الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
المدرسة العليا للأساتذة
الشيخ محمد البشير الابراهيمي
القبة ـ الجزائر

Ministère de l'enseignement Supérieur et de la Recherche scientifique
Ecole Normale Supérieure
E'Sheikh Mohammed El Bachir Al Ibrahimi
Kouba - Alger

مطبوعة بيداغوجية جامعية

محاضرات في وحدة علم النفس التربوي

من إعداد

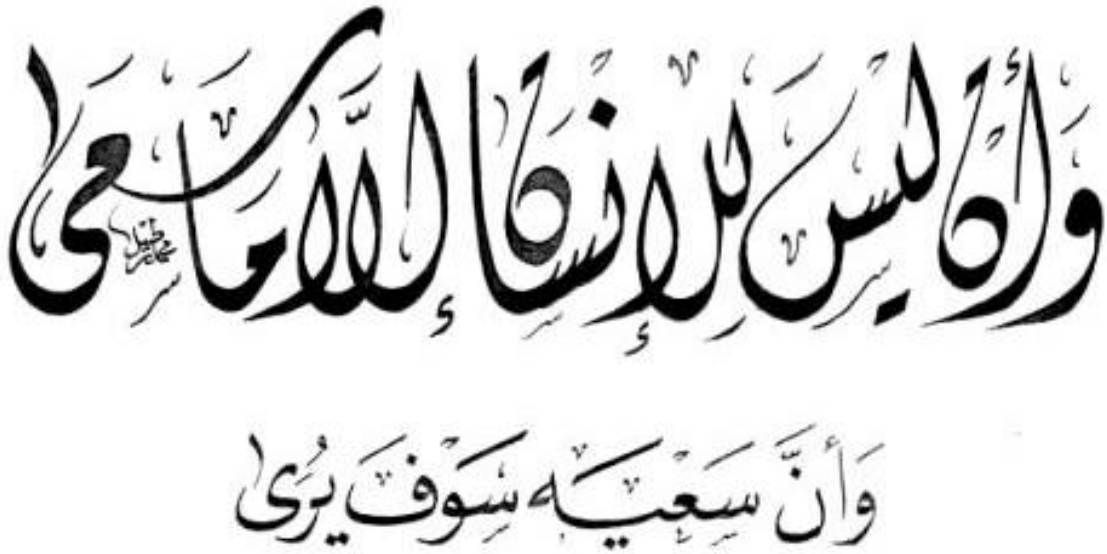
د. زينب بن بريكة

أستاذ محاضر (أ)

السنة الجامعية

2025/ 2026


بسم الله الرحمن الرحيم


وَأَن لَّيْسَ لِلْإِنسَانِ إِلَّا مَا سَعَىٰ
وَأَنَّ سَعْيَهُ سَوْفَ يُرَىٰ

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
مقدمة	1
المحور الأول: مدخل إلى علم النفس التربوي	2
المحاضرة (1): علم النفس التربوي: تعريفه، مواضيعه، مصطلحاته	3
تمهيد	3
1. تعريف علم النفس	3
2. تعريف علم النفس التربوي	3
3. مواضيع علم النفس التربوي	4
4. المصطلحات والمفاهيم الأساسية لعلم النفس التربوي	5
خلاصة	7
المحاضرة (2): علم النفس التربوي: أهدافه، أهميته	8
تمهيد	8
1. أهداف علم النفس التربوي	8
2. أهمية وفوائد علم النفس التربوي بالنسبة للمعلم	10
3. مكونات علم النفس التربوي	11
4. علاقة علم النفس التربوي بفروع علم النفس الأخرى	12
خلاصة	13
المحاضرة (3): مناهج البحث في علم النفس التربوي (المنهج الوصفي)	14
تمهيد	14
1. تعريف المنهج الوصفي	14
2. أنماط الدراسات الوصفية	15
3. أهمية المنهج الوصفي	17
خلاصة	17
المحاضرة (4): مناهج البحث في علم النفس التربوي (المنهج التجريبي)	18
تمهيد	18
1. تعريف المنهج التجريبي	18
2. مصطلحات البحث التجريبي	18
3. ضبط المتغيرات	21
4. أنواع التجارب	23
5. أنواع التصميمات التجريبية	25

خلاصة	26
المحور الثاني: مجالات علم النفس التربوي	27
الفصل الأول: التعلم	27
المحاضرة (5): التعلم	28
تمهيد	28
1. تعريف التعلم	28
2. العوامل المؤثرة في التعلم	29
3. نظريات التعلم	32
4. التعلم والأداء	32
خلاصة	33
المحاضرة (6): انتقال أثر التعلم	34
تمهيد	34
1. تعريف انتقال أثر التعلم	34
2. أساليب انتقال أثر التعلم	34
3. أنواع انتقال أثر التعلم	34
4. نظريات انتقال أثر التعلم	35
5. العوامل المؤثرة في انتقال أثر التعلم	35
خلاصة	36
المحاضرة (7): الدافعية للتعلم	37
تمهيد	37
1. تعريف الدافعية	37
2. مفاهيم لها علاقة بالدافعية	38
3. وظائف الدافعية	40
4. تصنيف الدوافع	41
5. الاتجاهات النظرية المفسّرة للدافعية	42
6. الدافعية، التدريس، والتعلم	45
7. تطوير الدافعية للتعلم	47
خلاصة	49
الفصل الثاني: القدرات والعمليات العقلية	50
المحاضرة (8): الذكاء ونظريات الذكاء التقليدية	51
تمهيد	51
1. تعريف الذكاء	51

2. نظريات الذكاء التقليدية	51
2. 1. نظرية العامل الواحد (Unifactor Theory)	52
2. 2. نظرية العاملين (Two Factors Theory) (نظرية سبيرمان Spearman)	52
2. 3. نظرية العوامل المتعددة (نظرية ثورندايك Thorndike)	52
2. 4. نظرية العوامل الجماعية (Group Factor Theory) (نظرية ثيرستون Thurston)	53
2. 5. نظرية بياجيه (Piaget)	53
2. 6. نظرية كاتل (Cattell)	54
2. 7. نظرية جيلفورد (Guilford)	54
خلاصة	55
المحاضرة (9): نظريات الذكاء الحديثة	56
تمهيد	56
1. النموذج المعرفي المعلوماتي	56
2. نظرية ستيرنبرج (Steremberg) (نظرية المكونات)	56
3. نظرية جاردنر (Gardner) للذكاءات المتعددة	57
خلاصة	72
المحاضرة (10): قياس الذكاء	74
تمهيد	74
1. نبذة عن تطور قياس الذكاء	74
2. توزيع درجات الذكاء	75
3. نقد اختبارات الذكاء	76
4. الذكاء بين الوراثة والبيئة	78
خلاصة	79
المحاضرة (11): الإحساس، الانتباه والإدراك	80
تمهيد	80
أولا: الإحساس	80
1. تعريف الإحساس	80
2. كيفية حدوث الإحساس	81
3. شروط الإحساس	83
4. أنواع الإحساسات	84
5. قوانين الإحساس	84
ثانيا: الانتباه	85
1. تعريف الانتباه	85

2. أنواع الانتباه	85
3. نظريات الانتباه	87
4. عوامل الانتباه	87
5. مشتتات الانتباه	89
6. إجراءات زيادة الانتباه في القسم	90
ثالثا: الإدراك	90
1. تعريف الإدراك	90
2. خصائص الإدراك	91
3. المظاهر المعرفية للإدراك	91
4. العوامل المؤثرة في الإدراك	92
5. الإدراك والتعلم	93
6. الأسس النفسية والعصبية للإدراك	93
7. أهمية الإدراك	94
رابعا: الفرق بين الإحساس والانتباه والإدراك	94
خلاصة	95
المحاضرة (12): التذكر والنسيان	97
تمهيد	97
أولا: التذكر	97
1. تعريف التذكر	97
2. أقسام عملية التذكر	97
3. العلاقة بين الحفظ والتذكر	100
4. أساليب التذكر	102
5. العوامل المؤثرة في عملية التذكر	103
6. أنواع الذاكرة	105
7. الذاكرة ومستوياتها	106
8. إجراءات تحسين الذاكرة	110
ثانيا: النسيان	112
1. تعريف النسيان	112
2. العوامل المؤدية للنسيان	113
3. النظريات المفسرة للنسيان	114
خلاصة	117
المحور الثالث: الادارة الصفية ومظاهرها	118
المحاضرة (13): الإدارة الصفية	119

تمهيد	119
1. مفهوم الإدارة	119
2. مفهوم الإدارة الصفية	119
3. خصائص الإدارة الصفية	121
4. أهمية الإدارة الصفية	122
5. مهام الإدارة الصفية	123
6. أنماط الإدارة الصفية	126
7. العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية	129
8. مظاهر الادارة الصفية	131
خلاصة	132
المحاضرة (14): التفاعل الصفي	133
تمهيد	133
1. تعريف التفاعل الصفي	133
2. أهمية التفاعل الصفي	134
3. العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي	134
4. أنواع التفاعل الصفي	138
5. أنماط التواصل الصفي	140
6. نماذج بعض المعلمين	142
7. عوامل زيادة التفاعل الصفي	145
خلاصة	146
المحاضرة (15): العلاقات الانسانية في الوسط المدرسي	147
تمهيد	147
1. مفهوم العلاقات الانسانية في الوسط المدرسي	147
2. أهداف العلاقات الانسانية في الوسط المدرسي	147
3. أهمية العلاقات الانسانية في الوسط المدرسي	147
4. أسس العلاقات الانسانية في الوسط المدرسي	148
5. مستويات العلاقات الانسانية في الوسط المدرسي	149
خلاصة	151
خاتمة	152
قائمة المراجع	153

مقدمة

يعتبر علم النفس التربوي من أهم فروع علم النفس، فهو يهتم بدراسة السلوكيات المختلفة في مجال التربية والتعليم، لهذا فهو أساس التأهيل التربوي للمعلم. يعتبر المعلم أكثر الناس استفادة من علم النفس التربوي لما له من أهمية في تأهيله وإعداده لممارسة مهنة التعليم.

يعمل علم النفس التربوي على تطبيق أهم مفاهيم، ونظريات، ومبادئ، وقوانين، وأساليب، وأسس علم النفس في التربية والتعليم بهدف تسهيل عملية التعليم وعملية التعلم لدى الطلبة والتلاميذ. ودراسة علم النفس التربوي تساعد المعلم على تطبيق وتفعيل كل تلك المعرفة داخل غرفة الصف.

يتضمن علم النفس التربوي العديد من المفاهيم والمبادئ تتعلق بمدخلات ومخرجات العملية التعليمة. كسيكلوجية النمو، سيكولوجية التعلم، القدرات والعمليات العقلية، الإدارة الصفية ومظاهرها المختلفة.

لهذا سنتطرق في هذه المطبوعة البيداغوجية الجامعية في وحدة علم النفس التربوي إلى مجموعة من المحاضرات تساهم جزئيا في تكوين أساتذة المدرسة العليا للأساتذة تكوينا تربويا. هذه المطبوعة موجهة لطلبة السنة الثالثة. وهي تتضمن ثلاثة محاور وكل محور يشمل مجموعة من المحاضرات.

نستهل هذه المطبوعة بالمحور الأول وهو يمثل مدخل إلى علم النفس التربوي، بحيث نتطرق فيه إلى تعريف علم النفس التربوي، مواضيعه، مصطلحاته، أهدافه، أهميته، مكوناته، علاقته بفروع علم النفس الأخرى، ومناهج البحث فيه.

في المحور الثاني تناولنا فيه أهم مجالات علم النفس التربوي، وهو يتضمن فصلين: الفصل الأول تناولنا فيه موضوع التعلم، انتقال أثر التعلم، والدافعية للتعلم. والفصل الثاني خصصناه للقدرات والعمليات العقلية كالذكاء، نظرياته، وطرق قياسه، ثم الإحساس، الانتباه، الادراك، ثم التذكر والنسيان.

أما المحور الثالث فهو يشمل على الإدارة الصفية ومظاهرها كالتفاعل الصفي والعلاقات الإنسانية في الوسط المدرسي.

المحور الأول

مدخل إلى علم النفس التربوي

المحاضرة (1): علم النفس التربوي: تعريفه، مواضيعه، مصطلحاته

المحاضرة (2): علم النفس التربوي: أهدافه، أهميته، ومكوناته

المحاضرة (3): مناهج البحث في علم النفس التربوي (المنهج الوصفي)

المحاضرة (4): مناهج البحث في علم النفس التربوي (المنهج التجريبي)

المحاضرة (1): علم النفس التربوي: تعريفه، مواضيعه، مصطلحاته

تمهيد

يعتبر علم النفس التربوي من العلوم الأساسية التي لا غنى عنها في فهم العملية التعليمية وتفسير سلوك المتعلم داخل المواقف التربوية المختلفة. فهو يشكل حلقة وصل بين المعرفة النفسية النظرية والتطبيقات التربوية العملية، ويسهم في الارتقاء بجودة التعليم من خلال فهم طبيعة السلوك الإنساني، وآليات التعلم، والعوامل المؤثرة فيه. وتأتي هذه المحاضرة لتقديم مدخل علمي منظم لعلم النفس التربوي، من خلال تعريف علم النفس بشكل عام، ثم تحديد مفهوم علم النفس التربوي، وإظهار أبرز موضوعاته، وأهم مصطلحاته ومفاهيمه الأساسية.

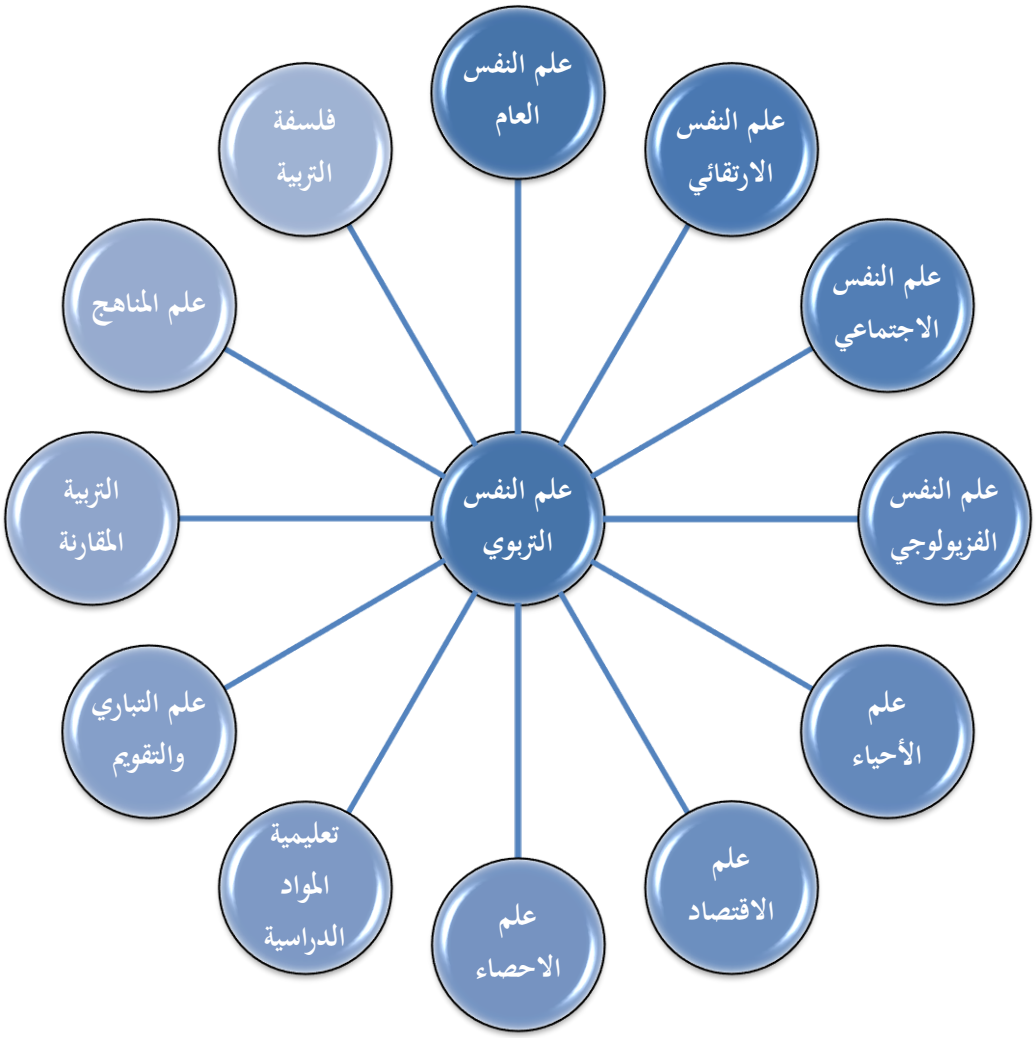
1. تعريف علم النفس

يهتم علم النفس بدراسة السلوك الإنساني بطريقة علمية منظمة. والسلوك هو كلمة مرنة، يقصد به كل ما يصدر عن الإنسان من استجابات سواء كانت أفعال وتصرفات أو أقوال أو ردود أفعال لمثيرات مختلفة المصادر ، ويشمل السلوك مظاهره الخارجية القابلة للملاحظة والقياس المباشر مثل الكلام أو اللعب أو التفاعل الاجتماعي، كما يشمل الجوانب الداخلية غير القابلة للملاحظة والقياس المباشر كالتفكير والتخيل والإدراك والانتباه وغيرها من العمليات العقلية المختلفة؛ وقد يجمع السلوك الواحد بين الجانبين الداخلي والخارجي معا، كما هو الحال في الانفعالات، التي تظهر من خلال تعبيرات الوجه وسلوكيات ظاهرة، وترافقها في الوقت نفسه مشاعر داخلية ذات طابع وجداني.

2 . تعريف علم النفس التربوي

يُعنى علم النفس التربوي بدراسة السلوك الإنساني في المواقف التربوية، ولا سيما داخل البيئة المدرسية، بهدف فهم عمليات التعلم والتعليم لدى الأفراد. ويعمل هذا العلم على تزويد العاملين في المجال التربوي بالمعلومات والمفاهيم والمبادئ، إضافة إلى المناهج والأساليب النظرية والتجريبية التي تساعد على تحسين كفاءة العملية التعليمية والارتقاء بمخرجاتها. كما يسهم علم النفس التربوي في الكشف عن المشكلات التربوية وتشخيصها ويعمل على معالجتها والحد من آثارها.

ويذهب بعض الباحثين إلى اعتباره ميدانا وسيطا بين النظرية والتطبيق، أي بين علم النفس العام والتربية، لاهتمامه بالجوانب التربوية في الميدان التعليمي واعتماده على النظريات والمفاهيم النفسية. في حين يرى آخرون أنه علم قائم بذاته، نظري وتطبيقي في آن واحد، يستند إلى مجموعة من النظريات التي يعمل علماء النفس التربوي وفقها، وهو علم يُعنى بتطبيقات هذه النظريات وما تتضمنه من مبادئ ومفاهيم في مجالات التعلم والتعليم المختلفة. وبذلك يدرس علم النفس التربوي سلوك الإنسان في المواقف التربوية مستفيدا من علم النفس العام، وعلم التربية، وسائر العلوم الاجتماعية، إضافة إلى بعض العلوم الأخرى كعلم الأحياء، والاقتصاد، والإحصاء، في تفسير الظواهر التربوية.



الشكل (1): العلوم التي يستفيد منها علم النفس التربوي

3 . مواضيع علم النفس التربوي

إن المحور الأساسي لعلم النفس التربوي هو عملية التعلم والتعليم، إلا أن اتساع هذه العملية وتعدد مكوناتها ومتغيراتها وتشابك العوامل المؤثرة فيها أدى إلى اتساع مجالاته وتنوع موضوعاته. ويمكن تحديد مواضيع علم النفس التربوي ومجالاته فيما يلي:

- التعلم والعوامل المؤثرة فيه.
- الإدارة الصفية.
- النمو الانساني والعوامل المرتبطة به.
- الدافعية ونظرياتها المختلفة.
- القدرات العقلية والفروق الفردية بين المتعلمين.
- الشخصية والسلوك الاجتماعي.

- الإدارة الصفية وتنظيم البيئة التعليمية.
- القياس والتقويم، والاختبارات النفسية والتحصيلية، والإحصاء، ومناهج البحث العلمي.

4 . المصطلحات والمفاهيم الأساسية لعلم النفس التربوي

قبل الخوض في دراسة علم النفس التربوي، يجدر بنا الإحاطة بجملة من المصطلحات والمفاهيم الأساسية التي يقوم عليها هذا العلم، ومن أهمها:

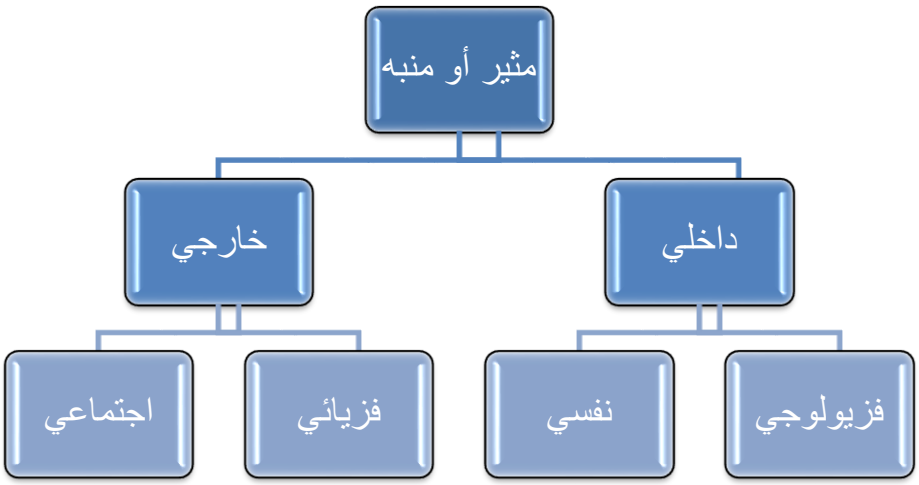
– السلوك

كل ما يصدر عن الكائن الحي من استجابات وردود أفعال نتيجة المثيرات المختلفة (الداخلية، والخارجية/ النفسية، البيولوجية والاجتماعية..). ويتضمن:

- الأفعال الحركية المختلفة
- النشاط العقلي (الإدراك، التفكير، التخيل...).
- كل ما يشعر به من تأثيرات انفعالية وجدانية (الإحساس باللذة أو الألم، الشعور بالضيق، الارتياح، الخوف، الغضب...).

– المنبه أو المثير

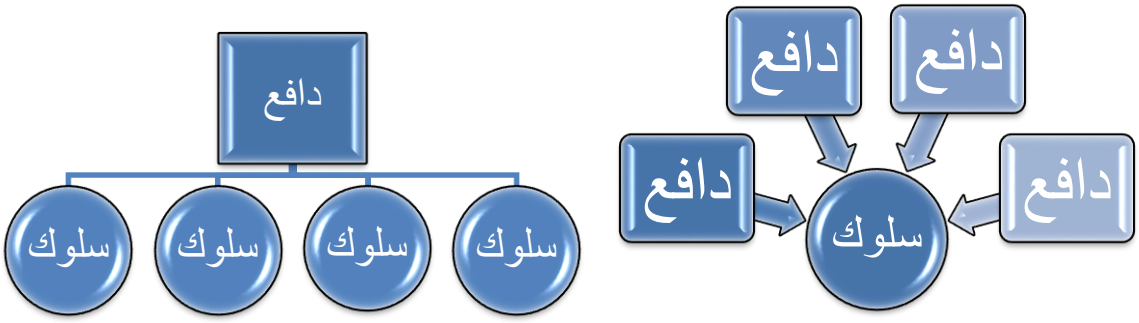
هو كل عامل داخلي أو خارجي يؤدي إلى تنبيه الكائن الحي واستثارته للقيام بسلوك معين، وقد يكون فيزيائيا، أو اجتماعيا، أو نفسيا، أو فسيولوجيا.



الشكل (2): أنواع المنبهات

– الدافع

حالة داخلية جسمية أو نفسية تثير السلوك في ظروف معينة وتوجهه نحو غاية معينة، وتجعله يستمر إلى أن يحققها، ويعتبر الدافع شرطا أساسيا لحدوث السلوك، إذ لا سلوك دون دافع.



الشكل (3): الدافع والسلوك

– الاستعداد ـ القدرة

يشير الاستعداد إلى الإمكانات الكامنة لدى الفرد، أو الأداء المتوقع أن يصل إليه والذي يمكن على أساسه التنبؤ بالقدرة المستقبلية للقيام بعمل ما، أو اكتساب مهارة ما مستقبلا. بينما تمثل القدرة مظهرًا فعليًا ظاهرًا لهذه الإمكانات بعد التدريب والممارسة. فإذا تعرض الفرد للتدريب على استعداد من الاستعدادات التي لديه، أصبح هذا الاستعداد قدرة. إذن الاستعداد كامن والقدرة ظاهرة وهي نتاج له.

يوجد عدد كبير من القدرات لدى الإنسان:

1 ـ القدرة اللغوية/ القدرة العددية (الحسابية)..

2 ـ القدرة الحسية (الشم، السمع، اللمس، البصر، الذوق).

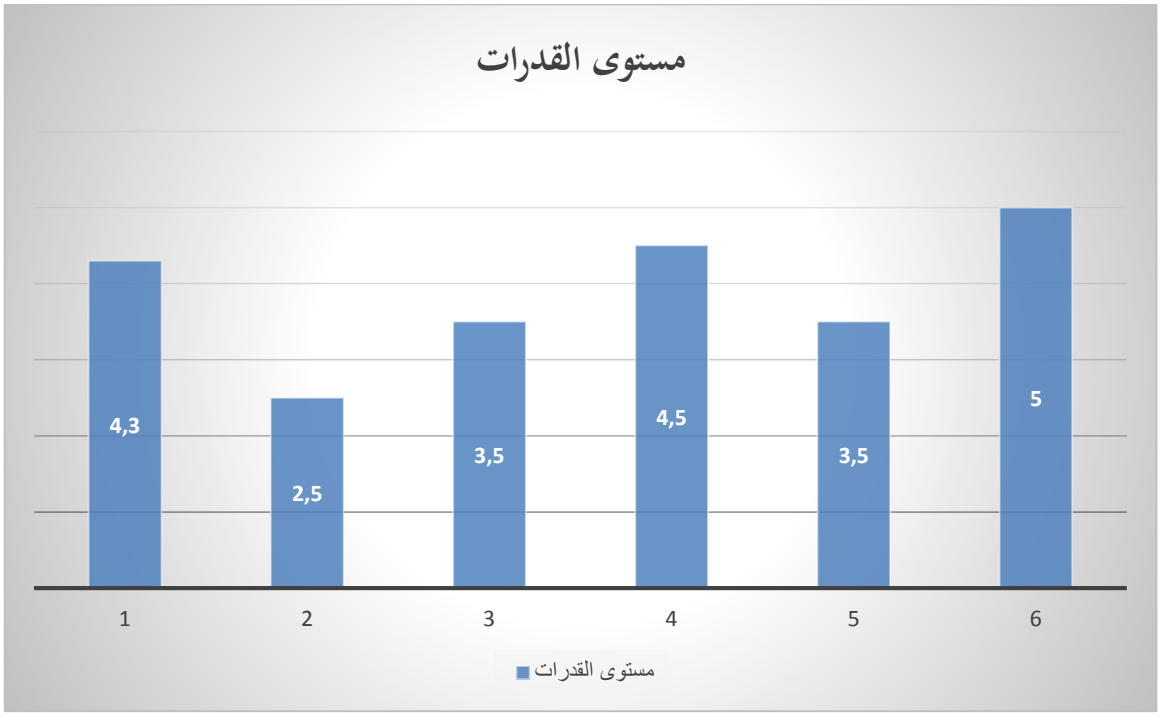
3 ـ القدرة الإدراكية المكانية

4 ـ القدرة الحركية

5 ـ القدرة على التفكير بشتى أنواعه

6 ـ القدرة الاجتماعية

7 ـ القدرة الفنية....



الشكل (4): القدرات ومستوياتها

– التعلم

هو التغير أو التعديل الذي يطرأ على سلوك الفرد نتيجة الخبرة والممارسة والتفاعل مع البيئة، ولا يُعزى إلى عوامل النضج أو التعب أو التغيرات المؤقتة.

خلاصة

في ختام هذه المحاضرة، يتضح أن علم النفس التربوي يمثل ركيزة أساسية في فهم العملية التعليمية وتحسين مخرجاتها، من خلال دراسته العلمية للسلوك الإنساني داخل المواقف التربوية. كما أن الإلمام بمفاهيمه وموضوعاته ومصطلحاته الأساسية يعد خطوة أولى ضرورية لكل من يسعى إلى ممارسة تربوية واعية قائمة على أسس علمية سليمة، بما يسهم في بناء تعلم فعّال وتنمية متكاملة لشخصية المتعلم.

المحاضرة (2): علم النفس التربوي: أهدافه، أهميته، ومكوناته

تمهيد

يعتبر علم النفس التربوي من العلوم الأساسية والفروع التطبيقية لعلم النفس التي اضطلعت بدور محوري في فهم العملية التعليمية وتطويرها وتحسين مخرجاتها، لما يقدّمه من أطر نظرية وتطبيقية علمية تُعنى بدراسة سلوك كل من المتعلم والمعلم في مختلف المواقف التعليمية. وقد نشأ هذا العلم استجابة للحاجة الملحّة إلى تفسير الظواهر التربوية تفسيرا علميا موضوعيا، قائما على أسس منهجية متينة، بما يتيح فهمها فهما دقيقا، والتنبؤ بمساراتها، وضبطها بما يخدم تحقيق تعليم فعّال. وانطلاقا من طابعه التكاملي، يستند علم النفس التربوي إلى منظومة مترابطة تضمّ الأهداف التربوية، والمدخلات التعليمية، وعمليات التعلم، والمخرجات، والتقويم، بما يسمح بتحليل العلاقات التفاعلية بينها وضمان فاعلية العملية التعليمية. وتتناول هذه المحاضرة التعريف بأهداف علم النفس التربوي المتمثلة في الفهم والتنبؤ والضبط، مع إبراز أبعاده النظرية والتطبيقية، وبيان أهميته البالغة بالنسبة للمعلم بوصفه المحور الرئيس في العملية التربوية، فضلا عن توضيح علاقته التكاملية بفروع علم النفس الأخرى، ودوره في توظيف النظريات والمفاهيم النفسية المختلفة للارتقاء بالممارسات التعليمية وتجاوز التصورات التقليدية للتعليم، وصولا إلى تعليم يستند إلى المعرفة العلمية والخبرة المهنية الواعية.

1. أهداف علم النفس التربوي

يهدف علم النفس التربوي كغيره من العلوم الأخرى إلى تحقيق أهداف **الفهم والتنبؤ والضبط** للظواهر التربوية (الظواهر في مواقف التعلم والتعليم).

لتوضيح قدرة علم النفس التربوي على تحقيق هذه الأهداف الثلاثة سيتم تفصيل كل هدف على حدا.

– الفهم

هو القدرة على تفسير العلاقات القائمة بين المتغيرات والظواهر التربوية بطريقة منطقية وعلمية.

لتحقيق الفهم يتوجب تفسير الظواهر التربوية تفسيرا علميا دقيقا وإزالة الغموض، نستند في ذلك على **مناهج البحث العلمي**. والإجابة على الأسئلة التي تبدأ بكلمة لماذا؟ وكيف؟ هي وسيلة للوصول إلى الفهم والتفسير الجيد للظواهر.

مثال

ـ لماذا تختلف مستويات الطلبة في اختبار الرياضيات؟

ـ كيف نعمل على زيادة دافعية الطلبة داخل غرفة الصف؟

ـ لماذا تعمل أساليب المعاملة الوالدية التسلطية على تنمية السلوك العدواني عند الأطفال؟

ـ كيف يساهم التعزيز الإيجابي من قبل المعلم على زيادة الانتباه والإقبال على التعلم؟

– التنبؤ

يرتبط التنبؤ بشكل الظواهر في المستقبل وبالقدرة على الاستفادة من الفهم والتفسيرات العلمية.

فالتنبؤ الجيد يعتمد على الفهم الجيد لأن الفهم غير الدقيق يؤدي إلى تنبؤ غير دقيق.

