الفصل الثاني

نماذج التعلم الإيجابي وإستراتيجياته

obeikandl.com

obeikandl.com

الفصل الثاني

نماذج التعلم الإيجابي وإستراتيجياته

لاشك أن العاملين في ميدان التعلم يتوقون إلى تعليم يساهم في حلول عملية وفورية لكل ما يقابل الإنسان من مشكلات، فلا قيمة لنظام تعليمي تفشل مخرجاته في الإدراك السليم للأمور والقدرة على التفكير الواعي المبني على حسن الاختيار وتبني الإبداع وقوة الإرادة والدافعية الذاتية مما يجعلهم يواصلون ويستمرون.

ولاشك أن قضايا التعليم والتعلم المرتبطة بما نعايشه من مشكلات الآن تحتاج إلى وقفة لمراجعة كل ما تعلمناه من نظريات ومقدمات تربوية كان لها أثراً فاعلاً إيجابياً على حفز الإرادة ودفع الذات نحو التعلم والتميز.

ونحن نعلم أن ما يتلقاه الفرد من معلومات إنما يبقى أثره في الذاكرة بفعل عمليات البرمجة التي تتم داخل المخ عندما تتلقى الحواس خبرات من العالم الخارجي بمساعدة المربين في الأسرة والمعلمين في المدرسة والمحيط المجتمعي الذي يحيا فيه الفرد بكل قيمه ومعتقداته ومعاييره ومن خلال اللغة التي يسمعها الطفل في ذلك المحيط... بذلك كله تتشكل الصور داخل ذهن الفرد.

وتعتبر المواقف الإيجابية – التي يتعامل فيها الفرد – داعمة للتعلم الإيجابي وهي المواقف التي تثري مواقف التعلم بالبهجة والاستمتاع والتي تؤكد على الاهتمام بالعوامل الدافعية التي ترتبط بميول المتعلم وتنمي فيه

obeikandi.com

الحس الجمالي والإبداعي والرغبة في استمرار الأداء الجيد أملاً في تحقيق مستوى لائق في الحياة.

وهذا الموقف الإيجابي للتعلم يَشْتَرِط أن يكون لدى المتعلم قدرة على الشجاعة والجرأة والإقدام والمثابرة وقدر من تحمل المسئولية ليكون مشاركاً وصانعاً لكفاءته الشخصية والاجتماعية في المجتمع الذي ينتمي إليه.

ولعل نظرية أدلر تؤيد في مبادئها بعض هذه الشروط الداعمة والذي يؤكد فيها على أن الفرد المتميز يستطيع أن يثبت ذاته ويسعى إلى تحقيق أهدافه في إطار تميزه وتفرده واهتمامه الاجتماعي، أي أن الذات الخلاقة المتميزة هي الفاعلة في التعليم الإيجابي.

كذلك تؤكد نظرية باندورا على فاعلية الذات ومؤداها أن الأفراد الإيجابيون هم أولئك القادرين على إتيان السلوك المقبول من الأخرين ويتمتعون بفاعلية ذات عالية، أما الذين يعانون من تدني قيمة الذات فهم أولئك الذين يعجزون عن الإتيان بالأداء الجيد والمقبول.

وتُكْتَسب فعالية الأداء وجودته من الإنجازات التي يحققها الأفراد والمتعلمون، والتي تحظى بإعجاب الآخرين وتحقق النفع والإفادة وعندما تمارس هذه الأداءات باستقلالية. كما تقاس بمدى استخدامهم لخبرات بديلة في مواقف الإخفاق والإحباط وبقدرتهم على إقناع الآخرين والتأثير فيهم.

وهنا يظهر السؤال كيف يمكن للتربويون تنمية الدافعية الذاتية لدى المتعلمين؟ ونستطيع الإجابة على هذا السؤال من خلال عرض إستراتيجيات تنمية الدافعية من خلال النماذج النفسية والتربوية والتي تؤكد على وضوح المهمة واستقلالية التلاميذ ووضع النماذج الموجهة نحو التعلم الإيجابي كنموذج ابن خلدون ونموذج المجال الحيوي.

أولاً : استراتيجيات تنمية الدافعية لدى المتعلمين :

يقصد بالدافعية الاضطلاع بمهمة الأداء والتحصيل لتحقيق الإنجاز (النجاح) ويراد بها أيضاً الاضطلاع بمهمة ما لتحقيق هدف منفصل عن المهمة ذاتها والشعور بالإنجاز النابع من الاستكمال الناجح لها. (كريمان بدير ونبيل حافظ ٢٠٠٦)

ويعتبر استخدام مكافآت التعلم مخفضة للاهتمام بالمهمة المحددة. لأنه حينما ننظر إلى المكافأة باعتبارها المحفزة على الإندماج في النشاط فإن المتعلم يقوم بهذا النشاط عندما تتاح المكافأة فقط، وعلى ذلك فهي تخفض الدافعية الذاتية والمكافأت الذاتية تعد مناسبة وفعالة بالنسبة للمهام ذات الجاذبية الشخصية.

والكثير من المهام المجردة تدخل ضمن هذا النطاق، أما المكافآت المقترنة بمستوى معين من الأداء والتي تقدم معلومات تتصل بمستوى التمكن تكون أقل ميلاً لخفض الاهتمام وفي الفصل الدراسي غالباً ما تكون المكافآت ضرورية كحوافز لحث الطلاب على الإندماج في مهام لديهم اهتمام مبدئي قليل بها. وبمجرد البدء بالمهمة يتعين محاولة نقل الانتباه إلى المكافآت الذاتية بجعل المهمة مثيرة للاهتمام والتحدي بيد أنها متاحة بحيث تتضح المهمة المطلوب اكتسابها.

ومن خلال استعراض النماذج التربوية والنفسية التالية نستطيع إستيضاح هذه العوامل في ضوء إستراتيجياتها على النحو التالي :

١- نموذج بروفى لتنمية الدافعية :

يتحدد نموذج بروفى Brophy, 1987 فيما يلي :

أ) **المهمة خارجية المنشأ Task- Exogenous** : وهي استراتيجية

تركز على الأداء Performance Strategies ويركز المعلم فيها على المكافآت التي تشجع التلاميذ على الأداء، وبالرغم من فاعلية هذه الاستراتيجية لتنمية دافعية التلاميذ، إلا أنها قد تكون غير كافية لأنها تركز على ارتباط المكافأة بالأداء لا ارتباط المكافأة باكتساب المعرفة والمهارة أو ببذل الجهد.

