

علم النفس التربوي







الجمهورية العربية السورية

منشورات جامعة دمشق

مركز التعليم المفتوح قسم رياض الأطفال

علم النفس التربوي

الدكتورة

أمينة رزق

أستاذ مساعد في قسم علم النفس

كلية التربية

الدكتور

علي منصور

أستاذ في قسم علم النفس

كلية التربية

١٤٤٢ - ١٤٤٣
م ٢٠٢٠ - ٢٠٢١

جامعة دمشق



الفهرس

الصفحة	الموضوع
١١	المقدمة
١٣	الفصل الأول : علم النفس التربوي والتربية:
١٥	-علم النفس وعلاقته بالعلوم الأخرى.
١٦	-تعريف علم النفس.
١٧	-فروع علم النفس.
١٨	-المسلمات التي يسلم بها علماء النفس.
١٩	-علم النفس والتربية.
٢٠	-تعريف علم النفس التربوي.
٢١	-أهم الموضوعات التي يدرسها علم النفس التربوي.
٢١	-علم النفس التربوي والمدرسة الحديثة.
٢٣	-سيكولوجية المتعلم.
٢٦	-سيكولوجية المناهج.
٣٦	-علم النفس التربوي وطرق التدريس.
٤٢	-علم النفس التربوي والتقنيات والوسائل التعليمية.
٤٤	-تعريف التقنيات التربوية .
٤٥	-سيكولوجية المعلم.
٤٧	-الخصائص الشخصية للمعلم الناجح.
٤٩	الفصل الثاني : الأهداف التربوية :
٥١	-مكانة الأهداف في التربية.
٥٢	-مصادر الأهداف التربوية.
٥٥	-مستويات الأهداف التربوية - التعليمية .

٥٧	-صياغة الأهداف التربوية.
٦٠	-خصائص الأهداف التعليمية الجيدة.
٦٢	-تصنيف الأهداف السلوكية.
٦٣	١-تصنيف بلوم للأهداف التعليمية في المجال المعرفي.
٦٩	-فاعلية تصنيف بلوم للأهداف التعليمية في المجال المعرفي.
٧٠	-اتجاهات أخرى في تصنيف الأهداف التعليمية في الميدان المعرفي.
٧١	-تصنيف الأهداف التعليمية في الميدان الوجداني.
٧٤	-تصنيف الأهداف التعليمية في الميدان الحركي.
٧٧	-تصنيف هارو للأهداف التعليمية في الميدان الحركي.
٨٠	-الأهداف التربوية مالها وما عليها.
٨٠	-مزایا الأهداف التربوية.
٨٢	-المأخذ على الأهداف التربوية.
٨٣	الفصل الثالث : النمو الإنساني: عوامله واتجاهات هامة ومطالبة:
٨٥	-معنى النمو.
٨٧	-أهمية دراسة النمو.
٨٨	-عوامل النمو.
٩١	-دور الوراثة في النمو.
٩٤	-دراسة التوائم.
٩٧	-قضية السلالة.
٩٩	-دور البيئة في النمو.
١٠٣	-دور التعليم في النمو.
١٠٥	-التفاعل بين الوراثة والبيئة.

١٠٦	- اتجاهات النمو .
١٠٨	- مطالب النمو (المهام النمائية) .
١١١	الفصل الرابع : الحاجات والدافع :
١١٣	- الحاجات :
١١٣	- أهمية الحاجات .
١١٤	- تصنیف الحاجات .
١٢٠	- حاجات الطفل النمائية .
١٢٦	- الدافعية :
١٢٨	- العلامات الدالة على السلوك المدفوع .
١٢٨	- الدافع والتعلم .
١٣٠	- العوامل المؤثرة في قوة الدافعية للتعلم .
١٣١	- المستوى المناسب للدافع .
١٣٦	- حالة تدني الدافعية .
١٣٩	- أسباب تدني الدافعية للتعلم .
١٤١	- نموذج برنامج علاجي لتدني الدافعية عند الطالب
١٤٩	الفصل الخامس : نظريات التعلم :
١٥١	- نظرية الإشراط الكلاسيكي (باقلوف):
١٥١	- تجربة باقلوف الأساسية .
١٥٢	- قوانين الإشراط .
١٥٣	- التطبيقات التربوية لنظرية باقلوف .
١٥٣	- نظريات المحاولة والخطأ (نظرية ثورندايك):
١٥٤	- قوانين ثورندايك .
١٥٥	- أهم التطبيقات التربوية لنظرية ثورندايك .

- ١٥٦ - نظرية سكرن في التعلم :
 ١٥٧ - مقارنة السلوك الاستجابي بالسلوك الإجرائي .
 ١٥٨ - بعض مظاهر الإشراط الإجرائي .
 ١٥٩ - جداول التعزيز عند سكرن .
 ١٦١ - التطبيقات التربوية لنظرية سكرن .
 ١٦١ - نظرية الغشتالتس (الشكلية) :
 ١٦٢ - الشكل والأرضية .
 ١٦٣ - الاستبصار .
 ١٦٤ - قوانين التعلم .
 ١٦٥ - التطبيقات التربوية .
 ١٦٥ - نظرية أوزابل - المنظم المتقدم .
 ١٦٦ - نظرية بروونر - التعلم الاستكشافي .
 ١٦٨ - نظرية جانيه .
الفصل السادس : الذكاء والإبداع :
 ١٧٣ -تعريف الذكاء .
 ١٧٥ -طبيعة الذكاء وتفسيره :
 ١٧٦ -أولاً -نظرية العاملين .
 ١٧٦ -ثانياً -نظريات العوامل المتعددة .
 ١٧٧ -ثالثاً -النظريات الهرمية والتصنيفية .
 ١٨١ -رابعاً -نظريات معالجة المعلومات .
 ١٨٤ -خامساً -نظرية جان بياجيه في الذكاء .
 ١٨٤ -الذكاء بين الوراثة والبيئة .
 ١٨٧ -استخدام مقاييس الذكاء في المدارس .

١٨٨	- الإبداع.
١٨٩	- العلاقة بين الذكاء والإبداع.
١٩٤	- الخلاصة .
١٩٥	- نموذج مقترن لاختبار تقويمي .
١٩٧	الفصل السابع : خصائص المربى ومهاراته التعليمية :
١٩٩	- مقدمة .
٢٠٠	أولاً - الخصائص المعرفية للمعلم الفعال.
٢٠٦	ثانياً - الخصائص الشخصية للمعلم الفعال.
٢٠٩	- الخلاصة.
٢١٠	- نموذج مقترن لاختبار تقويمي.
٢١١	الفصل الثامن: الأسس النفسية والاجتماعية لإدارة التعلم الصفي:
٢١٣	- مقدمة .
٢١٣	- مفهوم إدارة القطع الصفي .
٢١٤	- أهداف الإدارة الصحفية ..
٢١٥	- الأسس النفسية والاجتماعية لإدارة التعلم الصفي ،
٢١٥	- مفهوم الأسس النفسية للإدارة الصحفية
٢١٥	- مفهوم الأسس الاجتماعية للإدارة الصحفية
٢٢٣	- الخلاصة.
٢٢٤	- نموذج مقترن لاختبار تقويمي
٢٢٥	الفصل التاسع : العمليات العقلية المعرفية وأساليب تنميتها :
٢٢٧	- مقدمة .
٢٢٧	أولاً - عملية الإحساس.
٢٢٩	ثانياً - عملية الانتباه.

٢٣٢	- عمليّة الإدراك .
٢٣٤	- عمليّة الذاكرة .
٢٣٩	- الخلاصة .
٢٤٠	- نموذج مقترن لاختبار تقويمي .
٢٤١	الفصل العاشر: الصعوبات التعليمية في مرحلة رياض الأطفال:
٢٤٣	- مقدمة .
٢٤٢	- مفهوم صعوبات التعلم .
٢٤٦	- الأنماط الأساسية لصعوبات التعلم .
٢٤٨	١- اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط.
٢٤٨	٢- صعوبات الإدراك البصري.
٢٤٩	٣- صعوبات الإدراك السمعي.
٢٥١	٤- صعوبات المعالجة اللغوية.
٢٥١	٥- صعوبات المهارات الحركية الدقيقة .
٢٥٤	- التدخل المبكر لكشف الصعوبات التعليمية .
٢٥٧	- الخلاصة .
٢٥٨	- نموذج مقترن لاختبار تقويمي .
٢٦١	المراجع باللغة العربية .
٢٦٣	المراجع باللغة الإنجليزية .
٢٦٤	المصطلحات العلمية .

مقدمة :

بعد علم النفس التربوي أحد الفروع التطبيقية لعلم النفس، الذي بدأ يأخذ دوره، وبوضوح في بناء البشر: أفراداً وجماعات ومجتمعات.

إذ سعى هذا العلم إلى دراسة أساليب التعلم ومشكلاته وشروطه، وكل ما يتعلق بالإدارة التربوية الفعالة وتحسين ظروف العمل في المجال التربوي في مختلف المراحل العمرية.

ونظراً لأهمية مرحلة الطفولة في تكوين شخصية المتعلم وتوجيهه مسار نموه، فإن تطبيق مبادئ علم النفس التربوي وأهدافه، يمكننا من استثمار لفضل لمختلف المصادر الذاتية والطاقات الكامنة الموجودة لدى الأطفال. لذا جاء هذا الكتاب.

١- ليقدم للعاملين مع الطلبة عموماً ومع طفل الروضة خصوصاً، بعض الأسس النظرية لمختلف أطراف العملية التعليمية، بما فيها المتعلم والمعلم والمنهج، إضافة إلى الصعوبات التي تعرّضها، وشروط تحسينها وتطويرها.

٢- ليس لهم في تكوين مفاهيم واتجاهات علمية لدى الطلبة المتعلمين - فيتناول المسائل المتعلقة بالمتعلمين، واحترام التوعي الواسع في قدراتهم وإمكانياتهم.

٣- إكساب المتعلمين الدارسين بعض المهارات الضرورية للتعامل مع طفل هذه المرحلة ومتطلباته النهائية.

ولتحقيق هذه الأهداف تم تقسيم الكتاب إلى عشرة فصول، تضمن الفصل الأول تعريفاً بعلم النفس التربوي وعلاقته بالمدرسة الحديثة، ونطرق الفصل الثاني إلى الأهداف التربوية ومستوياتها وتصنيفاتها، بينما تحدث الفصل الثالث عن النمو وطبيعته واتجاهاته، وتتناول الفصل الرابع التعلم ونظرياته، أما الفصل الخامس وفق عرض للحاجات والدوافع، بينما ناقش الفصل السادس الذكاء والإبداع، في حين أنّ الفصل السابع لمناقشة خصائص المربى ومهاراته التعليمية، ثم جاء الفصل الثامن ليلاقي الضوء على الأسس النفسية والاجتماعية لإدارة التعلم الصفي، أما

الفصل التاسع فقد عالج العمليات العقلية المعرفية وأساليب تعميتها، وانطوى الفصل العاشر والأخير من الكتاب على شرح موجز عن الصعوبات التعليمية في مرحلة رياض الأطفال.

وأشتمل الكتاب أخيراً على مراجعه ومصادره المعتمدة باللغتين العربية والإنكليزية، إضافة إلى قائمة مصطلحات باللغة الإنكليزية.

وغاية ما نرجوه هو أن يحقق هذا الكتاب الفائدة المرجوة منه، متمنين للدارسين والطلبة الأعزاء التقدم والنجاح.

المؤلفان

٢٠٠٤/١١/٢٠ دمشق

الفصل الأول

علم النفس التربوي وال التربية

- علم النفس وعلاقته بالعلوم الأخرى.
- تعريف علم النفس.
- فروع علم النفس :
 - أهم فروع علم النفس النظرية.
 - أهم فروع علم النفس التطبيقية.
 - ال المسلمات التي يسلم بها علماء النفس.
 - علم النفس والتربية.
 - تعريف علم النفس التربوي.
 - أهم الموضوعات التي يدرسها علم النفس التربوي.
 - علم النفس التربوي والمدرسة الحديثة.
 - سيكولوجية المتعلم.
 - سيكولوجية المناهج.
 - علم النفس التربوي وطرق التدريس.
 - علم النفس التربوي والتقنيات والوسائل التعليمية.
 - سيكولوجية المعلم.



علم النفس وعلاقته بالعلوم الأخرى:

لقد أصبح علم النفس الآن فرعاً علمياً متقدماً ومراعاة حقائقه ومبادئه أصبحت ضرورة لا غنى عنها. فقد تداخل مع فروع العلوم الطبيعية مثل : الفيزياء في مجال البصريات والصوت، ومع الكيمياء في مجال الكيمياء الحيوية بشكل خاص، ومع علم الوراثة والفيزيولوجيا ، وفيزيولوجيا الجهاز العصبي المركزي بالذات، والسيبرنتيك وفي مجال نظرية المعلومات . كما يتشابك مع ميدان الطب والصناعة والجريمة والرعاية الاجتماعية بوجه عام. ناهيك عن علاقته المعروفة بعلم التربية واللغة والاجتماع والتاريخ والاقتصاد والأنثروبولوجيا. ولهذا أصبح علم النفس علمًا طبيعياً بقدر ما هو علم اجتماعي.

إن مكانة علم النفس في منظومة العلوم الأخرى تتعدد في ضوء تجاوره ومتاخمته لعديد من فروع المعرف الفلسفية والاجتماعية والطبيعية وعلاقته الجدلية بها.

لقد كان الأساس العلمي الطبيعي والاجتماعي الذي اعتمد عليه علم النفس والمنهجية التجريبية التي تسلح بها هما السبب الكامن وراء كل الإنجازات التي توصل إليها . إنَّ نظوره اللاحق في المستقبل سيرتبط دوماً بقدرته على توسيع شبكة علاقاته ببقية العلوم المجاورة وتكامله معها. لأنَّ هذه العلاقة تغنيه بمعارف وطرائق جديدة وتكشف أكثر فأكثر عن الطبيعة المتعددة الأوجه للعمليات النفسية، وتكشف عن الجانب النفسي لكثير من النشاطات التي تدرسها العلوم الأخرى وتبدو بعيدة لأول وهلة عن ميدان علم النفس مثل: ميدان تصميم الآلات الجديدة وتحديد مواصفاتها وخصائصها. وبهذا الصدد نشير إلى تقنية الآلات الحاسبة الإلكترونية التي أصبحت إحدى العلامات الرئيسية لتقنيَّة العصر والتي هي في جوهرها مجرد موديل أو نموذجات لذاكرة الإنسان أو تفكيره وإنَّ أيَّ نظور أو تقدم سيطرأ عليها سيسند بالضرورة إلى تقدم علم النفس وتطوره في ميدان سيكولوجية الذاكرة والتفكير قبل كل شيء. إنَّ علم النفس يحتل وسيحتل مكانة علمية مرموقة في سياق

الحركة العلمية المتسارعة شريطة أن يحافظ على حدود موضوعه واستقلاليته ويعتمد على منهجية ملائمة لهذا الموضوع كي يحتفظ بقدرته على تبادل التأثير مع العلوم الأخرى.

تعريف علم النفس :

علم النفس هو الدراسة العلمية لسلوك الكائنات الحية وبصفة خاصة، سلوك الإنسان، وذلك من أجل وصف السلوك وفهمه ومن ثم تحديد ومعرفة المبادئ والقواعد والقوانين التي تفسره، وتمكننا من التنبؤ به والتحكم فيه، والعمل على التوجيه السليم له.

ومن بين أشهر التعريفات لعلم النفس نشير إلى ما يلي :

- هو العلم الذي يدرس السلوك والخبرة الإنسانية (ستاجنر).
- هو العلم الذي يختص بدراسة المشاعر والإحساسات الداخلية، تمييزاً له عن العلوم الطبيعية التي تبحث الخبرات الخارجية المحيطة بالكائن الحي (فوندت).
- هو العلم الذي يدرس السلوك بأوجهه الثلاثة : العقلي المعرفي، والحسي الحركي، والانفعالي الوجداني.
- هو العلم الذي يدرس دوافع السلوك ومظاهر الحياة العقلية الشعورية واللاشعورية دراسة موضوعية تساعد على حسن التوافق مع البيئة مما يؤدي إلى تحسين الصحة النفسية للأفراد والجماعات والمجتمع.
- هو الدراسة العلمية للسلوك السوي والمرضى، النظري والعملي، الاجتماعي والشاذ، السلبي والإيجابي وفي مراحل النمو المختلفة.

فروع علم النفس :

لقد تفرع علم النفس إلى فروع كثيرة تجاوزت خمسين فرعاً وقد قسم علماء النفس هذه الفروع على غرار ما فعل العلماء في العلوم الأخرى إلى فروع يغلب عليها الطابع النظري لذا أطلقوا عليها الفروع النظرية لعلم النفس وفروع أخرى يغلب عليها الطابع العملي التطبيقي، لذا أطلقوا عليها الفروع التطبيقية حيث

تتناول الفروع النظرية بصورة رئيسية القضايا والمشكلات النظرية العامة وفي أغلب الأحيان يكون لهذه القضايا والمشكلات جوانب تطبيقية، في حين يتركز اهتمام الفروع التطبيقية على طرائق وأساليب تطبيق ما توصلت إليه البحوث والنظريات العلمية في مجال السلوك الإنساني.

أهم فروع علم النفس النظرية :

- ١ - علم النفس العام.
- ٢ - علم النفس الفيزيولوجي.
- ٣ - علم النفس الحيواني.
- ٤ - علم النفس الاجتماعي.
- ٥ - علم نفس النمو.
- ٦ - علم نفس الفارق.
- ٧ - علم نفس الشواذ.
- ٨ - علم النفس اللغوي.
- ٩ - علم النفس القضائي.
- ١٠ - علم النفس المعرفي.

أهم فروع علم النفس التطبيقية :

- ١ - علم النفس الإكلينيكي.
- ٢ - علم النفس التربوي.
- ٣ - علم النفس الصناعي.
- ٤ - علم النفس الإرشادي.
- ٥ - علم النفس العلاجي.
- ٦ - علم النفس القضائي.
- ٧ - علم النفس العسكري.
- ٨ - علم النفس البيئي.

- ٩ - علم نفس العمل.
- ١٠ - علم النفس الطبي.
- ال المسلمات التي يسلم بها علماء النفس**
- ١ - علم النفس هو علم السلوك. والسلوك هو كلُّ ما يصدر عن الإنسان من استجابات، وما يقوم به من نشاطات سواء أكانت خارجية صريحة أو داخلية مضمورة.
 - ٢ - إنَّ السلوك يخضع لمبادئ وقوانين معينة وأنَّ لكلَّ نشاط أسباب موضوعية تؤدي إليه وتحتم وقوعه على نحو محدد.
 - ٣ - إنَّ المبادئ والقوانين التي تحكم بالسلوك تمُّ التوصل إليها عن طريق الملاحظة والتجريب وباستخدام مناهج بحث علمية متنوعة.
 - ٤ - السلوك غرضي أي أنه يصدر عن حاجة معينة وتتجه لبلوغ هدف معين.
 - ٥ - وراء كلَّ سلوك دوافع شعورية أو لا شعورية.
 - ٦ - السلوك له طبيعة انتقائية فالإنسان يختار دائمًا السلوك الذي يعتقد بأنه يؤدي إلى توافقه مع بيئته ومع ذاته.
 - ٧ - السلوك منعلم وهذا يشير إلى أهمية الخبرات والاكتساب في حياة الإنسان وعلاقة ذلك بنموه وتطوره وارتقائه.
 - ٨ - السلوك نتاج التفاعل بين عوامل الوراثة وعوامل البيئة.
 - ٩ - يختلف الأفراد فيما بينهم في السلوكيات التي تصدر عنهم في المواقف المتماثلة التي يواجهونها ، وأنَّ لكلَّ فرد شخصيته الفريدة التي تميزه عن الأفراد الآخرين.
 - ١٠ - الإنسان كائن عاقل وأنَّ العقلانية تطبع سلوكه بطبعها وأنَّ العمليات العقلية المعرفية تتوسط بين المتغيرات والاستجابات.
 - ١١ - إنَّ التعزيز بأنواعه شرط ضروري للتعلم.

علم النفس وال التربية :

العمل التربوي فاعلية اجتماعية أساسية تتميز بتعقيدها وتعدد مستوياتها وتنوع مظاهرها. والتعليم على أنه شكل خاص وهام للعمل التربوي تحصر مهمته بصفة عامة في تعليم الناشئة وتنمية معارفهم وقدراتهم ومهاراتهم واختبارهم ثم توجيههم نحو مختلف ميادين العمل الأخرى في المجتمع.

إن للتعليم مكانة متميزة ووظيفة ذات أهمية خاصة وأساسية في إطار النظام التربوي وفي إطار مجموعة الأنظمة في المجتمع ككل. والتعليم قوامه بصفة عامة المعلّمون الذين يؤلفون جهازاً متخصصاً بعملية التعليم إعداداً وتحطيطاً وتطبيقاً وتنفيذاً قياساً ونقوشاً ومتابعة. إلى جانب فئات واسعة ومستويات عمرية محددة يمثلها التلاميذ الذين يتلقون ما يقدمه المعلّمون، ويتفاعلون معه وفي سياق المخطبة التعليمية هذه يلعب المعلّمون دور القادة والموجهين لنمو التلاميذ من خلال التأثير المنظم والهادف الذي يمارسونه عليهم، ووسائلهم في ذلك هو المنهاج وما يشتمل عليه من معارف علمية نظرية وعملية، وما يلتّمه من طرق تدريس خاصة، وما يحتاج إليه من تقنيات ووسائل، وما تتطلبه عملية نقله من خصائص شخصية يجب أن يتحلى بها المعلم وهذه الخصائص على جانب كبير من الأهمية لأنّها تحدد موقف المتعلمين في عملية التعلم وتحدد مدى فاعلية الجهد الذي يبذله كل من المعلم والمتعلم وعلى الأخص في المدرسة الابتدائية. إنّ الشخصية للّمعلم فيما يتعلق بالتعليم تعدّ بمثابة الإهراج في العمل الفني المسرحي أو السينمائي.

لقد نشأت علاقة وثيقة بين التربية وعلم النفس منذ أن برزت التربية إلى الوجود مما أدى إلى تلازمهما . ولعل مرد هذا التلازم بين هذين الميدانين ناجم عن طبيعة أهدافهما المشتركة، وهو نابع من اعتماد كليهما على طريق وسائل متشابهة في تربية الشخصية وتنميتها.

فقد ساعد علم النفس على تحرير التربية من التصورات الخاطئة والأفكار المثالية، وطور من طرائقها وأساليبها وبالتالي عمل على جعلها أكثر فعالية، ولهذا احتل مكانة جد هامة بالنسبة للتربية وهذا ما أكدته أعلام التربية أمثال (كومينسكي، روسو، بستالوتنزي، فروبل، اوشنينسكي ديوبي ، مكارينكو وغيرهم).

وإن التربية عندما استأثرت باهتمام علم النفس، واعتمدت عليه حتى صار ركيزتها الأساسية جعله أكثر طواعية لمطالبتها وأقرب لمشكلاتها فاتجه وجهة واقعية تجريبية حتى أصبح القيم على شؤونها والمعتقد لسلامة سيرها والنصير لها في مواجهة الصعاب والأزمات تشخيصاً وعلاجاً ووقاية . ولعل خير شاهد على ذلك ما حدث بالنسبة لابتکار طريقة روانز الذكاء على يد العالم الفرنسي المعروف (الفريد بيته) إذ وضع رائزه الأول وطوريه فيما بعد بناء على طلب المدرسة والسلطات التربوية في باريس. ولطرق التدريس المتعددة طريقة التعليم المبرمج (سكنر)، وطريقة التعليم المشكل (زانكوف) وطريقة تعليم القراءة (الطريقة الجميلة) الغشتالك، ولمراحل التعليم بحيث تكون هذه المراحل مقابلة لمراحل نمو الأطفال (بياجيه، برونر، الكونين) والعلاقة العضوية بين التربية وعلم النفس لم يزدها السُّتُّور العلمي إلا رسوحاً وتشعباً وشمولاً مما أدى إلى تعزيز وتخصيص ميدان هام من ميدانين علم النفس في التربية ومسائلها وطرقها وهو علم النفس التربوي.

تعريف علم النفس التربوي :

- هو فرع من فروع علم النفس التطبيقية، يتناول المبادئ والمفاهيم والقوانين السيكولوجية في حقل التربية والتعليم بالإضافة إلى الدراسة السيكولوجية لمشكلات التربية على صعيد البيت والمدرسة.
- هو أحد فروع علم النفس الذي يبحث عملياً في مشكلات النمو التربوي كما تمارسه المدرسة.

- هو جملة المبادئ والقوانين والنظريات في علم النفس القابلة للتطبيق في مجال التربية من أجل زيادة كفاية عملية التعلم وتحقيق النمو التربوي للمتعلمين.

ويهتم علم النفس التربوي بوضع المقررات والمناهج الدراسية المناسبة لنمو المتعلمين كما يهتم بدراسة وتطبيق شروط التعلم الجيد كالتعزيز والممارسة والداعية والتغذية الراجعة ... ويدرس الأهداف التربوية المرغوب فيها ويحللها إلى سلوكيات إجرائية قابلة للملاحظة والقياس والتقويم.

أهم الموضوعات التي يدرسها علم النفس التربوي :

١- الخصائص العقلية والانفعالية للمتعلمين في مراحل نموهم المختلفة

و والإفادة منها في وضع البرامج وتحديد طرائق التدريس المناسبة.

٢- سيكولوجية التعلم.

٣- شروط التعلم الفعال.

٤- الفروق الفردية بين المتعلمين.

٥- أساليب القياس والتقويم.

٦- النمو النفسي والتربوي للمتعلمين.

٧- العلاقات النفسية الاجتماعية بين المتعلمين من جهة وبين المتعلمين والمعلمين من جهة أخرى.

٨- الخصائص العقلية والانفعالية للمعلم.

٩- الصحة النفسية للمعلم (التوافق وسوء التوافق).

١٠- سيكولوجية الإدارة الصحفية.

علم النفس التربوي والمدرسة الحديثة :

المدرسة مؤسسة اجتماعية متخصصة في تربية الأطفال، وإعدادهم للحياة بوساطة الحياة نفسها، عن طريق العمل على تحرير شخصياتهم، وتنمية مواهبهم وتمكينهم من لعب الدور الذي ينتظرونهم بشكل هادف ومنظم وشامل.

والمدرسة في عملها هذا تستفيد من كل إنجازات العلم والتكنولوجيا في جميع المبادرين. ونظرًا لكون الشخصية – شخصية المتعلم في المقام الأول – هي الموضوع المركزي في علم النفس التربوي وهي كذلك بالنسبة للمدرسة ، فإنَّ شكلًا من التعاون الفعال والتأثير المتبادل بينهما لا بدُ منه من أجل توفير الشروط المناسبة لنمو الشخصية وتكوينها في ضوء متطلبات وإمكانات الواقع وأحتمالات المستقبل.

إنَّ إحدى المعضلات الرئيسة التي تواجهها شخصية المتعلم في المدرسة المعاصرة تكمن في أنها تتلقى تأثيرات جد متنوعة ومتباينة أثناء مسيرتها التمايزية، مما يجعلها تواجه باستمرار عواقب هذا التعدد والتباين الذي يزداد خطراً، ويتفاوت مع اتساع المسافة بين ما هو روحى ومادى، وبين ما هو إنسانى وطبيعى ، وبين ما هو خصوصى وعمومى .. الخ ولهذا أصبح موضوع المنهجية هو الموضوع الأكثر أهمية فيما يتعلق ب التربية الشخصية، ونقصد بذلك غرس وتنمية مفاهيم وطرق وأساليب علمية ملائمة لجمع هذا الشتات من المؤثرات : (الجيولوجيا، البيولوجيا، الفيزياء، الكيمياء، علم النفس ، علم الاجتماع، علم الاقتصاد، علوم الدين، الفلسفة، علم الأخلاق، إلى جانب ميراث لا يستهان به من الخرافات والأساطير) لتعمل على تقريب المسافات ولتقيم نوعاً من التوازن فيما بينها، ولتجد خطأً دقيقاً ومتيناً يوحدها لتبدو في نظر الشخصية كلاً منسجماً ولتسهم بدورها (المؤثرات) في لمو وحدة الشخصية وكليتها.

إنَّ علم النفس التربوي يدخل في عداد المبادرين القادرة على تسليع المتعلم بهذه المنهجية، لأنَّ المبادئ والقوانين التي كشف عنها وأضحت قاعدة للعمل التربوي ومرشدًا عملياً له ساعدت على إقامة شبكة من العلاقات وباتجاهات متعددة بين مختلف المواد الدراسية التي يتعامل معها المتعلم في المدرسة مما يعد خطوة هامة في الاتجاه المطلوب.

لقد سبق أن ذكرنا أنَّ علم النفس التربوي تربطه بالمدرسة الحديثة علاقات تأثير متبادلة. فالمدرسة بالنسبة له مختبرٌ حيٌّ خصبٌ لاختبارِ حقائقه ومبادرته ونظرياته، وأنَّها الدافع والمحرك لتعديلها وتغييرها وتدقيقها وقياس مردودها ونقويم نتائجها.

أما علم النفس التربوي فذو تأثيرٍ عظيمٍ في المدرسة الحديثة، لأنَّه بمثابة الموجه والمنسق والمنظم لنشاطاتها المختلفة والمرشد والدليل لها أثناء ممارستها لوظائفها المتعددة. بعبارة اقتصادية، إذا كان علم النفس التربوي منتجًا فالمدرسة مستهلك، ولهذا كانت عاملاً هاماً في تطويره وتقديمه بقدر ما هو مصدرٌ أساسي لتطويرها وتجديدها باستمرار.

تتميز العلاقة بين علم النفس التربوي والمدرسة الحديثة في المرحلة الراهنة بـأنَّ تقدمها يأتُى يتوقف إلى حد كبير على تقدمه، وعلى الإنجازات التي يحققها، وعلى مدى إسهامه في معالجة المشكلات والأزمات التي تعصف بها. ويتجلى تأثيره هذا بشكلٍ ملموس في جميع نواحي نشاطها ومراحل هذا النشاط، ومع هذا فسوف نقتصر في حديثنا على بعض هذه النواحي فقط مشيرين بصورة خاصة إلى الموضوعات التالية :

- ١ - علم النفس التربوي وسيكولوجية المتعلم.
- ٢ - علم النفس التربوي وسيكولوجية المناهج.
- ٣ - علم النفس التربوي وطرق التدريس.
- ٤ - علم النفس التربوي والتقييم التربوي.
- ٥ - علم النفس التربوي وسيكولوجية المعلم.

سيكولوجية المتعلم :

لقد سادت في التربية مدة طولية النظرة التي مفادها أنَّ أهمَّ شيء في التعلم هو المعلومات بحد ذاتها بغض النظر عن المتعلم. وبهذا تمحورت الجهود التربوية في الماضي في إطار ما يعرف بال التربية الشكلية. بحيث انصب الاهتمام على مادة

التعلم دون تمييز بين كبير أو صغير، أو بين الكبار والصغار أنفسهم. لأنَّ الهدف آنذاك كان يكمن في حفظ المعلومات وليس في فهمها واستيعابها. أمَّا الآن فقد أصبحت أهداف التربية ترمي إلى استيعاب^(١) الخبرة الاجتماعية بكل جوانبها عن طريق فهمها وتمثيلها، ومن ثم إدخالها بطرائق تذكرية معينة والاحتفاظ بها، وضمان استرجاعها في المستقبل في الوقت المناسب وبشكل انتقائي. لكنَّ هذه الدرجة الرفيعة من الاستيعاب التي تطمح إليها التربية المعاصرة، ويزداد إلحاحها وضرورة بلوغها مع تعاظم التقدم العلمي تتطلب معالجات شتى وإعادة تصنيع للعلومات الهدف منها إعادة تشكيلها في ضوء ما لدى المتعلم من قدرات وإمكانات عقلية وصفات شخصية، أي مراعاة المدخل المتعلق بالخصائص العمرية والفروق، ومستوى النمو أو الخبرة السابقة . لأنَّ هذه المعلومات يجب أن تتفاعل مع تلك الإمكانيات المعرفية والخصائص الشخصية التي يمتلكها ويتحلى بها المتعلم. ولهذا تعد الجهد و النشاطات التي يبذلها المتعلم والطرق التي يستخدمها في إطار استراتيجية معينة هي الشرط الأساسي الذي يكفل نجاح عملية الاستيعاب. لأنَّ الاستيعاب في نهاية المطاف ثمرة للنشاط المعرفي وللمعالجة الذهنية والعملية لتلك المعلومات موضوع النشاط. وهذا ما يتلزم بالطبع إلى جانب ما ذكر الشعور بالحاجة للتعلم والتصميم على بلوغ هدفه من قبل المتعلم لضمان قوته دفع لهذه العملية. مما يؤدي إلى استثار قواه وتركيز انتباهه. ويؤمن درجة قصوى من التأثر بين العمليات النفسية المختلفة ولا سيما العقلية منها : الإدراك، التصور، التخييل، الذاكرة ، التفكير. التي يتحدد دور كلِّ منها في ضوء طبيعة المعلومات وطبيعة المدخل الذي تعبَّر منه وطبيعة المخرج الذي تنتهي إليه. وينتطلب القيام

(١) الاستيعاب : مصطلح له معانٍ متعددة، فيما يلي نستعرض بعض هذه المعانٍ :

آ - الاستيعاب: إمكانية الاستخدام العملي لما تم فهمه وذكره سابقاً .

ب - الاستيعاب : هو النشاط العقلي الذي يشتمل على سلسلة العمليات النفسية مثل : الإدراك، الذاكرة، التفكير ... الخ إلى جانب الخصائص الشخصية ذات الصلة المباشرة بهذا النشاط كالمشاعر والرغبات والإرادة ... الخ .

بعملية تحليل هذه المعلومات وتجزئتها إلى وحدات وعناصر ومعرفة العلاقات والروابط القائمة بين هذه الوحدات والعناصر، وكيف تنظم في وحدات كبرى أو تركيب وبناء كلّي يؤدي وظيفة أو وظائف محددة في إطار منظومة معينة، وهكذا ... الخ.

إنَّ معالجة المعلومات بهذه الكيفية تتيح إمكانية التمييز وبدقة بين ما هو ظاهري، خارجي ، عارض وبين ما هو جوهري وأساسي ومشترك وتتوفر قاعدة موضوعية للقيام بعملية التجريد بغية الفصل بين هذا وذاك، ومن ثم التوصل إلى التعميم العلمي النظري، والتعميم العلمي المستند إلى ما هو جوهري وعام، يقود إلى اكتشاف القواعد والمواضيع والقوانين التي تحكم الظواهر . وهذا الاكتشاف يوفر مناخاً ملائماً لعملية الانتقال وعلى نطاق واسع . ومن هذه الزاوية يمكن القول إنَّ الهدف الأساسي لعملية الاستيعاب أو التعلم يجب أن يكمن في استيعاب القواعد والقوانين، وما يؤدي إليها من مناهج وطرق وأساليب، وما تستند إليه من مفاهيم علمية . وهذه القضية هي الأكثر أهمية وحيوية بالنسبة لمشكلة النمو كاملاً والنمو العقلي بوجه خاص . باعتباره الجانب القائد والموجه لجوانب النمو الأخرى (إنَّ هذا لا يعني التقليل من أهمية الجوانب الأخرى لكن أردنا في هذا المقام الإشارة والتوصيه إلى المكانة التي يحتلها في بناء الشخصية) وفي حال استيعاب القواعد والقوانين والمفاهيم العلمية يسهل تراكم قدر كبير من المعلومات بأقل الجهد وأقصر الطرق بوساطة استخدام طريقة الترميز والшиفرة، لأنَّ هذه العملية تكفل فيما أعمق وأشمل، وتتضمن إدخالاً سليماً ومنظفياً وحفظاً أرسخ وأدوم في الذاكرة، وسرعة وسهولة ودقة في الاسترجاع اللاحق .

إنَّ هذه النظرة لمشكلة الاستيعاب التي تجعل من فاعلية المتعلم ونشاطه جوهر هذه العملية تستجيب لمقتضيات العصر وللمستوى الرفيع من التقدم العلمي المتسارع الذي يتصف بالكثافة والانتشار، أو فيما يعرف بظاهرة الانفجار المعرفي .

سيكولوجية المناهج :

المنهاج هو المصدر الأساسي لخبرات التلميذ المتعددة الجوانب بكل ما تنطوي عليه من مفاهيم ومهارات وموافقات خاصة الجانب العملي منها – نظرياً وعملياً، وبالتالي هو أداة فعالة إن لم نقل حاسمة في تنمية شخصيته وتوجيهها وهو وسيلة للتحكم بهذا النمو الذي يتم في سياق استيعاب أساس العلوم المختلفة بوجه خاص والخبرة الاجتماعية بوجه عام. ولهذا يجب أن يزود منهاج التلميذ في المدرسة بمجموعة من القدرات والمعارف والأساليب والمهارات، وأن يضمن نمو قدراتهم المعرفية.

إن التربية المعاصرة تخطط وتعمل من أجل الوصول إلى منهاج متسع وشيق ومتنوع ومتعدد كاتساع وتنوع وعمق وتجدد الحياة نفسها. لكن هذه الرغبة المثالية لا زالت أمراً صعب التحقيق. إذا تبذل جهود ومحاولات تستهدف القيام بأجراءات عملية وانتقائية تدفعنا باتجاهها، وتقرينا من هذا الهدف الحيوي والهام. لقد عمدت التربية في الوقت الحاضر إلى وضع منهاج تجمع بين تراث الماضي المشرق والمفيد ، وبين إنجازات الحضارة الجديدة في ميدان العلم والتكنولوجيا وفي ميدان العلاقات الإنسانية، وما وصلت إليه من تقدم مع الأخذ بالحسبان ضرورة تعزيز هذه المكاسب الإنسانية العظيمة، والحفاظ عليها وتطويرها من أجل بناء مستقبل راً.

إن التراث البشري الذي تراكم عبر التاريخ وفي جميع ميادين الحياة. يؤلف ثروة هائلة للغاية وذلت أهمية بالنسبة للأجيال الناشئة من حيث الدور الذي يلعبه في تكوينها وتهيئتها لحياتها المقبلة، وهو الرابط الذي يحفظ تواصلها، ويضمن استمرارية نموها ورفيها.

وبهذا الصدد يمكن الإشارة إلى أهم المبادئ التي يجب الاسترشاد بها ومراعاتها عند وضع المناهج . ونظراً لشمولية هذه المسألة وتعدد وجهاتها وكثرة عناصرها، سنكتفي بذكر أهم المبادئ ومناقشة كل منها بإيجاز .

١- الاستخدام الوظيفي للتراث الحضاري أو الثقافي :

إن التجربة الطويلة والمعقدة والغنية جداً للجماعات المحلية والقومية والبشرية عامة أفرزت إسنتاجاً مادياً وروحيّاً حضارياً وثقافياً عظيماً. ونتيجةً لضخامة هذا الإنتاج وتطوره عبر التاريخ وفي شتى ميادين الحياة توفر أساس راسخ للتقدم، وخاصةً بعد ابتكار طرق وأساليب متنوعة لحفظ تلك الإنجازات والمكتسبات، وخاصةً بعد اختراع الكتابة وما طرأ على هذا الجانب من تطوير وتحسين. وهنا نشير بشكل خاص إلى منظومات الرموز المختلفة وإلى اللغة على أنها شكل متميز منها. مما أدى إلى تكثيس هذه الخبرة وتراكمها، لدرجة أنها أصبحت في بعض الأحيان معوقاً للنمو والتقدم بدل أن تكون سبباً أساسياً لكل تطور وازدهار كما هي عليه الحال في واقعنا العربي المعاصر.

ولكي تستحول الخبرة الماضية إلى عامل من عوائل التقدم يجب القيام بعملية فرز وتصنيف ومراجعة تستهدف الإبقاء على ما هو صالح ومفيد منها واستبعاد ما هو ضار وغير نافع.

إن خبرة الأجيال السابقة بالنسبة لما تم التوصل إليه الآن أصبحت هامة للغاية من زاوية تربوية ونفسية، لأنها توفر الشخصية بعدها تاريخاً إنسانياً مشتركاً وبعدها قومياً ومحلياً خاصه وتفاعل الخبرة الماضية مع الخبرة الحuelleira وتوحدها معها يؤلف نسيجاً يحفظ وحدة الشخصية ويبرز خصوصيتها وعموميتها .

لقد أحسنت شعوب كثيرة التعامل مع خبرة الماضي فانطلقت نحو الأمام مستقيدة منها ومحنة إياها، بينما بقيت شعوب وأمم أخرى حبيسة هذا الماضي، وفي عداد هذه الأخيرة أمتنا العربية (إذ بدل أن تستخلص من ماضيها المجيد كل ما هو إيجابي وبناء ومفيد لتطوير الحاضر وقعت في شباك سلبياتها وأنحرافاته فجمدت وتخلفت) .

لقد أسمهم أجدادنا العرب إيان نهضتهم في ظل الحضارة العربية الإسلامية في إغناء الثقافة الإنسانية قولاً وفعلاً نظراً و عملاً، وبرهنوا من خلال ذلك على

جدارتهم وعظمتهم، وتركتوا وراءهم إرثاً نقل إلى غيرهم، فاستوعبوا وتمثّلوا فتقديموا، بينما ورثناه نحن الأحفاد فأفقدناه وحدته ولحمته وسر عظمته عن طريق تفرقنا وتناحرنا و ممارساتنا الخاطئة . إذ بدل أن نأخذ ما هو جوهرى ومنهجي فيه اكتفينا منه بالأمور العرضية وما خلفته لنا عهود الانحطاط وما تركته الأمزجة المنحرفة. حتى ظهر البياض لنا سواداً والعلم جهلاً . فحلّت بذلك الانحرافات والأساطير والدعوى الباطلة التي أفرزت فترات الصراع النزاع والتفرق محل الحقائق والمعارف الأصيلة، وهوى صرح الأخلاق الذي شيده الأجداد عبر القرون.

إنَّ ظروفنا الحاضرة نحن العرب تتطلب الاستفادة القصوى من ماضينا المجيد بعيداً عن كلّ تعصب، وأخذ ما هو إيجابي وقيم، مع العزوف عن كلّ مالا نفع فيه في ضوء مطامحنا القومية التي تكمن أولاً وقبل كل شيء في تحرير وطننا العربي الكبير من كل أشكال التبعية والاستغلال وفي تعزيز وحدتنا الثقافية والاقتصادية وإقامة وحدتنا السياسية وتعزيزها، وتوفير وحدة الذات لدى كل فرد. إلى جانب الانفتاح الواعي والتعامل العقلاني مع الحياة المعاصرة بكل ما ترخر به من إمكانات واستثمارها على أحسن وجه، مع تقدير وتقدير حكيم لاحتمالات المستقبل.

إن علمية الخبرة وفادتها من حيث المنهج أو المعرفة أو كليهما معاً يجب أن تكون المحك الأساسي لصلاحيتها، والمسوغ الضروري والكافى لعملية نقلها وتوريثها من جيل لأخر.

٢- موأكبة التطور العلمي والاجتماعي :

لكي يتحقق المنهاج الغرض منه على أنه أداة لإعداد الناشئة وتهيئتهم لحياة المستقبل يجب أن يشتمل خبرات دروساً مستفادة من الماضي وعلى قدر كبير من إنجازات الحاضر، وما تتمثل فيه خاصة في ميدان العلم والتكنولوجيا والفنون من

حيث الطرائق والأساليب والمعارف والمهارات، وما تستند إليه من مفاهيم ومبادئ وقوانين ونظريات .

ونظراً لكون المدرسة مصدراً من مصادر التقدم في المجتمع وعاملأً رئيساً في تنمية وخلق مناخ ملائم لنقل التطور ونشر معطياته وإشاعتها لتوفير حالة من المرونة والدينامية تكفل استمرارية التغيير وترقيته وشموليته وتوازنه. ومن أجمل أن تحافظ المدرسة على هذا الدور الرائد والقيادي، لا بد من أن تظل منفتحة على الحياة تستمد منها وتواكبها، وتتغير معها كي تظل قادرة على الإسهام في تغييرها. بعبارة أخرى يجب أن يكون المنهاج متغيراً منظوراً دوماً بعيداً عن كل جمود لاستجذب لرسالة المدرسة ذاتها، وليلبي حاجات المجتمع المتغيرة أبداً، ولينتجدد باستمرار بالكشف والمبادرات وفي الوقت نفسه ليراجع ولينخلص مما بطل عمله وفاته أو انه.

إن كل مجتمع من المجتمعات في الماضي والحاضر، وكل مستوى من مستويات تقدمه، كان يقابلها تصور للخصائص والمواصفات التي يجب توافرها في المواطن، كي يكون مواطناً صالحاً وعنصراً بناء في صرح النظام الذي يعيش في ظله سواء أكان عشيره أم قبيلة أو دولة.

لقد تصور الإغريق المواطن الصالح في هيئة حكيم أو فيلسوف أو جندي محارب أو عامل في الأرض أو في إحدى الحرف. ونماء الرومان غازياً ومبشراً. وتغنى العرب به شاعراً وفارساً، ومن ثم مؤمناً مجاهداً ورغبت في أن يكون منذ أن ابتنى وطننا بالاستعمار والتختلف متلقاً واعياً ومؤمناً بوحدة أمنه وعدالته قضيتها، وبطلًا مقداماً وثورياً مناضلاً في سبيل تحرير شعبه وأمتهم فوق إن شئت. إضافة إلى ما ذكر ونحن في نهاية القرن العشرين اختصاصياً متمكناً في ميدان من الملياريين.

لقد كانت عملية الإعداد والتأهيل في الماضي ذات صبغة لغوية ودينية وعلمية شكلية بينما أصبحت الآن تتميز بطبعها العلمي – التقني وهذا يتطلب

وضع مناهج تعكس الواقع الجديد والدائم التغير. ولكي تتطور المناهج وتواكب ركب التقدم والعمل لا بد من أن يأخذ هذا التطور اتجاهين متوازيين، الاتجاه العلمي – التقني الذي يؤلف محتوى المنهاج والاتجاه التربوي – النفسي على أنه جانب تنظيمي لتكون المناهج ملائمة لمستويات نمو المتعلمين ومحققة ومسرعة لهذا النمو .

٣- قابلية الانتقال :

من أجل أن تكون المعلومات التي يتضمنها المنهاج قابلة للانتقال يجب تنظيمه تنظيماً منطقياً ومتسلسلاً وفقاً لطبيعتها وطبقاً للمبادئ التربوية والسيكولوجية، ويجب أن تعرض الظواهر والحقائق على شكل مجموعات وأنماط وكل مجموعة أو نسق يخضع لقواعد أو قوانين واحدة ، لأن جوهرها واحد ومشترك على الرغم من اختلاف مظاهرها وتتنوعها . ويجب أن تقدم خبرات المنهاج على شكل مخططات وموبيلات وأنظمة عقلية، وفي الوقت نفسه يعرض ما يقابلها من تطبيقات وتجسيدات عملية، وبنموذجات متعددة وكافية لاستيعاب المبادئ والقواعد ونعني بها. مما يوفر قدرأ كبيراً من المرونة للمعلومات المكتسبة، وينتيح لها إمكان الانتقال على أوسع نطاق.

إن الضمانة الحقيقة للانتقال بغض النظر عن نوعه ومداه وطبيعة الميدان الذي ينتقل منه، والميدان الذي ينتقل إليه سواء أكان مفهوماً أم طريقة أم أسلوباً جزءاً أو كلاً تكمن في فهم جوهر الظاهرة والمبادئ التي تحكمها، ومن ثم تطبيق هذه المبادئ واختبارها في الواقع، أو بالمعنى القائم بعملية استقراء وتجريب واستخلاص العام، والتوصيل إلى الأحكام والقواعد المشتركة. بعبارة أخرى يجب الانتقال من الحسي الملموس والخارجي إلى المعنوي الداخلي المجرد والمعمم، أو العكس من النظري العقلي إلى العياني الملموس. والانتقال وفق هذا المنظور هدف أساسي للتربية والتعليم. لأن التعليم الذي يتم التوصل إليه دوماً قائمة لتعلم جديد

وبذلك يرسى الانتقال دعائمه متينة لتنمية وترقية التعلم الذاتي الذي يعدُّ بدوره الهدف الأمثل والبعيد لكلٍّ تعلم ولكلٍّ منهاج.

وفيما يتعلق بالسؤال من أين يجب أن نبدأ وبماذا يجب أن ننتهي؟ هل نبدا في عملية التعلم من الحسي البسيط والظاهري إلى النظري الداخلي والمعقد ؟ أم نباشر العمل من العام والكلي إلى الجزئي والخاص.

إنُ الجواب على هذا السؤال تحدده قبل كل شيء **الخصائص العمرية** للمتعلمين ومستوى النمو الذي وصلوا إليه ، وطبيعة المادة وطريقة تدريسها والوسائل التقنية المتوفرة والخصائص الشخصية لمن يقوم بعملية التدريب ... الخ . على العموم نحن مبالغون للقول إنه يمكن البدء بهذا أو بذلك في حال توافر المعلم الكفاءة والبرنامج الملائم والوسائل اللازمة، دون أن ننسى الحاجة إلى التعلم والدافعية إليه. مع الإشارة إلى أنَّ الانتقال من العام إلى الخاص أفضل من الوجهة الاقتصادية ، وهذا ما تبرهن عليه نتائج التعليم وفق برامج وطرق تدريس جديدة في المدارس التجريبية في الاتحاد السوفيتي سابقاً والولايات المتحدة وبعض الدول الأوروبية. والجانب الاقتصادي في التعليم – أي تعلم كمية كبيرة من المعلومات وتمثلها في أقصر وقت ممكن مع ضمان رسوخها واسترجاعها وانتقالها – ذو أهمية فائقة في عصر التقدم الهائل والتراكم المعرفي في ميدان العلم والتكنولوجيا. لكن بغض النظر عن هذه الطريقة أو تلك ، وعن البداية التي تطلق منها عملية المعرفة أو التعلم بأن النهاية والنتيجة يجب أن تكون واحدة ألا وهي التعميم النظري الذي يتجلى بارفع صوره في الترميز وفي القدرة على فك الرموز ونشرها وبالعكس.

إنَّ التعليم يكون مفيداً ومثمراً وذا مردود عال عندما يضمن سهولة الحركة وسرعتها وملاءمتها بشكل دائم وفي كلِّ الاتجاهين، ويقود بالتالي إلى تنامي التعلم وتسارعه. والتعلم كما هو معروف دليل فاعلية الحياة وسر تجددها وتطورها، وهو

العملية التي يبادرها الإنسان من المهد إلى اللحد، وتجعل منه إنساناً بالفعل وإنساناً معاصرأً على وجه التحديد.

٤- مراقبة حاجات التلميذ واهتماماتهم

إن وضع المنهاج في ضوء الحقائق السيكولوجية يعني الأخذ بالحسبان حاجات التلميذ ودوافعهم واهتماماتهم وقدراتهم ومهاراتهم، وللفرق الفردية الموجودة بينهم من جميع النواحي، ولاسيما العقلية والانفعالية والاجتماعية.

لقد أصبحت هذه الحقائق والمبادئ تزلف جانبًا هاماً من المنهاج لا بل أضحت هذا الجانب هو الطابع المميز للمنهاج المعاصرة المنتظرة. لأنّ جودة المنهاج وصلاحيته باتت تتعرّض بالدرجة الأولى في ضمان النمو المناسب لكل تلميذ ولجماعته التلاميذ. عن طريق إشباع حاجاتهم وتنمية اهتماماتهم المعرفية وقدراتهم ومهاراتهم ، وتوفير المناخ الملائم لتحسين فاعلياتهم ، وتنقّح مواهبهم وإياداعاتهم بوساطة الخبرات التي يتضمنها.

وفي حال عدم مراعاة هذه المبادئ والحقائق تبرز صعوبات جمة وعقبات شتى في سياق العملية التعليمية، وتؤثّر سلباً في فاعليات التلميذ ودافيئتهم بشكل خاص، مما ينبع عنه تدني مستوى الاستيعاب. إنّ التعلم في هذه الحالة يكون جامداً وعرضة للنسفان، ويؤدي إلى ضروب مختلفة من الإخفاق والإحباط. والاحباطات المتواترة كما هو معروف تدخل في عداد الأسباب الرئيسة الكامنة وراء إخفاق المدرسة الذي تعد ظاهرة التسرب المدرسي إحدى علاماته البارزة. والتسرب بدوره يجر وراءه مخاطر كثيرة يأتي في مقدمتها تفاقم مشكلة الأمية وشروع مختلف أشكال السلوك المنحرف التي تستهدف المجتمع ومؤسساته. لذا يجب الاهتمام والحرص بما فيه الكفاية على تضمين المنهاج خبرات تشبع حاجات التلميذ ودوافعهم وتنميّتها باتجاه أهداف المجتمع ومصلحته ، وتحول بينهم وبين الإحباط والإخفاق ، وهذا الاتجاه يؤيد ما جاء على لسان نورمان ماير من "أن"

الناس ينتابهم الإحباط إذا كلفوا أعمالاً وواجبات أو فرضت عليهم ظروف لا تلائم
استعداداتهم .

٥- للمنهاج والبيئة :

إن العلاقة بين منهاج والبيئة يجب أن تكون وثيقة وذات تأثير متبادل بحيث يستمد منهاج من البيئة مشكلاته وموضوعاته كلما أمكن ذلك من أجل تفسير ظواهرها والكشف عن أسرارها وطاقاتها للتلاميذ ، وهذا ما يجعلهم في المواقف التعليمية المختلفة أكثر تشوقاً ، والتعليم أكثر جاذبية وحيوية مما يحول الحقائق والمعرف والنظريات التي سيشتمل عليها المناخ إلى وقائع وممارسات، وإلى أشكال جديدة من السلوكات التكيفية التي تكشف عن مكونات البيئة وإمكانياتها، وتعمل على تطويرها والسيطرة على مواردها. وهذا يحمل المدرسة مسؤولية الإسهام في النهوض بالبيئة وتنميتها، وخاصة في البلدان المختلفة، ويؤدي في نفس الوقت إلى تنمية وتطوير إمكانيات وقدرات التلاميذ أنفسهم، وإلى إثراء منهاج وإغنائه شكلاً ومضموناً وصيورته فعلاً أداة تنمية .

إن العلاقة الوطيدة بين البيئة والمنهاج تجعل من البيئة امتداداً للمنهاج ومكملاً له، مما يوفر لكليهما مصادر التحسن والتطور. وبذلك يصبح التعلم تعلماً من خلال الخبرات الحيوية . وقد برهن هذا النوع من التعليم (التعليم البولنكي) على نجاعته وفاعليته، لأنَّ فيه ضماناً لوحدة ما هو نظري وعملي، وهو ضمان لنمو التلاميذ الشامل والمتوازن. فالانفصال عن البيئة أو الابتعاد عنها يباعد بينها وبين التعليم، ويؤدي إلى انفصام وحدتها وخلق مستويين من السلوك (نظري مثالي وعملي نقلي) متافقين متضادين، مما يحول المتعلمين كما جرى في عهود الاستعمار في بلداننا العربية وفي بلدان العالم الثالث إلى قوة سلبية ومتuelleة ومعزولة ومعادية أحياناً لمتطلبات تنمية البيئة والوطن .

ولهذا لا بدَّ من توافر علاقة جلية بين منهاج والبيئة بحيث يصبح منهاج مرآة البيئة وتحول البيئة إلى مختبر طبيعي مفتوح. وهذه العلاقة تؤدي

إلى استيعاب التلاميذ للمعارف العلمية المتعلقة بالبيئة الطبيعية والاجتماعية المحيطة بهم وتنمي لديهم اتجاهات تجريبيةً وموقاً نقدياً وعقلانياً كما تؤدي حتماً إلى تكوين وجهة النظر العلمية لدى كلِّ منهم وتجعلهم قادرين على (تحليل وفهم وتقدير ظواهر الطبيعة والمجتمع)، وتحولهم وبالتالي إلى قوة مؤثرة في البيئة وعاملة على تطويرها.

٦- مراعاة الخصائص العمرية :

تأتي الخصائص النفسية والعقلية العمرية في مقدمة الاعتبارات التي يجب الاسترشاد بها عند وضع المنهاج. فقد كشفت الدراسات التربوية والنفسية منذ مطلع القرن الحالي وحتى الآن، على أنَّ كلَّ عمر معين له إمكانيات وخصائص معرفية وإنفعالية ومستوى محدد من الإرادة. وأنَّ هذه العناصر البنائية الدالة في تكوين شخصية الطفل تتفاعل فيما بينها متذبذبة طابعاً متميزاً ومختلفاً في كلِّ شوط تقطعه، وفي كلِّ مرحلة تتجاوزها. أيَّ أنَّ دورة نمو شخصية الطفل تتنظم على شكل سلسلة تتكون من حلقات يطلق عليها المراحل العمرية أو النمائية. وهذه المراحل وما تتضمنه، وما تشمل عليه من إمكانات وقدرات وقابليات هي الأساس الذي يستند إليه كلُّ نظام تربوي في تحديد مراحله بدايةً ونهايةً، محتوى و قالباً، أهدافاً وطرائق، أو معارف ومهارات. بمعنى أنَّ التدرج في التعلم والتقدم فيه يجب أن يكون مسالِراًً وموازياًً لمسار النمو كما يقول بياجيه، وقادماًً وموجهاً له على حد تعبير فيكتوسي (يجب أن يسير التعليم في مقدمة النمو والأَ يكون تابعاً وذيل له).

إنَّ مراعاة مبدأ الخصائص العمرية ووضعه موضع التنفيذ في التربية يعني الاستفادة القصوى من إمكانات كلَّ مرحلة عمرية. وبهذا الصدد نشير إلى أنَّ علماء النفس برهنوا على وجود إمكانيات واحتياطات للنمو ولا سيما في مرحلة التعليم الأساسي وحلقة الأولى خاصة. أكثر بكثير مما كان معروفاً من قبل . مما سيساعد أولاً على إيجاد حلول ناجعة لإحدى الأزمات الحادة في التعليم المعاصر التي تتمثل في عجز أو تقصير التلاميذ، أو عدم قدرتهم على استيعاب القدر الهائل

من المعارف والمهارات المترادفة، والمستمرة التراكم التي باتت تزخر بها المدرسة خصوصاً والحياة عموماً، ويجنب ثانياً فرض المسائل والمهام والمفاهيم التي لا تنتفق مع هذه الإمكانيات ذلك لأنَّ إدخال مضامين وأساليب في المناهج تفوق قدرات الأطفال وتجاوزها مما يعرض نموهم للخطر، ويؤدي إلى تثبيط عزائمهم ويقودهم وبالتالي إلى الإخفاق. ولهذا الوضع عواقب وخيمة تتناقض مع حقائق علم النفس التربوي وتعارض مع أهداف التربية التي تحاول توفير وصول كلَّ طفل إلى حدٍ أعلى من التعليم (التعليم الإلزامي) يسمح بتنمية قواه، وشحذ إمكاناته كما يسمح له بالتكيف مع ظروف المجتمع الجديد، ويتتيح له فرص العمل والاعتماد على النفس، وتحقيق الذات، لأنَّه بذلك يصبح قوة بناء لا قوة هدم في المجتمع .

إنَّ مراعاة الحقائق المتعلقة بالخصائص العمرية في التربية عامة والتعليم خاصة وبشكل شامل وفي جميع المجالات – الجسدية والعقلية والاجتماعية والأخلاقية – يمكن من تجنب مرور الطفل بفترات النمو الصعبة والحرجة، أو يخفف من حدتها على الأقل، كما يتتيح الفرصة لتشخيص ومعالجة الأزمات التي تبرز في سياق النمو، وفي مراحل نمائية محددة، وبشكل خاص عند الانتقال من مرحلة إلى مرحلة تالية كالأزمات المعروفة (أزمة الثلاث سنوات، أزمة أو أزمات المراهقة، الصعوبات التي يواجهها الطفل عند مجئه لأول مرة إلى المدرسة الابتدائية .. الخ) مما يضيق نطاق المشاكل السلوكية التي تترجم عندها، وأهم من كل شيء توفر الفرصة لخلق الشروط الملائمة للنمو السوي للأطفال.

٧ - المحتوى العلمي للمناهج :

ما دام مضمون المنهاج يلعب دوراً أساسياً وحاسماً في النمو العقلي للطلاب وما دام النمو العقلي يعد المحور الرئيسي لبناء شخصية الإنسان ونموها يجب أن تؤلف المفاهيم والقواعد والقوانين العلمية، وما تشتمل عليه من صور عقلية ومخططات داخلية، ومن أفعال وإجراءات عملية مقابلة لهذه الصور والمخططات لحمة المنهاج وهيكله الأساسي، لأنَّ الوعي كما قال فيكتورسكي "يمر

من بوابة المفاهيم العلمية "، والمفاهيم العلمية تقود إلى تعميمات نظرية تستند إلى جوهر الأشياء والظواهر وخصائصها المشتركة، بينما تنتج المفاهيم غير العلمية تعميمات اميريكية (أي أنَّ تكوين المفاهيم يعتمد على المدركات ومعرفة الصفات الخارجية والعرضية).

إننا نعيش في عالم يعج بالمفاهيم والرموز وهذه المفاهيم متفاوتة التعقيد لا بل هي في غالب الأحيان شديدة التعقيد، وسبب ذلك يعود إلى أنَّ عقول الكبار والمتوفين عقلياً من بينهم – العلماء والفلسفه والمخترون والمبدعون في مختلف الميادين – هم الذين أنجزوها واستخلصوها، وهي في شكلها الأولى غير قابلة للاستيعاب من قبل الصغار، ومن أجل تطويرها وجعلها ملائمة لمستوى نمو الأطفال لا بد من صياغة هذه المفاهيم (مع الحفاظ بالطبع على جوهرها الموضوعي العلمي) بلغة مستفادة من قاموس الطفل ذاته كما هو اليوم، وما يجب أن يكون عليه خداً شكلاً ومضموناً وطبقاً لطبيعة كل مقرر أو مادة . وأن يترافق ذلك كله بما يلزم من مجسمات ورسوم ومخططات وجداول ورسوم بيانية مع الحفاظ على درجة من الصعوبة، بحيث تبدو مسائل المناهج وموضوعاته على شكل سلسل من المشكلات يتطلب حلها قدرأ من الفاعلية والنشاط من جانب التلميذ وتوجيهها وقيادة من جانب المعلم يكون ضمانة لحسن فهمها واستيعابها.

ومن أجل انتظام المفاهيم وتألفها وتوحيدها لا بد من أن تكون منظومات فيما بينها وفق علاقات وروابط تؤلف بين عناصرها في داخل كل منظومة وبين المنظومات لتأخذ عملية المعرفة شكل بناء هرمي.

علم النفس التربوي وطرق التدريس :

إنَّ علماء النفس التربوي يؤكدون من خلال تجاربهم ودراساتهم الدور الحيوى لطرق التدريس على أنها عامل هام في النمو العقلى، لأنَّها تدرج في إطار الشروط الضرورية لعملية الاستيعاب ، وتنكسى أهمية أكبر في مراحل التعليم المبكرة.

لقد بات معروفاً الآن أنَّ لكلٍّ صنف أو نوع من المواد الدراسية طريقة أو طرائق تدريس تلائمها، وأنَّ كلَّ مادة بحدِّ ذاتها طريقة تدريس خاصة بها. وأنَّ هناك علاقة وثيقة بين مضمون المنهاج والنمو العقلي من جهة وبين طرائق التدريس، وهذا النمو من جهة أخرى. وهذا ما يشير إليه زانكوف بقوله "إنَّ انتقاء طريقة التدريس الملائمة لنقل معارف ومهارات معينة يساعد على نمو الملاحظة والتفكير" لأنَّ الطريقة التي يتبعها المعلم في نقل خبرات المنهاج والجهد الذي يبذله عند تناول المادة الدراسية وتحليل مسائلها، ومن ثم إعادة صياغتها وتركيبها ثانية يؤثر إلى حد كبير على مصير التمثيل والفهم والاستيعاب.

