وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر " بسكرة "

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

محاضرات في مقياس

نظريات التعلم

مطبوعة بيداغوجية موجهة لطلبة السنة الثانية ليسانس

شعبة علم النفس

د. حامضي ليلى

أستاذة محاضرة (ب)، قسم العلوم الاجتماعية

السنة الجامعية: 2020/2021

فهرس الموضوعات

الموضوعات	الصفحة
* مقدمة	7
المحور الاول: مفهوم التعلم والنظرية في التعلم	
* تمهيد	11
أولا. مفهوم التعلم	11
ثانيا. مفهوم النظرية	12
ثالثا. مفهوم نظريات التعلم	13
المحور الثاني: نظرية التعلم السلوكية	
I . نظرية الاشراط الكلاسيكي لبافلوف	
* تمهيد	15
اولا. تجارب بافلوف في الاشراط الكلاسيكي	15
ثانيا. مفاهيم نظرية بافلوف في الاشراط الكلاسيكي	17
ثالثا. قوانين التعلم المستمدة من الاشراط الكلاسيكي	18
رابعا. التطبيقات التربوية والنفسية لنظرية بافلوف	20
II . نظرية المحاولة والخطأ لثورندايك	

* تمهيد	23
اولا. تجربة ثورندايك في الاشراط الوسيلي	23
ثانيا. قوانين التعلم وفق نظرية ثورندايك	24
ثالثا. التطبيقات التربوية والنفسية لنظرية ثورندايك	27
III. الاشراط الإجرائي عند سكنر	
* تمهيد	31
اولا. منطلقات نظرية سكنر	31
ثانيا. تجربة سكنر في الاشراط الإجرائي	32
ثالثا. مفاهيم سكنر في التعلم الاجرائي	34
رابعا.قوانين التعلم لدى سكنر	35
رابعا. التطبيقات التربوية والنفسية لنظرية سكنر	37
خامسا. الانتقادات الموجهة للنظرية السلوكية	39
المحور الثالث: النظرية الجشطلتية	
* تمهيد	44
أولا. مفاهيم أساسية في نظرية الجشطلت	44
ثانيا. تجارب الجشطلت في التعلم	46

ثالثا. قوانين التعلم لدى الجشطلت	49
رابعا. التطبيقات التربوية والنفسية للنظرية الجشطلتية	54
خامسا. نقد النظرية الجشطلتية	57
المحور الرابع: نظرية التطور المعرفي لبياجي	
*تمهيد	60
أولا. مفاهيم أساسية في نظرية بياجي	60
ثانيا. مراحل النمو المعرفي لدى بياجي	64
ثالثا. التطبيقات التربوية والنفسية للنظرية المعرفية	72
المحور الخامس: نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي	
* تمهيد	76
أولا. مبادئ التعلم لدى باندورا	76
ثانيا. التطبيقات التربوية والنفسية للنظرية المعرفية الاجتماعية	91
رابعا. تقييم نقدي	92
المحور السادس: نظرية العزو السببي	
* تمهيد	95
أولا. مفهوم العزو السببي	95

ثانيا. الافتراضات الاساسية لنظريات العزو	95
ثالثا. افتراضات نظرية العزو في مجال التعلم الصفي	97
رابعا. خصائص العزو	99
خامسا. العوامل المؤثرة في العزو السببي	102
سادسا. آثار العزو النفسية والتحصيلية	105
سابعا. مساهمات نظرية العزو في مجال التربية وعلم النفس	110
المحور السابع: نظرية العجز المتعلم	
* تمهيد	114
أولا. المنطلقات النظرية للعجز المتعلم	114
ثانيا. مفهوم العجز المتعلم	118
ثالثا. مكونات العجز المتعلم	120
رابعا. مراحل اكتساب العجز	123
خامسا. العوامل المؤدية إلى اكتساب العجز	123
سادسا. أثار العجز المتعلم	132
سابعا. طرق التحصين ضد العجز المتعلم	135
* خاتمة	144

* قائمة المراجع	146

***مقدمة:**

تمثل نظريات التعلم واحدة من أهم مكونات المعرفة السيكولوجية للطالب الجامعي، وهي المعرفة الأكاديمية التي يتمكن بها الطالب من فهم التعلم من حيث هو تغير في السلوك ونتاج تفاعل بين محددات فردية ومتغيرات بيئية فيزيقية، إجتماعية، ثقافية ينتج عنها تعلم سلوك، أداء، مهارة.... فالتعلم يكتسي أهمية من حيث أنه فهم لسلوك المتعلم ولآليات التعلم، وفهم السلوك التوافقي، واللاتوافقي والذي يتمظهر في أشكال مختلفة من الإضطرابات النفسية والمشكلات السلوكية والتعلمية التي تحدث بداية في البيئة الصفية، ثم في البيئة الخارجية عموما. فكل هذه المواضيع لا يمكن للطالب فهمها كمعرفة إلا بالنظر إلى التأصيل النظري لها والقوانين أو المبادئ التي تفسرها، والتي تنبثق في الكثير منها عن نظريات التعلم.

من هنا، تبين لنا أن الطالب بحاجة لهذه المعرفة لتوظيفها في فهم المعرفة السيكولوجية التي تبحث في تفسير السلوك المتعلم من حيث بواعثه، ونتائجه. وبناء عليه أعددنا هذه المطبوعة البيداغوجية التي تتناول أكثر النظريات شيوعا في مجال التعلم، محاولين بذلك تغطية أهم وأبرز تلك النظريات وأهمها وأشهرها في مجال التعلم، وبالتالي تلبية حاجة الطالب بما ينسجم ويناسب تكوين الطالب الجامعي وتأهيله.

فقد تناولنا ضمن **المحور الاول** لماهية التعلم والنظرية في التعلم، وذلك بعرض أهم التعاريف التي شرحت التعلم والنظرية وكذا النظرية في التعلم، ثم تطرقنا في **المحور الثاني** إلى أهم النظريات السلوكية بداية بنظرية الإشراط الكلاسيكي ثم نظرية المحاولة والخطأ لـ"ثورندايك"، ونظرية "سكنر" في الإشراط الإجرائي، وأهم ما تم التركيز فيه ضمن هذا المحور، القوانين والمبادئ التي تقوم عليها السلوكية وتطبيقاتها النفسية والتربوية.

بعدها عرضنا ضمن **المحور الثالث** لنظرية النمو المعرفي لـ"بياجي" محاولين بذلك إبراز أهم المفاهيم التي توصل إليها "بياجي" من خلال دراساته التطورية والتغيرات النمائية المعرفية للطفل بداية من الميلاد إلى مرحلة النضج، محاولين بذلك الوقوف على أهم التطبيقات النفسية والتربوية لمبادئ البياجية.

تلى ذلك بحث النظرية الجشطلتية ضمن **المحور الرابع** من حيث تجاربها والقوانين التي تنظم المجال الإدراكي وأهم تطبيقات قوانين الجشطلتية التربوية والنفسية.

أما **المحور الخامس** فتمحور حول نظرية التعلم الإجتماعي المعرفي لـ"باندورا" من حيث بحث أهم المبادئ التي جاء بها "باندورا" والتجارب التي قام بها في إطار التعلم بالملاحظة، ومنه إبراز جوانب الإفادة لقوانين النظرية في المجال النفسي والتربوي.

بعدها عرضنا ضمن **المحور السادس** لنظرية العزو السببي لـ"واينر"، وهي النظرية التي تندرج ضمن نظريات الدافعية الحديثة، مستهدفين بذلك توضيح المفهوم والمصادر الأساسية للعزو، وكيف تتشكل وآثارها في السلوك والأداء، ومساهمات النظرية في التربية وعلم النفس.

وفي الأخير بحثنا ضمن **المحور السابع** لنظرية العجز المتعلم لـ"سليجمان"، وحاولنا التركيز على تجلية المفهوم وما يرتبط به من مظاهر أو إضطرابات معرفية، سلوكية، وانفعالية تشكل في مجملها العجز المكتسب، وحاولنا إستنباط أهم مبادئ النظرية من خلال التجارب التي أجراها "سليجمان" على الكلاب، وتلك التي نقلها إلى مجال التعلم الإنساني، مبرزين الظروف التي تؤدي إلى اكتساب العجز لدى الفرد، وآليات تحصين المتعلمين والأفراد عموما ضد العجز المتعلم.

وإذا كان البحث في نظريات التعلم لم يتوقف عند أبحاث "سليجمان" ضمن نظرية العجز المتعلم والصيغ المعدلة للنظرية، فإننا نعتقد أن هذه المواضيع هي المواضيع الهامة التي من شأنها أن تكسب الطالب المعرفة الضرورية في هذا الميدان. ونأمل أن تكون بمثابة مفاتيح معرفية تؤهل الطالب لفهم ضروب المعرفة المختلفة ضمن تخصص علم النفس والتربية وفق منهجية سليمة.

كما نرجو أن تكون هذه المطبوعة شاملة وتحقق الأهداف المتوخاة في تكوين الطالب في مشواره الجامعي، علها تكن مرجعا بسيطا لما يحتاجه لفهم التعلم من حيث ماهيته وقوانينه ومبادئه وأهم مقارباته، وكيف له أن يوظف هذه المعرفة في فهم الأداء والسلوك وطرق وأساليب تعديله والتحكم فيه والتنبؤ به.

المحور الأول

مفهوم التعلم والنظرية في التعلم

*** تمهيـــد:**

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

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

أولا. مفهوم التعلم:

تعددت مفاهيم التعلم وتباينت من حيث المنظور الذي انطلقت منه، وأكثر تلك المفاهيم المفهوم الذي ساقه "كمبل" عن التعلم؛ إذ يرى أن التعلم " تغير نسبي دائم في إمكانات السلوك التي تكتسب كنتيجة للممارسة المعززة ". (الزيات، 2004: 27). فالأداء الذي يرافقه تعزيز يكسب المتعلم السلوك الصحيح، وتعلم طرق الأداء والاستجابات المختلفة في مواقف التعلم.

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

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

وعليه؛ يمكن تعريف التعلم على أنه " ذلك التغير الذي يحدث في السلوك والمشروط بنضج الفرد وخبرات التعلم التي يتعرض لها، والمقترنة بقوانين ومبادئ تحكم التعلم".

ثانيا. مفهوم النظرية:

تعددت التعاريف بشأن النظرية واختلفت بحسب تصورات وتوجهات الباحثين، فمنهم من ذهب إلى إعطاء تعريف للنظرية في ضوء مكوناتها؛ كالتعريف الذي ساقه " كيرلنجر" (Kerlinger) والذي اعتبر النظرية"مجموعة من الأبنية أو المفاهيم المتفاعلة والتعاريف والافتراضات والقضايا التي تمل وجهة نظر منتظمة لتفسير ظاهرة ما، وذلك بإيجاد علاقات بين متغيرات بهدف تفسير الظاهرة والتنبؤ بها". (قطامي، 2005: 21). فالنظرية وفق هذا المفهوم تتضمن افتراضات تفسر ظاهرة معينة، وفي ضوء تلك التفسيرات يتم التنبؤ بحدوثها.

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

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

فالقوانين التي تقوم عليها النظرية تفسر الظواهر التي في ضوءها أيضا يتم التنبؤ والتحكم بالظاهرة الإنسانية.

ثالثا. مفهوم نظريات التعلم:

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

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

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

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

ولقد تباينت توجهات الباحثين في تفسير التعلم والمبادئ التي تحكمه منطلقة من مرجعيات وتصورات مختلف غير أنها اتصفت بالتراكمية وسنعرض لها حسب تطورها وتطبيقاتها في المجال النفسي والتربوي.

المحور الثاني

نظريـــــــــة التعلم السلوكيـــــة

"نظرية الاشراط الكلاسيكي لبافلوف"

*** تمهيد:**

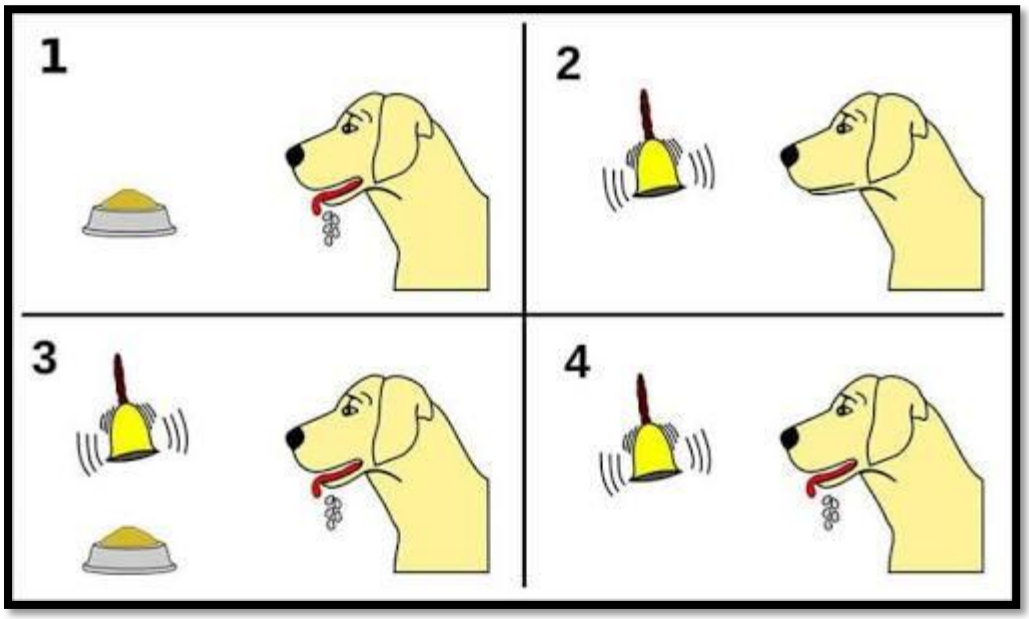
انطلقت النظرية السلوكية من منظور قائم على تأثير البيئة في التعلم واكتساب السلوك، ولقد توصل السلوكيون إلى العديد من المبادئ والقوانين التي تحكم سلوك الكائن الحي مستمدة من نتائج التجارب التي أجروها على الحيوانات في معاملهم.

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

أولا. تجارب بافلوف في الاشراط الكلاسيكي: (classical conditioning)

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

وسنوضح ضمن الشكل التالي المثيرات والاستجابات في تجربة بافلوف:



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

نلاحظ من خلال هذه التجربة أن المثير المحايد اكتسب صفة المثير الطبيعي أو المثير غير الشرطي (**Uncconditional**)، وأدى دوره في استجرار واستدعاء الاستجابة الطبيعية ولذا أسماه بافلوف بالمثير الشرطي، والإستجابة التي أصدرها الكلب إستجابة شرطية.

ولكن السؤال المطروح كيف تشكلت الاستجابة الشرطية؟

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

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

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

نلاحظ في المرة الأولى أن المثير الطبيعي (**stimulus**) أدى إلى إستجابة طبيعية (**response**) كردة فعل لمثير طبيعي وهو الطعام، ولم يكن صوت الجرس مثيرا شرطيا بل كان مثيرا محايدا، ولم يؤدي إلى الاستجابة الطبيعية (سيلان اللعاب)، لكن حين تزامن ظهور المثير المحايد مع المثير الطبيعي واقتران ظهور المثير المحايد "صوت الجرس" بـ "الطعام"، ومع التكرار والإقتران إكتسب المثير المحايد صفة المثير الطبيعي فكان كافيا لوحده لاستدعاء الاستجابة الشرطية التي كان يحدثها المثير الطبيعي وهي سيلان اللعاب.

ثانيا. مفاهيم نظرية بافلوف في الاشراط الكلاسيكي:

1– المثير الطبيعي: هو منبه طبيعي يؤدي إلى استدعاء استجابة طبيعية، ويعرف باسم المثير غير الشرطي لأنه بطبيعته قادر على استجرار أو إستدعاء إستجابة ما طبيعية حيث لا يشترط تعلم هذه الإستجابة.

ويؤدي المثير الطبيعي إلى حدوث ردة فعل انعكاسية تمتاز بالثبات والإستقرار لدى الفرد، ومثال ذلك الطعام في تجربة بافلوف. (الزغلول، 2006 : 55)

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

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

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

4- الاستجابة الشرطية: (Conditioned Response)

تعرف باسم الإستجابة غير الطبيعية، وهي إستجابة متعلمة ناتجة عن المثير الشرطي وتحدث نتيجة إقترانها لعدد من المرات بمثير طبيعي معين، والإستجابة الشرطية هي إستجابة مماثلة للإستجابة الطبيعية.

إذن، فهي عادة تكون إنعكاسية لمثير شرطي لمجرد التعرض إليه، وتشبه إلى درجة ما الإستجابة الطبيعية التي يحدثها المثير الطبيعي لكنها تكون اقل منها، كما أن مدة كمونها قد تكون أطول أو أقصر من الإستجابة الطبيعية. (الزغلول، 2006: 56)

ثالثا.قوانين التعلم المستمدة من الإشراط الكلاسيكي:

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

1.الإقتران: (Contiguity)

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

2.التكرار: يؤدي التكرار إلى إصدار الإستجابة الصحيحة المتعلمة، ويمكن أن يتعلم الكائن الحي عن طريق التكرار تفادي الإستجابات الخاطئة التي لا تؤدي إلى الهدف والتي تظهر بظهور المثير. فبالتكرار يمكن أن يتعلم الفرد العديد من السلوكات أو يصدر إستجابات لم تكن في أصلها طبيعية.

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

4. الانطفاء: (Extinction)

هو عكس التثبيت؛ ويقصد به توقف الاستجابة الشرطية المتعلمة للمثير الشرطي نتيجة لتقديمه لعدد من المرات دون أن يتبع بالمثير الطبيعي.

وحدوث الانطفاء هو مؤشر لحدوث المحو في الاستجابة الشرطية المتعلمة. ونتيجة لعدم إقتران المثير الشرطي بالمثير غير الشرطي لمرات متعددة على نحو تدريجي، حيث تتلاشى هذه الإستجابة تدريجيا إلى أن تنقطع. (الزغلول، 2006: 59)

فتقديم المثير الشرطي فقط بدون أن يعقبه المثير غير الشرطي يؤدي إلى إضعاف الإستجابة، ويترتب على ذلك إنطفاء الإستجابة أو السلوك المتعلم؛ بمعنى أن المثير الشرطي يفقد تدريجيا قدرته على إنشاء أو إستدعاء الإستجابة الشرطية بسبب غياب الاقتران والتكرار.

رابعا. التطبيقات التربوية والنفسية لنظرية بافلوف:

كان لنظرية "بافلوف" إسهامات في المجال النفسي والتربوي. ونذكر من أهم تلك الإسهامات ما يلي:

✍ذهبت إتجاهات سلوكية في تفسير الإضطرابات النفسية والمشكلات السلوكية تفسيرا مستمدا من مبدأ الإقتران، إذ فسرت بعض الإضطرابات في إقترانها بخبرات مؤلمة، وبناء على الإقتران الشرطي يتم تقديم العلاج بالعمل على إطفاء السلوك الخاطئ وغير المرغوب وتعلم السلوكات الإيجابية والكف عن السلوكات الخاطئة أو المرضية من خلال إعادة الإقتران الايجابي. كفوبيا المدرسة التي تفسر في ضوء الاقتران الشرطي بخبرة مؤلمة ويتم علاج هذا المشكل السلوكي باستخدام الإقتران الإيجابي المرغوب فيه، وذلك باقران التواجد في المدرسة بشيء محبب لدى الطفل؛ أي بخبرة سارة ومع تكرارها يتخلص الطفل من السلوك المرضي ويكتسب السلوك السوي.

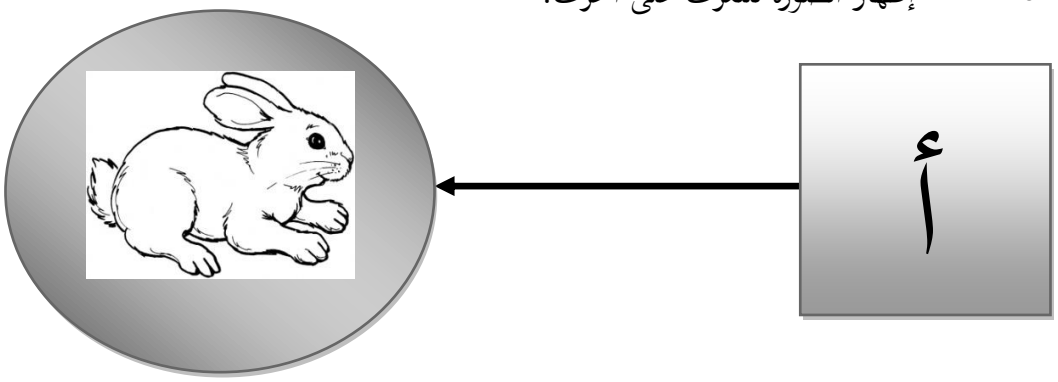
✍كان لهذه النظرية تطبيقاتها في المجال التربوي في مجال تعلم أنماط السلوك الصحيح واكتساب مهارات قراءة وكتابة الحروف، الأعداد وغيرها...

فإذا كنا بصدد إكساب مهارة القراءة باستخدام قانون الإقتران فإننا نقوم باقران الصور مع الحرف الدال على الكلمة، فالحرف هو بمثابة مثير يقترن بالصورة الدالة عليه، وتصبح الصورة مثير شرطي يؤدي إلى استدعاء نفس الإستجابة استجابة شرطية.

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

- بداية نقرن ظهور حرف (أ) بصورة تحمل كلمة بها الحرف ككلمة (أرنب).
- إعادة اقران ظهور الحرف بالصورة مرات عديدة.

- إظهار الصورة للتعرف على الحرف.



المحور الثالث

نظرية المحاولة والخطأ

لـ"ثورندايك"

*** تمهيد:**

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

أولا. تجربة ثورندايك في الاشراط الوسيلي:

قام " ثورندايك" بالعديد من التجارب على الفئران والقطط، ومن أشهر تجاربه تلك التي أجراها على قط القفص. فقد وضع قطا مدفوعا بدافع الجوع في قفص به رافعة وهي الوسيلة المؤدية إلى الهدف، حيث يؤدي الضغط عليها إلى فتح القط للقفص والخروج منه، وهو الباعث للقط ليقوم بالمحاولة للوصول إلى الهدف، ووضع خارج القفص سمكة ويؤدي الضغط على الرافعة إلى فتح الباب وخروج القط منه، وبالتالي الحصول على الطعام. فالجوع والطعام شكلا موقفا إشكاليا بالنسبة للقط الذي يفترض منه القيام بسلوك ما للتخلص من هذا الموقف. والشكل التالي يوضح الموقف التجريبي:

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

لاحظ "ثورندايك" في بداية التجربة أن القط أظهر العديد من المحاولات العشوائية كالمواء والقفز والخربشة والتسلق في محاولة منه للتخلص من المشكل والحصول على الهدف، ومع تكرار المحاولات الخاطئة لاحظ أن عدد

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

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

ثانيا. قوانين التعلم وفق نظرية ثورندايك:

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

1.قانون الاستعداد: Law of Readiness

ينص قانون الاستعداد على أن التعلم يصبح ممكنا إذا ما تم إثارة ميل الفعل لدى المتعلم. ويعتقد "ثورندايك" أنه بدون الاستعداد لا يستطيع المتعلم التعلم. فهو رغبة الفرد في التعلم.(Glory,2018 :25)

والرغبة في الإشباع، هي التي تؤدي إلى تقوية الإستجابة بينما عدم توفر الإستعداد لا يؤدي إلى تقوية الاستجابة. فالإستعداد لإصدار سلوك أو إستجابة معينة يتم وفق باعث أو دافع.

ومنه، فإن قانون الاستعداد يصف الحالات التي تحقق فيها العضوية الإشباع أو الإزعاج. حيث أن الإستجابة التي تقوى هي الإستجابة التي يتم فيها عملية الإشباع لدافع أو رغبة بينما إجبار العضوية على العمل حينما لا يتوفر لديها الإستعداد فإن ذلك يزعجها. (قطامي، 2005: 72)

فالإستعداد لأداء سلوك معين وفق باعث أو دافع يعد من أهم محددات السلوك المتعلم، إذ أن الكائن الحي قد يتصرف أو يستجيب بسلوك معين لدوافع غريزية تهيئ له الإستعداد لأداء ذلك السلوك. واعتبرت النظرية السلوكية الدافع لإشباع " الجوع" كحاجة بيولوجية أهم دوافع السلوك، وعلى ضوءها فسرت النظرية السلوكية إستجابات الكائن الحي.

2.قانون التكرار: Law of exercise

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

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

فالتكرارات التي لا يتم تعزيزها تميل إلى التلاشي". لذا يجب تقديم تعزيز على الأقل من وقت لآخر من أجل الإستمرار في إنشائه. وعندما لا يتم تعزيز السلوك، فإنه يميل إلى الاختفاء بعد فترة.(Hasan,n.d :22)

ومن هنا فإن مبدأ التكرار لدى "ثورندايك" مهم جدا في اكتساب السلوك وتعلمه وتفادي أو تلافي الكثير من الأخطاء. إذ أن التكرار يؤدي إلى تثبيت السلوكات الصحيحة لكن يشترط حدوث الإشباع، ذلك أن الإستجابة تتكرر إذا أدت إلى تحقيق الإشباع على عكس الإستجابات الخاطئة التي تنطفئ في غياب الإشباع.

3.قانون التعزيز: (Law of Reinforcement)

إن الحصول على الهدف بعد المحاولات المتكررة هو بحد ذاته تعزيز، إذ أنه يؤدي إلى الإحتفاظ بالإستجابة الصحيحة التي توصل إلى الهدف. ويسهم التعزيز في اكتساب الاستجابة الصحيحة وفي تثبيت السلوك، وعلى العكس من ذلك فإن المحاولات المتكررة التي لا تؤدي في النهاية إلى الهدف ولا يعقبها مكافآت ينتج عنها الإنطفاء التدريجي للإستجابة.

4.قانون المحاولة والخطأ:

يرى" ثورندايك" أن المحاولة والخطأ آلية رئيسية في التعلم وتكوين الارتباطات. ذلك أن الإستجابة المناسبة التي تؤدي للهدف تتم بعد المحاولات المتكررة حتى وإن كانت خاطئة في موقف التعلم، ويتم التوصل إلى الإستجابة الصحيحة على نحو تجريدي بحيث يتم إكتشافها في ضوء نتائج المحاولات السلوكية التي يتم تنفيذها حيال الموقف. فالمحاولة والخطأ تؤدي إلى تلافي الإستجابات الخاطئة وتلاشيها تدريجيا والإحتفاظ بالإستجابة الصحيحة.

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

5.قانون الأثر: Law of Effect

يقصد به حالة الرضا والإرتياح التي تجعل الإرتباط قويا بين المثير والإستجابة، وعلى العكس من ذلك فإن عدم الرضا يضعف الإرتباط بين المثير والإستجابة، وهذا ما يؤثر على دافعية الكائن الحي من حيث الإقبال أو الإحجام عن التعلم والشعور بالإحباط. (Natthaphong & all, 2018: 25.2)

ومعنى ضعف الإرتباط أن الكائن الحي يصبح لديه ميل إلى عدم تكرارها على عكس حالة الإرتياح والرضا فإنها تقوي الإستجابة، ويؤدي ذلك إلى تكرارها بل وتثبيتها.

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

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

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

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

ثالثا. التطبيقات التربوية والنفسية لنظرية ثورندايك:

كان للقوانين التي توصل إليها "ثورنديك" أثر في مجال التعلم الإنساني، كما كان لها تطبيقاتها في التربية وعلم النفس. ونذكر من أهم تلك التطبيقات:

✍استخدام المحاولة والخطأ في مجال التعلم الصفي وإعطاء فرصة للمتعلم لتكرار محاولاته لاكتساب السلوك الصحيح. ففي المجال التربوي فإن تحقيق هدف التعلم واكتساب مهارات أو معارف مدرسية يعتمد على

المحاولات التي يقوم بها المتعلم في الغرفة الصفية، ذلك أن الخطأ في الوصول إلى الهدف للوهلة الأولى لا يسد الباب على محاولات أخرى لتحقيقه وتكرار المحاولات للوصول إلى الحل الصحيح.

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

✍الاهتمام باستعدادات التلاميذ للتعلم باعتبارها ضرورية لنجاح التعلم. فالمتعلم يجد التعلم سهلا أو صعبا بسبب سمة الاستعداد.

ونظرا لأن الإستعداد يعتمد على الرغبة الشديدة، وحتى تكون النتائج مثمرة بالنسبة للمعلمين لا بد أن يعتمد على الرغبة الشديدة للتلميذ كالرغبة في النجاح أو القبول الاجتماعي. (Samuel, n.d: 2)

ولكن السؤال المطروح: كيف نقوي هذه الرغبة في التوجه نحو التعلم لتحقيق النجاح والقبول الاجتماعي؟

لا ريب في أن هذا يعتمد على البيئة التعليمية والبرامج المدرسية التي يمكنها أن تؤدي دورا مؤثرا فاعلا في رفع مستوى الاستعداد لدى المتعلم، وتوجه رغبته لتحقيق التفوق والمنافسة عليه من أجل الحصول على القبول الإجتماعي.

ولقد استرعى هذا الأمر إنتباه المخططين والمشرفين على التربية، وأصبح هذا المبدأ إحدى أسس بناء المناهج التعليمية، وفي كل عملية مراجعة للمناهج الدراسية في محتوياتها وطرائقها البيداغوجية ونشاطاتها المختلفة التي تمكن التلاميذ من تنمية استعداداتهم وإشباع رغباتهم وميولهم وتحقيق طموحاتهم.

ولتحقيق ذلك يتوجب على المعلم أن يكون تيسيريا. أي يعمل على خلق جو ملائم للتعلم يأخذ الدروس لتكون تفاعلية ومثيرة للاهتمام ومليئة بالتحديات وحل المشكلات. (Glory, 2018: 28)

المحور الرابع

نظرية الإشراط الإجرائي لدى "سكنر"

*** تمهيد:**

يمثل الاشراط الإجرائي اتجاه السلوكية الحديثة، ويرجع الفضل في ظهوره إلى عالم النفس الأمريكي "سكنر"، وهو الاتجاه الذي يختلف عن اتجاه "بافلوف" في الاشراط البسيط و"ثورندايك" في الاشراط الوسيلي. وسنعرض لأهم تجارب "سكنر" (**B. F. SKINNER**) المعملية، وأهم القوانين التي فسرت التعلم، وتطبيقاتها التربوية والنفسية.

أولا. منطلقات نظرية سكنر:

إنطلق" سكنر" في تفسيره لعملية التعلم من مفهوم التعزيز والعقاب، وذهب خلافا لـ "ثورندايك" في أن السلوك لا يتشكل وفقا للمحاولة والخطأ، ففي الوقت الذي يرى فيه "ثورندايك" أن الاستجابات تصدر عن الفرد نتيجة مثيرات قبلية تثيرها نجد أن " سكنر" يرى أنه ليس من الضرورة وجود مثل هذه المثيرات القبلية لحدوث هذه الاستجابات. كما أن"ثورندايك" يؤكد أن تعلم الاستجابات يتطلب تفاعل مباشرا مع المثيرات مهملا آليات أخرى لتشكل مثل هذه الاستجابات، بيد أن "سكنر" لم يهمل دور الملاحظة والمحاكاة في تعلم مثل هذه الاستجابات. (الزغلول، 2006: 89)

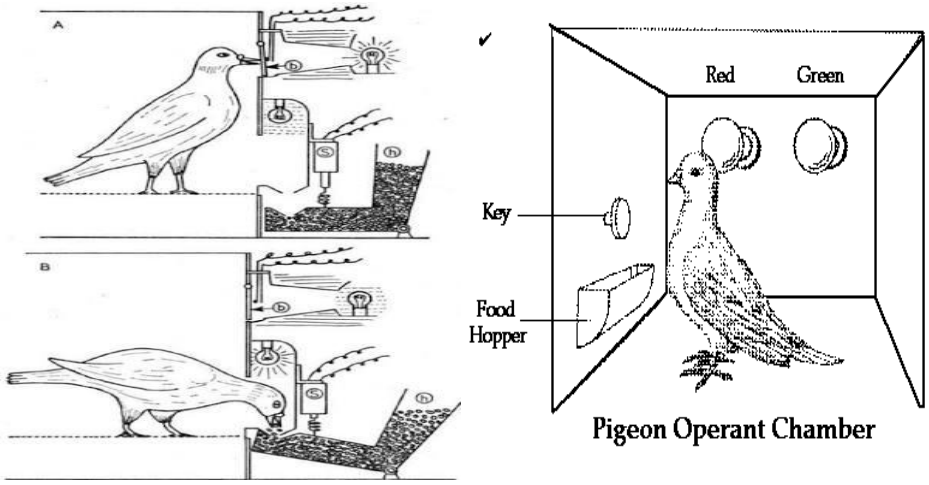
فالاستجابات في نظر سكنر يمكن أن تحدث بدون وجود مثير يسبقها، بيد أن ما يحركها هو الدافع البيولوجي "الجوع". وسميت نظرية "سكنر" بالاشراطية الإجرائية لأن "سكنر" يرى أن السلوك يتشكل بواسطة ما يحدث بعد الاستجابة أي؛ التعزيز والمكافأة، والتي تؤدي إلى تطور الإستجابات أي تميل إلى تكرار الظهور، وبإيقاف تقديم التعزيز لاستجابة ما فإن ذلك يؤدي إلى توقف الاستجابة وانطفاءها.