ب) القيمة خارجية المنشأ : وهي استراتيجية تركز على القيمة – Value Focused Strategies " فعندما يستخدم المعلمون هذه الاستراتيجية يحاولون أن يوجهوا التلاميذ لقيمة الأنشطة الأكاديمية بأن المعرفة والمهارة التي يكتسبونها من هذه الأنشطة تكون مفيدة خارج المدرسة وفيما بعد في حياتهم. بالإضافة إلى التركيز على التطبيق الإيجابي للتعلم بدلاً من استخدام التعليقات السلبية مثل: " تعلم هذه المهارة لا يفيدك" "ولا تسأل عن إفادتها لكْ واستبدالها بعبارات إيجابية مثل: "انظر تستطيع أن تستخدم هذه المعرفة والمهارة في الوصول لأهدافك".

ج) المهمة داخلية Task- endogenous : وهي استراتيجية تركز على الأداء. وفيها يساعد المعلم التلاميذ على أن المعرفة والمهارة التي يكتسبونها هي نتيجة لجهدهم، وأنهم قادرين بجهدهم على كسب هذه المعرفة وممارسة هذه المهارة. (ياسر العتبي، ٢٠٠٤)

د) القيمة الداخلية وهي استراتيجية تركز على القيمة وفيها يركز المعلمون على كيفية استمتاع التلاميذ بعمليات العمل في المهمة : Ormrod, 1998 (476) .

ويؤكد نموذج بروفى على عاملين مهمين لتنمية الدافعية هما : وضوح المهمة واستقلالية التلاميذ.

- وضوح المهمة :

إذا لم يتوافر لدى المتعلمين نموذج واضح للصورة التي يكون عليها نهاية العمل أو المهمة يكتمل فإن جهدهم لإتمام المهمة كثيراً ما لا يكون فعالاً. وقدم هنتز Huntez, 1982 للمعلمين إرشادات لكيفية جعل المهام والتوقعات التي تتعلق بالمهام واضحة عند التلاميذ. وتؤكد هذه الإرشادات على أن يُزَوِّد المعلمين تلاميذهم بنماذج عن المهام المكتملة مثال ذلك قام معلم اللغة متبعاً توجيهات هنتز بالطلب من التلاميذ أن يكتبوا مقالاً، وقدم لهم مثالا لمقال كامل يوضح جميع المحكات التي يجب مراعاتها.

ومن الواضح أنه ينبغي أن يدرك التلاميذ أن لديهم المعطيات الإيجابية والإمكانات الفعالة والوقت .. الخ التي تمكنهم من إتمام المهمة، وحقيقة توضح النظريات المعاصرة أن المتعلمين يعزون عادة النجاح إلى أسباب أربعة هي : القدرة ، الجهد ، صعوبة العمل، والحظ، ويعد العنصر الأول والثاني عنصران أساسيان في الدافعية، فالمتعلمون الذين يدركون أن لديهم الإمكانيات الداخلية والمعطيات الإيجابية يكملون المهمة بنجاح، ويعزون نجاحهم إلى بذل الجهد كونه عنصر متغير يستطيع المتعلم التحكم فيه، وفي ذلك يرون أنه لا يوجد مهمة أو عمل خارج نطاق تحكمهم، أما المتعلمون الذي يعتقدون أنهم جيدون في بعض الأشياء، وليسوا بهذه الجودة في أشياء أخرى يعزون نجاحهم إلى القدرة، وهي عنصر ثابت غير قابل للتعديل من وجهة نظرهم، ويدركون أنفسهم على أنهم عاجزين عن النجاح في بعض المهام، وينبغي على المعلمين في حجرة الدراسة أن يعززوا باستمرار أهمية بذل الجهد، وأن ينموا إحساس التلاميذ بقدرتهم، ويقدم المعلمون أمثلة قوية تبين أن بذل الجهد يعود عليهم بنتائج إيجابية في حياتهم، وفي حياة الآخرين (Dweck, 2000)، (ياسر العتبي، مرجع سابق) ومن ثم ينبغي أن يتلقى

التلاميذ من حين لأخر مكافآت ترتكز على بذل الجهد وليس على أساس الإتمام الناجح للمهام.

- استقلالية التلاميذ :

يرى ولفولك (Woolfolk, 1998: 414 – 415) أنه لا توجد دافعية داخلية بدون حق تقرير مصير الذات. ولكي يستطيع المعلم تدعيم الاستقلالية لدى التلاميذ، يجب الاهتمام بعاملين مهمين : ١- المعلومات ٢- التحكم عند تفاعل المعلم مع التلاميذ.

فخلال اليوم الدراسي تحدث العديد من الأشياء للتلاميذ، فقد يكونون فخورين، أو يتعرضون للنقد. وتفسر نظرية التقييم المعرفي Cognitive Evaluation theory كيف تؤثر هذه الأحداث على دافعية التلاميذ الداخلية من خلال تأثيرها على إحساسهم بالكفاءة وتقرير المصير. فطبقاً لهذه النظرية نجد أن أي حدث به مظهرين هما التحكم والمعلومات: فإذا استطاع التلميذ التحكم في الحدث، تزداد دافعيته الداخلية، وإذا كان الحدث يتضمن وسيلة ضغط على التلاميذ بأن يتصرفوا أو يشعروا بطريقة معينة بالعجز عندئذ يقل تحكم التلاميذ، وتتناقص دافعيتهم الداخلية. ومن ناحية أخرى نجد أن الحدث يمدنا بمعلومات عن زيادة شعور التلاميذ بالكفاءة والفاعلية، وبالتالي بناء ونمو القدرة على التحكم، ومن ثم نمو الدافعية الداخلية، فإذا كانت المعلومات تمد التلاميذ بشعور أقل بالكفاءة وأنهم أقل قدرة على التحكم فمن المحتمل أن تنخفض دافعيتهم. فمثلاً قد يكافئ المعلم التلميذ بقوله "برافو" أو "جيد" لأنك حصلت على درجات مرتفعة، لأنك في النهاية اتبعت تعليماتي بطريقة صحيحة. فهذه جملة تحتوي على تحكم مرتفع وتعطي الأمان للمعلم وتجدد شعور التلاميذ بتقرير المصير والإرادة، وتؤدي إلى زيادة الدافعية الداخلية.

