



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة عباس لغرور- خنشلة -
كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية
قسم العلوم الاجتماعية



مطبوعة بعنوان:



لطلبة السنة الثانية علم النفس الكلاسيكي

إعداد الدكتور: عبد الحفيظ جدو
محاضر - ب -

السنة الجامعية : 2019-2020

برنامج السداسي الثالث علم النفس

وحدة التعليم الأساسية: مادة علم نفس النمو والفروق الفردية

الهدف من المقياس:

1- معرفة النظريات المفسرة للنمو العادي، ومعرفة خصائص ومطالب كل مرحلة نمائية.

2- معرفة مناهج البحث في علم نفس النمو.

1- المقدمة:

مفهوم النمو/ ومفهوم المرحلة.

النمو الفسيولوجي والحسي الحركي.

2- النظريات الكبرى للنمو:

أ- نظرية التحليل النفسي: فرويدن أنا فرويد، ميلاني كلاين، سبيتز.

ب- النظريات غير التحليلية:

ب-1- النظرية المعرفية : بياجيه.

ب-2- النظرية العاطفية: فالون.

ب-3- النظرية اللغوية: روندال.

ب-4- النظرية النسقية: برونر.

3- طرق البحث في علم نفس النمو:

1- الطريقة الامبريقية:

2- الطريقة النشوئية:

3 الطريقة التجريبية:

برنامج السداسي الرابع علم النفس

وحدة التعليم الأساسية: مادة علم نفس النمو والفروق الفردية

أهداف المقياس:

-تمكن الطالب من تحديد نماذج الفروق الفردية.

-التعرف خاصة على الفروق المعرفية (النمو المعرفي عند بياجيه نسق التعلم....).

1- نماذج من الفروق الفردية بين الأفراد.

-أ- الفوارق المعرفية والذهنية.

-ب- الفوارق السيكلولوجية. (ميدان علم النفس العيادي).

-ج- الفوارق السوسيو ثقافية (الشخصية-ما بين الانفراد- الجماعات)

2- فروق في مستويات النمو المعرفي:

-أ- أعمال بياجيه المتصلة بمراحل النمو المعرفي.

-ب- فروق في نسق التعلم.

-ج- فروق في مستوى الأنماط المعتمدة في التعلم: أعمال(1980)De La Garanderie.

-د- فروق في مستوى الاستراتيجيات المعتمدة في التعلم.

فهرس المحتويات

الصفحة	العناوين
2-1	مقدمة
	الفصل الاول: مدخل نظري و مفاهيمي للنمو
6-3	مفهوم النمو
9-7	مفهوم المرحلة
11-9	مظاهر النمو
	الفصل الثاني : النظريات الكبرى للنمو
12	مقدمة
20-13	نظرية التحليل النفسي (فرويد)
21-20	انا فرويد
24-21	ميلاني كلاين
28-24	سبيتس
35-29	النظرية المعرفية: بياجيه

38-35	النظرية العاطفية: فالون
40-38	النظرية اللغوية : روندال
40-47	النظرية المساقية : برونر
	الفصل الثالث: طرق البحث في علم نفس النمو
49-48	الطريقة الامبريقية
53-50	الطريقة النسوية
54-53	الطريقة التجريبية
	الفصل الرابع : نماذج من الفروق الفردية بين الأفراد
56-55	مقدمة
56	تعريف الفروق الفردية
57	طبيعة الفروق الفردية
58-57	أسباب الفروق الفردية
60-58	أنواع الفروق الفردية
62-60	الفوارق المعرفية و الذهنية

64-62	الفوارق السيكولوجية
68-64	الفوارق السوسيو ثقافية
	الفصل الخامس: فروق في مستويات النمو المعرفي
77-69	أعمال بياجى المتصلة بمراحل النمو
79-77	فروق في نسق التعلم
83-79	فروق في مستوى الأنماط المعتمدة في التعلم: أعمال De La Garanderie (1980)
85-83	فروق في مستوى الاستراتيجيات المعتمدة في التعلم
86	الخاتمة
	قائمة المراجع

مقدمة.

يعتبر موضوع النمو ظاهرة من الظواهر الطبيعية لدى جميع الكائنات الحية لهذا أصبحت هذه الأخيرة تحظى باهتمام بالغ من طرف العلماء والمختصين السكولوجين نظرا لأنها سلسلة متلاحقة ومتصلة الحلقات من المراحل الإنمائية منذ لحظة الإخصاب وحتى الوفاة حيث تتميز بالتغيرات المتتابة التي تتصف بالدينامية والشمول والبنائية وتسعى دوما لتحقيق اكتمال النضج لدى الكائن الحي.

كما يتضمن موضوع النمو مظاهر عدة ، وكل مظهر يشكل جانبا من جوانب الشخصية وتتمثل هذه المظاهر في الجوانب الجسمية، العقلية، الانفعالية، الاجتماعية، اللغوية، الفيزيولوجية، الحركية، الجنسية، الأخلاقية، الدينية... الخ.

كما يعتبر موضوع النمو من المواضيع التي شغلت بال المفكرين والمختصين منذ القدم نظرا لدوره الفعال والحيوي لدى الكائن الحي. وجاءت هذه المطبوعة -علم النفس النمو والفروق الفردية- الموزعة على خمسة فصول منسجمة مع البرنامج السنوي المقدم للسنة الثانية (ل.م.د). علم النفس العيادي .

حيث يعتبر **الفصل الأول** مدخلا لمفهوم النمو ومفهوم المرحلة مع معرفة خصائص بعض مظاهره

الفسولوجي والحسي الحركي.

كما يبرز **الفصل الثاني** النظريات الكبرى للنمو- النظرية التحليلية الكلاسيكية والحديثة والنظريات غير

التحليلية مثل النظرية المعرفية (جون بياجيه) ، النظرية العاطفية (فالون)، النظرية اللغوية (روندال)، وأخيرا النظرية النسقية (برونر).

كما تطرق **الفصل الثالث** عن طرق البحث في علم النفس-الطريقة الامريكية- الطريقة النشوئية وأخيرا الطريقة التجريبية.

كما تعرض **الفصل الرابع** إلى نماذج من الفروق الفردية بين الأفراد-الفروق المعرفية والذهنية- الفوارق السيكلولوجية وأخيرا الوراق السوسيوثقافي(الشخصية- ما بين الأفراد-الجماعات).

وأخيرا **الفصل الخامس** الذي تطرق إلى الفروق في مستويات النمو ومن أهمها.. أعمال بياجي المتصلة

بمراحل النمو المعرفي-فروق في مستوى التعلم- فروق في مستوى الأنماط المعتمدة في التعلم:أعمال De La Garanderie (1980) وفروق في مستوى الاستراتيجيات المعتمدة في التعلم.

الفصل الأول

مدخل نظري ومفاهيمي للنمو:

1- مفهوم النمو:

2- مفهوم المرحلة:

3- مظاهر النمو:

1- مفهوم النمو .

1-أ- مفهوم النمو لغة: النماء بمعنى الزيادة: نمى ينمي ونميا إي زاد و كثر، وأنميت الشيء ونميتته جعلته

ناميا. (الزاهراي، فلاته، 1419هـ، ص60).

1-ب- مفهوم النمو اصطلاحا: أما النمو فهو سلسلة متتابعة من التغيرات التي تهدف إلى اكتمال نضج

الكائن الحي، والنمو بهذا المعنى لا يحدث فجأة ولكنه يتطور بانتظام ولكنه يتطور بانتظام على خطوات متلاحقة.

ويقصد بالنمو: التغير التدريجي في السلوك الناتج عن الرعاية والنضج، أما الدراسة العلمية فتقوم على ملاحظة

السلوك وتفسيره وضبطه، والتنبؤ به وتوجيهه بتعديله إلى سلوك مرغوب. (الزاهراي، فلاته. 1419هـ، ص61).

ويذكر ابوعلام (1986) إن التطور -النمو- سلسلة من العمليات التي يتقدم من خلالها الكائن الحي بشكل

منتظم ومتناسك نحو تكامل البناء والوظيفة ويبدو النمو واضحا في مراحل الحياة المبكرة أكثر من وضوحه في

مراحل الحياة المتقدمة كما تختلف سرعته في التطور وتعبّر طفولة الإنسان هي الأطول بين مختلف الكائنات الحية،

ولا يقصد بالتطور مجرد ظهور خصائص جديدة، بل انه قد يتضمن اختفاء بعض الخصائص وظهور خصائص

أخرى، فالحبو يختفي ويظهر مكانه المشي ، ويتخلى الطفل عن الرضاعة ليتعلم تناول الأطعمة الصلبة

وهكذا. (ابوجادو، 2007، ص25).

أما زهران (1999) فيذكر أن التطور سلسلة متتابعة ومتكاملة من التغيرات تسعى بالفرد غالى اكتمال النضج

واستمراره وبدء أخطاره، وهو لعملية التي تتفتح خلالها إمكانيات الفرد الكامنة وتظهر على شكل قدرات

ومهارات وصفات وخصائص شخصية ويرى أن للتطور مظهرين أساسيين:

أ-التطور التكويني: ويعني به نمو الفرد في الحجم والشكل والوزن والتكوين ،نتيجة لنمو طولهِ ووزنه وارتفاعه ،
فالفرد يتطور ككل في مظهره الخارجي العام ،و ينمو داخليا تبعا لنمو أعضائه المختلفة.

ب-التطور الوظيفي: يعني به تطور الوظائف الجسمية والعقلية والاجتماعية،ى لتساير تطور حياة الفرد واتساع نطاق البيئة التي يعيش فيها(ابوجادو،2007،ص25)

وخلاصة القول أن التطور يشير إلى التغيرات المنتظمة وشبه الدائمة في بنية الفرد وسلوكه، إي انه يتضمن التغيرات العضوية التكوينية والوظيفية والسلوكية، وهذه التغيرات ترتبط بشكل منتظم بالعمر الزمني فقد تكون في صورة أحسن أو تقدم كما هو الحال في الانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة، وقد يكون على شكل تقهقر وتدهور كما يحدث عند الانتقال من مرحلة الرشد إلى مرحلة الشيخوخة.(ابوجادو،2007،ص25).

تشير معاجم اللغة العربية إلى أن مصطلح التطور يعني التحول والتغير من حالة إلى أخرى فقد ورد في المعجم الوسيط: تطور بمعنى تحول من طور إلى طور.

والتطور بمعنى التغير التدريجي الذي يحدث في بنية الكائنات الحية وسلوكها،ويلاحظ من هذا التعريف ان التطور يشمل على التغيرات البيولوجية في آن واحد، إي انه أكثر عمومية وشمولا من مصطلح النمو الذي يشير إلى التغيرات البيولوجية.(ابوجادو، 2007، ص26).

وفي هذا السياق أيضا يذكر لورنس شيامبيرج (1985)Schiamberg ان مصطلح النمو (growth)يشير إلى التغيرات الجسمية والفسولوجية لتي تحدث عند الإنسان، والتي عادة وما تكون كمية تحدث في المراحل الأولى من حياة الإنسان بما فيه مرحلة المراهقة، وبشكل تقليدي يحمل مصطلح النمو معنى التغيرات الايجابية التي تحدث عند الإنسان والتي عادة وما تكون تراجعاً وتقهقراً تدريجياً في أعضاء الجسم الإنسان وأنسجته وحواسه .أما مصطلح التطور (development) فيشير إلى التغيرات في الوظائف، كما هو الحال في التغيرات غير العضوية وغالبا ما

تكون هذه التغيرات نوعية، كما هو الحال في استخدام اللغة مهارة القراءة والعلاقة بين الأقران. (ابوجادو، 2007، ص26).

وبناء على ما تقدم يمكننا أن نلخص الفرق بين النمو والتطور في الجوانب التالية:

أ- التغيرات النمائية تأخذ صورة التحسن والتقدم دائما، أما التغيرات الناجمة عن عمليات التطور فقد تمثل تقدما

نحو الأفضل، كما هو الحال عند الانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة، وقد تأخذ شكل تراجع

الخصائص النمائية كما هو الحال عند الانتقال من مرحلة الرشد إلى مرحلة الشيخوخة.

ب- تعتبر التغيرات الناجمة عن النمو حصيلة للتفاعل بين عاملي النضج والتعلم، في حين ان التغيرات الناجمة عن

عمليات التطور تعتبر حصيلة للتفاعل بين عوامل النمو والنضج والتعلم.

ج- يعتبر النمو بشكل عام احد جوانب التطور وبذلك يكون التطور أكثر شمولاً من النمو. (ابوجادو، 2007، ص26).

أما فيما يتعلق بمفهوم النضج (maturation) فهو من المفاهيم الأساسية في علم النفس بعامة وعلم النفس

التطور بخاصة لان النضج يعتبر شرطا أساسيا لحدوث النمو والتطور والتعلم الإنساني و يعبر مفهوم النضج عن

عملية فطرية تلقائية لا إرادية تحدث نتيجة للتكوين الوراثي للفرد ولا تحتاج إلى تمرين أو تدريب أو ملاحظة،

بالمقابل فان التعلم يشير إلى كافة التغيرات السلوكية التي يكون للخبرة والممارسة والتدريب دور كبير فيها ويتفاعل

كل من النضج والتعلم ويؤثران معا في عملية النمو، حيث أن النمو لا يحدث دون نضج وتعلم، هذا ويعتبر التعلم

أساسيا لتكوين الفرد لعاداته واكتسابه لمهاراته ومعارفه وكيفية تنميته لميوله واتجاهاته، ويمكن القول انه لا يوجد نمط

من أنماط السلوك البشري يخلو من نوع معين من التعلم، كما أن التعلم يستمر مع الإنسان في كل مراحل

حياته. (ابوجادو، 2007، ص27)..

ملاحظة رقم 1- إن عملية النمو الإنساني لا تسير بشكل عشوائي، وإنما هي عملية منظمة تسير وفق قوانين

عامة ومبادئ أساسية تحكم النمو في كل مكان في إي زمان. (الهنداوي، 2002، ص25-26). وهذه القوانين هي كالتالي.

- يتم النمو في جانبين الأول تكويني والثاني وظيفي.

- يسير النمو عبر مراحل متتابعة.

- كل مرحلة من مراحل النمو تتسم بسمات ومظاهر خاصة بها.

- يسير النمو من العام إلى الخاص ومن الكل إلى الجزء.

- يسير النمو من الرأس إلى القدمين ومن المركز إلى الأطراف.

- يسير النمو بسرعة مطردة إلا أن سرعته متغيرة من مرحلة إلى أخرى.

- يتأثر النمو بالعوامل الداخلية والخارجية والتفاعل بينهما.

- يمكن التنبؤ اتجاه النمو.

- تتداخل وتتربط جميع مظاهر النمو مع بعضها البعض.

- يخضع النمو لمبدأ الفروق الفردية. (الهنداوي، 2002، ص 25-30).

ملاحظة رقم 2 - العوامل المؤثرة في النمو الإنساني هي:

-أولاً- الوراثة-heredity. ويقصد بالوراثة العملية التي يتم من خلالها نقل الخصائص او الصفات من الآباء إلى

الأبناء.

-ثانياً-العوامل البيولوجية: ويقصد بالعوامل البيولوجية وظائف الأجهزة المختلفة وبشكل خاص الجهاز الغدي

والعصبي بالإضافة لعامل النضج.

-ثالثاً-العوامل البيئية: وتعد البيئة من العوامل الرئيسة التي تؤثر في النمو الإنساني، والمثيرات البيئية هي كل

المثيرات الأخرى الخارجة عن نطاق العوامل الوراثية، ولا تعمل البيئة في التأثير على النمو بعد الولادة فحسب وإنما

تأثير البيئة حتى قبل الميلاد من خلال الأم الحامل وينتهي بانتهاء حياة الكائنسان. (العلوان، 2009، ص 101-105).

2- مفهوم المرحلة:

يتعرض الإنسان لتغيرات وتطورات في النمو منذ لحظة الإخصاب وحتى مرحلة الشيخوخة ونهاية الحياة ورغم إن حياة الإنسان عبارة عن وحدة واحدة إلا نمو الفرد العادي يمر بمراحل تتميز كل منهما بخصائص معينة. وعليه فيفترض علماء نفس النمو إن هناك مراحل متميزة في حياة الإنسان، وتمتاز كل مرحلة بمجموعة محددة من الصفات والخصائص التي تميزها عن خصائص وصفات المرحلة الأخرى، ويمكن ملاحظة هذه التغيرات والتميزات عن طريق مراقبة الأطفال في الأسرة الواحدة أو الطلبة في الصفوف المختلفة. (العلوان، 2009، ص97).

إذن المرحلة هي: مجموعة من الظواهر أو الأنماط السلوكية التي تقتزن معا أثناء حدوثها بحيث يمكن تصنيفها منطقيا أو عزوها إلى مرحلة نمو معينة فتحددها وتميزها عن غيرها من المراحل، كالأنماط السلوكية الخاصة بمرحلة الطفولة المبكرة أو المتوسطة أو المتأخرة الخ. (العلوان، 2009، ص97).

وعموما يستخدم مفهوم المرحلة في علم نفس النمو للدلالة على التغيرات الواضحة التي تتناول أنماط السلوك في فترات النمو المتعاقبة.

ويمكن تحديد مفهوم المرحلة بأنها مجموعة من الخصائص ، والصفات، و المميزات التي تنطبق على أغلبية الأفراد الذي يقعون في الفئة العمرية نفسها وتميزهم عن غيرهم من خصائص الأفراد في مراحل عمرية أخرى. (العلوان، 2009، ص98).

إن هذا المفهوم دعا بعض العلماء إلى الافتراض بان النمو يسير في مراحل نظامية متتابعة، لذلك انقسمت مراحل النمو إلى طفولة ومراهقة وشباب وكهولة وشيخوخة، هذا مع الاعتبار الذي لا ينبغي أن لا يغيب عن الذهن هو إن النمو عملية مستمرة وان هذا التقسيم تم وصفه لأهداف علمية دراسية بحثية تشخيصية ووقائية. ولقد استخدم

العديد من علماء النفس مثل فرويد وبياجيه وبرونر وكولبرج واكسون مفهوم المرحلة في وصف جوانب النمو،

كالنمو المعرفي، والنمو الأخلاقي، والنمو النفسي، والنمو الاجتماعي. (العلوان، 2009، ص97).

ويرى بياجيه أن مفهوم المرحلة يشتمل على خاصيتين هما:

1-إنها تشكل نظاما تسلسليا ثابتا بحيث لا يمكن للوصول إلى مرحلة نمو دون المرور بالمرحلة التي تسبقها، أي إن

كل مرحلة متطلبا سابقا للمرحلة التي تليها.

2-إن الانتقال من مرحلة إلى أخرى يتوقف على عاملي النضج والخبرة معا. (العلوان ، 2009 ، ص97)

2-1-أسباب أهمية مفهوم المرحلة:

يعد مفهوم المرحلة مهما للأسباب التالية:

-يلفت الانتباه إلى مظاهر النمو المميزة لكل مرحلة مما يساعد في عملية التنشئة الاجتماعية.

-يقدم لنا وصفا لسلوك الفرد في كل مرحلة مما يساعدنا على فهم سلوكه وتوجيهه وتقديم الخبرات التعليمية الملائمة

له.

-بساعدنا في فهم الفروق الفردية من حيث المستوى العادي السوي والمستوى الشاذ، مما يمكننا من فهم هذا

السلوك ومن تنميته بشتى الوسائل التربوية المناسبة.

-يساعدنا في التنبؤ بمظاهر السلوك المتنوعة في شتى مراحل نمو الإنسان، وهذا وبالتالي يساعدنا من الناحية

النظرية في التوصل إلى مبادئ وتقييمات حول سلوك معين، ومن الناحية التطبيقية في فهم الأفراد وعلاجهم

والتحكم في سلوكهم بما يحقق الفائدة لهم ومجتمعهم.

يفيدنا تقسيم عملية النمو إلى مراحل في الدراسة والبحث، إذ يري بياجيه إن المراحل النمائية وسيلة أو أداة

لدراسة العمليات العقلية، فالمرحلة ليست هدفا في حد ذاتها إنما هي وسيلة لتسهيل الدراسة

والبحث. (العنوان، 2009، ص99)

3- مظاهر النمو:

لقد أثبتت الدراسات في علم النفس التطوري إن النمو كتغيرات تشمل الفرد كله : جسما وعقلا وانفعالا

واجتماعا ولغة .. الخ. وان الفرد ليس جمعا رياضيا لكل هذه الوحدات، إنما هو مركب منها وناتج من تفاعل هذه

الوحدات وتكاملها. (الريماوي، 2009، ص36).

وتشمل مظاهر النمو الإنساني العديد من المظاهر وهي كالتالي:

3-1- النمو الجسمي: يتمثل النمو الجسمي في التحولات والتغيرات التي تطرأ على ملامح الجسم

الظاهرة (phenotype) والتغيرات في نسب أبعاده ن ونمو الأجهزة الداخلية. وتطور الهيكل العظمي، وتظهر هذه

التطورات في أشكال كمية- (طول ووزن وحجم، وعدد الأسنان، وضغط الدم، وعدد ضربات القلب، وعدد حركات

التنفس في الدقيقة، وعدد العضلات) ونوعية (اختفاء خصائص وظهور خصائص أخرى جديدة مثل: ضمور الغدة

الصنوبرية والتموسية وظهور الغدد التناسلية واختفاء الأسنان اللبنية وظهور الأسنان الدائمة). وقد تظهر في تغير

سرعة الأعضاء، وبالتالي تبدل نسب أبعاد الجسم، فقد يتسارع نمو أعضاء في مرحلة ويتباطأ في مرحلة أخرى (

الدماغ، الطول). (الريماوي، 2009، ص36).

3-2- النمو العقلي: ويشتمل على التغيرات التي تطرأ على العمليات العقلية المعرفية مثل الانتباه والإدراك

والتفكير والتذكر والنسيان والتحليل والتخيل والتحصيل. كما تشمل أيضا على التغيرات التي تطرأ على الجهاز

العصبي والدماغ ووسائل الإحساس المختلفة ومراحل النمو المختلفة لكل من العمليات العقلية المعرفية والقدرات العقلية. (ملحم، 2007، ص45).

3-3- النمو الانفعالي: يشتمل هذا الجانب التغيرات التي تطرأ على نمو الانفعالات المختلفة ومثيراتها وأساليب

الاستجابة لها وردود الأفعال نحو الآخرين والمثيرات الأخرى والعواطف. مثل الحب والغيرة والحزن والخوف والكراهة والغضب والفرح والسرور والبهجة والحنان والانقباض والتوتر والتقزز.. الخ وغير ذلك. (ملحم، 2007، ص46).

3-4- النمو الفيزيولوجي: يشتمل هذا الجانب على نمو وظائف أعضاء الجسم المختلفة مثل: نمو الجهاز

العصبي وضرابات القلب وضغط الدم والتنفس والهضم والإخراج والنوم والتغذية والغدد الصماء التي تؤثر إفرانها في النمو. (ملحم، 2007، ص46).

3-5- النمو الحركي الحسي: يشتمل على دراسة نمو حركة الجسم وانتقاله والمهارات الحركية المتنوعة من

جلوس وزحف ومشى وقفز وهرولة وركض. وما يلزم الإنسان من أوجه النشاط المختلفة في الحياة. كما يشتمل على دراسة نمو الحواس المختلفة السمع، البصر، الشم، والتذوق، والإحساسات الجلدية والحشوية. كالإحساس بالألم والجوع والعطش والنعاس والحاجة للجنس وامتلاء المعدة والمثانة. وجميع التغيرات التي تطرأ عليها عبر مراحل النمو المختلفة. (ملحم، 2007، ص46).

3-6- النمو الاجتماعي: يقصد به عملية التنشئة الأسرية والاجتماعية وعلاقة الفرد بأفراد وجماعات

المجتمع ممن هم في سنه وأكبر واصغر بأفراد الجنس الأخر، وتطور هذه العلاقات عبر المراحل المختلفة، ودراسة القيم والمعايير والأدوار الاجتماعية، وأنماط التنشئة الاجتماعية والتفاعل بين الأفراد وتطور هذه الأدوار مع تطور النمو. (الهنداوي، 2002، ص21).

3-7-النمو اللغوي: ويشتمل على دراسة عدد المفردات التي يمتلكها الفرد، وزيادتها عبر مراحل النمو المختلفة

وكذلك تطور جملته وزيادة عدد مفرداتها، والمهارات اللغوية و التبدلات التي تحدث لأجهزة الصوت

والكلام،والقدرة على التعبير اللفظي والكتابي.(الهنداوي،2002،ص21).

3-8-النمو الجنسي: يشتمل هذا الجانب على نمو الجهاز التناسلي وأساليب السلوك الجنسي (الجسمي

والنفسي) وتطوره مع نمو الفرد.(ملحم،2007،ص47).

3-9-النمو الديني: يشتمل هذا الجانب على دراسة تطور المعتقدات والعبادات والمواقف العقائدية التي يقفها

الفرد نحو الإيمان والشك والكفر ومدى التغير الذي يحدث على تلك المواقف عبر المراحل النمو المتتابعة.(ملحم،

2007،ص47).

الفصل الثاني

النظريات الكبرى للنمو

1- نظرية التحليل النفسي: - فرويد- أنا فرويد- ميلاني كلاين-

سبيتز.

2- النظريات غير التحليلية:

2-1- النظرية المعرفية: بياجيه:

2-2- النظرية العاطفية: فالون:

2-3- النظرية اللغوية: روندال:

2-4- النظرية النسقية: نظرية النمو المعرفي- برونر:

مقدمة:

نظرا إلى تعقد الظواهر الإنسانية وتعدد العوامل المسؤولة عنها وتفاعلها، فقد تعددت الاتجاهات النظرية في دراسة التطور-النمو- ونشأت في علم النفس مدراس ذات منطلقات متباينة خاصة في بداية نشوئها وشيئا فشيئا اتجهت هذه المدارس إلى التقارب ومع ذلك مازالت قائمة حتى الآن، ومازال إي تطور حاصل في إي جانب من جوانب

النمو يفسر من أكثر من وجهة نظر(perspective)أو من أكثر من مدخل.(Approach)

(اليمامي،2009،ص38) وكما نعلم أن النموذج النظري هو أداة منهجية يستخدم لشرح وتفسير الظواهر والعلاقات القائمة بينها ويمدنا النموذج في سبيل الشرح والتفسير بمصطلحات معينة، وبالأساس الذي يمكن تصنيف الظواهر على أساسه وبالمبدأ التفسيري الذي يوضح طبيعة العلاقة بين الظواهر أو المتغيرات، أن النموذج النظري هو الوسيلة التي تمكننا من إخضاع ظواهر عالمنا للدراسة العملية عن طريق ترجمة هذه الظواهر إلى متغيرات محددة يمكن

التحقق منها ودراسة العلاقات بينها.(غباري، وآخرون،2008، ص66).

