المحاضرة الأولى

الفروق الفردية و ذوي الاحتياجات الخاصة:

ان ظاهره تفرد الانسان من مسلمات الحياه .فالفروق الفردية توجد في جميع الكائنات الحيه ، والغرض الرئيسي من القياس النفسي هو الكشف عن الفروق الفردية بأنواعها المختلفة فبدون تلك الفروق لما كانت الحاجه الى القياس.
فقد خلق الله تعالى الناس مختلفين وغير متشابهين ومن هنا تعد ظاهرة الفروق الفردية من أهم حقائق الوجود الإنساني التي أوجدها الله في خلقه حيث يختلف الافراد في مستوياتهم العقلية ، فمنهم العبقري والذكي ومتوسط الذكاء ومنخفض الذكاء ، فضلاً عن تمايز مواهبهم وسماتهم المختلفة.

قال الله تعالى : ((إن سعيكم لشتى)) الليل 4

وقال تعالى : ((ومن آياته خلق السموات والأرض واختلاف ألسنتكم وألوانكم) الروم 22

فالفروق الفردية ظاهرة عامة في جميع الكائنات الحية ، وهي سنة من سنن الله في خلقة، فأفراد النوع الواحد يختلفون فيما بينهم، فلا يوجد فردان متشابهان في استجابة كل منهما لموقف واحد ، وهذا الاختلاف والتمايز بين الافراد اعطى للحياة معنى ، وجعل للفروق الفردية أهمية في تحديد وظائف وقدرات الافراد.
والفروق الفردية **individual difference**معروفه منذ خلق الله الأرض ومن عليها والدليل على ذلك وجود الانحرافات السلوكية ، والاضطرابات النفسية والموهبة الفنية ، والتفوق العقلي ، والتخصص في العمل بين الناس ، مما يعكس أن الافراد يمتلكون مهارات مختلفة تجعلهم يؤدون واجبات وأعمال مختلفة.

- هي الاختلافات التي يتميز بها كل فرد عن غيره من الأفراد في النواحي (العقلية والمزاجية والبيئية والجسمية والعمرية) .

-هي الانحرافات الفردية عن متوسط أداء المجموعة في السمة أو الخاصية أو القدرة.

أهمية معرفة الفروق الفردية

1. التعرف على استعدادات الطلاب وميولهم و اتجاهاهم.
2. تساعد القائمين على العملية التربوية على معرفة أنماط السلوك .
3. تساعد في التعرف على السلوك المتوقع للفرد في المواقف المختلفة .
4. أهمية في التنشئة والتربية.
5. أهمية في الاعداد المهني والوظيفي للحياة.
6. اهمية خلقية.
7. اهمية ذاتية.

مسلمات في الفروق الفردية:

-أن الاختلاف بين الأفراد في قدراتهم واستعداداتهم اختلاف كمي أي .اختلاف في الدرجة وليس في النوع

-قدرات الفرد الواحد يختلف بعضها عن بعض في القوه والضعف

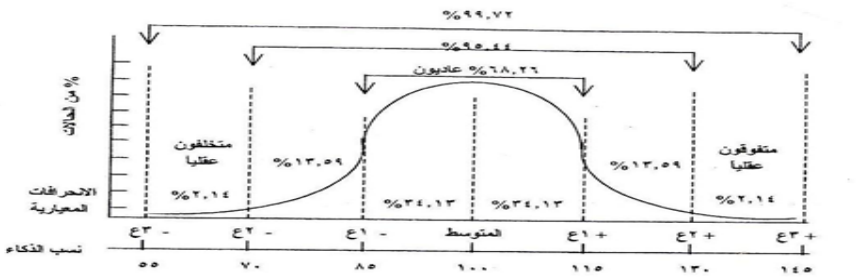
-القدرات والسمات موزعه بين الأفراد توزيعاً طبيعياً الغالبية في .المتوسط والندرة في الطرفين

-الفروق الفردية قد ترجع للوراثة أو البيئة أواليهما معاً

- هناك فروق داخل الفرد نفسه بين قدراته و مهاراته المختلفة.

- الفروق الفردية أحد المبادي الاساسية في التعليم بشكل عام و التربية الخاصة بشكل خاص.

المنحنى الاعتدالي و الفروق الفردية:



شكل رقم ( ) التوزيع النظرى لدرجات الذكاء على المنحنى الاعتدالى ، تبعاً لمقياس " وكسلر "
م (المتوسط) = ١٠٠ ، ع (الانحراف المعيارى) = ١٥

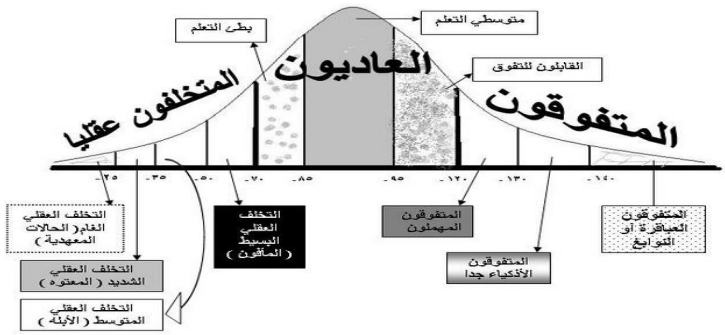
إن ظاهرة الفروق الفردية موجودة منذ وجود البشرية والفروق الفردية قد تكون في النواحي العقلية أو الجسمية أو الحركية أو الانفعالية ... إلخ و أن جميع الأفراد يتوزعون في معظم صفاتهم و قدراتهم توزيعاً طبيعياً (اعتدالياً) تحت المنحنى ألاعتدالي . حيث تزداد درجة وجود الصفة أو القدرة زيادة كبيرة كلما اتجهنا تجاه نهاية الطرف الأيمن ويقل عدد الأفراد الذين يمتلكون هذه الصفة أو القدرة ، وتنقص درجة الصفة أو القدرة نقصاً كبيراً كلما اتجهنا تجاه نهاية الطرف الأيسر من المنحنى ويقل عدد الأفراد الذين يمتلكون هذه الصفة أو القدرة ، وفيما بين الطرفين يوجد غالبية الأفراد الذين يتصفون بدرجة متوسطة من هذه القدرة أو الصفة كما يتضح ذلك من الشكل السابق بالنسبة للقدرة العقلية .

مثال لتطبيق توزيع القدرات العقلية على أفراد المجتمع في ضوء المنحنى الاعتدالي:

لو فرضنا إننا قمنا بتطبيق اختبار للذكاء كاختبار وكسلر مثلاً على عينة كبيرة ممثلة للمجتمع الذي تم سحبها منه تمثيلاً صحيحاً فان توزيع درجات أفراد العينة سيأخذ شكلاً معتدلاً يطلق عليه المنحنى الاعتدالي أو الجرسي حيث نجد أن غالبية الأفراد **(68,26%)** أي أكثر من ثلثي أفراد العينة تتركز معاملات ذكائهم حول المتوسط **(100)** وتتراوح بين **85 - 115** درجة " فئة العاديين " وينحرف عن المتوسط بقية الأفراد بنسب مئوية تتضاءل قيمها بشكل متساو كلما اتجهنا يساراً وترتفع كلما اتجهنا يميناً .

وسوف نجد علي يمين المتوسط **13.59%** من الأفراد تتراوح معاملات ذكائهم بين **115 - 130** درجة ويمثلون فئة أعلى من المتوسط ، يقابلهم بالنسبة نفسها على يسار المتوسط الأفراد الذين تقع معاملات ذكائهم دون المتوسط **70 - 85** درجة " فئة بطيء التعلم " ، ثم نجد يميناً **2,14%** من الأفراد درجاتهم تمتد بين **130 - 145** درجة " فئة المتفوق ذكى" ثم نجد يساراً بالنسبة نفسها أفراداً درجاتهم تمتد بين **55 - 70** درجة " فئة أعاقة عقلية بسيطة " وعلى أطراف المنحنى نجد **13.،%**من الأفراد يتمتعون بمعدلات ذكاء فائقة **(145** درجة فاكثر**)** يقابلهم على الطرف الأخر من تبلغ معاملات ذكائهم **(55** درجة فاقل**)** وهم المتخلفون عقلياً تخلفاً متوسطاً وشديداً .

توزيع اخر لمنحني الاعتدالي



بين الفروق الفردية و التربية الخاصة و القياس النفسي:

لعل أهم ما يميز التربية الخاصة أنها تهتم بدراسة الفروق الفردية بين الطلاب وبتكييف البرامج التربوية لتلبية حاجاتهم الخاصة. ولم تكن المدارس لتولي اهتماما عمليا كافيا بالفروق الفردية قبل انبثاق حركة القياس العقلي وقبل سن قوانين التعليم الإلزامي في بدايات القرن الحالي.

فقد سمحت حركة القياس العقلي بتطوير الأساليب المناسبة لتقييم الفروق الفردية ومن ثم تقديم الأفكار والمفاهيم حول سبل مراعاة تلك الفروق. أما قوانين التعليم الإلزامي فقد بينت إن الأطفال يتعلمون بمعدلات متفاوتة وان خصائصهم الانفعالية والحركية واللغوية متباينة وكذلك قدراتهم الحسية والإدراكية.

وهكذا لفتت قوانين التعليم الإلزامي أنظار المربين إلى أن البرامج التربوية العامة في المدارس ليست ملائمة لجميع الطلاب.

ولا يقتصر مفهوم الفروق الفردية على الفروق بين الأفراد ولكنه يشمل أيضاً الفروق في القدرات على مستوى الفرد الواحد .

ويعد النوع الثاني من الفروق الفردية هو الأكثر أهمية في ميدان التربية الخاصة. فمقارنة الفرد بالأفراد الآخرين على أهميتها لأغراض التشخيص والتصنيف، لا تغني عن مقارنة أداء الفرد ذاته في مجالات القدرات المختلفة لديه بجوانب و مجالات نموه ومثل هذه المقارنة ضرورية لتطوير البرامج التدريسية الفردية لأنها تبين مواطن الضعف والقوة لدى الفرد.

المحاضرة الثانية

مفهوم التخلف العقلي

مدخل الى تحديد مفهوم التخلف العقلي:

الحقيقة أن الفارق بين الشخص العادي والشخص الذي يعاني تخلفاً عقلياً إنما هو فارق في الدرجة، وليس في النوع. أي أنه فارق كمي وليس فارقاً كيفياً. فالمتخلف عقلياً يقع في التوزيع الاعتدالي للذكاء على يسار متوسطي الذكاء، أي أنه يقل عن المتوسط. فماذا نعني إذن بالتخلف العقلي؟.

يُعد التخلف العقلي نقصاً في مستوى الذكاء، فهل يعني هذا أن الأمر مجرد نقص في الدرجة أم أن هناك نواح أخرى تفرق ما بين الفرد العادي والفرد المتخلف عقلياً؟.

إن الشخص المصاب بالتخلف العقلي شخص لا يسير نموه العقلي بصورة طبيعية تتناسب مع نموه الجسمي، أي أنه ينمو بدنياً بصورة أكبر مما ينمو عقلياً. وبعبارة أخرى لا يسير عمره العقلي مع عمره الزمني، حيث يتأخر الأول عن الثاني. ولذلك فإن المتخلف العقلي يمكن اعتباره شخصاً يملك عقلاً كبقية الأفراد العاديين، ولكن هذا العقل أقل نضجاً وإنتاجاً وإدراكاً، كما أنه أقل تكيفاً وكفاءة في التعامل مع البيئة، فهو يعاني من صعوبات في التعلم واكتساب الخبرات، وحل المشكلات. إنه لا يستطيع باختصار أن يتواءم مع ما يمر به من ظروف بيئية مختلفة، وتنقصه القدرة على التعامل الجيد مع البيئة بشكل عام، سواء نفسياً أو عقلياً أو اجتماعيا.

وبشكل عام فإن مسألة تعريف التخلف العقلي بصورة قاطعة ومحددة تعد مسألة صعبة. لأن التعريف عادة ما يعتمد على نسبة الذكاء دون النظر للأسباب أو المظاهر المختلفة التي تتعلق بهذه المشكلة، من قبيل المظاهر الطبية والاجتماعية والنفسية وما إلى ذلك. فقد يصاحب التخلف العقلي قصور في البنية الجسمية أو عجز بدني. كما قد يصاحبه صعوبات في التكيف الاجتماعي، مع صعوبات تربوية وتعليمية. ومن هنا تكمن صعوبة التعريف إذ لابد أن يتضمن كل هذه المظاهر.

ويمكن أن نُعرّف التخلف العقلي بصورة عامة على أنه نقص أو تأخر أو توقف أو عدم اكتمال النمو العقلي المعرفي. أو أنه مستوى من الأداء العقلي يكون دون المتوسط، وينشأ أثناء فترة النمو التطور والارتقاء، ويصاحبه خلل أو أكثر من جوانب النضج والتعلم والتوافق الاجتماعي.

ومن المعروف أن مستوى ذكاء الفرد ينمو ويزداد بسرعة في السنوات الأولى من عمره، ثم يزداد بشكل أكثر ثباتاً في المرحلة العمرية **13-15** سنة، ويبطؤ نموه تدريجياً في سن **16-18**، وبعد هذه السن لا تحدث زيادة يمكن قياسها.

والطفل المتخلف عقلياً هو الطفل الذي لم يصل نموه العقلي إلى غايته. بمعنى أنه يقل عن المتوسط كما سبق وذكرنا. وهذا الطفل يتصف بالنقص في جوانب العقل الثلاثة: الإدراك ، والوجدان، والسلوك. ولذلك فهو أقل قدرة على الفهم وتكوين التصورات والمفاهيم والمعاني المجردة. كما أنه أقل قدرة على الانفعال بشكل سليم لما يتعرض له من مثيرات. وأخيراً فإن سلوكه يتسم بالقصور وقلة الكفاءة، والعجز عن التصرف بشكل سليم. وهو بهذا المعنى يصبح عاجزاً عن التكيف مع ظروف البيئة الطبيعية، وغير قادر على الاستقلال الذاتي، ويحتاج إلى رعاية الآخرين.

هذا وقد تباينت الآراء حول استخدام مصطلح مناسب ليشير إلى الأفراد الذين يتصفون بأنهم ذوى أداء عقلي وظيفي منخفض دون المتوسط يظهر أثناء فترة النمو ويصاحب ذلك قصور في مستوى السلوك التكيفي عندهم .

حيث يرى حامد زهران (1974) أن هناك عدة مصطلحات تدور معظمها حول الضعف العقلي ومعظمها مترادف ، مثل النقص العقلي ، والقصور العقلي ، والتأخر العقلي ، والتخلف العقلي ، وضعف العقل .

ويرى عبدالمنعم الحفني (1978) إن التأخر العقلي **Mental Retardation**هو تأخر نمو الذكاء يعرف بأسماء عديدة منها النقص العقلي والضعف العقلي والتخلف العقلي .

وقد تعددت تعريفات التخلف العقلي حسب منظور كل عالم أو باحث منها :-

تعريف الجمعية الأمريكية للنقص العقلي (1959) حيث تعرف التخلف العقلي بأنه انخفاض مستوى الأداء العقلي العام دون المتوسط ينشأ أثناء فترة الارتقاء ويصحبه خلل **Impairment**في جانب أو أكثر من الجوانب التالية .

1- النضج الاجتماعي **Maturity**

2- التعلم **Learning**

3- التوافق الاجتماعي **Social Adjustment**

تعريف جروسمان عام **1983 Grossman**، ونصه: " تمثل الإعاقة العقلية مستوى من الأداء الوظيفي العقلي والذي يقل عن متوسط الذكاء بانحرافين معياريين ، ويصاحب ذلك خلل واضح في السلوك التكيفي ، ويظهر في مراحل العمر النمائية منذ الميلاد وحتى سن **18.**

وتعرف الجمعية الأمريكية لعام (1997) على أن الإعاقة العقلية تعود إلى القصور الفعلي في الأداء الوظيفي الحالي ويتضح ذلك من خلال الانخفاض الدال والواضح في الوظائف العقلية، والتي يتزامن ظهورها مع وجود قصور في اثنين أو أكثر من مهارات التكيف التالية : التواصل ، العناية بالذات ، الحياة المنزلية ، المهارات الاجتماعية استخدام المرافق العامة ، التوجه المكاني، الصحة والأمان ، توظيف المهارات الأكاديمية ، الاستمتاع بأوقات الفراغ والعمل ، وتظهر الإعاقة العقلية قبل سن **(18)** سنة .

و يمكن تعريف التخلف العقلي بأنه حالة تتميز بانخفاض مستوى الأداء العقلي الوظيفي للفرد دون المتوسط **(** أي يقابلها نسبة ذكاء أقل من **70)** و التي تظهر أثناء فترة النمو الأولى **(** أي قبل سن الثامنة عشرة**)** و يصاحب هذه الحالة قصور في مستوى السلوك التكيفي.

ويلاحظ أن هذا التعريف تضمن :-

* انخفـاض مستوى الأداء العقلي الوظيفي للفرد دون المتوسط بصفة عامة وأن نسبة ذكاء الفرد المتخلف عقلياً أقل من (**70)** على أحد مقاييس الذكاء المقننة .

* يصاحب هذا الانخفاض قصور في مستوى السلوك التكيفي للفرد وتكون ملازمة معه .

* أن هذا الانخفاض في مستوى الأداء العقلي دون المتوسط والقصور في مستوى السلوك التكيفي للفرد تظهر أثناء فترة النمو الأولى أي قبل سن الثامنة عشرة من العمر .

كما قامت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي عام **2002** بتعريف التخلف الفكري . **American Association on Mental Retardation2002 –**

بانه أعاقة تتميز بالقصور الواضح في كلاً من القدرات الفكرية والسلوك التكيفي المعبر عنه بالمهارات الكيفية العملية - الاجتماعية - التصورية ، ويظهر قبل الثامنة عشر من العمر، وهناك **5** نقاط أساسية لتطبيق هذا التعريف :

- القصور في الوظائف الحالية يجب الأخذ بعين الاعتبار التأثيرات البيئية التي يعيش فيها أقرانه من نفس العمر والثقافة.

- يعتبر التقييم جيداً عندما يأخذ في الحسبان الفروق الثقافية واللغوية، كما الاختلاف في العوامل التواصلية، الحسية، الحركية، والسلوكية.

- في نفس الفرد فإن القصور عادة ما يصاحبه جوانب قوه.

- الهدف الرئيسي من وصف القصور هو أيجاد خطة فردية لدعم احتياجاته

- بالدعم المناسب للفرد على المدى البعيد فإن الحياة الوظيفية للشخص المصاب بالتخلف الفكري عادة ما تتحسن.

- التعريف الطبي : فالأطباء يركزون على وصف الحالة - الاعراض – المسببات.

- التعريف السكومتري : أخصائي علم النفس يركزون على معدل الذكاء.

-التعريف الاجتماعي : المختصين في علم الاجتماع يقيسون الذكاء من خلال مقدرة الفرد على التفاعل مع المجتمع واستجابته للمتطلبات الاجتماعية، وهو ما يسمى السلوك التكيفي.

- التعريف التربوي : التربويون يهتمون بالقدرات التحصيلية و مدى تلبية المنهج لاحتياجات الفرد.

المحاضرة الثالثة

تصنيف الإعاقة العقلية

مقدمة :

إن المعاقين عقلياً يختلفون فيما بينهم سواء في القدرات العقلية أو السلوكية أو نضجهم الاجتماعي ... ألخ . وبالتالي فإنهم ليسوا أسوياء تماماً في قدراتهم على التعلم والتدريب والتكيف الاجتماعي والتحكم في انفعالاتهم وعواطفهم ، وكذلك فهم مختلفون في وسائل اتصالاتهم المتعلقة باللغة الاستقبالية والإرسالية .

ولذلك فإن مسألة تصنيف المتخلفين عقليا يساعد مصممي البرامج التربوية على الفهم الجيد ومن ثم وضع وتصميم البرامج المناسبة لكل مستوى (صنف) على حده ، وقد تكون هذه البرامج تعليمية أو علاجية أو اجتماعية أو نفسية ، فعلى سبيل المثال : إن البرامج التي تقدم لذوي الإعاقة العقلية الشديدة ليست هي نفس البرامج التربوية التي تقدم لذوي الإعاقة العقلية البسيطة أو المتوسطة .

كما أن تصنيف المتخلفين عقلياً إلى فئات و مستويات يساعد الباحثين و القائمين على تربيتهم و رعايتهم على دراستهم و التعامل معهم و تخطيط و تهيئة الخدمات و أوجه الرعاية اللازمة لهم مع وضع الفروق الفردية فيما بينهم في الاعتبار كأحد المبادئ الأساسية لاسيما في رعايتهم تربوياً و تعليمياً.

وتُعد مسألة تصنيف التخلف العقلي مشكلة عامة مثلها مثل العديد من قضايا التصنيف في أي مجال. ونحن لا نكاد نجد اتفاقا عاماً بين العاملين في هذا المجال على تصنيف محدد يمكن التعامل معه. فقضية التخلف العقلي شغلت وتشغل العلماء على اختلاف تخصصاتهم، ولذلك فإننا نجد العديد من التصنيفات التي ترجع كثرتها إلى اختلاف مفهوم التخلف العقلي عند كل فئة من المشتغلين بهذا الموضوع. ويصبح من المحتم علينا أن نتعرض لهذه التصنيفات على اختلافها، علها تساعدنا في إقامة تصور أكثر اتساعا وفهماً لهذا الموضوع.

ويمكن إيجاز التصنيفات المختلفة للتخلف العقلي في الفئات التالية:

1- التصنيف وفقاً لمستوى الذكاء **I.Q. level classification.**

2- التصنيف وفقاً لأسباب التخلف العقلي **Etiological classification.**

3- التصنيف النفسي اجتماعي لفئات التخلف العقلي.

4- التصنيف وفقاً للقدرة على التعلم **Educational classification.**

5- التصنيف وفقاً للتشخيص الإكلينيكي **Clinical classification.**

أولا: التصنيف حسب مستوى الذكاء:-

يهتم أصحاب هذا التصنيف بالفروق التي تعتمد على نسبة الذكاء أكثر من أي فروق أخرى. بمعنى أنه تصنيف يعتمد على الفروق في الكم أكثر من الفروق في الكيف أو النوع.

حيث يتم تصنيف الإعاقة العقلية حسب درجة الذكاء وهي الدرجة التي يحصل عليها الفرد في أحد اختبارات الذكاء المقننة اللفظية أو المصورة ، والفرد المعاق عقلياً هو الذي يحصل على درجة أقل من (**70**) درجة على أحد المقاييس التي تم تقنينها علمياً لقياس مستوى ذكاء الأفراد .

ووفق هذا التصنيف يمكن تقسيم فئات التخلف العقلي إلى ما يلي:-

ويذكر كل من جرو سمان وآخرين **Grossman and others (1983)** ، كازدان و آخرين **Kazdin and others(1980)** أن جمعية الطب النفسي تقسم المعوقين عقليا إلى الفئات الآتية :

النوع	مستوى الذكاء
الإعاقة العقلية (البسيطة) **Mild Mental Retardation**	من **50 – 55** إلى **70**
الإعاقة العقلية المتوسطة **Moderate Mental Retardation**	**35 – 40** إلـــى **50 – 55**
الإعاقة العقلية الشديدة **Severe Mental Retardation**	**20 – 25** إلى **35 – 40**
الإعاقة العقلية (الشديدة جداً) **Profound Mental Retardation**	أقل من **20** أو **25**

تصنيف فئات التخلف العقلي بحسب نسب الذكاء على مقياس بنيه **1960** و وكسلر الراشدين.

الفئات	مدى الانحراف المعياري لنسب الذكاء	نسبة الذكاء	
		بنيه	وكسلر
التخلف العقلي البسيط	**-2 ___ 3 -**	**52 -68**	**55 -69**
التخلف العقلي المتوسط	**-3 ___ 4 -**	**36 -51**	**40 -54**

التخلف العقلي الشديد	- 4 ___ - 5	20-35	25-39
التخلف العقلي الشديد جداً	أقل من - 5	19فاقل	24فاقل

ثانياً : التصنيف وفقاً لأسباب التخلف العقلي

في مثل هذا التصنيف يتم التعامل مع الأسباب التي أدت إلى القصور العقلي، وتشمل هذه الأسباب الفئات التالية:-

1- العوامل الوراثية:- ويتم التقسيم وفقاً للسبب الوراثي الذي أدى إلى التخلف العقلي من قبيل مرض داون، أو حالات متلازمة كلاينفيلتر وغيرها من الحالات التي ترجع إلى خلل وراثي سواء كان هذا الخلل في الجينات أو في عدد وطبيعة الكروموسومات.