وقد يثيب المعلم التلاميذ بقوله "كويس لك" لأنك فهمت استخدام المؤلف للاستعارة مما يؤدي إلى الفهم الكلي للنص، وبالتالي حصلت على الدرجة المرتفعة فهذه العبارة تمد التلاميذ بمعلومات عن نمو كفاءته وقدرته وزيادة دافعيته الداخلية. لكن إذا كانت المعلومات سلبية "أنت مازالت تنقصك إدراك مفهوم الاستعارة وتتأثر درجاتك بذلك، وبالتالي يعتبر ذلك إشارة cue للتلميذ على أنه تنقصه الكفاءة والتمكن وبالتالي تنخفض دافعيته الداخلية.

ولتحقيق الاستقلالية يجب أولاً : الاعتراف بوجهة نظر التلاميذ . مثال :

١- حاول أن تخبر التلاميذ بمؤشرات مرجعية لمقابلة ومواجهة مهام التعلم.

٢- حاول أن تحدد بدقة احتياجات ومشاعر التلاميذ.

ثانياً : تشجيع التلاميذ على الاختيار . مثال :

٣- أتح الفرص للتلاميذ لكي يختاروا مهام التعلم (الوقت وحل المشكلات).

٤- دعم مشاركة التلاميذ في مشروعات تعاونية مع زملائهم.

ثالثاً : حدد قواعد والتزامات منطقية . مثال :

٥- فسر الأسباب التي تستند عليها القواعد Rules التي يجب إتباعها.

٦- تعزيز القواعد والتزام التلاميذ بها وتوضيح أهميتها في التعلم وفي سلوك التلاميذ.

رابعاً : اعترف أن الانفعالات السلبية تعتبر ردود فعل شرعية . مثال :

٧- اصبر على ملل وسأم التلاميذ.

٨- اعترف أن بعض مواقف التعلم تتضمن إرهاق وأحياناً صعوبات.

خامساً : استخدم التغذية الراجعة الإيجابية . مثال :

٩- النظر إلى السلوك غير السوي كمشكلة يمكن حلها بدلاً من توجيه النقد.

١٠- تجنب لغة التحكم مثل يجب، من المفروض، ينبغي. (Woolfolk, 1998)

سادساً : التركيز على الارتباط بين الجهود السابقة والإنجازات الحالية . مثل :

١١- علمهم ودربهم على خاصية وضع الأهداف والمراجعة الدورية لهذه الأهداف، ويقيمون جهودهم على أساس تحقيق أهدافهم.

١٢- دربهم على المواجهة المباشرة لسلوكيات تجنب الفشل.

سابعاً: وضع أهداف ونماذج للتلاميذ توجههم نحو التحكم المدرك . مثل:

١٣- قدم أمثلة عن كيفية تطوير قدراتهم في مجالات معينة.

١٤- اعرض قصص لتلاميذ استطاعوا التغلب على عوائقهم الجسمية والعقلية والمادية.

١٥- لا تمنح الفرصة للتلاميذ لخلق الأعذار Excuse عند الفشل (Woolfolk, 1998).

١٦- قدم أمثلة للمتميزين.

٢- نموذج ابن خلدون (*):

يعرض ابن خلدون فكره لتنمية الدافعية للتعلم والذي يبني على الأسس التالية :

١- التدرج : يقول ابن خلدون (تلقين العلوم تدريجياً وقليلاً قليلاً ثم شيئاً فشيئاً) وأسلوب التدرج لديه يقوم على ثلاثة مراحل هي :

أ- البدء بالأساسيات (يلقى عليه مسائل من كل باب هي أصول ذلك الباب).

(*) مقدمة ابن خلدون (٢٠٠٦) دار الفضيلة للنشر – القاهرة.

obeikandl.com

ب- الاهتمام بالإجمال بالتفاصيل (يقرب في شرحها على سبيل الإجمال)

ج- مرحلة التعمق وتناول القضايا الصعبة (فلا يترك عويصاً ولا مبهماً ولا مغلقاً إلا واضحه)

ويؤكد ابن خلدون على ضرورة أن يكون هناك ملخصاً لكل موضوع يعتبر شاملاً لأساسيات هذا الموضوع ثم يأتي الشرح على سبيل الإجمال وتراع الفروق الفردية بين المتعلمين حتى يستطيعون استيعاب وتقبل العلوم حتى آخرها وعندما يتمكن المتعلم من هذا الموضوع (العلم) يبدأ بتعلم التفصيل.

٢- تقديم الإجمال على التفصيل أي المعرفة الكلية تمكن من التعرف على ميوله واستعداده لتقبل هذا النوع من العلوم ومن ثم نستطيع أن نقدم له معلومات أكثر تفصيلاً في هذا العلم (يرفعه في التلقين) وعندما يستطيع الوقوف على وجهات النظر ويبدي الرأي حول اختلافها فيقوى استعداده وتنضج خبرته وعندئذ يستطيع أن يخوض في الأمور الصعبة لهذا العلم حتى يصل إلى أقصى مستوياته.

وقد يحدث التمكن من العلم لدى بعض المتعلمين في أقل المراحل عن المتعلمين الأخرين وفقاً لقدراتهم واستعدادهم.

وكان المتعلمين في عهده يواجهون في بداية التعلم بالأمور الصعبة حتى يوجه المتعلم كل عقله وفكره لحل هذه الأمور وبذلك يسهل عليه فهم الصعاب وبذل كل الجهد في سبيل ذلك.

٣- التقريب : للتيسير على المتعلمين تستخدم نماذج أخرى تؤكد التكرار ثم الانتقال من التقريب إلى الاستيعاب بوسائل مختلفة والتي تأخذ في عصرنا الحالي مسمى الوسائط المتعددة ومن ثم استخدام الأمثلة الحسية والتتابع.

