نظرية كولبرج عن نمو الأحكام الأخلاقية

Moral judgment

إعداد الأستاذة / أ. علي راجح بركات

(قسم علم النفس ، جامعة أم القرى، طالبه ببرنامج الدكتوراه)

يعد العالم الأمريكي المعاصر لورنس كولبرج Kohlberg (196، 1988) أشهر المنظرين المعاصرين في هذا الميدان .

يعود اهتمام كولبرج بالحكم الخلقي Moral Judgment إلى رسالته للدكتوراه التي تقدم بها إلى جامعة شيكاغو عام 1958 وفيها حدد محكات السلوك الخلقي التي استمدها من بياجيه وبالدوين وهير ودوركايم وميد ، وفي دراسته فحص كولبرج (التفكير الخلقي) لدى 72 طفلا أعمارهم 10 ، 13 ، 16 سنة عند التعامل مع مواقف معضلة فرضية ذات طبع خلقي ، وفيها صراع بين الانصياع للقواعد القانونية الاجتماعية وأوامر السلطة من ناحية وبين الحاجة البشرية لتحقيق رفاهية الأفراد الآخرين من ناحية أخرى . وصاغ هذه المواقف المعضلة في صورة قصصية (صادق ، 180 ـ 181)

أساسيات النظرية

1 ـ النمو الخلقي أحد مظاهر التطبيع الاجتماعي ، وهو العملية التي يتعلم بها الطفل مسايرة توقعات المجتمع والثقافة التي يعيش فيها .

2 ـ في النمو الخلقي لا يتعلم الطفل محض المسايرة وإنما عليه أن يستوعب في داخله معايير الحكم الخلقي ويقبلها على أنها صحيحة وعلى أنها تمثل نظامه القيمي الشخصي .

3 ـ توصف القيمة الخلقية بأنها تم استيعابها داخليا وليست مفروضة من الخارج عندما لا يخرق السلوك الإنساني معيار الحكم الخلقي بالرغم من وجود الإغراءات التي تدفعه إلى ذلك ، وعدم وجود السلطة الخارجية التي تكشف أو تعاقب على ذلك .

4 ـ موقفه النظري يتمثل في الاتجاهات الثلاثة التي تناولها الباحثون في ميدان السلوك الخلقي وهي : (السلوك الملاحظ ، ومشاعر الذنب ، وأساس الحكم الخلقي) .

5 ـ رفض أن الأطفال والمراهقين يسلكون في الالتزام بالقواعد الخلقية أو طرقها التدبر أو الضغط الاجتماعي ، حيث يكون السؤال ما إذا كانت الجماعة تستهجن السلوك غير الخلقي ، باعتبار أن هذه الطريقة لا تقدم محكا مفيدا لنمو الخلقي .

6ـ يرى أن دراسة نمو الشعور بالذنب لدى الطفل والمراهق ، ونقد الذات وعقابها المصاحب للقلق والأسف الناجمين عن خرق قاعدة أخلاقية أو معيار اجتماعي وثقافي وأن الطفل يطيع القواعد ليتجنب الشعور بالذنب ، كما يرى أصحاب نظرية التحليل النفسي ونظرية التعلم ، هي أساس مفهوم الضمير .

7 ـ بالرغم من أن البحوث التي أجريت على الأطفال باستخدام الأساليب الإسقاطية تؤكد الظهور المفاجئ لهذه المشاعر في السنوات السابقة مباشرة على المراهقة ، إلا أن هذه الأساليب لم تستطع أن تتنبأ على نحو

منتظم بمقاومة الأطفال للأغراء ، ولهذا استبعد أيضا هذه الطريقة من نموذجه النظري .

8 ـ يلخص طريقتة في البحث فيما يلي :
أ) الفعل الخلقي لابد أن يكون موجها أو مسبوقا بحكم قيمي .
ب) الأحكام الخلقية لها أولوية على الأحكام القيمية الأخرى .
ج) الأفعال والأحكام الخلقية ترتبط بالحكم على الذات .
د) الأحكام الخلقية عادة ما تبرر أو تؤسس على أسباب لا تقتصر على نواتج الفعل في موقف معين .
هـ) الأحكام الخلقية يعتبرها من يقوم بها موضوعية ، أي أنها تميل إلى أن يتفق عليها الناس بصرف النظر عن الفروق في الشخصية أو الميول .

9 ـ لكي يتمكن من دراسة الموضوع اتجه إلى نفس وجهة بالدوين وبياجيه وهي التركيز على بعد نمائي عام في الحكم الخلقي ، وإفادته في ذلك طريقة ماكس فبر المسماة (النمط المثالي) .

