Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

جامعـــــــــــــــة و
كليـــــة العلـــــوم الإجتماعيـــــــــــــــة
قسم علم النفس و علوم التربية

النمو المعرفي عند الطفل المسعف
وفقا لنظرية جان بياجي
وعلاقته بعامل الذكاء

ـــ دراسة ميدانية/فارقية بين أطفال مسعفين وعاديين ـــ

(أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الدولة في علم النفس و علوم التربية)

إعداد الطالب :
آسيا عبداللّه

تحت إشراف الأستاذ الدكتور:
أ.د. ماحي إبراهيم

أعضاء لجنة المناقشة:

أ.د مزيان محمد	رئيسا
أ.د ماحي إبراهيم	مقررا
أ.د غياث بوفلجة	عضوا مناقشا
د. هاشمي أحمد	عضوا مناقشا
د . بوغازي الطاهر	عضوا مناقشا

السنة الجامعية : 2007/2006

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

لسم الله الرحمن الرحيم

"وقل رب زدني علما"

صدق الله العظيم

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الإهـــــــداء

أهدي ثمرة جهدي إلى روح أبي و أمي الطاهرتين.

إلى زوجتي وأبنائي وبناتي.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

كلمة

شكرا لله الذي ألهمني القوّة لإنجاز هذا العمل المتواضع. وأتقدم بكل إعتزاز وفخر بالشكر الجزيل إلى أستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور ماحي إبراهيم الذي تابع البحث بكل جديّة وتوجيه وإرشاد.

كما أتوجّه بالشكر إلى الأساتذة الكرام الذين قدّموا لي كل عون ومساعدة والتشجيع وهم: الأستاذ هاشمي أحمد ، مزيان محمد ، غياث بوفلجة ، بلقوميدي عباس ، شارف جميلة.

كما أتوجه بالشكر إلى مديرة ومدراء مدرسة الشيخ بعمامة ومدرسة بوجمعة ومدرسة محمد راسم. ومدير إكمالية شرفاوي علي.

كما أتوجه بالشكر الجزيل إلى مدير حي الطفولة لما وفّره للباحث من جو العمل وإلى مربيات ومعلّمات والأخصائيات بحي الطفولة ونادي البنات .

كما أتوجّه بالشكر والتقدير إلى أعضاء لجنة المناقشة الذين قبلوا ولبوا الدعوة لتقييم هذا العمل المتواضع.

وختاما أتقدم بالشكر إلى كل من ساهم في مديد العون و المساعدة.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ملخص البحـ

يهتم هذا البحث بموضوع النمو المعرفي عند الطفل المسعف، إضافة إلـــى العلاقة بين الذكاء وكل من الجنس والتحصيل الدراسي والصف الدراسي (المستوى التعليمي) واستخدمت عينتين في البحث إحداهما ضابطة والأخرى تجريبيـــة وهـــذا حتى يكون للبحث مصداقية علمية. واقتصرت العينتين على الأطفـــال المتمدرســـين بالتعليم الإبتدائي والمتوسط.

كما حاول البحث معرفة ما إذا كان هناك فروق بين الإناث والذكور، وبين العينتين في الأطوار التعليمية الثلاث (الطور الأول والثاني إبتدائي، والطور الثالث متوسط). أجريت الدراسة على عينة قوامها **68** تلميذا وتلميذة منها **34** تلميذا وتلميذة مسعفين وتمّ إختيارهم بطريقة مقصودة، في حين اختيرت عينة متكونة من **34** تلميذا وتلميذة عاديين أختيروا بطريقة عشوائية من ثلاث مدارس إبتدائية وإكماليتن.

جمعت معطيات الدراسة باستخدام أدوات القياس أختبرت خصائصها الســـيكومترية من صدق وثبات خلال الدراسية الإستطلاعية وتتمثل فيما يلي:

- إختبار النمو المعرفي.
- إختبار النمو العقلي المعرفي.
- إختبار الذكاء.
- التحصيل الدراسي.

كما اعتمد على الوسائل الإحصائية المناسبة لدراسة العلاقات والفروق بين الفئـــات فاعتمد على معامل الإرتباط لإختبار العلاقات الإرتباطيـــة، واختبـــار (ت) لدلالـــة الفروق بين المتوسطات، والإنحراف المعياري من أجل دراسة العلاقات والفـــروق بين الفئات. كما تمّ إستخدام البرنامج الإحصائي SPSS الذي يعطـــي مســـتوى الدلالة المقابل لقيمة كل إختبار إحصائي، وهذه الأساليب ساعدت على تحليل النتائج بناء على الفرضيات.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفرا
المعرفي.

ـ هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على إختبارات البحث بين الأطـــوار التعليمية لدى عينة البحث مسعفين وعاديين (ذكور وإناث).

ـ توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الأداء على الإختبارات لدى عينة البحث الكلية في الأطوار التعليمية الثلاث.

ـ هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المسعفين والعاديين في المعايير المستخدمة في تحديد النمو المعرفي حسب الأطوار التعليمية.

ـ هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تلامذة الطور الإبتدائي والمتوسط مســـعفين وعاديين(ذكور) في الأداء على الإختبارات المحددة للنمو المعرفي.

ـ هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تلميذات الطـــور الأول إبتـــدائي مســـعفات وعاديات في الأداء على الإختبارات المحددة للنمو المعرفي.

ـ هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تلميذات الطور الثـــاني إبتـــدائي مســـعفات وعاديات في الأداء على الإختبارات المحددة للنمو المعرفي.

ـ هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تلميذات طور التعليم المتوســـط مســـعفات وعاديات في الأداء على الإختبارات المحددة للنمو المعرفي.

ـ هناك فروق دالة إحصائيا بين المسعفين والمسعفات في النمـــو المعرفـــي علـــى مستوى الأطوار التعليمية الثلاث.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

قائمة المحتويات

الموضوع الصفحة

الإهداء.....2

كلمة الشكر.....3

ملخص البحث.....4

محتويات البحث.....5

قائمة الجداول.....15

المقدمة.....17

أهمية البحث.....23

1- أهداف البحث.....24

2- التعاريف الإجرائية.....26

3- حدود البحث.....29

الباب الأول: اللغة والذكاء والتفكير من منظور جان بياجي

الفصل الأول: نمو اللغة

اللغة.....32

- الكلام المبكر.....34

- التطور اللغوي.....35

- التعلّم 37

- حل المشكلات.....38

- المنطق.....38

- المفاهيم الأساسيّة.....40

- التقليد.....41

- العوامل المؤثرة في السلوك.....41

_ التعلق بالناس.....42

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

- النظريات المفسرة لنمو اللّغة.....
_ مهارات الإتّصال الدلالي.....
- خصائص تفكير الأطفال بين الثالثة و الخامسة.....45

الفصل الثاني : الذكاء و نظرياته

مقدمة 48
1 ــ تعريف الذكاء 49
2 ــ النظريات المفسرة للذكاء 51
1- نظرية العاملين 51
2- نظرية العوامل المتعددة 52
3- النظريات الهرمية والتصنيفية 53
أ : النموذج الهرمي لبيرت 54
ب : النموذج الهرمي لفرنون 54
ج : النموذج الهرمي لريموند كاتل 55
أ ــ الذكاء السائل 56
ب ــ الذكاء المتبلور أو الكريستالي 57
3 ــ التكوين العقلي عند جلفورد 57
- نموذج الذكاء جارندر 59
- أنواع الذكاء عند جارندر 60
1- الذكاء الحسي الحركي 60
2- الذكاء المنطقي الرياضي.....60
3- الذكاء اللغوي.....61
4- الذكاء المكاني.....61
5- الذكاء الشخصي.....61
6- الذكاء الإجتماعي.....61
7- الذكاء البيئي.....61
نظرية لوريا – داس في تقييم القدرات المعرفية 62
نظرية معالجة المعلومات 64

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

نظرية ستيرنبرغ.....
نظرية كارول .....
العلاقة بين الذكاء و التحصيل الدراسي 69

الفصل الثالث: اللغة و التفكير من منظور بياجيه

اللغة و التفكير في نظرية بياجيه.....73
النمو اللغوي في نظرية شترن.....79
- اللغة 81
- الفكر و الكلمة 83

الباب الثاني : النظرية المعرفية و التطور المعرفي عند بياجي

الفصل الأول: نظرية بياجي المعرفية

تمهيد.....87
نظرية بياجيه المعرفية 87
أولا: النمو العقلي المعرفي من وجهة نظر بياجيه 89
ثانيا:العوامل المؤثرة في النمو العقلي المعرفي 92
1- عامل النضج 92
2- التدريب و الخبرة المكتسبة 92
3- التفاعل الإجتماعي.....94
4- عامل التوازن.....94
ثالثا: المفاهيم الأساسية في نظرية بياجيه في التطور المعرفي...96
1- التنظيم و أهميته 97
2- التوازن 98
3- التمثيل و التلاؤم 99
4- البنى المعرفية 100
5- المخططات العقلية (سكيما).....101
6- العمليات العقلية المعرفية.....103

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الفصل الثاني : مراحل التطور المعرف

تمهيد.....
* نظرية بياجي في التطور المعرفي.....105
ـ مراحل التطور المعرفي.....108
أولا: المرحلة الحسية الحركية.....108
1- المرحلة الإنعكاسية.....109
2- مرحلة الإستجابات الدائرية الأولية.....109
3- مرحلة الإستجابات الدائرية الثانوية.....109
4- مرحلة تنظيم الإستجابات الدائرية الثانوية.....110
5- مرحلة تنظيم الإستجابات الدائرية الثلاثية.....110
6- مرحلة التجمعات العقلية.....110
ثانيا: مرحلة ما قبل العمليات.....111
ثالثا: مرحلة العمليات المادية.....113
رابعا : مرحلة العمليات المجردة.....115
البياجيون الجدد.....118
* نظرية جيروم برونر في التطور المعرفي.....121
- أهمية اللغة في نظرية برونر في التطور المعرفي.....122
* نظرية هنري فالون.....126
ـ أبعاد التغير في التفكير و النمو المعرفي.....132
أولا- تصاعد القدرة على الفهم.....132
ثانيا- تصاعد القدرة على التفاعل مع المجردات..133
ثالثا- تصاعد القدرة مع مفهوم الزمان.....134
رابعا- تصاعد القدرة على التعامل مع أفكار ذات مضمون غير شخصي.134
خامسا- تصاعد القدرة على التفكير المنطقي المتواصل.135

الفصل الثالث : نمو و اكتساب المفاهيم

مقدمة.....137
معنى المفهوم.....139

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

أهمية تعلم المفاهيم.....
أولا– تكوين المفاهيم.....
ثانيا– شروط نمو وتكوين المفاهيم.....**152**
ثالثا– العوامل المساعدة على تكوين المفاهيم ونموّها.**157**
رابعا– خصائص المفهوم.....**161**
خامسا– أنواع المفاهيم.....**163**
ـــ العوامل المؤثرة في تعلم المفاهيم.....**166**
ـــ تطور المفاهيم.....**170**

الباب الثالث: دور المؤسسات الإجتماعية والإيوائية في النمو المعرفي

الفصل الأول: دور الأسرة في النمو المعرفي للطفل

تمهيد.....**176**
ـــ مفهوم وتعريف الأسرة.....**177**
ـــ وظائف الأسرة.....**178**
ـــ دور الأسرة في النمو المعرفي لدى الطفل.....**179**
ـــ دور العوامل الإجتماعية والثقافية والإقتصادية في النمو المعرفي لدى الطفل**189**
ـــ دور الأب و الأم في عملية النمو المعرفي.....**192**

الفصل الثاني: دور المدرسة في النمو النفسي و المعرفي للطفل

تمهيد.....**201**
ـــ التكامل الوظيفي بين الأسرة و المدرسة.....**204**
ـــ أولا: دور المعلم في النمو المعرفي.....**205**
ـــ ثانيا: دور المنهج المدرسي في النمو المعرفي.....**210**
ـــ ثالثا: القدرات المعرفية.....**212**

الفصل الثالث: دور المؤسسة الإيوائية في النمو المعرفي للطفل المسعف

تمهيد.....**216**
1– حاجات الأطفال العامة.....**218**

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

2- فلسفة العمل بالمؤسسة الإيوائية.....
3- أنماط الرعاية بالمؤسسة الإيوائية.....
4- وسائل المؤسسة في تحقيق أهدافها.....224
5- مهام المربية إتّجاه الطفل المسعف.....226
6- دور كل من الأخصائي الإجتماعي والنفساني في المؤسسة الإيوائية231
7- مهام لجنة الحركة التربوية ومجلس العائلة في المؤسسة الإيوائية.234
أ ــ مهام لجنة الحركة التربوية.....235
ب ــ مهام مجلس العائلة.....235
8- المراحل النفسية التي يمر بها الطفل داخل المؤسسة الإيوائية236

الباب الرابع:الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

الفصل الأول :تحديد المشكل وفرضياته

- **الإشكالية**.....243
- **فرضيات البحث**.....250

الفصل الثاني:الدراسة الإستطلاعية

تمهيد.....254
الغرض من الدراسة الإستطلاعية.....254
مجال الدراسة.....254
العينة.....255
أدوات البحث.....256
1- إختبار النمو العقلي المعرفي.....257
2- إختبار النمو المعرفي.....259
3- إختبار الذكاء.....265
4- درجات التحصيل الدراسي.....267

الفصل الثاني: الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية

تمهيد.....269
ــ مجتمع الدراسة و عينته.....269
1 ــ مجتمع الدراسة.....269

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

2 ــ عيّنة الدراسة و مواصفاتها.....
2-1- المرحلة التعليمية.....
2-2- المستوى التعليمي.....270
2-3- المؤسسات التعليمية.....270
2 -4- عامل الجنس.....270
2-5- الأقسام الدراسية.....270
2-6- مستويات التحصيل.....270
2-7- أعمار التلاميذ.....270
2-8- العامل الإجتماعي.....271
2-9- مواصفات أفراد عينة البحث.....271.
1- المؤسسات التعليمية.....271
2- الجنس.....273
3- المستوى الدراسي.....274
ــ طريقة إجراء البحث.....280
ــ كيفية الحصول على الدرجات الخامة.....282
ــ وسائل القياس المستخدمة في الدراسة.....282
ــ الأساليب الإحصائية المعتمدة في تحليل نتائج البحث.283.

الباب الخامس: عرض ومناقشة النتائج

الفصل الأول: عرض النتائج

1- عرض النتائج الخاصة بالفرضية الأولى.....286
2- عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثانية.....290
3- عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة.....294
4- عرض النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة.....301
5- عرض النتائج الخاصة بالفرضية الخامسة.....305
6- عرض النتائج الخاصة بالفرضية السادسة.....309
7- عرض النتائج الخاصة بالفرضية السابعة.....310
8- عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثامنة.....311

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

9- عرض النتائج الخاصة بالفرضية التاسـ

الفصل الثاني:

تمهيد. **320**

1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى..... **320**

2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية..... **322**

3 - مناقشة نتائج الفرضية الثالثة..... **323**

4- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة..... **326**

5- مناقشة نتائج الفرضية الخامسة..... **329**

6- مناقشة نتائج الفرضية السادسة..... **333**

7- مناقشة نتائج الفرضية السابعة..... **335**

8- مناقشة نتائج الفرضية الثامنة..... **337**

9- مناقشة نتائج الفرضية التاسعة..... **339**

الفصل الثالث: مناقشة عامة ودمج النتائج

ـ مناقشة عامة لنتائج البحث..... **346**

ـ مساهمة علمية و الإقتراحات..... **351**

المراجع..... **354**

الملاحق..... **360**

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

قائمة الجداول

رقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح عدد أفراد عينة البحث في أطوار التعليم الابتدائي والمتوسط	272
02	يمثل توزيع التلاميذ المسعفين على المستويات الدراسية من حيث الجنس والعدد.	273
03	يمثل توزيع التلاميذ العاديين على المستويات الدراسية من حيث الجنس والعدد.	274
04	يمثل توزيع الجنس على المستويات الدراسية (المستوى الدراسي، الجنس،العدد)	275
05	يمثل توزيع العينة الكلي حسب الجنس.	276
06	يمثل توزيع العينة الكلي حسب الأعمار.	277
07	يبين المستوى التعليمي بالسنوات لعينة البحث.	278
08	يبين توزيع العينة الكلي على أطوار التعليم والنسبة المئوية لها.	279
09	يوضح الفرق في النمو المعرفي بين المسعفين والعاديين (ذكورا وإناثا).	286
10	يوضح الفرق بين المجموعة المسعفة والعادية(ذكورا و إناثا) في أداء اختبار النمو المعرفي.	287
11	يوضح الفرق بين المجموعة المسعفة والعادية في أداء اختبار النمو العقلي المعرفي.	288
12	يوضح الفرق بين المجموعة المسعفة والعادية في أداء اختبارا لذكاء.	289
13	يوضح الفرق بين المجموعة المسعفة والعادية(ذكورا و إناثا) في التحصيل الدراسي.	290
14	يوضح الفرق داخل وبين الأطوار التعليمية للعينة المسعفة(ذكورا وإناثا) في متغيرات البحث بين المجموعات وداخل المجموعات .	291
15	يوضح الفرق داخل وبين الأطوار التعليمية للعينة العادية (ذكورا وإناثا) في متغيرات البحث بين المجموعات وداخل المجموعات.	293
16	يوضح معاملات الإرتباط بين متغيرات البحث عند المسعفين و العاديين (ذكور وإناث) في الأطوار التعليمية الثلاث.	295
17	يوضح معاملات الإرتباط بين متغيرات البحث عند العينة الكلية مسعفين و عاديين (ذكور وإناث) في الأطوار التعليمية الثلاث.	296
18	يوضح معاملات الإرتباط بين متغيرات البحث لدى العينة المسعفة (ذكور وإناث) في الأطوار التعليمية الثلاث.	297

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

19	يوضح معاملات الإرتباط بين متغيرات و(النمو المعرفي والتحصيل) لدى العينة الأطوار التعليمية الثلاث.	
20	يوضح معاملات الإرتباط بين متغيرات البحث لدى العينة العادية (ذكور وإناث) في الأطوار التعليمية الثلاث.	299
21	يوضح معاملات الإرتباط بين متغيرات البحث (النمو المعرفي والذكاء والتحصيل) و (النمو العقلي المعرفي والذكاء والتحصيل) لدى العينة العادية (ذكور وإناث) في الأطوار التعليمية الثلاث.	300
22	يبين الفرق بين المسعفين والعاديين (ذكورا و إناثا) في الطور الأول في الأداء على الاختبارات.	302
23	يبين الفرق بين المسعفين والعاديين (ذكورا و إناثا) في الطور الثاني في الأداء على الاختبارات.	303
24	يبين الفرق بين المسعفين والعاديين (ذكورا و إناثا) في الطور الثالث في الأداء على الاختبارات.	304
25	يبين الفرق بين المسعفين والعاديين (ذكورا و إناثا) في الطور الأول.	306
26	يبين الفرق بين المسعفين والعاديين (ذكورا و إناثا) في الطور الثاني.	307
27	يبين الفرق بين المسعفين والعاديين (ذكورا و إناثا) في الطور الثالث.	308
28	يبين الفرق بين المسعفات والعاديات في الطور الأول في الأداء على الاختبارات.	309
29	يبين الفرق بين المسعفات والعاديات في الطور الثاني.	310
30	يبين الفرق بين المسعفات والعاديات في الطور الثالث.	311
31	يبين مقارنة بين التلاميذ المسعفين والمسعفات في أدائهم على متغيرات البحث.	313
32	يبين الفروق داخل وبين الطور الأول و الثاني عند المجموعة المسعفة (ذكور وإناث) في الأداء على متغيرات البحث.	315
33	يبين الفروق داخل وبين الطورين الأول و الثالث عند المجموعة المسعفة (ذكور وإناث) في الأداء على متغيرات البحث.	316
34	يبين الفروق داخل وبين الطورين الثاني والثالث عند المجموعة المسعفة (ذكور وإناث) في الأداء على متغيرات البحث.	317

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

المقدمة

إذا كان العصر الحديث يتّسم بالتطور العلمي والفني فإنه من جهة ثانية يعتبر عصر الإهتمام بالطفولة على نحو لم تعرفه العصور السابقة. فالأطفال يعتبرون ثروة الأمة وعدّتها في المستقبل والأمل الذي تتطّلع إليه في تكوين صرح مجدها، لذلك اهتمت جميع دول العالم بالعناية بالأطفال وبذلت أقصى الجهود الممكنة للمحافظة عليهم وتدعيم مستقبلهم وإعدادهم جسمانيا ونفسيا وخلقيا ومعرفيا واعتبرت إنحراف الطفولة من أهم المشاكل الإجتماعية التي توليها عناية خاصة.

وإذا كانت نظرة الدول والمجتمعات تختلف في أساليب المعاملة مع الأطفال إلا أنها تلتقي جميعا عند هدف واحد هو العناية بالنشء وتهذيبه وحمايته.

وفي هذا الصدد نجد قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة الإعلان العالمي لحقوق الطفل حيث جاء في الإعلان ما يلي : " بما أن الإنسانية مدينة الطفل بأفضل ما يمكنها أن تعطي لذلك تعلن لحقوق الطفل لتكون له طفولة سعيدة وليتمتع بالحقوق والحريات المنصوص عليها في هذا الإعلان لصالحه ولصالح المجتمع ، والاعتراف بها والحرص على تنفيذها بوضع التشريعات اللازمة والوسائل الفعالة".

إن الأمم المتحدة قد أعلنت في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان أن للطفولة الحق في الرعاية والمساعدة، واقتناعا منها بأن الأسرة بإعتبارها الوحدة الأساسية للمجتمع والبيئة الطبيعية لنمو ورفاهية جميع أفرادها وخاصة الأطفال، ينبغي أن تولي الحماية والمساعدة اللازمتين لتتمكن من الإضطلاع الكامل بمسؤوليتها داخل المجتمع.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

وإذ تقر بأن الطفل ينبغي أن ينشأ في
، وأن الطفل يحتاج إلى إجراءات وقائية ور
والتكفل به ، وأن الأطفال المسعفين يحتاجون إلى رعاية خاصة . وهذا ما نصت عليه المادة **3** من اتفاقية حقوق الطفل (**1989**) و المادة **19** تنص على أن تتّخذ الدولة جميع التدابير التشريعية والإدارية و الإجتماعية والتعليمية الملائمة لحماية الطفل.

بينما المادة **20** من نفس الإتفاقية تؤكد على حق في حماية ومساعدة الطفل المحروم بصفة مؤقتة أو دائمة من بيئة العائلة بأن تضمن الدولة رعاية بديلة لمثل هذا الطفل، ويمكن أن تشمل هذه الرعاية جملة من الأمور، الحضانة، الكفالة و الإقامة في مؤسسات مناسبة لرعاية الأطفال، على أن تتخذ الدولة كل التدابير لتشجيع التأهيل البدني والنفسي وإعادة الإندماج الإجتماعي للطفل المسعف.

وفي هذا المجال نجد الميثاق الوطني جاء مقررا لهذه الحقوق مؤكدا وجوب توفير كل الإمكانيات لنمو الطفولة بما فيها المسعفة. كما ألح المشرع الجزائري على ذلك فخصص لذلك نصوص قانونية لحماية حقوق الطفل. ويظهر ذلك جليا فيما نص عليه الأمر **03/72** المؤرخ في **10**فبراير **1972** المتضمن حماية الطفولة والمراهقة. وكذلك الأمر **64/75** المؤرخ في **1975/12/26** المتضمن إحداث المؤسسات والمصالح المكلفة بحماية الطفولة و المراهقة.

هذا من جهة، ومن جهة ثانية فإن الإهتمام بالطفل لا يقتصر على جانب أو جوانب دون الجانب العقلي، حيث إزدادت البحوث والإهتمام بالمجال العقلي للطفل وأصبح الإهتمام بمعرفة أساليب تفكير الأطفال وطرق معرفتهم بالعالم المحيط بهم أمر ذو أهمية للعمليّة التعليميّة/العلمية حتى يتمكن المربي من معرفة سلوكات تلاميذه وكيف يتغيّر سلوكهم وكيف يتعلمون، وماذا يتعلمون، وكيف يستخدمون ما تعلّموه، ولكي يتمكن المربي من ذلك عليه أن يعرف بصورة معمّقة طبيعة النمو العقلي والعوامل المؤثّرة فيه والذي يعتبر من المواضيع الهامة في علم النفس التربوي وعلم النفس المعرفي.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ويتطلب فهم النمو المعرفي العودة إلى النظر
والتي يمكن المدرس والمربي بطريقة تساع
النظريات نظرية جان بياجي في النمو العقلي المعرفي إذ تعتبر من أشمل وأدق وأكثر تأثيرا في فهم طبيعة النمو العقلي المعرفي.ولقد أكد بياجي على أهمية المناهج الدراسية ودورها الكبير في تطوير تفكير التلاميذ وفي تنمية العمليات العقلية المعرفية لديهم شريطة أن تقدم معلومات ومعارف تتناسب وطبيعة المرحلة العمرية للتلميذ. ويعتقد بياجي أنّ إتّباع مناهج مناسبة يمكن أن ترفع من مردودية التلاميذ وتسريع نموّهم العقلي المعرفي.

إن فهم بياجي للعمليات العقلية المعرفية يعتقد أنه يتمّ عن طريق التفاعل مع الشيء وفهم كيفية تكوينه ، وهذا الفعل يسميه بياجي (عملية) والعمليّة هي الأفعال والنشاطات التي أستدخلت أو التي يمكن إستدخالها ، والتي تتّصف بالقابلية للعكس وبكونها قد نسّقت وتكاملت في تراكيب كلية .
فالعمليات العقلية المعرفية هي الأفعال العقلية المتباينة التعقيد مثل الجمع والطرح والتصنيف والتسلسل والتحليل والتركيب والزمان والمكان... وهذه العمليات وغيرها قابلة للعكس، علما أنّ كلّ عمليّة من العمليات لا توجد منفردة بنفسها بل هي جزء من نظام أكبر من العمليات.

إنّ المناهج والكتب المدرسية المقرّرة على المتمدرسين تعدّ السبيل الأساسي لتكوين المفاهيم والمعارف التي تؤدي إلى تسريع النمو العقلي المعرفي لديهم حيث أكّد فيجوتسكي : " أنّ النمو العقلي المعرفي يمر من بوابة المفاهيم العلمية" .

لقد أهتم معظم الباحثين بدراسة نمو الطفل ، ومنها من أهتم بنمو الأطفال المسعفين لكنّهم ركزوا على أثر الحرمان العاطفي على الجانب النفسي والإجتماعي وأغفلت الجانب المعرفي إلا أنّ البحث الحالي سيهتم بالنمو المعرفي عند الطفل

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

المسعف ومدى توافقه مع العمليّة التدريسيّة ومحتواها وأسئلتها .

إن إختيار هذا الموضوع جاء نتيجة الإعتبارات التالية:

- حداثة الموضوع واهتمام الدولة بأوضاع الطفولة والشباب والبحث عن السبل للتكفل بهم وتأهيلهم وإعادة دمجهم في المجتمع.
- قلة الأبحاث عن الطفولة المسعفة وخاصة ما تعلق بالنمو المعرفي والبنية المعرفية.
- تقديم خدمة للمجتمع عن طريق الإقتراحات التي يختتم بها البحث لمساعدة المسؤولين والمربين على القيام بمهامهم إتجاة الطفل وخاصة الطفل المسعف.
- معرفة درجة تأثير إستراتيجية المؤسسة الإيوائية في تنشئة الطفل المسعف ومدى تأثير ذلك على خريطته البنيوية المعرفية.

تعتبر هذه الدراسة تجريبية لكونها تهدف إلى إختبار فروض البحث للتأكد من صدقها عن طريق التجريب . كما تمّ إستخدام المنهج التجريبي لأن الباحث أستخدم مجموعتين أحداهما تجريبية والأخرى ضابطة (عبدالباسط محمد حسن **1974**).

أما البحث فينقسم إلى مقدمة و خمسة أبواب تضم ستة عشر فصلا.

- الباب الأول: تناول التعريف بالبحث من منهجية متبعة في طرح الإشكالية والفرضيات وتضمن فصلين.
- الباب الأول: فعالج اللغة والذكاء والتفكير من وجهة نظر بياجي. وضمّ ثلاثة فصول.

فاشتمل الفصل الأول على الكلام المبكر وتطور اللغة والتعلّم وحل المشكلات، والمنطق..والعوامل المؤثرة في السلوك.. كما عالج مقتصرات من النظريات المفسرة للنمو اللغوي.. وخصائص تفكير الأطفال.

أما الفصل الثاني تناول الذكاء ونظرياته من تعريف، وتناول النظريات المفسرة للذكاء ن والتكوين العقلي عند جلفورد. ونموذج ذكاء جارندر وأنواعه ونظرية لوريا – داس ، ونظرية معالجة المعلومات ..

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

تناول الفصل الثالث اللغة والتفكير من منظو
نظرية شترن.

- الباب الثاني: تناول النظرية المعرفية والتطور المعرفي عند بياجي، وضم ثلاثة فصول.

فتناول الفصل الأول نظرية بياجي المعرفية، النمو العقلي المعرفي، والعوامل المؤثرة فيه. كما تناول المفاهيم الأساسية في نظرية بياجي.

بينما تناول الفصل الثاني مراحل التطور المعرفي عند بياجي، ونظرية جيروم برونر، ونظرية هنري فالون واختتم بأبعاد التغير في التفكير و النمو المعرفي.

أما الفصل الثالث تناول نمو واكتساب المفاهيم، معنى المفهوم وأهمية تعلم المفاهيم، والعوامل المؤثرة في تعلم المفاهيم، وتطور المفاهيم.

- الباب الثالث: تناول دور المؤسسات الإجتماعية والإيوائية في النمو المعرفي. وضم ثلاثة فصول. فعالج الفصل الأول دور الأسرة في النمو المعرفي من حيث مفهوم وتعريف ووظائف الأسرة، ودور الأسرة في النمو المعرفي للطفل. كما تناول دور كل من العوامل الإجتماعية والثقافية والاقتصادية، ودور الأب والأم في علمية النمو المعرفي.

بينما تناول الفصل الثاني دور المدرسة في النمو النفسي والمعرفي للطفل، والتكامل الوظيفي بين الأسرة والمدرسة، وأبرز دور كل من المعلم والمنهج في ذلك.

أما الفصل الثالث تناول دور المؤسسة الإيوائية في النمو المعرفي للطفل المسعف، وحاجات الأطفال، وفلسفة العمل بالمؤسسة، وأنماط الرعاية..ودور كل من الأخصائي الإجتماعي والنفساني بالمؤسسة، ومهام لجنة الحركة التربوية ومجلس العائلة، واختتم بالمراحل النفسية التي يمر بها الطفل بالمؤسسة.

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

– الباب الرابع: تناول الإجراءات المنهجية

تناول الفصل الأول تحديد المشكل وفرضيات

أما الفصل الثاني فعالج إجراءات الدراسة الإستطلاعية التي كانت اختبـــارا أوليـــا لأدوات جمع المعطيات وخطوة رئيسية للشروع في الدراسة الأساسية، حيث شملت وصفا أوّليا للعيّنة ولأدوات القياس وطريقة إجرائها ونتائج قياسها.

بينما تناول الفصل الثالث إجراءات الدراسة الأساسية وتضمن المجتمـــع الأصـــلي للدراسة، ووصف لمواصفات العينة، وكيفية الحصول على الدرجات الخامة، ووسائل القياس والأساليب الإحصائية لتحليل نتائج البحث.

– الباب الخامس: تناول هذا الباب عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتضمن ثلاثـــة فصول. فتناول الفصل الأول عرض نتائج الدراسة حسب الترتيب المتبع في عرض الفرضيات .

أما الفصل الثاني تناول مناقشة النتائج على ضوء الدراســـات الســـابقة والعـــرض النظري للبحث. بينما خصص الفصل الثالث لمناقشة عامة ودمج النتائج مع طرح مساهمة علمية واقتراحات.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

أهميّة البحث

تتجلى أهميّة هذا البحث من أهميّة النمو المعرفي بصفة عامة عند الفئة المتمدرسة و الدور الكبير الذي يلعبه في العملية التعليمية بصفة خاصة . وكذلك من أهميّة دراسة النمو العقلي المعرفي ورؤية ذلك في ضوء مستويات هذا النمو لدى التلاميذ المسعفين وغير المسعفين ، وخاصة وأنّ المجتمعات الحديثة تمدّ العناية الكبيرة للطفولة من عناية وتنظيم وتوجيهها بصورة تستجيب لأهدافها وتطلّعاتها و الكشف عن أفضل الأساليب للإرتقاء بها ، وهذا يمهد بدوره للمساعدة على التخطيط التربوي ومناهجه وطرق تعليمه نظرا لعلاقته الوثيقة بالنمو العقلي المعرفي للتلميذ .

وأمام هذا الوضع فإنّ الجزائر كغيرها من المجتمعات تعطي العناية للطفولة منذ المراحل المبكرة فأقامت المؤسسات التربوية و المؤسسات الإيوائية و رياض الأطفال ودور الحضانة و الجامعات والمعاهد والمراكز التكوينية.
كما حضّرت وأعدّت البرامج والإطارات و الوسائل المادية و البشرية لهدا الغرض.

ويمكن إبراز أهمية هذا البحث من خلال النقاط التالية:

1: يبحث هذا البحث إلى دراسة علميّة ميدانية لمعرفة خصائص النمو المعرفي عند الطفل المسعف لتكون بمثابة الخطوة الأولى للوصول إلى بناء إقتراحات لتغيير النظرة الإجتماعية للمؤسسات الإيوائية.

2: العمل على توفير معلومات نظرية حول ظاهرة النمو المعرفي عند الطفل وخاصة عند الطفل المسعف إستنادا على نظرية جان بياجيه في النمو العقلي المعرفي وتحديدها لمراحل النمو العقلي المعرفي وما توصّلت إليه الدراسات ومقارنتها بالدراسة الحالية.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

3: المساهمة في تزويد كلّ من له علاقة بال
بمؤشرات عن النمو المعرفي لدى عيّنة الدر
المناهج التربوية إستنادا على مراحل النمو العقلي المعرفي.

4: يؤكد بياجيه أن تفكير الطفل لا يمكن عزله عن عوامل التربية ومؤثرات الراشد، ولا تنطبع على عقل الطفل كما تفعل آلة التصوير لأن الطفل يمتصها ويتمثّلها ومن ثمّ يدمجها في منظومته المعرفية.

وهذا يؤكد أن هناك دور حاسم للبيئة التعليمية و الثقافية و الإجتماعيّة في النمو العقلي المعرفي للطفل مع تأكيد دور الطفل ونشاطه الذاتي في دمج الخبرات الخارجية في منظومته المعرفية . ومن هنا تتجلى أهمية دراسة النمو العقلي المعرفي وعلاقته بالمتغيرات المساعدة على تكوين المنظومة المعرفية.

5: يعتبر هذا البحث حلقة أولى في سلسلة البحوث التي تساهم في حل مشكلة تربوية /تعليمية للطفل المسعف ، والمساعدة على تدريب المربين والمشرفين وتحفيزهم على مضاعفة الجهود للكشف عن قدرات هذه الفئة وتشخيص مشكلاتهم ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة لها .

أهـداف البحث

يتجلى الهدف الأساسي من هذا البحث في الكشف عن مستوى النمو المعرفي لدى أفراد عيّنة البحث من تلاميذ مسعفين وغير مسعفين خلال المراحل التعليمية . كذلك وانطلاقا من أرضية الواقع وشعورا بضرورة الشروع في العمل من أجل تحسين وضع المراكز الإيوائية في المجتمع في مختلف جوانبها لرفع مردوديتها كما و نوعا.

إنّ البحث يركّز على جانب هام يساهم بفعالية في التكوين الشخصي و المعرفي لهذه الفئة من المجتمع للوصول إلى اقتراحات.

فعلى هذا الأساس فإنّ هذا البحث يهدف إلى:

1ـ الكشف عن مستوى النمو المعرفي لدى أفراد عينة البحث ودور الأنشطة الممارسة بالمؤسسة الإيوائية ومدى مردوديّتها في تصوّر البنيات المعرفيّة و النفسيّة عند الطفل المسعف.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

2ــ الكشف عن طبيعة العلاقة بين مستوى المرحلة التعليمية.

3ــ الكشف عن طبيعة العلاقة بين مستوى النمو المعرفي و التحصيل الدراسي.

4ــ تحديد الفروق بين الذكور و الإناث في مستوى النمو المعرفي.

5ــ الكشف عن مستوى الذكاء لدى أفراد عينة البحث.

6ــ الكشف عن مستوى الذكاء و التحصيل الدراسي.

7ــ إلفاة إنتباه المسؤولين و المواطنين إلى الدور المنوط به المؤسسات الإيوائية والمساهمة في تربية هذا النشء وإعداده للتوافق الإجتماعي و الاندماج به.

8ــ إحلال أفكار معاصرة محل الأفكار الخاطئة عن هذه المؤسسات وما تقوم به من تربيّة ورعاية وتنشئة نزلائها.

9ــ إقتراح حلول وأراء لتنظيم وتسيير هذه المؤسسات الإيوائية حتى تقوم بالدور الفعّال لهذه الفئات وإدماجهم في المجتمع.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث

سترد بعض المفاهيم و المصطلحات في هذ
يعرّفها و يحدّدها بل يوضّح المقصود منها في هذا المجال خصوصا شأنها في ذلك شأن أغلب المصطلحات التي تستخدم في العلوم الإنسانية آخذة عدة معاني ، ويمكن أن تفهم بشكل آخر غير المعنى المرجو منها في هذا المجال ، وتجنبا لذلك إرتأى الباحث إلى تحديدها .

1 ــ **النمو المعرفي**

يعرف النمو المعرفي إجرائيا في هذه الدراسة بأنّه مجموع الدرجات التي يحصل عليها كل فرد من أفراد عينة البحث بعد إجابته عن بنود إختبار النمو المعرفي الذي أعد وفقا لنظرية جان بياجي في المنو العقلي المعرفي.

2 ــ **مستوى الذكاء**

يقصد بمستوى الذكاء في هذا البحث بأنّه مجموع الدرجات التي يحصّل عليها كل فرد من أفراد العيّنة وذلك بعد إجابته عن بنود إختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح.

3 ــ **درجات التحصيل الدراسي**

يقصد بها في هذه الدراسة مجموع الدرجات التي حصّل عليها كلّ تلميذ خلال السنة الدراسية متمثلة بالمعدل بالإضافة إلى تقديرات وملاحظات المدرسين لأعمال التلميذ.

4 ــ **الطفولة**

هي بمثابة مرحلة عمرية تمتدّ من الولادة إلى غاية المراهقة ، وسيقتصر البحث هذا على الطفولة المتوسطة والمتأخرة و المراهقة المبكرة، وفئة الأطفال في هذه الدراسة متمدرسة بثلاث مدارس إبتدائية و أكماليتين .

– مدرسة بوجمعة عبدالقادر الكائنة بحي الأمير عبدالقادر بوهران.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

- مدرسة الشيخ بوعمامة الكائنة بحي الأمير
- مدرسة محمد راسم بمسرغين.
- إكمالية شرفاوي على بحي مديوني بوهران.
- إكمالية مفدي زكريا بمسرغين.

5 ــ الطفل المسعف

الطفل المسعف هو ذلك الطفل الذي تتكفّل الدولة بتربيّته وتنشئته منذ أن يتخلى عنه أهله ، فيوضع بإحدى المؤسسات الإيوائية فترعاه الدولة وتربيه وتتكفّل بكلّ حاجياته المادية والمعنوية و الاجتماعية ...
كما سيرد في البحث مصطلح طفل أو تلميذ مسعف.

إنّ الطفل المسعف يكون أصلا ينتمي إلى أحد الفئات التالية:

1 ــ أطفال متخلى عنهم منذ الولادة وهم أطفال غير شرعيين (لقطاء).

2 ــ أطفال ضالون وهم من تعذّر الحصول على أهلهم وذويهم ، وذلك بالعثور عليهم في مناطق عمومية أو في الشارع فتتكفّل بهم المؤسّسات الإيوائية حتى يظهر ذويهم.

3 ــ أطفال وضعوا بالمؤسّسات الإيوائية نتيجة قرار صادر من قاضي الأحداث لمدّة مؤقتة نظرا لمعاناة الأسرة من تصدّع أو مشاكل تؤثر على الطفل سلبا، وإذا ما أستقرت أو تحسنت الأمور يرجعون إلى ذويهم ، ومن هذه الفئة إذا ما تمّ حبس الأم أو كلا الوالدين أو دخول الأم إلى المصحات العقلية .

أما إذا أنقضت المدّة المحدّدة من طرف قاضي الأحداث ولم يأت ذوي الطفل لأخذه فيعتبر طفلا متخلى عنه ويبقى بقوة القانون.

4 ــ الأطفال اليتامى و الفقراء ، وهم الأطفال الذين تتعذّر رعايتهم على أسرهم نتيجة للطلاق أو وفاة أحد الوالدين أو كلاهما أو نتيجة الفقر.

5 ــ أطفال المأساة الوطنية ، وهم أطفال كانوا نتيجة المأساة الوطنية فقتلوا ذويهم ولم يبق من يرعاهم فتقوم الدولة برعايتهم بالمؤسسات الإيوائية .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

6 ــ **الطفل العادي** / الطفل غير المسعف /

ويقصد به ذلك الطفل الذي [illegible] والديه فيرعاه ويوفّر له كلّ متطلباته وحاجاته الماديّة و المعنويّة لينمو نموا طبيعيا سليما. وسيرد في البحث مصطلح طفل عادي أي تلميذ للذكر، وتلميذة أو طفلة عادية إن كانت أنثى.

7 ــ **المؤسّسات الإيوائية**

هي مؤسّسات إجتماعية تتولاها الدولة وتخصّص لها ميزانية مالية سنويا من الخزينة العموميّة ، تهتم بتربية وتنشئة الأطفال المتخلى عنهم ، وهي مؤسسات إجتماعيّة تابعة لوزارة التضامن الإجتماعي ، وتخصّص لها ميزانية مالية كلّ سنة لتتمكّن من القيام بالمهام المنوطة بها ، ورغم إختلاف أسمائها كحي الطفولة المسعفة و نادي البنات ودار الحضانة إلاّ أنّ مهامها واحدة في تربية و تنشئة هذه الأجيال وفقا لمعايير محدّدة من حيث الجنس والعمر . فدار الحضانة تستقبل الأطفال من كلا الجنسين من الميلاد إلى غاية السادسة من العمر ثم يختص حي الطفولة بتربية الأطفال الذكور من سن السادسة إلى غاية التاسعة عشر من العمر، في حين يختص نادي البنات بالجنس الأنثوي ويستقبلهن من عمر ست سنوات إلى غاية بلوغهن سن التاسعة عشر.

المركز: سيرد مصطلح مركز في البحث إذ يعتبر(المركز) مؤسسة إيوائية إجتماعية رعاوية ، تربوية وغرضه رعاية الأطفال المحرومين من العيش مع أهلهم في أسرهم الطبيعية نتيجة لظروف كتخلي الأم عن مولودها بعد الولادة أو بالتخلي عنه أو نتيجة ظروف أو تصدع عائلي أو دخول الأم السجن أو مصلحة الأمراض العقلية فيقرّر قاضي الأحداث بوضع الطفل بالمركز لمدة معينة ، وقد يكون ذلك نتيجة لفقر الأسرة فتقوم هذه الأخيرة بوضعه بالمركز .

والمركز مؤسسة إيوائية تعمل على حماية الطفل من الإنحراف وإعطائه تربية تقيه في المستقبل ، ويعمل المركز على تعويض الطفل عن ما فقده

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

في بيئته الطبيعية من إمكانيات مادية وألفة
تنمية شخصيّته ويعمل على تصويب سلوكات

حي الطفولة: هو عبارة عن مركز (مؤسسة إيوائية) يتكفّل بتربية ورعاية الأطفال الذكور فقط وذلك من سن ست سنوات إلى غاية بلوغ سن التاسعة عشر سنة.

دار الحضانة: مؤسسة إيوائية ترعى النشء من لحظة الميلاد إلى غاية سن السادسة من العمر وتعمل على تربية كلا الجنسين ذكورا و إناثا . وبحلول سن التمدرس يحوّل الذكور على حي الطفولة بوهران ، في حين أنّ البنات يتحولنّ على نادي البنات بمسرغين/وهران.

حدود البحث

تتجلى حدود البحث وفقا لخصائص عيّنة البحث والأدوات المستعملة في الدراسة وبالمعالجة الإحصائية لنتائج التطبيق . كان إختيار أفراد عيّنة البحث من المؤسّسات الإيوائية المتواجدة على مستوى ولاية وهران . وأجريت الدراسة بحي الطفولة المسعفة ونادي البنات وزيارة دار الحضانة للطفولة المسعفة لإستقصاء الحقائق عن وضعية هذه الشريحة والحصول على المعلومات الكافية عن الطفل المسعف.

كما تم الإتصال بالمؤسّسات التربوية من مدارس إبتدائية وإكماليتين التي تدرس بها الطفولة المسعفة . كما تحدد البحث باستخدام إختبار النمو المعرفي و إختبار النمو العقلي المعرفي وإختبار الذكاء ونتائج التحصيل الدراسي.
أختيرت ولاية وهران لإجراء الدراسة نظرا لما تتوفر عليه من إمكانيات ومساعدات وأن العينة المتوفرة بها وهذا مما يسهل إنجاز الدراسة بشكل ممتاز.

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الباب الثاني

اللّغة والذكاء والتفكير

من منظور جان بياجي

سيعالج في هذا الباب النمو اللغوي وما يرتبط بها ومدى تفاعل الطفل بها ونمو معارفه. كما سيعالج الذكاء وما له من صلة وثيقة بالنمو المعرفي، وأخيرا التطرق إلى اللغة و التفكير من وجهة رأي بياجي.

قسم هذا الباب إلى ثلاثة فصول :

الفصل الأول: نمو اللغة

الفصل الثاني : الذكاء و نظرياته

الفصل الثالث: اللغة و التفكير من منظور بياجي

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الفصل الأول

نمو اللّغة

مقدمة

- الكلام المبكر
- التطور اللغوي
- التعلّم
- حل المشكلات
- المنطق
- المفاهيم الأساسيّة
- التقليد
- العوامل المؤثرة في السلوك
- التعلق بالناس
- مقتصرات من النظريات المفسرة لنمو اللّغة
- مهارات الإتّصال الدلالي
- خصائص تفكير الأطفال بين الثالثة و الخامسة

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

اللغ

اللّغة الإنسانية إنجاز فردي واجتماعي، وتعـدّ اللّغـة حصـيلة لآلاف الكلمات و المعاني التي نمت عبر الزمن في فئة إجتماعية معينة بحيث يعجـز أي فرد عن أي تعلّم كل ما هو قائم من لغة ما إلاّ أنّ أعضاء فئة إجتماعية ما يتعلّمون لغتها وكيفية إستخدامها كوسيلة ناجعة للتكيّف الإجتماعي . وفي هذا الصدد سيقوم الباحث بدراسة إكتساب الفرد للّغة وليس بدراسة اللّغة كحصيلة اجتماعية.

يهتم علماء النفس النمو بكيفية إكتساب الأطفال اللّغة ، فركّزت دراسة اللّغة إهتماما على إيضاح لغة الطفل وكيفية إكتسابه لها ووصف أساليب الإكتساب .

إنّ إكتساب اللّغة يدخل ضمن الإطار الإتصالي سواء كان هذا الإيصال كلامي أو غير كلامي فإنّ الطفل يتعلم الكلام. إنّ الطفل يتعلّم النطق والكلام باللّغـة التـي يسمعها من حوله . وهناك خصائص لغوية مشتركة بين اللّغات وصفات خاصـة بكل لغة مما يجعل تدخل عدّة عوامل في نمو اللّغة معرفية ولغوية ودلالية وهـذا وفقا لتعاون وتأثير الكبار في لغة الطفل ، وأن الأطفال تكون لهم القـدرة علـى تكوين قواعد لغويّة ليتمكّنوا من تكوين الجمل وهذا يكون بشكل طبيعي إذ يعتقـد **كومسكي** Chomsky أنّ الطفل يأتي لهذا العالم وهو مزود بخاصية تحصيل اللّغة .(1)

فترى **كاترين تورت** CATHRINE TOURRETTE (1994) أن تعلّم الأطفال يعتمد بصورة رئيسية على تقليد كلام الراشد ، وكيفية تعلّم الأطفال أجزاء مـن الكـلام وكيفية بناء الجملة ، فوجدت أن الأطفال يتعلّمون الأسماء قبل الضمائر و الأفعال و الصفات قبل الظروف ، وتكون حروف الجر والربط آخر ما يتعلّمونه ، وأن الأطفال يتكلّمون الجملة البسيطة قبل المعقدة .

في آخر سنة 1959 ظهرت نظرية كومسكي حول الصرف التوليدي ، وأكد أن البيئة العميقة كلغة تحتوي على مجموعة من القواعد اللازمة لضبط

---

1 : CATHERINE TOURRETTE ET MICHELE guide : Introduction à la psychologie du développement du bébé à l'adolescent . ARMAND Colin Editeur . 1994 . page 67 .

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

مجموعة ثابتة من الوقائع وذلك بطرق متـ
كومسكي أن الصرف و التركيب الصرفي
يبنيها الطفل كمحاولة لتمثيل تجربته وإيصالها (1).

يتعلّم الأطفال طبقا لهذه النظرية الصرف و التراكيب الصرفية بالطريقة نفسها التي يتعلّمون بها التعاريف، فهم يجردون معنى الكلمة من إستخدام الراشد لها ، ويستخدمون ذلك في كلامهم إلاّ أن هذا مالا يتوفّر عند الأطفال المسعفين إذ تفتقد هذه العناصر الأساسية في هذه العملية وذلك أن الطفل داخل الأسرة يتأثر ويتعلم من أهله وذويه بطريقة مقصودة ويتفاعل معها ، في حين أن طفل المؤسسة لا يجد من يقلّده أو يتأثّر به في كون أن المربيّة مشغولة دائما نظرا لعدد الأطفال الكثير والمقدر بستة عشر (16) طفلا تقوم بتربيته ومتابعته ، وهذا مما يجعلها لا تعتني بمثل هذه الحالة ، إضافة إلاّ أنّها عاملة وليست ولية عنه ، لكون الولي يتابع باهتمام وخوف تطور النمو اللغوي عند طفله من تدخل وتصحيح النطق والخطأ الذي يقع فيه الطفل لفظا أو نطقا ...

كما أن اللّغة تساعد الطفل على رفع صوته و الإعلان عن حاجاته والإفصاح عمّا يريد ، فتخرج اللغة عن كونها مجرد واسطة مفرحة للإتصال بين الأم وطفلها لتكون واسطة للتعبير عن الصراع الدائر بين الطرفين.

أقترح كومسكي إضافة لربطه الصرف بالمعنى نظرية جديدة بصدد الإكساب اللّغوي ، وأن لا يكتفي الطفل بتعلّم المفردات بل إنّه لمن المهم له تعلّم قواعد البنية العميقة التي تساعد على ترتيب المفردات في جمل وعلى فرز المعاني وتمييزها بعضا عن بعض في حين يستطيع الطفل إستخدام مفردة واحدة مع عدد من المفردات المختلفة للدلالة على معان وعلاقات متباينة .

ومنذ سنة 1970 زاد الاهتمام بأعمال بياجيه ووجهة نظره القائلة بأنّ اللّغة تشمل مجموعة من القواعد التوليدية تشتق من فعل الطفل الخاص ومن صياغته للمفاهيم.

---

1 : ميخائيل إبراهيم أسعد: مشكلات الطفولة والمراهقة . منشورات الآفاق الجديدة.بيروت. ط 2. 1991 . ص 58 - 60 .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ويعمل الإحتكاك الوثيق للطفل بالراشد على
الزائدة وعلى إجادة نطق المقاطع المكونة لل
الطفل الأساسي لتعلّم لغة الوالدين فيبدأ بإطلاق أصوات تكرارية مثل بابا أو ماما .
وفي بداية الشهر العاشر يبدأ الطفل التقليد الصوتي لكلام الراشد و الإستجابة لها.

الكـــــلام المبكر

ليس من السهل معرفة متى يطلق الطفل كلمته الأولى ذات المعنى، وبصورة متوسطة يبدأ الأطفال بالكلام في حوالي الشهر الخامس عشر إلاّ أنّ هناك فروقا كبيرة بينهم، فبعضهم يطلقون كلماتهم الأولى في الشـــهر الثـــامن وبعضـــهم يتأخرون حتى الشهر الرابـــــع والعشرين.

يرى بعض الباحثين في هذا المجال أنّ العمر الذي يبدأ فيه الطفل الكلام دليل على نموّه العقلي المقبل . وتدلّ أبحاث **ميـــد** على أن الكلمة الأولى تبدأ في الظهور عند الطفل الموهوب بين الشهر الحادي عشر وعند المتوسط في الشهر السادس عشـــر وعند ضعيف العقل في الشهر التاسع و الثلاثين تقريبا . ومن المعلوم أن الكثير من الأطفال الأذكياء قد يتأخرون في كلامهم.

وفي هذا الصدد تدل أبحاث **سميث (1)** على أن المحصول اللغوي فيما بين السنة الأولى والثانية يبدأ بطيئا ثم يزداد بنسبة كبيرة تخضع في جوهرها لعمر الطفـــل ومظاهر نموّه الأخرى.

العمر	عدد الكلمات
1	3
2	372
3	896
4	1540
5	2072
6	2562

1 : ميخائيل إبراهيم أسعد : مشكلات الطفولة و المراهقة (مرجع سابق) . ص 63 - 64

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

التطور اللغوي

تؤكد نتائج **سميث** ما تشير إليه [illegible] السنة الثانية من المفردات إلى 250 كلمة ، وإبن السنة السادسة إلى 2500 كلمة . ولهذا يمكن وصف حجم المفردات بأنه إضطرادي التصاعد و الزيادة بالمقارنة بقدرة الطفل الصرفية و التواصلية.

ترى كلّ من **كاترين** و **ميشال كيد** (1994) Catherine & Michel : أنّ تطور اللّغة خلال مرحلة الطفولة ونحو ثلاث و أربع سنوات من عمر الطفل تكون اللّغة في وهج التطوّر والنمو للجمل السليمة وهذا بفضل التأثير والتفاعل القائم بين الأطفال والكبار واستيعاب الأطفال للّغة الكبار وفهمها واكتشاف ما تصبوا إليه من أفكار ومعان ثم يتمّكن الطفل من معرفة الصرف و الفعل و الإسم ويمكنه التحكّم في استخدامها وكلّما نمى في العمر الزمني زاد تحكّمه في اللّغة فيصبح التحكم في الضمائر ويستخدمها في كلامه . كما تصبح له القدرة على معرفة واستخدام مفهوم المكان والزمان وهذا خلال سن 4 ــ 5 سنوات (1).

وفي هذا الصدد يعتقد كومسكي بأولويّة البيئة اللّغوية وبأن القدرة اللّغوية تسبق الفهم الإدراكي. أما **بياجيه** فيؤكد الإكتسابية البيئيّة اللّغوية وذلك في محاولة لترميز المعاني غير اللغوية.

تكون كلمة الطفل الأولى مثل صوته الأولي غير متميّزة . والكلمة الأولى تقريب إجمالي للمعاني والبنى يلتمسها الطفل في لغة الراشد.فعندما يقول إبن السنة الأولى(ماما) يمكن أن يعني (أنظري يا أماه) أو (أني جائع). وتسمى كلمة الطفل الأولى بالكلمة الجملة ، والطفل يقيّم إستخداماته المختلفة للكلمة نفسها بالتشديد اللحني المتباين و بالتعابير الوجهية وبغيرها من مظاهر لا يعيها الطفل. يتحرك الطفل متخطيّا الإستخدام غير المتميّز للجملة الكلمة إلى جمع أكثر من كلمتين معا. ويعكس إستخدام مجموعة الكلمات مستوى جديدا من التميز والتشديد اللحني النازل بها تتشارك في إعطاء المعنى. غير أنّ إستخدام الطفل لكلمتين يختلف جوهريا عن استخدام الراشدللتركيب نفسه.

---

1 : CATHERINE et MICHEL : Introduction à la psychologie (IDEM) . Page 102 .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

يهمل الطفل أدوات الربط والأفعال
محاولة الطفل باستخدام اللّغة للتواصل في
ويسهم عدد من الحوادث في نمو اللّغة المبكّرة ، فهناك أولا النضج ونمو جهاز التدقيق الذي يمكّن الأطفال من صياغة الأصوات بشكل جيّد . وهناك ثانيا نمو إدراك الطفل الذي بواسطته يتمكّن هذا الأخير من بناء مفاهيم حول نفسه وحول العالم. وثمة ثالثا إكتشاف التمثيل وواقعة أنّ الكلمات ترمز إلى مظاهر من تجارب الطفل ومفاهيمه . وهناك أخيرا الصياغة المتقدمة لمفاهيم اللّغة والجهد الدائم لربط المفاهيم اللّغوية بتلك المشتقة من العالم والذات.

ويمكن القول بأنّ الطفل يبدأ فهم اللّغة في الوقت نفسه الذي يكتشف فيه ذاته والعالم وأنّه يحاول ربط اللّغة والفكر في الوقت نفسه الذي يحاول فيه التمعّن في كلّ منهما على إنفراد . وعلى الرغم من تشابه اللّغة مع توليدها من بعض الجوانب فإنهما يبقيان مختلفين. وعلى العموم فإن اللّغة التلقفية أو لغة الفهم تسبق اللّغة المولدة والطفل يفهم اللّغة قبل أن يتكلمها.

إنّ مفردات الفرد تزيد كثيرا على المفردات المستخدمة خاصة وأن المرء يفهم كثيرا من الكلمات دون أن يضطر لإستخدامها. واللّغة تنمو بناء على عاملي الإهتمام و ثراء البيئة بالمثيرات. فالإهتمام تركيز إنتقائي على جانب أو آخر من حقل المثيرات ، فعالم الطفل شأن عالم الراشد مليء بكل أنواع الإثارة . وتسمح الظواهر الإنتباهية للطفل بأن يركز بشكل إنتقائي على جانب أو آخر من حقل المثيرات الأمر الذي يساعده على إكتساب معلومات من ذلك الحقل.

يكون نمو اللّغة في مرحلة ما قبل المدرسة مذهلا إذ ينتقل الطفل من لعثمة كلمة واحدة خلال السنة الأولى من الحياة إلى البناء اللّفظي الكامل في السنة الرابعة أو الخامسة. وتتضارب الآراء حول الإنقلاب اللغوي المذكور وآليات حدوثه ، غير أن الباحثين جميعا يتّفقون على أن الدراسات النمائية التي تتعلّق بكيفية إكتساب الطفل للّغة وكيفية إستخدامها ، إنّما تشكل المنهج الملائم لفحص نمو اللّغة .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

وفي هذا الصدد قام **لوتري** TREY والمحيط وبحث في مدى مساهمة الجو الأسري أن الجو الأسري(في مواجهة قواعد السّير والعادات الخاصة بتنظيم النشاط اليومي) سيكون إيجابي في النمو المعرفي واستخلص أنّ:

1 = عنصر إضطرابي يعطي قوى إلى سكيما التمثيل للموضوع.

2 = يعطي بصفة دائمة ظروف مواتية لإعادة التوازن للظروف.

وأن هناك علاقة وطيدة بين التعلّم والمحيط الذي يعيش فيه الطفل وأن الوسط المساعد على النمو المعرفي الذي يمثّل في وظائفه المتكررة هاتان العمليتان أو الخاصيتان للوسط المهيأ أو البسيط (1).

إنّ الباحث في مجال اللّغة يتحتّم عليه التطرق إلى بعض المفاهيم الأساسيّة التي لها صلة وطيدة باللّغة ومن بينها التعلّم وحل المشكلات والمنطق...وهذا لما لهذه العوامل من صلة وثيقة بنمو اللّغة عند الطفل ، ولما لهذه الأخيرة من دور فعّال في النمو المعرفي لدى الطفل .

التعلّم: يعرف التعلّم بمعنى عام بأنّه تعديل السلوك أو تغيّره نتيجة للخبرة والمران وليس نتيجة للنضج أو النمو . ليس التعلّم مستقلا كليّا عن النضج و النمو لأن ظاهرتي التعلّم والنضج تقودانه دوما إلى التغيير في السلوك أو تعديله في كل مستويات العمر، إلاّ أنّ التعلّم يحدث خلال زمن قصير نسبيّا وهذا خلافا للنضج الذي تطول فترة عطائه

إنّ نوع التعلّم الذي يستطيع الطفل تحقيقه يتوقّف على النمو والنضج، لكن التعلّم في أيّ حال من أحواله يكون الحصيلة الكليّة للخبرة و المران. يرى كازاتكين: أنّ النمو يحدد البنى أي النظام خلافا للتعلم الذي يحدده المحتوى أي الاستجابات المكتسبة.

---

1 : CATHERINE Tourrette & MICHELE Guide : Introduction à la Psychologie du bébé à l'adolescent. Armand Colin. Editeur. Paris 1994 .Page 89 .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

يرى **سكينر** (1968): أنّ الإ
الثانية للتعلّم إذ أنّ أكثر سلوك الطفل عفوي
ويطلق على بعض سلوك الأطفال اسم (السلوك الو سيلي) بمعنى أنّه يخدم غرضا معيّنا . ولا تبقى الإستجابة الإجرائية التي تحدث إنتقائيا إلاّ إذا عـزّزت ، وعلـى الباحث الذي يرغب في توجيه التعلّم الإجرائي أن يستخدم إشراطا إجرائيـا أو مـا يسمى بتعديل السلوك .

<u>حـل المشكلات:</u> يعد حل المشكلات إحدى صيغ التعلّم التي يحاول الفـرد فيهـا التغلّب على بعض المصاعب لبلوغ هدف مرغوب . يستخدم الفرد في العادة عـددا من الأساليب لحل مشكلته. ويحدث أن تحل المشكلة بضرب من التبصّر المفاجئ . ويمكن أن يعدّ حل المشكلات لدى الأطفال بدائيا إلاّ أنّ ثمّة ضربا من صيغ المحاولة و الخطأ أو التبصّر أو الإختيار المنهجي للفرضيات لديهم ، ممّا ينجم عن ذلك بروز الفروق الفردية في حل المشكلات منذ سن مبكرة .

<u>المنطـــق</u>: يعد المنطق أحد صيغ التعلم لأنه يتيح لنا استخلاص معلومات جديـدة من المعلومات المتوفرة بإستخدام القواعد الأساسية له المتمثلة في عمليتي الإستنتاج و الإستقراء. ومن الواضح أن الأطفال محدودو القدرة على التفكير المنطقي غير أن نمو تلك الظاهرة يكشف قدرة أخرى ويوفر معلومات هامـة حـول نمـو التفكيـر المنطقي على العموم.

ويرى بياجيه أنّ الذكاء البشري وخاصة التفكير المنطقي منه ينشأ من تجربة الطفل الأولى في التناسق الحسي/ الحركي. ويسمي المرحلة الممتدة بين سنة ونصف و سنتين من عمر الطفل بمرحلة النمو الحسي/الحركي التـي تكـون عرضة للتحول من الفعل المنعكس إلى التفكير الحق، وفي مقدور طفـل المرحلـة المذكورة أن يفكر إن هو أستطاع أداء التجارب العقلية أو أن أسـتطاع أداء أفعـال نموذجيّة على مدى محدود . وبفضل المطابقة والتمثل تتشكل الأنماط الأساسية التي وفقها يتفاعل الطفل مع واقعه متكيّفا لضروراته في مختلف مستويات النمو.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

يتعلّم الطفل في المرحلة الحسيّة/الحركيّة إ
أفعله الإنعكاسية المعدّلة بطرق مختلفة يسمي
الطفل يبتكر تلك التخطيطات بالفعل الدائري، وأن الطفل إن أحب النتيجة المرتبطة بتلك التلاحقات فإنّه يعمد إلى توليدها من جديد . وعلى الرغم من أنّ الفعل الدائري يمثل تقدّما على الفعل الإنعكاسي فإنّ قدرته المعرفية ضعيفة ولا يـأتي التصـرف التمثيلي الحق الذي يتجسد بالتعرف على الشيء من خلال صفاته إلاّ متأخرا حيـث أنّ الأفعال الدائرية الأوّلية تقتصر على تخطيطات جسمية وأنها تمتد لتشمل الأشياء والحوادث الخارجية.

ويمكن القول بأنّ تصميم الأطفال في نهاية السنة الأولى يسـبق الفعل نفسه . يحرك الأطفال في هذه السن الحواجز و العوائق والمشـاهد بحيـث يستطيعون بلوغ شيء مرغوب فيه . لقد أخفى بياجيه ساعته تحت وسادة فحرك إبنه الوسادة كي يلتقط الساعة، وهنا نستنتج أنّ الصبي نسّق تخطيط النظر مع تخطـيط الرفع و الإمساك.

كما أنّ أطفال هذه المرحلة يبدأ ون بتقليد أفعال الراشدين ، وعليه يعتقد بياجيـه أن التقليد يؤشر لمستوى جديد للفعالية الذهنيّة ويسبق مختلف ضروب التمثيل بما فـي ذلك اللّغة .

أما خلال السنة الثانية يميل الطفل إلى ما يسميه بياجيه بالفعل الدائري المبدع للبحث عن الجديد وخلقه وليس للتكرار الذي يحدث بطريق المصادفة . إنّ الطفل يكتشـف بنشاط الأشياء وملامحها وصفاتها ، الأمر الذي يجعله يحسّ بالعلاقة السببية ويبدأ بتكوين بعض مفاهيم السبب و النتيجة .

إنّ الفعل الدائري الإبداعي يشمل تخطيطـات الإمسـاك و الإطـلاق و التخطـيط البصري لمراقبة الشيء والتخطيط السمعي له. ويفيد الفعل الدائري للطفل في تعليمه أنّ التغيّر في سلوكه يستطيع أن يولّد تغيرا مقابلا في الحوادث الخارجيـة ، فيبـدأ الأطفال يفهمون أن بإمكانهم السّيطرة على أجزاء من محـيطهم وتوجيههـا بقـوّة أفعالهم الخاصة . كما يتعلّمون أنّ سلوكهم يخضع هو الآخر للسّيطرة مـن جانـب الآخرين وأنّ بعضا من الأشياء الجديدة التي ينتجونها أقل من سواها إسعادا لهم.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

وفي نهاية السنة الثانية يحقق الأطفال ما يس
الأطفال المشكلات في رؤوسهم قبل مباشرت
مشكلة ما وعجز عن ذلك بالمحاولة و الخطأ قدّم تخطيطا تعلّمه في فعاليّة مختلفة.

نستنتج أن بياجيه لا يعتقد أنّ طفل المرحلة يستخدم اللّغة في تجاربه ، لأنّ لغة الطفل في تلك المرحلة لم تكن بدرجة من التطور تكفي لوصف المشكلة ، وعلى الرغم من أنّ الطفل يستطيع تصنيف الأشياء وإيصال رغباته فإنّ لغته مستغرقة في سياق من الإشارات والتشديدات الصوتية المرتبطة بالسياق الإجتماعي. كما أنّ فكر طفل المرحلة محدود أيضا بأنواع الأفعال المصغّرة التي يستطيعها الطفل فإنه يتناول وظائف الأشياء وليس خواصها أو صفاتها.

ويمكن القول أنّ الطفل في بداية المرحلة الحسية/الحركية يكون قادرا على تعديل منعكساته فقط ، لكنّه وبمساعدة تخطيطات التفريق الصاعد والتكامل يستطيع أخيرا إكتشاف الأشياء عن تصميم وإرادة . كما يستطيع أن يكشف معاني جديدة لتحقيق غايات مرغوبة. ومن الواضح أن بروز القدرات المعرفية يتماشى مع بناء الطفل للمفاهيم الأساسية حول الأشياء والسببيّة و المكان والزمان . بينما يستطيع الطفل في السنة السادسة أو السابعة من العمر بناء صفات الأشياء و خواصها في مفاهيم تحمل أيضا وظائف تلك الأشياء.

المفاهيم الأساسية:

توحي ملاحظات بياجي بأن الطفل الصغير يعجز عن أن يميّز بين العالم و نفسه، فليس ثمة ، من وجهة نظر الرضيع فرق بين إخفاء وجه الأم حين تقوم بإبعاد رأسها وبين الإختفاء الناجم عن تحريك الرضيع لرأسه هو ، والمألوف أن يتوقّف الطفل عن التطلّع إلى الشيء الذي يبتعد عن عينيه فينظر إلى شيء آخر خاصة في الشهرين الأوليين من الحياة .

يمتلك الطفل خلال تلك الفترة الأولى من المرحلة الحسية / الحركية فكرة فجّة عن السببيّة والمكان والزمان ، وليست السببيّة أكثر من وعي لتلاحق التغيّر في حالة قائمة . ويقتصر المكان على وعي الجسم والمحيط المباشر ثم يبدأ يفهم المكان بصورة

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

أفضل من فهمه له من قبل، إذ أنّه يميّز تخ
إطار جسمه. ويتبلور مفهوم الزمان أيضا ب
ثانية. وعليه فإنّنا نستطيع أن نستنتج مفاهيم الطفل بصدد المكان والزمان من أفعاله فقط . لكن بتقدم الطفل عمريّا يستطيع أن يقيم تمييزا دقيقا بين الشيء وبين الفعل وأن يفهم أنّ هناك ترابطا بين فعله وبين الشيء المتأثر من هذا الفعل . وتغدو العلاقات المكانية هي الأخرى أكثر وضوحا وتحديدا ، فعندما يصل الطفل إلى شيء مغطى جزئيا يبدأ بإدراك مفهومي " فوق و تحت " . كما يبدأ الطفل يفهم الفواصل الزمنية. ويبدأ الطفل بحلول السنة الأولى من حياته يفهم أنّ الأشياء يمكن أن توجد دون أن ترى. وعليه، فتتحسّن مفاهيمه عن المكان والزمان و السببيّة معا وبصورة متكاملة خلال هذه الفترة .

التقليـــــد :

يفوق التقليد كل السبل والوسائل التي يتمكّن الأطفال بواسطتها من النمو والتحول إلى راشدين مع إكتساب المهارات الإجتماعية المختلفة . يبدأ سلوك التقليد مع بداية المناغاة ويمتد ليشمل تقليد حركة الآخرين من تعابير تحمل في طيّاتها كل ضروب العطف و السعادة.

يقود ميل الرضع لتقليد ما يرون أو يسمعون إلى العديد من أنماط التفاعل اللعبي مع الوالدين. فالتقليد تعبير واضح عن الإهتمامات الإجتماعية بسبب ما ينشأ لدى الطفل نحو الأناس المألوفين من تعلق متميز وفريد يؤدي إلى ضرب من التفاعل التبادلي الذي يعزّز سلوكي التعلق و التقليد.

العوامل المؤثرة في السلوك :

ليس التحديق و الإبتسام و المناغاة و التقليد إلا حوادث طبيعية تحدث تلقائيا خلال عمليّة النمو، إذ تعدّ ظواهر تأثير وتوجيه غريزية تفيد في المحافظة على النوع . ويعتقد **بولي** أنه في متناول الناس شأن الحيوانات رصيد من سلوك فطري يفيد في الإبقاء على حيواتهم في الفترات الأولى من الحياة وفي تعلمهم أساليب الدفاع عن حيواتهم والإبقاء عليها.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

لقد وجد **يارو** أنّ كميّة الإثارة التي تقدّمها
الإجتماعية للآخر، ومن توجهه الهدفي، و
نتائج **يارو** أنّ الإستجابة العضوية والعاطفية تشجع الرضيع للمبادرة الإجتماعية وتشدّد من ميله لكشف الواقع الإجتماعي من حوله.

إنّ حاجة الطفل للإثارة الإجتماعية فائدة كبيرة في إستدعاء إستجابته الإجتماعية، فقليل من العناية بالطفل أو الإبتسام له أو التحدث إليه يفيد في جعل علاقاته مع الآخرين التلقائية تتميّز الواحدة منها من سائر العلاقات الأخرى . وهذا العامل ينقص في المؤسسات الإيوائية لكون المربية عاملة وليست بأمّ ولها ستة عشر (16) طفلا ترعاهم وتقوم بتلبيّة كلّ حاجياتهم مما يجعلها غير قادرة على تلبيّة مثل هذه العوامل النفسية لكل طفل.

التعلـــق بالناس :

يبدأ الأطفال بتنمية تعلق خاص بالناس المألوفين في عالمهم ، فيشمل التعلق الحب و الإتكالية على السواء إذ يمارس الأطفال تعلّقهم بالناس بالسعي للتقرب منهم وبالإستماتة للحصول على إنتباههم واستحسانهم وبالغضب من إنفصالهم عنهم بل محاولة التقرب وجذب الإنتباه وتقريب الناس بعضهم من بعض ، ويتعلق الصغار فعلا بأشخاص معيّنين وأن يتحسّسوا غياب هؤلاء وحضورهم .وتثبت الدراسات أنّ تعلّق الرضيع بالكبير يظهر في الشهر السادس أو الثامن من العمر. ويحدث أن يركزّ الرضيع تعلّقه بشخص واحد أوّلا وهو أكثر الأشخاص إستجابة للرمزية الإجتماعية للرضيع . وعادة يكون هذا الشخص الأم نفسها. وسرعان ما ينتقل التعلق ليشمل آخرين في عالم الطفل ، وتتّسع دائرة الأشخاص المتعلق بهم مع العمر ، فتشمل أقارب الأسرة وأصدقائها . ولا يأتي الشهر الثامن عشر حتى يكبر عدد الناس المتعلق بهم لدى كل الرضع تقريبا.

يلعب الشخص الذي يرسي عليه الطفل أوّل تعلق به دورا أساسيّا في نمو شخصية الطفل . وتقتصر وظيفة التعلق قبل الشهر الثامن على تأمين العناية العضوية و الإثارة الإجتماعية ثم يمتدّ التعلق إلى كلّ من يحقق تلك الوظيفة ثم الإتّكال الوجداني والدائم على الآخر.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

النظريات المفسرة للنمو اللغوي .

برز عدد من النظريات المتباين[illegible] الأطفال التي سنتناول مضمون كلّ نظرية. فتشير إحدى النظريات إلى أنّ النمو اللّغوي يعكس نضجا في البنى اللّغوية التي هي على درجة من الفطرية ، وذلك بسبب عموميّتها لدى كل أفراد الجنس البشري . وأن الأطفال يتكلّمون لغة تحددها البيئة الإجتماعيّة للطفل. يستخدم الطفل لتعلّم لغته ، اللّغة ، لا الملامح العامة للّغة ومجموعة فرضيات تمكّنه من تعلّم الجوانب الفردية في لغته .

في حين ترى مجموعة من الباحثين الذين يعتقدون بأنّ اللّغة تكتسب كليّا بالتعلّم، ويرجع ما يتعلّمه الطفل إلى تطويع ما يسمعه من الآخرين . فالسلوك اللّغوي شأنه شأن كلّ أنواع السلوك، يتعلّم بضرب من التعزيز .

أكّدت نتائج معظم الدراسات أنّ مفردات الطفل تزداد بازدياد استعداد الراشد للتحدّث إليه. وتؤكد النظرية الثالثة في النمو اللّغوي على أهمية نشاط الطفل في تعلّم اللّغة ، وذلك أنّ النمو اللّغوي مماثل للنمو المعرفي الإدراكي . فيتعلّم الطفل المفردات و البنى الصرفية للتعبير مع تعلّمه الاكتشاف النشط لمحيطه.

نستنتج من خلال النظريات التي عالجت النمو اللّغوي، أنّ اللّغة لها عنصر الإشتراك بين الأفراد في بيئة معيّنة، وأنّ اللّغة تكتسب من المجتمع وتنمو وفق معايير إجتماعية معيّنة، وكلّما كانت العوامل مساعدة لنموّها زادت ونمت وأصبح للطفل القدرة على التعبير بها ويزداد المحصول اللّغوي لدى الطفل بازدياد سنه فمثلا العبارة المكوّنة من (ماما أشرب) تعدّ تحسنا ملحوظا في فعالية الإتّصال. ويزداد تباين البنى اللّغوية بتقدم العمر إلى التجميع المركب من أربع كلمات وهكذا تقوم فروق واضحة متميّزة في كيفية إكتساب الأطفال اللّغة وخاصة في الفترة التي يطول فيها التركيب وتتعدد مفرداته وتتنوّع بناه . ثمّ إنّ مفردات اللّغة ذاتها تتّسع وموزعة بين مفردات نشطة وأخرى خاملة مختزنة . حيث يقدّر عدد المفردات الخاملة لطفل الرابعة بعدة آلاف مفردة في حين يقل عدد المفردات النشطة المستخدمة عن هذا العدد كثيرا، وليس لإكتساب مختلف أنواع المفردات صيغة

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

موحدة ، إذ تكتسب بعض المفردات أبكر بصورة أسهل من بقية المفردات .

فتوصل بعض الباحثين أنّ الصغار يفهمون كلمة **أكثر** دون أن يميّزونها من كلمة **أقل**. أما مفهوم الزمان أتضح أن ّللطفل مفاهيم دقيقة حول الزمان والمكان ، وينعكس فهمه لتلاحقات الزمن في لغته فيبدأ فهم كلمة **قبل و بعد** خلال فترة ما قبل المدرسة على الرغم من فهمه **لقبل** أبكر لفهمه **لبعد** ، وأن الطفل يفهم كلمة **أمس** أكثر من كلمة **غد** .

مهارات الإتّصال الدلالي

اللّغة في جوهرها أداة إتصال ، إذ يتمثّل أهم جوانب النمو اللّغوي في القابلية المتصاعدة لدى الطفل لاستخدامه اللّغة للتعبير عن أفكاره . ولا يتمّ الإتّصال المجدي إلاّ إذا أخذ المتحدث توقع السامع بعين الإعتبار . ثمّ إنّ فهم توقعات الآخر مهارة يجب إضافتها إلى مهارة إكتساب اللّغة وتسمى بمهارة الإتّصال الدلالي.

لاحظ بياجيه أن الأطفال غالبا ما يتحدّثون عن بعضهم ، وليس إلى بعضهم ، إذ تكون الكلمة لاحقا بالفعل وليس وسيلة إتّصال أو محاولة لأن تكون وسيلة إتّصال . ودعا بياجيه تلك اللّغة بالقوقعية ولاحظ أنّها تشكّل جانبا كبيرا من لغة الصغار عندما يتحدّث بعضهم إلى بعض ولكنّها تضعف عندما يتحدّثون إلى الراشد.

عرّف بياجي القوقعية بالعجز عن أخذ وجهة نظر الآخر أو توقعاته بعين الإعتبار في المخاطبة.

إنّ طفل السادسة أو السابعة يتمكّن من وصف الأشياء والأشكال بحيث يستطيع الطفل السامع التعرف على الشيء المقصود . في حين ابن الرابعة يصف الشكل بإعطائه الإسم الذاتي الذي لا يعني شيئا للطفل الآخر . ورغم ذلك فإنه يملك ضربا ولو فجا من مهارات الإتّصال الدلالي. حيث يبسّط إبن الرابعة لغته عندما يتحدّث

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

إلى إبن الثانية ولا يفعل ذلك عندما يتحدث إدراك فروق التوقعات بينهم و بين الآخر.

خصائص تفكير الأطفال بين الثالثة والخامسة

إنّ لعالم الطفل العقلي تنظيمه الخاص و الفريد ومنظوماتـــه المتميّزة عن نظيرتها لدى الراشد . وليس الراشد بغريب عن هذا العالم إذ أنه كثيرا ما ينكص إلى أنماط التفكير الذاتية المميّزة للطفل . في حين أنّ دراسة بياجيه لتفكير الطفل توصّل إلى الخصائص المميّزة له التالية:

1 = **السببية الظاهرية:**

ووفقها يفترض الطفل أنّ ثمّة علاقة سببية بين الأشياء التي تحدث معا. ليست السببية إلاّ ظاهرة و الحال كذلك نتيجة لضرب مـــن التفكيـــر يعـــرف بالاستدلال العبري الذي يوصف بالتالي:

أ و ب تحدثان معا

أ قائمـــــة

لا بد أن تكون ب قائمة

يرجع الكثير من عناد الطفل إلى الاستدلال العبري ، فيرفض طعامه لأنه سبق أن أصابته الحمى يوم تناوله . للإستدلال العبري إستطالاته لدى الراشد في التفكيـــر الخارق.

2 = **الإحيائيـــــة** :

وهي نزعة تقوم على الإعتقاد بأنّ الأشياء الجامدة حيّة ، ذلـــك لأنّ الطفل ينمّط العالم المادي من حوله في إطار تجربته . يحس الطفل بالألم والحرارة والبرد ، فيفترض أن الحجر والشجرة تتألم وتتضايق من الحر و البـــرد . ومـــن مظاهر التفكير الإحيائي الإعتقاد بأن المشاعر مادية بنفس المعنى الذي يكون فيه اللون ماديا.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

3 = <u>الغرضية:</u>

يعتقد الصغار أنّ كلّ شي[illegible] شيء غرض . وأنّ الأطفال يستخدمون الكلمة الأزلية (لماذا) في هذا الإطار.
ولذا لا بد من توفير الإجابات الملائمة لأسئلة الطفل بحيث يفهمها هذا الأخير وتبقى على جانب من الحقيقة، فالشمس وجدت لتدفئتنا..

ويمكن أن نستنتج أن خواص عالم الفكر لدى الطفل التأكيد بأن للطفل عالما فكريا كاملا و متكامل العناصر والصفات . وليس عقــل الطفــل لوحة بيضاء تملؤها التجربة بل أن الطفل يبني في كل مرحلة عالم مفاهيمه الخاص. والنمو بطبيعته تعلم من جانب الطفل لعالم المفاهيم لدى الراشد و تخل مستمرة عن عالم المفاهيم الخاص أو الذاتي لدى الطفل .

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الفصل الثاني

الذكاء و نظرياته

مقدمة

1 ــ تعريف الذكاء

2 ــ النظريات المفسرة للذكاء

3 ــ التكوين العقلي عند جلفورد

- نموذج الذكاء جارندر

- أنواع الذكاء عند جارندر

1- الذكاء الحسي الحركي

2- الذكاء المنطقي الرياضي

3- الذكاء اللغوي

4- الذكاء المكاني

5- الذكاء الشخصي

6- الذكاء الإجتماعي

7- الذكاء البيئي

نظرية لوريا – داس في تقييم القدرات المعرفية

نظرية معالجة المعلومات

نظرية ستيرنبرغ

نظرية كارول

العلاقة بين الذكاء و التحصيل الدراسي

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الذكاء و نظرياته

مقدمـــــة

أهتم علماء النفس بالذكاء منذ القرن العشرين لما له من تأثير كبيـر على حياة الناس في مختلف مراحل حياتهم ، وهو ظاهرة من الظـواهر الإنسـانية الملحوظة وأخذ مصطلحات متعدّدة تشير إلى هذه الظاهرة .

فهناك سرعة الفهم وجودة التفكير وسرعة البديهة التي تعني بشكل أساسي إستخدام الماضي في فهم موقف راهن. وأن الدراسات والبحوث على كثرتها وتعدّد مناهجها وأساليبها وتباين النظريات التي أشتقت منها لم تصل إلى تصوّر يمكـن أن تكتمـل تحت لوائه طبيعة الذكاء الإنساني و خصائصه ومظاهر و أسـاليب التعبيـر عنـه وقياسه (1).

وقد تباينت أساليب معالجة الذكاء بسبب الطبيعة الخاصة له، فقد كانت الأساليب الكمية سائدة في القرن الماضي وتركّزت إهتمامات الباحثين على تنـاول أنماط الفروق الفردية بتطبيق الإختبارات التي تقيس الذكاء بوصفه قدرة عقلية عامة أو بمثابة قدرات متعدّدة ثم جاءت الأساليب الكيفيّة المعرفيّـة التـي أنطلقـت مـن المنظور المعرفي الذي ركّز على العمليات العقلية المعرفية وعلى معالجة وتجهيـز المعلومات. ومن رواد المنظور الكمي **سيمون بينيه** الذي أشتق نسبة الذكاء وتيرمان و وكسلر و سبيرمان و ثيرستون و جيلفورد و هوارد جاردنر.

بيمنا يعدّ أعظم رواد المنظور الكيفي في دراسة الذكاء جان بياجي و برونر. والذكاء مفهوم فرضي كمفهومي الزمن و الكهرباء يعرف بنتائجه بمعنى أنّنا لا نرى الذكاء وهو غير محسوس وإنّما نستطيع أن نحكم عليه من خلال النتائج الملاحظـة علـى سلوك الفرد في المواقف المتعددة . ويرى الجسماني (1994)(2): "إنّ إحدى خصائص السلوك الذكي البصير هي أنّه باستطاعة الفرد أن يلاحظ ما بين الأشياء من علاقات

1: شفيق فلاح حسان: أساسيات علم النفس التطوري مكتبة الرائد العلمية للعلوم.الطبعة الأولى 1989ص299.

2: هـ.س.ن.مكفارلند: علم النفس والتعلم.ترجمة الجسماني عبدالعالي الدار العربية للعلوم.1994.ص59

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الذكي البصير هي أنّه باستطاعة الفرد أن يا
أن يطبّق ما لاحظه في مواقف جديدة ".

يختلف الدارسون والباحثون في فهمهم للذكاء ولكنّهم يتّفقون جميعا على أنّ الذكاء هو قدرة عامة تظهر في إمكانية الفرد على التعلّم واكتساب المهارات ، وفي القدرة على التكيف مع المواقف والمشكلات الجديدة التي تواجه الفرد ، وفي القدرة على ممارسة العمليات العقلية العليا كالتفكير و التذكر و التخيل وإدراك العلاقات وحل المشكلات (1).

يرى الباحث فرنون VERNON (1964) أنّه يعود غموض مفهوم الذكاء إلى تعدد المعاني المرتبطة به إذ يوجد ثلاثة معاني ترتبط بالذكاء، فالأوّل يشير إلى الطاقة الفطرية للفرد ويعكس الإتجاه الوراثي للذكاء والثاني يشير إلى سلوك الفرد وما يتضمنه من تفكير وتعلّم وحل المشكلات فيعكس الإتّجاه البيئي للذكاء.

أما المعنى الثالث للذكاء فيرتبط بالنتائج التي يمكن الحصول عليها من خلال تطبيق إختبارات الذكاء التي تتكوّن من بعض القدرات كالقدرة اللفظية و العددية...ويعكس هذا المعنى ما يسمى بالتعريفات الإجرائية للذكاء والتي تؤكد على أنّ الذكاء هو ما تقيسه إختبارات الذكاء (2).

نستنتج من ما سبق أنّ مفهوم الذكاء نصف به السلوك والتصرفات التي تصدر عن الفرد في المواقف المشكلة و المتعددة.

1 = **تعريف الذكاء**

أختلف العلماء في تعريف الذكاء كما أختلفوا حول طبيعته منذ القدم ، ويرجع الفضل إلى الباحثين سير فرنسيس جالتون SIR FRANCIS GALTON

1: العيساوي عبدالرحمان: علم النفس العام.دار النهضة العربية.بيروت ،لبنان 1987 ص320.

2: فرنون vernon نقلا عن النشواتي عبدالمجيد: علم النفس التربوي .دار الفرقان،عمان ، الأردن 1984 ص ص 102،103.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الإنجليزي والفرنسي ألفرد بينيه D BINET هو إلاّ حدّة الحواس المزود بها الإنسان ، و[illegible] أعتقد أنه بالإمكان تطوير مقياس لتسجيل الذكاء وهو أوّل من وضع إختبار لقيـــاس الذكاء (1).

ورغم هذا فإنّ العلماء عرّفوا الذكاء من وجهات مختلفة فمنهم من عرّفه من حيـــث وظائفه أو من خلال التعلّم أو من خلال التكيّف مع البيئة أو التكيّف مـــع المواقـــف الجديدة . ومنهم من عرّفه على أساس القدرة على التفكير. ويمكن حصـــر بعـــض التعاريف فيما يلي:

1: تعريف دافيد وكسلر **David WECHSLER** (1944):" الذكاء هو القدرة الكليـــة للفرد على التصرف الهادف والتفكير العاقل والتعامل الكفء مع البيئة " (2).

2: أما لويس تيرمان **Lewis Terman** :" الذكاء يعني القدرة على القيام بـــالتفكير المجرّد "(3).

3: يعرف ستودارد **STODDARD** الذكاء على أنّه يعني القدرة على القيام بنشاطات تتّصف بالخصائص التالية : الصعوبة و التعقيد ، التجريد و الإقتصاد ، التكيّف مع الهدف والقيمة الإجتماعية ، وظهور السلوك الأصيل والمحافظة على هده النشاطات تحت ظروف تتطلب تركيز الجهود ومقاومة القوى الانفعالية (4).

4: تعريف ستيرن **STERN** الذكاء هو القدرة على التكيّف العقلي لمشكلات الحياة وظروفها الجديدة (5).

5: تعريف سبيرمان **SPEARMAN** الذكاء هو القدرة على تجريـــد العلاقـــات أي القدرة على الإستقراء والإستنباط .

6: تعريف بورنج boring الذكاء بوصفه قدرة يمكن قياسها ، هو إمكانيـــة الأداء الجيّد في إختبارات الذكاء (6).

1: شفيق فلاح حسان : أساسيات علم النفس التطوري . مكتبة الرائد العلمية .عمان، الأردن .الطبعة الأولى .1989 ص .300.
2،3 : شفيق فلاح حسان : أساسيات علم النفس التطوري.(نفس المرجع) .ص 301.
4 : شفيق فلاح حسان : أساسيات علم النفس التطوري.(نفس المرجع) .ص 301.
5: علي منصور : علم النفس التربوي. مطبعة خالد بن الوليد . ط 2 دمشق ، سوريا. 19991 ص .436.
6: علي منصور : علم النفس التربوي. (نفس المرجع). ص 438.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

نستنتج من خلال هذ

بأنّ الذكاء هو قدرة واحدة عامة أساسيّة عن

رأى أنّ للذكاء عاملين: عامل عام تشترك فيه كافة النشاطات العقلية على إختلاف أنواعها ، وعوامل خاصة بكل نشاط من هذه النشاطات تتميّز بها عن غيرها مثل (سبيرمان) .

أما كاتل **cattel** يرى أنّ هناك ذكاءان وليس ذكاء واحدا : **ذكاء سائل وذكاء صلب متبلور** في حين نجد جيلفورد **guilford** يرى أنّ العقل الإنساني يتكوّن من 120 قدرة عقلية منفصلة عن بعضها ويمكن تحديدها جميعا . وأنّ هذه القدرات تنتظم من خلال ثلاثة عناصر هي المحتوى و النتاجات والعمليات.

2 : النظريات المفسرة للذكاء

1 = نظرية العاملين :

اعتمد تشارلز سبيرمان **L. SPEARMAN** في نظريته على التحليل الإحصائي لنتائج الإختبارات التي أفترض أنّها تقيس القدرات العقلية و الذكاء عند الأفراد من أجل تحديد الإسهامات الكميّة المكوّنة للذكاء وعرفت بإسم التحليل العاملي (1). وقام سبيرمان بتصميم مجموعة من الإختبارات هدفها الوصول إلى المعالم الرئيسية للنشاط العقلي المعرفي.

وخلص سبيرمان إلى أنّ تلخيص النشاط العقلي المعرفي في عاملين، عامل عام (G) يدل على القدرة المشتركة بين مختلف مظاهر النشاط العقلي المعرفي . أما العامل الخاص (Ss) فيتمثّل في النشاط العقلي الذي يقوم به كل فرد . والعامل الخاص يختلف كما و نوعا من ظاهرة لأخرى وهي عديدة ومتنوعة (2).

وبناء على ذلك فإنّ كلّ نشاط عقلي يستخدم عاملا واحدا من العوامل الخاصة، بينما يشترك العامل العام في جميع صور النشاط العقلي ، وتتباين الأنشطة العقلية في مدى إحتواء كلّ منها على العامل العام والعامل الخاص.

---

1 : محمد كامل عبدالوهاب : سيكولوجية التعلم و الفروق الفردية . مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، مصر. ط 3 .1999.ص 274

2 / RODRIGUIZ ; R ; child development ,university of north carolina at chapel hill class notes _by the day 2003 , p 2.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

وعليه يرجع الفضل إلى العالم سبيرمان في [illegible] 1965 العوامل الخاصة التي أكّدها في سنة لها أهميتها .

2 = <u>نظرية العوامل المتعددة:</u>

كان لنظرية سبيرمان أثر في بروز إتّجاهات معاكسة ترفض ثنائية سبيرمان العاملية وتقول بتعدد العوامل التي تكون النشاط العقلي. وأثبتت الدراسات بعد ذلك أن العامل العام لا ينفرد وحده في تفسير النشاط العقلي المعرفي. كما تبين أنه من الصعب إخضاع معاملات الارتباط بين الاختبارات المختلفة للترتيب الهرمي الذي أقترحه سبيرمان ، ولا بد من افتراض العوامل الطائفية التي يؤثر كل منها في طائفة أو مجموعة من الاختبارات ولا يؤثر فيها جميعا.

وفي هدا الصدد نجد نظريتا ثورندايك و ثرستون :

أ = <u>نظرية ثورندايك THORNDIK</u> :

كانت نظرية ثورندايك كرد فعل على نظرية سبيرمان التي أنتقدها معتقدا أنّ ما وصل إليه سبيرمان كان نتيجة تعود إلى قلّة الاختبارات التي أستخدمها.

ونظر ثورندايك إلى الذكاء بوصفه عددا من القدرات الخاصة التي تميّز السلوك الذكي ، وصاغ نظريته إستنادا على الإستنتاجات التي لا تقوم على التجريب و البحث وصنّف القدرات المكوّنة للنشاط العقلي وفقا لما يلي:

القدرة على التجريد ، والقدرة الميكانيكية ، والقدرة على التكيف الإجتماعي. ويرى أنّ الإرتباط بين هذه القدرات الثلاث عالية بسبب شيوع العامل العام فيها.

ب = <u>نظرية ثرستون Thurstone</u> :

أعطى ثورستون أهمية للعوامل الطائفية خلال أبحاثه الأولى وأنكر وجود العامل العام ، فمن التحليل العاملي لمجموعة من الاختبارات بلغت (65) إختبارا لم يتوصّل هذا الباحث إلى عامل عام .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

وعليه أعتقد بوجود عوامل الأوليّة ، واعتقد أنّ السلوك الذكي ينتج عن بوظيفة عقلية معيّنة . وهذه العوامل أو القدرات هي : العامل اللفظي ، والعامل العددي ، والعامل المكاني ، وعامل طلاقة الكلمات ، وعامل الإستدلال وعامل الإدراك ، وعامل الإستقراء ، وعامل الإستنباط وعامل الذاكرة (1).

وخلال مسيرة البحث للعالم ثرستون خلال الفترة 1941/ 1948 تراجع عن فكرة الإنفصال التام بين العوامل الطائفية ، وتوصّل إلى نتيجة مفادها أنّ هذه العوامل ليست مستقلة عن بعضها البعض ، وعمد إلى حساب معاملات الإرتباط بينها وأخضعها للتحليل العاملي من الدرجة الثانية فتوصل إلى عامل عام يدل على القدرة المشتركة بين هذه العوامل وسماها بالقدرة العقلية العامة (2).

وعلى هذا الأساس فإن لثرستون وبحوثه كان له الأثر الكبير في توسيع مفهوم الذكاء وتطوير الأدوات التي تستخدم في قياسه.

3 = النظريات الهرمية و التصنيفية:

كان لنظرية العوامل المتعددة لثرستون الإهتمام بمجال القدرات العقلية الأولية إذ أعطت هذه البحوث أفاقا جديدة خاصة خلال الأربعينات من القرن الماضي فوصلت إلى 50 قدرة عقلية إلاّ أنّه في سنة 1990 وصلت إلى أكثر من 100 قدرة عقلية وكان لا بد من البحث عن طرائق جديدة لتنظيم هذه القدرات (3).

وعلى غرار ذلك ظهرت عدّة نماذج نظرية لدراسة العلاقات بين مختلف القدرات وكان أهمّها وأشهرها النماذج الهرمية ونماذج المصفوفة، وسنتناول بالتفصيل نموذج كاتل ونظريته في الذكاء التي تعدّ أساس النظرية لبطارية كاتل للذكاء غير المتأثرة بالثقافة.

1: Rodriguiz ;R :child development ;university of north corolina at chapel Hill class notes – by the day 3 . 2 .p .2003.

2 : مخائيل أمطانيوس : اختبارات الذكاء و الشخصية .منشورات جامعة دمشق. الجزء الأول.1997. ص ص 110 . 111 .

3 : أبو حطب فؤاد : القدرات العقلية . مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، الطبعة الخامسة .1996 . ص 87.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

أ = النموذج الهرمي لبيرت BURT

يرى بيرت في نظريته أنّ أيّ [illegible] أربع مستويات ، فيضع في المستوى الأدنى عمليات الإحساس البسيط والنشاط الحركي البسيط الذي يمكن عزله و قياسه بالإختبارات الخاصة بقياس عتبات الإحساس وحساب زمن الرجع البسيط (رد الفعل) ، ثم يلي ذلك العمليات الأكثر تعقيدا والمتعلقة بالإدراك والحركات التآزرية المتمثلة في إدراك الأشكال وفي الحركة المعقدة .

بينما يأتي في المستوى الثالث العمليات الإرتباطية التي تضم عمليات الذاكرة والعادات المكتسبة.

في حين يوجد في المستوى الرابع عمليات العلاقات التي تنقسم إلى عمليات الفهم وعمليات التطبيق. أما الذكاء العام فيظهر في كلّ مستوى من المستويات الأربعة إلاّ أنّ ظهوره يختلف في كلّ مستوى من حيث الدرجة والنوع.

ب = النموذج الهرمي لفرنون :

يرى فرنون أنّ هناك ثلاثة عوامل تؤثر في كل نشاط عقلي معرفي وفقا لمدى أتّساعها وانتشارها ، فيبدأ نموذج فرنون بالعامل العام الذي يقع في قمّة الهرم وتتشبع به جميع الإختبارات العقلية ثمّ يلي هذا الفعل مجموعتان من العوامل الطائفية الكبرى هما عامل الإستعداد اللفظي التعليمي، وعامل الإستعداد الميكانيكي العملي ، في حين أنّ العامل اللّفظي يتفرع إلى عدّة عوامل خاصة بالنواحي اللفظية و العددية...وكذلك يتفرع العامل الميكانيكي إلى عدد من العوامل كعامل المعلومات الميكانيكية ، وعامل السرعة اليدوية...وتظهر في أدنى المستويات العوامل الخاصة . وفي هذا النموذج كلّما كان العامل أعلى في الهرم كلّما أشتمل على مجال أوسع من السلوكات (1).

---

1 = علي منصور : علم النفسي التربوي . مطبعة خالد بن الوليد. دمشق. ط 2 . 1992 . ص 492.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ج = النموذج الهرمي لريموند كاتل CATTEL

قام العالم كاتل بنشر مقالا في سنة 1942 عقّب فيه على بحوث ثرستون ونتائج تحليله العاملي للقدرات العقلية من الدرجة الثانية واعتقد أنّ هذه الطريقة يمكن أن تزودنا بأكثر من عامل واحد من هذا المستوى الأعلى.

وبعد سبع سنوات من نشر كاتل لهذا المقال قام العالم هب دونالد **HEBB** بنشر مقالا حول نتائج بحوثه عن إصابة المخ وما يصاحبها من تغيّرات في النشاط العقلي المعرفي حيث ميّز هب بين نوعين من الذكاء هما الذكاء (أ) والذكاء (ب) ، فالنوع الأول أي الذكاء (أ) هو وسع بيولوجي أساسي لإكتساب المعرفة في حين أنّ النوع الثاني فهو القدرة كما تتأثر بالثقافة و التنشئة و التطبيع و التعلّم .

وفي هذا الصدد فإن العالم كاتل تأثّر بأبحاث هب و سبيرمان و بيرت وظهر ذلك جليا في سنة 1963 حيث نشر نتائج دراسته الحاسمة في أنّ قابلية العامل العام لسبيرمان للقسمة إلى عاملين من الدرجة الثانية أطلق على أحدهما الذكاء السائل **FLUID** وعلى الآخر الذكاء المتبلور أو الكريستالي **Crystallized** هذا التصنيف يستند في جوهره إلى التمييز الأساسي الذي سبق أن اقترحه هب Hebb بين الذكاء (أ) والذكاء (ب).

ويمكن القول أنّ الفرق بين العالمين هب و كاتل يكمن في أنّ العالم هب يفترض أنّ الذكاء (أ) لا يمكن قياسه بالمعنى السلوكي ، فهو نوع من الإمكانية الفيزيولوجية وكل ما تقيسه إختبارات الذكاء هو الذكاء(ب).

أما نظرية كاتل فإنّها تحدد المؤشرات السلوكية المميّزة لكل من نوعي الذكاء ويؤثر في كل منها القدرة على إدراك العلاقات ، واعتقد كاتل أنّ الخبرات الإجتماعية و الثقافية تؤثر في الذكاء المتبلور أكثر من تأثيرها في الذكاء السائل ، في حين تؤثر العوامل الوراثية في الذكاء السائل أكثر مما تؤثر في الذكاء المتبلور.

أبو حطب فؤاد : القدرات العقلية (مرجع سابق). ص 101 . 103 .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

أ = الذكاء السائل Fluid Intelligence

يعرف الذكاء السائل على أنّه الإمكانية الفطرية التي تقابل وجود مخ سليم ، وجهاز عصبي سليم (1) .

يشير الذكاء السائل إلى الكفاءة العقلية غير اللّفظية كالقدرة على إدراك المتسلسلات وتصنيف الأشكال والتجميع و الإستدعاء والتذكّر و المصفوفات الإرتباطية و التحليلات الشكلية . ويشمل الذكاء السائل على المهارات المعرفية الأساسية اللازمة لحل المشكلات الجديدة وهي غير مكتسبة ، وتتضمن مثيرات غير لفظية ، وتتطلب إختراع إستراتيجيات معرفية جديدة ويشمل على الحكم العقلي و التجريد في حالة الأداءات العقلية التي لا تلعب الخبرات المكتسبة دورا مهما فيها .

