

الخبرات التعليمية . مفهومها . وخصائصها

حيدر خلف بنیان الحمراي

الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية

أولاً: مفهوم الخبرة: (Experience):

الخبرة تعني مجموعة المواقف والأحداث التي يعيشها المتعلم في لحظة معينة من عمره، سواء أكانت مواقف أم أحداثاً ماضية أو قائمة بشرط أن تؤثر في سلوكه وتترك أثراً في شخصيته وتجعله صيغة مختلفة عن سواه (طه وآخرون، ب ت: 185)، فضلاً عن كونها تجعل المتعلم فاعلاً نشطاً يعرف ما يقوم به وكيفية ذلك وسببه، واستمرار الخبرة الإنسانية واتصالها في اتجاه نحو هدف يصل بالشخصية إلى نمو سليم في جميع نواحيها ويجعلها تامة متكاملة فكلما مر المتعلم في موقف خبرة إلى موقف خبرة آخر كلما اتسعت نظره وزادت عمقاً وهذا يؤدي إلى انتظام مجال الخبرة (النجيحي، 1963: 80)، وكل خبرة مركبة كما قال (فونت) تتطلب تحليلاً علمياً وحينما يزداد التعمق الممكن ويصل إلى عناصر الخبرة الشعورية فإن الوصف يجب أن يتقدم نحو التركيب لإظهار كيفية تناسب الأجزاء مع بعضها في الخبرة الشعورية المجسدة، إنك تميز شخصاً في الشارع بوصفه أحد معارفك القدامى فإن هذه الخبرة منطقياً خبرة مركبة قدمت بعض عناصرها حاسة البصر وبعضها الآخر التذكر (عاقل، ب ت: 47)، وهناك دراسات تبين أن الشعور والخبرة والاستعدادات الشخصية وأساليب التفكير عوامل سابقة على التغيرات الفسيولوجية وليست لاحقة كما كانت نظرية (جيمس- لانج) توصي به وهناك وجهة نظر أخرى ترى أن الشعور بالسعادة والسرور والأسى والخوف تتحدد من خلال الخبرات الشخصية والطرائق الإدراكية للشخص وأساليبه في التفكير وليس بفعل التغيرات العضوية (إبراهيم، 1987: 415)، وحاول (فرويد) فهم شخصية المتعلم عن طريق تركيزه على فحص خبرات الطفولة المبكرة كذلك فعل (ادلر) إذ أستعمل ثلاثة أساليب في محاولته الوصول إلى هذه الخبرات الحاسمة التأثير ، ونذكر منها الأسلوب الأول، سؤال المتعلم عن أن يتذكر خبراته المبكرة ثم مقارنة هذه الاسترجاعات بالحقائق التي يعطيها المتعلم عن خبراته وحياته الحاضرة ليلتقط منها الأفكار أو الأهداف المشتركة التي تقود سلوك الشخص، وركز (فروم) أيضاً كما فعل فرويد على الطرائق التي تؤثر فيها خبرات الطفولة المؤلمة، وخبرات الصدمة على الفرد (صالح، 1988: 173)، ويرى (يونك) أن الناس يحصلون على خبراتهم عن العالم بأساليب مختلفة، وحددها فيما بعد

بأساليب رئيسة أربعة ومثلها، بالإحساس، والحدس، والشعور، والتفكير، ويعني بالحدس المعرفة التخيلية، أما الشعور فيعني الخاصية الانفعالية سواء أكانت سارة أم غير سارة والتفكير يعني قدرة الإنسان على الاستنتاج والمعرفة والفهم وعلى التفكير المجرد، كما أكد أن الصفة المهمة والفريدة عند الإنسان هي قدرته في التعبير عن خبراته (جورارد ولندزمن، 1988: 49)، ويرى (ليفين) أن التمايز في الحياة يتوقف على ثراء الخبرات وتنوعها، تلك الخبرات التي عاشها الفرد وأستمتع بها في أثناء مراحل نموه (داود والعبيدي، 1990: 203)، ويرى (بيرلز) (Perls)، (1970 من مدرسة الجشطت) أن العصاب يكون عندما لا يستطيع الفرد التعبير عن حاجاته والعمل على إشباعها لأنه مكبل بنفسه وسبب التكبل يكمن في كفته للخبرات الدالة التي تمنعه من إدراك الكل (داود والعبيدي، 1990: 398)، والجشطلتيون لا ينكرون أن للخبرة أثراً في إدراكنا للأشياء والمواقف وفي تعلمنا خبرات جديدة لكنهم ينكرون أن لها أهمية كبيرة في هذه الناحية (الغريب، 1959: 177)، ويختلف (ميرفي Murphy) عن مدرسة الجشطت في إبرازه لأهمية الخبرة والخبرات المتراكمة منذ الطفولة التي تجعل عملية الإدراك عملية انتقائية تدخل فيها ذات الفرد، كما أن العمليات المعرفية عامة ومنها الإدراك تكون مشبعة بدافعية الفرد (داود والعبيدي، 1990: 235).

أما (برونر Bruner، 1963)، فيرى أن أي متعلم يستطيع تعلم أية خبرة إذا ما قدمت له بطريقة مناسبة أي أن تكون هناك نقطة تحدٍ بين المتعلم والمعلومة وهي حالة من الخبرة يجب أن نعلمه كيف يكتشفها ويتعامل معها فالخبرة عند برونر حالة اكتشافية (Bruner، 1963: 22)، كما أن الخبرة تكتسب من العالم بطرائق وأساليب متباينة، وكلها أساسية للأداء الشخصي الكامل ولعل أكثر الأساليب الأساسية هو الإدراك (جورارد ولندزمن، 1988: 63)، وإن خبرة الشخص بالعالم غير مرئية للآخرين فإذا فهم الشخص الآخر العالم بأبعاد كثيرة وبعمق أكثر وبمنظرة أوسع من الآخرين فلن نستطيع أن نتصور ما يمكن أن تكون عليه خبرته لأن الفرد لا يستطيع أن يتخيل أو يتصور إلا ضمن الحدود التي رسمتها خبرته الخاصة، فإذا عرض الشخص أفكاراً مفاجئة تدعو إلى الدهشة وإذا كانت تصرفاته ذات مهارة ولياقة وإذا حقق سمواً حقيقياً وأهدافاً نبيلة تبدو أنها مستحيلة ولا يستطيع الشخص العادي تخيلها فإن هذا الشخص أوسع وعياً ومعرفة من غيره (جورارد ولندزمن، 1988: 85)، ويرى (لندزمن) أن هناك نوعين من الخبرة الأولى الخبرة الإيجابية، ذات المعنى التي تستدعي السعادة والدفع وما إلى ذلك والآخرى الخبرة السلبية غير السارة، إن الخبرة الإيجابية أهمية في تنمية وخلق الشخص ذي المستوى من الأداء العالي فقد ظهرت

