الفصل
الخامس

النمو المعرفي واللغوي والنفسي والأخلاقي

obeikandl.com

obeikandl.com

- النمو.
- طرق دراسة النمو.
- مفهوم الفترة الحرجة.
- مفهوم المرحلة.

- النمو المعرفي.
- نظرية بياجيه ومراحل النمو المعرفي.
- نظرية برونر ومراحل النمو المعرفي.
- النمو المعرفي والعملية التعليمية ـ التعلميّة.
- مسألة تسريع النمو المعرفي.

- النمو اللغوي.
- مراحل النمو اللغوي.
- نظريات اكتساب اللغة.
- النمو اللغوي والتعلم المدرسي.

obeikandl.com

النمو النفسي.

- مراحل النمو النفسي عند اريكسون.
- نموذج مطالب النمو عند هافيجهرست.
- المدرسة والنمو النفسي الصحي.

- النمو الأخلاقي.
  - مراحل النمو الأخلاقي عند كلبرج.
  - النمو الأخلاقي والنمو المعرفي.
  - النمو الأخلاقي والتعليم المدرسي.

obeikandl.com

يسود اعتقاد بين العاملين في ميدان التربية وعلم النفس مفاده أن معرفة بعض مفاهيم النمو الأساسية تشكل عاملاً هاماً من عوامل فهم سلوك المتعلم في الأوضاع التربوية المختلفة، لأن العملية التعليمية ـ التعلمية مسعى معقد، يتطلب معرفة كيف يحدث التعلم، وكيف يرتبط بعمليات النمو الجسدي والنفسي والمعرفي. والوقوف على هذه المعرفة، يمكّن المربين من تنظيم عملية التعليم على نحو يعزز النمو السوي ويعمل على تطوير شخصية صحيّة متكاملة.

يمثل النمو شبكة معقدة من النضج والتعلم، ويشير إلى كافة التغيرات السلوكية التي تنجم عن تفاعل هذين العاملين. ولعل التغيرات التي تتناول الجوانب المعرفية واللغوية والنفسية من أهم التغيرات ذات العلاقة الوثيقة بالتربية والتعليم، ووقوف المعلم على طبيعتها يمكّنه من أداء مهمته التعليميّة على نحو أكثر فاعلية، وسيتناول هذا الفصل مفاهيم النمو المعرفي واللغوي والنفسي وعلاقتها بالعملية التعليمية ـ التعلميّة.

طرق دراسة النمو:

أكّد علماء نفس النمو لسنوات عديدة خلت على ملاحظة وتسجيل مظاهر النمو المختلفة لاكتشاف معاييره من الطفولة المبكرة وحتىٰ الرشد. وظهر عدد من الجداول والمقاييس تبيّن معايير النمو الحركي واللغوي والنفسي والمعرفي والأخلاقي والاجتماعي، والتي يمكن الرجوع إليها للتعرف ما إذا كانت بعض الأنماط السلوكية «سوية» أم «شاذة».

وقد تحوّل علماء نفس النمو المعاصرون عن هذه الطريقة، وأصبحوا أقل اهتماماً بوصف تسلسل الظواهر السلوكية للنمو، فأخضعوا بعض عمليات النمو للمنهج التجريبي بهدف دراسة المتغيرات المؤثرة فيه، وقد ركزوا بشكل أساسي على مشكلات النمو المعرفي، واكتساب اللغة، وتشكيل السلوك، والانتباه، والإثارة في مرحلة الطفولة المبكرة، والعديد من المشكلات الأخرى ذات العلاقة الوثيقة بالتعلم (جودوين وكلوزماير، ١٩٧٥).

استخدمت في دراسة معظم هذه المشكلات الطرق الارتباطية والطرق التجريبية، وفي ضوء هذه الطرق يلجأ الباحث إلى القيام بدراسة طولية Lon-gitudinal study أو دراسة عرضية Cross - sectional study، ففي الدراسة الطولية يتابع الباحث مجموعة من الأفراد لفترة زمنية طويلة تتجاوز أحياناً العشر سنوات، للوقوف على التغيرات السلوكية التي تطرأ على هؤلاء الأفراد، ويتم قياس هذه التغيرات عادة خلال فترات زمنية محددة. يوفر هذا النوع من الداسات معلومات دقيقة، لأنه يتناول الأفراد أنفسهم في فترة زمنية طويلة، إلا أنه يتطلب الكثير من الجهد والمال.

أما الدراسات العرضيّة، فتتناول مجموعات من الأفراد في مراحل عمرية مختلفة، ويخضعون لاختبارات ومقاييس واحدة في الوقت نفسه، لتبيان الفروق التي يمكن اعتبارها مطبقة للسنّ. إن إجراءً من هذا النوع يوفر وقتاً ومالاً وجهداً، إلا أن المعلومات التي يوفرها ليست على نحو كبير من الدقّة، لأننا لا نستطيع أن نتنبأ بأن سلوك ابن السنة الرابعة الحالي، سيغدو بعد ثلاث سنوات، كسلوك ابن السابعة الحالي.

مفهوم الفترة الحرجة في النمو Critical Period

يلقى مفهوم الفترة الحرجة اهتماماً زائداً من علماء نفس النمو المعاصرين، وذلك لأهمية الدور الذي يلعبه هذا المفهوم في عمليات النمو، وتزداد قناعة هؤلاء العلماء بوجود فترات حرجة في النمو، يتسارع خلالها تطور بعض العمليات النفسية، وتكون العضوية فيها شديدة الحساسية وعرضة للتأثر السريع بالمثيرات البيئية، فإذا لم تستثر العضوية في هذه

الفترات، أو كانت استثارتها غير مناسبة، فقد تفقد القدرة على اكتساب الخبرات التي يجب أن تكتسبها أثناء تلك الفترات، أو قد يتباطأ معدل سرعة اكتسابها لها، الأمر الذي يؤثر سلبياً في فترات النمو اللاحقة.

هذا وقد أكدت بحوث علمية عديدة وجود فترات حرجة عند العديد من الحيوانات، كالوز والعصافير والقرود والكلاب. فقد بيّن لورنز Lornze (١٩٥٧) أن فراخ الوز تواجه فترة حرجة تقع في الساعات الأولى المبكرة من حياتها، بحيث تتبنى وتتبع هذه الفراخ أي حجم متحرك في بيئتها في تلك الفترة، ولو كان غير الأم الطبيعيّة. كما تبيّن وجود فترة حرجة لدى بعض أنواع العصافير، تقع فيما بين الأسبوع الثاني والثامن من حياتها، إذ تحتاج هذه العصافير إلى سماع غناء العصافير الأخرىٰ في هذه الفترة لتكتسب القدرة على إنتاج الأصوات الغنائية، وإن تعرّضها للغناء قبل هذه الفترة أو بعدها لن يؤثر في قدرتها على اكتساب هذه الأصوات.

يبدو أن مثل هذه الظواهر موجود عند الكائنات البشرية، وبخاصة خلال الأشهر الثلاثة الأولى من فترة الحمل، إلا أنه لم يتوافر دليل علمي كاف على وجود فترات حرجة محددة على نحو دقيق بالنسبة للنمو بمعناه السيكولوجي، لكن العديد من علماء النفس يعتقدون أن السنوات الخمس الأولى تشكل فترة حرجة بالنسبة لنمو الطفل العقلي، (جودوين، وكلوزماير، ١٩٧٥.) ويرى اريكسون (Erikson, 1960) أن الطفل البشري يواجه عدداً من الفترات الحرجة أو الأزمات أثناء نموه، وقد يوجه بعض المشكلات النفسية أو السلوكية ما لم يتغلب عليها في حينها، فالسنة الأولى من حياة الطفل مثلاً، تشكل فترة حرجة بالنسبة لتكوين الثقة بالآخرين، هذا وسنتناول هذه النظرية على نحو مفصّل في مكان آخر من هذا الفصل.

لعلّ مفهوم الفترة الحرجة من المفاهيم الهامة التي يجب على المربي أن يأخذه في الحسبان، لما ينطوي عليه من تضمينات ذات صلة وثيقة بالعملية التربوية، فتزويد الطفل بالمثيرات المناسبة في فترات نموه المختلفة، سواء كانت هذه الفترات حرجة أم لا، يساعد الطفل على تحقيق نمو سوي، ذلك النمو الذي يعتبر أحد أهم الأهداف التي تنشدها التربية.

مفهوم المرحلة في النمو

يعتبر مفهوم المرحلة Stage Concept المفهوم الأساسي في النمو، فقد أثارت طبيعة النمو نقاشاً وجدلاً طويلين، حول ما إذا كان النمو مستمراً، أي يجري على نحو تدريجي دون تحولات مفاجئة أم حادة، كما هو الحال بالنسبة لورقة النبات التي تكبر ويزداد حجمها، وتحافظ في الوقت ذاته على شكلها وهويتها، أم أنه غير مستمر، أي ينطوي على مراحل أو مستويات تتباين فيما بينها على نحو نوعي، كما هو الأمر بالنسبة لدود القزّ الذي يتطور من مرحلة البويضة إلى مرحلة الشرنقة فمرحلة الفراشة. كيجان (Kagan, 1960). ويرى معظم الباحثين في علم نفس النمو، أن نمو الكائن الإنساني يتضمن خاصيتيّ الاستمرار وعدم الاستمرار، فهو يجري على نحو مستمر عبر مراحل محددة، بحيث تتزامن خصائص النمو المستمر وخصائص النمو المرحلي في الحدوث. فالكائن البشري، يحافظ أثناء نموه على شكله العام وهويّته، كما يمر في الوقت ذاته بمراحل مختلفة تطرأ خلالها تغيرات حادّة على أنماط سلوكه المختلفة.

يستخدم مفهوم المرحلة في علم نفس النمو للدلالة على التغيّرات الحادة التي تتناول أنماط السلوك أثناء فترات النمو المختلفة، وبهذا المعنى، تشير المرحلة إلى مجموعة من الظواهر أو الأنماط السلوكية التي تقترن معاً أثناء حدوثها، بحيث يمكن تصنيفها منطقياً، وعزوها إلى مرحلة نمو معيّنة، فتحددها وتميّزها عن غيرها من المراحل، كالأنماط السلوكية الخاصة بمرحلة الطفولة المبكرة أو المتأخرة، أو الخاصة بمرحلة المراهقة أو غيرها من المراحل... الخ. هذا وقد استخدم عدد من علماء النفس أمثال فرويد وبياجيه وبرونر وكولبرج واريكسون مفهوم المرحلة في وصف بعض جوانب النمو، كالنمو المعرفي أو النفسي أو الأخلاقي.

النمو المعرفي (العقلي) Cognitive Development

إن فهم أساليب تفكير الأطفال، وطرق معرفتهم بالعالم المحيط بهم، هو أمر ذو علاقة وثيقة بالعملية التعليمية ـ التعلميّة، فلكي يفهم المعلم كيف يسلك طلابه، وكيف يتغير سلوكهم، عليه أن يعرف كيف يتعلّمون، وماذا

يتعلمون، وكيف يستخدمون ما تعلموه. وللحصول على هذا النوع من المعرفة، عليه أن يدرس عمليات النمو المعرفي، التي تشكل محور التقاء هام بين علم نفس النمو وعلم النفس التربوي.

يتطلب فهم النمو المعرفي، الرجوع إلى بعض النظريات أو المبادىء الموجهة التي يمكن أن تزود المعلم بطريقة أو اتجاه كلي يساعده على هذا الفهم، ويتوافر في علم النفس العديد من النظريات المختلفة ذات الصلة المباشرة بالنمو المعرفي، إلا أن الفرد لا يستطيع قبول أو رفض نظرية ما على نحو كلي، فالنظريات جميعها تنطوي على جوانب معينة تشرح فيها بعض جوانب النمو المعرفي بشكل مناسب، كما أن الوسائل التجريبيّة لا تدلنا على أفضل النظريات كفاءة من حيث التنبؤ بالوظيفة المعرفيّة للفرد، إذ يعتمد ذلك بشكل رئيسي على الجانب المعرفي موضوع الاهتمام. (Rohwer et al, 1974). وسنتناول فيما يلي نظريتي بياجيه، (Piaget, 1950, 1954, 1958) وبرونر (Bruner, 1966) في النمو المعرفي وتطبيقاتهما التربوية، وذلك لشمولها واهتمام الباحثين بهما حديثاً ولصلتهما الوثيقة بالتربية والتعليم.

نظرية بياجيه في النمو المعرفي:

تعتبر نظرية بياجيه من أكثر نظريات النمو المعرفي شيوعاً في ميادين علم النفس، ومن أكثرها تأثيراً في المنحى المعرفي (العقلي) للتعلم. ونظراً لأهمية هذه النظرية، لا بد من الوقوف على وجهة نظر بياجيه في مسألة النمو النفسي، والتعرف على المصطلحات والمفاهيم الأساسية التي يطرحها، ومن ثم البحث في مراحل النمو المعرفي التي يقول بها.

يرى بياجيه أن نظريات النمو المعرفي الكلاسيكية تأخذ في حسبانها ثلاثة جوانب أساسية، تساهم في تشكيل خبرات الفرد، وهي، النضج البيولوجي، والتفاعل مع البيئة الطبيعية، والتفاعل مع البيئة الاجتماعية. ويعتقد بياجيه أن هذه النظريات تهمل عاملاً رابعاً أساسياً في النمو يدعوه بالتوازن Equilibration، ويعمل على تنسيق العوامل الثلاثة الأخرىٰ.

يحاول بياجيه أن يفسر من خلال مفهوم التوازن عملية النمو المعرفي

وطرق اكتساب المخططات والبنى المعرفية للفرد. ينهمك الطفل، حسب رأي بياجيه، في البحث عن التوازن بين ما يدركه من مثيرات وأوضاع جديدة، وما يمتلكه من بنىٰ معرفية على نحو مسبق، فإذا كانت هذه البنىٰ قادرة على معالجة تلك المثيرات والأوضاع، فتستمر حالة التوازن ولن يصيبها الاضطراب. أما إذا كان الأمر غير ذلك، أي إذا كانت البنىٰ المعرفية السابقة للطفل غير قادرة على معالجة المثيرات والأوضاع الجديدة، فلا بد من حدوث عملية عقلية ما للحفاظ على التوازن. وهذا يعني، أن التوازن بمفهومه العام، عملية تقدمية ذات تنظيم ذاتي وتهدف إلى تكيف الطفل مع البيئة بحيث تؤدي تدريجياً إلى اكتساب مفهوم المقلوبيّة Reversibility الذي يعتبر الخاصيّة الرئيسية التي تسم البنىٰ المعرفية العليا. ولإيضاح فكرة التوازن، نورد المثال الذي يقترحه بياجيه ذاته والمتعلق بمعالجة الطفل التقدمية لكتل المعجون.

إذا شكلنا من كتلتين ذات حجمين متساويين من المعجون، أسطوانتين مختلفتين من حيث الطول، وسألنا طفلاً صغير السنّ عن الأسطوانة التي تتضمّن كمية أكبر من المعجون، فسيجيب بأن الأسطوانة الأطول هي الأكبر حجماً، أي تتضمن كمية من المعجون أكبر من الكمية التي تتضمنها الأسطوانة القصيرة. إن الطفل في هذه المرحلة من النمو المعرفي، لا يدرك إلا بعداً واحداً، وهو بعد الطول في هذه الحالة، ويعود ذلك إلى عدم قدرته على ادراك مفهوم المقلوبيّة، أي ادراك أن الأشياء غير المتساوية في الطول، يمكن أن تكون متساوية من حيث الحجم، ويتضح ذلك في حال اعادة تشكيل الاسطوانتين على شكل كرتين.