ويكون التنبؤ بطرح العديد من الأسئلة المستقبلية والتي تبدأ بكلمة ماذا؟ متى؟

مثال

– ماذا يحدث لو تم تدريب الطلبة على أنماط التفكير المتقدمة؟

– متى يصل الطلبة إلى درجات عالية من القدرة القرائية؟

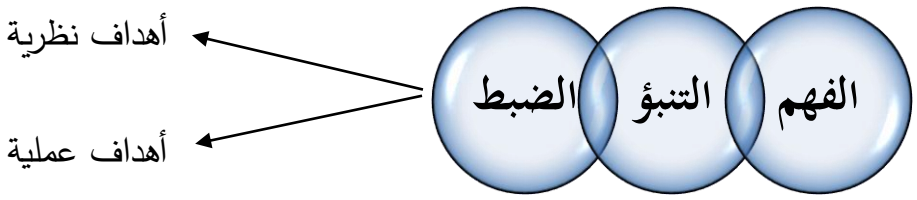
– ماذا يحدث لو تم زيادة زمن الحصة الصفية؟

– الضبط والتحكم

هو محاولة التحكم في عامل أو ظاهرة ما لمعرفة أثرها على عامل أو ظاهرة أخرى. وهو يستند على الفهم الدقيق والتنبؤات الدقيقة حتى يكون ذو فعالية عالية في التأثير على الظواهر التربوية.

ومحاولات تحسين مخرجات التعليم كالتحصيل أو مستويات التفكير أو الذاكرة أو الدافعية نماذج على الضبط أو التحكم في عملية التعلم. فالكثير من النشاطات التي تمارس في المدارس كالمهرجانات، الاحتفالات والمعارض والإذاعة المدرسية وبرامج التقوية والقراءة وغيرها هي نماذج فعلية على ممارسة الضبط والتحكم من قِبل المعلم أو المدرسة والتي عادة ما تهدف إلى تنمية شخصية المتعلم وقدراته وتحصيله.

إضافة إلى الأهداف العامة (الفهم، التنبؤ، الضبط) التي يسعى علم النفس التربوي إلى تحقيقها فهو يسعى كعلم نظري وتطبيقي إلى تحقيق أهداف خاصة به وهي: أهداف نظرية وأهداف عملية.



الشكل (5): أهداف علم النفس التربوي

الهدف النظري: يتمثل في تطوير المعرفة النظرية العلمية حول السلوك الإنساني في المواقف التعليمية، كالتعلم والدافعية والفروق الفردية والذكاء، والخصائص النمائية للمتعلمين وغيرها من خلال التزود بالمبادئ والمفاهيم والنظريات النفسية التي تعمل على فهم وتفسير السلوك وضبطه وتوجيهه. (الاستفادة من العلوم المختلفة)

الهدف التطبيقي (العملي): نقل وتطبيق هذه المعرفة النظرية العلمية المتمثلة في النظريات والمفاهيم والمبادئ والقوانين العلمية في مجالات علم النفس التربوي. ووضعها في إطار عملي تطبيقي يمكّن القائمين على العملية التربوية من استخدامها في مواقف التعلم والتعليم الصفي بشكل يسهم في تحقيق التعلم الفعال لدى المتعلمين. (ليستفيد منها المعلم داخل غرفة الصف أو المربي بشكل عام لخدمة العملية التربوية).

2. أهمية وفوائد علم النفس التربوي بالنسبة للمعلم

يعتبر المعلم أكثر الناس استفادة من هذا العلم لما له من أهمية في تأهيله وإعداده لممارسة مهنة التعليم. يوجد جدل حول أهمية علم النفس التربوي:

ـ هل هو علم يجب أن يَدرسه من يطرق مهنة التعليم؟

ـ أم أن التعليم هو فن وموهبة يُصقل من خلال مهارات يكتسبها المعلم بالخبرة والممارسة؟

يشير أوزبل (Ausubel) إلى وجود وجهتي نظر حول ذلك: الأولى، تشير إلى عدم الحاجة إلى دراسة علم النفس التربوي باعتبار أن التعليم هو موهبة وخبرات تراكمية تتولد من الممارسة ليصبح لدى المعلم قدرات ومواهب تساعده على ممارسة دوره كمعلم. أما وجهة النظر الثانية التي يتبناها أوزبل فتشير إلى أنه على المعلم أن يدرس علم النفس التربوي ويتعلم مفاهيمه ونظرياته ومبادئه المختلفة قبل ممارسة مهنة التعليم، لأن هذه المعرفة سوف تساعد المعلم على تطبيقها وتفعيلها داخل غرفة الصف، ولا تتركها لخبرات المعلم وممارساته التي قد لا تقود إلى تنمية المهارات اللازمة أو تعلم الأدوار الإيجابية للمعلم بحكم الخبرة فقط.

يمكن تلخيص أهمية علم النفس التربوي للمعلم بعدد من النقاط أهمها:

1 ـ تزويد المعلم بالمبادئ والأسس والنظريات التي تفسر وتتحكم بعملية التعلم والتعليم من أجل فهمها وتطبيقها في غرفة الصف، وحل المشكلات التي تواجه المعلم أو المتعلم أثناء ذلك.

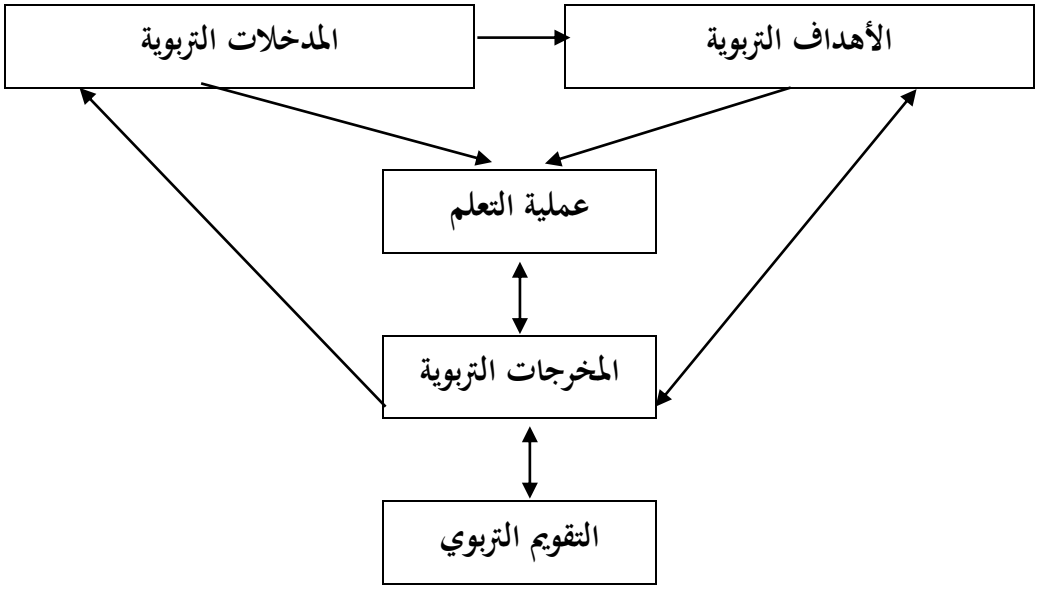
2 ـ استبعاد كل ما هو غير صحيح حول عملية التعلم والتعليم والتي قد تتبلور لدى البعض من خلال المحاكاة أو التقليد أو الفلكلور التربوي السائد في المجتمع، وإكساب المعلم مهارات البحث العلمي الصحيح التي تساعد على فهم الظواهر التربوية الجديدة وتفسيرها بطريقة علمية.

3 ـ مساعدة المعلم في التعرف على مُدخلات عملية التعلم (خصائص المتعلمين قبل عملية التعلم) ومخرجاتها (قياس التحصيل والقدرات والاتجاهات والميول وغيرها).

4 ـ الاستفادة من المبادئ والمفاهيم والنظريات النفسية في مجالات النمو والدافعية والذكاء والذاكرة والتفكير وحل المشكلات لفهم عمليات التعلم والتعليم وتوجيهها وتقديم التطبيقات التربوية الصفية في هذه المجالات.

3. مكونات علم النفس التربوي

يشكل علم النفس التربوي من خلال علاقته بفروع علم النفس والعلوم التربوية منظومة تربوية متكاملة من العلاقات المنظمة والتفاعلات التي تساعد الدارس أو المعلم على التعامل مع عملية التعلم والتعليم بفعالية عالية. يمكن توضيح مكونات هذه المنظومة في الشكل (6).



الشكل (6): مكونات علم النفس التربوي

– **الأهداف التربوية:** تمثل الأهداف التي يسعى المعلم إلى تحقيقها مع نهاية وحدة أو مرحلة تعليمية معينة، ولذلك يجب أن تتميز بالوضوح والتجديد لمعرفة مدى تحققها.

– **المدخلات التربوية:** تتمثل في وصف حالة المتعلم قبل بدء عملية التعلم من خلال التعرف على خصائصه النمائية وقدراته ودافعيته.

– **عملية التعلم:** تتمثل في الإجراءات المتبعة من أجل تحقيق أهداف عملية التعلم كالمنهاج والوسائل التعليمية وغرفة الصف وغيرها من التجهيزات اللازمة لنجاح عملية التعلم.

– **المخرجات التربوية:** هي النتائج المترتبة على عملية التعلم والمتمثلة في التغيرات التي طرأت على سلوك المتعلم ومراقبتها بشكل محدد وواضح.

– **التقويم التربوي:** هو عملية الحكم على مدى تحقق الأهداف ونجاح عملية التعلم، والتقويم عملية مستمرة تبدأ بقياس المدخلات ثم خلال عملية التعلم، وقياس المخرجات بعد انتهاء عملية التعلم.

من خلال العلاقات السهمية نلاحظ مدى التداخل بين مكونات منظومة علم النفس التربوي. بحيث يُتوقع للمدخلات التربوية أن تعمل على تعديل الأهداف التربوية في ظل واقع قدرات وإمكانيات المتعلمين.

كما يُتوقع لعملية التقويم أن تتفاعل بشكل مزدوج مع الأهداف التربوية، بحيث تحدد طبيعة الأهداف التربوية طرائق التقويم المناسبة، كما يساعد قياس المخرجات وتقويمها على تعديل الأهداف لضمان نجاح عملية التعلم.

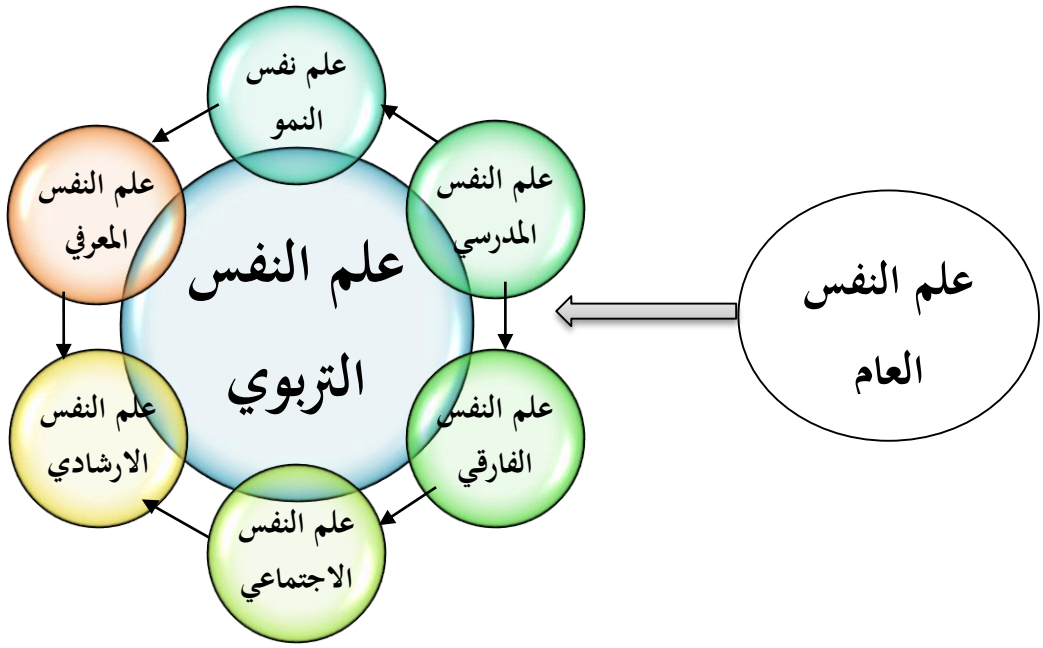
4. علاقة علم النفس التربوي بفروع علم النفس الأخرى

يهتم علم النفس بدراسة السلوك الإنساني في جميع مجالات حياة الإنسان. بينما علم النفس التربوي ليس مهتم بكل أنواع السلوك التي يدرسها علم النفس العام، وبكل المشكلات التي تواجهها المجتمعات، بل هو يهتم وبشكل أساسي بسلوك الإنسان في المواقف التربوية المختلفة، أي بالسلوك في مواقف التعلم والتعليم الصفية، وبالمشكلات التي تواجه المعلم والمتعلم في غرفة الصف.

المعرفة النفسية في مجال علم النفس التربوي تكمل المعرفة العلمية في مجال علم النفس، والمعرفة في جميع مجالات علم النفس تكمل بعضها البعض فهي متداخلة وتراكمية عبر تاريخ علم النفس.

وعلم النفس التربوي يستفيد من النظريات والمبادئ المتوافرة في فروع علم النفس الأخرى كعلم نفس النمو وعلم النفس الاجتماعي وعلم النفس المعرفي والإرشاد النفسي وغيرها.

فقد تنبه المختص في علم النفس التربوي إلى ضرورة فهم السلوك التربوي في إطار نمائي واجتماعي ومعرفي وإرشادي، وكذلك فروع علم النفس الأخرى تستفيد من المبادئ والمفاهيم الواردة في علم النفس التربوي وخصوصا في مجالات التعلم والدافعية والذكاء والتفكير وحل المشكلات وغيرها في تفسير وتوجيه السلوك الإنساني في هذه المجالات المختلفة.



الشكل (7): علاقة علم النفس التربوي بفروع علم النفس الأخرى

فيما يلي شرح لهذه العلاقات بين علم النفس التربوي وبين فروع علم النفس العام الأخرى:

– علم نفس النمو

يدرس التغيرات السلوكية في مختلف مراحل الحياة، خاصة مرحلة الطفولة والمراهقة التي تعتبر أكثر المراحل استهلاكا للعملية التربوية التي يهتم بها علم النفس التربوي. أسهم في التعرف على خصائص النمو المعرفي الانفعالي، ميدان التعلم الاجتماعي، والعوامل المؤثرة في تنمية القدرات العقلية وسمات الشخصية عند الأفراد في المراحل العمرية المختلفة.

– علم النفس الاجتماعي

يفيد المعلم في فهم ديناميات (نظام من السلوكات والعمليات النفسية) الجماعة وآثارها في سلوك الأعضاء. وهو يفيد في الربط بين عناصر الموقف التربوي في إطار وظيفي.

– القياس النفسي والتقويم التربوي

ابتكر علماء القياس النفسي مؤخرا الأساليب التي يمكن أن تستخدم في قياس بعض جوانب السلوك المعرفي التي كانت تبدو مستعصية على القياس كالتفكير الابتكاري، وقياس جوانب السلوك الانفعالي المزاجي والاجتماعي.

خلاصة

نستخلص من هذه المحاضرة إلى أن علم النفس التربوي يشكل دعامة علمية أساسية لا غنى عنها لفهم العملية التعليمية وتطويرها، باعتبارها منظومة متكاملة من المكوّنات المترابطة التي لا يتحقق نجاحها إلا من خلال التفاعل المتبادل بين أهداف تربوية واضحة، ومدخلات دقيقة التشخيص، وإدارة رشيدة لعملية التعلم، وتحليل موضوعي للمخرجات، واعتماد تقويم مستمر وفعّال. ويهدف هذا العلم إلى تفسير الظواهر التربوية تفسيرا علميا منهجيا، والتنبؤ بمآلاتها المستقبلية، وضبطها بما يضمن تحقيق تعلم فعّال وشامل. كما يتبيّن أن علم النفس التربوي لا يعمل في إطار معزول، بل يستمد أطره النظرية ومفاهيمه العلمية من فروع علم النفس المختلفة، ويتكامل معها في تفسير السلوك الإنساني داخل المواقف التعليمية، بما يفرض اعتماد رؤية شمولية للسلوك التعليمي تراعي الجوانب النمائية والاجتماعية والمعرفية والإرشادية. ولا يقتصر دور هذا العلم على الجانب النظري فحسب، بل يمتد ليشمل تطبيقات عملية تسهم في تحسين أداء المعلم، وتنمية قدرات المتعلمين، ومراعاة الفروق الفردية بينهم، الأمر الذي يجعل من إعداد المعلم إعدادا علميا قائما على مبادئ علم النفس التربوي شرطا جوهريا لممارسة مهنة التعليم بكفاءة، وتحقيق أهدافه في بناء شخصية المتعلم وتنمية إمكاناته المعرفية والنفسية والاجتماعية.

المحاضرة (3): مناهج البحث في علم النفس التربوي

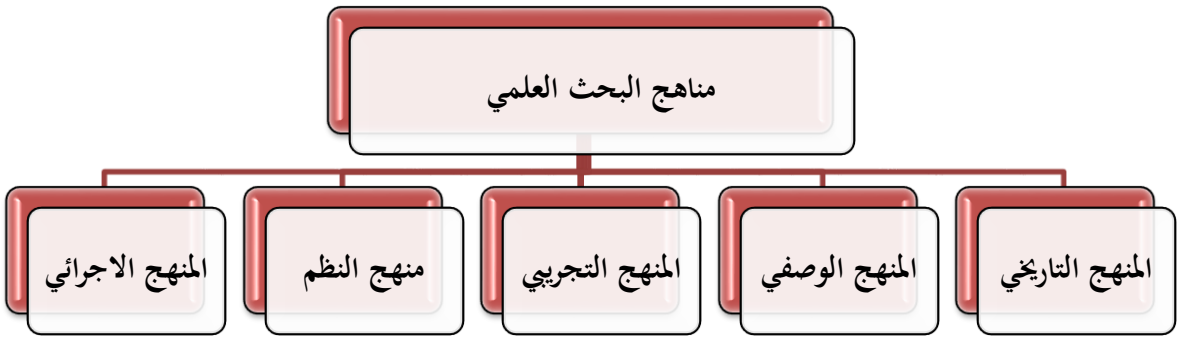
(المنهج الوصفي)

تمهيد

يشكل البحث العلمي الركيزة الأساسية التي تعتمد عليها العلوم الإنسانية والتربوية في بناء المعرفة الدقيقة وفهم الظواهر المختلفة وتحليلها تحليلا موضوعيا. ولأجل الوصول إلى نتائج علمية موثوقة، طوّر الباحثون عددا من المناهج البحثية التي تختلف باختلاف طبيعة الظاهرة المدروسة وأهداف البحث.

وتُعتبر مناهج البحث في علم النفس التربوي من أهم الأدوات التي تساعد الباحث على دراسة المشكلات التربوية والنفسية في بيئتها الواقعية، فللوصول إلى المعرفة العلمية الدقيقة تتبع العلوم عدد من مناهج البحث العلمي. ويأتي المنهج الوصفي في مقدمة هذه المناهج وأكثرها استعمالا، نظرا لقدرته على وصف الظواهر كما هي قائمة في الواقع، سواء من خلال التعبير الكيفي الذي يبرز خصائصها، أو التعبير الكمي الذي يقدّمها في صورة رقمية دقيقة تسهم في تفسير العلاقات بين المتغيرات المختلفة.

وقد ركزت هذه المحاضرة على إبراز مفهوم المنهج الوصفي، وأنماطه المتعددة، وأهميته في دراسة الظواهر النفسية والاجتماعية والتربوية.



الشكل (8): أهم مناهج البحث العلمي

1. تعريف المنهج الوصفي

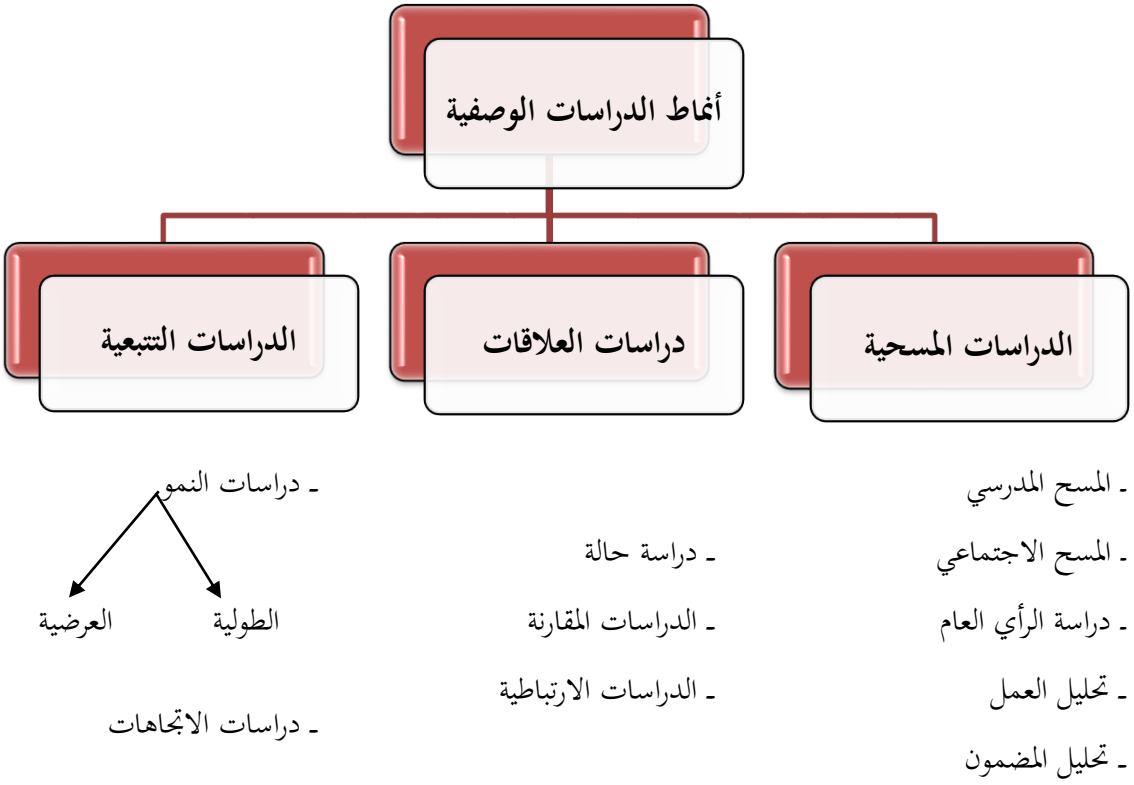
يعتمد المنهج الوصفي على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويعبّر عنها تعبيرا كيفيا أو تعبيرا كميا.

التعبير الكيفي: يصف الظاهرة ويوضح خصائصها.

التعبير الكمي: يعطينا وصفا رقميا يوضح مقدار هذه الظاهرة ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى.

ويهدف المنهج الوصفي إلى الوصول إلى استنتاجات تساعدنا في فهم وتطوير الواقع الذي ندرسه.

2. أنماط الدراسات الوصفية



الشكل (9): أنماط الدراسات الوصفية

– الدراسات المسحية

هي أسلوب في البحث يتم من خلال جمع معلومات وبيانات عن ظاهرة ما أو حدث ما أو شيء ما أو واقع ما وذلك بقصد التعرف على الوضع الحالي لهذه الظاهرة من أجل معرفة مدى صلاحية أو مدى الحاجة لإحداث تغييرات جزئية أو أساسية فيه.

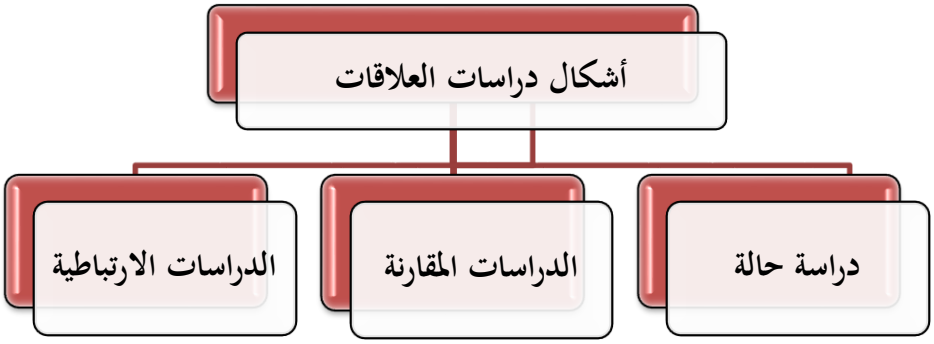
*** المسح المدرسي**

- يتعلق المسح المدرسي بدراسة المشكلات المرتبطة بالميدان التربوي بأبعاده المختلفة مثل المعلمين والطلاب ووسائل التعليم وطرق التدريس وأهداف التربية والمناهج وغيرها.

- تهدف دراسات المسح المدرسي إلى تطوير العملية التربوية ووضع الخطط المناسبة لتحسنها بحيث يعتبر المسح المدرسي هو الخطوة الأولى التي يفترض أن تتم لجمع المعلومات والبيانات عن الأوضاع التربوية قبل وضع الخطط الخاصة بتطوير هذه الأوضاع.

– دراسات العلاقات

الدراسات المسحية تهتم بجمع المعلومات عن الظواهر من أجل وصفها ثم تفسيرها لفهمها. أما دراسات العلاقات فلا تكتفي بعملية الوصف والتفسير، بل تهتم بدراسة العلاقات بين الظواهر، وتحليل هذه الظواهر والتعمق بها لمعرفة الارتباطات الداخلية في هذه الظواهر، والارتباطات الخارجية بينها وبين الظواهر الأخرى.



الشكل (10): أشكال دراسات العلاقات

– الدراسات المقارنة

ركزت معظم أساليب الدراسات الوصفية على ضرورة جمع المعلومات والبيانات المتعلقة بموقف ما أو ظاهرة ما، وتفسير هذه المعلومات من أجل فهم الموقف.

لكن أسلوب الدراسات المقارنة يتعدى ذلك إلى البحث عن أسباب حدوث الظاهرة عن طريق إجراء مقارنات بين الظواهر المختلفة.

مثال

لدينا مجموعتان من الطلاب أ وب. تتفوق أ على ب في مستوى التحصيل.

ـ تدرس المجموعتان في مدرسة واحدة.

ـ المجموعتان متساويتان في متوسط العمر والذكاء والمستوى الاجتماعي والاقتصادي.

ـ متساويان في عدد ساعات الدراسة اليومية والاهتمام بالدراسة.

لكن المجموعة أ تدرس عند **معلم مؤهل**.

نستطيع القول بأن الفرق بين مستوى تحصيل المجموعتين أ وب ناتج عن وجود **المعلم المؤهل**.

– الدراسات الارتباطية

تهتم الدراسات الارتباطية بالكشف عن العلاقات بين متغيرين أو أكثر، لمعرفة مدى الارتباط بين هذه المتغيرات والتعبير عنها بصورة رقمية.

ـ توجد طرق إحصائية لقياس معامل الارتباط بين متغيرين.

ـ لا يستطيع الباحث من خلال الملاحظة أن يؤكد درجة الترابط ويحدد مدى هذا الترابط، فالباحث يلاحظ وجود علاقة ما أو ترابط ما بين متغيرين، ويضع الفرضيات التي يفسر بواسطتها هذه العلاقة أو الترابط ثم يحاول جمع المعلومات والبيانات اللازمة لإثبات صحة هذه الفرضيات، والوصول إلى النتائج.

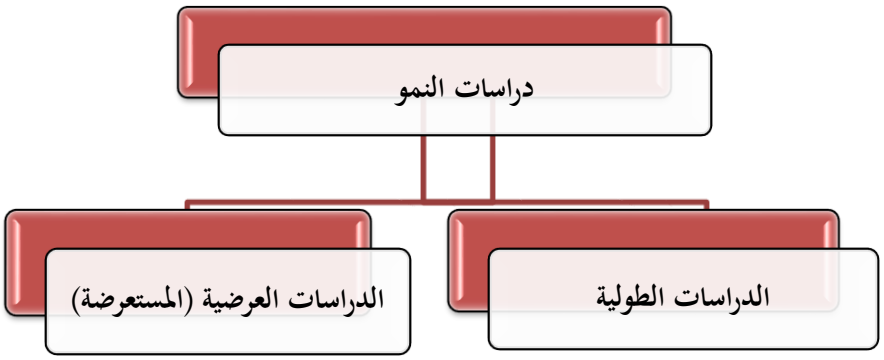
تفيدنا دراسات الارتباط في معرفة العلاقة بين المتغيرات، فإذا اكتشف الباحث علاقة بين متغيرين، فإنه إذا عرف المتغير الأول والتغيرات التي يمر بها، فإنه يكون قادرا على التنبؤ بالمتغير الثاني وبما سيمر به من تغيرات.

– الدراسات التتبعية (النمائية)

تهتم الدراسات النمائية أو التطورية بدراسة التغيرات التي تمر بها ظاهرة من الظواهر عبر مرحلة من الزمن، وبذلك لا تقتصر هذه الدراسات على وصف الوضع الحالي أو الواقع الحالي للظاهرة، بل تدرس الظاهرة في فترة ما ثم تتابع دراستها لمعرفة التغيرات التي تمر بها الظاهرة مع الزمن والعوامل التي تسبب هذه التغيرات.

*** دراسات النمو**

تهتم بالتغيرات التي تحدث للظواهر ومعدل هذه التغيرات والعوامل التي تؤثر عليها. تتخذ شكلين:



تتم باختيار مجموعة من الأفراد ومتابعة نموهم في أعمار مختلفة. كتطور النمو اللغوي للأطفال في فترة ما بين سنتين إلى خمسة سنوات.

تتم باختيار أكثر من مجموعة من الأفراد في أعمار زمنية مختلفة.

الشكل (11): دراسات النمو

3. أهمية الأسلوب الوصفي

الأسلوب الوصفي هو الأكثر استخداما والأكثر ملائمة في دراسة الظواهر الإنسانية والاجتماعية والتربوية المختلفة، لأنه يصعب إخضاع بعض هذه الظواهر للتجريب والمختبر.

خلاصة

نستخلص أن المنهج الوصفي يمثل أحد أبرز المناهج العلمية المعتمدة في البحث التربوي والنفسي، لما يتيحه من إمكانية دراسة الظواهر في سياقها الطبيعي دون إخضاعها للتجريب المباشر. فهو منهج يهدف إلى تقديم وصف دقيق للواقع، وتحليل خصائص الظاهرة، والكشف عن العلاقات القائمة بين المتغيرات المختلفة. كما يتبين أن هذا المنهج يكتسب أهمية خاصة في الميادين التربوية والاجتماعية، حيث يصعب أحيانا إخضاع الظواهر الإنسانية للتجريب داخل المختبر.

وبناء على ذلك، فإن المنهج الوصفي يعتبر أداة علمية فعّالة لفهم الواقع التربوي وتشخيص مشكلاته، تمهيدا لتطويره وتحسين ممارساته اعتمادا على نتائج علمية دقيقة.

المحاضرة (4): مناهج البحث في علم النفس التربوي
(المنهج التجريبي)

تمهيد

يعتبر البحث العلمي من أهم الوسائل التي يعتمد عليها الإنسان في تفسير الظواهر المختلفة والكشف عن القوانين التي تحكمها، وقد تطورت المناهج العلمية عبر الزمن لتواكب حاجات العلوم الإنسانية والتربوية في فهم الواقع وتحليله بصورة دقيقة وموضوعية. ومن بين هذه المناهج، يحتل المنهج التجريبي مكانة متميزة بوصفه أكثر المناهج قدرة على اختبار الفرضيات والتحقق من العلاقات السببية بين المتغيرات.

وقد تناولت هذه المحاضرة مفهوم المنهج التجريبي، وأهم مصطلحاته الأساسية، ومجموعات الدراسة، وضبط المتغيرات، إضافة إلى أنواع التجارب والتصميمات التجريبية المعتمدة في البحث التربوي.

1. تعريف المنهج التجريبي

يتميز الباحث في الدراسات المسحية أو في المنهج الوصفي عموما بالالتزام بمعطيات الواقع كما هي، دون التدخل لإحداث تغييرات في الظاهرة المدروسة. أمّا في المنهج التجريبي، فإن الباحث يتجاوز حدود الوصف إلى إعادة تشكيل الواقع بصورة مقصودة، من خلال إدخال تغييرات منظمة على أحد المتغيرات، ثم قياس أثرها في متغيرات أخرى.

