(مثل التبول اللاارادي) . لكن أهم التطبيقات التربوية لنظريته كانت في ابتكاره لطريقة التعليم المبرمج وتطويرها من حيث الأسس العلمية التي تقوم عليها ومن حيث الناحية التكنولوجية التي ارتبطت بهـا حتى صارت جزءاً لا يتجزأ منها . ولا أظن أن التربية عرفت في تاريخها الطويل حدثاً أثر فيها أكثر من تأثير التعليم المبرمج لدرجة أن البعض أطلق عليه اسم « الثورة التربوية » .

لقد تحدثنا في الصفحات السابقة من هذا البحث عن النظرية الترابطية ورأينا أن المدرسة السلوكية هي الوجه الجديد للربطية القديمة من حيث أن التعلم هو ربط بين المثيرات والاستجابات. ومع أن السلوكية عرفت اتجاهات متعددة وآراء مختلفة فقد كان واطسن المؤسس الأول مختلفاً عن ثورندايك وكان الأخير على غير وفاق مع تولمان ، كما أن سكنر كما رأينا جاء بآراء جديدة وتحدى بمقدار معين المخطط التقليدي للسلوكية م ← س إذ رأى هو وتولمان وهل أن العوامل المتوسطة بين المثيرات والاستجابات ذات شأن في عملية التعليم خاصة في مواقف التعلم المعقدة . وقد أدى الاختلاف بين الجيل الأول من السلوكيين وبين من أدخل تعديلات على السلوكية بصيغتها الواطسونية الى انقسام السلوكيين أنفسهم الى سلوكيين محافظين (كلاسيكيين) والى سلوكيين مجددين (السلوكية الجديدة) وفي ضوء هذه الاعتبارات تحدثنا عن واطسن الأب الروحي للسلوكية ثم تحدثنا عن سنكر كأحد أبرز ممثلي السلوكية الجديدة كما تحدثنا عن ثورندايك الذي كان بجهوده أثراً كبيراً في توطيد أركان السلوكية وكذلك في الاشارة الى المعالم الجديدة للسلوكية الجديدة .

* النظرية المعرفية *

اذا كانت المدرسة السلوكية قد حافظت على وحدتها الشكلية على الأقل فإن الفضل في ذلك يعود الى أن جميع السلوكيين على اختلاف اتجاهاتهم وتفسيراتهم لطبيعة التعلم وشروطه قد تمسكوا بالمخطط المعروف م ← س باعتباره الوحدة التحليلية للسلوك فإن النظرية المعرفية جمعت في اطارها اتجاهات وتيارات

متعارضة إذ ضمت مدرسة الغشتالت (المدرسة المجالية) ومدرسة جاذ بياجيه ومدرسة برونر وكل من اوزبل وجانييه وغيرهم كما تضم المدرسة السوفياتية الحديثة المتمثلة في نظرية غالبرن وما استندت اليه من دراسات نظرية وأعمال تجريبية . وفيما يلي سنعرض بإيجاز شديد للاتجاهات المعروفة (أو المدارس) في اطار المدرسة المعرفية .

نظرية الغشتالت (الشكلية) :

بالرغم من أن المدرسة الشكلية (الغشتالت) ظهرت قبل اعلان واطسن عن أفكاره بقليل أو نشأت مواكبة للسلوكية إلا أن عدداً من الدارسين لتاريخ علم النفس الحديث يرون أن المدرسة الشكلية جاءت احتجاجاً صارخاً على الأفكار التي نادت بها السلوكية حيث اعترض (فرتيمر) مؤسس مدرسة الغشتالت (عالم نفس الماني) على فكرة تحليل السلوك الى وحداته ومكوناته الأساسية ذلك لأن تحليله على هذا النحو الذري يجعل السلوك يفقد معناه وفحواه ولهذا دعا الى دراسة الشعور باعتباره يتجلى ويظهر في وحدات كلية وليس في وحدات مفككة منفصلة .

لقد كانت « الحركة الظاهرة » أحد الموضوعات الرئيسة التي شغلت اهتمام فرتيمر فبدأ دراساته عليها بالاضافة الى أنها كانت نقطة الانطلاق لحركة عقلية انتجت تأسيس مدرسة الغشتالت .

علم نفس الغشتالت :

لقد انصبت جهود علماء الغشتالت بالدرجة الأولى على دراسة موضوعات الادراك عامة والادراك البصري خاصة ثم امتدت حتى شملت ميدان التعلم وبعض المجالات الأخرى في دراسة السلوك . ويتركز الاهتمام في دراسة موضوع التعلم حول النظم الكلية التي تتفاعل فيها الجزئيات تفاعلاً ديناميكياً بطريقة لا يمكن معها الاستدلال بأن الكل هو حاصل جمع الأجزاء المنفصلة وانما الكل هو أكبر من مجموع الأجزاء المؤلفة له .

أما لماذا سميت هذه النظرية نظرية الغشتالت (أو الشكلية) لأن الكلمة الألمانية غشتالت تعني في اللغة العربية : شكلاً أو صيغة أو نمطاً أو صورة أو كلاً متكامل الأجزاء . إن هذه الكلمة تؤكد أهمية العلاقات وأهمية انتظام الأجزاء أو العناصر أو الأفكار في أنماط أو تنظيمات وأن هذا الميل للانتظام خاصية تجعلنا ندرك الأشياء بطريقة أبسط وأكمل مما هي عليه في الواقع . وبالتالي فإن علم نفس الغشتالت يتشدد في أهمية الادراك ودوره في عملية التعلم أكثر من تشدده في أهمية الاستجابة لأنه يرى أن الاستجابة اشارة الى أن التعلم قد حدث ولا يعدها جزءاً لا يتجزأ من عملية التعلم . وهكذا لم ترل مدرسة الغشتالت أهمية لتتابع المثير والاستجابة وانما ترى العنصر الأهم في السياق أو المجال الذي حدث فيه المثير والتبصر الذي حصل بدوره حين رأى المتعلم أو أدرك العلاقة بين المثير والسياق .