وإذا قمنا بإعادة تشكيل الأسطوانة الطويلة، بحيث تأخذ شكلاً أطول فأطول، فسيتوقف الطفل في مرحلة ما عن استخدام استجابته السابقة القائلة بأن الأسطوانة الأطول تتضمن معجوناً أكثر، وينتقل إلى استخدام بعد آخر يتعلق بقطر الأسطوانة وهو بعد «رقيق ـ غليظ» أو «رفيع ـ ثخين»، ولا يتعلق بطولها، وسيجيب بأن الأسطوانة «الأرفع تتضمن كمية من المعجون أقل مما تتضمنه الأسطوانة «الأثخن»، وهذا يناقض استجابته الأولى (الأطول يتضمن

كمية أكثر) ويعود ذلك إلى فشل الطفل في تركيز انتباهه على أكثر من بعد واحد في الوقت ذاته، فهو ما زال يدرك بعداً واحداً فقط، وهو بعد «رفيع ـ ثخين» في هذه الحالة كما أن استجابته لا تتضمن قدرته على ادراك مفهوم المقلوبيّة، لكن الطفل يشعر بالتناقض وعدم التوازن ويتردد فعلاً بين الاستجابتين، الأولى، وهي «الأطول يتضمن كمية أكبر من المعجون» والثانية، وهي «الأرفع يتضمن كمية أقل من المعجون» لأن الأسطوانة الأطول هي الأرفع في الوقت ذاته، فكيف ستتضمن الأسطوانة ذاتها كمية كبيرة وكمية صغيرة من المعجون في آن واحد معاً؟ يتضح هنا ارتباط نظرية بياجيه الوثيق بالمنطق والتفكير السليم، فعملية التوازن تتطلب أساساً معرفة العلاقات المنطقية وطرق استخدامها.

يبدأ الطفل لدى شعوره بالتناقض والتردد بالتقدم الذاتي نحو مرحلة جديدة من التفكير من خلال علاقاته وتفاعله مع البيئة، ويغدو هذا التقدم أكثر احتمالاً عندما يتلو تلك الحالة من التردد والشعور بالتناقض. ولكن كيف يتم الانتقال إلى هذه المرحلة الجديدة؟ يجيب بياجيه عن هذا السؤال كما يلي: عندما يلاحظ الطفل أنه كلما غدت الأسطوانة أطول، أصبحت في الوقت ذاته أرفع، سينتقل من مفهوم التشكيل الثابت، Static configuration (الأسطوانة أما طويلة أو رفيعة) إلى مفهوم التحويل Transformation (الأسطوانة قد تكون طويلة ورفيعة). إن عملية الانتقال من التشكيل الثابت إلى التحويل تبيّن مفهوم التوازن ووظيفته، إنه العملية الضرورية التي تمكّن النمو المعرفي من الانتقال من مرحلة إلى المرحلة التي تليها.

إن اكتساب الطفل لمفهوم التحويل، يهيئه للانتقال إلى المرحلة التالية، فالأسطوانة التي تغدو «أطول» يمكن أن تغدو «أقصر» أيضاً، كما يمكن تحويل «القصير ـ الثخين» إلى «طويل ـ رفيع»، وبذلك يتأكد لدى الطفل مفهوم «التماسك» Solidarity أو «ثبات الكتلة» على الرغم من تغيّر الأشكال التي يمكن أن تأخذها، وهو ما يدعوه بياجيه بمبدأ «بقاء المادة» Principle of Conservation، وهو المبدأ الذي يبيّن مفهوم المقلوبية الذي يشير إلى أن عملية

التحـويل لا تغـيّر كميّة المـادة التي تتضمنها الكتلة التي يتعـرّض شكلهـا للتحويل.

تبيّن الأمثلة السابقة التدرج أو التقـدم الذاتي للنمـو المعرفي، عبـر عمليات توازن متزايدة، يدرك الطفل خلالها مفهوم المقلوبيّة الذي يمكّنه من ادراك العلاقات المنطقية التي تسم عملياته المعرفية العليـا. لكن عمليات التوازن تتطلب نوعين آخرين من العمليات، همـا، التمثل assimilation، والتلاؤم، accomodation، يعملان عـلى نحو تـزامن لتحقيق التكيف بين الطفل وبيئته.

تشير عمليّة التمثل إلى أن ادراك الخبرات أو المثيرات البيئية الجديدة، ليس مجرد عملية تسجيل سلبي لما هو مدرك، بل هي عملية تغيير للمدركات الجديدة، تعتمد على المخططات، والبنى المعرفيّة المنظمة المتوافرة لدى الطفل، وتهدف إلى جعل هذه المدركات مناسبة للبنى المعرفية الموجودة فعلاً، بحيث تغدو جزءاً من التنظيم المعرفي للطفل.

إن التمثل شبيه بعملية المضغ والهضم التي تهدف إلى تحويل الطعام إلى شيء يستطيع الجسم «تمثله» واستخدامه، أي تحويل الطعام إلى مواد تساهم في تكوين الجسم ذاته. فالتمثل هو عملية تحويل الخبرات والأفكار الجديدة إلى شيء يناسب التنظيم المعرفي السابق الذي يمتلكه الفرد ودمجها في هذا التنظيم، فالتمثل بهذا المعنى، هو تكييف للواقع الخارجي مع البنية المعرفية القائمة.

أما عملية التلاؤم، فتشير إلى تغيير المخططات والبنى العقلية المنظمة والموجودة على نحو مسبق، لتناسب المثيرات والخبرات البيئية الجديدة. ويمكن تشبيه التلاؤم بتكيف الجسم أثنـاء الأكل، كفتـح الفم وتقلص عضلات الحنجرة والمعدة وإفراز العصارات الهضمية. إن التلاؤم بهـذا المعنى، هو تعديل للبنية المعرفية القائمة، يجري أثناء عملية التمثل، لكي تتفق أو تتطابق هذه البنية مع الواقع الخارجي.

يصعب فصل عمليتي التمثل والتلاؤم عن بعضهما، لأنهما تحدثان معاً في آن واحد لدى معالجة المعلومات والأفكار، وتشكلان وجهين لعمليّة واحدة، هي عملية التكيف مع العالم الخارجي، أو عملية الاحتفاظ بالتوازن بين الفرد والبيئة.

مراحل النمو المعرفي عند بياجيه:

ينطوي مفهوم المرحلة عند بياجيه على خاصيتين أساسيتين، هما:

١ ـ تشكل المرحلة نظاماً تسلسليّاً ثابتاً، بحيث لا يمكن الوصول إلى مرحلة من مراحل النمو دون المرور بالمرحلة السابقة، فالانتقال من مرحلة إلى مرحلة تالية، ليس عملية عشوائية، بل هو عملية متسلسلة على نحو منظم، يمر بها الأفراد جميعهم، وبالتسلسل ذاته.

٢ ـ على الرغم من أن الانتقال من مرحلة إلى أخرى، يتوقف جزئياً على النضج، إلا أن النضج وحده غير كاف، ولا بد من توافر الخبرة لإنجاز هذا الانتقال، لأن الخبرة هي التي تؤهل الفرد لعملية الانتقال، وتجعل أمر الانتقال ممكناً.

ويرى بياجيه أن عملية الانتقال من مرحلة إلى أخرى، لا تتم على نحو مفاجىء، بحيث يمكن أن يكون الطفل في مرحلة ما من حيث بعض المظاهر وفي مرحلة أخرى من حيث بعض المظاهر الأخرى، ويفترض وجود أربع مراحل أساسية تتطور عبرها العمليات المعرفية المختلفة، هي المرحلة الحسية الحركية، ومرحلة ما قبل العمليات، ومرحلة العمليات المادية، ومرحلة العمليات المجردة. ويشير بياجيه إلى أن الأعمار المرتبطة بهذه المراحل هي أعمار تقريبيّة وليست ثابتة، بحيث يمكن أن تتباين بتباين الأفراد وتباين مستويات نموهم المعرفي، وفيما يلي شرح لهذه المراحل:

أ ـ المرحلة الحسية الحركية Sensorimotor Stage

تمتد هذه المرحلة من الولادة وحتى نهاية السنة الثانية تقريباً، ويحدث التعلم بشكل رئيسي في هذه الفترة عبر الإحساسات والأفعال والمعالجات اليدوية.

لا يعي الطفل في بداية هذه المرحلة استقلال جسمه عن المثيرات البيئية المحيطة به، كما لا يعي العلاقات الحسيّة بينه وبين هذه المثيرات، إلا أنه يدرك تدريجياً استقلاله عن البيئة، ويغدو قادراً على التحرك نحو هدف معيّن والإمساك بالأشياء، وتقليد الأصوات والحركات، وذلك من خلال تحسّن قدرته على تنسيق حواسّه المختلفة، حيث يحدث نوع من التآزر البصري السمعي اللمسي، إذ يتعلم الطفل تدريجياً الإمساك بالأشياء التي يراها (ادراك البعد الثالث) والنظر إلى مصادر الأصوات التي يسمعها، ويغدو في نهاية هذه المرحلة قادراً على انجاز التناسق الحسي الحركي على نحو جيد، الأمر الذي يمكّنه من أداء الحركات الجسميّة بسهولة ودقة نسبيتيّن.

يتعلّم الطفل في هذه المرحلة تمييز المثيرات، ويكتسب في نهايتها تقريباً فكرة «ثبات» أو «بقاء» الأشياء Object permenance، إذ لم يعد «وجود» الأشياء مرتبطاً بإدراكه الحسيّ لها، فالأشياء «موجودة» ولو لم يدركها حسيّاً، ويتضح نمو مخطط «بقاء» الأشياء من خلال بحث الطفل عن الأشياء غير الموجودة في مجاله البصري.

ويبدأ الطفل لدى نهاية هذه المرحلة باكتساب اللغة، ويصبح قادراً على ممارسة بعض النشاطات أو الأنماط السلوكية التي تمكّنه من الوصول إلى بعض الأهداف، مما يشير إلى أنه «اكتسب» معرفة وجود بعض النظم للبيئة التي يعيش فيها، إلا أن تفكيره ما زال محدوداً على نحو أولي بالخبرات الحسيّة المباشرة والأفعال الحركية المرتبطة بها، فهو لا يتمثل أهدافه عن طريق «تصورات» أو«تخيلات» داخليّة، بل عن طريق الأفعال والأنماط السلوكية الظاهرة التي يستطيع أداءها. ويمكن تلخيص أهم خصائص هذه المرحلة بما يلي:

١ ـ يحدث التفكير بصورة رئيسية عبر الأفعال.
٢ ـ تتحسّن عملية التآزر الحسيّ الحركي.
٣ ـ يتحسّن تناسق الاستجابات الحركيّة.
٤ ـ يتطور الوعي بالذات.

٥ ـ تتطور فكرة «ثبات» أو «بقاء» الأشياء.
٦ ـ تبدأ عمليّة اكتساب اللغة.

ب ـ مرحلة ما قبل العمليات: Preoperational Stage

تقع هذه المرحلة بين نهاية السنة الثانية والسنة السابعة، ويعتبرها بياجيه مرحلة انتقالية غير مفهومة على نحو واضح، لأنها لا تتسم بمستوى ثابت واضح من حيث النمو المعرفي، على الرغم من تطور العديد من المظاهر المعرفية أثناءها، كتهذيب القدرات الحسيّة الحركية، وازدياد القدرة على استخدام اللغة وتسمية الأشياء، وظهور القدرة على التصنيف، وتكون بعض المفاهيم العقليّة العامة، مثل أكبر وأصغر، وأطول وأقصر... الخ.

ربما كانت ظاهرة النمو اللغوي، واتساع استخدام اللغة، من أهم الخصائص التي تميز النمو المعرفي في هذه المرحلة، بيد أن هذه الظاهرة لا تعني بالضرورة قدرة الطفل على تكوين المفاهيم حسب رأي بياجيه، لأن استخدام الطفل للرموز أثناء هذه المرحلة، (ومنها الرموز اللغوية) يختلف عن استخدام الراشدين لها، فقد يستخدم الطفل كلمة أو مفهوم «الكلب» للدلالة على أي جسم يتحرك على أربع قوائم، سواء كان هذا الجسم كلباً أم بقرة أم خروفاً أم حصاناً أم قطة... الخ لذا يسمي بياجيه هذا النوع من المفاهيم «ما قبل المفهوم» Preconcept للدلالة على أن مفاهيم الأطفال تختلف عن مفاهيم الراشدين، ويتطور استخدام الطفل للغة، بحيث تقترب «مفاهيمه» تدريجياً من «مفاهيم» الراشدين.

والظاهرة الأخرى الهامة التي تتبدى خلال مرحلة ما قبل العمليات، هي ظاهرة «التمركز حول الذات» Egacentrism، إذ يعتقد طفل هذه المرحلة أن الدافع الخارجي، يأخذ الشكل الذي يدركه فيه هو فقط، فلا يعي وجهات نظر الآخرين ولا يعتقد وجودها، لذلك لا يستطيع وضع نفسه موضع الآخر لفهم وجهة نظره، ولا يستطيع أن يتصور أن ادراك الأشياء ذاتها، يمكن أن يختلف باختلاف المواقع التي تدرك منها هذه الأشياء، يعتقد الطفل في بداية هذه المرحلة أن الأشياء تختلف باختلاف الزاوية التي يراها

منها، إذ لم يكتسب بعد ما يسمى «ثبات الإدراك» Preceptual constancy، سواء كان هذا الثبات من حيث الحجم أو اللون أو الشكل.. انخ أي لم يكتسب بعد القدرة على معرفة أن خصائص الأشياء تبقى ثابتة رغم منظورها. ويضفي طفل هذه المرحة «الحياة» على الأشياء، أي يعتقد أن الأشياء تتسم بالحس أو الروح، وهو ما يسمى «بالاحيائية»animisim ، لهذا يعتقد أن الشمس والقمر يتبعانه أثناء سيره.

ويركّز طفل مرحلة ما قبل العمليات تفكيره على بعد واحد عادة، وغالباً ما يفشل في معالجة أكثر من طريقة أو بعد واحد أثناء تفكيره أو تصنيفه للأشياء، فهو يصنفها طبقاً لحجمها أو شكلها أو لونها... الخ. وقد بين بياجيه هذا النمط من التفكير بتجربة عرض فيها على طفل في الخامسة من عمره صندوقاً صغيراً يحوي ٢٧ كرة خشبية صغيرة، منها عشرون كرة بيضاء، وسبع كرات ذات لون بني، وسأل الطفل عن أي الكرات أكثر، ذات اللون الأبيض أم ذات اللون البني، وأجاب الطفل أن الكرات البيض أكثر من الكرات البنيّات (ركّز الطفل تفكيره على بعد اللون فقط) وعندما سأله أي الكرات أكثر، البيضاء أم الخشبية، فلم يجب الطفل لأنه لم يفهم السؤال، ففي الحين الذي فكر فيه الطفل في الكرات على أنها أما بيضاء، أو بنيّة، لم يستطع التفكير في بعد آخر، وهو في هذه الحالة المادة التي تتكون منه الكرة، كأن تكون خشبيّة أم غير خشبيّة، لذا يفشل الطفل في هذه السن في التفكير في أكثر من بعد واحد في الوقت ذاته. وربما كانت عملية تطور مفهوم «بقاء المادة» المشروحة في مكان سابق من هذا الفصل، خير مثال عن طريقة تفكير طفل مرحلة ما قبل العمليات، فما زال هذا التفكير مرتبطاً على نحو وثيق بإدراك الطفل البصري الذي يتقدم التفكير المنطقي، حيث يفشل في الاستدلال على أن المادة تبقى ثابتة، مهما تغير الشكل الذي تأخذه هذه المادة.

هذا ويمكن ايجاز أهم خصائص النمو المعرفي في مرحلة ما قبل العمليات فيما يلي:

١ ـ ازدياد النمو اللغوي واتساع استخدام الرموز اللغوية.

٢ ـ سيادة حالة التمركز حول الذات.
٣ ـ البدء بتكوين المفاهيم وتصنيف الأشياء.
٤ ـ الفشل في التفكير في أكثر من بعد أو طريقة واحدة.
٥ ـ يتقدم الإدراك البصري على التفكير المنطقي.

