الجمهـورية الجزائريــة الديمقراطيــة الشعبيــة

كلية العلــوم الاجتمـــاعية

قسم علــوم التربية

المطبوعة البيداغوجية

مقياس: علم النفس النمو

دروس مقدمة للسنة الثانية ل م د

تخصص علوم التربية

إعداد

د/ حياة غيات أستاذة محاضرة " أ "

رئيس القسم رئيس اللجنة العلمية رئيس المجلس العلمي

2023-2022

عنوان الليسانس:

جذع مشترك لعلوم التربية (السداسي الثالث).

مقياس:

علم النفس النمو.

أهداف التعليم:

أن يتعرف الطالب على نشأة، وتطور علم النفس النمو، وقوانينه ومبادئه، ومراحل النمو الإنساني.

المعارف المسبقة المطلوبة:

أن يكون للطالب دراية ببعض مبادئ علم النفس النمو.

محتوى المادة حسب CANNEVA:

المحور الأول: مدخل لدراسة علم النفس النمو.

- تعريف علم النفس النمو.....04
- أهمية علم النفس النمو.....05
- أهداف علم النفس النمو.....06
- مظاهر النمو.....

المحور الثاني: العوامل المؤثرة في النمو.....05

- العوامل البيولوجية.....05
- العوامل الاجتماعية.....07
- العوامل الثقافية.....08

المحور الثالث: مناهج البحث في علم النفس النمو.....09

1- المنهج التجريبي.....09

2- المنهج الاكلينيكي.....10

3- منهج الملاحظة.....11

4- منهج دراسة الحالة.....11

5- منهج الدراسات الطولية والعرضية: المنهج الوصفي.....12

المحور الرابع: مراحل النمو الإنساني ومظاهره:

المحور الخامس: نظريات النمو

1- نظرية التحليل النفسي لفرويد.....52

2- نظرية النمو الاجتماعي لايريك إريكسون.....62

1- النظرية المعرفية لبياجي.....71

طريقة التقييم:

- امتحان كتابي في نهاية السداسي بالنسبة للمحاضرات.
- تقييم متواصل خلال السداسي بالنسبة للأعمال التطبيقية.

الدرس الأول:

مدخل إلى علم النفس النمو

تعريف علم النفس النمو:

كثيرا ما يكون هناك خلط بين علم النفس النمو وعلم النفس الطفل، مع أنه لا يمكن الابدال بينهما من حيث أنهما يختلفان في الأهداف، بحيث أن علم النفس الطفل يهتم بنمو الطفل من الميلاد إلى المراهقة، بينما علم النفس النمو فيهتم بنمو الفرد في عمومه وأبعاده المتعددة من الميلاد إلى الموت.

كما أن هناك من يستخدم مصطلح علم النفس التكويني (Psychologie génétique) كمرادف لمصطلح علم النفس النمو، هذا المصطلح تم وضعه من طرف Piaget وهو يهتم بنمو السلوكيات وتكوينها. ويهتم علم النفس التكويني في نفس الوقت بالمظاهر التي تتدخل في الانتقال الوراثي للطبع من جهة، ومن جهة يهتم بدراسة تأثير المحيط على النمو. أما علم النفس النمو فيهتم بدراسة النمو ومتغيراته، ودراسة العوامل المتعددة التي تتدخل في هذا النمو من خلال تفاعلها فيما بينها، وبالتالي هو لا يكتفي بدراسة التغيرات التي تحدث منذ التلقيح حتى نهاية الحياة.

اذن علم النفس النمو يهتم بدراسة سلوك الانسان (الطفل، المراهق، الراشد) من خلال مراحل نموه، كما يدرس نموه النفسي منذ بداية وجوده. والنمو عبارة عن سلسلة متتابعة من التغيرات التي تسعى بالفرد نحو اكتمال النضج واستمراره، والنمو هو عملية تفتح للقدرات

والإمكانات الكامنة للشخصية. ويتحقق هذا التفتح عن طريق العلاقة الدينامية بين الطفل والبيئة المحيطة به، وتوجيه هذا التفاعل هو الذي يهيئ التغييرات التي يميز النمو وتحقيقه.

مصطلح النمو:

إن نمو الكائن البشـري عملية متواصـلة وغير متقطعة، حيث أن الفرد يمر من المرحلة الجنينية إلى مرحلة الرضـــاعة، إلى مرحلة الطفولة، إلى مرحلة المراهقة، ثم مرحلة الرشـــد إلى الشـيخوخة. ويمكننا القول بأن النمو يمثل كل تلك التغيرات التي يعيشـها الفرد منذ عملية تلقيح البويضة الى آخر لحظة من الحياة هذا الفرد. التغيرات هنا لا تكون عبثية ولكنها منتظمة حسب برنامج محدد يمكن مقاربته ودراسته بشكل عملي.

مصطلح النمو لا يحيل إلى ما وانما هو مصطلح "حيادي"، بينما نجد مصطلح التطور الذي قد نجد بعض الباحثين يســتخدمونه، أو حتى مصـــطلح الارتقاء، فهما يفيدان الإيجابية، ولهذا فإنه يظهر لنا أن استخدام مصطلح النمو هو أكثر دقة وصواب.

عوامل النمو:

1- العوامل البيولوجية:

يتدخل الموروث الجيني والذي يلعب دورا كبيرا فيما يخص نمو الطفل من الناحية البيولوجية، بحيث يتكون داخل رحم الأم بفعل اللقاء بين الحوين المنوي للأب وبويضـــة الأم، وكل واحد من هذه العناصر سوف يقدم نصف المورثات الجينية لتشكيل الرصيد الجيني للطفل.

وتتدخل المورثات الجينية في تحديد الخصائص الفزيقية الخارجية والداخلية للطفل من حيث لون الشعر والبشرة والعينين، القامة وغيرها من مميزات الفرد، والتي تلعب دورا هاما في تفاعل الطفل مع محيطه الخارجي الذي ينموا فيه.

2- العوامل الاجتماعية:

إن الطفل عند ميلاده يجد نفسه بالضرورة في محيط اجتماعي مميز وهو ينموا بداخله بفعل التفاعلات التي تنشأ بين الطفل وبين هذا المحيط، وتبدأ عملية التنشئة الاجتماعية من اللحظات الأولى لمجيء الفرد إلى هذا العالم هذه التنشئة الاجتماعية تلعب دورا أساسيا في طبيعة العلاقات التي ينسجها الفرد مع باقي أفراد محيطه.

3. العوامل الثقافية:

ان الفرد بالضرورة يعيش داخل مجتمع محدد تحكمه ثقافة معينة، تقوم على اعتقادات مختلفة وأعراف متعددة، وهي تتمثل في التقاليد والقيم التي يتقاسمها أفراد هذا المجتمع. هذه الثقافة لها تأثير مؤكد على نمو الفرد، فالثقافة سوف تتمظهر من حيث أنها تسمح بتعزيز بعض الكفاءات على حساب كفاءات أخرى.

الدرس الثاني

مقياس علم النفس النمو

- **الهدف من دراسة علم** النفس النمو.
- **أهمية دراسة علم النفس النمو.**
- مظاهر النمو.
- مناهج البحث في علم نفس النمو.

1-الهدف من دراسة علم النفس النمو:

إن الهدف من دراسة مراحل نمو الانسان هو فهم العوامل المسيطرة الفعالة التي تتحكم في أسلوب سلوك الطفل في سن معين من جهة، والملائمة بين خصائص الطفل النفسية وما يتطلبه الطفل من تعليم وصيانة اجتماعية من ناحية أخرى، وبالتالي فان عملية النمو هي خلاصة لتفاعل النضج الطبيعي مع عوامل التدريب والتعليم من البيئة.

2- مظاهر النمو:

نقصد بالنمو كل التغيرات الجسمية المختلفة، والتغيرات النفسية، والعقلية، والمعرفية، والتغيرات السلوكية والانفعالية والاجتماعية التي يمر بها الفرد في كافة مراحل نموه المختلفة، وتتمثل المميزات الرئيسية للنمو في النقاط التالية:

1- يكون النمو داخليا أي أن نمو الكائن الحي يكون نموا داخليا ونموا كليا.

2- يكون النمو عاما: يشمل النمو الحركي، العقلي، اللغوي، الانفعالي، والاجتماعي.

3- يكون النمو مستمرا: أي أن كل مرحلة تتأثر وتؤثر في سلسله مراحل النمو.

3-مناهج البحث في علم نفس النمو:

هناك العديد من المناهج المستخدمة في دراسات علم نفس النمو وسلوكيات الطفل ومن خلال مقالنا هذا سيتم التعرف على الطرق المنهجية المتبعة في دراسة سكيولوجية النمو عند الطفل، ومنها:

1.3 المنهج التجريبي:

الكثير من الباحثين أكدوا بأن أغلب المشكلات السيكولوجية المتعلقة بالنمو لا يمكن أن تستخدم الطريقة التجريبية في دراستها، مثال على ذلك أنه لا يمكن أن يتم نزع العطب أو الخوف أو الحب من نفسية طفل ما إلا في حال ملاحظة التوافق الاجتماعي والذاتي للطفل مع البيئة المحيطة، لذلك يجب على الآباء الانتباه على سلوك أطفالهم وأن لا يقومون بنبذهم في حال لديهم سلوكيات مختلفة عن أقرانهم لكي لا يؤثر النبذ على حياتهم الاجتماعية والشخصية في المستقبل.

للمنهج التجريبي العديد من الفوائد في مجال دراسة علم سيكولوجية النمو، حيث يوجد في المنهج التجريبي مجموعتين إحداهما تسمى المجموعة الضابطة والأخرى يطلق عليها اسم المجموعة التجريبية و يعتبر التجانس والتوافق هو الصفة الأساسية بين المجموعتين، فمن خلال المجموعة التجريبية يتم القيام بتجريب كافة الوسائل الجديدة، والمجموعة الضابطة هي عبارة عن عنصر حيادي ، و يمكن أن يتم المقارنة ما بين المجموعات من قبل الباحث العلمي و لكن أغلب الباحثين يواجهون صعوبة في عملية

ضـــبط المتغيرات، وعلى الرغم من الســـلبيات التي يواجهها الباحث عند اتباعه للطريقة التجريبية في دراســـة علم النمو لدى الطفل إلا هناك العديد من الإيجابيات لهذه الطريقة في مجال علم نفس النمو.

2.3 المنهج العيادي:

من خلال الرجوع لمدرسة التحليل النفسي تم توضيح أهمية مرحلة الطفولة وضرورة الخبرة بهذا المجال لأن لمشكلة السلوكيات تأثير سلبي على عملية النمو الطبيعي، ويتم اكتشاف ذلك من خلال أداء الطفل وتصـــرفاته عند اللعب لأنه في هذه المرحلة يقوم الطفل بالتعبير عن دوافعه الشـعورية واللاشـعورية، ولأهمية ذلك الموضـوع تم تزويد العيادات النفسـية في وقتنا الحالي بغرف ألعاب للأطفال وتكون هذه الغرف زجاجية يتم من خلالها مراقبة الطفل لملاحظة تصـرفاته و متابعته، ويوجد بهذه الغرفة أشـخاص مختصـة بعلم النفس والإرشـاد النفسـي مهمتهم الأسـاسـية توجيه الطفل و تشـجيعه على تكرار جميع التصـرفات الإيجابية والابتعاد عن السلبيات قدر الإمكان.

وهكذا يمكن للأهل والأبوين القيام بمراقبة سـلوك أطفالهم من خلال تسـجيل تصـرفاتهم في الحياة اليومية والعمل على تحليل هذه السـلوكيات بدقة وموضـوعية ومن الممكن أن يتم استشارة أشخاص مختصة بهذا المجال.

3.3. المنهج الوصفي:

تقوم هذه الطريقة على وصـف تصـرفات الطفل وسـلوكه في مراحل نموه المتعددة منذ صـغره، ويتم ذلك من خلال الملاحظة والتتبع لسـلوكيات الطفل بشـكل علمي مقصـود ويجب أن يتم ذلك في ظروف بيئية متباينة، وقد تحتاج الطريقة الوصـفية لدراسـة سلوك الطفل وتتبع أسـلوب حياته للكثير من الوقت لأنها تحتاج لتتبع نمو الطفل في عام واحد أو في عدة أعوام متتالية، ومن الممكن من خلال الطريقة الوصـفية أن يتم مقارنة سلوك طفل بسلوك طفل آخر بشرط أن يكون الطفلين بنفس الفئة العمرية.

4.3. منهج الطريقة الطولية التتبعية:

تقوم هذه الطريقة على ملاحظة التغيرات التي تحدث في سـلوك مجموعة من الأطفال أو سلوك طفل واحد وذلك من خلال القيام بمراقبة عملية النمو لديهم خلال فترات زمنية محددة، وهناك مجموعة من المختصـين يجدون بأن المنهج التتبعي الطولي من المناهج الصـــعبة، ولكن تتميز هذه الطريقة بالعمل على تثبيت المتغيرات المختلفة التي قد تؤثر على سـلوك الطفل باسـتثناء متغير النمو الذي يعتبر بأنه الهدف الأسـاسـي من البحث العلمي القائم.

5.3 منهج الطريقة المستعرضة: Cross-Section Method

تقوم هذه الطريقة على متابعة سلوك أطفال ذو فئة عمرية محددة كمراقبة سلوك مجموعة من الأطفال في عمر الســـادســـة أو أطفال في عمر الثامنة، مثال على ذلك: القيام

باختيار أطفال عددهم عشرة بفئات عمرية مختلفة بحيث يكون لدينا أطفال بعمر السنتان وآخرون بعمر أربعة سنوات وست سنوات وهكذا نقوم بمراقبة سلوك هؤلاء الأطفال ومراقبة تصرفاتهم الاجتماعية.

تتميز هذه الطريقة بتوفير الكثير من الوقت للحصول على المعلومات المطلوبة، وفي هذه الطريقة يتمكن الباحث العلمي من استخدام منهجين بحثين في الدراسة المطلوبة وهما: المنهج المستعرض أو العرضي ليتم التوضيح بأن الأطفال في السن العاشرة الذين لديهم سلوك عدوانية يكون لديهم آباء شديدي التعصب والتشدد، كذلك الأمر من الممكن أن يتم استخدام منهج آخر بالنسبة لنفس القضية التي يتم دراستها وهو المنهج الطولي فمن خلال هذا المنهج يتبين للباحث السن الذي بدأ الطفل يعاني من العدوانية وتأثير تشدد الأبوين على سلوك الطفل وهل كان التشدد قد بدأ مع عدوانية الطفل أم قبل ذلك، وقد كان العالم جيزل هو أول من قام باستخدام المنهجين معاً لدراسة السلوك النفسية للطفل في أول خمسة سنوات من حياته، وقام العالمان بينيه وسيمون بالعمل على وضع مقياس للذكاء يساعد على توثيق أهمية الطريقة المستعرضة ويظهر حتميتها.

4- مراحل نمو الانسان:

تنقسم مراحل نمو الانسان إلى:

1- مرحلة ما قبل الولادة.

2- مرحلة الطفولة في المهد.

3- مرحلة الطفولة المبكرة.

4- مرحلة الطفولة الوسطى.

5- مرحلة الطفولة المتأخرة.

6- مرحلة المراهقة.

7- مرحلة الرشد.

8- مرحلة الكهولة.

9- مرحلة الشيخوخة.

أولا: مرحلة نمو الجنين ما قبل الولادة:

تتدخل في هذه المرحلة مجموعة من العوامل تتمثل فيما يلي:

- **الحالة النفسية للأم:**
- الرغبة أو عدم الرغبة في الطفال.
- الحالة الانفعالية للأم تؤثر على نسبة الهرمونات قد يؤدي الى نقص نمو النخاع، او الضعف العقلي.
- ضرورة وصول المؤثرات الجسمية، الحسية.
- الخوف، الغضب، القلق، التوتر، يستثير الجهاز العصبي الذاتي، ما يؤدي إلى اضطراب افرازا الغدد، وتغيير التركيب الكيميائي للدم مما يؤثر على الجنين.

1- سن الأم:

- في حالة صغر سن المرأة، يكون عدم اكتمال الجهاز التناسلي ناتج عن عدم وصول هرمونات الانجاب إلى الحد المطلوب.
- في حالة كبر سـن المرأة، يجعل الجنين عرضـة للتشـوهات الخلقية، وتزيد فرص الوفاة.

2- الأمراض الوراثية:

- الإصابة ببعض الأمراض مثل:
- مرض الزهري قد يؤدي إلى ضعف عقلي، والصمم، والعمى.
- الحصبة الألمانية خاصة في الثلاث الشهور الأولى، قد تؤدي إلى الصمم، واصابات القلب، والضعف العقلي.
- الأمراض المعدية الجنسية (الأمراض الخاصة بالأعضاء التناسلية).

3- الأغذية: تأثر التغذية بشكل كبير في صحة الأم والجنين، بحيث إذا واضبت الحامل على تناول الأكل الصحي، يساعدها الأمر بشكل كبير على أن تكون بصحة جيدة، مما يؤدي حتما إلى سـلامة الجنين ونموه بشـكل سـليم. كما علة الحامل تفادي مجموعة من المواد المضـرة المتواجدة في مجموعة هائلة من المواد الغذائية، مثل المعلبات، والياغورت، والعصـائر الصـناعية وغيرهم والتي تحتوي على كمية هائلة من المواد الحافظة، والمواد الملونة، المكثفات...ألخ، والتي تؤثر بشـكل كبير على الجنين وعلى الطفل عند تناولها، بحيث تعتبر هذه المواد من مسببات الفرط الحركي عند الأطفال مما يؤدي بهم حتما إلى مشكلة تشتت الانتباه.

4- تناول الأدوية والكحوليات والمخدرات.

5- العوامل الاجتماعية والثقافية.

ثانيا: مرحلة الولادة.

تحدد طريقة الولادة عند الحامل على حسب حالتها الصحية، أحسن طريقة تتمثل في الولادة الطبيعية، وقد يستلزم الأمر في بعض الحالات ولادة طبيعية بالاستعانة ببعض الأجهزة لتسهيل عملية الولادة، أما الحالات المستعصية فمن الضروري الاعتماد على العمليات القيصرية من أجل سلامة الأم والمولود.

ثالثا: مرحلة الطفولة في المهد:

1- الرضاعة:

تنصح منظمة الصحة العالمية ب 6 أشهر كمدة ارضاع الرضيع، وتختلف مدة الرضاعة باختلاف المناطق والثقافات، فهناك من يوقف الرضاعة مدة بسيطة بعد الولادة، ومنهم من يستمر في الارضاع حتر 24 شهر. ومن أسباب إيقاف الرضاعة مبكران قلة ادرار الحليب من الأم، وبالتالي عدم اشباع الأم، إضافة الى خوف الأم من ترهل الأثداء بسبب عملية الارضاع.

يتكون حليب الأم أساسا من:

- 87.5 بالمئة من الماء.
- 7 بالمئة من السكريات.

- 4 بالمئة من الدهنيات.
- 1 بالمئة من البروتين
- 0.5 بالمئة من المغذيات الدقيقة من أملاح، وفيتامينات.

ويتغير حليب الأم على حسب حاجيات الرضيع ونلاحظ ذلك خصوصا في التحول من اللبأ الى الحليب العادي خلال الثلاث أسابيع الأولى.

2- النمو الانفعالي:

أول حدث يقع للجنين يتم أثناء الولادة ما يسمى ب (حدث الولادة)، وهي مرحلة مهمة تحدث بما يسمى ب «الصدمة" والتي يبقى أثرها موجودا في اللا شعور. هذه الصدمة النفسية العنيفة تجعل الرضيع في حالة قلق ما يسى ب (قلق الانفصال) –ونقصد بذلك قلق الرضيع نت انفصاله عن أمه والذي يمثل عنده قلق الموت – مما يحدث عند الطفل بما يدعى ب (الكبت الأولي).

هذه المرحلة تعتمد على اشباع الحاجات في المراحل الأولى الناتجة إلى الحاجة إلى الراحة، الحاجة إلى الأمان، وتوفير الاشباع، والاحساس بالأمان، يجعل الطفل الرضيع يشعر بالتوحد مع العالم الخارجي، والثقة بما حوله.

يظهر مدى تعلق الطفل بأمه من خلال تنمية التعلق الآمن، الناتج عن بناء علاقة أساسها الحب والعطف والحنان، مما يؤدي إلى تنمية الثقة بالنفس لدى الطفل والاحساس بالأمان من أجل النمو السوي.

ويتكون في هذه المرحلة ما يدعى ب (الموضـــوع)، وهذا الموضـــوع متعلق بثدي الأم، كونها موضـــوع اشـــباع الحاجات البيولوجية للطفل، في البداية يكون اللاتمايز بعدها ينقســـم الموضوع إلى قسمين:

أ- موضوع موجب: ثدي جيد، ومشبع بتوفره ووجوده حاضرا في أي وقت.

ب- موضـــوع ســـالب: ويعبر عن الثدي الســـيء، والمحبط، والذي يدل على غيابه وغياب الأم.

3- النمو المعرفي:

مع تقدم نمو الطفل يظهر نموه المعرفي الحركي بالعالم المحيط من خلا مجموعة من المظاهر كالابتسام، الخوف، الغضب، الغيرة.... كما تظهر لدى الطفل الرغبة في الاستطلاع كالرغبة غي مسك النار مثلا.

- **المرآة ودلالتها في النمو المعرفي:**

إن للمرآة دلالة كبير في نمو الطفل المعرفي ويظهر ذلك في المراحل التالية:

أ- بعمر 4 أشهر تقريبا، عند رؤية الرضيع نفسه في المرآة يعتبر أن المرآة شخص آخر.

ب- في المرحلة الثانية يتطور لدى الطفل الوعي بالذات ومعرفة تطابقه مع الصورة الموجودة بالمرآة وبالتالي يبدأ يدرك أنه هو الشخص نفسه، خاصة إذا كان أحد الأبوين معه.

ت- أما المرحلة الثالثة تكون عادة ما بين 20-26 شـــهر، يتعرف الطفل إلى ذاته كليا، كما يستطيع أن يحدد كل جزء من جسمه ووجهه.

