وزارة التعليم العـــــالي والبحث العلمي
المدرسة العليا للأساتذة
الشيخ محمد البشير الإبراهيمي
القبة القديمة - الجزائر
قسم: علوم التربية

مطبوعة مـقياس:

علم النفس التربوي

موجهة لطلبة السنة الأولى ماستر الكيمياء العضوية وتعليمية المفاهيم

من إعداد الدكتور:

د. علي فارس

السنة الجـــامعية

2022-2021

بسم الله الرحمن الرحيم
صلى الله عليه وسلم
٤٣
١٣

قـــــــــــال تعالى:

بِسْمِ اللهِ الرَّحْمنِ الرَّحِيمِ

﴿قَالُواْ سُبْحَـٰنَكَ لَا عِلْمَ لَنَآ إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَآ ۖ

إِنَّـكَ أَنتَ ٱلْعَلِيمُ ٱلْحَكِيمُ ﴿٣٢﴾﴾

صدق الله العظيم

سورة البقرة آية: 32

فهرس المطبوعة

البسملة

آية قرآنيـة

فهرس المطبوعة 04

مقدمة المطبوعة 05

رقم المحاضرة	عنوان المحاضرة	الصفحة
	اختبار الدخول	07
01	مدخل إلى علم النفس التربوي	09
02	سيكولوجية التعلم	16
03	نظريات التعلم السلوكية	20
04	نظريات التعلم المعرفية	27
05	نظريات التعلم البنائية (الفردية والاجتماعية)	34
06	سيكولوجية الدافعية	41
07	سيكولوجية الفروق الفردية	45
08	الإحساس والإدراك والانتباه	49
09	التذكر والنسيان	53
10	الذكاء والعمليات العقلية المعرفية	60
11	الإدارة الصفية	70
12	المشكلات الصفية	76
13	طرق معالجة المشكلات الصفية	83
14	الاتصال في الوسط المدرسي	87
15	العلاقات الإنسانية في الوسط المدرسي	94
	قائمة المراجع	98

مقدمة المطبوعة

يتضمن مقياس"علم النفس التربوي" محتوى نظري الذي نأمل أن يستفيد منه **طلبة السنة الأولى ماستر تخصص الكيمياء العضوية وتعليمية المفاهيم**، وتم اعتماد بيداغوجيا التدريس بالكفايات في تقديم محاور المقياس قصد تزويد المتعلمين بوسائل التعلم الذاتي، بالتركيز على آليات اكتساب المعرفة وبنائها بما فيها المعرفة نفسها وما وراء المعرفة، بغية إحداث تعلم ذو معنى ودلالة، يترك أثراً دائماً لدى المتعلمين، ويُمكنهم من الاستفادة من الكفايات المكتسبة خارج وضعيات الوسط المدرسي أي مواجهة ومعالجة وضعيات حقيقية في الحياة اليومية من خلال ما يُسمى بانتقال أثر التعلم.

يُشكِّل علم النفس التربوي Educational Psychology أحد أهم ميادين علم النفس العام، وتظهر أهميته في مجالات استخدامه في المواقف التعليمية التعلمية. إذ يُمثل هذا الحقل المدخل الرئيس لتخصصات الإرشاد والتوجيه التربوي، والإدارة المدرسية، ومعلم الصف، وتربية الطفل والمراهق، والتربية الخاصة، والمناهج التعليمية والتقويم التربوي وعلم التباري وكذا استراتيجيات التدريس وغيرها من التخصصات. ويتضمن علم النفس التربوي العديد من المفاهيم والمبادئ والمعارف المتعقلة بالأهداف التربوية والكفاءات التعليمية، وسيكولوجية النمو، وسيكولوجية التعلم ونظرياته، والدافعية، والقدرات العقلية والفروق الفردية، والإدارة الصفية، والمشكلات التربوية والسلوكية في الأقسام الدراسية. وتُعد هذه المواضيع على درجة من الأهمية في تكوين المعلم وتحسين مستواه في الوقت الذي أصبح فيه إعداد المعلم علمياً وتربوياً حتمية في عملية الإصلاح التربوي التي تشهدها العديد من المنظومات التربوية بما في ذلك المنظومة التربوية الجزائرية، ويتطلب هذا التكوين تدريب المعلم مهنياً من حيث اكسابه للمهارات الأساسية التي تجعل منه متخصصاً مهنياً واحترافياً في مجالي التربية والتعليم.

لقد تطرقت هذه المطبوعة إلى الكثير من المواضيع التي يشتمل عليها حقل علم النفس التربوي، ولاسيما تلك ذات العلاقة المباشرة بالعملية التعليمية التعلمية. وقد تم طرح هذه المواضيع على نحو مبسط بحيث تم الاقتصار والتركيز على المواضيع الرئيسة دون الخوض في التفاصيل غير الضرورية. إذ تهدف المطبوعة إلى تزويد المبتدئين والقارئين بالمتغيرات الرئيسة المرتبطة بمواضيعه وتعميق فهمهم للعملية التربوية. ولقد تم الإطلاع على محتويات المؤلفات القديمة والحديثة في علم النفس التربوي على حد سواء، لضبط الموضوعات الرئيسة التي تهم المعلم داخل القسم، ونظراً لقلة المصادر العربية الحديثة نوعاً ما، فقد اعتُمد في إعداد هذه المطبوعة على أحدث المراجع والمجلات العلمية المحكمة والدوريات الأجنبية والرسائل الجامعية.

وقد يتطلب دراسة هذا المقياس معارف سابقة متنوعة، ويُمكن تلخيصها في المواد التالية: **علم النفس النو، علم النفس المرضي، علم النفس الفيزيولوجي، علم النفس المعرفي**، إذ في نهاية هذا المقياس يُصبح طالب السنة الأولى ماستر الكيمياء العضوية وتعليمية المفاهيم قادراً على ضبط عمليات التحكم في القسم من خلال ما يُسمى بتحقيق جملة من الكفاءات المهنية، وأهمها ميدان المعرفة المهنية، وميدان المشاركة المهنية. وهذا ما سنُعالجه بالتفصيل في المحاضرات الآتية الواحدة تلو الأخرى.

اختبار الدخول:

عزيزي الطالب في السنة الأولى ماستر الكيمياء العضوية وتعليمية المفاهيم، لقد درست في السنة الثالثة تخصص: تكنولوجيا مقياس علم النفس التربوي، لذلك إليك هذا الاختبار من أجل اختبار معارفك ومكتسابتك القبلية:

1-قدم تعريفاً موجزاً لعلم النفس التربوي، مشيراً العلوم المرجعية التي يستند إليها في إثبات هويته كعلم مستقل.

.....

.....

.....

.....

.....

2-يهدف علم النفس التربوي كغيره من العلوم الأخرى (الدقيقة، الطبيعية ...) إلى تحقيق جملة من الأهداف العامة، والأهداف الخاصة التي يعني به هو كعلم مستقل. وضح ذلك.

.....

.....

.....

.....

.....

3-اشرح أهمية علم النفس التربوي بالنسبة لك بصفتك أستاذا في مادة العلوم الفيزيائية والتكنولوجية.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4-إلى أي مدى يمكن اعتبار علم النفس التربوي علماً. برر جابتك.

.....

.....

.....

.....

.....

5-أبرز أهم الموضوعات التي يعني بها علم النفس التربوي.

.....

.....

.....

.....

.....

7-اشرح أهم نظريات التعلم.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

8-تعد الإدارة الصفية علمٌ وفنٌ في نفس الوقت. بين ذلك.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

المدرسة العليا للأساتذة الشيخ محمد البشير الإبراهيمي القبة القديمة الجزائر
L'école Normale Supérieure de Vieux Kouba - Alger
قسم الكيمياء
Département de Chimie
المستوى: السنة الأولى ماستر الكيمياء العضوية وتعليمية المفاهيم
الأستاذ المحاضر:
د. علي فـارس

المحاضرة (01):

مدخل إلى علم النفس التربوي

الكفايات المستهدفة:

1-قدرة الطالب الأستاذ على معرفة الجـــــذور التاريخية لعلم النفس التربوي.
2-قدرة الطالب الأستاذ على فهم إشكـــــاليات مصطلح علم النفس التربوي.
3-تمكن الطالب الأستاذ من ضبط أهداف ومجـــــالات علم النفس التربوي.
4-قدرة الطالب الأستاذ على معرفة أوجه الاستفـــادة من علم النفس التربوي.
5-قدرة الطالب الأستاذ على معرفة علاقة علم النفس التربوي بالعلـــوم الأخرى.
6-معرفة الطالب الأستاذ لأهم منـــاهج البحث العلمي في علم النفس التربوي.

نبحث في هذه المحاضرة:

مدخل عام:

يُعتبر علم النفس التربوي Educational Psychology أيُّها المعلم الفاضل وأيتها المعلمة الفاضلة من المواد الأساسية اللازمة لتكوينك وتأهيلك، لأنه يزودك بالأسس والمبادئ النفسية التي تتناول طبيعة التعلم، لتُصبح أكثر فهماً وإدراكاً لطبيعة عملك، وأكثر مرونة في مواجهة المشكلات الناجحة عن هذا العمل. ويقوم دور علم النفس التربوي في مجال تدريبك على الافتراض القائل بوجود مبادئ عامة للتعلم المدرسي، يُمكن استنتاجها أو اشتقاقها من بعض النظريات الصحيحة، كما يُمكن التأكد من صدق هذه المبادئ على نحو مخبري أو تجريبي، وإيصالها إليك على نحو فعال، فتزودك بالقدرة على اكتشاف أكثر طرق التعليم نجاعة، وتُحررك من الطرق التقليدية السائدة. وكلما كانت تلك الطرق أكثر ارتباطاً بطبيعة عملية التعلم المدرسي، وبالعوامل المعرفية والانفعالية والاجتماعية التي تُؤثر فيها، كلما كانت أكثر صدقاً وفعالية. ونظراً لأهمية هذه المادة في مسار تكوينك عملت جاهداً في إعداد مادة هذه المحاضرات على مراجعة العديد من المراجع العربية والأجنبية فضلاً عن الدراسات والمقالات والدوريات العلمية المتخصصة من أجل تزويدك بمعلومات صحيحة ودقيقة ما أمكن عن هذا الحقل.

أولاً : نشأة وتطور علم النفس التربوي

ظهر علم النفس التربوي في الفترة الواقعة بين 1800-1850 نتيجة تطور علم النفس العام لمساهمات واكتشافات جاءت من ميادين أخرى كعلم الفيزيولوجيا والطب. ولقد لعبت المذاهب الفلسفية المختلفة بما قدمته من معلومات حول طبيعة المعرفة والعقل وعلاقة المعرفة بالروح دوراً بارزاً في نشوء هذا الحقل وتطوره، إضافة إلى ما قدمته مدارس علم النفس المختلفة كالمدرسة السلوكية والمعرفية والإنسانية والتحليلية من مبادئ وقوانين تتعلق بالوظائف النفسية والسلوك وعملية التعلم. وكانت البداية أن قامت بعض الجامعات مثل **جامعة نيويورك - اسويج وجامعة ايوا وانديانا** في إعطاء مساقات في علم النفس التربوي، وكان الهدف الرئيس منها المساهمة في إعداد المعلمين اعتماداً على أسس علمية منظمة. وقد نُظر إلى علم النفس التربوي آنذاك بأنه الوسيط بين علم النفس والممارسة التربوية. (عماد عبد الرحيم الزغول، 2012)

ونشطت حركة التأليف في هذا المجال في تلك الفترة، حيث ظهر أول مؤلف في علم النفس التربوي عام (1886) لـ وكان بعنوان علم النفس التربوي ، وتبعه كتاب علم النفس الأساسي والتربية لـ: Hopkins & Baldwin عام (1891)، ثم ظهر مؤلف آخر بعنوان علم النفس في القسم عام (1908) لـ Dexter & Garlick، وجاءت مؤلفات وكتب أخرى لثورنديك وغيره في هذا المجال. وفي بداية القن العشرين ظهرت الدوريات المختصة بنشر الأبحاث في مجال علم النفس التربوي، وكان من بين هذه الدوريات مجلة علم النفس التربو ، إذ صدر العدد الأول منها عام (1910). واقترح المحررون آنذاك بأن يكون موضوع هذا الحقل دراسة الحياة العقلية التي تعني عملية التربية. وفي العشرينات والثلاثينات من ذلك القرن، أخذ علم النفس التربوي يُكافح ليُصبح حقلاً مستقلاً عن علم النفس والتربية من خلال إنشاء الأقسام المستقلة في العديد من الجامعات، ولاسيما أنَّ المساقات الأولى في هذا المجال كانت تُدرس في أقسام علم النفس في بعض الجامعات أو في كلية التربية في جامعات أخرى. (نقلاً عن: علي فارس، 2018 أ، ص: 25)

ويُعد (HERBART, Johann Friedrich) أول مبشر بهذا العلم عندما حاول أن يستشف من علم النفس المبادئ التي كانت تبدو له ذات قيمة في التربية والتعليم، لكن رغم إسهامات هذا العالم وغيره في ترسيخ معالم علم النفس التربوي كمجال تطبيقي لعلم النفس بنقده لنظرية الملكات، التي ارتبطت بالفلسفة اليونانية، وتأكيده على أنَّ النمو العقلي يرتبط أو ترتبط فيه الأفكار، ولا تكون ملكات منفصلة عن بعضها البعض الآخر، فهو عقل متكامل، فإنه في الواقع (علم النفس التربوي) كعلم تجريبي مستقل عن الفلسفة ظهر في الربع الأخير من القرن التاسع عشر على يد (Thorndike, Edward Lee) (1874-1949) الذي ألف أول كتاب له في هذا الموضوع عام (1903) تحت عنوان "علم النفس التربوي" (Educational Psychology)، ولم يبدأ هذا العلم في اتخاذ صورة واضحة إلا منذ عام (1920).

وأقرت الجمعية التربوية القومية بالولايات المتحدة سنة 1888، اعتبار علم النفس التربوي مادة ضرورية، وملزمة في إعداد المعلم. (أيوب دخل الله، 2014)

ثانياً : تعريف علم النفس التربوي

إنَّ المتمعن في تسمية علم النفس التربوي يجده مزيج بين علمين : علم النفسPsychology والتربية Education، ويُمكن عرض بعض التعاريف على سبيل المثال لا الحصر في ما يلي:

1-تعريف برونر (Brunner, 1977): يُعرفه على أنه: "الدراسة العلمية للسلوك الإنساني في المواقف التربوية، أي أنه العلم الذي يربط بين علم النفس والتربية".

2-تعريف دوبوا وآخرون (Dubois et Al, 1979): يُعتبر علم النفس التربوي من العلوم النظرية التطبيقية التي تُحاول فهم ما يجري في المدارس، وهو العلم الذي يُحاول إعطاء المدرسين بعض المعلومات المفيدة التي يحتاجونها للعمل على تيسير عملية التعلم في المواقف التربوية المختلفة ...".

3-تعريف كيج وبيرلينر (Gage & Berliner, 1979): يُعرفه على أنه: "دراسة التعلم والتعليم والمدرسة وما يرتبط بها من عمليات باستخدام مفاهيم ومبادئ علم النفس".

4-تعريف ويترك (Wittrock, 1985): علم النفس التربوي هو: "العلم الذي يدرس مشكلات التربية وحلها من خلال مفاهيم ومبادئ علم النفس المختلفة".

5-تعريف عبد الرحمان عدس ويوسف قطامي (2003): يُعرفه على أنه: "ذلك الميدان من ميادين علم النفس الذي يدرس سلوك الانسان في المواقف التربوية من خلال تزويدنا بالمعلومات والمبادئ والمفاهيم التي تساعد فهم التعلم والتعليم".

6-تعريف عماد الرحيم الزغول (2012): يُعرفه على أنه: "ذلك الحقل الذي يُعنى بدراسة السلوك الإنساني في مواقف التعلم والتعليم من خلال التزويد بالمبادئ والمفاهيم والمناهج والنظريات التي تُمكن من حدوث عملية التعلم والتعليم وتُساعد في التعرف على المشكلات التربوية والعمل على حلها والتخلص منها".

من خلال قراءة وتحليل كل هذه التعاريف يُمكن تعريف علم النفس التربوي Educational Psychology على أنه العلم الذي يقوم باستثمار وتسخير نظريات وبحوث ومبادئ علم النفس العام في ميدان التربية والتعليم، والذي يُساعد على دراسة سلوك المتعلم في الوضعيات التعلمية دراسة علمية موضوعية لمساعدته في التخلص من المشكلات التربوية تحقيقاً للصحة النفسية للمتعلم.

ثالثاً : مجالات علم النفس التربوي

يُحدد **دوبوا وآخرون** (Dubois et Al, 1979) موضوعات علم النفس التربوي في مايلي:

1-**خصائص المتعلم النمائية:** يهتم علم النفس التربوي بتوظيف هذه الخصائص النمائية في عملية التعلم مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين في القسم.كما يُركز على الطرائق والأساليب التي تسمح بالنمو الذاتي للمتعلم وتطوير قدراته على التفكير المتقدم ومعالجة المعلومات.

2-**عملية التعلم:** يتناول طبيعة التعلم وقوانينه وشروطه والعوامل المؤثرة فيه كالنضج والاستعداد والتدريب وطرائق التدريس.

3-**دافعية التعلم:** وهي المحرك الأساسي لحدوث عملية التعلم، أي معرفة الظروف البيئية الملائمة والمساعدة على إحداث التغيرات الايجابية المرجوة في سلوك أي متعلم.

4-**طبيعة الفروق الفردية بين المتعلمين:** نظراً لاختلاف العوامل المؤثرة في النمو (العوامل البيئية والوراثية)، فإنَّ الفروقات الفردية تُعد شيئاً طبيعياً، إذ نجد اختلافات جوهرية بين المتعلمين من حيث القدرات العقلية والانفعالية والنفسية- الحركية وغيرها.

5-**قياس وتقويم عملية التعلم:** من أجل معرفة مدى تحقيق الأهداف ونجاعة الطريقة وملاءمة المادة للمتعلم، كان التقويم من أهم الموضوعات التي يهتم بها علم النفس التربوي لأنه يتناول قياس مخرجات عملية التعليم وتقويم مدى نجاح عملية التعلم ووضع الخطط الكفيلة بإصلاحها وتوجيهها التغذية الراجعة للتلاميذ وأولياء أمورهم حول سير عملية التعلم.

6-**بيئة التعلم:** تُعتبر الظروف العامة التي يحدث فيها أي تعلم عوامل أساسية، فالمحيط الفيزيائي والبشري أي طبيعة القسم وخصوصيته والعلاقات بين المتعلمين والمعلمين والإدارة المدرسية ومختلف عمليات الاتصال من المواضيع التي يهتم بها هذا العلم نظراً لتأثيرها على التعلم، وهي بذلك مجالات مختلفة يهتم بها علم النفس التربوي. (علي فارس، 2018أ، ص: 30)

رابعاً : أهداف علم النفس التربوي

يهدف علم النفس التربوي إلى تحقيق جملة من الأهداف، يعرضها كل من علي فارس (2018أ، ص ص: 34-36) وعبد المجيد النشواتي (2003)، وصالح محمد علي أبو جادو (2000) في ما يلي:

***الأهداف العامة:** تتمثل أهداف علم النفس التربوي في العناصر التالية:

أ-**الفهم** Understanding: إنَّ فهم الظاهرة يعتمد أساساً على وصف العلاقة بين الظاهرة المراد دراستها والظواهر الأخرى المؤثرة فيها اعتماداً على مسلمة السببية أنَّ لكل ظاهرة طبيعية أسباب، والفهم هو القدرة على وصف تفسير العلاقات القائمة بين المتغيرات والظواهر التربوية بطريقة منتظمة وعلمية.

ب-**التنبؤ** Predection: إنَّ التنبؤ هو القدرة على معرفة الحوادث أو الظواهر المستقبلية في مجال معين، وذلك بالاستناد إلى معرفة العلاقات الموجودة بين المتغيرات ذات العلاقة بهذا المجال.

ج-**الضبط والتحكم:** ويعني قدرة الباحث على التحكم ببعض العوامل والمتغيرات المستقلة التي تسهم في إحداث ظاهرة ما لبيان أثرها في متغيرات أخرى.

***الأهداف الخاصة:** هناك هدفين خاصين يجب على علم النفس التربوي كعلم نظري وتطبيقي أن يُحققهما من خلال تحقيق أهداف الفهم والتنبؤ والضبط أو التحكم، وهما:

1-**هدف نظري:** توليد المعرفة الخاصة بالتعلم والمتعلمين وتنظيمها على نحو منهجي بحيث تُشكل نظريات ومبادئ ومعلومات ذات صلة بالتلاميذ والتعلم.

2-**هدف تطبيقي:** وهو صياغة هذه المعرفة في أشكال تُمكن المعلمين والتربويين من استخدامها وتطبيقها وبيان مدى صدقها وفعاليتها وأثرها في العملية التربوية.

خامساً : أهمية علم النفس التربوي للمعلم

لخص كل من حنان عبد الحميد العناني (2014)، وفاهم حسين الطريحي وحسين ربيع حمادي (2014)، ورؤوف محمد القيسي (2008) وفاخر عاقل (1982) أهمية علم النفس التربوي بالنسبة للمعلمين في النقاط التالية:

1-**تزويد المعلم بالمبادئ الصحيحة التي تُفسر طبيعة التعلم المدرسي؛**

2-**استبعاد المفاهيم والآراء الخاطئة حول العملية التربوية؛**

3-**مساعدة المعلم على التعرف على مدخلات ومخرجات التعلم أي معرفة القواعد العامة للتعليم؛**

4-**إنَّ علم النفس التربوي ليس وصفة سحرية للمعلم؛**

5-**اكتساب مهارات الوصف العلمي والتفسير العلمي والتنبؤ العلمي للعملية التربوية؛**

6-**ترشيد ممارسة المعلم لمهنة التدريس.**

سادساً : علاقة علم النفس التربوي بفروع علم النفس الأخرى

يُعتبر علم النفس التربوي أحد الفروع التطبيقية لعلم النفس العام، وليس منفصلاً عن الفروع الأخرى. ومن أبرز الفروع التي يرتبط بها علم النفس التربوي نجد على سبيل المثال لا الحصر، والتي لخصها علي فارس (2018أ، ص ص: 40-43) في ما يلي:

1-**علم النفس النمو** Devlopmental Psychology: يهتم علم النفس النمو بدراسة التغيرات النمائية في كافة المراحل العمرية، كما يهتم بالعوامل التي تُؤثر في نمو الفرد في كل مرحلة، فهو يُعنى بالنمو الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي ... في مراحل النمو المختلفة، وذلك يجعلنا أكثر فهماً لشخصية الفرد وسلوكه ودوافعه عبر مراحل نموه المختلفة مما يُؤدي إلى حسن توجيهه، أما علم النفس التربوي فيهتم بالدراسات النظرية والتطبيقية لمبادئ علم النفس في الوسط التربوي، ويُركز بصفة خاصة على عمليتي التعليم والتعلم، بحيث يُوفر كم هائل من الحقائق المنظمة والتعميمات التي يُمكن أن تُساعد المعلم في تحقيق أهدافه المهنية إلى جانب صياغة أهدافه التربوية، وتقدير أهمية العلاقات الإنسانية والتواصل داخل الوسط المدرسي.

2-**علم النفس الاجتماعي** Social Psychology: المعلم لا يتعامل ويتفاعل مع أفراد فرادى داخل القسم لكن مع جماعات (قسم دراسي)، لذا فهو بحاجة لفهم أكثر لديناميات الجماعة وأثرها في سلوك أعضائها واتجاهاتهم وفهم مبادئ السلوك الجماعي حتى يُصبح أكثر قدرة على التعامل مع العوامل التي تُؤثر في المواقف الجماعية المسهلة للتعلم أو المعيقة له.

3-**علم النفس الفيزيولوجي** Physiological Psychology: يهتم علم النفس الفيزيولوجي بدراسة الأسس الفيزيولوجية للسلوك والعمليات العقلية، ودور الجهاز العصبي في ذلك، فمثلاً كيف يحدث الإحساس؟ وما هو دور الجهاز العصبي في ذلك؟ وما علاقة النشاط الغدي بالانفعالات والدوافع؟ وما علاقة الجهاز العصبي المركزي والمستقل بالانتباه والإدراك والتذكر والتعلم والتفكير والتخيل؟ كذلك ما علاقتهما بالدوافع الإنسانية؟

4-**علم النفس العيادي** Clinical Psychology: يُعنى علم النفس العيادي بتطبيق قوانين علم النفس في مجال التشخيص للمشكلات الانفعالية والسلوكية والأمراض النفسية والعقلية والسلوك الإجرامي، كما يهتم بتشخيص الاضطرابات النفسية والعقلية، واضطرابات السلوك المعادي للمجتمع، واضطرابات التأخر الدراسي، واضطرابات الكلام واللغة، وفي جميع الحالات يهدف إلى الكشف عن الأسباب الكامنة خلف هذه الاضطرابات.

5- **الإرشاد والتوجيه (الصحة النفسية)** Mental Health: يهدف الإرشاد والتوجيه إلى مساعدة الفرد لكي يعرف نفسه ويفهم ذاته ويدرس شخصيته من جميع النواحي وتحديد حاجاته ومشكلاته وينمي إمكانياته إلى أقصى حد ممكن للوصول إلى تحقيق الصحة النفسية والتوافق النفسي والاجتماعي، ومنه توجد علاقة تبادلية بين علم النفس التربوي والإرشاد والتوجيه، فعلم النفس التربوي يُقدم المبادئ النفسية حول النمو وقوانينه ومطالبه التي تُفيد عملية الإرشاد لتحقيق الشخصية السوية غير المرضية عند المتعلمين.

6-**التعليمية أو الديداكتيك** Didactique: إنَّ علم النفس التربوي يُمكن الديداكتيكي من اختيار الطرائق والمحتويات الملائمة لكل مرحلة من مراحل النمو، حيث يُطلب من المعلم أن يكون عارفاً بالقدرات العقلية لدى المتعلمين، إذْ يجب في المراحل الإبتدائية تنويع الطرائق والوتيرات بين إلقاء وشرح وتمارين، بالمقارنة مع المراحل التعليمية الأخرى، كما أنَّ معرفة المعلم بخصوصيات المراهقة الانفعالية والجنسية والمادية تجعله قادراً على ضبط آليات الاشتغال وإدراك أساس التعثر. وذلك قصد التخطيط الجيد للدرس لضمان حدوث عملية التعلم المدرسي.

سابعاً : مناهج البحث في علم النفس التربوي

إنَّ المناهج الأكثر شيوعاً في علم النفس التربوي، والتي تتمثل في المناهج الآتية:

1-**المنهج الوصفي**:يعتمد المنهج الوصفي على دراسة الواقع أو الظاهرة كما تُوجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقا من خلال التعبير النوعي أو الكيفي الذي يصف الظاهرة ويُوضح خصائصها، أو التعبير الكمي الذي يُعطي وصفاً رقمياً، والذي يُوضح مقدار وحجم الظاهرة. ومن بين أهم أنواع المناهج الوصفية منهج دراسة النمو والتطور. (فاهم حسين الطريحي وحسين ربيع حمادي، 2014)

2-دراسة النمو والتطور: تُعرف فاطمة عوض صابر وميرفت علي خفاجة (2002) منهج النمو والتطور على أنه: "الدراسات التطورية الوصفية التي تتناول الوضع القائم للظواهر والعلاقات المتبادلة بينها، كما تهتم بالتغيرات التي تحدث نتيجة لمرور الزمن لفترة قد تمتد شهورا أو سنوات". ويُفهم من هذا التعريف أنَّ منهج دراسة النمو والتطور يسعى إلى كشف التطورات النمائية عبر الزمن سواء كان ذلك بطريقة طولية أم بطريقة مستعرضة.

3-المنهج التجريبي: يعتمد المنهج التجريبي على ضبط والتحكم في المتغيرات المراد دراستها. والتجريب هنا ليس مثل التجريب في العلوم الأخرى، إذ يدرس الباحث المتغيرات التي اختارها من الظاهرة ويُحدث في بعضها تغييراً مقصوداً ليتوصل إلى العلاقات السببية بين المتغيرات. والتجربة تتكون من: المتغيرات (المستقلة والتابعة وضبط المتغيرات الدخيلة) والمجموعات (التجريبية والضابطة). ويُعرف محمد خليل عباس وآخرون (2007) المنهج التجريبي على أنه: "تغير متعمد ومضبوط للشروط المحددة الظاهرة وملاحظة نتائج التغير في الظاهرة موضوع الدراسة". ويُمكن تعريف المنهج التجريبي على أنه: "استخدام التجربة في إثبات الفرضيات، أو إثبات الفرضيات عن طريق التجريب".

4-المنهج الإكلينيكي أو العيادي: في الأصل هذا المنهج مرتبط بدراسة الظواهر غير العادية (المرضية)كما تدل عليه كلمة كلينيك (clinic) علماً أنَّ طرق دراسة الحالات قد تختلف من حالة لأخرى. وهذا من خلال ما أورده كل من علي فارس ويزيد شويعل (2021): **-جمع المعلومات عن الحالة:** وذلك بمختلف الطرق بالفحص الطبي، والأسئلة، والاختبارات السيكولوجية (اختبارات الذكاء، والشخصية .....). **-التشخيص:** أي تحديد مواطن القوة والضعف، وذلك بالاعتماد على المعلومات التي جمعت بعد دراستها وتحليلها بمختلف الطرق. **-وضع العلاج المناسب:** وهذا بعد وضع الفروض التي يعتقد الباحث أنها مناسبة لعلاج المشكلة المدروسة.

أسئلة التقويم الذاتي:

1-وضّح بدايات ظهور علم النفس التربوي.

2-لماذا لا يُوجد تعريف جامعٌ ومانعٌ لعلم النفس التربوي؟

3-فيما تتمثل أهداف علم النفس التربوي؟ وما هي أهم مواضيعه؟

4-بصفتك أستاذاً في مادة العلوم الفيزيائية والتكنولوجية: هل أنت في غنى عن علم النفس التربوي؟

5-ما هي العلوم النفسية والتربوية التي أسهمت في وجود حقل علم النفس التربوي؟

6- صنّف مناهج البحث العلمي المستخدمة في علم النفس التربوي. شارحاً ذلك بمثال تربوي.

المدرسة العليا للأساتذة الشيخ محمد البشير الإبراهيمي القبة القديمة الجزائر
L'école Normale Supérieure de Vieux Kouba - Alger
قسم الكيمياء
Département de Chimie
المستوى: السنة الأولى ماستر الكيمياء العضوية وتعليمية المفاهيم
الأستاذ المحاضر:
د. علي فارس

المحاضرة (02):

سيكولوجية التعلم

الكفايات المستهدفة:

1-قدرة الطالب الأستـــــــــــاذ على ضبط مفهوم التعلم.

2-قدرة الطالب الأستـــــــــــاذ على معرفة شروط التعلم.

3-قدرة الطالب الأستـــــــــــاذ على معرفة نواتج التعلم.

4-قدرة الطالب الأستـــاذ على تحديد العوامل المؤثرة في التعلم.

5-قدرة الطالب الأستـــــــــاذ على تحديد معايير التعلم الجيد .

6-قدرة الطالب الأستاذ على معرفة الفرق بين التعلم والتعليم.

نجدون في هذه المحاضرة:

مدخل عام:

تُعد سيكولوجية التعلم مجموعة التطبيقات التربوية المختلفة، سواء في المنزل أو في المدرسة أو في الملعب ... وتتجلى فوائد دراسة سيكولوجية التعلم في جانبين مهمين الأول: تحسين الممارسة العملية في ميدان التعليم، من خلال تجنب الطرائق غير الصحيحة في التعلم، وإذا تحقق هذا الهدف، فإنَّ ذلك يُؤدي إلى اقتصاد كبير في الوقت والجهد والنفقات وتقليل في الفاقد التربوي. والثاني يكمن في مواجهة المشكلات الأساسية التي تتعلق بعلم النفس، كمشكلات النمو، والدوافع والسلوك الاجتماعي والشخصي، وما لها من أثر في عملية التعلم. فمن أدوارك الأساسية أيها المعلم الفاضل وأيتها المعلمة الفاضلة محاولة تسهيل عملية التعلم لدى تلاميذك، ولذلك لا بد لك أن تعرف كيف يتعلم تلميذك وما هي الطرق التي تُعينه على الفهم والإدراك والتفكير والتذكر، ولماذا تعلم هذا السلوك وليس ذاك؟، وبهذا يُمكن القول أنَّ التحدي الذي أنت أمامه هو كيف يُمكنك إحداث ظاهرة التعلم المدرسي بين المتعلمين، وهذا الأمر لن يتأتى إلا من خلال تكوينك في مساق علم النفس التربوي، الذي يُعتبر الشق المكمل لتكوينك العلمي التخصصي في الكيمياء الذي يشمل الكيمياء التحليلية، الكيمياء العضوية، الكيمياء البلورية، الترموديناميك، الكهرومغناطيسية، الخواص الفيزيائية، وغيرها من المواد ذات العلاقة بمجال التخصص.

أولاً : مفهوم التعلم

إنَّ المتمعن جيداً في الأدب التربوي لا يجد إجماعاً بين الباحثين في تعريف عملية التعلم إلا أنَّ الجميع متفق على أنه تغير في السلوك ... وذلك بدوره يحتاج إلى تفسير وتوضيح من خلال التعريفات التالية:

-تعريف حسين عبد العزيز الدريني (1983): التعلم هو: "تغير شبه دائم في سلوك الكائن الحي نتيجة للخبرة والممارسة والتدريب".

-تعريف Berliner & Gage (1988): التعلم هو: "العملية التي يحدث عن طريقها تغير في السلوك نتيجة للخبرة".