2- الاضطرابات الفسيولوجية: وهي الحالات الناتجة من خلل عمليات التمثيل الغذائي للخلية سواء كان وراثياً أو نتيجة الإصابة بالمرض. ومن أمثلة هذه الحالات مرض البول الفينايلكيتوني، ومرض ويلسون (اضطراب التمثيل الغذائي للنحاس)، والأمراض الناتجة من عدم توافق فصائل دم الأبوين وما إلى ذلك من أسباب.

3- إصابة المخ: **Brain damage** وهي الحالات الناتجة من تعرض المخ للإصابة سواء كانت أثناء الولادة، أو الإصابات التي يتعرض لها الفرد بعد ذلك في سنوات العمر المبكرة.

ثالثاً: التصنيف النفسي اجتماعي لفئات الإعاقة العقلية

يذكر كمال مرسى (**1981**) أن تصنيف الإعاقة العقلية على أساس نفسي اجتماعي من التصنيفات السلوكية الجيدة وهو يصنف إلى الفئات الآتية :

أ- التخلف العقلي البسيط: **Mild M.R**

ب- التخلف العقلي المتوسط: **Moderate M.R**

ج- التخلف العقلي الشديد: **Severe M.R**

أ - التخلف العقلي البسيط: Mild M.R :

وتشمل فئة التخلف العقلي البسيط الأفراد الذين يتراوح معامل ذكائهم بين **55-70** (مستوى المأفون) وتضم ما يقرب من **80%** من حالات التخلف العقلي. ويتوقف النمو الذهني عند مستوى طفل عادي في سن من **7** إلى **12** سنه تقريبا ويتميز الفرد الواقع في هذه الفئة بالمهارات الاجتماعية والقدرة على التواصل، مع نقص بسيط في الوظيفة البصرية الحركية وذلك في سن ما قبل المدرسة. كما يتميز بالقابلية للتعلم الدراسي بما يصل به إلى مستوى الصف السادس الابتدائي. كما تكون لديه المهارات الاجتماعية والمهنية التي تمكنه من حماية نفسه. ومع ذلك فهو يحتاج إلى التوجيه والرعاية في الفترات التي يتعرض فيها للشدائد والضغوط الاجتماعية والاقتصادية. وقد لا يتم تمييز هؤلاء الأطفال عن الأطفال العاديين في السنوات الأولى من العمر (سن ما قبل المدرسة).

ب -التخلف العقلي المتوسط: Moderate M.R

وتشمل هذه الفئة الأفراد الذين يتراوح ذكاؤهم بين **40-55**. وتشمل حوالي **12%** من حالات التخلف العقلي بشكل عام ويتوقف النمو الذهني عند مستوى النمو الذهني لطفل عادي في سن من **3** إلى **7** سنوات . ويتميز الفرد في هذه الفئة بالقابلية للتدريب **Trainable** ولكنه لا يستطيع التقدم في الدراسة أكثر من الصف الثاني الابتدائي. كما لا يستطيع الاستفادة من التدريب على بعض المهارات الاجتماعية والمهنية. ويستطيع أيضاً أن يساعد نفسه، ولكن لابد من رعايته تحت ظروف الضغط بوجه عام.

ج -التخلف العقلي الشديد: Severe M.R

ويشمل الأفراد الذين يتراوح ذكائهم بين **25-40**، ويمثلون حوالي **7%** من إجمالي حالات التخلف العقلي. ويتوقف نموه الذهني عند مستوى طفل في سن أقل من ثلاث سنوات ويتميز طفل هذه الفئة بضعف في النمو الحركي وعدم القدرة على حماية نفسه من الأخطار الطبيعية ، ولا توجد لديه مهارات الاتصال في سن ما قبل المدرسة، وإن كان يستطيع ذلك في السنوات التالية. كما يمكنه في مرحلة البلوغ التدريب على العادات الصحية الخاصة بالنظافة، وضبط المخارج. أما بعد هذا السن فيمكنه القيام ببعض الأعمال البسيطة، ولكن تحت الرعاية والملاحظة الشديدة والمستمرة.

رابعاً - التصنيف وفقاً للقدرة على التعلم .Educational classification

وبالنسبة للتصنيف التربوي يهتم بالاعتماد على نسب الذكاء المعروفة ويضيف إليها أسماء للفئات تتناسب مع البرنامج التعليمي اللازم لكل فئة وقدرتها على التعليم كمعايير أساسية للتقسيم كما يعني بالاحتياجات التعليمية وما يلائمها من برامج أكثر مما يعني بنسبة الذكاء في ذاتها ، وبإمكانية انتقال الطفل من برنامج تربوي إلى برنامج آخر ، وفقاً لمدى إتقانه للمهارات المتطلبات السابقة اللازمة لذلك ، ويتضمن التصنيف ثلاث فئات على النحو التالي :

1- المتخلفون عقلياً القابلون للتعليم **Educable Mentally Retarded (EMR)**
2- المتخلفون عقلياً القابلون للتدريب **Trainable Mentally Retarded (TMR)**
3- المتخلفون عقلياً (الاعتماديون) **Custodial Mentally Retarded**

١ - المتخلفون عقلياً القابلون للتعليم

لقد دأبت أدبيات التربية الخاصة قبل السبعينات على استخدام مصطلح "القابلين للتعليم" للإشارة إلى ما أصبح يعرف حالياً بالأشخاص ذوي التخلف العقلي البسيط. وعلى وجه التحديد، كان هذا المصطلح يستخدم في وصف خصائص وحاجات الأشخاص الذين تتراوح معاملات ذكائهم بين **(55-70)** تقريباً وذلك للتذكير بأن التعليم الأكاديمي التقليدي أمر ممكن بالنسبة لهم ولو جزئياً. ولذا حلّ هذا المصطلح محل مصطلح "الأبله" الذي كان شائعاً سابقاً.

هذه الفئة تمثل حوالي **(14 ، 2)%** من إجمالي عدد السكان حسب توزيعها على المنحني ألاعتدالي ، وتتضمن فئة الإعاقة العقلية البسيطة **Mild**،وتتراوح معدلات ذكاء أفراد هذه الفئة ما بين **(70 _ 55)** على أحد مقاييس الذكاء المقننة ويمكنهم تحصيل قدر من التعليم حتى مستوى الصف السادس الابتدائي تقريباً. وهم لا يستطيعون مواصلة الدراسة وفقاً للمعدلات والمناهج العادية . إلا أنهم يمتلكون المقدرة أو الاستعداد داخل بيئة تعليمية ملائمة .

وهم يتعلمون ببطء شديد ، لذا لا يمكنهم تعلم المواد الدراسية المقررة في سنة دراسية واحدة مثلما هو الحال بالنسبة للطفل العادي ، ويبدى بعضهم استعدادا للتعلم في بعض المجالات المهنية ، لذا يمكنهم ممارسة بعض الأعمال والحرف التي يستطيعون عن طريقها إعالة أنفسهم . كما يحتاج هؤلاء الأفراد إلى نوع خاص من الإرشاد النفسي لمواجهة الأزمات الرئيسية في الحياة .

٢ - المتخلفون عقلياً القابلون للتدريب

قبل أن ينبثق التعريف الحديث للتخلف العقلي في بداية السبعينات كان التربويون يطلقون على ذوي التخلف العقلي المتوسط وبعض ذوي التخلف العقلي الشديد إسم القابلين للتدريب. وكانت درجات الذكاء التي يتمتع بها هؤلاء الأشخاص تتراوح ما بين **(40-55)** تقريباً. وبعبارة أخرى، فقد حلّ هذا المصطلح محل مصطلح "الأحمق" الذي كان شائعاً من قبل. وتستند تسمية "القابلين للتدريب" إلى افتراض مفاده أن الأشخاص الذين يعانون من هذه الدرجة من درجات التخلف العقلي يمكن تزويدهم ببرامج تدريبية خاصة في مجالات العناية بالذات والتواصل والنمو الاجتماعي ولكن لا يمكن تعليمهم المهارات الأكاديمية التي تتضمنها المناهج المدرسية التقليدية. غير إن الرسالة التي تنطوي عليها هذه التسمية ضمنياً هي أن هؤلاء الأشخاص غير قابلين للتعليم وذلك أمر دحضته نتائج البحوث العلمية مما دفع بكثيرين للتحفظ بشدة على استخدامها في الوقت الراهن حيث انه يمكن تعليمهم و لكن بدرجة بسيطة.

وهذه الفئة تمثل حوالي **(13، 0 ./.)** تقريباً من إجمالي عدد السكان كما يمثلون حوالي من **(5-10 ./.)** من جملة المعاقين عقليا ، ويتراوح مستوى ذكاء أفراد هذه الفئة ما بين **(55_40)** على أحد مقاييس الذكاء المقننة ، وتتضمن هذه الفئة فئة الإعاقة العقلية المتوسط.

وغالبا ما يحصل المعاقون عقليا القابلون للتدريب على درجات ذكاء تنخفض عن المتوسط بمقدار ثلاثة انحرافات معيارية ، باستخدام أي اختبار ذكاء فردي ، وبصوره عامة فان قدراتهم العقلية تصل إلى نصف أو ثلث القدرة العقلية لأقرانهم العاديين ممن يماثلونهم في العمر الزمني .

٣ - المتخلفون عقلياً (الاعتماديون)

إن الفلسفة التربوية التي دفعت بالتربويين إلى إطلاق اسم "القابلين للتعليم" على ذوي التخلف العقلي البسيط و "القابلين للتدريب" على ذوي التخلف العقلي المتوسط هي ذاتها التي دفعت بهم إلى اطلاق اسم "الاعتماديين" على ذوي التخلف العقلي الشديد. وكان هذا الاسم يطلق على من تقل معاملات ذكائهم عن **(39)** درجة، بمعنى أنه حل محل مصطلح "المعتوه".

والأصل في هذه التسمية هو "الاعتماد على الغير". وما رمى إليه التربويون هو التأكيد على أن الأشخاص الاعتماديين هم العاجزون عن الاعتناء بأنفسهم والمحتاجون على الدوام إلى رعاية وإشراف.

وهذه الفئة تمثل حوالي **5./.** من إجمالي عدد المعاقين عقليا وتتضمن هذه الفئة الإعاقة العقلية الشديدة حيث يقل مستوى ذكاء أفراد هذه الفئة عن **(39)** تقريبا على أحد مقاييس الذكاء المقننة ، ويحتاجون إلى رعاية تامة ، حيث يصعب تعليمهم ويصعب تدريبهم للعناية بأنفسهم و يحتاجون إلى رعاية وإشراف مستمر .

وأحيانا يطلق عليهم المعتمدون لأنهم عاجزون كليا حتى عن العناية بأنفسهم أو حمايتهم من الأخطار ، لذا يعتمدون كليا على غيرهم طوال حياتهم .

المحاضرة الرابعة

تابع تصنيف الإعاقة العقلية + خصائص المعاقين عقلياً

خامساً التصنيف وفقاً للتشخيص الإكلينيكي Clinical classification

وهو يعتمد على وجود بعض الخصائص الجسمية والتشريحية والفسيولوجية والمرضية المميزة لحالات الاعاقة العقلية ومن أهم الأنماط الإكلينيكية للإعاقة العقلية :

أ- متلازمة داون **Down Syndrome:**

ب ـ استسقاء الدماغ: **Hydrocephalus**

جـ ـ كبر الجمجمة: **Macro Cephalic**

د ـ صغر الجمجمة: **Micro Cephalic**

هـ ـ القماءة أو القصاع: **Cretinism**

و ـ حالات العامل الريزيسى في الدم: **Rh – Factor**

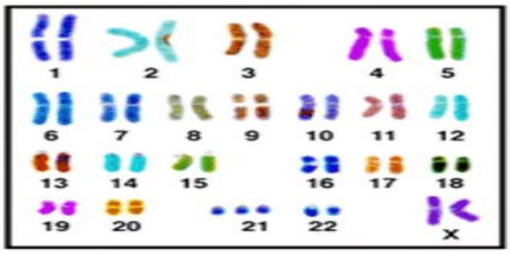
ل ـ حالات اضطراب التمثيل الغذائي: **(PKU)**

أ - متلازمة داون Down Syndrome:

تعتبر حالات الإعاقة العقلية والمصنفة ضمن حالات المنغولية **Mongolism** من الحالات الأكثر شيوعاً من بين حالات الإعاقة العقلية، إذ تصل نسبة الأطفال الداون إلى حوالي **10%** من حالا ت الإعاقة العقلية، وقد سميت حالات داون قديماً بالمنغولية نسبة إلى التشابه بين الملامح العامة وخاصة ملامح الوجه لهذه الفئة والملامح العامة للنوع المنغولي، والتي تتمثل في العيون الضيقة

ذات الاتجاه العرضين والوجه المسطح المستدير والأنف الضيقة، وقصر القامة، وظلت هذه التسمية للأطفال المنغوليين شائعة حتى عام **1986**م، حيث سميت هذه الحالات باسم عرض داون **((Down Syndrome)**نسبة إلى الطبيب الإنجليزي لانج داون **((Lang Down, 1986**الذي قدم محاضرة عن حالات المنغولية واقترح التسمية الجديدة التي لاقت إقبالاً من أوساط المهتمين في ميدان التربية الخاصة، ولكن التسمية القديمة ما زالت شائعة حتى يومنا هذا في كثير من أوساط التربية الخاصة.

وتبلغ نسبة حالات داون حوالى **5-10%** تقريباً من حالات الاعاقة العقلية ، و معظمهم يكونون من فئة البلهاء **(**الإعاقة العقلية المتوسطة **)** ، و نسبة أقل من فئة المعتوهين **(**الإعاقة العقلية الشديدة **)** ، و نسبة ضئيلة جداً من فئة المأفونين **(**الإعاقة العقلية البسيطة**) .**وتعود أسباب حالات المنغولية إلى وجود خلل في الكروموسوم رقم **21** الذي تحمله الأم وخاصة في الأعمار المتقدمة للأمهات بعد عمر **35** سنة، فكلما زاد عمر الأم كلما زادت الفرصة لولادة أطفال منغوليين، وبسبب ضعف هذا الكروموسوم لدى الأمهات المتقدمات في العمر **(**قبل الحمل**)**، حيث يظهر زوج الكروموسومات هذا ثلاثياً لدى الجنين كما هو موضح بالشكل التالي، وبذلك يصبح لدى الطفل المنغولي **47** كروموسوماً بدلاً **46** كروموسوماً.



ب -استسقاء الدماغ: Hydrocephalus

تتميز حالات الاستسقاء الدماغي بضخامة الرأس وبروز الجبهة، وتنتج الإعاقة العقلية في هذه الحالة نتيجة للضغط المستمر للسائل المخي وزيادته بشكل غير عادي في الدماغ مما يؤدي إلى تلف المخ، ويتوقف مقدار الإعاقة على مدى التلف في أنسجة المخ ، ويترامح مدى الإعاقة العقلية بين الأفن و العته **"** البسيط و الشديد **"**، و من الخصائص الجسمية المميزة لحالة استسقاء الدماغ كبر محيط الجمجمة قد يصل إلى **75**سم في بعض الحالات رغم بقاء حجم الوجه عادياً، و يكون شكل الجمجمة مثل الكمثرى المقلوبة ، و تضطرب الحواس ، و تشاهد نوبات الصرع و يضطرب النمو و التوافق الحركي.

جـ ـ كبر الجمجمة: Macro Cephalic

تعتبر حالات كبر حجم الجمجمة من الحالات المعروفة اكلينيكياً في مجال الإعاقة العقلية بالرغم من قلة نسبة حدوثها، وغالباً ما يكون حجم محيط الجمجمة في مثل هذه الحالة كبيراً **40** سم **±** **5** سم مقارنة مع حجم محيط الجمجمة لدي الأطفال العاديين عند الولادة والذي يبلغ **33** سم **±** **5** سم ، ولا يزيد مستوى الذكاء في هذه الحالة عن العته و البله **"** بين الإعاقة العقلية المتوسطة و الشديدة **"**. ومن المظاهر الجسمية المصاحبة لمثل هذه الحالات النقص الواضح أحياناً في الوزن والطول، وصعوبة في المهارات الحركية العامة والدقيقة.

د ـ صغر الجمجمة: Micro Cephalic

تتميز هذه الحالات بصغر حجم الجمجمة وصغر حجم المخ نتيجة عدم نمو المخ بدرجة كافية، مما يترتب عليه صغراً ملحوظاً في حجم الرأس، ولا يتجاوز محيط الجمجمة **20** سم **±** **5** سم، مقارنة مع حجم محيط الجمجمة لدى الأطفال العاديين عند الولادة والذي يبلغ **33** سم **±** **5** سم، حيث يتخذ الرأس شكلاً مخروطياً كما تظهر الأذنان بحجم كبير ولا يزيد مستوى الذكاء في هذه الحالة عن العته و البله **"** بين الإعاقة العقلية المتوسطة و الشديدة **"**، وتحدث هذه الحالة نتيجة لعوامل تؤدي إلى ضمور في حجم

الرأس، وقد تحدث نتيجة لعوامل مكتسبة من أهمها تعرض الأم أثناء فترة الحمل للإشعاعات أو بالحصبة الألمانية أو الزهري، أو تعرضها أثناء الولادة إلى نزيف، أو إصابة الطفل بعد الولادة بالالتهابات السحائية أو التسمم.

هـ ـ القماءة أو القصاع: Cretinism

تعد حالات القماءة (القصاع) إحدى الحالات المعروفة في ميدان الإعاقة العقلية، ويقصد بها حالات قصر القامة الملحوظ مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمي إليها الفرد، والمصحوبة بالقدرة العقلية المتدنية فلا يزيد مستوى الذكاء في هذه الحالة عن العته و البله " بين الإعاقة العقلية المتوسطة و الشديدة "، ومن المظاهر الجسمية المميزة لهذه الحالة قصر القامة حيث لا يصل طول الفرد حتى في نهاية سن البلوغ والمراهقة (**16 – 18**) سنة إلى أكثر من (**80**) سم، ويصاحبها كبر في حجم الرأس وجحوظ العينين، وجفاف الجلد واندلاع البطن وقصر الأطراف والأصابع.

و ـ حالات العامل الريزيسي في الدم:Rh – Factor

يعرف العامل الريزيسي على أنه انتيجين موجود في الدم (فصيلة الدم إما أن تكون سالبة وإما أن تكون موجبة). ويبدو أثر العامل الريزيسي في حالة واحدة وهي اختلاف هذا العامل بين الأب والأم. وبسبب ظهور العامل الريزيسي بشكل موجب لدى الأب وبشكل سالب لدى الأم، وبسبب سيادة العامل الموجب، فسوف يظهر العامل الريزيسي لدى الجنين موجباً، وفي هذه الحالة سوف يختلف العامل الريزيسي للأم عنه لدى الجنين، الأمر الذي يؤدي إلى إطلاق الأم لمضادات لكريات الدم الحمراء لدى الجنين بحيث يدمرها، مما يؤدي إلى حالة من تميع الدم لدى الجنين، وقد تصل إلى مستوى تسمم الدم بسبب عجز كبد الجنين لتمثيل تميع الدم، وهذا الأمر قد يؤدي إلى تلف أو خلل في الخلايا الدماغية.

وقد أمكن لمجموعة من العلماء هم فريد، وجورمان، وبولاك **Gorman, Pollak, Fred,** من إنتاج مركب يحتوي على جاما جلوبيولين وقدموه للجمهور عام **1968**م تحت اسم **RhoGAM** حيث تحقن به الأم التي أنتجت مضادات **Rh** والذي يعمل على تحرير دمها من هذه المضادات (الأجسام المضادة)، وبالتالي لا تصادف في حملها التالي مشكلة اختلاف دمها عن دم الجنين، ويجب أن يكون الحقن بعد كل وضع (أو إجهاض) وخلال **72** ساعة، أي لا يتجاوز اليوم الثالث من الوضع أو الإجهاض.

ل ـ حالات اضطراب التمثيل الغذائي: (PKU)

يرجع اكتشاف هذه الحالة إلى الطبيب النرويجي فولنج **Fooling (1934)** الذي تمكن من فحص شقيقتين متخلفتين عقلياً فوجد أن بولهما يتحول للون الأخضر إذا أضيف له كلوريد الحديديك، وهو تفاعل يدل على شذوذ بيوكيمائي.

ولقد عزى هذا الطبيب أسباب الإعاقة العقلية عند هؤلاء الأطفال إلى اضطرابات في عملية التمثيل الغذائي لحامض الفينيل، والذي يعود لأسباب قصور الكبد في إفراز الإنزيم اللازم لعملية التمثيل الغذائي لحامض الفينيل، ويظهر هذا الحامض في الدم بمستويات مرتفعة مما يسبب تسمم في الدماغ، ويؤدي ذلك إلى اضطرابات في الخلايا العصبية للمخ ومن ثم إلى الإعاقة العقلية.

خصائص المعاقين عقليا

يتميز المعاقون عقلياً بالفروق الفردية الشاسعة فيما بينهم، وبعدم تجانسهم أو تطابقهم من حيث ما يتمتعون به من استعدادات وما يتصفون به من سمات وخصائص، ومع ذلك فإنه توجد عدة خصائص عامة يجب عدم إغفالها عند محاولتنا الكشف عنهم والتعرف عليهم، وتحديد البرامج التربوية والتأهيلية لهم وذلك بالرغم من تسليمنا بأنهم يتفاوتون من حيث درجة كل خاصية بحسب مستوى الإعاقة والظروف البيئية والتأثيرات الثقافية، التي يتعرض لها ويتفاعل معها كل منهم. وعلى ذلك يمكن عرض أهم الخصائص التي يتسم بها الأطفال المعاقون عقليا على النحو التالي:

اولا: الخصائص الجسمية والحركية

- معدل النمو الجسمي والحركي اقل لدي ذوي الاعاقة العقلية سواء في الاطوال والأحجام من اقرانهم العاديين ويظهر بعض الملامح الجسمية وخاصة ظهور تشوهات في الرأس واليدين او الاطراف العليا والسفلي.

- اكثر قابلية للمرض ويتسمون بضعف الصحة العامة وسرعة الاجهاد والملل الي جانب ان معدلات اعمارهم اقل من العاديين وان تغيرت هذه السمة مع التقدم في الرعاية الصحية للمعوقين.

- كما يتسمون بتأخر مهارات الجوانب الحركية مثل جوانب المشي والاتزان ومهارات التحكم في العضلات الصغيرة كالأصابع او اليدين الي جانب مصاحبة بعض الحالات منهم لمشكلات في الحواس.

ثانيا :الخصائص المعرفية

1- الانتباه : يعاني المعوقون عقلياً من ضعف القدرة علي الانتباه وعدم القدرة علي التركيز في اكثر من مثير مما قد يحول دون تقدمهم في النواحي الاكاديمية. وهذا يعني ضرورة أن يعمل المعلم على توظيف الاستراتيجيات المختلفة التي من شأنها العمل على زيادة الانتباه ومنها :

-استخدام المثيرات ذات الأبعاد الواضحة والمميزة.

- تنظيم البيئة الصفية على نحو يسمح بالتركيز على المثيرات ذات العلاقة .

- استخدام الوسائل السمعية - البصرية المناسبة .

2- التذكر :يواجه المعوقون عقليا ايضا صعوبات في التذكر نتيجة لعدم قدرتهم علي تخزين المعلومات سواء للذاكرة القريبة او البعيدة المدى. و تتضمن عملية التذكر ثلاث مراحل رئيسيه هي استقبال المعلومات وخزنها ثم استرجاعها ، وتبدو مشكلة الطفل المعاق عقلياً الرئيسية في مرحلة استقبال المعلومات ، وذلك بسبب ضعف الانتباه لديه . ويلخص ماكملان نتائج بعض البحوث على موضوع التذكر ومنها :

- تقل قدرة المعوق عقلياً على التذكر مقارنه مع الطفل الذي يناظره في العمر الزمني ويعود السبب في ذلك إلى أن ضعف قدرة المعاق عقلياً على استعمال وسائل أو استراتيجيات أو وسائط للتذكر كما يقوم بذلك الطفل العادي .

- ترتبط درجة التذكر بالطريقة التي تتم بها عملية التعلم فكلما كانت الطريقة أكثر حسية كلما زادت القدرة على التذكر والعكس صحيح .

- أن التكرار بعد إتمام التعلم يفيد المعاقين عقلياً.

- للتعزيز أثر إيجابي في نتائج التعلم.

3- التمييز : وترتبط الانتباه بالقدرة علي تمييز المثيرات وحيث انه يعاني من قصور في الانتباه والتذكر فان عملية التمييز بدورها تجد مشكلات كبيرة وفي جميع مستوياتها سمعي او بصري او مكاني او شمي او تذوقي كما تختلف القدرة علي التمييز وفقا لشدة الاعاقة سواء البسيطة والمتوسطة والشديدة.

