الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الجلفة

معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية و الرياضية

*المجلس العلمي*

رقم: 2025/96 الجلفة في: 2025/12/21

# اشهاد

بناءً على محضر اجتماع المجلس العلمي للمعهد رقم (2025/01)، المنعقد يوم 20 ماي 2025 في دورته الاستثنائية، والمتضمن في جدول أعماله تعيين لجنان الخبرة للمطبوعة البيداغوجية الموسومة بـ:

## " نظريات تربوية "

الموجهة لطلبة السنة: الثانية ليسانس تربوي

للدكتور: جعيرن حمزة جامعة الجلفة

الرتبة: أستاذ محاضر " أ "

وبعد ورود التقارير الايجابية للأساتذة الخبراء الآتية أسماؤهم:

| الخبير | الرتبة | الجامعة |
|---|---|---|
| ونوقي يحي | أستاذ التعليم العالي | جامعة الجلفة |
| ربوح محمد | أستاذ محاضر – أ- | جامعة الجلفة |
| حماني ابراهيم | أستاذ محاضر – أ- | جامعة البويرة |

يشهد أعضاء المجلس العلمي بأن المطبوعة البيداغوجية مقبولة من الناحية الشكلية والعلمية، ومتوافقة مع محتوى البرنامج التكويني لميدان علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية.

رئيس المجلس العلمي

رئيس المجلس العلمي
أ.د. قليل موسى

سلم هذا الاشهاد لاستعماله في حدود ما يسمح به القانون

تم المسح الضوئي بـ CamScanner

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.
REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEURE ET DE RECHERCHE SCIENTIFIQUE
جامعة زيان عاشور الجلفة.
UNIVERSITE DE ZAIANE ACHOUR DJELFA.
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية.

# مطبوعة : مقياس نظريات تربوية

اسم ولقب الأستاذ : جعيرن حمزة

الرتبة : محاضر أ

ميدان : علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

الوحدة : منهجية

السنة : ثانية ليسانس

التخصص : النشاط البدني الرياضي التربوي

السداسي : الأول

الحجم الساعي الأسبوعي : 01 ساعة و 30 دقيقة

الموسم الجامعي : 2024.2025

# محتويات المطبوعه


مدخل مفاهيمي .....04

النظريات التربوية الغربية واهم روادها خلال ق 19 .....08

نظرية جون ديوي .....09

نظرية جون جاك روسو .....10

النظرية السلوكية .....12

النظرية البنائية الفردية .....36

النظرية البنائية الاجتماعية .....37

النظرية الجشطالتية .....39

النظريات التربوية المعاصرة .....44

النظرية الروحية .....44

النظريات الشخصانية .....46

النظريات التكنولوجية .....46

نظرية التعلم الاجتماعي .....47

نظريات التربية الإسلامية .....59

المراجع .....71

**1- مدخل مفاهيمي**

**1 - 1 - تعريف النظرية التربوية:** كلمة النظرية مشتقة من الفعل (نظر)، ومعناها حاول فهمه وتقصي معناه وحقيقته بالفهم والتجريب والاختبار، وفي القرآن الكريم يقول الله سبحانه تعالى: "قل انظروا ماذا في السماوات والأرض" (سورة يونس: 101)، وتتكرر الدعوة إلى النظر في تركيب الإنسان والحيوان والنبات، وحال المجتمعات والحضارات في الكثير من الآيات القرآنية.

نقصد بالنظرية التربوية كل تفكير يتناول بالتحليل مشكلات التربية ويقدم اقتراحات التطوير والتحسين والتغيير والتجديد، وهي مرفقة ومدعمة بخلفية من الأفكار والمفاهيم المنظمة والمنسجمة بشكل منهجي كغايات وأهداف التربية، التعلم، التعليم والتدريس، المعلم مكانته كفاءاته، المناهج التربوية والبرامج التعليمية وعلاقتها بفلسفة وقيم المجتمع وهي صورة أو وصفة جاهزة تعكس الواقع ومتطلباته، تسعى إلى التغيير والإصلاح المنظومة التربوية.

**2 - 1 - وظيفة وأهداف النظرية التربوية:**

إذا كانت النظرية التربوية والتي هي جزء من النظرية الاجتماعية، كونها مجموع من المبادئ المترابطة التي توجه العملية التربوية وتحكم الممارسات التعليمية فإذا كانت النظرية العلمية وصفية وتفسيرية في الأساس، فإن وظيفة النظرية التربوية كما يقول بول هيرست - هي التشخيص والعلاج، وإذا كانت النظرية العلمية تحاول وصف وتفسير ما هو قائم، فإن النظرية التربوية تصف وتقرر ما ينبغي عمله مع الناشئة، وتوجه وترشد الممارسات التربوية. وتتم النظريات التربوية بجملة من الأهداف تجعل لها أهمية مرموقة في دراسة الظاهرة التربية، ولعل من بين أهم هذه الأهداف ما يلي:

- دراسة الظواهر التربوية من حيث طبيعتها وما تتسم به من خصائص وسمات، والتي بفضل هذه الأخيرة تجعل منها موضوعا متميزا لعلم الاجتماع التربوي.
- التعرف على الوقائع الثقافية والاجتماعية والشخصية المرتبطة بالظاهرة التربوية في نشأتها وتطورها.
- فهم طبيعة العلاقات التي تربط الظواهر التربوية بعضها ببعض، والتي تربطها بغيرها من الظواهر الاجتماعية في المجتمع.
- الكشف عن أبعاد أو الوظائف الاجتماعية التي تؤديها الظواهر والنظم التربوية بالنسبة للجوانب الاجتماعية والثقافية في المجتمع.
- تحديد المضمون الأيدلوجي للتربية وآثاره على العمليات التربوية.
- تحديد القوانين الاجتماعية العامة التي تحكم الظواهر التربوية وما يرتبط بها من وقائع اجتماعية وثقافية وشخصية.
- تحليل التربية كوسيلة التقدم الاجتماعي.

**2/ المشهد التربوي في نهاية القرن العشرين:**

مما لا شك فيه أن القرن العشرين أفرز علوما تربوية متنوعة، فظهرت مدارس واندثرت أخرى وتم إحياء وبعث مدارس ونظريات قديمة كان الزمن قد عفا عنها، وما نحن فيه اليوم كان نتاج جهود كبيرة

ومضنية ومخاض عسير، ويتحتم علينا القيام بقراءة موضوعية ومتأنية للمشهد التربوي في القرن الماضي الذي ترك أثرا بالغا في رسم السياسات التربوية لمعظم بلدان العالم وكيف أثرت النظريات التربوية خاصة الغربية منها، وإحداث نقلة نوعية في مفاهيم التربية وأهدافها.

**3/ النظريات التربوية الغربية ومذاهبها الفكرية:**

**تمهيد:** إن المتأمل والدارس لمختلف النظريات التربوية الغربية، يجد أنها اتسمت بالتنوع من حيث نظرة المفكرين والفلاسفة والعلماء الغربيين للتربية، وهي في المحصلة عبارة عن مجموعة من الآراء والأفكار البشرية أطلقها الفلاسفة والمفكرون على تنظيم العلاقات التربوية في مجتمعاتهم من أجل إعداد الإنسان في جميع مجالات وجوانب الحياة ، ومن خلال اطلاعنا على بعض المصادر والمراجع التي تناولت هذا السياق أن تلك النظريات التربوية الغربية انبثقت في حقيقتها عن فلسفات مادية، وتصورات علمانية، ومعظم روادها وفلاسفتها من ذوي الاتجاهات المادية والعلمانية، وارتكزت بشكل عام على رؤى وأفكار بشرية أطلقها هؤلاء الفلاسفة على التربية، وقد بنى البعض منهم هذه الرؤى على نظريات سبقتها في العصور القديمة، أو بما يخدم مصالح واضعيها في ظل أوضاع بيئية معينة.

**3 – 1 / جذور وأسس النظريات التربوية الغربية:**

لو قمنا بقراءة متأنية في أصول وجذور النظريات التربوية الحديثة من خلال النظريات الكونية والعلمية، لوجدنا أن أصلها وثني ملحد يستمد أفكاره من الحضارة اليونانية القديمة، وبعد ظهور الشريعة النصرانية والتي تم تحريفها، حيث فرضت على الناس اعتقادات باطلة، كقولهم أن رجال الدين (الأحبار والرهبان) هم كلمة الله المقدسة التي لا يجوز لأحد أن يخالفها بأي حال من الأحوال، والتربية الكنيسية النصرانية كانت أول وأهم ما تفترضه أن تقتل في الإنسان مواهبه، ومشاعره، وتطلعاته إلى الأفضل في هذه الحياة الدنيا، كما قال الله تبارك وتعالى: {ورهبانية ابتدعوها ما كتبناها عليهم} (سورة الحديد: 27) ، فابتدعوا الرهبانية التي تقتل في الإنسان أي تطلع للعيش في هذه الحياة الدنيا كما أمر الله، وكما يريد الإنسان أن يعيش بحكم الفطرة التي فطره الله عليها، وتنطعوا في الدين وغالوا فيه وتشددوا ثم بعد ذلك ضلوا عن السبيل والصراط القويم، لقول النبي صلى الله عليه وسلم في تفسير أواخر سورة الفاتحة: "المغضوب عليهم هم اليهود، والضالون هم النصارى" (حديث نبوي شريف).

**3 – 2/ مذاهب النظريات التربوية الغربية:**

➢ **المذهب المثالي:** النظرية التربوية المثالية هي صدى الفلسفة الأفلاطونية التي تزعم بوجود عالمين، العالم المحسوس الذي يتألف من الأجسام أو الماديات، والعالم المعقول وهو يتكون من الموجودات المجردة، تلك النظرية تنطلق أساسا من الصدارة المطلقة للروح على المادة، وهي تفضي إلى تصرف تأملي يهمل المشكلات الزمنية، وطبيعة الإنسان الأرضية، وتعنى أساسا بكمال الروح المثالي. انطلاقا من هذه المعطيات يتجلى لنا الطابع النظري الذي يكتسيه التعليم في إطار النظرية المثالية، حيث إن الهدف من التربية يرمي بالدرجة الأولى إلى تمرس العقل وتمسكه بالتراث الفكري والعقلي الذي خلفته الأجيال السابقة، بل اكتسب هذا التراث صبغة القداسة وأصبح ينقل بحرفيته، وارتبطت موضوعات الدراسة

بضرورات التراث بدلا من ضرورات الواقع، وصارت صلتها الوثيقة بالماضي في تحول دون ارتباطها بالحاضر والمستقبل.

➢ **المذهب الطبيعي:** يركز على الجسد وما به من عواطف وغرائز وميول، فيمنحها أهمية بالغة، عكس المذهب المثالي تماما، ويعتبر "جون جاك روسو" من رواد هذا المذهب، حيث يرى بأن اللجوء إلى علم النفس هو الإمكانية الوحيدة لتوفير المعيار الحقيقي لموضوعية البيداغوجي، ومما يؤخذ أيضا على هذا المذهب حصر نطاق تربية الطفل بين سن الخامسة والثالثة عشرة وبشكل سلبي، لا يعلم فيها الطفل شيئا ولا يربى خلالها أي تربية، بل يترك لوحده محاط بأجهزة وأدوات من شأنها أن توسع مداركه، وسيتم التطرق بالتفصيل إلى نظرية جون جاك روسو في التربية وأهم مبادئها وأسسها.

➢ **المذهب البرجماتي:** من أهم مميزاته أنه ينظر بعيدا عن الأشياء الأولية والمبادئ والقوانين والحتميات المسلم بها، ويوجه اهتماماته نحو الغايات من الأشياء الثمرات، النتائج، الآثار. فإن مركز الثقل في اهتمامه لا ينصب على الحقائق الثابتة، وإنما على ما يحصله الإنسان من منافع يستثمرها في حياته العلمية حتى إنه ينظر إلى الحقيقة على أنها هي المنفعة، وما دام تيار الحياة متناميا في سيره، فإن حقائق جديدة تلغي وتتجاوز الحقائق القديمة، فلا شيء يبقى ثابتا. وفي ضوء هذه القناعة فإن أصحاب هذا المذهب يرون أن التربية والنمو شيء واحد.

إن من عيوب هذا المذهب جعله الحياة الحاضرة محورا وحيدا للتربية دون الالتفات للحياة المستقبلية، الأمر الذي جعله يفتقد قاعدة صلبة من المبادئ والأهداف الثابتة التي تضبط حركة الحياة، وتحمي الإنسان من التيه والقلق والتأرجح بين أحداث الحياة وتطوراتها المتلاحقة، وتلك نتيجة حتمية لإغفاله للجانب الروحي في الإنسان ورفضه للإيمان بما وراء المادة: الإيمان بالله واليوم الآخر وبالقدر خيره وشره، وأن بعد هذه الحياة حياة أخرى، وهذا ما حكم على نظرية التربية بالدوران في حلقة مفرغة، فهي تدور مع حركة الحياة المادية حيث دارت من غير الاستناد إلى مبدأ عميق ومقياس دقيق تفصل بواسطته بين الغث والسمين، والصالح والطالح ضمن تراث الإنسانية المترامي الأطراف وتنفذ بواسطته وراء أسوار الحياة المادية الضيقة.

**تعليق:** إن المتأمل في حال المذاهب الغربية السالفة الذكر يرى أن نظرتها لتربية الإنسان يجد أنها تمتاز بطابع النظرة الأحادية الجانب، والتي تركز على يد واحد من أبعاد الكيان الإنساني على حساب الأبعاد الأخرى، فقد لمسنا كيف يضخم المذهب المثالي جانب الروح على جانب الجسد بكل ثقله، مستهينة بما يستشعر ذلك الجسد من حاجات، عازلا الإنسان عما تموج به الحياة، مغرقا إياه في صور وخيالات غريبة لا قبل له بها، مخرجا إياه من فطرته التي فطره الله سبحانه وتعالى عليها، وهذا في مقابل المذهب الطبيعي الذي يعمل على العكس تماما، فليس هناك في ظل ذلك المذهب مثل عليا يتجه إليها، غير الانسياق وراء ما تمليه عليه الطبيعة واللهث وراء إشباع الغرائز والميولات، ولا مكان لقوى العقل وضوابط الأخلاق، والثغرات نفسها تشكو منها النظرية التربوية البرجماتية، إن إعداد الإنسان عندها هو الإعداد لحياة هادرة يتقلب الإنسان بعنف وراء أمواجها المتلاطمة دون تحديد لقواعد ثابتة يحتكم إليها الإنسان. إن نتيجة مهمة يمكن استخلاصها مما سبق، وهي أن تضارب الأفكار والمواقف التي تعبر عنها المذاهب

والنظريات الغربية، هو برهان ساطع على أن المنطلقات التي تصدر عنها تلك النظريات خالية تماما من اليقين العلمي، وإلا لانتهت إلى قناعات مشتركة حول قضايا الإنسان والمجتمع، فهذا التخبط الذي تعاني منه هذه النظريات وغيرها نابع من الجهل بحقيقة الوجود وحقيقة الإنسان والغاية من وجوده وخلقه وهذا ما يؤكده أحد علمائهم "ألكسيس كاريل" حينما قال" :إننا لا نفهم الإنسان ككل. ..إننا نعرفه على أنه مكون من أجزاء مختلفة، وحتى هذه الأجزاء ابتدعتها وسائلنا، فكل واحد منا مكون من موكب من الأشباح، تسير في وسطها حقيقة مجهولة ."أو كقول إيليا أبو ماضي" :أتيت و لا أدري من أين أتيت..."

**3-3/ النظرية التربوية في المنظور الغربي :**

إن عملية إعداد "المواطن الصالح" يعد هدفا تربويا تسعى إليه جميع النظم التربوية، باختلاف مفاهيمها ومبادئها، لكن الاختلاف بين هذه النظم التربوية ينحصر في نقطتين أساسيتين هما : تعريف "المواطن الصالح" أو بالأحرى تحديد مفهوم "الصلاح"، ثم الأسلوب أو الأساليب التي تعتمدها هذه الأنظمة لتحقيق هدفها.

**أ/ المنظور الانجليزي:** الفكر التربوي والمربون الإنجليز، يرون أن "المواطن الصالح "هو ذلك الذي تسعى التربية إلى إعداده وتأهيله عبر مجموعة من العمليات والمرحل .

**ب/ المنظور الفرنسي:** يرى الفرنسيون أن "المواطن الصالح "هو المواطن المثقف ثقافة عامة، يستطيع بها أن يكون رجل مجتمع أو رجل صالونات.

**ج/ المنظور الأمريكي:** أما علماء التربية الأمريكيون فيرون "المواطن الصالح"، ذلك المواطن المثقف ثقافية تقنية، تؤهله ليلعب دورا ما في الآلة الأمريكية، أي في المجتمع التقني الأمريكي

**د/ المنظور الشيوعي:** أما في المجتمعات الشيوعية، فترى أن "المواطن الصالح" هو المواطن المؤمن بالعقيدة الشيوعية، والعامل بأحكامها.ومهما اختلفت النظريات التربوية في العالم، فإن الفكر السياسي والاجتماعي الذي يسود أي مجتمع، يطبع الفكر التربوي لهذا المجتمع بطابعه الخاص المميز.

وبشكل عام فقد اختلف علماء التربية الغربيين في تعريف "التربية "اختلافا واسعا، كما اختلف غيرهم من العلماء في تعريفات العلوم الأخرى وهو أمر طبيعي وذلك لاختلاف الفلسفات التربوية التي تهيمن في مرحله تاريخيه معينة ولتعقد العملية التربية ذاتها، ولاختلافها من مجتمع لآخر، ولتطورها عبر القرون وتغير مدلولها ، وبالتالي ظهرت المفاهيم التالية:

- **التربية هي** "عملية تنشئة الطفل في جميع مراحل حياته، حتى يستطيع الاعتماد على نفسه، والاستغناء عن الآخرين".

- **التربية تعني:** "جميع الوسائل والطرق التي تسهم في إكساب الطفل ثقافة مجتمعه، أو مجموعة العادات التي تكون لدى الطفل أنماط سلوكه العقلي والاجتماعي والنفسي والخلقي".

- **التربية هي:** " العملية التي تسهم في تنمية جوانب الفرد كلها أو إحداها"

وانطلاقا مما سبق يمكن في هذا المستوى التطرق إلى مجموعة من النظريات التربوية والتي لاقت رواجا واسعا في المجتمعات الغربية ولا تزال بصماتها واضحة إلى يومنا هذا، يمكن تصنيفها كما يلي:

**أولا النظريات التربوية الغربية وأهم روادها خلال نهاية القرن (19):**

**1- نظرية جوهان باستالوتزي**(1827 - 1746): وهو مفكر تربوي سويسري، حيث انطلق من تجاربه وخبراته الشخصية وبطريقة تأملية وواقعية، أكد على ضرورة اعتبار الطفل إنسان وجعله محور وأساس العملية التربوية فهو من رواد هذا المبدأ (تنمية عقل الطفل)، وعلى التربية أيضا أن تتماشى وعقلية الطفل (مراعاة المرحلة العمرية وخصائصها). حيث قدم هذا المفكر ولخدمة نظرياته مجموعة من الروايات كرواية "ليونارد وغرترود" ورواية كيف تعلم غروترود أطفالها، ووضع دليلا سماه (الطريقة) يتضمن طرق التدريس التي دعا إليها، تعتمد على التدرج والمرحلية والانتقال من البسيط إلى المعقد، وكان يعتبر أن الأساس الصحيح للمعرفة البشرية هو الانطباع الحسي للطبيعة على عقل الطفل، ومنه دعا إلى الاهتمام بهذه الخاصية والعمل على توسيعها وتصنيفها وتثبيتها لدى الأطفال . وقد تمكن هذا المفكر من تأسيس معهد لتدريب المربين وتم نقل هذه النظريات والطرق إلى دول وبيئات أخرى كألمانيا وفرنسا وانجلترا والولايات المتحدة الأمريكية.

**2- نظرية جون فريدرخ هربارت(1841 -1776):** وهو مفكر ألماني تأثر بنظريات جوهان باستالوتزي السويسري، أثناء فترة تواجده في سويسرا، حيث كان يشتغل مدرسا هناك .وبعد عودته إلى ألمانيا اشتغل محاضرا بجامعة غوتنجن ونشر كتابه المشهور "علم التربية"، كما أسس حلقة تربوية ومدرسة تطبيقية لتدريب المعلمين وقام بتجارب حول طرق التدريس، أثمرت هذه المجهودات كتابا آخر سنة (1835) بعنوان "الخطوط العريضة للعقيدة التربوية". كان شديد الحرص على نقل التربية من طقوس النصح والارشاد الذاتي والحدس الفردي في التعليم إلى علم يخضع للبحث والاستقصاء بأسلوب علمي، كما عمل على إرساء النظام التعليمي على علم الأخلاق لتشخيص وتحديد الأهداف التربوية وعلم النفس كأسلوب لتحقيق تلك الأهداف التربوية، وهنا تبرز أهمية البيئة الخارجية والسيطرة عليها وأثرها على تحديد عناصر التكوينات النفسية للفرد. وبالتالي اعتمدت هذه النظرية على مكانة المعلم (البيئة الخارجية) في المنظومة التربوية، ولما لهذا الأخير من دور في قيادة الطفل من خلال الدروس

والمناشط المدرسية .كما دعا هذا المفكر إلى الجمع بين اللين والشدة في التعليم، واعتبر العقاب شرط لتحقيق الأهداف التربوية.

**3- نظرية فريدرخ وليم فروبل (1782 -1852)** : يعتبر من المفكرين والفلاسفة الألمان الذين يؤمنون بوحدة الوجود، ويؤكد على دور التربية في تطوير الإنسان وتقدمه، من خلال العناية بالانسان منذ الطفولة فهو من القائلين بأن الطفل لا بد أن يعيش طفولته، وعلى التربية أن تعتني بالانسان لكي يعرف نفسه وأخوه الانسان ، ويعرف الله والطبيعة .ويعتبر "فروبل" من المؤسسين الأوائل لأول روضة أطفال عام (1837) وإعداد الألعاب الرياضية والأناشيد للأطفال لتحسين طرق تعليمهم.

**4- نظرية هربرت سبنسر (1820 -1903):** هو مفكر وعالم تربوي إنجليزي نال شهرة واسعة خلال القرن (19) كان كثير الانتقاد للتربية التقليدية التي تعتمد على الدارسات القديمة الميتة وتتجاهل العلوم الطبيعية والاجتماعية الحديثة، وانطلاقا من نظرته لوظيفة التربية الكاملة للحياة، أكد على ضرورة تصنيف العلوم والمعارف بالنسبة إلى قيمتها في الحياة، والنسبة بين الجهد المبذول في تحصيل علم ما والفائدة العملية، وقد وضع التصنيفات التالية للعلوم:

-المعرفة التي تؤدي إلى الحفاظ على النفس والجسد (الفيزيولوجيا- الطب- الكيمياء...)

-المعرفة التي تؤدي الى استمرار الحياة وطرق كسب القوت (الرياضيات- الفيزياء....)

-المعرفة التي تؤدي الى معرفة أصول الأبوة والعناية بالأطفال ومعرفة القيم (علم النفس- البيولوجيا الفيزيولوجيا- علم الاجتماع )

-المعرفة التي تؤدي إلى المواطنة الصالحة، والجار الحسن، والعضو النافع للمجتمع (علوم السياسة والاجتماع والنفس وعلم الاقتصاد...)

-المعرفة المؤدية إلى حسن استخدام أوقات الفراغ والاستمتاع بالحياة (الآداب والفنون الجميلة واللغات الأجنبية وآدابها...)

من هنا نلاحظ من خلال هذا التصنيف والترتيب للمعارف حسب الأولوية والأهمية والفائدة كيف فضل وقدم العلوم الطبيعية على العلوم الإنسانية والاجتماعية.

**ثانيا: النظريات التربوية الغربية وأهم روادها في بداية القرن(20):**

1-**نظرية جون ديوي (1859 -1952):** وهو مفكر وفيلسوف أمريكي امتد نشاطه من نهاية القرن التاسع عشر إلى منتصف القرن العشرين، جمع بين علم النفس وعلم الاجتماع والفلسفة فأسس نظرية حديثة في التربية كرد فعل على التربية التقليدية، يؤكد ويدعم فكرة أن البرامج التعليمية وطرق التدريس لا بد أن تتناسب واحتياجات المتعلمين وتلبي احتياجات المجتمع، فالفرد حسب ديوي الذي نريد تربيته

هو فرد اجتماعي، وإذا فقد هذه الميزة أصبح كتلة من الغرائز والميول والقوى الأخرى المجردة، والمجتمع كذلك دون فرد اجتماعي يصبح جماعة من البشر وقوانين لا حياة فيه. إذن ما على التربية والمربي إلا الكشف الصحيح عن هذه الغرائز والميول وفهمها وتوجيهها وتوضيح أهدافها قصد تأدية الخدمة الاجتماعية.

لقد أسس "جون ديوي" مختبرا في جامعة شيكاغو لتجريب هذه الأفكار (المدرسة المختبرية) وهي لا تزال إلى يومنا هذا، وتعتبر انعكاس حي لآراء "ديوي" الذي يعتبر المعرفة أداة يستخدمها الإنسان للتغلب على مختلف المصاعب واقترح الحلول المناسبة للمشاكل الحالية. فقد نهج "ديوي" أفكار أسلافه "روسو" و"بستالوتزي" و"فروبل" في الدعوة إلى ضرورة تمتع الطفل بحرية الحركة والنشاط والابداع، أكد على الاستفادة من الخبرة العملية وإتباع العمل والتفكير الجماعي التعاوني، والاهتمام بنفسية المتعلم واهتماماته ورغباته. كان من إسهامات "ديوي" نقل التربية من الوضع الفلسفي التأملي إلى الوضع التجريبي المعملي، وقال بأن التربية ليست إعداد للحياة إنما هي الحياة نفسها، وكان يؤمن بوظيفة التربية في خلق مجتمع ديمقراطي من خلال كتابه "الديمقراطية والتربية".

**2- نظرية جون جاك روسو :** يعد "جون جاك روسو" من رواد المذهب الطبيعي وواضع أصوله ومن أصول ذلك المذهب أن الفرد هو شعار التربية، وأن التعبير عن الذات هو الهدف النهائي لها وأسس الطبيعيون على هذا أن التربية القويمة لا تتحقق إلا بإطلاق الحرية التامة للأطفال وأن تكون تربية الطفل بين سن الخامسة ، والثالثة عشرة سلبية، لايعلم فيها الطفل شيئا ولا يربى خلالها أي تربية، بل يترك للطبيعة، محاطا بأجهزة وأدوات من شأنها أن تُوِسع مداركه. ويؤمن الطبيعيون بأن التربية هي عملية إعداد للحاضر لا للمستقبل، ومن الخطأعندهم أن يُضّحى بالحاضر المتيقَّن في سبيل مستقبل مضنون.

**2-1/الأسس والأهداف التربوية لنظرية "روسو" التربوية :**

إن الغاية السامية للتربية هو تحقيق النزعات الطيبة وتعميقها في الطبيعة البشرية من خلال المؤسسات الاجتماعية والتربوية، لذلك أسس "جون جاك روسو" نظريته وأفكاره التربوية على المبادئ التالية:

- يولد الإنسان كائنا طيبا ولكن المجتمع الفاسد هو الذي يفسد طبيعته البشرية، في قوله"كل ما يخرج من يدي الله يكون خيرا ويد الإنسان تفسده".

- الطبيعة البشرية مثل النبات الذي لا بد أن نرعاه ونهتم به ،هذه هي مهمة المربي.

– لنا ثلاثة معلمين هم الطبيعة والإنسان والأشياء، الطبيعة تعلمنا عن طريق النمو الداخلي وعن طريق الألم، والمعاناة والرجل يعلمنا أو يجب أن يعلمنا كيف نستفيد مما نتعلمه من الطبيعة، بينما الأشياء تزيدنا خبرة.

– يجب أن تكون الدروس التي نتعلمها من هذه الجهات الثلاثة متناغمة وغير متصارعة أو متنافرة فيما بينها.

– لا سيطرة لنا على ما تعطينا إياه الطبيعة، فغرضنا هو الغرض الذي تحدده لنا الطبيعة ، ما نسيطر عليه سيطرة قصوى هو التعليم البشري الذي يجب أن يتناغم مع الميول الطبيعية وإلا فإنه سيكون هناك صراع، يجب أن ينسجم التعليم الرسمي مع الميول البشرية وأن لا يصطدم بها.

– يجب أن تنسجم مشاعرنا وخيالنا وقدراتنا الذهنية مع ميولنا الطبيعية.