جـ ـ مرحلة العمليات المادية Concrete operational stage (٧ ـ ١١ سنة)

يستخدم بياجيه مصطلح «العمليات» Operations لوصف الأعمال أو النشاطات العقليّة التي تشكل منظومة معرفيّة وثيقة. يستطيع طفل هذه المرحلة ممارسة العمليات التي تدل على حدوث التفكير المنطقي، إلا أنها مرتبطة على نحو وثيق بالموضوعات والأفعال المادية الملموسة، أو بالخبرات الماضية التي يمكن استجرارها والعمل طبقاً لها فإذا أعطي طفل في الثامنة أو التاسعة من عمره ثلاثة مكعبات ذات حجوم مختلفة، فإنه يستطيع من خلال الإدراك البصري، ودون القيام بأية مقارنات فعلية بين المكعبات، أن يقول بأن المكعب الأول أكبر من الثاني، وأن الثاني أكبر من الثالث، وبذلك يستنتج أن المكعب الأول أكبر من المكعب الثالث. أما إذا حاول القيام بالاستنتاج المنطقي ذاته من خلال استخدام الرموز عوضاً عن الأشياء المادية (المكعبات) كأن نسأله: إذا كان أ > ب، وكان جـ < ب، فأي الحدود الثلاثة هو الأكبر؟ فسيواجه صعوبة واضطراباً في الوصول إلى الاستنتاج الصحيح. ومع ذلك، تمثل مرحلة العمليات المادية تطوراً كبيراً في مجال التفكير المنطقي للطفل، فقد أصبح قادراً على التفكير فيما يترتب على الأفعال من نتائج والتنبؤ بالحوادث المستقبلية، ولكن على المستوى المادي الملموس.

وتنزع حالة التمركز حول الذات إلى الضعف في مرحلة العمليات المادية حيث يغدو الطفل قادراً على فهم وجهة نظر الآخرين، وأن ادراك الأشياء يختلف باختلاف تطورها، كما تأخذ لغته شكل الطابع الاجتماعي على نحو متزايد، وينخفض تواتر «الأنا» في ثنايا هذه اللغة.

ويتطور في هذه المرحلة مفهوم «البقاء» Conservation من حيث الكتلة والوزن والحجم، فلم يعد الأطول أكبر وزناً أو كمية، لأن المادة «ثابتة» رغم تغير أشكالها، والكميتان المتساويتان من السائل، تبقيان متساويتان، ولو كانت إحدى الكميتين في إناء طويل ورفيع والأخرى في إناء قصير وعريض، وهذا يعني أن الطفل قد أنجز مفهوم مقلوبية العمليات Reversibility of Operations.

وينجح طفل مرحلة العمليات المادية في الخلاص من تركيز تفكيره على بعد واحد للأشياء، فيستطيع تطوير المفاهيم المماثلة لمفاهيم الراشدين، وتصنيف الأشياء في ضوء أبعاد متعددة للشيء الواحد في الوقت نفسه. فإذا عرضنا على الطفل في هذه المرحلة مجموعة من الأشكال الدائرية والمثلثية والمربعة. بحجوم كبيرة وصغيرة، وألوان بيضاء وصفراء وحمراء، ومصنوعة من الخشب والبلاستيك والنحاس، فإنه يستطيع مثلاً فرز الأشكال الدائرية الكبيرة ذات اللون الأبيض والمصنوعة من البلاستيك، وهذا يعني أنه قادر على استبعاد الأشكال الأخرى كافة بما فيها الأشكال الدائرية الصغيرة ذات اللونين الأصفر والأحمر المصنوعة من النحاس والخشب.

لكن على الرغم من التقدم الكبير الذي يطرأ على النمو المعرفي للطفل أثناء مرحلة العمليات المادية، والذي يتبدّى في قدرته على التصنيف في ضوء أبعاد متعددة، وقدرته على تكوين المفاهيم واستيعاب العلاقات المنطقيّة، إلا أن تفكيره ما زال مرتبطاً على نحو قوي بالأشياء المادية التي يمكن ملاحظتها وإدراكها حسياً ومعالجتها يدوياً، وعلى الرغم من قدرة طفل هذه المرحلة على الاستفادة من خبراته المباشرة إلا أنه ما زال غير قادر على التفكير في الاحتمالات أو الامكانات المستقبليّة على نحو منطقي مجرّد..

وأهم ما تمتاز به مرحلة العمليات المادية من خصائص، هو:

١ ـ الانتقال من اللغة المتمركزة حول الذات إلى اللغة ذات الطابع الاجتماعي.

٢ ـ يحدث التفكير المنطقي عبر استخدام الأشياء والموضوعات المادية الملموسة.

٣ ـ يتطور مفهوم «البقاء» كتلة ووزناً وحجماً.
٤ ـ يتطور مفهوم «المقلوبية».
٥ ـ تتطور عمليات التفكير في أكثر من طريقة أو بعد واحد.
٦ ـ تتطور عمليات التجميع والتصنيف وتكوين المفاهيم.
٧ ـ فشل التفكير في الاحتمالات المستقبلية دون خبرة مباشرة بالموضوعات المادية.

د ـ مرحلة العمليات المجردة Formal Operational stage (١١ ـ ١٤ سنة)

يمارس الطفل لدى بدء دخوله مرحلة المراهقة، أكثر العمليات المعرفيّة تطوراً وتقدماً، حيث يستطيع التفكير والبحث بعيداً عن الأشياء والموضوعات المادية الملموسة، والخبرات المباشرةبها، والتي تحدد عملياته في المرحلة السابقة، فالأشياء لم تعد موجودة في العالم الخارجي فقط، بل هي موجودة في «عقله» أيضاً. فهو يفكر على نحو مجرد، ويصل إلى النتائج المنطقية دون الرجوع إلى الأشياء المادية أو الخبرات المباشرة. فطالما تمكن من التفكير في ابعاد متعددة للشيء الواحد، واكتسب مفهوم المقلوبيّة، فسيفكر تجريدياً وسيحل المشكلات. إن طفل هذه المرحلة، يفكر «كالعالم»، يضع الفروض، ويقترح الحلول الممكنة ضمن البدائل المتوافرة، ويبني «النظريات». ولعل المثال الشائع التالي، يوضح عمليات هذه المرحلة، وطرق التفكير فيها:

يعرض المجرّب على طفل أربع زجاجات متماثلة تحتوي على سائل شفاف (لا لون له) ثم يعرض عليه زجاجة خامسة تحتوي على سائل شفاف أيضاً، ويقوم بعيداً عن مرأى الطفل بإنتاج سائل ذي لون أصفر، يضعه في زجاجة سادسة، وذلك بمزج كميّة من السائل الموجود في الزجاجة الخامسة، مع بعض السوائل الموجودة في الزجاجات الأربع الأولى، ومن ثم يطلب من الطفل إنتاج السائل الأصفر، عن طريق مزج السائل الموجود في الزجاجة الخامسة مع السائل الموجود في الزجاجات الأربع الأخرىٰ. يحاول طفل مرحلة العمليات المادية إنتاج السائل الأصفر بتجريب تجميعات بسيطة بين السائل الموجود في الزجاجة الخامسة والزجاجات الأخرى، فيجرب مزج سائل

الزجاجة الخامسة مع الأولى أو الثانية أو الثالثة أو الرابعة. وعندما يفشل في إنتاج السائل الأصفر يكف عن التجريب ويعتقد أنه استنفد الاحتمالات جميعها، وإذا أخبره المجرّب بأن يحاول مزج سوائل أكثر من زجاجة مع سائل الزجاجة الخامسة، فسيقوم بذلك على نحو عشوائي ودون أي تنظيم لعملية التجريب، كأن يجرب مزج سائل الزجاجة الخامسة مع سائل الزجاجتين الأولى والرابعة، أو الثانية والثالثة، أو الرابعة والثانية دون أي ترتيب منطقي، وإذا توصل إلى الحل الصحيح وأنتج السائل الأصفر، وطلب منه المجرب أن يعيد إنتاج هذا السائل، فسيشعر بالاضطراب وقد يفشل في اعادة إنتاج السائل المطلوب.

أما المراهق في مرحلة العمليات المجردة، فسيعالج هذه المشكلة على نحو مختلف كلياً. وسيقوم بتجميعات مركبة ومنظمة على نحو منهجي، بحيث يجرب مزج السوائل على النحو التالي: الخامسة مع الأولى، والخامسة مع الثانية، والخامسة مع الثالثة، والخامسة مع الرابعة، ومن ثم يجرب الخامسة مع الأولى والثانية، والخامسة مع الأولى والثالثة، والخامسة مع الأولى والرابعة، ثم يجرب الخامسة مع الثانية والثالثة، والخامسة مع الثانية والرابعة، والخامسة مع الثالثة والرابعة وهكذا... الخ للوصول إلى الحل الصحيح. وبذلك يضع منهجاً تجريبياً منظماً، ينطوي على احتمالات المزج الممكنة كافة، ويحاول التجريب في ضوء هذا المنهج المنطقي، ولدى وصوله إلى إنتاج السائل الأصفر، يستطيع اعادة هذا الإنتاج بسهولة كبيرة، لقد فكر على نحو منطقي مجرد، فوضع الفروض الممكنة وتحقق من صحتها.

هذا وتعتبر قدرة المراهق على ممارسة العمليات المجردة، والتفكير في الامكانات المستقبلية (وضع الفروض) والتنبؤ بها، من أهم خصائص مرحلة العمليات المجردة.

أهمية نظرية بياجيه من الوجهة التربوية:

تشير بعض جوانب نظرية بياجيه إلى وجود نوع من التعارض بين التعلم، كعملية خارجية مفروضة، والنمو، كعملية تنظيمية ذاتية داخلية،

(Hilgard and Bower, 1975) غير أنه لا يمكن فصل النمو المعرفي عن علم النفس التربوي والتعلم، وذلك بسبب الصلة الوثيقة بين التعلم ومراحل النمو المعرفي عند الفرد، وقد تتبدى أهمية نظرية بياجيه من الوجهة التربوية، من خلال النقاط التالية:

١ ـ إن الوقوف على خصائص النمو المعرفي ومراحله، يمكّن المعلم من التعرف على طبيعة تفكير الطفل في مراحل نموه المختلفة، بحيث يوجّه انتباهه إلى الاستجابات المرتبطة بمرحلة نموه، ويحدد أهدافه في ضوء السلوك المتوقع أداؤه في هذه المرحلة.

٢ ـ لما كانت عملية النمو المعرفي تقوم أساساً على ايجاد التوازن بين الطفل والبيئة، وهو أمر يستلزم التفاعل بين الطفل والعالم المحيط به، لذا يجب وضع الطفل في بيئة نشطة وفعالة، لتسهيل التعلم، وممارسة أساليب الاكتشاف الذاتي التي يقول بها بياجيه.

٣ ـ تساعد مراحل النمو المعرفي وخصائصه مصممي المناهج على وضع مواد دراسية تتفق مع طبيعة العمليات العقلية لأطفال المراحل التعليميّة المختلفة، ففي الحين الذي يحتاج فيه تلاميذ المرحلة الابتدائية مواداً واقعية تسهل معالجتها من خلال عملياتهم المعرفيّة، يحتاج طلاب المرحلة الاعدادية إلى مواد دراسية تساعدهم على ادراك المشكلات وحلّها، وتعزز قدراتهم على اجراء العمليات المعرفية المجردة.

٤ ـ توفر خصائص النمو المعرفي امكانية وضع اختبارات تقيس مستوى النمو العقلي عند المتعلمين، بحيث تحل محل اختبارات الذكاء التقليدية، وتمكّن المعلمين من الوقوف على مرحلة النمو المعرفي التي وصل إليها طلابهم.

نظرية برونر في النمو المعرفي:

بحث برونر طرق تمثيل الفرد لخبراته داخلياً، وطرق تخزين التمثيلات Representations واسترجاعها، ويرى أن مسألة التنظير في مجال النمو المعرفي، تستلزم الانتباه إلى الأمور التالية التي تسم عمليات النمو المعرفي:

١ ـ يتعلم الطفل أثناء النمو المعرفي فصل المثيرات عن الاستجابات، بحيث تغدو

الاستجابات مستقلّة تدريجياً عن مثيراتها. فالطفل الذي يقع في بداية نموه المعرفي تحت تأثير الضبط الشديد للمثير، يتعلم لدى تقدمه في السنّ الاستقلال عن هذا المثير، كما يدرك لدى تعلم النظام اللغوي، مسألة التوسط بين المثير والاستجابة، بحيث يصبح قادراً على تأجيل عمليات الاشباع وتعديل الاستجابات أو المحافظة عليها في الأوضاع المثيرية المختلفة.

٢ ـ يتوقف النمو المعرفي على تطوير عملية «تخزين» داخلية، ومنظومة معالجة المعلومات information - Processing - system والتي تمكّن الفرد من تمثيل العالم الواقعي، فما لم يتعلم الطفل تكوين نظام رمزي يمثل فيه عالمه الخارجي على نحو داخلي، فسيفشل في القيام بعمليّة وضع الفروض والتنبؤ بالنتائج المتوقعة، لأن عملية تجاوز المعطيات والخبرات الحسية المباشرة، والوصول إلى ما يترتب عليها من نتائج تستلزم تمثيلات عقليّة للعالم الخارجي.

٣ ـ تتضمن عمليات النمو المعرفي قدرة متزايدة على مخاطبة الذات والآخرين، عبر وسيط رمزي، كالرموز اللغوية أو غير اللغوية، وذلك في التحدث عن النشاطات والأفعال الماضية والمستقبلية. ومن الواضح أن هذه الخاصية للنمو العقلي، تتناول مسألة إدراك الذات أو الوعي الذاتي، فبدون نمو القدرة على وصف السلوك الماضي والمستقبلي، لن يتمكّن الفرد من تحويل السلوك الذي تحكمه مثيرات معينة، إلى سلوك تحليلي، تحكمه ضرورة منطقية، سواء كان هذا السلوك موجهاً نحو الذات أم نحو البيئة.

٤ ـ إن التفاعل المنظم بين المعلم والمتعلم، أمر ضروري للنمو المعرفي السليم، فمجرد وجود الطفل في مجتمع ثقافي معيّن، لا يعني ضمان نموه المعرفي على نحو تام، بل لا بد من مساهمة المعلمين وأفراد الأسرة وغيرهم من الراشدين، في فهم هذه الثقافة وإيصالها إلى الطفل عن طريق عمليات التفاعل المنظمة..

٥ ـ تعتبر اللغة مفتاح النمو المعرفي، فمن خلالها يستطيع الفرد أن يفهم تصورات الآخرين للعالم الخارجي، وأن ينقل تصوراته إليهم، ومن خلال اللغة يستطيع أيضاً أن يجعل البيئة أكثر انتظاماً، وتتبدى أهمية اللغة على نحو خاص في وظيفتها الوسيطيّة، حيث تتوسط اللغة الحوادث التي تقع في العالم الخارجي وتربط بينها، وكلما غدا الفرد أكبر سناً، غدا أكثر قدرة على استخدام اللغة كوسيط. وهذا يعني أن فهم طبيعة النمو المعرفي، تستلزم تحليلاً لطبيعة اللغة، وللوظائف التي تقوم بها في هذا النمو.

٦ ـ يتسم النمو المعرفي بازدياد القدرة على البحث في بدائل عديدة على نحو متزامن، و توجيه الانتباه بشكل تسلسلي نحو أوضاع متنوعة، تستلزم أداء نشاطات عديدة متزامنة.

مراحل النمو المعرفي عند برونر:

اهتم برونر بعمليات التمثيل الداخلي للعالم الخارجي، أي بالعمليات التي يفصل فيها الطفل الاستجابات عن مثيراتها الضابطة، ويطور منظومة لمعالجة المعلومات، تمكّنه من تخزين خبراته واستعادتها. وقد توصل برونر إلى القول بوجود ثلاث مراحل لعمليات التمثيل، يتطور خلالها النمو المعرفي، وهذه المراحل هي:

أ ـ مرحلة التمثيل العملي: Enactive representation stage

إن هذه المرحلة، هي مرحلة المعرفة الحسية الحركيّة، ويحدث النمو المعرفي أثناءها من خلال العمل والفعل، ويتعرف الطفل على الأشياء والموضوعات المحيطة به من خلال ما يقوم به من أفعال حيالها، كاللمس والحك والرّبت والمعالجات اليدوية المختلفة، فالفعل هو الطريقة الوحيدة التي يتعرف بها طفل هذه المرحلة على بيئته، والتي يمثل بها عالمه الخارجي، لذلك تخلو عملياته المعرفية من أشكال التخيل أو التصور جميعها، والمهارات التي يقوم بها، هي مهارات حسية حركيّة بالتحديد.