-تعريف Gates et Al: التعلم هو: "تغير في السلوك عن طريق الخبرة والمران، له صفة الاستمرار وصفة بذل الجهد المتكرر حتى يصل الفرد إلى استجابة ترضي دوافعه وتحقق غاياته".

-تعريف عباس نوح الموسوي (2015): التعلم هو: "تعديلٌ ثابتٌ نسبياً في السلوك ناتجٌ عن الممارسة والخبرة".

ثانياً : خصائص التعلم

تتميز عملية التعلم بجملة من المواصفات والتي يُحددها أحمد فلاح العلوان (2009) في ما يأتي:

1- **التعلم مفهومٌ افتراضيٌ؛**

2- **التعلم تغيرٌ في السلوك؛**

3- **التعلم دائمٌ نسبياً؛**

4- **التعلم نتيجة للخبرة.**

ثالثاً : شروط التعلم

تحتكم عملية التعلم إلى بعض المحددات أو الشروط، والتي يُمكن ايجازها في ما يلي:

1-**النضج Maturation:** يُعتبر النضج أول شرط من شروط التعلم، ويُقصد به: "درجة معينة من النمو في بعض الأجهزة الداخلية للكائن الحي والمسؤولة عن نمط استجابي معين يُحقق وظيفة معينة لدى الكائن الحي". فالنضج إذن عملية تشمل على التغيرات التشريحية والفيزيولوجية والعضوية وكذلك العقلية والنفسية.

(أحمد بلقيس وتوفيق مرعي، 1982)

2-**الاستعداد Readiness:** ويُقصد بالاستعداد وصول الفرد إلى مستوى من النضج الذي يُمكنه من تحصيل الخبرة أو الممارسة عن طريق عوامل التعلم الأخرى المؤثرة. فالاستعداد لتعلم شيء يعني القدرة على تعلمه أو القابلية لتعلمه. وأنَّ قدرة الفرد على التعلم يُحددها عاملان هما: نضجه (المستوى اللازم من النمو) وخبراته السابقة (ما لدى الفرد من أفكار ومهارات سابقة تتعلق بالشي المراد تعلمه. ويرى البعض أنَّ الاستعداد هو العمر الزمني الذي يسمح للطفل الدخول في خبرة وأن ينجح فيها، فعلى سبيل المثال يُفترض أنَّ 06 سنوات هو عمر زمني يسمح للطفل الدخول للمدرسة وينجح في مهارات إمساك القلم والبدء بالكتابة ثم القراءة ثم التعامل مع المفاهيم الرياضياتية البسيطة. (هشام عليان وآخرون، 1987)

2-**الممارسة Pactise:** وليس المقصود بالممارسة التكرار، وإنما هي ذلك التكرار الموجه والمعزز بغرض معين يُؤدي إلى تحسين الأداء، وبعبارة أخرى: فإنَّ التكرار هو إعادة شبه نمطية دون تغير ملحوظ في الاستجابات أما الممارسة فهي تكرارٌ معززٌ بحيث نلاحظ تحسناً تدريجياً في أداء الفرد نتيجة التعزيز الذي قد يكون صادراً عن الفرد نفسه (التغذية الراجعة). (أنور الشرقاوي، 1983، ص: 201)

3-**الخبرة Experience:** يُقصد بالخبرة الموقف الذي يُواجهه المتعلم في مثيرات بيئية يتفاعل معها ويحدث تغير لديه بفعل هذا التفاعل. لذلك تُعطي أهمية كبيرة للظروف البيئية، حيث أنها تُحدد إلى درجة كبيرة نمو وتطور المتعلم وزيادة حصيلته التعليمية وخبراته.

4-**الدافعية Motivation:** يُقصد بالدافعية الطاقة الكامنة التي تُوجه السلوك وتعززه وتعمل على زيادة استثارته. (عبد المجيد النشواتي، 2003)

رابعاً : أنواع التعلم

تتعدد أنواع التعلم في الجوانب الآتية:

1-**التغير في النواحي الحركية:** أي السلوك النفسي- الحركي، مثل الكتابة والقراءة وطريقة الأكل والمشي وغيرها من أنماط السلوك الحركي التي يُمكن أن تُصبح عادات حركية نقوم بها دون شعور منا.

2-**التغير في النواحي العقلية المعرفية:** وهو يتمثل فيما نكتسبه من مفاهيم وقواعد وطرق تفكير مثل التفكير الإبداعي والتفكير الناقد، وتشمل أيضاً اكتساب الحقائقوتطبيق عمليات الفهم، والاستنتاج، والاستقراء، والاستنباط.

3-**التغير في النواحي الوجدانية (الانفعالية):** تتمثل في العواطف والميول مثل حب أو كراهية الأشخاص والمواد الدراسية وما نكتسبه من اتجاهات وقيم وتذوق فني أو أدبي أو جمالي. (علي فارس، 2018 أ، ص: 59)

خامساً : المعايير المستخدمة في قياس التعلم

يُحدد صالح حسن أحمد الداهري (2011، ص: 139) معايير التعلم في ما يلي:

1-**السرعة:** وتظهر في اختصار الزمن لإنهاء عمل معين.

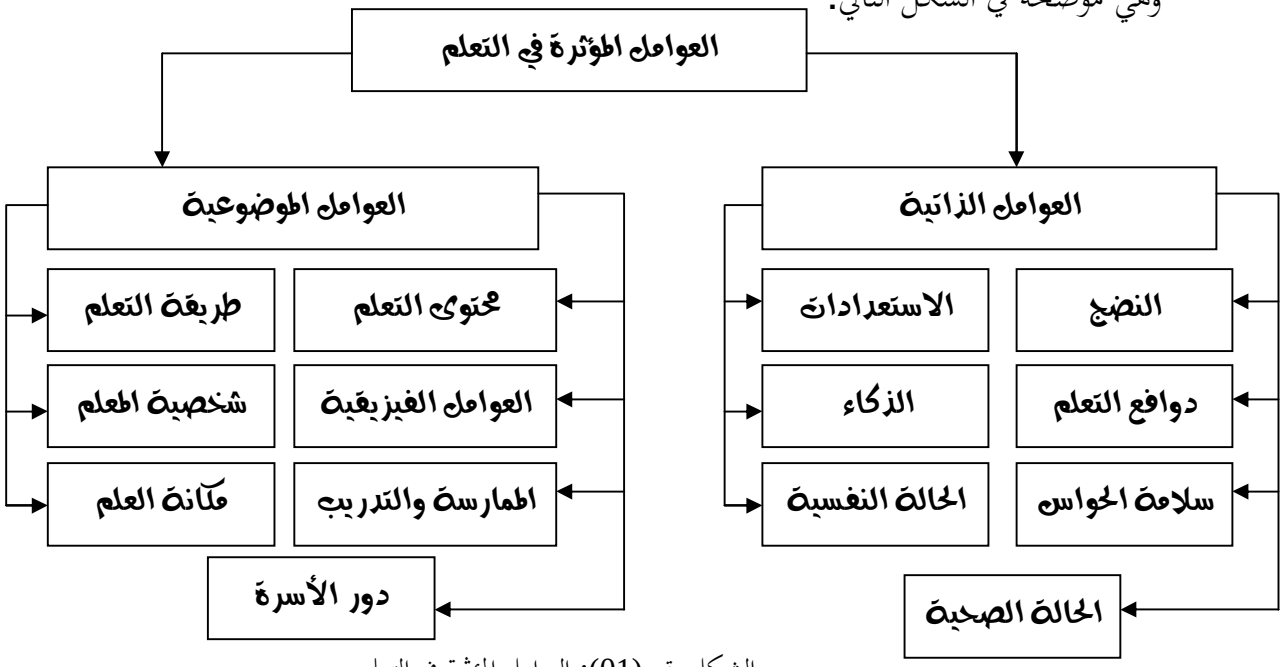
2-**الدقة:** وهي نقص الحركات العشوائية وثبات الاستجابات الصحيحة أو نقص الأخطاء التي كان يقع فيها.

3-**المهارة:** ويُقصد بها أداء العمل بسرعة ودقة من التكيف السريع للتغيرات الطارئة.

4-**عدد المحاولات اللازمة للتعلم:** يُقصد بها عدد المحاولات التي يقوم بها الكائن الحي حتى يحدث التعلم مثل حاجة الشخص إلى قراءة قطعة من الشعر 30 مرة لحفظها بينما يحتاج إلى 10 محاولات فقط لحفظها.

سادساً : العوامل المؤثرة في التعلم

يصنف علي فارس (2018أ، ص: 61) العوامل المؤثرة في التعلم إلى عوامل ذاتية وأخرى موضوعية، وهي موضحة في الشكل التالي:



الشكل رقم (01): العوامل المؤثرة في التعلم

أسئلة التقويم الذاتي :

1-عرِّف التعلم؟ وهل كل تعلم أداء أم كل أداء تعلم؟ علِّل ذلك بمثال تربوي.

2-فيما تتمثل شروط التعلم؟ وضح ذلك بأمثلة تربوية.

3-حدد العوامل المؤثرة في عملية التعلم؟

4-ما هي معايير ونواتج التعلم؟

5-ما هي العلوم النفسية والتربوية التي أسهمت في وجود حقل علم النفس التربوي؟

6- هل يُوجد فرق بين التعلم والتعليم؟ وضح ذلك بأمثلة من عندك.

المدرسة العليا للأساتذة الشيخ محمد البشير الإبراهيمي القبة القديمة الجزائر
L'école Normale Supérieure de Vieux Kouba - Alger
قسم الكيمياء
Département de Chimie
المستوى: السنة الأولى ماستر الكيمياء العضوية وتعليمية المفاهيم
الأستاذ المحاضر:
د. علي فارس

المحاضرة رقم (03):

نظريات التعلم السلوكية

الكفايات المستهدفة:

1-قدرة الطالب الأستـــــــــــــاذ على ضبط مفهوم النظرية.

2-قدرة الطالب الأستـاذ على معرفة مختلف التوجهات التنظيرية في مجال التعلم.

3-قدرة الطالب الأستاذ على ضبط قوانين التعلم عند ثرونديك.

4-قدرة الطالب الأستاذ على ضبط قوانين التعلم عند بافلوف.

5-قدرة الطالب الأستاذ على ضبط قوانين التعلم عند سكينر.

6-قدرة الطالب الأستاذ على توظيف نظريات السلوكية في ميدان التعليم

نجدون في هذه المحاضرة:

مدخل عام:

نظريات التعلم هي مجموعة من النظريات التي تم وضعها في بدايات القرن العشرين الميلادي وبقي العمل على تطويرها حتى وقتنا الراهن وأول المدارس التي اهتمت بنظريات التعلم والتعليم كانت المدرسة السلوكية رغم أنَّ بوادر نظريات مشابهة بُدأ العمل بها في المرحلة ما قبل السلوكية. إذ تُقدم نظريات التعلم مبادئ أساسية لفهم الميكانيزمات والطرق التي يتعلم بها الأفراد، بناء على مبادئ أو تجارب ميدانية وحتى مختبرية. فعند مقارنة هذه النظريات، يتضح جلياً أنَّ كل واحدة منها قد تتناسب ووضعية ديداكتيكية محددة أو نوعاً معيناً من المتعلمين أو بيئة التعلم. ولقد اختلفت وجهات نظر الباحثين المحدثين على الأقل منذ أن برزت نظريات التعلم إلى الساحة العلمية, وازداد التباين بينها أكثر منذ أن ظهرت التعليمية إلى سطح الدراسات الحديثة، وحينها ظهرت عدد من النظريات تختلف فيما بينها في تفسير الطريقة المثلى لكيفية حصول التعلم عند الإنسان وأفضل الطرق في ذلك. ظهرت النظرية السلوكية أول الأمر وتلتها النظرية المعرفية فضلا عن أفكار أخرى ظهرت على ساحة البحث التعليمي خصوصاً. وسوف يتضح عند شرح النظريات من خلال التركيز على الخلفية النظرية والقوانين المصاغة في تفسير التعلم فضلاً عن تطبيقاتها التربوية في مجال التربية والتعليم.

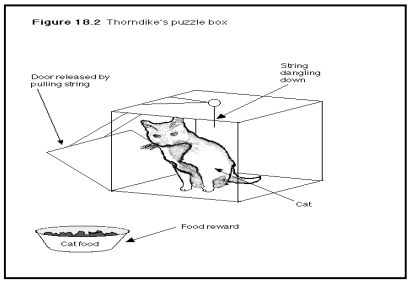
أولا : نظرية المحاولة والخطأ (النظرية الربطية أو الوصلية) لثورندايك إدوارد لي (1874-1949)

إدوارد لي ثورندايك (1874-1949) Edward Lee Thorndike هو عالم نفس أمريكي والدته ربة منزل ووالده كان وزيراً، بعد إنهاء ثورندايك لدراسته الثانوية في عام 1891، التحق بجامعة ويسليان

وتخرج منها عام 1895. ثم واصل تعليمه في جامعة هارفارد، وفي عام 1897 ترك هارفارد وبدأ العمل في جامعة كولومبيا، حصل على درجة الدكتوراه في علم النفس عام 1998 صرف تقريباً كامل حياته المهنية في كلية المعلمين بجامعة كولومبيا، وقد بدأ تأثير أبحاثه على موضوع التعلم والتعليم بالظهور منذ مطلع القرن العشرين.

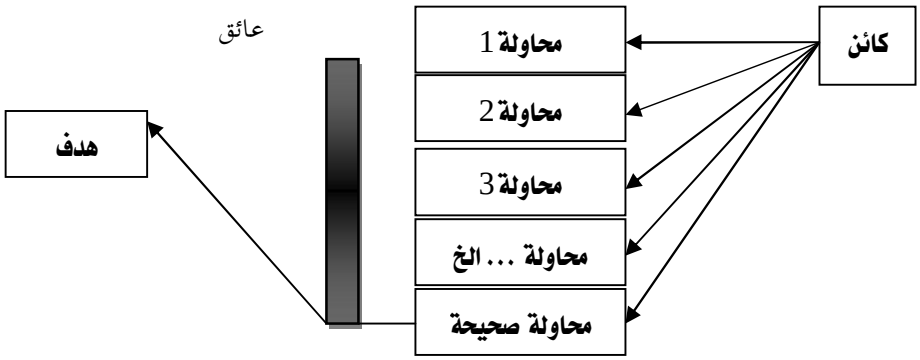
تجارب ثورندايك

من أشهر تجاربه أن وضع قطة جائعة في صندوق يُمكن فتحه من خلال الضغط على رافعة، ووضع خارجه قطعة سمك، بحيث يُشكل الصندوق وضعاً مثيراً يقتضي من القط التعامل معه للتخلص منه والخروج لتناول السمكة. ولقد قام القط بعدد من المحاولات العشوائية كالقفز والمواء والتسلق والخربشة داخل الصندوق في محاولة منه للتخلص من هذا الوضع، وكانت من إحدى حركاته العشوائية هي الضغط على الرافعة، الأمر الذي أدى إلى فتح الصندوق والخروج وأكل السمكة. وضع ثورندايك القط في الصندوق مرة أخرى، ولاحظ أنَّ القط عاود استخدام الحركات العشوائية، ولكن هذه المرة احتاج إلى زمن أقل لفتح الصندوق، ومع تكرار التجربة لاحظ ثورندايك أنَّ الزمن الذي يستغرقه القط في فتح الصندوق أخذ يتناقص على نحو تدريجي، إلى أن أصبح القط بمجرد وضعه في الصندوق يقوم مباشرة بالضغط على الرافعة، وبهذا فإنَّ القط تعلم الاستجابة الصحيحة لهذا الوضيع المثير من خلال المحاولات التي قام بها، حيث تخلى عن الاستجابات الخاطئة واحتفظ فقط بالاستجابة الصحيحة. (هشام عليان وآخرون، 1987)



الشكل رقم (01): تجارب ثورندايك حول القطط

لاحظ العالم ثورندايك أنَّ الحيوانات عندما تُواجهها صعوبة ما تعمل على التغلب عليها بواسطة المحاولة والخطأ، بمعنى أنها تقوم بعدد من الاستجابات قبل أن تصل إلى الاستجابة الصحيحة، فعندما تصل للاستجابة الصحيحة وتتغلب على المشكلة، فإذا واجهتها هذه المشكلة مرة ثانية وثالثة فإنها تتوصل للاستجابة الصحيحة في وقت قصير، أي أنَّ الحيوان تعلم بالمحاولة والخطأ.



الشكل رقم (02): يوضح التعلم بالمحاولة والخطأ عند ثورندايك

قوانين نظرية المحاولة والخطأ

وضع ثورندايك قوانين أساسية وأخرى ثانوية يُمكن عرضها في ما يلي:

***القوانين الأساسية:**

تتمثل أهم القوانين الأساسية التي وضعها ثورندايد في ما يأتي:

1-**قانون الأثر** Law of Effect: (صالح حسن أحمد الداهري، 2011، ص: 165)

2-**قانون الاستعداد** Law of Readiness:

3-**قانون التدريب** Law of Exercise:

***القوانين الثانوية:**

تتمثل أهم القوانين الثانوية في ما أورده علي فارس (2018أ، ص ص: 77-78):

1-**قانون تنوع الاستجابة** Law of Response Variation:

2-**قانون الاتجاه** Law of Attitude:

3-**قانون قوة العناصر** Law of Prepotency of Elements:

4-**قانون الانتماء** Law of Belongness:

5-**قانون الاستجابة بالمناظرة أو المماثلة** Law of Response by Analogy:

6-**قانون الاستقطاب** Law of Polarity:

7-**قانون التعرف** Law of identifiability:

سؤال: في رأيك فيما تتمثل أوجه الاستفادة من نظرية ثورندايك في ميدان التعليم؟

.....

.....

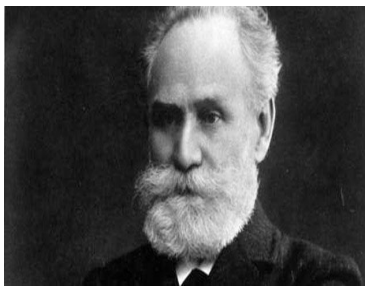
.....

.....

.....

.....

ثانياً : نظرية الإشراط الكلاسيكي (التقليدي أو الاستجابي) لايفان بافلوف (1849-1936)



ولد بافلوف في ريازان Riazan عام 1849 وانتسب إلى جامعة سانت بيترسبورغSaint-Petersbourg ، ثم حصل على الدكتوراه عام 1884 وذلك في مجال فيزيولوجيا الأعصاب. حاز ايفان بافلوف على جائزة نوبل عام 1904 وذلك اعترافاً بفضل إنجازاته العلمية في ميدان الفيزيولوجيا وخاصة في مجال الجهاز الهضمي والدورة الدموية. ويُعتبر بافلوف رائد الأبحاث العلمية حول فيزيولوجيا النشاطات العصبية الحركية. والذي استطاع عبر نشاطاته في هذا الميدان أن يترك آثاراً كبيرة في نظريات وآراء علماء الفيزيولوجيا وعلم النفس الفيزيولوجي على مدى القرن العشرين برمته. وتكريماً لجهوده الكبيرة في هذا الميدان حظي بافلوف بتقدير المؤتمر الخامس عشر الدولي لعلم النفس الفيزيولوجي الذي عقد في روما عام 1932.

تجارب بافلوف على الإشراط

للتأكد من صحة فرضيته فيما يتعلق بمبدأ الإشراط Conditioning الذي استنتجه من ملاحظة سيلان لعاب الكلاب عند سماع صوت أقدام الحارس. وقد استخدم بافلوف في إحدى تجاربه صوت الجرس كمثير قدمه لكلب التجربة، حيث لاحظ عدم ظهور أيه استجابة من الكلب حيال هذا المثير، وقد كانت هذه الخطوة الأولى في تجربته. وفي الخطوة الثانية قدم صوت الجرس وهو بمثابة مثير محايد ليس له تأثير في سلوك الكلب ثم اتبعه بالطعام والذي يُشكل المثير الطبيعي، أي بطبيعته يحدث السلوك لدى الكلب، إذ لا يحتاج الكلب ليتعلم كيف يستجيب إليه. فكانت الاستجابة من قبل الكلب هي سيلان اللعاب وكانت للطعام (المثير الطبيعي)، وهي استجابة طبيعية غير متعلمة. وقد كرَّر بافلوف عملية تقديم الجرس (المثير الحايد) متبوعاً بالطعام (المثير الطبيعي) لعدد من المرات، الأمر الذي أدى بالنهاية إلى أن أصبح الكلب يستجيب لمجرد سماع الجرس كنتيجة لتكرار الاقتران بينهما. أي تعلم الكلب أن يستجيب لذلك المثير بنفس الاستجابة التي يُؤديها للمثير الطبيعي. ومن هنا أصبح الجرس مثيراً شرطياً واستجابة سيلان اللعاب التي يحدثها تُسمى بالاستجابة الشرطية.

م. ط (مثير طبيعي) الطعام ← إ. ط (استجابة طبيعية) سيلان اللعاب

م. ش (مثير شرطي) الجرس ← لا استجابة

م. ط + م. ش (متتبعان بفاصل زمني

مع تكرار ذلك حتى يتم الاقتران) ← إ. ط (استجابة طبيعية) سيلان اللعاب

م. ش (مثير شرطي) الجرس ← إ. ش (استجابة شرطية) سيلان اللعاب

المفاهيم الرئيسة في نظرية الإشراط الكلاسيكي

أورد علي فارس (2018أ، ص ص: 69-70) المفاهيم الرئيسية في نظرية بافلوف في ما يلي:

1-المثير الطبيعي (غير الشرطي) Unconditional Stimulus:

2-المثير المحايد Neutral Stimulus:

3-**المثير الشرطي** Conditional Stimulus:

4-**الاستجابة الطبيعية (غير الشرطية):**

5-**الاستجابة الشرطية:**

قوانين الإشراط الكلاسيكي

حدد كل من عماد عبد الرحيم الزغول وعلي فالح الهنداوي (2014) قوانين الإشراط في ما يلي:

1-**قانون الاقتران** Combinaion: ويتمثل في الربط بين مثيرين أحدهما محايد والآخر طبيعي.

2-**قانون الانطفاء** Extinction: يتضمن الانطفاء أو المحو أو تلاشي ظهور الاستجابة الشرطية المتعلمة للمشير الشرطي. ويحدث هذا المحو كنتيجة لوجود المثير الشرطي لعدد من المرات وحده دون يُتبع بالمثير الطبيعي.

3-**قانون التكرار** Law Of Repetition(Frequency): تكرار المثير الشرطي مع المثير الطبيعي يُؤدي إلى استجابة شرطية للمثير الشرطي منفرداً.

4-**قانون التعزيز** Law Of Reinforcement: ويُقصد بذلك تتابع الموقف على نحو يكون فيها التعزيز هو الخيط الذي يُوحِّد عناصر الموقف ويجعل منها كتلة سلوكية ترابطية.

5-**قانون الاسترجاع التلقائي** Spontaneous Recovery: وهو عودة ظهور الاستجابة الشرطية للمثير الشرطي بعد مرور فترة من الزمن.

6-**قانون الكف** Inhibition: يُشير هذا المفهوم إلى وجود مثير آخر يستجيب إليه الفرد أثناء عملية الإشراط بحيث يمنع ظهور الإستجابة الشرطية للمثير الشرطي.

7-**قانون التعميم** Generalization: وهو إعطاء استجابة واحدة لمجموعة مثيرات متشابهة ولكن غير متطابقة أو متماثلة.

8-**قانون التمييز** Discrimination: وهو الاستجابة بطرق مختلفة لمجموعة من المثيرات المتشابهة وغير المتطابقة.

سؤال: في رأيك فيما تتمثل أوجه الاستفادة من نظرية بافلوف في ميدان التعليم؟

.....

.....

.....

.....

.....

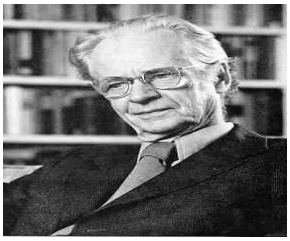
.....

.....

.....

.....

ثالثاً : نظرية الإشراط الإجرائي *Operant Conditioning* لسكينر *(1904-1990)*



ينتمي سكينر Skinner (1904-1990) إلى المدرسة السلوكية, وهو عالم نفس أمريكي، وله كتاب بعنوان (العلم والسلوك الإنساني) والذي نشر عام 1953، نال درجة البكالوريوس تخصص لغة إنجليزية من جامعة هاملتون، ثم التحق ببرنامج الدراسات العليا في علم النفس نظراً لاهتمامه بسلوك الإنسان والحيوان، ونظراً لمعرفته الوطيدة بكتاب بافلوف، ويُعتبر سكنر مؤسس المدرسة السلوكية، كما أنه أسس السلوك الإجرائي، وكان يجري تجاربه على الفئران والحمام، وكان هناك صندوق للتجارب. وينتمي سكينر إلى مدرسة ثورندايك فهو ارتباطي مثله يهتم بالتعزيز كعامل أساسي في عملية التعلم. وسكينر أحد علماء النفس الذين اهتموا بدراسة الأمراض السلوكية من خلال دراسة السلوك نفسه.

تجارب سكينر حول الفارة

وضع سكينر فأر في صندوق مظلم في حالة جوع, وكان بالصندوق رافعة عند ضغطها أو تحريكها يتم فتح مخزن الطعام, وتلعب الرافعة في هذا الصندوق دور المثير المحايد، ويستجيب الحيوان لهذا المثير بالضغط عليه بالمصادفة أثناء سلوكه الاستكشافي، وتكون هذه الاستجابة وسيلة أو أداة لظهور الطعام أو المعزز كما يُسميه سكينر، وبعد ذلك يقوم الفأر بضغطها مرة أخرى، ثم مرة ثالثة وهكذا حتى يتعلم الفأر الضغط على الرافعة حيث يُؤديها في زمن وجيز. وقد أمكن إحداث الاشتراط الإجرائي – أي اشتراط استجابة ضغط الرافعة – عن طريق توقف حدوث هذه الاستجابة على ظهور المعزز (الطعام). (علي فارس، 2018،أ ص: 81)

المصطلحات القاعدية لنظرية الإشراط الإجرائي

أورد عماد عبد الرحيم الزغول (2012، ص ص: 104-105) ما يلي:

1-**السلوك الاستجابي** Respondent Behaviour: يُمثل السلوك الاستجابي جميع الأفعال السلوكية المنعكسة (اللاإرادية) التي تصدر عن الكائن الحي بصورة تلقائية حيال مثيراتها الطبيعية التي تُحدثها.

2-**السلوك الإجرائي** Operant Behaviour: ويُشير هذا النوع من السلوك إلى الاستجابات التي تصدر عن الفرد حيال المواقف المثيرية المتعددة بشكل إرادي، بحيث يتوقف تكرار هذه الاستجابات أو عدم تكرارها على النتائج المترتبة عليها.

3-**توابع السلوك:**

أ-**التعزيز** Reinforcement (Reward):

*__التعزيز الايجابي__ Positive Reinforcement:

*__التعزيز السلبي__ **Negative Reinforcement:**

ب-العقاب Punishment: ويُعرف العقاب على أنه إجراء أو حدث غير سار يتبع سلوكاً ما بحيث يعمل على إضعاف احتمالية حدوثه أو تكراره. ويُمكن أن يأخذ العقاب أحد الأشكال التالية:

1-**العقاب الايجابي** Positive Punishment:

2-**العقاب السلبي** Negative Punishment:

نشاط:

وضِّح كيف تستفيد من نظرية سكينر في تعديل سلوك التلاميذ داخل القسم.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

أسئلة التقويم الذاتي

1-عرف النظرية.

2-حدد قوانين الاشراط الكلاسيكي وتطبيقاته التربوية.

3-حدد قوانين الاشراط الإجرائي وتطبيقاته التربوية.

4-حدد قوانين نظرية المحاولة والخطأ وتطبيقاتها التربوية.

5-ما الفرق بين الاشراط الكلاسيكي والاشراط الإجرائي؟

المدرسة العليا للأساتذة الشيخ محمد البشير الإبراهيمي القبة القديمة الجزائر
L'école Normale Supérieure de Vieux Kouba - Alger
قسم الكيمياء
Département de Chimie
المستوى: السنة الأولى ماستر الكيمياء العضوية وتعليمية المفاهيم
الأستاذ المحاضر:
د. علي فارس

المحاضرة رقم (04): نظريات التعلم المعرفية

الكفايات المستهدفة:

1-قدرة الطالب الأستاذ على ضبط قوانين التعلم عند النظرية الجشطلتية.

2- قدرة الطالب الأستاذ على ضبط قوانين التعلم عند نظرية التعلم ذي المعنى.

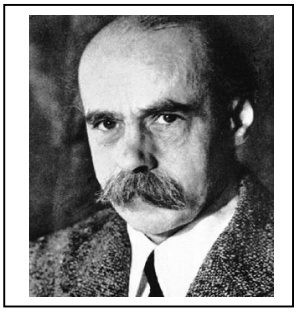
3- قدرة الطالب الأستاذ على ضبط قوانين التعلم عند نظرية التعلم الاستكشافي.

4-قدرة الطالب الأستاذ على تحديد نقاط الاختلاف بين السلوكيين والمعرفيين.

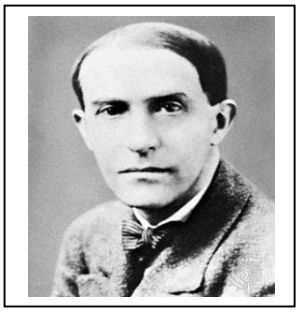
5-قدرة الطالب الأستاذ على الاستفادة من نظريات التعلم المعرفية في التعليم.

يحتوي في هذه المحاضرة:

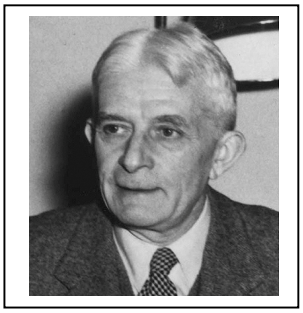
أولاً: نظرية الجشطلت Gestalt's Theory



ماكس وريتمر (1880-1943)



كيرت كوفكا (1886-1941)



ولفانج كوهلر (1887-1967)

ظهرت نظرية الجشطلت في ألمانيا في العقد الأول من القرن العشرين على يد ماكس وريتمر Max Wertheimer احتجاجاً على النظريات الترابطية والبنائية التي كانت في أمريكا، والتي ترى أنَّ الظاهرة النفسية السلوكية يُمكن فهمها من خلال دراسة عناصرها المكونة لها. وتُصنف نظرية الجشطلت ضمن نظريات المدرسة الكلية التي تنطلق من المبدأ القائل أنَّ الكل أكبر من مجموع العناصر. إذ ترى أنَّ للكل وظيفة أو معنى معين بحيث يصعب إدراكه على مستوى الأجزاء. ولقد جاءت هذه النظرية كردة فعل على نظريات التعلم الشرطي الكلاسيكي، والتي تقوم على المثير والاستجابة، وقد ظهرت في الفترة ما بين عامي (1887-1967).

(صلاح الدين مخيمر وعبده ميخائيل رزق، 1963)

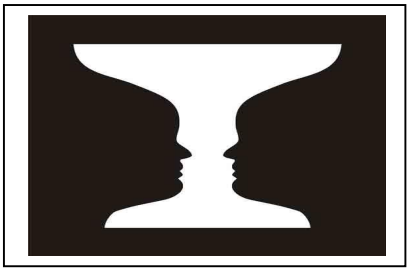
المفاهيم القاعدية لنظرية الجشطلت

-الجشطلت Gestalt: الجشطلت مصطلح ألماني يُشير إلى كلٍّ يتجاوز مجرد مجموعة الأجزاء المكونة له، ويُترجم إلى اللغة العربية بمعاني مختلفة مثل: الشكل أو النمط أو الصيغة أو البنية أو الأنموذج.

-الاستبصار Insight: الفهم الكامل لبنية الجشطلت (الكل) من خلال إدراك العلاقات القائمة بين أجزائه، وإعادة تنظيم هذه العلاقات على نحو جديد. (وليد رفيق العياصرة، 2011، ص: 414)

-التركيب أو البنية Stucture: تُؤكد نظرية الجشطلت على أنَّ هناك بنية متأصلة خاصة بالكل أو الجشطلت بحيث تُميزه عن غيره وتجعله شيئاً مميزاً ذو معنى أو وظيفة خاصة.

-الشكل والخلفية Figure - Ground: تُؤكد نظرية الجشطلت أنَّ الأشياء الحسية تكون منظمة على شكل صورة وأرضية بحيث تُشكل كلاً منتظماً يُعطى معنى معين أو يُؤدي وظيفة ما، فعندما ننظر إلى شيء ما، فإننا نُلاحظ جزءاً هائما سائداً يبرز أكثر من غيره يعرف بالشكل وتسمى الأجزاء المحيطة به بالخلفية. ويتم التمييز بين الشكل والخلفية وفقاً لعدد من العوامل منها الحجم والموقع والتباين. ويُؤدي كل من الشكل والخلفية معناً معيناً. (عبد الرحمان عدس ونايفة قطامي، 2002)



الشكل رقم (01): شكل الوجهان المتقابلان والمزهرية

الوقائع التجريبية لنظرية الجشطلت

أجرى كوهلر تجاربه على القرود في الفترة من 1914 إلى 1917. ونشر كتاباً في عام 1925 بعنوان (عقلية القرود) وضمنه عرضا لتلك التجارب. نوعان من التجارب في حقل تعلم حل المشكلة القائمة على الاستبصار Insight هما: مشكلات الصناديق؛ ومشكلات العصا أو العصي. (عباس نوح الموسوي، 2015)

وتُعد تجارب كوهلر على القردة من أشهر التجارب التي أجريت على عملية الاستبصار. ففي إحدى تجاربه، وضع قرداً جائعاً في قفص وكان معلقاً في سقفه موزاً بحيث يستطيع القرد تناوله مباشرة، وكان في القفص أيضاً صندوق وعصا. وقد هدف كوهلر من هذه التجربة تحديد ما إذا كان القرد قادراً على إدراك العلاقة بين العصا والصندوق وقطعة الموز. فقد لاحظ كوهلر أنَّ القرد حاول لعدة مرات تناول الموز مباشرة، ولكنه فشل في ذلك، مما دفعه إلى الجلوس والتأمل في الموقف المشكل. وكنتيجة لمحاولاته المتعددة التي باءت بالفشل اكتشف القرد أخيراً طريقة الحل، حيث استخدم الصندوق للوقوف عليه والعصا لإسقاط الموز وأخذ يُكرر مثل هذا السلوك أو الحل في كل مرة يُواجه فيها هذا الموقف.