والذكاء السائل يتشابه مع ما يسميه هب بالذكاء (أ) الذي وصفه بأنّه الإمكانية الفطرية التي تقابل وجود مخ سليم وجهاز عصبي سليم. وبهذا فإنه يرتبط بالحالة البيولوجية للإنسان ويتأثر بالعوامل الو راثية.

والذكاء السائل هو القدرة الأساسية للإستدلال وحل المشكلات ، وهو ينتج الإستقراء و الإستنباط و الإستنتاج وفهم العلاقات بين أفكار مختلفة ، وهو مستقل عن التعلّم و الخبرة ويبدو عند التفكير بشكل حدسي خلال المشكلات الطارئة باستراتيجيات لم يسبق تعلّمها . ولاحظ كاتل أنّ الذكاء السائل ينطوي على خصائص تؤدي إلى إدراك العلاقات المعقّدة في البيئات الجديدة ولا يتأثر كثيرا بالعوامل الثقافية.

ويرى كاتل أنّ الذكاء السائل مرتبط بالنضج البيولوجي ويتزايد بشكل جوهري منذ الولادة وحتى مرحلة المراهقة ويستقر في مرحلة الرشد ثم يبدأ بالتناقص مع التقدّم في العمر نتيجة للإنحلال التدريجي الطبيعي للبنى الفيزيولوجية . كما توجد تغيرات في نشاط المخ مرتبطة بالعمر تؤدي إلى تدهور الذكاء السائل لدى المسنين.

---

1 = الكناني ممدوح : المدخل إلى علم النفس. مكتبة الفلاح ، عمان ، الأردن . 1994.ص 356.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ب = الذكاء المتبلور أو الكريستالي :

يتمثل الذكاء المتبلور في المعارف والمعلومات و الحصيلة اللّغوية و القياسات. ويشمل هذا الذكاء المهارات المعرفية الأساسية لإكتساب المعلومات اللّفظية واستخدامها والكميّة اللازمة لحل المشكلات وإدراك العلاقات وإدخال الروابط بين الأشياء.

والذكاء المتبلور يتشابه مع الذكاء (ب) عند هب الذي وصفه بأنّه القدرة عندما تتأثر بالثقافة و التنشئة والتطبيع و التعلم.

وعليه يمكن القول أنّ الذكاء المتبلور يتأثّر بالخبرة والتعلم المدرسي (1) أي أنّ الذكاء المتبلور هو نتيجة للخبرة النظامية والتعلّم المستمر، ويتضمن المعلومات المكتسبة والمهارات العقلية المتطورة. كما يشمل على المهارات المكتسبة تحت تأثير العوامل الثقافية و التربوية بل أنّ التغيرات في نوعية التمدرس تهدف إلى تنمية الذكاء.

3- التكوين العقلي عند جلفورد GUILFORD

قام العالم جلفورد بوضع نموذج فريد للتكوين العقلي وسماه بنموذج المصفوفية أو النموذج المورفولوجي ، وهو يقوم على التصنيف المستعرض للظواهر في فئات متداخلة وهو بذلك يخالف النموذج الهرمي .

ونموذج جلفورد رفض فكرة وجود عامل عام أو قدرات أوليّة. كما افترضها سبيرمان وثرستون واعتبرها ناقصة واعتقد بوجود عوامل متعدّدة في الذكاء.

و خلال سنة 1959 قدم جلفورد نموذجه عن التكوين العقلي باسم بنية العقل وطوّره خلال سنة 1989 حيث صنّف جلفورد العوامل لثلاثة أسس وهي: نوع العملية ، ونوع المحتوى ونوع النواتج. واعتقد أنّ النشاط العقلي يتكوّن من **120** قدرة عقلية متمايزة وهو نتاج لأربعة أنواع من (المحتويات) وخمس (عمليات) وستة (نواتج) وكل عامل هو تفاعل وتداخل هذه المجالات الرئيسية ويعبر عن شكل موحد للذكاء (1).

---

1 = الوافقي راضي : مقدمة في علم النفس . دار الشروق للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن . ط 3. 1998. ص 202

21 = AIKEN , R . Ninth Edition , Alyn and , PSYCHOLOGICAL TESTING AND ASSESSEMENT . Bacon , Boston 1997 , p p 188 . 189

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

يرى جلفورد أنّ العمليات هي بمثابة
على توليد أجوبة مختلفة ومتعددة لسؤال وا

إنّ الإستثارات التي يعيها ويدركها الفرد لمحتوى النشاط العقلي تشمل خمسة أنواع وهي:

– المعرفة ، الذاكرة ، التفكير التقاربي ، التفكير التباعدي ، والتفكير التقويمي .

أما **المحتويات** هي فئات المعلومات أو أنماطها التي تخضع للمعالجة العقلية من خلال العمليات وتشمل أربعة أنواع وهي : محتوى الأشكال ، محتوى الرمز ، ومعنى المعاني والمحتوى السلوكي .

بينما النواتج هي مخرجات النشاط العقلي أو ما ينتجه العقل وتشمل ستة أنواع وهي الوحدات و الفئات ، والعلاقات ، والمنظومات و التحويلات ، والضمينات (2).

يرى جلفورد أنّ نموذجه للتكوين العقلي يمكن أن يشكل إطارا مرجعيا لعلم النفس المعرفي وبصفة خاصة فيما يتعلّق بالذاكرة والتعلّم و الإدراك والتفكير وحل المشكلات.

وعليه، يمكن القول أنه بعد إدخال جلفورد التعديلات على الذكاء فتحولت النظرة إلى هذا الذكاء من كونه عوامل عقلية تتحدد بالتحليل العاملي إلى كونه عمليات أو وظائف لتجهيز المعلومات ومعالجتها ، ويقوم هذا الإفتراض على أساس تناول الذكاء الإنساني بوصفه مجموعة من القدرات أو الوظائف لتجهيز المعلومات ومعالجتها على إختلاف الصيّغ التي تأخذها هذه المعلومات .

---

2 = معوض خليل ميخائيل : القدرات العقلية . دار الفكر الجامعي ، الاسكندرية ، مصر ، ط 2 . 1994 ص 142 .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

نموذج الذكاء عند جاردنر Gardner

يعتبر هذا النموذج من النماذج التص
عنوانه (أطر العقل) وسمي هذا النموذج ب (نظرية الذكاء المتعدد) التي أستخدمها جاردنر في أبحاثه و دراسته للفئات المختلفة لشرائح المجتمع ، وملاحظته للأفراد الذين يتمتّعون

بقدرات خارقة في بعض المجالات ولا يحصلون في إختبارات الذكاء إلاّ على درجات متوسّطة أو دونها . واستغل جاردنر نتائج مجموعة من إختبارات علم النفس التي تخضع للتحليل الإحصائي وما بينها من عوامل إرتباط وما إذا كانت الخبرة المكتسبة من التدريب على مهارة ما ذات أثر في اكتساب مهارة أخرى (1).

إنّ نظرية جارندر شبيهة بنظرية ثيرستون في الذكاء من وجهة إعتقاد جارندر بأنّ الذكاء مكوّن من مجموعة من القدرات المنفصلة أو الذكاءات المتعدّدة التي يقوم كلّ منها بعمله مستقلا إستقلالا نسبيا عن الآخر (2).

ويعتقد جارندر أنّ كل نوع من أنواع الذكاء لا بد أن تتوفر فيه ثمانية محاكاة تؤيد وجوده ويحددها على النحو التالي:

1 = إمكانية تحديد نوع الذكاء في ضوء نتائج الدراسات في إصابات المخ ، حيث تؤكد دراسات علم النفس العصبي وجود بنى عصبية مختلفة لكلّ نمط من الذكاء .

2 = ظاهرة الأفراد غير العاديين نوع الحكماء والعباقرة والتي تؤكد النمو المستقل لأنماط مستقلة للذكاء.

3 = وجود مجموعات معيّنة من العمليات ترتبط بالميكانيزمات العصبية ، ويختلف عدد هذه المجموعات من ذكاء لآخر .

4 = يختلف نمو كل نمط من أنماط الذكاء عن لآخر في مراحل العمر المختلفة مع وجود مجموعة من الأداءات تميّز مستوى الخبرة العالية فيه.

5 = يتطوّر كل نمط من أنماط الذكاء ويرتبط بالصور البدائية والمبكرة للتعبير.

---

1 = الواقفي رضا : مقدمة في علم النفس . دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن . ط 3 . 1998 . ص 256.
2 : الوقفي رضا : مقدمة في علم النفس (مرجع سابق) ص 527.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

6 = وجود تأييد لنمط الذكاء من أدلّة البحث على الإختبارات والتحليل العاملي ، فالإختبا تكون معاملات الإرتباط بينها أقل من تلك التي تقيس النمط نفسه من الذكاء.

7 = قابلية نمط الذكاء للتشفير في نسق رمزي محدد تعيّنه الثقافة التي يعيش فيها الأفراد.

8 = إنّ المهمات المزدوجة حين تتطلّب النمط نفسه من الذكاء يزداد التداخل بينها إذا قورنت بالمهمات التي تتطلّب أنماطا مختلفة من الذكاء (1).

أنواع الذكاء عند جارندر

أقترح جارندر في سنة 1983 ستة أنماط للذكاء وهذا في كتابه (أطر العقل) وهذه الأنماط كالتالي:

– الذكاء الحسي الحركي ، والذكاء الموسيقي ، والذكاء الرياضي المنطقي ، والذكاء اللغوي ، والذكاء المكاني ، والذكاء الشخصي و الإجتماعي إلاّ أنّه في سنة 1986 فصل بين النمط الأخير وأصبح الذكاء الشخصي و الذكاء الاجتماعي ثم في سنة 1996 أضاف نمط آخر وهو الذكاء البيئي وأصبح عددها ثمانية أنماط للذكاء وسماها (الذكاءات المتعددة) .

1 = <u>الذكاء الحسي الحركي</u> : يظهر هذا النمط في القدرات التي تتطلب إستخدام البدن لحل مشكلة ما أو التعبير الجسدي أو الحركي عن فكرة أو مشاعر معينة . والأطفال الذين يمتلكون هذا النوع من الذكاء يعالجون المعرفة من خلال المشاعر والأحاسيس الجسدية (2).

2 = <u>الذكاء المنطقي الرياضي</u> :

يتمثل هذا النمط في القدرة على حل المسائل بتجزئتهم وهو مستقل عن الذكاء اللّغوي لأنّ حل المشكلات قد يتوصّل إليه الباحث قبل صياغته لفظا. والأطفال الذين يمتلكون هذا النوع من الذكاء يهتمون بحل المسائل الرياضية و الألعابو التجارب التي تحتاج إلى تفكير معمّق من أجل حلّها.

---

1 : رجب مصطفى : نظريات الذكاء المتعددة ، المضامين على التعليم والتعلم والتقويم (بحث مقدم لوزارة التربية) سورية 2002 .ص 16.

2 : عيسى محمد رفقي : قطار الذكاء من العربة الموحدة إلى العربات المتعددة .مجلة التقدم العلمي الكويت . العدد 38 سنة 2002 . ص 44 ــ47.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

3 = <u>الذكاء اللغوي</u>:

ويعني القدرة على التعامل مع [illegible] وصرفا و قراءة وكتابة... وهو أكثر أنماط الذكاء شيوعا ، وتوجد أجزاء في المخ مسؤولة عنه في النصف الكروي الأيسر. والأطفال الذين يمتلكون هذا النوع من الذكاء فيهتمون بالقراءة و الكتابة ورواية القصص.

4 = <u>الذكاء المكاني</u>:

يتمثل في تمكّن الفرد من القدرة على تصوّر المكان النسبي للأشياء في الفراغ ويتجلى لدى ذوي القدرات الفنيّة ، وهو لا يعتمد على الإدراك البصري فقط . وفئة الأطفال الذين يمتلكون هذا النوع من الذكاء يستغرقون بالتصورات والتخيلات.

5 = الذكاء الشخصي:

ويسميه جارندر الذكاء داخل الفرد والذي يعتمد على معرفة الجوانب الداخلية في الفرد نفسه، وإدراك الفرد لمشاعره وانفعالاته ، والقدرة على تحليل الذات وفهمها ووضع الخطط الشخصية .

6 = <u>الذكاء الإجتماعي</u>:

ويتجلى في القدرة على فهم الغير والإتّصال بهم والقدرة على قراءة رغبات ومقاصد الآخرين وفن قيادة الآخرين.

إنّ الأطفال الذين يملكون هذا النمط من الذكاء فيكونون رواد أقرانهم وجيدين في التواصل مع الغير.

7 = <u>الذكاء البيئي</u> :

يتجلى هذا النمط من الذكاء بالطبيعة وفهمها ويتجلى لدى الأفراد الذين يهتمون بالمحيط والتغيرات التي تطرأ عليه.

إنّ الأطفال الذين يمتلكون هذا النوع من الذكاء يتصفون بالخصائص التالية:

1 = لديهم مهارات حسيّة قويّة مثل الرؤية ، والصوت ، والشم واللّمس .

2= يستخدمون هذه المهارات في تصنيف الأشياء الموجودة في الطبيعة.

3 = يحبون النشاطات الطبيعية مثل الرحلات ويهتمون بالظواهر الطبيعية.

4 = يهتمون بالحيوانات و النباتات.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

5 = يهتمون إعلاميا بما له صلة بالطبيعة

نظرية لوريا ــ داس في تقييم القدرات العقلية

تعتبر هذه النظرية إحدى الإتّجاهات الحديثة في دراسة الذكاء فحاولت الربط بين منحيين المنحى البيولوجي والمنحى المعرفي. فتمثل المنحى البيولوجي نموذج **لوريا** في التشريح الوظيفي للمخ في حين يمثل المنحى المعرفي نموذج **داس** المعروف باسم تكامل المعلومات.

إنّ الباحث في هذا المجال يجد أنّ نموذج لوريا في التشريح الوظيفي للمخ يحدد ثلاث وظائف رئيسية تختص بها مناطق مختلفة من المخ.

الوظيفة الأولى : تتمثل في تنظيم عمليات الإنتباه و اليقظة أي الإستثارة .

الوظيفة الثانية : تتمثل في إستقبال واستيعاب وتخزين المعلومات (المعالجة الآنية و المتعاقبة) .

الوظيفة الثالثة: تتمثل في ضبط النشاط العقلي و تنظيمه.

قام **داس** منذ سنة 1980 واعتمادا على ما توصلت إليه أبحاث **لوريا** قام **داس** بتقديم نموذج سماه نموذج تكامل المعلومات ويندرج تحت المنحنى المعرفي في علم النفس وحدد فيه **داس** مجموعة من العمليات العقلية الأوّلية التي تحدث داخل العقل قبل صدور الاستجابة . كما يحاول أن يحدّد علاقة التفاعل الوظيفي بين جميع هذه العمليات.

يمكن القول أنّ نموذج **داس** يحدد أربع وحدات رئيسية للعمليات المعرفية الداخلية.

1 = <u>وحدة الإستثارة و الإنتباه :</u>

توصل **داس** في سنة 1988 إلى نتيجة مهمة في كون مفاهيم االإستثارة و الإنتباه و الطاقة والجهد كلّها مفاهيم مترابطة ولها أثر مهم في دراسة الذكاء وفهمه خاصة وأنّ عملية الإنتباه في رأيه تمثل أحد المكونات الرئيسية لمفهوم الذكاء. كما يتضمن الإنتباه عددا من العمليات العقلية مثل كيفية توزيع طاقة الفرد ومجهوده حسب نوع العمل الذي يقوم به.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

2 = وحدة تسجيل المعلومات و تخزينها:

يرى **داس** أنّ الكيفية التي يتناو
الكيفية التي يعالج بها هذه المعلومات لها أثر مهم في تعريف ومعرفة الذكاء ، وهي تتمّ بصورة آنية (كلية) وبصورة متعاقبة (تحليلية).

كما يعتقد **داس** أنّ الأفراد الأكثر ذكاء غالبا ما يستخدمون كلا النمطين من التفكير (الآني و المتعاقب) وذلك حسب طبيعة العمل المنجز.

3 =وحدة القدرة على التخطيط :

بعد أن يقوم الفرد بإستقبال و تسجيل المعلومات الواردة إليه وتخزينها فيقوم بإعداد خطة عمل تتميّز بأنّها تنظّم العمل الذي سيقوم به ، فيقوم بمقارنة المعلومات المستقبلة بما لديه من معارف سابقة وبين نوع الحل المقترح للمشكلة .

وعليه ، فإن كفاءة الفرد تظهر في التقليل من الأخطاء المحتملة التي يقع فيها عند حل مشكلة ما فتكون بمثابة المراقبة الذاتية على كيفية تنفيذ خطّة العمل المقترحة لحل المشكلة التي يواجهها الفرد.

4 = وحدة قاعدة المعرفة :

تتمثل في المعلومات والخبرات السابقة لفرد وتلعب دورا هاما في كيفية إتّخاذ القرار الذي سيتبناه الفرد في حل المشكلة المطروحة عليه. وأنّ قاعدة المعرفة عند **داس** تشبه قاعدة البيانات الموجودة في الحاسوب.

ومن خلال نموذج **لوريا** في التشريح الوظيفي للمخ ونموذج **داس** في تكامل المعلومات قدّم **داس** نظرية جديدة في الذكاء سماها **نظرية لوريا ــ داس** في تقييم القدرات المعرفية الرافظة لمفهوم الذكاء العام وقياس نسبة الذكاء .

ويرى **داس** أنّ أيّة نظرية في الذكاء لا بد أن تضع في الحسبان ثلاثة أبعاد رئيسية هي:

1 = الكفاءة Compétence التي تختلف باختلاف الإطار الثقافي الذي ينتمي إليه الفرد.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

2 = العمليات Opération الشاملة للعمليات العق

3 = التطبيق Application ويقصد به مد

الاستفادة منها في العديد من المجالات (1).

نظرية معالجة المعلومات

تعتمد هذه النظرية في وصفها لتطور القدرات العقلية على الكيفية التي يستقبل بها الأفراد المعلومات ويعالجونها ويتذكّرونها ويخزنونها و يسترجعونها ويستخدمونها عندما تدعو الحاجة إلى ذلك.

كما يرى مناصروا هذه النظرية أنّ السلوك ليس مجرد مجموعة إستجابات ترتبط على نحو آلي بمثيرات محددة تحدث كما هو الحال عند المدرسة السلوكية ، وإنّما هو نتاج لسلسلة من العمليات المعرفية التي تتوسط بين إستقبال هذا المثير وإنتاج الاستجابة المناسبة له ، ومثل هذه العمليات تستغرق زمنا لتنفيذها من قبل الفرد . حيث أنّ زمن الرجع بين إستقبال المثير وإنتاج الإستجابة المناسبة له يعتمد على طبيعة المعالجة المعرفية ونوعيتها (2).

تعتمد هذه النظرية على التساؤلات التالية : ما هي القواعد المستخدمة في تجهيز المعلومات ومعالجتها ؟

وما هي نوعية المعلومات المخزنة في الذاكرة والتي قد يحتاجها الفرد من أجل أن يقوم بالسلوك المناسب ؟

وعليه ، فإنه ينظر إلى التفكير على أساس أنّه نتاجا لعمليات معقدة من التحليل والتركيب والتحويل و الإختزال و التوسيع و التنظيم والترميز لمحتوى مختلف هذه المكونات التي يتّخذها موضوعا ما .

---

1 : علوان فايدة : إتجاهات حديثة في تعريف وقياس الذكاء .مجلة علم النفس ، العدد 34 . الهيئة المصرية للكتاب . 1995.ص 60 ــ 73.

2 : الزغلول عماد : نظريات التعلم . دار الشروق ، عمان ، الأردن . 2003 . ص 173 ــ 180.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

يرى مناصروا إتّجاه معالجة المعلومات أن [illegible] سلسلة من المكونات، وتعتبر الإستجابة النا[illegible] من العمليات وكلّ مرحلة من مراحل عمل المنظومة تتلقى مدخلات يتم إستقبالها ثم تجرى عليها مجموعة من العمليات تسمى المعالجة كالتحويل والاختصار والتوسيع و التميز...

إنّ المثيرات الخارجية لا تستطيع النفاذ على نحو مباشر إلى عقل الإنسان فإن تمثيلاتها Représentation صورة أو رمزا وما بينها من علاقات هي التي تستطيع ذلك وبالتالي تسمى معلومات Informations وهي التي تعدّ المحتوى الذي تتعامل معه نماذج معالجة المعلومات ، وهذه المعلومات هي التي يتبناها الإنسان فيختار منها ويتعلّمها ويحتفظ بها و يستخدمها في حل المشكلات واتخاذ القرارات و التحكم في السلوك (1).

ويعتقد مؤيدو مدخل معالجة المعلومات على أنّ الإنسان نظام معقد وفريد ويؤسّسون تفسيرهم لهذا النظام على جملة من الإفتراضات في دراسة عمليات الإدراك و التعلّم و الذاكرة...

ومن هذه الافتراضات نلخص ما يلي :

1 = إنّ الإنسان فعال أثناء عملية التعلّم ويسعى للبحث عن المعلومات ويعمل على معالجتها و استخلاص المناسب منها بعد إجراء العديد من المعالجات المعرفية عليها.

2 = التأكد على العمليات المعرفية التي تنتج الاستجابة ، ويفترض أنّ هذه الإستجابة لا تصدر بشكل آلي أو كردّ فعل على المثير بل هي نتاج لسلسلة من العمليات والمعالجات المعرفية التي تجري عبر مراحل متسلسلة منتظمة ومتكاملة داخل كلّ مرحلة وبينها.

3 = تشمل العمليات المعرفية على عدد من عمليات التحويل للمثيرات أو المعلومات التي تجري وفق مراحل متسلسلة في كلّ منها تحوّل هذه المعلومات من شكل لآخر لتحقيق هدف معيّن.

إنّ معالجة المثيرات عبر المراحل الثلاث الرئيسية المتمثلة في الترميز و التخزين

---

1 : الزغلول عماد : نظريات التعلم . دار الشروق ، عمان ، الأردن . 2003 . ص 173 ــ 180.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

و الإسترجاع تخضع لعدد من المتغيرات و على الهدف من المعالجة.

4 = تتكوّن العمليات المعرفية العليا من العمليات المعرفية البسيطة ، ولتنفيذ مثل هذه العمليات تتطلب تنشيط العمليات الفرعية البسيطة المتضمنة لعدد من الإجراءات في استخلاص خصائص معيّنة من المثيرات ، وإدخال المعلومات إلى الذاكرة قصيرة المدى وتفعيل بعض المعلومات المخزّنة في الذاكرة طويلة المدى للاستفادة منها في تمثل المعلومات الجديدة.

5 = تعتمد عمليات المعالجة التي تخضع لها المعلومات عبر المراحل المتعدّدة على طبيعة أنظمة الذاكرة الثلاثة وخصائصها: الذاكرة الحسية ، والذاكرة قصيرة المدى ، والذاكرة طويلة المدى. كما يلعب عامل الإنتباه والإدراك وقدرة الفرد على إسترجاع الخبرات السابقة ذات العلاقة دورا بارزا في تنفيذ عمليات المعالجة (1). وعلى ضوء ما سبق يمكن التطرق إلى أهم النظريات التي تناولت النمو العقلي المعرفي وفقا لهذا الاتجاه.

أ = **نظرية ستيرنبرغ Sternberg**

اهتم العالم ستيرنبرغ بدراسة الذكاء الإنساني في إطار معالجة المعلومات منذ 1977 واقترح نظرية تقوم على تحليل مكونات الذكاء أستلهمها من تحليل الأساليب المعرفية التي يستخدمها الفرد عند حله للمشكل . وجعل لنظريته ثلاثة محاور أساسيّة وهي:

1-الذكاء يعتمد على إكتساب مهارات معالجة المعلومات واستراتيجيتها.

2-الذكاء محدد الهدف هو سلوك يتألف من مهارتين عامتين فالأولى تتعلق بالقدرة على التعلّم والقدرة على القيام بالمهمات بينما الثانية تتعلق بالقدرة على التعامل مع المستجدات واكتساب المهارات.

3-الذكاء الإنساني لا يمكن فهمه بعيدا عن المحتوى الثقافي و الإجتماعي المعاش.

سمي ستيرنبورغ نظريته (بالنظرية الثلاثية في الذكاء) لان النظرية المكتملة لدراسة الذكاء ينبغي أن تتعامل مع ثلاثة أنواع من الذكاء وهي :

1: الزيات فتحي مصطفى : الأسس المعرفية للتكوين العقلي ، وتجهيز المعلومات . دار الوفاء ، المنصورة، مصر 1995 .ص 303.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ـ **الذكاء الأكاديمي :**

هو الذي يقاس بالقدرة على حل

والقدرة على صياغة أفكار جديدة.

ـ **الذكاء العملي أو التجريبي :**

يستخدم في الحياة اليومية كمواجهة الأفراد للمواقف الجديدة وما تتطلبه من حدس واستبصار وابتكار ، وليس من السهل قياسه لعدم سهولة حصر مواقف الحياة وقياسها نظريا .

ـ **الذكاء الموقفي أو الإبداعي :**

يظهر هذا في إكتساب حلول جديدة للمشكلات أو إكتشاف حلول مختلفة عما هو مألوف منها.

ب = نظرية كارول CAROLL

حاول كارول تحديد خصائص كل من المثيرات و الإستجابات في الإختبارات ومكوّنات الذاكرة طويلة المدى . كما حاول كارول تبني نموذج " الذاكرة الموزعة " الذي أقترحه (إيرل هنت) وأضاف إليه مفهوم " البرنامج" أو " منظومة الإنتاج" كما اقترحه (نيول) الذي يفترض فيه أنّه مختزن في الذاكرة وأنّه يتحكّم في تدفق المعلومات. ويمكن أن تشفر المعلومات التي تعطى للمفحوص فيه.

توصل كارول من خلال دراسته وفحصه لمهمات الإختبارات الرئيسية التي أستخدمت في الدراسات و البحوث النفسية و المعرفية إلى تحديد قائمة بعشرة أنواع من المكوّنات المعرفية المستخدمة في الإستجابة على أسئلة هذه الاختبارات ، وهذه المكونات هي كالتالي :

1 = الموجه Monitor : هذه العملية تهيؤ معرفة أو ميل محدد يوجه عمل العمليات الأخرى.

2 = الإنتباه Attention : تنشأ هذه العملية عن توقعات الفرد لنمط المثيرات المطلوب إعدادها وتجهيزها خلال أدائه للمهمة .

3 = الفهم Apprehensiob : تستخدم هذه العملية في تسجيل المثيرات واستيعابها في الذاكرة قصيرة المدى .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

4 = **التكامل الإدراكي :** تستخدم هذه العملية معرفيا في الذاكرة من مثيرات يمكنه ربطه

5 = **الترميـــــز** : تستخدم هذه العملية فـــي ترميـــز التمثيـــل العقلـــي للمثيـــر و تفسيراتـــــه (أسبابه ، ترابطه ، معناه).

6 = **المقارنـــة Comparison** : تستخدم في تحديد ما إذا كان المثيران متشابهان أو مختلفان أو متماثلان ...

7 = **تمثيل المعلومات المرتبطـــة Co-representation** : تستخدم في تكوين تمثيـــل معرفي للمعلومات الجديدة في إرتباطها بالمعلومات المماثلة في الذاكرة .

8 = **إسترجاع المعلومات المرتبطة :** تستخدم في البحث عن إيجاد صيغة خاصة في إرتباطها بصيغة أخرى إعتمادا على قاعدة معيّنة من القواعد التي يقوم عليها هـــذا الإرتباط .

9 = **التحويـــل Transformation** : تستخدم في تحويل التمثيل العقلـــي المعرفـــي لبعض القواعد التي سبق تحديدها .

10 = **تنفيذ أو إصدار الإستجابة Exécution** : تستخدم فـــي معالجـــة التمثـــيلات العقلية المعرفية لإصدار إستجابة صريحة أو ضمنية .

وخلال سنة 1981 أكّد **كارول** على أنّ هذه العمليات قائمة على التصوّر الحدسي الإستنتاجي وهي لا تعطي جميع العمليات العقلية المعرفيـــة التـــي تستخدم في معالجة المهمات المعرفية المختلفة إلا أنه في سنة 1993 أفترض كارول نظرية للذكاء تجمع بين منظوري كاتل و ثيرستون وسماها نظرية الطبقات الـــثلاث (1)

ـــ **الطبقة الأولى يعتقد** كارول أنّ لها قدرات خاصة جدا كالقدرة علـــى أن يكـــون شخص ما فيزيائيا ، وهو يرى أنّ هذه القدرات غير موروثة .

ـــ **الطبقة الثانية** وعندها ثمة قدرات أوسع كالعامل اللفظي ، وعامل الإستدلال والعامل المكاني.

---

1 : الزيات فتحي مصطفى : الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات . دار الوفاء ، المنصورة ، مصر . 1995 . ص ص 259 ــ 260.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ـ **الطبقة الثالثة** عندها تميل هذه العوامل إل

العام عند ثيرستون (1).

العلاقة بين الذكاء و التحصيل الدراسي

منذ القديم أهتم العلماء بدراسة العلاقة بين الذكاء والتحصيل الدراسي حتى أصبح التنبؤ بمستوى تحصيل التلميذ بقياس ذكائه من المسائل البديهية ، وغالبا ما يحصل التلاميذ أو الطلبة ذوو الأداء الجيد في إختبارات الذكاء على تقديرات مرتفعة في التحصيل الدراسي في مختلف المراحل التعليمية. بينما يحصل التلاميذ أو الطلبة ذوو الأداء المنخفض على تقديرات منخفضة في تلك المراحل التعليمية (2).

لقد أثبتت بعض الدراسات وجود إرتباطا عاليا بين الذكاء والتحصيل الدراسي، فتوصل الباحث **بريس** Press (1959) في دراسته إلى وجود إرتباط موجب بين الذكاء و التحصيل الدراسي في حين راجع **تيلي** Tyler عددا من الدراسات المنجزة حول الذكاء بوصفه وسيلة للتنبؤ بالنجاح الدراسي ، وتوصل إلى أنّ هناك ارتباطا يتراوح بين (0.40 و 0.60) بين الذكاء و التحصيل الدراسي. بينما وجد **كيتشام** Kitcham أنّ معامل الإرتباط بين التحصيل الدراسي و الذكاء في التعليم الثانوي هو 0.85 . أما **مولي** Mouley فتوصل إلى أنّ معامل الإرتباط بين الذكاء والتحصيل الدراسي يقع بين 0.45 و 0.55 .

في حين وجد **كهان** Khan أن قيّم معاملات الإرتباط بين القدرات العقلية العامة والتحصيل الدراسي تقع بين 0.50 و 0.70 .

وخلال سنة 1979 توصل الباحث **ساترلي** Satterly وجود علاقة إرتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الذكاء و التحصيل الدراسي وهذا من خلال البحث على عيّنة متكونة من 430 تلميذا وتلميذة بمرحلة التعليم الابتدائي .

---

1 : قرشحة رنا عبدالرحمان : دراسة تغيرات الذكاء السائل والمتبلور عبر بعض المراحل العمرية . رسالة ماجستير . غير منشورة . معهد الدراسات والبحوث التربوية . جامعة القاهرة . مصر. ص 32 ــ 33 .

2: ليندا دافيدوف : مدخل لعلم النفس .ترجمة الطواب سيد. ط3 الدار الدولية للنشر والتوزيع.القاهرة .مصر.1992. ص 339.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

أما الباحث **فريرسون** **Frierson** فقام بدر
من الصف الرابع الابتدائي محاولا دراسة
والمستوى الإجتماعي الإقتصادي ، فتوصل إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الذكاء وكل من المستوى الإجتماعي الإقتصادي و التحصيل الدراسي.

قام **محمد سالم (1993)** (1) بدراسة هادفة إلى معرفة أثر الذكاء بمستوييه المرتفع والمنخفض في التحصيل الدراسي لدى تلامذة الصف الثاني من التعليم الإعدادي وتضمّنت الدراسة عيّنة تتكوّن من 186 تلميذا و تلميذة ، واعتمد في دراسته على اختبار الذكاء الإعدادي للسيد محمد خيري ، وأسفرت الدراسة على نتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين مجموعات الدراسة في التحصيل الدراسي وفقا لمتغير الذكاء وذلك لصالح مجموعة الذكاء المرتفع. وعليه ، يمكن أن نستنتج أهم النتائج التي توصّلت إليها الدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء و التحصيل الدراسي :

ــ وجود معامل إرتباط بين الذكاء و التحصيل الدراسي أكبر في مراحل التعليم الأولى ممّا هو عليه في المراحل العليا ، وذلك لوجود أنّ معامل الإرتباط بين الذكاء والتحصيل الدراسي يقع ما بين (0.50 و 0.75) في المراحل التعليمية الإبتدائية و الإعدادية و الثانوية وأقل من (0.40) في المرحلة الجامعية ، ويعود ذلك أنّ التحصيل المدرسي في المراحل العليا يتأثر(بمتغيرات أخرى غير الذكاء فمنها الدافعية للإنجاز والتعلّم ومستوى الطموح والإستعداد الدراسي و الميول و الإهتمامات ..

ــ كما يمكن القول أنّ الذكاء ضروري للمتمدرس والعمل الأكاديمي إضافة إلى بعض العوامل الأخرى المؤثّرة في التحصيل كالمثابرة والعمل الدؤوب و الإرادة و التشجيع و الاهتمام و الاجتهاد.

ومن المتوقع أن يكون المتفوقون شديدي الذكاء بينما يكون ذوو التحصيل المتدني أغبياء إلاّ أنّه أحيانا نجد العكس من ذلك ، فنجد ذوي التحصيل المتدني أذكياء

1: سالم محمد : أثر نوع التعزيز ، الذكاء ، الأسلوب المعرفي على التحصيل الدراسي . مجلة جامعة الملك عبدالعزيز للعلوم التربوية ، المجلد السادس . 1993. ص ص 91 ــ 131.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

لكنهم يفتقرون إلى المثابرة و الإجتهاد أو أ

ــ وجود علاقة وثيقة بين الذكاء و النجاح ا

المكتسبة ومدة الدراسة . حيث يظهر أنّ التلاميذ الممتازين ذوي الذكاء العالي يميلون إلى إكتساب علامات مرتفعة وإلى مواصلة الدراسة ، في حين يميل التلاميذ ذوو الذكاء المتدني إلى التقصير في العمل وإلى التسرب مبكرا من المدرسة.

وفي هذا المجال نجد الدراسة التتبعية التي قام بها كل من تيرمان و أودن Terman et Oden على مجموعة من التلاميذ الأذكياء جدا وصلوا إلى مرحلة الرشد ، فوجدا أنّ أفراد هذه العيّنة كانوا دائما متفوقين على التلاميذ العاديين حيث أن نسبة 90 % منهم دخلوا الجامعات وأن نسبة 70 % تخرجوا منها (1) .

ــ إنّ النجاح في التعليم المدرسي يعتمد على خصائص شتى منها الشخصية فضلا عن الذكاء و المثابرة و الإهتمام والميل و الإرادة والتشجيع الذي يتلقاه التلميذ من العائلة والأسرة المدرسية، وطرق التدريس والمعاملة ومدى إنسجام التعليم مع قدرات التلميذ ومواهبه وميوله ودوافعه و استعداداته لذلك.

---

1 : هانز آيزينك و ليون كامن : الذكاء طبيعته وتشكيله و عواقبه الإجتماعية . ترجمة الشيخ عمر حسن . المطبعة الوطنية ، عمان ، الأردن . 1981. ص 40 ــ 42.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الفصل الثالث

اللغة و التفكير

من منظور بياجي

أولا: اللغة و التفكير في نظرية بياجي

ثانيا:النمو اللغوي في نظرية شترن

- اللغة
- الفكر و الكلمة

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

اللغة و التفكير في ن

يدين علم النفس لجان بياجي بالفضل الكبير للدراسات و البحوث التي ساهمت في تطوير الآراء العلميّة حول ظاهرة اللّغة والتفكير عند الطفل . حيث أبتكر بياجيه الطريقة الإكلينيكية في الكشف عن أفكار الأطفال و الإدراك والمنطق عند الطفل وتناول دراسة هذه المشكلات على أساس إتّجاه قائم على الإتّساع والعمق وأوضحت الدراسات أن الطفل تعوزه القدرة على التفكير المجرد وتكوين المفاهيم ، وربط الأحكام والإستنتاج إلاّ أنّ بياجيه انتهج مسار آخر يدور حول ما الذي يوجد عند الطفل ؟ وبما ذا يتّصف تفكير الطفل من خصائص وصفات مميّزة ؟

ويرى بياجي أنّه توجد كلّ الخصائص المميّزة لمنطق الطفل في وحدة معيّنة وهي تمركز تفكير الطفل حول الذات Egocentrism وفي ذلك يتعيّن العصب الأساسي لكلّ نظامه، ويتحد حجر الزاوية لكل البناء الذي شيّده . وبهذه الخصيّة المحورية يربط كل الخصائص الأخرى التي وجدها كالواقعية العقلية والتلصيقية والصعوبة في فهم العلاقات.

كما يصف بياجي التفكير المتمركز حول الذات على أنّه يحتل موقعا وسيطا وعلى أنّه يمثل شكلا إنتقاليا للتفكير دفع ــ من وجهة النظرية التطورية والتركيبية والوظيفية ــ بين التفكير اللاواقعي أو الإجتراري والتفكير الموجه (1).

أخذ بياجي فكرة التفرقة بين التفكير الموجّه والتفكير غير الموجّه عن نظرية التحليل النفسي إذ يقول : " التفكير الموجه تفكير واع يقوم على أهداف معيّنة تكون حاضرة في ذهن الشخص المفكر ، وهو تفكير ذكي عاقل ، لأنه متوافق مع الواقع ويسعى إلى التأثير فيه . وهو تفكير حساس للصواب و الخطأ ويمكن توصيله من خلال اللغة.

أما التفكير الإجتراري اللاواقعي فهو لا شعوري . حيث أن الأهداف التي يتوخاها والمشكلات التي يضعها أمامه لا توجد في الوعي، وهو تفكير غير متوافق مع

1: ل .س .. فيجوتسكي : التفكير واللغة . تقديم لوريا ليونشييف . تعقيب جان بياجيه . ترجمة طلعت منصور.مطبعة الأنجلو المصرية. الطبعة الأولى . 1967.ص 89 ــ 90 .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الواقع الخارجي، ولكنه يخلق لنفسه واقعا م
ينزع لا إلى إقرار الحقائق ولكن إلى إشباع
فرديا محضا لا يمكن التعبير عنه باللغة بطريقة مباشرة . حيث أنه يعمل أساسا في شكل صور وخيالات . ولكي يتم توصيل هذه الصورة و التعبير عنها يلجأ إلى طرق إلتفافية غير مباشرة مستدعيا /عن طريق الرموز/ المشاعر التي توّجه هذا النمط من التفكير " (1) .

فالتفكير الموجه تفكير إجتماعي وكلّما ينمو يتأثّر بصورة متزايدة بقوانين الخبرة والمنطق . أما التفكير الإجتراري بعكس ذلك ، فهو تفكير تفريدي يخضع لمجموعة من القوانين الخاصة به ، وبيّن هذين النمطين من التفكير يوجد التفكير المتمركز حول الذات ، هذا الذي لا تزال وظيفته الأساسية تنحصر في إشباع الحاجات الشخصية إلا أنه يتضمن بالفعل بعض التوافق العقلي وبعض الإنتظام مع الواقع المميّز لتفكير الراشدين .

وعليه ، يمكن القول أن التفكير المتمركز حول الذات يحتل مكانا وسيطا بين اللاّواقعية أو الإجترارية والتفكير المطبوع إجتماعيا (2).

ويرى بياجيه أن " اللعب يمثل القانون الأعلى للتفكير المتمركز حول الذات " (3). كما يرى أن تفكير الطفل لا واقعي بأصله وبطبيعته . بينما يمثل التفكير الواقعي نتاجا لاحقا يتنقل إليه الطفل ويفرض عليه من الخارج ، وبفضل الضغط المنظم والمتواصل عليه من جانب الوسط الإجتماعي المحيط به . ويعتبر التخيّل شرطا هاما للتوصل إلى حلول للمشكلات . ويرى أن التفكير الأكثر تلقائية وإرادية فيتمثل في اللعب أو التخيّلات المرادة التي تجعل المرغوب يبدو على أنه ممكن المنال.

وهكذا يعتبر التفكير الإجتراري اللاّواقعي من الناحية التطوّرية الشكل الأصلي المبكر للتفكير ، ويظهر المنطق في مرحلة متأخرة نسبيّا . بينما التفكير المتمركز حول الذات الوصلة التطورية بينهما ويؤلف طورا إنتقاليا في نمو التفكير من اللاّواقع إلى المنطق.

---

1 : PIAGET . J : le langage et la pensée chez l'enfant . Neuchâtel . Paris .Delachaux & Niestlé P P 59 – 60

2: PIAGET.J: le jugement et le raisonnement chez l'enfant ..Neuchâtel . Paris Delachaux & Niestlé P. 276

3: IDEM : Page 323 .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ويرتبط التمركز حول الذات بطبي
الإتجاهات الإجتماعية فيما بعد . ومن الوا
أن ننطلق من نشاط الطفل كي نفهم تفكيره ، ولا شك أن هذا النشاط يتّصف بالتمركز حول الذات و بالأنانية . وتنمو الغريزة الإجتماعية في شكل واضح في مرحلة متأخرة، وتحدث المرحلة الأولى الحاسمة في هذا الصدد في حوالي سن 7 ــ 8 سنوات (1) . وقبل سن 7 ــ 8 سنوات يميل بياجيه إلى أن يرى التمركز حول الذات على أنّه متغلغل في كل جوانب حياة الطفل النفسية ، وإلى كل ظاهرات المنطق الطفلي بتنوعها وثرائها تعتبر بطريقة مباشرة أو غير مباشرة مركزية الذات

وبعد سن 7 ــ 8 سنوات من عمر الطفل حينما يبدأ التفكير المطبوع إجتماعيا يأخذ مكانه لا تختفي فجأة المعالم المميزة للتمركز حول الذات ، فهي تختفي من العمليات الإدراكية للطفل ، ولكن تبقى متبلورة في الجانب الآخر الأكثر تجريدا من التفكير اللفظي .

ويخلص بياجيه إلى نتيجة بأنّ التفكير المتمركز حول الذات يرتبط إرتباطا وثيقا بالطبيعة النفسية للطفل كأمر طبيعي حتمي ، ثابت غير مرتبط بخبرة الطفل . حيث يقول: " لا يمكن عزل التفكير الطفلي عن عوامل التربية وعن كل المؤثرات التي يباشرها الكبار على الطفل . ولكن هذه المؤثرات لا تنطبع في الطفل كصورة فوتوغرافية وإنما تستوعب أي تغرس وتتأصل في كيان هذا الكائن الحي . إنه الكيان السيكولوجي للطفل أو هو التركيب و الوظيفة المتميّزتان للتفكير الطفلي الذي حاولنا وصفه وتفسيره " (2).

نستنتج أن التمركز حول الذات المميّز للتفكير الطفلي هو نتاج تمثل الأشكال الإجتماعية للتفكير المنغرسة في الكيان السيكولوجي للطفل ، ويتحقق هذا التمثل بناء على القوانين التي بها يحيا وينمو بها هذا الكيان تحت تأثير الوسط الاجتماعي ويتمثّله وفقا لقوانينه الخاصة .

كما أن اللاّواقعية تمثل مرحلة أوّلية وأساسية تتبني عليها كل المراحل المتتالية في نمو التفكير ، وبأن مبدأ اللّذة الذي يوجه التفكير اللاواقعي يسبق مبدأ الواقع الذي يوجه التفكير المنطقي السديد .

---

1 : PIAGET .J : le jugement et le raisonnement chez l'enfant . Neuchâtel . Paris Delachaux & Niestlé P 276
2 : I D E M : Page 338 .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

كما نجد في هذا الصدد الباحث **بليولير** يقتر
المعقول أو المخالف للواقع في مقابل التفكير
والتفكير المنطقي عند الطفل أكثر تعقيدا وتمايزا، يكون توافقه مع الواقع أكثر دقّة، وتتزايد المقدرة عنده على التحرّر من تأثير الإنفعالية خاصة، ومن ناحيـــة أخـــرى تتزايد إمكانية التأثير ذي الصبغة الإنفعالية من الماضي والتطورات الإنفعالية نحـــو المستقبل ، وتجعل التركيبة التفكيرية الهائلة من ذلك التعدّد الوفير للخيـــالات أمـــرا ممكنا بما فيها من ذكريات إنفعالية عديدة من الماضي وتصوّرات إنفعالية عـــن المستقبل .

كما يضيف بليولير أن نمو الكلام يخلق بدرجة كبيرة ظروفـــا مواتيّـــة للتفكير اللاّواقعي وأن اللاّواقعية تعتبر أساسا ملائما لتدريب النشاط التفكيري ، ففي تخيّلات الطفل تتزايد مقدراته على تجميع وتركيب الأشياء مثلما تتزايد مقدرتـــه الجسمية في الألعاب الحركية (2) .

يرى بياجي أنّ كلّ أحاديث الأطفال تقع في مجموعتين: **أحاديث متمركزة حول الذات و أحاديث مطبوعة إجتماعيا** ويكمن الإختلاف بينهما فيما يقومان به من وظائف. ففي الكلام المتمركز حول الذات يتكلّم الطفل فقط عـــن نفســـه ولا يبـــدي إهتماما بمن يشساركهالحديث ، ولا يحاول الوقوف على وجهة نظره أو يوصل إليه أفكاره ومشاعره ولا يتوقع إجابات ولا يهتم غالبا بما إذا كان هناك من يسمع إليه . وأن الطفل يفكر بصوت عال ، لا يلتفت إلى أحد ، ويصحب ما يقوم به من أداءات تعبيرات متواترة .

أما في الكلام المطبوع إجتماعيا فيحاول الطفل القيام بعملية تبادل مع الآخرين فهو يطلب ، يأمر ، يعلن ، ينتقد ويوجه أسئلة .

نستنتج أنه لكي يوصّل الطفل أفكاره للآخرين ينبغي أن يكون الطفل قادرا على تبني وجهة نظرهم، لكون أن الشخص الراشد يفكر ويتكلّم بطريقة متمركزة حـــول الذات حتى ولو كان ضمن جماعة . وفي هذا الصدد يرى بياجيه أنه: " لا يوجد بين

---

1 : ل . س . فيجوتسكي : التفكير واللغة (مرجع سابق) . ص 98 ــ 99 .
2 : PIAGET .J : le langage et la pensée chez l'enfant . (IDEM) Page 56 .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الأطفال بصفة عامة قبل سن 7 ــ 8 سنوات

ومن ناحية أخرى ، تكون اللغة الإجتماعية

النشاط الأساسي للأطفال اللعب ، لغة الإيماءات و الإشارات والحركات والمحاكـــاة وكذلك لغة الكلمات " (1). وحينما تتّضح الرغبة في العمل مع الآخرين لدى الأطفال في سن 7 أو 8 سنوات يأخذ الكلام المتمركز حول الذات في التلاشي واختفائه فـــي المدرسة، لأن عمليّة الكلام الداخلي تنمو و تتشكّل وتصير مستقرة في الطفل، وهذا مما يسبب التنازل السريع في معدل الكلام المتمركز حول الذات في هذه المرحلة.

إنّ الكلام المتمركز حول الذات لا يبقى طويلا مجرد مصاحبة لنشـــاط الطفل، فبجانب كونه وسيلة للتعبير و للتخفيف من التوتّر يصـــير فـــي الحـــال أداة للتفكير بالمعنى السليم في البحث عن حل المشكلة من المشكلات و التخطـــيط لهـــا والتوجيه لأداءاته المقبلة مرتفعا بها إلى مستوى السلوك الغرضي.

يوجد إعتباران يجمع بين الكلام الداخلي للشخص و الكلام المتمركز حـــول الـــذات للطفل في سن ما قبل المدرسة.

1 = **<u>عمومية الوظيفة</u>** : فكلاهما كلام للذات ، متميّز عن الكلام الإجتماعي الـــذي يحقق أهداف الإعلام و الاتصال بالأشخاص المحيطين به .

2 = **<u>خصائصها التركيبية</u>** : فإذا كان الكلام المتمركز حول الذات يتميّز بأنه كـــلام غير مفهوم للأشخاص المحيطين ومنفصل عن الأداء الفعلي وعن الموقف الذي نشأ فيه كلام مفهوم للذات فحسب ، كلام مختزل ، فإن الخصيّة التركيبية الأساسية للكلام الداخلي تتمثل في ميله إلى الاختزال و الاقتضاب (2).

يرى بياجي أن الكلام الإجتماعي يعقب الكلام المتمركز حول الذات ولا يسبقه في تاريخ النمو.

أما **فيجوتسكي** فيعتقد أن الوظيفة الأوليّة للكلام تتمثل لدى الأطفال والكبار على السواء في الإعلام وفي الاتّصال الاجتماعي. وأن الكلام الأوّلي للطفل كلام إجتماعي بالضرورة ، يكون في البداية كليّا متعدد الوظائف ثمّ تأخذ وظائفه في التمايز فيما بعد .

---

1 : PIAGET .J : le langage et la pensée chez l'enfant . (I D E M) . Page 56 – 57 .

2 : ل . س . فيجوتسكي : التفكير و اللغة (مرجع سابق). ص 104 ــ 106 .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

وفي سن معيّن يكون الكلام الإجتماعي للطف
الذات وكلام إتصالي وكلاهما شكلين إجتماع
وينشأ الكلام المتمركز حول الذات حينما يحوّل الطفل الأشكال الإجتماعية والجماعية للسلوك إلى مجال الوظائف النفسية الشخصية الداخلية.

ويرى **فيجوتسكي:** " أن كل وظيفة تظهر مرتين ففي الشـــكل الأوّل على المستوى الإجتماعي وفي المرة الثانية على المستوى الفـــردي ، ففـــي المـــرة الأولى تظهر ما بين الأشخاص بينما في المرة الثانية تظهر داخل الطفل نفســـه . وأن كل الوظائف العليا توجد جذورها داخل العلاقات ما بين الناس " (1).

بينما يرى **بياجي** أن المناقشات بين الأطفال تؤدي إلى ظهور بدايات التفكير المنطقي في حين يعتقد في **فيجوتسكي** أنه يحدث شيئا مشابها حينما يبدأ الطفل في التحدث مع نفسه ، ففي هذه الحالة يخاطب الطفل نفسه كما كان يتحدث من قبل مع الآخرين ، وحينما تضطره الظروف إلى أن يتوقّف ويفكّر من المحتمل أن يفكّر بصوت عال .

1: ROGER .LECYER et MARIE – GERMAINE PECHEUX :le développement Cognitive du Nourrisson . Tome 1 .NATHAN .MAME imprimé en France . 1994.P 61.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

النمو اللّغوي في

يميّز **شترن** بين ثلاث أصول للكلام : الميل التعبيري و الميل الإجتماعي والميل القصدي . وهذا الأخير يميّز الإنسان على وجه الخصوص. ويحدد شترن القصدية في هذا الصدد على أنها توجيه نحو مضمون أو معنى معين فيقول: " إن الإنسان في مرحلة معيّنة من مراحل نموّه النفسي يكتسب القدرة على أن يعني شيئا من الأشياء عند تلفظه لأصوات معينة وعلى أن يشير إلى شيء موضوعي من الأشياء " (1).وأن الأفعال القصدية تمثل أفعالا للتفكير . ويركز شترن على أهميّة عامل المنطق في نمو اللّغة، وأن الكلام الإنساني المتقدم له معنى موضوعيا وبالتالي يفترض مستوى معين في نمو التفكير ، وتوجد علاقة وثيقة بين اللّغة والتفكير المنطقي .

يرى **شترن** أن الطفل يكتشف إكتشافا عظيما فيما بين العام والنصف إلى عامين من عمره يتحقق الطفل أولا من أن لكل موضوع من الموضوعات نموذجا صوتيا يمثل رمزه المستمر الذي يحمل المعنى ويوصله أي يكون لكل شيء إسم. كما يعتقد أن الطفل في عامه الثاني من العمر يصير واعيا بالرموز وبالحاجة إليها.

ويعتبر أن إكتشاف الطفل للوظيفة الرمزية للكلام يمثل بالفعل عملية تفكير بكل ما يحمله ذلك من معنى . ففهم العلاقة بين الرمز والمعنى التي تنبثق في الطفل تمثل شيئا مختلفا من حيث المبدأ عن الإستخدام البسيط للصور الصوتية وصور الموضوعات وارتباطاتها . أما المطلوب بأن لكل موضوع مهما كان نوعه إسما قد يعتبر تعميما حقيقيا يأتي به الطفل من المحتمل أن يكون أول متطلباته (2).

نستنتج أن شترن يرى بأن الطفل في سن العام والنصف إلى العامين يتمتّع بفهم العلاقة بين الرمز والمعنى ، وبإدراك الوظيفة الرمزية للّغة إلاّ أنّه في واقع الأمر أنّ شترن أغفل الطرق المعقّدة المؤديّة إلى نضج الوظيفة الرمزية ، فما ذهب إليه بشأن النمو اللغوي يعتبر تصورا مبسطا للغاية .

---

1 : ل .س . فيجوتسكي : التفكير و اللغة (مرجع سابق). ص 118 .
2 : نفس المرجع ص 119 .120

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

إن الباحث في هذا المجال يجد أن هناك فرق
الكلام والوعي به لدى الطفل. حيث يرى ش
في حين يرى بياجيه أن إكتشاف الطفل الإرتباط بين الكلمة و الشيء لا يؤدي على الفور إلى وعي واضح بالعلاقة الوظيفية بين الرموز وما تشير إليه . كما وجد أن الكلمة تبدو بالنسبة للطفل لفترة طويلة كصفة (فالون) أو كخاصية (كوفكا) للشيء أكثر مما تبدو كمجرد رمز، وبأن الطفل يدرك التركيب الخارجي (الشيء – الكلمة) قبل أن يستطيع أن يدرك العلاقة الداخلية (الرمز وما يشير إليه) هذا من جهة ، ومن جهة أخرى فإن **شترن** يرى أن الاكتشاف الذي يتأتى للطفل ليس في الواقع إكتشافا مفاجئا ولكن ثمّة سلسلة من التغيّرات المعقدة و الطويلة في البحث عن أسماء الأشياء والتزايد الهائل في الحصيلة اللّغوية للطفل على إثر الدور الذي يلعبه التقليد والمحاكاة أو دور النشاط التلقائي للطفل .

كما يحدث إكتساب الكلام خلال التفاعل المستمر للإستعدادات العقلية التي تهيئ الطفل للكلام مع الشروط الخارجية (أي كلام الأشخاص المحيطين به) التي توفّر كلا من الإستثارة والمادة اللازمة لتحقيق تلك الإستعدادات .

كما أنّ للعوامل الاجتماعية والبيئية دور فعال في نمو الكلام . ويقرّر شترن بقوّة أنّ البيئة الإجتماعية تمثل العامل الأساسي في نمو الكلام ويضيف قائلا: " يستثار في الطفل وعي غامض بأهميّة اللّغة . كما يحقق الطفل إكتشافا هائلا في حياته إذ يكتشف أن لكل شيء إسما ". ويتصف هذا بأن يبدأ الكلام في خدمة النشاط العقلي ويتم الإفصاح عن الأفكار بالكلام بمظهرين موضوعيين:

أ = التطلع والبحث النشط عن الكلمات ، إذ يأخذ الطفل في السؤال عن أي شيء جديد (ما هذا ؟).

ب = ما ينتج عن ذلك من تزايد سريع وهائل في حصيلته اللغوية.

والطفل قبل هذه الفترة التحويلية يستوعب عددا قليلا من الكلمات التي تمثّل بالنسبة له مثيرات شرطية أو بدائل لموضوعات أو أشخاص أو أدوات أو حالات أو رغبات . ويمكن القول أن طفل هذه المرحلة تكون حصيلة معرفته لكلمات وفق ما

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

يقدّم له من الأشخاص المحيطين به . فيشعر خلال أسئلته أن يتعلّم الإشارات التي ترتبط تستخدم للتسميّة والإعلام ويبدو بذلك أن الطفل قد إكتشف الوظيفة الرمزية للكلمات ، فالكلام الذي كان في المرحلة الأولى وجدانيا– نزوعيا يدخل الآن في الطورالعقلي ، وهكذا تتلاقى خطوط نمو التفكير و الكلام فطالما يكتشف الطفل الاسم يدخل هذا الإسم في تركيب الموضوع . ويمكن القول أنه لا يمكن أن يكتشف الكلام بدون تفكير.

يرى **بيولر:** " أنّ كلّ موضوع جديد يضع الطفل في موقف مشكل يسعى إلى حلّه بواسطة تسميّة الشيء بطريقة مضطردة ، وحينما تعوزه الكلمة اللازمة للموضوع الجديد يسأل الكبار عنها " (1).

إن البيانات الخاصة بلّغة الطفل تفترض بقوّة أن الكلمة تكون بالنسبة للطفل لفترة طويلة خاصيّة للموضوع أو الشيء أكثر مما تكون رمزا له ، ذلك أن الطفل يدرك أوّلا التركيبالخارجي (الكلمة ــ الشيء) قبل أن يدرك التركيب الرمزي الداخلي . وفي هذا المجال يرى **فيجوتسكي** بأن الكلام الداخلي ينمو خلال التراكم البطيء للتغيرات التركيبية و الوظيفية ، وبأنه يتفرّع من الكلام الخارجي للطفل في نفس الوقت مع تمايز وظيفة التمركز حول الذات والوظيفة الإجتماعية للكلام ، وأخيرا بأن التركيبات الكلامية التي يستوعبها الطفل تصير التركيبات الأساسيّة لتفكيره . يتحدّ نمو التفكير باللّغة أي بالأدوات اللّغوية للتفكير وبالخبرة الإجتماعية ــ الثقافية للطفل . والنمو العقلي للطفل يرتبط باستيعابه للوسائط الاجتماعية للتفكير أي اللغة.

اللغـــــة :

اللغة الإنسانية إنجاز فردي واجتماعي ، وتعدّ اللّغة حصيلة لآلاف الكلمات والمعني التي نمت عبر الزمن في فئة إجتماعية معيّنة بحيث يعجز أي فرد عن أن يتعلّم كل ما هو قائم من لغة ما إلاّ أنّ أعضاء فئة إجتماعية ما يتعلّمون لغتها وكيفية إستخدامها كوسيلة ناجعة للتكيّف الإجتماعي وهذا يرتكز على كيفية إكتساب الطفل للّغة وأساليب الإكتساب .

---

1 : ل . س. فيجوتسكي : التفكير و اللغة (مرجع سابق). ص 154 ــ 155 .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

إنّ تعلّم الأطفال اللّغة يعتمد بصورة رئيسية [illegible] الأطفال أجزاء من الكلام وكيفية بناء الجم[illegible] يتعلّمون الأسماء قبل الضمائر والأفعال والصفات قبل الظروف ، وتكون حروف الجر والربط آخر ما يتعلّمونه . وأن الأطفال يتكلّمون الجملة البسيطة قبل المعقّدة.

وفي هذا الصدد **يرى كومسكي** (1959) : أن البنية العميقة للّغة تحتوي على مجموعة من القواعد اللازمة لضبط مجموعة ثابتة من الوقائع وذلك بطرق متباينة ولتعبر عن معان مختلفة . كما يؤكد كومسكي أن الصرف و التركيب الصرفي ليس فطريا ولا مكتسبا بل هي أحكام يبنيها الطفل كمحاولة لتمثيل تجربته وإيصالها لها . كما أن الأطفال يجردون معنى الكلمة من إستخدام الراشد لها ويستخدمون ذلك في كلامهم (1).

ويعتقد **كومسكي** أنه بصدد الإكتساب اللّغوي أنه لا يكتفي الطفل بتعلّم المفردات بل أنه يتعلّم قواعد البنية العميقة التي تساعد على ترتيب المفردات في جمل وعلى فرز المعاني وتمييزها بعضا من بعض . في حين يستطيع الطفل إستخدام مفردة واحدة مع عدد من المفردات المختلفة للدلالة على معان وعلاقات متباينة. ومنذ 1970 زاد الإهتمام بأعمال جان بياجيه ووجهة نظره القائلة بأنّ اللّغة تشمل مجموعة من القواعد التوليدية تشتق من فعل الطفل الخاص ومن صياغته للمفاهيم.

إنّ ظاهرة اللّغة تنمو وفق العمر والمؤثرات الخارجية وهذا ما يتجلى في أبحاث **سميث** على أن المحصول اللغوي فيما بين السنة الأولى و الثانية يبدأ بطيئا ثم يزداد بنسبة كبيرة تخضع في جوهرها لعمر الطفل ومظاهر نموه الأخرى.

العمر بالسنة	عدد الكلمات
1	3
2	372
3	896
4	1540
5	2072
6	2562

1 : ميخائيل ابراهيم أسعد : مشكلات الطفولة والمراهقة. منشورات الآفاق الجديدة ، بيروت ، الطبعة الثانية ، 1991.ص 59 ــ 61 .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الفكـــر و الكلمـــة

يمثل معنى الكلمة مزيجا قويّا للتفكير واللّغة ، فالكلمة بدون معنـــى صوت فارغ وبالتالي المعنى محك (للكلمة) عنصره الضروري ، ولـــذا يبـــدو أن المعنى قد يعتبر كظاهرة للكلام . ولكن معنى أيّ كلمة من وجهة النظر السيكولوجية يمثل تعميقا أو مفهوما ، وطالما أن التعميمات و المفاهيم أعمال للتفكيـــر لا يمكـــن إنكاره ، فقد يعتبر المعنى كظاهرة للتفكير . فمعنى الكلمة ظاهرة للتفكيـــر فحســـب بقدر ما أنّ التفكير يتجسّد في الكلام ، وظاهرة الكلام فحسب بقدر مـــا أن الكـــلام يرتبط بالتفكير ويستضيء به فهو ظاهرة للتفكيـــر اللفظـــي (اللغـــوي) أو الكـــلام المعنوي ــ وحدة الكلمة والتفكير .

إنّ مدارس علم النفس ترى أنّ معنى الكلمة ينمـــو وأنّ العلاقـــة القائمة بين الكلمة و المعنى علاقة ترابطية تنشأ خلال الإدراك المتـــآتي المتكـــرر لصوت معيّن ولموضوع معيّن . فالكلمة تستدعي إلى العقل مضمونها، فالترابط بين الكلمة والمعنى قد ينمو بدرجة أقوى أو أضعف ، ولكنّها لا تستطيع أن تغيّـــر مـــن طبيعتها السيكولوجية.

وفي هذا الصدد نجد النظرية الترابطية ترى أنّـــه تعمـــل مـــدلولات الألفاظ في معالجة معنى الكلمة كترابط بين صوت الكلمة ومضمونها . فكلّ الكلمات من أكثرها حسيّة إلى أكثرها تجريدا تبدو أنها تتكوّن بنفس الطريقة بالنسبة للمعنـــى ولا تتضمّن شيئا مميّزا للكلام كما هو ، فالكلمة تجعلنا نفكر في معناها كأي موضوع يذكرنا بموضوع آخر . فالكلمة قد تشير في البداية إلى شيء واحد ثم تصبح مرتبطة بشيء آخر. فمن التعميمات البدائية يرقى التفكير اللفظي إلى المفاهيم الأكثر تجريدا، وهنا لا يتغير مجرد مضمون الكلمة ولكن الطريقة التي بها يعمم الواقع وينعكس في الكلمة . والكلمة تدخل في تركيب الأشياء وتكتسب معنى وظيفي معيّن ، فالإرتبـــاط

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

بين الكلمة والمعنى لم يعد يعتبر مسألة ترابـ
. Structure

إنّ معاني الكلمات تكون في حالة تكوينات ديناميكية تتغيّر مع تطور نمو الطفل ، وتتغيّر أيضا مع الطرق المختلفة لتوظيف التفكير . كما أن لكلّ مرحلة في نمو معنى الكلمة علاقة معيّنة خاصة بين التفكير والكلام.

يرى **باولهان** (1): أنّ مغزى الكلمة ظاهرة متغيّرة ، متحركة ، مركبة ، فهي تتغيّر في العقول و المواقف المختلفة وتكون في الغالب غير محدودة ، وتشتق الكلمة مغزاها من الجملة التي تكتسب بدورها مغزاها من الفقرة . كما أن مغزى الكلمة كلها وليس بأصواتها المنفردة . ويرتبط مغزى الجملة بالجملة كلها وليس بكلماتها المفردة.

إنّ اللّغة تلعب دورا أساسيّا في تفكير الأطفال والراشدين و الكبار وفي حلّهم للمشكلات لأن المهارة اللّغوية ترتبط إرتباطا وثيقا بالقدرة العقلية ، وهذه القدرة الأخيرة والمتمثلة في الذكاء المتمثل في كمية غير ثابتة تتأثر باستمرار بالعوامل الخارجية المحيطة .

إنّ الوسط الإجتماعي الذي ينمو فيه الطفل سواء كانت أواسط فقيرة أو عقيمة تحول دون تفتّح قدراتهم العقليّة في الوقت الملائم فإذا ما أغتنى وسط الطفل أو أفتقر أنعكس ذلك في أدائه وشوّش عمليات التنبؤ عن الأداء في المراحل اللاحقة من العمر.

---

1 : ل . س. فيجوتسكي : التفكير و اللغة (مرجع سابق). ص 290.

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الباب الثاني

النظرية المعرفية و التطور المعرفي عند بياجي

سيتناول هذا الباب مختلف المراحل التطورية التي يمر بها الطفل المسعف أو العادي من حيث نموه المعرفي، والتطرق إلى وجهات نظر بياجي في هذا المجال. ولقد أعتمد على مناقشة وتحليل هذه المراحل على نظريات علمية متطورة إعتمادا على نظرية جان بياجي . ولقد أحتوى هذا الباب على ثلاثة فصول هي :

الفصل الأول: نظرية بياجي المعرفية

الفصل الثاني : مراحل التطور المعرفي عند بياجي

الفصل الثالث : نمو و اكتساب المفاهيم

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الفصل الأول

نظرية بياجي المعرفية

تمهيد

نظرية بياجي المعرفية

أولا: النمو العقلي المعرفي من وجهة نظر بياجي

ثانيا:العوامل المؤثرة في النمو العقلي المعرفي

1-عامل النضج

2-التدريب و الخبرة المكتسبة

3-التفاعل الإجتماعي

4-عامل التوازن

ثالثا: المفاهيم الأساسية في نظرية بياجي في التطور المعرفي

1-التنظيم و أهميته

2-التوازن

3-التمثيل و التلاؤم

4-البنى المعرفية

5-المخططات العقلية (سكيما)

6-العمليات العقلية المعرفية

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

نظرية جان بيا

تمهيد

سنتناول في هذا الصدد تمهيدا لمعالجة المراحل التطورية للنمو المعرفي عند الطفل خلال المراحل العمرية المختلفة والمتعاقبة، وهذا إستنادا إلى نظريات ودراسات علمية متطوّرة في هذا الميدان منها ما تمّ على المجتمعات الغربية مثل نظرية جان بياجي و برونر و فالون و جير أشيك و ليبن وجوك بيك و ليندا باكن ، وكذلك على أراء باحثين في علم النفس النمو (علم النفس التطوري) أمثال فيجوتسكي و كودانيف و فتحي الديب و لو بلينسكايا و نشواتي وليلى كرم الدين ومحمد عبد الفتاح و سامي آوبيه و عبدالله الحداد و أحمد محمد صالح و عبدالرحمن التميمي . وقبل هذا لابد من التطرق إلى طرح منظور نظر بياجيه في النمو العقلي المعرفي و العوامل المؤثرة فيه، وكذلك طرح بعض المفاهيم الأساسية التي يستخدمها بياجيه في نظريته.

نظرية جان بياجي (1896 ـ 1980) المعرفية .

إنّ نظرية جان بياجي في النمو العقلي المعرفي تتّصف بالشمول و التعقيد لقيامها على أساس علمية متنّوعة (بيولوجيا ، فلسفة ، علم النفس ، فيزياء...) وهذا نتيجة معايشته لأبيه الذي كان يعمل مؤرخا فتولّد لديه إهتمام بالفلسفة عامة وبنظرية المعرفة خاصة، واستمرت اهتماماته بعلم البيولوجيا وبالنظرية المعرفية متأثرا ببحوث الفيلسوف الألماني كانت و داروين وجاك بابتست لامارك ، ومن نظرية جيمس مارك بولدوين للتطور الإنساني .

كما تأثّر باختبار بينيه ، وأثناء عمله في تطبيق إختبارات الذكاء على الأطفال تكوّنت لديه فرضية أثّرت في نظرته إلى النمو العقلي المعرفي . حيث رأى أنّ الإجابات غير الصحيحة للطفل بالنسبة لأسئلة الإختبارات ذات دلالة أكبر من إجابات الطفل الصحيحة، وأنّ نفس الأخطاء كان يرتكبها أطفال في نفس العمر، وتختلف عن

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الأخطاء التي يرتكبوها من هم ليس في نفس
يمكن أن تكشف عن الأسباب الكامنة وراء

وأقام بياجي نظريته البنائية على أساس إثارة عدد من الأسئلة المفتوحة وتحليل إجابات الطفل عنها والتعرّف من خلال الإجابات على مستوى النمو العقلي الذي بلغه الطفل.

ولا تزال نظرية بياجيه تحتل مكانة مرموقة لدى الباحثين و الدارسين للنمو العقلي المعرفي حتى اليوم من حيث توجيه الإهتمام نحو دقائق عملية النمو المعرفي والعقلي عند الطفل، وكيف يتطوّر نمو تفكير الطفل بإتّجاه أنماط تفكير البالغين معتمدا في ذلك على ما توصّل إليه عن كثب من دراسة وملاحظته الدقيقة عن أطفاله لفترة طويلة من الوقت.

ولخّص الإستنتاجات التي توصّل إليها في كتب عديدة أهمها: أصل الذكاء عند الطفل و الحقيقة عند الطفل و مفهوم الطفل للأعداد و الهندسة والزمان و السرعة و المكان ثمّ كتاب علم الأحياء والمعرفة في سنة 1967 الذي يرى فيه أنّ ما ينظّم نمو الذكاء هو العمليات نفسها التي تحدّد نمو الشكل العام للإنسان (مرفولوجيا الإنسان) ثم في سنة 1975 أصدر كتابه (تطور التفكير و الموازنة في البنى المعرفية) وبيّن فيه كيفية إنتقال الإنسان من مرحلة تطوّر معرفي إلى مرحلة أخرى ، ومن خلال مبادئ الموازنة يستطيع الإنسان أن يكوّن فهما أكثر دقّة للعالم من حوله .

وعليه، يمكن التطرق بإسهاب إلى النمو العقلي المعرفي من وجهة نظر جان بياجي .

---

1 : Kumml . J : Education Psychology Interactive : Cognitive Developpment . http : //www.chiron. Valdosta . edu /whuitt/col/cogsy/ piaget . htme . P 1.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

أولا = <u>النمو العقلي المعرفي من وجهة</u>

يرى **بياجي** أنّ النمو العقلي

وللعمليات العقلية المعرفية ، لذلك فإنّ الباحث في هذا المجال يجد أنّ **بياجيه** يتحدث عن مراحل نمو التفكير كأنّما يتحدّث عن مراحل النمو العقلي المعرفي أو مراحل نمو العمليات العقلية المعرفية أو نمو المفهوم أو نمو المنطق أو نمو الذكاء أو نمو المعرفة (1).

يرى بياجيه أنّ لدراسة النمو العقلي لا بدّ من دراسة التغيّرات النمائية وفهما في ذاتها . كما أنّ التراكيب العقلية و العناصر الوظيفية جديرة بالدراسة أيضا ، وأنّ سلوك الكبار لا يمكن فهمه إلاّ في إطار النظرة النمائية للكائن الحي . وأنّ الطفل بالإضافة إلى إمتلاكه كافة الميكانيزمات التكيّفية للحيوانات الراقية يمتلك أيضا جهازا عصبيا مركزيا مركبا وبالتالي إستعدادا بيولوجيا أكبر للنمو العقلي المعرفي.

يؤكد بياجي على أنّ الأفعال البيولوجية وما تتضمّنه من تنظيمات هي أفعال تكيّفية للبيئة . كما أكدّ بأنّ العقل و الجسم يعملان كوحدة متكاملة وأنّ ما يصدر عن أحدهما لا يعدّ مستقلا عن الآخر، وأنّ النشاط العقلي يخضع لنفس القوانين التي تحكم النشاط البيولوجي بصفة عامة، وأنّ العمليات العقلية هي أفعال هدفها التنظيم والتكيّف مع البيئة.

يرى بياجي أنّ النشاط العقلي لا ينفصل عن النشاط البيولوجي ، وما الوظائف العقلية إلاّ حالة أو صيغة خاصة من النشاط البيولوجي ، والنشاط العقلي والنشاط البيولوجي كلاهما جزء من العمليات الكليّة التي يتكيّف بها الكائن الحي للبيئة وينظّم من خلالها خبراته . كما يعتقد بل يوضّح طبيعة العمليات الأولية التي يصدر عنها النمو العقلي. ويرى أنّها عمليات بيولوجية في طبيعتها الأولية التي تبدأ مع الحياة وحتى أداء الوظيفة هو في نظره نوع من النشاط البيولوجي إذ يقول أنّ الذكاء اللّفظي أو الفكري يعتمد على الذكاء العملي أو الحسي الحركي الذي يعتمد بدوره يرى بياجي أنّ الفعل الذي يكون الفرد قادرا على إجرائه فيسميه **بالسكيما**. إذ يعرّفها

---

1 : قطامي يوسف : نمو الطفل المعرفي و اللغوي . الأهلية للنشر و التوزيع .عمان . الأردن . 2000. ص 53.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

على العادات وعلى ضروب الترابط المكتس
الضروب من جديد على أساس أنّها تركيب
البيولوجيا.**ومفهوم السكيما في نظرية بياجي مهم إذ يقصد بها المخططات العقلية والصور الإجمالية العامة.**

وخلال عملية النمو العقلي المعرفي يتطوّر هذا الفعل من شكل بسيط إلى بناء عقلي معقّد. فسكيما المص تتطوّر إلى سكيما الإمساك، والنظر والسمع ثم القبض على الأشياء وتفحصها. كما تنشأ صوّر أخرى لهذه الأفعال أو المخططات نتيجة التفاعل بين الكائن الحي و البيئة. والذكاء في منظور بياجي ما هو إلاّ تركيبا بين التراكيب الأخرى وهو حالة من التوازن التي تستهدف جميع التراكيب الأخرى التي تبدأ بالعمليات الحسية الحركية والإدراك الحسي والعادات.

إنّ بياجي ربط بين النضج الجسمي والنضج العقلي ويعتقد أنّه كلّما أزداد النمو العصبي ونضجت القشرة النخاعية في المخ أصبح الفرد أكثر قدرة على تطوير مزيد من البنى المعرفية وعلى التكيّف مع البيئة.

والنمو العقلي المعرفي وفقا لبياجي هو شكل من أشكال التكيّف البيولوجي بين الفرد و البيئة حيث يتفاعل الفرد على نحو مستمر مع الشروط البيئية المتنوّعة التي يمرّ بها الفرد في مراحل نموه المختلفة وذلك في محاولة منه للإحتفاظ بنوع من التوازن بين حاجاته الخاصة ومطالب البيئة التي يعيش فيها . **والنمو العقلي بالنسبة لبياجي هو شكل من أشكال التكيّف المتقدّم وهو يتطوّر بواسطة عمليتي التمثل و المواءمة. التمثل أو الإستيعاب** هو عملية تكامل بنية من البنيات مع غيرها من البنيات السابقة. **والمواءمة** هي العملية الداخلية التي يتمّ بفضلها تعديل البنيات النفسيّة لتتكيّف مع الظروف الخارجية المستجدة (1) وأنّها عمليّة مستمرة من حيث أنّ كلّ خبرة يمرّ بها الفرد تسهم في نمو الذكاء.

وأنّ التفكير يجد أصوله في الأفعال التي تمّت ماديا ثمّ أستدخلت ، والنمو العقلي المعرفي في فاعليّة الطفل وليس في تلقيه المنفعل للمعلومات الحسية (2).

1: جان بياجي : سيكولوجية الذكاء ترجمة سيد محمد غنيم .دار المعارف ،القاهرة . ط 1 .1978. ص 13 .
2: فاخر عاقل : نظرية بياجيه في تكوين المفاهيم .مجلة العلوم الاجتماعية الكويت .العدد 2 . 1976. ص 39.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ويرى بياجي أنّ الطفل يتطور معرف
وأنّ كلّ سلوك يصدر عنه يظهر وكأنّه عم
شعر بحاجة وبالتالي يختلّ توازنه ، وأنّ كلّ سلوك يفرض مظهرا ديناميكيا وشعوريا ومظهرا ذهنيا إنبنائيا . والذكاء هو القادر وحده على تحقيق التوازن بين العمل و الواقع (1).

إنّ النمو العقلي المعرفي في جوهره يكون نتيجة للتفاعل المتبادل بين الفرد ومحيطه، ومعرفته لا تعتمد كليّة على الخبرة العملية ولا على التراكيب أو البنى العقلية المعرفية الموجودة لديه من قبل.

إنّ **عمليتي التماثل و المواءمة** تسمح بالنمو المستمر للبنى المعرفية، والمخططات العقلية المعرفية تكون في حالة مستمرة من النمو والتطور على مدى الحياة . وهكذا يكون التطوّر الحسي الحركي بمنزلة الحجر الأساسي الذي يبنى عليه التطوّر العقلي المعرفي اللاحق.

أما **فورمان** (1983) حدّد النمو العقلي المعرفي بأنّه العمليّة التي يستطيع الطفل بموجبها بناء فهم أكثر ذكاء للعالم الذي يعيش فيه . في حين يرى **جون فيلبس** أنّ النمو العقلي المعرفي هو تغيّرات في البنى المعرفية تحدث من خلال عمليتي التمثل و المواءمة. أمّا **ليفين** فيرى أنّ النمو العقلي المعرفي يضم نمو المفاهيم وحل المشكلات والتفكير وإدراك ما هو مألوف والقدرة على معالجة المعلومات من العالم الخارجي .

وعليه ، يمكن القول أنّ بياجي لم يول إهتماما كبيرا للفروق الفردية في تفسير النمو العقلي المعرفي بل ركّز إهتمامه على الكيفية التي يؤدي بها الذكاء وظيفته .

ويمكن القول ، أنّ النمو العقلي المعرفي يشمل على التكيّف البيولوجي ، والتوازن بين الفرد ومحيطه وعلى النشاط العقلي الذي يجر به الفرد ، وهو ينمو تدريجيا مرورا بأربع مراحل و يتأثر بعدة عوامل .

---

1 : Piaget J : la naissance de l'intélligence . delachaux . 1963.P 10.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ثانيا = العوامل المؤثّرة في النمو العقلي الـ

يرى بياجي أنّ هناك أربعة عوامل أساسيّة [illegible] المعرفي وتساهم بصفة مباشرة في إنتقال الطفل من مرحلة لأخرى وهذه العوامل:

1 : عامل النضج :

يعتقد بياجي أنّ عامل النضج يتمثّل في عمليات النمو الطبيعي التلقائي التي يشترك فيها جميع الأفراد من النوع نفسه التي تؤدي إلى حدوث تغيّرات منظمة في السلوك بغض النظر عن أي تدريب أو خبرة سابقة . ويرى بياجيه أنّ النضج يلعب دورا مهما في النمو العقلي المعرفي وهو أمر تقرره الوراثة وحدها.

كما يؤكد بياجيه أنّ للنضج أثر مهم في النمو العقلي المعرفي ، وهو يربط بين النضج العضوي والنضج العقلي . وأكدّ بأنّ عددا من أنماط السلوك تخضع مباشرة أو بطريقة غير مباشرة لبدء عمل بعض الأجهزة. وأنّ عمليّة النضج البيولوجي ترافقها تغيّرات وظيفيّة في جميع أعضاء الجسم ومنها الجهاز العصبي المسؤول عن التفكير. ويرى بياجيه أنّه كلّما ازداد النمو العصبي ونضجت القشرة اللحائية في المخ أصبح الفرد أكثر مقدرة على تطوير المزيد من البنى المعرفية وعلى التكيّف مع البيئة (1) . والنضج العضوي هو أحد العوامل الرئيسيّة في تحقيق النمو العقلي المعرفي لهذا تزد قدرة الطفل على التفكير بازدياد عمره الزمني.

وعليه ، يمكن القول أنّ بياجي يرى أنّ عامل النضج العضوي ضروري في النمو العقلي المعرفي ويلعب دورا هاما في الترتيب الثابت لتعاقب المراحل (2) .

2 = التدريب و الخبرة المكتسبة:

يرى بياجيه أنّ عامل الخبرة والتدريب هو عامل أساسي وضروري للنمو العقلي المعرفي لكنّه عامل معقّد لوجود نوعين من الخبرة هما : الخبرة المادية و الخبرة المنطقية /الرياضية . فتتكوّن الأولى من خلال التفاعل مع الأشياء لإستخراج المميّزات منها في حين أنّ النوع الثاني من الخبرة تتكوّن من خلال التفاعل مع الأشياء للتعرّف على نتيجة ترابط الأفعال.

---

1 : محمد عادل عبدالله : اتجاهات نظرية في سيكولوجية نمو الطفل و المراهق.مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة.1991 . ص ص 54 ــ 63 .

2 : شريل موريس : التطور المعرفي عند بياجيه .المؤسسة الجامعية للدراسات ،بيروت ، لبنان . 1991.ص 104.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ويمكن القول أنّ الخبرة المادية تتكوّن عند ا
الموجودة في الطبيعة ومن حوله وتفاعله مع
العقلي المعرفي لدى الطفل لكون الخبرات الحسيّة تزيد في مقدرة الطفل العقلية والتفاعلية مع تمثيل هذه الخبرات وتخزينها ، قابلة للإستدعاء عند الحاجة إليها . وهي تساعد في عملية الفهم و تطورها.

كما يمكن القول أنّ الطفل يستطيع تحصيل المعرفة الحسية بمعالجة الأشياء ، حيث أنّه كلّما زادت الأشياء زادت فرص المعالجة وتطوّر مفهومها لديه . كما أنّ لثقافة الطفل أثر كبير في زيادة الخبرات و المعارف فتزداد قابليته للتفاعل مع الأشياء وتفحّصها مع زيادة نضج الطفل.

يرى **محمد عادل** (1991) : " إنّ الخبرة المادية هي تفاعل الفرد مع الأشياء الموجودة في بيئته ، وأخذ بعض المعلومات عنها عن طريق رسم صورة عقليّة مجرّدة لهذه الموجودات المادية في عقله "(1). وكلّما كانت البيئة غنيّة بالمثيرات صارت مجالا مناسبا لإكتساب خبرات جديدة.

أمّا الخبرة المنطقية / الرياضية فتأتي بعد تكوّن الخبرة المادية فمثلا إذا ما طلب من طفل تصنيف الأشياء أو عدّها أو ترتيبها وفق تسلسل معيّن يمكن الطفل من خلق علاقات مشتركة بينها وتتكوّن لدى الطفل بنية عقلية يستفيد منها في مواقف أخرى مشابهة لمواقف مرّ بها من قبل ، وهذه البنية تكون نتيجة للخبرة المنطقية/الرياضية .

يرى **بدر أحمد** (1990):" إنّ الخبرة المنطقية/الرياضية تتكوّن داخل الفرد ذاته ، وهي تعتمد على إتساق البناء الفكري الذي بناه الطفل ، وعلى الرغم من إختلاف الخبرة المادية عن الخبرة المنطقية/الرياضية من حيث طبيعتها وأسلوب تشكيلها إلاّ أنّه لا تحدث أحداهما دون الأخرى في الواقع النفسي للطفل ، و كلا الخبرتين لهما أثر كبير في النمو العقلي المعرفي للطفل ولا يمكن أن تستغني أحداهما عن الأخرى(2).كما يرى بياجيه أنّ الطفل نشط وفعّال يكتسب باستمرار أفعال جديدة وينظّمها في تجمعات عقلية . كما أنّ الخبرة لا تفسر كل شيء لأن مجال التفكير يتجاوز بكثير مجال الخبرة.

1: محمد عادل عبدالله : إتجاهات نظرية في سيكولوجية نمو الطفل والمراهق.مكتبة الأجلو المصرية.القاهرة .1991 .ص 55ـــ56.

2: بدر أحمد: أنواع المعرفة العلمية لدى بياجيه والنتائج المترتبة على تدريس مفهوم العدد للأطفال .مجلة التربية.العدد94 قطر 1990

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

3= عامل النقل الإجتماعي (التفاعل الإجتم

يتمثّل هذا العامل في مدى تفاعل

والتفاعل الاجتماعي يؤدي إلى الخبرة الاجتماعية وهو شرط أساسي لبناء البنىالعقليـــة . فالطفل خلال سنواته الأولى من الحياة يكون شديد الذاتية ، ويقوم بعمليـــات ذات دلالـــة فردية ويرى الأشياء بمنظوره الخاص ويعتقد أنّ رأيه هو الصواب دائمـــا إلاّ أنّ هـــذه الذاتية تزول تدريجيا عندما تتاح للطفل فرص التفاعل مع الآخرين .

يعدّ التفاعل الإجتماعي القائم على الإدراك و التقليد والتعبير وغير ذلك شبيها بالخبرة المادية من ناحية إكتساب الطفل لها . كما أنّه يشبه الخبرة المنطقيـــة أيضا لكونه يتضمن تمثلا للأبنية المنطقية/الرياضية من حيث العلاقات بين الأشـــياء الموجودة في البيئة أو بين أنماط السلوك مع تلك الأشياء.

إنّ التفاعل الإجتماعي يتضمّن عدة عوامل ذات أهمية بالغة فـــي النمـــو العقلـــي المعرفي ومن أهمها عامل التعلّم وما يتضمّنه من أســـلوب وطرائـــق كالتســـميع و التكرار والفهم والقيام بالعمليات لها أثر واضح في النمو العقلي المعرفي.

وفي هذا الصدد يرى **بياجي** أنّ عامل التفاعل ضروري وأساســـي للنمو العقلي المعرفي لكنّه لا يكفي وحده بمعزل عن العوامل الأخرى فيقول: " يظلّ العامل الإجتماعي عقيما إذا لم يدعّمه تمثل نشط من قبل الطفل ، وهذا ما يتطلّـــب وجود العمليات الافتراضية الملائمة" (1).

نستنتج أنّ بياجي يؤكّد على أهميّة النقل الإجتماعي والتفاعلات الإجتماعية في النمو العقلي المعرفي لدى طفل.

4 : عامـــل التـــوازن

يعرف **وولدفولك Woolfolk (1987)** (2) التوازن على أنّـــه :"عمليّـــة تقدميّة ذات تنظيم ذاتي تهدف إلى تكيّف الطفل مع البيئة وذلك من خلال البحث عن التوازن بين المخططات المعرفية و المثيرات والمعلومات في البيئة ".

1: جان بياجيه وبيربل أنهلدر : علم نفس الولد . ترجمة الجر خليل . مؤسسة نوفل، الكويت.1972.ص 119.

2: WOOLFOLK . A: EDUCATIONAL PSYCHOLOGY K , New Jercy , PRENTICE HALL . inc .1987 . P 54

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

يعتبر عامل التوازن من أهم العوامل الأسا
يتضمّن العوامل السابقة بداخله ويكون التوا
يعيش فيها. فالطفل حديث الولادة يتفاعل مع البيئة المحيطة به بواسطة البنى الأساسية التي تعرف بالمخططات العقلية ، ومع إستمرار نموّه وتفاعله مع البيئة يتعرّض لبعض الخبرات التي لا تتّفق مع بناه العقلية ممّا يسبّب لديه حالة من عدم التوازن تؤدي به إلى إستبدال بناه أو تعديلها . ويكون ذلك بتدخّل وتوجيه الآخرين إضافة إلى نشاطه.

يرى بياجي أنّ بنى الفرد العقلية تكون في حالة توازن وتميل إليه إذا ما اختلّ هذا التوازن ، وتحدث ظاهرة الإختلال بوجود خبرات جديدة لا تتّفق مع الخبرات المكتسبة ، فيعمل الفرد على إعادة التوازن من خلال عمليتي التمثل و المواءمة (1) .

يرى بياجي أنّ عامل التوازن أهم العوامل المسؤولة عن النمو العقلي المعرفي للطفل وهذا النمو عبارة عن سلسلة من عمليات إختلال التوازن وإستعادته أثناء تفاعل الفرد مع بيئته وذلك باستخدام عمليتي التمثل والمواءمة بصورة متكاملة.

ويؤكد بياجي على أنّ الصراع الذي يحدث عند الطفل لحلّ التناقض بين سوء فهمه الحالي للعالم وما يلاحظه هو القوّة التي تدفع به إلى التقدم في نموّه المعرفي نظرا لاستعادة الطفل لتوازنه في أثناء تفاعله مع البيئة مستخدما عمليتي التمثل و المواءمة بصورة متكاملة.

إنّ الطفل يدرك البيئة من خلال البنى العقليّة المعرفية المكتسبة لديه ، ويحدث إختلال التوازن عندما لا تسعفه بناه العقلية على إدراكها و فهمها فتحدث عمليّة المواءمة التي تغيّر البنى العقلية السائدة وتطوّرها لتمكّنه من إدراك البيئة وعناصرها الجديدة ، وفي ذات الوقت يحاول تعديل عناصر البيئة حتى تندمج مع البنى العقلية المعرفية الموجودة لديه من خلال عمليّة التمثل وهكذا يستعاد التوازن ،

1: محمد عادل عبدالله : النمو العقلي للطفل . الدار الشرقية ، القاهرة ، مصر . 1990.ص 67.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ويحتفظ الطفل بالتوازن إلى أن يواجه خبرة على إستعادته مرة أخرى . ومن خلال هذه لم يكن في الإمكان استيعابها قبل حدوث هذه العمليات.

ويمكن القول أنّه مع حدوث التكامل بين عمليتي التمثل و المواءمة ومع وجود حاجة مستمرة إلى التوازن يحدث تقدّم منظّم في النمو العقلي المعرفي يزداد ويرتقي من مرحلة نمائية إلى المرحلة التي تليها.

ثالثا:المفاهيم الأساسية في نظرية بياجي في التطوّر المعرفي

إنّ الباحث في مجال التطوّر المعرفي لا تكون لبحثه جديّة ونتيجة إذا ما تغاضي عن نظرية بياجيه المبنيّة على أنّ التطور المعرفي ينتج مما يقوم به الطفل من أفعال تتحوّل هذه الأفعال الواضحة إلى صوّر ذاتية داخلية تسمى التفكير.

وفي هذا الصدد يشترك بياجي مع برونر إذ يرى هذا الأخير أنّ أوّل طريقة يستخدمها الطفل في تمثيله لبيئته وفهمها له هي الطريقة العملية أي الفعلية.

تعتبر نظرية بياجيه نظرية تفاعلية لأنّها تنظر إلى إكتساب المعرفة في كافة مراحل التطوّر على أنّها عمليّة مستمرة بين الفرد وبيئته للتمكّن من التكيّف مع البيئة ، وأنّ السلوك التكيّفي مبني على شكل من أشكال التنظيم الداخلي يختلف بتغيّر عمر الطفل ساعية إلى تحقيق التوازن . ويرى بياجيه أنّ تحقيق التوازن بين الطفل والبيئة ينتج عن عمليتي التمثل **Assimilation** والتلاؤم **Accommodation** وتعني عمليّة التمثل تطبيق نمط معيّن من السلوك على موقف جديد إنّها عمليّة تطويع البيئة لتتناسب مع الطريقة الراسخة من التفكير عند الطفل فيمثّل المثيرات ويضعها في فئات مختلفة وهذا يتطلّب بالضرورة حدوث نوع من التعلّم التمييزي حتى لا يصنف الطفل كلّ المثيرات في فئة واحدة واسعة.

أمّا عمليّة التلاؤم فهي عمليّة متمّمة لعمليّة التمثّل فيقوم الفرد بإعادة تنظيم أفكاره وتحسين مهاراته وتعديل إستراتيجياته بشكل مستمر، وأحيانا يكتشف أنّ بعض

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الفئات لا تناسب بعض المثيرات فيحدث حـ
إستراتيجية تكيفيّة جديدة ليس الهدف التوصـ
الحصول على مزيد من التطور المعرفي. حيث أنّ نظرية بياجيه تفيد بأنّـه عنـدما يتطور مخطط معرفي جديد **Schème** يدلّ ذلك على تطور بنـاء معرفـي جديـد **Cognitive Structure** ويعتقد بياجيه أنّ التفاعل المستمر بين هاتين العمليتين هـو الذي يجعل من التطوّر المعرفي أمرا ممكنا (1).

وعليه ، يمكن التطرق إلى بعض المفاهيم و المصطلحات المبنيّـة عليها نظرية بياجي وأنّ فهمها ودقّتها وعمقها تساعد على إستيعاب النظرية .

1 = <u>التنظيم :</u>

يرى معظم الباحثين في مجال التطوّر المعرفي و الإدراكي على أنّ التنظيم المتزايد يشكل عنصرا أساسيا في هذا التطور ، ولا يمكن التفكيـر بسـلوك معرفي يفتقر إلى درجة معيّنة من التنظيم .

التنظيم هو ميل عام إلى تنظيم العمليات الفيزيقية والعقلّيـة فـي نظـم متماسكة. والتنظيم هو تكوّن أبنيّة معقّدة من أبنيّة أبسط منها . وهو إتّجـاه فطـري يجعل الفرد يقوم بإحداث الترابط بين المخططات العقلية بطريقة أكثر كفـاءة بعـد تنظيمها من جديد فينتج عن ذلك نظام مترابط لأبنية عقلية أعلى وينجح الطفل فـي إحداث التكيف. ويعرف التنظيم على أنّه تكامل بين الخبرات التي يكوّنها الطفل من خلال تعامله بحواسه المختلفة مع ما يحيط به فيميل الطفل إلى وضع الأشياء وفـق نظام معيّن حتى يسهل عليه إستيعابها (2).

وعليه ، يمكن القول أنّ التنظيم يعني قدرة الفـرد علـى تنظـيم خبراته وسلوكه وعملياته العقلية المعرفية وتنسيقها في أنظمة مترابطـة ومتكاملـة ومتناسقة . كما يتضمّن ميل الفرد إلى وضع الأشياء مرتّبة وفق نظام معيّن حتـى يسهل عليه إدراكها والتعامل معها لإكتساب الخبرات الجديدة ويربطهـا بسـابقتها ، وبهذا يكون الطفل نقل التعلّم الأوّل إلى مواقف جديدة .

1: شفيق فلاح حسن : أساسيات علم النفس التطوري .مكتبة الرائد العلمية ، عمان ،الأردن .1989.ص 351 ــ 354.

2 : قماطي يوسف : نمو الطفل المعرفي واللغوي . الأهلية للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن. 2000. ص 251.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

أهمية التنظيم :

تتمثّل قيمة التنظيم في الإقتصـ[illegible] على شكل مجموعات أو فئات يقلّل كثيرا من عدد المثيرات التي يحتاج الفرد إلى تذكّرها والتعامل معها. كما أنّ الأفراد يقومون بتنظيم المثيرات التي يرغبون في تعلّمها حتى عندما لا تكون فيها قابلية التنظيم أي يفرضون عليها نوعا معيّنا من التنظيم ويسمى بالتنظيم الذاتي.

وتجدر الإشارة إلى التنويه أنّ هناك عدة أشكال للتنظيم فيتمثّل في التصنيف في فئات واستيعاب الأبعاد و التمييز و التعميم . حيث أنّ الفرد يواجه عددا كبيرا من المثيرات قد تتشابه أو تختلف فيما بينها فيلجأ الفرد إلى تصنيف مستمر فيجمع عادة المثيرات على أساس الخصائص العامة والتي تسمى خواص كاللّون أو الشكل أو الحجم... أو يمكن تصنيف الأشياء وفق سماتها الوظيفية . وإذا ما تمكّن الطفل من إستيعاب الأبعاد الموضّحة للسّمات الأساسيّة لمثير ما فيتمكّن من الترتيب والتمييز ثم التعميم إذ يتطوّر السلوك المعرفي عند الأطفال عبر مراحل ثلاث مختلفة. فأوّلا يكوّن الطفل مفهوما عاما وغير متميّز عن فئة من المثيرات تكون في الغالب شاملة لكافة المثيرات المكوّنة لها ثمّ يتعلّم الطفل أنّ ينتبه إلى بعض السّمات الخاصة المميّزة لشيء معيّن دون سواه . وأخيرا يبدأ الطفل باستخلاص بعض الخواص العامة للأشياء التي لا تتغيّر فعندئذ يقال أنّ التعميم قد بدأ عند الطفل وتلعب اللّغة دورا هاما في تزايد التعميم عنده.

2 = التوازن (الإتّزان):

يلعب عامل الإتّزان دورا أساسيا في النمو المعرفي لدى الطفل نظرا لكونه الميكانيزم الداخلي الذي ينظم عمليات الإستيعاب و المواءمة.

والتوازن عند **بياجي** هو تعويض الخلل الحاصل لدى الشخص في حالة اللاّتوازن تنتهي بعد شيء من الإنبناء إلى حالة التوازن. ويحدّد الإتّزان (التوازن) في النمو موصفات ثلاث أساسيّة هي الإستقرار والتعويض والحركة . حيث أنّ الإستقرار هو

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الحالة الإيجابية التي ينتهي إليها النمو بعد ت
التي سبّبها القصور العضوي و الإدراكي.

أما الحركة فتشير إلى أنّ هذا الإستقرار ليس ثابتا بل هو ديناميكي ينتهي إلى حالة من الإستقرار، في حين أنّ التعويض يتمثّل في أنّ هذا التوازن هو نتيجة صراع قائم بين مؤثرات خارجية ومتغيّرات داخلية.

وأكدّ بياجي على أنّ التراكيب و البنى العقلية تتحرّك دائما باتّجاه التوازن وتتعرّض هذه التراكيب والبنى للنمو، ويكون هذا النمو تلقائيا ويتطلّب تغذية مستمرة بمجموعة كبيرة من الخبرات.

وعليه ، يمكن القول أنّه عندما يواجه الفرد موضوعا أو موقفا تعليميا جديدا يحدث لديه نوع من إختلال التوازن بين بناه العقلية وعناصر البيئة الخارجية ، وفي هذه الحالة يلجأ الفرد إلى تعديل بناه العقلية وأنماطه المعرفية وتغييرها لكي يتمكّن من التكيّف مع المطالب الجديدة وفي الوقت نفسه يحاول تعديل في عناصر الموقف الجديد حتى تندمج مع بناه العقلية المعرفية محدثة توازن أفضل من سابقه.

3 = <u>التمثل (الإستيعاب) و التلاؤم Assimilation et Accomodation</u> :

تتمثّل عملية التمثّل في تطبيق نمط معيّن من السلوك على موقف جديد . إنّها عملية تطويع البيئة لتتناسب مع الطريقة الراسخة من التفكير عند الطفل . وتتطلّب مواجهة أيّ شيء في البيئة قدرا معينا من التمثّل ، فالطفل الصغير يمثل المثيرات ويضعها في فئات مختلفة ، فهذه أشياء تؤكل مثلا وهذه يلعب بها ... وهذا يتطلّب بالضرورة حدوث نوع من التعلّم التمييزي حتى لا يصنّف الطفل كلّ المثيرات في فئة واحدة واسعة (1).

وعليه ، فالتمثّل ما هو إلاّ محاولة تمثّل العالم المحيط بالطفل ودمجه في أبنية معرفية سابقة ، وهو عمليّة نشطة تتّسم بالتحليل والإدراك المنطقي على أساس أنّها محاولة لدمج الخبرة في أنساق معرفية موجودة.

أما عملية التلاؤم (المواءمة) فهي عملية متممّة للتمثّل . وهي تتضمّن تغيّر المفاهيم

---

1 : شفيق فلاح حسن : أساسيات علم النفس التطوري (مرجع سابق). ص 352.

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

والإستراتيجيات والأفعال نتيجة للمعلومات ا
وهذا يعني أنّ الفرد لا يقوم بتخزين المعلوم
ولكنّنا نقوم بإعادة تنظيم أفكارنا وتحسين مهارتنا وتعديل إستراتيجياتنا بشكل مستمر.

وعليه ، فإنّ المواءمة هي قيّام الفرد بعملية تعديل بناه العقلية لتلائم مثيرات البيئة المحيطة .

نستنتج مما سبق أنّ المواءمة هي عكس التمثّل فإذا كان الطفل في التمثّل يغيّر من الخبرات الجديدة حتى تتناسب مع بناه العقلية ، فإنّه في المواءمة يغيّر من نفسه حتى يتناسب مع الخبرات الجديدة ، فهو يغيّر من بناه العقلية حتى تتناسب مع الواقع الخارجي بصورة أفضل .

وتجدر الإشارة إلى أنّ التمثّل و المواءمة تربطهما علاقة تكاملية فمن دون التمثّل لا تحدث المواءمة ومن دون المواءمة لا يحدث التمثّل ، وهما ضروريتان للنمو العقلي المعرفي في جميع مستوياته وعبر فعليهما المشترك يستطيع الطفل أن يحقّق الإستمرارية والجديّة في النمو العقلي المعرفي . فيعمل التمثّل على حفظ البنى العقلية بينما تعمل المواءمة على تغيير هذه البنى كي يتطوّر النمو العقلي المعرفي لدى الطفل. فعمليّة التمثّل هي المسؤولة عن تغيير النمط المعرفي للطفل وإعادة تنظيمه ليتلاءم مع مستجدات البيئة (1).