– يجب أن نحترم براءة الأطفال، يجب أن نسمح لهم بأن يستمتعوا بطفولتهم وأن يعيشوها كما هي "التربية الطبيعية هي ترك الطفل يعيش بحرية".

– يجب أن يتعلم الأطفال الاعتماد على النفس، وكلما ازدادت قدرتهم على الاعتماد على أنفسهم قل اعتمادهم على الآخرين.

– يجب أن يختبر الأطفال المعاناة بشكل يمهد لهم السبيل أن يعيشوا الحياة بشكل كامل، يجب أن لا نجعلهم يعانون أكثر أو أقل مما يجب، فالطبيعة تعلم عن طريق الألم والمعاناة وهذا من شأنه أن يجعلهم يخشوشنون.

– لا توبخ الأطفال أكثر مما يجب، فهذا يجعلهم كالعبيد .ولا تتسامح معهم أكثر مما يجب، فهذا يجعلهم مستبدين، فالطبيعة جعلت من الأطفال كائنات يجب أن نحبها ونساعدها وليس أن نظلمها أو نطيعها أو ، نخافها.

– لا تستعمل مشاعر دنيئة في تربية الأطفال، مثل الخوف والحسد والجشع والغيرة كوسائل لتربية الأطفال فمحاولة جعلهم طيبين بوسائل سيئة تؤدي إلى جعلهم أشرارا.

– شجع الأطفال على التعلم عن طريق الخبرة وتجنب الدروس المباشرة، كقوله "لا ينبغي أن نلقن الطفل دروسا لفظية، فالتجربة وحدها هي التي يجب أن تتولى تعليمه وتأديبه".

**2-2/ دور المربي حسب نظرية روسو:** انطلاقا مما سبق ذكره فإن دور المربي ينحصر عندهم في ملاحظة نمو الطفل نموا طبيعيا وتهيئة الفرص والظروف الملائمة لهذا النمو والتشديد على خبرة الطفل وميوله، أي إشراك الطفل في العمل والتجريب في المعامل وتهيئة الظواهر لإدراكها وإلغاء النظام التعليمي القائم على السلطة العليا.

**3-النظرية السلوكية:**

يعتبر "واطسن"(Watson) و"سكنر (Skinner) المتوفى سنة(1990) و"إيفان بافلوف" و"جثري" و"ثورندايك" و"كلارك هيل" من مؤسسي المدرسة السلوكية، وهي مدرسة أمريكية تنادي بالمطابقة بين علم النفس والعلوم الطبيعية، أي الموضوع الملائم لعلم النفس هو ما يمكن ملاحظته وقياسه فقط (السلوك والأداء) لذا سميت بالسلوكية، أما التفكير والنوايا والمقاصد والعواطف هي من الأحداث العقلية لا يمكن رؤيتها ولا قياسها بدقة وبالتالي فهي بمعزل عن عملية التعلم، ومن هنا قاموا باختبار تغير السلوك الظاهر عند الانسان والحيوان نتيجة استثارات خارجية وأسموها بالتعلم.كذلك أجروا تجارب على الحيوان وقاموا بتعميم النتائج على الانسان لصعوبة إخضاعه للتجربة العلمية، فلا فرق عندهم إذن بين التعلم الانساني والتعلم الحيواني فالقضية هي مثير واستجابة (التعلم الشرطي الإجرائي) أدى إلى ارتباط التعلم بالتعزيز الخارجي، وهذا هو المبدأ في إدخال الوسائل التعليمية والآلات وبرمجة التعليم والتأسيس لتكنولوجيا التعليم، حتى غدت هذه النظرية تسيطر على دوائر التعليم في معظم الجامعات الأمريكية لأكثر من خمسين سنة، وهي نظرية معاكسة تماما لنظرية "جون ديوي" والمذهب الاجتماعي التجريبي من أبرز شعارات هذه النظرية التربوية ما يلي:

-التعزيز الايجابي والتعزيز السلبي، قوانين التعلم وتجزيئ التعليم.

-الطفل صفحة بيضاء ونحن نخط عليها ما نريد.

-الطفل كالعجينة يسهل تشكيله. ومن بين أسباب هيمنة الحركة السلوكية كنظرية تربوية ووجدت طريقها الى برامج إعداد المربين في المعاهد والجامعات ما يلي:

-نظرية منهجية ذات إطار مادي متكامل يعتمد على التجريب والملاحظة والقياس، يوفر القدرة على جمع المعلومات وتطبيقها والتوصل إلى نتائج ملموسة.

-تعمل على تحسين السلوك الإنساني وضبطه وتوجيهه.

وبعد الاطلاع على العديد من المصادر وجدنا أن النظرية السلوكية انقسمت إلى فئتين هما:

**1. الفئة الأولى: النظريات الارتباطية السلوكية:** وتضم نظرية "إيفان بافلوف" في الاشراط الكلاسيكي"، ونظرية "إدوان جثري" في الاقتران. حيث تؤكد هذه النظريات على أن التعلم هو بمثابة تشكيل ارتباطات بين مثيرات بيئية واستجابات معينة وفق مفهوم المثير والاستجابة. وتختلف فيما بينها في تفسير طبيعة الارتباطات وكيفية تشكلها.

**2. الفئة الثانية: النظريات الوظيفية السلوكية:** وتضم نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ "لثورندايك"، ونظرية الحافز "لكلارك هيل" ونظرية التعلم الشرطي الاجرائي "لبروس سكنر". وتؤكد هذه النظريات على الوظائف التي يؤديها السلوك مع الاهتمام بعمليات الارتباط التي تتشكل بين المثيرات والسلوك.

**3-1/ نظرية التعلم الشرطي(الاشراط الكلاسيكي لبافلوف)**

**تمهيد:**

بينما كان "بافلوف" يعمل مديرا لمختبر التشريح –التابع لمعهد الطب التجريبي في مدينة بتروجراد– لاحظ أن الكلاب كان يسيل لعابها بمجرد مشاهدة الشخص الذي كان يحضر لها الطعام وحتى بمجرد سماع صوت قدميه. عندها أدرك "بافلوف" أن مقدم الطعام لم يكن مثيرا طبيعيا لحدوث استجابة سيلان لعاب الكلاب، بل إن مقدم الطعام اكتسب قوته من خلال ارتباطه بالطعام. ويمكن تعريف الاشراط الكلاسيكي بشكل عام بأنه نوع من التعلم يكتسب من خلاله مثير ما القدرة على إحداث استجابة كانت تحدث في الأصل نتيجة لمتغير آخر.

**3-1-1/ تعريف الاشراط الكلاسيكي:**

هو اقتران بين مثير شرطي محايد ومثير غير شرطي طبيعي يحدث استجابة غير شرطية طبيعية وبحيث يتمكن المثير الشرطي بعد تكرار الاقتران من إحداث الاستجابة الشرطية التي كانت تحدث كنتيجة طبيعية للمثير غير الشرطي.

- مثير طبيعي ⟵ استجابة طبيعية
- مثير شرطي ⟵ مثير طبيعي ⟵ استجابة طبيعية
- مثير شرطي ⟵ استجابة شرطية

**3-1-2/ وصف التعلم الشرطي:**

يرتبط هذا النوع من التعلم باسم العالم الروسي "بافلوف Pavlov" حيث أثناء قيامه بدراسة الأفعال المنعكسة المتصلة بعملية الهضم أن إفرازات العصارة المعدية في الكلاب التي كان يجري عليها تجاربه لا تتأثر فقط بوضع الطعام في فم الكلب بل تتأثر أيضا عند رؤية الطعام. وقد أثارت هذه الظاهرة اهتمام "بافلوف" ودفعته للقيام بإجراء الكثير من التجارب لمحاولة إثبات ذلك بطريقة علمية.

ومن تجاربه المشهورة أنه أحضر كلبا وأجرى له عملية جراحية لتوصيل غدده اللعابية بأنبوبة زجاجية لجمع قطرات اللعاب وقياس مقداره، ووجد أنه في حالة جوع الكلب يزداد إفراز الغدد اللعابية عند رؤيته للطعام، وهذا رد فعل منعكس طبيعي. وقام "بافلوف" بإضاءة ضوء دون تقديم الطعام، فوجد أن هذا المثير لا يحدث استجابة إسالة اللعاب، ثم قام بإضاءة الضوء قبل تقديم الطعام للكلب لعدة ثوان وكرر

هذا الموقف عدة مرات بحيث كان ظهور الضوء يتبعه دائماً تقديم الطعام وبالتالي تحدث استجابة إسالة اللعاب، بعد ذلك قام بإضاءة الضوء وحده ولم يقدم الطعام فوجد أن لعاب الكلب يسيل بالرغم من ذلك قام بإضاءة الضوء وحده ولم يقدم الطعام فوجد أن لعاب الكلب يسيل بالرغم من ذلك.

واعتبر "بافلوف" بأن ظهور الضوء في هذه الحالة ما هو إلا "مثير شرطي" اكتسب خاصية المثير الأصلي (الطبيعي) وهو الطعام ويؤدي إلى إسالة اللعاب نظرا لتكرار ارتباطه به عدة مرات كافية. ويمكن توضيح ذلك كما في شكل (01) .

وفي ضوء ذلك يفسر "بافلوف" عملية التعلم تفسيرا فسيولوجيا على أساس تكوين نوع من الارتباط العصبي بين المثير والاستجابة. ولكن الارتباط لا يكون بين المثير الأصلي، والاستجابة الطبيعية له، وإنما يحدث بين مثير آخر (مثير شرطي) ارتبط بالمثير الأصلي وأصبح بمفرده يستدعي الاستجابة الخاصة بذلك المثير الأصلي.

ويرى "بافلوف" أن من بين أهم العوامل التي يجب توافرها لكي يتم هذا النوع من التعلم ما يلي:

- ظهور المثير الأصلي (الطبيعي) والمثير الشرطي معاً بالتعاقب مع مراعاة أن تكون الفترة بين ظهورهما قصيرة جدا (لا تزيد عن بضع ثوان).
- تكرار ارتباط المثير الطبيعي بالمثير الشرطي لعدة مرات.وتلعب الفروق الفردية دورا هاما بالنسبة لعدد مرات التكرار .
- عدم وجود بعض المثيرات القوية المشتتة للانتباه في غضون فترة ارتباط المثير الطبيعي بالمثير الشرطي.
- عدم تفوق القيمة الحيوية للمثير الشرطي على المثير الطبيعي.

وطبقا لهذه النظرية يمكن اكتساب المتعلم للسلوك المطلوب إذا ما اقترن ذلك بمثيرات شرطية معينة. والفرد يتعلم كثيرا بهذا الأسلوب، إذ يتبصر ببعض المدركات التي سبق ارتباطها بتأثير معين وتصبح بذلك عبارة عن إشارات أو علامات تؤدي إلى سلوك معين. فيتمكن الفرد من تعلم التصويب على الهدف في كرة السلة بيد واحدة باقترانه بالوقوف في مكان معين (ركن الملعب مثلا). وكذلك اقتران تعلم القيان بالمحاورة باليد البعيدة عن المنافس، أو شرط اللعب بالسلوك التعاوني مثلا وتكرار ذلك كله تحت مثل هذه الشروط، فبذلك يمكن تعلم المهارات الحركية والأنماط السلوكية المطلوبة بالاقتران والتكرار.

**المصطلحات والمفاهيم في نظرية الاشراط الكلاسيكي:**

- **المثير الطبيعي(غير الشرطي):** هو المثير الذي يحدث استجابة طبيعية (غير شرطية) دون وجود اشراط أو تعلم مسبق.
- **الاستجابة الطبيعية (غير الشرطية):** هي استجابة غير متعلمة تحدث اتجاه المثير الطبيعي (غير الشرطي) دون وجود اشراط أو تعلم مسبق.
- **المثير الشرطي (غير الطبيعي):** هو مثير محايد في الأصل اكتسب من خلال الاشراط القدرة على إحداث استجابة شرطية.
- **الاستجابة الشرطية (غير الطبيعية):** هي استجابة متعلمة اتجاه المثير الشرطي (غير الطبيعي) بسبب اشراط سابق.
- **المحاولة:** وتطلق في الاشراط الكلاسيكي على تقديم مثير ما أو زوج من المثيرات معا.

**3-1-3/ مبادئ التعلم الشرطي:**

تم استخلاص المبادئ التالية التي تفيد في فهم طبيعة هذا النوع من التعلم كنتيجة للتجارب المختلفة التي أجريت على الاستجابة الشرطية وهي:-

- **التدعيم :**

ويقصد به ضرورة إتباع المثير غير الطبيعي (الشرطي) بالمثير الطبيعي حتى تتم الرابطة بينه وبين الاستجابة الشرطية ويعمل على تقويتها، ويساعدنا هذا المبدأ على فهم أهمية التدريب والتكرار وأثر الدافعية لإمكان التحكم في عملية التعلم.

- **الخمود والعودة التلقائية:**

تتلاشى الاستجابة الشرطية تدريجيا وتخمد في حالة تكرار ظهور المثير غير الطبيعي (الشرطي) بمفرده، ولا يقصد بخمود الاستجابة الشرطية زوالها نهائيا بل يمكن عودتها تلقائيا بعد فترة من الوقت. وهنا تكمن ضرورة التدعيم من وقت لآخر لضمان دوام الاستجابة الشرطية.

فمن الملاحظ خمود المهارات الحركية التي لا نستعملها ولا نقوم بالتدريب عليها ولا يعني ذلك أنها تتلاشى كلية بل نجد أنها تترك بعض الآثار التي يمكن في فترة قصيرة نسبيا استعادتها واسترجاعها بموالاة التعلم والتدريب. فالفرد يفقد عند انقطاعه لفترة طويلة عن ممارسة التدريب الرياضي القدرة على أداء المهارات الحركية المركبة التي تتميز بالصعوبة، وتتلاشي المهارة تدريجياً كما يحدث في حالة تكونها طبقا لمراحل محددة. ففي البداية تتلاشى تلك العناصر الفريدة التي تعطي للمهارة الحركية الارتباط التوافقي الجيد ثم يلي ذلك تلاشي النواحي الميكانيكية الأساسية للمهارة. ويتمكن الفرد من استعادة القدرة على الأداء الجيد تدريجيا بموالاة التدريب، فالفرد الذي ينقطع عن ركوب الدراجة لفترة طويلة يستطيع استعادة اكتساب تلك المهارة بعد فترة قليلة من التدريب ويسمى ذلك بالعودة التلقائية.

- **التعميم:**

يعرف التعميم بأنه نزعة مثير معين شبيه بالمثير الشرطي لإحداث استجابة شبيهة بالاستجابة الشرطية. وبشكل عام كلما كان التشابه أكبر بين المثير الجديد والمثير الشرطي، كانت الاستجابة التي يحدثها المثير الجديد أكثر تقاربا مع الاستجابة الشرطية.

مجالات الإدراك التي تؤثر على عملية التعلم غالبا ما تكون مركبة ومعقدة لدرجة كبيرة وترتبط بحدة الإدراك ومستوى التعرف وعما إذا كان هناك مثير واحد أو مجموعة من المثيرات هي المشتركة والمستخدمة في عملية التعلم. وعلى ذلك فإن مثيرا واحدا لا ينتج عنه التعلم فحسب ولكن يمكن أيضاً للعديد من المثيرات أن تستدعي استجابة معينة. وقد يحدث ذلك على سبيل المثال عندما تستدعي مثيرات متعددة (م1 ، م2، م3) استجابة معينة هي (س1).

فكأن تعميم المثير هو إجراء تحدث فيه استجابة (س) ليس فقط من مثير معين (م1) ولكن أيضا من مثيرات أخرى مشابهة (م2) ، (م3).

أي أنه إذا تكونت استجابة شرطية لمثير معين فإن المثيرات المشابهة يمكن أن تستدعي نفس الاستجابة. وهذا يعني أن الفرد إذا كان قد تعلم استجابة معينة في مواجهة مثير معين وأدت إلى تحقيق هدف معين فإن هناك احتمالا في حدوث هذه الاستجابة عند ظهور بعض المثيرات المشابهة .

فكأن عملية التعلم لا تقتصر على الموقف الذي حدثت فيه أصلا، كما أنه كلما تشابه مثيران أو أكثر فإن ذلك يسهم في عملية استبدال مثير بآخر لاستدعاء الاستجابة الشرطية.

وقد أبرز بافلوف الاتجاه نحو التعميم في عمليات التعلم وأطلق عليه التعميم الأولي وفسر هذه الظاهرة في ضوء عملية الإشعاع أو انتشار الإشارات العصبية.

وهكذا تفيدنا ظاهرة التعميم في القدرة على تعلم الاستجابة للمواقف المتعددة المختلفة في غضون ممارسة النشاط الرياضي طبقا لقدر التشابه بينها وبين المواقف التي اعتدنا عليها أثناء التدريب أو المنافسات الرياضية.

- **التمييز:**

يعرف التمييز بأنه استجابة الكائن الحي –أثناء عملية الاشراط الكلاسيكي– بطريقة معينة لبعض المثيرات دون غيرها وبالرغم من قدرة الكائن الحي على الاستجابة لتلك المثيرات التي تشبه المثير الشرطي طبقا لمبدأ التعميم السابق ذكره فإنه من الممكن تعلم الكائن الحي الاستجابة للمثير الشرطي الأصلي وحده وعدم الاستجابة للمثيرات المشابهة وذلك بتدعيمه دون المثيرات الأخرى المشابهة.

ففي حالة قيام الفرد بالتصويب على الهدف أثناء الرمية الحرة في كرة السلة فإننا نستطيع تدريبه على استخدام طريقة تصويب معينة والتنبيه عليه باستخدام تلك الطريقة والعمل على إتقانه لها، فبذلك يستطيع في كل مرة يقوم فيها بالرمية الحرة في استخدام تلك الطريقة.

- **الاستجابة المتوقعة:**

وجد أن الاستجابة الشرطية بعد تمام تكونها تميل للظهور قبل أن يظهر المثير الأصلي، ويطلق على الاستجابة التي تحدث قبل ظهور مثيرها الأصلي إلى حيز الوجود "بالاستجابة المتوقعة" وتلعب ظاهرة "التوقع" دورا هاما سواء في حياتنا العادية أو النشاط الرياضي، فالفرد يتعلم توقع سقوط المطر عند سماعه للرعد أو رؤيته للبرق ويستجيب طبقا لذلك قبل انهمار المطر.

وفي النشاط الرياضي يلعب توقع الفرد لحركاته الذاتية أو لحركات المنافس دورا هاما ويتأسس عليه الوصول لأعلى المستويات، فالفرد – كما سبق القول – يتبصر ببعض المدركات بسلوك معين. فإذا

أدركنا مثلا أن أحد اللاعبين في كرة السلة يقوم دائما بالخداع برأسه وجذعه العلوي قبل القيام بالتصويب فإننا نتوقع بعد قيامه بتلك الحركة أن يصوب، ونقوم بتشكيل سلوكنا الدفاعي طبقا لذلك.

**3-1-4/ العوامل المؤثرة في اكتساب الاستجابة الشرطية**

1. تقديم المثير الشرطي ثم المثير غير الشرطي.
2. زيادة شدة المثير غير الشرطي.
3. تكرار الاقتران بين المثير الشرطي وغير الشرطي.

**3-1-5/ العوامل المؤثرة في عملية الاشراط الكلاسيكي:**

يعتقد علماء النفس أن الاستجابة الشرطية تتطور لدى الكائن الإنسان والحيوان على حد سواء عندما يتنبأ أحد الأحداث بحدث آخر أو عندما يعمل كمؤشر دال على حدوثه. كما يؤكد علماء النفس على أن الاشراط الكلاسيكي لا يقتصر فقط على المنعكسات بل أنه يتعدى ذلك استجابات تعتمد على المعلومات التي يتضمنها المثير الشرطي. ونتيجة لذلك فإن الكائنات الحية تطور نوعا من التمثيل الذهني للعلاقات القائمة بين الأحداث البيئية المحيطة بها وكذلك بناء التوقعات حول إمكانية وتوقيت حدوثها.

ويحدد بيرنستاين، وبينر، وكلارك–ستيوارت وروي خمسة عوامل رئيسة تؤثر في كيفية وسرعة تعلم الاستجابة الشرطية وهي:

**1. التوقيت:**

يعمل الاشراط الكلاسيكي بالشكل الأمثل عندما يقدم المثير الشرطي قبل المثير الطبيعي او ما يعرف بالاشراط الكلاسيكي العادي. فعلى سبيل المثال إذا كان مدرس مادة ما ينهي محاضرته على الساعة (9.53) فإن صوت الجرس أو المنبه على الساعة(10.00) سيكون متأخرا للعمل كمنبه حول انتهاء موعد المحاضرة. وهناك ما يسمى بالإشراط الكلاسيكي الراجع والذي يتم فيه تقديم المثير الشرطي بعد تقديم المثير الطبيعي. وفي هذه الحالة فإنه نادرا ما يحدث تعلم للاستجابة الشرطية، وإن حدث ذلك فإن تعلم الاستجابة الشرطية يكون بطيئا. ولعل السبب في ذلك يعود إلى أن المثير الشرطي يأتي متأخرا كي يشكل مؤشرا حول اقتراب المثير الطبيعي، وبالتالي فإن تقديم المثير الطبيعي قبل المثير الشرطي قد يؤدي إلى نتائج عكسية مغايرة للاستجابة الشرطية، وأحيانا يعيق تطور هذه الاستجابة. ويؤكد الباحثون في مجال الاشراط الكلاسيكي أن عملية الاشراط تعطي نتائجها بشكل أفضل بوجود فاصل زمني بين المثير الشرطي والمثير الطبيعي، حيث يعتمد هذا الفاصل على طبيعة كل من المثير الطبيعي، والمثير الشرطي، والاستجابة الشرطية. ومع ذلك يمكن القول أنه كلما كان الفاصل الزمني أطول بين المثير الشرطي والمثير الطبيعي كانت الاستجابة الشرطية أضعف.

**2. قابلية التنبؤ:**

إن تقديم المثير الشرطي قبل المثير الطبيعي وحدوثهما معا بنفس الفترة الزمنية لا يعد شرطا كافيا لحدوث تعلم اشراطي، بل يجب أن يعمل المثير الشرطي كمتنبئ أو مؤشر لحدوث المثير الطبيعي. لنفترض على سبيل المثال أنك مسجل لمادتين لدى مدرسين مختلفين: أحمد الذي لا يسمح أحيانا بدخول الطلبة المتأخرين عن المحاضرة إذا أغلق باب القاعة بعد الدخول، ولكن أحيانا أخرى يسمح لهم بالدخول، وعبدالله الذي لا يسمح بدخول المتأخرين عن المحاضرة فقط إذا أغلق باب القاعة بعد الدخول. هنا يمكننا القول بأنك ستتردد في دخول القاعة متأخرا في محاضرة المدرس عبد الله أكثر من محاضرة المدرس أحمد إذا وجدت باب القاعة مغلقا(المثير الشرطي)، كون إغلاق باب القاعة في محاضرة المدرس عبد الله عمل كمتنبئ بسلوكه بعدم السماح للطلبة المتأخرين بدخول القاعة(المثير الطبيعي)، في حين أن هذا المثير الشرطي(إغلاق باب القاعة) لن يكون له نفس القوة التنبؤية في محاضرة أحمد، كونه لم يتبعه دائما المثير الطبيعي (طرد الطلبة المتأخرين)

**3. قوة كل من المثير الطبيعي والمثير الشرطي:**

تتحكم قوة المثير الطبيعي بقوة الاستجابة الشرطية، إذ أن المثيرات الطبيعية القوية تؤدي إلى استجابة شرطية أقوى وأكبر. فعلى سبيل المثال تؤدي الصعقة الكهربائية القوية إلى استجابة خوف أكبر وأقوى من تلك الناتجة عن صدمة كهربائية ضعيفة. وتلعب قوة المثير الطبيعي دورا هاما من الناحية التكيفية، حيث يساعدنا ذلك في الاستعداد للأحداث المهمة بشكل أكبر منه للأحداث الهامشية أو قليلة الأهمية.

كذلك فإن قوة المثير الشرطي تلعب دورا بارزا في سرعة تعلم الاستجابة الشرطية، فالمثيرات القوية تجذب الانتباه أكثر من تلك الضعيفة مما يسهل سرعة اقترانها بالمثيرات الطبيعية وبالتالي زيادة قدرتها التنبؤية بهذه المثيرات الطبيعية.

**4. الانتباه:**

تتم عملية الاشراط الكلاسيكي في المختبر من خلال تقديم مثير طبيعي مباشرة بعد تقديم مثير محايد واحد، ولكن لا يكون كذلك الحال في الحياة الطبيعية، إذ أن عددا من المثيرات يمكن أن تسبق المثير الطبيعي. تخيل على سبيل المثال أنك تسير في أحد الشوارع برفقة صديق لك، وأنك تشرب كأسا من العصير قبل أن تشاهد حادثا مؤلما، يمكن القول عندها أن المثير الذي جذب انتباهك قبل وقوع الحادث هو الذي سيكتسب قوته الاشراطية سواءا أكان ذلك الشارع، أم صديقك، أم كأس العصير.

**5. الاستعداد البيولوجي:**

بعد قيام "بافلوف" بتجاربه الأولية حول الاشراط الكلاسيكي أصبح كثير من علماء النفس يعتقدون بأن عملية الاشراط الكلاسيكي شبيهة بلصق شيئين معا، حيث يمكن اشراط أي مثير محايد وأي مثير طبيعي بمجرد حدوثهما ضمن التوقيت السليم. ولكن واجه هذا الاعتقاد عددا من التحديات من خلال تجارب لاحقة تبين من خلالها أن بعض المثيرات والأحداث هي أكثر قابلية للاقتران مع مثيرات معينة دون غيرها، مما جعل بعض العلماء يعتقدون بأن كل الإنسان والحيوان على حد سواء لديه ما يسمى بالاستعداد البيولوجي لتطوير أنواع معينة من عمليات الاشراط الكلاسيكي.

وتعد تجارب الاشراط الكلاسيكي حول تعلم ظاهرة **تجنب المذاق** من أبرز التجارب التي تؤكد على أهمية الاستعداد البيولوجي في حدوث عملية الاشراط الكلاسيكي. ففي إحدى تجارب الاشراط الكلاسيكي حول الفئران تم إحداث حالة من الغثيان لدى الفئران أو تعريضها لصدمة كهربائية وذلك بمصاحبة ضوء شديد السطوع، أو صوت صافرة، أو ماء مذاب محلى. وأظهرت نتائج التجربة تطور حالة من الخوف لدى الفئران التي تعرضت للصدمة الكهربائية تجاه الإضاءة الشديدة أو صوت الصافرة فقط ولكن ليس تجاه الماء المحلى، في حين أن الفئران التي تعرضت لحالة الغثيان أظهرت حالة من الخوف تجاه الماء المحلى ولكن ليس تجاه الإضاءة الشديدة أو صوت الصافرة، مما جعل الباحثين يؤكدون على أن حالة الغثيان ترتبط بمثيرات داخلية كالمذاق وليس بمثيرات خارجية كالإضاءة أو الصوت، وبالمقابل فإن ارتباط الألم الناتج عن الصدمة الكهربائية يرتبط بمثيرات خارجية كالإضاءة والصوت ولكن ليس بمثيرات داخلية كالمذاق.

وتؤكد تجارب تعلم المذاق من خلال الاشراط الكلاسيكي على أهمية الاستعداد البيولوجي لدى الكائنات الحية، حيث تؤكد التجارب التي أجريت على الحيوانات بأن لديها استعداد بيولوجي لتعلم تلك الاشراطات الأكثر ارتباطا أو شيوعا في بيئتها. فعلى سبيل المثال بينت نتائج التجارب أن الطيور يمكن أن تطور ما يسمى بتعلم تجنب المذاق من خلال المثيرات البصرية كونها تعتمد على الابصار بشكل أساسي في البحث عن الطعام، في حين أن الذئاب والفئران تعتمد في ذلك على الروائح بشكل أكبر كونها تعتمد على حاسة الشم في البحث عن الطعام.

**3-1-6/ تقويم النظرية:**

تعد نظرية الاشراط الكلاسيكي لإيفان بافلوف من أول النظريات وأبرزها في تفسير التعلم، حيث شكلت نقطة انطلاق لباقي نظريات التعلم اللاحقة، ومع كل هذا فهناك مجموعة من نقاط القوة ونقاط الضعف لهذه النظرية:

1. تشكل نظرية الاشراط الكلاسيكي أولى النظريات التعلم حيث اعتمد عليها كثير من العلماء اللاحقين في تفسير التعلم سواءا أكان ذلك من حيث الانسجام مع الأفكار التي طرحها "إيفان بافلوف" أم من حيث مخالفتها وتقديم مقترحات مغايرة.