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

ثانيا. تجربة سكنر في الاشراط الإجرائي: Operant Conditioning

إفترض"سكنر" أن السلوك الإجرائي (**Operational Behavior**) هو سلوك يبادر به الفرد بهدف التحكم في البيئة، وانطلاقا من هذا الافتراض أراد أن يختبر سلوك الكائن الحي في تعلم السلوك الإجرائي.

قام "سكنر" في تجربته بإحضار حمامة جائعة، ووضعها في قفص به لوحة مرسوم عليها دوائر ملونة حمراء وخضراء، ثم قام "سكنر" بمراقبة اللحظة التي ترفع فيها الحمامة رأسها ولو بدرجات بسيطة من أجل تقديم الطعام لتحصل على تعزيز أولي، وملاحظة الحمامة في اللحظة التي يظهر فيها الضوء الأحمر وتقترب منه الحمامة ولو بدرجات بسيطة ليقدم لها الطعام، وكلما ازدادت حركاتها في التحول نحو الضوء الأحمر كلما اتبع ذلك السلوك بمعزز أولي طعام إلى أن تصل الحمامة إلى مرحلة تعلم النقر على الضوء الأحمر للحصول على الطعام. (قطامي، 2005: 126). والشكل التالي يوضح تجربة "سكنر" في الاشراط الإجرائي:



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

لكن السؤال المطروح: كيف تعلمت الحمامة الاستجابة الصحيحة في موقف التعلم بالرغم من وجود مثيرات عديدة؟

إستطاع "سكنر" أن يعلم الحمامة أن تصدر الاستجابة الإجرائية الصحيحة أي، النقر على الضوء الأحمر ولا تستجيب في حال النقر على العلامة البيضاء أو الخضراء، وهو السلوك الذي كان في الأصل محايدا،

ولكن نتيجة للتعزيز الذي تلقته والمكافأة على السلوكات الإجرائية الصحيحة التي قامت بها وهي رفع الرأس والنقر على الضوء الصحيح تعلمت الحمامة الاستجابة الإجرائية الصحيحة. فالسلوكات المعززة لدى "ثورندايك" و"بافلوف" أدت إلى اكتساب السلوك الصحيح وتثبيته، وهذا ما يميز الإشراط الإجرائي عن الاشراط البسيط، ذلك أن تعلم السلوك الإجرائي يخضع لعملية الاشراط في الموقف السلوكي أي؛ الإجراءات التي يقوم بها الكائن الحي لكي يتحكم بالمثيرات المحيطة به، ويظهر السلوك المرغوب والذي يترتب عليه التعزيز والمكافأة.

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

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

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

ويمكن شرح ذلك كالتالي:

س ج ← م ج ← م ط ← س ط

سلوك رفع الرأس ← العلامة ← رؤية طبق الطعام ← تناول الطعام

ثالثا. مفاهيم سكنر في التعلم الإجرائي: Operational learning

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

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

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

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

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

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

رابعا. قوانين التعلم لدى سكنر:

1. مبدأ التعميم الإجرائي:

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

2. مبدأ التعزيز:

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

1.2- التعزيز الموجب: (Positive Reinforcement)

هو إجراء يتم فيه تقديم مثير بعد الاستجابة حيث يؤدي تقديم المثير إلى استمرار أداء الاستجابة الصحيحة المرغوبة وتعلمها وتثبيتها. فالأداء الإجرائي الصحيح لدى "سكنر" والذي يصيب الهدف مرتبط بكمية التعزيز الذي يلحق الاستجابة الإجرائية.

وقد اعتمد "سكنر" في بداية دراساته على جداول التعزيز، وفضل التعزيز المنتظم. حيث يتم إعطاء التعزيز كل ثلاث دقائق. وقد أظهرت الدراسات أنه كلما قل الوقت بين التعزيزات، زادت فعالية التعزيز. فالتوقيت مهم جدا فيما يتعلق بالجدول الزمني، وهو أكثر كفاءة عندما يحدث بفترات قصيرة. (Hasan, n.d, p:27)

2.2- التعزيز السلبي: (Negative Reinforcement)

يعرف من خلال الإزالة وفيه يتم إزالة المثيرات المؤلمة أو غير المرغوب فيها من البيئة كنتيجة لقيام الفرد بسلوك مرغوب فيه، وهذا يعني أن الكائن الحي يقوم باستجابة ما بهدف تجنب مثيرات مؤلمة غير مرغوب فيها. ومثل هذه الاستجابة تزداد قوة عندما تستبعد المثيرات المؤلمة، فقد كان فأر "سكنر" يكرر الضغط على الرافعة لتأخير أو منع حدوث صدمة كهربائية؛ حيث كان يكافئ على هذا السلوك وهو الضغط على الرافعة بعدم تعريضه للصدمة الكهربائية. (الزغلول، 2006: 95)

فالتعزيز السلبي لا يعتمد على تقديم المكافأة، ولكن على منع العقاب في حال إستدعاء الاستجابة المرغوبة كالتلميذ الذي منع عنه العقاب بسبب انضباطه الصفي.

ويظهر أن كلا النوعين من التعزيز يعمل على تثبيت السلوك وعدم انطفاءه.

3. مبدأ العقاب:

يعد العقاب أحد أساليب إنطفاء السلوك غير المرغوب فيه. وبالرغم من اعتماده كقانون في التعلم الاجرائي إلا أن "سكنر" فضل التعزيز على العقاب في تعديل السلوك.

وحجته في ذلك أنه أسلوب ضعيف في ضبط السلوك وتأثيره مؤقت في تعديل السلوك.(قطامي، 2005 :151). ويتضمن أسلوب العقاب:

1.3- العقاب الايجابي: (Positive Bunishment)

يتم فيه اطفاء سلوك غير مرغوب بالاعتماد على مثير مؤلم أو حالة غير سارة بهدف تقليل أو إضعاف قوة السلوك وتقليل احتمالية تكراره لاحقا.

فقد كان " سكنر" يعرض الفأر لصدمة كهربائية عندما يضغط على الرافعة، ومثل هذا الإجراء أدى إلى إضعاف مثل هذا السلوك لدى الفأر حيث توقف عن الضغط على الرافعة لتجنب العقاب وهو الصدمة

الكهربائية. (الزغلول، 2006: 96). إذ أن العقاب في هذه الحالة يؤدي إلى التقليل من حدوث الاستجابة غير المرغوبة وانطفاء السلوك الخاطئ.

2.3- العقاب السلبي: يتم فيه إزالة حدث سار أو مرغوب فيه من بيئة الكائن الحي كنتيجة لقيامه بسلوك غير مرغوب فيه، وتحديدا فإن هذا الإجراء يتضمن عقاب الاستجابة غير المرغوب فيها من خلال إزالة مثير مرغوب فيه لتقليل إحتمالية تكرار الاستجابة لاحقا. وكنتيجة للقيام بالسلوك غير المرغوب فيه يحرم الفرد من المكافأة، وهذا حتى يتوقف عن ارتكاب السلوك الخاطئ.

خامسا. التطبيقات التربوية والنفسية لنظرية سكنر:

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

- أسهمت النظرية السلوكية عموما ونظرية "سكنر" خاصة في بروز بيداغوجيا الأهداف والتي تم تبنيها كمقاربة في التدريس، وهي مقاربة قائمة على أجراءة للأهداف يعبر عنها بأداءات قابلة للملاحظة والقياس محددة بمؤشرات ومعايير للإنجاز.
- التدريب على التعميم الإجرائي في التعلم، وذلك من خلال تقديم المثيرات الإجرائية في المواقف الإجرائية الأصلية والمشابهة لتحقيق تعميم إجرائي. وفي ضوء مبدأ التعميم الإجرائي يتمكن التلميذ من تطبيق نفس الطريقة في وضعيات مشابهة تبلغه الهدف.
- الاعتماد في التعلم على الهدف كمنطلق لكل فعل تعليمي/ تعلمي. إذ أن الاستجابات الإجرائية التي تصدر من المتعلم تنطلق من هدف يسعى المتعلم إلى تحقيقه، وهذا ما يساعد المعلم على ملاحظة وقياس أداء التلميذ، وتعزيز الايجابي منه لتثبيته وإهمال الخاطئ منه لتلافيه.

➢تبني أسلوب التعزيز الموجب في تقييم الأداء، والذي من شأنه أن يدعم السلوك الصحيح ويقدم تغذية راجعة لتثبيت السلوك وتدعيم الاداءات الصحيحة لدى المتعلم. ولاشك في أن السلوكات المتعلمة المعززة تعمل على تحفيز الدافعية لدى المتعلم لدعم استجاباته وتعلماته الصحيحة. خاصة أن المكافآت أو المعززات الخارجية تعد حوافز للأداء.

فالاعتماد على التعزيز الايجابي يساعد في تثبيت السلوكات الصحيحة وإهمال السلوكات الخاطئة. (Hasan, n.d: 27)

➢استخدام التعزيز الفوري في التعلم يمد المتعلمين بتغذية راجعة فورية. ولأهميتها فإنه يجب أن يعمل المعلم مع التلاميذ على سؤال واحد في كل مرة، حتى لا يسمح للطلاب باستمرار إرتكاب نفس الأخطاء بشكل متكرر. (Austin, 2014 :178).

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

➢تبني مبدأ تعديل السلوك في العلاج السلوكي بالإعتماد على قوانين السلوكية لإطفاء السلوك الخاطئ كقانون الإقتران، التعزيز الإيجابي، وغيرها....

➢ كان لسكنر الفضل في استدخال الآلة في التعلم عن طريق ما اسماه بالتعليم المبرمج (**Learning Programmed**) لتطوير التعليم واستخدام الوسائط التعليمية التكنولوجية، والتي تعتمد على الآلة وعلى خطوات صغيرة تعطي للمتعلم تغذية راجعة.(الزغلول، 2006: 107). فحدوث التعلم يمكن أن يتم إذا قدم في شكل خطوات صغيرة على أن تعطى للمتعلم تغذية راجعة سريعة لنتائج تعلمه في موقف التعلم.

وتقوم الوسائط التعليمية الالكترونية بتقديم تغذية راجعة لنتائج التعلم ولا يُسمح للمتعلم له بالذهاب إلى مستوى آخر إلا إذا أعطى الإجابة الصحيحة. وهكذا، يمكن للطالب الإنتقال إلى مستويات أعلى من التعلم. فالتعليم المبرمج هو تعزيز السلوك المناسب للطالب. (Hasan, n.d: 27)

وعلى الرغم من أهمية وقيمة القوانين التي قدمها "سكنر" (Skinner) في علم النفس والتربية والتعليم خاصة إلا أن نظريته تعرضت لبعض الانتقادات، ومنها:

أحد النقاد الرئيسيين لنظرية سكينر وهو (ألفي)، جادل بأن المكافآت والدافع الخارجي ينتجان الإمتثال، وهو ليس، كما اقترح "سكينر"، سلوكا طبيعيا خاليا من الاختيار المتعمد. (Austin, 2014: 178)

إذ يغيب السلوك في غياب المكافئة التي تصبح المحرك الأساسي والوحيد للإستجابات السلوكية. فالإعتماد على المكافآت الخارجية كمثيرات إصطناعية تعطي إستجابات مصطنعة سرعان ما تغيب بغياب المكافأة.

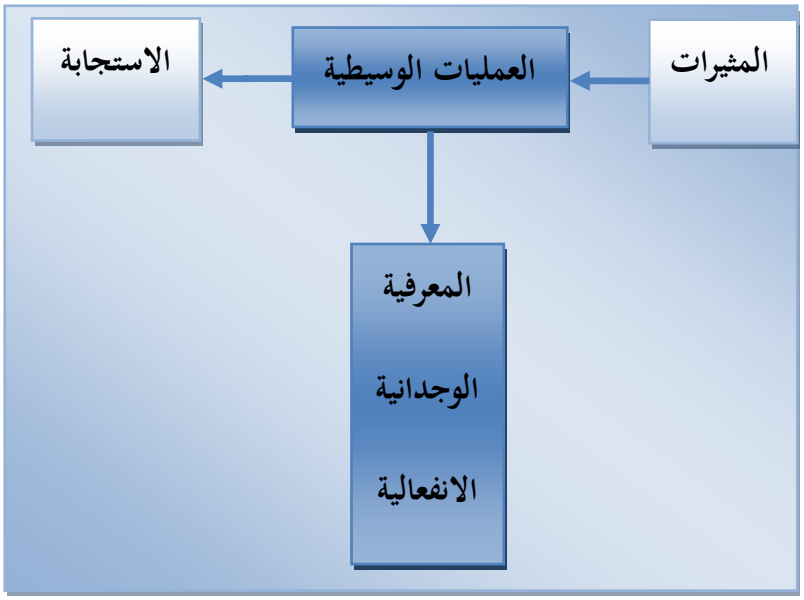
علاوة على ذلك، فإن تدريب البشر على توقع مكافآت قد يؤدي إلى الفشل في إيجاد الدافع في غياب مكافأة موعودة. وفي كثير من الأحيان يتم إستخدام المكافآت، والمزيد من الناس يعتادون عليها ويتوقعون منهم السلوك. (Austin, 2014:178)

سادسا. الانتقادات الموجهة للنظرية السلوكية:

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

أن نعتمدها في تفسير السلوكات البسيطة كالعادات، ولكن من الصعب تفسير السلوكات المعقدة التي تحتاج إلى العمليات العقلية والتمثيلات الذهنية في مواقف التعلم بقوانين السلوكية.

علاوة على هذا، فإن السلوكيين إهتموا بالمثيرات الخارجية التي اعتبروها المحدد لسلوك واستجابة الفرد غير أن السلوك تحكمه العديد من المتغيرات الخارجية والداخلية المتعلقة بذات الفرد كالجانب المعرفي والنفسي والوجداني والإنفعالي. وفي وجود هذه العمليات الوسيطية فإن التنبؤ بالإستجابة الآلية التي تحدث نتيجة التعرض لمثيرات بعينها لا تصلح لتفسير إستجابات وسلوكات الفرد بسبب المتغيرات الوسيطية. **Intervening Variables**) التي تتوسط المثيرات والإستجابات، وفي وجود هذه العمليات الوسيطية يصعب التنبؤ بالإستجابة؛ إذ أنها تختلف من فرد لأخر وعند الفرد في الموقف الواحد في أزمنة مختلفة. ويمكن توضيح ذلك كالتالي:



فالنظرية السلوكية اعتمدت على التنبؤ بالسلوك في وجود مثيرات معينة تؤدي بالضرورة إلى استجابات، مما يجعل السلوك الإنساني شبيه بالسلوك الآلي يحركه الباعث البيولوجي، ولا يمكن تعميمه والتنبؤ به في كل الأحوال على السلوك الإنساني. فالتجارب التي أجراها السلوكيون هي تجارب في أغلبها قامت على سلوك

الحيوانات، وهي السلوكات التي تحكمها الغرائز البيولوجية. غير أن الفرد تحكمه العديد من العوامل الخارجية والداخلية الذاتية.

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

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

وقد واجهت النظرية السلوكية انتقادات من طرف أصحاب النظرية الجشطلتية بسبب اعتمادهما على نمط التعلم الاشراطي، وهو تعلم .حسب الجشطلتيين. آلي قائم على التكرار والحفظ وإجراء أعمى وتعلم يفتقد إلى التعلم الحقيقي الذي يعتمد على إعمال الفرد لعمليات العقل كالإدراك وعلى الاستبصار وهو التعلم ذو المعنى. (إبراهيم، 2006: 129) فالتعلم الحقيقي ذو المعنى يقوم على إعمال المتعلم لقدراته الذاتية ومهارات تفكيره العليا في حل مشكلاته التعلمية.

يؤكد هذا ما ذهب إليه "جانييه" في قوله " أن النظرية السلوكية لم تأخذ بعين الاعتبار قدرة الإنسان على تعلم المهارات المعقدة والقدرات". (قطامي، 2005: 170) إذ أن ما يمتلكه الفرد من قدرات ومهارات التفكير

يتطلب تصميم مواقف ووضعيات تعلمية تهيئ المتعلم لإعمال قدراته الذهنية ومهارات تفكيره في معالجة مهمات التعلم.

المحور الخامس

النظرية الجشطلتية

*** تمهيد:**

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

تأسست النظرية الجشطلتية على ما يسمى بالإدراك في التعلم. والتعلم في نظر الجشطلت كظاهرة وثيقة بالإدراك ذلك أن المتعلم يعيد تنظيم العالم الخارجي أو المدركات الحسية في العالم الخارجي تنظيما معرفيا ذاتيا. وهذا التنظيم يتم وفق مبدأ الكلية الذي ينطلق من أن الكل أكثر من مجموع العناصر المكونة له.

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

أولا. مفاهيم أساسية في نظرية الجشطلت:

1.مفهوم الجشطلت (Gestalt):

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

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

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

2. الاستبصار: (Insight)

يعد الاستبصار عملية ذهنية، وهي تعبر عن الفهم أو الإدراك العقلي. فهي عملية عقلية تتجاوز الإدراك الحسي الذي يعتمد على ترجمة وتفسير المحسوسات وإعطاءها دلالة ومعنى إلى الإدراك أو الفهم العقلي المفاجئ للأجزاء، وإدراك العلاقات التي تربط بين الأجزاء في موقف التعلم، والذي يفضي إلى حل المشكلات التي ترتبط بموقف التعلم.

فالاستبصار هو الفهم الكامل لبنية الجشتالطت (الكل) من خلال إدراك العلاقات القائمة بين أجزاء الشكل الكلي وإعادة تنظيم هذه العلاقات على نحو يعطي المعنى الكامن فيه، ويتم فجأة وبشكل حاسم في لحظة واحدة وليس بصورة متدرجة أو من خلال تقربات للأداء المطلوب. (قطامي، 2013: 104)

فقدرة الفرد على إدراك الموقف الكلي الذي يتفاعل معه، وطبيعة العلاقات القائمة بين عناصر هذا الموقف يعد استبصارا. ذلك أن الاستبصار لا ينتج عن الارتباط بين المثيرات والاستجابات والتي يعقبها تعزيز وإنما يعتمد على عمليات معرفية تتضمن بداية على إدراك حسي ثم إدراك عقلي، أي فهم للعناصر في الموقف ككل، وللعلاقات القائمة بين العناصر والجزئيات في موقف التعلم. فالاستبصار يحدث في ظل شروط تمكن الفرد من الوصول إلى الحل المستبصر، ومنها:

- **مستوى الذكاء:** تتوقف القدرة الاستبصارية على مستوى ذكاء الفرد فكلما ارتفع مستوى الذكاء كانت القدرة على الاستبصار عالية. (قطامي، 2013: 111)
- **تنظيم الموقف:** يتوقف الاستبصار على تنظيم الموقف إذ أن الاستبصار لا يحدث إلا إذا نظم الموقف بحيث تصبح جميع الجوانب اللازمة للوصول إلى الحل في مجال ملاحظة الكائن الحي. (قطامي، 2013: 112)

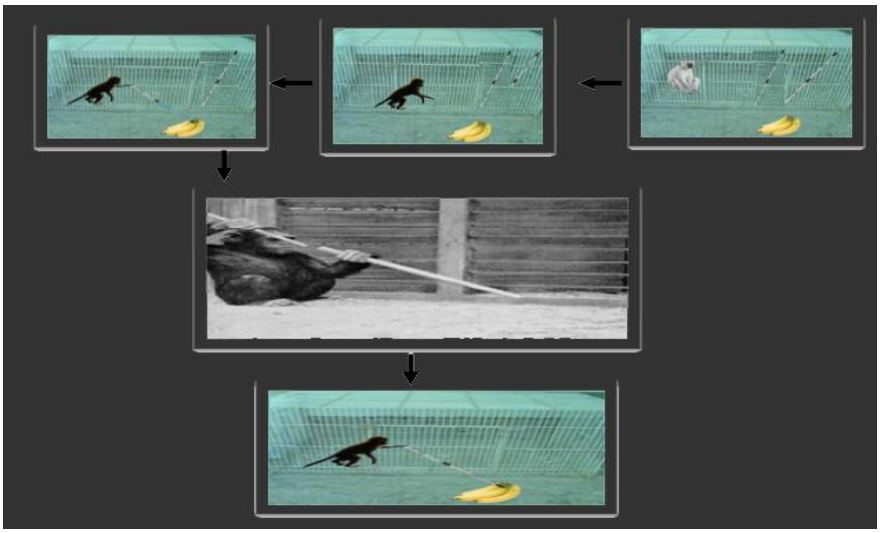
ثانيا. تجارب الجشطلت في التعلم:

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

1.التجربة الأولى:

وضع "كوهلر" قرد الشامبنزي في قفص ووضع الموز خارج القفص ووضع عصاتين إحداهما قصيرة داخل القفص وأخرى طويلة خارج القفص وموازية لجداره على مرأى من الشامبنزي، حيث لا يستطيع الشامبنزي الوصول إلى الموز باستخدام العصا القصيرة، كما لا يمكنه أن يصل إلى العصا الطويلة دون أن يستخدم عصاه القصيرة، ويمكنه الوصول إلى العصا الطويلة باستخدام العصا القصيرة كما يمكنه الوصول إلى الموز بتركيب العصاتين في بعضهما البعض.

لاحظ " كوهلر " مرور "الشامبنزي" بفترة من تلمس الحل عن طريق المحاولة والخطأ مرة باستخدام العصا القصيرة ومرة باستخدام العصا الطويلة ولكن باءت محاولاته بالفشل،وفجأة توقف "الشامبنزي" عن المحاولة وبدا كما لو كان يقوم بعملية مسح الموقف المشكل بصريا بالنظر إلى كل من العصاتين والموزة بصورة سريعة ومتكررة، وفجأة وبقدر من السلالة والسهولة قام باستخدام العصا القصيرة للحصول على العصا الطويلة وتركيبهما في بعضهما والحصول على الموز. (الزيات، 2004: 250)



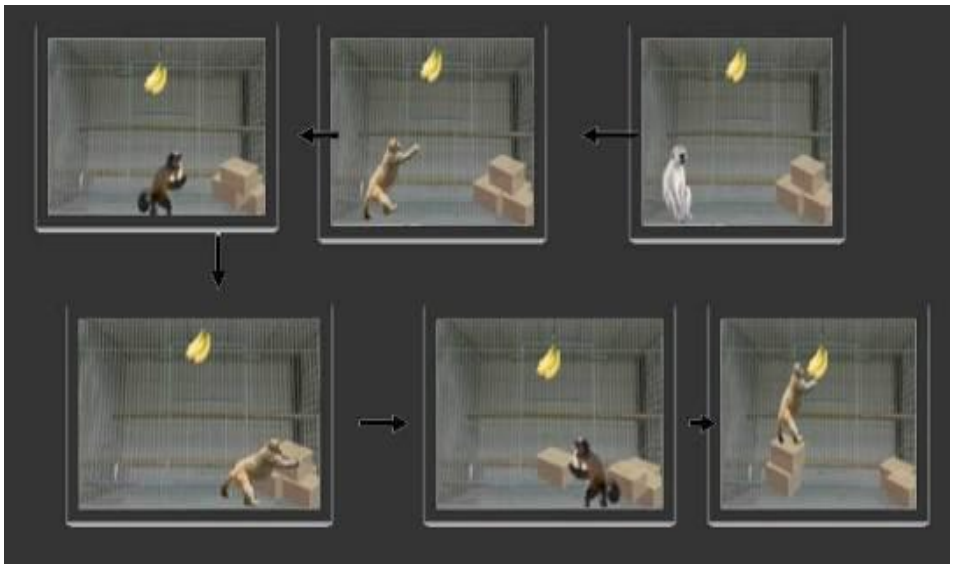
– شكل رقم (4) يوضح تجربة العصي على قرد الشامبنزي–

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

فوجود الباعث أو الدافع، ووجود عائق للوصول إلى الحل، ووجود الأجزاء ذات العلاقة ببعضها البعض في مجال إدراكي واحد كلها عوامل دفعت القرد في لحظة من التأمل إلى الوصول إلى العلاقة بين الأجزاء الخارجية في موقف التعلم والوصول إلى الحل.

2. التجربة الثانية:

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



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

3. النتائج المستخلصة من تجارب كوهلر:

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

- الوصول إلى لحظة الاستبصار يعتمد على تنظيم موقف التعلم ضمن وضعية " مشكلة" تبعث على التفكير للوصول إلى الحل المتبصر.
- يعتمد حل المشكل على فهم وإدراك العلاقة التي تربط بين الأجزاء في موقف التعلم. فقد قام القرد بإعادة تنظيم عناصر الموقف بحيث اكتشف على نحو مفاجئ طريقة الحل وهي لحظة الاستبصار، ولم ينتج الحل لديه على المحاولة والخطأ وإنما على التأمل لإدراك العلاقة القائمة بين عناصر الموقف.
- قابلية التعميم في التعلم بالاستبصار أي نقل الخبرة المتعلمة إلى المواقف المشابهة.

يرى "الزيات" أن هذا يدخل في الذخيرة المعرفية للمتعلم أو البناء المعرفي، ومن ثم يصعب نسيانه كما ترتفع القابلية للاحتفاظ به .(الزيات، 2004: 254).

ولهذا يرفض الجشطلت التعلم القائم على الحفظ أو الاستظهار الذي ليس له قابلية الانتقال إلى مواقف تعليمية أخرى. فالمواد التي تكتسب عن طريق الفهم لها قيمة انتقالية وتظل رصيدا للمتعلم يوظفه في التعامل مع المشاكل المشابهة في أي موقف.

❖ يرى الجشطلتيون أن التعزيز الايجابي ذو فعالية يرتبط بالمكافآت الذاتية، وهي حالة الرضا التي ترافق التعلم الحقيقي فالمتعلم الذي تمكن من إيجاد الحلول لمشكلات التعلم الناتج من إدراك العلاقات والمعنى الكامن في الموقف يشكل خبرة سارة للفرد، وهي بمثابة مكافئة لتعلم ذلك الموقف. (الزغلول، 2006: 189).

ولاشك في أن حالة الرضا والارتياح الداخلي هي بمثابة مكافأة داخلية تنبع من ذات الفرد، وهي ذات أثر إيجابي على الفرد من حيث أنها تدفعه إلى مواجهة مشكلات التعلم وإيجاد حل لها.

لذا نجد أن نظرية الجشطلت لا تؤيد استخدام المعززات الخارجية للأداء وإنما تدعو إلى ضرورة إعداد الموقف بشكل يساعد الفرد على إدراك عناصرها والعلاقات القائمة بين تلك العناصر والمعاني الكامنة فيها. لأن مثل ذلك هو المعزز الحقيقي أما المكافآت الخارجية فقد تشكل عائقا يؤدي إلى تشتيت ذهن المتعلم عن محاولة الفهم والاستبصار لتلك المواقف. (الزغلول، 2006: 190) فالمعززات الخارجية قد تصبح حوافز إصطناعية سرعان ما يزول أثرها بزوالها. وعلى خلاف من ذلك فإن ما يدفع الفرد ذاتيا إلى حل المشكل من إشباع لرغبته الذاتية في التعلم، وتأكيد ذاته، وإشباع فضوله العلمي كدافعية ذاتية تعزز لديه الرغبة في حل المشكل، وفي الوصول إلى الفهم والإدراك للمشكلات في مواقف التعلم، وكما أن الحل في مثل هذه الوضعيات يصبح دافع ذاتي في حد ذاته.

ثالثا. قوانين التعلم لدى الجشطلت: Law of perceptual organization

لقد توصل علماء النظرية الجشطلتية من خلال نتائج أبحاثهم إلى العديد من القوانين التي تحكم عملية الإدراك، وتؤثر بما لا يدعو للشك في عمليات التعلم، وفي الإجراءات السلوكية التي ينفذها الأفراد حيال العديد

من المواقف التي يواجهونها ويتفاعلون معها، كما أنها تحكم عمليات تنظيم الخبرات في الذاكرة وتخزينها على شكل وحدات كلية تخضع إلى قوانين تربط بين مكوناتها، بحيث تعطي معنى أو تؤدي وظيفة معينة. ويمكن تلخيص هذه المبادئ فيما يلي.

1 – مبدأ الشكل والخلفية: Figure/Ground

تمثل الأرضية الخلفية والشكل ما يظهر بارزا على الخلفية، ووفقا لمبدأ الشكل والأرضية الذي يقوم على فصل المجال الإدراكي إلى جزئين الشكل وهو عادة ما يكون غالبا أو مسيطرا على الإدراك. (الزيات، 2004: 256). ويتم التمييز بينهما وفق العديد من العوامل منها الخارجية والتي تتعلق بمدى التمايز بين الشكل والأرضية غير أنه في بعض الأحيان يتداخل الشكل مع الأرضية فيصبح من الصعب التمييز بينها، ويتحدد ذلك في ضوء ما هو ذاتي داخلي، ففي البداية يكون الإدراك على المستوى الكلي ثم يتمايز الإدراك ليختلف من فرد إلى أخر اعتمادا على انتباه كل فرد إلى الأجزاء وميله واهتمامه.

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

2– مبدأ الإغلاق: Closure

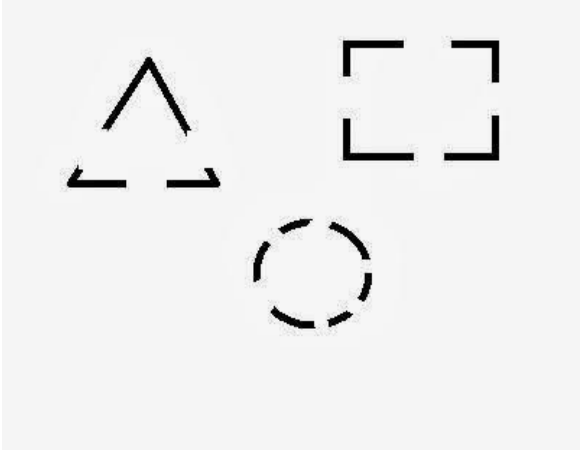
يشير مبدأ الإغلاق إلى ميل المرء لرؤية الأرقام المتكاملة، أو لإغلاق الخط بشكل ملموس عندما تظهر مسافات فارغة في نمط عادي. (Thomas, 1984 :7)

يحدث هذا حين يكون الشكل به جزء غير مغلق وانتظامه في سياق واحد، وهو ما يجعلنا نميل إلى إدراك هذه الأشياء شبه مغلقة على أنها وحدات مغلقة أكثر من إدراكها على أنها أشكال مفتوحة، وهي أسرع في ميل الفرد إلى تكوين الصورة الكلية والميل إلى إغلاقها بسبب إقترابها من الإنغلاق وتكوين الصورة الكلية للشكل.

فانتظام الأجزاء على نحو متصل يجعلنا نميل إلى رؤيتها مترابطة ومغلقة لكونها جزءًا من نمط أو نظام مترابط وليست مجموعة عشوائية. (William, 2016: 18).