ب ـ مرحلة التمثيل التصوري: Ikonic representation stage

يحدث النمو المعرفي أثناء هذه المرحلة عبر التصورات البصرية، حيث يمثل الطفل عالمه الواقعي عبر عملية لضوء أو تخيل المدركات الحسيّة المختلفة، فتحل الصورة icon محل الشيء الفعلي، وعلى الرغم من التطور الكبير الذي يحرزه النمو المعرفي في هذه المرحلة، وتطور الذاكرة الصورية، إلا أن الطفل يبقىٰ أثناءها سجين عالمه الإدراكي الذي يقوم أساساً على مبادىء تنظيم الإدراك كالتقارب والتشابه وسد الثغرات. إن هذه المرحلة مشابهة للسنوات الأولى من مرحلة ما قبل العمليات عند بياجيه.

حـ ـ مرحلة التمثيل الرمزي Symbolic representation stage

يحدث النمو المعرفي في هذه المرحلة عبر الرموز والأشكال، ويتم خلالها تمثيل العالم الخارجي عن طريق اللغة، حيث تستخدم الرموز اللغوية في التفكير. ويصل الطفل إلى هذه المرحلة عندما تحتل النظم الرمزية المختلفة، كاللغة والمنطق والرياضيات محل الأفعال والمدركات الحسيّة، بحيث يغدو قادراً على صياغة خبراته في رموز (لغوية وغير لغوية) أو معادلات رياضيّة ومنطقيّة، مما يشير إلى تمكّنه من تأليف الأفكار وتخزين المعلومات التي تمثل العالم الخارجي على نحو صحيح، والتي يمكن استعادتها بسهولة ويسر.

على الرغم من هذه المراحل التي قال بها برونر، فإنه لا يعتقد بوجود مراحل نمو معرفي مستقلة كلياً بحيث تقتصر على نوع واحد من عمليات التمثيل فقط، فالطفل ينتقل فعلاً من مرحلة التمثيل العملي إلى مرحلة التمثيل التصوري فمرحلة التمثيل الرمزي، إلا أن ذلك لا يعني اطلاقاً أن الراشد يقتصر في عملياته المعرفية على التمثيل الرمزي فقط، بل يعني أن التمثيل الرمزي يغدو أكثر سيطرة عند الطفل لدى تقدمه في السنّ، وإن الأفراد يمثلون خبراتهم على نحو عملي وتصوري طيلة حياتهم كلها وليس في مراحل عمرية معينة من حياتهم، ترتبط بالسنوات المبكرة منها. وقد يتمتع بعض الراشدين بمستويات عالية من التمثيل العملي (كالجراحين والرياضيين) أو التمثيل التصوري (كالفنانين الكبار) بالإضافة إلى قدراتهم في مجال التمثيل الرمزي. هذا وترتبط عمليات التمثيل الداخلي الثلاث بأنماط التفاعل مع

البيئة، حيث تمثل مرحلة التمثيل العملي تفاعل الفرد مع البيئة عن طريق العمل والفعل، وتمثل مرحلة التمثيل التصوري تفاعله مع البيئة عن طريق المدركات الحسية، في حين تمثل مرحلة التمثيل الرمزي التفاعل مع البيئة عن طريق وسيط لغوي. ولما كان الفرد في تفاعل مستمر مع البيئة الخارجية خلال حياته كلها، فإنه يستخدم عمليات التمثيل الثلاث، ولكن بنسب متفاوتة، حيث تكون السيادة لعمليات التمثيل الرمزي كلما اقترب الطفل من سنّ الرشد.

النمو المعرفي والعمليّة التعليميّة ـ التعلميّة

ما هي الدروس المستفادة التي تنطوي عليها دراسات النمو المعرفي؟ وما هو الدور الذي تلعبه في العمليّة التعليميّة ـ التعلميّة؟ وما هي الموجهات التي تزود المعلم بها؟ إن دراسة النمو المعرفي، تنطوي على عدد من المضمونات تمكّن المعلم من الوقوف على طرق تفكير الأطفال وتعلمهم، وكيفيّة تغيّر هذه الطرق لدى تقدمهم في السنّ، ولعل أهم هذه المضمونات هي:

١ ـ تختلف عمليات تفكير الأطفال نوعياً عن عمليات تفكير الراشدين، فالطفل ليس راشداً صغيراً، بل يفكر بطريقة يرتكب فيها الكثير من الأخطاء حسب المفهوم الراشدي للتفكير. لذا يجب على المربي أن ينظر إلى الظواهر والمشكلات، من وجهة نظر الطفل ذاته لا من وجهة نظره هو كراشد، ليقيم نوعاً من التعاطف المعرفي بينه وبين الطفل، الأمر الذي يسهّل عملية التعليم بالنسبة للمعلم وللطفل على حد سواء. وقد يصعب إقامة مثل هذا التعاطف، إلا أنه ليس مستحيلاً، ويمكن تحقيقه عن طريق الملاحظة الدقيقة والمقابلات المناسبة، والتقنيات الأخرى المتوافرة كالاستبيانات والاختبارات.

٢ ـ يتعلم الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة وفي السنوات المبكرة الأولى من المرحلة الابتدائية عن طريق التفاعل المباشر مع الأشياء والظواهر المادية المحسوسة في البيئة، وغالباً ما يكون هذا النوع من التعلم أكثر فعالية من التعلّم اللفظي في هذه المرحلة، لذلك يجب توفير الفرص الكافية أمام الأطفال للمعالجات اليدوية والعمل واللمس والرؤية والشعور بالأشياء،

الأمر الذي يساعدهم على فهم العلاقات والمفاهيم على نحو أكثر فعالية من الطرق المجردة التي يمكن أن تكون أكثرنجاحاً عند أطفال مرحلتي الطفولة المتأخرة والمراهقة. فما لم يكن الطفل قادراً على تصنيف الأشياء حسب لونها أو حجمها أو شكلها أو وزنها، يصعب عليه ادراك مفهوم العدد والعلاقات العددية، فإن لم يعرف الطفل مثلاً أن قضيباً أطول من آخر، يصعب عليه أن يدرك أن العدد «٦» أكبر من العدد «٥» (الكيند، ١٩٧٦، Elkind).

٣ ـ تشجع دراسات النمو المعرفي اعتماد أساليب التعلم الاكتشافي، حيث يتمكن الأطفال من اكتساب بعض المفاهيم والمبادىء عبر عمليات اكتشاف ذاتية، لكن هذا لا يعني ترك الأطفال لأنفسهم، بل لا بد من وجود تفاعل منظم، كما يرى برونر، بين المربي والمتعلم، لضمان نمو معرفي مناسب، لذلك يجب على المعلم اغناء البيئة بالمثيرات وتنظيمها على نحو يسهّل قدرة الأطفال على الاكتشاف والتعلم، وبخاصة في المرحلتين الابتدائية وما قبل الابتدائية.

٤ ـ توحي الأفكار التي تنطوي عليها نتائج دراسات النمو المعرفي، بأن الخبرات الجديدة التي يواجهها الطفل، تتفاعل مع بنيته المعرفية القائمة، فتستثير اهتمامه، وتعمل على تطوير هذه البنية ونموها، لذا يجب على المعلم أن يزود تلاميذه بخبرات جديدة تناسب ما يتكون من بنى معرفية أي يجب أن تكون الجدّة نسبية وليس كليّة، لتسهيل عمليّة النمو المعرفي ذاته.

٥ ـ تشير نظريات النمو المعرفي إلى ضرورة تفاعل الطفل مع الآخرين بشكل فعال ومثمر، للانتقال به من خصائص التفكير المتمركز حول الذات إلى خصائص التفكير الاجتماعي، بحيث يغدو الطفل تدريجياً قادراً على فهم وجهات نظر الآخرين المختلفة عن وجهة نظره، ويتم ذلك عن طريق استخدام وسيط لغوي مناسب، يعزز قدرات الطفل المعرفيّة ويطور لديه العمليات الرمزية والمجردة.

مسألة تسريع النمو المعرفي:

أثارت نظريات النمو المعرفي قضية تسريع هذا النمو، وواجه الباحثون ضرورة الإجابة على الأسئلة التي تثيرها هـذه القضيّة، مثـل، هل يمكن تسريع النمو المعرفي للطفل، بحيث يصبح قادراً على ممارسة العمليات المعرفيّة التي تتجاوز مرحلة نموه التي تحددها نظرية بياجيه؟ وإذا كان هذا ممكناً، فإلى أي مدى يمكن تسريع عمليات الطفل المعرفية من خلال اجراءات تدريبية معينة؟ إن الإجابة على هذه الأسئلة وما شابهها، ينطوي على أهمية بالغة، بالنسبة للمنظرين وللمربين على حد سواء، ولكن هذه الإجابة يجب أن تكون ناجمة عن نتائج البحوث الدقيقة التي تناولت تلك القضيّة، فما هي الدلائل المتوافرة في هذا الصدد؟.

لم يكن بياجيه معنياً بمسألة تسريع النمو المعرفي، بل بكيفية المساعدات التي يمكن توفيرها لإنجاز عمليات النمو السوي، لهذا يعترف بدور الخبرة في النمو المعرفي، إلا أنه يرى أن تأثيرها ضئيل جداً في تعزيز الانتقال من مرحلة نمو معرفي إلى أخرى، ويقول بحد أدنى من التسريع في عمليات الاستدلال المنطقي، إلا أن بعض الباحثين البياجيين (Inhelder et al, 1974) أكّدوا امكانية توقع كمية معينة من التسريع في هذه العمليات، كوظيفة للتدريب والدفع البيئي كما بين الكند (Elkind, 1976) أن أثر التدريب نسبي، ويتعلق بمستوى النمو المعرفي للطفل؛ ويشير سيجل وكوكينج (Sigel and Koking, 1977) إلى أن معظم الدلائل المتوافرة توحي بأن التدريب الخاص لا يسرّع كثيراً مراحل النمو المعرفي كما حددها بياجيه، وأن التحسّن الناجم عن التدخل في النمو، لا بد أن يكون محدوداً، طالما أنه لا يمكن انجاز مراحل النمو جميعها في وقت قصير.

وفي الحين الذي يرى فيه بياجيه أن أثر الخبرة في انتقال النمو المعرفي من مرحلة إلى أخرى ضئيل جداً، يرى برونر أنه «يمكن تعليم أي موضوع، لأي طفل، في أية مرحلة من مراحـل النمو المعـرفي، إذا تم تعليم هذا الموضوع بطريقة سليمة» (١٩٦٠، ص ٣٣) وقد أعاد برونر تأكيـد هذه

الحقيقة على الرغم من أنه عدّل وجهات نظره حسب التغيرات التي استلزمتها النظم المدرسية، حيثُ يصرح بأنه لم يتوافر دليل واحد يناقض مقولته، (Hall, 1970).

هذا، وينزع بعض الباحثين وعلماء النفس إلى عزو دور كبير للبيئة والتعلم في تسريع النمو المعرفي، ويرون ضرورة القيام بذلك، حيث يدعي بلوم (Bloom, 1968) أن سنوات ما قبل المدرسة تشكل مرحلة حرجة بالنسبة للنمو المعرفي، وأنه يمكن تعزيز هذا النمو من خلال الإثارة البيئية المناسبة، كما يدعي كولبرج(Kohlberg, 1968) أنه يمكن استثارة اهتمام أطفال المدارس ما قبل الابتدائية بالعديد من الموضوعات والمهارات المدرسية، إذا توافرت فرص التعليم المناسب في المدرسة، بحيث يمكن تنمية اتجاهات ايجابية نحو هذه الموضوعات والمهارات. وتبيّن نتائج الدراسات التي قام بها هانت Hunt (١٩٦٩) وبينز(Hunt, 1969, Pines, 1979) أنه يمكن رفع مستوى ذكاء الأطفال حوالى ٣٠ درجة وذلك باستخدام طرق تعليم مناسبة في مرحلتي الحضانة والطفولة المبكرة.

والآن، ما هو موقف المربي من قضيّة تسريع النمو المعرفي؟ يبدو أن النتائج المتوافرة التي أسفرت عنها البحوث المختلفة، لا تمكّن المربي من اتخاذ موقف حاسم بصدد هذه المسألة. فالباحثون جميعهم يعترفون بدور الخبرة، ولكن بدرجات متفاوتة، وهذا يطرح سؤالاً هاماً يتعلق بنوعية الخبرة التي تؤثر في نمو الطفل المعرفي، فالطفل يتعرض أثناء سنوات حياته المبكرة، إلى خبرات عديدة ومتنوعة، بحيث يمكن أن تؤثر في نموه المعرفي على نحو مختلف، وبحيث تكون بعض الخبرات أكثر تأثيراً من بعض الخبرات الأخرى، الأمر الذي يحول دون الادعاء بوجود برنامج مدرسي يختلف كلياً من حيث تأثيره في النمو المعرفي عن برنامج آخر (Kohlberg, 1968)، وهذا يعني أنه لا يتوافر حتى الآن دليل على وجود «خبرة حرجة» Critical experience أو طريقة وحيدة تؤكد البحوث فعاليتها ونجاعتها في مجال تسريع النمو المعرفي (Clarizio et al, 1978)، فاللعب العادي مثلاً، والذي يمارسه الطفل خلال حياته اليومية، يزوده بالفرص العديدة التي تعزز نموه المعرفي، فعن طريق اللعب

يكتسب القدرة على الترتيب والتصنيف والتمييز والتعميم والتجريد، كما يكتسب المفاهيم المختلفة ويطور قدرته على الانتباه والادراك والتذكر (Hartly, 1971) ويرى بعض الباحثين أن تنظيم المواد الدراسية على نحو هرمي، وبخاصة في مجال العلوم الأساسية والرياضيّة، يعمل على تسريع عملية اكتساب الطلاب للمفاهيم التي تنطوي عليها هذه المواد. وهكذا يمكننا القول بأن تنظيم المواد الدراسية والمثيرات البيئية المختلفة على نحو يناسب مستويات النمو المعرفي للأطفال أو الطلاب موضع الاهتمام، يساهم في تسهيل تعلّمهم، وربما يساعد على تسريع هذا التعلم.

النمو اللغوي Language Development

قد لا يقل النمو اللغوي، من وجهة نظر التعلم على الأقل، أهمية عن النمو المعرفي، وذلك بسبب العلاقة الوثيقة بين اللغة والفكر، ولكون اللغة هي العنصر الأساسي المستخدم في التواصل وفي أنواع التعلم كافة. ولقد رأينا لدى بحث النمو المعرفي، أن الطفل يستخدم خلال الأشهر الأولى من حياته، طرق المعرفة غير اللفظية في تفاعله مع العالم المحيط به، حيث ينهمك في معالجات حيّة عمليّة متنوعة، ويختبر المثيرات على نحو مباشر، فيرى ويسمع ويلمس ويشم ويذوق. ولكن لا يلبث أن يحل النظام الرمزي اللغوي تدريجياً محل طرق المعرفة ما قبل اللفظيّة، حيث يغدو الطفل قادراً على تمييز وفهم كلام الآخرين، ولدى اقترابه من نهاية السنة الأولى من عمره، يبدأ بإنتاج الأصوات التي يسمعها في بيئته، أي يبدأ باكتساب اللغة، وهي ظاهرة عالمية تتبدى عند أطفال العالم كافة. وتزداد قدرة الطفل على اكتساب اللغة لدى تقدمه في السنّ عبر عمليات التعليم الرسمي وغير الرسمي، بحيث تغدو لغته تدريجياً أكثر تطابقاً مع الأنماط اللغوية للراشدين، الأمر الذي يجعله أكثر نشاطاً وفعالية في المجتمع الذي يعيش فيه، وأكثر قدرة على اكتساب المعرفة من خلال المناقشة والقراءة.