في دراسة (الخبرات الحرجة) التي قام بها زيزو وفيناكي، (Zizo&Vinacke) على أفراد تتراوح أعمارهم بين (20 إلى 80) ووجدوا أن الذين قالوا أن خبراتهم الحرجة كانت مسرة كانوا أفضل تحقيقاً للذات كما أشارا أيضاً إلى أن دراستهما تشير مثلما أشارت دراسة لنش وهورن (Lynch&Horne)، إلى أن الأشخاص من ذوي الأداء العالي يستطيعون استخلاص نتائج إيجابية حتى من الخبرات المؤلمة، وتشير دراسات كل من (شيفر Schaeffer) و(دكنز Digins) و(ملمان Milman) التي أجريت على أشخاص حققوا ذواتهم، إنَّ الإبداع يرتبط ارتباطاً عالياً مع الانفتاح على الخبرات النظرية الجمالية وهذا من سمات الأفراد الذين يتميزون بالأداء العالي (جورارد ولندزمن، 1988: 91).

ثانياً: أنواع الخبرة:-

1- الخبرة المباشرة :-

وفيهما يتفاعل المتعلم مع الشيء المراد تعلمه فيما يحدث في واقع الحياة، أي إن المتعلم يمر بها مباشرة وتصبح خبرة شخصية له وهذا النوع من الخبرات ذو أهمية رئيسة في التعلم، وتتطلب نشاطاً مناسباً ليعسر التعليم ويدعمه ، وتصبح في حالات كثيرة ضرورية للفهم السليم لذلك فأن المتعلمين حين يمرون بها تساعد على تعليمهم، ونموهم المتكامل وبخاصة في المراحل الدراسية الأولى حيث تكون خبراتهم السابقة محدودة وضئيلة وعلى الرغم من أهمية هذه الخبرات إلا أنه لا يمكن أن نمرر جميع المتعلمين في جميع الموضوعات في خبرات مباشرة، وعندها لأمناص للمربين من اللجوء إلى الخبرات غير المباشرة (شهادة وحربلي، 1961: 113).

2- الخبرة غير المباشرة :-

وفيهما يتفاعل المتعلم مع وسائل بديلة عن الواقع كقراءة كتاب أو مشاهدة صور أو فلم يصور هذا الواقع، وتؤدي الوسائل إلى مرور الطلبة بخبرات غير مباشرة وهذا النوع من الخبرات لا بد منه لأن الاكتفاء بالخبرات المباشرة لا يساعد المتعلم على إن ينمو نمواً عقلياً معرفياً منشوداً، وتكون خبراته ضيقة ضحلة ويظل بعضها ساذجاً، ولا تؤدي إلى تعديل سلوكه تعديلاً يتيح له التكيف السليم مع بيئته الاجتماعية، مما سبق يتضح لنا أن الخبرة المباشرة وسيلة مهمة وضرورة في التعليم الأساس، والتعلم السليم، والخبرة غير المباشرة ضرورة كذلك في جميع المراحل التعليمية، وتعد الخبرات غير المباشرة عاملاً مساعداً على تشويق المتعلم وتشجيعه للإقبال على المدرسة، وجعلها مكاناً جميلاً بالنسبة له، وتوفر الخبرة

الفرصة أمام المتعلم لاستخدام مصادر متنوعة كثيرة لجمع المعلومات التي يشعر بالحاجة إليها وأن تتيح الخبرات أنواعاً من النشاط تتماشى مع تنوع مصادر المعلومات (شاهده وحرلي، 1961: 114).

ثالثاً: معايير الخبرة وأسس اختيارها:-

- ينبغي أن تكون الخبرة مربية، وأن القول بأن التربية الصحيحة إنما تتحقق عن طريق الخبرة لا يعني أن كل الخبرات لها قيمة تربوية حقيقية أو إنها تتساوى في أهميتها فهناك خبرات ضارة من الناحية التربوية وكل خبرة تعمل على إعاقة النمو المعرفي أو أغراضه عن النهج القويم تعد ضارة، وفي ما يأتي عرض أهم معايير وأسس الخبرة:
- أن يكون لكل خبرة أهداف تربوية واضحة مرتبطة بأهداف المنهج التعليمي وأن تحمل معنى ذا دلالة بالنسبة للمتعلم .
- أن تكون لها قيمة كبيرة يمكن من خلالها توجيه المتعلم وتنمية مهاراته في أثناء القيام بالأنشطة ومشاركته الفاعلة.
- ينبغي أن يتوافر عنصر الاستمرار في الخبرة أي أن كل خبرة تتأثر بما قبلها من خبرات سابقة وتؤثر بما يكون وينتج عنها من خبرات أو سلوكيات.
- كل خبرة تتاح لمتعلم ما ويمارسها تعدل من سلوكه وهذا التعديل يؤثر بدوره بالخبرات اللاحقة حيث إن المتعلم الذي يمارس هذه الخبرة يختلف إلى حد ما عن ما كان عليه من قبل فهو في عملية بناء مستمرة.
- ينبغي أن تبنى على أساس التفاعل بين المتعلم وبيئته، والتفاعل هنا يعني اهتماماً متساوياً بكل من مجموعة الظروف الخارجية المتمثلة في البيئة ومجموعة الظروف الداخلية المتمثلة بالفرد.
- إن كل خبرة هي ثمرة التفاعل بين هاتين المجموعتين من الظروف وتفاعلهما يكونان موقفاً تعليمياً (عبد النور، 1995: 195-196).

رابعاً: خصائص الخبرة:-

1- أن تحقق الخبرة مبدأ الاستمرارية:-

أن تسهم الخبرات الماضية في بناء الخبرات الحالية وأن تسهم الخبرات الحالية في بناء الخبرات القادمة وكلما كثرت خبرات المتعلم السابقة كلما كان لديه فرصة اكبر للمرور بخبرات أخرى جديدة فتتمو الخبرات وتتزايد وتستمر فالخبرة التربوية هي التي تسهم في بناء

خبرات جديدة وتسهم هذه الخبرات الجديدة بدورها في بناء خبرات جديدة أخرى (فهومي، 2004 : 222)، وأن استمرار الخبرة واتصالها يؤدي إلى النمو السليم في جميع الجوانب وكلما مرَّ المتعلم من خبرة إلى خبرة اتسعت بيئته وتعددت رؤاه، وعليه فعلى المعلم أن يراعي في اختيارها للخبرات التربوية للمتعلم وأن تكون متصلة بخبراته السابقة وأن تكون النواة الأساسية التي تبنى عليها الخبرات التي ستقدم له في مرحلة التعليم الآتية (بدر، 2009: 85).