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

ويمكن تمثيل قانون الإغلاق في النموذج التالي:



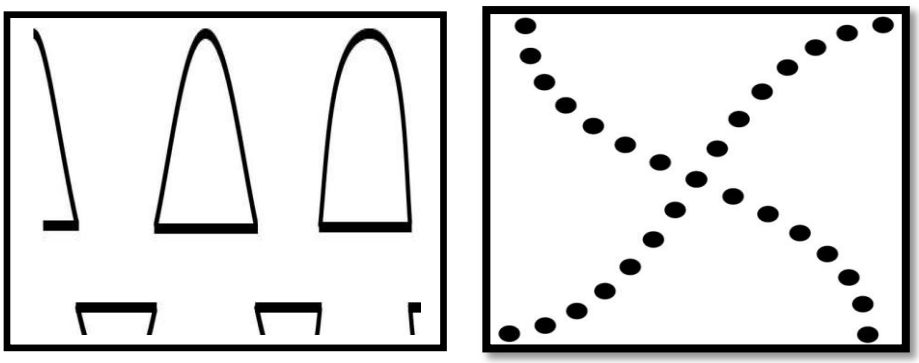
3- مبدأ الاستمرارية: Continuity

إن العناصر المرتبة في خط مستقيم أو منحنى سلس تعتبر كمجموعة، يتم تفسيرها على أنها أكثر ارتباطًا من العناصر غير الموجودة على الخط أو المنحنى عندما يتم تغطية أو إخفاء أجزاء من نمط خطي محسوس، تميل أدمغتنا إلى ذلك عقليا لتواصل على طول المسار الذي قد خطته. (William,2016:19)

ووفقا لهذا الانتظام يميل الفرد إلى إدراك مجموعة الأشياء التي تسير في نفس الاتجاه على أنها استمرار لشيء ما في حين يتم إدراك الأشياء التي لا تشترك معها بالاتجاه على أنها خارج نطاق الاستمرار. فالمنبهات أو

الخبرات الحسية التي تتصل ببعضها البعض في سياق ما تبرز في الوعي الإنساني في شكل منظم متتابع مستمر كالأشكال ذات الحجم الواحد مثل الحروف الأبجدية أو المضاعفات أو الخطوط التي تتصل ببعضها البعض والأشكال ذات الحجم الواحد أو الخط في سياق واحد...

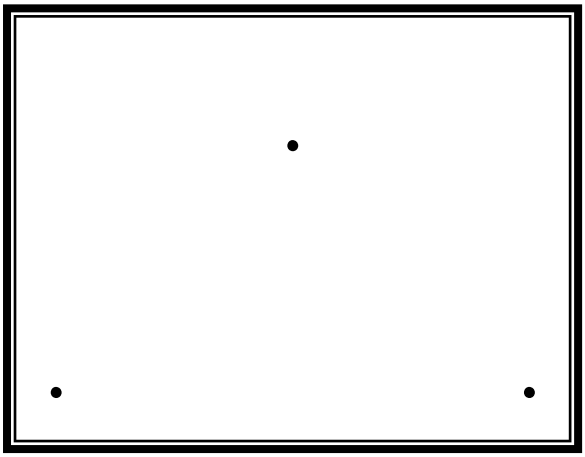
فاستمرارية الشكل تؤدي إلى سهولة إدراكه وتميل المثيرات التي تتصف بالاستمرارية إلى الانعزال عن المجال المدرك مكونة جشطلت. فالعناصر التي تبدو متجهة في اتجاه ما أو على نحو ما أو تتبع نموذج ما تكون جشطلت يمكن إدراكه كشكل وكلما مالت المثيرات إلى الاستمرار كان إدراك العقل لها أيسر وكان الجشطلت المدرك أوضح.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



4- مبدأ التقارب: Proximity

ينص هذا المبدأ على أننا ندرك الأشياء التي تقع بالقرب من بعضها البعض وتنتمي إلى نفس المجموعة. (Stefan,2016: 24)

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



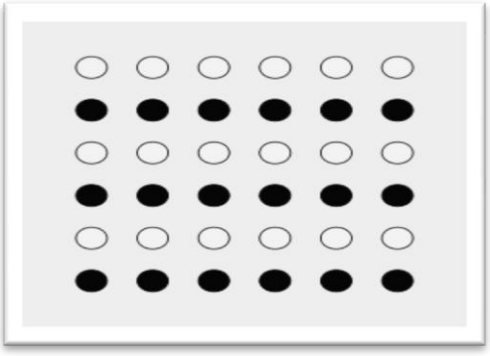
فانتظام النقاط في سياق متقارب يجعلنا نتعرف عليها، وندركها ككل أي أنها تحمل خاصية واحدة وليست كأجزاء متناثرة.

5- مبدأ التشابه: Similarity

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

فالفرد يميل إلى تجميع الأشياء المتشابهة معا في اللون والحجم والشكل والتوجه. ويدرك الأشكال التي لها بعض التماثل؛ أو متماثلة لبعضها البعض كمجموعة موحدة. (Stefan, 2016 :24)

فاشتراكها في مجموع خصائص أو في خصائص معينة تجعل الفرد أكثر ميلا لإدراكها على أنها وحدة كلية.



رابعا. التطبيقات التربوية والنفسية للنظرية الجشطلتية:

إن ما توصلت إليه النظرية الجشطلتية من مبادئ وقوانين تحكم عملية التعلم كانت لها قيمة تربوية ذات أهمية خاصة في مجال التعلم العلاجي؛ إذ يعتمد التدريس العلاجي على اكساب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيا المهارات الأكاديمية باعتماد التدريب على الإدراك الحسي؛ ويمكن توضيح ذلك في الاتي:

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

يمكن تطبيق قانون الإغلاق في الإدراك البصري أو السمعي أو اللمسي:

- تطبيق قانون الإغلاق في الإدراك البصري بعرض صور حروف أو أرقام غير مكتملة وتدريب التلميذ على التعرف عليها وإدراكها عن طريق إكمال الجزء الناقص فيها.
- تطبيق قانون الإغلاق في الإدراك اللمسي بعرض الحرف أو الرقم في شكل مجسم أو محفور على لوحة وتدريب التلميذ على إدراكها وإكمال الجزء الناقص فيها. كما هو موضح في الشكل التالي:

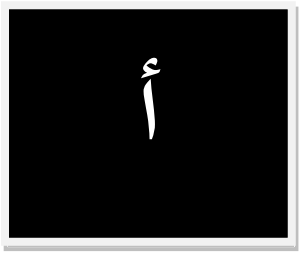
2.تطبيق قانون الاستمرار في الحروف أو الأرقام أو المضاعفات:

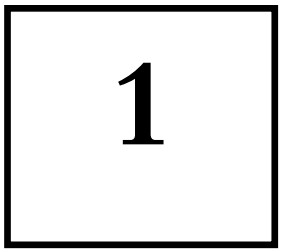
يمكن أن نعتمد قانون الاستمرار في تعلم الحروف والأرقام على النحو التالي:

- تعلم الحروف العربية الأبجدية: أ. ب. ج. د.....
- تعلم المضاعفات: 6.4.2 ... 12 ....20.

3. تطبيق قانون الشكل والأرضية في الحروف والأرقام:

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





4. تطبيق مبدأ الاستبصار:

تم نقل مفهوم الاستبصار إلى مجال التعلم الصفي وهو نوع من التعلم القائم على المعنى والذي يختلف عن التعلم الذي يعتمد على تذكر واستدعاء للمعلومات التي قد تنسى وتتلاشى من الذاكرة، وهذا يعتبر أكبر عائق يحول دون إكتساب التعلمات وحل المشكلات في مواقف التعلم.

ويعتمد التعلم ذو المعنى على الفهم والإدراك العقلي للعلاقة بين الجزئيات الموجودة في الموقف. فمثلا في حل المسائل الرياضية فإنه يمكن أن ننسى ولا نتمكن من إستدعاء القانون الرياضي من الذاكرة لكن يمكننا أن نحل المشكل بالاعتماد على الفهم للعلاقة بين الأجزاء التي تنتظم في الكل، فإذا طلبنا من التلميذ إيجاد مساحة المستطيل فقد تخونه ذاكرته في إستعادة القانون من الذاكرة وهو؛ ضرب الطول في العرض،ولذا يمكن أن يعتمد على الفهم والاستبصار في إيجاد الحل.

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

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

6	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
12	**11**	**10**	**9**	**8**	**7**
18	**17**	**16**	**15**	**14**	**13**

كما يمكن أن نطبق نفس الطريقة في حساب مساحة المربع:

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

فمساحة المربع هي؛ حاصل ضرب الضلع في الضلع، ودون استخدام القاعدة يمكن رسم مربع وحساب مجموع المربعات والناتج يمثل مساحة المربع، وكما هو وراد في المثال فإن المطلوب حساب مساحة المربع طول ضلعه (04)سم والنتيجة هي 16.

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

➢ كان للنظرية الجشطلتية تطبيقاتها في المجال النفسي فقد تم تبني مبدأ الجشطلت في فهم الظاهرة النفسية والسلوكية بالاعتماد على النظرة الكلية؛ إذ لا يمكن أن نصل إلى فهم عميق للمشكلات النفسية إذا كانت نظرتنا تجزيئية. أي؛ على المستوى الكلي الأكثر عمومية وشمولية لان جوهر هذه الظاهرة يتضمن في الكل وليس في مجموع العناصر. (الزغلول، 2006: 172)

➢ توجه التعلم نحو الاهتمام بالدافعية الذاتية للتعلم؛ إذ أن ما توصلت إليه النظرية الجشطلتية فيما تعلق بالاستبصار والحل المتبصر الذي يصل إليه الفرد يمثل لحظة متعة لدى المتعلم، فهو يحقق رغبة ذاتية في التعلم كإشباع الفضول العلمي وحب الاستطلاع والرغبة في تحدي صعوبات وعوائق التعلم وتحقيق التفوق.

يقول "برونر" أن ما يعد شيئا منافيا للطبيعة أو العقل أن يفكر البعض في مكافأتنا أو إثابتنا بجائزة أو مكافأة على إرضائنا أو إشباع لدافع فطري لدينا وهو دافع الفضول أو حب الاستطلاع. (الزيات، 2004: 269)

➢ اعتماد الأسلوب الاستنتاجي في التدريس في الانتقال من الكل إلى الجزء؛ كالانتقال من تعليم مهارة القراءة من الجملة إلى الكلمة إلى الحرف. وهو الأسلوب الذي يعتمد على الإدراك الكلي للأجزاء الموجودة في موقف التعلم بالنظر إلى الكلمة وقراءتها بطريقة كلية ثم تجزئتها إلى أجزاءها المكونة لها، ويمثل هذا الاتجاه إحدى الاتجاهات الحديثة في التدريس.

خامسا. نقد النظرية الجشطلتية:

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

✍إهمالها للدور الذي تقوم به الخبرة السابقة في مواقف الإدراك وحل المشكلات واقتصارهم على الاهتمام بالقوانين التي تنظم المجال الإدراكي وهو إهمال ليس له ما يبرره. (إبراهيم، 2006: 21) فالخبرات

السابقة تلعب دورا هاما في بناء التعلمات بل أنه يعول عليها في حل الإشكالات الجديدة؛ إذ يعتمد عليها في الفهم والإدراك للعلاقات في موقف التعلم.

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

المحور السادس

نظرية التطور المعرفي

لـ"بياجي"

*** تمهيد:**

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

اعتمد "بياجي" على الدراسات النمائية في تتبع النمو المعرفي للأطفال والكشف عن التغيرات النمائية المعرفية لدى الفرد، والمشكلات النمائية التي تظهر لدى الأطفال في كل مرحلة.

وسنعرض لأهم التطورات النمائية المعرفية والمشكلات التي تظهر في كل مرحلة من مراحل النمو من الميلاد إلى سن الرشد أو البلوغ، والميكانيزمات التي تحكم التعلم لدى الطفل.

أولا. المفاهيم الأساسية في نظرية بياجي:

1.التمثل (Representation)

نال "بياجي" (Piaget) قصب السبق في نقل مفهوم التمثل من مجال البيولوجية إلى مجال السيكولوجية، في دراسته لتمثلات الطفل واعتبر أن التمثل خاصية ضرورية لإعادة التوازنات المعرفية لذات الفرد، وتحقيق مطلب التكيف مع البيئة.

قدم"بياجي" مفهوم التمثل وفق منظور معرفي، يرى على ضوءه التمثل على أنه " الصورة الذهنية التي يستحضرها الفرد للموضوعات والعلاقات، يترجمها في شكل ملموس تمثل درجة عالية من التصوير" (شرقي، 2010: 121).

علاوة على ذلك، فالاستيعاب لا ينتج عنه تغيير في المخططات، ولكنه يؤثر على نمو المخططات. وعندما يدرك الطفل الاختلافات بين المخطط الجديد والقديم، يفقد التوازن.

أي أن التمثل يعبر عن العملية المعرفية التي يدمج بها الشخص المعلومات الإدراكية أو المفاهيمية الجديدة في المخططات الحالية أو أنماط السلوك. (Jeong Chul, 2011: 733)

فالتمثل في ضوء النظرية البياجية، وإن كان يعبر عن صور أو خطاطات ذهنية إلا أنه يمكن أن يتجسد واقعيا في سلوكات تترجم تلك الصور الذهنية التي يحملها الفرد عن الموضوع أو الأشياء الموجودة في العالم الخارجي، وهذه التصورات يقوم الفرد بدمجها في بنيته المعرفية.

وتعبر الخططات الذهنية .حسب "بياجيه". عن مجموعة من التصورات العقلية المرتبطة بالعالم، والتي نستخدمها لفهم المواقف والاستجابة لها. (Saul, 2018: 4)

لتقريب الصورة وتوضيحها نأخذ المثال التالي:

إذا رأى طفل زرافة لأول مرة في حديقة الحيوانات، وقال لأبيه: انظر أبي كم هذا الجمل جميل! نجد الطفل في حضور (زرافة) مثير لأنه لم يشاهد زرافة من قبل، لذلك حاول استنتاج هذا بالعودة إلى الخطط في بنائه المعرفي، في ضوء الأشياء التي قام بتشخيصها وتعلمها، هذا مثير مثل الجمل أكثر من أي شيء آخر، لأن هذا الطفل اعتبر الزرافة جمل، بسبب التشابه بين الزرافة والجمال. (Ahmad & Ayyal, 2013:112)

فتمثل الطفل للزرافة على أنها جمل كانت نتيجة لعدم وجود صورة الجمل في مخططاته الذهنية، وهذا ما جعله يتمثل صورة الزرافة على أنها جمل.

إذن، يمكن القول أنه ليس هناك شك في أن بناء المعرفة مع عملية التعلم سوف ينمو بشكل هرمي وسيظل الفرد قادرا على البناء عبر الاستعاب، كلما زاد التعلم من هيكله العقلي الهرمي يصبح أكثر قدرة على حل المشكلات. (Ahmad & Ayyal, 2013: 116)

2. المواءمة: (Accommodation)

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

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

ومن خلال عملية المواءمة يتم تعديل المخططات لمواجهة استيعاب شيء أو حدث جديد. (Nahid, n.d:1)

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

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

- كل شيء يطير هو طائر -----تمثل

- هناك أشياء تطير وليست بطائر---- مواءمة

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

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

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

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

ومن هنا تصبح عملية التمثل والمواءمة ضرورية لاستعادة التوازن وتحقيق التكيف، إذ أن اختلال التوزان ينجم عن حدوث تمثل دون مواءمة أو مواءمة دون تمثل.

ب.العلاقة بين التمثل والمواءمة:

إذا كان التمثل يختلف عن المواءمة فإن هذا لا يعني عدم وجود علاقة بينهما مؤثرة؛ فإذا حدث التمثل دون مواءمة ففي هذه الحالة يعجز الفرد عن إدراك الاختلافات بين الأشياء، وإذا حدثت فإن ذلك يؤدي إلى نتائج خاطئة. كأن يقول الطفل: نعم إن الماء يكون على مستوى منخفض أحيانا وعلى مستوى مرتفع أحيانا أخرى، وفي هذه الحالة فإن الطفل يلاءم فقط ما هو ماثل أمامه بدون أية محاولة لتمثل ما هو ماثل في الخبرة السابقة.

فالتعادل بين التمثل والمواءمة ضروري لحدوث التكيف. إذ يلجأ الفرد إلى عملية التلاؤم عندما يكتشف أن البنى المعرفية الموجودة لديه وأساليبه التفكيرية غير مناسبة للموقف؛ إذ عندها يلجأ إلى تغيير البنية المعرفية بدلا من تشويه الخبرة الخارجية. (الزغلول، 2006: 242)

وينتج عن التمثل والمواءمة تصحيح للبنية المعرفية. ويتضمن التواؤم تعديل الاستجابة التي أصدرها المتعلم في عملية التمثل والناتجة عن عدم توافق بين المعرفة الجديدة والسابقة، فيقوم الفرد بتعديل في بنيته الذهنية لتتناسب مع المعرفة الجديدة إذا كانت غير ملائمة لها، أما إذا كانت الخبرة الحالية صحيحة فينتج عن ذلك إدماج الخبرة الى الخبرات السابقة في البنية الذهنية للمتعلم.

3. التكيف:Adaptation

يعتقد "بياجيه" أن الفرد عندما يواجه محفزا أو مشكلة يصبح في حالة عدم التوازن، وحالة عدم التوازن هذه تجعل الفرد في حالة التفكير في الموقف ومحاولة ربط هذا الموقف بالبنية المعرفية لديه من أجل شرحه. أو إيجاد حل، ثم يأتي دور الاستيعاب من خلاله يحاول الفرد ربط هذا الموقف بمفاهيم البنية المعرفية، إذا استطاع الفرد استيعاب هذا الموقف من خلال مفاهيم مماثلة في ذاكرته، يمكنه فهم الموقف وإضافته إلى البنية المعرفية. (Ahmad & Ayyal, 2013: 115)

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

فعدم التوازن يحدث في الواقع إذا كانت المعرفة الجديدة تختلف كثيرا عن المعرفة الموجودة ولا يمكن ربطها بالمعرفة القائمة، مما يعني أن الهياكل المعرفية للمتعلمين يتم تعديلها أو تغييرها من أجل استيعاب المعرفة الجديدة. (Baken Lefa, 2014: 4)

ثانيا. مراحل النمو المعرفي لدى بياجي:

يقصد بالنمو المعرفي تطور التفكير والاستراتيجيات وتطور المعالجات العقلية والمعرفية. وقد كشف " بياجي" عن هذا التطور من خلال دراسته النمائية للطفل منذ لحظة الميلاد إلى سن البلوغ ليدرس التطورات والتغيرات المعرفية في الجانب المعرفي ونمو الذكاء لدى الطفل. وتوصل من خلال دراسته التطورية النمائية للطفل إلى مجموعة من التغيرات النمائية المعرفية.

اعتقد "بياجيه" ضمن الأبحاث التي قام بها أن جميع الأطفال، بغض النظر عن الثقافة التي ينتمون إليها، يحصلون على نموهم المعرفي وبمجرد وصول الفرد إلى أي من هذه المراحل، لا يمكن أن يحدث التراجع إلى مرحلة سابقة، كما يعتقد "بياجيه" أنه من المتوقع أن يصل جميع الأفراد إلى مرحلة العمليات المجردة.. وفقا لبياجيه، فإن عملية الإنتقال من مرحلة إلى أخرى ليست مفاجئة، حيث من الممكن أن يكون الطفل في مرحلة ما من حيث بعض المظاهر، وفي مرحلة أخرى من حيث بعض الجوانب الأخرى. (Ahmad & Ayyal, 2013: 118)

وقد قسم هذا النمو والتطور لدى الاطفال وفق المراحل التالية:

1. المرحلة الأولى: المرحلة الحس حركية من الميلاد إلى 02 سنوات

يظهر لدى الطفل منذ الميلاد انعكاسات فطرية واستجابات كلية للمثيرات الخارجية؛ أي أن تفاعله كلي مع المثيرات الخارجية. ويظهر لدى الطفل في هذه المرحلة مفهوم الغياب حيث تختفي الأشياء أمام ناظره ويدركها أنها غير موجودة.

2. المرحلة الثانية: مرحلة ما قبل العمليات من 02 إلى06 سنوات (Preoperational Stage)

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

غير أنه الطفل يطور ذكاء حس حركي فيدرك أن الأشياء المختفية موجودة ويسمح التمثيل للطفل بالعثور على الأشياء المخفية. إذ يطور الطفل في العام الثاني التمثيل العقلي وهو القدرة على الاحتفاظ بصورة في ذهنه.(JeongChul, 2011: 734)

فهو ينتقل من مرحلة الغياب إلى الحضور أو ديمومة الشيء نتيجة لنمو قدراته المعرفية، ويؤثر هذا التطور على انفعالاته التي تقل حدتها كالبكاء على الام بمجرد إختفاءها عن ناظره.

فمفهوم الديمومة أو البقاء يجعله يدرك أن الأشياء والأحداث لا تزال موجودة حتى عندما لا يمكن رؤيتها أو سماعها أو لمسها بشكل مباشر. حتى يتحقق هذا النوع من الفهم، يبقى الشيء الذي هو بعيد عن الأنظار بعيدا عن العقل، وبالتالي يصبح غير موجود. (Nahid, n.d: 2)

وفي هذه المرحلة، يكون الطفل قادرا على استخدام الرموز واللغة غير أن هناك عقبات حرجة تعترض التفكير المنطقي وتعوق أفكار الأطفال المنطقية، ومنها الأنوية (Egocentrism). (JeongChul,2011 : 738)

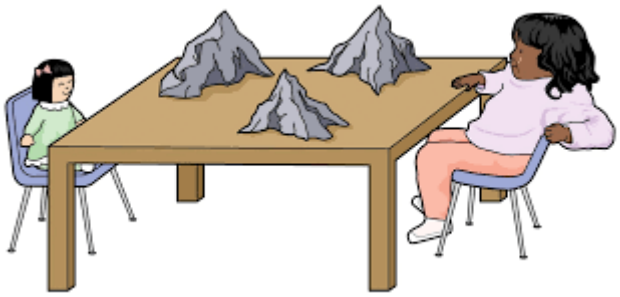
فالتمركز حول الذات حالة ذهنية تتصف بعدم القدرة على التمييز بين الخيال والواقع والذات والموضوع والانا والأخر. ويرى " بياجي" أنها حالة ابستمولوجية ناجمة عن قصور في مدارك الطفل العامة. (سليم، 2002: 275)

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

فالأنوية تجعله، لا يدرك آراء الآخرين ولا يؤمن بوجود وجهات نظرهم، ولا يمكنه وضع نفسه في موقف الآخرين لفهم وجهة نظرهم، ولا يمكنه أن يتصور أن إدراك الأشياء يمكن أن يختلف باختلاف الوضع الذي يدرك الأشياء. (Ahmad & Ayyal, 2013: 123)

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

- **تجربة الجبال الثلاث:** وهي أن يجلس الطفل على أحد الكراسي أمام الطاولة وأمامه ثلاث أشكال مخروطية تمثل الجبال وتجلس اللعبة على كرسي أخر، ويطلب من الطفل أن يرسم ما تراه اللعبة من منظر الجبال، وهنا يرسم الطفل ما يراه هو لا ما تراه الدمية.(سليم. 2002: 271)



– شكل رقم (6) تجربة الانوية لدى بياجي –

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

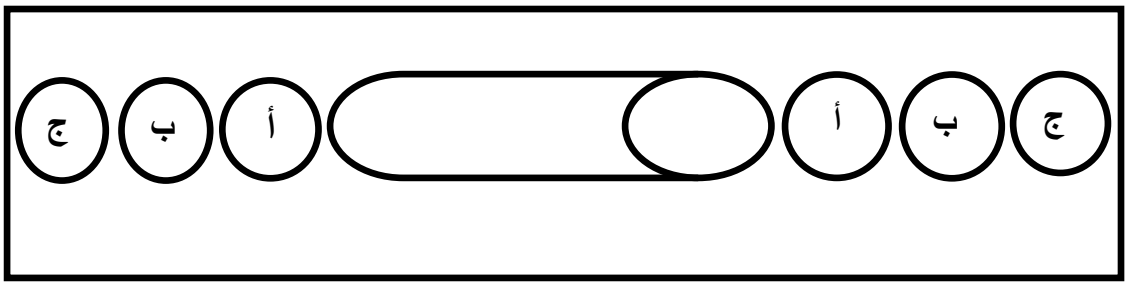
أ.مشكلة المعكوسية:

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

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

وفي تجربة لاختبار المعكوسية عرضت على الطفل ثلاث كرات مختلفة الألوان أ.ب.ج ومررناها في شكل أسطواني مثل الأنبوب بحيث تخرج من الجهة اليمنى على الشكل التالي أ. ب . ج. فالطفل لا يدرك أنها تخرج

من الجهة اليسرى معكوسة على الشكل التالي: ج . ب. أ. فهو يبقى عاجزا عن إدراك العلاقة العكسية ويعتقد أنها ستخرج على شكل: أ. ب.ج (سليم، 2002 :266). ويمكن توضيحها فيما يلي:



– شكل رقم (7) يوضح تجربة المعكوسية –

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

ب.مشكلة الاحتفاظ: Conservation

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

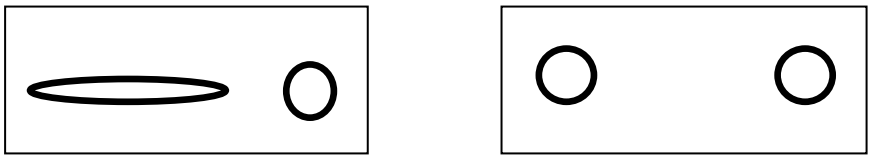
وتظهر مشكلة الاحتفاظ قبل سن (6 سنوات) إذ ينفي الطفل ثبات الكمية بانتقالها من وعاء إلى أخر، حيث لا يستطيع الطفل أن يحل مشكلة الاحتفاظ. (سليم، 2002: 40). وتظهر مشكلة الاحتفاظ لدى الطفل في الكميات والأوزان والأحجام وحتى الأعداد.

***مشكلة الاحتفاظ بالكمية:**

إستخدم "بياجي" العديد من التجارب مع الاطفال لاختبار مدى قدرة الطفل على الإحتفاظ بكمية الأشياء التي يتغير شكلها.

ففي تجربة الإحتفاظ بالكمية عرض على الطفل كمية من الطين وطلب منه أن يضع كرتين تحويان الكمية نفسها من الطين أو الشيء نفسه من الطين، وتأكد من ذلك بوضعهما على كفتي الميزان وسمى إحداهما "أ" والثانية "ب" ثم وضع "أ" جانبا كإطار مرجعي يعود إليه بعد أن يكون الطفل قد تأكد أن في الكرتين الشيء نفسه من الطين، ثم طلب منه أن يحول إحدى الكرتين إلى شكل أسطواني وفي إجابته عن السؤال: هل في الشكلين الكمية نفسها من الطين؟ يجيب الطفل قبل (7) سنوات بان العصا فيها طين أكثر لأنها أطول وأثقل. (سليم، 2002: 338) فاعتماده في حل مشكلة الاحتفاظ قاصرا على الإدراك الحسي وليس على الفهم والتفكير المنطقي.

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



– شكل رقم (8) يوضح تجربة الاحتفاظ بالكمية –

*** الاحتفاظ بالحجم:**

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

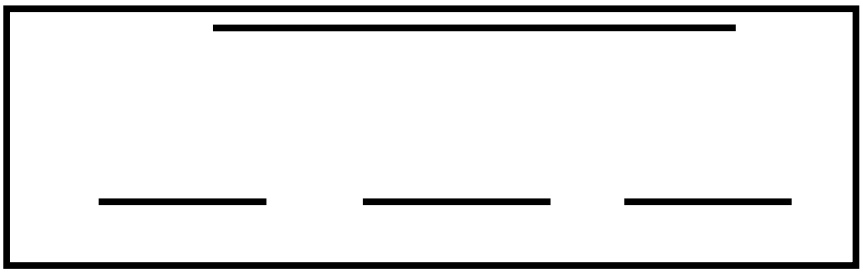
بأنها في الإناء الطويل اكبر. ويتأخر حل مشكلة الاحتفاظ بالحجم إلى 10 سنوات.(سليم،2002: 339

– شكل رقم (9) يوضح تجربة الاحتفاظ بالحجم –

*** الاحتفاظ بالطول:**

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

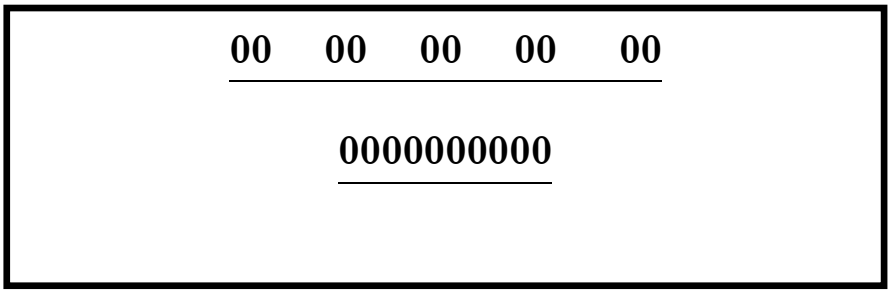
غير أن الطفل يحل الطفل مشكلة الاحتفاظ في سن 7 سنوات. (سليم، 2002: 340)



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

*** الاحتفاظ بالعدد:**

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



– شكل رقم (11) يوضح مشكلة الاحتفاظ بالعدد –

3. المرحلة الثالثة: مرحلة العمليات الحسية من 06 إلى 12 سنوات (Concrete Operational Stage)

يطور الأطفال في هذه المرحلة تفكيرا حسيا ويمكنه ذلك من استخدام الأشياء المادية والأشياء الملموسة. ويتطور مفهوم عمليات التفكير المعكوسة. (Ahmad & Ayyal, 2013: 123) وبسبب نمو التفكير الحسي لديه يحل المشكلات التي تعتمد على المحسوسات.

وينتقل الطفل من حالة التمركز حول الذات إلى المركزية الاجتماعية ويتمكن بذلك من التخلص من العديد من المشكلات الناتجة عن التمركز حول الذات كالسرقة، الكذب، الانانية، الاحيائية، الغيرة ...

كما يطور معظم الأطفال القدرة على الاحتفاظ بالعدد والطول وحجم السائل. يعني الاحتفاظ بالكمية التي تبقى كما هي على الرغم من التغييرات في مظهر الأشياء. (JeongChul,2011: 734)

ومن أهم العوامل البيئية التي تؤدي إلى تناقص الأنانية ما ذكره "بياجي" حيث اقترح أن أحد أهم العوامل البيئية التي تؤدي إلى خروج الطفل من الأنوية تفاعل الطفل مع أقرانه. وقد وجد دويتش (1974) علاقة بين تفاعل الأقران والتواصل الأناني عند الأطفال في سن ما قبل المدرسة. (JeongChul,2011: 735)

وإذا نجح الطفل في الخروج من الانوية إلى المركزية الاجتماعية فسيصبح بهذا قادرا على فهم آراء الآخرين، ويطور لغة تتميز بالطبيعة الاجتماعية، ويقلل من تكرار الأنا في طيات هذا اللغة. وينتقل من اللغة التي تركز على الذات إلى اللغة ذات الطبيعة الاجتماعية.

4. مرحلة العمليات المجردة من 11–12سنة:

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

ويظهر في بداية هذه المرحلة الاستدلال الرمزي المجرد، وفي هذه المرحلة يمكن لمعظم الأطفال تطوير الفرضيات واختبارها، ويمكنه أيضا التعامل مع المشكلات ووضع استراتيجيات لحلها. ويفكر المراهق بشكل تجريدي في هذه المرحلة أيضا، ويصل إلى استنتاجات منطقية دون الإشارة إلى الأشياء المادية أو الخبرة المباشرة. (Ahmad & Ayyal, 2013 : 123)

ثالثا. التطبيقات التربوية والنفسية للنظرية المعرفية:

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

- التأسيس للبيداغوجيات الحديثة تراعي شروط التعلم المعرفي كالخبرات والمدركات والتمثلات والبنية المعرفية التي تنمو بشكل هرمي تراكمي، وتتضمن معرفة الفرد عن نفسه وعن وعيه بذاته وإمكاناته الشخصية ودوافعه والمعرفية بالمهمة ومعرفة بالإستراتيجية المناسبة لمعالجة المهمة من خلال عمليات التخطيط والمراقبة والتقويم.