مراحل النمو اللغوي:

ينزع المختصون عادة إلى استخدام المراحل لوصف عمليات النمو

اللغوي، وذلك اعتماداً على عدد الكلمات التي يستطيع الطفل إنتاجها أثناء نموه اللغوي، كأن يكون قادراً على إنتاج كلمة واحدة، أو كلمتين، أو أكثر من كلمتين. وتناول هؤلاء المختصون وصف خصائص لغة الطفل في مراحل نموه اللغوي المختلفة من حيث كمية الكلمات التي يكتسبها ونوعيتها وطرق ارتباطها فيما بينها. وفيما يلي شرح موجز لهذه المرحل:

أ ـ مرحلة الكلمة الواحدة: The one word stage

تبدأ هذه المرحلة عادة في مستهلّ السنة الثانية من حياة الطفل، حيث تبلغ حصيلته اللغوية في نهاية الربع الأول من هذه السنة، حوالى خمسين كلمة، تتكون في معظمها من أسماء تشير إلى أشياء واقعية موجودة في بيئة الطفل، كالكلمات الدالة على الملابس والطعام والألعاب؛ ومن أفعال تشير إلى العمل action verbs مثل، راح، وأكل، ولعب وسحب، . . . الخ. ويعود ذلك إلى انشغال طفل هذه المرحلة بتسمية الأشياء التي يعرفها عن طريق الفعل والعمل، والمترافقة عادة مع نوع من الشعور الانفعالي؛ لأن الكلمة الواحدة في هذه المرحلة، تعبّر عن فكرة معقدة، يحتاج الراشد فيها إلى جملة أو أكثر للتعبير عنها، فعندما يصرخ الطفل وهو ينطق كلمة «آكل» يقوم بالتعبير عن جوعه وحاجته إلى الطعام، وكأنه يريد أن يقول «انني جائع . . . أريد أن آكل . . .». وتتسم كلمات هذه المرحلة عموماً بالصيغة الآمرة، سواء لدى مخاطبة الآخرين أو الذات، فعندما يخاطب أحد المحيطين به بكلمة «روح»، فإنه ينقل رغبته في الذهاب خارج المنزل، وعندما يخاطب نفسه بهذه الكلمة، فإنه يعبر عن رغبته في الانتقال من غرفة إلى أخرى دون الاستعانة بأحد. وهذا يشير إلى ارتباط الفعل بالكلمة، وتحديده عن طريق اللغة.

وتتصف كلمات هذه المرحلة أيضاً بظاهرة التعميم الزائد، فقد يستخدم الطفل كلمة «كرة»: للإشارة إلى الأشياء الكروية أو المستديرة جميعها، كما يمكن أن يستخدم كلمة «سيارة» للإشارة إلى أي جسم متحرك ذي عجلات. وتعود هذه الظاهرة إلى عدم قدرة الطفل على التمييز وادراك

الخصائص الأساسية التي تميّز السنّ، وتأخذ ظاهرة التعميم الزائد بالزوال، عندما يعرف الطفل أن للأشياء المختلفة أسماءً مختلفةً.

ب ـ مرحلة الكلمتين: The Two word stage

يستطيع الطفل فيما بين منتصف السنة الثانية ونهايتها، وصل كلمتين مع بعضهما للتعبير عن صيغة النسبة أو الملكيّة، كأن يقول «بابا سيارة» للدلالة على سيارة أبيه، أو أن يقول «سيارة ضاعت» للإشارة إلى ضياع سيارته، كما يستخدم الطفل في هذه المرحلة بعض الكلمات الأساسية للتعبير عن التباينات النوعية أو الكمية للأشياء، مثل «أكثر أكل» أو «أكثر لعب» للتعبير عن المزيد من الطعام واللعب. ويكتسب الطفل في مرحلة الكلمتين أيضاً مفهوم السلب أو النفي للإشارة إلى عدم الوجود. الأمر الذي يشير إلى تقدم لغوي ومعرفي جيدين بالنسبة للأطفال فيما بين السنة الثانية والثانية والنصف. ويوفر هذا النوع من النمو اللغوي الشعور بالقوة والأهمية الاجتماعية عند الأطفال، حيث يشعرون بقدرتهم على التأثير في البيئة، وهو ما يشير إلى الأهمية الوظيفية للنظام الرمزي اللغوي.

حـ ـ مرحلة الأكثر من كلمتين: More than two - word stage

تشير قدرة الطفل على الوصل بين أكثر من كلمتين، كأن يستخدم جملاً مؤلفة من ثلاث كلمات أو أكثر كسلسلة للتعبير عن فكرة ما، إلى بدء مرحلة نمو لغوي جديدة، تنطوي على المزيد من المعرفة بقواعد اللغة وتركيباتها ودلالاتها، حيث تتسم هذه المرحلة بالقدرة على «التصريف» حسب الجنس والعدد والزمن، فيغدو الطفل قادراً على استخدام قواعد الصرف الخاصة بجنس المتكلم أو المخاطب أو الغائب (ذكر، أنثى) وعدده (مفرد، مثنى، جمع) وزمن الفعل (ماضي، حاضر، مستقبل) مما يشير إلى تقدم كبير في مجال تنظيم النظام اللغوي واستخدامه، كما يشير إلى نمو القدرة العقليّة للطفل، حيث يقوم بتوليد عبارات جديدة أو غير مألوفة، من خلال اكتساب القواعد اللغوية وتطبيقها على نحو حازم، الأمر الذي يؤدي به إلى استخدام هذه القواعد في حالات تشذ عن القواعد اللغوية العامة. إن قدرة ابتكارية على

استخدام اللغة، تتبدى عند الطفل فيما بين السنة الثانية والخامسة من عمره، بيد أن هذه القدرة تأخذ في الزوال بعد هذه السنّ، لتصبح اللغة أكثر اتفاقاً وتطابقاً مع النمط اللغوي الراشدي السائد في بيئة الطفل المجتمعيّة. وعلى الرغم من تمكن طفل الخامسة من أداء معظم هذا النمط، إلا أن نموه اللغوي يستمر لسنوات عديدة بعد ذلك.

نظريات اكتساب اللغة:

درج العلماء والباحثون على اتخاذ اتجاهين رئيسيين متعارضين في تفسير عمليات اكتساب اللغة. وكما هو الحال في تفسير طبيعة الذكاء، يؤكد بعض العلماء على دور العوامل البيئية وأثرها في اكتساب اللغة (Skiner, 1957; Mowrer, 1960)في حين يؤكد البعض الآخر على البنىٰ الفطرية، وينسبون إليها الدور الأهم في هذا الاكتساب (Lenneberg, 1967; Chamsky, 1972).

يرى البيئيون أن عملية اكتساب اللغة، نوع من التعلم، وتخضع للقوانين والمبادىء ذاتها، التي تخضع لها أنواع التعلم كافة، كالمحاكاة والثواب والعقاب والتعزيز. فعندما يصبح الطفل قادراً على إنتاج الأصوات الكلامية، يقوم بتقليد الكلمات التي يسمعها في بيئته، ففي حال اتفاق هذه الكلمات أو اقترابها من النمط اللغوي السائد في بيئته، يقوم الراشدون بتعزيزها، مما يزيد احتمال تكرار حدوثها في الأوضاع والسياقات المستقبلية المشابهة وتعلمها، أما إذا لم تتفق أو تقترب من هذا النمط، فسيقوم الراشدون بتجاهلها وعدم تعزيزها، مما يقلل احتمال حدوثها في المستقبل وعدم تعلمها.

هذا، ويتخذ الفطريون موقفاً مضاداً، حيث يفترضون وجود بنىٰ فطرية معيّنة، تنشط في سنّ معينة من النمو، وتمكن الطفل من اكتساب اللغة، في حين لا تلعب عمليات المحاكاة والتعزيز إلا دوراً ثانوياً في هذا الصدد. لهذا يفترض تشومسكي وجود أداة فطرية لاكتساب اللغة Language acquision device (LAD) بتخزين ومعالجة المعطيات اللغوية الخام التي يسمعها الطفل، وتمكنه من توليد مجموعة من القواعد اللغوية شبه المتناسقة والثابتة، والتي ربما تختلف عن القواعد اللغوية التي يستخدمها الراشدون. ويعتقد تشومسكي أن

افتراض مثل هذه الميكانيزمات الفطرية، هو أمر ضروري لتفسير بعض الظواهر اللغوية العالمية التي تتبدى لدى اكتساب اللغة ونموها؛ كالسن الذي يبدأ فيه الطفل هذا الاكتساب، والنبية أو الانتظام الذي يتم به، إذ تبيّن أن معظم الأطفال الأسوياء يبدأون باكتساب اللغة في سنّ واحدة تقريباً، ويستخدمون الميكانيزمات ذاتها، على الرغم من اختلاف المعطيات اللغوية المتوافرة في بيئاتهم والتي يزودهم آباؤهم بها.

يرى ماكنيل (Mc Neill, 1970) أن اتخاذ موقف حاسم إلى جانب البيئيين أم الفطريين، ليس أمراً مجدياً. فالبيئيون يفشلون في تفسير ظاهرة الابتكار اللغوي التي تتبدى عند الطفل فيما بين الثانية والخامسة من عمره، والتي تمكنه من إنتاج عبارات لم يسمعها في بيئته، ومن استخدام بعض القواعد اللغوية غير المتوافرة في لغة الراشدين في بيئته. كما أن الفطريين يعجزون عن تفسير عملية اكتساب اللغة دون عمليتي التقليد والتعزيز، لأن هاتين العمليتين تشكلان المفتاح الأساسي لاكتساب اللغة. ويبدو في ضوء المعلومات المتوافرة والتي أسفرت عنها نتائج البحوث حتى الآن، أن كلا التفسيرين - البيئي والفطري - صادق جزئياً، ومسؤولان معاً عن تفسير ظاهرة اكتساب اللغة، لوجود بعض الأدلّة التي تؤيد كلاً منهما.

النمو اللغوي والتعلم المدرسي:

تشكل اللغة وسيلة الاتصال الأساسية في التعلم المدرسي، وما لم يتمكن الطفل من اللغة، فسيفشل في مجال الأداءات المدرسية، وتشير الدلائل مثلاً إلى أن انخفاض المستوى التحصيلي عند الكثير من الأطفال، يعود في أساسه إلى صعوبات لغوية ناشئة عن عوامل شخصية واجتماعية معيّنة. وقد بيّن بعض الدراسات أن الأداء اللغوي للطفل يتأثر باللغة المجتمعية، والموضوع والوضع الاجتماعي والثقافي والانتباه والتذكر والقلق والاندفاع والتأني والعديد من العوامل الأخرى (Cazden, 1966; Nelson, 1973).

يشير هذا النوع من الدراسات بوضوح إلى الدور الهام الذي يجب أن يلعبه التعلم المدرسي في تعزيز النمو اللغوي للأطفال، وبخاصة في المرحلتين

الابتدائية وما قبل المدرسية. ويحتل المعلم، بحكم مهامه، مركزاً يمكّنه من تحسين أداء تلاميذه اللغوي، وبخاصة إذا آمن أن الفروق الفردية في مجال هذا الأداء تعود إلى عوامل بيئية وليس إلى عوامل وراثية، واتّبع بعض الأساليب الخاصة أثناء أداء واجبه المهني، كاستخدام الحوار والمناقشة، وتوضيح القواعد اللغوية المحددة، وتعزيز سمة التأني، وتزويد تلاميذه ببعض القرائن التي تساعدهم على التذكر، وإزالة مصادر القلق والتوتر التي تصاحب عادة عمليات التواصل، لتشجيع الأطفال على التعبير عن أنفسهم بحرية وطلاقة.

النمو النفسي

ربما يوافق جميع الناس أو معظمهم، من مختصين وغير مختصين، أن الأهداف التربوية، والتعليمية لا تقتصر على تزويد المتعلمين ببعض المعارف والمهارات التي تخاطب عقولهم فقط، بل لا بد من تزويد هؤلاء المتعلمين بالمساعدات التي تضمن لهم نمواً نفسياً سليماً، وتحقق تكيفاً شخصياً وأكاديمياً مثمراً، أي يجب أن تساهم العملية التعليمية ـ التعلميّة في بناء «الشخصية الصحية» التي توفر لصاحبها الشعور بالكفاية والثقة، وتزوده بالقدرة على الانجاز والتغلب على مشكلات الحياة. إن مثل هذه الشخصية لا تتحقق عن طريق المعرفة فقط، إذ لا بد من الاعتراف بالارتباط الوثيق بين «المعرفة» و«السلوك»، فكم من الأفراد «يعرفون»، ومع ذلك يفشلون في التغلب على صعوباتهم الحياتية، ومواجهة مشكلاتهم اليومية؟ إن التعلم لا ينفصل عن الشعور بالكفاية والاقتدار، والتعليم يلعب دوراً هاماً في تطوير شخصية صحية عند المتعلم، فكيف يساعد المعلم طلابه على تطوير هذه الشخصية؟ إن تزويد المعلم ببعض نظريات النمو النفسي، ربما يمكنه من أداء عمله في هذا المجال على نحو أفضل، وتسهيل نمو طلابه في الاتجاه السليم. وهذا ما سنتناوله فيما يلي:

مراحل النمو النفسي عند أريكسون (Erikson 1960 - 1963)

على الرغم من انتماء أريكسون إلى مدرسة التحليل النفسي، وتأثره بنظرية فرويد، إلى أنه طور نموذجاً جديداً للنمو النفسي أكثر شمولاً وإنسانية

من نموذج فرويد. فهو لم يحدد نموذجه بالديناميكات الداخلية لأجهزة النفس الثلاثة (إلهي، والأنا، والأنا الأعلى) في ضوء علاقة الطفل بأمه وأبيه، كما فعل فرويد، بل نظر إلى النمو النفسي في سياق اجتماعي أكثر اتساعاً وضمن إطار من التراث الثقافي للأسرة، وهذا ما جعله يقول بنمو نفسي ـ اجتماعي. Psychosocial Development ويتخذ أريكسون على العكس من فرويد أيضاً ـ موقفاً تفاؤلياً من مسألة امكانية النمو السليم، ويرى أن كل كائن بشري يملك امكانية انتاج السلوك الخيّر والسوي.

بنىٰ أريكسون نموذجه بناء على اعتقاده بوجود أزمات نمو أساسيّة تسود في مراحل النمو المختلفة، وتتزامن مع المدى المعياري لمجموعات من الأعمار الزمنية والاجتماعية والثقافية. ويجب على الفرد، في كل مرحلة من مراحل النمو الثمانية التي يقول بها، أن يواجه أزمة نمو أساسية، ويتغلب عليها قبل الانتقال إلى مرحلة النمو التالية، إذا ما أريد لهذا النمو أن يكون سليماً. ويمكن ملاحظة مرحلة النمو الاريكسوني، من خلال موضوعها، وعلاقتها بالمراحل السابقة واللاحقة، ودورها في النموذج الكلي للنمو. وتشكل مراحل النمو الأريكسوني عملية دائبة ومستمرة، لهذا، لا يملك الفرد «شخصية» معينة، بل يقوم بتطوير هذه الشخصية على نحو مستمر. وفيما يلي شرح موجز لمراحل النمو النفسي ـ الاجتماعي الثمانية، للتعرف على موضوعاتها ومضموناتها وخصائصها.

المرحلة الأولى: الاحساس بالثقة مقابل الاحساس بعدم الثقة (من الولادة وحتى الشهر الثامن عشر) A sense of trust versus a sense of mistrust

يزعم أريكسون أن احساس الطفل الوليد بالثقة بنفسه وبالبيئة، يشكل أساس الشخصيّة الصحية. فالسنة الأولى من حياة الطفل هي الفترة الزمنية الحرجة التي يجب أن يطور فيها مثل هذا الاحساس، لأنها فترة التواكل الكليّ على الآخرين، حيث يعتمد الطفل عليهم في تأمين حاجاته الأساسية المتنوعة، كالطعام والشراب والنظافةوالدفء والأمن، وما لم يزود بهذه الحاجات بطريقة متّسقة ويمكن التنبؤ بها، فقد يعتمد تدريجياً ثقته بالعالم الخارجي المحيط به.

إلا أن ذلك لا يعني أن الطفل الذي ينشأ في بيئة نزوية لا يمكن التنبؤ بها، سيغدو راشداً عديم الثقة بنفسه وبالآخرين حتماً، بل يعني أن عملية تكوين الاحساس بالثقة تغدو أكثر صعوبة في السنوات التالية، إن لم تؤسس على نحو وطيد أثناء السنة الأولى، لأن جذور الاتكال على الآخرين تكمن فيها.