2. اعتمد "إيفان بافلوف" في نظريته على المنهج التجريبي الدقيق المستند إلى الملاحظة العلمية ومحاولة تفسير الأسباب الحقيقية التي تكمن وراء سلوك الكائنات الحية.

3. تتمتع نظرة الاشراط الكلاسيكي بما يسمى بالتحقق العلمي، حيث استند "إيفان بافلوف" في نظريته إلى مفاهيم إجرائية قابلة للقياس والتحقق العلمي.

4. ساهمت نظرية الاشراط الكلاسيكي في تفسير كيفية حدوث التعلم والنسيان بالوقت ذاته كما قدمت عديد من الاستراتيجيات والتطبيقات التربوية التي لا يكاد يخلو منها أي كتاب تعليمي أو موقف حياة يومي.

وعلى الرغم من الميزات السابقة وغيرها لنظرية الاشراط الكلاسيكي إلا أن هناك بعض الانتقادات التي وجهت للنظرية وأبرزها:

1. فسر "إيفان بافلوف" التعلم البشري من خلال تجارب أجريت على الحيوانات بالرغم من الفروق الشاسعة في التركيب الفيزيولوجي والوظيفي بين الانسان وسائر الكائنات الحية.

2. ركزت نظرية الاشراط الكلاسيكي على تفسير السلوكات الانعكاسية لدى الكائنات الحية علما بأن هذه السلوكات لا تشكل إلا جزءا بسيطا من سلوك الانسان.

3. لم تقدم نظرية الاشراط الكلاسيكي تفسيرا لكثير من الظواهر الإنسانية التي تعد عنصرا أساسيا في حدوث التعلم، كالتفكير، واللغة، والذكاء وغيرها من العمليات المعرفية التي أهملت لكونها غير قابلة للقياس والملاحظة المباشرة.

4. هناك مجموعة من التجارب التي أجريت في الاشراط الكلاسيكي كتجربة الطفل "ألبرت" التي خرقت المعايير الأخلاقية لعلم النفس والتي لو طبقت في وقتنا الحالي لكانت غير مسموح بإجرائها كونها تنتهك المعايير والقيود الأخلاقية.

5. ركزت نظرية الاشراط الكلاسيكي على تفسير حدوث التعلم من خلال التحكم بالبيئة والمثيرات المحيطة بالمتعلم ولكنها أغفلت تماما ما يحدث لدى المتعلم من عمليات فهم وتفسير لهذه المثيرات قبل أن تصدر الاستجابة نحوها.

**3-2/ نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ(إدوارد ثورندايك)**

**تمهيد:**

ارتبطت نظرية المحاولة والخطأ باسم العالم الأمريكي "" كما عرفت النظرية بمسميات عديدة منها النظرية السلوكية الوظيفية والنظرية الوصلية أو الترابطية والاشراط الوسيلي ومسميات أخرى. وقد طور "ثورندايك" نظريته من خلال سلسلة من الأبحاث والتجارب التي قامت على فكرة دراسة أثر المكافأة في سلوك الحيوانات المختلفة. وقد تميزت دراساته بتطبيق المنهج العلمي حيث استخدم المنهج التجريبي المخبري بنجاح فهو متخصص في مجال علم نفس الحيوان. وكان مهتما أيضا بالجوانب العملية من السلوك مما جعله يهتم بسيكولوجية التعلم وتطبيقاته في عملية التعليم المدرسي.

ويرى "ثورندايك" أن عملية التعلم عبارة عن تغيير تدريجي في السلوك تبدأ بالتنبيهات الحسية للكائن الحي ثم تنتقل من الأطراف إلى الأعصاب المتصلة بالدماغ وينتهي الأمر باستجابة محددة قد تكون على شكل انقباض عضلي أو إفراز غددي أو تعبير حركي وفق معادلة الارتباط الشرطي بين المثير والاستجابة(م....س). وأن وظيفة التعلم هي تقوية وتسهيل الارتباطات العصبية الموجودة بين المراكز العصبية والمثيرات حيث إن التعلم يعد خبرة فردية خاصة أو عملية تغيير عضوي داخلية تحدث في الجهاز العصبي على مستوى مختلف من كائن حي إلى آخر.

لقد افترض "ثورندايك" أن الحيوانات غير قادرة على العمليات العقلية العليا كالفهم والاستبصار بدليل أن الحيوان يستغرق وقتا طويلا حتى يتم التعلم ولا بد من الاعتماد على التدريج وتكرار المحاولات حتى يتم تعلم الاستجابات المطلوبة ولذلك فإن الحيوانت لا بد لها من التعلم عن طريق المحاولة والخطأ. وفي ضوء ذلك، فإن الكائن الحي يستجيب للمثيرات المطروحة في بيئته وفق المفهوم السلوكي (م...س) ويبدأ الكائن الحي سلسلة من المحاولات العشوائية يكون بعضها صحيحا والأخرى خاطئة وبتكرار وضع الكائن في نفس الموقف مع توفر التعزيز للاستجابات الصحيحة، فإن عدد المحاولات أو الاستجابات الخاطئة يبدأ بالتناقص وعدد المحاولات الصحيحة يبدأ بالزيادة حتى يتعلم الكائن الحي الاستجابة الصحيحة منذ المحاولة الأولى. وبمعنى آخر فإن عملية التعلم تتضمن حدوث ربط إشراطي بين المثير والاستجابة الناجحة تدريجيا لعدد من المحاولات وأن المران أوالتكرار وحدوث التعزيز للمحاولات الناجحة هو شرط أساسي لتقوية هذه الارتباطات وأن العقاب قد يضعفها.

ويشير "باور وهيلغرد" أن الاشراط بطريقة المحاولة والخطأ يحدث بطريقة آلية أوتوماتيكية نتيجة تأثير الثواب والعقاب على الارتباط بين المثير والاستجابة دون مراعاة الوعي والادراك من قبل المتعلم نحو الربط الذي حدث بين المعزز والاستجابة الشرطية.

وفي ضوء ذلك أكد العديد من علماء النفس المهتمين بالتعلم أن مثل هذا التعلم ربما لا يعبر عن تغير دراماتيكي في الأداء لأنه ناتج عن استجابة ذاتية غير واعية قد لا تتكرر بنفس الطريقة. كما يجب الاشارة إلى أن هذا النوع من التعلم لا يراعي أيضا الظروف الاجتماعية التي تحيط بالتفاعل الاجتماعي خلال مواقف التعلم حيث إننا ندرك جميعا أهمية البيئة الاجتماعية في توجيه وصقل عمليات التعلم كذلك لم يعترف "ثورندايك" كسلوكي بدور العمليات المعرفية التي تحدث عند استقبال المثير وتفسيره أو تحديد شكل الاستجابة الناتجة عن هذه الاستثارة كونها تتصف بأنها آلية ومباشرة.

**3-2-1/ تعريف التعلم عند "ثورندايك":**

التعلم هو تغير آلي تدريجي في السلوك تقل فيه عدد المحاولات الفاشلة وتزيد عدد المحاولات الناجحة مع التكرار حتى يتم تعلم الاستجابة الصحيحة من المحاولة الأولى.

**3-2-2/ منهجية "ثورندايك" وتجاربه:**

تقوم طريقة "ثورندايك" في البحث على أساس المشاهدة وحل المشكلات وذلك على النحو التالي:

1. ضع الانسان أو الحيوان في موقف يتطلب حل مشكلة ما مثل الجوع أو محاولة الهرب من مكان مغلق.
2. ترتيب ردود فعل الكائن الحي المتوقعة في موقف معين.
3. اختيار ردة فعل أو سلوك معين من بين الخيارات السابقة.
4. مراقبة سلوك الكائن الحي وتسجيل هذا السلوك في صورة رقمية من خلال الطرق الآتية:

أ. انخفاض عدد الاستجابات الخاطئة.

ب. تكرار الاستجابة الصحيحة.

ت. السرعة في الأداء، أي نقص الفترة الزمنية المستغرقة لأداء السلوك الصحيح.

ومن بين أهم مساهمات "ثورندايك" تجاربه على القطط وعن كيفية تعلمها الهروب من صناديق المتاهة التي كان يحبسها فيها بالإضافة إلى صياغته لقانون الأثر على ضوء أبحاثه التجريبية التي قام بها. وقد نص قانون الأثر لديه على أن الاستجابات التي تليها نتائج مرضية سترتبط بالوضع والظروف المعنية فإنها بالتالي ستكرر على الأرجح كلما كانت الظروف مشابهة للوضع السابق، وذلك بسبب العلاقة الارتباطية التي نشأت سابقا. أما إذا أدت الاستجابات إلى نتائج غير مرضية فإنها على الأرجح لن تتكرر نتيجة عدم نشوء العلاقة الارتباطية الآنفة الذكر.

لقد بدأ "ثورندايك بدراسة التعلم من خلال عدد من التجارب على الحيوانات حيث يحاول الحيوان تحقيق هدف مثل الحصول على الطعام أو الوصول إلى مكان معين. وعادة ما يختار الحيوان استجابة معينة ويتم أداؤها. ومع تكرار هذه الاستجابة لمثير ما، كلما أصبحت الاستجابة أكثر ارتباطا بالمثير.

وفي تجربة تقليدية "لثورندايك" على القطط، وضعت القطة الجائعة في قفص مغلق ويمكن للقطة الخروج من القفص إذا استطاعت فتح ذراع –مزلاج داخل القفص أو سحب قطعة حبل نحو الأسفل لفتح الباب. يوضع الطعام خارج القفص بطريقة تستطيع القطة أن تراه وبعد تجريب القطة عشوائيا بعدد من المحاولات الفاشلات كعض القضبان أو إيجاد ثغرة في القفص ولكن جميع المحاولات غير الصحيحة مصممة لتنتهي بالفشل. ومع تكرار المحاولات العشوائية، تنجح إحدى هذه المحاولات في دفع الذراع وفتح باب القفص والخروج أخيرا من القفص. بعدها يقوم "ثورندايك" بمحاولات لاحقة بإعادة القطة الجائعة إلى القفص وتبدأ بالمحاولات العشوائية مرة أخرى للخروج من القفص كل مرة تعاد إليه. ومع تكرار هذا الموقف، تستطيع القطة الخروج من القفص بعدد أقل من الأخطاء وتدريجيا تستطيع القطة الخروج من القفص من المحاولة الأولى.

وهناك تجربة كلاسيكية أخرى قام بها "ميلر" و"دولارد" إذ تم استخدام طفلة عمرها ست سنوات طلب منها البحث عن قطعة حلوى تم إخفاؤها تحت إحدى الكتب في الرف السفلي والمكتبة طولها متر وربع وأعلمت الطفلة أنها تستطيع بقطعة الحلوى وأكلها. وبدافع الحصول على الحلوى والتحدي للطفلة بهذه المهمة الغريبة، قامت الطفلة بعدد من المحاولات بدأت بالرف السفلي ثم انتقلت إلى الرف العلوي ثم الرف السفلي مرة أخرى ثم بدأت بتوجيه الأسئلة للمجرب حول مكان قطعة الحلوى. عادت الطفلة مرة أخرى للبحث حتى وجدتها وكانت سعيدة وتناولت قطعة الحلوى مباشرة. أعيدت التجربة لعدة مرات ولاحظ المجرب أن محاولات الطفلة للوصول إلى قطعة الحلوى بدأت بالتناقص التدريجي من حيث الزمن. لقد استغرقت الطفلة المحاولة الأولى الناجحة حوالي(120) ثانية ثم بدأ الزمن بالتناقص تدريجيا حتى وصل الأمر إلى الحصول على قطعة الحلوى خلال ثانيتين فقط.

ومن الواضح هنا أن التعلم بالمحاولة والخطأ يحدث بشكل تدريجي تتناقص معه عدد المحاولات الفاشلة حتى تصبح صفرا وبطريقة يحدث فيها الارتباط بشكل آلي من قبل الحيوان. هذا النوع من التجارب على الحيوانات وحتى على الانسان لا يتطلب أي نوع من العمليات المعرفية كالوعي والفهم والادراك لأنه تعلم بسيط كما وصفه "ثورندايك".

ويشير "أبو علام" إلى أنه من محاولة تحليل هذا الموقف التعليمي يمكن استنتاج عدد من الملاحظات حوله وهي:

1. لا بد من وجود حاجة ودافع للطعام ليحرك الحيوان نحو محاولة الخروج إلى الطعام خارج القفص.
2. وجود عقبة أو مشكلة تمنع الحيوان من الوصول الفوري إلى الهدف (الطعام) مما يجبره على البحث عن حل.
3. تظهر على الحيوان العديد من المحاولات العشوائية الفاشلة قبل تحقيق الهدف.
4. تدريجيا تقل عدد المحاولات الفاشلة ويصبح سلوك الحيوان أقل عشوائية مع التكرار حتى يحدث التعلم من المرة الأولى.

كذلك يمكن تعريف المفاهيم الأساسية التي وردت في نظرية "ثورندايك" في التعلم بالمحاولة والخطأ وهي:

1. **المثير:** هو أي شيء يتعرض له الكائن الحي سواء أكان مصدره داخليا أم خارجيا، أو هو أي حدث أو موضوع يعمل على إحداث استجابة.
2. **الاستجابة:** هي السلوك العضلي أو الغددي أو الكلامي أو الانفعالي أو الاجتماعي أو العقلي الناتج عن المثير الذي استقبله.
3. **الارتباط:** ارتباط بين المثير والاستجابة.
4. **الاستعداد:** ويقصد به القدرة على اكتساب أنماط من المعرفة أو المهارة.
5. **الأثر:** حالة الاشباع أو الضيق التي ترافق الاستجابة الناجحة أو الفاشلة.

**افتراضات النظرية:**

تشير "ميبلز ويبستر" إلى أن نظرية "ثورندايك" في التعلم بالمحاولة والخطأ تقوم على سبعة افتراضات أساسية وهي:

1. **قوانين الاستعداد والأثر والتدريب تحكم جميع عمليات التعلم:**

لقد اعتبر "ثورندايك" أن هذه القوانين مجتمعة تساعد في فهم عملية التعلم ولذلك عكف على تعديلها وتحسينها حتى يمنع أي تناقض أو تعارض بين هذه القوانين الثلاثة.

2. **يمكن تصنيف التعلم في أربعة أنماط:**

فقد رتب "ثورندايك" بشكل هرمي أشكال التعلم المختلفة بأربعة أنواع وهي:

أ. **طريقة تكوين الرابطة:** وهو أبسط أنواع التعلم كتعلم طفل عمره سنة مداعبة الكرة.

ب. **طريقة تكوين الرابطة مع الأفكار:** ومثال ذلك طفلة تتذكر أمها عندما تسمع كلمة أم أو حلوى بوجود قطعة الحلوى أمامها.

ت. **طريقة التحليل أو التجريد:** ومثال ذلك طالب موسيقى يحاول التمييز بين نغمات موسيقية مختلفة.

ث. **التفكير الانتقائي أو الاستدلال:** ومال ذلك تعلم طالب معنى جملة في لغة أجنبية من خلال تعلم قواعد النحو والصرف.

**3. كل تعلم قابل للزيادة:**

التعلم لا يتم بطريقة مفاجئة بل يحدث بشكل تدريجي وأحيانا بطيء جدا بدليل أن تناقص الوقت بين محاولات التعلم ومحاولة الخطأ تتناقص بشكل بطيء جدا وتحتاج إلى وقت طويل حتى تحدث الاستجابة الشرطية بشكل فوري ومباشر.

**4. تزداد الروابط قوة عندما تصاحبها حالة من الاشباع:**

إن المران يقوي الروابط بسبب حدوث الاشباع وأن عدم الاستخدام يضعف الروابط لعدم تحقق الاشباع.

**5. القدرة العقلية والمهارات عند الانسان هي نتاج ميول أصيلة قابلة للتدريب:**

يولد الانسان ولديه ميول أصيلة مثل الكلام والاستطلاع وتناول الأشياء ولكنه لم يؤكد ما إذا كانت وراثية أم لا. ويعتقد "ثورندايك" أن هذه الميول قابلة للتدريب والمران والتحسين مع مرور الزمن.

**6. يزداد التعلم بانتشار الأثر:**

يشير "ثورندايك" وفق قانون الانتماء إلى احتمالية انتشار الأثر من خلال الروابط الأخرى المجاورة زمنيا لتلك الرابطة.

**7. جميع الثدييات تتعلم بطريقة واحدة:**

في ضوء رفض "ثورندايك" لدور العمليات المعرفية في التعلم، فقد اعتبر أن تعلم الانسان والحيوان يتبعان نفس القواعد والاجراءات باستثناء ما يحدث عند تعلم اللغة.

**3-2-3/ خصائص التعلم بالمحاولة والخطأ:**

1. يصلح التعلم بالمحاولة والخطأ مع الحيوانات والأطفال الذين لم تتطور لديهم الخبرات المعرفية ومهارات التفكير العليا.
2. يناسب التعلم بالمحاولة والخطأ المواقف التي لا يتوفر فيها للعضوية أي خبرات سابقة حيث لا يشترط هذا النوع من التعلم أي خبرات سابقة.
3. يمكن تعلم العديد من السلوكيات مثل الاستجابات الحركية والفيزيولوجية والمهارات والعادات.

**3-2-4/ وصف التعلم بالمحاولة والخطأ:**

يرى "ثورنديك Thorndike" أن التعلم سواء في الإنسان أو الحيوان يحدث عن طريق المحاولة والخطأ فالكائن الحي في سلوكه إزاء مختلف المواقف يقوم ببذل العديد من الاستجابات أو المحاولات قبل أن يصل إلى الاستجابة الصحيحة.

فعلى سبيل المثال إذا حاولنا تعلم التصويب على السلة فإننا نقوم في البداية بتوجيه الكرة نحو الهدف والقيام بالتصويب فنجد أن الكرة تخطئ الهدف، فإذا لاحظنا أن الكرة قد انحرفت يمينا بعيدا عن الهدف فإننا نحاول توجيه الكرة قليلا اتجاه اليسار، وإذا وجدنا أن الكرة لم تصل إلى الهدف فإننا نسعى لإعطاء التصويبة المزيد من القوة والارتفاع وهكذا، ففي غضون محاولاتنا المتكررة نجد أن بعض الاستجابات تختفي تدريجيا وتبقى بعض الاستجابات الأخرى التي توصل إلى النجاح في إصابة الهدف، وهذا يعني أن الفرد يقوم بعدة استجابات محتملة أو ممكنة يختار من بينها الاستجابة التي تحقق له الوصول للهدف.

وقد حاول "ثورنديك" إثبات نظريته بعدة تجارب على الحيوانات، ومن تجاربه المشهورة أنه وضع قطة جائعة في قفص لا تستطيع الخروج منه إلا إذا جذبت "سقاطة" معينة في الصندوق ووضع خارجه وعلى مرأى منها وعاء به بعض السمك بحيث لا تستطيع الوصول إليه إلا إذا خرجت من الصندوق . وراقب "ثورنديك" سلوك القطة فوجد أنها تقوم ببذل محاولات عديدة كالجري والدوران حول نفسها وعض جدران الصندوق لمحاولة الخروج أو إيجاد ثغرة ما تنفذ من خلالها للوصول إلى الطعام. وهكذا استمرت في حركاتها ومحاولاتها العشوائية حتى تمكنت بطريقة ما من جذب "السقاطة"، فانفتح الباب وخرجت من القفص وقامت بالتهام السمك.

كرر "ثورنديك" التجربة عدة مرات فلاحظ أن القطة بالرغم من قيامها بالحركات العشوائية سالفة الذكر إلا أنها تمكنت تدريجيا من الإقلاع عن تلك الحركات الخاطئة واستبعادها شيئا فشيئا وبالتالي اختصار الوقت اللازم للخروج من القفص حتى أتى الوقت الذي تمكنت فيه من الخروج من القفص بمجرد دخولها إليه، وهكذا نجد أن سلوك الحيوان قد اعتراه التغيير إذ تعلم طريقة الخروج من القفص وقد استخلص "ثورنديك" من كل هذه التجارب أن القطة قد تعلمت تدريجيا استبعاد الاستجابات الخاطئة التي لا توصل إلى الهدف والاحتفاظ بالاستجابات الصحيحة وتثبيتها. كما قام بإجراء العديد من التجارب على الحيوانات المختلفة كالأسماك والفئران وغيرها لمحاولة التحقق من تلك النتائج وإثباتها.

ويرى بعض الباحثين أن الفرد يتعلم الكثير من المهارات وخاصة المهارات الحركية بتلك الطريقة. ففي حالة تعلم الفرد لمهارة التصويب أو التمرير أو الوثب أو القفز أو السباحة وكذلك تعلم الآلة الكاتبة أو الموسيقى فإننا نجد أن الأداء يتسم في البداية بالكثير من الأخطاء ويرتبط بالحركات الزائدة غير الضرورية، وبموالاة التدريب والمران تقل الأخطاء تدريجيا ويتحسن الأداء ويقل مقدار الطاقة المبذولة وينتج عن ذلك الشعور بالمتعة والسعادة. وهكذا فإن تعلم واكتساب المهارات بتلك الطريقة ما هو إلا محاولة وخطأ.

**3-2-5/ شروط التعلم بالمحاولة والخطأ:**

هناك بعض العوامل الهامة التي يشترط توافرها في مثل هذا النوع من التعلم هي:-

- ضرورة قيام الفرد بنشاط نتيجة لاستثارة حاجة عنده، فوجود الحاجة أو الدافع شرط أساسي هام لإتمام التعلم. (فلولا أن القطة في تجارب "ثورنديك" كانت جائعة وفي حاجة للطعام لما تحركت لتتعلم).وينطبق ذلك بدرجة كبيرة على تعلم مختلف نواحي الأنشطة الرياضية، إذ لا يمارس الفرد النشاط الرياضي دون دوافع يستثير قواه وطاقاته لمزاولة هذا النوع من النشاط البشري.
- وجود عقبة تقف في سبيل الفرد للوصول إلى الهدف. فكثيرا ما يكتشف الفرد أن إشباع حاجاته ليس أمرا هينا سهلا إذ تعترضه بعض الصعوبات المادية أو المعنوية(كما كان الحال بالنسبة للقفص المغلق في تجارب "ثورنديك" مما يؤدي إلى محاولة التغلب عليها لتحقيق الهدف. ففي غضون تعلم بعض المهارات الحركية يكتشف الفرد بعض الصعوبات التي ترتبط بالأداء فيحاول القيام بتنمية عضلاته وقدراته المختلفة التي تساعده في التغلب على تلك المصاعب وبالتالي محاولة تعلم المهارة الحركية وإتقانها.
- ضرورة قيام الفرد – في سبيل الوصول للهدف – باستجابات متعددة (كالاستجابات العشوائية الخاطئة التي كانت تقوم بها القطة قبل تمكنها من فتح باب القفص) قبل أن يصل للاستجابة الصحيحة التي تحقق له هدفه. فإذا كان الفرد عاجزا عن القيام بتلك الاستجابات المتعددة فقد لا تسنح له فرصة الوصول إلى الاستجابة المناسبة الصحيحة. ومن الملاحظ أن الفرد الرياضي يقوم بالعديد من الاستجابات الحركية قبل أن يتمكن من الأداء الجيد للمهارة الحركية وقبل أن يكتب له السيطرة على ما يريد تعلمه واكتسابه.
- ضرورة وجود الإثابة التي تحدثها الاستجابة إذ يميل الفرد لتكرار السلوك الذي يعقبه ثواب (فالقطة قد تم لها تعلم الاستجابة التي أدت إلى خروجها من القفص وإشباع حاجتها للطعام).

فالفرد في غضون المنافسات الرياضية يميل إلى تكرار السلوك الرياضي الحميد الذي يلقى كل تقدير وعطف من جانب المربي الرياضي أو وسائل الإعلام المختلفة،كما يميل إلى تكرار تلك الحركات التي تؤدي إلى تحقيق قدر كبير من النجاح كسرعة تمرير الكرة إلى زميل في موقف معين قبل أن يقطعها المنافس وما إلى ذلك.

- يقوم الفرد باستجابات عدة بعضها خاطئ لا يوصله للهدف فيسعى تدريجيا للتخلص منها بينما يحتفظ بالاستجابات التي تيسر له سبيل الوصول إلى الهدف ويقوم بتنظيمها في قالب معين من السلوك يتم بدقة وبسرعة وبقدر قليل من الجهد. فالفرد يسعى تدريجيا إلى حذف الحركات الزائدة التي لا تدخل أساسا ضمن مكونات الأداء للمهارة الحركية ويقوم بتثبيت النواحي الأخرى التي تساعده على حسن الأداء ويقوم بتنظيم تلك النواحي والربط بينها بصورة توافقية جيدة لإمكان أداء المهارة الحركية مع بذل أقل ما يمكن من طاقة وجهد.

**3-2-6/ قوانين التعلم بالمحاولة والخطأ:**

قام "ثورنديك" في البداية بوضع عدة قوانين تحدد أنسب الظروف التي تتم فيها عملية التعلم، ثم قام بعد ذلك نتيجة للدراسات التجريبية التي قام بها هو وغيره من الباحثين بتعديل تلك القوانين. ويمكن تلخيص أهم تلك القوانين بعد تعديلها كما يلي:

- **قانون الأثر:** يشير إلى أن الرابطة بين المثير والاستجابة تقوى إذا صحبها أو تبعها ثواب ما، وهذا يعني أن الثواب الناتج عن نجاح استجابة معينة يعمل على توكيد تلك الاستجابة وتكرارها بتكرار الموقف أو المثير. فالفرد يقبل على التعلم الحركي إذا ما ارتبط بالخبرات السارة المحببة إلى النفس كالنجاح في الأداء أو اكتساب تقدير المربي وتشجيعه.

أما العقاب فيختلف أثره فقد يؤدي إلى إضعاف الرابطة ويقلل احتمالات تكرار الاستجابة أو قد لا يؤدي إلى ذلك، فعلى سبيل المثال عندما يرى المربي الرياضي أن تعلم مهارة من المهارات الحركية يرتبط ببعض النواحي الخاطئة أو بالسلوك غير المرغوب فيه فيستطيع في تلك الحالة استخدام أثر العقاب وتكرار ذلك مما يؤدي إلى احتمال إقلاع الفرد عن تلك الاستجابات الخاطئة.

ويجب علينا مراعاة أن الثواب أقوى وأعظم أثرا من العقاب، وأثره مباشر بينما العقاب أثره غير مباشر، إذ قد يؤدي أحيانا إلى قيام الفرد ببعض أنواع السلوك لتفادي العقاب ولكن ذلك لا يؤدي إلى تعلمه. فعلى سبيل المثال قد يقوم الفرد بارتكاب بعض الأخطاء التي تتنافى والسلوك الرياضي الحميد كتعمد إصابة منافسه بعيدا عن رؤية الحكم خوفا من عقاب الحكم له بالطرد مثلا، وعندما يكون نظر الحكم موجها إليه نجد تصرفاته تتسم بالبعد عن السلوك المشين.

ففي تلك الحالة نعتبر أن مثل هذا اللاعب لم يتعلم أو يكتسب السلوك الرياضي الحميد وكل ما في الأمر تمسكه بذلك أحيانا نتيجة خوفه من العقاب إذ ينتهز فرصة سانحة للظهور بمظهره الحقيقي المغاير للسلوك أو الخلق الرياضي الحميد.

- **قانون الاستعداد:**

وهو يصف الأساس الفسيولوجي لقانون الأثر، ويقصد بالاستعداد حالة التهيؤ العامة للفرد. إذ أن حالة استعداد الفرد كنتيجة لاستعداد الارتباطات العصبية المناسبة للقيام بعمل ما وقيامه به فعلا مما يبعث على الرضا والارتياح كما يؤدي ذلك إلى الضيق في حالة إعاقة الفرد عن العمل. أي أن إتمام العمل الذي استعد وتهيأ له الفرد يشبعه ويرضيه وعدم إتمامه يضايقه.

كما يدخل تحت نطاق ذلك أيضا درجة استعداد ونضج الفرد لتعلم بعض النواحي المعينة. إذ تتوقف سرعة تعلم المهارات الحركية والقدرات الخططية على درجة النضج العضوي والعقلي للفرد. فعلى سبيل المثال لا يتمكن طفل التاسعة من تعلم خطط اللعب في كرة القدم أو كرة اليد مثلاً نظراً لعدم نضجه

العقلي بدرجة كافية، وكذلك لا يمكنه تعلم دقة التصويب على هدف كرة السلة باستخدام الأدوات ذات المواصفات القانونية لتلك اللعبة نظراً لأن استعدادته البدنية لا تؤهله لذلك. وقد حدد "ثورندايك" ثلاثة احتمالات حول الاستعداد وهي:

أ. عندما تكون الوحدة العصبية مستعدة للعمل فإن عملها يريح الكائن الحي مثل النزعة الدافعية التي تؤهل العضوية لأداء بعض الاستجابات للحصول على شيء ترغب فيه كنزعة القط لأداء بعض الحركات كالعض والرفس والخربشة.