الشكل والأرضية : إن تركيز علماء نفس الغشتالت على الكليات المتحدة لا يعني انكارهم لامكانية الفصل بين هذه الوحدات . فمن وجهة نظرهم يبدو الشكل على أنه كل منفصل أو معزول عن الكليات الأخرى . ومن هذا التصور للغشتالت وعلاقته بالغشتالتات الأخرى تبرز فكرة الشكل والأرضية . حيث يشير (فرتيمر) الى ذلك بأنه يمكن في ظروف خاصة النظر الى الغشتالتات على أنها كليات متمايزة منفصلة عن الأرضية التي تختلف عن الشكل مما يجعل التمايز بينهما واضحاً حيث يعد الشكل عند إدراك الفرد له على أنه الغشتالت أو الصورة « البارزة المتمايزة أمام الفرد » أو على أنه الشيء البارز الذي يدرك . في حين أن الأرضية تعد الخلفية الأقل تحديداً أو تمايزاً والتي يظهر عليها الشكل . فالصوت المميز وسط أصوات كثيرة لأنه أكثر تمايزاً وتحديداً من الأصوات الأخرى التي تؤلف خلفية يظهر عليها . وبهذا الصدد يجب التنبيه الى أن التحديد أو الفصل بين الشكل والأرضية انما هو أمر نسبي ويرتبط بظروف معينة . فقد يبدو شيئاً ما في موقف معين شكلاً في حين يكون أرضية يبرز عليها شكل آخر . كما يولي الغشتالت أهمية للعلاقات المتبادلة التي تكون للأجزاء في سياق معين لأن هذه العلاقات هي التي تحدد صفة

المجال الادراكي وطبيعته . والتعلم في جوهره ما هو اكتشاف لهذه العلاقات أو ايجاد شكل أو نمط تنظيمي جديد لها وغالباً ما يتم القيام بهذا وذاك بصورة مفاجئة حيث يتكون نمط العلاقات بصورة خاطفة وكلية وهذا ما يسمى بخبرة « وجدتها » اشارة الى قصة ارخميدس المشهورة .

الاستبصار : إن الدراسات التي قام بها الغشتالت وتنالوا فيها ظاهرة الاستبصار تعد من أهم الاضافات التي أغنوا فيها معلوماتنا عن سيكولوجية التعلم وعن الطريقة التي يمكن أن توصلنا لحل المشكلة . لكن متى يلجأ المتعلم للاستبصار كي يجد حلاً لمشكلة ما ؟ إنه يلجأ الى الاستبصار اذا كان الموقف بسيطاً ويتفق مع مستوى نضجه إذ يقوم بتنظيم أو اعادة تنظيم العائق والهدف في علاقة جديدة مما يؤدي الى تغيير البناء الإدراكي ودلالته ومعناه .

وقد أوضح كوهلر من خلال التجارب التي أجراها أن الاستبصار يتوقف على عمر المتعلم وذكائه وإلفته بالموقف . كما بين « البرت » في تجاربه على الأطفال الصغار إذ طلب منهم حل ألغاز ميكانيكية وقد لاحظ أن الطفل العادي يتوقف بعض الوقت يتفحص اللغز للبحث عن أية علاقات لها دلالتها بين الأجزاء . وأثناء عملية الفحص هذه يقوم بتقليب اللغز والنظر اليه في أوضاع مختلفة مما يجعل أجزاء اللغز في وضع أكثر ملاءمة للاستبصار وفي حال فشله في الوصول الى أي حل يعالج اللغز ويحل المشكلة فإنه سيعالجه بطريقة عشوائية وتصبح محاولاته نوعاً من المحاولات الاعتباطية بعيداً عن أي مخطط داخلي أو فرضية ينطلق منها . وهذا يشير الى أن الاستبصار على صلة وثيقة بإدراكنا الحسي من جهة وتنظيمنا المعرفي من جهة أخرى . كما يبدو الاستبصار نقيضاً للمحاولة والخطأ أو هو المستوى الأدنى منه وأن النظام نقيض الفوضى والاضطراب . بعبارة أخرى يميل المتعلم للنظام والاستبصار كلما كان قادراً على ذلك بينما يجنح للفوضى والمحاولات العشوائية في حال فشله في انجاز عملية الاستبصار . وتجدر الاشارة الى أن الانسان في تعلمه لا يسير دوماً بخط

مستقيم ويتقدم مطرد بل كثيراً ما يواجه عقبات ومشكلات فيحل بعضها ويفشل في حل بعضها الآخر أي أن المتعلم تارة يكون بوسعه الاستبصار وتارة لا يجد بديلاً عن المحاولة والخطأ مما يسمح بالقول بأن هاتين الطريقتين في التعلم تسيران جنباً الى جنب أو أن المتعلم ينتقل من طريقة الى أخرى ليواصل بذلك تعلمه والتقدم فيه . ومع أن التفريق الدقيق بين هاتين الطريقتين (طريقة المحاولة والخطأ وطريقة الاستبصار) ليس أمراً يسيراً بسبب تداخلهما وتشابههما أحياناً فمن المفيد الاشارة الى خصائص الاستبصار الهامة ومنها ما يلي :

١ ــ يعتمد الاستبصار على تنظيم الموقف المشكل عندما لاتضمن الخبرة السابقة رغم أهميتها حل المشكلة . فالاستبصار لا يحدث بسهولة إلا اذا نظمت أساسيات الحل بحيث يمكن ادراك العلاقات بينها .

٢ ــ اذا حدث حل بالاستبصار فإن ذلك الحل يمكن أن يتكرر أي يصبح قابلاً للانتقال والتعميم .

٣ ــ الحل الذي يمكن الوصول اليه بالاستبصار يمكن استخدامه في مواقف جديدة لأن ما يتم تعلمه بالاستبصار ليس استجابة نوعية خاصة ولكنه علاقة معرفية بين وسائل وغايات . إن الخاصية الأخيرة تنطبق على الانسان فقط لأنها تتطلب تجريداً ولا يحسن التجريد إلا الانسان .

أما الاستبصار من حيث طبيعته فيبدو كما لو أنه « نوع من الاستعداد الفطري يولد المتعلم مزوداً به وظروف حياة الفرد تنضج هذا الاستعداد » أي أن الاستبصار مستقل أو شبه مستقل عن الخبرة وعن الشروط البيئية المحيطة بالفرد . إن التحليل الجاد لمضمون الاستبصار باعتباره حلاً لمشكلة يقودنا بالضرورة الى القول بأن الجانب الأهم فيه هو الاكتساب والتعلم السابق فلا أحد يولد مزوداً بقواعد النحو ولا بطرائق التفكير ولا بمعارف فيزيائية ورياضية وغيرها . لكن تجدر الاشارة الى أن توفر المعلومات والطرائق أمور ضرورية لكنها ليست كافية فتوفرها لا ينتج حلاً بصورة اتوماتيكية .

قوانين التعلم :

إن أصحاب نظرية الغشتالت شأنهم شأن كل الدارسين العلميين يسعون الى تفسير ظواهر التعلم والتوصل الى القوانين المفسرة لها . أما القوانين الخاصة بالتعلم من وجهة نظرهم فهي نفس قوانين الإدراك التي كشف عنها فرتيمر وأشار اليها كوفكا في كتابه مبادىء علم نفس الغشتالت وهذا دليل على أن مشكلات التعلم كانت عند الغشتالت ثانوية بالنسبة لمشكلات الإدراك . وان الأسس التي اعتمدوا عليها في تفسير الاستبصار هي ذاتها الأسس التي يعتمد عليها في تفسير التعلم .

ومن القوانين المعروفة عند الغشتالت نذكر ما يلي :

١ ــ قانون التنظيم او الشكل الجيد :

وهو قانون إدراكي أساسي ومحتواه أن التنظيم النفسي الإدراكي يميل الى الاتجاه دوماً نحو صيغة اجمالية جيدة أو شكل جيد نظراً لأن هذا الشكل يتميز بالبساطة والانتظام والثبات . وبذلك يصبح هذا القانون من قوانين التوازن التي لها أهميتها في « المجالات » ذات الخصائص الدينامية .