٤- التخصص : الاكتفاء بكتاب واحد لا يُعَرِّض المتعلم للإجهاد والتعب مع عدم وجود فجوات زمنية (الأجازات المتتالية) لأنها تؤدي إلى النسيان، لأن التعلم سلوك وإذا توقف السلوك توقف التحصيل. وهو في ذلك يحرص على التيسير على المتعلمين حتى لا يتشتت ذهنهم.

٥- التتابع : لا ينتقل المتعلم إلى دراسة العلم التالي إلا بعد التمكن من دراسة العلم الأول لأن المتعلم إذا حصل على قدرة ما تأهب إلى استيعاب العلم التالي : لأن عرض عدة موضوعات مختلفة في أن واحد يصيب المتعلم بالإرهاق يختلط عليه الأمر وربما يؤدي إلى عزوفه عن التعليم (إذا اختلط عليه الأمر عجز عن الفهم وأدركه الكِلال وانطمس فكره ويأس من التحصيل).

وينبغي على المعلم عدم الإطالة في تعليم المادة العلمية بكثرة الحصص (حلقات التعليم) لأنه يشتت انتباهه وقد ينسى ويصعب عليه الإلمام بالمادة.

فالترابط بين الموضوعات يُقلل التشتت وييسر التعليم، ذلك لأن أوائل العلم وأواخره إذا التقت عند الفكرة كانت مجانبة للنسيان وأصبحت أكثر حصولاً (إذا تنوسى الفعل تنوسيت الملكة).

وابن خلدون متحمس لفكرة التخصص والاكتفاء بعلم واحد في تعبيره عن المذاهب الجميلة والطرق الواجبة في التعليم والسبب في ذلك أن هذا المبدأ يؤدي إلى التركيز العقلي وعدم التشتت الذهني (وإذا تفرغ لتعليم ما هو بسبيله مقتصراً عليه فربما كان ذلك أجدر لتحصيله).

ويؤكد ابن خلدون على اكتساب اللغة كهدف أساسي من التعليم لأنها تمنح القدرة على التعبير ويشير إلى أن العلماء الأعاجمة قد فسدت طبيعتهم اللغوية لذلك فهم مقيدي الفكر (فربط ذلك على أذهانهم) فالطلاقة

اللغوية تيسر التعليم وتثري الفكر.

وهو يؤيد أن الفكر ينظم السلوك ويحقق المعرفة

ويشير إلى أن عملية التفكير لابد أن تكون متحررة من الجدل اللفظي ويجب إطلاق العنان للفكر والتعبير عنه بصيغ منطقية، فعملية التفكير هي سر تطوير الإنسان. وينفي ابن خلدون الطرق الصناعية لتنمية التفكير لأن الله سبحانه وتعالى خلق الإنسان وميزه بالتفكير عن كافة مخلوقاته.

ويجب صدق الإحساس بقيمة التعلم يعزى الفشل في التعلم لسوء طرق التعليم وليس لسوء العلم.

ويوصي ابن خلدون بقراءة القرآن ورواية الأشعار وقصص البطولات العربية لغرس النموذج والقدوة لدى المتعلمين ويؤكد على وجوب تحقيق الانضباط لدى المتعلمين وألا يستخدم المعلمون المزاح كل الأوقات.

ويسوق "ابن خلدون" العالم التربوي العربي أمثلة على أن ممارسة الشدة للمتعلمين يترتب عليها الإحساس بالظلم والقهر.

ويؤكد على أن الخبرات الأولى في التربية والتعليم لابد أن يكون قوامها الرحمة، لأن الشدة تؤدي إلى ضعف ملكات المتعلمين الإبداعية فتؤدي بهم إلى العجز عن التفوق في أي مجال كما يوضح أن الرحمة لا تعني انتفاء العقوبة، عند الخطأ فهو يرسم منهجاً علمياً دقيقاً للتربية والتعلم ويوضح إبن خلدون في فصل "أن الشدة على المتعلمين مضرة بهم".

طابع التربية العربية والتي فيها يشرح التأثيرات النفسية السلبية التي تنجم عن استخدام العقاب القاسي بالحصول على نتيجة أسوأ من المتعلمين ونجد ذلك في (من كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين ... أصابه القهر).

أي أن ما يصيبهم من جراء ذلك هو إحساسهم بالذل وضيق النفس

والمعاناة من الحزن الشديد.

وابن خلدون يستقصي أثر القسوة في ثلاثة جوانب هي :

أ- الجانب العقلي المعرفي : يصيب المتعلمين بالبلادة والإحجام عن التفكير.

ب- الجانب الوجداني : الميل إلى الأمور التافهة والنفاق والخداع خشية من العقاب.

ج- الإرادة : يصيبها الجمود والتوقف.

وهذه الآثار السلبية بلاشك تصيب حياة المتعلمين بالإضطراب والتدهور وتضعف لديهم المعايير الإنسانية وبالتالي يفقد الشجاعة وتتقهر إنسانيتهم ولم يعد لديهم طموح يسعون لتحقيقه ويصبح عالة على غيرهم وإذا كان المتعلمين هم قادة أممهم في المستقبل، فيلقى على عاتق الأمم ما يلاقونه.

وهكذا يصف لنا إبن خلدون ما يحدث من آثار نفسية وخُلُقية بقوله (ميالاً إلى الغش والنفاق) يحرص على الإخفاء والخداع وهذه الصفات تعتبر بداية للأخطار التي تواجه سلوك المتعلمين إضافة إلى ضعف الإرادة وعدم القدرة على تحمل المسئوليات في مواقف المواجهة سواء في الأمور العادية أو المواقف الصعبة.

٣- نموذج المجال الحيوي لليفين :

تعرض رمزية الغريب (١٩٩٠) تَوَجُه نظرية المجال ودورها في عملية التعلم من خلال منظور الواقع والمنظور الزمني ومن خلالهما تتضح الطبيعة السيكولوجية للطفل المتعلم أو علاقته بالوسط المحيط .