10 ـ تتلخص هذه الطريقة في ملاحظة مقدار كبير من المواد الكيفية والبحث عن وجود نقاط الربط بين مختلف العناصر والتي تكون فيها علاقات مفهومة من نوع ما .

11 ـ اعتمد على إجراء مقابلات مع كل مفحوص استمر كل منها ساعتين حتى يتفحص التفكير الخلقي لدى مفحوصيه بطريقة أكثر مرونة . وحللت بروتوكولات الاستجابة للتوصل إلى مستويات النمو الخلقي ومراحله في ضوء 30 جانبا من جوانب السلوك الخلقي مصنفة إلى ثلاثة فئات هي طرق الحكم القيمي ومبادئ هذا الحكم ومحتوى الحكم .

12 ـ يرى أن الإنسان يظهر مستوى نموه الخلقي والمرحلة السائدة لديه من هذا النمو في كل مرة يعبر عن رأيه وحكمه في جوانب معينة من جوانب الحياة والتي يبلغ عددها عنده حوالي 30 جانبا .

13 ـ توصل إلى وجود معاملات ارتباط مرتفعة بين مرحلة النمو الخلقي لدى الفرد بالنسبة لأحد هذه الجوانب ، وبين مرحلة نموه الخلقي في الجوانب

الأخرى . فالشاب عندما يظهر لونا من الاتساق في الحكم الخلقي إذا كان عليه أن يصدر حكما على الحياة أو الصدق أو الواجب أو الالتزام ، فهذه الأحكام حول هذه الجوانب وغيرها من جوانب الحياة تميل إلى أن تكون عند مستوى معين ومرحلة معينة من النمو الخلقي .

14 ـ قسم جوانب الحياة الخلقية أو السلوك الخلقي (المواقف التي تسمح للحكم الخلقي بالظهور) إلى ثلاث فئات :
أ) طريقة الحكم الخلقي وتشمل المحكات التي يصدر في صورتها الحكم الخلقي وهي : (الصواب ، له الحق في مقابل عليه الواجب ، الواجب بمعنى الالتزام ، المدح واللوم ، الثواب والعقاب ، الخير والفضيلة ، التبرير والشرح) .

ب) مبادئ الحكم الخلقي (عناصر الالتزام أو القيمة التي تتضمن الحكم الخلقي) وهي :
- **النظر في العواقب (نواتج مرغوبة أو غير مرغوبة للذات) .**
- **الرفاهة الاجتماعية (نواتج مرغوبة أو غير مرغوبة للآخرين) .**
- **الحب .**
- **الاحترام .**
- **العدالة باعتبارها حرية .**
- **العدالة باعتبارها مساواة .**
- **العدالة باعتبارها تبادل مصالح وتعاقد مشترك .**

ج) محتوى الحكم الخلقي (الموضوعات التي تؤلف مضمون الحكم الخلقي) ، وقد تكون موضوعات أو مؤسسات أو قضايا اجتماعية وتشمل :
- **المعايير الاجتماعية (وتشمل القوانين والقواعد) .**
- **الضمير الشخصي .**
- **الأدوار الشخصية والنواحي الوجدانية .**
- **الأدوار والمسائل المتصلة بالسلطة والديموقراطية (تقسيم العمل بين الأدوار المتصلة بالضبط الاجتماعي) .**
- **الحريات المدنية (حقوق العيش في حرية ومساواة كبشر أو مواطنين أو أعضاء في جماعات) .**

- **عدالة الأفعال التي تصدر عن الإنسان بعيدا عن الحقوق الثابتة (الثقة في الأفعال التي تصدر عن المرء ومدى قابليتها للتبادل والتعاقد حولها) .**
- **العدالة العقابية .**
- **الحياة .**
- **الملكية .**
- **الصدق .**
- **الجنس .**

15 ـ قسم النمو الخلقي إلى ثلاثة مستويات هي :

أ) مستوى ما قبل العرف والتقاليد ، ويشمل :