ب. عندما تكون الوحدة العصبية على استعداد للعمل فإن عدم عملها لا يريح الكائن الحي مثل عدم محاولة القط الوصول إلى للطعام أو عندما لا يوجد ما يعوق وصول القط إلى الطعام.

ت. عندما تكون الوحدة العصبية ليست مستعدة للعمل فإن عملها لا يريح الكائن الحي مثل آثار التعب أو الإشباع حيث سيشعر القط بالانزعاج في حال إكراهه على أداء تلك الاستجابات إذا كان تعبا أو شبعا.

- **قانون التدريب(التكرار):**

ويتلخص في أن التدريب يؤدي إلى تقوية الرابطة بين المثير والاستجابة مع ارتباط ذلك بالآثار والنتائج الإيجابية، إذ أن مجرد التدريب على المهارات الحركية لا يؤدي إلى تعلم المهارات بل يجب أن يرتبط ذلك بالشعور بالارتياح والإشباع الذي قد ينتج عن حذف الأخطاء المرتبطة بالأداء والإحساس بتقدم المستوى، فبذلك يعطي الفرصة للاستجابات المتعلمة دون غيرها من الاستجابات في الظهور على أن يتبعها الثواب الذي يسهم في زيادة قوتها.

وعلى العكس من ذلك فإن عدم الممارسة أو الامتناع عن التدريب يؤدي إلى إضعاف الرابطة بين المثير والاستجابة وبالتالي إلى توقف التعلم وعدم التقدم. ولهذا القانون في نظر "ثورندايك" مظهران:

أ. **قانون الاستعمال:** وينص على أن الاستعمال والممارسة يعمل على تقوية الارتباط بين المثير والاستجابة.

ب. **قانون الإهمال:** ينص على أن الإهمال وعدم الممارسة يعمل على إضعاف الارتباطات بين المثير والاستجابة

والتكرار هو أحد قوانين "واطسون" وكان عنصرا هاما في تجاربه، ولكن يجب الإشارة إلى حقيقة مهمة هنا وهي أن تكرار الارتباط وحده لا يكفي لحدوث التعلم، فهناك استجابات كثيرة تتكرر كل يوم ومع ذلك لا يحدث التعلم. فالتكرار المقصود به ليس تكرار المحاولة الفاشلة وإنما تكرار المحاولة للوصول إلى الاستجابة الصحيحة وتناقص في عدد المحاولات الفاشلة حتى تصل إلى الصفر. وكما لاحظنا في تجربة

"ثورندايك" أيضا على القطط، أن تكرار محاولات القط هي التي أوصلته في النهاية إلى الهدف وسحب الذراع والحصول على الطعام كمعزز.

ويشير "شنك" إلى أن قانون التكرار يعني أنه متى يكون الفرد جاهزا للتصرف والفعل فإن ذلك يدعم السلوك واستجابات الفرد وإذا شعر أنه غير جاهز للتصرف والفعل فإن ذلك يعني عدم الرضا والتوتر (العقاب). فعندما يكون الفرد جائعا، فإن أي سلوك يؤدي إلى الطعام هو مؤشر على حالة من الاستعداد وإذا لم يؤد إلى الطعام فهذا يعبر عن حالة من عدم الاستعداد.

- **القوانين الفرعية:**

حدد "ثورندايك" عددا من القوانين الفرعية بجانب القوانين الأساسية موضحا مجالات تطبيقها في مواقف التعلم المختلفة. ولم يحاول "ثورندايك" أن يوجد علاقات واضحة بين هذه القوانين وبين القوانين الأساسية لتأخذ شكل النظرية المتكاملة، وإنما وضعت لتوضيح النواحي التي تحتاج إلى توضيح عند استخدام القوانين الأساسية، وهذه القوانين هي:

1. **قانون الاستجابات المتكررة:** ما يميز الكائن الحي هو قدرته على تأدية عدد كبير ومتنوع من الاستجابات التي تساعده على استبعاد الاستجابات غير الناجحة أو المناسبة حتى يصل إلى الاستجابة الصحيحة التي تنتهي بالرضا والتعزيز.

2. **قاون الاتجاه أو الموقف:** يتأثر التعلم بحالة الفرد واتجاهاته أو مواقفه من أي قضية أو موضوع مما ينعكس على الطريقة التي يقبل فيها على التعلم أو يحاول التكيف مع الموقف التعلمي الذي يوضع فيه الفرد من حيث التفضيل أو الاختيار أو ما يحقق الرضا أو الضيق. وهذا القانون يشبه ما ورد في قانون الاستعداد للتعلم من حيث المعنى النفسي للاستعداد إلا أن"ثورندايك" ركز على التفسير العصبي للاستعداد.

3. **قانون الاستجابة بالمماثلة:** وهذا القانون يشبه قانون انتقال أثر التدريب حيث يتصرف الفرد في المواقف الجديدة بطريقة مشابهة لاستجابته في المواقف المماثلة، أي أنه يستفيد من نتائج الخبرة السابقة.

4. **قانون العناصر السائدة:** أكد "ثورندايك" على أن الفرد في موقف التعلم قادر على أن ينتقي ويختار بعض عناصر الموقف وتركيز انتباهه عليها منذ المحاولات الأولى ويهمل باقي عناصر الموقف دون إعطاء تفسير لذلك. وهذه الصفة ترتبط بالإنسان بشكل خاص إذ يلاحظ عدم قدرة الحيوانات على ذلك خلال تجارب التعلم والتي يمكن تفسيرها من حيث الخبرة والعوامل المؤثرة في الانتباه والإدراك.

5. **قانون نقل الارتباط (الانتقال الارتباطي):** ويشبه هذا القانون مفهوم الاستجابات الشرطية في التعلم الشرطي الإجرائي إذ يمكن نقل أي استجابة ترتبط بموقف معين إلى موقف آخر آو لمثير آخر جديد.

وبذلك قد تحدث الاستجابة في ظروف أخرى غير الظروف والمواقف الأصلية التي كانت تحدث فيها في الأصل.

- **القوانين الإضافية بعد التعديل:**

قام "ثورندايك" بعمل بعض التعديلات على قوانينه والتي نشرت في أحد بحوثه عام (1932) في ضوء بعض الانتقادات الموجهة لنظريته وقوانينه، وبذلك فقد أضاف بعض القوانين الثانوية الجديدة نذكر بعضها وهي:

1. **قانون الانتماء:** يرى "ثورندايك" أن الرابطة تقوى بين المثير والاستجابة الصحيحة كلما كانت الاستجابة أكثر انتماء إلى الموقف التعلمي، إذ يعمل الانتماء على زيادة قوة الارتباط بين عناصر الموقف ويسهل من عملية التعلم. لهذا تجد الفرد يميل إلى رد التحية بانحناء الرأس أكثر ما يكون ميله إلى الاستجابة بالكلام. والانتماء قد ترتبط قوته بقدرة الثواب والعقاب على إشباع حاجات الكائن الحي. فعلى سبيل المثال، عندما يعزز المعلم طالبه لأنه قام بعمل رائع فإن ذلك يقوي الانتماء ويزيد من قدرة الرابطة بين المثير والاستجابة ولكن إذا عزز المعلم طلبه لأن المعلم يشعر بالسعادة ذلك اليوم فإن المعزز لا علاقة له بالانتماء أو تقوية الرابطة بين المثير والاستجابة.

2. **قانون الاستقطاب:** يشير "ثورندايك" إلى أهمية الاتجاه الذي يسير فيه التعلم حيث إن مثيرات مستقبلية بنفس الاتجاه سوف تسهل عملية التعلم. فالاستقطاب يعني أن المتعلم سوف يسير بنفس قطب الاتجاه الذي سار فيه سابقه لنفس المثير أو للمثيرات المشابهة.

3. **قانون التعرف:** يرى "ثورندايك" أنه إذا كانت عناصر الموقف الجديد معروفة، فإن ذلك يسهل التكيف للموقف أكثر مما لو كانت العناصر غير معروفة للمتعلم. فعلى سبيل المثال، يسهل على المتعلم حل مسألة حسابية إذا تعرف المتعلم على الرمز والإشارات والأرقام الواردة في المعادلة الحسابية.

4. **قانون انتشار الأثر:** أكد "ثورندايك" على فكرة السلسلة في التعزيز أي أن المعزز لا يقتصر أثره على الرابط فقط وإنما يمتد إلى الروابط المجاورة التي تتكون قبل تعزيز الرابطة الأصلية. فعلى سبيل المثال، فإذا عزز المعلم حركة رياضية معينة خلال التدريب، فإن التعزيز ينتقل إلى الحركات الرياضية الأخرى قبل وبعد هذه الحركة.

**الفرق بين التعلم الشرطي والتعلم بالمحاولة والخطأ:**

هناك شبه كبير بين التعلم الشرطي (كما في تجارب بافلوف) والتعلم بالمحاولة والخطأ (كما في تجارب "ثورنديك"). فالتعلم الشرطي يؤكد ضرورة وجود "التدعيم" في حين يؤكد التعلم بالمحاولة والخطأ على وجود "الإثابة" وكلاهما يشير إلى تكوين العادات كأساس للتعلم.

وفي ضوء ذلك لا يفرق العديد من الباحثين بين هذين النوعين من التعلم لأن المبادئ فيهما واحدة تقريباً كما يرون تسمية كل منهما بالتعلم الشرطي. والتفرقة الواضحة التي يرونها بين هذين النوعين من التعلم هو أن تجارب "بافلوف" يطلقون عليها مصطلح التعلم الشرطي الكلاسيكي في حين يطلقون على تجارب "ثورنديك" مصطلح التعلم الشرطي الوسيلي.

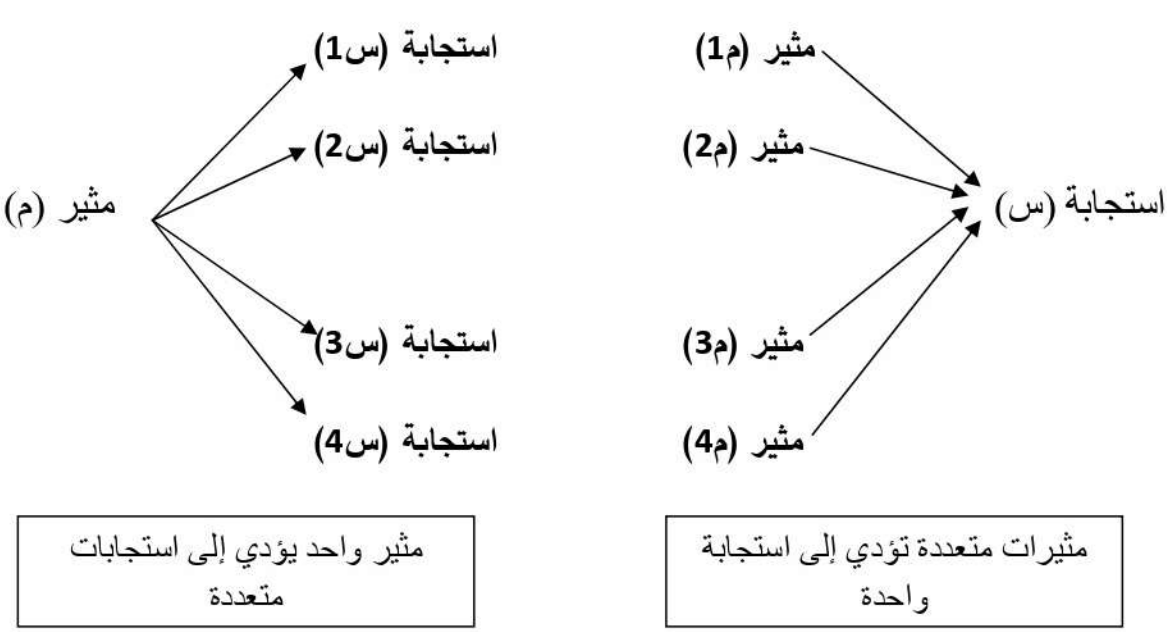
ويرى هؤلاء الباحثين أن التعلم الشرطي الكلاسيكي (تجارب بافلوف) هو الذي يتم بإيجاد نوع من الارتباطات العصبية بين مثير واستجابة، ولكن الارتباط لا يكون بين المثير الأصلي والاستجابة الطبيعية له، وإنما يحدث بين مثير آخر (مثير شرطي) ارتبط بالمثير الأصلي وأصبح بمفرده يستدعي الاستجابة الخاصة بذلك المثير الأصلي.

فكأن الاستجابة في التعلم الشرطي الكلاسيكي لا تتغير من خلال تغيرات المثيرات ولذلك لا تظهر نماذج سلوكية أخرى. كما أن التقدم في التعلم يتمثل في ارتباط الاستجابة (س) مع مواقف بيئية متعددة أو مثيرات متعددة (م1 أو م2 أو م3.. وهكذا).

أما التعلم الشرطي الوسيلي (تجارب "ثورنديك") فيكون هناك عدد من الاستجابات التي يستجيب لها الفرد والتي يختار من بينها إحدى هذه الاستجابات وهي التي ترتبط بالمثير.

والشكل رقم () يوضح هذه الفروق بين التعلم الشرطي الكلاسيكي (تجارب بافلوف) والتعلم الشرطي الوسيلي (تجارب "ثورنديك"):

**شكل رقم (2): يوضح الفروق بين التعلم الشرطي الكلاسيكي والتعلم الشرطي الوسيلي**



**3-2-7/ تقويم النظرية:**

لقد ساهم "ثورندايك" بشكل واضح في تطور علم النفس وكان تأثيره واضحا في مجال دراسة سلوك الحيوان وقضايا التعلم واستخدامه المنهج التجريبي الموضوعي وتطويره للكثير من الوسائل التجريبية للبحث مثل المتاهات وصندوق "ثورندايك" الذي استخدم فيه القطط للتجريب. لقد أثرت جهوده في الكثير من المجالات العلمية مثل التدريب، والادارة العسكرية، والصناعة، والوظائف الحكومية، وإدارات التعليم الخاص والعام. لقد كان لبحوثه أثار واضحة على الكثير من مدارس واتجاهات علم النفس مثل المدرسة السلوكية والجشطالتية. لقد قدم "ثورندايك" مفهوم التعزيز (التدعيم) بصورة جديد حتى سميت بنظرية التعزيز. وكان أول من طبق المبادئ النفسية إلى التعلم وخرج بعدد من قوانين التعلم الهامة ومن أبرزها قانون الأثر معتمدا في تفسيره للتعلم على تفسير فيزيولوجي من خلال دور الخلايا العصبية في التعلم ويمكن إيجاز بعض الاسهامات الايجابية للنظرية بالنقاط التالية:

1. اتبع "ثورندايك" الأسلوب العلمي والمنهج الاستقرائي في دراسة سلوك الكائن الحي وصمم تجاربه على الحيوان.
2. اعتبر أن التعلم بالمحاولة والخطأ يقوم على مبدأ النشاط الذاتي(التعلم القائم على الأداء) وبذلك لفت "ثورندايك" النظر إلى أهمية التعلم عن طريق العمل وليس الممارسة للخبرة المتعلمة.
3. صياغة العديد من من قوانين التعلم ولكنها ليست الطريقة المثلى في تعلم الأمور المتخصصة والمعقدة لأنها تحتاج إلى التدريب النوعي وتتوقف على نوع الخبرة المراد تعلمها.
4. ربط التعزيز بالرضا وتقوية الرابطة بين المثير والاستجابة.

ومع ذلك فقد تعرضت نظرية"ثورندايك" في التعلم بالمحاولة والخطأ، وقانون الأثر بشكل خاص، إلى الكثير من النقد من العلماء السلوكيين وغيرهم حول طبيعة الأثر وفلسفته والشروط الفاعلة التي تؤدي إلى حدوث التعلم بشكل آلي. كما كان تركيزه على الجوانب الفيزيولوجية العصبية في تفسير التعلم مجالا للنقد لأنه لم يستطع تفسير ما يحدث في الجهاز العصبي في حينه. كذلك كان لإهمال "ثورندايك" لدور البيئة والعوامل المعرفية والاجتماعية في التعلم المزيد من النقد. ومع ذلك يعتقد بعض علماء النفس أن إنجازات "ثورندايك" لا تزال على درجة من الأهمية لوقتنا الحاضر وأن "ثورندايك" تميز بالمرونة حيث قام بتعديل النظرية وقوانين التعلم أكثر من مرة وفقا للانتقادات التي كانت توجه لنظريته.

**3-2-8/ التطبيقات التربوية للنظرية:**

في ضوء تركيز "ثورندايك" على الأداء، فإن أفضل أنواع التعلم تحدث عندما يتم التركيز على الجوانب التطبيقية في العملية التعليمية بدل التركيز على الجوانب النظرية التي تعتمد على الإلقاء والتلقين. كما يتميز أسلوب "ثورندايك" بالتركيز على على أهمية الفروق الفردية في التأثير على اختيار الفرد لسلوك دون آخر خلال مواقف التعلم ولذلك فإن لخبرات الفرد دورا في زيادة الرابطة بين المثير والاستجابة.

ومن وجهة نظر "ثورندايك"، يجب على المعلم أن يحدد خصائص الأداء الجيد حتى يمكن تنظيم عملية التعلم ولتحديد الصعوبات والأخطاء التي يمكن أن تعترض طريق المتعلم ووضع الخطط الكفيلة لحلها ولأن هذه الممارسة تعمل على تقوية الروابط الصحيحة بين المثيرات والاستجابات. كما يجب الإشارة إلى اهتمام "ثورندايك" بالعمل على تهيئة الغرفة الصفية بطريقة تبعث على الرضا والسعادة في ضوء قانون الأثر.

كما أكد "ثورندايك" أن من واجب المعلم والمدرسة توفير الفرص المختلفة التي تسمح للمتعلم بممارسة التعلم من خلال المحاولة والخطأ ومساعدة المتعلم على التعرف على الاستجابات الصحيحة والناجحة لكي نضمن تكرارها وتجاوز المحاولات الفاشلة. وفي ضوء ذلك فقد أكد "ثورندايك" على ضرورة توفر العناصر الآتية في الموقف الصفي وهي:

1. النشاط الذاتي للمتعلم كالتركيب والتحليل والتطبيق والممارسة الفعلية.
2. إعطاء المتعلم الفرص للممارسة والأداء داخل الصف.
3. الحرية في الطريقة التي يمكن أن توصل المتعلم إلى تحقيق أهدافه.
4. تنمية دافعية المتعلم للعمل والأداء بما يضمن تحقيق الرضا والسعادة.
5. التدرج من السهل إلى الصعب في الأنشطة الصفية لضمان الوصول إلى الهدف.

ويمكن تقديم عدد من المقترحات التي تنسجم مع مبادئ وقوانين "ثورندايك" والتي يمكن تطبيقها في الغرفة الصفية (القسم) وهي:

1. ضرورة التصويب الفوري لأخطاء الطلبة حتى لا تقوى الرابطة بين المثير والاستجابة الخاطئة ويصبح من الصعب تعديلها.
2. التركيز على البيئة الايجابية في القسم ومواقف التعلم بما يبعث على الرضا والسعادة ويساعد في تكوين روابط إيجابية بين المثيرات والاستجابات.
3. أن يعطى المتعلم الفرص الكافية لبذل الجهد في التعلم وذلك بالمحاولة.

4. ربط مواقف التعلم بمواقف حياتية بحيث يسهل على المتعلم إيجاد الحلول والخيارات أثناء التعلم بالمحاولة والخطأ.
5. التنويع في طرائق وأساليب التدريس.
6. صياغة المادة التعليمية بحيث تبدو ذات معنى للطلاب.
7. التركيز على الأداء والممارسة وليس على الإلقاء والتلقين.
8. الاهتمام بالتدرج في عملية التعلم من السهل إلى الصعب ومن الوحدات البسيطة إلى الوحدات المعقدة.
9. التدرج في تحقيق الأهداف من السهل إلى الصعب.
10. إعطاء الفرص للمتعلمين بالتكرار والإعادة وفق قانون التكرار لضمان سهولة التعلم وتثبيته وبالتالي تقوية الروابط ما بين المثيرات والاستجابات الصحيحة والمرضية دون إحداث حالة من الرتابة أو الملل.
11. تشجيع الأنشطة خارج القسم مثل برامج الرحلات والزيارات والأنشطة العلمية والاجتماعية والثقافية والبدنية في التعليم.
12. عدم تقييد حرية المتعلم أثناء عملية التعلم من حيث حرية الحركة والحديث والجلسة، وزيادة الحركة في تجارب الحيوانات زادت من حجم التعلم الايجابي.
13. تشكيل الموقف التعليمي بحيث يصبح المتعلم قادرا على إدراك حاجة يمكن إشباعها من هذا الموقف.

**4-النظرية البنائيةالفردية :**

يعتبر "جون بياجيه" (1894-1980) وهو مفكر تربوي سويسري من مؤسسي ما يسمى بالنظرية البنيوية الفردية، حيث تنطلق نظرياته التربوية من عالم البيولوجيا إلى عالم الطفولة، حيث يقول بأن أجهزة جسم الإنسان تعمل بشكل معين وكل جهاز له وظيفته الخاصة به، كذلك الدماغ البشري هو كباقي أجهزة الجسم الأخرى له وظيفة التعلم. فالطفل عند "بياجيه" هو عبارة عن عالم صغير يبني فهما ذاتيا للعالم من حوله، ويتأثر بنوع المعرفة التي يبنيها خلال المرحلة العمرية التي يمر بها وكذا بالظروف والعوامل البيئية التي يتفاعل معها، وبالتالي فالطفل عند "بياجيه" يتطور ويتعلم. والمعرفة هي العلاقة بين الذات العارفة -الطفل - وموضوع المعرفة، وبالتالي فهو يختار المعلومات والمعارف التي يتعامل معها من البيئة ويتكيف - معها (التمثل) وينظمها (المواءمة) ويحاول تفسيرها (التركيز على دور المتعلم في العملية التعليمية) .

فالعملية المعرفية حسب "بياجيه" والنظرية البنائية في التربية هي عملية ارتقائية ذات صلة وعلاقة مباشرة كما قام "بياجيه" بتحديد وضبط مراحل تطور الفكر البشري وفق أربع مراحل تتميز كل مرحلة عن الأخرى بخصائص وقابليات ذهنية جديدة وهي كما يلي:

- **مرحلة التفكير الحسي الحركي:** تبدأ منذ الولادة حتى السنتين، يكتشف المولود والصبي العالم باستخدام الحواس والمهارات الحركية المختلفة.

- **مرحلة ما قبل العمليات المادية: من** 2 سنة إلى غاية 07 سنوات، حيث يتعلم اللغة واستخدام الرموز من ويركز على الأشياء في صورتها الأصلية والثابتة (المظهر)

- **مرحلة العمليات المادية:** من 07سنوات إلى 11 سنة، يتطور لدى الطفل التفكير المنطقي والواقعي بعيدا عن التمركز حول الذات.

- **مرحلة التفكير المجرد:** من 11سنة إلى سن الرشد، حيث يبدأ النشاط العقلي للطفل من خلال إجراء العمليات ووضع الفرضيات، ويفكر في الفوارق الممكنة بين الأشياء ويقوم بعمليات الاستنتاج بعد الملاحظة والتجربة.

إن أهم ما توصل إليه "بياجيه" هو العمل على تشجيع التلاميذ على التعلم من خلال وضعهم أمام مواقف تعليمية تتجاوز قدراتهم(وضعيات الإشكال) بقليل وهذا ما يحفزهم ويدفعهم إلى البحث عن الحلول وحل المشكلة والعودة إلى حالة الاتزان. وبالتالي فهو في النقيض تماما للنظرية السلوكية إذا أردنا إجراء مقارنة بين النظريتين حسب الجدول التالي:

| النظرية السلوكية | النظرية البنائية |
|---|---|
| –تهتم بالسلوك الظاهر والملاحظ للمتعلمفقط<br>– تهيئة بيئة التعلم للتلاميذ للتشجيع على تعلم السلوك المرغوب.<br>– التعلم مرتبط بالتغيير في سلوك التلميذ. | – تهتم بالعمليات الداخلية للمتعلم<br>– تهيئة بيئة التعلم للتلاميذ لغرض بناء المعرفة بشكل ذاتي من طرف التلميذ.<br>– التركيز على الإجراءات الداخلية للتفكير. |

**5- النظرية البنائية الاجتماعية:**

يعتبر عالم النفس الروسي "ليف فايجوتسكي"L.S.Vygotsky (1896-1934) من بين المؤسسين والمهتمين بهذه النظرية التربوية التي تؤكد بأن المعرفة هي عبارة عن عملية تشاركية تبنى وتتطور بين عدة عقول أكثر مما هي خبرة فردية، حيث اهتم "فايجوتسكي" بمشكلة الوظائف العقلية العليا والوظائف العقلية الدنيا، وعلاقة ذلك بعملتي التعلم والنمو .انطلاقا من أن الإنسان يتميز بمنعكسات فطرية بسيطة يسميها "فايجوتسكي" بالوظائف الأولية أو البدائية، والتي تتطور تدريجيا لتصبح وظائف عقلية عليا، لكنها لا تأخذ هذه الصفة وتصل إلى هذا المستوى بسبب النمو البيولوجي والتطور

الفيسيولوجي حسب "بياجيه" .بل هي نتاج للعملية التطورية المعقدة والتطور التاريخي للإنسانية والنمو الثقافي للعمليات النفسية هذا الأخير يمثل نمو الوظائف العقلية العليا التي لا تتطلب تغيرا في الطبيعة البيولوجية للإنسان. فقد بينت الأبحاث أن الأطفال في مرحلة ما قد ينجزون أعمال ويكتسبون مفاهيم مجردة في مرحلة مبكرة من العمر، تفوق بكثير ما كان يعتقد من قبل.

انطلاقا من هذه النظرية تم بلورة مجموعة من الأفكار والمبادئ التالية:

- تحسين مستوى التعليم من خلال التحسين الكيفي للنشاط العقلي العام للطفل.
- اعتماد طرق تدريس قائمة على خلق أشكال من التفكير جديدة.
- تغيير المضامين والطرق لاستثارة الإمكانيات العقلية للتلاميذ.

وحسب نظرية "فايجوتسكي" فإنه كي نضمن نقل التراث الحضاري والخبرة الاجتماعية الإنسانية، والتي تعتبر القوة الدافعة للنمو من جيل إلى آخر (معلم- تلميذ) لا بد من عدم الاقتصار على مسايرة مرحلة النمو والتكيف وفقها، بل لابد من الاستناد على تلك المصادر الهائلة لنمو النشاط العقلي عند التلميذ (الفطرة الإنسانية) مع استخدام طرق تدريس قائمة على خلق أشكال من التفكير جديدة منظمة وفق ما ينبغي أن يكون كنتيجة تعلم، لا كما هو كائن من خصائص عقلية قائمة بالفعل.ولقد ذهب "فايجوتسكي" إلى القول بأنه لكي نفهم خصائص أي عملية نفسية ينبغي أن ننطلق من فهم تركيبة أو بنية الوعي ككل، وهذا بوضع بديل للتصورات النفسية على أنها وظائف عقلية تتمثل في الإحساس والإدارك والتذكر والانتباه وغيرها، والتي أعطيت مرة واحدة ولا تتكرر، وهي تنشأ في عملية النمو النفسي للطفل.

إن من بين **مزايا النظرية البنائية** حسب "فايجوتسكي" بالمقارنة مع النظرية السلوكية التي تركز على دور المركزي والجوهري والأساسي للمتعلم في العملية التعليمية، هو توسيع دائرة الوسيط التعليمي ليمتد خارج المتعلم ويتمثل في:

**1-الأدوات المادية:** تسمى بالأدوات السيكولوجية وهي شائعة الاستخدام في الموضوعات الطبيعية، جاءت نتيجة تراكم جهد بشري جماعي حسب "فايجوتسكي"، تهدف هذه الوسائط إلى وضع متطلبات جديدة للعمليات العقلية وتأثيرها يكون غير مباشر على العمليات السيكولوجية للإنسان مثل:

-**سحب القرعة:** هو استعمال الفرد لأداة خارجية عند عدم التأكد من اتخاذ القرار.

-**ربط العقدة:** هو استعمال الفرد لأداة خارجية عند عدم التذكر.