فقد تتبع الطريقة المستخدمة إمكانية تفكيك وتجزئة المادة الدراسية وتشريح مكوناتها، ومن ثم تسمح بإعادة بنائها وتشكيلها من جديد، وبالتالي تسمح ببرؤية هذه الأجزاء في علاقاتها المتبادلة، وانتظام هذه العلاقات في كلِّ متعدد، مما يؤدي إلى تعبيد الطريق الذي يسلكه المتعلمون لامتلاك عمليتي التحليل والتركيب وخاصة في حاجة الاستخدام المتكرر لهما وتحت إشراف المعلم، وأنَّ يتحول هذا الاستخدام إلى طريقة منهجية معممة يقود اتباعها حتماً إلى توافر الشروط الضرورية لاستيعاب المادة الدراسية لأنَّ التحليل والتركيب المنهجيين وللذين يجريان وفق قواعد محددة وخطوطات متراقبة ومنطق متسلسل يسهلان إلى حد كبير عمليات المقارنة (معرفة أوجه التشابه والاختلاف وتقييمها) والتصنيف ومن ثم تتوسَّط هاتان العمليتان باكتشاف ما هو أساسى ومشترك وعام بين الواقع والظواهر، وهذا الأساس يوْلِف المستوى الموضوعي للمفاهيم العلمية. وبالعكس قد لا تساعد طريقة التدريس إلا بدرجة محدودة وعلى نطاق ضيق على اتباع منهج التحليل والتركيب، أو تؤدي إلى القيام بعملية تحليل وتركيب شكلية وسطوحية مما يعوق عمليتي التجريد والتعميم ويحول حكماً دون تكوين المفاهيم لأنَّها بذلك تحجب (أي طريقة التدريس) رؤية جزء هام من العلاقات الجوهرية القائمة بين الأجزاء وتسبِّب انقطاعاً بين الأجزاء والكل الذي يتألف منها.

ومن هنا تبرز حالة من الخلط وعدم التمييز بين ما هو أساسى وثانوى،
يبين ما هو جوهري وعرضي بين ما هو ثابت ومتغير، وينتج عن هذا بالضرورة
تكوين مفاهيم غير صحيحة وتعلم خاطئ وفي هذا ضرر كبير.

وبقصد الحديث عن طرائق التدريس تجدر الإشارة إلى المبادئ الأساسية
التي ينبغي مراعاتها عند استخدام طرائق التدريس ومن بين أهمها ما يلى :

١ - الستدرج من المعلوم إلى المجهول: ويبعد في ضرورة الربط بين القديم
المعروف والجديد المجهول .

٢ - الستدرج من السهل البسيط إلى الصعب المعقد: بقصد توفير مناخ ملائم للبدء
بنجاح في عملية التعلم مما يدفع التلميذ أكثر فأكثر نحو مزيد من التعلم.

٣ - الستدرج من الجزئيات إلى الكليات : أي مراعاة مبادئ المنهج الاستقرائي
بحيث يكون البدء من الأمثلة والتطبيقات ثم التوصل إلى الأحكام والمبادئ
والقوانين.

٤ - الانتقال من المبهم الغامض إلى الواضح المحدد: إنَّ هذا المبدأ يؤكد أنَّ عملية
التعلم يجب أن تطلق من الاختلاط والتداخل وعدم التمايز لتصل في النهاية إلى
التفريق والتحليل والتخصيص كي تبدو المعلومات على شكل حلقات متصلة فهي
متداخلة مشابكة لكنها في الوقت نفسه مختلفة متباعدة، واحدة ومتعددة.

٥ - الانتقال من المحسوس إلى المجرد: أي يجب ارتقاء سلم المعرفة بدءاً من
درجاته الأولى - الإحساس والإدراك مروراً بالتصور وعمليات التحليل والتركيب
والمقارنة والتصنيف وصولاً إلى الاستنتاجات والأحكام العقلية المجردة. فالطفل في
بداية نموه العقلي يفكر بيديه وحواسه.

لقد أشرنا في أكثر من مكان إلى أنَّ عملية المعرفة أو التعلم لا تسير
دوماً في اتجاه واحد صاعد، وإنما تأخذ شكل حركة النواس إذ تسير نحو الأمام
تارة لتعود نحو الوراء حيناً، إنها لا تفقد الصلة القوية بالشكل الأولى الذي انطلقت

منه، لأنَّ الموجه والمصحح والمرجع سواء أكان هذا الشكل شيئاً مدركاً أم صورة للدرك الحسي.

إنَّ المبادئ المذكورة هي مبادئ عامة لذا تجب مراعاتها والاسترشاد بها بالنسبة لكل طريقة من طرائق التدريس المعروفة، وفيما يلي ذكر لأهم هذه الطرائق:

١ - طرائق التعلم الذاتي: التعليم الفردي، التعليم المنفرد، التعليم المبرمج، التعليم بوساطة الحاسوب الخ.

٢ - طرائق العرض والإصغاء: المحاضرة، طريقة هربارت المنظمات التمهيدية المتقدمة.. الخ.

٣ - طرائق توظيف تقنيات المناقشة: الطريقة الحوارية السocraticية، طريقة المشروع، طريقة الاستقصاء، طريقة حل المشكلات، التعليم التعاوني، العصف الذهني الخ.

فالملعلم الكفاء والخبير يحسن القيام بالجمع بين هذه الطريقة أو تلك والانتقال من واحدة لأخرى بمهارة ويسر في ضوء مضمون المادة و قالبها وخصائص المتعلمين بقصد تقليل هذه المادة على جميع وجهاتها الدوران حولها والتنفاذ إلى عميقها وعرض ما في داخلها لتوفير رؤية شاملة لها كلية وجزئية وظيفية وبنائية ، سطحية وعميقة ... الخ.

لقد تزايد الاهتمام في السنوات الأخيرة بشكل ملحوظ من علماء النفس بموضوع طرائق التدريس حتى أصبح أحد المحاور الرئيسية في سيكولوجية التعليم وكما أصبح موضوعاً خاصاً لفن التعليم، ومرد ذلك كله إلى العلاقة المباشرة بين هدف التعليم وطريقة تحقيقه والوصول إليه.

لقد تجلى اهتمام علماء النفس بطرائق التدريس في تلك التصنيفات لأشكال التعليم ومستويات الاستيعاب إلى جانب تصنيفات لطرائق التدريس بحيث أنَّ كلُّ

شكل أو مستوى من التعليم تقابله طريقة تدريس خاصة مناسبة وفيما يلي نورد أحد هذه التصنيفات:

- ١ - التعليم العملي أو الحسي - الحركي وينطلب القيام بالأعمال والأشكال اليدوية والرسم والموسيقى والرياضة البدنية والمهارات الجسدية بوجه عام.
- ٢ - التعليم المعرفي أي اكتساب الحقائق والمعرف النظرية باستخدام الطريقة الجمعية مع الاستعانة بمختلف الوسائل والتقنيات المتوافرة.
- ٣ - تعليم حل المشكلات بطريقة التعليم المشكل.

وأخيراً نعود للتأكد من جديد على أهمية الأهداف، أهداف التعليم التي نتوخى الوصول إليها من جراء استخدام هذه الطريقة أو تلك، فالطريقة بوجه عام تستمد قيمتها ونجاحها من مدى إسهامها في دفع المتعلمين نحو أهداف التعليم واستثمار فاعلياتهم، وفي النتائج التي يحققونها بوساطة هذه الطريقة أو تلك، وإن المحك الصحيح والمعيار الدقيق لكل طريقة يكمن في النتائج التي تتمحض عنها، وفي مستوى الاستيعاب الذي تضمن الوصول إليه. على العموم يجب أن تؤدي طرائق التدريس واستخدامها إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١ - تنمية طرائق في العمل والتفكير وترقية التعليم الذاتي.
- ٢ - تنمية الاهتمام والعمل على استيعاب الطريقة والمنهج أولًا ومن ثم المادة موضوع التعليم لأن قضية المناهج مسألة جوهرية.
- ٣ - معيار نجاح أية طريقة يكمن في النتائج الناجمة عن استخدامها.
- ٤ - توثيق العلاقة بين ما هو عملي ونظري وتؤمن سهولة الانتقال من أحدهما إلى الآخر وبالعكس.

معايير طريقة التدريس الجيدة :

لا توجد طريقة تدريس مثالية واحدة مناسبة لكل الظروف والمناسبات والمتعلمين، وانطلاقاً من هذه الحقيقة طور علماء النفس والتربية طرائق وأساليب متنوعة للتدريس تختلف باختلاف المتعلمين ومستوياتهم، وباختلاف المواد

تعلمية، وباختلاف ظروف التعليم وإمكاناته مع الأخذ بالحسبان التطور العلمي تقني وأمور أخرى عديدة.

وعلى ذلك لا يلزم المعلم الناجح نفسه ولا طلابه بطريقة واحدة للتدريس، إنما يختار المنهج والإجراءات والاستراتيجيات في ضوء جميع نظريات التعلم، ينسق بينها آخذًا بالحسبان كل المتغيرات في الموقف التعليمي. ومن بين مؤشرات الهمامة الدالة على نجاح المعلم في اختيار طريقة التدريس المفاسدة نورد أيلى:

- توظيف مصادر التعلم المتوافرة في البيئة التعليمية القائمة لتنفيذ الأنشطة التعليمية.
- إظهار طريقة التدريس على شكل خطوات منسلفة.
- مراعاة الأساس الفضلي للمقطع بمبحث:
 - أ - تراثي فاعلية المتعلم ونشاطه الذاتي.
 - ب - توفر للمتعلم فرص النجاح.
 - ج - توفر للمتعلم الدافعية الداخلية.
 - د - تنفي الأضطراب الفاتئ لدى المتعلم.
 - هـ - عدم إرهاق المتعلم جراء التركيز ولمدة طويلة نسبياً.
 - ي - تراثي للصحة الجسمية للمتعلم وتجنب إرهاله أو التسبب في تعبه.
- تراثي الفروق الفردية للمتعلمين.
- تكثسي العلاقات الويفشخصية المعتمدة بين المتعلمين والمعلم وبين المتعلمين سهم.
- تتممه القدرة على التفكير الإبداعي.
- تبسيط الخبرات التعليمية والإكثار من الأمثلة والتكرارات.
- مراعاة طريقة البحث أو التفكير الخاصة بكل مادة دراسية.
- توفير بيئة صافية إيجابية ومسالحة للتعلم.

شـم المـسـعـسـ التـرـبـويـ وـالـتـقـيـاتـ وـالـوـسـائـلـ التـعـلـيمـيـهـ :

إن تنوع المادة التعليمية وتعدد أشكالها وتباعين تركيبها وتعقيدها يقتضي تنوعاً في الأساليب والوسائل المتعددة لتحقيق هدف التعلم. وتقضي بها طبيعة الفروق الفردية الموجودة بين المتعلمين. لأنَّ كلَّ متعلم كما هو معروف شخصية متميزة، ويمتلك عمليات وخصائص وصفات غير محدودة يختلف فيها مع غيره من الوجهة الكمية والكيفية ويشابه بها معهم في وجوه كثيرة. أي أنَّ الفروق الفردية شاملة وتناول كلَّ جوانب الشخصية ومكوناتها.

إنَّ الخبرة العملية والدراسة العلمية تبرزان بوضوح أنَّ لكلَّ فرد وسائله التقنية المفضلة أو الملامنة التي تساعده أكثر من غيرها على الوصول إلى هدف الاستيعاب فاللهم المسمى — تلاوته الوسائل السمعية، والبصري تعينه الوسائل البصرية ، والبصري السمعي، وهذا هو النمط الشائع أو السائد بين الناس، يحتاج إلى تقنيات سمعية بصرية، وبهذا الصدد نشير إلى أنَّ بعض الخبراء يقدرون نسبة المعلومات التي يتمُّ استقبالها بوساطة القناة السمعية البصرية بحوالي ٨٠%—٧٥% من المعلومات التي تصل إليها من العالم المحيط بنا . ولعل هذه الوضعية تفسر سبب انتشار هذا النوع من الوسائل.

إنَّ تقنيات التعليم ذات أهمية خاصة بالنسبة للنشاط العقلي لكونها تعمل وفق برامج معدة من قبل اختصاصيين متخصصين في هذا الميدان العلمي أو ذلك. وتوفر قدرأً كبيراً من التحليل والتركيب. وتتضمن سوية عالية من التسويق، وتقدم تعزيزات فورية أو مؤجلة، وتجذب الانتباه أكثر، وبالتالي تستثير فاعلية المتعلمين وتستفز قوام المعرفية، وتحفظ استمرارية فعالية النشاط طيلة فترة التعلم. مما يجعل هدف الاستيعاب أقرب مناً وبشكل خاص لدى الأطفال الصغار في مؤسسات رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية والتعليم بوجه عام. والتقنيات بسبـبـ ما لهاـ منـ أهمـيـةـ يجبـ انـ تـدخلـ عنـصـراـ فـعالـاـ فيـ ايـ طـرـيقـةـ للـتـدـرـيسـ وـتـكـامـلـ معـهاـ.

و هذه الأهمية التي تكتسبها سترزابد مع تعاظم الحاجة لطرق جديدة مواء في البحث العلمي أو في التربية والتعليم، ولعل طريقة الموديلات (المنجنة) غير على ذلك.

إن استخدام التقنيات بشكل مناسب يضيق المسافة بين الفكر والعمل، ويعيد سرة إلى أصلها الواقعي، أو يقود إلى الفكرة انطلاقاً من حقيقتها الملموسة، وما سد فيه من نماذج أصلية أو شبه أصلية. وهذا ما نجد تأكيداً عليه في أعمال كل (بياجيه، برونز، غالبرن، استيس وغيرهم).

إن العودة باستمرار إلى مодيل الظاهر الأصلي أو شبه الأصلي (المادي شبه المادي حسب غالبرن) شرط ضروري للتعليم الجديد والاستمرار في هذا لم وتحسينه.

إن أهمية الوسائل السمعية - البصرية من راديو وتلفزيون وكيديو وسيينا وسائل اللمسية في مجال التربية الخاصة أصبحت تحتل مكان الصدارة في رسالة الحديثة ، على أنها وسائل وسائل ناجعة في التعليم، و معينات على استيعاب لكونها تقدم المادة التعليمية في إطار من التشويق والمنتعة مع الحفاظ نفس الوقت على مضمونها العلمي . وهذا ما أكدته كل من دانيلوف وأسيروف في بهما المشترك الذي جاء فيه " إن المادة الدراسية تصبح قابلة للاستيعاب من قبل نمذذ في سن معين في حال توفر الشروط التالية: الاستعداد للتعلم ، مستوى نمو نمذذ ، طرائق التدريس والوسائل التعليمية الملائمة التي تسهم بشكل فعال في عاب المادة أو الموضوع".

ونظراً لما لهذه الوسائل من مزايا تنصف بها يؤثر الاستخدام غير سبب لها مسلباً في عمل المدرسة. ولهذا بات من الضروري العمل على بعها بشكل عقلاني وحسب متطلبات الموقف التعليمي خدمة لأغراض التعليم. إن الوسائل والتقنيات ذات أهمية بالغة في التعليم الخاص - تعليم ذوي بحصان مختلف فئاتهم "المكفوفين، الصم البكم، المختلفين عقلياً" لدرجة أنه لا

الميدان من التعليم بفضل استخدامها وتعويضه هذا الاستخدام.

تعريف التقنيات التربوية :

الأسس النفسية للتقنيات التربوية :

يعد الكتاب المدرسي من أقدم التقنيات والوسائل التعليمية، ومن أكثر تنوعاً وأهمية، وأغناها متعة وفائدة، بفضل ما يمتاز به من إمكانية الجمع بين الشرح والإيجاز، بين البساطة والتعمق، بين الواقع والخيال، بين النظرية والتطبيق .. الخ، إلى جانب احتوائه على الصور والمخططات والرسوم والجداول الإحصائية، وبالتالي هو وسيلة لتنمية الجانب العقلي والعمليات المكونة له، إدراك وتصور وتخيل وانتباه وتذكر وتفكير – والناحية اللغوية والمنطقية بو، خاص. إضافة إلى أنه مرجع سهل الاستخدام والنقل رخيص الثمن . وهو تقنيته الجديدة مقاوم للتألف نسبياً وشكل جيد لحفظ خبرة الأجيال بكل دقة وتفاصيلها وشمولها. الخ.

لقد تطور الكتاب المدرسي من حيث المضمون، فأصبح يفيض بالحقائق والطرائق والأساليب العلمية بنفس الوقت الذي تقلص فيه حجم السرد والقصص والستكرار وحسو الكلام، وترجعت الأساطير والخيالات المريضة ، ليأخذ الواء والممكן مكانها، كما تطورت الصياغة اللغوية له بناءً لطبيعة المادة ومستوى نهض التلميذ، وتطورت كذلك صناعة الكتاب تأليفاً وطباعة وإخراجاً وتوزيعاً حدث صارت مؤشراً من مؤشرات الرقي والتحضر. ونظرًا للدور الذي يلعبه الكتاب المدرسي في حياة التلميذ، لجأت بلدان عديدة إلى توفيره وإصاله لهم وخاصة في مراحل التعليم الأولى.

إن الكتب المترجمة – أي التي وضعت وفق تقنية التعليم المبرمج – تدار على مدى التقدم الذي تم إحرازه في هذا الميدان ، لأنها خطوة جباره على طريق التعليم الذاتي والمستمر وضمان لها. والتعليم الذاتي والمستمر أصبحا ضرور

لة ومطلب حيوياً تقتضيه طبيعة النطور المعرفي ومستواه التقني ودينامية
عمل والمهام في المجتمع المعاصر.

بولوجية المعلم :

على الرغم من أهمية الفن والعنصر الذاتي في التعليم فإنَّ الفن والرغبة
بما斯سة مهما بلغا لا يكفيان للقيام بهذه المهمة الخطيرة الموكلة للمعلم . لأنَّ
برات التي ينقلها قوامها خلاصة تجربة الأجيال السابقة، والإرث الحضاري
سرية جموع في مختلف ميادين الحياة، وخاصة في الميدان العلمي . لأنَّ المعلم
وقبل كلِّ شيء هو حامل للعلم، ناقل إياه للتلاميذ، إلى جانب مهامه الأخرى.
هذه هي الوظيفة الأساسية التي أسندت للمعلم قديماً، كما وهي الوظيفة المركزية
ينهض بها معلم اليوم، وتدور في فلكلها وظائفه الأخرى في المدرسة الحديثة.
شدد الحديث عن المعلم نشير إلى أنَّ أزمة التعليم المعاصر دخلت مرحلة جد
سيرة وخاصة في البلدان النامية. إذ بدل أنَّ يضطرد تقدم التعليم وتزداد وتيرة
، وإنتحاريه وفقاً لتقدير وتطور العلم والتكنولوجيا نلاحظ عجزاً متزايداً وقصيراً
ظمماً من جانب المدرسة في اللحاق بهذا الركب. وهذا التقصير يتجلّى في تدني
ستوى الاستيعاب كما وكيفياً ولا شكَّ بأنَّ للمعلمين بما هم عليه من خصائص
ة ونفسية وما يتيسر لهم من إعداد وتأهيل، وما يكلفون به من مهام إضافة إلى
أنَّ الاجتماعية التي يحتلونها والظروف التي تحبط بعملهم ، علاقة وثيقة بهذه
معية. لكنَّ يجب التأكيد على أنَّ المعلم ليس المسؤول الأساسي في هذا المجال،
ـ انفع المسؤولية بالدرجة الأولى على عاتق السلطات التربوية لأنَّها المسؤولة
الملاعنة بين الأهداف والوسائل، بين التخطيط والتنفيذ، ولهذا أصبح ضروريَاً
ـ أكثر من أي وقت مضى أن ننتقي المعلمين في ضوء رغباتهم واحتياجاتهم
ـ انسائهم وخصائصهم الشخصية مع توفير التأهيل والإعداد والتدريب وكذلك
ـ لية الاجتماعية الازمة... الخ.

إن المعلم في إطار نقل خبرات المنهاج يقوم بعملية معالجة للمعلوماء التي يتضمنها، وتكيفها بشكل تكون قابلة للاستيعاب من جانب التلميذ . وهذا المعالجة يجب أن تتم انطلاقاً من مستوى نمو التلاميذ، وطبقاً لطبيعة المادة ولمد الفروق الفردية.. الخ. ولكن يستطيع المعلم ممارسة هذا الدور القائد والموجه له الأطفال . يحتاج بالضرورة إلى دراية وامتلاك لأسس العلوم التي ينقلها ويعالجه كما تتعززه المعرفة المعمقة بالأطفال الذين يشرف على تعليمهم وتربيتهم. لا بدّ أصبحت هذه المعرفة من مسلمات العمل التربوي في الوقت الحاضر، وهذا ، أشار إليه منذ زمن بعيد روسو موجهاً كلامه إلى المربي عامه والمعلم خاص (ابدؤوا بمعرفة أطفالكم .. الخ). بعبارة أخرى يتطلب عمل المعلم معرفة سينولوجية بمراحل نمو الأطفال وتنسقها ونطاقها والطابع المعيدي لكل منها ونشاطها السائد أو المسيطر والمضمون الخاص بكل منها .. الخ .

يلعب المعلم دوراً أساسياً في العملية التعليمية فهو الذي يجعل خبرات المنهاج نابضة بالحياة جذابة شديدة ، فيقبل عليها التلاميذ بكل شغف ويجدون في المتعة والفائدة ويتقاولون معها فيستوعبونها فنتيجهم. وهو الذي يحيل هذه الخبرات أحياناً إلى مادة جافة منفردة تصرف الاتجاه التلاميذ عنها لغيرها، فيتعذر فهمها وإذ فهمت وتم استيعابها فإن الاستيعاب يكون ذا مستوى متدن . مما يجعل المعلوماء المستوى عبء تتصرف بعدم الرسوخ والجمود وصعوبة الاحتفاظ بها، وبالتالي تكون عرضة لمختلف أشكال الكف ناهيك عن عدم قابليتها للانتقال.

إن المعلم غير الكفاءة يتميز بدفع تلاميذه نحو حفظ المادة الدراسية أو بدل أن يساعدهم على فهمها منذ البداية ومن ثم حفظها وخرزها واستخراجها عنده تدعوا الضرورة لذلك. بينما يسعى المعلم المؤهل والخبرير قبل كل شيء إلى بلوغ غرض الفهم، واتخاذ هذا الفهم وسيلة لتنكر المعلومات، لأنَّه بذلك يكون قد وفر الشروط المناسبة التي تضمن استرجاعها في المستقبل.

خصائص الشخصية للمعلم الناجح :

على مدى أكثر من نصف قرن من الدراسة والبحث في مجال انتقاء المعلم عدده وتأهيله وتدريبه واستمراره حتى انتهاء خدمته في مجال التعليم توصل علماء والباحثون إلى وضع قوائم لخصائص المعلم الناجح اشتملت على سمات يده منها : العطف — النقاوم — الحب — التنظيم — المسؤولية — الطموح العالي — الخيال الواسع — الحماس — العزيمة — الذكاء — اتساع الأفق — الثقافة العامة — المعرفة العلمية المعمقة بالمواد الدراسية التي يقوم بتدريسها — الإلمام بالعلوم سية والتربية — المثابرة — الشجاعة — احترام التقاليد — الدفء — الجدية — دل — الاتزان الانفعالي — الموضوعية — التربث في اتخاذ القرارات — سامح — الصبر — الرضا المهني والشخصي وغيرها. وفي الوقت نفسه يتتصف معلم الناجح بأنه أقل مخاوف وأقل فلقاً وأكثر ارتباكاً عند مواجهة المشكلات، سُر انفعالاً وسرعة احترام اللوائح والأنظمة — التعاون — المرح والبشاشة — المتعلمين — القيادة الديمocrاطية.



الفصل الثاني

الأهداف التربوية

ة الأهداف التربوية.

در الأهداف التربوية.

رمات الأهداف التربوية.

خطة الأهداف التربوية.

تل صياغة الأهداف المطلوبية.

نقطة الأهداف.

لنص الأهداف التعليمية الجديدة.

لب الأهداف المطلوبية.

لقد يلزم للأهداف التعلمية في المجال المعرفي.

بة تضييف بلوم الأهداف التعليمية في المجال المعرفي.

مات آخرى في تضييف الأهداف التعليمية في العيدان المعرفي.

لب الأهداف التعليمية في العيدان الوجهى.

لب الأهداف التعليمية في العيدان المعرفي.

لب هارو للأهداف التعليمية في العيدان المعرفي.

لب التربوية مالتها وما عليها.

-جزءاها المكتنكة التربوية.

-الملائدة على الأهداف التربوية.



مكانة الأهداف في التربية :

تحتلُّ الأهداف في منظومة العملية التربوية – التعليمية الحديثة مكانة أساسية لأنَّها تمثلُ مجموعة القيم والاتجاهات والقدرات والمعرفات والمهارات التي يتضمنها النظام التربوي. (فهي ضوء الأهداف ينحدر كلُّ شيء في التربية). ولا سيما محتوى المناهج الذي يحدد دوره سلوك المعلمين وال المتعلمين تجاه بعضهم بعضاً من جهة، وتجاه البيئة الطبيعية والاجتماعية من حولهم من جهة أخرى. لذا فالآهداف نقطة الانطلاق كما أنَّها المصب الذي تنتهي إليه كلُّ الجهد التربوية تخطيطاً وتنفيذَا وتقويمَا. ولهذا فإنَّ وضع الأهداف التربوية وتحديدها هي الخطوة الضرورية الأولى في أيِّ عملية تعليمية تعلمية لكونها الدليل والمرشد الموجه والناistem لعمل المعلم والمتعلم، وفي غيابها تصبح التربية بكلِّ ما تتطوّر عليه من سياسات وخطط وبرامج وطرق وأساليب وتقنيات تائهة لا تؤدي إلى النتائج المرجوة منه. ودون تحديد الدقيق والفهم العميق لها لا يمكن تحفيز سلوك المتعلم وتوجيهه بشكل فعال وبناء. كما لا يوجد بديل عن الأهداف في تحديد الشروط الإيجابية المساعدة على التعلم وتحسين هذه الشروط وتعزيزها من جهة، ومن تشخيص وتحديد الشروط السلبية المعيقة التي تضعف من فاعلية التعلم والتعليم ووضع برامج لعلاجها والتغلب عليها والحلوله دون بروزها من جهة أخرى. ولا شيء سوى الأهداف يمكن من رسم الأدوار وتوزيع المهام في العمل المشترك بين أطراف العملية التعليمية.

كما لا يمكن إلا بواسطتها إجراء عملية تقويم ناجحة لعوائد التعلم والتعليم لأنَّ جوهر التقويم أصلاً يكمن في معرفة مدى فاعلية وكفاية الأهداف والطرق والأساليب والتقنيات ودخلاتها ومخرجاتها. بعبارة مختصرة، الأهداف هي الأنماط والكلمات المحددة للعناصر والأجزاء المكونة للنظام التربوي، وهي الحاجات والدوافع فيه، وبالتالي فهي الجوانب الأكثر ديناميكية والأكثر تقريراً وحسماً في هذا النظام. ولهذا فإنَّ أيِّ انقطاع أو خلل بين الأهداف والحلقات الأخرى المكونة

له ي يؤدي إلى اضطراب النظام التربوي وخلله برمته إذا لم يؤد ذلك بدوره إلى عرقلة عمل آلية النظام الاجتماعي الشامل.

مصادر الأهداف التربوية :

يجمع المربون تقريرياً على أنَّ الأهداف التربوية المناسبة لا يمكن اختلافها وصياغتها بشكل تعسفي ودون قيد أو شرط. نظراً لأنَّها تتصل اتصالاً وثيقاً بفاسفة المجتمع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية والأخلاقية.. الخ. لا بل تشتق الأهداف التربوية من هذه الفلسفة وتصدر عنها. وتكون الأهداف أكثر موضوعية كلما استطاعت - انطلاقاً من هذه الفلسفة - التعبير عن مطالب المجتمع وحاجاته. وال حاجات والمطالب تحدد أنماط السلوك المرغوب في مختلف المجالات. والتربية كعملية تقوم بتحويل وترجمة التعلميات والإجراءات الفلسفية إلى وقائع وممارسات سلوكية. لكن عملية النقل والترجمة هذه ليست عملية بسيطة مباشرة وإنما هي مسألة معقدة لأنَّها تتطلب المفاصلة بين أنظمة قيمية ومعيارية مختلفة في مستوى نظري معرفي ومستوى عملي تطبيقي وحكمة التربية تكمن في بعض جوانبها في الموازنة الصعبة بين النظريات والمبادئ وبين الإمكانيات المتاحة لتحقيقها في واقع ملموس. وهكذا تبدو التربية مسؤولة عن توفير الشروط الملائمة لتجسيد الفكر في أعمال وأنشطة وسلوكيات بالنسبة للفرد والمجتمع في ضوء الأدوار والمهام المنوطبة بكلِّ منها وفي ضوء المستوى العلمي التقني لهذا المجتمع. على العموم يمكن القول بأنَّ المعلومات الضرورية لصياغة الأهداف التعليمية صياغة صائبة ينبغي أن يكون لها ثلاثة مصادر، كما أشار إلى ذلك (رالف تايلر)، وهذه المصادر هي :

١ - معلومات تتعلق بالطلاب: من حيث حاجاتهم وقدراتهم واستعداداتهم واهتماماتهم ومستويات طموحهم ومهاراتهم سواء ما هو جاهز منها للتوظيف والاستخدام وما ينفذه توفره وبروزه من جراء عمليات التربية عبر مراحل النمو المختلفة. وهذا يعني تحديد الأهداف التربوية انطلاقاً من الخصائص العمرية في

المجالات الجسدية والعقلية، الانفعالية والاجتماعية.. الخ . ذلك لأنَّ التلميذ هم موضوع التربية و هدفها.

٢— معلومات تتعلق بالمجتمع: من حيث بناء هذا المجتمع بما فيه من نظم ومؤسسات وقوى اجتماعية مؤثرة وأالية هذا التأثير في الأفراد. ودرجة التطور الاقتصادي والتكنولوجى بوجه خاص لأنَّ التلميذ مواطن الغد وعليه أن يكتسب وينتعلم كلَّ ما يساعد على التكيف مع ثقافة المجتمع والمساهمة في تحسينها وتطويرها.

٣— معلومات تتعلق بنوعية الأعمال السائدة في المجتمع ومطالب كلِّ منها ومعرفة مواصفاتها بدقة وانتقاء المناسب منها بما يكفل حرية اختيار الفرد للعمل الذي يوفر له النجاح والرضا، ويسمِّم في تقدم المجتمع وتطوره.

وأمَّا المصادر الملموسة التي يمكن الاستعانة بها عند صياغة الأهداف التعليمية فمتعددة ومن أهمها المصادر التالية : المنهج أو المقرر الدراسي المعتمد، **المواد التعليمية المختلفة الخاصة بكلَّ مقرر وكلَّ موضوع ، المراجع والمجلات العلمية المتخصصة، الزملاء في المهنة.**

١— المنهج أو المقرر الدراسي:

تحتوي الكتب المدرسية المقررة عادة على الأهداف التربوية الخاصة بها ولاشكَّ أنَّ مثل هذه الأهداف يمكن أن تكون مصدراً عظيم الفائدة لانتقاء الأهداف التعليمية وتحديدها فإذا كانت هذه الأهداف مصاغة صياغة واضحة ودقيقة ، يمكن استخدامها بشكل مباشر أمَّا إذا كانت مصاغة بعبارات عامة أو فامضة فإنَّها لا تصلح لأن تكون أهدافاً تعليمية ، وبالتالي لا يمكن استخدامها مباشرة. لكن على الرغم من ذلك فإنَّ هذه الأهداف مع ما يصاحبها من وصف لمحتوى المقرر الدراسي وتوصيات بالمراجع التي يتوجب استخدامها فإنَّها تمثل مصدراً أساسياً لا يمكن الاستغناء عنه عند تحديد الأهداف التعليمية. إنَّ ما يلاحظ اليوم من زيادة الاهتمام من قبل واضعي المناهج والكتب المدرسية بالأهداف التعليمية، والاتجاه

نحو الصياغة والتحديد الدقيقين لها يشير إلى تحول الكتب والمقررات إلى مصادر أكثر فائدة في تحديد وصياغة الأهداف التعليمية.

٢- المواد التعليمية المختلفة :

إنَّ تعليم التلميذ في أيِّ مقرر دراسي تقريباً يستلزم الاعتماد على عدد من المواد التعليمية المتنوعة، مثل الكتب الدراسية وأدلة المعلم والوسائل والتقنيات التربوية من أفلام وشرائح وأشرطة وخرائط وغيرها. وتحتوي هذه المواد التعليمية على أهداف يمكن أن تكون مصدراً مهماً تستقي منه الأهداف التعليمية. فالآهداف الموزعة في هذه المواد تكون في الغالب مناسبة لمستوى الصف الذي أعدَّ له. ونظراً لكثرة المواد وتتنوعها وتتفاوتها لا بدَّ من إمعان النظر فيها، واختيار ما هو مناسب ومفيد منها لتصبح أحد المصادر الهامة في تحديد الأهداف التعليمية وصياغتها صياغة دقيقة.

٣- المراجع والمجلات العلمية المتخصصة :

إنَّ المراجع والكتب والدوريات والمجلات والنشرات العلمية المتخصصة يمكن أن تكون مصدراً هاماً لاشتقاق الأهداف التعليمية إذ تحتوي في طياتها على مقالات وبحوث متخصصين في ميدان المقرر الدراسي، تعرض وحدات تعليمية جيدة، وتقترن طرائق معينة، تساعد في تدريس موضوعات المقرر الدراسي، وأحياناً تنطوي هذه المراجع مع اختلافها، على قائمة بالأهداف التي استخدمها المؤلف لقياس نتائج تعلم تلاميذه، أو نتائج تجربة قام بها في تدريس وحدة تعليمية معينة لكن تجدر الإشارة في هذا المقام إلى أنَّ المراجع العلمية المتخصصة تعالج في كثير من الأحيان الأهداف التعليمية بصورة تفصيلية زائدة ومعمقة لذا لا بدَّ من الانبهاء إلى المستوى المرغوب والملائم لتلاميذك عن العودة إليها بقصد الاعتماد عليها في صياغة الأهداف التعليمية.

٤- زملاء المهنة :

إنَّ التعاون مع الزملاء والعمل معهم كفريق أمر ضروري لنجاحك كمعلم،

فهو يقلل من أعبائك وأعباء زملائك المدرسين، كما أنه يوسع آفاق العمل ويساعد على التوصل إلى مجموعة من الأهداف أكثر ملائمة. ولهذا فإن التعاون بين مدرسي المقرر الواحد خيار لا بديل عنه. فالتعاون بين مجموعة من المدرسين الأكفاء يمكن أن يكون أحد المصادر الهامة والنافعة لاشتقاق وصياغة الأهداف التعليمية صياغة دقيقة واضحة.

مستويات الأهداف التربوية – التعليمية:

تتوزع الأهداف التربوية – التعليمية وفقاً لحجم القدرات والمبادئ والقواعد والمفاهيم والمهارات المتمثلة فيها وإمكانية تحقيقها إلى فئات أو مستويات ثلاثة هذه الفئات أو المستويات كما يراها كلٌ من (كراثواهل وبابين) هي :

١- المستوى العام (أهداف بعيدة المدى) :

في هذا المستوى تكون الأهداف شديدة التجريد والعمومية والشمول حيث يتم وصف الناتج الإجمالي أو المحصلة النهائية لعملية تربية كاملة على صعيد تربية الشخصية ومن أمثلة هذا النوع من الأهداف التربوية :

- ١- تنمية القيم الخلقية والجمالية.
- ٢- تنمية المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب.
- ٣- تعلم الأدوار الاجتماعية المناسبة لجنس التلميذ.
- ٤- تزويذ التلميذ بالمعلومات والمهارات الضرورية لأداء عمل معين.
- ٥- ربط التعليم بحاجات المجتمع وطموحاته.
- ٦- نقل التراث والمحافظة عليه.

وهكذا يبدو واضحاً أنَّ هذا المستوى من الأهداف (المستوى العام) ينطوي على عدد كبير من القيم والاتجاهات والقدرات والمعارف ، والتي يصعب قياسها مباشرة بسبب طبيعتها الكيفية والتعميمية ، ويكون عدد هذا النوع من الأهداف محدوداً في غالب الأحيان، ومع ذلك فإنَّ تحقيقها يحتاج إلى زمن طويل.

٢- المستوى المتوسط (الأهداف مرحلية أو أهداف تدريسية) :

وهو مستوى أقل تجريدًا وأكثر تحديدًا من المستوى السابق ومشتق منه، وفيه تتحول الأهداف العامة الشاملة إلى سلوك نوعي يحدد إمكانات الأداء النهائي الذي يصدر عن التلاميذ الذين ينجحون في تعلم وحدة معينة من وحدات المقرر الدراسي، أو فسي مقرر كامل أو مجموعة من المقررات الدراسية، أو مقررات مرحلة دراسية، وهذا المستوى هو الذي ينطبق عليه وصف الأغراض أو المرامي القريبة.

وحيسن نطبق هذا على المدرسة الابتدائية مثلاً، نجد أنَّ هدف تنمية المهارات الأساسية في القراءة والكتابية والحساب يمكن تحويله إلى أهداف أكثر تحديدًا.

- ١- التعرف على الحروف الأبجدية وسميتها.
- ٢- كتابة عدد معين من الكلمات الواضحة المقروءة في وقت معين.
- ٣- كتابة جملة أو فقرة تصير بحيف لا تزيد الأخطاء الإملائية فيها عن عدد معين.

٣- المستوى الخامس (الأهداف تصير الصدى أو أهداف سلوكية) :

وهو المستوى التفصيلي الكامل للأهداف التربوية ، وفيه تتحدد هذه الأهداف تحديدًا أكثر نوعية وشخصية وتفصيلاً، بحيث تصبح موجهات لإعداد مواد التعليم والاختبارها وتقديرها وكتوريمها. وهذا المصروف يطلق عليه وصف المهام (الأعمال أو المطلوبات التربوية) كما يطلق عليه لاسم الأهداف السلوكية إذ تتمثل هذه الأهداف سلسلة محددة من المهارات في ميدان ما ويمكن ملاحظتها وقياسها مباشرة. وعدد هذا النوع من الأهداف يكون كبيراً جداً يصل أحياناً في المقرر الواحد إلى آلاف الأهداف.

إنَّ أهداف هذا المستوى آتية ومحددة تماماً ، حيث توضح ما هو السلوك المطلوب أداوه من قبل المتعلم بعد انتهاء عملية التعليم لذا فهي تحتاج إلى زمن قصير لتحقيقها إذا ما قورنت بالأهداف السابقة .

إنَّ تحديد الأهداف التربوي - التعليمية في حاجة إلى هذه المستويات الثلاثة وإلى مستويات انتقالية عديدة بين هذه المستويات نظراً لأنَّ الأهداف كأيّ أمر يتجلّى في الأداء لا يمكن أن يكون حصرًا في إحدى حالات ثلاث فقط وإنما تخضع عملية الأداء، أداء الأهداف وتحقيقها، إلى مستويات عديدة ومراحل انتقالية متباينة لكن لأغراض عملية، ومن أجل تبسيط الواقع وسهولة تناولها اتجه العلماء والدارسون إلى الحديث عن مستويات الأهداف على النحو الذي ذكرناه مع قدر كبير من المرونة ومراعاة المراجعة المستمرة لها في ضوء اعتبارات تتعلق بخصائص المتعلمين وبالوسائل والتقنيات والشروط المحيطة بعملية التعلم.

صياغة الأهداف التربوية :

إنَّ صياغة الأهداف التربوية - التعليمية في عبارات سلوكية تتحدد في صورة تعبير صريح عن هذه الأهداف ، وينتطلب التعبير الصريح عن هذه الأهداف تحديد المحصلة النهائية للتعلم(أو نتاج التعلم) في ضوء الأداء الذي يمكن ملاحظته وقياسه. وفيما يلي أمثلة توضح أهدافاً تعليمية مصاغة في عبارات سلوكية دقيقة في ضوء الأداء النهائي من قبل المتعلم.

ويؤكّد مؤيدو الأهداف السلوكية من أمثال (جانيه وميجر وتايلور وغيرهم) على ضرورة اختيار ووضع الأهداف السلوكية المناسبة عند تحطيط وتصميم السنديريس لما لها من آثار إيجابية تتجلى في تحسين عمليات التدريس والتعلم والتقويم.

ومن أهمِّ الفوائد التي تتحققها الأهداف السلوكية، نشير إلى ما يلي :

- ١- أن يميز المتعلم بين الفقاريات واللافقاريات.
- ٢- أن يسمّي الكواكب الرئيسة في النظام الشمسي.

- ٣— أن يرسم بدقة الخارطة الطبيعية لسوريا.
- ٤— أن يعدد أجزاء جهاز الهضم عند الإنسان.
- ٥— أن يكتب عشرين كلمة في الدقيقة .

مراحل صياغة الأهداف السلوكية :

تمر عملية كتابة الأهداف التعليمية الجيدة بأربع خطوات رئيسة وهذه

الخطوات هي :

- ١— وصف محتوى المادة الدراسية.
 - ٢— تحديد الأهداف العامة.
 - ٣— تقسيم الأهداف العامة إلى أهداف أكثر تحديداً وتخصيصاً.
 - ٤— مراجعة الأهداف للتأكد من وضوحها ودقتها وملاءمتها.
- وتعُد هذه الخطوات متسلسلة منطقياً أو تتبع نظاماً معيناً دون وجود فواصل أو حدود بينها، ويمكن الاستفادة من هذه الخطوات لوضع أهداف مقرر دراسي بأكمله أو أهداف وحدة من وحدات المقرر الدراسي، وفيما يلي تناول مختصر لكل خطوة من هذه الخطوات .

١— وصف محتوى المادة الدراسية :

أول خطوة في إعداد الأهداف التعليمية تكمن في وصف محتوى المادة الدراسية وهذا الوصف ينبغي أن يجيب عن عدة سؤالات. ما الذي يدور حوله المقرر الدراسي بشكل عام؟ وكيف يتافق هذا المقرر مع المنهج التعليمي ككل؟ وما قيمته بالنسبة للתלמיד؟.

ولا يعني وصف المقرر أن يكون الوصف وصفاً تفصيلياً دقيقاً، بل وصفاً عاماً للمفاهيم والمواد التي يتضمنها المقرر. وبعد الإجابة عن الأسئلة المذكورة لا بد من الانتقال إلى تحديد الموضوعات الرئيسية التي يعالجها المقرر الدراسي بتفصيل أكبر وبنتابع منطقي واضح مما يؤدي إلى كتابة ملخص كامل للمقرر

سوف يساعد المعلم في وضع الأهداف التعليمية لكل موضوع مما ييسر عليه العمل والنجاح فيه.

٢- تحديد الأهداف العامة :

يجب تحديد الأهداف العامة للمقرر الدراسي على نحو ما يتوقع أن يتمكن التلميذ من عمله. ولتسهيل العمل يمكن أن تتم هذه الخطوة على مراحلتين :

أ - المرحلة الأولى وفيها تتم كتابة الأهداف العامة للمقرر، وهي تحدد بدورها المراجع والكتب والوسائل والمواد التعليمية الازمة.

ب - المرحلة الثانية: وفيها تتم كتابة الأهداف العامة لكل وحدة من وحدات المقرر، وهي بالتأكيد ستكون أكثر تحديداً وتخصيصاً من الأهداف العامة للمقرر كله.

وفيما يلي نسوق بعض الأمثلة عن هذا النوع من الأهداف العامة لمقرر علم النفس ومميزاته كعلم :

١- أن يفهم التلميذ معنى (علم النفس) ومميزاته كعلم.

٢- أن يعرف التلاميذ الحقائق الأساسية عن نمو الإنسان.

٣- أن يعرف التلاميذ كيف يتعامل الإنسان مع بيئته، ومع الآخرين.

٤- أن يتمكن التلاميذ من الاستفادة من مبادئ التعلم ونظريات الشخصية وأسس الصحة النفسية في حياتهم.

٥- أن يكون التلاميذ على وعي بسلوكياتهم المميزة وأسبابها.

٣- تقسيم الأهداف العامة إلى أهداف نوعية :

تقسم الأهداف العامة إلى أهداف نوعية أكثر تحديداً. ولكي يتم ذلك لا بد من مراعاة ما يلي :

١- تقسيم كل هدف عام من أهداف الوحدة الدراسية إلى جزأين: محتوى المادة الدراسية، واستجابة التلميذ لذلك المحتوى.

٢- توضيح محتوى المادة الدراسية وجعله أكثر تحديداً كلما كان ذلك ممكناً.

٣- تحديد استجابات التلميذ المتوقعة عند كل صياغة أو نقطة من محتوى المادة الدراسية.

٤- تحديد الشروط التي يتوقع أن تحدث في ظلها استجابة التلميذ كلما دعت الحاجة إلى ذلك وكذلك المثل أو المستوى الذي يفيد في التحقق من وصول التلميذ إلى سلوك المتوقع.

٤- مراجعة الأهداف :

الغرض الرئيسي من هذه الخطوة هو التأكيد من مدى مطابقة الأهداف للشروط والمواصفات المرغوب فيها. ومن الطرق الممكنة في مراجعة الأهداف الطلب إلى زميل آخر أن يقوم بكتابه ذات الأهداف وباللغة التي يفهمها فإذا حدث وعبر عن كل هدف بلغة واضحة ومفهومة فإن هذا دليل على وضوحها وكفايتها، أمّا إذا حدث خلاف ما ذكر فإن الأمر يحتاج إلى مراجعة، وربما إلى تصحيح الصياغة كلياً أو جزئياً.

خصائص الأهداف التعليمية الجيدة :

إن الأهداف التعليمية الجيدة ينبغي أن تتوافر فيها مجموعة من الشروط والمواصفات لكي تكون مفيدة ومناسبة وهي التالية :

١- أن ترتكز الأهداف التعليمية على سلوك التلميذ لا على سلوك المعلم .

٢- أن تصنف نوائح التعلم.

٣- أن تكون واضحة المعنى قابلة للفهم والاستيعاب.

٤- أن تكون قابلة للملاحظة والقياس.

الآليات التعليمية الجيدة ترتكز على سلوك التلميذ لا على سلوك المعلم :

من الأخطاء الشائعة في صياغة الأهداف أن ترتكز على نشاط المعلم وتصنفه بدلاً من أن تصنف نوائح التعلم التي يجب على التلميذ أن يحصل عليها أو يتقنها، وفي مثل هذه الحالات فإن الهدف يتحقق سواء أفهم التلميذ الموضوع وأتقنوا السلوك

المرغوب فيه أم لا. أمّا الأهداف التي ترتكز على سلوك التلميذ فإنّها توجه الانتماء نحو الأنماط السلوكية التي يتوقع أن يقوم بها التلميذ كنتيجة لخبرات التعلم.

٢- الأهداف التعليمية الجيدة تصف نواتج التعلم :

عند اختيار الأهداف التعليمية يجب العناية بصورة خاصة بنتائج التعلم وهذا لا يعني أبداً عدم الاهتمام بأنشطة التعلم التي تؤدي إلى هذه النواتج وإنما من الضروري أن تحدد هذه الأنشطة فهي أساس تعلم التلميذ لكن ذلك يأتي بعد اختيار الهدف، أي بعد تحديد ناتج التعلم الذي نرغب في تحقيقه ولهذا فإنّ من الأهمية بمكان أن تميّز بين الهدف الذي يصف ناتج التعلم، وبين الهدف الذي يصف نشاط المتعلم، وأن نعتمد على تماسكها ووحدتها، لأنّ العلاقة بين هذين الهدفين علاقة متبادلة وغير قابلة للفصل. لكن هناك من يرى أنّ ناتج التعلم هو الذي يحدد الأنشطة اللازمة لتحقيقه.

٣- الأهداف التعليمية الجيدة واضحة في معناها :

يقصد بوضوح الهدف التعليمي أن لا يختلف اثنان في فهم المقصود منه، وألا يكون للألفاظ المستخدمة في صياغته أكثر من معنى واحد. ويُشتمل الهدف الجيد في صياغته على فعل يصف عملاً أو سلوكاً يقوم به التلميذ كما هو موضح في الأمثلة التالية :

- ١- أن يتعرف التلميذ على الكلمات التي جاء هجاوها خاطئاً في قطعة نثرية مقدمة له.
- ٢- أن يقرأ وبصوت مسموع قطعة نثرية من النثر من (٣) آلاف كلمة دون أن يقع في أكثر من ثلاثة أخطاء.
- ٣- أن يختصر التلميذ الكسور الاعتيادية إلى أقلّ مقام ممكّن.
- ٤- أن يحسب التلميذ مساحة الدائرة .
- ٥- أن يستخدم التلميذ المنقلة والمسطرة في رسم زاوية قائمة .

٦- أن يميز تمييزاً صحيحاً المكونات التي تدخل في مركب كيميائي أعده المعلم من قبل.

٧- أن ينعرف على دول القارة الآسيوية على خريطة سياسية.
وهكذا يبدو من خلال الأمثلة أنَّ كلَّ هدف من الأهداف المذكورة يتضمن فعلاً يحدد بوضوح عملاً معيناً، يجب القيام به من قبل التلميذ كناتج للتعلم ، وأنَّ كلَّ عبارة من العبارات السابقة ليس لها إلاً معنى واحد.

٤- الأهداف التعليمية الجيدة يمكن ملاحظتها وقياسها :

لا يكفي أن يكون الهدف واضح المعنى محدد المقصد وإنما يجب أن يكون قابلاً للملاحظة والقياس، ولكن يمكن الهدف قابلاً للملاحظة يجب تجنب الأهداف التي تحتاج إلى القيام بأفعال غير محددة لا يمكن قياسها مثل الأفعال التالية :
يتذوق، يفكِّر، يعتقد، يتمتع، يميل إلى، يعالج.. الخ. هذه الأفعال لا تعبر عن سلوك يمكن ملاحظته وقياسه بصورة مباشرة لهذا لابد في مثل هذه الأحوال من ترجمة الأفعال السابقة غير المحددة إلى أفعال محددة يمكن ملاحظتها على شكلة الأفعال التالية :

يميز، يرسم، يجمع، ينقى، يحلل، يشرح، يحدد موقعاً على الخريطة، ونظراً لأهمية هذه الخاصية كان لا بدُّ من فحص الأهداف التعليمية والتأكد من أنها تعتمد على أفعال محددة قابلة للملاحظة والقياس.

٥- أن تكون الأهداف التعليمية وما تتطلبه من أفعال وأنشطة محددة :
وما نرمي إليه من نوائح دقيقة في مستوى قدرة المتعلم ومستوى نموه. ذلك لأنَّ مراعاة الخصائص النمائية من أهم ما يجب الاسترشاد به والتوجّه على أساسه في التعليم.

تصنيف الأهداف السلوكية :

الغرض الرئيس من تصنيف الأهداف التعليمية إلى فئات سلوكية هو مساعدة المعلم على تحديد أنساب ظروف التعلم لمختلف الأعمال التي يجب على التلميذ

تعلّمها. فظروف تكوين المفاهيم تختلف عن ظروف تعلم حلّ المشكلات أو التفكير الابتكاري أو اكتساب المهارات أو حفظ قائمة بلغة أجنبية. ذلك لأنَّ كلَّ مهنة تعليمية ترتبط بشروط معينة تجعل العملية التعليمية أكثر جدوى في حال أخذها بالحسبان ، كما تساعد في عملية وضع الاختيار لقياس ما تم إنجازه. لذا اهتم عدد من العلماء بتصنيف الأهداف التعليمية. وبعد (بنجامين بلوم) وتلاميذه من أشهر من بذل جهوداً مستمرة في هذا المجال حيث تمحضت تلك الجهود عن وضع تصنيفين شهيرين أحدهما في الميدان المعرفي ، وثانيهما في الميدان الوجداني ، وثالثهما في الميدان الحركي، وقد عقد العلماء العاملون في مجال تصنيف الأهداف التعليمية، وكذلك علماء القياس التربوي مؤتمرات وندوات لتبادل الآراء والأفكار وتطويرها ولعلَّ من أشهر التصنيفات المعروفة للأهداف التعليمية تصنيف بلوم .

١- تصنيف (بلوم) للأهداف التعليمية في الميدان المعرفي :

يتناول تصنيف (بلوم) للأهداف التعليمية المعرفية تلك العمليات العقلية كالإدراك والتصور والتفكير... الخ التي تتعلق باسترجاع المعلومات والتعرف عليها ومتتابعة معالجتها حتى تصير مفاهيم ومجدرات معممة مرمرة ويشمل هذا النوع من التصنيف فئتين من القدرات والمهارات العقلية، وتتوزع هاتان الفئتان إلى ستة مستويات مرتبة ترتيباً هرمياً ، وتعُد بمثابة نموذج أو نمط للتفكير الإنساني الذي يبدأ بسيطاً، ثم يأخذ تدريجياً بالتعقيد والتدخل واعتماد كلَّ مستوى على المستوى السابق له، وانعكس المسنوى الأعلى على الأدنى. وفيما يلي عرض للمستويات المعرفية التي حددتها بلوم بدءاً من الأدنى فالأعلى، وهذه المستويات هي :

١- مستوى المعرفة أو التذكر Knowledge :

ويشتمل هذا المستوى على مجموعة العمليات النفسية المعرفية المترابطة بالذاكرة والمسؤولة عن ذكر المعلومات وتخزينها واسترجاعها وله ثلاثة مستويات فرعية هي :

أ – معرفة أو استرجاع التفاصيل أو الموصفات النوعية ويقصد بذلك استرجاع المعلومات على شكل وحدات معلوماتية فرعية ومنفصلة، وعلى الرغم من أنَّ هذا المستوى يقع في قاعدة الهرم وفي أنَّ مستوياته المعرفية إلا أنه يشتمل على تلك المكونات التي تُولِّف أكثر صور النشاط العقلي تجريدًا وتنقسم هذه الفئة بدورها إلى :

١- معرفة أو استرجاع المصطلحات والرموز الخاصة بالمادة الدراسية :
Translation

٢- معرفة أو استرجاع الطرق والوسائل ويقصد بها معرفة طرق جمع هذه المعلومات التفصيلية وتنظيمها ومعالجتها، وتنقسم إلى خمسة فروع :

أ – معرفة أو استرجاع طريقة حل مجموعة من المسائل.

ب – معرفة أو استرجاع القواعد أو المبادئ الخاصة بالمادة الدراسية :
قواعد النحو، قواعد الفيزياء، قواعد رياضية .. الخ.

ج – معرفة أو استرجاع العمليات والعلاقات والنتائج والاتجاهات والتنزعات، وتشير إلى العمليات والحركات ذات التتابع الزمني وما تسفر عنه من عواقب وأثار.

د – معرفة أو استرجاع فنات وأنماط التصنيفات التي تتطوّر عليها المادة الدراسية والتي يمكن الاعتماد عليها عند تصنیف الظواهر والحوادث والنظريات، أنماط السلوك، أنماط الشعر، أنماط النظم السياسية، أنماط النظم التعليمية .. الخ.

و – معرفة المحكّات التي تستخدم في الحكم على صحة الآراء والمبادئ والحقائق ومختلف الأنشطة التي تحتويها المادة الدراسية كالمحك الذي نعتمد عليه للحكم على قصيدة من الشعر أو نظرية علمية.

ز - معرفة أسس ومفاهيم البحث العلمي، أي معرفة طرق وتقنيات البحث العلمي التي يجب على المتعلم معرفتها عند دراسة أو معالجة مادة دراسية معينة.

٣- معرفة العموميات والتجريادات، ويقصد بذلك معرفة الأفكار الرئيسية التي تنتظم حولها الظواهر التي يتناولها ميدان ما، وتنقسم هذه الفئة إلى :

أ - معرفة المبادئ والقواعد السائدة في المادة الدراسية ، والتي تفسّر
الظواهر والأحداث في ميدان علمي أو أدبي معين.

ب - معرفة النظريات والبنى وتشير إلى معرفة النظريات والبنى الفكرية العامة وما يتولد عنها من تعميمات، نظرية التعلم، نظرية القياس .. الخ.

ويُمكن استخدام المصطلحات السلوكية التالية في صياغة أهداف المعرفة سُلْطُون: يُعْرَف، يُمْيز، يختار، ينظم في قائمة، يقارن، يُعرِّف، يُعدُّ، يذكر، يسمّي، رسم، يصنُّف..الخ.

٢- مستوى الفهم : Comprehension

يمثل الفهم أو الاستيعاب أكثر فنات القدرات العقلية شيئاً في التربية.

ويشير إلى أنَّ التلميذ بوسعيه استقبال المعلومات المتضمنة في مادة معينة وفهمها والاستفادة منها دون أن يكون قادرًا بالضرورة على ربطها بغيرها من المعلومات أو المواد الدراسية الأخرى، وتتألف هذه الفتنة من العمليات المعرفية التي تتضمن تحث مستوى الفهم من ثلاثة فئات فرعية من العمليات هي :

أ— التحويل أو الترجمة Terminology وتمثل هذه الفئة في القدرة على تحويل أو ترجمة معلومات معينة من صيغة إلى أخرى، أو من لغة إلى أخرى على نحو دقيق بحيث تتم المحافظة على كافة العناصر والمعنى والأفكار، وبحيث يكون هناك مطابقة شبهة تامة بين الصيغة أو الترجمة الجديدة وبين الصيغة الأساسية، وتنقسم الترجمة بدورها إلى ثلاثة فئات هي التالية :

١- الترجمة أو التحويل من أحد مستويات التجريد إلى مستوى آخر.

- ٢— الترجمة أو التحويل من صورة رمزية إلى صورة رمزية أخرى.
٣— الترجمة أو التحويل من صورة لفظية إلى صورة لفظية أخرى، أو إلى رسوم بيانية.

ب— التفسير Interpretation ويقصد بالتفسير القدرة على شرح وتلخيص المادة الدراسية وإعادة تنظيمها مثل تفسير قطعة نثرية أو شرح قصيدة شعرية أو إعادة تنظيم وشرح نظرية معينة في ميدان محدد يتطلب التفسير القدرة على فهم الأفكار والمعاني الرئيسية والتمييز بينها وبين الأفكار والمعاني الثانوية.

ج— الاستكمال Extrapolation وهو القدرة على سد الثغرات والفالجات ومعرفة التوقعات والاحتمالات التي تترتب على تطور حدث أو ظاهرة فيما لو سار باتجاه معين، وما يجره من عواقب ونتائج، لأن يعرف المتعلم النتائج الناجمة عن تلوث البيئة وإنحباس الأسطار لمدة طوبلة أو التضخم الندي.. الخ.

ومن الأمثلة على أهداف هذا المستوى ما يلي :

١— تلخيص نص مع الحفاظ على الأفكار المتنبأة منه.

٢— وضع عنوان لنص معين.

٣— تفسير المعاني والنصوص وقراءة الأشكال والرسوم والجدالات واستخلاص استنتاجات معينة منها.

٤— التمييز بين الأفكار المتنسقة مع موضوع ما والأفكار المتناقضة معه.

٥— القدرة على التنبؤ بنتائج أحداث معينة.

٣— مستوى التطبيق Application :

إن الوصول إلى هذا المستوى المعرفي يشير إلى قدرة المتعلم على استخدام الطرائق والمبادئ والمفاهيم والنظريات في اوضاع جديدة مغایرة للأوضاع والمواضف التي تم اكتسابها فيها. كتطبيق طريقة في حل فئة من المسائل على فئة جديدة منها أو تطبيق ونقل مهارات محددة في ظروف وشروط جديدة غير مألوفة

من قبل، ونقل ما يتعلمه الطالب في داخل الصف إلى الحياة اليومية خارج جدران المدرسة .

ولكي يحقق هذا المستوى المعرفي وظيفته لا بد من أن تتوافر في الموقف التعليمي المرتبط به خاصتان أساسيتان :

- ١- الطابع الإشكالي للموقف أي لا بد من وجود مشكلة تتطلب الحل.
- ٢- جدة الموقف أي أنَّ الموقف الذي يجري فيه التطبيق يختلف عن الموقف أو السياق الذي حدث فيه تعلم المعلومات المطلوب تطبيقها.

ومن الأمثلة على أهداف هذا المستوى ما يلي :

- ١- القدرة على تطبيق مبادئ علم النفس من أجل معالجة المشكلات السلوكية لدى الأطفال والمرأهقين.
- ٢- القدرة على تطبيق مبادئ علم الاجتماع لحل بعض المشكلات الاجتماعية.
- ٣- القدرة على تشخيص الأمراض استناداً إلى العلوم الطبية.
- ٤- بناء السدود في ضوء الحقائق والمبادئ والقوانين في علوم المياه والطاقة .

٤- مستوى التحليل Analysis:

يتطلب هذا المستوى القيام بتجزئة المادة الدراسية إلى عناصرها ومكوناتها الأولية من أجل تبيين طبيعة هذه المادة والكشف عن النظام التربوي للأفكار والمعاني أو العلاقات القائمة بين هذه الأفكار والمعاني ويتخذ التحليل عادة أحد أشكال ثلاثة هي :

- ١- تحليل العناصر : ويشتمل على تعين المكونات الرئيسية لحدث أو ظاهرة أو تحديد السمات والخصائص المميزة لشخصية أو رواية أو بنية أو نظام .. الخ.

ب - تحليل العلاقات: ينطوي هذا النوع من التحليل على الوقف عند العلاقات القائمة بين عناصر المحتوى أو بين أجزاء المختلفة كالعلاقة بين الفروض والأدلة أو بين الفروض والنتائج أو بين مختلف أنواع الأدلة.

ج - تحليل المبادئ: وهي عملية تحليل في مستوى التعامل مع الأسس والقواعد والمفاهيم التي تجعل من البنية وحدة كلية ذات نظام محدد واتجاه ثابت.

وتشتمل المصطلحات التالية للتعبير عن هذا المستوى بحل، يجزي، يفصل، يفرق، يقيم، يوضح .. الخ.

٥- مستوى التركيب : Synthesis

تكمّن وظيفة العمليات العقلية في هذا المستوى المعرفي في التأليف بين العناصر والأجزاء، حيث تكون بنية كلية جديدة لم تكن موجودة من قبل، والربط بين أطرافها على نحو مبتكر ومتميز، مما ينبع عنه بنية أو بني وظيفية أو وظائف غير معروفة سابقاً، وينتجي هذا المستوى في ثلاثة أنواع من النتاجات هي :

أ - إنتاج محتوى فريد مثل إنتاج الأفكار ونقلها إلى الآخرين، شعر، قصة، عمل موسيقي أو فني أو علمي.

ب - إنتاج خطط أو مشاريع أو استراتيجيات شريطة أن تتوافق في الخطوة أو المشروع مطالب العمل الذي تعطي تفاصيله للمفهوس أو يحصل عليها بنفسه مثل خطة عمل أو خطة علمية .. الخ.

ج - إنتاج العلاقات المجردة : أي إنتاج أو اشتغال أو استنباط مجموعة من العلاقات المجردة بهدف تصنيف أو تفسير البيانات والظواهر، أو استخلاص القضايا وال العلاقات من مجموعة من القضايا الأساسية .

أمّا العبارات السلوكية التي تستخدم للدلالة على نتاجات هذا المستوى تصنف في فئات، يجمع، يؤلف، يبدع، يخترع، يصمم، يولّد، يعيد ترتيب، يعيد تنظيم بناء .. الخ.

٦- مستوى التقويم : Evaluation

تصل العلويات العقلية عند هذا المستوى ذروة تعقيدها وتدخلها مما يتيح للمتعلم القدرة على إصدار أحكام حول قيمة محتوى المادة الدراسية . وهذه الأحكام قد تكون كمية أو كيفية لتحديد مدى ملاءمة المحتوى لمحكّات معينة وتقسم هذه الفئة إلى :

أ - الحكم في ضوء الأدلة الداخلية: ويقصد بذلك تقويم مدى دقة المحتوى في ضوء معايير ومحكّات داخلية نابعة من داخل هذا المحتوى مثل الدقة المنطقية والانساق الداخلي وغير ذلك من المحكّات الداخلية .

ب - الحكم في ضوء المحكّات الخارجية: ويقصد به تقويم المحتوى لي ضوء محكّات خارجية مثل الغايات أو الأساليب أو المستويات، أو بالمقارنة بينه وبين غيره من المحتويات المماثلة. ومن العبارات السلوكية التي تستخدم للتعبير عن هذا النتاجات ذكر ما يلي: يحكم على، يقارن، يستخلص، يفرق، ينتقد، يعارض، يتحقق من، يبرر، يفند، يختصر، يدعم .. الخ.