- **مرحلة أخلاق الخضوع ، ويتحدد الصواب فيها في صورة تجنب الخروج على القواعد الذي يسندها العقاب كما تسودها الطاعة لغرض الطاعة في حد ذاتها . وتجنب أي أذى مادي للأشخاص أو الممتلكات ، ويسلك الطفل في هذه المرحلة خلقيا تجنبا للعقاب وانصياعا للسلطة . وتتسم المرحلة من الوجهة الاجتماعية بسيادة النظرة المتمركزة حول الذات . فالطفل لا يضع في الاعتبار وجهة نظر الآخر ، ولا يعتبره مختلفا عنه . ولا يستطيع أن يربط بين وجهتي نظر . ويسود الطابع الجسمي على الأفعال بدلا من أن تكون موجهة بالاهتمامات النفسية لدى الآخرين . كما يحدث في هذه المرحلة خلط بين منظور السلطة والمنظور الذاتي للطفل .**
- **مرحلة أخلاق الفردية والأنانية ، ويسودها الغرض وتبادل المصالح ، والصواب في هذه المرحلة هو أن يتبع الطفل القواعد التي تتفق مع اهتماماته المباشرة . ويسلك الطفل على النحو الذي يشبع حاجاته ويتفق مع ميوله ، ويدع الآخرين يسلكون بنفس الطريقة . ومن معاني الصواب أيضا في هذه المرحلة ما هو عادل وما يدل على التبادل المتكافئ والصفقة والاتفاق . والأسباب التي تدفع الطفل إلى السلوك الخلقي هي إشباع حاجاته وميوله مع إدراك أن الآخرين لهم حاجاتهم وميولهم أيضا . وتتسم هذه المرحلة من الوجهة الاجتماعية بسيطرة المنظور الفردي المحسوس أو العياني . فالطفل يكون واعيا بأن كل شخص لديه ميوله التي يسعى لإشباعها والتي قد تتعارض فيما بينها ، وبهذا المعنى يصبح الصواب نسبيا (بالمعنى الفردي العياني المحض) .**

ب) مستوى سيادة العرف والتقاليد ويشمل :

• أخلاق التوقعات المتبادلة بين الأشخاص وتدل على العلاقات المتبادلة بين الأشخاص و مسايرة الأفراد بعضهم بعضا ، ويتحدد معنى الصواب في أن يسلك الفرد حسبما يتوقع الآخرون المهمون في حياته منه ، أو حسبما يتوقع الناس بصفة عامة من طفل مثله يقوم بدور الابن والأخ والصديق . ويعد وصف الطفل بالطيبة وحسن الخلق من المسائل الأساسية عنده ، ومعناه ـ كما يدركه ـ أن تكون دوافعه طيبة ويظهر اهتماما بالآخرين ، ويعني الحفاظ على العلاقات المتبادلة مثل الثقة والولاء والاحترام والشعور بالجميل . والأسباب التي تؤدي بالطفل إلى السلوك الخلقي في هذه المرحلة تتمثل في حاجته إلى أن يكون (طفلا طيبا) من وجهة نظره ومن وجهة نظر الآخرين ، والحرص على رعاية الآخرين ليحصل على اهتمامهم . كما يعتقد الطفل في هذه المرحلة فيما يمكن أن يسمى (القاعدة الذهبية) . وتسود لديه الرغبة في أن يحافظ على القواعد ويرضى السلطة التي تدعم نمط السلوك الطيب فيه . وينظر الطفل إلى الآخرين من منظوره في علاقته بهم . ويكون واعيا بالمشاعر المشتركة وأوجه الاتفاق والتوقعات ، وهو يربط بين وجهات النظر المختلفة من خلال (قاعدة ذهبية) محسوسة . ويحاول أن يضع نفسه في موقف الآخر ، إلا أنه لا يزال عاجزا عن تكوين منظور له نسق أكثر عمومية .

• أخلاق النظم الاجتماعية والضمير ، وفي هذه المرحلة يدل الصواب على تنفيذ الواجبات الحقيقية التي يوافق الفرد على القيام بها . والقوانين تكون موضع احترام إلا في الحالات المتطرفة التي ينشأ فيها صراع مع الواجبات الاجتماعية الثابتة . ويدرك الحق في هذه المرحلة على أنه يسهم في تكوين المجتمع أو الجماعة أو المؤسسة . ويرى الفرد في هذه المرحلة أن السبب الرئيسي لفعل السلوك الخلقي هو المحافظة على بقاء المؤسسة أو الجماعة ككل ، وهناك سبب آخر للسلوك الخلقي في هذه المرحلة هو إطاعة أوامر الضمير في أن يقوم الشخص بواجباته المحددة ، وتتطلب هذه المرحلة من الوجهة الاجتماعية تمايز وجهة النظر (المجتمعية) عن محض الاتفاق بين الأشخاص أو الدوافع لتكوين علاقات مع الآخرين . وتضع في الاعتبار وجهة نظر النظام الاجتماعي في تحديد الأدوار والقواعد ، وتحدد علاقات الفرد في ضوء موضعه في هذا النظام .