ثالثا: مرحلة الطفولة المبكرة:

تســـمى مرحلة ما بين 2-5 ســـنوات بمرحلة الحضـــانة، يتم في هذه المرحلة الاتزان العضوي والفيزيولوجي، والتحكم في عمليات الإخراج.

كما تكتمل لدى الطفل قدرات جســـمية جديدة كالمشـــي والأكل، وقدرات عقلية، الادراك الحسي، نمو حركي واضح، بالإضافة الى الكلام.

- **العمليات العقلية:**

وتتكون من:

1- الادراك الحسي:

- يعتمد الطفل كثيرا على الادراك لفهم معاني الحياة (إدراك الأشكال والألوان)
- يتعذر على الطفل حتى ســـن الرابعة إدراك الفرق ما بين إدراك الأوزان، كما أن إدراك المسافات لا يقدر تقديرا صحيحا.
- إدراك الأعداد يتطور من الكل إلى الجزء، والطفل قبل الثالثة يميز بين القلة والكثرة. وفي سن 5 سنوات يصبح الطفل يدرك التماثل والتناظر.

2- إدراك العلاقات المكانية:

- بين سن 3و4 سنوات يصبح يدرك الطفل العلاقات المكانية المحيطة به فقط
- بعد سن الرابعة يدرك العلاقات المكانية الموضوعية.
- يميز الحروف المتباينة مثل أ-م.
- يميز الحروف المتماثلة مثل ب،ت،ث.
- يميز بين الألوان مثلا الأحمر والأخضر.
- يميز بين درجات الألوان، مثلا: الأحمر القاتم والأحمر الفاتح.
- يميز بين الأحجام، مثلا مربع كبير ومربع صغير.
- إذا تم إعطاء الطفل 4 أقلام مثلا ثم أخفيت واحد يدرك نقصان العدد.
- تأجيل العمل إلى وقت لاحق يجعله ينفعل لأنه يظن أنك رفضت.

3- التذكر:

- يتذكر الطفل الصور، والأرقام، والألفاظ، واللحظات.
- التذكر الآلي يكون واضحا.
- حفظ الأناشيد دون إدراك معناها.

4- التخيل والتفكير:

- تفكير الطفل في هذه المرحلة لا يصل إلى التفكير المنطقي.
- التفكير العملي يعتمد على الصورة الحسية.
- تفكيره يكون أقرب إلى التخيل، فلا يميز بين الواقع والخيال.
- يثري الطفل مخيلاته أثناء لعبه، وأحلامه من الواقع.
- يكذب الطفل أحيانا ويسمى الكذب الخيالي.

الدرس الرابع

مراحل النمو اللغوي

مقدمة:

إذا كان للغة وظائف حيوية هامة في حياة الإنســـان، لذا فعندما نتفحَّص بدقة مظاهر نمو هذه القدرة ونمكِّن الطفل من استخدامها، نجد تساؤلًا رئيسيًّا يفرض نفسه علينا، وهو :كيف يتكمن هذا السلوك المعقد؟ وكيف تتطور وتنمو هذه المهارات اللغوية بهذا الكم والكيف في فترة زمنية وجيزة من حياة الطفل؟ وقبل أن يتمَّ تناول ذلك، ينبغي التعرُّف على النظريات المفسّـــرة لاكتســاب اللغة، وســوف نســتعرض ثلاثة توجهات في تفســير اكتســاب اللغة ونموها، وهذه التوجهات هي :النظرية السلوكية "التعلّم"، والنظرية العقلية "الفطرية"، ثم النظرية المعرفية.

اللغة هي وسـيلة الاتصـال والتخاطب بين الناس وسـبيل للتفاهم بينهم، كما تعتبر اللغة ملكة إنســـانية للتعبير عن الأفكار، والانفعالات والرغبات. وهي قدرة ذهنية تتكون من مجموعة من المعارف اللغوية بما فيها المعاني والمفردات والأصوات والقواعد، وهذه القدرة هي مكتسبة يلد الطفل ولديه استعداد فطري لاكتسابها.

اللغة ووظائفها:

اللغة أهم ما يميز الإنسان عن غيره من الكائنات الحية، فهي أساس الحضارة البشرية، وهي وسيلة الكائن البشري للاتصال بعالمه الذي يعيش فيه والتعبير عن ذاته وإشباع حاجاته، ومن خلالها يطل على الأجيال السابقة ليمهد لمستقبل أفضل.

فاللغة نظام من الرموز يخضع لقواعد ونظم، وتتكون من إشارات منطوقة ذات صفة سمعية وأخرى ذات صفة فكرية رمزية، يعبر بها الفرد عن حاجاته ورغباته ومشاعره؛ لذا تعرف اللغة بأنها "نسق إشارات صوتية تستخدم للتواصل بين الناس بمجتمع ما، وتنطوي على وجود وظيفة رمزية ومراكز عصبية متخصصة تكوينيًا. وجهاز سمعي صوتي للنطق بالإشارات. فنسق الإشارات –في جماعة إنسانية ما– يشكل اللغة أو اللسان، وفي قيام أحد الأفراد بفعل اتصال لغوي يشكل القول أو الكلام" "كمال دسوقي، 1990، 770."

ومن ثم :تنطوي اللغة على عدد من الوظائف منها:

1- الوظيفة التعبيرية :

حيث تسمح اللغة لمستخدميها منذ طفولتهم المبكرة أن يعبروا عن رغباتهم وإحساستهم الداخلية وانفعالاتهم ومواقفهم، وأن يعرضوا مواقفهم وتجاربهم وظروفهم وما يريدون الحصول عليه من البيئة المحيطة بهم "جمعة يوسف: 1990، 22 ."ويرى علماء التحليل النفسي أن التعبير باللغة يسهم إسهامًا بالغًا في عملية التفريغ النفسي للشحنات الانفعالية

المؤلمة، ومن ثم تســـتخدم اللغة –من خلال المقابلات– من أجل التنفيس الانفعالي، وعلاج الاضـــطرابات الانفعالية، كما اعتبرت الكلمة وســـيلة تشـــخيصـــية في المقام الأول حيث أن الشخص يكشف عن ذاته سواء من خلال مضمون أحاديثه أو من خلال أسلوب ونبرة صوته، وصـــمته عن الموضـــوعات التي تتم مناقشـــتها، أو عن طريق وقفاته وهفواته وتكراره أو تلعثمه" .فيصل الزراد.

2- الوظيفة الفكرية:

فاللغة تمد الفرد بالأفكار والمعلومات وتثير لديه أفكار ومواقف جديدة، وتدفعه إلى التفكير وتوحي إليه بما يعمل على تفيق ذهنه وتوسيع آفاق خياله وتنمية قدراته الإبداعية "أحمد المعتوق: 1996، 36–37"، بالإضافة لذلك فإن اللغة تمكن الفرد من الانتقال إلى المستويات الأكثر تجريدًا والتي لا يمكن التوصل إليها إلا بعد اكتساب اللغة "ليلى كرم الدين، 1990، 8–9."

3- وظيفة التواصل الاجتماعي:

فاللغة أداة تواصـــل تعتمد على الرموز المنطوقة للتواصـــل من خلال الكلام، والرموز المكتوبة للتواصـــل من خلال الكتابة، والرموز الإرشـــادية للتواصـــل من خلال لغة الإشـــارات.. ولا تتوقف قيمة اللغة في التواصـــل على مجرد نقل أفكار المتكلم إلى

الســـامع فقط، ولكنها تســـتعمل أيضًـــا لإثارة أفكار ووجدانات عند الســـامع فيقوم بالاستجابة وتلبية لأثر ما أدركه من الكلام مما يدفعه إلى العمل والحركة.

4- وظيفة التوافق الاجتماعي:

فاللغة توفر للفرد كل ما يســاعده على العيش بين الناس في يســر وطمأنينة وســلام، وتصـبح أسـاسًـا لتوفير الحماية والرعاية للإنسـان بين جماعته، وعاملًا لتحقيق منافعه ورغباته وتسـهيل سـبل معيشـته في إطار هذه الجماعة "أحمد المعتوق 1996، 35 ." وبذلك فإن الفرد طفلًا وراشدًا يستطيع من خلال استخدامه للغة أن يثبت هويته وكيانه الشـخصـي ويقدم أفكاره للآخرين "جمعة يوسـف، 1990، 23"، كما أن اللغة تسـاعد الطفل منذ نعومة أظفاره على التعرف على العادات والقيم الســـائدة في مجتمعه، مما يسـاعده على التحكم في سـلوكه وضـبطه طبقًا لتلك القيم والعادات والتقاليد. بالإضـافة لذلك فإن اللغة تعطي الفرد شـعورًا بالانتماء لمجتمعه وتعاونه على تعديل سـلوكه كي يتلاءم مع هـذا المجتمع، فهي تزوده بـالعبـارات اللازمـة لمختلف أوجـه التعـامـل الاجتماعي وبذلك يخضع سلوكه كفرد لما يقتضيه المجتمع.

5- الوظيفة التعليمية :

فاللغة أداة تعلم واكتســـاب وعنصـــر هام من عناصـــر العملية التعليمية، حيث يعتمد التحصيل الدراسي على الاستعمال الفعال للغة لأنها مادة

ومحتوى أي منهج دراســـي، وبقدر ما تكون اللغة ومفرداتها واضـــحة. ومســـتمدة من القاموس اللغوي للأطفال الذين يوضـــع لهم المنهج نكون قد ضـــمنا عاملًا مهمًا من العوامل المؤثرة في تحقيق أهداف المنهج."Gormly, 1997, 182" .

6- الوظيفة الثقافية:

فاللغة وســـيلة لنقل التراث الثقافي والحضـــاري، حيث تكمن قيمتها في عملية الإخبار والإعلام عن قضـايا تاريخية محددة أو حوادث حاضـرة تسـاعد في المقارنة بين الماضـي والحاضـر "فيصـل الزراد: 1990، 17"، كما أنه من خلالها يسـتطيع الإنسـان أن ينقل ويستقبل معلومات جديدة وخبرات متنوعة من أجزاء متفرقة من الكرة الأرضـية خصـوصًـا بعد الثورة التكنولوجية الإعلامية ..بالإضـافة لذلك :فإن اللغة مرآة الشـعب ومسـتودع تراثه وديوان أدبه وســـجل مطامحه ومفتاح أفكاره وعواطفه، ورمز كيانه الروحي وعنوان وحدته وتقدمه وخزانة عاداته وتقاليده.

وبذلك فإن اكتساب اللغة يفتح للإنسان آفاقًا رحبة من التجارب والمعارف والأفكار التي تمكنه من أن يطل على حياة الماضـــين بكل شـــعوبهم وأجيالهم وطبقاتهم ومذاهبهم فيطلع على تراث أمته الفكري والحضـــاري والاجتماعي، وعلى تراث مجتمعات مختلفة مترامية الأطراف متباعدة الأماكن والأزمان فيستفيد من خبراتهم وتجاربهم وأفكارهم، وبذلك يكون أكثر وعيًا وأثرى فكرًا وأوســـع معرفة وأكثر قابلية على الإبداع والاندماج "أحمد المعوق: 1996، 40."

الدرس الخامس

نظريات المفسرة للنمو اللغوي:

تطرقنا في هذا الدرس إلى مجموعة من النظريات التي اهتمت بالنمو اللغوي عند الانسان ننشرح بعضها فيما يلي:

1-نظرية التعلّم والتشريط:

تتناول نظرية التعلّم اللغة من خلال مصطلحات التعلّم الترابطي associative learning, وبشكل أضيق مصطلحات الاقتران والتشريط خصوصًا في سياق التعلّم اللفظي.

ولقد قدَّم واطســون warson نظريته الســلوكية منذ عام 1924, والتي عرفت بنظرية التعلّم فيما بعد، ونشـر فصــلًا بعنوان "الكلام والتفكير"، اعتبر فيها أن التفكير بمثابة كلام الفرد إلى نفسه، أو هو الكلام ناقص الحركة، وحاول تفسير السلوك اللفظي، كيفية أشكال السلوك في ضوء تكوين العادات وتدخل المعززات "المدعمات "المختلفة بين المثيرات والاستجابات لإحداث التشريط ,ومن هنا :كانت اللغة استجابات يصدرها الكائن ردًّا على مثيرات تأخذ شكل السلوك الخاضع للملاحظة المباشرة ,وبذلك :فإن واطسون يتعامل مع الكلام لا مع اللغة. وقد أوضحت بعض التجارب أنَّ الاســتجابات اللفظية عندما تدعم "تعزز "تميل إلى الحدوث المتكرّر شــأنها شأن بقية الاستجابات" .جمعة يوسف: 1990، 116-117."

وبـذلـك تهتم نظريــة التعلّم في معــالجتهــا للنمو اللغوي بــالعلاقــة بين المــدخلات والمخرجات، وتعتبر أن النمو اللغوي يخضــع للتغير من خلال المعايير المتضــمنة في مبادئ التعلم مثل :التقليد والمحاكاة، التعزيز "التدعيم، والاقتران والتشــكيل. وغيرها ."فاللغة مهارة مثل كل المهارات التي تخضـع للتدريب الشكلي، ويمكن اعتبار التغيّر في الأداء أو الإضـافة الكمية معيارًا للنمو اللغوي ومؤشرًا للانتقال من مرحلة استيعابية إلى مرحلة أخرى.

ويعتبر "سكينر Skinner "أبو النظرية الاشتراطية الإجرائية، الذي استخدمها في تفسيره لاكتسـاب اللغة؛ إذ يعتبر "سـكنير- "مثل كل السـلوكيين- اللغة فصـل من فصـول التعليم، وأنَّ كافة أنماط التعلم بما فيها اللغة تخضـع للتغيّر الذي يضـعه التعليم الإجرائي من أنَّ الاستجابات الإجرائية التي يليها تعزيز تسـتمر، أما تلك التي لا يليها تعزيز تتلاشــى، وهذا التعزيز مصــدره الذين يحيطون بالطفل, ويأتي على شكل ابتسامات وضحكات، وأوصوات التشجيع والأحضان.

وهذه الأنماط المختلفة من التعزيز الإيجابي تزيد من احتمال ظهور تلك الأصـوات التي لا تأتي في مصفوفة الأصوات الداخلة في تركيب اللغة.

فالطفل يولد ولديه من الاسـتجابات الإجرائية، وتشـكل بعض الأصـوات جزءًا من هذه الاسـتجابات، وعند صـدروها على أشـكال تقارب اللغة التي يتحدثها الأبوان يتمّ تعزيزها، وكلما نما الطفل يلاحظ نوعية الأصـــوات والجمل التي ينطقها الكبار، فيبدأ في تقليدها. ويســـتمر المحيطون بالطفل في تعزيزها إمّا عن طريق الإثابة الفورية أو الاسـتجابة الفورية أو الاسـتجابة لما تتضـــمنه، بينما تتلاشـــى تلك الاســـتجابات والتي لا تصـــادف مثل هذا التعزيز، والتي في أساسها تعتبر همهمات غير مفهومة للأبوين" .محمد رفقي، 1981."

وقد قدم "سكينر skinner "وجهة نظر مفصّلة لاكتساب اللغة، وهو يرى أن اللغة عبارة عن مهارة ينمو وجودها لدى الفرد عن طريق المحاولة والخطأ، ويتم تدعيمها "تعزيزها "عن طريق المكافأة، وقد تكون أحد احتمالات عديدة مثل :التأييد الاجتماعي، أو التقبيل من الوالدين أو الآخرين للطفل عندما يقوم بمنطوقات معينة، خصوصًا في المراحل المبكرة من الارتقاء.

ويميز "سكينر "بين ثلاث طرق يتمّ بها تشجيع تكرار استجابات الكلام:

-الأولى : قد يسـتخدم الطفل اسـتجابات ترددية حيث يحاكي صـوتًا يقوم به آخرون يظهرون التأييد فورًا، وتحتاج هذه الأصوات لأن تتم في حضور شيء قد ترتبط به.

-والثاني : تتمثَّل في نوعٍ من الطلب؛ حيث تبدأ كصوت عشوائي, وتنتهي بارتباط هذا الصوت بمعنى لدى الآخرين.

–والثالثة : تظهر فيها الاستجابة المتقنة، وتتم بإحدى الاستجابات اللفظية عن طريق المحاكاة عادة في حضور الشيء.

وهكذا نرى أن مبادئ التعليم التي أوردها "سكينر "لا يمكن رفضها من أساسها كتفسير لاكتساب اللغة، ولا يمكن قبولها باعتبارها أساسًا للتفسير الكامل لهذا الأمر.

وفي دراسة أجراها روث "1979" routh لتأييد وجهة نظر "سيكنر "تَمَّ إجراء التعزيز الإيجابي لمجموعتين من الأطفال بين 2–7 شهور لإصدارهم فونيمات "وحدات صوتية "مختلفة، وتَمَّ تشجيع الأطفال بالابتسامات وبعمل أصوات"tsk" ، ولمسات جانبية على أجسامهم، كما تَمَّ تعزيز إحدى المجموعتين لنطقهم بعض الأصوات المتحركة، بينما عززت المجموعة الأخرى لنطقهم بعض الأصوات الساكنة، ولقد استجاب الأطفال بتزايد إصدار الفونيمات التي تَمَّ تعزيزها" .

وبرغم التسليم بأن للتدعيم "التعزيز "دورًا في اكتساب اللغة، إلّا أنَّ هذا الدور يظل محدودًا وقاصرًا لعدة أسباب هي:

1– إذا كان الكلام ليس دائمًا لطلب "ماء "أو" طعام"، فكيف يتم اكتساب الملفوظات التي لا تلق تدعيمًا؟

2– هناك كلمات عديدة وجمل تشير إلى حالات خاصة في الذهن أكثر منها إلى أشياء أو أحداث في العالم الخارجي، فكيف يتمّ تدعيمها اجتماعيًّا عندما يكون الحاكم بصوابها صعبًا على الراشدين الذين لا يعرفون ما يدور في عقول الأطفال.

3- لو أن الكلام يتم تعلمه بواســطة عملية انتقائية، فكيف نفســر الحدوث في الكلام الناضج للتراكيب اللغوية الجديدة التي لا تحدث لا في التلفظ العشوائي، ولا في تقليد أن نموذج آخر؟ "ولذلك تبدو مصـطلحات الثواب والعقاب في نظر البعض أسـاليب غير فعّالة في تفسـير اكتسـاب اللغة باسـتثناء المراحل المبكرة جدًّا .herriot, d" . 1970, rimble & thers, 1980"

هذه نظرة عامة لما يراه سـكينر .فاللغة مهارة مثل كل المهارات تخضــع للمبادئ العامَّة للتعليم :التعزيز، التقليد، بالإضــافة الكمية، وقد ســيطرت هذه الأفكار على الدراســات المختلفة للنمو اللغوي.

وتنقل اللغة أيضــا عن طريق المحاكاة imitation والارتباط الشـرطي؛ حيث إن الحياة الاجتماعية تؤثر تأثيرًا مباشرًا في الوليد البشري، وخاصَّة أن العجز الكبير الذين يولد به الطفل الرضـيع يقوده إلى درجة عالية من الاعتمادية على المحيطين به, وخاصــة الوالدين, للحصـول على إشباعات لحاجاته الحيوية والنفسية، وأثناء عملية الإشباع هذه يكتسب الطفل الوليد ألوان الســـلوك المختلفة عن طريق المحاكاة لمن يحيطونه بالرعاية، وهذه الرعاية تمثّل ألوانًا من التعزيز لتثبيت وتقوية الارتباطات السلوكية، واكتساب اللغة من أهم ألوان السلوك ارتباطًا بهذه النظرية.

وثمة معطيات تدل على نسق الأصوات التي تصدر من الطفل منذ ولادته وحتى الشهر الثاني عشر تصبح في اطِّراد أكثر شبهًا باللغة القومية، وتشير معظم الدراسات إلى انعكاس لغة الأبوين والإخوة المخالطين انعكاسًا كبيرًا على سلوك الأطفال اللغوي.

ولقد أكَّد ألبرت بندورا "1977" A. Bandura على دور التعليم من خلال الملاحظة observational learnning, فهو يفترض أن الأطفال ترتقي لغتهم بصفة أساسية بتقليد المفردات والتراكيب اللغوية التي يستخدمها الآباء والأخرون في الحياة العادية, ولقد أيدت دراسة نلسون "1977" nelson وجهة النظر هذه، فلقد استجاب بعض الكبار إلى تعبيرات نطقها أطفال في عمر سنتين، وذلك بالاستخدام المقصود لبعض التعبيرات المعقدة نوعًا ما، وبعد شهرين تكوَّن لدى الأطفال مزيد من التراكيب اللغوية المعقَّدة أكثر من الأطفال الذين لم يتعرَّضوا للنماذج التي يستخدمها الكبار .

وقد أوضحت أعمال هاملتون وستيوارت "1977" Hamliton & Serwart أن أطفال ما قبل المدرسة قد أضافوا إلى مفرداتهم بنسخ كلام الآخرين وهذه حقيقة وليست بدعة بالنسبة لأي مربية.

وقدَّم كلٌّ من براون وبيلوجي "1984" Brown & Bellugi في بحثهما الذي أجرياه على الطفلين "آدم وإيف "على أساس نظرية المحاكاة في اكتساب اللغة، قدَّمَا الدليل على أن بعض الجمل التي يستخدمها الأطفال في سنين أعمارهم المبكرة كانت عبارة عن محاكاة لكلام الأم.

كما أوضح هوايتهورث وآخرون "1988" whitehurt et al تعزيزًا إضافيًّا لدور النمذجة modeling ينبثق من النتائج التي أظهرها أطفال في عمر سنتين، والذين يقرأ لهم آباؤهم ويكتسبون اللغة بطريقة أسرع من الأطفال الذين في نفس العمر ولا يقرأ لهم آباؤهم.

ولا يقتصـر دون الأبوين على تقديم النماذج لهذه الأصـوات، ولكنهما يعززان الأصـوات الملائمة؛ حيث يقترن التعزيز بين الأصـوات الصـحيحة ما يعمل على اكتسـابها، أما الأصـوات غير المناسبة فيخلو مواقف استخدامها من عملية التعزيز مما يؤدي إلى عدم اكتسابها، ويلعب التعزيز دوره الأسـاسـي في اكتسـاب الأطفال للتتابع السـليم للنماذج المختلفة للكلمة :أسـماء، وأفعال، وحروف.