4 = <u>البنى المعرفية Cognitive Structure</u> :

يرى بياجيه أنّ البنى المعرفية هي بنى إفتراضية تتكوّن داخل العقل في أثناء نمو الفرد من الطفولة إلى الرشد . وهي أفكار مجرّدة لا يمكن ملاحظتها مباشرة بل يمكن الإست دلال عليها من قياس آثارها . والبنى المعرفية تنمو وتتغيّر من خلال تفاعل الفرد مع البيئة المعاشة وتغيّرها مستمر وفقا للنمو ذاته وهي تتحكّم في تفكير الطفل وتوجيه سلوكه ، وبناء هذه البنى وإعادة بنائها هو ما

1: شفيق فلاح حسن : أساسيا علم النفس التطوري (مرجع سابق) . ص 354.

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

يطلق عليه بياجيه أسم النمو العقلي المعرفي
فعل بسيط إلى بناء عقلي معقد ، ومن حالة
.(2)

ويرى بياجي أنّ البنى المعرفية تتكوّن بل توجد أبنية أوّلية توجد منذ الميلاد تنتقل إلى الطفل بالوراثة وتتطوّر من خلال تفاعل الطفل مع البيئة التي يعيش فيها . كما أنّ الطفل يولد مزوّدا باستعدادات موروثة تساعده على النمو متمثّلة في البنى الفيزيقية الممثّلة في بنى الحواس وتساعد على التكيّف مع البيئة هذا من جهة ، ومن جهة ثانية في ردور أفعال سلوكية لا إرادية مثل المص و الصراخ عند الجوع ، فهذه الإنعكاسات لا تحتاج إلى تعلّم ولكنّها تتغيّر بفعل الإحتكاك مع البيئة مما يؤدي إلى تحويلها إلى أبنية عقلية تشكّل على أساس النشاط العقلي فيما بعد تظهر جليا في المخططات العقلية و العمليات .

5 = <u>المخططات العقلية (سكيما) Schèmes</u> :

يعرف بياجي المخططات العقلية على أنّها تكوين عقلي إفتراضي يسمح بتصنيف المعلومات الجديدة وتنظيمها. وهي طريقة يتمثّل بها الفرد العالم بصورة عقلية .

والمخططات العقلية (سكيما) هي نمط من التفكير أو الأفعال يبنى أو يكون بفضل التكرار في مواقف متشابهة ، وتستلزم المخططات العقلية إستثارة بيئية لكي تعمل أو تنشط .

ومن نتائج تفاعل الطفل مع بيئته يكشف أنّ بعض الفئات لا تناسب بعض المثيرات وأنّ هذه المثيرات لا يسهل تمثّلها في الفئات الموجودة لديه فيلجأ إلى إستراتيجية جديدة بأن يدرك أنّ الفئات القديمة لا تنسجم مع مخططاته المعرفية ولا تنطبق عليها وأن يحتاج بالتالي إلى مخططات جديدة للحصول على مزيد من التطور المعرفي .

يرى **بياجي** بأنّه عندما يتطوّر مخطط معرفي جديد **schèmes** يدلّ على تطور

---

1 : العناني عبدالحميد : علم النفس التربوي. دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن . 2001.ص .112

2 : علي منصور : علم النفس التربوي . الطبعة 2 . مطبعة خالد بن الوليد . دمشق ، سوريا . 1991.ص 247.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

بناء معرفي جديد **cognitive structure** (1)

كما **يرى سيد محمد غنيم** (1973) أنّ المخط

يشير إلى مجموعة الأفعال المتشابهة التي تكوّن وحدات تامة قوية تترابط فيها العناصر السلوكية المكوّنة لها " (2).

كما يرى **ماندلر** **MANDLER** أنّ المخطط العقلي هو بنية معرفية تضبط أنواعا مختلفة من الأداء وتوجيهها والإدراك و التفكير . وهي تتكوّن من مجموعة من الوحدات المتصلة بالعلاقات الزمنيّة و المكانية التي تعلّمها الفرد من خبراته عبر وقائع مترابطة الحدوث في الزمان و المكان.

وتتولّد المخططات العقلية من خبرات الفرد المتزايدة ، وتكون في البداية منعزلة وتدريجيا تصبح منظمة وتحت أبنية كليّة من خلال عمليتي التمثل و المواءمة ، وتصبح أكثر تعقيدا و تناسقا . ويستخلص بياجي أنّ التغيرات التي تطرأ على المخططات العقلية يمكن حصرها فيما يلي:

أ = تكرار المخططات العقلية تلقائيا يعدّ شرطا أساسيا لتغيير هذه المخططات.

ب = تعميم المخططات العقلية يسمح باستخدامها مع الأشياء التي تنطبق عليها.

ج = تمايز المخططات العقلية يؤدي إلى ظهور مخططات أحدث تتولّد من المخططات السابقة.

د = الإستيعاب المتبادل بين المخططات الجديدة والقديمة تتكامل فيما بينها وتجعلها تنطوي تحت نمط كلي عام.

هـ = القابلية للتكرار والتغيّر و التطوّر للمخططات الجديدة و القديمة يؤدي إلى إعادة الاندماج الوظيفي للمخططات العقلية.

وعليه ، يمكن القول أنّ المخططات العقلية هي نماذج من اللبنى التي يتكيّف من خلالها الفرد عقليا وينظّم بيئته ولا تتوقّف عن التغيّر وتتّجه إلى المزيد من المرونة والتفسير الصحيح للخبرات الجديدة المستدخلة .

---

1 : شفيق فلاح حسان : أساسيات علم النفس التطوري . مكتبة الرائد العلمية ، عمان ،الأردن 1989 .ص .353

2 : سيد محمد غنيم : النمو العقلي عند الطفل والمراهق في نظرية بياجيه. حوليات كلية الآداب بجامعة عين الشمس.المجلد13. مطبعة جامعة عين الشمس . مصر .1973. ص 137.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

5 = العمليات العقلية المعرفية

يرى بياجي أنّ العمل
الأعلى للنمو العقلي المعرفي ، وكلّ التغيرات التي تحدث خلال المرحلتين الأوّليتين للنمو العقلي المعرفي المتمثّل في المرحلة الحسية ــ الحركية ومرحلة ما قبل العمليات ما هي إلاّ تحضير الطفل للدخول إلى العمليات العقلية المعرفية هذه القدرة التي يمتلكها الكبار دون الصغار .

يرى **بياجي** و **أنهلدر** أنّ العمليات هي أعمال قابلة للإستدخال و المعكوسية ويمكن تنسيقها في أنظمة وهي مشتركة بين جميع الأفراد ذوي المستوى العقلي الواحد.

ويعرف فلافل FLAVELL العمليّة بأنها :" هي أيّ عمل أو تصوّر ذهني يكون جزءا لا يتجزأ أو متكاملا مع شبكة من الأعمال المترابطة ".

وعليه يمكن القول أنّ العمليات العقلية المعرفية هي أفعال تتّصف بكونها أستدخلت وتكاملت مع غيرها من العمليات لتكون نظاما عاما قابلة للعكس و الملاحظة والقياس وأنّها متناسقة ومتكاملة مع بعضها البعض.

ويحدد **بياجي** بعض الخصائص للعمليات العقلية المعرفية تحصر فيما يلي:

أ = العملية فعل تمّ تمثّله في العقل وتمكّن من التعميم والتجريد والتطبيق.

ب = يفترض في العملية الافتراض.

ج = العملية فعل يمكن عكسه أي القدرة على القابلية على المعكوسية.

د = العملية أصلا هي جزء من بنية أو نظام أكبر من العمليات التي تتجمّع في أنساق متكاملة ومنظّمة يسميها بياجي بالبنى الكلية.

نستنتج من ما سبق أنّ العمليات العقلية المعرفية لا تحدث بمعزل عن بعضها البعض ، وإنّما تتجمّع في أنظمة وأنساق موحّدة ، وخلال هذه الأنظمة يمكن ربط كلّ عمليّة جديدة بعمليّة قائمة فعلا بحيث تكون كلّ منهما جزءا لا يتجزأ من نظام مترابط من العمليات.

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الفصل الثاني

مراحل التطور المعرفي

عند بياجي

تمهيد

* نظرية بياجي في التطور المعرفي

ـــ مراحل التطور المعرفي

أولا: المرحلة الحسية الحركية

ثانيا: مرحلة ما قبل العمليات

ثالثا: مرحلة العمليات المادية

رابعا : مرحلة العمليات المجردة

البياجيون الجدد.

* نظرية جيروم برونر في التطور المعرفي

– أهمية اللغة في نظرية برونر في التطور المعرفي

* نظرية هنري فالون

ـــ أبعاد التغير في التفكير و النمو المعرفي

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

مراحل التطور الم

تمهيد

سنتناول في هذا الفصل بعض النظريات التي عالجت النمو المعرفي من جانب اللغة أو التفكير أو المعرفة... وذلك بالتطرق إلى بعض النظريات كنظرية جان بياجي وبعض الآراء للبياجيين الجدد و نظرية كل من جيروم برونر و هنري فالون.

نظرية بياجي (1896 ــ 1980) في التطور المعرفي

لايمكن أن يجرى أي بحث أو دراسة عن التطوّر المعرفي دون التعرض لنظرية جان بياجيه ، وتقع هذه النظرية في نواة الإفتراض القائل بأنّ التطوّر المعرفي ينتج مما يقوم به الطفل من أفعال تتحوّل هذه الأفعال الواضحة إلى صوّر ذاتية داخلية تسمى التفكير . وأنّ جذور هذه الأفكار موجودة في الإتّصال الفيزيائي الفعلي بالبيئة.

تعتبر نظرية بياجي نظرية تفاعلية لكونها تنظر إلى إكتساب المعرفة في كافة مراحل التطور على أنّها عمليّة مستمرة نشطة وأن الطفل يعدّل من سلوكه ويغيّره بناءا على عواقب ما يقوم به من أفعال . ويرى بياجيه أنّ هذا التفاعل المستمر والديناميكي بين الفرد و بيئته هو الأساس الضروري لكلّ أنواع السلوك الذكي للإنسان.

كما يرى بياجي أنّ السلوك المعرفي الذي يقوم به الطفل يساعده في التكيّف مع بيئته ، وأنّ هذا السلوك التكيّفي مبني على شكل من أشكال التنظيم الداخلي الذي يختلف بتغيّر عمر الطفل إلاّ أنّها تتوفّر عنده في أيّ مرحلة من مراحل النمو ــ تطوره ــ ولا يمكن أن يحدث نمو معرفي دون التنظيم الداخلي لأن من أبرز خصائصه أنّها تسعى دوما إلى التوازن (1). كما يرى أن الطفل يتطوّر معرفيا من خلال تفاعله مع البيئة وتحقيق التوازن ينتج عن إحدى العمليتين أو عن كليهما معا هما التمثل Assimilation و التلاؤم Accommodation (2). والتمثل / الاستيعاب هي عمليّة تكامل بنية من البنيات مع غيرها من البنيات السابقة. أما المواءمة فهي العملية الداخلية التي يتمّ بفضلها تعديل البنيات النفسيّة لتتكيّف مع الظروف الخارجية المستجدّة.

وبعبارة أخرى ، فإنّ التلاؤم هي عملية متمّمة للإستيعاب (التمثل) وهي تتضمّن

1: جان بياجيه : سيكولوجية الذكاء . ترجمة سيد محمد غنيم . دار المعارف القاهرة . الطبعة الأولى. 1978. ص 13.
2: PIAGET . J / la naissance de l' intelligence . DELAZCHAUX. 1963. P 10.

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

تغيير المفاهيم و الإستراتيجيات و الأفعال نـ
من عملية التمثل . وهذا يعني أنّ الطفل لا
بشكل سلبي في فكره ولكنّه يقوم بإعادة تنظيم أفكاره وتحسين مهاراته وتعديل إستراتيجياته بشكل مستمر.

ومن خلال نتائج تفاعل الطفل مع البيئة يكتشف أنّ بعض الفئات لا تناسب بعض المثيرات وأنّ هذه المثيرات لا يمكن تمثلها في الفئات الموجودة لديه فتحدث لديه حالة من عدم التوازن فيحاول إعتماد إستراتيجية تكيّفية جديدة، وأنّ نتيجة هذه الإستراتيجية ليس التوصّل إلى حالة من التوازن فقط بل الحصول على مزيد من التطوّر المعرفي.

إنّ التغيرات التدريجية في البنية المعرفية قد تختلف في سرعة نموّها من طفل لآخر ، لكنّها تتّبع إتجاه ونسق واحد وترتيب وتغيّر تدريجي في الإستراتيجية التي ينظّم بها الأطفال معارفهم ومعلوماتهم ، ويمكن تمييزها في سلسلة من المراحل ، وتقوم هذه المراحل على جانبي من الحياة المعرفية .

1 = البنية **STRUCTURE** وهي كيفية تمثيل الطفل للعالم من حوله.

2 = العملية **OPERATION** وهي كيف يتعامل الطفل مع هذا التمثيل . وعليه فإن تسلسل المراحل يمثل تحسنا للبنية المعرفية مصحوبا بعمليات معرفية متطورة.

وعليه ، يمكن القول أنّ بياجيه ينظر للنمو كعملية تكيّف مستمر يخضع لمبدأ حفظ التوازن إضافة إلى التفاعل المستمر بين الإستيعاب و التلاؤم ومدى إنعكاساتها على البنية المعرفية للطفل خلال مراحل زمنية مختلفة متتالية ، في حين أن هذه المراحل أو المرحلة في منظور بياجي هي من المفاهيم الأساسيّة في النمو .

ويستخدم مفهوم المرحلة ليشير إلى مجموعة من الظواهر أو الأنماط السلوكية التي تقترن معا في أثناء حدوثها بحيث يمكن تصنيفها وإرجاعها إلى مرحلة معيّنة مميّزة عن غيرها من المراحل (1).

1: العناني حنان عبدالحميد : علم النفس التربوي.دار صفاء للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن .2001.ص 109.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

فالمرحلة تعرف إذا على أنّها منظومة من ال
بانتظام.

كما أنّ الإنتقال من مرحلة إلى أخرى ينطوي علـــى عمليـــة تكامـــل للسلوكات السابقة مع العناصر الجديدة، وينظر إلى عامل البيئة على أنّهـــا تســـرع عملية النمو إلا أنها لا تغيّر تسلسل المراحل (1).

أستخدم عدد من علماء النفس كبياجيه و برنر وفرويد و كولبرج وأريكسون مفهـــوم المرحلة في وصف جوانب النمو المعرفي، والنمو النفسي و النمو الأخلاقي والنمو الإجتماعي إلاّ أنّ بياجيه و برونر من أهم العلماء من أستخدما مفهوم المرحلة فـــي دراسة النمو العقلي المعرفي على الرغم من إختلاف نظـــرة كـــل منهمـــا لتعاقـــب المراحل في أثناء هذا النمو.

يعدّ بياجيه أفضل من قدّم نظرية متكاملة في النمو العقلي المعرفي على أساس فكرة المراحل . فحددّ بياجيه أربع (2) مراحل رئيسيّة للنمو العقلي المعرفـــي من خلال التغيّرات التي تحدث في فترات معيّنة من العمـــر. وأنّ النمـــو العقلـــي المعرفي أو نمو الذكاء أو نمو التفكير يمر بهذه المراحل ، وهي مراحل ثابتة يمـــر بها كل الأطفال . كما أنّها منظّمة ومتعاقبة من الطفولة إلى المراهقة ، وكل مرحلة تمهد السبيل لظهور المرحلة التي تليها ، وتتكوّن في الوقت ذاته على أســـاس مـــن معطيات المرحلة التي سبقتها ، ويعمل التفكير في كل مرحلة من المراحل بصـــورة مختلفة عن المراحل السابقة أو التالية . وأن طريقة الإنتقال من مرحلة إلى أخرى لا تحدث فجأة بل بطريقة تدريجية متناسقة ومتكاملة.

---

1 : عدس عبدالرحمن : المدخل إلى علم النفس . دار الفكر عمان ، الأردن . الطبعة الخمسة. 1998 .ص. 100.
2 : جان بياجيه : سيكولوجية الذكاء . ترجمة سيد محمد غنيم . دار المعرفة. القاهرة. مصر. الطبعة الأولى. 1978. ص 189.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

مراحل التطور المعرفي

يرى بياجي أنّ هناك أربعة مر[illegible] في سلوك الطفل المعرفي، والمراحل الأربعة هي: المرحلة الحسية / الحركية، ومرحلة مل قبل العمليات ، ومرحلة العمليات المادية ، ومرحلة العمليات المجردة . وتشكل هذه المراحل الأربعة في نظرية بياجيه مجريات التطور المعرفي. وقبل التحدث عن هذه المراحل بالتفصيل يجب التّنويه إلى الإعتبارات الأربعة الأساسية التي تبناها بياجيه للوقوف على مفهوم المرحلة لديه وهي:

1 = تتكوّن كل مرحلة من المراحل الأربع من فترة تشكل وفترة تحضير والإنجاز ، تتميّز بالتنظيم المطرد للعمليات العقلية في المرحلة المعيّنة . كما تكون نقطة إنطلاق لتشكّل المرحلة الموالية.

2 = كل مرحلة من المراحل الأربع تتكون في الوقت نفسه من فترة تحقيق أهداف تلك المرحلة ونقطة البداية للمرحلة التي تليها لكون المراحل متداخلة فيما بينها.

3 = إنّ ترتيب ظهور المراحل الأربع ثابت لا يتغيّر إلاّ أنّ الأطفال يختلفون في سنوات دخولهم هذه المراحل حسب تأثير الدوافع والتدريب و الثقافة.

4 = المراحل الأربعة متكاملة فيما بينها ، بمعنى أن البنى السابقة تصبح جزءا لا يتجزأ من البنى اللاحقة ، والمراحل اللاحقة تحتوي ما قبلها (1).

وعليه ، وبعد الإشارة إلى الإعتبارات الأساسية التي حدّدها بياجيه لفهم مراحل النمو العقلي المعرفي يأتي عرض المراحل التي يشهدها النمو المعرفي ونورد السمات الخاصة بكلّ منها في تطور التركيبية الذهنيّة والبنية المعرفية والبنية النفسية للطفل.

أولا : المرحلة الحسية ــ الحركية Sensory Motor Stage :

تبدأ هذه المرحلة من التطور المعرفي من الولادة وحتى نهاية السنة الثانية من العمر، وفي هذه المرحلة يمثّل الطفل العالم المحيط به عن طريق العمليات الحس-الحركية (1)

---

1 : عدس عبدالرحمن : المدخل إلى علم النفس. دار الفكر ، عمان ، الأردن . . الطبعة الخامسة .2001. ص 166.
2 : يعقوب نشوان : الجديد في تعليم العلوم .دار الفرقان ، عمان . الطبعة الثالثة . 1988. ص 54.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

آلية كالرؤية والسمع و القبض والمص ولكر
الطفل يمكنه من إبدال المنعكسات بأفعال إر
وينصب تفكيره هنا على الأشياء المحسوسة وما يغيب عن حواسه يكون غائبا عن تفكيره.

وتنتهي هذه المرحلة عندما يستطيع الطفل تكوين صورة عقلية ويفكّر في الأشـياء حتى وإن لم تكن موجودة في دائرة حواسه أو يمكن القول في هذه المرحلة تتزايـد قدرة الطفل على التحكّم في حركات جسمه ويتعلّم أن ينسق بين المعلومات الحسيّة.

قسّم بياجيه هذه المرحلة إلى ست فترات فرعية وهي كالتالي:

1 = <u>المرحلة الإنعكاسية:</u>

يرى بياجيه أنها تشمل الشهر الأول من حياة الطفل وفيها يقتصر نشـاط الطفل على الطابع الآلي المحض تظهر في السلوك المنعكس عند الطفل كالمص و المسك ، ونتيجة للممارسة تتعجّل هذه البنى الإنعكاسية .

2 = <u>مرحلة الإستجابات الدائرية الأولية :</u>

تبدأ هذه المرحلة من نهاية الشهر الأول إلى غاية الشهر الرابع فتصـدر عـن الطفل إستجابات منعكسة بشكل نمطي متكرّر (دائري) فتخرجه شيئا فشيئا مـن الآليـة، ذلك لأن الطفل ينتقل من المص الذي يكون بدافع فطري (الجوع) إلى مص أصـبعه أو أشياء أخرى . ومن الملاحظ أنّ الطفل لا يحاول أن يوقع أفعالا واضحة على البيئة فـي هذه المرحلة بل يكتفي بتكرار إستجابة منعكسة معينة ، إذ تنسق حركـة اليـدين مـع العينين وينجح الطفل في الوصول إلى الأشياء و إمساكها . كما يصبح قـادرا علـى أن يلتفت إلى مصدر الصوت.

3 = <u>مرحلة الإستجابات الدائرية الثانوية :</u>

تبدأ هذه المرحلة من بداية الشهر الخامس إلى الشهر السـابع مـن العمـر، ويستجيب الأطفال في هذه المرحلة لمثيرات تقع خارج نطاق أجسامهم. كما يبدأ الطفـل بتوقّع نتائج أعماله فمثلا يمكن أن يدفع برجله حتى يحرك لعبة متدلية من سقف السرير أو يحرك لعبة لتحدث صوتا. كذلك تشكل هذه المرحلة بداية تطور التنسيق بـين إسـتجابات متعدّدة كأن ينظر الطفل لشيء ما ثم يمسكه ثم يضعه في فمه بترتيب نمطي متتابع. وبهذا فإن الطفل يبدأ بالإهتمام بموضوعات العالم الخارجي.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

يبدو أنّ الطفل خلال هذه المرحلة يحقّق في إلى إستعمال الخبرات الحاصلة وممارستها على

4 = مرحلة تنظيم الإستجابات الدائرية الثانوية :

تمتد هذه المرحلة من الشهر الثامن إلى الشهر الثاني عشر من العمر فتتميّز بقدرة الطفل على حل مشكلات بسيطة ، وهو طور تنسيق الحركات والبنى الثانوية وتطبيقاتها على المواقف الجديدة ، وهنا يظهر التوافق بين الإستجابات و التلاؤم وتدخل الفعالية نسبيّا في سلوك الطفل وتصبح مساهمته أكثر قصدا . وتجدر الإشارة إلى القول أنّ الطفل أصبحت له القدرة على بقاء الأشياء في مخيّلته حتى بعد أن يختفي الشيء نفسه من أمامه ، ويبدأ باستعمال وسائل مناسبة للوصول إلى غاياته فهو يبحث عن الشيء المخبىء بوسائل مفيدة .

5 = مرحلة الإستجابات الدائرية الثلاثية :

تبدأ هذه المرحلة من الشهر الثالث عشر إلى الشهر الثامن عشر ، وفي هذه المرحلة يتعلّم الطفل طرقا جديدة في حل المشكلات القديمة عن طريق إستخدام المحاولة و الخطأ وتجربة إستجابات جديدة ، وتتطوّر ظاهرة بقاء الأشياء في هذه المرحلة تطوّرا حاسما . كما يلجأ الطفل إلى التجريب والإكتشاف و التعديل والتنويع في سلوكه ، فهو يسقط الأشياء ليراها تقع محدثة صوتا معينا فهنا الفعل يشمل تخطيطات الإمساك والاطلاق و التخطيط البصري لمراقبة الشيء والتخطيط السمعي له عندما يضرب الأرض.

6 = مرحلة التجمعات العقلية :

تبدأ من الشهر الثامن عشر و تنتهي حوالي السنة الثانية من العمر، ومن أبرز المظاهر المعرفية المميّزة لهذه المرحلة تطوّر نظام بسيط من التمثيل عند الطفل. ومن الأدلّة التي تؤكّد وجود هذا التمثيل البسيط ظهور ما يسميه بياجيه التقليد المؤجل والذي يلاحظ عند طفل هذه المرحلة . فالتقليد الفوري لا يتضمّن أي تمثيل داخلي أما إذا ما تأخّر فيدل على وجود عنصر من التمثيل واستدلّ بياجيه عن هذه الظاهرة على أنّ الأطفال يمثلون العالم الذي يعيشون فيه في بداية الأمر ليس بالكلمات وإنّما على شكل صور ، وهذا ما يتوافق مع نظرة بر ونر **BRUNER**

---

1 : غسان يعقوب : تطور الطفل عند بياجيه . دار الكتاب اللبناني . 1980 . ص 75 .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

في أنّ التمثيل يتحرّكمن الشكل الحركي الحـ
إنّ هذا التحوّل في التمثيل من شكل يعتمد عـ
التمثيل البصري للأشياء غير الموجودة ليشير إلى الإنتقال من الأفعـال الحركيـة الظاهرة إلى التفكير الرمزي غير الظاهر. وباختصار تنتهي هذه المرحلة بظهـور درجة بسيطة من التذكّر و التخطيط و التخيّل ممهدة السبيل بذلك إلى ظهور الأنماط الأعلى من التفكير (1).

نستنتج أنّ النمو العقلي المعرفي خلال هـذه المرحلـة يتميّـز بخصائص يمكن حصرها فيما يلي :

يحدث التفكير عبر الأفعال المنعكسة إستنادا على الأعضاء الحسيّة، وأنّ الـذكاء لا يتعدى الأشياء الموجودة في حيّز إدراكه ولا يتضمن تمثيلات أو صور عقلية . كما تتمحور أهداف الطفل فيما يشبع حاجاته الأوليّة ومتمركزا حول ذاته ثمّ يبدأ الطفـل في إبتكار أنماط جديدة من السلوك فيتحوّل تفكيره نحو التمثيلات العقليـة الداخليـة وهذا بفضل عامل اللّغة ثم تتطوّر لديه في نهاية هذه المرحلة فكرة ثبات الأشياء وبقائها.

ثانيا : مرحلة ما قبل العمليات: تسمى هذه المرحلة بمرحلة ما قبل العمليات لعـدم تطوّر العمليات العقلية المنطقية أو قوانين التفكير لدى الطفل. وتمتد هذه المرحلة من بداية السنة الثانية (2) إلى السنة السابعة (7) من العمر وتتّصف بنمو التمثيلات العقلية الداخلية واستخدام الصور العقلية الداخلية والرموز ويتطوّر مفهوم بقاء الأشياء على الرغم من غيابها عن الحواس (2).

كما أنّ في هذه المرحلة يظهر عامل اللّغة الذي يساهم في نمو تفكير الطفل وتمكينه من التعبير عن حاجاته ومشاعره وأفكاره وتساعده على التصوّر الذهني والتفاعل مع الآخرين والقدرة على الفهم والتفكير والتخيّل لكن مع ذلك يبقى تفكير الطفل مرهونا بخبراته المباشرة ومتمركزا حول ذاته فهو لا يعي وجهات نظر الآخرين ولا يعتقد بوجودها، وتكون قدرته محدودة نتيجة للعوامل التالية:

أ = **المادية و التجسيد:** لا يستطيع الطفل التعامل إلاّ مع الماديات الموجودة في مجاله الحيوي .

---

1 :عدس عبدالرحمن : أسس علم النفس التربوي . دار الفكر للطباعة والنشر و التوزيع . عمان ، الأردن . 2001 .ص 168.
2 : قماطي يوسف : نمو الطفل المعرفي و اللغوي . الأهلية للنشر و التوزيع ، عمان ،الأردن . 2000. ص 208.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ب = الإنقلابية : إنّ الطفل غير قادر على تصور وضع آخر لها .

ج = التمركز حول الذات: يعتقد الطفل أنّ كلّ إنسان ينظر إلى العالم من خلال عينيه ، وما يحس به يحس به كلّ إنسان آخر .

د = التركيز: لا يمكن للطفل أن ينتبه إلى أكثر من بعد واحد في موقف ما وفي آن واحد.

و = الحالة مقابل التحولات : إنّ طفل هذه المرحلة يركّز إنتباهه على حالة الأشياء كما يراها ولا يركز على العمليات التي أنتجت تلك الحالات .

ز = التفكير التصاعدي

يقسم بياجيه مرحلة ما قبل العمليات إلى طورين متميّزين فيسمي **الطور الأول** بطور ما قبل العمليات يمتد من (2 ــ 4) سنوات **والطور الثاني** بالطور الحدسي يمتد من (4 ــ 7) سنوات.

1 = <u>طور ما قبل العمليات (المفاهيم)</u>: يتميّز بتطور مهارات التمثيل التي يكون الطفل قد أرسى قواعدها في المرحلة السابقة ، فطفل هذا الطور يستخدم مثيرا واحدا كإستخدامه كلمة واحدة لتمثّل الأشياء والأفراد في عالمه . كما أن الطفل في هذا الطور يبدأ باستخدام اللّغة كوسيلة أساسية لتمثيل العالم من حوله ، وهي مهارة تتزايد بشكل ثابت ويتطوّر معرفيا ويظهر ما يعرف بالتمركز حول الذات . كما تظهر بدايات بسيطة للمفاهيم.

يرى بياجيه أنّ تفكير الطفل في مرحلة ما قبل العمليات يتضمّن كثيرا من عمليات التمثل بينما يكون نصيبه من التلاؤم قليل. فالطفل في هذا الطور لا يشعر بحاجة كبيرة إلى ملاءمة أفكاره مع العالم الخارجي وذلك لأنه يعتبر نفسه الحاكم الوحيد لما يقوم به من تصرفات . كما أن طفل هذه المرحلة يستطيع أن يصنّف الأشياء حسب مظهر واحد أو صفة واحدة.

2 = <u>الطور الحدسي</u>:

تبدأ من سن الرابعة (4) إلى السابعة (7) من العمر وفيها يتمّ التخلّي عن إستخدام الرموز كبدائل للأشياء ويبدأ توظيفها كإشارات دالة عليها بفضل اللّغة كنسق رمزي معبّر عن الأشياء مساعد على التصور. كما يلاحظ توسّع النسق الإجتماعي

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

للطفل واندماجه فيه . كما يستطيع الطفل في
الأكثر صعوبة حدسا أي من دون قاعدة يع
يفعله وتسيطر عليه الأحكام الإدراكية ، وفي هذا الطور يبدأ الوعي التدريجي بثبات الخصائص أي الإحتفاظ .

وهكذا وعلى الرغم من كل هذا التطوّر الذي مسّ البنية الذهنية للطفل إلاّ أنّ تفكيره لا يتعدى طابعه اللاّمنطقي رغم النمو اللّغوي والإندماج الإجتماعي فيبقى الطفل عاجزا عن البرهنة وإقناع الآخرين بما يقول أو يريد، فهو يؤكد ولا يحاول إثبات ذلك منطقيا . وهذا ما يعرف بالتفكير الحدسي وأنّ الطفل يعرف الأشياء عن طريق الإستعمال فمثلا الكرسي للجلوس...(1).

نستنتج من ما سبق أنّ هذا الطور يتميّز بخصائص في أنّ الطفل يتمركز حول ذاته ويضفي الحياة على الأشياء كالطول و الوزن والحجم... كما يعجز تفكيره عن التفكير في أكثر من بعد . كما يظهر عامل اللّغة وما له من تأثيرات إيجابية على رصيده المعرفي وتمكينه من التعبير عن حاجاته وأفكاره ثم تكوين المفاهيم والرموز الدالة وأخيرا يتطوّر إدراكه البصري و التفكير المنطقي.

ثالثا = مرحلة العمليات المادية

تمتد هذه المرحلة من السنة السابع (7) وإلى غاية السنة الثانية عشر (12) من عمر الطفل.

عندما يصل الأطفال إلى سن السابعة فإنهم يصلون إلى مرحلة من التطوّر المعرفي يسميها بياجيه مرحلة العمليات المادية ، وهي إستراتيجيات جديدة يستخدمها الطفل في التجميع والتصنيف وتكون بداية التفكير العملي عنده . كما يستطيع الطفل القيام بعمليات عقلية تسعفه في القدرة على التصنيف وتكوين المفاهيم واستخدامها. كما يظهر في هذه المرحلة مفهوم البقاء (بقاء الكمية و الوزن و الحجم و العدد والطول) بالغرم من التحولات الطارئة عليها. وفي هذه المرحلة يتطور التفكير الإجرائي حيث يبدأ الطفل بربط الظواهر بأسبابهاالواقعية وهذا لا يمكن قبل السنة التاسعة (2).

---

1 : غسان يعقوب : تطور الطفل عند بياجي . دار الكتاب اللبناني .1980.ص 81.

2 : غسان يعقوب : تطور الطفل عند بياجيه . دار الكتاب اللبناني . 1980. ص 83 ــ 87.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

يرى بياجي أنّ هذه المرحلة خير
وجود ما يسمى بالبنى المعرفية أو التراكيب
المرحلة عن سابقتها بأن الطفل الذي كان يحل المشكلات باستخدام الإستجابات الحركية الظاهرة فقط فيصبح في هذه المرحلة قادرا على حل هذه المشكلة حلا داخليا ، ومن أبرز خصائص هذا التفكير الداخلي تضمنه لخاصية تسمى القدرة على عكس الحوادث التي تمكّن الطفل من إتمام عملية عقلية معيّنة بداخله ثم يظهر عكس هذه العملية تماما على شكل سلوك غير ظاهر (1) إضافة إلى العمليات العقلية المعرفية الأخرى العمليات الحسابية الأربع ، والتصنيف و التذكر ، التركيب أوالتسلسل ، والمقارنة و الربط و الاحتفاظ والثبات و التجميع ، والتحليل و التركيب ، والقابلية للعكس أو المعكوسية و التعميم .

أمّا من حيث السلوك فيتناقص التمركز حول الذات ويصبح الطفل قادرا على المناقشة والفهم والحوار مع الغير وله القدرة على التواصل بكفاءة وإدراك الأدوار الاجتماعية للأب و الأم والجد والأخ...(2).

يرى بياجيه أنّ هذه المرحلة تقريبية وتختلف من طفل لآخر طبقا للعوامل التكوينية والبيئية و الثقافية الأمر الذي يوجد فرقا بين الأطفال . والتطور المعرفي بين الأطفال يكون محكوما بالتفاعل بين ما لدى التلاميذ من خبرات ومثيرات بيئية (3).

نستنتج أنّ هذه المرحلة تتميّز بنمو عقلي معرفي يتمثّل في الخصائص التالية:

تصبح لدى الطفل القدرة على التفكير والإنتقال من اللّغة المتمركزة حول الذات إلى اللّغة ذات الطابع الإجتماعي. كما يتطوّر مفهوم الإحتفاظ في العدد والطول والمسافة والوزن والحجم. كما تنمو لدى الطفل القدرة على القيّام بالعمليات العقلية المعرفية المعكوسة . وتصبح اللّغة عند الطفل أداة للتفكير والإتّصال معا ويتدرج في نمو المفاهيم لديه بصفة عامة.

---

1 : شفيق فلاح حسان : أساسيات علم النفس التطوري (مرجع سابق) . ص 358 ــ 358

2 : اسماعيل محمد : الطفل من الحمل إلى الرشد . الجزء الأول . دار القلم ، الكويت . 1989. ص 36.

3: أ.أ. لوبلينسكايا : علم نفس الطفل. ترجمة بدرالدين عامود و علي منصور .وزارة الثقافة والإرشاد القومي .دمشق.الطبعة الأولى .1981. ص 355.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

رابعا : مرحلة العمليات المجردة .

تمتد هذه المرحلة من سن ا
عشر (15) وتسمى هذه المرحلة بفترة العمليات المجرّدة أو الأساسية أو الشكلية لأن التعليمات و النشاطات العقلية في هذه الفترة تقترب كثيرا من تلك الملاحظة في المنطق الأساسي ، وتتميّز بقدرة الطفل على التفاعل بكفاءة مع الافتراضات اللفظية، وبالإعتماد القليل على الحوادث والأشياء الحقيقية الواقعية في حل المشكلات ، وبالقدرة على توليد كل النتائج المحتملة لحدث ما .

ويمكن القول أنّ في هذه المرحلة يستطيع معظم الأطفال وضع الفروض واختبارها عقليا من دون التعامل الفعلي مع الأشياء المحسوسة. كما يستطيع أن يتعامل مع المشكلات ويطور الإستراتيجيات لحلّها.

تعدّ هذه المرحلة مرحلة التحوّل المعرفي وبداية التفكير المنطقي أو المجرد أو الشكلي. كما أنّها مرحلة التغيّرات النمائية المعرفية النوعية ، ومرحلة العمليات العقلية ذات الدرجة العالية من التنظيم و الإتّزان المعرفي . ويعاد تنظيم العمليات العقلية بحيث تصبح أرقى مما كانت عليه، وتبلغ التراكيب و البنى العقلية أقصى درجة من الإتزّان في نهاية هذه المرحلة ويصل تفكير المراهق إلى تفكير الراشد (1).

وتتميّز هذه المرحلة بتفتّح المواهب وتمايز القدرات العقلية ، والميول الخاصة وأتّساع الأفق الفكري للمراهق . يقول بالنسكي PALINSKY في ذلك: " إنّ القدرات العقلية تتمايز تمايزا قويا خلال مرحلة المراهقة وقد تؤثر هذه القدرات في ميول الفرد ونمط حياته المهنيّة التي سيختارها في المستقبل " (2).

ويرى بياجي أنّ العمليات المجردة تنشأ من خلال التعاون مع الآخرين الأمر الذي يؤدي إلى تبادل وجهات النظر ومناقشة أسانيدها . وأنّ التعامل هو أوّل شكل من سلسلة أشكال السلوك المهمة بالنسبة لتكوين المنطق ونموه.

1: محمد عادل عبدالله : النمو المعرفي بين النظرية والتطبيق . الدار الشرقية ، القاهرة، مصر .1992. ص 334.
2 : أبو عطية سهام : مبادئ الإرشاد النفسي . دار القلم ، الكويت / 1988. ص 58.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

إنّ المراهق بعكس الطفل المحـ
باستعراض الإحتمالات و الإمكانيات الكثير
الخيالية.

أما من الناحية الإجتماعية تتميّز هذه المرحلة باكتساب قيّم جديدة تعود إلى التوازن الذي يحدث قرب نهايتها ، وهذا الإتّزان يراه بياجيه أنّه يؤدي إلى إنجازات نمائية متعددة في المجال الإجتماعي وتتمثل فيما يلي :

يصبح العالم الإجتماعي موجودا ذا قوانين وتنظيمات وقواعد ووظائف. كما يتلاشى التمركز حول الذات ويحل الإحساس بالمساوا محل الخضوع لهيمنة الكبار. وتشكل هذه الخصائص أساس النمو الخلقي والإجتماعي للفرد في هذه المرحلة (1).

يصبح المراهق قادرا على تصوّر ما هو ممكن وليس التقيّد بما هو محسوس أو واقع فقط كما هو الحال في مرحلة العمليات المحسوسة ، ومن ثـم يسـتطيع أن يستنبط العلاقات القائمة بين الأفكار و الأشياء من دون أن تدخل تلك الأشياء فـي الحقل البصري المباشر ، ويسود المنطق على تفكيـر المراهـق ويصـبح مولعـا بالفروض و القوانين وقادرا على التعامل بالرموز وعلى فهم النظريات و تطويرها وبالتالي يصبح قادرا على إدراك المفاهيم والأفكار المجردة في الرياضيات والعلوم وغيرها .

أكد بياجي (1958) أنّ المراهقين خلال مرحلة العمليات المجـردة يصـبح بمقدورهم أخذ وجهات نظر أو إعتبارات أخرى بديلة عمّا لـديهم حتـى عنـدما لا يتعاملون مع أشياء محسوسة ، وأكثر من ذلك الأفراد في مرحلة العمليات المجردة يحاولون وبطريقة هادفة تكوين صور عقلية منظمة عن الأوضاع التي يواجهنها .

نستنتج أن نظرية بياجي تعدّ من أهم النظريات التي حاولت أن تفسر النمو العقلي المعرفي عند الطفل إلاّ أنها تعرضت لبعض الانتقادات من طـرف العلمـاء والباحثين لكن رغم ذلك لا يقلّل من قيمة العمل التجريبي الضخم الذي قام به بياجيه.

كما يمكن القول أنّ نظرية بياجي أثارت بعض التساؤلات حول بعض المسائل:

1: عدس عبدالرحمن : أساسيات علم النفس التربوي (مرجع سابق).ص 103.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

أ = **مسألة الفروق الفردية:** فإنّ بياجي **لم** يهت
العقلي المعرفي بل أنصب إهتمامه على تتابع
بعض العلماء الأمريكيين يعتبرون مسألة الفروق الفردية مسألة جوهرية في النمو.

ب = **مسألة عالمية المراحل المعرفية:** ففي هذه القضية اختلفت **الأبحاث** العالمية عن ما افترضه بياجي ويرجع ذلك إلى نوع الدراسة الرسمية التي يتلقاها الطفل . كما أشارت بعض الدراسات إلى أنّ الأفراد في معظم الثقافات يظهرون العمليات العقلية المعرفية نفسها التي حددها بياجيه في مراحل النمو العقلي المعرفي المبكرة ، وأن هناك إختلافا كبيرا في الوصول إلى عمليات التفكير المجرد. كما أنّ لطبيعة المهمة (المشكلة) تأثيرا مباشرا على أداء الطفل.

ج = مسألة تسريع التطور المعرفي: يرى بعض العلماء أنه يمكن تسريع النمو المعرفي عند الطفل بسرعة أكبر مما كان يتوقعه بياجيه ، وذلك باستخدام برامج تدريبية مناسبة إلا أن الباحثين الأوروبيين يعارضون إستخدام برامج تدريبية خاصة من أجل تسريع التطور المعرفي . بينما يرى الباحثون الأمريكيون GELMAN 1969 إن البرامج التدريبية الخاصة من شأنها أن تسرّع في تقدم الطفل في مراحل التطور المختلفة (1).

وأظهرت الدراسة التي قامت بها الباحثة أمل الأحمد (1987) حول تعليم التجريد لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية قي سوريا فأسفرت على أنّ التعليم باستخدام طرائق تدريس مناسبة يؤدي إلى الزيادة في وتيرة النمو العقلي المعرفي وإلى نمو التفكير المجرد خاصة فيما بين الثامنة والتاسعة من العمر أي يؤدي إلى تغيير مضمون المرحلة العمرية والفترة الزمنية التي تستغرقها ومن ثم يؤثّر في الفترة الإنتقالية من مرحلة إلى أخرى ، وهذه النتيجة لا تتّفق مع وجهة نظر بياجيه حول العلاقة بين النمو العقلي المعرفي والتعليم ، فهو يرى أنّ التعلّم ــ بغض النظر عن مضمونه وطرائقه ــ لا يستطيع أن يغيّر من طبيعة النمو العقلي المعرفي تغييرا جوهريا ، وأنّ الأطفال غير قادرين على التجريد قبل بداية مرحلة المراهقة (2) .

1: شفيق فلاح حسان : أساسيات علم النفس التطوري (مرجع سابق). ص 363 ــ 365.
2 : أمل الأحمد : تعلم التجريد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في القطر العربي السوري بين سن الثامنة والتاسعة . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية . جامعة دمشق . 1987. ص 125 .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

البياجيون الجـــدد

سمي أتباع بياجي بهذا الاسم بإدخال بعض التعـــديلات علـــى نظرية بياجيه وحاولوا تعديل بعض جوانبها لكنّهم يتفقون على مبادئ ثلاث:

أ = يقبلون أفكار بياجيه حول مراحل النمو العقلي المعرفي.

ب = يعتمدون أسلوب بياجي في دراسة سلوك الطفل وتطوّر نموه العقلي المعرفي.

ج = يسلّمون لرأي بياجي أنّ النمو العقلي المعرفي يحدث من خلال عملية الموازنة.

إلاّ أنّ البعض منهم من زاد مرحلة خامسة عن المراحل التي وضعها بياجي للنمـــو العقلي المعرفي تأتي بعد مرحلة العمليات المجردة وسموها بمرحلة حل المشكلات أو بمرحلة التفكير ما بعد المجرد .

وترى بتريسيا آلن (1990) أنّ الأفراد في هذه المرحلة تصبح لهـــم القدرة على تحديد المشكلة أصلا ثم يقومون بتقديم الحلول المتعدّدة لهـــا بمواظبـــة وتصميم وعزيمة.

1 = جون فلآفل FLAVEL

يرى جون فلآفل ــ عالم نفس تطوري ــ أنّ الحـــالات العقليـــة والمتمثلة في التوقّع والعواطف و الرغبات والإعتقادات و المعرفة والتفكير... ترتبط مع بعضها بعضا، وأنّ ما يفهمه الأطفال حول العالم العقلي يعتمد علـــى مســـتوى العمر.

وقام فلآفل بدراسة على الأطفال من الولادة حتى سن الثامنة . ويرى أن الأطفال ما بين 3 و 5 أشهر ينظرون باهتمام إلى الغير والأجسام المحيطة بهم . بينما في سن ما بين 9 و 12 شهرا تتشكّل علاقة مثلثية بينه و بين المحيطين به والجســـم ثـــم يبـــدأ بتسميّة الأجسام في حين أنّ الأطفال ما بين السنة 2 و 3 من العمر تصبح لهم القدرة على فهم ثلاث حالات عقلية وهي:

ــ **التوقّع** : يدرك الطفل أنّ شخصا آخر يرى مـــا يكـــون أمـــام عينيـــه ولـــيس بالضرورة ما يستطيع الطفل أن يراه .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ــ **العواطف** : يصبح الطفل قادرا على التم

ــ **الرغبات** : تصبح بمقدور الطفل معرفة

الحصول عليه وإذا ما أخفق في ذلك فسيكون غير سعيد .

بينما خلال العمر ما بين 3 ــ 4 سنوات تنمو مبادئ التمثيل العقلي لدماغ الطفل ويتصرّف الطفل وفقا لهذه التمثيلات. ويرى أنّ طفل ما قبل المدرسة يتميّز تفكيره بنشاط وله قدرة التفكير حول أشياء موجودة أو غائبة أو متخيّلة.

كما أنّ أطفال ما قبل المدرسة يخطئون في تقدير كمية النشاط العقلي . كما لا يدركون أنّ الآخرين لهم أفكار وانشغالات في عقولهم ، ويكون لهم ضعف في التذكّر وغير قادرين على التذّكر بواسطة الإستدلال ويغلب عليهم الضعف في التأمل الذاتي .

يؤكد فلآفل على التعليم أنّه يساعد الأطفال على إدراك الإستراتيجيات العقلية والتأملات الذاتية ، ويصبح التفكير موضوعا للنقاش في المدرسة إذ بالمعلم يطلب منهم الإنتباه والتفكير .

2 = باسكال ليون (1990) PASCUAL LEONE :

يرى باسكال ليون أنّ نمو سعة الذاكرة هو السبب الرئيسي الذي يؤدي بالأطفال إلى إظهار أنماط تفكير مختلفة في المستويات العمرية المختلفة . ويرى أنّه كلما تقدمت سعة الذاكرة بتقدم العمر فإنّ الطفل يستطيع أ ن يتعامل مع كمية أكبر من المعلومات ومن ثم يحدث لديه النمو العقلي المعرفي . إذ يعتقد أنّ الإنتقال من مرحلة ما قبل العمليات إلى مرحلة العمليات المحسوسة يتطلّب كما كبيرا من المعلومات المخزّنة في ذاكرة الطفل ، وإذا لم يحدث تطور ونمو في السعة العقلية فإنّ الإنتقال من مرحلة نمائية لأخرى لن يحدث . وهكذا فإنّ السعة العقلية ونموّها يعدان مدخلين بديلين لتفسير وتوضيح النمو العقلي المعرفي عند باسكال (1).

---

1 : أبو جادو صالح محمد علي : علم النفس التربوي .كلية العلوم التربوية ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن .1999. ص 99.

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

3 ـ كيـــــس CASE 1988 :

يرى كيس أنّ الذاكرة ليست وحدها العامل الحاسم في تحديد نوعيّـــة تفكير الأطفال. ويعتقد أنّ كلّ مرحلة نموية لدى الطفل تتطلّب مســـتويات أكثـــر تعقيدا من التكامل في العمليات الأساسية نفسها وهذا عكس ما يراه بياجيه إذ يعتقد أنّ كل مرحلة تتضمن أنماط تفكير تختلف تماما عن المرحلة التي سبقتها.

بينما يعتقد كيس أنّ الأطفال يقومون بإجراء معالجة نشـــطة وفاعلة للمعلومات ونقلها باستخدام بنية مفاهيمية مركزية وشبكة من المفاهيم التـــي تسمح لهم بحل المشكلات وتطوير أبنيّة جديدة للتعامل مع مواقف أكثر تعقيدا.

ويمكن القول أنّ كيس خلص إلى أنّ تطور النمو العقلي المعرفي عند الأطفال يمكن أن يختلف من ميدان لآخر، ويتأثر هـــذا النمـــو بخبـــرات الأطفـــال الإستطلاعية وبحل المشكلات.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

نظرية جيروم برونر في التطور المعرفي

يرى برونر (1966) أنّ التـ... مراحل تختلف فيما بينها من حيث نوع العمليات التي يستخدمها الأطفال في تكـوين تمثيلات عقلية للعالم ووصف أنواع التفكير الثلاثة التي ترافق هذه المراحـل بأنّهـا النمط العملي والنمط التصوري والنمط الرمزي.

عرفت نظرية برونر شهرة في أمريكا لإسـتخدامها المصـطلحات والطرق الأكثر تناسبا مع طريقة التفكير الأمريكية إضافة إلـى ربطهـا للتطـور المعرفي عند الأطفال بنظرية التعليم ، وأن الطفل يستمر في النمو مع أنماط التفكير الثلاث التالية :

1 = **<u>التفكير العملي</u>**: يعتبر كأوّل نمط من التفكير يتطوّر عند الطفل ويتكـوّن عـن طريق ما يقوم به هؤلاء الأطفال من أفعال نحو الأشياء. إنّ سلوك الطفل الحركـي يقوده إلى تمثيل العالم الخارجي تمثيلا حركيا وما يقوم به الطفل من أفعال نحو شيء ما هو تماما فكرته عن ذ

لك الشيء ومن الخبرات اليوميّة عند الطفل التي تقوده إلى التمثيل العملي كاللّمس و التذوق وتحريك الأشياء...

يرى برونر أنّ تعرف الطفل على الأشياء و الحوادث يكون في ضـوء مـا يفعله لهذه الأشياء والحوادث، فيلاحظ أنّ الطفل يفهم بيئته من خلال ما يفعله في هذه البيئة.

2 = **<u>التفكير الصوري (التخيلي)</u>**: وهو شكل من أشكال التمثيل أكثر تقدما وتعقيـدا من التفكير العملي، ويتضمن أشكالا متعددة من التمثيلات الحسيّة والصور البصرية فيتمكّن من إستعادة الأشياء في غيابها . وأن الصورة تلخّص مقدارا كبيرا من الفعل أو الحدث.

إنّ توفر الص

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ورة الذهنية للطفل إلى جانب ميله الفطري
تسمح في سن الثانية و الثالثة بالتنبؤ البسيط
حادثة معينة.

3 = **التفكير الرمزي:** يرى برونر أنّ هذا النمط من التفكير يتزايد مع تطور اللّغة وتعقدها عند الطفل في سن الخامسة أو السادسة ، فتأخذ الكلمات تحل محل الأشياء تدريجيا التي تمثّلها والتي لا تكون موجودة .

كما أنّ طفل هذه المرحلة يفكر بطرق متنوعة ومرنة أكثر من الطفل الذي ما زال في إحدى المرحلتين السابقتين من التطور المعرفي ، إضافة إلى أنّ كميّة المعلومات التي تخزن أو تسترجع من أنظمة اللّغة والرموز عند الطفل تكون هائلة جدا . ومن خصائص هذا النمط من التفكير أنّه يلخص كثيرا من المعلومات على شكل رموز بسيطة. ويستخدم الطفل اللّغة في محاكمة الأمور والتفكير فيها وحل المشكلات التي تواجهه . كما أنه يصبح التفكير الرمزي مع تقدم الطفل في العمر والخبرة هو النمط السائد و المسيطر على بقيّة الأنماط الأخرى (1).

أهميّة اللّغة في نظرية برونر في التطوّر المعرفي

إنّ الباحث في هذا المجال يجد أنّ مراحل التمثيل عند **برونر** توازي مراحل التطور المعرفي عند بياجي الحسية ــ الحركية والعمليات المادية و العمليات المجردة إلاّ أنّ جوهر الإختلاف بينهما يكمن في دور اللّغة في تطوّر التفكير والتطوّر المعرفي عند كل منهما . فيرى **بياجي** أنّ اللّغة والتفكير أمران مرتبطان معا ولكنّهما نطاقان مختلفان ، وهو يعتقد أنّ تفكير الطفل يعتمد على نظام من المنطق الداخلي الذي يتطوّر كلّما نظّم الطفل خبراته وتكيّف معها . كما يعتقد أنّ الرموز عند الطفل تعتمد على الصور البصرية وعلى التقليد بينما تكون مهاراتهم اللّغوية ما تزال بسيطة جدا وبدائية.أما **برونر** فيعتقد أنّ الفكر ما هو إلاّ لغة داخلية وأنّ قواعد اللّغة النحوية وليس قواعد المنطق هي التي يمكن أن تستخدم في تفسير إتقان الأطفال للمهارات المعرفية المختلفة كظاهرة الإحتفاظ...

---

1 : شفيق فلاح حسان : أساسيات علم النفس التطوري (مرجع سابق) . ص 366 ــ 369.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ويقول **برونر** أن بياجي ينظر إلى التطوّر ا
طريقة عملية داخلية للأشكال المنطقية حين
حركي في البداية حتى يستخدم بشكل رمزي وعندها لا يعود العمل المادي ضروريا للتفكير. في حين أنه يرى ــ برونر ــ أنّ التطور المعرفي ينمو في ضوء المظاهر التكنولوجية التي يحصل عليها الطفل من ثقافته وأنّ أكثر هذه المظاهر فعالية هي اللّغة.

كما يعتقد برونر بضرورة التدخل في خبرات الأطفال من أجل تسريعها أو مساعدتها في الظهور(1). وهو بذلك يختلف عن بياجيه في تقديره لأثر بعض البيئات في تسريع أو إيقاف سلسلة التطور المعرفي . كما يختلف برونر عن بياجي فهذا الأخير الذي يترك الأطفال يكتشفون الأشياء و الأحداث من خلال خبراتهم الخاصة.

نستنتج مما سبق أنّ برونر ركّز على تعلّم الطفل واحتكاكه مع الأشياء، وأنّ المهمة الرئيسية للمدرسة هو تمكين الطفل من تنمية قواه وطبع قدراته العقلية بطابع الجدة و الحداثة وهذا إستنادا على الأفكار السائدة في أمريكا والجاعلة أنّ التعليم تابعا للنمو . كما نجد أنّ برونر خصّص جملة من الخصائص التي يمتاز بها النمو العقلي المعرفي عند الطفل وحصرها فيما يلي :

1 = إنّ النمو العقلي يجعل قدرات الطفل تزداد حجما و نوعا ، وتمكينه من التحكّم في إستجاباته وتكييفها مع مختلف المؤثرات و المنبهات الخارجية .

2 = ظهور القدرة على إستدخال الأحداث الخارجية المادية في التركيب العقلي للطفل بصورة تدريجية والتمكّن من التعميم.

3 = زيادة القدرة لدى الطفل في إستخدام الكلمات والرموز والصور الفعلية للأشياء حتى في غيابها.

4 = إنّ النمو العقلي المعرفي يعتمد أساسا على التفاعل بين الطفل و المربي سواء كان أما أو مربية أو معلّما.

5 = إنّ نشاط الطفل الدائم و المستمر وتنظيم الخبرات المتنوعة يمكنانه من معالجة متغيّرات عديدة في آن واحد.

1: BRUNER . J : Toward a theory of Istruction . Cambridge Mass Harvard University Press . 1966. P 124

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

وواضح من خلال هذه الخصية أنّ برونر يعار
مرحلة ما قبل المدرسة غير قادرين على التفاع
6 = يسهل التعلّم باستخدام اللّغة باعتبارها وسيلة التبادل و التفاعل مع الآخرين وكأداة يستطيع بها المتعلّم التكيف مع بيئته.

إنّ التفاعل القائم بين الطفل وزملائه يترك آثارا معرفية وانفعالية . فالطفل في هذه الحالة يتلقى معلومات حول كيفية تفكير الآخرين وهذا يساعده في التعبير بوضوح عن آرائه وأفكاره.

يؤكّد برونر على أنّ النمو العقلي المعرفي يتمّ باستقلالية إستجابة الطفل من طبيعة المثير وبالقدرة على توقع نتائج في ضوء معطيات معينة . كما أنّه يعوّل كثيرا على اللّغة في تطوير الإمكانيات العقلية المعرفية لدى الأطفال.

وفي هذا السياق يقول: " أني أعطي اللّغة مكانا أساسيا عند دراسة طبيعة المعرفة وأنّ اللّغة تساعد على نمو التفكير. فبمساعدة اللّغة ينظّم الطفل إدراكه للعالم المحيط به، ويشكّل نموذج هذا العالم ويستبقيه في ذاكرته ويستخدمه في المواقع العلمية ويعود القصور في النمو العقلي المعرفي بالدرجة الأولى أنّ الطفل لم تكن لديه في طفولته الأولى الإمكانيات الكافية لأن يتعلّم أو يساهم في حوار أو أن يسترجع ما سمعه ويستخدم الكلام كوسيلة للتفكير " (1).

وهذا ما لاحظه برونر عند تطبيقه لإختبارات بياجيه على أطفال من بيئات ثقافية متفاوتة . فقد أسفرت النتائج على أنّ أطفال داكار (السنغال) أخفقوا حتى البالغين سن الثانية عشر من العمر في حل المسائل ، وأرجع برونر ذلك الإخفاق إلى تدني المستوى العقلي المعرفي عند هؤلاء الأطفال ، وكذا قبائل الإسكيمو الفقر الذي تعاني منه لغتهم وضعف معاشرتهم للكبار عن طريق اللّغة (2).

وعليه، يمكن القول أنّ برونر يعتبر الكلام أداة تعتمد عليها الوظائف النفسية العليا كالتفكير المنطقي والذاكرة الإرادية والمعنوية.

تؤكد دراسات برادلي **و كولد ويلي** ما ذهب إليه برونر فتوصلا بفضل إستخدام

1 : جيروم بلرونر : عملية التربية أو نحو تربية سليمة . ترجمة سامي عاشور . مكتبة النهضة المصرية . ص 122.
2 : نفس المرجع . ص 130.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

مقياس الفوارق المنزلية ، أنّ الأطفال المنح
و الملائمة للنمو العقلي المعرفي يحصلون
تتزايد على مدى السنوات الثلاث الأولى من حياتهم . هذا في حين أنّ الأطفال الذين يأتون من بيوت فقيرة في خبرات معيّنة بالذات يحصلون على درجات في الإختبارات العقلية تتناقص تدريجيا في نفس المدى"(1).

وعليه ، يمكن القول أنّ للبيئة المعاشة تأثير بصفة رئيسية على النمو المعرفي لدى الطفل إيجابا أو سلبا ، فإن كانت غنيّة بالمثيرات فتنمو معارف الطفل ، وإن كانت فقيرة لذلك فتؤثر سلبا عليه . وعلى هذا الأساس فإنّ التفاعل الاجتماعي يحتاج إلى لغة وكلام مما يرفع من مستوى الطفل المعرفي من التفكير العملي أو الحركي إلى المستويات الرمزية اللّفظية ، وهذا يساعد في تنمية قدراته المعرفية وتطويرها .

وعلى ضوء ذلك ينظر برونر إلى التعليم على أنّه عمليّة مستمرة توجّه النمو النفسي في جميع المراحل. فيقول: " إنّ تعليم المفاهيم العلمية حتى في أبسط أشكالها ، يجب أن لا يتبع المسار الطبيعي للنمو العقلي عند الأطفال بإنصياغ . فهو إذ يوفر له إمكانيات تقدّمه إلى الأمام ، إنّما يتمكّن من أن يجره وراءه " (2).

إنّ إرتقاء التفكير من مرحلة إلى مرحلة أخرى ومن الأفعال المادية إلى التفكير العملي / الحسي ومن ثمّ إلى التفكير الرمزي فالمنطقي فيتمّ في نظر برونر عن طريق إستعمال الفرد للوسائل والأدوات الثقافية الإجتماعية ، فالطفل إمّا أن يقوم بفعل مباشر ومشخّص مع الأشياء الخارجية أو يكوّن صورة عن هذه الأشياء أو يستعمل تعبيرات رمزية للدلالة عليها . ويتوقف الإنتقال من مستوى إلى آخر على مضمون التعليم وأساليبه ، وبقدر ما يهتم الكبار بتنظيم النشاط التربوي والتعليمي ويحرصون على توظيف معطيات الثقافة الإجتماعية ووضعها في خدمة الصغار على نحو مدروس ومبرمج يكون إستيعاب هؤلاء لها جيّدا وسريعا واعتمادهم عليها مؤشرا ذا قيمة علميّة وحضارية على نموّهم العقلي اللاحق (3).

---

1 : محمد عماد الدين اسماعيل : الأطفال مرآة المجتمع (النمو النفسي الاجتماعي للطفل) .عالم المعرفة . الكويت. الطبعة الأولى 1986 ص 88.
2 : جيروم برونر عملية التربية أونحو تربية سليمة (مرجع سابق) . ص 93 .
3 : نفس المرجع . ص ص 125 ــ 135 . .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

كما أنّ برونر يعتقد بإمكانية

الأطفال بنقل الطفل من الإعتماد على الصور البصرية إلى صياغة أفكاره أثناء محاولته لحل المشكلات على صورة لغوية بدلا من التخيّلات الذهنية مع التفاعل اللّغوي مع الغير.

نظرية هنري فالون (1879 ــ 1962)

أهتم **فالون** بنمو التفكير عند الطفل إهتماما كبيرا وخصّص له وقتا لصياغة منطلقاته وتحديد الأدوات ووسائل ضبطها محاولا الإلمام بنمو الطفل من الجوانب المعرفية والعاطفية والإجتماعية لشخصية الطفل ، وأنّ الطفل إجتماعي منذ ميلاده ويسعى في نمو هويّته من خلال الإحتكاك (1) .

أعتمد **فالون** في نظريته على ثلاث مبادئ أساسية فانحصر المبدأ الأول في النظر إلى التفكير (والنفس بصفة عامة) من خلال علاقته بالبنية العضويّة للإنسان هذا من جهة ، و بواسطة المحيط الذي يتفاعل معه على نحو فعّال من جهة أخرى . ويقتضي هذا المبدأ دراسة النفس عبر النشاط العملي الذي يقوم به الفرد مع موضوعات العالم الخارجي. ويشير فالون إلى أنّ التغيرات التي تطرأ على الشروط التي يحيا في ظلها الإنسان تؤدي إلى ظهور أشكال جديدة من النشاط .

أما المبدأ الثاني فيؤكد فيه على ضرورة التناقضات إبان النمو المعرفي وتعيين شروط حلّها ، في حين يكمن المبدأ الثالث في المدخل النشوئي لدراسة العمليات العقلية الخاصة والظواهر النفسية بصفة عامة .

ميز **فالون** بين ثلاثة أنواع أو مستويات من الذكاء فالذكاء الحسي/ العملي الذي يشترك فيه الطفل و الحيوان في المرحلة ما قبل الكلام، ويختلف عن تفكير الراشد بصورة نوعية (2) وهذا واقع تمليه العلاقة بين الإنسان أو الحيوان من جهة والبيئة من جهة أخرى. يتكوّن تفكير الإنسان منذ اللحظات الأولى من الحياة تحت تأثير الوسط الإجتماعي ، في حين يتكوّن النشاط النفسي عند الحيوانات بفعل التأثير

---

1 : CATHERIENE TOWRETTE & MICHELE GUIDE : Introduction à la psychologie du développement du bébé à l'adolescent . Armand Colin Editeur . Paris 1994 . P 10 – 11 .

2 : هنري فالون : أصول التفكير عند الطفل . ترجمة محمد القصاص ، الجزء الأول ، مطبعة مكتبة مصر . ص ص 13 ــ 171 .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

المتبادل مع الشروط الطبيعية والعلاقات الـ
يعتبر فالون أحد العلماء الذين وجدوا في الـ
مستوى الذكاء الأدنى و الأعلى أي بين الأفعال الحركية و العمليات العقلية الداخلية .
ولمّا كان المستوى الأول (الحسي/الحركي) نوع من الذكاء الذي لا يتطلّب تنظيم الأفعال من جانب التصورات فإنّه يكفي لتمكين الحيوان من التلاؤم مع البيئة الطبيعية ولذا فمن غير الممكن أن تستمد التصورات وجودها من الإستجابات الحسية/الحركية التي يقوم بها الحيوان والرضيع . وهذا مما دفع فالون إلى القول: " الوسط الإجتماعي هو الشرط الرئيسي للنشاط النفسي على مستوى التصورات " (1).

يتّفق **فالون** مع **بياجي** حول السيمات الرئيسية للنمو العقلي عند الرضيع ، ففي الشهور الأولى يتحقّق التفاعل بين الطفل والعالم الخارجي بفضل الأفعال الإنعكاسية الشرطية ثم تظهر الإستجابات الدائرية و بعدها التآزر الحركي عندما تتظافر المخططات اليدوية و البصرية . وإذا كانت المخططات الحسية/ الحركية تدخل في عمليّة أكثر عموميّة لتؤلف أساس نمو الذكاء العملي وتحتوي شروط تكوّن مستوى جديد من النشاط هو مستوى الأفعال عن طريق التصورات ، فإنّ علاقة الطفل الدائمة و المستمرة بالمجتمع تعدّ المضمون الأساسي لهذه العملية (2).

إنّ الطفل من وجهة نظر **فالون** كائن إجتماعي منذ الأشهر الأولى من حياته ، فيستجيب بالإبتسامة منذ الأشهر الثلاث الأولى من حياته ، فتكتسي هذه الإستجابات الإنفعالية أهمية كبيرة في الحياة النفسية للطفل إبتداءا من الشهر السادس فتصبح وسيلة ضرورية للتكيّف مع البيئة الخارجية عوضا من الاستجابات الأولى، إذ يصبح قادرا على التعامل مع الأشياء بصورة أفضل وتصبح مدركاته أكثر ثراء ودقة.

يرى **فالون** أنّ الكلام (اللغة) يلعب دورا هاما في تطوير قدرات الطفل العقلية وانتقالها من مستوى إلى مستوى أعلى . كما أنّه يؤكّد على ضرورة إقتران التصوّر بالكلمة منذ اللحظة الأولى لنشوئه من أجل حدوث هذه النقلة إلى المستوى الأرقى

---

1 : هنري فالون : أصول التفكير عند الطفل (مرجع سابق). ص ص 176 ــ 180 .
2 : هنري فالون : شخصية الطفل . ترجمة ملحم حسين . ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر . 1979 . ص 142 ــ 143 .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

من مستويات التفكير الإنساني.

كما يرى فالون أنّ الطفل في عمر الثالثة [illegible] تصرفاته ومواقفه كالعناد ومشاكسة الكبار ورفضه لتوجيهاتهم ومساعدتهم بقصد إبراز أناه (1). كما يرى فالون أيضا أنّ التصور الذي لا يقترن بالكلمة أو لم يعبّر عنه بواسطتها لا يمكن أن يثبت في الوعي (2).

يعتبر **فالون** فضل الكلام على التصوّرات شرطا أساسيا لظهور التفكير الكلامي غير أنّ المستوى الرفيع من التفكير الذي يميّز فيه الطفل موضوعا ما عن غيره من الموضوعات يمر عبر المرحلة التوليفية ، وتمتاز هذه المرحلة بعدم قدرة الطفل على التمييز بين المقولات المعرفية المتناقضة و المندمجة في تصوراته. إنّ الطفل في هذه الحالة لا يفرق بين الجزء و الكل ، العام و الخاص . كما لا يستطيع تحليل الأشياء وتركيبها . ففي بعض الحالات وتبعا لأهواء الطفل وميوله ، أو لتغيّر الحالة أو الموقف يمكن أن يتصوّر موضوعا واحدا على أنّه شيئان مختلفان . بينما يطابق في حالة أخرى بين موضوعين مختلفين تماما (3).

وخلاصة القول، أنّ تفكير الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة وبداية المرحلة المدرسية يتّسم باللاّمنطقية وعدم التمايز والخيال . وهذا ما جعل **فالون** يعتقد بأنّ تجاوز اللاّتمايز و التوليفية وغيراهما مما يتّسم به الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة منوط بمعاشرة الطفل للكبار التي تتّخذ في هذا المستوى النشوئي شكل التعليم . ولذا فإنّه يعلق أهمية كبيرة على هذا النشاط من أجل " تغيير مضمون وأساليب النشاط الذهني لدى الأطفال تحت تأثير التمرينات" (4).

إستنتاجات

إنّ الباحث في نظريات النمو المعرفي يستنتج أنّ هناك إختلافات بين النظريات سالفة الذكر فيما يلي:

---

1 : هنري فالون : شخصية الطفل . ترجمة ملحم حسين . ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر . 1979 .ص 214 .
2 : H . WALLON : Psychologie de l'enfant . Armond Colin . A . Paris . 1968 . P 158 .
3 : هنري فالون : مصادر شخصية الطفل (مرجع سابق) . ص 199 .
4 : أ .أ . لوبينسكايا : علم نفس الطفل . ترجمة بدر الدين عامود وعلي منصور.وزارة الثقافة و الإرشاد القومي. دمشق.1980ص 352.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

إنّ النمو العرفي يختلف مر
مثيرات إستثارية وفرص التعلّم ومحاكاته ل
فيرى **بونر** " ليس هناك من مفهوم يصعب على الطفل تعلّمه بشكل من الأشكال في أي سن " (1) . في حين يرى **بياجي** عكس ذلك " أنّ بعض المفاهيم والقواعد هي بالأصل صعبة جدا بالنسبة للطفل الصغير، وأنه لا بدّ لعقل الطفل من أن ينضج إلى درجة تمكّنه من أن يستوعبها " (2).

بينما يرى **فالون** أنّ التغيّرات التي تطرأ على الشروط التي ينمو في ظلّها الطفل تؤدي إلى ظهور أشكال جديدة من النشاط والتعلّم . كما أنّه ينتقد المذهب الحسي الذي ينطلق أنصاره من أولويّة الإحساس في دراسة النشاط النفسي ويتجاهلون ــ حسب ما يراه **فالون** ــ فعالية الفرد في ذلك. لذا يرى أنّهم أخفقوا في الكشف عن العوامل المحركة للنشاط الذهني. وتتمثل هذه العوامل في وجود تناقضات بين المعرفة و الواقع وبين الفكر والأشياء. ويعتبر أنّ الكشف عنها مهمة أساسية مع ضرورة إبراز التناقضات إبان النمو العرفي.

كما نستنتج أنّ التعليم من المقومات الأساسيّة للنمو المعرفي والنفسي والإجتماعي والوجداني . قام **برونر** بالربط بين النمو العقلي المعرفي والتعليم لإنماء القدرات العقلية بطابع الجدّة والجديّة و الحداثة، وأنه يمنح الطفل أسباب إمتلاك اللّغة التي تعتبر ضرورية للنمو المعرفي.

أما **فالون** فيعتقد أنّ الشروط المعاشة تؤدي إلى نشوء شروط جديدة، وعلى هذا الأساس أهتم بالعضوية نفسها والمحيط . ويرى أنّ الطفل يتعلّم منذ اللحظات الأولى من الحياة تحت تأثير الوسط الإجتماعي.

ونستنتج أيضا أنّ النمو العقلي المعرفي تسهم في إعداده عدّة عوامل منها الوراثة و البيئة الإجتماعية وفرص التعلّم المتاحة للطفل.

---

1 : جيروم ، كافان : أطفالنا كيف نفهمهم؟ سلوكا ، تفكيرا ، دوافع . ترجمة عبد الكريم ناصف. دار الجليل .1979. ص 219.
2: نفس المرجع . ص 239.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

إنّ البنية المعرفية يراها **بياجي** أنّها تتبع إت
التدريجي في الطريقة التي ينظّم بها الأطفال
التدرج في إكتساب المعلومات والإعتماد على التفاعل المنظم بين الطفل والمربي سواء كان معلّما أو والديه . ويعطي برونر أهمية كبيرة للّغة في تطوير الإمكانيات العقلية لدى الطفل.

أما **فالون** فيرى ذلك أنّه يبدأ منذ اللحظات الأولى من الحياة تحت تأثير الوسط الإجتماعي. لكن رغم هذه الإختلافات بين النظريات في كيفية النمو العقلي المعرفي نستنتج أنه توجد بعض الإتّفاقات بينها . فاتّفق **فالون** مع **بياجيه** حول السّمات الرئيسية للنمو العقلي عند الوليد إلى حد بعيد . ففي الشهور الأولى يتحقق التفاعل بين الطفل و العالم الخارجي بفضل الأفعال الإنعكاسية الشرطية التي تتكوّن على أساس الأفعال الغريزية ، ثم ظهور الإستجابات الدائرية التي يتّجه الطفل من خلالها إلى الآثار الحسيّة للأفعال الخاصة .

كما يتّفق كل من **بياجي** و **برونر** و **فالون** و **فيجوتسكي** في عدم قدرة طفل ما قبل المدرسة على التمييز بين المعرفة المتناقضة والمندمجة في تصوراته.

إنّ الطفل لا يفرّق بين الجزء والكل ، وبين العام والخاص ، وبين الموضوعي والذاتي . كما لا يستطيع تحليل الأشياء وتركيبها ، مما يصعب عليه الوقوف على عناصرها الرئيسية التي تحدّد هويّتها وتجعلها مختلفة عن بعضها البعض . وكذلك التقليد والمحاكاة ، فمن خلاله يقلّد الطفل أفعال الآخرين أوّلا ، والأشياء الخارجية ثانية .

وعلى ضوء ما سبق يمكن القول أنّ نظريات النمو العقلي المعرفي في حقيقة أمرها هي نظريات النمو المعرفي التي تعتمد في جوهرها على نمو المفاهيم المستمدة من اللّغة . وأنّ نمو المفاهيم لدى الطفل يمر بمراحل لتشكيلها وإعطاء دلالة لها . وفي هذا الصدد اختلفت الدراسات في تحديد المراحل التي يحتاجها الطفل لتشكيل المفهوم، ومن أهم الدراسات نجد دراسة بياجي (1) التي قسّم فيها مراحل نمو الطفل إلى أربعة مراحل كالتالي :

---

1 : جان بياجيه نقلا عن رشيد لبيب : نوم المفاهيم العلمية .مكتبة الأنجلو المصرية . 1974.ص 10.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

المرحلة الأولى:

أثناء هذه المرحلة يظهر الط

إستجاباته للأشياء المختلفة.

المرحلة الثانية :

يبدأ الطفل في هذه المرحلة في إستخدام الألفاظ للتعبير عن الأشـياء المفردة دون المجموعات أو الفئات.

المرحلة الثالثة:

خلال هذه المرحلة يستجيب الطفل إسـتجابات موحـدة لمجموعـات الأشياء المتشابهة ولكنّه لا يكون قادرا على إعطاء تعريف مقبول للمفهوم.

المرحلة الرابعة:

إنّ طفل هذه المرحلة يتمكّن من إعطاء تعريف مقبول للمفهوم نتيجـة تفاعله ومحاكاته للكبار وما حصّله من التعليم.

ومن الواضح أنّ بياجي يربط تكوين المفاهيم بمراحل النمو ، إلاّ أنّ المفاهيم تتكوّن من خلال التعرف الحسي على الأشياء المتواجدة ببيئة الطفل ثم تبدأ مرحلة تصنيف هذه الأشياء إلى مجموعات تنتهي بتحديد الخواص المشتركة بينها والتعبيـر عنهـا لفظيا إلى أن يصل الطفل إلى التعميم و التمييز بين الأشياء وفقا لبناه المعرفي .

يؤكد بياجي في بحوثه ودراساته على " أنّ العوامل تلعب دورا هاما في تعلّم المفاهيم . فعمر الطفل يؤثر بطريقة غير مباشرة في نوع المفاهيم المتعلّمة وفي العمليّة التي يتمّ بها تعلّم هذا المفهوم " (1).

إنّ الباحث إذا ما أراد تطبيق هذا المسار لتكوين المفاهيم في مجال التعليم لتبيّن لنا جليا أنّ الطريقة الإستقرائية هي الأسلوب الطبيعي لتعلّم المفاهيم ، وذلك بالبدء مع التلاميذ بالمواقف الجزئية البسيطة المحسوسة ثم القيام بتوجيه إدراكهم إلى العلاقات و الخصائص المشتركة بينها حتى نصل بالتلميذ عن طريق التجريد والتعميم إلى تكوين المفهوم المراد تعلّمه .

1: فؤاد عبد اللطيف أبو حطب و أمال أحمد مختار صادق: علم النفس التربوي. دار المعارف. الطبعة الخامسة .1987. ص 453.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

وإذا كان الإستقراء هو الوسيلة المؤدّية إلى [illegible] هو الطريق نحو تأكيد المفاهيم ونوّمها و [illegible] التصنيف و التمييز والتفسير . كما يتبيّن من خلال الأسلوب الإستنباطي بعض الأخطاء أو النقص في المفاهيم فنصححها لتكون أكثر دقة (1) .

هذا ما يتّصل بجانب المناهج العقلية في تكوين المفاهيم إذ أنّه بدخول الطفل مرحلة المراهقة تحدث تغيّرات خلال نضجه العقلي يتضح ذلك جليا في تفكيره ونموّه المعرفي من تكوين المفاهيم وتطور اللّغة عنده ، وتتمحور هذه التغيّرات في الأبعاد التالية:

أبعاد التغيّر في التفكير والنمو العرفي .

أولا : **تصاعد القدرة على الفهم :**

يكتسب المراهق القدرة على التّعميم لا يملكها الطفل وتزداد القدرة مع فهم التعميمات و الأفكار العامة (2) . في حين أنّ تفكير الطفل يقتصر على الأشياء النوعية ويرى الأشياء من مستوى إدراكي أي إدراك الأمور الحسية الملموسة (3) بينما يراها المراهق على مستوى مفهوم.

إنّ دراسة الظواهر الطبيعيّة في السنوات الأخيرة للطفولة تمهد لهذا التقدم الحاسم ، فالتلميذ يلمس بعض الظواهر ويعلّم بعض القوانين الطبيعية التي يختبر صحتها أمامه في المدرسة . ولكن إكتساب مدلول القانون الذي يبدأ عند البلوغ لا يتحقّق فعلا إلاّ في النصف الأخير من المراهقة عندما يستطيع الفكر أن يفهم العالم الخارجي كبناء عقلي متماسك فيصبح القانون عند ذلك تعبيرا عن العلاقات العامة والضرورية التي تربط الظواهر بعضها ببعض ، وفي هذه الفترة يكتسب القانون معانيه المختلفة العلميّة والسياسيّة والأخلاقيّة والدينيّة (4).

1: رشيد لبيب : نمو المفاهيم العلمية.مكتبة الأنجلو المصرية .1974. ص .11.
2 : حامد عبد السلام زهران : علم النفس النمو (الطفولة و المراهقة) . عالم الكتب ، القاهرة،الطبعة الرابعة، ص .315.
3 : عبد الرحمن محمد عيسوي : علم النفس بين النظرية و التطبيق . دار الكتب الجامعية. الإسكندرية .1973.ص 184.
4 : نقلا عن محاضرات أنطوان رحمة . أستاذ علم النفس بجامعة وهران سابقا 1978.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ثانيا : تصاعد القدرة على التفاعل مع المج

لا يقتصر التقدّم العلمي لدى المرا
التعميق بل يتعدى ذلك إلى القدرة على التفكير فيها بتعابير مجرّدة فتتصاعد لديه القدرة على تحصيل نوع من التعليم يشمل على رموز أكثر مما يشمل على أشياء مشخصة (1).

إنّ تصاعد القدرة على التعامل مع المجردات أمر معروف في أنواع التعليم ــ سواء كان تعليم عام أو تقني أو فلاحي ــ المتعلّقة بالكم ، وتبدو القدرة على التعامل مع المجردات في ميدان الكيف ، كما تبدو على صعيد الكم . وهذه الطريقة هامة في مجال تصاعد البحث عن الكلمات والمفاهيم و المعاني الدالة عليها ، فالكثير من المعتقدات والقناعات التي تؤلف نظرة الشخص إلى الحياة يجب أن تصاغ في تعابير عقلية مجردة (2).

إنّ القدرة على التكفير في المفاهيم الكيفيّة بصورة مجرّدة تتناسب في أهميّتها مع رغبة الشخص في فهم معتقداته وقيّمه الخاصة ضمن تعابير عقلية عامة. إنّ القدرة على فهم المفاهيم المجردة والتعبير عن مثل هذه المعاني بكلمات فهذه القدرة تصبح ضرورية إذا أراد الطفل نقل أفكاره ومشاعره إلى الآخرين ، وهذا مما ينجم عنه تطور في منظومته المعرفية.

يرى **أنطوان رحمة** (1978)(3): " أنّ فهم الرموز مظهر من مظاهر القدرة على التعامل مع المجردات ".

وهناك مثال على هذا الفهم في دراسة أجريت على فهم الكاريكاتوري وقد تبيّن للباحث أنّ الأطفال حتى سن الحادية عشر من العمر يعطون تفسيرا حرفيا للصورة الكاريكاتورية ، في حين أنّ من يكبرونهم سنا يضيفون بعض التفسيرات المجردة على هذه الصور ، وهذا ما يبيّن تمكّن هذه الفئة من ذلك نظرا لنموّها المعرفي .

---

1 : حامد عبد السلام زهران: علم النفس النمو (الطفولة والمراهقة) (مرجع سابق) .ص 314 ــ 315 .
2 : رابح تركي :الشيخ عبد الحميد بن باديس . الشركة الوطنية للطباعة والنشر الجزائر .الطبعة الثالثة .ص 246
3: نقلا عن محاضرات أنطوان رحمة .أستاذ علم النفس بجامعة وهران سابقا . 1978.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ثالثا : تصاعد قدرة التعامل مع مفهوم الز

تلعب المنظومة التعليمية دورا [illegible] التلاميذ خلال تمدرسهم بها . كما يتعلم التلميذ كيف يقدّر قيمة الوقت وكيف ينجز عملا ما في فترة زمنيّة محدّدة (1).

يكشف الأطفال في سن الحادية عشر والثانية عشر عن قدرتهم على التصوّر للماضي، ومن الواضح أنّ فهم الماضي المباشر كالأمس مثلا أسهل في الطفولة المبكرة من فهم المستقبل المباشر كالغد . ورغم ذلك يبدو أنّ الأطفال غير قادرين على تكوين فكرة مجردة عن الماضي التاريخي حتى سن الثانية عشر تقريبا.

وعلى الرغم من أنّ القدرة على إستنباط المستقبل وتخيّل ما يمكن أن يحدث فيه والتخطيط له منذ الطفولة فإنّ القدرة لا تبدأ بدورها الحقيقي إلاّ خلال فترة المراهقة. فبناء نظرة حول المستقبل يتطلّب من النضج العقلي أكثر مما يتطلّبه بناء نظرة تتعلق بالماضي.

رابعا : تصاعد القدرة على التعامل مع أفكار ذات مضمون غير شخصي :

إنّ الطفل الصغير لا يهتم إلاّ بالأشياء التي تتعلّق به مباشرة، فيميل كثيرا إلى طرح الأسئلة ذات الصلّة بالأمور التي يشاهدها أو ما يمرّ به من مواقف وموضوعات، إلاّ أنّه كلّما تقدّم في العمر يصبح قادرا على الإهتمام بشروط لا تمسّه بصورة مباشرة ولا تقتصر مشاغله على ذاته أو حتى على أسرته وتتعدى هذا الإطار إلى المجتمع والعالم . وهذا الإهتمام بالآخرين يظهر جليا وينضج في فترة المراهقة، فيصبح المراهق قادرا على التفكير في المسائل غير الشخصية ويتمكّن من معالجة الأمور الإجتماعية التي تصادفه ، مما يفسح للطفل المجال أنّ يتجاوز المكان والزمان القريبين لما هو أبعد حيث أنّ الرموز تمكّنه من تخطي حدود الإدراك المباشر (2) وأنّه يصبح قادرا على إستخدام الصور و المعاني المجردة (3).

1: محمد جميل يوسف منصور و فاروق سيد عبدالسلام : النمو من الطفولة إلى المراهقة .الكتاب الجامعي.تمامة، جدة. الطبعة الأولى. 1980.ص 407.

2: سليمان الخضري: الفروق الفردية في الذكاء .دار الثقافة للطباعة والنشر ،القاهرة، الطبعة الثالثة.1978.ص 173.

3: عبدالرحمن محمد عيسوي: علم النفس الفيزيولوجي .دراسة نفسية تفسيرية لسلوك الإنسان.دار النهضة العربية للطباعة والنشر،بيروت.1974.ص 273.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

خامسا : تصاعد القدرة على التفكير النطقي

تمتاز هذه المرحلة بالنش

من القدرة على التفكير المنطقي كالقيام بالعمليات وإدراك الأبعاد المكانية والزمنية (1) والإهتمام بالمشكلات النظرية ونقد الواقع والقدرة على تصوّر الحلول البديلة ، ويتفاعل مع العالم المحيط به ويفكّر في حل مشكلاته تفكيرا منطقيا (2).

كما أنّ المراهق يصبح قادرا على الدخول في مناقشة موضوع معيّن مع إبداء رأيه فيه وهذا نظرا لنمو لغته وما تتضمّنه من مفاهيم ورموز ذات الدلالة إلاّ أنّ البراهين التي يستخدمها تكون مشوشة ويزداد إنتظامها ودقّتها وهذا وفقا لما يحصّله من التمدرس من أساليب أفضل للتفكير السليم.

وهكذا فإنّ المراهق يصبح قادرا على الإحتفاظ بالأفكار المجرّدة في ذهنه وتطبيقها على الواقع . كما يصبح أكثر وعيا وواعيا بتسلسل تفكيره وقادرا على رسم خطواته.

ويرى **فيجوتسكي** (3) أنّ إكتساب المفاهيم يمرّ بإتجاهين معاكسين لكنّهما متكاملين:

1 = **الإتجاه الأوّل يتّجه من القمّة إلى القاعدة:** ويتمثّل ذلك في المفاهيم التي تدرّس للتلميذ ويسميها غير تلقائية أي أنّ المفاهيم وصلت إلى حالة من التجريد ثم تعطى له مدعمة بأمثلة ليسهل عليه فهمها والإحتفاظ بها ، وهذه الطريقة تزيد في نموّ المفاهيم وفي النمو المعرفي لدى التلميذ بصفة عامة .

2 = **الإتجاه الثاني يتمحور حول المفاهيم التلقائية:** فهذه المفاهيم ــ تكتسب ــ تبدأ من القاعدة إلى القمّة . وهذه المفاهيم لا يمكن أن تعطى للتلميذ مجرّدة وإنما تتمثل له في مواقف وهو بدوره يجرّبها حتى يصل إلى التجريد.

1: محمد خليفة بركات: علم النفس التعليمي .دار القلم ،الكويت، الجزء الأول ،الطبعة الثانية،1979 ص 115 ــ 116.
2: سليمان الخضري الشيخ: الفروق الفردية في الذكاء(مرجع سابق). ص 178.
3: نقلا عن محاضرات الماجستير في علم النفس الطفل والمراهق للدكتور ماحي ابراهيم . أستاذ بجامعة وهران 1989.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الفصل الثالث

نمو و اكتساب المفاهيم

مقدمة

معنى المفهوم

أهمية تعلم المفاهيم

أولا– تكوين المفاهيم

ثانيا– شروط نمو وتكوين المفاهيم

ثالثا– العوامل المساعدة على تكوين المفاهيم ونموّها

رابعا– خصائص المفهوم

خامسا– أنواع المفاهيم

ـــ العوامل المؤثرة في تعلم المفاهيم

ـــ تطور المفاهيم

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

نمـــــو واكتـ

مقدمـــــة

يستخدم التفكير أدوات خاصة به ألا وهي المفاهيم وما يقابلها في اللّغة من ألفاظ ورموز ، ويهدف الفرد من خلال إكتسابه للمفاهيم رسم صور عما يحيط به في البيئة وذلك بجمع ما بداخلها من أشياء ومواقف وعلاقات محاولا بذلك معرفة أوجه الشبه و الإختلاف ، الأمر الذي يمكّنه من تلخيص هذا العالم المحيط به .

إنّ هذه القدرة على الجمع و التلخيص وإدراك العلاقات كما يراها **رشـــيد لبيب** (1974) (1) : " تساهم إلى حد كبير في توجيه الفرد نحو سلوك معيّن لمواجهة هذا العالم " . إنّ هذه الأدوات الممثّلة في المفاهيم فهي بمثابة رمـــوز تحـــل محـــل الأشياء أثناء التفكير فتمكّن العقل من معالجة المواقف والمشاكل بالتفكير النظـــري بدلا من المعالجة المادية للأشياء.

ويمكن القول أنّه كلّما أضحت الرؤية وتشكلت الصورة تمكّن الفـــرد مـــن إستغلال ذلك في مواقف عديدة في حياته وذلك بإتّخاذ القرار المناسب فـــي إنتقـــاء السلوك أو الموقف إزاء مشكل ما لا يتّصف به إلاّ العقل الراقي الدّال علـــى رقـــي الجانب المعرفي لدى الإنسان . ومن ثمّ يستلزم على التربيّة والتعليم أن يساهما فـــي تطوير الجانب العقلي المعرفي لدى المتمدرس وذلك بتزويده بالمفاهيم الجديدة مـــع تصحيح المفاهيم المكتسبة والخاطئة ، الأمر الذي يتطلّب برامج ومنـــاهج تربويـــة وخبرات دراسية محددة لهذا الغرض.

---

1 : رشيد لبيب : نمو المفاهيم العلمية . مكتبة الأنجلو المصرية . 1974 . ص 7 .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

أما السؤال المطروح هو كيف يم
الإيوائية أن تساهم وتساعد في النمو المعرفي
والطرق المعدّة لهذا الغرض خاصة المتبناة في المنظومة التربوية ؟

إنّ العمليات الإدراكية خلال السنوات الأولى من حياة الطفل تنمو عبر ممر مركب من النمو يشمل الجوانب المتباينة من هذه العمليات ، حيث يخضع الجانب الإجرائي النامي للعمليات الإدراكية إلى التعديلات وتصبح الوسائل التي تهيئ الطفل للتعرّف على العالم المحيط به أكثر ملاءمة للمهام التي تواجه هذا الطفل . كما يحدث نمو مماثل في الجانب الفعّال حيث تصبح الصوّر الادراكية أكثر دقّة وخالية من التشوّهات وأكثر قدرة على أن تعكس الواقع.

كما أنّ التفكير يستخدم أدوات خاصة به المتمثّلة في المفاهيم وما يقابلها في اللّغة من ألفاظ و رموز ذات دلالة ، فيستخدم الفرد هذه المفاهيم إلى رسم صور عن ما يحول حوله في البيئة محاولا بذلك معرفة أوجه الشبه و الإختلاف وما يدور في بيئته .

إنّ هذه القدرة على الجمع والتلخيص وإدراك العلاقات كما يراها رشيد لبيب (1974) (1) : " تساهم إلى حد كبير في توجيه الفرد نحو سلوك معيّن لمواجهة هذا العالم " . إنّ المفاهيم لها مدلول حقيقي ولها معان واستعمالات مختلفة ، وأن التفكير يمكّن العقل من معالجة المواقف و المشاكل بالتفكير النظري بدلا من المعالجة المادية للأشياء . وما المفاهيم إلاّ رموز أو معاني أو أسماء أصطلح البشر على تسميّة الأشياء بها ، وهذا مجرّد أمر ييسّر لنا إظهار الأمور المتشابهة بينها ، وبمساعدة الطفل على تعلّم التمييز بين الكلمات ومدلولاتها ، فإنّه بذلك يكون قد ساهم مساهمة كبيرة في التعجيل في نموه .

يمكن القول أنّه كلّما أتّضحت الرؤية وتشكّلت الصورة تمكّن الفرد من إستغلال ذلك في مواقف عديدة في حياته وذلك بإتّخاذ القرار المناسب في إنتقاء السلوك أو الموقف

---

1 : رشيد لبيب : نمو المفاهيم العلمية . مكتبة الأنجلو المصرية . 1974 . ص 7 .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

إزاء مشكل ما لا يتّصف به إلاّ العقل الراقي الفرد .

ويمكن القول أنّه ينبغي على التربية و التعليم أن تساهما في تطوير الجانب المعرفي للمتمدرس وتزويده بالمفاهيم الجديدة مع ربط العلم بالحياة اليومية وذلك بتعرّض الطفل إلى أكبر قدر ممكن للمثيرات من العالم الطبيعي ، وتعطى الفرصة للطفل لتوجيه الأسئلة . والشيء المهم هو وجود إهتمام شديد بالعالم المحيط بالطفل والحاجة لتوجيه حب الإستطلاع والخيال و النمو العقلي العام ، وهذا من شأنه أن يضيف بدرجة عظيمة إلى محصوله كثيرا من الأفكار العلمية الجديدة (1).

معنى المفهوم

تجدر الإشارة إلى التنويه أنّ البحث ينظر في كيفية مساهمة كل من الأسرة و المؤسسات الإيوائية في نمو وتكوين المفاهيم عند الطفل وما البرامج والخبرات المعدة لذلك حتى تتمكن المساهمة في النمو المعرفي بصفة عامة .

لقد أختلف معنى المفهوم حسب الإتّجاهات واهتمامات العلماء والباحثين في هذا المجال فنجد قاموس التربية **(1959)** **(2)** يذكرعدة معاني للمفهوم نحصرها فيما يلي :

ــ المفهوم هو : " فكرة أو تمثيل للعنصر المشترك الذي يمكن بواسطته التمييز بين المجموعات أو التصنيفات المختلفة"

ــ المفهوم هو : " أي تصوّر عقلي عام أو مجرد لموقف أو أمر أو شيء".

ــ المفهوم هو : " فكرة أو رأي أو صورة عقلية لشيء أو موقف ".

يرى **فيناك** 1952 VINACKE (3) إنّنا نكوّن مفهوما حينما نتعرّف على مجموعة من المواقف بينها عنصر مشترك ، وعادة ما يعطى إسما أوعنوانا لهذه المجموعة . ويشير المفهوم إلى العنصر المشترك بين المواقف ويهمل التفاصيل التي تختلف بينها.

أما **كيلات ــ فلاماريو** QUIELLET – FLAMMARION (1974) يعتبر المفهوم فكرة

---

2 : ماريان بيسر : التنشئة العملية . ترجمة أحمد أحمد سليمان . الدار المصرية للتأليف و الترجمة . 1966. ص 137 ــ 138 .

2 : DICTIONNAIRE OF EDUCATION , edited by Conter . V.good . 2nd .ed. (NEW-YORK) Mc – GRAW – HILL book CO 1959 . page 118 .

3: Vinacke .W . AEGGAR : The Psychology of thiking .(New-york) MC-GRAW Hill book . CO.1952). P 131

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

أو تمثيل للعنصر المشترك الذي يمكـــن بوا تصنيفات(1).

في حين عرف **جورج سند** GEORGE SUND (1973) علـــى أنّ المفهـــوم هـــو بمثابة الصوّر العقلية التي تتكوّن لدى الفرد عن المدركات الحسيّة (1).

أما **إدجار جـــنكس** JENKIS EDGAR (1974) (2) فيعرف المفهوم علـــى أنّـــه : " عبارة عن علاقات تركيبية ومنطقية لمجموعة من المعلومات توجد بينها علاقات ، وهو نتيجة لتخيّل الفرد الخاص وأحكامه المنطقية ". فالمفهوم هو بناء عقلي ناتج عن تصنيف الحقائق من قبل المتعلم .

وعليه ، فإنّ المفاهيم هي بنى عقلية تجعل الحقائق داخل المفهـــوم ذات المعنى .

أما **دافيد فونتانا** DAVID FONTANA يعرف المفهوم على أنه : " فكرة كوّنهـــا الفرد من مجموعة خاصة من الأشياء أو الأحداث أو الأشخاص تمّ تصنيفها إلى فئة أو مجموعة على أساس خصائص مشتركة بينها ، وبذلك فالمفهوم يمكن تعريفه على أنّه فئة أو رتبة تمّ تجريدها وتشكيلها معرفيا من خبرات معرفية مرّ بها الشخص بصورة مباشرة أو غير مباشرة " (3).

بينما أسجود **OSGOOD** فيرى أنّ المفهوم أو المدرك الكلي هو إســـتجابة عامـــة لعدد من الظواهر أو المثيرات التي يشترك بعضها مع البعض الآخر في مظهر من المظاهر . فإذا استطاع الطفل أن يستجيب بقوله (قطة) لحيوان له فراء في حجـــم معيّن ويصدر عنه مواء كان معنى ذلك أنّ الطفل قد أكتسب المدرك الكلي للقـــط (الحيوان)(4).

1: DICTIONNAIRE USUEL : QUIELLET – FLAMMARION . libraires quiellet flammarion Paris . 1974. page 35

2 : SUND – GEORGE : LESLIE TROWBRIDGE : teaching science by inquiry in the secondary . (OHIO : CHARLES E . MERRIL) 1973 .P 16 .

3 : JENKISS , EDGAR & RICHARD WILT FIELD : READING IN SCIENCE . Education science '(A) teacher education projet (LONDON : MC – GRAW –HILL book CO 1974).P 11 .

4 : سيتورد ــ هوس و جيس دير : سيكولوجية التعلم . ترجمة فؤاد عبداللطيف أبو حطب وأمال أحمد مختار صادق . دار الجيل للنشر ، الرياض 1983 . ص 296 .

5 : عبدالرحمن محمد عيسوي : علم النفس بين النظرية والتطبيق .دار الكتب الجامعية الاسكندرية . 1973 .ص 188.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

أما **أنجلش ENGLISH** ي

مباشرة بالحواس ، ولكنّها نتيجة لأعمال الفك

ولتكوين المفاهيم العامة لا بد من عملية تجريد وتعميم .

بينما يعرف **سنفورد SANFORD** (1) أنّ المفهوم أو المدرك الكلي هو بمثابة إستجابة مكتسبة لخاصية عامة لمجموعة مختلفة من المثيرات .

في حين يرى **كرونباخ CROMBACK** (1954) (2) أنّ المفهوم تصنيف لمجموعة من الأشياء أو المواقف في فئة معيّنة بينها عنصر مشترك . وعادة ما يعطى أسما أو عنوانا لهذه المجموعة . ويشير المفهوم إلى العنصر المشترك ويهمل التفاصيل التي تختلف بينها.

كما يعرف المفهوم (في كتاب علم النفس التربوي) كلّ من **أبو حطب** و **أمل أحمد** (1987) (3) : " يقصد بكلمة المفهوم في علم النفس فئة من المثيرات بينها خصائص مشتركة . وهذه المثيرات قد تكون أشياء أو أحداثا أو أشخاصا وخاصة ما تدلّ على المفهوم باسم معيّن مثلا التلميذ ، الكتاب ...وجميع هذه المفاهيم تشير إلى فئات من المثيرات".

بينما يرى **وود روف WOODRRUFF (1951)** بأنّ المفهوم هو المعنى الذي يعطيه الفرد للكلمة أو الرمز وليس هو مجرد الرابطة التي تربط الرمز مع الشيء أو الموقف (4).

كما عرفه **دريسيل DRESSIEL (5)** في الكتاب السنوي التاسع والخمسين الذي أصدرته الجمعية القومية للدراسات التربوية (NSSE) في عام **1960** بأنّ المفاهيم هي : " تجريدات تنظّم الأشياء و الأحداث في أقسام أقلّ عددا " .

كما ترى **سمير أحمد (1986) (6)** : " أنّ التصنيف إلى فئات المبني على التجريد والتمييز هو الذي يستخدم للدلالة على كلمة تسمى بالمفهوم ، ولا تشير الكلمة

---

1 : المرجع السابق. ص 188 .

2: CROMBACK . L : EDUCATION PSYCHOLOGY .(NEW – YORK Harcourt BRAGE and CO . 1954. page 281 .

3 : فؤاد أبو حطب و أمال أحمد : علم النفس التربوي . دار المعارف . الطبعة الخامسة .1987. ص 446 .

4 : عبدالله جراغ و صالح جاسم : المجلة التربوية . جامعة الكويت . المجلد 3 ، العدد 11. 1986 .ص 46 .

5 : PAUL . DRESSEL : how the individual learns sciences (NSSE 59 th yearbook . Part 1 .1960. P . 60.

6 : سميرة أحمد السيد : الطفل و تكوين المفاهيم . دور الروضة و المدرسة الإبتدائية . مجلة العلوم الاجتماعية . الكويت . المجلد 14 العدد 3 . 198

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الدالة على المفهوم كالمدرس أو الأمانة إلى أو الأشياء أو الأحداث التي تندرج تحت هذ المدرسين بصرف النظر عن مؤهلاتهم العلمية أو المرحلية التي يدرّسون بها أو المادة.

أما بورنيه (1966) **BAURNE** فيقول : " إنّ المفهوم هو ذلك الذي يحدث عندما يوضع شيئان مميّزان ــ أو أكثر ــ معا ويمكن فصلهما عن أشياء أخرى على أساس وجود خصائص أو صفات مميّزة لكلّ منهما " .

كما يعرف فيجوتسكي المفهوم على أنّه : " هو نشاط عقلي معقد لا يمكن تدريب الطفل عليه . ولكن الحصول عليه يكون فقط عندما يبلغ النمو العقلي حدا معينا" (1).

إنّ الباحث إذ يوجز بعض التعاريف لعلماء وباحثين اهتموا بدراسة المفاهيم من وجهات مختلفة نفسية وتربوية واجتماعية وهذا وفقا لاهتماماتهم . وعلى العموم فإنّ تعاريف علماء النفس والتربية يضفي الإقرار على وجود فئتين تتباين مواقفهما في تعريف المفهوم ، فالبعض منها يركّز على بعد معين في تعريف المفهوم (المفهوم كاستجابة) في حين يركز البعض الآخر على أنّ المفهوم كرابط.

وعليه ، فإنّ كلّ من سنفورد ، أسجود ، فؤاد أبو حطب ، وأمال أحمد و دريسيل وبورنيه ... يمثلون المجموعة الأولى التي تعتمد في تعريفها للمفهوم كاستجابة عامة أو مكتسبة لعدد من الأشياء أو المثيرات بينها خصائص مشتركة تدل على المفهوم باسم معين دون سواه.