ج) مستوى ما بعد العرف والتقاليد أو مستوى المبادئ الخلقية ويشمل :

• أخلاق التعاقد الاجتماعي ، ويرى كولبرج أن هذه المرحلة تجمع

بين (أخلاق المنفعة وحقوق الفرد) ، وفيها يكون الفرد واعيا بأن لدى الناس قيما وآراء مختلفة ، هذه القيم نسبية تبعا للجماعة التي تتواضع عليها . ومع ذلك يجب احترامها حتى يوصف الفرد بالنزاهة والتجرد واللاتحيز ، ولأنها تؤلف التعاقد الاجتماعي . وفي هذه المرحلة تحترم أيضا بعض القيم والحقوق غير النسبية (مفهوم المطلق لم يتحدد بشكل نهائي بعد) ، ومن أمثلة هذه القيم قيمة الحياة وحق الحرية ، ومن أسباب السلوك الخلقي في هذه المرحلة الشعور بالواجب نحو القانون لأن هذا مطلب التعاقد الاجتماعي من جانب الفرد . وهنا يكون الخضوع للقوانين لرفاهية ومصلحة الجميع ولحماية حقوق الجميع . ويشعر الفرد بهذا الاحترام التعاقدي نحو الأسرة والأصدقاء ومجال العمل . ويرى أن القوانين والواجبات تستند على حساب وتقدير المنفعة الكلية (مبدأ ينتاب الخير الأكبر للعدد الأكبر) . ويستند السلوك الخلقي في هذه المرحلة إلى منظور (سابق على المجتمع) ، يتضمن فردا يسلك سلوكا (عقلانيا) ويعي القيم والحقوق قبل أي ارتباط أو تعاقد اجتماعي ، ويتم التكامل بين مفاهيم الأفراد المختلفة بعمليات الاتفاق والتعاقد والنزاهة الموضوعية والواجب . وهنا توضح وجهات النظر الخلقية والقانونية معا ، مع إدراك لإمكان حدوث صراع بينهما ، وفي هذه الحالة قد يشعر الفرد ببعض الصعوبة في إعادة التكامل بينهما .

• أخلاق المبادئ العامة ، حيث يتوجه الفرد نحو الالتزام بمبادئ أخلاقية يختارها . وبعض ما في المجتمع من قوانين واتفاقيات وعقود يكون صحيحا في العادة لأنه يستند إلى مثل هذه المبادئ الأخلاقية . أما حينما تخرق هذه القوانين والاتفاقيات والعقود مثل هذه المبادئ فإن الشخص يسلك تبعا للمبدأ . والمبادئ الأخلاقية هي مبادئ عامة مطلقة ومن أمثلتها العدالة والمساواة ، والسبب الجوهري للسلوك الخلقي في هذه المرحلة الراقية اعتقاد الفرد في صحة المبادئ الأخلاقية العامة ، وهذا الاعتقاد ليس محض إحساس وجداني وإنما يقوم على الاستدلال والتعقل . والسبب الثاني هو الإحساس بالالتزام الشخصي نحو هذه المبادئ المطلقة . والمنظور الاجتماعي الذي يصدر من خلال هذا السلوك الأخلاقي هي (وجهة نظر أخلاقية محضة) التي تصدر عنها جميع التنظيمات الاجتماعية . ومعنى ذلك أن كل شخص ناضج عاقل راشد يدرك طبيعة (الأخلاق) ، أو حقيقة أن للإنسان قيمة في ذاته ويجب معاملته على هذا الأساس . (صادق 180 - 188)

التطبيقات التربوية

= أشارت العديد من الدراسات التي نهجت نهج نظرية بياجيه إلى أن التلقين في التعليم يعتبر أكثر كفاءة بالنسبة للمتعلمين الصغار (حتى نهاية المرحلة الثانية من مراحل الارتقاء المعرفي عند بياجيه) .

= معرفة خصائص الإرتقاء المعرفي ومراحله ، يساعد المعلم على معرفة طبيعة تفكير الطفل في مراحل نموه المختلفة ، بحيث يوجه اهتمامه إلى الاستجابات المرتبطة بمرحلة النمو التي يعيشها الطفل الآن ، كما أن المعلم يستطيع أن يحدد أهدافه في
ضوء السلوك المتوقع من الطفل في هذه المرحلة .