فقد أكد بياجيه في تفسيره لعملية التعلم على الخبرات السابقة ، فكل مرحلة نمو تعتمد على المعلومات المكتسبة من المرحلة السابقة، ولا شك أن المعلومات السابقة تشكل عملية تفكير ولا غنى عنها. (Ahmad & Ayyal, 2013: 127)

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

➢ أسهمت نظرية "بياجي" في توجه البيداغوجيا الحديثة نحو تبني منحى التدريس القائم على التعلم الاستراتيجي، وهو التعلم المتمركز حول المتعلم، والذي يعتمد على دور المتعلم في صناعة معارفه الذاتية التي يعتمد فيها على التمثيلات المعرفية وعلى بنيته المعرفية.

فقد تبنى "بياجيه" وجهة نظر بناءة يعتقد بموجبها أن المتعلمين ليسوا سلبيين في معرفتهم. فهم بحاجة إلى منهج يدعم تطورهم المعرفي من خلال تعلم المفاهيم والخطوات المنطقية. فالتعلم يحدث نتيجة للمشاركة النشطة للمتعلمين، لذا يجب على المعلمين أن يهتموا بهذه المشاركة ويوفروا الظروف المواتية لرعاية تطور ونمو تفكيرهم. (Baken Lefa, 2014 :7).

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

فأحد الآثار المهمة لنظرية "بياجيه" هو تكييف التعليم مع مستوى نمو المتعلم. إذ يجب أن يكون التدريس متسقا مع مستوى نمو المتعلم. ودور المعلم هو تسهيل التعلم من خلال توفير مجموعة متنوعة من الخبرات.(Molly& David, 2015:16)

وبناء على تطور ونمو التفكير لدى التلميذ ومعرفة متطلبات النمو يتم تصميم المناهج وفق لخصوصية التلاميذ.

فالعمر المعرفي الذي حدده بياجيه يمكّن من تحديد خصائص الطلاب التي تناسب كل مرحلة، وهذا يقودنا إلى اختيار المناهج التي تناسب تلك المراحل. (Ahmad & Ayyal,2013 :127)

- صياغة أهداف التعلم في ضوء مهارات التفكير؛ لأن الهدف من التعلم هو تطوير مهارات التفكير، وهو التوجه البيداغوجي الحديث الذي يركز على بناء الكفايات لدى التلميذ.
- تطوير طرائق التعلم والتدريس باستدخال ما يسمى بالتدريس الاستراتيجي المبني على الإستراتيجية المعرفية والميتامعرفية، وإستراتيجية حل المشكلات والتعلم الاستكشافي، وهي طرق بديلة في نظر المعرفيين لطريقة الاستظهار، ومستمدة من تصور "بياجي" للتعلم وطرق بناءه؛ إذ أن هذه الاستراتيجيات التي تعتمد على وضعيات تعليمية/تعلمية تحفز قدراته وذخيرته المعرفية وتؤدي إلى التمثل والمواءمة الصحيحة وإعادة التوازن لمعرفي وتحقيق التكيف.

فهذه الطرائق المستحدثة والمستمدة من نظرية "بياجي" كالتعلم عن طريق الاكتشاف النشط يجعل محور التعلم داخل الفصل الدراسي الطالب ودور المعلم هو تسهيل التعلم، وليس التعليم المباشر.(Saul,2018 :4)

- تبني إتجاه حديث في تفسير الاضطرابات النفسية وعلاجها يرتكز على تعديل الأفكار اللاعقلانية واللامنطقية والتصورات أوالتمثلات المعرفية السلبية أو الخاطئة، وهو مدخل هام في علاج الاضطرابات والمشكلات النفسية والسلوكية.

المحور السابع

نظرية التعلم الاجتماعي

المعرفي لـ"باندورا"

*** تمهيد:**

إذا كانت النظرية السلوكية قد ركزت على دور العوامل البيئية كالتعزيز والاقتران الشرطي في التعلم، والنظرية المعرفية على المعالجات والتمثيلات الذهنية التي يستخدمها الفرد من أجل إعادة التوازنات المعرفية وتحقيق التكيف مع البيئة، فإن المبادئ المنبثقة عن النظرية المعرفية الإجتماعية أكدت على دور التفاعل بين محددات فردية واجتماعية ثقافية في التعلم وإنتاج السلوك.

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

شرع "باندورا" في بحث اتجاهه في التعلم الاجتماعي وفي التعلم بالملاحظة والتعلم القائم على النمذجة، ووضع العديد من المبادئ التي اعتبرها مرجعيات لتفسير السلوك في ضوء محددات اجتماعية ومعرفية. وسنعرض لها فيما يلي بشيء من التفصيل.

أولا. مبادئ التعلم لدى باندورا:

1.حتمية التأثير المتبادل:

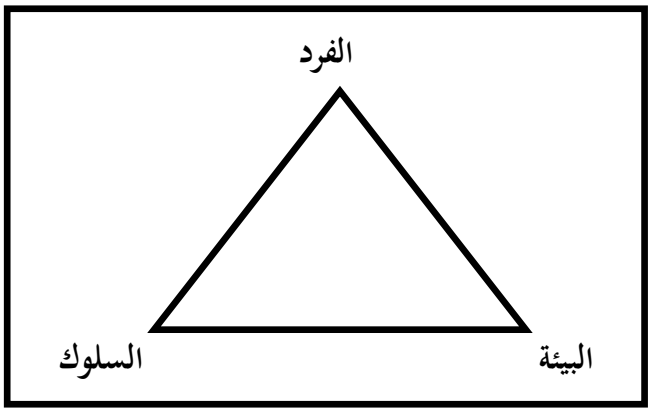
يؤكد "باندورا" على التفاعل الحتمي المتبادل المستمر بين السلوك والمعرفة والتأثيرات البيئية. فالسلوك الإنساني ومحدداته الشخصية والبيئية تشكل نظاما متشابكا من التأثيرات المتبادلة والمتفاعلة، ولا يمكن إعطاء أي من هذه المحددات الرئيسية الثلاثة أية مكانة متميزة على حساب المحددين الآخرين. (الزيات، 2004: 362).

فلا نفهم المحددات الفردية المعرفية والانفعالية بشكل منفصل عن تأثير المحددات البيئية الاجتماعية والثقافية في إنتاج السلوك فهناك، تفاعل حتمي بين المتغيرات أو المحددات الثلاثة.

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

فالعمليات المعرفية والوجدانية تلعب دورا مهما في إنتاج السلوك، وهي محكومة أيضا بعوامل بيئية واجتماعية ثقافية كما أنه ولاشك في أن السلوك يصبح ذو تأثير أيضا على البيئة الثقافية والاجتماعية. فالتعلم وفق هذا المنظور متأسس على تفاعل هذه المحددات الثلاث.

ويمكن تمثيل ذلك وفق النموذج التالي:



– شكل رقم (12) محددات السلوك–

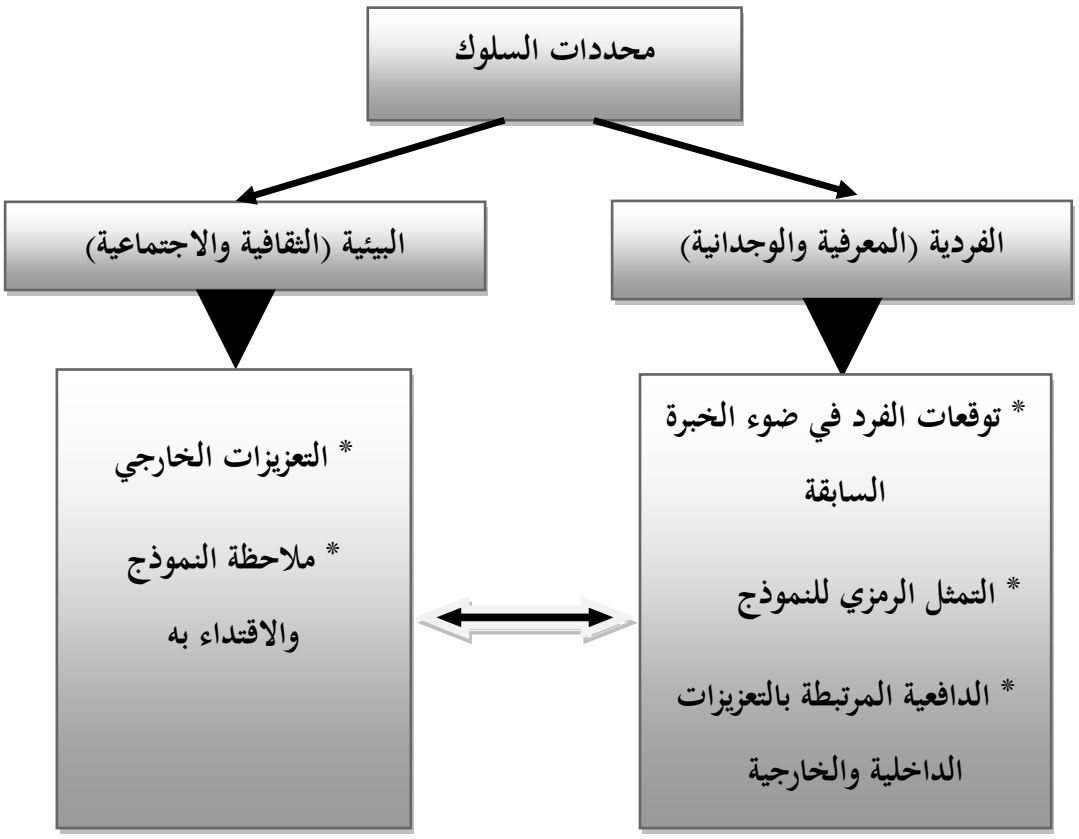
– **السلوك**: يشير إلى استجابات الفرد

– **الفرد**: يشير إلى الجوانب المعرفية والانفعالية والوجدانية

– **البيئة**: المؤثرات البيئية الخارجية

نلاحظ من خلال النموذج أن السلوك ليس محكوم بالتعزيزات الخارجية فقط، بل يتحدد أيضا في ضوء الخبرة السابقة وتوقعات الفرد وإدراكه لفعاليته الذاتية، أي مدركات الفرد عن قدرته على التفوق وعن فعالية

معالجته وتدخلاته والتي ترتبط بجوانب ذاتية وأخرى خارجية. فالتعلم قد يرتبط بنوع الحكم الذي يصدره الفرد عن ذاته وقدراته وهو ما يؤثر على نتائج سلوكه المستقبلي وعلى إدراكه لفعاليته الذاتية، والمتأثرة أيضا بالتجارب التي خبرها الفرد. كما أن القبول الاجتماعي لنموذج أو سلوك ما يؤثر في تقبل الفرد للسلوك والميل إلى الاقتداء به ومحاكاته، وهو ما يعرف بالنمذجة. ويمكن أن نوضح هذه المحددات وتفاعلها ضمن الترسيمة التالية:



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

2.التعلم بالنمذجة: Modeling

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

فالتعلم يحدث بحسب "باندورا" عن طريق ملاحظة السلوك كنموذج، ويتم تشكيل سلوك الفرد من خلال تقليد السلوك في البيئة كنموذج، وأن جميع ظواهر التعلم تقريبا تحدث نتيجة التجربة المباشرة من خلال ملاحظة سلوكيات الآخرين (النموذج السلوكي). (Luluk &all, 2017: 3)

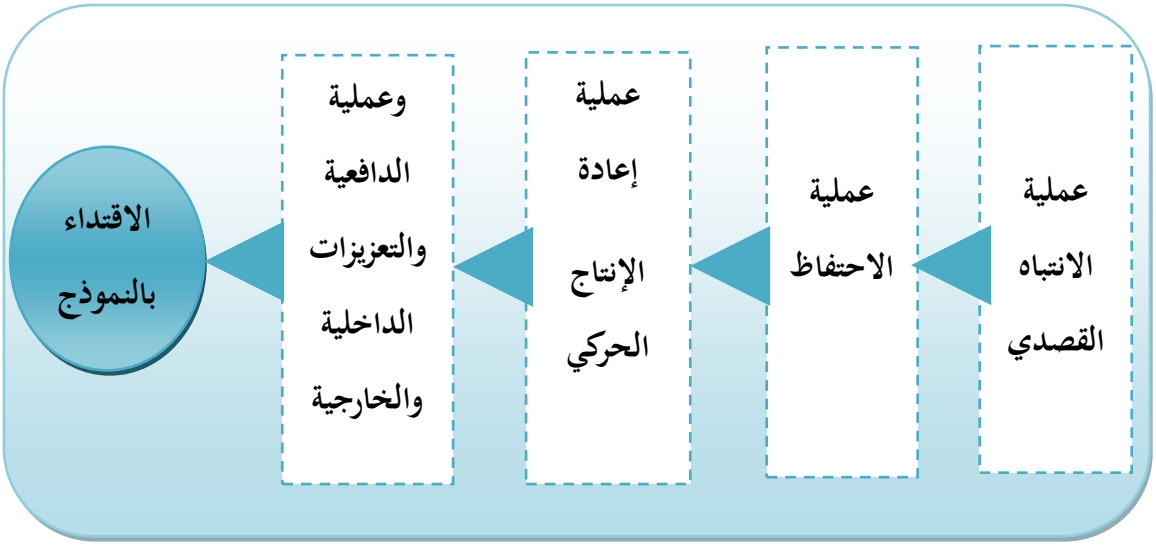
ويرى "باندورا" أن التعلم بالنمذجة يتم عبر مراحل؛ ففي البداية يحتاج الفرد إلى الإنتباه القصدي حتى يتم الإدراك وتمثل السلوك، ويتم الاحتفاظ باداءاته ومواقفه وتصرفاته، وبعدها تأتي مرحلة الإستدعاء وإعادة الإنتاج الحركي أي؛ ترجمة الرموز التي جرى تخزينها والإحتفاظ بها في الذاكرة. وتلعب الدافعية دورا هاما في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

وتحرك الدافعية المعززات الداخلية والخارجية، فالتعزيز الخارجي يتمثل فيما يتلقاه النموذج جراء أدائه لسلوك معين من مكافآت خارجية، أما التعزيز الذاتي تعزيز مستقل عن النتائج التي يقدمها المجتمع؛ إذ يضع الفرد لنفسه معايير ذاتية يرصدها بنفسه، فحالة الرضا الداخلي تعد معزز ذاتي ومن أهم محركات الدافعية الداخلية ذلك أن المكافآت الخارجية لا تؤثر بنفس القدر الذي تلعبه المكافآت الذاتية،

يميز "اتكانسون" بين الدافعية الخارجية والذاتية فالأولى تهدف إلى الحصول على المكافأة المرتبطة بالنجاح والذاتية التي تنصب على النجاح الذي ينظر إليه في ذاته أي الأغراض التي حددها لنفسه على نحو مستقل ذاتيا. (روشلان، 2010: 142)

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

ويمكن تمثيل عملية النمذجة وفق النموذج التالي:



– ترسيمة رقم (3) تبين مراحل نمذجة السلوك –

للإشارة، فإن النمذجة لا تقتصر على المشاهدات الحية فحسب، بل يمكن أيضا للسلوك الشفوي والكتابي أن يشكل صور غير مباشرة للنمذجة.

ومن هنا فإن ضروب مختلفة من السلوكات أو الأداءات أو المهارات أو الإنفعالات يمكن تعلمها بواسطة نماذج، وقد أكدت الدراسات السابقة أنه يمكن تعلم الكثير من السلوكيات جزئيا على الأقل من خلال النمذجة. بعض الأمثلة التي يمكن الإستشهاد بها في هذا الصدد هي، يمكن للتلاميذ نمذجة أداء المعلم بعد مشاهدته وهو يحل مشكلة رياضية معتمدا على استراتيجيات معينة، أو رؤية زميل لهم وهو يتصرف بأدب داخل الصف.

من هذا المنظور، فإن النمذجة تتضمن علاوة على المعرفة وأساليب التعلم التفكير الأخلاقي والسلوك الأخلاقي. نتيجة لذلك، يتضمن التعلم الأحكام الأخلاقية المتعلقة بالصواب والخطأ، والتي يمكن أن تتطور جزئيا من خلال النمذجة. (Razieh, 2012: 7)

3. التعلم بالملاحظة: obsevational learning

أجرى باندورا في عام (1961) تجربته الشهيرة المعروفة باسم تجربة دمية "بوبو"، لدراسة أنماط السلوك، على الأقل جزئيا، من خلال نظرية التعلم الاجتماعي، وأن السلوكيات المماثلة تم تعلمها من قبل الأفراد الذين يشكلون سلوكهم الخاص بعد أفعال النماذج. غيرت نتائج تجربة باندورا مسار علم النفس الحديث، وكان لها الفضل على نطاق واسع في المساعدة في تحويل التركيز في علم النفس الأكاديمي من السلوكية البحتة إلى الإدراكية. تعد هذه التجربة من أكثر التجارب النفسية التي تم الإشادة بها والاحتفاء بها.

كانت الدراسة مهمة لأنها خرجت عن إصرار السلوكية على أن كل السلوك يتم توجيهه من خلال التعزيز أو المكافآت. لم يتلق الأطفال أي تشجيع أو حوافز لضرب الدمية؛ كانوا ببساطة يقلدون السلوك الذي لاحظوه. أطلق "باندورا" على هذه الظاهرة مصطلح "التعلم القائم على الملاحظة"، ووصف عناصر التعلم القائم على الملاحظة بأنها الانتباه، والاحتفاظ، والتفاعل بالمثل، والتحفيز. وأظهر أن الأطفال يتعلمون ويقلدون السلوكيات التي لاحظوها في الآخرين. (Razieh, 2012: 8)

ولأن المقارنة بين المجموعتين من الأطفال في تجربة، تلك التي أخبرت بأنها ستكافأ على كل إقتداء أو تقليد يحاكي النموذج الملاحظ والأخرى التي أخبرت بأن محكاتها للنموذج سوف تكافأ، لم تسفر عن نتائج دالة. فإن "باندورا" توصل إلى الإستنتاجات التالية:

* إن تعزيز الاستجابات التي تحاكي النموذج لم يكن له تأثير دال على مستوى الأداء أو معدل الاستجابات.

* إن الانتباه للنموذج هام وضروري كي تتم عملية التقليد أو المحاكاة أو النمذجة، وأن مشتتات الانتباه يمكن أن تؤثر على عملية التقليد أو المحاكاة أو النمذجة، وربما تختلف هذه العوامل في وزنها من فرد لأخر.

* لا يتأثر الفرد بالمعززات الخارجية فحسب بل أن الأنماط السلوكية التي يكتسبها أو تصدر عنه تكون محكومة بالتعزيز الذاتي الداخلي. ويرى أن معظم أنماط السلوك المتعلم لدينا يكون محكوما ذاتيا بدوافعنا من خلال الإنتاج الذاتي وعلى ضوء الادراكات الذاتية للفرد. (الزيات، 2004: 375)

إذن لا يرتبط الاقتداء أو نمذجة السلوك بالمعززات الخارجية بقدر ما يرتبط بالمعززات الداخلية ورغبة الفرد الذاتية في تمثل السلوك ونمذجته، وهذا ما يعد عاملا مؤثرا على النجاح في الاقتداء بالنموذج. فضلا عن جوانب مهمة في النجاح في الاقتداء كجاذبية النموذج وكفاءته وقدرته على التأثير على الاخرين.

فالنماذج المؤثرة هي النماذج التي تتصف بجودة أداءها أما النماذج التي يتم تجاهلها هي النماذج الأقل متعة. والنماذج التي يتم تقييم أداءها من طرف الخبراء أو المعلمين على أنها تتصف بالكفاءة العالية، وهي نماذج تلقى الاهتمام، كما أنها النماذج التي تلقى موافقة وتأييد من الأفراد وكذا النماذج التي تشعرنا بالرضا (Luluk & all, 2017: 4)

4. الضبط الذاتي: (Self Regulation)

يشير إلى جهد المتعلم النشط في تنظيم نفسه واستغلال المصادر المعرفية والانفعالية والبيئية في مواقف التعلم، ويتضمن المراقبة الذاتية وإصدار الأحكام وردود فعله نحو تقدمه. (الزغلول، 2006: 140).

ويمكن للفرد في ضوء هذا المبدأ ووفقا للوعي بإمكاناته وقدراته أن يخطط ويراقب ويقيم أداءه ذاتيا، وهذا ما يطلق عليه التفكير في التفكير.

فمبدأ التنظيم الذاتي مبدأ هام في النظرية المعرفية الاجتماعية، وقدمه باندورا (1978) في نظريته كأسلوب مهم. وهو يعتقد أن ذلك يتم عادة بتعليم الفرد مكافئة نفسه بعد القيام بالسلوك المطلوب. (Razieh, 2012: 17)

وكأن "باندورا" يرى في التقويم الذاتي وما يترتب عليه من تعزيز ذاتي أساس في الضبط الذاتي إذ أن الفرد ينطلق من ذاته في محاولة لفهمها والوعي بها وبإمكاناتها والقدرة على مراقبة وتقويم اداءه وإمكاناته الذاتية وبالتالي إمكانية تعديل خططه واستراتيجياته وإدارتها إدارة ناجحة إنطلاقا من نواتج أداءه.

5. إدراك الفرد لفعاليته الذاتية: Self Efficacy

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

تبين لنا هذه المفارقة أنه لا يكفي أن تمتلك التصورات الصحيحة وطرق حل المشكلات لتنجح في الحل لكن اعتقادك بأنك ستفشل سيؤثر بشكل كبير على النتائج. فالمدركات الذاتية تصنع الفارق في نواتج التعلم.

وتشير الكفاءة الذاتية المتصورة حسب "باندورا" إلى الاعتقاد بقدرات الفرد على تنظيم وتنفيذ مسارات العمل المطلوبة لإدارة المستقبل، وتؤثر معتقدات الفعالية على كيفية تفكير الناس، وشعورهم، وتحفيزهم لأنفسهم. سؤال مركزي في نظرية التنظيم المعرفي. (Bandura, 1995: 2)

فالفاعلية الذاتية لدى "باندورا" (1986) تعبر عن " أحكام الناس حول قدراتهم على تنظيم وتنفيذ مسارات العمل المطلوبة لتحقيق أنواع معينة من الأداء ". يضيف "باندورا" غير أن هناك جانبان مهمان لهذا التعريف يستحقان المزيد من التوضيح. أولا، الكفاءة الذاتية هي الاعتقاد حول القدرة المرئية، وعلى هذا النحو، لا يتطابق بالضرورة مع القدرة الفعلية في مجال معين في الواقع.(Anthony, 2006: 3)

فقد لا تنطبق المعتقدات حول القدرة مع القدرة الحقيقة، وهذه هي المفارقة التي أشار إليها باندورا سابقا. فنجاح الفرد في الأداء يقترن بإمكاناته وقدراته لكن لا يعول عليها كلية إذا كان الفرد يعتقد في ذاته أنه ليس لديه الامكانات والقدرات الكافية لتحقيق النجاح.

يؤكد "باندورا (Bandura) في هذا الشأن أنه لا يكفي أن يمتلك الشخص المعرفة والمهارات المطلوبة لتنفيذ مهمة؛ بل يجب على المرء أيضا أن يكون لديه قناعة بأنه يمكنه أداء المطلوب بنجاح. إذن، يتطلب الأداء الفعال مهارات وفعالية المعتقدات لتنفيذها بشكل مناسب، وهما مكونان يتطوران معا مع نمو الأفراد. (Anthony,2006: 3)

1.5 مصادر الفاعلية الذاتية:

يفترض "باندورا" (Bandura 1991)، أن مستوى الفاعلية الذاتية يعتمد على أربعة مصادر: إتقان الخبرات (النجاحات والإخفاقات السابقة)، الخبرات غير المباشرة (التعلم الاجتماعي أو النمذجة)، الإقناع اللفظي (التغذية الراجعة التقييمية، التشجيع ...)، والجانب الفسيولوجي والعاطفي. (Bernard & Crisanta,2017: 2). ويمكن توضيحها فيما يلي:

– تجارب إتقان نشطة (عروض فعلية): توقع "باندورا" أن النجاحات السابقة تثير معتقدات الفعالية، في حين أن الفشل المتكرر بشكل عام يخفضها. على سبيل المثال: "بعد تطوير توقعات فعالية قوية من خلال النجاح المتكرر، من المرجح أن ينخفض التأثير السلبي للفشل العرضي ".

وبعبارة أخرى، قد لا تؤثر حالات الفشل اللاحقة سلبا على معتقدات الفاعلية إلى حد ما مثل الفشل السابق .(Anthony, 2006, p:4)

فالخبرات المتراكمة والمتكررة للنجاح بمثابة اختبار للقدرات والإمكانات الذاتية، وهي تبني التصورات والمدركات الذاتية عن مدى فعالية الاداء في التجارب اللاحقة.

لهذا تعد تجارب الاتقان النشطة هي المصدر الأكثر تأثيرا على الفعالية الذاتية المدركة بحسب نتائج الابحاث(Anthony, 2006:4)

يؤيد هذا ماذهب إليه "فرانسوا وبوتمان" (2000) أن الخبرات التي نتقنها وننجح فيها هي أفضل طريقة لتطوير الكفاءة الذاتية المتصورة. لذلك نلاحظ أن المضاعفة في المجال التربوي لها تأثير سلبي دائم على الكفاءة المدركة للطلاب. (Bernard & Crisanta, 2017:3)

– **مراقبة الآخرين (التجارب غير المباشرة)**: من منظور تعليمي، يمكن للمعلمين استخدام الطلاب الآخرين كنماذج لتوضيح كيفية إكمال مهمة التعلم بنجاح (على سبيل المثال، من خلال الطلب من الطالب حل مشكلة حسابية على السبورة). (Anthony, 2006:12)

فمراقبة التلاميذ لزميلهم التلميذ(النموذج) وهو يقدم أداء بشكل نموذجي يجعلهم يعتقدون ويتوقعون تحقيق نتائج مماثلة للنموذج إذا ما تم اقحامهم في مهمات مشابهة، خاصة إذا كان النموذج في مثل سنهم ومستواهم التعليمي وقدراتهم.

ومع ذلك، يحتاج المعلمون إلى إدراك أنه ليست كل نماذج الفصل الدراسي فعالة بنفس القدر. بشكل عام، النماذج لها تأثير أكبر على الكفاءة الذاتية للطلبة عندما ينظر إليهم على أنهم أكفاء ومتشابهون وذوو مصداقية وحماسة. (Anthony, 2006: 12)

– أشكال الإقناع اللفظي:

يستخدم الإقناع الاجتماعي على نطاق واسع في الفصل الدراسي لمساعدة الطلاب على الاعتقاد بأنهم يستطيعون التعامل مع المواقف الصعبة. على حد تعبير باندورا، "الإقناع اللفظي وحده قد يكون محدودا في قدرته على خلق زيادات دائمة في الفعالية المتصورة".(Anthony,2006 :5)

فإقناع المعلم لتلامذته بأنهم في إمكانهم تخطي المشكلات الصعبة، وتعزيز بذلهم للجهد عن طريق تطبيق أدوات التعلم وبث الثقة في نفوسهم بالعبارات الايجابية التي تبعث على التفاؤل من شأنه أن يساعد التلاميذ على الانخراط في التعلم بثقة عالية توقعا للنجاح فيها.

ويمكن للمعلمين تعزيز الكفاءة الذاتية من خلال السماح للطلاب بالحصول على معلومات، بناء الثقة بالنفس، ومشاهدة نجاح الآخرين، وتجاربهم في النجاح؛ ومساعدتهم على وضع توقعات إيجابية وهو وسيلة فعالة لتحسين سلوك الطلاب.

وتلعب التقييمات الخارجية دورا في بناء معتقدات الفاعلية الذاتية؛ فالتقييم الإيجابي لأداء التلميذ من طرف المعلم يساعده على إدراك ذاته كذات قادرة على تحقيق النجاح.

كما أن شكل من أشكال الإقناع اللفظي/ أو المكافآت التي يتم منحها مشروطة الأداء، يوفر معلومات الفعالية للمتعلمين ويشجع على استمرارهم في التحرك نحو تحقيق الهدف. وقد يقود مدح الطلاب على أدائهم على المهمة، بغض النظر عن مدى فعالية أدائهم إلى الاعتقاد بأنهم جيدون في المهمة في حين أنهم ليسوا كذلك. (Anthony, 2006: 10)

ولذا اعتبر "باندورا" أن الإقناع اللفظي غير مؤثرا إلا في حدود واقعية، فالإقناع اللفظي وحده قد يكون محدودا في قدرته على خلق زيادات دائمة في الفعالية المدركة، لكنه يمكن أن يعزز التقييم الإيجابي ضمن حدود واقعية ". (Anthony, 2006: 5)

ذلك أن الاقناع بجدوى الإنخراط في الأداء قد لا يؤدي إلى نتائج تبعث على التفاؤل دوما. فالتلاميذ الذين تم اقناعهم بأن لديهم القدرة على تحقيق النجاح على مهمات معينة قد يفشلون في الإنجاز وسبب ذلك التفاؤل المفرط الذي لا ينسجم ومستوى قدراتهم.

يؤكد " باندورا" أنه من ناحية أخرى تميل التعليقات الإقناعية المفرطة في التفاؤل إلى أن تكون غير فعالة، خاصة إذا كان الفرد فشل في الإقناع في نهاية المطاف نتيجة تعمل على تشويه سمعة المقنع وتقويض معتقدات فعالية المتلقي. ويحذر خبراء الفعالية من محاولة بناء فعالية معتقدات إيجابية من خلال البرامج التي تبالغ في التأكيد على طرق الإقناع اللفظي" كن ناجحا". (Anthony , 2006: 12).

وعليه، فإن البديل الذي يقدمه الباحثون في الفعالية والذي يمكن أن يكون أكثر ضمانا لبناء فعالية إيجابية لدى التلاميذ هو البديل الذي يركز فيه المعلمون جهودهم بشكل أساسي على تزويد الطلاب بتجارب إتقان أصيلة تعتمد على تطوير وتنفيذ استراتيجيات تعليمية فعالة توفر للطلاب فرص النجاح في الأداء بداية ثم يأتي الاقناع الذي يصبح في حدود مقبولة وصحية، ويضمن نتائج ذات فعالية.

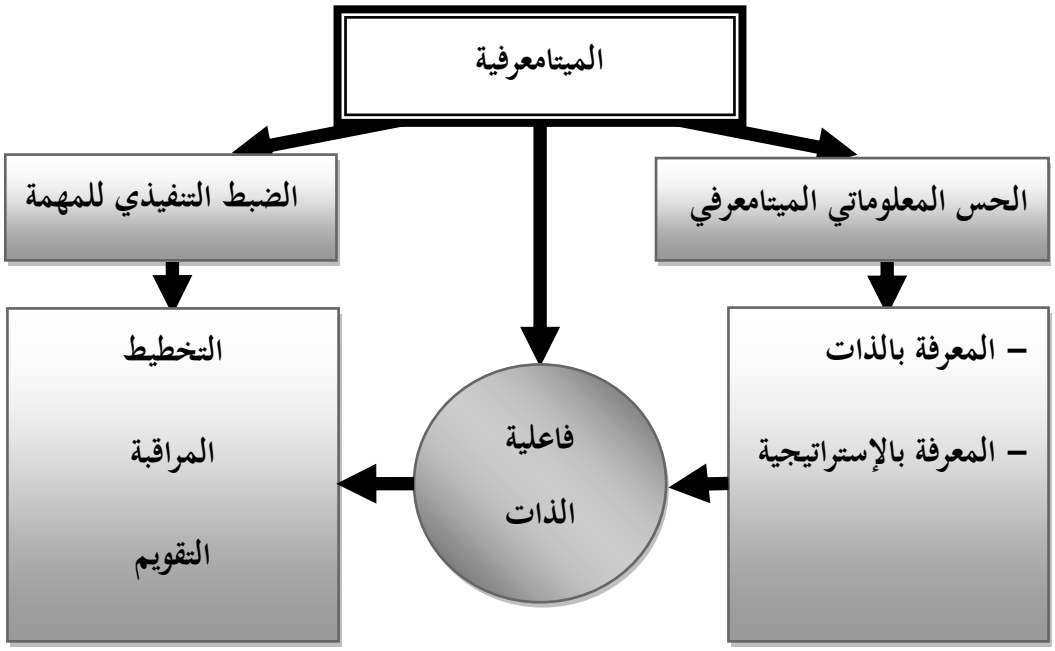
– **الحالات الفسيولوجية والوجدانية:** وفقا لـ (Bandura) يفسر الأفراد تفاعلات الضغط (على سبيل المثال، زيادة معدل ضربات القلب والتعرق وفرط التنفس والشعور بالقلق والخوف) كعلامات ضعف. لأن الاستثارة الفسيولوجية والعاطفية المفرطة غالبا ما تؤثر سلبا على الأداء، وعلى توليد المزيد من الأفكار السلبية عن معتقدات الفاعلية الذاتية. (Anthony, 2006 :6)

هذه الأعراض الفيزيولوجية التي تظهر في مواقف ضاغطة تؤدي إلى انفعالات سيئة ترفع من مستوى الاعتقاد بعدم الفعالية في الأداء على مهمات تعلمية أو في مواقف اختبارية وعلى العكس من ذلك فإن انخفاض مستوى القلق والخوف وما يرافقهما من إنفعالات كالشعور بالطمأنينة والراحة لا يؤثر سلبا على فيزيولولوجية الفرد ويؤدي في الغالب إلى الشعور بالفعالية في المواقف الإختبارية.