وهذه الأشياء و المثيرات منظّمة في أقسام أقل عددا ويمكن فصلها عن الأشياء الأخرى على أساس وجود صفات وخصائص مميزة لكل منها . وذلك أنّ الطفل إذا ما أستطاع الإستجابة للمثير أو الشيء بإعطائه الإسم الدال عليه ، وكان هذا المثير أو الشيء في صفاته و خصائصه المميّزة له عن بقية الفئات كان معنى ذلك أنّ الطفل قد أكتسب المفهوم للمثير أو الشيء .

---

1 : ل . س . فيجوتسكي : التفكير واللغة . ترجمة طلعت منصور . مكتبة الأنجلو المصرية . مصر . الطبعة الأولى . 1976 . ص 158.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

أما ممثلوا المجموعة الثانية كرونباج ... ركزوا في تعريفهم للمفهوم كر[illegible] بين المجموعات ، وذلك بتصنيفها في مجموعات معيّنة من الأشياء أو المواقف أو الأحداث بينها عنصر مشترك وإهمال التفاصيل التي تختلف بينها ، وبهذا تظهر عملية الربط بين الشيء أو الموقف أو الشيء المراد وعنصره المشترك مع فئته . وأن التصنيف إلى فئات مبني على التجريد والتمييز يسمى بالمفهوم ويتضمّن كل الأشياء أو المواقف التي تندرج تحت هذه الفئة.

إنّ كلّ من المجموعتين الأولى و الثانية تركّز كلّ منها على بعد معيّن في تعريفها للمفهوم فإنّهما يتحدان في أنّ المفهوم نشاط عقلي لومقف أو حادث أو أي شيء يتمّ تصنيفه في فئة معيّنة ضمن شروط وخصائص مشتركة بينهما تمثل العنصر المشترك الذي بواسطته يمكن تمييزه عن الباقي، فيعطى له إسما أو عنوانا. وأنّ الإنسان وحده القادر على هذه العملية التجريدية التعميمية ، إلاّ أنّهما يختلفان في أنّ منها من ركزت على أنّ المفهوم كاستجابة وهذا دليل على أنّ المفاهيم لا تتكّون ولا تنمو إلاّ إذا تعرّض الطفل للمواقف المثيرة فيتعلّم منها الطفل سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة سواء عن طريق التعليم أو التعلّم أو التجريد .

أما الفئة الثانية والتي ركّزت على أنّ المفهوم كرابط بين صفات أو خصائص المواقف أو الأحداث أو الأشياء وما تتميّز به عن غيرها من الفئات الأخرى، وهذه الحالة تتطلّب قدرة في النمو العقلي حتى يتمكّن الطفل من تحقيق ذلك.

وبناء على ذلك يمكن إستنتاج التعريف التالي : المفهوم هو إستنتاج عقلي للعلاقات التي يمكن أن توجد بين مجموعة من الأشياء أو المواقف أو المثيرات التي تمّ تجميعها معا على أساس من الخصائص المشتركة ، يمكن الدلالة عليها باسم محدد أو عنوانا أو رمزا . وبعبارة أخرى ، المفهوم هو فكرة عامة نخرج بها نتيجة لخبراتنا ، وليس هو الكلمة أو الرمز الدال عليها بل مضمونها .

والواقع أنّ المعاني تضلّ حائرة ومتناثرة في الذهن حتى تستقر في لفظ مناسب ،

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

فتحدد وتتركز وتتبلور ويصبح من الممكن وتذكّرها أكثر سهولة.

تعتبر اللّغة عاملا هاما في التفكير حيث أنّه كلّما كانت المعاني مضاعفة بدقّة سهّل من عمليّة التفكير. وذلك أنّ المفهوم هو المعنى الذي نعرفه عن الشيء وعن شكله وتراكيبه وحجمه ، ومظهره وخواصه وفوائده واستعمالاته وعلاقاته بغيره من الأشياء ، فالطفل نتيجة إحتكاكه بالموضوعات وتفاعله معها يكتسب معاني عامة عنها .

يرى محمد **الشنيطي** (1970) (1) في هذا الصدد: " أنّ اللغة هي القالب الذي ينصب فيه التفكير ، ويساعد على تكوين المفاهيم ، وذلك بمرور الزمن تصبح الكلمات مألوفة لديه وتوظيفها حسب المطلوب ، وبالتالي تساعد في تنمية مدارك الطفل " .

أهميّة تعلّم المفاهيم

إنّ تعلّم المفاهيم أمر ضروري في حياة الطفل لما لها من أهداف بعيدة في إنماء فهم الطفل وتطوره .

إنّ معظم المهتمين بتدريس العلوم والتربية العلمية يرون بأنّ أحد الأهداف العامة لتدريس العلوم هو تنمية المفاهيم العلمية لدى التلميذ ، والقياس على ذلك لمختلف العلوم المدرسة وفقا للبرامج المدرسية .

وتشير الرابطة القومية لمدرسي العلوم بأمريكا إلى أنّ الأهداف البعيدة لتدريس العلوم هو إنّما فهم التلاميذ للمفاهيم والنظريات التي توضح وتوحد بين ميادين العلم المختلفة لدى التلاميذ (2). بينما دائرة معارف التربية الحديثة (3) تشير إلى أنّ المفاهيم والتعليمات باعتبارها أحد أوجه التعلّم التي يهتم بها تدريس العلوم ، لذلك لم تعد المفاهيم والمبادئ العلمية في الوقت الحاضر مجرّد إكتساب معرفي بل تعتبر محورا أساسيّا تدور حوله كثير من مناهج الدراسة في بعض مشروعات تطوّر التدريس .

---

1 : محمد فتحي الشنيطي : أسس المنطق ومناهجه . دار النهضة العربية للطباعة والنشر . 1970 .ص 40 .

2 : NATIONAL SOCIATY FOR THE STUDY OF EDUCAZTION (N .S.S.E) : Science Education in American Schools . 40 th yearbook part 1 (Chicago . UN of Chicago press) 1947 . p p 36 .37.

3 : ENCYCLOPEDIA OF MODERN EDUCATION . edited by HARRY . N . RIVLIV (New – York the philosophical library) . 1943 . P 712 .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ولولا وضوح هذه المفاهيم لما تمكّن الإنسان [illegible]

كما أن تطبيق هذه المفاهيم تساهم إلى حد كبير في تطوير الجانب المعرفي وبلورته عند التلميذ.

لقد أهتم علماء النفس وغيرهم من علماء التربية بتعلم المفاهيم في أبحاثهم ودراساتهم وسموها بأسماء مختلفة ، فنجد العالم **أوزبل** **AUSUBEL** و **برونر** **BRUNER** وصفها بالمنظمات المبدئية أو الأبنية التراكمية (COMULTATIVE STRUCTURE) . أما عند كل من **جانيه** و **باسلر** فسموها بهرمية المفاهيم (1).

بينما **بيلا** (2) فقد سماها بعد ما صنّفها إلى ثلاثة أصناف من المفاهيم ، المفاهيم التصنيفيّة ومفاهيم ترابطية ومفاهيم نظرية .

تلعب المفاهيم أدوارا هامة في السلوك الإنساني ، وتتمثّل الأهميّة في الوظائف حسب وجهة نظر **دي سيكو** (1968) (3) كما يلي :

1 = **إختزال التعقد البيئي** :

إنّ تعلّم المفاهيم يساعد الطفل على إدراك مجموعة من المثيرات البيئية وما بينها من تشابه أو إختلاف وتمييزها عن بعضها وإدراكها . ولهذه العمليات التمييزية أهميتها في التعلّم ، وإلاّ سيجد الطفل صعوبة ويتعامل مع كل مثير كحالة خاصة ومميّزة عن غيرها .

2 = **تعيين الأشياء في العالم الخارجي** :

هو عبارة عن وضع المثير في فئته الصحيحة. ويرى **جانيه** أنّ المفاهيم ترتبط بالعالم الخارجي ، كما يرتبط بعضها ببعض بطريقة هرمية وإذا لم يتعلّم الطفل المفاهيم التي تقع في قاعدة الهرم فإنّ المفاهيم التي تقع في المستويات الأعلى من التنظيم الهرمي تصبح صعبة أو مستحيل

---

1 : فؤاد أبو حطب و أمال أحمد مختار صادق : علم النفس التربوي (مرجع سابق). ص 456 .

2 : MILTON O .PELLA : Concept Learning in Science . In Inquiry Teachniques for teaching science . by William D . Romey . (London Prentice hall) . 1968 .P 115 .

3 : DE CECCO . J. P : Psychology of Learning and Instruction . Educational Psychology . N .J . Prentice Hall 1968 . P 231

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

3 = **اختزال الحاجة إلى التعلم المستمر:**

حين يتعلّم الإنسان المفهوم فإنّه يط[illegible] جديد.

4 = **توجيه النشاط التعليمي** :

باستخدام المفاهيم والمبادئ يعرف الفرد مسبقا ما يمكن عمله ، فوضع الشيء في الفئة الصحيحة يساعد في الوصول إلى القرار أو حل المشكلة .

5 = **تسهيل عمليّة التعلّم:**

لا يمكن لعملية التعلّم المدرسي أن تحقق نجاحا إلاّ إذا كان للمتعلّم ثروة من المفاهيم

أما بر ونر **BRUNER (1960)** (1) فيرى من فوائد تعلّم المفاهيم ما يلي :

1 : إنّها تقلّل من تعقد البيئة ، إذ أنّها تلخص وتصنّف ما هو موجود في البيئة من أشياء ومواقف . وبعبارة أخرى ، إنّ مرونة المفاهيم تسمح بإضافة واستيعاب حقائق جديرة دون أن يهتز التنظيم المعرفي المتعلّم و المحصل عليه ، ويجعل المادة أكثر سهولة لإستيعابها.

2 : إنّها تعدّ الوسائل التي تعرف بها الأشياء الموجودة في البيئة أي تساعد كلّ من المعلّم والمتعلّم على فهم عميق لطبيعة العلم .

3 : إنّها تقلل الحاجة إلى إعادة التعلّم عند مواجهة أيّ جديد ، أو بعبارة أخرى أنّ المفاهيم تقلّل الحاجة إلى إعادة التعلّم لأنّها تزيد من فعالية إنتقال أثر التعلّم أو التدريب للمواقف الجديدة .

4 : إنّها تساعد على التوجيه والتنبؤ والتخطيط لأي نشاط أي أنّ المفاهيم العلمية تساهم في جعل عملية تطوير المناهج المدرسية عملا هادفا وواضحا ومحدّد الإتّجاه بالنسبة للمخططين والمنتقدين لهذه البرامج و المناهج ، لأنّ الإهتمام بأساسيات العلم يجعل أمر تطبيق بين المعرفة المتقدمة والمعرفة الأولية ممكنا .

5 : إنها تساهم بالتنظيم والربط بين مجموعات الأشياء و الأحداث .

تعدّ المفاهيم خطوة ضرورية وأساسية وضرورية لتعلّم المبادئ حيث أنّ تكوين المفاهيم لدى التلميذ يتطلب ممارسات منها الملاحظة و الإدراك الحسي للأشياء ،

---

1 : BRUNER . Jerome . S and Others : A Study of thinking . Referd to in " ENCYCLOPEDIA of education Research . edited by Harris , chaster w . 2 nd ed . (New – York. The Macmillan Co 1960) . P 323 .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

والمواقف الجزئية ثمّ القيام بتصنيفها إلى إدراك العلاقات وأوجه التشابه والإختلاف [illegible] عمليّة التجريد للصفات والخصائص المشتركة بينهما وإعطاء لهذه التعميمات أسماء أو رموزا معيّنة للتعبير عن مفاهيم معيّنة ، فيبدأ بالتمايز بين الأمور والتفسير و التنبؤ بالأحداث وفقا لما تمّ تكوينه من مفاهيم .

يرى **عبد المجيد نشواتي 1985 (1)**: أنّ تعلّم المفاهيم و تطويرها ضروري ، لأنّ المفاهيم تشكل قاعدة ضرورية للسلوك المعرفي الأكثر تعقيدا.

بينما يرى **عبد المنعم الحفني (1987) (2)** " أنّ عمليّة تعلّم المفاهيم تتضمن تجريد صفة أو خاصة لشيء أو حادث ثم تعميمها على بقية الأشياء أو الأحداث ".

يستنتج من هذا أن تعلّم التلاميذ للمفاهيم العلميّة من خلال تعاملهم مع الجزيئات الحسية والإنتقال إلى إدراك العلاقات و الخصائص المشتركة بينها للوصول عن طريق التجريد والتعميم إلى المفهوم المراد تعلّمه . ويعرف هذا الأسلوب بالأسلوب الإسترقائي في تعلّم المفاهيم.

كما أنّ الطريقة القياسية (الإستنباط) هي الطريقة نحو تأكيد المفهوم وإنمائه والتدريب على إستخدامه في عمليات التصنيف و التمييز و التفسير. وفي بعض الحالات يتبين بعض الأخطاء أو النقص في المفاهيم فتصحح لتكون أكثر دقّة وتعبيرا . ولولا وضوح المفاهيم لما تمكّن الفرد من الإستفادة منها واستخدامها في معالجة المواقف والأحداث وتطوير الجانب المعرفي وبلورته لدى التلميذ. فالتلميذ المدرك لمفهوم الضغط مثلا على أنّه القوّة العموديّة المسلّطة على مساحة التلامس يستطيع أن يستفيد من هذا المفهوم في شتى مجالات حياته اليومية. إنّ المفاهيم تتطوّر بتطوّر معارف التلميذ في المراحل المتعاقبة للدراسة، وأنّ المفاهيم هي الحجر الأساسي في النمو المعرفي للتلميذ فكلّما كانت متطوّرة عنده وبكثافة كلّما زاد النمو العقلي المعرفي للتلميذ.

---

1 : عبدالمجيد نشواتي : علم النفس التربوي . دار الفرقان ، بيروت . الطبعة الثانية . 1985 . ص 434 .

2 : عبدالمنعم الحفني : موسوعة علم النفس والتحليل النفسي . دار العودة . بيروت . الجزء الثاني . 1987 . ص 159.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

أوّلا : تكوين المفاهيم :

إنّ تكوين المفاهيم يبدأ منذ لحظة الميلاد ، فيبدأ الرضيع بتكوين إنطباعات حسيّة عن العالم المحيط به . وهذه الإنطباعات سرعان ما تتحوّل وترتبط بالخبرات التي تكون في بدايتها مجرّد محاولات لجذب إنتباه الأم أو المرضعة أو من حلّ محل الأمّ أو التعبير عن حاجته لإشباع غريزة كالجوع مثلا أو لتنظيفه.. وكلّما تراكمت الخبرات فإنّ الإنطباعات الحسيّة تنتظم في مجموعات لتكوّن ما يمكن أن نسميه (انطباع حسي عام) له إستجابات معيّنة فيتبناها الطفل كلّما شعر بالحاجة. وهذه الإنطباعات العامة المتراكمة يمكن تسميّتها بالمفاهيم الأولية هذه الأخيرة التي تمثل حجر الزاوية في النمو المعرفي. إنّ الطفل في المرحلة الأولى من عمره يبدأ بإدراك العالم المحيط به إدراكا غامضا ولا يتمكّن من تحديد خصائصه وأنواعه ومعانيه، فكلّ ما يلمس شفتيه طعام وكلّ ما يقع تحت يديه يصلح للّعب أو الأكل بدون تمييز ثمّ يبدأ بالتمييز بين بعض الأشياء التي تتكرّر ملاحظته لها فيكتسب خبرة عنها فيصبح يدرك ما يؤكل منها ومالا يؤكل.

وبالتقدّم في العمر تزداد قدرته على التمييز فيبدأ بتصنيف الأشياء الموجودة ببيئته إلى مجموعات متجانسة يزداد عددها تبعا لإزدياد نشاطه الحسي الحركي وخبراته حتى تصبح له القدرة على التمييز بين الحليب والبرتقالة واللّعبة.

إنّ لعمليتي التعميم والتمييز (1) دور في تكوين واكتساب المفاهيم، فيميل الطفل إلى التعميم الساذج في بداية الأمر، ولكنّه سرعان ما يتعلّم عن طريق التدعيم الإجتماعي أن يميّز بين الأشياء بعدما لاحظ بينها من فوارق. وهكذا يتدرّج الطفل من تعميمات غامضة وخاطئة إلى تعميمات أدق وأكثر تحديدا بعد أن قام أوّلا بعملية موازنة وعملية تجريد ولولاهما لما تمكّن من ذلك، إضافة إلى تقدم الطفل في العمر فتزداد خبراته فتتّسع مدركاته العقلية وتصبح أكثر وضوحا وشمولا ودقة.

يرى كمال دسوقي (1979): " أنّ أوّل ما يميّز تفكير الطفل طابع الإضمار Synaltism و التلفيق Elliptic caractec الذي يميّز قصورا ذهنيا والذي قرّره **فالون** وغيره من العلماء

---

1 : نقلا عن محاضرات د . أنطوان رحمة . أستاذ علم النفس ــ سابقا ــ بجامعة وهران . 1978 .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

كعقبة في سبيل محادثته ليس فقط من حيث اللّغة

اللّغة هي أكثر إستجابات الطفل إضمارا في الظواهر، لكن الغموض والإختلاط يشملان أيضا موقف تصوّره العقلي للمواقف ، وتجزئته لعناصر الموقف ذاته للإستجابة لبعضها وإسقاط البعض الآخر .

تساعد اللّغة على وصف وتفسير المجوعات المصنّفة بما يدعم عملية التجريد والتمثل الذهني و الإدراك العقلي. وبفضل عملية التشبيه التي هي بمثابة عملية عقلية أوّلية تختزل الكثير من الأشياء الموجودة في العالم الخارجي في وحدة عقلية هي الفكرة أو المفهوم أو المدرك العقلي.

يعتبر عبد المجيد **نشواتي** (1985) (2) اللّغة مفتاح النمو المعرفي ، فمن خلالها يستطيع الفرد أن يفهم تصوّرات الآخرين للعالم الخارجي وأن ينقل تصوراته إليهم . ومن خلال اللّغة يستطيع أيضا أن يجعل البيئة أكثر انتظاما.

بينما يرى **هيرد** (1970) (3) : " إنّه لتكوين أبسط مفهوم على الأقل وجود حقيقتين أو ملاحظتين متّفقتين بالإضافة إلى حقيقة أو ملاحظة لا تندرج تحت التقسيم " .فمثلا لكي يبني الطفل أبسط مفهوم عن (الكلب) يستلزم عليه أن يرى كلبين مختلفين وحيوانا آخر لا تنطبق عليه صفات الكلب ، وذلك أن مفهوم الكلب عند صغار الأطفال يكون قاصرا على الكلاب التي أعتاد رؤيتها ثمّ يبدأ بعملية تجريد الصفات التي تمتاز بها الكلاب حيث كان قبل ذلك كل الحيوانات يسميها كلبا نظرا لتعميمه على ذوات الأربع .

إنّ المصدر الداخلي للمفهوم يوجد في تعلّم المستجيب وهو إنتقال أو تعميم ما تعلّمه إلى مواقف أخرى تتّحد في العناصر المشتركة التي تشكل تكوّن المفهوم ويرى فتحي **الديب** (1986): " أنه في عمليّة تكوين المفهوم يقوم الفرد بالبحث عن أوجه الشبه والإختلاف بين مجموعة من الحقائق من أجل الوصول إلى تنظيم لهذه المعطيات يجعل لها معنى بالنسبة له ".

---

1 : كمال دسوقي : النمو التربوي للطفل و المراهق . دار النهضة العربية للطباعة و النشر ، بيروت ، 1979 .ص 467.

2 : عبد المجيد نشواتي : علم النفسي التربوي .دار الفرقان ، بيروت ، الطبعة الثانية . 1985 . ص 165 .

3 : PAUL De HART :New Direction in taeching Secondary School Sciences . (CHICAGO , RAND MC Nally Co 1978 . P 167 .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

إنّ عملية بناء المفهوم لا تص
حيث يحاول الفرد باستمرار أن يجد طريقة
بسيطة ومحدودة إلاّ أنّها تتطوّر وتزداد عمقا واتساعا بفضل الإستمرارية في إكتساب خبرات جديدة ، وبصورة عامة يتكوّن المفهوم ببطء (1) .

يرى كل من فؤاد **أبو حطب** و **أمال مختار** (1987) (2) : " أنّ اللّغة تمكّن من النمو الكافي للمفاهيم وخاصة بعد تقدّم الطفل في المدرسة ، فتنمو مفاهيمه باستخدام اللّغة المسموعة و المكتوبة والمنطوقة "

وبناء على ما تقدّم ، نستنتج أنّ المفاهيم لا تقف عند حد بل تمر بمراحل مع تقدم الطفل في العمر وتزداد نموا وتطورا وتعقيدا . كما أن المفاهيم لا تتكوّن تلقائيا أو دفعة واحدة بل تتدرج في تكوينها وتزداد نموا كلّما زاد إحتكاكه بالأشياء والتفاعل معها فيزداد نمو مفهوم الشيء ويتطوّر وتصبح له الدلالة عنه . وهكذا تنمو المفاهيم وتتطوّر وتتّسع إلى أن تصل مستويات أعلى أي تصل إلى قاعدة مفاهيمية واسعة (3).

ووفقا لهذا المنوال فإنّ الطفل تصبح له القدرة على الإنتقال من التعامل مع المواقف الحسية المباشرة إلى التعامل مع المجردات والتعميمات فتتطوّر وتنمو مفاهيمه وفق نظام حيث تكون الخبرات الجديدة مبنيّة على الخبرات السابقة لها، وتمتد لخبرات لاحقة لها.

ويرى **فتحي الديب** (1985): " أنّ التعلّم يفتح للمتعلّم أفاقا أوسع من المعرفة تزيد من قدرته على التفكير " (4).

و هكذا يكتسب الطفل حتى السادسة من عمره بعض المفاهيم البسيطة ذات الصلة بحاجاته الواقعة ضمن نشاطه الحركي الحسي وتكون محدودة المستوى لكونها تتعلّق بأشياء وحاجات شخصية.

3: فتحي الديب : الاتجاه المعاصر في تدريس العلوم . دار القلم ، الكويت ، الطبعة الثالثة ، 1986 . ص 85 ــ 87

2 : فؤاد عبد اللطيف أبو حطب و أمال أحمد مختار صادق : علم النفس التربوي. دار المعارف . الطبعة الخامسة . 1987 ص 455.

3 : عبد الرحمن محمد عيسوي : علم النفس بين النظرية والتطبيق .دار الكتب الجامعية ، الإسكندرية ، 1973 ص 189 .

4 : فتحي الديب : الإتجاه المعاصر في تدريس العلوم . دار القلم ، الكويت ، الطبعة الثانية . 1986. ص 83.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

وحوالي السادسة من العمر تزداد قدرة الطف
بين الأشياء ذات الخصائص المشتركة بينها
الكلاب التي أعتاد رؤيتها ثمّ يبدأ بعمليّة تجريد الصفات التي تمتاز بها الكلاب حيث كان قبل ذلك كلّ الحيوانات يسميها كلبا نظرا لتعميمه على ذوات الأربع .

ويرى **عبد الرحمن عدس** و **ومحي الدين توق** (1986): " أنه نتيجة لما يلقاه هذا الطفل من تصحيح لذلك من والديه ، فإنّ المفهوم يضيق تدريجيا حتى ينحصر في الكلاب " (1) .

إنّ تعلّم الطفل يمكّنه من نقل وتعميم ما تعلّمه إلى مواقف أخرى تشاطر فيها العناصر المشتركة فيما بينها التي تشكل تكوّن المفهوم هذا من جهة ، ومن جهة أخرى نجد عامل اللّغة وما له من مساهمة فعالة في نمو المفاهيم وخاصة بعد إلتحاق الطفل بالمدرسة فتنمو مفاهيمه باستخدام اللّغة المسموعة والمكتوبة والمنطوقة (2).

وفي هذا الصدد يرى كل من **عبد الرحمن عدس** و **توق** : " أنّ قدرة الطفل على إستعمال اللّغة تتّصل إتّصالا وثيقا بقدرته على التعامل مع المفاهيم و العلاقات " (3)

بناء على ما سبق ، نستنتج أنّ اللّغة تساعد في حل المشاكل ذات الصّلة بالعلاقات و المفاهيم . وأنّ المفاهيم لا تتكوّن تلقائيا أو دفعة واحدة بل تنمو وتتطوّر كلّما إزدادت خبرات الطفل الحسيّة من خلال تعامله و تفاعله مع المواقف والأحداث . وبهذا يتمكّن الطفل من الإنتقال من التعامل مع الواقف الحسية المباشرة إلى التعامل مع المجردات ويتمكّن من التعميم . وبزيادة تعرّفه على الحقائق ونمو قدرته على التجريد فتتطوّر مفاهيمه وتنمو متّبعة لنظام أنّ الخبرات الجديدة تبنى على سابقتها وتمتد لخبرات جديدة لاحقة لها ، وبهذا النظام تتطوّر معارف الطفل وتؤثّر على نموه المعرفي .

---

1 : عبدالرحمن عدس و توق : مدخل إلى علم النفس . مطبعة جون وايلي وألاده .نيويورك سيشسر .الطبعة 2 . 1986 .ص 209 .
2 : فؤاد عبداللطيف أبو حطب و أمال أحمد مختار : علم النفس التربوي(مرجع سابق) ص 455 .
3 : عدس و توق : مدخل إلى علم النفس (مرجع سابق) . ص 219 .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

إنّ الطفل قبل سن السادسة من العمر يكتـ
مباشرة بحاجاته الواقعة ضمن نشاطه الحركي
لتعلّقها بأشياء شخصية . في حين ببلوغه السادسة من العمر ودخوله المدرسة فتزداد قدرة الطفل على تنظيم خبراته ، وإدراك العلاقات بين الأشياء و الأحداث أو بين الأفعال فيكتسب المفاهيم الأكثر تجريدا كالإستدارة والحيوانية ...ثم يظهر لديه تطوّر جديد حوالي سن الثامنة يتجلى ذلك في إدراك الفروق الجزئية بين المفاهيم ممّا ينعكس على نموه المعرفي .

أما في الطفولة المتأخرة حوالي سن **10 ــ 12** سنة من العمر فيتوصل الطفل إلى إدراك المعنى الكلي للمفهوم ودلالته من حيث أنّه مفهوم يتعلق بعلاقات بين الأشياء أو الأحداث أو الأفعال أو ينصبّ على تنظيم ظاهرة ما . كما تصبح لطفل هذه المرحلة من العمر القدرة على إدراك المفاهيم التي تدلّ على أمور فيها تجريد وعلاقات يصعب إدراكها حسيا كإدراكه لحق المساواة مثلا... وإن كان هذا الإدراك معرضا للخطأ نتيجة الطريقة المتّبعة في تقديم المفاهيم (1).

ثانيا: شروط نمو و تكوين المفاهيم :

يرى كل من **بينيه** (2) و **بياجيه** أنّ الطفل ينتقل من التعامل مع المدركات الحسيّة المباشرة إلى التعامل مع المجرّدات والتعميمات . وأنّ فهم الطفل للأشياء يتطوّر من فائدتها إلى نوعها و جنسها، فالطفل لا يدرك المفاهيم المجردات كالعادة و الفضيلة إلاّ عندما يصل إلى سن الثامن عشرة من العمر.

إنّ ظهور الوظيفة الرمزية يسهم إسهاما كبيرا في النمو المعرفي لدى الطفل ، فيصبح قادرا على إستحضار و تناول الأشياء في غيابها ماضيا و مستقبلا (3) .

---

1 : نقلا عن محاضرات د . أنطوان رحمة . أستاذ علم النفس ــ سابقا ــ جامعة وهران .1978.

2 : بونر وبياجيه نقلا عن سعدية محمد بهادر : في علم النفس النمو .دار البحوث العلمية، الكويت . 1981.

3 : أ .أ . لوبلينسكايا : علم نفس الطفل . ترجمة بدرالدين عامور و علي منصور . منشورات وزارة الثقافة و الإرشاد القومي . دمشق . الطبعة الأولى . 1980 . ص 354 .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

أما **لوبلينسكايا** فترى :"أن نمو المفاهيم عند [illegible] ومن تجريد صفات الأشياء و الموضوعات [illegible] الأفعال الذاتية ثم العمليات " (1) .

إنّ نمو وتطوّر المفاهيم عند الطفل تساعده على الإدراك والإستخدام والتعامل مع الآخرين بصفة متطوّرة وناجحة وأنّ المفاهيم تتشكّل كالترتيب الهرمي مترابطة ومتناسقة فيما بينها ، فالمفهوم من المستوى الأعلى لا يمكن فهمه إلاّ إذا توفّر لدى المتعلّم مفاهيم من المستويات الأدنى ، وأن يدرك العلاقات القائمة بينها .

و يعتقد **برونـــر**: " أنّه ليس هناك من مفهوم يصعب على الطفل تعلّمه بشكل من الأشكال في سن معين " (2).

نستنتج أنّ المفاهيم في تزايد مستمر متى وفّرت البيئة للطفل فرص التفاعل والإحتكاك بالآخرين ، وأنّه بدخول الطفل إلى المدرسة ينتقل فهمه من الحركي / الحسي إلى المجردات ثمّ التعميم . كما أثبتت الدراسات أنه لا يوجد مفهوم يصعب على الطفل تعلّمه ، وأن المفاهيم هرمية التنظيم ولا يمكن فهم مفهوم من الفئة العليا إلاّ إذا كانت له خلفية مفاهيمية من الفئة الدنيا . وأنّ الطفل عبر المراحل العمرية تتزايد قدرته على التعامل مع المفاهيم المجردة حتى في حالة غيابها. وبفضل هذه العملية يتطوّر النمو المعرفي عند الطفل.

---

1 : أ .أ . لوبلينسكايا : علم نفس الطفل . ترجمة بدرالدين عامور و علي منصور . (مرجع سابق). ص 422 .

2 : برونر جيروم : أطفالنا كيف نفهمهم ؟ سلوكا ، تفكيرا ، دوافع . ترجمة عبدالكريم ناصف . دار الجليل . 1979 . ص 239.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

أما الشروط الضرورية في عمليّة تكوين التالية:

1 = **عامل الخبرة و التدريب:**

يلعب عامل الخبرة والتدريب دورا هاما في تكوين المفاهيم لدى الطفل، وأنّ الأطفال يختلفون فيما بينهم في هذه القدرة وهذا راجع للفرص المتاحة لكلّ منهم والاتّصال المباشر بالبيئة الطبيعية والبيئة الإجتماعية وتفاعله معهما ، فينجم عن هذا التفاعل إكتساب مفاهيم جديدة يضيفها إلى حصيلته السابقة . كما أنّ الأطفال يختلفون في الخبرات السابقة نظرا لما يتاح لهم من فرص إضافة إلى إختلافهم في الإستعدادات العقلية.

ويمكن القول أنّ للخبرة السابقة دورا فعالا في النمو المعرفي لدى الطفل بل أكثر من العلاقة بينها وبين العمر أو الذكاء ، وذلك أنّه كلّما زادت خبرة الطفل إتّسعت مدركاته العقلية ونمت معارفه وتصبح أكثر شمولا ووضوحا ودقّة ، وهذا ما أكّدت عليه دراسة كل من **ديتش Deutch و داكس Dakes و أوردن Ordan** (1).

يمكن القول أنّ الخبرات الحسيّة هي القاعدة الأساسيّة في تكوين المفاهيم . ففي المراحل الأولى من عمر الطفل يبدأ من الأجزاء المحسوسة إلى إدراك العلاقات والخصائص المشتركة بينها للوصول عن طريق التجريد و التعميم إلى المراد تعلّمه . وعلى هذا الأساس ينبغي إتاحة الفرص للطفل للإندماج الإجتماعي والتفاعل مع الغير، وإعطائه فرصة المعالجة الحسية للأشياء وموازنتها ببعضها وإدراك أوجه الشبه و الإختلاف بين بعضها البعض (2).

---

1 : رمزية الغريب : التعلم دراسة تربوية توجيهية . مكتبة الأنجلو المصرية .1977 . ص 440 .
2: أحمد عزت راجح : أصول علم النفس .مكتبة النهضة المصرية .القاهرة.ط 9. .1966..ص 240.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

2 = **عامل الاستعداد العقلي أو الذكاء :**

قام كل من الباحثين **ديتــش و ولش** WELCH بدراســة عامــل الإستعداد العقلي وعلاقته بنمو المفاهيم فأثبتت الدراسة أنّ معامل الإرتباط بين تكوين المفاهيم والذكاء صغيرا جدا (1).

وهذا قد يرجع إلى أنّ المفاهيم لا تقتصر على جانب معين دون سواه ، وإنّما مادام الفرد حيا فهو في تفاعل مستمر مع البيئة التي يعيش فيها ويستنبط منها مفاهيمه . ورغم هذا يمكن القول أنّ هذا المجال لم يحض بالدراسة والبحث مثل ما حضت به الخبرة وعامل السن و اللّغة ودور كلّ منها في تكوين المفاهيم عند الطفل .

3 = **عامل الســن :**

أثبتت دراسة **ريتشارد** Reichard و **شيندر** (2) علــى أنّ تشــكيل المفاهيم عند الأطفال مرتبط بمستوى نضجهم وعمرهم الزمني . أمــا **بياجيــه** (3) فيؤكد في بحوثه على أنّ عمر الطفل يؤثّر بطريقة غير مباشرة في نــوع المفــاهيم المتعلّمة من جهة ، وفي العملية التي يتمّ بها تعلّم هذا المفهوم من جهة أخرى .

4 : **عامل اللّغة :**

تساهم اللّغة مساهمة فعّالة في نمو واكتساب المفاهيم وتطويرها ، فتساعده على وصف وتفسير المجموعات المصنّفة بما يدعم عملية التجريد و التمثل الــذهني والإدراك العقلي . واللّغة تمكّن من النمو الكافي للمفاهيم ويزداد ذلك فضلا بعــد أن يصبح الطفل متمدرسا فتنمو مفاهيمه باستخدام اللّغة المسموعة والمكتوبة والمنطوقة (4).

وفي هذا المجال نجد كل من **ديتش** و **أوردان** يوضحان على أنّ هناك علاقة واضحة ومرتبطة بين الذخيرة اللّغوية وتكوين المفاهيم ، ويعتمد هذا التكوين على فائدة الأشياء وخصائصها ونوعها وجنسها . ويمكن التعرف على مدى تكوين المفاهيم عند الطفل من خلال قدرته على الإستجابة الصحيحة إزاء المثيرات الجديدة.

---

1 . 2 : رمزية الغريب : التعلم دراسة تربوية توجيهية (مرجع سابق) .ص 440 .
3 : فؤاد عبداللطيف أبو حطب و أمال أحمد مختار صادق: علم النفس التربوي (مرجع سابق).ص 453 .
4 : نفس المرجع . ص 455 .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

أما بياجي فيرى أنّه بمجرد أنّ ا
ويستخدم الرموز تبدأ العلاقات الإجتماعية ت
فالطفل يتعرّض لمجموعة من القواعد التي تتحكّم في تركيب اللّغة مع نظام جاهز مسبقا من الأفكار والتصنيفات والعلاقات وما يتضمّنه من الرصيد الضخم من المفاهيم .(1)

يعتقد **سارنوف** (2) أنّ كلّ مفهوم يمكن تحديده على أساس عدد من العوامل و الصفات ، وأنّ الصفات ليست كلّها متساوية في الأهمية بالنسبة لجميع المفاهيم ، لكنّه أحيانا ما يحتاج الطفل لأن يأخذ في الاعتبار أكثر من صفة .

تختلف المفاهيم من حيث الشدّة والتعقيد والسهولة في تعلّمها و اكتسابها ، فترى الباحثة **أدماهيد بريدر** (**EDMA Heidbreder**) في دراستها للمفاهيم فتوصّلت إلى أنّ سهولة التعلّم تعتمد على نوع المفهوم المتضمن وعلى وجه الخصوص أنّ المفاهيم التي تمثل أشياء عينية كالأشجار والوجوه والقبعات وغيرها يمكن تعلّمها بشكل أسهل من تلك التي لا يمكن أن تمثل بصورة واحدة مثل مفهوم الثلاثية أو العدالة أو الديموقراطية .

في حين أوضحت الدراسة هذه كذلك أنّ المفاهيم المحسوسة هي بوجه عام أسهل تعلّما من المفاهيم المجرّدة وخاصة تلك المفاهيم التي تتعلّق منها بالشكل و العدد.

بينما يرى **بنتون . ج . أندروود** **BENTON. UNDERWOOD** في نظرية في تكوين المفاهيم " إنّ تعلّم المفاهيم يتطلّب أن يرى الشخص علاقات بين المثيرات ، وأن يضع كلّ مثير في مجموعة من المثيرات بنفس الصفة مثلا : إذا رأى طفلا مثلثا أزرق اللّون ومربعا أزرق اللّون فلا بد أن يفكّر في صفة (أزرق) بالنسبة لكلا المثيرين قبل أن يستطيع أن يرى العلاقة ويكوّن المفهوم . ولكي يفهم الطفل أنّ مجموعة من الحيوانات هي قطط لا بدّ أن يكون قد تعلّم أن يطلق (يطبق) عليها الإسم الصحيح ".

---

1 : سليمان الخضري الشيخ : الفروق الفردية في الذكاء . دار الثقافة للطباعة و النشر .، القاهرة ، ط 2 .1978.ص 180.
2 : سار نوف أ . مدنيك . هوا رد ر . يوليو . أليزابث ف . لونتيش : التعلم .ترجمة محمد عماد الدين اسماعيل . مراجعة د/ عثمان نجاتي .دار الشرق . ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر . 1985. ص ص 126 ــ 134 .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

إنّ المفاهيم تضفي نوعا من

يكن بالإمكان تكوين أو إستخدام المفاهيم لا

لو كان لا يعرف عنها شيئا ، وكان عليه أن يتعلّم معناه في كلّ موقف جديد . فالمفاهيم أساسيّة في نقل المعلومات والمهارات المكتسبة في موقف ما إلى موقف آخر.

ويمكن القول أنّ فهم المفهوم يقود إلى فهم مفاهيم أخرى جديدة . ولهذا لا بدّ من التأكد من أنّ تعلّم المفهوم يسير وفق متطلبات النمو العقلي للتلميذ (1).

ويرى **عدس و توق** (1986): " إنّنا نتعلّم المفاهيم من أجل ترتيب البيئة المحيطة بنا وتصنيفها " (2). كما قام **ميللر** (1956) ببحث يعتمد على نظرية المعلومات مؤكدا على تنمية المفاهيم وتعلّمها . ويرى أن الحدّ الأقصى للمفردات التي يمكن الإحتفاظ بها في الذاكرة المباشرة حوالي سبع وحدات ، إلاّ أنّ هذا لا يتأثّر بمقدار المعلومات المتضمنة في كل وحدة . لذا يجب أن يزود التلاميذ بمفاهيم تساعدهم على تنظيم خبراتهم وليتمكنوا من توظيفها في مواقف جديدة ، وأنّ التلاميذ يمكنهم إدراك التشابه في المفاهيم بين خبراتهم السابقة والراهنة (3).

ثالثا : <u>العوامل المساعدة على تكوين المفاهيم ونموها</u> :

سنحاول معالجة هذا العنصر بالتطرق إلى العوامل المساعدة والعوامل المساهمة في نمو وتطوير المفاهيم كما يلي :

1 = **الإدراك الحسي:** تبدأ عملية إكساب المفاهيم منذ الطفولة المبكرة ، وتقوم أساسا على الإدراك الحسي وملاحظة الطفل لما يحيط به من أشياء و أشخاص و أحداث . فالطفل يرى ويسمع ويلمس ويدرك معاني ذلك . كما يدرك إرتباط الإسم بالمسمى ثم التوصّل إلى إدراك الصفات المشتركة بين مختلف الأشياء (4).

1: يعقوب نشوان : الجديد في تعليم العلوم (مرجع سابق) .ص 73 .
2 : عبدالرحمن عدس و توق : مدخل إلى علم النفس (مرجع سابق).ص 207 .
3 : فؤاد أبو حطب وأمال أحمد مختار صادق: علم النفس التربوي(مرجع سابق) . ص 456.
4 : أحمد عزت راجح : أصول علم النفس (مرجع سابق) . ص 276 ــ 277.

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ويرى الباحث **يعقــوب نشـ**

المعرفة التي يكتسبها الطفل تنشأ من خبراتـ

حواسه . وقبل أن يتكوّن لديه المفهوم لا بدّ أن يتعامل مع المدركات الحسية التي من خلال تعامله معها يستطيع أن يكوّن صوّر عقلية لهذه المدركات الحســية ، وبهــذا يكون قد تكوّنت لديه المفاهيم لهذه المدركات الحسية .

نستنتج أنّ الطفل من خلال ملاحظاته لما يحيط بــه مــن أشــياء وأحداث ومواقف يدرك صفاتها مستعينا بحواسه المختلفة ، فيتوصّــل إلــى إدراك الصفات المشتركة بين عدّة أشياء أو أحداث ذات الخصائص المشــتركة وبالتــالي يتمكّن من إكتساب المفاهيم .

2 = **الموازنـــــة:** يقوم الطفل بالموازنة عن طريق المقارنة سواء كانت عفوية أو مقصودة فتمكّنه من تصنيف صفات الصنف الواحد المشترك والمختلف عن بــاقي الأصناف.

يرى **عبدالحميد الهاشمي** (2) أنّ الموازنة هي إستخلاص بعض الصــفات بــين الأشياء المدركة الحسيّة.

تكون الموازنة بين أفراد الجنس الواحد ثمّ الموازنة بين أفراد هذا الجنس و الجنس الآخر أو أجناس أخرى من الحيوانات و الجمادات.

3 = التجــريـــــد : يعتبر التجريد عزل أو إعتزال بعض الصفات المشتركة بين أفراد جميع الجنس الواحد ثم يوجه الفرد إنتباهه إلى هذه الصفات المعزولــة دون غيرها . فعمليّة التجريد هي بمثابة عملية تحليل وفصل فكرة أو صفة معيّنــة عــن الكل الذي يحتويها (3) كأن يركّز الطفل إهتمامه على لون الكتب مثلا رغــم أنّهــا تختلف في ألوانها وأشكالها وحجمها.

---

1 : يعقوب نشوان : الجديد في تعليم العلوم (مرجع سابق) .ص 70 .
2 : عبدالحميد محمد الهاشمي : أصول علم النفس العام . ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
3 : أحمد عزت راجح : أصول علم النفس (مرجع سابق) . ص 278.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

وفي هذا الصدد يرى **بيار أورلين** نستخلص من مجموعة معطيات معقّدة فيما [illegible] إنتقائي مهملا المعطيات الأخرى " .

إنّ البحوث والدراسات التي أهتمت بظاهرة التجريد قد رجعت إلى العقل والوعي حتى أصبح التجريد ينظر إليه كأنه تدعيم لبعض العناصر وترك بعضها جنبا، وهذا ما ذهب إليه الباحث **كالب (KULPE) أنّ** فعل التجريد يقتضي بأن نأتي ببعض العناصر إلى أماميّة الوعي وأن نترك عناصر أخرى في الخلف.

4 = **التعميم** : يقصد به إطلاق الصفات المنتزعة بالتجريد على جميع الأفراد المشتركة في جنس معيّن ثم توقّع وجود نفس هذه الصفات و الخصائص في كلّ من أفراد الجنس ، فإذا دلّنا التجريد على أنّ الكلاب تشترك في صفة النباح أصبح علينا أن نتوقّع أنّ كلّ كلب قادر على النباح أي أن تتوفر فيه هذه القدرة (الخصية)(2).

5 = يرى **أنطوان رحمة** (1978) أن هناك **عوامل أخرى** تساهم في تطوير المفاهيم وتنحصر فيما يلي:

أ = **السؤال** : يحصل الأطفال على كثير من المفاهيم عن طريق توجيه الأسئلة للآخرين ، وعن طريق الحصول على الأجوبة يتّضح لهم ما تساءلوا عنه فيصححون ما كان خاطئا عندهم ويدعمون بمفاهيم جديدة .

ب = التعليم المدرسي: من المهام المنوطة بالمدرسة تعليم وتربية التلاميذ وتزويدهم بالمفاهيم الأساسية في الحساب واللّغة و مختلف العلوم ، ومن خلال هذا الدور يكتسب التلاميذ معظم المفاهيم ، ولذا يعتبر دور المدرسة أساسي ومهم في هذا المجال . إذ يتطلّب الأمر معرفة أساليب إكتساب المفاهيم المختلفة والتدقيق في صحتها وسلامة طرق إكتسابها حتى لاتعطي مفاهيم مشبوهة تسيء إلى تفكيرهم . هذا فضلا عن دورها في تصحيح ما أكتسبه الأطفال من مفاهيم خاطئة خلال حياتهم في الأسرة أو في المؤسّسة الإيوائية ولا سيّما في المرحلة ما قبل المدرسة.

---

1 : عبدالحميد محمد الهاشمي : أصول علم النفس العام . ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
2 : أحمد عزت راجح : أصول علم النفس (مرجع سابق) . ص 279.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

د = **اللّغـــة** : هي الوسيلة الضرورية و
الطفل يتعلّم معظم المفاهيم عن طريق السمع
أشياء أو أحداث . ويزداد دور اللّغة في المدرسة عندما يصبح الطفل قادرا على فهم الكلمات والقدرة على إستخدامها . إضافة إلى طرائق التدريس على الأسلوب اللفظي بالدرجة الأولى.

و = **إشتراك عدة عوامل في تكوين المفهوم الواحد** : غالبا ما تشـترك عـدة عوامل في تكوين المفهوم وتؤثر في إكتسابه ، ومن هذه العوامل منهـا بسـاطة المفهوم أو تعقيده ، وعلاقة المفهوم بدوافع الطفل وتناسبه لمستوى نضجه وغير ذلك (1).

تتطوّر المعاني سواء كانت مشخّصة أو مجرّدة في ذهن الطفل نتيجة لنمو خبراته وتطوّر مدركاته، عكس ما كان عليه في شكله الساذج فكان الطفل إذ يرى أنّ كلّ رجل فهو أبوه ، وكلّ إمرأة فهي أمّه ، وكلّ حيوان يراه في ضوء إدراكه فهو قـط كبير أو قط صغير . لكن بفضل النمو الفكري والذهني للإنسان وتجاربه المكتسبة خلال حياته تساعده على إجراء عمليّة التعميم السليمة . كما أنّها تعتبر مرحلة أساسيّة في تكوين المفاهيم القائمة على إدراك العلاقات المشتركة .

وعليه ، يمكن القول أنّ هذه أهم المراحل التي يمـرّ بهـا تكـوين المفهوم ، لكن تجدر الإشارة إلى التنويه إلى عمليّة الموازنة و التجريـد والتعمـيم على أنّها عملية لا شعورية لا يقوم بها الفرد عن قصد عامدا منه إلى التحليـل و الإنتزاع و الإختيار والتأليف (2) .

إنّ إعتماد المنظومة التربوية على مجموعة المعارف يجب أن تكـون المفاهيم المراد تعليمها بسيطة وواضحة ومتبلورة قبل أن يجرى تنفيذها على الواقع ، لأن أبسط غموض فيها يربك التنفيذ الذي هو عبارة عن ترجمـة للنظريـات و المبادئ العلمية وإعطائها طابعا محسوسا مشخّصا .

---

1 : أحمد عزت راجح : أصول علم النفس (مرجع سابق) . ص 230 .
2 : نفس المرجع . ص 278 .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ومن هنا نجد أنّ العمليّة التالية

وخاصة إذا كان هذا الإستغلال يتطلّب الدقة

عليها تصوّرات و مفاهيم مجرّدة مكوّنة للنظريات العلمية ، وأدوات التفكير في بناء صور ذهنية تجرّب في الخيال قبل إجراء التنفيذ ، وهذا لا يتمّ إلاّ بواسطة المفاهيم التي أكتسبها الطفل في النواحي التالية :

1= أنّها تساعد على التنبؤ و التوجيه والتخطيط لأيّ نشاط .

2 = تساهم في تعديل وانتقاء الوسائل التي تعرف بها الأشياء والمواقف ، إضافة إلى العمل على التقليل ما في البيئة من تعقيدات و ذلك بالتصنيف و التلخيص .

3 = أنّها تعمل على تقليل الحاجة إلى إعادة التعلّم عند مواجهة أي موقف أو شيء جديد.

4 = أنّها تسمح بالتنظيم والربط بين مجموع الأشياء و الأحداث.

5 = أنّ المفاهيم تعدّ خطوة ضرورية وأساسية لتعلّم المبادئ و القوانين والنظريات...فمثلا غموض الضغط أو الحجم يؤدي إلى عدم التمكن من الفهم الواضح للقوانين العلمية.

رابعا : خصائص المفهوم :

إنّ الخصائص المميّزة للمفهوم تمثّل السّمة المميّزة له ، وتختلف من مفهوم لآخر وكلّما كانت الخصائص المرتبطة بالمفهوم واضحة كان تعلّم المفهوم سهلا . إنّ بحوث **بياجيه PIAGET** و **ديتش DEUTCH** و **دنس DENNIS** كشفت عن المميّزات العامة عند الطفل واستخلصت على أنّ المفهوم عند الطفل يتغيّر بتقدّم العمر ، وأنّ هذا التغيّر يختلف من طفل لآخر . كما أنّ المفهوم غير ثابت حيث أنّ الطفل يعطي إستجابات متباينة للمفهوم وذلك حسب متطلبات الموقف والسبب في ذلك قلّة خبراته وعدم قدراته على إستخلاص الخصائص العامة ، زيادة على ذلك أنّ الفرق بين المفهوم عند الطفل وعند البالغ فرق في الدرجة أكثر منه فرقا في النوع لأنّ المفهوم عند الطفل ينقصه المزيد من الخبرة **(1)**.

---

1 : رمزية الغريب : التعلم دراسة نفسية ، تربوية ، توجيهية .مكتبة الأنجلو المصرية . ط 3 .1977 .ص 438.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ويمكن تلخيص الخصائص العام

1 = <u>التجريد</u> : إنّ المفهوم الذي أبعاده أقر
كالكرسي مثلا . بينما المفاهيم التي تشير أبعادها لواقع لا خبرة بها مباشرة كالذكاء و الأمانة فهي مفاهيم مجردة حيث تقوم على مفاهيم أخرى لتوضيحها ، وهذه المفاهيم الموضّحة هي بدورها مفاهيم مجرّدة لها أبعادها المميّزة ولهذا يصعب على الطفل إدراكها . وتلعب اللّغة دورا هاما في نمو المفاهيم المجردة التي هي منفصلة عن الإطار المادي أو التنبيهات الحسية.

2 = <u>التقليد</u> : تختلف المفاهيم في عدد الأبعاد التي هي لازمة لتعريفها ، فالمفاهيم التي تقوم على أبعاد كثيرة تعتبر أكثر تعقدا من تلك التي لا تقوم إلاّ على القليل من الأبعاد ، فمفهوم المجتمع مثلا : مفهوم مركب لإحتوائه على مفاهيم كثيرة منها الأسر ، المدارس ، المصانع ، القوانين ، المؤسّسات ...بينما نجد فكرة دخان بسيطة لأنّ قوامها ثلاث أبعاد رماد ، هش ، دخان يرتفع في الهواء (1) .

3 = <u>التمايز</u> : تختلف المفاهيم في عدد المفاهيم المتشابهة التي تمثّلها ، فمفهوم بيت يتمايز فيه بسهولة مختلف أشكال البيوت من الكوخ والمنزل و الشقة والقصر..

وعليه ، يمكن القول أنّ المفهوم عبارة عن تصنيف للأشياء و المواقف ويميّز بينها وفقا لعناصر مشتركة ، وبذلك فهو أكثر إمكانية في تلخيص المعارف والخبرات الإنسانية .

4 = <u>تمركز الأبعاد</u> : هناك بعض المفاهيم تستمّد معناها الأساسي من بعد أو بعدين مركزيين دقيقين . وبعضها يقوم على مجموعة كاملة من الأبعاد كلّها ذات أهميّة متساوية ، ومثال ذلك أنّ مفهوم الطفل قوامه البعد المركزي للسن .

أما مفهوم الحيوان يرتكز على أبعاد ذات دلالة متساوية تقريبا في القدرة على التناسل، تحويل الأكسجين، التحرك، تناول الطعام وإخراج الفضلات(2).

---

1 : كمال دسوقي : النمو التربوي للطفل و المراهق . دار النهضة العربية . بيروت . 1979. ص 475

3 : نفس المرجع . ص ص 476 ــ 477 .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

خامسا : أنواع المفاهيم :

تختلف المفاهيم فيما بينها باختلاف [illegible] تكوين المفهوم . كما أنّها تختلف في الحقائق و المعلومات التي تعالجها.

يرى **جورج سند** (1973) GEORGE Sund (1): أنّه يمكن تصنيف المفاهيم إلى صنفين كما يلي :

1 = **مفاهيم مشتقة من مدركات حسية جامدة** مثل مفهوم الرمل والصخر والعدسة . ويحتاج هذا النوع إلى القدرة على التجريد.

2 = **مفاهيم مشتقة من العمليات المجـردة** وتعتمد على عمليات عقلية عليا مثل نظرية الحركة الجزئية .

يساهم الصنفان في تكوين وتطوير المفاهيم وذلك إستنادا لنمو الطفل والمثيرات البيئية المتاحة للتعلّم . فالنوع الأوّل يعتمد على المدركات الحسيّة عن طريق البصر و اللّمس و الذوق ، وكذلك من خلال الإحتكاك والتعامل مع المدركات الحسية فيتكوّن المفهوم ويصبح قادرا على توظيفه .

بينما النوع الثاني يتطلّب عمليات عقلية عليا وخبرات تساهم في تكوين المفاهيم.

يرى كل من الباحثين **برونر** و **جودنا** و **أوسن** (2) أنّ المفاهيم و التصنيف و القوانين كلّها لم توجد بوصفها هذا ليكتشفها الإنسان ، ولكنّها جميعا من اختراعاته ليفرض بها النظام على العالم ، وليتوصّل بها لفهم العالم و الإحاطة به ...

والمفاهيم تعميمات أو تجمعات في شكل مصنفات بما لها من سمات متشابهة (مفاهيم موحدة) أو بما لها من علاقة متبادلة بشيء خلاف نفسها (مفاهيم ذات علاقة) أو بما لها من مواصفات تجعلها متساوية رغم أنّها غير متشابهة (مفاهيم غير موحدة).

والمصنف يمكن أن يضم صفات أنّه حيوان (مصنف موحد) ويمكن أن تحتويه صفة

---

1 : SUND , George : Teaching Science by Inquiry in the Secondary School . (OHIO : Charles E. Merrill .) 1973 . P 18 .

2 : عبدالمنعم الحفني : موسوعة علم النفس و التحليل النفسي . مكتبة مدبولي . بيروت. الجزء الثاني.1987.ص 153

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

أنّه ينتمي إلى سلالة واحدة (مصنف ذو ع
الذين يحيون في المدينة (مصنف غير مو
نوحّد الطريقة التي يمكن بها أن نجمع الأشياء في مصنف ، وأن نكتشف بها صفة أو مجموعة من الصفات التي تستأثر باهتمام الفرد دون سواها .

قام كل من **برونر** و **جودنا** و **أوستون** (1) بالتفريق بين ثلاثة أنواع من المفاهيم وهي كالتالي :

1 = **المفهوم الموحد أو الرابط:**

يتميّز هذا الصنف من المفاهيم بالقيّم الممثّلة لعدد من الخصائص المحدّدة له كمفهوم ، ويشمل هذا الصنف من المفاهيم عددا كبيرا من المفاهيم التي يتعامل معها الفرد . فمفهوم المثلث يتميّز بعدة خصائص تمثّلها قيّم معيّنة كالحجم واللّون والشكل ، ولكلّ خاصية من هذه الخصائص قيّم تتمثّل فيها هذه الخصية ، فحجم المثلث قد يكون كبيرا أو صغيرا ، وقد يكون لونه أحمرا أو أزرقا أو له أكثر من لون . كذلك للمثلث أشكال مختلفة فقد يكون قائم الزاوية أو متساوي الأضلاع .

2 = **المفهوم غير الموحد أو المميز :**

إنّ هذا الصنف من المفاهيم يتطلّب تصنيفه وتمايزه كمفهوم معرفة خصائص معيّنة. إنّ القدرة على تصنيفه كمفهوم تتطلّب معرفة هذه الخصائص أو تلك مثلا : المثلث فيمكن الحصول عليه من ثلاثة أضلاع مرتبطة بثلاث زوايا أو من قسمة مربع أو مستطيل إلى مثلثين ، فمثلثي المربع متساويين . إنّ هذا الصنف من المفاهيم يعتبر أكثر صعوبة في تعلّمه من الصنف الأول أي أنّ المفهوم الموحد الذي يتطلّب من الطفل معرفة الخصائص المحدّدة له والقيّم الممثّلة لهذه الخصائص . أما المفهوم غير الموحد أو المميّز أو المفرّق يتطلب من الطفل الوصول إلى قاعدة عامة يمكن أن يطبقها في المواقف المتشابهة التي يتمثّل فيها المفهوم.

1: A Study of thinking. (New – York. Science Edition . 1962) . Reflered to in : Peter H. MASTORELLA "Classroom Concept Learning issues research perspectives " Social education Vol 35 N° 8 (DECEMBRE 1971) . P 8.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

3 = مفاهيـــــم العلاقات :

هي التي تعرف بعلاقة مح

فمثلا عند مساءلة الطفل عن أكثر عناصر المجموعات الثلاث عددا ، فيقوم الطفـــل بتحديد المجموعة التي تتضمّن أكثر عددا من العناصر ، ويكون ذلك بالمقارنة بـــين المجموعات الثلاث .

أما مفهوم المسافة فيحدّدها الطفل بالعلاقة بين نقطتي البداية والنهاية ، وتشمل هذه المفاهيم كذلك على مفاهيم كثير و قليل و متوسط ، ومفهـــوم الـــزمن والوزن والحجم والكتلة ، وهذه المفاهيم تعتبر من المفاهيم الأكثر صعوبة في تعلّمها من المفهوم الموحّد أو المفرّق .

ترجع درجة صعوبة تعلّم هذه المفاهيم لكونها ليست لها خصـــائص مدركة مرتبطة بها ، ولكن يمكن تمييزها فقط على أساس إدراك علاقة معينة (1) .

وعليه ، يمكن القول أنّه في الواقع رغم إختلاف أنواع المفاهيم إلاّ أنّها تتّفق جميعا على أنّها نوع من التعميم القائم على تجريد الصفات أو العناصـــر المشتركة بين عدة مواقف أو أشياء ، ويتّفق هذا الأمر مع التصوّر القائم حول كيفية تكوين المفاهيم في ضوء الخصائص والصفات المشتركة بينها . وعلى هذا الأساس يمكن تعريف المفهوم على أنّه : " تجريد للعناصر المشتركة بين عـــدّة مواقـــف أو أشياء أو أحداث حيث يعطي هذا التجريد إسما أو نوعا أو رمزا . وأنّ المفهوم ليس هو الكلمة أو الرمز بل مضمون هذه الكلمة أو الرمز ، وأنّ التعريف بالكلمـــة أو الرمز للمفهوم ما هو إلاّ للدلالة اللّفظية للمفهوم فقط " (2).

أما **بيـــلا (1968) PELLA** فيعتمد على التقسيم الثلاثي للمفاهيم، ويعطي فكرته عن أنواع المفاهيم فيعتبر أنّ أحد المفاهيم يهتم أساســـا بعمليـــة التصـــنيف ، وسمى هذا النوع من المفاهيم بالمفاهيم التصنيفية ، ومفهوم الكلب يمكن أن يكـــون مثالا لذلك.

---

1 : سميرة أحمد السيد : الطفل وتكوين المفاهيم .دور الروضة و المدرسة الإبتدائية . مجلة العلوم الإجتماعية ، الكويت ، المجلد 14 ، العدد 3 . 1966. ص 184

2 : أحمد زكي صالح : الأسس النفسية للتعليم الثانوي . مكتبة النهضة المصرية . القاهرة .1950 . ص 269 .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

إنّ تكوين مثل هذا المفهوم يتطلّب قدرة من
الحيوانات الأخرى لا تنطبق عليها الصفة ال

أما النوع الثاني من المفاهيم يسميها **بيلا** بمفاهيم ترابطية ومفاهيم نظرية ، فالمفاهيم الترابطية مثل مفهوم ــ قوّة ــ (القوّة هي الدفع أو الجذب ينتج عنه تغيير في حركة الجسم) والمفاهيم النظرية مثلا عنها كمفهوم ــ ذرة ــ .

العوامل المؤثـــــرة في تعلم المفاهيم

إنّ تعلّم المفاهيم واكتسابها عمليّة عقليّة محضة يقوم بها الفرد نفسه حيث أنّها تتطلّب منه التفاعل و الإيجابية و التفكير من أجل الوصـــول إلـــى العلاقـــات الموجودة بين مجموعة المعطيات. ولمّا كانت الفروق بين الأفراد ترتبط بالعديد من العوامل مثل الذكاء والخلفية الثقافية والمعرفيـــة والـــدوافع ، والخبـــرات الســـابقة والظروف الاجتماعية ، لذا فإنّه يصبح من غير الممكن مناقشـــة هـــذه العوامـــل وعلاقتها بتعلّم المفاهيم بل تأثيرها على النمو المعرفي لدى الطفـــل المتمـــدرس . وستقتصر الدراسة على بعض العوامل التي يرى الباحث أنّ لها دور فعال في تكوين المفاهيم، هذه الأخيرة التي لها الدور الحاسم في النمو المعرفي لدى الطفل ومن ذلك:

1 = عـــدد الأمثلـــــــة .

إنّ تكوين المفاهيم يتطلّب من المتمدرس (المتعلم) أن يميّز بين أوجه الشبه و الإختلاف بين عناصر الموقف ليتمكّن من تنظيم هذه العناصر في علاقـــات تجمعها بالبنية المميّزة لها .

وعلى هذا الأساس فإنّ تقديم عدد كافي من الأمثلة لتأكيد الغرض الجيّـــد للمفهـــوم المراد تعلّمه أمر هام في تعلّم المفاهيم التي تساهم بدورها في تطوير النمو المعرفي للطفل.

2= الأمثلة الإيجابية و الأمثلة السلبية .

يرى **كوليت** 1973 **collette** أنّ الأمثلة الإيجابية وهي الأمثلة التي تشمل على عناصر ذات صلة مباشرة بالمفهوم ، تساعد على تعلّم المفهوم أكثر من الأمثلة السلبية التي لا تشمل على هذه العناصر.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

يمكن تفسير ذلك على أساس أنّ عمليّة التم
الإيجابية و الأمثلة السلبية تتطلّب عملا عقل
الموجودة بين تلك العناصر ، الأمر الذي يجعلها ذات معنى حقيقي بالنسبة للمتعلّم فيسهل تعلمها .

3 = الخبرات السابقة للمتعلّم .

تلعب الخبرة المكتسبة لدى التلميذ دورا هاما في تعلّم المفاهيم ، فإن كان التلميذ ذو خبرة واسعة فتمكّنه من رؤية العلاقات بين العناصر للموقف الجديد ، لأنّ تكوين المفاهيم يقوم على أساس تتابع الخبرات واستمرار إعادة تنظيمها في ضوء الخبرات الجديدة .

إنّ لهذا التسلسل المنطقي الوظيفي تصبح لعناصر الموقف الجديد معنى بالنسبة للمتعلّم ، وتصبح الخبرات السابقة وظيفة في تعميق وتنمية مفاهيم الطفل التي بدورها تساهم في نمو وتطوير معارف الطفل .

4 = الفروق الفردية بين المتعلمين

المتّفق عليه بين الباحثين على أنّ الطفل يبدأ في تكوين المفاهيم عن الأشياء والأحداث منذ ولادته، ومع تقدّمه في السن يبدأ بالتعرف على بعض الأشياء عند نمو مراكزه الدماغية و الجملة العصبية فتمكّنه من مساعدة المحيطين به كالأم أو المربية من تأويل الإحساسات وإنجاز عملية الإدراك الحسي .

أما بدخول الطفل إلى المدرسة تزداد قدرته على تعلّم واكتساب أكبر قدر من المفاهيم سواء العلمية منها أو الاجتماعية...وعلى هذا الأساس ينبغي على المدرسة من تقديم مفاهيم مختلفة للتلاميذ ذي خبرات متعددة المستويات حتى يبدأ كلّ تلميذ من النقطة التي يجدها مناسبة لاستمرار نموه المعرفي وحسب قدراته العقلية وتمكينه منها بسهولة.

5 = الخبرات المباشرة و البديلة

يرى **بياجيه (1)** أنّ تكوين المفاهيم في المراحل الأولى من النمو يرتبط بالخبرات المباشرة التي يمرّ بها الطفل . وأنّ الطفل من الميلاد إلى سن الثانية يقوم باكتشاف ما حوله عن طريق المحاولة و الخطأ ، ويبدأ في تنسيق مدركاته مع استجاباته البدنية .

---

1 : بياجي نقلا عن فتحي الديب : الإتجاه المعاصر في تدريس العلوم (مرجع سابق) . ص 105 ــ 108 .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ثم إبتداء من سن السنتين من العمر إلى غاية حيث تكون مفاهيمه غير واضحة .

أما ما بين السابعة و الثانية عشر يكون أكثر قدرة على القيام بعمليات عقلية أكثر تعقيدا ويحتك بها مباشرة . كما أنّه أصبح قادرا على التفكير المجرد.

يتضح من ما سبق أنّ الطفل إلى غاية سن الثانية عشر يعتمد في تكوين مفاهيمه على الخبرة الحسية المباشرة ، لكن هذا لا يعني أنّ الطفل لا يستوعب الخبرات غير المباشرة بل يتعلّم ويكوّن بعض المفاهيم من إحتكاكه وإصغائه لما يقوله الغير ، إضافة إلى ما يطالع عليه ، وهذه الخبرات البديلة تعتبر عاملا مهما في تكوين خبرات ونمو معارف الطفل .

نستنتج أنّ الطفل يتكوّن له رصيد من المفاهيم مرتبط بالخبرات المباشرة وغير المباشرة التي يمرّ بها الطفل ، وإن كان الطفل في مراحل عمره الأولى يكون في حاجة إلى الخبرات المباشرة لتكوين مفاهيمه .

6 = <u>نـــوع المفهوم</u>

ترى كوليت (1973) **COLLETTE** أنّ هناك علاقة بين نوع المفهوم ودرجة صعوبة تعلّمه ، ويقسم المفاهيم إلى ثلاثة أنواع :

أ = **مفاهيم ربط** (Conjunctive) : وهي مفاهيم تتّحد فيها العناصر المكونّة لها لكي يتكوّن المفهوم فمثلا : تعريف المادة على أساس أنّ لها وزنا وتشغل حيّزا من الفراغ.

ب = **مفاهيم فصل** (Disjonctive) : يتكوّن فيها المفهوم بالفصل بين مكوناتها .

ج = **مفاهيم علاقة** (Relation) : وفيها يتكوّن المفهوم على أساس وجود علاقة محدّدة بين مكوناته .

إنّ هذا التصنيف لأنواع المفاهيم يوضح أنّها لا تتساوى في درجة السهولة أو الصعوبة لاكتساب المفاهيم لدى المتعلّم . فالمفاهيم من الصنف الأوّل أسهلها تعلّما لأنّ جميع عناصرها ذات علاقة بالمفهوم وهذا مما ييّسر تعلّمها و اكتسابها .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

بينما النوع الثاني من المفاهيم لا يكون للع
خصائص الإثارة، وهي أصعب في تعلّمها واكتسابها من النوع الأول ، ويمكن نفس القول عن النوع الثالث من المفاهيم .

يرى **هيرد** (1970) أنّ المشكلة لا تتمثّل فيما إذا كان التلاميذ قادرين على تعلّم المفاهيم أم لا . فكلّ تلميذ قادر على أن يتعلّم مفاهيم حتى ولو بدون تعليم مقصود ، ولكن المشكلة الحقيقية تتمثّل في أنّ التدريس القائم على السرد و الإلقاء وعدم إعطاء تدريبات متنوّعة وإعطاء تجربة واحدة مع الإصرار إلى الوصول إلى نهاية كل درس ، وإعطاء حقائق كثيرة غير مترابطة ، والفشل في ربط المعلومات هي التي تجعل من الصعب على التلاميذ تعلّم المفاهيم مما ينعكس سلبا على نموّهم المعرفي .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

تطـــــور الـ

تتطور المفاهيم لدى الفرد نتيجة تطوره المعرفي، وأنّ المفاهيم غير ثابتة وفي تطوّر مستمر وأنّ مستواها محكوم بالنضج العقلي للفرد ، فمفهوم الإنسان عن الذرّة مثلا كان الإعتقاد السائد أنّها أصغر جزء من المادة ، ولكن نظرا للتطـــور البحـــث العلمي أخذ هذا المفهوم غير المفهوم الذي يتعلّق بالحجم ، وأصبح يشمل على أنّ هذا الجزء يشكل شحنات كهربائية متعادلة أحدها يرتكز في النواة وهي شحنة إيجابية والأخرى تشمل على شحنات سلبية (الإلكترونات) محاطة بالمدار (1).

وأحيانا ما تتكوّن المفاهيم عن طريق إدراك خصائص الظاهرة المشتركة بين عدّة مواقف ثمّ تكتشف بعد ذلك أنّ هذه الخصائص إنّما هي نتيجة لتشـــابه فـــي التركيب أو التأثير اللذين يسببان تلك الظاهرة (2) إلاّ أنّ هناك بعض المستويات من النضج لايمكن أن يستوعب فيها التلميذ بعض المفاهيم الأكثر تعقيـــدا . وفـــي هـــذا المجال يؤكد **بياجيه** (3) على أن لكل مرحلة من مراحل التطور العقلي خصائصـــها التي تسمح بفهم التلاميذ لمستوى معين من المفاهيم .

يرى **كرونباخ** CROMBACK (4) : " أنّ عمق المفهوم ومدى تطبيقـــه و المجال الذي يطبق فيه ينمو بسنوات عديدة بعد تعلّم أوّل تعريف للمفهوم " ومعنـــى هذا أنّ الطفل وفقا لنموه يعيد البنى المفاهيمية السابقة ويطوّرها إلى أعلى مســـتوى من التجريد.

إنّ التغير الحادث في البنى المفاهيمية يسير في اتجاهين، الإتجـــاه الأول كمـــي والثاني نوعي ، فمن الكم يزداد مجال المفاهيم بتطور النمو العقلي لدى التلميذ . أما من حيث النوع فإن هذه المفاهيم تبدأ في التطور من المستوى الحسي إلى المستوى الأكثر تجريدا.

---

1 : رشيد لبيب : نمو المفاهيم العلمية . مكتبة الأنجلو المصرية.1974.ص 8 .
2 : يوسف الخياط : معجم المصطلحات العلمية و الفنية . دار لسلن العرب ، بيروت (د.ت). ص 402.
3 : بياجيه نقلا عن يعقوب نشوان : الجديد في تعليم العلوم . دار الفرقان ، عمان . ط 2 .1988. ص 71 ــ 72.
4 : كرونباخ نقلا عن يعقوب نشوان (مرجع سابق).ص 72

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

أما **جانيه** و **برونر** (1) فيران أ[illegible] من المعلومات المتناثرة القليلة الفائدة ، الأم[illegible] التي توجد بينها علاقات معيّنة لتكوّن فيما بينها مفهوما . وبذلك يمكن جمع كميات هائلة من الحقائق في أعداد قليلة من المفاهيم.

إنّ فهم المفهوم يؤدي إلى فهم مفاهيم جديدة أخرى التي بدورها تساهم في النمو المعرفي لدى التلميذ مسايرا متطلبات النمو العقلي للطفل للتمكّن من إكتشاف المزيد من الخصائص المشتركة بينها ، والتمكّن من إدراك أسباب التشابه مما يزيد في القدرة على التصنيف .

ويمكن القول أنّ الطفل يتطوّر معرفيا من خلال تفاعله مع بيئته الطبيعية ففي بداية عمره يستخدم الكلمات الدالة على مفاهيم معيّنة يكون تعلّمها عن طريق تفاعله مع الكبار ، وهكذا يتطوّر الطفل معرفيا ويتقدّم نحو مرحلة العمليات الرسمية فيصبح قادرا على تكوين المفاهيم التي تزداد في درجة تدريجها (2) .

يرى جيروم برونر **JEROME BRUNER** (3) : "أن الطفل يتعلّم من خلال تعامله مع الأشياء بطريقة مباشرة . فيتمكّن من أن يكوّن صورة عقلية لهذه المدركات ، وبالتالي تتكوّن لديه المفاهيم لهذه المدركات الحسيّة فتزداد وتتطوّر بنمو الطفل إلى أن تصل إلى قاعدة مفاهيمية واسعة" .

تتطوّر المفاهيم وتنمو مع نمو الطفل فمثلا مفهوم الأمّ يتطوّر من المفهوم الشخصي إلى مفهوم متطور يشمل على القدوة الحسنة ، وأنّه كلّما نمى وكبر الطفل يصبح معنى هذه المفاهيم أكثر تشابها بالنسبة لكلّ الأطفال (4). ورغم هذا التطوّر فإنّ الطفل لا يستطيع نقل مفاهيمه إلى الغير ويظهر ذلك جليا فيما إذا سألنا إبن الخامسة من العمر عن معنى مفهوم " الخير أو التسامح " ففي معظم الحالات يجيب أنّه لا يعرف في حين أنّ سلوكه يدل على أنّ لديه بعض الفهم بينما طفل التاسعة أو العاشرة من العمر فله القدرة على إعطاء المعنى المناسب لمثل هذه المفاهيم.

---

1 : جانيه و برونر نقلا عن يعققب نشوان : الجديد في تعليم العلوم (مرجع سابق). ص 73 .
2 : سعدية محمد علي جهاد : في علم النفس النمو . دار البحوث العلمية ، الكويت . 1981 ص 231 .
3: دجيروم برونر نقلا عن يعقوب نشوان (نفس المرجع) . ص 73 ــ 74 .
4 : كمال دسوقي : النمو التربوي للطفل و المراهق .دار النهضة العربية ، بيروت، 1979. ص 478.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

يمكن القول أنّ المفاهيم تنشأ عند الطف
حياته من تكرار الخبرات المباشرة التي يكت
المفهوم عن طريق تعامله مع المدركات الحسيّة وتكوينه لها في صورة عقلية (1) .

بناء على ما سبق يمكن إستنتاج أن المفاهيم غير ثابتة وتنمو و تتطور المعارف . كما تساهم الملاحظة في إدراك المظاهر المختلفة التي تقع تحت حواسه فيقوم بمقارنتها من حيث التشابه والإختلاف في مظاهرها ثمّ تحليل تلك الصفات للوصول لإستنتاج الصفات العامة الجوهرية المميّزة للأجناس فيما بينها وربط النتائج بالاصطلاحات التي اتفق الناس عليها أو بعبارة أخرى تحديد الخواص المشتركة بينها والتعبير عنها لفظيا وبأسلوب متّفق عليه.

وبناء على ما سبق يمكن أن نستنتج أنّ المفاهيم غير ثابتة وتنمو وتتطوّر المعارف والحقائق التي يتعلّمها الطفل خلال مراحل عمره المتتالية. كما أنّ لهذه المفاهيم ثلاث مميزات أساسية وهي: الصدق و المكانة واليسر (2).

1 = **الصدق** :

ويقصد به معنى الدرجة التي بها يتّفق فهم الصغير للفكرة الكليّة المدركة مع فهم الغير لها (المفهوم) . فمفهوم الصغير لكلمة " الأم أو الخير أو المساعدة " مفهوم شخصي غالبا، وقد لا يكون مشابها لمفهوم الصغار الآخرين رغم أنّهم في نفس السن نظرا للبيئة المعاشة إن كانت بيئة غنيّة بالمثيرات أو بيئة فقيرة لها كالمؤسّسة الإيوائية مثلا لكن بتقدّم الطفل في العمر يصبح معنى هذه المفاهيم أكثر تشابها بالنسبة لكلّ الصغار وهذا راجع لعملية التمدرس وما تلعبه المنظومة التربوية من محو الفوارق بين الأطفال، وبهذا فإنّ المفهوم يصبح أكثر صدقا.

2 = **المكانة** :ويقصد بها الإشارة إلى درجة المفهوم من التفصيل. بمعنى وضوح وإثبات وانضباط إستخدامها في التفكير. ففكرة طفل ثلاث أو أربع سنوات عن مفهوم " الحجم " فكرة غامضة ، في حين أنّ إبن الثامنة ففهمه لهذا المفهوم تكون لديه فكرة

---

1 : يعقوب نشوان : الجديد في تعليم العلوم (مرجع سابق).ص 70.
2: كمال دسوقي : النمو التربوي للطفل والمراهق(مرجع سابق) . ص 477

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

عامة كلية أوضح وأضبط وأكثر ثباتا مع م
منظومة .

3: **اليســـــر:**

يشير لمدى كون المفهوم متاحا لإستخدامه في التفكير و الدرجة التي بها يمكن للمفهوم أن يتناقل إلى الغير. حيث يصبح الطفل الصـــغير قـــادرا علـــى التحدّث عن أفكاره كليّة بالتدريج.

وفي هذا الصدد يرى رشيد **لبيب** (1970) (1) أنّه مـــن الطبيعـــي أن نعمل على تطوير مفاهيم التلميذ ونقله من مســـتوى الإدراك الحســـي للخصـــائص الظاهرة التي تبدأ به مفاهيمه إلى مستوى تفهم مسببات هذه الخصائص ، وبالتـــالي تزيد من قدرته على إستخدام المفاهيم في التصنيف و التفسير وتصـــحيح الأخطـــاء الواردة في المفاهيم مع تعميق مستوى المفهوم والإنتقال به من المســـتويات الـــدنيا الغامضة إلى المستويات العليا والأكثر دقة وشمولا.

نستنتج أنّ السبيل نحو إنماء المفاهيم هو الإستخدام الوظيفي للمفاهيم فـــي المواقف الجديدة لتعزز وتصحح أخطائها ثمّ تقديم حقائق ومعلومات جديـــدة تســـاهم بشكل مباشر في نمو وتطور المفاهيم.

1: كمال دسوقي : النمو التربوي للطفل والمراهق(مرجع سابق) . ص 477 ــ 478.

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الباب الثالث

دور المؤسسات الإجتماعيّة والإيوائية في النمو المعرفي الإيوائيّة النمو

تعرف المؤسسات الإجتماعية على أنها وحدة البناء الإجتماعي، وأنها تتفاعل وتتأثر بكل ما يجري على المجتمع من تغيرات وينعكس ذلك على أفرادها. وأن الطفل لا يعيش في فراغ بل يتحرك ضمن إطار معلوم سواء بالأسرة والبيت أو بالمدرسة أو بالمؤسسة الإيوائية، وأن لكل طفل مركز يتأثر ويؤثر في الغير مما ينعكس ذلك على نمو بصفة عامة بما فيه المعرفي.

وعلى هذا الأساس أزداد إهتمامات المجتمع بالنشء ، وطور أساليب تنشئتها وتربيتها لتحقيق التكامل بين الطفل والأنساق الإجتماعية ولما له من تأثير على نمو الطفل نفسيا ومعرفيا واجتماعيا ... فعلى هذا الأساس خصصنا لهذا البحث ثلاثة فصول لطرح ومعالجة دور كل منالأسرة والمدرسة والمؤسسة الإيوائية في نمو الطفل وخاصة على نموه المعرفي والفصول الثلاث كالتالي:

الفصل الأول: دور الأسرة في النمو المعرفي للطفل

الفصل الثالث: دور المدرسة في النمو المعرفي للطفل المسعف

الفصل الثالث: دور المؤسسة الإيوائية في النمو المعرفي للطفل المسعف

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الفصل الأول

دور الأسرة في النمو المعرفي للطفل

تمهيد

ـــ مفهوم وتعريف الأسرة

ـــ وظائف الأسرة

ـــ دور الأسرة في النمو المعرفي لدى الطفل

ـــ دور العوامل الإجتماعية والثقافية والإقتصادية في النمو المعرفي لدى الطفل

ـــ دور الأب و الأم في عملية النمو المعرفي

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

دور المؤسسات الاجتماعية

تمهيد

تلعب المؤسسات الاجتماعية أدوارا مختلفة في حياة الطفل لكونها وحدة البناء الإجتماعي وأنّها تتغيّر بالأشكال و التغيّرات التي يتعرّض لها المجتمع من تطور وتقدم في جميع المجالات وهذا ممّا ينجم عنه انعكاسات على النشء.
إنّ الطفل لا يعيش ولا يتحرك في فراغ بل يعيش ويتحرك ضمن إطار إجتماعي معيّن سواء كانت أسرة أو مدرسة أو مؤسسة إيوائية ، فيتأثّر الطفل بمعاييرها ويتمثّلها وتصبح له مكانة داخلها فتؤثّر فيه إجتماعيا ونفسيا وخلقيا ومعرفيا ...

وعلى هذا الأساس فإنّ الباحث في مجال الطفولة يجد أنّ هناك إهتمام عالمي بدراسة الطفولة عبر مختلف مراحلها وأساليب تفاعلها مع الأنساق الإجتماعية وهذا لما له من دور فعّال في نمو شخصية الطفل وتكوينها وتوافقها نفسيا واجتماعيا و معرفيا...
ولهذا فإنّ البحث سوف يعالج دور كلّ من الأسرة والمدرسة والمؤسسة الإيوائية في النمو المعرفي للطفل وسيخصّص لكلّ مؤسّسة إجتماعية فصلا محاولين الإلمام بما لهذه المؤسّسة من دور فعّال في النمو المعرفي للنشء.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

دور الأسرة في النمو المعرفي للطفل

مفهوم وتعريف الأسرة

تدرك المجتمعات أنّ الأسرة أساس المجتمع وهي تحرص على تكوينها وسلامتها لأدائها لوظائفها الحيوية التي تكفل له إستمراره واستقراره، فهي تقوم بالتنظيم والمحافظة على السلالة البشرية بالطريقة الشرعية . وتسهر على تنشئة الأعضاء الجدد بالمجتمع وإشباع حاجات الأفراد إلى الأمن والطمأنينة.

وأنّ كلّ المجتمعات ترعى الأسرة قبل وبعد أن تتكوّن فقد عمدت الجزائر إلى تقنين قوانين تساير التطور الإجتماعي العالمي وتساهم في تكوين أسرة سليمة من العيوب والأمراض الوراثية المزمنة مع رفع مستوى الأسرة من رعاية صحية وخصصت أقسام علاجية مجانية خاصة بحماية الأمومة والطفولة لتحقيق هدف إجتماعي شريف وليس إحسانا أو تفضيلا من الدولة. وتسعى الأسرة جاهدة على تحقيق تنشئة إجتماعية ونمو سليم للطفل في صورة متكاملة وتفرد له أهمية خاصة باعتباره صانع الأجيال المستقبلية.

قبل معالجة الدور الحاسم للأسرة في تكوين ونمو معارف الطفل في مختلف المجالات الحياتية ينبغي تعريف الأسرة وضبط معالمها الأساسية.

تعريف الأسرة

أختلف الباحثون في استخدام مفهوم الأسرة أو العائلة بما يقابلها في اللغة اللاتينية (**la famille**) فمنهم من أستخدم مصطلح الأسرة (1) بينما نجد فريق آخر أستخدم مفهوم العائلة سواء في مؤلفاتهم (2) أو تراجمهم (3) ، في حين أنّ هناك فريق ثالث أستعمل مصطلح الأسرة و العائلة في آن واحد (4).

---

1 : مصطفى فهمي : سيكولوجية الطفولة و المراهقة . مكتبة مصر، القاهرة . الطبعة الثالثة . 1961 . ص 328.

2 : أنطوان رحمة : أثر معاملة الوالدين في تكوين الشخصية . دراسة موضوعية في الجمهورية العربية السورية . مطبعة دار الحياة دمشق . 1965 . ص 42 ــ 47 .

3 : أكرم نشأت إبراهيم : علم الاجتماع الجنائي . الطبعة الثالثة ، بغداد . 1970 ص 3 .

4 : بول . هـ . لانديس و جون مايير : التكيف الإجتماعي للأطفال ترجمة السيد محمد عثمان . مكتبة النهضة المصرية . الإسكندرية (د .ت) ص 89 .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

يعرف نوبرت سيلامي (1980) مجموعة أشخاص تجمعهم روابط الزواج و [illegible] واحد أو إذا كانوا متفرّقين فلهم بيت مشترك " (1) .

بينما يعرف العائلة الباحث نيمكوف **NIMKOFF** منذ سنة 1947 على أنّهـا: " أنّ العائلة تتكوّن من الزوج و الزوجة و الأطفال أو من غير الأطفـال ، وقـد تتمتّـع بصفة الديمومة و البقاء أو تتكوّن من الزوجة والأطفال وذلك في حالـة الوفـاة أو الطلاق " (2).

أما **علي عبدالواحد** (1966) فيعرف العائلة على أنّها: " أوّل وسط طبيعي و اجتماعي للفرد وتقوم على مصلحات يرتضيها العقل الجمعي ، وقواعد تختارها المجتمعات . فنظام الأسرة في أمّة ما يرتبط إرتباطا وثيقا بمعتقدات هذه الأمّة وتاريخها وعرفها الخلقي وما تسير عليه من نظم فـي شـؤون السياسـة و الاقتصـاد والقضـاء ". كما تعرف الأسرة على أنّها اللّبنة الأساسية التي ينمو فيها الطفل، وهي تتكوّن مـن زوج و زوجة وأطفال أو بدون أطفال تربطهم علاقات ودية ومادية مستمرة .

وظائـف الأسـرة

أرصت المجتمعات على تحميل الأسرة بعض الأدوار في تربيـة وتنشـئة الأجيال لما تقتضيه متطلبات الحياة المتغيّرة من زمن لآخر ومن بلد لآخر بل فـي الوطن نفسه. وعلى هذا يمكن القول أنّه تتجلى وظائف الأسرة في المهام التالية:

1 = **الوظيفة البيولوجية :** تتجلى هذه الوظيفة في المحافظة على النسل البشـري بالتناسل المشروع شرعا وقانونا عن طريق الزواج (3).

2 = **الوظيفة التربوية أو البعد التربوي:** تلعب الأسرة دورا عظيما في تنشئة الطفل فتعمل على نموّه وتنشئته الإجتماعية و التربوية وإعداده لمقتضيات المستقبل، ولا بدّ

1: NORBERT SILLAMY : Dictionnaire de Psychologie . AK . Bordas . Paris 1980. P 475 .
2: NIMKOFF , MEYER F : Marriage and Family . (Boston Houghton . Mifflin Company . 1974 .
3 : هاشمي أحمد : الأنماط التربوية الأسرية والأنماط السلوكية للطفل. دكتوراه الدولة ، إشراف د/ ماحي إبـراهيم . جامعة وهران . (غير منشورة). 2003/2002 .ص 40.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

على الأسرة من معرفة ومعاينة الظروف ال
الأساليب المستخدمة في هذا المجال، وتوجي
المجال يرى **فكري شحاته** في مؤلفه الدور التربوي للأسرة ، في أنّه يمثل الدور التربوي للأسرة في تعليم إطار واسع من أنماط السلوك والقيم و الإتّجاهات والمشاعر و المعارف .

3 = الوظيفة الإجتماعية: تلعب الأسرة دورا فعّالا من خلال التنشئة الإجتماعية التي تزوّد بها الطفل من حيث التنميط الإجتماعي والثقافي والقيّم والعادات ولغة المجتمع وتعمل على الوصول به إلى إدراك ذاته . وأنّ الأسرة إذا ما أخلّت عن الأدوار المفروضة عليها إجتماعيا إتجاه النشء فتحدث إنعكاسات سلبية على أفرادها وعلى المجتمع بصفة عامة . فإن قامت بواجبها على أفضل وجه إتجاه الأجيال الناشئة من حيث التنشئة والتربية والتعليم وتزويدهم بالمبادئ والقيم والأخلاق... وتحديد الأدوار لكلّ منهم وحسب قدراتهم فبذلك تعدّ الأجيال للمستقبل إعدادا سليما وصحيحا .

دور الأسرة في النمو المعرفي لدى الطفل

تعمل المجتمعات على الإهتمام بالنشء لكونه القوى التي يعتمد عليها في تطوره ورقيّه. ولذا فإنّ المجتمعات تعمل على تربية وتعليم الأجيال وخلق الفرص التي يتأتى منها نموّهم وتطوّرهم في جميع المجالات وعبر مراحل عمرهم المتلاحقة.

وعلى هذا الأساس فإنّ المجتمع أولى العناية بالنشء لتحقيق أهدافه بعيدة المدى دون التفرقة بين الأطفال من كانوا يعيشون في كنف أسرهم أو من فقدوها أو من لم تكن لهم أصلا واهتمت بهم الدولة وأدمجتهم في مؤسسات إيوائية متخصّصة سواء كانوا ذكورا أو إناثا صغارا أو كبارا في تقديم لهم الرعاية والتربية بل التكفل بهم بصفة عامة لأنّ من أولويات المجتمع التكفّل بالنشء بصفة عامة من الناحية الإجتماعية و الفيزيولوجية والنفسية و العلائقية والعقلية والمعرفية... ولتحقيق هذه المساعي النبيلة فإنّ المجتمع أستعان بالأخصائي الكفء النفساني والتربوي

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

والإجتماعي لتقديم خدماته لطفل المؤسسة لـ
تبعا لتطور الأحداث الإجتماعية.

وفي هذا المجال يرى كلّ من **محمد إقبال وسلمى محمود** (1): " إنّ رعاية الطفولة تهدف إلى رفاهية الأطفال التي هي هدف كلّ نشاط مبذول من أجل الطفولة ".
وهذا ممّا يوضح أنّ الطفل سواء كان يعيش بين أهله وذوويه أو كان يعيش في مؤسسة إيوائية فكلاهم يعيشان طفولتهما ، ولذا فإنّ الرعاية ينبغي أن تكون هادفة إلى رفاهية الطفولة حتى يتسنى لكلّ طفل من التمكّن من العيش السليم وهذا مما يؤثر عليه إيجابا في تكوين ونمو شخصية الطفل .

كما يرى حنا غالب (1965) (2) : " أنّ لكلّ فرد قيمة واستحقاقا وكرامة لا يمكن إنتهاك حرمتها وله الحق في التربية و التعليم و التمتّع بتراث الأمة ، واكتساب العلوم والمعارف الممكن تحصيلها ولا سيّما مهارات التفكير العلمي السديد الفردي والجماعي المدعوم بالأدلة الصحيحة ".
إنّ الجو الثقافي للأسرة له الدور الفعّال في تربية الطفل ونمو معارفه بصفة عامة.
ويرى جون لو كاميس **JEAN LE CAMUS** (1997) (3) : " أنّ نمو الطفل الإجتماعي والشخصي يمر من خلال التربية داخل الوسط الأسري ثمّ من خلال التربية خارج الوسط العائلي. وهذا المنظور مخالف لما كان سائد خلال سنوات 1960/ 1965 التي كان سائدا فيها الإعتقاد أنّ الحياة الإجتماعية تبقى تحت مسؤولية الأمّ في حين أنّ الأمّ تتقاسم الحياة الإجتماعية مع الآخرين ".
الأسرة هي الرابطة الأساسية في المجتمع وهي الوعاء الذي يتشكّل فيه الوليد البشري وما يتأثر به من خلال التنشئة الإجتماعية وما ترمي إليه إذ أصبحت للأسرة وظائف وهي ملزمة على الامتثال لها والقيام بها للمحافظة على بقاء المجتمع واستمراريّته.

---

1 : محمد إقبال و سلمى محمود جمعة : الخدمة الإجتماعية ورعاية الأسرة و الطفولة .المكتب الجامعي الحديث. الإسكندرية ، (د.ت) ، ص 192.
2 : حنا غالب : التربية المتجددة وأركانها . مطبعة عيناني الجديدة ، بيروت ، لبنان . 1965 .ص 112 .
3 : Jean le Camus et Florence: Le Rôle du Père dans le Développement du Jeune Enfant . abrelle : Edition NATHAN . 1997 . page 113.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

كما أجمع العلماء والباحثين ع
الأطفال في كونها البيئة الإجتماعية الأولى
تقصر وهذا لبقاء الطفل بها من عدمه ، وخاصة أنّ السنوات الأولى من حياة الطفل هي الأساس في إكتساب الصفات و الخصائص الإجتماعية الأساسية والدعائم الأولى للشخصية وأساليب التوافق وهذا ما أتّفق عليه جلّ الباحثين في هذا المجال .

ويؤكد علماء الاجتماع على أهمية العلاقة بين الطفل والأسرة:" الأسرة هي أصلح بيئة لتربية الطفل وتكوينه. فالصلّة بين الوالدين والطفل أقوى ما تكون بينه وبين أيّة جماعة أخرى. ولذلك كانت نشأته مع والديه خير وسيلة لتهذيب إنفعالاته وتكوين خلقه ، غير أنّ جهل الأسرة قد يكون سيء النتائج" (1).

كما يؤكّد علماء النفس والإجتماع و البيولوجية على دور الأسرة في نمو الطفل وتعزيز أحاسيسه بالأمن والقبول منها، وأنّها تساهم في نمو قاعدته المعرفية المعلوماتية بشكل كبير. يكتسب الطفل معارف جديدة بصفة دائمة ومستمرة وهذا الكم الكبير من المعلومات يجعل من الضروري على الأولياء متابعته باهتمام وتصويت الخطأ منه.

والأسرة هي المؤسّسة التي تعنى بالطفل وحدها عدة سنوات قبل أن تشاركها المدرسة (2). وهذا ما تؤكد عليه الباحثة **كود انيف** GOOD ENOUCH : " أنّ ثمّة دلائل على أنّ نصف البناء العقلي للفرد يتم خلال السنوات الثلاث الأولى من الحياة، والسنوات قبل المدرسة وأعوام المدرسة الإبتدائية تمثّل الفترة التي يتمّ فيها أسرع النمو الجسدي والعقلي و الإجتماعي " (3).

ويرتبط بموضوع إتساع القاعدة المعرفية عند الطفل التغيّر السريع الذي يشهده هذا الطفل في محيطه من إهتمام الأمّ و الأب والإخوة والأخوات به ممّا يساعده على تعلّم اللغة. فيبدأ الطفل كرضيع في تقليد الأصوات المسموعة ويستجيب لها معبرا عن سروره ورضاه أو ضيقه وذلك إبتداء من الشهر التاسع . كما تظهر الكلمة

---

1 : صالح عبدالعزيز ، عبدالعزيز عبدالمجيد : التربية و طرق التدريس . الجزء الأول . الطبعة 12 ، دار المعارف ، القاهرة . مصر . 1976 . ص 87 .

2 : نعيم الرفاعي : الصحة النفسية ، دراسة في سيكولوجية التكيف .مطبعة طبرين ، دمشق ، الطبعة 3 . 1969. ص 414.

3: كودانيف نقلا عن فاخر عاقل : علم النفس التربوي. دار العلم للملايين ، بيروت ،لبنان ، الطبعة الرابعة ، 1978.ص 114.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الأولى في هذا الشهر فيبدأ الرضيع بنطق الح
.م . ب.ب) ثم يجمع بين الحروف الحلقية
الحروف السنية (ذ ، ت) ثمّ الأنفية (ن) ثم تأتي مرحلة المعاني ترتبط بالحروف والكلمات معان محدّدة فمثلا تصبح للكلمة ماما معنى مميز للأمّ (1) وهـذا نتيجـة للإحتكاك والتفاعل بالأمّ و الأب و الإخوة ...

وفي هذا المجال يرى **جـون كـاميس** (1997) **Jean le Camus(** : " إنّ علماء النفس يقرّون على أنّ السنوات الأولى تعرف بسنوات الأمّ (L'age de la mère) (لما له من تأثير فعّال في نمو الطفل بصفة كليّة ثم تأتي فترة عمر الأب (L'age du père) لما لهذا من وظائف حاسمة وأولوية في التكوين النفسـي العـاطفي للطفـل وخاصة في إطار تكوين شخصية الطفل ويكون لها تأثيرا جليا في الطفولة المتوسطة و المتأخرة وتبقى الأمّ كوساطة ضـرورية وأنّ الطفـل يقـارن بـين الأب و الأم كموضوع خصوصي (2).

تعتبر الأمّ المصدر الأساسي في مجال النمو المعرفي عند طفلها ثمّ يتدخل الأب ثم الإخوة وتتأثر العلاقة أم/طفل سلبا أو إيجابا على نمـوه اللّغـوي و المعرفي . وأنّ الإتّصال الإجتماعي يزيد من المحصول المعرفي ، وفي هذا المجال نجد **ربلسكي و هانكس** (1971) **REBELSKI and HANKS** : " أنّ الإتّصال اللّغوي عند الرضيع يكون معظمه مع أمّه ، أما مع أبيه قليلا خاصة في الشهور الأولى من العام الأول . كما أنّ لظروف البيت الذي يعيش فيه الطفل لها آثار بيّنة على نمـوه المعرفي" (3) .

وترى **فلورانس لبرال** **Florence Labrell**(4) أنّه إبتداء من سن ثلاث سنوات يصبح الطفل قادرا على إستعمال اللّغة بصفة عادية خـلال المحادثـة وتتطوّر بشكل واضح وتصبح الجملة معبرة وذات دلالة من حيث المفهوم الذي

---

1 : حامد عبدالسلام زهران : علم نفس النمو (الطفولة و المراهقة) عالم الكتب . الطبعة الرابعة .(د.ت) .ص ص 139 ــ 142.

2 : JEAN LE CAMUS : Le rôle du père dans le développement du jeune enfant . Editions NATHAN France . 1997 . page 3 .

3: REBELSKY and HANKS : Fathers Verbal Intraction With Infants in there Moths of Life . Child Develop . 1971 . P . P 42 – 68

4 : J . L . CAMUS & FLORENCE Labrell : Le Rôle du père dans le Développement du Jeune Enfant .Edition NATHAN . France . 1997 . P P 9 – 11 .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

يقصد منها وأنّ المفردات تزداد رغم وجود وخاصة قبل سن الثانية من العمر لكونها مرحلة التحصيل اللغوي نظرا لأنّ الأم تتكلم مع طفلها منذ الوهلة الأولى من الحياة رغم أنّه لا يفهمها ولا يجيبها ، وأنّ لغة الأم تأخذ بشكل خطاب موحد بغض النظر إن كانت أما أو مربية . وأنّ الأمهات ينشئن أكبر كمية من اللّغة أو الكلمات وهذا ما أثبتته الدراسات أنّ الأمّهات يتحدثنّ إلى أطفالهنّ أكثر من الآباء . ويرى لاروش (1981) **Laroche** أنّ محتوى حديث الأمّ أولوي من حيث الهيكل و المحتوى.

وتجدر الإشارة إلى التنويه بالإتّجاه العلائقي فالطفل يتّجه نحو من يحمله بين ذراعيه ويلمسه ويغمده بالعطف والحنان وهذا يكون للأمّ رغم وجود الأب لكن هذا لا يعني أنّه ليس للأب دور علائقي لكن علاقة طفل/أب ضرورية وأقلّ من علاقة الطفل بالأم وهذا أمر نفسي عاطفي (1).

يرى **فرويد** **FREUD** أنّ تعلق الطفل بأمّه مرتبط بإشباع الأمّ لرغباته الغذائية في حين يتبنى **بولبي** **BOWLBY** في نظريته (نظرية التعلق في الخمسينيات) إتّجاه مغاير إذ يرى أنّ علاقة طفل/أم علاقة طبيعية وهذا بفضل الإتصال الإجتماعي وهذه الحاجة تصبح كحاجة أوّلية وفي نفس المستوى مع الحاجات الأخرى (2).

كما يلاحظ أن يحدث تغيير رئيسي في طبيعة العلاقات بين الأطفال إبتداء من سن ثلاث سنوات مصحوبة بالحوار ويتزايد ، وأنّ التقليد يأخذ مكانة مرموقة ويصبح الطفل يشكل زمرا مما يؤثر على نموه المعرفي ويزداد تقدم ملحوظ في كفاءة الإتصال (3) .

وتجدر الإشارة أنّ الأب يتدخل بصفة مغايرة في الحديث حين يكون أمام طفله ذكرا أو أنثى وهذا يؤثّر بصفة غير مباشرة على المستوى الإجتماعي للطفل.

كما يلعب الأب الدور الفعّال في التنميط الجنسي للطفل وتكوين شخصيته ، وأنّ

---

1 : J.L CAMUS & F. LABRELL: le rôle du père dans le développement du jeune enfant (IDEM) P P 73 – 98

2 : CATHERINE .T & MICHEL . G : Introduction à la Psychologie du Développement Du bébé à l'adolescent . Armand Colin . Editeur Paris . 1994 . P P 76 – 86 .

3 : I D E M . page 86 – 87 .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الطفل يقلّد المواضيع من نوع جنسه وهذا م
وهذا ما أكّدته دراسة أمريكية في سنة 1970
والنوعية للعلاقة أب/طفل وتأثير ذلك على النمو المعرفي والنجاح المدرسي .
وأثبتت النتائج أنّ التحرر الوظيفي المرغوب فيه من طرف الأب يمنح بصفة عامة النمو المعرفي للطفل. ومن جهة أخرى ، فإنّ غياب الأب تنتج عنه آثار على النجاح المدرسي مرتبطة بمدّة الغياب قصيرا كان أو طويلا أو بسبب الطلاق أو الموت مع جنس الطفل .

بينما يرى **برتون و توماسيلو** **Tomasello et Barton** (1994) أنّ الإخوة والأخوات الكبار يقومون أيضا بتدعيم إخوانهم الصغار بالوظيفة اللّغوية ويساهمون في إختيار مواضيع المحادثة ، وأنّ الأب يعطي إتماما لوسائل الإتّصال الأكثر تعبيرا لغويا وهذا بفضل المكتسب اللّغوي إلاّ أنّهم أقل معاشرة للطفل كالأمّ له لذا فإنّ الطفل أصلا يتمثل لغة الأم رغم أنّه يعيش في وسط مزدوج (1).

كما أنّ للأب دور فعّال في النمو الإجتماعي الشخصي للطفل خلال المرحلة العمرية الأولية للطفل وهذا بغية التأكّد من التشكيلات والإندماج الإجتماعي وتكوين الفردية وبناء الذات وهذا بفضل التربية داخل الأسرة.