4- التخيل : كما تتطلب عملية التذكر القدرة علي استرجاع المعلومات وتخزينها وكذلك بالمقام الاول الانتباه اليها فيعاني المعاقين عقليا من ضحالة عمليات التخيل وبالتالي التصور.

5- التفكير : يتوقف عملية التفكير لدي ذوي الاعاقة العقلية عند مرحل التفكير الحسي والملموس دون التفكير المجرد او اشباه المجردات ويظهر هذا نتيجة القصور في عملية التخيل والتذكر والانتباه .

6- انتقال أثر التعلم : يعاني الأطفال المعاقون عقلياً من نقص واضح في نقل التعلم من موقف إلى اخر ، ويعتمد الأمر على درجة الإعاقة إذ تعتبر خاصية صعوبة نقل أثر التعلم من الخصائص المميزة للطفل المعوق عقلياً مقارنة مع الطفل العادي الذي يناظره في العمر الزمني ، ويبدو السبب في ذلك في فشل المعوق عقليا في التعرف على اوجه الشبه والاختلاف بين الموقف المتعلم السابق والموقف الجديد .

المحاضرة الخامسة

تابع خصائص المعاقين عقلياً + حاجات المعاقين عقلياً

ثالثا : الخصائص اللغوية

- يعاني المعوق عقليا من بطء في النمو اللغوي بشكل عام يمكن ملاحظته في المراحل الاولى من الطفولة المبكرة في النطق واكتساب اللغة.

- وينتشر فيما بينهم صعوبات النطق كالإبدال والحذف والتشويه والتلعثم وعدم ملائمة نغمة او حدة الصوت.

- كما يعانون من فقر اللغة وضحالة المفردات واللغة الطفلية الغير متناسبة مع المرحلة العمرية التي يعيشها الطفل.

- ترتبط شدة الصعوبات اللغوية لدي ذوي الاعاقة العقلية بشدة الاعاقة العقلية وبالتالي تختلف الصعوبات اللغوية لدي متوسطي الاعاقة عن شديدي وبسيطي الاعاقة .

وقد أشار هالهان وكوفمان (**1982م**) إلى الخصائص التالية للنمو اللغوي للأشخاص المعاقين عقليا:

- إن مدى انتشار المشكلات الكلامية اللغوية وشدة هذه المشكلات

يرتبط بشدة الإعاقة العقلية التي يعاني منه الفرد ، فكلما ازدادت شدة الاعاقة العقلية ازدادت المشكلات الكلامية واللغوية وأصبحت أكثر انتشاراً.

- أن المشكلات الكلامية واللغوية لا تختلف باختلاف الفئات التصنيفية لفئة الإعاقة العقلية .

- إن البنية اللغوية لدى المعاقين عقلياً تشبه البناء اللغوي لدى غير المعاقين عقلياً فهي ليست شاذة ، أنها لغة سوية ولكن بدائية .

رابعا : الخصائص الشخصية والاجتماعية و الانفعالية :

- يعاني المعوق عقليا من مجموعة من الخصائص الجسمية السلبية التي تؤثر علي نمو شخصيته وسلوكه الاجتماعي كانخفاض قدراته العقلية. وسلوكياته الغير توافقية مما يشعره دائما بالدونية و انخفاض التوقعات الاجتماعية منه الي جانب المعاملة المختلفة من قبل افراد المجتمع وانخفاض قدراته وتعرضه المستمر الي خبرات الفشل اكثر من غيره بحكم قدراته المحدودة مما يعزز مفهومه السلبي عن نفسه.

- ولذا فمن المعقول توقع المعوق نفسه لخبرات الفشل في اداء المهمات المطلوبة منه دون المحاولة او التجريب و الاستسلام دون القيام بأي محاولات .

- والحقيقة ان توقعات المحيطين للمعوقين عقليا قد تساهم بشكل كبير في خفض قدراته الحقيقة عن المستوي العادي .

- كما نتوقع من خلال ذلك انخفاض مستوي الدافعية عند المعوق عقليا ويمكن ملاحظة ذلك عندما يطلب منه اداء او تعلم أي مهارة.

- وعلية فقد يشارك المعوقين عقليا المجموعات التي تصغرهم سنا وذلك لغياب القدرة علي التنافس مع الاقران او المساويين له في نفس العمر.

- كما أن الطفل المعوق عقليا قد يكون هادئا لا يتأثر بسرعه ، حسن التصرفوالسلوك راضيا بحياته كما هي ، قانعا بإمكاناته المحدودة ، ويستجيب إذا عاملناه

كالطفل الصغير ويغضب إذا أهمل ولكن لا يستمر في غضبه فترة طويلة ، فسرعان ما يضحك ويمرح ومن السهل التأثير عليه لأنه سريع الاستهواء .

- و تعد المظاهر الانفعالية والاجتماعية غير التكيفية أكثر انتشارا لدى الأشخاص المعاقين عقليا الملتحقين بمؤسسات التربية الخاصة إذ أنها تعتمد على عزلهم وعدم توفير فرص دمج لهم في المجتمع .

- لو أخدنا الخصائص الشخصية و الاجتماعية و الانفعالية تبعا لدرجة الإعاقة نجد اختلافات واضحة بين الأفراد المعوقين عقليا بعضهم البعض ، هذا فضلا عن الاختلافات الكبيرة بين هؤلاء الافراد وبين العاديين .

الحاجات النفسية و الاجتماعية للمعاقين عقلياً

تتعدد الحاجات النفسية و الاجتماعية للأطفال المعاقين عقلياً كغيرهم من الاطفال العاديين بل هم في حاجة أكثر من العاديين نظرا لقدراتهم العقلية المحدودة وإحساسهم بالدونية بالنسبة لأقرانهم العاديين .

وذكر صموئيل **(1974)** أن الفرد في نموه وباعتباره كائناً اجتماعياً يحتاج إلى إشباع حاجات نفسية أساسية عنده وتتأثر شخصية الفرد تأثيراً كبيراً بما يصيب هذه الحاجات أو بعضها من إهمال أو حرمان وتتأثر بصفة عامة بالأسلوب او الطريقة التي تواجه بها هذه الحاجات وخاصة في الطفولة .

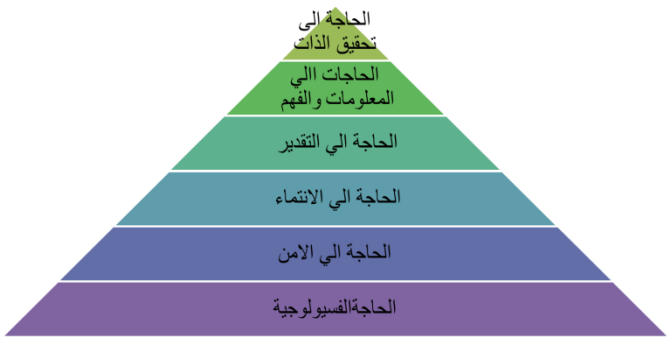
والحاجة هي **(** شعور مادي او معنوي يحفز الانسان على العمل وبذل النشاط من اجل الحصول على السلع او الخدمات التي يمكن ان تشبع هذا الشعور اشباعا كليا او جزئيا ، وكل من الحاجة وضرورة اشباعها هما القوة الدافعة على النشاط الاقتصادي أيا كانت صورته او درجته وأيا كان مبلغ تطور الانسان والمجتمع البشري **)** .

وبالرغم من غلبة الجانب الاقتصادي على هذا التعريف الا ان هناك جوانب اخرى يمكن النظر من خلالها الى الموضوع ذاته ، فالأصل في الحاجة هو حالة النقص والعوز والافتقار واختلال التوازن حيث يقترن بنوع من التوتر والضيق ولا تلبث ان يقل الشعور بها متى ما وضعت بدائل النقص سواء اكان هذا النقص ماديا او معنويا ، داخليا او خارجيا .

نظرية ماسلو في الحاجات

وما جاء به **(** ماسلو **)** بنظريته في الحاجات والذي يعرف في علم النفس **(**بالباعث او المنبه للسلوك أو الدوافع، وتؤدي الحاجة الى خلق توتر يدفع الكائن الحي الى المبادرة على اشباعها ولذلك فالحاجات والدوافع هي الاسباب الحقيقة للسلوك الانساني فهي التي توجه سلوك الناس وتحدد اتجاهاتهم **)**. وقد حدد **(** ماسلو **)** خمسة مستويات للحاجات البشرية مرتبة بشكل هرمي لأهميتها ، حيث تبدأ بالحاجات الفيسيولوجية والتي هي عبارة عن الحاجات الضرورية للبقاء على الحياة كالغذاء والماء والهواء والنوم ، ثم حاجة السلامة والامن وهي الامان والحماية من الاخطار تليها الحاجات الاجتماعية كالحاجة الى الشعور بالانتماء والتعاطف والحب ثم الحاجة الى التوقير وتقدير الذات **(** احترام الذات **)** والحاجة الى تقدير الاخرين **(** العرفان **)** واخيرا الحاجات الخاصة بالفهم و المعرفة وتحقيق الذات المتمثلة في استثمار الشخص لإمكانياته الكاملة.

هرم ماسلو للحاجات الاساسية



أهمية اشباع حاجات المعاقين عقليا

وتكمن اهمية اشباع حاجات الفرد من ذوي الاحتياجات الخاصة في امرين .

الاول : نجاحه في تحقيق اغراضه وبذلك يشبع الدافع ويرضي الحاجة ويحقق التكيف النفسي عندها يسلك في حياته بصورة طبيعية .

والثاني : فشله في تحقيق اغراضه وحاجاته لأسباب وعقبات ترجع الى الشخص من ذوي الاحتياجات الخاصة نفسه ، او الى بيئته وظروفه عندها ينشب الصراع النفسي وتظهر على سلوكه وتصرفاته اعراض سوء التوافق النفسي و الاجتماعي والتي قد تأخذ بذورها اشكالا من (الاحباط والانطواء والشعور بالقلق والنقص او اللجوء الى الحيل الشعورية كالكبت والتعويض) .

وهكذا يمكننا القول بان ارضاء حاجات ذوي الاحتياجات الخاصة يعد عملا مساعدا على تحقيق تكيفهم النفسي و الاجتماعي وتحقيق سعادتهم وصحتهم النفسية ، وان اهمال هذه الحاجات وعدم ارضائها يعد من اهم اسباب انحراف البعض منهم.

والطفل المعاق عقلياً له نفس الحاجات العميقة التي للطفل العادي وهي ان يكون محبوب ومرغوب فيه وإنه يحتاج إلى الاحساس بالأمان ويحتاج الى ان ينتمي الى الاخرين وان تكون علاقته بهم طيبة كما يحتاج الى ان يكون نشيط مبدع .

ومن أهم الحاجات النفسية التي تحتاج الى اشباع عند الطفل المعاق عقليا الحاجات الاتية :-

1ـ الحاجات الى التقبل الاجتماعي :

ان المعاق عقليا في حاجة اكبر الى التقبل الاجتماعي من اقرانه العاديين بسب حرمانهم الدائم من هذا النوع من التفاعل وتنوع الحاجات بين اوساط المعاقين عقلياً انفسهم إذ يحتاج طفل المؤسسة الى تقبل اجتماعي اكبر ووجد ان الحاجات للتقبل الاجتماعي عند المعاقين عقلياً اعلى منها عند العاديين وعند المعاقين عقلياً نزول المؤسسات الاجتماعية أعلى منها عند المعاقين عقلياً الذين يعيشون مع اسرهم ووجد ان المعاقين عقليا محرومين اجتماعيا حيث يشعرون بعدم التقبل الاجتماعي في البيت والمدرسة ومع اصحابه مما يجعله يسعى للحصول على التقبل الاجتماعي وكثيرا ما نجد ان الجماعة تهمل الطفل المعاق عقلياً بسبب قصوره وعجزة وكثرة فشله، بل قد يصل الامر بها الى ان تسخر منه والادهى من ذلك والامر ان الاسرة احياناً لا تعترف به اي (لا تتقبله) وبذلك يشعر بأنه مخلوق مهدد نفسياً واجتماعياً كما يشعر بالحاجة الشديدة الى الانتماء .

2ـ الحاجة إلى الأمن :

حيث ان هناك عوامل كثيرة قد تؤدي إلى عدم أمن الفرد منها النقد والعقاب والتهديد وعدم وجود سياسة ثابتة في المعاملة ويحتاج الاطفال من الناحية النفسية أول ما يحتاجون إلى الشعور بالأمان العاطفي بمعنى انهم محبوبون كأفراد ومرغوب فيهم لذواتهم وأنهم موضع حب وإعزاز من الآخرين.

3ـ الحاجات الى العمل والنجاح :

وهي تشعر المعاق عقليا بالرغبة في إشباعها ومن المعروف ان الانسان عندما يقوم بعمل يشعر بالسعادة والرضا عن نفسه .

الا ان كل ما يحيط بالطفل المعوق (الاباء في الاسرة ، وزملاء اللعب ، وزملاء الدراسة) لا يساعد على اشباع هذه الحاجة لديه . فالآباء يتوقعون منه أكثر مما يستطيع أن يفعله ، وأصدقاءه يتوقعون أن يفعل أشياء لا يستطيع أن يفعلها ، كل هذا يؤدي الى انهم جميعا ينظرون إليه نظرة فيها تحقير له ، وأنه أقل منهم شأناً وهذا بدوره يجعل الطفل المعوق يشعر بأنه مهدد في حياته اليومية .

كما ان الجميع يكلفونه بأعمال سواء في المنزل او في المدرسة دون إدراك منهم لإمكانياته الواقعية والنتيجة انه يفشل في أدائها ويكظم غيظه وتبدأ سلسلة من المشكلات بسبب هذا الفشل ولا يجوز ان نهمله ولا نكفله بعمل إنه يرد ان يعمل العمل المناسب الذي يستطيع ان ينجح في أدائه .

ان تلك المواقف التي يتعرض لها الطفل المعوق تؤدي الى صراعات كثيرة دون الوصول الى حلول ملائمة مما يزيد تعقيداً ويصعب تكيف الطفل ازالتها .

ووجد انه على المرشد الذي يعمل مع الطفل المعوق عقلياً ان يتذكر دائماً ان هؤلاء الافراد لديهم الحاجة الى النجاح والحاجة الى المرور بخبرات ناجحة .

كما يجب تقديم التعزيز المناسب فور حدث كل سلوك مقبول او فور اداء اي عمل ناجح يقترب من السلوك المقبول يصدر من الطفل وذلك لمساعدتهم على أدراك النجاح والمرور بخبرات نجاح وخاصة انه يقوم بسلوك مناسب ومقبول .

4ـ الحاجة إلى التقدير :

إحساس الفرد بتقدير الآخرين له يؤدي الى ارتفاع تقديره لنفسه وبالتالي الى الاحساس بالأمان والطمأنينة النفسية وعلى العكس عندما يحرم الطفل من التقدير في المنزل أو المدرسة فربما يغريه باللجوء إلى النشاط التخريبي والعدوان لإشباع حاجته إلى التقدير عن طريقها .

فالطفل المعوق عقليا يشعر دئما بالخيبة عندما يعجز عن القيام بما يطلب من أعمال في المواقف الاجتماعية المختلفة وكل ذلك لا يجعله يشعر بأنه عضو مفيد في المجتمع الذي يعيش فيه. كما أن الطفل يحتاج إلى تقدير وإعجاب من يحيطون به من الكبار ، ومن العوامل التي تساعد على إشباع الحاجة الى التقدير عند الطفل هو أن يشعر أنه مرغوب فيه.

المحاضرة السادسة

التعلم

مقدمة :

يعتبر التعلم من أهم موضوعات علم النفس التي نالت اهتماما كبيرا نظرا لأهمية التعلم لكل من الآباء والمربين وأفراد المجتمع و لكل المؤسسات التعليمية من أجل البحث عن معرفة أفضل طرق التعلم لتنشئة الأبناء أفضل تنشئة والوصول بهم إلى أرقى مستوى تعليمي ممكن في حدود قدراتهم وإمكانياتهم وفي حدود ما هو متاح من معارف ومهارات وخبرات .

فقضية التعلم أصبحت تحتل مكان الصدارة والاهتمام الكبير من مختلف الباحثين والعلماء والقادة منفذي السياسة العامة التربوية نطراً لانعكاس أثر التعليم على مختلف مجالات الحياة .

طبيعة التعلم:

يمتد التعلم على امتداد حياة الإنسان – من المهد إلى اللحد- وهو في كل مرحلة من المراحل النمائية يختلف من حيث الشكل والمضمون ، ومن حيث الطرائق والأساليب ، ومن حيث النواتج والآثار الناجمة عنه ، ويتم في كل الأوقات ، وفي جميع المجالات ، ويتحقق بصورة واعية ومقصودة وإرادية حيناً ، وبصورة عفوية وغير مقصودة ولا إرادية حيناً آخر. والتعلم هو المصدر الذي يزود السلوك بعناصر التغيير والتجديد، وهو الطاقة التي تجعله ديناميكياً مرناً، وتعمل على تحسينه وترقيته ، أو جموده وانحطاطه ، سوائه أو انحرافه ، عمقه أو انتشاره...إلخ.

وهو السبيل الذي أدى إلى تراكم الإنجازات الثقافية والحضارية العظيمة التي توصل إليها المجتمع الإنساني عبر العصور، والذي استطاع بفضل تسجيلها وحفظها وتطويرها ومن ثم نقلها من جيل إلى جيل من توفير أسس راسخة لاستمرار التقدم البشري واضطراده في مجالات العلم والتكنولوجيا ، في المعرفة والعمل وفي شتى مجالات الحياة.

و يستخدم مصطلح التعلم في علم النفس بمعنى أوسع بكثير من استخداماته في الحياة اليومية. فهو لا يقتصر على التعلم المدرسي المقصود، بل يشتمل على كل ما يكتسبه الفرد من معارف، ومعاني، وأفكار، واتجاهات، وعواطف ، وعادات، وقيم ، واستراتيجيات وطرائق وأساليب، سواء تم هذا الاكتساب بطريقة متعمدة ومخططة، أو بطريقة عرضية دونما قصد.

وعلى ذلك فنحن نتعلم الخوف من الظلام ، وأساليب الكلام ، وطرائق التعبير عن الانفعالات ، ونتعلم المشي والجري والتسلق والقفز، والقراءة والكتابة ، والعزف على الآلات الموسيقية ، ونتعلم قول الصدق ، والخجل من الكذب ، والسلوك السوي والسلوك المنحرف. وهذه كلها نماذج من حالات التعلم.

ويعد موضوع التعلم في الوقت الحالي المحور الأساسي الذي ترتكز عليه النظريات النفسية والاجتماعية والتربوية المختلفة في فهم السلوك الإنساني والتنبؤ به ، وفي ضبطه وتوجيهه.

كما ان موضوع التعليم من الموضوعات الأساسية و الهامة في اعداد معلم المستقبل في مراحل التعليم المختلفة – وأيضاً بالنسبة لإعداد معلم ذوي الاحتياجات الخاصة. فالمعلم في حاجة ماسة الى معرفة مفاهيم التعلم ، و شروط التعليم الجيد ، و قياس التعلم ، و نظريات التعلم المناسبة لما يقوم بتدريسه و للمرحلة و للفئة التي يدرسها . و كيفية تحويل هذه النظريات إلى ممارسات فعلية داخل الصف . كما أن المعلم في حاجة إلى معرفة العوامل التي تسهم في تذكر طلابه لما يقدمه لهم من معلومات ، و العوامل التي تقلل من فرص النسيان ، و أساليب التعزيز المختلفة ، و دور العقاب في العملية التعليمية و غيرها من الموضوعات التي تسهم في رفع مستوى الكفاءة المهنية للمعلم .

مفهوم التعلم :

لقد تعددت التعريفات التي تناولت موضوع التعلم وذلك نظرا لتعدد وجهات نظر الباحثين والعلماء واختلاف وجهة نظر كلٍ منهم إلى التعلم وأيضا نظرا لاختلاف طرق ومناهج البحث المستخدمة في مجال التعلم وخاصة وان التعلم عملية نفسية فسيولوجية كيميائية تتسم بصوره بنائيه ، فالتعلم تكوين فرضي لا يمكن مشاهدته ولكن يمكن الاستدلال عليه من نتائجه وآثاره فنحن لا نلاحظ ما يتم بداخل الفرد عندما يوضع في موقف تعليمي لأي من المواد الدراسية وليكن (الحساب) فأننا لا يمكن أن نحكم على عملية التعلم ولا يمكن أن نشاهدها ولكن يمكن أن نستدل عليها من نتائجها وذلك عن طريق قياس مستوى أداء الفرد في هده المادة المتعلمة قبل تعريض الفرد لهذه المواقف وكذلك قياس مستوى الأداء بعد انتهاء الموقف التعليمي فالفرق يكون هو ناتج عملية التعلم .

فالتعلم مفهوم افتراضي يشير إلى عملية حيوية تحدث لدى الكائن البشري وتتمثل في التغير في الأنماط السلوكية وفي الخبرات، إذ من خلالها يستطيع الفرد السيطرة على البيئة المحيطة به والتكيف مع الأوضاع المتغيرة.

ان القصد من عملية التعلم هو حدوث تغيير على الاداء والاستجابة الظاهرة ويتم التعلم عادة تحت تأثير الخبرة و الممارسة والتدريب وله صفة الدوام النسبي. ويعرف التعلم في مجال علم النفس انه مصطلح يشير إلى الارتباط الذي يحدث بين مثير يدركه الكائن الحي واستجابة يصدرها هذا الكائن سرا او علانية والتعلم ايضا هو تغيير دائم نسبيا في سلوك الفرد(معرفيا ومهاريا ووجدانيا) نتيجة مروره بخبرات مقصودة او غير مقصودة .

وقد يختلف مفهوم التعلم كهدف عنه كعملية عنه كنتيجة ، فالتعلم كهدف هو وصف للخبرات المعرفية والمهارية والوجدانية التي ينبغي ان يمر بها الفرد لإحداث تغير مرغوب في سلوكه . اما التعلم كعملية فهو عملية عقلية تتم داخل بنية الفرد المعرفية ، يتم من خلالها تمثل هذا الفرد لخبرات جديده ومواءمة هذه الخبرات مع خبراته السابقة، والاحتفاظ بتلك الخبرات في ذاكرته . لكن التعلم كنتيجة هو مقدار التغير الذي طرأ على سلوك الكائن الحي نتيجة مروره بخبرات محدده ومقدار انتفاع الفرد بتلك الخبرات لخدمة نفسه والاخرين . والتعلم هو احد اهم مجالات علم النفس التربوي.

مدخلات ← عمليات ← مخرجات

نماذج لبعض تعريفات التعلم

التعلم: هو أي تغيير في السلوك ناتج عن استثارة.

التعلم: هو عملية اكتساب الوسائل المساعدة على إشباع الدوافع وتحقيق الأهداف، والذي يتخذ في الغالب صورة حل المشكلات.

التعلم: العملية الحيوية الديناميكية التي تتجلى في جميع التغيرات الثابتة نسبياً في الأنماط السلوكية والعمليات المعرفية التي تحدث لدى الأفراد نتيجة لتفاعلهم مع البيئة المادية والاجتماعية.

التعلم : تغير في الأداء أو تعديل في السلوك عن طريق الخبرة والمران وان هذا التعديل يحدث أثناء إشباع الفرد لدوافعه وبلوغ أهدافه وقد يحدث إن تعجز الطرق القديمة والأساليب المعتادة عن التغلب على المواقف الصعبة أو مواجهة المواقف الجديدة ومن هنا يصبح التعلم عملية تكيف مع المواقف الجديدة .

ويقصد بتعديل السلوك أو تغير الأداء المعنى الشامل أي عدم الاقتصار على الحركات الملاحظة والسلوك الظاهر وإنما ينصرف التغير أيضا إلى العمليات العقلية كالتفكير والإدراك والتذكر ويقصد بالخبرة والمران أوجه النشاط المنسقة التي تخطط لها المؤسسات التعليمية وتنفذها .

التعلم : اكتساب العادات والمعارف والاتجاهات ويتضمن طرقا جديدة لأداء الأشياء تظهر محاولات الفرد للتغلب على العقبات وفي التوافق مع المواقف الجديدة كما يمثل التعلم تغيرا تقدميا في السلوك حيث يتفاعل الفرد مع موقف أو مواقف محاولا تكيف سلوكه بطريقة فعاله مع المتطلبات التي لا تفرض عليه ومن خلال التعلم يستطيع الفرد إشباع ميوله وتحقيق أهدافه و يحدث التعلم أفقيا وراسيا فالتعلم الراسي أداء ينتج عنه زيادة تفوق المعلومات المعروفة بينما يشمل التعلم الأفقي تكامل المعارف المتعلمة وتنظيمها كجزء من امتداد الخبرة.