2- أن تكون الخبرة متنوعة:-

كلما تنوعت الخبرات كلما أسهمت في تحقيق أكبر قدر من الأهداف التربوية فالأهداف التربوية متنوعة إذ منها ما يخص المتعلم ومنها ما يخص المجتمع، متنوعة تبعاً لميوله وقدراته واستعداداته وحاجاته ومشكلاته واتجاهاته (فهومي، 2004 : 223)، إذ أن من الممكن أن تكون هناك خبرات وافرة ولكن في مجال واحد ومن ثم فإنها تكون قاصرة ولا تحقق إلا قدرًا محدوداً من الأهداف التربوية وتنوع الخبرات يتطلب تنوع الأنشطة وتعدد مجالاتها لذا على المؤسسة التعليمية أن تتيح الفرصة للمتعلم للقيام بالأنشطة المتنوعة مثل الأنشطة العلمية، الأدبية، الاجتماعية، الرياضية، الدينية، الفنية وغيرها (الوكيل ومحمود، 2001 : 26).

3- أن تكون الخبرة شاملة:-

أن تتسم الخبرات بالشمولية في جميع جوانب شخصية المتعلم ويهتم بها بشكل متوازن فالخبرات في ظل المفهوم الحديث يتسم بالسعة فهو يشمل المعارف والخبرات والمهارات والأنشطة التي تقدمها المدرسة (عطية ، 2008 : 169)؛ إذ الشمول يعني كل جوانب النشاط الإنساني المعرفي والوجداني والحركي فإنه يشمل أيضاً كل جوانب النفس الإنسانية والعقلية والوجدانية والجسمية (مذكور، 2001 : 135)، وإنَّ الخبرات ليس هدفها التدريس بالمعنى المتعارف عليه بل التنمية الشاملة لحواس المتعلم وقدراته ومهاراته وميوله واتجاهاته وتمكنه من المبادئ الأولى لتربية صحيحة وذهنية وأخلاقية ودينية واجتماعية وجسدية وجمالية متكاملة (الخطيب، 1988 : 31).

4- أن تتصف الخبرة بالمرونة:-

أن تتصف الخبرات التعليمية المتكاملة عادة بالمرونة التي يسمح لكل متعلم فيها بأن يسير في برنامجها وفقاً لسرعته الخاصة، وتبعاً لقدراته وخصائص نموه (سلامة،

2002 : 191)، ويتصف المنهاج في المؤسسة التعليمية بالمرونة بحيث يلائم جميع المتعلمين وتسمح للفروق الفردية بينهم بالظهور بشكل واضح وملحوس وتراعي هذه الفروق مراعاة تامة بتنوع النشاط الذي يمارسه المتعلمون بحيث يجد فيه كل متعلم ما يشبع حاجته ويلبي رغباته وباختياره هو لا باختيار غيره(الخطيب، 1988: 28)، وأن هذه المرونة تساعد على إبراز الفروق التي تجعل من المتعلم شخصية مستقلة تتميز عن سواها من الشخصيات ويمكن فيما بعد استثمار ما فيها من قدرات وطاقات لتخدم المتعلم نفسه والمجتمع(عدس ومصلح، 1983: 150)، وأن تنوع الأنشطة ومراعاة حاجات المتعلمين يوفر فرصاً للتوافق الشخصي والتكيف الاجتماعي وأن يحبب المتعلمين على التعاون ويشجعهم على التفكير السليم (محمد، 2004 : 92).

5- أن تكون الخبرة متكاملة ومنظمة:-

أن ترتبط الخبرة التربوية والموقف التعليمي الذي يعيشه المتعلم في وحدة متكاملة غير محدده الفواصل حتى تساعده على تطبيق ما أكتسبه من معرفة في مواقف جديدة وخير ما يحقق هذا المبدأ هو أن تبنى المناهج في المؤسسات التعليمية على شكل وحدات تدور حول موضوعات معينة بشكل تنفذ على شكل أنشطة متنوعة تنمي بشكل عام المفاهيم في المجالات المعرفية، الوجدانية، الحركية، الاجتماعية(بدر، 2009 : 84)، وأن تكون الخبرات منظمة ومترابطة لأن الخبرات المفككة غير المترابطة قليلة الأثر في بناء خبرات جديدة فإنها مهما أزدت لا يتوقع منها نتائج مفيدة، أما المترابطة فإنها تزيد من فرص الاستفادة منها في جميع المجالات(عطية، 2008 : 172)، ولا يجب الاكتفاء بأن تكون الخبرات مترابطة وإنما يجب أيضاً أن تكون منظمة فمن الضروري وضع إطار شامل لها وتصنيفها إلى مجموعات يتم فيها الانتقال من مجموعة لأخرى وفقاً للتدرج أي الانتقال من الخبرات البسيطة إلى الخبرات المركبة وتحديد حجم كل منها والوقت المناسب لاكتسابها(الوكيل ومحمود، 2001: 27).

خامساً: أهداف الخبرة:-

- مساعدة المتعلم على اكتساب معلومات مناسبة بطريقة وظيفية إي ترتبط بحاجاته الجسمية والنفسية والاجتماعية وتساعد على فهم ما يحيط بهم من الأشياء والعلاقات والمظاهر في بيئته.

- مساعدة المتعلم على اكتساب مهارات مناسبة وتنقسم المهارات إلى مهارات عملية ومهارات عقلية ومساعدته على اكتساب الاهتمامات أو الميول العلمية نحو الأنشطة العلمية التي تتسم بحب الاستطلاع ودقة الملاحظة وكثرة الأسئلة.
- تدريب المتعلم على الأسلوب العلمي في التفكير مثل الشعور بالمشكلة وتحديدها وفرض الفروض والوصول إلى حل المشكلة (رضوان، 1977: 143).