وهناك فنية أخرى من الفنيّات التي أكَّدت عليها نظرية التعلّم في اكتساب اللغة, تلك هي فنيـة التشـــكيـل shaping والتي تعرف أحيـانًـا بـاســـم التقريـب المتتـابع successive approximationأو مفاضـلة الاسـتجابة ,response differentiation وهو أسـلوب لتوليد سلوكيات جديدة عن طريق التدعيم الأولي لسلوكيات موجودة لدى الفرد، وبالتدريج تقوم بحسب التدعيم من السلوكيات الأقل مماثلة, ومركّزة على السلوكيات الأكثر تشابهًا والتي تصبح شيئًا فشـيئًا مشـابهة للسـلوك النهائي المرغوب، ويمكن اسـتخدام أسـلوب التشـكيل في التدريب على إخراج الحروف وحالات اضطرابات النطق:

- في البداية يقوم المربي بتدعيم استجابة تقليد الصوت التي تصدر عن الطفل.
- وفي الخطوة الثانية : فإن الطفل يدرَّب على التمييز، ويدعم المربي الاستجابات الصـوتية لإخراج حرف من الحروف إذا حدث في خلال خمس ثوان من النطق للطفل.
- وفي الخطوة الثالثة :فإن الطفل يكافأ عند إصدار الصوت الذي أصدره المربي، وكلما كرر ذلك.

- أما في الخطوة الرابعة :فإن المربي يكرر ما فعله في الخطوة الثالثة مع صوت آخر شبيه بالصوت الذي تَمَّ في الخطوة الثالثة.

ويشير ستاتس "1971" stasts إلى أهمية استخدام التعزيز في اكتساب الطفل التتبعات النموذجية لاستخدام كلمات الجمل وأفضليات الحدوث، والتي يتم تعلمها بالارتباط الشرطي.

إذ إن الأطفال يتعلّمون "انظر إلى الحصـــان"، وليس "انظر الحصـــان إلى"، فالجملة الأولى الصـــحيحة تعزز من الوالدين، فتثبت وتكرر عند الطفل، أما الجملة الثانية الخاطئة لا تجد تعزيزًا، ولذا يلغيها الطفل وينساها.

وتمثل أفضـليات الحدوث –لدى سـبتاتس staats– النمو بشـكل يشـمل نمو النماذج اللغوية في شـكل ونسـق، يتعلّم بواسـطة آليات المثير والاسـتجابة في تتابع من البسـيط إلى المركب، ويتتابع نمو الجمل النحوية هي الأخرى من البســيط إلى المركب، فإذا ارتبط مثيرٌ ما باسـتجابة خاصـة به، وتبع هذا وجود تعزيز مناسـب في الوقت الذي يقرن هذا التعزيز بكلمة مناسـبة، فإن الارتباط يتزايد، وتتوالى الكلمات في تتابع وتناسـق مكونة الجمل، ويقرر سـتاتس staatsأن الكلمات المستخدمة في الجملة يمكن أن تمثل مثيرات واستجابة في وقت واحد.

ويمكن تبسيط هذا النسق في صورة كلمتين منطوقتين على النحو التالي:

مثير استجابة..... مثير استجابة.

الكلمة الأولى..... الكلمة الثانية.

خبز..... من فضلك

حيث اســتخدم ســتاتس" staats من فضــلك "كلمة ثانية؛ حيث إذا قرنها الطفل بكملة خبز "أي: أريد خبزًا "فتقول الأم" :خبز من فضــلك"، وحينما يكرّر الطفل الجملة كاملة يحصــل على قطعة الخبز التي تمثل تعزيزًا للسلوك اللغوي المناسب.

ويعتبر ستاتس staats أن مقطع "من فضــلك "هو المثير التمييزي الذي يسـيطر على الاستجابة، والخبز كما استخدم هنا هو الاستجابة، هو أيضًا مثير لكلمة "من فضلك."

وإذا أمكن تدريب الطفل على كلمات مختلفة "لبن، خبز، برتقالة "بصـــفة مســـتمرة بكلمة "من فضلك "فإنها تكون طائفة ترتبط باستجابة واحدة.

وقد قدَّم براين "1963" braine سلسلة من التجارب توضّح كيفية ارتباط مثيرات الكلام ارتباطًا شرطيًّا في مواضع معينة داخل الجمل؛ حيث استخدم فيها كلمات غير ذات معنًى، ولها ســمات تمييزية عامّة، وقد تبيّن "براين "أن الكلمات يمكن تتباعها لتظهر في مواضـــع معينة، والأهم من ذلك أن الأطفال تمكنوا من اســـتخدام الكلمات غير ذات المعنى في المواضـــع الصحيحة، وأن تعلم الموضع يعتبر حالة تعلم إدراكي حسي.

وتفسير نظرية الاقتران كيفية اكتساب الطفل معنى الكلمات بطريقة مباشرة نسبيًّا؛ حيث ترتبط الأشـياء والأفعال المختلفة في بيئة الطفل باسـتجابات كلامية واضـحة في ذاكرته، وهذا الشكل من الارتباط الشريط يسمَّى عادةً بالترقيم، وهناك العديد من الدراسات التي تبيّن أن تعلم الترقيم يمكن بســـهولة إحداثه بالارتباط الشـــرطي الســـببي، وفي الواقع أن هذه المســـائل قد استخدمت على نطاق واسع لنمو المحصول اللفظي vocabulary لدى الأطفال.

والنظرية الســـلوكية أو نظرية التعلُّم قد وجِّه إليها كثيرٌ من النقد فيما يتعلّق باكتســـاب اللغة؛ فبالرغم من أن المثيرات الخارجية "البيئة "عامل هام في تطوير لغة الطفل، إلّا أنها لا تفسر الطريقة التي يستطيع بها الأطفال ترديد الأشياء التي يسمعونها من قبل. فمن المحتمل أن يكون طفل في سـن 2–6 سـنة جملة مثل" :أحمد أكلت "أو "مها لعب"، ومن الواضـح أن ذلك ليس تقليدًا بحتًا، ولكن ذلك يعكس عملية الاســـتخدام المفرط للغة .overregularication وفضـلًا عن ذلك فإن معظم الآباء يكافئون أطفالهم على صحة مقولاتهم بدلًا من صحة التركيب اللغوي، فاســتجابة لجملة مثل" :القطة خرج "فإن الوالد من المحتمل أن يوافق في ذلك حتى لو كانت الجملة في الحقيقة ينبغي أن تكون" :القطة خرجت."

ورغم أن هناك اعتراضــات على بعض تفاصــيل النظرية الارتباطية إلّا أنها لاقت قبولًا واســعًا في أواخر الخمســينات وبداية الســتينات كنموذج توضــيحي لاكتســاب اللغة؛ حيث إن الاتفاق كان عامًّا على المبادئ الأساسية، وأهمها:

–إن اكتساب اللغة يمكن فهمه بتطبيق المبادئ السلوكية للارتباط الشرطي دون اللجوء إلى المفاهيم العقلانية "إجراء أو تكون معرفي."

–وإن الطريقة الوحيدة لفهم اكتســـاب اللغة هي من خلال التناول المنهجي للمتغيرات المستقلة عندما تؤثر على المتغيرات التابعة.

ويلخص ســتاتس "staats "1971 القضــية على أنّ المحاكاة تعتبر أحد عوامل تعلّم اللغة، والمترابطات البيئية تتزايد أهميتها لدى علماء اللغة المعاصرين.

والخلاصة :إنه يمكن القول بأنه من المهم بيان طبيعة النظرية في موضوع اللغة، وبيان كل أسلوب نظري يقوم بتفسير أحد ظواهر اكتساب اللغة في ضوء إهمال بعض العوامل الأخرى، ولهذا لا نستطيع القطع بأن الارتباطية يمكن أن تسهم في تفسير جميع ظواهر اكتساب اللغة، ولكن يمكن أن تعزز أهمية كل من:

-العوامل البيولوجية والحيوية وعامل النضج.

-الممارسة والمحاكاة السليمة, واستخدام ألوان من التعزيز.

-فاعلية الطفل ومدى إثارته الداخلية لاكتساب اللغة.

وكل هذه العوامل تعمل مجتمع على اكتساب اللغة ونموها نموًا سليمًا يخدم نمو شخصية الطفل.

3- النظرية العقلية أو الفطرية:

تنسب هذه النظرية تشومسكيchomsky ، ولينيرج "1967" lenneberg وهما أنصار هذا الاتجاه.

فلقد ولد بوام تشومسكي boam chomsky عام 1928 في مدينة فيلادلفيا بالولايات المتحدة الأمريكية، وتابع دراسته الجامعية في جامعة بنسلفانيا في مجالات الألسنية واللغويات والرياضيات والفلسفة. حصل على الدكتوراه من جامعة بنسلفانيا، وعمل بجامعة هارفارد في الفترة 1950-1955 وهي الفترة التي أنجز فيها معظم أبحاثه في مجال اللغة، ويعمل حاليًا بمعهد ماساتشوستس التقني.

واشتهر تشومسكي بادئ الأمر في مجال اللغويات، إلّا أن شهرته لم تقتصر على هذا المجال، بل تعدَّته إلى مجالات الكتابة السياسية، خاصة انتقاداته لسياسة الولايات المتحدة الخارجية.

ويعتبر تشومسكي مؤسّس النظرية التوليدية والتحويلية التي هي حاليًا أكثر النظريات الألسنية انتشارًا ليس فقط في الجامعات الأمريكية، إنما أيضًا في الجامعات الأوروبية، والتي ترجع النمو اللغوي إلى العوامل العقلية الفطرية. فلقد ركَّز أصحاب هذه النظرية على التركيب الداخلي للغة، وعلى الأنماط العامَّة للنمو اللغوي، والتشابه الأساسي بين كل اللغات، العلاقة بين نضج الجهاز العصبي والقدرة اللغوية.

ويعتبر ظهور مراحل النمو دليل قوي ومؤثِّر يدعم هذا الاتجاه الفطري للغة.

وقد تأثَّر "تشومسكي "في نظريته عن النحو التوليدي التحويلي بآراء الفيلسوف الفرنسي "ديكارت"، واعتبر أن مهمة تفسير النشاط اللغوي يجب ألّا تقتصر على النظر في ظاهرة اللغة "الأداء"، وإنما يعمل على استنباط القواعد التي تكون أساس اللغة، تلك القواعد التي تشكّل المعرفة الحقيقة للغة "الكفاءة."

وتمكن هذه الكفاءة –أو القواعد– الفرد من توليد عدد لا نهائي من الجمل الصحيحة، وكذلك من إخضاع الجمل البسيطة إلى عدد من التحويلات، كما أنها تمنع تكوين جمل غير صحيحة لا يقبلها الناطقون بهذه اللغة. وهذا ما دفع "تشومسكي "إلى التفرقة بين البنية الظاهرية للغة "الكلام، أو المنطوق اللغوي للفرد كما يسمعه الناس"، وبين البنية العميقة التي تمثل العلاقات المعنوية بين مكونات الجملة والتي تلزم لفهم الجملة المنطوقة" .محمد رفقي، 1987."

ولقد انتقد تشـومسـكي وأتباعه فرضـيات نظرية التعلّم في اكتسـاب اللغة، فلقد وجد عند تحليل التفاعل بين الآباء والأبناء أنَّ الأطفال يمرون بنفس المراحل، ويتعلمون لغتهم الأصـــلية دون تعلّم أبوي رسمي، فالأطفال يردّدون أشياء لم يعلّمها لهم الكبار مطلقًا، وأن كثيرًا من الآباء لا يعززون القواعد النحوية الصـــحيحة بطريقة إيجابية، أو يصـــححون الأخطاء اللغوية بطريقة ثابتة، وأشـار إلى أنَّ النمذجة والتقليد لا تسـتطيع تفسـير جميع مراحل تعلّم اللغة؛ لأن ملاحظة الأطفال تظهر أنهم مختلفون في درجة تقليدهم لما يقوله الآباء" .سهير شاش: 1998."

وقد انتقد تشومسكي أيضًا فكرة اقتران المثير الشرطي بالاستجابة لوحدات لغوية، أو بين الوحدات اللغوية والأشـياء التي تشـير إليها الوحدات، فتقوم بتحديد الاسـتجابات المحتملة، وأن المزاوجة هذه بين المثير والاسـتجابة هي التي تحدّد تواتر الوحدات التي بالإمكان ملاحظتها في المدونة اليومية، لذا يرى أن هذا النموذج الســـلوكي لا يمكن أن يحلل عمل الكلمات كأشـــياء تحتوي على معاني، وبالتالي لا يمكنه أن يحلل القضـــايا اللغوية تفســـيرًا آليًّا. واللغة في نظره ليست في الواقع مجموعة عادات كلامية، وهي مختلفة عن لغة الحيوان، وأنها تتسم بخصـائص مميزة، ويرفض كذلك اعتبار عملية الاكتساب في مجال اللغة نتيجة لتأثير البيئة والوسط المحيط بالطفل.

والمبادئ الأساسية التي تعتمد عليها النظرية:

1- اللغة خاصية إنسانية:

يرى تشـومسـكي أن مفاهيم المثير والاسـتجابة وتعزيز الاسـتجابات التي ترتدي بعض المعاني في إجرائها على الحيوان تفقد كل معانيها ومسـوغاتها عندما يتعلق الأمر باللغة الإنسانية، فتصبح هذه المفاهيم مجرد تخيلات وأوهام عارية، فاللغة عند الحيوان مجرد أصوات أو تنظيم مغلق يحتوي على عدد من الصـرخات التي تقترن بالجوع أو الخوف, وما إلى ذلك، في حين أن اللغة الإنسـانية تنظيم مفتوح وخلاق يحتوي على عدد لا متناه من الجمل والأفكار والمشـاعر والغايات المتجددة، فمثلًا :عندما نقول" :لقد آن الأوان لتعديل البرامج الدراسـية والجامعية لتواكب التكنولوجيا المعاصـرة"، فهذه الجملة تفتح مجموعة لا متناهية من المعاني والأفكار، وكل متكلم للغته قادر على إنتاج وعلى تفهُّم عدد لا متناهٍ من جمل لغته لم يسـبق له سماعه من قبل أو التلفظ به، وتختص هذه الخاصية بالإنسان باعتبار كائن ناطق وعاقل.

وعندما يتكلم تشـومسـكي عن قدرة الإنسـان على إنتاج عدد غير متناهٍ من الجمل، فهو يشـير إلى المظهر الإبداعي الخاص باللغة الإنسـانية؛ فالسـلوك اللغوي العادي يمتاز بالابتكار وبالتجديد عبر بناء جمل جديدة، وإقرار بنى جديدة تتلاءم مع المقدرة الإنسـانية على اسـتعمال اللغة اسـتعمالًا طبيعيًّا ومتجددًا بعيدًا كل البعد عن المفهوم الآلي الذي يتضـح عند السـلوكيين عندما يعتبرون أن الاستعمال اللغوي لا يتعدَّى كونه ردود فعل مشروط بعامل المثير.

2-الميل الفطري لاكتساب اللغة:

عارض تشومسكي "1968"وأتباعه فرضية أن اللغة تكتسب فقط بالتعلم، وصمم على أن الأطفال يولدون ولديهم ميل للارتقاء اللغوي مثلما يمتلكون القدرة الكامنة على المشـــي، كما يعتقد أنهم يرثون التركيب البيولوجي لأعمال السمات اللغوية العامة، وهذا التركيب يهيئه نضج الجهاز العصبي المركزي، وقد أطلق تشومسكي على المخطط التفصيلي لاكتساب اللغة "أداة اكتساب اللغة."

The language acquisition deviceوتختصـــر إلىLAD ، وهذه الأداة تعتبر ميكانيزم عقلي "آلية عقلية ,"تجعل الأطفال على قدر من الحســـاســـية للفونيمات "الوحدات الصوتية "والتراكيب اللغوية والمعاني، وهي تحتوي على عموميات لغوية تتألَّف من قواعد تنطبق على جميع اللغات، فهي تقوم بإعداد المعلومات، وتســاعد الطفل على تحصـــيل وفهم مفردات وقواعد اللغة المنطوقة. ويرى تشومسكي أنه بدون هذه المقدرة الفطرية لا يستطيع الأطفال فهم الجمل التي يسمعونها، كما أدَّاه اكتساب اللغة –هذه– تساعد على اكتساب القواعد النحوية التي تمكِّن الطفل من تفسير وتكوين الجمل. وكلما نضج العقل يكتسب الأطفال مهارات أكبر في فهم وإنتاج اللغة" .سـهير شـاش، ,"bee, 1985, 290–291"ويدعم رأي تشومسكي حول الميل الفطري لاكتســاب اللغة بملاحظة عامة بأن الطفل الصــغير لأبوين مهاجرين ربما يجعله يتعلّم لغة ثانية من احتكاكه بالأطفال الآخرين, ومن خلال وسـائل الإعلام وبسـرعة مدهشـة، ويمكن لهذا الطفل أن يتحدث اللغة الجديدة بطلاقة مثل الأطفال الآخرين من أهل هذه اللغة.

3-عملية اكتساب اللغة والبنى العقلية النظرية:

يؤكِّد تشومسكي باستمرار على أنَّه لا بُدّ لنا لتطوير المفاهيم النظرية لاكتساب اللغة أن نتخلَّى عن المذاهب التي تَرُدُّ الاكتساب اللغوي إلى تأثير المحيط على الطفل الذي يكتسب لغة بيئته، لأن ما يلزمنا هو الاعتقاد بأن المعرفة الفطرية بالمبادئ الكلية التي تخضع لها بنى اللغة الإنسانية, والتي يمتلكها الطفل الرضيع، وهي التي تقود عملية الاكتساب اللغوي، هذه المبادئ هي جزء مما يسمَّى بالفكر، وهي قائمة في العقل الإنساني بشكل من الأشكال، فوراء اكتساب اللغة قدرة عقلية فطرية قائمة بصورة طبيعية عند الطفل, وتعده لاكتساب اللغة. فالطفل يكتسب في الواقع لغة بيئته خلال مدة زمنية قصيرة نسبيًّا، ومن خلال تعرُّضه لجمل هذه اللغة، ويصعب علينا أن نقول :إن اكتساب اللغة هذا يتمّ نتيجة عمل تعميمي يقوم به على مجموعة الجمل هذه، فالطفل في الواقع يقوم بعمل ذهني بالغ الأهمية والتعقيد حين يكتشف بقدراته الخاصة تنظيم القواعد الضمني الكامن في كفاية اللغوة الذي يتيح له تكلم لغته.

4-الكفاءة/ الأداء:

يميز تشومسكي بين الكفاءة اللغوية، أي :المعرفة الضمنية لقواعد اللغة لمتكلِّم هذه اللغة المثالي، تلك الكفاءة التي تتيح له التواصل بواسطتها، ميِّز بينها وبين الأداء اللغوي، أي :طريقة استعمال اللغة بهدف التواصل في ظروف التكلُّم العادية" .ميشال زكريا: 1983، 292 ."وعلى ذلك يستطيع أي فرد يعيش في بيئة لغوية معينة أن يفهم عددًا غير محدود من التعبيرات الواردة بهذه اللغة، حتى وإن لم يتعرَّض لها بصفة مسبقة، كما أن بإمكانه كذلك إصدار تعبيرات

مختلفة لأول مرة دون أن يكون له سـابق معرفة بها، ولا شـكَّ أن ما نتحدث به في كل لحظة رغم أنه يبدو وكأنه مألوف لنا، إلّا أنه في الواقع يختلف في صيغته عمَّا استخدمناه سابقًا. وهذا ما يطلق عليه الأداء اللغوي.

ويعرف الأداء اللغوي linguistic performance بأنه إمكانية الفرد للتعبير عن طريق توضـيح أفكاره باسـتخدام الكلمات المناسـبة، أو هي عملية إصـدار الأصـوات الكلامية لتكوين كلمات أو جمل لنقل المشـاعر والأفكار من المتكلّم إلى السـامع، بالإضـافة لذلك :فإنه مجموعة المفردات التي يسـتخدمها الطفل حتى يتسـنَّى له التعبير عن الأغراض والمعاني العادية التي تجري في التخاطب اليومي بطريقة آلية تلقائية، وهو الطريقة التي يعبّر بها الإنسـان عن كل ما يجول في ذهنه، ويدور في خاطره، وتجيش به عواطفه في نطاق أوسـع ومدى أطول، ويدخل في ذلك إلى جانب الكلام وسائل التعبير الأخرى كالإيماءات والإشارات والحركات وغيرها. تلك الوسـائل التي يلجأ إليها الإنسـان ليؤكِّد أو يوضـح ويثبت ما ينطق به، أو يعبر عنه لفظيًّا أو ليعوض عمَّا ينقصه أو يعجز عن استحضاره من تعبيرات وألفاظ" .

ومن نـاحيـة أخرى ترجع النظريـة التوليـديـة التحويليـة القدرة على السـيطرة على قواعد وتراكيب وبلاغة اللغة إلى ما تسـميه الكفاءة اللغوية، وهي المعرفة المفترضـة بالقواعد النحوية التي تعتبر من أوضـح مظاهره –إن لم يكن من مهامها الرئيسية– استطاعة الفرد أن يقوم بعدد كبير من التوليدات والتحويلات فيمكَّن من اسـتيلاد تراكيب لغوية كثيرة الدلالة على معنى واحد، وكذلك يتمكَّن عن طريقها من تحويل أي صـيغة لغوية تعرض له إلى صـيغ مختلفة؛ كأن يحوّل صـيغة الخبر إلى الاسـتفهام أو النفي أو المبني للمجهول.. إلخ" .محمد رفقي: 1987 ."وبذلك

تحدد الكفاءة اللغوية بأنها معرفة متكلم اللغة بقواعد لغته بصـــورة ضـــمنية، وبأنها قدرة المتكلم على أن يجمع بين الأصـــوات اللغوية وبين المعاني في تناســـق مع قواعد لغته بتنظيم، وهذه الكفاءة تقود عملية تكلّم الإنســـان. والمظهر الإبداعي في اللغة مرتبط بتنظيم قواعد تتيح لمن يدركها أن ينتج عددًا لا منتاهٍ من الجمل، وأن يفهم أيضًا بموجب التنظيم نفسه عددًا لا متناهيًا من الجمل ينتجها الآخرون، فمع أن عدد قوانين تنظيم قواعد اللغة محدود إلّا أن الإنســـان بموجب الكفاة اللغوية ينتج عددًا لا متناهيًا من الجمل والتركيبات" .ميشـــال زكريا: 1985، 153-154."