لقد اقترح كوهلر أنَّ القرد توصل إلى الحل بشكل فجائي من خلال عملية الاستبصار، إذ أنَّ القرد كان يجلس بعد كل محاولة ليتأمل الموقف، الأمر الذي مكنه أخيراً من اكتشاف العلاقات القائمة بين عناصره الثلاث وهي الموزة والصندوق والعصا.

قوانين التنظيم الإدراكي

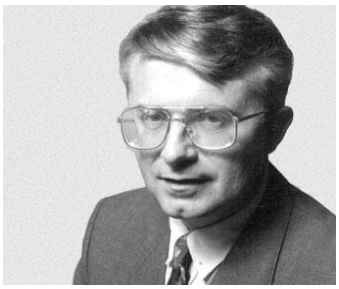
لقد حققت نظرية الجشطلت أعظم إنجازاتها في مجال التعلم بما قدمته من تفسيرات لعملية الإدراك. إذ ترى أنَّ الاستبصار والفهم يعتمد على قدرة الأفراد على الإدراك الحسي والتنظيم المعرفي لعناصر الموقف والعلاقات القائمة بينها، حيث يُشير عماد عبد الرحيم الزغول (2012) إلى القوانين التالية:

- **مبدأ التشابه** Similarity:
- **مبدأ التقارب** Aproximity:
- **مبدأ الإغلاق** Closure:
- **مبدأ الاستمرارية** Continuity:
- **قانون الاستقرار الجيد** Good Consignation:

سؤال: في رأيك فيما تتمثل أوجه الاستفادة من نظرية الجشطلت في ميدان التعليم؟

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

ثانياً : التعلم ذو المعنى Meaningful Learning عند دافيد أوزوبل (1918-2008)



أوزوبل من علماء النفس المهتمين بالتعلم المعرفي وضع ديفيد أوزوبل نظريته التي تبحث في التعلم ذي المعنى والتي شكلت اهتمام الباحثين في ميدان المناهج وطرق التدريس على مدار أكثر من عشرين عاماً ولا تزال وكانت الفكرة الرئيسية في نظريته هي مفهوم التعلم ذا المعنى والذي يتحقق عندما ترتبط المعلومات الجديدة بوعي وإدراك من المتعلم بالمفاهيم والمعرفة الموجودة لديه قبلاً وذلك بناء على مبدأ أوزوبل الموحد للتعليم. ففي هذا الإطار فإنَّ أوزوبل يعتقد أنَّ إدراك المفاهيم والعلاقات المرتبطة بالمادة المتعلمة من قبل المتعلم والمتصلة ببنيته المعرفية من أكثر العوامل أهمية وتأثيراً في عملية التعلم كما أنه يجعل التعلم ذا معنى. وقد طور أوزوبل هذه النظرية ونشرها في مجموعة من الدراسات والبحوث العلمية فنشر في عام 1959 كتاباً بعنوان "قراءات في التعلم المدرسي" ثم نشر في عام 1963 كتاباً بعنوان "سيكولوجية التعلم اللفظي ذي المعنى" وهو تنظيم جديد لأفكاره كما نشر في عام 1968 كتاب بعنوان " علم النفس التربوي وجهة نظر معرفية " وفي عام 1969 نشر أوزوبل بالاشتراك مع روبنسون كتاباً يُوضح طبيعة هذه النظرية بعنوان "التعلم المدرسي" وفيه أوضحا نوعين من التعلم هما التعلم الاستقبالي ذي المعنى والتعلم بالاكتشاف ذي المعنى ومع ذلك فقد شاعت هذه النظرية بين الباحثين ورجال التربية في أواخر السبعينات من هذا القرن.

(جمال مثقال القاسم، 2000)

مرتكزات نظرية التعلم ذي المعنى :

ينطوي التعلم ذو المعنى على مرحلتين:

*الأولى: الطريقة التي تُقدم بها المادة العلمية للمتعلم وتكون على شكلين:

أ-التعلم الاستقبالي: يُعد المعلم المادة التعليمية ويُنظمها ثن يُقدمها للمتعلم.

ب-التعلم الاكتشافي: يقوم المتعلم باكتشاف المادة التعليمية جزئياً أو كلياً.

*الثانية: تتعلق بالوسيلة التي يستخدمها المتعلم في معالجة المادة العلمية (التي تصل إليه بالتعلم الاستقبالي أو الاكتشافي) وطرق تعلمها، بحيث يُمكن أن تتوافر لديه استدعاء المعلومات. وهذه الوسيلة هي التي تُحدد إذا ما كان التعلم ذا معنى أم تعلم يعتمد على الحفظ. وعليه، فإذا كانت الوسيلة ربط المادة الجديدة بالبنى المعرفية القديمة كان التعلم ذا معنى أما إذا قام بحفظها عن ظهر قلب دون أي رابط أو علاقة بينها وبين البنى المعرفية هنا سيكون التعلم آلياً وليس ذو معنى. (وليد رفيق العياصرة، 2011، ص ص: 405-407)

أنواع التعلمات عند أوزوبل :

يُوجد أربع أنواع للتعلم هي:

أ-التعلم الاستقبالي ذو المعنى: يُشير هذا النوع إلى عملية تنظيم المادة العلمية (المعلومات موضوع التعلم) وتُقدمها للمتعلم بصورتها النهائية، فيقوم المتعلم بربطها ودمجها في بنيته المعرفية. (ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة لدى المتعلم).

ب-التعلم الاكتشافي ذو المعنى: يُشير هذا النوع إلى عملية قيام المتعلم باكتشاف المادة العلمية جزئياً أو كلياً (المعلومات موضوع التعلم)، وربطها أو دمجها في بنيته المعرفية.

ج-التعلم الاستقبالي الآلي: تقديم المعلومات للمتعلم بصورتها النهائية، فيقوم المتعلم باستظهارها أو حفظها عن ظهر قلب، دون ربطها أو دمجها في بنيته المعرفية.

د-التعلم الاكتشافي الآلي: يقوم المتعلم باكتشاف المادة العلمية جزئياً أو كلياً، ومن ثم يقوم المتعلم باستظهارها أو حفها عن ظهر قلب، دون ربطها أو دمجها في بنيته المعرفية. (حسين أبو رياش وزهرية عبد الحق، 2007)

سؤال: في رأيك فيما تتمثل أوجه الاستفادة من نظرية التعلم ذي المعنى في ميدان التعليم؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ثالثاً : نظرية التعلم الاستكشافي عند جيروم برونر (1915-2016)

جيروم برونر *Jerome Bruner* عالم نفس أمريكي، ولد في مدينة نيويورك في 01 أكتوبر 1915، وحصل على الدكتوراه من جامعة هارفرد وعمل خبيراً في الإرشاد النفسي بالجيش الأمريكي إبان الحرب العالمية الثانية، ثم التحق بالكلية في هارفرد منذ عام 1945 وعمل أستاذاً لعلم النفس في جامعتي ديوك وهارفرد من عام 1952 حتى عام 1972، وأستاذاً في جامعة أوكسفورد في بريطانيا من عام 1972 إلى 1980. وعمل كذلك معاون مدير مركز الدراسات المعرفية منذ عام 1961، ودرَّس في المدرسة الحديثة للدراسات الاجتماعية بجامعة هربرت ميد في نيويورك في المدة ذاتها. توفي في 05 جوان 2016.

التعلم بالإكتشاف عند برونر

تُعد نظرية التعلم بالإكتشاف امتداداً للتفكير المعرفي لمفهوم التعلم. فقد قام برونر تطبيق أسس التعلم المعرفي في مجل التعليم من مبدأ أنَّ الإنسان كائن فاعل ومتفاعل مع البيئة لذلك يجب أن تعكس مواقف التعلم جميعها هذا المفهوم فتُتيح للفرد فرصة العلم من خلال استثمار طاقته العقلية وإبراز دوره الإيجابي في مواقف التعلم. وقد عرَّف برونر عملية التعلم بالإكتشاف بأنه: عملية تفكير يتجاوز فيها المعلم المسألة المعروضة أمامه لينطلق منها إلى أبعاد و دلالات جديدة. (تيسير مفلح كوافحة، 2004، ص: 22)

مبادئ نظرية التعلم الاستكشافي عند برونر

يُحدِّد كل من محمد القضاة ومحمد الترتوري (2006) مبادئ نظرية برونر في ما يأتي:

1-الدافعية *Motivation*: هذا المبدأ يتحدث عن الظروف التي تعمل على تهيئة الفرد للتعلم، فبرونر لم يُهمل أهمية التعزيز.

2-البنية المعرفية *Structure*: تُعرَّف البنية المعرفية أو البناء المعرفي على أنه تنظيم البناء المعرفي للمادة المتعلمة بطريقة معينة تُمكن المتعلم من أن يستوعبها مهما كان عمر هذا المتعلم النمائي.

3-التسلسل والتتابع *Sequence:* يُركز هذا المبدأ على تقديم المادة الدراسية للمتعلم بطريقة متسلسلة ومتتابعة تتناسب مع قدراته وعمره النمائي.

4-التعزيز *Reinforcement:* يُؤكد برونر على أنَّ التعزيز من متطلبات عملية التعلم، حيث يجب أن يُقدم التعزيز اللازم في الوقت المناسب من أجل المحافظة على الاستجابة والاستمرار فيها من قبل المتعلم. ويهدف التعزيز عند برونر إلى حصول المتعلم على التغذية الراجعة، ومن ثم وصوله إلى مرحلة التصحيح الذاتي.

5-الاستكشاف *Discovering:* وهو إعادة تنظيم وتحويل البيانات ليكتشف بيانات أو معلومات جديدة.

انواع التعلم بالإكتشاف عند برونر

حدَّد جابر عبد الحميد جابر (1999) أنواع التعلم الاستكشافي عند برونر في التصنيفات الآتية:

1-الإكتشاف الموجه: وهو عرض موقف أو تساؤل يُثير أذهان التلاميذ، ويُعرضهم لموقف جديد يُؤدي إلى حثهم واستثارتهم لإستخدام الخبرات والمعلومات المخزونة لديهم لتعلم خبرات جديدة مع توجيههم لسلسلة من الأفكار والأمثلة المنتمية وغير المنتمية حتى يصلوا إلى صحة المعلومة. ودور المعلم في ذلك يتمثل بتوجيه التلاميذ لربط الأفكار والمفاهيم الجديدة بخبرات مخزونة عن طريق توجيه سلسلة من الأسئلة.

2-الإكتشاف شبه الموجه: فيه يُقدِّم المعلم المشكلة للمتعلمين ومعها بعض التوجيهات بحيث لا يُقيِّده ولا يحرمه من فرص النشاط العملي والعقلي.

3-الإكتشاف الحر: يُعتبر الاكتشاف الحر أرقى أنواع الإكتشاف. ولا يجوز أن يخوض به المتعلمين إلا بعد أن يكونوا قد مارسوا النوعين السابقين. وفيه يُواجه المتعلمون مشكلة علمية محددة ثم يطلب منهم المعلم الوصول إلى حل لها، ويترك لهم حرية صياغة الفرضيات وتصميم التجارب وتنفيذها. أي يقومون التلاميذ بانتهاج المسعى العلمي لوحدهم دون مساعدة من الأستاذ.

سؤال: في رأيك فيما تتمثل أوجه الاستفادة من نظرية التعلم الاستكشافي في ميدان التعليم؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

أسئلة التقويم الذاتي:

1ـحدد قوانين النظرية الجشطلتية.

2ـما الفرق بين النظريات السلوكية والنظريات المعرفية؟

3ـحدد تطبيقات النظرية الجشطلتية في التعليم.

4ـوضح شروط التعلم وفق نظرية التعلم ذي المعنى.

5ـبين التطبيقات التربوية لنظرية التعلم ذي المعنى.

6ـوضح شروط التعلم وفق نظرية التعلم الاستكشافي.

المدرسة العليا للأساتذة الشيخ محمد البشير الإبراهيمي القبة القديمة الجزائر
L'école Normale Supérieure de Vieux Kouba - Alger
قسم الكيمياء
Département de Chimie
المستوى: السنة الأولى ماستر الكيمياء العضوية وتعليمية المفاهيم
الأستاذ المحاضر:
د. علي فارس

المحاضرة رقم (05):

نظريات التعلم البنائية

الكفايات المستهدفة:

1-قدرة الطالب الأستاذ على ضبط مفهوم النظرية البنائية الفردية.

2-قدرة الطالب الأستاذ على ضبط مفهوم النظرية البنائية الاجتماعية.

3-قدرة الطالب الأستاذ على ضبط كيفية حدوث التعلم وفق نظرية بياجيه.

4-قدرة الطالب الأستاذ على ضبط كيفية حدوث التعلم وفق نظرية فيجوتسكي.

5-قدرة الطالب الأستاذ على ضبط كيفية حدوث التعلم وفق نظرية باندورا.

نحصل في هذه المحاضرة:

أولاً: النظرية البنائية الفردية: جون بياجيه (1896-1980)

ولد جان بياجيه في نيوشاتل بسويسرا في التاسع من أغسطس 1896، وكان نبيهاً منذ الصغر، وظهرت عبقريته مبكراً، وأظهر اهتماما كبيراً بعلم الأحياء. وقد عين وهو في السادسة عشر من عمره مديراً لمتحف التاريخ الطبيعي في جنيف. ثم درس التاريخ الطبيعي في جامعة نيوشاتل. ونشر في عام 1916 بحثه الأول، ثم نال درجة الدكتوراه في التاريخ الطبيعي وهو في الحادية والعشرين من عمره . ثم حول اهتمامه وطاقته إلى دراسة تطور الفكر عند الأطفال ونموه. واعتقد أن النمو المعرفي يرتكز على الجوانب البيولوجية والسلوكية ولهذا تحول إلى مجال علم النفس. وقد عمل بياجيه بعد تخرجه في معمل بينيه لاختبارات الذكاء في باريس لعدة سنوات، حيث خبر الأطفال وقدراتهم الذكائية المختلفة وتمرس في تطوير Binet اختباراتها كما لاحظ الفروق الفردية في إجابات الأطفال على أسئلة القدرات الذكائية نتيجة تنوع مراحلهم العمرية، وفي هذه الفترة بدأت أفكار بياجيه الواسعة الانتشار هذه الأيام تتبلور لأطرها النظرية الحالية .بعد ذلك انتقل بياجيه من معمل بينيه إلى معمل جان روسو في جنيف بسويسرا حيث تمكن من متابعة أبحاثه العيادية مع الأطفال في مجال الذكاء والقدرات الإدراكية ومن تطوير نظريته في علم النفس المعرفي إلى حدودها النهائية المتداولة الآن. والجدير بالذكر أنَّ نظرية بياجيه قد تمت بدرجة رئيسة بناء على نتائج الملاحظات والدراسات الإمبريقية التي قام بها بياجيه مع زوجته وأطفالها الثلاث، أيضاً اعتمد في دراساته على الطريقة العيادية أو الإكلينيكية. وقد توفي بياجيه في أواخر سبتمبر1980، بعد أن ساهم بدراساته الواسعة والأصيلة، وترك مجموعة من المؤلفات.

(محمد زياد حمدان، 1997، ص ص: 107-109)

مفاهيم نظرية جون بياجيه في التعلم:

يُمكن عرض أهم مفاهيم ومصطلحات نظرية جون بياجي في ما يلي:

-**النمو العقلي المعرفي:** تحسن ارتقائي منظم للأشكال والمخططات المعرفية التي تنشأ من تاريخ خبرات الفرد، وهدفه تحقيق نوع من التوازن بين عمليتي التمثيل والمواءمة بالتدرج في مراحل النمو المعرفي، بحيث يصبح الطفل أقدر على تناول الأشياء البعيدة عنه في الزمان والمكان، وعلى استخدام الطرق غير المباشرة في حل المشكلات.

-**الأبنية العقلية** Structures: وهي عبارة عن تنظيمات تظهر خلال أداء العقل لوظائفه وتتغير هذه الأبنية العقلية أثناء النمو الارتقائي للفرد، ومن ثم فإنَّ شكل التوازن يختلف من مرحلة لأخرى، ويدخل في تكوين البنية المعرفية أو العقلية ما يسميه بياجيه بالمخططات. (فؤاد أبو حطب وآمال صادق، 1996، ص: 196)

-**الذكاء** Intelligence: وهو القدرة على التكيف مع المحيط الخارجي بفضل ميكانيزمي التمثيل والمواءمة. (فتحي مصطفى الزيات، 1995، ص: 184)

-**التكيف** Adaptation: طريقة للتفاعل مع العالم الخارجي، والتي تظل تحدث بنفس الصورة طوال مراحل النمو العقلي والمعرفي للفرد، فالتكيف الذي يتم في السنة الأولى من حياة الفرد يحدث بنفس الطريقة التي يتم بها التكيف مع العام الخامس عشر مثلا، أنه يحدث بواسطة عمليتين متلازمتين هما: التمثيل – والمواءمة.

-**التمثيل** Assimilation: وضع مثيرات جديدة في مخططات موجودة فعلاً. ولا يُؤدي التمثيل نظرياً إلى ارتقاء المخططات، ولكنه يؤثر فيها، حيث يستوعب فيها الفرد كل بيانات الخبرة المعنية، ومعنى هذا أن العقل يتمثل أو يستوعب الخبرات الجديدة عن طريق التغيير في إطارها الخاص.

-**المواءمة** Accommodation: عملية خلق المخططات الجديدة، أو تحوير المخططات القديمة، وينجم عن كلا العمليتين تغير وارتقاء في البنى المعرفية (المخططات)، وتعبر المواءمة عن الارتقاء (تغير نوعي)، ويعبر التمثيل عن نمو (تغير كمي)، وكلاهما يُعبر عن تكيف فكري.

-**التنظيم** Organization: وهو الأبنية والتراكيب العقلية، وإن كانت تختلف من مرحلة لأخرى، فإنها تظل دائما أبنية منظمة، فالتنظيم إذن هو ميل مشترك في كل أشكال الحياة لأن تتكامل الأبنية الفيزيقية، والنفسية، مع بعضها مكونة نظما أو أبنية ذات مستوى أعلى .والتنظيم لا ينفصل عن التكيف فهما عمليتان متكاملتان. فالتكيف يتعلق بعلاقات الكائن الحي بالبيئة الخارجية ويهدف إلى تحقيق التوازن في هذه العلاقات.

-**التوزان** Equilibration: وهو أحد عوامل التكيف، ويقصد به نجاح الفرد في توظيف إمكاناته مع متطلبات البيئة حوله، أوهي عملية تقدمية ذات تنظيم ذاتي، تهدف إلى تكيف الطفل مع البيئة، بحيث تؤدي تدريجيا إلى اكتساب مفهوم المقلوبية الذي يعتبر الخاصية الرئيسية التي تتسم بها البنى المعرفية العليا، وبمعنى آخر فالتوازن عملية تعادل أو تساوي بين التمثيل والمواءمة. ويكاد يتسق مفهوم التوازن لدى بياجيه مع مفهوم اللذة عند فرويد، أو مفهوم تحقيق الذات عند ماسلو. (Piaget, 1970, pp. 6-8)

مراحل النمو العقلي حسب نظرية بياجيه في التعلم:

يُحدد جون بياجي (1970) Piaget أربعة مراحل للنمو العقلي المعرفي، هي:

1-في المرحلة الممتدة من الولادة إلى السنة الثانية: نستطيع الحديث عن إمكانية "دعم" التعلم الحسي والحركي للرضيع، وذلك بوضعه في سياقات أو وضعيات "تعلمية"، تتضمن وسائل وأدوات يتوخى منها أن تُعزز مختلف الأنشطة التنسيقية بين الحواس والحركات، أو بين الحركات نفسها، لما في ذلك من تأثير إيجابي على مستوى تكوين الشيمات الحركية لديه، وهي، حسب تعريف بياجي، نوع من الحركات المنسقة التي تختزن على مستوى الذاكرة الحسية الحركية، وتكون قابلة لأن يُكررها الرضيع لمواجهة وضعيات متنوعة ومتشابهة في بعض العناصر.

2-المرحلة الممتدة من السنة الثانية إلى السنة السابعة: وهي التي تصادف مرحلة الذكاء ما قبل العملياتي أو ما قبل المفاهيمي، فإنها تستدعي كافة التعلمات المبتعدة عن التجريد (وليس التخيل)، والمقتصرة على وفرة الأنشطة الحركية القابلة للتحويل إلى تمثيلات لفظية وصور ذهنية (بداية اللغة والتفكير لدى الطفل). لا ننسى هنا، كما ينبه إلى ذلك بياجي، أنَّ الطفل لا يقوى؛ في هذه المرحلة؛ على تكوين ما يُدعى بالمفاهيم Concepts (وهي عبارة عن فئات Classes مجردة تتكون من عناصر متشابهة على الأقل في خاصية واحدة، ويُمكن أن يتعلق الأمر بأكثر من خاصية ...).

3-من السنة السابعة إلى حوالي السنة الثانية عشرة من العمر: يدخل ذكاء الطفل مرحلة مفاهيمية وعملياتية، ولكن، مع الارتباط الدائم بالموضوعات الملموسة أو المحسوسة Concrets. آنذاك يُصبح الطفل قادرا على تكوين وفهم أو بناء العديد من المفاهيم الرياضية (العدد مثلا) والمنطقية (علاقات، فئات) والفيزيائية (الحجم، الوزن، الكتلة...) والهندسية (الطول، العرض ...)، وهذه القدرة الذهنية تحتاج إلى برامج وتقنيات وأساليب خاصة لتفسح المجال للمتعلم، للتعامل المباشر مع الأشياء والموضوعات، وتنظيم تأثيراته وحركاته المختلفة على هذه الأشياء، وفق استراتيجيات مخططة وهادفة، بحيث تُسهل بناء المفاهيم العلمية المنشودة، وتجعل أمر ممارسة الأنشطة أو العمليات الذهنية الناشئة، أمراً ميسوراً ومطابقاً لطبيعة البناءات المعرفية المطروحة للتعلم.

4-تنطلق من السنة الثانية عشر إلى مرحلة الرشد: ويُقصد بالاكتمال هنا، بلوغ ذكاء الفرد إلى تنظيم مجموع العمليات الرياضية والمنطقية في سياق بنية كلية أو شاملة، حيث تتفاعل وتتناسق ويعتمد بعضها على بعض، وهذه البنية هي ما يطلق عليها بياجي اسم (I.N.C.R) التي تعني الهوية Identity والنفي Negation والارتباطية Correlative والتبادلية Réciprocity.نحن إذاً، أمام فرد مراهق انفتحت أمامه آفاق ذهنية وعقلية هائلة، له استعداد، يتجاوز مجرد التعامل مع الملموس، بل يتعداه إلى معالجة الموضوعات المجردة، يُمكنه الآن، مثلا، أن يضع مقدمات نظرية. ويستخلص منها نتائج ضرورية ومنطقية، كما يُمكن أن يفترض عبارات معينة ويشيد عليها بناءات فكرية أو معرفية ما ... (علي فارس، 2018أ)

نشاط:

حدد بمثال تعليمي يكيف يتم التعلم وفق النظرية البنائية الفردية لجون بياجيه.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ثانياً : النظرية البنائية الاجتماعية عند ليف سومينوفيتش فيجوتسكي (1896ـ1934)

ليف سومينوفيتش فيجوتسكي ***Vygotsky*** عالم نفس تعليمي روسي، ولد في 1896، في بيلورسيا. ونال شهادة الأدب من جامعة موسكو عام 1917 وعمل عام 1924 في معهد علم النفس بموسكو واشترك في في تطوير البرامج التعليمية بشكل واسع وخاصة تعليم الأطفال الصم والبكم. وقد نظَّر نظريته الموسومة بنظرية الثقافة الاجتماعية، ولم تعرف هذه النظرية في الغرب حتى 1958، ولم تُنشر حتى عام 1962، توفي سنة 1934 عن عمر يناهز 39 عاماً إثر إصابته بمرض السل.

خلفية النظرية البنائية الاجتماعية

يرجع ظهور البنائية الاجتماعية إلى العالم فيجوتسكي ***Vygotsky***، فليس بغريب أن يُطلق البعض عليها لفظ البنائية الفيجوتسكانية، وإذا كان بياجيه يُطلق عليه أبو البنائية المعرفية، فإنَّ فيجوتسكي يُطلق عليه أيضاً أبو البنائية الاجتماعية، وذلك بفضل ما قدمه من أفكار عن المعرفة. (سليم حمي، 2019)

مفهوم النظرية البنائية الاجتماعية

بهدف البحث عن ماهية البنائية الاجتماعية قارن اريك سميث (1999) بين البنائية الفردية والبنائية الاجتماعية موضحاً أنَّ البنائية الفردية تفترض أنَّ المتعلمين قادرون على بناء معارفهم وتفسيرها من خلال خبراتهم السابقة فقط، وما يقومون بتفسيره هو تفسير فردي، فالمتعلمون يُفسِّرون تعلماتهم من سياق خبراتهم الخاصة، ويقومون ببناء المعنى وفقاً لحاجاتهم وخلفياتهم المعرفية واهتماماتهم بينما تفترض البنائية الاجتماعية أنَّ المتعلم ينبني معرفته بنفسه ومن خلال جهده الذاتي أولاً ثم يبحث عن المساعدة والدعم ومشاركة المعلومات مع الآخرين لاستكمال عملية البناء المعرفي.

أسس النظرية البنائية الاجتماعية

يعرض سليم حمي (2019، ص ص: 74-76) الأسس التي تقوم عليها النظرية البنائية الاجتماعية في النقاط الآتية:

-التعلم الاجتماعي أكثر نشاطاً من التعلم الفردي، فالمتعلم يتعلم بشكل ايجابي وسط مجموعة من الأفراد (زملائه في القسم، المعلم، الوالدين).

-التعلم الاجتماعي يُساعد على بناء المعرفة، فالتعلم الفردي يكون أقل في اكتساب المعرفة من التعلم المبني على التفاعل الاجتماعي.

-يجب أن يتعلم المتعلم كيف يكون متعلماً اجتماعياً.

-التأكيد على التفاعل داخل القسم من خلال الحوار والمناقشة والتفاوض.

-يعد المعلم وسيطاً بين المتعلمين في حالة المعرفة القبلية وعالمهم الاجتماعي الحياتي، فالمعرفة نشاطٌ وموقفٌ في عالم الحياة، وأنَّ التعلم يخدم التكيف مع الحياة وأنَّ التعلم ذا المعنى يُبنى على معارف المتعلم السابقة.

-تنمية الوظائف العقلية العليا من خلال التفاعلات داخل القسم. والتأكيد على التعلم التعاوني واستراتيجيات التعلم النشط.

-هناك عوامل مؤثرة في بناء المعرفة للتلاميذ ومن أهمها: (البئية المنزلية، العلاقات بين الأقران، التغذية، الملابس، اتقان اللغة).

-أهمية التفاعلات للمستوى السيكولوجي الخارجي وخصوصاً طبيعة الحوار والمناقشة بين المعلم والمتعلمين في القسم. مع التركيز على أهمية اللغة التي تُعمل على نقل الخبرات إلى المتعلمين.

-التأكيد على المنطقة المركزية أو منطقة النمو ZPD.

نشاط:

حدد بمثال تعليمي يكيف يتم التعلم وفق النظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي.

.....

.....

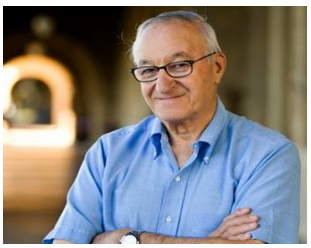
.....

.....

.....

.....

ثالثاً : نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning Theory لألبرت باندورا (1925-إلى يومنا هذا)



ألبرت باندورا Albert Bandura ولِدَ في 04 ديسمبر 1925، في موندرا، ألبرتا، كند اهو عالم نفس في علم النفس الاجتماعي في جامعة ستانفورد .وقد كان له الفضل في تقديم إسهامات في كثيرٍ من المجالات في علم النفس الاجتماعي على مدارالعقود الستة الماضية، بما في ذلك نظرية الإدراك الاجتماعي، والعلاج وعلم نفس الشخصية، كما كان مؤثِّرًا أيضًا في الانتقال من السلوكية إلى علم النفس المعرفي، وعُرِفَ بابتكار نظرية التعلم الاجتماعي ونظرية فاعلية الذات، وهو أيضًا صاحب تجربة دمية بوبو الفعالة (Bobo doll experiment) عام 1961. لقد صنفت دراسة عام 2002 باندورا كرابع أكثر عالم نفس يتم الاستشهاد به على مر الزمن، بعد ب.ف سكينر(B. F. Skinner) ، وسيغموند فرويد (Sigmund Freud) ، وجان بياجيه.(Jean Piaget) ووصِفَ باندورا كثيرًا كأعظم عالم نفس على قيد الحياة، وكواحد من علماء النفس الأكثر تأثيرًا على مر الزمن.

مفهوم نظرية التعلم الاجتماعي

يندرج مفهوم نموذج التعلم بالملاحظة ضمن حقل سوسيولوجيا التربية، ويقوم على افتراض مفاده أنَّ الإنسان ككائن اجتماعي، يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وتصرفاتهم وسلوكاتهم، أي أنَّ باستطاعته التعلم منهم عن طريق ملاحظة استجاباتهم وتقليدها وإمكانية التأثر بالثواب والعقاب على نحو بديلي (غير مباشر) وهذا ما يُعطي التعليم طابعاً تربوياً لأنَّ التعلم لا يتم في فراغ بل في محيط اجتماعي. وتُعرف هذه النظرية بأسماء أخرى مثل نظرية التعلم بالملاحظة والتقليد أو التقمص، أو التعلم بالقدوة أو نظرية التعلم بالنمذجة، أو نظرية التعلم الاجتماعي، وهي من النظريات التوفيقية؛ لأنها حلقة وصل بين النظريات السلوكية والنظريات المعرفية.

(عبد المجيد النشواتي، 2003)

مبادئ التعلم الاجتماعي

حدد عماد عبد الرحيم الزغول (2012) مبادئ التعلم الاجتماعي في:

1- الفاعية الذاتية (التفاعلية التبادلية):

2- العمليات الإبدالية:.

3- العمليات المعرفية:

4- عمليات التنظيم الذاتي:

نواتج التعلم الاجتماعي

يقترح باندورا (1986) أنَّ ملاحظة سلوك الآخرين قد ينتج عنها (03) أنواع من التعلم هي:

1- تعلم سلوك جديد:

2- كف أو تحرير سلوك:

3- تسهيل ظهور السلوك:

عوامل التعلم الاجتماعي

يُحدد باندورا (1986) (04) عوامل للتعلم الاجتماعي تتمثل في:

1-الانتباه: يتوقف الانتباه على عدد من العوامل هي: (العوامل المرتبطة بالنموذج، والعوامل المرتبطة بالفرد، وعوامل تتعلق بالسلوك).

2-الاحتفاظ: يتطلب التعلم الاجتماعي توفر قدرات معرفية معينة عند الأفراد كقدرة التخزين في الذاكرة والتذكر والاستدعاء، وهذا يتطلب من الأفراد القدرة على تمثل السلوكات التي يُلاحظونها.

3-الإنتاج: يتطلب الإنتاج توفر قدرات لفظية وحركية لدى الأفراد كي يتسنى لهم أداء السلوك الذي تم تعلمه من خلال الملاحظة.

4-الدافع أو الحافز: يتوقف ظهور السلوك الذي تم تعلمه من خلال الملاحظة على وجود دافع أو حافز.

(حسين أبو رياش وزهرية عبد الحق، 2007، ص ص: 270-271)

سؤال: في رأيك فيما تتمثل أوجه الاستفادة من نظرية التعلم البنائي الاجتماعي في ميدان التعليم؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

أسئلة التقويم الذاتي:

1-عرف النظرية البنائية الفردية.

2-عرف النظرية البنائية الاجتماعية.

3-ما الفرق بين النظرية البنائية الفردية والنظرية البنائية الاجتماعية.

4-وضح كيف يتم التعلم وفق نظرية جون بياجيه.

5-وضح كيف يتم التعلم وفق نظرية فيجوتسكي.

6-وضح كيف يتم التعلم وفق نظرية باندورا.

المدرسة العليا للأساتذة الشيخ محمد البشير الإبراهيمي القبة القديمة- الجزائر
L'école Normale Supérieure de Vieux Kouba - Alger
قسم الكيمياء
Département de Chimie
المستوى: السنة الأولى ماستر الكيمياء العضوية وتعليمية المفاهيم
الأستاذ المحاضر:
د. علي فـارس

المحاضرة (06):

سيكولوجية الدافعية

الكفايات المستهدفة:

تهدف هذه المحاضرة إلى تحقيق الأهداف التالية:

2-قدرة الطالب الأستاذ على تحديد مفهوم الدافعية.

3-قدرة الطالب الأستاذ على ضبط المفاهيم المتشابهة مع الدافعية.