إن المجال الحيوي يتفق إلى درجة كبيرة مع العالم الحقيقي الواقعي الذي يحتك به الفرد. فإذا قل هذا الاتفاق وبعد المجال الحيوي عن الواقع، بعد

الفرد عنه وانغمس في عالم خيالي غير واقعي وقل تكيفه للوسط المحيط به، ويرى ليفين Lewin أن المجال الحيوي ينمو من خلال منظورين هما :

(أ) الواقع لا واقع (ب) المنظور الزمني

أ- المجال الحيوي ومنظور الواقع لا واقع :

ينمو المجال الحيوي للطفل فيما يتعلق بالبعد الواقعي اللاواقعي كلما تقدم به العمر، ففي سنى حياته الأولى لا يفرق بين أمانيه ورغباته وبين ظروف حياته الواقعية، وذلك لأنه يكون قليل الخبرة بالحياة وبالعالم المحيط به، فمجاله الحيوي قليل التعقيد "قليل المناطق" وما وجد منها به يصعب تمييزه بعضه عن البعض الآخر، فمثلاً لا توجد مناطق خاصة بماضي الطفل ولا بمستقبله، ويتحكم الحاضر القريب في سلوك الطفل. ويبدأ الطفل في الأسابيع الأولى بعد الولادة في اكتساب خبرات خاصة بالرضاعة وبعض الإحساسات البصرية والسمعية، كما يبدأ في معرفة أمه وتمييزها عن غيرها الخ. وهكذا يأخذ مجاله الحيوي في التفاضل تدريجياً ويأخذ في فهم عالم الواقع المحيط به بالقدر الذي يسمح له به نموه العقلي كما يأخذ في إخضاع دوافعه ونزواته إلى هذا الواقع، فيعرف مثلاً أن أمه ليست جزءاً منه وأن لها إرادة وأن طلباته كلها لا تجاب وهذا ما يضايقه ويثقل عليه وقد يلجأ إلى الخيال كمخرج له من مضايقات الواقع الثقيل.

ويتوقف سلوك الفرد أو الطفل في المواقف التعليمية وغيرها على ما في متناول يده من خيرات وما يربطها من علاقات، وبعبارة أخرى على نوع المناطق المتجاورة ومدى اتصالها وعلى درجة ترابط حدودها وميلها للتغير. وتعتبر منطقة اللاواقع من أكثر المناطق غير المحددة ولذلك فهي غير ثابتة كثيرة التغيير والتبديل ولا عجب أن تتغير آمال الفرد ورغباته وأحلامه بتغير حالته وصحته النفسية .

ولما كانت هذه المنطقة قريبة من الطبقات العميقة للنفس البشرية فإنها على جانب كبير من الأهمية في سيكولوجية التخيل والعلاج النفسي، ولذا يُستَخدَم اللعب في عيادات الإرشاد كنوع من العلاج النفسي لبعض الصعوبات وكوسيلة للكشف عن خبايا النفس لاتصاله بمستوى اللاواقع.

ولما كان مستوى اللاواقع يعالج ما لم يستطع الطفل تحقيقه في الواقع نجد أن المستوى الواقعي يحقق الحاضر، لذا كان الخلاف بين العالمين ضرورياً ومهما جداً في تحديد قدرة الطفل على الأداء والإنتاج، وفي الحكم عليه وعلى سلوكه في مختلف المواقف التعليمية، فالطفل الذي كثيراً ما يلجأ إلى الخيال وإلى عالم اللاواقع أقل كثيراً في إنتاجه من طفل لا يتطرف في ذلك. كما أنه أقل قدرة على الاستعانة بخبراته السابقة للتصرف في موقف ما، أو بعبارة أخرى يصبح اتصاله بأية منطقة من مناطق المجال الحيوي غير سهل، ولذلك فهو لا يستطيع عادة أن يعلل أسباب سلوكه.

وهناك مناطق ليست في متناول يد الطفل (خبرات مكبوتة نتيجة أساليب الضبط الخارجي الخ) ومع ذلك فهي دائمة التأثير على سلوكه دون أن يشعر، وهنا يقترب ليفين Lewin من المحللين النفسانيين في قولهم إن هناك مناطق لا يستطيع الطفل الوصول إليها (مثلاً اللاشعور) وفي هذه المناطق توجد خبرات الفرد المؤلمة والمكبوتة الخ. ولها خاصية ديناميكية تؤثر تأثيراً كبيراً على سلوكه في مستقبل حياته، مثل الجندي الذي يظهر من الشجاعة الشئ الكثير ويخاف ويرتجف من الأماكن المظلمة، وهذا رد فعل لبعض تجارب مرت به في طفولته نسيت ولم يعد يذكر منها شيئاً، ولا يستطيع التوصل إليها إلا بالتحليل النفسي.

هناك فرق بين نمو الطفل العادي ونمو الطفل غير العادي. فمناطق المجال الحيوي للأولى غير مقفلة بالنسبة للطفل ويمكنه الاستعانة بمعظم ما

يؤيد من خبرات، بينما يعجز الطفل الذي عنده نوع من عدم الإتزان الانفعالي عن الوصول إلى محتويات كثيرة من مناطق مجاله الحيوي؛ وكثيراً ما تطغي هذه المناطق المقفلة على المناطق الأخرى وتصبح كبيرة الأثر على سلوكه وتصرفاته فتبدو غير متوافقة مع عالم الواقع الذي يعيش فيه.

وقد تختل الحدود الفاصلة فيتغير مجال الفرد الحيوي كوحدة في اتجاه مخالف أو مضاد لاتجاه النمو فيعود الطفل مثلاً إلى عادات تركها منذ زمن بعيد وتسمى هذه الظاهرة بالنكوص Regression وقد يتناول هذا النكوص القدرة على تقدير العلاقات الزمنية، أو يتناول قدرة الطفل على تنظيم الحياة العقلية .. الخ. وقد يكون التقهقر أو النكوص مؤقتاً وقد يكون دائماً والأسباب المؤدية إليه كثيرة منها :

(أ) المرض.

(ب) كبت الرغبات وعدم تحقيقها.

(ج) الشعور بعدم الأمان لأي سبب من الأسباب.

(د) التوتر الانفعالي الخ.

ومن أمثلة النكوص المؤقت بكاء طالب وعويله وربما ضرب رأسه حين يتبين رسوبه في امتحان كان حريصاً على النجاح فيه.