ويميل بعض الباحثين إلى تصنيف النماذج النظرية السائدة في مجال علم نفس النمو مجموعات أو فئات حسب أسس يرونها جديرة بالاعتبار، لأنها تزيد من الفهم لظاهرة التغير الإنمائي، فالبعض يصنف النماذج النظرية حسب السعة أو الشمول ، فيكون لدينا النماذج الشاملة التي تحاول أن تشرح أو تفسر كل مظاهر السلوك تقريبا مثل نظرية التحليل النفسي، وهناك نماذج الأقل شمولاً التي تركز على بعض الجوانب الأساسية في السلوك مثل نظرية بياجيه التي تهتم بتفسير الجوانب المعرفية للسلوك .(غباري، وآخرون،2008، ص66).

وكذا نظرية فالون التي تهتم بتفسير الجوانب الانفعالية للسلوك، ونظرية روندال التي تهتم بتفسير اكتساب اللغة وخاصة اللغة الشفهية لدى الطفل وأيضا نظرية النسقية لبرونر التي تنسق بين الاعتماد على البيئة وعلى الخبرات ،جاعلا للتعلم دورا أساسيا في النمو المعرفي.

1- النظريات الكبرى في النمو.

1-1- نظرية التحليل النفسي (سيجموند فرويد 1856-1939).

لقد أرسى فرويد معيارا بحثيا متقدما في فهم شخصية الطفل حيث قدم مفهوم التحليل النفسي واثرت الخبرات المبكرة ، وتحليلها واعتبارها الأدوات المهمة والضرورية لفهم المؤثرات ودوافع السلوك الطفل في مراحل نموه ونمو شخصيته. (قطامي، 2014، ص49).

وقام فرويد بوضع أسس نظرية التحليل النفسي وهي نظرية يغلب عليها الطابع البيولوجي، فالطفل يولد وهو مزود بطاقة غريزية قوامها الجنس والعدوان، وقد أطلق فرويد اسم الليبدو-libido- بمعنى الطاقة ، وتدخل هذه الطاقة في صدام مع المجتمع، وعلى أساس شكل الصدام ونتيجته تتحدد صورة الشخصية في المستقبل. (غباري، وآخرون، 2008، ص67).

ويري فرويد أن الطاقة الغريزية التي يولد الطفل مزودا بها تمر بادوار محددة في حياته والنضج البيولوجي هو الذي ينقل الطفل من دور إلى آخر ومن مرحلة إلى أخرى ولكن نوع وطبيعة المواقف التي يمر بها هي التي تحدد النتائج السيكولوجي لهذه المراحل كما إنها هي التي تحدد مدى انتظام سير الطاقة في خطها المرسوم سلفا وتعثرها في السير، وتختلف معظمها في مراحل معينة، وهذا التخلف الذي يطلق عليه فرويد- التثبيت-وكما يري أن التثبيت يعود إلى العوامل الجبلية(الوراثية) العوامل ذات طبيعة تربوية اجتماعية وعلى رأس هذه العوامل الإشباع المسرف في سني المهة والطفولة المبكرة والذي يجعل الطفل لا يريد أن يترك هذا المستوى الذي ينعم فيه بالإشباع والمتعة. ولكن النمو يتابع سيره إلى المرحلة التالية ولكن بعد أن يكون قد تخلف قدر كبير من الطاقة الليبديية في المرحلة التي حدث فيها التثبيت ومن العوامل التي تعمل على التثبيت أيضا الإحباط الشديد الذي يجعل الطفل يجد صعوبة تخطى هذا المستوى إلى المستوى التالي طلبا للإشباع الذي كان من المفروض أن يتلقاه في هذه المرحلة، كما

إن التثبيت قد يحدث قى ظل الإشباع المسرف والإحباط الشديد لأنه كثيرا ما يكون التناوب بين الإشباع المسرف والإحباط الشديد هو العامل الحاسم وراء التثبيت..وإذا لم يحدث تثبيت للطاقة اللبيدية في إي مرحلة وواصلت سيرها، فان الطفل ينتقل من مرحلة سيكولوجية الى مرحلة أخرى، ويستمد الطفل إشباعه لطاقته الغريزية في كل مرحلة خلال عضو معين من أعضاء جسمهن ويسمي فرويد المراحل النفسية باسم العضو الذي يستمد منه الطفل الإشباع في مرحلة معينة.(غباري، 2008 وأخرون،ص67-68).

ويذكر رايس(1995) أن نظرية فرويد تؤكد على أهمية خبرات الطفولة المبكرة ودوافع اللاوعي في التأثير في السلوك،فالعديد من المحفزات الغريزية وذكريات الخبرات الصادمة يتم إخمادها في أوقات مبكرة من الحياة،حيث يتم إقصاؤها من الوعي الشعوري إلى العقل اللاشعوري الأمر الذي يؤدي إلى الاستمرار في تأثيرها في السلوك وحدث القلق والصراع.ولقد طور نظريته النفس جنسية حول مراحل الطفولة معتمدا على اللذة التي يستشعرها الطفل من مناطق جسمه المختلفة والتي تقود في النهاية إلى الإشباع الجنسي في الحياة الناضجة البالغة.وكما طور فرويد في نظريته تصورا لبنية الشخصية الأساسية، حيث يرى أن الشخصية تتكون من ثلاثة أجزاء هي - الهو - الأنا- الأنا الأعلى..ويوجد -الهو- عند الفرد منذ الولادة ويتكون من الغرائز الأساسية التي يسعى الفرد إلى تحقيقها فورا بغض النظر عن النتائج ويؤدي الهو الى وضع الفرد في صراع عميق مع المجتمع والأفراد الآخرين.أما المكون الثاني هو -الأنا- الذي يبدأ في التطور في السنة الاولى من عمر الطفل، ويتكون من عمليات عقلية ومن قوة الاستدلال والحس التلقائي، الذي يسعى إلى مساعدة الهو في التعبير عن غرائزه دون الوقوع في المشكلات، ويعمل الأنا وفق قانون الواقع أو الحقيقة، أما المكون الثالث في بنية الشخصية فهو - الأنا الأعلى - الذي يتطور نتيجة لتعليم الوالدين والمجتمع، انه يمثل القيم الاجتماعية التي تتضمنها بينة شخصية الطفل وتصبح الضمير الذي يسعى إلى التأثير على السلوك ليتوافق مع التوقعات الاجتماعية وغالبا ما يكون الهو والانا الأعلى في حالة صراع تؤدي إلى الشعور بالذنب والقلق والاضطرابات، ويكافح الأنا لخفض الصراع عن طريق المحافظة على المحفزات

الغريزية والممنوعات المجتمعية في حالة من التوازن. ويرى فرويد أن إحدى الطرق للتخلص من القلق والصراع هي الحيل النفسية الدفاعية التي تعتبر بمثابة أدوات عقلية لتشوية الواقع من اجل خفض وتيرة الألم النفسي، وتستخدم هذه الآليات بطريقة لا شعورية وتتحول إلى حالة مرضية عندما تستخدم بشكل مكثف لإعاقة العمل الوظيفي الفاعل. (ابوجادو، 2007، ص126-127).

وترى بيرك (2001) أن الفرد ينتقل من وجهة نظر التحليل النفسي من خلال سلسلة من المراحل التي يواجه فيها صراعا بين الدوافع البيولوجية والتوقعات الاجتماعية وتحدد طريقة الفرد في حل هذه الصراعات قدرة الفرد على التعلم والتوافق مع القلق والآخرين. (ابوجادو، 2007، ص127).

لهذا يعطي فرويد للجنس أهمية كبرى في الحياة النفسية الفردية والاجتماعية عند الإنسان، وتزداد هذه الأهمية إذا أدركنا إن الجنس يندرج في إطار الحياة النفسية اللاواعية، وامتداد الجنس إلى ميادين تعتبر في الظاهر غير جنسية، وقد قدم فرويد بتحليله للجنس معنى مخالفا لما هو شائع، مما أحدث انقلابا جزئيا في فكرة الجنس من حيث الاتساع والشمول، إذ كان الرأي الشائع أن الحياة الجنسية تبدأ بعد البلوغ، وأنها غير موجودة في الطفولة، غير أن أهم اكتشافات فرويد تتركز حول وجود ميول جنسية في الطفولة وان الرغبات الجنسية تثور فيه منذ بداية حياته. (ابوجادو، 2007، ص127).

1-2- مراحل النمو النفسي -الجنسي عند فرويد:

1-2-1- المرحلة الأولى: المرحلة الفموية:

وتنقسم هذه المرحلة إلى مرحلتين فرعيتين: المرحلة الفموية السلبية، والمرحلة الفموية السادية.

1-2-1-أ- المرحلة الفموية السلبية: تقع هذه المرحلة في النصف الثاني من السنة الأولى، وفي هذه المرحلة يكون

مصدر الرئيس للذة الليبديّة متضمنا تنبيها لمسيا للشفتين وللتجويف الفمي، ويكون الفم هو مركز التفاعل مع

البيئة الخارجية، ويكون النمط السائد من الإشباع هو ذلك النمط المبني على الإدماج، ولا تقتصر عملية الإدماج على مص الثدي الأم فحسب، بل تشاهد أيضا امتصاص إي شئ يقع في مجال الطفل الحسي.، في فترات الحرمان والانتظار والتوتر يلجأ الطفل إلى جسمه هو لكي يحصل منه على الإشباع عن طريق مص، ويغلب أن يكون ذلك العضو هو إصبعه، وبذلك يمنح نفسه إشباعا جنسيا ذاتيا، بالإضافة لذلك يتضمن النشاط الفمي الابتلاع والرفض إذا كان الطعام غير سار، ومن ثم يكون الطفل في هذه المرحلة نرجسيا تماما، لا يجب ألا نفسه، وليس لديه في ذلك الوقت إي وعي ببيئته أو الناس الآخرين، إذ ليس لديه سوى إحساساته الداخلية على الرغم انه يستجيب بالتدرج للصوت والضوء. (قطامي، 2014، ص50).

1-2-ب- المرحلة الفموية السادية: تقع في النصف الثاني من السنة الأولى، وفيها يحصل العض محل الإدماج

بالمص، ذلك أن التوتر الناتج عن عملية التسنين تلزم الطفل أن يعرض وبذلك يجد نفسه في موقف صراعي في بعض الأحيان فهو ملزم بالحصول على الطعام عن طريق امتصاص الثدي دون عض، وإلا عرضه ذلك للعقاب في صورة الضرب أو سحب الثدي، ولما كانت الرغبة في العض تظل مع ذلك قوية، لذلك يقع الطفل في صراع بين الرغبة في العض والخوف من العقاب، ومهما كانت عناية المحيطين بالطفل في هذه المرحلة فلا مناص في رأي فرويد من حدوث صراع، فألم التسنين، والنقمة على الأم، والغضب مع العجز، كل ذلك يلقي بالطفل في خبرات مؤلمة توصف باننا خبرات سادية مازوكية، إي خليط من القسوة والرغبة في التحطيم مع الخضوع والرغبة في الاستسلام. وقد يترتب على هذه الخبرات أثر مهم في حياة الطفل النفسية هو الإحساس بان سنده (الأم) قد انهار من تحته، إذا أن اتزانته النفسي الذي يقوم على توحيده مع أمه واعتماده عليها بدأ يتزعزع. (قطامي، 2014، ص51).

وهنا يصبح الطفل في هذه الفترة ثنائي العاطفة، إي يحب ويكره معها خاصة أن ظاهرة الاستحلاب اللذة مع العض تأتي عادة مع سن الفطام عند معظم الأطفال، ويبدو أنها تأتي مع نمو القدرة على العدوان والرغبة في

اغتناب الإشباع من البيئة المحيطة. ان النمطين السابقين من النشاط الفمي ، ابتلاع الطعام والعض، يكونان هنا النمطان الأوليان لكثير من السمات التي تنمو مع الطفل فيما بعد، فاللذة المستمدة من الابتلاع الفمي قد تراح غالى أشكال أخرى من الابتلاع أو الإدماج، كاللذة المستمدة من اكتساب المعرفة و الامتلاك .والشخص الساذج أو شخص مثبت على المستوى الفمي الاستدماجي للشخصية فهو يكاد يبتلع كل شئ يذكر له.لهذا يعتقد(فرويد) أن أكثر أعراض الاعتماد تطرفا هي النكوص إلى المرحلة الفمية والرغبة للعودة للرحم وهي ما تميز الدهانين(المرضى العقليين). (قطامي، 2014ص51).

1-2- المرحلة الثانية: المرحلة الشرجية:

خلال العامين الثاني والثالث من حياة الطفل تصبح المنطقة الشرجية مركز اهتمامات الطفل الجنسية،، حيث يتزايد وعي الاطفال بإحساسات المتعة الناتجة عن حركة الأمعاء على الأغشية المخاطية للمنطقة الشرجية، وتتأمن هذه اللذة من خلال إشباع الحاجة الحيوية لطرد الغائط وذلك بهدف حصول على لذة أكبر. فمن ناحية يولد حفظ الغائط تنبيها ممتعا للغشاء الشرجي، كما تزداد من ناحية أخرى اللذة الناجمة عن طرد الغائط. (أن الأطفال الذين يستخدمون قابلية المنطقة الشرجية للتنبيه الجنسي الذاتي إنما يكشفون عن أنفسهم باستبقائهم للبراز حتى يؤدي تراكمه إلى تقلصات عضلية شديدة وحتى يستطيع أن يحدث مروره بالشرج تنبيها شديدا للغشاء المخاطي.)، غير أن لهذه المحتويات معاني هامة بالنسبة للطفل، لذلك هو يعاملها كأنها جزء من بدنه، ويعبر عن امتثاله للبيئة بإخراجها، كما انه يعبر عن استيائه ومعارضته بمساکها(العناد). (سليم، 2002، ص50).

وفي هذه المرحلة تتصف علاقة الطفل مع محيطه وخاصة الأم بأهمية كبيرة بتطوره اللاحق، ويقدر فروي دان بعض الخصائص التي يتمتع بها الفرد في مراحل لاحقة من حياته كالعناد و الانضباط والبخل تنبع من الخبرات التي يمر

بما الطفل في المرحلة الشرجية، وبناء على ذلك فان الشخصية التي تتسم بهذه الخصائص هي امتداد للطفولة في تلك المرحلة ومشتقة منها. (ابوجادو، 2007، ص128).

1-2- المرحلة الثالثة: المرحلة القضيبية أو الادويبية:

تظهر هذه المرحلة من بين سن الثالثة والخامسة-والسادسة- من العمر، وتختص بمشاعر من الصراع واللذة المرتبطة بالأعضاء التناسلية وتشكل هذه المرحلة مرحلة التنظيم الطفولي للطاقة الجنسية أو الليبدو ذلك أن الميول الجنسية الجزئية تتوحد فيها في ظل هيمنة الأعضاء التناسلية. وفي هذه المرحلة لا يعرف الطفل ذكرا أم أنثى، إلا عضوا تناسليا واحدا وهو القضيب، ويقوم التعارض بين الجنسين بالتالي على أساس أن احدهما يحمل قضيبا والآخر مخصيا. (الطفيلي، 2004، ص42).

يحصل الأطفال في هذه المرحلة على المتعة واللذة من خلال إثارة الأعضاء التناسلية، حيث يعيش الأطفال الذكور عقدة اوديب المقتبسة من الأسطورة اليونانية التي كان فيها أدويب مفتونا بأمن فم وجهه نظر فرويد يطور الطفل مشاعره جنسية نحو أمه، ولكنه يدرك أن أبيه منافس قوي له، لهذا تتطور لديه عقدة الخوف من الخصي وحل هذه العقدة يتبنى الطفل مبادئ ومثل أبيه فيتطور لديه الأنا الأعلى. أما عند الإناث فيعتقد فرويد بوجود عقدة الكترا، حيث تتطور الإناث مشاعر نحو الابن ولكنها تخشى العقاب على يد أمها، ويتم حل هذه العقدة من خلال تعاطف البنت مع أمها وتبنيها للقيم والمثل التي تحترمها أمها، فيتطور لدى الأطفال من الإناث الأنا الأعلى. (ابوجادو، 2007، ص128).

ويتسم الأطفال في هذه المرحلة بالفضول والخيال اللاشعوري وليس لديهم أفكار دقيقة عن الجنس ولكن واعين بالفروق الجنسية، ومشاعر الطفل في هذه المرحلة كثيرة وقوية ومتضاربة ويصعب عليه التكيف معها بشكل مباشر

وعلى المستوى الشعوري علاوة على ذلك فان هذه المشاعر تخلق لديه شعورا بالذنب هنا تتبلور الشخصية وتتضح الميكانزمات الدفاعية والطريقة الذاتية في التعامل مع المشكلات التوافقية. (الطفلي، 2004، ص43).

1-2- المرحلة الرابعة: مرحلة الكمون:

وتمتد ما بين 7-12 عاما وفيها يخمد الدافع الجنسي، ولا يلاحظ نشاط للطاقة الغريزية عند الأطفال ويلاحظ استخدام الحيل الدفاع النفسي عندهم، ويميل الأولاد والبنات إلى اللعب مع أفراد جنسهم، وتمثل ألعابهم الجامعية بتعلم المهارات الحركية والتعليمية في هذه المرحلة، ويشعر الطفل بالمتعة من خلال اللعب ومشاركة الآخرين من نفس جنسه، وتتضح في هذه المرحلة الأعضاء التناسلية تتميز بعدم القدرة على القيام بوظائفها التناسلية الطبيعية. (الزغلول، الهدوي، 2016، ص ص162-163).

1-2- المرحلة الخامسة: المرحلة التناسلية:

وهي المرحلة التي تقع بين 12-18 سنة تقريبا ويكون فيها الفرد مستعدا لعملية التناسل وذلك لبلوغ الفرد جنسيا ومستعدا لتكوين أسرة، ويتجه الفرد نحو الجنس الآخر (الجنسية الغيرية). ويرى فروي دان التعلق بالوالدين واتجاه الدافع نحوها يظهر في بداية هذه المرحلة إلا انه لا يستمر طويلا لان العادات تحول دون اشباع هذا الدافع مع المحارم، وعندها يسعى المراهق لإشباع هذا الدافع مع فرد من الجنس الآخر ويتم ذلك عن طريق الزواج ويتخذ كلا الجنسين طريقهما نحو الرجولة والأنوثة الكاملة المدركة لأهمية أعضائهما التناسلية في عملية الإخصاب. (الهنداوي، 2002، ص61).

ملاحظة رقم-1- يتبين من خلال هذا الوصف لتطور اللبيدو كيف تمر الحياة الجنسية من حالة الغلمية الذاتية إلى الحياة التناسلية التي تميز السلوك الجنسي عند الراشد. بيد أن هذا التطور يشكل في الواقع حالة نموذجية أو مثالية، ذلك انه من الجائز في بعض الحالات الكثيرة أن لا يتم اجتياز جميع مراحل النمو الجنسي بشكل تام

وسليم فقد يتهدد النمو حسب فرويد خطران هما خطر التثبيت والنكوص. ففي التثبيت يتوقف اللبido أو بعض اجتزائه عند احدي المراحل التي يمر بها ولا يتجاوزها فيما يشكل النكوص ارتدادا وتقهقرا لللبido إلى إحدى المراحل السابقة التي كان قد مر بها. (الطفيلي، 2004، ص44).

ملاحظة رقم -2- تحدث فرويد عن عملية التثبيت وهي أن الطفل إذا مر بخبرة ناقصة أو زائدة من اللذة في

إحدى مراحل النمو النفسي جنسين فان ذلك يؤدي إلى مشكلات مستديمة في مراحل النمو الأخرى فالطفل الذي يفطم مبكرا أو متأخرا قد يكون شرها في طعامه وشرابه في مرحلة الرشد، والتثبيت في المرحلة الشرجية قد يؤدي إلى البخل وإلى السلوك الوسواسي القهري وإلى العدوان والمقاومة السلبية والتثبيت في المرحلة القضيبية قد يؤدي إلى التباهي والاستعلاء والترجسية والافتخار... وهذه كلها عبارة عن أنماط معقدة من السلوك يصعب أحيانا تفسيرها علميا. وكما يمكن القول ان الشخص الراشد ربما لا يصل إلى النمو السليم أو المرحلة التناسلية لو كان كل طاقته النفسية واجهت مشكلات عبر مراحل نموه السابقة. وتحدث فرويد عن التوحد وقال بالتوحد الإشكالي والتوحد الدفاعي وفي الأول يعتمد الرضيع على أمه والثاني يعرف الفروق الجنسية ويتوحد الطفل مع أبيه والبنات مع أمها، ويرى بان هاتين العمليتين تتمان لا شعوريا من جانب الفرد. (الهنداوي، 2002، ص61)

1-3- نظرية التحليلة الفرويدية الحديثة (أنا فرويد، ميلاني كلاين، سبيتز):

1-3-أ- أنا فرويد (1895-1980):

ترى أنا فرويد (وهي اصغر أبناء فرويد). أن النمو لايسير علة وتيرة واحدة وليس متجانسا، واستتته من خبرتها العيادية، ذلك أن معظم الأطفال يظهرون عدم تجانس في النمو، واقترحت مفهوم خط النمو لتتكلم عن مختلف محاور النمو، الذي ينطلق من الاعتماد إلى الاستقلالية. (سليم، 2002، ص89).

وترى أنا فرويد أن تشكيل الشخصية لا يكتمل في سن السادسة او السابعة كما اعتقد والدها فرويد، بل مراحل الصراع النفسي والتكيف تستمران مدى الحياة. (ابوجادو، 2007، ص130)

ترى أنا فروي دان التحليل النفسي يهدف إلى الكشف عن طاقة الليبدو المثبتة والعادة توجيهها، وذلك عن طريق جعل الطفل واعيا بصراعاته. وماهر إلا جانب من العلاج النفسي. (سليم، 2002، ص88).

واهتمت أنا فرويد بتكيف الطفل واهتمت بشكل خاص بتطور الأنا ونموها والياتها الدفاعية، ولاحظت أن الهياج الكبير والدفاعات اليايسة والاستراتيجيات الخاصة بهذه المرحلة هي طبيعية في حقيقتها يمكن توقعها وحدوثها. (ابوجادو، 2007، ص130)

1-3-ب-ميلاني كلاين (1882-1960)

لقد تعمقت كلاين بشكل خاص في تحليل نفس الأطفال وتمكنت بفضل عبقريتها وثاقب نظرتها من التوغل في أعماقهم اللاواعية. فكشفت النقاب عن ذلك العالم الذي يعيش فيه الطفل في السنوات الأولى من عمره، وهي قد أدخلت على قاموس التحليل النفسي العديد من المفاهيم الجديدة مثل، الانشطار، والتماهي الاسقاطي، والوضعيات شبه الفصامية، والاكتئابية وغيرها. وكما بينت أن المازم الاوديبى يبدأ في فترة أبكر مما حددها فرويد. (سليم، 2002، ص91).

لم تعتبر كلاين الاوديب مجرد بنية عادية قائمة بشكل مسبق بل انه حصيلة لتطور طويل يتم على الصعيد الهوامي اللاواعي. وفي هذه الوضعية الاوديبية تلعب الأم الدور الأساسي كمصدر أولي للثقافة (تغذية، علاقة الأم مع الواقع) وأيضاً كمسبب لكل الاحباطات (الولادة، الفطام...). حيث تقوم نظريتهما على مفهوم الانشطار، ما بين ماهو هوامي وما هو واقعي بين الأم والطفل، بين الموضوع الطيب والموضوع السيئ، بين العدوانية والقلق.... وهي تعتبر أن الليبدو متحد في الأساس بالعدوانية المولدة للقلق الذي يؤثر بدوره على نمو الليبدو والعدوانية كعلاقة بالعالم تستدعي تكافؤاً بين الموضوعات التي تبدو على التوالي جيدة او سيئة. (سليم، 2002، ص92).

وتركز كلاين على الصراعات التي تسبق الأزمة الاوديبيية والتي تحدث في العلاقة بالأم، وقد وجدت كلاين أن الكثير من أوجه القلق، طرق الدفاع والأخيلة اللاشعورية عند الأطفال يبدأ معهم في سن مبكرة. ولهذا تحدد كلاين مرحلتين في السنة الأولى من العمر، تتميز كل خاص منها بنمط خاص من (العلاقة بالموضوع) وتغطي المرحلة الأولى المسماة (الموقف السادي- الفمي) الأشهر الثلاث أو الأربع الأولى من الحياة. (سليم، 2002، ص92)

1- المرحلة أو الوضعية شبه عظامية-فصامية (0-3 او 4 اشهر): وفي هذه المرحلة يقيم الطفل الرضيع

علاقات ب (موضوع جزئي) وهو ثدي الأم الذي تسقط عليه النزوات الليبيدية (غريزة الحياة) والنزوات العدوانية (السادية- الفمية). وعليه يوزع ثدي الأم إلى موضوع- وموضوع سيئ- فحين يكون الثدي مصدر إشباع لذة ، يصبح (الثدي الطيب المحبوب) ويوجه نزوة الحياة إلى الخارج وحين لا يؤمن الثدي تلك الاشباع، يكون (محبطاً) يصبح (الثدي المكروه والمضطهد) سندا لنزوة الموت. وبذلك يحدث انشطار الأنا، إلى (أنا طيب) و(أنا سيئ) ولكن الرضيع يخشى في هذه المرحلة أن يباد من قبل (الموضوع السيئ) المجتاف والذي يسقط عليه نزواته العدوانية (سليم، 2020، ص93)..