4- قدرة الطالب الأستاذ على شرح وظائف الدافعية.

5-قدرة الطالب الأستاذ على تصنيف الدوافع.

6-قدرة الطالب الأستاذ على معرفة كيفية استثارة الدافعية لدى التلاميذ .

لنتعرف في هذه المحاضرة:

مدخل عام:

كثيراً ما يتساءل الآباء والمعلمون عن أسباب اختلاف التلاميذ في اتجاههم نحو أي نشاط مدرسي أو مادة دراسية، فالبعض يُقبل على النشاطات المدرسية بحماس كبير جداً، في حين البعض الآخر يرفضها أو يتقبلها بشيء من الفتور والامتعاض. وقد يستغرق أحد التلاميذ في نشاط دراسي لساعات طويلة، بينما لا يستطيع تلميذ آخر أن يُثابر في هذا النشاط إلا لفترة قصيرة جداً، ويسعى بعض التلاميذ إلى الحصول على مستويات تحصيلية متفوقة، في الوقت الذي يرضى فيه البعض الآخر بمستويات عادية أو منخفضة. إذ ترتبط الأسئلة من هذا القبيل بمفهوم الدافعية الذي يعتبره الباحثون في التربية وعلم النفس أحد العوامل المسؤولة عن اختلاف التلاميذ من حيث مستويات النشاط التي يُظهرونها حيال المواد الدراسية والنشاطات المدرسية.

تعريف الدافعية

يُعرف ستيرس وبورتر Steers & Porter (1979) الدافعية على أنها: " قوى أو طاقة نفسية داخلية توجه وتنسق تصرفات الفرد وسلوكه في استجابته للمواقف والمؤثرات البيئية المحيطة، وهي تشتمل على حاجات Needs وتوقعات Expectations وسلوك Behavior وأهداف Goals، وهي تُساعد التغذية الراجعة على معرفة مدى تحقيقها. (Govern, 2004, p, 24)

غير أنَّ أحمد بلقيس وتوفيق مرعي (1982) فيُعرفانها على أنها: "تلك القوة الداخلية التي تُحرك السلوك وتُوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر الفرد بالحاجة إليها أو بأهميتها المادية والمعنوية (النفسية) بالنسبة له، وتُستثار هذه القوة المحركة بعوامل تنبع من الفرد نفسه (حاجاته، وخصائصه، وميوله واهتماماته) أو من البيئة المادية أو النفسية المحيطة به (الأشياء، والأشخاص والموضوعات والأفكار والأدوات)".

مفاهيم وثيقة الصلة بمفهوم الدافعية:

يرتبط مفهوم الدافعية ببعض المفاهيم أو المصطلحات المتشابهة، أوضحها عبد اللطيف محمد خليفة (2000) في:

1-**الحاجة Need**: تُعرَّف الحاجة بأنها: "الشعور بنقص شيء ما، فإذا ما وُجد تحقق الإشباع". وتُعرَّف أيضاً بأنها: "شعور الكائن الحي بالافتقاد لشيء معين"، وقد تكون هذه الحاجة فيزيولوجية داخلية مثل (الحاجة إلى الطعام، الماء، الهواء، النوم) أو سيكولوجية اجتماعية مثل (الحاجة للانتماء، والسيطرة، والإنجاز، والأمن، وتقدير الذات وتحقيق الذات ...).

2-**الحافز Incentive**: يُعرَّف الحافز بأنه: "تكوينٌ فرضيٌ يُستخدم للإشارة إلى العمليات الدافعية الداخلية التي تُصاحب بعض المعالجات الخاصة بمنبه معين. وتُؤدي بالتالي إلى إحداث السلوك، فهو بمثابة القوة الدافعة للكائن الحي ليقوم بنشاط ما بُغية تحقيق هدف محدد".

3-**الباعث Motive**: يُشير الباعث إلى موضوع الهدف الفعلي الموجود في البيئة الخارجية والذي يسعى الكائن الحي بحافز قوي إلى الوصول إليه، فهو الطعام في حالة دافع الجوع، والماء في حالة دافع العطش، والنجاح والشهرة في حالة دافع الإنجاز ... الخ.

وظائف الدافعية:

يُحدد عبد الحق زواوي (2013) وظائف الدافعية في ما يأتي:

1-توليد السلوك:

2-تُحدد الدافعية شدة السلوك اعتماداً على مدى إلحاح الحاجة أو الدافع إلى الإشباع أو مدى صعوبة أو سهولة الوصول إلى الباعث الذي يُشبع الدافع:

3-توجيه السلوك نحو المصدر الذي يُشبع الحاجة أو يُحقق الهدف:

4-تُحافظ على ديمومة واستمرارية السلوك:

أنواع الداوفع:

تُصنف الدافعية إلى عدة تصنيفات يُلخصها علي فارس (2018أ، ص ص: 162-163) في النقاط التالية:

1-الدافعية من حيث المصدر: وهي تشمل بذلك كل من:

أ-الدوافع الداخلية: وتشمل الدوافع التي تنشأ من داخل الفرد، وهي نوعان:

-الدوافع الفطرية:

-دوافع داخلية أخرى: مثل حب المعرفة والاستطلاع والتقصي والبحث، والاهتمامات والميول والاتجاهات وغيرها.

ب-الدوافع الخارجية: تُسمى هذه الدوافع بالدوافع الثانوية أو المكتسبة، حيث أنها متعلمة من خلال عملية التفاعل مع البيئة المادية والاجتماعية وفقاً لعمليات التعزيز.

2-الدافعية من حيث الطبيعة: وهي تشمل بذلك كل من الدوافع الشعورية واللاشعورية التي نُوجزها في ما يأتي:

أ-الدوافع الشعورية (الإرادية أو المقصودة): وهي تلك الدوافع التي يشعر الفرد بوجودها ويعيها أو يُمكن له استدعائها أو تذكرها إذا سئل عنها. ومثال ذلك الشعور بالجوع أو الألم.

ب-الدوافع اللاشعورية (اللاإرادية أو غير المقصودة): وهي تلك الدوافع التي تدفع الفرد إلى القيام بسلوك معين دون أن يعرف ما الذي يدفعه للقيام بهذا السلوك، ومثال ذلك: (الكبت، وفلتات اللسان، وزلات القلم، والأحلام، والتقمص، والإسقاط).

3-الدوافع من حيث العدد:

أ-الدوافع الفردية:

ب-الدوافع الجماعية:

الدافعية والتدريس أيه علاقة؟

لإثارة الدافعية وإدامتها لدى المتعلمين لابد للأستاذ من استخدام الإجراءات التي أوردها عماد عبد الرحيم الزغول (2012) فيما يلي:

1-خلق الاهتمام لدى المتعلم نحو موضوع التعليم؛

2-ملاءمة المحتوى لدوافع المتعلم؛

3-جعل المحتوى يبدو على أنه مألوف لدى المتعلمين؛

4-تعزيز الثقة لدى المتعلمين.

نشاط: حدد أسباب تدني مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذك.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

أسئلة التقويم الذاتي:

1-ما المقصود بالدافعية؟

2-ما هي نقاط التشابه بين الدافعية والمصطلحات الآتية (الحاجة، الباعث، الحافز)؟

3-تتعدد الدوافع بتعدد المصادر والطبيعة والعدد. اشرح ذلك مع التعليل.

4-اشرح وظائف الدافعية مع التمثيل؟

5-كيف يُمكنك استثارة دافعية التلاميذ في الأقسام الدراسية؟

المدرسة العليا للأساتذة الشيخ محمد البشير الإبراهيمي القبة القديمة الجزائر
L'école Normale Supérieure de Vieux Kouba - Alger
قسم الكيمياء
Département de Chimie
المستوى: السنة الأولى ماستر الكيمياء العضوية وتعليمية المفاهيم
الأستاذ المحاضر:
د. علي فـارس

المحاضرة رقم (07) :

سيكولوجية الفروق الفردية

نجدون في هذه المحاضرة:

الكفايات المستهدفة :

تهدف هذه المحاضرة إلى تحقيق الأهداف التالية :

1-قدرة الطالب الأستاذ على ضبط مفهوم الفروق الفردية.

2-قدرة الطالب الأستاذ على تحديد أشكال الفروق الفردية.

3-قدرة الطالب الأستاذ على تحديد مظاهر الفروق الفردية.

4-قدرة الطالب الأستاذ على ضبط أهمية الفروق الفردية.

5-قدرة الطالب الأستاذ على استثمار الفروق الفردية في القسم.

مدخل عام:

شهد مجال علم النفس وعلوم التربية تحولاً ملحوظاً في الربع الأخير من القرن العشرين على الدراسات المتعلقة بمجال التعلم والتعليم، فبعد أن كان علماء النفس والتربية يركزون جلَّ اهتمامهم على مبادئ النظرية السلوكية في تفسيرهم لعمليتي التعلم والتعليم أصبحوا مع بداية السبعينات يركزون على مبادئ النظريات المعرفية، فحيث تنظر النظرية السلوكية إلى عملية التعلم على أنها استجابات ملاحظة قابلة للقياس، وتقوى عن طريق الممارسة والتعزيز، ترى النظرية المعرفية إلى هذه العملية على أنها عمليات عقلية داخلية يُعبر عنها بقدرة المتعلم على التبصر بالمعلومات المقدمة ووعيها، واستيعابها، واسترجاعها، واستخدامها في مواقف مشابهة. وقد استلزم هذا الأمر وضع فلسفة جديدة لتطوير التعليم، تهدف إلى تغيير طريقة تفكير المتعلم مذ مراحل تعلمه الأولى حتى ينشأ جيلٌ قادرٌ على التفكير العلمي السليم، وقادرٌ على النقد والابتكار، بعيداً عن الحفظ والتلقين وبرمجة العقول، وقادرٌ أيضاً على أن يتعلم كيف يسعى بنفسه إلى المعلومة وكيف يتعلمها ويُوظفها ويستفيد منها في حياته اليومية، أي الخروج بالمتعلم من صيغة تلقي المعلومة إلى صيغة بنائها ومعالجتها واكتشاف العلاقات بين الظواهر، قصد التعمق في فهم الظاهرة وتفسيرها بهدف تنمية كفاءته العلمية، واستكشاف أبعاد الظاهرة والاستدلال عليها من خلال منهجية علمية منظمة من البحث والتقصي.

سيكولوجية الفروق الفردية

بالرغم من وجود خصائص عامة مشتركة بين الأفراد، إلا أنهم يختلفون فيما بينهم اختلافات واضحة في النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية. فالفروق موجودةٌ في جميع جوانب الشخصية الإنسانية. فلكل فرد من أفراد النوع الواحد، أساليبه في التكيف مع البيئة المحيطة وظروفها المتغيرة. وفي المجال التعليمي يتباين المتعلمون في درجة تفاعلهم مع الموقف التعليمي، فليس الجميع سواء في الاستقبال أو التواصل مع ما يقوم به المعلم، وهو ما يتطلب من المعلم أن يكون على دراية بأنماط هذا التباين، وأشكال التواصل السليمة، وكيفية إحداث التفاعل مع المتعلمين على نحو ايجابي، وأن يتعرف مداخل وطرق تنويع التدريس وأساليب التعامل مع المتعلمين، وأن يُلم بالنظريات التربوية ونتائج الدراسات العلمية الخاصة بهذا المجال، وأهمها ما يتعلق بظاهرة الفروق الفردية. (علي فارس، 2018أ، ص: 213)

تعريف الفروق الفردية

تُعرَّف الفروق الفردية على أنها: "مجموع انحرافات الخصائص النمائية (الجسدية والعقلية والانفعالية والاجتماعية) للفرد عن متوسط الجماعة التي ينتمي إليها". وقد يضيق أو يتسع مدى هذه الفروق وفقاً لتوزيع المستويات المختلفة للسمات المقاسة التي نهتم بتحليلها وتفسيرها. (عباس نوح الموسوي، 2015)

أشكال الفروق الفردية

أورد كل من أديب محمد الخالدي ومفتاح محمد عبد العزيز (2010) الفروق الفردية في شكلين أساسيين هما:

1- **فروق كمية:** بمعنى أنه يُمكن قياسها بأرقام تُحددها تماماً من الناحية الجسمية كما في الطول والوزن والقوة العضلية، ولكن من الناحية النفسية مثل سرعة الانفعال وشدته ودرجة العدوانية ومستوى الذكاء والقدرات العقلية الخاصة يُمكن ترتيب الفرد بالنسبة إلى مجموعة زملائه.

2- **فروق في الدرجة:** بمعنى أنَّ الاختلاف في صفة يكون في نوع هذه الصفة نفسها ودرجة قصورها, ويتم ذلك بقياس صمم خصيصا لهذا الغرض. فلا يُمكن قياس الفرد في الطول والوزن بمقياس واحد, ولكن هناك جداول تُبين الوزن المناسب لكل طول بالنسبة للفرد العادي يُمكن مقارنه الفرد المعاق بها.

أهمية دراسة الفروق الفردية

تتمثل أهمية دراسة الفروق الفردية بين اللأفراد في ما يأتي:

1- **توزيع الأدوار في المجتمع:** وذلك من خلال اكتشاف الأفراد الذين يُلائمون الأدوار والاحتياجات المختلفة التي يتطلبها المجتمع.

2- **مراعاة الفروق الفردية في مجال التربية والتعليم:** وذلك من خلال تهيئة البرامج والمناهج التعليمية والأساليب والوسائل الديداكتيكية حسب المستوى العمري للتلميذ وحسب قدراته وميولاته واستعداداته، أي الوصول إلى تخطيط أفضل للمناهج الدراسية. (عباس نوح الموسوي، 2015)

خصائص الفروق الفردية

تتمثل خصائص الفروق الفردية في النقاط التالية:

1-**توزيع الفروق الفردية:** بينت الدراسات أنه إذا تم قياس أي سمة في مجال السمات أو الصفات، أو القدرات الإنسانية بين مجموعة من الأفراد، ثم وضحت في رسم بياني، أو منحنى بياني فإنَّ هذا المنحنى يتخذ عادة شكلًا معينًا يُشبه الجرس المقلوب، ويتبع معظم الأفراد في مركز متوسط من هذا المنحنى، ويقل عدد الأفراد تدريجياً كلما اتجهنا نحو كلا من الطرفين.

2-**مدى الفروق الفردية:** يُقصد بها الفرق بين أعلى درجة وأقل درجة في توزيع درجات أي سمة مقاسة من السمات.

3-**معدل ثبات الفروق الفردية:** سرعة أو بطء التغير الذي يحدث للسمة، أو للقدرة".

4-**نسبة قياس الفروق الفردية:** إنَّ قياس أي سمة من السمات لا يتم بطريقة مباشرة؛ لأنَّ أداة القياس المستخدمة تقيس مظهراً أو عينة من السلوك فقط، وليس كل المظاهر، وهذا يُفسر أسباب الاختلاف بين درجات الفرق في نفس السمة إذا قيست باختبارات مختلفة، وهذا يؤُكد نسبية قياس الفروق الفردية.

5-**التنظيم الهرمي للفروق الفردية:** يُوجد تنظيم شائع للفروق الفردية يُسمى بالتنظيم الهرمي، يتضمن في قمته أهم السمات التي تدخل في جميع سمات الفرد، ثم تليها السمات الأقل عمومية، فالأقل، وهكذا.

مظاهر الفروق الفردية

حدد أحمد محمد الزعبي (2015) مظاهر الفروق الفردية في الجوانب التالية:

1-**الفروق في الجانب الجسمي:** تظهر الفروق الفردية في الجانب الجسمي لأول وهلة عندما ننظر إلى مجموعة من الأفراد؛ فإننا نجد بينهم فروقاً فردية في الطول، فهناك الطويل، والقصير، والمتوسط، كما نجد فروقاً في اللَّون، وفي الشكل، وفي الحجم، ولكن هذه المعرفة ليست قائمة على أسس علمية؛ لذا لجأ علماء النفس في قياس الفروق الفردية في الجانب الجسمي إلى ما يسمى: بالمعاملات الإحصائية؛ لتحديد بناء الجسم. ومن أكثر هذه المعاملات انتشاراً النسبة بين الطول والوزن، والمعامل المورفولوجي، وهذا الأخير يحسب بقسمة طول الذراع مضافاً إلى متوسط طول الساق على حجم الجذع. وعلى ذلك فالأفراد الذين يكون عندهم هذا المعامل عالياً يكونون في العادة طولاً ونحافة، وأطرافهم طويلة نسبياً، أما الأشخاص الذي يكون عندهم هذا المعامل منخفضًا: فيكونون ممتلئين، وجذعهم يميل إلى البدانة.

2-**الفروق الفردية في الجانب العقلي والمعرفي:** يتضمن هذا الجانب الذكاء، والقدرات العقلية، وتحصيل المعلومات والمعارف المختلفة، وتظهر الفروق الفردية في القدرة العقلية العامة، الذكاء مثلاً. والقدرات العقلية الطائفية والقدرات العقلية الخاصة. وإذا كانت الفروق الفردية في الذكاء كقدرة عقلية عامة واضحة؛ فإنها أكثر وضوحاً في القدرات الأخرى، كالقدرة اللغوية، والقدرة العددية، والقدرة الميكانيكية، والقدرة الموسيقية.

3-الفروق الفردية في الجانب الوجداني: يُقصد بالجانب الوجداني في الشخصية ما يتعلق بالنواحي المزاجية المكتسبة الخاصة بالعواطف، أو العادات الانفعالية والميول والاتجاهات، كما يُقصد بها ما يُؤسس على الانفعال بهدف تزويد الفرد بغايات السلوك ودوافعه. ولا ينفصل الجانب الوجداني عن الجانب العقلي أو المعرفي، ولكنهما مرتبطان؛ لأنَّ الجانب العقلي يرسم الطرق التي تُشبع دوافع الفرد. وقد نشأت فكرة القياس، ومعرفة الفروق الفردية في مظاهر الجانب الوجداني عن ضرورة عملية، مثله في ذلك مثل القياس العقلي تماماً. ويُمكن تلخيص المظاهر الوجدانية في القيم والاتجاهات، والعواطف والميول، -الانبساط والانطواء، والانشراح والقلق، -الثبات وعدم الاستقرار أو الاتزان الانفعالي.

نشاط:

حدد (ي) كيف يُمكنك الكشف عن الفروق الفردية داخل قسمك.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

أسئلة التقويم الذاتي:

1-عرف الفروق الفردية.

2-بين أهمية الفروق الفردية.

3-حدد أشكال الفروق الفردية.

4-اشرح مظاهر الفروق الفردية.

5-وضح كيفية استثمار الفروق الفردية في القسم.

المدرسة العليا للأساتذة الشيخ محمد البشير الإبراهيمي القبة القديمة الجزائر
L'école Normale Supérieure de Vieux Kouba - Alger
قسم الكيمياء
Département de Chimie
المستوى: السنة الأولى ماستر الكيمياء العضوية وتعليمية المفاهيم
الأستاذ المحاضر:
د. علي فـارس

المحاضرة رقم (08) :

الإحساس - الانتباه - الإدراك

نجيبون في هذه المحاضرة:

الكفايات المستهدفة :

تهدف هذه المحاضرة إلى تحقيق الأهداف التالية :

1-قدرة الطالب الأستاذ على ضبط مفهوم الإحساس.

2-قدرة الطالب الأستاذ على تحديد شروط الإحساس.

3-قدرة الطالب الأستاذ على ضبط مفهوم الانتباه وأنواعه.

4-قدرة الطالب الأستاذ على استثمار في عمليات الانتباه.

5-قدرة الطالب الأستاذ في ضبط مفهوم الإدراك والعوامل المؤثرة فيه.

أولاً : الإحساس

يُعرف الإحساس على أنه عملية التعرف على الخصائص الفيزيائية للمثيرات الموجودة في البيئة الخارجية (اللون، الشكل، درجة الحرارة، المذاق، الصوت) ... وايصالها إلى الجهاز العصبي بنوعيه. فالإحساس إذن: عبارة عن عملية نقل المثيرات من البيئة الخارجية عن طريق إحدى الوسائط الحسية إلى المراكز الدماغية المسؤولة. وبهذا فالإحساس يُعتبر العملية الأولية في معالجة المعلومات التي تعمل على تحويل الطاقة الفيزيائية المتعقلة بالمثيرات البيئية إلى طاقة عصبية داخل الجهاز العصبي. فاستقبال المثيرات من الوسط الخارجي يُمثل المستوى الأول من المعالجة.
(عباس نوح الموسوي، 2015)

شروط الإحساس

تتمثل شروط الإحساس في العناصر الآتية:

1-المثير: يحدث في الحاسة تبدلاً يسمى الأثر، وهذا المنبه قد يكون داخليا أو خارجياً. فالمثير الخارجي تستقبله الحواس الخمس، وهذه الأعضاء تنقل إحساسات البصر، السمع، الشم، الذوق واللمس، وهذه البيئة الخارجية بدورها قد تكون ميكانيكية كضغط قطعة معدن على سطح اليد أو فيزيائية كالضوء والحرارة والصوت أو كيمياوية كالطعام والرائحة، أما المثير الداخلي فيتولد من تبدل أحوال الجسم كالجوع والعطش أو التعب أو النعاس.

2-**انتقال هذا الأثر إلى المراكز العصبية:** ويتم هذا الانتقال إما بصورة مباشرة بين عضو الإحساس وموضوع الإحساس كما هو الحال في حاستي اللمس والتذوق. أو بصورة غير مباشرة كما هو الحال في حاستي السمع والبصر والشم، حيث يُوجد فراغ من الهواء بين عضو الإحساس ومصدر الإحساس.

3-**أن تكون هناك مراكز حسية ما تنتهي إليها الآثار العصبية:** مثال ذلك مركز الإبصار، مركز السمع، مركز اللمس، مركز الشم، وهي تقلب التبدل العصبي إلى إحساس. (أديب محمد الخالدي، 2009)

ثانياً: الانتباه

يُعرِّف علي فارس (2018أ، ص: 180) الانتباه على أنه: "عملية معرفية تنطوي على تركيز الإدراك على مثير معين من بين عدة مثيرات من حولنا". لذلك فإنَّ دور الانتباه يبدأ عند وصول الكم الهائل من المثيرات إلى الدماغ ليقرر الفرد أي المثيرات يهتم بها أو يهملها ولا يتعامل معها. ويتكون الانتباه من خلال:

أ-**البحث:** المحاولة التي نقوم من خلالها تحديد موقع المنبه في المجال البصري.

ب-**التصفية:** انتقاء مثير وتجاهل مثيرات أخرى.

ج-**الاستعداد للاستجابة أو التهيؤ:** وجود هدف ما يُريد الفرد تحقيقه.

أنواع الانتباه

أورد محمد فرحان القضاة ومحمد عوض الترتوري (2006) أنواع الانتباه في ما يلي:

1-**الانتباه الإرادي:** تركيز الانتباه على مثير من بين عدة مثيرات بشكل انتقائي، قد يحتاج إلى بذل الجهد كالانتباه في المحاضرة.

2-**الانتباه التلقائي:** تركيز الانتباه على مثير من بين عدة مثيرات بسهولة تامة كانتباه الفرد إلى شيء يميل إليه، كمشاهدة كرة القدم.

3-**النتباه اللاإرادي:** تركيز الانتباه على مثير يفرض نفسه على الفرد بطريقة قسرية دون بذل جهد، كالانتباه لطلقة مسدس أو صوت السيارة.

4-**الانتباه المركز أو الموجه:** وهو توجيه التركيز والانتباه نحو مثير معين كالبحث عن أصوات غريبة في جنوح الليل أو مشاهدة مباراة كرة القدم.

5-**الانتباه الموزع أو المقسم:** وهو توجيه الانتباه إلى أكثر من مثير في وقت نفسه كالعمل ومشاهدة حصة تلفيزيونية.

وظائف الانتباه

أورد عدنان يوسف العتوم (2004، ص: 74) وظائف الانتباه في النقاط التالية:

1-**توجيه عملية التعلم:** فالتركيز على المثيرات التي تشسهم في إحداث ظاهرة التعلم والإدراك مما ينعكس على عملية التذكر.

2-**عزل المثيرات:** ويتم ذلك من خلال تنحية أو تجاهل المثيرات غير المهمة التي قد تُعيق عملية الإدراك والتذكر والتعلم، والإبقاء فقط على المثيرات محل الاهتمام.

3-**توجيه الحواس:** يعمل الانتباه على توجيه الحواس نحو المثيرات التي تخدم عملية الإدراك، كانتقاء المثيرات ذات العلاقة بالبيئة الصفية فقط.

4-**تنظيم البيئة الخارجية:** يقوم الانتباه بتنظيم المحيط الخارجي من خلال حسن اختيار المثيرات المهمة.

العوامل المؤثرة في الانتباه

يُحدد علي فارس (2018أ) مشتتات الانتباه في العوامل الآتية:

1-**العوامل الجسمية:** قد يرجع الشرود الذهني إلى التعب والإرهاق الجسمي، وعدم النوم، وعدم الانتظام في تناول الوجبات الغذاتية أو سوء التغذية أو اضطرابات الغدد الصماء.

2-**العوامل السيكولوجية:** عدم ميل التلميذ إلى المادة الدراسية، وانشغال فكره بالرياضة، المهمومية أو المشغولية، والشعور بالنقص، والقلق، والخوف، والتوتر.

3-**العوامل الاجتماعية:** وهي العوامل التي تنشأ من خلال التفاعل الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية كالخلافات الأسرية، والصعوبات المادية، والشعور بالاغتراب.

4-**العوامل الفيزيقية:** عدم كفاية الإضاءة، وارتفاع درجة الحرارة، الفوضى والضوضاء، فالشخص لا يستطيع أن ينتبه إلى مناداة زميله وسط الأصوات العالية.

ثالثاً: **الإدراك**

يُقصد بالإدراك قدرة الفرد على ترجمة وتفسير وتأويل تلك المثيرات التي نقلتها الحواس لإعطائها معنى ودلالة أو هو الحكم على الإحساس. فالإدراك هي عملية الوعي بالخصائص المعقدة للمثيرات وتفسيرها وإعطائها معنى في ضوء الخبرة السابقة. ويُعرف أيضاً على أنه عملية تحويل الإشارات الحسية البسيطة إلى تمثيلات عقلية معينة. فالتمثيلات العقلية تُشير إلى الطريقة التي يتم من خلالها تخزين المعلومات في العقل بعد تمثيلها عقلياً. (رافع النصير الزغول وعماد عبد الرحيم الزغول، 2003)

خصائص الإدراك

أورد عدنان يوسف العتوم (2004) خصائص الإدراك في النقاط التالية:

1-**الإدراك غير قابل للملاحظة المباشرة:** نستدل عليه من ردود أفعال الفرد.

2-**الإدراك يتبع الإحساس والانتباه زمنياً:** وقد يعتمد الإدراك على حاسة واحدة أو أكثر حسب الموقف.

3-**الإدراك فردي:** فهو ذاتي وشخصي، أي يقوم به الفرد وليس الجماعة.

4-**الإدراك فريد من نوعه:** لذلك تتباين خبرات الأفراد السابقة مما يعني أنَّ كل واحد منا قد يصل إلى إدراك مختلف لنفس المثير.

5-**الإدراك عملية مفردة:** لأنه لا يشترط وجود المثيرات في لحظة الإدراك أي قد يحدث بغياب المثير، وقد يحدث لحضور المثير، وذلك نتيجة لميل الأفراد إلى تكملة المثيرات الناقصة بناء على خبرتهم السابقة أو مقدار ألفتهم للمثير.

العوامل المؤثرة في الإدراك

يُمكن تلخيص أهم العوامل المؤثرة في العملية الإدراكية في ما يأتي:

1-**الحاجات الفيزيولوجية:**

2-**الميول والاتجاهات:**

3-**الانفعال والحالة المزاجية:**

4-**القيم والمعتقدات:**

6-**التوقع:**

7-التعلم والخبرة والألفة.

8-العوامل الثقافية والاجتماعية والحضارية. (علي فارس، 2018أ)

نشاط: كيف يحدث الإدراك؟

.....

.....

.....

.....

.....

أسئلة التقويم الذاتي:

1-عرف الإحساس.

2-حدد شروط الإحساس.

3-عرف الانتباه.

4-حدد أنواع الانتباه.

5-اشرح العوامل المؤثرة في الانتباه.

6-عرف الإدراك.

7-بين العوامل المؤثرة في الإدراك.

8-اشرح طبيعة العلاقة بين الإحساس والانتباه والإدراك.

المدرسة العليا للأساتذة الشيخ محمد البشير الإبراهيمي القبة القديمة الجزائر
L'école Normale Supérieure de Vieux Kouba - Alger
قسم الكيمياء
Département de Chimie
المستوى: السنة الأولى ماستر الكيمياء العضوية وتعليمية المفاهيم
الأستاذ المحاضر:
د. علي فـارس

المحاضرة رقم (09): التذكر والنسيان

أجيبوني في هذه المحاضرة:

الكفايات المستهدفة:

تهدف هذه المحاضرة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1-قدرة الطالب الأستاذ على ضبط مفهوم التذكر والذاكرة.

2-قدرة الطالب الأستاذ على تحديد أنواع الذاكرة.

3-قدرة الطالب الأستاذ على معرفة العوامل المؤثرة في الذاكرة.

4-قدرة الطالب الأستاذ على تحسين الذاكرة لدى التلاميذ .

5-قدرة على الطالب على ضبط مفهوم النسيان والعوامل المؤثرة فيه.

مدخل عام:

تُعد الذاكرة هي المحور الأساسي ذو الأهمية الكبيرة لكل العمليات العقلية، إنها القوة التي تكمن وراء كل نشاط نفسي وعقلي إذ بدونها يرى الفرد تكرار الحياة ولا يستطيع تعلمها، أي سيرتبط بالواقع من خلال عملية الإدراك الحسي المباشر فقط، وباالتالي فهو خاضع لمبدأ (هنا والآن) أي الاستجابة لموقف معين وفي زمن معين فقط. وإذا عرفنا أنَّ عمليات الإدراك الوعي والتعلم والتحدث وحل المشكلات يستلزم القدرة على تخزين المعلومات، فهذا يعني أنَّ كل ما يفعله الناس يعتمد على الذاكرة. فللذاكرة أهمية كبيرة في حياتنا اليومية، وفي عملنا، وفي تخطيطنا لمستقبلنا، وإنَّ مدى قدرة الفرد على التذكر -لخبراته السابقة وما تعلمه في الماضي- يُحدد إلى درجة كبيرة مقدار كفاءة الفرد في حياته الاجتماعية والعلمية، ومقدار قدرته على التوافق النفسي والاجتماعي.

تعريف الذاكرة

يُعرف سامي محمد ملحم (2001، ص: 272) الذاكرة على أنها: "العملية العقلية التي يتم بها تسجيل وحفظ واسترجاع الخبرة الماضية من مدركات وأفكار وميول وسلوكات أو هي عملية الاحتفاظ بالمعلومات عبر الزمن من خلال ترميزها وتخزينها واسترجاعها أو هي العملية التي يتم من خلالها استدعاء معلومات الماضي لاستخدامها في الحاضر".

وعليه، فالذاكرة هي جزءٌ من العقل البشري، وهي مستودع لكل الانطباعات والتجارب التي أكتسبها الإنسان عن طريق تفاعله مع العالم الخارجي، وعن طريق الحواس وهي إنطباعات توجد على شكل صور ذهنية، وترتبط معها أحاسيس ومشاعر سارة أو غير سارة للإنسان.

تعريف التذكر

يُعتبر التذكر عملية عقلية تُمكن الفرد من استرجاع الصور الذهنية البصرية والسمعية أو غيرها من الصور التي مرت به في ماضيه إلى حاضره الراهن. فهو إذن يتضمن استرجاع المعلومات والمهارات والخبرات من ألفاظ وأرقام ومعاني...الخ.

وعليه فالتذكر هو أحد المكونات الأساسية للبناء المعرفي، كما أنه استرجاع ما سبق أن تعلمه الفرد واحتفظ به من معلومات. (علي عسكر وفايز القنطار، 2005)

ويُشير عبد المجيد النشواتي (2003) إلى أنَّ هناك ثلاثة مراحل أساسية هي ملخصة في النقاط التالية:

أ- مرحلة المدخلات: وتتم عن طريق الحواس، حيث تلتقط المعلومات وتُرمزها كي تسهل معالجتها.

ب- مرحلة التخزين والاحتفاظ: ويتم فيها تخزين المعلومات في المخ.

ج- مرحلة المخرجات: وفيها يتم الاسترجاع أو التعرف على ما سبق أن تعلمه الفرد.

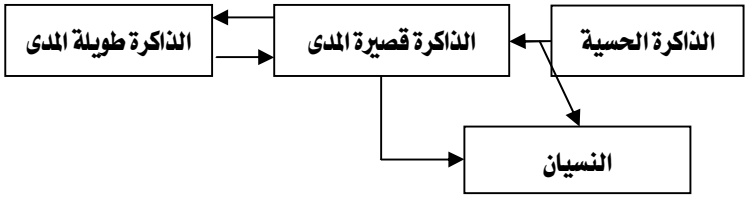
ويُمكن تلخيص هذه الخطوات في النقاط التالية:

1- **الترميز** Encoding: إعطاء المعاني للمثيرات الحسية الجديدة وتكون من خلال عمليات التسميع والتكرار والتنظيم والتلخيص وغيرها ليضمن وصول المعلومات إلى الذاكرة طويلة المدى. (زينب عبد العليم بدوي، 2016)

2- **التخزين** Storage: تُشكل عملية الاحتفاظ محور عملية الذاكرة، درس علماء النفس هذه المرحلة من التذكر بإسهاب، ووضعوا العديد من النماذج التي تُفسر عملية الاحتفاظ إلا أنَّ أكثر النماذج شهرة وأقربها إلى المنطق والقبول لدى العديد من العلماء نموذج Atkinson & Shiferin (1971) والذي يُعرف بنظرية معالجة المعلومات.