كما تلعب الأسرة دور المجيب عن تساؤلات الطفل حتى تمكّنه من الإلمام بالمواضيع ومعرفتها وفي هذا الصدد يرى **ساكس و ستولاك** **Saxe and Stollak** (1974) (2) : " ينمو الإستطلاع عند الطفل ويزداد لديه كلّما كانت مشاعر الوالدين نحوه إيجابية ومحاذيرهم بالنسبة لسلوكه قليلة وكلّما أهتما بتقديم الجديد للطفل واهتما باستطلاع الجديد حتى يقلّداهما، وهذا لما للتفاعل اللغوي من تأثير حيث تلعب اللّغة دورا كبيرا وهاما في نمو المفاهيم والسلوك الإجتماعي و المعرفي عند الطفل (3).

يعطي **جيروم برونر** (4) أهمية كبرى للّغة في تطوير الإمكانيات العقلية عند الطفل إذ يقول: " إني أعطي اللّغة مكانا أساسيا عند دراسة طبيعة المعرفة. إنّ اللّغة تساعد على نمو الفكر، وبمساعدة اللّغة ينظّم الطفل إدراكه للعالم المحيط به ،

---

1 : Jean Le Camus : Le Rôle Du Père Dans Le Développement Du Jeune Enfant . Editions NATHAN. France . 1997 . P . P 58 – 71.

2 : SAXE R . MARD & STOLLAK .G.E : Generosity and The Parent.- Child Relation Ship . Child Develop 1971 . P .P 373 - 384 .

3 : مرسي أحمد و كوثر كوجيك : تربية الطفل قبيل المدرسة . عالم الكتب ، الطبعة الثانية ، 1987 . ص 164 .

4 : جيروم برونر : عملية التربية أة نحو تربية سليمة . ترجمة سامي عاشور . مكتبة النهضة المصرية (د.ت) . ص 122 .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ويشكل نموذج هذا العالم ويبقيه في ذاكرته ،
القصور في النمو العقلي بالدرجة الأولى إلى الطفل حين لم تكن لديه في طفولته الأولى الإمكانيات الكافية لأن يتعلّم أو يساهم في حوار، وأن يسترجع ما سمعه ، ويستخدم الكلام كوسيلة للتفكير" .

نستشف أنّ برونر حين يتحدّث عن النمو المعرفي فإنّه يعلّق أهميّة كبرى على النمو الكلامي عند الطفل في مراحل حياته الأولى لكونها الأداة الأساسية التي تعتمد عليها الوظائف النفسية العليا كالتفكير والذاكرة والإدراك و التخيل...

أما **ألكسي ليونتيف** (1975) فيرى : " أنّ الطفل منذ ولادته يلقى نفسه في وسط تراث ضخم من الخبرات و التجارب التي يجب عليه أن يستوعبها ويمتلكها" (1) . وأنّ هذا الأمر سوف يتمكّن منه تدريجيا عبر أطوار التنشئة الإجتماعية وباللّغة يزداد دورها في نمو الإمكانات المعرفية للطفل مع أتّساع دائرة نشاطه وعلاقته ويتمّ ذلك بفضل فعالية الطفل ونشاطه ، وتوجيه هذا النشاط وتلك الفعالية وتنظيمها من قبل الراشدين " (2).

قام **لوتري** **LAUTREY** (1980) بدراسة حول مساهمة الجو الأسري في النمو المعرفي فافترض أنّ الجو الأسري (في مواجهة قواعد السير والعادات الخاصة بتنظيم النشاط اليومي) سيكون إيجابي في النمو المعرفي في البعدين التاليين:

- عنصر إضطراري بمعنى أنّه يعطي قوى إلى سكيما التمثيل للموضوع.
- يعطي بصفة دائمة ظروف مواتية لإعادة التوازن للظروف.

إنّ الوسط المساعد على النمو المعرفي الذي يمثل في وظائفه المتكررة هاتان العمليتان هما الوسط المهيأ و البسيط (3) . وهذا ما يتّفق مع رأي **فتحي الديب** (1987):" إنّ ظروف البيت الذي يعيش فيه الطفل لها آثار بيّنة على النمو المعرفي للطفل " (4).

1: A . LEONTIEV : Activité , Conscience , Personnalité . Traduit Du Russe par GENEVIENE DUPND , Educations du Pragées URSS . 1984 . P P 81 – 89 .

2: أ . أ . لوبلو بلينسكيا : علم نفس الطفل . ترجمة بدرالدين عامود وعلي منصور . وزارة الثقافة والإرشاد القومي . دمشق .1980. ص ص 85 – 93 .

3 : C . TOURETTE & M . GUIDE : Introduction à la Psychologie du Developpement du bébé à l'adolescent . ARMAND COLIN Editeur . Paris . 1994 . Page 89 .

4 : فتحي الديب : الإتجاه المعاصر في تدريس العلوم . دار القلم ، الكويت ، الطبعة الثانية . 1987 . ص ص 130 – 138 .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

وذلك أنّ الأسرة تسعى إلى تعلّم أطفالها الإ
أخرى للإتصال والتعامل بها في مواقف أخر

وترى **كلودين** وآخرون (1994) : " أنّ الوسط العائلي للطفل هو الوسط الأفضل لتوافقه وخاصة في الشهور الأولى من الحياة " (1) . وأنّ نظام جهاز الرضيع يمكّنه من إكتساب معارف ومعلومات وهذا من خلال الدور والعلاقة بالبيئة التي لها الفعالية في التوظيف اليومي تمثل هذه السلوكات ، وأنّ الطفل هو المستهلك الأكثر للمعلومات وهذا بفضل التعلّم و الإحتكاك ، ومن الواضح أنّ معارف الطفل منظّمة وفقا لميكانيزمات معرفية تظهر منذ الشهور الأولى من حياة الطفل (2) .

ويرى **سارج لبوفيسي** (1995) SERGE Lebovici وآخرون : " أنّ العلاقة القائمة بين الأولياء وأطفالهم أصبحت معروفة حاليا بذات الأهميّة والحيوية العاطفية للأسرة ومدى تأثيرها في نفسية الطفل وتوافقه أو من عدمه ومدى إهتمام الأولياء به وخاصة في علاج الطفل "(3) .

يرى **فيجو تسكي** : " أنّ الظواهر النفسية عامة ، والعمليات العقلية المعرفية خاصة تتكوّن وتنمو ضمن الشروط الإجتماعية التي يعيش فيها الطفل " (4) . وهذا ما يوضّح ويحصر دور الأسرة الفعّال في النمو النفسي و المعرفي عند الطفل. فالأسرة التي يسود فيها التفاهم وتمنح لأطفالها فرص التعلّم والتعبير عن أنفسهم وتوفير لهم ما يحتاجون إليه للمعرفة فإنّها تساهم في نمو ذلك. ويضيف فيجوتسكي أنّ إستخدام الإشارات وفي مقدّمتها الإشارات الكلامية تؤلف نواة الوظائف النفسية العليا.

إنّ معاملة الوالدين لأطفالهم لها الدور الحاسم في النمو النفسي و المعرفي وفي تكوين شخصية الطفل فيما بعد . وأنّ وجود الأبوين معا ضرورة للنمو السليم للطفل ويؤكد ذلك كل من **هيتينك و جون أدولف** HUTING et JEAN ADOLPHE : " أنّه

---

1 : C LAUDINE TEYSSEDRE & PIERRE MARIE BAUDONNIERE : Apprendre de 0 à 4 Ans . Edition Flammarion . France . 1994 . page 83 .

2 : ROGER LECUYER & MARIE-GERMAINE PECHEUX : Le Developpement Cognitif Du Nourrisson . Edition NATHAN . France . TOME 1 . 1994 . Page 202 .

3: SERGE . L & RENE . D & MICHEL Souté : Nouveau Traité De Psychiatrie de L' Enfant à L'Adolescent . Presse Universitaire De France .(P.U.F) .2° Edition . 1995 .. 688 .

4 : ت . س . فيجوتسكي : اللغة و التفكير . ترجمة طلعت منصور . مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ط 1 . 1976.ص 78.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

من خلال وجود الأبوين معا تشكل عوامل نضـ
الإجتماعي وأنّ الأسرة مركز غني للتعلّم ، من حيث الوظائف البيولوجية إلى جانب نموذج الإتصال والقواعد المتعلقة بين الناس و السلوكات المقبولة والمسموح بها أو الممنوعة من طرف المجتمع " (1).

أما في نظر فيجوتسكي يتمثل الأشكال الإجتماعية للسلوك لتصبح من مقومات شخصيّته في المستقبل. وأنّ أيّ إمتلاك للوسائل الخارجية لا يحدث إلاّ عبر الراشد الذي يتوسّط علاقة الطفل بالواقع الخارجي ، فالراشد يقدّم للطفل طائفة من الأشياء والموضوعات مع الإشارات إلى مضمونها الذي يلبي الحاجة الموضوعية إلى الإتصال بالآخرين والتعامل معهم ثم يشرع الطفل في إستخدامها للتعامل مع الغير .

نستنتج من خلال هذا أن للأسرة دور فعال في حياة الطفل وفي الجوانب المعرفية والنفسية و العلائقية والفيزيولوجية... ولا يمكن أن تعوّضها أي مؤسّسة إجتماعية أخرى مهما توفّرت على الوسائل المادية والبشرية ومهما حاولت الرقي إلى مستوى الأسرة فلن تصل لذلك ، وهذا راجع لمفعولها في حياة الطفل يكون محدودا ولا سيّما في الجوانب النفسية كالعطف و الحنان والدفء الأمومي الذي يتلّقاه الطفل من أمّه ، ويؤثر هذا بدوره على نمو الجانب المعرفي للطفل .

وفي هذا الصدد نجد أنّ كلّ من **عبدالمنعم المليجي** و **حلمي** يعتقدان:" أنّ التوتر النفسي يعطّل ظهور جزء من الإمكانيات العقلية. كما يضيفان أنّ الأطفال الذين حرمتهم الظروف من الحياة في كنف الأسر ونشأوا في مؤسّسات فيتأخرون في الكلام عن أقرانهم وتكون مفرداتهم أقلّ عددا من مفردات أقرانهم الذين لم يحرموا من الأسر حيث يحظى الطفل بقسط أوفر من العناية الفردية، ويتعلّم الأطفال من بعضهم البعض " (2).

---

1 : M . HUTING & J . ADOLPHE ROUDALE : Introduction à là Psychologie de L' Enfant . CO-dirigé . Editeur . 3 ° édition . Page 626

2 : عبدالمنعم المليجي ، حلمي المليجي : النمو النفسي . دار النهضة العربية ، بيروت، لبنان . الطبعة 5 .1977.ص 214 _ 217

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

نستشف من ما سبق أ
مهما وفّرت لها الإمكانيات المادية و المعنو
كالحب والعطف و الحنان...وهذه الوظائف النفسية هي حجر الزاوية في نمو الطفل في جميع جوانبه بما في ذلك الجانب المعرفي. ولذا فإنّ الطفل الـــذي يعـــيش فـــي أسرتـــــه لطبيعية يشعر بالأمن والراحة والإطمئنان النفسي لكونه دائما في علاقة مع أمه حتى ولوغابت عنه لبعض الوقت فهو يشعر بها ، وما ينجم عنها من حنـــان وعطف .. وهي جوانب نفسية تساهم بفعالية في نموّه السليم.

و في هذا المجال نجد بحوث **هارلو** (1970)**HARLOW** (1) :" أنّ الإتّصال اللّمسي بالأم يؤدي إلى المتعة وتكون له قيمة إثباتية " وأن جلّ الباحثين في مجال نمو الطفولة منهم جون ديوي ، فرويد ، برونـــر ، كلـــود مـــاير (1970) يؤكدون على أنّ السنوات الخمس الأولى من عمر الطفل تشكّل فترة حرجة في نمو الطفل العقلي ، ولذا فأنّ الإهتمام بالطفولة يشكّل العنصر الأساسي للنمو السليم للطفل في جميع الأبعاد النفسية و الوجدانية و الإجتماعية ...(2).

ممّا سبق نستنتج أنّ جو الأسرة وما تمنحه للطفل من حنان و عطف ورعاية لا تعوّضه أية مؤسّسة مهما توّفرت على الجوانب المادية الراقية.

---

1 : هارلو نقلا عن حامد زهران عبدالسلام : علم النفس النم (مرجع سابق) .ص 151 .
2 : عبدالمجيد نشواتي : علم النفس التربوي . دار الفرقان . بيروت ،لبنان ، الطبعة الثانية . 1985 . ص 149 .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

تساهم العوامل الإجتماعية والثقافية و الإقتصادية مساهمة فعالة في النمو المعرفي لدى الطفل، فبعضها ينقل للطفل ثقافة المجتمع ونظمه وقيمه وعاداته وتقاليده والأساليب التي ينبغي عليه إتّباعها وفقا للمعايير والأنماط السائدة في المجتمع وهذا بفضل التنشئة الإجتماعية أوّلا ثم عن طريق عمليتي التربية و التعليم خلال مراحل تمدرسه.

فالنظم الإجتماعية و الثقافية تمكّن الطفل من قبول وامتثال قيّم ومعايير معيّنة ثمّ يسلك سلوكات تتوافق مع المواقف التي يتعرّض لها خلال حياته. ويمكن القول أنّ للعوامل الإقتصاديّة و الثقافيّة و الإجتماعيّة دورا كبيرا في النمو المعرفي عند الطفل الذي تمكّنه من التجاوب مع المواقف و الأحداث الجديدة عن طريق التكيّف بفضل إمتلاكه لإمكانيات اللّغة والحوار والإستخدام الجيّد لذلك.

إنّ الظروف الأسريّة الجيّدة والمستوى الثقافي الجيّد لها يساعد على النمو المعرفي عند الطفل لكونها توفّر الوسائل وتلبي حاجات الطفل المعرفية كتوفير الكتاب والمجلة و الصحيفة والألعاب.. ومن جهة ثانية مدى إثارة أفراد الأسرة للحوار و المناقشة في شتى المواضيع المتعلّقة بالطفل و الأسرة و المجتمع والمواضيع العامة والخاصة كالثقافة والعلم والسياسة والأدب والفنون... ومدى جلب الأسرة لمثل تلك الأشياء والإهتمام بها وبغيرها من المواضيع (1).

نستنتج من هذا أنّه كلّما كانت الأسرة مثقفة فإنّها تهتم بمثل هذه الأمور و الأحداث وهذا مما يؤثّر على البنية المعرفية للطفل ويتفاعل معها وينعكس ذلك في سلوكاته المعرفية ، إضافة إلى مقدار العناية التي توليها الأسرة لهذا الجانب من النمو عند الأطفال .

---

1 : هاشمي أحمد : الأنماط التربوية الأسرية والأنماط السلوكية للطفل . رسالة دكتوراه الدولة ، إشراف الدكتور ماحي إبراهيم (غير منشورة) جامعة وهران . سنة 2002 ــ 2003. ص 47 .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

وفي هذا الصدد نجد دراسة أ[illegible] معرفة العلاقة القائمة بين الإهتمام بالقراءة [illegible] فتوصلت إلى أنّ عدد التلاميذ الذين يقرأون قراءة جيّدة يتزايد مع المستوى الثقافي للوالدين وكذلك مع عدد الكتب لديهم في المنزل (1).

والملاحظ أنّ التأثير الإجتماعي بين الأسرة والطفل أو بين الأطفال هو إنبعاث ثقافي علائقي إجتماعي داخل في إطار العلاقة مع الأمّ أو مع أفراد الأسرة ممثلا في الفترة ونوعية العلاقة بين الطفل وأمّه والإهتمام اليومي به والعلائقي. وأنّ النمو داخل إطار ثقافي يميّز ويعطي إشارات أو مؤشرات خاصة بالتعوّد مع الإهتمام وتوجيه قدرات الطفل في إطار تحصيلي مقبول إجتماعيا، وأنّ الطفل يندمج بمجهوده داخل الجماعة ويتفاعل معها.

وفي هذا الإطار نجد الدراسة التتبّعية التي قام بها **برونر** على مجموعة من الأطفال في بيئات متفاوتة في المستوى الثقافي، فتوصّل إلى أنّ الأطفال الذين ربوا في بيئة ثقافية غنيّة بالمثيرات و الحوافز كان مستواهم العقلي أعلى من مستويات النمو العقلي لدى أقرانهم ممن عاشوا في بيئة فقيرة للثقافة.

كما أكّدت دراسات **برادلي و كولد ويل** فتوصلا إلى نتيجة هامة مفادها: " أنّ الأطفال الذين ينحدرون من بيوت غنيّة بالخبرات المثيرة و الملائمة للنمو المعرفي يحصلون على درجات في الإختبارات العقلية تتزايد على مدى السنوات الثلاث الأولى من حياتهم. بينما الأطفال الذين يأتون من بيوت فقيرة في خبرات معيّنة بالذات يحصلون على درجات في الإختبارات العقلية تتناقص تدريجيا في نفس المدى"(2).

---

1 : طاهر بوغازي : الطموح المدرسي والمهني للأبناء من خلال نظرة الأباء وعلاقته بالعوامل الاقتصادية و الثقافية للأسرة . رسالة ماستير . إشراف الدكتور ماحي إبراهيم (غير منشورة) . جامعة وهران . سنة 1991 – 1992 .

2 : برادلي و كولد ويل نقلا عن عماد الدين إسماعيل : الطفل مرآة المجتمع (النمو النفسي و الإجتماعي للطفل) . عالم المعرفة ، الكويت ، الطبعة الأولى . 1986 . ص 88 .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

نستنتج من ما سبق أنّ للعوامل دور فعّال في ظاهرة النمو عند الطفل بصفة خاصة لكون أنّ جلّ الدراسات إتّفقت على أنّ الأطفال المتفوّقون يعيشون في أسر تتنعم بمستوى إقتصادي وثقافي واجتماعي فوق المتوسط ، نظرا لتوفّر هذه العوامل داخل الأسرة ، فالجو الثقافي في الوسط العائلي واتّجاهات الوالدين وتشجيع الطفل و المثابرة وإثبات الذات وحب الإطلاع فهي عوامل مساعدة على النمو المعرفي للطفل.

كما تؤكّد الدراسة التي قام بها الباحث **محمد خالد** (1982)(1) على هذه النتيجة إذ أجرى دراسته على عيّنة من المتفوقين وتوصل إلى أنّ هناك علاقة إيجابية بين التفوق العقلي و المستوى الثقافي للأسرة، وأنّ الجو الأسري بصفة عامة أكثر إستثارة من الناحية الثقافية مقارنة ببيوت العاديين من حيث توفير وسائل التثقيف كالمجلات والصحف و ووسائل الإعلام...وتنويع ميول واهتمامات الوالدين ، ووجود التفاهم بين الأطفال وأوليائهم .

ويمكن القول أنّ الوضع المادي و الإجتماعي والثقافي للأسرة يؤثر بصفة مباشرة على أطفالها إيجابا أو سلبا، فإذا ما كانت هذه العوامل أو الأبعاد متوفّرة فينعكس ذلك على الطفل ويساهم مساهمة فعالة على نموه العام وعلى منظومته المعرفية التي تمكّنه من النجاح في حياته العلمية و العملية حاضرا و مستقبلا.

---

1 : محمد خالد الطحان : تربية المتفوقين عقليا في البلاد العربية . جامعة الدول العربية ، تونس . 1982 . ص 56 .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

دور الأب و الأم في عملية النمو المع

يؤكّد علماء النفس و التربية على دور كل من الأب و الأم في نمو لغة الطفل التي بفضلها يتمكّن من التوافق مع متغيّرات المواقف و الأحداث. كما أنّ لدور الوالدين أثر بالغ على النمو المعرفي للطفل رغم أنّ تأثير الأم يكون واضحا على غرار تأثير الأب ، رغم أنّ للأب دورا عظيما في تكوين شخصية الطفل السوية ويؤثّر على الثروة اللّغوية والمعرفية للطفل ، وأنّ الأب يتقدم كشريك لغوي في إرغام الطفل على إستخدام اللغة السليمة وأنّ الآباء يختارون مواضيع المحادثة والحوار . ويرى كل من **بارتون** و **توماسيلو** (**BARTON et TOMASSELLO** 1994) : أنّ الأب يهتم بوسائل الإتصال لتزويد الطفل بها ، والآباء أقلّ حضور من الأمّهات بالقرب من الطفل وأنّ الطفل بصفة أوّلية يحاول تقليد لغة الأم ويتمثلها، وأنّ الأب يساهم في نمو الرصيد اللّغوي الطفل .

كما يلعب الأب دورا فعالا في نمو الشخصي الإجتماعي للطفل خلال المرحلة العمرية الأولى للطفل وهذا بغية التأكّد من التشكيلات والإندماج الإجتماعي، وكذلك تكوين الفردية وبناء الذات وهذا بفضل ما تمنحه التنشئة الإجتماعية التي يكتسبها الطفل من الأسرة مع تمثيل مكانة الأب فيها.

كما يلعب الأب دورا فعالا في التنميط الجنسي للطفل وتكوين شخصيته ، وأنّ الطفل يقلّد المواضيع من نوع جنسه. وأنّ وجود الأب يؤثّر بصفة مباشرة على نمو الطفل، وأنّ الطفل يقارن بين الأم والأب كموضوع خصوصي (1). إضافة إلى ما سبق فإنّ الأب يلعب دورا حاسما في النمو المعرفي لدى الطفل وهذا ما أثبتته الدراسات التي قامت حول تأثير الوالدين على النمو الثقافي للطفل وخاصة في إطار الفشل المدرسي المرتبط بغياب الأب. فمنذ 1970 أهتم فريق من الباحثين الأمريكيين بدراسة الخصائص الكميّة والنوعيّة للعلاقة أب/طفل وتأثير ذلك على النمو المعرفي والنجاح المدرسي.

وأثبتت النتائج أنّ التحرر الوظيفي المرغوب من طرف الأب يمنح بصفة عامة النمو

1: JEAN LE CAMUS et FLORENCE Labrell : Le Rôle du Père dans le Développement du Jeune Enfant Edition Nathan . France . 1994 . P P 58 - 76 .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

المعرفي للطفل وبالخصوص نوع معرفي ت
الأب تنتج عنه آثار ومتغيّرات على النجاح
قصيرا أو طويلا أو بسبب طلاق أو موت. وكذلك جنس الطفل والوضع الثقافي للأم. ويعتقد أنّ وجود الجد قبل سن خمس سنوات يرجّح النجاح الدراسي للتلميذ في حالة غياب الأب ، إضافة إلى تشجيع الأم للطفل في غياب الأب تساهم في نجاحه . (1)

ترى **كلودين تسدر** CLAUDINE Teyssedre (1994) : " أن الأمّهات يعرفنّ أنّ أطفالهنّ ــ الرضع ــ منذ الولادة قادرين على الرؤية و السمع والإحساس رغم أنّ رؤيتهم تكون غير واضحة إلاّ أنّ الطفل يتعرّف على وجه الأم حين يكون يرضع مما ينجم عنه ملاقاة نظر الأم بنظر الطفل ، وأنّ الجهاز السمعي للرضيع يكتمل من حيث الجهاز الفيزيولوجي والوظيفي وذلك منذ أسابيع قبل الولادة .

كما أنّ الطفل يتمكّن من التعرف على رائحة أمّه من رائحة إمرأة أخرى حين بلوغه 21 يوم من ميلاده " (2).

تعتبر الأم الشخص الأكثر تأثيرا على الطفل منذ ميلاده ، فهي تمثل مصدر التغذية والحنان والعطف والسهر على راحته وتلبية حاجاته المادية والمعنوية. وتوصّل **كلوس** و **كنال** Klaus et Kannel في دراستهما أنّه تتولّد لدى الأمّ خلال الساعات الأولى من الوضع وضعية نفسية/عاطفية خاصة تظهر كمرحلة حساسة خلال تكوين وبناء علاقة الأم/الرضيع وتنمو وتتطوّر خلال السنوات اللاحقة على نوعيّة العلاقة أم/طفل بل على نمو الطفل بصفة عامة (3) .

وفي هذا المسار نجد كلّ من بياجيه و فالون وسبيتز يولون أهمية كبيرة للعلاقة القائمة بين الطفل وأمّه وأنّ هذه العلاقة هي التي تحدّد وتتحكّم في مصير نمو

1: JEAN LE CAMUS et FLORENCE Labrell : Le Rôle du Père dans le Développement du Jeune Enfant Edition Nathan . France . 1994 . P P 7 – 9 .

2 : CLAUDINE Teyssedre et P.M . BAUDONNIERE : Apprendre de 0 à 4 ans . Edition Flammarion . France . 1994. P 44 J 49 .

3 : S . LEBOVICI et R . DIATKINE et M . Soulé : Nouveau Traité de Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent . Presse Universitaire de France (P.U.F) 2 ° Edition . 1995 . page 320.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الطفل وكلّ إنفصال أو إضطراب في هذه ا
إضطرابات جد خطيرة في كلّ أبعاد النمو.

ويمكن القول أنّ علاقة أم/طفل تبدأ منذ مرحلة الحمل فقبول أو رفض الحمل وأيّ مرض نفسي أو عقلي أو عناء أو إضطراب تتعرّض له الأمّ أثناء الحمل يؤثّر على مسار نمو الجنين بل الرضيع ثم الطفل مستقبلا.

يرى هارتنك **Michel Hurting** : " إنّ العلاقة الأولى مع الطفل مهمّة جدا في تحديد الأنا ومسار نمو الطفل وتتعلّق بها الصحة النفسية و العقلية أو إضطرابات خطيرة أخرى مرتبطة بإنفصال مبكّر في علاقة أم/طفل " (1).

كما أوضحت بحوث هارلو (1970) **HARLOW** : " أنّ الإتّصال اللّمسي للطفل بالأمّ يؤدي إلى المتعة وتكون له قيمة إثباتية " وهذا يؤكد على العلاقة القائمة بين الطفل وأمّه في المرحلة الأولى من حياته وأنّ قيامها بتحقيق ما يحتاجه الطفل فهو سلوك تقوم به تلقائيا كلّ أمّ مؤهّلة بما فيه الكفاية حسب ونيكوت **WINICOTT** .

إنّ الطفل لا يمكن إشباع حاجاته المادية والمعنوية إلاّ من خلال الأم في مراحل حياته الأولى، ولذا فالأمّ تحلّ محل أناه الذي يكون في طريق التكوين، وبالتالي تكون الوسيط بينه وبين العالم الخارجي الذي يمثّله في نفس الوقت . كما أنّ أوّل موضوع يتعلق ويتعرّف عليه هو وجه الأم ثم التعرف على الأب ثم الإخوة وهذا بتقدم في السن.

ويرى بياجيه أنّ اللّغة وسيلة إستعمال ضرورية لتحلّ محلّ البنيات. بينما يرى مولان (1989) **MULIN** أنّ الرضع ينظرون إلى وجه الأم المستقر أكثر من وجوه نساء أخريات . وأنّ الأمّ تشجع طفلها على تقليد بعض الأصوات القائمة بينها وبينه وتتّجه نحو لغة متخصّصة في تكوين نظام من الرموز خاص بهما، وفي غالب الأحيان غير

---

1 : M . Hurting et J . ADOLPHE Pierre Margada : Introduction à la PSychologie de l' enfant . Co-dirigé . Editeur 3 ° édition . Page 304 .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

مفهوم لدى الغير. وأنّ لغة أم/طفل متخصّ

يرى كلّ من **روجر و بيشو**

الرضع يفهمون الكلمات الموجّهة إليهم قبل أن تكون لهم القدرة على إنتاج نفس الكلام المماثل " (1) .

إنّ وجود الأمّ ضروري في تربية طفلها فانفصالها أو غيابها عنه يؤدي إلى توقف أو تأخر في النمو بصفة عامة بما في ذلك النمو المعرفي. فالأمّ تقوم بالمحادثة مع طفلها وتشجيعها له والدفع به لتكوين علاقات مع الغير عن طريق الإندماج والتفاعل والإحتكاك بالآخرين مع تصحيحها لأخطائه بصفة عامة.

كما أنّ الأمّ تتحدّث لطفلها بكلّ طلاقة محاولة توصيل له الفكرة وفقا للموقف أو الحدث. وأنّ الطفل مطالب بفهمها حتى تنمو قدراته اللّغوية و المعرفية.

إنّ وجود الطفل داخل الوسط العائلي يساعده على النمو والتوافق السليم، وأنّ الوسط العائلي الغني بالمثيرات الثقافية كالمكتبة و الصحف و والراديو والتلفزة وإدماج الطفل برياض الأطفال أو بالكتاتيب القرآنية أو بفرق رياضية.. فهذا الوضع له تأثيرا إيجابيا على النمو المعرفي و النفسي للطفل. وهذا ما يفتقد له الطفل المسعف بالمؤسّسات الإيوائية سواء على مستوى دار الحضانة أو حي الطفولة أو نادي البنات رغم وجود تلفاز.

إنّ معظم الأطفال قبل إلتحاقهم بالمدرسة يمرّون سواء برياض الأطفال أو بالكتاتيب القرآنية أو يدمجون في فرق أو زمر فنيّة أو رياضيّة والغرض من ذلك هو إدماج الطفل ليتفاعل ويختلط مع الغير فينجم عن ذلك نمو ثروته اللّغوية والمعرفية، وهذا عكس الطفل المسعف الذي يقضي كلّ وقته بالمؤسسة الإيوائية سواء بدار الحضانة إن كان ليزال لم يبلغ السادسة من العمر. أما إذا بلغ من العمر ست سنوات أو تجاوزها فإن كان ذكرا فينقل إلى حي الطفولة المختص برعاية الأطفال الذكور البالغين من العمر ما بين الست سنوات والتاسع عشرة (6 ــ 19) سنة.

---

1 : Roger LYCUER ET M . G . Pecheux : Le Développement Cognitive Du Nourrisson. Tome 1 . Edition Nathan. France. 1994. Page 65 .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

فهذا الطفل يقضي كامل أوقاته داخل الحي
كانت بنتا وبلغت سن ست سنوات فتحال على
غاية سن التسعة عشر سنة من العمر، وفي هذه الحالة فإن الطفل المسعف يعيش في بيئة فقيرة من المثيرات والعلاقات الإجتماعية والعاطفية والعلائقية وهذا مما ينعكس على نموهم النفسي والمعرفي.

إنّ إندماج الطفل في وسط غني بالمثيرات يخلق لدى الطفل التعوّد على حب الاستطلاع وعلى الإختلاط والتعلّم الجيّد والإحتفاظ بما تعلّمه واكتساب اللّغة الجيدة غير المستعملة في البيت أو في المؤسسة الإيوائية في جو من الإثارة في البيئة الغنية.

وفي هذا الصدد يؤكد **فيجوتسكي** على أنّ الكائن البشري أوّلا لابد أن يتثقّف ويتكون وأنّ كلّ وظيفة نفسية عليا تظهر مرتين خلال نمو الطفل. فأوّلا تظهر كنشاط جماعي إجتماعي وهذا كوظيفة داخلية نفسية ثمّ تظهر المرّة الثانيّة كنشاط فردي بمثابة ملكية داخلية لتفكير الطفل(1).

كما تؤكد الباحثة **تيزارد** (1987) على فائدة رياض الأطفال بالنسبة للأطفال الأقل ذكاء من حيث أنّهم يتعرفون على المهارات الأساسية قبل أن يدركوا معنى الفشل لأنّهم يتعرفون على التعليم بإستمتاع.
إنّ قدرة الطفل على إستعمال اللّغة تمكّنه من نقل أفكاره إلى الغير وهذا نتيجة لمحصوله اللّغوي لكن ليس بنفس الصيغة التي ينقل بها الراشد ذلك رغم أنّ الطفل

يصبح قادرا على إستخدام اللّغة بصفة عادية منذ سن ثلاث سنوات وهذا من خلال المحادثة لكن تبقى لغة الراشد راقية عنها لكونه له الإمكانيات اللّغوية الراقية وله القدرة على التعبير بشتى الصيغ كتحريك العواطف مثلا أو إستثارة الأفعال (2).

---

1 : Jean Le Camus et Florence Labrall : Le Rôle du Père dans le Développement du Jeune Enfant . Edtion Nathan . France . 1994 . P 110.

2 : Jean Le Camus et Florence Labrell : Le Rôle Du Père Dans Le Développement Du Jeune Enfant. Edition Nathan . France .1994 .P 11 .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

قامت الباحثة **سبلراين** EN المبكرة . فاعتقدت أنّ لفظ (ماما) الذي يست
يتألّف من أصوات شفوية وهي إمتداد لعملية الرضاعة . وهو أمر يوجه إلى الشخص الوحيد الذي يستطيع إرضاء هذه الرغبة ثمّ أنّه مجرّد النطق به له أثر مهدئ ويحدث في نفسية الطفل نوع من الرضا الوهمي وهذا الأمر يفقده طفل المؤسسة الإيوائية.

بناء على ما سبق ، يمكن القول أنّ الأطفال سواء كانوا يعيشون في أسرهم الطبيعية أو في أسر متكفّلة بهم أو في مؤسّسات إيوائية يمرون بنفس النمط في التلفظ اللغوي ، إلاّ أنّ الأمر يرتكز على السن وذلك أنّ هناك فرق بين من يعيش في الأسرة الغنيّة بالمثيرات والمحبة والتفاعل فتزداد ثروته اللّغوية ، هذا بالإضافة إلى وجود الأم التي تؤثّر عليه ويتعلّم منها اللّغة والمعرفة .

يتعاظم دور اللّغة في نمو الإمكانيات المعرفية للطفل مع أتّساع دائرة نشاطه وزيادة حجم علاقاته ونشوء مضامين واتجاهات جديدة لها إلاّ أنّ عكس ذلك عند الطفل المسعف الذي يعيش في بيئة فقيرة من كلّ المثيرات أو وسائل الإعلام أو الصحف أو الكتب أو الإدماج بفرق رياضية أو فنيّة أو الخروج إلى المجتمع بمفهومه الواسع والإحتكاك والتفاعل مع الغير . وعلى هذا الأساس فإنّ الطفل المسعف يعاني من فقر لغوي ومعرفي بصفة عامة.

وفي هذا المجال يعتقد أصحاب نظرية التعلّم الإجتماعي **بندورة** و **ولتر** **Bun dura et Walter** أن جزءا كبيرا من سلوك الطفل يتمّ عن طريق التقمص والتقليد وليحدث ذلك لا بدّ من توافر أو حدوث أربعة عوامل:

1 : يلاحظ الطفل ممتلكات الآخرين خاصة الأب و الأم ويرغب في الحصول عليها

2 : يعتقد الطفل أنّ في الحصول على هذه الصفات يصبح فردا محبوبا .

3 : يحاول الطفل التشبّه ببعض هذه الصفات .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

4 : التعرف على إمتلاك هذه الصفات حسب

وفي هذا الصدد يرى **بياجيه** أنّ

ــ أن يتفاهما إلاّ إذا كان بينهما عامل مشترك ذهني يتطابق فيما بينهما، وذلك أنّه لا يستطيع أن يتفاهما الطفلان إلاّ إذا كانت لهما أفكار مشتركة واهتمام مشترك ، وبغير هذا لا يكون لكلام المتحدث معنى عند السامع (1).

يرى **سميث** واطس **Smith Watts** أنّ عدد ألفاظ الجمل يزداد بازدياد العمر . ويقترح المعدلات التالية:

العمـــــــــــر		معدل الكلمات في الجملة لواحدة
السنة	الشهر	
1	6	1
2	–	2 – 1
3	6	3 – 2
4	6	4
5	–	5 – 4

وتوصّل إلى نتيجة أنّ البنات يصلن إلى إستعمال جمل أطول من الصبيان وهنّ أكثر ثراء في اللّغة. ويرى أنّ الطفل يلتحق بالمدرسة وفي رصيده الغوي يقدر ما بين **2000** إلى **3000** كلمة (2).

وفي هذا الصدد يرى حنا غالب (3) : " أنّ هناك عوامل مؤثّرة في نمو اللّغة عند الطفل ، ويتمثّل ذلك في مستوى الذكاء ، والبيئة الغنيّة بالمثيرات الثقافية ، وأساليب الكلام عند الراشدين القائمين في هذه البيئة ، والتشجيع الذي يناله الطفل على إستخدام اللّغة الجيّدة وموقف الراشدين من الألفاظ و الجمل التي يستعملها الطفل في التعبير". فينجم عن هذا التفاعل بين الطفل والكبير التحصيل الجيّد للّغة وثقافة المجتمع التي تساهم في النمو المعرفي لديه .

---

1 : جان بياجيه : اللغة والتفكير عند الطفل . ترجمة أحمد عزت راجح و أمين مرسي قنديل . مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، الطبعة الأولى ، 1954 . ص 157 .

2 : M . E . Smith : An Impression of the Development of the Sentence and the Extend of Vocabulary of Young Children . Univ . IOWO . Stud Child Welfare . 1992 . P P130 -138.

3 : حنا عالب : التربية المتجددة وأركانها . مطبعة عيناني الجديدة . بيروت ، لبنان (د.ت) 258 .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

وتجدر الإشارة إلى العلامة **أبي ح** الطفل يولد ناقصا غير مكتمل ولديه القابلية المحيطة به لنمو جسمه وتهذيب أخلاقه والتغذية بالعلم ، وأنّ اللّعب يساعده على ذلك ويجنّبه الملل من الدراسية " (1) .

نستنتج أنّ الطفل عن طريق الإتّصال الإجتماعي يزيد من نموه المعرفي، وأنّ البيئة الغنيّة بالمثيرات تساهم مساهمة فعّالة في إثراء معارف ولغة الطفل.

كما أنّ لوجود الوالدين ــ الأب و الأم ــ بالقرب من الطفل يؤثّر بصفة إيجابية على نموه بصفة عامة نفسي، إجتماعي، معرفي، جسدي، عاطفي، علائقي، عقلي...وينمو نموا متكاملا إلاّ أنّ واقع الطفل المسعف في المؤسّسة الإيوائية غير ذلك فالمربية ترعى **16** طفلا في حي الطفولة مما يدفع بها إلى الرعاية المادية فقط تتمثل في الملبس والمأكل و المشرب لكن في حقيقة الأمر فإنّ الطفل المسعف يحتاج إلى جانب الحاجات المادية ، الحاجات المعنوية الأساسيّة للنمو المتكامل كالإهتمام والعناية والحب والعطف والمجالسة والمحادثة معه ، والإنصات له ، وتوجيهه وتصحيح أخطائه وإشعاره بالأمن و الاطمئنان.

---

1 : عارف مفضي البرجس : التوجيه الإسلامي في فلسفة الغزالي . دار الأندلس للطباعة و النشر ، لبنان ، ط 3 . 1983. ص 117 .

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الفصل الثاني

دور المدرسة في النمو النفسي و المعرفي للطفل

تمهيد

ـــ التكامل الوظيفي بين الأسرة و المدرسة

ـــ أولا: دور المعلم في النمو المعرفي

ـــ ثانيا: دور المنهج المدرسي في النمو المعرفي

ـــ ثالثا: القدرات المعرفية

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

دور المدرسة في النمو النفسي و المـ[illegible]

تعتبر المدرسة مؤسّسة إجتماعية تربوية أوجدها المجتمع لتحقيق أهدافه المستقبلية بإعداد الأفراد الأكفاء لمواجهة تحديات المستقبل والدفع بـالمجتمع إلى الرقي والتطور في جميع المجالات بما في ذلك الفرد نفسه . ولذا فإنّ الدولـة تبنت منظومة تربوية متطوّرة مع مجانية وديموقراطية وإلزاميـة التعلـيم لإعـداد الأجيال المستقبلية ذات الكفاءة والقدرة وهذا لما تعطيه من القدر الكـافي والشـامل للمعلومات والتربية الجسمية والفكرية والروحية. كما أنّها تنمي وتفتح كلّ الطاقـات التي تنظمها الشخصية ، وهي تمثل القاعدة الأساسية للجهاز التربوي (1).

إنّ دخول الطفل إلى المدرسة يؤدي إلى إعادة البناء النفسي لديـه. ولهذا يعدّ دخول المدرسة من الناحية الزمنية والسيكولوجية نهاية عهد وبداية عهـد جديد من حياة الطفل. فالطفل في المنزل أو في دار الحضـانة قبـل دخولـه إلـى المدرسة يحتل مكانة معيّنة بين أفراد أسرته بينما يحتل الطفل المسعف مكانة بـين أقرانه في المجموعة وله علاقات إجتماعية تشدّه إليهم في هذا العالم المحدود، عالم المنزل أو عالم دار الحضانة حيث أنّ رغباته وكلّ ما يريد يؤخذ بعين الإعتبار.

أمّا الإنتقال من البيت إلى المدرسة فيؤدي إلى أتّساع عـالم الطفـل وتعقيده في حين أنّ الطفل المسعف ينتقل من دار الحضانة إلى حي الطفولة إن كان ذكرا أما إن كانت بنتا فتنتقل إلى نادي البنات ثمّ الإنتقال إلى المدرسة . كما يـؤدي إلى خضوعه لأراء وأحكام وأوامر أناس لم يتعود على معاشرتهم أو التعامل معهم مما يزيد من الصعوبات التي يواجهها في حياته الجديدة ، وهذا ما يشير إليه كل من **ميرفي و نيوكم:** " إنّ دخول المدرسة هي علامة بارزه على التغيّر المفاجئ في أنّ خبرات الطفل الصغير فلأوّل مرّة في حياة الصغير يتوقّعوا منهم أن يتمشوا مع نمط جماعي فرضه إحدى الكباروفي عهدته صغار كثيرون كثرة لا يمكن معها أن تكون

---

1 : تعليمة إصلاح التعليم في الجزائر ، وزارة التربية ، الجزائر . أفريل 1974 .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

واعيا كل الوقت لكل منهم كفرد"(1).

إنّ دخول المدرسة من و[illegible] وأصبحوا تلاميذ، ويعني أنّ اللّعب أصبح يفقد مكانته السابقة لأنّ الدراسة تبرز كنشاط مسيطر مما يؤدي إلى تغيير دوافع السلوك وتغيير الأساليب والطرائق وإلى فتح آفاق جديدة لنمو الإمكانيات المعرفية مما يجعل الطفل يتّخذ موقفا إيجابيا من تعلّم المعلومات والمهارات والإتّجاهات والقيّم ، هذا التعلّم الذي يعدّ أمرا لازما للتوافق مع الحياة الجديدة والنجاح فيها . والطفل لا يميل إلى نوع معيّن من المعارف ولا ينظر إلى المعلومات التي يتلقاها من زاوية نفعية بل يشتدّ للمعلومات بوجه عام لا سيّما ما يتّصل منها بالحياة من حوله مما ينمي لديه حب الإطلاع ويزيد في إهتماماته النظرية وهذا الإهتمام يعدّ مقدّمة أساسيّة للتعليم الجدي والمثمر، فيكون الإهتمام المعرفي ويتّضح أكثر فأكثر مع التعمّق في الرياضيات والعلوم الطبيعية والنحو وغيرها من المواد الدراسية.

إنّ المدرسة الحديثة لم تعد مجرد وسيلة لإنماء الفكر وتطويره بل الاعتناء بتربية النشء من جميع الجوانب الشخصية الخلقية والمعرفية .. ليتوافق ويعيش في مجتمع متجدّد يقوم على حسن التكيّف والمشاركة.

المدرسة تمثّل المؤسّسة الثانية بعد الأسرة وتتحمّل مسؤولية تأهيل الطفل إجتماعيا ومعرفيا وعلميا في مقدار تأثيرها عليه فتتولى الطفل بعد سن الخامسة أو السادسة من العمر ويقضي بها عمرا قد يطول أو يقصر وهذا بناء على إمكانياته العقلية خاصة وأنّ الطفل في هذه المرحلة يكون في حالة إستعداد نفسي مهيأ للتعلّم والتفاعل والتطبّع والإئتلاف مع القيّم التي تعطى له فيتشبع ويتمسك بها فتنعكس على سلوكاته وتصرفاته المستقبلية.

يتفاعل التلاميذ في المدرسة مع الأسرة التربوية ، ويتلقى التلاميذ فرصة النمو اللّغوي والفكري والمعرفي ، والإنفعالي والإبتكاري والإجتماعي والجسمي..

---

1 : نقلا عن مرجع علي منصور : علم النفس التربوي (مرجع سابق). ص 144 .

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

والمزيد من معارفهم ومهاراتهم ومعلوماتهم

كما تعمل المدرسة على

التي حملها من الأسرة أو المؤسّسة إن كان مسعفا وبفضل المعلّم تتطوّر معارفه في جميع المجالات التربوية والأخلاقية والعلمية والإجتماعية والجمالية والفنية.. إلى جانب العلوم الأساسيّة المؤهلة لتحصيل أفضل وأدق وأعمق في المراحل التعليمية اللاحقة على مرحلة التأسيس العلمي، خاصة وأنّ عمليّة التعليم صمّمت على نحو ينبغي فيه على التلاميذ بعد تلقيهم المعارف والمعلومات الجاهزة أن يتذكّروا ويسترجعوا تلك المعارف والمعلومات عند الحاجة.

إنّ عمليّة النقل هذه لا تتمّ بأساليب موحدة بل تختلف باختلاف مفاهيم المعلّم ونظرته إليها وإدراكه لدورها في التأهيل والتأثير في نفسيّة التلميذ (2) . كما أنّ المعلّم يشكل في نظر التلميذ نموذجا سلوكيا غالبا ما يسعى إلى تقمص شخصيته بطريقة مباشرة أو غير مباشرة (3) وهذا يدفع بنمو المعارف العلمية والمدركات الكلية عند التلميذ ، ويتّضح ذلك جليا في الوظيفة التعليمية فتساهم في تنمية وتطوّر معارف منظمة نتيجة لما يقدّم له من معلومات في جميع المجالات . كما تلعب المدرسة دورا عظيما في تصحيح مفاهيم ومعارف التلميذ الخاطئة أو المشوّهة.

وفي هذا الصدد نجد أنانيوار(4) ترى:" أنّ كلّ الوظائف التي تقوم بها المدرسة فهي متكاملة وذات آثار في تكوين شخصية الفرد وتهذيبها في جميع مجالات الحياة". إنّ لجو العلاقة السائدة بين كلّ من التلميذ وزملائه ومعلميه والإدارة المدرسية له تأثير واضح في النمو المعرفي للتلميذ وتكون نتيجة ذلك إيجابية إذا ما كان هناك تكافؤا في القيام بالمهمة التربوية – التعليمية بين المدرسة والأسرة كمؤسّستين إجتماعيتين هامتين في تكوين الفرد مستقبلا.

---

1 : نعيم الرفاعي : الصحة النفسية (مرجع سابق) . ص 416 .
2 : مصطفى العوجي : الأمن الإجتماعي . مؤسسة نوفل ، بيروت ، لبنان ن ط 1 . 1983 . ص 391 .
3 : أنانيوار : التربية المستقبلية . ترجمة موريس شابل . ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر . ط 1 . 1983.ص 29.
4 : نفس المرجع . ص 417 .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

التكامل الوظيفي بين الأسرة والمدرسة

إنّ نمو مختلف العمليات النفسية والمعرفية تحدث على إمتداد فترة التعليم في المدرسة، وأنّ الأسرة والمدرسة مؤسستان متلازمتان جنبا إلى جنب في تنشئة الطفل من جميع الجوانب الجسمية والوجدانية والإجتماعية والعقلية ــ المعرفية.. ولا يمكن لأيّ منهما الإستغناء على الآخر خاصة وأنّ المدرسة تساير الأنماط الإجتماعية المتغيّرة والتي تطرأ على المجتمع.

إنّ التقدم التقني والثورة الإعلامية التي يشهدها المجتمع من تقدّم وتطوّر في الميدان العلمي/التقني والذي يؤدي بدوره إلى زيادة المهام العقلية كما وكيفا وبصورة متسارعة ، وهذا مما يحتم على المدرسة مسايرته وفقا للمتغيّرات الإجتماعية كما أنّ الجانب العقلي/المعرفي هو محور الشخصية التي تدور حوله الجوانب الأخرى ، فهو لا ينزع إلى إضفاء طابع المعقولية والمنطق على مختلف الظواهر النفسية فحسب ، بل أنّ هذه الظواهر غير العقلية من إنفعالية ووجدانية واجتماعية كثيرا ما تلجأ إلى التستّر وراء الظواهر العقلية ــ المعرفية .

كما يظهر جليا دور المدرسة في المساهمة في هذا الإطار في أنّ الطفل يتعلّم في الأسرة اللّغة والتفكير تحت إشراف وتوجيه الكبار فيضيف خبرات جديدة إلى خبراته مما يؤدي إلى إعادة بناء الخريطة المعرفية باستمرار نتيجة لإستمرار التعلّم واضطراه، ومساعدة الأسرة له في تخصيص له وقت لإنجاز واجباته المدرسية التي تعمل الأسرة كفريق من أجل إنجاحها والإستمرار في هذا النجاح وأخذ عمله اليومي بعين الإعتبار .

إنّ المدرسة الحديثة ترى أنّ هدفها لا يتحقّق بمعزل عن المجتمع بأسره وبمؤسّساته والقيام بالتعاون بينهما لصالح النشء ، فعمل المدرسة يكون مكملا لعمل الأسرة ومكتملا به وأيّ تناقض بينهما يؤدي إلى إضطراب في توجيه الطفل (1).

---

1 : توفيق حداد ، محمد سلامة آدم : التربية العامة . وزارة التعليم الابتدائي والثانوي .مديرية التكوين والتربية خارج المدرسة . الطبعة الأولى . 1977 . ص 34 .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

وهذا الطفل لا يتحرك في فراغ بل ينتمي إل
المدرسي (1) . وأنّ هذه العلاقة الوظيفية تـ
على مسوغات ودوافع وأساليب وطرائق عقلية ــ معرفية.

ويمكن القول أنّ المدرسة عندما تتوجّه إلى الجانب العقلي ــ المعرفي وتتمحور حوله فإنّها بذلك تسلح الشخصية بكلّ جوانبها وفي كلّ موقف من المواقف التي تواجهها بمناهج التفكير وطرائقه واستراتيجياته وتسخر لها كلّ عملياته وأدواته واضعة إياها في خدمتها مما يزيدها نماء ورقيا وتكاملا، ويضمن لها ديمومة التقدم واضطراده (2).

وبناء على ما سبق فإنّ الدراسة ستقتصر على ما يلي:

1 : دور المعلم في النمو المعرفي .

2 : دور المنهج في النمو المعرفي .

3 : نمو القدرات المعرفي لدى التلميذ .

أولا : دور المعلم في النمو المعرفي

المعلّم هو الشخص الحامل للعلم ناقلا إيّاه للتلاميذ فيجعل خبرات المتعلّم نابضة بالحياة ليتفاعل معها التلاميذ فيستوعبونها فتنميهم . كما تعلب العلاقة بين المدرّس والتلميذ دورا هاما في بناء شخصيته وهي تعدّ بحق القوّة الأكثر تأثيرا في نجاح الموقف التعليمي ــ التعلّمي أو فشله . وأنّ المعلّم الجيّد والخبير عندما يكون عادلا وموضوعيا يعامل كلّ التلاميذ على قدم المساواة فيشجّع الضعاف منهم على العمل ، ويخلق جو سيكولوجي مناسب لعمله في الصف واختيار الأساليب والطرائق الملائمة للتأثير فيهم وبلوغ الأهداف المرجوة .

كما أنّ هذه العلاقة تتغيّر بتغيّر مراحل التعليم ، فالعلاقات المتبادلة بين التلاميذ ومدرسي المواد المختلفة يختلف إختلافا واضحا عن العلاقات التي كانت سائدة مع

---

1 : أمحمد تيغزة : تناول نقدي للمنظور والمنهج . الرواسي . مجلة تربوية ثقافية . العدد الأول . 1991 . ص 73 .

2 : علي منصور : علم النفس التربوي (مرجع سابق) . ص 124 .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

المعلم في المدرسة الإبتدائية . فيصبح موقف [illegible] كل شيء على الموقف من المعلم وعلى الد[illegible] المعلومات التي يقدّمها لهم وعلى الطريقة التي يعاملهم بها (1).

إنّ الوظيفة الأولى المنوطة للمدرسة هي مراجعة الجانب المعرفي الذي أكتسبه الطفل في بيئته قبل إلتحاقه بالمدرسة ، فتعمل المدرسة على تصحيح الخريطة المعرفية وحسن إنطباعها وتطويرها ولا يأتي ذلك إلاّ عن طريق الخبرة المباشرة التي يتلقاها الطفل من بيئته مباشرة (2).

ويمكن القول أنّ المعلم ملتزم بمساعدة تلاميذه على إكتشاف قابليتهم وقدراتهم وتجاوز مناطق الضعف و القصور، فيعمل على تزويدهم بخبرات معرفية واسعة وبأفكار تتناسب وقدراتهم ومستوى نضجهم وهذا حسب مراحل التعليم ، فتلميذ مرحلة التعليم المتوسط تعطى له المعلومات حول المواد الدراسية منظّمة وبشكل منطقي لكونها تتطلّب من التلميذ فعالية عقلية كبيرة وخاصة أثناء الإستيعاب الأوّل لها أي عند شرح المدرس للمادة في الصف (3).

وليتمكّن المعلم من تحقيق ما يصبوا إليه في نمو الخريطة المعرفية لدى تلاميذه ينبغي عليه معرفة المبادئ التالية:

1 : هناك بعض المفاهيم والمعارف يتمّ تكوينها وتطوّرها خارج البيئة المدرسية بينما يوجد صنف آخر يتشكّل من خلال الممارسة التعليمية .

2 : الإعتماد على الخبرات المتنوّعة له تأثير إيجابي أكثر من الإعتماد على الخبرات المكررة عند تطوير المعارف عند التلاميذ ، ويكون ذلك بإستخدام وسائل الإيضاح .

3 : إنّ التلميذ مولع بمعرفة المفاهيم والمعارف الجديدة خاصة إذا كانت تحقق له حاجاته واهتماماته وأهدافه فلذا ينبغي على المدرس إدراك ذلك .

4 : تنمية لدى التلاميذ عملية التوجه نحو التأمل والإستقصاء والتمييز للعلاقات الهامة وللروابط السببية عند التعامل مع أيّة مادة تعليمية .

---

1 : علي منصور : علم النفس التربوي (مرجع سابق) . ص 196 .
2 : أحمد زكي صالح : علم النفس التربوي . مكتبة النهضة المصرية، القاهرة ، ط 9 . 1966. ص 151 .
3 : خوجة أحمد سعادة : دور المدرس في تكوين المفاهيم . مجلة فكرية . السنة 5 .العدد 2 . 1983 .ص 115

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

5 : لا تتطوّر جميع جوانب المفاهيم والمعار

إنّ المربي الكفء لا يكتـ

وفعالياتهم وقدراتهم ، ولكن يسعى إلى تنمية هذه القدرات المعرفية والفعاليات والإهتمامات بها وتطويرها (1).

إنّ الإستعانة بوسائل الإيضاح في تقديم المعارف الجديدة يساهم بفعالية في ذلك .

ويرى **فتحي الديب** (1987) : " إنّ الوسائل التعليمية لها دورها الكبير في مجال تعلّم المفاهيم وتعليمها. وأنّ المفاهيم الغامضة تأخذ بالتغيير والتطوّر المستمر عبر الخبرات والمعارف الجديدة التي يواجهها التلميذ في أوضاع التعليم المدرسي فتصبح أكثر وضوحا وشمولا" (2).

إنّ النمو المعرفي عند الطفل مرتبط بما يراه ويسمعوه من معلمه بصيّغ ونماذج جديدة تبرز في كلّ مرحلة تنظيما أكثر تطوّرا وتعقيدا حتى يصل المدرس بالتلميذ إلى المستوى الذي يصبح فيه قادرا على تحويل الخبرات إلى نظام من الرموز المستخدمة في التفكير .

وفي هذا الصدد ينظر **برونر** إلى التعليم على أنّه عملية مستمرة توجه النمو النفسي والمعرفي في جميع المراحل ، وليس هناك مرحلة يتراجع فيها هذا الدور أكثر من غيرها من المراحل (3).

يعتبر المدرس هو المنظم والموجه والمسير لنظام النمو المعرفي عند التلميذ. واتّفق العلماء على أن يمتلك المعلّم كفايات مهنية تتعلّق بكلّ عنصر من هذه العناصر حتى يتمكّن من تحقيق دوره.

يرى كل من **مرعى و بلقيس** (1981) : " إنّ المعلّم الجيّد ليس بما يعلّمه بل كيف يتّخذ قراراته وهي كثيرة ، منها القرارات التي يجب أن يتخذها قبل الدرس مثل القرارات المتعلّقة بالأهداف أو الأغراض ، والقرارات المتعلّقة بالمادة ، والقرارات المتعلّقة بالأنشطة والتطبيق واللّغة ، وعدد الأمثلة ونوعها وتصحيح

---

1 : فاخر عاقل : علم النفس التربوي . دار العلم للملايين ، بيروت ، لبنان . ط 4 . 1978 .ص 23 .
2 : فتحي الديب : الإتجاه المعاصر في تدريس العلوم . دار القلم ، الكويت ، ط 3 . 1987. ص 107 .
3 : جيروم برونر : عملية التربية أو" نحو تربية سليمة" . ترجمة سامي عاشور . دار النهضة المصرية (د.ت) ص 93.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الأخطاء والدافعية اللازمة لمشاركة التلاميذ

ومعلوما أنّ المدرس الكفء يمكّن تلاميذه من أمرين جوهريين:

أ : نشاط الطفل الذاتي والتحصيل الجيد .

ب : نشاط الكبار من حوله ومساعدتهم له على كسب المعارف وأساليب التعامل والتفاعل مع الأشياء . كما أن طريقة التدريس المتبنيّة لتوصيل المعلومات للتلاميذ لها دورا فعالا إذا كانت مبنيّة على مبادئ نفسية تربوية ذلك أنّ العنصر الإنساني في المنظومة التربوية هو العنصر الجوهري ولا قيمة للإمكانيات المادية إلاّ إذا وجد الإنسان – معلّما و متعلّما– القادر على إستغلالها لتحقيق الأهداف المرغوبة.

وفي واقع الأمر أنّ المدرس يتنهج إحدى طرق التدريس في توصيل المعلومات والمعارف لتلاميذه:

1 : الطريقة الإلقائية (المحاضرة و الشرح..).

2 : الطريقة القياسية .

3 : الطريقة الحوارية .

4 : الطريقة الاستقرائية .

5 : طريقة حل المشكلات .

6 : الطريقة الجمعية .

7 : طريقة فريدير هاربات .

وسنتناول البعض منها على سبيل الحصر توضيحا.

1 : <u>الطريقة الحوارية</u> : تعرف بطريقة توليد الأفكار من عقول الرجال (سقراط). وتعتمد هذه الطريقة على الحوار بين المعلّم والمتعلّم عن طريق الأسئلة جيّدة الصياغة والوضوح وتتطلّب التفكير. فيطرح المعلّم السؤال أو الأسئلة على التلاميذ فيجيبون عنها فيعيد المعلّم السؤال للتأكد من أنّ الجواب مقبول ومعروف (أحمد بن دانيا)(1991) (2) .

1: توفيق مرعى ، أحمد بلقيس : مناهج التعليم . جامعة الدول العربية م.ع.ع.أ ديسمبر 1981. ص 6 ــ 7 .

2 : أحمد بن دانيا: الواقع المدرسي ونتائجه لتحصيلية ــ طرق التدريس والإثارة العقلية في المدرسة الجزائرية . الرواسي. مجلة تربوية ثقافية . العدد الأول . 1991. ص 30ــ 32 .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

2 : **الطريقة الإستقرائية** : المعروفة باسم الكل. فيقوم المعلّم بمساعدة التلميذ على أن القاعدة . وتهدف إلى التفكير وإثراء المعرفة. ويرى أحمد بن دانيا (1991) أنّها تعتمد على عرض الأمثلة والنماذج وفحصها ومقارنتها ثمّ الإنتقال من الجزيئات إلى الكليات.

3 : **الطريقة القياسية** : تعرف بإسم الطريقة الإستنتاجية فتنطلق من الكل إلى الجزء وهذه الطريقة تتبناها المدرسة الجزائرية في منظومتها التربوية .

4 : **الطريقة الجمعية** : تجمع بين طريقتين أو أكثر في الوقت نفسه تبعا لطبيعة المادة المدرّسة والوسائل الفنية المتوفرة وخصائص المعلّم ومستوى الإستيعاب المطلوب.

وهذه الطريقة أكثر إنتشارا وملاءمة وتتماشى مع تطوّر المعرفة وتشابك العلوم والمعارف وتنوّع خبرات المناهج، وتستجيب لمقتضيات المدخل الفردي ، وتتيح للمعلّم مرونة كبيرة وتجعل المتعلّمين أكثر تفاعلا مع المادة الدرسية قابلة للإستيعاب أكثر (1).

5 : **طريقة فريجير هاربات** : تشمل هذه الطريقة على الخطوات التالية :

1 : المقدمة التي يستثار بها المتعلّم .

2 : العرض أي تعريض المتعلّم للمعرفة الجديدة وغالبا ما تكون بطريقة الإلقاء .

3 : الموازنة أي الموازنة بين المعرفة الجديدة والمعرفة القديمة .

4 : الربط أي ربط المعلومات والمعرفة الجديدة بالمعلومات والمعرفة المتحصل عليها سابقا

5 : التطبيق و التعميم .

وعلى هذا الأساس فإنّ للمعلّم دورا فعّالا في انتهاج طريقة ومنهجيّة معيّنة تمكّنه من غرض الفهم واتخاذ هذا الفهم وسيلة لتذكّر المعلومات واسترجاعها وفقا للمواقف وهذا ما ينجم عنه تطوّر النمو المعرفي.

1: علي منصور : علم النفس التربوي (مرجع سابق) . ص25 ــ 26 .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ثانيا : دور المنهج المدرسي في النمو المع

المنهاج هو المصدر الأساسي لـ
تنطوي عليه من مفاهيم ومعارف ومهارات ومواقف علميّة نظريّة وعمليّة . وبالتالي فهو أداة فعّالة وحاسمة في تنمية شخصية التلاميذ وتوجيهها . ولهذا يرى **زانكوف** (1968):" يجب أن يزوّد المنهاج التلاميذ في المدرسة بمجموعة من القدرات والمعارف و الأساليب والمهارات وأن يضمن نمو قدراتهم المعرفية " (1).

ويؤكّد المختصون في هذا المجال على أن تأتي الخصائص النفسية والعقلية والعمرية في مقدمة الإعتبارات التي يجب الاسترشاد بها عند وضع المنهاج، هذا الذي يستندّ عليه المعلّم في عمله.

إنّ المعلّم في إطار نقل خبرات المنهاج يقوم بعمليّة معالجة للمعلومات التي يتضمّنها وتكييفها بشكل تكون قابلة للإستيعاب من جانب التلاميذ . وهذه المعالجة ينبغي أن تتمّ إنطلاقا من مستوى نمو التلاميذ وطبقا لطبيعة المادة ولمبدأ الفروق الفردية ، لكون أنّ المنهاج يلعب دورا أساسيا وحاسما في النمو العقلي المعرفي للتلاميذ (علي منصور) (2) خاصة وأنّ الطفل في حاجة إلى النمو الذاتي ليتمكّن من القيام بأدواره في المجتمع والتفاعل والتوافق مع متطلباته والمساهمة في خدمته . وعن طريق تعلّمه للعلوم تنمو قدراته المعرفية عن العالم الطبيعي والإجتماعي وتبنّي الطريقة العلمية منهاجا في مواجهة الحياة ومشاكلها. وعن طريق تنفيذ المنهج المدرسي تصل المدرسة إلى تحقيق هدفها المرجو(3).

كما يعمل المنهاج على صياغة الأهداف التعليميّة السلوكيّة بحيث تشمل المجالات التالية:

* **المجال المعرفي/ العقلي:** تنمية المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب والمعارف والمفاهيم والعمليات العقلية العليا.
* **المجال الانفعالي:** تنمية القيم الخلقية والجمالية والإتجاهات.

1: ل .ب . زانكوف : فن التعليم والحياة . أكاديمية العلوم التربوية الإتحاد السوفياتي . موسكو . 1968. ص 18.
2 : علي منصور : علم النفس التربوي (مرجع سابق) . ص 21 . 26 .
3: فاخر عاقل : علم النفس التربوي . دار العلم للملايين ، بيروت ، لبنان ، ط 4 . 1978 . ص 18 ــ 19 .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

* **المجال الأدبي** : تعلم الأدوار الإجتماعية والمهارات

أما من حيث المادة الدراسية فتنظّم تنظيما محكما وفقا لبنيّتها المفاهيمية والمعرفية والمبادئ والتعميمات ، وتسلسلا سيكولوجيا أي من الكلّ إلى الجزء ومن السهل إلى الصعب ، ومن المعلوم إلى المجهول ومن المحسوس إلى المجرد (1) .

يرى **مرعي و بلقيس** (1981) أن هناك كفايات متعلّقة بالمنهج المدرسي تتمثّل في الآتي:

- إختيار أنشطة تعليمية يقوم بها التلاميذ تكون هادفة وتزيد في النهاية من فعالية تعلّم التلاميذ، وتثريه وتعززه.
- توسيع الأنشطة التعليمية التي يقوم بها التلاميذ فبفضلها يتمكّن التلاميذ من المناقشة والوصول إلى ما يرغب في فهمه ومعرفته.
- توفير أنشطة تعليمية فردية وجماعية فتتيح للتلميذ فرصة الإختيار وتوجيهه إلى الوسائل والمصادر التي تساعده على تذليل الصعوبات التي تعترضه.
- توفير جو نفسي في الموقف التعليمي ، وتشجيع التلاميذ على المناقشة وطرح الأسئلة وتقبل مشاعرهم ، وتقدير أحاسيسهم وتنمية روح تحمل المسؤولية .

نستنتج أنّ المنهاج المدرسي يعمل على تحديد المفاهيم والمعارف الأساسيّة التي يقدّمها البرنامج إلى التلاميذ في تتابع منطقي لإستيعابها واستغلالها في التفكير والإسترقاء والإستنتاج والإبداع وإنتاج عمل فكري متطوّر...

كما يعمل المنهج على ربط المعلومات والمعارف الجديدة بالقديمة وتلاؤمها مع عمر التلميذ مما ينجم عنه تفاعل يسبّب النمو المعرفي عند الطفل.

يرى **بياجي** أنّ الطفل يتمكّن من إستيعاب المعلومات بشكل قليل ، وأنّ كلّ معرفة جديدة لا بد أن تكون مرتبطة بمعرفة(معلومات) قديمة مستوعبة .

1: توفيق مرعي ، أحمد بلقيس : أبعاد التكوين ومتطلباته (مرجع سابق) . ص 23 ــ 24 .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

فالمعلومات (المعارف) الجديدة التي تختلف [illegible] المشكلة لبنيته المعرفية فإنّه لا يتمكّن من إ[illegible] لمعلوماته السابقة لا تضيف إليه شيئا جديدا .

وعلى هذا الأساس فإنّ المناهج الدراسية تعمل جاهدة على تقديم المعارف والمعلومات الجديدة والمتشابهة وليست متساوية ولا متكافئة ، وعن طريق التشابه يدفع لتلميذ إلى إستيعابها فتغيّر في منظومته العقلية المعرفية لتتلاءم مع المعلومات الجديدة ، ونتيجة لذلك تصبح البنية العقلية/المعرفية أكثر تعقيدا وقدرة على الإستيعاب للمعارف و المعلومات الجديدة ثم تعاد الكرة مرة ومرة .. وهكذا يلعب المنهج دورا فعّالا في النمو المعرفي عند التلاميذ.

ثالثا : القدرات المعرفية

عرّف القدرة **عيسوي** (1973)(1) على أنها: " القدرة على أداء عمل معيّن سواء أكان عملا حركيّا أو عقليّا ، وتعني ما يستطيع أن ينجزه الفرد من الأعمال ، وتشمل أيضا السرعة والدقّة والأداء" .

ويقصد بالقدرات المعرفية مجموعة القدرات العقلية التي تساعد الإنسان على معرفة العالم الخارجي المرتبط بالمعرفة الحسية والتفاعل مع عناصره المختلفة المكوّنة له.

ويرى **ليبز**(1976):" أنّ المعرفة تشير إلى الطريقة التي يكتسب بها الإنسان المعلومات والطرق التي يفسّر بها هذه المعلومات وينظّمها ويحتفظ بها بطبيعة الحال "(2).

وتجدر الإشارة إلى أنّ المعرفة الحسيّة التي تقدّمها الإحساسات والإدراكات ضرورية للغاية وذات أهميّة حيويّة وتكيّفية كبيرة ، وأنّ الطفل يكتسب المعرفة عن طريق الإدراك الحسي ، وأنّ الطفل منذ طفولته المبكرة يتلقى سيلا من المدركات تكون في بدايتها غامضة وغير محدّدة ولا متميّزة إلاّ أنّه ومن خلال التنشئة والتفاعل المستمر بينه وبين عناصر البيئة تؤدي به إلى الإنتقال من الإحساس إلى المفهوم ومن الدرجة الحسية إلى الدرجة العقلانية للمعرفة .

---

1 : عبدالرحمن محمد عيسوي : علم النفس بين النظرية والتطبيق . دار الكتب الاجامعية ، الإسكندرية ، 1973.ص 165.
2 : ليبز نقلا عن فتحي السيد عبدالرحيم : سيكولوجية الأطفال غير العاديين . دار التعليم ، الكويت . ج 1 ، ط 2 .1982.ص 109.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ويتطلب ذلك بالضرورة توسط الفعل والممـ
أخرى، إنّ النفاذ إلى عمق العلاقات والروابـ
على الخبرة الحسية فقط .

فالإحساسات والإدراكات لا تقدّم المعرفة الدقيقة والشاملة لأنّها مقتصرة بطبيعتها على الخصائص الخارجية وغير الثابتة للأشياء أو الظواهر، ولأن لها عتبات دنيا وعليا. بينما التفكير المجرد قادر على تجاوز هذه العقبات والحدود عن طريق الفرضيات والبراهين . لذلك كان لابدّ في سياق تطوّر عملية المعرفة من الإنتقال من إنعكاس ما هو خارجي وظاهر إلى إنعكاس ما هو جوهري وداخلي ، والإنتقال من المباشر إلى غير المباشر .

إنّ العلاقة الوثيقة بين النشاط العقلي والخبرة الحسيّة لها أهميّة بالغة في أثناء تكوين المفاهيم العلمية ، إذ تلعب الخبرة الحسية دورا مزدوجا في عملية تكوين المفاهيم لدى المتعلمين (1). وتعمل المدرسة على إستمرارية نمو القدرات المعرفية لدى التلاميذ ويعمل العقل على تمييز المدركات الكلية مرتقية بذلك إلى مستوى المعاني والمفاهيم والمجردات (2).

أما الوظائف العليا كالتذكر والحفظ والإستدعاء، التعرف يصعب على الطفل قبل سن سبع سنوات أن يفكّر تفكيرا مجردا . بينما في سن الثامنة فيتمكّن الطفل من إدراك الفروق الجزئية بين المفاهيم و الأشياء كأن تصبح له القدرة على التمييز بين الأسماء والأفعال وبين أنواع الأسماء...

وفي هذا الصدد ترى **بهادر** (1981) (1): " إنّ النمو المعرفي البارز خلال هذه لمرحلة هو إزدياد الحرية والتحكّم في التفكير ، وزيادة فهم العلاقات بين الأحداث والرموز" .

أما في مرحلة الطفولة المتأخرة يتوصّل الطفل إلى إدراك المعنى الكلّي للحدث أو المفهوم الدال على التجريد أو علاقات يصعب إدراكها حسيا.

---

1 : علي منصور : علم النفس التربوي (مرجع سابق). ص 340 .

2 : وزارة التعليم الإبتدائي و الثانوي ، المديرية الفرعية للتكوين: دروس في التربية وعلم النفس . 1974 . ص 264 ــ 266 .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

وفي هذا المجال يرى **بياجيه** أ
المادية والتي تستمر ما بين سن السابعة و
نحو مرحلة العمليات الرسمية ، حينها يصبح الطفل أكثر قدرة على إستيعاب المعارف المجردة وكذا المفاهيم المجردة كمفهوم الفراغ ، الأعداد ، الكتلة والوزن والحجم ومفهوم الذات.

أما بعد سن الحادية عشر تظهر مرحلة العمليات المجردة التي تتميّز بتغيّر أساسي في البنيّة المعرفية والعمليات العقلية ويصبح الطفل قادرا على المعالجة العقلية والتفسير المنطقي.

كما يصبح للطفل في مرحلة المراهقة القدرة على إكتساب طرق معقّدة للتفكير وعمليات عقلية قويّة وله القدرة على التفكير الإفتراضي ويتحرّر من الإرتباط بالمواقف الحسية المباشرة ، ويبدأ التفكير العملي والمعقد في الظهور .

نستنتج أنّ الشرط الضروري والأساسي لتعلّم واكتساب أيّة معلومات جديدة يكمن في توفّر عدد من البنى العقلية التي تقوم بمعالجة وإعداد المادة الأساسية للتفكير والتي يقوم التفكير بدوره بتوحيدها في نسيج متماسك على شكل خبرة شاملة معقدة و متنوعة ومتعددة المستويات.

---

1 : سعدية محمد بهادر : في علم النفس النمو . دار البحوث العلمية . الكويت . 1981 . ص 278

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الفصل الثالث

دور المؤسسة الإيوائية في النمو المعرفي للطفل المسعف

تمهيد

1-حاجات الأطفال العامة

2-فلسفة العمل بالمؤسسة الإيوائية

3-أنماط الرعاية بالمؤسسة الإيوائية

4-وسائل المؤسسة في تحقيق أهدافها

5-مهام المربية إتّجاه الطفل المسعف

6-دور كل من الأخصائي الإجتماعي والنفساني في المؤسسة الإيوائية

7-مهام لجنة الحركة التربوية ومجلس العائلة في المؤسسة الإيوائية

أ ــ مهام لجنة الحركة التربوية

ب ــ مهام مجلس العائلة

8- المراحل النفسية التي يمر بها الطفل داخل المؤسسة الإيوائية

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

دور المؤسّسة الإيوائية في النمو المعرفي للطفل المسعف

منذ أن نالت الدولة الجزائرية إستقلالها وتبنّت النظام الإشـــتراكي أو بعد تفتّحها على النظام الجديد أولت للطفولة رعاية خاصة وتمشيا مع تعاليم الميثاق الوطني التي تشير إلى أنّ الطفولة صانعة المستقبل ومن واجب الأجيال العاملـــة أن توفّر كلّ ما يمكنها من متطلبات لتنموا نموا سليما حتى تســـود الرفاهيـــة والعدالـــة الإجتماعية وذلك بتوفير لكلّ طفل بلغ سن التمدرس مقعدا بيداغوجيا مـــع مجانيـــة التعليم عبر كامل مراحله، معتقدة أنّ رعاية الأطفال مشروع إنساني يهـــدف إلـــى رعاية الأطفال وتنشئتهم التنشئة الصالحة التي تكفل لهم مستقبلا.

وعلى هذا الأساس فإنّ المجتمع يهتم بالطفل بصفة عامة سواء كان يعيش في كنف عائلته أو في مؤسسة إيوائية. فالأطفال يعتبرون ثروة الأمّـــة فـــي المستقبل والأمل الذي تتطلّع إليه في تكوين صرح مجدها، لذلك أهتمت جميع الدول بالعناية بالأطفال وبذلت أقصى الجهود الممكنة للمحافظة عليهم وتـــدعيم مســـتقبلهم وإعدادهم جسمانيّا ونفسيّا وعقليّا ومعرفيّا وخلقيّا.. وفي هذا المجال إهتمت الدولـــة بهذه الشريحة المحرومة من الدفء العائلي فأنشأت لهم المؤسسات الإيوائية كرعاية بديلة وتربيتهم والصهر على راحتهم محاولة تعويض ما فقدوه عن طريق الإجتماعية فتهيئ لهم الوسط المناسب لنموّهم نموا سليما.

تقوم هذه المؤسسات برعاية الأطفال منذ لحظة الميلاد إلى غاية بلوغ سن التاســـع عشرة من العمر. تكون هذه الفئة معرضة للإنحراف وتكون خطر على المجتمع إذا ما أهملت.

ويمكن القول أنّ المؤسسة الإيوائية هي مؤسسة إجتماعية تهدف إلى رعاية الأطفال الذين أصبحوا في حالة خطر نتيجة عجز الأسرة الطبيعية عن رعايتهم نتيجة تفككها

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

بصفة دائمة أو مؤقتة أو نتيجة لعوامل شخ
لرعايته. وأن هذه المؤسسات ترعى الفئات

1 ــ الأطفال غير الشرعيين (اللقطاء).

2 ــ الأطفال الضالون الذين يتعذّر الحصول على ذويهم.

3 ــ الأطفال الذين تتعذّر رعايتهم بأسرهم الطبيعية لوفاة الوالدين أو أحدوهما أو تصدع في الأسرة نتيجة الطلاق أو الفقر أو دخول الأم السجن أوكلا الوالدين أو دخول الأم مصلحة عقلية.

4 ــ الأطفال المودعون تحت رقابة المحكمة.

ويمكن القول أنّ المؤسّسة الإيوائية مؤسّسة إجتماعية تعمل على توفير جو أسري للطفل جاهدة لتعويضه ما فقده من عطف وحنان وتربية سليمة، وتعمل على تلبيّة كل حاجاته المادية و المعنوية حتى ينمو نموا سليما عن طريق معرفة التغيرات التي تطرأ على سلوك الطفل من حيث نسبة الذكاء والتقدم المدرسي والعلاقات الإجتماعية... نتيجة خضوعه لبيئة ولظروف وتنشئة إجتماعية وعلائقية تختلف عن ظروف البيئة الأسرية. وأنّ الظروف المختلفة التي تحيط بالطفل والمواقف التي يواجهها يتفاعل معها بطرائق جدّ متباينة بفضل ما يمتلكه من خبرات وخصائص وسمات مما يؤثّر في كيفية إدراكه وتمثّله لهذه المواقف وعلى طريقة إستظهارها وترجمتها إلى سلوكات وتصرفات (1).

وعلى العموم كلّما كانت البيئة بجوانبها المتعدّدة صحيّة متنوّعة كان تأثيرها حسنا في النمو وكلّما كانت غير ملائمة أثّرت تأثيرا سيئا فيه . كما أنّ المؤسّسة الإيوائية تعمل على تزويده بتربية تقيه الفشل في المستقبل.

وعلى هذا الأساس يستوجب التعرّض إلى فلسفة العمل بالمؤسسة والدور المنوط بها في النمو المعرفي والحالات التي تستوجب الرعاية المؤسّساتية لتقيهم من الإنحراف والخطر والقضاء على الخطر الإجتماعي.

---

1 : علي منصور : علم النفس التربوي . منشورات جامعة دمشق . 1992 . ص 86 ــ 87 .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

أولا : حاجات الأطفال العامة

يحتاج الأطفال بصفة عامة إلى إشباع عدة حاجات حتى يشبوا مكتملين خالية من الإنحرافات النفسية وهي:

1 : جميع الأطفال محتاجون إلى الحب والحنان والعطف عن طريق علاقات مع الوالدين أو بديل لها شديدي الإهتمام برعايتهم في جو يسوده الودّ والوفاق .

2 : الأطفال في حاجة إلى الفرص الملائمة للنمو جسمانيا وعاطفيا حتى يكتمل نموهم.

3 : تكوين علاقات إجتماعية مع الآخرين سواء كانوا زملاء الدراسة أو إخوانهم فمثل هذه العلاقة لها أثر كبير في تنمية شخصياتهم ومهاراتهم وصفاتهم الشخصية .

4 : الأطفال محتاجون إلى أشخاص بالغين من نفس الجنس حيث يمكن عن طريقهم تحقيق ذاتية أشخاصهم .

5 : الأطفال يحتاجون إلى جو الأمان والطمأنينة يساعدهم على النمو الجسماني والروحي وتحمل المسؤولية .

ويمكن القول أنّه إذا ما توفّرت هذه العوامل لدى الطفل المسعف فإنّه ينمو نموا سليما ويتطوّر معرفيا واجتماعيا وخلقيا وتكون له مكانته داخل المجتمع كسائر الأفراد.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ثانيا : فلسفة العمل بالمؤسّسة الإيوائية .

تتجلى فلسفة العمل بالمؤسّسات الإيوائية سواء على مستوى دار الحضانة أو حي الطفولة أو نادي البنات فتختص برعاية المودعين بهـا إجتماعيـا وصحيا بقصد تربيتهم وتعليمهم وتنشئتهم تنشئة إجتماعية سليمة. ويتلقى الطفل فـي المؤسسة الرعاية الإجتماعية والعائلية والنفسية والعقلية والتعليمية والتكوينية والمهنية وتشغيلهم لاحقا بالمؤسسات الإقتصادية ثم الرعاية اللاحقة لحل ما يتعرض له مـن مشاكل تعيق بينه وبين العالم الجديد ــ عالم الشغل ــ ليتكيّف ويتوافق مع الظروف الجديدة (1).

إنّ فشل الأسرة في القيام بدورها الطبيعي في تنشئة الطفـل يـدفع بالمجتمع إلى نزع الطفل منها نتيجة تصدّعها وهذا في مصلحة الطفـل . وهنـاك بعض المواقف تستدعي تدخل الدولة لحماية الطفل من الإنحراف والخطر الإجتماعي وإعطائه الحماية البديلة وتتمثّل هذه الفئات فيما يلي:

1 : أطفال غير شرعيين (اللقطاء) .

2 : أطفال أصبحوا بلا أسر نتيجة حدوث كوارث أو حـروب أو ضـلّوا وتعـذّر الحصول على أسرهم وأهلهم ولا يوجد من يعولهم .

3 : أطفال يتامى ولا يوجد من يعولهم .

4 : قلة كفاءة الوالدين المادية و المعنوية لتقديم الرعاية الكافية للطفل أو إنحرافهما عن الدور الطبيعي أو دخولهما السجن أو دخول الأم لمصلحة عقلية .

إنّ إستخدام الأسلوب البديل لرعاية الطفل فأقرّه المشرع الجزائري في نصوص قانونية ، فأحيانا تتدخّل الدولة عن طريق الأجهزة المخوّل لها قانونـا عن طريق الضبطية القضائية (رجال الشرطة والدرك الوطني) وهذا وفقا للقانون مما تضطر لسحب الطفل من والديه ويعهد به إلى أقرب الناس ومن له حق الولاية

1: محمد كمال البطريق، محمد نجيب توفيق : مجالات الرعاية الإجتماعية وتنظيماتها .مكتبة القاهرة الحديثة. ط 1 .1970. ص 122

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

بعد والديه وإن تعذّر ذلك فيعهد به إلى المؤ
قاضي الأحداث والمعروف بالوضع القضائي
بالمؤسسة ولا يغادرها إلاّ بترخيص من قاضي الأحداث . وأحيانا أنّ أولياء الطفل ونظرا للفقر أو مخافة من التصدع العائلي فيعهد بالطفل إلى المؤسّسة ، وفي هذه الوضعية يوضع الطفل بناء على قرار صادر من مديرية النشاط الإجتماعي للولاية ويسمى بالوضع الإداري Placement Administrative .

ويمكن **حصر فلسفة العمل بالمؤسسة الإيوائية** فيما يلي:

1 : الإيمان بأنّ الأسرة هي أفضل مجتمع صغير لتربية ورعاية الطفل ، وأنّ قرار الإيداع يجب أن تسبقه دراسة وافية .

2 : إنّ الطفل لا يجب أن ينزع من أسرته بسبب الفقر .

3 : إنّ وجود الطفل بالمؤسّسة لا يعدّ وجودا نهائيا بل وجود مؤقت لغاية تعديل ظروف الأسرة .

4 : ينبغي تقارب نظام المؤسّسة من نظام الأسرة فيكون ذلك أفضل لنموّه نموا طبيعيا سليما وهذا يكون أفضل لنموّه المعرفي والنفسي (1).

تعمل المؤسسة الإيوائية على توفير الإشراف الفني والرعاية التي تعوّض الطفل ما فقده في بيئته الطبيعية ، فتوفّر له الإمكانيات المادية التي تساهم في إعادة تكييفه وتنمية شخصيته .

كما تجدر الإشارة إلى تحليل وتفصيل الرعاية التي تقدّمها المؤسّسة للطفل المسعف.

---

1 : إقبال محمد بشير ، سلمى محمود جمعة : الخدمة الإجتماعية ورعاية الأسرة والطفولة . المكتب الجامعي الحديث. الإسكندرية.(د . ت) . ص ص 220 ــ 234 .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ثالثا : أنماط الرعاية بالمؤسّسة الإيوائية .

تعمل المؤسّسة الإيوائية على توفير جملة من الرعاية للطفل محاولة بذلك توفير بقدر الإمكان ما فقده الطفل من عطف وحنان وحب واطمئنان...

أ : الرعاية النفسية .

تسهر المؤسّسة الإيوائية على رعاية الطفل نفسيا وهذا تماشيا مع الإتّجاهات العلمية الحديثة فتقوم الأخصائية النفسانية بفحص المستجدين نفسيا والعمل على إعدادهم نفسيا للحياة في المجتمع الخارجي، وتهيّئتهم مهنيا واجتماعيا وهذا حتى تتمكّن من تحقيق رسالتها على الوجه الأكمل.

ب : الرعاية التعليمية .

تقوم المؤسّسة الإيوائية فور وصول النزيل بواسطة المساعدة الإجتماعية بالإتّصال بالمؤسسات التعليمية المتواجدة في مقاطعتها وهذا حسب سن الحالة لتحديد المستوى والمدرسة أو الإكمالية أو الثانوية، وتعمل جاهدة على إعطاء فرصة لكلّ طفل لمواصلة دراسته. وقد أولت المؤسّسات عناية للتعليم، وتهدف الرعاية التعليمية إلى بناء مستقبلهم في الحياة الخارجية.

كما أنّ المؤسّسة وفّرت لتربية هذه الفئة مربيات تساعد الأطفال على المراجعة والدراسة وفتحت باب مساهمة الجمعيات لإعانة نزلائها في إمدادهم بدروس مساعدة وهذا ما لاحظناه على مستوى حي الطفولة ، بينما لاحظنا وجود معلّمة دائمة بنادي البنات تقوم بإعطاء دروس ومساعدة البنات (التلميذات) في إنجاز فروضهن ، هذا إضافة إلى وجود المربيات ، إلاّ أنّه لابد من الإشارة أنّ المربية في حي الطفولة ترعى ستة عشر (16) طفلا ترعاهم رعاية كاملة وهو أمر صعب ولن تتمكّن من رعاية الكل إذ يصبح دورها من مربيّة ــ كأم ــ إلى موظفة أو مراقبة لهم فقط ؟ .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ج : الرعاية الصحيـــة .

تبدأ الرعاية الصحية منذ إيداع ال
الطبي بواسطة الطاقم الطبي للمؤسّسة لمعرفة إن كان النزيل يعاني مـــن أمـــراض لمعالجتها. ويقوم القسم الطبي الخاص بالمؤسّسة بنشاط كبير في ميدان الطب الوقائي والعلاجي هادفا إلى وقاية النزلاء من الأمراض وعلاج ما يظهر منها.

د : الرعاية المهنية .

تسهر المؤسسة على إدماج الأطفال المتخلفين عن الدراسة بمراكـــز التكوين المهني للحصول على شهادات مهنية لتقيهم من مشاكل المســـتقبل. وتقـــوم المساعدة الإجتماعية بالإتّصال بمراكز ومعاهد التكوين المهني لإدماج الأطفال بهـــا للتكوين و للتدريب وإعدادهم للحصول على شهادات مهنية كل حسب قدراته إستعدادا لمواجهة مخاطر المستقبل.

هـــ : الرعاية الفنية والمهارات اليدويّة .

أقتصرت الرعاية الفنيّة والمهارات اليدويـــة علـــى البنـــات غيـــر المتمدرسات وذلك بنادي البنات بمسرغين. إذ يقمن بالعمل والتدريب فـــي ورشـــة مخصصة للحياكة والطرز والرسم والتلوين تحت إشراف أخصائية مهنيـــة وذلـــك للكشف عن قدرات الفتاة الفنية وهواياتهنّ. وتقدّم الأخصائية المهنية تقريرا عن كل فتاة بقدراتها على الإبتكار والتجديـــد وهوايتهـــا المختلفـــة واســـتقرارها وتحمّلهـــا المسؤوليّة.

كما تعمل الأخصائية الإجتماعية على إدماج بعض البالغين في عالم الشـــغل ســـواء داخل المؤسسة أو بالمؤسسات الإقتصادية وهذا بغية الإدماج والإعتماد على الذات.

و : التشغيل الخارجي والعناية اللاحقة .

إنّ تشغيل نزلاء المؤسّسة في مختلف المهن هو عمليّة تلتقي عندها أهداف المؤسّسة بإعداد شباب قادر على الكسب الشريف معتمدا على نفسه وقـــادرا على التوافق مع المجتمع الخارجي. وتتولى الأخصائية الإجتماعيـــة تتبّـــع شـــباب المؤسّسة الذين ألحقوا بعالم الشغل من حين لآخر لضمان تقدّمهم ومساعدتهم علـــى حل ما يصادفهم من مشاكل أو صعوبات في العمل حتى تستقر أمورهم بهـــا إلاّ أنّ

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الملاحظ بحي الطفولة أنّ البالغين تجاوزوا (19) سنة ليزالون بالحي معتمدين عليه بصفة [illegible] البقاء الدائم ، وهذا مما يؤثّر سلبا على السير الحسن للمؤسّسة وعلى الأطفال المسعفين المتمدرسين .

كما تنجم عنه مشاكل على الأطفال الصغار إضافة إلى تقليدهم لهم وهو ممّا يجعل الأطفال يتركون مقاعد الدراسة مبكّرين رغم أنّ إمكانياتهم العقلية ممتازة ويقضون جلّ وقتهم داخل الحي مثل من سبقوهم.

نستنتج أنّ المؤسّسة الإيوائية أكثر تفهما وإدراكا لسلوك الطفل ودوافعه، فتقابل إنحرافاته بكثير من وسائل العلاج والوقاية ومنها القيام بتحويل الطفل في بداية الظهور عليه بوادر الإنحراف وذلك بتحويله إلى المركز المتخصص في الحماية يتلمسان أو بمدينة الغزوات وهذا بعد إجراء معه عدّة محاولات لتصويبه

(وهذا سيتم شرحه لاحقا).

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

رابعا : وسائل المؤسّسة في تحقيق أغراضها

قامت الدولة بتوفير كلّ ما تحتاجه المؤسّسات الإيوائية للقيام بمهامها على أحسن وجه فوفّرت لها الإمكانيات المادية والبشرية لتحقيق ما وجدت من أجله.

1 ــ توفير المؤسسة الرعاية الإيوائية الكاملة للنزلاء.

2 ــ تعنى بإعداد الأطفال وتهيئهم للعودة للبيئة الخارجية مزودة بما يمكّنهم من التكيّف السليم.

3 ــ إلحاق الأطفال بالمؤسّسات التعليمية وفق قدراتهم واستعداداتهم العقلية.

4 ــ توفير الرعاية الصحية والعقلية للأطفال.

5 ــ توثيق العلاقة بين المؤسّسة والمحيط الخارجي (المجتمع).

6 ــ التعاون مع سائر الهيئات الإجتماعية والحكومية التي تعنى بشؤون الطفل.

7 ــ توفير الخبرات الجماعية للأطفال وإتاحة فرص النمو الإجتماعي لهم.

8 ــ توفير الرعاية الفردية التي تبدأ عند تقديم الطفل بتوجيهه إلى المؤسّسة المناسبة له ثم العمل على مساعدة الطفل على التكيّف مع الحياة داخل المؤسّسة الإيوائية أو مركز متخصص إيوائي، وهذا راجع لحالة الطفل وعمره فإن كان سويا ويبلغ من العمر ما بين ست سنوات وتسعة عشر سنة فإن كان ذكرا فيوضع بحي الطفولة أم إن كانت بنتا فتوضع بنادي البنات. أما إذا كان عمره يقل عن ست سنوات فيعهد به إلى دار الحضانة بغض النظر عن الجنس.

9 ــ إدماج الأطفال المتسربين دراسيا بمراكز التكوين المهني للحصول على شهادات مهنية.

10 ــ تتبّع الخريجين ومعاونتهم لتحقيق التكيّف في الحياة العملية أو الزوجية.

تقوم المؤسّسة الإيوائية برعاية البنين و البنات وكلّ مؤسّسة حسب ما وجدت من أجله . فدار الحضانة تستقبل الأطفال البنين والبنات منذ الولادة إلى غاية سن ست سنوات ــ سن التمدرس ــ ثمّ تقوم بتحويل البنين البالغين سن ست سنوات إلى حي الطفولة بوهران في حين تحال البنات البالغات سن ست سنوات إلى نادي

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

البنات بمسرغين، وهذه الشريحة تكون معر
مهملة وتكون خطرا عليه.

أنّ الغرض من وجود هذه المؤسّسات هو حماية الأطفال وتوفير لهم الجو الأسري الذي فقدوه ، فتقوم المؤسّسة بإشباع الحاجات الأوليّة للطفل من مأكل ومشرب ورعاية صحية ونفسية وجسمية ومعرفية وتكوين لديه عادات صحية . كما أنّها تهيئ الطفل البالغ سن خمس سنوات للدخول المدرسي فتعلّهم المبادئ الأولية للتعليم كالكتابة والقراءة والحساب . كما تعمل على مساعدته على تنمية قدراته العقلية والإجتماعية والمعرفية وإثارة بعض القدرات الأخرى كالقدرة الفنية ..

تتولى مهمة الرعاية مربيات وأخصائية إجتماعية وأخصائيات نفسانية ذات تخصص إكلينيكي و تربوي ومدير مؤسسة ومحاسب وعمال يسهرون على تسيير المؤسّسة والتنسيق بين المهام الوظيفية. وتقوم المشرفات بتقديم خدمات مختلفة للأطفال ومنحهم فرص اللّعب والإندماج مع الجماعة والمحادثة معهم وخلق الألفة بينهم وتشجيعهم على بعض الأفعال و الأعمال لتنمية إستعداداتهم وقدراتهم المعرفية.

إنّ الطفل في المؤسّسة يجد أشخاص يعتمد عليهم ويرعونه فتصبح له علاقة جديدة لإفتقاره للتجربة الإجتماعية المباشرة كالسائدة في الأسرة الطبيعية أو البديلة . وتلعب الأخصائية الإجتماعية والنفسانية دورا في تغذي الطفل بخبرات تغيّر وتعدّل من تكيّفه مع نفسه ومع الجماعة وإتاحة له الفرصة لإكتساب خبرات جديدة سليمة تحقّق له النمو الطبيعي والسويّ في كلّ الأبعاد النفسية والمعرفية والإجتماعية.

يرى **إقبال محمد** و **سلمى محمود:** " أنّه ينبغي خلق جماعة تمثّل حياة أسريّة يشارك فيها الطفل وتصبح هي الوسيلة لأسلوب العمل والقيام مقام بيت قاعدي جديد بالنسبة للطفل وصلة رحم جديدة . وبهذا يمكن للطفل أن يحصل على الرعاية والتربية من شخص بديل داخل جماعة بديلة" (1).

1: إقبال محمد بشير ، سلمى محمود جمعة : الخدمة الإجتماعية ورعاية الأسرة والطفولة (مرجع سابق) . ص 204 .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

خامسا : مهام المربية إتّجاه الطفل المسعف

تقوم المربيّة بدور الأمّ إتّجا

تقوم برعاية البنين والبنات على السواء لغاية سن السادسة من العمر أين يتمّ تحويل البنين على حي الطفولة بوهران في حين تتحوّل البنات على نادي البنات بمسرغرن ولاية وهران .

أما المربية بحي الطفولة فيقتصر دورها في رعاية البنين فقط والبالغين من العمر ما بين سن السادسة والتاسعة عشر (6 ــ 19 سنة).

أما المربية بنادي البنات فتقوم برعاية البنات البالغات من العمر سن ست سنوات إلى غاية التاسعة عشر من العمر . وأن المربية تتّبع برنامج مسطر يغلب عليه الروتين تعمل على تنفيذه دون مراعاة عملية النمو النفسي والمعرفي أو تطوير هذا البرنامج . ويغلب على فئات المربيات الإهتمام بمظهر الطفل من ملبس ونظافة أكثر من الجانب النفسي و المعرفي كإحتضان الطفل أو التحدّث إليه أو تشجيعه على ذلك أو محاولة تصحيحها لأخطائه اللّغوية أو السلوكية وإن كان ذلك فيقتصر على الجانب السلوكي دون اللغوي ويكون ذلك بحزم. كما يلاحظ أنّ جل المربيات لم يتلقين تدريب أو تكوين في هذا المجال.

كما ينقصهن التكوين المتخصص ، وفي هذا الصدد ترى **كلودين تسدر Claudine** Teyssédre (1994) (1) : " إن المربيات إذا كانت غير معدات وينقصهن التكوين المتخصص فيمكنهنّ خلق مشاكل أخرى " .

إنّ دور المربيات يتمثّل في دور الأمّ إتّجاه طفلها فتعمل على تربيته وتهذيبه وتنشئته تنشئة إجتماعية سليمة وفق الأنماط والمعايير والقيّم الإجتماعية ، إلا أنّ الملاحظ هنا في الدراسة فإنّ المربية مكلّفة برعاية ستة عشر (16) طفلا وهذا مما يصعب عليها تبليغ رسالة الأمّ مما يجعل جلّ إهتمامها ينصب حول المظهر و نظافة الطفل على غرار الجوانب الأخرى .

---

2 : CLAUDINE Teyssédre et P . M . Boudonnière : Apprendre De 0 à 4 ans . Edition Flammarion . France . 1994 . P P 84 – 85.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

فالطفل أحيانا يواجه مجموعة من الأنماط ال
مخاطرها من وجهة الكبار والمجتمع وقد ي
يرجع لها التكفّل بهذا الجانب وتصحيح لطفلها مثل هذه السلوكات غير الإجتماعية وهذا الأمر ظهر جليا في الدراسة أثناء تفريغ نتائج إختبار النمو المعرفي (الحلم) فنجد في البند الخاص بالتعدي على حق وملكية الغير فإنّ العيّنة التجريبية أجابت بأنه أمر عادي وليس ممنوع أو مخالف للضوابط الإجتماعية في حين أنّ العيّنة الضابطة أجابت عنه بأنّه أمر ممنوع ومخالف للمعايير الإجتماعية هذا من جهة ، ومن جهة أخرى فإنّ بيئة الطفل المسعف فقيرة للمثيرات كوسائل الإعلام رغم وجود جهاز تلفاز لكنّها فقيرة من وسائل المطالعة كالكتب والصحف والمجلات ...والحوار مع المربيّة في مواضيع مختلفة مثل ما يجري بين الأمّ وطفلها التي تساهم في التطور المعرفي له وهذا ينعكس على حياة الطفل لكون أنّ الطفل إبن بيئته.

والأصل في وجود المؤسّسات الإيوائة هو تقديم خدمة للمجتمع كالأسرة وتهتم بشرائح إجتماعية معيّنة لحصانتها من الإنحراف ومن المخاطر الإجتماعيّة.

وفي هذا الصدد نجد **فرانسواز بيل** Françoise Peille (1995) تشير إلى وضعية إشكالية الأطفال الموضوعين بهذه المؤسّسات والمقترنة بوضعيات عائلية صعبة وجادة. وأنّ هذه المؤسّسات وجدت لمواجهة بعض الصعوبات العائلية والمفروض عليها حماية الأطفال ، وتسعى عملا على تعويض الوالدين . وينبغي على الأولياء معرفة أنّ المساعدات المقدّمة للأطفال تعني عدم قدراتهم على تربيّتهم والتكفّل بهم لأنّ أبنائهم وضعوا في هذه المؤسّسات.

كما ينبغي على عمال ومؤطري المؤسّسة الإهتمام والتكفّل الجيّد بالأطفال فهذا ضروري لتجاوز ضعف الأولياء والعائلة. وأنّ الأطفال الموضوعين بهذه المؤسّسات سواء عن طريق قرار إداري أو وضع قضائي فهذا راجع لضعف مسؤولية الأولياء إتّجاه الطفل. وينبغي على المؤسّسة أن تتحلى كمؤسّسة عائلية

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

وتعمل في فضاء إتصالي كوسط جديد للحو
للتفتح وإمكانية حصول الطفل على وسط ع

يرى **برونر** (1966) (2) : " أنّه لا بدّ من وجود تفاعل مستمر ومنظم بين المربي والمتعلّم لضمان النمو المعرفي المناسب . لذلك يجب على المربي أغناء البيئة بالمثيرات وتنظيمها على نحو يسهّل قدرة الأطفال على الإكتشاف والتعلّم ".

إنّ البيئة الفقيرة من المثيرات لا تساعد على النمو المعرفي وهذا ما يلتمس في المؤسّسات الإيوائية وهذا ما تدعّمه دراسة **برونر** التي قام بها في تطبيقه لإختبارات بياجيه على أطفال من بيئات مختلفة ثقافيا . وتوصّل أنّ إخفاق أطفال ريف دكار (السنغال) حتى البالغين منهم سن الثانية عشر من العمر في حل المسائل الإختبارية يرجع ذلك إلى فقر البيئة من المثيرات وفقر اللّغة وضعف معاشرتهم للكبار عن طريق اللغة والحوار(3).

وحين يتحدث **برونر** عن النمو المعرفي فإنّه يعلّق أهميّة كبيرة على النمو اللّغوي عند الطفل في مراحل حياته الأولى لأنّها القاعدة الأساسية للعمليات النفسية العليا لأنّه يقع تكامل بين اللّغة والوظيفة الرمزية تمكّن الطفل من التفكير والتمييز بين الدال والمدلول فتزداد ثروته اللّغوية وينمو تفكيره وتصبح له القدرة على معالجة العمليات المجرّدة إستنادا على الخبرة الإجتماعية الضرورية للنمو المعرفي فلا يكفي النضج العقلي والخبرة العقلية إذ لا بدّ أن يتفاعل الطفل مع المثيرات والمواقف البيئية (4).

