معطيات التداخل الفلسفي لنظريات التعليم وتمثلاتها في بناء أُنموذج مستحدث لتعليم الفنون

The data of the philosophical overlap of educational theories and their representations in building a new model for teaching arts

أ.م.د. علياء محسن عبد الحسين
تخصص/ فلسفة التربية الفنية
خبيـر/ المديرية العامة للمناهج / وزارة التربية
alyaa_mohsen12@yahoo.com
07709603727
Asst. Prof. Dr. Alyaa Mohsin Abdul Hussein
Specialization/Philosophy of Art Education
Expert / General Directorate of Curricula / Ministry of Education

ملخص البحث :

تعد الفنون الجميلة من المعارف الحيوية التي تنحو المنحى الوظيفي والمنحى الجمالي في الوقت ذاته ، إذ ان دراستها تلتزم رؤية مركبة من المعارف التي ترتبط بالفكر والإبداع الفني من جهة وبالمعالجات الوظيفية من جهة أخرى . ولحاجة المتعلمين والقائمين على تدريسه ، نجد أن الضرورة المعرفية والفكرية والمهارية لتعليم الفنون ، تستدعي تحقيق الجانب الموضوعي والتي تعد خطوطا إرشادية لتطوير العمل الفني .

وبغية التحديد الدقيق لمشكلة البحث فقد وجدت الباحثة الافتقار إلى المحاولات النظامية في بناء أُنموذج مستحدث من تعالق نظريات التعليم ، حيث تطلب الاستناد إلى بناء أنموذج مستحدث لتعليم الفنون من خلال التداخل الفلسفي لنظريات التعليم ، يرتكز إلى أسس علمية موضوعية ، ويتوافق مع التطورات الفكرية والجمالية في عصر الانفتاح على العالم ، الذي واكب الانتشار الواسع في التغيير والتجديد في مختلف المجالات. لذا استدعت الحاجة إلى إجراء البحث الحالي.

وتكمن أهمية البحث في وضع الأسس العلمية لتطوير تدريس التربية الفنية بالتأكيد على المهارات الفنية من خلال الخطوات المتسلسلة للأنموذج .وهدف البحث إلى :

1- الكشف عن التعالقات والتداخلات للمعطيات الفلسفية لنظريات التعليم .

2- بناء أُنموذجا مستحدثا لتعليم الفنون من تمثلات التعالق والتداخل للمعطيات الفلسفية لنظريات التعليم . واقتصر على مجموعة من نظريات التعليم المعرفية والسلوكية .

وفي ضوء النتائج ومناقشتها توصلت الباحثة إلى أهم الاستنتاجات :

تعد عملية بناء الأنموذج عملية تحليلية تركيبية إذ ترتكز إلى المؤسسات الفكرية للإطار النظري وتعد محاولة بخطوات منظمة لمعالجة العشوائية في التدريس.وتوصي باستعمال الأنموذج الذي المقترح في تدريس طلبة الفنون الجميلة ، والتشكيلي على نحو خاص كأداة موضوعية.واستكمالاً للبحث الحالي وتطويراً له تقترح الباحثة إجراء البحوث المكملة بتطبيق الأنموذج المقترح في تدريس طلبة معاهد الفنون الجميلة.

الكلمات المفتاحية: التداخل الفلسفي، نظريات التعليم، أُنموذج لتعليم الفنون

Search summary:

Fine arts are vital knowledge that tends towards both functional and aesthetic orientations at the same time, as its study adheres to a complex vision of knowledge that is related to thought and artistic creativity on the one hand and to functional treatments on the other hand. Due to the need of learners and those responsible for teaching it, we find that the cognitive, intellectual and skill necessity of teaching arts requires achieving the objective aspect, which is a guideline for developing the artwork.

In order to accurately define the research problem, the researcher found a lack of systematic attempts to build an updated model of the interrelationship of educational theories, as it required relying on building an updated model for teaching arts through the

philosophical overlap of educational theories, based on objective scientific foundations, and consistent with intellectual and aesthetic developments in the era of openness to the world, which accompanied the widespread of change and renewal in various fields. Therefore, the need to conduct the current research necessitated.

The importance of the research lies in establishing the scientific foundations for developing the teaching of art education by emphasizing artistic skills through the sequential steps of the model. The research aims to:

1- Revealing the interrelationship and interactions of the philosophical data of educational theories.

2- Building a new model for teaching arts from representations of the interrelationship and overlap of the philosophical data of educational theories.

It was limited to a set of cognitive and behavioral educational theories.

In light of the results and their discussion, the researcher reached the most important conclusions:

The process of building the model is an analytical and synthetic process, as it is based on the intellectual foundations of the theoretical framework and is an attempt with organized steps to handle randomness in teaching. It is recommended to use the proposed model in teaching fine arts students, and plastic arts in particular, as an objective tool. In completion of the current research and its development, it is suggested that the researcher conducts complementary research by applying the proposed model in teaching students of fine arts institutes.

Keywords: philosophical intersection, educational theories, arts education models.

الفصل الأول : التعريف بالبحث

مشكلة البحث :يفترض بمعلم الفنون أن يكون ملما بالإمكانيات المعرفية والمهارية التطبيقية كافة ومدركا للمهام والاعتبارات الوظيفية والجمالية ومعالجتها وأن يستند إلى أبعاد معتمدة على المقياس الإنساني ومعرفة المقاسات في أوضاع مختلفة، إذ يفترض في تنفيذ الأعمال الفنية أن تكون غنية بالخبرات الحديثة وذلك لتطوير المهارات الفنية للطلبة من خلال التدريبات العملية حيث يتطلب الدقة في تنفيذ الأعمال الفنية وذلك لتأهيلهم وإعدادهم الإعداد الأمثل وإكسابهم المهارات الفنية بأسلوب علمي ينعكس على استعداداتهم وقدراتهم الفكرية والمهارية والرؤى التطويرية .لذا كان ضرورة تطبيق نظريات التعليم يُعد أساساً مهماً في عملية التعلّم والتعليم ، وذلك لأهميتها في تحقيق الأهداف التعليمية التعلّمية، لتنظيم المهارات الفنية للطلبة واكتسابهم للخبرات الفنية .

وبغية التحديد الدقيق لمشكلة البحث فقد وجدت الباحثة الافتقار إلى المحاولات النظامية في بناء أُنموذج مستحدث من تعالق نظريات التعليم ، حيث تطلب الاستناد إلى بناء أنموذج مستحدث لتعليم الفنون من خلال التداخل الفلسفي لنظريات التعليم ، يرتكز إلى أسس علمية موضوعية ، ويتوافق مع التطورات الفكرية والجمالية والحضارية في عصر الانفتاح على العالم ، الذي واكب الانتشار الواسع في التغيير والتجديد في مختلف المجالات ، لارتباطه بالحياة العملية والتجديد المستمر . لذا استدعت الحاجة إلى إجراء البحث الحالي .

وقد حددت الباحثة مشكلة البحث ومبرراته بالنقاط الآتية :-

1- الصعوبات التي تواجه المعلمين والمدرسين في تدريس الفنون التشكيلية .

2- أن محاولة تدريس الطلبة على وفق الأنموذج تعد إحدى وسائل التنظيم المعرفي في اتخاذ القرارات التعليمية والتربوية المهمة .

3- لم تجد الباحثة أنموذجا يعتمد عليه لتعليم الفنون التشكيلية ، ولحل هذه الإشكالية اقترحت الباحثة بناء أُنموذجا مستحدثا من تعالق وتداخل المعطيات الفلسفية لنظريات التعليم .

أهمية البحث والحاجة إليه :تكمن أهمية البحث الحالي بالنقاط الآتية :

1. وضع الأسس العلمية لتكون أساسا يستند إليه في تدريس التربية الفنية والتشكيلي بخاصة.
2. تطوير تدريس التربية الفنية بالتأكيد على المهارات الفنية من خلال الخطوات المتسلسلة للأنموذج .
3. تطوير عملية التدريس في الفنون التشكيلية بوساطة بناء أنموذج تعليمي .
4. يمكن الإفادة منه في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ووزارة التربية في مجال تدريس الفنون الجميلة ، إذ يضيف البحث أنموذجا يستند إليه المدرسين في مجال التخصص.
5. إغناء المكتبات بمثل هذا البحث الذي يوضح التعالقات والتداخلات بين نظريات التعليم واستنتاج أنموذجا على وفق أسس علمية والذي لم تتناولها البحوث السابقة في مجال الفنون التشكيلية (على حد علم الباحثة) .

أهداف البحث :يهدف البحث الحالي إلى :

1. الكشف عن التعالقات والتداخلات للمعطيات الفلسفية لنظريات التعليم .
2. بناء أُنموذجا مستحدثا لتعليم الفنون من تمثلات التعالق والتداخل للمعطيات الفلسفية لنظريات التعليم .

حدود البحث : اقتصر البحث على نظريات التعليم الآتية:1- نظرية الاشتراط الكلاسيكي لـ "بافلوف" 2- النظرية الاشراطية الاقترانية في التعلم لـ " جيثري " 3- نظرية المجال "الجشتالت" لـ "مايكل فرتيمر" 4- النظرية البنائيةلـ "بياجيه"نموذج الارتقاء المعرفي" 5- نظرية التعلم بالملاحظةلـ " باندورا "6- نظرية التعلم الاجتماعي لـ " روتر "7- النظرية الارتباطية "المحاولة والخطأ" لـ " ثورندايك "8- نظرية الحافز لـ " هِل "9- نظرية الاستبصار لـ " كوهلر".

تحديد المصطلحات :

أولاً : معطيات :

جاء في مختار الصحاح : من الفعل " عطا "، ورجل معطاء " كثير الإعطاء " وامرأة معطاء أيضا ، والعطية الشيء المعطى والجمع العطايا . (الرازي ، د.ت. ، ص440- 441)

وجاء في معجم القاموس المحيط من "العطو" بمعنى التناول، والإعطاء المناولة . (الفيروز آبادي ، 2011، ص886-887)

أما في لسان العرب فجاء مصطلح " عطا ": رجل معطاء : كثير العطاء،والإعطاء والمعطاة: المناولة ... وقوس معطية : لينة ليست بكَزَّة ولا ممتنعة على من يمد وترها .

(ابن منظور ، مجلد9 ، 2004 ، ص196-197)

ثانياً : التداخل :

جاء في مختار الصحاح : من الفعل " دخل " مدخلا ، والمُدخل يضم الميم الإدخال ، وأدخل : تقول ادخله مدخل صدقٍ ، ودخيل : الرجل الذي يُداخله في أموره ويختص به.