وقد حدد كوفكا قانون التنظيم على النحو التالي :

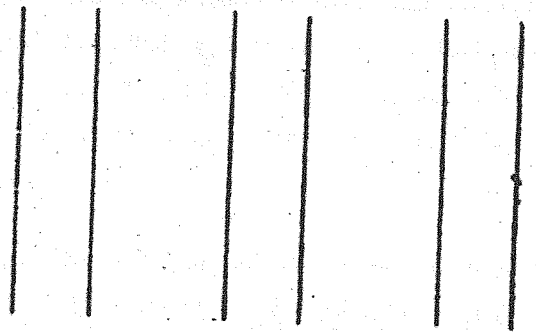
١ ــ إن التنظيم النفسي يكون دائماً في شكل جيد بقدر ما تسمح به الظروف المضبوطة ، بمعنى ذلك أن التنظيم النفسي الجيد الذي يحقق الفهم وإدراك العلاقات للعناصر الموجودة في المجال انما يتوقف على ضبط ودقة الظروف الموجودة في الموقف . ومن خصائص التعلم الجيد انه يتضمن البساطة والدقة والتناسق . بمعنى آخر يوجد ميل لكل حدث نفسي الى أن يكون ذا معنى ، وكاملاً ، وبسيطاً ولذلك فإن الشكل الجيد أو الإدراك الجيد أو التذكر الجيد لا يمكن أن يتصف بهذه الصفات من خلال أي شكل من أشكال الإدراك ولا يمكن تحقق ذلك إلا اذا تحقق تنظيم الخبرة الشعورية » .

٢ ـ قانون التشابه : بالأشكال

يعني هذا القانون بأن الأشياء المتشابهة أو المتماثلة تميل الى التجمع معاً في وحدة فتظهر الخطوط المتشابهة مثلاً أو النقاط المتماثلة على أنها وحدة إدراكية . فالعناصر المتشابهة يسهل تعلمها أكثر من العناصر غير المتشابهة . ويحدث الربط بين العناصر نتيجة للتفاعل بينها .

٣ ـ قانون التقارب : الترابط زمني / مكاني

أي أن تقارب الأشياء من بعضها مكانياً يساعد على إدراكها كمجموعة أو مجموعات اذا رسمت مجموعة من الخطوط المتوازية وغير المنتظمة في بعدها فإن أزواج الخطوط ذات الأبعاد القريبة الضيقة تدرك على أنها مجموعات كما في الشكل ( ) .



٤ ـ قانون الاغلاق : على

الأشكال الكاملة أو المغلقة أكثر ثباتاً من الأشكال الناقصة أو المفتوحة لأن هذه الأشكال تميل الى أن تكمل نفسها وتكون صيغة كلية في الإدراك الحسي . ويصدق هذا على التعلم حيث نجد أنه طالما كان النشاط ناقصاً فإن كل موقف يؤدي الى النشاط يصبح مرحلة انتقالية بالنسبة للمتعلم ، كما أن الأشكال والمواقف غير المكتملة تولد التوتر وتعز على التعلم لأن اكمال الموقف يجلب الاشباع والرضاء

٥ ـ قانون الاستمرار الجيد : الشكل المنتظم يتم

مغزى هذا القانون أن تنظيم المجال الإدراكي الحسي يميل الى أن يحدث على نحو يستمر فيه الخط المستقيم مستقيماً والدائرة دائرة وهكذا ..

نماذج من التجارب التي اجراها كوهلر : على القرد قفصا

تجارب مشكلات الصندوق : من أصل قانون الاستمرار

أعد كوهلر قفصاً علق بنصفه موزاً ووضع فيه صندوقاً بحيث أن القرد الجائع متى أدخل الى القفص لا يستطيع أن يصل الى الموز إلا اذا صعد فوق الصندوق بعد أن يضعه تحت الموز تماماً ويقفز . وكانت هذه المشكلة صعبة الحل بالنسبة للشمبانزي وقد استطاع القرد « سلطان » وهو واحد من ستة قرود خضعت للتجربة) حل المسألة بدون مساعدة بينما تعلمت بقية القرود حل المسألة بشيء من المساعدة إما بوضع الصندوق تحت الموز مباشرة أو باتاحة الفرصة لها لمراقبة أفراد آخرين يستخدمون الصندوق للوصول الى الموز وبعد حدوث التعلم أمامها كان القرد يتجه فور دخوله القفص الى الصندوق فيجره ويضعه في المكان المناسب ثم يقفز ويتناول الموز .

وفي تجربة أخرى وضع المجرب الموز في مكان مرتفع بحيث لا يصل اليه القرد ما لم يضع صندوقين أحدهما فوق الآخر ومن ثم يقفز ليصل الى هدفه . وواضح أن هذه التجربة جعلت من المشكلة أكثر تعقيداً لأنها تتطلب أمرين : الأول أن يصبح الصندوقين جزءاً من نمط أو صيغة كلية للحل والأمر الثاني إدراك ضرورة وضع الصندوق الصغير فوق الكبير حتى يكون التركيب ثابتاً ويعتقد كوهلر أن القرد قد أظهرت استبصاراً بإدراكها علاقة الصندوقين فيما بينهما لكنها لم تدرك أهمية الثبات في وضع الصندوقين معاً ولم تستطع بالتالي أن تتوصل الى عملية التثبيت هذه إلا عن طريق المحاولة والخطأ .

تجارب مشكلات العصي :

لقد تطلب حل المشكلة استخدام عصا أو أكثر لجذب الطعام الذي وضع خارج القفص وعلى مرأى من القرد . وقد لوحظ أن الاستبصار كان يحدث حيث استطاع القرد بسرعة خاطفة أن يستخدم العصا وأنه بمجرد نجاحه في الاستخدام كان يلجأ على الفور لتوظيف ماتعلم .

وقام كوهلر بتعقيد هذه المسألة وذلك بأن باعد أكثر بين الطعام والقرد بحيث لايستطيع الوصول اليه اذا اكتفى باستخدام عصا واحدة من عصوين تركا في القفص وقد حاول القرد سلطان أن يجذب الطعام باحدى العصوين ثم بالثانية دون جدوى ولما يئس انصرف عن الطعام وأخذ يلعب بالعصوين ولم يلبث أن أدخل إحداهما في الأخرى بطريقة بدت عارضة وعندما أدرك القرد أنهما أصبحا عصا واحدة جذب بها الطعام ولما تحقق الوصول الى الهدف بهذه الطريقة فقد أخذ يكرر تركيب العصوين المرة تلو الأخرى .

لقد استنتج كوهلر من هذه التجارب وغيرها أن التعلم حدث عن طريق الاستبصار حيث بدا الحيوان في بعض مراحل التجربة كما لو أنه أدرك العلاقات الداخلية بين عناصر الموقف .