-**عد الأصابع:** تنظيم العمليات العقلية بإجراءات حسابية بدائية.

**2-الأدوات السيكولوجية:** وهي مجموعة الرموز التي تتضمن اللغات الطبيعية والاصطناعية، ورموز لثقافات شعبية مختلفة.

**3-المخلوقات الإنسانية:** يوضح "فايجوتسكي" أن هذه الأخيرة لها دور كبير في بناء العمليات العقلية، حيث يوضح أن الوظيفة في التطور الحضاري (الثقافي) للطفل تظهر مرتين :أولا على المستوى الاجتماعي (بين الناس) وبعدها على المستوى الفردي (داخل الفرد) وهو ما يعبر عنه "فايجوتسكي" بالتذويب أو الاستدخال.

إن جوهر النظرية البنائية الاجتماعية "لفايجوتسكي" تنطلق من استراتيجيات تحسين وظائف الطفل العقلية واستمرار وتتابع تلك العملية في المستقبل، وأثر الوسيط الانساني في ذلك، ودور الفرد الفعال في بناء معارفه وأفكاره، لذلك فهو يؤكد الفرق بين أطفال اليوم وأطفال الماضي وإنسان اليوم والغد غير إنسان الماضي والفرق بين الأطفال في البيئات المتنوعة. وبالتالي فهو يوضح أنه لا بد على المربين أن يعملوا على الأخذ بأيدي التلاميذ والأطفال من خلال خلق بيئات تعليمية مناسبة، ووضع وتصميم برامج ترفع من ذكاءاتهم وتصقل مواهبهم، وقد تم الاستفادة من هذه النظرية والعمل بها حتى لتصميم برامج لمساعدة المتخلفين عقليا في الولايات المتحدة الأمريكية للرقي بهم إلى مستوى الأسوياء وأكثر، كما هو الحال عند "فيرشتاين"(Feuerstein ).

**6- النظرية الجشطالتية (ماكس ويرثمر، كيرت كوفكا، وولف جانج كوهلر)**

**تمهيد:** تأسست نظرية الجشطالت في بدايات القرن العشرين على يد العالم الألماني "ماكس ويرثمر (max wertheimer) وزميله الأصغر سنا "كيرت كوفكا"(kurt koffka) و"ولفجانج كوهلر"( wolfgang kohler)، حيث بدأ الارتباط بين هؤلاء العلماء الثلاث في عام (1910) من خلال دراساتهم حول الادراك والتي قادتهم فيما بعد إلى تكوين نظرة أكثر شمولية متمثلة بنظرية الجشطالت.

**6-1/ مفهوم الإدراك:**

يعرف الادراك بأنه العملية التي نفسر من خلالها الأشياء التي نستقبلها من خلال الحواس، ويتضمن ذلك التعرف على الأنماط والأشياء، المعالجة الصاعدة أو الهابطة، والادراك اللاشعوري. ويعمل الادراك على تنظيم المثيرات البصرية ضمن مجموعات متجانسة وقد استندت نظرية الجشطالت في الأصل إلى فكرة أن الكل أعم وأشمل من مجموع الأجزاء المكونة له. وقد أثبت الجشطالت فاعليته في فهم كيفية إدراك مجموعة من المثيرات أو حتى أجزاء من هذه المثيرات لتشكل كلا متكاملا.

تعود أصول كلمة الجشطالت إلى اللغة الألمانية والتي تعني "شكل" والمعنى المرادف لها هو "الكل المنظم" فقد جاءت جهود مجموعة من علماء النفس-عرفوا فيما بعد بعلماء النفس الجشطالت- لتؤكد بأن بعض الخبرات تفقد كثيرا من المعلومات والمعنى عندما يتم التعامل معها بشكل مجزأ. وتشير الفكرة الرئيسة لنظرية الجشطالت كما يؤكدها "كوفكا" أن الكل أعم وأشمل من مجموع الأجزاء المكونة له،

وبالتالي فإننا نفهم الظواهر النفسية عندما نقوم بإدراكها كمجموعات منظمة وبشكل كلي، حيث إنه لا يمكن فهم أي ظاهرة سلوكية بشكل صحيح من خلال تقسيم هذه الظاهرة إلى أجزاء فرعية.

**6-2/ قوانين الادراك:**

لقد وضع رواد نظرية الجشطالت مجموعة من القوانين التي تحكم إدراكنا للمثيرات البيئية حيث ترتبط هذه القوانين بالفكرة الرئيسية التي ارتكزت عليها نظرية الجشطالت والمتمثلة بأن الكل أعم من وأشمل من مجموع الأجزاء، وفيما يلي عرض لأهم هذه القوانين:

**1. قانون الشكل والأرضية:**

يعد قانون الشكل والأرضية نقطة انطلاق جميع قوانين الادراك التي سنعرضها فيما بعد، فقيام الفرد بتقسيم المثيرات البصرية إلى شكل تتم مشاهدته ضمن خلفية معينة يعد من أساسيات إدراكه لهذه المثيرات البصرية. ويتحدد إدراكنا للشكل بناء على اختلاف وتمايز حدوده عن الأرضية أو الخلفية التي ندركه من خلالها، إذ أنه بدون هذا التمايز لا نستطيع أن ندرك الأشكال المختلفة.

فعلى سبيل المثال تستطيع قراءة هذا النص كونه مكتوب بلون مختلف ومتمايز عن الخلفية، حيث أن هذا لم يكن ليحصل لو كانت الخلفية سوداء كلون الكلمات المكتوبة في هذا النص.

وتتداخل أحيانا الخلفية مع الشكل المدرك لتصبح بحد ذاتها شكل في حين يتحول الشكل إلى خلفية كما هو في الشكل حيث إنك سترى وجهين متقابلين لو أدركت بأن اللون الأسود هو الشكل وأن اللون الأبيض هو الخلفية، في حين أنك سترى كأسا إذا أدركت بأن اللون الأبيض هو الشكل وأن اللون الأسود هو الخلفية.

وهناك مجموعة من العوامل التي تلعب دورا في جعل المثيرات تبدو أشكالا كدرجة سطوعها أو كونها أصغر من غيرها أو قربها منا وغير ذلك من العوامل. وفي كثير من الأحيان فإن المجال البصري قد يحتوي على عدد من المثيرات البصرية التي تدرك كأشكال ضمن خلفية واحدة ولكن كيف يتم تنظيم إدراك هذه الأشكال؟ هذا ما سنتحدث عنه في قوانين الإدراك التالية.

**2. قانون التقارب:**

يتم إدراك المثيرات البصرية المتقاربة مكانيا كوحدة أو مجموعة واحدة، فعلى الرغم من إمكانية إدراك النقاط في الشكل كصفوف أو أعمدة إلا أننا ندرك هذه النقاط كأعمدة (على الجزء الأيسر من الشكل)، وكصفوف (على الجزء الأيمن من الشكل) وذلك بسبب تقاربها المكاني. ويمكن أن تشترك المثيرات البيئية بنفس الوحدة الزمنية (دقيقة، ساعة، يوم، شهر، عام، محاضرة، استراحة) فتدرك كوحدة واحدة، كإدراكنا للأحداث التي تمر معنا ضمن فصل دراسي بأنها مجموعة واحدة.

**3. قانون التشابه:**

يميل الأشخاص إلى إدراك المثيرات المتشابهة كوحدة واحدة كما في الشكل حيث يمكن إدراك الرقم (2) من خلال النقاط المتشابهة ذات اللون الغامق.

**4. قانون الإغلاق:**

ويميل هنا الأفراد إلى تكملة الأجزاء الناقصة في المثيرات البيئية بحيث تدرك هذه المثيرات ككل متكامل على الرغم من أنها ليست كذلك ففي الشكل ندرك مجموعة الخطوط الأفقية كوحدة واحدة لتكون كلمة (GESTALT) وبالتالي نقوم بتكملة الفراغات الموجودة داخل كل حرف من أحرف الكلمة.

**5. قانون الشكل الجيد:**

ويشار إلى هذا القانون أحيانا بقانون البساطة، حيث يميل الناس إلى تجميع المثيرات ضمن مجموعات لتكون ما يسمى بالشكل الجيد أو البسيط، حيث يؤكد علماء الجشطالت أن الأفراد غالبا ما يميلون إلى البحث عن البساطة في الأشكال المكونة.كما في الشكل فإننا نميل إلى إدراك شكلين هندسيين بسيطين وهما المثلث والمستطيل بدلا من إدراك شكل واحد له (11) ضلعا.

**6. قانون الاستمرارية:**

يعكس قانون التشابه نزعة الأفراد إلى المسار الذي تمت قيادتهم إليه، وبمعنى آخر ندرك بأن مجموعة من المثيرات ماهي إلا استمرارية لمجموعة من المثيرات دون غيرها، ففي الشكل ندرك الخط(ب– د) بأنه استمرار للخط(أ–ب) وليس للخط (ج– ب) أو الخط (ب– ه) على سبيل المثال.

**6-3/ تقويم نظرية الجشطالت:**

بعد مرور أكثر من مئة عام على قيام "ويرثمر" بنشر مقالته حول إدراك الحركة والتي اعتبرها علماء النفس الحجر الأساس الذي قامت عليه نظرية الجشطالت، فقد وجدت هذه النظرية كثيرا من المؤيدين والمعارضين لها طوال هذه الفترة الزمنية. ومن أبرز الانتقادات التي وجهت لنظرية الجشطالت:

1. إنها ماتت بموت أبرز روادها في الأربعينيات من القرن العشرين الماضي بسبب عدم معالجة نقاط الضعف الموجودة فيها.

2. إنها من النظريات الساذجة التي حاولت تبسيط الأمور بطريقة مرفوضة مقتصرة على تفسير الإدراك على مجموعة محدودة من القوانين.

3. إن الكثير من القضايا الغامضة التي طرحتها النظرية كتشوه الإدراك تم تفسيرها فيما بعد وبالتالي لم تعد تصبح قضايا تستحق البحث.

4. إن قوانين الإدراك التي ارتكزت عليها هذه النظرية ماهي إلا نوع من المسائل التي وضعت في كتب علمية لتثير الفضول وحب الاستطلاع لدى القارئ وأنها لا ترتبط بعالم الإدراك الحقيقي.

5. إدعاء نظرية الجشطالت أن قوانين الإدراك التي ارتكزت عليها هي فطرية بطبيعة ذاتها وأن التعلم أو الخبرات السابقة ليس لها دور في هذه القوانين.

6. إن الأبحاث التطبيقية أكدت بطلان تفسير نظرية الجشطالت حول وظائف الدماغ.

إلا أن "واجمانز ورفاقه" يردون على كل هذه الانتقادات بما يلي:

1. مازال علماء النفس إلى وقتنا الحاضر يقومون بالمزيد من التجارب والأبحاث التي تستند إلى نظرية الجشطالت وأنه قد تمت معالجة عديد من نقاط الضعف والصعوبات الموجودة في النظرية.

2. إن الأبحاث التي تجرى حاليا حول تفسير الإدراك تقوم بدمج أفكار نظرية الجشطالت مع التفسيرات التي توصلوا إليها في هذه الأبحاث الحديثة.

3. هناك عديد من القضايا المتعلقة بالإدراك التي لم تحل بعد حتى يومنا هذا كآلية التعرف على الوجوه أو تشوه الإدراك أو أثر السياق البيئي في معالجة المثيرات. فعلى الرغم من التقدم العلمي لا نجد أي وجهة نظر قاطعة تفسر السبب الذي يكمن وراء مشاهدة البدر عند طلوعه بشكل أكبر منه عندما يكون في وسط السماء.

4. تسيطر قوانين الإدراك على كل خبراتنا الإدراكية كونها تحدد المثيرات التي ندركها في البيئة وكذلك أجزاء هذه المثيرات.

5. ركزت نظرية الجشطالت على استقلالية قوانين الإدراك التي اقترحتها ولكنها لم تدع في يوم من الأيام أن كل هذه القوانين موروثة وأنه هناك أثر للخبرة أو التعلم فيها.

6. على الرغم من أن بعض الدراسات –كتلك التي قام بها "لاشلي" و"سبيري"– لم تدعم فكرة "كوهلر" حول المجال المغناطيسي أو الكهربائي إلا أن أبحاثا أخرى في مجال التشريح العصبي أكدت وجود آليات انتباه تنظم عملية الإبصار والرؤية كما هو مقترح من قبل نظرية الجشطالت.

**6-4/ تطبيقات نظرية الجشطالت:**

على الرغم من أن نظرية الجشطالت وضعت بشكل رئيسي لتفسير عملية الإدراك، إلا أنه يمكن توظيفها بشكل واسع في المجال التربوي خصوصا فيما يتعلق بتنظيم عملية التعلم والتعليم الصفي:

1. يمكن للمعلم داخل الغرفة الصفية أن ينظم درسه بشكل كلي وشمولي، وهذا هو جوهر معنى نظرية الجشطالت"الكل". وهنا يمكن للمعلم أن ينظم درسه ليغطي جوانب الأهداف الثلاثة: المعرفي، والحركي، والوجداني بحيث تدمج مجالات الأهداف السابقة والعمل على تحقيقها بشكل متوازن دون إهمال أي منها.

2. وبشكل متصل مع التطبيق السابق فإن تحقيق التكامل المعرفي–الوجداني لا يتحقق فقط من خلال طرائق التدريس، بل يرتبط كذلك بخبرات الطلبة داخل الغرفة الصفية، حيث يتوجب على المعلم أن يحافظ على بيئة صفية متوازنة بعيدة عن التهديدات والمخاطر والتي تقود إلى عملية تبادل للأفكار والمعارف والخبرات بين الطلبة أنفسهم من جهة، وبين الطلبة والمعلم من جهة أخرى.

3. تعتبر نظرية الجشطالت من النظريات الملازمة والمؤيدة للتعلم بالاستبصار والتعلم بالاستكشاف، وبالتالي لابد من تشجيع الطلبة على تشكيل العلاقات بين الأشياء الموجودة من حولهم وبعدها تنظيم هذه الأشياء لتحقيق معنى لها. كذلك لابد للمعلم من إجراء التجارب المختلفة وتشجيع الطلبة على ذلك لتحقيق معنى للتعلم.

4. يمكن الاستفادة من قوانين الإدراك التي وضعها علماء نفس الجشطالت كما يلي:

أ. **قانون التقارب:** يجب تعليم المفاهيم أو الدروس المتقاربة كمجموعة واحدة، فلهذا السبب يتم تعليم مفهوم الطرح بعد الجمع، والضرب بعد الطرح، والقسمة بعد الضرب.

ب.**قانون التشابه:** يجب تنظيم الدروس والمحتويات المتشابهة كمجموعة واحدة وذلك لمساعدة الطلبة على فهم هذه الدروس والمحتويات بشكل أكثر فاعلية، فلهذا السبب تنظم الدروس ضمن وحدات دراسية مترابطة: جسم الإنسان، الطاقة والحركة، وغير ذلك.

ج.**قانون الإغلاق:** عندما يكون هناك مفهوم أو موضوع غير مكتمل "غير مغلق" فإن المعلومات الناقصة ربما تؤدي بالطلبة إلى محاولة اكتشاف ومعرفة ماهو ناقص بدلا من التركيز على المعلومات المعطاة. لذلك ستجد بعض الطلبة يركز على محاولة اكتشاف النقص أو الغموض في خطوة معينة لحل مسألة رياضية على سبيل المثال بدلا من التركيز على المسألة ككل. من هنا يجب على المدرس أن يجعل درسه مكتملا وواضحا وبسيطا وأن يكون مستعدا لاستفسارات الطلبة وأسئلتهم.

د. **قانون الاستمرارية:** يجب أن تقدم الدروس والموضوعات بطريقة يتمكن من خلالها الطلبة من ملاحظة التسلسل والترابط بين هذه الدروس. من هنا توضع مقدمة في كل درس لتبين أنه استكمال لما تعلمه في الدرس الذي سبقه.

هـ.**قانون الشكل الجيد:** تذكر بأن قانون الشكل الجيد يشير ضمنا إلى تبسيط إدراك المثيرات المحيطة بنا، فعندما يتم اختصار المفاهيم والمعلومات وتلخيصها بشكل مبسط فإن ذلك سيقود إلى جهد ذهني اقل لمعالجة وتذكر هذه المفاهيم والمعلومات.

**و. قانون الشكل والأرضية:** يجب على المعلم أن يبرز العناصر الأساسية في الدرس كأن يغير من نبرة صوته أو درجته، أو نوع الخط على السبورة أو اللجوء إلى تضليل المفاهيم والمعلومات المهمة في الدرس.

**ثالثا:النظريات التربوية الغربية المعاصرة:**

**1- النظريات الروحية:**

وهو تيار فكري قديم عاود الظهور في السبعينيات من القرن الحالي (1970م) يطلق عليه التيار الروحاني أو الميتافيزيقي أو الاستعلائي، يعتمد على أفكاره التربوية من الديانات والفلسفات الشرقية القديمة (البوذية)، حيث أذهل أولئك العاملين والمهتمين بالبعد الروحي للحياة وبمعناها على الأرض، يعنى بالبحث في العلاقة بين الذات والكون من زاوية ميتافيزيقية .أهم رواد هذا التيار (هارمان، فاتيناز، ماسلو، ليونارد، فارغيسون...)، حيث تتمركز نظريات هؤلاء حول القيم الروحية، ويرون أنه ينبغي للشخص أن يتعلم كيف يتحرر مما هو معروف وكيف يتجاوز ذاته بغرض بلوغ القدرة على السمو إلى مستوى روحاني، متمسكا ومتحكما في ذلك المستوى من السمو، باستعمال طاقاته الباطنية والتركيز على التأمل الذاتي والاستغراق في التفكير الهادئ والملي. ويتصل الفرد مع روح الألوهية بداخله بكل ثقة، حيث أن هذه الطاقة الروحية موجودة في الفرد بتسميات مختلفة :الإله، الطاو، الخفي، الطاقة الربانية، الإيمان....الخ. ومن مؤسسيه يمكن أن نذكر أسماء مثل "ريتشارد موريس باك" الذي ألف سنة (1901) كتابا بعنوان الشعور الكوني وفيه يؤكد على مفهوم الوحدة الإلهية للكون، وينتقد المبالغة في تقدير المعرفة العقلانية ويدعو إلى الإعلاء من قيمة المعرفة الكونية التي هي حسب هذا الباحث–أهم أشكال المعرفة. أما الإشكالية التي تنطلق منها النظرية الروحانية في التربية، فتكمن في كون الإنسان يواجه اليوم مشكلة أساسية، تتلخص في العبارات التالية " :لقد بنى الإنسان لنفسه حضارة مليئة بالمساوئ لكونها تقوم في جوهرها على طموحات مفرطة في الأنانية، وإن أصل مشاكلنا يتحدد في التنظيم الصناعي للحياة على الأرض، وأن هذه البنية الصناعية المنشغلة باستغلال الموارد والأشخاص، هي مصدر مشاكل المجتمع"

إن أغلب المنظرين لهذا التيار، يتفقون على أن هدف التربية الروحية هو خلق الألفة بين الإنسان والواقع الروحي الذي ينعت أيضا بالواقع التوحدي الميتافيزيقي– فالسؤال المطروح هو :ما الهدف التربوي في ظل النظرية الروحانية؟ نعتقد أن التعرض لآراء أربعة من أنصار هذا التيار مثل "مارلين فورغسن" (1980) ،ووليس هيرمان(1972) وأبراهام ماسلو(1970) والعالم المصري "أحمد مذكور" قد يكون كافيا لتكوين فكرة عن أهداف التربية عند أصحاب النظرية الروحانية، غير أن اعتمادنا على هؤلاء العلماء،

لا يعني التقليل من آراء المساهمين الآخرين في تأسيس هذا التيار ونشره، أمثال :جورج ليونار(1968) وكونسانتان فوتيناس (1990) وغيرهم، ويمكن تلخيص الإجابة عن السؤال في النقاط التالية:

– مساعدة المتعلم على تحقيق تجربة داخلية، من خلال تعلم يحمل معاني رحلة باطنية، تمنح للتجربة الذاتية نفس الأهمية التي تمنح للتجربة الموضوعية. بل ينبغي أن تحقق التربية التكامل بين ما هو ذاتي روحي وما هو موضوعي، هذا حسب "مارلين فرغيسون".

– إرضاء حاجات الطفل النفسية الأساسية مثل :الشعور بالأمن، الشعور بالانتماء والحب والاحترام والتقدير و جعله قادرا على تحصيل التجربة الصوفية التي تمكنه من رؤية ما هو دنيوي وما هو أبدي في آن واحد. ودور المعلم يقتصر على مساعدة المتعلم في اكتشاف ذاته، وبلوغ إدراك حدسي، يمكنه من ربط علاقته بالكون، وتحصيل التجربة الصوفية التي تمكنه من رؤية ما هو دنيوي وما هو أبدي في آن واحد، وإدراك الأشياء من خلال أبعادها الدينية المقدسة وهذا حسب رأي "أبرهام ماسلو" .

– البحث عن المطلق من خلال تنمية مظاهر الوعي، مساعدة الفرد على عبور مسلك باطني مؤمن، ومساعدته على الخروج من قوقعته، وتحقيق الانتقال إلى أشكال عليا من المعرفة، وهذا حسب "هارمان".

يعتبر العالم والمفكر المصري "علي أحمد مدكور" أحد المساهمين التربويين في مجال التنظير التربوي الروحاني الإسلامي ففي سياق حديثه عن عناصر المنهج التربوي في التصور الروحاني، حيث يؤكد "إن من أهم عوامل فشل المناهج التربوية هو عدم تحديد أهدافها تحديدا يتسق مع الإنسان من حيث مصدر خلقه، ومركزه في الكون ووظيفته في الحياة وغاية وجوده" .انطلاقا من هذا الكلام نستطيع أن ندرك أن أثر النظرية الروحانية للتربية، يتجسد في خاصية "التوحيد "الذي لا يعني شيئا آخر في هذه النظرية سوى تحرير الإنسان، أي نقله من عبادة العباد إلى عبادة الله وحده؛ ومن هذا المنطلق يؤكد الدكتور "علي أحمد مذكور"، أن كل هدف يقصد من ورائه تدريب الطالب على تعلم شعيرة من شعائر الدين أو تشريع من تشريعاته، أو مهارة أو فكرة، أو اتجاه فهو هدف ديني، طالما القصد هو جعل المتعلم قادرا على الإسهام في عمارة الأرض وترقيتها بإيجابية وفاعلية، وفق منهج الله.

يمكن أن نستنتج مما سبق أن النظريات التربوية الروحية قائمة على اعتبار المتعلم جزءا من الكون، و لا يوجد أي تمييز بين الفرد والكون، فهي تعتبرهما شيئا واحدا ينمو ويتطور من خلال العلاقات التي يسمح بها العمل التربوي.

**2- النظريات الشخصانية:**

إن هذه النظريات تأخذ أو لها تسميات أخرى منها :الإنسانية، الإباحية، اللاتوجيهية، العضوانية، التحررية المتفتحة. تعتمد في الأساس على مفهوم الذات والحرية واستقلالية الفرد، تنطلق من أن المتعلم هو المعني في أي موقف تعليمي بالتحكم في تربيته باستعمال طاقاته الداخلية، أما المعلم فهو مسهل للتلميذ . ويعتبر "كارل روجرس" من بين أهم رواد هذه النظرية التربوية في فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية، حيث يؤكد على حرية المتعلم وعلى رغباته وإرادته في التعلم، مما نجم عنه كثرة المدارس الحرة والمتفتحة في نهاية السبعينيات من هذا القرن. تنطلق هذه النظريات من إشكالية تطرح التساؤل الآتي :كيف يمكن للتربية أن تكون شخصا حرا؟ للإجابة عن هذا التساؤل، راح أصحاب الاتجاه الشخصاني في التربية يستمدون أفكارهم وآراءهم التربوية من الفلسفات الفينومينولوجية الوجودية .ونظرا لكثرة العلماء الذين أثروا هذه النظريات، سنقتصر على عالمين أولهما هو "كارل روجرس"(1961) باعتباره من الممثلين الأساسيين لتيار النظريات الشخصانية، حيث لا أحد يستطيع أن يتجاهل الأثر الذي مارسه "روجرس" على التربية في المجتمعات الأنجلوساكسونية والفرانكفونية . فهذه الأخيرة تأثرت منذ بداية الخمسينيات بأفكاره في التربية، و يمكن تلخيص ما تناوله أصحاب هذه النظرية للوصول إلى غايتهم فيما يلي:

-تعميق مفهوم الحرية الشخصية للفرد من خلال جعل كل تعلم ينطلق من مبادرات الطالب الشخصية؛ فالاستقلالية في اختيار الأهداف أو بالأحرى مشاركة المتعلم في تحديد أهداف العملية التعليمية-التعلمية، من العوامل الأساسية التي تساعد على تحقيق الهدف التربوي وكذا جعل المتعلم قادرا على إدراك التلاؤم بين المعرفة التي يجب اكتسابها وموضوع التعلم وهذا حسب "كارل روجرس"

- يستهدف الدرس تكوين أفراد قادرين على التدخل بفعالية وبحرية وتقديم آرائهم في الوسط التربوي، فهم من ينتج وهم من يساهم في خلق وضعيات التعلم المتمركز حول الوسط التربوي، كما ينبغي للوضعية التربوية أن تسمح لهم بتحديد أهدافهم بكل حرية وتحديد معايير التقويم الذاتي بدل التمركز حول محتويات البرامج ،وطرائق تنفيذها. أما دور المدرس في إطار هذه النظرية فيكمن في تسهيل وتيسير التعلم، حسب "فوتيناس".

**3- النظريات التكنولوجية:**

وتسمى النظريات التقنو- نسقية، حيث أن المشكلة التي أراد أنصار هذا الاتجاه حلها تكمن فيما يلي: كيف نَؤجِرُء ونُنظم العمليات التربوية حتى تصير ذات فعالية؟ يمكن القول من هذا المنظور أن هذه النظريات تتناول العلاقة بين النظرية والتطبيق، وهي تعتبر قابلة للتطبيق في جميع مجالات الشعب

والمواد الدارسية، ويؤكد أنصار هذه النظريات أن التكنولوجيا قادرة بصفة عامة على حل المشكلة التطبيقية بل أدهى من ذلك، نجد أن هناك طريقة عامة وواحدة لتحسين التعليم وتبليغ المحتوى التعليمي وتحقيق التواصل ، ومعالجة المعلومات وبناء المعرفة العلمية (هندسة التعليم) : الكومبيوتر، الفيديو، التليفزيون، الانترنت، الأقراص المضغوطة، الصف التفاعلي...الخ، تهدف هذه النظريات إلى خلق بيئات متعددة الوسائط تعتمد

على مفاهيم وأدوات الذكاء الاصطناعي، ومواقف تعليمية شبيهة بمواقف الحياة الواقعية، حيث تلعب أجهزة الإعلام الآلي ومراكز معالجة المعلومات ومحركات البحث العملاقة دورا مركزيا في هذه العملية. تنطلق النظريات التكنولوجية للتربية من إشكالية تناولت موضوع تنظيم الفعل التعليمي دون إهمال أي عنصر من عناصره، سواء تعلق الأمر بالمادة التعليمية أو بالهدف التربوي أو بالتقويم أو المتعلم أو المدرس، أو غير ذلك من العناصر التي تحتويها الوضعية التعليمية. وتطرح تكنولوجيا التربية دراسة كيفية تنظيم البيئة البيداغوجية وكيفية تهيئة الوسائل والطرائق التربوية والتعليمية وكيفية تركيب المعارف، وباختصار تطرح تكنولوجيا التعليم تحديد النموذج الذي يعد لممارسة التعليم، وفق ما يقدمه هذا النموذج من استراتيجيات، حتى يتمكن المتعلم من استيعاب المعارف الجديدة، بأكبر قدر ممكن من الفعالية، حسب لاروك وستولوفيتش.

يعتبر سكينر(Skinner ) أحد المساهمين الأساسيين في بروز النظريات التكنولوجية للتربية وهو يصر على ضرورة أن تكون الأهداف تامة التحديد مسبقا، وأن تكون تلك الأهداف محددة إجرائيا أو سلوكيا، قبل أن يأخذ التدريس مجراه."ويؤكد مصطفى فتحي الزيات أثناء تعرضه لنظرية سكينر إذا لم يتم تحديد الأهداف سلوكيا أو إجرائيا، فإن المدرس لا يجد سبيلا لمعرفة ما إذا كان قد حقق بعض هذه الأهداف أم لا.والتحديد الإجرائي للهدف المنشود يجب أن يتضمن فعلا سلوكيا واضحا، قابلا للملاحظة والقياس، وأن يتم تحديد شروط الانجاز ومعايير النجاح.