(الرازي ، د.ت. ، ص 200-201)

وجاء في معجم القاموس المحيط من " دخل " دخولا ومدخلا ، ... والدِّخلة بالكسر: تخليط ألوان في لون . (الفيروز آبادي ، 2011، ص419- 420)

وفي لسان العرب جاء مصطلح " دخل " :تداخل المفاصل ودخالها : دخول بعضها في بعض ... وتداخل الأمور : تشابهها والتباسها ودخول بعضها في بعض ... والدخلة في اللون : تخليط ألوان في لون .(ابن منظور ، مجلد 5 ، 2004 ، ص229-231)

ثالثاً : الفلسفة : نشاط يمارسه البشر بالمعرفة الشاملة والفهم ومحاولة للتفكير المنطقي وحب السعي وراء الحكمة لا في الأشياء المألوفة ، لجعل الأفكار معقولة بقدر الإمكان ، فالفلسفة تمثل الحد الأقصى من النشاط العقلي للبشر.(هنتر ميد ،2009 ، ص 22-31)

رابعاً: نظريات التعليم :

عرفها غازدا وكورسيني وآخرون : بأنها محاولات لتنظيم حقائق التعلم وتبسيطها وشرحها والتنبؤ بها . (غازدا وكورسيني وآخرون ، ج2 ، 1986، ص 9)

وأكّد عاشور تعريف نظريات التعليم : بأنها محاولات جادة لتنظيم حقائق التعلم وتبسيطها وشرحها والتنبؤ بها .(عاشور وابو الهيجا ، 2004 ، ص 163)

خامساً :التمثلات :

جاء في مختار الصحاح : من الفعل " مثل " مثل الشيء صفته، و" مثّل " له كذا " تمثيلا " إذا صور له مثاله بالكتابة أو غيرها، و" تمثل " بهذا البيت وتمثل هذا البيت بمعنىً،" وامتثل أمره " احتذاه. (الرازي ، د.ت. ، ص 614 – 615)

وجاء في معجم القاموس المحيط من " مثل " تمثل : انشد بيتا ثم آخر ثم آخر، وتمثل بالشيء : ضربه مثلا ، وامتثله : تصوره ، وامتثل طريقته : تبِعها.(الفيروز آبادي ،2011، ص1205)وفي لسان العرب جاء مصطلح " مِثل ":"تمثل" إذا انشد بيتاً ثم آخر ثم آخر وهي الأمثولة، وتمثل بهذا البيت، وامتثله هو : تصوره، ومثلت له كذا تمثيلا إذا صورت له مثاله بكتابة وغيرها، ومثّل الشيء بالشيء: شبّهه به وجعله على مثاله.(ابن منظور، مجلد13، 2004، ص17-20)

سادساً : الأُنموذج :

يعرف (Joyce, & Wiel) 1986 الأنموذج بأنه : (خطة يمكن استعمالها في تنظيم العمل ومهامه من مواد وخبرات تعليمية) (Joyce, & Wiel, 1986, P. 35)

ويعرفه (قطامي وآخرون) بأنه:خطة توجيهية لتحقيق نواتج وإجراءات وأنشطة مسبقة تسهل عملية التخطيط على مستوى الأهداف والتنفيذ والتقويم.(قطامي وآخرون ، 2000 ، ص 176)

اما (مجدي) فيعرف الأنموذج بأنه:صورة مبسطة لأهم خواص الموقف لتوضيحه مع حذف بعض التعقيدات قليلة الأهمية لنتمكن من فهم الموقف بوضوح(مجدي،2004 ،ص 1992)

والتعريف الإجرائي للتداخل الفلسفي لنظريات التعليم :

تداخل ودخول الخصائص والعوامل المشتركة والمختلفة لنظريات التعليم بعضها في بعض ، بمحاولة للتفكير المنطقي لا في الأشياء المألوفة ، لتناولها في بناء خطة توجيهية (أُنموذج مستحدث) لتحقيق مجموعة نواتج وإجراءات لاستخدامها في تعليم الفنون ليصل إلى أعلى مستوى من الإتقان في العمل .

الفصل الثاني :الإطار النظري

تضمن الفصل الثاني ملخص لنظريات التعليم التي اختارتها الباحثة في حدود البحث:

أولا : نظرية الاشتراط الكلاسيكي"بافلوف" :

تمثل دراسة الاستجابات الاشتراطية وسيلة نافعة لعملية التعلم ، ذلك ان الاستجابات الاشراطية تمثل التعلم بأبسط صورة ،فإن الاستجابة التي تشرط تكون عامة مخزونة في العضوية وفي نوع من أنواع عملية الاشراط تربط هذه الاستجابة بمثير لم يكن يثيرها من قبل.(فاخر ، 1984 ، ص523-530)، ومن الممكن الإفادة من مبدأ استمرار وجود الدافع للمثير وتطبيقه في غرفة الصف عن طريق إحاطة موقف التعلم بالكثير من المثيرات التي تضمن إثارة المتعلم حتى يتم التعلم(عبد الهادي، 2000، ص47)وتتضمن فرضية الاشتراط " ان أي مثير محايد تصبح له القدرة على ان يستدعي نفس الاستجابة التي يستدعيها المثير الطبيعي إذا ما اقترن بالمثير الطبيعي لعدد كبير من المرات".ويسمى هذا المثير بالمثير الشرطي ، والاستجابة لهذا المثير بالاستجابة الشرطية.ولابد من استعراض المفاهيم التي أضافها في ميدان التعلم وهي:

1- التعزيز: مجيء المثير الطبيعي بعد المثير الشرطي أثناء التدريب، وتعلم الاتجاه الاشراطي.

2- الانطفاء:تقديم المثير الشرطي باستمرار ولمرات متتالية بدون تقديم تعزيز فإن الاستجابة الاشراطية المتعلمة تتلاشى تدريجياً وفي النهاية تختفي وتسمى استجابة شرطية مطفأة.

3- الاسترجاع التلقائي:وهو تقديم المثير الشرطي للعضوية بعد فترة الراحة فإن الاستجابة الاشراطية المتعلمة تعود للظهور مرة أُخرى.

4- التعميم:وهي استجابة شرطية متعلمة فان أي مثير مشابه للمثير الشرطي تصبح له نفس القدرة على استدعاء الاستجابة الشرطية المتعلمة. والفعل المنعكس هو الرابطة الجدية بين المثير الشرطي والاستجابة الشرطية وإنه ليس طبيعياً بل مكتسب في ظروف معينة.

5- التمييز: إذا ما قدم للعضوية عدد من المثيرات كانت قد اتبعت بتعزيز دون غيره من الاستجابات الاشراطية الأخرى ، فإن العضوية تميل إلى إظهار تلك الاستجابة للمثير المعزز دون غيره من المثيرات الأخرى.(فاخر ، 1973 ، ص 244)

ثانيا : النظرية الاشراطية الاقترانية في التعلم " لجيثري " :

يرى غثري ان المبدأ الأساسي للتعلم مشابه لمبدأ الاشتراط لكنه أكثر عمومية"فان مزيج المثيرات التي صاحبت حركة ما يستحيل في تكررها إلى ان تكون متنوعة بتلك الحركة" بمعنى انك إذا فعلت أشياءً في موقف معين ففي المرة التالية التي تجد نفسك فيها في هذا الموقف فأنت تميل إلى فعل الشيء نفسه مرة أخرى، ولا نتعلم عمل الاستجابة الناجحة بالتعزيز إنما نتعلم بالعمل فقط(فاخر ، 1973 ، ص 244-249).وان وجهة نظره من التعزيز هي (انه غير ضروري لعملية التعلم، فان العناصر التي تتكون منها عملية تعلم المثيرات والاستجابات يجب ان تنظم على نحو إقراني، ويفترض ان هذا التنظيم كافٍ لحدوث التعلم، ثم طور نظريته حول كيفية تأثير التعزيز في توجيه المخلوقات لمواءمة السلوك مع مطالب الحياة والبيئة، فالتعزيز ليس ضروريا لحدوث التعلم لكنه على أعلى درجات الأهمية في تشكيل أداء المهام التي يعرف الإنسان كيف يؤديها(هولس وآخرون ، 1980، ص 110).فان أهم قضايا جثري ان التعلم هو ارتباط بين المثير والاستجابة، وان الحركات نفسها مصدر للمثيرات، والتعلم هو عملية تعلم الكل أو لا شيء على الإطلاق، وانطفاء الاستجابة هو في الواقع عملية ارتباط، والمكافآت ليست ضرورية للتعلم، والدافعية هي ببساطة إثارة داخلية دائمة.(غازدا وكوريسني،1986،ص 66)

المفاهيم الأساسية لجثري :

1. الارتباط بين المثير والاستجابة.
2. الانطفاء الارتباطي عملية تكوين ارتباطات كيفية جديدة .
3. الاستجابات الانفعالية تقوم بكف الاستجابة بوجود استجابة أخرى مغايرة .
4. التعلم هو قدرة الكائن على القيام بسلوك مغاير وشكل دائم بسبب سلوك سابق في موقف ما.
5. الاحتفاظ بالمثير مجموعة المثيرات المستمرة التي تظل تعمل حتى تتم الاستجابة الكاملة.
6. الحركة تكون هي الاستجابة الأولية وهي الجزء من العمل الذي يرتبط بالمثير.
7. المثيرات الناجمة عن الحركة : ويرى ان كل حركة هي مثير للمستقبلات في العضلات والأوتار أي (المنبهات الذاتية) كما ان كل حركة هي مثير محتمل أي (المنبهات الخارجية) .
8. العقاب نوع من أنواع المثير، فالمثير المعاقب لا يضعف الارتباطات لكن يؤدي إلى عمل جديد.
9. المكافأة شكل من أشكال المثير الذي يحدث في نهاية السلسلة السلوكية.أما المثير والاستجابة فان أي تغيير ينجم عنه استجابة هو نوع من المثيرات(غازدا وكوريسني،1986،ص16 – 17)

ثالثا : نظرية المجال "الجشتالت" "مايكل فرتيمر" :

الجشتالت لفظ ألماني معناه الشكل أو الصورة ، ومعناها الصورة الخارجية من جهة والبيئة الداخلية من جهة أخرى. وسميت المجال أي ان الجسم وسلوكه مرتبطان.وهي نظرية نفسية تذهب إلى ان الظواهر النفسية وحدات كلية منظمة ، لها من حيث هي خصائص لا يمكن استنتاجها من مجموع خصائص الأجزاء ومعنى ذلك ان إدراك الكل متقدم على إدراك العناصر والأجزاء ، وان خصائص كل جزء متوقفة على خصائص الكل، فالكيفية التي يكون عليها كل جزء تابعة لبنية الكل وقوانينه(جميل ، 1971 ، ص402) . وتقوم الفرضية في هذه النظرية على "ان الفرد يلجأ إلى تنظيم مدركاته على صورة أشكال وعلاقات تمكنه من فهم العالم من حوله "، والمبدأ الأساسي في هذه النظرية ينص على " أننا نتعرف على الأشكال بعد تنظيمها للمنبهات التي تصبح أبسط وأدق وأكثر تنظيماً ".(قطامي ، 1998 ، ص45) . ان القضية الأساسية في النظرية الجشطلتية هي قضية الاهتمام بالتناقض بين ما يسمى " الكليات التي تساوي تماماً المجموع الكلي للأجزاء المكونة لها " وما يسمى " الكليات التي

تتسامى فوق المجموع الكلي للأجزاء المكونة لها أو تتجاوزه .(غازدا وكورسيني ، 1983 ، ص233-234)

المفاهيم الأساسية:

1- الجشطلت: ويقصد به نظام تكون أجزاءه المكونة له مترابطة ترابطاً دينامياً فيما بينها وفيما بينها وبين الكل. أو هو كلٌّ متكامل كل جزء فيه له مكانه ودوره ووظيفته التي تتطلبها طبيعة الكل.

2- البُنية أو التركيب:تتمثل مهمة الجشطلت في وصف البُنى الطبيعية بطريقة لا تشوه أصولها.

3- الاستبصار:ويتمثل في اكتساب الاستبصار في البُنية التي يكون عليها موقف مشكل وفهم ترابط أجزائه وطريقة عمله وكيفية التوصل إلى الحلول المناسبة له.

4- الفهم: ان الاستبصار هو تحقيق الفهم الكامل للأشياء. والفهم هو الهدف من التعلم.

5- التنظيم: تنتظم بُنية الجشطلت بطريقة خاصة مميزة ، وفهمها يعني تفهم طريقة تنظيمها.

6- إعادة التنظيم:أي استبعاد التفاصيل التي لا جدوى لها وترى المشكلة بصورة أكثر وضوحاً.

7- المعنى: فالسياق التعلمي النمطي ينطوي على الانتقال من موقف تكون الأشياء فيه لا معنى لها إلى موقف له معنى تكون فيه العلاقات بين الأجزاء مفهومة.