إن نظرة متفحصة إلى تعريفات التعلم تظهر أن الأفكار الرئيسة والمشتركة التي انطوت عليها معظم التعريفات المذكورة هي:

1. إن تغيرات السلوك الدالة على حدوث التعلم يجب أن تكون ناجمة عن التدريب (المران- الممارسة)أو الخبرة السابقة. وهذا يعني استبعاد تلك التغيرات التي تسببها عوامل أخرى للتغيير مثل التعب والمخدرات وسواها.

2. التعلم تغير ثابت سبياً: إن أية ظاهرة من ظواهر التعلم تقتضي دوماً عمل الذاكرة. والدوام النسبي للتغير في الذاكرة قد يكون قصير المدى أو طويل المدى.

3. التعلم تغير ينجم عن مواجهة الفرد لموقف جديد مماثل أو مشابه لموقف سبق له أن واجهه وخبره من قبل.

4. يستدل على حدوث التعلم من الأداء: فالتعلم ليس هو الأداء ذاته فقد يحدث التعلم في وضع تعلمي ما ومع ذلك لا يظهر الأداء إلا في وضع آخر.

5. التعلم الأصيل يحتاج إلى وجود دوافع تكون على درجة من القوة الكافية لتنشيط إمكانات المتعلم وقدراته.

6. التعلم الإنساني غالباً ما يحتاج إلى وسائل وتقنيات يستعين المتعلم بها من أجل القيام بالنشاط التعليمي المطلوب.

7. يتميز التعلم الإنساني بطابعه العقلي المعرفي، فالتعلم لدى الإنسان ولاسيما لدى المراهق والراشد لا يتم حتى في شكله الحسي الحركي إلا بالتحليل والتركيب والمقارنة والتجريد والتعميم.

8- التعلم عملية نمو في مختلف وظائف الانسان .

9- يبدأ التعلم منذ اللحظة التي يولد بها الانسان .

10-التعلم عملية تتناول جميع مناشط السلوك الانساني.

أهمية دراسة التعلم في للتربويين

أن دراسة التعلم تحقق ثلاث أغراض هامة وحيوية في المجال التربوي يمكن

اجمالها فيما يلى :

1- تساهم دراسات التعلم في تحقيق الاهداف التربوية التي تسعى اليها المؤسسات التعليمية والتربوية المختلفة اذ ان التعلم يسبب تغييرا وتعديلا في سلوك الافراد والجماعات .

2- تساهم دراسة التعلم في تنظيم محتويات البرامج المدرسية المختلفة وفى أوجه النشاط اللازمة لزيادة خبرات التلاميذ .

3- تساهم دراسة التعلم ايضا في فهمنا لكيفية تعلم الانماط السلوكية او انواع السلوك المختلفة .كيف تكتسب اللغة ؟ و كيف يتعلم الطفل الكتابة ؟ و كيف تكتسب الاتجاهات العلمية ؟ و كيف تتكون القيم ؟ .....الخ.

أنواع التعلم المجرد:

وهناك أنواع مختلفة من التعلم المجرد تشمل :

- حفظ مادة التعلم دون فهم أو بقليل من الفهم مثل المعادلات الرياضية البسيطة.

- اكتساب مدركات بسيطة.

- اكتشاف وفهم العلاقات المتضمنة استجابات ذات طبيعة منطقية وسيكولوجية .

تحقق المعلم من حدوث التعلم والحكم بجودته

و يمكن للمعلم التحقق من حدوث التعلم بطريقتين هما:

-عندما يمكن تكرار محتوى التعلم كلمة (الحفظ)

-عندما يكتسب الفرد أفكارا جديدة من المادة المتعلمة يمكنه التعبير عنها بكلمات المتعلم نفسه.

أما معايير المعلم في الحكم على مدى جودة عملية التعلم فمنها:

أ- السرعة.

ب- الدقة : وتتمثل في القيام بالسلوك أو المهمة بأقل عدد من الأخطاء.

ج- المهارة : وتتمثل في القدرة على التكيف مع الأدوار المختلفة بحيث يتمكن الفرد من أداء السلوك أو العمل بسرعة ودقة وإتقان.

د- عدد المحاولات اللازمة للتعلم.

المحاضرة السابعة

التعلم و التربية و التعليم

التعلم

التعلم : علم يبحث في ظاهرة تعديل أو تغير سلوك الكائن الحي وهو تغير شبه دائم في السلوك نتيجة الخبرة والممارسة ، أو هو تغير شبه دائم في السلوك ينتج عن الممارسة المعززة ،أو انه تغير في لأداء أو تعديل في السلوك عن طريق الخبرة والمران .

والتعلم يحدث في الاتجاه المرغوب الذي يرضى عنه المجتمع وغير المرغوب الذي لا يرضى عنه المجتمع فالإنسان يتعلم أشياء(موضوعات) تفيد المجتمع وقد يتعلم أشياء تضره وتعود أيضا على المجتمع بالضرر ويحدث هذا التعلم في كل مكان (في الشارع – المنزل – المدرسة – النادي - .... الخ) .

التربية

أمّا التربية : هي تغير شبه دائم في إمكانية السلوك ينتج عن الممارسة المعززة ولكن في الاتجاه المرغوب والذي يرضى عنه المجتمع ، ومعنى هذا أنّ التربية تقتصر فقط على الجانب المفيد من التعلم الذي يقبله المجتمع ضمن إطاره الثقافي والحضاري وتحدث التربية من خلال مؤسسات التنشئة الاجتماعية المختلف كالأسرة والمدرسة وفي المسجد والنادي ... الخ .

التعليم

أما التعليم : فإنه إجراء تكنولوجي يستخدم ما كشف عنه علم التعلم والعلوم الأخرى لتحقيق أهداف تربوية معينه فهو تغير شبه دائم في إمكانية السلوك ينتج عن الممارسة المعززة في الاتجاه المرغوب الذي يرضى عنه المجتمع ومن خلال مؤسسات تعليمية معترف بها من قبل هذا المجتمع .

والتعليم إجراء مقصود يطبق كل ما أمكن القوانين المكتسبة في علم التعلم وفى غيره من العلوم على ما يقدمه من معارف ومعلومات ومهارات متداولة أو مقننة في صورة مناهج وكتب وأنشطه أخرى كوسيلة هادفة لإكساب المتعلمين ما يراه المربون مناسباً لهم.

الفرق بين التعلم و التربية و التعليم

يتضح الاختلاف بين التربية و التعليم في أن التعليم يحدث فقط في أماكن محددة له من قبل المجتمع مثل المدرسة و الجامعة .

و خلاصة القول أن التعلم أشمل و أعم من التربية و التعليم ، و بالتالي فإن التربية أشمل من التعليم ، و يحدث التعليم في نطاق ضيق و هي المؤسسات التعليمية في حين يحدث التعلم و التربية في أي مكان في المجتمع ، و كذلك فأن التعليم مرتبط بسلم تعليمي له بداية محدده و نهاية ايضاً الى حد كبير محدده ، الا ان التعلم و التربية يبدان مع بداية الحياة ولا يتوقفان الا بنهايتها.

شروط التعلم

هناك شروط أساسية لنجاح التعلم :-

1- وصول المتعلم إلى درجة كافية من نضج مناسب لموضوع التعلم **(النضج).**

2- وجود دافع عند المتعلم يدفعه للتعلم **(الدافع).**

3- أن يمارس المتعلم نشاطاً خاصاً حتى تتم عملية التعلم **(الممارسة)** .

النضج

يشير مفهوم النضج إلى التغيرات البيولوجية والفسيولوجية التي تحدث في بنية الكائن العضوي. وهو عملية تطور ونمو داخلي تتابع بشكل معين منذ بدء الحياة وذلك بإتحاد الخلية الذكرية بالخلية الأنثوية ولا دخل للفرد فيه، وتشمل هذه العملية تفسيرات تشريحية وفسيولوجية وعضوية وكذلك تفسيرات عقلية. وهي ضرورية ولازمه وسابقة لاكتساب أية خبرة أو تعلم فالنضج شرط أساسي لكل تعلم.

- ويعني ذلك أنه توجد أنماط سلوكية موروثة لدى الكائن الحي ولكن هذه الأنماط ليست على استعداد للعمل رغم وجود المثيرات المختلفة في البيئة الخارجية إلا إذا نضجت الأعضاء المناسبة الخاصة بها. فالطفل مهما درب لا يستطيع المشي أو الكلام أو القراءة أو الكتابة إلا إذا وصل نموه العصبي والعقلي إلى مستوى معين يمكنه من هذا الأداء .
- ولقد اجريت تجارب عديدة لدراسة اثر عامل النضج واثره على التعلم شملت هذه التجارب ان تعلم خاصية معينة يكون اكثر سهولة اذا كان الفرد قد وصل الى مستوى النضج المناسب بالنسبة لهذه الخاصية .

- ويتأثر الأفراد في سرعة نموهم بعوامل كثيرة متنوعة يمكن إيجازها في عاملين أساسيين هما: **1-** الوراثة **2-** البيئة . أي أن [النمو= عامل الوراثة + عامل البيئة] ونتيجة لتفاعل عاملي الوراثة والبيئة تنشأ الفروق الفردية في النمو فيسرع نمو بعض الأفراد ويبطأ بالبعض الأخر.

تطبيقات تربوية على النضج

1- يجب أن نسمح لكل طالب – على قدر ما هو متاح لأن ينمو بسرعته الخاصة وبطريقته الخاصة.

2- يجب علينا ألا نتوقع نفس النتائج من كل تلميذ.

3- إن الإصرار على أن عمل التلاميذ يجب أن يقاس فقط بمستويات محددة وامتحانات مقننة تضعها المدرسة أو المعلم وأن جميع التلاميذ يتعلمون المادة الدراسية بنفس الطريقة ونفس الزمن قد يؤدي بالضرورة إلى عجز الطالب عن التعبير عن نفسه بحرية والشعور بالإحباط والقلق والتوتر.

4 - يقل التدريب اللازم للتعلم كلما كان الكائن الحى اكثر نضجا .فالتدريب قبل الوصول الى مستوى النضج المناسب قد يعوق التعلم في المستقبل او قد يؤدى الى تحسين مؤقت في التعلم .

الدافعية:

- لقد حظي موضوع الدافعية باهتمام عدد كبير من علماء النفس ، وبالتالي فقد تعددت محاولات تعريفها، ومن هذه التعريفات، ما يلي:

تعريف الدافعية :

الدافعية: هي عملية استثارة السلوك والمحافظة عليه لتحقيق هدف.

-**الدافعية:** حالة داخلية في الفرد تستثير سلوكه، وتعمل على استمرار هذا السلوك وتوجهه نحو تحقيق هدف معين.

-**الدافعية:** هي الطاقات التي ترسم للكائن الحي أهدافه وغاياته لتحقيق التوازن الداخلي أو تهيئ له أفضل قدر ممكن من التكيف مع البيئة الخارجية.

-**الدافعية:** عبارة عن الحالات الداخلية أو الخارجية للعضوية التي تحرك السلوك وتوجهه نحو تحقيق هدف معين وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق ذلك الهدف.

-**الدافعية:** حالة مؤقتة تنتهي حال تحقيق الإشباع أو التخلص من التوتر الناجم عن وجود حاجة أو حال تحقيق الهدف الذي يسعى إليه الفرد.

وظائف الدافعية:

1- توليد السلوك ، فهي تنشط وتحرك سلوكاً لدي الأفراد من أجل إشباع حاجة أو استجابة لتحقيق هدف معين.

2- توجيه السلوك نحو المصدر الذي يشبع الحاجة أو تحقيق الهدف.

3- تحدد الدافعية شدة السلوك اعتماداً على مدى إلحاح الحاجة أو الدافع إلى الإشباع أو مدى صعوبة أو سهولة الوصول إلى الباعث الذي يشبع الدافع.

4- تحافظ الدافعية على ديمومة واستمرارية السلوك.

أهمية الدوافع

•إن الإنسان والحيوان لا يتعلمان شيئا دون وجود دوافع ، فهما يشتركان في الدوافع البيولوجية والفسيولوجية لكل منهما، إلا أن دوافع الإنسان أرقى بكثير من دوافع الحيوان ، لأن الإنسان يكتسب من البيئة دوافع اجتماعية ، وتلعب هذه الدوافع دورا أكبر في حدوث التعلم ، مثل: دافع الإنجاز، وحب الاستطلاع، والاكتشاف والمعرفة، وتعد من الدوافع المهمة في التعلم الإنساني.

- ولكي يتعلم الإنسان موضوعا جديدا لابد من شعوره بالرغبة فيه عن طريق إدراك الهدف من دراسته، وأهميته بالنسبة له في حياته.
- فمثلا إذا أدرك الإنسان أن تعلم الكمبيوتر مهم جدا في عصرنا الحالي كان ذلك بمثابة الدافع له في تعلمه وإتقانه بسرعة، ولذا فإن التعلم الناجح هو الذي يؤسس على دوافع الطالب، ويتوافق مع احتياجاته.

- ويجب على المعلم أن يربط بين الأنشطة التي يقوم بإعدادها ودوافع الطلاب وحاجاتهم التي يسعون إلى إشباعها سواء داخل قاعات النشاط أو خارجها.

3-الممارسة أو التدريب

- تعتبر الممارسة شرطا هاما من شروط التعلم، فالتعلم هو تغير دائم نسبيا في أداء الكائن الحي، تؤدي الممارسة فيه دوراً رئيسياً. فلا تعلم بدون ممارسة الاستجابات التي تحقق اكتساب المهارة المطلوبة سواء كانت مهارة حركية أو لفظية أو عقلية.

- **تعريف الممارسة:**
- (هي عبارة عن التكرار المعزز للاستجابات في وجود المثيرات).

- **أهمية الممارسة:**
- تعتبر الممارسة شرطا هاما من شروط التعلم حيث تساعد ممارسة الأداء على استمرار الارتباطات بين المثيرات والاستجابات لفترة أطول مما يؤدي إلى تحقيق التعلم. وتكمن أهمية الممارسة في النقاط التالية:

(1) تساعد الفرد على إتقان أداء الأعمال الفرعية في تعلم المهارة.
(2) تحقق التناسق بين الأعمال مما يؤدي إلى أدائها في تتابع وفي الزمن المناسب.
(3) تمنع انطفاء ونسيان الأعمال الفرعية في المهارة المطلوب تعلمها.
(4) تساعد على تنمية المهارة.

طرق الممارسة :

1 - الممارسة المركزة : و يقصد بها تركيز محاولات التعلم أو جلسات الممارسة و التمرين في فترات زمنية متصلة و تحتاج الى فترة زمنية اطول نسبياً لو قورنت بالممارسة الموزعة.

2 - الممارسة الموزعة : و يقصد بها وجود فترات راحة بين المحاولات أو الجلسات أي تقسيم الموضوع المراد تعلمه و ممارسته على فترات زمنية يفصل بين بعضها البعض أوقات راحة قد تكون دقائق أو ساعات أو أيام.

يتوقف تفضيل ممارسة موضوع ككل او بعد تقسيمه الى اجزاء على عدد كبير من المتغيرات المعقدة فلكل طريقة مزاياها او عيوبها .

ولقد اثبتت بعض الدراسات ان فاعلية الممارسة الموزعة يعتمد على كثير من العوامل مثل سن وقدرة المتعلم على اداء الممارسة المطلوبة وكذلك على طبيعة وكمية ومستوى صعوبة العمل المطلوب تعلمه .

العوامل التي تجعل الممارسة المركزة اكثر فعالية في التعلم :

ومن امثلة ذلك عندما يعمل تلميذ على حل مسألة رياضية خلال انشطته في المواد الاخرى يبدأ كل فترة ممارسة باردا او يستغرق معظم وقته في التأهب للعمل بحيث يصبح متأهبا نحو ما قام به وما عليه عمله حين يقترب من الوقت المحدد للانتهاء من حل .

حينما تكون جلسات الممارسة متتابعة أو متقاربة لأنه اذا كانت فترات الراحة طويلة فان كثيرا مما يتم تعلمه يتعرض للنسيان مما يضطر المرء الى البدء من جديد .

حينما يتطلب العمل قدرا من المرونة والتنوع فالتمرين الموزع يؤدى الى تثبيت استجابة معينة بينما يساعد التمرين المركز على تنوع السلوك .

الممارسة الموزعة تفيد نتيجة لمجموعة عوامل هامة ومؤثرة هي :

(أ) تركيز الانتباه : فالفرد يستطيع تركيز انتباهه في حالة فترات العمل القصيرة بينما يصعب عليه ذلك في فترات العمل الطويلة وإذا كان مجال النشاط روتيني في الوقت الذى يستطيع فيه تلميذ المرحلة الاعدادية والثانوية ان يركز انتباهه في موضوع ما حوالى الخمسين دقيقة .

(ب) ترابط المادة على فترات متباعدة أفضل من ترابطها على فترات متقاربة .

(جـ) الارتباطات غير الصحيحة تنسى اسرع كثيرا من الارتباطات الصحيحة .

(د) تهيء الممارسة الموزعة فرصة أثناء الراحة لتلاشى آثار التداخل التي تنشأ أثناء التعلم بينما لا تتهيأ هذه الفرصة في التمرين المركز .

(هـ) التمرين الموزع يتيح الفرصة لاكتشاف الاخطاء وخاصة في بداية التعلم فيكتسب المرء استبصارا بالعمل يساعده في المحاولة التالية .

الفرق بين الممارسة و التكرار:

3-الممارسة أو التدريب

- -الفرق بين الممارسة والتكرار:
- إن ***التكرار*** هو عملية إعادة شبه نمطية دون تغيير ملحوظ في الاستجابات.
- أما ***الممارسة*** فإنها تكرار معزز بمعنى أننا نلاحظ تحسنا تدريجيا في أداء الفرد نتيجة التعزيز الذي قد يكون صادرا عن الفرد نفسه أو قد يكون التعزيز من الخارج. وهذا التحسن يلاحظ في نقص الزمن المستغرق أو في نقص عدد الأخطاء أو عدد الحركات

المحاضرة الثامنة

النظرية (المفهوم – الخصائص – الوظائف – الأنواع)

النظرية في العلوم الطبيعية أو العلوم الانسانية هي إطار عام يشمل الوقائع والقوانين التجريبية التي تجمع هذه الوقائع والقوانين بقصد تحديد العلاقات المتداخلة بين هذه القوانين بعضها بعضا ، وينتهي بها الأمر إلى وضع تصور عام يعتمد على القوانين التجريبية بالنسبة لموضوع الدراسة في هذه النظرية . فهي إطار يجمع كل أفراد الكائنات الحية ، الحيوان والإنسان ، في تسلسل تطوري معين ، ويحدد نوع العلاقات المتداخلة بين دارجات التطور المختلفة ، من الكائن الوحيد الخلية حتى الإنسان وهو قمة الكائنات الحية (أعلى مرتبة في سلم التطور الحيواني).

والأمر يختلف في العلوم السلوكية حيثُ أن النظرية في علم النفس يقصد بها المسلمات الأولية التي يرفض التسليم بصحتها دون برهان . ويتضمن ذلك مجموعة من المفاهيم ذات الحد الأقصى من التجريد التي تسمى عادة تكوينات فرضية ، وتقرر لتحديد بعض أنماط العلاقات الوظيفية بين متغيرات المثيرات من ناحية (المتغيرات المستقلة) وبين متغيرات السلوك أوالاستجابة (المتغيرات التابعة) من ناحية أخرى .

والنظرية عامة عبارة عن إطار فكري يفسر مجموعة من الحقائق العلمية ويضعها في نسق علمي مترابط ، أو هي مجموعة من القضايا تتوافر فيها شروط متعددة منها : ـ

•أن تكون القضايا مستندة إلى أفكار محددة تماماً.

• أن تكون القضايا متسقة الواحدة مع الأخرى .

• أن تكون على صورة يمكن ان تستمد منها التعميمات بإتباع الأسلوب الاستقرائي في البحث .

•أن تكون القضايا المكونة للنظريات ذات فائدة بحيث يمكن أن تقود الباحثين إلى مزيد من الملاحظات والتعليمات لتوسيع نطاق المعرفة .

ويلاحظ أن بناء النظرية العلمية يستلزم توافر العناصر الآتية :-

1.وجود إطار تصوري أو مجموعة من المفاهيم تتناول موضوع النظرية .

2.اشتمال النظرية على مجموعة من القضايا بحيث تقرر كل قضية علاقة معينة بين متغيرين مثال ذلك : القضية القائلة بأنه كلما ارتفع المستوى الثقافي للأسرة كلما أدى ذلك إلي ارتفاع مستوى النمو اللغوي للأطفال .

3. ترتيب القضايا التي تشكل النظرية في نسق استنباطي (استنتاجي) أي وضع المقدمات في البداية ثم الانتقال منها إلى نتائج ، ومن الضروري عند بناء النظرية ، مراعاة عدم التناقض وهو ما يعرف بمبدأ الاتساق المنطقي أي استنباط كل قضية من القضايا التي تسبقها حتى تصل منها إلى أدنى المستويات .

4. قيام النظرية بتفسير الوقائع التي تشتمل عليها ، فكلما فسرت النظرية عددا اكبر من الوقائع كلما زادها قوة ويقيناً .

خصائص النظرية :

تتعدد الخصائص التي تميز النظريات التربوية المختلفة حيثُ تكتسب النظرية أهميتها النسبية في ضوء مدى توفر هذه الخصائص ، ومن بين هذه الخصائص :

1- منظور الظاهرة الذي تحاول النظرية شرحه أو تفسيره فهناك النظريات الكلية التي يتسع منظورها ليشمل شرح أو تفسير أنماط متنوعة ومتعددة من السلوك أو التعلم وهناك النظريات الجزئية التي يقتصر منظورها على عدد محدد من هذه الأنماط .

2- التركيب البنائي للنظرية . وتشير إلى العلاقات المنطقية القائمة بين متغيراتها وفروضها والتي ترقى بها إلى مستوى النظرية ، أي الترتيب والمنطقية عند بناء النظرية .

3- معنى النظرية ومبناها . أي مدى ارتباط النظرية بالواقع الحياتي ، ومدى إمكانية التحقق من صحتها من خلال الموقف والأحداث الواقعية الحياتية .

4- بساطة النظرية في تفسيرها للظاهرة ، أي اقتصادها في تفسير الظاهرة السلوكية ، فالنظرية التي تفسر الظاهرة السلوكية بعدد أقل من الفروض هي الأفضل .

5- طبيعية الفروض التي تقوم عليها النظرية فكلما كانت هذه الفروض أكثر قابلية للاختبار والقياس ، كلما كانت النظرية أيسر على الفهم وابسط في تقبل الناس لها .

وظائف النظرية :

1- تحدد النظرية ميادين الدراسة في مختلف العلوم كما تحدد نوع الحقائق التي ينبغي أن يتجه إليها الباحث في ميدان دراسته وبدون النظرية تتداخل ميادين البحث وتتلاشي الحدود التي تفصلها . فالظاهرة الواحدة يمكن أن ينظر إليها من زوايا مختلفة فموضوع التلفزيون وبرامجه قد يدرسه عالم الاجتماع من ناحية تأثيره (برامجه) في سلوك الأفراد ... وهكذا .

2- تقدم النظرية عدد كبيراً من المفاهيم والمصطلحات الفنية التي لا غنى عنها لأي علم من العلوم وكل مفهوم يتضمن خبرة اجتماعية وعلمية طويلة وهو بمثابة تلخيص للكثير من الحقائق التي تشتمل عليها النظرية .

3- تقوم النظرية بتلخيص كثير من الحقائق العلمية وتصنيفها وإيجاد العلاقات بينها والربط بينها في إطار علمي متكامل . حيثُ انه من الصعب أن يلم الباحث بجميع التفاصيل المتعلقة بالظواهر بسبب كثرتها وتشعبها ،كما أن الحقائق لا يصبح لها دلالة علمية الا إذا ارتبطت مع غيرها من الحقائق في إطار نظري شامل .

4- تكشف النظرية عن مدى القصور في المعارف العلمية لأنها بتلخيصها للحقائق العلمية المعرفية تشير إلى نواحي لم تبحث من قبل وهذه النواحي قد تكشف عن دلالتها العلمية إذا خضعت للبحث العلمي الدقيق .

5- تساعد النظرية على التنبؤ بما يمكن أن يحدث للظواهر المختلفة تحت ظروف معينة ، وأساس التنبؤ هنا هو الانتقال من الحالات المعلومة إلى الحالات المجهولة أو الحالات المشابهة .

6- يمكن الاستفادة من نظريات التعلم ذات المكانة الهامة بين النظريات السيكولوجية لأنها الأساس في فهم سلوك الكائنات الحية وخاصة السلوكيات المتعلمة ، وبصفة عامة فإنّ أغلبية أنماط السلوك الإنساني تخضع للتفسيرات التي تذهب إليها نظريات التعلم .