فاعليّة تصنيف بلوم للأهداف التعليمية في الميدان المعرفي :

لقد أثار تصنيف (بلوم) للأهداف التعليمية في الميدان المعرفي اهتمام العلماء منذ ظهوره في عام ١٩٦٦ ، كما دفع العديد من الباحثين في ميدان علم النفس التربوي وفي الميدادين التربويتين المختلفة من أجل الكشف عن فاعليّته ومدى نجاعته. ويمكن استناداً إلى بعض المصادر التي أجرت عرضاً شاملأً للبحوث التي تصدّت لهذا التصنيف أن نلخص ما جاء فيها على النحو التالي :

١- يتفق الدارسون لنفس التصنيف بلوم في الميدان المعرفي اتفاقاً كبيراً على أهمية تصنّيف أسئلة الاختبارات وصياغة الأهداف التعليمية تبعاً لنظام بلوم. أما نتائج التحليل العاملّي فقد بيّنت أنَّ فئات هذا النّظام (ليس مستقلة وظيفياً) .

- ٢- نظام بلوم التصنيفي للأهداف التعليمية المعرفية (يبلغ من الشمول درجة تكفي لاستيعاب العناصر المعرفية الهامة التي تستخدم في المدارس في وقتنا الحاضر).
- ٣- عدم جذب التركيز على الطبيعة الهرمية للتصنيف، ومن الأفضل التأكيد على العلاقة المنطقية بين الفئات.
- اتجاهات أخرى في تصنيف الأهداف التعليمية في الميدان المعرفي : يلخص (ترانواهل) و (باين) الاتجاهات الأخرى في تصنيف الأهداف التعليمية في الميدان المعرفي، وهي بالطبع أقلً شيوعاً من تصنيف بلوم. وهذه الاتجاهات تتراوح بين الأهداف العامة جداً كما هو عند (سميث) و (تايلر)، والأهداف النوعية أو السلوكية كما هو عند (وليس).

بعض الاتجاهات في تصنيف الأهداف التربوية في الميدان المعرفي

وليس	ابل	رائز	سميث وتايلر
<ul style="list-style-type: none"> - التسريع أو التجديد - التغيير - للتربية - الرصف - تطبيق القراءة - صياغة القراءة - الإثبات وفهم والتعرض التوضيحي - التحرير 	<ul style="list-style-type: none"> - المصطلحات: لهم المفردات والمصطلحات - لهم الحقائق أو الرصف التفصيلي - للقدرة على الشرح وإعطاء الأمثلة - للقدرة على النصائح - للقدرة على التبرير والمصلحة - شروط معينة - للقدرة على القراءة للخطط العملية الملازمة - القدرة على إصدار حكم ثوري 	<ul style="list-style-type: none"> - هرائب التفكير المكانة - مهارات القراءة وحلقات العمل - الاهتمامات - الميل والأهداف والآخر أيضًا والتقوى - للواقع الاجتماعي والحساسية - المعلومات الوظيفية - السلسلة الاجتماعية وظيفية - الابتكارية 	<ul style="list-style-type: none"> - تربية طرق التفكير الفعالة - للتربية على عدالة السائل ومهارات القراءة . المقدمة - تطبيقات الاتجاهات الاجتماعية - اكتساب عدد من الميل البقاء - تطوير الخبرة الجمالية - تربية الحساسية الاجتماعية - قبول الآفاق الاجتماعي الشخصي - اكتساب المعلومات الهامة - تربية الصحة الجسمية - تربية لغافة متنفسة في العزاء

تصنيف الأهداف التعليمية في الميدان الوجداني :

للأهداف التعليمية الوجدانية أهمية كبيرة في التربية ولهذا فقد يكتب الباحثون والدارسون على تصنيفها، وكان في طليعة من تصدّى لتصنيف الأهداف التعليمية في الميدان الوجداني كراتواهل وزملاؤه. وينتّل هذا التصنيف الذي اقتربوه في الأهداف التي تصنّف الميول والاتجاهات والقيم وصور التذوق والتوافق. وكانت المشكلة التي تمحورت حولها الأبحاث في هذا المجال هي البحث عن بعد أساسي يقوم عليه التنظيم الوجداني الهرمي، وقد وجد العلماء ضالّتهم في مفهوم الاستيعاب أو الاستدلال الذي يشير إلى أنَّ العملية التي يتمُّ بها التحكم السلوكي المتنسق مع ما يتمُّ تقويمه إيجابياً تحدث داخل الفرد ، ومعنى ذلك أنَّ عملية الاستيعاب أو الاستدلال شبيهة إلى حدٍ كبير بعملية التطبيع الاجتماعي، وانطلاقاً من ذلك يقترح (كراتواهل) وزملاؤه تصنيف الأهداف الوجدانية إلى خمس فئات هي :

١- الاستقبال أو الانتباه Receiving-Attending

ويقصد بالاستقبال أو الانتباه المستوى الذي يكون فيه التلميذ على درجة من الحساسية بوجود ظواهر أو مثيرات معينة أوي أن يكون راغباً في استقبالها أو الانتباه إليها وتقسام هذه الفتة إلى ماليٰ :

أ - الوعي: ويقع في أعلى مستويات التصنيف المزاجي؛ ويشير إلى الوعي بالمؤشرات التي تستثير السلوك الوجداني ويؤلف السياق الذي يتمُّ فيه هذا السلوك.

ب - الرغبة في الاستقبال: وتصنّف الحالة التي يقوم فيها التلميذ بالتأثير بين المثير وغيره من المثيرات ويكون راغباً في الانتباه إليه.

ج - الانتباه التلقائي: حيث يقوم التلميذ ببعض النشاط الإيجابي في التحكم في الانتباه بحيث يختار المثير المفضل وينتهي إليه على الرغم من وجود المثيرات المنافسة.

٢- الاستجابة Responding :

يتعدى مستوى الاستجابة مجرد الانتهاء للظواهر. وتشمل هذه الفئة ما يسمى أهداف الميول والتي تستخدم عادة لتدل على الرغبة التي تجعل التلميذ مندمجاً في موضوع أو ظاهرة أو نشاط بحيث يشده ويشعر بالارتباط عند القيام به أو الانشغال فيه وتنقسم هذه الفئة إلى ما يلي :

أ - استجابة الانصياع: وتشير إلى معانٍ الطاعة والإذعان حيث يبدي التلميذ سلبية عن المبادأة بالسلوك.

ب - استجابة الرغبة: وهنا تظهر إمكانية السلوك الاختياري أو الإرادي. فالللميذ يصدر الاستجابة ليس خوفاً من العقاب أو بدافع الإكراه وإنما بشكل حر وإرادي .

ج - استجابة الارتباط: حيث لا يكتفى التلميذ بالرغبة أو الإرادة وإنما يصاحب الاستجابة شعور بالرضا أو الارتباط وتنخذ هذه الاستجابة صور الإحساس بالسرور أو المتعة.

٣- التقييم Evaluation :

ويقصد بالتقييم إعطاء قيمة للأشياء أو الظواهر أو الأفكار وأنماط السلوك. والتقييم بهذا المعنى يتفق مع مفاهيم الاعتقاد أو الاتجاه في علم النفس الاجتماعي حيث يظهر سلوك التلميذ متسقاً في المواقف المختلفة مما يجعلنا نستنتج أن لديه قيمة معينة. والسبب في هذا الانساق ربما يكون عائداً إلى أن التلميذ يتلزم بقيمة أو اتجاه معين. وتنقسم هذه الفئة إلى ما يلي :

أ - تقبل القيمة : وفيه يتم إعطاء قيمة للظاهرة أو الشيء أو السلوك.

ب - تفضيل القيمة: وفي هذا المستوى يتعدى الأمر مجرد التقبل، ويتضمن قراراً أكبر من الالتزام.

ج - الالتزام (أو الاعتقاد الراسخ بالقيمة): ويتضمن هذا المستوى أعلى درجات اليقين بالنسبة إلى الاعتقاد أو الاتجاه، ويتمثل في الولاء لقضية أو مبدأ أو هدف أو جماعة.

٤- التنظيم : Organization

مع تقدُّم التلميذ في استيعاب القيم قد يواجه مواقف ترتبط بها أكثر من قيمة واحدة، ويطلب الأمر عندَ تنظيم هذه القيمة في نسق أو نظام قيمي، وتحديد العلاقات بينها، وتأكيد للقيم الأكثر سيادة وسيطرة. ومثل هذا النسق يتمُ بناؤه تدريجياً، ويترعرع للتغيير والتعديل بإضافة قيم جديدة. وتنقسم هذه الفئة إلى ما يلي:

- أ - تكوين مفهوم القيمة ومعرفة ارتباط قيمة ما بغيرها من القيم الأخرى.
- ب - تنظيم نسق قيمي: ويشمل هذا المستوى الأهداف التي تتطلب من التلميذ أن يكون مركباً من القيم والربط بين عناصره في علاقة منظمة.

٥- التعريف : Characterization

في هذه الفئة من الأهداف التعليمية في الميدان الوجداني تصل عمليات الاستيعاب والتنظيم إلى المرحلة التي يستجيب فيها الفرد استجابة متسقة للمواقف المشحونة بالقيم مزوداً بمجموعة من القيم أو بنية أو وجهة نظر إزاء العالم. وفي هذا المستوى يتمُ إصدار السلوك دون استئثاره للانفعالات، إلا إذا كان الفرد في موقف التهديد أو التحدي. وتنقسم هذه الفئة إلى ما يلي:

- أ - التأهُّب المعمم: ويقصد به عملية التحكم في سلوك التلميذ حيث يمكن وصف هذا التلميذ وتمييزه كشخص من خلال الميول العامة الصابطة، والتي يطلق عليها تسميات مختلفة مثل النزعة المحددة أو الاتجاه أو الاستعداد المسبق للعمل على نحو معين.

بـ - التمييز: ويقصد به تكامل المعتقدات والأحكام والاتجاهات والتقييم في فلسفة كلية للحياة أو نظرة شاملة للعالم. ويمثل هذا المستوى قيمة عملية الاستيعاب.

تصنيف الأهداف التعليمية في الميدان الحركي :

بالإضافة إلى التصنيف المعرفي والوجوداني للأهداف التعليمية هناك تصنيف ثالث ينطوي النشاطات المختلفة التي يقوم بها الفرد، وتنتمي بنشاطات المعالجة والتساول والمهارات الحركية والعضلية والتآزر العضلي العصبي، وبطرق عليه الميدان أو التصنيف النفسي - حركي، وإذا ما قمنا بمقارنته بين الأهداف التعليمية في هذا الميدان النفسي - حركي والميدان المعرفي أو الميدان الوجوداني، فإننا سنجد نقصاً ملحوظاً في الأهداف التعليمية المتصلة به في مختلف مراحل التعليم. وقد أشار (كراتواهل) وزملاؤه إلى هذا النقص في أنه لا يوجد بالفعل إلا أمثلة قليلة في نتائج الأهداف التعليمية تنتمي إلى هذا الميدان ومعظم ما يوجد فيه يرتبط بالخط والكتابة والكلام ومهارات العمل المخبري والتربية الفنية والموسيقية والاقتصاد المنزلي والتعليم الفني بأنواعه المختلفة من صناعي وتجاري وزراعي ...الخ. وعلى الرغم من هذه الصعوبات فإن أهمية الأهداف التعليمية في هذا الميدان تبدو جلية للغاية، ولهذا بذلت جهود ومحاولات استهدفت إيجاد تصنيفات أو نماذج لهذا النوع من الأهداف التعليمية. ونظرًا لحداثة هذه المعارلات وما تمخض عنها من خطط ومشروعات فإنها ما تزال أقرب إلى الفرض التي تحتاج إلى مزيد من الاختبار ومن بين المحاولات المتميزة في هذا المجال تلك المحاولة التي قام بها (ديف) أستاذ التربية بجامعة موباش بالهند حيث حرض في عام ١٩٦٨ في مؤتمر علمي عقد في برلين تصوراً لتصنيف الأهداف التعليمية الحركية .

ويعتمد تصنيف (ديف) على مفهوم التآزر كحالة مركبة في العملية الكلية للنمو الحركي. وتقتسم أنماط السلوك التي تنتمي إلى هذا الميدان في الأفعال العضلية وتحطيم التآزر العضلي العصبي. وترمى الأهداف التعليمية من هذا

الميدان إلى تنمية الكفاءة في أداء مثل هذه الأعمال وذلك بإحداث أفضل تأثير ممكن بين النشاط النفسي والعضلي، وكذلك بين الأنشطة العضلية المختلفة التي تقوم بها أجزاء الجسم المختلفة أيضاً. ومع زيادة التأثير من جانب المتعلم فإنَّ أفعاله تستعدل وتحسن وتزداد سرعة دقة آلية. وأما الفنون الأساسية لتصنيف (بيف) فنوجزها على النحو التالي:

١- المحاكاة Imitation :

تعدُّ المحاكاة الفن الأولي في التصنيف الهرمي للأهداف التربوية في الميدان الحركي إذ عندما يواجه المتعلم فعلاً جديداً يسترعى انتباذه فيلاحظه ويسمى لمحاكاته وإصدار فعل يماثله وتنال هذه الفن من:

أ - الاندفاع: وفيه تبدأ المحاكاة بذرع من (التصميم الداخلي) للجهاز العضلي يوجه دفعاً داخلياً أو دفعاً لمحاكاة الفعل، ويبين أنَّ هذا السلوك المضمر هو نقطة البداية في نمو المهارات الحركية .

ب - التكرار الصريح: وتمثل هذه الفن في نشاط تكرار الفعل والقدرة على ذلك إلا لأنَّ الأداء يعزز التأثير أو التحكم العضلي - العصبي ، ولهذا يظهر في صورة فجة وغير كاملة .

٢- التناول أو المعالجة Manipulation :

وتوكِّد فن التناول أو المعالجة على تنمية المهارة في الاتجاهات الأفقية، حيث يتمُّ أداء فعل مختار وثبتت الأداء خلال العمارضة الضرورية. وتنال هذه الفن من:

أ - اتباع التعليمات: حيث يكون المتعلم فيها قادراً على أداء فعل معين تبعاً للتعليمات دون الاكتفاء بالمشاهدة كما هو الحال في مستوى المحاكاة.

ب - الاستقاء: وفيه يستطيع المتعلم التمييز بين مجموعة من الأفعال كما يكرون قادراً بنفس الوقت على انتقاء الفعل المطلوب، ومن ثم اكتسابه والتدريب عليه حتى إتقانه.

ج - التثبيت: نتيجة للتدريب والممارسة يتمكن المتعلم وبالتدريج من تثبيت الفعل، وعندئذ يصل الأداء إلى درجة من التحسن والجودة، أي أنَّ الفعل يؤدي بسهولة ويسر مع حدٍ أدنى من الأخطاء والمحاولات العشوائية ومع نزعة متمامية للاختزال.

٣- الإحكام : Precision

في هذه الفئة من الأهداف التعليمية في الميدان الحركي تصل كفاءة الأداء إلى مستوى أعلى من التحسن، ويتميز بالدقة والتناسب والضبط وتتألف هذه الفئة من:

أ - الاسترجاع: وفيه يكون المتعلم قادرًا على استرجاع فعل معين ووفق المواصفات المحددة مسبقاً وبوجود النموذج الأصلي الذي يوجه الأداء.

ب - التحكم: وفيه يصل سلوك المتعلم إلى أرقى مستوى حيث يتخد شكلًا مستقلًا ومتقدماً، يؤدي بسهولة وسرعة ويسر وعلى نحو شبه آلي دون الحاجة إلى وجود نموذج يحاكيه. اللهم إلا النموذج العقلي الذي تكون لدى المتعلم يوجه الأداء ويضبطه مما يضفي على الأداء قابلية الانتقال والقدرة على توظيفه في مواقف وشروط جديدة مغايرة للمواقف والشروط التي أحاطت به أثناء تعلمه.

٤- التفصيل : Articulation

وتشتمل فئة التفصيل فنتين فرعتين هما :

أ - التتابع: ويقصد به حدوث تآزر بين سلسلة من الأفعال من خلال التتابع الملائم بينها. ففي غالب المواقف إن لم يكون كلها لا يؤدي المتعلم فعلاً واحداً، وإنما يؤدي عدة أفعال أو سلسلة أو سلاسل من الأفعال المتأزرة فيما بينها.

ب - التوافق: وفيه يصل التتابع الحركي إلى درجة عالية من الانساق الداخلي بين الأفعال المكونة للأداء حيث تؤدي هذه الأفعال والحركات

بالتفصيل المناسب من حيث الزمن والسرعة وغيرها من العوامل المرتبطة بها. وهكذا يصل المتعلم إلى مستوى من الكفاية في أداء عدد من الأفعال المترابطة فيما بينها ترابطاً متانياً أو متسلسلاً لإنتاج الاتصال أو الاندماج، الحركي المنشود للأداء.

٥ - التطبيع : Naturalization

في هذا المستوى من الأهداف التعليمية يصل الأداء الحركي إلى درجة عالية من الكفاءة، حيث يتم القيام بالأفعال الحركية المطلوبة بأقل قدر من الشعور أو الوعي أو التحكم الإرادي، وتنقسم هذه الفئة إلى :

- أ - (الآلية - الطبيعية - التلقائية) : وفيها يصل الفعل إلى (العفوية - التلقائية) أي يصبح الأداء كما لو أنه عمل آلي أو تلقائي .
- ب - الاستبطان: وفيه يصل الفعل (العفوي - التلقائي) (الآلي - الطبيعي) إلى المستوى الذي يؤدي فيه بصورة (الاشورية)، ويبدو كما لو أنه مادة راسخة أو جزء من بنية الشخصية أو طبيعة ثانية لها.

تصنيف (هارو) للأهداف التعليمية في الميدان الحركي :

قامت (هارو) في عام ١٩٧٢ بمحاولة لوضع تصنيف للأهداف التعليمية في الميدان الحركي فاقرحت له مستويات مرتبة من البسيط إلى المعقد ، حيث يشتمل كل مستوى على فئات فرعية ، وفيما يلي موجز لأهم مستويات هذا التصنيف ولفئاته الفرعية :

١- الحركات الانعكاسية : Reflex Movements

وهي تلك الحركات ذات الطابع غير الإداري، التي يولد الطفل مزوداً بها، أي يتلقاها جاهزة للعمل ، وهي في جوهرها دفاعية وتستهدف الماء (أصلع)، العضبية وبقائها، وتوجد في أساس شتى الممارسات الحركية، وتنتألف من:

- أ - الأفعال المنعكسة الموضعية: وتشتمل منعكس الثني ومنعكس المد ومنعكس البسط ومنعكس البسط المتبادل.

ب - الأفعال المنشورة بين المواقف الشوكية، وتشمل المنشورة التأري
والمنشورة التناصي ومنشورة التأثير التتابعي، والنطاق الانعكاسي.

ج - الأفعال المنشورة التي تتعدد المواقف الشوكية وتشمل منشورة التصلب،
واستجابات المطلوبة والمنشورات الخاصة بهيئة القوام. وهذه الأخيرة تشمل عدداً
من الاستجابات الفرعية تذكرها (هارو) في تصنيفها على النحو التالي :

— استجابات الدعم أو الإسناد.

— استجابات التحول.

— منشورة الوضع الجسمي التوتري.

— استجابات القبض على الأشياء.

— استجابات الوثب أو الحركة في نفس الموضع.

٢- الحركات الأساسية : Basic-Fundamental Movements

ويشمل هذا النوع من الحركات أنماط الحركات الوراثية التي تعدّ الأساس
لحركات المهارات المعقدة والمتخصصة، وتنقسم هذه الفئة إلى :

ا - حركات الانتقال المكاني، وتشمل الحبو والزحف والانزلاق والمشي والجري
والقفز والوثب والتسلق .. الخ.

ب - الحركات التي تؤدي مع البقاء في الموضع مثل حركات الدفع والجذب
والثنبي والانحناء والمد .. الخ.

ج - حركات المعالجة أو التناول Manipulative وتنقسم الحركات الداخلة في
هذه الفئة بأنها حركات تأزرية، وتنقسم بدورها إلى نوعين: حركات إمساك الأشياء
وحركات الخفة.

٣- القدرات الإدراكية : Perceptual Abilities

تشير فئة القدرات الإدراكية في تصنيف (هارو) إلى جميع الوسائل
الإدراكية لدى الفرد التي تنقل المعلومات التي تنتقل عبر الألياف العصبية إلى

المراكيز العصبية المتخصصة في الدماغ حيث تُعالج هناك، وتتّخذ مختلف أشكال القرارات على أساسها وتتألّف من :

أ – تمييز الإحساس الحركي، وتقسم بدورها إلى ما يلي :

١ – الوعي بالجسم ويشمل الوعي بنصف الجسم والوعي بجانب الجسم والتوازن.

٢ – صورة الجسم التي تدل على مشاعر المتعلم نحو بنية جسمه.

٣ – علاقة الجسم بما يحيط به مكانيًا، وتناول المفاهيم ذات الطابع التوجيهي، وما يجريه في المكان من أجل تحقيق ذلك.

ب – التمييز البصري، ويتألّف من خمسة عناصر هي: الدقة البصرية، التتبع البصري، الذاكرة البصرية، تمييز الشكل والأرضية، الثبات الإدراكي.

ج – التمييز السمعي، ويتألّف من ثلاثة عناصر هي: الدقة السمعية، التتابع السمعي، الذاكرة السمعية.

د – التمييز اللسني، ويتمثل في قدرة المتعلم على التمييز بين أنواع اللمس المختلفة.

ز – القدرات التأزرية: وتشمل الأنشطة التي تتطلب وجود مجموعة من القدرات الإدراكية والألماظ الحركية، وتشمل في جوهرها: تأزر اليد والعين، وتأزر القدم والعين.

٤ – القدرات الجسمية :

تدل القدرات الجسمية على الخصائص الوظيفية لقوى العضوية التي تزود المتعلم أو توفر له إمكانية الأداء في مستوى عال من الكفاية وتستخدم حين يكون المطلوب جعل الحركات الماهرة جزءاً من الذخيرة الحركية لديه وتنقسم هذه الفئة إلى التالي:

أ – الثبات والمداومة مثل الثبات الدوري (ثبات الدورة الدموية).

ب – القوة .

ج – المرونة .

د — الرشاقة، وتشمل مكونات أربع هي: تغير الاتجاه، التوقف والانطلاق،
زمن الرجع، الخفة.

٥— الحركات الماهرة :

ويدخل في هذه الفئة جميع المهارات الرياضية ومهارات الرقص والترويح
وجميع مهارات المعالجة والتناول، وتقسم (هارو) الحركات الماهرة إلى :

- مهارات توافقية بسيطة.
- مهارات توافقية مركبة.
- مهارات توافقية معقدة.

٦— الاتصال الحركي (لغة الحركات) :

وتتألف هذه الفئة من أنماط السلوك الحركي التي تستهدف التعبير والاتصال
بآخرين ومنها :

أ — الحركات التعبيرية وتشمل حركات الجسم ككل والإيماءات وتعبيرات
الوجه.

ب — الحركات القسرية وتنتألف من عنصرين هما: الحركات الجمالية،
والحركات الابتكارية.

الأهداف التربوية مالها وما عليها :

بعد إنجاز التصنيفات المختلفة للأهداف التربوية في الميدان المعرفي
والوجداني والحركي ونعدد صيغها، وتباعين مستوياتها وفنانها، لقيت قبولاً وترحيباً،
كما واجهت معارضة شديدة من جانب عدد لا يستهان به من الباحثين والدارسين.
ولكى لا نطيل وندخل في تفصيلات ومناقشات مستفيضة سنجا إلى الاختصار ما
امكن، حيث سنذكر ما للأهداف التربوية من مزايا كما نورد المآخذ على هذه
الأهداف؟

مزايا الأهداف التربوية :

عندما تكون الأهداف التربوية واضحة محددة فإنها :

١- تجعل عملية التدريس منظمة وهادفة بالنسبة للمعلم والمتعلم :

أ - بالنفسية للمعلم :

- تساعد المعلم في اختيار المادة الدراسية وتصميم عملية تربيتها وتنفيذها والانتقال من فكرة إلى فكرة ومن نشاط إلى آخر.

- تساعد المعلم في تنظيم جهود المتعلمين ونوجيدها من أجل تحقيق الأهداف المرسومة بصورة ناجحة.

- تساعد المعلم في اختيار طرائق التدريس وأساليبه المناسبة وتحديد التقنيات التربوية :

- تساعد المعلم في اختيار وسائل التقويم المناسبة لتقويم أداء المتعلمين بدقة موضوعية.

- تساعد المعلم على تنظيم الوقت وتوزيعه على المهام التعليمية في ضوء أهمية كل منها ومتطلبات استيعابها واقانها.

ب - بالنفسية للمتعلم :

- تساعد المتعلم على تحديد ما يجب عليه تعلمه وتعيين الصمام التي عليه أن يؤديها.

- تساعد المتعلم على استرجاع خبراته السابقة ذات العلاقة بالتعلم الجديد الأمر الذي يساعد في ربط التعلم الجديد بالتعلم السابق أو بالبنية المعرفية لديه ودمجه فيها.

- تساعد المتعلم في اختيار الاستراتيجيات والطرق والأساليب العقلية المناسبة للتعلم الجديد.

- تقدم للمتعلم تغذية راجعة عن التعلم الذي تحقق لديه.

- تثير دافعية المتعلم نحو التعلم.

٢- تساعد الأهداف السلوكية في تصميم المناهج الدراسية وتطويرها وتعديلها :

- تساعد في وضع المناهج التي تحقق الأهداف التربوية في مستوياتها الثلاثة المذكورة سابقاً.

– تَسْبِح إِمْكَانِيَّة إِعْدَاد النَّظَر فِي الْمَنَاهِج الْمُعْمَوْز بِهَا الْآن وَالْتَّمْيِيز بَيْنَ مَا يُجْبِي الإِبْقَاء عَلَيْهِ وَمَا يُجْبِي اسْتِبْعَادَهُ وَالتَّخْلُص مِنْهُ مِنْ جَهَةٍ، وَمَا يُجْبِي تَعْدِيلِهِ أَوْ إِدْخَالِهِ فِيهَا مِنْ مَسْجَدَاتٍ مِنْ جَهَةٍ أُخْرَى. مِنْ أَجْلِ أَنْ تَلْبِي الْمَنَاهِج مُخْتَلِفَ أَسْكَالِ الْحَاجَاتِ وَالْمَطَالِبِ الْفَرْدِيَّةِ وَالْاِجْتِمَاعِيَّةِ، الْمَحْلِيَّةِ وَالْعَالَمِيَّةِ، وَتَحَافِظُ عَلَى دِينَامِيَّاتِهَا بَاسْتِمرَارٍ .

الْمَآخِذ عَلَى الْأَهْدَافِ التَّرْبُوِيَّةِ :

عَلَى الرُّغْمِ مِنْ أَهْمَيَّةِ الْأَهْدَافِ التَّرْبُوِيَّةِ وَجَدَوْهَا فَقْدَ أَثْبَرَتْ اعْتِراضَاتٍ ضَدَّهَا نَذَرَكُ مِنْهَا:

- ١ – إِنَّ كِتَابَةَ الْأَهْدَافِ التَّرْبُوِيَّةِ الْجَيْدَةِ تَنْتَطِلِبُ جَهْدًا كَبِيرًا وَخِبْرَةً فَائِقةً.
- ٢ – إِنَّ تَحْدِيدَ الْأَهْدَافِ مُسْبِقًا يَقْلُلُ مِنِ التَّلَاقِيَّةِ وَيَنْقُصُ مِنْ مَرْوَنَةِ الْمَعْلُومِ.
- ٣ – إِنَّ التَّرْكِيزَ عَلَى تَحْدِيدِ أَهْدَافٍ وَاحِدَةٍ بِالنَّسْبَةِ لِجَمِيعِ التَّلَامِيْذِ يَضُرُّ بِعَمَلِيَّةِ تَفْرِيدِ الْتَّعْلِيمِ، كَمَا يَؤْدِي إِلَى جَعْلِ التَّرْبِيَّةِ أَقْلَى إِنْسَانِيَّةً.
- ٤ – إِنَّ اسْتِخْدَامَ الْأَهْدَافِ الْمُحدَّدَةِ يَؤْدِي إِلَى نَتَائِجٍ نَّافِهَةٍ وَسَطِحِيَّةٍ .

الفصل الثالث

النمو الإنساني : عوامله واتجاهاته ومطالبه

-معنى النمو.

-أهمية دراسة النمو.

-عوامل النمو.

-دور الوراثة في النمو.

-دراسة التوائم.

- قضية السلالة.

-دور البنية في النمو.

-دور التعليم في النمو.

-التفاعل بين الوراثة والبيئة.

-اتجاهات النمو.

-مطالبات النمو.



معنى النمو :

النمو هو مجال التغيرات، الكمية والكيفية، الخارجية والداخلية، البنوية والوظيفية، الجسمية والعقلية، الانفعالية والاجتماعية.. الخ، التي تطراً على حياة الكائن الإنساني من لحظة تكونه ونشوئه وحتى اكتمال نضجه واستمراره، ومن ثم انحداره فمماه. بالنسبة لأيّ عضو من أعضائه أو أي جهاز من أجهزته وعلى الجسد بكامله. أو فيما يخص كلّ صفة أو سمة، وكلّ نشاط أو قدرة في أي مجال من مجالات النمو أو نمو الشخصية كاملة. بعبارة أخرى يشير النمو إلى زيادة في العجم والوزن والطول من ناحية، كما يشير من ناحية أخرى إلى بروز أنماط سلوكية جديدة، وتحولها من شكلها الأولى والبسيط والمنشر إلى شكلها المتقن المختصر والمؤتمت، وكذا انتقاله من حالة إلى حالة، ومن وضعية إلى أخرى، ومن مرحلة لاذى إلى مرحلة تالية أرقى، وهذا كله يجعل النمو سلسلة متتابعة متكاملة من التغيرات.

إنَّ نمو النبات هو زيادة في كتلته، وطول ساقه، وتفرع أغصانه، وابتعاد جذره في التربة، كما أنه يحول الأغصان الغضة الناعمة، وبصيرها عداناً وأخسأاً صلبة، وهو أيضاً وظائف جديدة تبرز في سياق النمو، حيث ينبع النبات أزهاراً عند درجة معينة من نموه، وفي فترات محددة، والأزهار تتحول إلى ثمار، والزهرة والثمرة لكل منها دورة خاصة بها.

وعندما نقول إنَّ الطفل نما أو ينمو فهذه إشارة إلى زيادة وزنه وطوله، وهو إشارة إلى بروز أنماط سلوكية جديدة. وبعد أن يتعلم الطفل الجلوس بحبو، وعندما يكتسب المهارات الالزمة للحبو، يحاول الوقوف والمشي معتمداً على قدميه الضعيفتين. وعندما يباشر المناقحة والتقصيب، والتلفظ ببعض المقاطع الصوتية، تتهيا الفرصة فيما بعد لاتلاف هذه المقاطع في وحدة أو وحدات كلامية، مما يرسّي قواعد راسخة للكلام. ونمو الكلم عند الطفل يعني زيادة في عدد الكلمات

التي ينطقها ويفهمها. وتحول هذه الكلمات المترفة إلى جمل وتراتيب لغوية تكون في البداية ناقصة وغير صحيحة إلى تعبير وبناءات لغوية أكثر صحة وسلامة. وبفضل عمليات الضبط والتوجيه والتنشئة الاجتماعية بوجه عام، تستقيم لغة الطفل شيئاً فشيئاً. وبروز المشي والكلام في حياة الطفل يبعد بناء شخصيته برمتها، ويحدث انقلاباً ملماساً في أسلوب حياته وعلاقاته مع الآخرين ونظرته لذاته، حيث يكشف له بوساطتها وتحت إشراف الكبار وتوجيههم عالم مليء بالأسرار، وحافل بالإمكانيات، وهو ثري بالمتناقضات، وفي غمرة نضال الطفل من أجل إثبات ذاته، وتحقيق مزيد من الاعتماد على نفسه، ينمو متناولاً في منظومة العلاقات الاجتماعية التي يعيش فيها، من وضعية إلى وضعية أخرى، تبعاً للإمكانات التي يمتلكها والفاعلية التي يبديها، ومدى ملائمتها لاتجاهات النمو المرغوب فيها. وهكذا تصبح اللغة من جراء النمو وبفضله، الأداة الجباره للمعاشرة والاتصال والمعرفة، ومن خلال تفاعಲها مع العمليات النفسية المعرفية الأخرى ومع التفكير بصورة خاصة، ينمو الطفل عقلياً، واجتماعياً، وانفعالياً، وأخلاقياً، وتنمو شخصيته. ونظراً لأنّ اللغة والتفكير عناصر رئيسة في بناء الشخصية، تؤثر وتتأثر بالعناصر البنائية الأخرى، والتأثير المتبادل بين مختلف الإمكانيات والقدرات التي يمتلكها، والشروط المحيطة بها، والمسائل والمهام المطروحة أمامه، يحدد طاقة النمو ومداه ووتاره في الميادين المختلفة. بعبارة أخرى، إنّ نمو الشخصية في كلّ مرحلة عمرية، محصلة لجوانب النمو المتعددة الوجوه في وحدتها وانظامها وتكاملها.

إنّ نمو الإدراك البصري عند الطفل، يبدو في انتقاله من إدراك لبعض خصائص الشيء المدرك أو صفاتيه (الصفات الرئيسية أو المسيطرة)، إلى الإدراك الشامل والدقيق تدريجياً، أي إدراك الصفات الأساسية والثانوية والتبييز بينهما. ولعلّ خير تلليل على نمو الإدراك البصري، هو انتقال الطفل من إدراك لون أو

بضعة ألوان إلى إدراك لوحه بكمالها، على أنها تمازج متغير لألوان جد متباعدة من حيث تدرجها وعلاقتها وما ترمي إليه.

وينتجلى نمو الإدراك السمعي عند الطفل في الانتقال من إدراك صوت أو مجموعة أصوات إلى إدراك مقطوعة موسيقية أو سماع حديث معين وإدراكه كلاماً أو موضوعاً واحداً، بدلاً من إدراكه مفردات وأصواتاً متفرقة.

إنَّ تساوي طفلين أو مجموعة أطفال من حيث امتلاكهما لعدد واحد أو متقارب جداً من الكلمات وتبنيهما على الرغم من ذلك من حيث القدرة على استخدام الكلمات وتوظيفها في المواقف المختلفة يقدم مثلاً ملمساً عن الفرق بين ما هو كمي وكيفي في النمو. ولعلَّ الوقوف عند الناحية الكمية فقط، ولاسيما عند الحديث عن النمو النفسي لدى الطفل، يقدم صورة مشوهة للنمو، لأنَّ بحجب الجانب الأهم في هذه الظاهرة المعقدة، ألا وهي الطريقة التي تتبادل فيها مكونات النمو التأثير فيما بينها داخل كلِّ منظومة، وبين المنظومات المختلفة. ولذلك يعدُّ الجانب الكمي أحد مظاهر هذا التفاعل وأحد أوجهه المتعددة، لكنه من غير شك جانب هام للغاية .

إنَّ الجانب الكمي والكيفي في النمو يؤلغان فيما بينهما وحدة لا تنفص، وحدة محكومة بالمنطق الجدلِي والصيرورة المستمرة والتحول الذي لا ينقطع إلا بتوقف حياة الكائن الحي.

أهمية دراسة النمو :

إنَّ الاهتمام المتزايد بمسألة النمو ساعد على دراستها من جميع الجوانب وفي المجالات كافة وأهمُّ ما تمَّ التوصل إليه في هذا الصدد مايلي :

- ١— تأكيد وحدة ما هو بيولوجي وراثي مع ما هو مكتسب وبيئي.
- ٢— معرفة الاتجاهات الرئيسية التي يأخذها النمو بوجه عام، وطبيعة النمو ودوراته الخاصة بكل عضو أو جهاز أو نشاط أو شخصية الفرد بكمالها.

- ٣- الوقف على الشروط التي تؤثر إيجاباً في النمو، وحصر الشروط التي تؤثر سلباً فيه.
- ٤- الكشف عن القوانين الخاصة بنمو الأطفال وتجليلها في كل مرحلة عمرية وفي كل ميدان.
- ٥- تقسيم النمو وجدولته في حقول وميدانين واعتبار كل ميدان يتميز باستقلال نسبي أو بخصائص تميزه.
- ٦- النظر إلى شخصية الإنسان النامي على أنها منظومة هائلة تنطوي في داخلها على عدد كبير من المنظومات الفرعية والثانوية.
- ٧- وضع سياسات واستراتيجيات تستهدف ضبط النمو والسيطرة عليه – إلى حد كبير – والتحكم به ورسم آفاقه وبرمجه على نحو يؤمن تسريعه، ويضمن سلامته.
- ٨- تعزيز التغيرات المرغوب فيها وتنميتها ورعايتها من جهة، وإيقاف أو العيولة دون حدوث التغيرات غير الملائمة ومحاصرتها ثم معالجتها.
- ٩- معرفة الفروق الفردية بين الأطفال والراهقين والشباب بصورة خاصة ومراعاتها في مختلف المؤسسات والماهف التربوية.
- ١٠- وضع معايير ومقاييس للنمو تستخدم لأغراض الفرز والتصنيف والتشخيص والعلاج.
- ١١- تحديد الشروط الضرورية والعذرية في التوافق النفسي والتربوي والاجتماعي.

عوامل النمو :

نظراً لأن الإنسان أرقى المخلوقات قاطبة وأكثرها نمواً، فقد وصل إلى ما وصل إليه في هذا المضمار بفضل ما يمتلكه من صفات واستعدادات بيولوجية، وما يتميز به من نزعة اجتماعية أصلية، مما وضع أساساً لعملية نموه تغاير في طبيعتها وظرائفها ونتائجها أنس النمو لدى الكائنات الأخرى. وهذا ماجعله أيضاً كائناً فريداً ومنقوتاً وجعل آفاق نطوره وتحضره غير محدودة.

إن العلاقة الجدلية القائمة بين ماهو وراثي ومكتسب، داخلي وخارجي ، بين ماهو نفسي وجسدي، بين ماهو بيولوجي واجتماعي هي التي أوصلت الإنسان إلى هذا المستوى الرفيع من النمو الذي يتميز بالشخصنة الشديدة والمهارة العالية جسدياً وعقلياً واجتماعياً ... الخ.

لقد أولى العلماء منذ زمن بعيد اهتماماً بالغاً بالأسباب والعوامل الكامنة وراء ظاهرة النمو، وقد انقسموا حيال هذه المسألة إلى معسكرين، "مسكر الوراثة" و "مسكر البيئة" اكتسب الجدال بينهما طابعاً حاداً ومتطرفاً وعدائياً مكشوفاً مما أثر في درجة موضوعيته وعلميته نظراً لبعده العقائدي وانعكاساته السياسية .

إن المتتبع لسير هذا الجدل ولا سيما في أواخر القرن التاسع عشر، وفي النصف الأول من القرن العشرين، يستطيع أن يلاحظ ارتباطه المباشر بالصراع السياسي وال Herb المستمرة باشكالها المختلفة بين المعسكرات الإيديولوجية المتنازعة. وقد زاد الوضع تفاقماً صعوبة دراسة هذا الموضوع، وشدة تعقيده، وتداخل عناصره، وتشابكها بشكل حال دون عزل هذين العاملين – الوراثة والبيئة – الواحد عن الآخر، وأخر دراستهما على نحو موضوعي على غرار ماحدث في بقية الظواهر ولا سيما الطبيعية منها. لكن تطور علم المناهج بوجه عام وتطور المبادئ العلمية ولا سيما تلك المبادئ المتعلقة بهذا الموضوع جعل الجدال أقل تطرفاً وأكثر جدية و موضوعية .

لقد تميز الوضع السابق بالتطرف – كما سبق وأسلفنا – بحيث أن مؤيدي الاتجاه البيولوجي رأوا في الوراثة عاملًا حاسماً لدرجة أن كثيرين منهم أنكروا دور البيئة إنكاراً شبه تام، وهذا نشير إلى قول (ويجام) A.E.Wiggam إن الوراثة – وليس البيئة – هي الصانع الرئيسي للإنسان ... ومن الممكن القول إن كل ما يطرا على العالم من تعasse وهناء لا يرد إلى البيئة. فالفارق الذي توجد بين الناس إنما ترجع إلى الاختلافات في الخلايا الجرثومية التي نولد مزرودين بها، فهي المحدد للسلوك، ووظيفتها الأساسية تكمن في إنتاج الصفات والسمات المرغوبة في

المجتمع، وأنَّ أيَّ انحراف أو قصور في سلوك الأفراد مرده إلى قصور وعجز النظام التعليمي والاجتماعي الذي نشأوا فيه. بينما رأى مؤيدو الاتجاه البنائي في البيئة محركاً وسبباً كافياً لتفسير أي تغير واختلاف مما جعل الوراثة تابعاً لا قيمة له أو له قيمة محدودة للغاية، وبهذا الصدد نورد ماجاء على لسان جون واطسون J.Watson مؤسس المدرسة السلوكية (اعطوني مجموعة من الأطفال الأصحاء سليمي البنية، وأنا كفيل أن أخرج منهم الطبيب والمحامي والفنان والتاجر ورئيس العمل، بدل الشحاذ واللص، بصرف النظر عن استعداداتهم وميلهم وقدراتهم وأعمال آبائهم وأصولهم الوراثية. فليس ثمة شيء اسمه التدرّيات أو المهارات أو المزاج أو التكوين العقلي .. الخ)، أمّا الوضع الراهن فتسينز في الاعتراف بأهمية كلا العاملين وتفاعلهما وشبه اتفاق على عدّهما منكمالين حيث لا يمكن معرفة أحدهما إلا من خلال اتحاده وتشابكه وتبادلِ التأثير مع الطرف الآخر، وأن عمل أيٍّ منهما يتوقف على عمل الآخر، لكن ولأسباب عملية بحثة هناك اهتمام أكبر بالعامل البيئي ينزايد من عام لأخر مع تزايد قدرة الإنسان على تطوير الشروط المحيطة ل Yoshiyuki، وتعاظم قدرته كذلك على اصطناع ما يرغب فيه، وإيقاف ومنع تأثير العوامل غير المرغوب فيها – إلى حد كبير – بالطبع دون إغفال للوراثة وحدودها وآلية عملها. لكن على الرغم من أنَّ الشروط المحيطية عامة والخبرة الاجتماعية خاصة أمر في غاية الأهمية فإنَّ هذه الخبرة لا تعمل في الفراغ، لأنَّ أفراد النوع الإنساني متباينون جداً من حيث اتصالهم بهذه الخبرة حجماً ونوعاً وعمقاً، وهم مختلفون للغاية من حيث قدرتهم على الاستفادة من هذه الخبرة، وهنا نشير إلى أنَّ الأساس البيولوجي والبنية العضوية السليمة شرط ضروري، ومقدمة لا بد منها لأيٍّ شكل من أشكال النمو السليم، وفي هذا السياق يأتي قول الكونين (لكي يصبح الإنسان إنساناً لا بد من أن يولد بدماغ إنساني سليم وأنَّ أيَّ إصابة لمركز من المراكز العصبية العليا تترك أثراً لها الواضح، ليس في وظيفة العضو المقابل لها فحسب، وإنما في الشخصية عامة وأنَّ أيَّ اضطراب أو خلل نفسي

تتعرض له الشخصية، ينعكس على مجمل أعضاء الجسم برمته بدرجات مقاومة، ويؤثر وبالتالي في فاعليتها وفي نموها).

لقد أنتج الاتجاه البيئي حجماً كبيراً من المعرف يشتمل على البيئة ومكوناتها، والكيفية التي تؤثر فيها على النمو مما ساعد على رسم سياسات تربوية تستند إلى الموازنة بين الإمكانيات والقدرات والأهداف والأغراض ولعل عمليات التربية والتعليم في الوقت الحاضر تشكل جوهر هذه المسألة وهذا ما يفسر الأهمية الكبيرة التي توليه المجتمعات في شتى بلدان العالم لعمليات التربية والتعليم على أنها أهم مكونات البيئة وأبعدها أثراً في النمو عامه والنمو النفسي خاصة، على الرغم من تلاحم عامل الوراثة والبيئة وتفاعلهما فإننا ولأغراض دراسية سنعرض لكل عامل على حدة لأن تاريخ دراسة هذين العاملين يؤلف تاريخ دراسة مشكلة النمو بالذات.

دور الوراثة في النمو :

الوراثة Heredity كما يعرفها بعض العلماء هي انتقال الصفات والقدرات وسمات الطبيع والاهتمامات بصورة جاهزة من السلف إلى الخلف. وتؤثر الوراثة في النمو من حيث صفاته ومظاهره ، نوعه ومداته، زيادته ونقصانه، نضجه وقصوره، وتنقل إلى الفرد عن طريق والديه وأجداده وسلالته. عن طريق المورثات (الجينات) التي تحملها الصبغيات (الكريموزومات) التي تحملها البويضة الأنثوية المخصبة من الحيوان المنوي بعد عملية التلقيح.

يؤكد المدافعون عن الاتجاه الوراثي أن الطفل يرث خصائصه وصفاته النفسية ويرث البنية الجسدية وملامح الوجه وشكل اليد. لقد أرسى (دارون) العالم البيولوجي المشهور بنظريته التطورية أساس الاتجاه الوراثي في النمو، وقد انعكست أفكاره الخاصة بانتقال الصفات الجسدية والعقلية من جيل لأخر على أعمال علماء النفس الأوائل أمثال: (فرانسيس جالتون) الذي يعد في طليعة القائلين بوراثة السلوك عموماً والذكاء خصوصاً وقد اشتهر من خلال دراسته لوراثة الذكاء

عام ١٨٦٩، إذ قام بدراسة عدد من الشخصيات العبرية في التاريخ (موسيقيين، ورسامين، علماء، قادة عسكريين...) اعتماداً على سيرة حياتهم، أو ما يسمى بشجرة العائلة Family biography وانتهى في دراسته هذه إلى أنَّ الذكاء يورث وينتقل من جيل لآخر ذلك لأنَّ هؤلاء العظماء الذين كانوا موضوعاً لدراسته وانحدروا من سلالات ذكية وأنجبووا أنساناً ذكياً متفوقين أي أنَّ ذكاءهم أتى من الأصول وانحدر إلى الفروع.

لقد أثرت هذه الدراسة المبكرة في التفكير السيكولوجي لفترة طويلة. لكنَّ اكتشاف (مندل) لقوانينه الوراثية وشيوعها وتطويرها أكسب هذا الاتجاه قوة، وساعد على انتشاره وهنا يمكن الإشارة إلى الدراسة التي قام بها كلُّ من (جديل ١٨٧٧) و (جودار ١٩١٢) ومن ثم توالٍ الدراسات الخاصة بهذه المسألة ذكر منها الأبحاث التي قام بها (فولنج ١٩٣٤) التي استهدفت دراسة وراثة بعض حالات التأخير العقلي، إذ لاحظ من خلال الحالات التي درسها أنَّ بعض هذه الحالات تكون مصحوبة بإفراز غير عادي لكميات كبيرة من حمض الفينيلبيريك في البول. وقد أوضح (جيروفس) أنَّ هذا العيب موروث في دراسته (١٩٣٧، ١٩٤٧، ١٩٥٣)، كما قدم (زيجلر ١٩٦٧) ملاحظات هامة حول هذه المسألة. لقد قدم علم الوراثة تفسيرات خاصة بكيفية انتقال الصفات من السلف إلى الخلف، وبرهن على كيفية تغير هذه الصفات عبر انتقالها من جيل لآخر، وبفضل هذه الاكتشافات أمكن إنتاج سلالات جديدة نباتية وحيوانية تغير في صفاتها وخصائصها الأصل الذي تفرعت عنه. وسر ذلك يكمن في أنَّ العضوية تتمنع بطراز معين من تبادل الأشياء مع الوسط الذي تعيش فيه، ومن خلال عملية التكيف مع الوسط والمناخ ونوعية التغذية تكون لدى بعض العضويات وعلى امتداد سلسلة من الأجيال خصائص تضمن لها قدرة أفضل على الحياة والنمو في الوسط. وتترسخ هذه الخصائص أكثر فأكثر مع استمرار هذا الطراز بالذات لتبادل الأشياء وكذا التأثير المتبادل بين العضوية والبيئة التي أفرتها.

وفي حال تغير البيئة تغيراً ملحوظاً مع عدم قدرة هذه الخصائص على تلبية مطالب البيئة الجديدة، وبالتالي عدم ضمان طراز ملائم لتبادل الأشياء فإن العضوية تواجهه صعوبات ومخاطر مما قد يؤدي إلى مرضها أحياناً وإلى موتها وهلاكها أحياناً أخرى.

إنَّ البيولوجيا المعاصرة ترى في الوراثة قدرة مخزونة ومثبتة يتمتع بها الكائن الحي لبضعة أجيال، وتتطلب من البيئة شروطاً معينة لضمان استمرار وجودها ، فقد بينت الدراسات البيولوجية الحديثة – في علم الوراثة وعلم الخلية – التي جرت على المستوى الجزيئي للجينات ومكوناتها أنَّ المركبات الزلالية البيوكيميائية التي تحتويها الخلايا الجينية ونواتها (الصبغيات) تلعب دوراً حاسماً في انتقال الخصائص والصفات من الآباء إلى الأبناء، ففي هذه الصبغيات توجد المورثات التي تثبت عليها، وتختزن فيها الخصائص التي تنتقل عن طريق الوراثة إذ تحتوي هذه المركبات الزلالية على أحماض نووية وخاصة على الحمض النووي المعروف باسم الريبيونوكليك (RNA) الذي يحتوي بدوره المادة التي تضمن طرازاً معيناً لتبادل الأشياء مع البيئة، إضافة إلى ماقيل عن دوره في التوصيل الكيميائي للذاكرة. وكذلك حمض الديوكسوريبيونوكليك (DNA) الذي يلعب دوراً أساسياً في عملية التوريث لأنَّ الوراثة هي قدرة (واستعداد) الكائن الحي على إرث ابنائهم. وبذلك يمكن القول إنَّ الوراثة هي قدرة (واستعداد) الكائن الحي على الحياة والنمو في شروط معينة، وتنتقل هذه القدرة من جيل لآخر على شكل تنظيم فيزيوكيميائي محدد. لكن مادامت البيئة توجد في حالة من التقلب الدائم، فإنَّ كلَّ كائن حي جديد مضطر إلى التكيف مع هذه التغيرات، مما يؤدي إلى زعزعة الخصائص الوراثية لدى الكائنات الحية الجديدة، وظهور علامات وصفات جديدة. ومن هنا نلاحظ أنَّ الوراثة ليست ثابتة لا تتغير بل تخضع إلى تغير مستمر . وكلما كان الكائن الحي أكثر تطوراً وطراز التأثير المتبادل مع البيئة أكثر تعقيداً كان دور التغير أكبر ، وكانت قدرته على التكيف أعلى . ولهذا حظيت العلاقة بين الوراثة

والتغير باهتمام علماء النفس مما دفعهم للقيام بدراسات مقارنة لنمو الأطفال التوائم،
التوائم المتماثلة، والتوائم المشابهة، والأخوة. وفيما يلي عرض لبعض الدراسات
التي استهدفت إثبات دور الوراثة وأهميتها في النمو .

دراسة التوائم :

تعد دراسة التوائم من أهم الطرق التي لجأ إليها العلماء لمعرفة أثر كل من
الوراثة والبيئة في تحديد الصفات الجسمية والعقلية والانفعالية .

فالتوائم المتماثلة تجعل من الممكن دراسة فردان لهما تكوين واحد لكنهما
يخضعان لظروف بيئية متقاومة، لأن هذه التوائم تنتج من بويضة واحدة ملقحة
وتنقسم إلى جزئين متماثلين في الانقسام الأول للخلية. وبذلك يكون لكل منهما
التركيب نفسه من الجينات أي أنهما متشابهان شبهها يكون تماماً في جميع صفاتهما
الوراثية. أمّا التوائم غير المتماثلة فتنتج من بويضتين مختلفتين منفصلتين، ودرجة
التشابه في المركبات الجينية بينهما تكون مكافئة لدرجة التشابه بين الأشقاء
العاديين.

ويمكن التفريق بين التوائم المتماثلة وغير المتماثلة عن طريق القيام
ببعض الإجراءات والفحوص مثل فصيلة الدم، بصمات الأصابع، تركيب الشعر
والجلد ولون العينين ... الخ.

إنّ هذا النمط من البحوث اختلف وتتنوع تبعاً للموضوع المقصود دراسته،
فإذا كان غرض الباحث دراسة أثر الوراثة فإنه يقوم بدراسة توأمين أو مجموعة
توائم متماثلة في بینات مختلفة، أو توائم غير متماثلة في بینات واحدة. وهذه
الطريقة اعتمدت على تثبيت عامل الوراثة وتغيير عامل البيئة أو بالعكس. مما
يؤدي إلى عزل الآثار الناجمة عزلاً سبيلاً، مادامت الوراثة واحدة أو بالعكس ثبتت
العناصر البيئية، وتحريك الجانب الوراثي ثم حصر النتائج المترتبة على ذلك.
إنّ هذا النوع من الدراسات يترافق بصعوبات عديدة يواجهها الباحث نذكر منها :

١- ندرة حالات التوائم المتماثلة وصعوبة تمييزها. هي هي متماثلة أم غير متماثلة؟

٢- معظم الحالات المدروسة عزلت في سن متاخرة نسبياً مما أتاح للتربيبة أن تؤثر دون إمكان تحديد مدى هذا التأثير في النمو اللاحق.
لكن على الرغم من هذه الصعوبات جرت دراسات عديدة كان القصد منها دراسة بعض الخصائص العقلية مثل الطول والوزن والنمو الحركي والذكاء والحالة الانفعالية والسلوكية بوجه عام .

وفيما يلي أمثلة عنها :

قام (نيومان) و (فريمان) و (هولزنجر) في عام ١٩٣٧ بدراسة شاملة لـ ١٩ زوجاً من التوائم المتماثلة التي رببت في بيئات مختلفة، وقد عرضت نتائج هذه الدراسة في جداول عديدة لكننا سنقتصر على ذكر جدولين منها فقط.
ففي الجدول الأول عرض نتائج الدراسة فيما يخص الفرق في صفات الطول والوزن ونسبة الذكاء .

جدول رقم (١) متوسط الفرق بين التوائم

الصفة	توائم غير متماثلة	توائم متماثلة رببت معاً	توائم متماثلة رببت في بيئات مختلفة
الطول بالسم	٤,٤	١,٧	١,٨
الوزن بالرطل	١٠,٠	٤,١	٩,٩
نسبة الذكاء	٩,٩	٥,٩	٨,٢

وفي الجدول الثاني رقم (٢) عرض لمعاملات الارتباط بالنسبة لهذه الصفات

جدول رقم (٢)

الصفة	توائم غير متماثلة	توائم متماثلة رببت معاً	توائم متماثلة رببت في بيئات مختلفة
الطول بالسم	٠,٥٦	٠,٩٣	٠,٩٧
الوزن بالرطل	٠,٦٣	٠,٩٢	٠,٨٨
نسبة الذكاء	٠,١٣	٠,٨٨	٠,٧٧

من الجدولين السابقين يتبين أنَّ الوراثة هي التي تحدد الصفات المختلفة، مع الإشارة إلى أنَّ للبيانات تأثيراً ينبعح أكثر في الذكاء وأقلُّ في الوزن والطول لكنَّ التأثير البيئي على العموم مازال ضئيلاً، ثم استخلاص (هولزنجر). من مجلد الدراسات على التوائم المتماثلة وغير المتماثلة معاملات الارتباط لصفات الجسمية والعقلية والخلقية. وقد تواترت الدراسات بقصد معرفة درجة التشابه بين التوائم المتماثلة وغير المتماثلة والأخوة ودرجات مختلفة من القرابة وأثرها على درجات الذكاء. وفيما يلي تلخيص لنتائج إحدى الدراسات في هذا الميدان نعرضها في الجدول رقم (٣) .

جدول رقم (٣)

نوع أزواج المقارنة	عدد المجموعات	مدى معاملات الارتباط	وسيل معاملات الارتباط
توائم متماثلة ربوا معاً	٥	٠,٩٥ - ٠,٧٦	٠,٨٨
توائم متماثلة ربوا منفصلين	٤	٠,٨٥ - ٠,٦٢	٠,٧٥
توائم غير متماثلة من نفس الجنس	١١	٠,٨٧ - ٠,٤٤	٠,٥٣
توائم غير متماثلة مختلفة الجنس	١٠	٠,٦٦ - ٠,٣٨	٠,٥٣
أخوة عاديون ربوا معاً	٣٩	٠,٧٧ - ٠,٣٠	٠,٤٩
أخوة عاديون ربوا منفصلين	٢	٠,٤٩ - ٠,٣٤	٠,٤٦
آباء وأبناءهم العاديون	١٣	٠,٨٠ - ٠,٢٢	٠,٥٢
آباء وأبناءهم المتبينون	٤	٠,٣٩ - ٠,١٨	٠,١٩
أطفال غير أقرباء ربوا معاً	٧	٠,٣١ - ٠,١٧	٠,١٦
أطفال غير أقرباء ربوا منفصلين	٧	٠,٢٧ - ٠,٠٤	٠,٠٩

يبدو واضحاً من الجدول رقم (٣) أنَّ وسيط معاملات الارتباط تقلُّ قيمته كلما قلت درجة التشابه الوراثي. إذ وصل وسيط معاملات الارتباط بين التوائم المتماثلة الذين ربوا معاً إلى ٠,٨٨، بينما نلاحظ أنَّ وسيط معاملات الارتباط بين أطفال أقرباء ربوا معاً بلغ ٠,١٦، أنَّ أنصار الوراثة يرجعون هذا الفرق الكبير إلى الوراثة. وهناك دراسة قام بها (كولمان ١٩٥٣) على أثر الوراثة في مرض الفصام استنتج منها أنَّ للوراثة دوراً هاماً في انتقاله من الآباء إلى الأبناء، لكنَّ هذه

الدراسة لقيت معارضة ونقداً شديدين لأسباب منهاجية تتعلق بأسباب المرض العقلي.

كما تجب الإشارة إلى الدراسة التي أجرتها (إيزنك ١٩٥٦) على التوائم المتماثلة وغير المتماثلة بالنسبة للذكاء والانبساط والنشاط التلقائي. وأخيراً نشير إلى الدراسة التي قام بها (أرفنج جوتسمان ١٩٦٦) من أجل معرفة المكونات الوراثية لبعض السمات النفسية. فطبق إحدى الطر宦ات الشخصية المعروفة وهو اختبار كالفورنيا النفسي على مجموعة من التوائم المتماثلة ذكرية وأنثوية وعلى توائم غير متماثلة. وكانت المجموعة تتتألف من ٧٩ زوجاً من التوائم المتماثلة و٦٨ زوجاً من غير المتماثلة وهما على جدول رقم (٤) يوضح نتائج هذه الدراسة.

جدول رقم (٤)

مقياس كالكتونيا (الستة)	التوائم المتماثلة	التوائم غير المتماثلة	دليل القابلية للتوريث
السيطرة	٤١,٣٤٦	٨٠,٧٠٦	٠,٤٩
الاجتماعية	٤٦,٥٨٢	٩٠,٨٣٨	٠,٤٩
التحصيل عن طريق الميالقة	٧٦,٢٩٧	٦٦,٦٢٥	٠,٠٠
القبل الذات	٥٣,٨٤٨	٩٩,٧٨٧	٠,٤٦

من خلال هذا الجدول رقم (٤) يمكن تلخيص النتائج التي توصل إليها على النحو التالي:

- ١ - كلما قلت البيانات زاد تشابه أزواج التوائم.
- ٢ - كلما ارتفع دليل القابلية للتوريث زادت نسبة التباين الكلي الذي يعزى للوراثة.
- ٣ - التشابه بين التوائم المتماثلة أكبر منه بين التوائم غير المتماثلة.

قضية السلالة :

إن الاعتقاد بوراثة الصفات الجسدية والعقلية عموماً والذكاء خصوصاً ترسخ منذ قيام (جالتون) بدراسته المعروفة عن وراثة الذكاء وحتى يومنا هذا بين عدد غير قليل من العلماء، وقد انتشر هذا الاعتقاد وتعزز في تلك البلدان التي

ما تزال سياسة التمييز العنصري معمولاً بها حتى الآن، وبشكل خاص في الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا وألمانيا وفرنسا وغيرها من الدول الأوروبية.

وقد كان للنازية في ألمانيا قبل الحرب العالمية الثانية — أي فترة سيطرة النازيين على الحكم — دور هام في نشر الأفكار العرقية والدفاع عنها. لكن نتيجة للتقدم العلمي والتغيرات الاجتماعية الشاملة تزعزع الأساس الذي تقوم عليه هذه الأفكار. وهذا مادفع غالبية علماء النفس المعاصرين إلى الشك بوجود أي فروق بين السلالات في الخصائص والسمات النفسية التكيفية ولاستئناف الذكاء. ولعل أحد أهم الأسباب يكمن في أنَّ مفهوم السلالة نفسه مفهوم غامض وغير محدد، وهناك دلائل كثيرة تقدمها الدراسة العلمية والخبرة الحياتية على أنه لم يعد هناك وجود للسلالات النقيبة. لكن على الرغم من هذه التأثيرات والواقع جرت وتجري دراسات مقارنة لمعرفة الفروق بين السلالات في عديد من الصفات والسمات النفسية. نذكر من بين هذه الدراسات تلك التي قام بها (أرثر جنسن، ١٩٦٩، ١٩٧٢، ١٩٧٦) لمعرفة الفرق بين ذكاء البيض والزنوج في الولايات المتحدة فتوصل إلى أنَّ الفروق الذكائية الموجودة بين البيض والسود ترجع إلى الفروق الوراثية والسلالية بين كلاً العرقين.

وقد أعقِبَ هذه الدراسة بحوث مستفيضة بقصد التحقق من صدق هذه المزاعم العرقية نذكر منها تلك الدراسة المقارنة التي استهدفت دراسة نسبة الذكاء للسود والبيض في الولايات المتحدة، شملت عينات من السود يعيشون في جنوب الولايات المتحدة ، وشملت عينات من السود يعيشون في جنوب الولايات المتحدة وعينات من البيض يعيشون في نفس المنطقة، وكذلك عينات من السود الذين هاجروا من الجنوب إلى المناطق الشمالية (بنسلفانيا)، وعينات من سكان المنطقة البيض الأمريكيين، وقد انتهت هذه الدراسة إلى النتيجة التالية :

نسبة ذكاء السود الذين عاشوا في الشمال أعلى من ذكاء البيض في الجنوب وقد لوحظ أنَّ نسبة ذكاء السود الذين هاجروا من الجنوب إلى الشمال

(نيويورك) قد تحسن وأصبح أعلى مما كان عليه من السابق عندما كانوا في الجنوب.

إن هذه الدراسات تؤكد حقيقة أن الذكاء يتأثر إلى حد كبير بعامل البيئة، وهي دليل على عدم وجود فروق سلالية بين البشر فيما يخص عنصر الذكاء. وهذا ما أكدته (جوسمن ١٩٦٨) بصدقه حديثه عن الفروق السلالية :

"إن تقديرى لما كتب عن الفروق السلالية قد انتهى إلى نتيجة هي أن الفروق التي نلاحظها بين متوسط ذكاء السود الأمريكان وغيرهم من الأمريكان يمكن أن تعزى في الأغلب إلى الظروف السينية التي تبدأ من فترة ما قبل الولادة وتستمر خلال حياة الفرد"

دور البيئة في النمو :

البيئة Environment : البيئة هي مجموعة الشروط الطبيعية والاجتماعية، النفسية والحضارية التي يتم فيها نمو الفرد. علماً بأن تأثير الشروط المختلفة على نمو الفرد ليس واحداً في مختلف مراحل حياته .