8- الانتقال:انتقال الاستبصار إلى مواقف أخرى تشبه في بنيتها الموقف الأول ولكنها لا تختلف عنه إلاّ في التفاصيل السطحية. فإن الاستبصار الحقيقي هو الذي ينتقل إلى المجالات الملائمة.(غازدا وكورسيني ، 1983 ، ص235-238)

رابعا : " النظرية البنائية لبياجيه " نموذج الارتقاء المعرفي

كرّس بياجيه وأتباعه كثيراً من الجهد والوقت حول موضوع النمو الكيفي للبناء العقلي وموضوع نشوء المفاهيم وطبيعتها وتعلمها أو التصورات العقلية الأساسية وارتقائها عند الطفل وتطبيقاتها العملية في الحياة التربوية والاجتماعية. وقد أطلق بياجيه على هذه المفاهيم فيما بعد اسم " وحدات التنظيم العقلي" (الازيرجاوي، 1991،ص315)ويرى إن التطور المعرفي يتأثر بفرص تفاعل المتعلم مع المثيرات البيئية. والمفاهيم الأساسية للنظرية هي:

1- مصادر المعرفة:ان ما يعرفه أي إنسان جزئياً عما يتعلمه من بيئته الاجتماعية والمادية. ويضيف عاملاً آخر هو عملية الموازنة التي تقود إلى التعلم، وتعني كيف يستطيع الإنسان تنظيم وفهم المعلومات المتناثرة في نظام معرفي غير متناقض.والتكيف هو الهدف النهائي لعملية الموازنة الذي ينطوي على التفاعل بين

عمليتين فرعيتين هما التمثل والملائمة.والملائمة هي عملية الانتباه التي تختص بالتجربة الجديدة وبصورة مستقلة عن الخبرات السابقة.

2- أنواع المعرفة:يميز بين نوعين من المعرفة: الشكلية:وتعتمد على التعرف على الشكل العام للمثيرات،ومعرفة الإجراء: وهي التوصل إلى الاستدلال في أي مستوى من المستويات .

3- مستويات المعرفة:هناك أربع مراحل رئيسة للتطور المعرفي عند الأطفال:

أ- الفترة الحسية الحركية: يتعلم الأطفال فكرة استمرارية الأشياء وفكرة انتظام الأشياء في العالم.

ب- الفترة ما قبل الإجرائية:يبدأ معرفة الأشياء في صورتها وليس مجرد على الأفعال الواقعية.

ت- الفترة الإجرائية المحسوسة (العينية):فيها يطور قدراته على التفكير الاستدلالي.

ث- الفترة الإجرائية الصورية: التوصل إلى الاستدلالات عن طريق استدلالات أُخرى،فإن تفكيرهم قد يتسامى إلى استخدام إجراءات كمحتوى لتفكيرهم(غازدا وكورسيني، 1983، ص324-332)

خامسا : نظرية التعلم بالملاحظة " باندورا " :

ترتكز نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا على دور التعزيز والمحاكاة في التحكم في السلوك ونمو متغيرات الشخصية عند الطفل من خلال عملية المحاكاة. وتؤكد على التفاعل الحتمي المتبادل المستمر لكل من السلوك والمعرفة والتأثيرات البيئية ، على أن السلوك الإنساني ومحدداته الشخصية والبيئية تشكل نظاماً متشابكاً من التأثيرات المتبادلة والمتفاعلة ، ولا يمكن إعطاء أي من المحددات الرئيسة الثلاث (السلوك ، والجوانب المعرفية والأحداث الداخلية التي تؤثر على الإدراكات والأفعال، والمؤثرات البيئية الخارجية) أية مكانة متميزة على حساب المحددين الآخرين.(سامي ، 2001 ، ص305-306).وإن أهم القضايا الرئيسة إن الإنسان يستطيع تعلم الاستجابات الجديدة لمجرد ملاحظة سلوك الآخرين ، الذين يعدون من الناحية التقنية نماذج ، وان اكتساب الاستجابات هو الاقتداء بالنموذج. فالقضية الرئيسة لهذه النظرية هي تفسير اكتساب الاستجابات الجديدة كنتيجة لملاحظة شخص آخر.والقضية الثانية هي توضيح قدرة الإنسان التي تتوسط بين ملاحظة نموذج الاستجابات وما يعقب ذلك من أداء لهذه السلوكيات من قبل الملاحظ. والقضية الثالثة تتعلق بالجانب الانتقائي في التعلم بالملاحظة. وباختصار هناك أربعة مجالات للتعلم بالملاحظة: الجدّة ، والقدرة ، والانتقائية ، والدافعية.

المفـاهيم الأساسـية:هناك آليـات أساسـية متداخلـة وراء موقـف بانـدورا مـن نظريـة التعلم،هي:

1- العمليات الإبدالية:فإن جميع الظواهر التعلمية الناجمة عن التجربة المباشرة يمكنها أن تحدث على أساس تبادلي من خلال ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجه على الشخص الملاحظ . وهذا النمط يفسر لنا تعلم المهارات المعقدة التي لا يمكن اكتسابها عن طريق التعلم بالتجربة والخطأ مثل قيادة السيارة أو إجراء عملية جراحية.

2- العمليـة المعرفيـة: فالتمثيل الرمزي القائم على الاستدلال من الأحداث الخارجية ضروري لتفسير التنوع الكبير لعمل الإنسان.فإن التغيرات السلوكية التي تتم عن طريق الاشراط الوسيلي والإجرائي والانطفاء والعقاب، تتم في معظمها من خلال وسيط معرفي.

3- عملية التنظيم الذاتي:يكون تنظيم السلوك عن طريق تصور النتائج التي قد يولدونها بأنفسهم ، ويمكن تفسير الكثير من التغيرات المصاحبة عن طريق عمليات التنظيم الذاتي وليس عن طريق الرابطة بين المثير والاستجابة.(غازدا وكورسيني ، 1986 ، ص148-149)

4- عمليات التعلم القائمة على الملاحظة: وتتمثل في أربع من المكونات المترابطة أو التي بينها علاقات بيئية وهي:عمليات الانتباه القصدي الإرادي للنموذج، وعمليات الاحتفاظ في الذاكرة طويلة المدى بالأنماط السلوكية للنموذج، وعمليات إعادة الانتاج الحركي للرموز التي جرى الاحتفاظ بها في الذاكرة ، وعمليات الدافعية التي تشير إلى أشكال التعزيز والقوى الداخلية كافة للإقتداء بالنموذج ومحاكاته.(سامي ، 2001 ، ص307)

سادسا : نظرية التعلم الاجتماعي " روتر ":

نشأت نظرية التعلم الاجتماعي من كلا من نظرية التعلم ونظرية الشخصية،وتحدث تكاملاً بين ثلاثة اتجاهات تاريخية واسعة في علم النفس هي (السلوك، والمعرفة، والدافعية)، وتؤكد على (أنماط السلوك) التي تتجدد بفعل متغيرات التوقع (المعرفة) وقيمة التعزيز (الدافعية) لذلك فإنها تجمع الخطوط المتنوعة للنظرية السلوكية ونظرية المعرفة ونظرية الدافعية ونظرية المواقف في إطار ثابت.(غازدا وكورسيني، 1986،ص209) والمفاهيم الأساسية للنظرية:

1. إمكانية السلوك:ويعرفه انه " القدرة الكامنة لأي سلوك يحدث في أي موقف من المواقف ، كما هو محسوب بالنسبة لأي شكل أو مجموعة أشكال من أشكال التعزيز.
2. التوقع: نوع من الاحتمال الذاتي ، فإنه لا يتحدد بصورة أكيدة مضمونة وإنما يتأثر بعوامل مختلفة مثل الطريقة التي يتبعونها في تعميم التجارب السابقة.

3. قيمة التعزيز:هي درجة تفضيل المرء ورغبته في حصول تعزيز ما إذا كانت فرص حصول أشكال التعزيز الأخرى البديلة متساوية .
4. المحددات الأساسية للسلوك: إن احتمال حدوث نمط ما من أنماط السلوك الموجود في الرصيد السلوكي لإنسان ما في موقف ما يتحدد أساساً بفعل متغيرين: التوقع وقيمة التعزيز.
5. الموقف السايكولوجي: فالطريقة التي يعّرف فيها الإنسان الموقف تعريفاً سايكولوجياً تؤثر على قيمة كل من التعزيز والتوقع ثم على القدرة الكامنة لحدوث سلوك ما.
6. منهج أكثر إتساعاً:لتيسير عملية الاتصال فإن القدرة الكامنة للسلوك تحل محل الحاجة الكامنة ، والتوقع محل حرية الحركة ،والتعزيز محل قيمة الحاجة، بينما تظل فكرة الموقف فكرة ضمنية.(غازدا وكورسيني ، 1986 ، ص209-213)

سابعا :" النظرية الارتباطية "المحاولة والخطأ" " ثورندايك ":

يرى إن شكل التعلم هو التعلم بالمحاولة والخطأ أو التعلم بالاختيار والربط، إذ يواجه المتعلم بموقف مشكل يتحتم عليه أن يصل إلى هدف ، فيتوصل إلى ذلك عن طريق اختيار الاستجابة المناسبة من عدد من الاستجابات الممكنة. وتحدد المحاولة بطول الزمن المصروف أو عدد الأخطاء في الوصول إلى هدفه مرة واحدة.وأن للتشويق مكان الصدارة عن طريق قانون الأثر.(فاخر ، 1973 ، ص145-146)، فالتعلم من وجهة نظره تقتصر وظيفته على تدعيم وتقوية العلاقات العصبية الموجودة لدى الكائن الحي نتيجة العوامل الوراثية(أحمد، 1966،ص726) وحاول ثورندايك تفسير عملية التعلم الإنساني عن طريق شرح قوانينه الأساسية الثلاث:

1- قانون الأثر:فإذا ما تكونت رابطة قابلة للتعديل بين مثير واستجابة فإنها تقوى إذا ما صاحبتها أو لحقت بها حالة رضى ، وتضعف إذا ما اتبعت بحالة مؤلمة. فإن الأثر الطيب يعقبه تعلم رابطة أما الأثر السيء فيتبعه نفور يدفع الفرد لعدم تكرار هذه الرابطة بين المثير والاستجابة.
2- قانون الاستعداد:يتم الربط بطريقة أفضل لو كان هناك استعداد لدى المستجيب للقيام بالربط بين المثير والاستجابة.
3- قانون التكرار أوالتمرين:إذا تكونت رابطة قابلة للتعديل بين مثير واستجابة، وكانت العوامل الأخرى متعادلة فإن التكرار يزيد هذه الرابطة قوة. ويرى إن القانون شقّين:قانون الاستعمال:الذي يؤكد إن الارتباطات تتقوى عن طريق التكرار. وقانون الإهمال: إن الرابطة بين المثير والاستجابة تضعف وتنسى عن طريق إهمالها.(قطامي ، 1998 ، ص29-30)

ثامنا : " نظرية الحافز لـ " هِل . شارلز آي. بروكس "