ويُعد المنهج التجريبي من أكثر مناهج البحث العلمي دقة وموضوعية، لاعتماده على الضبط والتحكم في متغيرات الدراسة، ولقدرته على اختبار العلاقات السببية وتفسيرها بصورة علمية. فهو لا يكتفي بوصف الظاهرة، بل يقوم على تصميم تجربة محكمة تهدف إلى الكشف عن تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع ضمن شروط منهجية صارمة.

ويقتضي البحث التجريبي أن يحدد الباحث مشكلة بحثية واضحة، ويعد أدواته وإجراءاته بدقة، ثم يبني تجربة منظمة لاختبار أثر متغير معين في متغير آخر، وصولا إلى نتائج قابلة للتفسير والتعميم.

2. مصطلحات البحث التجريبي

1.2. المصطلحات المتعلقة بالعوامل المؤثرة

تتأثر كل ظاهرة بمجموعة من العوامل المؤثرة.

مثال: حوادث المرور ← السرعة، مهارة السائق، نوع الطريق، صلاحية السيارة، الأحوال الجوية...

إذا أردنا أن نحدد أثر عامل من هذه العوامل مثل مهارة السائق مثلا. فإن ذلك يتطلب أن نبعد أثر العوامل الأخرى.

أ. **العوامل المؤثرة:** هي جميع العوامل التي تؤثر على الموقف (السرعة، المهارة، نوع الطريق، صلاحية السيارة، الأحوال الجوية..).

ب. العامل المستقل (المتغير المستقل): هو العامل الذي نريد أن نقيس مدى تأثيره على الموقف (العامل التابع)، وهو العامل الذي يتحكم فيه الباحث ليرى تأثيره على العوامل الأخرى (التابعة). ويسمى العامل التجريبي (المتغير التجريبي).

ج. العامل التابع (المتغير التابع): هو العامل الذي يتوقع أن يتأثر بالتغيرات الحاصلة على العامل المستقل. لذا يعمل الباحث على ملاحظتها وقياسها فقط ولا يتحكم بها. يسمى ايضا العامل الناتج أو المتغير الناتج.

(الفرض يتكون من عبارة تحدد علاقة ما بين متغير مستقل ومتغير تابع والتجربة تصمم لإثبات هذه العلاقة أو نفيها).

د. العوامل الدخيلة (المتغيرات الدخيلة (الخارجية)): وهي المتغيرات المرتبطة ببيئة التجربة أو أفراد الدراسة والتي يتوقع الباحث أن تؤثر على نتائج الدراسة فيعمل على ضبطها والحد من أثرها.

هـ. ضبط العوامل: إبعاد أثر جميع العوامل الأخرى، ما عدا العامل التجريبي بحيث يتمكن الباحث من الربط بين العامل التجريبي والعامل التابع (ليكون هدف التجربة محصورا في العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع).

2.2. المصطلحات المتعلقة بمجموعات الدراسة

تستخدم التجربة مجموعة للدراسة أو أكثر من مجموعة كأن تستخدم مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة.

أ. المجموعة التجريبية: هي المجموعة التي تخضع للمعالجة أي تتعرض لتأثير العامل المستقل أو المتغير المستقل أو المتغير التجريبي لمعرفة تأثير هذا المتغير عليها.

ب. المجموعة الضابطة: هي مجموعة مماثلة للمجموعة التجريبية في جميع الخصائص ما عدا أنها لا تتعرض للمتغير التجريبي، أي تترك في ظروف عادية على وضعها الطبيعي دون أية معالجة. تقدم هذه المجموعة فائدة كبيرة للباحث بحيث تكون الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة ناتجة عن المتغير التجريبي الذي تعرضت له المجموعة التجريبية، فهي أساس الحكم ومعرفة النتيجة.

مثال (1)

لإعطاء مثال واقعي على استخدام التجريب في مجال تنمية التفكير، قام بشارة والعتوم (2004) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبي في التفكير على تنمية مهارات التفكير الناقد كما هو موضح في الجدول (1):

الجدول (1): تصميم تجريبي لدراسة أثر التدريب على التفكير في تنمية مهارات التفكير الناقد

المجموعات	العامل المستقل	العامل التابع
التجريبية	التعرض للبرنامج التدريبي في مهارات التفكير عالي الرتبة	تطبيق مقياس مهارات التفكير الناقد
الضابطة	لا تتعرض للبرنامج التدريبي وتبقى في ظروفها الطبيعية	تطبيق مقياس مهارات التفكير الناقد.

مثال (2)

في تجربة لمعرفة أثر طريقة التعليم باستخدام الفيديو على حفظ المعلومات اللفظية في مادة العلوم الطبيعية، اختار الباحث مجموعتين متكافئتين من الطلاب من حيث العوامل التي يعتقد أن لها تأثيرا في التحصيل مثل القدرة العقلية، والدافعية، والجنس، السن، المستوى الاقتصادي والاجتماعي، والخبرة السابقة بمادة العلوم الطبيعية وما إلى ذلك من عوامل.

وبعد التأكد من تكافؤ المجموعتين في هذه العوامل (وهذا ما يسمى بالضبط التجريبي) قام بتدريس المادة الدراسية للمجموعة الأولى عن طريق الفيديو، بينما قام بتدريس المجموعة الثانية عن طريق المحاضرة العادية. في هذه التجربة تسمى المجموعة الأولى بالمجموعة التجريبية (لأنها هي التي تتعرض للطريقة الجديدة في التدريس والمطلوب معرفة أثرها)، بينما تسمى المجموعة الثانية بالمجموعة الضابطة (لأنها تشكل مجموعة مرجعية توازن بها نتائج المجموعة التجريبية) وبعد انتهاء التدريس قام الباحث بإعطاء المجموعتين، التجريبية والضابطة اختبارا تحصيليا في مادة العلوم الطبيعية التي تم تعليمها، فوجد أن تحصيل المجموعة التجريبية كان أعلى من تحصيل المجموعة الضابطة بفارق له دلالة إحصائية.

في هذه التجربة تعتبر الطريقة في التدريس (الفيديو في مقابل المحاضرة) العامل المستقل لأنه مستقل تماما عما يفعله المفحوص. أما التحصيل فهو العامل التابع وذلك لأن التغير فيه يعود إلى الاختلاف في طريقة التدريس (أي العامل المستقل) على افتراض أن العوامل التي تؤثر في موقف التجريب قد تم ضبطها. يمكن توضيح تصميم التجربة في الجدول (2)

الجدول (2): تصميم تجريبي لدراسة أثر التدريس عن طريق الفيديو في التحصيل في مادة العلوم الطبيعية

العوامل المجموعات	العامل المستقل	العامل التابع
المجموعة التجريبية	التدريس عن طريق الفيديو	التحصيل في العلوم الطبيعية
المجموعة الضابطة	التدريس عن طريق المحاضرة	التحصيل في العلوم الطبيعية

إذا كانت طريقة قياس التحصيل في هذه التجربة دقيقة، وكانت الاختبارات التي استخدمها الفاحص في قياسه للتحصيل على درجة عالية من الثبات والصدق وكان ضبطه للعوامل الدخيلة ضبطا عاليا، وتمثيل العينة التي درسها في تجربته لمجتمع الطلاب الذين يهتم بهم كبيرا، فإنه يستطيع الاستنتاج بأن تدريس مادة العلوم الطبيعية بواسطة التلفزيون لطلبة تتوفر فيهم خصائص عينة الدراسة سوف يعطي نتائج تحصيلية أفضل من تدريسهم عن طريق المحاضرة العادية، وفيما إذا تدعّمت هذه النتيجة من دراسات أخرى مضبوطة تجريبيا وباستخدام أفراد آخرين ومواد دراسية أخرى، فإنه يمكن التوصل إلى استنتاج عام حول أفضلية أسلوب التدريس عن طريق التلفزيون التعليمي (توق وآخرون، 2003).

لتحديد الظواهر التي يمكن دراستها تجريبيا يجب أن تتوفر أربعة شروط حتى تصبح الظاهرة التربوية قابلة للدراسة التجريبية وهذه الشروط هي:

1 ـ قدرة الباحث على التحكم بالعامل أو العوامل المستقلة.

2 ـ قدرة الباحث على قياس العامل أو العوامل التابعة بطرق إجرائية محددة.

3 ـ قدرة الباحث على ضبط العوامل الدخيلة (الخارجية) لاستبعاد أثرها على النتائج.

4 ـ قدرة الباحث على الاختيار العشوائي لعينة الدراسة أو/ والتعيين العشوائي لعينة الدراسة على مجموعات الدراسة التجريبية والضابطة.

مثال (3)

معرفة أثر نوع التعزيز في تحصيل تلاميذ السنة الأولى متوسط في مادة العلوم الطبيعية. لتنفيذ التجربة قام الباحث بتحديد عينة عشوائية من التلاميذ وزعت عشوائيا إلى أربعة مجموعات تجريبية تمثل أربعة أنواع من التعزيز (التعزيز المستمر، المتقطع المنظم، المتقطع العشوائي، المؤجل) ومجموعة ضابطة واحدة تركت بدون تعزيز بينما خضعت المجموعات الخمس بعد انتهاء الدراسة إلى اختبار في الرياضيات كما هو موضح في الجدول (3).

الجدول (3): تصميم تجريبي لدراسة أثر نوع التعزيز في تحصيل تلاميذ السنة الأولى متوسط في مادة العلوم الطبيعية

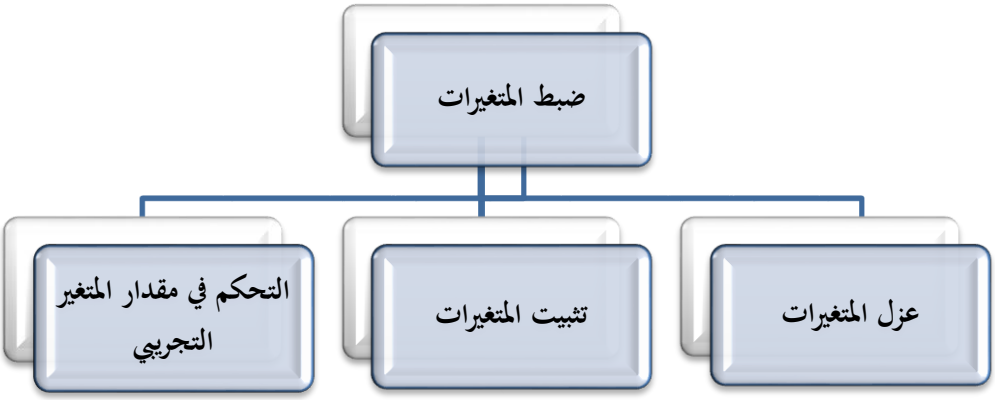
المجموعات	العامل المستقل	العامل التابع
التجريبية 1	استخدام التعزيز المستمر	التحصيل في العلوم الطبيعية
التجريبية 2	استخدام التعزيز المتقطع المنظم	التحصيل في العلوم الطبيعية
التجريبية 3	استخدام التعزيز المتقطع العشوائي	التحصيل في العلوم الطبيعية
التجريبية 4	استخدام التعزيز المؤجل	التحصيل في العلوم الطبيعية
الضابطة	تركت بدون تعزيز	التحصيل في العلوم الطبيعية

(العتوم وآخرون، 2005)

3. ضبط المتغيرات

يتأثر المتغير التابع بعوامل متعددة غير العامل التجريبي (خصائص الأفراد، إجراءات التجربة كالتعليمات، الظروف الخارجية، اختلاط أفراد المجموعتين...).

تهدف عملية الضبط على ما يلي:



الشكل (12): ضبط المتغيرات

1.3. عزل المتغيرات

يقوم الباحث أحيانا بدراسة أثر متغير ما على سلوك الانسان ولكن هذا السلوك يتأثر أيضا بمتغيرات وعوامل أخرى، في مثل هذه الحالة لا بد من عزل العوامل الأخرى وإبعادها عن التجربة.

مثال

أراد باحث أن يدرس أثر الاضاءة على انتباه الطلاب، فمن المفروض أن يصمم الباحث تجربته على أساس أن يعزل الضوضاء الخارجية التي تؤثر على الطلاب، وبذلك يرسم تجربته وينفذها في مكان بعيد عن الضوضاء فالباحث هنا عزل الضوضاء وأبعدها لأنها لو بقيت لأثرت على انتباه الطلاب.

2.3. تثبيت المتغيرات

ان استخدام المجموعات المتكافئة يعني أن الباحث قام بتثبيت جميع المتغيرات المؤثرة، لأن المجموعة التجريبية تماثل المجموعة الضابطة وما يؤثر على احدى المجموعتين يؤثر على الأخرى، فإذا أضاف الباحث المتغير التجريبي فإن المجموعة التجريبية تتميز به فقط.

مثال

الباحث الذي يريد دراسة أثر التدريس بالكفاءات على استيعاب الطلاب لمادة العلوم الطبيعية، فإنه يستخدم مجموعتين متكافئتين من الطلاب أي أن متوسط الذكاء والعمر في المجموعة التجريبية هو نفس متوسط الذكاء والعمر في المجموعة الضابطة. وبذلك يثبّت الباحث أثر العمر والذكاء. ويقيس العلاقة بين التدريس بالكفاءات الذي تعرضت له المجموعة التجريبية وبين الاستيعاب.

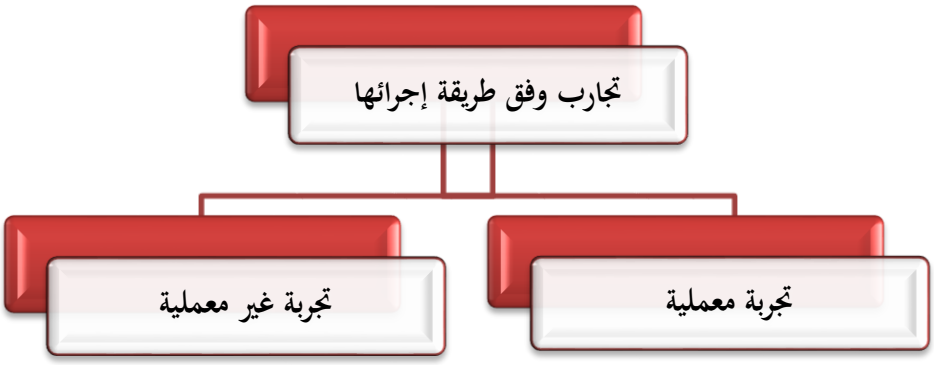
3.3. التحكم في مقدار المتغير التجريبي

يستخدم الباحث هذا الاسلوب من الضبط عن طريق تقديم كمية أو مقدار معين من المتغير التجريبي ثم يزيد من هذا المقدار أو يقلل لمعرفة أثر الزيادة أو النقص على المتغير التابع.

مثال

الباحث الذي يريد أن يدرس تمدد الحديد عن طريق الحرارة، فإنه يسخن الحديد إلى 20° م ثم يقيس مقدار التمدد، وبعد ذلك يرفع درجة الحرارة إلى 30°م ويقيس مقدار التمدد. إنه هنا يقوم بعملية ضبط للعامل أو المتغير التجريبي فيزيد أو يقلل من مقداره ويسجل ما يحصل عليه من نتائج، استطاع الباحث هنا أيضا أن يكشف العلاقة بين الحرارة والتمدد، كما استطاع أن يكشف عن مقدار هذه العلاقة والتعبير عنها رقميا.

4. أنواع التجارب



الشكل (13): تجارب وفق طريقة الاجراء

التجربة المعملية

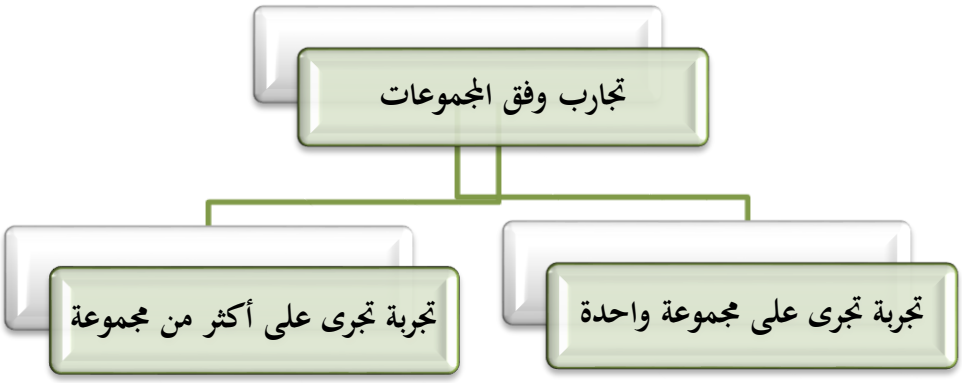
هي التي تتم داخل المختبر أو المعمل في ظروف صناعية خاصة تصمم لأغراض التجربة. والمعمل مكان مناسب لإجراء التجارب فهو مزود بالأدوات والأجهزة اللازمة، كما أنه معزول عن كثير من المؤثرات الخارجية ولذلك يسهل ضبط وتثبيت وعزل العوامل الخارجية، وبذا نتمكن من إدخال المتغير التجريبي وقياس آثاره ونتائجه على المتغير التابع.

تتميز التجارب المعملية بدقتها بحيث يسهل إعادة إجراء التجربة أكثر من مرة والتأكد من صحة النتائج.

التجربة غير المعملية

تتم في ظروف طبيعية خارج المختبر او المعمل. وغالبا ما تجرى هذه التجارب على الانسان أو افراد ومجموعات من الناس حيث يصعب ادخال الناس إلى المختبر أو لا حاجة لإدخالهم إلى المختبر، فإذا أردنا دراسة أثر شرب الماء النقي على صحة المواطن فلا نستطيع إدخال الناس إلى المختبر ولا بد من إجراء التجارب في ظروف الحياة الطبيعية خارج المختبر.

تتميز هذه التجارب بأنها تتم في ظروف غير صناعية وأقرب إلى الطبيعة وهذا ما يجعل هذه الدراسات أكثر صعوبة وأقل دقة وذلك لصعوبة ضبط العوامل المؤثرة.



الشكل (14): تجارب وفق المجموعات

تجارب تجرى على مجموعة واحدة

تجرى التجربة على مجموعة واحدة من الأفراد لمعرفة أثر عامل مستقل معين عليها. فقد تخضع هذه الجماعة لتأثير هذا العامل عليها، وتدرس حالة الجماعة قبل وبعد تعرضها لتأثير العامل المستقل أو التجريبي عليها، فيكون الفرق في الجماعة قبل وبعد تأثرها بالعامل التجريبي ناتجا عن هذا العامل.

مثال

لو أردنا دراسة تأثير شرب القهوة على سهر الطلاب أيام الامتحانات فإننا نعرض مجموعة الطلاب لشرب القهوة ليلا ونحسب الفرق بين عدد ساعات نومهم قبل وبعد تعرضهم لشرب القهوة.

يمكن أن تجرى التجربة على مجموعة واحدة من الأفراد لمعرفة أثر حذف عامل معين عليها، ففي هذه الحالة نقيس سلوك الجماعة قبل وبعد حذف هذا العامل فيكون الفرق ناتجا عن تأثرها بهذا العامل، فلو أردنا دراسة أثر اقلاع الطلاب عن شرب المنبهات على نشاطهم في أيام الامتحان، فإننا ندرس سلوك مجموعة من الطلاب التي تشرب المنبهات، ثم نمنع عنهم تناول المنبهات ونقيس مدى نشاطهم بعد اقلاعهم، فيكون الفرق ناتجا عن غياب العامل التجريبي وهو شرب المنبهات.

تجارب تجرى على أكثر من مجموع

يمكن أن تجرى التجربة على أكثر من مجموعة كأن تستخدم مجموعتين تجريبية وضابطة، تخضع الأولى للعامل التجريبي ونترك المجموعة الثانية في ظروفها الطبيعية، فيكون الفرق بين المجموعتين ناتجا عن تأثر المجموعة الأولى (التجريبية) بالعامل التجريبي. وقد نجري تجارب باستخدام أكثر من مجموعتين زيادة في الدقة كأن نجعل مجموعتين تجريبيتين أو مجموعتين ضابطتين.



الشكل (15): تجارب وفق المدة

تجارب طويل: قد تكون التجارب طويلة تحتاج إلى وقت طويل.

أمثلة

- دراسة تأثير التقلبات الجوية على مادة معين.
- أثر خضوع الوالدين لبرامج التوجيه التربوي على تعديل سلوك أبنائهم المراهقين.

إن مثل هذه التجارب تتطلب وقتا طويلا يتحدد بالفترة اللازمة لمرور التقلبات الجوية أو الفترة اللازمة لبرامج التوجيه التربوي.

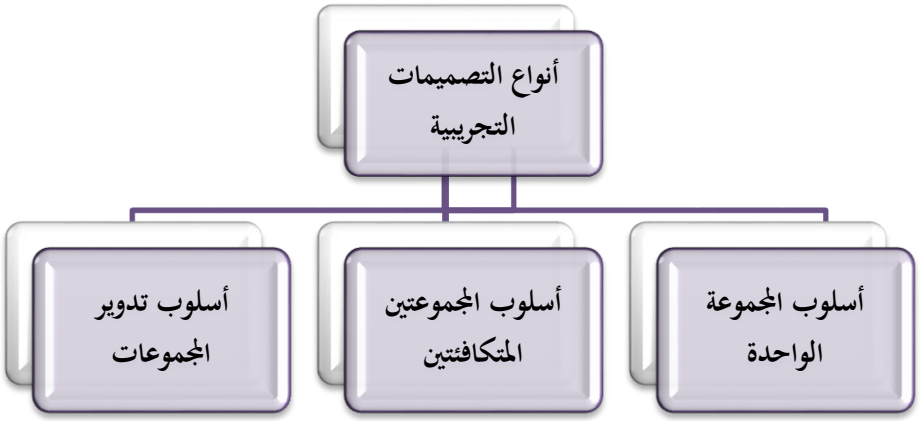
تجارب قصيرة: قد تتم التجارب في فترة زمنية قصيرة. ويمكن القول بأن التجارب التي تجرى في مدة قصيرة يمكن أن تكون أكثر دقة وذلك لسهولة السيطرة على العوامل المؤثرة الأخرى غير العامل التجريبي في فترة زمنية محددة. أما التجارب التي تحتاج إلى وقت طويل فإن نتائجها يمكن أن تتأثر إلى حد ما بعوامل أخرى غير العامل التجريبي، ففي دراسة لتأثير برنامج تأهيلي معين على سلوك

المديرين في المؤسسات التجارية على مدى سنة واحدة، فإن الباحث لن يستطيع ضبط تأثير العوامل الأخرى المؤثرة على سلوك المديرين خلال سنة كاملة فقد يتأثر المديرون بعوامل أخرى مثل زيادة السن، أو تعرضهم لخبرات جديدة غير البرنامج التأهيلي، وبذلك تتأثر النتيجة بهذه العوامل ولا تكون ناتجة عن المتغير التجريبي وحده.

مثال: كأن ندرس أثر فيلم سينمائي معين على السلوك العدواني للأطفال، يمكن في هذه الحالة تصميم تجربة في فترة زمنية قصيرة.

5. أنواع التصميمات التجريبية

البحث التجريبي هو إثبات الفرضيات عن طريق التجريب. فالباحث الذي يريد أن يثبت فروضه عن طريق التجريب يحتاج إلى أن يصمم تجربته باتخاذ اجراءات متكاملة لعملية التجريب وهذا ما نسميه بالتصميم التجريبي. يتخذ التصميم التجريبي أشكالا متعددة هي كما يلي:



الشكل (16): أنواع التصميمات التجريبية

1.5. أسلوب المجموعة الواحدة: يستخدم هذا الاسلوب مجموعة واحدة فقط، تتعرض هذه المجموعة لاختبار قبلي لمعرفة حالتها قبل ادخال المتغير التجريبي، ثم تعرضها للمتغير التجريبي وبعد ذلك نقوم بإجراء اختبار بعدي، فيكون الفرق في نتائج المجموعة على الاختبارين البعدي والقبلي ناتجا عن تأثرها بالمتغير التجريبي.

يظهر من هذا التصميم انه سهل البناء والاستخدام لأنه يعتمد على مجموعة واحدة فقط، وهذا يعني أن نتائجه دقيقية لأن الفروق في أداء المجموعة قبل وبعد التجريب ناتج عن المتغير التجريبي فلو استخدمنا مجموعتين لكان هناك احتمال بإرجاع هذا الفرق إلى اختلاف في افراد المجموعتين، لكننا في هذا التصميم استخدمنا مجموعة واحدة فقط.

يعاب على هذا التصميم أن ارجاع الفروق في المجموعة قبل وبعد تعرضها للمتغير التجريبي قد لا يكون عائدا إلى المتغير التجريبي وحده بل ألى عوامل ومؤثرات أخرى.

يبقى هذا التصميم التجريبي مفيدا في حالات متعددة منها:

– عندما يكون للعامل التجريبي أثر واضح تماما، كأن ندرس أثر استخدام دواء فعّال على تحسين صحة المريض، في مثل هذه الحالة سيبدو الفرق واضحا لأن استخدام هذا الدواء الفعال سيعمل على إحداث تحسن سريع وواضح على صحة المريض.

أما في حالة دراسة أثر استخدام فيتامين معين على الزيادة في طول الأطفال فإن هذه الزيادة قد تتأثر بعوامل أخرى غير استخدام هذا الفيتامين.

– عندما تكون مدة التجربة قصيرة، كدراسة أثر استخدام المنبهات على عدد ساعات نوم الطلاب في فترة الامتحانات، في هذه التجربة التي قد تمتد إلى يومين أو ثلاثة أيام فقط يمكن إرجاع الفروق إلى استخدام المنبهات. أما إذا كانت فترة التجربة طويلة فمن الصعب إرجاع الفروق إلى العامل التجريبي وحده (النضج، الخبرة...).

2.5. أسلوب المجموعات المتكافئة: يكون باستخدام أكثر من مجموعة، بحيث ندخل العامل الجريبي على أحدها ونترك المجموعة أو المجموعات الأخرى في ظروفها الطبيعية، وبذلك يكون الفرق ناتجا عن تأثر المجموعة التجريبية بالعامل التجريبي. ولكن يشترط أن تكون المجموعات متكافئة تماما، فلكي يستطيع الباحث أن يرجع الفرق إلى العامل التجريبي يجب أن تكون المجموعات التجريبية والضابطة متكافئة تماما في جميع ظروفها ما عدا المتغير التجريبي الذي يؤثر على المجموعة التجريبية.

3.5. أسلوب تدوير المجموعات: يتمثل هذا الأسلوب في إعداد مجموعتين متكافئتين، تعرض المجموعة الأولى للمتغير التجريبي الأول وتعرض المجموعة الثانية للمتغير التجريبي الثاني، وبعد فترة من الزمن تُخضع المجموعة الأولى للمتغير التجريبي الثاني وتعرض المجموعة الثانية للمتغير التجريبي الأول، ثم يقارن بين أثر المتغير الأول على المجموعتين وأثر المتغير الثاني على المجموعتين، ويحسب الفرق بين أثر المتغيرين.

خلاصة

خلصت هذه المحاضرة إلى أن المنهج التجريبي يمثل أحد أكثر المناهج العلمية دقة وموضوعية، نظرا لاعتماده على التحكم المنظم في المتغيرات واختبار العلاقات السببية بينها. فهو منهج يقوم على إدخال متغير مستقل في ظروف مضبوطة، ثم قياس أثره في المتغير التابع، مع ضرورة الحد من تأثير العوامل الدخيلة التي قد تشوش على النتائج.

كما أبرزت المحاضرة أهمية التمييز بين المصطلحات الأساسية في البحث التجريبي، مثل المتغير المستقل والمتغير التابع، والمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، إضافة إلى مفهوم الضبط التجريبي الذي يعد شرطا جوهريا لضمان صدق النتائج. وتطرقت المحاضرة أيضا إلى أنواع التجارب وأهم التصميمات التجريبية

وبناء على ما سبق، يتضح أن المنهج التجريبي يشكل أداة علمية فعالة في دراسة الظواهر التربوية والنفسية، ويسهم في تطوير المعرفة العلمية من خلال تقديم نتائج دقيقة قابلة للتفسير والتعميم في ضوء الشروط العلمية السليمة.

المحور الثاني

مجالات علم النفس التربوي

الفصل الأول: التعلم

المحاضرة (5): التعلم

المحاضرة (6): انتقال أثر التعلم

المحاضرة (7): الدافعية للتعلم

الفصل الأول: التعلم

المحاضرة (5): التعلم

تمهيد

يعد موضوع التعلم Learning من أكثر موضوعات علم النفس التربوي أهمية وإثارة لاهتمام العديد من الباحثين. فقد تركز جل اهتمام الباحثين في ميدان علم النفس منذ نشأته على موضوع التعلم محاولين التعرّف على هذه الظاهرة الإنسانية المعقدة من أجل التوصّل إلى القوانين التي تتحكم بها وكيفية استثمارها وتوظيفها في المواقف الحياتية المختلفة وخصوصا المواقف التربوية منها.

تنبع أهمية موضوع التعلم من كونه عملية يكتسِب من خلالها الفرد أنماطا سلوكية جديدة ومهارات معرفية وانفعالية بسيطة ومعقدة تساعده في التكيف مع بيئته الداخلية والاجتماعية التي يتفاعل معها بشكل دائم ومستمر، وتساعده كذلك على مواجهة الأخطار والتحديات المحيطة به، كما تساعد معرفتنا للتعلم إلى التوصل إلى فهم أفضل وأعمق للسلوك الإنساني الذي يُجمع غالبية علماء النفس على اعتباره سلوكا متعلما في معظمه.

1. تعريف التعلم

تعددت تعريفات التعلم نظرا لاستنادها على نظريات مختلفة.

تركز النظريات **السلوكية** في تعريفها للتعلم على التغيرات الخارجية الملاحظة والقابلة للقياس.

فيما تركز النظريات **المعرفية** على متغيرات داخلية وهي العمليات المعرفية وما يطرأ عليها من تغيرات، وتناولها بالبحث والدراسة لما لها من علاقة وثيقة بالتعلم، لأن التغيّر في العمليات المعرفية هو الذي يؤدي إلى إمكانية التغير في السلوك الخارجي.

الاتجاه السلوكي: مثير ⟵ تعزيز (سلبي، إيجابي)

الاتجاه المعرفي: مثير ⟵ عمليات معرفية ⟵ أداء

على الرغم من اختلاف المدارس إلا أن هناك:

– اتفاق على التعريف الأكثر انتشارا وهو التعريف الذي قدمه "كمبل" (Kimble) بحيث عرّف التعلم بأنه تغير دائم نسبيا في إمكانيات السلوك نتيجة للخبرة المعزّزة.

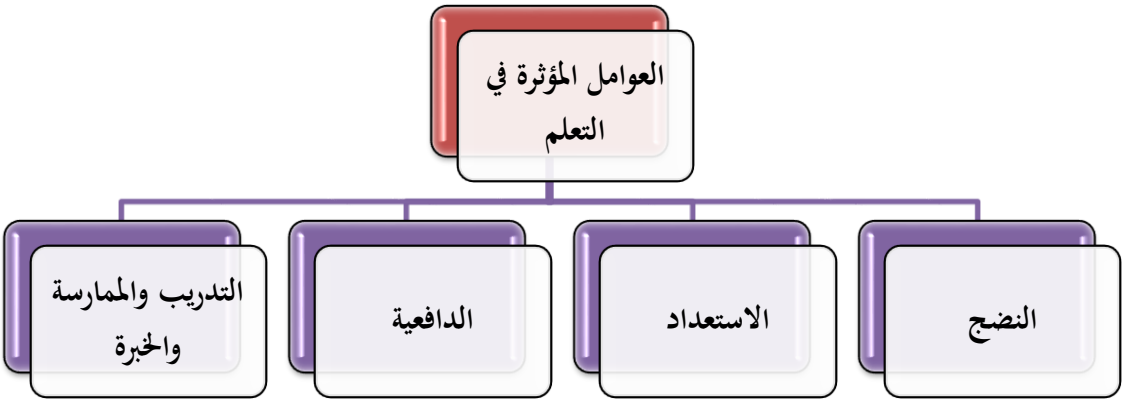
– اتفاق على مسلّمتين يُستند إليهما في محاولة فهم ظاهرة التعلم.

• يتفقون على أن التعلم تغير دائم نسبيا في سلوك الفرد الظاهر والضمني (المتعلمين يمكنهم القيام بسلوكات لم يكن بإمكانهم القيام بها قبل حدوث التعلم وهذا الأمر صحيح بغض النظر عن امتلاكهم فرصة التعبير عن هذا السلوك وإظهاره أو عدم امتلاكهم لهذه الفرصة).