سادساً: النظريات التي ساعدت على اكتساب الخبرة:-

أ: النظريات الظاهرية (علم النفس الإنساني):-

1- نظرية روجرز: (Rogers Theory):

أنطلق (كارل روجرز) من فكرته التي أشار إليها عام 1974 وهي إن الناس بطبيعتهم خيرون وأن الخبرة الشعورية الذهنية مهمة وأن مفهوم الذات يكمن في قلب الشخصية (Kassin، 2003، P. 601)، ويؤكد روجرز بأننا نكون أحراراً في أن نعيش خبرة طبيعتنا البشرية الإيجابية البناءة التي يمكن الوثوق بها وإنّ الإنسان بطبيعة سليمة وإنّ المستقبل يصلح ما يفسده الماضي وإنّ الإنسان يتقدم نحو الأمام، وهو لا يفترض وجود دوافع تدميرية موروثة في الكائن العضوي بل العكس تماماً إنّ الإنسان في حالة نمو طبيعي وإدراك للذات ، وتحقيقها وإذا تهيأت الظروف المناسبة للدافع الفطري لتنمية إمكانات الفرد وقدراته بشكل كامل في وظائفه النفسية فإنه سيصبح قادراً على إثراء نفسه واغناء خبراته (Pervin، 1970: 114)، والفرد أما يمثل خبرته تمثيلاً رمزياً فتكون شعورية أو أنه ينكرها ويتجاهلها فتكون لا شعورية (كامل، 1959: 104)، وبذلك ينشأ ما يسميه (روجرز) التنافر أو عدم التطابق بين الذات والخبرات الذي يؤدي إلى عدم التكيف النفسي، إنّ الشعور الكامل بالخبرات والوعي بها يؤدي إلى أن الشخص يكون محققاً لذاته ويكون متكاملًا في وظائفه النفسية إذ يعي خبراته كلها ويستمتع بكل لحظة من لحظات حياته لأنها محملة بخبرات جديدة وممتعة، وإنّ الخبرات تتجمع لتكون ميدان الخبرة المندمجة في نظرة الفرد الخاصة للعالم، لذلك تصبح خبرات الفرد ذات أهمية سامية، وكتب (روجرز) يقول "الخبرة بالنسبة لي هي أعلى سلطة ومحك الصدق هي تجاربي الخاصة" (شلتز، 1983: 268).

فهو يرى أن نمو الشخص وتطوره يتم من خلال إدراك الفرد لخبراته وتفاعله معها منذ الطفولة حتى الكبر إذ إن التطابق (لا يوجد صراع بين الذات المدركة والخبرات) بين الذات والخبرات يقود إلى ترميز دقيق للخبرات والنمو الإيجابي، ويكون الشخص مبدعاً ولو في

شيء صغير أو قرار جديد يحس بالتلقائية وبمرونة كبيرة في التكيف والبحث عن خبرات جديدة (صالح، 1988: 85-88).

2- نظرية ماسلو: (Maslow Theory)

كان (إبراهيم ماسلو) ثاني المتحدثين المؤثرين في المدرسة الإنسانية والأمر الذي كان في غاية الغرابة هو أن (ماسلو) بدأ مساره كسلوكي يجري تجارب التعلم على القردة حتى ولد طفله الأول، وكانت هذه خبرة مذهلة وفي هذا الرأي يتفق معه معظم الوالدين، إذ قال " لقد صُغت بهذا الغموض وإحساس لا يمكن السيطرة عليه، أقول لكل شخص رزق بطفل أن لا يكون عالماً سلوكي المنحى"، وعلى مر السنين واصل (ماسلو 1954-1968) صياغة نظريته في الدافعية مركزاً على كم يكافح الناس لتحقيق إمكاناتهم القصوى (Kassin, 2003: 299) وأعتقد بالدافعية الداخلية للفرد وكان أساس نظريته هو الدافعية التي تقوم على أساس الحاجات فبعد إشباع الفرد حاجاته الأساسية في مراحل النمو الأولى وتظهر في مراحل النمو اللاحقة الحاجات العليا ويكون الشخص معتمداً فيها على خبراته الذاتية ودافعيته الداخلية في توجيه سلوكه ودوافعه الإبداعية ومهاراته (Maslow, 1968: 32)، ودعا (ماسلو) هذا النمط من الدافعية على أنها رغبة لتحقيق الذات التي كانت حاجة لاكتشاف إمكانات الفرد وحدوده من خلال النشاط المكثف وتراكم الخبرة (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1988: 5).

وكان الاهتمام الأساس لـ(ماسلو) منصباً على تحقيق الذات الذي عدّه الحالة الأسمى لذلك واصل طريقه لدراسة الأفراد السعداء والأصحاء والمنتجين الذين يجسدون أفضل شيء تعرضه الطبيعة البشرية، فأجرى مقابلات مع مجموعة مختارة من معارفه واستعان بالسير الذاتية ليدرس حياة الشخصيات التاريخية لبعض المشاهير في مجالات مختلفة مثل (بيتهوفن والبرت انشتاين) وغيرهم، ولاحظ أن هناك قاسماً مشتركاً بين هؤلاء فالشخص من هؤلاء المحققين لذواتهم يتمتع بحالة نادرة من الوجود يفتح فيها الشخص على الخبرات الجديدة فيكون تلقائياً ومحباً وواقعياً ومستقبلاً للآخرين ومبدعاً ومفعماً بالطاقة ومستقلاً عن الآخرين متمركزاً حول حل المشكلة وليس حول ذات (Kassin, 2003: 599)، ويقول (ماسلو) "فكر بشأن الخبرات المذهلة بحياتك، أسعد اللحظات ولحظات النشوة والابتهاج واللحظات المبدعة العظيمة" (Maslow, 1968: 71).

ويعتقد (ماسلو) أن الأفراد المحققين لذواتهم لديهم الكثير من هذه اللحظات أكثر مما لدى الأفراد العاديين كما أنهم يستمتعون "بقمة الخبرة" التي تُعرف على أنها لحظة حادة (مركزة)

من تحقيق الذات التي نشعر فيها بالسعادة والاستغراق ومقدرتنا على أداء غير عادي فالموسيقى والألعاب الرياضية والنشاط أو الأعمال المبدعة هي من المواقف الأكثر شيوعاً التي يستشهد بها الناس حينما يُسألون عن قمة الخبرة (Kassin, 2003: 600).

ب: نظريات النمو المعرفي (علم النفس المعرفي)

1- نظرية (بياجية):

تعد نظرية (بياجية) من أكثر نظريات النمو المعرفي شيوعاً في ميادين علم النفس ومن أكثرها تأثيراً في المنحنى المعرفي ويعد (بياجية) عالم نفس تطورياً بسبب دراساته عن مراحل التطور الذي يحدد ما يستطيع المتعلمون تعلمه في الأعمار المختلفة (عبد الهادي، 2004: 185)، إذ يؤكد (بياجية) إن المفاهيم لا تدرك بالاستماع السلبي بل أنها تبنى بالفعل والعمل ، فالفعل يكون صوراً ذهنية من شأنها تشكيل بنى تنظيمية لأفعال جديدة ، فطرائق التعليم ينبغي أن تتيح للمتعلّم في هذه المرحلة فرصة تناول الأشياء وفحصها وتداولها وسبيلنا إلى ذلك هو التدريس من خلال النشاط البنائي للمتعلّم الذي يتيح أمامه فرص الاكتشاف المعرفي لنمو بنيانه وتعديله، إذ أثبتت أعمال (بياجية) إن المتعلمين الذين يتكلمون اقل يعملون أكثر يتمكنون باستخدام عقولهم من اكتشاف معاني بعض المفاهيم والمبادئ (سيركز و خليل، 1996: 61-62).