التطبيقات التربوية :

لقد أفاد العمل التربوي من أبحاث ودراسات أصحاب نظرية الغشتالت من خلال ما اقترحوه من طرائق تساعد على زيادة الاهتمام بالفهم والتبصر وتؤكد على ضرورة استخدام عمليتي التركيب والتحليل ولعل من أهم هذه المقترحات ما جاء في كتاب فرتيمر « التفكير الانتاجي » حيث اختار مادة الهندسة باعتبارها أنسب المواد الدراسية لتطبيق مختلف المبادىء . ومن بين المشكلات التي عرضها فرتيمر على الأطفال والراشدين ايجاد مساحة متوازي الأضلاع . وميز بين طريقتين في حل المشكلات عموماً وفي حل هذه المسألة وأضرابها خصوصاً طريقة أصيلة مبتكرة ، وطريقة تقليدية غير منتجة كما استخدمت وتستخدم مبادىء الغشتالت كما هو

معروف في تعليم القراءة والكتابة وفي التدريب وفي مجال تكوين المهارات الخ واذا اعتبرنا بروز غشتالتياً فإن ما أضافه الشكليون الى الممارسة التربوية يصبح أكثر أهمية وأبعد أثراً .

نظرية جان بياجيه (١٨٩٦ ـ ١٩٨٠)

يعد جان بياجيه عالم النفس السويسري المعروف وزعيم مدرسة جنيف ومؤسس مركز « الابستمولوجيا التكوينية » من أشهر علماء النفس المعاصرين إن لم يكن من أشهر علماء النفس قاطبة . اهتم بدراسة النمو العقلي عند الأطفال وكرس له جلي نشاطه العلمي الحافل على امتداد ما يقرب من ستين عاماً أنجز خلالها عشرات الكتب ومئات المقالات العلمية وأصدر الدوريات وأهم من كل ما سبق أجرى تجارب وقام بملاحظات كانت هي مادة دراساته العلمية كافة .

لم يكن جان بياجيه صاحب نظرية محددة في التعلم كما سبق ورأينا عند السلوكيين وانما جاءت آراؤه في التعلم في سياق دراسته للنمو العقلي عند الأطفال ولمصادرهذا النمو وللشروط المؤثرة فيه . ولأن التعلم يحتل مكانة القلب في الدراسات النفسية فلم يكن هناك بد من أن يتناوله ولو بشكل غير مباشر عالم نفسي رصين كبياجيه .

كان بياجيه أقرب ما يكون الى الرجل الموسوعي في عصر بلغ فيه التخصص العلمي الدقيق درجة عالية للغاية . فقد تخصص في بداية حياته في ميدان البيولوجيا كما تعمق في الفلسفة وتبحر في نظرية المعرفة وبشكل خاص في المنطق كما كان له جولة في الرياضيات ثم استقر في ميدان علم النفس مما جعله يوقف كل ما وصل اليه لمعالجة مسائل من نوع : كيف تتكون المفاهيم العلمية ؟ وكيف يستوعب الطفل هذه المفاهيم ؟ كيف يتمثل مفهوم الزمان والمكان ؟ وكيف يكتشف مبدأ الحتمية والسببية ومفهوم الهوية ؟ كيف ينتقل الطفل من المعرفة الحسية للحركية الى المعرفة ما قبل الاجرائية ثم الى المعرفة الرمزية المجردة ؟ .

لقد ألحق بياجيه بالفيلسوف كانط الذي أكد أن تعلم أي شيء يتطلب معرفة سابقة لمفاهيم أساسية فطرية كمفهوم المكان والزمان فقد اتفق بياجيه معه بأنها مفاهيم أساسية لكنه لم يوافق على أنها فطرية وسابقة للتجربة وانما تتكون وتتشكل في سياق التجربة وعن طريق الفعل الذي يقوم به الانسان . كما انتقد المدرسة الربطية القديمة في أن العقل صفحة بيضاء تتلقى الانطباعات الحسية التي هي عناصر المعرفة كما عارض النشتالت في أن الكليات هي بنى فطرية، فاكد أن هذه البنى يقوم الفرد ببنائها من خلال تفاعله مع البيئة . وهو في نظرته الى التعلم الانساني يقول بالتعلم التلقائي الذاتي التنظيم .

التعلم عند بياجيه:

اذا كان التعلم هو نوع من التدريب المعزز عند السلوكية فإن التعلم عند بياجيه هو التعلم القائم على المعنى ذو الدلالة ، والناشيء عن التأمل والتروي ، والذي يحتاج للتعزيز حاجة أكيدة لكن التعزيز لا يأتي من البيئة على شكل مكافأة ، وانما ينبع من أفكار المتعلم ذاته ، والتعلم من حيث كونه عملية هو بناء أكثر منه اكتشاف يقول بياجيه (إن المعرفة والتعلم بناء أكثر منهما اكتشاف ، أي أنهما الإبداع الفعال لبنى جديدة لم تكن موجودة من قبل لا في العالم ولا في العقل) وتتضح نظرة بياجيه للتعلم من خلال نظرته للنمو الذي له صلة وثيقة بالتعلم ، النمو عملية حلزونية مبدعة يخضع فيها سياق المتقدمات نفسه لعمليات اعادة بناء متعاقبة بسبب التفاعل بين الاطروحة والطباق في كل مستوى مركب جديد) وهكذا يبدو أن النمو شبيه بالطاقة الكامنة والتعلم هو الذي يحققه ويحيله الى واقع والفعل الذي نمارسه مع الأشياء والأحداث بقصد التأثير فيها هو المصدر الوحيد والممكن للتعلم فبالتعلم ينتظم النمو ويرتقي عبر المراحل مكتسباً أبعاداً جديدة ومضامين جديدة . ولكي نقف على وجهة نظر بياجيه في التعلم سنتناول جوانب من نظريته العامة في النمو العقلي ولا سيما ما يتصل منها بموضوع التعلم

بالرغم من ان ملامح نظرية بياجيه في النمو العقلي وفي اطارها نظريته في

التعلم بدأت في الظهور مع ظهور أعماله الأولى مثل كتابه « اللغة والتفكير ١٩٢٣ ومن ثم « الحكم عند الطفل » و « الاستدلال عند الطفل » ... الخ

لكن أحداً لم يدخل بياجيه في عداد المشتغلين في حقل التعلم أو من أصحاب النظريات فيه حتى عهد قريب . وقد يعود عدم الاعتراف هذا لأسباب عديدة منها أن الاتجاه السلوكي الذي سيطر سيطرة شبه كاملة حتى الخمسينات أو الستينات من هذا القرن في ميدان التعلم لا ينسجم مع توجه بياجيه المعرفي الصريح الذي حاربته السلوكية واعتبرتها ألد أعدائها . ومن جهة أخرى قد يعود السبب الى بياجيه نفسه والى طبيعة اللغة والمفاهيم التي استخدمها ولم تكن مألوفة في هذا المجال مما أدى الى صعوبة فهمه ، فضلاً عن أن كتبه وأعماله العلمية الأخرى لم تنشر سوى بالفرنسية ولم تترجم الى لغات أخرى حتى مطلع الستينات . وربما لأن نظريته تشكل لحمة متماسكة الأجزاء لا يمكن اقتطاع جزء منها والاكتفاء به ، بسبب التداخل والتشابك بين عناصرها وتكاملها . إذ لكي تعرف بياجيه لا بد أن تحيط به وأن تضطلع على ما قام به وأنجزه ، وما قام به وأنجزه شيء ضخم وعظيم .