ويمكننا تقسيم النظريات التي حاولت تفسير عملية التعلم إلى ثلاثة أنواع رئيسية هي :

أولا : النظريات الارتباطية :

وتنادي هذه النظريات بأنّ التعلم يحدث نتيجة ارتباط مثير ما واستجابة معينة ، بحيث إذا ظهر هذا المثير مرة أخرى فإن الاستجابة التي ارتبطت به سوف تظهر هي الأخرى . وتنظر هذه النظريات إلى السلوك على انه وحدة معقدة يمكن تحليلها إلى وحدات ذرية بسيطة ، هذه الوحدات هي الاستجابات الأولية التي ترتبط بمثيرات محددة أي أنهم يشيرون إلى أنّ لكل مثير استجابة **(م1 !س1)** ، **(م 2!س2) ...** وهكذا .

وتشتمل المدرسة الارتباطية على عدة نظريات منها :

نظرية بافلوف **/** نظرية ثورنديك **/** نظرية سكنر

ثانيا : النظرية المجالية :

ظهرت هذه النظريات كرد فعل للنظريات الارتباطية ، فبينما أفادت النظريات الارتباطية بان التعلم يحدث كنتيجة لحدوث ارتباط بين مثيرات واستجابات وما ينتج عنها من تكوين عادات ، وان الإدراك ما هو الا نسخة طبق الأصل للشيء الـمدرك، و التفكير ما هو الا تجميع لهذه الأشياء التي يدركها الشخص .

تنادي النظريات المجالية بأهمية الإدراك والفهم في عملية الإدراك وعملية التفكير العقلية العليا كما يرون أن السلوك يحدث في حيز معين يخضع أساسا لمجموعة من القوى الديناميكية التي يعبرون عنها .

ويرى المجاليون أن السلوك وحدة كلية وظيفية غير قابلة للتحلل وسلوك الفرد في موقف ما يخضع لقواعد تنظم المجال الذي يوجد فيه الفرد فالكل سابق على الأجزاء ، وهو اكبر من اجزائه ، ويكتسب الجزء وظيفة من الكل الذي يوجد فيه .

وتشتمل المدرسة المجالية على عدة نظريات منها :

نظرية الجشتلت **/** نظرية كيرت ليفين **/** نظرية تولمان .

ثالثاً : نظريات التعلم الاجتماعي :

يرى أصحاب هذه النظرية أنّ التعلم بالملاحظة أهم من دور التعلم بالمحاولة والخطأ أو الاشتراط الكلاسيكي ، وذلك بقصد توفير قدر اكبر من الأمن النفسي للمتعلم في المواقف التعليمية التي تعرض المعلم والمتعلم لبعض الأزمات.

كما يرون أن الكثير من الاستجابات المعرفية والانفعالية والاجتماعية تكتسب من خلال المحاكاة والتعلم بالملاحظة . وفي ذلك يقول أرسطو منذ زمن طويل (أن التقليد يوجد لدى الإنسان منذُ الطفولة) وأحد الاختلافات بين الإنسان والحيوان يتمثل في أن الإنسان أكثر الكائنات الحية محاكاة ، ومن خلال المحاكاة يتعلم أول دروسه .

وقد قرر بعض علماء النفس أنّ السلوك القائم على المحاكاة يمثل اتجاها فطريا لاستنساخ سلوك الآخرين .

تركز نظرية التعلم الاجتماعي على التعلم القائم على المحاكاة .

ومن بين نظريات التعلم الاجتماعي ما يلي :

نظرية باندورا للتعلم الاجتماعي المعرفي .

نظرية روتر للتعلم الاجتماعي المعرفي .

المحاضرة التاسعة

نظرية التعلم بالمحاولة و الخطاء

نبذه تاريخيه :

مقدمة:

ثور نديك عالم نفس أمريكي سلوكي ، ويعتبر معلما ورائدا في كثير من المشكلات التي يعالجها علم النفس التربوي ، وهو أول من استخدام مصطلح علم النفس التربوي.

وقد سميت هذه النظرية بأسماء عديدة منها نظرية المحاولة والخطأ أو نظرية الوصلات العصبية ، والارتباط ، وآخر ما أقترحه ثور نديك لهذه النظرية هو تسميتها بالتعلم عن طريق الانتقاء والربط أي إتاحة الفرصة للكائن لحى – القط - كي يختار من بين الاستجابات الممكنة أو المحتملة ،وهى تلك التي تحقق الهدف الخروج من القفص ، والربط بينها وبين الحصول على التعزيز (الطعام) ويعتبر ثور نديك أول من صمم التجارب المعملية الحديثة على الحيوان ،وهو أول من ادخل الحيوان معمل التجارب الفسيولوجية ، كما انه أول من استطاع أن يفسر النتائج التي حصل عليها من تجربة تفسير عملياً مقبولاً .

ويقصد بالتعلم بالمحاولة والخطأ : قيام الكائن الحي بمحاولات عشوائية متكررة لحل المشكلة التي تعترضه فيخطئ في معظمها وينجح في بعضها فيتعلم الإبقاء على المحاولات الناجحة والتخلص من المحاولات الخاطئة مع تكرار المحاولات .

وينظر ثور نديك إلى التعلم باعتباره خبرة فردية خاصة أو عملية تغير سوى داخلية تحدث في الجهاز العصبي لكل كائن على حده ، وأن ما يهم علم داخل الفصل الدراسي (الارتباط) والذي يعني أساساً الارتباط بين المثير والاستجابة ولا يعني التفاعل بين التلاميذ عندا ينظر إليهم كوحدة اجتماعية . وبالتالي فإن ثور نديك لم يهتم بالبعد الاجتماعي في علم النفس التربوي .

الفروض التي تقوم عليها النظرية :

يمكن اشتقاق عدداً من الفروض التي أقام عليها ثور نديك نظريته عن التعلم بالمحاولة والخطأ على النحو التالي :

الفرض الأول : يتعلم الكائن الحي حل الموقف المشكل عن طريق المحاولة والخطأ .

الفرض الثاني : يحدث التعلم بالمحاولة والخطأ بصورة تدريجية مع تكرار المحاولات ويقاس بتناقص زمن المحاولات أو بنقص عدد الأخطاء .

الفرض الثالث : تكون الاستجابة الأولى للحل القائم على المحاولة والخطأ عشوائية ثم تتحول تدريجياً إلى استجابة قصديه عن طريق الاختيار والربط.

الفرض الرابع : يؤدي التعزيز على تقوية الروابط العصبية بين المثير والاستجابة المعززة

الفرض الخامس : يعمل التكرار على تقوية الروابط العصبية بين المثير والاستجابة كما يؤدي الإهمال إلى ضعف الروابط .

الفرض السادس : قوة الاستجابة دالة لكل من نمط المثيرات و درجة استعداد أو تهيؤ الكائن الحي والتفاعل بينهما .

الفرض السابع : تعتمد الفعالية النسبية للمعززات على أهميتها النسبية للكائن الحي و ليس على نوعها أو حجمها أو توقيتها .

تشبع ثور نديك بالمنهج العلمي عامة والمنهج التجريبي على وجه الخصوص و رأى أنه لا سبيل إلى إقامة علم النفس الموضوعي إلا إذا اتجهنا للتجريب الذي ينتج لنا الملاحظة الدقيقة ، ومن ثم كان أول من أقام التجريب في علم النفس على الحيوان والإنسان على حد سواء .

وقد استخدم ثور نديك بعض الأجهزة لدراسة التعلم عند الحيوان ومن هذه الأجهزة المتاهات والصناديق أو الأقفاص و غيرها و أجرى تجاربه على الحيوانات وخاصة القطط والكلاب والفئران وبعض الطيور كالدجاج .

تجارب القطط :

بدأ ثور نديك تجربته بأن عود القط على نظام معين من الوجبات الغذائية إذا جعله يتناول طعامه كل ثلاث ساعات ، واختار ثورنديك موضوع التعلم وهو عبارة عن نمط سلوك لم يسبق أن مر في خبرة القط ، سلوك فتح القفص الذي يحبس فيه الحيوان ، وتعرف أقفاص ثور نديك باسم الأقفاص الميكانيكية ، وذلك لأنها مصممه بطريقة خاصة في طريقة فتح أبوابا ، إذ يمكن فتح باب بأكثر من طريقة إما بجذب حبل أو الضغط على لوح أو تحريك سقاطة وتتم تجربة ثور نديك على الوجه التالي .

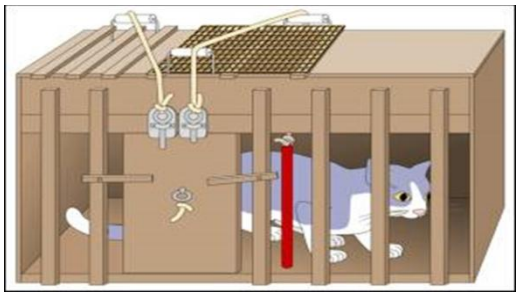
1- حبس الحيوان **(**القط**)** في القفص وهو جائع ، أي حرمانه من الطعام لمدة أكثر من ثلاث ساعات حتى تتولد لديه الحاجة إلى الطعام ، ويوجد خارج القفص طعام محبب إلى القط **(** وليكن سمك **)** وهو الباعث الذي يشبع لحاجة في خارج القفص .

2 - أدرك الحيوان **(**القط**)** وجود الطعام خارج القفص بطريقة ما كأن يراه أو يشم رائحته .

3 - وجود عائق وهو **(**باب وقضبان القفص**)** يحول بين القط والوصول إلى باعث **(**الطعام **)** الذي يشبع حاجته .

ويصبح موضوع التجربة هو كيف يتعلم الحيوان سلوك فتح باب القفص والوصول إلى الطعام .

ولا يتم ذلك إلا إذا جذب القط الحبل أو ضغط على الساقطة الموجودة داخل القفص ، أذ أن جذب الحبل أو الضغط على الساقطة سيعمل في الحال فتح الباب ومن ثم يستطيع القط الخروج والحصول على الطعام .



راقب ثورنديك سلوك القطة ، و وجد أنها بدأت ببذل محاولات مباشرة في اتجاه مرأى الطعام ، فحاولت أن تنفذ من خلال القضبان . و أخذت في عضها بقصد إزالتها و بقصد إيجاد ثغرة تنفذ منها ، و حاولت الوصول إلى الطعام بمد يدها من خلال القضبان ، وهكذا استمرت في مجموعة من المحاولات و الحركات التي لا تؤدي إلى الهدف ، حتى حدث أخيراً أثناء تحركها في القفص أن جذبت السقاطة فانفتح الباب و خرجت من القفص حيث وصلت إلى الهدف و تناولت الطعام .

كرر ثورنديك هذه التجربة ، و وضع القطة مرة أخرى و هي جائعة في القفص ، فوجد أن القطة تعمل نفس الحركات و الاستجابات الخاطئة التي سبق أن عملتها في المرة الأولى و التي لا تؤدي إلى الهدف ، و لكنها لم تكررها كثيراً ، و وصلت أخيراً إلى الهدف و لكن في وقت أقل و بعد عدد من المحاولات أقل .

و بعد تكرار التجربة عدة مرات وجد ثورنديك أن الحركات الخاطئة تقل بالتدريج ، و أن الزمن المستغرق في الخروج من القفص يقل كذلك حتى أتى الوقت الذي أصبحت القطة تعمل فيه الاستجابة الصحيحة

(جذب السقاطة) بعد وضعها في القفص مباشرة و تستغرق في الخروج ثواني قليلة وعلى هذا أمكن لثورنديك أن يستنتج أن القطة لم تتعلم الاستجابة الصحيحة التي تؤدي إلى الهدف إلا بعد بذل عدد من المحاولات الخاطئة ، وأن تعلم هذه الاستجابة الصحيحة و استبعاد الخاطئة تم بالتدريج.

وعند تحليل ما يحدث أثناء هذا النوع من التعلم وجد الآتي :

1- لا بد من وجود دافع عند الحيوان يوجه سلوكه نحو الهدف ، هذا الدافع ينبني على حاجة عند الحيوان يريد إشباعها .

والدافع الذي أعتمد عليه ثورنديك في التجربة هو دافع الجوع . وكثيراً ما يستخدم هذا الدافع والدوافع الفسيولوجية الأخرى كدافع العطش في تجارب الحيوان لأنها أكثر تأثيراً ، ولأنه يمكن التحكم في أحوالها التجريبية .

2- وجود عقبة تقف في سبيل الحيوان وتحول بينه وبين الوصول إلى الهدف . فتصور ثورنديك لموقف التعلم هو أنه موقف يتضمن مشكلة ولكي يسيطر الحيوان على هذا الموقف لابد أن يتخلص من العقبات الموجودة التي تنهي الموقف المشكل . فالباب المغلق في التجربة السابقة هو عقبة تقف بين الحيوان وبين الوصول إلى الهدف . ويصبح الغرض من التعلم هو أن يتخلص من هذه العقبة ويتصرف بالنسبة لها التصرف المناسب (أن يضغط على السقاطة التي تفتح الباب ليخرج من القفص) .

ومواقف التعلم أغلبها من النوع الذي يتضمن عددا من العقبات لابد من التخلص منها ليتحكم الكائن الحي في نهاية الأمر من الموضوع الذي يتعلمه.

3-وفي سبيل الوصول إلى الهدف والتخلص من العقبات التي تحول بين الحيوان وبين بلوغه يبذل الحيوان مجموعة من الحركات والاستجابات العشوائية قبل أن يصل إلى الاستجابة الصحيحة التي توصل إلى حل المشكلة وتساعد على بلوغ الهدف (جذب السقاطة) . وفكرة ثورنديك هي أن الحيوان لا يدرك الخطوات التي يجب أن يقوم بها لكي يصل إلى هدفه وأنه لو أدرك هذه الخطوات ، أو بمعنى آخر لو أدرك طريقة لما كان هناك دافع للحركات العشوائية التي يقوم بها حتى يصل في النهاية للاستجابة الصحيحة التي تنهي الموقف المشكل .

4 - أن الوصول إلى الاستجابة أو الحركة الصحيحة يحدث مصادفة ، ومن ثم يميل إلى الجانب الذي حدثت فيه الاستجابة (الجانب من القفص الذي لمس فيه السقاطة) مما يؤدي إلى زيادة احتمال حدوث الاستجابة الصحيحة في المرات التالية . وكلما استمرت المحاولات كلما قلت الاستجابة الخاطئة وقل الزمن المستغرق في الوصول إلى الحل ، حتى يتمكن الحيوان من عمل الاستجابة الصحيحة وحدها في النهاية وهذه العملية تتم بالتدريج بخروج القطة من القفص .

5- في المواقف التالية يميل الحيوان لتكرار السلوك الذي سبق أن وصل عن طريقه للهدف بينما لا يكرر السلوك الذي لم يوصله إلى الهدف.

تفسير ثور نديك للتعلم :

ينتمي ثور نديك إلى المدرسة السلوكية ، لذلك فهو يسلم لكل(م ← س) مثيراً استجابة خاصة به ، بمعنى أن حدوث الاستجابة يتوف إلى المثير الذي يستدعى هذه الاستجابة ، ويرى أن الكائن الحي يولد مزوداً عدد غير محدود من هذه الروابط التي تربط بين مثيرات معينة في البيئة بين استجابات خاصة بها عند الكائن الحي ، وهذه الاستجابات تظهر أكثر من غيرها بالنسبة لهذه المتغيرات الخاصة المرتبطة بها ، وإن وظيفة التعلم جعل هذه الارتباطات تقوي أو تضعف بالنسبة لمواقف معينة .

قوانين نظرية المحاولة و الخطاء لثورنديك

أولاً : القوانين الأولية

ومن أهم القوانين التي توصل إليها ثور نديك ما يلي :-

أولا ً : القوانين الأولية :

1/قانون الأثر : وينص على : " هناك ميل لتكرار السلوك المؤدي إلى نجاح و الارتياح عند الكائن الحي ،كما إن هناك ميل لتجنب السلوك المؤدي إلى الفشل أو الألم ".

و معنى ذلك أن الاستجابات أو الحركات تثبت أو تحذف حسب ما تتبعها من ارتياح أو عدم ارتياح ، أي حسب الأثر المترتب على عملها ، بمعنى أن الكائن الحي يثبت ويكرر الاستجابات التي يحصل بعدها على ارتياح أو تحقيق الهدف ، ويحذف أو يلغى الاستجابات التي تسبب له عدم الارتياح أو التي لم تحقق أهدافه .

وان ما يعنيه ثور نديك بكلمة الأثر هو ما يحدث تابعاً (تاليا) الاستجابة وفي حدوث ثوان قليلة غالبا .

٢/ قانون المران (أو التكرار) : وينص هذا القانون على " إن الارتباطات بين المثير والاستجابة تقوى بواسطة الاستعمال ، وتضعف نتيجة عدم الاستعمال ، وكلما زادت مرات الممارسة قوى هذا الارتباط ، والعكس صحيح أيضاً .

بمعنى ان الاستجابة تقوى بالاستعمال ، حيث ان تكرار استجابة معينة للوصول إلى الهدف يؤدي إلى زيادة قوة الارتباط بين المثيرات والاستجابة واستعمال هذه الاستجابة باستمرار عند التعرض لنفس الموقف .

٣/ قانون الاستعداد : يوضح هذا القانون ويصف الأساس الفسيولوجي كقانون الأثر ، ويوضح الظروف التي يكون بها الإنسان راضياً او ساخطا أي حالة الارتياح والرضا او عدم الرضا ، والتي تتضمن ثلاث احتمالات للحالة التي يكون عليها الكائن في مواقف التعلم وهي :-

1- حينما تكون الوحدة العصبية مستعدة للعمل و تعمل ، فإن عملها يريح الكائن الحي.

2- حينما تكون الوحدة العصبية على استعداد للعمل ولا تعمل ، فإن عدم عملها يسبب الضيق للكائن الحي.

3- حينما تكون الوحدة العصبية غير مستعدة للعمل و تجبر عليه فإن عملها يسبب الضيق و التوتر للكائن الحي.

ثانياً: القوانين الثانوية

1- قانون الاستجابات المتعددة : الكائن الحي مزود بقدرة على إجراء أساليب استجابات متعددة، وهذا ما يجعل التعلم ممكناً.

2- قانون الاتجاه أو الموقف: إن اتجاه الكائن الحي يؤثر في التعلم، حيث أن الصفات التكيفية للأفراد نتيجة انتمائهم لحضارة معينة، وهكذا فالموقف لا يحدد ما يفعله الفرد فحسب، بل يحدد ما يرضى الفرد أو يزعجه.

3- قانون الاستجابة بالمماثلة: إن الكائن الحي يستفيد من الخبرات السابقة ويستعين بها على حل المشكلات.

4- قانون العناصر السائدة: الكائن الحي لدية القدرة على الاستجابة للعناصر السائدة في الموقف.

5- نقل الارتباط: يمكن الربط بين استجابة يستطيع الكائن تعلمها وموقف يستطيع أن يدركه أو يحسه.

6- قانون التعرف: سهولة ارتباط موقف مثير معين باستجابة معينه ، إذا تمكن المتعلم من التعرف على هذا الموقف و تمييزه نتيجة مروره بخبراته السابقة.

التطبيقات التربوية لنظرية ثور نديك :

-أن قدرة المتعلم في نظر ثور نديك تتوقف على عدد الارتباطات التي يكونها و الفرق بين الفرد الذي يتمتع بمستوى الذكاء عال والفرد الآخر الذي يتسم بمستوى ذكاء منخفض هو فرق كمي و ليس كيفيا فالأول لديه عدد من الارتباطات أكثر من الثاني ، و كلما كثر ما لدى الفرد من ارتباطات ازداد ذكاؤه.

- تقوم هذه النظرية على أساس العلاقة (م ← س) أي لاستجابة دون مثير ، فهناك رابطة سابقة على كل تعلم بين الاستجابة التي يقوم بها الفرد وبين المثيرات الخارجية في البيئة ، ولذلك يجب أن تبدأ العملية التعليمية بتحديد العلاقة بين الاستجابات البسيطة والمثيرات البسيطة ، حيث إنه يتم تعلم الجزئيات قبل تعلم الكليات و عن طريق تدعيم الارتباطات بين الأحداث الجزئية السلوكية البسيطة و بين بعض مثيرات العالم الخارجي من ناحية أو بينها و بين أحداث أخرى ، يكون التعلم أكثر فاعلية من ناحية أخرى ، فمثلا عند تعلم اللغة قراءة و كتابة .

-إن التعلم حسب هذه النظرية يتم عن طريق المحاولة و الخطأ ، حيث أننا نتعلم كثيرا من مواقف حياتنا بالمحاولة و الخطأ ، فعن طريق المحاولة و الخطأ يتعلم الطفل الكثير من الحركات و الأفعال ، كتعلم المشي و التسلق و السباحة و ركوب الدراجات ، و الكلام و الكتابة و القراءة و كثيرا من المهارات الأخرى .

- يمكن استخدام هذا النوع من التعلم من الحيوانات الدنيا ، كما يمكن استخدامه مع الأطفال الصغار الذين لم تتم عندهم القدرة على التفكير المجرد. أو الذين لم يتوافر عندهم القدر الكافي من الذكاء لحل المشكلات.

التطبيقات التربوية لنظرية (ثور نديك) التعلم بالمحاولة والخطأ في مجال الإعاقة العقلية :

وتبدو أهمية تطبيقات هذه النظرية في تعليم الأطفال المعاقين عقلياً الكثير من أشكال السلوك ، مثل مهارات الحياة اليومية أو مهارات القراءة ومهارات الأرقام الحسابية ، وكذلك كف الاستجابات غير المرغوبة فيها كالنشاط الزائد أو مص الأصابع ، وقضم الأظافر .... الخ .

ويفضل توظيف هذه النظرية وتطبيقها في مجال الإعاقة العقلية خاصةً حينما تكون الارتباط واضحاً بين مثيراً ما واستجابة ما ويمكن أشراط تلك الاستجابة بمثير جديد يسمى المثير الشرطي .

ومن التطبيقات العملية لهذه النظرية في تعلم الأطفال المعاقين عقلياً تلك التجارب التي أجراها ازرن **Azrin 1937** والتي يذكرها هلهان و كوفمان (١٩٩٦-١٩٧٧) والتي تتعلق بظاهرة تبليل الفراش وكيفية استخدام الاشراط الكلاسيكي في تعديل سلوك الأطفال ، حيث تفسر حالة تبليل الفراش بفشل الطفل في الاستجابة لمثير محدد ، إلا وهي الاستيقاظ في الوقت المناسب وعلى ذلك يصمم برنامج تعديل السلوك وفق إجراءات التعلم الشرطي بالبحث عن مثير شرطي (صوت الجرس الكهربائي) يمكن أن يعمل على إيقاظ الطفل في الوقت الذي يبلل فيه الطفل نفسه ، إذ يعمل البلل في هذه الحالة على إيصال الكهرباء للجرس ، وبتكرار ذلك عدد من المرات يصبح صوت الجرس (أو الصدمة الكهربائية) مثيراً شرطيا يعمل على إيقاظ الطفل قبل حدوث عملية البلل فيما بعد ويمكن استخدام نفس الفنيات السابقة سواء أكانت على شكل صوت جرس كهربائي أو صدمات كهربائية كمثيرات شرطية تعمل على وقف السلوك غير المرغوب فيه لدى الأطفال المعاقين عقلياً مثل سلوك مص الأصابع أو قضمها أو أشكال السلوك العدواني .

المحاضرة العاشرة

نظرية الاشتراط الإجرائي

مقدمة :ـ

العالم بروس أن سكنر(**Skineer 1904 -1990م**).وهو عالم أمريكي نال درجة البكالوريوس تخصص لغة إنجليزية من جامعة هاملتون، ثم التحق ببرنامج الدراسات العليا في علم النفس نظراً لاهتمامه بسلوك الإنسان والحيوان، ونظراً لمعرفته الوطيدة

بكتاب بافلوف، ويعتبر سكنر مؤسس المدرسة السلوكية، كما أنه أسس السلوك الإجرائي، وكان يجري تجاربه على الفئران والحمام، وكان هناك صندوق للتجارب.

ينتمي سكنر **skinner** إلى مدرسة ثور نديك ، فهو ربطي مثله وينادى بأهمية التعزيز كعامل أساسي في عملية التعلم ، واهتم سكنر بدراسة الظاهرة السلوكية من خلال دراسة السلوك نفسه ، وليس عن طريق أية دراسات أخرى خارج مظاهر السلوك . ولذلك فقد أعطى سكنر عناية كبيرة للعلاقة بين المثيرات والاستجابات ، ولم يتعرض للتكوينات الوسيطة الفسيولوجية. وإن قصر اهتمامه على الظاهرة السلوكية كما تحدث وكما نشاهدها .