– **الوعي الميتامعرفي:**

تتأثر الفاعلية الذاتية بثقة الفرد بنفسه وبقدراته كما تتأثر بالمعرفة بالذات المعرفية أي؛ بالقدرات ومواطن القوة والضعف في الأداء والمعرفة أو الوعي بالإستراتيجية وشروطها وإجراءاتها، وهي مكونات ميتامعرفية تؤثر على توقعاته للفاعلية الذاتية وعلى عمليات التنظيم الذاتي والضبط التنفيذي لمهمات الأداء ونواتجه، وتؤدي في النهاية إلى التفكير المنظم والتنظيم الواعي الذاتي.

ويمكن تمثيل تمركز الفاعلية الذاتية في العمليات الميتامعرفية وعلاقتها بمكونات الميتامعرفية، على النحو التالي:



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

2.5– آثار الفعالية الذاتية:

إذا كانت الفعالية الذاتية تكتسب قوتها أو ضعفها من مصادر مختلفة معرفية انفعالية فسيولوجية فإن لها قوة التأثير على الأداء ونتائجه. ويمكن تقديم بعض الآثار للفاعلية الذاتية فيما يلي:

* أظهرت الدراسات أن ذوي الكفاءة الذاتية العالية يختارون الانخراط في المجالات الأكاديمية المختلفة التي تعزز مهاراتهم وقدراتهم في تلك المجالات؛ ويبذلون جهدا في مواجهة الصعوبة؛ ويستمرون لفترة أطول في تحدي المهام عندما تكون لديهم المهارات المطلوبة. علاوة على ذلك، إلى جانب التأثير الإيجابي الذي يبدو للكفاءة الذاتية على كمية الجهد، هناك دليل على أن الطلاب ذوي الكفاءة الأكاديمية العالية يختلفون عن نظرائهم ذوي الفعالية الأكاديمية الضعيفة من حيث جودة جهودهم، ومن حيث استخدام إستراتيجيات معالجة إدراكية وميتامعرفية أكثر عمقا.(Anthony, 2006, p:8)

فاعتقاد التلاميذ بامتلاك المهارت والقدرات وأدوات التعلم المعرفية والميتامعرفية التي يجندها في معالجة متطلبات المهمة يجعلهم يجتهدون ويبذلون جهودهم في الوصول إلى حلول للمشكلات. بل قد يتجهون إلى المهمات الصعبة اعتقادا وتوقعا للفاعلية.

فمن المرجح أن ينظر ذوو الكفاءة العالية إلى المهام الصعبة على أنها شيء يجب إتقانه وليس شيئا يجب تجنبه بينما الأشخاص الذين يعانون من ضعف الفعالية هم أكثر عرضة لتجنب المهام الصعبة، وفي النهاية يركزون على الإخفاقات الشخصية والنتائج السلبية. (Razieh, 2012: 16)

* تلعب معتقدات المتعلم بقدراته على النجاح دورا حاسما في التزامه بالأداء. من حيث المشاركة فيه والإقدام عليه. وتشير العديد من الدراسات إلى أن المتعلمين نادرا ما ينخرطون في النشاط الذي لا يعتبرون أنفسهم قادرين على تحقيقه. (Bernard & Crisanta, 2017: 7)

فضعف وعي التلاميذ بقدراتهم وبمهاراتهم واستراتيجيات التعلم قد ينعكس سلبا على معتقدات الفاعلية الذاتية لديهم وعلى توقعات النجاح على مهمات التعلم ما يجعلهم ينزعون نحو المهمات السهلة التي يعتقدون أنهم قادرون على إحراز النجاح فيها.

3.5- طرق تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية في الفصول الدراسية:

* **وضع أهدافا واضحة ومحددة:** يساعد تحديد الهدف على التخطيط للتعلم والتفكير في الإستراتيجيات المناسبة لتحقيق نتائج إيجابية وتقييم فعالية تلك الأدوات في تحقيق الهدف. فتحديد الهدف يجعل المتعلم أيضا يقارن الهدف بإمكاناته وقدراته كما أن وعيه بالهدف يمكنه من إختيار طرق التعلم وخطواته في ضوء الهدف ومراقبة تحقيقه وتقييم ذاتي لمدى بلوغه إياه.

وقد أظهرت الأبحاث أنه على الطلاب وضع هدف واقعي، أو يتم منحهم هدفا معقولا من قبل المعلم، فالطلاب الذين يمنحون هدفا واضحا أكثر تحفيزا للأداء من الطلاب الذين لم يتم منحهم أهدافا أو الذين طلب منهم ببساطة بذل قصارى جهدهم في التعلم دون تحديد أهداف لذلك. (Anthony, 2006 :9)

فالاعتقاد بالكفاءة الذاتية يتم في ضوء وضوح الاهداف وواقعيتها. فقد تفوق الاهداف قدرات المتعلمين وفي حال الفشل فإن المتعلم يعتقد بضعف فاعليته ويتوقع تكرار الفشل مرة أخرى إذا ما طلب منه بلوغ أهداف تفوق مستوى قدراته الذاتية.

ومن هنا، وحتى تحقق الأهداف نتائج ذات فعالية لا بد أن تكون الأهداف واقعية وقابلة للتحقيق بمستوى مناسب من الجهد، وتقديم التغذية الراجعة على أدائهم كلها عوامل تؤدي إلى زيادة في إدراك الكفاءة الذاتية. (Bernard & Crisanta, 2017 :3)

* **التدريب على الاستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية:** هناك دليل على أن الطلاب ذوي الكفاءة الأكاديمية العالية يختلفون من حيث جودة جهودهم، باستخدام إستراتيجيات معالجة معرفية وميتامعرفية أكثر عمقا من نظرائهم ضعاف الكفاءة الأكاديمية.(Anthony, 2006: 8)

يرى"فلافل" أن الحس الميتامعرفي لا يؤدي بالضرورة لأن يقوم الفرد بالتنظيم الذاتي، ذلك لأن هناك عمليات وسيطية تتوسط المكون المعلوماتي الميتامعرفي والعمليات التنفيذية الميتامعرفية ومنها الفاعلية الذاتية.

* **تعديل العزوات السببية:** تعد العزوات السببية أحد المتغيرات الأساسية التي تحكم الفاعلية الذاتية، ذلك لأن التفسيرات السببية للنجاح والفشل تتشكل في ضوء خبرات النجاح والفشل، والتي تضعف أو تقوي من ثقة الفرد بامكاناته وقدراته مما يجعله يعتقد ويتوقع النجاح أو الفشل في المستقبل. فالتلميذ الذي يعزو نجاحه لقدراته يعتقد في قدرته على النجاح مستقبلا ويتوقع ذلك. على خلاف من ذلك فإن عزو الفشل للقدرة يجعله يعتقد ضعف قدرته على تحقيق النجاح وتوقع الفشل .

فتأثير التجارب السابقة يعتمد على تفسير مثل هذه التجارب، ويجب أن تنسب تلك الخبرات إلى الفرد (يجب أن يتحمل الفرد المسؤولية من حيث الجهد وليس من حيث المهارات الشخصية المستقرة). (Bernard & Crisanta, 2017: 3)

ثانيا. التطبيقات التربوية والنفسية للنظرية المعرفية الاجتماعية:

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

✍استخدام النمذجة المعرفية في اكتساب طرق التعلم الصحيحة؛ فقد أصبحت من أهم الاستراتيجيات الحديثة في اكتساب طرق التفكير والتعلم الصحيح.

إذ يمكن أن يستخدمها المعلم على نحو يمكن المتعلم من التمييز بين الأداء الخاطئ والأداء الصحيح في نفس الوقت، والطالب الذي يكون أداؤه غير مرض يستفيد من مقارنة نماذج الأداء الخاطئ ونماذج الأداء الصحيح مما يؤدي إلى تعديل السلوك والأداء الخاطئ إلى الأداء الصحيح. (الزيات، 2004: 382)

✍استخدام النمذجة في تمثل السلوكات الصحيحة والاقتداء السلوكي كالاقتداء بالشخصيات الناجحة. والتخلي عن السلوكات السيئة من خلال ملاحظة ما يحدث للنموذج نتيجة سلوك معين يوجه سلوكه الذاتي حتى لا يواجه نفس العواقب إذا كانت سيئة.

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

* تعلم أنماط سلوكية جديدة كالمهارات والممارسات...

* كف أو تحرير السلوك كملاحظة نموذج يعاقب على سلوك ما ربما يشكل دافعا للآخرين للتوقف عن ممارسة مثل هذا السلوك أو كفه.

* ملاحظة سلوك النموذج قد يعمل على إثارة وتسهيل ظهور سلوك المتعلم. (الزغلول، 2006: 214)

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

قدم باندورا (1997) هذه الحجة عندما قال ، " يجب أن يكون الهدف الرئيسي للتعليم الرسمي هو تزويد الطلاب بالأدوات الفكرية كالفعالية والمعتقدات اللازمة لتعليم أنفسهم طوال حياتهم ". ومن المرجح أن معتقدات الفعالية القوية والمرنة ستصبح أكثر أهمية بالنسبة للأفراد، حيث أنهم يحاولون ممارسة السيطرة على تعليمهم بشكل تدريجي في بيئات التعلم المستقلة.(Anthony ,2006:12).

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

رابعا. تقييم نقدي:

بالرغم من أن نظرية التعلم الإجتماعي قد اعتبرت التعلم بالنمذجة أو الملاحظة أساس التعلم وأخذت المؤثرات الإجتماعية كمحدد أساسي في تفسير التعلم إلا أنها تعرضت لبعض الإنتقادات، ومنها:

إنه لا يمكن أن نعول كلية على ما نلاحظه في البيئة الإجتماعية لحصول التعلم يقول بعض المنتقدين للنظرية أن لدينا الكثير من السيطرة المعرفية على سلوكنا. فالتجارب المشاهدة لا تؤدي بالضرورة إلى إعادة إنتاج السلوك الملاحظ. ولهذا السبب قام باندورا بتعديل نظريته وفي عام (1986) أعاد تسميتها، بالنظرية المعرفية الاجتماعية (SCT)، كوصف أفضل لكيفية التعلم من تجاربنا الاجتماعية.(Saul,2018 :3)

ولذا يمكن القول ضمن هذا السياق أن النظرية المعرفية الاجتماعية تعتمد على المحددات المعرفية والانفعالية التي تتوسط العلاقة بين المؤثرات المشاهدة واقعيا في البيئة وإنتاج السلوك ونمذجته.

ومن أبرز الانتقادات التي وجهت لنظرية "باندورا" أيضا أن إلتزام النظرية بالبيئة كمؤثر رئيسي على السلوك. ووصف السلوك فقط في ضوء محددات ثلاث يقلل من تعقيد السلوك البشري. فمن المرجح أن يكون السلوك ناتجا عن تفاعل بين الطبيعة (علم الأحياء) والتنشئة (بيئة). ولذا فإن نظرية التعلم الاجتماعي لم تقدم تفسيرا كاملا لجميع السلوكيات. هذا هو الحال بشكل خاص عندما لا يكون هناك نموذج يحتذى به في حياة الشخص لتقليد سلوك معين. (Saul, 2018:3)

فالعامل البيولوجي يصنع الفارق ولا يمكن التنبؤ بالسلوك في غياب الاهتمام بتأثيره على إنتاج السلوك وعلى الجانب المعرفي، الانفعالي وكذا البيئي...

المحور الثامن

نظرية العزو السببي لـ"واينر"

*** تمهيد:**

يعد "برنارد واينر" (Bernard Winer) أول من طور نظرية العزو (**Attribution theory**)، وهي نظرية دافعية معرفية تبحث في الأسباب المعرفية المدركة لنواتج أداء الفرد، والأسباب التي تحكم دافعيته نحو الأداء، منها ذات مصدر ذاتي متعلق بذات الفرد، ومنها ذات مصدر خارجي متعلق بعوامل بيئية يفسر بها نجاحه وفشله ويمكن في ضوءها التنبؤ باداءاته المستقبلية.

وقد انطلق "واينر" من مجموعة من الافتراضات التي بنى عليها نظريته وقدم في ضوءها مفهوم للعزو السببي. وسنعرض ضمن هذه النظرية لمفهوم العزو والافتراضات التي قامت عليها النظرية، وأهم العزوات التي تفسر نواتج السلوك. وهو ما سيتم عرضه ضمن هذه المحاضرة بشيء من التفصيل والإطناب.

أولا.مفهوم العزو السببي:

قبل أن ندلف لبحث أهم الافتراضات التي قامت عليها نظرية العزو (**Causal**) يجدر بنا أن نشرح مفهوم العزو كمفهوم مرتبط بمجال الدافعية كحالة وجدانية.

يشير مصطلح العزو إلى الأسباب الفردية المدركة عن حادثة أو نتاج ما، ويشكل مركز البحث في ذلك الطرق التي بها يتوصل الفرد إلى توضيحات سببية وتضمينات لهذه التوضيحات، وبكلمات أخرى فإن هذه النظرية تركز على الصورة التي يجيب بها الناس عن السؤال لماذا حدث ما حدث؟ (قطامي، 2012: 189). فالفرد يربط بين نواتج السلوك وأسبابه ويفسرها في ضوء مدركاته ومعتقداته عن ذاته وعن المهمة، وما يرتبط بها من ظروف بيئية. ويتحكم العزو في الغالب في سلوك الفرد وقراراته المستقبلية ونواتج أداءه.

ثانيا. الافتراضات الأساسية لنظرية العزو:

بنى "واينر" نظريته على اعتقاد لديه أن الأحداث الداخلية تتوسط العلاقة بين المهمة المثيرة وسلوك العزو اللاحق. فالأفراد الذين لديهم دافعية قوية يدركون أنفسهم أنهم أكثر قدرة من أولئك الذين لديهم دافعية ضعيفة

وبذلوا جهدا أكثر على المهام التحصيلية. (قطامي، 2005: 318). هذا الادراك يحكم الاداءات اللاحقة والاستدلالات السببية للسلوك.

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

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

فنظرية "واينر" تصف كيف يفسر الأفراد الأحداث وكيف يؤثر هذا التفسير على الدافع للتعلم، وكذلك سلوكيات التعلم في المستقبل. وتسمى الأسباب المتصورة لنتائج الأحداث بـ "العزوات" (Cynthia,2011: 16)

يرى "واينر" أن الاستدلالات السببية التي يستدلها الفرد لها علاقة بسلوكه اللاحق.

1. الاستدلالات السببية (العزوات) Causality :

حدد "واينر" (1979) ضمن هذه النظرية الأسباب الرئيسية الأربعة للعزو، والتي تعزى إليها نجاحات وإخفاقات الفرد في التحصيل الدراسي، وهي: القدرة، الجهد، صعوبة المهمة، الحظ (Cynthia, 2011: 17)

وقد قسم "واينر" الإستدلالات السببية إلى قسمين منها ما هو داخلي ومنها ما هو خارجي، وهي الاستدلالات التي يفسر بها الفرد نتائج الاحداث.

والملاحظ أن هذه الاستدلالات السببية بعضها يرتبط بذات الفرد وبعضها بالبيئة كمصدر خارجي للعزو. ويتباين الأفراد في الأسباب المدركة للسلوك فالأحداث تعزى لدى بعض الأفراد إلى ذواتهم أو إلى خاصية البيئة بحسب تأثيرات ذاتية أو خارجية.

ولم يتوقف اجتهاد الباحثين في بحث الأسباب والاستدلالات السببية للنجاح والفشل. فقد أضاف"فريز"(Frize) عزوات أخرى تضمنت؛ عزو المرض، والحالة المزاجية، التعب، ومساعدة الآخرين، وتحيز المعلمين كاستدلالات سببية للنجاح والفشل. إلا أن القدرة والجهد وصعوبة المهمة والحظ كأسباب عزوية هي الأكثر ظهورا في المواقف التعليمية.

2. العلاقة بين الاستدلالات السببية والسلوك:

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

فما يعتقده المتعلم عن أسباب نجاحه وفشله يحكم في الأغلب سلوكاته في المواقف التالية والمستقبلية، ويختلف الأمر بين ذوي التوجه الداخلي من الناجحين وذوي التوجه الداخلي من ذوي الفاشل الدراسي أو ذوي التوجه الخارجي من الناجحين ومن ذوي الفشل الدراسي. ولا شك أن هذه العزوات تشكل السلوك وتؤثر على استجابات المتعلم حيال المواقف الخارجية.

ثالثا. إفتراضات نظريات العزو في مجال التعلم الصفي:

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

– يتحدد سلوك الفرد جزئيا بمعتقدات عن عزوه للنتاجات السابقة أما في المواقف الصفية فإن هناك حاجة لافتراض إضافي، وهي أن اعتقادات وردود فعل الآخرين تعتبر مساهمات ضرورية لتطوير العزوات السببية للنجاح أو الفشل لدى الطلبة. (قطامي، 2005: 339)

– تعتبر التفاعلات بين المعلم والتلميذ مصادر معلومات لكليهما عن العزوات والمعتقدات وعن قدرات الطلبة وجهدهم في مهمات صفية. إن هذه المعتقدات والعزوات تولد ردود فعل عاطفية وتعمل كدوافع للسلوك التالي. (قطامي، 2005: 339)

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

وفي ظل هذه المواقف والخبرات السابقة التي لها استدلالاتها لدى الفرد يمكن التنبؤ بسلوكه لاحقا، وهي بهذا أي؛ الاستدلالات السببية تحكم الكثير من السلوكات المستقبلية، وتصبح عاملا مؤثرا على دافعية الفرد في مواقف التعلم. فالمعلم في حكمه على أداء المتعلم قد يقدم تغذية راجعة تتضمن جوانب الضعف وأسبابه والتي قد يفسرها في ضوء ضعف القدرة مما يجعله أي التلميذ يبني مدركات سلبية عن أسباب فشله. وهذه المعتقدات العزوية الناتجة عن ردود أفعال المعلم تؤثر على اداءاته المستقبلية، وعلى الدافعية وكم الجهد الذي سيبذله في المواقف الجديدة اللاحقة.

ففي الوضعيات التي يقيم فيه المعلم أداء المتعلمين وسلوكهم، يسهم في استدلالاتهم عن قدراتهم بأساليب ثلاثة؛ هي كالتالي:

– تغذية راجعة محددة تعطى للتلميذ عن أدائه الصفي، وتشير إلى المعلومات المرتدة التي توضح القدرة على الإحساس بالأخطاء والقيام بعملية التصحيح.

– ردود فعل المعلم العاطفية كالاندهاش، العطف، التشجيع.

– سلوك المعلم اللاحق تجاه الطلبة كالمبالغة في تقديم المساعدة في وظائف بيئية إضافية.

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

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

رابعا. خصائص العزو:

أشرنا فيما سبق أن "واينر"وضع مجموعة من العزوات التي افترض أن يعزو الفرد إليها نواتج نجاحه وفشله، وقد وضع لهذه العزوات مجموعة من الخصائص لها دلالة في السلوك التنبؤي أي؛ أن السلوك التنبؤي يمكن أن يفهم في ضوء خصائص معينة هي الاستدلالات السببية.

فكل من العوامل الأربعة التي حددها "وينر" (Weiner, 2000) بالأبعاد السببية لها خصائص وهي: الإستقرار، وإمكانية التحكم، داخلية أو خارجية. ويشير بعد الاستقرار إلى سمة نسبية (مستقرة مقابل غير مستقرة). وتشير القابلية للتحكم إلى ما إذا كان الفرد يستطيع التحكم في العامل (يمكن السيطرة عليه أو لا يمكن السيطرة عليه) (Cynthia, 2011: 17)

كما يختلف السلوك التنبؤي باختلاف خصائص العزو، وهي موضحة في ثلاث أبعاد في هذا المجال: الثبات، مجال السببية، والقابلية للضبط.(قطامي، 2012 :208) ويمكن أن نحدد خصائص العزوات السببية للنجاح والفشل ضمن الجدول التالي:

– جدول رقم (2) يبين أنماط العزو وخصائصه–

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

من خلال عرضنا للجدول، والذي يحدد أنماط العزو وخصائصه نرى أنه بالنسبة للثبات هناك من أنماط العزو ما هو ثابت ومنها ما تصف بعدم الثبات. فالقدرة لها خاصية الثبات على خلاف الجهد الذي يتسم بعدم الثبات، ولا شك أن هذه الخاصية تؤثر على مبادأة التلميذ ودافعيته نحو الأداء وبالتالي تحقيق النجاح وتجاوز الاخفاقات أو العكس.

وتنقسم العزوات .حسب ما هو موضح. في خاصيتها إلى عزوات ذاتية أي؛ ترتبط بذات الفرد وأخرى ترتبط بمصادر خارجية. فالجهد (effort) والقدرة (Ability) مصادرها ذاتية أما مساعدة المعلم وسهولة أو صعوبة المهمة والحظ ذات مصدر خارجي.

فإذا كان الطالب يعتقد بأن انخفاض الاداء مرتبط بالقدرة كعامل داخلي ومستقر ولا يمكن السيطرة عليه، فإنه يتوقع على الأرجح توقعات منخفضة للنجاح في المستقبل. وتتأثر التغيرات في التوقعات للنجاح أو الفشل في المستقبل باستقراء متصور لسبب الأداء السابق.(Cynthia, 2011: 17)

أما الجهد فهو غير ثابت أي يمكن التحكم فيه. فالتلميذ الذين يعزو نجاحه إلى الجهد المبذول وهو ذاتي غير مستقر يمكنه تعديل أو بذل جهد أكبر في المواقف والتجارب اللاحقة كما يتوقع النجاح مرة أخرى إذا ما بذل نفس الجهد.

وتعد صعوبة المهمة (**Task Difficult**) من العزوات الخارجية التي يصعب التحكم فيها وتتسم بعدم الثبات، ويرى المتعلم أنه لا يمكن تغييرها أو التحكم فيها. فالتلميذ الذي فشل في أداءه وعزى ذلك إلى صعوبة المهمة قد يتوقع أن يفشل مرة أخرى لعدم قدرته على التحكم بأسباب الفشل.

وقد يعزو الطالب ضعف أداءه الأكاديمي لسوء الحظ. ويعد الحظ (Luck) مصدر خارجي وغير مستقر، ولا يمكن السيطرة عليه. وقد يتوقع الطالب أن هذا البعد من المرجح أن يتغير، وبالتالي وجود أداء أفضل في المهام المستقبلية.(Cynthia, 2011: 17)

فالثبات والاستقرار وعدم الاستقرار يحكم الاداءات اللاحقة بل أنه يحكم الكثير من المتغيرات كالدافعية والفاعلية الذاتية وهي مقومات أساسية لنجاح الاداء اللاحق.

يرى "وينر" أنه إذا كان الطالب يعتقد أن سبب الأداء السابق يمكن أن يتغير (غير مستقر)، فقد لا يتوقع أن تتكرر نتيجة سابقة في المستقبل. وإذا كان تصور سبب الأداء السابق مستقرا، فمن المرجح أن يتوقع الطالب أن يكون الأداء المستقبلي هو نفسه الأداء السابق. (Cynthia, 2011: 17)

خامسا. العوامل المؤثرة على العزو السببي:

يصعب علينا فهم نواتج السلوك بصورة مبتورة عن الاستدلالات السببية المقترنة بها، والتي ترتبط بعوامل سابقة مؤثرة على تلك العزوات. ومن أهم تلك العوامل نذكر:

- **خبرات النجاح والفشل:** إن خبرات النجاح السابقة وما خبره المتعلم من نجاحات في مواقف سابقة متكررة تمثل تاريخه التحصيلي، وتعتبر محدد أول لعزوات ذات تأثير على ذاته وعلى الاداءات أو النتاجات اللاحقة.

ومن جهة أخرى، فإن سجلا متسقا من الانجازات الضعيفة المرتبطة بعدم القدرة التي يعتقدها الفرد عن نفسه تعد عوامل مؤثرة على تلك التفسيرات السببية، وعلى معتقدات التلميذ نحو الأداء، وعلى توقعاته المستقبلية ومبادأته ودافعيته نحو الأداء.

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

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

- **معتقدات الفاعلية الذاتية:** تؤثر الصفات السببية على الدافع والأداء وردود الفعل العاطفية بشكل رئيسي من خلال معتقدات الفعالية الشخصية. فالناس يتصرفون بناء على معتقداتهم حول ما الذي يمكنهم فعله بالإضافة إلى معتقداتهم حول النتائج المحتملة للاداء. وبالتالي، فإن التأثير المحفز لتوقعات النتائج تحكمها معتقدات الفعالية جزئيا.(Bandura, 1995:7)

فالاعتقاد بعدم الكفاءة قد يؤدي إلى تفسيرات سببية للفشل مرتبطة بضعف القدرة وتفسيرات سببية للنجاح مرتبطة بالحظ وسهولة المهمة. وفي المقابل فإن الاعتقاد بالكفاءة والفاعلية الذاتية قد يؤدي إلى تفسيرات سببية للنجاح مرتبطة بالإمكانات والقدرات وبكم الجهد المبذول.

كما أن توقع الفشل وضعف الفاعلية ينجم عن ضعف الثقة بالذات وهذا ما يجعل العزو في حال النجاح مرتبط بمصادر خارجية.

- **تقدير الذات:** يعد تقدير الذات عامل ذاتي مؤثر على معتقدات الفاعلية الذاتية وعلى عزو الأداء، فالذين لديهم مفهوم ذات عال يميلون إلى عزو نجاحهم لأسباب داخلية والفشل لأسباب خارجية، أما

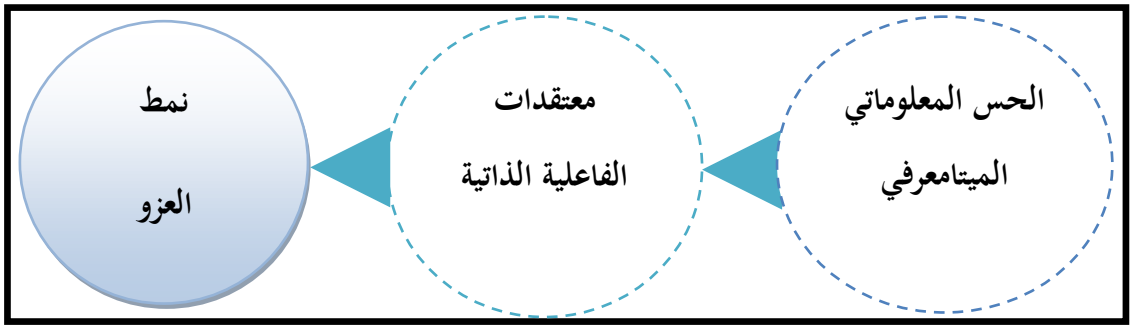
ذوو التوجه نحو الفشل والذين لديهم تقدير ضعيف للذات يستجيبون للفشل باستجابات نمطية ويستسلمون للفشل وتضعف دافعيتهم نحو الأداء.

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

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

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

ويمكن أن نوضح العلاقة بين هذه المكونات وعوامل التأثير في العزوات ضمن الترسيمة التالية:



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

* **الدافعية:** للدافعية كحالة انفعالية أثر على العزو السببي باعتبارها محدد وجداني هام في المبادأة وبذل الجهد في مواجهة الصعوبات في الاداء على مهمات التعلم.

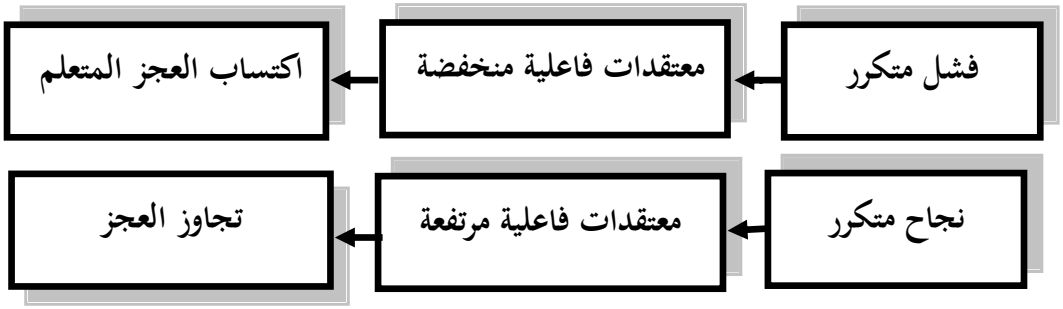
ويعتقد "واينر" أن الأحداث الداخلية تتوسط العلاقة ما بين المهمة المثيرة وسلوك العزو اللاحق؛ فالأفراد الذين لديهم دافعية قوية يدركون أنفسهم أنهم أكثر قدرة من أولئك الذين لديهم دافعية ضعيفة، وكذلك يبذلون جهدا أكثر على المهام التحصيلية، وأن النجاح على المهام الصعبة يولد ثقة واحتراما لدى الفرد أكثر من النجاح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

فالدافعية الذاتية نحو التعلم تحركها الرغبة في تحقيق متعة التعلم وتأكيد الذات وحب الاستطلاع والفضول العلمي، وهذا ما يجعل المتعلم يتجه نحو التعلم بثقة وبدافعية عالية حتى وإن كانت المهمة صعبة مدركا أن النجاح يتحقق ببذل الجهد وبامتلاك أدوات التعلم. وقد أفضت نتائج الابحاث في مجال الدافعية إلى أن الافراد الذين يتجهون بدافعية نحو الإتقان يختارون المهام الصعبة ولاعتقادهم بامتلاك مقومات النجاح يعزون نجاحهم للجهد وللقدرات والإمكانات الذاتية.

سادسا. آثار العزو النفسية والتحصيلية:

لاشك في أن العزوات بما لها من خاصيات تفسر السلوك ونواتجه في المواقف المستقبلية وفي الأداء التحصيلي. فأكثر الجوانب تأثرا بالعزو الدافعية ذلك أن الفرد الذي يعزو فشله لأسباب مستقرة كنقص القدرة يتوقع فقدان السيطرة مستقبلا، وهذا ما يؤثر على دافعيته نحو الأداء. أما الذي يعزو فشله إلى أسباب غير مستقرة كالجهد فإن إدراكه لاقتران الجهد بالأداء يمكن أن يغير من مستوى الجهد المبذول والدافعية نحو الأداء لتوقعه تغير نتائج الأداء والقدرة على التحكم في المواقف التعليمية مستقبلا، وهذا ما يدفعه إلى بذل جهد أكبر وزيادة الدافعية نحو التعلم. أما إذا عزى ذلك لصعوبة المهمة كعامل غير مستقر فإنه لا يتوقع فقدان السيطرة. ولا تؤثر العزوات الخارجية بالقدر الذي تؤثر فيه العزوات الداخلية؛ فهو يرى أن أي شخص مكانه سيفشل فيها.

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



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

فالفاعلية الذاتية تتأثر بخبرات الفشل والنجاح المقترنة بالعزو السببي، والتي توفر تغذية راجعة للمتعلم تبني معتقدات وتوقعات المتعلم عن ذاته ونواتج تعلمه اللاحقة. ولا ريب في أن ذلك يساعد المتعلم على تجاوز العجز أو إكتسابه.

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

كما أن التاريخ أو السجل الثابت من النجاح المقترن بعزوات إيجابية يؤثر على التوقعات المستقبلية ويؤدي إلى إستمرار النجاح، وهذا ما يجعل المتعلم يطور مدركات الكفاءة أو معتقدات الكفاءة الذاتية، وعلى العكس

من ذلك فالأفراد الذين خبروا سجلا ثابتا أو تاريخ من التحصيل الثابت عن الفشل يؤدي ذلك إلى توقع ضعيف للكفاءة بسبب تدني تقدير الذات.