وفي هذا المجال يرى **حامد عبدالسلام** (1982) (5) : " أنّ الإتّصال الإجتماعي

---

1 : S Lebovici et R . Diatkine et M . Soulé : Nouveau Traité De Psychiatrie De L'enfant et de L'adolescent . Presse Universitaire de France (P.U.f) . Tome 4 . 1995 . P P 2724 – 2731 .

2 : نقلا عن عبدالمجيد نشواتي : علم النفس التربوي . دار الفرقان ، بيروت ،لبنان ، ط 2 1985. ص 165 .

3 : جيروم برونر : عملية التربية أو نحو تربية سليمة . ترجمة ساسي عاشور .مكتبة النهضة المصرية .(د.ت) .ص 130.

4: عفاف أحمد عويس : النمو المعرفي للطفل ــ سن 4 ــ 7 سنوات ــ مكتبة الزهراء، القاهرة ، 1993 . ص ص 18 ــ 30 .

5 : حامد عبدالسلام زهران : علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة) . عالم الكتاب ، القاهرة ، ط 2 . 1985 . ص 154 ــ 156 .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

يزيد من المحصول اللّغوي ويزيد من فهم المنازل أفضل من أي مؤسّسة ".

بينما يرى **نشواتي** (1985) (1) : " إنّ تزويد الطفل بالمثيرات المناسبة في فترات نموه المختلفة تساعده على تحقيق نمو سوي ، ذلك أنّ النمو الذي يعتبر أحد أهم الأهداف التي تنشدها التربية " .

إنّ وجود الطفل المسعف في بيئة فقيرة من المثيرات المادية والمعنوية يعرقل من النمو النفسي والمعرفي للطفل بالإضافة إلى إنتمائه إلى جماعة كبيرة والمقدرة بستة عشر (16) طفلا لكلّ مربيّة ممّا لا يمكنه من تلبية حاجياته المعنوية والمفاهيمية والمعرفية مع المربية كالمناقشة والحوار والمساءلة هذا من جهة ، ومن جهة أخرى إنّ تغير المشرفين والمشرفات مما يصعب من توحد الطفل بهم وتأثيره بهم . كما أنّ لكلّ مربية طريقتها الخاصة في معاملة الأطفال الستة عشر حيث تتولى عليه مربيتين ومربي (مشرف) ليلي يوميا فيختلط عليه الأمر في تمثّل وتقليد سلوكهن وتعابيرهن وتصرفاتهن، ومن المتفق عليه أنّ الطفل يتعلق بالأمّ أو المرضعة أو المربية أوّلا، وهنا فالطفل يتعرّف ويتعلّق بالمربية كونها بديلة عن الأم.

ويمكن القول أنّ الأطفال المسعفين يصبّون في قوالب وأنماط جامدة بسبب التعليمات والروتين وكثرة العدد والمقدر بستة عشر (16) طفلا لكلّ مربية مما يعيق تكوين علاقة حميمة – طفل/أم – مع المربية وهذا ما يزيد من حدّة أخطار الحرمان، ويتعرّض الأطفال للإهمال بمختلف صوره نتيجة إنعدام الشعور الأمومي لدى المربيات إتجاه الأطفال.

إنّ نمو الطفل المسعف الطبيعي والسليم يعتمد أساسا على دور المربيات في معرفة تربية وتوجيه سلوك الطفل ومعرفة كيف يتعلّم وماذا يتعلّم

---

1 : عبدالمجيد نشواتي : علم النفس التربوي (مرجع سابق). ص 149 .

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

المؤسّسة الفقيرة من المثيرات والإحتكاك [illegible] المطالعة أو الإندماج في فرق رياضية أو فنيّة ما عدى مشاهدة التلفزة . فكلّ هذه العوامل تساهم مساهمة فعّالة في النمو المعرفي والنفسي والاجتماعي للطفل، ولذا ينبغي على السلطة الوصيّة عن هذه المؤسّسات دمج الأطفال في فرق رياضيّة أو فنيّة أو ثقافيّة وتوجيههم وتوفير لهم وسائل الراحة والدراسة والمطالعة والتعلّم ، والسماح للأسر بأخذ الأطفال لقضاء عندهم العطل أو الأعياد حتى يتعوّد الطفل المسعف على العيش في الأسرة فلعلّه يحضا بتكفّل من أسرة ما ، وهذا ما لمسناه في فتيات يخرجن عند أسر بمسرغين لقضاء العطلة عندها فينعكس إيجابا على البنت في سلوكها وفي دراستها .

كما ينبغي على السلطة الوصية إيجاد المربية والمربي الكفء والمختص والمتكوّن تكوينا خاصا على هذه الوظيفة والعارف بعلم النفس النمو الطفل والمراهق ، والعارف بالتربية وبالعوامل المؤثّرة في نمو الطفل وتحسيسه بالحنان والحب والعطف ومساعدته على تجاوز المشاكل والعراقيل والعارف أنّ الطفل في حاجة ماسة للجوانب المعنوية أكثر من المادية .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

سادسا: دور ومهام كلّ من الأخصائي الإجـ
الإيوائية.

عمدت الدولة عن طريق وزارة التضامن والحماية الإجتماعية على توفير وظائف للإخصائيين الإجتماعيين والنفسانيين بكل المؤسسات الإيوائية ، وأسندت لكلّ أخصائي مهام محددة ودقيقة تهدف إلى تربية وترقية الطفل المسعف وتنشئته تنشئة سليمة ومساعدته على التكيف للوضع الجديد داخل المؤسسة وخارجها .

ويمكن حصر الأدوار والمهام التي يقوم بها كلّ من الأخصائي الإجتماعي والأخصائي النفساني في النقاط التالية:

1- الإشراف والمتابعة للأطفال ومعاونة الحالة للتكيّف مع جو المؤسّسة وإعادة الإستقرار والسكينة إلى نفسها وتمكينها من مواجهة الحياة. والبحث عن العوامل المباشرة التي أدّت إلى الخطأ والكشف عن دوافع المشكلة ومعرفة تأثير البيئة الإقتصاديّة أو الأسريّة فيها ، وتقدير مكان عودة الحالة إلى هذه البيئة .

2- الإشراف على وضع البرنامج اليومي للمؤسسة وكيفية تنفيذه بمشاركة المشرفين.

3- إجراء أبحاث اجتماعية / نفسية للطفل ووضع له ملف بكل البيانات و المعلومات حول تطور الحالة ومشكلاتها، وتوضيح نوع الخدمات العلاجية التي تقدم للطفل.

4- تنظيم الوسائل التربوية للطفل ومتابعة مشاكل الأطفال الناجمة ليلا مع الشرف الليلي.

5- تنظيم جماعات الأطفال وتشجيع التفاعل بينهم.

6- ربط أسر الأطفال بالمؤسسة للمحافظة على أواصر القرابة، وتشجيع الأسر على وزيارة المؤسسات وترغيبهم في جلب أطفال المؤسسة قضاء العطل

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

عندهم ، وهذا ممّا يكون لع أثر إيج
البنات المسعفات بنادي البنات وما

7- إعداد البرامج الترويحية كالقيام بالحفلات والمخيمات الصيفية لهذه الفئة.
8- الإشراف ومتابعة الأطفال المتمدرسين والإطمئنان على مستوياتهم الدراسية.
9- تشجيع مبادرة الدروس المساعدة من قبل بعض الجمعيات لفائـــدة الأطفـــال المتمدرسين وهذا بالمؤسسة بعد فترة الدراسة القانونية.
10-متابعة الممتهنين بمراكز التكوين المهني وبورشات التدريب.
11-الإشراف المالي الخاص بمصاريف تنقل الأطفال وصولا إلى مراكز تكوينهم
12-الإشراف على دفع المنح المخصصة لهذه الفئة بدفتر التوفير والإحتياط التي تمنحها لهم الدولة بقيمة 50 دج شهريا وكذلك منحة التمدرس. وتبقى هذه الأموال غير قابلة للتصرف لأي كان إلاّ إذا بلغ الطفل سن الرشد 19 سنة من العمر.
13-الإتصال بالمؤسسات العامة والخاصة الصناعية والإنتاجية والإقتصادية لدمج هذه الشريحة بها والإستفادة منها.
14-الإشتراك و المساهمة في الندوات و المؤتمرات والأيام الدراسية التي تقـــام في هذا الشأن .

بناء على ما سبق ، يمكن القول أن الواقع فـــي المؤسســـات الإيوائية المتواجدة على مستوى ولاية وهران وبعد الإتصال ولقاء المختصين أتّضح أن هناك بعض الأدوار مخصصة والبعض الآخر عكس ذلك . . وهذا نتيجة لبعض الصعوبات الناجمة إما المؤسسات المستقبلة ، وبعض الصعوبات ناجمة عن الطفـــل (الشاب) نفسه . فرغم المجهودات المقدّمة من طرف الأخصائية الإجتماعية خاصة في إطار الإدماج التكويني أو الوظيفي، لأن الطفل المسعف يفضل البقاء بالحي على التكوين أو العمل رغم أنّه تجاوز سن البقاء بالحي، وهذا أمر أصبح مفـــروض وأن الإدارة أصبحت عاجزة لإتخاذ أي قرار أمام هذا الوضع متأثرة بالوضعية العامـــة للمجتمع، إضافة إلى عدم وجود نصوص قانونية صارمة في هذا الشأن.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

كما تجدر الإشارة إلى أنّ والي إجراء ضد المسعف لا بد أن يستشار الوالي [illegible] مشكل عدم مغادرة المؤسسة. حيث أنه أصبح يتواجد بالحي من سن ست سنوات إلى غاية خمسين سنة. حيث أن الذي يبلغ من العمر خمسين سنة دخل المؤسسة بتاريخ 1971/08/21 وبقي بها مما أصبح يشكل خطرا على معنويا وماديا على الأطفال المتمدرسين فيشاركهم في مأكلهم ومشربهم ودوائهم...بل أصبح عالة على أطفال حي الطفولة ، ممّا يزرع في نفوسهم الخوف من المستقبل والإمتثال به وهذا ممّا يؤثر عليهم سلبا في تنشئتهم الإجتماعية والمعرفية والعلائقية.

وأمام هذه الوضعية يجد كلّ من الأخصائي الإجتماعي والنفساني نفسه عاجزا لأن دوراهما يقتصر على الأطفال من سن الميلاد لغاية التاسعة عشر من العمر وهي سنوات التمدرس والتكوين.

إنّ تواجد الكبار المسعفين بالمؤسسات الإيوائية يؤثرون على الصغار سلبا ، حتى بلغ بهم الحد متابعة الأطفال الذين تتمكن منهم الأسر للتكفل بهم وحثّها على إرجاع الطفل للمؤسسة ، وهذا مما نجم عنه عزوف من قبل الأسر الراغبة في التكفل.

<u>سابعا</u> : مهام لجنة الحركة التربوية ومجلس العائلة في المؤسّسة الإيوائية.

أوجدت السلطة المشرفة على هذا القطاع لجنة ومجلس على مستوى كلّ مؤسسة إيوائية وخصّصت لكلّ منهما مهام . وقبل التطرق لشرح مهام كل منها تجدر الإشارة إلى التنويه إلى وضعية الطفل وكيفية الإندماج بالمؤسّسة، فمنهم من يؤتى به عن طريق D. A .S مديرية النشاط الإجتماعي ومنهم من يؤتى به بأمر صادر من قاضي الأحداث.

ــ فالصنف الأول والذي يتم إلحاقه بالمؤسّسة الإيوائية وذلك خاص بالأطفال مجهولي الأبوين (اللقطاء) ويعطى له أسم بدلا من (س) (X) الذي كان يعمل به سابقا.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ـ أطفال لهم أولياء ويتقدم الوالدين أو أحده
وضع طفلهم بالمؤسسة نظرا لظروف الفقر
الوالدين.

ـ الأطفال اليتامى ولم يجدوا من يكفلهم.

إن هذه الشريحة توضع بمقرر صادر عن مديرية النشاط الإجتمـــاعي والمعروفـــة تحت اسم الوضع الإداري Placement administratives .

أما الفئة الثانية من الأطفال والتي توضع بالمؤسسة بناء على قرار صادر من قاضي الأحداث فيوضعون بالمؤسسة تحت اســم وضـــع قضـــائي Placement Judiciaires وتخض

ـ الأطفال الضالون ويتعذر التعرف على أهليهم وذويهم.

ـ الأطفال لهم أولياء إلا أنهم لم يقدموا لهم شهادة ميلاد ويتعذر البحث عنهم رغم الإتصال بالسلطات الأمنية للبحث عن أولياء الطفل وكذا نشر صورة الطفل الضال بالجريدة بالصحف، إلاّ أنّه في معظم الحالات تبوء تلك المحاولات بالفشل و يقضي الطفل بقية عمره بالمؤسسة.

أ : مهام لجنة الحركة التربوية.

تتجلى مهام لجنة الحركة التربوية في مهمة وقائية خوفـــا مـــن الإنحـــراف الطفل، ويكون ذلك في بداية الإنحراف بعد محاولات عديدة لتصويبه وإرشاده فـــإذا تعذّر الأمر على الأخصائية الإجتماعية والنفسانية الإكلينيكية والتربوية من تخطـــي المشكل تطلب إنعقاد إجتماع لجنة الحركة التربوية لدراسة ملفات الأطفال الذين بدأت تظهر عليهم بعض المشاكل خوفا من إنحرافهم.

تعقد اللجنة جلسة متكوّنة من الأعضاء وهم قاضي الأحـــداث ومـــدير المركز(الحي) والأخصائية النفسانية الإكلينيكية والتربوية والأخصـــائية النفســـانية الرئيسية والأخصائية الإجتماعية والمربي الرئيسي ويدرس ملف الطفل على أساس تحويله إلى أحد المراكز بتلمسان أو الغزوات.

ـ المركز المتخصص في الوقاية بتلمسان.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ـــ المركز المتخصص في الوقاية بالغزوا
ويتم الإقرار على تحويل الطفل خوفا من ا
دراسته بصفة عادية . أما إذا لم يكن يزاول الدراسة فيدمج بورشة تكوينية بالمركز المستقبل لكون المركزين مجهزين بوسائل التكوين المهني وبمربين متخصصين في مجال التكوين المهني.

تقوم اللجنة بتحرير مقرر نقل الطفل ويتم إعـــلام مجلـــس العائلـــة Conseil de Famille بذلك .

ب : مهام مجلس العائلة Conseil De Famille

مجلس العائلة هو بمثابة هيئة إستشارية داخل المؤسســـة الإيوائيـــة وينعقد وفقا للنظام والإجراءات التالية:

يتكوّن المجلس من مدير المؤسسة ومدير أو ممثل مدير مديرية النشاط الإجتمـــاعي والأخصائي النفساني الرئيسي والمساعدة الإجتماعية والأخصائية التربوية وتكـــون هذه التشكيلة في حالة أن الطفل وضع بمقرر من مديرية النشاط الإجتماعي. أما إذا وضع الطفل بأمر من قاضي التحقيق ففي هذه الحالة حضور قاضي التحقيق واجب. يتم إنعقاد هذا المجلس في حالة إذا ما رغبت أسرة في التكفل بطفل من المؤسّســـة فتقوم المساعدة الإجتماعية بتحضير ملف الطفل المرغوب في التكفّل به في أســـرة بديلة . كما أنّها تقوم بدراسة دقيقة للأسرة المتقدّمة للرعاية والتكفّل بالطفل من حيث المعيشة والبيت الواسع والدخل الشهري وأن لا يتجاوز عدد أطفال طفلـــين وأن لا يكون الطالبان كبار السن.

يعقد مجلس العائلة ويدرس ملف الطفل وتعلم مديرية النشاط الإجتمـــاعي بقرار المجلس، وعند خروج الطفل من المؤسّسة لا بدّ من رخصة صادرة إمّا عـــن قاضي الأحداث إن كان الطفل أودع بالمؤسسة بأمر منـــه **Gardes Judiciaires** . وإما برخصة صادرة عن مديرية النشاط الإجتماعي فـــي حالـــة أن الطفـــل أودع بالمؤسسة بقرار منها **Placements Administratives** .

ثامنا : المراحل النفسية التي يمر بها الطفل داخل المؤسّسة الإيوائية .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

يتمحور إدماج الطفل بالمؤسّسة حول عمّا حرم منه في أسرته الطبيعية ، وحيث يحصل على أهم عوامل النمو الوجداني و العاطفي والأخلاقي والجسمي و النفسي والمعرفي ... ولا شكّ أنّ الطفل في حاجة إلى رعاية حتى لا يقع فريسة لشذوذ خلقي فيدمج بمؤسّسة إيوائية لترعاه وتربية وتنشئه تنشئة تقيه من الخطر في المستقبل. وعندما يتمّ إلحاق الطفل بالمؤسّسة ليس بالأمر الهيّن بل يمر الطفل بمراحل متعاقبة ومضطربة أحيانا ولذا ينبغي على الأخصائي الإجتماعي والأخصائي النفساني من تفهمه لمساعدته على تقبل الوضع الجديد الذي أصبح فيه ، فيعمل الأخصائيين الإجتماعي والنفساني على توافق الطفل مع الجو والنظام السائد في المؤسّسة .

ويمكن حصر المراحل التي يمرّ بها الطفل داخل المؤسسة الإيوائية في المراحل التالية:

أولا : مرحلة المقاومة

إنّ الإشكال المطروح في مثل هذه الحالة لا يطرح على الأطفال الرضع و الصغار سنا، وإنّما يعاني منه الأطفال الذين أصبحت لهم القدرة على المعرفة و التمييز. وفي هذا الصدد فإنّ الطفل لا يدرك من وجوده بالمؤسّسة سوى تخلي الأسرة عنه ممّا يجعله عرضة للإضطرابات النفسيّة التي يعبّر عنها في شكل مقاومة نظام المؤسّسة وبرامجها ومشرفيها، ورفضه لتكوين علاقات معهم.

وعلى هذا الأساس ينبغي على الأخصائية الإجتماعية و النفسانية من توعيّة الطفل بالوضع الجديد الذي أصبح فيه وتوضيح له الأسباب الحقيقة الكامنة وراء إيداعه بالمؤسّسة والعمل على تخفيف من معاناته النفسية وحثّه على التفاعل مع نظام المؤسّسة فهو أفضل له حتى يتمكّن من التوافق ووقايته من عوارض الإضطرابات النفسية ، وأنّ المؤسّسة تعمل على حمايته من الإنحراف وتقدّم له كلّ ما يحتاج إليه لتعوّض له ما فقده في أسرته الطبيعية . كما ينبغي على المشرفين والأخصائيين الاجتماعيين والنفسانيين تفهم سلوكات وتصرفات الطفل والتفاعل معها بحكمة.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

إن الباحث في واقع المؤسّ
الأخصائيين الإجتماعيين والنفسانيين يتجلى
في حين ينبغي على كلّ من الأخصائية الإجتماعية والأخصائية النفسانية الإكلينيكية والتربوية أن لا يقتصرعملهما على الجوانب الإدارية البحتة بل يتعدى ذلك ومعايشة الطفل في كلّ مراحل تواجده بالمؤسسة وخارج المؤسسة كمتابعته في المدرسة ومركز التكوين إن كان ممتهنا والقيام بدمجه في هذه المؤسّسات بصفة توافقية مع إرجاع له الثّقة بنفسه لأن لذلك أثر كبير في نفسية الطفل .

ثانيا : مرحلة التقبل

تتجلى هذه المرحلة في كون أنّ الطفل بعد أن تمكّن من تفهم الوضعية المعاشة والتي أصبح فيها وذلك بمساعدة الأخصائي الإجتماعي والأخصائي النفساني يبدأ في تقبّل الوضع الجديد، فتنخفض درجة مقاومته لنظام المؤسّسة ويبدو عليه نوعا من الإرتياح النفسي والقابلية للتوجيه.

كما أنه ينبغي على الأخصائي الإجتماعي والنفساني القيام بمهامهم كالإتّصال بالمشرفين على تربية الطفل وتدريسه أو تكوينه ومساعدتهم على فهم الطفل وإدراك المشاكل التي يعاني منها والتي قد تعترضه . وعن طريق هذا التفاعل القائم بين الأخصائيين الإجتماعيين والنفسانيين والمشرفين والمربين يتمكّنون من مساعدة الطفل على إكتشاف إمكانياته واستمرار تكيّفه ونموّه السليم النفسي و المعرفي.

ثالثا : مرحلة الإقبال

تبدأ هذه المرحلة بمجرد ما يبدأ الطفل من إرجاع الثّقة بنفسه مع إكتسابه للمهارات والقدرات لإثبات ذاته. وتعتبر هذه المرحلة مرحلة البناء الجديد لشخصية الطفل . كما يستمر كلّ من الأخصائي الإجتماعي والأخصائي النفساني في مساعدته للتوافق مع البرامج التعليمية والتربوية والتكوينية والمهنية إلى حدّ كبير وذلك حسب الوضعية التي يكون فيها الطفل متمدرسا أو ممتهنا.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

كما أنّ المؤسّسة تزوّد الطفل بمربين يسهرو
المعلّمة أو المعلمين المتطوعين لمنح طفل ا
الضعف الدراسي الذي يعاني منه.

والجدير بالذكر، أنّه في هذه المرحلة يظهر فرق شاسع ما بين البنات المسعفات والأطفال المسعفين حيث يتّضح جليا أنّ البنات أكثر توافقا واندماجا وتقبلا وإقبالا سواء في المجال التربوي أو التكويني أو المهني أو في وسط الأسر البديلة أو في إقامة أسر عن طريق الزواج.

كما يلاحظ أنّ البنات المسعفات التي يقضين العطل عند أهلهــنّ أو عند العائلات المتطوّعة لإقبالهنّ قضاء العطل المدرسية أو الدينية عندهن فــيلاحظ عليهنّ أنهنّ أكثر توافقا وإقبالا و تحصيلا دراسيا من البنين والبنات المسعفات الذين يبقين بالمؤسسة . كما تجدر الإشارة أنّ البنات التي تمّ إيداعهنّ بمقرر إداري أكثــر حظا للخروج عند أهلهنّ أو عند أسر متطوّعة لقضاء العطل عندهنّ من البنات التي وضعنّ بأمر صادر من قاضي الأحداث وهذا راجع للإجراءات المعقّدة في الحالــة الثانية أي في الوضعية القضائية.

رابعا : مرحلــة الإنتماء

إنّ وجود الطفل الدائم و المستمر بالمؤسسة يحتّم عليه الإقبال على القيام ببعض النشاطات المختلفة فيها ، فينمو ولاؤه لها وتحلّ في نفسه محــلّ أســرته ، وتزداد العلاقة العلائقية مع أطفال المؤسّسة بحيث يصبح مفهوم الأخ والأخت سائد فيها .

كما تتضّح العلاقة التي يكوّنها الطفل مع المشرفين على خدمتــه وتربيتــه تمكّنــه وتساعده على النمو النفسي و المعرفي .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

إنّ وجود الأخصائي الإجت
الطفل داخل المؤسّسة بل يتجاوز ذلك إلى إ
أنماطه الدراسية والمهنية والتكوينية والعلائقية والإجتماعية والرياضية والفنية والرحلات... ولا تقتصر على المسعفين فقط.

كذلك العمل على إستمرار ربط علاقة الطفل بأسرته إن كانت له أسرة حتى ولو كانوا مسجونين أو مطلقين وهذا ممّا يمكّن الطفل من التفاعل والإحتكاك بالغير والإطمئنان له وهذا بغية إدماجه في أسرة بديلة إذا ما تقدّمت لتكفّله.

خامسا : مرحلة التخرج

إنّ المؤسّسات الإيوائية ضرورة لا بد منها لحماية الكثير من الأطفال المهملين والمتخلى عنهم أو يصبحون في خطر إجتماعي . وهي وسيلة يلجأ إليها إذا ما فشلت جميع المحاولات الأخرى وأنّ وجود الطفل بها له مدّة محدّدة قانونا إذ ترعاه وتربيه من لحظة الميلاد إلى غاية بلوغ سن الرشد والمقدر بتسعة عشر (19) سنة . وفي هذه الحالة فإنّ الطفل وفقا للقانون إذا ما بلغ 19 سنة من العمر فلا بدّ من التخرج أي مغادرة المؤسسات الإيوائية سواء كان ذكرا أو أنثى وهذا إما بالزواج أو العمل والإتكال على نفسه إلاّ أنّ واقع المؤسّسات غير ذلك لبقائه بها كامل حياته رغم أنّ الدولة تساعدهم بكلّ الإمكانيات المادية والمعنويّة كمنحهم سكنات من نوع بيت مجهز بكل مرافق الحياة F1 فالبعض من المستفيدين من رفضه ومنهم من إستفاد منه وأجّره وكلا الحالتين بقيت بالحي لوفرة وسائل العيش. ويمكن القول إنه يوجد فراغا قانونيا في حسم هذا الموقف أو هذه الظاهرة.

إنّ مرحلة التخرج في واقع الأمر تكون مسبوقة بالإعداد النفسي والإجتماعي للإنفصال عن المؤسّسة والدخول في عالم جديد بتكوين أسرة والحصول على عمل وهنا يتجلى دور كلّ من الأخصائي الإجتماعي والأخصائي النفسي في هذا المجال في إعداد الطفل وتهيئته نفسيا للإنفصال التدريجي عن المؤسّسة و العلاقات الإجتماعية التي كوّنها في البيئة التي عاش فيها زمن من عمره.

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

إنّ إلحاق الطفل المسعف بالمؤس
والتمهين أو الإلتحاق بعالم الشغل يساعد الط

إنّ الأطفال الذين لهم أسر وتحسّنت ظروفهم وأصبحت على إستعداد لإستقبال أطفالها فينتفي الغرض من الإيداع ولا بدّ من تذليل الإجراءات الإدارية في هذا الشأن ، وأنّ الطفل يكون قد ألتحق بمؤسّسة تعليمية أو تكوينية فيقوم الأخصائي الإجتماعي والنفساني بالتمهيد لعودة الطفل لأسرته ويتبعان الإستقرار بها .

أما فئة الأطفال المسعفين (بنات و بنين) الذين لا توجد لهم أسر أو تعذّر الحصول على أسرهم فإنّهم يبقون بالمؤسسة إلى غاية إفادتهم بسكن من الولاية كون أنّ الوالي واليا لهم ، وهذا ما لمسناه أثناء إجراء الدراسة إلاّ أنّ المسعفين (الذكور) تحصلوا على سكنات من نوع F 1 لكنّهم فضّلوا البقاء بالمؤسّسة (حي الطفولة) نظرا لتوفر وسائل العيش والراحة ، ومنهم من تزوّج وقي بالحي. كما لم نلاحظ هذه الظـــاهرة عند البنات فجلهنّ يتزوجنّ ويقمنّ أسر مع أزواجهن في المجتمـــع بصـــفة عاديـــة ويتركن النادي.

---

1 : اقبال محمد بشير: (مرجع سابق) . ص ص 236 ــ 239 .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الباب الرابع

الإجراءات المنهجية

للدراسة الميدانية

أعتمد في هذا الباب إلى تحديد المشكل وفرضيات البحث ، والتطرق إلـــى التفاصـــيل التي تمت عند القيام بالدراسة الإستطلاعية لتجريب أدوات الدراسة وضبطت العينـــة وكل المتغيرات التي لها صلة بالظاهرة المدروسة. وهـــذا تمهيـــدا للقيـــام بالدراســـة الأساسية التي تمت على عينتين تجريبية وضابطة، خاصة وأن الظاهرة المدروسة ألا وهي النمو المعرفي عند الطفل المسعف تتطلب المقارنة بين العينتين حتى تكون لنتائج البحث مصداقية علمية.

أشتمل هذا الباب على ثلاثة فصول

الفصل الأول: تحديد المشكل وفرضياته

الفصل الثاني: الدراسة الإستطلاعية

الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الفصل الأول

تحديد المشكل وفرضياته

سنتناول في هذا الفصل تحديد إشكالية البحث و الفرضيات التي ستختبر وفقا للإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة .

- إشكالية البحث
- فرضيات البحث

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

تحديد الإشكالية وفرضيات البحث

- الإشكالية

تقوم المجتمعات بالسهر والعناية بتربية أبنائها دون التفرقة بين الشـرائح الإجتماعية في مراحل نموّهم المختلفة لأنّهم اللّبنة الأساسيّة في بناء وتطوّر حاضـر الأمم ومستقبلها. وتسعى جاهدة لتقديم لهم برامج تربويّة شاملة للنمو من جميع جوانبه الشخصية والعقلية ساعية إلى إعدادهم إعدادا يتّفق مع حاجاتهم العقلية دون التفرقـة بين النشء إن كان يعيش في بيئته الأسرية الطبيعية أو بأسـرة بديلـة أو بمؤسسـة إيوائية.

إنّ جل الدراسات التي أهتمت بالبحث على الأطفال المحرومين من الدفء العائلي ركّزت على الحرمان العاطفي وتأثير ذلك على نمـو شخصـيّته أو علـى التحصيل الدراسي بصفة خاصة أو على ما ينجم عن ذلك من أمراض دون البحـث في إنعكاس ذلك على النمو المعرفي عند هذه الشريحة الإجتماعية.

وتجدر الإشارة إلى التنويه إلى الدراسة التي قام بها بياجي في هذا المضمارإذ تعـدّ دراسة بياجي في مجال النمو المعرفي من أبهر الإنجازات عالميا، وتوصـل إلـى نظرية تتمحور على أنّ النمو العقلي المعرفي يمر في أربع مراحـل متكاملـة قـد تختلف في معدل سرعة النمو من شخص لآخر، لكنّها تتّبع إتجاه واحد ، وكل مرحلة منها تمهد السبيل لظهور المرحلة التي تليها وتتكوّن في الوقت ذاته على أساس من معطيات المرحلة التي سبقتها . وتبدأ بالمرحلة الحسية ــ الحركية وهي تمتـد مـن الولادة إلى عمر سنتين، والثانية هي مرحلة ما قبل العمليات وتبدأ من سن الثانية إلى سن السابعة في حين أن الثالثة فهي مرحلة العمليات المحسوسة (المادية) تمتدّ مـن سن السابعة إلى الثانية عشر. والمرحلة الرابعة هي مرحلة العمليات الشكلية تنحصر ما بين سن الثانية عشر و الخامسة عشر من العمر. حيث يؤكدّ بياجي على أن هذه

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

المراحل ترتبط بالعمر الزمني إضافة إلى ح
في الإنتقال من مرحلة إلى مرحلة أعلى من

كما نجد دراسة بولبي J. BOWLBY (2) إذ قام الباحث بدراسة مقارنة على مجموعتين من الأطفال، مجموعة عاشت بالمؤسسة الإيوائية بينما المجموعة الثانية عاشت بدار الحضانة في رعاية أمهاتهم جانحات أو متخلفات عقليا ، فوجد أنه رغم أطفال الحضانة يقضون جل وقتهم بها إلا أنهم تفوّقوا على أطفال المؤسسة رغم أن الظروف الأسرية غير مواتية.

كما تجدر الإشارة إلى دراسة **ياكر أمال (1979) و بوسبسي (1980)**

أهتما بالدراسة و التحليل لنموّ عينّة من الأطفال متكوّنة من 24 طفلا متخلى عنهم قانونا ويعيشون بالمؤسسة الإيوائية وأسفرت نتائج الدراسة على ما يلي:

1 : أنّ معظم الأطفال معرضون للأمراض الجسمية والإضطرابات النفسية .

2 : أنّ معظم الأطفال أجسامهم نحيفة وأوزانهم خفيفة وهذا يبيّن عدم التناسق ما بين العمر الزمني ووزن الجسم .

3 : أنّ معظم الأطفال كانوا عرضة للأمراض كالشلل والنزلات المعوية والحصبة ويستنتج أن العيش في كنف الوالدين لا يعوّضه أي عامل مهما توفرت له الماديات وأنّ حرمان الطفل منه يؤثر على نموّه بصفة عامة نفسي ومعرفي، عقلي، إجتماعي... وظهور لدى الطفل بعض الإضطرابات النفسية.

كما نجد الباحثة **مارجريت ريبل** Margaret Ribble (1944) التي قامت بدراسة حول أثر علاقة الصغير بوالدته على نموّه الإنفعالي و العضوي والفسيولوجي وخاصة في الدّور الذي تلعبه هذه العلاقة في تعلّم أنماط السلوك وما تسبّبه من حالات القلق والتوتر.

وكانت عينة الدراسة تشمل **600** طفل فاستنتجت أنّ أطراد النمو يتوقّف على الأمومة الرشيدة وذلك أنّ عناية الأمّ بطفلها بطريقة مناسبة تؤدي إلى النمو و التكامل العصبي

1: غسان يعقوب : تطور الطفل عند بيلجيه .دار الكتاب اللبناني . بيروت ، لبنان . 1982.ص 83 ــ 87.

2: BOWLBY .J : child car and grouth of love based on the (maternal and mental hearth) 3 th edition .1951 . p 51 .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

وتوفير الطاقة الكاملة للنمو العقلي

والسعادة وما يتبعه من إستقرار إنفعالي يتوقّ

إنّ هذه الدراسة أهتمت بجوانب محدودة ومدى تأثيرها في تعلّم أنماط السلوك لدى الطفل ، وأغفلت الجانب المعرفي وما ينجم عنه من تأثير في حياة الطفل المستقبلية خاصة وأنّ الطفل منذ ولادته يجد نفسه في وسط غنيّ بالمثيرات تستوجب عليه إستيعابها لإستخدامها والتفاعل معها لينمو نموا سليما فهل تتوفّر بيئة الطفل المسعف على ذلك ؟

كما نجد في هذا الصدد دراسة **كولد فارب** (1945) **GOLD Farb** (1) التي أقامها على الأطفال اليتامى الذين شبّوا في مؤسسات خاصة وقضوا بها أكثر من ثلاث (3) سنوات وآخرون عاشوا بأسر التبني وكانوا موزّعين على أربع مجموعات ومتوسط أعمارهم تراوح بين 3 ، 6 ، 8 ، 12 سنة منتهجا طريقة البحث الفردي لمعرفة مدى أثر الحرمان العاطفي للأم وحبّها على صحتهم العقلية.فاستخلص من خلال تطبيق إختبارات الذكاء والتحصيل و الشخصيّة والنضج الإجتماعي والتوافق الحركي والقدرة اللّغوية فتوصّل إلى النتائج التالية:

- أطفال المؤسسة الإيوائية في كلّ مجموعات السن 6 ، 8 ، 12 سنة كانوا أقل من الأطفال المتبنين على مستويات كل الإختبارات وظهر ذلك في التأخر في التفكير المعنوي والتعقل واستمر ذلك حتى سن المراهقة .
- أستنتج كذلك أنّه رغم مغادرة بعض الأطفال المؤسّسة والتحاقهم بأسر التبني فإن إستعداداتهم العقلية لم تتحسن . فاستنتج أنّ الحرمان العاطفي في مرحلة الطفولة له إنعكاسات سلبية على النمو العقلي.

- كما توصّل إلى نتيجة جدّ هامة أنّ أطفال المؤسسة يعانون من النطق و الكلام وعدم القدرة على التعبير وعدم الإستقرار الإنفعالي والحركي والإنتباه، وعدم القدرة على التعبير عن النفس بسهولة حتى بعد تركهم للمؤسسة بوقت قصير[1] .

[1] -1: GOLD Farb . W . : Effet of psychological Deprivation in infancy and Subsequent Stimulation A. M.J Psy . vol 102 . 1945 ..p .p 18 - 33 .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

كما قام **روني سبيتز** (1945) ا
الأمومي على شخصية الطفل من الناحية الن
عينة الدراسة على أطفال الملاجئ ومراكز الحضانة وكانت المجموعتان متكافئتان في كل المعطيات كالعوامل والظروف إلاّ في توفير الرعاية الوالديّة والحنان ، وكانت المجموعة الأولى تضم 91 طفل أرضعت لمدة ثلاثة شهور بإشراف مربيات . بينما المجموعة الثانية شملت على 96 طفل ربوا تحت رعاية أمهاتهم الجانحات أو المتخلفات عقليا ، وبعد سنتين طبق الباحث إختبار

(هتزر وولي للأطفال) لقياس النمو في سبع (7) نواحي:

1: الإدراك.

2: الوظائف الحسية.

3: العلاقات الإجتماعية.

4: الذاكرة.

5: التقليد.

6: القدرة على معالجة الأشياء والتعامل معها.

7: الذكاء.

فتوصّل الباحث إلى نسبة نضجية مقابل نسبة عقلية . فكانت النسبة النضجية لأطفال المؤسسة تقدر 124 درجة في الشهور الأربعة ونزلت إلى 72 درجة في نهاية السنة ووصلت إلى 45 درجة خلال السنة الثانية في حين كانت نسبة 102 درجة للأطفال الذين عاشوا في أسر واحتفظوا بها إلى نهاية السنة الثانية. وفسر سبيتز هذه الظاهرة بما يلي :

1: سبب تقهقر النسبة النضجية لأطفال المؤسسة راجعا إلى الشعور بالحرمان العاطفي والحب لعدم وجود تفاعل قائم بين الطفل والأم.

2: أختلفت مجموعتي الأطفال في الجانب الفيزيولوجي فأصيب أطفال المؤسسة بأمراض مختلفة ومات منهم 37% في حين بقي الأطفال العاديين كلهم.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

3: إذا ما حرم الطفل بعد سن 9 أشهر إنعكس والجسمية وظهر عليه إكتئاب وهدوء غير شهور عاد الطفل إلى حالته الطبيعية.

نستنتج أن الرعاية الأموميّة حتى ولو كانت من أم جانحة أو متخلفة عقليا تساعد على النضج الطبيعي أكثر من الرعاية المؤسساتيّة.

أهتمت الدراسة بالجانب العلائقي أم/طفل من الجانب العاطفي والحب على غرار الجانب المعرفي وكيفية نموّه خاصة وأنّ الطفل بعد ولادته يجد نفسه في بيئة غنيّة بالمثيرات تفرض عليه إستيعابها والتفاعل معها عن طريق إكتسابه لغة الأم في بادئ الأمر فتنتهج أفعاله مع الأشياء الخارجية طابعا تعميميا وعقلانيا ونمائيا.

كما عالجت **دراسة** روزنبارغ ROSENBERG ظاهرة عيش تالطفل مع الأم في غياب الأب أو إنعدامه ومدى تأثير ذلك على الطفل بصفة عامة ، حيث أنه قام بدراسة على مجموعتين من الأطفال الذين يعيشون مع الأم دون الأب نتيجة إنفصال عن طلاق أو موت وهذا لمعرفة العلاقة القائمة بين جوانب نمو الشخصية والصفات الأساسية لبيوت العيّنة. فتوصّل إلى النتائج التالية :

1 : الشخصية التي لم تحقق ذاتها كانت تتّصف بالإنفرادية والقلق و الإكتئاب .

2 : الشخصية التي حققت ذاتها كانت تتّصف بالمشاركة والتفاعل والإندماج .

3 : إنفصال الأب عن العائلة المبكر سواء نتيجة الطلاق أو الموت يؤثر على الأم ويجعلها تشعر بالقلق وعدم الأمن فينعكس ذلك على نموّ شخصية طفلها .

إن نمو الطفل ببيت ينفصل عنه الأب في سن مبكرة له إنعكاساته على نمو شخصيّته وعلى نفسيّة الأم وتصبح بدورها مصدر تأثير آخر على نمو شخصية طفلها ويظهر ذلك في سلوكاته داخل البيت وخارجه.

إن العناية بالطفولة تعد أنجع وسيلة للحماية والإدماج ، ويرى كل من كارديوت و ألفودراي و زازو (1970) H. GRADIOT , ALPHANDREY , A . ZAZZO : " أنه بغض النظر عن الغذاء و الحماية من المؤثرات الخارجية ، يحتاج

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الطفل إلى القليل من الماديات ، لكن الإحتياج
ضرورية وانعدامها لا يعوضه شيء وإذا تو
كما أن جل الدراسات أهملت دور المربيّة في النمو المعرفي للطفل المسعف بالمؤسسة الإيوائية وأساليب التعامل مع الواقع الموضوعي والقدرة على التكيّف.

تسعى هذه الدراسة إلى التعرف على النمو المعرفي لدى الطفل المسعف محاولة تغطية ما تغافلت عنه الدراسات السابقة وخاصة ما للنمو المعرفي من أهميّة كبيرة في حياة الطفل . وهو يمثل أداة الطفل التي بواسطتها يتفاعل مع العالم الخارجي ، ومن خلالها ينظر إليه ويتكيّف معه بشكل جيّد ، وتذليل الصعوبات التي تحول دون أدائه لواجبه بشكل سليم[2].

إن معظم الدراسات السابقة بهذا المجال ركزت على الحرمان العاطفي وأثره على نمو الطفل بصفة عامة وخاصة على نموّه الوجداني والعاطفي والشخصي، الذاتي والإجتماعي والنفسي والمرضي... دون البحث في تأثير ذلك على النمو المعرفي لدى الطفل وخاصة لما للنمو المعرفي من أهمية في حياة الطفل في البناء الشخصي وتفاعله وتوافقه الإجتماعي والنفسي والرؤية للعالم من حوله وتصوّر البنيّة له ، وكيفية التعامل معه ويعدّ كخطورة ضرورية لتعلّم المبادئ والقوانين والنظريات (برونر).

ونظرا لإنعدام الدراسات التي تناولت النمو المعرفي لدى الطفل المسعف على المستوى الوطني ، ومن بين الدراسات التي ينبغي القيّام بها هذه المساهمة الميدانية الرامية إلى الكشف عن العلاقة بين المؤسسات الإيوائية والأطفال المحرومين من الرعاية الوالدية وانعكاساتها على نموّهم المعرفي .
ولتحقيق هذه الدراسة أستعان الباحث بمجموعة من المربين والأساتذة والأخصائيين

1: H . Gradiot , Alphand Rey , A. Zazzo : Développement Affective et Moral . (P .U .F) . Presse
2: أحمد عربي زكي : الإشراف الفني في الجماهيرية الليبية الإشتراكية .الدار العربية للكتاب 1985. ص 12.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الإجتماعيين والنفسانيين القائمين بالعمل والس
خاصة وأن المؤسسات الإيوائية تعتبر الأسر

يمكن اعتبار هذه الدراسة سـدّ الفراغ الذي تركته الدراسات السابقة في مجال رعاية وتنشئه الطفولة المحرومة، والسعي إلى توحيد المضامين والأساليب التربوية/التعليمية بين المؤسسات الإيوائية والسبل الكفيلة لزيادة فعاليّتها.

وحتى يكون هناك تسلسل منطقي في معالجة الظـاهرة المدروسـة ستصاغ الإشكالية في صورة أسئلة كالتالي :

1 : هل المؤسسة الإيوائية تساهم مساهمة في النمو المعرفي للطفل المسعف ؟

2 : هل المؤسسة الإيوائية تساهم في نمو ذكاء الطفل المسعف ؟

3 : هل المؤسسة الإيوائية تساهم مساهمة في التحصيل الدراسي للطفل المسعف ؟

4 : هل هناك فرق في عدد والمعايير التي يستخدمها الطفل المسـعف فـي نمـوه المعرفي مقارنة بالطفل العادي؟

5 : هل تعوّض المدرسة والمركز (المؤسسة الإيوائية) العجز في النمو المعرفي الذي سبّبه الحرمان العاطفي/العائلي؟.

6 : هل يمكن إعتبار النظام الأسري كحل بديل لهذه المشكلة ؟

7 : هل هناك فروق بين الذكور والإناث في النمو المعرفي ؟

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

فرضيات البحث

إستنادا على التساؤلات المطروحة في الإشكالية فتتبع فرضيات البحث، إذ يتطلب تنفيذ هذا البحث إختبار الفرضيات التالية:

الفرضية العامة

هناك فروق في النمو المعرفي بين الأطفال المسعفين والعاديين ذكورا وإناثا في مرحلتي التعليم الإبتدائي والمتوسط.

أولا: الفرضية الأولى.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة البحث المسعفين والعاديين في النمو المعرفي.

- ويتفرع عن هذه الفرضية الفرضيات الفرعية التالية:

1-1: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على إختبار النمو المعرفي لدى عيّنة البحث المسعفين والعاديين في مرحلتي التعليم الإبتدائي والمتوسط.

1-2: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على إختبار النمو العقلي المعرفي لدى عيّنة البحث المسعفين والعاديين في مرحلتي التعليم الإبتدائي والمتوسط.

1-3: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على إختبار الذكاء لدى عيّنة البحث المسعفين والعاديين في مرحلتي التعليم الإبتدائي والمتوسط.

1-4: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لدى عيّنة البحث المسعفين والعاديين في مرحلتي التعليم الإبتدائي والمتوسط.

ثانيا: الفرضية الثانية.

هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على إختبارات البحث بين الأطوار التعليمية لدى عيّنة البحث مسعفين وعاديين (ذكور و إناث).

- ويتفرع عن هذه الفرضية الفرضيات الفرعية التالية:

2-1: هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على إختبارات البحث بين الأطوار التعليمية لدى العينة المسعفة (ذكورا وإناثا).

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

2-2: هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التعليمية لدى العينة العادية (ذكورا وإناثا).

ثالثا : الفرضية الثالثة

توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الأداء على الإختبارات(النمو المعرفي ، النمو العقلي المعرفي ، الذكاء) ودرجات التحصيل الدراسي لدى عينة البحث مسعفين وعاديين (ذكورا و إناثا) في الأطوار التعليمية الثلاث.

- تتفرع هذه الفرضية إلى الفرضيات الفرعية التالية:

أ: توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الأداء على إختبارات (النمو المعرفي، النمو العقلي المعرفي، الذكاء) والتحصيل الدراسي لدى العينة المسعفة (ذكورا و إناثا) في الأطوار التعليمية الثلاث.

ب: توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الأداء على إختبارات (النمو المعرفي ،النمو العقلي المعرفي ، الذكاء) والتحصيل الدراسي لدى العينة العادية (ذكورا و إناثا) في الأطوار التعليمية الثلاث.

رابعا : الفرضية الرابعة

هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المسعفين والعاديين (ذكورا وإناثا) في المعايير المستخدمة في تحديد النمو المعرفي في الأطوار التعليمية الثلاث.

- تتفرع هذه الفرضية إلى الفرضيات الفرعية التالية:

أ: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المسعفين والعاديين (ذكورا وإناثا) في الطور الأول في الأداء على الإختبارات المحددة للنمو المعرفي.

ب: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المسعفين والعاديين (ذكورا وإناثا) في الطور الثاني في الأداء على الإختبارات المحددة للنمو المعرفي.

ج: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المسعفين والعاديين (ذكورا وإناثا) في الطور الثالث في الأداء على الإختبارات المحددة للنمو المعرفي.

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

خامسا: الفرضية الخامسة

هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تلامذة [illegible] وعاديين (ذكور) في الأداء على الإختبارات المحددة للنمو المعرفي.

سادسا: الفرضية السادسة

هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تلميذات الطور الأول إبتدائي مسعفات و عاديات في الأداء على إختبارات المحددة للنمو المعرفي.

سابعا: الفرضية السابعة

هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تلميذات الطور الثاني إبتدائي مسعفات و عاديات في الأداء على الإختبارات المحددة للنمو المعرفي.

ثامنا: الفرضية الثامنة

هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تلميذات طور التعليم المتوسط مسعفات و عاديات في الأداء على الإختبارات المحددة للنمو المعرفي.

ثامنا: الفرضية التاسعة

هناك فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ المسعفين والمسعفات في النمو المعرفي على مستوى الأطوار التعليمية.

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الفصل الثاني

الدراسة الإستطلاعية

تمهيد

الغرض من الدراسة الإستطلاعية

مجال الدراسة

العينة

أدوات البحث

1-إختبار النمو العقلي المعرفي

2-إختبار النمو المعرفي

3-إختبار الذكاء

4-درجات التحصيل الدراسي

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الدراسة الإستطلاعية

تمهيد

تعدّ الدراسة الإستطلاعية أوّل خطوة يقوم بها الباحث قبل إجراء الدراسة ألأساسية، وذلك لتجريب الوسائل و الأدوات المعدّة للدراسة وقياس مؤشراتها السيكومترية وتعديل ما يفرض تعديله حتى يتمكن الباحث من إجراء الدراسة الأساسية إبتداء بإختيار عيّنة البحث وانتهاء بتحديد الوسائل الإحصائية وذلك ليتمكن الباحث من تحليل المعطيات و النتائج.

الغرض من الدراسة الإستطلاعية

إنّ الغرض من هذه الدراسة يتمثّل فيما يلي:

الإسترشاد والإلمام بالمعلومات وبيان مدى وضوح تعليمات الإختبار و الأشكال والرسوم وتحديد المدة الزمنيّة لتطبيق الإختبار، والتأكد من مدى ملاءمة أسئلة الإختبار لأفراد عيّنة البحث وذلك لتسهيل الشروع في الدراسة الأساسية.

كما أنّ الغرض منها التأكد من التصوّر العام للبحث. والتعرّف على تصميم الخطوات لإجراء الدراسة الأساسية.

كما أنّ الدراسة الإستطلاعية ترمي إلى التعرف على قوّة أدوات البحث في الكشف عن الظاهرة المدروسة، ومدى تغطية الموضوع والجوانب التي وضعت من أجل تغطيّتها ، والتعرف والكشف عن الصعوبات التي قد يتعرض لها البحث لاحقا . وبالتالي تصبح الأدوات جاهزة لإعتمادها في إنجاز الدراسة الأساسيّة.

مجال الدراسة

تمّ إختيار عينة الدراسة الإستطلاعية لتمثيل المجتمع الأصلي بالقدر الممكن، وأنّ عيّنة الدراسة تتوفّر على الشرط الأساسي وهو أنها متمدرسة سواء كانت عينة من الأطفال المسعفين أو العاديين وأتّخذت من مدارس إبتدائية وعددها

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ثلاث مدارس وإكماليتين أين تتواجد بها عينة مصداقية و موضوعية.

العيّنة

بلغ عدد العيّنة في الدراسة الإستطلاعيّة 20 تلميذا وتلميذة مسعفين وغير مسعفين ، أختيرت بصفة عشوائية من أطوار التعليم المختلفة الإبتدائي و المتوسط . حيث أنه أحتوت عيّنة البحث على 10 تلاميذ مسعفين منهم 5 ذكور و 5 إناث وكان الأمر كذلك بالنسبة لعيّنة التلاميذ غير المسعفين حجما و تصنيفا موزعين حسب الجنس بعدد 10 تلاميذ. إنّ العيّنة المختارة لهذه الدراسة متمدرسة بالمؤسسات التعليمية التالية:

- مدرسة بوجمعة عبدالله وهران.
- مدرسة الشيخ بوعمامة وهران.
- مدرسة محمد راسم مسرغين.
- أكمالية شرفاوي علي وهران.
- أكمالية مفدي زكريا مسرغين.

كل التلاميذ من جنس الذكور مسعفين وعاديين (غير مسعفين) يزاولون دراستهم بالمؤسسات التعليمية الثلاث التالية:

- مدرسة بوجمعة عبدالقادر بوهران.
- مدرسة الشيخ بوعمامة بوهران.
- أكمالية شرفاوي علي بوهران.

أما التلميذات المسعفات والعاديات(غير المسعفات) تزاولن دراستهن بالمؤسستين التعليميتين التاليتين:

- مدرسة محمد راسم بمسرغين.
- أكمالية مفدي زكريا بمسرغين.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

أدوات البحث

قام الباحث بالإطّلاع على بعض الإختبارات التي لها صلة بالظاهرة المدروسة وهذا حتى يتسنى له الوقوف على الأداة المناسبة للبحث في مجال قياس النمو المعرفي وفقا لنظرية جان بياجيه ، وكان من هذه المقاييس التي تمكّن الباحث منها :

ـ **إختبار الإستدلالات المنطقية:** هذا الإختبار وضعه الباحث **جيلبرت بيري** سنة 1973 وترجمه **عبدالرحمن المقوشي** في سنة 1982 . وهذا الإختبار عبارة عن عدد من المهمات أو المسائل مستمدّة من دراسات جان بياجيه ويتكوّن من 21 مسألة تقيس النسبة والتناسب ، والإستدلال المنطقي و الإحتمالات و الإستنتاج ، والتوافق المنطقي ، والتفكير الإفتراضي، وضبط المتغيّرات (1). وأن الصدق الذاتي للإختبار هو (0.83) ومعامل الثبات له هو (0.82).

ـ **إختبار قائمة مهمات جان بياجيه التطورية IPDT:**

أعدّ هذه القائمة العالم الأمريكي **فورث** سنة 1970 معتمدا على عدد من مهمات بياجيه في النمو العقلي المعرفي . تتكوّن هذه القائمة من 72 سؤالا تقيس عملية الإحتفاظ والتصنيف ، والعمليات التصورية ، وعملية الإستدلال التناسبي والترابطي . وكان معامل الثبات فيها يساوي (0.77) . وترجم محمد عبدالله خطايبة هذه القائمة إلى العربية وضبطها على البيئة الأردنية ووجد معامل الثبات يساوي (0.75).

كما قام الباحث بالإطلاع على إستبيان نمو المفاهيم الذي أعده الباحث تحت إشراف الدكتور ماحي إبراهيم سنة 1992 والذي يتضمن 36 سؤالا (مفهوما) تتوزع بصفة عامة على ثلاثة أبعاد ، البعد الأسري/ الإجتماعي ، والبعد الثقافي/الديني ، والبعد البيئي/العلمي ويحتوي كل بعد على 12 سؤالا .

فبعد الإطلاع على هذه الإختبارات التي تقيس النمو العقلي المعرفي وفقا لنظرية

---

1 : المقوشي عبدالله عبدالرحمن : قياس التفكير التجريدي لدى الطلبة الجدد بكلية التربية جامعة الملك سعود. مجلة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية . المجلد 4 العدد 1 . 1992 .ص 276 ــ 278.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

بياجي تبيّن أنّ منها ما يقيس بعض الجوانب

قرّر الباحث بعد إستشارة المشرف وعدد من

الدراسات والبحوث النفسية والتربوية والإجتماعية على أن يعتمد في دراسته على الإختبارات التالية المختلفة في عدد أسئلتها وفي مستوى فهمها وهي:

- إختبار النمو العقلي المعرفي.
- إختبار النمو المعرفي.
- إختبار الذكاء المصور.
- درجات التحصيل الدراسي.

عرض الإختبارات على المحكمين

قام الباحث بعرض أدوات البحث على لجنة من المحكمين وعددهم 15 أستاذا ذوي الخبرة والكفاءة في البحث والدراسات يشتغلون بقسم علم النفس وعلوم التربية لإبداء أرائهم وملاحظاتهم حول فعاليّة كل أداة ومدى قياسها للظاهرة واتّخذت كل ملاحظاتهم بجديّة.

أولا = إختبار النمو العقلي المعرفي.*

قام الباحث بإدخال التعديلات وحذف بعض الأسئلة التي تقيس نفس الجانب، وصياغة بعض الأسئلة والأشكال حتى أصبحت تتماشى مع البيئة المعاشة. وأجريت التعديلات التي أتّفق عليها معظم المحكمين وهم الأساتذة تيغزة أمحمد و ماحي إبراهيم، وهاشمي أحمد وروما محمد وشارف جميلة، وجلطي بشير وبالعابد عبدالقادر وهامل منصور، ودالي حسين و بلقوميدي عباس و أصبح الإختبار يحتوي على 34 سؤالا.

---

* أنظر الملحق رقم (1)

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

تطبيق الإختبار على العينة الإستطلاعية

بعد وضع الإختبار في صورته الأوليّة طبق على مجموعة من التلاميذ المسعفين وغير المسعفين يزاولون دراستهم بالتعليم الإبتدائي والمتوسط ، وكان عددهم 20 تلميذا وتلميذة وكان ذلك بعد إجراء التعديلات بغية التأكد من فعالية الهدف من هذا التطبيق الإستطلاعي للإختبار وبيان مدى وضوح بيانات الإختبار والأشكال و الأسئلة وتحديد المدّة الزمنية التي يستغرقها تطبيق الإختبار. وكذلك مدى فهم أو صعوبة أسئلة الإختبار فأصبح أكثر وضوحا وتكاملا، وبذلك أصبح جاهزا لقياس النمو العقلي المعرفي وحددت المدة الزمنية اللازمة لتطبيقه بين (40 . 45) دقيقة.

التأكد من صدق الإختبار وثباته

صدق الإختبار : وهو مقدرة الإختبار على قياس ما أعدّ لقياسه أو ما أردنا أن نقيسه به وصدق إختبار النمو العقلي المعرفي قدر (0.72) وفقا لمعامل إرتباط برسون وهي قيمة لابأس بها تطمئن على صدق ما يقيسه الإختبار.

ثبات الإختبار: يقصد بثبات الإختبار الثبات في نتائج إجراء الإختبار لدى تكرار إستعماله والثبات يعني الإستقرار و الموضوعية . ولبيان ثبات الإختبار نتّبع طريقة الإعادة الأكثر إستعمالا التي تعتمد على معامل الإرتباط أساسا في حساب الثبات ويكون معامل الإرتباط هو معامل الثبات نفسه.

إختبار النمو العقلي المعرفي في شكله النهائي.

قام الباحث من التأكد من صدق وثبات الإختبار وطبقه في الدراسة الإستطلاعية بعد إجراء التعديلات التي طالبت بها لجنة المحكمين البالغ عددها 10 أستاذا من أصل 15 أستاذا ، وبالتالي أصبح الإختبار يتضمن 34 سؤالا من نوع الإختيار متعدد مطبوع على 20 ورقة وبه ورقة التعليمات وكيفية الإجابة على الأسئلة ولحقت به ورقة الإجابة وتحتوي على بيانات عامة عن المفحوص .

إن الإختبار يقيس عددا من جوانب النمو العقلي المعرفي لدى المفحوصين وهذه الأبعاد هي:

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ـــ عملية التصنيف و التسلسل.

ـــ عملية الإحتفاظ و الثبات.

ـــ العمليات التصورية.

ـــ عمليات الإستدلال التناسبي و الترابطي و المنطقي.

ـــ عملية الإحتمالات.

ـــ عمليات التناظر المنطقي و اللفظي.

ـــ عملية الإستنتاج.

توزيع المفحوصين على مراحل النمو العقلي المعرفي وفق درجاتهم:

تستغرق المدة الزمنية لتطبيق الإختبار ما بين (40 ـــ 45) دقيقة ، ويشمل على 34 سؤالا من نوع الإختيار من متعدد ، وتكون الإجابة بوضع علامة (×) أو دائـــرة حول الرقم أو الحرف المناسب للإجابة .

أستخدم سلم التنقيط بدرجة واحدة (1) عن الإجابة الصحيحة ودرجة الصفر(0) عـــن الإجابة الخاطئة، وعلية تكون درجة الإختبار تساوي 34 درجة. وبناء علـــى نتـــائج الإختبار يوزع التلاميذ على مراحل النمو العقلي المعرفي على المنوال التالي:

ـــ من 1 ـــ 10 مرحلة العمليات المحسوسة.

ـــ من 11 ـــ 20 المرحلة الإنتقالية.

ـــ من 21 ـــ 25 مرحلة التجريد غير المكتمل أو الناقص.

ـــ من 26 ـــ 34 مرحلة التجريد المكتمل أو التام.

<u>ثانيا</u> : إختبار النمو المعرفي *

هذا الإختبار مستمد من إختبارات بياجيه ذات النموذج اللفظي المعروفة باختبارات المنطق الربطي مثل إختبار الأخوة ، وإختبار الحكم الخلقي وإختبار الحكم الإحيائي ، وإختبار الحكم السببي وإختبار مفهوم الحلم .. إلاّ أن الباحث أدخل عليه بعض التعديلات بناء على ملاحظات لجنة المحكمين وهذا حتى يتناسب ويتوافق مع

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الطفل في البيئة الجزائرية، وأهداف البحث
خاصة وأنّه أتضح من خلال التجريب أنّ ال

هدف الإختبار

يهدف هذا الإختبار إلى قياس مستوى كل من الحكم الواقعي ومستوى الحكم المنطقي أي بمعنى آخر قياس مدى تجاوز تفكير الطفل للذاتية (تمركز الطفل حول الذات) وبلوغه مستوى إدراك العلاقات المنطقية بين الأشياء و الأحداث.

إختبار النمو المعرفي في شكله النهائي

إستنادا على ملاحظات لجنة المحكمين أدخلت بعض التعديلات على الإختبار حتى يقيس ما وجد من أجله . ويتكون من ثلاث صور مستندة على مراحل للنمو عند بياجيه فتشمل الصورة الأولى على 18 سؤالا بينما تشمل الصورة الثانية منه على 24 سؤالا ، في حين خصصت 36 سؤالا للصورة الثالثة وهي الإختبار في شكله النهائي وبمعدل ستة (6) أسئلة في كل جانب أو مجال من المجالات التي يقيسها الإختبار وأن أسئلة الإختبار أستمدت من إختبارات بياجيه لكن أعيدت صياغتها وتقنين الإختبار لما يتوافق مع ظروف الموقف التجريبي .

حيث خصصت في الصفحة الأولى كتابة بعض البيانات الأساسية عن المفحوص كالإسم والقسم (المستوى التعليمي) والجنس والسن الذي يمثل المتغير المستقل الأول حسب المنظور البياجي في حين يمثل المستوى التعليمي (الممثلة في الخبرة والمعرفة) المستقل الإضافي.

---

* أنظر الملحق رقم (2)

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

مكونات السلوك المعرفي في هذا الإختبار

إن الإختبار المطبق في الدراسة مستمد من إختبارات بياجيه المعرفية والتي عالجت حالات معينة ومدى إرتقاء الطفل عبر المراحل الإرتقائية في النمو والتفكير. وتجدر الإشارة إلى توضيح ذلك أكثر فيما يلي:

1 : مفهوم الحلم :

يتمثل هذا الجانب في إختبار النمو المعرفي لهذه الدراسة عند بياجيه المسمى باختبار الحلم الذي هو عبارة عن مجموعة أسئلة تتعلق بمصدر الحلم . كما يشمل الإختبار على أسئلة تتعلق بالمكان الذي يجري فيه الحلم . والغاية من ذلك هو إذا ما كان الطفل ينظر إلى الحلم كظاهرة سيكولوجية داخلية أو ينظر إليها كموضوع خارجي يجري في الواقع مثله مثل المواضيع الحسية.

والجدير بالذكر أن الإختبار كشف لبياجيه ثلاث مستويات في تفكير الطفل حول مفهوم الحلم . ففي المرحلة الأولى يعتبر الطفل أن الحلم شيئا موضوعيا تجري أحداثه في الخارج . أما في المرحلة الثانية فيعتقد الطفل أن الحلم يأتي من الرأس أو من الصوت ولكنه يتجسد في الخارج . أما في المرحلة الثالثة والأخيرة يبدأ تفكير الطفل في الحلم كشيء ذاتي يدور في الفكر. وهذا ما سنوضحه بالتفصيل في الدراسة الأساسية والتعليق على بعض بنود الإختبار ومدى تبنيها عند عينة البحث والمقارنة بينهما في هذا الأمر.

2 : الحكم الخلقي :

هو بمثابة إختبار وضعه بياجي لإختبار البعد الخلقي عند الطفل. وهو عبارة عن مجموعة من القصص يرتكب فيها الأطفال جملة من الأخطاء، ويطلب من المفحوص بعد قراءتها أن يعطي حكمه على الفعل أو السلوك أو التصرف الوارد فيها. فهذا الجانب من منظور بياجيه يراد به مدى فهم الطفل للأخلاق كشعور داخلي يظهر في مدى حكمه على الفعل من خلال الدوافع النفسية وبغض النظر عن نتائجه المادية.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

وتطرح الأسئلة من حيث الفعل ومدى خطو
سنوضحه في الدراسة الأساسية من تعليق
أفراد عينة البحث والمقارنة بينهما في ذلك .

3 : <u>حكم الأخوة</u> :

يتمثل هذا المنظور عند بياجيه في (إختبار الأخوة) وهو عبارة عن مجموعة من الأسئلة تتعلّق بطبيعة فهم الطفل للعلاقة الأخوية والعلاقة العدديّة التي تجمعه بإخوته. وبالإختبار أسئلة تطرح من حيث العدد والعلاقة والقرابة . وأسفرت النتائج التي توصّل إليها بياجيه على خمس أنماط من الأجوبة:

ففي **النمط الأول** يسقط الطفل نفسه من الحساب فيقول مثلا عندي إثنان من الإخوة ونحن إثنان من الإخوة.

وفي **النمط الثاني** يدرك الطفل أن له من الإخوة إثنان لكنّه معهما فيمثل ثلاثة إخوة فرغم هذا فإنه لا يتمكّن من إكتشاف اللامنطقي في حكم الأخوة فيجيب عندي ثلاثة إخوة محمد ويوسف وأنا.

بينما في **النمط الثالث** يحاول الطفل أن يميز بين الإنتماء و الربط ويعتقد أن الخطأ ينقص أسم الأخ الثالث الذي هو (أنا).

أما في **النمط الرابع** يحاول الطفل أن يربط بين الأخ وبقية الإخوة.

أما في **النمط الخامس والأخير** في منظور بياجيه فإن الطفل يصل إلى إكتشاف العلاقة العددية الصحيحة فيقول عندي أخوان ونحن ثلاثة إخوة (1).

4 : <u>الحكم الإحيائي</u> :

يظهر جليّا عند بياجيه في(إختبار الحكم الإحيائي) وهو عبارة عن مجموعة من الأسئلة تطرح على الطفل لمعرفة مدى فهم الطفل لمعنى الحياة أو الإحساس والشعور. وتجلى ذلك في التساؤلات حول بعض أسئلة الإختبار المطبق في الدراسة والتي سيرد التعليق عليها وتبيان مداها عند العيّنة المدروسة والمقارنة بينها لفهم هذه المفاهيم وإعطائها مكانتها الصحيحة .

---

1 : غسان يعقوب : تطور الطفل عند بياجيه . دار الكتاب اللبناني . 1980 . ص 102 .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

توصل بياجي من خلال تطبيق هذا الإختبار لتفكير الطفل الإحيائي أو بعبارة أخرى مرور [illegible] مراحل وهي:

ففي **المرحلة الأولى** يمنح الطفل الشعور لكل شيء وبدون إستثناء فمثلا إذا سقط الطفل على الأرض فيقوم بضرب الشيء المتسبب في سقوطه ظنّا منه أنه يشعر بالألم.

وفي **المرحلة الثانية** ينقل الطفل الشعور إلى الأشياء المتحركة فقط كأن يضفي الشعور إلى ورقة الشجرة حينما تتطاير بها الرياح.

بينما في **المرحلة الثالثة** يتحول الشعور إلى الأشياء التي تتضمن الحركة من تلقاء نفسها.

أما في **المرحلة الرابعة و الأخيرة** فيقتصر الشعور على الكائنات الحية. وهذا ما سيعلق عليه في الدراسة الأساسية ومقارنته بين العينتين المسعفة والعادية.

5 : <u>الحكم التفسيري</u> :

يمثل هذا الجانب في هذا الإختبار عند بياجيه (إختبار قدرة التفسير) وهو بمثابة مجموعة من الأسئلة تدور حول إمكانية إدراك الطفل للعلاقة السببيّة بين شيئين أو ظاهرتين ، وتقوم هذه الأسئلة على إمكانية إستخدام (لأن) عند الطفل فيقول مثلا لماذا هذا الحيوان قط ....

وهذا ما سيرد بالتفسير والتعقيب عليه عند إدراكه لدى عينة البحث والمقارنة بينها.

6 : <u>الحكم المنطقي</u> :

يتمثل عند بياجيه في (إختبار المنطق الربطي) وهو عبارة عن مجموعة أسئلة وعددها خمس أستمدها من إختبار سيمون ــ بينيه للذكاء . تتمحور هذه الأسئلة الخمسة حول قدرة الطفل على تحليل الحوادث والربط بين عناصرها ربطا منطقيا ومعقولا.

وهذه الأسئلة بنيت على أساس أنه يحتوي كل منها على حادث في طابع متناقض ولاّ معقول، ويطلب من الطفل بعد قراءتها أن يكشف الحادث و يبيّنه . إلا أن الباحث في هذا المجال أستغنى عنها وأدخل تعديلات عليها لتتوافق مع أطفال العينة المدروسة والبيئة المطبق فيها الإختبار.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

إختبار النمو المعرفي (إختبار الحلم) في

تمكن الباحث بعد إستشارة لجنة المحكمين من صياغة الإختبار في شكله النهائي للتمكّن من تطبيقه ووضع في شكل ثلاث صور تتوحد في الصياغة والشكل إلاّ أنها متكاملة فيما بينها وخصّص لكل منها مجموعة أسئلة إختبارية للنمو المعرفي للتلميذ وبه 36 سؤالا وذلك بمعدل ستة (6) أسئلة في كل جانب أو مجال . وأن الأسئلة مستمدة من إختبارات بياجيه لكن أعيدت صياغتها وفقا لما يتماشى مع تقنين الإختبارات وظروف الموقف التجريبي لأن أسئلة بياجيه من النوع المفتوح الذي يتطلب من المفحوص السرد والتحليل المفصل للتمكّن من الوقوف على نمط تفكير الطفل وكيف يفكر، وهذا مما لا يتماشى مع المقتضيات الحالية لأنه تنجم عنه صعوبة في تقدير الإجابة عليها بدرجة إحصائية محددة ومضبوطة . وعلى هذا الأساس إرتأى الباحث إلى ضبط الأسئلة وتحديدها بصفة دقيقة حتى يتمكن الطفل من الإجابة عليها بكل موضوعية. كما كان هذا وفقا لضرورة منهجية وضعت هذه الأسئلة في صورة تسمح للباحث من تقدير الإجابة عليها وفق معيار التصحيح صح / خطأ. فإن كانت الإجابة صحيحة فيعطي له درجة واحدة (1) عن الإجابة الصحيحة ويأخذ الصفر إن أجاب إجابة خاطئة . وأن جل أسئلة تعاد لكن بصيغ مختلفة مما تمكن إظهار قدرة و مدى تعامل المفحوص معها من عدمه، وأن تقييم الأسئلة في الصورة الأولى قد يأخذ الواحد الصحيح عن الإجابة عنها لكن تأخذ الصفر(0) إذا ما أجاب عنها المفحوص بنفس التقييم في الصورة الثانية أو في الصورة الثالثة للإختبار لأنه من المفروض أن الطفل في الصورة الثانية مفروضا أنه تجاوز المرحلة الحسية ــ الحركية وانتقل إلى المرحلة الموالية أصبح في مرحلة أرقى منها وفقا لمراحل النمو في المنظور البياجي. وعلى هذا الأساس فإن إجابة المفحوص ينبغي أن تتماشى مع عمره الزمني إضافة إلى عامل التمدرس.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

تعمّد الباحث إلى تطبيق هذا ا
الطفل يكون مرتاحا كما لا ينتابه الملل أو ا
التصحيح في تقييم الإجابات وذلك أنها تقوم على إحتمالي صح / خطأ فتعطى درجة واحدة (1) للإجابة الصحيحة بينما تعطى درجة الصفر(0) للإجابة الخاطئة**.

وخصص لقياس كل حكم مجموعة الأسئلة التي تقيسه وتبين إن كان المفحوص تمكن منها أو لا وهي كالتالي:

من 1 – 6 الحلم

من 7 – 12 الحكم الخلقي

من 13 – 18 حكم الأخوة

من 19 – 24 الحكم الأحيائي

من 25 – 30 الحكم التفسيري

من 31 – 36 الحكم المنطقي.

ثالثا : إختبار الذكاء المصور *

أعتمد الباحث على إختبار الذكاء المصور الذي أعدّه أحمد زكي صالح، وهو إختبار من النوع غير اللفظي . وأنه لا يخضع لأي عامل لغوي أو مهارة في اللغة لأنه أصلا يبحث في العلاقة ، علاقة التشابه أو الإختلاف بين وحدات الإختبار.

حيث أن الباحث لم يجر أي تغيير أو تعديل عليه لأن أسئلته عبارة عن صور مألوفة لدى الطفل ويطلب من المفحوص أن يدرك العلاقة بينهما للوصول إلى الشكل المخالف والمطلوب.

كما أن الإختبار جمعي ويمكن تطبيقه على عينة البحث في وقت واحد وبواسطة فاحص واحد . ويحتوي الاختبار على 60 سؤالا ومحدد الوقت 10 دقائق. وتبنى الباحث الصدق والثبات للإختبار نظرا لتداوله الشاسع في البحوث.

---

* أنظر الملحق رقم (3)

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

إجراء الإختبار وتصحيحه

قام الباحث بإجراء الإختبار في الفئ[illegible] نشطا ويتيسّر له أن يعطي أفضل أداء عقلي ممكن.

بعد توزيع كراسة الإختبار التي تشمل على 11 ورقه يطلب من التلميذ كتابة البيانات المطلوبة فيها على الصفحة الأولى ثم تقرأ لهم التعليمات مع إعطاء شروح ونماذج محلولة والهدف من الإختبار.

تعطى للمفحوصين عشر (10) دقائق للإجابة عن أسئلة الإختبار.

طريقة التصحيح واستخراج المعايير

يقوم الباحث بتصحيح الإختبار بناء على عدد الدرجات التي حصّل عليها المفحوص وهذا إستنادا على مفتاح التصحيح المعد لتصحيح الإختبار. تؤخذ الدرجة والعمر الزمني للمفحوص وبالرجوع إلى صفحة بيان المعايير نتمكّن من إستخراج الدرجة المئوية أو نسبة الذكاء المقابلة للدرجة الخام التي نالها المفحوص في الاختبار ثم ندخل العمر الزمني للمفحوص في العمود المخصص لهذا العمر ونبحث عن الدرجة التي نالها المفحوص ثم نضع حولها دائرة ونرسم خطا أفقيا بالمسطرة ، وتقرأ الدرجة على اليمين فتكون الدرجة المئوية ، وعلى اليسار تكون نسبة الذكاء . فإن كانت نسبة الذكاء أقل من 90 درجة فهو في حدود الفئة الأقل من المتوسط . أما إذا حصّل على درجة تتراوح ما بين 90 ــ 110 فيكون في الفئة فوق المتوسط . أما الدرجات التي تقع فوق هذا الخط فتمثل أصحاب المستويات الممتازة في هذا الإختبار.

إن الهدف من هذا الإختبار في هذه الدراسة ليتمكّن الباحث من المقارنة بين المفحوصين في النتائج المتحصل عليها في الإختبارت السابقة ومدى إرتباطها بدرجات التحصيل الدراسي المتحصل عليها خلال الموسم الدراسي خاصة وأن عينة البحث كلها متمدرسة.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

رابعا : درجات التحصيل الدراسي

إن الغاية من هذا المجال هو للتمكّن من المكانة العلميّة وهـذا بعد إجراء الإختبارات الثلاث على المفحوص (التلميذ) والوصول إلى نتائج معيّنة فيمكّننا ذلك من المقارنة الموضوعية لهذه النتائج وفقا لدرجات التحصيل الدراسي التي أحرز عليها أفراد عيّنة البحث خلال السنة الدراسية متمثّلة بالمعدل العام لمجموع درجات المواد المقررة في ذلك الفصل بالإضافة إلى تقديرات المعلمين و الأساتذة وكانت الدراسة على ثلاث مدارس إبتدائية و أكماليتين التي شملتها الدراسة.*

أنظر الملحق رقم (4).

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الفصل الثالث

الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية

تمهيد

ـ مجتمع الدراسة و عينته

1 ـ مجتمع الدراسة

2 ـ عيّنة الدراسة و مواصفاتها

2-1- المرحلة التعليمية

2-2- المستوى التعليمي

2-3- المؤسسات التعليمية

2-4- عامل الجنس

2-5- الأقسام الدراسية

2-6- مستويات التحصيل

2-7- أعمار التلاميذ

2-8- العامل الإجتماعي

2-9- مواصفات أفراد عينة البحث

1- المؤسسات التعليمية

2- الجنس

3- المستوى الدراسي

ـ طريقة إجراء البحث

ـ كيفية الحصول على الدرجات الخامة

ـ وسائل القياس المستخدمة في الدراسة

ـ الأساليب الإحصائية المعتمدة في تحليل نتائج البحث

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية

تمهيد

قام الباحث بعد إجراء الدراسة الإستطلاعية وبعد تأكّده من العيّنة وأدوات القياس من خلال إحتبار صدقها و ثباتها تمّ الإنتقال إلى إجراء الدراسة الأساسية بغية إختبار فرضيات البحث والتأكد من صحتها أو نفيها بواسطة عينة ممثلة للمجتمع الأصلي المعني بالدراسة ، وتطبيق مقاييس البحث ، وتحديد وسائل المعالجة والتحليل للمعطيات والبيانات .

مجتمع الدراسة و عينته

1: مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من التلاميذ المتمدرسين بمرحلة التعليم الإبتدائي والمتوسط . تشمل تلاميذ أقسام الدراسة لسنوات التعليم الإبتدائي والسنة الأولى والثانية والثالثة من التعليم متوسط.

2 : عينة الدراسة ومواصفاتها

بلغ عدد عينة البحث 68 تلميذا وتلميذة مسعفين وعاديين (غير مسعفين) وروعي في إختيارها على أن تتضمن مستويات تعليمية مختلفة من تعليم إبتدائي و متوسط.

تم إختيار العينة المسعفة المتمدرسة بطريقة مقصودة في حين تم إختيار العينة العادية المتمدرسة بطريقة عشوائية واعتمد الباحث على بعض المعايير في هذا الشأن التي لها علاقة بالبحث وهي كما يلي:

1.2: المرحلة التعليمية

تم التركيز في إختيار عينة البحث على الأطفال المتمدرسين بصفة خاصة وهذا حتى يتمكنون من التعامل مع أدوات ووسائل البحث والتمكن من دراسة الظاهرة بصفة جدية. واقتصرت على التعليم الإبتدائي والتعليم المتوسط.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

2.2: **المستوى التعليمي**

حاول الباحث أن تكون عينة الد[illegible] فضمت 68 تلميذا وتلميذة يزاولون دراستهم بالتعليم الإبتدائي والمتوسط . فضمت 34 تلميذا وتلميذة مسعفين و 34 تلميذا وتلميذة عاديين(غير مسعفين) ، وأن كل فئة من فئات العينة تنقسم إلى 20 تلميذا مسعفا و 14 تلميذة مسعفة وكذلك الحال بالنسبة للعينة العادية فضمت 20 تلميذا عاديا (غير مسعف) و 14 تلميذة عادية (غير مسعفة) فبلغ عدد الذكور في عينة البحث 40 تلميذا و 28 تلميذة . والجداول اللاحقة بعد المعايير توضح ذلك.

3.2: **المؤسسات التعليمية**

المؤسسات التعليمية مختلفة من حيث المستوى و الموقع ، والتلاميذ وخلفياتهم الأسرية أو المؤسساتية . وضمت ثلاث مدارس إبتدائية وإكماليتين.

4.2: **عامل الجنس**

روعي في العينة توفر الجنسين الذكور و الإناث حتى يتسنى للباحث المقارنة بين الجنسين في النمو المعرفي.

5.2 : **الأقسام الدراسية**

بحيث تشمل المرحلة التعليمية بالدراسة والمتمثلة في مرحلتي التعليم الإبتدائي والمتوسط ، فشملت المرحلة الإبتدائية بسنواتها الست في حين أقتصرت مرحلة التعليم المتوسط على السنوات الثلاث الأولى والثانية والثالثة من هذه المرحلة.

6.2: **مستويات التحصيل**

شملت العينة على جميع مستويات التحصيل الدراسي منها التحصيل الجيد والتحصيل المتوسط والتحصيل الضعيف.

2.7: **أعمار التلاميذ**

أقتضت الضرورة إلى مراعاة هذا المعيار العمري إستنادا على العينة المسعفة المتمدرسة ولم تقتصر على فئة عمرية معينة بل شملت جميع الأعمار وكانت الأعمار تمتد من 6 ــ 16 سنة.

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

8.2: **العامل الإجتماعي**

حتى يتسنى للباحث المقارنة بين

(غير المسعفين) ودور العامل الإجتماعي في النمو المعرفي لديهم.

9.2 : **مواصفات أفراد عينة البحث**

سيتم التعرض إلى مواصفات العينة وما تتميز بـــه خصـــائص ســـن، مستوى تعليمي، المؤسسة التعليمة التي ينتمون إليها وهذا مما يتّضح من الجـــداول التالية:

1 : **المؤسسات التعليمية** (الإبتدائية والإكماليات)

- مدرسة بوجمعة عبدالقادر حي الأمير عبدالقادر بوهران.
- مدرسة الشيخ بوعمامة حي الأمير عبدالقادر بوهران.
- مدرسة محمد راسم بمسرغين.
- إكمالية شرفاوي علي مديوني بوهران.
- إكمالية مفدي زكريا بمسرغين.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

جدول رق

يوضح عدد أفراد عينة البحث في أطوار التعليم الإبتدائي والمتوسط

المرحلة التعليمية	إسم المدرسة	الفصل	بنـــون		بنـــات		المجموع الكلي
			مسعفين	عاديين	مسعفات	عاديات	
مرحلة التعليم الإبتدائي	مدرسة بوجمعة	1 ــ 5	7	7	0	0	14
	مدرسة الشيخ بوعمامة	1 ــ 6	7	7	0	0	14
	مدرسة محمد راسم	1 ــ 5	0	0	8	8	16
العـــ

يبين الجدول عدد أفراد العينة وتواجدها بالمؤسسات التعليمية سواء كانت مدارس إبتدائية أو بالإكمالية (التعليم المتوسط) ، والواضح أن كل المؤسسات تتواجد بولاية وهران وذلك لإعتبارات تتجلى في تواجد العينة المسعفة تتمدرس بها وثانيا نظرا للتسهيلات المقدمة من قبل مسيّريها .

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

جدو

يمثل توزيع التلاميذ المسعفين على المستويات الدراسية (إبتدائي ومتوسط) من حيث الجنس و العدد.

	الجنـــــس		الجنـــس %		مجموع التلاميذ	مج %
	ذكور	إناث	ذكور %	إناث %		
السنة الأولى	4	2	20	14.28	6	17.6
السنة الثانية	5	1	25	7.16	6	17.6
السنة الثالثة	1	2	5	14.28	3	8.8
السنة الرابعة	2	2	10	14.28	4	11.8
السنة الخامسة	1	1	5	7.16	2	5.9
السنة السادسة	1	–	5	–	1	2.9
السنة الأولى متوسط	2	2	10	14.28	4	11.8
السنة الثانية متوسط	2	2	10	14.28	4	11.8
السنة الثالثة متوسط	2	2	10	14.28	4	11.8
المجموع	20	14	100	100	34	100

يتضح من الجدول أعلاه أن عدد الذكور المسعفين أكثر مـــن عـــدد الإناث المسعفات بحيث يبلغ الفرق بين العينتين 6 أفراد والسبب في ذلك يعود إلى كـــون أن العينة مقصودة لميزة وخصيّة التمدرس وأن الدراسة أقتصرت على الفئة المتمدرسة.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

جدول

يمثل توزيع التلاميذ العاديين على المستويات الدراسية (إبتدائي ومتوسط) من حيث الجنس و العدد.

الأطوار التعليمية	الجنـــــس		الجنـــس %		مجموع التلاميذ	مج %
	ذكور	إناث	ذكور %	إناث %		
السنة الأولى	4	2	20	14.28	6	17.6
السنة الثانية	5	1	25	7.16	6	17.6
السنة الثالثة	1	2	5	14.28	3	8.8
السنة الرابعة	2	2	10	14.28	4	11.8
السنة الخامسة	1	1	5	7.16	2	5.9
السنة السادسة	1	–	5	–	1	2.9
السنة الأولى متوسط	2	2	10	14.28	4	11.8
السنة الثانية متوسط	2	2	10	14.28	4	11.8
السنة الثالثة متوسط	2	2	10	14.28	4	11.8
المجموع	20	14	100	100	34	100

يتّضح من خلال الجدول أعلاه أن نسبة عدد أفراد العينة الذكور أكبر من عدد الإناث العاديات بفرق 6 تلميذات ، وهذا راجع وتماشيا مع عدد أفراد العينة المسعفة المتمدرسة .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

جدول (4)

يمثل توزيع الجنس على المستويات الدراسية (إبتدائي ومتوسط)

ـ المستوى الدراسي ـ جنس ، عدد ـ

	الجنس		الجنس %		مجموع التلاميذ	مج %
	ذكور	إناث	ذكور %	إناث %		
السنة الأولى	8	4	20	14.28	12	17.6
السنة الثانية	10	2	25	7.16	12	17.6
السنة الثالثة	2	4	5	14.28	6	8.8
السنة الرابعة	4	4	10	14.28	8	11.8
السنة الخامسة	2	2	5	7.16	4	5.9
السنة السادسة	2	–	5	–	2	2.9
السنة الأولى متوسط	4	4	10	14.28	8	11.8
السنة الثانية متوسط	4	4	10	14.28	8	11.8
السنة الثالثة متوسط	4	4	10	14.28	8	11.8
المجموع	40	28	100	100	68	100

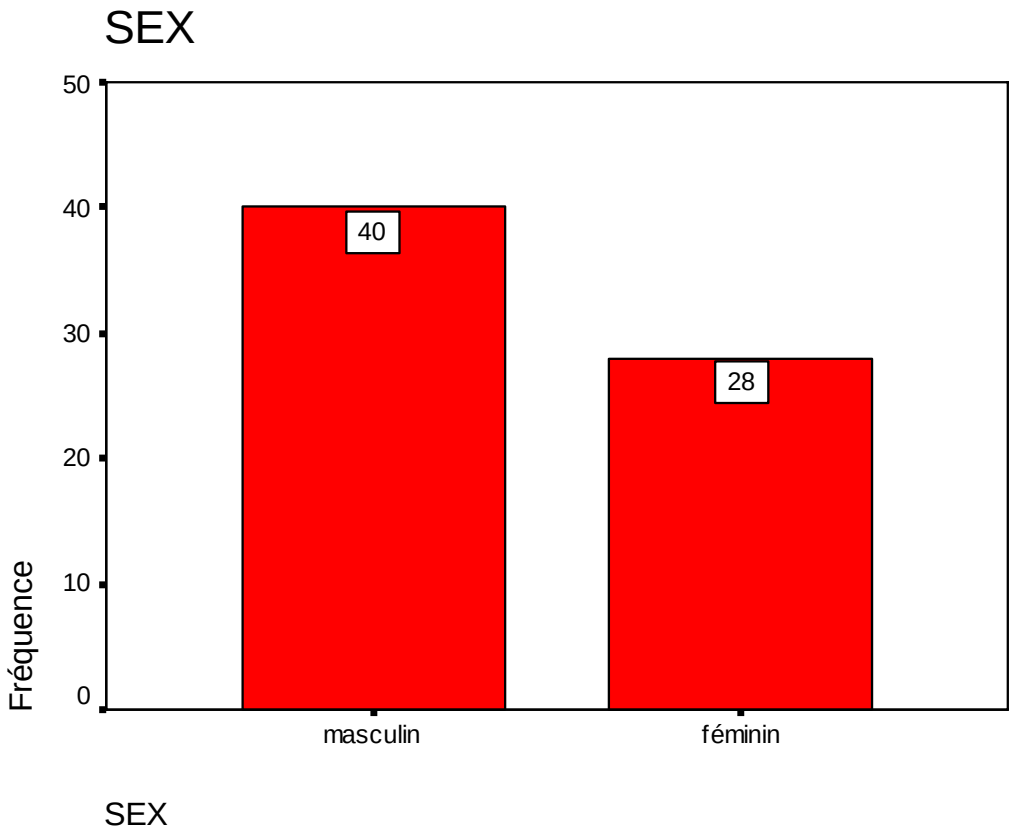
يوضح الجدول أعلاه توزيع أفراد عينة البحث على المستويات الدراسية عددا ونسبا وجنسا. ويوضح أن عدد التلاميذ الذكور أكثر من عدد التلميذات بصفة إجمالية وهذا راجع لكون العينة المسعفة أختيرت بطريقة مقصودة واقتصرت على المتمدرسين فقط ، مما حتم على الباحث إعتماد نفس العدد في العينة غير المسعفة وذلك من حيث العدد والجنس والمستوى التعليمي.

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

جدول (5)

يمثل توزيع العيّنة الكلي للبحث حسب الجنس

الجنس	المجموع	النسبة المئوية %
الذكور	40	58.8
الإناث	28	41.2
المجموع	68	100

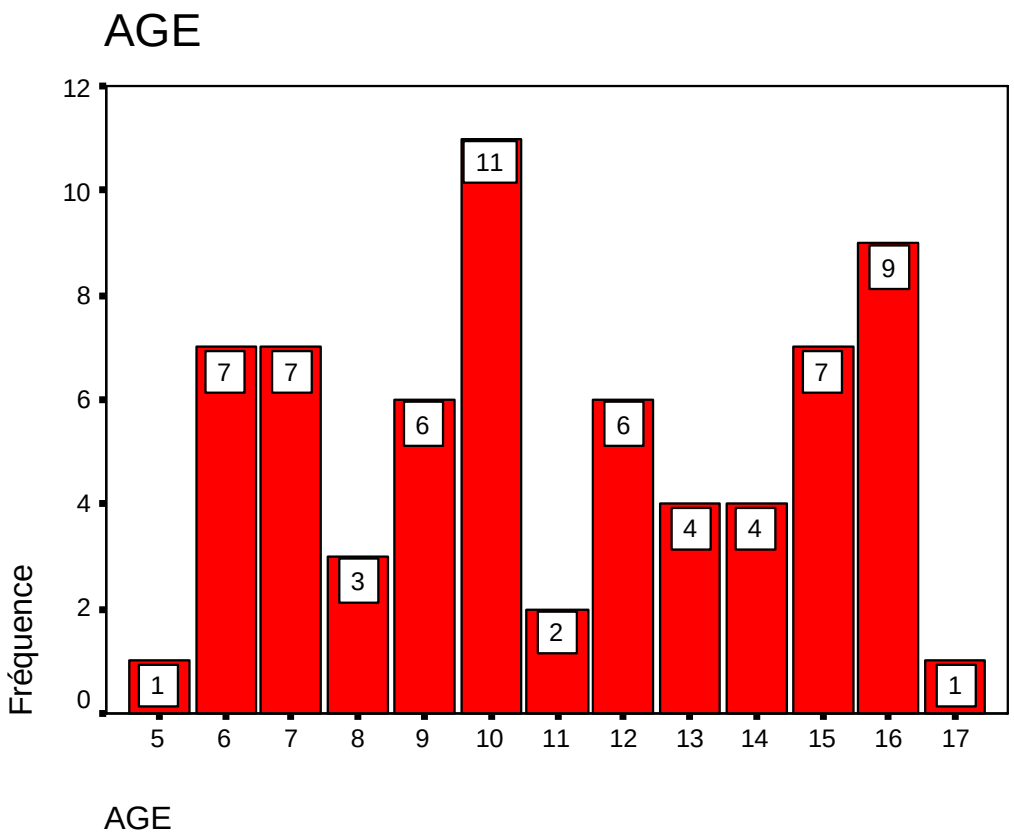


يتبين من الجدول أعلاه أن نسبة عدد الذكور 58.82% أعلى من نسبة الإناث والمقدرة 41.17% وذلك بفرق 12 فردا ، وهذا راجع للإختيار المقصود لأفـراد العينة المسعفة المتمدرسة وما يقابلها كعينة ضابطة من حيث الجنس والمستوى التعليمـي لإفراد العينة العادية (غير المسعفة).

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

جدول رق
يمثل توزيع العينة الك

العمر	العدد (التكرارات)	النسبة المئوية %
5	1	1.5
6	7	10.3
7	7	10.3
8	3	4.4
9	6	8.8
10	11	16.2
11	2	2.9
12	6	8.8
13	4	5.9
14	4	5.9
15	7	10.3
16	9	13.2
17	1	1.5
المجموع	68	100



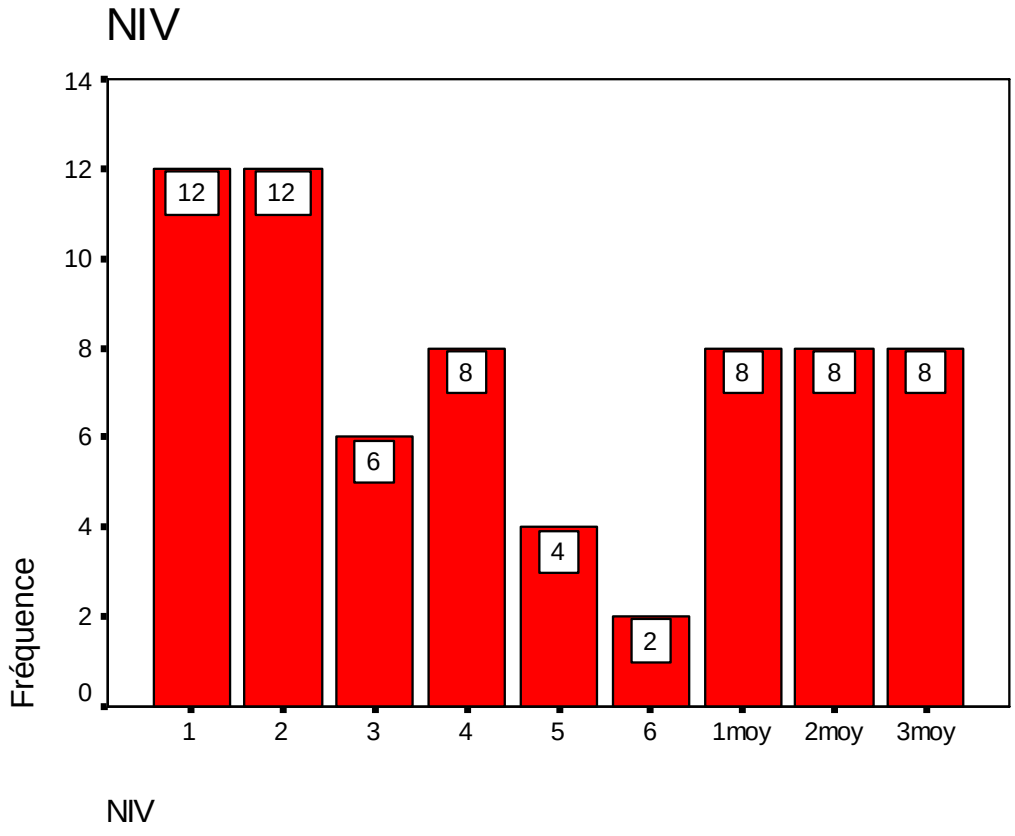
يوضح الجدول أعلاه سن التلاميذ المسعفين وغير المسعفين موزعين على الأطوار الدراسية للتعليم الإبتدائي والمتوسط ، وتتضح أن نسـبة 16.2 % الممثلة لسن 10 سنوات هي النسبة الغالبة ثم نسبة 13.2 % والممثلة لسن 16 سنة وهي نسبة ترجح للفئة المسعفة.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

جدول رق

يمثل المستوى التعلي

المستوى التعليمي	العدد	النسبة المئوية %
السنة أولى إبتدائي	12	17.6
السنة الثانية إبتدائي	12	17.6
السنة الثالثة إبتدائي	6	8.8
السنة الرابعة إبتدائي	8	11.8
السنة الخامسة إبتدائي	4	5.9
السنة السادسة إبتدائي	2	2.9
السنة أولى متوسط	8	11.8
السنة الثانية متوسط	8	11.8
السنة الثالثة متوسط	8	11.8
المجموع	68	100



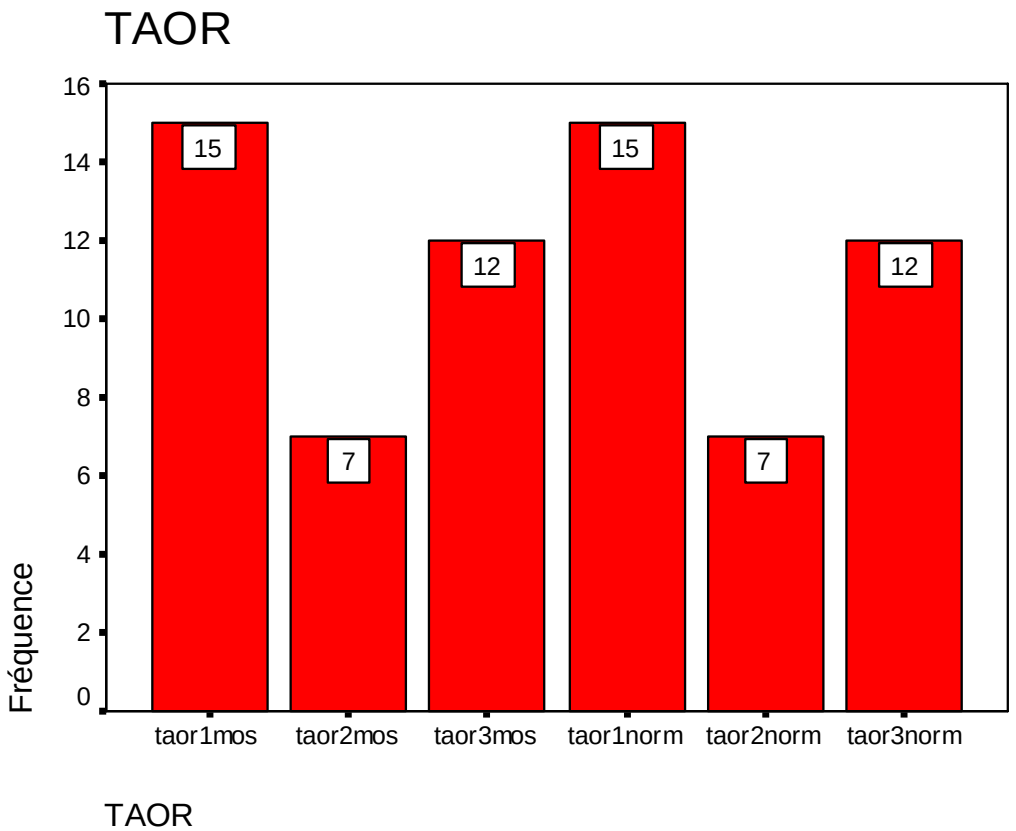
يتبين من الجدول الأعلى أن نسبة 17.6 % من التلاميذ متمدرسين بالسنة الأولى والثانية من التعليم الإبتدائي. بينما نسبة 11.8 % كانت للعينة المتمدرسة بالسنة الرابعة إبتدائي والسنوات الثلاث للتعليم المتوسط.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

جدول رق

يمثل توزيع العينة الكلي

المستوى التعليمي بالأطوار	عدد المتمدرسين	%
الطور الأول مسعفين *	15	22.1
الطور الثاني مسعفين **	7	10.3
الطور الثالث مسعفين ***	12	17.6
الطور الأول عاديين (غير مسعفين)	15	22.1
الطور الثاني عاديين	7	10.3
الطور الثالث عاديين	12	17.6
المجموع	68	100



يتضح من الجدول أعلاه أن نسبة 22.1 % تمثل أعلى نسبة للتلاميذ المتمدرسين بالطور الأول على مستوى التعليم الإبتدائي للعينة المسعفة والعادية.

---

* الطور الأول من التعليم ويشمل على السنوات الثلاث الأولى من التعليم الإبتدائي.
** الطور الثاني من التعليم ويشمل على السنة الرابعة والخامسة والسادسة من التعليم الإبتدائي.
*** الطور الثالث ويشمل على السنة الأولى والثانية والثالثة من التعليم المتوسط.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

طريقة إجراء البحث

حيث أنّه بعد الحصول على رخص الإتّصال من مديريّة التربيّة لولاية وهران و مديريّة الحماية الإجتماعيّة وقاضي الأحداث تمّ الإتّصال بمسؤولي المؤسّسات التعليميّة و المؤسّسات الإيوائية لإطّلاعهم على البحث وأهميّته . كما تمّ تحديد جدول عمل لإجراء البحث على عيّنة الدراسة، وتمت العمليّة كما يلي:

أوّلا : قام الباحث بتنفيذ الجدول المتّفق عليه من حيث الوقت لإجراء الدراسة والمتمثّلة في تطبيق الإختبارات (إختبار النمو المعرفي و إختبار النمو العقلي المعرفي وإختبار الذكاء) . وتمّ تطبيق الإختبارات في الفترات الصباحيّة لكون أنّ التلميذ يكون في راحة تامة ولم ينتابه الملل.

ثانيا: قام الباحث بإحترام الأوقات المحدّدة لإجراء الدراسة فتمّ الإتّصال بأفراد العيّنة البالغ عددها 68 تلميذا و تلميذة في قاعات خصّصت لإجراء الإختبارات ووضّح لها موضوع الدراسة والهدف و الفائدة منها وكان ذلك في فترات متفرقة ، وشملت خمس مؤسّسات تربوية إضافة إلى القيام بالإتّصال بالمؤسّسات الإيوائية لمتابعة العيّنة المسعفة والتعرف عليها عن كثب .

وشملت المؤسسات التربوية على إكماليتين:

- إكمالية شرفاوي على الكائنة بحي مديوني بوهران.
- إكمالية مفدي زكريا بمسرغين.

وثلاث مدارس إبتدائية:

- مدرسة بوجمعة عبدالقادرالكائنة بحي الأمير عبدالبقادر بوهران.
- مدرسة الشيخ بوعمامة الكائنة بحي الأمير عبدالبقادر بوهران.
- مدرسة محمد راسم بمسرغين.

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

قام الباحث بمساعدة مساعدة تربـ
حسب الأعمار والمستوى الدراسي وتمّت العـ

أ : إحضار العيّنة في القسم المخصص من قبل الإدارة لإجراء الدراسة مع تـــوفير الجو المناسب لذلك .

ب : توزيع كراسة الإختبار على التلاميذ مع قلم رصاص وممحاة.

ج : طلب من أفراد العينة ملء البيانات المطلوبة على الصفحة الأولى من الإختبار .

د : جذب إنتباه أفراد العيّنة إلى الشروحات وإعطاء أمثلة محلولة عن فقرات الإختبار

هـــ: جرت العمليّة على ثلاث مراحل وكان يتمّ إجراء إختبار واحد في اليوم.