**4- نظرية التعلم الاجتماعي:(باندورا)**

**تمهيد:**

بدأت اهتمامات "باندورا" في مجال التعلم، كما اطلع على أفكار المدرسة السلوكية، وقام بإجراء تجاربه ودراساته في مجال التعلم الاجتماعي، واشتر بأنه صاحب نظرية التعلم الاجتماعي ( social learning theory) والتي تدعى النظرية المعرفية الاجتماعية . من خلال هذه النظرية اهتم "باندورا" بالعوامل الدافعية وآليات تنظيم الذات والتي تساهم بشكل كبير في سلوك الشخص، فضلا عن العوامل البيئية.

ويعد التركيز على الجانب المعرفي أو المعرفة هو ما يميز النظرية المعرفية الاجتماعية عن وجهة نظر "سكنر" السلوكية البحتة.

ترى هذه النظرية أن العديد من السلوكيات التي يتعلمها الإنسان لا يمكن تفسيرها عن طريق النظريات السلوكية (المثير–الاستجابة)، وأنهم يفسرون جزءا بسيطا من السلوك الانساني، من خلال التعزيز والعقاب. ويرفض "باندورا" في نظريته فكرة المثير والاستجابة كفكرة أساسية، كما يرفض فكرة فرويد بأن الانسان مجبر في سلوكه وتحكمه قوى داخلية. ويقول أن الانسان أكبر من ذلك، حيث يحس، ويشعر، ويتألم قبل الاستجابة، ثم يركز على التفاعل الذي يحدث بين المثير والاستجابة والنظام النفسي.

لقد انطلق "باندورا" في نظريته من أحداث فيلم "رحلة اليوم الأخير" الذي عرض في السينما، وتناولت أحداث الفيلم حول قيام أحد الأفراد بتهديد إحدى الطائرات بتفجير قنبلة وضعت على متنها بغرض ابتزاز مبلغ كبير من المال، وقد أخبرت شركة الطيران عن وجود قنبلة موقوتة في الطائرة قبل إقلاعها، وإذا لم توف الشركة بمطالب المبتزين ستنفجر القنبلة بمجرد هبوط الطائرة إلى مسافة (5000 قدم)، وبالطبع إذا دفعت الشركة الفدية، فإن المتحدث مع الشركة وعد بأن يخبرها عن مكان وجود القنبلة وينجو الجميع. وقبل أن ينتهي عرض الفيلم كان هناك تهديد لشركة طيران بتفجير قنبلة مشابه جدا للعرض الذي قدمه التلفاز، وخلال (24) ساعة من البحث، كانت هناك أربع تهديدات أخرى قد وجهت لعدد من الشركات. وبعد أيام أعيد عرض الفيلم في مونتريال بكندا، وبعد أيام قليلة من عرضه هدد أحدهم طائرة بوينغ(747) تحمل على متنها (379) راكبا بعد إقلاعها بقليل، وقد أصر المتحدث على أن القنبلة الموقوتة قد تم وضعها في الطائرة وسوف تنفجر عند هبوط الطائرة إلى مستوى (5000) قدم (حتى الارتفاع لم يتغير)، وقامت الشركة بتغيير مسار الطائرة إلى مطار يبلغ ارتفاعه (5339) قدم ، وقد لاحظ "باندورا" أن كلا من المبتزين وموظفي الشركة قادرون على نمذجة سلوكياتهم بعد مشاهدة هذا العرض في التلفزيون.

كذلك يرى باندورا أن لدى الفرد القدرة على التعلم من خلال تجارب الآخرين، ويعطي مثالا على ذلك طفلة تبلغ من العمر خمس سنوات كانت تنظر إلى أختها وهي ترتب سريرها. بعد ذلك ذهبت الطفلة إلى غرفتها وقامت بترتيب سريرها أيضا. وبذلك تكون قد اكتسبت تعلما من خلال ملاحظة الآخرين وتقليدهم. لذلك سميت هذه النظرية بنظرية التعلم الاجتماعي أو الملاحظة والتقليد، لأنها تولي أهمية كبرى لتأثير أفراد المجتمع كالأهل وجماعة الرفاق والمعلمين وغيرهم في عملية التعلم.

ويرى "باندورا" بأن نموذج التعلم بالملاحظة والتقليد هو أكثر فاعلية من بعض نماذج التعليم الأخرى، كالمحاولة والخطأ، والتعلم الإجرائي، وغيرها الكثير، وخصوصا في تعليم المهارات الاجتماعية، والمهارات الحركية المعقدة. وتتضح أهمية هذا التعلم من خلال الدور التفاعلي الذي يقوم به المعلم داخل القسم، لأنه

يمثل نموذجا مناسبا ومتنوعا أمام طلبته. وقد أظهرت نتائج العديد من الدراسات أن الطلبة يتأثرون بسلوك معلميهم وتصرفاتهم، أكثر من تأثرهم بأقوالهم ونصائحهم.

ويؤكد "باندورا" على ضرورة أن يقوم الأهل بتوفير نماذج إيجابية لأبنائهم من أجل تقليدها، لأن الطفل قد يقلد كل ما يشاهده، بصرف النظر عما إذا كان هذا السلوك إيجابي أم سلبي.

**4-1/ افتراضات النظرية:**

تقوم نظرية التعلم الاجتماعي، على عدد من الافتراضات ومنها:

1. الإنسان كائن اجتماعي يعيش ضمن مجموعات من الأفراد يتفاعل معها ويؤثر ويتأثر فيها، وبذلك فهو يلاحظ سلوكيات وعادات واتجاهات الأفراد الآخرين (النماذج) ويعمل على تعلمها من خلال الملاحظة والتقليد.
2. هناك عمليات معرفية تتوسط بين الملاحظة للأنماط السلوكية التي تؤديها النماذج وتنفيذها من قبل الشخص الملاحظ. ومثل هذه الأنماط ربما لا تظهر على نحو مباشر، ولكن تستقر في البناء المعرفي للفرد ولا تظهر إلا في الوقت المناسب، وهذا مايشير إلى مفهوم التعلم الكامن.
3. يتضمن التعلم بالملاحظة جانبا انتقائيا، فليس بالضرورة أن يقلد الفرد كل ما يشاهده أو يلاحظه، فقد يعمل على إعادة صياغة تلك الأنماط السلوكية وتحويرها على نحو معين، وهذا يرتبط بصورة أساسية بمستوى الدافعية والعمليات المعرفية لدى الفرد الملاحظ وقدرة الفرد على تذكر المواقف السابقة.
4. التعلم عملية داخلية قد ينتج عنها تغير في السلوك، وقد لا يحدث مثل هذا التغير.
5. السلوك موجه نحو أهداف خاصة يحددها الفرد لنفسه.
6. الفرد قادر على ضبط سلوكه بشكل ذاتي.

**4-2/ خصائص التعلم الاجتماعي:**

حدد "باندورا" عددا من الخصائص التي تميز التعلم الاجتماعي وهي:

1. يحدث التعلم في سياق اجتماعي. بمعنى أنه يتأثر بالبيئة المحيطة، وبوجود الآخرين سواء كان هذا الوجود فعليا أم متخيلا، كما يتأثر بالبيئة الثقافية المحيطة بالفرد أيضا.
2. التعلم الاجتماعي هادف وموجه لتحقيق أهداف معينة، سواء حدث بصورة مقصودة أو بصورة عارضة.
3. يعتمد التعلم الاجتماعي على استخدام الرموز، ومن هنا يصبح للفرد أسلوبه الشخصي في عملية التعلم، وفي تعميم ما تعلمه على المواقف المشابهة. وبذلك فإن تعديل السلوك يعتمد على نشاط العمليات المعرفية: كالتوقع والإدراك وغيرها.

4. يقوم التعلم الاجتماعي على تفاعل المعرفة والانفعال، حيث يتأثر تعلم الفرد بالمعلومات المتوافرة لديه وبالحالة الانفعالية التي يعيشها آنذاك.

5. يحتاج التعلم الاجتماعي إلى توافر مناخ يقدم دعما ومساندة لمظاهر التغير وصوره التي تحدث في السلوك.

6. قد يحدث التعلم الاجتماعي بصورة فردية أو بصورة جماعية ومن خلال وجود عدد من الأفراد يكونون على وعي بالقيم والأهداف المشتركة فيما بينهم، فيوظفون العلاقات الموجودة داخل الجماعة في إنتاج عدد من القيم المختلفة، لما فيه مصلحة المجموعة.

7. إن قدرا كبيرا من التعلم الاجتماعي يحدث بفعل التعزيز البديلي، والعقاب البديلي الذي لا يتعرض له الفرد بصورة مباشرة، وإنما يتأثر به بصورة غير مباشرة من خلال مشاهدته لما يحدث مع الآخرين.

**4-3/ السلوكات التي يقوم الفرد بتقليدها:**

يؤكد "باندورا" أن الإنسان يمكن أن يتعلم كثيرا من السلوكيات عن طريق ملاحظة الآخرين والرغبة في تقليدهم. مبينا بذات الوقت أن الإنسان لا يقلد كل شيء، أو أي سلوك، وإنما علينا معرفة متى يقلد ولماذا يقلد؟ وتشير الدراسات إلى عدة عوامل تحدد السلوكيات التي يقوم الفرد بتقليدها وهي:

1. أن يكون السلوك المشاهد مثير ويبعث على السعادة.مثل الطفل الذي يفرح عند رؤية الكبار يفرحون.

2. عندما لا يكون الطفل واثقا من قدرته على تقليد سلوك في مرحلة ما يحاول تقليده لاحقا.مثال: عندما ينظر الطفل في سن الثانية إلى والده أو أخيه وهو يقوم بلعب أو ركل الكرة، ويتوقع أنه لا يقوى على تأديتها فإنه يقوم بتقليد والده أو أخيه لاحقا عندما يثق أن بمقدوره تقليدهم(5سنوات مثلا).

3. عندما يرغب الطفل القيام بدور يقوم به شخص آخر فإنه يقلده. مثال: رغبته بأن يكون معلما أو طبيبا أو شرطيا، لذلك تكثر بين الأطفال لعبة أدوار المعلم والطالب، والطبيب والمريض، والشرطي والسارق، وغيرها.

4. عندما يكون النموذج صاحب قيمة عالية بالنسبة للطفل فإنه يقوم بتقليده. وهذا يعتمد على المرحلة العمرية التي يعيشها الطفل، ففي كل مرحلة يختلف النموذج بالنسبة له، فتارة يكون الأب أو الأم أو أحد من أفراد الأسرة، وتارة يكون أحد المعلمين،وتارة أخرى يكون ممثلا أو لاعب كرة أو غيرها. كذلك قد يقلدون زملائهم في القسم أو المدرسة الذين يحظون بشعبية أو قبول من المعلمين أو جماعة الرفاق.

5. تأثر التقليد بالأدوار الجنسية المتوقعة من كلا الجنسين، فالأولاد يقلدون الذكور والبنات يقلدن الطالبات.

**4-4/ تجربة باندورا:**

لقد أجرى باندورا تجربته الشهيرة على مجموعة من الأطفال لمعرفة ما إذا كان الأطفال يكتسبون السلوك العدواني عن طريق الملاحظة والتقليد أم لا؟وقد أجرى التجربة على مرحلتين هما:

- **المرحلة الأولى:**

عرض باندورا فيديو يعرض فيه شخصا يقوم بضرب الدمية، وقسم "باندورا" الأطفال إلى ثلاث مجموعات وكانت كل مجموعة تشاهد الفيلم بنهاية مختلفة، المجموعة الأولى شاهدت الفيلم وظهر أن الشخص الذي كان يضرب الدمية كوفئ على تصرفه، والمجموعة الثانية شاهدت الفيلم وأن الشخص الذي كان يضرب الدمية عوقب على فعله، والمجموعة الثالثة شاهدت الفيلم بينما كان الشخص يضرب الدمية ولا توابع على سلوكه، وكان يدرس أيضا الفرق بين تصرفات الذكور والإناث بغض النظر عن تقليدهم السلوك الملاحظ أم لا، وظهرت النتيجة لتبين تأثر أطفال المجموعة الأولى بالسلوك المنمذج وتضاعفت تكرار سلوكياتهم العدوانية أكثر بكثير من الأطفال الذين شاهدوا عقوبة الشخص الذي قام بضرب الدمية، أو الشخص الذي لم يتلق أي عقوبة أو تعزيز، كما ظهر أن الذكور في كل الحالات قلدوا السلوك المشاهد أكثر بكثير من الإناث.

- **المرحلة الثانية:**

في المرحلة الثانية أحضر مجموعة من الهدايا معه، وقد طلب من أطفال المجموعات الثلاث تقليد السلوك الحركي للممثل(الضرب)، وكذلك تقليد السلوك اللفظي له (الشتم والألفاظ الأخرى)، وقال بأنه هناك هدية قيمة لمن يجيد أو يتقن تقليد الممثل، وقد لاحظ قدرة جميع أفراد المجموعات الثلاث على تقليد حركات وألفاظ النموذج أو الممثل، كما أن الفروق بين الذكور والاناث في السلوك العدواني قد انخفضت وبشكل ملحوظ مع توفر المعزز (الهدية).

- **خلاصة التجربة:**

1. المجموعة التي شاهدت النموذج وعزز على عدوانه كانت أكثر المجموعات سلوكا عدوانيا.
2. المجموعة التي شاهدت النموذج وعوقب على عدوانه كانت أقل المجموعات سلوكا عدوانيا.
3. تبين من المرحلة الثانية عدم وجود فروق بين أفراد المجموعات الثلاث في ممارسة السلوك العدواني (عندما وعدهم بالهدايا) مما يؤكد على تعلمهم لهذا السلوك حتى ولو لم يظهر على الأطفال جميعا في المرحلة الأولى من التجربة.

**4-5/ خطوات أو مراحل التعلم بالملاحظة والتقليد:**

يرى " باندورا" بأن عملية النمذجة تتضمن عددا من الخطوات الهامة:

**1. الانتباه: (attention)**

وهنا يتمكن الشخص من تعلم أي شيء، يجب أن يعطى اهتماما لخصائص السلوك المنمذج، بحيث تشترك العديد من العوامل في دفع الانتباه إلى السلوك المنمذج، مثل خصائص كل من الملاحظ والملاحظ، وتنافس المثيرات.

**2. الاحتفاظ:(retention)**

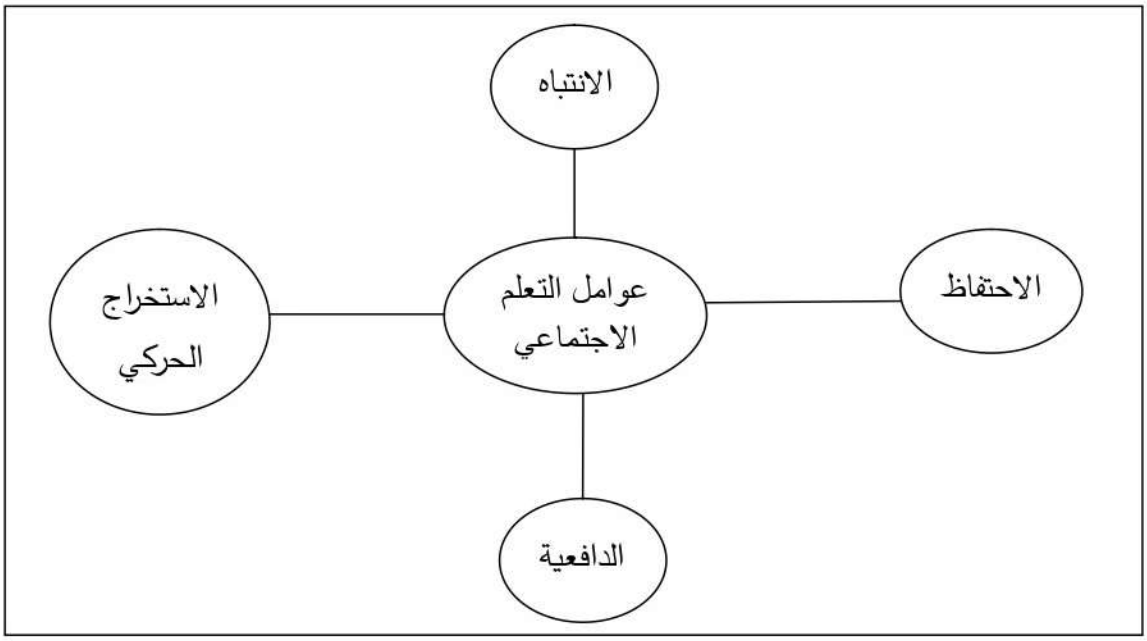
إذا كان الشخص الملاحظ يريد أن يتأثر بالسلوكيات الملاحظة فلابد أن يتذكر الأنشطة أو السلوكيات المنمذجة في نفس الوقت أو في وقت آخر، ويلعب التمثيل والتخيل ركنا أساسيا وهاما في عملية حفظ المعلومات، يقوم الشخص بتخزين السلوكيات الملاحظة على شكل صور عقلية أو صور لفظية وبهذا فإن الفرد يكون لديه القدرة على استعادة الصور الذهنية فيما بعد لإنتاج السلوكيات الفعالة مع ما يملكه هو من سلوك.

**3. إعادة الإنتاج: (reproduction)**

وهنا يبرز الحديث عن ما يتضمنه إعادة الانتاج من تحويل التمثيلات الرمزية لأفعال مناسبة، فالسلوكيات المنتجة أنجزت من خلال عملية تنظيم استجابات الفرد بانسجام مع النمط المنمذج، بحيث تتحسن قدرة الفرد على إنتاج السلوك مع الخبرة والممارسة.

**4. الدافعية: (motivation)**

لتقليد أي نمط سلوكي يجب أن يتوفر لدى الفرد عوامل دافعة بالإضافة إلى السلوك المنمذج، فمثلا الحوافز التي يتخيلها الفرد من عملية النمذجة تلعب دورا محوريا في عملية التعزيز، فهي معززات حية تسهم في رفع دافعية الفرد، وكما أن المعززات السلبية تعيق عملية النمذجة فإن المعززات الايجابية تقوي عملية النمذجة.



**4-6/ نواتج التعلم بالملاحظة والتقليد:**

يقترح باندورا ثلاثة آثار على الأقل للتعلم بالملاحظة والتقليد وهي:

**1.تعلم أو توليد أنماط سلوكية جديدة:** حيث يمكن للملاحظ أن يتعلم سلوكيات جديدة لم يكن يعرفها وليست في ذخيرته المعرفية. ويرى "باندورا" أن كثيرا من مواقف التقليد ينتج عنها نسخا مطابقة تقريبا لسلوك النموذج، وخاصة في السلوكات البسيطة وغير المركبة، فمثلا فقد يقلد طفل طريقة المعلم في كتابة حرف معين، وينجح في تماما في ذلك. إلا أنه يرى أن الأفراد يقومون أحيانا بعملية أكثر عمومية أطلق عليها اسم النمذجة المجردة، حيث يستدلون من خلالها على القواعد العامة أو المبادئ الكامنة وراء سلوك معين ويستخدمونها في توليد سلوك جديد خاص بهم، وذلك بعمل تحويرات أو إضافات على سلوك النموذج لم يشاهدها الفرد مسبقا.

**2. كف أو تحرير ظهور بعض السلوكيات:** حيث قد تؤدي عملية ملاحظة سلوك الآخرين إلى كف ظهور بعض الاستجابات نتيجة تأثر الفرد بالعقاب البديلي بصورة غير مباشرة، كذلك يمكن لبعض الاستجابات غير المرغوبة أن تظهر على الفرد لأن غيره قام بها دون أن يعاقب عليها. وكذلك يقوم بأداء بعض الاستجابات أو السلوكيات نتيجة تأثره بالتعزيز البديلي الذي يقع على الآخرين فيتأثر به بصورة غير مباشرة أيضا.

**3. تسهيل ظهور بعض السلوكيات المتعلمة سابقا:** هناك بعض المهارات أو السلوكيات التي قد تعلمها الفرد في مرحلة سابقة في حياته، ونتيجة لعدم الاستخدام أو الممارسة تختفي أو تضمحل، على الرغم من أنها مازالت في ذخيرته، وعند ملاحظة سلوك النموذج فإن ذلك سيؤدي إلى تسهيل ظهور هذه الاستجابات.

**4-7/ مفهوم التعزيز في نظرية التعلم الاجتماعي:**

يشير باندورا إلى أن التعزيز الذي تحدث عنه سكنر في نظرية الاشتراط والذي يقع على الفرد الذي يقوم بالسلوك مناسب في إكساب بعض السلوكيات ، ولكنه يرى أنه ليس بالضرورة أن يقع التعزيز على الفرد مباشرة لكي يتأثر به، وإنما قد يتأثر به بصورة غير مباشرة، عندما يرى الآخرين قد تعرضوا له فيتوقع أن يحصل على التعزيز في حال قام هو بأداء السلوك، كما هو الحال عند الطفلة التي قامت بترتيب سريرها لأن أختها الأكبر حصلت على التعزيز من الأم لأنها قامت بترتيب سريرها (2004 ، Palladino &Davis ).

كما تحدث باندورا عن نوع آخر من التعزيز هو التعزيز الذاتي Self Reinforcement. مثل شعور الفرد بالرضا والسعادة عندما ينجح بأداء سلوك ما كالامتحان مثلا، مما يجعله يستعد دائما جيدا في الامتحان. وعليه، هناك ثلاثة أنواع للتعزيز من وجهة نظر باندورا هي: التعزيز المباشر (تحدث عنه سكنر)، والتعزيز البديلي، والتعزيز الذاتي.

**4-8/ العوامل المؤثرة بالملاحظة والتقليد:**

حدد باندورا عددا من العوامل المؤثرة في عملية التعلم بالملاحظة والتقليد، وتقسم إلى ثلاث فئات هي (الزيات، 1996):

**أ-عوامل تتعلق بالفرد الملاحظ، ومنها:**

**1-العمر الزمني:** إن قابلية الأطفال والمراهقين للتأثر بما يشاهدونه من أحداث تكون أكثر من غيرهم، لأنهم في كثير من الحالات ينظرون للكبار على أنهم قدوة لهم، فيحاولون تقليدهم سعيا للحصول على مكانتهم، لذلك لا بد من توفير نماذج ايجابية للأطفال لأنهم لا يميزون بين النماذج الايجابية والنماذج السلبية، فيقلدون كل ما يرون وكل ما يسمعون.

**2-الاستعداد العقلي العام** : هناك بعض المهارات أو السلوكيات الصعبة أو المعقدة والتي يتطلب أداؤها نضجا عقليا أو نفسيا أو حركيا، لذا فإن الفرد لا يمكن أن يؤديها إلا إذا وصل إلى مستوى النضج الملائم لتقليدها.

**3- اتجاهه نحو النموذج:** كل إنسان لديه اتجاهات ايجابية نحو بعض الناس واتجاهات سلبية نحو البعض الآخر، كما يميل بعض الأفراد بشكل عام إلى اتخاذ الآخرين كقدوة لهم، مثل بعض المعلمين والوالدين، وعليه فإذا امتلك الفرد اتجاه نحو النموذج فإنه سيقوم بتقليده ومراقبة أدق تفاصيل سلوكه، وإذا امتلك اتجاها سلبيا نحوه فإنه لن يقوم بتقليده، و سيهمل كثيرا من تصرفاته.

**4-إدراكه لأهمية وقيمة ما يصدر عن النموذج وتقديره له:** حيث يميل الفرد إلى تقليد الأشياء التي يعي بأنها ذات قيمة وفائدة له حاضرا أو مستقبلا، وهذا يعتمد على مستوى وعيه وإدراكه للأشياء.

**ب-عوامل تتعلق بالنموذج الملاحظ، ومنها:**

1-**المكانة الاجتماعية للنموذج أو درجة نجوميته:** حيث يميل الأفراد إلى تقليد الأفراد ذوي المكانة الاجتماعية في المجتمع أكثر من الأفراد العاديين، كما يميلون إلى تقليد ذوى الجاذبية الجسمية أو الاجتماعية أو من لهم حضور سياسي أو رياضي، أو فني أكثر من تقليدهم للأفراد العاديين، كما أنهم يراقبون أدق التفاصيل في سلوكياتهم.

2- **ما يصدر عن النموذج من أنماط استجابية** مصاحبة وتأثيره الشخصي على الفرد الملاحظ ودرجة حياده أو موضوعيته في العرض حيث يمتاز بعض الأفراد بقدرتهم على التأثير في الآخرين، سواء بالحديث أو من خلال السلوك، كذلك فإن شعور الفرد بأن النموذج حيادي وغير منحيز الفئة أو فكر، أو لشيء ما يكون أكثر إقناعا وقبولا، وبالتالي تزداد احتمالية تقليده.

**3-جنس النموذج:** لقد تباينت نتائج الدراسات حول موضوع جنس النموذج وما إذا كان يؤثر في عملية التعلم بالملاحظة والتقليد، حيث أشارت بعض الدراسات إلى أن الإناث يقلدن الإناث، في حين أشارت دراسات أخرى إلى أنهن يقلدن الذكور في دراسات أخرى، وهذا بطبيعة الحال يرتبط بالسلوك المقلد، إذ من الطبيعي والمنطقي وفق قواعد التنشئة الاجتماعية أن تقلد الإناث بعض سلوكيات الإناث الأخريات المرتبطة بإدارة المنزل ورعاية الأطفال وتربيتهم والطبخ، وغيرها من الأمور المنزلية، إلا أنها قد تقلد الذكور في بعض الصفات القيادية، وبعض المهارات التي يتقنها الرجال بصورة أفضل من الإناث. كما أنه لا بد من الإشارة إلى أنه كلما زادت الخصائص المشتركة بين الفرد والنموذج كلما زادت احتمالية تقليده.

**ج- عوامل تتعلق بالظروف البيئية أو المحددات الموقفية للتعلم بالنمذجة، ومنها:**

**1.** مدى التوافق بين سلوك النموذج وبين القيم والمحددات الثقافية والاجتماعية والدينية والأخلاقية السائدة في المجتمع: حيث من الطبيعي أن يقوم أبناء الجيل الحالي بتقليد الأشياء التي تتماشى مع التطورات التكنولوجية والتقنية، وثورة المعلومات أكثر من ميلهم إلى تقليد الأشياء القديمة ذات طابع الأصالة والمرتبطة بالماضي.

**2.** مدى ملاءمة الظروف الموقفية التي يحدث فيها التعلم بالملاحظة من حيث الزمان والمكان و الوسيلة وحجم التفاعل القائم بين الفرد الملاحظ والنموذج الملاحظ فكلما زاد فرصة التفاعل بين الملاحظ والنموذج، وزادت الفترة الزمنية زادت احتمالية التقليد.

**4-9/ الكفاءة الذاتية:**

يعد مفهوم الكفاءة الذاتية من المفاهيم الرئيسة في نظرية باندورا، والذي ظهر عندما نشر مقالته "كفاءة الذات نحو نظرية أحادية لتعديل السلوك"، حيث ربط بين هذا المفهوم و مفهوم ضبط الذات، حيث يرى أن الأفراد يمتلكون معتقدات وإمكانات تمكنهم من ضبط أفكارهم وانفعالاتهم وسلوكياتهم (Bandura، 1986)

ويرى باندورا أن إدراك الفرد وتقييمه لقدراته على أداء مهمة ما، ومعتقداته على قدرته على التحكم بالأحداث والظروف المحيطة بالموقف تؤثر في أدائه الحقيقي، وفي مقدار الجهد الذي سيبذله، وإصراره على تحقيق الهدف المنشود، ومواجهة المعيقات التي تحول دون تحقيق أهدافه. وعليه، كلما زادت الكفاءة الذاتية لدى الفرد كان أكثر قدرة على السيطرة على أفعاله و انفعالاته، واقدر على مواجهته وحل كافة المشكلات التي تواجهه، من خلال تحديد اختياراته، ومقدار الجهد الذي سيبذله (Bandura, 1987)

ويرى باندورا (1992)أن هناك عدة مصادر للكفاءة الذاتية ومنها:

**1-خبرات الفرد السابقة:** وهي الخبرات التي مر بها أو تعرض لها الفرد بصورة مباشرة، حيث تعد نجاحات الفرد السابقة مصدرا رئيسا وهاما لكفاءته الذاتية فالنجاح غالبا ما يقود أو يؤدي إلى نجاحات متكررة، والفشل ايضا قد يقود إلى فشل لاحق إذا لم تحدد مواطن الخلل لدى الفرد والعمل على تلافيها وتجنبها و بالتالي، فإن النجاحات السابقة التي مر بها الفرد تزيد من ثقته بنفسه، وتجعله أكثر قدرة على العطاء بفاعلية في المواقف اللاحقة، ما ينعكس على إدراكه الايجابي لقدراته وكفاءته.