لكن بياجيه في حقيقة الأمر إن لم يكن صاحب نظرية في التعلم فهو صاحب مشروع عظيم في تفسير التعلم وفي الكشف عن طبيعته ومستوياته .
ونظريات التعلم التي عرضنا لها لم تكن تتميز بأكثر من ذلك أو في أحسن الأحوال لم تزد عن ذلك كثيراً . وبهذا المعنى نقول ان لبياجيه نظرية في التعلم فما هذه النظرية ؟

منطلقات نظرية بياجيه :

تقوم نظرية بياجيه على أربعة منطلقات رئيسة نتحدث عن كل منها باختصار على النحو التالي :

١ ـ استراتيجية التنظيم :

وتتجلى في نزعة الفرد الى ترتيب وتنسيق العمليات العقلية في أنظمة كلية متناسقة ومتكاملة وتنطوي على المنهج العام الذي يؤدي الى تكوين أطر ومخططات عقلية والى مداخل ومقاربات معرفية متنوعة . وتمد استراتيجية التنظيم الأساس النظري والجانب العقلي الأهم والحاسم في عملية بناء المعرفة وتطورها . لأن هذا الأساس ينتج التوجه العام في المسائل والمواقف الاشكالية إذ يتيح إمكانية تحديد المشكلة وصياغة الفروض الأولية واختبارها لمعرفة مدى كفاية هذه الفروض للحل بالذات كان بياجيه منطقياً في تحديده لفترات النمو العقلي من منطلق سيادة أو سيطرة استراتيجية ما في التنظيم وفي التكيف في كل مرحلة من المراحل التي حددها . بعبارة أخرى قابل بين مراحل النمو ومستويات نضج هذه الاستراتيجية لأن مراحل النمو وتعاقبها وتداخلها ما هي في الأصل إلا تتبع وتقصي لكيفية بزوغ هذه الاستراتيجية وانتقالها من مستوى أدنى الى مستوى أرقى عبر المراحل .

ب ـ استراتيجية التكيف :

تبرز استراتيجية التكيف نزعة الفرد الى التلاؤم والتآلف مع البيئة التي يعيش فيها . علماً بأن لكل فرد استراتيجيته الخاصة في التكيف . وتشتمل هذه الاستراتيجية على البرامج التنفيذية والآليات والمهارات المختلفة التي يستخدمها الفرد للتلاؤم مع شروط العالم الخارجي وهي صورة لذكائه أصلاً لأن الذكاء عملية تكيف والتكيف نوع من التوازن بين عمليتي التمثل والتلاؤم . كما أن كل فعل سواء كان خارجياً أم داخلياً هو عملية تكيف أو اعادة تكيف .

إن هاتين الاستراتيجيتين: استراتيجية التنظيم والتكيف هما مظهرين لشخصية الفرد. الأولى ذات طابع تخطيطي تنطوي على الغايات والأهداف والثانية ذات طابع تنفيذي تنطوي على الأفعال المحققة للتكيف بصورتها العقلية والمادية.

طرائق التكيف : مطلوب

إن الوظيفة العامة لكل استراتيجية هي تحقيق التكيف في المجال الذي تعمل فيه ويمكن الوصول الى التكيف بطريقتين : طريقة التمثل ، طريقة التلاؤم .

١ ـ التمثل (الاستيعاب) :

هو قيام الفرد بادماج المثيرات الواردة اليه من العالم الخارجي في بنائه العقلي عن طريق عمل البنى الموجودة لديه . وبالتالي هو عملية تحويل الخبرات الجديدة الى خبرات مألوفة وصيرورتها جزءاً من خبرة الفرد الكلية . كأن يقرأ التلميذ الدرس ويعالجه تحليلاً وتركيباً ويحدد أفكاره الرئيسة وتفهماً لمضمونه جيداً فيتحول الدرس بما فيه من معلومات الى عنصر معرفي من معارف التلميذ وهذه العملية نطلق عليها التمثل أو الاستيعاب . كما أن التمثل عملية تتجه من الخارج الى الداخل مما يجعل العنصر الداخل يخضع للتبدل والتحول .

٢ ـ التلاؤم ـ المطابقة :

هو قيام الفرد بعملية تغيير استجابته (بناه العقلية) نفسها لتلاؤم مثيرات البيئة المحيطة . أو هو مجموع التغيرات والتبدلات الحاصلة في داخل الكائن الحي تجاه المثيرات والضغوط المتأتية من الخارج . فهو عملية تتجه من الداخل الى الخارج مما يبقي المثير (أو المثيرات) محافظاً على ذاته ولكنه ينتهي بفعل التجربة ومرونة التكيف .

تكامل التمثل والتلاؤم :

التمثل والتلاؤم قطبا المعرفة والذكاء مهمته تحقيق التوازن بينهما وضمان ملازمة كل منهما للآخر . ذلك لأن التمثل بدون ملاءمة يشوه الخبرة الجديدة ، والتلاؤم بدون تمثل يؤدي الى نتائج خاطئة . وهكذا يبدو واضحاً أن هاتين الطريقتين في المعرفة تمثلان العلاقة الجدلية بين الذات والموضوع . فعندما تسود

الذات على الموضوع وتخضعه لمتطلباتها وخططها فإنها تتمثله وتستدخله (تستنبطه)، وعندما لا يكون بوسع الذات بما تملكه من بنى عقلية الإمساك بالموضوع والاحاطة به تلجأ الى تكييف نفسها مع هذا الموضوع تمهيداً لتمثله فيما بعد . ومن جراء التفاعل الدائم بين البنى العقلية الداخلية والشروط الخارجية وكنتيجة لهذا التفاعل تتكون المعرفة التي هي بدورها ثمرة للتعلم وتتاج له كما أنها مظهر جوهري للنمو العقلي إن لم تكن هي ذات هذا النمو ومضمونه الحقيقي .

مبادىء التعلم عند بياجيه : طرق ص ٥٤

يعرّف بياجيه التعلم بأنه « عملية تنظيم ذاتية تؤدي الى فهم العلاقات بين عناصر المفهوم الواحد المحدد وفهم كيف يرتبط هذا المفهوم المحدد بالمفاهيم التي سبق تعلمها » أما المبادىء التي يقوم عليها التعلم من وجهة نظر بياجيه والمشتقة من نظريته المعرفية بما تشتمل عليه من منطلقات واستراتيجيات وطرائق فهي المبادىء التالية :

١ ـ التعلم حالة خاصة من حالات النمو :

لا يستطيع الطفل تعلم مفهوم ما إلا اذا وصل الى المرحلة النمائية اللازمة من مراحل نمو الذكاء (التفكير) وتطوره ، وأصبحت بحوزته متطلبات العملية العقلية المناسبة له .