وتجدر الإشارة إلى أنّ تلاميذ السنة الأولى و الثانية ونظرا لعدم قدراتهم في التحكّم اللّغوي قراءة وتعبيرا قام الباحث والمساعدة التربوية بقراءة وشرح ما يصعب عليهم ويترك لهم حريّة الإجابة ووضع العلامة في الخانة المناسبة.

و : أخذت العيّنة الوقت الكافي والمحدّد لكلّ إختبار .

ي : قام الباحث بجمع كراسات الإختبارات متأكّدا من كتابة كـــلّ تلميـــذ البيانـــات المطلوبة منه .

ثالثا : كانت تتمّ العمليّة في كلّ حصة خاصة بتطبيق الإختبار وهذا حتى تكون جديّة وفعاليّة لإجابات التلاميذ .

رابعا : قام الباحث بالإتّصال بمدراء المؤسّسات التعليميّة ومعلمّي و أســـاتذة عيّنـــة الدراسية لمعرفة آرائهم وملاحظاتهم حول أفراد العيّنة من حيث السلوك المعرفـــي وتسجيل درجات التحصيل الدراسي لكلّ تلميذ ، واعتمد الباحث على أخذ المعـــدلات الفصلية والسنوية .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

كيفية الحصول على الدرجات الخامة

تمّت العمليّة في هذا المضمار إستنادا على مفتاح التصحيح الخـــاص بكلّ إختبار (إختبار النمو المعرفي و إختبار النمو العقلي المعرفي وإختبار ذكـــاء) وهذا حتى تكون لنتائج الإختبارات مصداقية علميّة وذلك كالتالي:

- درجة واحدة للإجابة الصحيحة حسب إتّجاه العبارة إن كانت إيجابية.
- درجة الصفر إن كانت الإجابة خاطئة.
- أما إختبار الذكاء المصور فاستند الباحث على مفتاح التصحيح المخصص له.

أما درجات التحصيل الدراسي فقام الباحث بالإتّصال بمدراء المؤسّسات التعليمية وحصّل على المعدلات الفصلية والمعدل السنوي لكلّ تلميذ من أفراد عيّنـــة البحث ، واقتصرت الدراسة على المعدل العام للسنة الدراسية .

وتجدر الإشارة أنّ تلامذة المرحلة الإبتدائية يحسب المعدل من 10 درجات في حين أنّ تلامذة المرحلة الإعدادية (التعليم المتوسط) فيحسب المعدل من 20 درجة.

وسائل القياس المستخدمة في الدراســـــة

تمّ الإعتماد في إنجاز هذه الدراسة على أربع وسائل متمثّلـــة فـــي ثـــلاث إختبارات ودرجات التحصيل الدراسي وهي:

- إختبار النمو المعرفي.
- إختبار النمو العقلي المعرفي.
- إختبار الذكاء المصور.
- درجات التحصيل الدراسي.

(تمّ التعرض إليها بإسهاب في الدراسة الإستطلاعية).

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الأساليب الإحصائية المعتمدة في تحليل

أعتمد الباحث على مجموعة من الأساليب الإحصائية في تبويب وتحليل المعطيات وتفسيرها والإجابة على تساؤلات وفرضيات البحث، وكانت الأساليب الإحصائية ممثلة في :

- التكرارات
- النسبة المئوية %
- المتوسط الحسابي $م = \frac{مج}{ن}$
- معامل إرتباط بيرسون

$$ر = \frac{ن\ مج\ (س \times ص) - مج\ س \times مج\ ص}{\sqrt{[ن\ مج\ س^2 - (مج\ س)^2 / ن] \times [ن\ مج\ ص^2 - (مج\ ص)^2 / ن]}}$$

- الإنحرافات المعيارية $ع = \sqrt{\frac{مج\ (س - م)^2}{ن}}$
- تحليل التباين الأحادي .
- إختبار (ت) للعيّنتين مستقلتين

$$ت = \frac{\overline{س}_1 - \overline{س}_2}{\sqrt{\left(\frac{ن_1 ع_1^2 + ن_2 ع_2^2}{ن_1 + ن_2 - 2}\right)\left(\frac{1}{ن_1} + \frac{1}{ن_2}\right)}}$$

- وتمت المعالجة الإحصائية باستعمال البرنامج الإحصائي في العلوم الإجتماعية SPSS

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الباب الخامس

عرض ومناقشة النتائج

يتناول هذا الباب عرض مع تحليل ومناقشة نتائج البحث المختلفة إعتمادا على أساليب إحصائية تتمثل في إختبار تحليل التباين ومعامل الإرتباط و المتوسطات الحسابية وإختبار (ت) للتحقق من فرضيات البحث . حيث قسم هذا الباب إلى ثلاثة فصول وهي:

الفصل الأول: عرض النتائج

الفصل الثاني: مناقشة النتائج

الفصل الثالث: مناقشة عامة ودمج النتائج

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الفصل الأول

عرض النتائج

1-عرض النتائج الخاصة بالفرضية الأولى.

2-عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثانية.

3-عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة.

4-عرض النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة.

5-عرض النتائج الخاصة بالفرضية الخامسة

6-عرض النتائج الخاصة بالفرضية السادسة

7-عرض النتائج الخاصة بالفرضية السابعة

8-عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثامنة

9-عرض النتائج الخاصة بالفرضية التاسعة

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

أولا: تحليل ومناقشة الفرضية الأولى

إختبار الفرضية ألأولى

" **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة البحث مسعفين وعاديين في النمو المعرفي** ".

ولإختبار هذه الفرضية تمّ إستخدام المعالجة الإحصائية بحساب المتوسطات الحسابية و الإنحراف المعياري واختبار(ت) للمجموعة المسعفة والعادية بالنسبة للأداء على الإختبارات ثمّ البحث في حقيقة الفروق بين العينتين المسعفة و العادية يتطلب الرجوع إلى ما يلي:

جدول رقم (9)

يوضح الفرق في النمو المعرفي بين المسعفين والعاديين (ذكورا وإناثا) باستخدام المتوسطات الحسابية و الإنحراف المعياري و إختبار (ت).

المتغيرات	المجموعات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيم (ت)		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
مجموع النمو المعرفي	المسعفة العادية	34 34	42.44 47.79	11.93 12.31	1.821	2.03	غير دالة
مجموع النمو العقلي المعرفي	المسعفة العادية	34 34	11.94 15.56	8.78 6.12	1.971	2.03	غير دالة
الذكاء	المسعفة العادية	34 34	24.90 32.56	8.98 9.59	3.399	2.03	دالة عند 0.01
التحصيل الدراسي	المسعفة العادية	34 34	7.7482 9.2428	2.2717 2.6758	2.493	2.03	دالة عند 0.05

يتضح من الجدول رقم (9) أنه ليس هناك فرق بين العينة المسعفة والعينة العادية في الأداء على إختباري النمو المعرفي وإختبار النمو العقلي المعرفي، كون أن (ت) المحسوبة أصغر من (ت) الجدولية . بينما تظهر فروق ذات

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

دلالة إحصائية في الأداء على إختباري الذكـ
بدرجة ثقة 99 % وبدرجة شك 1% .

* ويتفرع عن هذه الفرضية الفرضيات التالية:

1-1: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على إختبار النمو المعرفي لـــدى عيّنة البحث المسعفين والعاديين في مرحلتي التعليم الإبتدائي والمتوسط.

- للتأكد من صحة هذه الفرضية حسب المتوسط الحسابي واختبـــار (ت) لـــدرجات أفراد العينة مسعفين و عاديين متمدرسين بالتعليم الإبتدائي والمتوسط فـــي إختبـــار النمو المعرفي، والجدول رقم (10) يبين الدلالة الإحصائية لذلك.

جدول رقم (10)

يوضح الفرق بين المجموعة المسعفة والعادية (ذكورا وإناثا) في أداء إختبار النمو المعرفي باستخدام المتوسط الحسابي واختبار (ت) .

المتغير	المجموعات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الفرق	ت المحسوبة	ت الجدولية	مستوى الدلالة
إختبار النمو المعرفي	المسعفة	34	42.44	- 5.35	1.82	2.03	غير دالة
	العادية	34	47.79				

يتضح من الجدول أن قيمة (ت) المحسوبة أصـــغر مـــن قيمـــة (ت) الجدولية، وهذا يعني أنّه لا توجد فروق دالة بين المسعفين والعاديين من حيث الأداء على إختبار النمو المعرفي.

وإذا ما رجعنا إلى قيم المتوسط الحسابي للمسعفين وقيم المتوسط الحسابي للعـــاديين يلاحظ أن هناك فرق بينهما يبلغ 5.35- لصالح العينة العادية.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

1-2: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في [illegible] لدى عيّنة البحث المسعفين والعاديين في م[illegible]

- وللتأكد من صحة هذه الفرضية حسب المتوسط الحسابي واختبار (ت) لدرجات أفراد العينة مسعفة وعادية متمدرسين بالتعليم الإبتدائي والمتوسط في إختبار النمو العقلي المعرفي، والجدول رقم (11) يبين الدلالة الإحصائية لذلك.

جدول رقم (11)

يوضح الفرق بين المجموعة المسعفة والعادية في أداء إختبار النمو العقلي المعرفي باستخدام المتوسط الحسابي واختبار (ت).

المتغير	المجموعات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الفرق	ت المحسوبة	ت الجدولية	مستوى الدلالة
إختبار النمو العقلي المعرفي	المسعفة	34	11.94	-3.62	1.97	3.02	غير دالة
	العادية	34	15.56				

يتضح من الجدول أن قيمة ت المحسوبة أصغر من قيمة ت الجدولية، وهذا يغني أنه لا يوجد فروق دالة بين المسعفين والعاديين من حيث الأداء على إختبار النمو العقلي المعرفي.

وإذا ما قورن بين قيمة المتوسط الحسابي للمسعفين والمتوسط الحسابي للعاديين يلاحظ أن هناك فرق بي ن العينتين حيث بلغ الفرق 3.62- لصالح العينة العادية.

1-3: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على إختبار الذكاء لدى عيّنة البحث المسعفين والعاديين في في مرحلتي التعليم الإبتدائي والمتوسط.

- للتأكيد من إختبار هذه الفرضية حسب المتوسط الحسابي واختبار (ت) لدرجات أفراد العينة في اختبار الذكاء، والجدول رقم (12) يبين الدلالة الإحصائية لذلك.

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

جدول رقم

يوضح الفرق بين المجموعة المسعفة والعادية في أداء إختبار الذكاء باستخدام المتوسط الحسابي واختبار (ت).

المتغير	المجموعات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الفرق	ت المحسوبة	ت الجدولية	مستوى الدلالة
إختبار الذكاء	المسعفة	34	24.90	-7.66	3.39	3.02	دالة عند 0.05
	العادية	34	32.36				

يتضح من الجدول أعلاه ما يلي :

1 ــ أنه عند مقارنة قيمة ت المحسوبة مع قيمة ت الجدولية يتضح أنّ قيمة ت المحسوبة أكبر من قيمة ت الجدولية، وبالتالي يدل على أن هناك فروق دالة بين المسعفين والعاديين عند مستوى دلالة 0.05 .

2 ــ عند مقارنة المتوسط الحسابي عند العينة المسعفة وعند العينة العادية يلاحظ أن هناك فرق واضح بين المتوسطين حيث بلغ 7.66 – لصالح العاديين.

ومما تقد يمكن القول أن هناك فروق دالة بين العينة المسعفة والعينة العادية لصالح العاديين.

4-1: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التحصيل الدراسي لدى عيّنة البحث مسعفين وعاديين متمدرسين بالتعليم الإبتدائي والمتوسط.

للتأكد من هذه الفرضية حسب المتوسط الحسابي واختبار (ت) لدرجات التحصيل الدراسي لأفراد عينة البحث، والجدول رقم (13) يبين الدلالة الإحصائية لذلك.

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

جدول رق

يوضح الفرق بين المجموعة المسعفة والعادية في التحصيل الدراسي باستخدام المتوسط الحسابي واختبار (ت).

المتغير	المجموعات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الفرق	ت المحسوبة	ت الجدولية	مستوى الدلالة
التحصيل الدراسي	المسعفة	34	7.7482	-1.5006	2.49	3.02	دالة عند 0.01
	العادية	34	9.2488				

يتضح من الجدول أعلاه ما يلي :

1 ــ أنه عند مقارنة قيمة ت المحسوبة مع قيمة ت الجدولية يتضح أنّ قيمة ت المحسوبة أكبر من قيمة ت الجدولية، وبالتالي يدل على أن هناك فروق دالة بين المسعفين والعاديين عند مستوى دلالة 0.01 .

2 ــ عند مقارنة المتوسط الحسابي عند العينة المسعفة وعند العينة العادية يلاحظ أن هناك فرق واضح بين المتوسطين حيث بلغ 1.5006- لصالح العاديين . ومما تقدم يمكن القول أنّ هناك فروق دالة بين العينة المسعفة والعينة العادية لصالح العاديين.

ثانيا: الفرضية الثانية

" هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على إختبارات البحث بين الأطوار التعليمية لدى عيّنة البحث مسعفين وعاديين (ذكور و إناث)".

تمّ البحث في حقيقة الفرق بين المجموعات وداخل المجموعات لدى العينة المسعفة، وكذا عند العينة العادية. حيث حسبت الفروق إعتمادا على المتوسطات وقانون تحليل التباين (ف) عند مستوى دلالة 0.01.

- وللتحقيق من هذا الفرض الذي ينقسم إلى شطرين ، يستلزم الإجابة أولا على الشطر الذي مفاده :" هناك فروق في الأداء على الإختبارات عند العينة المسعفة المتمدرسة".

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ولمعرفة مستوى الدلالة حسبت الإنحرافات (ذكورا و إناثا) في الأداء على متغيرات البـ
ويبين الجدول رقم (14) ذلك.

جدول رقم (14)

يوضح الفرق داخل و بين الأطوار التعليمية للعيّنة المسعفة (ذكورا وإناثا) في متغيرات البحث بين المجموعة وداخل المجموعة باستخدام إختبار (ف) .

العينة	المتغيرات	مجاميع أدوات القياس داخل وبين المجموعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	ف الجدولية	مستوى الدلالة
المسعفة	مجموع النمو المعرفي	بين المجموعة داخل المجموعة المجموع	1718.818 2979.564 4698.382	2 31 33	859.409 96.115	8.941	5.36	دالة عند 0.01
	مجموع النمو العقلي المعرفي	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	852.604 1693.279 2545.882	2 31 33	426.302 54.622	7.805	5.36	دالة عند 0.01
	الذكاء	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	913.705 1746.318 2660.023	2 31 3	456.852 56.333	8.110	5.36	دالة عند 0.01
	التحصيل الدراسي	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	87.757 82.548 170.305	2 31 33	43.878 2.663	16.478	5.36	دالة عند 0.01

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن هناك فروق دالة إحصـــائيا عنـــد 0.01 وبدرجة ثقة 0.99 % في الأداء على متغيرات البحث (إختبار النمو المعرفي ، النمو العقلي المعرفي ، إختبار الذكاء، التحصيل) وكانت لصلح داخل المجموعات.

كما يتّضح من الجدول أعلاه ما يلي:

1 ــ أنه في أداء اختبار النمو المعرفي عند مقارنة قيمة ف المحسوبة مع قيمـــة ف الجدولية يتّضح أنّ قيمة ف المحسوبة أكبر من قيمة ف الجدولية، وبالتالي يدل على أن هناك فروق دالة بين وداخل المجموعات عند مستوى دلالة 0.01.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

2 ــ أنه في أداء اختبار النمو العقلي المع
قيمة ف الجدولية يتّضح أنّ قيمة ف المحس
يدل على أن هناك فروق دالة بين وداخل المجموعات عند مستوى دلالة 0.01.

3 ــ أنه في أداء اختبار الذكاء عند مقارنة قيمة ف المحسوبة مع قيمة ف الجدولية يتّضح أنّ قيمة ف المحسوبة أكبر من قيمة ف الجدولية، وبالتالي يدل على أن هناك فروق دالة بين وداخل المجموعات عند مستوى دلالة 0.01.

4 ــ أنه في أداء اختبار النمو المعرفي عند مقارنة قيمة ف المحسوبة مع قيمة ف الجدولية يتّضح أنّ قيمة ف المحسوبة أكبر من قيمة ف الجدولية، وبالتالي يدل على أن هناك فروق دالة بين وداخل المجموعات عند مستوى دلالة 0.01.

مما تقدم يمكن القول أنّ هناك فروق دالة بين المجموعات وداخل المجموعات لصالح داخل المجموعات.

* أما الشطر الثاني من الفرض والذي مفاده:" هناك فروق في الأداء على الإختبارات عند العينة العادية المتمدرسة ".

ولمعرفة مستوى الدلالة حسبت الإنحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ المسعفين (ذكورا و إناثا) في الأداء على متغيرات البحث بين المجموعات وداخل المجموعات، ويبين الجدول رقم (15) ذلك.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

جدول رقـ

يوضح الفرق بين الأطوار التعليمية للعينة العادية في متغيّرات البحث بين المجموعة وداخل المجموعة باستخدام إختبار ف .

العينة	المتغيرات	مجاميع أدوات القياس داخل وبين المجموعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	ف الجدولية	مستوى الدلالة
ثانوي	مجموع النمو المعرفي	بين المجموعة داخل المجموعة المجموع	3246.909 1754.650 5001.559	2 31 33	1623.454 56.602	28.682	5.36	دالة عند 0.01
	مجموع النمو العقلي المعرفي	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	270.342 964.040 1234.382	2 31 33	135.171 31.098	4.347	3.30	دالة عند 0.05
	الذكاء	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	1664.018 1370.364 3034.382	2 31 33	832.009 44.205	18.821	5.36	دالة عند 0.01
	التحصيل الدراسي	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	175.538 60.746 236.283	2 31 33	87.769 1.960	44.791	5.36	دالة عند 0.01

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن هناك فروق دالة إحصـــائيا عنـــد 0.01 وبدرجة ثقة 0.99 % في الأداء على متغيرات البحث (إختبار النمو المعرفي ، النمو العقلي المعرفي ، الذكاء ، التحصيل) وكانت لصلح داخل المجموعات.

كما يتّضح من الجدول أعلاه أيضا ما يلي:

1 ــ أنه في أداء اختبار النمو المعرفي عند مقارنة قيمة ف المحسوبة مع قيمة (ف) الجدولية يتّضح أنّ قيمة ف المحسوبة أكبر من قيمة (ف) الجدولية، وبالتالي يـــدل على أن هناك فروق دالة بين وداخل المجموعات عند مستوى دلالـــة 0.01 لصـــالح داخل المجموعة.

2 ــ أنه في أداء اختبار النمو العقلي المعرفي عند مقارنة قيمة ف المحسوبة مـــع قيمة (ف) الجدولية يتّضح أنّ قيمة ف المحسوبة أكبر من قيمة ف الجدولية، وبالتالي

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

يدل على أن هناك فروق دالة بين وداخل المـ
داخل المجموعة.

3 ــ أنه في أداء اختبار الذكاء عند مقارنة قيمة ف المحسوبة مع قيمة ف الجدولية يتّضح أنّ قيمة ف المحسوبة أكبر من قيمة ف الجدولية، وبالتالي يدل على أن هناك فروق دالة بين وداخل المجموعات عند مستوى دلالة 0.01 لصالح داخل المجموعة.

4 ــ أنه في أداء اختبار النمو المعرفي عند مقارنة قيمة ف المحسوبة مع قيمة (ف) الجدولية يتّضح أنّ قيمة ف المحسوبة أكبر من قيمة ف الجدولية، وبالتالي يدل على أن هناك فروق دالة بين وداخل المجموعات عند مستوى دلالة0.01 لصالح داخل المجموعة.

مما تقدم يمكن القول أنّ هناك فروق دالة بين المجموعات وداخل المجموعات لصالح داخل المجموعات.

ثالثا: الفرضية الثالثة

توقع الفرضية الثالثة أنه :" توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الأداء على الإختبارات(النمو المعرفي ، النمو العقلي المعرفي ، الذكاء) ودرجات التحصيل الدراسي لدى العينة الكلية (ذكورا و إناثا) في الأطوار التعليمية الثلاث.

للتأكد من هذه الفرضية حسب معامل الإرتباط وفقا لمعامل بيرسون بين درجات عينة البحث بمرحلتي التعليم الإبتدائي والمتوسط في الإختبارات ودرجات التحصيل الدراسي ، والجدول رقم (16) يبين معامل الإرتباط بين درجات المتغيرات.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

جدول رقم

يوضح معاملات الإرتباط بين متغيرا

النمو العقلي المعرفي، الذكاء، التحصيل) عند المسعفين والعاديين (ذكور و إناث) في الأطوار التعليمية الثلاث.

أدوات القياس	ر	مج النمو المعرفي	مج النمو العقلي المعرفي	الذكاء	التحصيل
مجموع إختبار النمو المعرفي	معامل إرتباط بيرسون الدلالة حجم العينة	1.000 . 68	0.434 ** 0.000 68	0.641 ** 0.000 68	0.663 ** 0.000 68
مجموع اختبار النمو العقلي المعرفي	معامل إرتباط بيرسيون الدلالة حجم العينة	0.434 ** 0.000 68	1.000 . 68	0.494 ** 0.000 68	0.362 ** 0.000 68
الذكاء	معامل إرتباط بيرسون الدلالة حجم العينة	0.641 ** 0.000 68	0.494 ** 0.000 68	1.000 . 68	0.610** 0.000 68
التحصيل الدراسي	معامل إرتباط بيرسون الدلالة حجم العينة	0.663** 0.000 68	0.362** 0.002 68	0.610 ** 0.000 68	1.000 68

** مستوى الدالة عند 0.01

أوضحت بيانات البحث من خلال الجدول، أنّ معاملات الارتباط بين متغيرات البحث عند العينة المسعفة والعادية (ذكورا و إناثا) دالة إحصائيا عند 0.01 ودرجة الثقة 0.99 %.

ويبين الجدول رقم (17) نتائج هذا التحليل .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

جدول رقم

يوضح معاملات الإرتباط بين

مسعفين وعاديين (ذكورا و إناثا) في الأطوار التعليمية الثلاث.

المتغيرات	ن	ر المحسوبة	ر الجدولية	مستوى الدلالة
مج نمو معرفي ذكاء	68	0.64	0.30	دالة عند 0.01
مج نمو معرفي تحصيل	68	0.66	0.30	دالة عند 0.01
نمو عقلي معرفي ذكاء	68	0.49	0.30	دالة عند 0.01
نمو عقلي معرفي تحصيل	68	0.36	0.30	دالة عند 0.01

بملاحظة البيانات الواردة في جدول ، نرى أن ّ معاملات الارتبـــاط بين النمو المعرفي والذكاء دالة عند 0.01 وبدرجة ثقة 0.99%. وكذا النمو المعرفـــي والتحصيل الدراسي بلغ درجة الدلالة عند مستوى معنوية 0.01 ودرجة الثقة 0.99%. كما نلاحظ أن معاملات الارتباط بين النمو العقلي المعرفي والذكاء بلغـــت درجـــة الدلالة عند مستوى معنوية 0.01 أما درجة الثقة 0.99% . وكذا علاقة النمو العقلـــي المعرفي والتحصيل بلعت درجة الدلالة إحصائيا عند مستوى معنوية 0.01 أما درجة الثقة

. % 0.99

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

* تتفرع هذه الفرضية إلى الفرضيات الفرع

3-1: توجد علاقة إرتباطيـــة ذات دلالة إ

إختبارات ((النمو المعرفي، النمو العقلي المعرفي، الذكاء) والتحصيل الدراسي لدى العينة المسعفة (ذكور و إناث) في الأطوار التعليمية الثلاث.

للتأكد من هذه الفرضية حسب معامل الإرتباط وفقا لمعامل بيرسون بـــين درجات عينة البحث بمرحلتي التعليم الإبتدائي والمتوسط في الإختبارات ودرجـــات التحصيل الدراسي، والجدول رقم (18) يبين معامل الإرتباط بين درجات المتغيرات.

جدول رقم (18)

يوضح معاملات الإرتباط بين متغيرات البحث لدى العينة المسعفة (ذكورا و إناثا) في الأطوار التعليمية الثلاث.

المتغيرات	ر	مج النمو المعرفي	مج النمو العقلي المعرفي	الذكـاء	التحصيل
مجموع إختبار النمو المعرفي	معامل إرتباط بيرسون الدلالة حجم العينة	1.000 . 34	0.439** 0.009 34	0.515 ** 0.002 34	0.426 * 0.012 34
مجموع إختبار النمو العقلي المعرفي	معامل إرتباط بيرسيون الدلالة حجم العينة	0.439 ** 0.009 34	1.000 . 34	0.250 0.154 34	0.342 * 0.047 34
الذكـاء	معامل إرتباط بيرسون الدلالة حجم العينة	0.515** 0.002 34	0.250 0.154 34	1.000 . 34	0.453** 0.007 34
التحصيل الدراسي	معامل إرتباط بيرسون الدلالة حجم العينة	0.426* 0.012 34	0.342 * 0.047 34	0.453** 0.007 34	1.000 . 34

** الارتباط ذا دلالة عند 0.01
* الارتباط ذا دلالة عند 0.05

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

بملاحظة البيانات الواردة في جد
المعرفي والذكاء دالة عند 0.01 وبدرجة ثقة 9
الدراسي بلغ درجة الدلالة عند مستوى معنوية 0.01 ودرجة الثقة 0.99%.

كما نلاحظ أن معاملات الارتباط بين النمو العقلي المعرفي والتحصيل بلغت درجة الدلالة إحصائيا عند مستوى معنوية 0.05 أما درجة الثقة 0.95% . ما عدى معامل الإرتباط بين النمو العقلي المعرفي والذكاء غير دالة مع أنها في الإتجاه الإيجابي .

ويبين الجدول رقم (19) نتائج هذا التحليل.

جدول رقم (19)

يوضح معاملات الإرتباط بين متغيرات البحث (النمو المعرفي والذكاء والتحصيل) و (النمو العقلي المعرفي والذكاء والتحصيل) لدى العينة المسعفة (ذكورا و إناثا) في الأطوار التعليمية الثلاث.

المتغيرات	حجم العينة	ر المحسوبة	ر الجدولية	مستوى الدلالة
مج نمو معرفي ذكاء	34	0.51	0.41	دالة عند 0.01
مج نمو معرفي تحصيل	34	0.42	0.41	دالة عند 0.01
مج نمو عقلي معرفي ذكاء	34	0.25	0.32	غير دالة
نمو عقلي معرفي تحصيل	34	0.34	0.30	دالة عند 0.05

بملاحظة البيانات الواردة في جدول ، نرى أن معاملات الارتباط بين النمو المعرفي والذكاء دالة عند 0.01 وبدرجة ثقة 0.99%. وكذا النمو المعرفي والتحصيل الدراسي بلغ درجة الدلالة عند مستوى معنوية 0.01 ودرجة الثقة 0.99%.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

في حين نلاحظ أن معامل الارتباط بين النمو

علاقة النمو العقلي المعرفي والتحصيل بلغ

معنوية 0.01 أما درجة الثقة 0.99% .

3-2: توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الأداء على إختبارات (النمو المعرفي، النمو العقلي المعرفي، الذكاء) والتحصيل الدراسي لدى العينة العادية (ذكور و إناث) في الأطوار التعليمية الثلاث.

للتأكد من هذه الفرضية حسب معامل الإرتباط وفقا لمعامل بيرسون بين درجات عينة البحث بمرحلتي التعليم الإبتدائي والمتوسط في الإختبارات ودرجات التحصيل الدراسي ، والجدول رقم (20) يبين معامل الإرتباط بين درجات المتغيرات.

جدول رقم (20)

يوضح معاملات الإرتباط بين متغيرات البحث لدى العينة العادية (ذكورا و إناثا) في الأطوار التعليمية الثلاث.

المتغيرات	ر	النمو المعرفي	النمو العقلي المعرفي	الذكاء	التحصيل
مجموع إختبار النمو المعرفي	معامل إرتباط بيرسون الدلالة حجم العينة	1.000 . 34	0.373 * 0.030 34	0.713 ** 0.000 34	0.822 ** 0.000 34
مجموع إختبار النمو العقلي المعرفي	معامل إرتباط بيرسون الدلالة حجم العينة	0.373 * 0.030 34	1.000 . 34	0.741 ** 0.000 34	0.306 0.078 34
الذكاء	معامل إرتباط بيرسون الدلالة حجم العينة	0.713 ** 0.000 34	0.741** 0.000 34	1.000 . 34	0.652** 0.000 34
التحصيل الدراسي	معامل إرتباط بيرسون الدلالة حجم العينة	0.822** 0.000 34	0.306 0.078 34	0.652 ** 000. 34	1.000 . 34

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

بملاحظة البيانات الواردة في
النمو المعرفي والذكاء دالة عند 0.01 وبدرجة
الدراسي بلغ درجة الدلالة عند مستوى معنوية 0.01 ودرجة الثقة 0.99%.

كما نلاحظ أن معاملات الارتباط بين النمو العقلي المعرفي والتحصيل بلغت درجة الدلالة إحصائيا عند مستوى معنوية 0.01 أما درجة الثقة 0.99% . ما عدى معامل الإرتباط بين النمو العقلي المعرفي والتحصيل غير دالة مع أنها في الإتجاه الإيجابي.

ويبين الجدول رقم (21) نتائج هذا التحليل .

جدول رقم (21)

يوضح معامل الإرتباط بين متغيرات البحث (النمو المعرفي والذكاء والتحصيل) و (النمو العقلي المعرفي والذكاء والتحصيل) لدى العينة العادية (ذكورا و إناثا) في الأطوار التعليمية الثلاث.

المتغيرات	حجم العينة	ر المحسوبة	ر الجدولية	مستوى الدلالة
مج نمو معرفي ذكاء	34	0.71	0.41	دالة عند 0.01
مج نمو معرفي تحصيل	34	0.82	0.41	دالة عند 0.01
نمو عقلي معرفي ذكاء	34	0.74	0.41	دالة عند 0.01
نمو عقلي معرفي تحصيل	34	0.30	0.41	غير دالة

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

بملاحظة البيانات الواردة

بين النمو المعرفي والذكاء دالة عند 0.01 و

وكذا النمو المعرفي والتحصيل الدراسي بلغ درجة الدلالة عند مستوى معنوية 0.01 ودرجة الثقة 0.99%.

في حين نلاحظ أن معامل الارتباط بين النمو العقلي المعرفي والذكاء بلغت درجة الدلالة إحصائيا عند مستوى معنوية 0.01 أما درجة الثقة 0.99% .

أما معاملات الإرتباط بين النمو العقلي المعرفي والتحصيل غير دالة.

رابعا: الفرضية الرابعة

" هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المسعفين و العاديين (ذكور و إناث) في المعايير المستخدمة في تحديد النمو المعرفي حسب الأطوار التعليمية ".

وللتحقيق من هذا الفرض الذي ينقسم إلى ثلاثة أشطار، يستلزم الإجابة أولا على الشطر الأول من الفرض الذي مفاده:" يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المسعفين والعاديين (ذكورا و إناثا) في الطور الأول من التعليم الإبتدائي في الأداء على الإختبارات المحددة للنمو المعرفي ".

- ولمعرفة مستوى الدلالة حسب المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري و اختبار (ت) لدرجات التلاميذ المسعفين والعاديين (ذكورا و إناثا) المتمدرسين بالطور الأول من التعليم الإبتدائي في الأداء على متغيرات البحث، ويبين الجدول رقم (22) الدلالة الإحصائية ذلك.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

جدول رقم

يبيّن الفرق بين عيّنة المسعفين والعاديين(ذكورا وإناثا) في الطور الأول في الأداء على الإختبارات باستخدام المتوسطات الحسابية والإنحراف المعياري واختبار(ت).

أدوات القياس	الطور التعليمي	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة ت		مستوى الدلالة
					المحسوبة	االجدولية	
مج إختبار النمو المعرفي	الطور 1 مسعفين الطور 1 عاديين	15 15	35.07 38.20	12.31 9.52	−0.780	2.14	غير دالة
مج إختبار النمو العقلي المعرفي	الطور 1 مسعفين الطور 1 عاديين	15 15	6.40 12.93	2.90 3.49	−5.574	2.97	دالة عند 0.01
الذكـــاء	الطور 1 مسعفين الطور 1 عاديين	15 15	19.27 26.53	7.61 7.60	−2.617	2.14	دالة عند 0.05
التحصيل الدراسي	الطور 1 مسعفين الطور 1 عاديين	15 15	6.6993 7.7207	2.0769 1.6744	−1.483	2.14	غير دالة

أوضحت بيانات البحث من خلال الجدول أنّ هناك فروق دالة إحصائيا بين تلامذة الطور الأول المسعفين وغير المسعفين (العاديين) في كل من اختبار النمو العقلـــي المعرفي بدلالة إحصائية عند 0.01 واختبار الذكاء بدلالة إحصائية 0.05 لصالح المجموعة العادية (كلا الجنسين)، في حين لم تسجل فروق بين العينتين في اختبار النمو المعرفـــي والتحصيل وأن القيمة المحسوبة غير دالة إحصائيا. وهذا يـــدل علـــى أن الفـــرق يبقـــى ظاهريا أي ليس هناك فروقا بين أفراد العينة (كلا الجنسين) في إختبار النمو المعرفـــي والتحصيل.

ب – وأما الشطر الثاني من الفرض فهو : " يوجد فرق ذو دلالة إحصـــائية بـــين المسعفين والعاديين (ذكورا و إناثا) في الطور الثاني من التعليم الإبتدائي في الأداء على الإختبارات المحددة للنمو المعرفي ".

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

– للتأكد من صحة هذا الفرض حسب المتو
اختبار (ت) لدرجات التلاميذ المسعفين و العـ
الثاني من التعليم الإبتدائي في الأداء على متغيرات البحث، و الجدول رقـم (23) يبين الدلالة الإحصائية ذلك.

جدول رقم (23)

يوضح الفرق بين عينة المسعفين والعاديين (ذكورا وإناثا) في الطور الثاني في الأداء على الإختبارات باستخدام المتوسطات الحسابية والإنحراف المعياري واختبار (ت).

أدوات القياس	الطور التعليمي	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة ت		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
مج إختبار النمو المعرفي	الطور 2 مسعفين الطور 2 عاديين	7 7	43.43 47.00	8.92 7.28	0.821	2.44	غير دالة
مج إختبار النمو العقلي المعرفي	الطور 2 مسعفين الطور 2 عاديين	7 7	14.71 14.86	7.91 3.93	0.043	2.44	غير دالة
الذكـــاء	الطور 2 مسعفين الطور 2 عاديين	7 7	27.00 29.43	7.77 5.86	0.661	2.44	غير دالة
التحصيل الدراسي	الطور 2 مسعفين الطور 2 عاديين	7 7	6.2843 7.2643	1.6139 1.6147	1.136	2.44	غير دالة

يشير الجدول أعلاه على أنّه لا تبرز أية فروق بين التلاميذ المســعفين والعاديين المتمدرسين بالطور الثاني في الأداء على الإختبارات وبلغت قيم (ت) (0.821)، (0.043) ، (0.661)، (1.136) ، ولكون قيم (ت) سالبة وبالعودة إلى المتوســط الحســابي يتبين أن الفروق لصالح أفراد العينة العادية المتمدرسين بالطور الثاني . كما يلاحظ عدم دلالة الفروق الجنسية في عوامل النمو المعرفــي والنمــو العقلــي المعرفــي و الــذكاء والتحصيل وذلك بالنظر إلى نسبتها التائية.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ج – وأما الشطر الثالث من الفرض فهو : المسعفين والعاديين (ذكورا و إناثا) في الطـ... الإختبارات المحددة للنمو المعرفي ".

للتأكد من صحة هذا الفرض حسب المتوسط الحسابي و الإنحـراف المعيـاري و اختبار (ت) لدرجات التلاميذ المسعفين والعاديين (ذكورا و إناثا) المتمدرسين بطور التعليم المتوسط في الأداء على متغيرات البحث، و الجدول رقـم (24) يبـين الدلالـة الإحصائية ذلك.

جدول رقم (24)

يوضح الفرق بين عينة المسعفين والعاديين (ذكور و إناث) في الطور الثالث باستخدام المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري واختبار (ت).

أدوات القياس	الطور التعليمي	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة ت		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
مج إختبار النمو المعرفي	الطور 3 مسعفين الطور 3 عاديين	12 12	51.08 60.25	5.88 3.91	4.494	3.10	دالة عند 0.01
مج إختبار النمو العقلي المعرفي	الطور 3 مسعفين الطور 3 عاديين	12 12	17.25 19.25	10.45 7.98	0.527	2.20	غير دالة
الذكـــاء	الطور 3 مسعفين الطور 3 عاديين	12 12	30.72 41.92	7.22 5.70	4.217	3.10	دالة عند 0.01
التحصيل الدراسي	الطور 3 مسعفين الطور 3 عاديين	12 12	9.9133 12.3167	0.7707 0.7294	7.846	3.10	دالة عند 0.01

أوضحت بيانات البحث من خلال الجدول أنّ هنـاك فـروق دالـة إحصائيا بين تلامذة الطور الثالث المسعفين والعاديين في كل مـن اختبـار النمـو المعرفي بدلالة إحصائية عند 0.01 واختبار الذكاء بدلالة إحصائية 0.01 ، والتحصيل بدلالة إحصائية 0.01 لصالح المجموعة العادية (كلا الجنسين)، في حين لم تسـجل

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

فروق بين العينتين في اختبار النمو العقلي ا
إحصائيا. حيث كانت قيمة (ت) سالبة (527.
قيمة المتوسط الحسابي يظهر أن فرقا لصالح العينة العادية في الأداء على اختبار النمو العقلي المعرفي، وهذا يدل على أن الفرق يبقى ظاهريا أي ليس هناك فروقا بين أفراد العينة (كلا الجنسين) في إختبار النمو العقلي المعرفي.

خامسا: الفرضية الخامسة

" **هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تلامذة الطور الإبتدائي والمتوسط مسعفين و عاديين (ذكور) في الأداء على الإختبارات المحددة للنمو المعرفي** ".

وللتحقيق من هذا الفرض الذي ينقسم إلى ثلاثة أشطار، يستلزم الإجابة أولا على الشطر الأول من الفرض الذي مفاده:" يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المسعفين والعاديين (ذكور) المتمدرسين بالطور الأول من التعليم الإبتدائي في الأداء على الإختبارات المحددة للنمو المعرفي ".

– ولمعرفة مستوى الدلالة حسب المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري و اختبار (ت) لدرجات التلاميذ المسعفين والعاديين (ذكور) المتمدرسين بالطور الأول من التعليم الإبتدائي في الأداء على متغيرات البحث، ويبين الجدول رقم (25) الدلالة الإحصائية ذلك.

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

جدول ر

يوضح الفرق بين عينة المسعفين والعاديين (ذكور) في الطور الأول باستخدام المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري واختبار (ت).

أدوات القياس	الطور التعليمي	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة ت		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
مج إختبار النمو المعرفي	الطور 1 مسعفين الطور 1 عاديين	10 10	32.20 36.50	12.06 8.05	0.938	2.26	غير دالة
مج إختبار النمو العقلي المعرفي	الطور 1 مسعفين الطور 1 عاديين	10 10	5.50 12.10	2.22 3.70	4.839	3.25	دالة عند 0.01
الذكـــاء	الطور 1 مسعفين الطور 1 عاديين	10 10	19.40 24.20	7.89 7.91	1.358	2.26	غير دالة
التحصيل الدراسي	الطور 1 مسعفين الطور 1 عاديين	10 10	7.5310 7.4360	1.8691 1.9606	0.111	2.26	غير دالة

أوضحت بيانات البحث من خلال الجدول أنّه ليس هناك فروق دالة إحصائيا بين تلامذة الطور الأول المسعفين والعاديين (ذكور) في كل من اختبار النمو المعرفي واختبار الذكاء والتحصيل وأن قيم ت المحسوبة غير دالة إحصائيا وسالبة ، وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية يظهر أن الفرق لصالح العينة العادية . بينما إختبار النمو العقلي المعرفي سجل عنده فروق دالة إحصائيا بين المسعفين والعاديين عند دلالة 0.01 لصالح العاديين .

ب – وأما الشطر الثاني من الفرض فهو : " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المسعفين والعاديين (ذكور) المتمدرسين بالطور الثاني من التعليم الإبتدائي في الأداء على الإختبارات المحددة للنمو المعرفي ".

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

– للتأكد من صحة هذا الفرض حسب المتو
اختبار (ت) لدرجات التلاميذ المسعفين والع
من التعليم الإبتدائي في الأداء على متغيرات البحث، و الجدول رقم (26) يبين ذلك.

جدول رقم (26)

يوضح الفرق بين عينة المسعفين والعاديين (ذكور) في الطور الثاني باستخدام المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري واختبار (ت).

المتغيرات	الطور التعليمي	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة ت		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
مج إختبار النمو المعرفي	الطور 2 مسعفين الطور 2 عاديين	4 4	43.00 45.50	10.68 9.81	0.345	3.18	غير دالة
مج إختبار النمو العقلي المعرفي	الطور 2 مسعفين الطور 2 عاديين	4 4	18.00 13.25	6.06 4.57	1.252	3.18	غير دالة
الذكـــاء	الطور 2 مسعفون الطور 2 عاديين	4 4	28.75 27.75	8.22 7.68	0.178 0.178	3.18	غير دالة
التحصيل الدراسي	الطور 2 مسعفين الطور 2 عاديين	4 4	6.6525 6.4725	1.2495 1.7475	0.168 0.168	3.18	غير دالة

يظهر من خلال الجدول أعلاه على أنّه لا تبرز أية فروق بين التلاميذ المسعفين والعاديين المتمدرسين بالطور الثاني (ذكور) في الأداء على الإختبارات(النمو المعرفي والنمو العقلي المعرفي و الذكاء) ودرجات التحصيل وذلك بالنظر إلى نسبتها التائية، وهذا يدل على أنّ الفرق يبقى ظاهريا وليس جوهريا. وبالعودة إلى قيم المتوسطات يظهر أن الفرق لصالح العينة العادية ما عدى في إختبار النمو العقلي المعرفي كان الفرق لصالح العينة المسعفة.

ج – وأما الشطر الثالث من الفرض فهو : " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين تلامذة التعليم المتوسط مسعفين وعاديين (ذكور) في الأداء على الإختبارات المحددة للنمو المعرفي ".

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

- للتأكد من صحة هذا الفرض حسب المتو
اختبار (ت) لدرجات التلاميذ المسعفين وال
المتوسط في الأداء على متغيرات البحث، و الجدول رقم (27) يبين الدلالة الإحصائية ذلك.

جدول رقم (27)

يوضح الفرق بين عينة المسعفين والعاديين (ذكور) في الطور الثالث باستخدام المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري واختبار (ت)

أدوات القياس	الطور التعليمي	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة ت		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
مج إختبار النمو المعرفي	الطور 3 مسعفين الطور 3 عاديين	6 6	51.50 59.83	6.95 3.66	2.59	2.57	دالة عند 0.05
مج إختبار النمو العقلي المعرفي	الطور 3 مسعفين الطور 3 عاديان	6 6	15.67 18.33	7.87 9.16	0.541	2.57	غير دالة
الذكـــاء	الطور 3 مسعفين الطور 3 عاديين	6 6	33.17 41.17	4.31 6.55	2.498	2.57	غير دالة
التحصيل الدراسي	الطور 3 مسعفين الطور3 عاديين	6 6	9.7983 12.4667	0.8702 0.8887	5.255	4.03	دالة عند 0.01

أوضحت بيانات البحث من خلال الجدول أنّ هناك فروق دالة إحصائيا بين تلامذة الطور الثالث المسعفين العاديين (ذكور) في كل من اختبار النمو العقلي المعرفي بدلالة إحصائية عند 0.05 ، والتحصيل بدلالة 0.01 لصالح المجموعة العادية، في حين لم تسجل فروق بين العينتين في اختبار النمو العقلي المعرفي والذكاء وأن القيمة المحسوبة غير دالة إحصائيا. وهذا يدل على أن الفرق يبقى ظاهريا وليس جوهريا أي ليس هناك فروقا بين أفراد العينة في إختبار النمو العقلي

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

المعرفي والذكاء. وبالرجوع إلى قيم المتوسـ
العادية في إختبار النمو العقلي المعرفي وإخـ

سادسا:الفرضية السادسة

" هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تلميـذات الطـور الأول إبتدائي مسعفات وعاديات في الأداء على الإختبارات المحددة للنمو المعرفي".

– للتأكد من صحة هذه الفرضية حسب المتوسط الحسابي والإنحـراف المعيـاري واختبار(ت) لدرجات أفراد العينة المسعفات والعاديات المتمدرسات بـالطور الأول من التعليم الإبتدائي في الأداء على متغيرات البحث، والجدول رقم (28) يبين الدلالة الإحصائية لذلك.

جدول رقم (28)

يبين مقارنة بين عينة المسعفات والعاديات في الطور الأول باستخدام المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري واختبار (ت) .

أدوات القياس	الطور التعليمي	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة ت		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
مج إختبار النمو المعرفي	الطور 1 مسعفات الطور 1 عاديات	5 5	40.80 41.60	11.88 12.24	0.105	2.77	غير دالة
مج إختبار النمو العقلي المعرفي	الطور 1 مسعفات الطور 1 عاديات	5 5	8.20 14.60	3.49 2.61	3.283	2.77	دالة عند 0.05
الذكـــاء	الطور 1 مسعفات الطور 1 عاديات	5 5	19.00 31.20	7.91 4.49	3.000	2.77	دالة عند 0.05
التحصيل الدراسي	الطور 1 مسعفات الطور1 عاديات	5 5	5.0360 8.2900	1.4314 0.7453	4.509	2.77	دالة عند 0.05

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

أوضحت بيانات البحث من خلال تلميذات الطور الأول المسعفات والعاديات في واختبار الذكاء والتحصيل وأن قيم ت المحسوبة دالة إحصائيا عند 0.05 ما عدى إختبار النمو العقلي المعرفي الذي لم يسجل عنده فروق ذات دالة إحصائية بين المسعفات والعاديات وهذا يدل على أن الفرق يبقى ظاهريا وليس جوهريا . وبالرجوع لقيمة المتوسط الحسابي يظهر أن الفرق لصالح التلميذات العاديات.

سابعا:الفرضية السابعة

" هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تلميذات الطور الثاني إبتدائي مسعفات وعاديات في الأداء على الإختبارات المحددة للنمو المعرفي".

– للتأكد من صحة هذه الفرضية حسب المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري واختبار(ت) لدرجات أفراد العينة المسعفات والعاديات المتمدرسات بالطور الثاني من التعليم الإبتدائي في الأداء على متغيرات البحث، والجدول رقم(29) يبين التحليل لذلك.

جدول رقم (29)

يبين مقارنة بين عينة المسعفات والعاديات في الطور الثاني

باستخدام المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري واختبار (ت)

أدوات القياس	الطور التعليمي	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة ت		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
مج إختبار النمو المعرفي	الطور 2 مسعفات الطور 2 عاديات	3 4	44.00 45.50	8.19 9.81	0.214	2.57	غير دالة
مج إختبار النمو العقلي المعرفي	الطور 2 مسعفات الطور 2 عاديات	3 4	10.33 13.25	9.07 4.57	0.566	2.57	غير دالة
الذكاء	الطور 2 مسعفات الطور 2 عاديات	3 4	24.67 27.75	8.08 7.68	0.515	2.57	غير دالة
التحصيل الدراسي	الطور 2 مسعفات الطور 2 عاديات	3 4	5.7933 6.4725	2.1998 1.7475	0.458	2.57	غير دالة

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

يظهر من خلال الجدول التلميذات المسعفات والعاديات المتمدرسات [illegible] الإختبارات النمو المعرفي والنمو العقلي المعرفي و الذكاء والتحصيل وذلك بالنظر إلى نسبتها التائية، وهذا يدل على أنّ الفرق يبقى ظاهريا وليس جوهريا. وبالرجوع إلى قيم المتوسطات الحسابية يظهر جليا أن هناك فرق لصالح العاديات في جميع متغيرات البحث.

ثامنا:الفرضية الثامنة

" هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تلميذات طور التعليم المتوسط مسعفات وعاديات في الأداء على الإختبارات المحددة للنمو المعرفي".

– للتأكد من صحة هذه الفرضية حسب المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري واختبار(ت) لدرجات أفراد العينة المسعفات والعاديات المتمدرسات بطور التعليم المتوسط في الأداء على متغيرات البحث، والجدول رقم(30) يبين التحليل لذلك.

جدول رقم (30)

يبين مقارنة بين عينة المسعفات والعاديات (إناث) في الطور الثاني باستخدام المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري واختبار (ت)

أدوات القياس	الطور التعليمي	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة ت		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
مج إختبار النمو المعرفي	الطور 3 مسعفات الطور 3 عاديات	6 6	50.67 60.67	5.24 4.46	3.560	2.57	دالة عند 0.05
مج إختبار النمو العقلي المعرفي	الطور 3 مسعفات الطور 3 عاديات	6 6	18.83 20.17	13.12 7.36	0.217	2.57	غير دالة
الذكاء	الطور 3 مسعفات الطور 3 عاديات	6 6	28.28 42.67	9.04 5.20	3.378	2.57	دالة عند 0.05
التحصيل الدراسي	الطور 3 مسعفات الطور3 عاديات	6 6	10.0283 12.1667	0.7197 0.5715	5.699	4.03	دالة عند 0.01

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

أوضحت بيانات البحث إحصائيا بين التلميذات المسعفات والعاديات اختبار النمو المعرفي بدلالة إحصائية عند مستوى 0.05 ، وكذلك في اختبار الـذكاء كانت دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 . بينما كانت الدلالـة الإحصـائية عنـد التحصيل كبيرة بحيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة 5.669- وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية وبالتالي فهي دالة عند مستوى 0.01 أي بدرجة ثقة 99 % وبدرجة شك 1% أي أن هناك فروق دالة بين المجموعتين لصالح التلميذات المسعفات .

أما في الأداء على إختبار النمو العقلي المعرفي نلاحظ أن قيمـة (ت) المحسوبة والتي بلغت 0.217 كانت أصغر من قيمة (ت) الجدولية التي بلغـت 2.57 وبالتالي يدل هذا على عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية بين المسعفات والعاديات في هذا المجال، وهذا يدل على أن الفرق يبقى ظاهريا وليس جوهريا.

وبالرجوع لقيمة المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري يظهـر أن الفرق لصالح التلميذات العاديات في الأداء على إختبار النمو العقلي المعرفي.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

تاسعا: الفرضية التاسعة

" هناك فروق دالة إحصائيا [illegible] النمو المعرفي على مستوى الأطوار التعليمية ".

للتحقق من هذه الفرضية حسبت الفروق بين متوسط درجات الـــذكور ومتوسط درجات الإناث من تلامذة التعليم الإبتدائي والمتوسط ، والجدول رقم (31) يوضح النتائج التي تمّ التوصل إليها .

جدول رقم (31)

يبين مقارنة بين التلاميذ المسعفين والمسعفات في أداءاتهم على متغيرات البحث باستخدام المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري وإختبار (ت).

أدوات القياس	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة ت		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
مجموع إختبار النمو المعرفي	ذكور	20	40.15	13.24	1.355	2.03	غير دالة
	إناث	14	45.71	9.25			
مج إختبار النمو العقلي المعرفي	ذكور	20	11.05	7.58	0.702	2.03	غير دالة
	إناث	14	13.21	10.43			
الذكـــاء	ذكور	20	25.40	9.24	0.381	2.03	غير دالة
	إناث	14	24.19	8.88			
التحصيل الدراسي	ذكور	20	8.0355	1.9022	0.878	2.03	غير دالة
	إناث	14	7.3379	2.7392			

يتضح من خلال الجدول(31) أن قيم (ت) للفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من تلامذة التعليم الإبتدائي والمتوسط بلغـــت كمـــا يتّضح من الجدول أعلاه ما يلي:

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

1 ــ أنه في أداء اختبار النمو المعرفي عند مقارنة قيمة (ت) المحسوبة بلغت [illegible] مع قيمة (ت) الجدولية يتّضح أنّ قيمة (ت) ا[illegible] 2.03 وهذا يعني عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين عند مستوى معنوية 0.05.

2 ــ أنه في أداء اختبار النمو العقلي المعرفي عند مقارنة قيمة (ت) المحسوبة بلغت 0.702 مع قيمة (ت) الجدولية يتّضح أنّ قيمة (ت) المحسوبة أصغر من قيمة (ت) الجدولية 2.03 وهذا يعني عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين عند مستوى معنوية 0.05.

3 ــ أنه في أداء اختبار الذكاء عند مقارنة قيمة (ت) المحسوبة بلغت 0.381 مع قيمة (ت) الجدولية يتّضح أنّ قيمة (ت) المحسوبة أصغر من قيمة (ت) الجدولية 2.03 وهذا يعني عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين عند مستوى معنوية 0.05 .

4 ــ أنه في درجات التحصيل الدراسي عند مقارنة قيمة (ت) المحسوبة بلغت 0.878 مع قيمة (ت) الجدولية يتّضح أنّ قيمة (ت) المحسوبة أصغر من قيمة (ت) الجدولية 2.03 وهذا يعني عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين عند مستوى معنوية 0.05 .

مما تقدّم يمكن القول أنّه ليس هناك فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ المسعفين والتلميذات المسعفات في الأطوار الثلاث من التعليم الإبتدائي والمتوسط في الأداء على متغيرات البحث.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

جدول رقم

يبين الفروق داخل وبين الطور الأول والثاني عند المجموعة المسعفة (ذكورا وإناثا) في الأداء على متغيرات البحث باستخدام المتوسطات الحسابية والإنحراف المعياري واختبار(ت).

أدوات القياس	الطور التعليمي	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة ت		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
مجموع إختبار النمو المعرفي	الطور الأول	15	35.07	12.31	1.603	2.08	غير دالة
	الطور الثاني	7	43.43	8.92			
مجموع إختبار النمو العقلي المعرفي	الطور الأول	15	6.40	2.90	3.658	2.84	دالة عند 0.01
	الطور الثاني	7	14.71	7.91			
الذكـــاء	الطور الأول	15	19.27	7.61	2.206	2.08	دالة عند 0.05
	الطور الثاني	7	27.00	7.77			
التحصيل الدراسي	الطور الأول	15	6.6993	2.0769	0.465	2.08	غير دالة
	الطور الثاني	7	6.2843	1.6139			

يظهر من خلال الجدول (32) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث بين تلامذة الطـــور الأول والثاني مسعفين ومسعفات في إختبار النمو العقلي المعرفي وهذا الفرق لصلح تلامذة الطور الثاني. كما يوضح الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عنـــد مســـتوى (0.05) لصالح تلامذة الطور الثاني من التعليم الإبتدائي.

كما يوضح الجدول أعلاه أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في الأداء على اختبار النمو المعرفي عند مقارنة قيمة (ت) المحسوبة بلغت 1.603 مـــع قيمـــة (ت)

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الجدولية يتّضح أنّ قيمة (ت) المحسوبة أصـ
يعني عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة
معنوية 0.05.

ـ لا توجد فروق دالة إحصائيا في التحصيل الدراسي عند مقارنة قيمة (ت) المحسوبة بلغت 0.465 مع قيمة (ت) الجدولية يتّضح أنّ قيمة (ت) المحسوبة أصغر من قيمة (ت) الجدولية 2.08 وهذا يعني عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين الطورين عند مستوى معنوية 0.05.

جدول رقم (33)

يبين الفروق داخل وبين الطورين الأول والثالث عند المجموعة المسعفة (ذكورا وإناثا) في الأداء على متغيرات البحث باستخدام المتوسطات الحسابية واختبار(ت).

متغيرات البحث	الطور التعليمي	حجم العينة	المتوسط الحسابي	قيمة ت		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
مجموع إختبار النمو المعرفي	الطور الأول	15	35.07	4.134	2.78	دالة عند 0.01
	الطور الثالث	12	51.08			
مجموع إختبار النمو العقلي المعرفي	الطور الأول	15	6.40	3.859	2.78	دالة عند 0.01
	الطور الثالث	12	17.25			
الذكاء	الطور الأول	15	19.27	3.975	2.78	دالة عند 0.01
	الطور الثالث	12	30.72			
التحصيل الدراسي	الطور الأول	15	6.6993	5.072	2.78	دالة عند 0.01
	الطور الثالث	12	9.9133			

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

بملاحظة البيانات الواردة في

دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) و

درجات أفراد العينة المسعفة (ذكورا وإناث) متمدرسين بالطور الأول والطور الثالث ، وذلك في جميع متغيرات البحث لصال تلامذة الطور الثالث من التعليم المتوسط .

جدول رقم (34)

يبين الفروق داخل وبين الطورين الثاني والثالث عند المجموعة المسعفة (ذكورا وإناثا) في الأداء على متغيرات البحث باستخدام المتوسطات الحسابية والإنحراف المعياري واختبار(ت).

أدوات القياس	أطوار التعليم	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة ت		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
مجموع إختبار النمو المعرفي	الطور الثاني	7	43.43	8.92	2.265	2.11	دالة عند 0.01
	الطور الثالث	12	51.08	5.88			
مجموع إختبار النمو العقلي المعرفي	الطور الثاني	7	14.71	7.91	0.554	2.11	غير دالة
	الطور الثالث	12	17.25	10.45			
الذكاء	الطور الثاني	7	27.00	7.77	1.055	2.11	غير دالة
	الطور الثالث	12	30.72	7.22			
التحصيل الدراسي	الطور الثاني	7	6.2843	1.6139	6.683	2.11	دالة عند 0.01
	الطور الثالث	12	9.9133	0.7707			

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

يظهر من خلال الجدول (4
مستوى (0.01) بين متوسطات درجات أفراد
والثالث مسعفين ومسعفات في إختبار النمو العقلي المعرفي وهذا الفرق لصلح تلامذة الطور الثاني. كما يوضح الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) وبدرجة ثقة 0.99 % لصالح تلامذة الطور الثالث من التعليم المتوسط.

كما يبين وجود فروق دالة إحصائيا في التحصيل الدراسي عند مقارنة الطور الثاني بالطور الثالث حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة 6.683- مع قيمة (ت) الجدولية يتّضح أنّ قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية 2.89 وهذا يعني وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين الطورين عند مستوى معنوية 0.01 وبدرجة ثقة 0.99 % .

كما يوضح الجدول أعلاه أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في الأداء على اختبار النمو العقلي المعرفي عند مقارنة قيمة (ت) المحسوبة بلغت 0.554- مع قيمة (ت) الجدولية يتّضح أنّ قيمة (ت) المحسوبة أصغر من قيمة (ت) الجدولية 2.11 وهذا يعني عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين الطورين عند مستوى معنوية 0.05.

بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا في الأداء على اختبار الذكاء عند مقارنة قيمة (ت) المحسوبة بلغت 1.055- مع قيمة (ت) الجدولية يتّضح أنّ قيمة (ت) المحسوبة أصغر من قيمة (ت) الجدولية 2.11 وهذا يعني عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين الطورين عند مستوى معنوية 0.05 وبالرجوع إلى قيمة المتوسط الحسابي فيظهر الفرق لصالح تلاميذة الطور الثالث .

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الفصل الثاني

مناقشة النتائج

1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى

2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية

3 - مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

4- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة

5- مناقشة نتائج الفرضية الخامسة

6- مناقشة نتائج الفرضية السادسة

7- مناقشة نتائج الفرضية السابعة

8- مناقشة نتائج الفرضية الثامنة.

9- مناقشة نتائج الفرضية التاسعة

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

تمهيد

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن النمو المعرفي عند الطفل المسعف في مرحلتي التعليم الإبتدائي والمتوسط ، والكشف كذلك عن العلاقة الإرتباطية بين النمو العقلي والذكاء لدى هذه الفئة ، ومعرفة إن كانت للفروق الجنسية دورا في ذلك .
وعلى هذا الأساس خصص الفصل السابق لعرض النتائج تمهيدا لتفسير ومناقشة هذه النتائج التي أسفرت عنها الدراسة إستنادا على الفرضيات المعتمدة في البحث.

1 – مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الأولى.

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عيّنة البحث مسعفين وعاديين في النمو المعرفي ". وما يتبعها من فرضيات فرعية مرتبطة بها.

أظهرت النتائج المرصودة على الجداول(9.10.11.12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العينة المسعفة والعينة العادية في مستوى الأداء على إختبار الذكاء والتحصيل الدراسي عند مستوى دلالة (0.01) . وهي تعني وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين عند مستوى دلالة (0.01) لصالح العينة العادية ذكورا و إناثا.

بينما تبيّن عدم وجود جوهرية ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء على إختباري النمو المعرفي وكانت قيم (ت) = 1.821- ، وإختبار النمو العقلي المعرفي فكانت قيمة (ت) = 1.971- بين المجموعة المسعفة والمجموعة العادية بأطوار التعليم الثلاث (الإبتدائي والمتوسط) وهي تعني عدم وجود فروق جوهرية.

وهذه النتيجة تتفق مع الدراسات السابقة مثل دراسة (أو هوشي 1980) ودراسة (خطايبية والنعواشي 2000).

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

مما سبق نستنتج ما يلي :

- عند المقارنة بين الأطوار مسعفين وعاديين (ذكور و إناث) كانت النتيجة لصالح العاديين في الذكاء والتحصيل الدراسي.

- عند المقارنة بين مجموع الأطوار مسعفين وعاديين بغض النظر عن الجنس في الأداء على إختباري النمو المعرفي والنمو العقلي المعرفي فكانت النتيجة غير دالة إلا أنه بالرجوع إلى قيم المتوسط الحسابي يظهر أنّه لصالح العاديين (ذكور و إناث).

_ يلاحظ أن هناك عجز عند المجموعة المسعفة في الأداء على الإختبارات (متغيرات البحث) مقارنة بالمجموعة العادية.

يعتقد الباحث أن ذلك راجع إلى إختلاف البيئة وطبيعة العيّنة والوسائل المتوفرة للطفل من عدمها. كما يمكن ردها إلى الخصائص الشخصية والعقلية أو إلى ظروف التربية الأسرية أو المؤسساتية لأفراد العينة.

كما يمكن القول أنّه قد يرجع عدم وجود دلالة في المتغيرين الأول والثاني (اختبار النمو المعرفي، النمو العقلي المعرفي) بين المجموعتين المسعفة والعادية كلا الجنسين قد يعود إلى تطور النظام التربوي في الجزائر، وإلى تشابه المؤثرات التعليمية والمعرفية التي يتعرضون لها، وأن الطفل المسعف أصبح يمارس دوره في المجتمع من دون تمييز.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

2- مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الأولى

" هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على إختبارات البحث بين الأطوار التعليمية لدى عيّنة البحث مسعفين وعاديين (ذكور و إناث) ".

بعد تطبيق إحتبار تحليل التباين بين نتائج أفراد العيّنة المسعفة والعينة العادية (ذكورا وإناثا) متمدرسين بالمرحلة الإبتدائية والمتوسطة تبيّن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على:

- إختبار النمو المعرفي بين تلامذة المجموعة المسعفة و داخل المجموعة عند مستوى دلالة 0.01.
- إختبار النمو العقلي المعرفي بين تلامذة المجموعة المسعفة وداخل المجموعة عند مستوى دلالة 0.01.
- إختبار الذكاء بين ودخل المجموعة المسعفة (ذكور و إناث) وجود دلالة عند مستوى 0.01.

إنّ هذه النتيجة تتّفق مع نتائج دراسات بياجيه التي بيّنت أن النمو العقلي للأطفال يسير عبر مراحل متتابعة . كما تتّفق هذه الدراسة مع نتائج دراسة خطايبة و النعواشي (2000) و دراسة سامي أبو بيه (1989) ودراسية ليلى كرم الدين (1982). إن جل هذه الدراسات أوضحت أن النمو العقلي أو المعرفي لدى الطفل يزداد بنمو الأعمار وبانتقال التلاميذ من مستوى تعليمي إلى مستوى أرقى منه.

وتتفق مع دراسة بياجيه في تتابع المراحل التعليمية من مستوى إلى مستوى أعلى مع مراعاة ما للبيئة من تأثير في ذلك والعوامل الأخرى المساعدة في زيادة النمو المعرفي أو تعيقه، وأن النمو العقلي المعرفي يزداد بزيادة أعمار التلاميذ.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

3- مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية

توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الأداء على الإختبارات (النمو المعرفي ، النمو العقلي المعرفي ، الذكاء) ودرجات التحصيل الدراسي لدى العينة الكلية (ذكورا وإناثا) في الأطوار التعليمية الثلاث.

إن المعطيات التجريبية المحصل عليها من الجداول رقم (21.20.19.18.17.16) والخاصة بالفرضية والفرضيات الفرعية المرتبطة بها أسفرت على النتائج التالية:

* أن هناك علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ مسعفين و عاديين ذكورا وإناثا في إختبار النمو المعرفي ومتوسطات درجاتهم في إختبار النمو العقلي المعرفي وكان ذو دلالة عند 0.01.

-كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المسعفين و العاديين في إختبار النمو المعرفي ومتوسطات درجاتهم في إختبار الذكاء عند مستوى دلالة 0.01.

وبيّنت النتائج أيضا وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين النمو المعرفي والتحصيل عند مستوى دلالة عند 0.01.

-كما أوضحت النتائج على أن هناك علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العينة المسعفة والعادية في إختبار النمو العقلي المعرفي ومتوسطات درجاتهم في إختبار الذكاء عند مستوى دلالة 0.01.

-كما أوضحت النتائج على أن هناك علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العينة المسعفة والعادية في إختبار النمو العقلي المعرفي والتحصيل الدراسي عند مستوى دلالة 0.01.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

* كما أوضحت نتائج الدراسة أن هناك علـ
عند العينة المسعفة (ذكورا إناثا) بين النمو
دلالة 0.01.

وبينت النتائج أيضا أن هناك علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية عند العيّنة المسعفة بين متوسط درجاتهم في إختبار النمو المعرفي والتحصيل الدراسي وكانت ذات دلالة عند مستوى 0.01.

-كما أظهر وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا عند العينة المسعفة بين متوسط درجاتهم في إختبار النمو العقلي المعرفي والتحصيل الدراسي وكانت دالة عند 0.05.

كما أوضحت الدراسة أنه لا توجد علاقة إرتباطية عند العينة المسعفة في الأداء على إختبار النمو العقلي المعرفي والذكاء. وهذه النتيجة تشير إلى إحتمال وجود مشاكل تتمثل في عجز هؤلاء التلاميذ مع الإختبارات لعدم تمكينهم من الإجابة السليمة على ذلك. وقد يرجع إلى الفقر البيئي الذي يعيشون فيه أي فقر في الوسائل المساعدة على النمو وتفتّح الفكر وخاصة فقر المؤسسة الإيوائية للوسائل التثقيفية والتنشئية... ولهذا ينبغي البحث عن أساليب مناسبة لتنمية العمليات العقلية والمعرفية في مراحل التعليم وبطريقة متكاملة، والعمل على معالجة جوانب القصور القائمة في المؤسسات الإيوائية وفي المناهج وطرائق التربية المتبعة في تنشئة وتربية الأطفال المسعفين.

وقد يرجع ذلك إلى القصور في نمو الذكاء نتيجة لعدم تشجيع المؤسّسة الإيوائية على تنمية فكر وذكاء الطفل نظرا لما تقدمه له جاهزا، وأنّ الطفل المسعف أصبح إتكالي بطبعه، إضافة إلى عدم وجود ما يثير تفعيل ذكاء الطفل المسعف . وقد يرجع ذلك إلى عدم ملاءمة الأساليب و الطرائق التي يستخدمها المربون في تقديم أساليبهم التربوية والتعليمية، الأمر الذي لا ينسجم مع متطلبات تنمية العمليات العقلية المعرفية.

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

* كما أسفرت نتائج البحث على أنّ هناك ع
متوسطات درجات التلاميذ العاديين (ذكور
ومتوسطات درجاتهم في إختبار الذكاء عند مستوى دلالة 0.01.

وتبين النتائج أيضا أنّ هناك علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ العاديين (ذكورا و إناثا) في إختبار النمو المعرفي ومتوسطات درجاتهم في التحصيل الدراسي عند مستوى دلالة 0.01.

– كما أسفرت نتائج البحث على أنّ هناك علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ العاديين (ذكورا و إناثا) في إختبار النمو العقلي المعرفي ومتوسطات درجاتهم في إختبار الذكاء عند مستوى دلالة 0.01.

– بينما أسفرت نتائج البحث أيضا على عدم وجود علاقة إرتباطية بين متوسطات درجات التلاميذ العاديين (ذكورا و إناثا) في إختبار النمو العقلي المعرفي و التحصيل الدراسي. وهذه النتيجة جاءت مخالفة لدراسة ليلى كرم الدين (1982) التي تناولت العلاقة بين النمو العقلي المعرفي ومستوى التحصيل الدراسي، وهذا قد يرجع لعدم تعامل هذه الفئة على الإختبارات أو أن وسيلة القياس بها ما لم تتمكن هذه الفئة الإجابة عنه. وقد يعود إنخفاظ معامل الإرتباط بين النمو العقلي المعرفي والتحصيل إلى وجود عوامل أخرى لها شأنها في عملية التحصيل مثل المثابرة والعمل المستمر والرغبة والدافعية والإهتمام، والتشجيع الذي يتلقاه الطفل من العائلة والمربين بالإضافة إلى العوامل الإقتصادية المتاحة لتوفير للطفل الوسائل المساعدة على ننمو فكره و معارفه ، إضافة إلى عوامل أخرى متنوعة.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

4- مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية

" هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المسعفين والعاديين (ذكورا و إناثا) في المعايير المستخدمة في تحديد النمو المعرفي حسب الأطوار التعليمية ".

إنّ المعطيات التجريبية المحصل عليها من الجداول رقم (24.23.22) التي تمثل الفروق داخل وبين الأطوار عند الذكور والإناث لكلا العينتين المسعفة والعادية في الأداء على المعايير المستخدمة في تحديد النمو المعرفي عند تلامذة الطور الأول والطور الثاني والطور الثالث متوسط، وكانت مناقشة النتائج حسب الأطوار، فأسفرت على النتائج التالية:

أولا: **الطور الأول**

يظهر من بيانات الجدول رقم (22) أن بعد تطبيق إختبار تحليل التباين بين نتائج أفراد العينة المسعفة و العينة العادية المتمدرسة بالطور الأول تبيّن أنه لا توجد فروق دالة في الأداء على إختبار النمو المعرفي بين تلامذة الطور الأول مسعفين وعاديين ذكور و إناث ، وباستخدام إختبار (ت) فكانت قيمة (ت) المحسوبة (0.780-) في حين كانت قيمة (ت) الجدولية (2.14). وهذا يعني عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين عند مستوى معنوية (0.05) .

وبالرجوع إلى قيم المتوسطات الحسابية يظهر أن الفرق لصالح الفئة العادية ذكورا و إناثا.

كما لا توجد فروق دالة إحصائيا في درجات التحصيل الدراسي بين المجموعتين العادية والمسعفة. حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة (1.483-) ، وقيم (ت) الجدولية (2.14) وهذا يعني عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين لمجموعتين عند مستوى معنوية (0.05). وهذا يؤكد الدور الكبير الذي تلعبه المدرسة والبيئة التعليمية والعمل على توحيد الفوارق بين التلاميذ ، بالإضافة إلى التقدم والنضج وزيادة وتراكم الخبرات في زيادة مستوى الذكاء لدى التلاميذ .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

بينما وجدت دلالة إحصائية بين نتائج تلامذ
الأداء على إختبار النمو العقلي المعرفي و
0.01 وكان مستوى الدلالة عند الذكاء 0.05 ، وتمّ تطبيق إختبار (ت) لمعرفة أين تكمن هذه الفروق تبيّن أنّ الفروق كانت لصالح العيّنة العادية ذكورا و إناثا .

ثانيا: **الطور الثاني**

عند مقارنة تلامذة الطور الثاني مسعفين بالتلاميذ العاديين فإن بيانات الجدول رقم (23) بيّنت أنه ليس هناك فرق معنوي ، وباستخدام إختبار (ت) فكانت النتائج :

- في الأداء على إختبار النمو المعرفي وكانت قيمة (ت) = 0.825- .
- في الأداء على إختبار النمو العقلي المعرفي فكانت قيمة (ت) = 0.043-
- في الأداء على إختبار الذكاء فكانت قيمة (ت) = 0.661-
- في درجات التحصيل الدراسي فكانت قيمة (ت) = 1.136-

وكانت قيمة (ت) الجدولية = 2.44 على مستوى جميع المتغيرات ، وهذا يدل على عدم وجود فروق جوهرية ، ويبقى الفرق ظاهريا .

ثالثا: **الطور الثالث**

يظهر من بيانات الجدول رقم (24) أنه توجد فروق دالة في الأداء على إختبارات النمو المعرفي واختبار الذكاء ودرجات التحصيل الدراسي بين المجموعة المسعفة والعادية ذكورا وإناثا المتمدرسين بالطور الثالث من التعليم المتوسط.

وباستخدام إختبار (ت) وجد أنّ قيمة (ت) المحسوبة = (4.494-) في إختبار النمو المعرفي ، وقيمة (ت) = (3.10-) في إختبار الذكاء ، وهي دالة عند 0.01 .

بينما بلغت قيمة (ت) المحسوبة = (7.846-) في درجات التحصيل الدراسي . كما كانت (ت) الجدولية عند كل المتغيّرات = (3.10) ، دالة عند 0.01.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

بينما لا يظهر فرق دال في الأداء على

المسعفين والعاديين ، وباستخدام المتوسط ال

= (0.527−) وهي القيمة المحسوبة وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية = 2.20 وهـذا يعني

عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين عند مستوى معنوية (0.05) .

ويمكن أن نستنتج ما يلي:

- المجموعة العادية (ذكور و إناث) تتفوق على المجموعة المسعفة ذكور و إنـاث في الطورين الأول والثاني . بينما لا توجد لا توجد فروق بين المجموعتين بغـض النظر عن الجنس في الطور الثاني.
- عند مقارنة المجموعة العادية (ذكور و إناث) مع المجموعة المسعفة (ذكـور و إناث) أتضح أن الفرق لصالح المجموعة العادية.
- تختفي الفروق بين المجموعتين في الطور الثاني من التعليم.

يعتقد الباحث أن تفوّق العاديين على المسعفين راجعا إلـى البيئـة المعاشة والغنية بالمتغيرات، وتشجيع الأولياء للطفل، ونوع المثيرات الإجتماعية التي يتعرض لها الطفل ووسائل الإعلام . وهذه النتيجة تتماشى مع دراسة محمد جميـل وفاروق السيد.

كما أن هذه النتائج تتماشى مـع الدراسـات التـي أثبتـت أن أطفـال المؤسسات الإيوائية والملاجئ أفقر لغويا ومعرفيا من الأطفال الذين يعيشـون فـي أسرهم.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

خامسا: **مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية ا**

هناك فروق ذات دلالة إحصـ

والمتوسط مسعفين و عاديين (ذكور) في الأداء على الإختبارات المحـددة للنمـو المعرفي .

إنّ المعطيات التجريبية المحصل عليها من الجداول رقم (27.26.25) التي تمثل مقارنة داخل الأطوار عند **الذكور** لكلا العينتين المسعفة والعادية فـي الأداء علـى المعايير المستخدمة (إختبار النمو المعرفي ، إختبار النمو العقلي المعرفي، إختبـار الذكاء و درجات التحصيل) في تحديد النمو المعرفي عند تلامـذة الطـور الأول والطور الثاني من التعليم الإبتدائي والطور الثالث من التعليم المتوسـط ، وكانـت مناقشة النتائج حسب الأطوار، فأسفرت على النتائج التالية:

أولا: **الطور الأول**

يظهر من بيانات الجدول رقم (25) أنّه بعد تطبيق إختبار تحليل التباين بين نتائج أفراد العينة المسعفة و العينة العادية (ذكور) المتمدرسة بالطور الأول تبيّن أنه توجد فروق دالة في الأداء على إختبار النمو العقلي المعرفي بين تلامـذة الطـور الأول مسعفين وعاديين ذكور، وباستخدام إختبار (ت) فكانت قيمـة (ت) المحسـوبة (4.839-) في حين كانت قيمة (ت) الجدولية (3.25) ، وهذا يدل على أن هناك فروق دالة عند 0.01 لصالح العاديين، أي بدرجة ثقة تبلغ 99 % وبدرجة شك 1 % .

كما تبيّن من النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في درجات بين المجمـوعتين العادية والمسعفة (ذكور) في الأداء على إختبار النمو المعرفي . حيث كانت قيمـة (ت) المحسوبة (0.938-) ، وقيمة (ت) الجدولية (2.26) وهذا يعني عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين لمجموعتين عند مستوى معنوية (0.05).

كما أنه لا يوجد فرق في الأداء على إختبار الذكاء . حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة (1.358-) ، وقيمة (ت) الجدولية (2.26) وهذا يعني عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين لمجموعتين عند مستوى معنوية (0.05).

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

كما تبين أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في [illegible] المجموعتين العادية. حيث كانت قيمة (ت) [illegible] (2.26) وهذا يعني عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين لمجموعتين عند مستوى معنوية (0.05).

وبالرجوع لقيم المتوسطات الحسابية يظهر أن هناك فرقا في المتغيرات لصالح المجموعة العادية .

إن عدم وجود الفرق في هذه المتغيرات بين المجموعة المسعفة والعادية المتمدرسة بالطور الأول فهذا يؤكد الدور الكبير الذي تلعبه المدرسة والبيئة التعليمية والعمل على توحيد الفوارق بين التلاميذ ، بالإضافة إلى التقدم والنضج وزيادة وتراكم الخبرات في زيادة مستوى الذكاء لدى التلاميذ .

ثانيا: **الطور الثاني**

عند مقارنة تلامذة الطور الثاني مسعفين بالتلاميذ العاديين (ذكور) فإن بيانات الجدول رقم (26) بيّن أنه ليس هناك فرق معنوي على مستوى جميع متغيرات البحث وباستخدام إختبار (ت) فكانت النتائج :

- في الأداء على إختبار النمو المعرفي وكانت قيمة (ت) = (0.345−) .
- في الأداء على إختبار النمو العقلي المعرفي فكانت قيمة (ت) = (1.252)
- في الأداء على إختبار الذكاء فكانت قيمة (ت) = (0.178)
- في درجات التحصيل الدراسي فكانت قيمة (ت) = (0.168)

وكانت قيمة (ت) الجدولية (3.18) على مستوى جميع المتغيرات ، وهذا يدل على عدم وجود فروق جوهرية ، ويبقى الفرق ظاهريا .

والملاحظ على قيم المتوسطات الحسابية فتنحوا لصالح المجموعة العادية ذكور في متغيرات البحث إلا في الأداء على إختبار النمو العقلي المعرفي الذي اتجهت قيمة المتوسط الحسابي لصالح المجموعة المسعفة ، وقد يرجع ذلك لتعرض هذه الفئة للأداء على الاختبارات النفسية من قبل الباحثين ، حيث أصبح للطفل المسعف الدراية بالإجابة على مثل هذه الإختبارات .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ثالثا: **الطور الثالث**

يظهر من بيانات الجدول رقم (27) [illegible] إختبارات النمو المعرفي ، ودرجات التحصيل الدراسي بين المجموعة المسعفة والعادية (ذكور) المتمدرسين بالتعليم المتوسط. كما يوضح الجدول عدم وجود فروق غير دالة في الأداء على إختبار النمو المعرفي العقلي وإختبار الذكاء بين المجموعتين.

وباستخدام إختبار (ت) وجد أنّ قيمة (ت) المحسوبة = (-2.59) في إختبار النمو المعرفي ، وقيمة (ت) الجدولية = (2.57) وهذا يدل على أن هناك فروق دالة عند 0.05 لصالح العاديين، أي بدرجة ثقة تبلغ 95 % وبدرجة شك 5 % .

بينما بلغت قيمة (ت) المحسوبة = (-5.255) في درجات التحصيل الدراسي ، وبلغت قيمة (ت) الجدولية (4.03) وهذا يدل على أن هناك فروق دالة عند مستوى 0.01 لصالح المجموعة العادية ، أي بدرجة ثقة تبلغ 99% وبدرجة شك 1% .

بينما لا يظهر فرق دال في الأداء على إختباري النمو العقلي المعرفي وإختبار الذكاء بين المسعفين والعاديين المتمدرسين بالطور الثالث.

- ففي إختبار النمو العقلي المعرفي وباستخدام المتوسط الحسابي واختبار (ت) ، وجد أن قيمة (ت) = (-0.541) وهي القيمة المحسوبة وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية = 2.57 وهذا يعني عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين عند مستوى معنوية (0.05) .

كما لم يظهر فرق دال في الأداء على إختبار الذكاء بين المسعفين والعاديين ، وباستخدام المتوسط الحسابي واختبار (ت) ، وجد أن قيمة (ت) = (-2.498) وهي القيمة المحسوبة وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية = 2.57 وهذا يعني عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين عند مستوى معنوية (0.05) .

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ويمكن أن نستنتج ما يلي:

- أنه لا يوجد فرق بين عينة التلاميذ العادية (ذكور) وعينة المسعفين (ذكور) في الطور الثاني . بينما توجد فروق بين المجموعتين في الأداء على بعض الإختبارات دون سواها في الطورين الأول و الثالث.
- عند مقارنة المجموعة العادية (ذكور) مع المجموعة المسعفة (ذكور) أتضح أن الفرق لصالح المجموعة العادية.
- تختفي الفروق بين المجموعتين في الطور الثاني من التعليم.

يعتقد الباحث أن تفوّق العاديين على المسعفين راجعا إلى البيئة المعاشة والغنية بالمتغيرات، وتشجيع الأولياء للطفل، ونوع المثيرات الإجتماعية التي يتعرض لها الطفل ووسائل الإعلام . وهذه النتيجة تتماشى مع دراسة محمد جميل وفاروق السيد.

كما أن هذه النتائج تتماشى مع الدراسات التي أثبتت أن أطفال المؤسسات الإيوائية والملاجئ أفقر لغويا ومعرفيا من الأطفال الذين يعيشون في أسرهم.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

سادسا : **مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية**

هناك فروق ذات دلالة إح

مسعفات و عاديات في الأداء على الإختبارات المحددة للنمو المعرفيً.

إنّ المعطيات التجريبية المحصل عليها من الجدول رقم (28) التي تمثل الفروق عن طريق المقارنة داخل وبين تلميذات الطور الأول لكلا العينتين المسعفة والعادية في الأداء على المعايير المستخدمة في تحديد النمو المعرفي ، وتمت مناقشة النتائج فأسفرت على ما يلي:

يظهر من بيانات الجدول رقم (28) أن بعد تطبيق إختبار تحليل التباين بين نتائج أفراد العينة المسعفة و العينة العادية (إناث) المتمدرسة بالطور الأول تبيّن أنه لا توجد فروق دالة في الأداء على إختبار النمو المعرفي بين تلميذات الطور الأول مسعفات وعاديات ، وباستخدام إختبار (ت) فكانت قيمة (ت) المحسوبة (0.105-) في حين كانت قيمة (ت) الجدولية (2.77) وهذا يعني عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين عند مستوى معنوية (0.05) .

وبالرجوع إلى قيم المتوسطات الحسابية يظهر أن الفرق ضئيل و لصالح الفئة العاديات. وهذا يؤكد الدور الذي تلعبه المدرسة والبيئة التعليمية والعمل على توحيد الفوارق بين التلاميذ ، بالإضافة إلى التقدم والنضج وزيادة وتراكم الخبرات في زيادة مستوى الذكاء لدى التلميذات.

بينما وجدت دلالة إحصائية بين نتائج تلميذات الطور الأول مسعفات وعاديات في الأداء على إختبار النمو العقلي المعرفي والذكاء وفي درجات التحصيل الدراسي، فكان مستوى الدلالة في إختبار النمو العقلي المعرفي 0.05 وكان مستوى الدلالة في إختبار الذكاء 0.05 . كما كان مستوى دلالة في درجات التحصيل الدراسي عند 0.05 .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

وتمّ تطبيق إختبار (ت) لمعرفة أين تكمن هذ[illegible] عيّنة العاديات المتمدرسات بالطور الأول.

يعتقد الباحث أن عدم وجود فرق بين التلميذات المسعفات و العاديات المتمدرسات بالطور الأول من التعليم الإبتدائي في إختبار النمو المعرفي راجع إلى عمل المدرسة على محو الفوارق التي يأتي بها التلميذ من المجتمع خاصة في هــذه المرحلة ، أين يكون جميع التلاميذ في مستويات متقاربة من حيث الرصيد اللغــوي والمعرفي ، وعمل المدرسة على توحيد المعارف لدى تلاميذها ..

بينما ظهر تفوّق العاديات على المسعفات في إختبــارات النمــو العقلي المعرفي وإختبار الذكاء ، وفي درجات التحصيل الدراسي ، فيعتقد الباحث أن ذلك راجعا إلى البيئة المعاشة والغنية بالمتغيرات والمثيرات التي تعيش فيها العاديات ، وتشجيع الأولياء لهن ، ونوع المثيرات الإجتماعية التي يتعرضن لهــا ووســائل الإعلام ، وهذا ما تفتقر إليه المؤسسات الإيوائية . وهذه النتيجة تتماشى مع دراسة محمد جميل وفاروق السيد و مع الدراسات التي توصــلت أن أطفــال المؤسســات الإيوائية والملاجئ أفقر لغويا ومعرفيا من الأطفال الذين يعيشون في أسرهم.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

سابعا: **مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الـ**

هناك فروق ذات دلالة إحصائية بيت تلميـذات الطـور الثـاني إبتدائي مسعفات و عاديات في الأداء على الإختبارات المحددة للنمو المعرفيً.

إنّ المعطيات التجريبية المحصل عليها من الجدول رقم (29) التي تمثل الفروق عن طريق المقارنة داخل وبين تلميذات الطور الثاني لكلا العينتين المسعفة والعادية في الأداء على المعايير المستخدمة في تحديد النمو المعرفي، وتمت مناقشة النتائج فأسفرت على ما يلي:

يظهر من بيانات الجدول رقم (29) أنه بعد تطبيق إختبار تحليـل التباين بين نتائج أفراد العينة المسعفة و العينة العادية (إناث) المتمدرسات بـالطور الثاني من التعليم الإبتدائي تبيّن أنه لا توجد فروق دالة في الأداء على(إختبار النمو المعرفي، إحتبار النمو العقلي المعرفي، إختبار الذكاء ، درجات التحصيل الدراسي) بين تلميذات الطور الثاني مسعفات وعاديات ، وباستخدام إختبار (ت) فكانت القـيم كالتالي :

- في إختبار النمو المعرفي بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.214-) في حين كانت قيمة (ت) الجدولية (2.57) وهذا يعني عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين عند مستوى معنوية (0.05) .
- في إختبار النمو العقلي المعرفي بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.566-) فـي حـين كانت قيمة (ت) الجدولية (2.57) ، وأن قيمة (ت) المحسوبة أصغر مـن قيمـة (ت) الجدولية . وهذا يعني عدم وجود فـروق جوهريـة ذات دلالـة إحصـائية بـين المجموعتين عند مستوى معنوية (0.05) .
- في إختبار الذكاء بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.515-) في حين كانـت قيمـة (ت) الجدولية (2.57) وهذا يعني عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصـائية بـين المجموعتين عند مستوى معنوية (0.05) .

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

– كما أسفرت نتائج التحصيل الدراسي على

في حين كانت قيمة (ت) الجدولية (2.57) و

دلالة إحصائية بين المجموعتين عند مستوى معنوية (0.05) .

وبالرجوع إلى قيم المتوسطات الحسابية يظهر أن الفرق لصالح التلميذات العاديات.

يعتقد الباحث أن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين التلميذات المسعفات و العاديات المتمدرسات بالطور الثاني من التعليم الإبتدائي راجع إلى عمل المدرسة على محو الفوارق التي يأتي بها التلميذ من المجتمع خاصة في هذه المرحلة مرحلة العمليات من وجهة نظر بياجيه أين يكون جميع التلاميذ في مستويات متقاربة من حيث الرصيد المعرفي.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ثامنا: **مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثا**

هناك فروق ذات دلالة إحصائية بيت تلميذات طور التعليم المتوسط مسعفات و عاديات في الأداء على الإختبارات المحددة للنمو المعرفيً.

يظهر من بيانات الجدول رقم (30) أنه بعد تطبيق إختبار تحليل التباين بين نتائج أفراد العينة المسعفة و العينة العادية (إناث) المتمدرسات بالطور الثالث من التعليم المتوسط تبيّن أنه لا توجد فروق دالة في الأداء إختبارات النمو العقلي المعرفي بين عينة المسعفات والعاديات المتمدرسات بالطور الثالث من التعليم المتوسط.

وباستخدام المتوسط الحسابي وإختبار (ت) وجد أن قيمة (ت) المحسوبة (-0.217) وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية (2.57) ، وهذا يعني عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين عند مستوى معنوية (0.05) .

بينما تظهر فروق دالة إحصائيا على باقي متغيرات البحث وهي كالتالي :

- يظهر فرق دال في الأداء على إختبار النمو المعرفي بين التلميذات المسعفات والعاديات ، وباستخدام المتوسط الحسابي واختبار (ت) ، وجد أن قيمة (ت) = (-3.560) وهي القيمة المحسوبة وبلغت قيمة (ت) الجدولية = 2.57 وهذا يدل على أن هناك فروق دالة عند مستوى معنوية (0.05) لصالح المجموعة العادية ، أي بدرجة ثقة تبلغ 95 % وبدرجة شك 0.5 % .

- كما يظهر فرق دال في الأداء على إختبار الذكاء بين التلميذات المسعفات والعاديات وباستخدام المتوسط الحسابي واختبار (ت) ، وجد أن قيمة (ت) = (-3.378) وهي القيمة المحسوبة وبلغت قيمة (ت) الجدولية = 2.57 وهذا يدل على أن هناك فروق دالة عند مستوى معنوية (0.05) لصالح التلميذات العاديات ، أي بدرجة ثقة تبلغ 95 % وبدرجة شك 0.5 % .

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

– كما ظهر فرق دال في درجات التحصيل [illegible] والعاديات، وباستخدام المتوسط الحسابي واختبار (ت) ، وجد أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (-5.699) وبلغت قيمة (ت) الجدولية 4.03 وهذا يدل على أن هناك فروق دالة عند مستوى معنوية (0.01) لصالح التلميذات العاديات ، أي بدرجة ثقة تبلغ 99 % وبدرجة شك 0.1 % .

يعتقد الباحث أن تفوّق العاديات على المسعفات راجعا إلى البيئة المعاشة والغنية بالمتغيرات، وتشجيع الأولياء لهن ، ونوع المثيرات الإجتماعية التي تتعرض لها التلميذات ووسائل الإعلام . وأن هذه النتائج تتماشى مع الدراسات التي أثبتت أن أطفال المؤسسات الإيوائية والملاجئ أفقر معرفيا ولغويا من الأطفال الذين يعيشون في أسرهم الطبيعية .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

تاسعا: **مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الـ**

هناك فروق ذات دلالة إ

المسعفات في النمو المعرفي على مستوى الأطوار .

إنّ المعطيات التجريبية المحصل عليها من الجدول رقم (34.33.32.31) التي تمثل الفروق داخل وبين الأطوار عند الذكور و الإناث للعينة المسعفة في أطوار التعليم (إبتدائي ومتوسط) في الأداء على المعايير المستخدمة في تحديد النمو المعرفي، وتمت مناقشة النتائج فأسفرت على ما يلي:

أولا : يظهر من بيانات الجدول رقم (31) أنه بعد تطبيق إختبار تحليل التباين والمتوسطات الحسابية بين نتائج أفراد العينة المسعفة (كلا الجنسين) المتمدرسين بالطور الأول و الثاني من التعليم الإبتدائي والطور الثالث (التعليم المتوسط) تبيّن أنه لا توجد فروق دالة في الأداء على(إختبار النمو المعرفي، إختبار النمو العقلي المعرفي، إختبار الذكاء ، درجات التحصيل الدراسي) بين العينتين مسعفين مسعفات ، وباستخدام إختبار (ت) فكانت القيم كالتالي :

1- في إختبار النمو المعرفي بلغت قيمة (ت) المحسوبة (1.355-) في حين كانت قيمة (ت) الجدولية (2.03) وأن قيمة (ت) المحسوبة وقيمة (ت) الجدولية وهذا يعني عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين عند مستوى معنوية (0.05)

2- أنه في أداء إختبار النمو العقلي المعرفي وعند مقارنة قيمة (ت) ، فبلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.702-) في حين بلغت قيمة (ت) الجدولية (2.03) ، فيتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أصغر من قيمة (ت) الجدولية وهذا يعني عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين عند مستوى معنوية (0.05) .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

3- أنه في أداء إختبار الذكاء وعند مقارنة حين كانت قيمة (ت) الجدولية (2.03) وهذا مما يبين عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين عند مستوى معنوية (0.05) .

4- كما أسفرت نتائج التحصيل الدراسي على أن قيمة (ت) المحسوبة (0.878) أصغر من قيمة (ت) الجدولية (2.03) وهذا يعني عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين عند مستوى معنوية (0.05) .

نستنتج من خلال النتائج المحصل عليها من الجدول أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المسعفين والمسعفات المتمدرسات بالأطوار الثلاثة التعليمية في الأداء على متغيرات البحث . ويعتقد الباحث أن ذلك راجعا إلى نفس الأوضاع الاجتماعية والثقافية والتربوية التي تعيشها كل من العينتين بالمؤسسات الإيوائية.

وبالرجوع إلى قيم المتوسطات الحسابية يظهر فرق بين العينتين لصالح الإناث خاصة في إختبار النمو المعرفي وإختبار النمو العقلي المعرفي ، ويعتقد الباحث أن ذلك راجعا إلى الخبرة والثروة اللغوية المتوفرة لديهن ، وذلك أن المسعفات يقضين جل العطل المدرسية و الأعياد عند أسر متطوعة لهذا الغرض ، وهذا مما يمكنهن من الإستفادة من التعلم والحصول على المعارف ، وهذا يتماشى مع رأي محمد جميل وفاروق السيد ً أن البنات يتكلمن أسرع من البنين وأحسن نطقا وأكثر في المفردات من البنين ً .

كما تتماشى مع الدراسات التي أثبتت أن أطفال المؤسسات الإيوائية والملاجئ أفقر لغويا ومعرفيا من الأطفال الذين يعيشون في أسرهم.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ثانيا: إن المعطيات المحصل عليها من
مجموع العينة المسعفة ذكورا و إناثا في الأ
إختبار تحليل التباين والمتوسطات الحسابية ، وإختبار (ت) أتضح ما يلي:

1- في إختبار النمو المعرفي بلغت قيمة (ت) المحسوبة (1.603-) أصغر من قيمة (ت) الجدولية (2.08) وهذا يعني عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين عند مستوى معنوية (0.05) .

وبالرجوع إلى قيمة المتوسط الحسابي يظهر الفرق لصالح الطور الثاني .

ويعتقد الباحث أن عدم الدلالة المعنوية يرجع بالدرجة الأولى إلى عامل الجنس وإلى المستوى التعليمي.

2 - يظهر من خلال الجدول أن هناك فرق دال إحصائيا بين الطورين الأول والثاني للعينة المسعفة ذكورا وإناثا في الأداء على إختبار النمو العقلي المعرفي، وذلك ما أسفرت عليه النتائج باستخدام إختبار تحليل التباين والمتوسطات الحسابية وإختبار (ت)

وعند مقارنة قيمة (ت) ، فبلغت قيمة (ت) المحسوبة (3.658-) في حين بلغت قيمة (ت) الجدولية (2.08) . وهذا يدل على أن هناك فروق دالة عند مستوى معنوية (0.01) لصالح الطور الثاني ، أي بدرجة ثقة تبلغ 99 % وبدرجة شك 0.1 % .

3- يظهر من خلال الجدول أن هناك فرق دال إحصائيا بين الطورين الأول والثاني للعينة المسعفة ذكورا وإناثا في إختبار الذكاء ، وذلك ما أسفرت عليه النتائج باستخدام إختبار تحليل التباين والمتوسطات الحسابية وإختبار (ت) ، وذلك بمقارنة قيمة (ت) المحسوبة (2.206-) بقيمة (ت) الجدولية (2.08) ، أتضح أنه توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين الطورين عند مستوى (0.05) لصالح الطور الثاني أي بدرجة ثقة تبلغ 95% وبدرجة شك 5 % .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

4 – بينما عند المقارنة بين الطور الأول وا
إناثا في درجات التحصيل الدراسي لم تظهر
(0.465-) في حين كانت قيمة (ت) الجدولية (2.08) وهي أصغر من القيمة المحسوبة وهذا يعني عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين عند مستوى معنوية (0.05) .

وبالرجوع إلى قيمة المتوسط الحسابي يظهر الفرق لصالح الطور الثاني.

ويعتقد الباحث أن عدم الدلالة المعنوية يرجع بالدرجة الأولى إلى عامل الجنس والعدد وإلى المستوى التعليمي.

ثالثا: إن المعطيات المحصل عليها من الجدول رقم (33) والخاص بمقارنة مجموع العينة المسعفة ذكورا و إناثا في الطورين الأول و الثلاث من التعليم، وباستخدام إختبار تحليل التباين والمتوسطات الحسابية ، وإختبار (ت) أتضح أن هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 في جميع متغيرات البحث (إختبار النمو المعرفي ، إختبار النمو العقلي المعرفي، إختبار الذكاء ، درجات التحصيل الدراسي) ما يلي:

1- وجدت فروق دالة بين التلاميذ المسعفين والمسعفات المتمدرسين بالطور الأول والثالث إبتدائي في الأداء على إختبار النمو المعرفي حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (4.134-) في حين بلغت قيمة (ت) الجدولية (2.78) وهذا يعني وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين الطورين لصالح الطور الثالث ، أي بدرجة ثقة 99% وبدرجة شك 1% .

2 – يظهر من خلال الجدول أن هناك فرق دال إحصائيا بين الطورين الأول والثالث للعينة المسعفة ذكورا وإناثا في الأداء على إختبار النمو العقلي المعرفي، وذلك ما أسفرت عليه النتائج باستخدام إختبار تحليل التباين والمتوسطات الحسابية وإختبار (ت).

وعند مقارنة قيمة (ت) المحسوبة بالجدولية يتبين أن قيمة (ت) المحسوبة (3.859-) في حين بلغت قيمة (ت) الجدولية (2.78) . وهذا يدل على أن هناك فروق دالة عند مستوى معنوية (0.01) لصالح الطور الثالث ، أي بدرجة ثقة تبلغ 99 % وبدرجة شك 0.1 % .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

3- يظهر من خلال الجدول أن هناك فرق للعينة المسعفة ذكورا وإناثا في إختبار الذكا باستخدام إختبار تحليل التباين والمتوسطات الحسابية وإختبار (ت) ، وذلك بمقارنة قيمة (ت) المحسوبة (3.975-) بقيمة (ت) الجدولية (2.08) ، أتضح أنه توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين الطورين عند مستوى (0.01) لصالح الطور الثالث أي بدرجة ثقة تبلغ 99% وبدرجة شك 1 % .

4 – بينما عند المقارنة بين الطور الأول والطور الثالث لدى العينة المسعفة ذكورا و إناثا في درجات التحصيل الدراسي ظهر فرق جوهري ذو دلالة إحصائية. حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (5.072-) في حين بلغت قيمة (ت) الجدولية (2.78) وهذا يعني وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين عند مستوى (0.01) لصالح الطور الثالث .

نستنتج أن من معطيات الجدول السابق أن الفروق كانت لصالح تلاميذ وتلميذات مسعفين المتمدرسين بالطور الثالث ، ويرجع ذلك إلى عامل السن والجنس وانتقال التلاميذ من مرحلة دراسية إلى مرحلة دراسية أعلى . وهذا يدل على أنه مع التقدم في السن ومع تراكم الخبرات لدى التلاميذ تميل الإمكانيات و القدرات العقلية المعرفية إلى التفتح من خلال تفاعلها مع الخبرات مما يساعد على إعطاء مؤشر نمو أعلى في المراحل اللاحقة . وهذه الدراسة تؤيد وجهة نظر البياجيون الجدد الذين يرون أن الجانب العقلي المعرفي يتابع نموه ونشاطه بعد سن 15 عاما .

رابعا: إن المعطيات المحصل عليها من الجدول رقم (34) والخاص بمقارنة مجموع العينة المسعفة ذكورا و إناثا المتمدرسين بالطورين الثاني و الثلاث من التعليم ابتدائي و المتوسط ، وباستخدام إختبار تحليل التباين والمتوسطات الحسابية ، وإختبار (ت) أتضح أن هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 في بعض متغيرات البحث (إختبار النمو المعرفي ، درجات التحصيل الدراسي) . بينما لا

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء الذكاء . وستناقش هذه المعطيات فيما يلي:

1- وجدت فروق دالة بين التلاميذ المسعفين والمسعفات المتمدرسين بالطور الثاني والثالث في الأداء على إختبار النمو المعرفي حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (2.265-) في حين بلغت قيمة (ت) الجدولية (2.11) ، وهذا يعني وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين الطورين لصالح الطور الثالث ، أي بدرجة ثقة 99% وبدرجة شك 1% .

2 – يظهر من خلال المعطيات الخاصة باختبار النمو العقلي المعرفي أنه لا توجد فرق ذو دلالة إحصائية بين الطورين الثاني والثالث للعينة المسعفة ذكورا وإناثا في الأداء على إختبار النمو العقلي المعرفي، وذلك ما أسفرت عليه النتائج باستخدام إختبار تحليل التباين والمتوسطات الحسابية وإختبار (ت).

وعند مقارنة قيمة (ت) المحسوبة بالجدولية يتبين أن قيمة (ت) المحسوبة (0.554-) أصغر من قيمة (ت) الجدولية (2.11) وهذا يعني عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين عند مستوى معنوية (0.05) .