أما النكوص الدائم (نسبياً) فهو نوع من الاضطراب النفسي، وهو أخطر من المؤقت الذي يزول بزوال السبب. وتزداد حالة الفرد سوءاً بزيادة ضغط الماضي ذي التجارب القاسية التي مرت به.

المجال الحيوي المنظور الزمني :

سبق أن ذكرنا أن للمجال الحيوي بعداً آخر غير بعد الواقع هو المنظور الزمني "Time perspective" ويقصد به إدراك الفرد ووجهة نظره فيما

يتعلق بمستقبله وماضيه السيكولوجي. وينمو إدراك الفرد للعلاقات الزمنية تدريجياً باضطراد نموه. فمجال الإدراك الزمني للطفل ضيق ويشمل المستقبل القريب والماضي القريب. ولذلك يكون سلوكه بسيطاً. كذلك لا يستطيع الصغير أن يفرق بين رغباته والحقائق الواقعية وبين آماله والحوادث المتوقعة، ولكن نمو إدراكه للعلاقات الزمنية ونموه العقلي التدريبي يساعدانه على هذه التفرقة. ويؤثر فيه هذه العوامل :

١- عامل النضج :

إن للنضج أثراً ملحوظاً على نمو المجال الحيوي للفرد ومدى تعلمه فالمجال الحيوي للرضيع بسيط قليل التعقيد لأنه قليل الخبرات، ويأخذ في التفاضل والتكامل كلما تقدم به العمر فتكثر مناطقه وتتعقد لكثرة ما اكتسب من خبرات وبذا يصبح الطفل تدريجياً أقدر على استخدام الخبرة السابقة في المواقف الجديدة.

٢- عامل القدرة العقلية :

يرتبط نمو القدرة العقلية بعامل النضج السابق، إذا كلما كان أكثر نضجاً ازدادت قدرته العقلية واتسع نطاق التجارب التي يستطيع القيام بها والخبرات التي يفيد منها، لذلك كان هناك فرق ظاهر بين اتساع خبرات الشخص العادي أو العبقري، وبين اتساع خبرات ضعيف العقل، والمجال الحيوي للأول معقد كثير المناطق وللثاني قليل التعقيد لا يختلف كثيراً عن مجال صغار الأطفال قليلي الخبرة.

٣- البيئة :

البيئة المحيطة بالطفل ومدى عنايتها بالمثيرات التي تساعد على نمو شخصيته وتفتح قدرته العقلية، وتمكنه من اكتساب خبرات متعددة النواحي.

ليس من شك في أن المجال الحيوي لفلاح مصري يختلف عنه عند ساكن مدينة كالقاهرة، ففي الريف حيث المجتمع بسيط تكون خبرات الفرد من عالم الأشخاص والأشياء محدودة بعكس الحالة في المدن حيث المدنية المعقدة والتراث الثقافي الكبير ومنبهات الوسط الغنية. على الرغم من الطفرات التي أحدثتها ثورة الفضائيات والتقدم الإعلامي.

تلك خلاصة عن آراء ليفين Lewin وأتباعه في المجال الحيوي والقوى التي تكونه، منه نرى أنه يضم كل تجارب الفرد وقدراته واحتكاكه مع الوسط الذي يعيش فيه ودراسة هذا المجال دراسة مستفيضة على جانب كبير من الأهمية لمعرفة مسببات السلوك ودوافعه، لذلك كان على الأخصائي النفسي وعلى المعلم دراسة المجال الحيوي للطفل وما به من قوى ومؤثرات حتى يحسن فهمه وتعليل سلوكه ومساعدته في اكتساب الخبرات المرغوب فيها فضلاً عن مساعدته في التخلص من صعوباته، وليس هناك مغالاة في تشجيع المعلم على هذه الدراسة فكاتب القصة لابد له أن يعرض لنا بطل قصته في مواقف الحياة المختلفة، فنراه مع أهل بيته وأصدقائه وجيرانه، كما يرينا ناحية من مبادئه ومعتقداته. وبدون ذلك لا نستطيع أن نتصور أشخاص الرواية أحياء نعيش معهم في القصة.

مما سبق يمكن الاستفادة من نظرية ليفين في ضوء ما يلي :

١- دراسة كل طفل على حدة لأنه قلما بل يندر أن يتفق طفلان في سلوكهما ولو بدا هذا السلوك متشابها

٢- أن يكون الدرس موضوعياً في أحكامه فعليه أن يفرق بين الموقف كما يراه هو أو أي بالغ آخر، وبين الموقف الحقيقي الذي يراه الطفل. فالموضوعية في علم النفس هي الأمانة في فهم الموقف بالنسبة للطفل

ومجاله الحيوي، لأن سلوكه في أي موقف يتوقف على حالته النفسية وعلى نضوجه العقلي والاجتماعي وعلى أمانيه وآماله إلى غير ذلك. ولهذا من الخطأ الالتجاء إلى القوانين العامة المستمدة من دراسة الجماعات ثم نحاول تطبيقها على الأفراد.

٣- وجوب التعمق في تحليل شخصية المتعلمين وعدم الاقتصار على دراسة المظاهر الخارجية للسلوك، بل يجب دراسة الأثر الديناميكي للطفل ورغباته وما مر به من تجارب من نجاح وفشل وإحباط .. الخ. فضلاً عن دراسة الجو العام الذي يتم فيه السلوك وهل يشوبه التوتر والانفعال أم يتصف بالتحرر واختفاء القيود.

٤- العناية بأهمية الظروف والقوى المختلفة التي تؤثر على الموقف وقت حدوث السلوك، إذ أن ظروف الموقف الحاضر أهم بكثير من الخبرة السابقة لأن الموقف الحاضر يحدد مدى استفادة الفرد من تلك الخبرة.

٥- إن على المعلم أن يبدأ بدراسة الموقف ككل أو كوحدة ثم يخضع تلك الوحدة للتحليل، ولذلك كنا نحذره من أن يبدأ بانتقاء عامل أو أكثر من الموقف وتوجيه العناية له دون بقية العوامل، لأن الذي يهمنا هو خصائص الموقف كله لا الخصائص النوعية لذلك العامل.