ويرى (بياجية) أن التعلم عملية نشطة يقوم بها المتعلم في التفاعل مع بيئته ومن ثم ينشئ معارفه بنفسه من خلال ذلك التفاعل مع بيئته ، أي إن المتعلم يقوم بعملية إنشاء داخلي للمعرفة ومن ثم يتعلم بنفسه من خلال التجريب الحسي مع الأشياء بحيث يستنتج المعلومات بنفسه ، إن المتعلم الذي يتعلم من واقع التجريب والاستكشاف تتاح له فرصة موازنة نتائجه بنتائج زملائه ومناقشتها، هو المتعلم الذي يتعلم تعلماً صحيحاً، أما المتعلم الذي يردد ما سمعه من المعلم أو ما حفظه من الكتاب فيكون بعيداً كل البعد عن روح العملية التعليمية لأن ما حفظه اليوم سوف ينساه غداً بالتأكيد (الخليلي، 1996: 134).

إنّ التعليم في ضوء آراء بياجه أصبح أمراً غير يسير إذ يحتاج إلى تخطيط ودراسة لذلك لا بد أن تهئ وتحدد الأنشطة التي يمكن أن يقوم بها المتعلم كما تحدد الخبرات التي يمكن إن يدركها في كل مرحلة ، وإتاحة الفرصة للمتعلّم ليكتشف بنفسه تلك المعلومات حيث يكون التأكيد على عملية الاستكشاف وليس المكتشف، وهنا نرى وجوب التأكيد على طريقة الاستكشاف التي تعتمد على العمل والتجريب بدلا من التلقين؛ إذ إن الهدف الرئيس هو خلق

متعلمين قادرين على عمل أشياء جديدة سواء لهم أم إلى مجتمعهم (زيتون، 1994: 190)، أكد (بياجيه) على ضرورة تركيز اهتمام المعلم على تعامل المتعلم في أنشطته اليومية مع الأشياء والأدوات بلمسها ورؤيتها والقبض عليها وتفحصها وتداولها وحلها وتركيبها وقلبها وجربها وتنظيمها باليد ، وبمهارة كأمر أساسي وحتمي في عملية تجريب المتعلم لإشكالاتها وطبيعتها وما يعمل بها (الميلادي وسراج الدين، 1989: 155).

مراحل النمو المعرفي عند (بياجيه):

إن نمو المتعلم من الطفولة المبكرة حتى الرشد يتم على مراحل متميزة ومتسلسلة ولكل من هذه المراحل خصائصها ، وتختلف كل مرحلة عن سابقتها في خصائصها العامة وتكون الفروق في تلك الخصائص فروقاً كمية لا كمية في الأبنية والتراكيب المعرفية ولهذه المراحل تتابع واحد ثابت في حياة كل فرد ولابد إن يمر بها كل فرد وإن كان يفصل بين هذه المراحل، مراحل انتقالية قد تطول تبعاً لظروف الفرد الصحية أو الثقافية الاجتماعية الأمر الذي قد يؤدي إلى الإسراع في النمو أو عرقلة (الهويدي ، 2008 : 174)، والمراحل هي :

مرحلة الحس - حركية:

وتمتد هذه المرحلة من الولادة حتى نهاية السنة الثانية من العمر ويعتمد الفرد في هذه المرحلة على استخدام الحواس المتعددة والأفعال الحركية لاكتشاف العالم المحيط به والتعرف على الأشياء الموجودة فيه وفهما (ابو رياش، وزهريه، 2007: 227).

كما يشير اسم هذه المرحلة إلى إن الفرد يكون قادراً على أمرين هما الإحساس والحركة فقط فهو يكون مخططاً ذهنياً لكل حركة يقوم بها ولكنها جميعاً غير مترابطة (الخليلي ، 1996: 123)، ويصبح الفرد في هذه المرحلة قادراً على التحرك نحو هدف معين والإمساك به كما يتعلم في نهاية المرحلة التمييز بين المثيرات كما يكتسب فكرة ثابتة (الهويدي ، 2008 : 301).

مرحلة ما قبل العمليات:

تمتد هذه المرحلة من السنة الثانية حتى السنة السابعة من العمر وتعرف بأسم مرحلة التفكير التصوري وسميت بمرحلة ما قبل العمليات لأن الفرد غير قادر على استخدام أو من أجزاء العمليات بشكل واضح ومنظم على الرغم من تطور بعض المظاهر المعرفية لديه (الزغلول ، 2003: 225).

وتتضمن هذه المرحلة الأفراد من سن الروضة إلى نهاية الصف الأول الابتدائي ، ويستطيع الفرد في هذه المرحلة أن يكون صوراً عقلية لكثير من الأشياء ويعنونها لفظاً أو يعطيها اسماً مثل الأب ، إلام ... وغيرها (زيتون ، 2004: 117).

مرحلة العمليات الحسية:

وتبدأ من سن السابعة حتى الحادية عشر وتسمى هذه المرحلة بالدور الإجرائي الحسي وذلك لان تفكير الفرد مقيد بدرجة كبيرة بالمحسوسات والخبرات المباشرة التي يحصل عليها ويستمدّها من الأفعال التي يجربها على تلك الأشياء الحسية ، فالفرد يفكر بالأشياء التي يشاهدها أكثر من الأشياء التي لا يشاهدها، إما تسميتها (الإجرائي) فهو يأتي نتيجة قيام الفرد في هذه المرحلة بإجراءات عقلية لم يكن يقدر القيام بها في الدور السابق (زيتون ، 2004 : 178)، مثل الاستنباط والاستنتاج طالما أنها قائمة على الخبرات المحسوسة ولكنه غير قادر على التفكير المجرد، كما أن الفرد قادراً على تنمية العمليات المحسوسة (محمد، 2004: 174).

مرحلة العمليات المجردة:

تمتد هذه المرحلة من سن الحادية عشر وما بعدها ويستطيع الفرد في هذه المرحلة التفكير بعيداً عن الأشياء المادية الملموسة إذ يستطيع التفكير بشكل مجرد ، كما يمكنه التفكير في أكثر من بعد وكذلك يستطيع إن يضع عدة بدائل لمشكلة ما (الهويدي ، 2008 : 302)، ويتم في هذه المرحلة نمو الخبرات والمبادئ سواء كانت في نطاق محسوس أم مجرد، وتختلف هذه المرحلة عن المراحل الأخرى من حيث طبيعة العمليات المعرفية ونوعيتها التي يستطيع الفرد القيام بها (الزغول ، 2003: 132).