بنيت نظرية "هِلْ" على منهجين:الاشراط الكلاسيكي كما طوره بافلوف، والاشراط الوسيلي كما طوره ثورندايك، فإن الموقف في الاشراط الوسيلي ينظم بحيث إن استجابة ما من الكائن تعطي تعزيزاً أي لابد له أن يعمل على بيئته كي يتلقى المكافأة(غازدا وكورسيني،1986،ص108)، وإن الأفضلية تكون للاستجابة ذات الجهد المؤثر الوقتي الأكبر من الأخرى(أحمد، 1959، ص384).وأهم المسلمات الأساسية لـ "هِلْ" ان السلوك جميعه يشتمل على ارتباطات بين المثير والاستجابات، وتهتم مسلماته بتقديم العوامل الأخرى (غير المثير) وعلاقاتها فيما بينها تقديماً نظامياً.(فاخر،1973، ص325)وإن وسيلة تحقيق المسلمات لها مظهران: الأول يتعلق بالبرهنة الرياضية على صحة الاستدلال الذي توصلنا به إلى هذا المسلم أو ذاك، والثاني هو التحقيق التجريبي.(أحمد،1959، ص394)ووضع فرضيته التي تقول بأن الحرمان يزيد من مستوى الحافز عند الكائن الحي.والمفاهيم الأساسية هي:

1- قوة العادة: وهي الوحدة السلوكية الأساسية التي تمثل رابطة دائمة نسبياً بين المستقبل والمؤثر في الجهاز العصبي، والعادة هي دالة عدد مرات التعزيز (التدعيم).
2- الحافز: إن الحاجات البيولوجية هي الأساس لجميع أنواع الحافز، وتقوم المستقبلات الداخلية الإحساس بحالات الحرمان هذه وبتنشيط السلوك.
3- الحوافز الثانوية:يمكن للمثيرات أن تكتسب خواص الحوافز. فالمثير الذي يتزامن مع الألم على سبيل المثال يمكن أن يثير الخوف في المناسبات التالية، ويمكنه أن يدفع السلوك.
4- الباعث (الهدف):أحد المفاهيم الدافعية القائمة على كمية التعزيز الواصل وقد افترض إن كمية التعزيز لا تؤثر على قوة العادة ولكنها تؤثر على الأداء عن طريق تغيير مستوى الدافعية.
5- دينامية شدّة المثير: يرتبط بكثافة المثيرات في الموقف الاشراطي، فالمثير الخارجي القوي يستثير إستجابة قوية وكما هي الحال للباعث فإن هذا الأثر غير ارتباطي ولا يؤثر على قوة العادة.
6- جهد الاستجابة:وتعني قوة ميل الاستجابة للظهور ليتم حصول الأداء ، فينجم عن الارتباطات المضاعفة لقوة العادة ، والحافز والباعث وشدّة المثير .
7- قوة العادة المعممة: إن الاستجابة المتضمنة في الاشراط الأصلي تصبح مرتبطة بمنطقة كبيرة من مناطق المثيرات، وهذه العادات المعممة تساهم في جهد الاستجابة.
8- جهد الكف المتجمع: الكف السلبي للأعمال المتضمنة في أداء الاستجابة،وتحدث حال الكف الاستجابي التي تحفز الكائن على التوقف عن الاستجابة، بذلك يحصل تخفيض

الكف الاستجابي ويتطور حتى يصبح عادة تسمى الكف المشروط ويتحدان ليكونان الكف المتجمع.

9- التذبذب السلوكي:إن كلاً من سعة الاستجابة وكمونها يتذبذب من تجربة لأخرى وهذا يفسر التذبذب العشوائي للسلوك.

10- رد الفعل:لكي تحدث الاستجابة لابد من توفر قدر أدنى من الجهد الاستجابي.

11- التعزيز الأولي: ويحدث عند تخفيض المثير الحافز .

12- التعزيز (التدعيم)الثانوي:إذا تزامن المثير مع التعزيز (التدعيم) الأولي فإن المثير قد يكتسب خواص التعزيز ، وللمثير خواص التدعيم الثانوي.(غازدا وكورسيني ، 1986 ، ص73-78)

تاسعا: نظرية الاستبصار " كوهلر ":

يرى " كوهلر"إن الوصول إلى الحل يأتي فجأة نتيجة ما يسمى الاستبصار وهو يعتمد على إدراك وتنظيم أجزاء الموقف، ويأتي فقط عندما تنتظم الأجزاء الضرورية للحل بشكل يسمح بإدراك العلاقة بينهما، ومتى توصل إلى الحل عن طريق الاستبصار يمكن أن يطبّق في المواقف الجديدة ويمكنه أن يكرره بسهولة. وحدد خصائص التعلم بالاستبصار بالآتي:

1- الاستبصار يحدث بصورة مفاجئة، فإن منحني التعلم بالاستبصار ذو بداية بطيئة يبدو مسطحاً مع عدم جواز إحراز تقدم أو تحسن ثم يصل التعلم من خلال منحني التعلم إلى غايته.

2- الحل القائم على الاستبصار يكتسب من محاولة واحدة وليس بحاجة إلى تكرار ممارسة لإكسابه.

3- التعلم بالاستبصار قائماً على الفهم بينما يصعب انتقال أثر الحفظ الآلي أو الحفظ الصم للمادة المتعلمة ، ويمكن إعمامه إلى مختلف المواقف المرتبطة ومن ثم يدخل في الذخيرة المعرفية للمتعلم أو البناء المعرفي الدائم لذا يصعب نسيانه.

4- قابلية التعميم: أي يمكن إعمامه وانتقال أثره إلى مشكلات ومواقف التعلم المماثلة.

5- الاستبصار معزز ذاتي يترك متعة لدى المتعلم عندما يجد الإجابة عن سؤالٍ محيّر، يتمثل في الخبرة.(سامي ، 2001 ، ص291-299)

الفصل الثالث / إجراءات البحث

مجتمع البحث : نظريات التعليم السلوكية والمعرفية .

عينة البحث: اقتصر البحث الحالي على نظريات التعليم الآتية:1-نظرية الاشتراط الكلاسيكي لـ "بافلوف" 2- النظرية الاشراطية الاقترانية في التعلم لـ " جيثري " 3- نظرية المجال " الجشتالت" لـ "مايكل فرتيمر" 4- النظرية البنائية لـ " بياجيه " نموذج

الارتقاء المعرفي" 5- نظرية التعلم بالملاحظة لـ " باندورا " 6- نظرية التعلم الاجتماعي لـ " روتر " 7- النظرية الارتباطية " المحاولة والخطأ " لـ " ثورندايك " 8- نظرية الحافز لـ " هِل " 9- نظرية الاستبصار لـ " كوهلر".

منهجية البحث : اختارت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لأنه يناسب إجراءات بحثها.

أداة البحث: يتضمن المنهج التحليلي عادة جمع البيانات والمعلومات المتوفرة حول الموضوع المدروس.وتحليل هذه البيانات والمعلومات باستخدام أدوات التحليل المناسبة، مثل التحليل النصي أو التحليل الإحصائي.واختارت الباحثة التحليل النصي للتفسير والتحليل العميق للنظريات (عينة البحث) بتفكيك العناصر الأساسية لها. وفي ضوء ذلك تم استنباط المفاهيم والخصائص والعوامل المشتركة بين النظريات والتي تسهم في إجراء تعميمات تساعد في بناء مفاهيم الأنموذج المستحدث.

التحليل:هناك نظريات عدّة من نظريات التعلم منها ما ينتمي إلى المدرسة السلوكية ومنها ما ينتمي إلى المدرسة المعرفية أو المدرسة الإدراكية والاجتماعية وغيرها... هذه النظريات تختص كلاً منها بفلسفة خاصة ومميزات تفرق بينها وبين غيرها وقد تتشابه أحياناً في جوانب معينة أو تختلف من وجهة نظر أُخرى. إذ يمكن تطبيق هذه النظريات كلاً حسب فلسفتها وحسب نوع المادة التي تطبق فيها النظرية بملائمتها مع طبيعة المادة العلمية أو الإنسانية ، أو المواد النظرية والعملية أو المهارات اليدوية أو المهارات العقلية.

أما في التربية الفنية فيمكننا تطبيق النظريات كافة.ويمكن استخدامها في تدريس مادة معينة من الفنون المهارية الحركية أو النظرية وبصورة خاصة إذا كانت المادة التدريسية تحتاج إلى أكثر من نظرية في تطبيقها ، وبعبارة أُخرى إذا كانت المادة تطبيقية أي تتضمن مفرداتها الجانبين النظري والعملي في آنٍ واحد، وتتطلب الدقة في العمل وإتقانه لذا على التدريسي أن يستخدم النظريات كافة في تطبيق هذه المادة ليصل إلى أعلى مستوى من الإتقان في العمل والإتقان قي توصيل المادة النظرية حيث يتم استبقائهما لدى الطلبة مدّة أطول ، وهذه الطريقة يمكن أن نعدّها من نظريات التصميم التعليمي. ويمكن عدّ نظريات التصميم التعليمي من النظريات التوصيفية لأنها تستند إلى نظريات التعلم الوصفية التي يكون فيها الهدف حراً ويكتفي بوصف المردود، أما النظريات التوصيفية فتكون محددة الهدف مسبقاً وهو الاقصوية في التعليم وهذا هو أساس النظريات التوصيفية، التي يمكن استنتاجها من النظريات الوصفية (نظريات التعلم) إذا ما توفرت لدينا منظومة اقتراحات التي توجه الفعل لتحقيق الهدف المحدد لها مسبقاً، إذ يجري تغييراً على كل من الفعاليات والشروط للوصول إلى تحقيق

الهدف. وهذا ما يمكن الاستناد عليه في تطبيق هذا البحث المتواضع الذي يهدف إلى فهم وتحسين عملية التعلم من خلال استخدام الوسائل كافة لتحقيق المردودات المطلوبة.

فلسفة النظريات:

يمكن البدء **بنظرية بافلوف الاشتراط الكلاسيكي** ، التي تؤكد على أن أي مثير محايد تصبح له القدرة على أن يستدعي نفس الاستجابة التي يستدعيها المثير الطبيعي إذا ما أُقترن بالمثير الطبيعي لعدد كبير من المرات ، إن التكرار والتمرين يلعب دوراً مهماً في حدوث التعلم الشرطي. والاستجابة التي تشرط تسمى استجابة شرطية والمثير المحايد يسمى بالمثير الشرطي ، والاستجابة هنا لا إرادية.

أما نظرية جثري الاشراطية الاقترانية ،فتؤكد أن التعلم يحدث عن طريق الارتباطات بين أحداث حسية وأحداث حركية ، والتعلم المثمر هو ما يحدث عن طريق العمل إي التراكم التجريبي فإن موضوع التعلم يقترن بحركة أو نشاط المتعلم. فإن مزيج المثيرات التي تصاحب حركة ما ستميل في تكرره إلى أن تكون متبوعة بتلك الحركة. وإن التعلم عند جثري سيحدث حتماً ما دام المثير الاشراطي والاستجابة يحدثان معاً. فيقوم المتعلم بالربط بين وحدتين أو أكثر من وحدات تعلم العلاقة بين المثير والاستجابة. وهذا ما يتم في تعلم المهارات وهو تعلم سلسلة من الترابطات التي تربط سلسلة معينة من الحركات كي تؤدي نمطاً سلوكياً معين واكتسابه.

وتعد نظرية الجشتالت لمايكل فرتيمر وآخرون، نظرية التنظيم الإدراكي. إذ يلجأ الفرد إلى تنظيم مدركاته على صورة أشكال وعلاقات تمكنه من فهم العالم حوله. ولا تعتمد هذه النظرية قضايا الارتباط بل تعتمد الاستبصار والفهم والإدراك. فإن إدراك الأجزاء يتحدد بعلاقتها بالكل أي إن خصائص كل جزء متوقفة على خصائص الكل. فالكيفية التي يكون عليها كل جزء تابعة لبُنية الكل وقوانينه. وإن القضية الرئيسة التي تستحوذ الاهتمام الأول للعالم الجشتالتي النظري هي كيف تنمي الكائنات الحية فهمها لبيئتها الذي يسمح لهذه الكائنات بالتكيف مع هذه البيئة بصورة فاعلة؟ فالتعلم يكون قد تم عندما يتم الفهم وعندما تتم تنمية الاستبصار في طبيعة الموقف المشكل ، وعندما يتم إدراك الملامح المهمة للعمل.وتبدو الآثار العملية للنظرية الجشطلتية واضحة وخاصة في مجال علم النفس التربوي والممارسات الصفية المدرسية واستراتيجية التدريب على حل المشكلات.وفي التعبير الفني يمكن إدراك الصورة مثلاً (الرسم السريالي) وحدة كلية وفهم موضوع اللوحة المطلوب رسمها ثم التعرف على كيفية ترابط أجزاء اللوحة (الرموز السريالية) مع بعضها من خلال الموضوع الكلي أي إن مكونات اللوحة يجب أن تكون مترابطة لإعطاء الفكرة الرئيسة.