5- العالميات اللغوية:

يشير هذا المصطلح إلى أن دراسة اللغات البشرية تشترك في بعض المظاهر الأساسية كما يلي:

أ- إن كافّة اللغات لها مجموعة صوتية محدودة "تتمثل في الحروف الساكنة والمتحركة، أو الصوامت والصوائت ,"يشتق منها أعدادًا كبيرة من الأصوات الكلية "تتمثّل في المورفيمات أو الكلمات أو الجمل."

ب- تشـترك اللغات الإنسـانية في أن لها تقريبًا نفس العلاقات النحوية التي تشـير إلى وظائف المفردات اللغوية، مثل :أن تكون بعض الكلمات في موضـــع صـــفة أو في فاعل، أو تكون في موقع مفعول، كأن نقول في اللغة العربية" :أكل الولد الســـمك "أو "أكل الســـمك الولد "فهنا يختلف المعنى في الجملتين.

ج- إن الأطفال يمرون بنفس المراحل، بغض النظر عن اللغة التي يتحدثونها مع تقدّم أعمارهم "مثل مرحلة الأصـوات قبل اللغوية، فمرحلة الكلمات الخاصـة، فمرحلة الكلمة الواحدة، فمرحلة الكلمتين."

د -إن ما نعرفه من لغات البشـر يمكن أن نحصـر تراكيبها الأصـولية في ثلاثة نظم رئيسية هي :فاعل، فعل، مفعول به، أو فعل فاعل مفعول به.

هـــ- كما استندوا إلى أبحاث لينبرج lennnberg التي تشير إلى أن قدرات تعلُّم اللغة أمر مرتبط بالإنسان, وبالإنسان فقط" .محمد رفقي: 1987، 69-70."

الأطفال في كل أنحاء العالم يكتسبون اللغة بطريقة واحدة.

وتبعًا لهذه المظاهر الأسـاسـية التي تشـترك فيها اللغات البشـرية، فإن الطفل يسـتطيع اكتســاب أية لغة إنســانية بدون أي تمييز، وتفســير ذلك :إن الطفل يمتلك الأشــكال العامَّة المشـتركة بين كل اللغات،أي :ما يسمَّى بالقواعد الكلية كجزء من كفايته الذاتية الفطرية. ولكون التنظيم اللغوي بالغ التعقيد يســتحيل على الطفل أن يكتســب اللغة ما لم يكن قائمًا في ذهنه الإلمام بالقواعد الكلية، فتكون عملية اكتسـاب اللغة بمثابة إجراء يقوم به الطفل لاكتشـاف قواعد لغته بالذات من ضــمن القواعد الكلية الكامنة ضــمن كفايته اللغوية الفطرية. ومن الطبيعي ألا تعمل المبادئ الفطرية إلّا من خلال تفاعلها مع المادة اللغوية التي يتعرَّض لها الطفل، فالملكة اللغوية تبني القواعد عندما تتوافر لها الإثارة الملائمة في مراحل النمو الملائمة.

وعلى هذا تكتسب اللغة انطلاقًا من حالة معرفية أساسية محددة بيولوجيًّا ومختصة بالقواعد الكلية للغة، ويمر بحالات معرفية وسيطة "هي قواعد اللغة التي يتعرض لها الطفل"، ليصل في النهاية إلى حالة ثابتة بتنظيم قواعد ومبادئ تتلاءم مع القواعد الكلية العامة.

إن الانتقال من الحالة الأساسية إلى الثابتة النهائية مرورًا بالحالات الوسيطة المتعددة يتمّ بالتوافق مع النمو الطبيعي، وعبر تعرُّض الطفل إلى لغة بيئية. "ميشال زكريا 1985، 157-158."

6- البنية السطيحة والبنية العميقة:

يهدف هذا المبدأ إلى تقسيم التركيب اللغوي بين بنية ظاهرة تتمثَّل في الصورة الكلامية التي ينطق بها المتكلم، وبنية تحتية تتمثّل في الجملة الأصولية أو اللبنية "التي تكون لبناتها الأساسية."

فنقول :إن البنية العميقة: "أصلح النجار الطاولة ,"يمكن أن نعبر عنها في بنى سطحية مختلفة مثل" :الطاولة أصلحها النجار، النجار أصلح الطاولة، الذي أصلح الطاولة هو النجار " فعلى المستوى السطحي فإن هذه الجمل لها نفس التركيب من الفعل الفاعل والمفعول والصفة أو الحال، ولكن من البديهي أن ندرك أن المعنى المتضمّن في كل جمل لا يختلف فيما بينها، وبذا نقول :إن كل جملة لها تراكيب بنائية متعمقة مختلفة. ورغم اختلاف البنى السطحية إلّا أنها جميعًا تتفق في بنية عميقة واحدة، وقد تتطابق البنية السطحية مع البنية العميقة، وهو ما نراه غالبًا على تعبيرات الأطفال حين تنتظم الكلمات في الجملة أو المنطوق اللغوي على أساس تلقائي يحقق البنية العميقة، ويأتي مطابقًا لها، وعلى هذا فإن التركيب الظاهري أو البنية

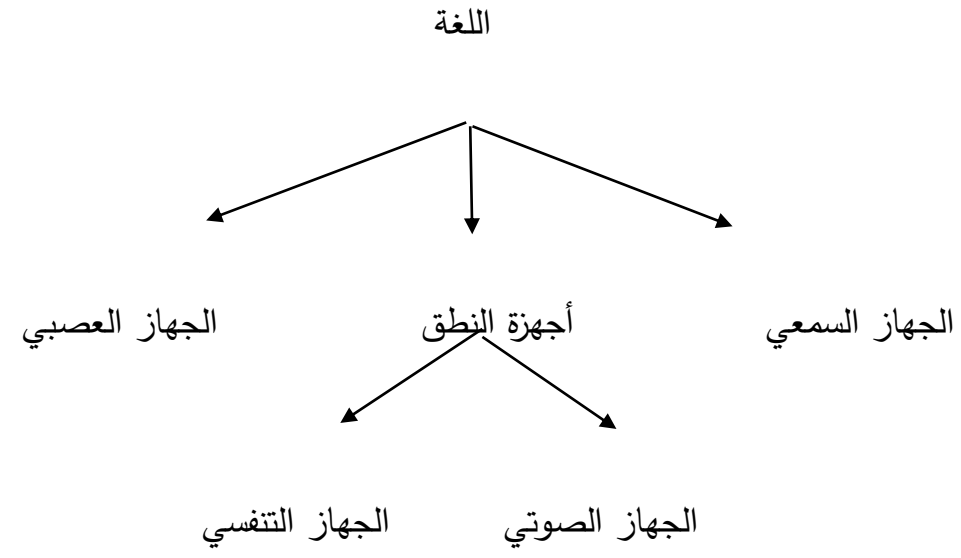
الســـطحية تمثّل البنية العميقة، ولكن البنية العميقة هي التي تحتوي على الدلالة الحقيقية للجملة" .محمد رفقي، 1987، ."chomisky, 1987

وعلى الرغم من أنَّ قواعد عمل التحويلات اللغوية معقَّدة للغاية، فإن الأطفال يحققون تقدمًا واضحًا نحو إجادة هذه التحولات قبل الخامسة أو السادسة من العمر، ويبدو أن الأطفال يكتشـــفون التركيب المتعمق للغتهم أولًا، ثم يأخذون مســـارهم لإجادة عملية التحويل بعد ذلك" .محمد السيد عبد الرحمن: 1999."

1- العوامل المساعدة (المؤثرة) في تطور مراحل النمو اللغوي عند الانسان:

تتمثل أهم العوامل فيما يلي:

- العامل الوظيفي (المعرفي–والعقلي) مثل المرآة.
- العامل لبيولوجي، ويتمثل في سلامة الأجهزة المتعلقة باللغة وهي:



- عوامل الوراثة.
- عوامل البيئة (الاجتماعية، والثقافية)

مراحل النمو اللغوي عند الانسان:

تنقسم مراحل النمو اللغوي إلى المراحل التالية:

1- صرخة الميلاد:

أو الصرخة الأولى، وهي عبارة عن أول صوت يصدره المولود والذي يتبين من خلاله سلامة الجهاز التنفسي للطفل.

2- مرحلة الأصوات العشوائية:

يعبر الرضيع في هذه المرحلة عن الجانب الانفعالي من خلال:

أ- أصوات هادئة تعبر عن الفرح نتيجة تلبية احتياجات الرضيع.

ب- أصوات صاخبة تعبر عن الغضب أو ألم ...

3- المناغات:

- من 1 شـهر إلى 3 أشـهر:تتم هذه المرحلة بوجود الجماعة او أحد الوالدين، يبدأ الطفل بالمناغات بنفســـه وهي طريقة أولية للعب و تتمثل في أصـــوات تدل على الارتياح والسـرور، وتتطور بشـكل كبير بمشـاركة الكبار. وتعتبر مرحلة المناغات من أهم مراحل النمو اللغوي لأنها هي المرحلة الفاصلة بين السواء والشذوذ اللغوي، ونقصد بذلك معرفة الطفل السليم من الطفل الذي يعاني من ضعف في السمع أو الصمم.

- من 3أشـهر إلى 6 أشـهر: في حالة سـلامة الجهاز السـمعي تتطور المناغات، تتطور الأصوات باستعمال الأصوات المركبة مثل ماما، بابا....

4- نطق الحروف:

تبدأ هذه المرحلة من 6 إى 8 أشهر تقريبا حسب الفروقات الفردية، وتنقسم هذه المرحلة الى أربعة مراحل وهي كالتالي:

أ- نطق الحروف الحلقية ، مثل أ....أأ.....أأأأأأأ.

ب- نطق الحروف الشــفهية مثل: ب، م، ويمكن الجمع بين حرفين مثل: بابا، ماما، باما...

ت- نطق الحروف السينية مثل: د، ت..

ث- نطق الحروف الأنفية مثل: ن.

في مرحلة نطق الحروف، يتم ربط الكلمة مع الجانب الملموس، أو المحسوس/ ما يدعى بالربط بين الدال والمدلول، بحيث يتدخل الادراك من خلال تكوين صورة ذهنية ثابتة للمفردات.

بعد اكتساب عدد لا بأس به من الحروف يبدأ الطفل بتكوين الجملة، ويتم ذلك من خلال جمع مجموعة من الكلمات والتي نقصد بها الأسماء، مثل:

بابا....طوطو.....حوى...: و يقصد بذلك: أبي هيا نذهب بالسيارة لشراء الحلوى.

تليها بعد ذلك تركيب جمل بإدخال الأفعال على الأســـماء، يكن يكون هناك خلل أو صعوبة في تصريف هذه الأفعال نتيجة عدم الاستيعاب والتفرقة ما بين الماضي، والحاضر، والمضارع، والأمر، مثلا: بابا راحت طوطو.... ويقصد بذلك أبي نذهب بالسيارة. ويتم تصحح تصريف الأفعال بعد التمرن والاستعمال والحديث مع الأطفال مع التصحيح في حال الخطأ. بعد التمكن من تركيب جملة بأســـمائها وأفعالها يبدأ الطفل باســـتعمال التراكيب والحروف من حروف الجر وغيرها مع الخلط في اســـتعمالها في البداية مثلا: بابا..روحو..في ميما(جدتي)...بدل: بابا روحو عند ميما.

و تليها في الأخير ادراج ظروف المكان و ظروف الزمان في الجملة من المبســـط إلى المعقد..مثلا: يجي الليل بعدها النهار بعدها الليل و نروحوا ...أو نرقدوا 3.

5- مرحلة التقليد:

يتم فيها تقليد كلام الكبار، بحيث عادة يقلد الولد كلام ابيه.. وتقلد البنت كلام أمها.

كما يتم في هده المرحلة الانصـــات إلى كلام الآخرين بالتميز في طريقة الحديث والحركات والايماءات المصاحبة للكلام.

إضـافة إلى ذلك يتم مقارنة الأصـوات مثل صـوت الأب مع صـوت الأم....الأب مع العم...صوت خشن..صوت ناعم....

6- مرحلة الجمل البسيطة:

وتعتبر هذه المرحلة آخر مرحلة من مراحل النمو اللغوي عند الانسـان والتي تبدأ بالسـن المناسب للحضانة والمتمثل في 3 سنوات. تتميز هذه المرحلة بما يلي:

- إمكانية تكوين جمل بسيطة وسليمة إلى حد ما.
- كما تمتاز هذه المرحلة بكثرة الأسئلة والرغبة في معرفة وفهم كل صغيرة وكبيرة.
- المحاكات.

الدرس الالسادس:

نظريات علم النفس النمو

نظرية: التحليل النفسي

1/ المرحلة الفمية

2/ المرحلة الشرجية.

3/ المرحلة القضيبية.

4/ مرحلة المكون

5/ المرحلة التناسلية.

1- نظرية التحليل النفسي (S.Freud).

نظرية التحليل النفســـي هي نظرية حول تنظيم الشـــخصـــية وآليات تطورها التي تُوجّه العلاج التحليلي، ويعتبر التحليل النفسـي طريقة علاجية تُسـتخدم في علاج الأمراض النفسـية. وضـع سيغموند فرويد أول نظرياته في التحليل النفسي في أواخر القرن التاسع عشر، وخضعت فيما بعد للعديد من التعديلات.

يعتبر التحليل النفســـي كعلم نفس تكويني، إذ يدرس تطور وتكوين الوجدان ونضـــجه خلال مراحل: من لا تمايز الرضـيع إلى نضـج انفعالاته ووجدانه وفكره حتى يصـبح قادرا على تكوين علاقات ناضـــجة وراشـــدة مبنية على العطاء والتفاهم المتبادل بينه وبين مواضـــيع حبه ومعاملته للأشخاص وللأشياء.

ســـاعد التحليل النفســـي في فهم الطفل، خاصـــة بعدما بدء محللون يقومون بملاحظات مباشـرة للأطفال ولا على أسـاس ذكريات المرضـى مثلما كان الحال في البداية، لكن أكد فرويد على أهمية الدراسـة المباشـرة عندما شـاهد حفيده (18 شـهر) يرمي كرة مشـدودة بخيط ويقول "ذهبت"...ثم يســـحب الخيط لكي يعيدها ويقول "رجعت"، ففســـر فرويد هذه اللعبة على أن لها معنى عميق إذ يســـاعد الطفل على التحكم الرمزي في غياب ورجوع الأم، وهذا ما يجعل فرويد يعطي أهمية للعب الرمزي في تنظيم الوجدان ومنه تنظيم الجهاز النفســـي. فيما بعد أصـــبح الكثير من مختصـين الأطفال يرتكزون على اللعب كوسـيط ووسـيلة علاج نفسـي. من هنا بدأت الدراسة المباشرة للطفل..(بدرة معتصم ميموني،2010،ص144).

وسنتطرق اللآن إلى مراحل النمو النفسي الجنسي كما ذكرها فرويد، ويجب التركيز على عدم إمكانية الفصـــل بين المراحل و تحديدها بســـن معين، وفي الواقع المرور من مرحلة إلى أخرى يكون بشـــكل تدريجي، وهناك تداخل بين مرحلة وأخرى بحيث المرحلة الفمية لا تتحدد بالســـنة الأولى من عمر الطفل بل تتعدى ذلك فهي تمتد عادة من الميلاد إلى الفطام، وهكذا بالنسبة إلى باقي المراحل. وهي كالآتي:

المرحلة الأولى: المرحلة الفمية.

يصف فرويد المرحلة الفمية (Stade orale) أو الافتراسية (Canibale) كأولى مراحل التطور الليبيدي (الجنسية)، حيث يسود فيها ارتباط اللذة الجنسية بإثارة الفم والشفتين مع تلازم تناول الغذاء. وهو يذهب في تحليله لهذه المرحلة، إلى مختلف أبعاد الاجتياف الفمي حيث يبين بعض خصـائص علاقة الموضـوع الفمية، من اتحاد اللبيدو والعدوانية (حب وتدمير)، واجتياف الموضـوع و صـفاته والاحتفاظ به داخل الذات. كما يبين أيضـا تلازم عملية الاجتياف الفمي تلازما وثيقا مع علاقة النماذج الأولى للتماهي (Identification) في البدايات الأولى من حياة الفرد.

ويرى فرويد أن هذه المرحلة هي مذخر جنسي لمرحلة " ما قبل التناسلية" وتتركز حول المنطقة الغلمية للفم وتتجلى في صورة الرضاعة والمص والأكل...والهدف الجنسي لهذه المرحلة هي تجسد الموضوع يكون جزءا من جسد الذات. " إن النشاط الجنسي هنا لم ينفصل بعد عن تناول الطعام، كما لم يتميز فيه بعض الاتجاهات المتعارضـــة، إن موضـــوع كل من هذين

النشـاطين واحد، فالهدف الجنسـي هو اسـتبدان (Incorporation) الموضـوع، وهو النموذج الأصـلي لعملية سـتقوم فيما بعد، في صـورة التماهي، بدور نفسـي هام". FREUD–Trois Essais. OP.cit p.95)).

واللمس هو الآخر يمكن اعتباره ينتمي إلى الفمية، وهنا نشـــير إلى أن الطفل يكون حسـاسـا جدا للقبلات والتمسـيد الذي تعطيه الأم أو الاب أو أي شـخص آخر، خاصـة خلال عملية التنظيف.

العلاقة بالموضـوع تخص أسـاسـا ثدي الأم أو البديل عنه، وعملية المص تمثل التعبير الأولي للنزوة الجنسية، ففي البداية فعل المص يسمح باشباع الحاجات للتغذية، لكن سرعان ما يلاحظ الطفل بأن هذه العملية توفر له أيضـــا اللذة، وهنا العلاقة بين الأم والطفل تأخذ شـــكلا جديدا بعد الميلاد وتبقى تتميز بنوع من الانصـهارية بحيث الطفل يكون في تبعية مطلقة، وهي تعتمد على وســـيط يتمثل في وظيفة التغذية، والأكل، وهذه الوظيفة تبقى مرتبطة باللذة التي يعيشها الطفل من خلال عملية التغذية (Bergeret.J,1968).

يعيش الطفل في هذه المرحلة(Bergeret.J,1968) حسب إلى جانب الاشباع لرغبته الجنسية التي توفر له اللذة ، يعيش الرغبة في استدماج المواضيع الخارجية، مع الإشارة إلى أن مصطلح"الموضوع" المستعمل هنا لا يأخذ معنى موضوع خارجي، فالطفل في البداية ليست له دراية بوجود عالم خارجي متمايز عنه، وعادة ما يشـــار إلى هذه المرحلة على أنها مرحلة اللاموضـوع، إذ أن ثدي الأم و الأم بعد ذلك والأفراد المحيطين به يدركون فقط كأشـياء مغذية

إلى أنه مصدر للغذاء خلال استهاماته يعيش الطفل الوحدة معها، وبالتالي الموضوع هنا يعتبر جزء من الذات.

المرحلة الثانية: المرحلة الشرجية.

تبدأ هذه المرحلة من سن السنة تقريبا وتمتد حتى سن الثانية والنصف، كما تعتبر هذه المرحلة مرحلة تداخل ما بين المرحلة الفمية والمرحلة التناسلية.

في المرحلة الشرجية تتحول مشاعر الطفل باللذة من الاهتمام بالاحساسات المستمدة من الفم إلى تلك المركزة حول وظائف الإخراج. ويميل الطفل للعناد كما تظهر لديه صفات العدوان، وكثرة المطالبة، وهذا المستوى من النمو يسمى أحيانا بالسادية الشرجية، بحيث أن الطفل في هذه المرحلة لا يكون لديه تعاطف وجداني مع أمه، بل براها إنسانا يقوم على خدمته. وان كانت الأم تطالبه بالكثير فإنه يرفض التعاون معهاو يظهر تناقضا في مشاعره، فهو يحبها في لحظة ويعتدي عليها في لحظة أخرى، وهو لا يهتم بحقوق الآخرين، ويظهر غضبا شديدا إذا أحبط (عباس، 1997: ص112).

المرحلة الثالثة: المرحلة القضيبية.

قع بين السنتين الثلاثة والخامسة من العمر.. وفي هذه المرحلة تصبح الأعضاء التناسيلة "القضيب عند الذكر، والبظر عند الأنثى "هي المنقطة الرئيسية الملولدة للذة الشهوانية،

وتهيئ هذه المشـاعر المرتبطة بالنشـاط الشـهوي السـبيل لظهور عقدتين خطيرتين تؤثران في شخصية الطفل المستقبلية، هما :عقدة أوديب، وعقدة الخصاء.

أ –العقدة الأوديبية:

هي شحنة انفعالية جنسية تستهدف الوالد من الجنس المقابل، وشحنة عدوانية تستهدف الوالد من نفس الجنس، فالصبي يرغب في امتلاك أمَّه واستبعاد أبيه "وهنا تسمَّى عقدة أوديب"، في حين ترغب البنت في امتلاك أبيها وإبعاد أمها "وتسـمَّى عقدة إلكترا"، وتعبر هذه المشـاعر عن نفسها في الأفعال الدالة على الحب والأفعال المعربة عن التمرد والثورة إزاء الوالدين.

وفي بداية هذه المرحلة يحب الطفل من الجنسـين الأم، لأنها تشـبع رغباته، وينقم من الأب لاعتباره غريمًا له في حب الأم، وتبقى هذه المشاعر لدى الصبي وتتغيِّر لدى الفتاة.