• ويتفقون على أنه من أجل اعتبار التغير في السلوك تعلما يجب أن ينبثق هذا التغير من خبرة فعلية للفرد مع البيئة التي يتفاعل معها (فليس كل تغير في السلوك نعتبره تعلما، فهناك العديد من التغيرات في السلوك تنتج عن النضج (Maturité) أو

نتيجة لتعاطي الفرد بعض العقاقير والأدوية، أو نتيجة التعب، فهذه التغيرات نعتبرها تغيرات مؤقتة في السلوك وليست دائمة لذلك لا يمكن اعتبارها تعلما).

2. العوامل المؤثرة في التعلم



الشكل (17): العوامل المؤثرة في التعلم

1.2. النضج

يؤثر النضج في عملية التعلم من حيث أنه يمكّن الفرد من تعلم أنماط متعددة من السلوك يتعذر اكتسابها دون اكتمال نضج الأجهزة الحسية الخاصة بها.

كما أن النضج يساعد الفرد على التفاعل مع البيئة، الأمر الذي يمكّنه من اكتساب الخبرات المتعددة.

النضج ⟵ التفاعل مع البيئة ⟵ اكتساب الخبرة

أمثلة

عندما يتمكّن الطفل من المشي، فإن ذلك يعني أنه أصبح قادرا على التحرك في البيئة المحيطة به وبالتالي زيادة فرص التعلم.

كما أن الأفراد لا يستطيعون تعلم بعض المهارات كالكتابة والقراءة ما لم يصبحوا قادرين على تركيز حاسة البصر على المهارات الأكاديمية ذات العلاقة.

(ومن هنا نجد أن النضج والتعلم مترابطان ويسهمان في حدوث عملية التطور لدى الأفراد).

لا نستطيع مثلا أن نعلم الطفل في الروضة بعض العمليات الحسابية المعقدة، لأنه لم يصل إلى مستوى من النضج العقلي والمعرفي الذي يمكنه من تعلم تلك العمليات، كما لا نستطيع أن نعلم الطفل الصغير أن يقرأ أو أن يتحدث بطلاقة، إذ عندما نريد أن نعلم الطفل مهارات معينة، لا بد لنا من التأكد من مستوى نضج الأعضاء المسئولة عن القيام بتلك المهارة.

لكن هناك بعض المواقف ناتجة عن النضج وليس عن التعلم، هذا ما يجعلنا نقول أن النضج شرط ضروري وليس شرط كافي لحدوث التعلم. فلا يمكن أن يتعلم الطفل مهارة حركية أو عقلية، إذا لم يصل إلى درجة من النضج تمكنه من التعلم.

النضج ← شرط ضروري لحدوث التعلم

ليس شرط كافي لحدوث التعلم

2.2. الاستعداد

يشير الاستعداد إلى الحالة التي يكون فيها الفرد قادرا على تعلم مهمة أو خبرة ما. ويرتبط الاستعداد في كثير من الحالات بعامل النضج، بحيث يزوّد عامل النضج الأفراد بالإمكانيات والقابليات التي تثير استعدادهم لتعلم خبرة أو اكتساب مهارة ما.

* ويميز **جانيه** (Gagne, 1985) بين نوعين من الاستعداد:

الاستعداد العام: ويتمثل في الحالة العامة التي يكون فيها الفرد (المتعلم) مستعدا لأداء المهمات بنجاح.

ومن الأمثلة على ذلك سن دخول المدرسة لتعلم المهارات الأكاديمية كالقراءة والكتابة (سن 6 سنوات).

ففي سن الست سنوات يكون الطفل قد نما نموا كافيا يسمح له باستخدام أصابعه للقيام بعملية إمساك القلم، ثم يكون قد توافرت لديه قدرة **التآزر الحسي الحركي** التي يتم فيها الربط بين ما يراه وما يقوم بكتابته، بالإضافة إلى توفر قدرة الطفل على البقاء في مكان واحد مدة لا تقل عن أربعين دقيقة للانتظام في الحصة الصفية.

الاستعداد الخاص: ويتحدد بتوفر قابليات أو ما أسماه جانييه (Gagne, 1985) بمقدرات معينة خاصة لتعلم مهمة ما، وهو ما أسماه بالشرط الداخلي (Internal Condition). فكل خبرة تعلم جديدة تتطلب خبرات سابقة (مقدرات) أو مفاهيم ضرورية لتعلم الخبرة الجديدة. لذلك على المعلم أن يتقصّى توافر هذه الخبرات عند الطلاب قبل تقديم الخبرة الجديدة.

* أما الاستعداد عند **بياجيه** (Piaget) فهو مرتبط بخصائص المرحلة النمائية المعرفية التي يمر بها الفرد، والتي تسمح له بتطوير تراكيب وبُنى معرفية معينة (Cognition Structure) والتي يريد إدماجها في بنائه المعرفي.

بهذا فالاستعداد عند بياجيه يرتبط بالمرحلة العمرية النمائية التي يمر بها الفرد أثناء تطوره من المرحلة الحس حركية (0 ـ سنتين)، مرحلة ما قبل العمليات (2 ـ 7 سنوات)، التفكير المادي الواقعي (7 ـ 12 سنوات) إلى التفكير المجرد (12 ـ 15 سنوات). هنا تظهر أهمية عامل النضج في تحديد عامل الاستعداد.

النضج ←——— الاستعداد

* أما **ثورندايك** يتبنى فكرة الاستعداد الفزيولوجي، وهو يحدد الاستعداد للتعلم في ضوء الوصلات العصبية للفرد، ويفسّره على أساس الحالة المزاجية لدى الفرد، ويرى أن هناك ثلاث حالات وهي:

ـ عندما يكون لدى الفرد استعداد لتعلم مهمة ما (خبرة ما)، فإن إتاحة الفرصة له لتعلمها يجعله سعيدا ومستمتعا، مما يعينه على تعلم وإتقان تلك الخبرة.

ـ عندما يكون لدى الفرد استعداد للتعلم، ويوجد ما يعيق هذا التعلم أي لا تتاح له فرصة التعلم مثلا، فإن ذلك يؤدي به إلى الإحباط وعدم الشعور بالرضا، ويجعله شقيا، مما يعيق التعلم.

ـ عندما لا يكون لدى الفرد استعداد للتعلم، ويجبر على تلقي التعلم فإن ذلك يؤدي به إلى الشعور بعدم الرضا وعدم الارتياح مما يؤدي إلى عدم إتقان تعلم الخبرة.

يوجد استعداد ← فرصة ← استمتاع وسعادة ← تعلم واتقان

يوجد استعداد ← عدم وجود فرصة ← احباط ← اعاقة التعلم

لا يوجد استعداد ← اجبار ← عدم الرضا ← عدم اتقان

يتضح دور الاستعداد في التعلم، إذ أنه في كثير من الأحيان قد لا يحدث التعلم لدى الأفراد بسبب غياب أو عدم توفر الاستعداد الكافي للتعلم.

فالاستعداد يتوقف على مقدار استثارة المتعلم وتدريبه للقيام بمهمة ما.

وبهذا فإن الاستعداد، يشير إلى حالة ترتبط بالنضج الداخلي للفرد وعمليات التدريب والخبرة.

3.2. الدافعية

للدافعية أهمية في إثارة التعلم لدى المتعلم. وهي حالة تساعد في تحريك واستمرارية سلوك الكائن الحي. أو هي حالة داخلية تستثير سلوكا ما لدى الفرد وتوجه هذا السلوك وتحافظ على استمراريته.

تمثل الدافعية حالة نقص أو توتر داخلي بحاجة إلى إشباع أو خفض، قد ينشأ بسبب عوامل داخلية كالجوع مثلا أو بسبب عوامل خارجية كالحاجة إلى التقدير، وتلعب الدافعية دورا في حدوث التعلم في كونها تقوم بثلاث وظائف رئيسية هي:

1 ـ توليد السلوك وتحريكه وتنشيطه (Activation) من أجل تحقيق التعلم.

2 ـ توجيه (Orientation) السلوك إلى الوجهة المحددة (نحو الهدف) وبذلك يكون السلوك التعليمي سلوكا هادفا.

3 ـ الحفاظ على استمرارية وديمومة السلوك (Maintaining) من أجل تحقيق التعلم المراد تعلمه.

4.2. التدريب والممارسة أو الخبرة

من العوامل المهمة في تغيير السلوك، وهو من أكثر العوامل أثرا في عملية التعلم.

يقصد بالخبرة أو الممارسة فرص التفاعل التي تتم بين الفرد والمثيرات المادية والاجتماعية التي يصادفها في بيئته. فهذه الفرص والتفاعلات تسهم في تزويد الفرد بالخبرات والمعلومات عن الأشياء والمثيرات المختلفة.

لذلك تعطى أهمية كبيرة للظروف البيئية لأنها تحدد إلى درجة كبيرة نمو وتطور المتعلم وزيادة حصيلته التعليمية وخبراته.

تعتمد حصيلة الخبرات والأنماط السلوكية التي يشكلها الفرد نتيجة تفاعلاته المتعددة مع المثيرات البيئية وعلى طبيعة البيئة التي يعيش فيها أو يصادفها.

فالبيئات الغنية بالمثيرات نوعا وكما تسهم في تزويد الفرد بحصيلة خبرات وأنماط سلوكية أكثر من البيئات الفقيرة بميزاتها مما يحد من قدرات واستعدادات أبنائها.

من هنا يتضح أهمية التأكيد على ثراء البيئة التعليمية وذلك من أجل إتاحة الفرصة للمتعلم بأكبر فرص من التفاعل واكتساب الخبرات المتعددة.

3. نظريات التعلم

تعد نظريات التعلم محاولات لتفسير السلوك الإنساني بهدف تنظيم المعرفة حول التعلم، مما يساعد على فهم السلوك الإنساني والتنبؤ به وضبطه.

تهتم نظريات التعلم بدراسة **عملية التعلم** كونه يشكل جوهر المعرفة النفسية، ولأن معظم السلوك الإنساني ناتج عن هذه العملية.

تصنف نظريات التعلم إلى اتجاهين أساسين وفق الطريقة التي تناولت بها عملية التعلم والتغير في السلوك.

– **الاتجاه السلوكي**: (النظريات السلوكية) التي تؤكد على **دور البيئة في التعلم** والنواتج المترتبة على عملية التعلم ويضم النظريات الارتباطية والنظريات الوظيفية.

ـ **النظريات الارتباطية**: تؤكد هذه النظريات على أن التعلم هو بمثابة تشكيل ارتباطات بين مثيرات بيئية واستجابات معينة. وتختلف فيما بينها في تفسير كيفية تشكل مثل هذه الارتباطات. تضم نظرية **بافلوف** (الاشراط الكلاسيكي)، نظرية واطسون (الارتباط)، نظرية جثري (الاقتران)...

ـ **النظريات الوظيفية**: تؤكد على الوظائف التي يؤديها السلوك مع الاهتمام بعمليات الارتباط التي تتشكل بين المثيرات والسلوك. تضم نظرية ثورنديك (المحاولة والخطأ) وهل (نظرية الحافز) ونظرية **سكينر** (التعلم الإجرائي)..

– **الاتجاه المعرفي**: (النظريات المعرفية) تهتم بالعمليات التي تحدث داخل الفرد مثل التفكير والتخطيط واتخاذ القرارات والتوقعات أكثر من الاهتمام بالمظاهر الخارجية للسلوك. وتضم نظرية الجشطلت، نظرية المجال (ليفين)، نموذج معالجة المعلومات، والنظرية الغرضية لتولمان..

4. التعلم والأداء

لمعرفة الفرق بين التعلم والأداء نجد أنه في المواقف التعليمية نهتم بملاحظة السلوك الخارجي للكائن الحي، والمقياس الموضوعي الوحيد الذي يستند إليه في هذه الملاحظة هو الأداء. أما التعلم فيشير إلى العملية التي تقوم على الأداء. ونظرا أنه لا يمكن ملاحظة التعلم بشكل مباشر، فإنه يستدل على تحققه من قياس الأداء. لهذا فإن الأداء هو وسيلو للتعبير عن التعلم تعبيرا سلوكيا. رغم أن الأداء قد يكون بسبب نتغيرات أخرى كالنضج أو التعب مثلا.

يمكن الاعتماد على عدة أساليب في قياس الأداء وبالتالي الحكم على التعلم. وأكثر هذه الأساليب شيوعا لقياس قوة الاستجابة هي: معدل تكرار الاستجابة، احتمال أو سرعة أو نشاط الاستجابة أو ثبات الاستجابة (الشرقاوي، 2012).

خلاصة

تناولت هذه المحاضرة موضوع التعلم بوصفه أحد أهم المحاور الأساسية في علم النفس التربوي، لما يمثله من عملية جوهرية تسهم في اكتساب الفرد أنماطا سلوكية جديدة ومهارات معرفية وانفعالية تساعده على التكيف مع بيئته ومواجهة متطلبات الحياة المختلفة. وقد أكدت المحاضرة أن التعلم يعد ظاهرة إنسانية معقدة اهتم بها الباحثون منذ نشأة علم النفس، نظرا لدورها المركزي في تفسير السلوك الإنساني وتطوير العملية التعليمية.

كما عرضت المحاضرة مفهوم التعلم من خلال التعريفات المتعددة التي قدمتها المدارس النفسية المختلفة، حيث ركز الاتجاه السلوكي على التغيرات الخارجية القابلة للملاحظة والقياس، في حين اهتم الاتجاه المعرفي بالعمليات الداخلية التي تقف وراء حدوث التعلم. وقد تم التأكيد على أن التعلم يتمثل في تغير دائم نسبيا في سلوك الفرد نتيجة الخبرة والتفاعل مع البيئة، وليس نتيجة عوامل مؤقتة كالتعب أو النضج البيولوجي وحده.

وتطرقت المحاضرة كذلك إلى أهم العوامل المؤثرة في التعلم، مثل النضج والاستعداد والدافعية والخبرة والتدريب، باعتبارها عناصر متكاملة تحدد فاعلية التعلم وجودته. كما ناقشت أبرز نظريات التعلم، مبيّنة التصنيف العام لها إلى اتجاهين رئيسيين: الاتجاه السلوكي الذي يبرز أثر البيئة والمثيرات الخارجية، والاتجاه المعرفي الذي يركز على دور التفكير ومعالجة المعلومات.

وفي ختام المحاضرة، تم التمييز بين مفهومي التعلم والأداء، حيث أن التعلم عملية داخلية لا تُلاحظ مباشرة، وإنما يُستدل عليها من خلال الأداء الخارجي القابل للقياس. وبذلك يتضح أن فهم التعلم ونظرياته يمثل أساسا علميا ضروريا لتطوير الممارسات التربوية وتحسين أساليب التعليم والتوجيه داخل المؤسسات التعليمية.

المحاضرة (6): انتقال أثر التعلم

تمهيد

يستند التعليم في جوهره إلى مسلّمة علمية أساسية مفادها أن ما يكتسبه المتعلم داخل بيئات التعلم المختلفة لا ينبغي أن يبقى حبيس المواقف الصفية أو مقتصرا على محتوى المادة الدراسية، بل يتجاوز ذلك إلى إمكانية توظيفه وتطبيقه في مواقف الحياة الواقعية المتعددة. ومن هنا تبرز أهمية مفهوم **انتقال أثر التعلم** باعتباره أحد الأهداف الجوهرية للعملية التعليمية، إذ يمثل المعيار الحقيقي لفاعلية التعلم ونجاحه في إعداد الفرد لمواجهة متطلبات المستقبل.

فالتعلم المدرسي لا يقتصر على تنمية الجانب المعرفي فحسب، بل يمتد ليشمل الجوانب السلوكية والانفعالية والاجتماعية، بما يضمن تعميم الخبرات المكتسبة واستثمارها في سياقات جديدة. وتأتي هذه المحاضرة لتسلط الضوء على مفهوم انتقال أثر التعلم، وأساليبه وأنواعه، إضافة إلى النظريات المفسرة له والعوامل المؤثرة في حدوثه.

1. تعريف انتقال أثر التعلم

يُعرف انتقال أثر التعلم بأنه توظيف ما تم تعلمه سابقا من معارف أو خبرات في إنجاز مهام أو اكتساب مهارات جديدة؛ فكلما أسهم التعلم السابق في تحسين فاعلية الأداء الجديد فإن النقل إيجابيا، في حين يُعد النقل سلبيا إذا كان الأداء ضعيفا.

2. أساليب انتقال أثر التعلم

1.2. النقل العمودي: يُقصد به انتقال أثر تعلم مهارة معينة إلى مهارة أخرى ضمن النشاط نفسه، بحيث يتم الانتقال تدريجيا من المهارات السهلة إلى الأكثر صعوبة.

2.2. النقل الأفقي: يشير إلى انتقال أثر تعلم مهارة سبق اكتسابها في نشاط معين إلى تعلم مهارة جديدة في نشاط آخر.

3. أنواع انتقال أثر التعلم

1.3. الانتقال الإيجابي: وهو مايحدث حينما يؤدي التعلم السابق في عمل معين إلى تسهيل أداء عمل لاحق مثال ذلك تعلم أنواع من الارسالات في لعبة التنس تساهم في تعلم بعض الارسالات في لعبة الكرة الطائرة.

2.3. الانتقال السلبي: يحدث عندما تساهم معلومات الشخص المخزونة في إعاقة تعلم المهارة الجديدة مثال ذلك اتقان تعلم قانون لعبة كرة اليد وبعدها ينتقل اللاعب في تعلم قانون لعبة كرة السلة سوف يعيق في تعلم القانون اللاحق حيث تظهر الأخطاء الواضحة عند لاعب كرة اليد عندما يمارس لعبة كرة السلة في كثير من حالات اللعب.

3.3. الانتقال الصفري: يحدث عندما لاتساهم ولاتعيق المهمة الأولى تعلم مهمة ثانية مثال تعلم مهارات لعبة الجمناستك وبعدها يتم تعلم مهارات كرة القدم.

4. نظريات انتقال أثر التعلم

1.4. نظرية التدريب الشكلي

تعتمد هذه النظرية على حقيقة مفادها بأن العقل البشري مكون لمجموعة من الملكات والأشكال المستقلة مثل التذكر والإرادة والاستدلال وتحتاج هذه الأشكال إلى التدريب من اجل تقويتها وتشذيبها فإذا أردنا ان ننمي قدرة التذكر فان علينا دراسة بعض المواد التي تساعدنا على التذكر مثل مادة التاريخ أما إذا أردنا أن ننمي قدرة التصور والتخيل فإننا نحتاج إلى مشاهدة.

تجدر الاشارة إلى أن أنصار هذه النظرية قد أكدوا ان المطلوب هو التدريب الشكلي ولذلك فأن الاهتمام بمحتوى المادة ليس مهما بحد ذاته وإنما يساعد على تدريب القدرة المرتبطة به بغض النظر عن قيمته.

وقد قام العلماء في أوائل القرن الماضي بتجارب عديدة للتحقق من هذه النظرية فقد بينت أن الانتقال يحدث بشروط خاصة منها ما هو ذاتي يتصل بالمعلم نفسه ومنها ما هو موضوعي يتصل بطبيعة المادة أو الموضوع اوالشئ المتعلم.

خلاصة القول بأن الهدف من هذه النظرية أو الدراسة فيها هو تدريب الملكات التي تعتمد اعتمادا كبيرا على فكرة التدريب العقلي (الذهني).

2.4. نظرية العناصر المتشابه (نظرية ثورندايك)

ان هذه النظرية تقول بأنه يمكن حدوث انتقال أثر التعلم من موقف سابق إلى موقف جديد على أساس وجود عناصر متماثلة بين الموقفين وتقول أيضا ان انتقال أثر التعلم يكون موجودا كلما زاد التماثل بين الموقف السابق والجديد ويقل انتقال أثر التعلم بين الموقف السابق والجديد إذا قل التماثل.

3.4. نظرية Judd

تؤكد هذه النظرية على فكرة التعميم إذ يستطيع المتعلم نقل خبرة اكتسبها في موقف ما إلى موقف آخر ويحدث ما يسمى بالتعميم (نتيجة الفهم) حيث ان المتعلم الذي يتقن مبادئ الحساب بشكل جيد يستطيع استخدام الحسابات المختلفة ويعرف التعميم بأنه فهم القواعد والأساسيات لتكوين المبادئ والخبرات الأساسية ثم استخدامها في مجالات أخرى"

– نظرية المبادئ العامة (نظرية جشطالت)

المقصود بهذه النظرية أن عملية النقل تحدث عن طريق نقل المبادئ العامة كما في تعلم حركة الذراع أو القدمين وإتقان حركات اللاعب في الساحة للعبة التنس مثلا يمكن نقلها إلى فعالية السكواش.

5. العوامل المؤثرة في انتقال أثر التعلم

توجد بعض العوامل التي يجب مراعتها لغرض الاستفادة من انتقال أثر التعلم والتحكم في عملية التعلم وتوجيهها ويمكن تقسيمها الى ثلاث أنواع:

1.5. العوامل المتعلقة بموضوع التعلم

يتوقف انتقال أثر التعلم من موضوع الى اخر على وجود عناصر متشابهة بين الموضوعين والتشابه قد يكون:

أ-التشابه في المكونات

ب-التشابه في الاستجابة

ج-التشابه في المثير

2.5. العوامل المتعلقة بطريقة التعلم

أ. المدة الفاصلة بين التمرين السابق والتمرين الحالي، اي كلما زاد الفارق الزمني قلت احتمالية عملية النقل.

ب. فاعلية طريقة التعلم في تحفيز الفرد باتجاه تحقيق الأهداف

ج. درجة إتقان تعلم موضوع التدريب السابق، اي كلما زاد الإتقان في التعلم السابق زادت إمكانية نقله الى التعلم الجديد.

د. تنوع الموضوعات المراد حدوث الانتقال أليها فكلما زاد عدد الأعمال التي يتحول اليها الفرد عن العمل الأصلي قل أثر الانتقال الإيجابي.

3.5. العوامل المتعلقة بالمتعلم

أ. النقل من أحد الأطراف في الجسم إلى الطرف الآخر.

ب. نقل المهارات من لعبة إلى لعبة أخرى.

خلاصة

خلصت هذه المحاضرة إلى أن **انتقال أثر التعلم** يمثل عملية أساسية في التربية والتعليم، تقوم على توظيف الخبرات والمعارف السابقة في اكتساب مهارات جديدة أو أداء مهام لاحقة. ويتحدد انتقال أثر التعلم بمدى إسهام التعلم السابق في تحسين الأداء الجديد، حيث يكون الانتقال إيجابيا إذا أدى إلى تسهيل التعلم اللاحق، وسلبيا إذا أعاقه، أو صفريا إذا لم يكن له تأثير واضح.
كما تناولت المحاضرة أساليب انتقال أثر التعلم، مثل النقل العمودي الذي يتم تدريجيا داخل النشاط نفسه من المهارات البسيطة إلى الأكثر تعقيدا، والنقل الأفقي الذي يحدث بين أنشطة ومجالات مختلفة. وقد تم عرض أهم النظريات التي فسرت هذه الظاهرة، كنظرية التدريب الشكلي، ونظرية العناصر المتشابهة لثورندايك، ونظرية التعميم لجود، إضافة إلى نظرية المبادئ العامة في مدرسة الجشطالت.

وأبرزت المحاضرة كذلك أن انتقال أثر التعلم لا يحدث بصورة عشوائية، بل يتأثر بمجموعة من العوامل المرتبطة بموضوع التعلم، وطريقة اكتسابه، وخصائص المتعلم نفسه، مما يجعل فهم هذه العوامل ضرورة تربوية للتحكم في عملية التعلم وتوجيهها نحو تحقيق أهدافها التطبيقية.

وبذلك يتضح أن انتقال أثر التعلم يعد مؤشرا رئيسيا على فعالية التعليم، وأداة مهمة لضمان استمرارية التعلم وتعميمه في مختلف مجالات الحياة.

المحاضرة (7): الدافعية للتعلم

تمهيد

نلاحظ كآباء ومربون أن الطلاب والتلاميذ يتفاوتون في تحصيلهم ومستويات تعلمهم حتى عندما تتساوى كافة الظروف، فقد يتعلم الطلاب في المدارس ذاتها، وعلى أيدي المعلمين أنفسهم ويدرسون الكتب نفسها ولكن بعضهم يتعلم أكثر من الآخرين ونجده يهتم بالمادة الدراسية ويُقبل على النشاطات المدرسية بحماس كبير جدا، بينما البعض الآخر يرفضها أو يتقبلها بشيء من الفتور ونجده يهتم بأمور أخرى، وقد يستغرق البعض في نشاط دراسي ساعات طويلة، بينما لا يستطيع آخرون أن يثابروا في هذا النشاط إلا لفترة قصيرة جدا؛ ويسعى البعض للحصول على مستويات تحصيلية متفوقة، في الوقت الذي يرضى فيه البعض الآخر بمستويات عادية أو منخفضة.

يُجمع معظم المختصين بالدراسات النفسية على أنه توجد عدة عوامل وأسباب تؤدي إلى هذا التفاوت والاختلاف والتعدد والتنوع في نشاط المتعلمين. أهمها ما يطلق عليه **مفهوم الدافعية**.

الدافعية هي مفهوما مهم جدا في العملية التربوية، فتحسين دافعية الطلاب للتعلم برفع كفاءاتهم وتحسين مهاراتهم وتطويرها، هو هدفا تربويا يسعى إليه كل علماء التربية والمعلمون.

1. تعريف الدافعية

قد يشاهد التلميذ رسما معينا في السبورة أو جهازا علميا أو وسيلة تعليمية على طاولة المعلم، فينتبه للرسم أو الوسيلة فيستيقظ لديه حب الاستطلاع أو الرغبة في المعرفة، فيتوقف أو يجلس منتظرا ما سيقوله المعلم حول الرسم أو الجهاز. وربما يقترب منه ويركز نظره على الأشياء أو يطرح أسئلة على المعلم سعيا لتحقيق الهدف أو تلبية الحاجة التي يشعر بها وهي المعرفة التي تستثير فضوله نحو التعلم.

انطلاقا من هذا المثال يمكننا القول بأن الدافعية هي حالة جسمية أو نفسية تحدث عند الكائن البشري بفعل عوامل داخلية أو خارجية تثير لديه سلوكا معينا في ظروف معينة وتوجهه وتواصله نحو تحقيق هدف معين.

فالدافعية هي التي تجعل الطلبة يتحركون، وتوجههم وجهة معينة، وتبقى هذه الحركة مستمرة لفترة معقولة من الزمن، فحالما يمتلك الطلبة قدرة معينة لأداء نشاط ما، وحالما يتعلمون شيئا ما، فإن مستوى دافعيتهم هو الذي يحدد فيما إذا كانوا سينشغلون بالنشاط، ومقدار الوقت ودرجة الحماسة التي يتابعون بها هذا النشاط.

لمفهوم الدافعية العديد من التعاريف التي تختلف باختلاف الباحثين ومدارس علم النفس منها:

– تعريف ستيرس وبورتر (1979) Steers &Porter: الدافعية هي 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.

– تعريف أحمد بلقيس وتوفيق مرعي (1982): الدافعية هي تلك القوة الداخلية التي تحرك السلوك وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر الفرد بالحاجة أو أهميتها المادية والمعنوية (النفسية) بالنسبة له، وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تنبع من الفرد نفسه (حاجاته، خصائصه، ميوله، واهتماماته) أو من البيئة المادية أو النفسية المحيطة به (الأشياء، والأشخاص والموضوعات والأفكار والأدوات).

– تعريف بيدل (1997) Biddle: الدافعية هي حالة تحدث عند الكائن الحي بفعل عوامل داخلية أو خارجية تثير لديه سلوكا معينا وتوجهه نحو تحقيق هدف معين.

– تعريف صلاح محمد علي أبو جادو (2003): الدافعية هي حالة داخلية جسمية أو نفسية لا نلاحظها مباشرة بل نستنتجها من الاتجاه العام للسلوك الصادر عنها.

من خلال هذه التعريفات يمكن استنتاج الملاحظات التالية حول الدافعية:

– هي حالة داخلية تحدث لدى الأفراد وتتمثل في وجود نقص أو حاجة أو دافع أو وجود هدف يسعى الفرد إلى تحقيقه، فالحاجة تشير إلى اختلال في التوازن البيولوجي أو السيكولوجي مثل الجوع، العطش والأمن وغيرها. أما الدافع فيمثل القوة التي تدفع الفرد إلى القيام بسلوك ما من أجل إشباع الحاجة، في حين يمثل الهدف الرغبة أو الغاية التي يسعى الفرد إلى تحقيقها.

– قد تحدث الدافعية بفعل عوامل داخلية أو عوامل خارجية، فعلى سبيل المثال، الحاجة إلى الطعام ربما تستثار بسبب النقص في كمية السكر في الدم نتيجة لعدم تناول الطعام أو نتيجة لرؤية طعام شهي.

– الدافعية حالة مؤقتة تنتهي حال تحقيق الإشباع أو التخلص من التوتر الناجم عن وجود حاجة أو حال تحقيق الهدف الذي يسعى إليه الفرد.

– يشير الهدف إلى الباعث أو الحافز الذي يشبع الدافع أو الحاجة، وفي الغالب ما يكون هذا الباعث مرتبطا بالبيئة الخارجية.

2. مفاهيم لها علاقة بالدافعية

1.2. الدافع: يحاول بعض الباحثين التمييز بين مفهوم الدافع (Motive) ومفهوم الدافعية (Motivation) على أساس أن الدافع هو استعداد الفرد لبذل الجهد أو السعي في تحقيق أو إشباع هدف معين، أما في حالة دخول هذا الاستعداد أو الميل إلى حيز التحقيق الفعلي، فإن ذلك يعني الدافعية باعتبارها عملية نشطة، وعلى الرغم من محاولة بعض الباحثين التمييز بين المفهومين، فإنه لا يوجد حتى الآن ما يبرز مسألة الفصل بينهما بحيث يستخدم مفهوم الدافع كمرادف لمفهوم الدافعية، لأن كلاهما يعبر عن الملامح الأساسية للسلوك المدفوع.

ولهذا فمفهوم دافع أو دافعية يشير إلى مجموعة الظروف الداخلية التي تحرك الفرد لسد نقص أو حاجة معينة سواء كانت بيولوجية أو نفسية أو اجتماعية.

2.2. الحاجة (Need): يرتبط مفهوم الحاجة بمفهوم الدافع، بحيث تعرف الحاجة بأنها: "الشعور بنقص شيء ما، فإذا ما وجد تحقق الإشباع".

وتعرف أيضا بأنها: "شعور الكائن الحي بالافتقاد لشيء معين".

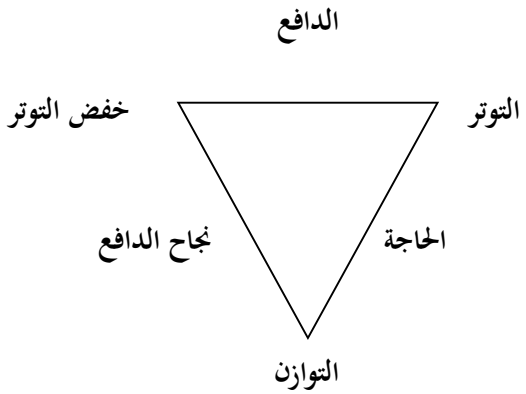
كما تشير الحاجة إلى تغير أو نقص أو زيادة في حاجة الفرد مما يسبب حالة من التوتر والقلق يسعى الدافع إلى إزالتها وإعادة الفرد إلى حالة من التوازن والتكيف، أي أن وظيفة الدافع (كحالة سيكولوجية داخلية) هي إشباع حاجات الفرد والمحافظة على توازنه وتكيفه في البيئة الخارجية والداخلية.

قد تكون هذه الحاجة فسيولوجية داخلية مثل (الحاجة إلى الطعام، الماء، الهواء، النوم...) أو سيكولوجية اجتماعية مثل (الحاجة للانتماء، السيطرة، الإنجاز، الأمن، تقدير الذات وتحقيق الذات...).

بناء على هذه التعاريف يمكن القول أن الحاجة هي نقطة البداية لإثارة دافعية الكائن الحي، والتي تحفز طاقته وتدفعه في الاتجاه الذي يحقق إشباعها.

2.3. التوازن: يرتبط مفهوم التوازن (Homeostasis) بمفهوم الدافع والحاجة، فالفرد يميل بشكل عام إلى تحقيق التوازن والتكيف، فإذا حدثت الحاجة فإن العضوية تنتقل من حالة التوازن إلى حالة التوتر مما يتطلب تطوير دافع يهدف إلى خفض التوتر، وإن نجاح الدافع يعني عودة العضوية إلى حالة التوازن مرة أخرى.