توصلت الدراسات في هذا الشأن إلى أن المعلمين الذين يمتلكون عزوات إيجابية يثابرون ويبذلون مزيدا من الجهد، بل أنهم يفكرون في إستراتيجيات أكثر كفاءة كاستراتيجيات التنظيم الذاتي والمهارات الميتامعرفية ويرون أن الفشل مرتبط بعدم فعالية الاستراتيجيات المستخدمة وعدم ملائمتها للمهمة، ولذا فهم يطورون استراتيجيات التعلم ويكسبون خبرة ميتامعرفية عن الإستراتيجية.

يرى الباحثون أن العزوات ذات المصادر الداخلية للنجاح تعمل على تسهيل احتمالية الاندماج في المهمات التحصيلية وتحدث هذه النتيجة حيث يكون سبب العزو قابل للسيطرة؛ مثل الجهد أو لا يخضع للضبط مثل الذكاء. (قطامي، 2005: 209)

على خلاف من ذلك، فإن المتعلمين الذين يعزون فشلهم إلى ضعف القدرة لا يفكرون في بذل الجهد أو تغيير الإستراتيجية للوصول إلى نتائج أفضل وتخطي عقبة الفشل. وقد أثبتت الدراسات بأنهم يستخدمون طرق عشوائية أو يستخدمون طرق نمطية في مواقف التعلم، ولذا فهم يواجهون خبرة الفشل بشكل متكرر.

فالتفسيرات السببية لا تتأتى من فراغ إذ تلعب التقييمات وأحكام الاخرين كالمعلمين دورا في توجيه العزو نحو مصدر داخلي أو خارجي. يرى "وينر" (1979) أن بعد مركز الضبط يرتبط بردود الأفعال الانفعالية والوجدانية بحالة النجاح أو الفشل فتكون الثقة والافتخار مقترنة بالعزو الداخلي للنجاح المتمثل في الجهد والقدرة.(العبيدي، 2017: 58)

فالعزو الداخلي للنجاح قد يرفع من مشاعر الفخر وتقدير المتعلم لذاته بينما العزو الخارجي للنجاح قد لا يبعث على الشعور بالفخر ولا يعمل كمصدر لتقدير الذات إذا ما قارناه بالعزو الداخلي الذي يرتبط بقدرة الفرد وجهده الذاتي.

فالطالب يكتسب فخرا أكبر بعد النجاحات عندما تعزى النتائج إلى أسباب داخلية أو يمكن السيطرة عليها. من ناحية أخرى. (James, 2009:26) .

وفي المقابل فإن العزو الداخلي للفشل ولأسباب ذاتية يمكن التحكم فيها يؤدي إلى الشعور بالذنب كالعزو للجهد.

يرى "وينر" أن الخجل والاستسلام مقترن في حالة العزو الداخلي للفشل، ووجد أن العزو الداخلي للفشل يؤثر في درجة احترام الذات ويؤدي إلى توابع وجدانية قاسية جدا إذ وجد أن قلة احترام الذات من صفات الشخص الذي يوصف بالعجز المتعلم، وهذا ما أكدته دراسة "روث وكوبل" (Roth &, Kubal,1975). (العبيدي، 2017: 58،61)

وإذا نظرنا إلى العزوات الخارجية المرتبطة بالآخرين كعزو النجاح إلى مساعدة الآخرين، فإنها تولد مشاعر الامتنان والاعتراف بالجميل أو الغضب في حال منعت عنهم المساعدة، بمعنى أن تقديم المساعدة للآخرين تولد مشاعر الامتنان في حين أن عدم تقديمها يؤدي إلى الغضب. (قطامي، 2005: 333)

فالتقييم المعلم أثر بارز في تشكيل وبناء تلك العزوات، حين يصرح بألفاظ أو تعبيرات وإشارات عن رضاه أو عدم رضاه عن أداء التلميذ. فردود أفعال الاخرين المقترنة بالعزو لها وقعها على ذات التلميذ وعلى معتقداته ومدركاته، وذات أثر على مبداته ودافعيته نحو التعلم ونتائج أداءه المستقبلية.

فمشاعر الغضب التي يبديها المعلم على تلميذ أخفق للتو يظهر أن المعلم يعزو الإخفاق إلى جهد غير كاف، وإذا كان يعبر عن التعاطف مع التلميذ الذي اخفق فإن ذلك يدرك بوصفه يعزو الإخفاق إلى قصور في القابلية. (روشلان، 2010: 117).

إذن ردود أفعال المعلم لها أثرها على تشكيل تلك المدركات وبناء العزوات وتفسيرات المتعلم لنواتج الأداء. وعليه فإن مسألة تعديل العزوات السلبية تصبح مهمة المعلم بالدرجة الأولى. فقد يشعر الطالب بالفخر

في إنجازه إذا عزى الأداء إلى الجهد، وقد يفخر الطالب بالمجهود الذي يبذله في إنجازاته بوصفه عاملا من عوامل الأداء الإيجابي، وهذا إذا اعتمد المعلم تقويما في ضوء أدوات التعلم واستراتيجياته.

ومن جانب آخر، قد يشعر الطالب بالعار واليأس إذا عزى الفشل إلى انخفاض القدرة، وتتأثر ثقة هذا الطالب بنفسه سلبا، وقد لا يحضر أو يبذل جهدا في المواقف المتعلقة بالإنجاز. وتؤثر المشاعر التي تشهدها التجارب السابقة في التعلم على إختيار الأنشطة المستقبلية؛ على سبيل المثال، من المرجح أن يتجنب الطالب الذي عانى من العار أو الشعور باليأس في دورة الرياضيات دورات الرياضيات المستقبلية. (Cynthia, 2011: 17)

وقد يتأثر احترام هذا الطالب لذاته سلبا، ولا يجوز له بعد الآن أن يهتم أو يبذل جهدا في الحالات المتصلة بالإنجاز. هذه العواطف تؤثر على اختيار الأنشطة المستقبلية.(Cynthia, 2011: 17)

كما أن لهذه العزوات (**Causality**) آثارا إيجابية وسلبية على الجانب النفسي وفي مجال توقعات النتاجات التحصيلية. ويمكن إجمالها في الجدول التالي:

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

	ثابتة	*** توقعات مستمرة للنجاح/ يزداد الشعور بالفخر**
	غير ثابتة	*** لا يقلل من توقعات الفشل** *** إن المشاعر ليست من أن تمتد نحو توقعات مستقبلية**
	داخلية	*** تساهم في الشعور بقيمة الذات الايجابية** *** تعزز احتمالية الاندماج في المهمات المستقبلية**
	خارجية	*** لا ترتبط بصورة الذات**

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

سابعا. مساهمات نظرية العزو في المجال التربوي والنفسي:

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

- الإسهام في تطوير البيئات الصفية عن طريق تطوير عزوات مناسبة ومساعدة المتعلمين على تحقيق نواتج إيجابية في التعلم، ويبدأ ذلك بتحليل العوامل المؤثرة في عزوات المعلم والطلبة التي يمكن أن تساعد الطالب

في تطوير عزوات أكثر مناسبة لأسباب النتائج التي يحققها، كذلك تعمل على مساعدة المعلم في إصدار عزوات أكثر واقعية وأكثر مناسبة لأداء الطالب الناجح أو الفاشل. (قطامي، 2012: 231)

- بحث الميكانيزمات المؤثرة في نواتج السلوك ببحث العزوات السببية، وهذا من شأنه أن يساعد المربين على التحكم في نواتج الأداء والتقليل من نسب الإخفاق لتوجيه مسار التعليم والتعلم نحو تحقيق الفعالية، ومساعدة المتعلمين على تخطي تعثراتهم وعوائق التعلم لديهم.
- تفسير الاستدلالات السببية للسلوك في ضوء أنماط محددة من العزو، وهذا ما يساعد على التركيز على تعديل نمط العزو لتخطي العجز وتحسين معتقداتهم نحو ذواتهم ونحو أداءهم.
- الحرص على التقييمات الايجابية للوقاية من العجز المتعلم، ذلك أن التقييم الايجابي بعزو الفشل إلى عوامل غير مستقرة كضعف الجهد المبذول في تطبيق الإستراتيجية، من شأنه أن يطور طرق التعلم واستراتيجياته إذ يصبح التركيز على التفكير في طرق أكثر نجاعة لحل مشكلات التعلم والأداء.

فالتغذية الراجعة التي يقدمها المعلمون عن معتقدات العزو تنمي التنظيم الذاتي الفعال، ويجب على المعلم أن يركز على دور المجهود الفردي والارتباط بين الاستخدام الفعال للإستراتيجية والنجاح، وذلك بدلا من السماح للأطفال بأن الحظ أو أي عامل خارجي هي الأسباب الرئيسية لنتائج التعلم. (خليفة وسعد، 2010: 270)

- الاهتمام بالتلاميذ ذوو التوجه نحو الفشل والذين يتعرضون للعجز ومساعدتهم على تغيير وتعديل نمط العزو وتحسين نواتج التعلم لديهم.
- البحث في مصادر الدافعية من شأنه أن يساعد المربين على التحكم في نواتج الأداء خاصة وأنها ترتبط بتلك العزوات. فالمتعلم قد يستسلم إلى العجز نتيجة الفشل والاعتقاد بضعف قدرته على تجاوزه، وعليه فإن العمل التعليمي يصبح مرتكزا على تعديل نمط العزو لزيادة بذل الجهد والدافعية نحو الأداء وتحسينه،

ومساعدة التلاميذ على تخطي الشعور بالعجز وتحسين معتقداتهم نحو ذواتهم وأداءهم. وبهذا يمكن أن نطور البيئة الصفية بتطوير التعلم عبر تطبيق أدوات التعلم وتطوير استراتيجيات أكثر نجاعة، تمكن المتعلم من تحقيق مردود ذو فعالية.

وبالرغم من عديد الاسهامات التي اضافتها النظرية إلى مجال التعلم إلا أن الباحثون وقفوا على بعض الجوانب التي أغفلتها النظرية، ومنها:

فقد جاء ضمن بعض الانتقادات التي قدمت أنها لم تتطرق إلى البعد أو السبب الرابع الذي له أثر في عزو الطلبة للنجاح والفشل، وهو الشمولية- المحددة والذي له تأثير في الإستسلام للفشل أو مقاومته. (العبيدي،2017 : 73)

فضلا عن هذا، فإنه بالرغم من إسهام النظرية في الوقوف على أهم العزوات أو الاستدلالات السببية للسلوك عامة والتعلم خاصة إلا أنها لا تزال بحاجة إلى مزيد من البحوث ودراسات، للوقوف على مبادئ أخرى جديدة تفسر العزو السببي وتوجهات الدافعية لدى الفرد.

فقد أشار "قطامي" لجانب من جوانب قصور النظرية حين ذكر أنها لا تزال بحاجة إلى الكشف عن الإتجاهات لبلورتها، وتعميق الجهود التربوية لكي يتدخل في تنظيم التعلم والتركيز على برامج زيادة الجهد. (قطامي، 2011، 254)

المحور التاسع

نظرية العجز المتعلم

لـ"سليجمان"

*** تمهيد:**

يعد "سليجمان"(Seligman) أول من طور نظرية العجز المكتسب (**Learned Helplessness**)، بداية مع التجارب التي قام بها منذ الستينيات والتي وقف من خلالها على المواقف التي يستحيل فيها تحقيق الهدف، وهي حالة توصف بالإستسلامية يصل إليها الكائن الحي بعد أن تصبح إستجاباته دون جدوى ولا يمكنها تغيير النتائج.

وسنحاول أن نبحث هذا النظرية من خلال عرض مفهوم العجز ودلالاته ومؤشراته، وكيف يمكن أن يحكم السلوكات الدافعة لدى المتعلم.

أولا. المنطلقات النظرية للعجز المتعلم

1. الصيغة الأولية للعجز المكتسب:

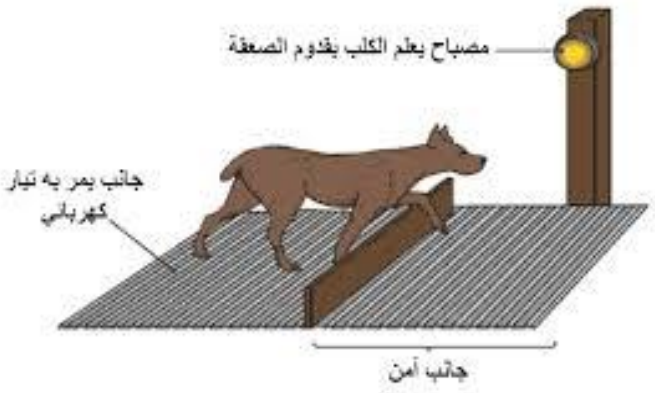
استخدم "سليجمان" مفهوم العجز في تجاربه منذ سبعينات القرن الماضي، واستخلص من هذه التجارب أن التعرض لصدمة مؤلمة يؤدي إلى عائق في التعلم التالي لكيفية الهروب أو تجنب الصدمة. وفسرت هذه النتائج كإشارات لعجز دافعي معرفي وانفعالي، أي أن توقف الكائن عن إصدار أي استجابة عبر عنها "سليجمان" بالعجز المتعلم. (الفرحاتي، 2009: 8)

إنطلق كل من "سليجمان وماير" (seligman & maire,1967) في بحثهما للعجز المتعلم لأول مرة من خلال إستخدم التصميم الثلاثي لفحص إستجابة الكلاب عند تعريضها لصدمة كهربائية، وتم توزيع الكلاب على ثلاث مجموعات:

– **المجموعة الأولى:** لم تعرض لأي صدمة كهربائية.

– **المجموعة الثانية:** تعرضت لصدمة كهربائية يمكنها التخلص منها عن طريق الضغط على رافعة مثبتة داخل القفص.

– **المجموعة الثالثة:** تعرضت لصدمة كهربائية لا تستطيع التخلص منها مهما فعلت (صدمة لا يمكن السيطرة عليها أو الفرار منها) وبعد مرور 24 ساعة على هذه الحالة قام الباحثان بفسح المجال أمام الكلاب بأن تتعلم العلاقة ما بين إستجابة القفز من جهة معينة من القفص إلى جهة أخرى وبين إنهاء الصدمة الكهربائية أو إيقافها وتبين أن المجموعة الثالثة كانت هي الأبطء في تعلم الهروب من وضع الإثارة المنفرة موازنة مع المجموعتين الأولى والثانية. (العبيدي، 2017: 51)



– شكل رقم (9) يوضح تجربة سليجمان في العجز المكتسب –

أظهرت نتائج التجربة، كم هو موضح، أن كلاب المجموعة الثالثة لم تحاول مقاومة التيار الكهربائي والهرب بل استسلمت، وهذا يعني أنها لم تستطع تعلم الربط بين إستجابة القفز وإيقاف الصدمة الكهربائية، فضلا عن ذلك ما تميزت به كلاب المجموعة الثالثة من إضطرابات إنفعالية مختلفة ظهرت على شكل تبول زائد، إفرازات، عرق واستجابات فيزيولوجية ترتبط عادة بالقلق ونقص الدافعية والمبادرة، والذي تمثل بالبطء والسلبية المفرطة في تنفيذ الإستجابات. (العبيدي، 2017: 52)

وتفسير ذلك أن الكلاب أدركت وتعلمت وتمثلت معرفيا أن هناك انفصال بين ما تبذله من جهد والهرب من الصدمات، فضلا عن توقعها أن الصدمات مشابهة في المستقبل. (الفرحاتي، 2009: 16)

ونظرا لافتقار نظرية "سليجمان" في صيغتها الأولية لقدرتها على تفسير الفروق الفردية في العجز المتعلم، وفي تحديد الظروف التي يكون فيها تأثير العجز المتعلم متواصلا ومزمنا (تعميمه) قام "سليجمان وزملاؤه" بتعديل الصيغة الأولية وإعادة صياغة النظرية الأصلية وتقديم بديل عنها.

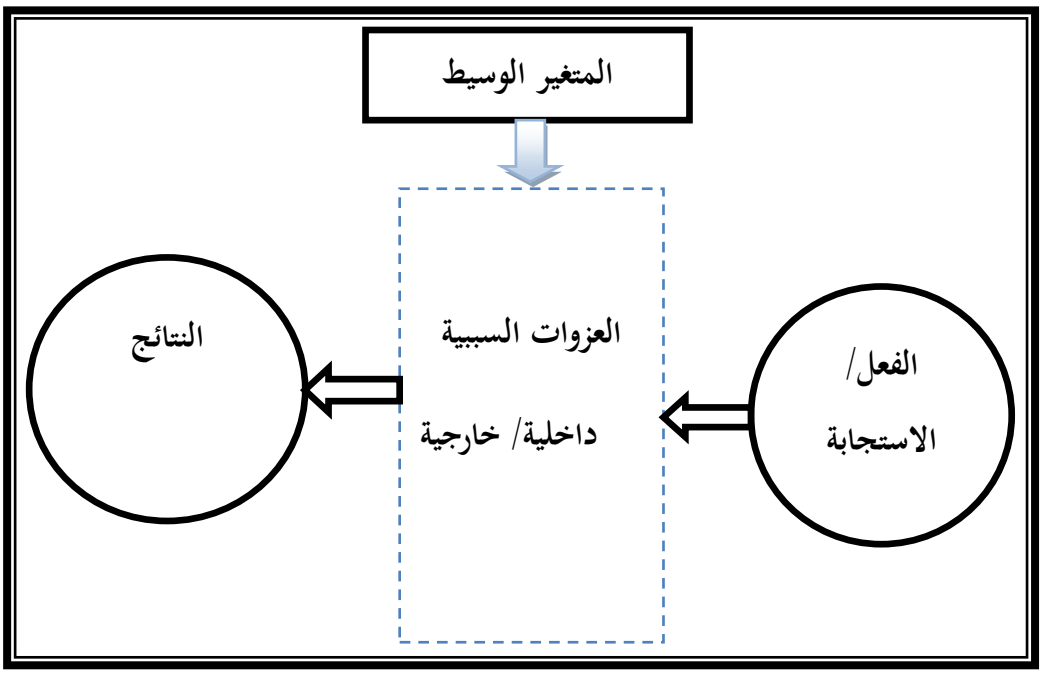
2. الصيغة المعدلة للعجز المكتسب:

للتغلب على جوانب القصور في الصيغة الأولية قام كل من (ابرامسون وسليجمان وتيزدل، 1978) بإعادة صياغة النظرية الأصلية لـ"سليجمان" بإضافة جانبا معرفيا للظاهرة. إذ فسروا حدوث العجز المتعلم بأن هناك عوامل وسيطية تساعد بنقل إدراك الفرد من إستقلالية الإستجابة– النتيجة إلى مواقف لاحقة (تعميمه) متمثلا بالعزو السببي. (العبيدي، 2017: 72)

ووفقا للصيغة المعدلة فإنه عندما يتعرض الفرد لوضع من فقدان السيطرة على المؤثرات البيئية أي إدراكه لفقدان العلاقة بين استجاباته ونتائجها فإنه يقوم بعزو فقدان السيطرة لأسباب وعوامل مختلفة. إذ يؤكد "ابرامسون" (Abramson) بأن مدركات الفرد بفقدان السيطرة أو إدراك عدم الإحتمالية بين الإستجابة والتعزيز ليس بالشرط الكافي لحدوث العجز المتعلم، بل أنه يوجد متغير وسيط يؤثر ويساعد بنقل هذا الإدراك إلى مواقف لاحقة وتعميمه والذي يتمثل بالعزو السببي. وهو الشكل الذي يفسر به الفرد أسباب فقدان السيطرة. فالفرد عندما يتعرض لحالة من فقدان السيطرة يهتم أولا بفحص الأسباب التي جعلت استجاباته غير فاعلة (ناجحة)، وبناء على هذا فهو يطور توقعا بشأن سيطرته أو عدم سيطرته على الموقف. (العبيدي، 2017: 57)

فنتائج الفعل (العجز) لا يمكن التنبؤ بها بصورة حتمية لأن المتغيرات التي تتوسط الفعل أو الأداء أي الإستدلالات السببية الداخلية والخارجية هي التي تحمل إمكانية تغيير النتائج، وفي ضوءها يمكن التنبؤ بالنتائج.

ويمكن شرح الصيغة المعدلة للعجز المتعلم في الترسيمة التالية:



– شكل رقم (9) يوضح تجربة سليجمان في العجز المكتسب –

وفقا للصيغة المعدلة فإن عامل تحديد السببية يؤثر على العجز المتعلم. فالعزو كمتغير وسيط يلعب دورا مؤثرا وحاسما في استجابات الفرد السلوكية وتوقعاته للمهمات المستقبلية، وفي التأثير على السلوك واكتساب العجز أو تجاوزه. فالعزوات السببية السلبية الثابتة المستقرة للفشل قد تؤدي إلى القلق والاكتئاب والشعور باليأس وعدم الجدوى واكتساب العجز.

لم تتوقف إسهامات "سيلجمان" عند تجريب قوانين العجز على الحيوانات بل قام رفقة "سيلجمان وهيروتو" (Seligman & Hiroto,1975) بنقل قوانين العجز إلى مجال التعلم الإنساني، ولمعرفة امكانية تعميم هذه النتائج على الإنسان. حيث قام كل من "سيلجمان وهيروتو " 1975 بدراسة استخدما فيها مهام معرفية غير قابلة للحل ومهام اخرى قابلة للحل كمتغيرات مستقلة. قسم الطلاب إلى ثلاث مجموعات مجموعة ضابطة أفرادها لم يتعرضوا لأي مهمة، والمجموعة الثانية تعرض أفرادها إلى مهام معرفية غير قابلة للحل، ولا توجد علاقة بين إجابات الطلاب وبين النجاح بالمهمة. إذ أن كل الإجابات تؤدي إلى الفشل. أما أفراد

المجموعة الثالثة طلب منهم حل مهام معرفية قابلة للحل إذ أن الإجابات الصحيحة في هذه المهام تؤدي للنجاح وحل المشكلة ثم طلب من الجميع حل بعض المسائل المختلفة. وقد تبين من النتائج أن أفراد المجموعة الثانية الذين تعرضوا لمهام غير قابلة للحل استغرقوا وقتا أطول في حل المسائل بالإضافة إلى ارتكابهم أخطاء أكثر، واحتياجهم إلى تنفيذ عدد أكبر من المحاولات (التجارب) حتى وصلوا إلى النجاح في حلها موازنة مع طلاب المجموعة الأولى والثالثة. (العبيدي، 2017: 52)

نستنتج من هذه التجارب أن خبرات الفشل والشعور بالعجز في مهمات غير قابلة للحل يمكن أن يعمم وينتقل أثره حتى إلى المهام التي تليها حتى وإن كانت سهلة وقابلة للحل.

ثانيا. مفهوم العجز المتعلم: (Learned Helplessness)

صيغ مفهوم العجز المتعلم على يد "سليجمان" (Seligman)، وكان له فضل السبق في نقل هذا المفهوم إلى مجال التعلم الإنساني.

يرى "سليجمان" أن العجز المتعلم يعبر عن "حالة شعورية تعتري الفرد ويصل إليها نتيجة مروره بسلسلة من الخبرات التي تفقده السيطرة على الظروف البيئية التي تحيط به، مما يترتب عليها إستقلالية إستجاباته عن نتائجها، بحيث يتولد لديه إعتقاد بأنه لا يملك السيطرة على نتائج الأحداث، وأن ليس هناك علاقة بين الجهد المبذول للسلوك، والمتغيرات البيئية، أي لا جدوى من تنفيذ أي جهد إستجابي لتغيير الوضع القائم"(عن الفرحاتي، 08:2009).

يصف "سليجمان" ضمن هذا التعريف حالة العجز المتعلم والتي يصل فيها المتعلم إلى الشعور بفقدان القدرة على التحكم في مسببات النتائج وفي الإستجابات، والتي تحدث نتيجة معتقدات معرفية خاطئة يعتقد من خلالها أن الجهد الذي سيبذله لن يحقق النتائج المرغوبة.

هذه المعتقدات السلبية شكلتها خبرات الإخفاق المتكررة المقترنة بتفسيرات سببية سيئة للفشل والنجاح، وأدت إلى العزوف والكف عن محاولة بذل الجهد في وضعيات التعلم/المشكلة اللاحقة أو خبرات التعلم الجديدة واليأس من إمكانية تغيير النتائج.

وباستعراض الأدب التربوي نجد أن العديد من الباحثين تناولوا هذا المفهوم وأعطوه دلالات إنطلاقا من مصادره. فقد ذهب "ابرامسون"(Abramson,1978) إلى تعريف العجز على أنه "يعبر عن إستقلال النتائج عن أفعال الشخص عندما يواجه موقفا، يعزو فيه فشله إلى عوامل داخلية مستقرة وشاملة كضعف القدرة في حين يعزو نجاحه إلى عوامل خارجية كالحظ" (عن العبيدي،2017 :41).

غير أن هذا المفهوم قدم تفسيرا للعجز في ضوء العزو السببي للنجاح والفشل، والذي يعتقد الفرد بسببه عدم القدرة على التحكم في نواتج تعلمه وفي التنبؤ الإيجابي بها. فالفشل يعزى لديه إلى مصدر داخلي ثابت لا يمكن التحكم فيه، وإذا حقق النجاح في الإنجاز على مهمة ما فإن ذلك يرتبط لديه بمصادر خارجية غير قابلة للتحكم، وهذا ما يعزز مشاعر العجز لديه.

من جانب أخر ذهب "كول" (Kuhl.1981) إلى تفسير العجز المتعلم ليس في ضوء انفصال الاستجابة عن النتائج كما يدركه المتعلم، لكن بواسطة أفكار مشوهة عن الذات يعتقد من خلالها أن القصور في ذاته، ويرتبط ذلك بمعتقدات التحكم السلبية التي يرى فيها التلميذ مقومات العجز. ومنها الارتكان للحظ الاعتمادية المطلقة على الاخرين الاقوياء أحيانا، والجهل باستراتيجيات نجاحه أو فشله وتعظيم دور العوامل الخارجية في النجاح وتشويه إدراكه لذاته وتقديرها تقديرا منخفضا. (الباز، والفرحاتي،2007 :184).

وفق هذا المفهوم فالعجز المتعلم ينجم عن التراكمات المعرفية الخاطئة التي يراكمها الفرد عن ذاته، والتي تؤدي إلى تكوين حالة إدراكية إنفعالية يصطلح على تسميتها بالعجز المتعلم. ذلك أن التصورات السلبية عن

الذات المعرفية وعن نواتج الأداء التي يتوقعها من شأنها أن تؤدي إلى تكرار التعرض لخبرة الفشل التي ينتج عنها تعلم العجز، خاصة إذا كان يعتقد بأنه لا يمتلك الحيلة لتغيير الوضع فيقبل الفشل كقدر محتوم.

تأسيسا على ما سلف، يمكن تقديم تعريف للعجز المتعلم على أنه "ذلك الشعور الذي ينتاب الفرد ويشكل معتقداته ومدركاته عن النجاح والفشل، ويتجلى في أشكال مختلفة من الإضطرابات التي تؤثر على إستجاباته للمواقف الخارجية".

ثالثا. مكونات العجز المتعلم:

إن تشخيص العجز المتعلم يقترن بمجموعة من الإضطرابات المكونة له، ولا يمكن أن نفهم العجز إلا في وجود ضروب معينة من القصور. وقد تم تحديدها في أربع أشكال، هي كالتالي:

1. القصور المعرفي: (cognitive deficits)

يرتبط العجز المعرفي بمعتقدات خاطئة وتشوهات سلبية عن الذات المعرفية، وهذه المدركات تؤثر على توقعاته لنواتج التعلم. فالفرد الذي اكتسب العجز يعتقد بضعف قدرته على التحكم في نواتج التعلم، وفي عدم إمتلاكه لوسائل وأساليب تجاوز الإخفاق، وأن الفشل متأتي من عوامل ومصادر لا يمكن السيطرة عليها.

يرى "محمود الفرحاتي" أن أهم خاصية للقصور المعرفي هي العزو السلبي للأحداث، ويرتبط ذلك بالمعارف المشوهة ومدركات التحكم غير السوية (الفرحاتي،2012 :112).

فالعزو السببي لدى ذوي العجز المتعلم سلبي، ويتكون لديهم بسبب التمثلات السلبية والتشوهات المعرفية عن الذات وعن مهمات التعلم، والتي يعود مصدرها إلى خبرات الفشل المتكررة التي يتعرض لها المتعلم.

يرى "سليجمان" (Seligman,1975) أن الخبرة التي يكونها الفرد من الموقف السابق يجعل من الصعب عليه أن يدرك بأن إستجابته ممكن أن تحقق النتيجة، وتبين أن الفرد الذي مر بتجارب من فقدان السيطرة لم يستطع أن يتعلم أن هناك علاقة بين استجابته ونتائجها، حتى بعد أن يجرب مواقف تكون فيها صلة

بين الإستجابات والنتائج، وبذلك يتطور عند الشخص بنية معرفية بأن نجاحه وفشله لا علاقة لهما باستجاباته، كما أنه يجد من الصعب التعلم من التجارب، وبذلك يصعب عليه تعلم بأنه توجد علاقة بين الإستجابة والنتيجة في أوضاع أخرى (العبيدي، 2017 :55).

ونتيجة للشعور بانفصال الإستجابة عن النتائج يبدي المتعلم سلبية في التعامل مع مواقف التعلم ومهماته، فيفضل عدم بذل الجهد أو ينزع نحو الحلول السهلة التي تحميه من مهددات الفشل الداخلية أو يُقدم على مهمات دون التفكير في التخطيط للتعلم، نتيجة لعدم إدراكه بأن النجاح والفشل يقترنان بمقدار الجهد المبذول في تطبيق أدوات التفكير.

2. القصور الدافعي:(Motivational Deficits)

يعبر العجز الدافعي عن حالة إنفعالية تتأثر بمعتقدات الفرد المعرفية عن إستجاباته في مواقف التعلم. فالمتعلم الذي تعلم أن يكون عاجزا نابع من إعتقاد لديه بعدم إمتلاكه معطيات التحكم في عمليات التعلم، وبعد مرات عديدة من الفشل يستكين، ويبق سلبيا ولا يقدم أية محاولة. (الفرحاتي، 2012 :17)

ونتيجة لهذه المعتقدات، يظهر لدى الفرد القصور الدافعي معبرا عن تلك المدركات في مظاهر سلوكية تدل على إكتسابه للعجز.

يرى "سليجمان" أن القصور الدافعي يتحدد من خلال مجموعة من الأعراض أو المظاهر والإستجابات السلوكية التي تشخص العجز المتعلم، وهي: فتور الهمة، المماطلة، الإنخراط في المهام السهلة، إنخفاض المبادرة، وضعف الجهد المبذول، إستخدام إستراتيجيات ذات فعالية ضعيفة.

3. القصور الإنفعالي:(Emotional Deficits)

ينتج القصور الإنفعالي عن معتقدات الفرد الخاطئة والسلبية، وكذا التصورات السيئة عن الذات وعن نواتج التعلم. وتعبر هذه التصورات عن نفسها في مظاهر إنفعالية شتى كالقلق، والغضب، والشعور باليأس، والإكتئاب.

ويتجلى اليأس بعد ذلك في عدم وجود دافع لتجربة أي تحديات جديدة تؤدي إلى ركود التعلم للطالب بسبب الاعتقاد المدرك بأن النتيجة مستقلة عن الجهد. وقد سميت الظاهرة بالعجز المكتسب أو بالعجز. (James, 2009:7)

فالقصور الإنفعالي يرتبط بالقصور الدافعي، ويحدث نتيجة تلك المدركات. فهو، أي الإضطراب الإنفعالي يحدث بسبب مدركات الفرد، والشعور بانعدام القيمة، وعدم الكفاية في مواجهة الأحداث الضاغطة، مما يجعله يتوقع الفشل ويبالغ في تقدير الأحداث الضاغطة (الفرحاتي،2012: 18).

4. القصور السلوكي: (Behavior Deficits)

يشكل الإضطراب السلوكي إحدى مكونات العجز المتعلم، ويتجلى بتمظهراته المختلفة في الإستجابات السلوكية السلبية للمتعلم في مواقف التعلم كالكسل، وفتور الهمة، والتوقف المفاجئ عن الأداء، والعزوف عن المبادرة.