فالبيئة بما تشتمل عليه من مناخ ونبات وتلہاریس ومياه وموقع.. الخ تؤثر في نمو الإنسان. ولعل تأثيرها في الماضي، والماضي البعيد كان أكبر أثراً مما هو عليه الحال الآن . ذلك لأن هذه الشروط تحدد ألوان النشاط البشري مما ينعكس بصورة غير مباشرة على النمو. ففضل ما تتيحه من إمكانيات وقوى تعمل على دفع النمو وإثرائه ثارة، وعلى عوامل تؤدي إلى إغافته وتحديده وانحرافه ثارة أخرى.

ومع أن هناك تغيراً جذرياً قد طرأ على تأثير البيئة الطبيعية في النمو، وخاصة بعد انفجار الثورة العلمية التقنية، وما ترتب على هذا الانفجار على صعيد تكنولوجيا الاتصال خاصة، والتفاعل الحضاري عامه، مما أخضع البيئة، أو جانباً هاماً منها لمشيئة الإنسان، ومع ذلك فإنها ما تزال تلعب دوراً بارزاً ومؤثراً فيه من خلال ما تتطوّي عليه من شروط جغرافية، وما تتوافر عليه من ثروات وخيرات

مادية وما يستلزمها استغلالها من معارف ومهارات ووسائل وأدوات ونشاطات وفاعليات، وما يتضمنه من نظم وبناءات اجتماعية. لقد أصبحت البيئة الاجتماعية تؤثر تأثيراً بالغاً في نمو الطفل من خلال الدور الذي تلعبه عملية التنشئة والتقطيع الاجتماعي بوساطة المؤسسات الاجتماعية المختلفة مثل الأسرة والمدرسة والجماعات المتعددة التي تتنمي إليها، وعن طريق وسائل الإعلام الجماهيري (الصحف ، المجلات، المطبوعات، الراديو، التلفزيون، الفيديو، السينما، الانترنت وغيرها)، إذ تساهم هذه المؤسسات في تعليم الفرد وتربيته كما تساهم بفاعلية في تربية الأجيال الناشئة وتوجيههم وإعدادهم للمستقبل. وأما البيئة السيكولوجية فذات شأن هام في النمو بسبب ما تشتمل عليه من مثيرات تؤثر في الفرد من لحظة وجوده في الرحم حتى بداية حياته خارجه، وخلال مسيرته النمائية كلها. إن الظروف المختلفة التي تحيط بالفرد و المواقف التي يواجهها بتفاعل معها بطريق جد متباعدة بفضل ما يمتلكه من خبرات وخصائص وسمات، مما يؤثر في كيفية إدراكه ونمائه لهذه المواقف وعلى طريقة استظهارها وترجمتها إلى سلوكيات وتصرفات وهذا يضفي على شخصية كل إنسان طابعاً فريداً لا ينكرر وهي بذلك، أي البيئة النفسية ، تساهم إيجابياً في تكوين الشخصية وتحدد مستوى فاعليتها ودرجة صحتها وسلامتها ومدى اعتلالها واضطرابها.

كما تؤثر الحضارة على الفرد الذي ينمو في إطارها إذ أن كل حضارة تتميز سلماً من الحاجات والدوافع المكتسبة، وتنتج وسائل وتقنيات وطرق لأشباعها، وهي تملئ أدواراً اجتماعية معينة بين الجنسين، وكذلك وظائف ومهام وحقوقاً وواجبات في كل مرحلة من مراحل النمو، إضافة إلى المثل الأعلى الذي تصبو إليه كل حضارة في كل مرحلة من مراحل تقدمها ورفتها.

على العموم كلما كانت البيئة بجوانبها المتعددة صحية متعددة كان تأثيرها حسناً في النمو، وكلما كانت غير ملائمة أثرت تأثيراً سيناً فيه.

لقد تراكم قدر هائل من المعلومات في علم النفس وفي غيره من العلوم الاجتماعية يتعلق بالبيئة وآلية تأثيرها في نمو الإنسان، لكننا سن侢د هنا إلى وقفة قصيرة ونظرة خاطفة على بعض الدراسات التي أبرزت دور البيئة في النمو وفيما يلي عرض لنموذجاتها منها.

دراسة الأطفال في بيوت التبني والمؤسسات الاجتماعية :

لما كانت حالات التوائم المتماثلة وخاصة تلك التي تم فصلها في الطفولة المبكرة نادرة نسبياً لجأ العلماء إلى الحصول على معلومات إضافية عن أثر البيئة إلى أنواع أخرى من الدراسات. وقد استهدفت هذه الدراسات معرفة التغيرات التي تطرأ على سلوك الطفل من حيث نسبة الذكاء والتقدم المدرسي والعلاقات الاجتماعية... السُّخ نتيجة خضوعه لبيئة ولظروف اجتماعية وتربيوية تختلف عن ظروف بيئته السابقة. وهذه الدراسات كانت من النوع الطولاني التبعي بحيث مكنت من معرفة الفرق الناجم عن تأثير البيئة الجديدة سواء أكان بيئتاً رُبِّي فيه الطفل أم مؤسسة للرعاية الاجتماعية.

قامت (بيركس ١٩٢٨) بإجراء دراسة مقارنة لمجموعتين من الأطفال.

١ - مجموعة تجريبية مُؤلفة من أطفال وضعوا في أسر بديلة منذ السنة الأولى من حياتهم وقضوا طفولتهم فيها.

٢ - مجموعة ضابطة من الأطفال عاشوا في أسرهم الأصلية.

وقد روّعي أن تكون المجموعتان متساوietين من حيث السن والجنس والحي والمستوى الثقافي والمهني للأسرة قبل بدء التجربة.

لقد تبيّن من الدراسة أنَّ متوسط ذكاء المجموعة التجريبية قد زاد بنسبة ٧,٤ % أي أنَّ تحسيناً ملحوظاً قد طرأ على تقدم نسبة الذكاء.

وأجرى (جولد فارب، ١٩٤٣/١٩٤٤) دراسة مقارنة بين مجموعتين من المراهقين الذين قضوا السنوات الثلاث الأولى من حياتهم في إحدى الملاجئ وبين مجموعة مماثلة من نفس الجنس والسن وقضوا الثلاث سنوات الأولى من طفولتهم

في بيوت التبني. وقد كشفت هذه الدراسة عن فروق كبيرة في الصفات العقلية والاجتماعية والانفعالية. إذ كان الأطفال الذين عاشوا في الملأ أقل من حيث الذكاء العام ومن حيث القدرة على تكوين المفاهيم والتذكر والنمو اللغوي والتخطيط للمستقبل، وكانوا أكثر قلقاً وعدواناً من الأطفال الذين عاشوا في أسر بديلة.

وثمة دراسة كان قد أجرتها (وتنبورن ١٩٥٦) تتبع فيها مجموعة من الأطفال المتبنيين الذي سبق فحصهم قبل بدء الدراسة، وقد شملت العينة (١١٩) فرداً وقد استخدمت هذه الدراسة اختبارات مختلفة وجرت مقابلات شخصية معهم ومع أمهاتهم ثم وضعت تقديرات لبعض السمات الشخصية مثل الانكالية والعدوانية والتعاطف.

عند بدء الدراسة وعند انتهاء الفترة المحددة (مدة التجربة) تبين من تحليل النتائج وجود بعض الارتباطات الدالة بين خصائص الأطفال وأمهاتهم بالتبني ووجود ارتباط ذو دلالة بين ذكاء الطفل وبين بعض خصائص الأم التي تتعلق بأساليب التربية وبطموحاتها بالنسبة للطفل ، كما وجدت ارتباطاً بين النزاعات المرضية عند الطفل مثل العدوانية الزائدة وبين الاتجاهات غير التعاطفية لدى الأم مثل الميل لرفض الطفل أو عقابه.

ومن الدراسات التي تدرج في هذا الإطار تلك الدراسة التي قام بها (سكيلز ١٩٤٢، ١٩٤٠، ١٩٦٦) عن أثر البيئات الفقيرة في مقابل البيئات الغنية على النمو العقلي. إذ تتبع سكيلز مفهوميه لمدة ٢١ عاماً .

لقد أخذ مجموعتين من الأطفال (١٣) طفلاً يمثلون المجموعة التجريبية، و(١٢) طفلاً يمثلون المجموعة الضابطة، وجميعهم كانوا متخلفين عقلياً، ويعيشون في أحد الملاجئ. نقلت المجموعة التجريبية إلى مؤسسة أخرى للرعاية الاجتماعية تستوفى فيها الحواجز والعلاقات الطبية والرعاية الجيدة من الأمهات (المربيات) أمّا الأطفال المجموعة الضابطة فقد ظلوا في تلك البيئة الفقيرة السابقة حيث لا تتوفر الحواجز ولا العناية الكافية والمناسبة، وبعد مضي سنتين تبين أنَّ هناك فروقاً

ملحوظة في المستوى العقلي والوظائف العقلية لدى المجموعتين إذ زادت نسبة ذكاء المجموعة التجريبية ٢٥,٨ بينهما فقدت المجموعة الضابطة ٢٦,٢ نقطة، وقد حدث بعد ذلك تبني لأحد عشر طفلاً من المجموعة التجريبية مما ساعدتهم على مواصلة تحسنهم العقلي، وبعد مرور إحدى وعشرين سنة جمعت كل الحالات في كلتا المجموعتين (التجريبية والضابطة) في مكان واحد، وعقدت مقارنة بينهما فيما يلي ملخص لنتائج هذه الدراسة :

١— أفراد المجموعة التجريبية: جميعهم وصلوا في تعليمهم المدرسي إلى نهاية الصف الثاني عشر، أربعة منهم وصلوا دراستهم الجامعية /سنة أو أكثر/، وحصل واحد من بين هؤلاء على درجة جامعية، وحصل واحد آخر على دبلوم الدراسات العليا. جميعهم يعيشون أنفسهم.

٢— أفراد المجموعة الضابطة: مات أحدهم وهو في سن المراهقة في إحدى المؤسسات الحكومية لضعف العقول. أربعة منهم عاشوا في إحدى مؤسسات الرعاية. واحد منهم دخل مستشفى الأمراض العقلية، والثلاثة الباقون كانوا في مؤسسات لضعف العقول. أما متوسط تعليمهم فكان دون الصف الثالث الابتدائي.

دور التعليم في النمو :

لقد كانت العلاقة بين التعليم والذكاء موضوعاً لدراسات وبحوث مستفيضة، حيث كشفت عن الأهمية البالغة التي يكتسبها التعليم في الوقت الراهن وما يؤدي إليه من نمو في جميع المجالات وخاصة المجال العقلي. فقد برهنت الأعمال التي تناولت هذه المسائل المتعلقة بالتعليم والذكاء عن وجود ارتباط بين مستوى الذكاء ومستوى التعليم الذي يتلقاه الفرد، وهذا ما تشير إليه دراسة (سميث، ١٩٤٢) وبحث (هويلر ١٩٤٢) إذ يؤكد كل منهما أن نسبة ذكاء الأطفال ترتفع كلما أتيحت لهم فرص تعليمية أفضل. أما الدراسة التي أجرتها (هوسين ١٩٥١) فيمكن تلخيصها على النحو التالي: أحد الباحث مجموعة من الأطفال كانت تدرس في الصف الثالث الابتدائي في إحدى المدارس السويدية بلغ عدد أفرادها ٧٢٠

طفلاً واختبر ذكاءهـا، وبعد مضي عشر سنوات على هذا الاختبار، أعاد قياس ذكائهم في الوقت الذي كان فيه الأطفال قد حصلوا على درجات مختلفة من التعليم.

لقد قسم الباحث أفراد البحث إلى مجموعتين :

١ـ المجموعة الأولى: وتشمل الأفراد الذين التحقوا بالمدارس الثانوية ولم يخرجوا منها.

٢ـ المجموعة الثانية : وتحتوى الأفراد الذين أنهوا هذه المرحلة (الثانوية). وقد وجد الباحث أن نسبة ذكاء أفراد المجموعة الأولى قد زادت بمتوسط مقدار (٢,١) نقطة، وزادت نسبة ذكاء المجموعة الثانية بمقدار (١١) نقطة، وفي تفسيره لهذا الفرق في زيادة نسبة الذكاء افترض أنه راجع إلى مقدار التعليم الرسمي الذي حصل عليه الأفراد.

لقد توافرت الآن دلائل كثيرة عن طبيعة العلاقة بين التعليم والنمو العقلي ولعل هذا السبب هو الذي دفع ويدفع المسؤولين في كل بلدان العالم لإبداء مزيد من الاهتمام بموضوع التعليم من خلال الاهتمام بالتميذ والمناهج الدراسية والوسائل والتقنيات التعليمية والمعلم والنظام التربوي بشكل عام . وفي تخصيص تلك الميزانيات الضخمة بغية نشره وتعديله و توفير كل الضمانات القانونية والمادية والمعنوية لوضع سياسة إلزامية التعليم موضع التنفيذ (في البلدان المختلفة تعليمياً) والعمل بكل الوسائل المتاحة لتحسينه وتطويره.

إن التربية الخاصة (الموجهة للمعوقين حسبياً وعقلياً) قدمت بيانات عملية عن إمكانية تعليم وتأهيل هذه الفئة من الناس وإدخالهم في سياق الحياة المنتجة بحيث تحولوا من قوة سلبية في المجتمع إلى فئة لها دورها وأعباؤها، حقوقها وواجباتها ولها إسهاماتها البناءة والإيجابية في الأنشطة الاجتماعية المختلفة. وبذلك تمكنت التربية الخاصة من رفع حصار الإعاقة الجسدية والعقلية عن ملايين الناس أو كسر حدته على الأقل مما أثر كثيراً في الأدوار الاجتماعية التي كانت تناط بهم من قبل والأدوار التي يلعبونها الآن.

إنَّ الحرمان الثقافي وقلة المعلومات وندرة الفرص التعليمية من العوامل التي تؤدي إلى تعريض النمو العقلي، وفي بعض الأحيان تؤدي إلى خسارة المكاسب والإنجازات التي تتحقق من جراء التقدم الاجتماعي بالنسبة لكل فرد وللمجتمع ككل في هذا المجال (الطفل المتواش)، وبالمقابل فإنَّ أي تحسن أو زيادة في الفرص التعليمية تقود إلى تنمية المجال العقلي ومعه الجوانب الأخرى أيضاً لأنَّه الجانب القائد والمنسق والموجه لجوانب النمو الأخرى.

التفاعل بين الوراثة والبيئة :

لقد تبيَّنَ ما نَقْمَدُ أنَّ للوراثة دوراً حيوياً في النمو وأنَّ للبيئة دوراً بالغ القيمة والأثر أيضاً وأنَّ كلاً العاملين يعملان كوحدة متكاملة، ولهذا كان القول بصيغة التفاعل والتكميل بين المحددات الوراثية والبيئية في ظاهرة شديدة التشابك والتعقيد كظاهرة النمو تعكس نظرة أكثر علمية وواقعية، ذلك لأنَّ النمو يتوقف على كليهما معاً، وأنَّ عدم مراعاة حدود كلِّ منها وما يقوم بين طرفي معادلة النمو من تأثير متبادل ومتصل ومغابر من موقف إلى آخر يقود حتماً إلى الإضرار بالفرد، وجعله يواجه الفشل والإحباط بدلاً عن العمل على ترقيه وإسعاده.

إنَّ اعتماد النظرة التفاعلية يعني اعتبار النمو نتاج التفاعل الحادث بين العوامل البيولوجية الوراثية والعوامل البيئية الاجتماعية نظراً لاستحالة نمو أي كائن حي في فراغ، وأنَّ هذين النوعين من العوامل يمثلان فئات واسعة من المتغيرات المتدخلة التي لا يوجد أي منها مستقلاً عن الآخر. إنَّ عملية الفصل بين الوراثة والبيئة لا تتمُّ إلا بقصد الدراسة والمناقشة ومن السذاجة بمكان رد النمو إلى الوراثة لوحدها أو إلى البيئة بمفردهما.

وبهذا الصدد يقول (جوردن ١٩٧١): "لا يمكن بأي حال من الأحوال الزعم بأنَّ الوراثة أو البيئة هي المحدد الحقيقي أو الأساسي للنمو، ذلك لأنَّ كلاً منها يؤثُّ في الدور الانظامي للأخر. إنَّ الخصائص والسمات المكونة لشخصية الفرد

كالذكاء والحالة الانفعالية والميول، والمواهب والحالة الجسمية هي النتاج التدريجي المجتمع للتفاعل المستمر بين البيئة والوراثة.

إنَّ فكرة التفاعل بين الوراثة والبيئة ليست من الأفكار البسيطة إذ أنها تتضمن التجميع الدائم لنتائج عمل العناصر الوراثية في حالة تزامن مع عمل الظروف البيئية، وأنَّ هذا التفاعل لا يتوقف عند لحظة معينة وإنما تكون هذه الحصيلة أو هذا النتاج في حالة تفاعل مستمر مع الظروف البيئية المتغيرة دوماً، وهذا يعني أنَّ التفاعل في كلٍّ فترة وفي داخل كلٍّ مرحلة يأخذ أبعاداً وتسهُّم فيه عناصر تغير في بنائها ومكوناته، وبالتالي يقاوِّم من حيث آلية عمل هذه المكونات والنتائج عن تفاعلهما. وأنَّه أمر دائم ومستمر طوال حياة الفرد.

اتجاهات النمو :

على الرغم من تعقد عملية النمو وتدخل جوانبها وتباعين مستوياتها فإنَّها تشكل وحدة كاملة ديناميكية متناغمة وفريدة لدى كلِّ إنسان، تأخذ اتجاهات أساسية وتتميز بسمات عامة نذكر منها:

١- النمو عملية كمية وكيفية :

يؤدي النمو إلى زيادة الحجم والوزن والطول والقوية البدنية والأنشطة التي يكتسبها ويمارسها وفق متطلبات هندسية وإلى زيادة عدد الكلمات والجمل التي ينطقها ويكتبها.

وبفضل النمو تتأثر مجموعة حركات معينة لتُؤلِّف مهارة، والمهارات المتعددة تتحدد في نشاط أو سلوك، والكلمات المتنفرقة تائف معاً لتكون جملة، والجملة تتشابك لتحمل من المعاني والأفكار أكثر مما تشتمل عليه المفردات المكونة لها .

٢- النمو يسير من العام إلى الخاص :

الطفل في نموه يتوجه من السلوك الكلي والغليظ إلى السلوك المتمايز والمتخصص والدقيق، ففي الشهور الأولى من حياته بدل أن يمْدُ ذراعه باتجاه ما

يقوم بتحريك كامل جسمه في هذا الاتجاه. وفي بداية تعلمه الكتابة لا يكتب بيده فقط بل تُسمم في الكتابة أعضاء أخرى لا تحتاجها بعد إتقانها للكتابة.

والقفز العشوائي الذي يمارسه الطفل في فترة ما من حياته بحل محله تحت إشراف الكبار وتوجيههم القفز الوظيفي أي يقفز لتحقيق غرض محدد .. الخ.

٣- النمو عملية مطردة ومنتظمة :

إن النمو نسلسلة من الخطوات المتلاحقة والمترابطة، حيث أن كل خطوة تمهد للخطوة التي تليها، وكل خطوة قادمة هي استئناف كمي وكيفي لسابقتها، وهكذا يباشر الكلن الإنساني عمليات نموه وهو في الرحم، ويتقدم باطراد حتى يصل إلى نهاية هذا الشوط الجنيني، حتى يخرج لمواجهة ظروف جديدة وما ان يبدأ الطفل بصوت حتى يناغي، وما أن ينطق بعض الأحرف حتى يتعلم استخدام بعض الكلمات، ومن ثم يتسع ويعمق قاموسه اللغوي شيئاً فشيئاً حتى تستقيم وتحول عبر مراحل النمو المختلفة إلى آدأة جباره للمعاشرة والتفكير.

٤- معدلات النمو ليست متساوية :

إن وتأثر فهو مختلف من مرحلة إلى أخرى لدى الفرد الواحد كما تختلف معدلات النمو بين وجوه المتعددة في داخل كل مرحلة وهذه المعدلات جد متنوعة بين الكبار وبين الصغار من يعيشون في بيئه واحدة أو مشابهة. فمن الناس من يسرع نموه في البداية فيكمل دورة نموه، وينضج في فترة مبكرة، ومنهم من يبطأ نموه لكنه يستمر في التقدم، فيتأخر في بلوغ نهاية الشوط. ومن الناس من ينمو جسده بسرعة تزيد عن معدل نموه العقلي أو العاطفي .. الخ.

٥- النمو يتجه من المركز إلى الأطراف ومن التمركز حول الذات نحو الآخرين :

إن الأجزاء العليا من الجسد تسبق الأطراف السفلية في نموها مما يؤدي أن يسيطر الطفل على حركات الكتفين والمرفقين قبل أن يتمكن من استخدام الرسم أو الأصابع ويسهل وبالتالي تطوير يده وتوظيفها لتحقيق أغراض مختلفة قبل أن

يسنطبيع الاعتماد على قدميه والتحكم بحركاتهاها والطفل – كما يقول بياجيه – يكون أنسانياً متمركاً حول ذاته أو لا ثم يصبح غيرياً وكانتا اجتماعياً بالفعل.

٦- كل طفل ينمو بطريقة فريدة وخاصة به :

إن الناس لكونهم بشرأً يتباينون في أمور كثيرة لكنهم في الوقت نفسه يختلفون فيما بينهم حيث لا يمكن أن نجد إنساناً بين هذه المليارات من الناس من سكان العالم هو صورة طبق الأصل من إنسان آخر وسبب ذلك هو مكونات الشخصية وطريقة عمل هذه المكونات، وكذلك طريقة تعاملها مع الشروط البيئية كلها تؤدي إلى تفرد كل شخصية بخصائص وصفات لا تتكرر.

٧- تداخل جميع مظاهر النمو :

إن كل مجال من مجالات النمو يؤثر في المجالات الأخرى ويتلقى تأثيرها، فالجسم ذو صلة وثيقة بالنفس والنمو العقلي يرتبط بالتعليم والناحية الانفعالية ذات علائق وطيدة بالبيئة الاجتماعية وما يسود فيها من قيم وعادات وأنماط سلوك ، وهناك تناسب بين الذكاء والأخلاق والنمو العقلي له علاقة بالنمو اللغوي، وهذا التداخل بين مظاهر النمو يأخذ في كل موقف أو سلوك صيغة مختلفة وسله مكونات متغيرة، وحتى في حال بقاء المكونات نفسها مع تغير المهمة من موقف لآخر فإن عمل هذه المكونات يتغير لأن تغير المهام والأهداف يؤدي إلى إعادة ترتيب هذه المكونات وتغيير وظيفتها .

٨- النمو يمر بمراحل متعددة :

إن النمو يستغرق زمناً طويلاً في اتجاهات مختلفة ، ولذا فإنه يقطع في مسیرته وتدرجه مراحل نهائية عديدة، وأن لكل مرحلة خصائص مميزة تفرقها عما قبلها وعما بعدها من مراحل . وهذه المراحل هي : مرحلة الطفولة ، المراهقة، الشباب، الكهولة، الشيخوخة.

مطالب النمو (المهمات النهائية) :

إن فكرة مطالب النمو تقتضي النظر إلى النمو على أنه تشكيل لدّوافع

الفرد وتكوين لشخصيته في ضوء حاجات بيته الاجتماعية ومحاوله تنظيم مراحل نموه في إطار التوقعات الثقافية. بعبارة أخرى إن مطالب النمو هي البرنامج الذي يصوغه مجتمع ما مبيناً فيه استراتيجيته في مجال التنمية الاجتماعية، وبالتالي فهي جداول المهام والالتزامات والحقوق والواجبات التي تضعها كل جماعة أو مجتمع لضبط وتنظيم وقيادة سلوك ونشاط الفرد والجماعة انطلاقاً مما هو مسموح به ومرغوب فيه، ومما هو من نوع ومرغوب عنه واعتماد معايير ووسائل لإقراره وتنفيذه. إن نجاح الفرد وتوافقه مع المجتمع الذي يعيش فيه ينبع على مدى إنجازه لها.

إن المطالب أو المهام النمائية هي المهام التي تضمن النمو الصحي والسليم في المجتمع لذا يجب على الفرد أن يتعلمها إذا أراد أن يحكم على نفسه ويحكم عليه الآخرون بأنه شخص سعيد وناجح. وعلى ذلك يؤدي نجاح الفرد في تحقيق المهام النمائية إلى سعادته ونجاحه في مهام أخرى لاحقة، بينما يقود فشله في تحقيقها إلى تعاسته وعدم تقبل المجتمع له وصعوبة مواجهته للمهام الأخرى اللاحقة في حياته، وفيما يلي أمثلة للمهام النمائية التي اقترحها (هافجهيرست) في مرحلتي الطفولة المبكرة والوسطى ومرحلة المراهقة :

مطالب النمو في مرحلة الرضاعة والطفولة المبكرة (١-٥) سنوات :

- ١- تعلم المشي.
- ٢- تعلم تناول الأطعمة الصلبة.
- ٣- تعلم الكلام.
- ٤- تعلم التحكم بالتخلص من فضلات الجسم.
- ٥- تعلم الفروق الجنسية والحياة الجنسية.
- ٦- تحقيق التوازن الجسمي.
- ٧- تكوين مفاهيم بسيطة عن الحقائق.
- ٨- تكوين روابط وجدانية مع الوالدين والأشقاء والناس الآخرين.

٩- تعلم التمييز بين ما هو صحيح وخطئ وتطوير الضمير.

مطالب النمو في الطفولة الوسطى (٦-٩) سنوات:

١- تعلم المهارات الجسمية الضرورية للألعاب العادلة.

٢- بناء اتجاه متكامل نحو الذات ككائن حي تام.

٣- تعلم مساعدة الآقران والآنذاد والتوافق معهم.

٤- تعلم الدور الاجتماعي المناسب، الذكري والأنثوي.

٥- تطوير المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب.

٦- تطوير مفاهيم ضرورية للحياة اليومية العادلة.

٧- تطوير شكل من الضمير والأخلاق والقيم.

٨- تحقيق الاستقلال الذاتي أو الشخصي.

٩- تطوير اتجاهات إيجابية نحو الجماعات والمؤسسات الاجتماعية.

مطالب النمو في مرحلة المراهقة:

١- إقامة علاقات جيدة وناضجة مع الآقران من كلا الجنسين.

٢- تحقيق دور اجتماعي ذكري وأنثوي.

٣- تقبل الشكل الجسيمي واستخدام الجسم بكفاءة.

٤- تحقيق الاستقلال الوجداني عن الوالدين والراشدين الآخرين.

٥- تحقيق الاستقلال الاقتصادي.

٦- اختيار مهنة المستقبل والإعداد لها.

٧- الإعداد للزواج وللحياة الزوجية والعائلية.

٨- تطوير المهام والمفاهيم العقلانية الازمة للكفاءة المدنية.

٩- الرغبة في السلوك الاجتماعي المسؤول وتحقيقه .

١٠- اكتساب مجموعة من القيم ونظام أخلاقي لتوجيه السلوك.

الفصل الرابع

ال حاجات والدّوافع

- **ال حاجات :**

- أهمية الحاجات .
- تصنیف الحاجات .
- حاجات الطفل النمائية .

- **الدّافعية :**

- العلامات الدالة على السلوك المدفوع .
- العوامل المؤثرة في قوة الدافعية للتعلم .
- المستوى المناسب للدافع .
- أسباب تدني الدافعية للتعلم .
- نموذج برنامج علاجي لتدني الدافعية عند الطالب .



ال حاجات : Needs

مصطلح الحاجة تعاريف كثيرة نذكر بعضها :

ـ الحاجة حالة داخلية لدى الفرد، تنشأ عن انحراف الشروط البيولوجية أو السيكولوجية أو الاجتماعية أو الثقافية الازمة لحفظ بقائه في وع مستقر ومتوازن نسبياً. و لإعادة التوازن تنشط الحاجة أو تفرز دافعاً ما، و عندئذ يحرك الدافع السلوك من أجل تحقيق الغاية التي تشبع الحاجة أو تعيد التوازن.

ـ الحاجة: افتقار إلى شيء ما ، إذا ما تواجد تحقق الإشباع والرضا ، وهذا الافتقار يعنيه الكائن الحي في صورة توتر ، يدفعه إلى أن يسلك سلوكاً بعينه، يؤدي به إلى إشباع الحاجة وإلى إزالة التوتر أو خفضه.

ـ الحاجة: هي الهدف أو الموقف، الذي هو موضع رغبة وسعى، وكذلك حالة النقص الغامضية، أو حالة التهيج التي تكون بمثابة قوة حافزة داخلية.

ـ الحاجة: الظرف أو الموقف الذي يتطلب الوصول إلى هدف معين.

ـ أهمية الحاجات:

إن الحاجات على اختلافها هي مفاتيح لفهم السلوك الإنساني وتوجيهه وضبطه والتحكم به، والتبنّى بما سيكون عليه في المستقبل.

ونظراً لأهمية الحاجات فإنَّ الطفل الذي تلقى حاجاته الجسمية أو النفسية أو الاجتماعية حرماناً مفرطاً، أو نقصاً شديداً في الإشباع، فإنه لا ينمو ولا يسلك بطريقة سوية، وأنَّ هناك احتمالاً عالياً أن يصبح هذا الطفل في البيت أو في المدرسة أو في المجتمع إنساناً مشكلاً سوء في طفولته أو مرافقته وحتى في رشده .

لأنَّ الحاجات محركات السلوك فإنَّ الإنسان يسعى إلى الطعام كلما جاء، وإلى النوم كلما تعب، وإلى الاتصال بالأخرين كلما شعر بالوحدة، وإلى الغضب وربما القتل إذا استفز أو استثير أو فصل بينه وبين حاجاته الهامة والمُلحّة عائق ما.

ويستدل على وجود حاجة لدى الفرد من خلال السلوك الباحث عن هدف محدد في العالم الخارجي، وبخاصة عند إعاقة هذا السلوك أو بعض جوانبه أو عند إحباطه، وعندما نلاحظ مقاومة الفرد لهذه العوامل المعيقة أو المحبطة، ومثابرته في سبيل تحقيق الهدف وإشباع الحاجة .

وعليه فإن تجاهل الحاجات وعدم إشباعها يعرض الحياة بأشكالها المختلفة للخطر، ويضر بالصحة الجسدية والنفسية. وإن لكل مرحلة من مراحل حياة الإنسان، ولكل طور من كل مرحلة، وربما لكل موقف أو لحظة من الحياة حاجتها، ذلك لأن حياة الإنسان في حركية دائمة و حاجته في تغير مستمر .

- تصنیف الحاجات classification :

يختلف العلماء في تصنیف الحاجات من حيث الأسس التي يعتمدونها للتصنیف ومن حيث عددها ونوعها وطراوئق إشباعها . و لهذا يوجد في أدبيات علم النفس تصنیفات عديدة للحاجات، ولعل من أشهر هذه التصنیفات التالية:

١- تصنیف موراي: قسم موراي للحاجات إلى الفئات التالية :

- حاجات ذات أصل حشوي، وهي حاجات ذات طبيعة فيزيولوجية ومشتركة بين أفراد النوع الواحد مثل الحاجة إلى الطعام والشراب والجنس وغيرها .
- حاجات ذات أصل سبكيولوجي مثل الحاجة إلى التملك والتنظيم والتلقيح والمكانة المرموقة .
- حاجات تتعلق بفرض السلطة على الآخر أو الخضوع للأخر أو مقاومتها مثل الحاجة إلى السيطرة والتلقيح والاستقلال والمسايرة .
- حاجات تتعلق برغبة الفرد في إيذاء غيره أو إيذائه لنفسه مثل الحاجة إلى العداوة وتقبل العقاب وتجنب اللوم .
- حاجات تتعلق بالعلاقات بين الناس مثل الحاجة إلى الصداقة والمساعدة (تقديمها أو قبولها).

- حاجات نفسية اجتماعية أخرى مثل اللعب، الاسترخاء، التسلية والمرح ، الاستكشاف ، المعرفة ، حب الاستطلاع .

٢- **تصنيف أرجايل:** اقترح أرجايل تصنيفاً للحاجات يشمل على سبع حاجات رئيسية، اعتبرها المصدر الأساسي لنشاط الإنسان على النحو التالي:

- الحاجات غير الاجتماعية وتتضمن النواحي الجسمية والفيزيولوجية .
- الاعتمادية وتتضمن رغبة الفرد في مساعدة الآخرين له وحمايتهم واهتمامهم به وتجيئهم له .

- الصدقة بناء على الانجذاب بالتجاور أو التشابه.

- التجاذب الجنسي بين شخصين مختلفين بالجنس.

- السيطرة وتتجلى في رغبة الفرد للسيطرة على الآخرين وفيادتهم، أو احتلال مكانة متميزة بينهم .

- العداون و يظهر في نزوع الفرد إلى إلحاق الأذى الجسمي أو المعنوي بالآخرين وأشبائهم .

- حاجات تقدير الذات وتبدو في سعي الفرد كي تكون له هوية يقدرها هو والآخرون من حوله .

٣- **تصنيف إريك فروم :** صنف الحاجات من منطلق أنها تتبع من ظروف الشخص والجماعة وهي :

- الحاجة إلى الارتباط بالآخرين والتعامل معهم .

- الحاجة إلى الابتكار والإبداع.

- الحاجة إلى الود والأخوة العميقية.

- الحاجة إلى تعقل الأمور .

٤- **تصنيف روتر :** قدم روتر خمس أقسام أو فئات أساسية للحاجات، وكل قسم أو فئة يشتمل على مجموعة من الأساليب السلوكية، المترابطة فيما بينها وظيفياً أي

التي تؤدي إلى نفس التعزيز، ويرى أنَّ هذا التصنيف ليس كاملاً ولكنه يمثل معظم الحاجات الضرورية والهامة لدى الناس وهي :

- المكانة المرموقة : وهي الحاجة لأن يدرك الآخرون، وتتضمن هذه الحاجة التفوق في المجالات والمواضيع التي يعتبرها الفرد هامة مثل: المدرسة، الألعاب، الرياضة، العمل، الهوايات، المظهر الجسمى، المكانة الاجتماعية والاقتصادية والمكانة الشخصية.

- السيطرة : حاجة الفرد لأن يكون قادرًا على ضبط سلوك الآخرين والتحكم فيه، وتتضمن الأساليب الموجهة نحو حيازة السلطة على الآخرين ، وحاجته لأن يستمع الآخرون إلى حدبه وأن يتقبلوا ذلك الحديث .

- الاستقلال: وهي الحاجة إلى التحرر من سلطة الآخرين، وتتضمن الأساليب التي تهدف إلى الحصول على الحرية حتى يستطيع أن يتخذ القرارات الشخصية وأن يعتمد على نفسه .

- الحماية والاعتماد: وهي حاجة الفرد إلى رعاية الآخرين واهتمامهم به، وحمايته من الإحباط والأذى، ومساعدته في إشباع الحاجات الأخرى.

- الحب والعطف: وتشمل هذه الحاجة على حب الآخرين وعطفهم وولائهم.

- الراحة الفيزيقية: وتتضمن الحاجات الأساسية مثل: الطعام، الجنس، الهواء... الخ ..

- تصنیف غاردنر : صنف غاردنر الحاجات الأساسية في الأصناف التالية ..
- حاجات حشوية : وهي حاجات مرتبطة باحشاء الإنسان الداخلية، مثل الطعام والماء والهواء والأوكسجين .

- حاجات حسية: مثل إدراك اللون والشكل والنغم والإيقاع، والنعامل مع البيئة بالحواسين.

- حاجات النشاط: مثل الحاجة إلى الاكتشاف والاستطلاع والتقصي وال الحاجة إلى معالجة الأشياء .

- حاجات التوافق: مثل تجنب الصدمات والإصابات والعدوان، وتجنب أي مزعجات غير محتملة كالتهديد بالفصل عن العمل، أو التهديد بالسجن، أو الاعتقال أو التهجير أو الإبعاد.. الخ

٦- تصنیف كرونباخ : قسم كرونباخ الحاجات على النحو التالي :

- الحاجة إلى الحب Need For Affection

- الحاجة إلى علاقة الأمان مع السلطة Need For Secure Relation With Authority

- الحاجة إلى موافقة الآقران Need for Approval by Beers

- الحاجة إلى الاستقلال الذاتي Need For Autonomy

- الحاجة إلى الكفاية وتقدير الذات Need For Competence And Self Respect وهذه الحاجات هي أكثر ارتباطاً بالتعلم لأنها مصدر للدافعية الإيجابية.

٧- تصنیف الدريفير : صنف الدريفير الحاجات في ثلاثة فئات هي :

- حاجات الوجود Existence Needs وهي الحاجات الأساسية (الحاجات العضوية وال الحاجة إلى الأمان) .

- حاجات الانتماء Relatedness Needs وهي نابعة من التواصل والتفاعل الاجتماعي.

- حاجات النمو Growth Needs: وتمثل في رغبة الفرد في تطوير ما لديه من إمكانات وتحقيقها.

٨- تصنیف ماكيليلاند: يصنف ماكيليلاند الحاجات عند الإنسان في حاجات ثلاثة تختص بالدافعية إلى العمل والتحصيل وهذه الحاجات هي :

- الحاجة إلى التحصيل والإنجاز Need For Achievement : وهذه الحاجة تجعل الفرد يتوقف وينتطلع إلى الأعمال التي تنتهي على التحدى والمصعوبة، وتدفعه إلى النجاح في العمل، وحل المشكلات، وإلى التميز في الأداء.

- الحاجة إلى السلطة (القوة) Need For Power: وهي الحاجة إلى توجيه نشاط الآخرين وضبطه وإلى أن يكون الفرد صاحب نفوذ وسطوة وله اهتمام بالنفوذ والمكانة أكثر من اهتمامه بحل المشكلات وتحقيق الأهداف الخاصة بالعمل.

- الحاجة إلى الانتماء Need For Affiliation: وتنجلي في رغبة الفرد في أن يكون محبوباً ومحظياً لدى الآخرين، وتدفعه للانتمام بالعلاقات الشخصية وتفضيل العمل مع الآخرين، وتفضيل العمل الذي يتطلب التعاون أكثر من التنافس، كما تدفعه لبذل جهود حثيثة لتكوين صداقات .

٩- تصنیف ماسلو: وضع ماسلو نظاماً هرمياً للحاجات يقوم على أساس الأهمية النسبية لكل منها ، فالحاجات في المستوى الأعلى لا ظهر حتى يتم إشباع الحاجات الأدنى منها والأكثر غلبة وسيطرة ، وهذه الحاجات هي :

- الحاجات الجسمية أو الفيزيولوجية Physiological Needs: وتمثل في الحاجة إلى الطعام والماء والأوكسجين، والراحة والحماية من الحرارة المفرطة، والمحافظة على البقاء، وتنطلب إشباعاً دوريًا ومتعددًا. تبرز أهمية هذه الحاجات عندما تتعرض للحرمان الشديد، حيث تصبح لها أولوية في الإشباع وتحجب ما عداها من حاجات .

- حاجات الأمان Safety Needs: وتمثل في حاجة الإنسان إلى حماية نفسه ووقايتها من الظروف التي شكل خطراً عليه كالعواصف والأعاصير والزلزال والبراكين، أو العوامل التي تهدد وجوده وبقاءه مثل: الأوبئة والأمراض والحروب وعدم الاستقرار الاقتصادي والاجتماعي ويزايد احتمالات التعرض للحوادث والأخطار والإجرام والفوضى والأزمات، وهذه الحاجات تعبر عن رغبة الإنسان في أن يكون ثمناً عن الأخطار، وأن يشعر بقدر من الأمان في البيئة المحيطة به.

- حاجات الحب والانتماء Love And Belonging: وتشمل العديد من الحاجات مثل الحاجة إلى تقبل الآخر والتقبل من الآخر، وحب الآخر والحب من الآخر، والصحبة وتكوين الجماعات والولاء لها. ولا يعني الانتماء مجرد تجمع الأفراد،

بل تجمع الأفراد الذين تربطهم أهداف ومصالح ومخاوف ومعتقدات واتجاهات مشتركة في جماعة واحدة، توفر العضوية فيها إشباع هذه الحاجات.

- حاجات تقدير الذات Self Esteem : وتنتضح في رغبة الفرد في أن يشعر بقيمة، وبأهمية الدور الذي يقوم به في الحياة، وفي القيام بالأعمال التي تلقي احترام الآخرين واستحسانهم ، وفي أن يكون الفرد عضواً ذات قيمة في الجماعة التي ينتمي إليها . ومن خلال نجاح الفرد بدوره أو أدواره في الحياة يتولد لديه تقدير ذاته وتقييم لقدراته وأدائه ، والإحباط في هذا المجال يؤدي إلى عدم الثقة بالنفس والشعور بالضعف وقلة الحيلة ، وما يتبع ذلك من تصرفات تعويضية .

- حاجات تحقيق الذات Self Actualization Needs : وهي تعبّر عن حاجة الفرد لأن ينطلق بقدراته ومواهبه ورغباته إلى آفاق ، تتبع له ما تمكنه استعداداته وقدراته من أن يكون وأن يستخدم بصورة مثلى إمكاناته وقدراته ، وهي تحفز على التحصيل والإنتاج والإبداع، كما تتيح له أن يترجم ويحوّل استعداداته ومواهبه إلى حقيقة واقعة .

- حاجات المعرفة والفهم Know And Understanding Needs : وتنظر هذه الحاجات في الرغبة في الاكتشاف، ومعرفة الحقائق، وحب الاستطلاع، وفي التحليل والتركيب والتنظيم والربط، وإيجاد علاقات بين الأشياء والظواهر . ومن المظاهر الدالة على هذه الحاجات الحساسية للمشكلات، والسلوك الاستكشافي، والذي هو مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها الفرد متعمداً أو غير متعمد بقصد الإحاطة بعناصر الموضوع، وعلاقة كل عنصر بالعناصر الأخرى من حيث البناء والوظيفة وحب الاستطلاع ، والاستعلام والتقصي ... الخ .

- الحاجات الجمالية: وتتجلى في تفضيل الفرد للفن كقيمة مطلقة، ومستقلة عن المنفعة المادية، كما تتمثل في النزعة إلى تجنب الأوضاع القبيحة، والفووضى وعدم التناقض .

ومن التصنيفات العامة للحاجات نشير إلى تصنيف الحاجات إلى:

أولاً: - حاجات أساسية مقابل، - حاجات ثانوية .

ثانياً: - حاجات عضوية موروثة مقابل، - حاجات نفسية اجتماعية مكتسبة.

ثالثاً : حاجات ضرورية ذات صلة بالجسد ، والمحافظة عليه مقابل حاجات ثقافية نابعة من طبيعة الحياة في المجتمع ومدى تطوره .

لقد عرضنا لأهم التصنيفات المعروفة في أدبيات علم النفس، وركزنا على التصنيفات الأكثر شيوعاً وقبولاً واستخداماً، وبخاصة تصنيف ماسلو لأنّه أكثر التصنيفات شهرة واعتماداً وقبولاً من علماء النفس على الرغم من بعض الانتقادات التي وجهت إليه .

وأخيراً يمكن القول إنَّ العلماء في مجالات العلوم الإنسانية بصورة عامة، وفي علم النفس بصورة خاصة، يرون أنَّ السلوك الإنساني هو من التعقيد بحيث تداخل فيه العوامل الجسمية والنفسية، والنفسية والاجتماعية، والاجتماعية والعقلية، والعقلية والجسمية.....الخ .

لذا فإنَّ حصر حاجات الإنسان في قائمة أمر شبه مستحيل، ولهذا حاولنا تقديم أمثلة فقط لمحاولات العلماء تصنيف الحاجات .

- حاجات الطفل النهائية:

إنَّ الطفل كائن بشري له حاجات متعددة ومتعددة، والتي تسعى عملية التنشئة الاجتماعية إلى إشباعها، وإنَّ شخصية الطفل في سوانحها وأضطرابها رهن بمستوى إشباع هذه الحاجات، وبالطرق والأساليب المستخدمة في هذا المجال، وإنَّ حاجات الطفل الأساسية يمكن تقسيمها إلى فئات ثلاثة هي :

حاجات النمو الجسمي الحركي، حاجات النمو العقلي المعرفي، حاجات النمو الانفعالي الوجداني، وهي حاجات يتطلبها نمو الطفل وبناء شخصيته المتكاملة .

١- حاجات النمو الجسمي الحركي:

يشترك الأطفال فيما بينهم بحاجات جسمية حركية بغض النظر عن مرحلة النمو التي يمرون بها، وعن الثقافة التي ينتمون إليها وعن المجتمع الذي

يعيشون فيه، وعن المستوى الاقتصادي الاجتماعي الذي هم عليه. ومن أهم هذه الحاجات ما يلي:

١- حاجات الطفل للغذاء والشراب: إنَّ حاجات الطفل للغذاء والشراب ناجمة عن حاجة جسمه إلى النمو والطاقة التي تعدُّ القوة المحركة لنشاطه ، هذا ويلعب الغذاء والشراب دوراً أساسياً في ترميم الخلايا وإعادة بنائهما، وفي تكوين خلايا جديدة وفي زيادة مناعة الجسم والوقاية من الأمراض ، كما يلعب الغذاء الكافي والمناسب والذى يقدم في مواقف مشحونة بالدفء والحنان دوراً هاماً في التعلم المبكر ، وفي استبعاد قدر من التوترات والمخاوف .

٢- الحاجة إلى الإخراج والتخلص من الفضلات: تكون في البداية غير إرادية بسبب أنَّ الجهاز العصبي العضلي اللازم للسيطرة الإرادية على هذه العملية ولا سيما في الطفولة المبكرة لا يكون قد اكتمل نموه . ولكي تتمَّ هذه العملية يجب أن تراعي الأم أو من يقوم مقامها ما يلي :

آ- تعويد الطفل على عملية الإخراج دون إحداث ألم نفسي .

ب- إكساب الطفل العادات الصحية والسلوكيات المرغوب فيها .

ج- بناء شخصية الطفل وتعويذه الاستقلال والثقة والاعتماد على النفس أثناء التدرب على التخلص من الفضلات .

٣- الحاجة إلى النوم والراحة: وهي من الحاجات العضوية الأساسية اللازمة لنمو الطفل، لأنَّ النوم والراحة من أهم العوامل التي تؤدي إلى تعويض صرف الطاقة، ففي النوم يقل النشاط إلى أدنى حد ، ويتباطأ التنفس والدورة الدموية كما ينخفض معدل الأيض (الهم والبناء) ويتم إصلاح أو ترميم التلف الذي يصيب الأنسجة. وهذا كلُّه يساعد الجسم على النمو من جهة، وعلى الاحتفاظ بالتوازن والاستقرار النسبيين من جهة أخرى .

ومن أجل إشباع هذه الحاجة لدى الطفل يجب على الأم أن تراعي ما يلي :

آ- أن يكون مكان النوم نظيفاً هادئاً بعيداً عن الضوضاء والضجيج .

ج- يجب أن يكون فراش الطفل وملابسها نظيفة ومرتبة وسهلة الاستخدام.

د- يجب على الأم أن تشجع طفليها على الاستقلال في النوم في فتره مبكرة
وأن تنظم وقت نومه واستيقاظه وتعلم العادات الصحيحة في النوم .

٤- الحاجة إلى اللعب والنشاط والحركة: من أهم الفوائد التي يحصل عليها الطفل جراء إشباع هذه الحاجة يمكن الإشارة إلى ما يلي :

آ- إن اللعب والنشاط ضروريان لنمو العضلات والأوتار والمفاصيل وللستوافق العضلي العصبي والجسمي وللجسم ككل فهو يبعث الرضا والارتياح في نفس الطفل .

ب- يساعد اللعب على تنمية المهارات الحسية الحركية على اختلافها .

ج- يساعد اللعب على بناء شخصية الطفل وتنمية روح الإقدام والمشاركة والمبادرة لديه .

- يساعد اللعب في نمو الطفل الاجتماعي، ويوسع دائرة علاقاته الجماعية مع أقرانه وأنداته ومع الراشدين أيضاً.

٥- يساعد اللعب على الحد من أنانية الطفل وتمرkleه حول ذاته وتشجيعه على المشاركة والتعاون وتخفيف حدة الخجل لديه .

- يساعد اللعب على النمو العقلي وإدراك العلاقات بين الأشياء والمواافق.

ز - يساعد اللعب على إشباع حاجة الطفل إلى النجاح والإنجاز .

٢- حاجات النمو العقلي المعرفي :

تعُدُّ حاجات النمو العقلي المعرفي من بين أهم الحاجات التي تبدو جلية لدى الطفل والتي يحاول إنماءها مدعوماً بمن حوله ومن يسهرون على رعايته ورعايتها به، ومن بين أهم هذه الحاجات نشير إلى ما يلى :

أولاً- الحاجة إلى البحث والاستطلاع: ينمو حب الاستطلاع عند الطفل منذ الشهر السابع تقريباً، ويتحسن أكثر فأكثر مع نمو الطفل ونقدمه في العمر، وينجلي حب الاستطلاع في محاولات الطفل المستمرة لاختبار كل ما يقع بين يديه، وتفحص الأشياء وتقلبيها ودفعها وجدتها وتعقبها بعيده وقدميه وعينيه ، وهذا كلّه يؤدي إلى اضطراد النمو العقلي المعرفي، واكتساب المعرفات والمهارات، وإلى نمو الأجهزة الحسية والحركية والإدراكية المختلفة، ولكنّي يؤدي حسب الاستطلاع إلى تحقيق الأهداف المرجوة منه لابد من مراعاة ما يلي :

- ١- تنويع المثيرات والموضوعات والمواضف التي يواجهها الطفل حيث تستثير لديه حب التساؤل والاستقصاء والتجريب والتفكير .
 - ٢- توسيع بيئته الطفل من خلال اصطحابه في نزهات وجولات ورحلات إلى الحدائق والأماكن الطبيعية والتاريخية وغيرها .
 - ٣- استخدام خامات البيئة لأغراض اللعب ولصنع الأدوات التي يمكن أن يستخدمها .
 - ٤- تشجيع الطفل على ممارسة الهوايات المختلفة مثل الرسم والزخرفة والقصن والفك والتركيب وغيرها .
- ثانياً- الحاجة إلى تنمية العمليات العقلية المعرفية: مثل الإدراك (البصري والسمعي واللمسي والذوقي والشمسي) والتصور والتخييل والتأمل والتفكير بأنواعه المختلفة، وتنمية الإبداع لديه عن طريق وضعه في مواقف غير مألوفة لا تتوفر لديه استجابات جاهزة لمواجهتها .
- ثالثاً- الحاجة إلى اكتساب المهارات اللغوية: لقد بينت البحوث والدراسات الخاصة بالنمو العقلي لدى الطفل أن النمو العقلي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالنمو اللغوي وأن اللغة أداة ضرورية لتكوين المفاهيم وشئى أنواع التعلميات ، ويمكن إشباع هذه الحاجة عن طريق :
- ١- تدريب الطفل على الاهتمام بما يوجه إليه من أحاديث وحكايات وقصص .

- ٢- إشراك الطفل في المناوشات التي تستهدف التوصل إلى الحقائق والمفاهيم وإلى حلول للمشكلات الواقعية والمتخيصة .
 - ٣- توعيد الطفل على البدء بالحديث والاسترسال فيه لتحقيق أهداف محددة وتشجيعه على السؤال والمناقشة .
 - ٤- تصحيح الأخطاء اللغوية التي يقع بها الطفل بهدوء ودون إشعاره بالضعف أو العجز وبدون تخويف أو سخرية أو استهزاء .
 - ٥- الاهتمام بأدب الأطفال وما يشتمل عليه من معلومات وحقائق سواء أكان على شكل قصة أو مسرحية أو شعر أو أناشيد .
 - ٦- حاجات النمو الانفعالي الوجوداني :

إن النمو الشامل والمتوازن والمتكامل لشخصية الطفل، رهن بإشباع حاجاته المختلفة وإن هذا النمو كي يكون متناغماً يتطلب إلى جانب توفير الطعام والشراب والراحة واللعب واستئنارة حب الاستطلاع والبحث عن المعرفة وتسريرع النمو اللغوي إلى تهيئة الجو. ومن بين أهم الحاجات الانفعالية لدى الطفل نشير إلى ما يلي:

١- الحاجة إلى الحب والحنان والأمل: تتجلى هذه الحاجة في نزعة الطفل إلى أن يكون محبوباً ومرغوباً فيه وأنه موضع حب وعطف وتقدير من الآخرين، وفي رغبته في الحصول على المساعدة والحماية والدعم من شخص آخر أو جماعة أخرى .

تجدر الإشارة إلى أن العلاقة بين الأم وطفلها تتسم بقدر كبير من الدفء والحنان. إذ تقوم الأم بصورة متكررة ودائمة بتقبيله ومداعبته وتدليله والإبتسام له... وهذا كله يولد لدى الطفل شعورا عميقاً بالثقة بنفسه وبالآخرين من حوله وأن هذا الشعور شرط أساسى لانظام حياته واستقراره.

-٢- الحاجة إلى الانتفاء: تتم هذه الحاجة لدى الطفل منذ الشهور الأولى من حياته إذ يشعر أنه ينتمي إلى الأسرة التي يعيش بين أفرادها، وكلما نقص به العمر يزداد

هذا الشعور قوة ورسوخاً ومع نمو علاقاته الاجتماعية داخل الأسرة وخارجها تتعدد الأطراف والدوائر الاجتماعية التي يشعر بانتمائه إليها، وأنَّ هذه الحاجة تدفعه إلى الارتباط الآخرين والاشتراك معهم في الأهداف والتوقعات والعادات والقاليد وأساليب السلوك المختلفة وإظهار المودة والتقدير لهم، كما تجعل الآخرين يظهرون له المودة والرغبة في صداقته، والتضامن معه، ومشاركته في مواقف لا حصر لها. وهذا يزيد من الأمان النفسي والاطمئنان والثقة بالنفس في الوقت الذي يؤدي فيه عدم الانتماء أو ضعفه إلى العزلة والإحساس العميق بعدم الأمان والتهديد فقدان الثقة بالآخرين مما يفسح المجال واسعاً لمختلف الاضطرابات والانحرافات .

٣- الحاجة إلى الانجاز : تظهر هذه الحاجة في ميل الطفل إلى التعبير عن نفسه والإقصاص عن شخصيته من خلال كلامه وأعماله وألعابه ومن خلال كل ما يُشتركي فيه، ويقدمه من خلال خدمات الآخرين في حدود قدراته وإمكاناته .

٤- الحاجة إلى المشاركة وتقدير الذات : تشير هذه الحاجة إلى الرغبة في الحصول على الاستحسان والمديح والاهتمام من الآخرين وفي الحصول على المركز والمكانة المرموقة بين أقرانه وأصحاب السلطة والنفوذ من حوله .

٥- الحاجة إلى التحرر النسبي من الشعور بالذنب: إنَّ عملية النمو تترافق بارتباك أخطاء كثيرة فإذا بالغ الأطفال أنفسهم أو الراشدون من حولهم في وضع معايير أو مستويات من الأداء تفوق قدراتهم، فإنَّ ذلك قد يؤدي إلى الإحساس بالذنب وأحياناً إلى الشعور بالدونية وعدم الكفاءة وبالتالي إلى عدم الأمان . بالمقابل فإنَّ النمو السليم يتطلب تحرر الطفل من الإحساس بالذنب عن طريق مساعدته على أنْ يكون الشخص الذي يمكنه قدراته وإمكاناته أنْ يكونه وأنْ تقدم له الخبرات ، المثلولات والقيم والمعايير التي يحتاجها للنجاح في الحياة وتجنبه مواجهة الفشل والإخفاق .

٦- الحاجة إلى التحرر النسبي من الخوف: إنَّ مختلف أشكال الرعاية التي تقدمها الأم لطفلها في جو مشبع بالدفء و الحرص تقلل إلى حد كبير من شعور الطفل

بالخوف وبال مقابل فإن الحماية الزائدة والقلق الدائم والحد من اعتماده على نفسه وندرة الفرص المتاحة له كي يواجه المواقف الجديدة، وينتعل الخبرات التي يحتاجها في نموه وتقديمه تؤدي إلى إضعاف ثقته بنفسه وإلى الشعور بالخوف وما يرتبط به من تأثيرات سلبية في نمو شخصيته . ومن أجل جعل الطفل أكثر تحرراً من الخوف أو تضيق دائرة الأشياء والموضوعات التي تستدعي الخوف لديه يستحسن تشجيعه على الاعتماد على نفسه وتنمية النزعة الاستقلالية لديه وحب المغامرة والإقدام .

إن الطفل الذي يعاني من مخاوف كثيرة ومن قلق دائم نسبيا هو طفل يواجه صعوبات في تعلمه وتعليميه، ويخشى من أشياء لا حصر لها، وينصرف بعصبية مفرطة، ولديه سوء تكيف نفسي واجتماعي واضحين . كما أنه غير مشارك في الأنشطة الجماعية، ونادرًا ما ينعم بالراحة والاسترخاء . وبسبب النتائج السلبية والكبيرة للخوف وتعيمه يبدو من الأهمية بمكان العمل على الحد من الأسباب التي تؤدي إلى الخوف ومعالجتها بصورة مناسبة وتقديم الدعم والمساندة للطفل في المواقف التي تتخطى على الخوف .

الدافعية :

- مكانة الدوافع في سلوك الإنسان :

تحتل الدوافع مكانة عظيمة في بناء شخصية الإنسان، لأنها تمثل المحرك الأساسي، والأول لكل سلوك يقوم به، والمحدد الأهم من محدداته. ذلك لأن الدوافع هي طاقة الدفع الكامنة وراء كل فعل يصدر عن الإنسان، حيث تؤدي إذا كانت على درجة كافية من القوة إلى الاستثاره والتحريك والتنشيط والتوجيه، والمحافظة على مستوى من الفعالية والنشاط، إلى أن يتم الوصول إلى الهدف وإشباع الحاجة التي ولدت عملية الدفع .

إن دراسة الدوافع تعنى دراسة الأسباب المولدة للسلوك، والمحاجحة له، وتعيين المصادر القريبة والبعيدة التي تنتج عنها، ومعرفة هذه الأسباب ورصد هذه

المصادر وتحديد طبيعتها وكيفية تفاعلها أمر أساسي لا بالنسبة لعملية التعلم فقط، وإنما بالنسبة لمظاهر السلوك الإنساني كافة، لأنَّ معرفتها ، تتيح إمكان التنبؤ بما سيكون عليه السلوك في كلٌّ موقف من المواقف، وإمكان ضبطه وتجيئه والتحكم به، أي أنَّ فهم الدوافع هو أحد المفاتيح الرئيسية لفهم شخصية الإنسان، وتوجيهها وإنمائها.

إنَّ السلوك المدفوع، سلوك ديناميكي، بحكم العلاقات بين القوة المؤثرة فيه، والتي تتعدد في أي موقف، مهما بدا بسيطاً. وتتغير باستمرار ، لا بفعل العناصر المكونة له فحسب، بل التأثير بالنتائج التي تترتب عليه أيضاً، مما يضفي على العلاقة بين السلوك والدافعية طابعاً معقداً، ويجعل العلاقة متعددة الاتجاهات، حيث يمكن القول إنَّ هناك أكثر من سبب وراء كل سلوك، وإنَّ أي سبب قد يقود إلى سلوكيات مختلفة في المواقف المختلفة. وهكذا يبدو سلوك الإنسان كتلة من النشاط المتنوع والمتغير باستمرار، تبعاً لنوع المهام التي يعالجها، وتبعاً للقوى المحركة والدافعة له، وتبعاً للشروط التي يتحقق فيها.

إنَّ الملاحظات الأولية وكذلك الدراسات التجريبية لسلوكيات الناس اليومية تشير إلى كلِّ مجال من مجالات نشاط الإنسان له دوافعه الخاصة، فهناك دوافع ناشئة عن حاجات الجسم ووظائفه الفيزيولوجية، ودوافع ناجمة عن تفاعل الفرد مع الناس في المجتمع، ودوافع تتصل بالعمل السياسي والإنتاجي، والتجاري، والعسكري والفنى والتعليمي. مما يشير إلى أنَّ هناك دوافع بقدر ما يوجد من أنواع الجهد البشري في شتى ميادين الحياة، وفي مختلف مراحل لمو الكائن الإنساني ومختلف المواقف التي يواجهها .

وبناءً على ذلك، فإنَّ دوافع الإنسان تعد جانباً هاماً من جوانب تكوينه النفسي، وبالتالي تلقي صورةً على ذاته ونموها والمتغيرات المرتبطة بها إضافة إلى أنها تعكس طبيعة التوجهات النفسية والاجتماعية التي تحكم سلوكه كما تعكس

في الوقت نفسه إحساسه بالرضا أو عدمه، وتدل على مدى توازنه ونكيفه، وعلى مدى اضطرابه وسلامته.

- العلامات الدالة على السلوك المدفوع :

إن الدافعية لا يمكن ملاحظتها مباشرة، وإنما يستدل عليها من آثارها، ومن العلامات الدالة على السلوك المدفوع نذكر ما يلي:

١- الطاقة : إن السلوك المدفوع إذا قورن بالسلوك غير المدفوع (السلوك الذي تحركه دافعية ضعيفة) يتميز بزيادة مقدار الطاقة والجهد المبذول ، أي أن الطاقة المتولدة عن الدافعية تتناسب طرداً مع قوة الدافع ودرجة الإحاجة.

٢- التوتر واستمراره: إن السلوك المدفوع بقوة تحريك كبيرة ، يترافق بدرجة ملحوظة من التوتر والحماسة. وإن هذا التوتر لا يتوقف أو يهدأ إذا ما واجه الفرد إخفاقاً في سعيه لتحقيق هدف معين أو إشباع حاجة معينة بل إن التوتر قد يتراكم ويزداد قسوة كلما طالت فترة الحرمان، وكلما أصبح الهدف أكثر جانبية، وإذا ما حدث أن توقف الفرد عن النشاط إثر إخفاقه في الوصول إلى الهدف، فإن هذا دليل على أن الدافع لم يعد على درجة كافية من القوة، وأن الفرد فقد حماسه وأصبح فائز الهمة غير مبال بما يقوم به من أفعال وما يعمل من أجله من أهداف.

٣- تنظيم السلوك وتوجيهه: إن الشخص المدفوع يقوم بمعالجة بعض المثيرات التي تؤثر فيه مستخدماً في ذلك طرائق متعددة وأساليب مختلفة متقدمة، مما يقوده إلى إصدار أنماط من الاستجابات ترتبط باهتزاز هدف معين أو إرضاء حاجة محددة. وفي الوقت نفسه يتجاهل مثيرات معينة، ويستبعد أنواعاً من الاستجابات التي لا تسهم في تحقيق الهدف الذي يرغب في الوصول إليه. أي أن الدافع لا يمكن إشباعه بطريق عشوائية أو بجملة من الأفعال الانعكاسية، هل يحتاج إلى قدر من التنظيم والتسيق، وإلى وعي وتمهيز وإلى إجراء تكيفات وتعديلات كثيرة.

- الدوافع والتعلم:

تؤثر عوامل كثيرة في نظم الإنسان للمتوصل ملها ما هو خارجي يختص

بالبيئة المحيطة به: كالطبيعة، والأسرة، والأصدقاء، ومنها ما هو داخلي ينبع عن الدوافع: الميول والاتجاهات والقيم عند الإنسان، ولعل أهم تلك العوامل الداخلية الدوافع التي تؤثر في عملية التعلم. تأثيراً كبيراً حيث يمكننا القول عن التعلم "إنه إثراز طرائق ترضي الدوافع وتحقيق الغايات". فلا يوجد تعلم من غير دافع "ويُسْعى علم النفس إلى دراسة السلوك البشري والحيواني دراسة نظامية من أجل التعرف على العلاقات بين هذا السلوك وجملة من العوامل الداخلية والخارجية التي يعتقد أنها تسببها".

وقد أجريت تجارب كثيرة حول هذه العلاقات بين الدوافع والتعلم:

- ١- إن التعلم يصل إلى أقصى درجات الكفاية حين تكون الدوافع موجودة بدرجات متوسطة.
- ٢- إن وجود الدوافع وزياقتها إلى حد معين تؤدي إلى تسهيل التعلم والأداء .
- ٣- الدرجات المستطرفة من الدافعية قوة أو ضعفاً قد تؤدي إلى نوع من التدهور والتعطيل .