2- **الخبرات البديلة:** وهي الخبرات التي لم يتعرض إليها الفرد بصورة مباشرة، ولكنه يتأثر بها بصورة غير مباشرة (التعزيز البديلي). فرؤية الفرد لنجاحات الآخرين وأدائهم المميز قد يشكل دافعا لدى الفرد للعمل والتميز وبالتالي يحسن من كفاءته الذاتية، لذلك علينا العمل على توفير نماذج ايجابية للأفراد بهدف التأثر بهم وتقليدهم، لرفع سوية الأداء لديهم، ما ينعكس إيجابا على كفاءاتهم الذاتية.

**3- تقييم الذات:** ويعتمد ذلك على المعيار الذي يقيم الفرد سلوكه في ضوئه، فإذا كان هذا المعيار مناسب وقدرات وإمكانات الفرد فإنه يحسن من مستوى كفاءته الذاتية، أما إذا وضع معيارا لا يتناسب وقدراته أو يفوقها بكثير، فإن ذلك سيؤثر سلبا على كفاءته الذاتية، ويشعره بعدم الرضا.

**4- طبيعة المهمة:** كلما كانت المهام التي يؤديها الفرد أو يتعرض لها تتناسب وقدراته أو مألوفة لديه، فإنه يكون أقدر على أدائها، وبالتالي تحسن من كفاءته الذاتية. أما إذا كانت أعلى من مستوى قدراته بكثير، أو أقل منها بكثير، فإنها قد تؤثر سلبا على مستوى كفاءته الذاتية.

**5- الإقناع اللفظي:** وهذا يعتمد على عنصرين اثنين هما: الشخص الذي يحاول الإقناع أو يقدم النصيحة، وطبيعة المهمة التي تقوم بإقناع الفرد بها، فإذا كان الفرد الذي يقوم بالإقناع محل ثقة للآخرين، وله مكانته، ولديه أسلوب وقدرة على الإقناع فإن ذلك سيؤثر على كفاءة الفرد الذاتية، وهذا يترافق مع طبيعة المهمة المطلوبة والتي يجب فعليا أن تتوافق وقدرات الفرد وإمكاناته، وفي حال كان العكس فإن ذلك سيؤثر سلبا على كفاءته الذاتية.

6-**مستوى الاستثارة الانفعالية:** إن الاستثارة الانفعالية المبالغ فيها تزيد من مستوى التوتر والقلق لدى الفرد مما يؤثر سلبا على إدراكه لكفاءته الذاتية، لذلك يجب أن تكون الاستثارة الانفعالية للفرد بمستوى معتدل للوصول إلى تقييم ايجابي للقدرات والكفاءة، وانعكاس ذلك على الأداء.

**7. الأسرة والمعلمون:** وذلك كل حسب موقعه؛ فالوالدان والمعلمون يمكن لهم أن يساعدوا الطالب على ترتيب أهدافه، وتنظيم وقته، وتعزيز نجاحاته، وتوفير النماذج الايجابية له لتقليدها والتأثر بها، وغير ذلك من الأمور التي تساعد في رفع مستوى كفاءته الذاتية

**4-10/ التعلم المنظم ذاتيا:**

يعود الفضل إلى باندورا ( Bandura , 2002 ) في التأكيد على عمليات التنظيم الذاتي لدى المتعلمون من خلال نظريته في التعلم المعرفي الاجتماعي، حيث أشار إلى أن المتعلمين يستطيعون

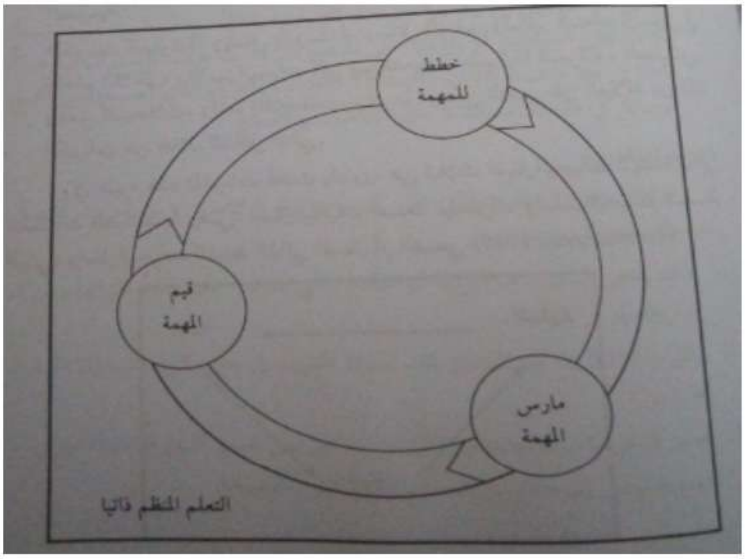
ضبط سلوكياتهم من خلال تصوراتهم واعتقاداتهم عن النتائج المترتبة على سلوكياتهم،وأن عمليات التنظيم الذاتي تسهم في إحداث التغيرات التي تحدث على السلوك.

**ويقوم التعلم المنظم ذاتيا على عدة افتراضات منها:**

**1**- إن المتعلم نشط وبناء وغير سلبي في التعامل مع المعلومات.

2- إمكانية مراقبة وضبط السلوك والدافعية والظروف البيئية المحيطة.

3-ضرورة وجود معيار أو محك للحكم على مستوى إتقان الأداء و إن التعلم المنظم ذاتيا يتوسط بين الفرد المتعلم وبين خصائص السياق والأداء الحقيقي للفرد.




**4-10-1/التعلم المنظم ذاتيا: خطط - جرب - قيم**

لقد قدم باندورا نموذجا للتعلم المنظم ذاتيا سمى بنموذج الحتمية الثلاثية والذي يفترض وجود ثلاثة مكونات للتعلم المنظم ذاتيا تربطها علاقة تبادلية، بمعنى أن كل مكون يؤثر و يتأثر بالمكون الأخر تبعا للسياق أو الموقف التعليمي الذي يتم فيه التعلم أو عند تفاعل المتعلم مع المهام الأكاديمية، وهذه المكونات هي :

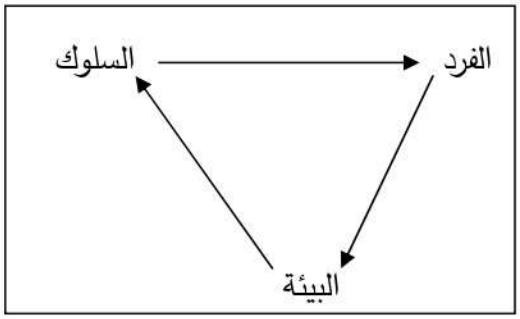
1-**المكونات الشخصية**، وهي عوامل ذاتية تتعلق بالفرد نفسه، وتتمثل بمعتقدات المتعلمين واتجاهاتهم وأفكارهم الخاصة .

2- **المكونات البيئة**، وتتمثل بجودة التدريس، وكفاءة المعلمين، ومساعدة الأهل

والزملاء، والتسهيلات اللازمة لإنجاح عملية التعلم، وإعادة تنظيم البيئةالتعليمية.

3- **المكونات السلوكية**، ويتمثل بأدوات أو وسائل التعلم، وتأثير التعلم السابق في التعلم اللاحق، والاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم تبعا للموقف التعليمي، وعمل السجلات، وأخذ الملاحظات، وغيرها، ويمكن التعبير عن العلاقة بين هذه المكونات من خلال الشكل التالي

وفي ضوء هذه المكونات تحدث باندورا عن ثلاث استراتيجيات لزيادة تأثير العمليات الشخصية وهي: استراتيجيات ضبط السلوك، واستراتيجيات الضبط البيئي، واستراتيجيات الضبط الذاتي المستتر أو الضمني .




وقد مزج باندورا بين كل من الفلسفة السلوكية والمعرفية لتشكيل نظرية النمذجة أو ما يسمى اليوم بالتعلم بالملاحظة، فهو يرى أن الشخصية الإنسانية تفاعل بين البيئة والعمليات النفسية للفرد، ويرى بأن الإنسان يستطيع التحكم بسلوكه من خلال معرفة عمليات تنظيم الذات وهذه العملية تتضمن ثلاث أبعاد:

**1- ملاحظة الذات** (Self Observation): وتشير إلى قدرة الفرد على النظر إلى نفسه والى أفعاله ويحافظ على هذا المسار أو التسلسل في أفعاله.

**2-التحكم (Judgment):** ويشير إلى أن الفرد يقارن هذه الملاحظات مع المعايير، وهذه المعايير ما هي إلا قواعد وضعت من قبل المجتمع أو معايير وضعها الفرد لنفسه.

**3-استجابة الذات (Self Response):** وتشير إلى أن الشخص يسلك نمط سلوكيا يتوافق مع المعايير التي وضعها لنفسه أو التي صاغها المجتمع، فيعطي الفرد نفسه مكافأة على استجابته أو يعاقبها على تقصيرها. لعبت هذه الإستراتيجية دورة فاعلا في علاج ضبط الذات (Self Control Therapy) والذي أصبح من أنجع الوسائل في معالجة المشكلات مثل التدخين، والإدمان.

### 4-11/ تقويم النظرية:

هناك بعض الانتقادات التي يمكن أن توجه النظرية التعلم الاجتماعي أو التعلم بالملاحظة والتقليد، ومنها:

1-هناك بعض السلوكيات المركبة أو المعقدة والتي يصعب على الفرد تخزينها ومن ثم استرجاعها أو تقليدها.

2. وفق هذه النظرية فإن المبتدئ يقلد سلوك المحترف في حين يكون التساؤل المحترف يقلد من؟

3- تفسر السلوكيات الاجتماعية أكثر من قدرتها على تفسير السلوكيات الأخري.

4- صعوبة توفير كم هائل من النماذج ليقوم الفرد بتقليدها.

5. في كثير من الحالات لن يصل الفرد المقلد إلى مستوى إتقان النموذج.

### 4-12/ التطبيقات التربوية لنظرية باندورا:

هناك العديد من التطبيقات التربوية لنظرية التعلم الاجتماعي أو التعلم بالملاحظة والتقليد ومنها: -

1. الحرص على تقديم نماذج ايجابية للطلبة داخل الغرفة الصفية سواء من المعلمين أو من الأقران، وتشجيع الطلبة على الاحتذاء بها.

2. رفع ثقة الطلبة بأنفسهم، ومساعدتهم على اكتشاف جوانب القوة لديهم وتلاقي نقاط الضعف بهدف تحسين مستوى الكفاءة الذاتية لديهم.

3. مساعدة المتعلمين على جعلهم مستقلين في عملية التعلم ومنظمين ذاتيا.

4. ضرورة الانتباه إلى أن التعزيز البديلي والعقاب البديلي يمكن أن يحدثا نفس الأثر الذي يتركه التعزيز المباشر عند الطالب.

5. ضرورة توجيه الطلبة إلى استخدام التعزيز الذاتي، لما يحدثه من أثر في تحسين قيمة الذات.

6. قدمت أسلوبا متميزا في إدارة الصف من خلال أسلوب المحاكاة من حيث تقديم نماذج لحث الطلبة على اتباعها لتحسين وتسهيل عملية التعلم.

7. التحكم بتوابع السلوك من خلال تأثيرها على المتعلم، فقد يصعب تمييز المثيرات التي تتحكم بتوابع السلوك فتزيد أو تقلل من السلوك المرغوب فيه بحسب النظريات السلوكية، بينما يلاحظ من خلال نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي، فإن تحديد المثير المنفر أو المعزز يظهر تلقائية، إذ أن الطالب الخجول في الصف، يزيد انتباه الطلبة له والنظر إليه من خجله ويصبح عقوبة وليس تعزيزا، والمعلم لا يسأل الطلبة عن المثيرات التعزيزية.

8. تظهر أهمية وتميز نموذج التعلم المعرفي الاجتماعي في تعلم المهارات الاجتماعية والمهارات الحركية المعقدة من خلال الملاحظة دون الحاجة إلى ملقن، وهذا من خلال ما تعكسة طبيعة التفاعل الاجتماعي بين الطلبة والمعلم في الغرفة الصفية أو بين أعضاء الجماعة بمختلف أنواعها وأشكالها.

9. تأثر الطلبة بسلوك المعلمين وتصرفاتهم ظاهر بشكل قوي بالدراسات الحديثة ويعد المعلمون مصدرا يزود الطلبة بالعديد من الأنماط السلوكية التي تسعى فلسفة التربية وأهدافها العليا إلى تحقيقها.

10. إدراك المعلم لدوره كنموذج (Role Model) يعزز من اكتساب الطلبة للعديد من الانماط السلوكية والمعرفية، ويسهم كثيرا في أداء الأنماط السلوكية المرغوب فيها.

**نظرية التربية الإسلامية:**

**تمهيد:**

البحث في نظرية المعرفة في التربية الإسلامية أمر هام، و حاجة ملحة في المحتوى المعرفي و تطبيقاته، و على المستوى الإسلامي و الإنساني، و تتجلى هذه الأهمية خاصة في انتهاء عصر الحضارات المحلية الموقوتة المتتابعة و بدء عصر الحضارة العالمية الواحدة المستمرة ... فمن الأمور التي تشير إلى دخول الإنسان عصر حضارة عالمية مستمرة، هو هذا الاضطراب و الفوضى في مجتمعات الأرض قاطبة، و هو تعبير عن الإحساس كالتمزق بين طور انتهت فاعليته و طور بدت معالمه ، و تشتد فيه الحاجة إلى تجديد انتماء الناس و تجديد الهوية للأفراد و العلاقات بين الشعوب والأمم ، و هذا يعني أن العبور إلى نعيم الحضارة الإنسانية الجديدة هو للذين يحسنون بلورة نظرية تربوية لها فلسفتها و نظريتها في المعرفة و في التطبيق، و في إخراج إنسان جديد يحيط بالتفاعلات الجارية و

يسخرها لبناء مجتمع عالمي جديد المؤسسات، رفيع التطبيقات، رباني العلاقات، يجسد الكمال الإنساني تحت شعار : { إن هذه أمتكم أمة واحدة و أنا ربكم فاعبدون }(الأنبياء، الآية 92)

و من الأصوات القوية التي نددت بمنهاج المعرفة المعاصرة "Abraham Maslow" رئيس جمعيات علماء النفس في الولايات المتحدة في السبعينات من القرن العشرين، و الذي وصفته المجلات المتخصصة بأنه حل محل – داروين، و فرويد، و سكينر – في التأثير على العقل الغربي عامة، و من أقواله في هذا المجال { لا بد من طريقة جديدة للمعرفة ، ولا بد من معنى أوسع للعلم ؛ إن ملحد القرن التاسع عشر قد أحرق البيت بدل أن يعيد ترميمه، فلقد رمى بجميع الأسئلة التي يطرحها الدين و بإجاباتهما معا، و أدار ظهره لكل مقررات الدين، لأن القائمين على الدين قد طلعوا عليه بإجابات لا يستطيع قبولها، ولا تقوم على شواهد و براهين يمكن أن يبلعها العالم الذي يحترم نفسه، و من المسلم به الآن أن علماء النفس الطبيعيين و الإنسانيين سوف يعتبرون كل شخص لا يهتم بالدين و موضوعاته و قضاياه إنما هو إنسان شاذ و مريض.

**1- مفهوم النظرية التربوية الإسلامية:** " هي مجموعة من المبادئ و الحقائق المترابطة، و المستمدة من آيات الله في القرآن الكريم و سنة نبيه صلى الله عليه و سلم، و المبثوثة في النفس الإنسانية أو الكون، و الشاملة لميادين العملية التربوية كافة، و الهادفة إلى توجيه السلوك الإنساني ثم تفسيره في ضوء قيم الإسلام و مبادئه الخالدة".

كما عرفت بأنها " منهج كامل للحياة، و نظام متكامل لتربية و رعاية النشء، فهي تشتمل على أهداف و فلسفة و مناهج التعليم و طرائق التدريس، و هي تحرص على الفرد و المجتمع، و تحرص أيضا على القيم المادية و الروحية و الأخلاق، و توازن بين الحياة الدنيا و الحياة الآخرة ". و أيضا تم تعريفها بأنها " مجموع المفهومات التي يرتبط بعضها ببعض في إطار فكري واحد يستند إلى المبادئ والقيم التي جاء بها الإسلام والتي ترسم عددا من الإجراءات والطرائق العملية التي يؤدي تنفيذها إلى أن يسلك المرء سلوكا يتفق وعقيدة الإسلام" وهي أيضا " مجموعة متناسقة مترابطة من المفهومات والقيم الفاعلة في نفس المؤمن، وروحه حتى إذا كان على غير وعي كامل بها أو على غير قدرة على صياغتها وترتيبها وعرضها ". و هي " مجموعة من المبادئ و المفاهيم و التصورات التربوية المستمدة من القرآن و السنة الموجهة لسلوك الأفراد في المواقف التعليمية، و لتقويم نشاط المتعلم و المعلم معا بهدف ترشيدهما و تطوير قدراتهما، كما تنطوي النظرية على الأهداف و الوسائل المستخدمة في العمليات التعليمية" .

وبهذا تقدم التربية الإسلامية المنظومة المتكاملة من المعتقدات عن طبيعة المعرفة ووسائلها، والسبل الموصلة إليها، ثم الهدف العام فيها، والنسق القيمي والأخلاقي الذي يحكم حياة الفرد والمجتمع والأمة، وهذا الأساس الفلسفي للأمة عموما، ولمناهج التربية والتعليم الإسلامية على نحو خاص، ينبثق من نظرة الإسلام إلى الكون و الحياة و الإنسان، و من هذا الأساس الفلسفي تشتق الأهداف العامة للتربية و التعليم ثم الأهداف الخاصة بكل مرحلة تعليمية، ويشتمل محتوى منهج التربية الإسلامية على مواد كسب المهارة وتعلم الصناعات المختلفة و الإعداد للحياة العملية، و العمل الجاد الذي يعين الإنسان على عمارة الأرض بمقتضى منهج الله فضلا عن مواد ترقية الوجدان و إبراز عظمة الله في خلقه" .

**2-مصادر النظرية التربوية الإسلامية:**

يمكن إيجاز مصادر النظرية التربوية الإسلامية في مصدرين أساسيين هما:

أولا: القرآن الكريم. ثانيا: السنة النبوية الشريفة

**2 – 1 – القرآن الكريم:**

وهو كتاب الله تعالى، أوحى به إلى نبيه محمد صلى الله عليه وسلم لينقذ الناس به و ليعلمهم التوحيد، بين الله فيه من الأحكام ما بين، و بين فيه من الفصائل ما بها صلاح الأمة، به سعادة الإنسان في الحياة الدنيا و الحياة الآخرة، و هو أفضل الكتب السماوية التي أنزلت على الرسل، و أجمعها للخير، و أوفاها لحاجة البشر، و أبقاها على الدهر، مصدقا لما قبله من الكتب السماوية الأخرى، و مهيمنا عليها، وهو دعوة الحق لسائر الخلق إلى يوم الدين، لا إيمان إلا به، ولا نجاة من الآخرة إلا في إتباعه، قال تعالى {**ومن يبتغ غير الإسلام دينا فلن يقبل منه و هو في الآخرة من الخاسرين** } ( آل عمران، الآية: 85)، و هو المعجزة الكبرى الدالة على صدق الرسالة و الدعوة العظمى منه تعالى إلى التوحيد و الإسلام، الباقية و القائمة ما بقي الدهر ... حث النبي صلى الله عليه و سلم أصحابه خاصة، و المسلمين عامة، في كل العصور على أن يتخذوه إماما لهم، يقتدون به، و يخضعون لحكمه، و يجتهدون في تعلمه و تفهم أسراره و تدبر معانيه، أكرم الله به نبيه صلى الله عليه و سلم، و جعله المعجزة الكبرى المستمرة على تعاقب الأزمان، تحدى به الإنس والجان، و أفحم به جميع أهل الزيغ و الطغيان، و جعله ربيعا لقلوب أهل البصائر و العرفان، تكفل بحفظه و أودعه في صدور المؤمنين الأطهار، و من نعيم فضله على عباده أن بين فيه من الآيات ما يدل على فضائل القرآن قال تعالى: {**إن هذا القرآن يهدي للتي هي أقوم و يبشر المؤمنين الذين يعملون الصالحات أن لهم أجرا كبيرا** } ( الإسراء، الآية: 9)

و كان للقرآن الكريم وقع عظيم و أثر تربوي بالغ في نفوس المسلمين، إذ بدأ نزوله بآيات تربوية فيها إشارة إلى أن أهم أهدافه تربية الإنسان بأسلوب حضاري فكري، عن طريق الإطلاع و القراءة و التعلم قال تعالى: {**اقرأ باسم ربك الذي خلق خلق الإنسان من علق اقرأ و ربك الأكرم الذي علم بالقلم علم الإنسان ما لم يعلم**} ( العلق، الآيات: 1-5)

**2 – 2 – السنة النبوية الشريفة:**

تمثل السنة النبوية الشريفة لدى المسلمين المصدر الثاني للتشريع في كل مجالات الحياة و ليس في الجانب التعليمي فحسب... فالسنة النبوية الشريفة هي وعاء النظرية التعليمية الإسلامية بعد القرآن، و قد حفظ الصحابة رضوان الله عليهم هذه النظرية من خلال حفظ نصوصها و شرحها و بيان معانيها للناس عملا بقول الله تعالى: {**وما أتاكم الرسول فخذوه وما نهاكم عنه فانتهوا** } ( الحشر، الآية: 7)، و كذا قوله عز وجل {**لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة لمن كان يرجو الله و اليوم الآخر وذكر الله كثيرا**} (الأحزاب، الآية: 21)

و هي كل " ما صدر عن النبي صلى الله عليه و سلم، غير القرآن، من قول أو فعل أو تقرير، فهي بهذا الاعتبار دليل من أدلة الأحكام و مصدر من مصادر التشريع، و مكانة السنة النبوية في التشريع

الإسلامي حقيقة يقررها القرآن الكريم في آيات عديدة منها قوله سبحانه وتعالى: **{ومن يطع الرسول فقد أطاع الله و من تولى فما أرسلناك عليهم حفيظا}** ( النساء، الآية: 80)" و السنة جاءت في الأصل لتحقيق هدفين:

- إيضاح ما جاء في القرآن و إلى هذا المعنى أشار القرآن الكريم في قوله تعالى: { **وأنزلنا إليك الذكر لتبين للناس ما نزل إليهم}** (النحل، الآية: 44 ). به بيان تشريعات و آداب أخرى كما ورد في قوله تعالى: **{ويعلمهم الكتاب والحكمة}** ( الجمعة، الآية: 2)، أي السنة كما فسرها الإمام الشافعي رحمه الله الطريقة العلمية التي بها تتحقق تعاليم القرآن، وورد عن الرسول صلى الله عليه و سلم أنه قال { **لقد أوتيت القرآن ومثله معه** }.

**وللسنة في المجال التربوي فائدتان عظيمتان:**

- إيضاح المنهج التربوي الإسلامي المتكامل الوارد في القرآن الكريم، وبيان التفاصيل التي لم ترد في القرآن.
- استنباط أسلوب تربوي من حياة الرسول محمد صلى الله عليه وسلم مع أصحابه و معاملته الأولاد وغرسه الإيمان في النفوس.

و قد يستنير المنظرون للتربية الإسلامية بعض المصادر غير الملزمة و تسمى مصادر ثانوية مثل:

- ✓ الدراسات التاريخية و الدراسات التربوية لآراء العلماء المسلمين.
- ✓ دراسة الشخصيات الإسلامية اللامعة في مجال التربية كابن خلدون، و الغزالي، و ابن تيمية، و ابن القيم، و ابن جماعة و غيرهم.
- ✓ معطيات البحوث العلمية الصحيحة التي تلقي الضوء على طبيعة الإنسان، وطريقة تعلمه.
- ✓ كل خبرات البشر التي لا تتعارض مع العقيدة الإسلامية.

**3- أهداف التربية الإسلامية:**

تتصف الأهداف العامة للتربية الإسلامية بأمرين، الأول أنها تبدأ بالفرد و تنتهي بالمجتمع الإنساني عامة، و الثاني، أنها تبدأ بالدنيا و تنتهي بالآخرة بأسلوب متكامل متناسق.

" و تدور الأهداف التربوية الإسلامية حول أربعة مستويات هي:

- أولا: الأهداف التي تدور على مستوى العبودية لله سبحانه و تعالى، يقول الله عز و جل وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون} ( الأنبياء، الآية: 25)، و يقول جل في علاه **{وما أرسلنا من قبلك من رسول إلا نوحي إليه أنه لا إله إلا أنا فاعبدون }** ( الذاريات، الآية: 56).
- ثانيا: الأهداف التي تدور على مستوى الفرد، لإنشاء شخصية إسلامية ذات مثل أعلى يتصل بالله تعالى، يقول الله عز و جل في كتابه الحكيم **{قد أفلح من تزكى و ذكر اسم ربه فصلى بل تؤثرون الحياة الدنيا والآخرة خير وأبقي}** ( الأعلى، الآيات: 14- 17).
- ثالثا: الأهداف التي تدور حول بناء المجتمع الإسلامي، أو بناء الأمة المؤمنة، يقول الله عز و جل في كتابه الحكيم **{يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوبا و قبائل لتعارفوا إن أكرمكم عند الله أتقاكم}** (الحجرات، الآية: 13).

➢ رابعا: الأهداف التي تدور حول تحقيق المنافع الدينية و الدنيوية، يقول الله عز و جل في محكم التنزيل {**وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة ولا تنس نصيبك من الدنيا وأحسن ما أحسن الله إليك**} (القصص، الآية: 77)

وعليه يمكن تحديد أهداف التربية الإسلامية على النحو الآتي:

✓ تنشئة الإنسان الذي يعبد الله و يخشاه، فالتربية الإسلامية جاءت لتحقيق هدف الإسلام في تنشئة أبنائه على عقيدته و مبادئه و قيمه و عقله، و في التسامي بفطرهم إلى الغاية التي رسمها لهم.

✓ تربية الإنسان لبلوغ الفضيلة وكمال النفس عن طريق العلم بالله عز وجل.

✓ تحقيق سعادة الإنسان في الدنيا والآخرة.

✓ تعليم الناشئة مبادئ الدين الإسلامي

✓ تربية المتعلم الصالح المتفاعل مع بيئته الاجتماعية الذي يقدر المسؤولية.

✓ تربية المتعلم من جوانبه جميعا جسميا و عقليا و روحيا و انفعاليا و اجتماعيا .

✓ تهذيب أخلاق المتعلم يضبط سلوكه بما يتفق و الدين الإسلامي.

✓ تنمية قدرة المتعلم على تعمير الأرض و تسخير ما فيها لصالحه.

✓ غرس القيم الإنسانية البناءة التي يربيها الإسلام في نفوس أبنائه باحترام إنسانيتهم، و التعامل معهم بغض النظر عن لونهم، أو جنسهم، أو دينهم.

و عليه "فالتربية الإسلامية جمعت بين تأديب النفس و تصفية الروح و تنقيق العقل و تقوية الجسم، فهي على بالتربية الدينية و الخلقية و العلمية و الجسمية دون تضحية بأي نوع منها على حساب الآخر.

**4- خصائص التربية الإسلامية:**

تتميز النظرية التربوية الإسلامية بجملة من الخصائص التي تميزها عن غيرها، و هي:

➢ **الطبيعة الإلهية:** فالعقائد الإسلامية و العبادات و المعاملات و السيرة و الأخلاق و بقية جوانب التعلم في التربية الإسلامية كلها تعتمد على القرآن الكريم الإلهي المصدر، و تعتمد على سنة رسول الله صلى الله عليه و سلم الإلهية المصدر أيضا عن طريق الإلهام أو الوحي، و يترتب على هذه الطبيعة الإلهية أن أساسيات هذا الدين ثابتة و ينبغي أن تقدم إلى الناشئة على أنها حقائق أو مبادئه لا تقبل الجدل أو المناقشة كما ينبغي أن تقدم على أنها تتناسب مع نظرة الإنسان لأنها من لدن حكيم عليم و على أنها لا ترتبط بمكان أو زمان معينين.