أنماط الذاكرة

تحدث علماء النفس عن ثلاث أنماط للذاكرة تُمثل ثلاثة نظم في تخزين المعلومات وهي موضحة في الشكل رقم (01):



الشكل رقم (01): أنماط الذاكرة

1-الذاكرة الحسية Sensory Memory:

تتمثل الذاكرة الحسية في الانطباع الخفيف الذي يتركه مؤثر حسي (منظر، صوت، إحساس بالضغط أو الألم ... الخ) لجزء من الثانية، أي هي الانطباع الحسي الذي يتركه أي منبه حسي، فالذاكرة الحسية تُشبه الصورة التي تبقى في مخيلتك بعد النظر لشيء ما. (عبد الرحمان بن بريكة، 2016)

أ. الذاكرة الحسية البصرية: كان (Neisser, 1861) أول من أشار إلى هذا النمط وسماها الذاكرة التصويرية، ليُدلل على الانطباعات البصرية التي تنقلها هذه الذاكرة إلى المعالجة المعرفية اللاحقة.

ب. الذاكرة الحسية السمعية: فهي على غرار الذاكرة البصرية، تعمل على استقبال المعلومات السمعية والاحتفاظ بها لفترة قصيرة من الوقت، ومن ثم تمريرها إلى الذاكرة قصيرة المدى للمعالجة وفق آلية الانتباه.

(عدنان يوسف العتوم، 2007، ص: 133)

2-الذاكرة قصيرة المدى Short Term Memory:

وهي عبارة عن التخزين الفردي وظرفي للمعلومة، مهمتها الحفاظ على المعلومات لبض دقائق، أو حتى بضع ثواني، والذي يتضمن مرحلة الاحتفاظ بالمعلومات لفترة قصيرة، لأننا بحاجة إليها مؤقتاً. ويقوم هذا الجهاز بوظائف مهمة كثيرة منها:

أ-معالجة المعلومات المطلوبة، ولهذا تُعد بؤرة التعلم.

ب-التخزين المؤقت للمعلومات.

ج-الإدارة الشاملة: تعمل كمركز تنفيذي من خلال اختيار المعلومات التي تبقى مؤقتاً في المخزن الخاص بالذاكرة قصيرة المدى. ونقل الخبرات إلى الذاكرة طويلة المدى لتسجيلها وسحب المعلومات من أجهزة الذاكرة المختلفة.

(زينب عبد العليم بدوي، 2016)

3-الذاكرة طويلة المدى Long Term Memory:

وهي عبارة عن مرحلة يكون فيها التخزين منتهياً وفعالاً بعد المعالجة التي يمر بها في ذاكرة العمل، وتتدخل الذاكرة طويلة المدى عندما يكون وقت الاسترجاع للمعلومات يتراوح من بضعة دقائق إلى عدد من السنوات وما يُميز هذه الذاكرة هو توفر المعلومات في كل وقت ولكن هذا لا يعني أنَّ هذا الاسترجاع سهل المنال.

(محمد قاسم عبد الله، 2003، ص: 115)

3-الاسترجاع Retrieval: وتتمثل في ممارسة استدعاء أو استحضار المعلومات والخبرات السابقة التي تم ترميزها وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى. إذ تمر عملية الاسترجاع أو التذكر عبر مراحل متعددة ومتنوعة ومتداخلة:

3-1-مرحلة البحث عن المعلومات: يبدأ هذا البحث أولاً بعملية تحقيق عامة بهدف معرفة ما إذا كانت المعلومات المطلوبة مخزنة في الذاكرة أم لا؟ يتخذ المتعلم قراراً إما بالبحث عنها أو عدمه، فإذا كانت المعلومة غير موجودة يجيب على الفور: (لا أعرف)، أما إذا أحس بأنَّ لديه معرفة سابقة عن الموضوع يبدأ بفحص واسع المدى للمعلومات العامة ذات العلاقة بالمعلومات المرغوب في استرجاعها، وهذا ليس تصنيفاً عشوائياً لمحتويات الذاكرة طويلة المدى، بل هو عملية منظمة تقودها إستراتيجية عقلية ذكية، تستخدم فيها سلسلة من القرائن تُؤدي في نهاية المطاف إلى استرجاع المعلومات المطلوبة.

3-2-مرحلة تجميع المعلومات وتنظيمها: إنَّ تحديد المعلومات المخزونة ذات العلاقة بالسؤال المطروح لا يُنهي عملية الاسترجاع، ففي كثر من الحالات تكون هذه المعلومات غامضة، أو غير تامة، فلابد من إجراء معالجات أخرى عليها، لتجميعها وتحويلها إلى شكل منتظم يُمكن من إنتاج الاستجابة المطلوبة، ويقوم بهذه المهمة مكون آخر من مكونات الاسترجاع وهو الذاكرة العاملة التي تقوم بتجميع المعلومات وسد الفجوات بينها، وتنظيمها، وترتيبها، والاحتفاظ بها لفترة وجيزة، حتى يُمكن صياغة الاستجابة الذاكرية موضوع البحث بصورة منطقية.

3-3-مرحلة الأداء الذاكري: فهي قد تكون استجابة ظاهرة أو مضمرة، فقد تتراوح الاستجابة الحركية بين إشارة بسيطة أو إنتاج حركي معقد، كما تتراوح الاستجابة اللفظية بين الإجابة بـ (نعم) أو (لا) ونص لغوي معقد، وتخضع الاستجابة الذاكرية إلى نموذج التغذية الراجعة، حيث تقوم الذاكرة العاملة بتوجيه الاستجابات الظاهرة، فتُصحح أو تُكبح الاستجابات اللفظية أو الحركية الصادرة، ويعتمد نظام التوجيه على تلاؤم المعلومات المطلوبة مع المعلومات المتوافرة في الذاكرة العاملة. (عبد الرحمان بن بريكة، 2016)

النسيان

إنَّ عدم القدرة على تذكر الحوادث الماضية يعود في معظمه إلى الفشل في ترميز أو تخزين هذه الحوادث على نحو مناسب، أو الظروف التي تتم فيها الاستعادة. فالنسيان إذن عجزٌ طبيعيٌ جزئيٌ أو كليٌ دائمٌ أو مؤقتٌ عن تذكر ما يكتسبه الفرد من معلومات ومهارات أي هو الفشل في استرجاع المعلومات أو التعرف عليها.

أسباب النسيان

يعود النسيان إلى العوامل التالية:

1- **ضعف الانتباه والتركيز أو سوء استقبال المعلومات:** وهو راجع لعدم تمثل المادة التعليمية بشكل جيد، فالتلميذ الذي يسرح بفكره بعيداً أثناء المذاكرة أكيد أنه سيقول: أنا أقرأ لكن لا أحفظ شيئاً.

2- **سوء تخزين المعلومات:** يُشبه بعض الباحثين الذاكرة بالمكتبة، فإذا كانت الكتب فيها مخزنة بشكل منظم مرقمة، مرمزة، مرتبة على رفوف معينة يُسهل علينا استخراج أي كتاب بسهولة، في حين لو كانت الكتب مكدسة بطريقة فوضوية نجد صعوبة كبيرة في البحث عن كتاب معين، -هذا التشبيه مجازيٌ إلى حد بعيد- إلا أنه لا يخلو من المصداقية.

3- **صعوبة الاسترجاع:** الاسترجاع في الحقيقة مرتبط بشكل وطيد بطريقة التخزين وظروفها، فبقدر ما يكون استقبال المعلومات جيد، وتخزينها بشكل منظم بقدر ما يكون التذكير بأبسط معلومة يُؤدي بدوره إلى استعادة المعلومات المرتبطة بها.

4- قلة استعمال المعلومات خاصة المعلومات النظرية التي لا نستعمل فيها كل الحواس.

5- تداخل المعلومات: تعلم مواضيع عديدة في مدة متقاربة يجعلها تتداخل وتطمس بعضها البعض خاصة إذا كانت متشابهة.

6- الحالة النفسية المتوترة أثناء الاستقبال والاسترجاع. فضلاً إلى عدم استعداد المتعلم لاستقبال المعارف في القسم.

7- المعلومات الغامضة التي ليست لها معنى بالنسبة للمتعلم تكون أسرع في النسيان من المعلومات المفهومة جيداً.

8- المعلومات اللفظية أسرع في النسيان من المهارات الحركية أو المهارات التي تشترك فيها أكثر من حاسة.

9- نوع النشاط الذي يُمارسه الفرد بعد الحفظ يُؤثر إلى حد ما في درجة النسيان.

10- دلت الدراسات أنَّ النسيان في أسئلة الاسترجاع أعلى منه في أسئلة التعرف.

11- لم تُؤيد التجارب الرأي الشائع بأن (من يحفظ بسرعة ينسى بسرعة) بل العكس هو الصحيح فمن يحفظ بسرعة لا ينسى بسرعة.

12- عدم المراجعة والتحضير والمناقشة بعد الدرس وعدم تطبيق التغذية الراجعة في الدرس التالي.

(علي فارس، 2018أ، ص: 209)

النظريات المفسرة للنسيان

أورد راضي الوقفي (2003) أهم النظريات التي فسرت النسيان في ما يأتي:

1- **نظرية الإهمال (عدم الاستعمال) أو التلف:** تقوم هذه النظرية على أنَّ التعلم هو نتاج الممارسة والاستعمال وإذا أهملت المعلومات ولم تُستعمل تُنسى. لذلك ينبغي على المتعلم مراجعة معلوماته بشكل مستمر حتى لا تُنسى.

2- **نظرية المداومة (التثبيت):** وهي مكملة لنظرية الإهمال، تقوم هذه النظرية على أنَّ المعلومات تميل إلى الثبات بعد نهاية التعلم الجيد لها، وللمداومة وظيفة تثبيت التعلم.

3- **نظرية التداخل:** وهي مكملة لنظريتي الإهمال والمداومة، ترى هذه النظرية أنَّ النسيان ينتج عن تداخل المعلومات الجديدة مع المعلومات المخزنة سابقاً في الذاكرة وفق ما يلي:

-نسيان التداخل الراجع: فقد تتسبب المعلومات الجديدة في نسيان المعلومات القديمة.

-نسيان التداخل اللاحق: فقد تتسبب المعلومات القديمة في نسيان المعلومات الجديدة.

4- **نظرية الجشطلت:** ترى هذه النظرية بأنَّ النسيان ليس عملية ضعف أو زوال آثار التعلم، بل هو عملية تشويه أو تعديل للمعلومات المخزنة، يحدث مع مرور الوقت، وذلك ناتج عن ميل الفرد إلى تجاهل بعض تفصيلات الحوادث الماضية والتأكيد على تفصيلات أخرى. وترى هذه النظرية بأنَّ ميلاً طبيعياً لدى الإنسان يتمثل في تنشيط الذاكرة للتمكن من تذكر الحوادث بطرق أكثر ملائمة، وتنظيماً وتعديل المعلومات المخزنة لتأخذ الشكل الأفضل. وتؤكد نظرية الجشطلت على أهمية التنظيم في الذاكرة طويلة المدى، فهذه الذاكرة تقوم تلقائياً بتنظيم المعلومات ويجب علينا أن نُساعدها في ذلك.

5- **نظرية الكبت:** ترى نظرية التحليل النفسي أنَّ بعض التجارب المؤلمة والذكريات القاسية والتي تتسبب في الألم والمعاناة عند استحضارها، غالباً ما تُنسى وتُمرر إلى اللاشعور، فالدراسة الموضوعية تُحتم علينا دراسة الدوافع التي تُوجد وراء التذكر والنسيان.

6- **نظرية الفشل في الاسترجاع:** يرى أصحاب هذه النظرية بأنَّ النسيان -في معظم الحالات- ظاهرة مؤقتة، أكثر منه ظاهرة دائمة، فالنسيان وفق هذا المنظور لا يُشبه فقدان شيء ما، وإنما أشبه بعدم القدرة على العثور على ذلك الشيء. فمن منا لم تُواجهه مناسبات فشل فيها في تذكر بعض المعلومات، لكن في مناسبات لاحقة تمكن من استرجاعها. إذن النسيان يكون نتيجة فشل معين يطرأ على الميكانيزمات المسؤولة عن عملية التذكر، وسبب فشل هذه الميكانيزمات راجع لعم توفر المؤشرات اللازمة لنجاحها. فكثير من المعلومات التي تظهر بأنها نسيت، هي في الواقع موجودة في الذاكرة وإن كان الوصول إليها غير ممكن بصفة مؤقتة، كما تزويد الفرد بمؤشرات ملائمة للاسترجاع يُسهل عملية التذكر إلى حد كبير. لذلك ينبغي على المعلم مساعدة التلاميذ على ربط المعلومات الجديدة بالعديد من الأشياء التي عرفوها مسبقاً.

سؤال : حدد أساليب تحسين الذاكرة لدى تلاميذك.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

أسئلة التقويم الذاتي :

1-عرف الذاكرة.

2-عرف التذكر.

3-حدد أنماط الذاكرة.

4-وضح العوامل المؤثرة في التذكر.

5-عرف النسيان.

6-حدد أسباب النسيان.

7-اشرح نظريات النسيان.

8-كيف يتم تحسين الذاكرة؟

المدرسة العليا للأساتذة الشيخ محمد البشير الإبراهيمي القبة القديمة الجزائر
L'école Normale Supérieure de Vieux Kouba - Alger
قسم الكيمياء
Département de Chimie
المستوى: السنة الأولى ماستر الكيمياء العضوية وتعليمية المفاهيم
الأستاذ المحاضر:
د. علي فـارس

المحاضرة رقم (10): الذكاء والعمليات العقلية

يجيبون في هذه المحاضرة:

الكفايات المستهدفة:

تهدف هذه المحاضرة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1-قدرة الطالب الأستاذ على ضبط مفهوم الذكاء.

2-قدرة الطالب الأستاذ على تحديد العوامل المؤثرة في الذكاء.

3-قدرة الطالب الأستاذ على معرفة نظريات الذكاء.

4-قدرة الطالب الأستاذ على ضبط مفهوم التفكير الناقد.

5-قدرة الطالب الأستاذ على ضبط مفهوم التفكير الإبداعي.

6-قدرة الطالب الأستاذ على ضبط مفهوم حل المشكلات.

7-قدرة الطالب الأستاذ على استثمار القدرات العقلية في بناء التعلمات.

أولاً: الذكـــــاء

إنَّ معظم تعريفات الذكاء، تجمع على وجود القدرات التالية في الذكاء:

1-القدرة على التعلم واكتساب الخبرات والمعارف الحسية والمجردة، والاستفادة من التعلم السابق في التعلم اللاحق. فالأفراد الأذكياء يتعلمون المعلومات بشكل أسرع من الأفراد الأقل ذكاءً.

2-القدرة على حل المشكلات المألوفة والغير المألوفة من خلال توظيف المواقف المختلفة التي يُواجهها الأفراد.

3-القدرة على التكيف مع الأوضاع والمواقف المادية الاجتماعية المختلفة من خلال الاستجابة بطريقة فعالة يتلك المواقف إضافة إلى القدرة على تشكيل العلاقات الاجتماعية المستمرة. فالقدرة على تعديل وتكييف سلوك الفرد لأداء المهمات الجديدة بنجاح يتضمن عمليات عقلية مختلفة ومتعددة، إذ يعتمد بصورة أكبر على الثقافة التي يعيش فيها الفرد. فالسلوك الذكي في ثقافة ما ليس بالضرورة أن يكون سلوكاً ذكياً في ثقافة أخرى.

4-القدرة على التفكير المجرد من خلال استخدام الرموز والمفاهيم والمبادئ المجردة التي ليس لها تمثيل مادي محسوس في الوقع. (عماد عبد الرحيم الزغول، 2012)

النظريات المفسرة للذكاء

كانت المحاولات الأولى لدراسة الذكاء وقياسه علمياً تلك التي قدمها اليسر فرانسيس جالتون في نهاية القرن التاسع عشر. كما جاءت محاولات بينيه وسيمون (Binet & Simon) لوضع مقياس لقياس الذكاء بناءا على طلب من وزارة التربية الفرنسية بهدف تحديد قدرات الطلاب العقلية، واكتشاف هؤلاء الذين لا يستطيعون الاستفادة من التعلم الرسمي من أجل وضع البرامج الخاصة بهم. وقد صمم بينيه وسيمون عدداً من الفحوص تشتمل على مهمات تقيس قدرات عقلية مثل التذكر والاستيعاب والابتكار. وقد انتقلت هذه الفحوص إلى أمريكا وتم تعديلها بما يتناسب مع البيئة الأمريكية واستخدمت لقياس ذكاء الأفراد في مجالات متعددة.
(علي فارس، 2018أ، ص: 241)

نظرية العاملين

توصل سبيرمان (Spearman ,1927) كمحصلة لاستخدامه المنهج الاحصائي المعروف بالتحليل العاملي العديد من البيانات إلى وجود عاملين في الذكاء وهما:

-العامل العام (General Factor-g) الذي يشارك في كافة الأنشطة العقلية.

-العامل الخاص (Special Factor -s): المرتبط بنشاط عقلي من طبيعة معينة.

ويرى سبيرمان أنَّ الأنشطة العقلية المختلفة لها عاملها الخاص بها إلا أنها تشترك معاً بوجود العامل العام، حيث أنَّ العامل الخاص يُوجد في بعض الأنشطة العقلية ولا يُوجد في غيرها، في حين يدخل العامل العام بجميع الأنشطة العقلية. فعلى سبيل المثال، حل المسائل الرياضياتية يتطلب عاملاً خاصاً، وهو القدرة الخاصة بإدراك المفاهيم والعلاقات الرياضياتية بالإضافة إلى العامل العام. ويرى سيرمان أنَّ الأفراد يختلفون فيما بينهم في الذكاء نظراً لتفاوت وجود العامل العام لديهم، لأنه يُعد العامل الأساسي في تحديد القدرة الذكائية للأفراد للتعامل مع المواقف المختلفة وفي السياقات المختلفة.

نظرية القدرة العقلية الأولية

لقد انتقد ثيريستون (Thurstone) نظرية سبيرمان من حيث وجود عامل عام في الذكاء يتدخل في كافة الأنشطة العقلية. واقترح وجود عدة قدرات أساسية في الذكاء وهي منفصلة عن بعضها البعض تتمثل في القدرات العددية، والطلاقة اللفظية، والقدرة المكانية، وسرعة الإدراك، وقدرة الاستدلال. ويرى ثيرستون أنَّ تفوق الفرد في إحدى هذه القدرات لا يعني بالضرورة تفوقه في القدرات الأخرى. فقد تكون لدى الفرد قدرة عالية على إدراك العلاقات المكانية لكنه بنفس الوقت ضعيفاً في القدرة اللفظية.

نظرية جاردنر في الذكاء المتعدد

قدم جاردنر (Gardner , 1993) نظرية في الذكاء شبيهة بنظرية القدرات المنفصلة التي اقترحها ثيرستون، حيث يرى جارندر أنَّ الذكاء بنية معقدة تتألف من عدد كبير من القدرات المنفصلة والمستقلة نسبياً عن بعضها البعض، بحيث تشكل كل قدرة منها نوعا خاصا من الذكاء تختص به منطقة معينة من الدماغ.

ويرى أنَّ التفوق في قدرة معينة (كالطلاقة اللفظية مثلا) لا يعني بالضرورة التفوق في القدرات العقلية الأخرى كالقدرة العددية أو المكانية.

لقد جاءت نظرية جارندر نتيجة لملاحظة العديد من الأفراد الذين يتمتعون بقدرات عقلية خارقة في بعض الجوانب لكنهم لا يحصلون على درجات مرتفعة على اختبارات الذكاء. واستند أيضاً إلى فكرة أنَّ الضرر الذي يلحق في بعض المناطق من الدماغ ربما يؤثر في وظيفة عقلية معينة دون الوظائف الأخرى. ويرى جارندر أنه من الصعب تحديد كافة القدرات المنفصلة التي يشتمل عليها الذكاء. هذا واستطاع تصنيف 09 أنواع من الذكاء تتمثل في:

-**الذكاء اللغوي:** يتمثل في حساسية الأفراد للأصوات والمقاطع والمفردات والمعاني اللغوية ومثل هذا الذكاء يوجد لدى المطربين والشعراء والإعلاميين والأدباء.

-**الذكاء المنطقي الرياضي:** يتمثل في القدرة على الاستدلال الرياضي ومعالجة العلاقات الرياضية المنطقية وإتقان المهمات الرياضية العددية ومثل هذه القدرة تتوفر لدى الأشخاص المختصين بالرياضيات والفيزياء والمواد العلمية الأخرى.

-**الذكاء الموسيقي:** يتمثل في القدرة على ابتكار وإنتاج الإيقاعات والنغمات الموسيقية، والتذوق والاستمتاع بالنغمات الموسيقية. ومثل هذه القدرة تتوفر لدى العازفين والملحنين والمطربين.

-**الذكاء المكاني والفراغي:** يتمثل في القدرة على إدراك المكان والموقع والشكل والأداء وأداء التحويلات للمدركات البصرية المتعلقة بالمكان والفراغ، وتوجد مثل هذه القدرة عند المهندسين المعماريين والنّحاتين والفنانين.

-**الذكاء الحركي _ الجسمي:** ويتمثل في القدرة على السيطرة على الحركات الجسمية المختلفة وإتقان المهارات الحركية الدقيقة والتعامل مع الأشياء بمهارة فائقة. مثل هذه القدرة تُوجد لدى اللاعبين الرياضيين والراقصين العازفين والحرفيين والجراحين.

الذكاء الاجتماعي: يتمثل في القدرة على فهم الآخرين والاستجابة بشكل لائق ولبق مع الأفراد من ذوي الأمزجة والدوافع المختلفة، والقدرة على تشكيل العلاقات الاجتماعية وتكوين الصداقات، إضافة إلى القدرة على التعرف على رغبات الآخرين. ومثل هذه القدرة توجد لدى المعالجين النفسيين، ورجال المبيعات وموظفي العلاقات العامة، وموظفي الدعاية والإعلام ورجال الدين.

-**الذكاء الشخصي:** ويتمثل في القدرة على التعرف على المشاعر الذاتية وتحديد إمكانية الذات ونقاط الضعف نقاط القوة فيها.

-**الذكاء الطبيعي:** يظهر هذا الذكاء على الأشخاص الذين يدرسون ويهتمون بالنباتات والحيوانات، ويظهر هذا النوع من الذكاء لدى المزارعين، والصيادين، وعلماء الأحياء، والأطباء البيطريين.

-**الذكاء الوجودي:** ويشير إلى الاهتمام بالقضايا والمسائل الروحية والدينية من حيث معنى الوجود، ويتمثل هذا الذكاء في أعمال رجال الدين والفلاسفة. (علي فارس، 2018أ)

قياس الذكاء

إنَّ الوسيلة الأساسية التي نعتمد عليها في قياس الذكاء هي الاختبارات والتي تنوعت واعدت لتناسب مختلف الأغراض وتتلاءم مع الأفراد الذين تُطبق عليهم، وقد كان أول اختبار يُعد لهذا الغرض اختبار ستانفورد بينيه الذي ظهر لأول مرة عام 1905 ثم أجريت عليه تعديلات متعددة وكان أخر تعديل له عام 1960 والاختبار من النوع الفردي المتنوع ويستخدم في قياس الذكاء ابتداءاً من سن سنتين حتى مستوى الراشد المتفوق. كان هدف قياس الدكاء تلك التي قام بها الطبيب الفرنسي ألفرد بينيه (1905) بناءً على طلب من الحكومة الفرنسية لإيجاد وسيلة يمكن من خلالها تحديد الطلاب الذين يحتاجون إلى تعليم خاص. فقد سعى بينيه وزميله سيمون إلى بناء اختبار للذكاء يمكن من خلاله تصنيف الطلاب حسب قدراتهم العقلية. ولم يقتصر على اختيار الفقرات التي تقيس قدرات التحصيل فحسب، وإنما القدرات العقلية الأخرى، وكانت المحاولات الأولى لبناء الاختبار أن تم وضع عدد من الفقرات وتم تجريبها على عدد من الأفراد العاديين وغير العاديين ومن فئات عمرية مختلفة.

ولقد جرت بعض التعديلات لإختبار بيتية من طرف تيرمان (Termmann) نتيجة نقلة واستخدامه في الولايات المتحدة الأمريكية من حيث إدخال مفهوم معامل الذكاء (Q) الذي يمكن من خلاله تحديده من خلال استخدام المعادلة التالية:

معامل الذكاء = (العمر العقلي / العمر الزمني) × 100

(محمد فرحان القضاة ومحمد عوض الترتوري، 2006)

وقد أعد وكسلر سلسلة من المقاييس أهمها مقياس الذكاء للراشدين والمراهقين وهو اختبار فردي يتكون من 11 اختباراً فرعياً منها 6 اختبارات لفظية و 5 اختبارات عملية ويُعطى الاختبار درجة للذكاء اللفظي وأخرى الذكاء العملي وكذلك درجة كلية للذكاء. أما اختبارات الذكاء الجمعية فهي تلك التي يُمكن تطبيقها على مجموعة من الإفراد بواسطة فاحص واحد في وقت واحد ومنها اختبار الذكاء الابتدائي. ويصلح لقياس الذكاء للمرحلة الابتدائية والمتوسطة واختبار الذكاء الثانوي الذي يقيس ذكاء التلاميذ للمرحلة الثانوية والراشدين واختبار الذكاء العالي واختبار الاستعداد العقلي للمرحلة الثانوية والجامعات أما الاختبارات غير اللفظية التي تصلح لغير المتعلمين والأطفال وهو اختبار الذكاء المصور واختبار كاتل واختبار رسم الرجل.

(Brody, 1985, p, 199)

وقد انشغل المختصون في مجال التربية وعلم النفس كثيراً في مجال قياس الذكاء، محاولين تأطير هذا المفهوم المجرد بشكل يُمكن من خلاله ملاحظته والحكم عليه. ويحدد الحاج أبرز المحطات في تاريخ روائز الذكاء بالتالي:

-اختبارات جيمس كاتل (James Mc Cattell) عالم النفس الأمريكي المشهور الذي عاش في أواخر القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين، صورة معبرة عن أنواع الاختبارات العقلية، حيث وضع كاتل مجموعة من الاختبارات انتظر أن تساعده في روز العقلية.

-اختبار بينيه عام (1905)، وهو صاحب أول إشارة إلى فكرة أنَّ الذكاء ليس قدرة واحدة ضيقة بل أنه تنظيم معقد من القدرات العقلية.

-اختبار كودارد (Goddard) حيث عدل في اختبار (بينيه سيمون) وأدخله إلى أمريكا.

-اختبار تيرمان (Terman) عام (1916) ونشره في جامعة ستانفورد.

- اختبارات وكسلر للذكاء (Wechsler) عام (1939).

ويميل الذكاء كأي سمة شخصية أخرى لتوزيع توزيعاً طبيعياً، وهو ما يسمى بالتوزيع الاعتدالي وفق المنحنى الجرسي المتوسط بمتوسط حسابي مقداره (100) درجة وانحراف معياري مقداره (16) درجة. فعند تطبيق اختبار ستاندفورد بينيه على أفراد مجتمع ما، فإنه يتوقع أن (50%) منهم يقع ذكائهم فوق المتوسط، في حين النصف الآخر منهم تقع درجات ذكائهم تحت هذا المتوسط. (علي فارس، 2018أ)

ثانياً : **التفكير الناقد :**

يُعرِّف جون ديوي ***(Dewey ،1933)*** التفكير الناقد بأنه: "التمهل في إعطاء الأحكام وتعليقها لحين التحقق من الأمر". (عبد الرحيم رحابي، 2015، ص: 42)

ويُعرِّف سيد عثمان وفؤاد أبو حطب (1978) التفكير الناقد بأنه: "يقوم على الاستدلال، وهو يعبر عن مجموعة من مهارات التفكير المنطقي والمعرفة بمبادئ المنطق وبعض سمات الشخصية مثل حب الاستطلاع والاتجاه العلمي هذا فضلاً عن الطبيعة التقويمية لعملية التفكير الناقد".

ويُعرِّف ***(Panal. M, 1996)*** بأنه : "عملية خاصة ذات معنى هادف وتختص بالتنظيم الذاتي للقيم, وهو عبارة أيضا عن مهارات معرفية خاصة بالترجمة، التحليل، تقييم الاستدلال، الشرح أو التعليل وهذه المهارات توظف أو تتفاعل في التفكير وعملية الاستدلال".

خصائص التفكير الناقد

ذكر جودت أحمد سعادة (2011) مجموعة من الخصائص الأساسية المهمة لهذا النمط من التفكير تمثلت في الآتي:

1-توفر القابليات أو العادات العقلية المهمة ***Dispositions***: مثل التشكك والعقل المنفتح.

2-توفر المعايير أو المحكات المناسبة ***Criteria***.

3-توفر نوع من المجادلة ***Argument*** عن طريق المناقشة والحوار.

4-الاهتمام بالاستنباط أو الاستنتاج ***Inferring***.

5-الاهتمام بوجهات النظر الأخرى ***Point of Views.***

6-توفر إجراءات ***Procedures*** لتطبيق المعايير أو المحكات.

مهارات التفكير الناقد

يُشير محمد هاشم ريان (2011، ص: 99) إلى أنَّ التفكير الناقد يتضمن عدة مهارات يُمكن تلخيصها في النقاط التالية:

1-التمييز بين الحقائق والادعاءات. وتحديد دقة الخبر وصدقه.

2-الكشف عن التحيز، وتمييز المعلومات ذات العلاقة من غيرها.

3-التنبؤ بالمستقبل انطلاقاً من معطيات موجودة في الحاضر ذات الصلة بالموضوع.

4-التمييز بين المعلومات والادعاءات والأسباب وثيقة الصلة بالموضوع من غيرها.

5-فهم الأخبار والمناقشات الغامضة المتداخلة.

6-تحديد قوة البرهان. وتحديد قوة المناقشة وأهميتها.

أهمية التفكير الناقد

يُحدِّد عبد الرحيم رحابي (2015) أهمية التفكير الناقد بالنسبة للمتعلم في أنه:

1-يزيد من قدرة المتعلم على مجابهة المواقف الطارئة، أو الجديدة التي يتعرض لها.

2-يكسب المتعلم تعليلات صحيحة، وقبول للمواضيع المطروحة في مدى واسع من مشكلات الحياة اليومية، وتعمل على تقليل التعليلات الخطأ.

3-يقف التفكير الناقد ضد الكثير من العوامل وعادات التفكير الهدامة مثل الانقياد للعواطف، أو التعصب للرأي دون سند وإبعاد كل ما له صلة بالعوامل الذاتية والأحكام المسبقة.

4-يُؤدي إلى فهم أعمق لدى المتعلم للمحتوى المعرفي الذي تعلمه.

5-يُؤدي إلى مراقبة المتعلمين لتفكيرهم وضبطه، وبالتالي تكون أفكارهم أكثر دقة، وأكثر صحة.

6-يُؤدي المتعلم إلى تحريره من التبعية أي إلى تكوين العقل المستقل الموضوعي.

ثالثاً : التفكير الإبداعي

يُعرِّف ***Eline Pers (1960)*** التفكير الإبداعي على أنه: "قدرة الفرد على تجنب الروتين العادي والطرق التقليدية للتفكير، مع إنتاج أصيل، جديد وغير شائع ".

ويُعرِّفه ***Guilford (1967)*** بأنَّه: " تفكيرٌ في نسق مفتوح يتميز الإنتاج فيه بخاصية فريدة هي تنوع الإجابات المنتجة والتي لا تحددها المعلومات المعطاة ".

ويُشير ***Torrance (1967)*** إلى أنَّ التفكير الإبداعي هو "عملية إدراك الثغرات وما يوجد بين المعلومات من اختلال أو عناصر مفقودة أو عدم اتساق لا يوجد له حل متعلم، ومن ثم البحث عن دلائل ومؤشرات في الموقف، وفيما لدى الفرد من معلومات، ومن ثم وضع الفرضيات واختبارها، ثم الربط بين النتائج، وربما إدخال بعض التعديلات على الفرضيات، ثم إعادة اختبارها، وأخيراً مشاركة وتبادل الإنتاج الإبداعي والحل مع الآخرين ". (سيد محمد خير الله، 1990، ص: 05)

ويرى علي فارس (2013، ص: 54) أنَّ التفكير الإبداعي تفكيرٌ انفراجيٌ تباعديٌ متشعبٌ يسير في عدة اتجاهات في نسق مفتوح لايجاد الحلول المتعددة للمشكلة الواحدة.

مكونات التفكير الإبداعي

يُشير صالح أبو جادو ومحمد نوفل (2007) إلى أربع مكونات أساسية، وهي:

1-العملية الإبداعية ***Creative Process:*** وهي تُشير إلى الكيفية التي تم من خلالها إنتاج الإبداع والتي تظهر في مراحل الإبداع.

2-الإنتاج الإبداعي ***Creative Product***: يُمكن الحكم على الإنتاج الإبداعي من حيث إيفائه بثلاث متطلبات أساسية هي: (الجدة، والملاءمة، وإمكانية التطوير).

3-السمات الشخصية للأفراد المبدعين ***Creative Person***: وهي ما يتسم به المبدعون من خصائص تميزهم عن الأفراد العاديين، كالاستقلالية، والمثابرة، والمخاطرة ... إلخ.

4-خصائص البيئة أو المحيط ***Characteristics of Environment***: إنَّ البيئة الغنية بمثيراتها المتنوعة تدفع الفرد إلى ممارسة التفكير الإبداعي كظاهرة اجتماعية ذات محتوى حضاري وثقافي، وأنَّ الفرد يصبح جديراً بالإبداع إذا تجاوز تأثيره على المجتمع حدود المعايير العادية.