2- المرحلة أو الوضعية الخورية الاكثابية: تبدأ من حوالي الشهر الرابع وحتى نهاية السنة الأولى، يسمح

تنظيم أفضل لادراكات الطفل، يدرك الأم كشخص متمايز عنه، ويقين علاقات بإفراد آخرين، ويبرز في هذه المرحلة (الموقف المحبط، المحزن) الذي يبلغ ذروته في الشهر السادس تقريبا وبعد ذلك سوف توجه النزوات الليبيدية والعدوانية إلى (الموضوع الكلي) فيكون الموضوع ذاته، الأم، محبوبا أو مكروها في الوقت ذاته. وهكذا يختبر الطفل التجاذب الوجداني—ambivalence- المولد للذنب: فهو يجب أمه ويحتاج إليها، والذي يكون تابعا كلياً لها، وبما أن هذه الأم لا تشبع رغباته دائما، فهو ينمي تجاهها عداوة عنيفة وتجعله يخشى فقدانها فيبرز (الانخيار والكآبة). وهكذا تظهر ردات فعل عديدة كترغبة

التعويض عن الضرر الذي يسببه لها هوماته وفي الوقت ذاته يكف الأنا عن تجزئة نفسه ويتجه غالى تكامل أفضل، ويتم تجاوز هذا الموقف حين يجتاف (الموضوع الجيد) على نحو ثابت ودائم ولا يتم التحلي بالنسبة لكلاين، نهائيا عن المرحلة الأولى أو الثانية أو (الوضعيتين) اللتين تبلغان ذروتها في الطفولة، وقد ينكص كل شخص خلال حياته إلى احد من هذين الموقفين. (سليم، 2002، ص93-94).

ملاحظة - رقم 1: (عقدة اوديب): تختلف "كلاين" عن "فرويد" في هذه المرحلة حيث يبدأ الصراع الاوديبى في النصف الثاني من العام الأول، في هذه الحالة تنشأ عند الطفل الغيرة والعدوانية نحو الأب والأم، حسب كلاين تظهر في سن مبكرة جدا معرفة لاشعورية عن العلاقات الجنسية الوالدية مما يجعل المشاعر العدوانية والنزوات التدميرية لا توجه للام فقط بل إلى الأب أيضا. ويتخيل الطفل أن أمه موافقة على العضو الذكري "للأب" ويؤمن أن العلاقات الجنسية الوالدية هي علاقات أساسا فمية ذلك ضمن المعرفة اللاشعورية الجنسية الهوامية التي تكونها النزوات الفمية، هذا ما يجعله يتخيل أن الأم تستدخل العضوي الذكري ويبقى داخل جسدها. وهذه المراحل من الصراع الاوديبى ليست مدركة في هذه المرحلة من النمو كما تكون عليه فيما بعد. ذلك أن الطفل لا يمتلك إلا وسائل محدودة للتعبير عن انفعالاته، والعلاقات الموضوعية لازالت غير واضحة، حيث جزء كبير من استجابات الطفل غير موجهة لمواضيع حقيقية بل هوامية، فتكوين الأنا الأعلى، تكوين العلاقات الموضوعية والتكيف مع الواقع هو نتيجة لتفاعل عمليتان هما حسب "كلاين" إسقاط النزوات السادية و اجتياف المواضيع. (شطار، 2011، ص34)

ملاحظة-رقم 2-: اتجهت "كلاين" في وضعها لمفهوم النفسية عند الرضيع إلى اللعب كوسيلة للتعبير الطبيعي والمفضل للطفل بين 3-4 سنوات حيث تقول "كلاين" بفضل اللعب يترجم الطفل بطريقة رمزية هوماته ونزواته وتجاربه المعاشة، ومن وجهة "كلاين" يوجد تلاحم مبكر بين النزوات اللييدية والنزوات العدوانية يعبر عنه منذ الولادة خلال النشاطات الأولى عن طريق المص والعض، وتؤكد هذا

بقولها: منذ الولادة يوجد انا بدائي ناضج في صراع بين نزوات الموت ونزوات الحياة إي نزوات الليبديّة للحب والنزوات العدوانية. فحسب "كلاين" ينشأ القلق من العدوانية وبما ان الاحباطات الليبديّة تزيد في الميولات السادية، فالليبدو غير مشبع ينتج عنه صورة غير مشبعة القلق إذ يظهر القلق الاضطهادي "شبه عظامي-فصامي" وبعدها القلق الخور الاكثابي-وهاتان الوضعيتان أو المرحلتان (تم ذكرهما سابقا) في نشاط دائم لايتخلص الفرد منها بل بإمكانه النكوص في أي وقت. (شطار، 2011، ص34)

1-3-ج- سبيتز (1887-1974)

يعتقد سبيتز أن التطور من الحالة الجسدية إلى الحالة النفسية هي عملية مستمرة ومتواصلة ن ونواة أنماط (الأنا) النفسي يجب التفطيش عنها في الوظائف الفيزيولوجية والسلوك الجسدي وكما عارض سبيتز كلاين في وجود (أنا) و (أنا أعلى) عند الطفل الصغير ذلك أن الأنا تنتظم بعد الشهر الثالث مع وجود إلى وجودها قبل ذلك. وبحسب سبيتز فان المولود الجديد يكون في حالة عدم تمييز واعتماد كلين وهو لا يستطيع الحياة بواسطة وسائله الخاصة، وهو يتخلص من هذا الاعتماد ويصبح مستقلا خلال عملية النمو. (سليم، 2002، ص95)

أكد سبيتز وجود نموذجين من السياق يؤثران على النمو هما- سياق النضج الذي يوجد في الموروث البيولوجي للفرد وليس للبيئة تأثير عليه، و سياق النمو الذي يرتبط بعلاقة الطفل بالبيئة المحيطة، ويعرف سبيتز النضج كالأتي (تفتح الوظائف والأعضاء، والسلوكيات، المكتسبة وراثيا، الموروثة، الخاصة بالنوع، والتي تنبثق خلال النمو الجنيني، ، وتكمل بعد الولادة وتظهر في المراحل اللاحقة للحياة) أما النمو بالنسبة ل سبيتز فهو : بروز أشكال وظائف وسلوكيات نتيجة التفاعل بين الجسم من جهة والبيئة والمحيط من جهة أخرى، والبيئة الداخلية والخارجية من جهة أخرى، هنا نجد تماثلا

بين هذه التعريفات وبين تيار التحليل النفسي في تفسيره لسيكولوجية(الأنا) ن فالنمو عبارة عن التكيف مع الخارج والتوليف الداخلي. والتطور النفسي يتأثر بوجود منظمات تعين مراحل النمو ، حيث تعمل الحالة النفسية في كل مرحلة حسب نظام جديد، . أما المنظمات الثلاثة الأساسية فهي-1- الابتسام(3،2 أشهر).-2- الخوف من الوجوه الغريبة (المعروف بالخوف أو القلق الشهر الثامن)-3- استخدام الطفل لكلمة "لا" خلال السنة الثانية من العمر.(سليم، 2002، ص95-96).

1-3-ج-3:مراحل النمو النفسي من وجهة سبيترز:

1-المرحلة ما قبل الموضوعية:0الى 3 أشهر:

للتعريف بهذه المرحلة فهي تماثل مرحلة النرجسية الأولى ل"فرويد" إي مرحلة الشبقية الذاتية وقد استعمل "سبيترز"

مصطلح اللاتمايز الذي يقصد ب هان المولود الجديد غير "منظم" في مجالات الإدراك.

-النفسية والجسد غير منفصلين.

-المحيط غير مستدخل، إذن مصطلحات الداخل والخارج غائبة، عدم الإحساس بالاختلاف الكائن بين أجزاء الجسد.

-تجاهل العالم المحيط به:عدم معرفة المولود الجديد الموضوع اللييدي وغياب نشاطات نفسية وعقلية، إذ كأنها عواطف لا متمايزة.

أن لعامل النضج دور هام في تطور القدرة العقلية بصفة تدريجية إذ تسجل المثيرات الداخلية والخارجية الذي تعتبر كجزء

من الإدراك من خلال التبادل العاطفي-أم-طفل/فعل/ردفعل/فعل. كما يؤدي بالطفل إلى التنسيق ودمج الإدراك، حيث

يتعلم تدريجيا بفضل استجاباته لمختلف المثيرات الآتية من العالم الخارجي توجيه سلوكيه.في هذه المرحلة يكون الرضيع

مدرك للمثيرات الخارجية كالحلمة المجلبة للذة والابتعاد عن الأم، وهذا الإشباع يكمن في المجال البصري وهنا أول إشارة-

"الإشارة والخبرة"

وتعتبر المنطقة الفمية منطقة بدائية مرتبطة باليد ومنبع الأحاسيس كما أنها أول خبرة لتكوين احد الانوية الأولى، فالطفل يحس بالحلمة في فمه ويرى وجه أمه، هذين المدركين اللمسي الفمي والإدراك البصري" هما بداية الاتصال الموضوعي وتشكيلة الموضوع، أذن يكون الطفل في هذه المرحلة في حالة لا تميز لا يستطيع التمييز بين أألانا ولألانا بين النزوات والموضوع وبهذا لا يأخذ عالم الرضيع معنى الانفصال عن مثيرات ذات قيمة وجدانية تأتيه لإرضاء حاجاته الفيزيولوجية او الوجدانية.(شطاح،2011،ص35-36).

2-المرحلة الممهدة للموضوع(3الى6 أشهر):

ان المدرك البصري في الشهر الثاني من طرف الطفل هو الوجه الإنساني،بفضل عامل النضج الفسيولوجي والتصوير النفسي بإمكان استعمال جسده للتعبير عن إحساس نفسي يستجيب بالابتسامة سواء للشخص يعرفه أم لا، في هذه المرحلة غير قادر على تمييز وجه الأم عن الوجوه الأخرى بل الاستجابة إلى الوجه الإنساني في شكل إشارة. " Gestalt Signe الموضوع اللييدي غير مؤسس أنها المرحلة الممهدة للموضوع.(شطاح، 2011،ص36)

ظهور الابتسامة هي ظاهرة لسلوك واضح من خلال تعدد العلاقات أم/طفل تخلق جو انفعالي،هذه المواقف الانفعالية والعاطفية للام لها دور حقيقي للتعلم في هذا العمر.فالأم هي مقدمة للمحيط يستجيب الطفل لوجه إنساني حتى وان كان قناعا بشكل وجه إنسان " رمزي".

نتائج وتأسيس أول ممهده للموضوع هي متعددة وتشمل:

-المولود يصبح قادر من استقبال المثيرات الداخلية إلى إدراك المثيرات الخارجية.

-الطفل ينتقل من مبدأ اللذة إلى مبدأ الواقع.

- بما ان الطفل يعرف وجه إنسان وله آثار ذكريات تتشكلن يرجع " سبيتز" بهذا الى الموقعية الأولى ل- "فرويد" يقول:

بان الجهاز النفسي يتقدم إلى الشعور، ما قبل الشعور، واللاشعور.

-قادر على نقل استثماراته النزوية من وظيفة نفسية إلى أخرى وأثار ذكراوية لأخرى، ويرجع إلى الموقعية الثانية ابتعاد الأنا عن الهو واكتساب أنا فردي كما يسميه " فرويد " "أنا جسدي" ، يبدأ بالتوظيف ينفصل عن الأم " أنا ثنائي. تحدث "سيبتر" عن الثنائية أم/طفل وركز على الاتصال الموجود في هذه العلاقة كالمواقف الشعورية أو اللاشعورية التي تعتبر كمجموعة من التبادلات تؤثر بطريقة دائرية يعيش الطفل احباطات متكررة تتبع باشباعات: عواطف اللذة تظهر بالابتسام أو عواطف اللذة يعبر عنها بالدموع. هذه العواطف المشبعة لها دور في تأسيس الموضوع كذلك عاطفة الإحباط مهمة لتطور الطفل وإكسابه استقلالية كبيرة.

إن الاستجابة بالابتسام في هذه المرحلة لا تعد عاطفة فحسب بل أيضا مظهر نشاط نزوي ضمني وأول تطور للفكر ومنظم للنفسية. ظهور أو الجواب بالابتسام يكون نموذج وقاعدة كل العلاقات الاجتماعية الخارجية. نحو الشهر السادس يدمج أثار الذكريات وارتباط الأنا يتيح دمج الصور ما قبل الموضوعية (جيد سيئ) العطاء صورة امومية نحو النزوات العدوانية والليبيدية الموجهة وتفاعل النزوتين يولد الموضوع الليبيدي وبهذا العلاقات الموضوعية. (شطاح، 2011، ص37)

3-مرحلة الموضوع الليبيدي (من 6 إلى 12 شهرا):

في الثلاثي الثالث من الحياة يجد الطفل نفسه أمام وجه غريب يرفض إي اتصال مصحوب بالقلق انه أول تظاهر بالقلق سماه "سيبتر" ب " قلق الشهر الثامن-8-". هذا التظاهر هو المنظم الثاني للنفسية والذي يوضح تأسيس علاقة موضوعية حقيقية، فالأم هي الموضوع الليبيدي المفضل عند الطفل ليس فقط في المجال البصري ولكن قبل كل شيء في المجال العاطفي. وفي هذه المرحلة يتطور في المجال الإدراكي ، الحسي، العاطفي، كظهور مواقف انفعالية مختلفة، الغيرة، الغضب، السعادة، والأنا يبني ويركز اتجاهاته مع الهو من جهة والعالم الخارجي من جهة أخرى، هذا المنظم الثاني للنفسية والخوف من الغريب يميز إلام كموضوع ليبيدي عن المواضيع الأخرى.

كما ركز "سبيتز" أساساً على التقمص حيث تصبح الأم كنموذج تقمصي للطفل في تقليد لكل حركاتها ووضعياتها، هذا التقليد يسمح له ببناء صورة عن ذاته وعلاقاته المستقبلية يكون مصاحباً بدفاعات موجهة للام كحركات ، الإشارة بالرأس، تظهر في نهاية السنة الأولى مع اكتساب حرية واستقلالية جديدة، سماها "سبيتز" باكتساب لا/le non. وفي هذه المرحلة الطفل في صراع من التعلق اللييدي بأمه والخوف من فقدان الموضوع مقابل هذا الصراع يبحث الطفل دوماً عن حل اذ يتطور التقمص الموضوعي اللييدي ويستجيف في دفاعاته في الأنا ويعبر عن عدوانيته بمواجهة الأم هذا يرجع بنا التقمص المعتدي ل "فرويد".

إن تقمص المعتدي أو المحبط كما سماه "سبيتز" يتمثل في مجموعة من الأفعال تخلق للطفل سلبية وتدفعه إلى ارتكاب أفعال فرضت عليه إحباط فالطفل هنا يستجيف الحركة لكن لا يستجيف الفكر الشعوري والعاطفة لأنه لا يعرف بعد أسباب "لا" على المستوى العاطفي يحدث ما وضعه وبينه "سبيتز" بقوله: "أنت لست لي أنت ضدي" يظهر هنا توظيف النفسية الذي يوافق مبدأ الواقع فهو في صراع بين الأنا والموضوع الذي يجرى "لا" فالطفل من خلال هز الرأس يحقق تجريد الرفض والإنكار حسب "فرويد". إن هذا الإنكار هو إبداع من الأنا موجود في وظيفة الحكم. كما يعتبر هذه الخطوة هي مرحلة بدائية لتأسيس الأنا الأعلى. وسيطرة le non في السنة الأولى هو إشارة لتكوين المنظم النفسي الثالث وأول مصطلح مجرد مكتسب من طرف الطفل وأول تعبير سيميائي *Sémantique* إي اللغة عن بعد وبداية الاتصال اللفظي الملاحظ خلال السنة الأولى من الحياة. (شطاح، 2011، ص38).

تكلم "سبيتز" في مقدمة ما سماه ب "علم النفس التحليلي الأولى" عن العلاقات الموضوعية للطفل مع الأم من خلال ملاحظات أتاحت له اكتشاف أساس الظواهر المرضية الطفولية المرتبطة باضطرابات العلاقة الثنائية أم- طفل في حالة فقرها من الجانب الكمي والكيفي ويظهرها سماه "سبيتز" بأمراض التسمم النفسي كالكوما، مغص الشهر الثالث، الاكزيما الطفولية، أما في حالة الحرمان العاطفي الجزئي خلال السنة الأولى يظهر الاكتئاب الخوري والحرمان الكلي يظهر الاستشفاء ذو تشخيص خطير. (شطاح، 2011، ص39)

2- النظريات غير التحليلية:

2-1- النظرية المعرفية: بياجيه:

وكان بياجيه يرى أن نمو الطفل هو نتيجة الاستكشافات التي يقوم بها في تفاعله مع البيئة الغنية تزوده بخبرات أكثر تساعده على النمو بسرعة، وعلى التكيف معها وعملية التكيف (Adaptation) تعتمد على التنظيم الداخلي الذي يقوم به الطفل، وتمثل وظيفة التنظيم نزع الفرد إلى ترتيب وتنسيق العمليات العقلية من أنظمة أو تجمعات كلية متناسقة ومتكاملة، وتمثل وظيفة التكيف نزع الفرد إلى التلاؤم (Accommodation) الذي يعني قدرة الفرد على تغيير تصوراته الذاتية لتناسب مع معطيات البيئة الخارجية، ونزع الفرد إلى التمثل (Assimilation) وتعني استيعاب الفرد لعناصر البيئة الخارجية في البنى المعرفية لديه. ومن خلال عمليتي التمثل والتلاؤم يحقق الفرد عملية التوازن (Equilibration) التي تعتبر عملية متقدمة ذات تنظيم ذاتي تهدف إلى تكيف الطفل مع البيئة بحيث تؤدي تدريجياً إلى اكتساب المقلوبية (Reversibility) الذي يعتبر الخاصية الرئيسية التي تقدر إدراكها البنى العقلية المتقدمة. إذ يمكن للفرد إدراك الأشياء بواسطة التصورات الفكرية متجاوزاً الجانب الحسني وهي خطوة متقدمة في النمو العقلي، وكلما انتقل الفرد فينموه المعرفي من حالة إلى حالة أخرى أرقى من الأولى فإنه يشعر بعدم التوازن وحتى يتغلب على هذه الحالة فإنه يقوم بالعمليتين السابقتين وهما التلاؤم والتمثل ليعود إليه التوازن وتكرر هذه الحالة مادام الفرد ينتقل في نموه المعرفي غالى عمليات عقلية متقدمة. وهكذا فإن الفرد يتلاءم كل مرة مع الوضع الجديد، حتى يصل بالتالي إلى درجة متقدمة من النمو. وكما استخدم بياجيه مصطلح المخطط (Scheme) وهو بناء فكري ناتج عن تنظيم الأحداث التي يدركها الفرد بناء على خصائص المشتركة فمن خلال عملية النمو المعرفي يتطور المخطط عند الطفل من وضع بسيط إلى وضع معقد وبالتدرج، وهذا ما كان يهدف إليه بياجيه في انتقال الأطفال في نموهم المعرفي من مخططات بسيطة المخططات معقدة لمواجهة التعقد المتزايد في أحوال البيئة التي يعيش فيها ، وكلما مر على الفرد بخبرات أكثر

تعقيدا كلما كان ذكيا، وبناء عليه يشتمل الذكاء التكيف البيولوجي والتوازن بين الفرد ومحيطه والنشاط العقلي الذي يبذله الشخص لاقتحام المعقد، وبذلك فان الذكاء ينمو تدريجيا مع مراحل النمو التالية. (الهنداوي، 2002، ص 70-71).

2-2- مراحل النمو المعرفي عند بياجيه:

قبل الحديث عن مراحل النمو المعرفي عند بياجيه يجدر بنا الإشارة إلى أربعة اعتبارات أساسية يرى بياجيه انه لا بد من أخذها بعين الاعتبار لفهم مفهوم المرحلة لديه، وهذه الاعتبارات هي: 1- تحتوي كل مرحلة من المراحل الأربعة عن فترة من التشكيل (بداية) (formation) وفترة تحصيل (Attainment) وتتميز فترة التحصيل بالتنظيم المتتابع والمضطرد للعمليات العقلية في المرحلة المعينة، كما تشكل نقطة الانطلاق للمرحلة التي تليها. 2- تتكون كل مرحلة من المراحل في الوقت نفسه من فترة تحصيل لتلك المرحلة ونقطة بداية للمرحلة التي تليها، ولهذا نرى أن المراحل ليست منفصلة عن بعضها البعض، بل أنها متداخلة تداخلا عضويا. 3- أن ترتيب ظهور المراحل الأربعة ثابت لا يتغير إلا أن سن التحصيل تتغير إلى حد ما، حسب تأثير الدوافع والعوامل الحضارية والثقافية، وهذا يعني أن السنوات التي وضعها بياجيه لتحديد الفترات لا تشكل حدودا جامدة غير قابلة للتغير. 4- يمر كل طفل بالمراحل النمائية المعرفية الأربع، باختلاف السرعات النمائية وهي مراحل منظمة ومتسلسلة متعاقبة. لهذا تمثل المرحلة (Stage) -الحالة الذهنية التطورية المعرفية التي يمر بها الطفل، والمراحل المعرفية أو مراحل التفكير ومن وجهة نظر بياجيه هي مفهوم تراكمي، إذ أن كل مرحلة تعتبر سابقة للمرحلة التالية ومتطلبا ضروريا لها (العنوان، 2009، ص 124-125).

أولا- مرحلة التفكير الحسي - الحركي:

تشمل هذه المرحلة عمر الطفل منذ لحظة الولادة وحتى نهاية السنة الثانية، ويحدث التعلم والتطور المعرفي بشكل رئيسي في هذه المرحلة من خلال الحواس والنشاطات الحركية وبيدا الرضيع حياته بالحركات الفطرية المنعكسة والسكيمات أو المخططات التي يتم تطويرها وتعديلها ودمجها لتشكيل سلوكيات أكثر تعقيدا، وفي نهاية هذه المرحلة يبدأ الأطفال

بإكتساب نظام رمزي بدائي كاللغة للتفكير في الأحداث الموجودة في بيئتهم وتمثيلها ولا يدرك الأطفال في بداية هذه المرحلة مفهوم ثبات الأشياء حيث يفشل الأطفال في البحث عن الأشياء التي تختفي من أمامهم غير أنهم يدركون هذا المفهوم في نهاية هذه المرحلة فيبحثون عن هذه الأشياء بعد اختفائها. (ابوجادو، 2007، ص160).

يقسم بياجيه هذه المرحلة إلى ستة مراحل فرعية هي:

1-المرحلة الانعكاسية: وتشمل الشهر الأول من حياة الطفل، وتظهر فيها بعض أنواع السلوك المنعكس مثل المص ولا يفرق الطفل بين ذاته والأشياء المحيطة به.

2-مرحلة الاستجابات الدائرية الأساسية: وتمتد من بداية الشهر الثاني إلى الشهر الرابع وتصدر عن الطفل استجابات منعكسة بشكل متكرر، مثل تكرار إغلاق اليد وفتحها، وفيها يبدأ التأزر بين الفم واليد وتظهر ردود فعل أولية.

3-مرحلة الاستجابات الدائرية الثانوية: وتمتد بين الشهر الخامس والثامن، وتظهر ردود أفعال ثانوية، ويكرر الطفل أنشطة التي يعززها بها، وينمو التأزر بين الفم واليد، ويكثر من وضع الأشياء في فمه ويحاول مد يده لأمساك الأشياء القريبة منه.

4-مرحلة المشكلات البسيطة: وتمتد بين الشهر التاسع والثاني عشر، وتتميز بقدرة الطفل على حل المشكلات البسيطة وتظهر لدى الطفل في هذه المرحلة القدرة على بقاء الأشياء في مخيلته حتى تختفي تلك الأشياء من أمامه، ويحاول الطفل تقليد النشاط الذي يجري أمامه إذ يصفق عندما يصفق احد أمامه.

5- مرحلة البحث عن الأشياء المخفية عنه: وتمتد من الشهر الثالث عشر وحتى الشهر الثامن عشر، في هذه المرحلة يصبح السلوك أكثر اكتشافا وبيحث الطفل عن طرق جديدة لحل المشكلات، ويبدأ لديه التمييز بين الذات والبيئة، ويبدأ يتكون لدى الطفل وجود مستقل عن الأشياء الخارجية، أي أن الطفل يلجأ إلى التجريب والاكتشاف والتعديل والتنويع في سلوكه، وتتطور فكرة ثبات وبقاء الأشياء في تصوراته العقلية.

6-مرحلة بدء الكلام: وتمتد من بداية الشهر التاسع عشر وحتى نهاية السنة الثانية من العمر، ويبدأ الطفل بالتفكير بالأشياء والحوادث التي تقع على مرأى منه ويستعمل وسائل جديدة للوصول إلى هدفه ويظهر لديه درجة بسيطة من التذكر والتخطيط والتخيل، وتبدأ لديه عملية اكتساب اللغة ويعبر عن بعض الأشياء برسوم خيالية من المعنى ويكثر من التساؤل عن الأشياء التي تقع ضمن مجال إحساسه، ويعتبر هذا سلوكا انتقاليا للدخول إلى مرحلة جديدة من مراحل النمو المعرفي(الهنداوي،2002،ص71-72).

ثانيا- مرحلة تفكير ما قبل العمليات:

تمتد هذه المرحلة من نهاية السنة الثانية إلى السابعة من العمر، وتتميز بظهور الوظائف الرمزية واللغة كوسيلة لتمثيل المؤثرات البيئية. فبدلا من أن يكون الطفل مستجيبا إلى المؤثرات الفيزيائية التي توجد في البيئة فان الطفل يكون في هذه المرحلة رموزا لتمثيل هذه الأشياء كما أن في مقدوره أيضا إعادة تكوين وتقليد بعض الأفعال التي جرت أمامه قبل ساعات. أن تفاعل الطفل في السابق مع البيئة كان مباشرا وانيا، بينما يتمكن في هذه المرحلة من تمثيل هذه الأشياء عقليا وخزنها للاستعمال اللاحق، إلا انه لا يستطيع أن يحل عددا من المشكلات التي تبدو بديهية للكبار كتغيير الكميات عند وضعها في أنابيب مختلفة.

وتقسم هذه المرحلة إلى قسمين:

1-طور ما قبل المفاهيم من 2-4 سنوات: في هذا الطور يستطيع الطفل القيام بعمليات التصنيف البسيطة حسب مظهر واحد كمظهر الحجم مثلا كما إن المتناقضات الواضحة لا تزعج الطفل(العلاقة بين الحجم والوزن. كأن يطفو شئ كبير وخفيف ويغطس شئ صغير وثقيل).

2-الطور الحدسي من 4-7 سنوات: يقوم الطفل في هذا الطور ببعض التصنيفات الأصعب حدسا، إي دون قاعدة

يعرفها كما لا يهتم اهتماما واضحا بما يفعله وفي هذه المرحلة يبدأ الوعي بثبات أو احتفاظ الخصائص.(توق،

واخرون،2003،ص134).