وفي هذه السـن يعرف الأطفال أن بين الأب والأم علاقة خاصَّـة مريبة ولذيذة، ولكن الأهم من ذلك أن الطفل يرغب في امتلاك أمّه امتلاكًا تامًّا، يريد أن تجيب له طلباته ورغباته وترعاه، لكنه يرى أن الأب يأتي إلى المنزل ويسـتأثر بالأم، أو على الأقل يأخذ وقتها، ومن ثَمَّ ينظر إلى الأب بوصفه منافسًا، ونجد الموقف ذاته عند البنت الصغيرة مع الأب، إلّا أنه يجب أن نعرف هنا :أن استجابة الطفل ثنائية العاطفة، فبالنسبة للطفل يصبح للأب قوة سلبية "تهديد وإحباط"، لأنه يتنافس معه في جذب اهتمام الأم، ولكن للأب قوة إيجابية "فهو يداعبه ويأتيه باللعب والحلوى ويصحبه للنزهة"، وهنا يصبح الأب مصدر حب وكراهية في نفس الوقت، ويبدأ الطفل الحل السوي لعقدة أوديب, فيبدأ في التوحّد بالوالد من نفس الجنس، ويقوى "الأنا الأعلى"،

ويكتسب الطفل خصائص الشخصية البالغة، وتصبح جزءًا من نفسه؛ لأنه يريد أن يكون شبيهًا بالأب أو التعيين الذاتي بالأب، ومن ثَمَّ تتحوّل المشاعر الشهوية الخطرة نحو الأم إلى مشاعر رقيقة حنونة لا خطر منها نحوها، وبذلك يؤدي حل عقدة أوديب في النهاية إلى تطور "الأنا الأعلى"، ويقول فرويد :إن الأنا الأعلى هو وريث عقدة أوديب لدى الذكر، فهو سدٌّ منيع حيال الرغبة في المحارم والعدوان.

أما إذا لم يحل الموقف الأوديبي ولن يتخَّلص الطفل من كراهيته للأب من نفس الجنس، فإن هذه المشاعر لا تتلاشى تمامًا، بل يدفع بها إلى الأعماق لتبرز مرة ثانية بأشكال أخرى، فتزاح المشاعر السلبية عند نضج الفرد إلى أفراد راشدين آخرين في المجتمع لهم سلطة الأب؛ كالمعلم في المدرسة، أو الرئيس في العمل، أو رجل البوليس.. إلخ. ومن المحتمل أن نجد الطفل الذي فشل في حل الثنائية الوجدانية في هذه المرحلة تظهر لديه مشاعر غير مستقرة تجاه الناس، فهو يساعد أصدقاءه ثم يؤذيهم، ومن المحتمل أن يفشل في أن يسلك سلوكًا ثابتًا مما يؤدي إلى شعوره بالشلل وعدم الاستقرار على قرار.

ب-عقدة الخصاء وحسد القضيب:

اكتشف فرويد عقدة الخصاء من تحليل حالة "هانز "الصغير عام 1908، وتظهر حين يدرك الطفل الذكر الفروق التشريحية بين الجنسين، ويستنتج الصبي أن البنات لهن عضوًا ذكريًّا "البظر"، ولكنه ضامر وذلك عقابًا لهن, ومن ثَمَّ نجد أن اشتياق الطفل الذكر المحرم للأم ونقمته على الأب تؤدي به إلى الصراع مع الأب، فهو يتخيل أنه منافسه المستبد الذي سيوقع

به الأذى، وقد تتأيّد مخاوفه بسبب ما يصدر من الأب من تهديدات، ويتركّز خوفه مما قد يوقعه به الأب من أذى حول أعضائه التناسلية؛ إذ أنه مصدر مشاعره الجياشة بالشهوة، وهو يخشى أن يستأصل والده الغيور هذه الأعضاء المسيئة، ويؤدي الخوف من الخصاء أو ما يسميه "فرويد "بحصر الخصاء، أو قلق الخصاء castration anxiety إلى كبت الرغبة الجنسية في الأم، والعدوان نحو الأم، مما يساعد على حدوث التعيين الذاتي بالأب.

أما بالنسبة للأنثى: فإن البنت تغيّر موضوع حبها الأصلي وهو الأم بموضوع جديد هو الأب، وسبب ذلك :هو شعور البنت بخيبة الأمل عندما تكتشف أن الصبي يمتلك عضوًا جنسيًّا مختلفًا عمَّا لديها، ومن ثَمَّ تعتبر أمها مسئولة عن حالة الخصاء هذه مما يضعف حبها لها، وتبدأ البنت تحول حبها لأبيها ولغيره من الرجال، وتبدأ هذه المشاعر تمتزج كذلك بمشاعر الحسد للذكور لامتلاكهم شيئًا

تفتقر إليه وهو ما يعرف "بحسد القضيب .."Penis envy وبذلك :فإن حسد القضيب هو المقابل الأنثوي لحصر الحصاء عند الذكر. فالبنت تتخيل أنها فقدت شيئًا ذا قيمة، في حين يخاف الصبي من أن يتعرض لفقده.. وقد تستمر عقدة الحصاء لدى البنت وإن كانت تتعرض للكبت القوي كما هو الحال لدى الصبي..

ويزعم فرويد :أن كل شخص هو بحكم تكوينه مزدوج الجنسية.. فكل جنس ينجذب إلى أعضاء نفس الجنس، كما ينجذب إلى أعضاء الجنس الآخر– وهذا هو الأساس التكويني للجنسية المثليةHomosexuality ، وإن كانت الدفعة الجنسية المثلية تظل لدى معظم الناس كمنة وتؤدي إلى حالة الازدواج هذه.

المرحلة الرابعة :مرحلة الكمون.

تقع هذه المرحلة بين السادسة وسن البلوغ. وفيما يضعف الدافع الغريزي أو الطاقة الغريزية، وينسى الطفل الأشكال السابقة لتطور الطاقة الجنسية، ويتخذ من المبادئ الخلقية القائمة في الثقافة التي يعيش فيها موانع يقيمها في وجه غرائزه الأولية.. بمعنى أن الرغبة الجنسية والشعور بالكراهية تجاه الوالد من نفس الجنس تكبت، ويتيمز الطفل بالهدوء النسبي من الناحية الدينامية.

ويرى فرويد أن البالغين ينكرون بشدة أنهم مروا في يوم بمرحلة شعروا فيها برغبة جنسية قبل البلوغ، ولكن غالبًا ما يكشف لنا هذا الإنكار الشديد جدًا عن زيفة. فملاحظة الأطفال الصغار، وكذلك ذكريات المرضى أثناء التحليل عندما تتحكم حواجز الكبت التي كانت تحول دون ذكريات المرضى أثناء التحليل عندما تتحكم حواجز الكبت التي كانت تحول دون تذكرها –كل ذلك يؤيد فكرة الجنسية الأولية.. فعندما تكبت الجنسية الأولية في ختام المرحلة الأودينية تقول أن الطفل قد تحرك إلى مرحلة الكمون.. فالجنس محرم، والرغبات الجنسية تنكر تمامًا وتصبح لا شعورية، ورفاق اللعب يختارهم الطفل دائمًا من نفس الجنس، كما أن ممارسة الحب ومشاهدة الأفلام الرومانسية تصبح مثيرة للاشمئزاز. ويقال عن هذه المرحلة أحيانًا "مرحلة الجنسية المثلية السوية –"طالما أنه من السواء في هذه السن أن يستمتع الفرد بعلاقاته مع الناس من نفس الجنس.

المرحلة الخامسة :المرحلة التناسلية.

بعد فترة الكمون –ومع الوصـول إلى البلوغ في الثانية عشـرة تقريبًا تبدأ الغريزة الجنسـية تنمو في اتجاه الهدف البيولوجي، وتبدأ الاستثارة الفسيولوجية من الغدد الجنسية في حث الدافع الجنسـي بشـدة حتى أنها تحكم حواجز الكبت، ومن هنا يعود الشـخص ينظر إلى الجنس نظرة مشبعة باللذة، ولكن بادراك جديد للموقف، إنه يرغب في رفيق من سنه وليس أحد الوالدين.

المرحلة التناسـلية هي أولى خصـائص النضـج الحقيقي التخلي عن مبدأ اللذة مع نمو كامل للأنا الأعلى.. ويتضمن الجنس في هذه المرحلة فكرة الحصول على اللذة بإعطائها للآخر بمنأي عن الأنانية والنرجســـية المطلقة والتمركز حول الذات التي كانت تميز المراحل المبكرة. وبذلك ينجذب الفرد إلى الموضـوعات الجنسـية انجذابًا غير نرجسـي .وعلى ذلك :تعد المرحلة التناســلية فترة النشــاط الجمعي، والزواج وإنشــاء الأســرة ورعايتها، والميل إلى التقدم المهني، والاضــطلاع بمسـئوليات الراشـدين .ولذا :فإن هذه المرحلة هي أطول مراحل النمو لأنها تمتد حتى الشيخوخة.

رعاية النمو الجنسي النفسي في ضوء النظرية:

ونحن بصـــدد تناول نظرية التحليل النفســـي في عرضـــها للنمو الجنســـي فإن من أهم واجبات المربيين لرعاية النمو الجنسي النفسي للطفل في ضوء هذه النظرية مراعاة ما يلي:

1- إن عملية العقاب البدني للطفل الصغير على النظافة وضبط الإخراج، أو حتى حرمانه من الأشـــياء التي يحبها، أو حرمانه من العطف والاهتمام، لا تؤدي إلّا إلى نتيجة عكسية سلبية.

2- تحتاج عملية تربية الطفل إلى صبر وحكمه، فمثلا يجب انتظار اكتمال نضج الأغشية الحساسة في العام الثاني، أو عند بلوغ 18 شهرًا تقريبًا حتى تكون لدى الطفل القدرة على التحكم الذاتي في الإخراج وضـــبطه، ومن الأجدر توعية الطفل بقيمة النظافة والتعوّد عليها، وتحبيبه فيها بكل الوسائل المحفزة المعززة لهذا السلوك المطلوب، بدون إجبار أو تهديد.

3- لا يجب إظهار الاهتمام البالغ بعملية الإخراج، الأمر الذي يستشف الطفل من خلاله أن الإخراج قيمة في ذاته، ويتعامل مع الآخرين من هذا المنطلق، ويؤثر في شخصيته فيما بعد.

4- يجب توضيح الفروق الجسمية والجنسية بين الجنسين توضيحًا سليمًا مبسطًا للطفل، وخاصة عندما يبلغ الطفل سن "المرحلة الجنسية المبكرة، ويكثر من التساؤلات عن هذه الفروق، مثل تكوين الجنين في بطن الأم، كيفية إنجاب الأطفال، الفروق التشريحية بين الذكر والأنثى ... إلخ.

5- يجب على الآباء والمربين ألّا يهملوا الإجابة على استفسارات الأطفال المبكرة حتى لا يحبطوا من اهتمامهم وحب استطلاعهم ومعرفتهم للأشياء من حولهم، وحتى لا يسوء سلوكهم نتيجة لجهلهم بالنواحي الجنسية.

6- لا يجب اعتبار سلوك الأبناء تجاه الآباء خطأ فاحشًا، وخاصة بعد معرفة أن هذا السلوك شيء تلقائي وطبيعي، والأفضل ألّا نعطي هذا السلوك الأهمية البالغة، بل يجب أن نساعد الطفل على شغل اهتمامه بأشياء أخرى.

7- مساعدة الطفل في تجنّب تثبيت سلوكه نحو الوالد من الجنس الآخر، سواء شعوريًّا أو لا شعوريًّا، ويجب ألّا نتيح الفرصة للطفل لإظهار تودُّده وتمسكه بالأب أو الأم من الجنس الآخر.

8- وعلى الآباء مراعاة ألّا يلاحظ الأطفال أيّ سلوك جنسي أو عاطفي يقوم به الآباء، حتى لا تزداد حدة العقدة الأوديبية لدى الأطفال، وحتى لا يحدث تثبيت للأشكال السلبية لهذه العقدة مدى الحياة، وما يصحبه من صراع الحب والكراهية تجاه الأب والأم وعدم التحرر منها.

9- كما أن الإفراط والتفريط في التعامل مع الأطفال، والحماية المسرفة من جانب الآباء، أو التسلط الشديد المفروض على الأطفال، كل ذلك يؤثر في إمكانية استقلال الطفل وتثبيته بتلك الأشكال السلبية للعقدة الأوديبية. بمعنى أنه لا يجب على الوالدين مساعدة الطفل على زيادة الترابط القائم على أسس جنسية في المرحلة الجنسية المبكرة بزيادة التدليل أو بالقول والعمل، فهذا السلوك يساعد على خلق عقد أوديبية شاذّة لدى الأطفال.

10-مساعدة الطفل على التخلّص من عقدة أوديب بالطريقة السليمة، وذلك بتلقين الطفل وتوعيته بالقيم الاجتماعية والمثل العليا والاستجابة لنداء الضمير، وكذا إحساس الطفل بقيمة شخصية الأب ليحتذيها ويتقمصها.

11–كما يجب أن يكون للأسرة ولجميع الجماعات من جهة أخرى خط سلوكي واضح، حيث ينشأ الطفل وتتشكّل شخصيته في الجماعة، فلا يتعين على إحدى تلك الجماعات التي تنمي مثلًا سلوكًا ما لدى الطفل، والذي ترى فيه الجماعة الأخرى استهجانًا وتحريمًا، حتى لا يحدث الاضطراب والانفصام في شخصية الطفل منذ الصغر، والذي يشكل أفكاره واتجاهاته من خلال مَنْ حوله من أفراد وهيئات وجماعات.

الدرس السادس

مراحل النمو النفسي الاجتماعي عند

إريك إريكسون

Eric Erikson

مقدمة:

تستمد نظريات النمو النفسي الاجتماعي جذورها من التحليل النفسي، وترتبط باتجاهات أخرى هامة كالاتجاه الأنثروبولوجي والاجتماعي، وتستند إلى حقيقة هي أنَّ الشخصية في نموها تتبع المبادئ البيولوجية .بمعنى :إن لكل جزء وقته الخاص، فإذا لم ينم أو ينهض في وقته المحدد فلن تتاح له الفرصة لِأَنْ يتكوَّن تكونًا كاملًا، ذلك لأنَّ لحظة النمو السريع لجزء آخر تكون قد حانت وجاء أوانها، فضلًا عن ذلك يؤثر الجزء الذي يفوت عليه وقت الظهور أو النمو أو الذي يتعرض للتلف خلال فترة نموه في الكل الذي يتكوّن من أعضاء يعتمد بعضها على بعض، فالسرعة السليمة والتتابع السوي كلاهما ضروري إذا أريد للكائن الإنساني أن يقوم بوظائفه قيامًا متناسقًا" .جابر عبد الحميد، 1977."

ولد ايريك اريكسون، وعاش بفينا، ثم هاجر إلى الولايات المتحدة الأمريكية.

حاول إ. اريكسون أن يوفق بين دور النزوات ودور العوامل الاجتماعية، وقد أدخل مصطلح الهوية في علم النفس، وأعطى مكانة للعامل الاجتماعي فيتاسيس الأنا، في رأيه تتكون الهوية تحت تأثير العوامل الذاتية والعوامل الاجتماعية

تبنى ايريك اريكسون أن فكرة أن الانسان كائن فرويدي، وشدد على دور الأنا وكان يقول: الأنا هو الخادم للهو.

تنقسم مراحل النمو اللغوي عند ايركسون إلى ثمانية مراحل، بحيث وضع توسيع لمرحلة فرويد التناسلية التي يمر بها الانسان من الولادة حتى الموت. واشتهر ايركسون بمفهوم أزمة

الهوية، بحيث أن كل المرحل محددة بالصـراع النفسـي ونتائج الصـراع تسـمى بالفصـائل (حل الصراع بما هو مناسب).

تنقسم مراحل النمو النفسي عند ايريك إيركسون إلى ما بلي:

1/ مرحلة الطفولة (00-18شهر):

صراع بين الثقة وعدم الثقة:

تنتج الأمل في الحياة، بحيث يعتمد الطفل على الأم، وإذا مرت هذه الفترة بســـلام فإن الطفل سـيثق بالحياة والمسـتقبل، وفي حالة العكس قد يحدث عند الطفل حالة من الانسـحاب بعدم التفاعل مع الحياة.

2/ مرحلة الطفولة المبكرة (10-3سنوات):

الصراع في التحكم الذاتي في مقابل الخجل:

في هذه المرحلة يمكن للطفل أن ينتج عنده ضـبط النفس، والشـجاعة، والإرادة. ويعتمد الطفل على نفسه بتعلم مهارات أساسية، من تعلم المشي، واستعمال المرحاض، الأكل، كما يتم يسـتعمل الطفل مهارات الرفض، ويظهر ذلك من خلال الآباء الذين يفرضـون تصـرفاتهم على طفلهم، وفي هذه المرحلة يتم اســـتجابة الطفل بالرفض باســـتعمال كلمة (لا)، ويكون في هذه المرحلة حســـاس جدا، وفي حالة الخجل يعاني الطفل من قلة احترام الذات إذا لم يصـــل إلى مرحلة الإرادة.

3/ مرحلة اللعب(3-5سنوات):

الصراع بالمبادرة والذنب:

في هذه المرحلة يظهر بما يسمى بالهدف أو الغرضية: ومعرفة هل يستطيع الطفل تخطيط وعمل أشياء بنفسه مثل ارتداء الملابس، وعند تمكنه من القيام بأعمال معينة يشعر بالنجاح في هذه المرحلة من المفروض تزداد الإرادة. وإذا لم يستطع وفشل سيشعر بالذنب.

كما تتميز هذه المرحلة بالتساؤلات العديد والاستعمال الدائم لكلمة (لماذا؟) بهدف اكتشاف العالم.

4/ مرحلة سن الدراسة (6-12 سنة):

المثابرة مقابل النقص:

في هذه المرحلة تظهر الكفاءة عند الطفل بحيث يقان تقدير الذات مع الآخرين في القسم مثلا، بحيث وضع ايريكسون عاتقا على المعلم بعدم اشعار الطفل بالنقص لأنه سينتهي به الأمر باستمرارية وزيادة في الكسل والخمول، ويبقى على ذلك الحال، وهنا يدخل المعلم كمؤثر تربوي.

5/ المرحلة الخامسة (12-18):

صراع بين الهوية والارتباك:

تتميز هذه المرحل بالصحة الجيدة، وبالوفاء اتجاه المثل الأعلى، كما تعتبر من أصعب المراحل بحيث يسأل المراهق نفسه –من أنا؟..ما هو دوريما هو دوري في الحياة؟..أين أتوافق؟ ..وأين أذهب في هذه الحياة؟ ويبدأ في طرح أسئلة كثيرة عن ذاته وشخصيته وكيانه، فإذا سمح الآباء للأطفال باستكشاف العالم عند إذن سيستخلصون هويتهم، أما إذا أجبر الآباء أبنائهم على اتباع آرائهم سيحدث ارتباك وتشويش للهوية و بالتالي يصعب جدا استعادة هذا لمراهق مرة ثانية (والتصرف الصح في حال الخطأ هو مساعدة المراهق لإيصالة لهويته عن طريق النصح).

6/ المرحلة السادسة (18–35 سنة):

صراع بين الألفة والوحدة:

يتساءل هنا الشاب عن إذا كان مرتاحا وحده..أو مرتاحا مع الناس، في هذه المرحلة تحدث العلاقات مع الطرف الآخر بعلاقات عاطفية ينتج عنها مشاعر الحب، والارتباطات الزواجية ، وهنا يسأل الراشد الصغير من أريد أن أكون؟ .. ومع من؟.. وهل سأستقر في حياتي؟..

وفي حالة النجاح بالوصل إلى الألفة ينتج عن ذلك الشعور بالتميز والفوقية، لكن في حال عدم النجاح للوصول إلى الألفة، فسينتج عن ذلك سيشعر بالفشل والانطواء.

7/ المرحلة السابعة (35–55 أو 65 سنة): الصراع بين الإنتاجية أو الركود:

في هذه المرحلة، يصبح الفرد له الرغبة في المساعدة والرعاية، والحاجة إلى مساعدة الجيل الأصغر. كما تحدث أزمة منتصف العمر.

في هذه المرحلة تقاس الإنجازات والخسائر، وطرح السؤال: هل أنا راض عن نفسي أم لا؟

فإذا شهر الشخص أنه لم يحقق طموحاته وفشل في حياته الاسرية والمهنية سيشعر بالركود والرفض ويبقى دوما في حالة ملل ويأس واحباط.

8/ المرحلة الثامنة (65 ما فوق):

الصراع بين الارتياح وسلامة الأنا ضد اليأس:

هي مرحلة تمثل فترة الشيخوخة والتي تتصف بالحكمة. البعض من هؤلاء الشيوخ يتعاملون مع فكرة الموت بأريحية، ويكونون راضيين عن الماضي فيشعرون بالارتياح. والبعض يكونون عكس ذلك ويظهر ذلك من خلال الإحساس بالفشل في انجازاتهم وبالتالي يتألمون لأنهم لم يحققوا أشياءا من انجازاتهم في الحياة، ويخافون من الموت. هم لا يخافون من الموت بحد ذاته (المادي)، بل يخافون من الموت وهم لم يحققوا شيئا.

من خلال المراحل السابقة، يتبين أن ايريك ايريكسون جعل كل فترة تتصف بنوع من الأزمة والحل للأزمة، سواء بالسلب أو بالإيجاب والذي حتما سيؤثر على التوازن النفسي والوجداني للفرد.

الدرس السابع

نظرية النمو المعرفي

لجون بياجي

مقدمة:

تشـير الدلائل إلى أن الوليد يملك الخبرة الحسـية والعمليات الإدراكية اللازمة لاكتسـاب المعرفة بيئيته، وعلى ذلك فإنه يبدو أن الحواسّ البصـرية والسـمعية واللمسـية والشـمية التذوقية تعمل بدرجات متفاوتة في الطفولة المبكرة، وتزداد حِدَّة مع تقدُّم السـن والخبرة، وفي بعض هذه العمليات الإدراكية الحسـية افتراض أن طاقة الإثارة تزوّد الطفل بالمادة الأولية التي يقوم الطفل بتنظيمها للتعرُّف على البيئة، وفي هذا الفصـل سـوف نناقش كيف يقوم الطفل بتطوير هذه التكوينات، وكيف تؤثّر هذه التغيرات النمائية في المعرفة والعمليات المعرفية، وكيف تؤثر على الأداء في عدد من الواجبات المختلفة.