= يستفيد واضعو المناهج ومصممو البرامج التعليمية في وضع مواد تتفق مع طبيعة العمليات المعرفية العقلية لأطفال المراحل التعليمية المختلفة وفقا لأعمارهم ووفقا للمراحل الارتقائية التي يمرون بها . (سليمان ، 200)

= الوقوف على خصائص النمو المعرفي ومراحله يمكن المعلم من التعرف على طبيعة تفكير الطفل في مراحل نموه المختلفة، ويوجه انتباهه إلى الاستجابات المرتبطة بمراحل نموه ، ويحدد أهدافه في ضوء السلوك المتوقع أداءه في هذه المرحلة .

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

= توفر خصائص النمو المعرفي إمكانية وضع اختبارات تقيس مستوى النمو العقلي عند المتعلمين بحيث تحل محل اختبارات الذكاء التقليدية وتمكن المعلمين من الوقوف على مرحلة النمو المعرفي التي وصل إليها طلابهم .

= أعطي بياجيه صورة لما يحدث من نمو ذهني عند الطفل في كافة المراحل ويحدد الصفات الرئيسية لكل دور من أدوار النمو التي يمر بها الطفل وذلك يساعد المعلم وباني المنهج والمخطط في استغلال تلك الصفات لتحقيق تعلم أفضل .

= بين بياجيه أن الانتقال من دور إلى آخر ، لا يتم بشكل (أوتوماتيكي) دائما وهناك عوامل أخرى تتضافر معا لتحدث ذلك الانتقال أو النمو . ولكي يحدث هذا الانتقال ، لابد من مرور الطفل بخبرات ومؤهلات تساعده على ذلك فمثلا لكي يصل الطفل إلى الدور الإجرائي الشكلي ، عليه أن ينمي المهارات والقابليات التي تخص الدور الحسي والتي تعتبر من مستلزمات الوصول إلى الدور الآخر لذا يجب أن تهيأ المواقف التعليمية التي تنسجم مع تفكيرهم وقابلياتهم .

= تشخيص مستوى التطور العقلي (استخدام الطريقة الإكلينيكية) فقد استخدم بياجيه الأسئلة التشخيصية لمعرفة الدور الذي يمر فيه الفرد تلك الأسئلة التي يهدف من ورائها الوقوف على تفكير الطفل وبالتالي حفز التفكير وتنميته . وفلسفة تدريس العلوم حديثا تؤكد هذا الهدف ، أي أن تستخدم الأسئلة في درس العلوم ليس لمعرفة ما إذا كان التلميذ يعرف الجواب الصحيح أم لا ، بل لإثارة تفكير التلميذ وتوجيهه ، إن في ذلك مجالا لأن يقف المعلم على تفكير تلميذه وفي نفس الوقت يحفزه على التفكير الناقد المتفحص ، من هنا تبرز أهمية التقويم الشفوي للتلاميذ وهذا لا يقلل بالطبع من التقويم التحريري ، بل يؤكد وجوب توفرهما معا .

= تنظيم البيئة التعليمية وبناء نشاطات تعليمية ، وتهيئة الوسائل المحسوسة من مواد وأجهزة ومصورات وأفلام والقيام بالسفرات العلمية المبنية على المشاهدة والتفحص تخدم كثيرا في إغناء البيئة المادية للطفل وبالتالي تحقق نموا ذهنيا أطول . إن تدريس العلوم المبني على المحاضرة لا يخدم كثيرا .

= تهيئة البيئة الغنية يتطلب أيضا توفير الوقت الكافي للطفل لأن يتفاعل مع هذه البيئة ، يلاحظها ، يتفحصها ، يجرب فيها . وهنا تبرز أهمية الابتعاد عن حشو المناهج العلمية بمواد كثيرة لا تتيح للطفل الوقت الكافي للتفاعل مع

البيئة ويكون هم المعلم هو إنجاز وتغطية المناهج . ولذلك فالمنهج الجيد لا يعتمد على تلقين الطفل المواد العلمية بل يؤكد فعاليات ونشاطات وتجارب يقوم بها الطفل بنفسه من أجل أن يحقق التفاعل المجدي مع البيئة .

= أكد بياجيه على ضرورة التفاعل الاجتماعي وأهميته في تحقيق النمو الذهني عند الأطفال ، إن اللعب والتجريب الجماعي والمناقشة وتبادل الآراء هي وسائل جيدة لتحقيق مثل هذا التفاعل . لذا على المعلم الاهتمام بالنشاطات العلمية المشتركة بين الأطفال التي تتيح للأطفال تبادل وجهات النظر فيما بينهم وتحقق نموا ذهنيا أفضل ، والتقليل مركزية الطفل إذ يتيح تبادل الآراء مع الزملاء المجال للاستماع للآراء المختلفة ، وتفهم أن وجهة النظر الشخصية ليست هي الصائبة دائما .