٢ ـ النمو عملية زيادة الوعي بالعلاقة بين الطفل ومحيطه :

إن النمو خلال مراحل العمر المختلفة يعني « نمو الوعي » والوعي ليس مجرد عملية بسيطة . إذ يهدف الى اكتساب مزيد من المعلومات عن الحقائق الخارجية والحقائق المطلقة . كما أن الوعي هو ازدياد حساسية الانسان للطريقة التي تستطيع بها نشاطاته وأفكاره الإسهام في إقامة بناء ايجابي أكثر مرونة وتكيفاً لهذا العالم . بصرف النظر عما اذا كان لهذا الوعي أية علاقة بالحقيقة المطلقة أم لا .

٣ ـ الإدراك الحسي موجه من قبل عمليات عقلية عليا هي ذاتها ليست وليدة اشكال سابقة له :

يفرق بياجيه بين نوعين من الاستجابة تجاه مؤثرات العالم الخارجي النوع الأول لا تعتمد على معطيات المنطق والإدراك المسبق للمشكلة أي التصور الذهني بل تعتمد على المعطيات الحسية الحركية أو العملية العفوية المرتبطة بظروف التجربة الآنية . وهذا النوع من الاستجابة يحقق نوعاً من التوازن الضعيف ويصادف لدى الطفل في المراحل الأولى من تطوره العقلي . اما النوع الثاني من الاستجابة فإنه يعتمد على التطور العقلي أو الإدراك المسبق بحيث يتصور الطفل المسألة ويقوم بتحليلات منطقية بوساطة العمليات العقلية العكسية التي تقوم بدورها بتوجيه الإدراك الحسي مما يشير الى تكامل البنى العقلية وذلك في نهاية فترة المراهقة .

٤ ـ التعلم عملية خلق عضوية وليست عملية تراكم آلية :

وهذا يشير الى أن التعلم ليس مجرد ضغط للمعلومات وامتصاص لها . إنه نوع من البناء والاكتشاف لكن هذا لا يعني أن يقوم كل متعلم باعادة اكتشاف ما عرفته البشرية خلال تاريخها الطويل وانما تتم العملية عن طريق التربية وبسرعة كبيرة جداً فالطريقة التي احتاجت سنوات وسنوات في الماضي حتى تم التوصل اليها أصبح التلاميذ يتعلمونها تحت إشراف المعلم وتوجيهه خلال حصة درسية أو أكثر . وتعلم الطريقة أو الاجراءات الجديدة هو التعلم الذي يؤدي الى تعلم أرقى وأعم لأنه يوفر قاعدة للتعلم الذاتي . أما تعلم المعلومات ولا سيما باتباع طريقة الحفظ الصم وجمع المعلومات دون تبين الروابط القائمة بينها فهو تعلم لا يبقى ولا يؤدي الى أن يصبح المتعلم فعالاً أو يتعلم اعتماداً على نفسه نظراً لأن المعلومات تتراكم دون أن يكون المتعلم قادراً على تمثلها .

٥ ـ كل مفهوم مكتسب ينطوي على استدلال ما :

وهنا يشير بياجيه الى أن التعلم الجيد هو التعلم القائم على التجريد حيث

أي أن بياجيه يلح على عامل الفهم وضرورة توفره في كل مراحل العملية التعلمية كما يؤكد على أهمية التعلم الذاتي القائم على فعالية ونشاط المتعلم وتلك مسألة أصبحت من مسلمات التعلم الجيد ذلك لأن العمل أي عمل ينجزه المتعلم بنفسه عمل أكثر قابلية للحفظ والاحتفاظ والاسترجاع وأقل عرضة للنسيان .

مراحل النمو العقلي عند جان بياجيه :

سنتحدث عن مراحل النمو العقلي عند بياجيه باعتبار أن كل مرحلة من المراحل التي حددها تقابل شكلاً من أشكال التفكير أو مستوى من مستويات التعلم . وقد حدد بياجيه لهذه المراحل أعماراً تقريبية وأطواراً فرعية وترتيباً ثابتاً لا يتغير . وقبل الحديث عن هذه المراحل تجدر الاشارة الى أربعة اعتبارات أساسية يقول بياجيه أنه لا بد من أخذها بعين الاعتبار للوقوف على مفهوم المرحلة لديه وهذه الاعتبارات هي :

١ ــ تتألف كل مرحلة من المراحل الأربع من فترة تشكل وفترة تحصيل وتتميز فترة التحصيل بالتنظيم المطرد للعمليات العقلية في المرحلة المعنية كما تكون نقطة الانطلاق لتشكل المرحلة التي تليها .

٢ ــ كل مرحلة من المراحل تتكون في نفس الوقت من فترة تحصيل لتلك المرحلة ونقطة البداية للمرحلة التي تليها ، وبهذا نرى أن المراحل ليست منفصلة عن بعضها البعض ، بل إنها متداخلة تداخلاً عضوياً .

٣ ــ إن ترتيب ظهور المراحل الأربع ثابت لا يتغير إلا أن سن التحصيل للمرحلة يتغير الى حد ما ، حسب تأثير الدوافع والتدريب والعوامل الحضارية والثقافية ، وهذا يعني أن السنوات التي حددها بياجيه لتلك الفترات لا تشكل حدوداً جامدة غير قابلة للتغيير .

٤ ــ يسير الاطراد من مرحلة سابقة الى مرحلة لاحقة حسب قانون يشبه التكامل ، بمعنى أن الأبنية السابقة تصبح جزءاً لا يتجزأ من الأبنية اللاحقة . أي أن المراحل اللاحقة تحتوي ما قبلها .

١ ــ مرحلة التفكير الحسي الحركي :

وهي الفترة الممتدة من الولادة وحتى نهاية السنة الثانية من العمر . وهذه المرحلة على الرغم من أنها شبه بدائية فإنها تشهد ولادة جميع التراكيب أو البنى العقلية بشكل جزئي أو كلي . بفضل نمو الحواس وتطور الحركات وهذا ما يساعد الطفل على إدراك العالم الخارجي والتنقل في المكان ودفع وجر وتقليب بعض الأشياء مما يزيد في قدرة الطفل المعرفية ويحوله من كائن ضعيف وسلبي الى كائن نشط وفعال ولاسيما بعد أن يتعلم المشي والكلام مع بداية السنة الثانية ولأن أساس تفكير الطفل في هذه المرحلة يقوم على تفاعل التنظيمات الادراكية والحركية سميت مرحلة التفكير الحسي الحركي . وتتضمن ستة أطوار هي :

١ ــ الطور الأول : وهو يشغل الشهر الأول من حياة الطفل ويسمى طور المنعكسات نسبة للمنعكسات التي يولد الطفل مزوداً بها وهي عدته الأساسية للتفاعل مع المحيط من حوله .

٢ ــ الطور الثاني : ويمتد من نهاية الشهر الأول حتى نهاية الشهر الرابع وهو طور التكيفات الأولى المكتسبة والحركات الدائرية البدائية .