يرى "ماير وواتكنز" (Maier & Watkins,2005) أن جملة التغيرات السلوكية المعبرة عن العجز تلي عددا من الضغوطات التي لا يمكن السيطرة عليها(عن العبيدي،2017 :41).

فالشعور بعدم الجدوى، والإعتقاد بفقدان القدرة على التحكم، والإحساس باليأس متغيرات معرفية إنفعالية تؤدي إلى الإضطراب السلوكي مشكلة في مجملها مكونات العجز المتعلم.

هذا ما أكده "دوسي وريان" (Deci & Ryan,1985) من أن بعض المظاهر السلوكية للعجز مثل الإحجام عن المحاولة لتخطي الصعوبات تنجم عن حالة دافعية يكون فيها الفرد فاقدا للشعور بالتحكم والتوجه الذاتيين (عن الباز، والفرحاتي، 2007 :198)

رابعا. مراحل اكتساب العجز:

أشار "فايد" إلى مراحل تكون العجز المتعلم لدى الفرد في النموذج المعدل، وتضمنت ما يلي:

* مرحلة عدم الاقتران بين الجهد المبذول والنتيجة المتوقعة للتغلب على المواقف الضاغطة.

* مرحلة الاعتقاد في عدم الاقتران، وذلك عندما يكون تعزيز محاولات الفرد في التغلب على الصعاب بنتائج غير مرغوبة أكبر من تعزيزها بنتائج مرغوبة.

* مرحلة عزو عدم الاقتران وهي بحث الفرد عن أسباب يفسر بها سلوكيته في مواجهة المواقف الضاغطة.

* مرحلة التوقع المستقبلي لعدم حدوث اقتران.

* مرحلة حدوث العجز المتعلم وترتبط تلك المرحلة بالمشاعر الانفعالية السلبية للفرد. (بزجان، 2012 : 37)

ومنه فإن العجز المتعلم يشكل الحلقة الأخيرة في سلسلة الإخفاقات المتكررة التي يتعرض لها الفرد والمقترنة بمدركات ومعتقدات يعزو إليها الفشل، وهي في أغلبها غير قابلة للسيطرة، وهذا ما يجعل الفرد يصل إلى حالة من الإستسلام والركون للعجز.

خامسا. العوامل المؤدية إلى اكتساب العجز: يكتسب المتعلم العجز نتيجة عوامل مرتبطة بذات المتعلم وأخرى خارجية مرتبطة بالبيئة الخارجية عامة وبيئة التعلم خاصة، ومن أهم العوامل التي تجعل المتعلم عرضة للعجز المتعلم ما يلي:

1. تعرض المتعلم لأحداث غير قابلة للتحكم:

يحدث العجز المتعلم بواسطة مجموعة أفكار مشوهة عن الذات يعتقد من خلالها المتعلم أن القصور في ذاته، ويرتبط ذلك بمعتقدات التحكم السلبية التي يرى فيها المتعلم مقومات العجز كالارتكان للحظ، الاعتمادية المطلقة على الآخرين الأقوياء أحيانا أو الجهل بإستراتيجية نجاحه أو فشله، وتعظيم دور العوامل الخارجية في النجاح ويتشوه إدراكه لذاته ويقدرها تقديرا منخفضا. (الفرحاتي، 2009: 184)

فالإعتقاد بأن الفشل لا يمكن التحكم فيه لأن مصادره ثابتة هو ما يعزز سلوك العجز والسلبية واليأس من محاولة تغيير النتائج.

2. تعرض المتعلم لخبرات فشل متكررة:

إن تعرض ذوي العجز المتعلم إلى خبرة الفشل يؤدي في بدايته إلى القلق ومع زيادة الأحكام السالبة حول الذات يظهر الإحباط والقلق والاكتئاب، وقد يتشكل العجز بخبرات الفشل المقترنة بقلة المكافآت الداخلية مع تداخل المشاعر السلبية. (الفرحاتي، 2009: 165)

لكن خبرات الفشل المتكررة قد لا تؤدي إلى اكتساب العجز إذا ما اقترنت باستدلالات سببية إيجابية وفي المقابل إذا ارتبطت خبرات الفشل بالاستدلالات السببية السلبية فإن ذلك يعد أحد العوامل الهامة التي تزيد من إحتمالية إكتساب العجز.

فالعجز هو حالة يعتقد فيها الشخص أن النجاح يفوق قدرته. ولا تحدث الحالة دون التعرض المتكرر للفشل. فنتيجة لتجربة الفشل المتكرر يعتقد الشخص أن الفشل سيحدث بغض النظر عن مقدار الجهد المبذول تجاه المهمة. لذلك، حيث تم سحب جهدهم في احترام الذات توقف الدافع، لأن نقص الدافع هو الخاصية الرئيسية للعجز. (James, 2009: 7)

3. التشوهات المعرفية لدى المتعلم:

يحدث العجز المتعلم في ظل مجموعة من المتغيرات أهمها تلك الأفكار اللاعقلانية والمعتقدات الخاطئة التي تمثل تشوهات معرفية عن ذات المتعلم، وهي تؤثر بشكل مباشر على سلوك العجز لدى المتعلم.

يرى كل من "دسي وريان" (Deci & Ryan.1985) أن بعض المظاهر السلوكية للعجز مثل الإحجام عن المحاولة لتخطي الصعوبات تنجم عن حالة دافعية يكون فيها الفرد فاقدا للشعور بالتحكم والتوجه الذاتيين، وهما العنصران الأساسين في دافعية الفرد، ومن هنا فإن سلوكيات العجز تتشكل من حالة تتسم بغياب الدافعية. (الفرحاتي، 2009 : 198)

4. البيئة التعليمية:

تلعب البيئة التعليمية دورا لا يستهان به في تعزيز إكتساب التلاميذ للعجز وتعلمه بداية مما يقدم ضمن هذه البيئة.

فعناصر المنهج يمكن أن تؤثر على أفكار ومعتقدات التلاميذ وتصوراتهم عن الذات وعن التعلم والنجاح وكذا الإخفاق. كطرائق التدريس التي تعتمد على التلقين والتي تجعل المتعلم سلبيا متكلا على معلمه في الحصول على المعلومة، وهو ما يجعله يعتقد بأن النجاح لا يرتبط بالجهد الذاتي في استخدام الطرق التي تبلغه المعلومة.

يمكن أن تشكل البيئة التعليمية بدورها أرضية خصبة لنمو مشاعر العجز. فالتلاميذ الذين تعلموا من بيئاتهم التعليمية أن أي نتيجة دراسية تكون فوق مستوى تحكمهم، وأنهم مهما بذلوا من جهد فإنهم سيفشلون يكبح لديهم كل مبادرة لتحسين أداءهم وتنمية مهاراتهم.

يرى "ديان هسي"(Dien his) أن كلمات وعبارات لا يجب أن يسمعها الطفل، أو أي شخص آخر في سياق هذا الموضوع ومن بينها : غبي، كسول، مخبول اخرس، أو دعني أنا أقوم بذلك، أسرع وعديم القيمة.و إشارات السخرية الأخرى مثل " : انظروا إلى هذه العلامات " " لماذا تذهب إلى المدرسة ؟" أو الرسائل المشوشة

مثل " : حصلت على هذه العلامات فقط "؟ أو " من أين أتت هذه العلامة ؟ " هذه العلامة؟ حيث أن تلك العبارات المتكررة تساعد في تعزيز فكرة الطفل عن نفسه على أنه عاجز. (الرواد، 2005: 19)

فقد يحمل تقويم المعلم أحكاما سلبية عن التلميذ توحي له بضعف قدراته المعرفية، وبعدم إمتلاكه لمقومات النجاح. هذه الإرسالية السلبية تبني لديه إعتقادات مشوهة عن الذات، فيعتقد في ذاته العجز عن تخطي الفشل ومقاومة الإخفاق.

يؤكد " كارول دويك وتريز جويت " أن المعلمين يميلون إلى إنتقاد الخصائص العقلية لأداء الطلبة، ويميلون إلى عقاب الطلبة على أدائهم الضعيف، وهذا ما يجعلهم يلقون اللوم على قدراتهم ويشعرون بالإحباط وفي النهاية تنخفض الدافعية لديهم (عن الريموني، 2008: 47).

فالتقييمات الخارجية أثر في تشكل العزو والتفسيرات السلبية للفشل، وفي إكتساب سلوك العجز لدى التلاميذ، خاصة منها الوضعيات التقويمية التي تتضمن أحكاما يصدرها المعلم عن أداء المتعلم من شأنها أن ترتد سلبا على ذاته وأداءه وتدعم مشاعر العجز لديه.

ذلك أن العزوات السببية السلبية وغير التكيفية تتأثر بالتغذية الراجعة التي يحملها التقويم للأداء والانفعالات المصاحبة لذلك.

فإذا كان المعلم يغضب من تلميذ أخفق للتو فإن المشاهدين يفسرون هذا السلوك بمثابة مظهر مفاده أن المعلم يعزو الإخفاق إلى جهد غير كاف، وإذا كان المعلم يعبر على العكس عن التعاطف مع التلميذ الذي أخفق فإن ذلك يدرك بوصفه يعزو الإخفاق إلى قصور في القابلية. (روشلان، 2010: 117)

فردود أفعال المعلمين المرافقة للتقييم كالايماءات والإشارات والتعبيرات الانفعالية تحكم تفسيرات التلاميذ عن الفشل والنجاح، وهو ما يوجه دافعية التلميذ نحو تعلم أدوات التفكيره وتطويرها أو الارتكان للفشل والإستسلام له والاتجاه نحو المهمات السهلة التي يعتقد أنه سينجح فيها.

يعتقد "الفرحاتي" أن العديد من خبرات الفشل تأتي من خلال تطوير آليات مواجهة غير فعالة والإحساس بسوء حكم المربين والمعلمين على معطيات النجاح، مثل إيحاء المعلم للطفل بأنه تنقصه القدرة على النجاح، وأنه لا يمتلك مقومات النجاح الحقيقية وكذلك إختلال ميزان الحكم على المجهود. (الفرحاتي،2009 :46)

كما أن افتقاد المتعلم لآليات المواجهة المناسبة يرتبط بالتقييمات السلبية والأحكام التي يصدرها المعلم عن نتائج التعلم، والتي تجعل المتعلم يفسرها في ضوء استدلالات ذات مصدر ذاتي أو خارجي غير قابل للتحكم كمساعدة المعلم والحظ وسهولة المهمة.

ولاريب في أن لهذه الاقترانات تبعاتها إذ يمكنها أن تجعل التعليم أداة قهر بموجبها يتحول الطلاب إلى كائنات مهمشة ومستلبة ومستسلمة، ويسهل السيطرة عليها. (الفرحاتي، 2009: 52)

وقد ذكر "الفرحاتي" أن ربط النجاح والفشل بمتغيرات خارجية وعزوات ذات مصدر خارجي يجعل المتعلم يعتقد في ذاته أنه لا يملك القدرة على تغيير الوضع، إذ كيف يمكن أن يغير من نتائج أداءه إذا اقتنع بأن استجاباته للمشكلات لا تغير في النتائج.

فالتلاميذ يتعلمون العجز عندما تعزز خبرات فشلهم بطريقة تؤدي إلى سلوكيات تحطيم الذات فيتوقعون بأن جهودهم عديمة الجدوى ويحكم عليها بالإخفاق والفشل، ومن ثم يتوقعون فشل محاولاتهم حتى عندما تكون فرص النجاح متوقعة، وربما يكون سبب سوء تقديرهم لقدرتهم على التحكم وإحراز النجاح، وبالتالي فإن الشعور بالعجز المتعلم يصبح هازما للذات. فالسمة الأساسية لذلك هي ميل الفرد لعزو فشله لذاته وينخفض تقديره لذاته عندما يفشل ثانية وتظهر لديه أعراض أخرى كالاكتئاب. (الفرحاتي، 2005: 101)

لكن إكتساب التلاميذ للعجز، وشعورهم باستحالة تحقيق النجاح وتخطي الضعف قد يثبط من عزيمتهم في مقاومة آثار العجز، الذي قد ينتقل إلى مواقف تعلمية أخرى بسبب التعميمات الذهنية.

يؤكد "ناومان" (Newman,1980) في هذا الشأن، أن ظاهرة العجز لها خاصية الإنتقالية، وتكمن خطورتها في التعميمات غير المنطقية الناتجة عن عدم إمكانية السيطرة في موقف ما، وانتقالها إلى مواقف أخرى يمكن السيطرة عليها (عن العبيدي، 2017: 53).

هذا ما يثبت القابلية لتعميم العجز، وانتقال أثر تعلمه إلى مواقف تعلمية ومهارات أكاديمية أخرى بسبب التعميمات الذهنية غير المنطقية للفشل، والتفسير السببي للفشل في ضوء عوامل ذاتية وثابتة غير قابل للتعديل.

وعليه، فإن عدم التدخل بشكل يسهم في كف تجارب الفشل لدى التلاميذ من شأنه أن يؤثر سلبا في علاج الصعوبة التي يكون مآلها العجز المعمم. ومن هنا، يصبح التكفل ووقاية التلاميذ من خطر إكتساب العجز واحتمالية تعميمه مطلبا ضروريا وملحا لدعم ذوي صعوبات التعلم بيداغوجيا ونفسيا، وتمكينهم من تخطي صعوباتهم في أفق بناء توافق نفسي ومدرسي.

ومن جانب أخر، يمكن أن تحمي البيئة التعليمية التلميذ من اكتساب العجز إذا ما ساعدته على بناء إستدلالات سببية إيجابية يفسر في ضوءها نتائج أداءه. فالمعلم الذي يلقي باللائمة على التلميذ الذي فشل في أداءه لأنه لم يبذل الجهد الكافي، ويستخدم حياله أساليب لإقناعه بإمكانية تجاوز الفشل، يدفعه إلى التفكير في طرق بذل الجهد المفضي إلى النجاح.

وعليه، فإن التقويم لا بد أن يوظف على نحو يوفر تغذية راجعة حقيقية وفعالة تبين للتلاميذ مواطن القوة والضعف في أدائهم، وفي تطبيقهم لأدوات التعلم المعرفية والميتامعرفية. ذلك أن اختزال التقويم في التنقيط وإصدار أحكام سلبية لا يوفر تغذية راجعة حقيقية وذات فعالية، إذ لا يُمكن ذوي الفشل أو الصعوبة من تجاوز سلسلة الإخفاقات التي تقترن في أذهانهم بتفسيرات عزوية ذات مصدر ذاتي، تلك التي تبني توقعاتهم بتكرار الفشل وتراكم لديهم الشعور بالإحباط وعدم الجدوى، فيركنون للفشل ويستسلمون له ويشعرون بالعجز عن

تخطيه، وهذا في ظل افتقادهم للمعززات والدعم الخارجي للجهد المبذول، وربط العزو بمصادر غير قابلة للتعديل والتحكم.

5. تبني المتعلم لأساليب عزو غير تكيفية:

يقترن العجز المتعلم بأنماط العزو والتفسيرات السببية للنجاح والإخفاق، وترتبط هذه التفسيرات بخبرات الفشل المتكررة، وهو ما يجعل ذوي العجز المتعلم يضعون تفسيرات سببية للعزو ترتبط لديهم بمصدر داخلي وغير قابل للتحكم، لتمثلهم الخاطئ لمصدر الإخفاق، ولعدم إدراكهم أن سبب إخفاقهم عدم ملاءمة الإستراتيجية للمهمة.

يؤكد "محمود الفرحاتي" في هذا الشأن أن الذين أخفقوا في التعلم هم أولئك الذين إكتسبوا سلوك العجز بسبب تصوراتهم الخاطئة عن مصادر الإخفاق، لذا يركزون إنتباههم أكثر على إستراتيجية واحدة لحل المشكلة تبدو أقل فاعلية (الباز والفرحاتي، 2007: 167).

فالعزو السلبي يحدث بسبب التشوهات المعرفية عن الذات وعن المهمة، كأن يعتقد التلاميذ بأن فشلهم المتكرر يعزى إلى ضعف قدراتهم المعرفية أو لصعوبة المهمة وتحيز المعلم، وليس إلى افتقادهم للإستراتيجية أو لعدم بذلهم للجهد في تطبيقها.

ونتيجة لغياب التعزيز للجهد فإن الفشل يقترن لديهم بما هو ثابت وغير قابل للتحكم، وينزعون بذلك نحو تفضيل عدم بذل الجهد. فلا جدوى في نظرهم من بذله طالما أن قدراتهم لا تؤهلهم للنجاح ولا تسمح لهم بتجاوز الفشل، وإذا حققوا نجاحا فإنهم يعزون ذلك للصدفة والحظ أو لعامل السهولة ومساعدة المعلم.

يرى "واينر" أن الطالب الذي يعزو فشله لتدني قدرته يحتمل فشله في الأغلب مستقبلا، وبسبب العزو الداخلي تنخفض الدافعية لإنجاز المهام اللاحقة المماثلة، وهذه التوقعات المستقبلية تزيد من إحتمالية الفشل،

ولذا فإنهم يكونون معرضين للعجز بسبب أسلوب العزو السلبي غير التكيفي للأحداث السلبية والضاغطة (عن الفرحاتي، 2012: 103).

فالعجز هو نتاج لمحددات معرفية ووجدانية، كما أن تخطي العجز يقترن بمحددات معرفية ووجدانية ذات فعالية في عمليات الضبط التنفيذي، كالحس الميتامعرفي المعلوماتي المتضمن للوعي بالذات المعرفية وبأدوات التعلم المعرفية، والحس الوجداني الذي يتضمن مكونات وجدانية كالدافعية ومعتقدات الفاعلية الذاتية.

وعليه فإن التوقع لاكتساب العجز في المواقف اللاحقة يقترن بنمط العزو. فالعزو السلبي غير التكيفي الذي يعتقد فيه المتعلم بفقدان السيطرة وعدم القدرة على التحكم يشكل عامل ينبئ باحتمالية اكتساب العجز والعجز المعمم.

6. ضعف إستخدام إستراتيجية التعلم:

إن افتقاد التلاميذ إلى أدوات التعلم المعرفية والميتامعرفية يعد أحد أهم الأسباب التي تؤدي إلى فشل التلاميذ وإخفاقهم بل والوقوع في حالة الإستسلام للفشل كقدر محتوم بسبب المعتقدات السلبية وعدم الوعي بأهمية امتلاك أدوات التعلم.

يدعم هذا التصور ما ذهب إليه " تورنر" (Turner ,1989) في عزوه لفشل الطلاب بقوله أن سبب فشل الطلاب في أن يصبحوا مستقلين نشطين هو إفتقارهم أحيانا للوعي المعرفي، وللإستراتيجيات الميتامعرفية (Chun & Hsiu, 2011:140).

ولقد توصلت بعض الدراسات التي بحثت الفروق بين التلاميذ الناجحين وذوي الفشل الدراسي، كدراسة "كولن وآخرون" (Cullen & all,1985)، إلى أن التلاميذ ذوي الفشل الدراسي ليسوا بميتامعرفيين، فهم لا يعون ما يعرفون وما لا يعرفون ولا يوظفون إستراتيجيات الضبط، حيث يتسرعون في الإقبال على التعلم، ويغيب لديهم الهدف في الغالب، ولا يستطيع هؤلاء فهم ما يفعلون، فهم يتراجعون أمام الإخفاق ويعتمدون

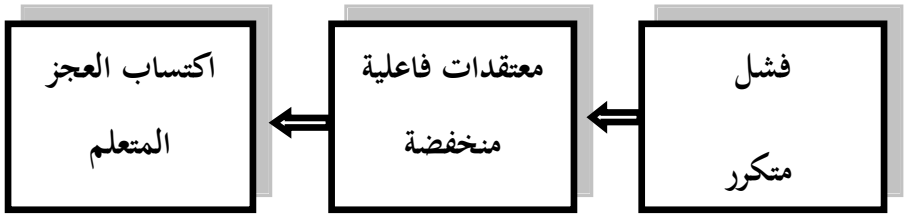
على المساعدة الخارجية التي تحقق النتائج المرجوة، ولا يقومون بتخزين ما يؤدونه في الذاكرة حتى في حال نجاحهم في مهمتهم. وبخلاف ذلك فإن التلاميذ الناجحين فهم ميتامعرفيون، ويتميزون بالضبط الذاتي، ويتمتعون بإستراتيجيات مواجهة الفشل، وهم مثابرون يخططون ويقيمون إنجازاتهم ذاتيا، ويصححون أداءهم ويتحكمون فيه (Doly, 2006: 124).

وبسبب غياب التدريب على تطبيقها في وضعيات التعلم يفتقد التلاميذ للإستراتيجية التي تساعدهم على تخطي عقبات التعلم والوعي بأهمية الجهد المبذول في تطبيقها.

يؤكد "بيار ومشايشي" (Pierce & Mcheachie, 2008) بهذا الشأن، أن معظم المعلمين لا يدرسون إستراتيجية التعلم بصورة صريحة، وبالتالي يتعلم المتعلمون من خلال التلقين والإستظهار (Cecilia & Eke,2011:73).

7. الاعتقاد بعدم الكفاءة:

إن للعزوات السلبية أثر على تكرار خبرات الفشل واكتساب العجز المتعلم؛ وهي تعبر عن حالة متأخرة تسبقها معتقدات وتصورات سلبية عن الذات واستسلام للفشل. ذلك أن الفشل المتكرر الذي يعزى إلى القدرة يؤثر لدى البعض على معتقدات الفاعلية الذاتية التي قد تؤدي بهم إلى اكتساب العجز المتعلم. ويمكن تمثيل ذلك وفق الترسيمة التالية:



سادسا. أثار العجز المتعلم:

لا ريب في أن وصول التلاميذ إلى مستوى من الشعور بالعجز تسبقه العديد من الخبرات المحبطة، وهذه المرحلة التي يصل إليها تظهر على إثرها العديد من المشكلات. وقد وقف الباحثون على الكثير من الآثار النفسية والسلوكية التي يخلفها العجز المتعلم. ويمكن ذكر بعضها فيما يلي:

1.ضعف الدافعية:

أظهرت الكثير من الدراسات أن ذوو العجز المكتسب تضعف دافعيتهم للانجاز ويستسلم للفشل ولا يبذل الجهد في محاولة لتغيير نتائجه أو مستوى أدائه، وهناك من ينزعون نحو الانخراط في المهام السهلة ويبدون نوع من الكف على مواجهة المهمات الصعبة اعتقادا منهم بأنهم لا يملكون مقومات النجاح، وأن ليس لديهم ما يمكن أن يغيروا به ما يواجهونه من صعوبات أو ما يساعدهم على تخطي عقبات الفشل.

تؤكد "دويك" (Dweck,1986) أن ذوي الشعور بالعجز أكثر توقعا للفشل واقل مبدأة وأقل تحملا للمسؤولية. (الفرحاتي، 2009 : 29)

2. التبعية:

يذكر "روجرز" (Rogers) أن العجز المتعلم يقود للتبعية فعندما ينمو لدى الفرد الاعتقاد بأنه غير كفؤ ويحتاج للمساعدة مع كل مهمة جديدة، ويصادف العجز والاتكال، ومع تكرار ذلك من وقت لأخر ورغم سعادة الآخرين في بذل المساعدة والإرشاد له إلا أن ملاحظتهم لتردده في كل خطوة يقوم بها يجعلهم يبتعدوا عنه ويقوموا بإيجاد شخص أخر للقيام بهذه المهمة كل ذلك سيعزز اعتقاد الفرد بعدم كفاءته.(السيد وآخرون، 2015: 11)

فشعور الفرد واعتقاده بأنه ليس لديه إمكانية لتحقيق نتائج جيدة يفقده الثقة في نفسه وفي إمكانية المبادرة وبذل الجهد، ويقوده الشعور بالاستسلام وفقدان إمكانيات النجاح والشعور باستحالة تغيير النتائج إلى التبعية المعرفية أو الأدائية.

3. **الاكتئاب**:

يرى "سالون" (salon) أن أهم نظرية سلوكية للاكتئاب هي نظرية العجز المكتسب الذي اقترحه "سليجمان" فهذه النظرية تؤكد أن فقدان السيطرة على المعززات هي عوامل رئيسية تسبب الاكتئاب. فالفرد عندما يكون غير قادر على تنظيم التعزيزات عند استحقاقها من خلال السلوك المتاح فإنه يتعلم أن يكون عاجزا. هذا التعلم ينتج التوقع بالعجز في الحالات الجديدة التي تضعف دافعيته للاستجابة ولها عواقب عاطفية غير سارة عليه.

وقد أظهرت نتائج عديد من الدراسات أن العجز المتعلم يخرب أو يعوق مسار الارتقاء النفسي العادي ويؤثر بالسلب على القدرة على التعلم، ويفضي إلى معاناة الإنسان من الإضطرابات الإنفعالية كالقلق والاكتئاب، بل يمكن أن يكون له تأثير مدمر خاصة إذا اكتسب في مرحلة عمرية مبكرة.(السيد وآخرون، 2015: 12) فالاكتئاب هو نتيجة لأفكار سلبية عن الذات وشعور بالسلبية وبافتقاد الإمكانات التي تؤهل لتحقيق نتائج مقبولة.

وقد كشفت الدراسات إلى أن الطلاب المكتئبون يعزون الفشل إلى عدم الكفاءة (الداخلية، مستقر عالمي)، والنجاح إلى سهولة المهمة (الخارجية، محددة، مستقرة. Abramson & Seligman, 1978: 67)

4. الإحساس بانخفاض قيمة الذات:

أظهرت عديد الدراسات أن ذوي العجز المتعلم لديهم إحساس منخفض بقيمة الذات أي يشعرون بالدونية، وينظرون للذكاء على أنه سمة ثابتة غير قابلة للتعديل، ويشكون في استراتيجيات نجاحهم السابق ويرجئون بذلهم للجهد، ويضعون أهدافا سهلة جدا ويستخدمون استراتيجيات تجنب الفشل مما يؤدي إلى هزيمة الذات المتمثلة في الفشل الذريع، وينتقلون من فشل إلى فشل حتى يصل بهم الأمر إلى قبول الفشل لاعتقادهم في عجزهم وشعورهم بنقص قدراتهم، وإذا استمر فشلهم يقررون أنهم غير أكفاء ولا يصلحون لتعلم أي مهمة. (الباز والفرحاتي، 2007: 178)

فانخفاض تقدير الذات يتأتى من خبرات الفشل والإخفاقات المتكررة والمقترنة بمتغيرات معرفية ووجدانية كضعف الوعي بالذات ومعتقدات ذاتية منخفضة. فهي تشكل أسبابا للاعتقاد بافتقاد مقومات النجاح تصل في مرحلة متأخرة إلى الشعور باليأس والإستسلام والشعور بالعجز من محاولة تخطي الفشل.

5.ضعف التحصيل:

لا ريب في أن أشكال القصور المختلفة التي ترافق العجز المتعلم تؤدي إلى انخفاض الأداء والفشل في الإنجاز. فالتحصيل يتأثر بمعتقدات الفرد بداية عن ذاته وإمكاناته ودافعيته نحو الأداء، ووصول المتعلم إلى مرحلة من اليأس والاستسلام تفقده القدرة على تغيير الوضع، وهذا ما يؤثر على نتائج تحصيله.

يدعم هذا ما توصلت إليه دراسة كل من "محمود وآخرون" من أن العجز المتعلم يعد أحد العوامل المسهمة في تدني مستوى التحصيل وانعدام الثقة في مهارات وأساليب واستراتجيات التعلم وانخفاض دافعية الإنجاز، وعدم فهم الطلاب لما يقدم لهم من معارف ومعلومات ومهارات في قاعات الدراسة كما أنها تؤثر على توجهات الأهداف الإنجاز ودرجة التفاؤل والتشاؤم لدى الطلاب بشكل عام. (الحربي، 2015: 468)

فللعجز تبعات نفسية وتعلمية سيئة على التلاميذ، بل أن هذا الشعور الذي يتملكهم والأفكار السلبية التي تستولي عليهم تفقدهم إمكانية المبادرة وبذل الجهد لتغيير النتائج مما يوقعهم في شراك الفشل المزمن.

يرى "دويك" (Dweck,١٩٧٥) أن حالات كثيرة من الفشل المزمن في المدرسة تعزى إلى العجز المتعلم ، فالطفل قد يتعلم بطريقة غير مقصودة أن النجاح في المدرسة لا يمكن تحقيقه بغض النظر عن جدية محاولاتهم وبالتالي يتوقف الطفل عن المحاولة .وقد وجد أن التعرض القصري للخلاص والنجاة له تأثير إيجابي واضح على الأطفال الذين اعتادوا الفشل ، وتضمنت طريقة العلاج أن يخبرهم بأنهم لم يكونوا يحاولون بما فيه الكفاية لحل المسائل الرياضية بدل من إخبارهم أنهم أغبياء، أو أن تلك المسائل غير قابلة للحل. (الرواد، 2005: 25)

سابعا. طرق تحصين الطلاب ضد العجز المتعلم:

من أهم الإجراءات التي يمكن أن تقي ذوي الفشل الدراسي من الوقوع في العجز والعجز المعمم ما يلي:

- مساعدة التلميذ على تعديل أفكاره اللامنطقية والمشوهة عن الذات وعن التعلم بالاعتماد على علاج معرفي يقوم على التدريب على العزو (**AttributionTraining**)، أي على التفسير العقلاني لمسببات النجاح والفشل للتقليل من إدراك العجز، وإعادة تعديل البنية المعرفية بتصحيح الأفكار اللامنطقية واللاعقلانية وتحويلها إلى أفكار إيجابية داعمة للذات، وذلك بإتاحة الفرصة للتلميذ للتعبير عن أفكاره السلبية والتنفيس عنها، واستبدالها بتفسيرات عقلانية توحي للذات بالإيجابية، وبامتلاك مقومات النجاح التي تمكنه من تخطي إخفاقاته في التعلم.

مثـال:

لن أكون جيدا في الحساب أبدا---- علي بذل مزيد من الجهد لتحسين مستواي في الحساب

ويعد العلاج المعرفي القائم على الأسلوب الإيحائي من أهم العلاجات التي يمكنها أن تساعد على تغيير الأفكار والمشاعر السلبية نحو الذات لدى المتعلم، إذ يعتمد الأسلوب الإيحائي على إقناع الذات بأفكار عقلانية إيجابية تعزز ثقة المتعلم بنفسه، وبإمكانية تجاوزه لصعوبات ومعيقات التعلم، والتغلب على كابوس الفشل.

يؤكد "سليجمان" مع "إليس" و"لازاروس" و"ميخنبوم" على أهمية العلاج المرتكز على النموذج التفكيري السلبي، والذي يعتمد على تبديل البنية المعرفية. فالعلاج المعرفي يتناول التقويمات والتفسيرات للمواقف المؤثرة في عمل على تبديلها بشكل يمكن الفرد من التعامل والتصدي للمشكلات والسيطرة عليها؛ أي تبديل الأنموذج التفسيري من السلبي إلى الإيجابي (عن قطامي،2012 :320).

ومن أهم يوصى به في التدريب على اكتساب إستراتيجيات التعلم إعادة توجيه عزوات التلاميذ الذين هم في وضعية فشل بسبب نقص القدرة وتوجيهها نحو الحاجة للجهد متضمنة في تلك الإستراتيجية تدريبهم على إكمال مهمات مدرسية محددة مع احتمالية تعزيز الاستجابة الصحيحة، والشيء المهم هو وجود شخص ذا سلطة يزود بتغذية راجعة للذين يفشلون على مهمات بسبب قلة الجهد المبذول. (قطامي، 2013: 347)

فنواتج التقويم تقدم تغذية راجعة "Feed back" تزود التلاميذ بمعلومات ضمنية عن أداءهم، وعن قيمة وفعالية الإستراتيجية، وهذا من شأنه أن يغير نمط العزو السببي "**Causal Attribution**" والتفسيرات السببية للفشل لدى التلاميذ، والتي تصبح مرتبطة بمدى تحكمهم في إستراتيجيات التعلم.

تؤكد "دويك"(Dweck, 2000) في هذا الشأن أنه عندما يكافئ المعلمون الجهد المبذول والإستراتيجيات المستخدمة يطورون لدى التلاميذ التوجه نحو التعلم، ويجعلهم يدركون أهمية الإستراتيجية. (عن الباز، والفرحاتي، 2007 :141).