= اتاحة فرص التفاعل الاجتماعي للأطفال لأن ذلك من شأنه أن يخلق علاقات طيبة بينهم نتيجة قيامهم بنشاطات مختلفة سواء داخل المدرسة أو خارجها وينعكس تأثير هذه العلاقات في تنمية الصحة النفسية لديهم إذ يشعر الطفل أن شخصيته لها أهميتها وأن رأيه في المجموعة التي يعمل معها له قيمة . والعمل الجماعي يهيئ الفرصة لنمو مواهب أخرى عند الأطفال كالتخطيط واتخاذ القرارات والتعبير والإبداع والابتكار وهذه المواهب تكاد تكون شبه مهملة في دراستنا التي تنهج الطريق الكلاسيكي المبني على الاهتمام بالمادة الدراسية فقط . (عبد الهادي ، 194 _ 196)

= يرى فايقاتسكي أهمية استخدام الوسائل المساعدة أو الأدوات Tools فاستخدام هذه الأدوات يمكن أن يحسن الأداء ويرتفع به إلى المدى المحتمل والذي يفوق المدى الواقعي للنمو ومساعدة الطفل لتنمية العمليات العقلية والتي تكون في دور التشكيل والتسريع بنموها من خلال التفاعل الاجتماعي والتوجيه والتعاون ، يساعد فهم الطفل لهذه العمليات واستدخالها . وبالتالي فأن مهمة التعليم ليست فقط بتعليم الطفل ما يسمح به نموه الحالي بل تشمل خلق منطقة النمو المحتمل بمعنى مساعدة الطفل لتنمية العمليات العقلية والتي تكون في دور التشكيل والتسريع بنموها من خلال التفاعل الاجتماعي والتوجيه والتعاون ، وبمجرد فهم الطفل لهذه العمليات واستدخالها فإنها تصبح جزء من منجزات الطفل . (الغامدي ، ملخصات)

= يرى برونر أن التطبيقات التربوية لنظريته تتمثل في :

• إمداد المتعلم بالقواعد والمبادئ التي يقوم عليها بناء وتركيب مادة التعلم يساعد المتعلم على تكوين التصنيفات النوعية لتلك المادة .

• يمكن تعليم أي موضوع لأي طفل ويتوقف هذا على طريقة عرض الموضوع ومدى ملائمة أسلوب العرض لخصائص المتعلم ، وحيث أن النمو العقلي يسير من الحسي إلى التمثيل إلى التجريد يصبح من الضروري أن يتبع التدريس نفس النظام .

• يجب أن تتاح الفرصة للتلميذ للتدريب على اختبار صدق اكتشافاته ويعني هذا تشجيع التلاميذ على الاكتشاف .

• يجب على المعلم خلق مجال للتنافر وعدم الاتساق في عرض المادة العلمية حتى يستثير المتعلم لاكتشاف هذا التنافر أو عدم الاتساق ومن ثم يكسب بهجة الاكتشاف .

• يتعين على المدرس تقديم التغذية المرتدة عن مستوى أداء التلميذ إلى أن يكتسب التلميذ القدرة على تقويم أعماله بنفسه مع اختيار التوقيت الملائم لتقديم التغذية المرتدة .

• يجب أن يعرف التلاميذ كيف يؤدون الأعمال أو المهام المطلوبة منهم ، وما هي معايير أو محكات تقويم هذه الأعمال في ضوء الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها .

• يجب على المدرس الانتقال التدريجي من الاعتماد على المعززات الخارجية كالمكافآت أو حسن المعاملة ، إلى الاعتماد على المعززات الداخلية كالشعور بالإنجاز أو تحقيق الذات أو الرضا عن الذات .

• المكافآت الفورية أكثر أهمية عند المراحل الأولى للتعلم ويمكن تأخير هذه المكافآت وتخفيضها عندما يصبح المتعلم أكثر ألفة بمواد التعلم وأكثر ثقة بقدراته ومعلوماته وبمستوى أدائه . (الزيات ، 330)

الانتقادات

= في نظرية بياجيه يصعب تصور العلاقة بين (البنية المعرفية) والسلوك أو الأداء إذ لا يتبين كيف يمكن تحويل المخططات أو البنى المعرفية إلى أداء ، ويفترض أن هذا التحويل يجري على نحو آلي .

= لا تهتم بالمهارات الأدائية (كالكتابة) اهتمامها بالقدرات المعرفية الأخرى كالفهم والتمييز والتعميم والمحاكاة وهذا يجعل نمط التعليم البنائي ضعيفا نوعا ما من حيث قدرته على مساعدة المعلم في تعلم المهارات الأدائية .