وقد كرّس بياجيه إهتمامه حول النمو الكيفي للبناء العقلي ليخرج بنظريته البنائية ونموذج الارتقاء المعرفي ،الذي يَعدّ التعلم حالة من حالات التطوّر ، فلا يمكن تعلم المفهوم إلاّ إذا كان التعلم قد أكتسب الكفاءة العقلية للربط بين المعلومات المتناثرة. وإن عملية الموازنة التي تتضمن تنظيم المعلومات المتناثرة هي التي تقود إلى التعلم. وتنتج الكفاءة العقلية عن عملية التأمل والتروي التي تعتمد على تطور الذكاء الذي يتجاوز الخبرة بالمفاهيم، فالتعلم عملية خلق عضوية وليست عملية تراكم آلية. وإن حدود التعلم تخضع لمرحلة النمو المعرفي التي ينتمي إليها المتعلم. فإن الدماغ الناضج الذي يُحسن العناية به ، فيه من المعرفة أصلاً أكثر بكثير مما يدخل إليه من الخارج. وان تدريس المهارات تتحدد بالاهتمام بتعليم المتعلم المهارات الحركية أو الميكانيكية وبعض الأعمال ذات الكفاءة كالكتابة على الآلة الكاتبة ، أما تدريس المهارات فأخذت معنى أوسع وهو يشمل مهارات الأداء الحسابي والبصري والسمعي والتعامل مع الألفاظ بشكل علمي متقن.

وترتكز نظرية التعلم بالملاحظة أو التعلم الاجتماعي لباندورا ، على دور التعزيز والمحاكاة في التحكم في السلوك ومتغيرات الشخصية من خلال عملية المحاكاة. والتي تؤكد على التفاعل المتبادل المستمر لكل من السلوك والمعرفة والتأثيرات البيئية. وإن معظم أنماط التعلم تحدث من خلال الملاحظة والمحاكاة فيستطيع المتعلم تعلم الاستجابات الجديدة لمجرد ملاحظة سلوك الآخرين كنتيجة للملاحظة وإن التعلم الإنساني هو تعلم معرفي لديه القدرة على اكتساب التمثيل الرمزي الذي يتضمن الصورة الذهنية والرموز والنظم اللغوية. وقد يكون التعلم بالملاحظة مصدر رئيس للقواعد والمبادئ وذلك بترميز ملامح النموذج وتطبيقها بطرق مختلفة أكثر من مجرد تقليد وهذه هي النمذجة المجردة التي تؤدي إلى التعبير الخلاق.

ونشأت نظرية التعلم الاجتماعي لجوليان بي. روتر من التقاليد الواسعة لكل من نظرية التعلم ونظرية الشخصية ، والتي تحدث تكاملاً بين ثلاث اتجاهات هي السلوك والمعرفة والدافعية. وتؤكد إن السلوك هو نمط التفاعل بين الفرد المدرك وبيئته المدركة وإن الشخصية الإنسانية هي شخصية متعلمة تنمو وتتعدل وتتغير. فإن سلوك الفرد لا يكون محكوماً بدوافعه الأولية وإنما محكوماً بمعرفته أو توقعاته التي تحدد مدى تقدم أهدفه الموجهة بدوافعه إن التعزيز يدعم تقدمه نحو الهدف. أي إن الشخصية الإنسانية هي انفعالات داخلية يكتسبها الإنسان وتنعكس في سلوكه عن طريق تعزيز المعرفة لديه فيتم التعلم إي عن طريق تربية الدافعية. تعدّ من النظريات الوصفية لأنها وكما أشرت مسبقاً رغم كونها الأساس في التعلم لكنها تقدم التعلم تحت شروط معينة للحصول على المردود وهو الهدف.

اما نظرية ثورندايك الارتباطية سلوكية (المحاولة والخطأ)فترى إن التعلم القائم على الأداء هو الأكثر فعالية في النمو التربوي وضرورة التدرج من السهل إلى الصعب. وإن أشكال التعلم الاوضح لدى الكائن الحي هو التعلم بالمحاولة والخطأ أو التعلم بالاختيار والربط ، إذ يصل المتعلم إلى الهدف عن طريق اختيار الاستجابة المناسبة وتحدد بطول الزمن وعدد الأخطاء. وما يميزها هو قولها بأن تقوية الروابط المجددة تتم بصورة آلية ومباشرة دون تدخل الأفكار أو المؤثرات الشعورية بل إذا ما صاحبتها حالة رضى. وتؤكد على الحرية للطالب فإن تزعزع الأمن يؤثر على التلقي. ويقوم الكائن بمحاولات عشوائية بعضها ناتج وبعضها فاشل ثم يحدث النجاح طريق الصدفة.

ونظرية الحافز (الدافع) هِلْ (السلوكية التعزيزية):فترى إن كل دافع ينتج مثير هو الذي يعين الحاجة الخاصة التي يحتاجها الجسد وكل قضاء (أو إرضاء) سريع لهذه الحاجة يُعدّ معززاً ، والاستجابة التي تحدث تميل إلى أن تتعلم بوصفها استجابة لمثير (وهذه وظيفة الدافع الأولى).

أما الثانية فهي وظيفة مقوية إذ تمتزج الظروف الدافعة لتكون مستوى الدافع الكلي للكائن. وهذا يفيد في رفع مستوى فاعليته.نظر إلي السلوك إرضاءً للحاجات فالتعلم عنده مجرد وسيلة لارضاء حاجات المتعلم.وعند التعزيز تنتقل الفكرة بعيدة المدى ويصبح لديه تعزيز للوقف التعليمي.

والدافع حالة مؤقتة ناتجة عن حرمان من شيء.

أما نظرية الاستبصار/ كوهلر: يتعلم الفرد كيفية إدراك الموقف الذي يوجد فيه بدلاً من التساؤل حول ماذا يتعلم. ويتوصل إلى الهدف عن طريق الحل الفجائي (الاستبصار) الذي يعتمد على تنظيم الموقف وإدراك العلاقة. وإن التعلم يتم أو يكتسب من محاولة واحدة ولا يحتاج إلى تكرار المحاولة (كما في المحاولة والخطأ لثورندايك).

الخصائص والعوامل المشتركة لجميع النظريات سابقة الذكر:ارتأت الباحثة جمع الخصائص أو العوامل المشتركة بين النظريات السابقة وذلك من خلال المفاهيم الرئيسة والقضايا والقوانين الخاصة بكل نظرية للمقارنة بينها واستنتاج النموذج المستحدث:

1- التعزيز: ويتضمن التعزيز عند بافلوف بمجيء المثير الطبيعي بعد والدافعية المثير الشرطي أثناء التدريب أو التعليم ، أما جثري فيرى إن الاقتران بين المثير والاستجابة كافٍ لحدوث التعلم وإن التعزيز غير ضروري لحدوث لعملية التعلم ولكنه أعلى درجات الأهمية في تشكيل أداء المهمة. وتؤكد نظرية بياجيه المعرفية على إن التعزيز لا يأتي من البيئة بل ينبع من أفكار المتعلم ذاته ، كما إن نظرية الجشتالت ترى إن

تحقيق الاستبصار من أهم أشكال المكافأة الاصلية فإن الدافع الأصيل لأي عمل جديد كافٍ في حد ذاته ويؤدي الى التعلم ، أما الدافع الخارجي فمن المحتمل أن يؤدي إلى التشويش. (والدافع هو حالة داخلية تنتج عن حاجة ما. ويستخدم هذا المفهوم بدلاً من التعزيز لأنه يُستدل عليه من سلوك الكائن الحي فهو استشارة داخلية تدفع السلوك لتحقيق الهدف) ، وتقريباً تتفق نظرية التعلم بالملاحظة مع الجشتالت في الدافعية أو التعزيز فترى إن الدافعية مكونة من تعزيز ذاتي أي يجب أن تكون لدى المتعلم الدافعية الداخلية لتعلم نمطاً ما ، فضلاً عن التعزيز الخارجي الذي يتكون في عملية الملاحظة ، فإن التعزيز الخارجي للاستجابة لا يكفي لتفسير الظواهر ويفسر ذلك بأن الاستجابة قد لا تظهر في أيام أو أسابيع أوح حتى في شهور. والنظرية الاجتماعية لروتر ترى إن قيمة التعزيز هي درجة تفضيل المرء ورغبته في حصول تعزيز ما إذا كانت أشكال التعزيز الأخرى البديلة متساوية. أي التعزيز هنا أيضاً تعزيز ذاتي كما في نظرية الجشتالت والملاحظة وبياجيه أي النظريات المعرفية مع فارق في كلٍ منها. اما ثورندايكفيؤكد على أثر الجزاء في تحقيق سرعة التعلم ، ويؤكد على أهمية وجود الدافع لدى المتعلم وكذلك وجود الحاجز أو العائق وتكرار التعزيز في حالة الرضى. والتعزيز برأي هِلْ: في كل مرة تحدث الاستجابة ولاستحداثها والحفاظ عليها تعزيزها في كل مرتين أو ثلاث. ولكنه يهتم بحجم المكافأة المستعملة كمعزز. أي كلما كان التعزيز أكثر كلما كان حصول على استجابة أكبر أو أقوى. ويؤكد على الدافع أيضاً بأنه حالة مؤقتة ناتجة عن الحرمان من شيء (والحاجة هي أساس الدافع). أما نظرية كوهلر:فتتميز بوجود دافع للحصول على الشيء ووجود عائق. وتحدث الاستجابة بحسب رأيهِلْ:حال حفزٍ سلبية ويطلق عليها الكف الاستجابي التي تحفز الكائن على التوقف عن الاستجابة.

2- الانطفاء: يتضمن الانطفاء عند بافلوف تقديم المثير الشرطي باستمرار ولمرات متتالية بدون تقديم تعزيز فإن الاستجابة الاشراطية المتعلمة تتلاشى تدريجياً وفي النهاية تختفي ، وعند جثري يعني الانطفاء عملية تكوين ارتباطات كفية جديدة ، ويطلق عليه الكف الارتباطي ، فالارتباط لا يسير في عملية تدهور. أما النظريات المعرفية مثل نظرية الجشتالت فترى أن التعلم الحقيقي لا ينطفئ أي لا ينسى ويكون لديه رصيد طويل الأمد. أما الملاحظة فقد ينجم عن عملية الملاحظة إضعاف أو تقوية كف الاستجابات المتاحة من قبل الشخص الملاحظ فتنجم الآثار الكفية والآثار المانعة للكف. الطلبة نحو دراسة معينة (أي لا يوجد دافعية أو تعزيز لتقبل المادة) قد تهدد العملية التعليمية التعلمية برمتها. وعند ثورندايك: تشخيص الأخطاء بحيث لا تتكرر

في المستقبل فإذا فقد الوضوح فإن الروابط الخاطئة تقوى في حين إن الروابط المطلوبة قد تضعف.