واهم أخصائص مرحلة تفكير ما قبل العمليات:

1-أزىاد النمو اللغوي واستخدام الرموز اللغوية بشكل أكبر.

2-سيادة حالة التمرکز حول الذات.

3-البدء بتكوين المفاهيم وتصنيف الأشياء.

4-الفشل في التفكير في أكثر من بعد أو طريقة واحدة.

5- يتقدم الإدراك البصري على التفكير المنطقي.

ثالثاً-مرحلة التفكير ما قبل العمليات:

وتشمل هذه المرحلة الفترة ما بين (7-11 سنة) ويستخدم بياجيه مصطلح العمليات لوصف الأعمال أو النشاطات العقلية التي تشكل منظومة معرفية وثيقة. ويستطيع الطفل في مرحلة تفكير العمليات المادية أن يمارس العمليات العقلية التي تدل على حدوث التفكير المنطقي، غير أنها غير مرتبطة على نحو وثيق بالخبرات المادية الملموسة، ويصبح الطفل في هذه المرحلة قادراً على التفكير فيما يترتب على الأفعال من نتائج والتنبؤ بالحوادث المستقبلية، ولكن على المستوى الملموس. وتقبل حالة التمرکز حول الذات إلى الضعف في مرحلة العمليات المادية، إذ يصبح الطفل قادراً على فهم وجهات نظر الآخرين، كما تأخذ لغة الطفل الطابع الاجتماعي على نحو متزايد، وينخفض تواتر الأنا في ثنايا هذه اللغة، ويتطور في هذه المرحلة مفهوم الاحتفاظ من حيث الكتلة والوزن والحجم، ويتخلص الطفل في هذه المرحلة من تركيز تفكيره على بعد واحد للأشياء، ويصبح قادراً على تصنيف الأشياء في ضوء أبعاد متعددة في الوقت نفسه (ابوجادو، 2008، ص100).

واهم خصائص مرحلة العمليات المادية:

1-الانتقال من اللغة المتمركزة حول الذات، إلى اللغة ذات الطابع الاجتماعي.

2-يحدث تفكير الأطفال من خلال استخدام الأشياء والموضوعات المادية الملموسة.

- 3- يتطور مفهوم البقاء أو الاحتفاظ كتلة وزنا وحجما.
- 4- يتطور مفهوم المقلوبية (المعكوسية).
- 5- تتطور عمليات التفكير في أكثر من طريقة أو بعد واحد.
- 6- تتطور عمليات التجميع والتصنيف وتكوين المفاهيم.
- 7- فشل التفكير في الاحتمالات المستقبلية دون خبرة مباشرة بالموضوعات المادية. (ابوجادو، 2008، ص100-101).

ملاحظة رقم-1-: ورغم تفكير الطفل في هذه المرحلة مقارنة مع المراحل السابقة، غير انه يعاني من

الصعوبات التي تعيق التفكير السليم، ومن هذه الصعوبات:

- 1- ضعف القدرة على الوصول إلى استدلالات منطقية.
- 2- ضعف قدرة الطفل على اكتشاف المغالطات المنطقية.
- 3- عجزه عن التعامل مع الفروض التي تغاير الواقع. (ابوجادو، 2008، ص101).

رابعا-مرحلة التفكير المجرد:

وتمتد من احد عشر عاما وحتى سنين لاحقة، وهي أعلى درجات النمو، حيث يفكر الطفل بمنطق افتراضي، ويكون قادرا على وضع جميع احتمالات حل المشكلة التي تواجههم ويستطيع طفل هذه المرحلة تخيل بدائل عديدة لتفسير نفس الظاهرة، واستخدام آراء تبعد عن الواقع أو الحقيقة شريطة أن يكون قادرا على تصورهما، ويمكنه استخدام رموز لايقابلها ما يوجد في خبرة الفرد نفسه، ولكن لها تعريف مجرد وتعتبر اللغة والرموز والمفاهيم المجردة من اللبنة الأساسية في تفكيره. (الزغول، الهنداوي، 2016، ص176).

واهم خصائص مرحلة التفكير المجرد:

1- يدرك الفرد أن الطرق والوسائل في المرحلة السابقة غير كافية لحل مشاكله فيقل اعتماده عليها بمعالجة الأشياء المادية.

2- تتوازن عمليتا التمثل والمواءمة ويصل الفرد إلى درجة عالية من التوازن.

3- وجود التفكير الاستدلالي محك رئيس للدلالة على الوصول إلى التفكير المجرد.

4- تطور القدرة على تخيل الاحتمالات قبل تقديم الحلول العلمية لهذا الموقف.

5- يفكر فيما وراء الحاضر، ويركز على العلاقات أكثر من المحتوى ويقل اعتماده على الحقائق الأشياء المادية.

6- القدرة على وضع الفرضيات وفحصها وملاحظة النتائج ووضعها في أشكال منطقية.

7- القدرة على التعامل مع الأشياء عن طريق العمليات المنطقية التركيبية، فهو قادر على تثبيت كل العوامل وتغيير

احدهما لفحصه، وقادر على فهم التناسب وإدراك الرموز الهندسية.

8- الانتقال من التمرکز حول الذات، إلى التفكير في العلاقات الاجتماعية المتبادلة، وإدراك الأشياء من حيث

علاقتها بنظام قيم الإنسان. (ابوجادو، 2008، ص101-102).

2-3- النظرية العاطفية: فالون:

إن هنري فالون (Henri Wallon) يرى في نمو الطفل على عكس بياجيه جملة من التغيرات الجذرية، والمآزم ،

والصراعات، ويشكل الانقطاع في نظره السمة الأساسية والمحددة لنمو الطفل.

ويستمد مفهوم "المرحلة" لدى فالون أصوله في التصور المادي الجدلي للتطور. ويمكن تفسير عملية التطور تبعاً

لهذا التصور في تاريخ التفاعلات بين المظاهر المتناقضة والقوي المتصارعة، وتولد هذه التناقضات في البداية إلى

تغييرات كمية كامنة، وتتراكم هذه التغييرات بصورة تدريجية لتؤدي إلى تغييرات كيفية تحدث حالة جديدة نوعياً،

ويري فالون أن نمو الطفل يخضع أيضاً لهذه القواعد العامة، ذلك أن التناقض الجدلي يلعب في نظره الدور الأساسي

في هذا النمو ويقوم التناقض بين الطفل والوسط ، بين العوامل البيولوجية والعوامل الاجتماعية بين الفرد والمجتمع، وان هذه الصراعات هي التي تجعل نمو الطفل في نظر فالون نموا متقطعا.

وموجز القول أن المادية الجدلية قد شكلت الإطار العام للمنهج التفكيرى لدى فالون في تناوله لنمو الطفل وأتاح له هذا الاطار النظرى أن ينظم الملاحظات العديدة التي جمعها خلال ممارسته بوصفه طبيبا عقليا واختصاصيا في

علم النفس العيادي. (الطفيلي، 2004، ص36-37)

واهم المصطلحات القاعدية لدي فالون:

1- الانفعال: يعتبر مصطلح مركزي في منظور فالون ذلك في عملية وصف وتطور الإنسان ، أن الانفعال نمط

اتصال اجتماعي هام ، حاضر منذ الولادة، المهم في الانفعال هو الطابع الاجتماعي، إذ يكون أحيانا فيزيولوجي ونمط علاقة مع الآخرين، كما انه نمط متناقض إي(مرئي من الخارج، محسوس من الداخل) يقع بين الفكر والحركة ويعد محورهم. (بوسنة، 2005، ص34).

2- الحركة: هي الوسيلة الوحيدة التي تسمح للرضيع بالتعبير عن حياته النفسية، فحركات الرضيع الأولى هي نمط

أول فعل إزاء المحيط، إنها تكتسب قيمة تعبيرية بسرعة، كما يمكن القول إنها نمط تجسيد الانفعال أمام الآخرين، فالانفعالات الأولى مرتبطة بالعبارات الحركية ن تعتبر كمحادثات مع الآخرين. (بوسنة، 2005، ص35)

3- التقليد: أن التقليد في حد ذاته حركة لكن ليست موجهة للآخرين إنما نحو الذات نفسها وهي ملائمة

لسلوكات الآخرين، إن التقليد عملية وضعية إي تتبع وضع الجسم، فالسلوكات الأولى من النمط الحسي الحركي هي حركات صدى فقط إي تقليد حركي عفوي، فالتقليد حسب فالون هو الذي يظهر متأخرا نوعا ما، انه تقليد

رمزي تمثيلي، بمعنى الانتقال من الفعل إلى الفكر المرور بين شكلين من الذكاء إي ذكاء الوضعيات

التمثيلي. (بوسنة، 2005، ص35)

4-التطور الجدلي للشخصية: تتكون الشخصية حسب فالون بطريقة جدلية وذلك من خلال تغييرات معينة، فالتطور لا يكون متواصلا بل متقطعاً فهو تتابع التغييرات التي تشرحها قوانين النمو، يتم إدماج مختلف سمات الشخصية خلال التكوين بالتالي الوصول إلى الدينامية الشخصية وهو قانون الإدماج الوظيفي، فقي كل فترة هناك سيطرة لوظيفة ما مثلاً تطغى العاطفة على الذكاء أو العكس. (بوسنة، 2005، ص35)

2-4-مراحل النمو عند فالون:

1-مرحلة تكوين الشخص من 0 إلى 3 سنوات:

تطغى هذه المرحلة العاطفة على الذكاء لدى الطفل، فتتكون مرحلة الدافعية الحركية من 0 إلى 6 أشهر ، ثم المرحلة الانفعالية من 3 إلى 12 شهر ليغلب بعدها الذكاء على العاطفة من العام الأول إلى العام الثاني، وهي مرحلة الحسية الحركية، وبعد ذلك تبدأ المرحلة الاسقاطية من العالم الثاني حتى الثالث، وتعرف هاتان المرحلتان بتطورات حركية منها المعالجة باليد والسلوكيات التقليدية كمقدمة للذكاء الاستدلالي. (بوسنة، 2005، ص36).

2-مرحلة شخصاً نية من 3 إلى 6 سنوات:

تتجمع فيها العاطفة والذكاء ويظهر التفريق بين الذات والآخرين وتسمى هذه المرحلة من 3 إلى 4 سنوات مرحلة المعارضة، ثم يظهر العفو واللطفة من 4 إلى 5 سنوات، بعدها مرحلة التقليد من 5 إلى 6 سنوات، وتعتبر هذه المرحلة مهمة جداً للتعبير عن الشخصية الفردية. (بوسنة، 2005، ص36).

3-مرحلة نهاية تكوين الشخص من 6 إلى 11 سنة:

إنها سنوات سيطرة الفكر التجريدي فمن 6 إلى 9 سنوات هي مرحلة ما قبل الفكر التجريدي، الإدراك غير متميز أي عدم قدرة الطفل على إدراك اهو مهم في الشيء، ثم من 9 إلى 11 سنة يبدأ الطفل في المقارنات وينمو

التفكير المنطقيين إنها مرحلة تكوين الذكاء لدى الطفل يليها مرحلة البلوغ ثم المراهقة أين ترجع العاطفة من جديد على حساب الذكاء. (بوسنة 2005، ص37).

2-5- النظرية اللغوية: روندال:

يسير التطور اللغوي جنباً إلى جنب مع التطور المعرفي والتطور النفسي الجنسي والاجتماعي، وغيره... بل يعتبر احد مظاهر التطور المعرفي، ويتأثر بعوامل عدة من بينها العمر الزمني والصحة العامة ومستوى الذكاء وظروف البيئة المحيطة، ويعتبر اكتساب اللغة على درجة كبيرة من الأهمية ليتمكن الطفل من التعبير عن أحاسيسه وأفكاره، ليحث على إشباع حاجاته، وليقهم ما يدور حوله فتتوسع معارفه ومداركه. (ابوجادو، 2007، ص251).

لهذا فاللغة: فهي وسيلة الاتصال والتخاطب بين الناس وسييل التفاهم بينهم، حيث يستجيب الأطفال إلى اللغة التي ترد إلى مسامعهم قبل أن تتولد لديهم القدرة على استخدامها، فالرضيع يعجز عن إيصال رسالته لذويه باستخدام اللغة ومفرداتها من الكلمات إلا انه يستطيع أن يستخدم حنجرته لإخراج أصوات ترتبط بنغمات خاصة تعبر عما يريد والوصول إليه. (النوايسة، القطاونة، 2015، ص16).

2-5-1- مكونات اللغة:

- 1- الصوتيات: هي اصغر جزء من الكلمة أو اصغر وحدة أو وحدات الكلام وهو ما يطلق عليه اللغويين الفونيمات أو الصوتيات (النظام الصوتي المتعلق بالأصوات الكلامية والأصوات الخاصة بالاستخدام اللغوي).
- 2- المقاطع: وهي اصغر وحده في اللغة.
- 3- التراكيب والصيغ (syntax): وهي مجموعة القواعد التي تمكننا من تكوين جمل نتواصل بواسطتها مع الآخرين.
- 4- الدلالات (semantic): التي تتضمن الكلمات المعبرة عن الأشياء والعلاقات والمتغيرات والكلمات، أما عن تراكيب الجمل فيرجع ذلك إلى ترتيب الكلمات بطريقة ما لتكون الجملة. (النوايسة، القطاونة، 2015، نص17).

ملاحظة رقم-1- تطور اللغة يسير وفق مرحلتين: 1-مرحلة ما قبل الكلام: وتنقسم بدورها إلى خمس مراحل فرعية(الصراخ، الأصوات العشوائية،مرحلة الحروف التلقائية، مرحلة التقليد، مرحلة المعاني). 2-مرحلة الكلام: وتضم بدورها مراحل (نمو المفردات، استخدام العبارات والجمل، وفهم المعاني). (الطفيلي،2004،ص87-89).

2-5-2- نظرية روندال:

ان اللغة حسب " روندال" (J.A.Rondal) هي إنتاج تكاملي لعدة أنظمة من الفونيمات والقواعد، وكل نظام له خصائص تجعله مستقلا عن الآخر كالنظام المفاهيمي، والنظام السيميائي الدلالي، فاللغة تتجلى أهميتها في كونها تيارين من النشاط اللغوي هما- الإنتاج *la production*، والفهم *la comprehension*، وفي معنى عام أن إنتاج رسالة لغوية ما ، يرتكز على ذهاب فكر والى التحقيق الصوتي بمقطع مناسب ومقبول ناما فهمها فهو سلسلة من العمليات التي انطلقا من اللفظ والرمز تسمح بإيجاد فكرة الاتصال. إذ أن فهم اللغة ليس عملية بسيطة عكس الإنتاج، حيث أنهما تتدخلان بنفس التراكيب لعناصر عدة . حيث أن نقطة الانطلاق لرسالة لغوية ما تكمن في نية ا وقصد الاتصال ثم اختيار إحدى معلومات الاتصال، ثم تنظيمها ووضعها في علاقة ما قبلها وع وضعية التبادل ومواصفات المحادثين.(زرزوق،2009،ص47).

2-5-3- مراحل التطور اللغوي -مستويات- روندال:

1-المستوى المفاهيمي-الدلالي: حيث يعتبر التمثيل الدلالي كمر من المستوى المفاهيمي إلى المستوى اللغوي، حيث ترمز البنى الدلالية لعدة علاقات وأبعاد وخصائص للغة، كدلالات الزمن، والتعيين... حيث أن الإنتاج في هذا المستوى هو رسالة (قبل شفوية *message préverbal*) تتأسس على بنى دلالية علائقية.

2- المستوى اللفظي - القوا عددي: يكون بعناصر لفظية غير منطوقة، تخضع لمسلمات معجمية، اختيرت

لتحقيق (الرسالة الشفهية message verbal) هذه المسلمات التي تعين حسب قواعد صرفية ونحوية-

morphosyntaxique للغة، قبل أن تكون تحت شكل أحداث نطقية في المستوى الصوتي (الفونولوجي

(phonologique)، فإننتاج رسالة ما يستوجب مراقبة موجهة تقوم على قدرة الفهم للرسالة المنتجة الذاتية،

فالفهم الذاتي ليس سهلا حيث يعتبر مقياسا لتطور اللغة. (زروق، 2009، ص47)

ملاحظة رقم -2- نستخلص مما سبق ما يلي:

1- الفهم غير اللفظي (اللغة الشفهية): وهو وضعية تتأسس على إعطاء معاني للرسالة انطلاقا من السياق الراهن.

2- الفهم المعجمي (الصرفي-النحوي): وهي تتأسس على إعطاء معاني الرسالة انطلاقا من دلالة الكلمات منفردة

أو اتصال علائقي.

3- الفهم اللغوي المتكامل: يتأسس باجتماع العناصر السابقة لتطوير الفهم الكلي.

2-6- النظرية النسقية - النمو المعرفي: برونر:

يعتبر برونر (Bruner) احد علماء النفس المعرفيين الذين أكدوا على فرضية الاعتماد على البيئة في التعلم وعلى

الخبرات المواجهة كمدخل لتنمية التفكير وتطويره، ويقترن عادة بأراء بياجيه في معالجته لقضية النمو المعرفي ،

خاصة وان برونر كان ممن تأثروا ببياجيه تأثرا كبيرا ن وظهر ذلك في كتاباته المتعددة، وأكثر ما ركز عليه برونر في

نظريته في التعلم المعرفي هو البناء (Structure) الذي يستقبل فيه الطفل او الفرد الخبرة، ولقد أطلق عليه مفهوم

التمثيلات المعرفية (Representation). حيث (مفهوم التمثيلات لدى برونر مساويا لمفهوم الأبنية المعرفية

لدى بياجيه). ويشير مفهوم التمثيلات المعرفية لدى برونر إلى الطرق التي يتمثل فيها الطفل الخبرة التي يواجهها،

والطريقة التي يحزن بها المعرفة التي يتفاعل معها، لذلك يعتبر التمثل المعرفي (Cognotive

Representation) هو البناء الذي يمثل وحدة نمو الفرد في مجال خبرة ما وتقاس خبرات الفرد بما لديه من تمثيلات معرفية، كما انه يمكن انه مقارنة خبرات بما لديه من تمثيلات بمستويات هذه التمثيلات. ويفترض برونر ان الاطفال يختلفون في تمثيلاتهم، وان العامل الرئيسي الذي يقف وراء الاختلافات هو العامل البيئي حيث العوامل البيئية من وجهة نظره هي التي تجعل بعض الأطفال يطورون تمثيلات عملية وحركية، في حين أن بعضهم الآخر يقف عند حد التمثيلات الايقونية(شبه الصورية) والتي تمنع الأطفال من الوصول إلى حد التمثيلات الرمزية.(العلون،2009،ص138-139).

وتظهر صيغ التمثيل في حياة الفرد بالترتيب نفسهن من خلال الحركة والفعل ومن خلال الصور والخيالات ومن خلال الرموز، ويعتمد كل منها على الصيغ السابقة في التطور كما يبقى كل منها قائما بشكل. أوسع أو محدود في اثناء الحياة باستثناء حالات العمى والطرش والتلف في القشرة الدماغية.(توق، وآخرون،2003،ص145).

وتعتبر عملية التعلم بالنسبة لبرونر نمو عقليا يزيد من قدرة المتعلم على إيجاد تكامل بين المعلومات السابقة والمعلومات الجديدة، أما فيما يخص النمو العقلي فيتطلب عنده تزايد الاستقلال عن التأثير المباشر للمثيرات، باستعمال العمليات المعرفية الوسطية التي تمكن المتعلم من معالجة المثيرات على المستوى الرمزي. كما يعطي برونر أهمية للتطور الوجداني للفرد المتعلم فيما يخص عمليتي التعلم والنمو العقلي ، لهذا نجد تصور برونر يرتكز أساسا على تطور العقل كما هو بالنسبة لحل المشكل أو التكيف معه. وهو يرى انه ليس من السهل جدا التوصل إلى إمكانية العزل بين التطور الذهني والتطور الوجداني.(بوكمة،2006،ص71).

ولهذا يصبح تكيف الفرد مع المحيط يستوجب نشاطا عقليا يكون مرتبطا بالتطور الوجداني وبالسمعة التي يتميز بها الإنسان ألا وهي بالنسبة للنوع البشري استعمال الثقافة بتوظيف معرفي يحتوي نتائج متشابكة جدا ومعقدة، لذلك لان الإنسان يتكيف ضمن حدود معينة عن طريق عملية تعديل محيطه عن طريق بناء مكبرات ومحولات للأعضاء والحواس وعضلاته وقدرته الحسابية وكذا من خلال عملية تخزين المعطيات داخل ذاكرته وعن طريق

تعديله الكامل لخصائص محيطه. فهذا الشكل من الانتقاء هو الذي جعل المرونة الكبيرة لتكيف نوع البشري ممكنة. ومادام هدفنا في نهاية المطاف هو معرفة حقيقة الإنسان فإنه ينبغي مرتبطين بالسمة التي تميزه إي استعمال الثقافة البشرية وبالدرجة الأولى الكلام واللغة البسيطة التي تساعد في تعديل محيطه على مستوى عقله قبل تعديله في الواقع. (بوكمة، 2006، ص72).

أما فيما يخص المتطلبات التي يجب على المتعلم إتباعها حتى يتمكن من التكيف مع المحيط الذي يعيش فيه، ويتمكن من التطور العقلي والوجداني، نجد "برونر" يحدد مجموعة من المتطلبات المراد إتباعها لتحقيق ذلك، ونظرا لأهمية هذه المتطلبات نذكرها في ما يلي:

- تطوير النسق الداخلي المتعلق بتمثيل الأشياء والأحداث.
- تزايد القدرة على استخدام الكلمات والرموز لتحليل ما تعلمه المتعلم تحليلا منطقيًا وكذا تحليل ما يستطيع عمله في المستقبل.
- يعتمد النمو العقلي على التفاعل المشروط بين المعلم والمتعلم.
- استعمال اللغة كأداة تمكن المتعلم من فهم النظام في بيئته ووسيلة تيسر التعلم.
- يسمح النمو العقلي للمتعلم بأن يصبح أكثر قدرة على التعامل مع الضغوط المختلفة في البيئة وأكثر قدرة على توزيع إمكانياته العقلية. (بوكمة، 2006، ص72)

2-6-1- الافتراضات الأساسية للنمو عند برونر:

لقد قدم برونر عددا من المسلمات التي تسهم في تفسير التفكير لدى الأطفال ومن هذه الافتراضات ما يلي:

1- يتم التفكير عن طريق تمثيل الطفل للخبرات الجديدة ، من خلال إدماجها مع خبراته السابقة للخروج منها ببنية معرفية يستخدمها في تطوير معارف وخبرات أخرى.

- 2- يتم تطوير تفكير الطفل من خلال عمليات هي: اكتساب المعرفة والاحتفاظ بها وتمثلها واختبارها وتدوينها واستعمالها في مواقف جديدة.
- 3- يستطيع الطفل تطوير مهارة التفكير في إي سن على أن تكون قد تهيأت له الخبرات بطريقة مناسبة.
- 4- يمتاز تفكير الطفل بالتمركز حول الذات ويستغرق ذلك فترات ليست قصيرة حيث يرى الأشياء بمنظار مدركاته، ويشوه المعرفة التي يطورها نتيجة ذلك.
- 5- قد يساعد النضج على تطوير التفكير ولكنه ليس أساسيا.
- 6- ان تطوير التفكير لدى الطفل هدف يساعده في الوصول الى حالة اتزان معرفية.
- 7- تمر تمثيلات الطفل المعرفية (التفكيرية) بثلاث مراحل هي: العمل والحركة والايقونية (شبه الصورية) والرمزية.
- 8- الذكاء ليس فطرياً وان هو القدرة على الربط بين الأبنية المعرفية في البيئة الثقافية المعينة التي يعيش فيها الطفل.
- 9- العقل هو الآلة التي يتم عن طريقها تمثل الخبرات المعرفية الجديدة.
- 10- تزداد قدرة الطفل على استعمال اللغة والرموز في تفكيره ن كلما ابتعد عن المرحلة الحسية.
- 11- لا يسهم التعلم الآلي في تطوير وزيادة بنى الأطفال وتمثيلاتهم المعرفية.
- 12- يتطور تفكير الطفل عن طريق الاتصال المباشر والتعامل مع الموضوعات المختلفة ويسهم ذلك في انتقاله من التمثيلات الحركية إلى الصورية ومن ثم إلى التمثيلات الرمزية.
- 13- أخيراً- إن التفاعل المنظم بين المعلم والمتعلم أمر ضروري للنمو المعرفي السليم، فمجرد وجود الطفل في مجتمع ثقافي معين لا يعني ضمان نموه المعرفي على نحو تام، لابد من مساهمة المعلمين وأفراد الأسرة وغيرهم من الراشدين في فهم هذه الثقافة وإيصالها إلى الطفل عن طريق عمليات التفاعل المنظمة. (العنوان، 2009، ص139-140)

ملاحظة-رقم-1: لقد اهتم برونر بعمليات التمثل الداخلي للعالم الخارجي وتطوير منظومة لمعالجة المعلومات يتمكن الطفل من تخزين خبراته واستعادتها، ويمكن فهم عملية التمثل من خلال معرفة الطريقة المستخدمة في التمثيل إذ يري برونر أن هناك ثلاث انظمة يستخدمها الفرد الإنساني في ترجمة خبراته عن العالم وهذه الأنظمة الثلاث هي:

أ- العمل والحركة: وتعني هذه الطريقة بتعليم الأطفال من خلال الأعمال والحركات ويصعب تعليمهم بالكلمات والصور والرموز.

ب- الصور والخيالات: وتعتمد هذه الطريقة على التنظيم البصري، أو أي تنظيم حسي آخر كاستخدام الصور والخيالات التي تلخص الخبرات.

ج- اللغة والرموز: أي التمثيل بالكلمات واللغة وتشكل هذه الأنظمة أساس التمثيلات المعرفية والتي سماها برونر التمثيلات العملية والتمثيلات الايقونية والتمثيلات الرمزية.

لقد قصد برونر بالتمثيلات (Representation) الطريقة التي يترجم أو يرى فيها الفرد ماهو موجود حوله أو في البيئة. (العلوان، 2009 نص 141)

ملاحظة-رقم-2: لقد انتقد برونر الوصف الذي قدمه بياجيه ل مراحل النمو المعرفي قائلا بان بياجيه يصف التغيرات التي تحدث في طبيعة المعرفة عند الأطفال فقط، ولا يعطي وصفا كافيا لعمليات النمو المعرفي ووضع برونر "بديلا" لنظرية بياجيه يتضمن ثلاث مراحل تختلف من حيث نوع العمليات التي يستخدمها الأطفال في تكوين تمثيلات عقلية للعالم وحدد أنواع التفكير الثالثة التي ترافق هذه المراحل بأنها "النمط العملي" Enactive، والنمط التصويري iconic، والنمط الرمزي Symbolic. (العتوم، علاونة، 2016، ص 58).