يمكن توضيح العلاقة في الشكل (18):

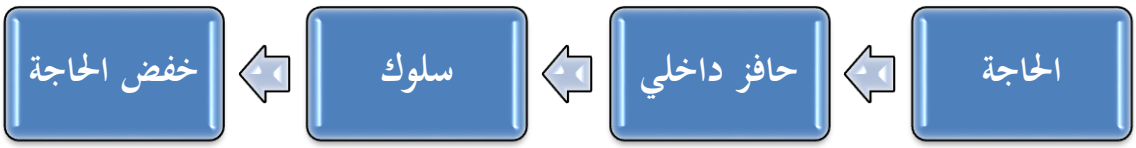


الشكل (18): الدافعية والميل نحو التوازن

2.4. الحافز Incentive: يعرف الحافز بأنه: تكوين فرضي يستخدم للإشارة إلى العمليات الدافعية الداخلية التي تصاحب بعض المعالجات الخاصة بمنبه معين. وتؤدي بالتالي إلى إحداث السلوك، فهو بمثابة القوة الدافعة للكائن الحي ليقوم بنشاط ما بغية تحقيق هدف محدد".

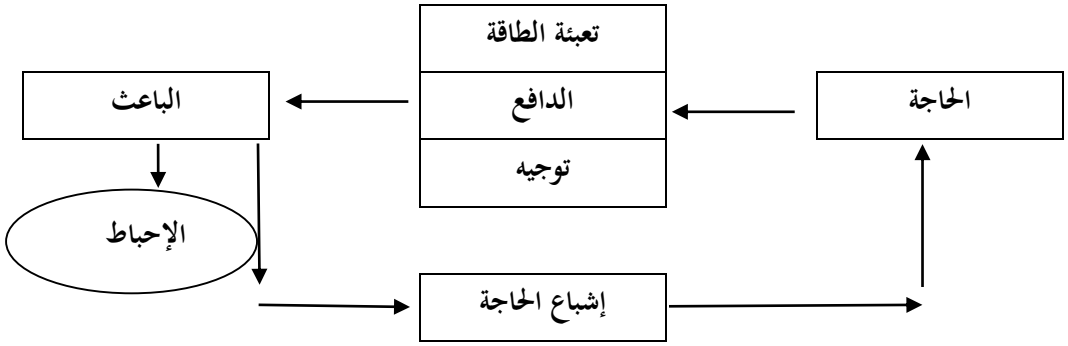
يرتبط مفهوم الحافز بمفهوم الدافع والحاجة، بحيث تعمل الحوافز بأشكالها المختلفة دورا هاما في توجيه الدافعية بشكل عام وتحديد قدرة الدوافع على إشباع الحاجات وتحقيق التوازن، ولذلك فإن الحوافز تشكل عوامل داخلية (حافز داخلي: الرغبة في التفوق أو تحقيق الذات) أو خارجية (حافز خارجي: قطعة الحلوى أو المديح) تعمل على تقوية الدوافع أو إضعافها بحيث تعمل الحوافز الإيجابية على تقوية الدوافع وتعمل الحوافز السلبية على إضعافها.

نظرية خفض الحافز: يرى كلارك هل (C.Hull) أن الحيوان أو الإنسان تحركه حاجات غالبا ما تكون بيولوجية (مثل الطعام والشراب والهواء) فتسبب له حالة من عدم الاتزان. ولكن في الوقت ذاته تتولد لديه حالة نفسية داخلية تستثير فيه رغبة في انجاز سلوك ما عرفت باسم الحافز وهي تعمل على إعادة العضوية إلى حالة التوازن.



الشكل (19): الحاجة والحافز

5.2. الباعث: يشير 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 الانجاز.



الشكل (20): العلاقة بين الدافعية وبعض المفاهيم

3. وظائف الدافعية

تضطلع الدافعية بعدة وظائف أساسية، من أبرزها:

1.3. توليد السلوك، إذ تعمل على تنشيط وتوليد سلوكا لدى الأفراد بهدف إشباع حاجة أو الاستجابة لتحقيق هدف محدد، ويعد هذا السلوك أو النشاط الصادر عن الفرد مؤشرا على وجود دافع لديه يسعى من خلاله إلى بلوغ غاية معينة.

2.3. توجيه السلوك نحو المصادر التي تُشبع الحاجة أو تحقق الهدف، فهي لا تقتصر على توجيه سلوك الأفراد نحو الهدف فحسب، بل تسهم أيضا في مساعدتهم على انتقاء الوسائل والأساليب المناسبة لتحقيق أهدافه.

3.3. تحديد شدة السلوك، تبعا لدرجة إلحاح الحاجة أو قوة الدافع، وكذلك وفقا لمدى سهولة أو صعوبة الوصول إلى المثير الذي يحقق الإشباع؛ فكلما ازدادت الحاجة إلحاحا، ازداد السلوك قوة ونشاطا لإشباع هذه الحاجة، كما أن وجود عوائق أو صعوبات في سبيل تحقيق الهدف يؤدي إلى زيادة محاولات الفرد وجهوده للوصول إليه.

4.3. الحفاظ على استمرارية السلوك وديمومته، بحيث تعمل الدافعية على تزويد السلوك بالطاقة اللازمة للاستمرار إلى أن يتم إشباع الدافع أو تحقيق الأهداف التي يسعى لها الفرد، بما يضمن للفرد بلوغ حالة من التوازن الضرورية لاستمراره وبقائه.

4. تصنيف الدوافع

صنّف علماء النفس الدوافع بأكثر من طريقة، فقد صنفها بعضهم وفق المصدر، كما صنفها البعض الآخر وفق الطبيعة، وصنفها آخرون وفق العدد.

1.4. وفق المصدر: تتضمن الدوافع الداخلية والدوافع الخارجية:

أ ـ الدوافع الداخلية: تتضمن:

ـ دوافع فطرية: تسمى أيضا الدوافع الأولية، وهي تشير إلى مجموعة الحاجات والغرائز البيولوجية التي تولد مع الكائن الحي ولا تحتاج إلى تعلم، وهي تمثل جميع الحاجات العامة الموجودة عند جميع أفراد الجنس الواحد. وتسمى مثل هذه الحاجات بالدوافع الأساسية أو دوافع البقاء لأنها ضرورية في الحفاظ على بقاء واستمرار الكائنات الحية. إن بعض السلوكات التي تنتج عن هذه الحاجات قد تكون فطرية كرد فعل طبيعي لمثل هذه الحاجات، ولكن قد يطوّر الفرد أو يكتسب أنماط سلوكية معينة لإشباع مثل هذه الحاجات. تشمل هذه الفئة دوافع الجوع، العطش، الجنس، الإخراج، النوم، الاحتفاظ بدرجة حرارة الجسم، تجنب الألم، الراحة، الأمن، التنفس...

ـ دوافع داخلية أخرى: مثل حب المعرفة والاستطلاع، الاهتمامات، الميول وغيرها...

ب ـ الدوافع الخارجية: تسمى بالدوافع الثانوية أو المكتسبة، بحيث أنها متعلمة من خلال عملية التفاعل مع البيئة المادية والاجتماعية وفقا لعمليات التعزيز والعقاب التي يوفرها المجتمع. وتشمل هذه الدوافع مجموعة الحاجات النفسية والاجتماعية مثل: الحاجة إلى الانتماء، الصداقة، السيطرة، التفوق، والتقبل الاجتماعي وغيرها من الدوافع الأخرى. تتطور هذه الدوافع لدى الأفراد من خلال عملية التنشئة الاجتماعية التي يتعرضون لها في الأسرة والمدرسة ودور العبادة والمؤسسات التعليمية والاجتماعية الأخرى، وتلعب النمذجة أو المحاكاة دورا بارزا في اكتساب مثل هذه الدوافع، وتتقوى وفقا لعملية التغذية الراجعة المتمثلة في الثواب والعقاب التي يتلقاها الأفراد من المجتمع الذي يعيشون ويتفاعلون فيه.

2.4. وفق الطبيعة: تتضمن الدوافع الشعورية والدوافع اللاشعورية

أ ـ الدوافع الشعورية (الإرادية أو المقصودة): هي تلك الدوافع التي يشعر الفرد بوجودها ويعيها أو يمكن له استدعائها أو تذكرها إذا سئل عنها. كالشعور بالجوع أو الألم..

ب ـ الدوافع اللاشعورية (اللاإرادية أو غير المقصودة): هي تلك الدوافع التي تدفع الفرد إلى القيام بسلوك معين دون أن يعرف ما الذي يدفعه للقيام بهذا السلوك، ومثال ذلك الكبت، زلات اللسان، زلات القلم، الأحلام...

3.4. وفق العدد: تتضمن كل الدوافع الفردية والجماعية.

أ ـ الدوافع الفردية: تشمل الدوافع التي يتميز بها الأفراد عن بعضهم البعض فقد يكتسبها بعضهم لخبراته، والبعض الآخر يكتسبها لأنه يميل إليها كالدافع الدراسي.

ب ـ الدوافع الجماعية: هي دوافع تصدر عن أكثر من شخص أي تصدر عن الجماعة أو عن شخص ضمن جماعة صغيرة كالدافع نحو التحرر.

5. الاتجاهات النظرية المُفسرة للدافعية

توجد العديد من النظريات التي حاولت تفسير الدافعية والعوامل المرتبطة بها لدى أفراد الجنس البشري، ويتمثل بعضها بما يلي:

1.5. النظرية السلوكية: Behavioral Theory

ترى هذه النظرية أن الدافعية تنشأ لدى الأفراد بفعل مثيرات داخلية أو خارجية، بحيث يصدر عن الفرد سلوكا أو نشاطا استجابة لهذه المثيرات، لهذا يؤكد سكينر Skinner أن خبرات الفرد حول توابع السلوك هي التي تحدد تكرار أو عدم تكرار السلوك في المرات اللاحقة. فنتائج السلوك ولاسيما التعزيزية منها تشكل الحافز أو الباعث الذي يدفع الأفراد للسلوك بطريقة معينة في موقف ما. فحصول الفرد على المعززات أو المكافئات يستثير لديه الدافعية للحفاظ على هذه السلوكات وتكرارها. فعندما يقوم المعلم بتعزيز التلميذ (إعطائه درجات إضافية) نتيجة لاجتهاده في عمل معين، فإنه يستثير لديه الدافعية للاجتهاد أكثر.

يرى سكينر كذلك أن التعزيز ربما يتطور ليصبح ذاتيا، بحيث يقوم الفرد بسلوك ما لإشباع حاجات ودوافع لديه دون تأثير خارجي، كالطالب الذي يقوم بمطالعة بعض الكتب والمؤلفات ليس من أجل اجتياز امتحان فحسب، وإنما للمتعة أو المعرفة.

2.5. نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning Theory

تنطلق نظرية التعلم الاجتماعي (نظرية النمذجة، المحاكاة) من افتراض رئيسي مفاده أن الإنسان كائن اجتماعي يعيش ضمن مجموعات يؤثر ويتأثر بها، بحيث يتعلم الكثير من الخبرات والمعارف والاتجاهات وأنماط السلوك المختلفة من خلال ملاحظة سلوك الآخرين ومحاكاة هذا السلوك؛ ومثال ذلك محاكاة الولد الصغير لتصرفات أبيه، وهذا ما ينطبق كذلك على البنت التي تقلد أمها في مشيتها ولباسها وكلامها وحتى ابتسامتها.

تلعب إجراءات التعزيز أو العقاب البديلي دورا في احتمالية تعلم مثل هذه السلوكات أو عدمه. بهذا المعنى فإن نظرية التعلم الاجتماعي ترى أن العديد من الدوافع الإنسانية مكتسبة من خلال عملية الملاحظة والتقليد وفقا للنتائج التي تتبع سلوك الآخرين.

كما ترى هذه النظرية أن الأفراد يضعون أهدافا معينة ويسعون إلى تحقيقها ويضعون معايير خاصة للحكم على هذه الأهداف، الأمر الذي يثير لديهم الحماس والدافعية وتكثيف الجهود لتحقيق المعايير التي يضعونها. وهكذا فإن تحقيق الأهداف يؤدي إلى إشباع وتحقيق حالة من الرضا، الأمر الذي يدفع الأفراد إلى وضع أهداف جديدة والسعي من أجل تحقيقها. لهذا تفسر الدافعية من وجهة نظر التعلم الاجتماعي وفق المعادلة التالية (الدافعية = التوقع × القيمة) لأنها نتاج تفاعل هاتين القوتين الأساسيتين وهما: توقعات

الفرد لبلوغ هدف ما وقيمة هذا الهدف لديه. فإذا كان الفرد يعتقد أن لديه فرصة للانضمام لفريق كرة القدم كعضو (توقع عال)، وإذا كان الانضمام لفريق كرة القدم مهما بالنسبة للفرد (قيمة عالية)، فهنا تكون لدى هذا الفرد دافعية قوية.

3.5. النظرية المعرفية Cognitive Theory

ترى النظرية المعرفية أن الأفراد لا يستجيبون للمثيرات والحوادث الخارجية أو الداخلية على نحو تلقائي، وإنما في ضوء نتائج العمليات المعرفية التي يجريها الأفراد على مثل هذه الحوادث والمثيرات. وترى أن عملية الإدراك الحسي والتفسيرات التي يعطيها الأفراد للحوادث أو المثيرات تحدد طبيعة السلوك الذي يقومون به. فعلى سبيل المثال، قد يكون الفرد منهمكا في عمل معين، كقراءة كتاب أو تصليح جهاز ما في الوقت الذي يكون فيه جائعا، بحيث يمر وقتا طويلا حتى ينتبه لحالة الجوع.

تؤكد النظرية المعرفية على أن الإنسان كائن إرادي عقلاني يتمتع بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ القرارات المناسبة والسلوك على النحو الذي يراه مناسبا. وتتدخل عوامل مثل القصد والنية والتوقع والتعليل في السلوكات التي يقوم بها. وبهذا فهي تؤكد على المصادر الداخلية والتوقعات والاهتمامات والخطط التي يسعى الأفراد إلى تحقيقها من خلال السلوكات التي يقومون بها. وتبعا لذلك، فهي ترى أن الأفراد نشيطون ومثابرون وفعالون، وتوجد لديهم دوافع وحاجات تتمثل في السعي لفهم البيئة التي يعيشون فيها والسيطرة عليها. فدافع الفضول أو حب الاستطلاع مثلا، يشير إلى نوع من الدافعية الذاتية لدى الأفراد الذين يحاولون من خلالها تأمين اكتشاف المعرفة اللازمة حول شيء أو موضوع معين بغية فهمه والسيطرة عليه، الأمر الذي يعزز لديهم مفهوم الذات.

4.5. نظرية العزو Attribution Theory

تعتبر نظرية العزو من أكثر النظريات المعرفية التي عالجت موضوع الدافعية نحو تحقيق النجاح وتجنب الفشل، فهي تهتم بتفسير وفهم طبيعة الإنسابات التي يقدمها الأفراد لأسباب نجاحهم أو فشلهم في المجالات الحياتية المختلفة الأكاديمية منها وغير الأكاديمية.

يعد عالم النفس الأمريكي برنارد واينر (Weiner) من الأوائل الذين استخدموا هذه النظرية لربطها بالعملية التربوية، لاسيما بالتعلم والتحصيل الدراسي، وهو يرى أن لدى الطلاب نزعة لعزو أسباب نجاحهم أو فشلهم الأكاديمي إلى مجموعة من العوامل تتمثل في القدرة، الجهد، المعرفة، الحظ، المزاج، الاهتمامات، ووضوح التعليمات... هذا ويصف واينر هذه العوامل ضمن ثلاث مجموعات هي:

أ. المجموعة الأولى: تتعلق بمصدر الضبط لدى الأفراد، وقد يكون داخليا أو خارجيا، فالطالب قد يعزو نجاحه وتفوقه إلى عوامل داخلية مثل الاستعداد والقدرات أو عوامل خارجية مثل تساهل المعلم أو سهولة الأسئلة، وفي حين يعزو أسباب فشله إلى عوامل داخلية كعدم الاستعداد الكافي أو لأسباب خارجية مثل صعوبة الامتحان أو تحيز المعلم.

ب. المجموعة الثانية: تتعلق بالعوامل الثابتة وغير الثابتة مثل القدرة وتقلب المزاج أو الحظ. ترتبط هذه المجموعة بتوقعات الفرد بالنجاح أو الفشل في المستقبل. فإذا اعتقد الفرد أن سبب نجاحه أو فشله يعزى إلى عوامل ثابتة مثل القدرة أو الاستعداد، فإنه سيتوقع النجاح أو الفشل في مثل هذه المهام في المستقبل، أما إذا عزا سبب نجاحه أو فشله إلى عوامل غير ثابتة مثل تقلب المزاج أو الحظ، فإنه يتوقع تغير مثل هذه الإنسابات في المستقبل.

ج. المجموعة الثالثة: تتعلق بالعوامل القابلة للضبط والسيطرة وتلك غير القابلة للضبط أو السيطرة. فإذا عزا الطالب نجاحه إلى عوامل قابلة للضبط فإنه يشعر بالفخر والاعتزاز ويتوقع النجاح في المستقبل عندما يواجه مهمات أكاديمية مماثلة. أما إذا عزا نجاحه إلى عوامل غير قابلة للضبط أو السيطرة فإنه يشعر بالعرفان والجميل ويتوقع أن يصادفه مثل هذا الحظ بالمستقبل. من جهة أخرى، إذا عزا الطالب فشله إلى عوامل داخلية قابلة للضبط والسيطرة كعدم الاستعداد الكاف مثلا، فإنه يشعر بخيبة الأمل والخجل ويتوقع تغير ذلك في المستقبل، أما إذا عزا فشله إلى عوامل خارجية غير قابلة للضبط أو السيطرة، فإنه يشعر بالعجز والاستسلام والإحباط وعدم القدرة على التغير.

5.5. النظرية الإنسانية Humanistic Theory

جاءت نظرية ماسلو Maslow (1970) في الحاجات الإنسانية ردا على النظرية التحليلية لفرويد، التي ترى أن أصول السلوك بيولوجية تتمثل في الغرائز (غريزة الحياة والموت)، واعتراضا على المدرسة السلوكية التي ترى أن السلوك مدفوع بعوامل كالتعزيز والحرمان والحوافز والمكافئات.

يرى ماسلو أن الدوافع والحاجات لدى الإنسان تنمو على نحو هرمي، بحيث تتوقف دافعية الأفراد للسعي نحو تحقيق الحاجات في المستوى الأعلى على مدى إشباع الحاجات في المستوى الأدنى. ويؤكد ماسلو على الإرادة الحرة والحرية الشخصية للأفراد في اتخاذ القرارات والسعي نحو النمو الشخصي وإشباع حاجاتهم. إذ يرى أن الأفراد يسعون جديا إلى تحقيق أهدافهم وإشباع حاجاتهم وفقا لسلم هرمي تترتب فيه هذه الحاجات حسب أولويتها. وقد صنف ماسلو الحاجات في مجموعتين هما: الحاجات الأساسية وتتمثل بالحاجات الفسيولوجية الضرورية لبقاء واستمرار الكائن الحي مثل الطعام والشراب والهواء والمسكن، والحاجات النفسية والاجتماعية وهي ما تسمى بالحاجات النمائية مثل حاجات الأمن والسلامة، والانتماء أو المعرفة، والتقدير والحاجات الجمالية، وتحقيق الذات. يمكن توضيح ذلك في الشكل (21):



الشكل (21): هرمية الحاجات عند ماسلو

أ. الحاجات الفسيولوجية: هي حاجات مرتبطة ببقاء الإنسان، كالحاجة إلى الطعام والشراب، الأكسجين والراحة والدفء...

ب. حاجات الأمن والسلامة: تتمثل في رغبة وميل الفرد للأمن النفسي والجسمي وشعوره بالسلامة والطمأنينة في بيئته، تجنب عدم التنظيم والقلق والاضطراب والخوف والخطر.

وهذا ما يبدو واضحا في السلوك المتوتر للأفراد في حالات الطوارئ كالحروب والأوبئة والكوارث الطبيعية.

كما أن الطلاب يحبون البيئة الصفية التي تتصف بالتنظيم وتُشعرهم بالفرح والسرور، وعلى عكس ذلك فإن المواقف غير المنتظمة تزيد من مستوى القلق عند الطلاب.

يرى ماسلو أن دافعية الفرد نحو تحقيق الحاجات الدنيا، لاسيما الفسيولوجية والأمنية تزداد في محاولة منه لإشباعها، إذ أن الفرد الجائع يستمر في البحث عن الطعام حتى يُشبع حاجة الجوع بحيث لا يكون مدفوعا إلى إشباع حاجات أخرى غيرها. وبمجرد ما يتم إشباع الحاجات الدنيا، فإن دافعية الأفراد نحوها تنخفض، وتزداد دافعيته إلى تحقيق حاجات أخرى في الهرم.

ج. الحاجات الاجتماعية: تسمى أيضا حاجات الحب والانتماء، وهي تشير إلى رغبة الفرد في إقامة علاقات وجدانية وعاطفية مع الآخرين بصفة عامة ومع المقربين من الفرد بصفة خاصة، ويبدو هذا الشعور في معاناة الفرد عند غياب أصدقائه أو المقربين لديه، ويعتبر ماسلو ذلك ظاهرة صحية لدى الأفراد الأسوياء، وأن الحياة الاجتماعية للفرد تكون مدفوعة بحاجات الحب والانتماء والتواد والتعاطف.

د. حاجات التقدير والاحترام: يحتاج الناس إلى الشعور بأهميتهم (تقدير الذات واحترام الذات)، كما أنهم يحتاجون إلى الشعور باحترام الآخرين لهم وتقديرهم لهم (التقدير من الآخرين). تشير هذه الحاجات إلى رغبة الفرد في إشباع الحاجات المرتبطة بالقوة والثقة والجدارة والكفاءة وعدم إشباعها يشعر الفرد بالضعف والعجز والدونية. فالتلميذ الذي يشعر بقدرته وكفاءته أقدر على التحصيل من التلميذ الذي يلازمه شعور الضعف والعجز.

تندرج تحت هذه الحاجات، حاجات المعرفة والفهم؛ التي تشير إلى رغبة الفرد المستمرة في الفهم والمعرفة، وتظهر في النشاط الاستطلاعي والاستكشافي، ورغبته كذلك في البحث عن المزيد من المعرفة، والحصول على أكبر قدر من المعلومات، وهذه الحاجات لها دور حيوي في سلوك التلميذ.

هـ. حاجات تحقيق الذات: تتمثل في ميل الإنسان إلى تطوير نفسه واستغلال إمكاناته الكامنة والسعي نحو الوصول إلى كل ما يمكنه الوصول إليه. ورغبته في تحقيق إمكاناته المتنوعة على نحو فعلي، وتبدو في النشاطات التي يمارسها الفرد في حياته الراشدة، والتي تتفق مع رغباته وميوله وقدراته، بحيث يقتصر ماسلو هذه الحاجات على الأفراد الراشدين فقط لعدم قدرة الأطفال على تحقيق هذه الحاجات بسبب عدم اكتمال نموهم ونضجهم.

6 ـ الدافعية، التدريس، والتعلم

تشكّل الدافعية عنصرا أساسيا من عناصر التدريس، لاسيما أنها تعمل على زيادة فعاليتها والمساهمة إلى درجة كبيرة في تحقيق الأهداف المرجوة منها لدى المتعلمين، بحيث يرى البعض أن من الأسباب الرئيسية في وجود الفروق الفردية في التحصيل بين المتعلمين يعود إلى اختلاف مستوى الدافعية لديهم.

للتعرف على دافعية التعلم نقدم المثال التالي:

الحالة الأولى	الحالة الثانية
فاطمة تكره الرياضيات وهي تحضر الحصة لسبب واحد فقط هو: الحصول على درجة جيدة في الهندسة يعتبر من متطلبات الدراسة في الجامعة التي تطمح إلى الالتحاق بها.	أسماء تحب الرياضيات، ودراسة الهندسة تساعدها على الالتحاق بالجامعة. لكن أسماء تهتم بمعرفة كيف تستخدم الهندسة في حياتها، فهي تطمح أن تكون مهندسة معمارية في المستقبل والهندسة مهمة لهذه المهنة. كما اكتشفت أسماء أن دراسة الهندسة متعة في حد ذاتها.

لا شك أنه بإمكاننا التنبؤ بأن أسماء سوف تتعلم أكثر من فاطمة، والسبب في ذلك أن فاطمة مدفوعة للحصول على درجة جيدة وليست مدفوعة لتعلم الهندسة.

أما أسماء فهي مدفوعة للتعلم، فهي تحاول الاستفادة قدر المستطاع من كل النشاطات الدراسية ذات العلاقة بالهندسة.

إن الطلبة الذين لديهم دافعية للتعلم يركزون على الأهداف التعلمية أكثر من تركيزهم على الأهداف الأدائية.

فالطلبة **ذوي الأهداف التعلمية** ينشغلون عادة بالنشاطات التي تساعدهم على التعلم، ينتبهون جيدا في القسم، يعالجون المعلومات بطريقة تساعد على تخزينها في الذاكرة طويلة المدى، وينجزون الواجبات بنية استخلاص أكبر فائدة منها. كما أن نظرتهم إلى التعلم نظرة صحيحة إيجابية وهم يدركون أن التعلم عملية بذل الجهود والمثابرة والإصرار، وبالتالي فإن هؤلاء هم الطلاب الذين يستفيدون جيدا من الأنشطة والخبرات الصفية.

في المقابل فإن الطلبة **ذوي الأهداف الأدائية** سوف يهتمون فقط بتحسين صورتهم أمام الآخرين، فهم غالبا ما يبتعدون عن الأنشطة والمهام التي تفسح المجال أمامهم للتعلم وإتقان المهارات الجديدة، لأن فيها قدر من التحدي لا يحبه هؤلاء الطلاب، كما أنهم لا يبذلون إلا القدر الأدنى من الجهد اللازم لتحقيق انجازات معينة، ويتعلمون فقط متفرقات بسيطة مما يقدمه لهم المعلمون. يمكن توضيح ذلك في الجدول (4):

الجدول (4): الفرق بين الأهداف التعلمية والأهداف الأدائية

	الطلبة ذوو الأهداف التعلمية	الطلبة ذوو الأهداف الأدائية
01	يعتقدون أن الكفاءة تتطور مع الزمن من خلال التمرين والجهد.	يعتقدون أن الكفاءة سمة ثابتة، فإما أن تكون إنسان كفؤا أو لا تكون.
02	يختارون المهام التي تعظم فرص التعلم.	يختارون المهام التي تعظم فرص استعراض الكفاءة ويتجنبون المهام التي تكشف عن عدم كفاءتهم.
03	يستجيبون للمهام السهلة بمشاعر الملل والإحباط وخيبة الأمل.	يستجيبون للمهام السهلة بمشاعر الفخر والارتياح
04	ينظرون إلى الجهد كوسيلة مهمة وضرورية لتحسين الكفاءة.	ينظرون إلى الجهد كمؤشر على الكفاءة المتدنية ويعتقدون أن الناس الأكفاء لا يجب أن يبذلوا جهودا كبيرة.
05	أكثر ميلا للدافعية الذاتية لتعلم المواد الأكاديمية.	يميلون للدافعية الخارجية، أي أنهم يفضلون توقعات التعزيز والعقاب الخارجي.
06	يستخدمون استراتيجيات تعلم تقود إلى الفهم الحقيقي للمواد الأكاديمية (مثل التعلم ذو المعنى، التوسع، مراقبة الفهم...).	يستخدمون استراتيجيات التعلم التي تقود إلى التعلم الآلي للمواد الأكاديمية (مثل التكرار، النسخ، الحفظ الأصم...).
07	يُقوِمون أداءهم الخاص في ضوء ما يحققونه من تقدم.	يُقومون أداءهم الخاص في ضوء مقارنة أنفسهم بغيرهم.
08	ينظرون إلى الأخطاء باعتبارها جزء مفيدا في العملية التعلمية، ويستخدمون الأخطاء لتساعدهم في تحسين الأداء.	يقتنعون بأدائهم فقط إذا أدى إلى نجاحهم.
09	يقتنعون بأدائهم عندما يبذلون جهدهم حتى وإن كانت النتيجة هي الفشل.	يقتنعون بأدائهم فقط إذا أدى إلى نجاحهم.
10	يفسرون الفشل على أنه دليل على ضرورة بذل مزيد من الجهد.	يفسرون الفشل بأنه دليل على القدرة المتدنية وعلى مزيد من الفشل في المستقبل.
11	ينظرون إلى المعلم باعتباره مصدرا للتعلم أو موجها له.	ينظرون إلى المعلم باعتباره حكما أو مصدرا وحيدا للتعزيز أو العقاب.

7. تطوير الدافعية للتعلم

لتنمية دافعية الطلبة للتعلم والسعي لتحقيق أهداف تعلمية، قدم **كيلر** نموذجا يتألف من أربعة أبعاد يشمل كل منها مجموعة من الإجراءات والاستراتيجيات التي يمكن للمعلم استخدامها لإثارة الدافعية ودوامها لدى المتعلمين.

أولا: خلق الاهتمام لدى المتعلم نحو موضوع التعليم

يتضمن عملية جذب انتباه المتعلمين وإثارة حب المعرفة لديهم والحفاظ على ذلك طوال الموقف التعليمي، ويشتمل هذا البعد إجراءات عدة تتمثل في:

1 ـ إثارة وجذب انتباه المتعلمين من خلال إدخال عنصر الجدية، أو إحداث نوع من التغيرات في البيئة الصفية.

2 ـ الإثارة المعرفية أو حب الاستطلاع لدى المتعلمين من خلال طرح سؤال معين، أو الحديث عن شيء غير مألوف، أو إثارة التساؤل لدى المتعلمين.

3 ـ التنويع، ويتضمن التغيير في نبرات الصوت والحركات والتنويع في الأنشطة والإجراءات بهدف الحفاظ على الانتباه لدى المتعلمين.

ثانيا: ملائمة المحتوى لدوافع المتعلم:

يهدف هذا البعد إلى التأثير في إدراك المتعلمين من حيث الشعور بأن محتوى التعلم مرتبط بحاجاتهم ودوافعهم ويساهم في تحقيق أهدافهم المستقبلية. ويتم ذلك من خلال عدة إجراءات تعمل على تضييق الفجوة بين محتوى التعلم وحاجات ودوافع المتعلم والتي تتمثل في:

1 ـ تكييف وتوجيه الأهداف التدريسية: يتضمن هذا الإجراء على ربط الأهداف بحاجات ودوافع المتعلمين، من حيث بيان قيمتها الأكاديمية وأهميتها في اختيار التخصصات أو المهن المستقبلية المختلفة.

2 ـ إشباع دوافع المتعلمين: من المعروف أنه توجد فروقا فردية في خصائص الأفراد العقلية والاجتماعية، فمنهم من يميل إلى المنافسة وتحمل المسؤولية والأعمال القيادية، في حين البعض الآخر يرغب في العمل الجماعي أو التعاوني. ويمكن للمعلم استغلال المحتوى الدراسي لإشباع هذه الحاجات من خلال التنويع في الأنشطة الصفية مثل إثارة المنافسة بين المتعلمين، وتشكيل المجموعات الدراسية ومجموعات التعاون مع العمل على تعزيز الأدوار القيادية وتحمل المسؤولية لدى المتعلمين.

3 ـ جعل المحتوى يبدو على أنه مألوف لدى المتعلمين: ويتم من خلال:

ـ تبسيط وتوضيح المفاهيم والمعارف الغامضة الواردة في المحتوى الدراسي.

ـ الإكثار من استخدام الأمثلة المادية المحسوسة لتوضيح أفكار الدرس.

ـ استخدام الأمثلة الواردة في البيئة التي يعيش فيها المتعلم.

ـ إتاحة الفرصة للمتعلمين للحديث عن خبراتهم الخاصة ذات العلاقة.

ـ تشجيع الطلبة على التساؤل وطرح الأمثلة حول محتوى الموقف التعليمي.

ثالثا: تعزيز الثقة لدى المتعلمين

يتمثل في تعزيز السيطرة الذاتية لدى المتعلمين من خلال خلق توقع لديهم بتحقيق النجاح، ويتم ذلك من خلال:

1 ـ تزويد المتعلم بمتطلبات التعلم القبلية ومساعدته على تذكر التعلم السابق ذو العلاقة للاستفادة منه في التعلم الجديد.