وتقديم لنا مجمل هذه الأبحاث منطلقاً جديداً لتجهيز عملية التعلم، وهي تشير إلى أن الإنسان يسعى إلى الخبرات الجديدة، وأن بعض هذه الدوافع عنده أساسى للتعلم والإبداع والصحة النفسية .

تحترك الدوافع السلوك الإنساني وتقوم بتنظيمه فتجعل المتعلم يستجيب لبعض الأوضاع، وينجاهل بعضها الآخر. مثل الطالب الذي يقرأ فإنه يقف طويلاً عند الجملة التي تهمه لمعرفة فيها النظر أما الجمل الأخرى فيمر بها سريعاً. وتقوم الواقع بانتقاء واصطفاء ما يناسبها من المحيط الذي يعيش فيه الإنسان وهي تقوي استجابات السلوك المتعلم، وتجعله ملوكاً حماستها كما أنها تقوم أثناة ذلك بتوجيهه السلوك المتعلق أصلاً بعملها التنظيمي، فتجه الفاعلية إلى عمل يرضي هذا الدافع ويشبعه، ويزوده أثناء ذلك بمهارات وخبرات جديدة تساعده على التكيف مع الأوضاع الطارئة التي يتعرض لها .

إنَّ أهمَّ مشكلة يواجهها المعلمون داخل الصف هي الفشل في توجيهه دوافع طلابهم واستغلالها في عملية التعلم. فمشكلة الانضباط داخل الصف، وكسل بعض الطلاب وعدم إجاده بعض الاختبارات والقلق والاضطراب الذي يbedo على بعضهم، وإفقاء اللسوم والنقد على المادة الدراسية والإدارة والمدرسة بشكل علمي والتماسهم الأعذار لكل ذلك ليس ببساطة إلا فشلاً في توجيهه دوافع الطلاب .

- العوامل المؤثرة في قوة الدافعية للتعلم :

توقف قوة الدافعية للتعلم على مراعاة ما يلي:

١- أن يقسم المعلم بتحديد الخبرة المراد تعليمها تحديداً يؤدي إلى فهم التلاميذ للموقف الذي يعملون فيه، ومن شأن ذلك أن يؤدي إلى إثارة نشاط موجه لتحقيق الهدف المراد تحقيقه.

٢- أن يراعي المعلم في اختياره للأهداف والمحفزات أن تكون مربطة بالدافع من جهة، وبنوع النشاط الممارس من جهة أخرى، لأنَّ ذلك يساعد على تقدم التلاميذ في التحصيل إلى درجة كبيرة.

٣- أن يراعي المعلم أن يكون الهدف الذي يختاره مناسباً لمستوى استعدادات التلاميذ العقلية، لأنَّ ذلك يؤدي إلى زيادة قيمة الدافع كعامل مساعد على بعث أنسواع النشاط المحققة للهدف. ومن الثابت أن التلاميذ يحجرون عنبذل أي جهد لتحقيق الهدف الذي يجدون أنه في مستوى يتعدى عليهم الوصول إليه .

٤- أن يلحق المعلم الإنابة بتحقيق الهدف مباشرة ، لأنَّ ذلك يزيد من القوة الفاعلة للدافع. ومن الثابت أنَّ مرور وقت طويل بين إنجاز النشاط وتحقيق الهدف يفقد الإنابة قيمتها عند المتعلم ويجعل تعامله للحصول عليها فاتراً .

ومما نقدمُ يتبين لنا أنَّ كفاءة المعلم في استغلال دوافع تلاميذه في عملية تعلمهم تعد شرطاً لنجاحه في تحريكهم للنشاط ، وفي توجيهه هذا النشاط ، وضمان استمراره حتى يتحقق الهدف. ومع ذلك فإنَّ على المعلم عند قيامه باستغلال دوافع تلاميذه في عملية تعلمهم أن يراعي ما يلي:

- عدم الإفراط في استخدام المكافآت، حتى تنجح الإثابة في تكوين ميل حقيقي نحو الخبرة المتعلمة، وحتى لا يصبح هدف التلاميذ من مزاولة النشاط محصوراً في نيل المكافأة .

- الحذر في استخدام المنافسة بين تلاميذه كعامل مشجع لهم على التقدم، حتى لا تتحرف عن غايتها فتهدم ما بينهم من علاقات إنسانية .

- أن يتعرف إلى معدل التقدم عند كل واحد من تلاميذه ومستوى تحصيله، حتى لا يعمل على رفع مستوى طموح بعضهم إلى درجة تفوق مستوى استعدادهم، مما قد يؤديهم إلى فشل ذي أثر سبيء وإلى شعور مرير بالإحباط .

ـ المستوى المناسب للدفع :

لما كان التلميذ يتعلم بطريقة أفضل عندما تستثير دوافعه الداخلية نشاطه التعليمي، فإنَّ المسؤولين الذين يرددان إلى الذهن في هذا المقام هما :

- هل تؤدي زيادة الدفع دائمًا إلى تسهيل التعلم والأداء؟ .
- ما العلاقة بين صعوبة العمل والحد الأقصى من الدفع الذي يتيسر عنده التعلم؟ .

لقد أظهرت التجارب التي أجريت لدراسة المستوى المناسب للدفع عدة نتائج لعلَّ من أبرزها فيما يتعلق بالإجابة عن المسؤولين المذكورين. والمهارات الآلية ولكنها عديمة التأثير على الأعمال الإبداعية التي تحتاج إلى مخيلة ، وقد تتعلق أثراً نفسية سيئة بال المتعلمين .

إنَّ الدوافع الاجتماعية المتمثلة في التعاون مع الرفاق ونيل تقديرهم والإسهام في التخطيط واتخاذ القرارات يكون لها في العادة تأثيرات إيجابية قوية على النظم المبادئ والتعلم المصاحب .

إنَّ اعتماد الدفع الخارجي يتطلب الحذر من جانب المعلم، بمعنى أن يردعه في استخدام الحواجز الخارجية صلتها بالموقف التعليمي، وأن يتتجنب ما قد

ينجم عن سوء التوظيف من نتاجات تعلمية سلبية كما عليه أن يهتم بتوفير دافع داخلي للتعلم إلى جانب استخدامه الحواجز الخارجية بصورة مرضية . إن الحاجات المذكورة وحاجات أخرى غيرها تشكل مصدراً مهماً للمعلم، ومن واجبه أن يراعي أثرها ويعمل على إشباعها في الحدود التي تتفق مع مصلحة التلميذ وتشجع تعلمهم .

- توفير الدافعية للتعلم الصفي :

تشتمل مهمة توفير الدافعية للتعلم الصفي على أربعة جوانب، هي :

- ١- إثارة اهتمام التلميذ بموضوع الدرس في بداية الحصة وحصر انتباهم فيه.
- ٢- المحافظة على استمرار انتباه التلميذ للدرس طوال الحصة .
- ٣- اشتراك التلميذ في نشاطات الدرس .
- ٤- تعزيز إنجازات التلميذ .

وفيما يلي عرض لأكثر الطرق فاعلية في تحقيق كل جانب من هذه الجوانب :
أولاً: إثارة اهتمام التلميذ بموضوع الدرس في بداية الحصة وحصر انتباهم فيه
ومن أكثر الطرق جدوى في تحقيق هذا الجانب ما يلي:

- ١- توضيح أهمية تحقيق الأهداف التعليمية، ويتم ذلك إما من خلال قيام المعلم بذكر النتائج المباشرة والبعيدة لتحقيق هذه الأهداف، وإما من خلال الطلب إلى التلميذ أن يذكروا الفوائد التي يتوقعون الحصول عليها من تحقيقها .
- ٢- إثارة حب الاستطلاع عند التلاميذ من خلال تقديم مادة تعليمية جديدة أو من خلال مناقشة أسئلة ومشكلات مستعصية لدى التلميذ ، أو من خلال تغيير مدخل مناقشة الموضوع، وهناك أساليب أخرى كثيرة يمكن أن يستخدمها المعلم في هذا المجال كأن يقرأ لهم خيراً في مجلة يتضمن مثيراً عن القطب الجنوبي أو يروي لهم حادثة تاريخية طريفة عن موسى بن نصیر ونحو ذلك .
- ٣- الاستثارة الصادمة أي التي تترك أثراً صادماً في نفوس التلميذ وتضعهم في موقف الحائز المتسائل ومن الأمثلة عليها أن يسأل المعلم:

- لماذا يحدث لو احتجبَ الشمس عن الظهور؟.
 - لماذا يطير العصفور أحسن من الدجاجة مع أنَّ جناحيه أصغر من جناحيها؟.
 - لماذا تستورد بعض الدول العربية الملح وهو موجود في أراضيها بكثرة؟.
 - ٤- إحداث تغيرات ملحوظة في الظروف المادية بغرفة الصف من خلال الطلب إلى التلاميذ بأن يعيدوا ترتيب مقاعدهم أو من خلال قيام المعلم بتعليق خريطة أو لوحة معينة في مكان بارز ونحو ذلك من التغيرات التي تسهم في زيادة فعالية النشاطات التعليمية.
- ثانياً: المحافظة على استمرار انتباه التلاميذ للدرس طوال الحصة ومن أكثر الطرق جدوى في تحقيق هذا الجانب ما يلى :**
- ١- تنوع الأنشطة التعليمية ويراعى في هذا التنويع أن يكون وسيلة لمساعدة التلاميذ في تحقيق الأهداف التعليمية المتواخدة وليس هدفا في حد ذاته ومن الأنشطة التي يمكن استخدامها المحاضرة والمناقشة والتجارب العلمية والعمل الكتابي ونحو ذلك.
 - ٢- تنوع الوسائل الحسية للإدراك خاصة ما يتعلق منها بحواس السمع والبصر واللمس وذلك لاغناء تعلم التلاميذ .
 - ٣- استخدام المعلم للتلميحات غير اللفظية والمتمثلة في الإشارات والحركات البدنية وتغيير نغمة الصوت .
 - ٤- قيام المعلم بالتحرك والتنقل داخل غرفة الصف على أن يراعى أن يكون تحركه وتنقله وظيفياً، بمعنى أن يساعد في تركيز انتباه التلاميذ على النشاط التعليمي الجاري، وعليه أن يتتجنب التحرك السريع المتلاحق لأنَّ ذلك قد يؤدي إلى تشتيت انتباهم .
 - ٥- تجنب السلوك المشتت للانتباه كالإكثار من طرق الطاولة بالقلم أو المسطرة أو التحرك على نحو سريع ومتلاحق أو الصوت المرتفع والصراخ ونحو ذلك .

ثالثاً: اشتراك التلاميذ في نشاطات الدرس ومن أكثر لطرق مساعدة على تحقيق هذا الجانب ما يلى :

- ١- إشراك التلاميذ في تحديد الأهداف التعليمية وفي اختيار النشاطات الكفيلة بتحقيقها، لأن ذلك يؤدي إلى حفزهم للإسهام في هذه النشاطات بحماس .
- ٢- استخدام أسلوب تمثيل الآثار ويتضمن به إتاحة الفرص أمام التلاميذ ليقوموا بتمثيل بعض المواقف المناسبة لأنواعهم .
- ٣- إتاحة الفرص أمام التلاميذ العمل في جماعات صغيرة، وينتطلب استخدام هذا الأسلوب قيام المعلم بتقسيم الصنف إلى فرق صغيرة، وتعريف أفراد كل فرقة بما الأهداف التي من أجلها يعملون معاً، وبالنشاطات التي يجب عليهم أن يمارسوها لتحقيق هذه الأهداف .
- ٤- إشارة أنواع مختلفة من الأسئلة وخاصة الأسئلة التي تتطلب التفكير وتقديم الآراء والأسئلة التي يتاح فيها المجال أمام التلميذ لاقتراح أكثر من إجابة واحدة للسؤال الواحد والأسئلة الموجهة نحو تصور المستقبل .
- ٥- مراعاة أن تكون الفرص المتاحة للتلاميذ في المنشآت الصحفية أكبر من تلك المتاحة للمعلم بمعنى أن لا يستأثر المعلم بنصيب الأسد في تلك المنشآت
- ٦- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ من خلال للتوعي في مستويات الأشطة التعليمية حتى يجد كل واحد منهم فرصة لها فرصة للإسهام الناجح في الموقف التعليمي .

رابعاً: تعزيز إنجازات التلاميذ وهم الطريق المساعدة في تحقيق هذا الجانب ما يلى :

- ١- استخدام التعزيز الإيجابي سواء أكان لفظياً أم غير لفظي، ويتمثل التعزيز الإيجابي اللفظي في استخدام تعبيرات المواقفة أو الإعجاب مثل : أحسنت، ممتاز، ونحو ذلك، أمّا التعزيز الإيجابي غير اللفظي، فيكون عن طريق الابتسام أو استخدام تعبيرات الوجه لإبداء الاهتمام أو كتابة إجابة إيجابية التلميذ على اللوح أو

الاقتراب من التلميذ، ونحو ذلك من مظاهر السلوك التي تدل على الموافقة أو الإعجاب دون أن تتضمن كلاماً يقوله المعلم، ولا يخفى أثر التوظيف الجيد للتعزيز الإيجابي بنوعيه في زيادة إسهام التلميذ في نشاطات الدرس .

٤- تزويد التلميذ بمعلومات عن مدى التقدم الذي يحرزونه في اتجاه بلوغ الأهداف المصرجوة مما يساعدهم في اكتشاف جوانب العمل التي تحتاج إلى جهد إضافي منهم :

بعض الاستجابات التي يصدرها الطالبة ممن يعانون من تدني الدافعية للتعلم وهي كالتالي:

- ما أطول الدرس.
- إن الدرس ممتع.
- ماذا يفيد تعلمنا عن المغناطيس؟.
- ما أهمية معرفة خط الاستواء؟.
- أنا لا أحب قول الشعر ولا الاستماع إليه.
- أرجو أن يغيب المعلم هذا اليوم حتى تلعب كرة القدم.
- ما الهدف من الامتحانات التي بمطروتنا إياها بمناسبة وغير مناسبة؟.

إلى غير ذلك من الأسئلة التي يمقابلها الطالبة، أو التي يطردونها على أنفسهم . ومن ملاحظة سلوك الطالب في الصحف الذي يتصف بتدني الدافعية للتعلم يمكن الوصول إلى أكثر من مظهر من المظاهر السلوكية للطالب وتكون كالتالي :

- إدامة التلذذ إلى من حوله.
- الانسغال بأغراضه على المقدد أو في حقيقته.
- سلوك النش من زميله ورمي أغراضه.
- الحركة المتنكرة في المقدد والخروج من الصف.
- خرق أنظمة وقوانين الصف والنظام.

- المشاغبة.
 - عدم المشاركة في التفاعل الصفي.
 - تدني الحماس لإجراء ما يطلب إليه من عمل صفي.
 - تدني الانفعال لما يحرزه من علامات عالية ومتدنية.
 - تمزيق الكتب أو الأوراق.
 - عدم ميله للتحدى أو الاشتراك في الحديث عن المدرسة أو مواقف التعلم مع الآخرين أو أئام والديه.
 - ضياع كتبه أو حقيبته وعدم الاهتمام بكل ما يتعلق بالعمل الصفي مثل دفاتر، أقلام، محابيات، نظافة المقدد.
- وغير ذلك من السلوكيات التي لا حصر لها والتي تتبع بوضوح بتدني الدافعية.
- حالة تدني الدافعية:**

"هي الحالة التي تتدنى فيها دوافع التعلم، حيث يفقد فيها الاستثارة ومواصلة النتقم واندفاعه وانتباذه ووعيه وضيبيه للخبرة التي يتفاعل معها مما ي يؤدي به إلى الإخفاق في تحقيق هدفه أو بلوغ التكيف أو التوازن المعرفي أو تحقيق السعادة وتجنب الفشل".

أسباب تدني الدافعية للتعلم :

إن تدني الدافعية للتعلم الصفي ظاهرة أكاديمية مدرسية يعني بها المعلمون والمربيون في مختلف علاقائهم مع المدرسة أو المؤسسة التربوية (ومع ما يتجمع في الأدب التربوي وخبرات المربين) ويمكن تحديد أسباب هذه الظاهرة في المجالات الآتية :

أولاًـ الاستعداد للتعلم :

ترجع بعض حالات تدني الدافعية للتعلم إلى عدم توافر الاستعداد للتعلم (Learning-Readiness).

ويقصد بالاستعداد "الحالة التي يكون فيها المتعلم قادرًا على تلبية متطلبات موقف الخبرة والتعلم التي تعرض له" وقد تم تحديد نوعين من الاستعداد وفق

اتجاهات بياجيه (Piaget) الذي حدد الاستعداد النمائي (Developmental Readiness) حيث افترض أن المرحلة التطورية النمائية التي يمر بها المتعلم تحدد مدى استعداده لاستيعاب وتمثل الخبرة التي تقدم له، والمثال على ذلك عدم استطاعة الطفل استيعاب مفهوم الاحتفاظ بالوزن على تغير الشكل في سن ثلاث سنوات مثلاً. لذلك يتحدد توازن الطفل واستيعابه للخبرة التي تقدم له بما توفره المرحلة التطورية من استعداد وتهيؤ وقد حدد جانييه (Gagne) من خلال منظوره المعرفي. الاستعداد الخاص الذي سماه بالقدرات (Capabilities) أو المتطلبات السابقة (Prerequisites) إذ افترض: إنَّ كُلَّ خبرة أو موضوع يقدم للطلبة يتطلب توافر خبرات سابقة، كما يتطلب مفاهيم أساسية قبليَّة ضرورية للتعلم الحالي ... ولذلك فهو يرى أنه حتى يتسعى للمتعلم استيعاب الخبرة الجديدة ومعالجتها لا بد من توافر المفاهيم والخبرات السابقة الضرورية لها، واعتماداً على ما سبق يمكن القول : إنَّ تعلم الطلبة واستيعابهم للخبرة يتوقف على حالة استعدادهم العام والخاص وإنَّ غياب الاستعداد يسهم في تدني الدافعية للتعلم عندهم.

ثانية- الممارسات الصحفية:

وتنص من الممارسات الصحفية جانبين رئيسين هما : ممارسات تتعلق بالطلبة، وممارسات تتعلق بالمعلمين .

ثالث- سلوك الطلبة:

يمثلُ الطالبة خلفية اجتماعية يتحدد فيها سلوك الطلبة عموماً لذلك يمكن القول، إنَّ سلوك الطلبة الصفي هو نتاج خصائصهم الشخصية والبيئة الاجتماعية الصحفية، وطالما أنَّ الطالب يشكل إحدى وحدات هذه البيئة الاجتماعية فلا بد من اعتبارها عند فهم سلوكه التحصيلي وداععيته للتعلم .

ما أنَّ نظرية المجال (Field Theory) تضيف بعداً جيداً في فهم أسباب تدني دافعية التعلم التي ترد إلى وجود الطالب في مجال أو صنف من الطلبة الذين يشكلون خلفية اجتماعية لسلوك ذلك الطالب فقد ضمن ليفين مفهوم البيئة

السيكولوجية أن العناصر التي تدخل في مجال إدراك الفرد ويستوعبها كعناصر وكمفирات تدخل في اعتباره المعرفي، وقد لا تعتبر المثيرات الصحفية جميعها عناصر سينكولوجية مؤثرة في ملوكه إذ أن المتعلم قد يتلفت إلى بعض الطلبة ويعتبرهم اهتمامه، بينما لا يدرك أن بعض الطلبة في صفة وهؤلاء يشكلون عادة "البيئة الموضوعية" أي أنهم موجودون في البيئة سواء أدركهم المتعلم أم لم يدركهم.

رابعاً - ممارسات المعلمين:

يعتبر المعلم الوسيط التربوي المهم الذي يتفاعل معه الطلبة أطول ساعات يومهم لذلك يستطيع المعلم إحداث التغيرات والتعديلات التي لا يستطيعها أحد غيره. ولذلك يؤمل من المعلم أن يكون فاعلاً ونشطاً ومخططاً ومنظماً ومسهلاً ومثيراً الدافعية للتعلم عند الطلبة.

حتى يمكن تحديد دور المعلم في إثارة دافعية الطلبة متى التعلم لا بد من ذكر بعض ممارسات المعلمين التي تسهم في تدني دافعية الطلبة للتعلم وهي :

- عدم كشف المعلم عن استعدادات الطلبة للتعلم في كل خبرة يراد تقديمها للطلبة.
- عدم سعي المعلم إلى معرفة مستويات الطلبة التحصيلية حتى يحسن تفاعله معهم ويستطيع مراعاة ذلك في تعلمهم.
- إغفال المعلم تحديد الأهداف التعليمية التي يريد تحقيقها عند الطلبة كما يغفل إخبارهم بهذه الأهداف في بداية التعلم الصفي.
- تهانو المعلم في تقديم التعزيزات للطلبة مما يقلل من أهميتها.
- إغفال المعلم لتحديد أنواع التعزيز التي يستجيب لها الطلبة حتى يحسن تعديل هذه الممارسة لنقوية التعلم.
- إغفال المعلم الكشف عن الاستعداد المقاومي (التعلم القبلي) الضروري لكل خبرة شائعها.

- سيطرة الروتين على الأنشطة والإجراءات الصحفية.
- إهمال نشاط وحيوية وفاعلية الطلبة والتركيز على الخبرات كمحور للاهتمام والتعلم .
- حيويّة المعلم طيلة الفترة التعليمية وسلبية المتعلم وغياب التفاعل الحيوي بين المعلم والطلبة.
- الجمود والنظام المتشدد في غرفة الصف التي يعمل بعض المعلمين على المحافظة على شيوخها واستمرارها.
- تقليل المعلمين من قيمة الاستجابات التي يصدرها الطلبة وبعثهم عن استجابات خاصة تتطابق أسلوبهم.
- إهمال المعلمين أساليب تعلم الطلبة المختلفة.
- تركيز المعلمين على العلامات والدرجات بدلاً من التركيز على الأفكار وفهم الطلبة.
- غياب المعابر التي تحدد السلوك الصفي المقبول وغير المقبول.
- سيطرة مزاجية المعلم وتوقعاته على معاملاته للطلبة.
- تجاهل المعلم قدرات الطلبة في التخطيط للتعلم وانعدام استخدام أساليب التعلم المفرد.
- خلو تدريس المعلم من الأساليب الجديدة التي تثير تفكير الطلبة واسنطلاعهم.
- خلو التدريس الصفي من استخدام أسلوب الاكتشاف وحل المشكلات بجهة للنهج الطويل الذي يريد المعلم تنفيذه.
- لاستخدام الامتحانات كأساليب عقاب ومن تعنيف الطلبة على النتائج المترتبة التي يحصلونها.
- إهمال للمعلم لاستخدام اسقاط التجربة التغذية الراجعة.

- إهمال المعلم لاستخدام الأسلحة السائرة في الكشف عن حقيقة استيعاب الطلبة لما يقدمون من إجابات.
- تدني استخدام المعلم للوسائل التعليمية والتعلمية التي تجعل الجو الصفي أكثر حيوية.
- إهمال المعلم الأسلطة التعاونية وعدم تركيزه على قيم التعاون بدل المنافسة.
- إهمال المعلم إتاحة الفرص الكافية لكلّ متعلم لتحقيق النجاح على المهام التي تقدّم له، وتجنبه الفشل قدر الإمكان. هذا مع العلم بأنّ المعلم لا يستطيع تحصين الطلبة ضدّ الفشل وأنّ بعض الفشل لا بدّ وأن يتدرّب الطلبة على التعامل معه.
- إهمال المعلم إحداث تغيرات مادية في الصف بين الأونة والأخرى حتى تترّك الطلبة وتقلّل من تأثير عوامل الروتين والملل.

خامساً - المواد والخبرات التعليمية :

إنّ المواد والخبرات التعليمية وسائط يتفاعل معها الطلبة وتسهم في تطوير وإثراء خبرات الطلبة وتعلمهم لذلك تتحدد النواتج التعليمية بما يقدم الطلبة من مواد، وما يهيا لهم من خبرات، لكي يتفاعلو معها، ويحدث التغيير والتعديل والتصحيح والإثراء في أبنائهم المعرفية ومخزونهم المعرفي .

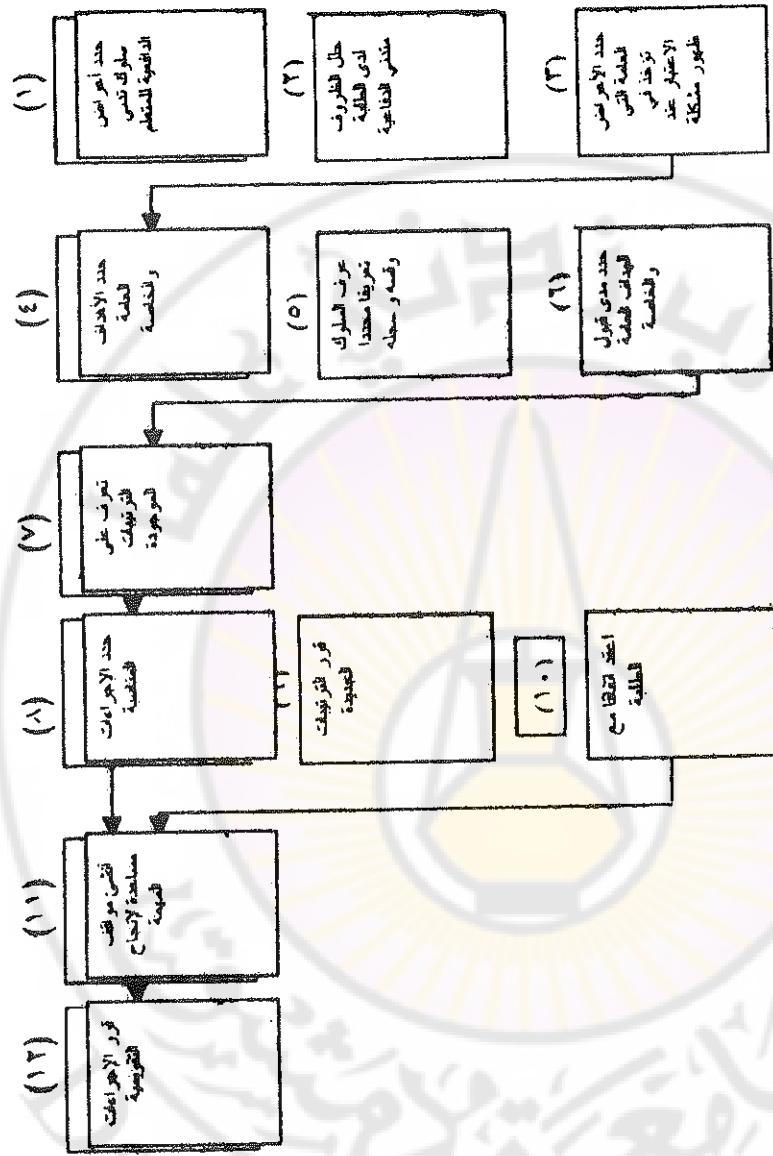
من المعروف أنّ المواد التعليمية هي مواد وأنشطة قابلة للتعديل والتكييف لكي تلائم قدرات الطلبة واستعداداتهم. وأنّ زيادة حيويتها ومعنويتها (أن تكون ذات معنى) يأتى من قبل المعلمين الذين لديهم الخبرة الكافية لتعديل بنية المواقف الدراسية المنطقية والسيكولوجية، هذا ويمكن تحديد أساليب مساهمتها في تدني الدافعية للتعلم الصفي فيما يلي:

- ١- عدم وجود الترابط اللازم بين الخبرات والمواد التي تقدّم للمتعلم .
- ٢- غموض الأهداف التي يراد تحقيقها عند الطلبة .

- ٣- افتقارها للمعنى مما يصعب استيعابها.
- ٤- قصورها في إشباع حاجات المتعلم ودوفعه للاستطلاع وحب المعرفة.
- ٥- قصورها في حل مشكلات واقعية حياتية عند المتعلم.
- ٦- صعوبتها تحول دون تفاعل الطلبة معها بحرية.
- ٧- تدني مراعاتها للأسس النفسية للمتعلم.
- ٨- صعوبة نقل الخبرات الصحفية التعليمية إلى الحياة اليومية أو إلى موقف جديدة.
- ٩- تركيزها الشديد على المعرفة دون الجوانب الأخرى النسحركية والوجودانية .
- ١٠- ضعف العلاقة الواضحة بين فهمها واستيعابها، وما يسعى المعلم لتحقيقه أو ما يطمح إلى الوصول إليه .
- ١١- تدني عامل التنظيم فيها إذ لا تتيح للطلبة الوصول إلى تعليمات تتضمن عموميات المعرفة لكل موضوع أو مادة مما يسهل نسيانها .
- ١٢- الاهتمام الشديد بالتفاصيل يحول دون مساعدة المتعلم على تحقيق بنية معرفية متراقبة منتظمة في تخزينها كي يسهل عليه استرجاعها عند الحاجة إليها.
- نموذج برنامج علاجي لتدني الدافعية عند الطلاب :

يفترض السلوكيون ومن يتبناون اتجاه سكينر "Skinner" أن المشكلات التعليمية، ومن ضمنها تدني الدافعية للتعلم تحل باستخدام النموذج السلوكي بفاعلية. كما ويفترضون أن حل المشكلة السلوكية يسير وفق خطوات منهجية علمية متسلسلة، مرتبة، ملزمة، كما يرون أن بالإمكان وضع معايير محددة للدلالة على تحقق نجاح الخطوة على طريق العلاج السلوكي وإليك هذه النماذج .

تصميم البرنامج :



وسيتم ذكر خطوات السير في هذا التصميم باختصار لمعالجة مشكلة تدني الدافعية للتعلم الصفي لدى الطلبة، وهي كالتالي :

- ١- تحديد أعراض المشكلة ؛ وقد أمكن ذكر عدد من الأعراض و منها :
 - تشتيت الانتباه .
 - الانشغال بأغراض الآخرين .
 - الانشغال باز عاج الآخرين .
 - نسيان التعبينات وإهمال حلها .
 - نسيان كلّ ما له علاقة بالتعلم الصفي من مواد ومتطلبات .
 - تدني المثابرة في الاستمرار على العمل لوْن على الواجب أو المهمة .
 - إهمال الالتزام بالتعليمات .
 - مخالفة قوانين الصف ، المدرسة الخ وأعراض الكثيرة المتعددة .
- ٢- تحليل الظروف الصحفية لتدني الدافعية للتعلم :

ويمكن ذكر عدد من الظروف التي أمكن حصرها في حالة تدني الدافعية

عند الطلبة :

- ممارسة الطلبة .
- الجو الصفي المنفر .
- تدني حيوية المتعلّم .
- غياب التعزيز الفوري .
- زيادة عدد طلبة الصف .
- زيادة التركيز على المواد الدراسية .
- عدم وجد الفراغ الكافي للطلبة للتحرك .
- جود الأنشطة الصحفية .
- الرتابة في سلوك المعلم و الطلبة داخل الصف .
- التشديد على النظام في الصف .

- الجو الصفي العام .

٣- تحديد الأعراض الهمة للمشكلة :

يمكن تحديد الأعراض بدلالة تأثيرها على استجابات الطلبة متمني الدافعية للتعلم ويمكن ذكر ذلك كالتالي :

- سلوك تشتت الانتباه .

- تدني الاهتمام بالواجبات الصحفية و البيئية .

- إهمال المواد الضرورية للتعلم من كتب ودفاتر و أقلام .

- إهمال تعليمات المعلم .

- إهمال أنظمة الصف و المدرسة .

وهذه الأعراض هي التي ينبغي أن ينصب الاهتمام بها حتى يتم معالجة المشكلة مما يقلل الوقت المبذول في قضايا كثيرة و غير مباشرة و يوفر الجهد .

٤- تحديد الأهداف العامة والخاصة :

يهدف المعلم إلى زيادة دافعية المتعلم الصحفية باستخدام الخبرات والمواد التعليمية والصحفية ، وبالتحديد تقليل أثر العوامل التي تساهم في تدني الدافعية للتعلم، وزيادة تعزيز السلوك الذي يساهم في زيادة الدافعية للتعلم، ويمكن تحديد الأهداف بذكر أنماط السلوك المحددة عند معالجة المشكلة وهي كالتالي:

- يهتم الطلبة بما يقدم لهم من خبرات .

- ينتبهون إلى الخبرات التعليمية والصحفية .

- يسجلون الملاحظات الصحفية .

- يحلون الواجبات البيئية .

- يحضرون كل المواد الضرورية التي سيتم استخدامها في التعلم الصحفى.

- يتأثرون على إنهاء المهام التعليمية الصحفية في الوقت المخصص لذلك

- يستوعبون القوانين و التعليمات الصحفية و المدرسية ويلتزمون بها .

ولا بد من تحديد المعايير التي يتم وفقها تحقق الأهداف المتعلقة بزيادة الدافعية للتعلم الصفي، ومن هذه المعايير، الآتي:

- تحسن متوسط علامات الطلبة العام في المواد الدراسية المختلفة أو المواد التي تعكس اهتمام الطلبة.
- تحسن في مدى الانتباه من (٥) دقائق إلى (٢٠) دقيقة في العمل على مهمة محددة، أو واجب صفي محدد.
- تدني نسب حدوث المشكلات الصيفية وتكرارها.
- تحسن العلاقة مع الزملاء.
- زيادة إيجابية الطلبة في التعامل مع الأنشطة الصيفية والمدرسية.
- زيادة مناسبات مبادرات الطلبة في الإسهام في الأنشطة الصيفية.
- زيادة فرص تفاعل الطلبة مع زملائهم ومع المعلمين.
- تدني نسب الغياب عن المدرسة.
- التحدث بإيجابية عن الجو التعلمى والجو الدراسي.

٥- تعريف السلوك تعريفاً محدداً، وقياسه وتسجيله :

ويعتبر تعريف السلوك الذي يراد تعديله تعريفاً دقيقاً خطوة مهمة في البرنامج، ويمكن تحديد سلوك تدني الدافعية للتعلم الصفي بأنه "السلوك الذي يظهر فيه الطلبة شعورهم بالملل والانسحاب والسرحان وعدم المشاركة في الأنشطة التعليمية الصيفية". ويمكن قياسه بتحديد المدى الذي يتراوح فيه شعور الطلبة بالملل والانسحاب، والسرحان، وتدني المشاركة، وذلك عن طريق استخدام أدوات دقيقة تتصرف بالصدق والثبات والموضوعية، لأن ذلك يساعد على تحديد مدى التحسن في معالجة المشكلة بدقة... وأن تحديد المدى الذي تقع ضمه استجابات الطلبة يساعد في فهم مدى عمق المشكلة، وضرورة معالجتها.

٦- تحديد مدى قبول الأهداف العامة والخاصة :

إنَّ سعي المعلم نحو زيادة الدافعية للتعلم بعد إزالة الظروف التي تسهم في

تدني الدافعية هي أهداف محددة .

كما أنها تتضمن هدفاً دقيقاً، يمكن تعريفه إجرائياً، ومعالجته وتحقيق أسباب تعديله وتغييره في المواقف الصحفية .

٧- التعرف على الترتيبات الموجودة :

يتضمن هذا الإجراء تحديد الظروف التي تحدث مثل حدوث أعراض تدني الدافعية للمنتعلم، وما يتبعه يؤثر عليه ، قبل تقديم الإدخال الذي تم تحديده لمعالجة المشكلة. لذلك وحتى يتسنى لنا معالجة المشكلة فلا بد من إزالة الظروف التي تسهم في تطور مشكلة تدني الدافعية، إضافة إلى إيقاف المترتبات التي تترتب على حدوث الأسباب .

٨- تحديد الإجراءات المناسبة : ومن أهمها ما يلي :

- زيادة الظروف الصحفية المدرسية المنيرة للتعلم .
- زيادة تفاعل المعلم والمنتعلم .
- زيادة فاعلية المادة الدراسية والخبرات والأنشطة المختلفة .
- تقديم التعزيز المتكرر المناسب للطلبة وفق حاجاتهم، ووفق الظروف المناسبة.
- زيادة وعي الطالب للهدف من التعلم .
- زيادة مبادرة الطلاب وسعيهم لتحقيق الإنجاز .
- زيادة الفرص التعليمية المؤدية للنجاح .

٩- تحرير الترتيبات الجديدة :

وتحتضن هذه المرحلة استغلال المعلم المناسبات المحددة لتعزيز الطلبة في كل مرة يظهرون فيها تحسناً عن الخط القاعدي الذي بدأوا فيه ، تلك المناسبات التي يظهر فيها الطلبة إقبالاً على التعلم وسعادة بما يخبرون ، ومبادرة في الإسهام في الأنشطة ، والبحث عن إجابات لأسئلة وزيادة الوقت المستغرق في العمل على

المهمة، والعمل لإكمال الواجبات والمهام المطلوبة منهم، وزيادة تعاملهم مع زملائهم، وتفضيل البقاء في المدرسة .

١٠- تهيئة مواقف مساعدة لإنجاح المهمة :

تتضمن هذه الخطوة تحديد الظروف البيئية المادية، الصحفية والمدرسية المساعدة على تشجيع إمكانات وفرص ظهور سلوك زيادة دافعية التعلم لدى الطالبة من يعانون المشكلة .

وتعتبر مهمة تهيئة المواقف المهمة، إذ إن هذه الظروف تعتبر بمثابة أدلة ومبنيات ومثيرات لإظهار السلوك المرغوب فيه . ويمكن أن تتضمن مهمة تهيئة الموقف لإنجاح التعديل السلوكي الآتي :

- تهيئة مواقف تزيد من رغبة الطالبة للإسهام في التعلم .
- زيادة أهمية النجاح لدى الطالبة .
- إشعار الطالبة بأهمية الإنجاز في ما يؤدونه .
- سيادة جو التعاون والحب بين الطلبة .
- سيادة جو الديمقراطية في الصف والتعلم الصفي .
- تدعيم قيم الاحترام المتبادل بين الطلبة .
- تقديم مواد مثيرة للطلبة .
- استشارة الطلبة فيما يقدم لهم من خبرات ومواد تعليمية .
- تقديم التعزيزات الفورية للطلبة في لحظة إظهار الاستجابات الصحيحة .
- تهيئة مواقف تتضمن الاكتشاف وحل المشكلة .
- تهيئة مواقف تتضمن شعور الطلبة بأهمية ما يقدم لهم من خبرات في حياتهم العملية .
- زيادة فرص نقل التعلم إلى مواقف واقعية حياتية .
- زيادة دور الطلبة في مواقف التعلم وتعزيز مبادرتهم .
- تقليل العوامل التي تؤدي إلى تشتت الانتباه الصفي .

١١ - تحديد الإجراءات التقويمية :

في دراسة مشكلة تدني الدافعية للتعلم يمكن تحديد الإجراءات التقويمية التي تقدم وصفاً تفصيلياً دقيقاً لفاعلية البرنامج. وتحديد درجات نجاح المتعلمين وتحسن أدائهم، وتحسين درجات دافعياتهم للتعلم الصفي، وتعتبر هذه الخطوة من الخطوات المهمة التي تزود معيدي البرنامج ومنفذيه بمعلومات عن مدى نجاح البرنامج ومدى تحقيقه للأهداف المحددة، ومدى وصوله إلى الخط الذي تم رصده، ومدى بعده عن الخط القاعدي الذي تم فيه تحديد نقطة البداية عند تحديد مظاهر المشكلة وحجمها وقياس وجودها عند الطلبة.

الفصل الخامس

نظريات التعلم

- نظرية الإشراط الكلاسيكي (بافلوف):
- التطبيقات التربوية لنظرية بافلوف:
- نظريات المحاولة والخطأ (نظرية ثورندايك).
- قوانين ثورندايك.
- أهم التطبيقات التربوية لنظرية ثورندايك.
- نظرية سكرنر في التعلم :
- مقارنة السلوك الاستجابي بالسلوك الإجرائي.
- بعض مظاهر الإشراط الإجرائي.
- جداول التعزيز عند سكرنر.
- التطبيقات التربوية لنظرية سكرنر.
- نظرية الغشتال (الشكلية) :
- نظرية أوزابل - المنظم المتقدم.
- نظرية برونز - التعلم الاستكشافي.
- نظرية جانبية.



نظريّة الإشراط الكلاسيكي (بافلوف) : classical condition

تعرّف هذه النظريّة باسم الإشراط الاستجابي أو الإشراط البافلوفي أو التعلم الانعكاسي.

وقد جاءت هذه النظريّة نتيجة للاحظة عابرة لاحظها عالم الفيزيولوجي إيفان بافلوف أثناء إجرائه التجارب على نشاط الجهاز الغدي لتحديد علاقته في عمليات الهضم لدى الحيوان، فقد لاحظ حيوان المختبر (الكلب) يبدأ بالاستجابة بطريقة معينة تتمثل بالوقوف والتهيؤ لتناول الطعام وسائل اللعب لمجرد سماع خطوات الحراس أو رؤيته. إن مثل هذه الملاحظة استحوذت على اهتمامه، ودفعه إلى التساؤل عن السبب وراء هذا السلوك وحولت اهتمامه إلى دراسة الجهاز العصبي وعملية التعلم.

- تجربة بافلوف الأساسية:

استخدم بافلوف في تجربته الشهيرة صوت الجرس كمثير (محابد) قدمه للكلب. حيث لاحظ عدم ظهور آية استجابة من الكلب حيال هذا المثير (صوت الجرس)، ثم قُئم صوت الجرس، وأتبعه بتقديم الطعام (المثير الطبيعي) مما أدى إلى سيلان اللعاب، وهي استجابة طبيعية غير منعلمة، كرر بافلوف عملية تقديم صوت الجرس (المثير المحابد)، وبعد مباشرة قائم الطعام (المثير الطبيعي) لعدد من المرات الأمر الذي أدى في النهاية إلى أن يستجيب الكلب بإفراز اللعاب لمجرد سماع صوت الجرس جراء الاقتران الدنكرر بين صوت الجرس وتقديم الطعام. أي أن الكلب تعلم أن يستجيب للمثير المُحايد (صوت الجرس) بنفس الاستجابة التي يصدرها للمثير الطبيعي. وفي ضوء ذلك أصبح صوت الجرس مثيراً شرطاً conditioned stimulus واستجابة سيلان اللعاب التي يستحرها هي استجابة conditioned response وهذا يشير إلى أن المثير المحابد (صوت الجرس) اكتسب صفة المثير الطبيعي (الطعام) حيث أصبح قادرًا بعد الإشراط

على استجرار الاستجابة التي يحدُّها المثير الطبيعي وفيما يلي مخطط مبسط لتجربة الإشراط.

— قبل الإشراط : صوت الجرس (مثير محابد) ← الاستجابة

— أثناء الإشراط: صوت الجرس (مثير محابد) + الطعام (مثير طبيعي)
سيلان اللعاب ← (نكرار هذا الإجراء لعدد من المرات)

— بعد الإشراط: صوت الجرس (م شرطي) ← سيلان اللعاب (س شرطية)

— قوانين الإشراط :

١— قانون الاقتران: ويتَّمثَّل في الربط بين مثيرين أحدهما محابد والآخر طبيعي بحيث يكتسب المثير المحابد صفة المثير الطبيعي ليصبح بذلك مثيراً شرطياً نتيجة للاقتران المتكرر بينهما، وتتوقف قوَّة الارتباط بين المثير الشرطى والمثير غير الشرطى على عدَّة عوامل منها:

— سلسل تقديم المثيرات إذ يجب أن يسبق المثير المحابد المثير الطبيعي.

— الفاصل الزمني المناسب بين المثير الشرطى والمثير الطبيعي هو في حدود (نصف ثانية إلى ثنتين).

— قسوة أو شدة المثير إذ يجب أن يكون المثير غير الشرطى على درجة من الشدة تسمى العتبة وهي الحد الأدنى من القوة الذي يمكن أن يؤدي إلى صدور الاستجابة.

— نكرار الاقتران: كلما زاد عدد مرات الاقتران بين المثير الشرطى والمثير غير الشرطى كانت الاستجابة الشرطية للمثير الشرطى أكثر قوَّة.

٢— قانون الانطفاء أو السحو extinction: يحدث الانطفاء كليّة لتقديم المثير الشرطى ولعدد من المرات دون أن يتبعه تقديم المثير الطبيعي.

٣— الاسترجاع التلقائي spontaneous recovery: ويتَّمثَّل في عودة الاستجابة الشرطية للمثير الشرطى بعد مرور فترة من الزمن عند تقديم المثير الشرطى دون أن يتبعه تقديم المثير الطبيعي.

٤- الكف **inhalation**: يتمثل هذا القانون في أنَّ مثيراً آخر يستجيب إليه الكائن الحي أثناء عملية الإشراط بحيث يمنع ظهور الاستجابة الشرطية للمثير الشرطي.

٥- التعميم: ويتمثل في إصدار استجابة واحدة لمجموعة مشابهة من المثيرات، على سبيل المثال الطفل الذي تعرض لعضة كلب قد يعمم استجابة الخوف من جميع الكلاب.

٦- التمييز **discrimination**: ويتمثل في الاستجابة بطرق مختلفة لمجموعة من المثيرات المشابهة أي أنَّ الاستجابة تأخذ طابعاً انتقائياً حيث يستجيب الكائن الحي للمثيرات المعززة، ويفك عن الاستجابة غير المعززة، ويلعب التعزيز التفاضلي دوراً بارزاً في تكوين الإشراط.

- التطبيقات التربوية لنظرية بافلوف :

١- يستفاد منها في تشكيل أنماط السلوك والعادات والاتجاهات نحو الأشياء والموضوعات والأشخاص من خلال قرن هذه الأشياء بأنشطة محببة أو معززات.

٢- محو بعض العادات السلوكية غير المرغوب فيها من خلال الاقتران بين هذه العادات والمثيرات المنفرة.

٣- تعليم بعض المواد التعليمية من خلال استخدام مبادئ التعميم والتمييز.

٤- تنمية بعض جوانب السلوك اللغوي المتعلق بالتعرف على الأشياء وتسميتها من خلال الاقتران بين الصورة (الشيء) والكلام الدال عليه.

٥- علاج المخاوف المرضية من خلال محو العلاقة بين مثير الخوف واستجابة الخوف.

نظريَّة المحاولة والخطأ **Trail and Error Theory** (نظريَّة ثورندايك):

وضع هذه النظريَّة عالم النفس الأمريكي ثورندايك إذ تؤكد هذه النظريَّة على أهمية التعلم من خلال المحاولة والخطأ أي أنَّ الارتباطات بين المثيرات والاستجابات تكون جراء المحاولة والخطأ فعندما يواجه الكائن الحي موقفاً مثيراً

معينة وتكون الاستجابة مطلوبة منه فإنه يلجأ إلى إصدار سلوكيات معينة، لكنه يحتفظ بالاستجابات المناسبة، ويترك الاستجابات غير المناسبة، وبذلك يقوى الارتباط بين الموقف المثير والاستجابة لهذا الموقف عندما يواجه الكائن هذا الموقف مستقبلاً.

أجرى ثورندايك تجارب على القطط والكلاب والدجاج حيث كان يضع الحيوان في قفص مغلق وهو جائع، وعلى مقربة منه يضع الطعام خارج القفص فلاحظ أنَّ الحيوان كان يقوم بحركات عشوائية ويستمر في ذلك إلى أن يتمكن من فتح القفص وتناول الطعام ومع تكرار التجربة لاحظ ثورندايك أنَّ الزمن الذي كان يستغرقه الحيوان في فتح القفص والخروج منه كان يتناقص بصورة تدريجية إلى أن جاء وقت كان الحيوان فيه يفتح القفص، ويخرج منه، ويتناول الطعام بمجرد وضعه في القفص وقد أمكنه ذلك — نعلم فتح القفص — حيث كان في كل مرة يتخلَّى تدريجياً عن الاستجابات الخاطئة، ويحتفظ بالاستجابات الصحيحة.

- قوانين ثورندايك :

وضع ثورندايك نوعين من القوانين: قوانين أساسية وقوانين فرعية .

أولاً — القوانين الأساسية:

١— قانون الأثر: يرى ثورندايك أنَّ النتائج المترتبة على السلوك هي المسؤولة عن تقوية الرابطة بين الموقف المثير وذلك السلوك ، وأنَّ الارتباطات التي يتبعها سرور ومتعددة تزداد قوَّة، بينما تضعف الارتباطات التي تتبعها حالة مزعجة أو مؤلمة أو غير مرضية.

٢— قانون الاستعداد : هناك ثلاثة أوضاع لقانون الاستعداد هي:

آ— إذا كانت الوحدة العصبية لدى الكائن الحي على استعداد لأداء السلوك أو التعلم وحدث التعلم فإنَّ هذا يؤدي إلى الشعور بالارتياح والرضا.

ب – إذا كانت الوحدة العصبية لدى الكائن الحي على استعداد للقيام بالسلوك لكن يوجد ما يعيق القيام بذلك السلوك فإن ذلك يؤدي إلى الإحباط وعدم الرضا.

ج – إذا كانت الوحدة العصبية لدى الكائن الحي غير مستعدة للقيام بالسلوك ومع ذلك يجبر الكائن على السلوك، فإن ذلك يؤدي إلى الشعور بالضيق وعدم الارتياب.

٣ – قانون التدريب، ويتمثل هذا القانون في مظاهرین هما:

آ – قانون الاستعمال أي أن الارتباطات تقوى بالمارسة والاستخدام.

ب – قانون الإهمال أي أن الارتباطات تضعف نتيجة عدم الاستخدام والممارسة.

ثانياً – القوانين الفرعية:

قام ثورنديك بوضع قوانين فرعية مفسرة ومكملة للقوانين الأساسية التي

فكرناها وهي التالية:

١ – قانون تنوع الاستجابة.

٢ – قانون الاتجاه.

٣ – قانون قوة العناصر.

٤ – قانون الانتماء.

٥ – قانون الاستجابة بالمماطلة.

٦ – القطبية.

٧ – التعرف.

٨ – الذخيرة السلوكية.

- أهم التطبيقات التربوية لنظرية ثورنديك:

١ – يمكن الاستفادة منها في المجالات التالية: في التدريب المهني والحرفي والعسكري.

- ٢- في تربية المهارات الحركية والعادات والأعمال الفنية كالتمثيل وأعمال المسرح وغيرها.
 - ٣- في تنمية وتطوير المهارات الدراسية.
 - ٤- التعلم من خلال العمل أو الممارسة الفعلية وربط خبرات التعلم بالحياة العملية.
- نظريّة سكّنر في التعلم :**

يرجع الفضل إلى سكّنر العالم الأمريكي المشهور في الكشف عما أطلق عليه الإشراط الإجرائي باعتباره أحد أساليب التعلم الشرطي، وهكذا ميّز سكّنر بين نوعين من التعلم في ضوء نوعي الإشراط ونوعي السلوك الذي يقوم عليهما وهم:

- ١- السلوك الاستجابي (الإشراط البافلوفي):

ويشّأ نتيجة لوجود مثيرات محددة في الموقف السلوكي، حيث تحدث الاستجابة في هذا النوع من السلوك بمجرد ظهور المثير مباشرة، أي أنَّ السلوك يقوم على الربط بين مثيرات واستجابات معينة في إطار ما يعرف بالفعل المنعكس الشرطي الكلاسيكي، ويرى سكّنر أنَّ السلوك الاستجابي يندرج تحت نمط السلوك الشرطي البسيط ، ويرتبط أيُّ مثير جديد يظهر في الموقف بالمثير الذي استدعاي الاستجابة. وبعد عدة مرات من اقتران المثير الجديد (الشرطي) بالمثير السابق (غير الشرطي) يصبح للمثير الجديد قوَّة استدعاء الاستجابة غير الشرطية التي هي نفسها الاستجابة الشرطية وظهور المثير غير الشرطي بعد عدة محاولات يكون بمثابة تعزيز الاستجابة والذي بدونه لا تحدث عملية التعلم في الموقف السلوكي.

- ٢- السلوك الإجرائي :

إنَّ أغلب أنماط السلوك تختلف عن نمط السلوك الاستجابي فهي من نوع الإشراط الإجرائي حيث تكون الاستجابة غير محددة وإنما هي إجرائية لأنَّه لا يوجد مثير معين يعمل على لحقدناء الاستجابة الإجرائية كما في السلوك الاستجابي. وتكون الاستجابة إجرائية في معظم الأحيان لكون العضوية تقوم بها عند قوامها بعمل شيء ما، وبالتالي فهي كلُّ ما يصدر عن الكائن الحي أثناء تعامله

مع ظروف العالم الخارجي، والاستجابات الإجرائية بصفة عامة تستهدف إما الحصول على مكافأة أو الحيلولة دون مواجهة موقف مؤلم. أي أنها تحدث في واحدة من الحالات التالية:

- ١- تجنب مثير مؤذ أو الهرب منه.
- ٢- تجنب مثير مؤذ.
- ٣- توفير باعث إيجابي كالطعام والماء.
- ٤- طمس حالة ما لها ارتباط مع ١، ٢، ٣ أعلاه.

ولهذا فقد انصب اهتمام سكرنر على الاستجابات الصادرة عن الفرد وليس على المثيرات الموجودة في الموقف السلوكي لأنها تتبع إمكانية ضبط السلوك وتعديله وتشكيله.

- مقارنة السلوك الاستجابي بالسلوك الإجرائي:

- ١- معظم السلوك الإنساني من النوع الإجرائي فهو يظهر تلقائياً وبشكل عفوياً بينما السلوك الاستجابي يحدده المثير مسبقاً. فالمعزز ينتاج السلوك الاستجابي، بينما يكون المعزز في الإشراط الإجرائي من توابع السلوك. وهذا يعني أن الاستجابة في الإشراط الكلاسيكي من النوع الثابت الذي يحدث باستمرار، ومن الممكن توقع حدوثه لكن الأمر ليس كذلك في الإجرائي.
- ٢- الاستجابة في الإشراط الكلاسيكي تظل كما هي لكل من المثير غير الشرطي والمثير الشرطي أما الاستجابة في الإشراط الإجرائي لا تتشابه مع الاستجابة غير الشرطية للمثير المعزز.
- ٣- المستعلم في الإشراط الكلاسيكي يأخذ موقفاً سلبياً إذ ينتظر حتى يظهر المثير الشرطي فالمثير غير الشرطي حتى يستجيب أمّا في الإشراط الإجرائي فالـ المستعلم يقف موقفاً إيجابياً حيث لا يتم تعزيز سلوكه إلا إذا قام بإجراء (استجابة) معين مطلوب.

- بعض مظاهر الإشراط الإجرائي:

آ - التدريب على الهرب: إن أحد مظاهر الإشراط الإجرائي هو التدرب على الهرب فاكى نعلم العضوية سلوك الهرب توضع العضوية في موقف يؤثر فيها مؤثر مؤلم ينتهي مفعوله عندما تقوم العضوية بعمل معين مثل الهرب من الجزء المكهرب من قفص. فالهرب إجراء يؤدي إلى توقف التأثير الكهربائي المؤلم وزوال الألم يعمل كمعذز كما أن الاستجابة الشرطية هي الهرب من الجزء المكهرب.

أمّا إذا نظرنا كيف يحدث هذا في الصف عندما يكون العقاب هو الأسلوب المتبع في الضبط حيث يقوم بعض التلاميذ بالدراسة وإنجاز الواجبات كي يمكنهم ذلك من الهرب من العقوبة المصارمة وما تجره من ألم وإيذاء.

ب - التدرب على التجنب: إن الظروف الخاصة بالإشراط يمكن أن يجري ترتيبها بحيث أن العضوية لا تكتفى بالهروب حتى تتفادى التأثير المؤلم عندما يحدث وإنما تتجنبه تماماً بمعنى أن التدرب على التجنب يمكن توليده . وفي داخل الصف هناك مجالات عديدة للتدريب على التجنب، فاللاميذ يمكن أن يتعلموا ضرورة تقديم الواجبات في مواعيدها حتى يتجنبو النتائج التي تترتب على التأخير في تقديمها. كما أنهم يدرسون لتجنب اللوم من جراء الرسوب وأنهم يسلكون سلوكاً مناسباً كي يتجنبو النقد الاجتماعي.

ج - التدرب من أجل الحصول على المكافأة: إن ترتيب الشروط لحصول التعلم عن طريق المكافأة الإيجابية يختلف عن التدرب الخاص بالهروب أو التجنب لأن الموقف هنا أكثر تعقيداً وأن اكتشاف السلوك المناسب هو أكثر صعوبة لأن استخدام التعزيزات الموجبة في العملية التربوية وفي تدريب الأطفال قد تم النظر إليها منذ زمن بعيد على أنها أسلوب مؤثر، فمن طريق التعزيز يوجه الآباء والمعلمون السلوك التربوي والمعرفي للأطفال الذين يشرفون عليهم، لكن التعزيزات تستعمل بكيفيات مختلفة وفي مواقف مختلفة.

- جداول التعزيز عند سكнер:

يتميز سكнер بين نوعين اساسيين من التعزيز هما: التعزيز المستمر، وهو تعزيز الاستجابة في كل مرة تحدث فيها وهذه الطريقة في التعزيز أبسط وأسرع في بناء الاستجابة. وهناك التعزيز المقطوع ويقصد به تعزيز الاستجابة في بعض مرات حدوثها، وليس في كلها حيث يمكن بلوغ هدف التعلم وذلك بتعزيز كل استجابتين متتاليتين أو استجابة من كل ثلاث استجابات أو أربع أو خمس.

ويمكن تصنيف جداول التعزيز المقطوع على أساس بعدين هما:

١- الطريقة التي ينبعج بها الساواك، التعزيز، وهذا تميز بين نظام نسبة التعزيز حيث يحدث التعزيز وفق نظام زمني يحدده المجرب.

٢- مدى التغير أو الثبات في جدول التعزيز.

ومن تفاعل هذين البعدين نحصل على (٤) جداول.

إن أكثر جداول التعزيز التي حظيت بالدراسة هي جداول الفترة الثابتة حيث يتم تعزيز الاستجابة التي تحدث بعد فترة زمنية محددة فالفرد في هذا النوع من التعزيز تقم له التعزيزات كل ثانية أو دقيقة أو ساعة. وإن معدل الاستجابة لا قيمة له في توفير التعزيز ما دامت الاستجابات تعزز فقط في نهاية الفترة المحددة بغض النظر عن عددها.

ويستخدم هذا النظام من التعزيز في إرسال التقارير الفترية عن الطلبة لأولياء أمورهم علماً بأن أهمية مثل هذه التقارير تتضاعف كلما كان الفاصل الزمني أطول بين التقرير والأخر لأنه من الصعب الحفاظ على السلوك لمدة طويلة من الزمن.

على العموم يكون معدل الاستجابات حسب هذا النظام (نظام الفترات المتغيرة) أعلى منه في حالة كون الفواصل الزمنية ثابتة كما أن نظام الفواصل الزمنية غير المنتظمة من السهل توظيفه في التعلم الصفي.

وأيًّا أسلوب النسبة المتغيرة فيستخدم بدلاً من أسلوب النسبة الثابتة ففي هذه الحالة فإنَّ التعزيزات تعطى عشوائياً حول معدل ثابت من الاستجابة فقد يقع التعزيز بعد حصول (٦) استجابات، وفي مرة أخرى قد يقع بعد (٩) استجابات وبعدها بعد (١٥) استجابة، ومن ثم بعد (٤) استجابات... الخ وقد ثبت أنَّ هذا الأسلوب ينبع عنه سلوك منظم، وأنَّ معدل الاستجابات يكون مرتفعاً بشكل عام.

- التعزيز الثانوي :

إنَّ المثير الشرطي بدرجاته المختلفة يصبح مثيراً معززاً لاستجابة شرطية لمثير جديد ذلك لأنَّ للمثيرات الشرطية صفات تعزيزية، وقد أطلق عليها اسم المعززات الثانوية لأنَّها ارتبطت مباشرة بالمثير الأصلي (غير الشرطي)، ولكنها مع ذلك أصبحت قادرة على استدامة الاستجابة الشرطية والمحافظة عليها. وإذا حدث أن وظف مثير ما كمعرز ثانوي في عدد من المواقف فإنه من المحتمل أنه سوف يصبح معززاً ثانوياً عاماً وفعالاً كمعرز للسلوك أيهما وجد، وهذا هو المحتمل حدوثه عندما تستخدم تعبيرات لغوية (مثل كلمة أحسنت، ممتاز،... الخ).

- المعززات الموجبة والسلبية:

المثيرات المعززة ليست جميعها من نوع واحد بمعنى لا تؤدي جميع أنواع التعزيز إلى زيادة احتمال حدوث الاستجابة في حال تكرار نفس الموقف المعزز وإنما تصنف المعززات إلى فئتين مختلفتين شكلاً متشابهتين من حيث الوظيفة وهما:

١- المعززات الإيجابية: وهي التي تؤدي إلى زيادة احتمال حدوث الاستجابة (كالطعام بالنسبة للحيوان الجائع).

٢- المعززات السلبية: وهي المعززات التي تؤدي إلى تقوية وتدعم الاستجابة التي تقود الحيوان إلى إزالة مصدر الاستثاره المؤلم أو الكريهة أو المنفرة. إنَّ هذا التصنيف للمعززات يقابل الثواب والعقاب وأثر كلِّ منها في التعلم.

- التطبيقات التربوية لنظرية سكرن:

إن نظرية سكرن في شكلها النهائي أصبحت أقرب إلى أن تكون فلسفه أكثر منها نظرية في ميدان متخصص من ميادين المعرفة، وبيدو هذا واضحًا من إن سكرن تصور أن نظريته يمكن تطبيقها في المواقف العلمية المعقدة، وفي تعلم اللغة، وفي السياسة، وفي ضبط السلوك الاجتماعي والاقتصادي، وقد كان طموحًا إن لم نقل مثالياً عندما اقترح أن يستفاد من نظريته في التعلم في بناء نظام اجتماعي مثالى لكن بغض النظر عن طموحاته وعن الانتقادات المتطرفة التي وجهت إليه فقد أمكن الاستفادة من آرائه في الإشراط الإجرائي لعلاج بعض اضطرابات السلوك (مثل التبول اللاارادي) لكن أهم التطبيقات التربوية لنظريته كانت في ابتكاره لطريقة التعليم المبرمج وتطويرها من حيث الأسس العلمية التي تقوم عليها ومن حيث الناحية التكنولوجية التي ارتبطت بها حتى صارت جزءا لا يتجزأ منها ولا أظن أن التربية عرفت في تاريخها الطويل حدثا أثر فيها أكثر من تأثير التعليم المبرمج لدرجة أن بعضهم أطلق عليه اسم الثورة التربوية.

نظرية الغشتالتس (الشكلية):

لقد انصبت جهود علماء الغشتالتس بالدرجة الأولى على دراسة موضوعات الإدراك عامة والإدراك البصري خاصة، ثم امتدت حتى شملت ميدان التعلم وبعض المجالات الأخرى في دراسة السلوك. ويتركز الاهتمام في دراسة موضوع التعلم حول النظم الكلية التي تتفاعل فيها الجزيئات تفاعلاً ديناميكياً بطريقة لا يمكن معها الاستدلال بأن الكل هو حاصل جمع الأجزاء المنفصلة وإن الكل هو أكبر من مجموع الأجزاء المؤلفة له.

أما لماذا سميت هذه النظرية نظرية الغشتالتس (أو الشكلية) لأن الكلمة الألمانية "غشتالتس" تعني في اللغة العربية: شكلاً أو صيغة أو نمطاً أو صورة أو كلاماً متكامل الأجزاء. إن هذه الكلمة تؤكد أهمية العلاقات وأهمية انتظام الأجزاء أو العناصر أو الأفكار في أنماط أو تنظيمات وإن هذا الميل للانتظام خاصية تجعلنا

ندرك الأشياء بطريقة أبسط وأكمل مما هي عليه في الواقع. وبالتالي فإن علم نفس الغشتالتس يشدد في أهمية الإدراك ودوره في عملية التعلم أكثر من تشدده في أهمية الاستجابة لأنَّه يرى أنَّ الاستجابة إشارة إلى أنَّ التعلم قد حدث ولا يعدها جزءاً لا يتجزأ من عملية التعلم. وهكذا لم تؤل مدرسة الغشتالتس أهمية لتابع المثير والاستجابة وإنما ترى العنصر الأهم في السياق أو المجال الذي حدث فيه المثير والتبصر الذي حصل يعود إلى أنَّ المتعلم رأى أو أدرك العلاقة بين المثير والسياق.