2- نظرية فيكوتسكي:-

يعد (فيكو تسكي 1896-1934) من علماء النفس البارزين الذين تصدوا لمشكلتي التطور المعرفي لدى الإنسان والعلاقة بين اللغة والفكر لقد أكدت نظرية (فيكوتسكي) على العلاقات الموجودة بين المتعلم والمجتمع إذ أكدت انه لا يمكن فهم المتعلم دون فهم البيئة التي يعيش فيها ويؤمن (فيكوتسكي) إن نماذج تفكير المتعلم لا تعزى إلى العوامل الوراثية بل إنها نتاجات من العوامل البيئية والأنشطة الاجتماعية ومن خلال هذه الأنشطة يتعلم المتعلمون دمج الأدوات البيئية مثل اللغة والأنظمة الحسابية و الكتابية داخل محيط تفكيرهم ويحدث النمو المعرفي عندما يقوم المتعلمون بإضفاء صفة الذاتية على نتاجات تفاعلاتهم

الاجتماعية واستنادا إلى نظرية (فيكوتسكي) يكون كل من تاريخ بيئة المتعلم وتاريخ خبرات المتعلم الذاتية مهماً في فهم النمو المعرفي للمتعلم (سبترز، 1990: 85) ويعتقد (فيكوتسكي) إن الثقافة واللغة تؤديان دوراً مهماً في تطور المتعلم المعرفي وقد عالج في الدرجة الأولى نمو الوظائف العقلية العليا ويشمل على مجموعتين من الظواهر هما:-

- عملية السيطرة على وسائل النمو الحضاري.
- العمليات الخاصة بالنمو في الوظائف العليا غير المحددة كالانتباه الإرادي والذاكرة وتكوين المفاهيم (الحمداي وآخرون، 1989: 287).

ويرى (فيكوتسكي) إن تعليم المتعلم قبل أوانه يقود إلى النضج، وإن المتعلم يستطيع أن يعمل مع شخص آخر أكثر مما يعمل وحده (تشايلد، 1983: 140)، كما أكد إن المتعلمين باحثون نشيطون للحصول على المعرفة إلا أن المتعلم لا يمثل العالم الوحيد في عملية التطور المعرفي إذ تشترك بيئة المتعلم الاجتماعية في صنع المعرفة من خلال التداخلات الاجتماعية ومن خلال التفاعلات مع أعضاء أكثر نضجاً في المجتمع (Berk، 1997)، (247).

ويفترض فيكوتسكي إن للتطور المعرفي جانبين أساسيين هما:-

أ- الجانب المادي:- الذي يمثل الجانب الجسمي الدماغي وهو ليس متحجراً منذ الولادة بل يتصف بمرونة عالية وإمكانات مذهلة على النمو والتطور إذا هيأت له الظروف البيئية والثقافية الملائمة وإذا استثمر إمكاناته إلى أقصى حد.

ب- الجانب البيئي:- ويمثل الجانب المكتسب الذي يمد عملية النمو المعرفي بالنواحي التعليمية والفكرية الموجودة في المجتمع والركن البيئي ليس متحجراً أو جامداً (غانم، 1995: 109).

مراحل تكوين الخبرات: استنتاج (فيكوتسكي) أن هناك ثلاث مراحل لتكوين الخبرات:

المرحلة الأولى: (التكوين التصيقي الغامض):

وتنقسم على ثلاثة أطوار:-

الطور الأول: يمثل المحاولة والخطأ في تكوين الأكوام التصيقية التي تعبر عن معنى الكلمة بالنسبة للمتعلم إذ تناول على سبيل المثال مجموعة من الموضوعات

بطريقة عشوائية من خلال التخمين ويستبدل الموضوع بأخر حينما يثبت خطأ التخمين.

الطور الثاني: ويبدأ حينما ينظم المفحوص الأكوام نتيجة لتقارب أو تجاور عناصر منفصلة ويبدأ بإيجاد علاقة مركبة بينهما بوساطة الإدراك المباشر للمتعلم ويتحرك في هذا الطور تكون المجموعة بدرجة كبيرة بالوضع المكاني أي بالتنظيم التصيقي للمجال البصري للفرد.

الطور الثالث: وتتشكل المجموعات على أساس أكثر تعقيدا فهي تتشكل من عناصر مأخوذة من مجموعات أو أكوام مختلفة تكونت من خلال الطورين السابقين وتتصف هذه المرحلة بالغموض والتوفيقية وتعني التوفيقية في هذا السياق تجميع الأكوام لا يقوم على أساس واضح إنما يقوم على أساس المحاولة الخطأ وعلى أساس عشوائي أو مجرد التجاور أو التقارب الذي يكونه المجال (تشايلد، 1983: 141).

المرحلة الثانية: (التفكير المركب):

تتوحد الموضوعات المستقلة في عقل المتعلم في هذه المرحلة على أساس انطباعاته الذاتية ووفقا للروابط القائمة بين الموضوعات وفي هذه المرحلة يكون الانجاز أفضل ويتم التخلص من التمرکز حول الذات ويبدأ المتعلم بالتمييز بين انطباعاته الخاصة للأشياء ودوافعها الفعلية وتكون الروابط حسية عينية وأكثر واقعية من ان تكون مجرد منطقية (فيكوتسكي، 1976: 172-173).

المرحلة الثالثة: (تكوين الخبرة) وتتصف بما يأتي :

- يدرك المتعلم خاصية واحدة في وقت واحد، لا يستطيع إدراك كل الصفات في وقت واحد.
- إذا استطاع إدراك كل الصفات في وقت واحد يكون قد بلغ مستوى النضج في تكوين الخبرات، اجتياز المراحل من التجميع التصيقي وأشباه الخبرات إلى تكوين الخبرات.

أنواع الخبرات من وجهة نظر فيكوتسكي:

الخبرات التلقائية: هي الخبرات التي تنمو نتيجة الاحتكاك اليومي ويكتسبها المتعلم من تلقاء نفسه عبر احتكاكه مع البيئة أو من خلال الخبرة الحسية المباشرة (اللقائي، وعبد الجواد، 1990: 162).

الخبرات العلمية: هي الخبرات التي يكتسبها المتعلم نتيجة تواجده في موقف تعليمي عن طريق مرشد أو معلم أي من مصدر خارجي مثل خبرات التصنيف التسلسل الزمني (كاظم وزكي، 1981: 52).