٣ ــ الطور الثالث : يمتد من بداية الشهر الخامس حتى نهاية الشهر الثامن حيث يستطيع أن يعيد الاستجابات التي أدت الى نتائج ذات أهمية بالنسبة له وهو طور التكيفات القصدية والحركات الدائرية الثانوية .

٤ ــ الطور الرابع : ويمتد من بداية الشهر التاسع حتى نهاية الشهر الثالث عشر حيث يبدأ الطفل في هذا الطور باستعمال وسائل مناسبة للوصول الى غاياته ويسمى طور تنظيم البنى الثانوية بالنسبة للمواقف الجديدة .

٥ ــ الطور الخامس : ويمتد من بداية الشهر الرابع عشر حتى نهاية الثامن عشر وفيه يلجأ الطفل الى التجريب والاكتشاف والتعديل والتنويع في سلوكه ويطلق عليه

طور الحركات الدائرية الثالثة واكتشاف الوسائل الجديدة عن طريق التجربة وحذف الخطأ .

٦ ـ الطور السادس : ويمتد من بداية الشهر التاسع عشر حتى نهاية السنة الثانية وفيه تبدأ الاستجابة للأشياء والأحداث التي يلاحظها أمامه والتفكير فيها ويطلق عليه طور ابتكار الوسائل الجديدة عن طريق النشاط العقلي .

٢ ـ مرحلة التفكير ما قبل العمليات (الحدسي) :

وتمتد هذه المرحلة من نهاية السنة الثانية حتى نهاية السنة السابعة وتتميز بظهور الوظائف الرمزية واللغة التي تضع أمام الطفل امكانات عقلية هائلة تمكنه من تمثل كثير من مؤثرات البيئة والمطابقة معها كما تمكنه من التعبير عن حاجاته ومشاعره وأفكاره وهذا النمو يقود الى نتائج هامة هي :

آ ـ إن اللغة تساعد الطفل على التفاعل مع الآخرين ومع المجتمع بما فيه من فاعليات وأنشطة وأدوار مختلفة .

ب ـ بفضل نمو الوظيفة الرمزية واللغة ينتقل من التفاعل الآني على أساس ادراكي الى التفاعل مع الوسط على أساس التمثل لمؤثرات البيئة عقلياً وخزنها للاستعمال اللاحق .

جـ ـ الإدراك المسبق للفعل أي أن الفعل بات يبرز أولاً على شكل مخطط عقلي داخلي .

وهذه النتائج تقود الى تفاعل اجتماعي أوسع وأعمق والى نمو التفكير وتطور الحكم لكن على أساس الحدس وتقسم هذه المرحلة الى طورين :

١ ـ طور ما قبل المفاهيم من ٢ ـ ٤ سنوات حيث يستطيع الطفل القيام بعمليات تصنيف بسيطة .

٢ ـ الطور الحدسي من ٤ ـ ٧ سنوات تتطور عمليات التصنيف لتصبح أعقد لكن بدون قواعد يستوعبها كما يبدأ في هذا الطور الوعي التدريجي بثبات خصائص الأشياء .

٣ ـ مرحلة التفكير المحسوس :

تمتد هذه المرحلة من نهاية السابعة حتى نهاية السنة الحادية عشرة وفيها يبدأ الطفل بالتمييز بين الأشياء الحية والجمادات ويصبح قادراً على حل بعض المشكلات عن طريق المحاولة والخطأ كما يتمثل العلاقات ذات الطبيعة المادية مما يمكنه من الدخول في نقاشات وحوارات على هذا الأساس من التفكير المادي كما أن الطفل ينتقل من التمركز حول الذات الى التفاعل الاجتماعي ومن التفكير اللامنطقي السحري الاصطناعي الحدسي الى التفكير المحسوس القائم على العلاقات المتبادلة أو العكسية مما يوفر أماناً لتحول الأفعال الخارجية الى أفعال داخلية ومن مظاهر نمو التفكير في هذه المرحلة نذكر ما يلي :

١ ـ نمو قدرة الطفل على التصنيف حيث يستطيع أن يوظف بعدين كاللون والشكل .

٢ ـ يتدرج ببطء في تكوين مفهوم الزمن ـ العمر يساوي عدد السنوات السابقة .

٣ ـ تتطور قدرة الطفل على استخدام المفاهيم الهندسية الاقليدية ـ الأشكال المرئية المحددة .

ورغم تقدم الطفل من الناحية العقلية بالمقارنة مع المراحل السابقة يظل يعاني من بعض نواحي القصور التي تعيق التفكير الموضوعي لديه ومن هذه العوائق نذكر ما يلي:

آ ـ ضعف قدرته على الاستدلال اللفظي .

ب ــ ضعف قدرته على اكتشاف المغالطات المنطقية .

جـ ــ عجزه أمام الفروض التي تغاير الواقع .

٤ ــ مرحلة التفكير المجرد (العمليات الشكلية) :

وتبدأ هذه المرحلة من الثانية عشرة ــ الخامسة عشرة حيث يصبح التفكير المجرد هو الشكل المسيطر من التفكير طيلة الحياة . إن هذه المرحلة تضع أمام المراهق امكانات عقلية جديدة ونامية تساعده على الانتقال من حدود الواقع المحسوس الى عالم التصورات العقلية والمبادىء والنظريات والأفكار المجردة مثل مفاهيم النسب والتناسب والتوازن والمفاهيم الاحتمالية واستقراء القوانين وتحليل العوامل ولهذا يطلق بياجيه على هذه المرحلة مرحلة العمليات الافتراضية أو التفكير الفرضي الاستدلالي أي الذي ينطلق من المبادىء والنظريات العامة وتتميز بوجه عام بما يلي :

١ ــ الشعور بعدم كفاية طرق وأساليب المرحلة السابقة مما يدفعه للبحث عن بديل أرقى .

٢ ــ تتوازن عمليتا التمثل والملاءمة توازناً ديناميكياً مما يدل على قدر كبير من استقرار تفكير الفرد .

٣ ــ تكون العلاقات المجردة واستخدام التفكير الفرضي الاستدلالي .

٤ ــ تخيل الاحتمالات المتضمنة في موقف مشكل قبل تقديم الحلول له .

٥ ــ التفكير يتجه في المقام الأولى الى العلاقات باعتبارها المحتوى الجوهري لموضوع التفكير .

٦ ــ القدرة على التفكير وتوفر مستلزماته انطلاقاً من الوقائع سعياً وراء القانون ثم العودة ثانية الى الواقع .

٧ ــ التعامل مع الأشياء عن طريق العمليات المنطقية التركيبية وتحويلات المجموعة .

٨ ــ الانتقال من التمركز حول الذات الى التفكير في العلاقات الاجتماعية المتبادلة وما يترتب على ذلك من تفكير بمكانة الفرد في المجتمع وموقع الانسان في العالم ... الخ .