مراحل التفكير الإبداعي

حدَّدت حميدة بودالي (2013) مراحل التفكير الإبداعي في ما يلي:

1-مرحلة الإعداد أو التحضير ***Preparation Stage:*** في هذه المرحلة تُحدد المشكلة وتُفْحص من جميع جوانبها، حيث تجمع المعلومات حولها، كما يتم استحضار الخبرات السابقة المتجمعة لدى الفرد عند تخطيطه لحل مشكلة ما أو الوصول إلى شيء جديد، فيقوم باستدعاء المعلومات والخبرات الموزعة، التي لم تكن منظمة من قبل، فيقوم بتنظيمها وترتيبها حتى يصل إلى تصور دقيق للمشكلة أو الموقف الذي يُواجهه، فالإبداع لا يأتي من فراغ أو من عدم أو صدفة.

2-مرحلة الاحتضان أو الكمون ***Incubation Stage:*** وهي مرحلة تصفية للأحكام التي ليس لها علاقة بالمشكلة.

3-مرحلة الإشراق أو الإلهام ***Iliumination Stage:*** في هذه المرحلة يأتي الحل فجأة ودون سابق إنذار، كما تتضمن هذه المرحلة انبثاق شرارة الإبداع ***Creative Flash*** أي اللحظة التي تُولد فيها الفكرة الجديدة التي تُؤدي بدورها إلى حل المشكلة.

4-مرحلة التحقيق أو إعادة النظر ***Verification Stage:*** وهي مرحلة تحقيق الحل، والتي من خلالها يختبر الفرد صحة وجودة إبداعه من خلال تجريبه، حيث أنَّ عملية الاستبصار مرحلة الذروة إلا أنَّ نتاجها لا يكون مقبولاً إلا إذا مرَّ في مرحلة التحقيق.

مهارات التفكير الإبداعي

يُحدد علي فارس (2013) مهارات التفكير الإبداعي في ما يأتي:

1-الطلاقة ***Fluency:*** تتضمن الطلاقة الجانب الكمي في التفكير الإبداعي، وهي تُشير إلى قدرة الفرد على إنتاج أكبر عدد ممكن من الاستجابات الملائمة لمشكلة معينة، بحيث تنطوي هذه الاستجابات على وجهة الحل

التباعدية في ظل قلة المعلومات، وهي تضم طلاقة الأشكال والرسومات، الطلاقة الفكرية، الطلاقة التعبيرية، طلاقة التداعي، الطلاقة اللفظية).

2-المرونة ***Flexibility:*** وهي قدرة الفرد في عدم الاستمرار في العمل على أنماط قائمة ومحددة من الأفكار، وتغيير هذه الأنماط القائمة إلى أفكار جديدة، حيث يتم رؤية الأشياء من زوايا مختلفة.

3-الأصالة ***Originality***: تتجلى الأصالة أكثر في القدرة على رؤية المشكلة وتحديدها وطرحها على شكل مسألة، والقدرة على إيجاد حل ملائم وجديد لها، وقد أشار ***Guilford*** إلى أنَّ أصالة التفكير تعني إنتاج ما هو غير مألوف. وتختلف الأصالة عن الطلاقة والمرونة من حيث أنَّ الأصالة لا تُشير إلى كمية الأفكار الإبداعية المقترحة بل تعتمد على قيمة تلك الأفكار.

4-الحساسية للمشكلات ***Sensitivity Problem:*** وهي تتضمن الوعي بوجود مشكلات-حاجات-عناصر ضعف في البيئة أو الموقف، ويرتبط بهذه القدرة ملاحظة الأشياء غير العادية أو الشاذة أو المحيرة في محيط الفرد، أو إعادة توظيفها وإثارة تساؤلات حولها، ومثال ذلك، لماذا لا يكون جهاز الهاتف بشكل يُساعد الأطفال على طلب النجدة.

رابعاً: حل المشكلات

يُشير ***Best (1986)*** إلى أنَّ حل المشكلة عبارة عن: "القدرة على اكتشاف العلاقة بين عناصر الحل (الاستبصار)".

ويُحدِّد فتحي عبد الرحمان جروان (2002) تعريفاً لحل المشكلة على أنها: "عملية تفكيرية مركبة يستخدم فيها الفرد خبراته ومهاراته من أجل القيام بمهمة غير مألوفة أو معالجة مشكلة أو تحقيق هدف لا يُوجد له حل جاهز".

ويُعرف ***Sternberg (2003)*** حل المشكلة على أنها: "عملية يسعى الفرد من خلالها تخطي العوائق التي تعترض هدف الفرد أو تُوصله إلى الحل الذي يزيل المشكلة". (عبد الرزاق باللموشي، 2012، ص: 42)

خصائص حل المشكلات

يُحدِّد رافع النصير الزغول وعماد عبد الرحيم الزغول (2003، ص: 269) خصائص حل المشكلات في النقاط التالية:

1-التوجه نحو الهدف: وذلك يعني أن ينصب جهد الفرد العقلي في محاولة الوصول إلى الهدف، بحيث يتم استثناء أحلام اليقظة ومشتتات التفكير.

2-تحليل أو تفكيك الهدف الكلي إلى أهداف جزئية: وذلك يتضمن تفكيك الهدف ومتابعة العمل من أجل الوصول إلى الأهداف الجزئية واحداً بعد الآخر إلى أن يتم الوصول إلى الهدف الكلي.

3-سلسلة التحركات (الخطوات): يجب أن يتضمن نشاط حل المشكلة تنفيذ سلسلة من التحركات أو الخطوات الملائمة لتحقيق الأهداف الجزئية.

4-العمليات المعرفية: يتطلب حل المشكلة استخدام عمليات عقلية متنوعة كالتحليل والتركيب، والاستنتاج، وقد يتطلب الوصول إلى الهدف سلسلة من التحركات أو الخطوات.

خطوات حل المشكلات

حدَّد عبد الرزاق باللموشي (2012) خطوات حل المشكلات في ما يلي:

1-الوعي بوجود المشكلة:

2-فهم طبيعة المشكلة:

3-جمع المعلومات الملائمة لحل المشكلة وتنظيمها:

4-تشكيل الحل وتنفيذه:

5-تقويم الحل:

قياس حل المشكلات

تُوجد أربعة (04) معايير تستخدم في الحكم على حل المشكلات، وهي:

1-**معيار زمن الحل:** وهذا المعيار يُشير إلى الوقت الذي يقضيه الفرد منذ لحظة البداية حتى وصوله إلى الحل، والافتراض الذي يستند إليه هذا المعيار هو أنَّ سرعة حل المشكلة يرتبط مباشرة بقدرة الفرد على حل المشكلات، وربما تكون حقيقة عندما يكون هناك حلاً واحداً للمشكلة. ***(Bonnard et Al, 2003, p. 145)***

2-**معيار عدد الحلول:** وهذا المعيار يعكس عدد الحلول المولدة في وحدة زمنية محددة فالفرد الأكثر قدرة على حل المشكلات سوف يكون قادراً على إنتاج أكبر عدد ممكن من الحلول مقارنة مع الفرد الذي لا يمتلك هذه القدرة التوليدية للحلول، فالأداء المتسم بالمرونة والتنوع يرتبط بقدرة أكبر على حل المشكلات.

3-**معيار نوع الحلول:** إنَّ تعدد الحلول معياراً مناسباً لحل مشكلات معينة إلا أنَّ معيار نوعية الحلول يُشكل أكثر ارتباطاً وبشكل مباشر بالقدرة على حل المشكلات التي لا تنعكس في الحلول المنتجة، حيث ينطوي نوع الحل أو تنوعه على درجة أكبر من الطلاقة الفكرية. ويرتبط زمن الحل بسرعة الأداء، حيث يتقلص عدد المحاولات الخاطئة قبل الوصول إلى الحل الصحيح تبعاً لقدرة الفرد، والمعبر عنه بسرعة الأداء، فمعدل النجاح هو نسبة عدد المحاولات الناتجة إلى العدد الكلي للمحاولات التي بذلت أو أجريت من طرف المبحوث، أي أنه بدلاً من أن نقول أنَّ مبحوثاً ما حقق (12) إجابة صحيحة نقول أنَّ أداءه بلغ نسبة (75%) صواب من العدد الكلي للأسئلة (16 سؤالاً). (محمد داودي، 2007، ص: 101)

5-معيار إستراتيجية الحل: وهذا المعيار يعكس مجموعة من الإجراءات التي تستخدم من قبل المعلم والمتعلم للوصول إلى هدف معين أو تحقيق هدف محدد، وتُعتبر نقطة تسجيل الاستجابات أفضل المعلومات التي تتعلق بحل المشكلات التي يُمكن التوصل من خلالها إلى معرفة أفضل العمليات المستخدمة في إيجاد حل للمشكلة.

(صالح محمد علي أبو جادو ومحمد بكر نوفل، 2007، ص : 339)

نشاط: أبرز دورك بصفتك أستاذا في مادة العلوم الفيزيائية والتكنولوجية في تنمية الذكاء والعمليات العقلية لدى تلاميذك.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

أسئلة التقويم الذاتي:

1-عرف الذكاء.

2-حدد العوامل المؤثرة في الذكاء.

3-اشرح نظريات الذكاء.

4-عرف التفكير الناقد وحدد معاييره وشروطه.

5-عرف التفكير الإبداعي وحدد مكوناته.

6-عرف حل المشكلات واشرح خطواتها.

7-كيف يتم استثمار القدرات العقلية في بناء التعلمات؟

المدرسة العليا للأساتذة الشيخ محمد البشير الإبراهيمي القبة القديمة الجزائر
L'école Normale Supérieure de Vieux Kouba - Alger
قسم الكيمياء
Département de Chimie
المستوى: السنة الأولى ماستر الكيمياء العضوية وتعليمية المفاهيم
الأستاذ المحاضر:
د. علي فـارس

المحاضرة (11):

الإدارة الصفية

الكفايات المستهدفة:

تهدف هذه المحاضرة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1-قدرة الطالب الأستاذ على ضبط مفهوم الإدارة الصفية وخصائصها.

2-قدرة الطالب الأستاذ على تحديد أهداف الإدارة الصفية وأهميتها.

3-قدرة الطالب الأستاذ على تحديد مهام الإدارة الصفية.

4-قدرة الطالب الأستاذ على ضبط أركان الإدارة الصفية.

5-قدرة الطالب الأستاذ على تصنيف أنماط الإدارة الصفية.

6-قدرة الطالب الأستاذ على تصنيف العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية.

7-قدرة الطالب الأستاذ على ضبط عوامل نجاح الإدارة الصفية.

نجدهن في هذه المحاضرة:

مدخل عام:

إنَّ المعلم مهما كان متمكناً من مادته وأساليبه التعليمية فلن يستطيع أن ينتج قسماً على درجة عالية من الإنتاجية ما لم يعمل على إرساء نظام فاعل يهدف إلى تعزيز تعاون المتعلم وإشراكه في الأنشطة التعليمية. كما أنَّ عدداً كبيرٌ من المشكلات التي يقترفها التلاميذ ويُواجهونها مع معلميهم وزملائهم من التلاميذ الآخرين ينشأ عن عدم معرفتهم وفهمهم للسلوكيات المتوقعة منهم أثناء وجودهم في القسم أو في أي من المرافق الأخرى للمدرسة. وبكلمة أخرى نتيجة غياب نظام فاعل في الإدارة الصفية يُبين لهم ما يتعين عليهم عمله في المواقف الصفية المختلفة أو نتيجة عدم الاتساق في تطبيق هذا النظام إن وجد. فأهمية أن يخطط المعلم قبيل بداية العام الدراسي لمجموعة من القوانين والإجراءات الصفية يسمح إيجاد صف يتمتع بدرجة عالية من الكفاءة والإنتاجية كما تساعده في الحد من المشكلات السلوكية لدى التلاميذ.

مفهوم الإدارة الصفية

تتباين وجهات النظر حول مفهوم الإدارة الصفية، ويُمكن عرض أهمها في النقاط التالية:

-الإدارة الصفية هي الحفاظ على النظام داخل القسم.

-الإدارة الصفية هي إجراءات توفير الحرية المقيدة للمتعلمين داخل القسم.

-الإدارة الصفية هي مجموعة من الممارسات المنهجية وغير المنهجية التي ينتهجها المعلم داخل القسم.

-الإدارة الصفية هي جميع الخطوات والإجراءات اللازمة لبناء والحفاظ على بيئة صفية ملائمة لعمليتي التعليم والتعلم.

-الإدارة الصفية مجموعة الأنشطة المنهجية وغير المنهجية التي يسعى المعلم من خلالها إلى توفير بيئة صفية تسودها العلاقات الإنسانية الايجابية بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم بالإضافة إلى توفيرها متطلبات وظروف نجاح عملية التعلم والتعليم.

-الإدارة الصفية مجموعة من الأنشطة والعلاقات الإنسانية المثمرة التي تُساعد على ايجاد جو تعليمي واجتماعي فعال، كتوفير مناخ عاطفي واجتماعي، وتنظيم بيئة التعلم، وتوفير الخبرات التعليمية، وحفظ النظام داخل القسم، وملاحظة التلاميذ ومتابعتهم وتقويمهم.

-الإدارة الصفية هي الخطوات والأعمال الضرورية التي ينبغي اتخاذها من قبل المعلم والمحافظة عليها طوال زمن الحصة الدراسية.

وبذلك يُمكن تحديد مفهوم إدارة القسم على أنها تلك العملية التي تهدف إلى توفير تنظيم فعال من خلال توفير جميع الشروط اللازمة لحدوث عملية التعلم لدى التلاميذ. (علي فارس، 2018 ب، ص: 96)

أهداف الإدارة الصفية

تتمثل أهداف الإدارة الصفية حسب كل من أيوب دخل الله (2015)، وعبد العزيز صفاء وعبد العظيم سلامة (2007) في:

-توفير المناخ التعليمي الفعَّال.

-توفير البيئة الآمنة والمطمئنة للتلاميذ.

-رفع مستوى التحصيل العلمي والمعرفي لدى التلاميذ.

-مراعاة النمو المتكامل للتلميذ.

-تحقيق الأهداف التعليمية التعلمية.

مهام الإدارة الصفية

أوضح عباس نوح الموسوي (2015) ومحمد حسنين العجمي (2008) مهام الإدارة الصفية في النقاط التالية:

1-الانضباط وحفظ النظام:

2-تنظيم البيئة الصفية المادية:

3-تهيئة المناخ الاجتماعي والانفعالي:

4-إعداد وتوفير الخبرات التعليمية:

5-إعداد تقارير سير العمل:

6-ملاحظة المتعلمين وتقييم أدائهم:

أهمية الإدارة الصفية

إنَّ الإدارة الصفية الناجحة التي تمتاز بالانضباط والمرونة والفعالية تخلق نوعاً من التوازن بين أركان العملية التعليمية-التعلمية بعيداً عن التسيب والفوضى والتسلط والاستبداد، ويُمكن إبراز أهمية الإدارة الصفية الفعالة في المسائل التالية:

إلى أهمية الإدارة الصفية الفعالة في المسائل التالية:

-توفير المناخ التعليمي الفعال المنظم الزاخر بالأنشطة والخبرات التعليمية.

-توفير عوامل الأمن والسلامة والطمأنينة النفسية للمتعلمين.

-توفير فرص التفاعل الايجابي بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم.

-التخطيط المنظم لاستخدام الوسائل التعليمية المناسبة.

-تنفيذ الأنشطة التعليمية بشكل جيِّد.

-تنظيم الوقت بما يكفل تنفيذ الأنشطة التعليمية بشكل فعال.

-تكفل وجود علاقات قائمة على الاحترام بين المتعلمين.

-تُقلل من فرص الصراع وحدوث المشكلات الصفية.

-ترفع من مستوى الأداء والتحصيل الدراسي لدى المتعلمين.

-تُنمي الاتجاهات الايجابية لدى المتعلمين نحو المدرسة والمواد الدراسية الأخرى.

-تُعزز لدى المتعلمين قيم ايجابية مثل التعاون واحترام الآخرين.

-تُنمي الاستقلالية وحرية الرأي والثقة بالنفس لدى المتعلمين. (نعيمة سوفي، 2011)

أركان الإدارة الصفية

تشتمل الإدارة الصفية الناجحة على عدد من العناصر، وهي فيما يأتي:

1-**التخطيط:** يُمثل التخطيط الرؤية الواعية الشاملة لعناصر العملية الإدارية الصفية لأنَّ كل عمل ناجح ينطلق من التخطيط المناسب، ويتمثل في الإعداد والتحضير لكافة الأنشطة المنهجية وغير المنهجية والتي تتناسب مع طبيعة المهمات التعليمية وخصائص المتعلمين وبطبيعة الأنظمة والإجراءات المعمول بها في المدرسة.

2-**التنظيم:** وهو نقيض الفوضى واللامبالاة، فلابد من توفر عامل التنظيم لتنفيذ الأنشطة التي تم التخطيط لها في تحقيق أهداف التعلم لدى المتعلمين، فعلى المعلم تقع مسؤولية تنظيم إدارة الوقت بما يتناسب مع نوعية الأهداف التعليمية وطبيعية الأنشطة التعليمية.

3-**التنسيق:** وهو الاستخدام الأمثل للموارد المادية والبشرية المتاحة في الوقت والمكان والظروف المناسبة (فقد يكون العمل منظم لكنه يفتقر إلى التنسيق)، بالإضفة إلى التوجيه والضبط من خلال إعطاء إرشادات تعليمية بهدف تنفيذ الخطط وإنجاز المهام المختلفة.

4-**التقويم:** تأخذ عملية التقويم طابع الاستمرارية والشمولية على إصدار أحكام على مستوى إتقان المتعلمين لمهمات التعلم أو اتخاذ قرارات حول مدى فعاليات الممارسات والأنشطة التعليمية. وعليه يجب إخضاع الإدارة الصفية لعملية التقويم ومراجعة مستمرة بهدف تطويرها.

5-**القيادة:** يتطلب نجاح الإدارة الصفية قيام المعلم بأدوار القيادة لاستثمار طاقات وقدرات المتعلمين واستغلالها بشكل فعال نحو تحقيق أفضل تعلم ممكن. فالنشاط التخطيطي الذي يُمارسه شخص للتأثير على الآخرين والعمل على جعلهم يتعاونون لتحقيق أهداف يربون في تحقيقها. فالمعلم القائد هو الذي يُؤثر ايجابياً في تلاميذه دون المس بكرامتهم أو إهانتهم. (محمد حمدان عبد الله، 2007)

خصائص الإدارة الصفية

تمتاز الإدارة الصفية بما يلي:

1- **الشمولية:** أي أنَّ الإدارة الصفية عملية شاملة تضم عمليات عديدة متداخلة كما أنها معقدة لأنها تتناول مجالات عدة منها الطلاب، وأولياء الأمور، ومدير المدرسة، والمشرف التربوي، ومستشار التوجيه المدرسي والإرشاد المهني، وهيئة التدريس، والمنهج المدرسي، والوسائل التعليمية، والغرفة الصفية.

2- **العلاقات الإنسانية:** وهي ما تتميز به الإدارة الصفية أكثر من غيرها إذا كان لابد من وجود العلاقات الإنسانية وضرورة وجودها لنجاح أي عمل إداري لبلوغ الأهداف كأي مؤسسة فإنَّ مثل هذه العلاقات ضرورة حتمية ولا يُمكن الاستغناء عنها في الإدارة الصفية.

3-**التأهيل العلمي والمسلكي للمعلم:** التأهيل العلمي للفرد مهمٌ جداً للقيام بأي وظيفة.

4-**صعوبة قياس وتقييم التغيير في سلوك التلاميذ:** لم يستطع المعلم قياس التغيير في السلوك المعرفي أو المهارات أو الاتجاهات لدى التلميذ بطريقة مناسبة كما هو حاصل في المؤسسات غير التربوية لأنه لا تُوجد أداة قياس مناسبة تماما لقياس التعليم كما أنه تُوجد عوامل متعددة تُؤثر في شخصية المتعلم مما يجعل أثر المعلم على تلاميذه وتغيير سلوكهم عملية ليست دقيقة. (محمود منسي، 2000، ص: 13)

أنواع الإدارة الصفية

تتعدد أنواع الإدارة الصفية إلى ما يلي:

1-**النمط الديمقراطي العادل:**

2-**النمط الاستبدادي التسلطي:**

3-**النمط الفوضوي التسيبي:**

4-**النمط التجاهلي:** (نوال العشي، 2008)

العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية

أوردها كل من علي فارس (2018 ب، ص ص: 104-105) وأمال لعشيشي (2011):

1-**الجو المادي والعاطفي السائد داخل القسم:** عند الحديث عن الجو المادي فإننا نقصد بذلك حجم حجرة الدراسة ونوع المقاعد والتهوية والإضاءة و البعد عن عوامل التشتيت. فإذا توافرت العوامل السابقة بدرجة مناسبة تكون حجرة الدرس من العوامل المساعدة على وجود تفاعل بين أطراف العملية التدريسية.

2-**مشاركة التلاميذ في إدارة القسم:** إنَّ مشاركة التلاميذ في إدارة القسم تختلف من موقف تدريسي إلى آخر، إذ أنَّ هذا الاشتراك يتوقف على مدى اهتمام كل متعلم على حدة بموضوع الدرس وعلى إقباله عليه وعلى تحرره من المؤثرات الخارجية.

3-**التفاعل بين أطراف العملية التعليمية-التعلمية:** إنَّ اكتظاظ القسم من الأمور مهمة في تحقيق التفاعل بين أطراف العملية التربوية. فمن غير المعقول أن يُشارك جميع التلاميذ في القسم كثافته خمسين فرداً أو أكثر في قيادة القسم وتحمل المسؤولية. في هذه الحالة ينقلب القسم إلى سوق عكاظ ولن تتحقق الأهداف المنشودة من مشاركة التلاميذ في إدارة القسم، إذ كلما كبر حجم المجموعة زادت مشكلات الاتصال الفكري بين الأعضاء زيادة كبيرة. وعليه إذا كانت كثافة القسم مرتفعة فيُمكن للمعلم أن يرسم خريطة أدوار التي يُمكن أن يقوم بها كل متعلم ويُناقش التلاميذ في توزيع الأدوار عليهم في اللقاء الأول ومن خلال هذه الخريطة سوف يعرف كل متعلم الأدوار المطلوبة منه ويقبلها أو يرفضها أو يعدلها وفقاً لقدراته الخاصة.

4-التماسك بين أطراف الموقف التدريسي: ترتبط درجة التماسك بين أطراف الموقف التدريسي ارتباطاً مباشراً باندماج التلاميذ فيما بينهم بشرط أن يُساعد المعلم في تحقيق هذا الاندماج ويُوضح أهميته. وقد تمتاز بعض الصفوف بدرجة عالية من التماسك الذي يقوم على أساس الصداقة المتبادلة بين التلاميذ.

5-مطالب العمل داخل القسم: إنَّ الطرق والوسائل التي تستخدمها جماعة القسم لها علاقة كبيرة بفاعليتها. ولكي نضمن نجاح العمل داخل القسم يجب أولا تعريف التلاميذ بالأهداف المقصودة من انجاز العمل. ومن الأفضل أن يشارك التلميذ بنفسه في تحديد الأهداف المرجوة من عملية التعليم-التعلم داخل القسم.

يُشير نادر فهمي الزيود وآخرون (1999، ص ص: 35-36) إلى ما يلي:

1-خصائص المتعلم:

2-خصائص المعلم:

3-سلوك المعلم والمتعلم:

4-الظروف الطبيعية للمدرسة:

5-خصائص المادة الدراسية:

6-خصائص المجموعة:

7-القوى الخارجية:

أسئلة التقويم الذاتي:

1-قدِّم تعريفاً موجزاً للإدارة الصفية مبيناً خصائصها.

2-فيما تتمثل أهداف الإدارة الصفية وأهميتها؟.

3-ما هي مهام الإدارة الصفية؟

4-اشرح أركان الإدارة الصفية؟.

5-ما هي أنماط الإدارة الصفية مستئنساً ببعض الأمثلة؟

6-تتأثر الإدارة الصفية بجملة من العوامل. اشرحها

7-ما هي عوامل نجاح الإدارة الصفية؟

المدرسة العليا للأساتذة الشيخ محمد البشير الإبراهيمي القبة القديمة الجزائر
L'école Normale Supérieure de Vieux Kouba - Alger
قسم الكيمياء
Département de Chimie
المستوى: السنة الأولى ماستر الكيمياء العضوية وتعليمية المفاهيم
الأستاذ المحاضر:
د. علي فـارس

المحاضرة (12+13): المشكلات الصفية وطرق معالجتها

الكفايات المستهدفة:

تهدف هذه المحاضرة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1-قدرة الطالب الأستاذ على ضبط مفهوم ضبط القسم.

2-قدرة الطالب الأستـاذ على تحديد أشكال الانضباط في القسم.

3-قدرة الطالب الأستاذ على تصنيف العوامل المؤثرة في نظام القسم.

4-قدرة الطالب الأستـاذ على تحديد المشكلات الصفية.

5-قدرة الطالب الأستـاذ على تصنيف أسباب المشكلات الصفية ومصادرها.

6-قدرة الطالب الأستـاذ على ضبط أنماط إدارة النظام في القسم.

7-قدرة الطالب الأستـاذ على ضبط أساليب تعامل المعلم مع المشكلات الصفية.

نجيبون في هذه المحاضرة:

مدخل عام:

يُعد النظام الصفي معياراً لنجاح الفعاليات التعليمية التي تقدم للمتعلمين، فهو الحالة السوية التي تسود المواقف الصفية التي خططت الأنشطة لها وحددت لها الأدوار لكافة التلاميذ، وبهذا يمثل النظام الصفي أحد المتغيرات الرئيسية في مفهوم إدارة القسم، إذ دون نظام لا تتحقق إدارة فاعلة، ويشير مفهوم النظام الصفي إلى انضباط سلوك التلاميذ في المواقف التعليمية وفق القواعد والأنشطة الصفية المحددة، وفي النظام تتحدد عادة الحدود التي يسلك وفقها المتعلمون سواء في مواقف التعليم الصفي أو في مواقف التفاعل مع زملائهم، مما يُمكن أن يُؤثر في سير عملية التعلم والتعلم، وهذا من خلال ظهور بعض السلوكات السلبية من طرف المتعلمين. فالانضباط الصفي جزءٌ أساسيٌ من عمل المعلم ووظيفته، وهو بذلك يتضمن مجموعة من السلوكيات المعقدة التي تستخدم لإيجاد بيئة تعليمية صحية تُساعد على حدوث ظاهرة التعلم بين المتعلمين، ومن هنا يتضح بأنَّ الانضباط والتعليم يسيران جنباً إلى جنب إلا أنَّ الانضباط الصفي أمرٌ لابد منه للقيام بعمل جيد في مجال التعليم. وتهدف عملية الضبط الصفي إلى تيسير العملية التربوية وإزالة العقبات التي تعوق وصولها لأهدافها من خلال استخدام أساليب وإجراءات وقائية وعلاجية تكفل تحقيق ذلك.

المحاضرة رقم (12):
المشكلات الصفية

مفهوم ضبط القسم:

يختلف مفهوم ضبط القسم من معلم إلى آخر حيث يرى بعض المعلمين أنَّ عملية ضبط القسم يعني أنَّ الإجراءات التي تُستخدم بهدف الالتزام بالقوانين والأنظمة المدرسية وهذا النوع يكون في الغالب مستنداً إلى العقاب لمن يخرجون عن القوانين وفي ذلك تضييق للحياة المدرسية على التلميذ وسلوكه وتنشئته وتقييد لحريته. وهناك رأي آخر ينحو منحى الانضباط بدل الضبط حيث يرى أنَّ العملية ليست مجرد الالتزام بقوانين وإنما هي عملية تُساعد التلاميذ على تبني القيم والمعايير التي تُساعدهم على بناء مجتمعهم الحر والعيش فيه بكرامة وعزة.

ويعرفه آخرون أنه كل الممارسات والعوامل البيئية التي تُساعد في تطوير سلوك هادف منضبط ذاتياً لدى التلاميذ، فهو يتضمن الإجراءات الوقائية والعلاجية التي تضمن التكيف والتوافق المدرسي بين التلاميذ والانقياد لقوانين المدرسة وتعليماتها مما يُولد الانضباط الداخلي الذاتي عند المتعلمين من بني الطفولة والمراهقة.

ويذهب بعض التربويين إلى تعريف ضبط القسم بأنه عملية التحكم في سلوك التلاميذ قصد انقياد التلاميذ إلى الالتزام بالقوانين المدرسية وعدم الخروج عنها. ويرى البعض الآخر من العلماء في مجال علم النفس وعلوم التربية أنَّ ضبط القسم يُمثل القدرة على شغل التلاميذ في جو دراسي لتقليل فترات متقاطعة الأنشطة الصفية الاعتيادية. (علي فارس، 2018، ب)

أشكال الانضباط في القسم:

يُقسم أغلب العلماء الانضباط في القسم إلى ما يلي وفق ما يحدده علي فارس (2018، ب):

أ-الانضباط الفوقي: يقوم هذا النمط من النظام على القهر والجبر والانصياع من أشخاص أعلى مرتبة من التلاميذ وتُصبح الحرية الجسمية والحركية للتلميذ محدودة جداً داخل القسم، فمثلاً لا يُسمح للتلميذ بالخروج من القسم إلا بعد الحصول على الإذن من المعلم، بحيث يُحدد للتلميذ الجهة التي يُريدها والزمن الذي لا ينبغي أن يتجاوزه. وهذا ما قد يجعل التلميذ في حالة من التذمر والقلق والتوتر.

ب-الانضباط الذاتي: يقوم هذا النمط من الانضباط على ضرورة وجود اتفاق بين التلاميذ وقوانين المدرسة وتعليماتها حتى يتحول النظام إلى مسالة انضباط ذاتي، بحيث يتضمن هذا الأخير إجراءات وقائية وأخرى علاجية.وهذا يعني أنَّ هناك قوانين وتعليمات مدرسية يجب الحفاظ عليها.

العوامل المؤثرة في نظام القسم :

أوردت نعيمة سوفي (2011) العوامل التي تُؤثر في نظام القسم في ما يلي:

أ-العوامل التي تتعلق بالمدرسة: (الإمكانيات المدرسية، الإدارة المدرسية، حجم المدرسة وعدد الصفوف فيها، سعة القسم وحجمه، موقع المدرسة والجو النفسي الذي يسود المدرسة).

ب-العوامل التي تتعلق بالتلميذ (الظروف النفسية والشخصية للتلميذ):(جنس التلميذ، مستوى تحصيل التلميذ، العوامل الشخصية وخصائص التلميذ، سلوك التلميذ).

ج-العوامل التي تتعلق بالمعلم: (جنس المعلم، خصائص المعلم الشخصية والأدائية، تأهيل المعلم الأكاديمي (العلمي التخصصي) والمسلكي، اتجاهات المعلم نحو مهنة التدريس، اتجاهات المعلم ونظرته نحو التلميذ. (تصورات المعلم)

وفي هذا السياق، يرى الدكتور **علي فارس (2015)** من خلال نتائج دراسته الموسومة **أساليب الضبط الصفي وعلاقتها بمشكلات انضباط التلاميذ من وجهة نظر بعض الأساتذة بالمرحلة الثانوية** أنَّ النظام الصفي والجو الصفي التعليمي يتأثر بعدد كبير من العوامل، منها ما يتعلق بالظروف البيئية المدرسية، ومنها ما يتعلق بالظروف النفسية للمعلمين وخصائصهم الشخصية والتأهيلية، وبالتالي لم تُعد مهمة المعلم قاصرة على تلقين المعارف والعلوم فقط، وإنما تعدتها للاهتمام بجميع الأمور التي من شأنها أن تعمل على تحقيق النمو الشامل والمتكامل للمتعلم من جميع جوانبه، والقيام على الانضباط المدرسي الذي يوفر المناخ التعليمي المناسب ومراعاة النظام والقوانين المدرسية بما يسهم في بلوغ الأهداف التربوية.

ولقد استنتج **Hargreaves (2007)** من دراسته التي تناولت علاقة المدرس مع التلميذ في التعليم الثانوي أنَّ التلاميذ يميلون إلى المعلمين الذين يتحكمون في نظام القسم، ويُعاقبون الذين لا ينصاعون إليهم، غير أنَّ هذا التحكم الذي يُمارسه المعلم على التلاميذ غير المنضبطين قد يزيد من تصعيد حدة الصراع معهم، وقد يكون هؤلاء التلاميذ عادة ما يشعرون بالنبذ والإقصاء والإلغاء مقارنة بزملائهم، فليجألون إلى تبني إستراتيجية تعمل على الإطاحة بصورة المعلم نفسه من خلال تهديد سلطته والعمل على تجاوزه كعائق أمام تحقيق ذواتهم في جماعة القسم، مما يصعد وتيرة المشكلات الصفية.

المشكلات الصفية:

يُمكن عرض أهم المشكلات الصفية في ما يلي حسب ما أورده محمود يوسف الشيخ (2007):

- بطء التعلم،
- صعوبات التعلم،

-التأخر الدراسي،

-الرسوب المدرسي،

-التسرب المدرسي،

-سوء التوافق الدراسي أو المدرسي.

-الغش في الامتحانات،

-الخوف من الفشل الدراسي،

-ضعف الدافعية للتعلم،

-الغياب والتأخر الصباحي.

-كراهية المادة الدراسية لمعاملة المعلم السلبية،

-صغر أو كبر سن المتعلم مقارنة بزملائه،

-عدم أداء الواجبات المنزلية.