2-6-2 مراحل النمو المعرفي عند برونر:

1- التمثيلات العملية الحركية:

وهو أول نمط من التفكير عند الأطفال ويكون عن طريق ما يقوم به الأطفال من أفعال نحو الأشياء، إن سلوك الطفل الحركي يقوده التمثيل للعالم الخارجي تمثيلاً حركياً، فما يقوم به الطفل من أفعال نحو شيء ما يشكل تماماً فكرته عن ذلك الشيء ومن الخبرات اليومية عند الطفل التي تقود إلى التمثيل العملي: اللمس والتذوق وتحريك الأشياء والإمساك بها، ويرى برونر إذن إن تعريف الطفل للأشياء يكون في ضوء ما يفعله الطفل لهذه الأشياء: فالسيارة هي التي نركبها والخبز هو الذي نأكله، يكاد برونر يلتقي مع بياجيه في حديثه عن هذه المرحلة. (انظر المرحلة الحسية الحركية في نظرية بياجيه.)(العموم، علاونة، ص58-59).

2- التمثيلات الايقونية(الصور الذهنية):

يظهر هذا التمثيل عندما يستطيع الطفل أن يمثل العالم عن طريق الخيالات والصور المكانية التي تلخص الفعل في الوقت الذي تستقل عنه نسيباً، يكون الطفل نهاية سنته الأولى على الطريق نحو هذا الانجاز، فهو يبدأ ملاحظة الأشياء وتذكرها، وهذا من الصعوبة بمكان إن نفسر طبيعة الخيالات الطفل وبشكل مباشر بالتعبير التي ينظم بها نشاطه المعرفي ولذا من المستحسن أن نعرف شيئاً عن التنظيم الإدراكي البصري في هذه السن وأثرها في خيالات الطفل و صورته المكانية.(توق ، وآخرون، 2003، ص145).

ويتميز إدراك الأطفال في هذه المرحلة حسب رأي جيسون واوالم بأنه:

1- غير قابل للتحويل والانتقال إذ يصعب على الطفل إن ينتقل إرادياً من وضع إدراكي إلى آخر ، كما يعجز عن

إعادة بناء صورة من مجموعة أجزائها.

2- يتأثر إدراك الأطفال بانفعالاتهم وعواطفهم من فالطفل يحرف المجال الإدراكي كما يحرف الخيالات التي

يتذكرها بما هذا المجال عن طريق تمثيله لحالاته الانفعالية الخاصة.

- 3- إدراك الطفل " متشعب " في تنظيمه إذ من السهل إن يضل الأطفال في هذه المرحلة عند إدراكهم لخطوط متقاطعة أو عند إدراكهم الأشكال ذات حدود مشتركة، وربما يكون هذا هو السبب في استخدام الأطفال أصابعهم في تتبع حدود صورة معقدة من أجل تمييزها وكان الإصبع يرشدهم من ناحية، كما يقدم نقطة ارتكاز تعيد الانتباه إذا تشتت عيونهم من ناحية ثانية.
- 4- إدراك الأطفال مادي أكثر منه تخييلي أو مجرد، فالذاكرة البصرية في هذه المرحلة مادية ومحدودة بدرجة عالية.
- 5- إدراك الأطفال ديناميكي ن بمعنى انه يرتبط بشدة الفعل ولا يظل معتمدا على التمثيل الأول (الحركي).
- 6- إدراك الأطفال متمركز حول الذات فالطفل عاجز عن أن يدرك العالم إلا من وجهة نظره هو.
- 7- انتباه الأطفال في الإدراك غير ثابت فالطفل ضحية التشتت والانتقال غالى ما هو جديد في البيئة .
يضيف برونر نقطة ثامنة إلى نقاط جيسون وأولم وهي:
- 8- يتمركز إدراك الطفل حول أدنى من المنبهات ، وهي تلك التي كان لا يستطيع الإشارة إليها من قبل. (توق، اخرون2003، ص145-146).

3- التمثيلات الرمزية:

يحدث النمو المعرفي في هذه المرحلة عبر الرموز، الأشكال، واللغة، فيتحدث الطالب عما يشعر به، أو ما يفكر به عن طريق كلمات وجمل، ويصل الطفل إلى هذه المرحلة عندما تحل النظم الرمزية المختلفة، كاللغة والمنطق والرياضيات محل الأفعال والمدركات الحسية، بحيث يصبح قادرا على صياغة خبراته في رموز لغوية أو غير لغوية أو معاملات رياضية ومنطقية مما يشير إلى تمكنه من تأليف الأفكار وتخزين المعلومات التي تمثل العالم الخارجي على نحو صحيح، والتي يمكن استعادتها بسهولة ويسر، وهذا يعني أن التعبير اللغوي التجريدي أكثر ما يميز هذا النوع من التمثيلات. وتستخدم اللغة في هذه التمثيلات كأداة للخبرة، وإدماجها في البناء المعرفي، واللغة هي أداة

التفكير، وهي المميز الرئيسي لنمو التمثيلات المعرفية حيث أن الهدف الرئيسي لنمو التمثيلات هو الوصول إلى درجة يمكن معها استخدام الرموز اللغوية كصور تفكير مخزنة ينقلها الفرد إلى الآخرين عبر كلمات مدونة، أو غير قاموس يتصف بخصائص مميزة.، لذلك فإن قوالب التفكير التي تظهر عن طريق ما يستخدمه الفرد من كلمات وجمل تعكس مخزونه اللفظي المعرفي، بالإضافة إلى أنها تعكس أساليب إدراكه وتنظيمه، وتخزينه للخبرات على صورة أبنية معرفية، كما أنها هي التي تعكس إي نوع من التمثيلات تلك التي تسيطر على تفكير الفرد في حالات الخبرة المختلفة، وأكثر صور التعبير عن التمثيلات الرمزية تمثيلاً هي ظهورها على صورة قضايا منطقية، والسير في حوار متشابك وغير ذلك من الأنشطة الذهنية. (العلوان، 2008، ص142)....

الفصل الثالث

طرق البحث في علم نفس النمو

1- الطريقة الامبريقية:

2- الطريقة النشئية:

3- الطريقة التجريبية:

3- الطرق العلمية لدراسة علم نفس النمو:

يسعى الباحث في علم النفس إلى الوصول إلى فهم للإنسان وأنماطه السلوكية المختلفة، ولتحقيق هذا الهدف، يتطلب دراسة الأفراد والخبرات التي أسهمت بتشكيل سلوكهم، ودراسة العمليات التي تؤثر في شخصياتهم وعليه فان الباحثين في علم النفس يهدفون إلى:

- تحديد الخصائص الجسمية والنفسية للأفراد في مراحل أعمارهم المختلفة ووصف هذه الخصائص.
 - تحديد الفروق الجسمية والنفسية بين الأفراد.
 - تجميع بيانات معيارية عن الفرد الذي تظهر لديه بعض أنماط السلوك الخاصة.
 - التحقق من مدى عمومية مبادئ النمو.
 - تجميع بيانات توضح التأثيرات المتعلقة بالوراثة وتلك الخاصة بالبيئة.
 - تحديد العوامل والأسباب التي تؤثر في السلوك الإنساني السوي وغير السوي.
 - التزويد بالمعلومات والمبادئ والمفاهيم والأساليب والإجراءات التي تساعد في حل المشكلات السلوكية والشخصية لدى الأفراد. (الزغول، الهداوي، 2016، ص 25-53)
- يمكن ان تتم دراسة النمو علميا عبر إحدى الطرق التالية:

3-1- الطريقة الامبريقية:

- وتتضمن الامبريقية اكتساب المعارف ميدانيا. إي اكتساب المعرفة من خلال الملاحظة. إي نتعرف على الموضوعات والظواهر والأشياء وغيرها... عن طريق الحواس. إي من خلال تجربتنا بواسطة حواسنا. (بتصرف)
- ### 3-1-أ- الملاحظة:
- عملية يقوم باه الباحث معتمدا على ادراكاته وحواسه في جمع المعلومات على ظاهرة ينوي دراستها. ويعرف (سترنج وموريس) (1966) الملاحظة على إنها وسيلة أساسية ضرورية ومصدر الحصول

على معلومات عن الفرد موضوع الدراسة. كما يعني ملاحظة الوضع الحالي للفرد في قطاع محدد من قطاعات سلوكه وتشمل الملاحظة سلوك الفرد في مواقف الحياة اليومية وفي مواقف اجتماعية كاللعب والرحلات.... وتقوم الملاحظة العلمية المنظمة منها على ملاحظة السلوك وتسجيله.

حيث ازداد إقبال الباحثين التجريبيين على استخدام منهج الملاحظة الطبيعية في دراسة نمو الطفل وسلوكه كما يستخدم في دراسة سلوك المعلم في غرفة الصف والتفاعلات اللفظية التي تحدث منه.

وهذا وتتم ملاحظة الجوانب المختلفة للنمو العقلي والجانب الانفعالي والجانب الاجتماعي والجانب الحسي

الحركي. (الطفيلي، 2004، ص18)

كما تعتبر- الملاحظة المنظمة-إي العلمية المنظمة الخارجية- من الأساليب التي يمكن أن يستخدمها الباحث لمعرفة الكيفية التي يتصرف بها الناس في موقف معين، ويمكن القيام بالملاحظة بعدة طرق من بينها أن يذهب الباحث إلى الميدان أو البيئة الطبيعية لملاحظة السلوك موضع الاهتمام وتسمى هذه الطريقة بالملاحظة

الطبيعية (naturalistic observation)، كما يمكن للباحث أن يصمم موقفاً بحثياً يضع من خلاله أفراد

الدراسة في نفس الظروف للحصول على معلومات حول أنماط التطور أو السلوك، وتسمى هذه الطريقة بالملاحظة المخبرية (laboratory observation). (ابوحاد، 2007، ص52-53).

أ- الملاحظة المنظمة الخارجية- الملاحظة الطبيعية:- يلاحظ الباحث الفرد في المواقف المتكررة ويستخدم

الوسائل التي تسهل عليه الملاحظة، وقد استخدم كل من بياجيه--Piaget وجيزل-Gesel هذا الأسلوب في

رصد سلوكيات الأطفال ودراساتهم. (الزغول، النداوي، 2016، ص54)

ب- الملاحظة المخبرية- الاصطناعية: يقوم باستخدام هذا النوع من الأساليب بترتيب الموقف الذي يولد

أنماط السلوك المرغوب في ملاحظتها، بحيث يكون لكل مشارك فرصة متكافئة لإظهار السلوك والاستجابة

المطلوبة. (ابوحاد، 2007، ص54)

3-2- الطريقة النشوئية:

وتستخدم هذه الطريقة في دراسة النمو، وهي عبارة عن تتبع مجموعة من الأطفال وفحصهم بمختلف الوسائل القياسية من فترة إلى أخرى قد تكون كل يوم أو كل شهر، وكل عام. وتلك طريقة تتطلب وقتا طويلا. فانه لا يكفي أن نعرف ما عليه، بل أيضا كيف أصبحوا كذلك مسجلين التغيرات التي تحدث لهمن إي إننا ندرس المراحل التي يجتازها الفرد في نموه النفسي، إي تتبع الظاهرة النفسية، نشأتها وترقيها في الفرد أو النوع، ولذلك يطلق على هذه الطرق - الطرق النشوئية. (المليحي، 2001، ص37).

ومن أهم الطرق النشوئية مايلي:

3-2-أ- الدراسات أو الطريقة الطولية:

تستخدم هذه الطريقة في دراسات عمليان النمو، حيث يدرس الباحث جانبا معينا من جوانب النمو لدى الفرد أو مجموعة من الأفراد، وتجدر الإشارة هنا أن الباحثين قد اهتموا بدراسة النمو الجسمي في البداية، لكنهم وسعوا مجال اهتمامهم فيما بعد ليشمل دراسة النمو العقلي حيث يأخذ الباحث عينة واحدة لفترة معينة من الزمن قد تطول أو تقصر وكان أول المستخدمين لهذه الطريقة. (الطيلي، 2004، ص21).

أ- بستالوزي (pestalozzi): قام بمراقبة طفله لمدة ثلاث سنوات ونصف.

ب- تيدمان: نشر كتابا حول دراسته لطفله في المرحلة الأولى من العمر وقد اتصف كتابه بالدقة المتناهية كما قام بدراسة حياة المدمنين وتبعها مستخدما في ذلك الطريقة الطولية لمرحلة عمرية طويلة المدى.

ج- بياجيه (piaget): قام بدراسة السلوك المعرفي لابنته فقد كان يلاحظ سلوكها اليومي ويقوم بتسجيله وقد توصل من دراسته إلى الخروج بفكرة المراحل النمائية لدى الأفراد.

د-شيرلي(Shirley)قام بدراسة 25 طفلا منذ ولادتهم حتى بلوغهم سن الثانية متبعا النمو العقلي لدى هؤلاء الأطفال وقد كان الباحث يقوم بتسجيل استجابات الأطفال على اختبارات سهلة أو عن طريق وصف سلوكياتهم في المجالين الحركي والعقلي ونذكر فيما يلي بعض النتائج التي توصل إليها شيرلي في دراسته:

1- أن النمو الحركي يسير في تتابع واتساق .

2- إن النمو الحركي يسير في نفس الاتجاه التشريحي وهو النمو يبدأ من الأعلى إلى الأسفل .

ولكن مهما كانت الصعاب التي تعترض هذه الطريقة- اعني دراسة الأطفال أنفسهم غير مراحل نموهم- إلا أن

الاعتماد عليها يعطي نتائج علمية مضبوطة يمكن الاعتماد عليها في سد الثغرات التي يمكن أن تحصل فيما لو

تخلى الباحث عنها.وعلى الرغم من السنوات الطويلة التي يقضيها الباحث في دراسته إلا أن المردود العلمي الناتج

يعوض عن الجهد المبذول.(الطفيلي،2004،ص20).

3-2-ب-الدراسات أو الطريقة المستعرضة:

تطبق هذه الطريقة على عينة كبيرة قد تصل إلى المئات ومن فئات عمرية مختلفة، إذ يقوم باحثون بدراسة لنواحي

نفسية معينة لدى أفراد العينة ومقارنة هذه النواحي بين الفئات العمرية المختلفة.مما يمكنهم من التوصل إلى نتائج

الدراسة الطولية بوقت اقل. والخطوات التي يتبعها الباحث تقوم أساسا على تحديد الظاهرة ثم وضع فروض حولها،

وجمع البيانات لاختبار هذه الفروض ثم إجراء التطبيق وإعلان النتائج، وتعميم تلك النتائج على الحالات المشابهة

للحالات المدروسة كي تأخذ قوة القانون إذا أمكن تطبيقها في أزمنة وأمكنة مختلفة .ومن الجدير بالذكر أن مثل

هذه الطرق الطولية والمستعرضة عادة ما يستخدم في دراسة النمو والتغيرات التي تطرأ على مظاهره المتعددة خلال

المراحل العمرية المختلفة، وفيها يتم استخدام وسائل متعددة لجمع البيانات مثل الملاحظة والمقابلة ودراسة الحالة

والاستبيانات والمقاييس والاختبارات النفسية والعقلية والشخصية والمذكرات والسجلات والوثائق إضافة إلى

توظيف الأبحاث التجريبية والوصفية و الارتباطية.(الزعول،الهنداوي،2016،ص55).

وقد استخدم هذه الطريقة كل من بنيه (Binet) في دراسته للذكاء و بإعداد اختبارات الذكاء، وجيرل (Gesell) في دراسته لخواص الطفل النفسية في الخمس سنوات الأولى من العمر. وكذلك قام بياجيه (Piaget) بدراسة النمو المعرفي لدى فئات مختلفة من الأطفال وطبق اختبار الذي يدور حول موضوع الاحتفاظ - إي احتفاظ المادة بمقدارها حتى لو تغير "الإناء" الذي توضع فيه. (الطفيلي، 2004، ص21).

3-2-ج-الدراسات المتعاقبة(المتسلسلة):

يوجد لدى الباحثين مجموعة متنوعة ومعقدة من الطرق لأخذ العوامل المختلفة التي تؤثر في عملية البحث في الاعتبار، وإحدى الطرق المهمة تسمى الدراسات المتعاقبة والتي تستخدم كلا من أساليب المستعرضة وأساليب الطريقة الطولية. ويبدأ هذا النوع من الدراسات عادة باستخدام الطريقة المستعرضة مع عدة مجموعات من الناس في فترات عمرية مختلفة، وبعد عدة أشهر أو سنوات من إجراء الاختبار، يتم اختبار أفراد مجموعة أخرى كما هو الحال في الدراسات الطولية. وفي الوقت نفسه يتم فحص مجموعة جديدة من الناس في كل مستوى عمري لضبط أي متغيرات يمكن أن تكون قد حدثت في المجموعة الأصلية بسبب انسحاب بعض أفراد المجموعة من الدراسة. أو لأن إعادة الاختبار قد أثرت في أدائهم أو لأن مجموعهم بشكل خاص لديها خبرات لم تتوفر لغيرها من المجموعات. وقد استخدم هذا الأسلوب من الدراسات للكشف عن تطور معدل الذكاء عند الراشدين، حيث أشارت النتائج بمجموعة الطريقة المستعرضة في بداية الأمر إلى أن مستوى ذكاء الإنسان يتناقص تدريجياً مع التقدم في السن، ثم جاءت البحوث بالطريقة الطولية لتؤكد أن ذكاء الإنسان يتحسن مع تقدم العمر، أما الدراسات التتبعية فقد بينت أن نماذج الذكاء معقدة وان تطورها مع الزمن عند الإنسان يعتمد على نوع القدرات التي تم قياسها، والمجموعة التي ينتمي إليها أفراد هذه المجموعة بالإضافة إلى المستوى الصحي والتعليمي للفرد، وقد تمكنت الدراسات المتعاقبة من الوصول إلى مثل هذه النتيجة لأنها سمحت للباحثين بإجراء العديد من المقارنات بين أفراد الدراسة من حيث القدرات الذهنية لديهم وقت إجراء الدراسة، وبين قدراتهم الذهنية في أوقات سابقة، فضلاً عن

إجراء المزيد من المقارنات بينهم وبين آخرين في نفس الفترة العمرية كذلك من حيث القدرات الذهنية، والمقارنة أيضا بين قدراتهم الذهنية والقدرات الذهنية لأفراد أكبر منهم سنا عندما كانوا في مثل سنهم حاليا. ومن الواضح أن استخدام هذا النوع من البحوث يتضمن سلسلة من العمليات المعقدة وتكون كلفته عالية. غير أن من المحتمل أن يتزايد بشكل مستمر استخدامه في استقصاء العديد من الجوانب التطور، إذ انه يتضمن قدرة على توفير بيانات على درجة كبيرة من الأهمية للحصول عليها باستخدام الطريقتين الطولية والمستعرضة. (ابوجادو، 2007ص66-67).

3-3- الطريقة التجريبية:

لواقتصر العلم في بحثه على انتظار وقوع الأحداث والظواهر لملاحظتها لكان سيره بطيئا، لذا كان لا بد أن يتدخل فيرتب الظروف التي تقع فيها الظواهر ترتيبا معيناً، ثم يلاحظ ما يحدث - هذه هي التجربة - فليست التجربة إلا ملاحظة مقصودة مقيدة بشروط تجعلها تحت مراقبة الباحث وإشرافه، هي تغير مدبر - مع سبق الإصرار - أي يحدثه الباحث عمدا في ظروف الظواهر أو هي إحداث ظاهرة في ظروف صناعية معينة يرتبها الباحث قبل إجراء التجربة بقصد جمع معلومات عن الظاهرة تعينه على التحقق من صحة فرضه. (راجح، ص51).

تقوم الطريقة التجريبية على تحديد نسبة تأثير المتغير المدروس في السلوك، وبذلك فهي قادرة على الكشف عن العلاقات السببية بين المتغيرات، وتتميز هذه الطريقة بالدقة في ضبط العوامل وقياسها وتسعى للكشف عن العلاقات السببية التي تربط ظاهرة ما والتغيرات التي أدت إليها وعادة تجري مثل الدراسات في أجواء مخبرية للمساعدة في الضبط والتحكم بالظاهرة المدروسة وذلك يساهم في إبعاد المتغيرات التي تؤثر على النتائج، وتسمح بالقياس الدقيق لأنواع السلوك المراد دراستهن ويقسم الباحثون المتغيرات في الدراسة التجريبية إلى ثلاثة هي:

أ- المستقلة: وهي التي يقوم الباحث بضبطها والتحكم بها من أجل دراسة آثار التغير بمهما على المتغيرات

التابعة موضوع التجربة.

-ب- التابعة: وهي متغيرات موضوع التجربة يلاحظ التغيير الذي يحدث عليها نتيجة التغيير بالمتغيرات المستقلة.

-ج- الدخيلة أو الطارئة: وهي متغيرات يمكن أن تؤثر على المتغيرات التابعة ولذلك يلجأ الباحث لإبطال أثرها وذلك بضبطها أما بواسطة الضبط الإحصائي أو التوزيع العشوائي، أو بمقابلة واحد لواحد وغير ذلك من أساليب الضبط.

وقد طور الباحثون تصاميم عدة للدراسات التجريبية نذكر منها على سبيل المثال واحدا من هذه التصاميم وهي: المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. وتقوم هذه الطريقة بالإجراء على مجموعتين متكافئتين في عديد من المتغيرات التي يمكن قياسها مثال: مجموعتان من طلبة الثامن الأساسي شعبة (أ) وشعبة (ب) متكافئتان في العمر بمتوسط عمري مقداره (14) عاما ، وفي المستوى الثقافي حيث أن كلاهما من طلبة الصف الثامن الأساسي، وفي الجنس كلاهما من الإناث، وفي المستوى الاجتماعي الاقتصادي والتربوي، إذ تم اختيارهما من بيئة واحدة وطبقت على الشعبة (أ) طريقة الرزم التعليمية في دراسة واحدة ما في اللغة العربية، بينما بقيت الشعبة (ب) تدرس تلك الوحدة بالطريقة التقليدية التلقينية في التدريس، وبعد الانتهاء من دراسة تلك الوحدة تم قياس نواتج التعلم بامتحان موحد يقوم الباحث برصد درجات الطلاب وبعدها يجري معالجة إحصائية معينة ليتبين إذا كان ييم درجات الطلبة في الشعبتين (أ، ب) فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح إي منها؟ وفي ضوء هذه النتيجة يقرر ما اذا كانت طريقة الرزم أفضل أم اقل فاعلية من الطريقة التقليدية. ومما تجدر الإشارة إليه أن معظم نظريات علم النفس التي قال بها السلوكيون والمعرفيون والجشتالت قامت بتطبيق المنهج - الطريقة- التجريبي على الحيوانات وبالتالي عمت النتائج التي توصل إليها على الإنسان. (الهنداوي، 2002، ص 33-35).

الفصل الرابع

نماذج من الفروق الفردية بين الأفراد

مقدمة

1- الفوارق المعرفية والذهنية.

2- الفوارق السيكولوجية (ميدان علم

النفس).

3- الفوارق السوسيو ثقافية (الشخصية- ما

بين الأفراد- الجماعات).

مقدمة:

إن مفهوم الفروق الفردية ، ليس شيئاً جديداً يقدمه علم النفس، وإنما هو من المفاهيم المألوفة والمعروفة حتى الرجل العادي حيث نراه كثيراً ما يلجأ إلى هذا المثال المحسوس للبرهنة على هذه الحقيقة فيقول: ان (أصابع اليد الواحدة غير متساوية). وكذلك فهم الناس غير متساوين. وثمة اختلاف أساسي في مفهوم الفروق الفردية بين ما هو شائع وبين ما هو معروف الآن بين علماء النفس، فالرجل العادي حينما يقول: -هذا رجل عاقل، وذلك رجل غير عاقل- فإنه يجعل بين الناس فروقاً كيفية شبيهة بقولنا: (هذا ذكي من هذا) ولكن علم النفس الحديث يقول شيئاً آخر. (ادم، حداد، 1973، ص120).