3- نظرية (برونر):-

يعد (برونر) من علماء النفس الذين اهتموا كثيرا في الجانب المعرفي من علم النفس وهو بحق ممثل جيد لمدرسة الجشتالت وتعد مفاهيم (برونر) التربوية السيكلوجية من المؤشرات المضيئة في المجال التربوي الذي يستخدم حاليا وبشكل واسع في الدول المتقدمة ولا يزال يرفد المجال التربوي بالمؤتمرات العلمية والحلقات الدراسية المتقدمة عالميا (الآلوسي، 1988: 295)، وان كتابه (نحو نظرية للتدريس عام 1966)

قد ترك أثرا كبيرا في تطور المفاهيم وحول النمو العقلي للمتعلمين في نطاق طويل الأمد وهذا المخطط الذي يتصف بأنه يتضمن تحديدا وتوصيفا لمراحل النمو العقلي يعكس اهتمام (برونر) بالهيكل البنائي للمعرفة ومعنى هذا إن للمعرفة بناء له تكوين وتنظيم معينان.

وتقوم نظرية (برونر) على ما يأتي:-

أولاً:- إعطاء أهمية للبناء المعرفي واكتساب الخبرات من خلال دمج المعرفة الجديدة بالمعرفة القديمة لدى الفرد وأن أحسن أنواع البناء عند (برونر) هو ما يتكون من منظومة افتراضات يمكن عن طريقها توليد كمية اكبر من المعلومات والمعارف وتعتمد فائدة هذا البناء على قدرته على تبسيط المعلومات وزيادة القدرة على التحكم بمجموعة معارف لذلك يجب إن يرتبط بوضع المتعلم ومواهبه.

ثانياً:- الاستعداد للتعلم:- يبدأ (برونر) حديثه حول هذه القضية بالفرضية (يمكن تعليم أي موضوع بفعالية وبشكل عقلي أمين إلى حد ما لأي فرد في أية مرحلة من النمو) بحيث يمكن تعلمه بشكل يتفق مع طريقة تمثيل المتعلم للخبرات حوله في مرحلة معينة (عبد الهادي، 2004: 172-175)، أما مفهوم البنية فيشكل مفتاحاً رئيساً لنظرية (برونر) إذ يرى إن هناك بنية متأصلة في صلب أي مادة دراسية وان التمكن من هذه البنية يجب إن يقوم المتعلم باكتشافها بنفسه (فطيم، 1988: 216).

أساليب تمثيل المعرفة عند (برونر) :

يقدم (برونر) ثلاثة أساليب في تمثيل المعرفة وهي:

1- التمثيل الحسي:-

وتبدأ من الميلاد وحتى السنة الثالثة من العمر وتعرف بمرحلة العمل الحسي ، وفيها يتعرف الفرد في طفولته المبكرة على الحوادث والأشياء عن طريق الأفعال والحركات التي يقوم بها نحو هذه الحوادث الأشياء، إذ يكون العمل أو الفعل هو أسلوب الفرد في فهم البيئة الخارجية، حيث يتعامل الفرد مع الأشياء مباشرة مستخدماً حواسه فيمسك بالشيء ويتحسسها، ويشمه ، ويتذوقه، أي أن الفرد يحصل على المعلومات المتمثلة فعلاً في شيء حقيقي وبدون أية وساطة أي انه يمر بخبرة مباشرة (الخليلي وآخرون ،1996: 119).

2- التمثيل شبه الحسي:-

وتبدأ من السنة الثالثة وحتى الثامنة، إذ يرى (برونر) إن المتعلمين يستطيعون تكوين صورة ذهنية للأشياء والأفعال فيصبحون أكثر قدرة على التعلم بالصورة كبديل للخبرات المباشرة (سركز و خليل ،1996: 122)، أي إن المتعلم بهذه المرحلة تكون لديه خلفية معرفية عن الأشياء تؤهله للتعامل مع صورها مما لا يستدعي حضور الأشياء بذاتها ، فالفرد يتعامل مع صور الأشياء ولا يتعامل مع الأشياء بطريقة مباشرة (الخليلي ،1996: 119)، وكذلك في هذه المرحلة ينقل الفرد فيها معلوماته أو يمثلها عن طريق الصور الخيالية، وفي هذه المرحلة يشكل المتعلمون المفاهيم للأشياء بالتخيل وتكوين صور ذهنية لها (محمد، 2008 : 18).

3- التمثيل الرمزي:-

وتبدأ هذه المرحلة من سن السابعة من العمر، إذ يقوم التمثيل الرمزي من أساس ترجمة الخبرة إلى لغة، واللغة ليست هي التي تفرق بين التمثيل الرمزي والتمثيلات الأخرى بل يبدو إن استخدام اللغة كأداة للتفكير، وأن الفكرة الجوهرية في التمثيل الرمزي تعني أن هناك كلمة تدل على شيء وترتبط في الوقت نفسه عشوائياً بهذا الشيء، وفي هذه المرحلة يمكن توضيح دعامة التوازن باستخدام الكلمات، بدل من استخدام الصور، ويرى (برونر) إن التمثيل الرمزي يوطن المتعلم من تشكيل خبراته بحثاً عن حل للمشكلة التي يتصدى لها (ابو رياش، وزهرية ، 2007: 139)، ويرى (برونر) أن هناك عمليتين متعلقتين بتكوين الخبرة هما تكوين المفاهيم واكتساب المفاهيم ففي تكوين المفاهيم تساعد المتعلم على تكوين مفهوم

جديد لم يكن موجودا عنده وذلك بمساعدته على تصنيف عدد من الأمثلة التي تنتمي إلى المفهوم إلى فئات بحسب معايير معينة ثم إعطاء تسمية خاصة إلى هذه الفئات وهذه التسمية هي اسم المفهوم الجديد الذي كونه أما عملية اكتساب المفاهيم فهي تتم بمساعدة المتعلم على جمع الأمثلة الدالة على المفهوم المنشود (بلقيس ومرعي، 1983: 238-239).