3- يظهر من خلال الجدول أن هناك فرق دال إحصائيا بين الطورين الثاني والثالث للعينة المسعفة ذكورا وإناثا في إختبار الذكاء ، و أسفرت النتائج بمقارنة قيمة (ت) المحسوبة (1.055-) بقيمة (ت) الجدولية (2.11) ، أتضح أنه لا توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين الطورين .

4 – بينما عند المقارنة بين الطور الثاني والطور الثالث لدى العينة المسعفة ذكورا و إناثا في درجات التحصيل الدراسي ظهر فرق جوهري ذو دلالة إحصائية. حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (6.683-) في حين بلغت قيمة (ت) الجدولية (2.11) وهذا يعني وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين عند مستوى (0.01) لصالح الطور الثالث .

بينما إختفى الفرق بين الطورين في إختباري النمو العقلي المعرفي والذكاء لكن بالرجوع إلى قيم المتوسطات الحسابية يظهر لصالح الطور الثالث.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

نستنتج من معطيات الجدول السابق أن الفر
المسعفات المتمدرسين بالطور الثالث في إخ
التحصيل الدراسي ، ويرجع ذلك إلى عامل السن والجنس وإنتقال التلاميذ من مرحلة دراسية إلى مرحلة دراسية أعلى . وهذا يدل على أنه مع التقدم في السن ومع تراكم الخبرات لدى التلاميذ تميل الإمكانيات والقدرات العقلية المعرفية إلى التفتح من خلال تفاعلها مع الخبرات مما يساعد على إعطاء مؤشر نمو أعلى في المراحل اللاحقة . وهذه الدراسة تؤيد وجهة نظر البياجيون الجدد الذين يرون أن الجانب العقلي المعرفي يتابع نموه بعد سن 15 سنة .

بينما إختفى الفرق بين الطرفين في إختباري النمو العقلي المعرفي والذكاء لكن بالرجوع إلى قيم المتوسطات الحسابية يظهر لصالح الطور الثالث .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الفصل [illegible]

مناقشة عامة و دمج النتائج

- مناقشة عامة لنتائج البحث
- مساهمة علمية و الإقتراحات

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

مناقشة عامة ودمج النتائج

سعى هذا البحث إلى الكشف عن النمو المعرفي للطفل المسعف، حيث أقتصرت الدراسة على الأطفال المتمدرسين بالتعليم فكان منهم من يزاول دراسته بالتعليم الابتدائي ومنهم من كان يزاول دراسته بالتعليم المتوسط.

فأسفرت النتائج التي توصل إليها البحث إلى وجود فروق بين الأطوار عند المجموعة المسعفة و العادية (ذكور و إناث) في الأداء على وسائل القياس وفي درجات التحصيل الدراسي . وظهر الفرق كذلك بين المسعفات و المسعفين ويرجع ذلك إلى الإتصال الإجتماعي الذي يزيد من تفاعل الطفل ــ العادي والمسعفة على غرار المسعف ــ المستمر مما يؤثر على نموّه المعرفي من الزيادة والتمكن من الثروة اللغوية والمعرفية وسهولة التفكير والقدرة على التكيف مع الوسط الإجتماعي والتربوي ، وهذا ما يتفق مع النتائج المحصل عليها من دراسة كل من بياجيه وبولبي .

كما توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة إرتباطية بين السن والجنس والمستوى الدراسي وكانت الدلالة الإرتباطية للعينة العادية المتمدرسة بالطور الثالث، في حين كانت إيجابية عند المسعفات على غرار المسعفين، ويرجع ذلك لما توفره البيئة من عوامل ووسائل تساهم بصفة مباشرة على نمو المنظومة المعرفية للطفل.

ويمكن القول أنه بالرجوع إلى الدرجات الخام المحصل عليها لأفراد عينة البحث الكليّة أتّضح أن هناك فروق بين المجموعات العادية والمسعفة حسب الأطوار و الجنس والعمر، وأسفرت نتائج إختبار النمو المعرفي المستمد من إختبارات بياجي المعالج لمدى إرتقاء الطفل عبر المراحل الإرتقائية في نمو التفكير على النتائج التالية وفقا للمتوسطات الحسابية.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

فكانت قيمته للعينة المسعفة (كلا
العاديين (كلا الجنسين) 97.34 . وكانت ع
بلغت عند العاديين ذكور 44.89 . كما سجلت متوسطات حسابية عند المسعفات بقيمة 45.7 بينما بلغت عند العاديات 52.45 .

وعليه ، يمكن القول أنه عند المقارنة بين الأطوار مسعفين وعاديين بغض النظر عن الجنس كانت النتيجة للعاديين . وعند المقارنة بين المسعفين والعاديين ذكور كانت النتيجة للذكور العاديين. وعند المقارنة بين المسعفات والعاديات كانت النتيجة للعاديات. وهذا ما يوضح أن هناك عجز معرفي عند المجموعة المسعفة وعلى الأخص عند المسعفين الذكور ، ويعود هذا التفاوت في توفير العوامل المساعدة على النمو المعرفي عن طريق التفاعل الإجتماعي وتوفير الوسائل المساهمة في نمو الخريطة المعرفية لدى الطفل ، وهذا ما لا تتوفر عليه المؤسسات الإيوائية رغم أن التفاوت بين العينة المسعفة بين الذكور و الإناث فيرجع ذلك الفرق إلى إحتكاك المسعفات بالعالم الخارجي المتمثل في قضاء العطل عند مربياتهن أو عند بعض الأسر المتطوعة لهذا الغرض ، وهذا يتفق مع نتائج دراسة الباحث بولبي في أن الوسط العائلي يساهم في نمو الطفل بصفة عامة حتى إذا ما كانت الظروف غير مواتية.

وكذلك أسفرت نتائج المحصلة من إختبار الذكاء المطبق على العينة الكلية للدراسة ، وأظهر فرقا بين العينية العادية والمسعفة وتفوقا للعادية مما أنعكس على المردودية المدرسية للعينة . حيث أنه كلما كانت نسبة الذكاء مرتفعة تمكن التلميذ من التحصيل الجيد إلا أن الملاحظ هذا لم ينطبق على العينة المسعفة المتمدرسة بالطور الثالث في حين بلغت الدرجة المحصل عليها في الإختبار 40 درجة إلا أن نتائجه الدراسية والأدائية على الإختبارات كان ضعيفا ، وذلك راجعا أن الطفل المسعف لا يحاول الإستفادة من قدراته العقلية خاصة وأنه في بداية مرحلة المراهقة فينشغل في نفسه فتزداد تساؤلاته عن هويته وعن تواجده بالمؤسسة ، فيصبح يعيش الحاضر لا سواه إضافة إلى الإتكالية المعتمدة على المؤسسة من تلبية كل حاجياته .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

كما تجدر الإشارة إلى النتائج المحصل عليه
أن العينة المسعفة لم تتجاوز مرحلة العمليا
من وصلوا إلى مرحلة ما قبل العمليات منهم 4 ذكور و3 إناث ، بينما تمكن 14 من العاديين (ذكور و إناث) الوصول إلى مرحلة ما قبل العمليات .

كما أظهرت النتائج أن 4 تلاميذ مسعفين (ذكور) دون الإناث من وصلوا إلى مرحلة العمليات المادية، وهذا يعود لفقر الخريطة المعرفية التي يعاني منها الطفل المسعف داخل المؤسسة الفقيرة بدورها للمثيرات والوسائل المساعدة على النمو المعرفي.

بينما تمكن الوصول إلى مرحلة العمليات المادية نصف العينة العادية (ذكور و إناث).ولم يتمكن أي تلميذ أو تلميذة من العينة الكلية المتمدرسين بالتعليم الابتدائي الوصول إلى مرحلة العمليات المجردة ما عدى تلامذة الطور الثالث.

– أوضحت بيانات البحث أن الإناث مسعفات و عاديات أحسن من الذكور في الأداء على الإختبارات في درجات التحصيل الدراسي. وأوضحت أن المعايير المستخدمة في دراسة الظاهرة أستعملت من طرف العينتين لكلا الجنسين، وعلى مستوى الأطوار التعليمية الثلاث بدرجات متفاوتة ومرتبة حسب درجة الإستعمال وأن معظمها في الإتجاه الإيجابي وتقترب من الدلالة ومنها من كان دالا وهذا ما ظهر عند مجموعة العاديات، وعند المسعفات عند المقارنة بالمسعفين مما أسفر عنه تحقيق بعض الفرضيات كلية ومنها من تحقق جزئيا.

كما أثبتت الدراسة الحالية أن العاديات أحسن من العاديين ومن المسعفين ذكورا و إناثا وذلك راجع إلى المثابرة والإحتكاك و التفاعل المستمر مع أوليائهن وخاصة أمهاتهنّ بالبيت وهذا مما يساعدهن على المساءلة والتعرف على المعارف والمعلومات الجديدة ، وهذه النتائج تتفق مع النتائج التي توصل إليها كل من زازو و ألفوندراي كراديوت .

وأن العاديين (ذكور) أحسن من المسعفين (ذكورا وإناثا) على مستوى الأطوار التعليمية الثلاث وهذا نتيجة لما للتفاعل والإحتكاك وما هو موفر للعادي من وسائل مادية ومعنوية ووسائل تعليمية وتثقيفية المساعدة على نمو بنيته المعرفية.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

كما أظهرت نتائج الدراسة أن المسعفات أح
إختبارات الدراسة وفي درجات التحصيل ا
إحتكاكهن بالأسر التي تقضي عندهن العطل، وقضاء بعض الحاجات كالشراء مثلا إضافة إلى وجود معلمة بالحي تساعدهن على إنجاز واجباتهن المدرسية بصفة دائمة وهذا عكس المسعفين الذين يتحركون في وسط مغلق وأقل ثراء.

وعليه ، يمكن القول أن هذه النتائج تبيّن إلى أي حد يرتبط إحتكاك واندماج الطفل المسعف والعادي بالوسط الإجتماعي والمدرسي بنموه المعرفي .

من خلال نتائج البحث يمكن إستنتاج ما يلي:

- يعاني الأطفال المسعفين ذكورا و إناثا من عجز معرفي واضح، يتمثل في ضآلة كمية المعارف بصفة عامة.
- يعاني الأطفال المسعفين من النقص والوضوح في ثروتهم اللغوية والمعرفية مقارنة بأقرانهم .
- يعاني الأطفال المسعفين ذكورا و إناثا من نقص في مفهوم الأخوة المقلوبية (الإنعكاسية) والملكية الخاصة، والمفاهيم البيئية والحيوانية ويترتب عن هذا النقص والعجز نتائج خطيرة على المستوى المعرفي لدى الطفل المسعف. حيث أنه لا يتمكن من التفاعل مع البيئة المحيطة به مما ينجم عنه عدم قدرة الطفل من تحليل هذه البيئة وتفهمها.
- أما على المستوى الدراسي فسوف يكون هذا النقص عائقا للطفل على التحصيل واكتساب المعارف والمعلومات، حيث ظهر هذا جليا عند أفراد عينة المسعفين في أدائهم على إختباراي النمو المعرفي والنمو العقلي لمعرفي على مستوى التعليم الإبتدائي مسعفين ومسعفات رغم فترة التمدرس إلا أنه بقي هذا العجز قائما وانعكس على الأداء وهذا عامل رئيسي في التسرب المدرسي لهذه الفئة إلى جانب عوامل أخرى. وتجدر الإشارة أنه أثناء إجراء هذه الدراسة لاحظنا أن هناك أطفال مسعفين لهم قدرات عقلية عالية إلا أنهم لا يستغلونها في دراساتهم وقد يعود ذلك إلى ما يعانيه الأطفال من الحرمان العائلي ومعاشرتهم للمسعفين الكبار المتواجدين

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

بالمؤسسة مما يؤثر على الفئة المتمدرسة س
مسبقا رابطا مصيره بمصير من يراهم يومي

– كما يمكن أن نستنتج على المستوى الإجتماعي فإن ضآلة المعارف والمعلومات فتؤثر سلبا في عملية التفاعل و الإندماج الإجتماعي وهذا ما ظهر بصفة جلية عند الفئة المسعفة ، مما يؤثر في نفسيتهم ويخلق لهم الشعور بالعجز والنقص ويؤثر كذلك سلبا على المفهوم الذي يحمله عن ذاته مما يترتب عنه إنعكاسات على سلوكاته اليومية في المدرسة والمؤسسة الإيوائية.

وعليه، يمكن القول أن هذه الدراسية جاءت لتساهم في إيجاد بعض الحلول لما يتركه الحرمان العائلي من تأثيرات على شخصية الطفل وخاصة البنية المعرفية ، لذا ينبغي خلق بيئة ثرية بالعوامل والوسائل المساعدة على تنمية الخريطة المعرفية عند الطفل المسعف ليتجاوز هذا النقص والعجز المعرفي مما يعطي الفرصة له من التفاعل والإندماج في المجتمع.

– كما تجدر الإشارة إلى التحفظ في تعميم النتائج المتوصل إليها لإعتبارات أملتها طبيعة العينة المتعامل معها. وأن هذه الدراسة ما هي إلى خطوة أولى في مجال دراسات عن الطفولة المسعفة، ولا بد من دراسات أخرى تشمل الفئة المسعفة بشكل واسع على المستوى الوطني.

إعتمادا على ما سبق يمكن تقديم بعض التوصيات والإقتراحات إلى ذوي القرار فإن رعيت قد تخفف من ظاهرة الطفولة المسعفة.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

المساهمة العلمية

لقد أسفرت نتائج الدراسة إلى حقيقة نمو المعارف والمعلومات لـــدى الطفل المسعف المتمدرس بالتعليم الإبتدائي والمتوسط، وعلى هذا الأســـاس يتقـــدم الباحث ببعض التوصيات والإقتراحات العملية المناسبة بغية تحسين مستوى المؤسسة الإيوائية التربوية الإجتماعية لتطوير وسائلها وآليات أدائها ووتائر فعاليتها لتـــتمكن من القيام بوظائفها المتعددة إتّجاه الطفل المسعف ولما لها من دور تعويض ووقائي من الإنحرافات رغم أنها لا تعوّض النقص الذي يفتقده الطفل للأسرة والبيئة العائلية.

كما تجدر الإشارة إلى أن حل إشكالية الطفولة المسعفة حلا جـــذريا لـــيس بالأمر السهل وإنما بتقدم هذه التوصيات والإقتراحات يمكن أن يخفـــف مـــن حـــدّة الظاهرة. كما أن ذلك لا يعني تشجيعها وإنما تعبئة الرأي العام بهذه الشريحة وهـــو أمر واقع وعدم الإهتمام بها كسائر أفراد المجتمع يؤدي إلى الإنحرافات الإجتماعية. وعلى هذا الأساس فإن الباحث يقترح ما يلي:

1- يجب على المربيات إثارة دافعية الطفل للمطالعة وحب الإستطلاع و الحديث.
2- يجب على المربية التحدث للطفل مع التركيز على الضمائر.
3- الإشراف ومتابعة التلاميذ بالمدارس للإطمئنان علـــى مســـتواهم المعرفـــي والتوافقي، وتوفير لهم ما يحتاجونه للعملية التربوية ومساعدتهم علـــى أداء واجباتهم التربوية وإعانتهم بالدروس الإستدراكية.
4- فصل الأطفال المتمدرسين عن الكبار وعن المعوقين بالمركز، ووضع لهـــم برنامج ترويحي كالرحلات وزيارة الحدائق ، والمخيمات الصيفية ، وإدماج الطفل في فرق رياضية أو ثقافية بغية التعود علـــى التفاعـــل والإنـــدماج . وتوفير وسائل الإعلام وهذا يزيد في نمو وتطوير قدرات الطفل المعرفية.
5- ينبغي تزويد الطفل المسعف بالمبادئ الأخلاقية والدينية و الوطنية.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

6- توفير الإمكانيات المادية و البشرية المنوطة بها مع إدخال العنصر الذكري [illegible] بالمؤسسة وهذا حتى يتمكن الطفل ذكرا أو بنتا من التفاعل والإمتثال بـــه ، وهذا حتى يكون نظام المؤسسة شبيها بنظام الأسرة فيكون ذلك أفضل لنمـــو الطفل وفتح آفاق جديدة أمامه.

7- القيام بالدراسات الإجتماعية والنفسية و التربوية من أجـــل زيـــادة فعاليـــة المؤسسة. وتطبيعها بالطابع الإنساني واستخدام أنواع مختلفة إســـتراتيجيات التكفل بالطفل وذلك بخلق وحدات صغيرة لها صبغة الأسرة حتى تعـــوض الطفل الحنان. والعمل على إنشاء الأسرة الحاضنة مقابل أجر ، وذلك بغيـــة توفير جو عائلي يتربى فيه الطفل . وهذا مما يربح الدولة أموالا كبيرة.

8- مساعدة كل أمّ تريد الإحتفاظ بتربية وحضانة طفلها مـــع مســـاعدتها ماديـــا لتتمكن من التكفل به ويتربى تربية طبيعية.

9- توعية الأمهات وخاصة الفتاة بخطورة هذه الظاهرة عـــن طريـــق وســـائل الإعلام والندوات.

10-إعادة الأطفال الضالين وأبناء الأسر المتصدعة إلى ذويهـــم مـــع تشـــجيع أوليائهم على زيارتهم بالمؤسسة الإيوائية وهذا حتى تبقى أواصر القرابة حية.

11-تسهيل وتشجيع الأسر على التكفل بهذه الشريحة تحت إشراف وتوجيه المؤسسة.

12- إنشاء مكاتب التوجيه والإرشاد الأسري لعلاج المشـــاكل الأســـرية قبـــل إستفحالها.

الإقتراحات

إن الباحث يرى أنه مهما وصلت الدراسة إلى نتائج إلا أن موضـــوع الدراســـة ليزال يحضى بدراسات أخرى خاصة لما للنمو المعرفي من مكانة في رسم حياة الطفل المستقبلية. لذا يقترح الباحث دراسة النمو المعرفي عند المسعفين ذكورا و إناثا على المستوى الوطني.

Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.
Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features

المراجع

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

المراج

المراجع باللغة العربية

1- أ.أ. أوبلينسكايا: علم نفس الطفل. ترجمة بدرالدين عامور وعلي منصور . منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، الطبعة الأولى ، 1980.

2- إبراهيم ماحي: محاضرات الماجستير.في علم النفس الطفل والمراهق. جامعة وهران . 1989.

3- أحمد زكي صالح : علم النفس التربوي.مكتبة النهضة المصرية. الطبعة التاسعة.1966.

4- أحمد زكي صالح: الأسس النفسية للتعليم الثانوي . مكتبة النهضة المصرية القاهرة ، مصر .(د.ت).

5- أحمد عربي : الإشراف الفني في الجماهيرية الليبية الإشتراكية. الدار العربية للكتاب..1985

6- أحمد عزت راجح : أصول علم النفس . مكتبة النهضة المصرية، الطبعة التاسعة، 1966.

7- أبو جاد ، صالح محمد: علم النفس التربوي .كلية العلوم التربوية. دار المسيرة ، عمان،الأردن. 1999.

8- أبو عطية سهام : مبادئ الإرشاد النفسي . دار القلم ، الكويت ،1988.

9- إسماعيل محمد: الطفل من الحمل إلى الرشد. الجزء الأول، دار القلم ، الكويت، 1989.

10- أكرم نشأت إبراهيم : علم الإجتماع الجنائي .الطبعة الثالثة ، بغداد . 1970.

11- إقبال محمد بشير ، سلمى محمود جمعة: الخدمة الإجتماعية ورعاية الأسرة والطفولة . المكتب الجامعي الحديث ، الطبعة الأولى . الإسكندرية (د.ت).

12- الزغلول عماد : نظريات التعلم. دار الشروق ، عمان ، الأردن ،2003.

13- الزيات فتحي مصطفى :الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات. دار الوفاء . النمصورة، مصر، 1995

14- الحناني حنان عبدالحميد: علم النفس التربوي . دار صفاء للنشر والتوزيع.عمان ، الأردن ، 2001.

15- العيساوي عبدالرحمان: علم النفس العام. دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1987.

16- العناني عبدالحميد: علم النفس التربوي. دار صفاء للنشر و التوزيع ، عمان ،الأردن ، 2000.

17- الكناني ممدوح: المدخل إلى علم النفس . مكتبة الفلاح، عمان ، الأردن ، 1994.

18- الواقفي راضي : مقدمة في علم النفس . دار الشروق للنشر و التوزيع. عمان ، الأردن ، ط 3. 1998.

19- التميمي عبدالرحمان : نمو الطفل المعرفي واللغوي. الأهلية للنشر والتوزيع . عمان ، الأردن ، 2000.

20- أنا نيوار : التربية المستقبلية . ترجمة موريس شابل. ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط 1 1983.

21- برونر جيروم : أطفالنا كيف نفهمهم؟ سلوكا دوافع ، ترجمة عبدا لكريم ناصف ، دار الجليل، 1979.

22- برونر جيروم: عملية التربية أو نحو تربية سليمة. ترجمة ساسي عاشور.مكتبة النهضة المصرية (د.ت).

23- بول . هـ . لانديس ، جون مايير : التكيّف الإجتماعي للأطفال. ترجمة السيد محمد عثمان .مكتبة النهضة المصرية، الإسكندرية (د.ت).

24- بيار أورليون : النشاطات الفكرية . ترجمة علة زركات ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1985.

25- تماطي يوسف : نمو الطفل المعرفي و اللغوي .الأهلية للنشر والتوزيع .عمان ، الأردن ، 2000.

26- توفيق حداد ، محمد سلامة آدم : التربية العامة. وزارة التعليم الإبتدائي والثانوي ، مديرية التكوين خارج المدرسة، الطبعة الأولى، 1977.

27- جان بياجيه : اللّغة و التفكير عند الطفل . ترجمة أحمد عزت راجح، أمين مرسي قنديل . مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة، الطبعة الأولى ، 1954.

28- جان بياجيه : سيكولوجية الذكاء . ترجمة سيد محمد غنيم . دار المعارف ، القاهرة ، ط 1 . 1978.

29- جان بياجيه ، بيريل أنهلدر : علم نفس الولد .ترجمة الجر خليل، مؤسسة نوفل ، الكويت ، 1972.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

30- حامد عبد السلام زهران : علم النفس النمو (الطف
1985.
31- حنا غالب : التربية المتجددة وأركانها . مطبعة عين
32- خطايبية عبدالله ، الصارمي : علاقة النمو المعرفي لدى طلبة الصف الأول الثانوي بالمفاهيم الكيميائية وحل المسائل الكيميائية بسلطنة عمان ، جامعة سلطان قابوس ، سلطنة عمان ، 2001.
33- رشيد لبيب : نمو المفاهيم العلمية . مكتبة الأنجلو المصرية ، 1974.
34- رمزية الغريب : التعلّم ، دراسة تربوية توجيهية. مكتبة الأنجلو المصرية . 1977.
35- رمزية الغريب : العلاقات الإنسانية في حياة الصغير ومشاكله اليومية . مكتبة الأنجلو المصرية (د.ت).
36- سليمان الخضري: الفروق الفردية في الذكاء . دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ، ط 3 . 1978.
37- سارنوف أ . مدنيك هوا رد ، لونتيش : التعلّم . ترجمة محمد عماد الدين إسماعيل ، مراجعة عثمان نجاتي . دار الشرق ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1985.
38- سعدية محمد جهاد : في علم النفس النمو . دار البحوث العلمية ، الكويت ، 1981.
39- سيتورد هوس ، جيمس دير : سيكولوجية التعلّم . ترجمة فؤاد عبد اللطيف أبو حطب ، أمال أحمد مختار صادق ، دار الجيل للنشر ، الرياض ، 1983.
40- شريل موريس : التطور المعرفي عند بياجيه . المؤسسة الجامعة للدراسات ، بيروت ، لبنان ، 1991.
41- شفيق فلاح حسن : أساسيّات علم النفس التطوري . مكتبة الرائد العلمية. عمان ، الأردن، 1989.
42- عارف مفضي البرجس : التوجيه الإسلامي في فلسفة الغزالي . دار الأندلس للطباعة والنشر . لبنان ، الطبعة الثالثة ، 1983 .
43- عبدالحميد محمد الهاشمي : أصول علم النفس العام . ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر (د.ت).
45- عبدالرحمان عدس ، توق : مدخل إلى علم النفس . مطبعة جون وايلي وأولاده، نيويورك ، ط 2 ، 1986.
46- عبدالرحمان محمد عيسوي : علم النفس بين النظرية و التطبيق . دار الكتب الجامعية ، الإسكندرية ، 19737 عبدا لمجيد نشواتي : علم النفس التربوي . دار الفرقان ، الطبعة الثانية ، بيروت ، 1985.
48- عبدالمنعم المليجي ، حلمي المليجي : النمو النفسي . دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان ، ط 5. 1977.
49- عدس عبدالرحمان : المدخل إلى علم النفس . دار الفكر ، عمان ، الطبعة الخامسة ، 1998.
50- عفاف أحمد عويس : النمو المعرفي للطفل ـ سن 4 ـ 7 سنوات ـ مكتبة الزهراء ، القاهرة ، 1993.
51- علي منصور : علم النفس التربوي . مطبعة خالد بن الوليد ، ط 2 . دمشق ، سوريا ، 1992.
52- عماد الدين إسماعيل : الطفل مرآة المجتمع (النمو النفسي و الإجتماعي للطفل) . عالم المعرفة ، الكويت ، الطبعة الأولى ، 1986 .
53- غسان يعقوب : تطور الطفل عند بياجيه . دار الكتاب اللبناني ، 1980.
54- فاخر عاقل : علم النفس التربوي . دار العلم للملايين ، بيروت ، لبنان ، ط 4 . 1978.
55- فتحي الديب : الإتّجاه المعاصر في تدريس العلوم . دار القلم ، الكويت ، الطبعة الثانية ، 1987.
56- فتحي السيد عبدالرحيم : سيكولوجية الأطفال غير العاديين . دار التعليم، الكويت ، الجزء الأول ، الطبعة الثانية ، 1982 .
57- فؤاد أبو حطب: القدرات العقلية. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة ، الطبعة الخامسة ، 1996.
58- فؤاد أبو حطب ، أمال أحمد مختار صادق: علم النفس التربوي . دار المعارف ، الطبعة الخامسة، 1987.
59- قماطي يوسف : نمو الطفل المعرفي واللغوي . الأهلية للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن ، 2000.
60- كمال دسوقي : النمو التربوي للطفل و المراهق . دار النهضة العربية للطباعة و النشر ، بيروت ، 1979.
61- ل . س . فيجو تسكي : التفكير و اللّغة . تقديم لوريا ليونشييف ، تعقيب جان بياجيه ، ترجمة طلعت منصور . مطبعة الأنجلو المصرية ، الطبعة الأولى ن 1976 .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

62- ل ب . زانكوف : فن التعليم و الحياة . أكاديمية ال
1968.
63- لينا دافيدوف : مدخل لعلم النفس . ترجمة الطواب
الطبعة الثالثة 1992.
64- مريان يسر : التنشئة العلمية . ترجمة أحمد سليمان ، الدار المصرية للتأليف والترجمة . 1966.
65- محمد جميل يوسف منصور ، فاروق سيد عبدالسلام : النمو من الطفولة إلى المراهقة . الكتاب الجامعي ، تمامة ، جدة ، الطبعة الأولى ، 1980.
66- محمد خليفة بركات : علم النفس التعليمي . دار القلم ، الكويت ، الجزء الأول ، الطبعة الثانية ، 1979.
67- محمد عادل عبدالله : إتّجاهات نظرية في سيكولوجية نمو الطفل و المراهق . مكتبة الأنجلو المصرية
68- محمد عادل عبدالله : النمو العقلي للطفل . الدار الشرقية ، القاهرة ، مصر . 1990.
69- محمد كمال البطريق ، محمد نجيب توفيق : مجالات الرعاية الإجتماعية وتنظيماتها . مكتبة القاهرة الحديثة، الطبعة الأولى ، 1970.
70- محمد كمال عبدالوهاب : سيكولوجية التعلم والفروق الفردية . مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، مصر ، الطبعة الثالثة ، 1999.
71- محمد فتحي الشنيطي : أسس المنطق و مناهجه . دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، 1970.
72- مصطفى العوجي : الأمن الإجتماعي . مؤسّسة نوفل ، بيروت ، لبنان ، الطبعة الأولى ، 1983.
73- مصطفى فهمي : سيكولوجية الطفولة و المراهقة . مكتبة مصر ، القاهرة ، الطبعة الثالثة ، 1961.
74- معوض خليل ميخائيل : القدرات العقلية . دار الفكر الجامعي ، الإسكندرية ، مصر ، ط 2 ، 1991.
75- ميخائيل إبراهيم أسعد : مشكلات الطفولة و المراهقة . منشورات الآفاق الجديدة ، بيروت . ط 2 . 1991.
76- ميخائيل أمطانيوس : إختبارات الذكاء والشسخصية . منشورات جامعة دمشق . الجزء الأول 1997..
77- نعيم لرفاعي : الصحة النفسية ، سيكولوجية التكيّف . مطبعة طبرين ، الطبعة الثالثة ، دمشق ، 1963.
78- هانز أيزينك ، ليون كامن : الذكاء طبيعته وتشكيله و عواقبه الإجتماعية . ترجمة الشيخ عمر حسن ، المطبعة الوطنية ، عمان ، الأردن ، 1981.
79- هـ . س . ن . مكفارلند: علم النفس و التعلّم . ترجمة الجسماني عبدالعالي. الدار العربي للعلوم. 1994.
80- هنري فالون : أصول التفكير عند الطفل . ترجمة محمد القصاص ، الجزء الأول ، مطبعة مكتبة مصر (د.ت).
81- هنري فالون : شخصية الطفل . ترجمة ملحم حسين . ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر . 1979.
82- يعقوب نشواتي : الجديد في تعليم العلوم . دار الفرقان ، عمان ، الطبعة الثانية ، 1988.

الرسائل

1 - هاشمي أحمد : الأنماط التربوية الأسرية و الأنماط السلوكية للطفل . دكتوراه الدولة (غير منشورة) . إشراف أ.د. ماحي إبراهيم . جامعة وهران . 2002 - 2003.
2 - طاهر بوغازي : الطموح المدرسي و المهني للأبناء من خلال نظرة الآباء وعلاقته بالعوامل الإقتصادية والثقافية للأسرة . رسالة ماجستير (غير منشورة) . إشراف أ. د.ماحي إبراهيم . 1991 - 1992.
3 - ليلى كرم الدين : الإنتقال من مرحلة العمليات العيانية إلى مرحلة العمليات الشكلية . رسالة دكتوراه (غير منشورة) . كلية الآداب عين الشمس ، القاهرة ، مصر ، 1982.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

4 ـ أمل الأحمد : تعلم التجريد لدى تلاميذ المرحلة الإبتـ
التاسعة . رسالة ماجستير (غير منشورة) . كلية التربيـ
5 ـ حجيرحسن بدوان : صلاحية بعض إختبارات بياجـ
رسالة ماجستير (غير منشورة) . جامعة اليرموك ، إربد ، الأردن . 1992.

الدوريات

1ـ تعليمة ، إصلاح التعليم في الجزائر . وزارة التربية ، الجزائر ، أفريل 1974.
2ـ توفيق مرعى ، أحمد بلقيس: مناهج التعليم . جامعة الدول العربية .م.ع.ع.أ. ديسمبر .1983
3ـ سيد محمد غنيم : النمو العقلي عند الطفل و المراهق في نظرية بياجيه . حوليات كلية الآداب بجامعة عين الشمس ، المجلد 13 ، مطبعة جامعة عين الشمس ، مصر . 1973 .

المجلات

1 ـ أمحمد تيغزة : تناول نقدي للمنظور و المنهج . الرواسي ، مجلة تربوية ثقافية ، العدد الأول ، .1991
2 ـ خطايبية عبدا لله النعواشي : مستوى النمو المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الأساسية في الأردن . مجلة مركز البحوث التربوية . جامعة قطر، العدد 18 . السنة 9 . .2000
3 ـ خوجة أحمد سعادة: دور المدرس في تكوين المفاهيم . مجلة فكرية. السنة 5 . العدد 2 . .1983
4 ـ عيسى محمد رفقي : قطار الذكاء من العربة الموحدة إلى العربات المتعدّدة . مجلة التقدم العلمي ، الكويت ، العدد 38 . سنة .2002
5 ـ علوان فايدة : إتّجاهات حديثة في تعريف وقياس الذكاء . مجلة علم النفس . العدد 33 . الهيئة المصرية للكتاب . 1995.
6 ـ سالم محمد : أثر نوع التعزيز ، الذكاء ، الأسلوب المعرفي على التحصيل الدراسي . مجلة جامعة الملك عبدالعزيز للعلوم التربوية . المجلد 6 . سنة .1993
7 ـ سميرة أحمد السيد : الطفل و تكوين المفاهيم . دور الحضانة والمدرسة الإبتدائية . مجلة العلوم الإجتماعية ، المجلد 14 العدد 3 ، الكويت ، 1966
8 ـ فاخر عاقل : نظرية بياجيه في تكوين المفاهيم . مجلة العلوم الإجتماعية ، العدد 2 ، الكويت ، 1976.

المعاجم و الموسوعات

1 ـ عبدالمنعم الحنفي : موسوعة علم النفس و التحليل النفسي . مكتبة مدبولي . بيروت ن الجزء .1.1987
2 ـ يوسف الخياط : معجم المصطلحات الفنيّة و العلمية . دار لسان العرب . بيروت (د.ت) .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

المراجع اللغة الأجنبية

1- A. Leontin : Activité, Conscience, Personnalité. Traduit du Russe par Geneviene dupond, Education du progées URSS. 1984.
2 – Alfred. T . Collette: Science Teaching in The Secondary School .(Boston an Bacon , Inc) .1973.
3 – Aiken . R. Nith Edition . Lain and Psychological Testing and Assessment . Bacon , Boston . 1997.
4 – Bakken Linda : Making Conservationists and classifiers of preoperational fifth grade children . Journal of educational research. Sept – oat 2001 . vol 95. 2001.
5 – Bowlby . J : Child car and grouth of love based on the (Maternal hearth) 3 th edition 1951.
6 – Bruner , Jerome .S & others : A Study of Thinking . Referd to in " Encyclopedia of education research " .edited by Harris , chaster . W. 2 . 1960.
7 – C . Tourette et M. Guide : Introduction à la Psychologie du développement du bébé à l'adolescent . Armon Coulin . Edition , Paris 1994.
8 – Catherine . T & Michel .G : Introduction à la Psychologie du développement du bébé à l'adolescent. Armand colin . Editeur . Paris 1994.
9 – Claudine Teyssédre & P.M. Boudonnière : Apprendre de 0 à 4 Ans . Edition Flammarion France , 1994.
10 – Crombarck . L : Education Psychology (New-York Harcourt Brage and CO .1954.
11 – Jenkkis , Edgar & Richard wilt Field : Reading in Science , Education Science (A) Teacher Education projet (London : MC-Graw – Hill book CO 1974.
12 – Jean Le Camus & Florence Labrelle: Le Rôle du père dans le développement du jeune enfant. Edition Nathan . 1994.
13 – Piaget , J : Le Langage et la Pensée chez l'enfant . Neuchâtel, Paris. Delachaux & Niestlé .
14 – Piaget , J : Le Jugement et le Raisonnement chez l'enfant . Neuchâtel , Paris . Delachaux & Niestlé.
15 – Piaget, J : La Naissance de l'intelligence . Delachaux . 1963.
16 – Kummel , J : Education psychologie Interactive : Cognitive , Développement . http:// w w w Chiron valdosta . eu/ w huitt/col/Piaget .htme.
17 – H , Gradiot , Alphand Rey . A, Zazzo : Développement affective et Moral. (P.U.F) .1970.
18 – H . Wallon : Psychologie de l'enfant .Armand Colin A. Paris 1968.
19 – Gold Farb . W : Effet of Psychological deprivation in infancy and subsequent stimulation , A .M.J Psy vol 102. 1945.
20 – L . Milton o. Pella : Concept learning in Science . In inquiry techniques for teaching science . by William . D . London 1968.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

x Difference on Piagetian Spatial Tasks / lopment (2) . 1980.
e : Introduction à la Psychologie de l'enfant .Co-dirigé .Editeur 3 éme édition
23 – Nimkoff, Meyer , F : Marriage and Family (Boston Houghton , Mifflin company) .1974.
24 – Peter H , Mastorella : " Classroom concept learning issures research perspective ". A Study of thinking .(New-York ; science) Edition 1962.
25 – Paul De Hart : New Direction in teaching secondary school science . (Chicago , Rand M C Nally CO) .1978.
26 – Paul Dressel : Haw the individual learns sciences (NSSE) 59 th yearbook . Part 1 . 1954.
27 – Rebelsky & Hanks : Fathers verbal introduction with infants in there moths of life. Child develop . 1971.
28 – Roger Lecuyer & Marie –Germaine Pecheux : Le Développement cognitive du nourrisson . Edition Nathan , France tome 1 .1994.
29 – S . Lebovici et R . Diatkine et M . Soulé : Nouveau traité de Psychiatrie de l' enfant et de l'adolescent .(P.U.F) .2 èmè edition , tome 4 . 1995.
30 – Sund George : Teaching science by inquiry in the secondary school .(OHIO : Charles E , Merrill) 1973.
31 – Vinacke . W . Eggar : The Psychology of thinking . New – York . MC – Graw-Hill book CO 1959.
32 – Woolfolk . A : Educational Psychology . K . New Gercy .prentice Hall Inc .1987.

DICTIONNAIRES

1 – Norbert Sillamy : Dictionnaire de Psychologie . A . K . Bordas Paris 1980.
2 – Serge .R . et René . D et Michel Souté : Nouveau traité de Psychiatrie de l'enfant à l'adolescent . (P.U.F) . 2 éme édition . 1995.
3 – Dictionnaire Usuel : Quiellet – Flammarion .labraires quiellet - Flammarion . Paris 1974.

Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.
Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features

الملاحق

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الملحق (1)

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

إختبار النمو العقلي المعرفي

تعليمـــــــــات

أخي التلميذ ، أختي التلميذة

نرجو منكم قراءة الأسئلة جيدا ثم الإجابة عن كل الأسئلة دون ترك أي سؤال .

- فكر جيدا قبل الإجابة عن أي سؤال .
- هناك بعض الأسئلة تشير إلى أشكال أو مخططات يجب تفحصها جيدا ثم أجب عنها
- للإجابة عن جميع الأسئلة فتحتاج لوضع الحرف أو الرقم الدال على السؤال في الفراغ أو المربع الموجود في ورقة الإجابة أمام رقم كل سؤال من أسئلة الإختبار .
- لا تبدأ الإجابة حتى يؤذن لك .

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

مثال مطول :

أي وعاء يحتوي على أكبر كمية من الماء ؟

آ ب ج د

1

لدينا بعض المكعبات ، رتبت في أكوام.

أي أكومة تحتوي على مكعبات أكثر ؟

آ ب ج د

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

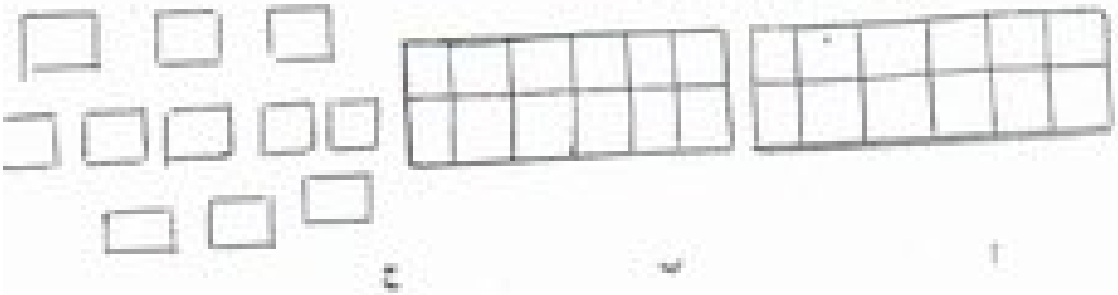
4

- أي الشكلين فيه معجون أكثر أ أم ج ؟

5

- أين المعجون أكثر في الشكل ج أم ب ؟

6



- هل مساحة المربعات في المستطيل (أ) أكبر من مساحة المربعات في المستطيل (ب) ؟

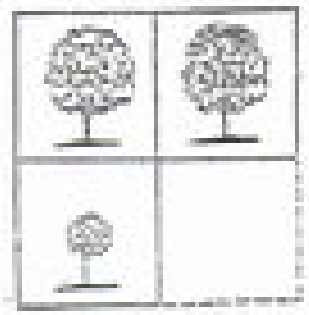
نعم ☐ لا ☐

7

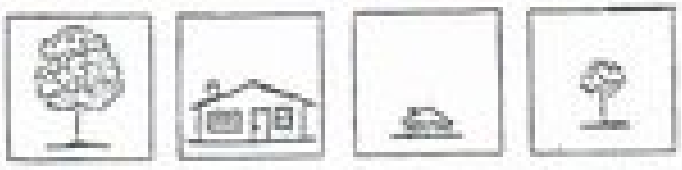
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

مثال محلول :

لديها أربعة مربعات أحدها فارغ .



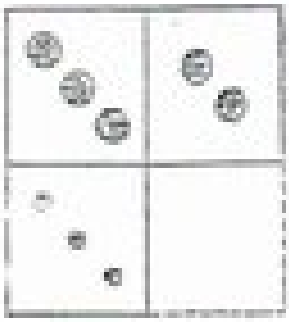
أي شكل من الأشكال التالية يجب أن يوضع في المربع الفارغ ؟



أ ب ج د

11

لديها أربعة مربعات أحدها فارغ .



أي شكل من الأشكال التالية يجب أن يوضع في المربع الفارغ ؟

أ ب ج د

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

12 : اذكر خطوة فلاحية

أ

ب

الشكل الأول

الشكل الثاني

أولا : أي المخططين أطول (أ) أم (ب) في الشكل الأول؟

13 : ثانيا : أي المخططين أطول (أ) أم (ب) في الشكل الثاني ؟

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

14 : القياس المشترك بين كمية القوة و كمية المقاومة هو :

أ = الجسم

ب = الشغل

ج = القدرة

15 : عدد الحواس عند الإنسان هي :

أ = أربعة حواس

ب = خمسة حواس

ج = ستة حواس

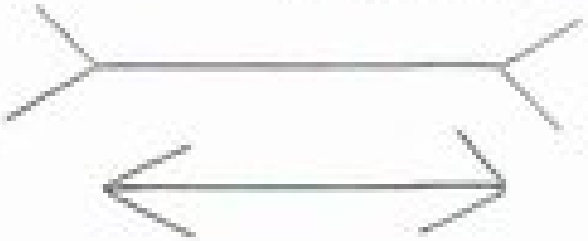
16 : المثلث المتساوي الساقين تكون زاويه

أ = غير متساوية

ب = متساوي الزوايا

ج = متساوية

17 : لاحظ الخطين (أ) و (ب)



ب

- أي الخطين أطول الخط (أ) أو الخط (ب) ؟

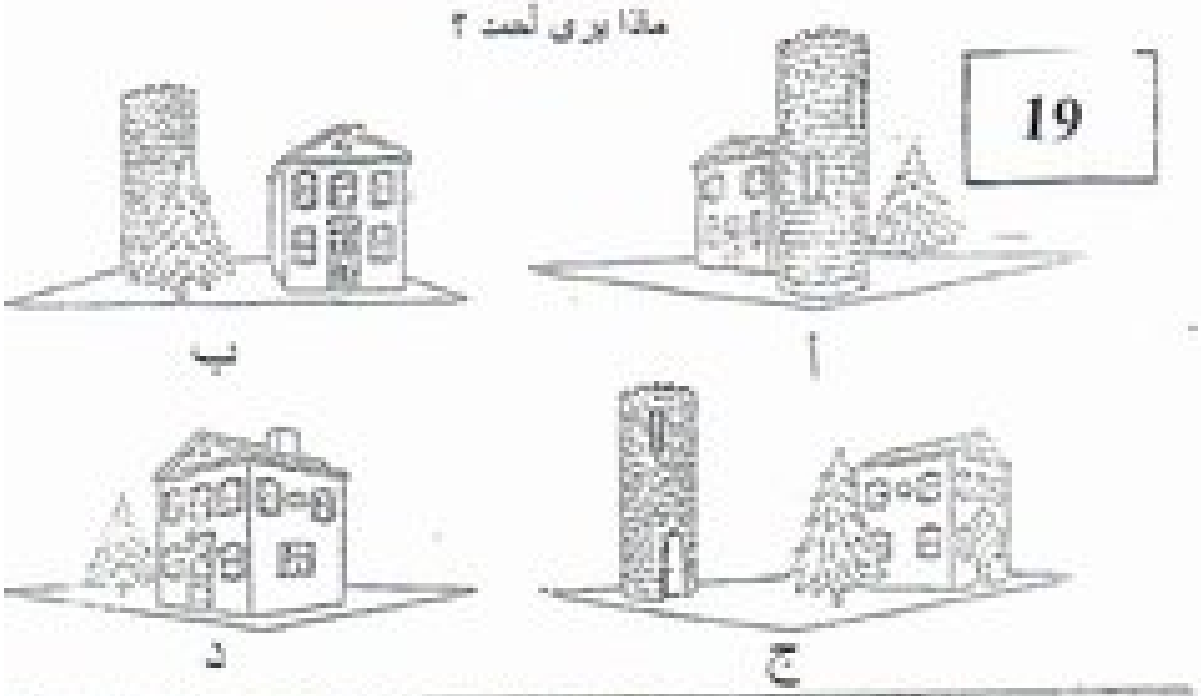
18 : هل الخطين (أ) و (ب) متساويين ؟ نعم / لا

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

19

انظر إلى الصورة في المثال .

ماذا يرى أحمد ؟



أ

ب

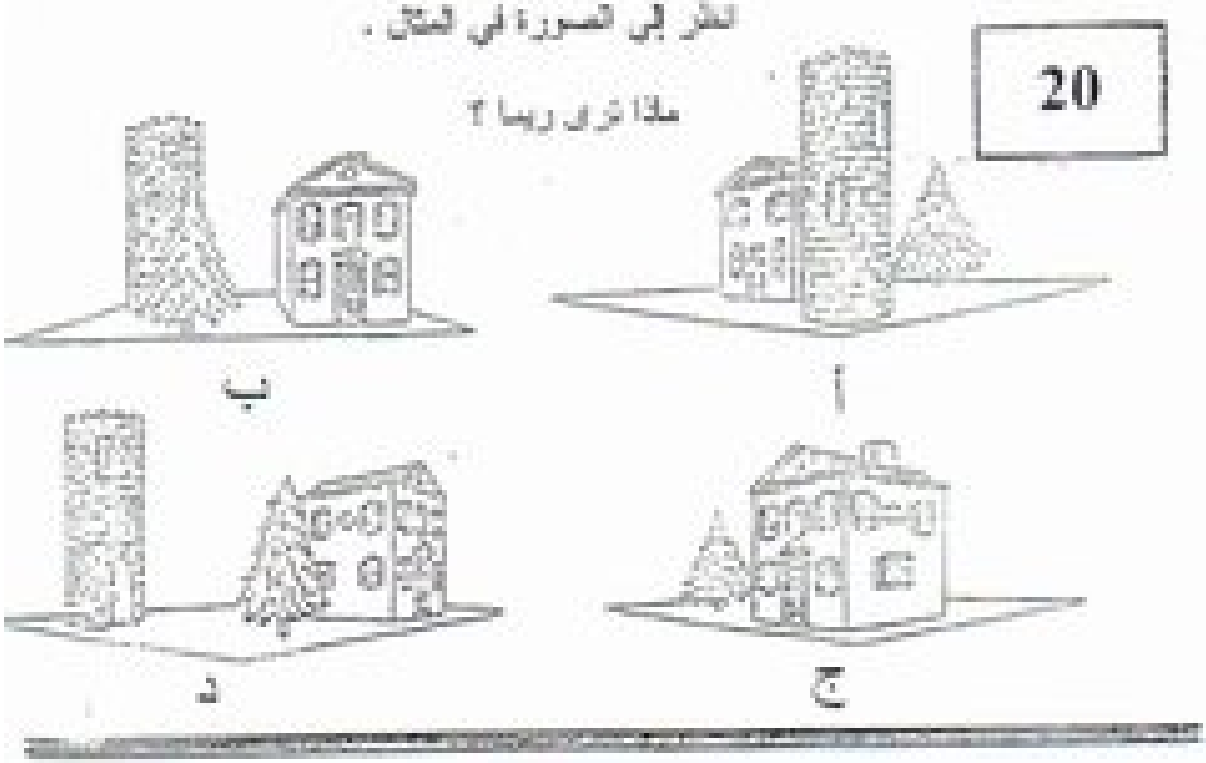
ج

د

20

انظر إلى الصورة في المثال .

ماذا ترى ريما ؟



أ

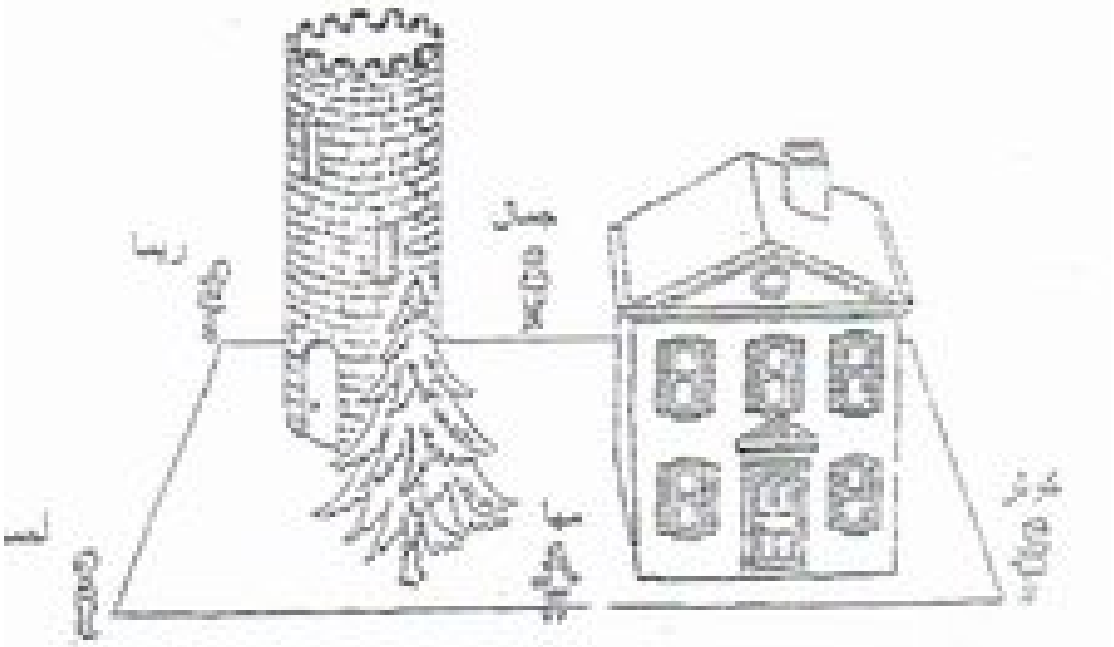
ب

ج

د

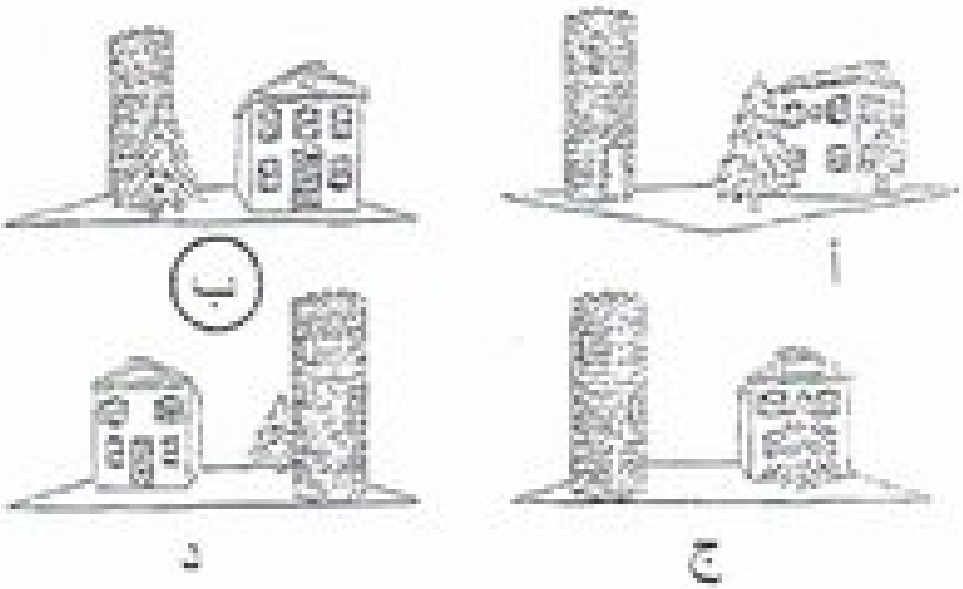
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

مثال : انظر إلى الصورة .



مثال محلول :

ماذا ترى مها ؟



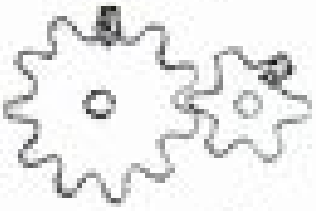
PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

21

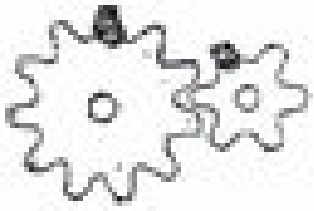
يوجد عجلتان كما في الشكل . دارت العجلة الكبرى إلى الأعلى باتجاه السهم .

أي شكل من الأشكال التالية يمثل الوضع الذي تكون عليه العجلتان بعد الدوران ؟

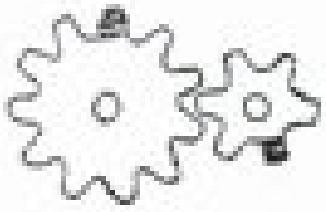
أ



ب



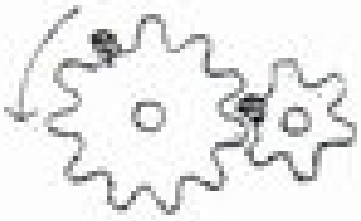
ج



د

22

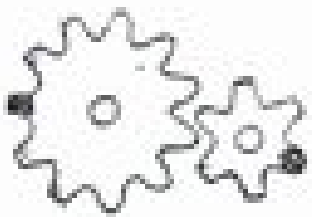
يوجد عجلتان . دارت العجلة الكبرى إلى الأسفل باتجاه السهم .



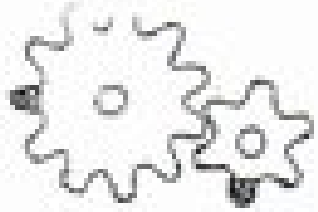
أي شكل من الأشكال التالية يمثل الوضع الذي تكون عليه العجلتان بعد الدوران ؟

أ

ب



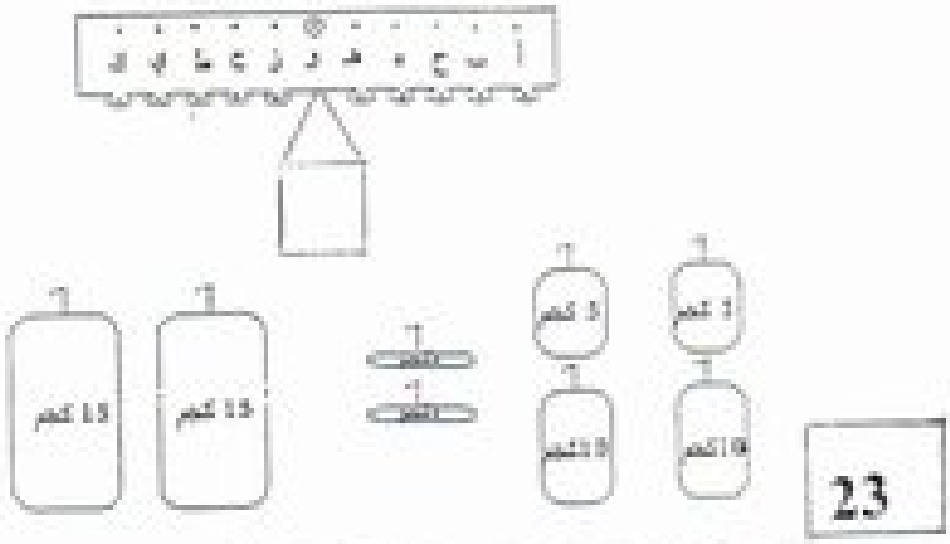
ج



د

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

فرض أن لديك ميزاناً يشبه الميزان المرسوم في الأسفل . تمعن في الرسم بكل عناية وأجب عن السؤالين التاليين .



23

١) علقنا خمسة كيلوجرامات (كجم) عند النقطة د ، فكيف نوازن الميزان مرة أخرى:

١) نعلق كجم واحد عند النقطة أ .

٢) نعلق عشرة كجم عند النقطة ي .

٣) نعلق خمسة كجم عند النقطة ج .

٤) نعلق عشرة كجم عند النقطة هـ .

٥) نعلق خمسة كجم عند النقطة ي .

٦) مستحيل أن نوازن الميزان.

24

١) علقنا خمسة كجم عند النقطة هـ ، وكذلك علقنا عشرة كجم عند النقطة ج ، فكيف نوازن الميزان مرة أخرى:

١) نعلق خمسة كجم عند النقطة ك وعشرة كجم عند النقطة ط .

٢) نعلق عشرة كجم عند النقطة ز ووالد كجم عند النقطة ج .

٣) نعلق خمسة عشر كجم عند النقطة ط ووالد كجم عند النقطة ج .

٤) نعلق عشرة كجم عند النقطة ط وخمسة كجم عند النقطة ز .

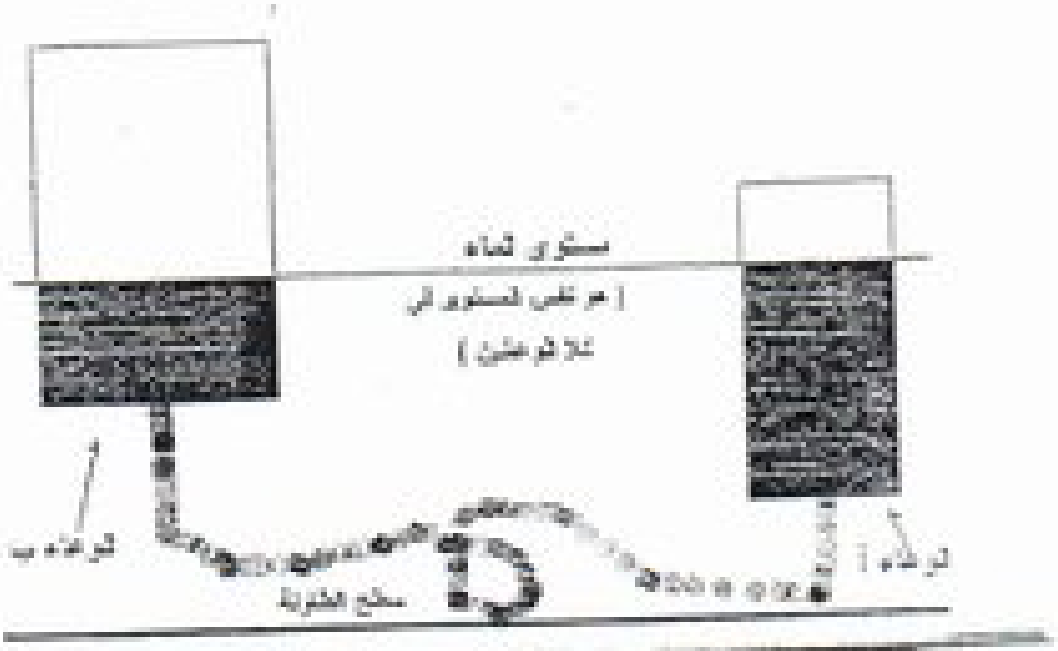
٥) نعلق خمسة كجم عند النقطة ط وعشرة كجم عند النقطة ي.

٦) مستحيل أن نوازن الميزان.

* كجم = كغم

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الشكل المجاور لمثلث يتكون وعاءين مفتوحين يوجد بينهما ماء. يوجد بالوعاء ب أنبوب طويل يصل بينهما ويسمح للماء بالمرور من أحدهما للآخر. فطلق الوعاء ب أكبر من قطر الوعاء أ.



25

إذا أزلنا الوعاء أ والوعاء ب إلى أسفل بنفس المسافة فإن مستوى الماء في الوعاءين:

1) يبقى على نفس المستوى الأساسي فوق المقاومة.

2) يتغير بحيث يصبح مستوى الماء في أ أعلى من المستوى الأساسي.

3) يتغير بحيث يصبح مستوى الماء في ب أعلى من المستوى الأساسي فوق المقاومة، ومستوى الماء في أ يصبح أدنى من المستوى الأساسي.

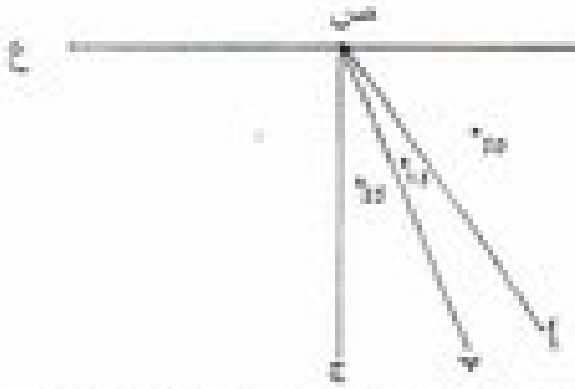
4) يتغير بحيث يصبح مستوى الماء في كل من أو ب على نفس المستوى ولكنه يكون أعلى من المستوى الأساسي فوق المقاومة.

5) يتغير بحيث يصبح مستوى الماء في كل من أو ب على نفس المستوى ولكنه يكون أدنى من المستوى الأساسي فوق المقاومة.

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

27

في الشكل المرسوم في الأسفل ضربت الكرة من أ إلى س على الجدار.

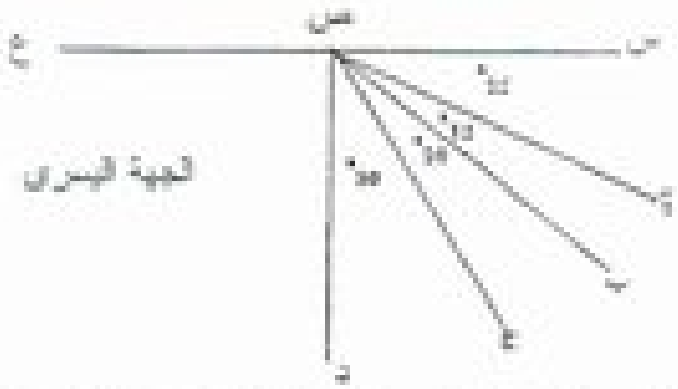


الزاوية التي سوف تشكلها الكرة مع (ع س) عند ارتدادها مقدارها :

(1) 50 درجة (2) 75 درجة (3) 65 درجة (4) 40 درجة (5) 25 درجة

28

كرة تنس ضربت من مكان ما من القسم المكتوب عليه الجهة اليسرى في الشكل المرسوم في الأسفل وإذا ضربت الكرة الحائط عند النقطة ص و عادت إلى النقطة ج فإن مقدار الزاوية من ص ع التي يجب أن تكون ضربت منها الكرة هي :



(1) 25 درجة (2) 40 درجة (3) 65 درجة (4) 60 درجة (5) 50 درجة

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

مثال محلول :

مجموعة من الأفراد تتكون من خمس بنات وثلاثة أولاد وأربعة آباء واثنين من الأمهات .

انظر إلى الصورة وحدد أي الجمل التالية هي الصحيحة ؟

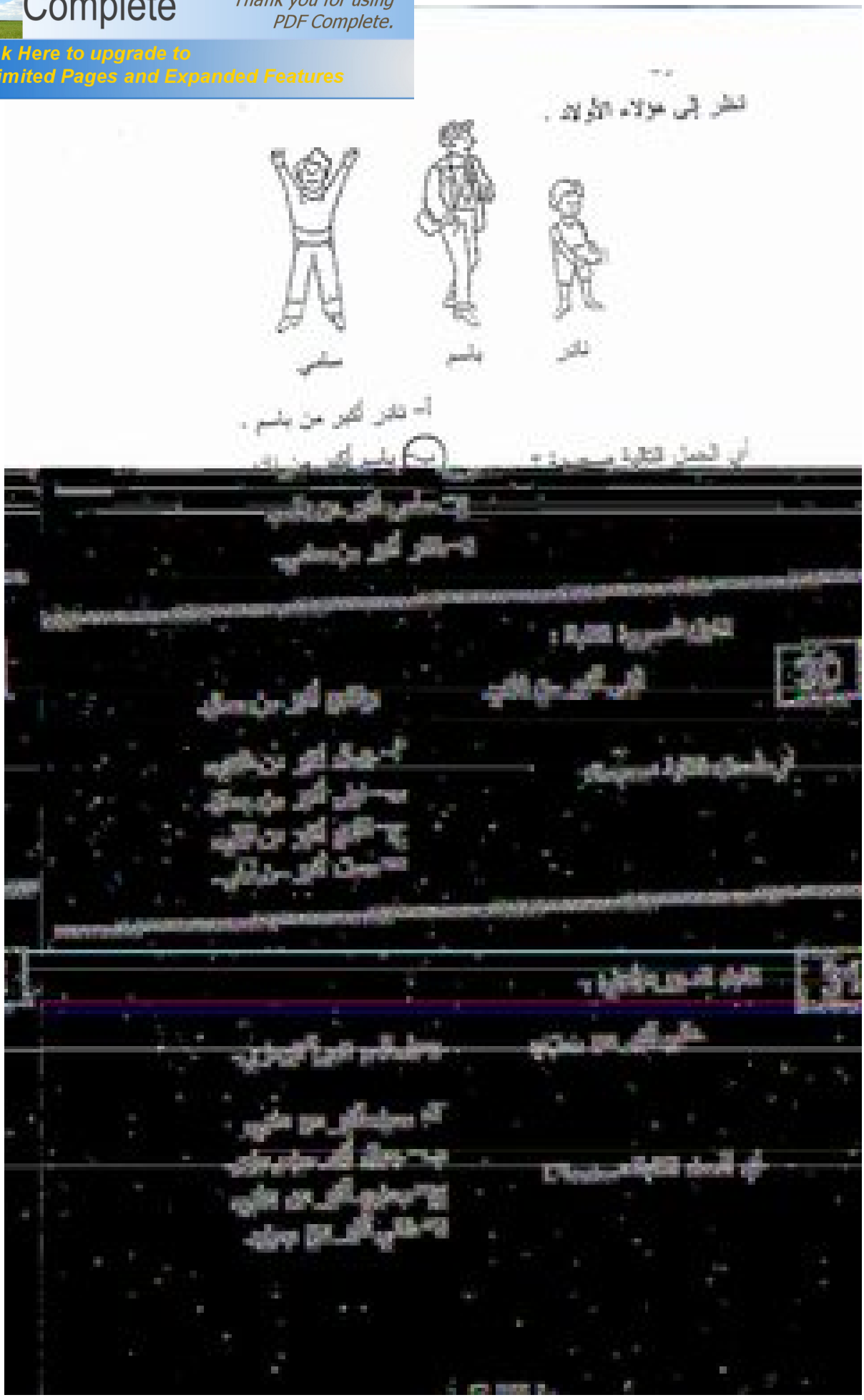
أ- عدد الأولاد أكثر من عدد البنات .
ب- عدد الكبار أكثر من عدد الصغار .
ج- عدد الصغار أكثر من عدد الكبار .
د- عدد الأمهات أكثر من عدد الآباء .

29

انظر إلى الصورة في المثال السابق وحدد أي الجمل التالية هي الصحيحة ؟

أ- عدد الآباء أكثر من عدد الكبار .
ب- عدد الأمهات أكثر من عدد الآباء .
ج- عدد الآباء أكثر من عدد البنات .
د- عدد الكبار أكثر من عدد الآباء .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features



Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

تمثل الأسئلة التالية تناظراً لفظياً (يسمى قياس لفظي Verbal Analogy) . يتكون هذا التناظر من أزواج من الكلمات يعمل كل زوج منها نفس العلاقة . من أمثلة التناظر اللفظي : الداخل للخارج مثل الأعلى للأسفل . العلاقة بين كل من هاتين الزوجين من الكلمات الداخل ـــ الخارج والأعلى ـــ الأسفل هي أنهما متضادتان . كما نلاحظ أيضاً أن ترتيب الأزواج مهم جداً . فمثلاً الشر للحرب مثل الدخان للحريق علاقة صحيحة ، بينما الشر للحرب مثل الحريق للدخان علاقة غير صحيحة .

فيما يلي نستعرض الحل التالي بالتفصيل :

مثال :

الزوج الأول			الزوج الثاني		
أ	العجلة	تكون لسيارة مثل :	هـ	الشراع	لقارب
ب	المحرك		و	المقدمة	
ج	الطريق		ز	الفيضان	
د	الخارطة		حـ	المحيط	

في هذا المثال ، الفعل المختار هو الطريق والمحيط مما يعطي مناظرة أو مماثلة . فالطريق لسيارة مثل المحيط للباخرة . في هذه الحالة العلاقة " يعمل في " هي العلاقة المشتركة ، فالسيارة تعمل في الطريق والباخرة تعمل في المحيط . إذاً تكون إجابة المثال السابق في ورقة الإجابة كما يلي :

(ج) (ج)

في الأسئلة التالية المطلوب منك هو أن تختار كلمتين أو ثلاث كلمات بحيث تعطي العلاقة الأفضل بينهما :

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

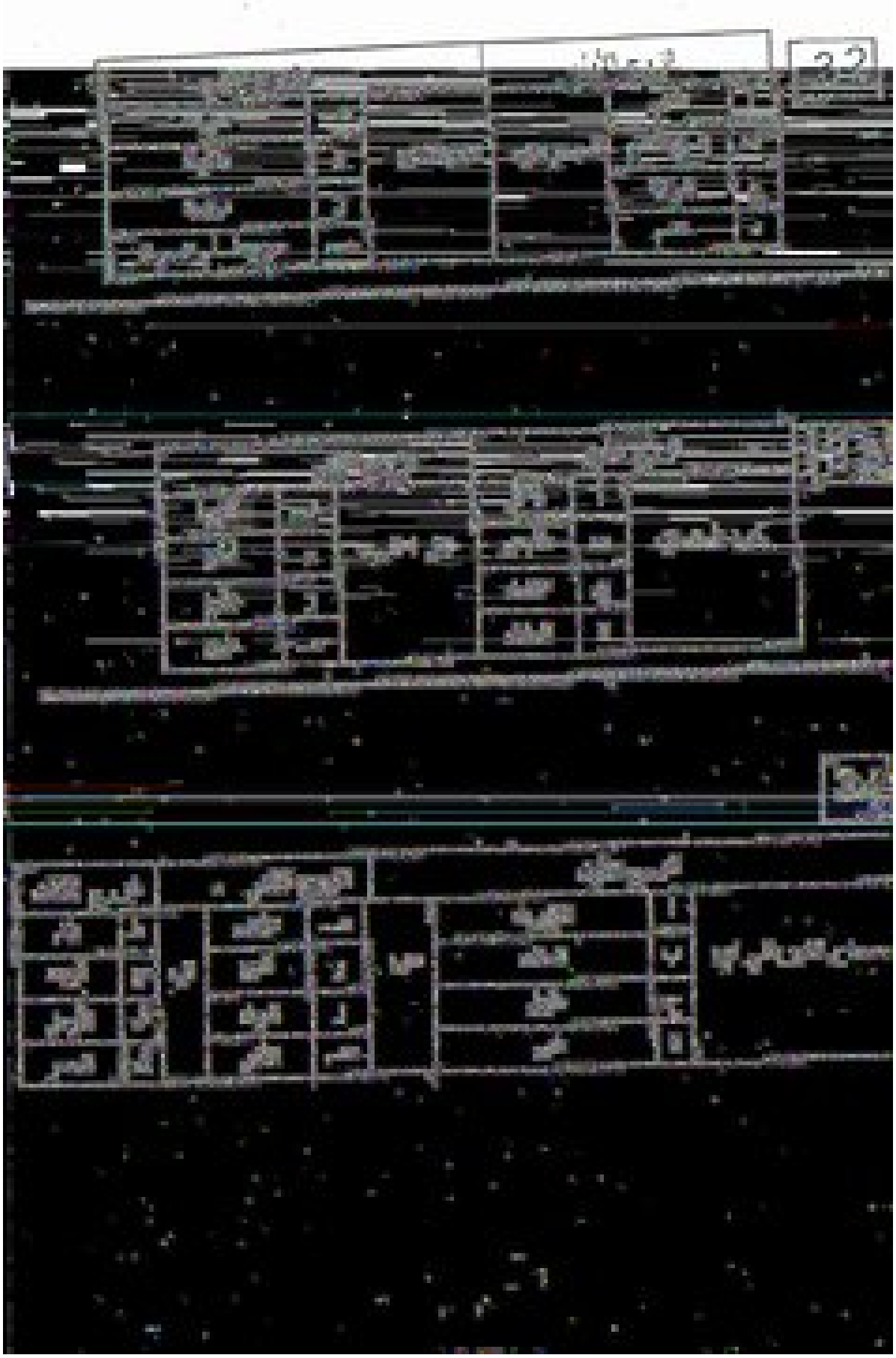
اختبار النمو العقلي المـ

الاسـم : ..... العمر: .....

المدرسة: ..... الصف: .....

السؤال	الجواب	السؤال	الجواب
١.		١١.	
٢.		١٢.	
٣.		١٣.	
٤.		١٤.	
٥.		١٥.	
٦.		١٦.	
٧.		١٧.	
٨.		١٨.	
٩.		١٩.	
١٠.		٢٠.	
١١.		٢١.	
١٢.		٢٢.	
١٣.		٢٣.	
١٤.		٢٤.	
١٥.			
١٦.			
١٧.			
١٨.			
١٩.			
٢٠.			

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features



Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الملحق (2)

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

اختبار السمع الحركي

-الصورة الثالثة-

السؤال	موافق	غير موافق
1-حينما أعلم بخبر حلمًا في الخارج		
2-أحمد تقيد الذي زميله و لم يرجعه له حينما طلبه منه		
3-قال أحمد: عندي ثلاث أخوة أحمد و ليلى و أنا		
4-عندما يطيح الشجرة أحس بالألم		
5-هذا الخبر ليس كذبا لأنه لم يسبقه بيع		
6-قال أحمد: وجدت بيضا في الشارع و أخذته لوالدتي		
7-حينما أعلم بأنها تمطر من السماء		
8-كان علي يلعب مع أخيه الأصغر فتسبب في كسر ذراعه هذا خطأ كبير		
9-قال علي: عندي أخ واحد أحمد ليس له أخ		
10-الشمس تدور حول القمر أو العكس		
11-هذه سيارة لأنها من حديد		
12-قال أحمد: وقع الذرة حادث مروري لكنه ليس مقصود فعب ضحية الإشارة الضوئية		
13-حينما أعلم أنفسنا في الشارع لن يكون في الشارع		
14-قال علي: 1-1-1 هذا كذب		
15-قال عمر: أنا أخوان أحمد و فاطمة		
16-أقبل بأن يزورني		
17-هذه شجرة ميتة لأن أوراقها صغيرة		
18-قال أحمد: عندما يقرب أجل جوني أسلم أموالي لأحمد أمين من أجل حفظها لي		
19-حينما أعلم بأكون خائف في روضتنا و لكنه بأنها من الخارج		
20-قال علي: أعلن أحمر أحمك و هو لا يحبه في الواقع هذا كذب مقصود		
21-قال علي: أنا أحب لأبي فعل		
22-عندما يسقط المطر و يتكسر يدي بالألم		
23-هذا الخبر ليس كذبا لأن له فيلا		
24-قال أحمد: سمعت الخبرة لأن الجيش فيها قصور		
25-حينما أعلم بأكون في روضتنا و لا بأنها من الخارج		
26-علي صدمته سيارة بسبب هروبه بدون أن ينظر		
27-كل من هو علي يحب أحمد		
28-سماء الشهر الذي يزورنا		
29-قطعة الخشب تطفو فوق الماء لأنها خفيفة الوزن		
30-قال أحمد: علي صدمته سيارة خاصته و سوف يبقى كذبا في المستشفى		

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

(٢)

اختبار الذكاء المصور

د / أحمد زكي صالح

التعليمات

هذا الاختبار من النوع الغير اللفظي الجمعي ، فهو غير لفظي لأنه لا يعتمد على اللغة الا كوسيلة اتصال في شرح تعليمات الاختبار ، والمقصود منه المفحوص الذين يطبق عليهم الاختبار .

اما أداء الأفراد في الاختبار نفسه ، فلا يختلف لأي عامل لغوي أو ميسر في اللغة ، لأن هذه العلاقة ، أصلا ، علاقة تتناوله ، أو اختلاف بين وحدات الاختبار ، حيث أن أسئلة الاختبار عبارة عن صور ، يطلب من المفحوص أن يدرك العلاقة بسيطة ، والاختبار جمعي لأنه يمكن تطبيقه على عدد الأفراد أو جماعة معينة في وقت واحد بواسطة فاحص واحد .

اجراء الاختبار وتصحيحه :

يفضل أن يجري اختبار الذكاء في الصباح حتى يكون الفرد نشطا ويتيسر له أن يعطي أفضل أداء عقلي ممكن .

توزع الكراسات على التلاميذ ولا يسمح لأي فرد أن يفتح كراسته وينظر فيها أو يقرأ ما فيها .

يطلب من كل فرد أن يكتب اسمه بخط واضح على كراسة الأسئلة ثم يكتب تاريخ ميلاده .

أكد من مراجعة سنة التلميذ الزمنية على سجل رسمي حتى متأكد منه تماما

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

اختبار الذكاء المصور
إعداد
الدكتور أحمد زكي صالح

تعليمات

يهدف هذا الاختبار إلى قياس القدرة على إدراك التشابه والاختلاف بين الأشكال والأشياء.

ويوجد في هذا الاختبار ثلاثة من الصور، كل صورة تتكون من خمس صور أو خمسة أشكال، أربعة منها متفقة أو متشابهة في صفة واحدة أو أكثر، وتختلف واحدة فقط عن المختلف عن الباقين.

والمطلوب منك في هذا الاختبار أن تبحث عن هذا الشكل المختلف بين أفراد المجموعة الواحدة وتضع عليه علامة (×).

وأولاً نضرب على بعض الأمثلة حتى تتأكد من فهمك لهذا النوع من الأشكال:

ابحث عن الشكل المختلف في كل مجموعة من المجموعات الآتية وضع عليه علامة (×).

	أ	ب	جـ	د	هـ
١					
٢					
٣					

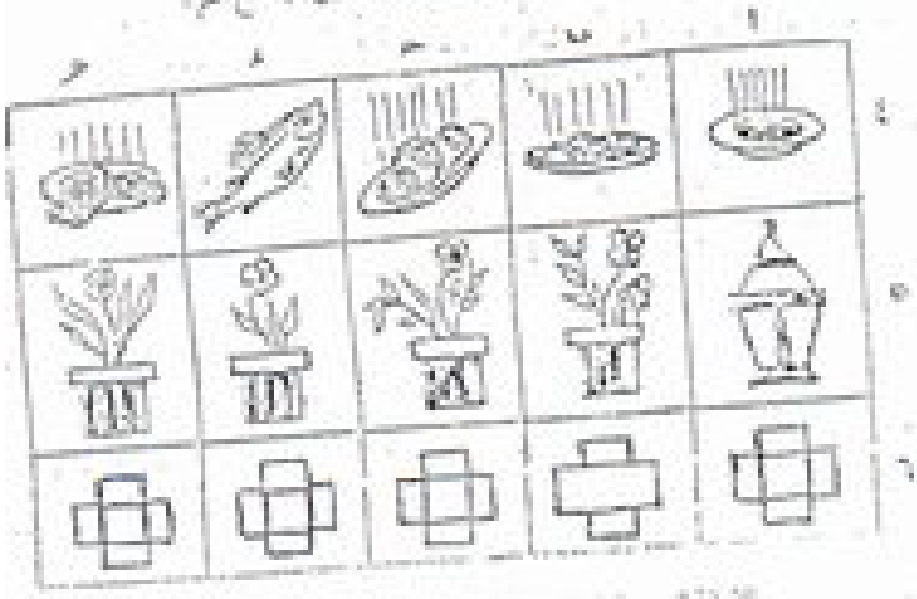
ما هو الشكل المختلف في المجموعة رقم (١) ؟

لاحظ أن كل الصور تعبر عن وجوه، أي وجوه ما عدا الصورة (هـ) التي تعبر عن وجه، ولذلك يجب أن تضع عليها علامة (×).

أما في المثال رقم (٢) فإن الشكل المختلف هو (أ) وليس (ب).

وفي المثال رقم (٣) فإن الشكل المختلف هو (هـ) وليس (د).

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features



الإجابة الصحيحة في المثال رقم (1) هي (د) لأن
والإجابة غير صحيحة في المثال رقم (2) هي (أ) لأن
والإجابة الصحيحة في المثال رقم (3) هي (ب) لأن

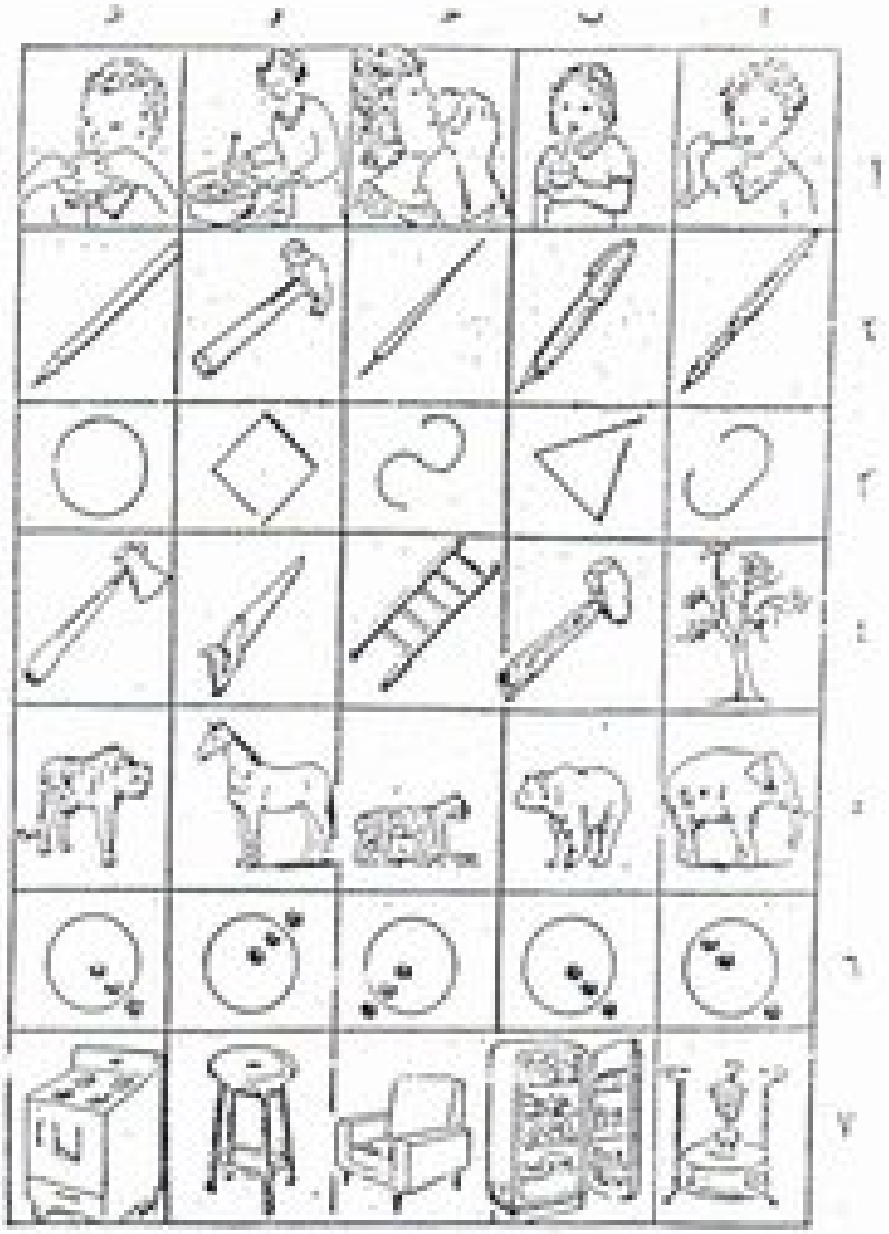
والآن قد فهمت هذا النوع من المسائل. اطلب منك الآن أن تعمل بسرعة ودقة ولا ترتكب أخطاء. لا تضيع وقتاً طويلاً في سؤال واحد. ستحل عشر مسائل فقط للإجابة من الأسئلة في هذه الكراسة. وهي مستوفاة مثالاً.

تجنب من الضروري أن تحل كل الأسئلة. لا تضيع وقتاً طويلاً في سؤال واحد. حاسبنا تعمل تعليماته بالإجابة أبداً واستمر في الإجابة في أسئلة الاختبار حتى يطلب منك أن تضع القلم.

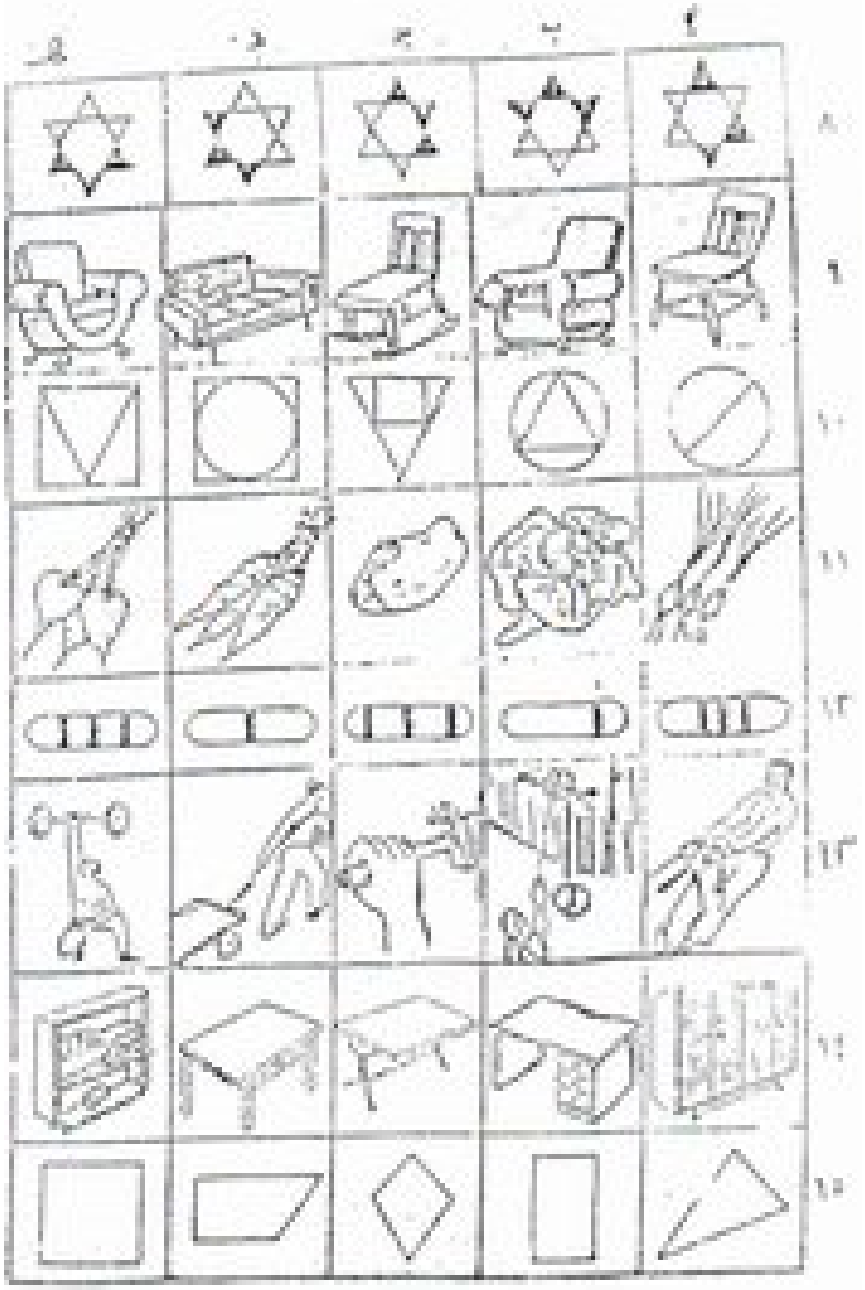
لا تقلب هذه الصفحة قبل أن يقال لك.

ولا تحاول أسئلة كلها تضيع وقتاً.

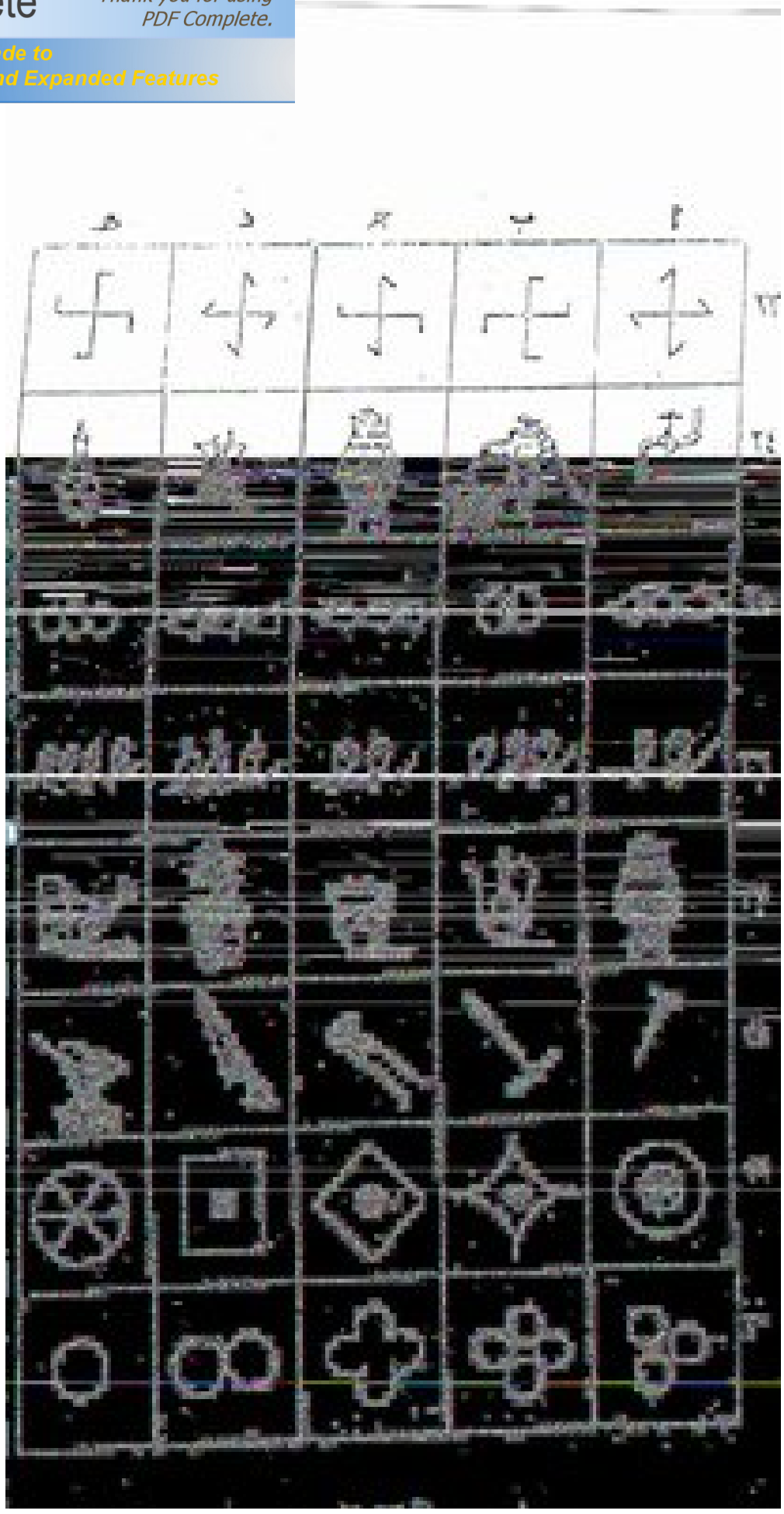
PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features



PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

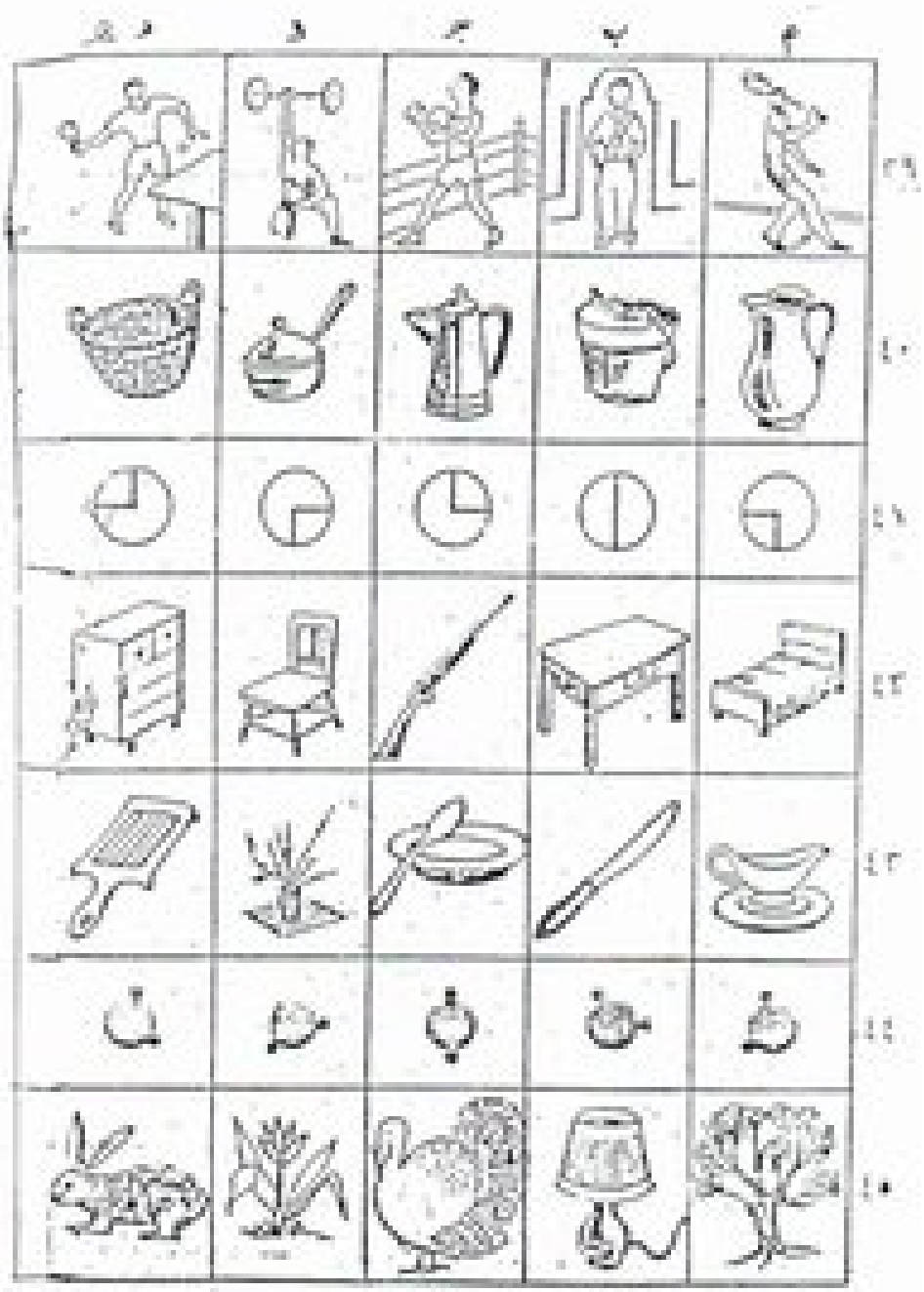


PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features



Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features



Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الملحق (4)

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

العينة العادية	السن	المستوى الدراسي	اختبار الذكاء المصور			اختبار النمو العقلي المعرفي				اختبار الذكاء	التحصيل الدراسي
			1	2	3	1	2	3	4		
35	6	سنة 1 ا	11	11	21	5	1	0	1	18	9.58
36	5	سنة 1 ا	4	15	10	4	5	5	1	26	7.09
37	6	سنة 1 ا	2	9	13	3	0	6	2	18	3.17
38	6	سنة 1 ا	12	19	20	5	3	4	0	30	8.37
39	7	سنة 2	5	11	18	5	1	3	0	13	8.22
40	7	سنة 2	11	16	15	7	2	1	1	25	8.04
41	7	سنة 2	7	12	18	4	0	4	0	21	9.44
42	7	سنة 2	7	8	13	7	3	7	1	20	6.32
43	7	سنة 2	8	12	18	7	4	4	2	40	5.60
44	9	سنة 3	11	12	16	6	2	4	1	31	8.53
45	9	سنة 4	14	22	24	6	2	6	0	32	8.89
46	10	سنة 4	11	14	15	6	4	4	0	24	6.03
47	10	سنة 5	10	16	13	6	0	1	0	19	6.25
48	12	سنة 6	11	14	18	6	4	7	1	36	4.72
49	12	سنة 1 م	15	23	23	5	2	0	0	33	13.86
50	12	سنة 1 م	12	19	25	4	6	0	1	40	12.03
51	12	سنة 2 م	14	19	28	6	3	3	7	35	11.32
52	13	سنة 2 م	15	21	30	6	4	2	4	42	13.03
53	15	سنة 3 م	11	22	24	7	8	2	8	48	12.52
54	16	سنة 3 م	13	20	25	9	8	4	11	49	12.04
55	6	سنة 1 ا	9	13	15	5	4	1	4	33	8.48
56	6	سنة 1 ا	10	12	25	4	2	0	5	25	8.40
57	7	سنة 2	10	16	17	5	2	1	8	32	8.16
58	8	سنة 3	15	18	24	6	4	0	8	37	9.24
59	8	سنة 3	5	7	12	6	3	0	5	29	7.17
60	9	سنة 4	12	17	20	6	3	3	6	33	8.50
61	10	سنة 4	9	17	21	5	1	2	7	31	8.77
62	10	سنة 5	11	17	23	7	4	0	7	31	7.69
63	13	سنة 1م	15	21	30	6	5	3	4	42	12.06
64	12	سنة 1 م	12	19	25	4	6	0	1	40	12.03
65	12	سنة 2 م	14	19	28	6	3	3	7	35	11.32
66	13	سنة 2 م	15	21	30	6	4	2	4	42	13.03
67	15	سنة 3 م	11	22	24	7	8	2	8	48	12.52
68	16	سنة 3 م	13	20	25	9	8	4	11	49	12.04

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

التحصيل الدراسي	اختبار الذكاء	اختبار النمو العقلي المعرفي				اختبار الذكاء المصور			المستوى الدراسي	السن	الجهة العادية
		4	3	2	1	3	2	1			
9.58	18	1	0	1	5	21	11	11	11 سنة	6	35
7.09	26	1	5	5	4	10	15	4	11 سنة	5	36
3.17	18	2	6	0	3	13	9	2	11 سنة	6	37
8.37	30	0	4	3	5	20	19	12	11 سنة	6	38
8.22	13	0	3	1	5	18	11	5	12 سنة	7	39
8.04	25	1	1	2	7	15	16	11	12 سنة	7	40
9.44	21	0	4	0	4	18	12	7	12 سنة	7	41
6.32	20	1	7	3	7	13	8	7	12 سنة	7	42
5.60	40	2	4	4	7	18	12	8	12 سنة	7	43
8.53	31	1	4	2	6	16	12	11	13 سنة	9	44
8.89	32	0	6	2	6	24	22	14	14 سنة	9	45
6.03	24	0	4	4	6	15	14	11	14 سنة	10	46
6.25	19	0	1	0	6	13	16	10	15 سنة	10	47
4.72	36	1	7	4	6	18	14	11	16 سنة	12	48
13.86	33	0	0	2	5	23	23	15	م1 سنة	12	49
12.03	40	1	0	6	4	25	19	12	م1 سنة	12	50
11.32	35	7	3	3	6	28	19	14	م2 سنة	12	51
13.03	42	4	2	4	6	30	21	15	م2 سنة	13	52
12.52	48	8	2	8	7	24	22	11	م3 سنة	15	53
12.04	49	11	4	8	9	25	20	13	م3 سنة	16	54
8.48	33	4	1	4	5	15	13	9	11 سنة	6	55
8.40	25	5	0	2	4	25	12	10	11 سنة	6	56
8.16	32	8	1	2	5	17	16	10	12 سنة	7	57
9.24	37	8	0	4	6	24	18	15	13 سنة	8	58
7.17	29	5	0	3	6	12	7	5	13 سنة	8	59
8.50	33	6	3	3	6	20	17	12	14 سنة	9	60
8.77	31	7	2	1	5	21	17	9	14 سنة	10	61
7.69	31	7	0	4	7	23	17	11	15 سنة	10	62
12.06	42	4	3	5	6	30	21	15	م1 سنة	13	63
12.03	40	1	0	6	4	25	19	12	م1 سنة	12	64
11.32	35	7	3	3	6	28	19	14	م2 سنة	12	65
13.03	42	4	2	4	6	30	21	15	م2 سنة	13	66
12.52	48	8	2	8	7	24	22	11	م3 سنة	15	67
12.04	49	11	4	8	9	25	20	13	م3 سنة	16	68

Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.
Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features