3- المثير والاستجابة: المثير الشرطي عند بافلوف مثير شرطي كلاسيكي والاستجابة شرطية ، أما عند جثري فالمثير له مفهوم واسع وهو تغيير جسمي ينجم عنه استجابة والمثير هو الملامح البيئية أما الاستجابة فهي الحركات العضلية. أما النظريات المعرفية مثل نظرية بياجيه التي تنطوي على الاستدلال فتتحدى فكرة تعميم المثير فترى إن انتقال الاستجابة إلى مثير جديد لأنه يشبه المثير الأصلي الذي استدعى الاستجابة. فإن تعلم الكشف عن الأشياء ، يتعلم أكثر من مجرد الاستجابة التي ينبغي تقديمها في حضور مثير معين. ونظرية الجشتالت فإن القضايا الأساس في التعلم هي ليست قضايا الارتباط بين المثير والاستجابة بل قضايا الاستبصار والفهم والإدراك. في حين إن نظرية التعلم بالملاحظة تؤكد إن الإنسان يتعلم الاستجابة الجديدة عند ملاحظة شيء آخر يثيره فالمثير هنا يُعدّ نظاماً متشابكاً من التأثيرات المتبادلة والمتفاعلة وهي المؤثرات البيئية الخارجية والأحداث الداخلية (المعرفية) التي تؤثر على الإدراكات والأفعال مع السلوك ذو الدلالة. أما نظرية روتر التي تعكس تأثراً واضحاً بنظريات التعلم الارتباطي التي تؤكد على السلوك محدثة تكاملاً معه ومع المعرفة والدافعية ، لكن التركيز فيها ينصب على التنبؤ بالسلوك الذي تم اكتسابه وليس على مبادئ الارتباط أو تعميم المثيرات الأولية والاحتمالية لقيام الإنسان بالاستجابة بطريقة ما مقارنة بأنماط السلوك البديلة المتاحة. أما ثورندايك إن الاستجابة منفصلة عن المثير في العالم الخارجي ولا استجابة من غير مثير والتعلم يحصل عن طريق الربط بين المثير والاستجابة وتكرارها أي بالتمرين.

4- الفعل المنعكس: سمى بافلوف الرابطة الجديدة بين المثير الصوتي (الشرطي) والاستجابة الشرطية بالفعل المنعكس الشرطي ، وإنه ليس طبيعياً وإنما مكتسب في ظروف معينة. أما عند جثري فالأعمال هي عبارة عن مجموعة حركات متوقفة على الدوافع. وعند ثورندايك: تقتصر وظيفة التعلم على تدعيم وتقوية العلاقات العصبية الموجودة لدى الكائن الحي نتيجة العوامل الوراثية. أما رأي هِلْ:فلكي يحدث رد الفعل أي (الاستجابة) لا بد من توفر قدر أدنى من الجهد الاستجابي.

5- التمييز: وتشترك في هذا المفهوم نظرية بافلوف ويقصد به إن الاستجابة الشرطية المتعلمة تخالف التعميم والفرضية في تعلم هذه الاستجابة تتضمن " إنه إذا ما قدم للعضوية تميل إلى إظهار تلك الاستجابة للمثير المحدد المعزز دون غيره من المثيرات الأخرى. كذلك تشترك نظرية هِلْ بأن المثير القوي يستثير استجابة قوية.

6- العقاب: وتتميز بهذا المفهوم نظرية جثري التي تنظر إليه كنوع من أنواع المثير ومن خلال هذه الفكرة فإن المثير المعاقب لا يقمع الارتباطات أو يضعفها بل يؤدي إلى عمل جديد. فالعقاب لا يؤثر على مجموع الاستجابات.

7- المعرفة أو العملية المعرفية: إن المعرفة عند بياجيه بنوعين ، المعرفة الشكلية وهي معرفة الشكل العام للمثيرات ومعرفة الفعل وهي تنبع من المحاكمة العقلية والتي تهتم بالكيفية التي تتغير عليها الأشياء من حالتها السابقة إلى حالتها الحالية وتنطوي على التوصل للاستدلال. وتمر المعرفة بمستويات فالتعلم يخضع لمرحلة النمو المعرفي التي ينتمي إليها المتعلم. ونظرية الملاحظة التي تؤكد على العملية المعرفية تمثل التمثيل الرمزي القائم على الاستدلال من الأحداث الخارجية وهو ضروري لتفسير التنوع الكبير لعمل الإنسان ، وتتوقف قيمة هذا التمثيل الرمزي (المعرفة) على المطابقة الوثيقة بين النظام الرمزي والأحداث الخارجية. وتتمثل المعرفة في نظرية روتر (التي تُحدث تكاملاً بين اتجاهات بضمنها المعرفة) في إن أنماط السلوك تتّحد بفعل متغيرات المعرفة وقيمة الدافعية وتعتمد الجشتالت على المعرفة الحسية أي كيف تترابط الأشياء. أما عندكوهلر فتعتمد على معرفة الاستبصار والإدراك للعلاقات وتنظيم الموقف التعليمي ، وإدراك العلاقات للتوصل إلى الحل الفجائي.

8- التنظيم: يقول باندورا إن الأشخاص يستطيعون تنظيم سلوكهم إلى حدٍ كبير عن طريق تصور النتائج التي قد يولدونها بأنفسهم وهو ما يطلق عليه عملية (التنظيم الذاتي) ، والتنظيم عند بياجيه هو الذي يحدث خلال عملية الموازنة لتخفيف حدّة الاضطرابات وكذلك عمليتي التماثل والملائمة هما شكلين آخرين من أشكال التنظيم. أما نظرية الجشتالت فإن مبادئ التنظيم الجشتالتي من الأمور الأساسية للتعلم ، فتنتظم بُنية الجشتالت بطريقة خاصة مميزة وفهمها يعني تفهم طريقة تنظيمها. فيلجأ الفرد إلى تنظيم مدركاته على صورة أشكال وعلاقات وإنه يتعرف على الأشكال بعد تنظيمها للمنبهات ، وقد يحتاج الى إعادة تنظيم وذلك باستبعاد التفاصيل الغير مرغوبة فيتم تغيير الإدراك الأولي.

9- الخصائص : ويمثل خصائص المثيرات للرسالة التي تعرضها الوسيلة وكذلك خصائص مثيرات رسالة المتلقي. كذلك بالنسبة لنظرية التعلم بالملاحظة فهي أيضاً تعتمد على خصائص الشكل المُلاحظ وعلاقتها التبادلية مع خصائص المتعلم (الأحداث الداخلية التي تؤثر على الإدراك والأفعال). ونظرية بياجيه المعرفية التي تعتمد على خصائص المرحلة التي ينتمي إليها المتعلم. أما نظرية الجشتالت فإن إدراك خصائص كل جزء متوقفة على خصائص الكل.

الفصل الرابع
نتائج البحث ومناقشتها:

تحقيقا لأهداف البحث : الأول : الكشف عن التعالقات والتداخلات للمعطيات الفلسفية لنظريات التعليم. فقد حققت الباحثة الهدف الأول في إجراءات البحث (الفصل الثالث).

أما الهدف الثاني : بناء أُنموذجا مستحدثا لتعليم الفنون من تمثلات التعالق والتداخل للمعطيات الفلسفية لنظريات التعليم .فقد حققت الباحثة بناء الأنموذج المستحدث بالآتي :

مفاهيم الأنموذج المستحدث:وظفت الباحثة المفاهيم التي تشترك فيها النظريات السلوكية والنظريات المعرفية ، أو تختلف في بعض الأحيان في فروق قد تكون بسيطة وقد تكون مختلفة تماماً أو معاكسة، في تأسيس نظرية يمكن تطبيقها في مجال التربية الفنية، وكما أشرت مسبقاً إذ تكون المادة شاملة أي يُقصد بها تشمل المجالين المعرفي والسلوكي.

ويمكن توضيح مكونات النظرية المستحدثة من خلال المفاهيم التالية:

1- المثير والاستجابة: المثير هو نوع من الأحداث البيئية التي يمكن فصلها عن نشاط الكائن الحي أي يختارها المتعلم من البيئة ، ولكن في نفس الوقت يجب أن يكوّن نظاماً متشابكاً من التأثيرات المتفاعلة التي تؤثر على إدراك المتعلم وسلوكه أي التفاعل بين المؤثرات الخارجية البيئية والأحداث الداخلية المعرفية للمتعلم (وهذا ما تؤكد عليه نظرية الملاحظة) ، هذا إذا كان المثير مادي أما إذا كان المثير لفظياً (أي قراءة قصة مثلاً) فيقوم المتعلم باستدلال الفكرة المرغوبة ، ويمكن تعلم أكثر من استجابة من خلال هذا المثير وعملية الاستدلال (حسب نظرية بياجيه).

2- التعزيز والدافعية: التعزيز المباشر السريع بعد كل خطوة من خطوات التعلم من الأمور المهمة في التعلم والتعليم وذلك لتصحيح الخطأ مباشرة بعد كل خطوة (في حالة وجوده) فضلاً عن معرفة المتعلم بخطواته الصحيحة لكسب الثقة بالنفس ، مما يؤدي إلى تقوية الاستجابة الصحيحة والمرغوب فيها. وفي الوقت ذاته يجب أن تكون هناك دافعية لدى المتعلم فمن غير الممكن تعلّم أي شيء بإدراك جيد وفهم جيد إلاّ إذا كان لدى المتعلم الدافعية لتعلم ذلك الموضوع أو غيره. فالاستشارة الداخلية للمتعلم هي التي تدفع المتعلم للتعلم الأفضل إضافة إلى التعزيز الخارجي المباشر.

3- الانطفاء: ويحدث في حالة ضعف الدافعية للمتعلم ، وفي حالة عدم تقديم التعزيز أيضاً. وهذا ما يؤثر في نفسية المتعلم وسلوكه في الوقت نفسه ، لأن المتعلم لن يستطِع معرفة ما إذا كان يسير في الخطوات الصحيحة أم لا.

4- التمييز: يتم تمييز المثير المرغوب فيه وذلك بتعزيزه بالتكرار، وهذا المثير يجب أن يتميز بخاصية متكاملة تؤثر في نوع الاستجابة.

5- العقاب: يعدّ نوع من أنواع المثير. فإن العقاب لا يقمع التعلم أو يضعفه بل قد يؤدي إلى عمل جديد ، فقد يثير الطالب إلى عمل الأفضل ، وعدم نسيان العمل الذي عوقب عليه أي الأخطاء التي ارتكبها ، (انطلاقاً من مبدأ الثواب والعقاب).

6- العملية المعرفية: لا يمكن الفصل بين المعرفة الداخلية والمعرفة الخارجية للمتعلم أي إن المعرفة الخارجية التي تستمد من المؤثرات والأحداث البيئية ، والتي تتم من خلالها عملية التمثيل الرمزي القائم على الاستدلال من المؤثرات أو المثيرات الخارجية ، بذلك تتم المعرفة الداخلية أي المعرفة الذاتية والتي تنبع من المحاكمة العقلية التي تهتم بالكيفية التي تتغير عليها الأشياء ، وتعتمد المعرفة على مرحلة النمو المعرفي التي ينتمي إليها المتعلم فهي مهمة جداً في الموقف التي يضع المتعلم فيه ولها تأثيراً كبيراً في العملية التعليمية ، لذا يجب أن يكون هناك تكاملاً وانسجاماً بين خصائص المثيرات وخصائص المتعلم للاستجابة الداخلية عنده.وهذا ما تؤكد عليه جميع النظريات المعرفية.