المرحلة الثانية: الاحساس بالاستقلال الذاتي مقابل الاحساس بالخجل والشك (من الشهر الثامن عشر وحتى الثلاث سنوات)

A sense of Autonomy versus a sense of shame and doubt

يكتشف الطفل في هذه المرحلة أن له سلوكاً خاصاً به، فيعمل على تأكيد احساسه بالاستقلال الذاتي، وذلك باللجوء إلى ممارسة أنماط سلوكية مألوفة، تتبدى خلالها رغبة ملحّة في أداء بعض الأعمال بمفرده ودون مساعدة الآخرين. ويرى أريكسون أن الطفل يواجه في هذه المرحلة صراعاً بين رغبته في تأكيد الذات، وإنكاره لحقه وقدرته على تحقيق هذه الرغبة. ولكي ينمو الطفل على نحو سوي، عليه أن يتغلّب على هذا الصراع، وذلك بسلوكه وفق طريقة خاصة به، وبإلحاحه على حدود معينة يتحرك في إطارها.

وتتجلّى أهمية دور الراشدين في هذه المرحلة، في تعزيز نمو الاستقلال الذاتي الصحي، وذلك باتباع أساليب تنشئة تحافظ على نوع من التوازن بين التسامح والحزم، بحيث لا ينقلب التسامح إلى إهمال كلي، ولا يتحول الحزم إلى تسلط مطلق.

إن السماح للطفل بعمل ما يشاء ووفق هواه، لا يساعده على تنمية الإحساس بالاستقلال، لأنه في مثل هذه الحالة لا تتوافر للطفل أية معايير تمكنه من اختبار قوته وتقويم نفسه بها، لذلك يجب على الوالدين والمعلمين وضع حدود معقولة لتصرفات الطفل، تمكنه بوضوح من معرفة ما يستطيع القيام به، وما يجب الامتناع عنه، إن حدوداً من هذا القبيل، أفضل ضمان لنمو سليم وتطوير إحساس صحي بالاستقلال الذاتي.

أما إذا اتصفت هذه الحدود بتقييد شديد، سواء عن طريق اتباع طرق عقابية أو أساليب الحماية الزائدة، فقد تؤدي نزعة الطفل الطبيعية إلى

الاستقلال الذاتي، وقد يغدو من النوع الخاضع أو العدواني. إن إقامة بعض المعايير المعتدلة، يختبر بها الطفل قوته وقدراته تجنّبه الوقوع في حالات الشك الذاتي التي يمكن أن تنجم عن عدم يقينه، وعدم قدرته من التأكد مما يستطيع أو لا يستطيع القيام به. ويرافق حالات الشك الذاتي عادة، شعور بالخجل يتبدى في أوضاع اجتماعية مختلفة، كالصف، وباحة المدرسة، والحفلات العامة... الخ، حيث تنتاب الطفل مشاعر الخوف من ضعف حقيقي أو خيالي ينسبه لذاته.

إن عملية تطوير الاحساس بالاستقلال الذاتي، لا تنتهي في هذه المرحلة، بل تبدأ فيها، لأن هذا النوع من الاحساس ضروري للانتقال إلى المرحلة التالية، مرحلة تطوير الاحساس بالمبادأة.

المرحلة الثالثة: الاحساس بالمبادأة مقابل الاحساس بالذنب (من ثلاث إلى ست سنوات) A sense of initiative versus a sense of guilt

يكتسب الطفل في المرحلة السابقة (مرحلة الاحساس بالاستقلال الذاتي) إذا كان نموه سليماً، بعض المعايير لضبط وعيه بذاته وبيئته؛ وهذا يمكّنه من توسيع حدوده الاجتماعية على نحو واثق وتدريجي، بحيث تزداد قدرته على مواجهة التحديات الاجتماعية التي تتسع باستمرار. والانتقال الحقيقي إلى مرحلة الاحساس بالمبادأة، يشير إلى بداية عملية اقتناع الطفل بمسؤوليته الاجتماعية، وامتلاكه لقدر معين من القوة يمكنه من التأثير في الأشياء والحوادث من حوله، كما يدرك أن للحياة هدفاً بالنسبة له. إن هذه المرحلة، هي مرحلة التعبير الفعلي عن الإحساس بالاستقلال الذاتي من خلال سلوك، يدعوه أريكسون، سلوك المبادأة.

ويبدأ الطفل في مرحلة الإحساس بالمبادأة بتطوير الضمير، أي بتطوير الإحساس بالصح والخطأ. ويتجلى هنا الدور الهام الذي يلعبه الوالدان والمعلمون في تطوير هذا الإحساس. فالتأكيد المتطرف على «الصح» و«الخطأ» باستخدام أساليب عقابية وأخلاقية شديدة، قد يولّد عند الطفل الشعور بالذنب، بحيث ينسب لذاته سمة «السوء» أو «الطلاح» التي يمكن أن تعوّق،

وبشكل مؤذ، دوافعه الصحيّة لاختبار نفسه في عالم اجتماعي مترامي الأطراف. إن مرحلة المبادأة، هي مرحلة انهماك الطفل في عملية معقدة، يبحث فيها عن ذاته وعما في قدرته عمله، وما لم يمتلك قدراً معيناً من الحرية يسهل عليه القيام بهذه العملية، فسيفشل في القيام بها دون شعور ملازم بالذنب.

المرحلة الرابعة: الاحساس بالجهد مقابل الاحساس بالنقص (من السنة السادسة حتى الثانية عشرة)

A sense of industry versus a sense of inferiority

تشير هذه المرحلة إلى الفترة الزمنية المناسبة التي يمكن للطفل أن يكرس قواه فيها من أجل تحسين قدراته الذاتية ومهاراته في التغلب على الصعوبات التي يواجهها، سواء كانت صادرة عن الناس أم الأشياء. ففي هذه المرحلة، يستطيع الطفل أن يكيف نفسه بطريقة يستطيع من خلالها أداء العديد من المهارات والمهام في العالم المادي، وذلك بتطوير احساسه بالعمل والكدّ والمثابرة، ليصبح فرداً منتجاً وقادراً على التحصيل والانجاز.

وينعكس موضوع هذه المرحلة الرئيسي في تصميم الطفل على التمكن من كل ما يقوم به من أعمال، ولكن يتنازعه أثناءها اتجاهان، اتجاه نحو استقلال كل جهد ممكن في سبيل الإنتاج، بحجة صغر السنّ وخصائص الطفولة، الأمر الذي يعزز شعور الضعف والنقص عند الطفل. ويمكن التغلب على هذا الشعور أو تخفيفه، باستغلال الوالدين والمعلمين لكافة فرص التعليم القائم على العمل والفعل والتجريب، من أجل اكتساب المهارات الأولية التي تتطلّبها الثقافة المجتمعية. وتشكل نشاطات اللعب في هذه المرحلة أثراً فعالاً في النمو النفسي للطفل، لأن اللعب يمكّنه من إتقان بعض المهارات النفسية الحركية والاجتماعية الضرورية لحياة رشد ناضجة.

ويتعلم الطفل في مرحلة الاحساس بالجهد تكوين وجهة نظر صحية عن ذاته، من خلال احساسه بكفاءته المتزايدة في الأداء، وانجاز المهام التي يُكلّف بها؛ كما يتعلم قبول التعليمات وطرق اكتساب الاعتراف والموافقة

والاستحسان عن طريق السلوك وإنتاج «الأشياء»، مما يسهل تطوير قدرته على الإنتاج والعمل المثمر في سنواته المقبلة. وربما يكمن الخطر الرئيسي الذي يواجهه الطفل في هذه المرحلة، في نمو الاحساس بالنقص وعدم الكفاية، والذي ينجم بشكل خاص عن عدم الاعتراف بجهده وقبوله كفرد منتج. وهذا يؤكد أهمية دور الآباء والمعلمين في تشجيع جهود الطفل من خلال التركيز على «عملية» الإنتاج ذاتها، أكثر من التركيز على «مضمون» الإنتاج، والميل إلى قبول الإنتاج واستحسان أكثر من الميل إلى رفضه أو نبذه.

المرحلة الخامسة: الإحساس بالهوية مقابل الإحساس بغموض الهوية (من السنة الثانية عشرة حتى الثامنة عشرة)

A sense of identity versus a sense of identity confusion

تعتبر هذه المرحلة من النوع الصعب والحساس، بسبب التغيرات الدراميّة التي تحدث فيها. ففي هذه المرحلة تقترب الطفولة من نهايتها، وتبدأ المراهقة، ويجب على المراهق أثناءها، أن يتخلى عن خصائص الطفولة بمراحلها المختلفة، والبدء بتكوين هوية خاصة به، تحدد موقعه في هذا العالم. ولعل الآباء والمعلمين، وبحكم طبيعة علاقتهم بالمراهق، من أكثر الناس قدرة على تقديم العون للمراهق، إذا اتسموا بالحكمة ومعرفة طبيعة المراهقة وخصائصها، والتغيرات الجسدية والانفعالية والعقليّة والاجتماعية التي تتمخض عنها، بحيث يمهدون السبيل أمام نمو صحي سليم، يحرر المراهق من الشعور بالذنب وعدم الكفاية لدى اتخاذه الخطوات النهائية نحو انجاز الاستقلال الذاتي النهائي.

إن المراهقة مرحلة انتقالية، يزداد اهتمام المراهق فيها بالتغيرات المتنوعة التي تطرأ عليه، كما تغدو التوقعات والأعمال المدرسية أكثر شدة وتركيزاً وتنافساً، كما يبدأ البحث الفعلي الجاد عن الهوية. ويكمن الخطر الرئيسي لهذه المرحلة فيما يسميه اريكسون «غموض الدور» Role Confusion أو «تشتت الذات» Identity diffusion، والذي ينجم عن قدرة المراهق على ايجاد الحلول للأسئلة التي يطرحها حول ماهية هويته ودوره الجنسي. بيد أن فشل المراهق

في تحديد هويته ودوره الجنسي في هذه المرحلة، لا يعني استحالة هذا التحديد في المستقبل، بل يغدو أمره أكثر صعوبة وتعقيداً في السنوات المقبلة. إن المراهق القادر على تحديد هويته في هذه المرحلة، يوفر الكثير من قواه الذاتية التي يمكن أن يستغلها في الإجابة على الأسئلة الأكثر ارتباطاً بمشكلاته المستقبلية المرتبطة بالدراسة والمهنة.

تشير مرحلة الإحساس بالهوية، إلى عملية تجريب «هويات» مختلفة وانتقاء الهوية المناسبة، وتتبدى هذه العملية من خلال التغيرات الدرامية التي تطرأ على اهتمامات المراهق وميوله وتفكيره وصداقاته وأنماط سلوكه ومعاييره ومعتقداته ومثله العليا. وتعتبر هذه التغيرات من مظاهر المراهقة السوية التي تمكّن المراهق من معرفة، ما هو عليه، وماذا يستطيع أن يفعل، وكيف يؤديه على النحو الأفضل. إن الآباء والمعلمين الذين يكونون اتجاهات ايجابية نحو المراهق، انطلاقاً من فهم طبيعة المراهقة وخصائصها، ولا يحكمون في ضوء أطر مرجعيّة راشدية، يساعدون على تطوير الإحساس بهوية واضحة مستقلّة.

المرحلة السادسة: **الإحساس بالألفة مقابل الاحساس بالانعزال (من ١٨ ـ ٣٥ سنة)**
A sense of intimacy versus a sense of isolation

يبدأ الفرد في هذه المرحلة، وقد انتهت مرحلة الطفولة، والمراهقة، باحتلال دوره الاجتماعي كراشد في مجتمعه، إذ تؤهله خبرات النمو السابقة جميعها لممارسة هذا الدور وللمشاركة في علاقات حميمة وصادقة مع الشريك من الجنس الآخر. إن المرحلة السابقة ـ مرحلة الاحساس بالهوية ـ تتطلب نمو هوية ذاتية مستقلة، بينما تتطلب مرحلة الاحساس بالألفة، نحو هوية مشتركة، يعززها زواج مناسب، يتكون عنه احساس بالألفة والتوادّ. ويعترف أريكسون في هذا الصدد بأن الزواج ليس دائماً الوسيلة الصحية السليمة التي تولد مثل هذا الإحساس، لأن الفرد، ونتيجة لإخفاق النمو في بعض المراحل السابقة، قد يتجه نحو الانعزال، وتأخذ علاقاته مع الآخرين شكلاً نمطياً يخلو من التآلف والود، الأمر الذي يؤدي إلى اخفاقه في أداء دور الزوج

الودود والأليف، فالزواج الحقيقي كما يرى اريكسون، هو الخبرة التي يجد فيها الإنسان نفسه في الآخر.

المرحلة السابعة: الإحساس بالتولديّة مقابل الإحساس باستغراق الذات (من ٣٥ وحتى التقاعد)

A sense of generativity versus a sense of self absorption

ينمو في هذه المرحلة إحساس الفرد بالإنتاج أو «الخلق» الشخصي، الناجم عن «توليد» حقيقة ما. وعلى الرغم من أن إنجاب الأطفال ورعايتهم، يشير إلى نشاط ابتكاري خلاق، ويعزز الإحساس بالخلق والإنتاج، إلا أن هذا الإحساس ليس مقصوراً على الإنجاب، إن الإحساس بالتولديّة يشير إلى أسلوب الفرد في نقل الحكم والقيم والفضائل التي اكتسبها أثناء نموه إلى الجيل التالي، وتنطوي على كافة الجهود التي يبذلها في أداء دوره كوالد وزوج وعامل ومشارك في مجتمعه المحلّي. والخطر الرئيسي الذي يواجهه الفرد في هذه المرحلة هو استغراقه في ذاته وعدم قدرته على التحرر من شبكة شكوكه الذاتية.

المرحلة الثامنة: الإحساس بالتكامل مقابل الإحساس باليأس (سنوات التقاعد).

A sense of integrity versus a sense of despair

تشكل هذه المرحلة خلاصة المراحل السبع السابقة وتتوجها، لأن جذورها تكمن في الثقة المبكرة والاستقلال الذاتي والمبادأة النشطة والهوية المستقلة والتواد الناجح والإنتاج الخلاق. يتأكد الفرد في هذه المرحلة من مساهمته في انشاء الجيل الجديد، ويتقبل دورة حياته بأكملها، ويدرك أنها ذات معنىٰ، وبذلك يصل إلى مرحلة الإحساس بالتكامل، ويتحرر من الشعور باليأس الذي قد يلازم الأفراد الذين وجدوا صعوبات في التغلب على أزمات نموهم.

نموذج مطالب النمو: (Havighurst, 1972)

وضع هافيجهرست نموذجاً للنمو النفسي يختلف عن نموذج أريكسون. ففي الحين الذي يعتمد فيه نموذج اريكسون على فكرة انجاز حلول ناجحة

لأزمات النمو عبر المرحلة المختلفة، يعتمد نموذج هافيجهرست على مجموعة معينة من المطالب أو «المهام» التي يواجهها الفرد في مراحل مختلفة من حياته، وعليه تطوير القدرة على إنجازها ليضمن نمواً سليماً. ويقسم هافيجهرست دورة الحياة إلى ستة مراحل، ترتبط كل منها بمطالب محددة، وتشكل تنظيماً متسلسلاً ومعقداً من المشكلات التي يواجهها الأفراد جميعهم عبر هذه المراحل. وما لم يقم الفرد بمواجهة هذه المشكلات والتغلب عليها على نحو مناسب في كل مرحلة من مراحل النمو، فسيواجه صعوبات تعوق نموه في المراحل التي تتلو المرحلة التي يفشل في إنجاز مطالبها بطريقة مناسبة. وفيما يلي عرض لمطالب النمو في مراحله الست.

أولاً: مرحلة الرضاعة والطفولة المبكرة (من الولادة وحتى السنة السادسة)

تتكون مطالب النمو في هذه المرحلة من:

١ ـ تعلم المشي.
٢ ـ تعلم تناول الأطعمة الصلبة.
٣ ـ تعلم الكلام.
٤ ـ تعلم ضبط عمليات الاخراج (ضبط عمليتي التبرز والتبول).
٥ ـ تعلم الفروق الجنسية (معرفة وجود جنسين، ذكر وأنثى).
٦ ـ انجاز التوازن الفيزيولوجي.
٧ ـ تكوين بعض المفاهيم البسيطة عن الواقع الفيزيائي (الطبيعي) والاجتماعي.
٨ ـ انجاز عمليات التعلق الاجتماعي بالوالدين والأخوة والآخرين.
٩ ـ تطوير الضمير وتعلم التمييز بين الصح والخطأ.