2 ـ تمكين المتعلم من السيطرة على البيئة التعليمية بشكل يتيح له حرية التحرك واستخدام موجوداتها للاستفادة منها في عملية التعلم.

3 ـ إدخال عنصر المرح والتشويق والفكاهة للموقف التعليمي مع تجنب السخرية والنقد والتهكم من المتعلمين.

4 ـ التنويع في المهارات والمهمات التعليمية مثل تنويع الأسئلة والواجبات بحيث تراعى الفروق الفردية لدى المتعلمين.

5 ـ عزو النجاح لجهود المتعلم وتعزيز الشعور لديه بأنه عنصر فعال في عملية التعلم.

6 ـ إتاحة الفرصة للمتعلمين في المناقشة وطرح الأسئلة والتعليق على الخبرات المتضمنة في عملية التعلم.

7 ـ تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة المناسبة.

8 ـ تبديد مشاعر الخوف والقلق من الفشل لدى المتعلمين ومساعدتهم على تحقيق النجاح من خلال تزويدهم بالفرص المناسبة.

رابعا: تحقيق الإشباع لدى المتعلمين

يتضمن هذا البعد على خلق القناعة والرضا لدى المتعلمين بالإنجاز أو التحصيل الذي حققوه من تعلم المحتوى من خلال استخدام المعززات والمكافئات المختلفة لأدائهم كالعلامات والثناء والمديح، ولوحات الشرف، وشهادات التقدير، وعرض أعمال الطالب في الصف أو المدرسة، إضافة إلى تأكيد أهمية وقيمة النتائج أو التحصيل الذي حققه المتعلمون وعزو ذلك إلى جهودهم وطاقاتهم الذاتية.

خلاصة

نستخلص أن الدافعية للتعلم تعد من المفاهيم الأساسية في علم النفس التربوي، لما لها من دور مهم في تفسير الفروق الفردية بين المتعلمين في التحصيل والإنجاز. فهي تمثل قوة داخلية تحرك سلوك المتعلم، وتوجهه نحو تحقيق أهداف معينة، كما تحدد مقدار الجهد والمثابرة التي يبذلها في المواقف التعليمية.

وقد تناولت المحاضرة الدافعية باعتبارها عملية ديناميكية ترتبط بالحاجات والدوافع والأهداف، وقد تنشأ نتيجة عوامل داخلية أو مؤثرات خارجية مرتبطة بالبيئة التعليمية. كما تم توضيح مفاهيم مرتبطة بها مثل الحاجة والدافع والحافز والتوازن النفسي، باعتبارها عناصر تسهم في تشكيل السلوك التعلمي.

وأبرزت المحاضرة الوظائف الرئيسة للدافعية، من تنشيط السلوك وتوجيهه والمحافظة على استمراريته، إضافة إلى تصنيف الدوافع والتأكيد على أهمية الدوافع الداخلية في تحقيق تعلم عميق ومستدام.

كما استعرضت المحاضرة أهم النظريات المفسرة للدافعية، مثل النظرية السلوكية والاجتماعية والمعرفية ونظرية العزو، إلى جانب النظرية الإنسانية عند ماسلو التي ركزت على تدرج الحاجات الإنسانية.

وفي الختام، أكدت المحاضرة أن تنمية دافعية المتعلمين تمثل هدفا تربويا أساسيا، لما لها من أثر مباشر في رفع مستوى المشاركة والتحصيل، وأن الدافعية شرط ضروري لفعالية العملية التعليمية وجودة مخرجاتها.

الفصل الثاني
القدرات والعمليات العقلية

المحاضرة (08): الذكاء (النظريات التقليدية)

المحاضرة (09): الذكاء (النظريات الحديثة)

المحاضرة (10): قياس الذكاء

المحاضرة (11): الإحساس، الانتباه، والإدراك

المحاضرة (12): التذكر والنسيان

الفصل الثاني: القدرات والعمليات العقلية

المحاضرة (08): الذكاء (النظريات التقليدية)

تمهيد

يعد الذكاء من أكثر المفاهيم النفسية إثارة للبحث والجدل في علم النفس، لما له من أهمية بالغة في تفسير السلوك الإنساني وفهم القدرات العقلية التي تميز الأفراد عن بعضهم البعض. وقد حظي هذا المفهوم باهتمام واسع منذ بدايات القرن العشرين، حيث سعى علماء النفس إلى تقديم تعريفات دقيقة له، إلا أن تعدد الاتجاهات الفكرية واختلاف المدارس النفسية أدى إلى تنوع التصورات حول طبيعة الذكاء ومكوناته ووظائفه.

ومن هنا برزت النظريات التقليدية للذكاء بوصفها محاولات علمية منظمة لتفسير النشاط العقلي الإنساني، من خلال تحديد عوامله الأساسية، والكشف عن أبعاده وأنواعه، وتوضيح كيفية قياسه. وقد هدفت هذه المحاضرة إلى تقديم عرض شامل لتعريفات الذكاء المختلفة، ثم استعراض أبرز النظريات التقليدية التي أسهمت في بناء الفهم العلمي لهذا المفهوم المركزي في علم النفس التربوي.

1. تعريف الذكاء

حظي مفهوم الذكاء الإنساني باهتمام علماء النفس منذ بداية القرن العشرين؛ الذين اختلفوا في تعريفه، ويمكن تصنيف التعريفات التي وضعوها إلى خمسة أنواع:

ـ تعريفات تؤكد على تكيف الفرد مع الظروف التي يعيش فيها ومنها تعريف شتيرن Stern الذي عرّف الذكاء بأنه القدرة على التكيف العقلي مع الحياة وظروفها الجديدة.

ـ تعريفات تؤكد على القدرة على التعلم ومنها تعريف جودرد Godred الذي عرّفه بأنه القدرة على الاستفادة من الخبرة السابقة في حل المشكلات الجديدة.

ـ تعريفات تؤكد على القدرة على التفكير ومنها تعريف ترمان Terman الذي عرفه بأنه القدرة على التفكير المجرد.

ـ تعريفات أكثر شمولا، وتجمع مجموعة من الوظائف العقلية التي يتسم بها السلوك الذكي، ومنها تعريف وكسلر Wichsller الذي عرفه بأنه القدرة الكلية لدى الفرد على التصرف الهادف، والتفكير المنطقي، والتعامل المجدي مع البيئة.

ـ تعريفات تحاول حسم الخلاف بتعريف الذكاء تعريفا إجرائيا، ومنها تعريف بورنج Burnng الذي يقول أن الذكاء هو ما تقيسه اختبارات الذكاء.

2. نظريات الذكاء التقليدية

حاولت نظريات الذكاء أن تقدّم تفسيرات عملية بصورة منهجية ومنطقية للنشاط العقلي من حيث تعريفاته، محدداته، ومكوناته، وعوامله، وأنواعه...

1.2. نظرية العامل الواحد (Unifactor Theory): كانت نظرة علماء النفس الأوائل تقوم على افتراض أن الذكاء أحادي الأصل، أو أحادي عام (G). هذا الذكاء يمثل أحد الأبعاد المميزة للشخصية والتي تتضح مع النمو الفردي. فعرّف بينيه Binnet الذكاء بأنه:

ـ القدرة على التوجيه المباشر للفكر أو القدرة على اتخاذ موقف.

ـ القدرة على التكيف المباشر مع المواقف الجديدة.

ـ القدرة على نقد وتقييم الذات.

يعد تعريف Binnet للذكاء تعريفا وظيفيا، إذ أنه يتيح للفاحص أساسا يمكن من خلاله الحكم على مستوى النمو العقلي للفرد. والواقع أن منظور نظرية العامل الواحد لم يقدم تفسيرا مقنعا للنشاط العقلي ومكوناته ومحدداته، فضلا عن أن هذه النظرة لم تخضع منهجيا أو إجرائيا لدرجة كافية من التجريب، وقد هيأت محدودية هذا التفسير ظهور نظرية العاملين.

2.2. نظرية العاملين (Two Factors Theory) (نظرية سبيرمان Spearman): طور سبيرمان (1927) (Spearman) نظريته المعروفة بنظرية العاملين، معتبرا الذكاء هو المقدرة على إدراك العلاقات.

في البداية اعتبر سبيرمان أن الذكاء يتكون من عامل عام (General Factor) أسماه العامل (G)، ووجد سبيرمان أنه ليس كل الأداءات تحتاج إلى نفس القدر من هذا العامل العام، ولهذا يجب أن يشتمل الفحص على عدد متباين من الأداءات، باستخدام مقاييس ذكاء مترابطة ومختلفة (معاني الكلمات، إكمال الجمل، المحاكمة العددية، رؤية العلاقات في الأشكال الهندسية وغيرها...) بافتراض أن العامل العام مشترك بين كل النشاطات العقلية.

لكن سبيرمان وجد أن الارتباط بين فحوص الذكاء في الأداءات المختلفة لم يكن تاما، لهذا افترض أن ذلك قد يعود لتأثير عوامل أخرى محددة، أسماها بالعوامل الخاصة، والتي من المحتمل أن تكون متضمنة في الأداءات المختلفة، وهكذا فإن سبيرمان يُقر بوجود نوعين من العوامل أحدهما العامل العام والآخر العامل الخاص (Specific Factor) (S)، العامل العام موجود في كل النشاطات العقلية، بينما العامل الخاص موجود في بعضها دون الآخر.

3.2. نظرية العوامل المتعددة (نظرية ثورندايك Thorndike): يرى ثورندايك 1927 (Thorndike) أن الذكاء هو عدد كبير من القدرات الخاصة مستقل بعضها عن الآخر. تعرف هذه النظرية بنظرية العوامل المتعددة. وهي تقوم على الافتراضات التالية:

– العامل العام الذي نادى به سبيرمان لا يفسر تباين أداء الفرد من نشاط عقلي إلى نشاط عقلي آخر، وأنه يمكن تحليل العامل العام إلى عدد من العوامل.

– القدرات العقلية التي تكوّن الذكاء العام مستقلة استقلالا نسبيا عن بعضها البعض وتتوقف درجة الاستقلال على طبيعة النشاط العقلي الذي تعكسه القدرة.

– النشاط العقلي الذي يتصف بالتجريد والتعقيد يتطلب تضافر القدرات العقلية في إنتاج الاستجابة المطلوبة لمثل هذا النوع من النشاط.

يميز ثورندايك بين ثلاثة أنواع من الذكاء:

– الذكاء النظري المجرد: ويتألف من القدرات التي يستخدمها الفرد في معالجة المعاني والرموز من ألفاظ وأرقام.

– الذكاء العملي أو الميكانيكي: ويتألف من القدرات التي يعالج بها الفرد الأشياء، والمواقف المحسوسة، وإدارة وإصلاح الآلات والتركيبات الميكانيكية.

– الذكاء الاجتماعي أو التفاعلي: ويتألف من القدرات اللازمة للتعامل مع الناس وفهمهم، وهو يتضمن ما يسمى بالاتزان الانفعالي، والقدرة على التأثير، والاستجابة لمشاعر الآخرين.

كما وصف ثورندايك الذكاء عن طريق ثلاثة أبعاد هي: المدى (هو متوسط ما يتمكن الفرد من أدائه في عمر عقلي وعمر زمني معين)، المساحة (مجموعة العمليات التي يتمكن الفرد من أدائها في درجة صعوبة معينة)، الارتفاع (مدى صعوبة العمليات التي يتمكن الفرد من أدائها).

4.2. نظرية العوامل الجماعية (Group Factor Theory) (نظرية ثيرستون Thurston): يرى ثيرستون 1938 (Thurston) أن الذكاء يتكون من عدد من العوامل أو القدرات العقلية الأولية، وهي: الاستيعاب اللفظي، الطلاقة اللغوية، القدرة العددية، العلاقات المكانية، الذاكرة، الإدراك، والاستدلال. ويعتقد Thurston أن هذه القدرات مستقلة عن بعضها البعض.

تعرف هذه النظرية بنظرية العوامل الجماعية وهي تقرّ أن الذكاء مؤلف من القدرات العقلية الأولية، التي يعتبر كل واحد منها مستقل عن الآخر. كما تبين أن بعض العمليات العقلية يوجد بينها عامل رئيس مشترك؛ تعرف هذه العمليات بالمجموعة، وكل مجموعة من القابليات العقلية يوجد بينها عاملها الرئيس الخاص بها.

قام ثيرستون 1943 (Thurston) بإجراء عدد كبير من الفحوص لطلاب الجامعات والمدارس الثانوية مستخلصا بطريقة إحصائية ستة عوامل أساسية لها القدرة الكافية للكشف عن مستوى الذكاء وهي: العامل العددي (Numerical)، العامل اللغوي (Verbal)، العامل المكاني (Space)، عامل الطلاقة اللغوية (Word Fluency)، عامل المحاكمة العقلية (Reasoning)، عامل الحفظ عن ظهر قلب (Roto Memory). لكن ثيرستون لم يذكر أن هذه هي العوامل الوحيدة المكونة للذكاء، وإنما هي العوامل التي يمكن استخدامها بشكل كاف لقياس الذكاء.

5.2. نظرية بياجيه (Piaget): يرى بياجيه (1952) Piaget أن الذكاء شكل من أشكال التكيف البيولوجي بين الفرد والبيئة، حيث يتفاعل الفرد على نحو مستمر مع الشروط البيئية المتنوعة التي يواجهها في حياته، وذلك في محاولة منه للاحتفاظ بنوع من التوازن بين حاجاته الخاصة، والمطالب، أو الشروط، التي تفرضها البيئة.

تشكل نظرية بياجيه في الذكاء نموذجا هرميا يتضمن أربع مراحل أساسية للنمو العقلي، تأخذ كل منها شكلا من أشكال التنظيم المعرفي، وتتفاوت هذه الأشكال من حيث مستوى التعقيد، وتظهر على نحو تسلسلي نتيجة تفاعل الفرد مع بيئته. ويتوقف ظهور كل مرحلة على المرحلة التي تسبقها، وهي كالتالي:

1 ـ المرحلة الحسية الحركية، وتمتد من الولادة حتى نهاية السنة الثانية.

2 ـ مرحلة ما قبل العمليات، تمتد بين نهاية السنة الثانية إلى نهاية 6 سنوات.

3 ـ مرحلة العمليات المادية من 7 إلى 11 سنة.

4 ـ مرحلة العمليات المجردة تبدأ من 12 سنة.

6.2. نظرية كاتل (Cattell): يعتمد كاتل (1958) Cattell في نظرته إلى الذكاء على أبعاد مختلفة، يمكن التعرف عليها بشكل أوضح من خلال تأكيده على وجود عاملين. فهو ميّز بين الذكاء المبلور (Crystallized) والذكاء السائل (Fluid). أما الذكاء المبلور فيركز بشكل عميق على الخبرة والتعلم والتعليم الرسمي، ويقاس هذا الذكاء عن طريق المهارات العددية، واللغوية، والمعلومات الميكانيكية، واستخدام المترادفات، وتكون هذه القدرات مركزة على التعليم في المدرسة وآثار التمدرس والتثقيف، وكنتيجة لذلك فإن كاتل يعتقد أن الذكاء المبلور يتأثر تأثيرا كبيرا بالخبرة والتعليم الرسمي، وينمو مع الخبرة أي لا يتدهور مع التقدم بالعمر. أما الذكاء السائل فيشير إلى عوامل مثل إدراك العلاقات، تكوين المفاهيم وتعلمها، المحاكمة العقلية والتجريد، لا يرتبط بالثقافة، ويتدهور مع تزايد العمر الزمني، ويقاس باختبارات الإدراك والتقدير والفهم والاستدلال، وعلامات الذكاء السائل لا تعتمد كثيرا على الخبرات التعليمية، وهو ينطوي على خصائص تؤدي إلى إدراك العلاقات المعقدة في البيئات الجديدة.

بالإضافة إلى هذين النوعين من أنواع الذكاء، فقد استطاع كاتل أن يتعرف على عوامل أخرى ثلاثة هي: الإدراك العام (القدرة على الاحتفاظ بالأشكال العامة للأجسام وأبعادها في الذاكرة)، والسرعة العامة (وهي الخاصة بمعدل سرعة حل المشكلات التي تقيس الذكاء)، والطلاقة (وهي سهولة استخدام المفاهيم).

7.2. نظرية جيلفورد (Guilford): يعتبر نموذج جيلفورد (1959) Guilford نموذجا فريدا، وأطلق عليه نموذج المصفوفة، أو النموذج المورفولوجي للتكوين. يقوم هذا النموذج على الافتراضات التالية:

ـ يمكن النظر إلى الذكاء بوصفه معالجة وتجهيز للمعلومات (كل شيء يمكن أن يميزه الإنسان ويقع في مجاله الإدراكي).

ـ الذكاء طاقة كيفية تعكس مدى كفاية الوظائف العقلية لدى الفرد.

ـ النشاط العقلي يتكون من عدد من القدرات العقلية المتمايزة (120 قدرة).

ـ النشاط العقلي متعدد الأبعاد.

طور جيلفورد (1989) نموذجه في تكوين العقل، والمتمثل في الشكل المكعب ذي الثلاثة أبعاد، فالبعد الأول: يمثل كيفية عمل النشاط العقلي من خلال العمليات العقلية الست وهي: قدرات الذاكرة الاسترجاعية، قدرات الذاكرة التسجيلية، قدرات التفكير المعرفي، قدرات التفكير التقاربي، قدرات التفكير التباعدي، وقدرات التفكير التقويمي. أما البعد الثاني: يتعلق بمحتوى النشاط العقلي والمتمثل في المحتويات الخمسة وهي: المحتوى السمعي، المحتوى البصري، المحتوى الرمزي، محتوى المعاني (السيمانتي)، والمحتوى السلوكي. ويمثل البعد الثالث نواتج النشاط العقلي، وهي النواتج الستة: الوحدات، الفئات، العلاقات، المنظومات، التحويلات، والتضمينات.

يدل التفاعل بين نوع من العمليات (عملية معينة)، مع محتوى معين، مع ناتج معين على قدرة معينة تتحدد على أساس نوع العملية والمحتوى والنواتج، وهي تقع عند تقاطع الأبعاد الثلاثة، وبذلك يصبح عدد العوامل المتوقعة 180عاملا: 6 عمليات × 5 محتويات × 6 نواتج = 180 عاملا.

خلاصة

خلصت المحاضرة إلى أن الذكاء يعتبر من المفاهيم الأساسية في علم النفس، وقد تنوعت تعريفاته تبعا لاختلاف الاتجاهات العلمية. فبعض العلماء ركزوا على الذكاء بوصفه قدرة على التكيف مع المواقف الجديدة، بينما اعتبره آخرون قدرة على التعلم والاستفادة من الخبرات السابقة في حل المشكلات، أو قدرة على التفكير المجرد والتصرف المنطقي في التعامل مع البيئة. كما ظهرت تعريفات إجرائية تربط الذكاء بما تقيسه اختبارات الذكاء.

وقد استعرضت المحاضرة أبرز النظريات التقليدية المفسرة للذكاء، مثل نظرية العامل الواحد التي ترى الذكاء قدرة عامة موحدة، ونظرية العاملين لسبيرمان التي ميزت بين العامل العام والعوامل الخاصة. كما تناولت نظرية العوامل المتعددة لثورندايك التي اعتبرت الذكاء مجموعة من القدرات المستقلة تشمل الجوانب المجردة والعملية والاجتماعية.

وتطرقت المحاضرة أيضا إلى نظرية ثرستون التي حددت القدرات العقلية الأولية، وإلى تصور بياجيه الذي ربط الذكاء بالتكيف المعرفي عبر مراحل النمو. كما ميّزت نظرية كاتل بين الذكاء السائل المرتبط بالاستدلال، والذكاء المتبلور المرتبط بالخبرة والتعليم، إضافة إلى نموذج جيلفورد الذي قدم تصورا شاملا متعدد الأبعاد للقدرات العقلية.

وبذلك يتضح أن هذه النظريات التقليدية أسهمت في تطوير فهم الذكاء باعتباره ظاهرة عقلية معقدة ومتعددة الجوانب، وساعدت في تفسير الفروق الفردية بين المتعلمين في المجال التربوي.

المحاضرة (09): الذكاء (النظريات الحديثة)

تمهيد

يعد الذكاء من أكثر المفاهيم النفسية تعقيدا وأهمية، لما له من ارتباط وثيق بقدرات الإنسان على الفهم والتكيف وحل المشكلات والتفاعل مع محيطه. ومع تطور الدراسات النفسية والمعرفية، لم يعد الذكاء يُنظر إليه بوصفه قدرة عقلية عامة واحدة كما افترضت النظريات التقليدية، بل أصبح يُفهم باعتباره ظاهرة متعددة الأبعاد تتداخل فيها الجوانب المعرفية والاجتماعية والانفعالية. وقد جاءت النظريات الحديثة للذكاء استجابة للحاجة إلى تجاوز التصورات الكلاسيكية التي ركزت على قياس الذكاء من خلال اختبارات رقمية محدودة، لتقدم نماذج أكثر شمولا تُبرز تنوع القدرات الإنسانية واختلافها بين الأفراد. وتسعى هذه المحاضرة إلى عرض أبرز الاتجاهات الحديثة في تفسير الذكاء، من خلال النماذج المعرفية المعلوماتية، ونظرية ستيرنبرج، ونظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر، وما قدمته من تصورات جديدة حول طبيعة الذكاء ومجالاته المختلفة.

1. النموذج المعرفي المعلوماتي

صنف أبو حطب (1973) الذكاء إلى ثلاثة أنواع هي: الذكاء المعرفي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الوجداني، مستخدما في تصنيفه للذكاء نوع المعلومات التي يَنْشط فيها عقل الإنسان. وفي عام (1978) وضع تصورا آخر بحيث صنف الذكاء إلى سبعة أنواع: الذكاء الحسي، الذكاء الحركي، الذكاء الإدراكي، الذكاء الرمزي، الذكاء السمانتي (القائم على المعنى)، الذكاء الشخصي، والذكاء الاجتماعي.

استمر أبو حطب بتطوير نموذجه بحيث عرضه في (1983) بإعادة التصنيف الثلاثي، كما يلي:

1 ـ الذكاء الموضوعي (Objective Intelligence): هو عمليات التعامل مع المعلومات المحايدة من النوع الذي ينتمي إلى العالم المادي الخارجي. يرتبط بالمواد الدراسية، والمجالات المهنية ذات الطابع الأكاديمي كالعلوم والرياضيات والأعمال الكتابية.

2 ـ الذكاء الاجتماعي (Social Intelligence): هو إدراك العلاقات بين الأشخاص، ويشمل الإدراك الاجتماعي، إدراك الأشخاص، وكل الرموز التي تستخدم اجتماعيا. يرتبط بالمجالات ذات الصلة بالتفاعل مع الآخرين، مثل: الخدمة الاجتماعية، الطب، الدعاية، والتدريس...

3 ـ الذكاء الشخصي (Personal Intelligence): ويقصد به مدى إدراكنا لعالمنا الشخصي، وخبراتنا الذاتية، ومشاعرنا الخاصة، وتقييمنا لدوافعنا، وانفعالاتنا، وقدراتنا، وقيمنا، ومعتقداتنا، وأفكارنا، وآرائنا، ومُثلنا العليا. يرتبط بالمجالات ذات الصلة بالوجدان الإنساني كالدين، الفن، والآداب...

2. نظرية ستيرنبرج (Steremberg) (نظرية المكونات)

اقترح ستيرنبرج (1982) Sterenberg نظريته التي تقوم على تحليل مكونات الذكاء، استلهمها من تحليله للأساليب التي يستخدمها الانسان عندما يقوم بحل المشكلات في الحياة العامة. وهي تتكون من ثلاث نظريات فرعية هي:

1 ـ النظرية المركبة (ذكاء داخلي): والذكاء هنا يرتبط بالمكونات الداخلية للفرد، والمكون هو عملية معلوماتية أساسية تحدث داخل الفرد، وتتألف من:

ـ ما وراء المكونات: عمليات عقلية تستخدم التخطيط والتحكم واتخاذ القرار لأداء المهمات.

ـ أداء المكونات: عمليات تستخدم الترميز والتجميع والمقارنة والاستجابة.

ـ مكونات المعرفة المكتسبة: عمليات تستخدم لتعلم الأشياء الجديدة واكتساب المعرفة.

2 ـ النظرية التجريبية (ذكاء الخبرة): والذكاء هنا يقاس بمدى توفر القدرة على التعامل مع المهام الجديدة، والقدرة على معالجة المعلومات ذاتيا.

3 ـ النظرية القرنية (الذكاء الخارجي): والذكاء هنا يتكون من التكيف الهادف، والتشكيل، واختيار بيئات العالم الحقيقي المرتبطة بحياة الفرد. ومعايير هذا الذكاء تتمثل في قدرة الفرد على العمل اليومي وتحقيق إنجاز متميز دون تعليم مسبق، ومقارنة سلوكه مع السلوك المثالي للإنسان الذكي.

3. نظرية جاردنر (Gardner) للذكاءات المتعددة

اقترح جاردنر (1983) تصورا جديدا عن الذكاء، بإضفاء عليه صيغة التعددية، أي أن الإنسان لا يمتلك نوع واحد من الذكاء وإنما لديه مجموعة من الذكاءات، التي نجدها بنسب متفاوتة داخل الفرد نفسه وبين الأفراد. هذا التصور يعترف باختلافاتنا العقلية وبالأساليب المتناقضة في سلوك العقل البشري، مقابل المفهوم التقليدي للذكاء ككل الذي يقوم على أساس أن الإنسان يولد ولديه قدرة عامة على الاستيعاب والفهم وحل المشكلات... يمكن قياسها بواسطة اختبارات الذكاء أو ما يسمى (IQ Test)، التي يعكس مجموع درجاتها عاملا كامنا واحدا هو الذكاء العام.

يعرف جاردنر الذكاء في نظريته بأنه قدرة أو إمكانية بيولوجية نفسية كامنة لمعالجة المعلومات التي يتم تنشيطها في بيئة ثقافية من أجل حل المشكلات أو إضافة نواتج جديدة لها قيمة في أي من المجالات الحياتية وفي واحد أو أكثر من الإطارات الثقافية.

ومنه فنظريته تقوم على مجموعة من المبادئ:

ـ الذكاء ليس نوعا واحدا بل هو أنواع عديدة ومختلفة.

ـ كل شخص يتمتع بخليط من أنواع الذكاء، تشكل في مجموعها البروفيل أو الصفحة النفسية الخاصة به. فلا يوجد شخصان لديهما الذكاءات نفسها، وبالتالي فهم لا يتعلمون بنفس الطريقة.

ـ الأفراد يختلفون في بروفيلات الذكاء الخاصة بهم بسبب عامل الوراثة والعوامل الثقافية والبيئية.

ـ تختلف أنواع الذكاء في النمو والتطور والظهور سواء على المستوى الداخلي للفرد أم على مستوى المقارنة بين الأشخاص.

ـ الذكاء عملية حيوية وديناميكية متغيرة.

وبناء على ذلك ذكر جاردنر أن المخ الواعي لدى الأشخاص العاديين يعمل من خلال تسعة أشكال على الأقل من العمليات، أي كل فرد يمتلك تسعة قدرات عقلية مستقلة نسبيا (تسعة أنواع من الذكاء) وهي: الذكاء اللغوي، الرياضي، البصري، الموسيقي، الحركي، الشخصي، الاجتماعي، الطبيعي، الوجودي.

تصنف هذه الذكاءات في ثلاث محاور بحيث يمكن تجميع في كل محور أكثر من ذكاء لاشتراكها في خصائص معينة كالتالي:

- الذكاء التحليلي (الذكاءات التحليلية) ويضم: الذكاء الرياضي، الذكاء الموسيقي، الذكاء الطبيعي.
- الذكاء التفاعلي (الذكاءات التفاعلية) ويضم: الذكاء الاجتماعي، الذكاء اللغوي، والذكاء الحركي.
- الذكاء التأملي (الذكاءات التأملية) ويضم: الذكاء الشخصي، الذكاء الوجودي، الذكاء البصري.

والشكل (22) يوضح أنواع الذكاءات المتعددة:



الشكل (22): أنواع الذكاءات المتعددة

1.3. معايير الذكاءات المتعددة

استند جاردنر لاستنباط نظريته على مجموعة من المعايير كما يلي:

أ. المعايير المشتقة من العلوم البيولوجية Biologically Based Criteria

– العزلة المحتملة بسبب تلف الدماغ (امكانية عزل مهارة نتيجة تلف الدماغ): عمل جاردنر على دراسة الأفراد الذين يعانون من أمراض، أو تعرضوا لحوادث أصابت مناطق محددة من الدماغ، او المحاربون الذين تعرضوا في الحروب لإصابات فادحة في أدمغتهم، اغلبهم توفي بعدها لكن البعض منهم بقي على قيد الحياة مع تلف جزء من دماغه، هؤلاء الذين عاشوا لوحظ أن لهم خواص نفسية غريبة. وجد جاردنر أنه قد تتعرض قدرة معينة إلى التدمير، أو الاستغناء عنها في فترة الانعزال كنتيجة للتلف الدماغي، فمثلا الشخص الذي أتلفت له منطقة بروكا في الفص الجبهي الأيسر نجد أنه يعاني من صعوبة بالغة في التنسيق بين الكلمات والتحدث بسلاسة بل له مشكل في القراءة والكتابة، مع ذلك يبقى قادرا على الحساب الرياضي بل وحتى الغناء، هذا بحد ذاته اعتبر شيء غير عادي تماما لكنه إن دل على شيء فهو يدل على أن لكل منطقة من الدماغ تخصص ومهارة معينة تتقنها، هنا جاء

جاردنر وقال أن هذه المهارات هي في حقيقتها ذكاءات منفصلة عن بعضها البعض في الدماغ حيث أن لكل ذكاء مكانه وموقعه الخاص به.

– **التاريخ التطوري الارتقائي:** يستنتج "جاردنر" أن كل نوع من أنواع الذكاء ينطبق عليه تطور الجنس البشري، فمثل الذكاء الموسيقي يمكن تتبع نشأته بدراسة الآلات الموسيقية البدائية في تاريخ البشرية منذ العصور القديمة، كما يمكن تتبعه أيضا بدراسة أصوات تغريد الطيور المختلفة، ومن ناحية أخرى تدرس نظرية الذكاءات المتعددة السياق التاريخي فربما اهتمت فترة تاريخية معينة بذكاء معين ثم تأتي فترة أخرى لا تهتم به، فمثلا كان الذكاء الجسدي مركز اهتمام الحضارات القديمة كاليونان والاسبرطيين وقل الاهتمام به في الوقت الحالي مقارنة بتلك الحقب التاريخية، ويُتوقع أن يزيد الاهتمام بالذكاء المكاني بتطور التكنولوجيا كالتلفاز وأنظمة الأقمار الصناعية والحاسوب والانترنيت.

ب. المعايير المشتقة من التحليل المنطقي

– **عمليات أساسية يمكن تعريفها وتحديدها:** يقول جاردنر بأنه يوجد لكل ذكاء مجموعة من العمليات الأساسية التي تتضمن مكونات معينة لتفعيله. فيمكن تعريف الذكاء البشري بالذهاب بعيدا بالتفكير بأنه آلية عصبية أو نظام حسابي يتم برمجته وراثيا، بحيث يتم تنشيطه أو إطلاقه عن طريق أنواع معينة من المعلومات التي تقدم خارجيا أو داخليا. وقد حدد "جاردنر" العمليات الأساسية لكل ذكاء كما هو موضح في الجدول (5):

الجدول (5): العمليات والمعالجات الأساسية لكل ذكاء

الذكاء	العمليات والمعالجات
اللغوي/ اللفظي	القدرة على الانتاج اللغوي، والتواصل مع الآخرين بلغة واضحة.
المنطقي / الرياضي	الحساسية للأنماط العددية والرياضية والقدرة على معالجة العمليات الحسابية المعقدة.
الحركي / الجسدي	القدرة على إنتاج الحركات والمعالجة اليدوية للأشياء بمهارة.
المكاني / البصري	القدرة على معالجة الرموز البصرية المكانية وتصورها في الفراغ وتشكيلها في الواقع.
الاجتماعي / التفاعلي	القدرة على إدراك مشاعر وانفعالات الآخرين ودوافعهم ورغباتهم والاستجابة لها.
الذاتي / الشخصي	القدرة على إدراك المشاعر والانفعالات وتميزها والقدرة على معرفة مواطن القوة والضعف الذاتية.
الطبيعي	القدرة على تمييز الأنواع المختلفة من المظاهر الطبيعية من أحوال جوية أو تضاريس أو حيوانات وإدراك العلاقات المختلفة بينها.
الوجودي	القدرة على التفكير والتأمل في الكون والخلق..