بالرغم من الانتقادات الكثيرة التي وجهت لبياجيه حول مجمل نظريته وحول المراحل بالذات فإن بياجيه قدم من الأفكار والدراسات ساعد على دفع علم النفس النمائي وعلم النفس التربوي خطوات واسعة نحو الأمام وما هذا الاهتمام الكبير ببياجيه وبأعماله العلمية على مستوى العالم سواء في المؤسسات الأكاديمية أو في الممارسات التربوية إلا دليل على انجازاته الرائعة ومكانته المرموقة في العلم المعاصر .

التطبيقات التربوية لنظرية بياجيه :

لقد جرت استناداً الى أفكار بياجيه تعديلات جذرية في المناهج المدرسية وتنظيم الصفوف في اتجاه المزيد من الاعتماد على تعلم الطفل الذاتي التلقائي عن طريق الفاعليات المشخصة . وقد وصف بياجيه عند تسلم جائزة علم النفس الامريكي عام ١٩٦٩ « بأنه معلم بارز وفريد في أدبيات علم النفس » .

فقد أمكن الاستفادة من نظرية بياجيه على نطاق واسع في تربية الأطفال العاديين وغير العاديين إذ ساهم بياجيه نفسه في وضع كتب لتلاميذ المرحلتين الابتدائية والثانوية خاصة بتعليم مفاهيم الزمن والحركة والسرعة والاحتمال والمنطق والمصادفة والسببية .. الخ كما بين بياجيه للمدرسين ولمن يهتم بالتلاميذ بأن الأخطاء التي يرتكبونها ليست ناجمة دائماً عن عدم الاهتمام الكافي أو الفشل في أداء الواجبات المنزلية . ففي بعض الأحيان يعجز الأطفال عن فهم دروسهم لأن المفاهيم التي تتضمنها تلك الدروس تتطلب معرفة ومستوى من النمو العقلي يفوق مرحلة النمو والتطور الحالي الذي هم عليه . كما كان لبياجيه الفضل في التنبيه والتدليل على الأهمية الكبيرة التي تتميز بها الوسائل المعينة ولا سيما في الفترة التي لا يستطيعون فيها التجريد . كما كان لآرائه أثر كبير في إعداد مناهج في المرحلة

الابتدائية تعتمد على الرسم والتمثيل البياني والصور إضافة الى اعتمادها بقدر ما يمكن على الأشياء الحقيقية ممن يدخل في الدروس هنا وهناك .

النظرية السوفياتية في التعليم (نظرية التكون المرحلي للافعال العقلية لغالبرن) :

ينطلق علم النفس السوفياتي من مبادىء أساسية مشتقة من الفلسفة الماركسية اللينينية والتي كان قد عمل على وضعها واستقرارها كل من : فيغوتسكي ، ليونتيف روبنشتين ، لوريا ، زاباروجيتس ، زيتشنكو ، أنانايف ، الكونين ، غالبرن وغيرهم والدراسات التي جرت وتجري الآن ما هي إلا تجسيد لهذه المبادىء وترجمة لها . ولهذا نرى أنه من الضروري أن نعرض بايجاز لهذه المبادىء ومن ثم نتحدث باختصار عن نظرية غالبرن (نظرية التكون المرحلي للأفعال العقلية) باعتبارها تجسيداً لهذه المبادىء في ميدان سيكولوجية التعلم . علماً بأن هذه النظرية وإن كانت النظرية السائدة في هذا المجال في الاتحاد السوفياتي لكنها ليست الوحيدة . فهناك جماعة النظرية ــ الربطية البافلوفية التي ترى أن التعلم هو ربط بالمعنى الذي قال به بافلوف إن جوهر النشاط العقلي هو التحليل والتركيب ومن ممثلي هذا الاتجاه : فيتشنسكايا ، كابانفا ــ ميللر ، لوبلينسكايا .. الخ وهناك أصحاب مدرسة التهيؤ التي أسسها اوزنادزي في « تبيلسي » عاصمة جمهورية جورجيا السوفياتية وما يزال مؤيدوها يديرون ويشرفون على معهد علم النفس ومركز للأبحاث في المدينة المذكورة لكن نظرية غالبرن تكاد تسيطر سيطرة شبه كاملة تقريباً حيث تجري معظم الدراسات والبحوث ولا سيما التجريبية منها وكذلك التطبيقات التربوية بصورة خاصة والمعروفة باسم شبكة المدارس التجريبية التي يديرها ويشرف عليها منذ أواسط الستينات وحتى اليوم كل من الكونين ودافيدوف .

مبادىء علم النفس السوفياتي

لقد تمخضت أعمال علماء النفس السوفيات في نهاية الأربعينات عن ثلاثة مبادىء أساسية تؤلف أسس علم النفس السوفياتي وهي :

١ ــ فهم النفس كنشاط .
٢ ــ مبدأ الاعتراف بالطبيعة الاجتماعية لنشاط الانسان النفسي .
٣ ــ مبدأ الاعتراف بوحدة النشاط النفسي والنشاط العملي الخارجي .

١ ــ النفسية كشكل خاص من النشاط :

ويعني هذا المبدأ أن النفس ليس تجلياً للشعور وإنما هي شكل من النشاط الحياتي للفرد يتضمن له حل مسائل محددة في سياق تفاعله مع العالم من حوله . ويبدو الفرد كبداية فعالة وليس مجرد وعاء لما هو نفسي . فهو لا يقوم بأفعال خارجية فقط وإنما يؤدي أفعالاً نفسية أيضاً . والنفس ليس مجرد صورة ولا مجموعة من التصورات ، بل هي نشاط ومنظومة أفعال وعمليات يوحدها دافع واحد وهدف واحد .

إن فهم النفس كنشاط يغير موضوع علم النفس تغييراً جذرياً . إذ ينبغي عليه الآن أن لا يدرس الوظائف النفسية المستقلة المعزولة (الانتباه ، الارادة ، العاطفة ... الخ) وإنما عليه أن يدرس منظومة النشاط . فالوظائف المستقلة من خلال دخولها في النشاط تحتل فيه مكانة بنيوية محددة وتؤدي دوراً وظيفياً معيناً . وبالتالي إن قوانين النشاط لا يمكن أن تكون مكافئة لقوانين عناصرها المستقلة أو لجملة هذه القوانين . بعبارة أخرى ، موضوع علم النفس ــ النشاط ــ منظومي بطبيعته ولهذا يجب أن يدرس كنظام . ولهذا فإن التحول الى دراسة النفس باعتبارها نشاطاً لا يمكن أن يتم عن طريقه استبدال المصطلحات فقط . بدل وظيفة الانتباه ، نشاط الانتباه ، بدل الوظيفة الانفعالية ، النشاط الانفعالي .. الخ إن مثل هذا الاجراء لا يغير من الواقع شيئاً . ما دامت الوظائف المستقلة لا يمكن أن تؤلف نشاطاً .

لقد تغير موضوع علم النفس تغيراً كلياً من ناحية أخرى ، إذ ينبغي على علم النفس ألا يقتصر في دراسته على ما هو نفسي فقط لأن ذلك حالة خاصة . والحالة