بينما يسعى علم النفس التجريبي إلى اكتشاف القوانين والمبادئ العامة التي تنطبق على جميع الناس في كل مكان، يهتم علم النفس أيضاً بدراسة الفروق بين الأفراد، وعلى الرغم من أن الفروق الفردية في السلوك توجد بشكل منتظم في كل التجارب النفسية وينظر إليها فيها على أنها مصادر للخطأ أو ينبغي أن يتم ضبطها أو على الأقل تحديد أثرها على المتغير الناتج، بغية الوصول إلى تعميمات تنطلق على جميع الأفراد، فإن هذه الفروق تصبح في حد ذاتها هدفاً وموضوعاً للدراسة في ميدان علم النفس الفارق، أو ما يعرف بـ"سيكولوجية الفروق الفردية". ولا يهتم علم النفس الفارق بدراسة هذه الفروق لمجرد الرغبة في فهم الإنسان فحسب وإنما لان المجتمع المعاصر قد بلغ درجة من التعقيد وتنوعت فيه التخصصات والأدوار التي ينبغي أن يقوم بها أفرادها. ومن هنا نشأت مشكلة اكتشاف الأفراد، الذي يلائمون الأدوار والاحتياجات المختلفة التي يتطلبها المجتمع وفي هذا ما يحقق الكفاية للمجتمع والتوافق للفرد. (الشيخ، 1990، ص13)

إننا نعرف من دراستنا لظواهرات النمو النفسي، والدافعية والتعلم الإدراك والاتجاهات وغيرها من المظاهر النفسية، أن لكل شخص يختلف عن الآخرين لان له خصائصه المميزة، لأنه يمر بخبرات في المنزل والمدرسة

والمجتمع لها خصائصها ومميزتها، ومن ثم يكتسب عادات واتجاهات مفاهيم تميزه من غيره عن

الناس. (الشيخ، 1990، ص13)

1- تعريف الفروق الفردية:

تعرف الفروق الفردية بأنها: الانحرافات الفردية عن المتوسط الجماعي في الصفات المختلفة. (الامارة، 2014، ص20)

وتعرف بأنها الاختلافات في درجة وجود الصفة (جسمية أم نفسية) لدى الأفراد مقاسه بالدرجة المثبتة إذا كان

الهدف هو معرفة الفروق بين الأفراد وتحديد مستوى كل فرد في صفة معينة ومقاسه بالدرجة لمعيارية إذا كان

الهدف هو معرفة الفروق داخل الفرد في أكثر من صفة. (الامارة، 2014، ص21)

اما "انستازي" فتعرف علم النفس الفارق بأنه علم دراسة الفروق السيكولوجية بين الانفراد والجماعات. (الامارة

، 2014، ص21)

وترى موسوعة علم النفس والتحليل النفسي أن الفروق الفردية هي:

الفروق الجسمية والعقلية التي تميز فردا عن آخر فهذا الفرد أكثر ذكاء من ذلك وهذا اقل انطوائية من ذلك كما أن

هذا أطول من ذلك، وتلزمنا معرفة الفروق الفردية بين الأفراد بعضهم وبعض حتى تعامل كلا بالطريقة التي تناسبه

فأسلوبنا في التعامل مع المريض النفسي ينبغي أن يختلف عن أسلوبنا في التعامل مع السوي نفسيان أسلوبنا في

التعامل مع ضعيف العقل ينبغي أن يختلف عن أسلوبنا في التعامل مع الشخص الذكي وهكذا. ولدى كلنا مهارة

تلقائية في التعامل مع الناس على وفق ما بينهم من الفروق الفردية والأفراد تختلف فيما بينها في خصائصها مما

يجعل كل شخصية منفردة ومتفردة عن غيرها ومما يعطي أهمية أكبر لدراسة الفروق الفردية والاستفادة التطبيقية

منها خاصة إذا كانت هذه الدراسات دراسات علمية مستهدفة تنظم العلاقات الاجتماعية والمهنية والإدارية

وتوزيع الأدوار بين أعضاء المجتمع، ولولا وجود الفروق الفردية كحقيقة واقعة ما كان هنا أصلا حاجة إلى

الاختبارات والمقاييس النفسية والعقلية والجسمية. (الامارة، 2014، ص21)

1-2- طبيعة الفروق الفردية:

تري الدراسات المهمة بالفروق الفردية أن هناك اتجاهان يوضحان طبيعة الفروق الفردية. (الامارة، 2014، ص16)

1-2-أ-الاتجاه الأول: يؤكد على أن البيئة أو المجتمع بما يتضمنه من تأثيرات متعددة هو في ظهور الفروق الفردية

إي أن البشر متساوون فيما لديهم من إمكانيات واستعدادات وقدرات، وان الفروق تبدو بين الأفراد في ظل هذا

الاتجاه إنما يعود إلى فرص تنمية هذه الامكانيات والاستعدادات والقدرات لم تكن واحدة، إي الفرص لم تكن

متكافئة وبالتالي يهتم هذا الاتجاه بضرورة تهيئة الفرص المتكافئة أمام الجميع. (الامارة، 2014، ص16).

1-2-ب:الاتجاه الثاني:فيؤكد على أن الفروق التي تبدو بين الناس إنما ترجع إلى حقائق بيولوجية تفسر في ضوء

الاستعدادات الوراثية أو الجينات التي تحملها الصبغيات أو الكروموسومات للوالدين، ومن ثم كان المجتمع أن

يستفيد بما يظهر فيه من موهبة وعبقريّة وابتكار.

خلاصة ما نستطيع قوله ونؤكدّه أن الأفراد متساوون إذا ما أتيحت للجميع نفس الفرص المتكافئة مع عدم إغفال

أن معالجة الأفراد للمواقف الحياتية غير متساوين في خصائصهم البيولوجية والسيكولوجية وفي تكوين شخصيتهم

بشكل عام. (الامارة، 2014، ص17)

1-3- أسباب الفروق الفردية:

من أهم أسباب الفروق الفردية والعوامل المؤدية إليها كثيرة ومتشابهة ولكنها على اختلافها تكمن في

البيئة والوراثة-الجنس- المستوى العقلي المعرفي.

1-3-أ- البيئة والوراثة:هو السبب الأكثر تأثيرا في الفروق الفردية لا سيما أن كلا العاملين مؤثران في جميع ما

يصدر من الإنسان من أفعال أو سلوك ورغم أن الاتجاه القائم لدى علماء النفس هو أن خصائص السلوك

الإنساني وطبيعة سماته وقدراته لا ترجع إلى عوامل وراثية فحسب بل إلى عوامل بيئية أيضا، وربما كان التفاعل بين

هذين العاملين هو الأصح فكل منهما يساعد الآخر ويكمّله، فالاستعدادات الفطرية الوراثية لا يمكن أن تظهر

ويتضح أثرها بدون عوامل البيئة. فالإنسان يولد مزود بوارثة معينة ثم يعيش في بيئة مادية اجتماعية تؤثران فيه طوال حياته (الأسرة- المدرسة،-الواقع الاجتماعي - ثقافة المجتمع الذي يعيش فيه) فالبيئة أن صحت التعبير ليست قوة مستقلة عن الوراثة أو قوة تضاف إليها بل قوة تتفاعل معها ومن هذا التفاعل يتم نمو الفرد وسلوكه وما يتسم به من صفات جسمية وعقلية ومزاجية واجتماعية، فكل العاملان ضروري ومهم ولا وجود إي منهما دون وجود
اثر آخر. (الامارة، 2014، ص39)

1-3-ب-الجنس: تشير "انستازي" في كتابها المعنون أن القياس السيكولوجي وفي فصله الرابع بقولها "ينبغي

على الأخصائي النفسي أن يتيقظ عند تفسيره لنتائج المقياس مع الذكور والإناث بحيث يضع في الاعتبار تلك البنود التي تعكس الاختلافات بين الجنسين. والفروق بين الجنسين إي فروق جوهرية نفسية أو عقلية تميز الذكور كمجموع و الإناث كمجموع كان يكون احدهما أكثر انطواء أو انبساطا أو يكون إحدهما أعلى في القدرة الحسائية أو اقل في القدرة الميكانيكية... الخ.... أن الفروق الفردية بين الجنسين لا تقتصر في الجوانب العقلية فحسب بل تظهر أيضا في الجوانب الأخرى مثل الشخصية. (الامارة، 2014، ص41)

1-3-ج-المستوى العقلي المعرفي: يقول "الزغبي" كلما ازدادت العمليات العقلية تعقيدا وصعوبة، ازدادت تبعاً

لذلك الفروق الفردية العقلية القائمة بين الأفراد وأثبتت بحوث "ثوراندايك" بان تباين الفروق العقلية عند الإنسان أوسع من تباينها عند الحيوان، وتزداد هذه الفروق في الجوانب المكتسبة عما عليه في النواحي الفطرية
(الامارة، 2014، ص42).

1-4-أنواع الفروق الفردية:

يميز العلماء بين نوعين من الفروق، فروق في النوع، وفروق في الدرجة، فالفرق في النوع يوجد بين الصفات المختلفة، فاختلاف الطول عن الوزن فرق في نوع الصفة، ولهذا لا يمكن المقارنة بينهما لعدم وجود وحدة قياس مشتركة بين الصفتين فالطول يقاس بالأمتار أو السنتيمترات ، أم الوزن فيقاس بالكيلو أو الجرام، كذلك الحال في

الصفات النفسية، فالفرق بين الذكاء والاتزان الانفعالي هو فرق في نوع الصفة، ولا يمكن المقارنة بين ذكاء الفرد لا توجد وحدة قياس واحدة مشتركة. والفروق الفردية بين الأفراد في إي صفة واحدة واتزان انفعالي آخر، لأنه لا هي فروق في الدرجة وليست في النوع. (الشيخ، 1990، ص18-19).

ويمكن تلخيص أنواع الفروق الرئيسية في أربعة طوائف هي:

1-4-أ-أولا- الفروق بين الأفراد: وهي تعني اختلاف الأفراد بعضهم عن بعض من حيث قدراتهم

وسماتهم ففي القدرة الواحدة يلاحظ إن الأفراد يختلفون من حيث القوة والضعف والمتوسط ويهدف قياس هذا النوع من الفروق إلى مقارنة الفرد بغيره من أفراد مجموعته وصفه الدراسي أو عمره أو بيئته من ناحية من النواحي النفسية التربوية أو المهنية أو الجسمانية لتحديد مركزه النسبي فيها حتى يمكن تصنيف الأفراد إلى مستويات أو جماعات متجانسة. (الامارة، 2014، ص25)

1-4-ب- ثانيا- الفروق في ذات الفرد: وتعني اختلاف قدرات وسمات الفرد الواحد من حيث القوة

والضعف ويهدف هذا النوع من الفروق إلى مقارنة النواحي المختلفة في الفرد نفسه لمعرفة نواحي القوة والضعف بالنسبة لنفسه بمعنى مقارنة قدراته المختلفة معا للتعرف على أقصى إمكانياته قى كل منها بغرض الوصول إلى تخطيط أفضل لبرامج تعليمه أو لتدريبه. كنا تفيد في توجيهه مهنيا وتربويا حتى يحقق أكبر نجاح في حدود إمكانياته. (الامارة، 2014، ص25)

1-4-ج- ثالثا- الفروق في المهنة: من المعروف أن المهن المختلفة تتطلب مستويات مختلفة من القدرات

والاستعدادات والسمات وقياس هذه الفروق يفيدنا في الانتقاء وفي التوجيه المهني وفي إعداد الفرد وعموما المهنة وهذا ما ينطبق على المهنة المختلفة ينطبق على المواد الدراسية المختلفة.

1-4-د-رابعا- الفروق بين الجماعات: ربما تختلف جماعة ما عن جماعة أخرى بخاصية معينة لذا

تختلف الجماعات في خصائصها ومميزاتها المختلفة وتشمل هذه الاختلافات في الحالة المزاجية والسلوكية، أو العقلية أو القدرة على التحمل.. وأثبتت الدراسات الميدانية المتعددة أن هناك فروقا بين جوانب الحياة النفسية في كل من الجنسين بين الجنسيات المختلفة وبين الأعمار المختلفة.. الخ.. وقياس هذه الفروق يفيدنا في دراسة سيكولوجية الجماعات وخصائص النمو ودراسة العوامل التي ربما تكون مسؤولة عن هذه الفروق لإنماء الصالح منها والتغلب على غير الصالح. وكذلك تفيد هذه الدراسات في معرفة الفروق حينما يطبق اختبار للقراءة على مجموعة من الأولاد مقارنة مع مجموعة أخرى من البنات.

2- نماذج من الفروق الفردية بين الأفراد:

1-2- الفوارق المعرفية والذهنية:

حيث تتمثل هذه الفروق غالبا في القدرات الفكرية كالإدراك و الاستيعاب والتذكر .و أنماط التفكير (اختلاف في إيقاع التفكير و التعلم وأساليب واستراتيجيات التعلم وغيرها) وكذا الفروق في الذكاء. حيث بدأ القياس السيكولوجي في بداياته الأولى لقياس الفروق في مستوى تعلم الأطفال والمقارنة بينها وبعد أن تبين أن بعض التلاميذ يتأخرون عن أقرانهم في التعلم واكتساب المعلومات الصفية وذهبوا ابعده من ذلك لمعرفة ما اسماه علماء النفس بالذكاء باعتباره قدرة عامة تؤثر في جميع العمليات العقلية، لذلك كانت اختبارات الذكاء الأولى تتيح قياسا عاملا للذكاء الفرد مع المقارنة بينه وبين أقرانه بنفس الفصل الدراسي وبنفس العمر ومستوى التعليم ومع تقدم واتساع مجالات مقاييس الذكاء وتطورها بدأ يتضح ان للذكاء وجوها متعددة يختلف فيها الأفراد عن بعضهم البعض .(الامارة، 2014، ص47).

ومن بين المظاهر الذهنية حينما يقوم المعلم بالتدريس لتلاميذه في القسم، فانه سرعان ما يلاحظ الاختلافات الذهنية الكثيرة بين تلاميذه، فبعضهم يحسن الاستفادة من الخبرات والمعلومات السابقة أكثر من غيره، والبعض

الأخر أقوى ذاكرة ن والبعض الثالث أكثر القدرة على الفهم والتفكير والاستنتاج... الخ كما يستطيع المعلم أن يلاحظ مدى التفاوت في الاستعدادات والقدرات العقلية. فهذا تلميذ عرف بين زملائه بمهارته في حل المسائل الحسابية بسرعة وإتقان، وهذا تلميذ آخر اشتهر في قسمه بمهارته في التعبير وفي كتابة موضوعات الإنشاء وهذا ثالث يجيد إلقاء الأناشيد بصوت جميل وأداء حسن. وتلميذ رابع..... وخامس.... وهكذا حتى ما إذا دقق المعلم النظر في جميع تلاميذه وجد فوارق معرفية وذهنية لدى الجميع. .. (ادم، حداد، 1973، نص 124)

أما في المجال المعرفي كالإدراك والتفكير والتذكر والانتباه وموضوعات أخرى مثل التخيل. ومن الموضوعات الحديثة في علم النفس مثل اتجاه معالجة الدماغ للمعلومات والذكاء الاصطناعي وعلم الأعصاب المعرفي والذي يهتم بدراسة دور الدماغ في تفسير العمليات المعرفية من خلال إصابات الدماغ وتحديد جوانب القصور المعرفية الناتجة عن هذه الإصابات في مجال اللغة والإدراك و الانتباه. أما تنمية التفكير فهو يهدف أساسا إلى الاهتمام بالتفكير وتنميته والتدريب عليه من خلال برامج معدة لهذه الغاية وهناك موضوعات دقيقة ومتخصصة في هذا المجال تؤكد على دراسة العمليات المعرفية من خلال تتبع المثريات الحسية في شبكة المترابطات العصبية داخل أجزاء الدماغ وهنا تلعب الفروق الفردية بشكل مباشر في عمليات اكتساب المعارف وتنمية القدرات وتبدو مفاصل حركة الفروق الفردية جلية بارزة. لهذا وجد علماء النفس المعرفيون مايلي: (المارة، 2014، ص 59. بتصرف...)

-تعكس دراسة الجوانب المعرفية فروقا بين الأفراد وليس فروقا بين الثقافات مما يجعل عملية قياسها وممكنة وسهلة ولذلك فانه يتوقع أن يتوزع أفراد المجتمع بين أشكال وأنواع هذه الأساليب. وتشير قوانين النمو أن الأساليب المعرفية قابلة للتوزيع بشكل طبيعي واعتدالي بين أفراد المجتمع الواحد ويفسر هذا التوزيع الاعتدالي من خلال تباين توزيع الأفراد اعتداليا على هذه الأساليب. (الامارة، 2014، ص 59)

- تهتم الفروق الفردية بدراسة ممارسة الفرد لنشاطه المعرفي من تفكير وتحليل وأدراك وحل مشكلات واتخاذ قرارات هذه الفروق ليست فروقا في الكم بين الأفراد وإنما هي فروق في أسلوب التفكير والإدراك عند التعامل مع موقف معين مما يعطي الفرد نمطا مميزا في التفكير والإدراك.

- ترتبط أساليب التعامل المعرفية بعلاقات سلبية أو ايجابية مع متغيرات عديدة مثل الدافعية والذكاء والنجاح الأكاديمي اعتمادا على طبيعة المهمة التي يقوم بها الفرد لوجود فروق فردية واضحة داخل الفرد ونفسه وبينه وبين أقرانه من الأفراد وهكذا.

- أن الفروق الفردية في العمليات المعرفية تبدو واضحة وفعالة جدا في جميع فروعها وخصوصا في معالجة المعلومات حيث يرى " ستيرتبرغ" أن مستويات معالجة المعلومات من خلال ترميزها وتخزينها واسترجاعها تعد مهمة جدا في الفروق الفردية بين الأفراد حيث يكون التباين واضحا في هذه العمليات من خلال المعالجة المادية أو المعالجة السمعية أو معالجة المعاني وهي معالجة معاني المثيرات البصرية والسمعية معا وكذلك في العمليات المعرفية الأخرى. (الامارة، 2014، ص60)

2-2- الفوارق السيكلوجية:

حيث تمثل هذه الفوارق في الدافعية والاهتمامات والميول وسمات الشخصية كالانبساط او الانطواء الجرأة الاتزان الانفعالي و القدرة على التكيف... الخ، هذا من جانب ومن جانب آخر أن لكل فرد شخصية منفردة ومتفردة تميزه كيانا وجدانيا حيث تغذيه مجموعة من العواطف الفطرية والمكتسبة التي تضبط وتتحكم في نوعية السلوكات ودود الافعال الصادرة عنه في المواقف المتنوعة والمتعددة، وكما أسلفت هذه الأنماط السلوكية كلها تختلف من فرد الى اخر نتيجة لعدة عوامل. (بتصرف.)

إذن السلوكات أو السلوك هو كل ما يتضمن الجوانب التالية الإدراكي المعرفي والانفعالي الوجداني والحركي الإجرائي ويقول " دانيل لاجاش" لا يقصد بالسلوك هنا المظاهر الخارجية المادية البحتة بل هو جماع الأفعال

الفسولوجية والنفسية واللفظية والحركية التي تقوم بها شخصية متصلة بيئته لمحاولة حل التوترات التي تحفزها ولتحقيق إمكانياتها، والخاصية الأساسية للسلوكيات أو السلوك هي أن له معنى هو ما للأفعال التي يتضمنها السلوك من قدرة على خفض توترات الكائن الحي هز يتضمن التفكير الشعوري وهو ضرب رمزي من السلوك يحل محل الفعل المادي أو يمهده له وهو يتضمن الاتصال اعني ذلك المظهر الأساس لتفاهم الكائن الحي مع بيئته. أن طريقة سلوك فرد ما في تعامله تختلف عن الآخر بكثير من الأوجه منها الدافعية نحو هذا الموضوع أو مهارته الخاصة التي يختلف بها عن الآخرين أو خبراته الشخصية والعوامل المكتسبة ومعالجته له بطريقة تميزه عن أقرانه بنفس المستوى العمري أو التعليمي وهو سماه علماء النفس وخصوصا من يدرسون علم النفس الفارقي "" العمر النضجي" والنضج هي استعدادات خاصة للفرد دون اثر للمران وكذلك الظهور المفاجئ لمظاهر سلوكية جديدة واضطراب أنماط السلوك وتسلسلها بنظام واحد في أفراد النوع الواحد. والمعروف إن النضج هي عملية تطور داخلي ونمو داخلي لادخل للفرد فيه ولذا فالفروق بين الأفراد في هذه الظاهرة تبدو واضحة جدا في السلوك ما يصدر عن الفرد في مواقف الحياة المختلفة.(الامارة،2014،ص57-58).

أن مبدأ. الفروق الفردية في السلوكيات تقوم على اساس تفاعل عاملي الوراثة والبيئة في النمو فيسرع عند البعض الأفراد ويكون طبيعيا لدى البعض الأخرى وبطيئا عند البعض رغم إننا ندرك تماما أن هناك فروقا واضحة لدى التلاميذ في ما يطلقونه من أفكار ولدى البالغين في أسلوب التعامل ونطلق على البعض بالعقلاء وعلى البعض الأخر بالشواذ لما يطرحونه من أفكار غير مألوفة وهذا مبدأ الفوارق الفردية بين الأفراد في السلوك.(الامارة،2014،ص58)

أما تطبيقيا مثلا عن بعض السلوكيات الانفعالية والاجتماعية حيث مما لا شك فيه أن ظروف التنشئة الاجتماعية تلعب دورا هاما في حالة الطفل النفسية بصفة عامة والانفعالية بصفة خاصة، فنوع العلاقة بين الوالدين من حيث الحب والوئام والتوافق والتعاون أو من حيث التوتر وعدم التوافق والمشاكسة المستمرة.. كل هذا ينعكس على حالة الأطفال النفسية. أما الأسرة المتعاونة والمتألفة فإننا غالبا نجد أطفالها متوازنين ومستقرين من الناحية الانفعالية

والاجتماعية. أما الأسرة المتنافرة التي يكثُر فيها الشجار والخلاف بين الزوج والزوجة فان ذلك ينعكس على حالات الأطفال النفسية فيسودها التوتر والقلق وعدم الاتزان الانفعالي والعاطفي، كذلك معاملة الأسرة للأفعال تؤثر في سلوكهم وفي شخصيتهم، فالطفل الذي يأتي لأسرة كل أبنائها إناث، هو لذكر الوحيد كثيرا ما يحظى بعناية فائقة وتدليل زائد مما يفسد طباعه وسلوكه الاجتماعي ويفقده القدرة على السيطرة على انفعالاته ولا يستطيع الاعتماد على نفسه والثقة بها، وبالتالي يفشل في تحمل المسؤوليات التي توكل إليه وكذلك ترتيب الطفل بين أخواته كان يكون الأول، الأوسط، أو الأخير، أو الوحيد كل هذا مما يكون له اثر على نوع المعاملة التي يلقاها من والديه وأخواته وبالتالي يكون له اثر على حالته النفسية وخاصة سماته الانفعالية والاجتماعية.. لهذا إذا راقب المعلم سلوك تلاميذه في القسم فانه سيلاحظ من بينهم الطفل الهادئ الوديع كما سيلاحظ الطفل المشاغب الثرثار، وسيجد الطفل الرزين، والمنطوي على نفسه ويجد الطفل الممتلئ حيوية وحركة ونشاطا. وسيرى الطفل المتعاون والمتجاوب مع غيرهن ويرى الطفل السلبي والمنعزل. وسيلقى الطفل المثابر والطفل المائع والمستهتر.... الخ.

2-3- الفوارق السوسيو ثقافية (الشخصية- ما بين الأفراد-، الجماعات)

2-3-أ- في الشخصية- ما بين الأفراد-

و تتمثل هذه الفوارق أساسا بالبيئة الاجتماعية والثقافية التي نشأ فيها الفرد وترتبط بالقيم والمعايير والمعتقدات السائدة والخصوصيات الثقافية وأنماط التنشئة الاجتماعية. (بتصرف)

أن أكثر ما يهمننا في ميدان علم النفس هو دراسة الفروق الفردية في مكونات الشخصية خاصة من الناحية النفسية. ففي الميدان التربوي مثلا لا يمكننا الحصول على جماعات متجانسة من التلاميذ داخل الفصل الواحد فكل يسلك بطريقة مختلفة تبعا لمواهبه واستعداداته وميوله ودوافعه ن وحاجاته الانفعالية وغير ذلك (فوارق في

الشخصية بين الأفراد). (الزغي، 2015، ص71)

فالفروق الفردية ظاهرة في مختلف مظاهر عامة في مختلف مظاهر الشخصية والشخصية كما عرفها "البورت" هي التنظيم الدنيا مي في نفس الفرد لتلك الاستعدادات الجسمية والنفسية التي تحدد طريقته الخاصة للتكيف مع البيئة.

كما عرف "بيرت" الشخصية: بأنها ذلك النظام الكامل من الميول الاستعدادات الجسمية والعقلية الثابتة نسبيا والتي تعتبر مميذا خاصا للفرد ومقتضاها يتحدد أسلوبه الخاص للتكيف مع البيئة المادية والاجتماعية. إن كلا التعريفين قسما صفات الشخصية إلى صفات بيولوجية جسمية مثل لون الشعر، والتركيب الغددي، ولون العيون... الخ و صفات عقلية (مثل الذكاء والانفعال والمزاج--- الخ)

- كما يظهر في كلا التعريفين فكرة التميز التي تجعل كل فردا مختلفا عن غيره وهذا التميز في نظر "البورت" يشكل الأساس الذي يعطى للشخصية معناها. (الزغي، 2015، ص72)

فان أغلب العلماء يحدد مكونات الشخصية التي تتفق غالبا على الإبعاد الرئيسية التالية:
النواحي الجسمية-العقلية المعرفية- المزاجية-الخلقي البيئية. (الزغي، 2015، ص73)

مثال رقم -1 (نموذج): النواحي الجسمية في الشخصية بين الأفراد.

حالة الحواس: تعد الحواس المختلفة حلقة الوصل بين المنبهات الخارجية والداخلية ووعينا وإدراكنا لها ا وسيلة إيصال بين الفرد والعالم الخارجي المحيط به، فهي أبواب المعرفة في الإنسان ووسيلة الإدراك. والإحساس بالمؤثرات الخارجية ويختلف الأفراد فيما بينهم في قوة الحواس أو ضعفها مما يؤدي إلى اختلاف قدراتهم على التكيف مع البيئة التي يعيشون فيها. (الزغي، 2014، ص74)

مثال رقم -2- (نموذج) المزاج. فهو استعداد الفرد للتأثر والتكيف بطريقة تعبيرية معينة فهو استجابة نفسية يقوم الفرد بها عندما يواجه موقفا لم يستعد له من قبل. فالمزاج يطلق على المظهر الخارجي للسلوك. فالموقف

الواحد قيد يشترك في مواجهته أفراد كثيرون ولكنهم يختلفون اختلافا كبيرا في أساليب السلوك (مثل موقف

العرب، الحب، الكره، الشجاعة، الجبن،... الخ). (الزغي، 2014، ص79)

ملاحظة:.. تم تقسيم الشخصيات الإنسانية حسب أزمجتها.... وكل ذلك يرجع إلى عدة عوامل تتدخل في

تكوين الشخصية من فرد إلى آخر.... (شخصية انبساطية وأخرى انطوائية،... الخ) (بتصرف)

2-3-ب- الفوارق في الجماعات:

أن الجماعات قد تكونت بفعل التقاليد الاجتماعية والحضارية، كما نجد أن الجماعات تصنف على أساس

الجنس (ذكور - إناث)، أو على أساس المنطقة التي يسكنون فيها (جماعات المدن وجماعات الريف وجماعات

السهول وجماعات الجبال وسكان الأقاليم الداخلية وسكان الأقاليم الساحلية وسكان المناطق الباردة وسكان

المناطق الحارة... الخ).

لذا فان دراسة وتحليل الفروق بين الجماعات من شأنه أن يساعدنا في معرفة الفروق بين الأفراد بصورة عامة،

حيث أن وجود الاختلافات بين أبناء المجتمعات دليل على أن هناك فروقا بين الناس. (الزغي، 2014، ص61).