ومن بين الكثيرين من أصحاب النظريات المعرفية، سوف نركز أساسًا على أعمال جان بياجيه (jean piage)، والذي يعتمد على الأسـاسـية الآتية حول اكتسـاب المعرفة أو النمو المعرفي:

1- يتضـمَّن اكتسـاب المعرفة وجود متعلّم نشـط يعمل مع وجود اسـتجابة للبيئة، وتنتج المعرفة من تفاعل متطلبات البيئة مع قدرات المتعلّم.

2- يطَّرد النمو من اسـتجابات منعكسـة بدائية، غالبًا ما تكون مرتبطة بمثيرٍ إلى مستويات متزايدة من التمثيل والتجريد.

3- يحدث النمو بطريقة مرحلية هرمية تسـيطر فيها المرحلة العليا التالية على المراحل السابقة لها، ولكنها في نفس الوقت تعتمد على هذه المراحل.

4- للسلوك بعض السوابق البيولوجية التي لا يمكن تحقيقها دون إثارة بيئة مناسبة.

نظرية جان بياجه:jean piaget

هناك إجماع على أنَّ أعمال جان بياجيه كان لها من الأثر على علم نفس النمو أكثر مما كان لأي عالم، ومن المحتَمل أن أعماله أصبحت مألوفة إلى حدٍّ ما لكلٍّ من علماء النفس والمثقفين، وإنها لحقيقة عجيبة أن كثيرًا من المؤلفين والباحثين في علم نفس النمو ربما لا يذكرون اسم بياجيه على الإطلاق، أو على الأقل يأتي ذكرهم له من باب الفضول. وقد واجه بياجه هذا الإهمال من جهة؛ لأنه يكتب الفرنسية، ومن المحتمل أن تكون الترجمة سببًا في بخس تقدير كثير من الباحثين لأعماله، أو وصفها بعدم الوضوح. ولذلك فإن النظريات التي استخدمت اصطلاحات مثل "مرحلة stage "أو "موجز شكلي schemas " أو "تكوين structure "كانت إشارات إلى تركيبات عضوية لم تكن تقبل كعلم. إن ما حدث يصفه سبيري1975" sperry ، "33وصفًا قويًّا بقوله:

"بعد أكثر من 50 عامًا من الرفض القاطع لاصطلاحات مثل" :صورة عقلية "و"الصور البصرية واللفظية والسمعية "طيلة السنوات الماضية، أصبحت هذه الاصطلاحات شائعة الاستخدام كتركيبات تفسيرية في المؤلَّفات المتعلِّقة بالمعرفة، والإدراك، وغيرهما من الوظائف الأعلى."

إن التفسير المراجع يقود العقل الواعي إلى التتابع السببي في مجال اتخاذ القرارات، وبالتالي في مجال السلوك عامَّة، وعلى ذلك يعود به إلى مجال العلم التجريبي الذي استبعد منه منذ زمن طويل. إن هذا التحوّل في علم النفس وعلم الأعصاب، بعيدًا عن المادية المتشددة والانخفاضات، والدفع بها إلى نمط جديد من المادة أكثر تقبلًا، يميل الآن نحو استعادة بعض

الكرامة والحرية وغيرهما من السمات الإنسانية إلى الصور العلمية للطبيعة الإنسانية بعد أن حرمتها منها المعالجة السلوكية."

وهكذا فإنه نتيجة للتغيّر في الفلسفة السائدة ولنشر الوصف الدقيق لأبحاث بياجيه ونظرياته "flasell, 1963" أصبحت أعماله واسعة الانتشار. إنها تعتبر حاليًا وصفًا تصوريًّا يكاد يكون كاملًا لنمو القدرات المعرفية منذ الولادة وإلى النضج، ومن نتائج هذا الاعتراف الممتد أن تتابعت الأبحاث حول كثير من افتراضاته ونتائجه عن النمو، وهي أبحاث أدَّت إلى التوسُّع في النظرية وتعديلها.

مراحل النمو المعرفي عند بياجيه:

لا شكَّ في أنَّ بياجيه قد أوضح أن الأطفال ليسوا مجرَّد راشدين مصغرين. إن اقتراحه بالمراحل المختلفة نوعيًّا تدلل على اعتقاده بأنَّ طرق تفكير الأطفال تختلف كثيرًا عن طرق الراشدين، ولكننا لا نستطيع تحديد هذه الاختلافات إلّا إذا توفَّرت لدينا الوسائل الفنية للكشف عنها. إننا كثيرًا ما نضطر لسؤال الأطفال أسئلة محددة، ولهذه المعالجة نتيجة غير مرضية في أنَّ التشكيلات والأسئلة الناتجة تكون على درجة عالية من التخصيص والمواقف المحددة، وبالتالي فإننا لا نستطيع الحكم بما إذا كانت استجابات الأطفال منفردة بالنسبة للمثير أو الموقف أو لكليهما. وقليل من علماء النفس يضارعون بياجيه في مهارته في تشكيل المواد وطرح

الأسئلة المناسبة على الأطفال. ومع إننا لا نستطيع تجاهل الانتقاد بأنَّ أعماله يصعب جدًّا تكرارها، فإن الكثير من الآراء العامَّة في نظريته قد دلَّل آخرون على صـــحتها في مواقف أحسن تخطيطًا وقياسًا وأحكامًا مما فعله هو.

وفيما يلي عرض الخطوط العريضة لتفاصيل نظرية بياجيه في النمو المعرفي:

أ –الطفل كباحث نشط:

سـنبدأ مناقشـتنا لنظرية بياجيه بالافتراض العضـوي العام أن الطفل باحث نشـط. وفي ملاحظات شـــبيهة بملاحظات برونر وفيرنر، لاحظ بياجيه أنَّ الأطفال يؤثرون على بيئتهم باســـتجابات انعكاســـية في فترة الطفولة المبكرة، ثم باســـتجابات أكثر تعقيدًا تنبعث من تلك التفاعلات المبكرة. ويرى بياجيه أن التفاعل المتبادل بين التركيب العضـــوي والبيئة عملية ذات اتـــجـــاهـــيـــن، أحـــدهـــمـــا :هـــو الـــمـــواءمـــة ,accomilation والآخـــر :هـــو الاســـتيعاب "التمثل .assimilation "وفي حالة المواءمة نجد أن معرفة الطفل بالبيئة تتعدل لتســـتوعب أشـــياء أو خبرات جديدة، والمؤاءمة هي ســـمة التملُّك العرفي الذي يتكشَّـــف مع المتطلبات المعرفية العديدة التي تفرضـــها البيئة. وفي الاســـتيعاب يدمج الطفل شـــيئًا أو خبرة جديدة في تكوين قائم، أي :إن الطفل يتواءم مع معرفة ســـبق له اكتســـابها. وعملية التواؤم أو مطابقة خبرات أو أشـياء جديدة في تكوينات موجودة من قبل يندر أن تكون أمينة مع الصـفات الفعلية للأشياء، وبعبارة أخرى :فإن عملية الاستيعاب تتضـمَّن تعديلات للشـيء؛ بحيث يصـبح ملائمًا للتنظيم المعرفي القائم، ومن المســتحيل الفصـــل بين التواؤم والاســتيعاب. ويجب على القارئ ألَّا يفترض أنهما متعاقبان أو أنَّ إحداهما أكثر هيمنة من الأخرى، أو أكثر منها أهمية.

إنهما في الحقيقة متبادلتان، والتفاعل المتبادل بينهما يولّد النمو المعرفي، والبيان التفسيري التالي الذي قدَّمه فلافيل flavell "1963 ص59-50 "يكشف عن تعقيدات الموضوع وعن أهميته:

"إن التقدُّم المعرفي في نظام بياجيه، ممكن لعدة أسباب، أهمها الأفعال التواؤمية دائمة الامتداد إلى سمات جديدة ومختلفة للبيئة القريبة؛ لدرجة أن سمةً ما تَمَّ التواؤم معها حديثًا، يمكن أن نجد لها مكانًا مناسبًا في التكوين القائم للمعاني، وتستوعَب في هذا التكوين، ومتى تَمَّ استيعابها فإنّها تميل لتغيير التكوين بدرجةٍ ما، ومن خلال هذا التغيير تجعل من الممكن حدوث امتدادات تواؤمية أخرى. كما أنَّ التكوينات الاستيعابية –وكما ستدلل على ذلك مناقشة الموجزات الشكلية–ليست ثابتة أو غير متغيرة، حتَّى في حالة عدم وجود إثارة بيئية. إن نظم المعنى تجرى دائمًا إعادة تنظيمها داخليًا وإدماجها في نظم أخرى، وهكذا فإنَّ كلا نوعي التغيير إعادة تنظيم الأصول الداخلية، وإعادة التنظيم التي تحدث إلى حدٍّ ما بطريقة مباشرة بوساطة محاولات تواؤمية جديد، يجعلان من الممكن تحقيق تغلغل عقلي مطَّرد في طبيعة الأشياء، ومرة ثانية فإن كلًّا من اللامتغيرين بعد الآخر بطريقة تبادلية، أي :إن التغيرات في التكوين الاستيعابي توجه تواؤمات جديدة، والمحاولات التواؤمية الجديدة تنشّط التنظيمات التكوينية."

وعندما يتحدث بياجيه عن المتعلِّم النشط، فهو يشير إلى عمليتي التواؤم والاستيعاب الخاصة بالتركيب العضوي "الفرد ."ولذلك فإن بياجيه ليس في حاجة إلى استخدام مفاهيم مثل :البواعث" incentives المثيرات "أو المعززات reinforces لكي يولّد مصدر طاقة للتغير

المعرفي "من المحتمل أن بياجيه لم يكن لينكر أن المثيرات المعززة أو الحاثة ذات أهمية في تشكيل أداء الأطفال، ولكن لا يرى أن مثل هذه المفاهيم لها تأثير حاسم على النمو المعرفي."

ب-اكتساب المعرفة:

إذا اعتبرنا أن الاستيعاب والمواءمة يصلحان كعمليات أساسية تبادلية يمكن من خلالها حدوث النمو المعرفي، فإن تساؤلًا يمكن أن يثار، وهو كيف يتصوَّر بياجيه اكتساب المعرفة؟ وكما أشرنا سابقًا في المثال الخاص بمعرفة الطفل لأسماء الألوان بالمثالية مع معرفته لترتيب الألوان في بعد معين، فإن بياجيه لا يهتم بأي درجة بالمحتوى. إن ما يهمه، وما تتوصل إليه العمليات المتبادلة هو تنظيم المعرفة التي يسميها بالتكوين .وبتحديد أكثر :فإن بياجيه اهتمَّ بالكيفية التي تتغيِّر بها العمليات السلوكية استجابةً لمتطلبات المعرفة في تحديد الخواص النوعية لهذه التغيرات، وهو يدرس الخواص التكوينية للسلوك في ظروف مختلفة، ومع أطفال في مختلف مستويات النمو، وبذلك يستطيع أن يستخلص "خريطة "للخواص التكوينية للواجبات التي يؤديها أطفالٌ من مختلف الأعمار. إن هذه المهمة شاقة؛ إذ إنها تتطلَّب تحليلًا بالغ الدقة لمختلف الخواص في مجال المعرفة "أو المثيرات التي تدخلت"، ثم يجب على الإنسان أن يفحص الكيفية التي تعدَّل بها هذه الخواص مع نضج الطفل، ومهما يكن من أمره يجب على القارئ أن يفهم أن التكوينات هي حصيلة تكوّن معرفة جديدة، وهي تمثّل في أي نقطة من الزمن الطريقة التي ينظِّم بها الطفل فهمه للعالم ويتمثله.

ج–فكرة الموجز الشكلي:

يذكر فلافيل flavell أن فكرة الموجز "المخطَّط العقليschemata "، أو الصـــورة الاحتمالية تلعب دورًا هامًّا في نظرية بياجيه، ولا شـكَّ في أن تعريف الموجز الشـكلي بأنه نمط فعل يحدث في مناســبة خاصـــة، لهو مبالغة في تبســيط الأمور. هذا وفي مناقشـــتنا لأنماط الفعل "في الفصـــل الخاص بالنمو الحركي بالجزء الثاني من هذا الكتاب "اهتممنا بالتأكيد على أنها تتكوَّن من عدد كبير من الســـلوكيات المترابطة والتي يبدو أنها تحدث في تتابع ثابت، وإن كانت على الأقل تتشـــارك عن كثب الواحد بالآخر، وبينما نســـتطيع أن نتحدث عن عدد من أنماط الفعل، فإننا في نظام بياجيه نستطيع التحدّث عن عدد كبير من الموجزات الشكلية، وعلى ذلك فإنَّ الموجز الشـــكلي في الواقع يمثِّل نمطًا ســـلوكيًّا. ولكن إذا كـان هذا هو كل مـا يمثله، أي :إذا كان مجرَّد اصطلاح وصفيّ، فإنه لن تكون هناك ضرورة بنفس الطريقة التي لا ضـرورة بها لمفهوم المرحلة. الواقع أن الموجز الشكلي يدل ليس فقط على تتابع سلوكي، ولكنه أيضًـا يدل على تغيُّر مصـاحب في التكوينات، أي :إن تنظيمًا جديدًا أو معدّلًا أصـبح موجودًا الآن لدى الطفل .مثال ذلك :إن طفلًا قد يكون لديه موجز شـكلي للإبصـار، أو موجز شـكلي للإمسـاك، أو موجز شكلي للوصـول، ومع أنه في وقتٍ ما من فترة الطفولة الحديثة، تكون هذه الموجزات مســـتقلة، إلَّا أنها تنتهي بالتكامل، حتى يصـــبح مثلًا بالإمكان أن نتكلَّم عن موجز شكلي للإمساك بالشيء. وواضح أن هذا الاصطلاح وصفي، ولكنه أيضًا يعكس اكتساب الطفل لشـــكلٍ جديد من التنظيم المعرفي أو التكوين المعرفي، أي :تكامل ثلاثة موجزات في موجز شكلي واحد.

اســـتنادًا إلى الملاحظة المكثَّفة لأطفاله، وإلى بديهته، رأى بياجيه أنَّ الأطفال يتقدَّمون عبر مراحل أربع، بدايةً من استجابات انعكاسية بدائية، إلى تحقيق النضج الكامل مع الوصول إلى التفكير الاستنتاجي الأساسي .والمراحل الأربع هي :الذكاء، والحسّ الحركي، والعمليات قبل الحسية، والعمليات الحسية، والعمليات الشكلية. إن الانتقال من مرحلة إلى أخرى يتم تدريجيًّا، ولا يؤثر بالضرورة على كل سمات وظيفية الطفل. وفي إطار كل مرحلة يحدث نمو رأسي "وهو ما أسماه بياجيه بالتغير الرأسي "ينقل الطفل قريبًا من مرحلة تالية، ونمو أفقي "تغيُّر أفقي "وفيه يضم الطفل قدرًا أوسع من السلوكيات إلى نفس المستوى التكويني ومستويات السن المرتبطة بكل مرحلة تقريبية، أي :أن بياجيه لا يؤكد أن كل الأطفال يصلون على مرحلة جديد في نفس الوقت.

1- المرحلة الحسية الحركية 0-2 سنة:

تمتد فترة النمو الحسي الحركي sensorimotor من الولادة إلى حوالي السنة الثانية من العمر, وفي البداية يتكوَّن الســلوك بدرجة تكاد تكون تامَّة من الحركات الانعكاســية التي تميز الطفل الوليد, وهذه ليست هي الانعكاسية التي ناقشناها في تناول النموّ الحركي في الجزء الثاني من هذا الكتاب، تلك لانعكاسات التي تختفي في الوقت المناسب، ولكنها سلوكيات انعكاسية لحركات العينين والذراعين والمص وغيرها ,وبعبارة أخرى :فإن اهتمام بياجيه ينصـــبُّ على الانعكاســات التي تكون الأســاس لمراحل قادمة في النمو المعرفي، وعندما يصــف بياجيه هذه المرحلة المبكرة من النمو تجده يشـــدِّد على الأفعال الحركية بالمقابلة مع أيِّ نوع من التمثيلات الوصـــفية أو الرمزية. وتنتهي هذه المرحلة عندما تحل محلها العمليات الرمزية، ومرحلة الذكاء

الحســـي الحركي تتكوّن من ســـت مراحل فرعية، وتتمثل مجالات حَظِي ببعض أعمال بياجيه الوصـفية بتفصـيل بالغ .وتنقسـم المرحلة الحسـية الحركية إلى سـت مراحل فرعية على النحو التالي:

المرحلة الفرعية الأولى :المرحلة الانعكاسية:reflexive stage

وهي تتميز بدرجة كبيرة بالانعكاســات reflexes التي ذكرناها، والطفل يقبل على قدر كبير من التمرين مع هذه الانعكاســـات التي يبدو أنها تمر بتغيرات طفيفة في التكوين، مثال ذلك :إن الطفل لا يبدأ بعملية المص عند وجود زجاجة أو حلمة، حتى بدون أن تلمس الزجاجة أو الحلمة شفتيه.

المرحلــة الفرعيــة الثــانيــة :التفــاعلات الــدائريــة الأوليــة primary circular reactions "2-4"شهور:

وتحدث عندما يزاول الطفل بشدَّة الموجزات الشكلية التي تكوَّنت في المرحلة الانعكاسية، علاوة على الموجزات الشـــكليـة الجديـدة التي تبرز في هـذه الفترة، بمـا في ذلـك النظر إلى المثيرات، والاسـتمتاع، والقبض، ويسـتخدم بياجيه لفظ "دائري "للدلالة على تكرار هذه الموجزات الشكلية، وقد يكون أهم حدث في هذه المرحلة هو تناسق الموجزات الشكلية، فعند سماع صوت مثلًا يدير الطفل رأسه وعينه في اتجاه مصدر الصوت.

كما يظهر التنســـيق بين موجز المص وموجز القبض، وكذلك موجزًا لرؤية رد القبض، وهكذا فإن الطفل ينمي القدرة على الإمساك بشـيء، ومتى فعل ذلك يدنيه من فمه لمصـه. ومع التنسـيق بين موجزي الرؤية والقبض، يسـتطيع الطفل رؤية شـيء، ويحدد مكانه في الفضـاء،

ويمسك به، ثم يتفحصه ببصره، ويجب أن نلاحظ أنه يبدو وكأنَّ موجزًا شكليًّا رؤية –قبض يمكن أن يحدث فقط عندما تكون العين واليد في منظور واحد.فإذا اختفى الشيء من مجال نظر الطفل، فإن الدليل السلوكي يبدو كأنه يشير إلى أن الشيء لم يعد له وجود بالنسبة للطفل، وبعبارة أخرى :فالطفل في هذه المرحلة ليس لديه مفهوم دوام الشيء.

المرحلة الفرعية الثالثة :ردود الفعل الدائرية الثانوية 8–4 شهور.

وتدل على أن الطفل أصبح مدركًا لعواقب أفعاله الحركية الخاصة، ولكن وبعكس المراحل السابقة، يقوم الطفل بتكرار هذه الأفعال . وكمثال لهذا السلوك :هز الشخشيخة، وهو فعل يكرره الطفل توقعًا للصوت الناتج عن الهز، وقد افترض بعض الباحثين أنَّ التكرار المستمرّ ينتج عن تعزيز إيجابي" نتيجة الفعل الحركي على الشي"، وبذلك فهو يشبه استجابة شرطية، وقد يبدو وصفنا أنه يعني أن بياجيه يستخلص بعض المعرفة بالسبب والنتيجة، أي :إن الطفل يؤدي سلوكه قصديًّا، والواقع أن بياجية يقول: إن الطفل في هذه المرحلة لا يستطيع فعلًا فهم أن فعله يولّد النتيجة البيئية، وفي أثناء الجزء الأخير من هذه المرحلة تظهر مبادئ مفهوم دوام الشيء.

المرحلة الفرعية الرابعة:

توصف هذه المرحلة بأنَّها مرحلة تنسيق التفاعلات الدائرية الثانوية12–8" شهرا.

وأهم إنجاز في هذه المرحلة هو ظهور القصدية، أو سلوك الوسيلة – الغاية، علاوةً على ذلك فإن الطفل يطوّر من الموجزات الشكلية الموجودة، ويضيف أشياء جديدة إلى الموجزات

القديمة. إن ما يميز هذه المرحلة عن المرحلة الفرعية الثالثة هي القدرة على أداء عدد من الأفعال الفرعية" .تعدد الوسائل "بقصد الحصول على هدف مرغوب فيه "غاية"، وعلى ذلك، فبينما لم يتمكَّن بياجيه من أن يحدِّد بوضوح أن الوسائل قد تفاضلت عن الغايات في المرحلة الثالثة، فإن هذه التفرقة واضحة جدًّا في المرحلة الرابعة، ومن السمات الأخرى الهامة في المرحلة الفرعية الرابعة. إن اللعب يصبح له أهمية واضحة، ويصف فلافيل1977" flavell ، ص32 "مثلًا لذلك: يصبح اللعب أكثر مرحًا بشكلٍ واضح في هذه السن, فمثلًا بعد أن يكون قد ظلَّ لفترة يمارس بجدية, يصبح هناك تداخل بين الوسيلة والغاية الجديدة" مثال على الذكاء التكيفي"adapted intellegent ، فقد يهمل الغاية ويتلهَّى مسرورًا بالوسيلة" لعب"، كما حدث في إحدى الحالات أن أحد أطفال بياجيه بدأ يحاول مهمة دفع عائق جانبًا ليحصل على لعبة، وانتهى به الأمر بأن تجاهل اللعبة وأخذ يدفع بالعائق جانبًا المرة بعد الأخرى بقصد اللهو. إن اللعب كالتقليد، يبدأ في التفاضل عن الذكاء المتكيف ليصبح أداة متميزة للنمو المعرفي. ومهما كانت الوظائف الأخرى التي يؤدِّيها اللعب في حياة الطفل "وهناك الكثير منها"، فإن أحدًا لم يشك في أنه وسيلة هامة للتعلّم والنمو العقلي."