➢ **التكامل:** و تعني هذه الخاصية أن جوانب الدين الإسلامي متكاملة تتبادل التأثير، و يتصل بعضها ببعض، و التكامل له معان عدة منها : أن الجوانب العملية في الإسلام لا تصبح ذات معنى أو ذات قيمة إلا إذا سبقها اعتقاد أو نية طيبة، قال صلى الله عليه وآله وسلم { **إنما الأعمال بالنيات و إنما لكل امرئ ما نوى** }، و هذا يعني ضرورة الانسجام بين العلم و العمل أو بين العقيدة و الشريعة و ضرورة الاتفاق بين الجوانب المختلفة للشخصية، كما يعني التكامل أيضا أن الإسلام بجوانبه المختلفة يتناول الفرد من جوانبه جميعها الفكرية و النفسية و الجسمية بحيث يؤدي هذا إلى تكوين الفرد المسلم المتوازن،

كما يعني التكامل أيضا عدم التناقض بين جوانب العملية التربوية الإسلامية أي يوجد تكامل واتساق بين الأهداف و المحتوى و المصادر و الوسائل.

➢ **الشمول:** إن للتربية الإسلامية نظرة شاملة للكون و الإنسان و الحياة و تعنى بالإنسان من نواحي تكوينه جميعها، جسميا، و عقليا، و روحيا، و ذلك أن نظرة القرآن الكريم إلى الإنسان هي نظرة شاملة متزنة معتدلة، فالإنسان ليس بالكيان المادي فحسب، كما أنه ليس بالروح المجردة عن المادة بل هو كائن يحتاج إلى نمو الجسم و العقل و الروح و الخلق بتوازن و اعتدال.

➢ **التوازن:** تتميز التربية الإسلامية بالتوازن، فالنظام الإسلامي هو نظام متوازن، و يبدو ذلك في التوازن بين العقل والوجدان، و بين الجسد و الروح و بين الدنيا و الآخرة، قال تعالى: **{وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة ولا تنس نصيبك من الدنيا وأحسن كما أحسن الله إليك}** ( القصص، الآية: 77).

➢ **العالمية:** تتسم التربية الإسلامية بأنها تربية عالمية، صالحة لكل زمان و مكان مهما اختلفت الأجناس و الألسن، وهي في ذلك تستمد عالميتها من عالمية الإسلام.

➢ **الواقعية:** و تعني هذه الخاصية أن الإسلام يتعامل مع الحقائق الموضوعية ذات الوجود الحقيقي لامع تصورات عقلية، و لا مع مثاليات لا مقابل لها في الواقع، فهو منهج قابل للتحقيق في الحياة الإنسانية... و يترتب على هذا أن تكون مناهج التربية الإسلامية موافقة للطبيعة الإنسانية يعمل على تزكيتها، و حفظها من الانحراف، و سلامتها، و أن تنمي القدرة على الموازنة بين الخير و الشر، والحق و الباطل، و ينبغي على المنهج أن يكون واقعي ممكن التطبيق.

➢ **الثبات والمرونة:** تتميز التربية الإسلامية بأنها تجمع بين الثبات الذي يعني قطعية الأحكام وصلاحيتها لكل زمان و مكان، و المرونة التي تعني اتساعها لتشمل حاجات العصر وتغيرات الحياة المتجددة، و التربية الإسلامية ينبغي أن تعكس تلك الخاصية للدين الإسلامي بحيث تصبح من أبرز خصائصها و سماتها، فالغايات والأهداف العليا للتربية الإسلامية ثابتة مستقرة، بينما الأهداف الوسطية و القريبة مرنة و قابلة للتغيير، والأصول و المصادر الأساسية للتربية الإسلامية ثابتة، بينما الأساليب و الوسائل مرنة قابلة للتطور و التغيير، و كل ذلك وفقا لما تتطلبه حركة الحياة من تطور فالتربية الإسلامية تحمي الفرد المسلم لمواجهة تلك التطورات لكن في وجود قيم ثابتة.

➢ **الإلزامية:** التربية الإسلامية فريضة إسلامية، فلا تحقيق لشريعة الإسلام إلا بتربية أفراده على الإيمان بالله عز وجل ومراقبته و الخضوع له، فهي فريضة في أعناق الآباء و المدرسين، و أمانة يحملها الجيل إلى الجيل الذي يعده، و هذا يتطلب إعداد الإنسان و تحليه حتى يصبح قادرا على حمل الأمانة وتأدية الرسالة.

### 5- التطبيقات التربوية للنظرية التربية الإسلامية:

### 5- 1 - المناهج في التربية الإسلامية:

إن محتوى المنهج الإسلامي يتضمن مواد و مقررات قد تكون علمية و نظرية تنمي مهارات محددة، لكن هذا المحتوى بتميزه بالنظرية الإسلامية سوف يكون له عدد من الخصائص التي قد تشترك مع

خصائص أي منهج وفق نظريات أخرى لكنها تلتزم بالمبادئ الإسلامية، منها الصدق، و ملاءمة ميول المتعلمين، و الثبات.

إن عملية تأصيل و أسلمة المناهج هامة فهي تعطي المناهج البعد و الصبغة الإسلامية، بربط المواد الدراسية بمبادئ الإسلام، مثل القيم الخلقية و الدينية و ربط هذا كله بحياة الطالب في مجتمعه، و عملية التأصيل هذه تتطلب إعادة صياغة المناهج الدراسية الحالية على ضوء الإسلام من حيث المعلومات و تنسيقها و ربط بعضها ببعض ربطا منطقيا، هذا كله يتطلب صياغة الأهداف بطريقة تجعل فروع المعرفة المختلفة تثري التصور الإسلامي لتربية الطالب ليكون عاملا و مشاركا في بناء مجتمعه بصورة جادة و نشطة و يتمكن من أداء دوره بإيجابية و فعالية و من المجالات التي ينبغي أن يتضمنها محتوى المنهج في ضوء النظرية التربوية الإسلامية:

- ✓ المعرفة الخاصة بالدين الإسلامي الحنيف.
- ✓ معرفة النفس البشرية وجسم الإنسان من كافة الجوانب.
- ✓ المعرفة الخاصة بالكيمياء والفيزياء، فهذان العلمان يخصان بالجمادات التي خلقها الله في هذا الكون الفسيح.
- ✓ المعرفة الخاصة بالنباتات والحيوانات.
- ✓ المعرفة الخاصة بالكون و الظواهر الكونية .
- ✓ المعرفة الخاصة بالبيئة سواء البيئة الطبيعية أو البشرية .
- ✓ المعرفة الخاصة بالعالم الإسلامي.
- ✓ المعرفة الخاصة بعلوم اللغة العربية و المعرفة الخاصة باللغات الأجنبية.
- ✓ المعرفة الخاصة بمكونات المجتمع و وحداته.-
- ✓ احترام دور العلماء في الحضارة الإنسانية عبر العصور المختلفة.

و بما أن التوجه الحضاري العام في الدول الإسلامية هو نحو بناء الإنسان المسلم الحق، فيجب أن تبنى المناهج على تأصيل كل الخيرات و المعلومات التي تعطى للطلاب، فعملية التأصيل هذه أصبحت من القضايا الهامة في الدول الإسلامية نسبة لتوجههم الإسلامي، إذ يجب الرجوع إلى القيم التي في الجذور الإسلامية لنستمد منها ما نضمن أنه يبني الإنسان الكامل المتكامل من جميع جوانبه الخلقية و العقلية و الجسدية و الاجتماعية على أساس إسلامي حقيقي، و يجب أن توضع كل المناهج من منظور إسلامي متجدد حسب التطور و الانفجار المعرفي و التكنولوجي الذي حدث في عالم اليوم مع التمسك القوي بالأصالة في النشأة و الوجود مع الاستمرارية، حتى لا يتهم المنهج الدراسي بأنه جامد في قوالب لا تتغير بظروف الزمان و المكان و لكن يجب أن يظل الأصل ثابتا مهما تغيرت الأنماط و الأشكال، و التي تكون نتاجا طبيعيا لتوجه مجتمع معين و جهده فكلما تغيرت حياته بتغير الظروف تغير الشكل دون المضمون، وهو الأصل، لأنه يظل مرتبطا بتصورات المجتمع العامة في الحياة و المعتقدات و التقاليد و المثل التي يتمسك بها المجتمع و هو التوجه الحضاري. وبهذا يكون للمجتمع الإسلامي صيغة خاصة لا تتغير ولا تتبدل على الرغم من اختلاف ظروف الزمان و المكان، و هذه الصبغة الخاصة هي نتاج لوحدة

التصور النابع من وحدة العقيدة الإسلامية...و بما أن المؤسسات التعليمية كلها بما فيها الجامعات في المؤسسات التي تهتم ببناء الفرد المسلم من جميع جوانبه الاجتماعية و النفسية و العقلية و الخلقية و الجسدية و تعدل من سلوكه و اتجاهاته، كان لا بد من مراعاة عوامل التغيير و البناء و ربطها بالمؤثرات و المتغيرات الثقافية و الحضارية، و ربط هذا بواقع التلميذ وعقيدته"

إذا، "تمثل التربية الإسلامية النشاط الاجتماعي الذي ينبع من فلسفة الأمة و يدور حول الإنسان في كل دور من أدوار حياته، حتى يتكيف مع نفسه ومع الجماعة التي يتعامل معها، فاكتساب المفاهيم الدينية يعلم الطلبة أصول الدين و يجنبهم الوقوع بالزلل و الخطأ، و يكون لديهم المعيار السلوكي لكي يتصرفوا في ضوئه، لأن هذه المفاهيم تفقد قيمتها إذا لم تنعكس آثارها على حياتهم و تصرفاتهم و تصبح سلوكا عمليا محمودا، تتجلى في يقظة ضميرهم، و سمو وجدانهم، و تمسكهم بالفضائل، و تساميهم عن الرذائل و نهوضهم بالواجبات الدينية في حماسة و إيمان، و هنا لابد من الإشارة إلى ضرورة ارتباط منهج التربية الإسلامية باستعدادات الطلبة و ميولهم وقدراتهم وحاجاتهم و الفروق الفردية بينهم، ولابد أن تنسجم محتويات هذا المنهج مع البيئة الثقافية والاجتماعية، والقضايا المتجددة في المنطقة التي يعمل على تطبيق و تنفيذ المنهج فيها، فلا فائدة من منهج دراسي يوضع بمعزل عن استعدادات الطلبة و قدراتهم، و عن طبيعة المرحلة التي يمرون بها، و ما تتصف به كل مرحلة من خصائص و مظاهر في جوانب شخصية الفرد جميعها"

**5 – 2 – طرائق التدريس في التربية الإسلامية:**

إن الطريقة أو الأسلوب الذي يستعمله المدرس في إيصال المعلومات إلى الطالب تسمي طريقة التدريس، و كلما كانت هذه الطريقة جيدة و مناسبة للطالب و المادة العلمية كانت أكثر فاعلية في تحقيق الأهداف التربوية، من هنا كانت لطريقة التدريس أهمية بالغة في العملية التربوية و عليها يتوقف إلى حد كبير فشل التعليم أو نجاحه .

في هذا العنصر يمكن الإشارة إلى معنيين: المعنى **الأول** الكيفية التي يعرض بها المحتوى على المتعلمين، و **الثاني** : الكيفية التي يتعامل بها المعلمون والمتعلمون مع المحتوى.

وبناء على التنظيم الذي يتم اعتماده كمدخل أساسي لعرض المحتوى كالتنظيم الهرمي أو التتابعي، فإن هذه الطرق و الأساليب لابد و أن تناسب مع ما حدد للمنهج التربوي من مصفوفة المدى و التتابع، و الطرق و الأساليب المستخدمة في المنهج الإسلامي لابد أن تتماشى مع طبيعة الركائز و المنطلقات التي يصدر عنها من جانب، ومع طبيعة الأهداف التي يرمي إلى تحقيقها من جانب آخر، مع الأخذ في الحسبان أن تلك الطرق و الأساليب تسهم في إعداد الإنسان الصالح للدنيا و الآخرة معا ، على غير المناهج التابعة لنظريات أخرى تستهدف إعداد المواطن الصالح مجتمعه فقط بمقاييس دنيوية، تارة تهتم بالجانب النفسي كحاجات، و تارة تقدم الجانب الاجتماعي كنفعية و إنتاج، و لذلك نجد الأسلوب في المنهج الإسلامي يقدم للمتعلم بشكل متوازن مع حاجاته كفرد و ما يلزمه تجاه المجتمع ... فالطرق التدريسية في المنهج الإسلامي لم تغال في الحرية المطلقة للمتعلم لاكتساب القيم بعيدا عن الضبط في الموقف التعليمي، ولم تلازم الجمود في الطرق التقليدية فطرقه تنطلق من الاهتمام بالمتعلم و جعله محور

العملية التعليمية، كما يهتم بالطرق التطبيقية العملية كالقدوة و التمثيل بضوابطه الشرعية، فيحرم الوسائل التي تؤثر على الأخلاق أو تلحق الضرر بالمتعلمين، وكذا فقد ضمنت الطرق التدريسية في المنهج الإسلامي الموازنة بين واجبات المعلم كقدوة و المتعلم كمحور للعملية التعليمية، و هذا تفتقده المناهج في ضوء النظريات الأخرى، فتارة تغفل جانب المتعلم كالنظريات المستمدة من الفلسفة المثالية، و تارة تغفل جانب المعلم كالنظرية البرجماتية والفنون المتعددة . و يمكن إجمال الطرق والأساليب في المنهج الإسلامي فيما يلي:

- أسلوب القدوة الصالحة، قال تعالى { **لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة لمن كان يرجو الله واليوم الآخر وذكر الله كثيرا**} (الأحزاب، الآية: 20)
- أسلوب القصة، ويعد هذا الأسلوب من أهم الأساليب وأنفعها، و هذا راجع إلى تأثير القصة على السامع، وقد ذكر القرآن الكريم قصص الأنبياء، كما ذكر قصص المكذبين بالرسالات وما أصابهم من عذاب نتيجة تكذيبهم الرسل.
- أسلوب التوجيه والموعظة الحسنة، قال تعالى:{ **فتول عنهم فما أنت بملوم و ذكر فإن الذكرى تنفع المؤمنين**} (الذاريات، الآيات: 54، 55)، وقال أيضا: {**ادع إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة**} ( النحل، الآية: 125).
- أسلوب الترغيب والترهيب، وقد استعمل القرآن الكريم هذا الأسلوب ، إذ يذكر حياة المومنين في الآخرة، و في المقابل يذكر حياة الكافرين فيها و ما ينالهم من عذاب، حيث يقول عز وجل {**ثم أورثنا الكتاب الذين اصطفينا من عبادنا فمنهم ظالم لنفسه و منهم مقتصد و منهم سابق بالخيرات بإذن الله ذلك هو الفضل الكبير جنات عدن يدخلونها يحلون فيها من أساور من ذهب و لؤلؤا و لباسهم فيها حرير و قالوا الحمد لله الذي أذهب عنا الحزن إن ربنا لغفور شكور الذي أحلنا دار المقامة من فضله لا يمسنا فيها نصب و لا يمسنا فيها لغوب والذين كفروا لهم نار جهنم لا يقضى عليهم فيموتوا و لا يخفف عنهم من عذابها كذلك نجزي كل كفور** } (فاطر، الآيات: 32- 36).
- أسلوب الحوار، و قد استخدم القرآن الكريم أسلوب الحوار في مواضع عديدة، منها حوار إبراهيم عليه السلام مع أبيه، قال تعالى: { **إذ قال لأبيه يا أبت لم تعبد ما لا يسمع ولا يبصر و لا يغني عنك شيئا يا أبت إني قد جاءني من العلم ما لم يأتك فاتبعني أهدك صراطا سويا يا أبت لا تعبد الشيطان إن الشيطان كان للرحمن عصيا يا أبت إني أخاف أن يمسك عذاب من الرحمن فتكون للشيطان وليا قال أراغب أنت عن آلهتي يا إبراهيم لئن لم تنته لأرجمنك و أهجرني مليا قال سلام عليك سأستغفر لك ربي إنه كان بي حفيا**} (مريم، الآيات 42- 47)
- أسلوب العقاب، ويستعمل هذا الأسلوب عندما لا تجدي الأساليب السابقة، و هو ما عبر عنه الشرع بإقامة الحدود و التعزير.
- أسلوب ضرب الأمثال، و هو لون من ألوان التصوير الفني في القرآن، و منه كل التشبيهات التي جيء بها لإحالة المعاني والحالات صورا و هيئات، و من هذا النوع قال تعالى: { **ألم تر كيف ضرب الله مثلا كلمة طيبة كشجرة طيبة أصلها ثابت و فرعها في السماء تؤتي أكلها كل حين بإذن ربها و يضرب الله الأمثال للناس لعلهم يتذكرون و مثل كلمة خبيثة كشجرة خبيثة اجتثت من فوق الأرض ما لها من قرار يثبت الله الذين آمنوا بالقول الثابت في الحياة الدنيا و في الآخرة و يضل الله الظالمين و يفعل الله ما يشاء**} ( إبراهيم، الآيات: 24- 27). و يضيف نشوان الطرق التالية:

طريقة حل المشكلات. – طريقة تحقيق الذات. و التعليم المبرمج و التدريس بالفريق والتعليم المصغر. هذا و يؤكد الباحث "علي أحمد مذكور" أن جميع الطرائق التي تمكن المربي من تحقيق أهداف المنهج التربوي الإسلامي هي طرائق سليمة، سواء ما كان موجودا منها الآن، أو ما سيوجد فيما بعد، فهو لا يفضل طريقة على أخرى، بل يمكن المزج بينها حسب متطلبات الموقف التعليمي ففعالية الطريقة وتأثيرها يختلف باختلاف مستويات الأهداف التي يسعى المدرس إلى تحقيقها، وباختلاف طبيعة المادة أو المحتوى الذي تتناوله ومدى كفاءة المعلم في استخدام الطريقة، وباختلاف نوعيات وأعداد التلاميذ ومدى توافر البيئة المدرسية المناسبة والتجهيزات الملائمة.

**5 – 3 – المعلم في التربية الإسلامية:**

المعلم في ظل المنهج الإسلامي مسؤول أمام الله ثم أمام الجهة التي يعمل فيها، انطلاقا من حديث المصطفى عليه الصلاة و السلام {**لا تزول قدما ابن آدم يوم القيامة حتى يسأل عن أربع، عن شبابه فيما أبلاه، و عن عمره فيما أفناه، و عن ماله من أين اكتسبه و فيما أنفقه، و عن علمه ما فعل به**}، وقوله في تحذيره { **من سئل عن علم فكتمه ألجم يوم القيامة بلجام من نار** } "و قد بلغ من شرف التعليم أن جعلها الله من جملة المهمات التي كلف بها رسوله صلى الله عليه و سلم يقول الله عز و جل في {**ربنا و ابعث فيهم رسولا منهم يتلوا عليهم آياتك و يعلمهم الكتاب و الحكمة و يزكيهم إنك أنت العزيز الحكيم**} ( البقرة الآية: 129) و يتميز المعلم بالتخصص في مجاله و النشاط و الفعالية، ولا يدعي الإلمام بكل الجوانب المادية و المعنوية للمتعلم، يقول الله عز و جل {**و فوق كل ذي علم عليم**} ( يوسف، الآية: 76)، لذلك يجب أن يتصف المعلم بصفات أهمها: كما يراها "س. سعيد"

- أن يكون هدفه و سلوكه و تفكيره ربانيا قال تعالى: {**ولكن كونوا ربانيين**} ( آل عمران، الآية: 79)، أي ينتسبون إلى الرب ﷻ بطاعتهم الله تعالى و عبوديتهم له و اتباعهم لشرعه و معرفتهم لصفاته، من أجل نقلها إلى طلابهم، و بدون هذه الصفة لا يمكن للمعلم أن يحقق هدف التربية الإسلامية.
- أن يكون مخلصا عمله لله تعالى، و هذا من تمام صفة الربانية و كمالها.
- أن يكون صبورا على معاناة التعليم و تقريب المعلومات إلى أذهان المتعلمين، فذلك يتطلب تنويعا للأساليب و مكارهة النفس على تحمل المشقة، كما أن الطلاب ليسوا سواء في القدرة على التعلم.
- أن يكون صادقا فيما يدعو إليه، و علامة الصدق أن يطبقه على نفسه، فإذا طابق علمه عمله اتبعه المتعلم و اقتدى به في كل أقواله وأفعاله، أما إذا خالف عمله لما يدعو إليه، فإن المتعلم يشعر بعدم جدية أقوال معلمه و عدم عزمه على تحقيق ما يقول، و قد عاتب الله المؤمنين على عدم صدقهم فيما يقولون بقوله تعالى: { **يا أيها الذين آمنوا لم تقولون ما لا تفعلون كبر مقتا عند الله أن تقولوا ما لا تفعلون**} ( الصف، الآيات: 2، 3)، و يقول عز و جل: { **أتأمرون الناس بالبر وتنسون أنفسكم و أنتم تتلون الكتاب أفلا تعقلون**} (البقرة، الآية:44)
- أن يكون دائم التزود بالعلم و المدارسة له، لأن تعليم العلم و تبسيطه للناشئين لا يأتي إلا بعد هضمه و التعمق في فهمه.

- أن يكون قادرا على تنويع أساليب التعليم و متقنا لها، عارفا بالأسلوب الذي يصلح لكل موقف من مواقف التدريس و مواده.
- أن يكون قادرا على الضبط و السيطرة على الطلبة، حازما يضع الأمور في مواضعها، و يلبس لكل حالة لبوسها فلا يتشدد حيث ينبغي التساهل، ولا يتساهل حيث يجب الشدة.
- أن يكون دارسا لنفسية المتعلم في المرحلة التي يتعلم بها، أي يكون على معرفة بمراحل نمو الطفل و متطلبات كل مرحلة.
- أن يكون واعيا للمؤثرات و الاتجاهات العالمية و ما تتركه في نفوس الجيل من أثر على المعتقدات و أساليب التفكير، مدركا لمشكلات الحياة المعاصرة، و علاج الإسلام لها، مرنا وكيسا، يستمع لكل آراء الطلبة و استفساراتهم و شكوكهم فيتتبع أسبابها و يعالجها بحكمة و روية.
- أن يكون عادلا بين من يعلمهم، لا يميل إلى قلة منهم، ولا يفضل أحد على أحد إلا بالحق، و ما يستحق كل متعلم حسب عمله و مواهبه.

ومن هنا يجب على المربي المسلم أن يتمثل الحراك في نهجه التربوي، و الديناميكية في السلوك، و التطبيق العملي السلوكي، و ينأى بجعل التربية الإسلامية في أطر جامدة نظرية ساكنة، لا تمت للحياة المعاصرة بصلة، ولا تمت للتأسي بالعصور الإسلامية الذهبية في الالتزام في عهد السيرة النبوية و عهد خيروية القرون الثلاث الأولى، حيث كانت التربية الإسلامية حراك و عمل، قبل أن تكون تنظيرا و كلمات، و هنا المشكل في واقع التربية الإسلامية التي اصطبغت بالجمود و السكون و التنظير، و من الديناميكية بمكان، متابعة الاتجاهات العالمية الحديثة في النظريات التربوية في أطر الأصالة و المعاصرة، و استثمار ما لا يتعارض منها مع ثوابت الشريعة الإسلامية في تطوير المناهج التربوية المستندة إلى التربية الإسلامية، و تفعيلها في الطرائق و الأساليب و الاستراتيجيات التعليمية التعلمية، لأن الحكمة ضالة المؤمن أنى وجدها أخذها في أطر واعية ناضجة، تستند إلى الفكر الرسالي في الإسلام.

**4 – 5 – المتعلم في التربية الإسلامية:**

المتعلم في المنهج الإسلامي بصفته الطالب المنتظم في مرحلة من مراحل العلم هو ذلك العنصر الذي تسعى التربية من أجل إعداده في كافة الجوانب العلمية و الإنسانية و الشخصية، و يوجب عليه القيام بأدواره و واجباته تجاه ربه و علمه، قال تعالى: { **ولا تقف ما ليس لك به علم إن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسئولا** } ( الإسراء، الآية: 36)، و انطلاقا من اعتبار طلبه للعلم عبادة متي ما كانت نيته خالصة لله أولا ، و ترسيخ مبدأ العلم و العمل به في حياته، مع تأكيد حريته و قدراته على الإبداع و التجديد و عمارة الكون بما ينفع الناس مع تكريمه حيا فلا يجوز إدانته أو القصاص منه إلا بالحق. لقد اشتمل القرآن على كثير من الآيات التي تحث على العلم و تأمر به، و تحث الإنسان في النظر في الكون و الحياة، لسبر أغوارها، و معرفة كيفية الاستفادة منها، فيقول الله تعالى: {**هو الذي جعل الشمس ضياء و القمر نورا و قدره منازل لتعلموا عدد السنين و الحساب ما خلق الله ذلك إلا بالحق يفصل الآيات لقوم يعلمون**} ( يونس، الآية: 5)، و قوله أيضا: {**هو الذي جعل لكم النجوم لتهتدوا بها في ظلمات البر و البحر قد فصلنا الأيات لقوم يعلمون** } ( الأنعام، الآية: 97)، و قوله أيضا: {**يرفع**

**الله" الذين آمنوا منكم و الذين أوتوا العلم درجات والله بما تعملون خبير** } ( المجادلة، الآية: 11)، كما أشارت النصوص القرآنية إلى أن طلب العلم يقوم على مبدأ الاستمرارية و الاستزادة فيقول عز و جل {**و قل ربه زدني علما**} (طه، الآية: 114) و اهتمت السنة النبوية الشريفة بطلب العلم و حثت عليه، حيث يروى عن الرسول صلى الله عليه و سلم قوله { **من سلك طريقا يبتغي فيه علما سهل الله له طريقا إلى الجنة، و إن الملائكة لتضع أجنحتها رضاء لطالب العلم و إن العالم ليستغفر له من في السموات و من في الأرض حتى الحيتان في الماء، و فضل العالم على العابد كفضل القمر على سائر الكواكب، إن العلماء ورثة الأنبياء، و إن الأنبياء لم يورثوا دينارا ولا درهما، إنما ورثوا العلم فمن أخذ به أخذ بحظ** وافر}

وساهمت الرحلة في طلب العلم في إثراء الحركة العلمية، و توسعة نطاقها، حيث كان العلماء يرتحلون من قطر إلى قطر، و من مدينة إلى مدينة، متحملين مشاق السفر و العذابات في سبيل تحقيق أهدافهم السامية في طلب العلم، و إثراء الذات بالعلوم النافعة المعمقة. إن البشرية على مدار تاريخها لم تعرف نظاما شاملا واسعا محيطا بكل الأمور كالإسلام، أما الفلسفة الإسلامية فتنبع من القرآن الكريم و الحديث الشريف، و قد قامت على أساسهما، و تأثرت الفلسفة الإسلامية أيضا بما قبلها وما حولها من الفلسفات ... و هذا التأثر لا يعني أنها طبعت بطابع تلك الفلسفات، و لكن هذا يعني أنها كانت تأخذ ما يناسبها و يتمشى مع مبادئ الإسلام الحنيف، فالغاية القصوى من الفلسفة الإسلامية هي الحكمة و التي تعني معرفة الله سبحانه و تعالى، و لا تقف الفلسفة الإسلامية عند ذلك بل تتعداه إلى الملاحظة و التجريب و ما هو واقعي و ملموس في هذا الكون الواسع الفسيح، و الغرض من ذلك الوصول إلى الحقيقة و المعرفة لقوله تعالى { **سنريهم آياتنا في الآفاق و في أنفسهم حتى يتبين لهم أنه الحق**} (فصلت، الآية: 53)

قائمة المراجع


1. محمد جواد رضا (**1980**): الفكر التربوي الاسلامي، درا الفكر العربي، الكويت.
2. ألفريد نورث هوايتهيد، ترجمة نظمي لوقا (**1958**): أهداف التربية، القاهرة.
3. محمد قطب (**2004**): منهج التربية الاسلامية، ط10، دار الشروق، القاهرة.
4. بيرتراند.ي، ترجمة محمد بوعلاق (**2001**): النظريات التربوية المعاصرة، ، قصر الكتاب، الجزائر.
5. ميالاريه.ج، ترجمة صالح عبد الله جاسم (**1996**): مقدمة في العلوم التربوية، الكويت.
6. جون ديوي، ترجمة عبد العزيز عبد المجيد (**1949**): التربية في العصر الحديث، القاهرة.
7. جيروم برونر، ترجمة ملكة أبيض (**1999**): ثقافة التربية وعلم النفس الثقافي، دمشق.
8. رونيه أوبير، ترجمة عبد الله عبد الدايم (**1972**): التربية العامة ، بيروت.
9. هاوارد غاردنر، ترجمة محمد بلال الجويسي (**2004**): أطر العقل نظرية الذكاءات المتعددة.
10. فهمي جدعان (**2007**): حصاد القرن، مؤسسة عبد الحميد شومان، م ع د ن، عمان.