وكما يمكن تحليل الفروق الفردية في السلوك الاجتماعي إلى فروق في الدافع والقدرة والأسلوب التعبيري ويشير

الدافع إلى الأهداف المرجوة والقدرة إلى المهارة التي يتحقق بها الهدف والأسلوب إلى الطريقة التي يتم بها هذا

ويعتقد "اراجيل" أن التباين في السلوك الاجتماعي هما تعبيرات عن الدوافع في مجال السلوك الاجتماعي سواء

كانت بين الأفراد في المجتمع أو بين الجماعات لذا نجد نمط العلاقات الاجتماعية الذي يفضله الشخص ويبحث

عنه لا يتفق دائما بما مع الآخرين هو الحال نفسه بين الجماعات فهناك بعض التجمعات يشعر أفرادها بعدم

الاتفاق والصراع ويعجزون على العمل الفعال وقد تؤدي إلى الاضطرابات في داخل مثل هذه الجماعات

البشرية. (الامارة، 2014، ص82).

والفروق الفردية بين الجماعات تختلف عن الفروق الفردية بين الأفراد فالفروق بالسمات بين فردين تختلف عن سمات مجتمع بأكمله أو الفروق بين الجنسين هي فروق فردية بين ذكر وأنثى ولكن حينما تأخذ منحى التفوق العقلي أو القدرة لدى جنس ما بعينه تصبح الفروق بين جماعات. أن الفروق بين أبناء المدن في صفة ما أو خاصية ما وأبناء الأرياف يكون التباين واضحاً.. وهكذا فإن الفروق داخل كل مجموعة تتضاءل كلما اتجهنا وتزداد كلما اتجهنا بعيداً عن المتوسط سواء باتجاه الطرف الموجب من المنحنى الاعتدال أي اعلي من المتوسط أو باتجاه الطرف السالب أي ادني من المتوسط إلى الحد الذي يصبح عنده التباين بين المجموعات أكبر من التباين من داخلها. (الامارة، 2014، ص82-83)

نموذج رقم 1- :لقد أظهرت الدراسات الفروق بين الذكور والإناث في بعض القدرات ومنها:

أن الإناث أكثر تفوقاً من الذكور في القدرات اللفظية والتي تشمل-القراءة، فهم معاني الكلمات، التهجي، الطلاقة التعبيرية.

الذكور أكثر تفوقاً من الإناث في القدرات التالية: والتي تشمل-القدرات المكانية، القدرات الكمية(القدرة الرياضية، القدرة العددية).

الإناث أعلى من الذكور في الحساسية للمس وفي التعبير عن الخوف والمساندة والشعور بمساعدة الآخرين وتأكيد الذات وأنهن أكثر ميلاً للاحتفاظ بالصدقات والعلاقات الاجتماعية وقل عدوانية من الذكور.

الذكور أعلى من الإناث في القدرة على حل المشكلات والقدرة على التحمل والصبر وإدراك مفهوم الذات الإيجابي وفي النشاط والحيوية وكذلك الدافعية للمثابرة.(الامارة، 2014، ص83)

نموذج رقم 2- : في بحث تناول أبناء البيض والسود والهنود من خلال إجاباتهم على الاختبار العملي "البنتر وبارتسون". وجد الباحث أن الهنود يفوقون البيض في دقة الإجابة كما ظهر من خلال عدد الأخطاء عن كل سؤال، كما وجد أيضاً السود يتساوون مع البيض بقليل. أما نتيجة الأسئلة التي تطلب السرعة فكانت جميعها

لصالح البيض، وعند مقارنة أبناء الجنس الواحد الذين يعيشون في مستويات ثقافية متباينة تبين أن هناك اختلافات تدل على إن سبب الفروق في السرعة يعود إلى الجو الثقافي وليس للناحية البيولوجية، فقد وجد أن أبناء الهنود الذين يتابعون دراستهم في مدراس حكومية يدرس فيها مدرسون بيض، هم أسرع دائما من أبناء الهنود الذين يقيمون في مناطق خاصة بهم. وهذا يعود إلى عدم تقدير الهنود المقيمين في مناطقهم الخاصة لأهمية الوقت والسرعة في الحياة مثل البيض الأمريكيين، كما أن المستوى المتوقع من الجماعة يؤثر دائما في جو الفروق بين الجماعات مهما كانت نشأة هذه الفروق. (الرغبي، 2015، ص63-64).

"

الفصل الخامس

فروق في مستويات النمو المعرفي

1- أعمال بياجى المتصلة بمراحل النمو المعرفى.

2- فروق فى نسق التعلم.

3- فروق فى مستوى الأنماط المعتمدة فى التعلم

أعمال (1980) De La Garanderie.

4- فروق فى مستوى الاستراتيجيات المعتمدة فى التعلم.

2-فروق في مستويات النمو المعرفي:

2-1-أعمال بياجى المتصلة بمراحل النمو المعرفي:

يعرف جان "بياجيه" بنظرياته المشهورة في التعلم والتعليم التي تندرج ضمن السيكلوجية البنائية، مادان يتحدث عن تفاعل تماثلي وثيق بين البنية والمحيط وقد اهتم كثيرا بتطور الطفل الانمائي المعرفي والذكائي حتى مرحلة المراهقة. (حمداي، 2017، ص31).

ولقد أطلق "بياجيه" على وجهة نظره في التطور المعرفي اسم البنائية لأنه كان يعتقد بقوة أن اكتساب المعرفة عملية مستمرة من البناء الذاتي بمعنى أن المعرفة ليست موجودة خارج الطفل في انتظار اكتشافها، كما إنها ليست كليا داخل الطفل وجاهرة للانطلاق بمجرد تطور الطفل وبدلا من ذلك فان المعرفة تكتشف ويعاد اكتشافها عندما يتطور الطفل ويتفاعل مع العالم الذي يحيط به، ويعتقد بياجيه أن الأطفال يقتربون بشكل نشط من بيئتهم ويكتسبون المعرفة من خلال أعمالهم، وفوق ذلك فان هذه السلوكات ليست عشوائية دون هدف يوجهها، على سبيل المثال فان الأطفال يستخدمون أفواههم كوسيلة لتعلم ما يحيط بهم، وقد أطلق "بياجيه" على هذه السلوكات الموجهة بالهدف "سكيمات" واعتقد أن هذه السكيمات ترتقي كلما تطور الطفل. (ابوجادو، 2007، ص 158).

-خلاصة:تؤكد هذه النظرية على أن التعلم لا يتم بصفة تراكمية بل عن طريق التعديل المتواصل للسكيمات

المعرفية للفرد إي مختلف التحولات النوعية التي تطرأ على البنى الذهنية للمتعلم. ويخضع هذا التطور إلى عدة

قوانين... وهو عبارة عن سلسلة لا متناهية من التوازن وانعدام التوازن يقول "بياجيه في هذا الصدد." " أن التطور

هو عملية تدريجية للتوازن هو انتقال دائم من حالة توازن دنيا إلى حالة توازن أرقى. ومن هذا المنظار يمكن القول

بان التطور الذهني عملية بنائية مستمرة كعملية بناء عمارة شامخة تزداد صحة ومتانة مع كل حجارة جديدة.

وجدير بالملاحظة أن عملية الموازنة هذه تمتاز بخاصية جعلت "بياجيه" ينعته بالموازنة المضيفة.. حيث قال في هذا

الصدد: أن الموازنة هي موازنة مضيضة واعني بذلك انعدام التوازن لا يعود بالفرد إلى الشكل السابق من التوازن بل إلى شكل معارف جديد ومتقدمة قياسا بالموازنة.

ونستنتج من هذه النظرية أن التعلم يستوجب النشاط الذاتي للمتعلم حتى يدخل في صراع معرفي يرتقي به إلى

مستوى آخر من التعلم والتكيف-<http://elbassair.net>

2-1-أ - مراحل التطور المعرفي عند "بياجيه":

يعتقد "بياجيه" أن الأطفال يتقدمون معرفيا من خلال سلسلة من المراحل غير الاعتباطية ن ويفترض أن هذه المراحل تعكس اختلافات نوعية في القدرات عند الأطفال. ويمكن تلخيص المعايير التي يقترحها "بياجيه" للتحديد الصحيح للمراحل التطورية على النحو التالي:

1- يجب أن تمثل كل مرحلة تغيرا نوعيا في معرفة الأطفال، ولا تعتبر التغيرات الكمية في مستوى الذكاء التي يمكن أن تحدث مع تقدم العمر كافية لتحقيق هذا المعيار، إذ يجب على الأطفال أن يظهروا قفزات نوعية إضافة إلى ذلك، تشير هذه التغيرات قد حدثت في الأبنية المنطقية للمعرفة.

2- يتقدم الأطفال بغض النظر عن الثقافة التي ينتمون إليها عبرا لمراحل التطورية المختلفة بنفس الترتيب، وإضافة إلى ذلك فإن الدخول في مرحلة تطورية أعلى يجعل النكوص إلى مرحلة تطورية امرأ غير ممكن، كما أن جميع الأطفال العاديين يصلون إلى المرحلة الأخيرة في وقت ما من حياتهم.

3- تتضمن كل مرحلة تطور معرفي القدرات والبنية المعرفية للمراحل السابقة ويعرف هذا بالمتطلبات الهرمية، وهو مرتبط على نحو وثيق بالمعيار الثاني، فالأبنية المعرفية البدائية التي اكتسبها الفرد في المراحل المبكرة من عمره لا تفقد مع انتقال الطفل إلى المرحلة اللاحقة، وإنما تشكل الأساس لمزيد من القرارات المعقدة، وتصبح متسقة ومتكاملة مع الأبنية الأكثر تعقيدا التي تسبقها

4- تشكل سكيما الطفل في كل مرحلة كلا متكاملًا، فان السكيما التي يستخدمها الطفل لاكتشاف عالمه تعتمد على مرحلة التطور التي يمر بها وهذه بدوره توفر معلومات تتكامل مع الأبنية في المرحلة الحالية، فإذا كان طفلان في مرحلتين مختلفتين فان كلا منها سيستخدم سكيما مختلفة ويقدم إمكانيات معرفية متباينة ولكن سلوكهما سيكون متسقًا من الناحية المنطقية مع الأبنية المعرفية التي يفترض أن تكون موجودة إليها كل منهما. (ابوحادو، 2007، ص158-159).

2-2-ب- مكونات نظرية - أعمال - بياجيه -:

- المخططات: كتل المعرفة المكتسبة من خلال التجارب والتفاعل مع البيئة المحلية.
- الاستيعاب: تطبيق معلومات جديدة في المخططات الحالية.
- التكيف: قدرة البناء على الخبرات السابقة.
- التوازن: عندما تتوافق معظم التجارب الجديد مع مخطط موجود يحدث التقدم المعرفي عندما لا تتناسب المعلومات مع مخطط موجود و ويشكل تحديًا.
- أربع مراحل متميزة من التطور المعرفي (المرحلة الحسية الحركية -مرحلة التكفير ما قبل العمليات -مرحلة التفكير المادي الواقعي - مرحلة التكفير المجرد). (عون، علة، 2019، ص74).

2-3- المسلمات التي تقوم عليها نظرية بياجيه في التعلم:

- القدرة على القيام بعمليات تحويل التي تستقبل من البيئة وتتغير هذه العمليات بتغير السن ، ويطلق عليها بياجيه مصطلح البنى أو المخططات العقلية لمعالجة المعلومات، وهذا هو تعريف الذكاء عند بياجيه.
- يحدث التطور أو النمو المعرفي من خلال الانتقال من مرحلة العمليات إلى مرحلة جديدة.
- التطور هو علاقة بين الخبرة والنضج. (عون، علة ، ص75)

2-4- المفاهيم الأساسية في نظرية التطور المعرفي:

1-الذكاء: عرف بياجيه الذكاء " كما تحدده عدد الفقرات التي يجاب عنها إجابات صحيحة فيما يسمى اختبارات الذكاء.

2-الاستراتيجيات: عرف بياجيه الاستراتيجيات بأنها القدرة الكامنة لدى الفرد وهي الطريقة التي يستطيع الطفل من خلالها أن يتعامل مع المتغيرات البيئية خلال مراحل نموه من اجل حدوث تفاعلات جديدة بينه وبين البيئة وتتغير هذه الاستراتيجيات تبعا لنضج الطفل وما اكتسبه.

3-الثوابت الوظيفية: يسمى بياجيه هذه الخصائص الثابتة بالثوابت الوظيفية ويقصد بها الطريقة أو طريقة التعامل مع البيئة وهذه الطريقة واحدة وثابتة سواء في مستوى التكيف البيولوجي أو مستوى التكيف العقلي وتمثل هذه الثوابت الوظيفية في ناحيتين رئيسيتين هما- التنظيم والتكيف ويتضمن التكيف عمليتين هما التمثيل أو الاستيعاب والمواءمة أو الملاءمة.

4- التكيف: ينظر إلى التكيف على انه نزعة فطرية تولد مع الإنسان وتمكنه من التأقلم والتعايش مع البيئة فهو بمثابة استعداد بيولوجي عام لدى الإنسان يساعده على العيش في بيئة معينة، ويمكنه من التنوع في طرق وأساليب تفكيره باختلاف فرص التفاعل والمراحل العمرية التي يمر بها ففي الوقت الذي تعمل فيه قدرة التنظيم داخل الفرد، نجد أن قدرة الفرد على التكيف تعمل في الخارج، حيث من خلال هذه العملية يعمل الفرد على تحقيق نوع من التوازن مع ما يجري من متغيرات في البيئة التي يتفاعل معها، مما ينتج له بالتالي فرصة العيش والبقاء، يمثل التكيف الهدف النهائي لعملية التوازن، ويتضمن التغيرات التي تطرأ على الكائن الحي استجابة لمطالب البيئة. ويحدث التكيف من خلال عمليتين هما- التمثيل- والتلاؤم. وهاتين العمليتين متلازمتان حيث أن التمثيل بدون تلاؤم أو التلاؤم بدون حدوث التمثيل قد لا يؤدي إلى حدوث النمو المعرفي السليم لدى الفرد (عون، علة، ص2019، ص75).

5-التنظيم: الثابت الوظيفي الثاني الملازم لعملية التكيف والذي يظل موجودا خلال جميع مراحل النمو العقلي هو ما يسميه بياجيه بالتنظيم ويعرفه " بأنه الأبنية والتراكيب العقلية وان كانت تختلف من مرحلة إلى أخرى، فأنها

تظل ابنيه منظمة والتنظيم إذن هو ميل مشترك في كل أشكال الحياة لان تكامل الأبنية، الفيزيائية والنفسية مع بعضها مكونة نظاماً، أو أبنية ذات مستوى اعلي والتنظيم لا ينفصل عن التكيف فهما عمليتين متكاملتان فالتكيف يتعلق بعلاقات الأعضاء والأبنية الداخلية ببعضها تكون كلا متزنا.

6- الأبنية العقلية: الأبنية العقلية عبارة عن تنظيمات تظهر خلال أداء العقل لوظائفه وتغير الأبنية العقلية أثناء النمو الارتقائي للفرد، ومن ثم فان شكل التوازن يختلف من مرحلة إلى أخرى ويدخل في تكوين البنية المعرفية أو العقلية ما يسميه "بياجيه" بالصور الإجمالية أو المخططات ويمكن تعريفها في ابسط صورها بأنها "استجابة ثابتة لمثير معين على أنها ليست استجابة ذرية بسيطة، وإنما استجابة معقدة، تتضمن كلا من العمليات الحسية الحركية والعمليات العقلية المعرفية، والأبنية العقلية بما تتضمنه من خطط وصور إجمالية، تتغير ويزداد تعقيدها مع نمو الطفل وتختلف هذه الأبنية العقلية اختلافاً كبيراً من مرحلة إلى أخرى من هنا يميز "بياجيه" بين مراحل عدة يمر بها النمو المعرفي العقلي للطفل ويطلق عليها مراحل النمو المعرفي.

7- التوازن: هو نجاح الفرد في توظيف إمكانياته مع متطلبات البيئة حوله أو هي عملية تقدمية ذات تنظيم ذاتي. تهدف إلى تكيف الطفل مع البيئة، بحيث تؤدي تدريجياً إلى اكتساب مفهوم المقلوبية التي تعتبر الخاصية التي تتسم بها البنى المعرفية العليا أو تساوي بين التمثيل (عون/ علة، 2019، ص76).

8- النمو المعرفي: يعرف "بياجيه" النمو المعرفي بأنه تحسن ارتقائي منظم للأشكال المعرفية التي تنشأ من تاريخ خبرات الفرد، والسمات العامة لهذا النمو تتخذ صورة المتواليات الثابتة من المراحل، وهدفه تحقيق نوع من التوازن بين عمليتي التمثيل والمواءمة، بحيث يصبح الطفل اقدر على تناول الأشياء البعيدة عنه في الزمان والمكان، وعلى استخدام الطرق غير المباشرة في حل المشكلات. (عون، علة، 2019، ص77)

2-5- مراحل النمو المعرفي عند بياجيه: يميز بياجيه بين مراحل عدة يمر بها النمو المعرفي أو العقلي

للطفل وهذه المراحل تتميز بعده خصائص كما أوضحها بياجيه ومن أهم خصائصها:

- أن التغيرات التي تحدث في الأبنية العقلية ليست تغيرات كمية فحسب وإنما في الأساس تغيرات كيفية بمعنى أن هذه المراحل متداخلة.

- هذه المراحل ثابتة في نظام تتابع المراحل لدى كل طفل وفي كل ثقافة.

- مراحل النمو المعرفي لدى الفرد متصلة، بحيث لا نستطيع أن نضع حدا فاصلا يفصل بين كل مرحلة والسابقة عليها وتلك التي تتلوها. (عون، علة، 2019، ص77)

2-5-أ -مرحلة التفكير الحس الحركي: وتشمل هذه المرحلة منذ لحظة الولادة وحتى نهاية السنة الثانية يحدث التعلم والتطور المعرفي بشكل رئيسي في هذه المرحلة من خلال الحواس والنشاطات الحركية ، ويبدأ الرضيع حياته بالحركات الفطرية المنعكسة والسكيمات او المخططات التي يتم تطويرها وتعديلها ودمجها لتشكيل سلوكيات أكثر تعقيدا وفي نهاية هذه المرحلة يبدأ الأطفال باكتساب نظام رمزي بدائي كاللغة للتفكير في الأحداث الموجودة في بيئتهم وتمثيلها ولا يدرك الأطفال في بداية هذه المرحلة مفهوم ثبات الأشياء حيث يفشل الأطفال في البحث عن الأشياء التي تختفي من أمامهم غير أنهم يدركون هذا المفهوم نهاية هذه المرحلة. (ابوجادو، 2007، ص160)

2-5-ب -مرحلة التفكير ما قبل العمليات: تشمل هذه المرحلة الفترة بين نهاية السنة الثانية والسابعة من العمر، وتشهد هذه المرحلة تطور العديد من المظاهر المعرفية كتهذيب القدرات الحسية الحركية وازدياد القدرة على استخدام اللغة، وظهور القدرة على التصنيف، وتبدي في هذه المرحلة ظاهرة التمرکز حول الذات ولم يكتسب الطفل في هذه المرحلة ما يسمى بثبات الإدراك سواء كان ذلك من حيث الحجم أو الشكل أو اللون ويركز الطفل في هذه المرحلة تفكيره على بعد واحد أثناء تصنيف الأشياء. وبالرغم أن الطفل يمر بعملية تطور معرفي سريعة خلال المرحلة السابقة إلا أن قدرته تظل محدودة بالأشياء التي يمكن رؤيتها في البيئة، ويتجه تفكير الطفل نحو الأشياء التي يمكن إدراكها مباشرة، على إي حال يبدأ الطفل في نهاية السنة الثانية باستخدام الرموز لتمثيل الجوانب المختلفة في البيئة، على سبيل المثال يستطيع الطفل استخدام كرة لتمثيل الكرة عند غيابها عن ناظره

وتصنيف هذه القدرة الرمزية بعدا جديدا في قدرة الطفل على التفكير. وقد أطلق بياجيه على هذه المرحلة اسم ما قبل العمليات لعدم قدرة الطفل على الدخول في عمليات ذهنية معينة لعدم توخي المنطق اللازم لذلك لان مستوى المفاهيم التي يطورها من خلال تمثيله الرمزي الذهني للبيئة ونمو قدرته على التصور الذهني للإحداث غير ناضج أو محدد الملامح. (ابوجادو، 2007، ص161)

2-5-ج-مرحلة تفكير العمليات المادية: وتشمل هذه المرحلة الفترة العمرية (7-11 سنة) ويستخدم بياجيه

مصطلح العمليات لوصف النشاطات العقلية التي تشكل نظاما معرفيان ويستطيع الطفل في هذه العمليات لوصف النشاطات العقلية التي تتسم بالقدرة على التفكير المنطقي ، إلا انه يلاحظ أن هذه العمليات مازالت مرتبطة بالخبرات المادية الملموسة ويصبح الطفل في هذه المرحلة قادرا على التفكير فيما يمكن أن يترتب على ما يقوم به من أفعال، ولكن على المستوى المادي الملموس. ويكتسب الطفل في هذه المرحلة عمليات التفكير المنطقي التي يستخدمها في حل المشكلات الملموسة ، وعندما يواجه الطفل تباينا بين التفكير والإدراك، كما هو الحال في مشكلات الاحتفاظ فان الطفل في هذه المرحلة يلجأ إلى القرارات المنطقية بدلا من الإدراكية التي يستخدمها في مرحلة ما قبل العمليات المادية، وتكون العمليات في هذه المرحلة مادية ملموسة وليست عمليات مجردة أو شكلية وطفل هذه المرحلة مازال غير قادر على التعامل مع المواد المجردة كالفرضيات والمسائل أو القضايا المنطقية والأطفال في هذه المرحلة ليسوا أكثر ذكاء من أطفال المرحلة السابقة، ولكنهم ببساطة اكتسبوا قدرات (عمليات) معينة لا يمكن بدونها حل المشكلات بطريقة صحيحة.

ويذكر"ابوجادو(2003) أن من خصائص في هذه المرحلة الانتقال من اللغة المتمركزة حول الذات إلى اللغة ذات الطابع الاجتماعي وتطور مفهوم الاحتفاظ والمقلوبية وتطور عمليات التفكير في أكثر من طريقة أو بعد فضلا عن تطور عمليات التجميع والتصنيف المفاهيم، وفشل التفكير في الاحتمالات المستقبلية دون خبرة مباشرة بالموضوعات الملموسة ورغم تقدم تفكير الطفل في هذه المرحلة مقارنة بالمراحل السابقة غير انه يعاني من بعض

الصعوبات التي تعيق التفكير السليم كضعف القدرة على الوصول إلى الاستدلالات المنطقية واكتشاف المغالطات المنطقية. (ابوجادو، 2007، ص162)

2-5-د-مرحلة تفكير العمليات المجردة: وتشمل هذه المرحلة الفترة العمرية عن 11 أو 12 سنة ويظهر في بداية هذه المرحلة الاستدلال المجرد والرمزي وفي هذه المرحلة يستطيع معظم الأطفال وضع الفرضيات واختبارها، ويستطيع كذلك إن يتعامل مع المشكلات ويطور استراتيجيات لحلها. يفكر المراهق في هذه المرحلة على نحو مجرد ويصل إلى النتائج المنطقية دون الرجوع إلى الأشياء المادية أو الخبرات المباشرة فطالما اكتسب مفهوم المقلوبية فسيفكر بطريقة مجردة وسيحل المشكلات ويفكر طفل هذه المرحلة كالعالم يضع الفروض ويقترح الحلول الممكنة ضمن البدائل المتوفرة. (ابوجادو، 2008، ص101).

2-6- بعض المبادئ الأساسية التي تحكم عملية التعلم: يولي "بياجيه" اهتماما كبيرا لعملية التعلم إذ يرى أن التعلم ذاته يتخذ أشكالا مختلفة في مختلف مراحل النمو فالأطفال في المرحلة الحسية الحركية يتعلمون من خلال الاتصال المباشر بالأشياء الموجودة في بيئتهم وفي مرحلة ما قبل العمليات يتعلم الأطفال بتمثيل الأشكال الثابتة للأشياء وبتمثيل حركتها ولكنهم لا يتمكنون من استخدام العلاقة بين الأشكال وحركتها في التوصل إلى الاستدلال حول هذه الموضوعات أو حول موضوعات الثبات وفي مرحلة العمليات المحسوسة يستطيع الأطفال القيام بهذا الاستدلال ولكنهم لا يتمكنون من ذلك إلا بالرجوع إلى الأشياء التي يستعطفون رؤيتها وكذلك فإن مهارات التعلم في كل مرحلة تدخل في مرحلة وتزداد اتساعا فيها إذ أن كل مرحلة تعتبر شرطا منطقيا لقيام بالمرحلة التالية. (عون، عله/2019، ص81).

وهناك عدة لا بد من أن تتوافر لعملية التعلم، وتعتبر هذه العناصر مجالا خصبا لتطبيق آراء بياجيه وهذه العناصر هي:

- خبرات تعليمية متضمنة في محتوى معين لمنهج معين.

- معلم كفء معد إعدادا مناسباً لتقديم هذه الخبرات للتلميذ ومساعدته على اكتسابها والاستفادة منها.
- قياس الاستعداد لدى التلاميذ الذين سيقدم لهم هذه الخبرات.
- بيئة تربوية معدة إعداداً يتناسب مع الأهداف المنشودة.
- استخدام طرق التدريس التي تساعد المعلم على نقل الخبرات للتلاميذ وتساعد التلاميذ بالتالي على تحقيق أكبر قدر ممكن من الاستفادة بهذه الخبرات. (عون، علة، 2019، ص82).

3- فروق في نسق التعلم:

- 3-1- مفهوم التعلم: يقصد بالتعلم إدراك الأشياء واستبصارها وتنظيمها، وتملك المعارف واكتسابها إما وراثياً، وإما تجريبياً عبر المران والتدريب والصقل والدراسة والتجربة. ويعني أن التعلم يتحقق بالعقل والتجربة معاً. فالتعلم هو ذلك النشاط الذي يقوم به الإنسان للترؤد بالأفكار والمعلومات والمواقف والمهارات والقيم... ولا يتحقق ذلك بشكل عفوي أو فجائي بل بالنضج البيولوجي والتطور النمائي والارتقائي لجسم الإنسان كله وذكائه وعقله. ويتحقق ذلك أيضاً بالتدريب والتعليم والمران والصقل المستمر.
- ويرتبط التعلم بالدافعية التي تتجلى في مجموعة من الدوافع والحاجيات والخوافز التي تدفع الإنسان إلى التعلم كإشباع رغباته المعرفية والوجدانية والحسية الحركية أو إشباع حاجياته البيولوجية والنفسية والعقلية أو من أجل تحقيق طموحه، و من أجل إثبات ذاته أو من أجل تحقيق التوازن أو التكيف مع البيئة أو المحيط.
- ومن ثم ، ينصب التعلم على اكتساب الأفكار، والتشبع بالقيم، وتعلم المهارات، وحل المشكلات - المشكلات، وإبداع النصوص والأشكال والنظريات واكتشاف المجهول.. (حمداوي، 2017، ص9)
- ولا يتحقق التعلم كذلك إلا بوضع المتعلم أو الإنسان أمام وضعية مشكلة معقدة أو صعبة أو مركبة من أجل إيجاد جوانب أو حل لها، إذا فالتعلم في مفهومه الواسع، عبارة عن خبرات يكتسبها الكائن الحي بتفاعله واحتكاكه المستمر ببيئته ومحيطه وواقعه المجالي والموضوعي.