وقد لخص سكنر مشكلة علم النفس المعاصر في إنها تعمل على وضع نظرية شاملة لوصف السلوك الإنساني بعد ملاحظة هذا السلوك في المواقف المختلفة دون الحاجة إلى فسيولوجيا الجهاز العصبي وغيرها ، خاصة أن معرفتنا بهذه الناحية لازالت قليلة أو ناقصة وهذه النظرية يمكن أن توصف بأنها :-

أ- موضوعية نابعة من وصف السلوك كما يحدث .

ب- تحليلية أي تهدف إلى عزل العلاقات الدالة بين مجموعة الاستجابات ومجموعة المثيرات .

ج-أنها قابلة للصياغة الكمية في مجموعة من القوانين الرياضية .

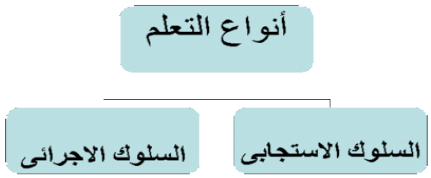
تسمي هذه النظرية بنظرية الاشتراط الإجرائي :

ويقصد بالاشتراط الإجرائي عملية التعلم التي تصبح فيها الاستجابة أكثر احتمالاً للحدوث ، ومصطلح إجرائي يستخدمه سكنر لوصف مجموعة من الاستجابات أو الأفعال التي يتألف منها العمل الذي يقوم به الكائن الحي مثل رفع الرأس أو الضغط على الرافعة .

والاشتراط الإجرائي هو نمط من الاشتراط يعتمد على الإجراء الذي يقوم به الكائن الحي تحت شروط أو ظروف معينة لتعلم نمط معين من السلوك المعزز أو المدعم .

أنواع التعلم :

وميز سكينر بين نوعين رئيسين من التعلم ولكنهم اختلفوا باختلاف انواع السلوك :-



أولا : السلوك الاستجابي :-

وهو ما ترتبط فيه الاستجابة بمثير معين في العالم الخارجي مثل طرفة العين أو قفزة الركبة أو سحب اليد عند لمس النار ... وما الى ذلك من انعكاسات ترتبط مباشرة بمثيرات محددة في العالم الخارجي وهذا النمط من السلوك ما يطلق عليه لا استجابة دون مثير (م ← س).

ثانيا : السلوك الإجرائي:-

وهو ما لا يرتبط بمثير معين في العالم الخارجي كسلوك الإنسان وهو يتناول وجبة طعامه ، أو حينما يقود سيارته أو سلوك كتابة خطاب ... الخ كل هذه أنماط سلوك تخلو تقريبا من الانعكاسات الأولية وهي تتكون من استجابات لا مثيرات محددة لها .

الفرق بين الاشتراط الإجرائي والاشتراط الكلاسيكي

ويمكن توضيح الفرق بين الاشتراط الإجرائي والاشتراط الكلاسيكي على أساس النقاط الآتية :-

1- الاستجابات الشرطية الكلاسيكية استجابات منتزعة وهي ثابتة نسبيا ومنعكسة مثل إفراز اللعاب عند رؤية الطعام أو ضيق حدقة العين عند ازدياد شدة الإضاءة .

أما الاستجابات المتعلمة في الاشتراط الإجرائي فهي استجابات صادرة عن الإنسان أو الحيوان وهي متغايرة مثل الجري والمشي والقراءة والكتابة وقيادة السيارة أو في حالة ضغط الحيوان على الرافعة ولا علاقة لها بالمثير غير الشرطي قبل حدوث عملية التعلم . وهذه الأحداث تؤثر في البيئة وتجرى عليها لذلك يطلق عليها سلوك إجرائي .

2- المثير الشرطي في الاشتراط الكلاسيكي هو مثير معين مثل صوت الجرس يعرضه المجرب بصورة منقطعة أو مستمرة مصاحبا للمثير غير الشرطي أما في الاشتراط الإجرائي فالمثير الشرطي هو الموقف ، على سبيل المثال في صندوق سكنر به رافعة وهذا الموقف ماثل ومستمر خلال فترة التعلم والحرية متاحة للحيوان لكي يصدر استجاباته في أي وقت .

3- في الاشتراط الكلاسيكي يصاحب المثير غير الشرطي المثير الشرطي بغض النظر عما يفعله الحيوان أي أن التعزيز لا يتوقف عند فعل معين أما في الاشتراط الإجرائي فان التعزيز يتوقف على ما يفعله الحيوان لان ما يفعله أداة للحصول على الطعام .

والجدول التالي يبين الفرق بين السلوك الاستجابي والسلوك الإجرائي:

السلوك الاستجابي	السلوك الإجرائي
يحدد المثير مسبقاً	معظم السلوك الإنساني من النوع الإجرائي فهو يظهر تلقائياً بشكل عفوي
المعزز ينتج السلوك الاستجابي	المعزز من توابع السلوك
الاستجابة من النوع الثابت الذي يحدث باستمرار ومن الممكن توقع حدوثه	الاستجابة غير ثابتة
الاستجابة كما هي لكل من المثير غير الشرطي والمثير الشرطي	الاستجابة لا تتشابه مع الاستجابة غير الشرطية للمثير المعزز
المتعلم يأخذ موقفاً سلبياً إذ ينتظر حتى يظهر المثير الشرطي فالمثير غير الشرطي حتى يستجيب	المتعلم يقف موقفاً إيجابياً حيث لا يتم تعزيز سلوكه إلا إذا قام بإجراء (استجابة) معين مطلوب

بعض من تجارب سكنر :

كان اهتمام سكنر منصبا على التجارب الخاصة بتعلم الحيوانات كالفئران والحمام وغيرها وصمم العديد من الأجهزة التي تفي بمتطلبات تصميماته التجريبية ومنها الصندوق المسمى "صندوق سنكر" .

ومن بين تجارب سكنر ما يلي :-

تجارب الفئران :

لكي يدرب سكنر فأر على التقاط بلية ثم تحريكها في اتجاه معين ووضعها داخل الثقب ، أحضر سكنر فأراً وحرمه من الطعام لمدة حتى ينقص وزنه بنسبة معينة ، ثم بدأ في تدريب الفأر على الأكل من مكان معين عند سماعه صوت رنين أو غير ذلك من المثيرات التي تقود الفأر إلى مكان الطعام . ثم تبدأ التجربة بسماع الفأر صوت الرنين وتقديم الطعام عندما يلمس رافعة. وتكرر التجربة بحيث لا يقدم الطعام إلا إذا ضغطت الرافعة ، وبعد أن يتعلم الفأر ضغط الرافعة بصورة منتظمة للحصول على الطعام. يبدأ مرحلة جديدة يقدم الطعام فيها فقط عندما يضغط الفأر على الرافعة ويلمس البلية مباشرة بعد الضغط على الرافعة ، وفي مرحلة تالية لا يقدم الطعام إلا إذا حرك الفأر البلية في اتجاه الثقب ، ثم وضعها فيه ، وبذلك يتم التدريب ، فواضح أن التعزيز هو الأساس في تعلم الفأر هذه السلسلة من الاستجابات التي يقوم بها حتى يتم تعلم نمط السلوك المطلوب .

تجارب الحمام :

تجربة رفع الرأس لدى الحمام ولكي يتم تعليم الحمامة رفع الرأس وضع سكنر حمامة في قفص توجد على أحد جدرانه مسطرة مدرجة يمكن عن طريقها قياس ارتفاع رأس الحمامة في الظروف العادية وأيضا تحديد القياس الذي يمثل الحالات النادرة التي ترتفع فيها رأس الحمامة .

ثم يبدأ التدريب بملاحظة حركة رأس الحمامة ، فإذا وصلت في ارتفاعها إلى الخط الذي يمثل المستوى المرتفع يقدم الطعام للحمامة بسرعة في الطبق الموجود داخل القفص وتكرر هذه التجربة كلما ارتفعت رأس الحمامة أعلى من الخط المحدد ويلاحظ ازدياد ارتفاع رأس الحمامة وتسير مرفوعة الرأس ويندر أن تنخفض عن المستوى المحدد – لأن سلوك رفع الرأس إلى مستوى معين هو المطلوب تعلمه ويؤدي إلى الحصول على التعزيز .

ويلاحظ هنا آن تقديم الطعام (التعزيز) الذي يعتبر مثيرا طبيعيا لا يظهر إلا بعد إجراء الاستجابة الشرطية وهي سلوك رفع الرأس بمعنى أن التعزيز ينصب على الإجراءات التي يقوم بها الكائن الحي (سلوك رفع الرأس في هذه التجربة) وليس على المثيرات وهذا يميز الاشتراط الإجرائي عند سكنر أي أن الاستجابة (أولا) ثم المثير (ثانيا) .

تجربة النقر :

حيث وضع سكنر الحمامة في الصندوق وهي في حالة جوع شديد ووضع داخل الصندوق دائرتين أحدهما ملونة باللون الأحمر والثانية ملونة باللون الأخضر وكان يضع الطعام دائما تحت الدائرة الحمراء فإذا ما نقرت الحمامة هذه الدائرة الحمراء فإنها تجد الطعام تحت ، أما إذا نقرت الدائرة الخضراء فإنها لا تجد شيئا وقد لاحظ أن الحمامة تكتسب الخبرة بالتدريج نتيجة تقوية محاولاتها الناجحة بوجود الطعام وإضعاف محاولاتها التي لا تؤدى إلى شيء . و يتضح أن المثير الطبيعي (الطعام) لا يظهر الا بعد الاستجابة الشرطية من الحمامة و هو سلوك النقر على الدائرة الحمراء (أي تعلمها القدرة على التمييز بين الدائرتين) و هنا ينصب التعزيز على السلوك الاجرائي و ليس على المثيرات.

العوامل المساهمة في تفسير عملية التعلم

ومن أهم هذه العوامل المساهمة في تفسير عملية التعلم لدى الإنسان أو الحيوان (الكائن الحي) والتي توصل إليها سكنر من خلال تجاربه ما يلي :-

أولا : التعزيز

ثانيا: الانطفاء

ثالثا: التميز

رابعا: التمايز

خامسا :التشكيل

أولا : التعزيز :

وهو كل ما يؤدي إلى احتمال حدوث الاستجابة في الاتجاه المطلوب أو كل ما يؤدي إلى احتمال تقوية أو تكرار الاستجابة في المستقبل .

و لكي يكون التعزيز فعالاً يجب مراعاة الآتي:

1 – نوع التعزيز

2- فورية التعزيز

3- درجة الحرمان

4- كمية التعزيز

5- درجة صعوبة السلوك

6- التنوع

لقد ميز سكنر بين نوعين من التعزيز وهما التعزيز الموجب والتعزيز السالب وفيما يلي توضيح لكل منهما .

1- التعزيز الموجب **Positive reinforcement**

ويقصد به جميع المثيرات التي إذا ما قدمت فإنها تعمل على تقوية السلوك الذي تترتب عليه ، والتعزيز الموجب يزيد من احتمال تكرار السلوك الذي سبق التعزيز مباشرة ويستخدم للإقامة والإبقاء على مسالك تكيفيه جديدة ومرغوبة .

2- التعزيز السلبي **Negative Reinforcement**

يقصد بالتعزيز السلبي بأنه المثيرات التي تؤدي إزاحتها إلى التقوية أو تقديمها الى الإضعاف **(لذلك السلوك)** . أو هو تلك المثيرات الكريهة التي يحاول الفرد **(الكائن)** تجنبها بصفة عامة .

ثانيا: الانطفاء:

يعني إهمال السلوك غير المقبول فور حدوثه ، عدم تقديم أي نوع من التعزيز فور حدوث السلوك غير المقبول. وهو ضعف وتضاؤل وخمود واختفاء والسلوك المتعلم إذا لم يمارس ويعزز والانطفاء عند سكنر عكس التعزيز ، فهو يحدث عندما يتكرر إجراء الاستجابة ولا يأتي التعزيز ، ونتيجة لذلك تبدأ الاستجابة في التضاؤل تدريجيا أي يقل معدل ظهورها حتى تختفي في النهاية تماما.

ثالثا: التميز :

ويقصد به تميز مثير معين لا تحدث الاستجابة الإجرائية الا في وجوده، والتمييز يرتبط بالمثيرات.

رابعا: التمايز:

يختص التمايز بالاستجابة وليس بالمثيرات ،ويحدث نتيجة تعزيز الاستجابة عندما تحدث بشكل معين او بدرجة معينه.

خامسا :التشكيل: **Shaping**

أن التشكيل أو التقريب التتابعي وتدعيم السلوك الذي يقترب تدريجيا من السلوك المرغوب أو يقاربه في خطوات صغيرة تيسر الانتقال السهل من خطوة لأخرى.

تطبيقات نظرية سكنر في مجال الإعاقة العقلية

تبدو قيمة النظرية الإجرائية في مجال الإعاقة العقلية في نقطتين هما :-

أ-تفسيرها لظاهرة الإعاقة العقلية .

ب-توظيفها للمعززات الإيجابية والسلبية في تعديل سلوك الأطفال المعاقين عقليا .

وتفسر هذه النظرية الإعاقة العقلية على أنها ظاهرة تمثل نقصا في التعلم والخبرة بمعني أن الفرق في الأداء بين الطفل العادي والطفل المعاق عقليا يرجع إلى ذلك النقص في كل من التعلم والخبرة ، وقد فسرت هذه النظرية ذلك النقص بأنه يرجع إلى صعوبة ربط الطفل المعاق عقليا بين الإحداث البيئية – المثيرات- والاستجابة المناسبة .

وتنظر إلى حالات الإعاقة العقلية على أنها حالات تمثل ذلك الأداء الضعيف والسلوك المحدد ،مما يسبب صعوبة من ظهور الاستجابات المناسبة في المواقف المناسبة، وبالتالي تعزيزها لكي تثبت تلك الاستجابات، وحسب صاحب هذه النظرية يلعب التعزيز دورا هاما في تعديل سلوك الأطفال المعاقين عقليا وبالتالي زيادة فرص التعلم والخبرة لديهم .

وتعتبر نظرية سكنر من أوسع نظريات التعلم استخداما في مجال الإعاقة العقلية ، وتهتم هذه النظرية الإجرائية بوصف العلاقة بين سلوك الفرد **(الاستجابات)** وبين أحدث البيئة **(المثيرات)**التي تفترض ضبطها على هذه الاستجابات .

المحاضرة الحادية عشر

الجشطلت (التعلم بالاستبصار)

مقدمة :

ظهرت الجشطلت في ألمانيا ، والتي كانت تمثل آراء علماء النفس الألمان ماكس فرتهيمر **Max Wertheimer (1880 – 1943)** وفولفجانج كوهلر **(1887 -1967) WOLFgang Kohler**، وكبرت كوفكا **(1886 – 1941) Kurt KOFKA**، ونقلت إلى أمريكا في عام **(1920)** تقريبا على يدي كوفكا وكوهلر .

ويعرف هذا الاتجاه باسم علماء مدرسة الجشطلت **Gestalt** والكلمة ألمانية الأصل ومعناها صورة أو صيغة ، أو شكل ، وهي تعني الصورة الكلية ، فالتأكيد في التعلم طبقا لهذه النظرية على مختلف جوانب الموقف ، واهتمت هذه المدرسة بدراسة السلوك ككل .

وترى هذه النظرية أن الحقيقة في المدرك الحسي ليست هي العناصر أو الأجزاء التي يتكون منها المدرك وإنما الشكل أو البناء العام فالمثلث لا يتكون من ثلاثة أضلاع وثلاث زوايا مجتمعة مع بعضها بعضا ، وإنما يتكون المثلث من علاقة عامة بين هذه الأجزاء وبعضها بعضا ، فالعلاقة العامة أو الصيغة الكلية عند جماعة الجشطلت هي الناحية الرئيسية الأولى بالاهتمام .

ورفض أنصار هذه المدرسة فكرة تقسيم السلوك إلى عناصره حيث إنالسلوك لا يمكن رده إلى مثير استجابة **(م >س)** وأكدوا على أن خصائص الكل المنظم تصنع المشكلة الأجدر بالدراسة في على النفس ، فالسلوك الذي يعني علم النفس هو السلوك الكلي الهادف إلى غاية معينة .

فالكل ليس هو مجموع العناصر التي يتكون منها وانما له خصائصه التي يتميز بها والتي لا توجد في هذه الأجزاء وتحليله إلى عناصره لا يعطى فكرة كاملة عنه .

والسلوك حسب هذه النظرية يتصف بالكلية ، بمعنى أن السلوك وحدة معينة ، نتيجة لوجود الكائن الحي في موقف معين يتميز ببعض العوامل التي تؤثر عليه فتجعله يستجيب له بطريقة معينة ، حتى يحقق تكيفه وتوافقه مع هذا الموقف ، فالسلوك الذي يعنينا هو السلوك الكلى من حيث إنه مجموعة أحداث معقدة تصدر عن ذات معينة تهدف إلى غرض خاص ، وتحدث داخل بيئة محددة .

والواقع أن نظرية الجشطلت عبارة عن ثورة على كل الاتجاهات الذرية أو التحليلية في دراسة السلوك سواء أكانت تلك الذرات أو الوحدات إحساسات أو مثيرات واستجابات .

شروط حدوث التعلم بالاستبصار :

لكي يتم الاستبصار بطريقة صحيحة ومناسبة يجب توافر الشروط الآتية :

- أن يكون الموقف **(المشكلة)** الماثل أمام الكائن الحي قابل للحل وفي حدود استعدادات وقدرات الكائن الحي وخبراته السابقة .

- أن يتضمن عناصر الموقف علاقات كاملة **(غير مباشرة)** تقبل إعادة التنظيم للوصول إلى الحل .

- أن يتضمن الموقف نوع من الاستثارة لدوافع الكائن الحي لاستثارة الكائن الحي للقيام بعمل أو نشاط ما.

بعض من تجارب كوهلر **:1-** تجارب الصندوق

1/ وضع كوهلر أحد القردة **(شمبانزي)** في قفص وهو جائع **(كدافع للتعلم)** ، ويعلق الطعام **(موز في الغالب)** في سقف القفص ، مما لا يستطيع القرد الوصول إليه بذراعيه أو عن طريق الوثب **(عقبات) .**

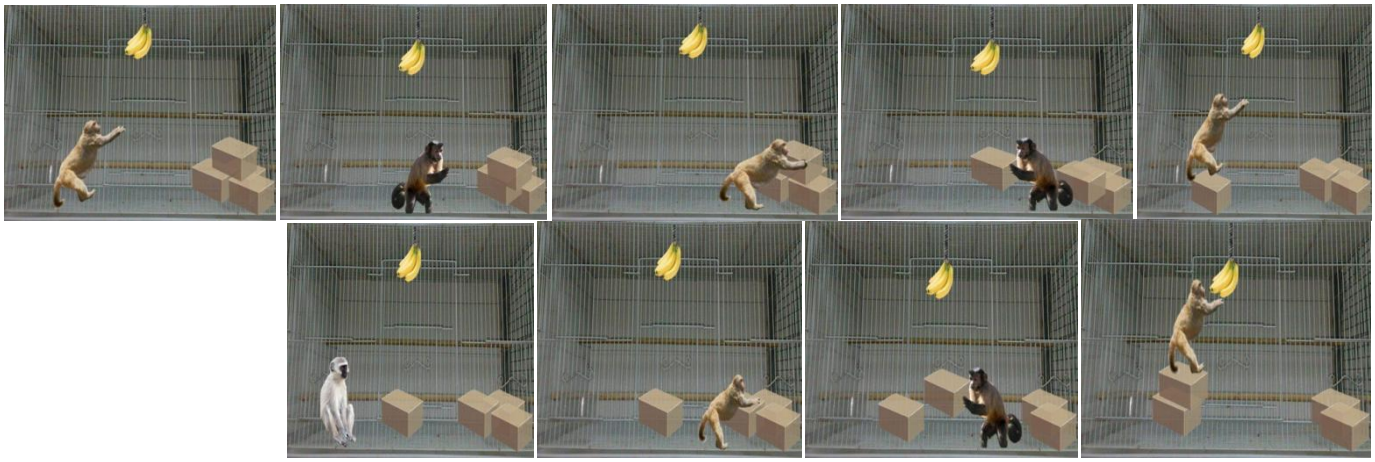
2/ وضع في مجال رؤية القرد داخل القفص صندوق **(وسيلة)** يستطيع القرد عن طريقه الوصول إلى الهدف **(الطعام).**

3/ قام القرد بمحاولات عن طريق مد اليد أو الوثب للحصول على الطعام ولكنه لم ينجح ، ثم صار ينتقل من ركن إلى ركن داخل القفص في حيرة.

وأخيرا لاحظ الصندوق فنظر إليه ونظر إلى الموز المعلق في السقف وفجأة جذب الصندوق إلى الوضع الصحيح تحت الموز ثم قفز فوقه ووصل إلى الهدف (الحصول على الطعام وهو الموز) هنا نجد إدراك الحيوان للعلاقة بين الصندوق وإمكان الوصول إلى الطعام (الموزة) .

كرر كوهلر التجربة السابقة ووضع صندوقين بدلا من صندوق واحد ، ووضع الطعام (الموز) في سقف القفص بحيث لا يستطيع القرد الوصول إليه عن طريق اليد أو الوثب أو عن طريق استخدام صندوق واحد .

بدا القرد بمحاولات عن طريق وضع صندوق واحد وقفز عليه وقام بالوثب ومد اليد ولكنه فشل. وأخيرا لاحظ الصندوق الثاني فوضعه فوق الصندوق الأول وقفز عليهما ووصل إلى الهدف الحصول على الطعام .



بعض من تجارب كوهلر **:1-** تجارب العصا

كرر كوهلر التجربة مع وضع الطعام خارج القفص ووضع عصا داخل القفص بدلا من الصناديق وحاول الحيوان أن يصل إلى الطعام باليد ففشل ، وبعد مدة وفجأة لاحظ وجود عصا في الناحية الأخرى من القفص الناحية البعيدة من الطعام فأمسك بها وأستخدمها في الحصول على الطعام (الموز) .

4 / كرر التجربة السابقة مع وضع عصاتين قصيرتين داخل القفص (بدلا من الصناديق) بحيث لا تكفي الواحدة منهما للحصول على الطعام وإنما يستلزم ذلك أن يدخل أحد العصاتين في الأخرى لكي يحصل على الطعام .

وقد قام القرد بمحاولات عديدة باستخدام عصا واحدة للوصول إلى الطعام و لكنه فشل و بعد مدة نجح القرد بإدخال العصوين معاً و كوّن عصاً طويلة و أستخدمها في الحصول على الطعام (الموز).

تفسير التجارب السابقة:

- إن الوصول إلى الحل (الطعام) يأتي نتيجة لما يسمى بالاستبصار حيث كان القرد يقوم بمحاولات عديدة و بعد عمليات التأمل و الانتظار ثم فجأة يكتشف الحل.

- إن الاستبصار يعتمد على إدراك و تنظيم أجزاء الموقف (معالجة ذكية) حيث كان يحدث الاستبصار للقرد بعد أن ينظم الأجزاء الضرورية (يتأمل و كأنه يفكر) للحل كالنظر إلى الصندوق أو العصا و النظر إلى الطعام.

- لوحظ أنه متى توصل القرد إلى الحل عن طريق الاستبصار فإنه يكرر هذا السلوك بسهولة و دون بذل جهد أو وقت خاصة إذا كانت نفس الظروف و الشروط السابقة التي مر بها.

- يلاحظ أن التعلم بالاستبصار يختلف عن التعلم بالمحاولة و الخطأ ففي المحاولة و الخطأ كان التعلم لا يتم من أول مرة بل كان يستغرق عدد من المحاولات تحدث فيها الأخطاء بالتدريج بينما يحدث التعلم بالاستبصار فجأة (بعد إدراك العلاقات الموجودة في الموقف) و متى تعلم الحيوان الوصول إلى الحل فإنه يستخدم نفس الأسلوب إذا تعرض إلى نفس الموقف من جديد.

العوامل التي تساعد على الاستبصار:

- النضج العقلي: ويقصد به مدى ما يتمتع به الفرد (الكائن) من مستوى ذكاء، حيث إن الاستبصار يعتمد على القدرة العقلية للكائن، فكلما كان الكائن أكثر ذكاء كلما كان أقدر على فهم المواقف التعليمية وإدراك العلاقات الموجودة به ويلاحظ أن مستويات الذكاء تختلف باختلاف مركز الكائن الحي في السلسلة الحيوانية وأن الإنسان يقع في قمة هذه السلسلة كما أنه توجد فروق فردية بين الأفراد بعضهم بعضا حتى في المرحلة العمرية الواحدة بالنسبة لمستويات النضج العقلي.