- الشكل والأرضية:

إنَّ تركيز علماء نفس الغشتالتس على الكليات المتعددة لا يعني إنكارهم لإمكانية الفصل بين هذه الوحدات. فمن وجهة نظرهم يبدو الشكل على أنه كل منفصل أو معزول عن الكليات الأخرى. ومن هذا التصور للغشتالتس وعلاقته بالغشتالتس الأخرى برزت فكرة الشكل والأرضية. حيث يشير فريتير إلى ذلك بأنه يمكن في ظروف خاصة النظر إلى الغشتالتس على أنها كليات متمايزة منفصلة عن الأرضية التي تختلف عن الشكل، مما يجعل التمايز بينهما واضحاً حيث بعد الشكل عند إدراك الفرد له على أنه الغشتالتس أو الصورة "البارزَة المتمايزة أمام الفرد، أو على أنه الشيء البارز الذي يدرك". في حين أنَّ الأرضية تعد الخلفية الأقل تحديداً أو تمايزاً والتي يظهر عليها الشكل. فالصوت المميز يبرز وسط أصوات كثيرة لأنَّه أكثر تمائزاً وتحديداً من الأصوات الأخرى التي تُوَلِّف خلفية يظهر عليها.

وبهذا الصدد يجب التنبيه إلى أنَّ التحديد أو الفصل بين الشكل والأرضية إنما هو أمرٌ نسبيٌّ ويرتبط بظروف معينة. فقد يبدو شيء ما أو موقف معين شكلاً في حين يكون أرضية يبرز عليها شكل آخر. كما يولي الغشتالتس أهمية للعلاقات المتبادلة التي يكون للأجزاء في سياق معين لأنَّ هذه العلاقات هي التي تحدد صفة المجال الإدراكي وطبيعته. والتعلم في جوهره ما هو إلا اكتشاف لهذه العلاقات أو

إيجاد شكل أو نمط تنظيمي جديد لها، وغالباً ما يتم القيام بهذا وذلك بصورة مفاجئة حيث يتكون نمط العلاقات بصورة خاطفة وكلية، وهذا ما يسمى بخبرة (وحدثها) إشارة إلى قصة أرخميدس المشهورة.

- الاستبصار:

إن الدراسات التي قام بها الغشتال트 وتناولوا فيها ظاهرة الاستبصار تعدد من أهم الإضافات التي ألغوا فيها معلوماتنا عن سيكولوجية التعلم وعن الطريقة التي يمكن أن توصلنا لحل المشكلة. لكن متى يلجا المتعلم للاستبصار كي يجد حلّاً لمشكلة ما؟ إنه يلجا إلى الاستبصار إذا كان الموقف بسيطاً، ويتفق مع مستوى نضجه إذ يقوم بتنظيم أو إعادة تنظيم العائق والهدف في علاقة جديدة مما يؤدي إلى تغيير البناء الإدراكي ودلاته ومعناه.

ومن خصائص الاستبصار، الهامة ما يلي:

- ١- يعتمد الاستبصار على تنظيم الموقف المشكل عندما لا تضمن الخبرة السابقة على الرغم من أهميتها في حل المشكلة. فالاستبصار لا يحدث بسهولة إلا إذا نظمت أساسيات الحل حيث يمكن إدراك العلاقات بينها.
- ٢- إذا حدث حل بالاستبصار فإن الحل يمكن أن يكرر أي يصبح قابلاً للانتقال والتعميم.
- ٣- الحل الذي يمكن الوصول إليه بالاستبصار يمكن استخدامه في مواقف جديدة لأن ما يتم تعلمه بالاستبصار ليس استجابة نوعية خاصة، ولكن علاقة معرفية بين وسائل وغايات. إن الخاصية الأخيرة تتطبق على الإنسان فقط لأنها تتطلب تجربة ولا يحسن التجريد إلا الإنسان.

أما الاستبصار من حيث طبيعته فيبدو كما لو أنه (نوع من الاستعداد الفطري يولد المتعلم مزوداً به وظروف حياة الفرد تتضمن هذا الاستعداد) أي أن الاستبصار مستقل أو شبه مستقل عن الخبرة وعن الشروط البيئية المحيطة بالفرد.

- قوانين التعلم:

من القوانين المعروفة عند الفضلات ذكر ما يلي:

- ١- قانون التنظيم أو الشكل الجيد: وهو قانون إدراكي أساسي وفحواه أنَّ التنظيم النفسي الإدراكي يميل إلى الاتجاه دوماً نحو صيغة إجمالية جيدة أو شكل جيد نظراً لأنَّ هذا الشكل يتميز بالبساطة والانتظام والثبات. وبذلك يصبح هذا القانون من قوانين التوازن التي لها أهميتها في "المجالات" ذات الخصائص الدينامية.
- ٢- قانون التشابه: يعني هذا القانون بأنَّ الأشياء المتشابهة أو المتماثلة تميل إلى التجمع معًا في وحدة فنظهر الخطوط المتشابهة مثلاً أو النقاط المتماثلة على أنها وحدة إدراكية. فالعناصر المتشابهة يسهل تعلّمها أكثر من العناصر غير المتشابهة. ويحدث الربط بين العناصر نتيجة للفاعل بينها.
- ٣- قانون التقارب: أي أنَّ تقارب الأشياء من بعضها بعضاً مكانيًّا يساعد على إدراكها كمجموعة أو مجموعات إذا رسمت مجموعة من الخطوط المتوازية وغير المنتظمة في بعدها فإنَّ أزواج الخطوط ذات الأبعاد الضيقة تدرك على أنها مجموعات .
- ٤- قانون الإغلاق: الأشكال الكاملة أو المغلقة أكثر ثباتاً من الأشكال الناقصة أو المفتوحة لأنَّ هذه الأشكال تميل إلى أن تكمل نفسها، وتكون صيغة كلية في الإدراك الحسي.
ويصدق هذا على التعلم حيث نجد أنه طالما كان النشاط ناقصاً فإنَّ كل موقف يؤدي إلى النشاط يصبح مرحلة انتقالية بالنسبة للمنتعلم، كما أنَّ الأشكال والموافق غير المكتملة تولِّد التوتر وتحفز على التعلم لأنَّ إكمال الموقف يجلب الإشباع والرضا.
- ٥- قانون الاستمرار الجيد: مفهُى هذا القانون أنَّ تنظيم المجال الإدراكي الحسي يميل إلى أن يحدث على نحو يستمر فيه الخط المستقيم مستقيماً والدائرة وهكذا.

- التطبيقات التربوية:

لقد أفاد العمل التربوي من أبحاث أصحاب نظرية الغشالت ودراساتهم من خلال ما افترحوه من طرائق تساعد على زيادة الاهتمام بالفهم والتبصر، وتؤكد على ضرورة استخدام عمليتي التركيب والتحليل، ولعل من أهم هذه المفترضات ما جاء في كتاب فريتمن "التفكير الإنتاجي" حيث اختار مادة الهندسة باعتبارها أنساب المواد الدراسية لتطبيق مختلف المبادئ. ومن بين المشكلات التي عرضها فريتمن على الأطفال والراشدين إيجاد مساحة متوازية للأضلاع. ومميز بين طرفيتين في حل المشكلات عموماً، وفي حل هذه المسالة خصوصاً ، طريقة أصلية مبتكرة، وطريقة تقليدية غير منتجة كما استخدمت وتستخدم مبادئ الغشالت كما هو معروف في تعليم القراءة والكتابة وفي مجال تكوين المهارات ... إلخ، وإذا اعتبرنا برونر غشتالتي فإن ما أضافه الشكليون إلى الممارسة التربوية يصبح أكثر أهمية وأبعد أثراً.

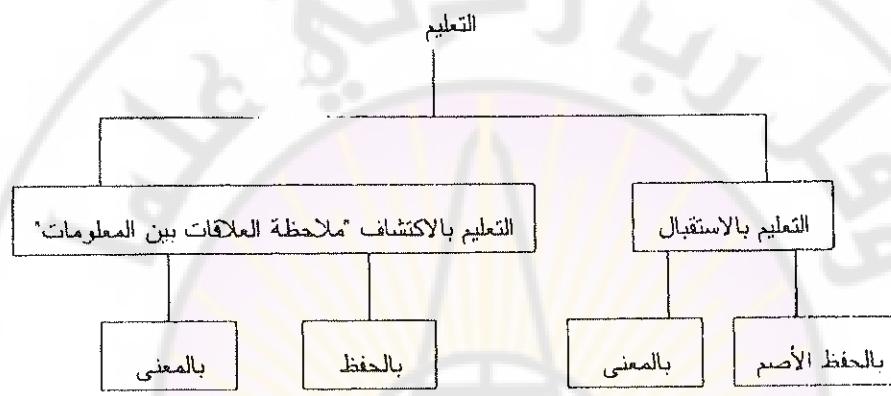
نظريّة أوزابل - المنظّم المتقدّم:

صاحب هذه النظرية ديفيد أوزابل فهو يرى أنَّ عمل المدرسة يتلخص في تحديد المعارف المنظمة المستقرة الواضحة التي تتالف منها العلوم المختلفة، وعمل المعلم أن ينقل هذه المعارف بطريقة تمكن المتعلم من استيعابها وتصبح وظيفية بالنسبة له وتكون ذات معنى والمعنى ما هو إلا خبرة شعورية متمايزة تتبثق لدى الفرد، وترمز على شكل مفاهيم يتمُّ استيعابها في بنائه المعرفي، ويعتمد التعليم ذو المعنى على طبيعة المادة التي يتعلّمها وعلى توافر محتوى مناسب في بنية الفرد المعرفية.

يفترض أوزابل أنَّ عقل المتعلم يقوم بخزن المعلومات بطريقة هرمية متسلسلة من العام إلى الخاص وحتى يسهل تعلمها بفاعلية واسترجاعها بسهولة ويسهل لا بدَّ من تقديمها بطريقة مناسبة على هيئة ملخص في البدالية ملخص يكزن مجردًا ومعتمًا وشاملًا، يشتمل على ركيائز فكرية تثبت المعلومات الجديدة في

البني العقلية للمتعلم، ويسمى هذا الملخص بالمنظم المتقدم، والذي يربط بين ما يعرفه المتعلم من قبل وما يحتاج إلى معرفته لاحقاً.

يجب أن تكون المنظمات واضحة في مفاهيمها وتنظر على شكل شجرة أو ما يسمى بمنظومات العرض أو على شكل مقدمات للمبادئ، والتعلم برأي أوزابل نوعان ولكل نوع بعدها كما هو في المنظم التالي:



منظم متقدم يمثل أنواع التعليم عند أوزابل

ويرى أوزابل أن التعليم بالاستقبال أهم من التعليم بالاكتشاف، والتعلم بالاستقبال بالمعنى أهم الطرق الأربع و يتم التعلم بالمعنى من خلال الربط الذي يجب أن يتم بين المعلومات اللاحقة والمعلومات السابقة ومن خلال استقبال المنظمات المتقدمة وهذا يذكرنا بخطوات التدريس التي نادى بها هاربرت وهي (المقدمة - العرض - الربط - التعميم - التلخيص - ثم التطبيق).

نظريّة بروونر - التعلم الاستكشافي:

كان جيرولم بروونر واحداً من أكبر المدافعين عن نظرية التعلم الاستكشافي، ولقد بذل جهداً كبيراً في تطوير نظريته، وفي استخدامها في مجال التطبيق العملي، ولقد ذاعت شهرته بوصفه عالم نفس اجتماعياً ومتخصصاً في بحوث الإدراك، ولكن ما إن جاءت الخمسينيات من القرن الماضي حتى أبدى

اهتمامًا ملحوظاً بالعمليات المعرفية وحاول الكشف عن طبيعتها والتعرف على طرق تتميّتها.

لذا يمكن القول إن برونر من علماء المدرسة المعرفية (النفسية المعرفية) ويرى أن التفكير الاستكشافي هو المناسب لإدماج المعلومات في البنى العقلية وقد حدد عدداً من الخصائص للتمثل المعرفي منها:

- ١- تحرير الاستجابة عن المثير وعدم حدوث الاستجابة نفسها في كل المواقف.
- ٢- تطوير نظام رمزي داخلي لخزن المعلومات.

٣- القدرة على التعبير بالكلمة والرمز عن النفس وعن الآخرين في الماضي والحاضر والمستقبل.

٤- امتلاك القدرة على التفاعل مع الآخرين.

٥- امتلاك القدرة على التعامل مع البذائل في موقف واحد.

لقد حدد برونر ثلاث مراحل يتم فيها النمو العقلي أو المعرفي وهي:

أ - المرحلة الحسية أو العيانية: ويتم التعلم بها بالعمل والمحسوسات.

ب - المرحلة الأيقونية (الصور): ويتم التعلم بها بما يشبه المحسوس مثل: السينما والصور. ويكون الطفل في هذه المرحلة أسير عالمه، أي يبهره النور الساطع وتجذبه الحركة والحيوية والضجة، وتكون لديه قدرة جيدة على التذكر البصري.

ج - مرحلة الرمز أو التمثيل الرمزي، وفيها يحل الرمز محل الكلمة.

أهم ما يميز هذه النظرية أنها تهتم بالمفاهيم، ويحدد برونر الخطوات التالية لتعلم المفهوم:

١- اسم المفهوم.

٢- الأمثلة المنتسبة وغير المنتسبة (الاستجابة الإيجابية والسلبية).

٣- تحديد السمات الجوهرية وغير الجوهرية (الأساسية وغير الأساسية).

٤- اختيار القمة المميزة للمفهوم والتي يختص بها دون غيره.

٥- الوصول في النهاية إلى تعریف المفهوم.

تعد خطوة الأمثلة واللامثلة من أهم الخطوات بالنسبة لهذه النظرية ثم تليها خطوة السمات.

فمثلاً نشير للمنتمي بنعم وغير المنتمي بلا:

نعم	سن
لا	قلم
لا	دقتر
نعم	شفة
لا	حصان
نعم	رموش
نعم	أذن
لا	سيارة
لا	حذاء
نعم	شعر

نظريّة جانيه:

يرى جانيه أن التعليم جانب واحد من جوانب التربية، وهو جانب هام لا بد أن يهتم به الفرد إذا رغب في تحسين الممارسات التربوية، وهناك جوانب أخرى للتربية، ويرى جانيه أنه من الضروري أن يتم تصميم التعليم مسبقاً، وأن تخطط إجراءاته، وتختبر قبل استخدامها في حصة الدرس. يرفض جانيه أن يكون التعليم ارتاجالياً، بل أن يعمل المعلم على أساس الحدس دون أن يتبع أي خطط تفصيلية، لكن مع المحافظة على قدر من التلقائية في العملية التربوية، كما أنه ينظر إلى التعليم باعتباره في الأساس عملية ترتيب للظروف والشروط التي تيسر التعليم، من هنا سمى جانيه كتابه "شروط التعليم والتعليم" إذ يجب على المعلم أن يركز على المتعلم وعلى البيئة المحيطة بالمتعلم، ومن الملامح الفريدة لمنهج جانيه هو تحليل العمل التعليمي، والتأكيد على أهمية تخطيط التعليم بعد تحليل العملية التربوية، وهكذا نجد أن جانيه يرفض الافتراض الذي يقول: "إنه يوجد نمط واحد للتعليم أو أنماط قليلة" ويقول إنه يوجد ثمانية أنماط للتعليم والتعلم، ويبين أن لكل

نط أو نوع شروطاً وظروفاً تيسر اكتسابه، ولكن منها مضامينه العملية وإجراءاته التعليمية التي تناسبه، وأن هذه الأنماط المختلفة للتعليم مرتبة ترتيباً هرمياً، وأن على المعلم أن يراعي الأنماط الدنيا كلما أراد أن يعده تعليماً لنمط يعلوها، وهذا يدفعه إلى الاهتمام بالخصائص المبدئية لتألميذه وبما وصلوا إليها من مستوى نتيجة خبرات التعليم التي مرروا بها.

يبين جانبيه أن كل نمط من أنماط التعلم والتعلم يبدأ بحالة مختلفة من حالات الكائن الحي وينتهي بقدرة مختلفة أيضاً على الأداء.

أنماط التعلم الهرمي عند جانبيه:

١- النمط الأول: وهو التعلم الإشاري، ويكون في قاعدة الهرم ويستند هذا النمط على التعلم الإشرافي الكلاسيكي عند بافلوف.

٢- النمط الثاني: تعلم وتعلم المثير والاستجابة، حيث يكتسب المتعلم استجابة دقيقة لمثير متميز إذ يستند هذا النمط من التعلم على أساس التعلم بالمحاولة والخطأ عند ثورندايك والتعلم الشرطي الإجرائي عند سكتر. وأن الشرط الرئيسي لتعلم المثير – والاستجابة هو التعزيز المباشر.

٣- النمط الثالث: التسلسل الحركي، السلسلة تعني تتابع أنشطة تتالف من وحدتين أو أكثر، كل وحدة عبارة عن ارتباط بين مثير واستجابة أي أن النمطين السابقين هما بمثابة مكونين للنمط الثالث.

٤- النمط الرابع: الترابط اللغوي (اللفظي)، يشبه النمط الثالث باستثناء أن كلام المثير والاستجابة عنصر لفظي، وبهتم هذا النمط بالظروف الداخلية للفرد (ما تعلمه من قبل: خبرات سابقة – استعداداته – ميلوهه – دوافعه).

٥- النمط الخامس: تعلم التمييز، تعلم التمييز بين أزواج سبق أن تعلماها وعرف الفروق بينها أو ملاحظة العلامات الهادبة (الدالة) إلى تحرر المثير المطلوب مثل إشارات المرور بدوافع حمراء وبمثبات حمراء ناصعة أو

(تعليمات امتحان أو تحذيرات لواء) كذلك أن يلاحظ تنوع نظام التمييز المطلوب مثل $3+3$ أو $4 \times 4 \dots$ الخ.

٦- النمط السادس: تعلم المفهوم، بعد تعلم المفهوم نمطاً يساعد على فهم النمط الخامس أي تعلم التمييز، إذ يتطلب تجاهل الفروق بين الأشياء والواقع والتركيز على نواحي التشابه.

٧- النمط السابع: تعلم القاعدة والمبدأ، يشير هذا النمط إلى أن تعلم العلاقات بين المفاهيم يحقق التعلم اللغطي، و يؤدي إلى التطبيق العملي. فقد يذكر الطالب قواعد النحو ويحفظها لكنه عند الكتابة يخطئ بالقواعد الأساسية.

٨- النمط الثامن: وهو حل المشكلات، فهو يتطلب تعلمًا من مستوى أعلى من تعلم المبادئ والقواعد، ويستلزم هذا النمط عمليات معرفية داخلية لدرجة عالية جداً مما هو عليه في الأنماط السبعة السابقة، ويستخدم في هذا النمط المفاهيم والقواعد التي تعلمتها سابقاً.

الفصل السادس

الذكاء والإبداع

-تعريف الذكاء

-طبيعة الذكاء وتفسيره :

أولاً - نظرية العاملين.

ثانياً - نظريات العوامل المتعددة.

ثالثاً - النظريات الهرمية والتصنيفية.

رابعاً - نظريات معالجة المعلومات.

خامساً - نظرية جان بياجيه في الذكاء.

-الذكاء بين الوارثة والبيئة.

-استخدام مقاييس الذكاء في المدارس.

-الإبداع.

-العلاقة بين الذكاء والإبداع.

-خلاصة.

-نموذج مقتراح لاختبار تقويمي.



كثيراً ما يصف الأفراد في الحياة اليومية بعضهم بالذكاء، فيقولون فلان متوفّق في دراسته وهو ذكي، والطبيب الناجح في مهنته هو طبيب ذكي، والعالم الفلاني مبدع، والشخص الذي يتصرّف بلباقة في المواقف الاجتماعية ذكي. وقد يصل الأمر بنا إلى تصنیف الأفراد إلى مستويات مختلفة من الذكاء والإبداع، قد ينجم عنها مشكلات اجتماعية أو دراسية أو نفسية.

فهل هذا الاستعمال اليومي لمفهومي الذكاء والإبداع يعطي صورة دقيقة لمعناه؟.. هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإنَّ مفهوم الذكاء من أكثر مفاهيم علم النفس شيوعاً وارتباطاً بالعملية التربوية التعليمية وبالتحصيل المدرسي، وهذا ما يوكِّد ضرورة الالتفام بمعنى الذكاء وطبعته ومدى ارتباطه بالتحصيل المدرسي، الأمر الذي يسهل على المعلم فهم أحد العوامل الرئيسية المرتبطة بالنجاح في الحياة المدرسية وال العامة أيضاً.

فما هو الذكاء؟.. وما هو الإبداع؟ وما الفرق بينهما؟..

تعريف الذكاء :

اختلاف علماء النفس فيما بينهم في تقديم تعريف دقيق وموحد للذكاء ويعود هذا الاختلاف إلى الأسباب التالية:

١- كل منهم ينظر إليه من الإطار الفلسفى والنظري الذى يتبعه، ويستخدم مفردات متباعدة تعرض وجهة نظره حول هذا المفهوم وتحدد معناه. حيث يشير بعضهم إلى الطاقة الفطرية للفرد (أنصار الوراثة) وبعضهم الآخر يشير إلى سلوك الفرد (أنصار البيئة) الذى ينتج عن تفاعل الوراثة مع البيئة أما المعنى الثالث فيشير إلى ما تقيسه مقاييس الذكاء (التعريف الإجرائى).

٢- لغموض مفهوم الذكاء وصعوبة تحديده بشكل دقيق كون الذكاء صفة نصف بها الأفراد في مواقف متنوعة ونستنتجها من سلوكه وتصرفاته واستجاباته المتنوعة والتي كثيراً ما يصعب ضبطها وحصرها..

٣- الذكاء هو محصلة الخبرات التعليمية المتراكمة للفرد خلال مرحلة نموه

المختلفة والتي يصعب تحديدها بدقة.

وعلى الرغم من غموض هذا المفهوم وتعدد تعاريفاته وتنوعها، فإنه يمكن تحديد بعض القدرات التي تسود في معظم تعاريفات الذكاء، وهي:

- القدرة على التفكير المجرد والتي تتطوّر على معالجة المجردات كالآفكار والرموز وال العلاقات والمفاهيم.

- القدرة على التعلم ومدى الاستفادة من مختلف الخبرات التي يواجهها الفرد.

- القدرة على حل المشكلات ومعالجة الأوضاع غير المألوفة.

- القدرة على التكيف والتوافق مع الشروط البيئية والاجتماعية المتعددة والقدرة على بناء علاقات اجتماعية منمرة مع المحبيين (نشواتي، ١٩٨٤).

إن هذه القدرات وإن تباين من حيث الأنماط السلوكية التي تجسد كلًا منها إلا أنها تتكامل فيما بينها، فالقدرة على التفكير المجرد تعزز القدرة على التعلم، والقدرة على حل المشكلات بسهل القدرة على التكيف.

وقد حاول ستودارد (Stoddard 1943) أن يجمع هذه القدرات مع قدرات أخرى ويدمجها في تعريف واحد شامل للذكاء يقول «الذكاء هو نشاط عقلي يتميز بالصعوبة والتعقيد والتجريد والاقتصاد في الوقت والتكييف الهدف والقيمة الاجتماعية والابتكار، مع الحفاظ على هذا النشاط في ظروف تستلزم تركيز الطاقة ومقاومة القوى الانفعالية» (نشواتي ٨٤).

يعد هذا التعريف من التعريفات الإجرائية التي تحدد المميزات التي يجب توافرها فيقياس الصحيح والنواحي التي يجب أن تؤخذ بالحسبان عند تصميم مقاييس الذكاء. وفيما يلي شرح موجز لهذه المصطلحات:

* **الصعوبة:** تشير إلى مستوى سهولة أو صعوبة الأسئلة التي تقيس الذكاء. وتختلف هذه الصعوبة باختلاف مراحل النمو المعرفي للفرد.

* **التعقيد:** ويدل على عدد الإجابات الصحيحة التي يؤديها الفرد بنجاح في المستويات المتدرجة للصعوبة، بحيث يقل عدد الإجابات كلما ازداد مستوى صعوبة

الأسلمة التي تقيس الذكاء.

• **الستجريد:** هو القدرة على التعميم والتمييز حيث يستبعد الفرد الصفات العرضية، ويستبقي الصفات الأساسية للشيء الذي يريد تكوين مفهوم عنه.

• **الاقتصاد:** سرعة الفرد في الأداء الصحيح. إضافة إلى قدرته على اختبار الطرق الأكثر سلامة لتحقيق الهدف.

• **التكيف الهداف:** يشير إلى القدرة على إدراك الهدف الذي يسعى إليه وتجهيه سلوكه بطريقة تمكنه من الوصول إلى هدفه.

• **القيمة الاجتماعية:** حيث يأخذ بالحسبان قيم الجماعة التي ينتمي إليها.

• **الابتكار:** استبطاط حلول جديدة في المواقف غير المألوفة للفرد.

• **تركيز الطاقة:** حيث يركّز انتباذه على مثيرات معينة، ويهمل المثيرات المشتتة للانتباه.

• **مقاومة القوى الانفعالية:** وتشير إلى ضرورة الاتزان الانفعالي للنشاط المعرفي ومقاومة الانفعالات، لأنَّ الغضب والانفعال يحول أحياناً دون التفكير الصحيح.

طبيعة الذكاء وتفسيره:

يتصل موضوع الذكاء بجميع ميادين الحياة وينتَج من تفاعل عدة عوامل، لذلك فقد اهتمَت مختلف العلوم بدراسته، وحتى منذ القديم كالفلسفة والفيزيولوجيا وقد خضع حالياً للقياس والتجريب.

وفي سياق البحث عن طبيعة الذكاء، اهتم علماء النفس بأمرتين:

- هل يكون الذكاء من قدرة عقلية واحدة عامة، أم من قدرات عقلية متعددة ومستقلة (كالإدراك والتفكير والذكرا والتخيل.. الخ) ويترتب على هذه المشكلة آثار تربوية هامة تتعلق بالعملية التعليمية.. فهل التفوق في مجال معرفي معين، يعني التفوق في مجال معرفي آخر؟..

- هل الذكاء وراثي أم مكتسب؟..

وللإجابة عن هذين السؤالين سنعرض نماذج من هذه النظريات مصنفة حسب العوامل المكونة للذكاء.

أولاً- نظرية العاملين أو نظرية الذكاء العام والخاص:

صاحب هذه النظرية سبيرمان (Sperman).

وترى هذه النظرية أن الذكاء مؤلف من:

* عامل عام: (قدرة نظرية) تؤثر في جميع أنواع النشاط العقلي الذي يقوم به الفرد، ولكن بسبة مختلفة، وأكثر ما يظهر في القدرة على إدراك العلاقات.

* عامل خاص: يظهر في مهارات ومهام خاصة ومحدد بقدرات معينة (كالقدرة على الاستدلال أو القدرة اللفظية أو العددية).

وبحسب هذه النظرية، فقد يمتلك شخص ما، مستوى مرتفعاً من الذكاء العام (عامل عام) ومع ذلك يكون أقل قدرة في مجال معين من شخص آخر يمتلك مستوى مرتفعاً من الذكاء الخاص (عامل خاص) في هذه القدرة بالذات.

ثانياً- نظريات العوامل المعقّدة:

وهذه النظريات ترفض نظرية العاملين، وتؤكد على تعدد العوامل التي تكون النشاط العقلي. ومن هذه النظريات:

* ثورنديك Thorndike: حيث ترى أن الذكاء محدد بشبكة عصبية، وأن الفروق الفردية في الذكاء تعود إلى عدد الوصلات العصبية لدى الأفراد ونوعيتها. وبناء على ذلك يحدد ثلات قدرات للنشاط العقلي هي: القدرة الميكانيكية والقدرة على التجريد والقدرة على التكيف الاجتماعي.

* ثرسنون Thurstone: وترى أن ذكاء الفرد يتحدد بمجموعة من العوامل العقلية الأولية هي القدرة المكانية والقدرة العددية والقدرة اللفظية والقدرة على الطلقية اللفظية والقدرة التذكرية والقدرة الإدراكيّة والقدرة على الاستدلال.

ويُرى ثرسنون أن الذكاء هو نتاج هذه القدرات الأولية بسبة متكافئة، وأنه رغم الاستقلال النسبي لهذه القدرات عن بعضها فهي متكاملة، فقدرة الفرد على

حل مشكلة هندسية معقدة مثلاً لا تحددها قدرة عقلية واحدة فحسب، بل تتضاد في ذلك كل هذه القدرات العقلية الأولية.

ثالثاً- النظريات الهرمية والتصنيفية:

وهذه النظريات أكدت على العوامل المتعددة، وأضافت إلى ذلك، توضيح العلاقات بين مختلف القدرات. مثل بيرت وفيرنون وكائل وجيلفورد وغاردنر وغيرها.. الخ. وستتناول فقط نظرية جيلفورد وجاردنر.

١- نظرية جيلفورد Gullford : التي طورت بنية ثلاثة الأبعاد للعقل الإنساني حسب:

أ- نوع العمليات Operations: وتتضمن المعرفة، والذاكرة، والتفكير التكاريبي، والتفكير التباعدي والتفوييم.

ب- المحتويات Contents: وهي فئات المعلومات التي تخضع للمعالجة العقلية من خلال العمليات وتشمل أربعة أنواع: محتوى الأشكال ومحنوى الرموز ومحنوى المعاني ومحنوى السطوكى.

ج- النواتج Products: وتمثل مخرجات الفاعل بين العمليات والمحتويات وتشمل دورها ستة أنواع هي: الوحدات، والذات، والعلاقات، والعلاقات، والمنظومات، والتحوليات، والتضمينات.

ويرى جيلفورد أنه نتيجة تفاعل مكونات الأبعد الثلاثة للعقل نحصل على ١٢٠ قدرة عقلية هي نتاج $(6 \times 4 \times 5)$ وفي عام ١٩٨٩ طور نموذجه وأصبح ينكرن من ١٨٠ عاملًا هي حاصل $(5 \times 6 \times 4 \times 5) \times 3$ (ست عمليات × ستة نواتج).

وهذا النموذج يوضح لنا مدى تعقد بعض أشكال التعلم الراقي (كحل المشكلات الذي يتطلب مجموعة كبيرة من القدرات). كما يؤكد على أن المتعلم يمكن أن يكتسب بعض المعلومات ويختزناها ويستخدمها حسب الضرورة أو يطورها. كما يساعد على تفسير الفروق الفردية بين الناس من حيث بعض القدرات. فالنجاح في مجال معين لا يعني النجاح في مجالات أخرى والعكس، فالفشل في مجال ما قد لا

يعنى فشلاً كلياً.

نموذج التنظيم العقلي لجيوفورد.

٢- نظرية الذكاءات المتعددة - هوارد جاردنر (Howard Gardner):

في عام ١٩٨٣ وبعد نهرين سنة تقريباً من وضع أول اختبار للذكاء، سعى جاردنر في نظريته عن الذكاءات المتعددة إلى توسيع مجال الإمكانيات الإنسانية بحيث تتعدى تقدير نسبة الذكاء، وتساهم عن صدق تحديد ذكاء الفرد بابعاده عن بيئته تعلمه الطبيعية، والطلب منه أن يؤدي مهام منزلة لم يتم بها من قبل، واقتراح بدلاً من ذلك أن الذكاء إمكانية تتعلق بالقدرة على:

١- حل المشكلات.

٢- تشكيل النواجح في سياق خصب و موقف طبيعي (جابر ٢٠٠٣)

وعلى هذا الأساس الوظيفي لمفهوم الذكاء قام جاردنر برسم خريطة المدى العريض للقدرات التي يمتلكها الناس وجمعها في سبعة ذكاءات هي:

١- الذكاء اللغوي: وهو القدرة على استخدام الكلمات شفوياً بفاعلية أو تحريرياً. ويضم هذا الذكاء القراءة على معالجة بناء اللغة، وأصواتها، ومعاناتها، واستخداماتها.

٢- الذكاء المنطقي الرياضي: وهو القدرة على استخدام الأعداد بفاعلية

والاستدلال الجيد. أما العمليات التي تدعم هذا الذكاء فهي التصنيف والاستنتاج والتعيم والحساب واختبار الفروض.

٣- **الذكاء المكاني:** وهو القدرة على إدراك العالم البصري المكاني بدقة والقيام بتحولات اعتماداً على تلك الإدراكات (كالمهندس المعماري والفنان، أو المخترع) ويتطلب هذا النوع من الذكاء الحساسية للون والخط والشكل والطبيعة، والقدرة على التصوير البصري، والتوجه المكاني المناسب.

٤- **الذكاء الجسمى - الحركي:** وهو قدرة الفرد على استخدام جسمه ككل للتعبير عن الأفكار والمشاعر (الممثل والمهرج والرياضي)، واليسير في استخدام الفرد لسيده لاستاج الأشياء أو تحويلها (الحرفي أو الجراح) ويضم هذا الذكاء مهارات محددة كالنائز و التوازن ، والمهارة و القوة ، والمرونة والسرعة والإحساس بحركة الجسم ووضعه والاستطاعة المصيرية.

٥- **الذكاء الموسيقى:** وهو القدرة على إدراك الصيغة الموسيقية (المعنوق الموسيقى) وتمييزها (المنقاد الموسيقى) وتحويلها (المؤلف) والتعبير عنها (المؤدي).

ويضم هذا الذكاء الحساسية للإيقاع والطبيقة ولون النغمة والتمييز بينها.

٦- **الذكاء الاجتماعي:** القدرة على إدراك الآخرين ومقاصدهم ودوافعهم ومشاعرهم والتمييز بينها.

ويضم هذا الذكاء الحساسية لمختلف أشكال لغة الجسد والاستجابة بفعالية لهذه الأشكال.

٧- **الذكاء الشخصى :** وهو معرفة الذات والقدرة على التوافق معها. ويتضمن فهم الذات وتقديرها وإدارتها.

وقد وضع جاردنر اختبارات أساسية لكل ذكاء وقدرته مستخدماً بعض المحكمات التي تستند إلى عوامل ثمانية لتأكد أن هذه الذكاءات هي حقيقة وليس مجرد موهة أو مهارة أو استعداد عقلي.

ولهذه النظرية عدة نقاط مفتاحية لا بد من ذكرها لفهم هذه النظرية وهي:

١- يمتلك كل شخص الذكاءات السبعة كلها، وتؤدي وظيفتها بطرق فريدة بالنسبة لكل شخص. بعض الناس يملكون أداءً وظيفياً عالياً في جميع الذكاءات أو معظمها وبعضهم ينخفض أداؤهم الوظيفي (كالمعاقين نمانياً) ولكن معظم الناس يقعون بين هذين القطبين.

٢- معظم الناس يستطيعون تربية كل ذكاء إلى مستوى مناسب من الكفاءة إذا تيسّر لهم التشجيع المناسب والإثراء والتعليم. ويعرض غاردنر مثلاً لذلك برنامج سوزوكى للتربية الموهبة الموسيقية عند المتأخرين نسبياً من الناحية البيولوجية من حيث الموهبة الفطرية وإمكانية تحقيق مستوى متقدم من الكفاءة والبراعة في العزف على بعض الآلات الموسيقية.

٣- تعلم الذكاءات عادة بطرائق مركبة وتفاعلية.

٤- لا توجد مجموعة مقتنة من الخصائص يجب أن تتوافر لأي فرد حتى يعتبر ذكياً في مجال معين فقد نجد شخصاً لا يستطيع القراءة ومع ذلك يكون ذات قدرة لغوية عالية من خلال حكمته لقصة ممتعة. وقد نجد شخصاً آخر، أخرق تماماً بالملعب ومع ذلك يمتلك ذكاءً جسمياً حركيًّا عالياً عندما ينسج سجادة أو يقوم بعمل يدوى مزخرف.

يعنى أن هناك تنوع في الطرائق التي تظهر بها الناس مواهبهم في الذكاء وكذلك في الروابط بينها.

إذاً يمكن أن نقول إن نظرية الذكاءات المتعددة نموذج معرفي يسعى لوصف كيف يستخدم الأفراد ذكاءً اتهم لحل المشكلات وتشكيل النواتج. وكيف يعمل العقل الإنساني ويتناول محتويات العالم (كالأشياء والأشخاص).

وهي تختلف عن كثير من النظريات الأخرى التي توجهت نحو العملية بحد ذاتها.

ونظرية الذكاءات المتعددة لا ترتبط بالحواس، فمن الممكن أن تكون أعمى

ولديك ذكاء مكاني أو أصم ولديك ذكاء موسيقي.

وهذا يمكن أن تقدم نظرية الذكاءات المتعددة نموذجاً للنمو الشخصي يساعد المربيين على فهم كيف أن أسلوبهم في التعلم (بروفيل الذكاءات) يؤثر في أسلوبهم في التدريس، ويعرفهم على أن تنويع الأنشطة ييسر تنمية الذكاءات المهمة، ويرفع الذكاءات الحسنة النمو إلى مستويات أعلى.

رابعاً - نظريات معالجة المعلومات:

حيث تفهم الذكاء من زاوية كيفية استقبال الناس للمعلومات، وآلية معالجتها وتذكرها وتخزينها واسترجاعها واستخدامها عند الحاجة (الوقفي ٩٨).

ومن هذه النظريات:

١- نظرية ستيرنبرغ :Sternberg

التي حدد معالمها ١٩٨٥ من خلال تحليل الأساليب المعرفية التي يستخدمها الفرد عندما يحل المشكلات التي تواجهه، سواء أكانت في الحياة العامة أو في المشكلات التي ترد في اختبارات الذكاء (الوقفي ٩٨).

أما منطلقات هذه النظرية فهي:

- يعتمد الذكاء على اكتساب مهارات معالجة المعلومات واستراتيجياتها.
- الذكاء يحدد الهدف وهو سلوك ينطوي على مهاراتين عامتين، تتعلق الأولى بالقدرة على التعلم من التجربة والقدرة على القيام بالمهام بتفانية وبدون جهد، أما الثانية فتتعلق بالقدرة على التعامل مع المستجدات واكتساب المهارات.
- لا يمكن فهم الذكاء الإنساني بمعزل عن البعد الثقافي والاجتماعي للفرد.

وعلى ضوء ذلك يحدد ثلاثة أنواع من الذكاء هي:

- أ- الذكاء الأكاديمي: الذي يقاس بالقدرة على حل المشكلات التي تطرحها اختبارات الذكاء، والقدرة على صياغة أفكار جديدة.. الخ.
- ب- الذكاء العملي أو التجريبي: ويحدد في مواقف الحياة اليومية من خلال كيفية مواجهة الأفراد للمواقف الجديدة.

ج - الذكاء الموقفي أو الإبداعي: وينجلي في اكتشاف حلول جديدة للمشكلات مختلفة عما هو مألوف.

وهو يرى أن الأفراد يتمايزون فيما يملكون من هذه الأنواع. فبعضهم يبدى تفوقاً فيها جميعاً، بينما يتلقي آخرون في واحد أو أكثر منها.

وقد حاول تصميم اختبار جديد يعرف باسم اختبار ستيرنبرغ ذي القرارات الثلاثة يرمز له بـ (STAT) يتكون من (١٢) اختباراً فرعياً، لقياس جوانب الذكاء المختلفة كما حدتها نظرية الذكاء مثل مقياس المكونات المقلالية الأولى، والقدرة على التوافق مع المواقف الجديدة، ومهارات الحياة العامة (علوان، ٩٥).

٤- نظرية كارول Carroll:

حاول تحديد خصائص المثيرات والاستجابات في الاختبارات ومكونات الذاكرة طويلاً المدى.

وقد حاول كارول تبني نموذج «الذاكرة الموزعة» الذي اقترحه (هنت) وأضاف إليه مفهوم البرنامج الذي اقترحه (نيول) والذي يفترض فيه أنه مخزن في الذاكرة ويستحكم في تدفق المعلومات، ويمكن أن تشفر المعلومات التي تعطى للمخصوص فيه (أبو حطب ٩٦).

وقد قام كارول بفحص مهام الاختبارات الرئيسية التي استخدمت في الدراسات والبحوث النفسية والمعرفية، وتوصل إلى تحديد عشرة أنواع من المكونات المعرفية المستخدمة في الاستجابة على أسلمة هذه الاختبارات، وهذه المكونات هي الموجه أو المرشد، والانتباه، والفهم، والنكمال الإدراكي، والترميز، والمقارنة وتمثيل المعلومات المرتبطة، واسترجاعها، والتحويل، ثم التنفيذ أو إصدار استجابة صريحة أو ضمنية.

وفي عام ١٩٩٣ افترض كارول نظرية للذكاء تجمع بين منظوري كائل - هورن ونيرستون سماها نظرية الطبقات الثلاث. عند الطبقة الأولى هناك قدرات خاصة جداً كالقدرة على أن يكون شخص ما فيزيائياً، وهو يرى أن هذه القدرات

غير موروثة.

عند الطبقة الثانية فرات أوسع كالعامل اللغظي، وعامل الاستدلال، والعامل المكاني.

وتصيل هذه العوامل في الطبقة العليا إلى الترابط معًا لتحديد ما يشبه العامل العام عند تيرستون (قوشحة ٢٠٠٠).

٣ - نظرية (لورياس) لتقدير القدرات المعرفية:

وهي تجمع نموذجين مختلفين:

الأول يمثل نموذج لورياس في الترتيب الوظيفي للمنخ، حيث يحدد ثلاثة وظائف أساسية تختص بها مناطق محددة في المنخ وهي:

- تنظيم عمليات الانتباه واليقظة (الاستثارة).

- استقبال المعلومات واستيعابها وتخزينها المعلومات (المعالجة الآتية والمعالجة المتعاقبة).

- ضبط النشاط العقلي وتخزنه (التخطيط).

والثاني يمثل نموذج تكامل المعلومات لراس، حيث يحدد فيه مجموعة من العمليات العقلية الأولى التي تحدث داخل بنيته العقل قبل صدور الاستجابة، ويحدد أيضًا التفاعل الوظيفي بين هذه العمليات.

وتنتوي العمليات المعرفية الداخلية التي يحددها رأس على أربع وحدات رئيسية هي:

- وحدة الاستثارة والانتباه.

- وحدة تسجيل المعلومات وتخزينها.

- وحدة القدرة على التخطيط.

- وحدة قاعدة المعرفة.

ومن خلال هذين النموذجين توصل إلى نظرية جديدة في النكاء ذات ثلاثة أبعاد هي: الكفاءة التي تختلف حسب الإطار الثقافي للفرد، والعمليات العقلية التي يستخدمها

الفرد عند قيامه بعمل ما، وإمكانية تطبيق هذه النظرية في المجالات التربوية والعلجية. وقد صمم داس وزملاؤه بعض الاختبارات المعرفية لقياس هذه القراءات سميت (باختبارات باس) Pass tests (علوان ٩٥).

خامساً- نظرية جان بياجيه في الذكاء - وهي ذات منحى بيولوجي - معرفى: وترى أن الذكاء شكل من أشكال التكيف البيولوجي المتقدم بين الفرد والبيئة، حيث يتمثل هذا التكيف في محاولة الفرد الحفاظ على الموازنة بين حاجاته الخاصة، والمطالب التي تفرضها البيئة.

ويعتقد بياجيه أن العمليات العقلية ليست وظيفة مباشرة للتعلم، ولا وظيفة مباشرة للنمو البيولوجي، بل هي وظيفة لعملية إعادة تنظيم البنى المعرفية الناتجة عن التفاعل بين العضوية والبيئة والتي تحدث عبر النمو المعرفي.

ويرى أن النمو العقلى يمر باربع مراحل أساسية، تتمثل أشكال التكيف البيولوجي، وتنظهر على نحو تسلسلى نتيجة تفاعل الفرد مع بيئته، وتأخذ كل مرحلة شكلاً من أشكال التكيف المعرفي. وينتicip ظهور آية مرحلة على المرحلة السابقة لها، كما أنه لا يتجاوز المرحلة اللاحقة. وتوجه اهتمامه إلى الجانب الكيفي في دراسة النمو العقلى ودراسته.

من خلال استعراض النظريات الرئيسية التي تفسر الذكاء نجد ميلاً عند معظم الباحثين إلى اعتبار الذكاء مجموعة من القدرات المتعددة والمتعددة والمترابطة. وهذا ينعكس إيجابياً على ميدان التعلم. فكما يختلف الأفراد من حيث الميل والاتجاهات ونمط الشخصية، يختلفون أيضاً من حيث نوع القدرات العقلية التي يمتلكونها. وهذا يفتح المجال واسعاً أمام المربيين والمؤسسات التربوية لاستثمار مختلف النشاطات العقلية وتنمية الموارد البشرية.

الذكاء بين الوراثة والبيئة:

إن اختلاف الأفراد في مستويات ذكائهم قاد إلى إثارة الجدل بين علماء النفس حول ما إذا كانت تلك الفروق ترتبط بعوامل وراثية Genetics يأخذها الفرد من

والديه عن طريق الجينات، أو عوامل بيئية Invironment تتطوي على تفاعل جميع العوامل الخارجية التي تؤثر في الفرد منذ بداية تكوينه حتى الوفاة. هذا وقد أظهرت البحوث في كلا المجالين بعض المؤشرات لتعزيز دور الوراثة أو البيئة في الذكاء الإنساني.

١- بعض البراهين التي أكدت وراثة الذكاء:

أ- أظهرت دراسة الأنساب أن الأسر المعروفة بذكاء أفرادها غالباً ما ينتهي إلى آباء وأمهات ذكاء أيضاً، مع افتراض تساوي وثبات العوامل الأخرى. مثل دراسة جولتون التي أكدت على أن للعظام في العادة أقارب عظاماً من بين الآباء أو الأجداد أو الأبناء أو ما شابه ذلك.

ب- دراسة ترمان التي درس فيها الأطفال الموهوبين والأطفال غير الموهوبين ووصل إلى نتيجة تدعم نتيجة جولتون.

ج- أظهرت بعض دراسات التبني أن أطفال التبني يماثلون في ذكائهم، ذكاء آبائهم وأمهاتهم الذين أنجبوه (بانتقال الخصائص الوراثية منهم) أكثر من والديهم الذين تبنواهم (مونسنجر ٧٨).

كما أظهرت وجود فروق فردية في الذكاء بين الأطفال الذين يشارون في بيئه واحدة كاللقطاء مثلاً. (نفس المصدر)

د- أظهرت دراسات التوائم زيادة الارتباط بين التوائم المتماثلة أكثر من التوائم المتأخرة. وأظهرت دراسات أخرى أنه كلما قويت صلة القرابة بين الأفراد كلما زاد التشابه في الذكاء.

وبينت أن معامل الارتباط بين ذكاء التوائم ،٩ و معامل الارتباط بين ذكاء الأخوة ،٦ و معامل الارتباط بين ذكاء أبناء العم ،٣ أما معامل الارتباط بين الذين لا تربطهم صلة عائلية صفر (أبو حويج ٢٠٠٠).

هـ- دلت التجارب على أن تحسين بيئه ضعاف العقول والأغبياء لا يغير من نسبة ذكائهم، ولا يمكن أن يجعل من الغبي ذكياً مهما حسناً من شروط البيئة المحيطة.

٢- بعض البراهين التي تؤكد دور البيئة في الذكاء:

أ- أظهرت دراسات الحرمان Depreivation، أن الحرمان الحسي والعاطفي يخفض من قابلية الفرد الذهنية مثل الطفل الذي وجد في غابة الأفيرون وحاول الطبيب الفرنسي ايتارد تكريبه لإعادته للحياة الإنسانية، وتمكن في النهاية من القيام بأوجه النشاط اليومي لكنه لم يستطع الوصول إلى مستوى الإنسان العادي. وينطبق هذا الكلام على الطفل مينوخار الذي عثر عليه الهندو العمر في كهف مع الذئاب. وعلى العكس فتوفر الظروف المناسبة والمريحة تحسن القابلية الذهنية للأفراد. وتفسير هذه الأدلة أيضاً، إلى أن درجة هذه الإعاقة مرتبطة إيجابياً بطول الفترة الزمنية التي يقضيها الطفل في البيئة الفقيرة من حيث الإثارة، وبمرحلة النمو التي يكون فيها أثناء تعرضه لمثل هذه الظروف.

ب- تظهر دراسات التراء Enrichment أن انتقال الأفراد من بيئات فقيرة بالإشارة الاجتماعية ومجتمعات مشحونة في قيمها وطرق تعاملها، إلى بيئات جيدة يؤدي إلى تعزيز وزيادة النمو العقلي، كما يؤدي تحسين الفرص التربوية للأفراد إلى زيادة معاملات نكائهم وتطوير قدراتهم العقلية.

إن أيّاً من الأدلة السابقة لم تعط إجابة محددة لسؤال حول من هو العامل الأكثر أهمية في تحديد مستوى الذكاء، الوراثة أم البيئة؟.. ونحن على مشارف الألفية الثالثة لا يمكننا العسم في هذا الموضوع إلا من خلال التفاعل المستمر بين البيئة والوراثة. ومن اتفاق علماء النفس على أن الوراثة تحدد طبيعة الخصائص البنائية والقدرات العامة التي يمتلكها المرء وتنبع بنمو نكائه. بينما تقرر لنا البيئة إمكانية تحويل هذه الخصائص والقدرات طى سلوك فعلي، من خلال عدة عوامل مشابكة ومقدمة تعطي بالكائن الحي وخاصة العوامل الاجتماعية. وعلى هذا فكلما عمل المربى طى تحسين شروط التعلم ساعد المتعلمين على الوصول إلى إمكانياتهم الفصوري.

استخدام مطابق الذكاء في المدارس:

تبعد الفروق الفردية في الذكاء بين الناس في القدرة على حل المشكلات وعلى التصرف في المواقف المختلفة. لذلك لجأ العلماء إلى قياس الذكاء عن طريق قياس المعلميات العقلية الطبيعية كالتفكير والتخييل والتدبر الذي تتطوّر عليه اختبارات الذكاء.

ونظراً لأهمية حامل الذكاء فقد أفرد له العلماء وحدة قياس خاصة يقاس بها العمر العقلي للشخص، وهو المستوى الذي يناظر متوسط العمر في مرحلة معينة قياساً إلى غالبية الأفراد المتوسطين في ذلك العمر، وبمقارنة العمر العقلي للذكاء بالعمر الزمني للفرد وضرب الناتج في مائة تستنتج حاصل الذكاء.

وقد تنوّعت مقاييس الذكاء وتطورت فمنها الاختبارات اللفظية، ومنها الاختبارات العملية، ومنها اختبارات المواهب والقرارات، وكل هذه الأنواع تتطوّر على اختبارات فردية وأخرى جماعية.

وهنّى نستكيد من اختبارات الذكاء في العملية التربوية (وخاصة في رياض الأطفال) يجب الانتباه إلى ما يلي:

١- التغير في حاصل الذكاء مع التقدم بالعمر. وتشير كثير من الأديبيات وببعض الدراسات إلى أن القدرة اللغوية والقرارات العقلية المعرفية (كالتدبر والتخييل والتفكير) في تطور سريع في مرحلة رياض الأطفال، وبما أن أي اختبار للذكاء يتّسّب بهذه القدرات، فإنه يخشى من سوء تفسير بعض المعلمين لدرجات الذكاء، وخاصة من تسود فكرة ثبات الذكاء لديهم. حيث يستند هؤلاء المعلمين على درجات الذكاء، في هذا العمر للتبيّن بمستويات تحصيل الطلبة، وقد يتم تصنيفهم على هذا الأساس، دون الأخذ بالحسبان تحسين الشروط التعليمية بالاعتماد على العوامل البيئية المؤثرة في رفع هذه المستويات.

٢- على المعلم أن يتّبه إلى عدم وجود ارتباط تام بين الذكاء والتحصيل، وذلك لوجود عوامل أخرى تؤثّر في تحديد مستويات التحصيل المدرسي للمتعلم،

فالذكاء وإن كان يشير إلى مدى إمكانيات الفرد إلا أنه لا يبني عما إذا كان هذا الفرد سيحقق هذه الإمكانيات أم لا. (حويج ٢٠٠٠).

٣- إن درجات الذكاء تشكل عاملًا واحدًا فقط من العوامل العديدة والمتعددة التي تؤثر في كيان الفرد الإنساني (كالدوافع والاتجاهات والميول ومستوى الطموح ونمط الشخصية ومفهوم الذات) ولكل من هذه العوامل تأثيره المباشر على القدرة العقلية.

إن معرفة المعلم بأهمية هذه العوامل وأثرها على القدرة العقلية ومثابرته وجهده، يمكن أن تساهم في تنمية السلوك الابتكاري والإبداعي عند المتعلم والاستفادة من مختلف الموارد البشرية.
فما هو الإبداع وما علاقته بالذكاء وهل يمكن تعزيزه؟..

الإبداع:

على الرغم من اعتراف العلماء بأن الإبداع هو نوع من أنواع النشاط العقلي للفرد، إلا أنهم اختلفوا في طرق معالجته فمنهم من تناوله كعملية متعددة المراحل تبدأ بالإحساس بالمشكلة وتنتهي بالوصول إلى الحل. ومنهم من حدده بالنتائج الإبداعي الذي يقسم بالجدة والندرة والقيمة الاجتماعية. وهناك من تناوله من خلال العوامل العقلية وغير العقلية المكونة له (نشواتي ٨٤).

ويعتبر جيلفورد (نظريه العوامل المتعددة) من الفئة الثالثة، حيث حاول تحديد القدرات العقلية الإبداعية في ضوء التفكير التباعي. ويرى أن الإبداع نتاج عمليات التفكير التباعي الذي يتمثل في قدرة الأفراد على الاستجابة للأسئلة المفتوحة مثل (ما هي الاستعمالات المختلفة لقلم الرصاص - ما هي الاحتمالات المترتبة على عدم وجود جهاز هضم عند الإنسان.. الخ).

كما يرى جيلفورد أيضًا أن هذه العمليات تسمى بالأصالة والمرونة والطلقة. ويقصد بالأصالة القدرة على استحضار أفكار خلقة متميزة وتحقق شروطًا معينة في موقف ما.

اما المرونة فهي القدرة على إنتاج أكبر عدد من البدائل أو الأفكار ذات الصلة بالمشكلة التي تستدعي هذه الأفكار وتفيد في حلها.

اما الطلاقة فتستوي على سرعة إنتاج الأفكار التي ترتبط بموقف ما، وتستوفي شروطًا معينة يحددها هذا الموقف.

وبغض النظر عن التعريفات المنعددة للإبداع، فكلها تجمع على أن الإبداع عمل فذ ونادر وجديد لمن قام به وهو نتاج التفكير الخالق المتمايز وليس نتاجاً للتفكير التجميلي الذكري (بلقيس ومرعي ٩٦).

العلاقة بين الإبداع والذكاء:

تجتمع معظم الدراسات النفسية المختلفة على أن الذكاء والإبداع ليسا مصطلحين لشيء واحد فالأصلية والمرونة والطلاقة الفكرية سمات المبدع كما تقويسها مقاييس الإبداع. ولكنها ليست بالضرورة سمات للذكي. وعلى سبيل المثال فقد يتمتع الفرد بمستوى جيد من الذكاء (بحسب مقاييس الذكاء) ولكنه ليس مبدعاً.

فالذكي يدرك المعاني ويفهم الأمور ويؤدي المهارات بشكل ينسجم مع المعايير التقليدية المألوفة والمتوقعة منه، أما المبدع فيتمثل إبداعه في خروجه على المألوف في أدائه بطريقة فردية لم يسبق أن خبرها أو تعلمها، ولا يقاس نتاجه بالمعايير المألوفة. وهذا لا يمنع أن يكون بعض الأذكياء مبدعين ولا أن يكون بعض المبدعين غير ذكياء جداً. وقد يكون الذكي مبدعاً في مجال معين وليس مبدعاً في مجال آخر (بلقيس ومرعي ٩٦). فالعلاقة بين الذكاء والإبداع إيجابية ولكنها ليست كافية.

ولحسن الحظ أن التربية والتعليم توجها إلى الاهتمام بعملية الإبداع وصار لزاماً على الأسرة والمدرسة والمعلم توفير المناخ المادي النفسي الذي يشجع على الإبداع ويفتح القدرات الإبداعية الكامنة عند الأطفال كل حسب إمكاناته لمساعدتهم على تحقيق ذواتهم بل وتجاوزها.

فكيف يمكن تطوير الإبداع وتعزيزه؟

أكدت مختلف الدراسات التي اهتمت بهذا المجال أن التعليم الإبداعي يقوم على التخطيط الجيد للتعليم واستئنارة دافعية المتعلم وتحريك نشاطه الذاتي باتجاه أهداف التعلم في نطاق خطة محددة.

وفي هذا الإطار فقد اقترح (كارل روجرز) صاحب الاتجاه الإنساني شرطين ضروريين لتبسيير النشاط الإبداعي:

أ- السلامة النفسية التي ينطوي على مدى تقبل الفرد من جهة وأفكاره الإبداعية (السابقية) وغير المألوفة في المجتمع من جهة أخرى، دون أن يخاف من التعبير عن أفكاره المتباينة.

ب- الحرية النفسية التي تمكن الفرد المبدع من الوصول إلى المعرفة بطرقه الخاصة، وزيادة وعيه الذاتي واستقلاله.

ويقوم هذا النموذج على التعليم غير المباشر.

كما اقترح وليم جوردن نموذجاً آخر لحل المشكلات بالطرق الإبداعية..

فما هو مفهوم جوردن للتفكير الإبداعي؟.

يعتبر وليم جوردن من ساهم في تطوير مفهوم حديث للإبداع ينطوي على الأفكار التالية:

١- لا يرتبط الإبداع بالفن والموسيقى والاختبارات الذكائية فحسب، بل هو جزء من أعمالنا اليومية، ومن أوقات فراغنا وبالتالي يمكن مساعدة الناس على حل المشكلات والتغيير الإبداعي والتبصر في العلاقات الاجتماعية من خلال تشجيع الأفكار ورؤيه الأشياء من زوايا متعددة (أكثر ثراء).

٢- العملية الإبداعية ليست أمراً غامضاً (كما كان معروفاً سابقاً)، بل يمكن وضعها وحتى تدريب الناس على زيادة قدراتهم الإبداعية. من خلال إحساسها، واقتراح أساليب لتطويرها سواء في المدارس أو المواقف الأخرى.

٣- إن الإبداع مشابه في جميع المجالات، في الفن والعلوم والهندسة

وال موقف الاجتماعية وينسق بنفس العمليات العقلية. ولن العلاقة بين التفكير الخلاق في الآداب والعلوم قوية جداً. وهكذا فلم يعد مفهوم الإبداع في مجال الفن ومفهوم الاختراع في مجال الهندسة والعلوم (كما كان شائعاً).

٤- ليس الإبداع خبرة شخصية وفردية محضة. فالإبداع الفردي والجماعي متشابهان تماماً وكلاهما يولد أفكاراً بنفس الأسلوب، كما هو الحال في الدول التي تعتمد على التنمية البشرية (اليابان وشرق آسيا مثلاً).

إن هذه المبادئ الأربع لجوردون تقوم على ثلاثة افتراضات:

١ يمكن زيادة القدرات الإبداعية للأفراد والجماعات من طريق وهي العملية الإبداعية وتطوير معينات واضحة لها.

٢- إن المكون الانفعالي العاطفي لعملية الإبداع أهم من المحتوى المعرفي، ولكن الامتعقول أهم من المعقول والمنطقى. والإبداع هو تطوير المفاهيم الجديدة. وعلى الرغم من أن المعقول هو الأساس في تحلا القرارات (كما يرى جوردن) فإن حالة الامتعقول العقلية هي أفضل بيئة صالحة لاستكشاف الأفكار وتطويرها.

مثال: إن معظم عمليات حل المشكلات هو حمل منطقى وفكري ولكن إضافة الامتعقول يزيد من احتمال التوصل إلى الأفكار الجديدة والحلول، الإبداعية.

٣- يجب أن تكون العناصر الإنفعالية الامتنافية مفهومة كي تساعد على زيادة احتمال النجاح في التوصل إلى الحلول الجديدة للمشكلات. ويجب لهم ظاهر الامتنافي والتحكم بها عن وعي وقصد من خلال استخدام:

أ- المجاز الذي يستثير الأفكار الأصلية ويخلقها من أفكار مألوفة.

كان لطلب مثلاً من التلاميذ أن يفكروا في كتبهم المقررة على أنها أنهار أو ملابس فقال الطالب هنا يستخدم المجاز للتفكير في شيء مألوف (الكتاب) بطريقة جديدة.

ب- القياس، وتحدث جوردن عن ثلاثة أشكال من القياس:

١- القياس الشخصي. حيث يطلب من التلميذ أن يتلمس أو يفضل الشيء المراد معرفته.

أمثلة: ماذا تشعر لو كنت محرك سيارة؟.

تخيل أنك كتاب مفضل، أو فاكهة مفضلة، صف نفسك؟.

تخيل أنك قمر، أين أنت؟ وماذا تفعل؟ وكيف تشعر عندما تطلع الشمس؟.

ويؤكد جوردن على أنه كلما كانت المسافة بين الفرد والواقع المنتصور الجديد أكبر كلما ساعد ذلك على الخلق والإبداع والتجدد.

٢ - القياس المباشر: وهي تنطوي على المقارنة البسيطة بين شيئين أو مفهومين وليس من الضروري أن تكون المقارنة متماثلة في كل الوجوه.

أمثلة: ما الشبه بين الهمسة وفراء القطة؟

- أي شيء هي تشبه التفاحة؟

٣ - الصراعات المكتفة: وينطوي على جمل وصفية، مؤلفة من كلمتين، لشيء تبدو فيه الكلمتان وكأنهما متلاقيتان مثل (العدو الودود، الصديق اللدود، العسل المر، الهجوم الآمن). وتهدف إلى تبصير الطالب وتطوير قدراته على دمج أكثر من إطار مرجعي لشيء واحد. ويرى جوردن أنه كلما زادت المسافة المفاهيمية بين الأطر المرجعية زادت المرونة العقلية.

أمثلة:

- كيف يمكن أن يكون الكمبيوتر مسالماً وعدوانياً؟

- ما الآلة التي تشبه الإبتسامة والعيوس؟

لقد طور جوردن نموذجاً تعليماً خاصاً بالإبداع على ضوء هذه المبادئ

والفرضيات المستخدمة فيه استنتاجتين:

الأولى: تقوم على خلق شيء جديد، وجعل المألوف يبدو غريباً. وذلك لتطوير فهم جديد للمشكلة. وعلى المعلم أن يحرص على عدم بدء الطلاق بالتحليل قبل الأوان، وألا ينتهيوا مبكراً من حل المشكلة، لاستقطاب أكبر عدد من البدائل.

وهنا يمكن طرح مشكلات شخصية أو اجتماعية أو تعليمية..

الثانية: تقوم على جعل الغريب يبدو مألوفاً والجديد ذو معنى. وذلك من خلال

استخدام المجاز والقياس بهدف الوصول إلى زيادة فهم الطالب.
وكلما كان المعلم أكثر دراية بالمستوى التقاويم للطلبة استطاع أن يوظف
المجاز لديهم بشكل أفضل، لتنمية التفكير الإبداعي.
والآن ما هي الإجراءات التطبيقية التي تساعد على تحقيق هذه الاستراتيجيات
في تنمية التفكير الإبداعي؟

الواقع أن المعلم المبدع يستطيع أن يقوم بعدد من الإجراءات المباشرة أو غير
المباشرة لتنمية التفكير المبدع لدى الطلبة ولذلك سنقتصر على ذكر بعض هذه
الإجراءات (بلقيس ومرعي ٩٦).