7- التنظيم: يستطيع المتعلم تنظيم سلوكه عن طريق تصور النتائج التي قد يولدها بنفسه في عملية التنظيم الذاتي وذلك عند التعرض لملاحظة شيء ما أو مثير ما. ثم تتم عملية التنظيم في العقل من خلال عملية الموازنة إذ إنها ضرورية لتفسير العملية التعليمية بدقة ويمكن استخدام طريقة الجشتالت في تنظيم المدركات فيتم التنظيم بصورة أشكال وعلاقات فيتعرف على الأشكال بعد تنظيمها للمنبهات ، وقد نحتاج إلى تغيير الإدراك الأولي للموقف المشكل وإعادة تنظيمه حتى نحقق النجاح وإيجاد الطريقة الأفضل للتعامل مع الموقف ، فيتطلب استبعاد التفاصيل التي لا جدوى لها ، لتصبح الملامح الأساسية المطلوبة بارزة وواضحة.وهذا ما تؤكد عليه ثلاث من النظريات المعرفية وهي(نظرية الملاحظة وبياجيه والجشتالت)أي إن النظرية المستحدثة تحتاج في تطبيقها إلى مراحل عدّة من التنظيم وحسب الموقف المشكل.

8- الخصائص: يجب التأكيد على الخصائص بشكل عام في هذه النظرية المستحدثة ذلك لأهميتها الكبيرة من خلال الاطلاع على النظريات السابقة ، أي التأكيد على خصائص تركيبة المثيرات الخاصة برسالة الوسيلة ورسالة المتلقي ، وهو ما تؤكد عليه (نظرية التعلم بالملاحظة ونظرية بياجيه) التي تعتمد على خصائص المرحلة التي ينتمي إليها المتعلم وهذا مهم جداً. ويمكن الاهتمام وإضافة خصائص كل جزء وانتمائها لخصائص الكل التي تؤكد عليه نظرية الجشتالت لأن انتماء الجزء إلى الكل له أهمية كبيرة في النظرية المستحدثة فضلاً عن خصائص الاستجابة المتعلمة فإذا أستطاع

المدرس أن يُغير من خصائص استجابة المتعلمين عن طريق تعزيزها كلما توصل إلى تشكيل سلوك أفضل بفعل النظرية المستحدثة في التعلم والتعليم.

مبادئ الأنموذج المستحدث: انبثقت من مفاهيم النظريات السلوكية (بافلوف وجثري) ومفاهيم النظريات المعرفية والإدراكية المعرفية (الجشتالت وبياجيه وباندورا وروتر) إذ إنه يربط بين هذه النظريات . إذ يؤكد أولاً على العمليات المعرفية والتي يتم تنظيم السلوك من خلالها والدافعية التي تُعدّ من العوامل المهمة للعملية التعليمية التي تدفع المتعلم لتعلم أفضل. وهذا هو الهدف الأساس من النظرية التعليمية التعلمية للتوصل إلى أعلى مستوى ممكن من التعلم وذلك بإشراك جميع الحواس في التعلم من خلال الانسجام بين الاستجابات الداخلية للمتعلم والمؤثرات الخارجية البيئية ، ودافعية أقوى نحو تعلم مادة معينة ومن خلال التأكيد على تشكيل السلوك الجيد والاستدلال المعرفي أي إعطاء فرصة للمتعلم بالملاحظة والاستدلال وتنظيم العمليات والأفكار والعمليات المعرفية وربط الأجزاء من خلال الكل ومحاولة تكافؤ وانسجام المؤثرات الخارجية مع ما يمتلكه المتعلم من معلومات تناسب المرحلة العمرية أو مرحلة العقلية ، وقد تؤثر الطريقة في المتعلم للتوصل إلى الابتكار والإبداع الذي يتحدى قدراته ، في توفير فرصة أكبر للمتعلم بالكشف عن مجالات أوسع وذلك بمساعدته بأفضل الإمكانيات المتوفرة لزيادة عنصر التشويق والتي تنمي قدراته في الكشف عن قيم جديدة ترتبط بنشاطه العقلي مما يؤدي إلى زيادة نشاط المتعلم بنشاط خياله أولاً وتكوين الصور الذهنية بعملية إرادية واعية ويتم تحليل العناصر والأجزاء عن طريق التفكير التحليلي ، وصولاً إلى تنظيم الأفكار بعملية الموازنة ثم تنفيذ هذه الأفكار النهائية للوصول إلى المخرجات السلوكية وهنا يتم تدخل التدريسي في عملية تشكيل السلوك المرغوب فيه وتصحيح الأخطاء مباشرة أي تقديم التغذية الراجعة المباشرة قبل الانتقال إلى الخطوات ذات المستوى الأعلى في التنفيذ.

بناء الأنموذج المستحدث (التعليمي التعلمي) :

أولا : الفئة المستهدفة: يجب تحديد الفئة المستهدفة في أي تصميم تعليمي تعلمي وذلك لتحديد المادة التعليمية على وفق المستوى العقلي والمعرفي لهم ، ويشمل ذلك تحليل خصائص المتعلمين وحاجاتهم. لكي يسهم في متطلبات الأفكار المطلوبة تنفيذها في مادة الإنشاء التصويري.

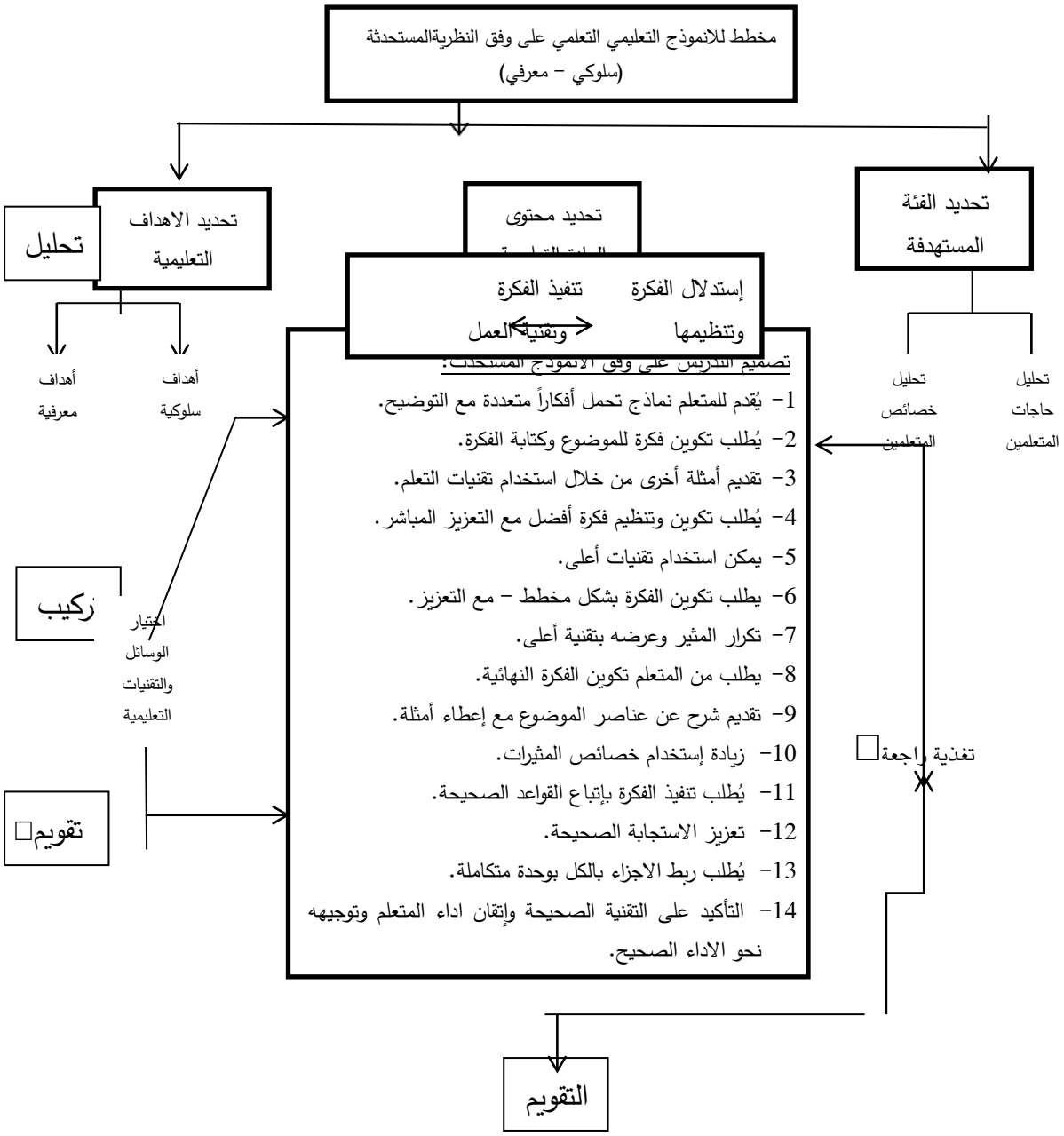
ثانيا : تحديد محتوى المادة التعليمية: ويشمل جانب معرفي وهو الفكرة التي يجب ابتكارها ثم طريقة تنفيذها على اللوحة. (أي محتوى المادة فكري وعملي).

ثالثا : تحديد الأهداف: وتشمل الأهداف التي تخص الجانبين المعرفية والسلوكية .

رابعا : تصميم التدريس على وفق الأنموذج المستحدث:

1. يُقدّم للمتعلم نماذج من المواضيع التي تحمل أفكاراً متعددة مع التوضيح للأفكار.
2. يُطلب منه تكوين أو تحيل فكرة للموضوع المطلوب وكتابة الفكرة.
3. تقديم أمثلة أخرى من خلال استخدام تقنيات التعلم مع الشرح على كل مثال.
4. يُطلب من المتعلم تكوين وتنظيم فكرة أفضل مع التعزيز المباشر.
5. يمكن استخدام تقنيات أعلى لزيادة الأفكار التي تنمي خيال المتعلم وتزيد من نشاطه.
6. يُطلب من المتعلم تكوين الفكرة بشكل مخطط بسيط، مع التعزيز المباشر للاستجابة الصحيحة.
7. يمكن تكرار مؤثر معين وعرضه بتقنية أعلى مستوى وأكثر تخصصاً.
8. يُطلب من المتعلم تكوين الفكرة النهائية.
9. تقديم شرح عن عناصر الموضوع وإعطاء أمثلة لكل منها ، مع شرح للقوانين المطلوبة.
10. زيادة في خصائص الوسيلة باستخدام وسيلة أخرى لتوضيح أفضل لعناصر الموضوع.
11. يُطلب من المتعلم تنفيذ الفكرة بإتباع القواعد الصحيحة للموضوع المطلوب.
12. تعزيز الاستجابة الصحيحة مباشرة وعدم تعزيز الخاطئة الضعيفة في التغذية الراجعة.
13. يُطلب من المتعلم عند تنفيذ الفكرة ربط أجزاء الموضوع بوحدة متكاملة أي يجب أن تمثل خصائص الرموز لخصائص الكل أي الفكرة الرئيسة للموضوع ، واستبعاد الأفكار أو الرموز التي لا تحقق الغرض المطلوب.
14. التأكيد على التقنية الصحيحة في العمل لإتقان أداء المتعلم وتوجيهه نحو الأداء الصحيح. ويتضمن تصميم الدرس اختيار الوسائل والتقنيات التعليمية وتنفيذ الفكرة وتقنية العمل.

خامسا : التقويم: ويتم أولاً من خلال التغذية الراجعة بعد كل خطوة من خطوات التعلم على وفق الأنموذج ، ثم التقويم النهائي للعمل بأكمله أي يتضمن تقويم الفكرة وتقويم تقنية تنفيذها.