٦- حصر النتائج احصائياً حتى نكون في مأمن من الخطأ الذي يقع فيه عادة من يعتمد على المعلومات الوصفية وحدها.

الخبرات المكتسبة من التعلم :

في ضوء نظرية المجال :

١- اكتساب الخبرات المعرفية التي تؤدي إلى تغيير في التركيب المعرفي للمجال.

٢- اكتساب الميول والاتجاهات وهذه تؤدي إلا تبديل وتغيير في الدوافع والحاجات وفق مقتضيات المجتمع.

٣- اكتساب مميزات الجماعة الحضارية ومثلهم ومبادئهم وهذه تؤدي إلى تغيير في التبعية للجماعة.

التعلم كتغيير في التركيب المعرفي للمجال أي اكتساب الخبرات المعرفية إذ كلما تقدم الفرد في التعلم زاد اكتسابه للمعرفة وذلك يؤدي إلى تغيير مستمر في التركيب المعرفي للمجال الحيوي ويحدث هذا التغيير أما في اتجاه تفاضلي أو اتجاه تكاملي فيأخذ في التباين والتعقيد.

تفسير الجشتالت لنموذج ليفين :

يرجع الجشتالتيون والمجاليون التنظيم المغير في تركيب المجال الحيوي إلى "الأثر الديناميكي" لقوى خاصة بالموقف توجه هذا التنظيم في اتجاه الحل المطلوب أطلق عليها اسم الكليات الموجهة direct entities .

وهي نوعان :

(أ) القوى الناتجة من طبيعة تركيب الموقف التعليمي وتنظيم ما به من علاقات.

(ب) القوى الدافعة عند الفرد مثل الدوافع والحاجات والميول والاتجاهات إلخ، ويلاحظ أن النوع الأول من القوى التي تؤدي إلى تغير في التركيب المعرفي تشابه إن لم تكن مطابقة تماماً للقوى التي تنظم وتتحكم في مجال الإدراك، وقد سبق أن أشرنا في دراستنا لتفسير الجشتالتين لعملية التعلم، إلى مبادئ تكوين الإدراك هذه ومدى انطباقها على ما يحدث من تنظيم في قوى علاقات ومواقف التعلم، ولذا لا نجد داعياً لإعادة تكرارها هنا مرة أخرى. ويكفينا أن نقول إن كل مجال

يحتوي على قوى وعناصر مختلفة، يتفاعل بعضها مع البعض الآخر وينشأ من هذا التفاعل تغيير في علاقات القوى بالنسبة لبعض، فيختل توازنها ويعاد تنظيمها حتى تتزن مكونة تنظيماً آخر ضرورياً لتحديد الاتجاه السيكولوجي، أو بعبارة أخرى لبروز الصيغة أو الصورة الموجهة للحل الصحيح في المقدمة بينما تبقى باقي القوى الأخرى في المؤخرة فتعمل كظهير للموقف كله، هذا ويساعد على هذا التنظيم عوامل مختلفة مثل التشابه، والتقارب سواء كان زمنياً أم مكانياً، ثم الثبات والاستمرار والخبرة السابقة، إذ لا تعتمد عملية التنظيم اعتماداً كلياً على حالة الفرد الحاضرة فقط وإنما تتأثر بماضيه وبما يعتلج في صدره من أمان ورغبات لم يحققها في الماضي ، كما أن سعادته الحالية تتأثر كثيراً بنظرته إلى المستقبل وما يريد أن يحققه من آمال. وهذا ما يسميه ليفين Lewin "بالمنظور الزمني" Thime perspective وتتطور هذه البصيرة الزمنية أثناء عملية النمو، ففي سني الطفل الأولى نجده يعيش في الحاضر القريب، وإدراكه للماضي أو المستقبل لا يتعدى الماضي القريب جداً أو المستقبل القريب لدرجة أنه كثيراً ما يخلط بينه وبين الحاضر، ولهذا الخلط أثر كبير على اكتساب الطفل لخبرته المعرفية والتعليمية.

عاملا المعنى والتكرار :

لا يمكن أن يحدث تعلم أو تغيير في التركيب المعرفي للمجال الحيوي دون أن تكون الخبرات المتعلمة ذات معنى في نفس الطفل، ودون أن يشعر بقيمتها له، وعامل المعنى هذا عامل نسبي ويتدرج من أبسط درجة ممكنة إلى أعقد مشكلات العالم وأكثرها صعوبة، فد تكون الخبرات المتعلمة تافهة في معناها وقد تكون مشوهة أو قبيحة، ولكنها تحمل نوعاً من المعاني

حركت الفرد إلى الإتيان بنوع ما من السلوك، ومجرد ملاحظته لها وتحركه إلى العمل ولو كان تافهاً معناه أنه وجد بها بعض المعنى. وينكر المجاليون حدوث أي نوع من التعلم دون تدخل عامل المعنى هذا ويقولون إن تعلم أي شئ يستدعي إدراك معنى ما ولم يستثنوا من ذلك ما استخدم في تجارب التعلم من مقاطع أو أشكالاً لا معنى لها nonsense syllables بحجة أن مجرد تمييز المختبر لها على أنها مقاطع لا معنى لها أعطاها نوعاً من المعاني جعلته يتخذ منها موقفاً خاصاً. وتفاهة هذا المعنى كان سبباً في صعوبة حفظها أو تعذر الحفظ أحياناً. فالحظ الآلي – آفة المدرسة التقليدية – يحدد أحد طرفي منحنى المعنى "Meaning curve" بينما تحدد الخبر ذات المعنى الطرف الثاني، ولذلك كان النوع الأول من التعلم تافهاً قليل القيمة التربوية والثاني عظيمها.

وينصح المجاليون المعلم بالاهتمام بأن يكون للموقف التعليمي كله قيمة وظيفية بالنسبة للطفل، إذ أن عامل المعنى يجب أن يكون خاصية من خصائص المجال كله أو الموقف كله، حتى يتضمن استجابة تلاميذه له استجابة موفقة، إذ لا يكفي أن يدركوا عنصراً أو أكثر دون إدراك الجو الذي يسود الموقف له ودون فهم العلاقات الهامة بين دقائق تلك العناصر التي تربط الخبرات المدرسية بعضها ببعض من جهة، وبالحياة العلمية التي تهم المتعلم من جهة أخرى. فمثلاً يخفق مدرس الجبر في تقديم هذا العلم كنوع من التفكير الرياضي الكمي الرمزي إذا اقتصر في إعداد الموقف التعليمي في حصة الجبر على توضيح قواعد هذا العلم العامة وما يستند عليه من رموز ومعادلات وإهمال علاقته بالحساب وباقي فروع الرياضة الأخرى، وعلاقته بمشكلات الحياة.