-الهروب من الحصة،

-ضعف القدرة على الانتباه داخل القسم،

-الشغب والمشاكسة،

-عدم احترام المعلم والتقليل من شأنه.

أسباب المشكلات الصفية:

أوردت أمل عبد السلام الخليلي (2005) أسباب المشكلات الصفية في:

1-**الملل والضجر:** شعور المتعلم بالرتابة والجمود في الأنشطة الصفية يجعلهم يقعون فريسة لمشاعر الملل والضجر لذلك فإنَّ انشغال التلاميذ بما يُثير تفكيرهم ويتحداهم بمستوى مقبول يُقلل من هذه المشاعر.

2-**الإحباط والتوتر:** هناك أسباب تدعو لشعور المتعلم بالإحباط في التعليم الصفي لذلك تحوله من متعلم منتظم إلى طالب مشاكس ومخل للنظام الصفي ومن هذه الأسباب:

*طلب المعلم من تلاميذه أن يسلكوا بشكل طبيعي وهنا لم يُحدد للتلاميذ معايير السلوك الطبيعي،

*زيادة التعلم الفردي الصعب أحياناً وتحل هذه المشكلة ببعض النشاطات التعليمية الجماعية،

*سرعة سير المعلم في إعطائه للمواد التعليمية دون إعطاء راحة بين الفترة والأخرى للتلاميذ،

*رتابة النشاطات التعليمية وقلة حيويتها وصعوبتها بإدخال الألعاب والرحلات والمناقشات تُقلل من صعوبة هذه النشاطات.

3-ميل التلاميذ إلى جذب الانتباه: إنَّ التلميذ الذي يعجز في النجاح في التحصيل الدراسي يسعى نحو جذب انتباه المعلم والتلاميذ الآخرين عن طريق سلوكه السيئ والمزعج، ويمُكن أن تُعالج هذه المشكلة بتوزيع الانتباه العادل بين التلاميذ حتى يستطيع المعلم إرضاء تلاميذه.

مصادر المشكلات الصفية:

يعرض فهد خليل زايد (2012، ص ص: 58-62) المصادر المسببة للمشكلات الصفية في ما يلي:

أولاً: مشكلات تنتج عن سلوك المعلم:

يُؤثر سلوك المعلم بصورة واضحة في تحديد ما يقوم به التلاميذ من سلوكات وانضباط سواء داخل القسم أو خارجه، فالمعلم الجيد والناجح هو المربي والمكون تكويناً سيكوتربوياً والكفاءة الجيدة والديمقراطي المتسامح، ويتسم سلوكه بالعدل والرأفة والإتزان. إنَّ معلما بهذه المواصفات غالباً ما يكون محبوباً مما يجعل العملية التربوية ذات طبيعة تفاعلية تُؤدي إلى نتائج باهرة لدى المتعلم. ومن ناحية ثانية فإنَّ اصرار المعلم على قسم يسوده الهدوء التام وعدم النشاط، يُؤدي إلى كبت دوافع العمل والنشاط عند التلاميذ مما يدفعهم إلى محاولة البحث عن مخارج أخرى لطاقاتهم المكبوتة، كما أنَّ انحراف المعلم عن خط سير الدرس وعدم التزامه بخطة درسه وانشغاله بالأحاديث الجانبية غير المفيدة من شأنه أن يزيد احتمالات حدوث مشكلات عدم الانضباط داخل القسم. وهناك مجموعة من سلوكيات المعلمين داخل القسم، والتي تُؤثر بشكل فعال على سلوكيات التلاميذ ومن بينها: (القيادة المتسلطة جداً، القيادة غير الراشدة أو غير الحكيمة، انعدام التخطيط، حساسية المعلم الشخصية والفردية، ردود فعل المعلم الزائدة للمحافظة على كرامته، الاطراد في إعطاء الوعود والتهديدات، استعمال العقاب بشكل خاطئ وغير مجد).

ثانياً: مشكلات تنجم عن النشاطات التعليمية الصفية، وهي:

(اقتصار النشاطات الصفية على الجوانب اللفظية، تكرار النشطات التعليمية ورتابتها، عدم ملائمة النشاطات لتعليمية لمستوى التلميذ، كثرة الوظائف التعليمية أو قلتها، قلة الإثارة في الوظائف التي يُحددها المعلم لتلاميذه، صعوبة اللغة والمصطلحات الغامضة التي يستخدمها المعلم داخل القسم).

ثالثاً: مشكلات تنجم عن تركيب الجماعة الصفية: تُعد جماعة القسم من المصادر الأولية التي تُحدد سلوك التلاميذ ضمن الجماعة. وبخاصة أنَّ الجماعة أحياناً تفرض على التلميذ أن يُمارس سلوكاً ما قد لا يُمارسه عند الانسحاب من الجماعة أو عندما يكون بمفرده، ومن الأسباب التي تفرض على التلميذ ممارسة هذا السلوك مايلي: (العدوى السلوكية، الجو العقابي الذي يسود القسم، الجو التنافسي العدواني، الإحباط الدائم والمستمر، شيوع جو الدكتاتورية في القسم، غياب الاستعدادات للأنشطة والممارسات الديمقراطية، غياب الطمأنينة).

رابعاً: مشكلات متعلقة بالتلميذ نفسه: تتمثل المشكلات المتعلقة بالتلميذ في حد ذاته في النقاط التالية:

1-مستوى القدرة العقلية للتلميذ: هناك اختلافات واسعة المدى بين التلاميذ في في القدرة العقلية قد لا تناسبها نوعية المادة التعليمية التي يُقدمها المعلم، فإذا كان مستوى المادة منخفضاً أدى ذلك إلى ملل المتفوقين وضجرهم وإذا كان مرتفعاً أدىإلى شرود ذهن التلميذ المنخفض الذكاء، وفي كلتا الحالتين يكون ذلك مبرراً قوياً ودافعاً حاسماً للتلاميذ في إحداث مشكلات داخل القسم تُؤدي إلى عدم الانضباط، كما أنَّ مستوى القدرة العقلية يُؤثر في مدى انتباه التلميذ للتعلم في القسم، فالتلميذ ذي القدرة العقلية المتفوقة أكثر انتباهاً وصبراً ومثابرة في مواقف التعلم الصفي، وغالباً ما يُؤدي إلى عجزه عن إتمام المهمات المطلوبة للتعلم إلى تشتيت انتباهه وقيامه بنشاطات زائدة، لا صلة لها بمهمات التعلم، وهذا ما يضع المعلم أمام صعوبات حقيقية لجعل مثل هؤلاء التلاميذ يُحافظون على الانضباط والنظام في القسم.

2-العوامل الصحية: من العوامل الصحية التي يُمكن أن تُؤثر في سلوك التلميذ كضعف السمع والبصر، وضيق التنفس. والصرع. فقد تحول هذه العوامل دون قدرة التلميذ على القيام بواجباته الصفية مما يدفع إلى الاعتقاد بأنه مهمل، وبخاصة إذا كان المعلم ليس له دراية بهذه العوامل الصحية المعيقة.

3-شخصية التلميذ: كان يكون التلميذ لم يبلغ المستوى المناسب من الضج الشخصي أو الانفعالي، بحيث لا تكون له القدرة على إصدار الأحكام الصحيحة على الأمور، أو تكون ثقته بنفسه منخفضة، أو أنه لا يستطيع تحمل المسؤولية.

4-التلميذ الذي يغيب دائماً. وكذلك التلميذ المتأخر دراسياً أو ذوي صعوبات التعلم أو بطيء التعلم.

خامساً: المشكلات المتعلقة بإدارة المدرسة: تُؤدي الإدارة المدرسية وهيئة التدريس دوراً مهماً في مشكلة عدم الانضباط الصفي، فعدم واقعية هذه الإدارة وقوانينها وتعليماتها من الأسباب الرئيسية لعدم الانضباط الصفي.

سادساً: مشكلات تنجم عن الجو العائلي للتلميذ: يتقمص الأبناء اتجاهات والديهم نحو المدرسة، فالأهل الذين يُقدرون المدرسة ويحترمون جهود المعلمين إنما يُشجعون تبني اتجاهات ايجابية نحو المدرسة وأنظمتها لدى أولادهم، وعلى العكس من ذلك الأهل الذين يُقللون من أهمية المعلم والتعليم. ولا يُمكننا بما كان تجاهل الأثر الذي يتركه الأقرباء وغيرهم من مناصري التعليم المدرسي مما يُساعد في تكوين نظرة ايجابية اتجاه المدرسة، ويُوجد في التلميذ نفسه دافعاً قوياً في الرغبة في التعلم والالتزام بالنظام المدرسي، والقوانين الموضوعة فيها.

نشاط:

وضح الأسباب التي تقف وراء المشكلات الصفية.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

المحاضرة رقم (13):
طرق معالجة المشكلات الصفية

أنماط إدارة النظام في القسم:

أوردت أمل عبد السلام الخليلي (2005) أنماط إدارة النظام في القسم في ما يلي:

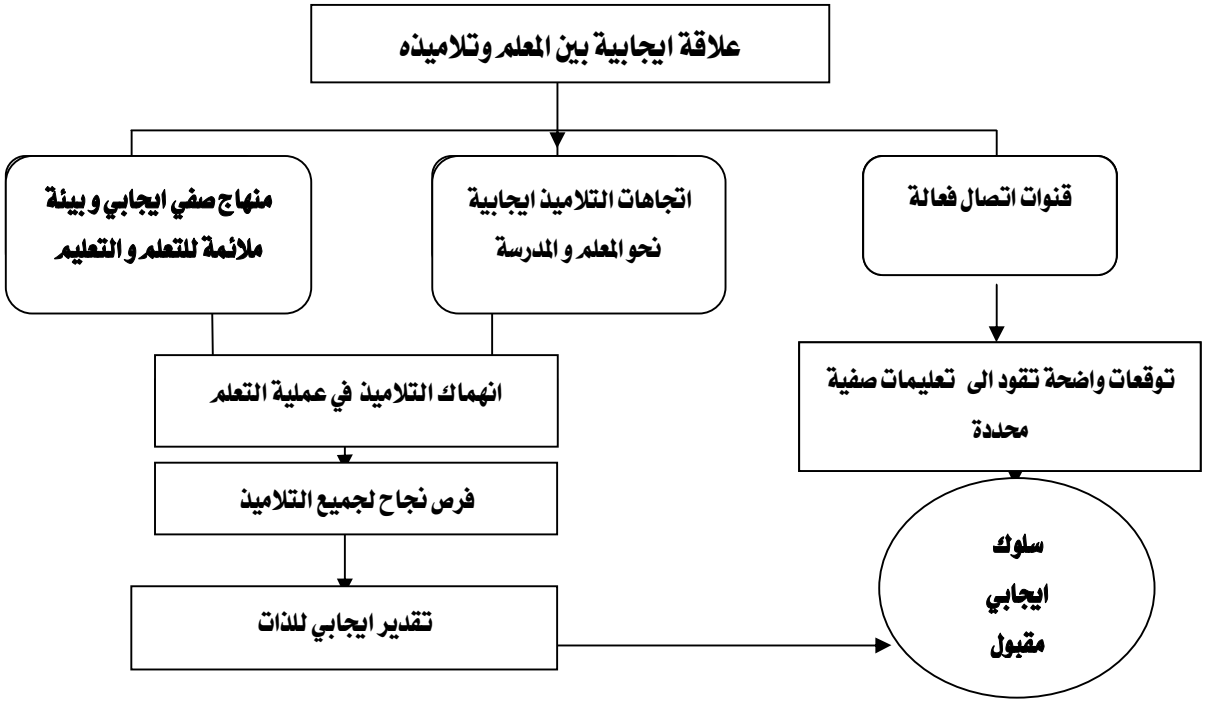
أ-النظام الذي يفرضه المعلم من خلال الأوامر والتعليمات: إنَّ ضرورة استمرار المعلم في إصدار الأوامر والتعليمات للتلاميذ لبيان ما هو مسموح وما هو غير مسموح مع تقيد التلاميذ بهذه التعليمات والأوامر التي تصدر إليهم دون نقاش، كما أنَّ المعلمين لا يُمانعون في استخدام العقاب بشتى صوره من أجل ضبط النظام.

ب-النظام الذي تفرضه الجماعة من خلال القيم الاجتماعية: القسم مؤلف من عدد كبير من التلاميذ، وما المعلم سوى واحد منهم وينتظر أن يكون هناك فروقٌ في تفضيلات هؤلاء التلاميذ.

ج-النظام الذي تفرضه طبيعة العمل المدرسي: ويتضمن ما يلي:

1-**الضبط الخارجي:** يتمثل في إصدار الأوامر والتعليمات من طرف المعلم إلى التلميذ، والغاية من ذلك في إدارة القسم هي حفظ النظام.

2-**الضبط الذاتي:** إنَّ مصدر الضبط الداخلي هو المتعلم المنضبط نفسه، فهو لا ينتظر لكي ينضبط ويسلك بهدوء وانتظام أية أوامر أو تعليمات تصدر له من المعلم أو المدير مثلاً، فالتلميذ يبحث في المكتبة عن كتاب ليستزيد معلومات حول موضوع ما، أو يرفع يده ليطرح على المعلم سؤالاً حول موضوع الدرس إنما يُمارس نوعاً من الاستجابة لدافع ذاتي، فهو منضبطٌ ذاتياً داخليا، ينبعث الانضباط والحفاظ على النظام من داخله ذلك لأنه يعرف الهدف الذي يسعى لتحقيقه.



الشكل رقم (01): تأثير العلاقة الإيجابية بين المعلم وتلاميذه على سلوك هؤلاء التلاميذ

أساليب تعامل المعلم مع المشكلات الصفية

1- البعد الوقائي والنمائي: وهو الذي يعني بتوفير مهارات سلوكية وشخصية، يتم تدريب التلاميذ عليها وتساعد في الحد من حدوث المشكلات الصفية، كما يعني بتوفير بيئة وإدارة صفية تُساعد في منع حدوث هذه المشكلات.

2- البعد العلاجي: ويعني الإجراءات التي يتخذها المعلم عندما يستمر حدوث المشكلات الصفية السلوكية، على الرغم مما أتخذ من خطوات وقائية لمنع حدوثها. (علي فارس، 2018 ب)

وقد أشار كل من سامي عفريج (2001، ص ص: 260-263)

أولاً: استراتيجيات الوقاية من المشكلات الصفية:

وتتضمن هذه الاستراتيجيات الترتيبات التالية:

1- تخطيط المعلم المسبق، والتحضير الدقيق لفعاليات الحصة الصفية.

2- الاهتمام بالضبط المبكر للقسم من اللقاء الأول مع التلاميذ.

3- إشعار المعلم بأنَّ التلاميذ مسئولون عن سلوكهم، في هذا الأمر.

4- الاهتمام بالتفاعل الصفي بين التلاميذ والمعلم، وتوزيع المهمات والأنشطة والأسئلة الصفية.

5- متابعة المعلم لنشاط التلاميذ وسلوكهم بيقظة تامة.

6- تكريس قواعد الانضباط الصفي والحزم والعمل والثبات، وعدم التحيز في تطبيقها.

7- جذب انتباه التلاميذ، ومساعدتهم على التركيز في فعاليات الدرس.

8- المتابعة الدقيقة لنشاط التلاميذ، وتعيين وقت محدد لكل نشاط، والانتقال إلى السلس من نشاط لأخر.

9- تعزيز النشاط المتميز، والسلوك المناسب للتلاميذ.

ثانياً: استراتيجيات معالجة المشكلات الصفية:

من أهم الاستراتيجيات ما أوضحها كل من حامد أبو صعيليك ومصطفى دعمس (2015) ومحمد العبادي (2005) ووصفي عصفور (1998):-

أولاً: استراتيجيات التدخلات البسيطة: وتهدف هذه الاستراتيجية إلى تدخل بسيط من المعلم، يُؤدي إلى عودة الانضباط الصفي بشكل سريع، بعد زوال المشكلة أو السلوك البسيط، وتتضمن هذه الاستراتيجية عدة أساليب منها **التلميحات أو الإشارات غير اللفظية:** وذلك بتواصل المعلم للنظر للتلميذ، مع إعطاء إشارات وتلميحات كهز الرأس أو وضع الإصبع على الفم أو إشارات الأيدي، لإصدار أمر بالكف عن السلوك. وتتمثل التلميحات غير اللفظية في النقاط الآتية:

1- القرب الجسمي للمعلم؛

2- مدح المعلم للسلوك المرغوب فيه؛

3- لفت انتباه التلاميذ ككل؛

4- إعادة توجيه سلوك التلاميذ؛

5- تقديم المساعدة اللازمة للتلاميذ؛

6- إتاحة الفرصة للتلميذ للاختيار؛

7- توضيح أثر المشكلة للتلميذ؛

8- التذكير اللفظي البسيط؛

9- التذكير المتكرر؛

10- تطبيق النتائج؛

ثانياً: إستراتيجية التدخل المعتدل:

وتهدف هذه الإستراتيجية إلى تعامل المعلم مع السلوكيات غير المرغوبة بشكل أكثر جدية، واستخدام عقوبات معتدلة لإيقاف المشكلة السلوكية، ومن أهم الأساليب التي يُمكن اتباعها ما يلي:

1- حرمان التلميذ من بعض الامتيازات المرغوبة؛

2- نقل التلميذ المخالف من مكانه؛

3- استخدام الغرامة أو الجزاء؛

4- استخدام عقوبات الإدارة المدرسية؛

ثالثاً: استراتيجيات التدخل الأوسع:

ويلجأ المعلم لذلك عندما لا يكف التلميذ عن السلوك المخالف، من خلال التدخل البسيط والمعتدل، ويستمر في سلوكه، مما يُسبب عرقلة لسير الدرس، ويؤثر سلباً على أداء المعلم، وعلى تعلم التلميذ وتعلم الآخرين. ومن الأساليب التي يمكن للمعلم استخدامها: -

1- الاجتماع مع ولي أمر التلميذ المخالف؛

2- النقل أو الفصل أو الطرد من المؤسسة التعليمية.

نشاط:

وضح الحلول التي تراها مناسبة في معالجة سلوك الشغب داخل القسم.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

أسئلة التقويم الذاتي:

1-ما المقصود بضبط القسم؟

2-حدد أشكال الانضباط في القسم؟ مع الشرح

3-صنّف العوامل المؤثرة في نظام القسم؟

4-ما هي أهم المشكلات الصفية؟

5-ما هي أسباب المشكلات الصفية ومصادرها؟

6-كيف يُمكن للأستاذ أن يتعامل المعلم مع المشكلات الصفية؟

المدرسة العليا للأساتذة الشيخ محمد البشير الإبراهيمي القبة القديمة الجزائر
L'école Normale Supérieure de Vieux Kouba - Alger
قسم الكيمياء
Département de Chimie
المستوى: السنة الأولى ماستر الكيمياء العضوية وتعليمية المفاهيم
الأستاذ المحاضر:
د. علي فـارس

المحاضرة (14): الاتصال في الوسط المدرسي

نهدف في هذه المحاضرة:

الكفايات المستهدفة:

تهدف هذه المحاضرة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1-قدرة الطالب الأستاذ على ضبط مفهوم الاتصال وعناصر العملية الاتصالية.

2-قدرة الطالب الأستـاذ على ضبط مفهوم الاتصال التربوي وأهدافه.

3-قدرة الطالب الأستاذ على تصنيف وسائل الاتصال في الوسط المدرسي.

4-قدرة الطالب الأستـاذ على ضبط الاتصالات المختلفة في الوسط المدرسي.

مدخل عام:

يُعتبر الاتصال صورةٌ من صور النشاط الإنساني النابع من حاجة الإنسان إلى الآخرين في إشباع حاجاته الأولية والاستقرار ودفع المخاطر وتحقيق الأمان، حيث أصبح الاتصال نشاطاً يومياً بين أفراد المجتمع لتنظيم حياتهم. ويُعد الاتصال أيضاً من المفاهيم الأساسية في مختلف العلوم الإنسانية، فهو قائمٌ على التأثير الذي يتركه الأفراد فيمن حولهم، ولا يتوقف عند حدود المنطوق والمكتوب فقط بل يتعداه إلى كل المواقف والحركات والإيماءات والأفكار والقيم والاتجاهات ... إنَّ الاتصال داخل المدرسة هو نقلٌ للأفكار والمعلومات التربوية والتعليمية بصفة خاصة من المدير إلى المعلم والعكس أو مجموعة المعلمين إلى مجموعة أخرى سواء بالأسلوب الكتابي أم الشفهي أم بوسائل أخرى مختلفة، بحيث يتحقق الفهم المتبادل وينتج عنه اقتناع من جانب المتصل به مما يُؤدي إلى وحدة الهدف والجهود بحيث تتحقق في النهاية أهداف المدرسة وفلسفتها التربوية والتعليمية.

تعريف الاتصال:

يُعرف الأستاذ **فارس علي** (2014) الاتصال على أنه: **"عملية نقل الأفكار والمعلومات والمعارف من المرسل إلى المرسل إليه في زمان ومكان معينين لتحقيق أهداف معينة".**

عناصر عملية الاتصال:

يذكر ربحي مصطفى عليان ومحمد الدبس (2003، ص ص: 33-54) عناصر العملية الاتصالية في:

1-المرسل The Sender: ويُطلق عليه أيضاً المصدر أو القائم بالاتصال الذي يود التأثير في الآخرين ليُشاركوا في أفكار وإحساسات واتجاهات معينة. ويُعرف المرسل أيضاً بأنه مصدر الرسالة أو النقطة التي تبدأ عندها عملية الاتصال ويطلق عليه مفهوم (المتصل commuicator) وهو المراسل الذي يقوم بإرسال الرسالة.

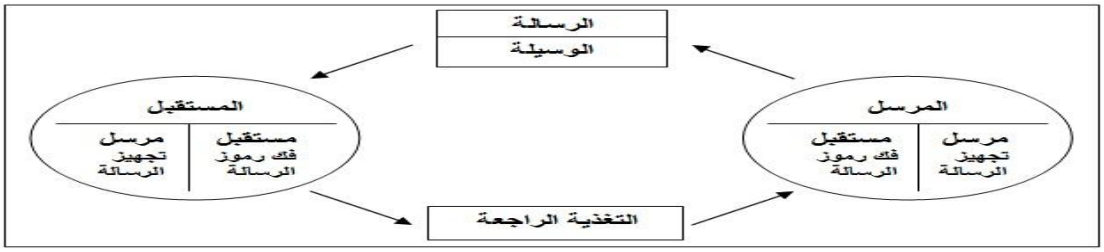
2-الرسالة Message: هي أساس عملية الاتصال لا بل هي قلب عملية الاتصال وتتمثل في الحقائق والمعارف العلمية والمهارات والعادات والقيم والاتجاهات التي يقوم المرسل بترميزها رموزاً لفظية أو غير لفظية أو مزيجا منهما من أجل إيصالها إلى الفئة المستهدفة. وتعتمد الرسالة على نسق من الرموز المتنوعة التي تُترجم في النهاية إلى هدف معين تتم من أجله عملية الاتصال والفرق بين المعلومات التي تحتويها الرسالة وبين الهدف واضح، فالأولى تتعلق بالمحتويات أما الثانية فإنها تتعلق بالمطلوب تحقيقه من الاتصال،وعلى ذلك تعد الرسالة أهم مكونات العملية الاتصالية وأكثرها فعالية.

3-الوسيلة (القناة) Tool & Channel: وهي الأداة التي تنقل الرسالة الاتصالية من المرسل إلى المستقبل، ويُطلق عليها أيضاً اسم وسيط medium. وتتنوع الوسيلة أو القناة التي تمر من خلالها الرسالة من المرسل إلى المستقبل. ومثال ذلك: الحديث أو اللغة، الكتب، الخطابات، المطبوعات، الخرائط، الرسوم واللوحات، اللقاءات والاجتماعات ... ويتوقف اختيار وسيلة الاتصال على عدة عوامل أهمها: موضوع الرسالة وطبيعة المتلقي. كما يُفضل استخدام أكثر من وسيلة في الموقف الاتصالي بدلاً من الوسيلة الواحدة التي تُخاطب حاسة واحدة مما يزيد قدرة المستقبل على فك رموز الرسالة بدقة إذا ما شاهد المضمون واستمع إليه في نفس الوقت مثلاً.

4-المستقبل The Reciever: هو هدف عملية الاتصال حيث يُشكل العنصر الثاني في هذه العملية. ويُطلق عليه أيضاً المتلقي Audience هو الفرد أو الجماهير التي يُوجه إليها المرسل رسالته ومحتواها وهو أهم حلقة في عملية الاتصال والمستقبل هنا يقع عليه دوراً مهماً في عملية الاتصال حيث يستقبل الرسالة المرتدة ويقوم بفك رموزها وفقاً لإطاره المرجعي، محاولاً فهم الفكرة التي أراد المرسل إرسالها، والتي تتوافق مع الهدف منها. فالتغيير الذي تُحدثه الرسالة ليس دالاً لمضمونها فقط، وإنما دالاً لتفاعل مضمونها مع شخصية المستقبل لها، والتي

قد تجعله متسقاً معها أو رافضاً لها أو غير متفاعل معها في بعض الأحيان حيث يتم ذلك من خلال العمليات المعرفية (الفهم، الاستعادة، الربط، التفسير، التحليل، التركيب، التقويم، الإبداع ...) التي تتوسط تلقي الرسالة واستيعابها.

5-التغذية الراجعة Feed back: وهي تُمثل الاستجابة. وهي مدى قبول الرسالة أو رفضها، وقد تكون استجابة سريعة أو بطيئة أو متأخرة. وقد تكون ايجابية أو سلبية. ويطلق عليها "رجع الصدى أو التغذية المرتدة" وهي رد المتلقي على رسالة المرسل في شكل اتساق حركية أو لفظية، حيث تُعتبر التغذية الراجعة تكملة حتى المستقبل للحوار الذي بدأه المرسل لتكتمل دائرة الاتصال، وبالتالي تزداد درجة الكفاءة والفعالية للنظام الاتصالي بالارتفاع درجة التجاوب بين طرفي عملية الاتصال.



الشكل رقم (01): يُوضح عناصر العملية الاتصالية

أنواع الاتصال:

أورد علي فارس (2018 ب، ص ص: 218-219) أنواع الاتصال في النقاط الآتية:

***الاتصال المؤسسي أو التنظيمي:** وهو الاتصال الذي يتم داخل المؤسسات أو المنظمات، ويكون على المستوى الفردي والجماعي، ويُسهم في تطوير أساليب العمل وتقوية العلاقات الاجتماعية بين الموظفين، وينقسم إلى قسمين:

1-1-الاتصال الرسمي: وهو الذي يتم حسب اللوائح والقنوات الرسمية التي يُحددها الهيكل التنظيمي للمؤسسات تعليمية كانت أو إنتاجية أو إدارية. وينقسم الاتصال الرسمي بدوره إلى ثلاثة أنواع:

1-1-1-الاتصال من الأعلى إلى الأسفل (الاتصال الهابط): وهو انسياب المعلومات من الرؤساء إلى المرؤوسين في الهيكل التنظيمي للمؤسسة. ومن ثم فهو مهمٌ جداً ومحوريٌ لضمان مصلحة العمل وتحقيق أهدافه، وهو يربط بين مختلف المستويات الإدارية في التنظيم ويساعد على استمراره على أداء مهامه. ويكون في شكل أوامر وتعليمات.

1-1-2- الاتصال من الأسفل إلى الأعلى (الاتصال الصاعد): وهو الرسائل الاتصالية الصاعدة من المرؤوسين إلى رئيس المؤسسة وتتمثل في ردود الأفعال مثل: الشكاوي، المقترحات البيانات...الخ الخاصة بالعاملين

تجاه الأوامر والتعليمات التي تم استقبالها بمعرفتهم وهو مكمل للنوع الأول حيث انه يعطي للإدارة تصورا واضحا عن مشاعر وآراء العاملين بغض النظر عن الوسائل المستخدمة.

1-1-3-الاتصال الأفقي أو المستعرض: وهو تبادل المعلومات بين الأفراد الذين هم على نفس المستوى الإداري أو الوحدات الإدارية في المؤسسة. ويُعتبر ضروري للتنسيق وتحقيق الفعالية في التنظيم. ويكون في شكل طلبات.

1-2-الاتصال غير الرسمي: ويقوم هذا الاتصال على أساس العلاقات الشخصية والاجتماعية. ومن أمثلة هذا الاتصال ما يدور بين زملاء العمل من أحاديث حول موضوعات تستحوذ على تفكيرهم، وهي تتم بشكل عام داخل أو خارج المؤسسة بحيث لا تخضع إلى إجراءات وقواعد محددة، ويتم الاتصال طبيعية دون إجراءات أو لوائح وتكون إما مكملة للاتصالات الرسمية أو معيقة لها.

أساليب الاتصال:

يُمكن الاقتصار على أسلوبين من الاتصال:

1-الاتصال اللفظي: ويتم من خلال استخدام رموز لفظية التي يطلق عليها اسم اللغة سواء كانت مكتوبة أو مسموعة أو منطوقة حيث إن استخدام الألفاظ والكلمات في الاتصال يعد وسيلة هامة لنقل المعرفة والمعلومات.

2-الاتصال غير اللفظي: ويتضمن الرموز اللفظية التي يقصد بها معينات اللغة مثل: الإشارات، التعبيرات، الإيماءات والحركات...الخ تستخدم لنقل فكرة أو معنى إلى شخص أو مجموعة من الأشخاص. ويعتمد النسق غير اللفظي على:(تعبيرات الوجه، نظرات العيون، حركة اليد وإيماءاتها، حركة الجسم، اللمس، استخدام المسافات). وقد تُعطي هذه الإيماءات والوقفة أو وضعية الجسم وسرعة الحركات انطباعات عن مشاعر الشخص وعلاقاته ومكانته.

مفهوم الاتصال في الوسط المدرسي:

يُؤكد أحمد زياد (2009) بضرورة التفريق بين الاتصال والتواصل التربوي، فالاتصال التربوي هو العملية المحددة، التي فيها توجيه رسالة لفظية أو غير لفظية، تحمل خبرات أو توجيهات أو معلومات أو أراء ... من طرف لآخر أو من مجموعة لأخرى داخل المدرسة، دون تلقي أي رد عليها. أما التواصل التربوي فهو عملية مستمرة، التي يتم فيها تبادل الخبرات أو التوجيهات أو المعلومات أو الآراء... بين طرفين أو أكثر داخل المدرسة عبر رسائل لفظية أو غير لفظية، تُؤدي إلى إحداث علاقة تفاعل وتفاهم ومشاركة، بحيث يتم التأثير على أنماط السلوك أو الأداء، بغرض تحقيق أهداف المدرسة التربوية.

خصائص عملية الاتصال في الوسط المدرسي :

إنَّ أهم الخصائص التي تميز عملية الاتصال التربوي هي كالتالي:

- إنَّ النظام يتكون من ستة مكونات متفاعلة هي: المرسل، الرسالة، القناة، المستقبل، التغذية الرجعية، الأثر.

- إنَّ هذه العملية تتصف بالتفاعل الديناميكي، بمعنى أنَّ هناك حركة نشطة مستمرة وعلاقات متداخلة.

- إنَّ المصدر لا يقتصر على مدير المدرسة أو المعلم، و إنما يتسع ليشمل جميع مصادر التعليم الأخرى.

- قنوات الاتصال لا تقتصر على الأذن والعين فقط وإنما تمتد لتشمل جميع الحواس مجتمعة.

-هي عملية هادفة تهدف إلى تحقيق الأهداف التعليمية المحددة.

-يُؤكد على أثر الرسالة واستجابة الفئة المستهدفة لها، وتقويم هذه الاستجابة، ويتم تعديل هذه العملية على ضوئها.

-أنه دائري، يسير في اتجاهين متفاعلين، وحركة ذهاب وإياب مستمرة بين المرسل والمستقبل لا تتوقف إلا بعد التأكد من تحقيق الهدف المطلوب. (أحمد عبد الفتاح الزكي وآخرون، 2013)

أهداف الاتصال في الوسط المدرسي :

تُعد عملية الاتصال التربوي الأداة المهمة، والعملية الرئيسة التي تُساعد على تحقيق أهداف المدرسة المرحلية والنهائية، فإذا كانت التربية والإدارة التعليمية في الأصل والأساس غايتها بناء الإنسان، فإنَّ الاتصال أداتها في المؤسسات التعليمية، فهي تُشبه بذلك الدورة الدموية لجسم الإنسان. وبالتالي فإنَّ الاتصال التربوي هو:

- أساسيٌ لإتمام و إنجاز جميع جوانب العملية التربوية داخل المدرسة فعملية التعلم لا تتم إلا من خلال تبادل المعلومات والبيانات والأفكار ... من مدير المدرسة إلى المعلم ومن المعلم إلى التلاميذ في المواقف التعليمية المختلفة. فالاتصال المدرسي الوسيلة الرئيسية التي يُمكن بها تحقيق المدير والمعلم لأدوارهم في المهام المختلفة، فتحقيق أهداف الإدارة المدرسية وأهداف الإدارة الصفية.

- ضرورية الاتصال التربوي للتنظيم الإداري داخل المدرسة.

- تعريف العاملين بأهداف المدرسة وواجباتها ودور المعلم اتجاهها فيُساعد العاملين المدرسة على فهم أبعاد العمل، والتعرف على الأهداف المختلفة ومناقشتها والمشاركة في تنفيذها.

- التعرف على الصعوبات والمشكلات التي تُواجه المدرسة من أجل العمل على مواجهتها.

- توفير مناخ تعليمي ملائم يسوده العلاقات الاجتماعية السليمة داخل العمل، فهو أداة فعالة لتحفيز العاملين داخل المدرسة على بذل المزيد من الجهد لتحقيق الأهداف المرغوبة بأفضل صورة ممكنة. فقد يكون تنفيذ الأهداف المطلوبة على الصورة المرجوة.