كما يؤدي التقويم الذاتي للإستراتيجية دورا هاما في تعديل نمط العزو، من حيث أنه يجعل التلميذ مستبصرا بمواطن القوة والضعف في تطبيق الإستراتيجية، وهذا ما يساعده على توجيه العزو نحو مصادر ذاتية

إيجابية. ذلك أن التلميذ الذي يشعر بالعجز، مثلا: قد يكون لديه صعوبة في حل المشكلات أو قد يعتقد أنه لا يستطيع حل المشكلات لأننا لم نعلمه الوعي بالذات والقدرات والإستراتيجية المناسبة لكل مهمة ومناقشة المواقف التي تستخدم فيها استراتيجية دون الاخرى، وأهمية الجهد المبذول في تطبيق الاستراتيجية.

فالوعي بمهارات التفكير الميتامعرفي والقدرة على استخدامها في مواقف التعلم المختلفة يؤدي بشكل أو بأخر إلى التقليل من إدراك العجز، ومن ناحية أخرى تؤدي معرفة الطلبة بكيفية تقويم وتدعيم وتنظيم تعلمهم إلى زيادة فعالية الذات لديهم وتثمر عن أداء أفضل في الاختبارات المقدمة لهم مقارنة بمن لا يمتلكون هذه المعرفة. (الباز والفرحاتي، 2007: 201).

فالدافع لإكمال مهام التعلم يتأثر باعتقاد الطالب بأن لديه السيطرة على النتائج والقدرة على تطبيق استراتيجيات التعلم. وتلعب الإستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية دورا إيجابيا في تغيير نمط العزو، خاصة أن التلميذ يصبح على دراية بتعلمه يقظا مسؤولا عن بناء تعلماته، يعتمد على جهده الذاتي في اكتساب مهاراته.

يؤكد "بوركوفسكي"(Borkowski, 1987) بهذا الصدد أن الطلبة الذين يعزون النجاح إلى الجهد يعوون بعملياتهم المعرفية مقارنة بالطلبة الذين يعزون النجاح إلى عوامل لا يمكن التحكم فيها، مثل الحظ. (عن الباز، والفرحاتي،2007 :180)

فقد أقرت نتائج الأبحاث أثر إكتساب التلاميذ لأدوات التعلم المعرفية والميتامعرفية في تشكيل توجهات الهدف نحو التعلم لديهم، إذ ترتبط هذه الأخيرة بدرجة وعي التلميذ المعرفي بالإستراتيجية، وبمدى إدراكه لأهميتها في تحصيله وفي إكتسابه لمهارات التعلم، وهو ما من شأنه أن يعدل التفسيرات السببية لنواتج التعلم لتصبح ذات مصادر إيجابية داعمة لأدائهم نحو تجاوز صعوبات وعوائق التعلم.

يؤكد "أنطونيتي" (Antonetti, 2000) في هذا الصدد، على فعالية الإستراتيجية في التعلم بقوله " أن الطلاب عندما يواجهون صعوبة في حل مهمات سيكولوجية ذات صعوبة متزايدة، فإنهم يميلون إلى استخدام الإستراتيجيات الميتامعرفية بحل تلك المهام أكثر من إستراتيجيات أخرى" (Susan & all, 2008: 28).

وترتكز الإستراتيجية الميتامعرفية على الوعي بالإستراتيجية المعرفية. وقد أوضح "شاموت وأومالي" (Chamot & O'malley,1990) أنها "مرتبة عالية من المهارات التنفيذية، والتي يترتب عليها التخطيط، والرصد، وتقييم نجاح النشاط التعليمي" (Fenghua & Hongxin, 2010 :136).

- يلعب التعزيز والمكافأة عن الجهد دورا إيجابيا في توجيه عزو التلميذ نحو مصادر داعمة للنجاح، خاصة حين ينظم المعلم الموقف التعليمي بشكل يركز فيه على المهمات التي يحرز فيها التلميذ تفوقا لتحسين معتقداته عن العزو ذو المصدر الداخلي وعزو النجاح له، والحرص على تجنب العبارات السلبية التي توحي له بضعف قدرته الذكائية، وبصعوبة تخطي ومقاومة الفشل.

إذن يقترن النجاح في تعديل نمط العزو بالرسائل الإيجابية التي ترسل من المعلم إلى التلميذ وبمقدار ثباتها. وقد أشار "محمود الفرحاتي" في هذا السياق إلى أن الإستمرار في تعزيز الجهد يقوي دافعية التلاميذ على الإنجاز فضلا على أن تعزيز القدرة يعد عاملا ذو أثر كبير في تنمية حل المشكلات، وإذكاء فاعلية الذات لديهم (الفرحاتي،2009 :45)

وهنا يجب على المرشد أو المعلم أن يعظم من تقدير التلميذ لذاته، من خلال السلوك الواقعي بالمدرسة، والتأكيد على وضع التلميذ في مواقف تعليمية واجتماعية واقعية يسهل للتلميذ التعامل معها، ويؤكد "كابلان" على تعظيم سلوكيات البحث عن العون لدى التلميذ، وإذا تعثر التلميذ في تعلمه نعطيه حرية التعبير عن غضبه، واستيائه من عدم قدرته على حل المشكلات بدلاً من كفه وضربه وعقابه، وتعليمه تنويع استخدام طرق حل المشكلات، وأن ننمى لديه قيم التعزيز الذاتي، وعدم الإفراط في توجيه اللوم لذاته (Blame –

Self)، وفي هذا الشأن فإن خفض العجز المتعلم يعد دالا. في زيادة تقدير الذات، فالمفحوصون الذين تلقوا تدريبا علاجيا لتحسني تقدير الذات منت قدراتهم على التحكم، وانخفض شعورهم بالعجز. (الفرحاتي، 2009 :109)

بناء على هذا، فإنه يتعين التركيز في التدريس على تغيير نمط العزو الذي يؤثر سلبا على المبادرة والمجهود المبذول، وتوجيه عزو الفشل إلى نقص التحكم في الإستراتيجيات حتى ينصرف التلاميذ بتفكيرهم إلى التفكير في الإستراتيجية الأكثر نجاعة، وعلى المعلم أن يساعدهم على اكتساب بعض الإستراتيجيات وتشجيعهم على المحاولات المتعددة والتخلي عن الإستراتيجيات غير المفيدة (الباز، والفرحاتي،2007 :139).

- يساعد الإقناع على دحض الأفكار اللامنطقية السلبية واستبدالها بأفكار إيجابية، وهذا من شأنه أن يوجه تفكير المتعلمين إلى الإهتمام بالتخطيط للتعلم في ضوء الإستراتيجية، على اعتبار أنها ستصبح في تمثلاتهم المعرفية واحدة من سبل الظفر بالنجاح.

فإذا اتجهت أهداف التدريس نحو إكساب التلميذ طرق التعلم فإن التقويم يصبح منصبا على الجهد المبذول المرتبط بتطبيق الإستراتيجية في التعلم، والإهتمام بتعزيز الجهد المبذول في إستخدامها، وهو ما يساعد التلميذ على تصويب التمثلات الخاطئة والأفكار اللاعقلانية المشوهة للذات، والمرتبطة بالتفسيرات السببية للفشل.

وقد يؤثر المستشارون الأكاديميون على تطور الحافز من خلال مساعدة الطلاب على تحديد الاستراتيجيات التي يمكنهم استخدامها لتحقيق النجاح الأكاديمي. فقد يشعر الطلاب الذين يعتقدون أنهم قادرون على تطبيق الاستراتيجيات بنجاح بمزيد من التحكم في النتائج ويصبحون أكثر عرضة لبذل الجهد اللازم. (Cynthia,2011 :19)

ينسجم هذا مع ما ذهب إليه "دوسي وريان"(Deci &Ryan, 1985) من أن المدرسون الذين يزودون المتعلم بفرص التعلم والتحدي، ويوفرون تغذية راجعة داعمة للشعور بالكفاءة والإستقلال الذاتيين يهيئون له بذلك الشروط المناسبة للسلوكيات والدوافع التكيفية (عن الباز، والفرحاتي،2007 :198).

فإذا كان لدى أحد التلاميذ معرفة حقيقية وثقة بمهاراته يكون أقل تعرضا للفشل والنقد المحبط، وأقل قلقا كذلك، وأكثر استعدادا للمشاركة، وفى هذه الحالة يستطيع المعلم أن يشجع التلاميذ على استخدام قدراتهم والمحاولة عند الفشل بدلا من معاقبتهم بالكلمة أو الفعل، على أن تكون الأعمال والمهام قريبة من اهتماماتهم وميولهم، وأن يكون المعلم حريصا على تقدمهم اليومي، وأن يشاركهم نجاحهم واستمتاعهم بهذا النجاح. فالتلاميذ يحبون التعلم بشروط خاصة منها :

– أن نبث في نفوسهم شوقا إلى التعلم وحبا له بطرق الترغيب والتشويق المختلفة.

– أن نشجعهم ولا نثبط هممهم بالعقاب والتوبيخ واللوم والتأنيب.

– أن نناقشهم ونحاورهم حتى يدركوا خطأهم إذا أخطئوا، ونبني لهم نتيجة أعاملهم بطريقة حسنة. (الفرحاتي، 2009: 47)

وقدم "بيان" (Beane, 1986) أربعة عوامل تمكن المرشد المدرسي أو المعلم من إذكاء تقدير الذات، الذي يؤدى بدوره إلى خفض العجز المتعلم :

– التركيز على الجهد: أي أن إستراتيجية الجهد أنسب إستراتيجية لتحسين وعى الفرد بذاته وثقته في إمكانياته.

– مساعدة المعلمين أنفسهم على تطوير مهارات ترتبط بتحسني وتطوير تقدير الذات، مثل تشجيع المعلمين استقلالية التلاميذ واعتمادهم على ذاتهم

– استخدام خبرته كمرشد مدرسي في تطوير المنهج.

– مساعدة التلاميذ على تطوير مهارات معرفية واجتماعية، وأن يدركوا أن أي إنجاز أكاديمي واجتماعي داخل المدرسة يرجع إلى سمات متغيرة يمكن للتلميذ التحكم فيها.

وعلى غرار ما سبق يقدم "مونتجومري" (Montgomery,198) بعض الإجراءات العملية التي يستطيع المعلم من خلالها تحسني فكرة التلميذ المتدنية عن نفسه في الفصل المدرسي، أهمها:

– التحدي: بوضع التلميذ في موقف تعليمي يتحداه، مع وجود فرصة كبرية لنجاحه فيه.

– الحرية: بإعطاء التلميذ الحرية على اتخاذ قراراته بنفسه، ومساعدته في ذلك أولا.

– الاحترام: بعدم تقليل المعلم من شأن أي تلميذ في الفصل، وأن يعامل كل منهم باحترام متبادل.

– دفء العلاقة : بحرص المعلم على تهيئة بيئة صحية للتعلم تقوم على المساعدة والتعاطف.

– التحكم: يساعد المعلم التلميذ على معرفة أن هناك حدودا لا يتعداها لما يمكن أن يعمله وهي حدود مناسبة وعادلة، ويجب أن يشعر بالأمن والأمان في ظل هذه المعرفة.

– النجاح: بأن يهيئ المعلم خبرات التعلم التي تمكنه من النجاح لا الفشل. (الفرحاتي، 2009: 110)

➢ تعد النمذجة المعرفية من أكثر الأساليب تأثيرا في التعلم، إذ تلعب دورا هاما في تعديل السلوك، وفي إكساب التلاميذ طرق مواجهة الفشل، كما تمكنهم من تصحيح المدركات الخاطئة عن الذات وعن التعلم وما يرتبط بها من نواتج.

يؤكد "ديشام" (Decham,1972) أيضا على أهميتها في تغيير نمط العزو وإقناع المتعلم بقيمة الجهد، وذلك بوصف أحد الأنشطة المتضمنة كإستخدام قصص عن الرفاق الذين نجحوا خلال بذلهم للجهد، واستخدام الألعاب التي تشجع صياغة أهداف واقعية ونشاطات صفية أخرى مشابهة (عن قطامي،2012 :244).

فنمذجة السلوك الصحيح يشترط وجود النموذج "القدوة" في التعلم، كما يقترن نجاح التلميذ في الإقتداء بالنموذج بمقدار الرضا والإعجاب والقبول للنموذج من طرف الآخرين. فالمعلم الذي يثني على التلميذ الذي بذل جهدا في تطبيق الإستراتيجية في معالجة مشكلة ما في التعلم ويكافؤه عليها يقدمه كقدوة لزملاءه، ويؤثر هذا في إقتداءهم ونمذجتهم لسلوكه وطريقة أداءه وأسلوب تعلمه.

تستخدم النمذجة أيضا على نحو مختلف في تعديل العزو السببي، وتقديم تفسيرات سببية منطقية عن الأداء حين ينمذج الإستراتيجيات في أداءه التدريسي، ويدرب التلميذ على إعادة نمذجتها، وهذا ما يوجه العزو توجيها إيجابيا، ويساعد التلميذ على تغيير تلك التفسيرات اللاعقلانية، والعزو السببي السلبي إلى أفكار ومعتقدات إيجابية تسهم في تعديل نمط العزو ليصبح في تمثلاته مقترنا بمصادر قابلة للتحكم والسيطرة كالقصور في توظيف الطريقة والإستراتيجية المناسبة، وضعف الجهد المبذول أو مصادر أخرى خاضعة للتغيير.

من هذا المنطلق يصبح التحصين ضد العجز مرتكزا على إعادة توجيه الغزو نحو الجهد في تطبيق طريقة التعلم، وهذا لن يتأتى إلا بتدريب التلاميذ الذين هو في وضعية فشل أو الذين يعانون من صعوبات التعلم على الإستراتيجية، وتعزيز إستجاباتهم الصحيحة وتثمين جهدهم المبذول في التخطيط للإستراتيجية وتنفيذها في الحل، وتطبيقها في الأداء على المهمات السهلة.

إن هذه الإجراءات التي يتم تبنيها داخل الفعل التعليمي/التعلمي يمكن أن تصحح معتقدات التلميذ عن ذاته وتوقعاته المسبقة لنتائج التحصيل، وتمنحه القدرة على مقاومة وتحدي الصعوبة، وتوجه أهدافه نحو التعلم وإتقانه.

قد يشعر الطالب بالهزيمة ومن غير المرجح أن يتم بذل الجهد في المهام الأكاديمية المستقبلية. لذلك، عندما يواجه الطالب الذي يقول "أنا لست ذكيا بما فيه الكفاية"، يجب على المعلمين تشجيع الطالب على

التفكير في تصوراته الذاتية. قد يطلب المرشد او المعلم من الطالب إعادة توجيه تركيزه الى تحديد الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها للنجاح.(Cynthia, 2011 :19)

وهنا يتعاظم دور المعلم في مشاركة التلاميذ وتدريبهم على تعزيز جهدهم، وقدرتهم على التحكم الذاتي وإمدادهم بفرص لتغيري العجز المتعلم واتجاهاتهم نحو التعلم، وتعديل مثريات بيئة التعلم المثرية لقلق الاختبار، وتعديل المهام المعرفية وتحسني تعاملات المعلمين مع التلاميذ كثري خبرات الفشل. (الفرحاتي، 2009: 57)

وقد يفتقد المعلم للكفايات التدريسية التي تؤهله للتدبير لتدريس يستهدف تطوير أساليب التفكير لدى التلاميذ. يؤكد"جود"(Good,1980) أن العلاج الفوري يمكن أن يساهم في تغيير سلوك المعلم تجاه الطالب ذي التحصيل المتدني، غير أن المشكلة تكمن في المعلم الذي كون معتقدات عن نجاح الطالب وفشله، إذ أنها تتطلب معالجة للتوصل إلى الأداء المناسب. (عن قطامي،2012 :234)

من هذا المنطلق؛ فإن الجهود لا بد أن تتجه بداية إلى تدريب المعلمين على اكتساب الكفايات التدريسية ذات المنحى الإستراتيجي لاستدخالها في السيرورة الديداكتيكية، وإعادة تنظيم مواقف التعلم بصورة تسمح للتلاميذ بالإنخراط الإيجابي في التعلم، وذلك بتوظيف الإستراتيجية في معالجة مهمات التعلم. إنه الوضع الذي يحملنا على التأكيد على أهمية تبني مدخل تعليم التفكير في مدارسنا، إذا ما أردنا أن نساعد ذوي الصعوبة على تخطي صعوباتهم في الأداء على المهارات الأكاديمية.

- تؤدي البرامج التعليمية دورا محوريا في التأثير على توجهات التلاميذ نحو التعلم وهنا تؤكد (Dweck, 2000) أننا نحتاج إلى برامج تربوية تحتوى على مفاهيم تجعل التلميذ يعتقد في قدرته على التحكم، وأن يتصف المعلم نفسه بذلك وأن تحتوى برامج إعداد المعلم على مفاهيم تدرب المعلم على كيفية معالجة صعوبات التعلم بالتغلب على العزو السببي المرضى الذي ينتاب التلميذ بعد إدراكه لصعوبات التعلم،

وانتهت دويك إلى أن هذه البرامج لا تعد للمعلم ذاته، بل تعد للمرشد المدرسي وكل من له صلة بالعملية التعليمية. (الفرحاتي، 2009: 104)

فتوجيه التعلم نحو التركيز على عملية التعلم بدلا من المناقشة على التحصيل، مثل هذا الجو الصفي يقلل عدد المحاكمات الناجحة أو الفاشلة مع ما يصحبها من تقييم الذات ونتائج التوقع. (قطامي، 2012 :251)

لكن كيف لنا أن نساعد التلاميذ على التوجه نحو أهداف التعلم؟ إن الحرص على إدراج التعلم الإستراتيجي ضمن أهداف التدريس، وتضمين المناهج التعليمية مواقف وخبرات تشجعهم على التعلم الذاتي، وبناء الوضعيات التعليمية/ التعلمية بالشكل الذي يمنح التلاميذ الإستقلالية في بناء تعلماتهم ويحملهم مسؤولية إدارة تعلمهم، كلها عوامل من شأنها أن تشكل بيئة خصبة لنمو دافعية التوجه نحو أهداف التعلم.

*** خاتمة:**

إن ما يمكن استخلاصه مما تم عرضه ضمن هذه المطبوعة أن النظرية في التعلم هي نظرية تمخضت عن سلسلة الأبحاث والتجارب التي قام بها العلماء، والتي حاولوا من خلالها فهم التعلم وآليات حدوثه، وكيف يمكن التحكم في السلوك من حيث إنطفاءه أو تثبيته.

وبعرضنا لهذه القوانين توصلنا إلى أن ما جاءت به نظريات التعلم أسهم في تطور النظرية في التربية وعلم النفس. خاصة وأن المبادئ التي انبثقت عن الدراسات التي قام بها العلماء كان لها إسهامات في تطور التربية وعلم النفس.

وقد بينا في هذه المطبوعة نمو وتطور الدراسات في مجال بحث التعلم وآليات حدوثه والمحددات التي ينتج عنها تعلم السلوك من خلال عرضنا للنظريات السلوكية في اهتمامها بدور البيئة في إنتاج السلوك واكتسابه وتعديله، والنظرية المعرفية ودور التمثيلات والمعالجات المعرفية في تحقيق التوازن والتكيف، والنظرية الجشطلتية التي

أوغلت في دور المجال الإدراكي وسيقاته في التعلم. وهو ما عرضناه في هذه المطبوعة محاولين تطبيق تلك القوانين في مجال التعلم الصفي وفي المجال النفسي.

فضلا عن هذا، فقد حاولنا الإهتمام بتنوع نظريات التعلم وتطورها بداية مع النظرية السلوكية ترى في التعلم كنتاج لمتغيرات بيئية إلى نظرية تهتم بدور العمليات المعرفية في التعلم، ثم نظرية الجشطلت التي أهتمت بدور الإدراك الحسي والعقلي في التعلم والتنظيم الادراكي للمثيرات في بيئة التعلم، وبعدها دور المحددات الاجتماعية والثقافية، وكذا الإنفعالية في التعلم ممثلة في نظرية باندورا، وختاما بالنظريات الدافعة التي تفسر التعلم في ضوء متغيرات وجدانية معرفية مثلتها نظرية واينر، وختاما نظرية العجز التي فسرت التعلم في ضوء متغير دافعي معرفي انفعالي محاولين بذلك الإحاطة بأغلب النظريات التي بحثت التعلم وفسرته في ضوء محدداته المختلفة البيئية، المعرفية، الإجتماعية، الثقافية، الإنفعالية والدافعية.

ونعتقد عند دراسة هذه المواضيع وإتقانها أن يتمكن الطالب الجامعي من معرفة قوانين التعلم ومبادئه وكيف يمكن أن نطبقها على الظاهرة النفسية والتربوية، كما تؤهله لمعرفة كيف ينتج السلوك والأداء، وكيف يمكن التحكم فيه من حيث تنميته أو تثبيته أو تعديله. وهو ما نهدف إليه من إعداد هذه المطبوعة. ونأمل أن نكون بذلك قد حققنا حاجة الطالب إلى هذه المعرفة النفسية والتربوية في إطار تكوينه الأكاديمي الجامعي.

*** قائمة المراجع:**

- إبراهيم وجيه محمود. (2006). ***التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته***. د ط. دار المعرفة الجامعية.
- أبو علام محمود رجاء. (2004). ***التعلم أسسه وتطبيقاته***. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الباز حسن أحلام، الفرحاتي السيد محمود. (2007). ***المنتج التعليمي (المعايير وتحقيق الجودة)***. دار الجامعة الجديدة.
- برتراند. (2001). ***النظريات التربوية المعاصرة***. (محمد بوعلاق مترجم). د ط. قصر الكتاب.
- بزجان أشواق عبد العزيز.(2012). ***علاقة العجز المتعلم وأساليب عزوه بمهارة الفهم القرائي في اللغة الانكليزية لدى عينة من طلاب وطالبات قسم اللغة الانكليزية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة***. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى.
- دندش مراد فايز. (2003). ***معنى التعلم وكنهه من خلال نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية***. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- حمدان زياد محمد. (1996). ***نظريات التعلم***. دط . دار التربية الحديثة.
- الحربي علي مروان. (2015). ***الانهماك بالتعلم في ضوء اختلاف مصدر العبء المعرفي ومستوى العجز المتعلم ورتبة السيطرة المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية***. مجلة العلوم التربوية. المجلد 27. العدد 03
- خليفة السيد احمد وليد، سعد علي عيسى مراد.(2010). ***التفكير في التفكير(الميتامعرفية)***.دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- روشلان موريس. (2010). ***الفروق الفردية في المدرسة***. (وجيه اسعد مترجم). منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب.
- الرواد عباس حسان. (2005). ***أثر برنامج إرشادي في معالجة العجز المتعلم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس مدينة معان***.رسالة غير منشورة مقدمة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي قسم الإرشاد والتربية الخاصة. جامعة مؤته.
- الريموني يوسف راشد هيثم. (2008).***أثر البرامج التدريبية لذوي صعوبات التعلم***. دار الحامد للنشر والتوزيع.
- الزغلول عبد الرحيم عماد. (2006). ***نظريات التعلم***. ط 02. دار الشروق للنشر والتوزيع.

- الزيات فتحي.(2004).***سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي***. ط02. دار النشر للجامعات.

- العبيدي إبراهيم عفراء. (2017). ***العجز المتعلم وعلاقته بالأسلوب المعرفي***. مكتبة المجتمع العربي.

-الفرحاتي السيد محمود.(2012). ***علم النفس الايجابي للطفل. تعلم العجز-تقدير الذات-الامن النفسي- الثقة بالنفس-المهارات الاجتماعية***. *دار الجامعة الجديدة.*

- الفرحاتي السيد محمود.2005. ***سيكولوجية العجز المتعلم***. مفاهيم-نظريات-تطبيقات. المكتب الجامعي الحديث.

- الفرحاتي السيد محمود. (2009). ***العجز المتعلم سياقاته وقضاياه التربوية والاجتماعية***. القاهرة: مكتبة الانجلو مصرية.

- قطامي يوسف. (2005). ***نظريات التعلم والتعليم***. دار الفكر.

- قطامي يوسف.(2012).***نظرية التنافر والعجز والتغيير المعرفي***. دار المسيرة.

- سليم مريم. (2002). ***علم نفس النمو***. دار النهضة العربية.

- السيد حسن منى، الزهراني عبد الله نجمة، إبراهيم سيد أماني. (2015). ***العلاقة بين عزو العجز المتعلم وتوجهات الهدف والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات جامعة الطائف***. مجلة العلوم التربوية. العدد02. الجزء 02. معهد الدراسات التربوية.

- شرقي محمد. (2010). ***مقاربات بيداغوجية***. د ط. إفريقيا الشرق.

- Albert Bandura. (1995). ***Self-efficacy in Changing Societies.*** Cambridge UniversityPress.http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam034/94049049.pdf

-Anthony R. Artino, Jr.(2006). ***Self-Efficacy Beliefs: From Educational Theory to Instructional Practice***. University of Connecticut.1-14. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED499094.pdf

- Ahmad Aqeel& Ayyal Awwad.(2013).***Piaget's Theory of Learning.*** Interdisciplinary Journal Of Contemporary. Institute of Interdisciplinary Business Research. Vol 4, NO 9.106-129. https://journal-archieves27.webs.com/106-129.pdf

-Austin Omomia.(2014). ***Relevance of Skinner's Theory of Reinforcement on Effective School Evaluaution and Management.*** European Journal of

Psychological Studies. Academic Publishing House Researcher. Vol.(4), № 4. pp. 174-180. http://oaji.net/articles/2015/680-1424092994.pdf

-Bernard Gangloff. Crisanta-Alina Mazilescu. (2017). **Normative *Characteristics of Perceived Self-Efficacy.*** Social Sciences. 6, 139. Pp1-18.https://pdfs.semanticscholar.org/4113/378d783551ab3b585450b2701c5eb440e2d1.pdf?_ga=2.33727462.610548927.1602761183-223514699.1596840877

- Baken Lefa. (2014). ***The Piaget Theory Of Cognitive*. *Development: Educational Implications.***Educational Psychology. Taylor&Francis Routledge.http://www.lcwu.edu.pk/ocd/cfiles/Gender%20&%20Development%20Studies/Maj/GDS%20-%20101/CognitiveDevelopmentTheoryGDS1.pdf

- Bandura Albert.(1995). ***Self-efficacy in Changing Societies*.** New York: CambridgeUniversityPress.http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam034/94049049.pdf

- Chun-Yi Shen & Hsiu- Chuan. (April 2011). ***Metacognitive Skills Development: A Web-Based Approach in Higher Education*.** Online Journal of Educational Technology. Volume10. Issue.2 https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ932234.pdf

-Cecilia O. Okora & Eke Kingdom Chukwudi. (2011). ***Metacognitive Strategies: A Viable Tool for Self –Directed Learning*.** Journal of Educational and Social Research Special Issue. Vol: 1.No. (4). Mediterranean Center of Social and Educational. Pp71.76.http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.665.7011&rep=rep1&type=pdf

-Cynthia Demetriou.(2011).The ***Attribution Theory of Learning and Advising Students on Academic Probation*.** NACADA Journal. University of North Carolina at Chapel Hill.Volume 31(2).pp16-21.https://meridian.allenpress.com/nacada-

journal/article/31/2/16/36339/The-Attribution-Theory-of-Learning-and-Advising

-Doly Anne-Marie. (2006). ***La métacognition : de sa définition par la psychologie `a sa mise en œuvre à l'´ecole.*** G Toupiol. Apprendre et Comprendre. Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée. Retz. pp 1-19. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00835076/document

-Glory N Amadi.(2018).***Horse-stream truism in Thorndike's law of readiness*:** Educational implications. International Journal of Multidisciplinary Research and Developmtak. Volume 5. Issue 7. July 2018.pp.25-28. http://www.allsubjectjournal.com/archives/2018/vol5/issue7/5-6-45

-Hasan Bacanli.(n.d.). ***Learning And Teaching : Theories, Approaches And Models***. Üskudar University. Faculty of Humanities and Social Sciences.pp19-30. http://www.ijonte.org/FileUpload/ks63207/File/chapter_2.pdf

-JeongChul Heo , Sumi Han, Christopher Koch. Hasan Aydin. .(2011).***Piaget"s Egocentrism and Language Learning: Language Egocentrism (LE) and Language Differentiation (LD)***. Journal of Language Teaching and Research, Vol. 2, No. 4, pp. 733-739. https://www.academia.edu/22480862/Piaget_s_Egocentrism_and_Language_Learning_Language_Egocentrism_LE_and_Language_Differentiation_LD

-James McDowell(2009). ***The Impact Of Attribution Retraining For Increasing Student Motivation***. Submitted In Partial Fulfillment Of The Requirements For The Degree of Master of Arts In Education At Northern. MichiganUniversity.https://pdfs.semanticscholar.org/c7e3/a44cb4a24ddf14fc4c7fba5ca1de9bcd38e0.pdf

- Luluk Tri Harinie, Achmad Sudiro, Mintarti Rahayu, Achmad Fatchan .(2017).***Study of the Bandura's Social Cognitive Learning Theory for the***

Entrepreneurship Learning Process.science publishing group. 6(1).pp1-6. http://article.sciencepublishinggroup.com/html/10.11648.j.ss.20170601.11.html

- Abramson, Lyn Y, Seligman .Martin E. P. (1978). ***Learned Helplessness in Humans: Critique and Reformulation.*** Journal of Abnormal Psychology.Vol. 87, No. 1, pp. 49-74.https://pdfs.semanticscholar.org/ef52/775276f83a46162a9b364335d9ee5ee73b99.pdf

-Molly Zhou, David Brown.(2015). ***Educational Learning Theories*. 2nd** Edition. University System of Georgia. https://oer.galileo.usg.edu/education-textbooks/1/

-Natthaphong Luangnaruedom, Supanut Kankaew, Wararat Niyomkha, Chatchada Chawarangkoon, and Waraphon Manthung. (2018). ***A Knowledge Transfer Via Edward Lee Thorndike Learning Theory in E-Learning***. The Four teenth International Conference on Learning for Knowledge-Based Society.pp.1-25. http://www.elearningap.com/eLAP2017/Proceedings/P.%2025.1.pdf

-Nahid.(nd).***Cognitive Development Theory (Jean Piaget*** .http://ddeku.edu.in/Files/2cfa4584-5afe-43ce-aa4bad936cc9d3be/Custom/Major%20Aspects%20of%20CD.pdf

-Fenghua Lv & Hongxin Chen. (2010). ***A Study of Metacognitive-Strategies- Based Writing Instruction For Vocational College Students***. Center of Science and Education. Vol.3. No. 03.PP 136-144 https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1081775.pdf

-Razieh Tadayon Nabavi.(2012). ***Bandura's Social Learning Theory & Social Cognitive Learning Theory.*** pp1-24. https://www.researchgate.net/publication/267750204

-Stefan Jänicke.(2016**). *On the Usage of Gestalt Principles for the Comparative Visual Analysis.*** of Digital Humanities. Pp 1-86. https://www.etrap.eu/wp-content/uploads/2016/05/gestalt-principles.pdf

-Saul McLeod.(2018). ***Jean Piaget's Theory of Cognitive Development***. Simply Psychology. Association, Inc. All rights of reproduction in any form reserved. 1-16.https://www.simplypsychology.org/simplypsychology.org-Jean-Piaget.pdf

- Susan E. Israel , Cathy Collins Block , Kathryn L. Bauserman , Kathryn Kinnucan-Welsch. (2008).***Metacognition in literacy learning***. *Mahwah, New Jersey*, United States: Taylor & Françise -Library published

- Samuel Otten .(n.d.).***Running head: Reflections On Thorndike***. pp 1-12. Mathematics Instruction**.** The Mathematics Educator. Vol. 18, No. 1, 26–30. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ841568.pdf

- Thomas Patin.(1984).***The Gestalt The Ory Of Perception And Some Of The Implications For The Arts***. In partial fulfillment of the requirements for the drgree of Master of Fine Arts Colorado State University Fort Collins.1-19. https://mountainscholar.org/bitstream/handle/10217/179366/STUF_1002_Patin_Thomas_Gestalt.pdf?sequence=1

-William MacNamara.(2016). ***Evaluating the Effectiveness of the Gestalt Principles of Perceptual Observation for Virtual Reality User Interface Design***. Masters thesis. Technological University Dublin. https://arrow.tudublin.ie/cgi/viewcontent.cgi?article=1113&context=scschcomdis