– **القابلية للترميز**: حسب جاردنر فإن أحد أفضل المؤشرات على سلوك الذكاء هو قدرة الإنسان على استعمال الرموز، ويرى جاردنر أن القدرة على الترميز هي أحد أهم العوامل التي تميز البشر عن الأجناس الحية الأخرى. فمن أهم الخصائص التي تجعل القدرة الحسابية قابلة للاستثمار من قبل البشر هي أن تتعرض للتنظيم على شكل نظام رمزي حضاري.

هذه الأنظمة تشمل أنظمة المعاني المخطط لها حضاريا والتي تستحوذ على أشكال هامة من المعلومات.

ويلاحظ جاردنر أن كل نوع من أنواع الذكاءات التسعة في نظريته تتصف بمعيار القدرة على الترميز.

ج. المعايير المشتقة من علم النفس التطوري

– **تاريخ تطوري مميز للذكاء مع مجموعة من الانجازات المحددة**: لاحظ جاردنر أن وجود المهارات الانسانية والتي عرفت منذ القدم، لهو أبرز وأبلغ الأدلة على كونها ذكاءات وجدت مع البشر وليس مجرد مهارات اكتسبت بسبب المحيط والظروف التي كان الانسان يعيشها، لكن قيمة تلك الذكاءات كانت موجودة بشكل مختلف تماما خلال العصور القديمة وهذا ما كان تبعا لاحتياجات واستلزامات الواقع حينها، فالذكاء الرياضي لم يكن له قيمة في العصور القديمة لكن اليوم هو من الضروريات التي لا بد منها (البرمجيات والأجهزة المتطورة).

– **وجود الحالات غير العادية، والأشخاص الاستثنائيين، والمتخلفين عقليا**: يرى جاردنر أنه يوجد عدد من الحالات غير العادية كذوي الذكاء الخارق، العباقرة، والأشخاص الاستثنائيين كالأفراد الذين أطلق عليهم مصطلح (العلماء الحمقى Idiot Savants) والأفراد المعاقين (خاصة عقليا) ولكنهم موهوبون ومبدعون، والأفراد الموهوبون ذوو صعوبات التعلم.

المقصود بالأفراد غير العاديين أو الاستثنائيين: الأفراد الذين يظهرون تطورا وتفوقا في قدرة أو ذكاء معين، بينما يظهرون بالوقت نفسه تدنيا ملحوظا في القدرات أو الذكاءات الأخرى، وهذا يؤكد العزلة النسبية للقدرات العقلية، ومثال ذلك الأفراد الذين يظهرون تميزا وتفوقا في الذكاء الفراغي والذكاء المنطقي الرياضي، فيقومون بعمليات حسابية معقدة في عقولهم وبشكل سريع وصحيح ومثير للانتباه، وبالوقت نفسه لديهم قصور واضح في القدرة على التواصل مع الآخرين والتفاعل الاجتماعي، كذلك الأفراد المعاقون عقليا الذين يظهرون تدنيا واضحا في القدرات اللغوية والقدرات الرياضية المنطقية ولكنهم مبدعون في القدرة الجسدية الحركية، فينتجون أعمالا يدوية وحرفية غاية في الاتقان والجمال، أو يبدعون في أداء الحركات التعبيرية، ولديهم حساسية كبيرة للألحان والموسيقى، كذلك الأفراد الموهوبون والمتفوقون ذوو صعوبات التعلم، الذين يحققون تفوقا ملحوظا في بعض المهارات الأكاديمية وبالوقت نفسه يظهرون صعوبات تعلمية في الجوانب الأكاديمية الأخرى.

كل هذا يعزز الادعاء بإمكانية ربط حالة العبقري أو المتخلف عقليا بعوامل وراثية أو بمناطق عصبية محددة.

د. المعايير المشتقة من الأبحاث السيكولوجية التقليدية

– **الدعم من المهام النفسية التجريبية**: استفاد جاردنر من نتائج البحوث التجريبية النفسية لاستخدامها كمعيار للحكم على الذكاءات، كالدراسات التي تبحث في القدرات المعرفية التي قد تختص بنوع واحد من المدخلات مثل الذاكرة والادراك والانتباه، فبالنسبة للذاكرة قد يكون لدى الفرد قدرة عالية على تذكر الكلمات والأسماء وبالوقت نفسه غير قادر على تذكر الوجوه أو الأماكن.

ولهذا يمكن تحديد مستويات مختلفة من الكفاءة عبر الذكاءات المختلفة في كل مساحة إدراكية، أي أن هناك تدرجا في نفس الذكاء.

– الدعم من نتائج القياس النفسي للقدرات العقلية: على الرغم من أن جاردنر ليس مؤيدا للاختبارات المقننة والاختبارات الرسمية، فهو متحمس داعم للبدائل لتلك الاختبارات، كالاختبارات المطورة محليا (الاختبارات غير الرسمية)، والاستعمال غير الرسمي للاختبارات المقننة، والملاحظة البسيطة، ومقابلة الطلبة... بالإضافة إلى التركيز على البرامج التي تصمم لتطوير الذكاء بعد قياسه بتلك الأدوات البديلة، على الرغم من ذلك فهو يقر أن المقاييس المعيارية لقدرات الإنسان تزود بمعلومات عن ذكاء الطلبة، ويعتبرها داعمة لأسلوب القياس في الذكاءات المتعددة، إلى درجة أن المهام التي تقيم ذكاء معينا ترتبط بصورة فائقة مع ذكاء آخر، وترتبط بصورة أقل مع تلك التي تقيم أشكالا أخرى من الذكاءات.

تعد نظرية الذكاءات المتعددة نموذج معرفي يهدف إلى كيفية استخدام الأفراد لذكاءاتهم بطرق غير تقليدية، وهذه المحاولة العلمية من جانب هوارد جاردنر لفتت الانتباه إلى كيفية إعمال عقل الإنسان مع محتويات العالم من أشياء وأشخاص وغيرها. فهي نظرية لتحديد الذكاء المناسب للتوظيف المعرفي، وتفترض أن لكل فرد مستويات في الذكاءات المتعددة تمكنه من حل المشكلات التي تصادفه في الحياة، بحيث يبدو بعض الأفراد يملكون مستويات عالية جدا من التوظيف في بعض أو معظم الذكاءات المتعددة، ويبدو البعض الآخر لديهم نقص شديد في كل أو بعض هذه الذكاءات، ويقع معظم الأفراد بين هاتين النقطتين، حيث نكون متقدمين جدا في بعض الذكاءات ومتواضعين في المستويات في بعضها الآخر، ومتأخرين نسبيا في الباقي.

2.3. الأسس المعرفية لنظرية الذكاءات المتعددة

توصل جاردنر (1983) Gardner إلى أن نظرية الذكاءات المتعددة تقوم في بنائها على مجموعة من الدعائم والأسس المعرفية وهي كما يلي:

أ. كل شخص يمتلك الذكاءات التسعة كلها: يتضمن المخ أنظمة منفصلة من القدرات التكيفية المختلفة أطلق عليها هوارد جارنر "ذكاءات" حيث يوجد حتى الآن تسعة أنواع من الذكاءات على الأقل وكل ذكاء منها ينمو بمعدل مختلف داخل كل واحد منا. فنظرية الذكاءات المتعددة ليست نظرية نوع (Type Theory) تهتم بالذكاء كنوع واحد محدد (مفرد)، بل هي نظرية تفعيل (توظيف) معرفي (Cognitive Functionny)، لأنها تركز على الأداء المعرفي الوظيفي وتهتم بالذكاء كأنواع متعددة ومختلفة. ولهذا فهي تقترح أنه لدى كل شخص إمكانيات وقدرات متميزة وفريدة في كل أنواع الذكاءات التسعة. كل فرد يولد ولديه هذه الذكاءات ولكن بدرجات متفاوتة من فرد إلى آخر، فيمتلك بعض الأفراد مستويات عالية جدا من الأداء الوظيفي في بعض أو معظم الذكاءات، ومثال ذلك "عمر الخيام" الذي اشتهر بعلوم متعددة مثل الجبر والفلك والطب والأدب وحتى المسائل الدينية، كذلك العالم الألماني "فان كوخ" كان شاعرا وسياسيا وفيلسوفا، وكذلك "ليوناردو دافينشي" صاحب اللوحة المشهورة "الموناليزا" والذي وضع أسس بعض العلوم وبرع في فنون الرسم والنحت. وفي المقابل نجد العديد من الأفراد (المعاقين عقليا) يفتقرون إلى المظاهر البدائية الأولية لهذه الذكاءات. ويقع معظم الناس في موضع ما بين هذين القطبين.

والمستويات الفردية للكفاءة في كل واحد من هذه الذكاءات يتوقف على كل من القدرة الطبيعية البيولوجية، وثقافة المجتمع الذي يعيش فيه، وأساليب تربية الفرد.

ب. يمكن تطوير كل ذكاء من الذكاءات التسعة: معظم الناس يستطيعون تنمية وتطوير كل ذكاء من الذكاءات المتعددة إلى مستوى عال من الكفاءة، في حالة وجود الدعم الملائم من المحيطين ومن البيئة أو الثقافة التي يعيشون بها، لأن وجود الاستعداد الوراثي وحده لا يكفي ما لم يتم تنميته من قبل البيئة المحيطة؛ فعلى الرغم من أن بعض الناس يعتبر إمكاناته فطرية ومحدودة ومشاكله صعبة على الحل، فإن جاردنر يرى عمليا بأن كل فرد يمتلك القدرة الفعلية على التعرف على ذكاءاته المختلفة وتنميتها وتطويرها إلى مستوى عال من الأداء والكفاءة، إذا منحت له الفرصة وتوفر التشجيع الملائم، والحوافز، والتوجيه، والإثراء والتعليم والدعم والإرشاد، وأساليب التدريس المناسبة. والذكاءات تختلف في النمو داخل الفرد الواحد، أو بين الأفراد وبعضهم البعض، كما يمكن قياسها وتحديدها.

ج. تعمل الذكاءات عادة معا بطرق متعددة ومركبة: ترتبط الذكاءات المتعددة وتتفاعل مع بعضها البعض عندما تدعو الحاجة إلى ذلك ولا يمكن الفصل بينها، فهي تعمل بشكل جماعي تعاوني وبطرق متعددة ومعقدة فأداء أي مهمة ولو كانت بسيطة يتطلب تعاونا أكثر من ذكاء لإنجازها مما يؤكد الاستقلالية النسبية لهذه الذكاءات، فحل مسألة رياضية مثلا، يتطلب ذكاء منطقيا رياضيا لحلها وذكاء لغويا للتعبير عن الحل. والطفل مثلا عندما يلعب الكرة جماعيا فإنه يحتاج لذكاء جسمي حركي (يجري، يركل الكرة ويمسك بها) وذكاء مكاني ـ بصري (ليحدد مكانه في الملعب ويوجه نفسه ويتابع مسارات الكرات) وذكاء لغوي وذكاء اجتماعي (ليناقش ويراوغ عن نقطة ما بالحجج أثناء الخلاف في اللعب). ولهذا فالذكاءات المختلفة لا تعمل بصورة منفصلة وإنما يستخدمها الإنسان بكثير من التفاعل في مواجهة المواقف المختلفة في حياته، ما عدا في حالات نادرة لدى بعض الأفراد المصابين بتلف دماغي.

د. هناك العديد من الوسائل والطرائق والاستراتيجيات ليكون الفرد ذكيا ضمن أي نوع من أنواع الذكاءات: لا يوجد نظام قياسي محدد من الخواص (معيار) يجب أن يمثله الفرد لكي يعتبر ذكيا في مجال ما، فالشخص قد لا يكون قادرا على القراءة ولكن يستخدم ذكاءه اللغوي اللفظي بمستوى عال، فلديه قاعدة مفردات قوية جدا من خلال رواية قصص مثيرة مشوقة وممتعة. وقد لا يكون الشخص متمكن من الألعاب الرياضية ومع ذلك يمتلك ذكاء جسميا عاليا حين ينسج سجادة أو يرسم شيء ما (مستخدما يديه وأصابعه). لهذا تؤكد نظرية الذكاءات المتعددة على ثراء وتنوع الأساليب التي يُظهر بها الناس مواهبهم وينميها في الذكاءات وكذلك في الروابط بينها.

رغم أن نظرية جاردنر ليست أول نموذج يشير إلى أن الذكاء البشري متعدد إلا أن ما يعزز هذه النظرية هو ارتكازها على مدى واسع من العلوم والمصادر كالأنثروبولوجيا، وعلم النفس المعرفي، وعلم النفس التطوري، والقياس النفسي، وعلم وظائف الأعضاء وعلم الأعصاب (Armstrong, 1994 : 90)، ومنها وضع جاردنر (Gardner, 1983 : 65) عدة معايير يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند دراسة أي قدرة مقترحة لاعتبارها ذكاء ضمن الذكاءات المتعددة وليس مهارات أو مواهب، وهذه المعايير مشتقة من العلوم السابقة وهي كالتالي:

3.3. وصف الذكاءات المتعددة

أ. الذكاء اللغوي/ اللفظي (Linguistic Intelligence): يتمثل هذا الذكاء في القدرة على استعمال اللغة، سواء كانت اللغة الأم أو اللغات الأخرى؛ وهو يتضمن القدرة على التعبير اللغوي والتعرف على الكلمات ومعانيها ومرادفاتها والتميز في استعمالها شفويا بكفاءة وفاعلية، والبراعة في تركيب الجمل.

يضم هذا الذكاء أيضا القدرة على معالجة بناء اللغة، والتلاعب بتراكيبها وتراكيب الجمل، ونطق الأصوات بالتعرف على الفونولوجيا (علم الأصوات الكلامية) وعلم دلالات الألفاظ أو معاني اللغة، والتعرف على استخداماتها وأبعادها العلمية والعملية بهدف التأثير على المتلقي من خلال الكناية والأسلوب غير المباشر (النكت، السخرية، الأمثال)، أو البلاغة أو البيان (استعمال اللغة لإقناع الآخرين)، أو التذكر (استخدام اللغة لتذكر المعلومات)، أو الشرح والتوضيح (استخدام اللغة لإيصال معلومة معينة بالشكل الأمثل أي للإعلام والتثقيف)، أو التعليم والتعلم فالذكاء اللغوي يشمل جميع القدرات اللغوية (الكتابة، القراءة، المحادثة، والاستماع).

أهم الصفات التي تعبر عن صاحب الذكاء اللغوي أو اللفظي:

- القدرة على التعبير والتواصل مع الآخرين بلغة واضحة (لفظيا وكتابيا).
- التعبير عن نفسه بدقة وبالتفصيل.
- التفكير في الكلمات وتعلم مفردات جديدة.
- القدرة الجيدة على الاستيعاب القرائي وتنفيذ أساليب فنية كتابية مختلفة.
- الاشتراك في المناقشات مع الآخرين والمناظرات والخطب.
- الإقبال على أنشطة القراءة والكتابة مع إمكانية الإنتاج اللغوي أو الأدبي كتأليف القصص وروايتها ونظم الشعر، إجراء المقابلات، كتابة الرسائل، النقاش والحوار، إعطاء معاني ودلالات معينة تتفق مع المواقف، وممارسة الألعاب الكلامية والاستمتاع بذلك.
- إستسهال اللغات الأجنبية والدراسات الاجتماعية والتفوق فيها أكثر من العلوم والرياضيات.
- الوسيلة المفضلة للتعلم هي القراءة والكتابة والاستماع لأن مهارته السمعية متقدمة في تطورها لهذا فهو يحقق أفضل مستوى من التعلم عندما يتاح له أن يتكلم أو يقرأ أو يصغي أو يكتب.

اهتم جاردنر بعدم تسمية الذكاء اللغوي بالذكاء السمعي/الشفهي لسببان هما:

أولا: لأن الأفراد الصم يمكنهم اكتساب اللغة الطبيعية، ويمكنهم استنباط أو إتقان الأنظمة الإشارية؛ فقد لاحظ جاردنر أن الأطفال الصغار الصم يطورون لغتهم الخاصة بهم، عندما لا يملكون خيارا آخر للغة عامة يستعملونها.

ثانيا: يوجد شكل آخر من أشكال الذكاء يرتبط بالجهاز السمعي/ الشفهي، وهو الذكاء الإيقاعي/ الموسيقي، وهو قدرة الأفراد على تمييز المعنى والأهمية في مجموعة من طبقات الصوت.

يمثل التفوق في الذكاء اللغوي كل من الكتّاب، الشعراء، الصحفيون، الخطباء، الواعظين، المتحدثين، رؤساء القوم، المحامين، السياسيين، الممثلين.. فهم يملكون هذا النوع من الذكاء ويطورونه بالمران وربما استغلوه في الوصول إلى عقول الناس، واكتساب الرأي العام لجانبهم.

اكتُشفت في الآونة الأخيرة العلاقة الوثيقة بين اللغة والدماغ، فلو أصيبت منطقة في المخ تدعى منطقة "بروكا" بأي ضرر مادي فإن هذا سيؤثر على قدرة الشخص على الكلام، لكنه سيظل يفهم معنى الكلمات التي يستعملها، إلا أنه يصبح عاجزا عن التركيب القواعدي للجملة.

أثبتت الدراسات أن الذكاء اللغوي العالي يشكل أكثر من 80% من معادلة النجاح في التعليم التقليدي، وبدونه يصبح التعليم المدرسي مؤلما ومحبطا للطلاب كما يرفع معدل الفشل بشكل كبير على الرغم من كفايتهم في الذكاءات الأخرى.

ب. الذكاء المنطقي/ الرياضي (Logical/ Mathematical Intelligence): الذكاء المنطقي الرياضي هو ما نقرّ جميعا أنه ذكاء، إنه الأب النموذجي للذكاء. وهو يتعلق بالقدرات المنطقية والرياضية العلمية.

يتضمن القدرة على استخدام الأرقام والأعداد بكفاءة ومهارة وفاعلية، والقدرة على استخدام العلاقات المجردة وتقديرها، كما في الحساب والجبر والمنطق والرمز وتنظيم العلاقات والمجردات.

يضم هذا الذكاء الحساسية للنماذج والأنماط والقضايا المنطقية المجردة، والبراعة في الوصول إلى النتائج بناءا على الافتراضات المنطقية (بما أن...إذا، السبب...النتيجة) والوظائف والتجريدات التي ترتبط بها.

الذكاء المنطقي الرياضي يمكّن الأشخاص من التفكير الصحيح لارتباطه بمجموعة من العمليات المنطقية كالتصنيف، الوضع في فئات، الاستنتاج، التعميم، التجميع، المعالجات الحسابية، الرسوم، الأشكال البيانية، فرض الفروض واختبارها.

أهم الصفات والمهارات التي تعبر عن صاحب الذكاء المنطقي الرياضي ما يلي:

- حساب الأعداد ذهنيا وبسهولة.
- التفكير في الأمور بعمق وعملية ومنطقية، وبشكل تدريجي ومفاهيمي، والقدرة على اكتشاف العلاقات والأنماط التي لا يكتشفها الآخرون مع إتباع الأسلوبين الاستقرائي والاستنباطي في التفكير.
- الاهتمام بالأحداث العلمية الجارية.
- الاهتمام بالأشياء التي يمكن قياسها بطرق متعددة ومختلفة، التصميمات، التقسيمات وعلاقة الأشياء ببعضها البعض.
- تفضيل الألعاب العقلية والإستراتيجية كالشطرنج وحل الألغاز.

يظهر هذا النوع من الذكاء بشكل واضح لدى علماء ومدرسي الرياضيات والإحصاء ومبرمجي الكمبيوتر، المحاسبين، المهندسين، الفيزيائيين، والمحللين الماليين.

الذكاء المنطقي الرياضي في رأي جاردنر مستقل عن الذكاء اللغوي لأن صاحبه يستطيع أن يعالج مسألة رياضية في عقله ويتوصل إلى الحل قبل صياغته لفظيا وقد لا يحتاج إلى التعبير اللفظي لما توصل إليه.

وهذا النوع من الذكاء له موضوع أساسي في معظم اختبارات الذكاء الراهنة.

ج. الذكاء البين شخصي، الاجتماعي، العلائقي (Interpersonal Intelligence): الذكاء الاجتماعي هو القدرة على إدراك مشاعر الآخرين وأمزجتهم ودوافعهم ونواياهم ومقاصدهم والتمييز بينها. ويتضمن هذا الذكاء الحساسية لتعبيرات الوجه، الصوت، الإيماءات، القيم والمعتقدات والتصرف بناء على ذلك. ويتضمن أيضا فهم الذات، التحكم فيها واحترامها، وتوظيف ذلك في اتخاذ القرارات والقدرة على الاستجابة للتلميحات والتصرف حيالها والتأثير على الآخرين.

ويضم الذكاء الاجتماعي أيضا القدرة على التمييز بين أنواع مختلفة من الدلائل والإشارات (البين شخصية) الخاصة بالتفاعل بين الأفراد، والتجاوب بفاعلية وواقعية وكفاءة تجاه هذه الدلائل والإشارات، كما يضم القدرة على التمييز بين مختلف أنواع الشخصيات والاستجابة بفاعلية لتلك الاختلافات.

فالذكاء في العلاقات المتبادلة بين الناس هو القدرة على فهم الآخرين، وما الذي يحركهم، وكيف يمارسون عملهم، وملاحظة الفروق بينهم وخاصة التناقض في طباعهم وكلامهم ودافعيتهم وكيفية التعامل معهم.

ولذلك فهذا الذكاء يتجلى في القدرة على ربط وتمثيل علاقات إيجابية مع الغير، وعلى التفاعل مع الناس وفهمهم ولعب أدوار قيادية ضمن المجموعات وحل الخلافات بين الأفراد.

المهارات التي يتميز بها الأشخاص الذين يتمتعون بهذا الذكاء هي:

- القدرة على فهم واكتشاف مشاعر الآخرين ودوافعهم ببصيرة نافذة وقوة الملاحظة، ومعرفة الفروق بين الناس وخاصة رغباتهم ونواياهم وإبداء الحساسية تجاههم.
- الاستمتاع بالتواصل والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين، والتميز بجاذبية خاصة (الصفة الكاريزماتية) والبراعة في علاقاتهم معهم، كما لهم قدرة على كسب الأصدقاء وإقامة وتنمية العلاقات الشخصية وتحقيق النجاح الاجتماعي.
- لديهم إحساس جيد بالتعاطف مع الآخرين والاهتمام بهم مع تقديم النصيحة للأصدقاء الذين لديهم مشكلات، والقدرة على حل الصراعات، والوصول إلى الحلول التفاوضية.
- المحافظة على الأصدقاء، فله صديقان حميمان أو أكثر، كما يسعى الآخرون لصحبته.
- لهم شخصيات قيادية على نحو طبيعي بالنسبة لزملائهم، ويظهر عليهم الذكاء في الشارع والمنطقة مقارنة بأقرانهم.
- الانتماء إلى أندية ولجان أو تنظيمات أخرى، ولهم القدرة على تنظيم المجموعات.
- المهارة في التحليل الاجتماعي.
- يفضلون التعلم عن طريق التواصل المستمر مع الغير والعمل الجماعي والتعاوني، مع الاستمتاع بالتدريس غير النظامي للأطفال الآخرين.
- التحدث وسرد القصص والنكت داخل المجموعات، والاستمتاع بلعب الأدوار مع الأطفال الآخرين.

يمثل التفوق في هذا النوع من الذكاء الأفراد الذين حققوا نجاحات واضحة في العلاقات الإنسانية، والتواصل البشري ومن هؤلاء المدرسين، الوالدين، المختصين الاجتماعيين، المرشدين والمعالجين النفسيين، مندوبو الدعاية، قادة الأحزاب والنقابات والعشائر، والسياسيين ممن يحظون بشعبية واسعة.

توصل بعض العلماء إلى أن إصابة بليغة في مقدمة الرأس تؤدي إلى الإضرار بهذه المهارة، حيث يوجد جزء المخ الذي يتحكم بها.

د. الذكاء الشخصي، الضمن شخصي، الذاتي (Intrapersonal Intelligence): يتمثل هذا الذكاء في قدرة الفرد على التواصل مع ذاته بمعرفة مكوناتها، خصائصها، سماتها، مواطن ضعفها وقوتها، والتصرف توافقيا على أساس تلك المعرفة. فهو القدرة على فهم الذات وتشكيل نموذج صادق عنها واستخدام هذه القدرة بفاعلية في الحياة بتألق وتميز.

الذكاء الذاتي هو وعي الإنسان بذاته، والعالم الذي يعيش فيه، فهو يحتاج أن يكون لدى الفرد صورة دقيقة عن نفسه بالوعي بأمزجته الداخلية ومقاصده ونواياه ودوافعه ورغباته وحالاته المزاجية والانفعالية كغضبه، والقدرة على ضبط الذات وتأديبها وتقديرها من جهة، ومن جهة أخرى إدراك العلاقات التي تربط الأمور والظواهر المحيطة به مهما بدت بعيدة أو منفصلة الواحدة عن الأخرى.
وعي الانسان بذاته يعني أن يتعمق في نوعية مشاعره، وماهية وجوده، وهذا الوعي يقود إلى الاعتزاز بالنفس وتقديرها، وإلى قوة الشخصية. أما ضعف هذا النوع من الذكاء، فيؤدي إلى ضعف وعي الشخص بذاته، وإلى انقطاعه عن المحيط الذي يعيش فيه.
هذا النوع من الذكاء لا يظهر في الأشخاص الذين يملكونه، إلا إذا عبروا عن شخصيتهم في صيغ مناسبة وملموسة، كالكتابة والرسم بخلاف إذا عبروا عنها بصيغ غير ملموسة كالفرح والغضب.
يتضح هذا الذكاء لدى الأنبياء والعلماء والحكماء والمصلحين الاجتماعيين، والأشخاص الذين يبدعون في مجال التأمل الذاتي والكتابات الشخصية والسيكولوجية كالفلاسفة والمفكرين والمحللين النفسيين.
يتميز أصحاب الذكاء الذاتي بما يلي من مميزات ومهارات:

- التأمل الذاتي بفهم الذات واحترامها وإحساس جيد بتوجيهها ومراقبتها.
- إدراك الفرد بذاته وإحساس واقعي بنواحي القوة ونواحي الضعف.
- إظهار إحساس بالاستقلال والتحدي والثقة بالنفس وإرادة قوية وتقدير ذات عال.
- التركيز والامتلاء العقلي.
- الوعي بالمشاعر الداخلية المختلفة والمتنوعة.
- معالجة المعلومات بصورة ذاتية.
- تفضيل العمل الانفرادي على العمل مع الآخرين.
- التعلم عن طريق العمل المستقل والمشاريع التي تحمل طابعا ذاتيا.
- يؤدي عملا جيدا حين يترك وحده ليلعب أو يدرس ويذاكر.
- قادر على التعلم مع إخفاقاته ونجاحاته في الحياة.
- الصبر على الشدائد.
- الالتزام بالمبادئ والقيم الخلقية والدينية.
- لديه ميل واهتمام أو هواية لا يتحدث عنها كثيرا.

هـ. الذكاء الجسمي، الحركي (Bodily/ Kinesthetic): يتمثل هذا الذكاء في القدرة بكفاءة وخبرة على استخدام كامل الجسم أو أجزاء منه (اليد، الأصابع، الذراعين) من أجل التعبير عن الأفكار والمشاعر، أو للوصول إلى حل المشكلات، أو إنتاج الأشياء، أو استعمالها أو تحويلها.

ويتضمن هذا الذكاء مهارات فيزيقية نوعية أو محددة كالتآزر (التوافق العصبي/ العضلي)، التوازن، المهارة، القوة، المرونة، السرعة، الإحساس بحركة الجسم ووضعه (الاستقلال الذاتي) والاستطاعة اللمسية.

ويتجسد التميز في هذه المجالات الانجاز الذي يحصل عليه الأبطال الرياضيون، وذوي المواهب في الفنون المسرحية (كالممثلين، المقلدين، المهرجين، عارضو الأزياء، والمتأنقين بأجسامهم...) وكذلك الحرفيين، الجراحين، الميكانيكيين، النحاتين والعازفين. يتميز الأشخاص الذين لديهم هذا الذكاء بالمهارات التالية:

- التقليد الحركي البارع لإيماءات الآخرين أو لازماتهم.
- التمثيل، واستعمال طرق درامية في التعبير عن النفس.
- ممارسة تمارين اللياقة والتمارين الرياضية، والتفوق في لعبة رياضية أو أكثر.
- الاستمتاع بالحركة، الجري والقفز والمصارعة والأنشطة المشابهة، وعدم الاستقرار في مكان لمدة طويلة.
- إظهار مهارة في حرفة (الأعمال الخشبية، الحياكة، الميكانيكا، العمل بالطين، الخبرات اللمسية الأخرى..) والاستمتاع بذلك.
- تفكيك الأشياء وإعادة تركيبها.
- التميز في المهارات الحركية الدقيقة التي يتم فيها التنسيق بين اليد والبصر.
- استخدام الإشارات ولغة الجسد.
- التعلم المفضل هو الذي يتم عن طريق التناول العملي والتحرك والتعبير الجسدي واستعمال الحواس المختلفة.

لكل فرد نصيب من هذه المهارات، والشخص السليم يملك القدرة على التحكم بجسده وبرشاقته وتوازنه وتناسقه، والتمرين المتواصل قد يزيد من هذه القدرات.

والأطفال (الأفراد) الذين يتمتعون بالذكاء الجسدي يتعلمون ويطورون معرفتهم من خلال حركات وأحاسيس أجسامهم، غالبا ما يكونون رياضيين، يحبون الرقص، أو متميزين في الأشغال الفنية.

ولكن يظهر هذا الذكاء عند بعض الأفراد، حتى قبل البدء بالتمرين، كلاعبي كرة القدم المتفوقين مثلا، تماما كما تظهر براعة بعض الأفراد في الحساب قبل أن يتعلموا الحساب.

وهذا الذكاء يتحدى الاعتقاد الشائع بأن النشاط الجسدي والعقلي لا يرتبطان. فتكشف الأبحاث التي أجريت مؤخرا والتي أوردها كل من "John Raty" و"Elkhonon Goldenberg" أن الحركة تلعب دورا مهما في التعلم والحياة وأن هذا قد لا يكون منفصلا عن بقية الأدوار.

لكن الإقرار بأن المهارات الحركية كنوع من الذكاء يضطرنا إلى الإقرار بأن لاعب كرة القدم هو شخص ذكي، كذلك الراقص الذي يعجب الجمهور برقصه. وهذا ما يعارضه بعض العلماء، ولهذا فإن هذا النوع من الذكاء على الرغم من أهميته فهو أكثر أنواع الذكاءات المختلف حولها وبالتالي فإن اختبارات الذكاء أهملته مثله مثل الذكاء الموسيقي.

وعلاقة هذا الذكاء بالمخ واضحة، فبما أن كل نصف من المخ يسيطر على حركات نصف الجسم المضاد له، فإن ضررا يصيب أحد نصفي المخ، قد يؤدي إلى عجز تام للمرء عن القيام بحركات إرادية في النصف المقابل من الجسم.

و. الذكاء البصري، المكاني (Spatial Intelligence): يتمثل هذا النوع من الذكاء في القدرة على تصور المكان النسبي للأشياء في الفراغ (الفضاء) أي المكان ذي الثلاثة أبعاد.

وهو القدرة على إدراك العالم المكاني البصري بدقة والقيام بتحولات وقرارات بناءا على هذا الإدراك.

يتضمن هذا الذكاء القدرة على الإحساس والتصور البصري، التمثيل الجرافيكي (البياني) للأفكار البصرية أو المكانية، والقدرة على توجيه الذات بصورة ملائمة في قالب مكاني بصري، والقدرة على قراءة الخرائط والجداول، والتخطيط، وإدراك الأهداف والاتجاهات بدقة، وتخيل الأشياء وتصور المساحات، مما يساعد على إمكانية عمل تحويلات معينة لتوجيه الفرد بصورة ملائمة في منظومة مكانية، ولهذا يتطلب هذا الذكاء الحساسية للون، الخط، الشكل، المساحة، الفضاء، المجال، الطبيعة، والعلاقات القائمة بين هذه العناصر.