من ذلك نرى أن التعلم في نظر المجاليين لا يحدث دائماً في لمحة من لمحات البصيرة دون تدريب وتمرين؛ فقد يلجأ المتعلم إلى المحاولة وفرض الفروض ثم محاولة التحقيق من صحتها وكثيراً ما يكتشف خطأ الفرض فيستبعده ويفترض غيره ويستفيد من سابق خبرته، ولكن هذا التمرين ليس لب عملية التعلم بل أحد الأدوات الموصلة، فقد يتمرن الفرد ويخطئ ويعيد التمرين إلى ما شاء الله إذا لم يتضح له المعنى ويحدث الاستبصار.

وتختلف المحاولة والتمرين هنا عما تراه من محاولة وخطأ نظر معظم أنصار مدرسة الارتباط إذ أنها ليست محاولات عشوائية عمياء وإنما هي فروض علمية Scientific hypothesis يتناولها الفرد بطريقة عقلية علمية بعيدة كل البعد عن الطرق العشوائية أو عن طرق المحاولة والخطأ التي ليست لها خطة معينة، وفيها يبدو التفكير وإعمال العقل ليس فقط في محاولة تحقيق الفروض وإنما في اختيار الفروض المناسبة للموقف أي أن فهم المتعلم لمعنى الموقف هو أهم العوامل التي توجهه نحو اختيار الفرض.

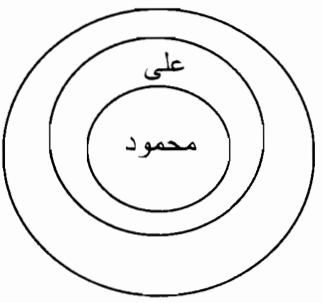
وقد يبدو الاستبصار على درجات من الكمال والدقة فهو في أرقى صورة نوع من "بعد النظر" "hindsight" ولكنه غالبياً ما يكون في صورة "ما قبل النظر" "foresight" فهو يتلو فترة من الاستكشاف اليدوي أو العقلي ومن المهم أن نلاحظ أن هناك بعض التنظيم في قوى الموقف وعلاقاته حتى الاستبصار، ولتوضيح ذلك علينا أن ندعو القارئ لتحليل مشكلة من مشكلات الهندسة التي تعطى لتلاميذ الثانوي وهي أوجد مساحة المربع المرسوم خارج الدائرة إذا علمت أن الدائرة نصف قطرها

قد يتعثر الكثيرون في إيجاد الحل الصحيح لهذه المشكلة وذلك لأنهم لم يكونوا "عادة" رؤية الأشكال أو تصورها في علاقات متعددة. فكثيراً ما يكون

من الضروري أن يعاد تنظيم الصورة التي عليها المشكلة والموقف قبل وجود الحل الصحيح .

فما دام الفرد قد لجأ إلى تصور نصف القطر على أنه نصف قطر فقط وفي الواضح (م١) فإنه لن يتوصل إلى الحل الصحيح، ولكنه إذا أمكنه أن يتصور نصف قطر الدائرة في أوضاع أخرى مثل الوضعين م ب أو م جـ فإنه يحل المشكلة لأن الاستبصار الرئيسي قد تم.

ومعنى ذلك أن التفكير يعتمد على نوع من التنظيم تلعب فيه عملية الإدراك دوراً هاماً. فالقدر على تصور نصف القطر م١، متحركاً في الاتجاه الرأسي م ب أو الأفقي م جـ هو أ ب عملية التفكير الناجحة في هذه المشكلة، ولذلك يرى الجشتاليون والمجاليون أن التفكير والإدراك مشتركان في بعض قوانينهما الأساسية الخاصة بالتنظيم، فكلاهما يعكس حقائق العالم الخارجي، ويزيد التفكير خطوة هي بعده نوعاً من العالم المادي الطبيعي، ومما يوضح علاقة الإدراك بالتفسير أننا في بعض الأحيان يمكننا أن نحل مشكلة عقلية بسيطة إذا أرجعناها إلى عملية الإدراك، فإذا سألنا مثلاً إذا كان محمود أكبر من على، وحسن أصغر من على فأيهما أكبر حسن أم محمود، فإن هذه المشكلة العقلية قد تحل بمجرد إدراكنا للعلاقات بين محمود وعلى وحسن وقد تحل بالإدراك إذا حولنا المشكلة إلى الرسم الآتي مثلاً :



ويتبع تجربة الاستبصارفي العادة شعور بصحة الإدراك وذاك رغم أن هذا الإدراك قد يكون خاطئاً في بعض الأحيان، ويعلل المجاليون ذلك بأن الخطأ في الاستبصار جائز وهو لا يخلو من تنظيم لقوى المجال تنظيماً ظن الفرد أنه صالح لمقابلة الموقف، ولكنه كثيراً ما يكون سببه اختفاء بعض قوى المجال الأمر الذي أدى إلى حدوث نوع من الخداع في التنظيم فهو يشبه خداع البصر في الإدراك الحسي، أو ما يسمى "بخداع الجو العام" Atmosphere Effect أو "Halo Effect" ولذلك ينصح المجاليون بضرورة العناية بوضع الأفكار والنظريات العقلية موضع التجربة الفعلية فهي أهم دليل على صلاحية الفكرة وصحتها. فعالم الفكر مكمل لعالم العمل والنظريات الصالحة هي التي تسمح بتطبيقها، لأن عالم الأفكار والمعاني غير غريب عن عالم التنفيذ ولا غنى لأحدهما عن الآخر، ولهذا الاتجاه أهمية خاصة في التربية الحديثة التي تنادي بضرورة العناية بالنواحي العلمية في التعلم عن طريق العمل فهي أضمن سبيل إلى التربية السليمة.