-النضج الجسمي: ويقصد به إمكانية التكوين العضوي والجسمي على إجراء السلوك المتضمن في عملية التعلم (من حيث الطول مثلا أو القوة...إلخ) ، أي نمو أعضاء الجسم بحيث تستطيع أداء الوظائف بالدرجة المطلوبة.

-الخبرة السابقة: ويقصد بها ما لدى الكائن من معلومات أو مهارات ....إلخ ، سابقة مماثلة للموقف الحالي وقريبة منه أو تختلف عنه بعض الاختلاف ويمكن الاستفادة منها في الموقف الحالي (أي انتقال أثر التعليم أو انتقال اثر التدريب) .

- الدافع: أن الدافع هو الطاقة القوية الكامنة التي تدفع الكائن الحي لأداء سلوك ما. والتعلم يحتاج إلى وجود دافع لكي يستشير الإنسان (الكائن الحي) يقوم بنشاط أو عمل ما.

- تنظيم المجال: إن التعلم وظيفة مباشرة لإعادة تنظيم المجال الموجود فيه الكائن الحي فوقوع الموز والعصا أو الصندوق على خط نظر واحد ساعدت القرد على التأمل حتى وصل إلى الحل المباشر للمشكلة أي أن تكون عناصر الموقف التعليمي في مجال إدراك القرد موضوع التعلم(أي وضوح عناصر الموقف التعليمي)

قوانين التعلم بالاستبصار:

1- قانون التقارب

2- قانون التشابه

3- قانون الشمول

6- قانون الغلق

7- قانون الاستمرار الجيد

التطبيقات التربوية :

يحدث التعلم من وجهة نظر الجشطلت نتيجة الإدراك الكلي للموقف وليس نتيجة إدراك أجزاء الموقف منفصلة ، فالموقف الكلي يفقد كثيرا من خصائصه وصفاته إذا حلل إلى أجزائه فالكل ليس مجرد إضافة أو جمع الأجزاء مع بعضها فالجملة مثلا تشتمل على أكثر من الكلمات والحروف التي تتكون منها.

ويرى أصحاب مدرسة الجشطلت أن هناك طريقتين يمكن للمدرس أن يتبعها إذا كانت الخبرة المراد تعلمها معقدة من الأصل وهاتان الطريقتان هما :

أولا : تبسيط هذه الخبرة بقدر الإمكان مع عدم إهمال صفاتها و خصائصها العام.

ثانيا : أن يؤجل عرض الخبرة حتى يتأكد المعلم أن خبرة المتعلم ونضجه يسمحان بإدراكها ككل.

التطبيقات التربوية في مجال الإعاقة العقلية :

يعتمد التعلم بالاستبصار على النضج والسن والذكاء والخبرة، فهو عند الحيوانات العليا أفضل منه عند الحيوانات الدنيا، وعند الراشدين أفضل منه عند الأطفال، وعند الأذكياء أفضل منه عند المتخلفين عقليا وفي ضوء ذلك يجب مراعاة الآتي عند تعليم المتخلفين :

- يجب أن توضع المادة موضوع التعلم في ضوء قدرات الطفل المعاق عقليا (المتعلم)من حيث مستوى النضج العقلي والجسمي وكذا السن والخبرة.

- يجب تبسيط مادة موضوع التعلم .حيث يمكن وضعها في صورة مهام فرعيه بسيطة تبدأ بتعلم البسيط والسهل ثم الانتقال إلى الصعب وهكذا حتى تتم عملية التعلم بإدراك العلاقات الأولية البسيطة ثم الانتقال إلى إدراك العلاقات الأكثر تعقيدا.

- يجب إتاحة الفرصة للطفل المعاق عقليا بمحاولات للتعلم(عن طريق المحاولة والخطأ) مع تقديم التوجيه والتعزيز المناسب حتى نساعده ونوجهه لإدراك العلاقات الهامة في الموقف التعليمي ، وإهمال العلاقات الأخرى ، وحتى تتم عملية الاستبصار والوصول إلى الحل المناسب.

- يجب توفير الوقت الكافي والمناسب للطفل المتخلف عقليا لإتاحة فرصة أكبر للتدريب حتى يتمكن من إدراك العلاقات اللازمة لحدوث التعلم.

- يجب على المعلم الاستفادة من قوانين التعلم التي توصلت إليها نظرية الجشطلت كقانون التقارب حيث أن تقارب الأشياء من بعضها يساعد الطفل المتخلف عقليا على إدراكها كوحدة واحدة وقانون التشابه حيث إن الأشياء المتشابهة تميل إلى التجميع في وحدة إدراك متكاملة. وحيث إنّ التعلم بالاستبصار يعتمد على النضج العقلي والجسمي والسن والخبرة . فهذا يعني أن المعاقين عقليا يتعلمون بالاستبصار في مواقف قليلة بسبب انخفاض قدراتهم على الاستنتاج والتعميم والتجريد.

فحسب نظرية بياجيه في الارتقاء المعرفي يتوقف نمو عقل المعاق عقليا عند

مرحلة التفكير الحسي . ولا يصل إلى حد التفكير المجرد ، واقترح بياجيه لزيادة

استفادة المعاقين عقليا من التعلم بالاستبصار الآتي:

1- اختيار الأنشطة أو الموضوعات التي يفضلها الطفل.

2- تهيئة الطفل لموقف التعلم.

3- إرشاد الطفل في موقف التعلم وتوجيهه إلى اكتشاف العناصر الرئيسية في الموقف والتبصير فيما بينهما من علاقات.

4- اختيار الموضوعات التي تناسب نمو الطفل وعدم الإسراع في تعليمه.

5- تشجيعه على الاستفادة مما تعلمه باستعماله في حياته اليومية.

6- تكوين علاقة طيبة بين الطفل ومدرسيه.

المحاضرة الثانية عشر

نظرية المجال

مقدمة

كيرت ليفين **kurtlewin** ولد في بولندا عام **1980** وتوفي عام **(1947)** يعتبر امتداد لسيكولوجية الجشطلت ، وهو من علماء الجشتالت الألمان الذين انتقلوا إلى أمريكا وهم: **(** فرتهيمر، كوفكا، وكوهلر **)**، حيث ركز العلماء الثلاثة على التعلم والإدراك والتفكير، بينما ركز ليفين بالإضافة للسابق على الشخصية، والدافعية، وعلم النفس الاجتماعي.

كما أن علماء نفس الجشطلت اهتموا بتناول موضوع التعلم بالأسلوب الذي يتم بواسطة تحقيق الأهداف من خلال إعادة البناء المعرفي للكائن الحي دون البحث عن الدوافع التي تكون وراء هذه الأهداف في حين كان اهتمام ليفين على العكس من ذلك ، حيث كان يركز في الدراسة على هذه الدوافع وعلى الاهداف ذاتها في علاقتها بالشخصية .

لا ينظر ليفين إلى المجال على أساس انه المقولة التفسيرية للأحداث السلوكية ، بل ينظر اليه على انه طريقة لتحليل العلاقات السببية اللازمة لتحديد شروط التغير في السلوك فالتركيز في نظريته على الجانب الديناميكي على الحدث السلوكي ، ولا شأن للأحداث الفسيولوجية وتحليل الحدث النفسي يبدا بمعالجة الموقف ككل .

المجال الحيوي :

يستخدم ليفين مفهوم المجال الحيوي للتعبير عن مجموعة القوى التي تحدد سلوك الكائن في موقف ما وفي لحظة معينة . ويشتمل هذا المجال على الفرد نفسه وبيئته الذاتية السلوكية التي تشمل كل ما يؤثر في سلوكه كالهدف الذي يسعى إليه ، والقوى الايجابية التي تحفزه نحو تحقيق الهدف والسلبيات التي عليه تجنبها وتحاشيها والحواجز لمادية والنفسية التي تقيد حركته وتعوق تحقيق الأهداف ، والممرات أو لبدائل التي يمكن سلوكها للوصول الى غايته ... إلخ ، فقد تكون موجودة كلها أو بعضها في المجال الحيوي للفرد .

ولكل فرد مجال حيوي مستقل بذاته ومن الصعب أن نجد فردين يتماثلان تماما في مجالهما الحيوي ، وهذا طبيعي انطلاقا من اختلاف الشروط المؤثرة التي تختلف من فرد الى اخر .

يشير ليفين إلى أن سلوك الفرد نتاج تفاعل بين ذات الفرد وبيئته عن طريق الإدراك فالحيز الحيوي هو البيئة كما يدركها الفرد، لذلك فهو يختلف من فرد لآخر- إن لكل فرد مجال حيوي مستقل ومختلف -، وقد تكون هناك أشياء مادية موجودة في البيئة لم يدركها الفرد وهنا لا تدخل ضمن الحيز الحي للفرد حيث أنه لم يدركها رغم وجودها في بيئته، وفي المقابل إذا كان الفرد يدرك موضوعاً ليس موجوداً في بيئته المادية فهو يدخل ضمن الحيز الحي للفرد.

مثال:

١- (مال موجود لدي) (علبة موجودة لدي) ← لا أدركه (يوجد في البيئة المادية)	← لا يدخل ضمن الحيز الحي
٢- أفكر في أن الحرامي تحت السرير وهو غير موجود (لا يوجد في البيئة المادية)	← يدخل ضمن الحيز الحي

التعلم عند ليفين :

التعلم هو تمايز الكليات المبهمة إلى وحدات منفصلة واضحة ، او الانتقال من الكل الغامض الى الوحدات المتمايزة الواضحة ، قد يكون التعلم تكاملا بين اجزاء الموقف الخارجي ، ويتم ذلك عن طريق عقد العلاقة بين هذه الوحدات في كل وظيفي واحد يخضع في اساسه لقوانين تنظيم الادراك .

ويعارض ليفين وضع تعريف واحد للتعلم حيث إن هذا قد لا يمثل إلا مظهرا واحدا من مظاهر الحياة النفسية إنما التعريف المناسب والجيد للتعليم هو الذي يتناول دراسة التغير في كل مظهر من المظاهر السلوكية على حده ويقول بان التعلم هو أي تغير في الشخص يحدث تغيرا في البيئة السيكولوجية على أساس أن هذا التغير يتضمن على الأقل الأنواع التالية :

أولا: التعلم كتغير في التركيب المعرفي

ثانياً : التعلم كتغير في الدوافع والأهداف

ثالثاً : التعلم كتغير في الاتجاهات والقيم

رابعا : التعلم كتغير في ضبط الحركات الإرادية

أولا: التعلم كتغير في التركيب المعرفي :

إن التغير في التركيب المعرفي للمجال يمكن أن يتم عن طريق الزيادة المطردة في خبرات الفرد ، أي ان هذا التعلم يسير من الكليات المبهمة وغير الواضحة الى الوحدات المميزة ، أي من العام الغامض الى الخاص الواضح والمفصل .

كما ان التعلم المعرفي يتم عن طريق عملية التكامل التي تعمل على ربط الخبرات وعناصر الموقف ،وتنظيم تكوين وشكل جديد يعمل كوحدة متكاملة من اجل الوصول الى تحقيق الاهداف التي يسعى اليها الفرد المتعلم .

ويرى ليفين إن الخبرة لا يمكن تعلمها ما لم يكن لها معنى واضح لدى الفرد فالمادة المفككة لا معنى لها ولا يدرك الفرد علاقات تجمعها وبذلك فانه يصعب تعلمها .

ويتضح ذلك من المثال التالي : عندما يدخل الطالب مكتبة الكلية لأول مرة فانه قد يواجه في مجاله الحيوي غموض الاماكن التي يوجد بها المراجع التي تحول بينه وبين الوصول الى الهدف الذي يسعى اليه (والذي يتمثل في الحصول على مراجع معينة تخصه) ، ولكن بعد تردد الطالب على المكتبة ودخولها مرات عديدة وسؤاله للمختصين أو سؤاله لزملائه من لهم خبرة بالمكتبة واماكن المراجع المختلفة ،أو عن طريق محاولاته المتكررة سيلم بتفاصيل المكتبة ومعالمها كاملة ويصبح لديه خبرة ويوجه غيره من الطلاب .

ويرى ليفين إن التغير في البيئة المعرفية يحدث من خلال ثلاث عمليات على النحو التالي :

التمايز : وهي العملية التي يتم من خلالها مراجعة المناطق الغامضة في الحيز الحيوي بحيث تصبح اكثر وضوحا واستغلالا وادراك علاقة كل منها بالمجال النفسي .

التعميم : وهي العملية التي يتم من خلالها تميع مناطق الحيز الحيوي في قطاعات او فئات اكثر عمومية بحيث تشمل كل فئة الأهداف ذات الطبيعة المشتركة أو المترابطة وظيفيا .

التكامل : وهو العملية التي يتم من خلالها احداث قدر من التكامل بين مناطق الحيز الحيوي بما تشمله من خبرات ومعلومات وادراك ما بينها من علاقات ، والتي تساعد في اكساب المجال النفسي للفرد خصائص كيفية جديدة .

ثانياً : التعلم كتغير في الدوافع والأهداف :

تعتبر الدوافع محور تفسير المجالين لعملية التعلم ، حيث يحدث في اثناء تفاعل الفرد ببيئته ، او نتيجة لحالة الفرد الفسيولوجية ان يشعر برغبة في تحقيق حاجة فيتخيل التوازن بين مناطق المجال الحيوي ومناطق التكوين النفسي للفرد وينتج عن ذلك نوع من شعور الفرد بالتوتر يدفعه الى القيام بنوع من السلوك لإشباع الرغبة والتخلص من التوتر.

كما يرى إن التغير في المجال الحيوي للفرد يشمل التغير في الأهداف التي يسعى إليها الفرد ، فهناك اشياء في مجال الفرد يسعى لإشباعها وتحقيقها هذه الاهداف تكون لها قوة جذب تعمل كدوافع توجه سلوك الفرد نحوها ،فينظم المجال الحيوي تبعا لقرب الفرد منها او بعده عنها والعقبات التي تحول بينها .

ثالثاً : التعلم كتغير في الاتجاهات والقيم :

إن الانسان دائما يعيش في وسط جماعة ، ولذاك فهو عادة يعمل ضمن الاطار الذي تحدده مجموعة الظروف والقيم والاتجاهات الخاصة بهذه الجماعة التي تعيش ويعمل في وسطها ، وتؤثر الجماعة بصورة اساسية وكبيرة في المجال الحيوي للفرد ، فهي تؤثر في الكثير من تصرفاته وتؤثر على سلوكه تجاه الاشياء وحكمه عليها .

وتلعب المؤثرات الثقافية والحضارية دورا كبيرا في تكوين المجال الحيوي للفرد وفي تكوين ميلوه واتجاهاته ، مع ملاحظة ان كثيرا من الافراد الذين يعيشون في ظل حضارة واحدة كثيرا ما يكونون ميولا واتجاهات مختلفة تتفق وخبراتهم في الوسط المحيط بهم .

ومعنى ذلك إن عملية تكوين الميول والاتجاهات عملية انتقائية لأنها تعتمد على إدراك الفرد للوسط المحيط به وعلى ما كونه من خبرة معرفية واثر ذلك على حاجاته ورغباته وانفعالاته .

رابعا : التعلم كتغير في ضبط الحركات الإرادية :

إن تعلم المهارات الحركية يعتمد على تنظيم القوى المختلفة التي تؤدي إلى التعلم ، حيث تعمل كل العضلات والحركات المتنوعة في كل موحد وفي توافق وتناسق تام ، وان تعلمها لا يختلف في جوهره عن تعلم الخبرات المعرفية فيما يتعلق بتنظيم القوى المختلفة التي تؤدي الى التعلم .

ويرى ليفين إن تعلم المهارات الحركية والقدرة على التحكم والسيطرة في العضلات كتعلم المعارف والميول والاتجاهات يشير إلى تغير خاص يتناول جانبا من جوانب شخصية المتعلم ، و يحتاج تعلم المهارات الى النضج و الاستعداد.

التطبيقات التربوية لنظرية المجال :

يمكن تحديد بعض التطبيقات التي يمكن أن يستفيد بها المعلم ويطبقها في مجال التعلم المدرسي ومنها ما يلي :

- بالنسبة لموضوع التعلم : يجب على المعلم دراسة خصائص التلاميذ الذاتية وميولهم واتجاهاتهم وخبراتهم السابقة بالإضافة الى دراسة البيئة الخارجية المحيطة التي يحدث في اطارها السلوك ، ووضع وتحديد موضوعات التعلم بما يتناسب مع خصائصهم وظروفهم البيئية .

- اكتساب عمليات الأبصار الجديدة : حيث يجب على المعلم الاهتمام بإحداث تغييرات كمية وكيفية في البيئة المعرفية للتلاميذ حتى يتعمق فهمهم للموقف التعليمي ويتم التعلم من خلال عمليات التمايز والتعميم .

-تناسب الأهداف : يجب على المعلم ان يساعد التلميذ على وضع اهدافه بحيث تتناسب مع امكاناته المعرفية وان تشبع حاجاته وتحق الرسالة وبالتالي تزيد دافعيته للتعلم ، فارتفاع مستوى التحصيل بدفعة الى مزيد من الاهتمام بواجباته المدرسية .

- الدراسة الكلية للموقف التعليمي : حيث يجب على المعلم دراسة الموقف التعليمي دراسة جشطلتية كلية في البداية ثم يخضع الموقف للتحليل الى عناصره الاولية ومؤثراته المختلفة ، وان يوازن في الاهتمام بين العناصر حسب اثرها النسبي في الموقف فلا يهمل موقفا ذا تأثير كبير ويهتم بموقف ذات تأثير ضعيف .

- تحقيق التكامل بين الخبرات : حيث يجب انا توضع المادة العلمية بحيث تحقق قدرا من التكامل بينها وبين المعلومات الاخرى السابقة التي تم اكتسابها او المتوقع (التي سيتم) اكسابها للتلاميذ .

- الظروف الحالية : حيث يجب الاهتمام بالظروف الحالية التي تؤثر في الموقف التعليمي أكثر من الاهتمام بالخبرات الماضية (السابقة) لان الموقف الحالي بمعطياته ونتائجه يحدد مدى استفادة الفرد من الخبرات السابقة .

-المنافسة الايجابية : يجب على المعلم اثارة المنافسة الايجابية والمناسبة لقدرات واستعدادات أطراف المنافسة ، والبعد عن المنافسة السلبية او غير المتكافئة بالنسبة لأطراف المناسبة .

- تحقيق التفاعل : يجب على المعلم خلق وايجاد الظروف الممكنة لظهور الاهداف المشتركة لدى التلاميذ والتي من شأنها احداث التفاعل المشترك بين التلاميذ وبعضهم ، وبين التلاميذ والمعلم .

نظرية التعلم الاجتماعي

روتر

مقدمة:

صاحب هذه النظرية روتر الذي ولد في **22** أكتوبر عام **1916** في بروكلين بنيويورك . وحصل على البكالوريوس عام **1937** و على الماجستير في عام **1938** وعلى الدكتوراه عام **1941** . ودرس روتر نظرية المجال على يد كيرت ليفين. وعرض روتر نظريته لأول مرة في كتابة " التعلم الاجتماعي و علم النفس الأكلينكي " الذي صدر عام **1954**.

ويصف روتر نظريته بأنها محاولة لتطبيق نظرية التعلم على السلوك الاجتماعي المعقد للإنسان في المواقف الاجتماعية المعقدة.

ويشير كل من روتر و كروميل في هذه النظرية إلى نوعين من السلوك المتعلم هما:

1-السلوك التقاربي : ويقصد به ذلك الذي يصدر عن المتعلم و الذي يقترب فيه من معايير إشكال السلوك المقبول اجتماعياً ، يعتبر مثل هذه السلوك ناجحاً من المنظور الاجتماعي.

2- السلوك التجنبى : ويقصد به ذلك السلوك الذي يصدر عن المتعلم والذي يبتعد فيه عن معايير و أشكال السلوك و المقبول اجتماعياً ، ويعتبر هذه السلوك فاشلاً من المنظور الاجتماعي.

وبناء على ذلك يدرك المتعلم معنى النجاح و الفشل في أشكال السلوك المتعلمة في ذلك السياق الاجتماعي ، و على ذلك يعمل على تعلم أشكال السلوك المقبولة اجتماعياً بل يسعى اليها في حين يعمل على تجنب أشكال السلوك غير المقبولة اجتماعياً و يتجنبها.

-إمكانية السلوك :

أي إمكانية حدوث سلوك ما في موقف معين أو في مجموعة من المواقف في علاقته بمعزز ما أو مجموعة من المعززات ،وبمعنى آخر إمكانية حدوث نمط سلوك أو مجموعة من الأنماط السلوكية المرتبطة وظيفياً بمعزز ما أو مجموعة من المعززات.

-التوقع :

هو الاحتمال الموجود لدى الفرد بإمكانية الحصول على تقدير ما نتيجة للقيام بعمل ما في موقف معين أو هو درجة الاحتمال التي يدركها الفرد للحصول على تعزيز ما عند قيامة بسلوك معين في موقف معين.

-قيمة التعزيز:

هي درجة تفضيل الفرد و رغبته في الحصول على تعزيز ما من بين عدة تعزيزات محتملة عند ما تتساوى هذه التعزيزات من حيث أمكان حدوثها و يمكن إيضاح معنى قيمة التعزيز من خلال المثال التالي:

لنفرض أن طفل قام بعمل ما و نال التعزيز في صورة **(** ماركات**)** و أن هذه الماركات تسمح له بالحصول على أي شيء يرغبه من السوق الموجودة داخل المؤسسة ، ومن ثم فإنه قد يفضل الحصول على لعبة معينة على باقي اللعب و المشروبات و المأكولات المتاحة في حدود هذه الماركات و يتوقف ذلك على قيمة التعزيز و أهمية هذه المعزز بالنسبة للطفل و حاجته إليه.

بعض من التجارب:

ومن الدراسات التي أجريت على المعاقين عقلياً لتوضيح أثر التوقع على أدائهم دراسة هيبر **(1957)** حيث اختار هيبر لدراسته مجموعه من الأطفال المعاقين عقلياً في سن **10-12** سنه ، واختار مجموعه أخرى من الأطفال العاديين الأقل في مستوى العمر

الزمني (السن) والمساوين للمجموعة الأولى (المعاقين عقلياً) في مستوى العمر العقلي وقدم التعزيز الفوري عقب كل نجاح وتوصل هيبر إلى نتائج منها ارتفاع مستوى أداء المعاقين عقلياً بالنجاح المتكرر بل يفوق مستوى الأطفال الصغار الأسوياء وقد أرجع هيبر القصور في أداء المعاقين عقلياً إلى توقع الفشل وانخفاض مستوى التوقع المعمم لديهم.

التطبيقات التربوية لنظرية التعلم الاجتماعي في مجال الإعاقة العقلية:.

-يجب أن يبنى موقف التعلم ضوء حاجات وأهداف الطفل المعاق عقلياً ، أي توفير الأنشطة التي يرغبها وتهيئته لها وتبصيره بالعمل وتشجيعه.

-يجب أن تكون بيئة التعلم مرنة بحيث تستجيب لتوقعات الطفل المتعلم .

-يجب على المعلمين والآباء أن يكون اتجاهاً إيجابياً تجاه الأطفال المعاقين عقلياً ، أي يسود لديهم التوقع والتفاؤل لنجاح الأطفال في أداء بعض المهام .

- تجنيب الأطفال المعاقين عقلياً الوقوع في مواقف محبطة أو تعرضهم للفشل تشعرهم بالألم.

- يجب وضع وصياغة المواقف التعليمية بطريقة سهلة وبسيطة بحيث تتناسب مع قدرات الطفل المعاق عقليا(كل طفل حسب ظروفه وخصائصه)وذلك لتوفير خبرة النجاح لدية وتعزيزها الأمر الذي سيدفعه إلى القيام أشكال أخري من السلوك الناجح فيما بعد.

- لانتقال التدريجي من المهام السهلة البسيطة التي يستطيع إنجازها الطفل المعاق عقلياً وتحقق له الشعور بالنجاح إلى تعلم المهام الأكثر صعوبة.

- يحب على المعلم استخدام فنيات الحث اللفظي و المساعدة اليدوية متى احتاج لأمر ذلك لمساعدة الطفل المعاق عقلياً على إتمام المهمة بنجاح وخاصة النسبة للمهام الصعبة.

- يجب أن يقدم التعزيز الفوري و المباشر وخاصة مع الأطفال الصغار لأن هذا قد يدفعهم إلى مزيد من الجهد و المثابرة.

- يجب على المعلمين و الآباء الانتباه للأساليب التي يظهر بها بعض الأطفال سلوك التجنب حيث قد يرغبون في استخدام أساليب مثل التشكيل (أي تعزيز المهمة وتقريبها)وذلك لجعل الطفل يعمل مع المهمة عندما يحاول تجنب الفشل.