المرحلة الفرعية الخامسة:

ردود الفعل الدائرية الثالثة 18-12 شهرا:

وهي تنعكس في استكشاف الطفل لإمكانيات جديدة لتناول الأشياء، وبعبارة أخرى :ينشط في التجارب بالأشياء التي في البيئة، كما أن الطفل يبدي مستوى أكثر نضجًا لدوام الأشياء،

وقبل هذه المرحلة يميل الأطفال للافتراض بأن الشيء المخبَّأ عن نظرهم يجب أن يكون موجودًا دائمًا، ولكنهم لا يفهمون أنَّ بالإمكان إزالته. وفي المرحلة الخامسة يتغلّب الطفل على هذا المفهوم الخاطئ، ويأخذ في الحسبان أفعال الآخرين في تحديد ما إذا كان الشيء ما يزال موجودًا أم لا.

والفرق الأساسي بين التفاعلات الدائرية في المرحلتين 4، 5 هو أنه في المرحلتين السابقتين لا تستمر التفاعلات الدائرية إذا أدَّت إلى نفس النتيجة، وفي المرحلة 5، لا تستمر التفاعلات الدائرية إلّا إذا تباينت نتائجها، ويتوقَّف ذلك على كيفية أداء الفعل. وهكذا، فإن الوليد في هذه المرحلة يبدأ فعلًا في اختيار الأشياء بسلوك مختلف مع الشيء، ويتفحص كيف تؤثر التغييرات في الشيء.

المرحلة الفرعية السادسة:

ترسيخ الموجزات الشكلية 24-18" شهرًا.

ويعني ذلك أن الأطفال يحققون بعض القدرة التمثيلية reprezentational ability, أي :إنهم يصبحون الآن قادرين على العمل مع واقعية رمزية، وكذلك مع عالم حسي حركي ملموس. كما أنَّ الطفل يبدأ في الكلام وفهم الكلمات، ويقبل على تصنيف بدائي للأشياء. وفي أثناء هذه المرحلة التالية، يستخدم الطفل الأشياء بطريقة رمزية أو تمثيلية، مثال ذلك :يستطيع الأطفال أخذ مكعب واستخدامه كسيارة بكل تحركاتها وأصواتها المميزة لها، وبعد عشر ثوان قد يأخذون نفس المكعب ويمثلون به طائرة، وهذه القدرة على أخذ أشياء لتمثيل أشياء

أخرى تعتبر كسـبًا معرفيًّا بالغ الأهمية، وهو يكتسـب دورًا رئيسـيًّا في لعب الأطفال، وله آثار هامة على العمليات الاستيعابية.

ومن المظاهر الأخرى للمرحلة السـادسـة التي تسـتحق التعليق عليها، دور التقليد initation، إننا لم نشـر إلى الآن إلى التقليد، ذلك لأنَّ وظيفته المحدَّدة لم تكن واضـحة، غير أن التقليد هام، وذلك بسـبب دوره في المواءمة. إن السـلوك التقليدي كان يحدث منذ المرحلة الثالثة تقريبًا، ولكن في تلك المرحلة كان من المتعذَّر التفرقة بين سـماته الاسـتيعابية وسـماته التواؤمية. وهكذا ففي المرحلة الثالثة كانت أنماط الأفعال المقلَّدة متيسـرة فعلًا للطفل، ولكنه لم يكن يسـتطيع حتى المرحلة الرابعة تقليد أنماط سـلوكية جديدة، علاوةً على ذلك، فقبل المرحلة الرابعة لا يمكن تمييز الأنماط التقليدية منفصـلةً عن جسـم الطفل، وهو لا يتمكَّن من إظهار تقليد مؤجل إلّا في المرحلة السادسة، أي :تقليد نماذج ليست موجودة ماديًّا بالقرب منه. علاوة على ذلك، يستطيع الطفل تقليد الأشياء غير البشرية، كيف تبدو الشجرة مثلًا! وعلى ذلك فإن الطاقة القصوى للتقليد واللعب تظهر في المرحلة السادسة والأخيرة من الذكاء الحسي الحركي، وتستمر تعمل كمصدر هام للاستيعاب والتواؤم والتطوير الممتد للوظيفية المعرفية.

ثانيًا : مرحلة ما قبل العمليات 2-7 سنوات.

يعتبر بياجيه "1951"أن التحوّل إلى إجراءات أكثر تمثيلية تحولًا حاسـمًا في النمو المعرفي، وقد عبَّر عن هذا التغيُّر باسـم مرحلة ما قبل العمليات، غير أن المرحلة الفرعية

السادسة للذكاء الحسي الحركي والمراحل الأولى من مرحلة ما قبل العمليات، تمثّل في الواقع تدرجًا وليس تحديدًا حادًّا.

وتنقسم مرحلة ما قبل العمليات إلى:

مرحلة التصوّر العقلي ، 4-2سنوات "والمرحلة الحدسية 7-4" intuitive phase سنوات"، وأهمَّ ما يحدث في مرحلة التصوّر العقلي هو تطوير الإجراءات الرمزية واستخدام المهارات التمثيلية. ويتمثَّل جزء كبير من هذا التغير في ابتداء اللغة. وفي رأي بياجيه أنَّ كلام الطفل يبدأ مع بداية مرحلة ما قبل العمليات، وقد يكون ذلك نتيجة النضج العصبي الجسماني، وبعكس واطسون j.b. watson الذي قال: إن الإجراءات "العمليات"، وإن تكن مجرد حركات عضيلات صغيرة في الحنجرة، فإن بياجيه يعتقد أن اللغة نظام رمزي ينقل المفاهيم، ولكنه لا يتضمَّن المفهوم نفسه، وكما لاحظنا في تعليقاتنا على المرحلة الفرعية السادسة، فإن الطفل يبدي زيادة في اللعب الخيالي علاوةً على اللعب الحركي بأشياء حقيقية. وفي أثناء المرحلة ما قبل العمليات الإجرائية تتّسع هذه الموجزات الشكلية "المخططات العقلية"؛ بحيث يصبح للمثيرات معنى فطري لدى الأطفال، وهي حقيقة كثيرًا ما تسبب صعوبات في التواصل بين الأطفال والراشدين. إن أنماط السلوك المعرفي، أي :التكوينات والموجزات الشكلية أو المخططات العقلية للأطفال في مرحلة التصور العقلي من هذه الفترة، يعكس فرقًا نوعيًّا كبيرًا عن التكوينات والموجزات الشكلية المتيسرة لدى الطفل في المرحلة الحسية الحركية.

ولسوء الحظ، فإنه لا توجد أبحاث منهجية مكثَّفة عن مختلف سمات سلوك الطفل الحابي، ونشك في أن السبب في ذلك يرجع بالأكثر إلى أنَّ الصغار في هذه السن يصعب

الحصول عليهم مفحوصين للبحث. وأيضًا لأنه من الصعب العمل معهم "ومن أسباب ذلك ما يتَّسم به تفكير الطفل من الفطرية والأنانية ."وتدل الأبحاث التي أجريت على أنَّ الطفل التصوري يختلف عن الأطفال الأكبر منه سنًّا من عدة نواحي ذات دلالة .مثال ذلك :إن الأطفال المفكرين في سن 2، 4 سنوات يتميزون بعدم وجود تصورات حقيقية، وذلك فلو أنها قد تحل بعض المشاكل، إلَّا أنها لا تستطيع أن توجد تفسيرات دقيقة، ولا تستطيع التنسيق مع أكثر من بعد واحد، أي :إنها تتركَّز على سمة واحدة "تسمَّى المركزية "centration بدلًا من السمات العديدة التي للأشياء والمسائل، والمركزية هي أحد الأسباب التي تجعل الأطفال كثيرًا ما يعجزون عن فهم مشاكل تتعلّق بثبات الخواصconserration ، كما أنَّ الأطفال في طور التصور العقلي لا يستطيعون تعميم مثل واحد لمفهوم ما على الأشياء والأحداث الأخرى. والواقع أن تفكير الطفل في هذا المستوى النمائي يقع في خير ما بين التفكير الاستدلالي والتفكير الاستقرائيdeductive and inductive ، والطفل لا ينتقل من الاستدلال العام deductionإلى الاستدلال الخاص، أو من الاستقراء induction الخاص إلى الاستقراء العام، ولكن ينتقل من حالة معينة إلى حالة أخرى معينة، ويسمي بياجيه هذا الإجراء بالتفكير التحولي.

ومن أهم الخصائص المميزة لهذه المرحلة ما يلي:

1- الانعكاسية :Reversibility

إن الطفل في مرحلة ما قبل العمليات الإجرائية لا يستطيع أن يلمس مفهوم الانعكاسية، ويعتبر بياجيه الانعكاسية عملية عقلية يدرك فيها الشخص أنَّ الأشياء يمكن أن تتحوَّل من

شـكل إلى آخر، وتعود إلى شـكل سـابق، أو بلغة المعادلات9=3 + 6 :، و9 – 3= 6. إن المســـائل العديدة لثبات الخواص كما وضـــعها بياجيه وزملاؤه تبســـط المفهوم المعرفي. والشـكل "77"يوضـح مسـألة ثبات خواص السـوائلconservation of liquids ، ويُسـأل الأطفال" :أيّ الكأسين به ماء أكثر من الآخر، هل هو الطويل أم الأقصر؟ " أو "هل بهما نفس كمية الماء؟ " وفي أثناء المرحلة، قبل العمليات الإجرائية، يختار الأطفال عادة الكأس الطويل أو الكأس القصير؛ لأنه أوسع،" والواقع أنهم يختارون الكأس الطويل؛ لأنهم يقرنون بين الطويل والكمية ."وإذا قدم الطفل

ثبات خواص السوائل

أ- يصب ماء من أحد الكأسين في مخبار طويل "أو طبق مسطح ,"ويطلب من الطفل أن يذكر ما إذا كان كل من الإناءين يحتوي على نفس القدر من الماء.

ب- كأسان من الزجاج بهما ماء بارتفاع واحد، ويلاحظ الطفل أنهما متساويان.

استجابة غير صحيحة، أو قدَّم تفسيرًا غير صحيح لاختياره أحد الكأسين، فإن القائم بالتجربة يأخذ عندئذ الماء من الكأس الطويل ويصـــبه في الكأس الصـــغير، ويمكن بعد ذلك السماح للطفل بصب الماء من الكأس القصير في الكأس الطويل، ويلاحظ أن الكأس الطويل أصـــبح الآن مملوءًا إلى حافَّته. وعادة يعلق الطفل على ذلك بأنَّ الكأس الطويل مملوء، أو أن الكأس القصير مملوء، وبعد إجراء هذه العملية يطلب من الطفل ثانيةً أن يوضِّح أي الكأسين به ماء أكثر، وأن نفسِّـــر أســـباب اختياره، ورغم أنهم في الحقيقة قد أجروا العمليات الحركية، فإن أطفال مرحلة ما قبل العمليات الإجرائية يصرّون على ذكر أن الكأس الأطول "الأقصر "به ماء

أكثر، وعند تفسير سلوكهم هذا يركِّزون على طول أو اتساع الكأس على أنه السبب في أن أحد الكأسين به ماء أكثر من الآخر. وواضح أن الطفل لكي يقدم الاستجابة الصحيحة، يجب أن يعرف أنه لم يضف أو يسحب ماء في أثناء عمليات صب الماء من كأس إلى آخر .وثانية :يجب أن يدرك الطفل أن زيادة اتساع أحد الكأسين يعوّض زيادة الطول في الكأس الآخر. وهنا نجد لدينا سمتين هامتين من سمات العمليات العقلية لمفهوم الانعكاسية، وتوضحه حقيقة أن صب الماء من كأس إلى آخر يعادل صب الماء في الاتجاه المضاد. وثانية :فإن الطفل يجب أن يلاحظ بُعْدَيْن في وقت واحد، الارتفاع والاتساع، ويجب أن نفهم أنهما يتغيران معًا في علاقة ثابتة. وإذا فشل الطفل في حل هذه المسألة فإنه ينحصر في سمة تصورية واحدة للمادة المثيرة، سواءً طول الكأس أو اتساعه. إن ظاهرة الانتباه لبُعْدٍ واحد فقط أو لخاصة واحدة، سبق أن أشرنا إليه وهو يسمَّى بالتمركز.

وثمة اختيار آخر عن ثبات الخواص, يوضع في كفتي ميزان كرتين من الصلصال "بنفس "الارتفاع، وذلك لمعرفة ما إذا كان الطفل يفهم معنى كلمة "نفس "وبالعمل أمام الطفل، يقوم القائم بالتجربة بإعادة تشكيل إحدى الكرتين إلى شكل آخر، فإذا أخبر القائم بالتجربة الطفل إن الكرة الأطول قد تحولت إلى صاروخ، فإن طفل المرحلة ما قبل العمليات يقول الآن :إن الكرة الأطول تزن أكثر؛ لأن الصواريخ تزن أكثر، وإذا لم يعلق القائم بالتجربة على ما يمثله الشكل المستطيل لكتلة الصلصال، فإن الطفل سيقول :إن الشكلين الصلصالين ليسا سواء؛ لأن الصلصال الذي يغير شكله أصبح الآن أطول وبالتالي أكبر، أو أنَّ الكرة

المستديرة أطول ولذلك فهي أكبر، وبعد أن يعاد تشكيل كتلة الصلصال المستطيلة إلى شكلها الكروي الأول، يقول الطفل :إنَّ كلًّا من الكرتين تحتوي على نفس كمية الصلصال.

أ- يقدم القائم بالتجربة كرتين متساويتين من الصلصال، ويقر الطفل بأن الكرتين بهما نفس الكمية.

ت- تبرم إحدى الكرتين ويسأل الطفل ما إذا كانا لا يزالان يحتويان على نفس الكمية.

ث-

2- التركيز :centration :

في كلا المثالين عن ثبات الخواص، أخذ الأطفال بخاصية إدراكية للمثيرات، وهي ظاهرة أسميناها بالتركيز، وقد توضح التركيز في دراسة تصورية قام بريان وبورسما bryan & boersma "1971" الذي سجَّل حركات العينين وتثبيتهما للأطفال القائمين بمهمة ثبات خواص السوائل. وكان أفراد التجربة من أطفال صغار وأطفال أكبر. كان الأطفال الصغار أكثر احتمالًا بالانحصار في سمة إدراكية أو أخرى للاختبار، ولذلك لم يتمكَّنوا من حل المسألة حلًّا صحيحًا، وكان الاحتمال أكثر في أنَّ أطفال المجموعة الأكبر سنًّا يستطيعون حل اختبار ثبات الخواص. وقد وجد القائمون بالتجربة أن الأطفال الذين ذكروا أن الكأس الأطول يحتوي على كمية أكبر من المال يميلون إلى تنظيم تثبيتات بصرهم المتتابعة على المحور الرأسي "بُعْد الطول"، في حين أن الأطفال الذين فهموا انعكاسية الاختبار ثبَّتوا أعينهم على كلا البعدين. وبإعداد اختبارات لتقييم قدرة الأطفال على إدماج الأجزاء المميزة في الكل، قام الكيند

"1969" elkingبإجراء فحص مكثَّف للتركيز وعدم التركيز كأمثلة على التكامل الإدراكي والمعرفي.

والشكل "79"يوضح الأدوات المستخدمة في اختيار تكامل الصورة "pit" picture intergration test.لاحظ أنَّ الطفل يستطيع أن يسمي الأجزاء المنفصلة أو يدمجها في صورة كاملة، أو كلا الأداءين. ومن السمات الهامَّة للسلوك التكاملي "الإدماجي "عمل تصنيفات متعددة وتنسيق الأجزاء إلى كل. وتدل معطيات الكنيد Elkind على أن أطفال مرحلة ما قبل العمليات أقل احتمالًا لعرض سلوكيات تكاملية من الأطفال الأكبر سنًّا، والأطفال الأصغر أكثر احتمالًا لتسمية الأشياء الفردية بدلًا من رؤية النموذج التصوري كوحدة كاملة.

3- التمركز حول الذات:Egocentricity

من سلوكيات مرحلة ما قبل العمليات الإجرائية التي لاقت اهتمامًا كبيرًا سلوك الطبيعة الأنانية، أو التمركز حول الذات لتصورات الأطفال للعالم. وبالتحديد فإن الأطفال في مرحلة النمو هذه لا يستطيعون النظر من وجهة نظر الآخرين، وهذا المظهر من الإجراءات العقلية للطفل يشبه تحويل الطفل لمكعب إلى دبابة أو طائرة، ثم لا يفهم لماذا لا يفهم أحد سلوكه وتلفظاته.

ويمكن تقديم أمثلة أخرى على التمركز حول الذات في تفكر الأطفال، ويصف بياجيه "1955"طرح الأطفال للأسئلة في مرحلة ما قبل العمليات الإجرائية بأنه يعكس التمركز حول الذات بصورة أساسية. وعلى ذلك، فعندما يسأل الأطفال في هذه السن" :لماذا تمطر السماء؟ " فإن الأكثر احتمالًا أنهم يسألون" : لماذا هي تمطر، بينما أنا أريد أن أخرج لألعب؟

"أكثر من السؤال عن السبب المادي للمطر. والأسئلة المميزة التي يطرحها الأطفال في هذه السن تبدأ بحرف الاستفهام "لماذا؟ " وهي غالبًا طلبات إيضاح لأحداث طبيعية مثل: الرياح والمطر، ومعظم مثل هذه الأسئلة عندما يطرحها الأطفال تبرز استجابات غير منطقية تفرض مثلًا أن الرياح والمطر أشياء حية. إن إسناد الحياة لأشياء غير حية، ويسمَّى بالإحيائية animism، هو من الأسئلة والأجوبة للطفل في مرحلة ما قبل العمليات الإجرائية" .من أين تأتي الرياح؟" ، "هل السحب حية؟" " أين تذهب الرياح عندما يهدأ الجد؟ " أمثلة لنوع التفكير الذي تتضمَّنه هذه المرحلة، ويقدّم بياجيه أربعة مراحل:

1. الأطفال بين الرابعة والسادسة يفكرون "يظنون "أن كل شيء حي.
2. الأطفال بين السادسة والسابعة يعتبرون أن الأشياء التي تتحرك حية.
3. الأطفال بين الثامنة والعاشرة يعتبرون أن كل شيء يتحرّك من تلقاء نفسه حي.
4. الأطفال في الحادية عشرة وما بعدها يسندون الحياة للحيوانات والنباتات فقط.

والسلوك الإدراكي للطفل في مرحلة ما قبل العمليات الإجرائية يبدو عادةً بمظهر الحذق الناضج، غير أن الأطفال عندما يسألون بحذر أو تعرض عليهم سائل تولد صراعًا بين الاستجابات التصورية والإدراكية، فإن مستوى استجاباتهم غير الناضج يصبح واضحًا، ومثل هذا الصراع هو المسئول عن المزيد من النمو المعرفي.

وحديثًا، أثارت بورك "1973" Borke مسألة ما إذا كان الأطفال في هذه المرحلة من العمر لا يستطيعون فعلًا فهم مشاعر الآخرين، وتدل معطياتها على أنَّ الأطفال في سن الرابعة يستطيعون تمييز الاستجابات السعيدة في الأطفال الآخرين، وفيما بين الرابعة والسابعة

يصـــبحون أكثر كفاءة في تمييز الخوف والحزن والغضـــب، وهناك بعض الاختلاف في الرأي حول النتائج التي توصّـــل إليها بورك ,bork فنجد أن شـــالندر وجرينســـبان & chandler greenspanمثلًا "1972"يريان أن المعطيات بدلًا من أن تدل على قدرة تأكيدية، تدل على أنَّ الإجراءات النفسـية التي تضـمنتها أكثر شـبهًا بالتعيينidentification ؛ حيث يعزو الفرد مشـاعره بشـكل دقيق إلى اسـتجابة شـخص آخر. وإذا كان شـاندلر وجرينسـبان مصـيبان فإن تفسيرهما يكون أكثر انطباقًا على التمركُز حول الذات التي وجدها بياجيه، ويظل هذا الموضوع مفتقرًا إلى الوضوح، ويتطلَّب إمعانًا أكثر تحديدًا.

لقد طرقنا ثلاث مظاهر فقط من الإجراءات العقلية في الفترة المبكرة من مرحلة ما قبل العمليات الإجرائية.

الجزء الثاني من المرحلة قبل الإجرائية يسـمَّى المرحلة الحدسـية ,intuitive phase

وفيها يبدأ سلوك الطفل في إظهار علامات على الذكاء التكيفيadaptive intelligence

يصـبح الطفل أكثر قابلية للاختبار في التجارب الشـكلية من سـن 4 أو 5 سـنوات وما بعدها, وهو أكثر قدرة على مواجهة اختبار محدَّد، وعلى تطبيق الذكاء التكيفي بدلًا من مجرَّد تشـبيه هذا الاختبار بموجز شـكلي أناني, أو مخطط عقلي متمركزًا حول الذات، وليس من قبيل الصـدق أن الحد الأدنى للسـن في معظم تجارب بياجيه هو 4 سـنوات، ولا يقتصـر الأمر على قابلية الطفل للاختبار في حد ذاته في أواخر مرحلة ما قبل العمليات الإجرائية، ولكنه يصـــبح

أيضًا قادرًا على التفكير في مسائل تجريبية تزداد تعقيدًا واتساعًا في استعراضات الموقف الاختباري."

إن الطفل الحدسي يمر بمرحلة انتقالية تتجه نحو إجراءات ملموسة. وكما هو الحال بالنسبة لكل المراحل الانتقالية، فإن الأطفال يظهرون أحيانًا سلوكيات غير ناضجة في بعض المجالات، ومع أن الأطفال في المرحلة الحدسية يظهرون نموًّا كبيرًا في نوعية إجراءاتهم العقلية، فإن هذه الإجراءات ما تزال محدودة. إن الأطفال يظلون غير قادرين على مواجهة أكثر من بعد واحد، ولذلك فهم يعجزون عن مواجهة واجبات التصنيف المتعددة، علاوة على ذلك فإنَّهم لا يملكون بعد إدراكًا للانعكاسية.