= تجاهل نماذج التعليم البنائي إلى حد ما أثر الدافعية (التعزيز والعقاب) في التعلم يرى أصحاب هذه الأنماط اعتمادا على ما يسمى بالدافعية الذاتية أو الداخلية أن الطفل ينزع وربما على نحو طبيعي إلى الانهماك في نشاطات تعليمية تمكنه من تطوير مخططات معرفية معينة تسهل عليه عملية التكيف المناسب مع ما يحيط به من خبرات جديدة ، وذلك للمحافظة على حالة مستقرة من التوازن بينه وبين بيئته .

= لا تمكن أنماط التعليم البنائي المعلم من التنبؤ بأنماط استجابات المتعلم أو سلوكه . و يصعب على المعلم استخدام عبارات مفتاحية أو أنماط سلوكية حرجة تمكنه من التنبؤ باستراتيجيات المتعلم التفكيرية فقد يدلي طفلان بحكمين متماثلين تجاه مشكلة واحدة إلا أنهما قد يصنفان على نحو مختلف اعتمادا على ما يقدمانه من تبريرات لحكميهما .

= لا تزود المعلم بوصف دقيق للمتغيرات البيئية التي تنتج تغيرات حقيقية في البنية المعرفية .

= لا تحدد على نحو دقيق كيفية تقديم المواد التعليمية التي تساعد المعلم على تمثيل الخبرات أو المعلومات الجديدة ، ولا تزوده بطريقة واضحة لتنظيم وضع تعليمي يمكن المتعلم من اكتساب بنى معرفية جديدة .

= اتهم بيتر براينت ومجموعة من النقاد بياجيه بعدم تقدير تفكير الأطفال

تقديرا كافيا . حيث قدم براينت أدلة توحي أن الأطفال دون مرحلة الإجراء المحسوس (دون سن السابعة) يمكن لهم أن يقوموا بالاستنباط ووجد أن الأطفال في سن الخامسة يمكن أن يدللوا عن طريق استبعاد العناصر التي تشكل عبئا على الذاكرة من المهمة الانتقالية ، ويستطيعون معرفة أن أ > ج مستخدمين الاستنتاج من المعطيات .

= تحدى براينت مفهوم بياجيه القائل بأن الأطفال التي أعمارهم أقل من ثمانية شهور ليس لديهم مفهوم عن الأشياء الدائمة ، وقد أظهرت جميع البيانات أن الأطفال في عمر 8 شهور يدركون أن الشيء الذي يمكن رؤيته ولا يمكن سماعه يشبه شيئا آخر كان موجودا قبل دقائق قليلة ولا يمكن سماعه ولا يمكن رؤيته .

= تحدى تشارلز برينارد ، بياجيه حول المبالغة في تفسير التفكير عند الأطفال وفي رأيه ليس هناك حاجة لافتراض قيام مراحل لعملية التطور لأن مفهوم المراحل ذاته هو مفهوم تافه .

= شكا الكثير من الباحثين من أن الطريقة التي يتبعها بياجيه في تحديد المعرفة التطويرية ليست طريقة دقيقة بدرجة كافية .

= إن طريقة البحث عند بياجيه كانت إكلينيكية (فردية) وقائمة على الانطباع الذاتي أكثر من أي شيء آخر .

= يميل بعض العلماء إلى القول بأن الطفل لا يفكر بالمستوى نفسه أمام جميع المواقف كما أن بعض الأبحاث التي أجريت في إنجلترا تشير إلى أن تطور التفكير يتم بتدرج تام وليس على هيئة مراحل ، وتبين وجود فروق بين أطفال العمر الواحد في نموهم المعرفي تصل في بعض الأحيان إلى 3 ـ 4 سنوات . (عبد الهادي 189 ، 198)

تعليق

= تعتبر نظرية بياجيه من أكثر نظريات النمو العقلي (المعرفي) شيوعا في مجال علم النفس ومن أكثرها تأثيرا على المنحنى المعرفي للتعلم .