- يجب أن يعمل معلم التربية الخاصة على وضع توقيعات ممكنة الانجاز من قبل الطفل المعاق عقلياً ويفترض أن تكون هذه التوقعات واقعية.

المحاضرة الثالثة عشر

مقدمة

يعد باندورا أحد الرموز الأساسية لنظرية التعلم الاجتماعي ،ومن رواد تعديل السلوك وقد كان باندورا غزير الإنتاج العلمي حيث نشر عددا ضخما من المقالات والدراسات والبحوث في المجلات العلمية المتخصصة إلى جانب أنه ظل مشغولا ومهتما بالتعلم الاجتماعي كمدخل لدراسة الشخصية فقد نشر كتاب عن مبادئ تعديل السلوك عام" **1969**". وكتاب عن نظرية التعلم الاجتماعي عام" **1971**" وأعاد نشره عام" **1977**" تناول فيه تصور نظري دقيق لنظرية التعلم الاجتماعي المعرفي .

تعرف هذه النظرية بأسماء كثيرة منها التعلم بالملاحظة والتقليد ، أو التعلم بالنمذج ه وتصنف هذه النظرية بوصفها حلقة وصل ما بين النظريات المعرفية والنظريات السلوكية ، حيث تفسر عملية التعلم بناء على مفاهيم تلك النظريات.

فيرى باندورا أن وجهات النظر السلوكية التقليدية للتعلم غير كاملة على الرغم من دقتها ، فهي تزود الباحثين بتفسير جزئي للتعلم وتهمل أهمية تأثير العوامل الاجتماعية في التعلم .

والتعلم الاجتماعي لبندورا يؤكد أننا نتعلم الكثير بملاحظة من حولنا وتساعدنا النماذج السلوكية على تعلم الأنماط السلوكية الجديدة وهي تيسر وتكف أو تعوق كف العناصر السلوكية التي سبق أن تعلمناها .

و يرى باندورا أن السلوك لا ينتج عن القوى الداخلية في الإنسان وحدها ولا عن المثيرات البيئية ، و انما ينتج عن التفاعل المعقد بين العمليات الداخلية والمؤثرات الخارجية ، و تقوم هذه العمليات إلى حد كبير على خبرات الفرد السابقة و تتصور باعتبارها أحداثاً كامنة قابلة للقياس و المعالجة.

و يؤكد باندورا على دور الأحداث المعرفية باعتبارها الأسباب الفعلية للسلوك ، و يرى أن الأحداث المعرفية و الأحداث البيئية ، يؤثر كل منها في الآخر ، فنظريته تحلل السلوك على أساس الحتمية التبادلية. و تؤكد هذه النظرية على التفاعل الحتمي المتبادل و المستمر للسلوك و المعرفة و التأثيرات البيئية.

والتعلم بالنمذجة: يحدث عن فرد يتصف بخصائص معينة ويسمى النموذج الذي يعرض سلوكاً معيناً ذا نتائج تعزيزيه ، ويمكن أن يكون المدرسون و الوالدان ورفاق الطفل نماذج يقلدها المتعلم .

ويشير التعلم بالملاحظة: إلى امكانية تأثير سلوك الملاحظ او المتعلم بالثواب والعقاب على نحو بديل او غير مباشر ، حيث يتخيل المتعلم نفسه مكان النموذج ويلاحظ ما يتعرض له هذا النموذج من ثواب وعقاب نتيجة ما يقوم به من سلوك غير ان الثواب والعقاب سواء كانا مباشرين أو غير مباشرين ، ليسا مسئولين عن تعلم السلوك مسؤولية مباشرة بل إن ملاحظة سلوك النموذج ومحاكاة الاستجابات الصادرة عنة هما المسئولان عن التعلم ولا ضرورة لإدخال اية متغيرات أخرى .

المفاهيم الأساسية لنظرية باندورا

1. تعلم العديد من الخبرات لا يتطلب بالضرورة المرور بالخبرات المباشرة ولكن يتم تعلمها على نحو بديلي غير مباشر من خلال الملاحظة.

2. تلعب النتائج المترتبة على سلوك النماذج مثل العقاب والتعزيز دورا هاما في زيادة دافعية الفرد أو إضعافها .

3. عمليات التعلم بالملاحظة لبعض الأنماط السلوكية تتم على نحو انتقائي إذ لا يشترط تعلمها من قبل الفرد على نحو حرفي، فيتعلم جزء منها ويهمل جزء آخر وكذلك على مستوى التنفيذ، فهناك انتقاء على مستوى التعلم، والتنفيذ.

4. هناك عمليات معرفية وسيطة تحكم حالة الانتقائية وهى التي تحكم عملية التعلم وتنفيذ ما تم تعلمه.

5. لا يشترط أن يتم تنفيذ ما تم تعلمه من خلال الملاحظة مباشرة أي بعد الانتهاء من عملية الملاحظة، وإنما يتم تخزينه في الذاكرة رمزيا على أن يتم استدعاؤه لاحقا عندما يتطلب الأمر القيام بها.

تجارب بندورا

قام باندورا في إحدى دراساته على أحد رياض الأطفال بتقسيم الاطفال إلى خمس مجموعات :.

1/ قام أفراد المجموعة الأولى بملاحظة رجل يعتدي جسديا ولفظيا على دمية كبيرة بحجم إنسان ، مصنوعة من المطاط ،و مملوءة بالهواء .

2/ و قام أفراد المجموعة الثانية بمشاهدة الأحداث نفسها مصورة في فلم سينمائي.

3/ المجموعة الثالثة شاهدوا نفس الاحداث عن طريق فيلم كرتون.

4/ المجموعة الرابعة لم يشاهدوا أياً من هذه الاحداث ، وتم التعامل معهم كمجموعة ضابطة.

5/ المجموعة الخامسة والأخيرة شاهدوا شخصاً مغلوباًعلى أمره مسالماً غير عدواني .

بعد الانتهاء من عرض هذه النماذج، تم وضع كل طفل في وضع مشابه للنموذج الملاحظ. وقام الملاحظون بتسجيل سلوك هؤلاء الأطفال من خلال نوافذ ذات رؤية في اتجاه واحد .

جدول رقم1: توزيع متوسط الاستجابات العدوانية :

	المجموعات	المجموعة الأولى	المجموعة الثانية	المجموعة الثالثة	المجموعة الرابعة	المجموعة الخامسة
183	92	198	52	42		
	متوسط الاستجابات العدوانية	183	92	198	52	42

من خلال هذا الجدول يتضح لنا من نتائج هذه الدراسة.

أن متوسط الاستجابات العدوانية للمجموعات الثلاث الأولى التي تعرضت إلى نماذج عدوانية يفوق كثيرا متوسط استجابات المجموعة الرابعة الضابطة التي لم تتعرض لمشاهدة النماذج

كما تبين نتائج المجموعة الخامسة التي تعرضت لنموذج مسالم غير عدواني أقل من متوسط استجابات المجموعة الرابعة.

يوثر التعرض لنموذج ما على السلوك بعدة طرق منها :

1- تعلم الملاحظ لسلوك جديد :.

يستطيع الملاحظ تعلم أنماط سلوك جديدة ، إذا لاحظ أداء الآخرين ، فعندما يقوم النموذج بأداء استجابة جديدة ليست في حصيلة الملاحظ السلوكية يحاول هذا الملاحظ تقليدها .

وقد أشارت دراسات باندورا إلى ان الأطفال يميلون عادة إلى تقليد السلوك العدواني سواء لاحظوه في النماذج الحية أو الأفلام السينمائية .

- ويمكن أن تكون النمذجة وسائل مؤثرة وفعالة لتدريس سلوكيات عندما تطبق بشكل مقصود ، وتشير نتائج البحوث إلى ان النمذجة تكون أكثر فاعلية عندما يستخدم المعلم جميع عناصر التعلم بالملاحظة وهي (الانتباه \ الاحتفاظ \ الإنتاج \ الدافعية و التعزيز) وخصوصاً التعزيز و الممارسة .

2- الكف و التحرير :.

قد تؤدي عملية ملاحظة سلوك الاخرين إلى كف بعض الاستجابات او تجنب اداء بعض انماط السلوك ، وبخاصة

اذا واجه النموذج عواقب سلبية او غير مرغوب فيها من جراء انهماكه في هذا السلوك . إن معاقبة المعلم لأحد تلاميذه على مرأى من الآخرين، فينقل أثر العقاب إلى هؤلاء التلاميذ بحيث يمتنعون عن أداء السلوك الذي كان سببا في عقاب زميلهم. وقد يلجأ البعض الآخر إلى تحرير الاستجابات المكفوفة أو المقيدة، وخاصة عندما لا يواجه النموذج عواقب سيئة أو غير سارة .

3- تسهيل السلوكيات المتعلمة سابقاً :.

قد تؤدي عملية ملاحظة سلوك النموذج إلى تسهيل ظهور السلوكيات التي تقع في حصيلة الملاحظ السلوكية، والتي تعلمها مسبقاً إلا انه لا يستخدمها . أي إن سلوك النموذج يساعد الملاحظ على تذكر السلوكيات المشابهة لسلوكيات النموذج بحيث يغدوا استخدامها في الاوضاع المشابهة أكثر تواتراً .

ويختلف تسهيل السلوك عن تحريره ، فالتسهيل يتناول الاستجابات المتعلمة غير المكفوفة والمقيدة والتي يندر حدوثها بسب النسيان أو الترك.

أما تحرير السلوك، فيتناول الاستجابات المكفوفة التي ترفضها البيئة أو تنظر إليها على أنها سلوك سلبي

4- توجيه الانتباه :.

من خلال ملاحظة الاخرين فإننا لا نتعلم من سلوكياتهم فحسب بل نلاحظ كذلك الأشياء المرتبطة بهذه السلوكيات

" عندما يلعب أحد اطفال الروضة بلعبة كانت قد اهملت لفترة طويلة من جميع الاطفال فان ذلك ينبه بقية الاطفال الى هذه اللعبة فيرغب الجميع في الحصول عليها .

العوامل التي تؤثر على التعلم بالنمذجة :

يوجد ثلاثة عوامل تحدد ما اذا كان النموذج مشجعاً على التقليد ام لا وهي :

1 الافراد ذو المكانة الاجتماعية العالية او الجاذبية ، يكون ميلهم للتقليد أكثر من غيرهم ، فالشخصيات المهمة تكون موضع تقليد الاخرين .

2 الافراد ذو القدرات العالية والأداء الملحوظ ، يميل الآخرون الى تقليدهم .

3 الافراد يقلدون بعضهم بعضاً اذا كانوا متشابهين .

خصائص التعلم بالملاحظة :

لا يعتمد على قيام المتعلم بمحاولات كما هو الحال في العلم الشرطي او بعض حالات التعلم الاقتراني وغيرها من انواع التعلم .

يمكن عقاب او ثواب السلوك عن طريق الابدال وذلك عند ملاحظة اثار الثواب اوالعقاب على شخص ما .

- ويعني مفهوم المتعلم بالملاحظة ان الناس يتعلمون فعل ما يقومون بملاحظته في سلوك الاخرين ، كما أن هذا المفهوم أيضاً يشير الى ان الاطفال يتأثرون بما يشاهدونه في التلفزيون الذي يعتبر وسيلة فعالة تجذب الاطفال ويتعلمون عن طريق ملاحظته ما يشاهدونه على شاشته .
- لذلك يجب اختيار البرامج التي يشاهدها الاطفال والمراهقون ، بحيث نساعدهم على اكتساب النماذج المرغوبة من السلوك الذي يتماشى مع قيم وتقاليد المجتمع .

التطبيقات التربوية لهذه النظرية :

بذل باندورا جهداً كبيراً من أجل تطبيق نظريته في مجال علم النفس الإكلينيكي والتطوري والاجتماعي.

وقد أصبحت تطبيقات نظرية مبادئ التعلم الاجتماعي في مجال العلاج النفسي معروفة الان ، أما التطبيقات في علم النفس الاجتماعي وعلم الانثروبولوجيا مازالت في مراحلها الأولية .

وتنسجم نظرية التعلم بالملاحظة مع التطورات السائدة الى الحد الذي ينبغي معه اعتبارها مصدراً رئيسياً من مصادر البحث المحتملة .

تتجلى الأهمية التربوية لهذه النظرية فيما يلي :.

1- يعتبر جزءاً كبيراً من تعلم التلاميذ عن طريق النمذجة.

2- يسهم التعلم الاجتماعي في زيادة خبرات الطلاب غير المباشرة عن طريق التعامل مع النماذج المختلفة.

3- تدريب التلاميذ على الاستجابات الاجتماعية الملائمة بما فيها التحكم في نبرات الصوت\ الافكار \ العادات .

4- يؤدي التعلم الى اكتساب سلوكيات جديدة نتيجة لملاحظة النموذج الذي يلقي مكافأة.

5- تتضمن عمليات التعلم بالملاحظة التخيل الذي يمارسه المتعلم باستخدام العمليات الذهنية الوسيطة للحصول على المكافأة والتعزيز .

6- تساعد عمليات الترميز و التدريب في عملية الاحتفاظ المعرفية بسلوك النموذج .

7- يعتبر التعلم بالملاحظة مصدراً رئيساً لتعلم القواعد\والمبادئ سواء في المدرسة أو المنزل .

8- أن عملية النمذجة هي عملية نسخ سلوك اخرين مهمين للتلميذ كالمعلم .

9- ان التلاميذ يتأثرون بسلوك معلميهم وتصرفاتهم اكثر من تأثرهم بأقوالهم و نصائحهم .

10- علاج المخاوف الاجتماعية و الاستجابات العدوانية والعدائية بسبب تداخلها في اعاقة السلوك التوكيدي .

11- تدريب التلاميذ على التعبير الحر عن مشاعرهم \ و أفكارهم عن طريق نماذج حية ، يظهر ذلك في المناقشات في الاختبارات الشفوية .

المحاضرة الرابعة عشر

نظرية الارتقاء المعرفي

جان بياجيه

مقدمة :

صاحب هذه النظرية العالم السويسري جان بياجيه الذي ولد في عام **1896** وتوفي **1980** م ولقد تركز اهتمام بياجيه على النمو العقلي المعرفي الذي يطرأ على الإنسان السوي خلال مراحل نموه المتعاقبة المتتالية مهتماً بالتحول من مرحلة الوليد الذي تصدر عنه الأفعال المنعكسة الصريحة البدائية غير المرتبطة حتى مرحلة الرشد التي تتميز بالأفعال الماهرة .

و اعتمد بياجيه في دراسته وأبحاثه على منهج (دراسة الحالة) القائم على الملاحظة المنظمة ، و تتضح أهمية أعمال بياجيه في الطريقة التي استخدمها في الكشف عن الأسباب التي تكمن وراء آراء الأطفال و اتجاهاتهم و معتقداتهم ، فكان يقوم بطرح بعض الأسئلة على الأطفال أحياناً ومحادثات مع الأطفال أحيانا ثانية من خلال دراسة نمو و تطور الأطفال .

مفهوم النمو عند بياجيه :

هناك اتجاهات في التفسير النظري لعملية النمو :-

الأول : الاتجاه الميكانيكي : وهو نظرية التعلم التي تفسر التغير في إطار المدخلات و المخرجات ، بمعنى أن ما يتعرض له الفرد من أحداث و مؤثرات يحدث قدراً من التغير مناسباً مع هذه المدخلات .

الثاني : نظرية البنيوية : و ترى أن النمو يتميز بظهور ابنية جديدة ليست إضافات كمية و إنما هي تغير في التنظيم ، ولا تهتم هذه النظرية بالعلاقات بين المثير والاستجابة و لا تؤمن بأن المثيرات تحدث استجابة ، فالاستجابة الصادرة عن الإنسان ليست مرتبطة بالمثير بقدر ارتباطها بوجود (أبنية) معينة .

و يرى بياجيه أن النمو العقلي يحدث كعملية طبيعية تفاعلية بين الطفل وبيئته ، و أن كل خبرة هي تلك التي يتعامل فيها الطفل بتكيف ، ويحدد بياجيه الذكاء على إنه عملية تكيفية يكون فيها الطفل مجبراً على التكيف للواقع حسب ظروف الموقف ، بينما تكون البيئة في نفس الوقت هي حالة من التعديل عن طريق البناء الذي يفرضه الطفل عليها .

مفهوم النمو العقلي :

ونظرية بياجيه في النمو العقلي تعتبر الذكاء من مراحل النمو العقلي ويختلف من مرحلة إلى أخرى ، ولذلك فإن العمليات العقلية في كل مرحلة تكون مختلفة وتتناسب مع قدرة الفرد على التكيف في هذه المرحلة .

ويرى بياجيه أن التفكير والسلوك الذكي ينشآن من فئة بيولوجية معينة ، وهي فئة تمتد و تتسع بسرعة تبعاً لعملية شبيهة بالنمو الحركي و تتوازى إلى حد ما مع النمو البيولوجي أو النضج ومحور هذه العملية وظيفتان ثابتتان هي التنظيم و التكيف (التوافق) و هما خاصيتان نظريتان تقودان النمو السلوكي الكلي للإنسان .

فالذكاء عند بياجيه هو القدرة على التكيف وهو يمثل نقطة التوازن بـأثر أفعال الكائن الحي على البيئة وأثر أفعال البيئة على الكائن الحي ، فالبيئة تجبر الكائن الحي على أن يتكيف لواقع الأمور،و بالتالي فالكائن الحي يغير دائماً من البيئة بأن يفرض عليها تكوينات جديدة نابعة منها.

ومن ثم جاءت تعبيرات بياجيه في الاستيعاب والتكيف ولابد من وجود توازن في التفاعل بين الكائن الحي والبيئة ، وعندما تسود إحدى العمليتين على الأخرى فإن الكائن الحي يكون غير متكيف .

مراحل النمو العقلي:-

ويفترض بياجيه أن النمو العقلي يمر بثلاث مراحل هي :

المرحلة الأولى : من الميلاد و حتى نهاية العام الثاني و تتميز بالنشاط الحسي الحركي .

المرحلة الثانية: من سن سنتين وحتى إحدى عشرة سنه و تتميز بنمو العمليات المحسوسة .

المرحلة الثالثة : تبدأ من بداية السنة الثانية عشرة من العمر و ما بعدها و تتميز باستخدام التفكير المجرد و العمليات الشكلية والمنطق الصوري ، وسيتم تناول كل مرحلة من هذه المراحل بإيجاز :

أولاً : مرحلة النشاط الحسي – الحركي

و هذه المرحلة تبدأ من الميلاد و حتى نهاية العام الثاني من العمر و تتكون من ستة مراحل فرعية و هي :

المرحلة الأولى : من الميلاد و حتى نهاية الشهر الأول و فيها يمارس الطفل العمليات الآتية (المص ، الرضاعة ، الإخراج ، والنشاط البدني ...إلخ) و تظهر في هذه المرحلة بعض صور الاشتراط بين الاستجابات و مثيرات جديدة كما تظهر بوادر تعديل الافعال المنعكسة الفطرية و تصبح أكثر فعالية بالتعلم . وتتميز هذه المرحلة بالتدريب على ذخيرة حسية حركية وجاهزة وفيها لا يتم التمايز بين التمثيل الموائمة .

المرحلة الثانية : من بداية الشهر الثاني و حتى نهاية الشهر الرابع ، وهي مرحلة التكرار الاعمى الآلي للاستجابات أو الإرجاع . وفيها يكرر الطفل الفعل عدة مرات ويظهر التآزر بين الأشياء التي يراها والتي يمكنه أن يصل إليها والأصوات التي يسمعها وينظر إلى مصدرها ، و كذا الأشياء التي تلمسها اليد ينظر إليها ، وفي هذه المرحلة تبدأ عملية التمثيل الموائمة في التمايز .

المرحلة الثالثة : من بداية الشهر الخامس وحتى نهاية الشهر الثامن وهي مرحلة الإرجاع الدائرية الثانوية ، أو التكرار الذي يهدف إلى بقاء شيء معين حيث يضغط على اللعبة و ينتظر حدوث صوت معين و يستطيع الطفل أن يميز بين بعض الأشياء

المألوفة وغير المألوفة ، و يتوافر لديه بعض المفاهيم عن استمرار وبقاء الأشياء فإذا سقطت اللعبة مثلاً ينظر إليها وتنمو لديه مفاهيم المكان كما ينمو لديه إدراك العمق ، وتظهر بدايات المحاكاة .

المرحلة الرابعة: تبدأ من بداية الشهر التاسع و حتى نهاية الشهر الثاني عشر و فيها يكتسب الطفل تمايز إضافي بين الوسائل و الغايات ، فإذا ظهر عائق أمام الطفل يمنعه من الوصول إلى لعبته فإنه قد يتعلم دفع هذا العائق من طريقة أو الدوران حوله للحصول على اللعبة وفي هذه المرحلة تظهر بداية مفهوم الواقع والحقيقة والبعد عن التمركز الشديد حول الذات .

المرحلة الخامسة: تبدأ من بداية الشهر الثالث عشر وحتى نهاية الشهر الثامن عشر ، وهي مرحلة الإرجاع الدائرية من الدرجة الثالثة وتعني التكرار والذي يهدف إلى التجريب و فيها ينوع الطفل حركاته ويراقبها ويوجه نشاطاته عن قصد .

المرحلة السادسة: وتبدأ من بداية الشهر التاسع عشر و حتى نهاية الشهر الرابع والعشرين وفي هذه المرحلة تنمو اللغة مما يسهّل على الطفل تكوين كثير من المفاهيم اللفظية ويمتد التوجه الكوني إلى إطار أكبر ومدى أوسع .

ثانياً : مرحلة العمليات المحسوسة

وتمتد هذه المرحلة من سن سنتين وحتى سن الحادية عشرة من العمر ، وتبدو أنها مرحلة تجميع معلومات عند الطفل والتفكير المتمركز حول الذات والتفكير المنطقي المحسوس .

ثالثا : مرحلة العمليات الصورية

وتبدأ هذه المرحلة من بداية السنة الثانية عشر و ما بعدها وهي مرحلة العمليات المجردة أو العمليات الصورية حيث تنمو لدى المراهق العمليات الصورية وتظهر القدرة على التفكير المجرد .

العوامل المؤثرة في النمو العقلي عند بياجيه :

1- النضج :- ويقصد به النمو الطبيعي التلقائي لمختلف أعضاء وأجهزة الجسم حتى تستطيع القيام بأداء وظائفها .

2- النشاط:- يعتبر من العوامل المؤثرة في النمو المعرفي فمع نضج الطفل الجسدي ، والعصبي تزداد قدرته على الحركة والتفاعل مع المحيط .

3-الخبرات الاجتماعية :- إننا من خلال تفاعلاتنا مع الناس من حولنا تزداد خبراتنا بزيادة هذه التفاعلات والتعاملات.

4-التوازن:- يرى بياجيه أن التغيرات الحقيقية في التفكير تحدث من خلال عملية التوازن ،والناس يختبرون باستمرار مدى ملائمة عملياتهم العقلية لتحقيق ذلك التوازن.

توظيف نظرية بياجيه في ميدان الإعاقة العقلية:

تبدو قيمة نظرية بياجيه المعرفية في ميدان الإعاقة العقلية في نقطتين هامتين:

الأولى: تفسيرها مظاهر الإعاقة العقلية حسب مراحل النمو العقلي .

الثانية: توظيفها لتلك المراحل في عملية التعليم والتدريس للأطفال المعاقين عقلياً.

أهم التطبيقات التربوية التي يجب أن يتبعها معلم الأطفال المعاقين عقلياً:

- يجب على المعلم تقييم قدرات المعاقين عقلياً وتصنيفهم حسب مستويات النمو العقلي وحسب قدرتهم على التعلم.

- يجب وضع وبناء المناهج بما يتناسب وقدرات واستعدادات الأطفال المعاقين عقلياً.

- يجب اختيار وتحديد الوسائل التعليمية المناسبة واستخدام طريقة التدريس المناسبة (وليكن طريقة التعليم الفردي)للمعاقين عقلياً في ضوء قدراتهم واستعداداتهم.

-كما يؤكد على أهمية التعلم الحسي والتعلم عن طريق العمل وخاصة بالنسبة للنمو العقلي المنخفض.

- يجب على المعلم ترتيب وتنظيم موقف التعلم بحيث الانتقال من السهل إلى الصعب.

- يجب على المعلم الاهتمام بعمليات التفاعل الاجتماعي الايجابي لما لها من أهمية كبيرة في تنمية المفاهيم لدى التلاميذ.

- يجب اختيار الأنشطة المحببة للأطفال والتي تتيح لهم فرصة لتكوين المفاهيم المعرفية مع تقديم التعزيز المناسب.

- الاهتمام بتعليم اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية في المراحل العمرية المناسبة لها.

تمت والحمد لله

لا تنسونا من الدعاء

اخوكم محمد ادعيبل