ثالثًا :مرحلة العمليات المحسوسة : "7-11" سنوات.

في أثناء مرحلة العمليات المحسوسة، يحقق الطفل فهمًا لثبات خواص الكتلة، والوزن والحجم، ويسيطر على مجموعة بالغة المرونة من الاستجابات لمواجهة المتطلبات البيئية. إن الإجراءات العقلية للطفل تشتمل الآن على الانعكاسية، والقدرة على مواجهة أكثر من بعد واحد "الارتفاع والاتساع مثلًا"، ومفهوم النوعية. كما أنه يحقق أيضًا القدرة على ترتيب المثيرات تبعًا للطول، وبالتالي يستطيع أداء واجبات التسلسل .derration علاوة على ذلك، فإن قدرة الطفل على استيعاب المزيد من الرموز التجريدية مما يدل على تقدّم ملحوظ.

وقرب نهاية مرحلة العمليات المحسوسة، يصبح الطفل قادرًا على تناول مسائل الانتقالية .Transitivity وتتميز مرحلة العمليات المحسوسة بأنها الفترة التي يبدأ فيها الأطفال

بإظهار فهم ناضج للعالم، ويبدءون في إدراك أنَّ باستطاعتهم حل كثير من المسائل باستخدام التفكير المنطقي وعن طريق القياسات، ويقل اعتماد الطفل على الصفات التصورية، ويزداد اعتماده على المفاهيم الرمزية.

ومن أهم خصائص هذه المرحلة العمليات التالية:

1- التصنيف المتعدد :multiple classification

هو أحد السلوكيات الجديدة الهامَّة التي يحتاج الطفل إليها في مراحل العمليات المحسوسة.. ومن الواجبات المثالية التي قد تتضمَّن مثيرات تتغير في الحجم "كبير، متوسط، وصغير"، واللون "أحمر، أزرق، وأخضر، أو أسود، ورمادي، وأبيض"، والشكل "منشور، وكرة، ومكعب :"ويطلب من الأطفال تجميع الأشياء تبعًا لتوافقها بعضها مع بعض .يمكن أن يجمعوا المثيرات تبعًا لأي من أبعاد المثير أو خواصه :اللون، الشكل، أو الحجم، وبعد فرز المثيرات أول مرة يعاد ترتيبها، ويطلب من الأطفال فرزها بطريقة أخرى، والأطفال في الجزء الأخير من مرحلة ما قبل العمليات يقومون عادة بفرز المثيرات تبعًا للشكل، والقليل منهم من يفرزها تبعًا للون، والأقل بعد ذلك من يفرزها تبعًا للحجم. ومن المفيد أن نلاحظ أن الشكل يميل لأن يكون أكثر الأبعاد بروزًا بالنسبة للأطفال، ولكن إذا ما سألنا الأطفال أن يصنِّفوا المثيرات تبعًا لأكثر من بُعْدٍ واحد، فهم عادة يعجزون عن ذلك. إن الأطفال في مرحلة العمليات المحسوسة لا يجدون صعوبة تذكر في إجراء التصنيفات على أساس بعد واحد، ومعظمهم يقومون تلقائيًّا بإجراء التصنيف على بعدين، مثال ذلك :كل المثيرات الخضراء الكبيرة، والمثيرات الحمراء

المتوسطة الحجم، والمثيرات الزرقاء الصغيرة، كما أن الأطفال يمكنهم بقليل من الصعوبة إجراء التصنيف باستخدام الأبعاد الثلاثة في وقت واحد.

2- البعدية :distancing

إن اختبار وضع المثيرات الذي أعدَّه إرفنج وسيجل "1968" irving & sigel كان اهتمامه بالطريقة التي يتَّسق بها الأطفال المثيرات، وكذلك باختيار مفهومهم للافتراض البعدي، وبموجبه يمكن تمثيل الواقع عن بعد من المسند إليه. والبعدية مظهر للقدرة على الاستجابة الصحيحة للتمثيل الخارجي، والاستجابة من واقع الموجزات الشكلية "المخططات العقلية ."لاحظ أنَّ كل الأشياء في هذه المجموعة كلها مألوفة، والواقع أن الدراسة التي قام بها سيجلsigel ، وتلك التي أجراها ماير "1972" meyer أظهرتا أن الأطفال استطاعوا تسمية كل الأشياء. ويتكوَّن الاختبار من أخذ أحد الأشياء من المجموعة، وعرضه على الطفل، ثم يُطْلَب منه العثور على أشياء أخرى من المجموعة من نفس النوع. وبعد أن يجري الطفل اختباراته يطلب منه أن يفسِّر وجه التشابه بين الأشياء المختارة، وتسجيل السلوك يتضمَّن تصنيفات عدة :الخواص الإدراكية "الشكل، اللون، أو التكوين"؛ الخواص الوظيفية "الكتابة بالقلم على الدفتر؛ الخواص التجمعية" أنت تشعل اللفافة بالثقاب، وفي أثناء التدخين تشرب قدحًا من القهوة"؛ بطاقات التصنيف "وهي كل اللعب "ومرتبة قرينية "حدوث الأشياء في نفس المكان ." وهناك مرتبة لا يوجد تسجيل للدرجات فيها اشتملت على تفسيرات لا تناسب أي من المراتب الأخرى.

وتوضـــح نتائج الدراســـات عدة فروق بين مرحلة ما قبل العمليات ومرحلة العمليات المحسوسة، فقد كان أطفال تجربة ماير meyer من الطبقة المتوسطة في سن ما قبل المدرسة، وقد تَمَّ اختبارهم في مناسبتين :عندما كان سنهم 4 سنوات وشهرين، ثم 4 سنوات وتسعة شهور. وكان الأطفال على مستوى قدرة ذكاء عالية. وتدل نتائج التصنيف في المرتبة التي لا تسجيل للدرجات فيها على أنَّ حوالي 51 % من استجابات الأطفال على الاختبار الأول، ولكن 20% فقط من استجاباتهم على الاختبار الثاني، كانت غير صالحة لتسجيل نقط أو درجات، وبعبارة أخرى: فإن الأطفال قد تغيروا كثيرًا في فترة الشهور التسعة فقط، والسبب في ارتفاع نسبة عدم تسجيل الدرجات على الاختبار الأول هو أنَّ استجابات الأطفال لم تكن ذات معنى، أي :إنهم غالبًا كانوا غير قادرين على الانتباه إلى خواص المثيرات. وهذا من خصـــائص الأطفال في المرحلة قبل الإجرائية. أمَّا العدد المنخفض للاستجابات التي تحرز درجات قبل سن الخامسة، فإنها تعكس حقيقة أن هؤلاء الأطفال كانوا متسارعين عقليًّا؛ وقدرتهم على مواجهة الاختبار في سن 4 سنوات و11 شهرًا لا تعني بأيّ حالٍ أيَّ تحدٍّ للمفاهيم النظرية. والواقع أننا عندما نحلل الأساس الذي بنى عليه هؤلاء الأطفال تصنيفاتهم، نجد أنه يتفق ورأي بياجيه اتفاقًا سليمًا .مثال ذلك :إن معظم الاســـتجابات التي أحرزت نقطًا "درجات "في الاختبار الأول، كان تقريبا في المرتبة الحسية، ومعظم عمليات تحديد التصنيفات تَمَّت على أساس الشكل أو اللون، وليس على خاصة أخرى أكثر تجريدًا للمثيرات. مثال ذلك :إن المرتبة التالية الأكثر صعوبة ستكون هي الأساس الأدائي للتصنيف، وقد انطبق ذلك على 4% فقط من الاستجابات في الاختبار الأول، ولم تستخدم هذه النسبة من الأطفال أيًّا من المراتب الأخرى.

وفي دراسة متابعة لنحو 80% من هذه العينة بعد سنتين، استطاع الأطفال أداء هذا الواجب بسهولة كبيرة، وفي سن الثامنة كانوا يقدّمون بطاقات التصنيف، تصنيف يجري عند انتقائهم للمثيرات. وهذه النتائج تتفق تمامًا مع واجب آخر صمَّمه سيجل sigel ويدل على أنَّ الأساس في التصنيف يبدأ من خاصة إدراكية واحدة، إلى خواص إدراكية متعددة، إلى تصويرية متزايدة في التجريد.

وثَمَّة مظهر آخر هام لهذه الدراسة، وهو الطريقة التي اقترحها سيجل sigel لتقييم الكفاءة التمثيلية .representational competence عرضت مجموعة المثيرات الواردة بالشكل "81"على الأطفال باستخدام الأشياء الفعلية أو صور ملونة لها بالحجم الطبيعي، وفي الدراسة التي أجراها ماير meyer عرض على نصف الأطفال الأشياء الفعلية أولًا، ثم التمثيلات الصورية لها ثانية، في حين عرضت نفس المثيرات على النصف الآخر بترتيب عكسي، وطبقًا للافتراض البعدي لسيجلsigel ، كان المفروض أن يجد الأطفال الأصغر صعوبة أكبر في ترتيب مراتب الصور "التمثيلات "من الأشياء نفسها، وهذا في الواقع هو ما حدث فعلًا، فكان مؤيدًا ليس فقط لافتراض البعدية، ولكن للتنبؤ بأن الأطفال يستطيعون مواجهة سمات تمثيلية للمثير تتزايد تجريدًا.

3- تضمين النوع :Class inclusion

نوع ثالث من وسائل التصنيف يسمَّى اختبار تضمين النوع، وفي هذا الاختبار يعرض القائم بالتجربة صورًا لثلاثة رجال وامرأتين، ويطلب من الأطفال أن يذكروا عدد الرجال، ثم عدد

الأشـــخاص، وأخيرًا ما إذا كان هناك رجلًا أكثر من الناس، ويمكن تشـــكيل أي عدد من التشـكيلات من هذا الاختبار، ولكن الفكرة الأسـاسـية هي تقديم اختبار يتضـمَّن مرتبة متميزة ومرتبتين أو أكثر ثانويتين، ثم نحدِّد هل يسـتطيع الأطفال التمييز بين النوعين .إن طفل مرحلة ما قبل العمليات يحتمل أن يقول :إنه يوجد 3 رجال و5 أشخاص، ولكن هناك من الرجال أكثر مما يوجد من الناس "على كل حال فكلنا نملك الانعكاســـية ."والطفل في مرحلة العمليات الملموسـة "المحسـوسـة "يمكن أن يفهم إسـهامات الخواص: رجال ونسـاء، التي تكوّن المرتبة المتميزة من الناس، على ذلك فالأطفال في فترة العمليات المحسوسة يمكنهم حلّ المسائل التي تتضمَّن الجنس، وهي مسائل لها أهمية غير عادية في تحديد تكوين العالم.

4- التسلسل والانتقالية :Serration & Transitivity

في واجب التسـلسـل يعرض على الطفل عصـيّ في ترتيب عشـوائي، ويطلب منه أن يصـــنع منها درجات، فطفل مرحلة ما قبل العمليات يحتمل أن يركز على علاقة واحدة فقط داخل الترتيب العام للأحجام، ويتجاهل النواحي الأخرى للاختبار، وبذلك يكون ترتيبًا عشـــوائيًّا إلى حدٍّ ما. والطفل لا يستطيع أن يفهم مدلول تدرج العصي في سلسلة متصلة إلّا عندما يصل إلى مرحلة العمليات الملموسة المحسوسة. وبالمصادفة فإن هذا الاختبار يتضمَّن مسألة أخرى يستطيع طفل العمليات المحسوسة أن يحلّها، وهو اختبار على شيء من الصعوبة يعرف باسم الانتقالية؛ فالمسألة اللفظية في الانتقالية هي" :إذا كان زيد أطول من عمرو، وعمرو أطول من

طارق، فإيهم أطول :زيد أم طارق؟ والفرق بين هذه المسألة ومسألة التسلسل هو أنَّ الأولى أيضًا تتطلَّب تحولًا عقليًّا للمعنى" أكبر من "و"أصغر من" كأساس لترتيب المثيرات.

رابعًا :مرحلة الإجراءات أو العمليات الشكلية11فما فوق:

في مرحلة الإجراءات الشكلية يستطيع الطفل أن يستخدم بسهولة تفكيرًا وتصورًا عقليًّا تجريديين، ويطور القدرة على الاختبار المنهجي للافتراضات، وافتراض بياجيه يبدو طبيعيًّا بسبب استخدامه للحساب والمنطق كأساسٍ يقوم عليه النمو المعرفي، مع اعتبار أنَّ التفكير الاستدلالي هو المستوى النهائي للتفكير المنطقي، ويتميز تفكير المراهق في هذه المرحلة بالعديد من الصفات، أهمها:

1. الحرية والمرونة في التفكير:

إذ يستطيع المراهق أن يفكِّر في الأمور المختلفة مستخدمًا الرموز المجرَّدة، ويتحرر في تفكيره من معوقات الزمان والمكان، فيحلق بتفكيره في الفضاء، ويمكنه أن يجوب أنحاء العالم، ويجد متعة في المفاهيم التي لم يمر بخبرة واقعية تتعلق بها، مثل مفهوم اللانهائيinanity ، فهو حر في التنقل بين أفكاره بمرونة.

2. التحكُّم أو الضبط:Control

يتطلَّب التفكير الشـــكلي تحكُّمًا دقيقًا لما يقوم به الفرد من نشـــاط عقلي، فعند تعامل المراهق مع مشكلة ما فإنه يضـع كل المقدمات التطبيقية في اعتباره، وينظّم المعلومات ويربطها بكل جوانب هذا الموقف قبل أن يصل إلى نتيجة.

3. تفسير الظواهر وتعليلها:

فمعنى أن المراهق يقوم بربط الظـاهرة وأجزائهـا بـالظواهر الأخرى، ثم يبيّن العلاقـة بين هذه الظاهرة والظاهرات الأخرى، وقد يستخدم عدة مفاهيم في ذلك، كما أنه يستطيع أن يستنبط القانون العام الذي يفسِّر الظاهرة.

4. التفكير في الاحتمالات ووضعها في الاعتبار:

فالمراهق يهتم بما هو محتمل، أي :بما يمكن أن يكون بالإضـــافة إلى ما هو كائن، ويستخدم نسقًا يمكنه من اكتشاف طريقة كل التركيبات والعلاقات المحتملة، ثم يتأكَّد من أنه قد وجد هذه التركيبات والعلاقات جميعًا" .

وقد أثير ســـؤال عمَّا إذا كانت الناس كلهم يحققون إجراءات شـــكلية، بل وهل هذه الإجراءات ضـــرورية فعلًا لكل الناس؟ وهناك أيضًـــا بعض التســـاؤل عمَّا إذا كانت الإجراءات الشكلية تمثل ذروة النمو التي لا يمكن للكائنات البشرية أن تتجاوزها.

وقد اقترح بياجيه "1972"أن هذه المرحلة قد تكون قاصرة على الأشخاص الذين تتطلَّب أنشـــطتهم العقليـة تفكيرًا منطقيًـا، مثـل الريـاضـــيين والفيزيـائيين، وقـد فحص بيـاجيـه pieget "1973" هذا الاقتراح على ضــوء التفاعل المتبادل بين الفرد وبيئته "المجتمع بالمعنى العريض"، واســتخلص أن بلوغ الإجراءات الشــكلية ليس بالضــرورة هو نقطة النهاية، غير أنه يقترح أن الفرد إذا واجه متطلبات تحتاج تفكيرًا استدلاليًّا منطقيًّا، فإنه يستطيع تنمية القدرة على مواجهتها.

الافتراضات الأساسية وبعض النقد:

إن افتراضـات بياجيه قد لا تسـمح باختبارها بالتجارب، ولكنها تصـبح أكثر مناعة كلما وجدنا أن الجوانب الأخرى من النظرية التي يمكن اختبارها تتفق وهذه الافتراضـــات. لقد تعلَّم بياجيه أساسًا كعالم بيولوجيا قبل أن تتجه اهتماماته نحو علم النفس، وخاصَّة علم نفس الطفل، كما أنه اغترف من مناهل أســاســيات المنطق والفيزياء، وكلاهما يبرزان في تفاصــيل نموذجه النظري. إن بياجيه لا يعتبر نفسه عالم نفس أو بيولوجيا، ولكن عالم في فلسفة المعرفة والمنطق بالوراثة، وكباحثٍ في نشأة المعرفة الإنسانية.

وعندما شـــرع بياجيه في بناء نموذجيه الشـــاملين ابتدع طريقتين للمعالجة :أحدهما تصورية، والأخرى منهجية، الأمر الذي جعل بعض علماء النفس يرفضون عمله. ونظريته تقدّم فرجًا بين اهتمامه المبكر بالبيولوجيا واهتمامه اللاحق بعلم النفس، وتعتمد نظريته من الناحية البيولوجية على آليات سلوكية فطرية وأنماط فعل، وتتبعث أنماط الفعل هذه في تتابع لا يتغير،

يحتوي كل مستوى فيها على المستويات السابقة له، ولكنه يعدلها نوعيًّا "وهذا التصور شبيه بوجهة نظر برونر بالنسبة للغة كنظام رمزي، ولتصور" وارنر "للتنظيم الهرمي. وترمي مبادئه إلى التأكيد على الافتراضات البيولوجية، ومن السهل، عند قراءة مؤلفه الأصلي أن نفهم كيف أسره التناسق في السلوكيات النامية التي لاحظها، ولكن بياجيه لا يعتبر أن البيئة تلعب دورًا تافهًا، وهو يختلف عن برونر في أنه يعتقد أن العمليات المعرفية التي تظهر لا تختلف بين مختلف الثقافات" انتقال ثقافي"، ولكن يعترف في وضوحٍ بأن التركيب العضوي" الفرد" يجب أن تكون له بيئة تؤثِّر فيه ويؤثِّر فيها إذا أريد للنمو أن يحدث. وقد ذكر بعض النقاد أنَّ ما يبدو من المبالغة في التأكيد على البيولوجي واستبعاد المتغيرات النفسية التي يمكن تناولها تجعل النظرية غير علمية، أو على الأقل وصفية، وغير قادرة على الاختبار التجريبي.

انتقادات السلوكيين:

وجَّه السلوكيون انتقادات عديدة لنظرية بياجيه المعرفية، وكان أبرزها انتقاداتهم حول المراحل النمائية، وكذلك المنهجية التي استخدمها في استخلاص المبادئ الأساسية في النظرية، وذلك على النحو التالي:

لم يقتصر أمر نموذج بياجيه على مخالفة النظرية السلوكيةreese & overton" ، 1970، "overton & reese 1973 بل إنه اشتمل أيضًا على مفاهيم واسعة المدى مثل" :المراحل", وذكر كيسن "kessen "1962 أنَّ استخدام لفظ "مرحلة "كمرادف للسن، لا يعتبر إضافة مجدية لاصطلاحات علم النفس، وعلى ذلك فقد جادل السلوكيون في محاولةٍ

للإقناع بأن علم النفس ليس في حاجة لمفهوم المرحلة؛ لأنه مفهوم خاوٍ من الوجهة النظرية، علاوةً على ذلك، فقد أظهر كيسن kessen أنَّ استخدام هذا المصطلح بطريقة وصفية هو الآخر خاوٍ. إن "مرحلة "يمكن استخدامها من باب التكرار غير المفيد، "إن الطفل في مرحلة المشي لأن الطفل يمشي "إن ذلك ليس سوى طريقة دائرية للقول بأن الطفل يمشي. وعلماء النفس قد استخدموا فكرة "المرحلة "إمَّا للإشارة إلى جانب وصفي من سلوك الطفل، أو كمرادف "للسن "والصعوبة هي في ذلك :مصطلح "مرحلة "في هذه النصوص يبدو أنه يعني شيئًا أكثر مما قصده بياجيه فعلًا، وكان للسلوكيين الحق في رفض هذا الاستخدام. إن المراحل لكي تكون مفيدة ومثمرة، يجب أن تؤخذ على اعتبار أنها "متغيرات باراماترية" قياسية "لمجموعة أساسية من البيانات النظرية ."kessen, 1962, 69" وبعبارة أخرى :بالنسبة للجوانب الأساسية العريضة لنظرية بياجيه، فإن الاستخدام المجدي لهذا المفهوم هو لتبيان كيف تؤثر التغيرات في المراحل على البيانات النظرية الأساسية. إن بناء المرحلة يجب أن يساعد على التنبؤ بالطريقة التي يتغيِّر بها السلوك من مرحلة إلى أخرى، ويجب أن يضع قواعد الانتقال من مرحلة إلى أخرى، وإلى هذا الحد فإنَّ هذه القواعد الانتقالية غير محدَّدة بوضوح.

المراجع:

- فيصل عباس (1997) علم النفس النمو: النمو النفسي والانفعالي للطفل، دار الفكر العربي، بيروت، لبنان.
- ميموني معتصم بدرة، وميموني مصطفة (2010) سيكولوجية النمو في الطفولة والمراهقة، ديوان المطبوعات الجامعية، وهران، الجزائر.
- زيان سعيد (2011) مدخل إلى علم النفس النمو، الطبعة الثانية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- حدبي محمد (2004) محاضرات مقياس اللغة، محاضرات السنة الثانية علم النفس وعلوم التربية.
- حسن مصطفى المعطي وهدى محمد قناوي (2000) علم النفس النمو: الأسس والنظريات، دار قباء للطباعة والنشر، الجزء1، مصر.
- حسن مصطفى المعطي وهدى محمد قناوي (2000) علم النفس النمو: المظاهر والتطبيقات، دار قباء للطباعة والنشر، الجزء2، مصر.
- جمعة سيد يوسف (1990) سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، دار النشر المدى، الكويترفقي محمد (1981) جان بياجي بين النظرية والتطبيق، دار النشر المعارف، مصر.
- كركوش فتيحة (2008) سيكولوجية الطفل ما قبل المدرسة: نمو، مشكلات، مناهج وواقع، دار النشر الجزائر.

- Bergeret J (1986)Pstchologie pathologique, éd.Masson, Paris.
- https://www.maktabtk.com/blog/post/1206/%D9%85%D9%86D9%8A.html