المصادر العربية:

- الآلوسي، جمال حسين (1988): علم النفس العام ، جامعة بغداد-وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
- إبراهيم، عبد الستار (1987): أسس علم النفس، الرياض، دار المريخ.
- أبو جادو، صالح محمد علي (1998): علم النفس التربوي، الطبعة الأولى عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- أبو رياش، حسين ،وزهرية عبد الحق،(2007): علم النفس التربوي بلا ت ، ط 1 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- بدر، سهام محمد،(2009) : مدخل إلى رياض الأطفال ، ط 1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- بلقيس، احمد ومرعي،توفيق(1983):الميسر في علم النفس التربوي ،دار الفرقان ، عمان.
- تريفرز (1979)، ترجمة موفق الحمداني وحمد ولي الكربولي،علم النفس التربوي، مطبعة جامعة بغداد.
- تشايلد، دينيس(1983):علم النفس والمعلم،ترجمة عبد الحليم محمود السيد وآخرون، مطابع هولت سوندرز ليمتد، لندن.
- جوارر، سدي.م ولندزمن، (1988):الشخصية السليمة، ترجمة حمد دلي الكربولي ود. موفق الحمداني، بغداد، مطبعة التعليم العالي، جامعة بغداد.
- الحمداني، موفق وآخرون(1989): قراءات في نظريه التعلم ، ط 1، دار الشئون العربية، بغداد.

- الخطيب، رناد يوسف، (1988) : رياض الأطفال واقع ومنهاج، ط3 ، دار الحنان، عمان.
- الخليلي، خليل يوسف وآخرون، (1996): تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، ط1، دار العلم للنشر والتوزيع ، الإمارات العربية المتحدة.
- دافيدوف، لندال. (1983): مدخل علم النفس، ط4، ترجمة د. سيد الطواب ود. محمود عمر ود. نجيب خزام، القاهرة، دار ماكجروهيل للنشر.
- داود، عزيزحنا والبيدي، ناظم هاشم (1990): علم نفس الشخصية، جامعة بغداد.
- رضوان ، أبو الفتوح ، (1977) : رياض الأطفال فلسفتها وأسسها وبرامجها وأساليب العمل فيها ، ط 3 ، وزارة التربية .
- الزغلول، عماد، (2003): نظريات التعلم، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن .
- زيتون، عايش محمود (1994): النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، دار الشروق عمان، الأردن.
- — (2004): أساليب تدريس العلوم، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- سبترز، دين (1990): تكوين المفاهيم والتعلم في مرحلة الطفولة المبكرة، ترجمة نجم الدين علي مردان وشاكر نصيف البيدي، مطابع التعليم العالي، الموصل.
- سرگز، العجيلي، وناجي خليل، (1996): نظريات التعلم، ط2، منشورات جامعة فان ، تونس، بنغازي.
- سلامة، عبد الحافظ، (2002) : تخطيط وتطوير منهج الطفل ما قبل سن المدرسة، الطبعة العربية دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمان .
- شلتز، دوان (1983): نظريات الشخصية، ترجمة: حمد دلي الكربولي وعبد الرحمن القيسي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد، مطبعة جامعة بغداد.
- شهدة ، جورج وعبد السميع حربلي (1961): الوعي التربوي، ط2 ، دار الإبداع للنشر.

- صالح، قاسم حسين(1988): الشخصية بين التنظير والقياس، مطبعة وزارة التعليم العالي، جامعة بغداد.
- طه، فرج عبد القادر وابو النيل، محمود السيد وقنديل، شاكر عطية ومحمد، حسين عبد القادر وعبد الفتاح، مصطفى كامل (ب.ت): معجم علم النفس والتحليل النفسي، ط1، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
- عاقل، فاخر (ب.ت): مدارس علم النفس، بيروت، دار الملايين.
- عبد النور، فرينسيس(1995): التربية والمناهج ،دار نهضة مصر للطباعة والنشر، القاهرة .
- عبد الهادي، نبيل أحمد، (2004): نماذج تربوية تعليمية معاصرة ، ط 2 ، دار وائل للنشر.
- عدس، محمد عبد الرحيم ومصلح، عدنان عارف (1983):رياض الأطفال، دار الفكر،عمان،الأردن .
- عطية، محسن علي(2008):الجودة الشاملة والمنهج،دار المناهج للنشر والتوزيع.
- غانم، محمود محمد(1995): التفكير عند الطفل تطوره وظروف تعليمه، ط1، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الغرباوي، محمد عبد العزيز(2007):الاتجاهات النفسية، ط1،عمان، دار أجنادين ومكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- الغريب، رمزية (1959): سايكولوجية التعلم، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- فطيم، لطفي محمد (1988): نظريات التعلم المعاصرة وتطبيقاتها.ط1.مطبعة النهضة المصرية.
- فهمي، عاطف عدلي (2004):_معلمة الروضة ، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- فيكوتسكي، نعوم افرام (1976): التفكير واللغة،ترجمة: طلعت منصور، القاهرة.

- كاظم، احمد خيرى وسعد يس زكي،(1981): **تدريس العلوم** ،دار النهضة العربية ، القاهرة.
 - كامل، لويس(1959): **الشخصية وقياسها**، ط1، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
 - اللقاني، احمد حسين، عودة، عبدالجواد،(1990): **أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية**، مكتبة دار الثقافة، عمان.
 - محمد، جاسم محمد(2004): **نظريات التعلم**، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
 - مذكور، علي أحمد (2001): **مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها**، دار الفكر العربي للطبع والنشر.
 - الميلادي، سمير سالم وسراج الدين، حنان مدحت(1989): **رياض الأطفال في الوطن العربي بين الواقع والمستقبل**، القاهرة .
 - النجيحي، محمد لبيب(1963): **فلسفة التربية**، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
 - هول ولندزي، كاليفين، جاردنر(1971): **نظريات الشخصية**، ترجمة فرج احمد وآخرون مراجعة الدكتورة لويس، كامل مليكة، القاهرة.
 - الهويدي، زيد (2008): **الأساليب الحديثة في تدريس العلوم**، ط1، الناشر دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة .
 - الوكيل، حلمي أحمد ومحمود حسين بشير(2001): **الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير المناهج** ، ط 1، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع .
- المصادر الأجنبية:

- Berk،Laura،(1997)،**Understanding،friendship،child development**،4th Ed ،U.S.A.
- Bloom،B،S،and other(1977).: **Handbook on formative and summative of student learning**. EvaluationNew York، McGraw-Hill .

- Bruner ،J.(1963) : **The process of Education** ، Cambridge, Harvard University press .
- Csikszentmihalyi، & Csikszentmihalyi، Isabella، (1988): Introduction to part IV **In optimal Experience : Psychological studies of flow in consciousness**، Mihaly Csikszentmihalyi and Isabella Selega Csikszentmihalyi، eds. Cambridge University Press.
- Jourard، Sidney، M. (1968): **Disclosing man to himself**، Canada، D. Van Nostrand Company، Ltd.
- Kassin، Saul (2003): **Psychology**، New Jersey: Prentice-Hall. Inc.
- Maslow، A. (1968): **Toward a psychology of being**. New York، Van Nostrand Reinhold company.
- Pervin، Lawrence A. (1970): **Personality، Theory، Assessment، and Research**. New York: Wiley.