- رفع مستوى الكفاية التعليمية للمدرسة، فالمستوى التعليمي المرتفع يتوفر من الأداء المميز للمعلم داخل المدرسة وهذا لا ينتج إلا بتوفير اتصال وتواصل مدرسي جيد. (نايف سليمان، 2003، ص: 63)

وسائل الاتصال في الوسط المدرسي:

هناك عدة وسائل للاتصال في الوسط المدرسي يُمكن تلخيصها في النقاط الآتية:

1-**المجالس التربوية:** تُؤدي دوراً مهماً في العملية التربوية عن طريق التنسيق بين الأجهزة المختلفة أو عن طريق المشاركة في عملية اتخاذ القرارات التربوية، وقد تكون هذه المجالس استشارية أو تنفيذية أو عامة أو نوعية، والمجالس الاستشارية مهمتها تقديم المشورة والنصح في الموضوعات المطروحة، وتُسهم بأفكارها مساهمة إيجابية في تحديد الشكل الذي سيكون علية القرار. ونظراً لما تتطلبه طبيعة عمل المجالس من كفاءة عالية فإنه يشترط في أعضائها أنَّ من المتخصصين ذوي الخبرة الواسعة المتنوعة، ومثل هذه المجالس: مجالس التخطيط على مستوى الوزارة أو المديريات، مجالس المعلمين، مجالس أولياء الأمور وغيرها.

2-**اللجان التربوية:** اللجنة هي مجموعة من الأفراد المتخصصين تُكلف بعمل معين، أو يُوكل إليها القيام بمسؤولية محددة، وتُمارس نشاطاتها عادة في صورة اجتماعات دورية، وقد تكون هذه اللجان استشارية أو تنفيذية وقد تكون دائمة أو مؤقتة.

3-**التقارير:** وهي عبارة عن مجموعة من الحقائق والمعلومات المنظمة بشكل يُعطي صورة حقيقية أو واقعية عن شيء ما، أو وضع معين لشخص أو لأشخاص يهمهم موضوع هذا التقرير، والتقارير وأنواعها تختلف باختلاف الهدف منها، أو الموضوع الذي تُعالجه وهي جميعها تشرك في صفات معينة. إنَّ هذا النوع من التقارير مهماً ويلعب دوراً فعالاً في تحديد مستقبل المعلمين واستمرار عملهم، ذلك يجب أن يكون موضوعي وعن التأثيرات الشخصية وبما أنَّ هذه التقارير تحتل مكانة هامة كوسيلة من وسائل الاتصال، بالإضافة لكونها وسيلة قياس الأداء كما ذكر. فهي تقوم بنقل المعلومات والبيانات إلى المستويات الإدارية والفنية العليا، وتختلف فيما بينها باختلاف أغراضها والهدف منها.

4- **الاجتماعات:** تهدف الاجتماعات المتنوعة التي تجري في المدرسة أو المؤسسات إلى بحث المشكلات التي تُواجه المدرسة كمؤسسة التي تضم تلاميذ ومعلمين وإدارة وعاملين، وتُعيق سير العملية التربوية، ومناقشة الاقتراحات التي تُؤدي إلى ترقية المدرسة، والنهوض بها وهذه الاجتماعات تضم أعضاء الهيئة التدريسية. وتُعقد هذه الاجتماعات بشكل دوري أو حسب الحاجة.

(علي فارس، 2018 ب)

نشاط:

حدد طبيعة العملية الاتصالية في الوسط المدرسي الجزائري.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

أسئلة التقويم الذاتي:

1-قدِّم تعريفاً موجزاً للاتصال التربوي؟

2-فيما تتمثل أهداف الاتصال التربوي؟

3-ما هي أهم وسائل الاتصال التربوي؟

4-اشرح أهمية الاتصال التربوي في المدرسة الجزائرية.

المدرسة العليا للأساتذة الشيخ محمد البشير الإبراهيمي القبة القديمة- الجزائر
L'école Normale Supérieure de Vieux Kouba - Alger
قسم الكيمياء
Département de Chimie
المستوى: السنة الأولى ماستر الكيمياء العضوية وتعليمية المفاهيم

الأستاذ المحاضر:
د. علي فـارس

المحاضرة (15): العلاقات الإنسانية في الوسط المدرسي

سنتعلم في هذه المحاضرة:

الكفايات المستهدفة:

تهدف هذه المحاضرة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1-قدرة الطالب الأستاذ على تحديد مفهوم العلاقات الإنسانية في الوسط المدرسي.

2-قدرة الطالب الأستاذ على شرح العلاقات بين عناصر العملية التربوية

3-قدرة الطالب الأستاذ على تفسير واقع العلاقات الإنسانية في المدرسة الجزائرية.

مفهوم العلاقات الإنسانية في الوسط المدرسي

يُعرِّف سعيد العمري (2001، ص: 11) العلاقات الإنسانية على أنها: "تلك الجهود المبذولة لتدعيم وتنمية علاقات التفاهم والثقة والاحترام المتبادل بين العاملين والإدارة بما يُحقق الانتماء للمؤسسة التعليمية للوصول إلى مستوى الكفاءة والفاعلية، والرضا المهني".

ويرى مصطفى الشنواني (1999، ص: 494) أنَّ العلاقات الإنسانية هي: "الميدان الذي يهدف إلى التكامل بين الأفراد في محيط العمل بالشكل الذي يدفعهم ويُحفزهم إلى العمل بإنتاجية وتعاون مع حصولهم على إشباع حاجاتهم المختلفة".

ويُعرِّف أحمد إبراهيم أحمد (2008، ص: 62) العلاقات الإنسانية على أنها: "عملية تنشيط الحياة المدرسية قصد تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية".

أهداف العلاقات الإنسانية في الوسط المدرسي

يُحدِّد كل من وصل الله الحارثي (2013) ومحمد شهيب (2004)، وعمر الشيباني (1987) أهداف العلاقات الإنسانية في:

-تحقيق التعاون والمشاركة بين الأسرة التربوية: (مديرين، أساتذة، هيئة تدريس، عمال)؛

-تحفيز وتشجيع الأسرة التربوية على العمل وتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية؛

-إشباع حاجات الأسرة التربوية للوصول إلى أفضل حالات الرضا والتوافق المهني؛

-تحقيق الشعور بالانتماء إلى المؤسسة التعليمية من خلال زيادة الرضا الوظيفي بايجاد مناخ تنظيمي ملائم، وتحمل المسؤولية والمشاركة في بناء القرارات، والتعبير عن الذات، من خلال منح مدير المؤسسة بعض المسؤوليات أو أشركهم في القرارات؛

-الأمن والطمأنينة، وهما نتيجة حتمية للبقاء والاستمرارية في المؤسسة التعليمية، وجعل الموظف مطمئناً في البقاء بعمله، مستمراً في عطائه وإنتاجه؛ والتخفيف من الصراعات داخل المؤسسة التعليمية.

أسس ومصوغات العلاقات الإنسانية في الوسط المدرسي

حدَّد علي تعوينات (2009، ص ص: 58-59) مبادئ وأسس العلاقات الإنسانية في الوسط المدرسي في النقاط التالية:

-الإيمان بمبدأ قيمة الفرد؛ سواءً كان مديراً أم أستاذاً أم تلميذاً أم مشرفاً تربوياً ... الخ؛

-مبد الاتصال والتواصل والتفاعل البناء الذي يسمح بتكوين علاقات إنسانية ايجابية؛

-تحقيق مبدأ التعاون والتضامن والتشاور من خلال إشاعة روح التعاون بين أعضاء الأسرة المدرسية؛

-تقديم وتغليب المصلحة العامة على الأمور الشخصية؛

-تقوية روابط المهنة بين المعلمين، ونبذ كل أشكال الغيرة والأحكام المسبقة والإشاعات؛

-تحقيق التماسك الذي يقوم على التفاهم؛ ونبذ كل أشكال الصراعات والتفكك؛

-العدل في المعاملة وخاصة إذا ما تعلق الأمر في توزيع المهام وجداول التوقيت.

مستويات العلاقات الإنسانية في الوسط المدرسي

تتنوع مستويات العلاقات الإنسانية في المؤسسات التعليمية، وهي كما يلي:

1-العلاقات الإنسانية بين المدير والمعلمين: يرى نبيل خليل (2009، ص: 198) أنَّ القيادة المدرسية الايجابية الذي ينتهجها المدير تسمح بتجويد ما يُسمى بالحياة المدرسية. فمدير المؤسسة ينظر إلى المعلم كزميل في المهنة يُساعده على حل البعض من مشكلاته المهنية؛ حيث يُفترض أن تكون علاقتاته متفحة مبنية على الود والتفاهم والتقبل والاحترام المتبادل، حيث يُشجِّع المعلم على الإبداع ويُهيء له المجال لنموه المهني. ولابد أن يتعرف مدير المؤسسة عن قرب عن مشكلات المعلمين بأن يقوم بزيارة الأقسام مع المعلم.

2-العلاقات الإنسانية بين المدير والعاملين بالمؤسسة التعليمية:

تتطلب العلاقات الإنسانية بين المدير والعاملين أن يُلم المدير بمهارات الاتصال: (الإصغاء، الشرح، السؤال والمناقشة، التقييم، والاستجابة)، فالمدير الذي يُدعِّم فكرة العلاقات الإنسانية في الوسط المدرسي ويعمل على تكوين أفراد

متعاونين من خلال بث روح العمل الجماعي ومعالجة الخلافات بين الأفراد والقضاء على التكتلات المختلفة وشعورهم بالأهمية والمشاركة في الرأي يُسهم في رفع الروح المعنوية، وبالتالي زيادة الإنتاجية. وما يجدر قوله هنا لابد لكل من يعمل داخل المؤسسة التعليمية أن يتحلى بالأخلاق الحميدة وأن يبتعد عن الشبهات، وخاصة فيما تعلق الأمر بالإلتزام بالتشريع المدرسي والتقيد بميثاق أخلاقيات المهنة الذي أقرت به وزارة التربية الوطنية. (علي فارس، 2018 ب)

3-العلاقات الإنسانية بين المدير أو الناظر أو المراقب العام والتلاميذ بالمؤسسة التعليمية:

يُشير سليمان الحقيل (1996، ص: 54) أنه ينبغي على المدير أن يُكثِّف من اتصالاته بالتلاميذ وأن يُشعرهم بحرصه الشديد على شؤونهم ومصالحهم، ويُشجعهم على الدراسة وعدم التغيب. وتتجلى علاقته بهم خاصة في مجالس الأقسام عند تقييم نتائجهم، وفي مختلف الأنشطة الثقافية والرياضية داخل المؤسسة. وعليه؛ أن يكون قلبه مفتوحاً ويُساعد التلاميذ على حل مشكلاتهم، وأن تكون علاقته طيبة معهم، وأن يُحبهم وأن يُبدي اهتماماً لهم ومناداتهم بأسمائهم، والالتقاء بالمتفوقين ومتابعتهم، والتحدث الدوري في طابور الصباح، وإقامة أياماً مفتوحة يُدعى إليها أولياء الأمور.

4-العلاقات الإنسانية بين المعلمين بالمؤسسة التعليمية:

يُشير كل من فرحات بن ناصر وسليم عمرون (2015) إلى أنَّ العلاقات الإنسانية بين الأساتذة في المؤسسات التعليمية الجزائرية يظهر فيها عدم توفر الإتصال الفعال بشكل جيدٍّ، والجو العام الذي يُسيطر بين الجماعة، وإنخفاض الروح المعنوية، وعدم فعالية الإدارة المدرسية. ويشتكي خريجو الجامعات الذين وظفوا توظيفاً مباشراً دون تلقي أي تكوين بيداغوجي التي من خلاله يكتسب المتربص من نقص في خبرات ومهارات الإتصال، والتواصل مع زملائه المعلمين.

ويُؤكد وصل الله الحارثي (2013) أنه ليس من شلك في أنَّ العلاقات التي تسود بين المعلمين في المدرسة لها أكبر الأثر في تقدم المدرسة وتطورها وتحقيق أهدافها، فكلما سادت علاقات إنسانية طيبة تحوطها الأسوة الحسنة، والتخلق بأخلاق الإسلام الفاضلة كالعطف، والتراحم، والاحترام المتبادل، كلما ظهرت أفضل النتائج، فالمؤسسات التعليمية المتفوقة هي التي تُحقق جانباً مهماً من العلاقات الإنسانية. وتتطلب العلاقات بين المعلمين أن يُؤمن كل فرد بقيمة زميله، وتجنب الغيرة والحقد والكراهية والإشاعات المغرضة، وتبادل التهم والإهانات خاصة في مجلس الأقسام.

5-العلاقات الإنسانية بين المعلمين والتلاميذ بالمؤسسة التعليمية:

يُشير سليمان الحقيل (1996، ص: 62) إلى أنه من أهم عوامل نجاح المعلم في عمله قدرته على بناء علاقة بيداغوجية بكل محبة وتقبل واحترام دون إقصاء أو إلغاء الآخر، فسلوك التلميذ يتأثر بنوعية العلاقة بينه وبين المعلم، فالتلميذ يُفضِّل المعلم الذي يعرف كيف يتعامل والذي تراه دائماً مبتسماً رغم الصعاب، فالتلميذ الذي يشعر بمحبة معلمه له يُحقق إنجازاً علمياً أكثر من التلميذ الذين يتلقى من معلمه الإهانة والسخرية والفضاضة.

6-العلاقات الإنسانية بين المعلمين والعاملين في المؤسسة التعليمية:

هناك العديد من النماذج الجيدة التي تعكس العلاقة الإنسانية بين الأستاذ والمدير والمراقب العام والناظر والمقتصد ومستشار التوجيه المدرسي والإرشاد المهني والحراس وبقية العمال في المؤسسة التعليمية. فنحن لا ننكر أنه توجد علاقات طيبة داخل بعض المؤسسات التعليمية؛ لكن في حالة ما إذا كان المدير سلبياً وفوضوياً في تسيير مشروع المؤسسة؛ فإنه قد يُؤدي إلى ظهور صراعات ومشكلات لا نحمد عقباها. (علي فارس، 2018 ب)

7-العلاقات الإنسانية بين التلاميذ في المؤسسة التعليمية:

إنَّ علاقة التلميذ بالتلميذ لا يفهمها إلا التلاميذ، فقد يتشاجرون مع بعض لكن تجدهم في اليوم الموالي أصدقاء؛ وتظهر هذه العلاقة من خلال الاتصال، والتفاعل في القسم أو خارجه سواء في الساحة أو في الشارع. فقد يكون مثل هذا التفاعل والاتصال ايجابياً من خلال الحب والتعاون والمشاركة والمنافسة بين التلاميذ، أو سلبياً كالكراهية، والغيرة، والحقد، والأنانية، والشجار والمنافسات الهدامة، وتُؤكد عزيزة شبعاني (2010) على أنَّ الكثير من التلاميذ الذين يُعانون من الفشل الدراسي، لا ينقطعون عن الدراسة ويتمسكون بها فقط لأنَّ لديهم أصدقاء فيها يحبونهم، وهذه تعتبر فرصة ثمينة لإنقاذهم من الفشل وربما الانحراف في أسوء الأحوال إذا ما توفرت قيادة مدرسية فعالة ومناخ مدرسي ايجابي. فالرضا العام تجاه المدرسة، والتزامهم نحوها واهتمامهم بها وتطلعاتهم، تحد لديهم من المشكلات السلوكية كالجنوح، والفوضى داخل المدرسة، وتعاطي السجائر والكحول والانقطاع عن الدراسة.

أسئلة التقويم الذاتي:

1-عرف العلاقات الإنسانية في الوسط المدرسي.

2-وضح أسس ومبادئ العلاقات الإنسانية في الوسط المدرسي.

3-حدد واقع العلاقات الإنسانية في المدرسة الجزائرية.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر

01-القرآن الكريم.

ثانياً: المراجع العربية

02-أحمد بلقيس وتوفيق مرعي (1982)، الميسر في علم النفس التربوي، ط1، دار الفرقان، عمان، الأردن.

03-أحمد زكي صالح (1972)، علم النفس التربوي، ط4، مكتبة النهضة، القاهرة، مصر.

04-أحمد فلاح العلوان (2009)، علم النفس التربوي : تطوير المتعلمين، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

05-أحمد محمد الزعبي (2015)، علم نفس الفروق الفردية وتطبيقاته التربوية، ط2، مكتبة الرشد ناشرون، الرياض، المملكة العربية السعودية.

06-أديب محمد الخالدي (2003)، سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

07-أديب محمد الخالدي (2009)، المرجع في الصحة النفسية، ط1، دار وائل، عمان، الأردن.

08-أديب محمد الخالدي ومفتاح محمد عبد العزيز (2010)، علم النفس العصبي، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

09-أمال لعشيشي (2011)، أهم مشكلات الإدارة الصفية بالأقسام النهائية من التعليم الثانوي، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر.

10-أمل عبد الجبار الشرع ورحيم كامل خضير الصجري (2017)، علم النفس التربوي، ط1، دار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

11-أمل عبد السلام الخليلي (2005)، إدارة الصف المدرسي، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

12-أنور محمد الشرقاوي (2012)، التعلم: نظريات وتطبيقات، ط2، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، مصر.

13-أيوب دخل الله (2014)، علم النفس التربوي: الخصائص النمائية، والفروق الفردية، والبيئة الصفية وانعكساتها على العملية التعليمية، ط1، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، القبة القديمة، الجزائر.

14-تيسير مفلح كوافحة (2004)، علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

15-جابر عبد الحميد جابر (1999)، استراتيجيات التدريس والتعلم، ط1، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

16-جمال مثقال القاسم (2000)، علم النفس التربوي، ط1، دار صفاء، عمان، الأردن.

17-جودت أحمد سعادة (2011)، تدريس مهارات التفكير، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

18-جودت عبد الهادي (2006)، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ط1، دار الثقافة، عمان، الأردن.

19-حامد علي أبو صعيليك ومصطفى نمر دعمس (2015)، الإدارة الصفية، ط1، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

20-حسين أبو رياش وزهرية عبد الحق (2007)، علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم الممارس، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

21-حمد الله اجبارة (2009)، التواصل البيداغوجي الصفي: ديناميته أسسه ومعوقاته، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.

22-حميدة بو دالي (2013)، القدرة على التفكير الإبداعي وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة ما بعد التدرج، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله، الجزائر.

23-حنان عبد الحميد العناني (2014)، علم النفس التربوي، ط5، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

24-راضي الوقفي (2003)، مقدمة في علم النفس، ط3، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

25-رافع النصير الزغول وعماد عبد الرحيم الزغول (2003)، علم النفس المعرفي، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.

26-ربحي مصطفى عليان ومحمد الدبس (2003)، وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم، ط3، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

27-رؤوف محمود القيسي (2008)، علم النفس التربوي، ط1، مطابع دار دجلة، عمان، الأردن.

28-زياد أحمد خليل الدعس (2009)، معوقات الاتصال والتواصل بين المديرين والمعلمين بمدارس محافظة غزة وسبل مواجهتها في ضوء الاتجاهات المعاصرة، مذكرة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

29-زينب عبد العليم بدوي (2016)، علم النفس المعرفي وبين النظرية والتطبيق: الذاكرة المستقبلية، ط1، دار الكتاب الحديث للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

30-سامي عريفج (2001)، الإدارة التربوية المعاصرة، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

21-سامي محمد ملحم (2001)، سيكولوجية التعلم والتعليم: الأسس النظرية والتطبيقية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

32-سعيد بن صالح العمري (2001)، العلاقات الإنسانية في المنظمات الأمنية وغير الأمنية: تطبيق دائرة كيسلر في مجال الإدارة، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

33-سليم حمي (2019)، أثر استخدام التعلم البنائي الاجتماعي في تنمية التفكير الرياضي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط بولاية الوادي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله، بوزريعة، الجزائر.

34-سليمان بن عبد الرحمن الحقيل (1996)، الإدارة المدرسية وتعبئة قواها البشرية في المملكة العربية السعودية، ط1، مؤسسة الممتاز للطباعة، الرياض، المملكة العربية السعودية.

35-سناء محمد سليمان (2013)، محاضرات في سيكولووجية التعلم، ط3، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

36-سيد محمد خير الله (1990)، بحوث نفسية وتربوية، بدون طبعة، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

37-صالح حسن أحمد الداهري (2011)، أساسيات علم النفس التربوي ونظريات التعلم، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

38-صالح محمد علي أبو جادو (1972)، علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

39-صالح محمد علي أبو جادو (1998)، علم النفس التربوي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

40-صالح محمد علي أبو جادو (2000)، علم النفس التربوي، ط2، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع، عمان، الأردن.

41-صالح محمد علي أبو جادو (2003)، علم النفس التربوي، ط3، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع، عمان، الأردن.

42-صالح محمد علي أبو جادو ومحمد بكر نوفل (2007)، تعليم التفكير (النظرية والتطبيق)، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

43-صلاح الدين مخيمر وعبده ميخائيل رزق (1963)، علم النفس الجشطلت، ط1، مؤسسة سجل العرب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

44-عباس نوح سليمان محمد الموسوي (2015)، علم النفس التربوي: مفاهيم ومبادئ، ط1، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

45-عبد الحق زواوي (2013)، اتجاهات خريجي المدارس العليا للأستاذة نحو التكوين البيداغوجي وعلاقتها بدافعيتهم للإنجاز، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله، الجزائر.

46-عبد الرحمان بن بريكة (2016)، محاضرات في علم النفس التربوي، المدرسة العليا للأساتذة محمد البشير الإبراهيمي، القبة القديمة، الجزائر.

47-عبد الرحمان عدس ويوسف قطامي (2003)، علم النفس التربوي النظرية والتطبيق الأساسي، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

48-عبد الرحمن عدس ونايفة قطامي (2002)، مبادئ علم النفس، ط2 ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

49-عبد الرحيم رحابي (2015)، استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية وعلاقتها بالتفكير الناقد والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة البليدة 2 - لونيسي علي، البليدة، الجزائر.

50-عبد الرزاق باللّموشي (2012)، إستراتيجية حل المشكلات وأثرها على التأخر الدراسي النوعي –الرياضيات نموذجاً- دراسة تجريبية بموتوسطة أمية ونسه بولاية الوادي، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة سعد دحلب-البليدة-، الجزائر.

51-عبد العزيز صفاء وعبد العظيم سلامة (2007)، إدارة الفصل وتنمية المعلم، ط1، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية، مصر.

52-عبد القادر لورسي (2013)، المرجع في التعليمية، ط1، دار جسور للنشر والتوزيع، الجزائر.

53-عبد اللطيف محمد خليفة (2000)، الدافعية للإنجاز، ط1، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

54-عبد المجيد النشواتي (2003)، علم النفس التربوي، ط4، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

55-عدنان يوسف العتوم (2004)، علم النفس المعرفي (النظرية والتطبيق)، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

56-عدنان يوسف العتوم (2007)، علم النفس المعرفي، ط2، دار الكتب للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

57-عدنان يوسف العتوم وشفيق فلاح علاونة وعبد الناصر ذياب الجراح ومعاوية محمود أبو غزال (2005)، علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

58-عزيزة شبعاني (2010)، واقع العلاقات الإنسانية في مؤسسات التعليم الثانوي وعلاقتها باتجاهات التلاميذ نحو المناخ المدرسي، مجلة دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله، العدد (05)، ص ص: 159-186.

59-علي أسعد وطفة وعلي جاسم (2004)، علم الإجتماع المدرسي: بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الإجتماعية، ط1، دار الشهاب الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان.

60-علي تعوينات (2009)، التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر.

61-علي عسكر وفايز القنطار (2005)، مدخل إلى علم النفس التربوي، ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

62-علي فارس (2013)، مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالقدرة على التفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله، الجزائر.

63-علي فارس (2017)، العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التعلم والقدرة على حل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله، الجزائر.

64-علي فارس وعبد الحفيظ زتشي (2014)، أساليب الضبط الصفي وعلاقتها بمشكلات انضباط التلاميذ من وجهة نظر بعض الأساتذة بالمرحلة الثانوية، مجلة التربية والصحة النفسية، مخبر التربية والصحة النفسية، جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله، ع (06)، ص ص: 60-73.

65-علي فارس وعبد الحفيظ زتشي (2015)، اتجاهات تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي نحو الغش في الامتحانات في ضوء بعض المتغيرات: دراسة ميدانية، مجلة المرشد، مخبر القياس والإرشاد النفسي، ع (04)، جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله، ص ص: 82-105.

66-علي فارس (2018أ)، المرجع في علم النفس التربوي: (مبادئ، نظريات، تطبيقات)، ط1، دار الإرشاد للنشر والتوزيع، باب الزار، الجزائر.

67-علي فارس (2018ب)، المرجع في علم النفس التربوي: (دليل المعلم في الإدارة الصفية وهندسة التدريس)، ط1، دار الإرشاد للنشر والتوزيع، باب الزار، الجزائر.

68-علي فارس ويزيد شويعل (2021)، المرجع الشامل في علم النمو: الطفل والمراهق، ط1، دار الماهر للطباعة والنشر والتوزيع، العلمة، سطيف، الجزائر.

69-عماد عبد الرحيم الزغول (2012)، مبادئ علم النفس التربوي، ط2، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

70-عماد عبد الرحيم الزغول وعلي فالح الهنداوي (2014)، مدخل إلى علم النفس، ط8، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

71-عمر التومي الشيباني (1987)، علم النفس الإداري، ط1، الدار العربية للكتاب، طرابلس، ليبيا.

72-فاخر عاقل (1982)، علم النفس التربوي، ط9، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان.

73-فاطمة عوض صابر وميرفت علي خفاجة (2002)، أسس ومبادئ البحث العلمي، ط1، مكتبة وطبعة الإشعاع الفنية، القاهرة، مصر.

74-فاهم حسن الطريحي وحسين ربيع حمادي (2014)، مبادئ في علم النفس التربوي، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

75-فتحي عبد الرحمان جروان (1999)، تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات، ط1، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

76-فتحي عبد الرحمان جروان (2002)، تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات، ط2، دار الكتاب الجامعي، بيروت، لبنان.

77-فتحي مصطفى الزيات (1995)، الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، ط1، دار الوفاء، المنصورة، مصر.

78-فرحات بن ناصر وسليم عمرون (2015)، واقع العلاقات الإنسانية في الوسط المدرسي من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط: دراسة ميدانية ببعض متوسطات مدينة المسيلة، مجلة دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله، العدد (15)، ص ص: 117-128.

79-فضيلة حناش (2009)، إدماج المكتسبات وفق منظور المقاربة بواسطة الكفاءات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر.

80-فهد خليل زايد (2012)، فن التعامل الطلاب، ط1، دار جسور للنشر والتوزيع ودار النفائس للنشر والتوزيع، الجزائر.

81-فؤاد أبو حطب وآمال صادق (1992)، علم النفس التربوي، ط10، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

82-فؤاد أبو حطب وآمال صادق (1996)، علم النفس التربوي، ط11، الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

83-فؤاد علي العاجز ومحمد البنا (2007)، الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق، ط3، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

84-محمد العبادي (2005), استراتيجيات معاصرة في إدارة الصف وتنظيمه, ط1، مكتبة الضامري للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

85-محمد حسنين العجمي (2008)، الإدارة الصفية والتخطيط التربوي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

86-محمد حمدان عبد الله (2007)، الإدارة الصفية، ط1، كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

87-محمد خليل الحاج (1996)، الأدوار الرئيسة الحديثة للمعلم في إدارة الصف وتنظيمه، ط1، جامعة القدس المفتوحة، غزة، فلسطين.

88-محمد خليل عباس ومحمد بكر نوفل ومحمد مصطفى العبسي (2007)، مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

89-محمد داودي (2007)، أثر الفروق الفردية في أساليب التعلم على الأداء في حل المشكلات: دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية، مذكرة ماجستير، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر.

90-محمد زياد حمدان (1990)، تعديل السلوك الصفي: كتاب يدوي للمعلمين والمرشدين الطلابين، ط2، دار التربية الحديثة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

91-محمد زياد حمدان (1997)، نظريات التعلم، ط1، دار التربية الحديثة، دمشق، سوريا.

92-محمد علي شهيب (2004)، العلاقات الإنسانية وعولمة السلوك، ط1، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.

93-محمد فرحان القضاة ومحمد عوض الترتوري (2006)، أساسيات علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

94-محمد قاسم عبدالله (2003)، سيكولوجية الذاكرة، ط1، مطابع السياسة، الكويت.

95-محمد محمد جاسم (2004)، علم النفس التربوي وتطبيقاته، ط1، مكتبة دار الثقافة، عمان، الأردن.

96-محمد مصطفى زيدان ونبيل السمالوطي (1975)، علم النفس التربوي، ط2، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة، جدة، المملكة العربية السعودية.

97-محمد هاشم ريان (2011)، التفكير الناقد والتفكير الابتكاري، ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، الكويت.

98-محمود عبد الحليم منسي (2000)، الصحة المدرسية والنفسية للطفل، ط1، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، مصر.

99-محمود يوسف الشيخ (2007)، مشكلات تربوية معاصرة، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

100-مصطفى زايد (2012)، موجز تاريخ ونظرية التربية السير في اتجاه التاريخ نحو نظرية سوسيولوجية في التربية، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، القبة القديمة، الجزائر.

101-مصطفى عشوي (1994)، مدخل علم النفس المعاصر، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر.

102-نادر فهمي الزيود وآخرون (1999)، التعلم والتعليم الصفي، ط4، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

103-نبيل سعد خليل (2009)، الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، ط1، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

104-نعيمة سوفي (2011)، الاستراتيجيات المعتمدة من طرف الأستاذ داخل الصف ودورها في تنمية القدرة على التحكم في حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ الطور المتوسط، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.

105-نوال العشي (2008)، إدارة التعلم الصفي، ط1، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

106-هشام عليان وصالح هندي وتيسير الكوافحة (1987)، الممحص في علم النفس التربوي، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

107-وصفي عصفور (1998)، الانضباط الصفي المدرسي، مفهومه، وأساليبه وبرامجه، معهد التربية دائرة التربية والتعليم، الاونروا، اليونسكو، الرئاسة العامة لوكالة هيئة الأمم المتحدة، عمان، الأردن.

108-وصل الله الحارثي (2013)، مستويات العلاقات الإنسانية السائدة في المدارس الثانوية كما يتصورها المديرون والمعلمون بمحافظة الطائف، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، الرياض، المملكة العربية السعودية.

109-وليد رفيق العياصرة (2011)، التفكير الناقد واستراتيجيات تعليمه، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

ثالثاً: المراجع الأجنبية

110-Anderson, J. R (1995), Cognitive Psychology and Its Implications: Fourth Edition, New York: Freeman.

111-Atkinson, R.C. & Shiffrin, R.M (1971), The control of short term memory. Scientific American, August 1971, N (225), vol (02), pp. 82-90.

112-Ausubel, D. P (1977), The facilitaion of meaningful verbal learning inr classroom, Educational Psychologist, vol (12), N (01).

113-Bandura, A (1977), Social learning theory, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

114-Bandura, A (1986), Human agency in social cognitive theory. American Psychologist, N (44), pp. 1175-1184.

115-Bandura, A, (1997), Self Efficacy, The Exercise of Control. WH Freman and Company. New York.

116-Bonnard. M, Bonnet .C, Botte M.C, Segui. J, (2003), Traité De Psychologie Cognitive Perception, Action, Langage. Paris, Dunod.

117-Bonnard. M, Bonnet .C, Botte M.C, Segui. J, (2003), Traité De Psychologie Cognitive Perception, Action, Langage. Paris, Dunod.

118-Brody , N (1985), The validity of tests of intelligence, In B.B . Wolman (ed) Handbook of intelligence N.Y :john wiley & sons.

119-Bruner, Jerome (1977), The Process of Education, New York ; Jhone Willey.

120-Dubois, N. F, Alverson, G. F & Staley, R. K (1979), Educational psychology and instruction decidion, The Dorsey Press, Homewood, Mionis.

121-Gage, N. L, & Berliner, D. C (1988), Educational Psychology, (4th ed), Boston, MA: Houghton, Mifflin.

122-Gardner ,H.(1983):Frames of mind "Theory of multiple intelligences" New York: Basic Books.

123-Gardner ,H.(1993), Multiple intelligences the theory in practice. Basic Books, A division of Harper Collins publishers, inc.

124-Gardner, H. (1999) , Intelligence reframed – Multiple intelligences for the 21st century . New York : Basic Books.

125-Govern & Petri, H, J, (2004), Motivation: Theory, Research and Applications,Thomson – Wadsworth, Australia.

126-Kimble, G. A (1961), Hilgard and Marquis' Conditioning and Learning, 2nd Edition, New York: Appleton-Century-Crofts.

127-Panel, M, (1996), California Critical Thinking Skills Test and Disposition Inventory , Mill Brae- CCalifornia Academic Press.

128-Postic, Marcel (1979), La relation éducative, Universitaire de France, Paris, France.

129-Pavlov, I. P, (1927), Conditioned reflexe,. London: Routledge and Kegan Paul.

130-Skinner, B. F (1938), The Behavior of organisms: An experimental analysis, New York: Appleton-Century.

131-Skinner, B. F (1948), Superstition in the pigeon, Journal of Experimental Psychology, vol (38), N (01), pp. 168-172.

132-Sternberg, R (1990), Thinking Styles: Keys to understand student performance, Phi Delta Kappan, Vol (71), N (01), pp. 336-371.

133-Thorndike, E. (1932). The Fundamentals of Learning. New York : Teachers College Press.

134-Wittrock, M.C (1985), Enlarging the conception of educational psychology, Newsletter for educational