- إتاحة الوقت الكافي للأولاد ليعملوا ويخبروا ويتأملوا بأنفسهم.
- إتاحة الفرص المناسبة للأولاد للحديث عن الخبرات الجديدة في حياتهم.
- إتاحة الفرص للأولاد لقاء الناس الذين يختلفون عنهم.
- تشجيع الأولاد للتعبير عن أنفسهم بعده طرق (شهايداً، كتابة، قصة، فنون،
لعب الدور).
- مساعدة الأولاد على وعي أحاسيسهم.
- تكوين الاتجاه نحو الاستفسار والرغبة فيه لدى الأولاد.
- تقبل أسلوباتهم وتقدير أفكارهم وتخيلاتهم مهما كانت غريبة.
- مساعدة الأولاد على النظر إلى المواقف من وجهة نظر الآخرين أيضاً.
- مراعاة التوازن بين الحقيقة والخيال فيما يقدم للأولاد من أفكار وموافق.
- حث الأولاد على وضع مزيد من الاحتمالات عند محاولة الاختبار.
- مساعدة الأولاد على فهم السلوك المتوقع من كل منهم.
- الاعتراف بالفارق الفردي في معدل نطور الأولاد ونمو خبراتهم.
- التواصل مع الآباء والمعلمين لتوفير الفرص المناسبة للإبداع.
- توفير مناخ صفي ديمقراطي دافئ يشع بالمحبة والحرية.

١٣٦

على الرغم من تنوع تعاريفات الذكاء، فإن معظمها ينبع على تحديده من خلال بعض القدرات الأساسية كالتفكير المجرد، والتعلم والتكييف، وحل المشكلات.

أما النظريات التي بحثت في طبيعة الذكاء فقد استندت إلى القراءات المكونة له من جهة، وإلى أثر كل من البيئة والوراثة من جهة أخرى.

فترة نظرية العاملين الممثلة بسبيرمان، أن الذكاء نشاط عقلي محدد بعامل عام وعوامل خاصة، أما نظريات العوامل المتعددة فترفض ثنائية العاملين وتقول بمتعدد العوامل المكونة للنشاط العقلي وتم ذكر نموذج ثورندايك وثرستون كمثلة عليها. أما نظريات النماذج الهرمية فقد تجاوزت التأكيد على تعدد العوامل إلى توضيح العلاقات بين مختلف القدرات وهذا ما شاهدناه عند جيلفورد وغاردنر.

وتأسی نظریات معالجة المعلومات لترى أن فهم الذكاء ينطوي على الكيفية التي ينتقل بها الناس المعلومات ويعالجونها ويسترجونها ويستخدمونها وقت الحاجة. كما جاء عند ستيرنبرغ، وكارول، ولوري-دايس ..

أما نظرية جان بياجيه ذات المنحى البيولوجي المعرفي فرأى أن الذكاء شكل مستقل من أشكال التكيف البيولوجي بين الفرد وبينه واهتمت بالجانب الكيفي في دراسة النمو العقلي، قياسه.

هذا ويتحدد الذكاء نتيجة تفاعل وتكامل العوامل الوراثية والبيئية معاً. أما حاصل الذكاء فيشكل فقط عاملًا واحدًا من العوامل المتعددة المؤثرة في السلوك الإنساني والتي ينبغي للمعلم أن يعرفها ويوظفها لتنمية الإبداع الذي ينطوي بدوره على بعض النشاطات العقلية التي تغفل اختبارات الذكاء، «الهابدية» قياسها، كالأصالة والمرنة، والطلاقة، والحساسية لل المشكلات.

ويؤكد المربون على ضرورة توفير المناخ المناسب لتنوير النشاط الإبداعي، وتصميم البرامج التطبيقية لتنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال بما فيها تقبل النشاطات غير المألوفة، واستثارة التفكير المنطقي، والمرؤنة في استخدام المفردات وتحديد الأنشطة المدرسية المناسبة، ومراعاة الفروق الفردية وإعداد المربى القادر على التعامل بمرؤنة مع هذه المتطلبات.

نموذج مقترن لاختبار تقويمي

- ١- هل يمكن تقديم تعريف موحد ودقيق للذكاء.. إذا كانت الإجابة بنعم أو لا علل ذلك؟.....
- ٢- ما هي أكثر القدرات التي تسود في معظم تعريفات الذكاء.. وما هي طبيعة العلاقة بينها؟.....
- ٣- هل يمكنك إضافة بعض القدرات الجديدة التي لم تذكر والتي تعتقد أنها تشير إلى الذكاء..... ما هي؟.....
- ٤- ما هو الفرق بين نظرية سبيرمان ونظرية نرسون في الذكاء؟.....
- ٥- ما هي أوجه التشابه والاختلاف بين نظرية ثورنديك ونظرية بياجيه في الذكاء؟.....
- ٦- ما علاقة نظرية الذكاءات المتعددة بنظريات الذكاء الأخرى.
- ٧- اربط نظرية الذكاءات المتعددة بنموذج أسلوب تعلم معاصر.
- ٨- ما هي القواسم المشتركة بين مختلف نظريات الذكاء على اختلاف مداخلها.
- ٩- أيهما أكثر أثراً في تحديد مستوى الذكاء، العوامل الوراثية أم البيئية، وضح ذلك؟.....
- ١٠- كيف يمكن استخدام مقاييس الذكاء في رياض الأطفال بشكل يخدم العملية التربوية، أشرح ذلك؟.....
- ١١- أين يمكن الفرق بين الذكاء والإبداع.
- ١٢- ما هي شروط النشاط الإبداعي عند روجرز؟.
- ١٣- حدد الأفكار الأساسية التي ينطوي عليها مفهوم جوردن للتفكير الإبداعي؟.
- ١٤- ما هو الفرق بين القياس الشخصي والقياس المباشر عند جوردن؟.
- ١٥- اذكر خمسة إجراءات تطبيقية أخرى (غير مذكورة في التقويم) وتسهم في تنمية التفكير الإبداعي؟.

- ١٦ - ما الذي يحول بين الطفل والإبداع؟.
- ١٧ - هل ترى فرقاً بين الإبداع وحل المشكلة؟.
- ١٨ - إلى أي حد يمكنك استخدام نموذج جوردن مع أطفال ما قبل المدرسة.. ناقش ذلك مع زملائك.

الفصل السابع

خصائص المربi ومهاراته التعليمية

-مقدمة-

- أولاً- الخصائص المعرفية للمعلم الفعال.
- ثانياً- الخصائص الشخصية للمعلم الفعال.
- الخلاصة.
- نموذج مقترن لاختبار تقويمي.



مقدمة:

يهتم علم النفس التربوي بالمعلم (المربى) اهتمامه بالطفل، وكافة أطراف العملية التربوية لما له من أثر فعال على سلوك الأطفال وشخصياتهم. وبقدر ما يتجلى المعلم بسمات شخصية ومهنية جيدة، بقدر ما يساعد طلبته على تفضيل هذه الخصائص، مما يسهم في استقرار أنمنهم النفسي ورفع إمكانياتهم وطاقاتهم وزيادة تحصيلهم.

لقد أصبح التعليم مهنة تتطلب مهارات وكفايات محددة يجب تعميمها عند المعلم ليكون تعليميه فعّالاً. إضافة إلى الخصائص الشخصية والمعرفية التي يجب أن يمتلكها المعلم.

وهذا ما يبرر اهتمام المؤسسات التربوية المستمرة لتطوير برامج إعداد المعلمين، وتسلیحهم بمختلف المعلومات والوسائل المناسبة لمواجهة تحديات الألفية الثالثة، وذلك على ضوء ما أسفرت عنه بحوث التعليم والتعلم في هذا المجال. والسؤال، عندما نتناول فعالية المعلم هل نؤكّد على إعداد المعلم وإكتسابه المهارات والكفايات الازمة للنجاح التعليمي، أم نؤكّد على خصائصه المختلفة ذات العلاقة بفعاليته التعليمية؟.

يصعب الوصول إلى إجابات مطلقة عن هذه الأسئلة، وقد يعود ذلك إلى تعدد جوانب هذه الفعالية، وتعدد العوامل التي تتدخل فيها، إضافة إلى مشكلة تحديد مفهوم التعليم الفعال، الذي يختلف باختلاف دور الأفراد ذوي العلاقة بالعملية التعليمية - التعليمية. فمفهوم الطلبة لفعالية التعليم وخصائص المعلم الفعال تختلف عن مفهوم المديرين، أو الآباء أو المعلمين.

ولذلك قبل الحديث عن خصائص المعلم الفعال، لا بد من تحديد بعض المعايير المستخدمة في تحديد مفهوم التعليم الفعال:

١- النتاج التعليمي Product: وكل ما يكتسبه المتعلم من خبرات، وميل وانجاهات وقيم تظهر على سلوكه نتيجة ممارسته النشاط التعليمي. وهنا تبدو

**الفرق واضحة بين المعلمين من خلال أداء طلابهم، شريطة توفر المقاييس
الموضوعية المناسبة لقياس أداء الطلبة.**

٢- العملية التعليمية Process: التي تشير إلى تفاعل أنماط السلوك التعليمي للمعلم (كطرائق التدريس، وأسلوب إدارة الصف والتفاعل مع التلاميذ، ووسائل التقويم والتغذية الراجعة) مع الأنماط السلوكية للمتعلم (طريق استجابته للتعلم والمثابرة وبذل الجهد والقيام بالتطبيق العملي).

وللوصول إلى نتائج العملية التعليمية يمكن استخدام استراتيجية الملاحظة المباشرة بتقنياتها الحديثة، لوصف ما يجري داخل الصف وتسجيله وتفسيره والحكم على فعالية التعليم.

٣- العوامل المنبئة Presage: ويشير هذا المحك إلى كل ما يتسم به المعلم من استعدادات وقدرات وخبرات تعليمية وعوامل شخصية تساعدنا في التنبؤ بفعالياته التعليمية الحالية والمستقبلية. واللحصول على هذه البيانات يمكن العودة إلى السجلات المدرسية والجامعية للمعلم، إضافة إلى إمكانية استخدام بعض الاختبارات التي تقيس السمات العقلية والشخصية المرتبطة بالتعليم الفعال.

يتضح من المحكمات السابقة، دور المعلم (المربى والمرشد والموجه) الهام في تحديد فعالية التعليم ونجاحه، مما دفع الباحثين إلى دراسة حصائر المعلم الفعال، والأسس الصحيحة لاختيار هذا المعلم.

وللوقوف على أهمّ الخصائص المرتبطة بنجاح العملية التعليمية – التعليمية، كما بينتها معظم الأديبات والدراسات الميدانية، العربية والأجنبية يمكن تصنيف هذه الخصائص في فئتين: فئة الخصائص المعرفية، وفئة الخصائص الشخصية.

أولاً- الخصائص المعرفية للمعلم الفعال:

وتتنطوي على مختلف المعارف والقدرات العقلية التي يمتلكها المعلم - المربى، إضافة إلى أسلوبه الخاص في التواصل مع طلابه ومهاراته التي تمكنه من إدارة نفسه أو لا ثم العملية التعليمية.

١- الإعداد الأكاديمي والمهني:

لا تتحصر مهمة المعلم - المربي في الألفية الثالثة، على نقل خبرة الأجيال للتلاميذ بما يتناسب مع حاجتهم واهتماماتهم، بل تتعداه إلى إدارة العملية التعليمية التربوية وتيسير التعلم. ولحساسية هذه المهنة وخطورتها يجب الا يمارسها إلا من أخذ لها إعداداً علمياً تخصصياً ومهنياً سليماً، شأنه في ذلك شأن المهن الأخرى، بل أكثر، لأنَّ الآثار السلبية للمعلم الذي لم يعُد إعداداً سليماً يتجاوز الآثار السلبية لغيره. وتشير معظم الدراسات الميدانية والملاحظات اليومية إلى الترابط الإيجابي بين مستوى التحصيل الأكاديمي للمعلمين، المربيين وفعاليتهم التعليمية، وأثر كلٍّ منها على المستوى التعليمي للتلاميذ. (حجي ٢٠٠١).

ويجب الإشارة إلى أنَّ هذا الإعداد الأكاديمي والمهني يجب أن ينطوي على مختلف العوامل المعرفية، كالقدرة العقلية العامة، والقدرة على حل المشكلات، والمهارات الخاصة لإعداد المادة الدراسية وتنفيذها، والمعلومات ذات الصلة بالنمو والتعلم الخ..

إضافة إلى اختيار هؤلاء المربيين على ضوء رغباتهم واستعداداتهم - العقلية والمهنية - مع توفير التدريب المستمر والنمو المهني بين الحين والأخر، والرعاية بالاحتياجات النفسية والرعاية الاجتماعية لهم ليتمكنوا من أداء أدوارهم بالشكل الذي يحقق كفايات التعلم المناسبة.

٢- اتساع المعرفة والاهتمامات:

لا يقتصر التعلم الناجح والفعال على تفوق المعلم في ميدان تخصصه فحسب، بل يرتبط ب مدى اهتماماته وتنوعها بمختلف المسائل التي تقع خارج ميدان تخصصه والميدان الآخر ذات العلاقة بهذا التخصص. كما أنَّ توسيع اهتمامات المعلم وسعة معرفته تمكنه إيجاداً على زيادة دافعية الطلبة وتنوع معارفهم من خلال تنظيمهم لهذه السمة.

٣- معلومات المعلم عن طلابه:

بما فيها، خصائصهم العمرية، وقدراتهم العقلية، وسماتهم الشخصية وحاجاتهم النفسية، إضافة إلى اتجاهاتهم وميولهم وقيمهم، والفرق الفردية بينهم. لأن معرفة المعلم بهذه المتغيرات تجعله أكثر فعالية في تواصله وتعامله معهم. كما تساعد طلابه على تكوين اتجاهات إيجابية نحوه ونحو مادته الدراسية.

وتمكنه من استخدام الاستراتيجيات المناسبة التي تجعل التعلم عند طلابه ذات معنى.

في سياق حديثنا عن الخصائص المعرفية يجب التأكيد على عدد من المهارات الفردية التي يمكن تدريب المعلمين عليها أثناء الإعداد وبعد ذلك لزيادة من فعالية المعلم ونجاحه.

إنَّ الحديث عن هذه المهارات يحتاج إلى شرح مفصل ومطول للوقوف عند كل مهارة وتحليلها إلى عناصرها التي تسمى بالسلوك التعليمي أو (التعليم الفعال).

ولذلك سنقتصر على ذكر بعض المهارات:

أ- مهارة إدارة الوقت: تعتبر قيمة الوقت وإدارته من أهم مؤشرات التقدم أو التخلف. فهو لا ينكرر، واستغلاله بالشكل المناسب يمنحك فرصه التطور. وتعتبر المدرسة أكثر من أي مؤسسة أخرى مقيدة بالوقت. لأنَّ إيقاع الحياة المدرسية مقيد بفصول العام الدراسي والإجازات والاحتفالات والأعياد.

وتشير معظم الدراسات إلى العلاقة الوثيقة بين فعالية التعلم وكفاية الوقت وقد يكون الوقت حصة محددة أو يوماً دراسياً، أو فصلاً دراسياً أو عاماً دراسياً أو حتى مرحلة تعليمية. وعلى المعلم - المربى - أن يحسن تحديد الوقت المناسب للأنشطة المختلفة على مدار اليوم - أو الفصل أو العام.

ونحتاج مهارة استخدام الوقت إلى مكونين:

١- تحليل العمل وتقدير الوقت، فعلاً داخل الروضة أو المدرسة، ودراسة اليوم المدرسي من حيث (طوله - زمن التعليم النظامي - زمن الأنشطة -

الاستراحات - الفسحة.. الخ) مع الأخذ بعين الاعتبار عمر الأطفال وحاجاتهم النهائية وطبيعة المادة الدراسية، والطرائق المتتبعة لإيصالها للمتعلم للوصول إلى جداول عمل تحقق الأهداف المرجوة في جو يسوده الأمن والرضا النفسي.

٢- أن تلتزم المدرسة الحديثة بالوقت وتعتبر أن التخطيط لاستغلال الوقت في تعلم التلميذ مسؤولية كبيرة.

فقد بينت الدراسة الدولية للتحصيل التعليمي في العلوم والرياضيات والأدب والقراءة واللغات الأجنبية في ثمان وعشرين دولة من الدول المتقدمة والنامية لن متوسط تحصيل التلاميذ في بعض الدول النامية (خلال ١٢ سنة دراسية) يعادل ست سنوات فقط، في الوقت الذي كان فيه تحصيل التلاميذ في بعض الدول المتقدمة خلال الفترة نفسها يعادل ثمان سنوات فقط (حجي، ٢٠٠١).

هذا يعني وبلغة اقتصادية وقتاً أطول وتكلفة مالية وبشرية أعلى. ولهذا نجد الآن توسيعاً وعمقاً في البحث التي تتناول الوقت والتعلم، وهي تختلف من مجتمع لأخر.

ومن أبرز المصطلحات اليوم في مجال إدارة الوقت والتعلم - مصطلح التعلم النشط (Active learning time) ALT، والذي يشير إلى مقدار الوقت الذي يقضيه التلاميذ بفعالية ونشاط في مهام التعليم، والأنشطة المختلفة لتحقيق الأهداف الستربوية المرغوبة، حيث يرتبط هذا الوقت بنوعية التعليم وفعاليته بشكل عام وفعالية المعلم بشكل خاص. وبما أن التخطيط لإدارة الوقت يمثل عاملأً مهماً في التعليم في الصيف والمدرسة فيجب أن يتم التخطيط له بالخطوات التالية:

- * دراسة استطلاعية لمختلف البيانات الخاصة بالتدريس والأنشطة المختلفة.
- * تحديد الأهداف المطلوبة بدقة.
- * تحديد الأولويات والمهام اللازم تنفيذها والبدء بالأهم.
- * وضع خطة العمل يحدد فيها الوقت اللازم لكل مهمة في ضوء هذه الأهداف والأولويات.

* متابعة تنفيذ الخطة وتقدير الأداء.

بـ- مهارة إدارة السلوك:

حتى يستطيع المعلم أن يدير سلوك التلاميذ في الصف ويكون حس الانتماء الجماعي والتعاوني لديهم، يجب أن يكون قادرًا على ضبط سلوكه أولاً بحيث يكون نموذجاً ومثلاً يحتذون به.

فالتربيـة المدرسـية وإن اهـتمـت بالـفردـ، فإـنـهاـ تـهـمـ بـوـسـطـهـ الـاجـتمـاعـيـ أـيـضاـ لـماـ لهـ منـ دـورـ كـبـيرـ فـيـ تـطـوـرـ شـخـصـيـتـهـ وـتـحـقـيقـ ذـاتـهـ وـتـدعـيمـ سـلـوكـيـاتـ الـارـتـباطـ وـالـانـتـماءـ،ـ وـالـمواـطـنةـ لـدـيهـ.

وهـنـاـ عـلـىـ الصـلـمـ أـنـ يـمـكـنـ مـهـارـةـ إـدـارـةـ سـلـوكـ الجـمـاعـةـ وـتـقـيـرـ الـمـوـالـفـ الـتـعـلـيمـيـةـ الـتـيـ تـحـقـقـ لـلـأـطـفـالـ مـزـيدـاـ مـنـ النـمـوـ مـنـ خـلـالـ:

١- بناء مناخ صافي مناسب لمختلف خصائص المجموعة وينسم بالأمن والتعاون والاسترخاء.

٢- إدارة العملية التعليمية بكفاءة، والتتأكد من حسن قيام التلاميذ بواجباتهم كمجموعات، تلتزم بالوقت وتحقق الأهداف (هيرمانسون، ٩٩).

إنَّ قيام المعلم بهذه الاستراتيجيات لا يعني انتقاء السلوك المُشكِّل داخل الصف. فهو لزَنْ يتمكَّنُ من ضبط كافة المتغيرات، المحيطة بالعملية التربوية. ومع ذلك فإنَّ المدخل الحديث لمواجهة المشكلات السلوكية يمكن أن تزوِّد المعلم بنوع من المقاربة التأملية لهذه المشكلات، وفهميات التعامل معها نعرضها باختصار:

* تحديد مشكلات السلوك: بحيث يستطيع المعلم الوقوف على مصدر هذه المشكلات (طرائق التدريس، المنهاج، عوامل ذاتية، أسباب أخرى)، ثم يحدد السلوكيات التي تضليله وتزعجه شخصياً، ودوره حيالها، وأيُّ السلوكيات التي يجب عليه أن يوليه اهتماماً أكبر، وأخيراً ما إذا كان حل هذه المشكلات يسهم في حل مشكلات أخرى، أو تجنب حدوث مشكلات جديدة.

* تحليل السلوك المُشكِّل: والأسباب التي تدفع التلاميذ المُشكِّلين إلى هذه

السلوكيات، وتفسير هذه الأسباب وإمكانية التحكم بها. مع الأخذ بالحسبان معرفة الجانب المعرفية والوجدانية والسلوكية المحتملة للسلوك. إضافة إلى السوابق واللوارىح لهذا السلوك، وتوقع الهدف المعقول الذي يمكن الوصول إليه من خلال تغيير السلوك.

٣- تغيير السلوك: باستخدام أكثر المداخل مناسبة لتعديل السلوك، مع التركيز على المداخل الوقائية والتعليمية التي تمنع حدوث السلوك المشكل. وعلى هذا يمكن للمعلم أن يتعاون مع المرشد النفسي أو الأخصائي الاجتماعي أو حتى الأسرة للقيام بهذه الخطوة.

٤- التحدث مع التلميذ: بحيث يستطيع جذب انتباهم، واستغلال الوقت المناسب لرفض السلوكيات غير المرغوبة، وإتاحة الفرصة لهم لمناقشة السلوك الملامن وغير الملامن، ومساعدتهم على تحمل المسؤولية في الإسهام بحلّ السلوك المشكل.

٥- استخدام تأثير القرآن: لمساعدة زملائهم أصحاب المشكلات، وخاصة الآقران الشفاعة، الذين لا يشعر التلميذ صاحب المشكلة برج في إشراكهم في مشكلاته.

٦- العمل مع المربيين الآخرين أو الآباء إن احتاج الأمر لذلك. وهذا الأمر يحدده المعلم وإدارة المدرسة.

هذا وقد يتطلب تغيير السلوك، لنوع من التربية العلاجية والتي يمكن أن يقوم بها المتخصص في هذا المجال كعلاج مختلف حالات صعوبات التعلم وأضطرابات النطق والمهارات اللغوية الأخرى في حالة تأكيد المعلم من أن الظروف الأسرية والبيئية لبعض الأطفال تقف وراء السلوك المشكل (كالحرمان الشفافي أو "عقلاني" والظروف غير الملامنة)، يمكن اللجوء إلى التربية التعويضية وتحديد المعايير والتربية التي يحتاجها التلميذ في مثل هذه الحالات. وتلعب الخدمات الاجتماعية والتربية دوراً هاماً في الاتصال بين البيت والمدرسة في إطار التربية التعويضية.

جـ - مهارة اتخاذ القرار: على المعلم العربي في سياق عمله مع التلاميذ أن يستخدم بعض القرارات التعليمية في الوقت المناسب. وهناك ما يسمى دورة القرار التعليمي Educational decision Cycle، وبقصد بها العملية التي تتضمن صناعة القرار التعليمية واتخاذه وتنفيذها.

هذا وتبداً دوره القرار التعليمي عندما تظهر مشكلة تتطلب الحل. حيث يعمل المعلم على التعرف على أبعاد المشكلة وتحديدها وتحليلها ثم يضع عدة بدائل لها وبختار الأفضل لينفذه.

هذا وقد يلجأ المعلم في اتخاذ القرار إما إلى خبراته التعليمية وحسنه، أو إلى الدراسة العلمية أو يجمع بين المورثتين معاً.

وإذا تمكّن المعلم من الأسلوب العلمي لدوره القرار واستطاع أن يتخذ القرارات التعليمية بالوقت المناسب وبالشكل الذي يحقق أهدافه التربوية، استطاع أن يدرّب تلاميذه عليه دون جهد يذكر من خلال تمثيل هذه المهارة.

دـ - مهارة التدريس الفعال: وتعتبر هذه المهارة تنويعاً للمهارات السابقة التي يجب أن يتحلى بها المدرس. يُعدُّ التدريس عملية ديناميكية تفاعلية تواصلية بين مختلف أطراف العملية التعليمية، ويمكن أن يأخذ المعلم الدور القيادي لإظهار فاعلية التدريس من خلال تيسيره للتعلم، وتجبيه للتلاميذ نحو التعلم الذاتي، ومساعدته على حل مشكلاتهم، وتدريبهم على العمل الجماعي. كما يمكن للمعلم الفعال انتقال فنون التدريس بطرق ابتكارية تظهر مهارات المعلم وشخصيته، مع مراعاة مختلف خصائص التلاميذ وظروف البيئة المحيطة.

إن تمكّن المعلم من التدريس الفعال وقدرته على تصميم بيئته تربوية تراعي الفروق الفردية والجماعية، وتتميّز شخصية المتعلم بمختلف أبعادها، مرهون بإعداده الذي يجمع بين قدراته العقلية وميله المهنية وخصائصه الشخصية.

ثانياً - الخصائص الشخصية للمعلم الفعال:

إن التباين بين فعالية المعلمين التعليمية لا يعود فقط إلى خصائصهم المعرفية

فحسب بل يمكن أن تكون الخصائص الانفعالية والشخصية، أكثر أهمية في تحديد هذه الفعالية لذلك سنتناول بعض أهم الخصائص الشخصية التي بنت الدراسات علاقتها بالتعليم الناجح والفعال.

١- الاتزان والدافع التقبل:

تشكل العاطفة مساحة واسعة في نفس الطفل الناشئ وتساهم في بناء شخصيته، ولا سيما إذا تلقاها بشكل متوازن من معلمه (مربيه)، فقد بينت بعض الدراسات أن تلاميذ المعلمين المتصلفين بالاتزان الانفعالي، يظهرون مستوى من الأمان النفسي والتواافق النفسي، أعلى من المستوى الذي يظهره تلاميذ المعلمين المتس溟ين بالتوتر وعدم الاتزان (نشواتي، ٨٥).

كما تظهر آثار سلوك المعلم الودي والداعي والمتعاطف على تعلم تلاميذه وتقديرهم من خلال اكتساب تفهم بأنفسهم وأقرانهم ومدرستهم. والمعلم الذي يتقبل تلاميذه، ويتعاطف معهم، لا يعني إذعانه للواقع وقبوله دونما تغيير، وإنما هو محاولة لتبصير الناشئ بذاته ومساعدته على اكتشاف ذاته من خلال ما يمتلك هذا المعلم من الدفء والعفوية والنقاوة بالذات فيكون نموذجاً حياً لأكبر عدد من التلاميذ.

٢- مستوى الدافعية والحماس:

إن دافعية المعلم وحماسه ينعكس إيجاباً على تحصيل تلاميذه من جهة وعلى فاعلية التعليم من جهة أخرى. وتشير كثير من الدراسات إلى أن التلاميذ أكثر استجابة للمعلمين المتحمسين، وحتى للمواد التي تقام على نحو حماسي (Mastin .73).

فالمعلم هو العامل الرئيسي الذي يلعب دوراً فاعلاً في إحداث التغيرات لدى المتعلم، وبقدر ما يمتلك من دافعية وإثارة ونشاط، بقدر ما يستطيع التأثير في فاعلية المتعلمين وتحصيلهم وحتى اتجاهاتهم الدراسية.

٣- الإنسانية:

من بين ما اهتمت به الفلسفة الإنسانية - بناء الإنسان وترتيبه بشكل شامل

ومنكمل من خلال المعلم الفعال (الإنسان) الذي يتصرف بالقدرة على التعاطف مع الآخرين والحماس والمرح والديمقراطية وتحبّل النقد والافتتاح والمرؤنة والصدق والمبادرة وتحبّل الذات وتحبّل الآخرين.

إذا كانت هذه صفات المعلم الإنسان فهل نجد هذه الصفات في كلّ معلم (مربي) وهل يمكن إيجاد وصفة جاهزة نستطيع من خلالها تحديد المعلم.

إنَّ النظرة الموضوعية إلى طبيعة الإنسان، وتعدد المتغيرات التي تؤثُّر في سلوكه، ونمط شخصيته، تجعل من الصعب أن نشد الكمال في أيِّ إنسان صاحب مهلة، بما في ذلك المعلم. ولكن هل يعني ذلك اختيار المعلم على أساس عشوائية؟.. بالطبع لا يمكن ذلك لأنَّ عملية التعليم نشاط مركب متعدد المتغيرات (معلم - تلميذ - طرائق تدريس - ظروف محیطة.. الخ) وكثير التقييد، ولذلك يجب أن يقوم على أساس ومبادئ قائمها لنا علم النفس التربوي خلال مسيرته الطويلة.

وما يقوّله علم النفس التربوي في هذا المجال اختيار المعلم (المربي) على ضوء رغباته وموارده أولاً، ثم إعداده وتدریبّه ثانياً، ومراجعة مختلف حاجاته ومتطلباته الجسدية والنفسية والاجتماعية ثالثاً، ثم العمل على تحصينه ضد الضغوط المهنية والشخصية والاجتماعية رابعاً، لحصول إلى معلم - إنسان قادر على التأثير بشكل فعال في حياة الناشئة، ومساعدتهم على مواجهة كلّ ما يعرقل نموهم السوي.

الخلاصة

يلعب المعلم دوراً ديناميكياً في تحديد فعالية التعليم ونجاحه، وقد نمت الإشارة إلى بعض المعايير المستخدمة لتحديد التعليم الفعال كالنتائج التعليمي والعملية التعليمية والعوامل المبنية والتي على صونها يمكن الوقوف على أهم الخصائص المرتبطة بنجاح المعلم بما في ذلك:

أولاً: الخصائص المعرفية التي تتطوّر على إعداده الأكاديمي، واتساع معرفته وتنوعها، ومعلوماته عن تلاميذه من جهة وعلى مهاراته في إدارة الوقت والسلوك واتخاذ القرار والتثريّس الفعّال من جهة ثانية.

ثانياً: الخصائص الشخصية التي تظهر في اتزانه ومستوى حماسه وإنسانيته، وذلك حتى نصل إلى أسس صحيحة لاختيار المعلم (المربى) الناجح.

نموذج مقترن لاختبار تقويمي

- ١- ماهي المعايير المستخدمة لتحديد التعليم الفعال؟.
- ٢- هل يمكنك إضافة بعض المعايير الأخرى والتي تعتقد أنها تسهم في تحديد مفهوم التعليم الفعال؟.
- ٣- عدد الخصائص المعرفية للمعلم الفعال؟.
- ٤- هل تتصور استراتيجية مناسبة للإعداد الأكاديمي والمهني للمعلم في عصرنا الحالي؟ ماهي ...
- ٥- ما العلاقة بين فعالية المعلم والمعلومات، التي يعرفها عن طلابه؟
- ٦- إلى أي حد يمكن تدريب المعلم على بعض المهارات التي تساعد في مهنته؟ ..
- ٧- ما هي أهم هذه المهارات؟.
- ٨- إلى أي حد تعتبر إدارة الوقت مهمة لمعلمة (معلم) رياض الأطفال؟.
- ٩- ما هي أكثر مشكلات السلوك التي يمكن أن تصادفها معلمة (معلم) الروضة عند الأطفال؟.
- ١٠- هل يمكنك الحديث عن بعض قليات تعديل السلوك؟.
- ١١- ما هي المهارات التي تعتقد أنها ضرورية للمعلم ولم يرد ذكرها في هذا الفصل؟.
- ١٢- اذكر الخصائص الشخصية للمعلم الفعال؟.
- ١٣- ما هي الخصائص الشخصية الأخرى الضرورية لنجاح الفعال ولم يرد ذكرها في الفصل؟.
- ١٤- هل من الضروري أن يتمتع كل مرب ومربيه بكل هذه الخصائص؟ أشرح ذلك؟..

- الفصل الثامن**
- الأسس النفسية والاجتماعية**
- لإدارة التعلم الصفي**
- مقدمة .
 - مفهوم إدارة التعلم الصفي .
 - أهداف الإدارة الصيفية .
 - الأسس النفسية والاجتماعية لإدارة التعلم الصفي .
 - مفهوم الأسس النفسية للإدارة الصيفية .
 - مفهوم الأسس الاجتماعية للإدارة الصيفية .
 - الخلاصة .
 - نموذج مقترن لاختبار تقويمي .



مقدمة:

في ظل المفهوم الحديث للتعليم الصفي الذي يتجاوز الممارسات التربوية المتسمة بالجمود والسلط، والتفاعل الإنساني أحادي الجانب، انتقل دور المعلم إلى مستويات أكثر تعقيداً وتشعباً، فتوسعت مسؤولياته وواجباته، لتعنى بعده جوانب، لا تقتصر على نقل المعرفة العلمية والنظرية، بل تتعذر ذلك إلى مفهوم الرعاية الشاملة، من أجل مساعدة الأجيال على تحقيق النمو الشخصي المتكامل.

إنَّ أَسْسَ إِدَارَةِ الصَّفِّ، مِنْ أَكْثَرِ الْمُوْضُوْعَاتِ الَّتِي تَهُمُ كَافِيَّةً أَطْرَافَ الْعَمَلِيَّةِ الْتَّعْلِيمِيَّةِ، لِأَنَّ الْإِدَارَةَ الْجَيْدَةَ لِلصَّفِّ، تَعْتَرِفُ مِنْ أَقْوَىِ الْعَنَاصِرِ لِثَرَاءِ الْتَّعْلِمِ الْفَعَلِيِّ.

فَمَا هُوَ مَفْهُومُ إِدَارَةِ التَّعْلِمِ الصَّفِّيِّ، وَمَا هِيَ أَهْدَافُهُ، وَمَا الْعَوَامِلُ الْمُؤَثِّرَةُ فِيهِ؟
وَهُلْ هُنَاكَ طَرَائِقُ لِتَحْسِينِ الإِدَارَةِ الصَّفِّيَّةِ عَلَى ضَوْءِ مَا تَوَصَّلُ إِلَيْهِ عِلْمُ النَّفْسِ التَّرْبِيَّيِّ فِي هَذَا الْمَجَالِ؟ هَذَا مَا لَرَاهُ فِي هَذَا النَّصْلِ.

مفهوم إدارة التعليم الصفي:

حتى يكون النظم الصفي فعالاً ويوفر للمتعلمين فرصاً أفضل للتعلم، يجب أن يكون مصبوطاً بإدارة البيئة التعليمية المناسبة وتنظيمها لنوفر أفضل جو للتفاعل الإيجابي بين المعلمين والمتعلمين، دون استخدام الإجراءات القديمية التقليدية، بما فيها العقاب، لضبط المتعلمين وتنظيم البنية الصيفية.

إنَّ مَفْهُومَ إِدَارَةِ الصَّفِّ، مَفْهُومٌ مُرَكَّبٌ يَجْمِعُ بَيْنَ حَالَمِ الإِدَارَةِ السَّقْسِمِيِّ بِالشَّعْمُولِيَّةِ وَالْعُمُومِيَّةِ، وَخَصْوَصِيَّةِ الاتِّصالِ بِحَقلِ الإِدَارَةِ الْعَامَّةِ وِإِدَارَةِ الْأَعْمَالِ، وَعَالَمِ التَّرْبِيَّةِ الْمَتَسَمِّ بِخَصْوَصِيَّتِهِ الَّتِي تَخْلُفُ إِلَى حدٍّ مَا عَنْ عَالَمِ الإِدَارَةِ. وَالْإِنْسَانُ هُوَ الْعَامَلُ الْمُشَتَّرُ بَيْنَ هَذِينَ الْعَالَمَيْنِ، ذَلِكَ الْإِنْسَانُ الَّذِي تَخْلُ مَجْمُوعَةُ اعْتِبارَاتِ فِيِ التَّفَاعُلِ وَالْتَّعَامِلِ مَعَهُ. فَتَجْعَلُ مِنْ إِدَارَتِهِ وِتَوْجِيهِهِ عَمَلِيَّةً لَيْسَتْ بِالسَّهْلَةِ وَلَا تَتَّخِذُ صَفَةَ نَمَطِيَّةً (السعيد، ٩٥).

إنَّ مَفْهُومَ إِدَارَةِ التَّعْلِمِ الصَّفِّيِّ يُشَيرُ إِلَى تَوْجِيهِ وِتَنظِيمِ كُلِّ أَنْماطِ سُلُوكِ التَّفَاعُلِ

بين المعلم وتلاميذه في غرفة الصف باتجاه توفير المناخ المناسب لبلوغ الأهداف التعليمية المرجوة.

ولهذا تتطلب إدارة الصف تحديداً دقيقاً للأدوار التي يقوم بها المعلم، و تلك التي يقوم بها التلميذ، وتنظيم الأدوات والمواد التعليمية بشكل ييسر عمليات التعلم والتعليم إلى الحد الذي تستطيعه قدرات واستعدادات المتعلمين، لجعل التعلم والتعليم الصفي، ممكناً وممتعاً وهائماً دون إهار في الوقت والجهد.

أهداف الإدارة الصيفية:

ليس الحفاظ على صمت و هدوء الطلبة في الصف هدفاً بحد ذاته للإدارة الصيفية، فهناك أهداف رئيسية تنشدها المدرسة الحديثة من الإدارة الصيفية تتمثل بما:

١- توفير وقت أطول للتعلم. والمهم هنا الوقت الذي يندمج فيه الأطفال بفاعلية في المهام التعليمية المطلوبة. لأنَّ زيادة الوقت المستخدم في التعليم لا تؤدي آلياً إلى رفع مستوى التعلم. بل المهم هنا الطريقة التي يعالج فيها الطلبة المعلومات، إضافة إلى أهمية التعلم من خلال التطبيق العملي والممارسة وفاعلية الانتباه التي توفرها الإدارة الناجحة للفصل.

٢- المشاركة الفاعلة لجميع الطلبة:

ينطوي كلُّ نشاط تتمُّ ممارسته في غرفة الصف، على قواعد خاصة به للمشاركة يسمى (أبنية المشاركة) تحدد من يستطيع أن يتحدث، وماذا يستطيع أن يتحدث، ولمن يتحدث، ومقدار الوقت المتاح لكلِّ تلميذ حسب قدراته وامكانياته وحتى يستطيع التلاميذ المشاركة الفعالة، عليهم أن يفهموا أبنية المشاركة وقواعدها. وهذا الأمر يتطلب من المعلم التأكد من مشاركة جميع الطلبة وتعديل أبنية المشاركة، عند الضرورة، لتعايش ما لدى الطلبة من خبرات و معارف و سمات شخصية.

٤- الإدراة من أجل إدارة الذات:

يهدف أي نظام إداري إلى مساعدة الطلبة، ليكونوا أكثر قدرة على إدارة أنفسهم وينطلب تشجيع إدارة الذات وقتاً إضافياً. وتتعجب هنا مهارات المعلم الذي يقوم بإدارة الصف دوراً إيجابياً في ذلك من خلال تقليد النموذج الإيجابي وقد ورد الحديث عن هذه المهارات بشكل مفصل في فصل خصائص المربى ومهاراته التعليمية.

الأسس النفسية والاجتماعية لإدارة التعلم الصفي:

تعد أهمية الحديث عن الأسس النفسية والاجتماعية للإدارة الصيفية إلى ما يلي:

- تهدف عملية التعليم والتعلم إلى تطوير وتنمية شخصية المتعلم من جميع جوانبها الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية.
- إن عملية التعليم والتعلم قائمة على الاتصال بين المعلم والمتعلم وهما يتسمان بأبعاد نفسية واجتماعية ذات صلة بنجاح العملية التعليمية.
- التفاعل المثمر بين طرفي التواصل يمر من خلال الجانب النفسي والاجتماعي.

مفهوم الأسس النفسية للإدارة الصيفية:

إن تعريف الأسس النفسية للإدارة الصيفية، ينطلق من خلال معرفة طبيعة المتعلم، وطبيعة التعلم، فهناك فرق فردية بين المتعلمين من حيث الإمكانيات والسمات والقدرات والميول والاحتياجات يجب أن يدركها المربى ليحقق أهداف التعلم وللنبي حاجات المتعلم النفسية، ويساعده في بناء شخصية متكاملة.

وعلى المربى أيضاً أن يعرف شيئاً عن طبيعة التعلم وعوامله وظروفه، وقوائمه، ليقوم بمهمته بشكل مناسب.

مفهوم الأسس الاجتماعية للإدارة الصيفية:

ينطلق هذا المفهوم من أن الإنسان كائن اجتماعي بطبعه وهو ينمو وينتطور من تأثير البيئات الاجتماعية المختلفة بما في ذلك بينة المدرسة وما تتيحه للطالب

من خبرات اجتماعية. والمعلم كقائد للصف وموجه له، يمكن أن يساعد الطلبة، على تعلم القيم الاجتماعية المرغوب فيها والخبرات التي تهينهم للتكييف الاجتماعي المستقبلي، والاحجاجات الاجتماعية المتعددة التي تجمع بين تفرد شخصيته وتميزه عن الآخرين وبين قدراته التي تعزز انتمائه للمجتمع ومشاركته فيه.

وعندما نتحدث عن الأسس النفسية والاجتماعية للإدارة الصفية، فنحن معنيون

بالضرورة:

١- بالمعلم كنموذج موجه للتعلم وميسر له.

٢- بالمناخ النفسي والاجتماعي للبنية الصفية.

٣- بأنظمة التفاعل الإنساني داخل الصف.

لولاً فيما يتعلق بالمعلم فقد أفرادنا له فصلاً خاصاً يتحدث عن خصائصه ومهاراته وشروط إعداده وتربيبه. ولذلك سنركز الآن على المناخ النفسي والاجتماعي للبنية الصفية، والتفاعل الإنساني داخل الصف وتأثير كلِّ منها بالآخر.

ثانياً- المناخ النفسي والاجتماعي للبنية الصفية:

لا يقتصر اهتمام التربية بالفرد، بل ينبعده للاهتمام بوسطه الاجتماعي، حيث يكون الصدف وحدة اجتماعية صحفية متقدمة لها خصائص الجماعة وديناميكتها وشروطها التي يجب أن تتحقق للطفل المنتطلبات التالية:

- جعل التلميذ يشعر بالسعادة في تعلمه ويحقق المزيد من التعلم.

- تهئي التلميذ لفرص تفهم ذاته وتقبلها وتغيرها.

- تشجيع حاجة التلميذ للأمن والتقبل وسط أفراده ومعلمه وتدعم سلوكيات الإباء والارتباط والانتماء للمجتمع.

- تجعله يؤمن بأنَّ الصدف والمدرسة صورة مصغرة للبنية والمجتمع.

وهكذا فإنَّ المناخ الصدفي للتعلُّم والإنساني هو الذي يؤكد الثقة ويحقق أهداف التعلم من خلال ما يظهره المعلم من اتجاهات إيجابية نحو التلاميذ مع المقدرة على ضبط أنشطة التعليم وتيسيره.

ويُعتبر مظهر الصُّف وعدد أفراد وتنظيمه من المؤثِّرات القوية في مناخه. كما أنَّ تبادل الخصائص الانفعالية والمعرفية والاجتماعية للتلميذ يؤثُّ على المناخ الصُّفي أيضًا، وعندما يأخذ المعلم هذه الخصائص بالحسبان، ويفتح الفرص المتساوية أمام التلميذ لتحقيق أنفسهم، يسهم في تكوين المناخ النفسي.

وهكذا فالمناخ النفسي المناسب للتعليم والتعلم يأخذ بالحسبان ما يلي:

- التأكيد على الفرد كله عقلاً وجسماً وإحساساً.
- التأكيد على النمو الشخصي وتحقيق الذات.
- التأكيد على وعي الأفراد لوجهة نظرهم نحو أنفسهم ونحو العالم.
- التأكيد على الفاعلية الشخصية والمسؤولية.

ثالثاً- التفاعل الإنساني داخل الصُّف:

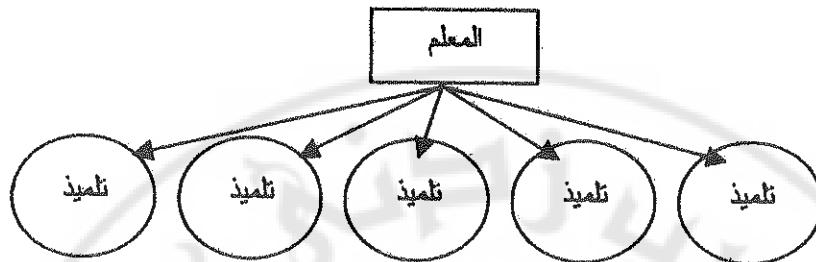
يمتاز كل صُف مدرسي بخصائص نوعية تمكن المربين من الحديث عن شخصية الصُّف، وعن اختلاف هذه الشخصية باختلاف أطراف هذا التفاعل (معلمين - متعلمين - مادة تعليمية - شروط تعليمية أخرى). ويمثل التفاعل جوهر النشاطات الصُّفية. إذ أنه في كل ساعة من ساعات اليوم المدرسي تحصل عمليات تفاعل وتواصل بين شخصية، بعدد تلميذ الصُّف سواء بين التلاميذ فيما بينهم أو بين التلاميذ والمعلم.

فما هو التفاعل؟ وما هي أنماطه؟ وما هي أكثر الأنماط السائدة في مؤسساتنا التربوية؟

التفاعل هو التأثيرات المتبادلة بين الأفراد أو الجماعات، والتي ترتبط بالسلوك الاجتماعي والانفعالي والعاطفي بوجه عام. وينطوي على نوعين من التفاعل: لفظي يستخدم الكلام، وغير لفظي يستخدم لغة الجسد (إيماءات - إشارات - حركات.. الخ). هذا ويمكن تحليل التفاعل من خلال رصد وتتبع كل ردود الفعل التي يصدرها كل عضو في المجموعة تجاه الآخر.

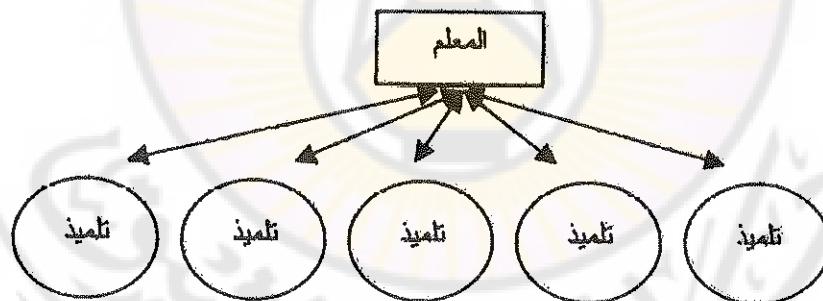
أما عن أنماط التفاعل داخل الصُّف فهي (حجي، ٢٠٠١):

١ - تفاعل رأسي هابط:



حيث يكون المعلم هو المرسل الفعال، والتلميذ هو المتأثر السلبي. ويبدو أنَّ الإطار الفيزيائي للصف يعزز هذا النمط من التفاعل. وهذا النمط لا يتيح للأطفال فرص النشاط. ولا يناسب كل المواد التعليمية. والأخذ به دائمًا يقلل من فعالية العملية التعليمية ويسهم في سلبية المتعلم ودعم التعلم البنكي، الذي يجعل التلميذ بمثابة جهاز استقبال كما أنه يقلل من فرص الاتصال بين التلاميذ فيما بينهم.

٢ - التفاعل الرأسي الهابط الصاعد:

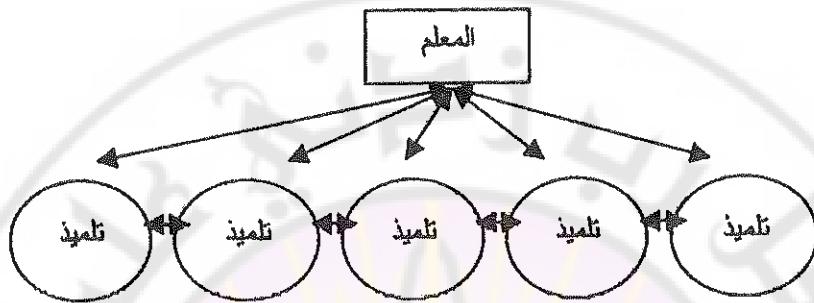


وهنا تتبادل الأدوار بين المعلم والتلميذ فكلُّ منها يمكن أن يقوم بدور الإرسال والاستقبال حسب ما يتطلبه النشاط التعليمي. وهذا النمط يتيح للتلميذ التعبير عن آرائهم، والمشاركة في الأنشطة التعليمية، كما يتيح الفرص للتغذية الراجعة، وبهذا النمط:

- قد يكون المعلم محور التفاعل إذا كان ما يأتي من التلميذ هو مجرد استجابة لما تعلموه.

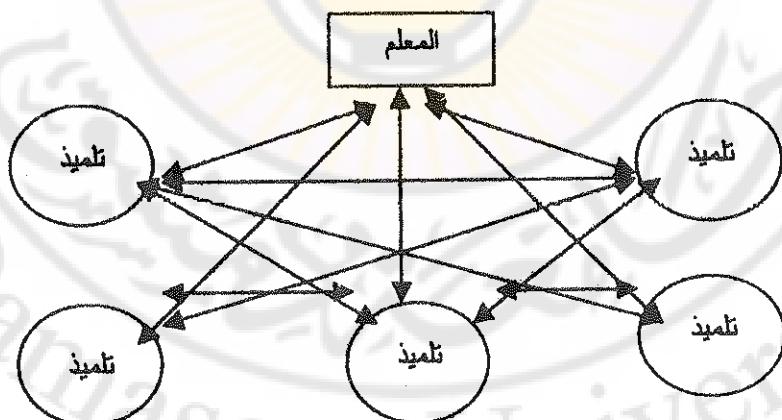
- أو يكون المعلم - وهذا الأفضل - إضافة لذلك متىًّا لفرص التعبير عند التلاميذ سواء فيما تعلموه أو في أمور أخرى.
ومع ذلك فهذا النمط من التفاعل لا يتيح فرص التواصل بين التلاميذ أنفسهم.

٣- التفاعل الرأسى (الصاعد الهابط) الأفقي:



وفي هذا النمط تنتقل الرسائل من المعلم إلى التلميذ والعكس.
إضافة إلى أن التفاعل يكون أفقياً وذا اتجاهين بين تلميذ وأخر، فالللميذ يناقش زميله ويوجه إليه رسالة ويتلقي منه أخرى.
إنَّ هذا النمط يحقق الستقلال بين التلميذ ولكن قد لا يكون تبادل الرسائل والتفاعل بين التلاميذ ذات صلة بالنشاط التعليمي.

٤- التفاعل متعدد القوّات:



وهو أفضل الأنماط لأنَّه يتبع التفاعل بين المعلم وتلاميذه وبين التلاميذ فيما

بيسهم. ويخدم النشاط التعليمي مما يزيد من إيجابية التلاميذ نحو الموقف التعليمي بل وحتى الموقف التعاوني الاجتماعي.

ويعدُ هذا النمط من أكثر الأنماط تلزماً مع الاتجاهات الحديثة في إدارة الصف ولكن هناك صعوبات كثيرة تحول دون تطبيقه في مؤسساتنا التربوية أهمها زيادة عدد الأطفال في الصف - طبيعة المقررات والمواد الدراسية - انخفاض مستوى إعداد المعلم - قلة الوسائل التعليمية المتاحة.

غير أنَّ إعداد المعلم وتدريبه على التقنيات الحديثة في التعلم والتفاعل والاتصال، والتخطيط لأنشطته بأسلوب علمي، يساعدُه على التغلب على مثل هذه العقبات.

والمطلوب هنا معلم ييسر التعلم، ويووجه التلاميذ ويثير رغبتهم للتعلم ويمكّنهم من اكتساب استراتيجيات الحصول على المعلومات ومهارات التعلم. أمّا عن أهمية تفاعل التلميذ وأثره فتعود إلى أثره في النمو الاجتماعي، نظراً للدور الذي تلعبه جماعات الأقران في مختلف المراحل النامية، وفي كافة المجالات المعرفية والنفسية والاجتماعية، الأمر الذي ينبع على مستوى أدائهم التربوي بالشكل المناسب.

ولكن نظراً للفروق الفردية بين الأطفال واختلاف ظروف تنشئتهم الأسرية فقد يواجه بعض الأطفال صعوبات في إنشاء العلاقات الاجتماعية مع أقرانهم، الأمر الذي يلقي على كاهل المربى، تعرف هؤلاء الأطفال وتشخيص مشكلاتهم ومساعدتهم على التفاعل مع أقرانهم.

ومن الأمور التي تعزز التفاعل بين الأقران في مرحلة رياض الأطفال، هي التعلم التعاوني من خلال اللعب، الأمر الذي يسمح باستخدام التفاعل متعدد القوات. حيث يقسم المربى الأطفال إلى مجموعات صغيرة يتغيّر أعضاؤها باستمرار ويكونون التعلم ملتحقاً وسوجهاً ومرشدًا للمجموعة.

- ومن مزايا هذا التعاون مايلي:
- نعلم المهارات الاجتماعية التعاونية.
 - تقوية القدرة الكامنة للإدارة الاجتماعية عند كلّ عضو من أعضاء المجموعة.
 - زيادة فهم التلميذ لبعضهم بعضاً.
 - بناء تقدير إيجابي للذات وللآخر.
 - تقبل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، خدمة لمشروع دمجهم مع الأطفال العاديين والذي نظره وزارة التربية الآن.
 - خلق اتجاهات إيجابية نحو المعلمين والأطفال وحتى المدرسة.
- هذا وفي ختام حديثنا عن التفاعل لا بدّ من الإشارة إلى أنّ الاهتمام بالمناخ الجيد للصف، وشخصية الصف لا يمكن أن يتحقق إلا في ضوء الصحة التنظيمية للبرسة بشكل عام وبصحة أطراف العملية التعليمية بشكل خاص.
- والآن سنعرض بعض المقترنات التطبيقية لتحسين الإدارة الصفية في رياض الأطفال في ظلّ عدم توفر الشروط التربوية الكاملة للإدارة الصفية الناجحة:
- الحرص على التفاعل مع عدد أكبر من التلاميذ وبطريقة عشوائية.
 - خلخلة تنظيم بنية الصف بتغيير أماكن الجلوس في الحالات التي يوجد فيها شلل صفيّة في أماكن معينة من الصف.
 - عدم الاعتماد على التفاعل اللفظي فقط، واللجوء إلى استخدام لغة الجسد ومهارات التواصل كافة.
 - المرونة في استخدام الأساليب والطرائق التعليمية، وتنوع النشاطات التعليمية بما يتناسب مع عمر الأطفال وحاجاتهم.
 - تجنب جلوس المعلم على الكرسي كثيراً، لأنّ الوقوف أكثر أثراً على التفاعل، وأكثر قدرة على رؤية كامل الموقف.
 - عدم الاعتماد على الحركة بين المقاعد لدرجة تجعل الأطفال يشعرون

بالتوتر والقلق.

- استخدام مختلف وسائل التعزيز المناسبة والمتأحة.

- تجنب التهديد بأمور لا يمكن تنفيذها، ول يكن التهديد إذا اضطر المربى معقولاً.

- نذكر دائماً أهمية الانطباع الأول في الروضة في تكوين اتجاه الطفل نحو المدرسة.

- لبحث عن العناصر الثرة عند كل طفل ونعززها.

- إشباع حاجات الأطفال للحب والتقبل والانتماء.

- إشراك الأطفال في التخطيط لأنشطة اللعب والتعلم.

خلاصة

تناولنا في هذا الفصل مفهوم الإدارة الصفية والأهداف الرئيسة لها، من حيث توفير وقت أطول للتعلم، وإشراك جميع التلاميذ في التفاعل، وإدارة الذات. ثم بينا ضرورة معرفة المربى للفروق الفردية بين الأطفال وطبيعة التعلم، وشروطه وقوانينه، ليقوم بإدارة صفة على نحو موجه للتعلم ويسير له. ثم تحدثنا عن المناخ النفسي والاجتماعي المناسب للتعلم، والذي يحرص فيه المعلم على الحفاظ على شخصية الصدف من خلال توجيهه عمليات التفاعل بين شخصية وبين التلاميذ، وبين التلاميذ أنفسهم. معددين بذلك أنماط التفاعل الممكنة وميزات كل منها، ومشيرين إلى أهمية هذا التفاعل لطفل الروضة. لنصل بعدها إلى بعض المقترنات التي يمكن الاسترشاد بها لتحسين الإدارة الصفية في ظل عدم توفر الظروف الكاملة للإدارة التربوية الناجحة.

نموذج مقترن لاختبار تقويمى

- ١- ما مفهوم إدارة الصف وما مصدره.
- ٢- ما أهداف الإدارة الصفية.
- ٣- هل هناك أهداف أخرى لم تذكر.
- ٤- كيف تكون الإدارة من أجل إدارة الذات.
- ٥- ماذا يعني مفهوم الأساس النفسي للإدارة الصفية؟.
- ٦- ماذا يعني مفهوم الأساس الاجتماعية للإدارة الصفية؟.
- ٧- ما المناخ النفسي المناسب لطفل الروضة؟.
- ٨- ما التفاعل الإنساني بشكل عام؟ وهل يختلف عن العلاقات الإنسانية؟.
- ٩- ما الفرق بين التفاعل الرأسى الهاابط والتفاعل الرأسى الهاابط - الصاعد؟.
- ١٠- إلى أي مدى يحقق نمط التفاعل الرأس (الصاعد - الهاابط) الأفقي الأهداف المرجوة؟.
- ١١- هل يمكن تطبيق التفاعل متعدد القنوات في مدارسنا؟ وفي رياضنا؟.
- ١٢- إلى أي مدى يمكن أن يعزى نجاح الإدارة الصفية لمعلم الصف؟.
- ١٣- هل يمكنك أن تذكر بعض التطبيقات لإدارة ناجحة لم تذكر في الفصل؟.

الفصل التاسع

العمليات العقلية المعرفية وأساليب تنميتها

- مقدمة.
- أولاً - عملية الإحساس.
- ثانياً - عملية الانتباه.
- ثالثاً - عملية الإدراك.
- رابعاً - عملية الذاكرة.
- الخلاصة.
- نموذج مقترن لاختبار تقويمي.



مقدمة:

ينطوي مفهوم العمليات العقلية المعرفية على مختلف الخطوات والاستراتيجيات التي يتبعها الفرد في معرفة العالم من حوله، بما في ذلك الإحساس، والانتباه، والإدراك، والتذكر والمحاكمة الخ... وهذا أمر يرتبط بالعملية التعليمية - التعليمية بشكل كبير. وحتى يفهم المعلم سلوك طلابه، وأساليب تغيره وتعديلاته، عليه أن يعرف كيف يتعلمون، وماذا يتعلمون وكيف يوظفون ما تعلموه، ولماذا يختلفون في آلية تعلمهم. إنَّ هذا النوع من المعرفة بالنسبة للمعلم هو ما يسمى بعمليات النمو العقلي المعرفي، والتي تشكل القاسم المشترك بين علم نفس النمو وعلم النفس التربوي.

فالنمو العقلي المعرفي يعتمد على تفاعل عدة عناصر، منها ما يرتبط بالمتعلم وخصائصه، ومنها ما يرتبط بأنشطة العملية التعليمية، ومنها ما يرتبط بطبيعة المسادة، ومنها ما يرتبط بالعمليات العقلية (راجع النمو العقلي والمعرفي، علم نفس النمو). ولذلك سنقتصر في هذا الفصل على تناول بعض العمليات العقلية المعرفية، إضافة إلى بعض أساليب تنمية هذه العمليات وتشييدها. آخرین بالحسبان أهم اتجاهات علم النفس المعرفي وهي:

- اتجاه تطوير المعلومات، الذي يعتمد على تبني نموذج الحاسوب، كنموذج لهم عمليات التعلم عند الإنسان.

- الاتجاه البنائي، الذي يركز على فاعلية الفرد ونشاطه في فهم العالم. إضافة إلى ذلك، التأكيد على تكامل وتفاعل العمليات العقلية المعرفية وصعوبة الفصل بينها، وأنَّ الإجراءات الخاصة بتعريف كل عملية وآلية عملها واستراتيجيات تطويرها، ما هي إلا إجراءات نظرية تهدف إلى تسهيل فهم الطالب لكل عملية على حدة، ودورها في عملية التعلم بشكل عام.

أولاً- عملية الإحساس:

وهو الخطوة الأولى في عملية المعالجة البشرية للمعلومات، ويحدث نتيجة

لتأثير المثيرات على مختلف أعضاء الحس وانتقال الأثر عن طريق الأعصاب الحسية إلى مراكز الحس في المخ.

ويمكن تصنيف الإحساسات إلى نوعين:

أ- إحساسات خارجية: تعكس خصائص الأشياء أو الأحداث الخارجية. مثل الإحساسات البصرية والسمعية والشممية والذوقية والجلدية.

ب- إحساسات داخلية: كل ما يأتي عن طريق أعضاء الحس الداخلية (الجوع، والعطش، والتعب، والضيق.. الخ).

هذا ولا بد من الإشارة إلى أن كل عضو حسي يكون محدوداً في مدى استقباله للمنبهات، وعلى الرغم أن قدرات البشر الحسية جيدة بصفة عامة، إلا أن قدرات بعض الكائنات الحية الأخرى تتفوق عليها في بعض الأحيان. فالكائن الحي لا يستطيع تسجيل المثيرات التي تقع خارج مدى إحساسه (سماع دقات ساعة اليد مثلاً، أو الإحساس بذرات الغبار التي تقع على جلدك).

وحتى يحدث الإحساس يجب أن تصل قوة الاستثارة إلى قدر محدد يسمى (العتبة). وهناك نوعان من العتبات:

• **عتبة مطلقة:** وهي أدنى مستوى للمثير يستطيع أن يحدث إحساساً (ضعف صورة نستطيع أن نراها، أخف صوت نستطيع أن نسمعه الخ).

• **عتبة فارقة:** وهي تشير إلى الحد الأدنى للاختلاف بين المثيرات، مثل (إحساس الفرق بين قطعة من الصلصال وزنها 1 غ وقطعة أخرى وزنها 2 غ...) وهكذا بالنسبة للأطوال والحجوم.

ولا بد من الإشارة إلى أن العتبة المطلقة والعتبة الفارقة لا تتحدد فقط بقدرة الجهاز الحسي، فهناك عوامل أخرى مثل:

١- التكيف الحسي (المواومة الحسية) وهي تحدث عندما تتغير حساسية أعضاء الحس أو تعجز عن التأثر بنفس المنبه إذا تعرضت له مدة طويلة مثل (الاستead على رائحة معينة، النوم وسط الضجيج... الخ).

- ٢- تأثير إحساسات أخرى تعمل في نفس الوقت.
- ٣- تأثير الظروف الخاصة بالفرد في وقت معين مثل دافعاته وانفعالاته.
- وهكذا يمكن الاستفادة من خصائص الإحساس وعوامله، لتنمية هذه العملية إلى أقصى حد يمكن عند أطفال الروضة، من خلال بعض التدريبات والأنشطة كما يلي:

الحسنة	أهداف النشاط
البصر	أن يرى أضواء بألوان مختلفة وعلى مسافات مختلفة في غرفة مظلمة
السمع	أن يسمع دقات منبه على مسافات مختلفة أو صوت جرس ببنغات متعددة.
التذوق	أن يميز بين الطعم الأساسى ودرجاتها أيضاً.
الشم	أن يميز بين روائح مختلفة
اللمس	أن يحس بأدنى الأنفال التي تقع على مناطق مختلفة من جسمه

من خلال هذه الأهداف يمكن وضع بعض التدريبات التي يمكن قياسها خلال النشاط المدرسي اليومي وتتبیه الأطفال إلى الفروق الفردية فيما بينهم وإمكانية تنمية الحواس إلى أعلى قدر.

ثانياً - عملية الانتباه :

بعد أحد عوامل التعلم الفعال، وهو الاستجابة المركزية والوجهة نحو مثير معين يهتم الفرد، من أجل ملاحظته والتفكير به أو أدائه. وهو أيضاً الحالة التي يحدث في أثنائها معظم التعلم.

من خلال هذا التعريف أو تعاريف أخرى لم يرد ذكرها هنا يتبيّن لنا أنَّ الانتباه ينطوي على مجموعة من السمات أهمها:

- إنه استجابة حسية وعقلية.
- فيه ترکيز عقلي ومقاومة للشتت.
- فيه ترکيز على مثير معين (يرتبط باهتمام الفرد).

- يرتبط بالتعلم.

إن ارتباط الانتباه بالتعلم يؤكد أن الانتباه شرط أساسي من شروط التعلم، ومرحلة ضرورية من مراحله. وتبيّن كثيرون من الدراسات واللاحظات اليومية أن الأطفال، والتلاميذ براحتهم التعليمية كافة يتعلمون فقط ما ينتبهون إليه، ولذلك كان من الضروري على الطالب - المعلم أن يتقن مهارات استثارة اهتمام التلاميذ وجذب انتباهم لأنشطة التعليمية وموضوعات التعلم الجديد.