والتعلم كذلك هو البحث عن مختلف الطرائق والأساليب والمناهج والتقنيات التي يستطيع بها الإنسان أن يلبي حاجياته النامية والمستجدة باستمرار، وبذلك يعد الإنسان الأكثر حاجة إلى التعلم لتحقيق تلائم أفضل مع المحيط الذي يعيش فيه، وأيضاً من أجل إشباع حاجياته المتعددة والمستجدة والملحة. (حمداوي، 2017، ص10)

3-2- فروق في نسق التعلم: من المسلم به والملاحظ انه توجد فروق فردية بين التلاميذ الصف

الواحد من حيث النسق المعتمد خلال عمليات التعلم إي امتلاك المعلومات واستيعاب المفاهيم.. فنجد من يتعلم الحساب بصفة سريعة و إتقان أو القراءة، فحين نجد أن البعض الأخر يخضع إلى نسق بطئ لتحقيق نفس المهارات أو القدرات. (بتصرف)

لهذا نجد فروقا فردية بين التلاميذ في الاستيعاب للمادة الدراسية مثل الرياضيات أو الفيزياء أو الإحياء أو المواد الاجتماعية لذا فدور المدرس الواعي لا يلب ثاب يكشف أن التحصيل الدراسي للتلاميذ لا يمكن عزله عن سمات وخصائص فردية عديدة، لا يمكن عن التحصيل الدراسي مثل الذكاء الذي سبق التطرق إليه والسمات النفسية لكل فرد ، والقدرات الفسيولوجية بالإضافة إلى العوامل البيئية التي يحمل التلاميذ مؤثراتها بدرجات مختلفة مما يجعل كل تلميذ يتميز عن بقية التلاميذ في تكيفه الدراسي واستيعابه للمعلومات واتجاهاته وميولاته المختلفة نحو المدرسة (الامارة، 2014، ص52). لهذا ينبغي الأخذ بعين الاعتبار ما يلي:

- ما يحمله التلاميذ من خصائص وسمات مختلفة إنما هي نتاج تداخل عاملي البيئة فلذا على المدرس- المعلم- أن لا يغفل هذا الجانب المهم خلال تعامله مع تلاميذه فهم ليسوا متساويين في القدرات أو الإمكانيات بل هناك تباين ربما واسعاً في بعض القدرات أو السلوك أو التفهم. (الامارة، 2014، ص52)
- ما يجمع التلاميذ من خصائص جسمية وعقلية وانفعالية و تحصيلية إنما هي متداخلة مع بعضها البعض بحيث لا نستطيع عزلها عن بعضها و لا يمكن النظر إليها بشكل مستقل فعليه ما يعاني الطالب-

الطالبة من ظروف صعبة سواء كانت انفعالية أو اجتماعية فان ذلك يؤثر سلبا على تشغيل قدراته وتوظيفها كاملة ويكون هناك فاقد في الطاقة المهيئة للعمل فعلا.

هناك بعض الجوانب الأخرى لا يمكن نسيانها وهي نمط شخصية الطالب أو التلميذ التي تبدو مهمة في عملية اكتساب المعلومات ومعالجتها معرفيا فبعض الطلبة ينتابه الخوف والقلق من المدرسة أو من نظامها او ينتابه الخوف والقلق في الامتحانات ما يسبب له إرباك كامل في المعلومات وتناسقها مما يعيق العملية التعليمية.

- أن الفروق في العملية التربوية والتحصيل الدراسي واسعة جدا ومتداخلة ولا يمكن إرجاع أسبابها إلى عامل واحد أو أكثر وإنما تدخل فغيها سمات التلميذ وقدراته وإمكانياته المتاحة فعلا للعمل، والاستعدادات للتقبل العلمي للمادة. (الامارة، 2014ن ص53)

ملاحظة رقم 1- يوجد من يرجع فروق في النسق التعلم أيضا غالى الممارسات البيداغوجية الخاطئة ومحالة دوما تعديل من اسليبيها ولهذا ظهر مفهوم البيداغوجيا الفارقية بصورتها الجديدة لمواكبة طرق التدريس والتكوين. وإعطاء استراتيجيات حديثة للتربية بدلا من المنظومات التقليدية .

3-3- فروق في مستوى الأنماط المعتمدة التعلم: تختلف أنماط التعلم من طالب لآخر داخل الفصل

الواحد ، إي أن المتعلمين يستخدمون أنماطا مختلفة خلال سيرورة التعلم. فهناك من يميل إلى التعلم عن طريق السمع في حين يميل البعض الآخر إلى التعلم عن طريق المشاهدة البصرية أو الممارسة

الحسية.. الخ. <http://elbassair.net>.

3-1- تعريف أنماط التعلم:

-تعريف (دن ودن) (Dunn & Dunn ;1993): اللذين عرفاه عل انه طريقة التي يبدا بها كل متعلم

بالتركيز عل المعلومات الجديدة والصعبة والقيام باسترجاعها، واعتبر ان هذا التفاعل يتم بطريقة تختلف من شخص

إلى آخر، كما اضافة أن أنماط التعلم هي مجموعة من الصفات والخصائص البيولوجية والتطورية، التي من شأنها أن تجعل التعلم نفسه فعالا لبعض الطلاب وغير فعال لآخرين.

- تعريف (كولب) (Kolb, 1984): هي الطريقة المفضلة لدى الفرد إدراك المعلومة ومعالجتها.

- تعريف إدارة اتحاد المدارس الأمريكية: نمط التعلم: يشير إلى الطرق التي تتعلم بها كل طالب بشكل أفضل. (شاهين، 2011، ص83).

3-2- أهمية أنماط التعلم:

1- تقييد نظرية أنماط التعلم أن مقدار ما يتعلمه الفرد يعتمد على كون الخبرات التعليمية الموجهة نحو نمط التعلم الخاص به أكثر من اعتماده عن ذكاء الفرد.

2- معرفة أنماط التعلم تساعد المعلم على إعداد مواقف صفية بحيث تكون ذات معنى وذات فعالية.

3- معرفة أنماط تعلم الطلبة يساعد المعلم على اختياره للاستراتيجيات التعليمية المناسبة التي تحقق أهداف التعلم بفاعلية.

4- يكون التعلم أكثر نجاحا حين يكون الأسلوب التعليمي الذي تقدم فيه المهمة التعليمية مطابقا لأسلوب ونمط

تعلم الطالب .. / <http://moradmohammad.blogspot.com>

3-3 أنواع أنماط التعلم:

1- نمط التعلم البصري: يركز أصحابه على الأشياء المرئية والملاحظة ويتضمن الصور والرسوم البيانية والمعروضات

والأفلام والمخططات. هؤلاء الأشخاص يستعملون جمل مثل - (دعني أرى) (دعنا نرى) ويكون لديهم القدرة على

إنجاز مهمة جديدة بعد سماعهم لشرح عنها من شخص خبير أو رؤية شخص يقوم بعملها، هؤلاء الناس هم

الذين يعملون بناء على تعليمات وأوامر مكتوبة.

2- نمط التعلم السمعي: يفضل أصحابه الاستماع إلى المعلومات وهذا النمط يستعمل جمل مثلاً (اخبرني)

لتحدث حول هذا الموضوع وهؤلاء الأشخاص لديهم القدرة على لانجاز مهمة جديدة بعد سماعهم لشرح عنها من شخص خبير ويفضلون تعليمات شفوية ويستعطون تذكر إي كلمات.

3- نمط التعلم الحسي (الحركي): يفضل أصحابه الخبرة الفيزيائية كاللمس والإحساس والعمل اليدوي. هؤلاء الناس

يستعملون جملاً مثل (دعنا نجري) (كيف نشعر) ويكونون قادرين على انجاز مهمة جديدة عن طريق التجربة ويفضلون إن يكتشفون بالتجربة بدون أن ينتظروا إلى التعليمات المكتوبة.

[http://moradmohammad.blogspot.com /](http://moradmohammad.blogspot.com/).

3-4- أعمال (De La garanderie 1980):

من الباحثين الذين فسروا نمط التعلم او العمليات الذهنية قصد فهم وتحديد الملمح التربوي (البيداغوجي)

للمتعلم. حيث ذكر De La garanderie أن القدرات العقلية تمثل محرك البشرية والمجتمع وأساس التعلم

الاجتماعي يتوقف على الاتصال بين المحيط والذات عن طريق الحواس التي تسمح للفرد باكتشاف ما يحيط به من

مظاهر طبيعية ليستطيع التكيف مع بيئته مهما كانت التغيرات التي تطرأ عليها حيث تعتبر كل من " عملية الرؤية

والاستماع حركات ذهنية " أساسية يتم من خلال نشاطهما بنية البصر والسمع. (بوكرمة، 2006، ص80).

بمعنى أن علميتي الرؤية (Vision) والسمع (Audition) يقيان خارج مجال الشيء المدرك في حين المرئي

والمسموع يدخلان مجال الاسترجاع (Evocation) ويستفيدان من إطار الوجود الذهني لهذا، يوجد نوعين من

الأفراد فهناك من يضع في المدار الذهني ما يسمعه ولا يفعل لما يراه- وهناك من يضع على المدار الذهني ما

يسمعه ويترجم ما يراه إلى كلام بدون عملية الاسترجاع البصرية والعكس. لذا تعتبر حاستي السمع والرؤية في التعلم

من أهم العوامل الأساسية التي تساعد على أدراك الأشياء الخارجية في المستوى الذهني، مما يؤدي إلى التفكير في

وجود نوعين من الإدراك: الأول- إدراك سمعي ويكون مصدره حاسة السمع إي الأذن/ أما الثاني- بصري يكون

مصدره حاسة البصر إي العين، وكل حاسة تؤدي غالى تكوين حركة ذهنية تتوقف على طبيعة الشيء المدرك في المدار الذهني ابن يتكون للشيء المدر صورة على مستوى الذاكرة مما يجعل عملية الإدراك السمعي والبصري تستدعي الاسترجاع عند الحاجة أو عند حل المشكل الخاص بالمعرفة البصرية والسمعية مما يؤكد على أن الرؤية عن طريق حاسة البصر والاستماع للمحيط عن طريق حاسة السمع عمليات عقلية لا بد من الاهتمام بها والتمرن عليها عند تعليم التعلم. ولما كان للفهم أهمية للإنسان باعتباره عملية فكرية تتطلب الإدراك قصد تحريك العمليات العقلية التي تسمح بالبحث عن العلاقة التي توجد بين المسموع والمرئي من طرف المتعلم وما عنده من معرفة سمعية أو بصرية على مستوى الذاكرة بناء على عمليتي التذكر او الاسترجاع والفهم. (بوكرمة،2006،ص81)..

أما كيفية حدوث الفهم أو طبيعة العمليات الذهنية التي توصلنا الى الفهم حسب De La Garanderie يركز على عنصرين أساسيين هما:

1- المشروع: ويقصد ب هان يكون التلميذ هدف يرمي الوصول من وراء فهمه للمادة العلمية بل وان يتصور نفسه عن حدوث العملية التعليمية في حالة تطبيق ذلك المشروع.

2- تكوين صور ذهنية: أثناء التعلم يقوم التلميذ بتكوين صور ذهنية- صور سمعية كانت أو بصرية- لما يقوم به المدرس أثناء شرح الدرس، بتعبير آخر لكي تتم عملية فهم المادة العلمية يقوم التلميذ بترجمة المعلومات إلى صور ذهنية. أن عملية الترجمة هذه تعتبر عملية أساسية لاستيعاب المعلومات واستدعائها من وقت إلى آخر، الأمر الذي يجب الإشارة إليه هو أن ترجمة المعطيات إلى صور ذهنية وبالتالي تخزينها داخل الذاكرة تتطلب إيجاد علاقة معينة بين المعطيات الجديدة والمعطيات التي تم تخزينها. فبدون اتخاذ إي نوع من العلاقة لا نستطيع أن نترجم مضمون المادة العلمية الصور ذهنية وبالتالي لا تتم عملية الاستيعاب <http://www.ibrahimrashidacadamy.com>.

خلاصة- أن التمثل الذهني إي التمثلات الذهنية-حسب Da la Garanderie. هو كل ما هو مباشر من قبل المنبهات القادمة من حواسنا الخمس عندئذ يكون التوقع للموقف أكثر تميزا حتى القدرة على التعامل مع المعلومات المختلفة القادمة من حواسنا ذات أهمية كبيرة..... (بوناب،2019،ص39)

4-فروق في مستوى الاستراتيجيات المعتمدة في التعلم:

4-1- مفهوم إستراتيجية التعلم:

كثير من العلماء والباحثين في مجال التعلم عمل على وضع مفهوم إستراتيجية التعلم على الرغم من اختلاف تناولهم للمصطلح فان جميع التعريفات تشير إلى طرق معالجة المتعلم للمعلومات.ومن بين التعريفات ما يلي:

4-1-أ-تعريف اينشتاين وماير(1986):استراتيجيات التعلم هي السلوكيات والأفكار التي يستخدمها

المتعلم في إثناء التعلم التي تؤثر على عملية الترميز التي يقوم بها المتعلم.(شاهين،2011،ص60).

4-1-ب-تعريف جابر عبد الحميد جابر(2008): يقصد بإستراتيجية التعلم الأنماط السلوكية وعمليات

التفكير التي يستخدمها التلاميذ وتؤثر فيما يتعلمه، بما في ذلك الذاكرة والعمليات الميتامعرفية، أنها استراتيجيات التي يستخدمها التلاميذ لمعالجة مشكلات تعلم معينة.(شاهين،2011،ص61).

4-1-ج-تعريف المعجم المعاصر للتربية:إستراتيجية التعلم:هي مجموع العمليات التي يبرمجها المتعلم طبقا

للمكتسباته السابقة وذلك قصد الوصول إلى هدف معرفي معين داخل وضعية تربوية متميزة.

<http://elbassair.net>

4-2-أهمية استراتيجيات التعلم:

نظرا لان عملية التعلم من العمليات المعقدة التي تتطلب إدراك المتعلم للمهارات اللازمة لتحقيق النجاح فيها لذا تزايد الاهتمام بالمهارات الدراسية، وعادات الاستذكار واستراتيجيات التعلم وذلك في ضوء تفعيل دور المتعلم في عملية التعلم من جهة وازدياد تعقيد المهمات التعليمية مع تقدم المراحل الدراسية من جهة أخرى. (شاهين، 2011، ص62)

إن الغرض الرئيسي من استراتيجيات التعلم هو أن نعلم المتعلمين معتمدين على أنفسهم، وهناك عدة مصطلحات تصف هذا النمط من التعلم منه متعلم مستقل، ومتعلم استراتيجي، ومتعلم ينظم نفسه.... وغيرها. وإذا أخذنا على سبيل المثال متعلم ينظم نفسه، والذي يشير على أولئك المتعلمين الذي يستطيعون القيام بأربعة أشياء هامة:

- أن يشخص موقفا تعليميا معينا تشخيصا صحيحا دقيقا.
 - أن يختار إستراتيجية تعلم لمعالجة مشكلة التعلم المطروحة.
 - أن يراقب فاعلية الإستراتيجية.
 - أن يكون لديه الدافعية ليندمج في موقف التعلم حتى يتم.
- ومثال ذلك المتعلم الذي ينظم ذاته وهو ذلك الذي يعرف أن من المهم أن يخلص هو يقرأ موضوعا في كتاب أو يطرح أسئلة أثناء هذه القراءة، أو يصغي لعرض المعلم وان يكون مدفوعا لأداء مثل هذه العمليات وان يراقب نجاحه. (شاهين، 2011، ص63)

3-4- فروق في مستوى الاستراتيجيات المعتمدة في التعلم:

مما سبق ذكره، يمتاز كل تلميذ متعلم عن أترابه (المتواجدين في الفصل) من حيث الاستراتيجيات التي يعتمدها خلال عمليات تملك المعارف وبناء المفاهيم. ونستنتج من هذا أن كل تلميذ يستخدم إستراتيجية متميزة في التعلم تختلف عن الاستراتيجيات المعتمدة من قبل زملائه داخل الفصل الواحد.

وكل ذلك يفرض عدة شروط خلال بناء وضعيات التعليم والتعلم ونذكر منها:

- التعرف إلى الاستراتيجيات التي يستعملها الفرد من خلال عمليات التعلم.

- مساعدته في تطويرها وراثتها أو تصحيحها.

- عدم إغراقه في نفس التمشيات قصد إكسابه المرونة الكافية وقدرات أفضل على التعلم. <http://elbassair.net>.

خلاصة: من خلال ما تقدم يتبين أن استراتيجيات التعلم من المهارات الضرورية للدراسة الناجحة والتي تتضمن

معرفة المتعلم بعمليات تعلمه واختيار استراتيجيات دراسية تتناسب مع المهمات الدراسية المختلفة ومراقبة مدى

نجاحه في استخدام تلك الاستراتيجيات ويتفق كثير من التربويين على أن تعليم التلاميذ كيف يتعلمون هام جدا،

ويحتمل أن يكون الهدف النهائي للتعليم. (شاهين، 2011، نص 63)

ملاحظة رقم 1-: توجد تصنيفات عديدة لاستراتيجيات التعلم. ومن أشهر هذه التصنيفات: تصنيف

(O malley-Chamot, 1990)-1- الاستراتيجيات المعرفية. 2- الاستراتيجيات فوف المعرفية. 3-

الاستراتيجيات الاجتماعية أو الوجدانية. (شاهين، 2011، نص 64).

خاتمة:

لقد أصبح ميدان علم نفس النمو والفروق الفردية من الميادين النفسية التي كثرت فيها الدراسات النفسية والاجتماعية لما لها من دور عظيم في فهم وتفسير السلوك الإنساني في مراحلها الأولية ومع بداية تطوره في مراحل النماية إلى غاية نهاية الحياة. لاسيما معرفة أسباب التغيرات التي تطرأ على السلوك في مختلف مراحل النمو والارتقاء التي يجتازها الفرد، والعودة إلى أسسه النفسية والبيولوجية التي أدت ظهوره لاسيما أن هذه السلوكيات تتباين من مرحلة إلى أخرى. كما يمكن وضع كل مرحلة من مراحل نموها في نموذج تفسيري لها من اجل إدراك طبيعة كل مرحلة، وإبراز الفروق الفردية المتأصلة خاصة على المستويات المعرفية والذهنية والسيكولوجية (التفكير- انفعالات- التذكر--- والجم). بين الأفراد والجماعات... بل تزايدت هذه الفروق الفردية خاصة وأكثر أهمية في مجال التحصيل الدراسي الأكاديمي خاصة ، لان جل الدراسات والأبحاث اثبت وجود فروقات في انساق وأنماط واستراتيجيات التعلم....

لقد حاولنا في هذه المطبوعة المتواضعة الإمام ببعض هذه الجوانب .

قائمة المراجع

- الخالدي، أديب محمد. (2008). الفروق الفردية والتفوق العقلي. ط2. دار وائل للنشر و التوزيع. عمان. الأردن.
- الموسوي، عباس نوح سليمان محمد. (2015). علم النفس التربوي - مفاهيم ومبادئ - ط1. دار الرضوان للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.
- الزغول، عماد عبد الرحيم. (2010). مبادئ علم النفس التربوي. ط2. دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان. الأردن.
- السليتي، فراس. (2008). استراتيجيات التعلم والتعليم - النظرية والتطبيق. ط1. عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.
- الامارة، اسعد شريف. (2014). سيكولوجية الفروق الفردية. ط1. دار صفاء للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.
- الزغبي، احمد محمد. (2015). سيكولوجية الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية. ط2. مكتبة الرشد.
- النوايسة، أديب عبد الله محمد، القطاونة، إيمان طه طابع. (2015). النمو اللغوي والمعرفي للطفل. ط1. دار الإعصار. العالمي للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.
- العلوان، احمد فلاح. (2009). علم النفس التربوي، تطوير المتعلمين. ط1. دار الحامد للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.
- الربماوي، محمود عودة. (2009). علم النفس التطوري. الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات بالتعاون مع جامعة القدس. القاهرة. مصر.
- الزهراني، علي بن ابراهيم، فلاتة عبد الحي بن عمر محمد. (1419هـ). النمو الإنساني ومراحلها في المنهج الإسلامي. دار الخضري. المدينة المنورة. السعودية.

-الزغول، عماد عبد الرحيم، الهنداوي، على فالح.(2016).مدخل الى علم النفس.ط2. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.عمان.الأردن.

-الطفيلي،امثال زين الدين.(2004).علم نفس النمو من الطفولة إلى الشيخوخة.دار المنهل اللبناني للطباعة والنشر.بيروت.لبنان.

-المليحي،حلمي.(2001).مناهج البحث في علم النفس.ط1. دار النهضة العربية للطباعة والنشر.بيروت.لبنان.

-الوقفى،راضي.(2003).مقدمة في علم النفس.ط3. دار الشروق للنشر والتوزيع.عمان.الأردن.

-الهنداوي،علي فالح.(2002).علم نفس النمو الطفولة والمراهقة.ط2. دار الكتاب الجامعي.العين. الإمارات العربية المتحدة.

-العتوم،عدنان يوسف، وآخرون.(2016).علم النفس التربوي.ط7. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.عمان. الأردن.

-الخالدي،محمد أديب.(2015).علم النفس الإكلينيكي في التدخل العلاجي.ط1. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.عمان.الأردن.

-السدوقي،محمدي محمد.(2007).دراسات في الصحة النفسية.ط1. مكتبة الانجلو المصرية.القاهرة.مصر.

-العبيدي، محمد جاسم.(2011).القياس النفسي والاختبارات.ط1. دار الثقافة للنشر والتوزيع.عمان. الأردن.

-الاشول،عادل عز الدين.(2008).علم نفس النمو.مكتبة الانجلو المصرية.القاهرة.مصر.

-الشيخ،سليمان الخضري.(1990).الفروق الفردية في الذكاء.دار الثقافة للطباعة والنشر.

-أبوجادو،صالح محمد علي.(2008).علم النفس التربوي.ط6. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.عمان.الأردن.

-أبوجادو، صالح محمد على .(2007).علم النفس التطوري الطفولة والمراهقة.ط2. دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.عمان.الأردن.

أنيس،فلوران.(2013).مدخل إلى نفس التطور الطفولة (الطفولة والمراهقة).منشورات الهيئة السورية للكتاب.دمشق.سوريا.

-ادم،محمد سلامة، توفيق، حداد.(1973).علم نفس الطفل.ط1. الجزائر.

بوكرمة،فاطمة الزهراء اغلال.(2006)."قدرة المعلم الجزائري للعلوم الطبيعية على التحكم في كفاءات العلوم".رسالة دكتوراه ،كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية،جامعة الجزائر،الجزائر .

-بوسنة، عبد الوافي زهير.(2005).محاضرات في سيكولوجية النمو ونظريات الشخصية.جامعة محمد خيضر بسكرة. الجزائر.

-بوناب، ريمة.(2019)."تمثلات النموذج القيادي لدى موظفي القطاع العام والخاص بالجزائر-دراسة مسحية على عينة من موظفي مقر ولاية بسكرة-مؤسسة عموري"-رسالة ماستر، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية،جامعة بسكرة، الجزائر.

-توق،محي الدين.(2003).أسس علم النفس التربوي.ط3.دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.عمان.الأردن.

-غباري،تائر ، وآخرون.(2008).علم النفس العام. ط1.مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

-عبد الرحمن،محمد محمود.(2013).علم نفس النمو.ط1.دار البداية ناشرون وموزعون.عمان. الأردن.

-حواشين، مفيد نجيب، حواشين، زيدان نجيب.(2002).إرشاد وتوجيهه.ط1.دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.عمان. الأردن.

حمداوين جميل.(2017).نظريات التعلم بين الامس واليوم.ط1.شبكة الالوكة.المغرب.

-ملحم، سامي محمد.(2007).الأسس النفسية للنمو في الطفولة المبكرة.ط1.دار الفكر ناشرون وموزعون.عمان.الأردن.

قطامي، يوسف.(2014).نمو شخصية الطفل.ط1.دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.عمان.الأردن.

-سليم، مريم.(2002).علم نفس النمو.ط1.دار النهضة العربية.بيروت.لبنان.

-راجح، محمد عزت.أصول علم النفس.دار القلم.بيروت.لبنان.

-سليمان، سناء محمد.(2006).سيكولوجية الفروق الفردية وقياسها.ط1.عالم الكتب.نشر.توزيع.طباعة.القاهرة.مصر.

-شطاح، هاجر.(2011)."اثر سوء المعاملة الوالدية على صورة الذات عند الطفل".رسالة ماجستير.كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، الجزائر.

-شاهين، عبد الحميد حسن عبد الحميد.(2011).استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم.كلية التربية بدمهور.الإسكندرية-مصر.

-عون، علي، علي، عيشة.(2019).نظرية بياجيه للتنمية المعرفية: الآليات التنموية والتداعيات التعليمية.م2.مجلة دراسات في علوم الإنسان والمجتمع.جامعة جيجل.الجزائر.

-زرورق، السعدية.(2009)."دور اللغة في اكتساب المفاهيم المعرفية.الاحتفاظ بالوزن والحجم-نموذج-عند الطفل الأصم والطفل العادي.رسالة ماجستير.كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية-جامعة الجزائر-الجزائر.

-http://moradmohammad.blogspot.com/p/blog-page_6482html.04-01-2020à13.50.

-<http://elbassair.net>.

-<http://www.elbassair.net>.

-<https://www.manal.net/arts/s/19192.04/01/2020> à 14:04.

-[https://fr.wikipedia.org/wiki/gestion mentale](https://fr.wikipedia.org/wiki/gestion_mentale).04/01/2020 à 15:19