= يميز بياجيه نفسه في قضية (أن جميع أشكال النفي أو الإلغاء ليست نتاجا آليا للتغذية الراجعة من البيئة) عن الشكل القائم على المثير الاستجابة فقد وصف علم النفس القائم على المثير والاستجابة التعلم على أساس كونه إحدى طرق الارتباط بين المثير والاستجابة ، أولا المثير ويعقب ذلك الاستجابة الناجمة وقد تطور هذا النموذج فترك مكانه لنماذج التغذية الراجعة حيث اعتبرت الاستجابة معدلة للمثير وهو نفس الفعل الذي يؤدي إلى الاستجابة . أي أنها تعدل من طبيعة المثير الذي يؤدي إلى الاستجابة التالية . (عبد الهادي ، 188 _ 198)

= من المقارنة بين برونر وبياجيه يلاحظ أن مرحلة النشاط العملي عند برونر تكاد تساوي المرحلة الحسية الحركية عند بياجيه ، كما أن مرحلة التفكير الصوري عند برونر يمكن أن تكون هي مرحلة تفكير ما قبل العمليات لدى بياجيه ، أما مرحلة التفكير الرمزي عند برونر فيمكن أن تكون هي مرحلة التفكير الإجرائي عند بياجيه مع ملاحظة أن برونر يؤكد بدرجة كبيرة على اللغة والرموز .

= علل برونر التقدم الذي يحدث في التعلم وفي نمو العمليات المعرفية في مرحلة العمليات العيانية المحسوسة عند بياجيه من خلال تأكيده لدور اللغة في هذه المرحلة ، وليس على تأكيد دور عمليات المقلوبية كما تصور بياجيه وعلى ذلك يرى برونر أن ارتقاء اللغة عند الطفل (وهو ناتج عن التعلم) يمثل أحد جوانب الارتقاء المعرفي الكلي للطفل (سليمان ، 201)

= مع أنه يتفق في هذا مع أوزوبل في كونهما يدعمان نظريات التعلم المعرفية إلا أنه يختلف عنه في تأكيده على دور التغيرات النمائية في التعلم وتطبيقاتها في عملية التدريس .

= تعرف نظرية برونر كنظرية في التعليم أو التدريس بسبب تأكيدها الأساسي على عمليتي التعليم والتعلم .

= يبدى برونر اهتماما كبيرا بنمو القدرات المعرفية لدى الطفل وضرورة بناء المنهج الدراسي محتوى وطريقة كي يتلائم مع خصائص النمو ، مثله في ذلك مثل بياجيه وأوزوبل حيث يرى برونر أن كلا من النضج والبيئة ذات تأثيرات جوهرية على النمو العقلي المعرفي للطفل ، بالإضافة إلى تأكيد برونر على بيئة التدريس ، وربما كان أهم ما يميز نظرية برونر أنها أعطت وزنا أكبر لمسئولية المدرس ، بمعنى أن مسئولية المدرس عن نواتج التعلم ومخرجاته في ظل هذه النظرية أكبر من مسئولية الطالب أو المتعلم . (الزيات ، 317)

= طريقة كولبرج عن تمثل الأحكام على المسائل الخلقية ، استخدمها لأول مرة جان بياجيه في مطلع الثلاثينات ، ثم عدلها باحثون آخرون ، ألا أن كولبرج كان أكثرهم حماسا واهتماما بها طوال الربع قرن الأخير .

= استمرت بحوث كولبرج طوال السنوات الثلاثين الماضية ، وتطورت مفاهيمه خلال هذه الفترة ، وتنوعت مناهج البحث : البحوث الطولية والمستعرضة ، والبحوث الثقافية المقارنة ، ومنها توصل إلى وصفه الشهير لمستويات النمو ومراحله .

= تعرضت مراحل النمو الخلقي في بحوث كولبرج لتعديلات مستمرة ، ولعل الصورة التي استقرت عليها الآن تلك التي عرضها عام 1976 (صادق ، 181 ـ 184)

المراجع

1 ـ الزيات ـ فتحي مصطفى ، سيكلوجية التعلم ، 1996 م ، دار النشر للجامعات ، ط 1 .

2- الزيات ـ فتحي مصطفى ، الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات ، مطابع الوفاء ، 1995م ، ط 1 .

3- سركز ـ عجيلي و آخرون ، نظريات التعلم ، منشورات جامعة قازيونسن بنغازي ، 1996م ، ط 2 .

4- السيد ـ علي سليمان ، نظريات التعلم وتطبيقاتها في التربية ، مكتبة الصفحات الذهبية الخاصة ، 2000م ، ط1 .

5- صادق ـ أمال و آخرون ، نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين ، مكتبة الأنجلو المصرية ، 1990 م ، ط 2 .

6- عبد الهادي ـ جودت (نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية ، الدار العلمية الدولية ـ دار الثقافة ، 2000م ، ط 1 .

-11

http://tigger.uic.edu/~lnucci/MoralEd/overview.html