ثانياً: مرحلة الطفولة المتوسطة (من ٦ إلى ١٢ سنة)

تنطوي هذه المرحلة على المطالب التالية:

١ ـ تعلم المهارات الجسدية الضرورية للألعاب العادية.
٢ ـ بناء اتجاهات صحية مفيدة وحذرة نحو الذات كعضوية نامية.
٣ ـ تعلم إنشاء العلاقات مع الأقران والانسجام معهم.

٤ ـ تعلم الدور الاجتماعي الذكري أو الأنثوي المناسب.
٥ ـ تطوير مهارات أساسية في القراءة والكتابة والحساب.
٦ ـ تطوير مفاهيم ضرورية للحياة اليوميّة.
٧ ـ تطوير الضمير والحس الأخلاقي ومقياس للقيم.

ثالثاً: مرحلة ما قبل المراهقة والمراهقة (من ١٢ إلى ١٨ سنة)

تشمل هذه المرحلة المطالب التالية:
١ ـ إنجاز علاقات أكثر نضجاً وجدة مع الزملاء والأقران.
٢ ـ إنجاز الدور الاجتماعي الذكري أو الأنثوي.
٣ ـ قبول الطبيعة الجسدية كما هي، واستخدام الجسد على نحو فعال.
٤ ـ انجاز الاستقلال الانفعالي (العاطفي) عن الوالدين والآخرين من الراشدين.
٥ ـ انجاز التأكيد على الاستقلال الاقتصادي.
٦ ـ اختيار المهنة والإعداد لها.
٧ ـ الاعداد للزواج والحياة الأسرية.
٨ ـ تطوير مهارات عقلية ومفاهيم ضرورية للكفاية المدنية.
٩ ـ الرغبة في المسؤولية وانجاز سلوك اجتماعي مسؤول.
١٠ ـ اكتساب مجموعة من القيم وتكوين نظام أخلاقي لتوجيه السلوك.

رابعاً: مرحلة الرشد المبكرة (من ١٨ إلى ٣٥ سنة)

وتتضمن هذه المرحلة المطالب التالية:
١ ـ اختيار شريك الحياة (الزوج أو الزوجة).
٢ ـ تعلم الحياة الزواجية.
٣ ـ البدء في تكوين الأسرة.
٤ ـ تربية الأطفال.
٥ ـ إدارة المنزل والحياة الأسرية.
٦ ـ البدء في ممارسة المهنة.

٧ ـ مباشرة المسؤولية المدنية.
٨ ـ الانتماء إلى جماعة اجتماعية متجانسة من حيث الفكر أو المعتقد... الخ.

خامساً: مرحلة العمر المتوسط (من ٣٥ وحتى ٦٠ سنة)

تنطوي هذه المرحلة على المهام التالية:
١ ـ انجاز المسؤولية الاجتماعية والمدنية والراشدية.
٢ ـ تأسيس معيار اقتصادي حياتي والحفاظ عليه.
٣ ـ مساعدة الأطفال والمراهقين وتدريبهم على انجاز حياة راشدة مسؤولة وسعيدة.
٤ ـ تطوير نشاطات أوقات الفراغ الراشدية.
٥ ـ الارتباط بشريك الحياة (الزوج أو الزوجة) كشخص.
٦ ـ تعلم التكيف مع التغيرات الفيزيولوجية للعمر المتوسط وقبولها.
٧ ـ التكيف مع الآباء المسنين.

سادساً: الحياة المتأخرة (٦٠ سنة فما فوق)

تتضمن هذه المرحلة المهام التالية:
١ ـ التكيف مع تناقص القوة الجسدية.
٢ ـ التكيف مع التقاعد والانخفاض النسبي للدخل.
٣ ـ التكيف مع موت الزوج أو الزوجة.
٤ ـ الانتماء إلى مجموعة مناسبة من حيث العمر.
٥ ـ مواجهة الالتزامات الاجتماعية والمدنية.
٦ ـ اقامة ترتيبات حياتية مرضِية.

يعطي مفهوم «مطالب» النمو، صورة كلية شاملة للوظائف والمهام التي يجب على الفرد إنجازها عبر دورة حياته بأكملها، ويزود المعلمين والآباء بالموجهات الضرورية التي تمكنهم من ملاحظة تقدم نمو الأطفال، كما تساعدهم على ايجاد الخبرات والظروف والفرص المناسبة لمساعدة هؤلاء الأطفال في انجاز مطالب نموهم على نحو مناسب، وتكوين الاحساس بالكفاية الذاتية عندهم.

المدرسة والنمو النفسي الصحي

ليست الشخصية الصحية المناسبة، مقصورة على بعض الأفراد ذوي المواهب الخاصة، بل هي امكانية متوافرة لكل فرد سوي قادر على التعلم، وينشأ في بيئة أسرية ومدرسية واجتماعية مناسبة. وقد أشارت بعض البحوث إلى أن الاحساس بالكفاية الشخصية وتحقيق الذات، والتوظيف الكامل لقدرات الفرد، هي أمور يمكن تعلّمها واكتسابها عن طريق الخبرة (Hamachek, 1979)، ويساهم التعليم المدرسي الصحي والايجابي مساهمة كبرى في تكوين هذه الجوانب عند المتعلم، ولكن كيف يمكن توفير مناخ مدرسي، يزود المتعلم بخبرات ايجابية صحية؟ وماذا يمكن للمعلم أن يفعل في هذا الصدد؟ ربما تنطوي المقترحات التالية على بعض الفوائد التي تمكّن المعلم من توفير مناخ تعليمي صحي وايجابي.

١ ـ إتاحة فرص التفاعل الصفي:

يعتقد الكثير من المعلمين، أن مجرد وجود المتعلم في الوضع الصفي، يوفر له فرص التفاعل الناجع مع الآخرين، في حين تشير الوقائع إلى أن فرص هذا التفاعل ليست متساوية بالنسبة لكافة المتعلمين، بحيث يختلفون في مقدار مساهماتهم في النشاطات الصفية. وقد بيّن سيموندس (Symonds, 1968) أن أكثر الحاجات شيوعاً عند الطلاب المراهقين، هي الحاجة إلى المساهمات المدرسية داخل الصف وخارجه، لأن الطالب في هذه المرحلة يرغب في ممارسة عملية الأخذ والعطاء التي لا يمكن انجازها إلّا من خلال التفاعل المثمر. ويمكن للمعلم أن يتيح الفرص الكافية لإسهام طلابه جميعهم في النشاطات المدرسية المختلفة، وذلك باتباع أساليب معيّنة، كالتنظيم الديمقراطي للصف، وتشجيع الحوار الحر وتبادل الآراء، وتكوين مجموعات نشاط فرعية متنوعة، وتقرير نشاطات تتطلب أداءً تعاونياً مشتركاً.

٢ ـ إتاحة فرص التعبير عن الانفعالات:

تشكل المدرسة مكاناً ملائماً لتنمية الامكانات العقلية والانفعالية للمتعلم، كما تهيء مناخاً مناسباً يستطيع المتعلم فيه التعبير عن أفكاره

ومشاعره بشكل صريح وتام. ويبدو أن العديد من المعلمين لا يستغلون هذا المناخ في تنمية الجانب الانفعالي عند طلابهم. وقد يعود ذلك إلى نزعة التعليم السائد إلى التركيز على المشاعر والانفعالات «كعملية معرفية» لا على ممارستها «كعملية نفسيه». ويرى فروم (Fromm, 1968) أن أكثر الأفراد اغتراباً عن أنفسهم، هم أولئك الأفراد الذين تعلموا «التفكير» في المشاعر، ولم يتعلموا ممارسة عملية الشعور ذاتها، وهذا يؤكد نزعة التعليم المدرسي إلى التأكيد على الجانب المعرفي أكثر من الجانب الانفعالي العاطفي.

ويستطيع المعلم أن يزود طلابه بالقدرة على فهم أنفسهم وعالمهم، بتوفير الفرص التي تساعدهم على الانفتاح والتعبير عن مشاعرهم وانفعالاتهم حيال ما يواجهون من مشكلات وتساؤلات واستفسارات. إن كبت المشاعر والتعبير عن الذات، قد يعوّق في أحيان كثيرة عملية النمو السليم، ويساهم في إنتاج شخصية غير متزنة انفعالياً.

٣ ـ توفير مناخ تعليمي تقبلّي:

يبدو أن الإنسان يحتاج، حتى في حياة الرشد، إلى الاحساس بأنه مقبول ومحبوب، على الرغم من ادراكه بأن بعض جوانب سلوكه مرفوضة، أو غير مرغوب فيها. ويحتل المعلم مركزاً يمكنه من اشباع هذه الحاجة عند تلاميذه، وربما كانت العلاقة الودية التي يقيمها المعلم مع المتعلمين، وتقبلهم كأفراد، من حيث ما هم عليه فعلاً، وما سيكونون عليه مستقبلاً، من أفضل الوسائل التي تعزز مفهوم الذات لدى هؤلاء المتعلمين، وتؤكد احساساتهم بكفاياتهم الشخصية. ولكن هل يعني ذلك قبول كافة الاستجابات السلوكية التي تصدر عن المتعلم، بما فيها الاستجابات غير المرغوب فيها؟ ما من أحد يوصي بقبول السلوك غير المرغوب فيه، ولكن يجب على المعلم أن يميز بين رفض استجابات سلوكية معيّنة، ورفض صاحب هذه الاستجابات كفرد أو ذات، لذلك عليه أن يبيّن للمتعلم بأن بعض الاستجابات التي تصدر عنه غير مقبولة، وسيساعده على تغييرها، لأن استجابات كهذه يجب أن لا تصدر عن تلميذ «جيد» مثله.

ويستطيع المعلم إنتاج مناخ تعليمي تقبلي في صفه باتباع أساليب عديدة، كالابتسامة الدالة على الرضى، والتفاعل الودي، والتشجيع على بذل المزيد من الجهد، ومخاطبة المتعلم باسمه، والاقتناع ببعض أعذاره... الخ تساهم هذه الاستجابات جميعها، وبشكل فعال، في خلق مناخ صفي ايجابي يساعد المتعلم على الإنجاز والإحساس بالكفاية الذاتية.

٤ ـ تزويد المتعلمين بقواعد واضحة:

تصدر عن المتعلم أحياناً استجابات غير مرغوب فيها، وقد يعود ذلك إلى عدم وجود قواعد واضحة تحدد أنماط السلوك المرغوب فيه، أو عدم ادراك المتعلم لهذه القواعد في حال وجودها. لهذا يجب على المعلم أن يحدد قواعد السلوك المناسب بوضوح، وأن يتأكد من معرفة المتعلم لها. فالحدود الواضحة والثابتة التي يقيمها المعلم في ضوء معايير وقواعد معيّنة، هي من أفضل الطرق التي تساعد الطفل على معرفة ما المتوقع منه. وتحقق هذه القواعد في حال وجودها وتطبيقها على نحو ثابت ومتسق وظيفتين هامتين، فهي من جهة، تمكّن الطفل من الفهم بأنه موضع اهتمام المعلم ورعايته، وتمكّنه من جهة ثانية، من الاحساس بالعدالة عند ارغامه على اطاعتها.

قد يرى البعض أن إقامة مثل هذا القواعد، قد يؤدي إلى الحد من حرية الطفل، وإعاقة استجاباته التلقائية، وهنا يجب التمييز بين الحرية والنظم والقواعد الواضحة المحددة التي لا تعوق التلقائية، بل تمنح الطفل مزيداً من فرص الإحساس بالحرية، لأنها تزوده بالقدرة على ممارسة نشاطاته بحرية كاملة في ضوء معرفته بما هو مرغوب فيه ويستطيع القيام به، وما هو غير مرغوب فيه وعليه الامتناع عنه.

٥ ـ إتاحة فرص النجاح:

تشير بحوث عديدة إلى أثر النجاح والفشل المدرسيين في تكوين مفهوم الذات عند المتعلم وإحساسه بكفايته الشخصية. فالنجاح يؤدي إلى مزيد من النجاح، والفشل يؤدي إلى مزيد من الفشل (هاماتشيك، Hamachek، 1972)، لهذا يجب على المعلم أن يتيح أكثر الفرص امكاناً للشعور بالنجاح

عند طلاب صفه جميعاً، لأن مثل هذا الشعور، يؤدي ولا شك، إلى رفع مستوى طموحاتهم، ويمكنهم من الإنجاز الأفضل، على المستويين التحصيلي والنفسي.

النمو الأخلاقي (Kohlberg, 1963)

تناول كولبرج مسألة النمو بطريقة تختلف عن طريقتي اريكسون وهافيجهرست، فقد قام بدراسة نمو التفكير الأخلاقي عند الأطفال وتطور بعض الأفكار ذات العلاقة الصح والخطأ ووضع ثلاثة مستويات للنمو الأخلاقي، يتضمن كل منها مرحلتين أخلاقيتين ذات خصائص نمو معينة. وفيما يلي شرح موجز لهذه المستويات ومراحلها.

أ ـ المستوى ما قبل التقليدي: Preconventional level

يتأثر الطفل في هذا المستوى بالقواعد والتسميات التي تنسبها الثقافة للخير والشر والصواب والخطأ. ويفسر هذه القواعد بناء على ما يترتب عن العقل من نتائج مادية ملموسة، كالعقاب والثواب، أو بناء على القوة الجسدية التي يتمتع بها من يصدر تلك القواعد والتسميات، كالأم أو الأب أو المعلم أو الراشدين الآخرين. ويتضمن هذا المستوى مرحلتين، هما:

١ ـ مرحلة التوجه نحو العقوبة والطاعة:

The punishment obedience orientation

يعتبر طفل هذه المرحلة الفعل خيراً أم شراً حسب النتائج المادية التي تترتب على السلوك، بغض النظر عن المعاني أو القيم الإنسانية، حيث يكون السلوك سيئاً إذا أدى إلى العقاب، وحسناً إذا لم يؤد إليه، لذلك يخدم الطفل الأوامر الأخلاقية تجنباً للعقاب وإذعاناً للسلطة أو القوة التي يتمتع بها من يصدرها.

٢ ـ مرحلة التوجه النسبي الذرائعي:

The Instrumental - relativist orientation

يرى الطفل في هذه المرحلة، أن الأفعال الحسنة، هي الأفعال التي يتم

تعزيزها، وتشبع حاجاته الخاصة، أو حاجات الآخرين، حيث يقوم حكمه الأخلاقي على المنفعة الشخصية، وليس على القيم الإنسانية ذاتها.

ب ـ المستوى التقليدي: **Conventional level**

يحترم الفرد في هذا المستوى توقعات الأسرة والجماعة والأمة، كأمور قائمة بذاتها، بغض النظر عما يترتب عنها من نتائج مادية مباشرة، ويسلك بطريقة تنسجم مع هذه التوقعات، ويتبدى ذلك من خلال تبرير القوانين ودعمها والحفاظ عليها، ومن خلال تقمص الأشخاص أو الجماعات التي تقوم بتطبيقها. ويتضمن هذا المستوى المرحلتين التاليتين:

٣ ـ مرحلة توافق العلاقات الشخصية المتبادلة أو الصبي الطيب أو البنت الطيبة:

The Interpersonal concordance or «good boy - nice girl orientation

يبدأ الطفل في هذه المرحلة بادراك رجاع الآخرين، وبخاصة والديه، نحو سلوكه وتصرفاته، ويرى أن الفعل حسن، إذا سعد الآخرين أو ساعدهم ونال قبولهم واستحسانهم، وتقوم أحكامه الأخلاقية على نيّة الفاعل وليس على ما يترتب على الفعل من نتائج مادية. ويمتثل الفرد في هذه المرحلة للفكرة التقليدية السائدة عن ماهية السلوك الحسن، فيتخذ منها معياراً لسلوكه لتكوين انطباعات جيدة عنه لدى الآخرين.

٤ ـ مرحلة التوجه نحو النظام والقانون

The «law and order» orientation

يتمسك الفرد في هذه المرحلة بالقوانين والنظم الاجتماعية السائدة، ويطبقها على نحو حرفي، فيظهر احترامه للسلطة، ويصون النظام الاجتماعي دون التفكير فيما ينطوي عليه، حيث يكون الدافع القيام بالواجب فقط. ويغدو التزام الفرد بالقوانين والنظم في هذه المرحلة ذاتياً داخلياً، في حين كان هذا الالتزام في المرحلة السابقة خارجياً، لارتباطه باستجابات الراشدين الآخرين.