ويقسم الانتباه من حيث الدوافع المؤدية إليه إلى:

* **الانتباه العفوي (اللارادي):** وهو انتباه الفرد إلى الأشياء التي يميل إليها، ويرتبط بها ويصادفها دون قصد منه. وهذا الانتباه سهل ولا يبذل الفرد جهداً يذكر من أجله. كمشاهدة برنامج تلفزيوني أو الاستماع لحديث معين. إذ يستطيع الفرد أن يستمر في الانتباه إليه أو الانصراف عنه حسب رغبته.

* **الانتباه المقصدود (الإرادي):** وهذا النوع يستلزم من الفرد أن يخطط له ويسبذل الجهد لتحقيقه، وينشأ عن الموضوعات والأمور التي تهم الفرد ويسعى لتحقيقها، فيركز انتباهه نحو كل ما يتصل بها من قول أو فعل. مثل ذلك الانتباه لأفكار معينة يبحث عنها الفرد في كتاب يطالعه، أو في برنامج تلفزيوني، أو محاضرة.

* **الانتباه القسري أو الإجباري :** وهذا النوع ينشأ نتيجة مثير معين يفرض على الفرد دون إرادة أو رغبة منه، ولا يستطيع الانصراف عنه بإرادته. كانتباه المرأة لصوت مفاجئ أو منظر خاطف كالبرق والرعد والضوضاء... الخ. ويكون هذا الانتباه صعباً وباعثاً للضيق والخوف أحياناً. فعندما يفرض المعلم على تلاميذه الانتباه لموضوع بعيد عن اهتماماتهم وحاجاتهم.. ينتبهون إليه مكرهين (إذا انتبهوا) ويواصلون الانتباه قسراً.

ونقوم عملية التعلم بشكل دائم على نوعي الانتباه الإرادي واللارادي. غير أن أطفال الرياض يعتمدون على الانتباه اللارادي أكثر بحكم قابلتهم للتعب أكثر من

الراشدين، وعدم قدرتهم على إبعاد مشتتات الانتباه المحيطة بهم. ولذلك على معلم رياض الأطفال أن يلم بعوامل الانتباه ومشتتاته وشروطه.

عوامل الانتباه: هناك عوامل:

- **داخلية خاصة بالمستعلم:** كعمره وحاجاته ورغباته وميوله واتجاهاته ومستوى الاستئثار لديه وحالته النفسية (لحظة الانتباه) وسمات شخصيته.
- **خارجية تستطع بالتأثير موضوع الانتباه:** كفورة المثير وشدة تكراره، وجذبه وموقعه وحركته... الخ.

إن معرفة هذه العوامل تساعد في معرفة أسباب شلت الانتباه التي يمكن أن تصادفها أثناء العملية التعليمية. أما أسباب شلت الانتباه فيمكن أن تعود إلى:

- **عوامل فيزيولوجية:** كالاضطراب في أحد الأجهزة السمعية، أو سوء التغذية أو التعب والإرهاق.
- **أو لعوامل نفسية:** كالحالة النفسية أو العقلية أثناء عملية الانتباه.
- **أو لعوامل خارجية:** كعوامل الطفل الاجتماعية وظروفه الأسرية، أو عوامل البيئة بما فيها الضوضاء وعدم التهوية والإضاءة وتغيرات الحرارة.. الخ.

بعض التطبيقات التربوية لتنمية وتطوير عملية الانتباه:

- تنظيم البيئة التعليمية بحيث توفر الأمن النفسي للأطفال وتبعد عن مشتتات الانتباه.
- تنظيم جدول النشاطات اليومية مما يتاسب مع خصائصهم العمرية والشخصية وحاجاتهم وميولهم، إضافة إلى حالتهم الراهنة أثناء للنشاط التعليمي.
- التأكيد على دور التعزيز والمكافأة فور عملية الانتباه.
- الاستفادة من خصائص المثير (الكلجة والحزن واللون والحجم.. الخ)
- واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة.
- تقويم انتباه التلاميذ بين الحين والآخر. ويمكن معرفة ذلك من خلال لغة الجسد، بما فيها تعابير الوجه وحركات الجسم ووضعية الجلوس ومدى

الاندماج والمشاركة.

- العمل على محاكاة نموذج متباه من خلال لعب الأدوار والتقليد.
- العمل على أسلوب الضبط الذاتي (التوجيه الذاتي) بحيث يتربى الأطفال على التذكير الشفوي الكلامي للذات (كان يقول يجب أن أتوقف الآن وأنبه).. وهذا الأسلوب يستخدم بالتدريج وبما يتناسب مع أعمارهم ويمكن أن ينجح مع أطفال فئة التحضيري.
- الاستفادة من مختلف طرائق التواصل الفعال، والتوقف قليلاً عند الانتقال من نشاط إلى آخر.

- التدريب على الانتباه الإرادي من خلال اللعب. وسنذكر بعض الأمثلة عن ذلك:

- * تمارين انتباهية بسيطة تتطلب من الطفل الصبر والتركيز كمعرفة الفروق والتشابهات في الرسوم أو الكلمات أو الأشكال.
- * تمارين تُنطوي على تصحيح نص أو عبارة أو كلمة تحتوي على أخطاء بسبب عدم الانتباه.
- * تمارين تُنطوي على بعض المغالطات اللغوية وعلى الطفل اكتشافها (وَضَعَتِ الْمُلْحُ بِالشَّاءِ).
- * تمارين لتنمية مهارات التمييز عند الأطفال (التركيز على المظاهر الظاهرة في الموقف، أو الشكل).
- + تمارين لتنمية مهارات التركيز (مثل، تمارين الانتقال بين الشكل والخلفية).

ثالثاً - عملية الإدراك:

إن العلاقة وثيقة جداً بين الإحساس والانتباه والإدراك.

فالإحساس كما مر معنا هو نقل المثيرات الحسية (الداخلية والخارجية) إلى المخ، والانتباه هو تركيز أعضاء الحس على هذه المثيرات، أما الإدراك فهو تفسير وتأويل هذه المثيرات التي تحصل على شكل رموز. وهكذا إذا اقتصرت العملية على

الإحساسات دون قيام المخ بعملية التفسير، فإننا نكون أمام خليط مشوش ومتداخل من المثيرات الغامضة. فلو أن سائق السيارة رأى الضوء الأحمر ولم يحس حياله إلا بإحساس بصري ولم يتم تأويل معناه أو معرفة دلالته، فإنه يكون قد خرق قوانين المرور وقد يتسبب في حادث ما.

ويحتل الإدراك موقعاً هاماً بين العمليات العقلية الأخرى كالانتباه، والتذكر والتفكير والتخيل.. الخ. لأنه (بالإضافة إلى الإحساس والانتباه) الخطوة الأولى في اتصال الفرد بيئته وتكييفه معها.

كما يتوقف سلوك الفرد على مسارات انتباهه ونوعية إدراكه. وهذا فالإنسان يستجيب للبيئة لا كما هي في الواقع (بشكل موضوعي) وإنما يدركها من وجهة نظره. ولهذا تختلف مخاوف الطفل واهتماماته وسببات فرجه وغضبه مقارنة بالكبار الراشدين، لاختلاف إدراكه عن إدراکهم. الواقع أن من خصائص تفكير طفل ما قبل المدرسة التمركز حول الذات والإيجابية.

وهناك عوامل عديدة تؤثر في الإدراك منها - عوامل ذاتية خاصة بالفرد المدرك، كالخبرة الماضية والد الواقع والاهتمامات والحالة الصحية. - وعوامل خارجية موضوعية تتعلق بالمثيرات الخارجية أو المواقف المثيرة موضوع الإدراك، كالشدة والتباعن والتضاد والتغير والحركة والتكرار والانتظام. وهذه العوامل تشبه العوامل المؤثرة في الانتباه أيضاً.

إن التأكيد على دور الخبرة السابقة في الإدراك يستدعي الاهتمام بتوسيع خبرة الأطفال العملية وربط تعلمهم للمفاهيم، بالأشياء الحسية الملمسة والعملية، والاستفادة من مبادئ التنظيم الإدراكي الذي تحدث عنها أصحاب الاتجاه الغشتالي في التعلم، وذلك لتنمية هذه العملية عند الأطفال. فيما يلي عرض هذه المبادئ:

- **الستقارب:** يميل الشخص إلى رؤية الأجزاء المتقاربة مع بعضها بعضاً في الزمان أو المكان وإدراكتها في كليات.

- **التشابه:** إن العناصر والمثيرات المتشابهة تميل إلى إدراكتها في بناء كلي

واحد كرؤيه الطفل مجموعة من المثلثات بين أشكال أخرى بمجموعة منفصلة.

- الإغلاق: أي يميل الإنسان إلى تكملة الأشكال الناقصة حتى يدركها ككل، وذلك معنى. لأن يكمل مربع لا ينصل طرفاه.

- الاتجاه (الاستمرار): وينطوي على أن الإنسان يميل إلى إدراك الأشياء أو الأشكال المتصلة مع بعضها بعضاً أو التي تسير في نفس الاتجاه الذي بدأ في.

- الشمول (السيقان): وبقرر هذا المبدأ الميل إلى إدراك الشكل الذي يشتمل على أكبر عدد من المثيرات. فإذا اختفى شكل ما داخل شكل أكبر، على الرغم من اختلافه الواضح عنه فإننا سندرك الشكل الأكبر. مثل من الصعب تمييز جندي ذي ملابس ذات بقع خضراء وصفراء داخل خابة من الأشجار.

كما أنَّ السياق يسمِّي في إدراك الفرد للحروف والكلمات المكتوبة وحتى المواقف العامة.

وقد كان السياق أساساً لهم الكلمات العربية قبل وضع النقاط على الحروف، لتحديد دور ووظيفة كل حرف ولا سيما المشابهة (ب،ت،ث)، (ج،ح،خ)، (ر،ز)، (س،ش) وهذا يؤكد إمكانية خطأ الإدراك إذا لم يتم ضمِّن السياق الصحيح.

مرة أخرى نؤكد على تكامل وتفاعل العمليات العقلية المعرفية من جهة وعلى تكامل عمليتي الإدراك والانتباه من جهة أخرى. ولذلك يمكن الاستفادة من التطبيقات التربوية التي وردت عند الحديث عن الانتباه، مع التأكيد على دور الخبرة السابقة وتعزيزها وإحاطة الطفل بجو مناسب لتكوين هذه الخبرة والاستفادة من مبادئ التنظيم أيضاً في عرض الأنشطة التعليمية.

رابعاً- عملية الذاكرة:

تُعد الذاكرة إحدى العمليات ذات التأثير الفعال في السلوك الإنساني بشكل عام، وفي التعلم بشكل خاص. والعلاقة بين الذاكرة والتعلم علاقة وثيقة وهما وجهان لعملية واحدة، هي عملية معالجة المعلومات من قبل الشخصية وبخاصة من قبل العمليات المعرفية، بدءاً من الإحساسات والإدراكات، مروراً بالتصور فالتخيل

فالتفكير واللغة (منصور، ٩١).

وبعد التطور الكبير الذي حدث في مختلف المجالات العلمية بما في ذلك تقنية الحاسوب الإلكتروني، ثرست الذاكرة البشرية بشكل يتنقق مع التصورات المعرفية للسلوك الإنساني وفق مدخل معالجة المعلومات والذي ينظر إلى الإنسان، كنظام منظور جداً لمعالجة المعلومات يقوم بالوظائف التالية:

١- استقبال المعلومات الخارجية (المدخلات) وترجمتها بأسلوب يمكن الفرد من معالجتها في المراحل اللاحقة.

٢- الاحتفاظ ببعض هذه المدخلات على شكل رموز معينة (احتفاظ).

٣- تعرف هذه الرموز واستدراكها واستخدامها في الوقت المناسب (استرجاع).

وحتى يتم التذكر بعملياته المركبة والдинاميكية هذه فإنه يمر بعدة مراحل (أو أنظمة).

١- الذاكرة الحسية :Sensory Memory

وهي تقابل مرحلة التأثير والتسجيل وتسمى أحياناً المسجل الحسي. وفيه يتم الاحتفاظ بالمعلومات والخبرات المتعلقة لفترة زمنية وجيزة جداً. ثم سرعان ما تض محل وتلاشى بسرعة. وهذا يعني أن قدرة الفرد على اختزان المعلومات في هذا النوع من الذاكرة ضئيلة جداً. مثال: انتباخ الفرد عن صور حسية (بصرية، سمعية، شمية، لمسية، ذوقية) عندما تعرض لفترة قصيرة وتختفي.

٢- الذاكرة قصيرة المدى :

وهي النظام الثاني الذي ترد إليه المعلومات المرمزة بعد أن مررت بالمسجل الحسي. وهي تحافظ بالمعلومات لفترة زمنية قصيرة جداً (ترانزيت) والمثال الواضح عن عمل هذا الجهاز هو الاسترجاع الفوري لرقم هاتف عرض عليك للفور، أو عنوان شارع معين، أو بيت من الشعر فريضاً تكون هذه المعلومات تكون قد قمت بتذكرها في الذاكرة قصيرة المدى.

وهذه الذاكرة محدودة السعة والتخزين، حيث تتسع ما بين 7 إلى 9 وحدات.

والوحدة يمكن أن تكون رقم أو حرف أو كلمة.. الخ.

ونظراً لمحدودية سعتها فإن المدخلات الزائدة تزيل شيئاً من المدخلات السابقة. وتسمى هذه العملية بالإزاحة. وللتغلب على هذه الظاهرة تعمل الذاكرة قصيرة المدى وفق طريقة:

- أ- التكرار (لما تم إدخاله لها) لأن ذلك يعمق أثره في الجهاز العصبي.
- ب- التصوير السمعي. حيث تحول كافة المدخلات الحسية (سمعية، بصرية، لمسية.. الخ) إلى صور سمعية (لغة أو كلام). (منصور، ٩١)
- الذاكرة بعيدة المدى:

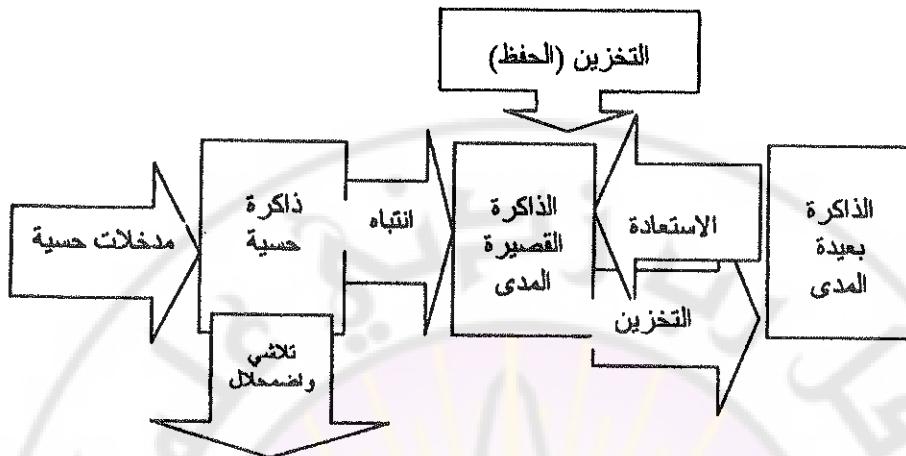
وتمثل نظام حفظ وتذكر مستمر ودائم نسبياً لمقدار هائل من المعلومات والخبرات المتعلقة (أسماء، تواريخ، أرقام، مواقف، مفاهيم.. الخ) والتي لا تحتاج إلى نوع من التكرار. وهي ذات قدرة عالية على الхран، والمعلومات المخزونة فيها تقاوم الضمور والانحلال بدرجات أكبر من النظام الثاني (دريسلن، ٩٤).

وتنتقل المعلومات من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى من خلال عمليات ترميز وتشغير تقوم بها آليات التحكم التي يكتسبها المتعلم والتي تجري على المعلومات المتوفرة في الذاكرة قصيرة المدى.

وعن عمليات الترميز التي يقوم بها المتعلم والتي ترتبط بشكل مباشر بنوع الحواس المستخدمة في الاتصال مع المحيط المادي والاجتماعي فهناك عدة أنواع من الترميز (البصري، الصوتي، النطقي، الحركي، الترميز ذو المعنى، اللفظي) (جرين وهكس ٨٤).

هذا ويمكننا أن نميز نوعين من أنواع الذاكرة بعيدة المدى، الأول ينطوي على تذكر المفاهيم والحقائق والقواعد وهو ما يسمى بالذاكرة المعنوية. والثاني يتعلق بالأحداث الشخصية والتاريخية وال العامة.

والشكل التالي يمثل أنظمة الذاكرة وآلية عملها:



من الشكل وخلاصة لما تقدم، فإنَّ المثيرات الحسية (التي يتعرض لها الفرد) تدخل الذاكرة الحسية، فإذا تم تركيز الانتباه عليها تحولت إلى الذاكرة قصيرة المدى. وإذا توفر لها التكرار، ومن ثم تذكرها، فإنَّ عملية الاحتفاظ بالتكرار هذه ستعمل على خزن المعلومات وتعميق آثارها في الذاكرة مما يؤدي إلى تحويلها إلى ذاكرة بعيدة المدى.

وهكذا يمكن القول إنَّ عملية التذكر (بهذه الأنظمة الثلاثة) تتضمن على مهارات الترميز والتخزين والاحتفاظ والتعرف والاسترجاع. وقد مرَّ معنا في مقرر علم نفس النمو أن ملامح التذكر عند أطفال ما قبل المدرسة هي:

- ينفع من الطفل أن يستخدم مهاراتي الاسترجاع والتعرف في مجلل أنشطته اليومية، وذلك لقدرته على استخدام الصور الذهنية.
- يستطيع أن يتذكر الصور الحسية بشكل أفضل بكثير، من نذكر الصيغ والألفاظ والمفاهيم.
- يلعب الإيقاع والقافية دوراً كبيراً في التذكر عند طفل هذه المرحلة.
- نسبة اعتماد الطفل في هذه المرحلة على التذكر اللارادي أكبر من التذكر

الإرادي، فهو يذكر الأحداث التي تثير انتباذه والمهمة بالنسبة له.

من خلال ملامح هذا التذكر يمكن تصميم بعض الأنشطة والتمارين التي تساعد على تقوية ذاكرته وعملياتها الفرعية، وسنأتي الآن على ذكر بعض الأساس العامة التي تسهم في ذلك:

- تعليم الطفل مهاراتي توفير المثيرات البيئية الحسية وتنظيمها.
- عرض الأنشطة بطريقة منظمة ومتسلسلة.
- العمل على أن تكون الأنشطة ذات معنى بالنسبة للأطفال لأنَّ المعنى الذي يعطيه المتعلم للمعلومات الجديدة هو الذي يحفظ في الذاكرة.
- العمل على استخدام الحوار والمناقشة، والاكتشاف، واللاحظة كاستراتيجيات مهمة في تناول أنشطة الأطفال.
- العمل على تنويع الأنشطة التعليمية وتقديمها بفوائده زمانية تناسب عمر الأطفال.
- استخدام الأنشطة التي يمكن أن يستخدم الطفل من خلالها مختلف الحواس.
- استخدام تمارين تشغيل الذاكرة بكافة قنواتها (من خلال الرسم).
- تغيير البيئة الصحفية بين الحين والأخر لتجنب انتباه الأطفال.
- الاستفادة من الإيقاع الموسيقي والقافية في مساعدة الطفل على حفظ الأشياء المهمة في أنشطته التعليمية.
- العمل على ربط ما تعلم الطفل في أنشطته اليومية بخبراته الماضية وبالتطبيق اليومي.

هذا ولا بد من التوجيه إلى أنَّ هذه الأنشطة والإجراءات لا يمكن الإفاده منها مالم يتم في مناخ آمن يشعر الطفل بالارتياح. ويشرف عليها مربى يتسم بخصائص شخصية وأكاديمية تمكنه من تيسير التعلم أو لاً والعمل على التفاعل بين الطفل وأفراده لتحقيق أهداف التنمية المعرفية ثانياً.

الخلاصة

تناولنا في هذا الفصل بعض العمليات العقلية المعرفية التي تشكل أحد عوامل التعلم الفئل، كما تحدثنا عن الأسس العامة لتنمية كل منها مع التأكيد على تكامل هذه العمليات وتفاعلها في حدوث التعلم. فالإحساس هو نقل المثيرات الحسية الداخلية والخارجية إلى المخ، والانتباه هو تركيز أعضاء الحس على هذه المثيرات، والإدراك هو تفسير هذه المثيرات التي تصل في النهاية بشكل رموز. أما التذكر وهو الفعل الأكثر شمولاً فيبدأ مع بدء الانتباه والإدراك مروراً بالترميز والتخزين وصولاً إلى الاسترجاع وقت الحاجة. كما ينطوي على التعرف والتبيين أيضاً. مع العلم أن التفكير والتخيل وغيرهما من العمليات التي لم يتم معالجتها في هذا الفصل أيضاً، هي عوامل مهمة في التعليم الفئل أيضاً.

والملاحظ أنه توجد فروق فردية بين الناس في مدى فاعلية هذه العمليات، منها ما يعود إلى الشخص نفسه أو لعوامل خارجية محاطة به. وتوّكّد مختلف النظريات النمائية على إمكانية تنمية هذه العمليات وتطويرها في مرحلة رياض الأطفال من خلال التفاعل الاجتماعي المنظم والجيد، وتنظيم الأنشطة المدرسية والحوارات والملاحظة، إضافة إلى استخدام اللغة بأشكالها، باعتبارها مفتاح هذا النمو.

نموذج مقترن لاختبار تقويمي

- ١- ما هو الإحساس وكيف يتم؟.
- ٢- ما هي العلاقة بين الإحساس والانتباه؟.
- ٣- ما هي العلاقة بين الإحساس والإدراك والانتباه؟.
- ٤- ما هو الانتباه وما هي العوامل المؤثرة فيه؟.
- ٥- كف يختلف الانتباه عند الطفل عنه عند الراشد؟.
- ٦- ما هو التذكر وما علاقته بكل من هذه العمليات؟.
- ٧- ما هو الفرق بين الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة بعيدة المدى؟.
- ٨- هل يمكنك ذكر بعض الاستراتيجيات التي لم يرد ذكرها لتحسين هذه العمليات.
- ٩- هل من الأفضل العمل على تحسين كل عملية منفردة أم العمليات مجتمعة؟؟.

الفصل العاشر

الصعوبات التعليمية

في مرحلة رياض الأطفال

- مقدمة.
- مفهوم صعوبات التعلم .
- الأспект الأساسية لصعوبات التعلم :

 - ١ - اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط.
 - ٢ - صعوبات الإدراك البصري.
 - ٣ - صعوبات الإدراك السمعي.
 - ٤ - صعوبات المعالجة اللغوية.
 - ٥ - صعوبات المهارات الحركية الدقيقة.

- التدخل المبكر لكشف الصعوبات التعليمية.
- الخلاصة.
- نموذج مقترن لاختبار تقويمي.



مقدمة:

إنَّ مبدأ الفروق الفردية وتفاوت الناس في قدراتهم وإمكاناتهم وخصائصهم ومزاياهم البشرية، لا يلغى تساوibهم في القيمة الإنسانية. وللإنسان الحق في أن يحيا ويتمتع وينتعلم بما هو ميسر له، وبما يقوى عليه من إمكانات خاصة. ولهذا يُعد العمل في مجال صعوبات التعلم جزءاً أساسياً من عمليات التطور التربوي لتحسين العملية التربوية من جهة، وتفعيلًا للجانب الإنساني فيها من جهة أخرى، لاسيما ونحن أمام فئة كبيرة من المجتمع في العمر المدرسي، يعاني بعضهم من مثل هذه الصعوبات. فما هي صعوبات التعلم؟ وما هي العوامل السببية لها؟ وما هي أشكالها؟.. وكيف يمكن اكتشافها في رياض الأطفال؟ وهل هناك خدمات تربوية أو أسرية أو اجتماعية تقدم للأطفال ذوي صعوبات التعلم؟.. هذا ما يحاول الفصل التالي الإجابة عنه.

و قبل تعریف مفهوم صعوبات التعلم، لا بد من الإشارة إلى أنَّ الصعوبات التعليمية قديمة قدم محاولات الإنسان الأولى لتعلم القراءة والكتابة والحساب، وهي موجودة في كل العصور و مختلف الطبقات الاجتماعية والثقافية، وفي كل المراحل العمرية أيضاً. ولكن هذا المصطلح تحديداً، لم يرق إلى موسوعة المصطلحات التربوية إلا في النصف الثاني من القرن العشرين، وقد تدعم بنتائج الممارسات التربوية والأبحاث المقدمة من ميلادين الطب وعلم الأعصاب والتربية وعلم النفس وغيرها. ونتيجة لذلك فما زالت بعض فضاليها صعوبات التعلم متار جدل وبحث وحوار لإغناء هذا المجال وتطوره. وتدُّ سوريا من الدول التي بدأت بهذا الحق وبدأت بتدريب بعض المعلمين للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة ومع ذوي صعوبات التعلم.

مفهوم صعوبات التعلم:

لا تقتصر صعوبات التعلم على حالة واحدة محددة كما هي الحال في فقد البصر أو السمع مثلاً وإنما هي مجموعة متنوعة من الحالات المتداخلة

والمتوصلة فيما بينها. ولذلك تتعدد التعريفات التي تحدد هذا المفهوم، وسنقتصر على تعریف اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم المعدل (١٩٩٤)، وينص على ما يلي:

«صعوبات التعلم مصطلح عام يقصد به مجموعة متفايرة من الاضطرابات، تتجلى على شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب مهارات الاستماع واستعمالها، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو الذاكرة أو القدرات الرياضية. وتتصف هذه الاضطرابات بكونها اضطرابات داخلية في الفرد، يفترض لها عادة إلى فصور وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث عبر فترة الحياة، كما يمكن أن يواكبها مشكلات في سلوك التنظيم الذاتي، والإدراك الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي دون أن تشكل هذه الأمور بحد ذاتها صعوبة تعليمية. ومع أن صعوبات التعلم قد تحدث مصاحبة لأحوال أخرى من الإعاقة - كالتألف الحسي أو التخلف العقلي أو الاضطراب الانفعالي الحاد - أو مصاحبة لمؤثرات خارجية - كالفارق الثقافي أو التعليم غير الملائم - إلا أنها ليست ناتجة عن هذه الأحوال أو المؤثرات» (الوقفي، ٢٠٠٣).

بعد عرض هذا المفهوم الشامل يمكن أن نستعرض تفسير صعوبات التعلم من

زوايا مختلفة:

* المفهوم العصبي النفسي:

حيث يفرق بين الحالة العصبية لذوي صعوبات التعلم وغيرها من الأسوياء ويعزى هذا المفهوم صعوبات التعلم إلى خلل في الدماغ أو الجهاز العصبي.

* المفهوم التطوري:

حيث يصف ذوي صعوبات التعلم بأنهم أصغر من أعمارهم الزمنية في نموهم اللغوي والحركي والاجتماعي. يعود إلى تفاوت نمو قدراتهم المختلفة اللازمة لتعلم، وليس بالضرورة بسبب أذى عصبي. فكان المسألة وفق هذا المفهوم مسألة وقت وآلية عمر وليس مسألة قدرات (الوقفي، ٢٠٠٣).

وهنا لا بد من التنوية إلى أنَّ آراء بياجيه كثيراً ما تستخدم لتفسير الطبيعة

التطورية لصعوبات التعلم.

* المفهوم المعرفي:

- حيث ينظر إلى التعلم على أنه تغيير في البنية المعرفية للمتعلم. التي تكون نتيجة اندماج المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة بشكل مستمر وحسب هذا المفهوم يوصف ذرو الصعوبات التعليمية بأنهم:

- اندفاعيون ومتسرعون ويفقرن إلى الضبط الذاتي والاستقلالية في تقديم الإجابة.

- يتبعون التعلم بطريقة سلبية ويعزون نجاحهم أو فشلهم إلى عوامل خارجية لا يستطيعون ضبطها.

- قد يتصل الأمل بمشكلات الذاكرة وعملياتها الفرعية.

- قد تكون المشكلة في عدم القدرة على توجيه الانتباه وبتركيزه مدة تكفي لتقديم استجابة مناسبة.

- عدم الوعي المعرفي Metacognition (لما نعرف ولما لا نعرف أيضاً) لما هو مطلوب إنجازه. كأن يفشلون في التخطيط للمهمة واختيار الطريقة المناسبة وتقدير نتائج ما توصلوا إليه. وقد يكون الوعي المعرفي في مجال الاستماع أو الذاكرة أو الاستيعاب.. الخ.

* المفهوم السلوكي:

يؤكد أصحاب هذا المفهوم على النقص في المهارة. وبصفوف صعوبات التعلم على أنها نتيجة ممارسة غير كافية، أو ممارسة أسلوب تعليمي غير مناسب، أو قد يعود الأمر لنقص أو خطأ في التعزيز. بمعنى أن فهم مدى ملائمة ظروف التعلم، واستجابة الطالب والمعزز المقدم تسهم في فهم صعوبات التعلم.

* المفهوم السلوكي المعرفي:

حيث تكون الصعوبة التعليمية وفق هذا المفهوم عبارة عن مركب من عنصرين هما:

- استعمال داخلي غير كفء للغة الداخلية.
- تنفيذ غير ناجح لخطة ملائمة.

ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن استخدام برامج تعديل السلوك المعرفي ينجح في علاج كثير من مشكلات الانتباه والمسائل الحسابية وأخطاء الكتابة اليدوية (الوقفي، ٢٠٠٣).

* المفهوم اللغوي:

ويرى أصحاب هذا المفهوم أن الصعوبات التعليمية تعود إلى اضطرابات في مجال اللغة الشفوية ونموها تسبباً واحداً أو أكثر من عناصر اللغة الأساسية وهي (المفردات والقواعد والصوتيات والتواصل).

وهذا المفهوم يركز على دور اللغة في التفكير.

هذا وتتعدد المشكلات اللغوية التي يعاني منها أو بعضها ذو صعوبات التعلم مثل اللغة الداخلية التي يتحدث بها الإنسان مع نفسه، أو القدرة الاستقبلية للغة واستيعابها، أو القدرة التعبيرية.. ولذلك قد يقع الأطفال في أخطاء تركيبية أو نحوية نشاهدها كثيراً في المجال التربوي.

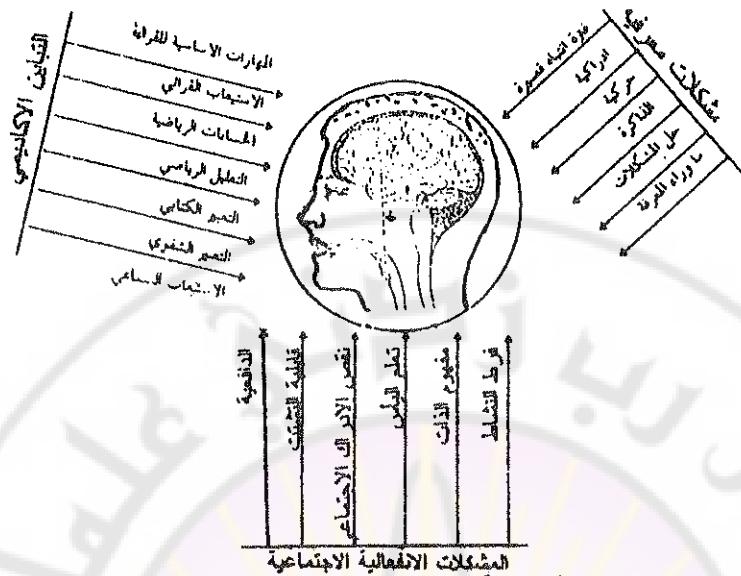
الاتساع الأساسية لصعوبات التعلم:

يتناول ذوي صعوبات التعلم في أنماط الصعوبات التعليمية:

أ- كمجموعة صعوبات التعلم في الرياضيات أو التعبير الكتابي أو القراءة أو الاضطرابات السلوكية.

ب- أو المجموعات التي تعاني من نمطين من الصعوبات لأن نقول مجموعة الصعوبات القرائية والاضطراب السلوكى معاً.

كما يستقلون أيضاً في درجة الصعوبة أيضاً ويبين الشكل التالي المميزات الانفعالية الاجتماعية والمعرفية لذوي صعوبات التعلم.



(عن الوافي - صعوبات التعلم، ٢٠٠٣، ص ٦).

وهكذا يمكن القول إنَّ الفرد ذا الصعوبة التعليمية، قد يعاني من مشكلة واحدة منها، أو بعضها، أو جميعها، وإذا أضفنا إلى ذلك درجة الصعوبة يمكن أن يصل عددها حداً لا حصر له.

ولذلك فإنَّ معرفة نمط الصعوبة يساعد الأسرة والطفل والمدرسة على فهم مجالات الضعف لدى الطفل واختيار أساليب العناية به.

ويجب عند التقييم الشامل للطفل أن يؤخذ بالحسبان مايلي:

- كل فرد لديه صعوبة تعليمية يتصرف، بشخصية متكاملة وسلوك معرفي وانفعالي واجتماعي فريد. ويجب أن تتوافق الخدمات التربوية مع حاجاته الفردية الخاصة.
- معاناة ذوي صعوبات التعلم من مشكلات في أكثر من مجال واحد.

والآن نستعرض بعض أنماط الصعوبات المعرفية والتي تحول دون المعالجة السهلة للمعلومات.

١- اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط.

وهو أكثر اضطرابات الطفولة حدوثاً (Lerner 99) ويرافق هذا الاضطراب مجالات أخرى يجب الانتباه إليها (كصعوبة القراءة، والاضطرابات السلوكية غير الاجتماعية كالميل للتخييب والمزاجية وضعف تقدير الذات والعناد وغيرها).

أما الأعراض الأساسية للأضطراب فهي:

- **القابلية للتشتت:** وهي ببساطة صعوبة إغلاق الذهن أمام المنبهات غير الضرورية والتفرغ للمنبهات الأساسية، فمثلاً في قابلية التشتت السمعي ينتبه الفرد إلى كل الأصوات التي يسمعها، وليس المناسب منها للمهمة التي يعالجها، وكذلك بالنسبة للتشتت البصري.

- **الاندفاعية:** وهي الاستجابة المتسرعة دون التفكير في النتائج أو أثرها على الآخرين مع صعوبة تنظيم العمل.

- **النشاط المفرط:** الذي يتصرف بنشاط حركي دائم وغير عادي حيث ينتقل فيه الطفل من فاعلية إلى أخرى دون هدف أو جودة في التنظيم.
وما يميز هذا الأضطراب عن السلوك النشط العادي الذي يميز الأطفال (اللامotive وعدم التنظيم).

وهكذا حتى تكون هذه الأعراض أعراضًا لاضطراب حقيقي يجب توافر المحكمات التالية:

- شدة الأعراض وتكرارها وتنوعها بحيث تكون أكثر مما تظهر عند الأطفال من نفس العمر وينتج عنها خلل بالأنشطة التعليمية والاجتماعية، وتظهر هذه الأعراض في البيت والمدرسة.

- لا بد من استمرار ظهور العرض مدة 6 أشهر على الأقل.
- الأسباب العرضية إلى اضطرابات عقلية أو انفعالية أو جسمية أخرى.
- الظهور المبكر للعرض، قبل السابعة من العمر (الوقفي، ٢٠٠٣).
وهكذا يجب عدم التجلل ووصف الطفل بالاضطراب، فقد يكون ذلك بسبب ظروف نفسية خاصة، أو ظروف اجتماعية أو ظروف دراسية.. الخ.

٢- صعوبات الإدراك البصري:

وقدتناولنا الإدراك في فصل سابق، وهو العملية التي يتعارف فيها الفرد المنبهات (الداخلية والخارجية) ويجعلها ذات معنى، ويغلب على أفراد هذا النمط

أنهم لا يحسنون فهم ما يرون (ليس بسبب ضعف القدرة على الإبصار) ولكن بسبب الأسلوب الذي يعالجون به المعلومات البصرية. مثل صعوبة (تعرف أو تنظيم أو تذكر الصور البصرية) في الكلمة الواحدة أو السطر الواحد. مما ينعكس على قدرتهم على فهم الرموز الكتابية والرياضية والرسوم البيانية وغيرها.

وبسبب دقة هذه الصعوبة فإنها لا تكتشف مبكراً، ويتاخر كشفها إلى أن يبدأ الطفل يواجه أنشطة تعليمية تتطلب إما ترکيز الانتباه على الرغم من وجود المشتتات، أو التمييز بين الصور المتماثلة أو الكلمات المتشابهة تصويراً مثل (يكتب، يكتم). أو تذكر الكلمات المرافقة للصور المشروحة وهكذا.. ويواجه أطفال هذا النمط صعوبات في الذاكرة البصرية والتصور، ومشكلات في العلاقات المكانية حيث يصعب عليهم التعامل مع مفاهيم الحجم والشكل والمسافة.

هذا ويجب عدم التسرع بالحكم على الطفل من خلال هذه الأعراض فقط ما لم يتم التأكد من عدد هذه الأعراض ومدة ظهورها وشديتها والعودة إلى المختصين في هذا المجال.

وتختلف طبيعة المساعدة التي تقدم لأفراد هذا النمط باختلاف شدة الصعوبة والمرحلة العمرية، ولكن الغالبية العظمى تستفيد من القناة السمعية في التعلم، أو من تعدد قنوات الحواس بالإضافة إلى التدخل العلاجي الخاص بكل حالة على حدة.

٣- صعوبات الإدراك السمعي:

الإدراك السمعي هو مختلف العمليات التي يتم من خلالها فهم الأصوات التي تنقلها الأذن وتفسيرها.

ويعد السمع ظاهرة عضوية، كما أن جودة نقل الأصوات من الأذن عبر العصب السمعي إلى الدماغ شرط لصحة عملية السمع.
هذا وتنطوي عملية الإدراك البصري على عدة مستويات فرعية ولكنها متكاملة منها:

- الاستماع (Listening) وهو تعرف الفرد للأصوات وتشخيصها وإعطائها

معان وإحداث التكامل بين أجزائها.

- الإصغاء (Auding) وهو المستوى الأعلى ويتضمن بالإضافة إلى الاستماع مختلف العمليات الفكرية التي ترافق اللغة.

والمهم قبل الحكم على الطفل بوجود صعوبة في الإدراك السمعي (صعوبة المعالجة السمعية، ضعف الاستيعاب السمعي، الصمم المركزي، صمم الكلمة، القصور الوظيفي للمعالجة الإدراكية السمعية)، التأكد من:

- سلامة سمعه.

- يستخدم أذنيه معاً في السمع.

- خلو البيئة من اختلاط الأصوات وتشتت الاستماع.

- عدم تعقد اللغة وسرعة الكلام أو طول الجمل.

- لا يعاني من إجهاد سمعي ناتج عن أصوات رتيبة أو أصوات مملة (المرجع السابق).

وعلى المربى هنا أن يعمل على مسارين معاً:

الأول: العمل مع المختصين على تحسين الاستيعاب السمعي (اللغة الوظيفية).

الثاني: تدريب مهارات الاستماع والإصغاء وتحسين قدراتهم الإدراكية وذلك من خلال:

- الألعاب والنشاطات وتكرار التعليمات ليتمكن الطفل ذو صعوبة التعلم، تعلم التمييز السمعي للأصوات حسب موقعها (بداية الكلمة - وسطها - آخرها).

- الإكثار من قراءة الأشعار والأناشيد المقافية والتي تناسب مع عمره.

- التأكيد على الكلمات المفتاحية وتغير المربى لعنفات صوته علواً وانخفاضاً.

- أن يتكلم المربى ببطء ووضوح وفي بيئه خالية من الضوضاء.

- استخدام لغة الجسد كإيحاءات لتعرف الكلمات، واستخدام الصور البصرية والرسوم والكتابة لتطوير مهارات اللغة.

- تكليف الطفل بتمارين تتطلب إكمال أصوات الكلمات.

٤- صعوبات المعالجة اللغوية:

ويشمل هذا النمط أكثر الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية، حيث يعاني الصغار من مصاعب في أي جانب من جوانب اللغة مثل (فهم معانٍ الأصوات التي يسمعها، تذكر المادة اللغوـية، وضوح التعبير، صعوبة النطق واستيعاب الكلام، صعوبات القراءة أو الكتابة... الخ).

ويلاحظ على الأطفال الصغار ذوي هذا النمط من الصعوبات أنهم يتكلمون بأساليب مشوّشة، أو يخطئون في لفظ بعض المفردات مثل (مدرسة، مردسة)، أو يخلطون بين الكلمات ذات الأصوات المتشابهة مثل (فصيبح، فسيبح) أو يغافلون من صعوبة إنتاج الكلمة المناسبة للموقف أو تذكرها.. حتى بعد أن تتجاوز أعمارهم المرحلة الطبيعية لارتكاب مثل هذه الأخطاء.

وقد تؤدي هذه الصعوبات إلى مشكلات نفسية عند الطفل كالإحباط، والتزام الصمت، أو الخجل أو الميل لمراقبة من يصغرونه سنًا لاقتراب لغتهم من لغته، أو مشكلات تعليمية تتعلق بسوء تنظيم المعلومات في الذاكرة.

مرة أخرى يجب التأكيد على أن بعض أنواع السلوك الواردـة آنفاً قد تظهر على الأطفال العاديين، ولكن ظهور كثير منها واستمرار ظهورها مدة طويلة يمكن أن يؤخذ مؤشرًا لإمكان وجود صعوبة تعليمية.

٥- صعوبات المهارات الحركية الدقيقة:

ويتصف أفراد هذا النمط بعدم قدرتهم على السيطرة على عضلات أيديهم الدقيقة.

على الرغم من أن هذه الصعوبات لا تؤثر على قدرتهم العقلية ولكنها تتدخل في إعاقة القدرة على التواصل الكتابي (عدم وضوح الكتابة، ميل الجمل عن السطور بشكل واضح، عدم وجود مسافات مناسبة بين الكلمات، صعوبة الحفاظ على حجم واحد للحروف.. الخ). مع العلم أن هؤلاء تجاوزوا العمر الذي يمكن أن تحدث فيه مثل هذه المشكلات.

ولا بد من التوجيه إلى أن هؤلاء الطلبة يبذلون جهوداً كبيرة لتبديو خطوطهم واضحة، فيضطرون للعمل ببطء، ومهما ينعكس على اتجاهاتهم نحو الأعمال الكتابية، فيكرهونها ويتجنبونها قدر الإمكان.

كما يترتب على هذه الصعوبة تختلف بعض أشكال الأنشطة التعليمية (الكتابية والرسم والتلوين والخياطة والحياة) أو يظهرون عدم التناقض أثناء الطعام أو المشي أو حتى اللعب في الحركات الدقيقة بينما لا تتأثر أنظمتهم الحركية الكبيرة، كالرمي والقفز، إذ قد يكون بعضهم موهوبين في جوانب رياضية لا تحتاج مهارات بدوية دقيقة.

ويمكن تقديم الدعم والمساندة لهؤلاء من خلال تحسين الخط اليدوي والوسائل التقنية البديلة لتحسين التواصل الكتابي كالطباعة على الكمبيوتر أو أشرطة التسجيل.

وال مهم في الأمر الانتباه إلى المشاعر السلبية التي ترافق صعوبة الحركات الدقيقة، والتي تشكل بحد ذاتها صعوبة نفسية تبعد الطالب عن فرص الانخراط بالمهام اليدوية أو الإعداد لمهمة معينة أو حتى الدراسة.

أيضاً هنا نعتمد بشكل رئيسي على المختصين في هذا المجال لتشخيص الحالة واتباع الاستراتيجية المناسبة للتعديل والعلاج.

وهكذا من خلال ما تم استعراضه من أنماط للصعوبات التعليمية فإنه على المربى أن يأخذ بعين الاعتبار الأمور التالية:

* نظراً لتنوع أنماط الصعوبات التعليمية وتدخل أعراضها فإنه يجب الحذر في تشخيصها. فكل طفل ذي صعوبة تعليمية هو فريد من نوعه.

* الانتباه إلى شدة الصعوبة ومدى أثرها على الأنشطة التعليمية (بعضها يؤثر على نوع محدد من الأنشطة أو يمتد ليشمل كل الأنشطة).

* الانتباه إلى الآثار بعيدة المدى التي تخلفها الصعوبات التعليمية من خلال تدخلها أو تحولها من شكل لأخر.

* التمييز بين المشكلة النمائية وصعوبة التعلم.

* تقديم الدعم والمساعدة لذوي الصعوبات التعليمية المتوسطة من خلال إعطاء مزيد من الوقت والتعلم اللازمين لاقتناء المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب، والعمل على تطوير قوائم الأخرى إلى أقصى حد، وتوظيفها في القيام بنشاطات مرغوبة.

- إهاطة ذوي صعوبات التعلم بمختلف الأنماط بجو من الرعاية والتقبيل والحب، لتحقيق حياة منتجة وملينة.

وعن العوامل المسببة لصعوبات التعلم فنذكرها سريعاً، واعتماداً مما أن البحث الطبي هو المسؤول الأول عن هذه العوامل:

١- الإصابات الدماغية المكتسبة: والتي يمكن أن تحدث قبل الولادة أو أثناءها أو بعدها.

كصحة الأم وغذيتها ونمط حياتها قبل الولادة، والإصابات التي تصيب الأطفال أثناء عملية الولادة، أو الحوادث والأمراض التي يتعرض لها الطفل بعد الولادة. غير أن الآثار التي تخلفها الإصابات الدماغية تختلف باختلاف شدة الإصابة وموضعها وعمر المصاب والتدخل المبكر في الكشف عنها ومعالجتها.

٢- العقبات التطورية: التي يمكن أن تصيب الدماغ أو بعض مناطقه خلال تطورها وتتعكس على النمو أو الأداء عند الفرد بشكل عام.

٣- العوامل الوراثية.

٤- العوامل الكيميائية وعدم الاتزان في إنتاج النواقل العصبية (كالأستيل كوليں والدوبارمين وغيرها) والتي تؤدي إلى خلل في قيام الدماغ بوظائفه بالشكل المناسب.

٥- العوامل البيئية: وأثرها في تعميق أثر الصعوبات أو الحد من آثارها على تعلم الطفل. فالظروف المنزلية والمدرسية المشجعة للطفل ذي الصعوبة التعليمية، تحسن من قدرته على التكيف والتوجه الإيجابي نحو ذاته وحتى نحو التعلم والعكس

في البيئات المعيبة والمحبطة.

التدخل المبكر لكشف الصعوبات التعليمية:

لا شك أن التدخل المبكر الذي تتعاون فيه المؤسسات التربوية المختصة مع الأسرة يساعد الأطفال على تسريع نموهم الاجتماعي والمعرفي والحد من مشكلاتهم السلوكية، والحلولة دون ظهور مشكلات ثانوية تترافق مع الصعوبة الأساسية كتدني تقدير الذات والعدوانية والانسحاب وغيرها.. كما أنه يساعد الأسرة على التعامل مع الطفل ذي الصعوبة وتوفير أجواء إيجابية في التفاعل الأسري.

فما هي المؤشرات المبكرة لصعوبات التعلم والتي يمكن ملاحظتها في مرحلة رياض الأطفال.

١- المهارات الحركية: والتي تشكل المضمون الأساسي في أنشطة أطفال هذه المرحلة لما لها من أثر في نموه وتطوره وكما أسلفنا يظهر على الأطفال ذوي صعوبات التعلم ارتباك في أداء هذه المهارات الحركية التي تؤدي ببعضها كبيرة (بعضلات الرقبة والجذع والأطراف.. الخ. أو التي تؤدي ببعضها صغيرة (بعضلات الأصابع والمعصم..).

ومن أشكال هذه الاضطرابات فرط الحركة والاندفاعية.

٢- المعالجة الإدراكية: بما فيه الإدراك السمعي والبصري والحركي واللمسي.

٣- اللغة الشفوية: من حيث البطء في نطور الكلام والتواصل مع الآخرين. ونذكر لأهمية اللغة في الربط بين هذه المفاهيم في هذه المرحلة، تتضاعف مشكلات هؤلاء الأطفال في جوانب اللغة الشفوية الثلاثة (اللغة الداخلية، واللغة الاستقبلية، واللغة التعبيرية).

ولا شك بأن هذه الاضطرابات التي تصيب أحد أشكال اللغة أو كلها تترك آثاراً سلبية على مهارات التفكير وتحد من عملية التواصل وتضعف من مخزون

ال طفل من المفردات اللغوية. وأن هذا يسدي التدخل المبكر لتصويب نفحة الطفل من خلال التواصل بين الروضة والأسرة.

• **التطور الاجتماعي والافعال:**

على خلفية المشرفات السلبية يمكن أن تتشكل أعراض أخرى تسهم في إعاقة نمو المهارات الاجتماعية والضغط الانفعالي. فقد المهارات الحركية بحد من تفاعل الطفل مع أفراده، وضعف القراءة اللغوية بهم في تكون أعراض الأسلوب والعزلة لو العواقب أو الضرب أو الاعتدال، الأمر الذي يعكس على مشاعر الضغط في تغيير الذات والعجز عن الأداء المستقل والتعامل مع المواقف الجديدة.

• **الاستعداد للمدرسة:**

تضليل هذه العوامل لينشاً عليها ضعف الاستعداد للمدرسة، والاتجاهات السلبية من بعض المهام التعليمية أو كلها. وعن المبدئي الأسليوية التي يجب مراعاتها عند التعامل مع ذوي صعوبات التعلم فهي:

١- تفريغ التعليم: من خلال تغيير التعلم (كما وكيف) بما يناسب وحالة صعوبة التعلم من حيث الحاجات والرغبات والعمر وغيرها..

٢- بناء تغيير الذات: ويتم عن طريق:

- تحسين حس الانتباه للبيئة التربوية التي يعيش فيها وخاصة قبة الأبراج.
- الفضول بالفردية والتميز بما يوجد لديه من طلاقات ذاتية فريدة تشعره بفرديته وحرفيته بالتعبير عنها.

- فرض الاختبار والأخذ للقرار حيث أن تزويد الأطفال بالاختبارات يمنهم الإحساس بالقوة والذاتية. ويستطيع الأطفال في رياض الأطفال تعلم اختبار ما يناسبهم من الأصول والواجبات الصيفية التي يستمتعون بها والنشاطات التي ينتظرون لداعها لذا متحوا فرصة الاختبار.

- وجود القراءة لـ العلاج الصالحة. حيث تعد الأحوال والأفعال التي تصدر من

الراشدين مصدرًا مهمًا لتقدير الذات، ومحاكاة الطفل للراشدين الذين يقدرون

ذواتهم بشكل إيجابي وموضوعي، يمهد لأن ينجز الأطفال على غرارهم.

٣- تكيف المواقف التعليمية والمرونة في تعديل المكان والتصرف بالوقت بما يتاسب مع حاجات ذوي صعوبات التعلم. إضافة إلى ذلك العمل على مساعدة الأطفال لتطوير مهارات التنظيم والتخطيط للأنشطة الخاصة. مع التأكيد على زيادة الانتباه وإثارة الدافعية والاهتمام وتحسين القدرة على الاستماع.

٤- تكيف المنهاج والمادة الدراسية دون الإساءة إلى تكامله ووحدته الأساسية.

كتتعديل مستوى صعوبة النشاط التعليمي بما يتاسب والحالة الراهنة، وتحسين قدرة الطالب على إدارة الوقت وحسن الاستفادة منه.

٥- تحسين الممارسات التعليمية في العوامل التي يستطع المعلم أن يغيرها أو يعدلها. كالادارة الصحفية الفعالة، وحفز النشاط في التعلم، وإشعار الطالب بالنجاح الذي يستدعي مزيداً من النجاح، إضافة إلى وضع الأهداف ومراقبة سير التقدم في تنفيذها ضمن بيئة تعليمية إيجابية فعالة.

الخلاصة

تناول هذا الفصل المفهوم الشامل للصعوبات التعليمية، ثم استعرض بعض المفاهيم في تفسير هذه الصعوبات كالمفهوم العصبي النفسي، والتطوري، والمعرفي والسلوكي، والمعرفي – السلوكي، واللغوي.

ثم استعرض الأنماط الأساسية لصعوبات التعلم المتعلقة بالجانب المعرفي وبعض أعراضها وكيفية تمييزها عن المشكلة العادبة كنقص الانتباه وفرط النشاط، وصعوبات الإدراك البصري، والإدراك السمعي، وصعوبات المعالجة اللغوية، وصعوبات المهارات الحركية الدقيقة.

إضافة إلى ذلك تم التأكيد على العوامل المسيبة لصعوبات التعلم، مع التأكيد على بعض المؤشرات المبكرة لصعوبات التعلم والتي يمكن أن يلاحظها المربي في مرحلة رياض الأطفال والتي من شأنها أن تسهم في اكتشاف هذه الصعوبات. الأمر الذي يستدعي التدخل المناسب للتعامل مع ذوي الصعوبات التعليمية مع مراعاة الأسس النفسية الأكثر أهمية كتعزيز التعليم، وبناء تقدير الذات وتكييف المواقف التعليمية والمنهاج والمادة الدراسة ثم تحسين الممارسات التعليمية.

نموذج مقترن لاختبار تقويمي

- ١- متى ظهر مفهوم صعوبات التعلم؟ وما الذي ساعد على تقدم هذا الميدان من الدراسة؟.
- ٢- تحدث عن المفهوم العصبي النفسي لصعبات التعلم؟.
- ٣- ما الفرق بين المفهوم المعرفي والمفهوم السلوكى في تفسير صعوبات التعلم؟.
- ٤- تحدث عن المفهوم اللغوي لتفسیر صعوبات التعلم؟.
- ٥- ما هي الاعتبارات التي تؤخذ عند التقييم الشامل للطفل ؟، الصعوبة التعليمية؟.
- ٦- عدد أنماط الصعوبات التعليمية في المجال المعرفي؟.
- ٧- كيف تميّز بين اضطراب فرط النشاط والسلوك النشط العادي عند الأطفال؟.
- ٨- تحدث عن صعوبات الإدراك البصري.
- ٩- ما الفرق بين الاستماع والإصغاء.
- ١٠- ما هي الأمور التي يجب أن تؤخذ بالحسبان للحكم على أن لدى الطفل صعوبة في الإدراك السمعي؟.
- ١١- عدد بعض الإجراءات التي يمكن أن تحسن القدرات الإدراكية السمعية عند ذوي صعوبات التعلم؟.
- ١٢- تحدث عن مظاهر صعوبات المعالجة اللغوية.
- ١٣- ما هي صعوبات المهارات الحركية الدقيقة؟.
- ١٤- اذكر أهم العوامل المسببة لصعبات التعلم؟.
- ١٥- هل يمكن التدخل المبكر للكشف عن الصعوبات التعليمية؟ كيف يكون ذلك؟.
- ١٦- ما هي المبادئ الأساسية التي يجب مراعاتها عند التعامل مع ذوي الصعوبات التعليمية؟.

- ١٧ - هل تعرف مبادئ أخرى لم تذكر؟.
- ١٨ - ما هي الخدمات التي يجب أن تقدمها كل من الأسرة والروضة لنوي صعوبات التعلم؟.
- ١٩ - ماذا يمكنك أن تُنْتَ الطالب - العربي أن تقدم من خدمات لهؤلاء الأطفال؟.



المصادر والمراجع

المراجع العربية:

- أبو حويج، مروان وأخرون: المدخل إلى علم النفس التربوي، دار اليازوردي، عمان الأردن، ٢٠٠٠.

- أبو جادو، صالح محمد علي: عدم لنفس التربوي، دار المسيرة، عمان الأردن، ١٩٩٨.

- البقدادي، محمد رضا: الأنشطة الإبداعية للأطفال، دار الفكر، القاهرة، ٢٠٠١.

- بلند، أحمد - توفيق، مرعي: التميسير في علم النفس التربوي، دار الفرقان، من أذرين، ١٩٩٦.

- التقى، ناصر: التعليم من وجهة نظر معالجة المعلومات، معهد التربية، الأونروا /اليونسcker/ عمان ١٤٩٣.

- نسوق، محي الدين وعبد الرحمن عدس: أساسيات علم النفس التربوي، الجامعة الأردنية، ١٩٨٤.

- جابر، عبد الحميد جابر: آذكياء انتعدها ونفهم، تنمية وتعزيز، دار الفكر، القاهرة، ٢٠٠٣.

- جابر، عبد الحميد جابر: صفاء الأعسر، ناديا الشريف: أبعاد التعليم، بناء مختلف لنفس المدرسي، دار قيادة الازمة والتغذية والنشر، القاهرة ١٩٩٩.

- حجي، أحمد إسماعيل: إدارة بيئة التعليم والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة ٢٠٠١.

- زيدان، الشناوي عبد المنعم: دراسات في علم النفس التربوي، دار النهضة المصرية، ١٩٩٨.

- سعيد، أنور: إدارة الصفوف، معهد التربية، الأونروا /اليونسcker/ عمان، الأردن ١٩٩٥.

- عبد الحميد، شاكر: علم نفس الإبداع، دار غريب للطباعة والنشر، مصر، القاهرة، ١٩٩٥.
- عدس، عبد الرحمن: علم النفس التربوي، نظرة معاصرة، دار الفكر، عمان، الأردن، ١٩٩٨.
- العانسي، حنان عبد الحميد: علم النفس التربوي، داء صفاء، عمان الأردن، ٢٠٠٢.
- القطامي، يوسف: سينکولوجيا التعلم والتعليم الصيف، دار الشروق، عمان، الأردن، ١٩٩٨.
- فوشة، رنا عبد الرحمن:
- محمد كامل، عبد الوهاب: اتجاهات معاصرة في علم النفس، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٢.
- محمد كامل، عبد الوهاب: بحوث ودراسات في علم النفس، دراسات ميدانية تجريبية، مكتبة الأنجلو المصرية، ط٢، ٢٠٠٢.
- العaitة، خليل: علم النفس التربوي، دار الفكر، عمان، الأردن، ١٩٩٩.
- منصور، علي: علم النفس التربوي، منشورات جامعة دمشق، ١٩٩١.
- الناشف، هدى: استراتيجيات التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠١.
- نمر، عصام، وأخرون: تخطيط برامج تربية الطفل وتطويرها، دار الفكر، عمان - الأردن ١٩٩١.

المراجع الأجنبية:

- 1- Anderson, J, (1985), Cognitive Psycholgy and its implications (2nded) New York: Free man
- 2- Armstrong, T. 1988. Learning Differences – Not, Disabilities, Principal 68, 1:34-36.
- 3- Bonny, H, and L. savary (1990). Music and your Mind. Barry Tonwn, N. Y. station Hill Press.
- 4- Driscoll, P.D. (1994). Psychology of Learning for instruction Boston: Allyn and Bacon.
- 5- Green, J. and Hicks, C. (1984). Basic Cognitive Processes. Landon, Open Iniversity Press.
- 6- Kitsantas, A. (1996): Self-Regulated Learning of Motoric Performance: Acomarison of tow Models. P.H.D. City. University of New York.
- 7- Martinez-Pons, M. (2001) The Psychology of Teaching and Learning. A Three step Approach. Continum, Great Britian, by Biddles Ltd.
- 8- Newten, D. (2000): Teaching for Undestanding what it is and How to it Routledge Falmer, Jailor and Francis Group, New York.
- 9- Peterson, C, (1991), Introduction to Psychology. New York, Harper Collins Publishers ins.
- 10- Philip C. Schlechty: Schools for the 21 st. Century-Jossey – Bass Publisers – Sam Fancisco – 1996.
- 11- Wong, B. (1996): The ABCs of Learning Disabilities Academic Press. INC. USA.
- 12-Woolfolk. A.E, (1990). Educational Psychology, Landon, Prentice-Holl Internatonal.

المصطلحات

(٤)

Creativity	ابداع
Consevation	احتفاظ
Sensation	احساس
Amnistic	احيائية
Test	اختبار
Storage	احتزان
Classroom management	ادارة الصف
Perception	ادراك
Cognitive Perception	ابراك معرفي
Associationism	ارتباطية
Developmental Cisis	ازمة نمائية
Insightful	استبصار
Response	استجابة
Conditioned Response	استجابة شرطية
Unconditioned Response	استجابة غير شرطية
Deduction	استدلال
Retrieval	استرجاع
Inducation	استقراء
Comprehension	استيعاب
Selective attention	انتباه انتقائي
Extinction	انطفاء
Cognitive objectives	اهداف معرفية

Classical condition	اشتراط كلاسيكي
Conditioned Response	استجابة شرطية
Spontaneous Recovery	استرجاع تلقائي
Learning- Readiness	الاستعداد للتعلم
Developmental Readiness	الاستعداد النمائي
Originality	أصلية
Reorganization	إعادة التنظيم
Attention	الانتباه
Structure	بنية / تنظيم
Environment	بيئة
Classification	تصنيف
Memorization	تذكرة
Education	تربيبة
Reinforcement	تعزيز
Positive reinforcement	تعزيز إيجابي
Negative reinforcement	تعزيز سلبي
Intermittent Reinforcement	تعزيز متقطع
Continuous Reinforcement	تعزيز مستمر
Learning	تعلم
Rote Reception Learning	تعلم استقبالي آلي
Meaningful Reception Learning	تعلم استقبالي ذو معنى
Meaningful Discovery Learning	تعلم اكتشافي ذو معنى

Teaching	تعليم
Programmed Instruction	تعليم مبرمج
Feed back	تغذية راجعة
Evaluation	تقدير
Adaptation	تكيف
Assimilation	تمثيل
Discrimination	التمييز
Arousal	التبيه أو الاستثاره
Socialization	تنشئة اجتماعية
Equilibration	توازن
(ث)	
Enrichment	ثراء
(ح)	
Need For Affection	حاجة إلى الحب
Need for secure relation with authority	حاجة إلى علاقة الأمان مع السلطة
Need for approval by beers	حاجة إلى موافقة الأقران
Need for autonomy	حاجة إلى الاستقلال الذاتي
Need for competence and self Respect	حاجة إلى الكفاية وتقدير الذات
Self Actualization needs	حاجات تحقيق الذات
Need for achievement	حاجة إلى التحصيل والإنجاز
Need for power	حاجة إلى السلطة (القوة)
Need for affiliation	حاجة إلى الانتماء
Physiological needs	حاجات جسمية (أو الفيزيولوجية)
Existence needs	حاجات الوجود

Relatedness needs	حاجات الانتماء
Growth needs	حاجات النمو
Safety needs	حاجات الأمان
Love and belonging	حاجات الحب والانتماء
Self Esteem	حاجات تقدير الذات
Know and understanding needs	حاجات المعرفة والفهم
Need	حاجة
Incentivation	حرمان
Motive	دافع
Motivation	دافعية
Memory	ذاكرة
Intelligence	ذكاء
Symbol	رمز
Behavior	سلوك
Operant behavior	سلوك إجرائي
Respondent Behavior	سلوك استجابت
Family biography	شجرة العائلة
Educational Psychology	علم النفس التربوي
Process	العملية التعليمية

Presage	العوامل المبنية
(ف)	
Effectiveness	فاعلية التدريس
Individual differences	فروق فردية
(ج)	
Education Design Cycle	القرار التعليمي
(ك)	
Inhibition	الكف
Retroactive Inhibition	الكف الرجعي
Efficiency	كفاءة تدريس
(م)	
Unconditioned stimulus	المثير غير الشرطي
Conditioned Stimulus	المثير الشرطي
Extinction	المحو
Information Processing	معالجة المعلومات
Reflex	منعكس
Skill	مهارة
Accommodation	مواومة
Prerequisites	متطلبات سابقة
(ن)	
Product	نتاج تعليمي
Cognitive Activity	نشاط معرفي
Maturation	نضج
Field theory	نظرية المجال

Trail and Error theory	نظريه المحاولة والخطأ
Modeling	نمذجة
Development	نمو
Objective	هدف
Heredity	الوراثة



اللجنة العلمية :

أ. د. علي منصور

أ. د. أمل الأحمد

أ. د. أحمد كنعان

المدقق اللغوي :

د. ياسين فاعور

حقوق الطبع والترجمة والنشر محفوظة لمديرية الكتب والمطبوعات