مخطط للانموذج التعليمي التعلمي على وفق النظريةالمستحدثة
(سلوكي – معرفي)
تحديد الفئة المستهدفة
تحديد محتوى
تحديد الاهداف التعليمية
تحليل
إستدلال الفكرة وتنظيمها
تنفيذ الفكرة وتقنية العمل
تحليل حاجات المتعلمين
تحليل خصائص المتعلمين
أهداف سلوكية
أهداف معرفية
تصميم التدريس على وفق الانموذج المستحدث:
1- يُقدم للمتعلم نماذج تحمل أفكاراً متعددة مع التوضيح.
2- يُطلب تكوين فكرة للموضوع وكتابة الفكرة.
3- تقديم أمثلة أخرى من خلال استخدام تقنيات التعلم.
4- يُطلب تكوين وتنظيم فكرة أفضل مع التعزيز المباشر.
5- يمكن استخدام تقنيات أعلى.
6- يطلب تكوين الفكرة بشكل مخطط – مع التعزيز.
7- تكرار المثير وعرضه بتقنية أعلى.
8- يطلب من المتعلم تكوين الفكرة النهائية.
9- تقديم شرح عن عناصر الموضوع مع إعطاء أمثلة.
10- زيادة إستخدام خصائص المثيرات.
11- يُطلب تنفيذ الفكرة بإتباع القواعد الصحيحة.
12- تعزيز الاستجابة الصحيحة.
13- يُطلب ربط الاجزاء بالكل بوحدة متكاملة.
14- التأكيد على التقنية الصحيحة وإتقان اداء المتعلم وتوجيهه نحو الاداء الصحيح.
تركيب
اختيار الوسائل والتقنيات التعليمية
تقويم
تغذية راجعة
التقويم

تطبيق الأنموذج المستحدث في التربية الفنية:

بالنظر إلى ان مواد الفنون الجميلة تُعدّ من المواد الدراسية التطبيقية (النظرية والعملية) في الوقت نفسه، لذا يمكن تطبيق الأنموذج المستحدث في هذا المجال لما يحتويه أو لما يتضمنه هذا المجال من صعوبات. ذلك لأن الأنموذج المستحدث جامع شامل لمعظم نظريات التعلم السلوكية ونظريات التعلم المعرفية وفضلاً عن تأكيده على الدافعية. وفي مادة الرسم والإنشاء التصويري بخاصة تُعدّ من المواد المهمة في قسم التربية الفنية والتي تتطلب تكوين الفكرة الرئيسة للعمل الفني والتي يجب أن تكون مبتكرة ومبدعة ثم الانتقال إلى عملية التنفيذ التي تتطلب مهارة يدوية وتقنية عالية في تنفيذ الموضوع ثم المعرفة الدقيقة بالألوان وطريقة مزجها. فهو موضوع شامل إذ أن الخيال والتصور والاستدلال هو الملكة المهمة للفنون إذ يمكن أن يتكون لدى المتعلم استعداداً خاصاً للدرس ، فإن الرسم يتطلب تفكيراً تحليلياً من خلال ما يُقدّم للطلبة من مؤثرات خارجية. وعلى وفق الخطوات الآتية :

1- يتم تقديم نماذج من الرسوم التي تحمل أفكاراً متعددة مع الشرح وتوضيح الأفكار أو الفكرة الرئيسة في هذه الرسوم.
2- يُطلب من المتعلم تكوين أو تخيل فكرة عن الموضوع المطلوب وكتابة الفكرة على الورق لتوضيحها.
3- تقديم أمثلة أخرى من خلال استخدام جهاز الاوفرهيد مع الشرح والتوضيح على كل مثال.
4- يُطلب من المتعلم تكوين فكرة أفضل ، مع التعزيز المباشر باستخدام كلمات التعزيز أو بوضع تقدير جيد أو ممتاز للفكرة الجيدة.
5- قراءة رواية لزيادة الأفكار والتي تساعد في تشويق المتعلم وتنمية خياله وتصوراته الذهنية وبالتالي تزيد من نشاطه.
6- يُطلب من المتعلم تكوين الفكرة بشكل مخطط بسيط مع التعزيز المباشر للاستجابة الصحيحة وعدم تعزيز الاستجابة الضعيفة أو الخاطئة.
7- يمكن تكرار قراءة الرواية أو عرض فديو، ويُطلب من المتعلم تكوين الفكرة النهائية.
8- تقديم شرح عن عناصر التكوين في الإنشاء التصويري وإعطاء أمثلة لكل منها ، مع شرح قوانين المنظور والتي تُعد مهمة جداً في بناء اللوحة والإنشاء التصويري.
9- رسم تخطيطات بسيطة على السبورة لتوضيح عناصر التكوين وقوانين المنظور.
(من المفترض إن الطالب قد تعلم هذه القوانين والعناصر في السنوات السابقة ولكن تركيز التدريسي على هذه العناصر مهماً جداً لتجنب الأخطاء التي قد يقع فيها الطلبة).
10- يُطلب من المتعلم تنفيذ الفكرة بإتباع القواعد الصحيحة للإنشاء التصويري.

11- تعزيز الاستجابة الصحيحة وعدم تعزيز الاستجابة الخاطئة من خلال التغذية الراجعة.

12- يُطلب من المتعلم عند التنفيذ ربط أجزاء الموضوع بوحدة متكاملة أي إن الرموز التي يستخدمها في تكوين اللوحة يجب أن تنتمي خصائصها لخصائص الفكرة الرئيسة للإنشاء التصويري . واستبعاد الرموز التي لا تحقق الغرض المطلوب والتي قد تشوش الفكرة. فمثلاً عند تكوين فكرة عن لوحة تنتمي إلى المدرسة السريالية فإن الرموز المستخدمة يجب أن تكون مترابطة مع بُنية اللوحة وثيمتها ، وإن خصائص كل جزء فيها متوقفة على خصائص الكل.

13- تعزيز الاستجابة الصحيحة المباشرة للفكرة الصحيحة وكذلك للعمل أو التقنية العالية.

14- توجيه المتعلم للأداء الصحيح والتأكد من إتقانه. وذلك بتقديم الخطوات الصحيحة لكل خطوة من خطوات التنفيذ مع تعزيز الاستجابة الصحيحة مباشرة ، ويقصد بخطوات التنفيذ أي ملاحظة تقنية اللون وطريقة مزجه وقياسات اللوحة ومكوناتها (الواحدة نسبة إلى الأخرى).

الاستنتاجات :

في ضوء النتائج ومناقشتها توصلت الباحثة الى الاستنتاجات الآتية :

1- تعد عملية بناء الأنموذج عملية تحليلية تركيبية إذ ترتكز إلى المؤسسات الفكرية للإطار النظري وتعد محاولة بخطوات منظمة لمعالجة العشوائية في التدريس.

2- يعد استعمال الأنموذج المنظم على وفق خطوات متسلسلة الأكثر فاعلية في التدريس لما .يتميز به من تنظيم يضمن الدقة والموضوعية.

3- ان صياغة الأهداف بدقة والتي تضمنها الأنموذج تشكل خطوات متسلسلة ، ، تسهم على نحو فاعل في تكامل عملية التدريس الناجح .

4- ان استعمال التدريس على وفق الأنموذج المنظم يسهم بشكل فعال في استيعاب المعلومات واستبقاءها وإتقان المهارات لدى الطلبة في التعلم والتدريب المهاري من خلال تعزيز الأداء الجيد .

5- يسهم الأنموذج في استثارة البحث وإيجاد الحلول المناسبة لمعظم المشكلات التي تواجه الطلبة في مختلف المهارات.

6- ان التخطيط الجيد للدرس والدقة في التنفيذ المنظم يساعد الطلبة في الوصول إلى إتقان مهارة الأداء .

7- يتوافق الأنموذج المقترح مع الرؤية التربوية الحديثة التي ترتكز إلى المعالجات التقويمية بخطوات منتظمة متسلسلة ، ويتصف بالشمولية لمحتوى الأهداف والمفردات المقررة.

التوصيـــــات :

في ضوء النتائج والاستنتاجات التي توصلت إليها الباحثة ، توصي بما يأتي :

1- استعمال الأنموذج الذي اقترحته الباحثة في تدريس طلبة الفنون الجميلة ، والتشكيلي على نحو خاص كأداة علمية موضوعية.

2- الإفادة من آلية الأنموذج المقترح لتطبيقه في مواد دراسية عملية أخرى .

3- استعمال الأنموذج من قبل التدريسيين على نحو مستمر لغرض توفير تغذية راجعة إلى الطلبة لتعزيز الجوانب الايجابية وتصويب الأخطاء بشكل فوري.

المقترحات :استكمالاً للبحث الحالي وتطويراً له تقترح الباحثة إجراء البحوث الآتية :

1- تطبيق الأنموذج المقترح في تدريس طلبة معاهد الفنون الجميلة.

2- دراسة مقارنة بين أساليب التدريس للاداء المهاري في التخصصات الفنية المختلفة.

المصادر

1. أحمد زكي صالح ، التعلم أُسسه ومناهجه ونظرياته ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، 1959.
2. أحمد زكي صالح ، علم النفس التربوي ، ط9 ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية ، 1966.
3. ابن منظور ، أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ، لسان العرب ، المجلدات (5-9-13) ، دار صادر، بيروت ،ط3 ، 2004.
4. الازيرجاوي ، فاضل محسن ، أُسس علم النفس التربوي ، دار الكتب للطباعة والنشر والتوزيع ، الموصل ، 1991.
5. توق ، محي الدين ، وعدس ، عبد الرحمن ، أساسيات علم النفس التربوي ، جون وايلي وأولاده ، نيويورك ، 1984.
6. جميل صليبا ، المعجم الفلسفي بالألفاظ العربية والفرنسية والانكليزية واللاتينية ، ط1 ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، 1971.
7. الرازي ، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر، مختار الصحاح ، دار الرسالة ، الكويت ، د.ت.

8. سامي محمد ملحم ، سيكولوجية التعلم والتعليم ، الأسس النظرية والتطبيقية ، ط1 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمّان ، 2001.
9. عبد الهادي ، جودة عزت ، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية ، ط1 ، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمّان ، 2000.
10. غازدا ، جورج. ام وكورسيني ، ريموند.جي ، نظريات التعلم دراسة مقارنة ، ج1 ، ترجمة علي حسين حجاج ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة ، الكويت ، 1983.
11. غازدا ، جورج. ام وكورسيني ، ريموند.جي ، نظريات التعلم دراسة مقارنة ، ج2 ، ترجمة علي حسين حجاج ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، سلسلة عالم المعرفة ، الكويت ، 1986.
12. فاخر عاقل ، علم النفس دراسة التكيف البشري ، ط9 ، بيروت ، دار العلم للملايين ، 1984.
13. فاخر عاقل ، التعلم ونظرياته ، بيروت ، دار العلم للملايين ، 1973.
14. الفيروز آبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب، معجم القاموس المحيط،طبعة5،دار المعرفة، بيروت، لبنان،2011.
15. قطامي، يوسف، سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، 1998.
16. قطامي، يوسف وآخرون، تصميم التدريس، ط 1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،عمان، الأردن، 2000.
17. مجدي عزيز إبراهيم ،موسوعة التدريس ،الجزء الخامس(م - ي)،ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ،الأردن ،2004.
18. هنترميد، الفلسفة أنواعها ومشكلاتها ، ت: فؤاد زكريا ، مكتبة مصر ، القاهرة ، 2009.
19. هولس،ستيورات ه.وآخرون،سيكولوجية التعلم،ت.فؤاد أبو حطب وآخرون، دار ماكووهيل للنشر،الرياض، 1980.
20. Joyce, Band & Wiel, M., Models of teaching (3rd .ED.) Engle wool Cliffs, N.J.: Prentice hall, 1986.