حـ ـ المستوى ما بعد التقليدي (الاستقلالي أو المبدئي)

Post conventional, autonomous or principled level

يبذل الفرد في هذا المستوى جهداً واضحاً لتحديد المبادىء والقيم الأخلاقية ذات النزعة التطبيقية بغض النظر عن سلطة الجماعة أو الأفراد الذين يؤمنون بها، وبمعزل عن تقمصاته لتلك الجماعة وهؤلاء الأفراد. وينطوي هذا المستوى على مرحلتين هما:

٥ ـ مرحلة التوجه نحو العقد الاجتماعي القانوني

The social - contract, legalistic orientation

يتحدد السلوك الأخلاقي في هذه المرحلة بالحقوق والمعايير العامة التي وافق عليها أفراد المجتمع جميعهم، على الرغم من نسبية القيم والآراء الشخصية. لذلك ينزع الفرد إلى التأكيد على «روح» القانون وليس على «نصّه» الحرفي، وعلى امكانية تغييره في ضوء تصورات عقلية لمصلحة المجتمع. وتشكل الموافقة الحرّة على المفاهيم والنظم والقوانين القائمة، عنصر الطاعة الأساسي في هذه المرحلة.

٦ ـ مرحلة التوجه المبدئي ـ الأخلاقي ـ العالمي

The Universal - ethical - principale orientation

تشكل هذه المرحلة أعلى مراحل النمو الأخلاقي عند الفرد، حيث تعتمد على مبادئه ومعاييره الداخلية الذاتية، ويتحدد الصواب فيها حسب حكم أخلاقي عليه الضمير بناء على اختيار أخلاقي مبدئي، يحتكم إلى المنطق ويدعم بالثبات على المبدأ. إن هذه المرحلة، هي مرحلة المبادىء الكلية الشاملة للعدالة والمساواة في الحقوق الإنسانية، واحترام الفرد، كوجود انساني مستقل.

تم تحديد مستويات النمو الأخلاقي، بناء على تحليل إجابات بعض الأطفال والراشدين على بعض القضايا الأخلاقية التي تُعرض عليهم، كأن يُسأل المفحوص مثلاً، عما إذا كان يجب على العامل في مؤسسة الدفاع المدني أن يترك مكان عمله لمساعدة أفراد أسرته الذين يمكن أن يكونوا قد أصيبوا

بالأذى نتيجة وقوع حادثة أم كارثة ما، أم يجب عليه أن يلازم مكان وظيفته لمساعدة الآخرين الذين قد يصابوا بأذى أثناء غيابه. يمكن للمفحوص أن يجيب عن هذه القضيّة حسب التبريرات التالية التي تبيّن نموه الأخلاقي:

أ ـ يجب على العامل أن يلازم مكان عمله لكي لا يتعرض للعقاب الذي توقعه عليه السلطات المسؤولة (المرحلة الأولى، التوجه نحو العقاب والطاعة).

ب ـ يجب عليه أن يذهب لمساعدة أسرته ومعرفة ما حدث لأفرادها، لكي يتجنب القلق النفسي الذي يمكن أن يقضي على حياته (المرحلة الثانية، التوجه النسبي الذرائعي).

حـ ـ يجب عليه أن يذهب لأسرته، لأن العناية بالأسرة من خصائص الزوج الجيد. (المرحلة الثالثة العلاقات الشخصية المتبادلة «الولد الطيب والبنت الطيبة»).

د ـ عليه أن يلازم مكان عمله لأن القواعد السائدة تقول بعدم مغادرة مكان العمل. (المرحلة الرابعة، التوجه نحو القانون والنظام).

هـ ـ قد يلازم مكان عمله لأنه وافق على طبيعة العمل في مركز للطوارىء، وقد يغادر هذا المكان في ظروف استثنائية إذا وجد تبريراً معقولاً لذلك. (المرحلة الخامسة، التوجه نحو العقد الاجتماعي القانوني).

و ـ عليه أن يلازم مكان عمله، وإلا سيحرم أفراد أسر آخرين يحتاجون إلى مساعدته، وإذا غادر هذا المكان، فسيشعر بالأسى وتأنيب الضمير طيلة حياته (المرحلة السادسة، التوجه المدني الأخلاقي العالمي).

النمو الأخلاقي والنمو المعرفي:

تشير مراحل النمو الأخلاقي إلى نموذج هرمي تنتقل فيه أحكام الطفل الخلقية تدريجياً من الاهتمامات الشخصية الأنانية إلى الاهتمامات والمسؤوليات الاجتماعية، ومن الاعتماد على مبادىء ومعايير خارجية إلى الاعتماد على معايير ومبادىء داخلية ذاتية، ومن التفكير في النتائج المادية للسلوك إلى

التفكير في القيم المجردة والمبادىء الإنسانية المطلقة. وهذا يبين مدى الصلة الوثيقة بين نظرية كولبرج في النمو الأخلاقي، ونظرية بياجيه في النمو المعرفي، لهذا يمتاز النمو الأخلاقي بالعديد من خصائص النمو المعرفي، والتي يمكن ايجازها فيما يلي:

١ ـ تشير مراحل النمو الأخلاقي إلى منظومة فكرية تختلف فيها كل مرحلة عن سابقتها، من حيث كمية الخبرات والمعارف التي تحويها، ومن حيث البنية الفكرية التي تنتظم فيها تلك المعارف والخبرات. وتتكون هذه المنظومة عبر عملية التنشئة الاجتماعية، حيث يقوم الطفل أثناء نموه بتعديل بنيته الأخلاقية القائمة، وإحلال بنية جديدة مكانها، وذلك نتيجة لما يتعرّض له من خبرات أثناء تنشئته.

٢ ـ يأخذ النمو الأخلاقي اتجاهاً نحو المستويات الأعلى دائماً، وتكوّن مراحله سلسلة هرمية يخضع لها جميع الأفراد أثناء نموهم، بغض النظر عن العوامل البيئية والثقافية المحيطة بهم، ولا يمكن الوصول إلى أية مرحلة دون المرور بالمرحلة السابقة لها، لأن كل مرحلة من مراحل النمو الأخلاقي تعتمد على سابقتها وتستفيد منها. وقد يؤدي عدد من المتغيرات الشخصية والبيئية والاجتماعية والثقافية إلى تباين الأفراد من حيث سرعة النمو فقط، ولا تؤدي مثل هذه المتغيرات إلى تباينهم من حيث طبيعة النمو وبنيته الهرمية. (Rest et al, 1979).

٣ ـ تشير مراحل النمو الأخلاقي إلى تغيرات تطورية مرتبطة بالعمر الزمني، حيث تسود الأحكام الأخلاقية للمستوى الأول (ما قبل التقليدي) حتى السنة التاسعة من العمر، وتسود أحكام المستوى الثاني (التقليدي) من التاسعة وحتى الخامسة عشرة، في حين تسود أحكام المستوى الثالث (ما بعد التقليدي) بعد الخامسة عشرة. بيد أن ذلك لا يعني حتميّة وصول جميع الأفراد إلى المستوى الثالث، فقد يتوقف النمو عند بعض الأفراد في المستوى الأول أو الثاني، والقليل من يصل إلى المستوى الثالث، وهو مستوى الأخلاق المبدئية (Sprinthall, 1977).

النمو الأخلاقي والتعليم المدرسي:

ما هو دور المدرسة في تعزيز النمو الأخلاقي للطلاب؟ وهل يمكن تسريع معدل هذا النمو من خلال الخبرات المدرسية التي نزود بها طلابنا؟ إن عملية النمو الأخلاقي شبيهة بعملية النمو المعرفي، حيث تتوقف على أنماط التفاعل مع البيئة، وقد أشار بعض الباحثين إلى وجود علاقة وثيقة بين النمو المعرفي والأخلاقي (كيزي Keasy, 1975)، حيث يبدو أن الأحكام الأخلاقية التقليدية (المرحلتان الثالثة والرابعة) تعتمد على مرحلة العمليات العقلية المادية، في حين تعتمد الأحكام الأخلاقية ما بعد التقليدية (المرحلتان الخامسة والسادسة) على مرحلة العمليات العقلية المجردة. وهذا يعني أن تعزيز النمو الأخلاقي وتسريعه مرتبطان بنمو العمليات المعرفية ذاتها.

وقد تبيّن أن البرامج التدريبية المعدّة لهذا الغرض، تؤدي إلى فروق ضئيلة مع المدى الطويل (Turil, 1966; Blatt, 1969; Fenton, 1976) وأن الفرد يستطيع استيعاب المحاكمات الأخلاقية الواقعة ضمن مرحلته والمراحل السابقة لها، كما يستطيع فهم المحاكمات الأخلاقية التي تتجاوز مرحلته بمرحلة واحدة فقط ويميل إلى تفضيلها، بحيث يمكن تسريع النمو الأخلاقي في المراحل ذاتها دون تجاوزها إلى غيرها.

يرى المربون ضرورة تنمية الأخلاق ما بعد التقليدية عند الطلاب، وبخاصة في المراحل الثانوية، وذلك بسبب استعداد طلاب هذه المراحل لاكتشاف المسائل الأخلاقية (Mitchell, 1975)، وقد أشارت بعض الدراسات، كما رأينا، إلى امكانية تسهيل النمو الأخلاقي، الأمر الذي يؤكد أهمية دور المعلم والمدرسة في هذا الصدد. فالبرامج والمناهج الموجهة نحو القيم الأخلاقية، ومناقشة الأحكام الأخلاقية، وبخاصة تلك الأحكام التي تتجاوز مستوى نمو الطلاب الأخلاقي بمرحلة واحدة، يمكن أن تسهل انتقال الطالب من مرحلة إلى أخرى.

obeikandl.com

خلاصة

يشير النمو إلى التغيرات السلوكية الناجمة عن تفاعل النضج والتعلم، ويمكن دراسته بالطرق العرضية والطولية. ويستخدم مفهوم الفترة الحرجة للإشارة إلى الفترة التي يتسارع فيها النمو وتزداد حساسية العضوية للمثيرات البيئية، بينما يستخدم مفهوم المرحلة للدلالة على التغيرات الحادة التي تتناول أنماط السلوك أثناء فترات النمو المختلفة.

تعنى دراسات النمو المعرفي بتطور التفكير وأساليب التعرف إلى العالم الخارجي، ويرى بياجيه أن هذا النمو محدد بأربعة عوامل هي، النضج البيولوجي، والتفاعل مع البيئة الطبيعية، والتفاعل مع البيئة الاجتماعية، والتوازن.

يشير التوازن إلى عملية تقدمية ذات تنظيم ذاتي وتهدف إلى التكيف مع البيئة بوساطة عمليتين، هما عملية التمثل، وتشير إلى تكييف الواقع الخارجي مع البنىٰ المعرفية الراهنة، وعملية التلاؤم، ويشير إلى تكييف البنىٰ المعرفية مع الواقع الخارجي. يحدد بياجيه النمو المعرفي أربع مراحل هي، المرحلة الحسية الحركية، ويحدث التعلم فيها بالأفعال والمعالجات اليدوية، ومرحلة ما قبل العمليات، ويحدث التعلم فيها باللغة والرموز، ومرحلة العمليات المادية، ويتطور فيها التفكير المنطقي المادي، ومرحلة العمليات المجردة، ويتطور فيها التفكير المنطقي المجرد.

تناول برونر مسألة النمو المعرفي من خلال دراسة عمليات تمثيل

الخبرات داخلياً، ويرىٰ أن النمو يتوقف على تطوير نظام معالجة معلومات يمكن الفرد من تكوين نظام رمزي يمثل العالم الخارجي على نحو داخلي. وتتطور عمليات التمثيل عبر ثلاث مراحل هي، مرحلة التمثيل العملي، وتشير إلى التعلم بالعمل والفعل، ومرحلة التمثيل التصوري، وتشير إلى التعلم بالتخيل والتصور، ومرحلة التمثيل الرمزي، وتشير إلى التعلم باللغة والرموز وتطور القدرة على التجريد.

يرتبط النمو اللغوي بالنمو المعرفي على نحو وثيق، لأن اللغة هي العنصر الرئيسي المستخدم في التعلم، ويحدد الباحثون ثلاث مراحل للنمو اللغوي اعتماداً على عدد الكلمات التي يستطيع الطفل انتاجها أثناء نموه اللغوي، وهذه المراحل هي، مرحلة الكلمة الواحدة، حيث يستخدم الطفل كلمة واحدة للتعبير عن حاجاته، ومرحلة الكلمتين، وتشير إلى القدرة على استخدام كلمتين للدلالة على العلاقات والحوادث، ومرحلة الأكثر من كلمتين، وتشير إلى القدرة على استخدام الجمل المؤلفة من ثلاث كلمات أو أكثر للتعبير عن فكرة معينة، وتمتاز هذه المرحلة بدقة استخدام قواعد اللغة وتركيباتها ودلالاتها المتنوعة. يفسر بعض الباحثين اكتساب اللغة بمبادىء التعلم، كالمحاكاة والتعزيز والثواب والعقاب، ويفترض آخرون وجود عوامل فطرية تمكن الطفل من تخزين المعطيات اللغوية الخام ومعالجتها.

وضع اريكسون نموذجاً للنمو النفسي ـ الاجتماعي بناء على افتراض وجود أزمات نمو أساسية تسود في مراحل النمو المختلفة جميعها، ويجب تجاوز هذه الأزمات لضمان نمو نفسي سليم. ويحدد اريكسون هذا النمو بثمان مراحل هي، مرحلة الاحساس بالثقة، وأزمتها الاحساس بعدم الثقة بالعالم الخارجي، ومرحلة الاحساس بالاستقلال الذاتي، وأزمتها الاحساس بالشك والخجل، ومرحلة الاحساس بالمبادأة، وأزمتها الاحساس بالإثم والشعور بالذنب، ومرحلة الاحساس بالجهد، وأزمتها الاحساس بالنقص أو الدونية، ومرحلة الاحساس بالهوية، وأزمتها الاحساس بالتشتت والضياع وغموض الهوية، ومرحلة الاحساس بالألفة، وأزمتها الاحساس بالعزلة والانطواء،

ومرحلة الاحساس بالتولدية، وأزمتها الاحساس باستغراق الذات، ومرحلة الاحساس بالتكامل، وأزمتها الاحساس بالقنوط واليأس.

أما هافيجهرست، فيحدد نموذجاً للنمو النفسي انطلاقاً من المهام التي يجب على الفرد انجازها أثناء مراحل نموه المختلفة، ويقول بست مراحل نمو هي، مرحلة الرضاعة والطفولة المبكرة، ومرحلة الطفولة المتوسطة، ومرحلة ما قبل المراهقة والمراهقة، ومرحلة الرشد المبكرة، ومرحلة العمر المتوسط، ومرحلة الحياة المتأخرة. إن لكل مرحلة من هذه المراحل عدداً متنوعاً من المطالب يجب انجازها لضمان نمو سوي، يمكن الرجوع إليها في متن هذا الفصل.

تناول كولبرج مسألة نمو التفكير الأخلاقي وتطور الأحكام الأخلاقية عند الأطفال، وقد حدد ثلاثة مستويات لهذا النمو هي، المستوى ما قبل التقليدي، ويشير إلى تأثر الطفل بالقواعد والتسميات التي تنسبها الثقافة للخير والشر، ويتضمن هذا المستوى مرحلة التوجه نحو العقوبة والطاعة، ومرحلة التوجه النسبي الذرائعي. والمستوى التقليدي، ويشير إلى احترام الفرد لمعايير الأسرة والجماعة والأمة كأمور قائمة بذاتها، ويتضمن هذا المستوى مرحلة توافق العلاقات الشخصية المتبادلة، ومرحلة التوجه نحو النظام والقانون. والمستوى ما بعد التقليدي، ويشير إلى قدرة الفرد على تحديد المبادىء والقيم الأخلاقية بعيداً عن سلطة الأفراد والجماعات، ويتضمن هذا المستوى مرحلة التوجه نحو العقد الاجتماعي القانوني، ومرحلة التوجه المبدئي العالمي.

obeikandl.com