يتجلى هذا الذكاء بشكل خاص وواضح لدى ذوي القدرات الفنية مثل الرسام، المهندس، مهندس الديكور، المعماري، الملاّح، الصياد، الدليل، الكشّاف، الصانع التقليدي، المخترع والمرشد... المهارات التي يتميز بها ذوي الذكاء البصري هي كالتالي:

- الاستمتاع بحل الألغاز والأحاجي والمتاهات وغيرها من الأنشطة الفنية البصرية المشابهة.
- يحب الرسم ويجيده لدرجة رسم أشكالا متقدمة عن سنه (عند الأطفال).
- القدرة على التعبير وقراءة الخرائط واللوحات والرسومات البيانية بسهولة.
- أحلامه كثيرة لكنها واقعية وشديدة الوضوح.
- التصوير وتلوين الأشكال المصورة والإبداع في ذلك، مع حساسية فائقة للفروق بين الألوان وقدرة كبيرة على تنسيقها.
- بناء أشكال ذات أبعاد ثلاثية أفضل ممن في سنه، عمل مجسمات ومخططات رسومات مع التمعن في الأماكن الهندسية.
- القيام بتغييرات في الديكور والتصميم الداخلي للأماكن بالاعتماد على مدركاته.
- قراءة الكتب التي يوجد بها وسائل إيضاح متعددة.
- رواية ووصف صور بصرية واضحة.
- مشاهدة الأفلام المتحركة والشرائح وغيرها من العروض البصرية.
- التفكير بواسطة الصور والمجسمات بدلا من الكلمات والجمل.
- لا يحتاج غالبا إلى الخرائط لكي يصل إلى مكان ما.

ويستعين الفرد بهذا الذكاء كلما رغب في استكشاف نجم في الفضاء أو عند التعامل مع مساحات الفراغ والمكان في كل مرة يسير في الطرق، أو يوقف سيارته في أحد الأماكن، أو حين يعيد ترتيب أثاث غرفته، أو يقوم بتركيب أجزاء مادة مفككة لأن هذه المهارات ترتبط بالقدرة الفراغية أو ما يسمى إدراك التواجد في المكان.

فبعض الناس تختلط عليهم الأمكنة (عند السفر مثلا) ولا يعرفون المكان الذي يتواجدون فيه، ويستطيع آخرون العودة إلى المكان الذي كانوا فيه قبل سنوات، بينما لا يستطيع غيرهم أن يحدد الجهات حتى في مكان سكناه.

وقد دلت الكشوف المخبرية الأخيرة ارتباط هذا النوع من الذكاء بمنطقة تقع في النصف الأيمن من المخ، بحيث لو تضررت هذه المنطقة لسبب ما، لفقد الإنسان القدرة على تمييز الأمكنة حتى المعروفة لديه سابقا، أو التعرف إلى أقرب الأشخاص إليه.

ومن المهم أن نميز بين الذكاء الفراغي وبين ملكة الرؤية بالعين، فعادة ما يخلط الناس بين الاثنين لاعتمادهما في تمييزهما للأجسام وإدراكهما لها على حاسة النظر.

هذا النوع من الذكاء ليس مقتصرا على المجالات البصرية، حيث لاحظ "جاردنر" أن الذكاء المكاني متوفر أيضا لدى الأفراد المحرومين من نعمة البصر، إذ أن الاستدلال المكاني عند المكفوفين يحل محل الاستدلال اللغوي عند المبصرين، فالمكفوف يستطيع أن يدرك الأشياء بأن يتحسسها بدون أن يراها، وهو ما يؤكد استقلال الذكاء الفراغي عن حاسة البصر، وتشكيله جزءا من الذكاء الإنساني عموما.

ز. **الذكاء الموسيقي، الإيقاعي (Musical Intelligence)**: يتمثل الذكاء الموسيقي في القدرة المتميزة على إدراك الصيغ الموسيقية والتعرف على الأصوات وتذوق الأنغام وتذكر الألحان (الاستماع)، وتمييزها وتحليلها وتحويلها (النقد الموسيقي)، وعلى التأليف والتلحين الموسيقي وإنتاج الأنغام والأغاني أو التعبير الموسيقي (العزف والتلحين).

وهو يتطلب القدرة على استخدام السمع بشكل جيد والحساسية لطبقة الصوت واللحن والجرس الموسيقي، والحساسية للإيقاعات وتقديرها ونوع النوتات الخاصة بكل قطعة موسيقية.

ويعرف حسين (2003) الذكاء الموسيقي بأنه القدرة على التفكير في الموسيقى وسماع القوالب الموسيقية والتعرف عليها، والتعامل معها ببراعة.

ويمثل التفوق في استعمال هذا الذكاء الانجازات التي يحققها أصحاب الفنون الموسيقية، وذوي القدرات غير العادية في الموسيقى كالمغنيين، العازفين، الملحنين، مهندسي الصوت وخبراء السمعيات وكذلك المنشدين والمقرئين (المرتلين والمجودين).

بعض الناس موسيقيون أكثر من غيرهم، وحب الموسيقى والإحساس بالإيقاع والتفاعل معه يظهر عند هؤلاء الموسيقيين سواء تعلموا الموسيقى أم لا، والمران قد يطور القدرة الموسيقية، ولكنه لا يوجدها من فراغ، فقد كان "موتسارت" مثلا، قد بدأ يعزف الموسيقى ويؤلف الألحان وهو لا يزال طفلا صغيرا. بينما يبدو بعض الناس غير موسيقيين البتة، دون أن يؤثر ذلك على مجرى حياتهم الطبيعية.

ولهذا فإن الأشخاص الذين يتمتعون بالذكاء الموسيقي يتميزون بما يلي:

- حساسية للإيقاعات والنغمات والأصوات والمقامات الموسيقية وتمييزها.

- حساسية تجاه جميع أنواع الأصوات والإيقاعات الموسيقية غير اللفظية الموجودة في صخب الحياة اليومية، والحساسية للضوضاء البيئية (كوقع رذاذ المطر على السطح).
- تأليف الإيقاعات والألحان وإبداع تعبيرات موسيقية.
- فهم وتحليل البناء الموسيقي والأشكال الموسيقية.
- تمييز الأغاني والأناشيد من نفس النغمة، تذكر ألحان الأغاني، ومعرفة الأصوات الموسيقية النشاز.
- التمتع بصوت غنائي جيد.
- حب الاستماع إلى الأناشيد والاستجابة باستحسان حين يستمع لقطعة موسيقية.
- حب الغناء والقدرة على ذلك وفقا للمفاتيح الموسيقية والمحافظة على سرعة الغناء.
- ترديد بعض النغمات بطريقة لا شعورية، والدق والنقر بإيقاع على المنضدة أو المكتب وهو يعمل.
- التميز بطريقة إيقاعية في التحدث أو الحركة.
- تفضيل التعلم عن طريق الغناء والإيقاع واللحن.

تكمن أهمية الموسيقى في تواصلها وترابطها الوثيقين مع الحالة العامة للفرد بحيث تؤثر على الحالة الفسيولوجية والنفسية للفرد، وقد وجد أن الاسترخاء الناجم عن سماع موسيقى أو إيقاع أو مقام موسيقي معين يجعل العقل نشيطا ومتيقظا ويجعله قادر على التركيز بطريقة أفضل، ففي دراسة قام بها خليل (2005) لطلاب الصفوف السادس والسابع والثامن في مدارس "أرامكو" السعودية لاحظ أن علامات الطلاب في الرياضيات ارتفعت بشكل ملفت عندما تعلموا العزف على الآلات الموسيقية المختلفة خلافا للطلاب الذين لم يختاروا تعلم عزف الموسيقى.

والمهارة الموسيقية ترتبط بمناطق محددة في المخ، وعلى الرغم من أن المهارة الموسيقية تبدو بعيدة الشبه بالمهارة الحسابية مثلا، إلا أنها تملك الاستقلال الذي يجعلها جزءا منفصلا من الذكاء الإنساني.

وبالرغم من أن كثير منا يظنون أن أطفالهم موهوبين في الموسيقى لأن الأطفال يحبون أن يرقصوا ويغنوا منذ سن مبكرة. لكن الأطفال ذوي الذكاء الموسيقي عادة يدركون الأصوات التي قد لا يدركها الآخرون، وغالبا ما يكونون مستمعين متفحصين وتكون لديهم القدرة على التمييز بين أنواع الموسيقى والنغمات المختلفة، ويستمتعون بقضاء وقت في دق النغمات.

ح. **الذكاء الطبيعي (Naturalist Intelligence)**: يتمثل في القدرة على التعرف والتعامل مع الطبيعة والبيئة بشكل عام، كالقدرة على تمييز وتصنيف أنماط وأنواع مختلفة في الطبيعة من كائنات حية (كالنباتات، الحيوانات، الطيور، الحشرات، الأسماك...) وجمادات (كالصخور والمستحثات...). ويتضمن أيضا الوعي بالتغيرات التي تحدث في البيئة المحيطة والحساسية تجاه الظواهر الطبيعية الأخرى (مثل: تشكيلات السحاب، الجبال، الأنهار والبحار والمحيطات والبيئة بشكل عام)، والموضوعات المرتبطة بالطبيعة (مثل علوم الفلك، الجيولوجيا، الزراعة، الظواهر والكوارث الطبيعية، والأرصاد الجوية...). ويضم أيضا الذكاء الطبيعي المقدرة على التمييز بين الأشياء غير الحية كالسيارات والأحذية الرياضية وغلافات الاسطوانات... كما يظهر في قدرة الفرد على تمييز التغيرات الحاصلة

في المجتمع والظواهر الطارئة، ويتجلى التميز في هذا المجال في انتباه الشخص للعناصر الطبيعية وحب التجول فيها ومحاولة معرفة المزيد عنها بجمع الأشياء الحية والميتة الموجودة فيها وتصنيفها والاطلاع على أصولها وأوصافها وخصائصها.

يتضح هذا الذكاء لدى المزارعين والصيادين وعلماء النبات والحيوان والجيولوجيا والآثار والمختصين في عالم البحار والغابات.

ومن المهارات التي يتصف بها أصحاب هذا الذكاء:

- التعامل مع جميع الأشياء الكائنة في البيئة الطبيعية برؤيتها وتصنيفها إلى صخور ونباتات وفراشات وأشجار وأزهار.
- ممارسة رياضة المشي، وصيد الأسماك والبحث عن الآثار.
- ملاحظة السمات الأساسية للأشياء بشكل فطري وعلى أساسها يستطيعون تصنيفها بشكل عفوي.
- الاهتمام بمظهرهم ولباسهم كما يهتمون بانطباعات الآخرين عن شخصياتهم.
- طرح أسئلة عديدة عن بيئتهم.
- يسَرون بما يجمعونه من أشياء طبيعية مثل مجموعة الفراشات...
- الانشغال بشدة في نشاط ما ولا يريدون أن يتوقفوا.
- يرون نظاما وترتيبا بينما يراه الآخرون مجرد فوضى أو عناصر عشوائية.

ط. الذكاء الوجودي (Existence Intelligence): يرتبط هذا النوع من الذكاء بميل الفرد إلى التفكير في الوجود الإنساني، أو التأمل في معنى حياته ووجوده والهدف من ورائه، وهو الحساسية تجاه العمق وطرح الأسئلة المرتبطة بالحياة والموت والبعث والحقائق الأساسية والنهائية ومن ثمة التأمل فيها. ويهتم أصحاب هذا النوع من الذكاء بالتركيز على الجوانب الآتية:

- الدين والعقيدة وأهميتها بالنسبة للإنسان.
- الاسترخاء والتأمل.
- التصوف والدراسات التاريخية والدينية والتراث.
- التفكير في الكون والخلق.

ومن أشهر المفكرين الذين يتميزون بالذكاء الوجودي سقراط، إيمرسون، أنشتاين، كونفوشيوس.

وقد أضاف جاردنر العديد من الأنواع الأخرى من الذكاءات مثل: الذكاء القيمي الأخلاقي (Ethical Intelligence)، الذكاء الأكاديمي (Academic Intelligence)، الذكاء الوجداني (Emotional Intelligence)، ذكاء تداعي الخواطر والمعاني (Associative Intelligence)، الذكاء الحدسي (Intuitive Intelligence)، يبقى في نظرية جاردنر المجال مفتوح لوجود أنواع أخرى من الذكاء غير التي أشار إليها؛ وهو نفسه قال أن هناك حوالي عشرين مدخلا كالتي سجلها؛ ولذلك فقد إجتهد آخرون غيره، في إيجاد وتسمية أنواع أخرى من الذكاء.

وصل هذا العدد إلى أكثر من إثنى عشر على الأقل في وقتنا الحاضر. ومن أهم مطوري هذه الأنواع توماس أرمسترونج، ديفيد لازير، وكليف موريس.

4.3. أحدث أنواع الذكاءات المتعددة

الذكاء القيادي: وهو نوع الذكاء المرتبط بالقدرة على القيادة.

الذكاء التفسيري: نوع الذكاء المرتبط بالقدرة على تقديم تفسيرات جديدة عليها وتفسيرها بشكل يهم في تقديم إضافات أو منتجات أو موضوعات أو أفكار جيدة.

الذكاء التنافسي: ذكاء القدرة على منافسة الآخرين، وتقديم إضافات جديدة في حالة التواجد مع منافسين آخرين أو في حالة وجود ميزة بين فريق وفريق آخر.

ذكاء الانجاز: القدرة على الانجاز وتقديم أفكار جديدة مبتكرة تمثل إنجاز لعلم ما بشكل جديد وإضافة جديدة.

ذكاء معالجة المعلومات: يعتمد هذا النوع من الذكاء على سياق المدخلات والمخرجات، أي الاعتماد على عملية التعرض للمثيرات (المعلومات) التي يتم تخزينها، ثم فيما بعد استعادتها.

ذكاء الحدس: يتمثل في الوصول إلى حل لمشكلة ما عن طريق توقعات وتخمينات سريعة ومثمرة.

الذكاء التحليلي: يتمثل في وجود خطة منظمة يبدأ فيها الفرد بمواجهة موقف معين ثم ينظر ويستطلع الموقف بعد أن يكون قد تقصى المعلومات المتوافرة لديه ليضع حلولا مبدئية مؤقتة، ومن ثم يقوم بإحصائها للتجريب والتحقق من أجل الوصول إلى نتيجة تساعده على الحل.

ذكاء حل المشكلة: هو نشاط ذهني يتم فيه تنظيم التمثيلات المعرفية للخبرات السابقة مع مكونات موقف المشكلة الحالية معا وذلك بغية تحقيق الهدف، ويتم هذا النشاط وفق استراتيجية الاستبصار التي تتم فيها محاولة صياغة مبدأ أو اكتشاف نظام علاقات يؤدي إلى حل المشكلة، ويمكن أن يتضمن صياغة أو تخمينات ذكية للعمل.

ذكاء الاستقراء: يتضمن هذا النوع من الذكاء ملاحظة الوقائع الجزئية والانتقال منها إلى قوانين أو مبادئ أو قواعد عامة. فيكون البدء من الخبرة الحية إلى الحقائق، إلى المفاهيم، إلى التعميمات، إلى القوانين، إلى النظريات، إلى الوصول إلى التجريد.

ذكاء الاستدلال: يتمثل هذا النوع من الذكاء في الحصول على نتيجة جديدة من خلال نتائج سابقة، واشتقاق حكم أو قضية جديدة من حكم أو قضية أخرى.

ذكاء الحكمة: وهو القدرة على الاستدلال، الحصانة، التعلم من الأفكار والبيئة، الحكم، الاستخدام الفعال للمعلومات، حدة الذهن (في هذا النوع من الذكاء تتوازن المعرفة والوجدان والعقل وتتوازن فيه أنواع الذكاءات المختلفة).

خلاصة

نستخلص أن النظريات الحديثة للذكاء قد أحدثت تحولا جوهريا في فهم الذكاء الإنساني، حيث لم تعد تقتصر على اعتباره قدرة عقلية عامة واحدة، بل أصبحت تنظر إليه بوصفه منظومة متعددة الأنواع والأبعاد ترتبط بكيفية معالجة الفرد للمعلومات وتفاعله مع البيئة.

وقد تناولت المحاضرة النموذج المعرفي المعلوماتي لأبي حطب الذي صنف الذكاء إلى أنواع متعددة تشمل الذكاء الموضوعي المرتبط بالمجالات الأكاديمية، والذكاء الاجتماعي المتعلق بفهم العلاقات الإنسانية، والذكاء الشخصي المرتبط بإدراك الذات والانفعالات. كما عرضت نظرية ستيرنبرج التي ركزت على مكونات الذكاء من خلال ثلاث مستويات أساسية: الذكاء الداخلي المرتبط بالعمليات العقلية، والذكاء التجريبي القائم على الخبرة، والذكاء الخارجي المرتبط بالتكيف مع الواقع.

وتطرقت المحاضرة كذلك إلى نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة التي قدمت تصورا جديدا يؤكد أن الإنسان يمتلك مجموعة من الذكاءات المستقلة نسبيا، مثل الذكاء اللغوي، والمنطقي الرياضي، والبصري، والموسيقي، والحركي، والاجتماعي، والشخصي، والطبيعي، والوجودي. وقد دعمت هذه النظرية فكرة أن الأفراد يختلفون في بروفيلات ذكائهم، وأن التعليم ينبغي أن يراعي هذا التنوع في القدرات والأساليب التعلمية.

وفي ضوء ذلك، يتضح أن النظريات الحديثة أسهمت في توسيع مفهوم الذكاء ليشمل مجالات إنسانية متعددة، وفتحت آفاقا جديدة في التربية والتعليم من خلال التركيز على تنمية قدرات المتعلمين المختلفة بدل حصر الذكاء في إطار الاختبارات التقليدية.

المحاضرة (10): قياس الذكاء

تمهيد

إن قياس الذكاء من أبرز القضايا التي شغلت علماء النفس منذ أواخر القرن التاسع عشر، نظرا لأهمية الذكاء بوصفه أحد المكونات الأساسية في تفسير الفروق الفردية بين الأشخاص في القدرات العقلية والتحصيل الدراسي والتكيف مع متطلبات الحياة. وقد ارتبط الاهتمام بقياس الذكاء بنشأة حركة القياس النفسي التي سعت إلى تطوير أدوات موضوعية تسمح بتقدير القدرات العقلية للأفراد وفق مستوياتهم.

ومع تطور علم النفس في القرن العشرين، تعددت اختبارات الذكاء وتنوعت أهدافها بين الكشف عن الأطفال المتأخرين دراسيا، وقياس القدرات المعرفية العليا، وتحديد مستوى الأداء العقلي لدى الراشدين. كما ظهرت اتجاهات نقدية حديثة دعت إلى تجاوز النظرة التقليدية التي تختزل الذكاء في معامل رقمي واحد، نحو تصور أكثر شمولا يأخذ بعين الاعتبار تعدد جوانب الذكاء وتأثره بعوامل وراثية وبيئية متداخلة.

وتسعى هذه المحاضرة إلى تقديم عرض تاريخي لتطور قياس الذكاء، وشرح توزيع درجاته، ونقد الاختبارات التقليدية، إضافة إلى مناقشة العلاقة بين الذكاء والوراثة والبيئة.

1. نبذة عن تطور قياس الذكاء

ازدهرت في نهاية القرن التاسع عشر حركة القياس النفسي التي بدأها فرانسيس جالتون Jalton في دراساته عن قياس ما يسمى بالذكاء الموروث عند الأفراد (توارث العبقرية)؛ وانعكس اهتمام جالتون بدراسة التخيل العقلي واليقظة الحسية والفروق الفردية والاستعدادات الوراثية لمفهوم الذكاء في تقديمه مجموعة من المقاييس والاختبارات العقلية التي تعتمد على مقياس زمن الرجع وهو المفهوم الذي رأى جالتون أنه يكشف عن الجوانب البيولوجية والفسيولوجية لمفهوم الذكاء.

ومع مطلع القرن العشرين، بدأ ميدان علم النفس يزخر بالعديد من مقاييس الذكاء التي اهتمت على العكس من اختبارات جالتون بقياس ما يسمى بالذكاء المكتسب والذي يعكس ما يكتسبه الفرد من خبرات ومعارف ومعلومات؛ فمن أشهر المقاييس في تلك الفترة مجموعة اختبارات ويكسلر Wichslle حول الذاكرة السمعية ومقياسه لذكاء الراشدين الذي وُضع بعد أول مقياس للذكاء الذي صممه ستانفورد بينيه Binnet للتمييز بين مستويات العمليات العقلية العليا.

تم احراز في القرن العشرين تقدما ملموسا في القياس النفسي اعتمادا على استخدام النجاح الأكاديمي كمحك لصدق القياس. فكان الغرض من وضع مقياس للذكاء عند Binnet هو التمييز بين الأطفال العاديين وغير العاديين، أو فرز الطلاب غير القادرين على التعلم ووضعهم في فصول خاصة.

استخدم التربويون اختبار ستانفورد بينيه لقياس القدرات المعرفية، وقدرات التفكير، وقدرات الذاكرة، والقدرة الحركية، وكان يقيس الذكاء كسمة موحدة (واحدة). وطور ترمان Tearman مقياس ستانفورد بينيه، بعد أن أدخل عليه مفهوم نسبة الذكاء أو معامل الذكاء (بدلا من العمر العقلي) الذي يمكن تحديده من خلال استخدام المعادلة التالية:

$$\text{معامل الذكاء IQ} = \frac{\text{العمر العقلي}}{\text{العمر الزمني}} \times 100$$

أصبح يعرف هذا الاختبار لاحقا باسم اختبار ستانفورد ـ بينيه.

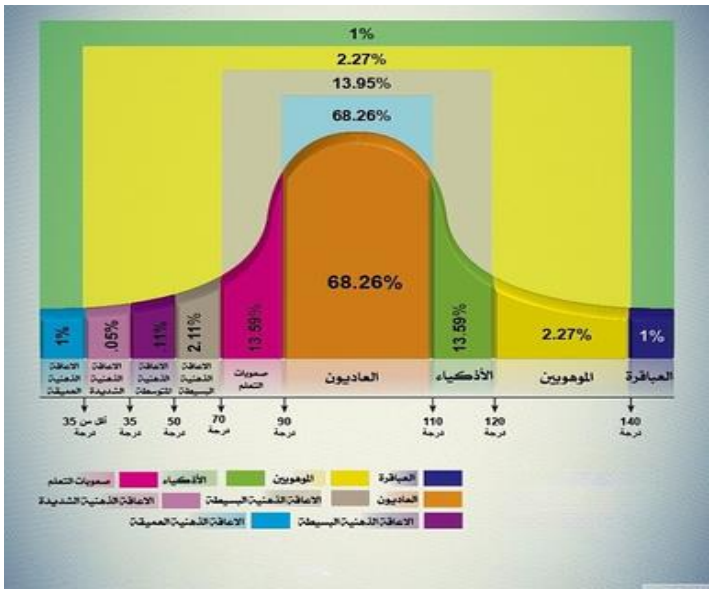
وفي عام (1927) قدم سبيرمان اختباره المشبع بالعامل العام، وعوامل نوعية خاصة، كنتيجة بعدما أوضح أنه يوجد عامل عام يدل على القدرة المشتركة بين جميع القدرات العقلية الأولية يمكن تسميته عامل العوامل أو قدرة القدرات العقلية.

طور ثيرستون (1938) Thurston ما أسماه القدرات العقلية الأولية، وأدخل في عملية قياس الذكاء فكرة قياس الوظائف الفكرية، بحيث نشر بطارية اختبارات للقدرات العقلية تحتوي على ستة اختبارات مصممة لقياس قدرات منفصلة.

في عام (1939) ظهرت مقاييس وكسلر Wechsler للأطفال والراشدين، والتي كانت في فئتين: الاختبار اللفظي يتناول المعلومات العامة، والاستيعاب، والحساب، والمتشابهات، وسعة الذاكرة، ومعاني الكلمات. أما الاختبار الأدائي يتناول السرعة في نقل الرموز، وتكملة الصور، وتصميم المكعبات، وترتيب الصور، وتجميع الأشياء.

2. توزيع درجات الذكاء

يميل الذكاء كأي سمة شخصية أخرى للتوزيع الطبيعي، وهو ما يسمى بالتوزيع الاعتدالي أو الجرسي. فعند تطبيق اختبار ستانفورد ـ بينيه على أفراد مجتمع ما، فإنه يتوقع أن (50 %) منهم يقع ذكائهم فوق المتوسط، في حين النصف الآخر منهم تقع درجات ذكائهم تحت المتوسط. كما هو موضح في الشكل (23):



الشكل (23): التوزيع الاعتدالي لدرجات الذكاء

يتضح من الشكل (23) أن 68 % من أفراد المجتمع تتراوح درجات ذكائهم حول المتوسط أي بين 84 و116 درجة. كما أن 16 % منهم تقع درجات ذكائهم فوق 116 وهم يمثلون فئة الذكاء المرتفع، في حين 16 % منهم تقع درجات ذكائهم تحت 84 وهم ذوي الذكاء المنخفض. يمكن وصف هذه الفئات وفق درجات ذكائهم فيما يلي:

ـ **فئة العباقرة والموهوبين عقليا**: وتشمل الأفراد المتفوقين عقليا التي تبلغ درجات ذكائهم (131) فأكثر. وهؤلاء يمتازون بقدرات عقلية فائقة ويظهرون على أنهم أقوى جسديا وأكثر صحة ونشاطا من الآخرين. كما يمتازون بالاستقرار العاطفي والقدرة على التكيف مع المواقف المختلفة، إلا أنهم سرعان ما يظهرون الملل وعدم الاهتمام بالمهارات الأكاديمية العادية لأنهم ينظرون إليها على أنها مبتذلة.

ـ **فئة الأذكياء**: تضم الأفراد الذين تقع درجات ذكائهم بين (121) إلى (131)، ويمتاز هؤلاء الأفراد بقدرتهم على أداء المهمات الأكاديمية وغير الأكاديمية بنجاح وبمجهود أقل.

ـ **فئة ما فوق المتوسط**: تشمل الأفراد الذين تقع درجات ذكائهم بين (111 ـ 120)، وهؤلاء يستطيعون أداء المهمات المختلفة بسهولة ويسر.

ـ **فئة المتوسط**: تشمل الأفراد الذين تبلغ درجات ذكائهم بين (90 ـ 110)، ويمثل هؤلاء غالبية الأفراد ويمتازون بقدرات عقلية عادية.

ـ **فئة ما دون الوسط**: تضم الأفراد الذين تقع درجات ذكائهم بين (81 ـ 89) وهؤلاء يستطيعون النجاح في المهمات الأكاديمية إلا أنهم يواجهون بعض الصعوبات.

ـ **فئة الضعف العقلي**: تشمل الأفراد الذين تتراوح درجات ذكائهم بين (70 ـ 79) ويحتاج هؤلاء الأفراد إلى برامج تعليمية خاصة وقد يستطيعون النجاح في بعض المهارات الأكاديمية والقيام ببعض المهن البسيطة.

ـ **فئة التخلف العقلي**: تشمل الأفراد الذين تقع درجات ذكائهم عند (69) فأقل ومثل هؤلاء يحتاجون إلى برامج تعليمية وتدريبية خاصة.

3. نقد اختبارات الذكاء

جونز Jones هو من أبرز النقاد لاختبارات الذكاء التقليدية (I.Q Tests)، بحيث اعتبر مقاييس بينيه Binnet هي مقاييس فقط للمستوى الوظيفي العقلي، ولعدد قليل من القدرات العقلية. كذلك ستيرنبرج Sternberg الذي انتقد اختبارات الذكاء لعدم تمكنها من قياس "الباعث الداخلي والإضافي" لدى أصحاب أي موهبة ابتكارية. أما هوارد جاردنر فكان كتابه "أطر العقل" الذي صدر عام (1983) بمنزلة بيان رسمي لإدحاض فكرة معامل الذكاء؛ فقد جاء في هذا البيان: "ليس هناك وحدة كلية من نوع واحد من الذكاء تعد عامل النجاح الحاسم في الحياة، ولكن توجد تدرجات عريضة تشمل أنواعا من الذكاء تضم تسعة

مداخل متنوعة". حتى الآونة الأخيرة لازالت أصوات كثير من الباحثين تنادي بإعادة النظر فيما تقيسه اختبارات الذكاء الحالية حيث تتسم بكثير من جوانب القصور ولهذا يمكن إيجاز نقاط النقد لاختبارات الذكاء فيما يلي:

ـ افتقار معظم اختبارات الذكاء إلى إطار نظري تقف عليه، يظهر ذلك في أن نشأة اختبارات الذكاء في علم النفس جاءت تلبية لحاجة عملية خاصة بمتطلبات المجتمع، فاختبار ستانفورد بينيه جاء استجابة لطلب الحكومة الفرنسية لتوفير أداة موضوعية للكشف عن الأطفال المتأخرين عقليا. أما مقياس وكسلر لذكاء الراشدين فكان بمثابة أداة موضوعية لتقييم المرضى.

ـ ترتب على نجاح وانتشار اختبارات الذكاء إهمال الباحثين تعريف هذا المفهوم من خلال إطار نظري معين.

ـ إن تحليل أسئلة وبنود اختبارات الذكاء الحالية على اختلاف أنواعها يكشف عن وجود تشابه كبير في مضمون الأسئلة.

ـ اعتماد معظم اختبارات الذكاء على التحصيل الدراسي باعتباره المحك الرئيس الذي تعتمد عليه هذه الاختبارات مستبعدة أي مهارات أخرى.

ـ اعتبار علماء القياس النفسي بأن الذكاء هو المحك للتصنيف الذكائي بتحديد شخصية الإنسان كلها برقم بسيط.

ـ لقد أدى التمسك بالاختبارات وبالذات بمحك الذكاء فقط إلى ظاهرة مفزعة في الدول المتقدمة، وهي ظاهرة تصنيف وعنونة الأطفال والطلبة، وسميت "ظاهرة العنونة التصنيفية"، التي بدورها أثارت مشكلات عائلية كثيرة وخلافات بين الآباء والأمهات والأوصياء على سرية ملفات الطلبة في المدارس والجامعات والمؤسسات.

ـ معظم اختبارات الذكاء، التي فرضت نفسها حتى نهاية (1960) تقيس الطاقات الحاضرة للفرد، وتهمل احتمالات النمو للمستقبل، والطاقة المهيئة للتعلم.

ـ محك الذكاء أهمل معيار الصلاحية الاجتماعية الذي يعكس المهارات الاجتماعية لدى الفرد وقدراته لتحقيق التكيف والمواءمة والتأقلم الاجتماعي، وبناء العلاقات القائمة على الأخذ والعطاء.

ـ اعتماد محك الذكاء على الصيغ الكمية المحضة دون الجانب المعنوي الكيفي الذي يتمثل بمشاعر الإنسان وبالجوانب الانفعالية والعاطفية، والتي لا يمكن بسهولة تجاوزها وإنكارها وضبطها، وعلى هذا نظر للإنسان نظرة ميكانيكية مختبرية.

ـ عدم ملاءمة اختبارات الذكاء الحالية لتطبيقها على أفراد ينتمون إلى أطر حضارية مختلفة.

ـ أدى نجاح وانتشار اختبارات الذكاء إلى الاعتماد عليها في الكثير من الميادين العملية مثل التعليم، والصناعة، مما يترتب عليه سوء استخدام نتائج هذه الاختبارات في اتخاذ بعض القرارات المصيرية بالنسبة لبعض الأفراد.

يتميز الاتجاه الحديث في قياس الذكاء بالتخفيف من عيوب اختبارات الذكاء التقليدية بما تسميه أنستازي Anastazi النظرة الفارقة في زيادة عدد الاختبارات التي تقيس جوانب مختلفة من الذكاء، بحيث لا تعطى درجة واحدة كلية مثل نسبة الذكاء، وإنما مجموعة من الدرجات لمختلف جوانب النشاط العقلي مما يسمح برسم تخطيط نفسي (Profile) يوضح نواحي القوة والضعف لدى المفحوص.

تحدى جاردنر بنظرية الذكاءات المتعددة فكرة معامل الذكاء (IQ)؛ معامل الذكاء الذي تم بناؤه منذ قرن مضى كطريقة لتحديد من ستكون لديه مشكلات في المدرسة، والاختبار يقيس القدرة اللغوية، والقدرة المنطقية الرياضية ومن حين لآخر القدرة المكانية. والذي لا يفعله الاختبار هو أنه لا يخبرنا عن ذكاءاتنا الأخرى، وهو لا يعير نقاط القوة الأخرى أي اهتمام.

صاغ جاردنر أدلة تبرر احتجاجه على تلك الاختبارات وهي:

ـ اختبارات تستند إلى عدد محدود للغاية من القدرات العقلية.

ـ ليست عادلة نحو الذكاء، فمثلا اختبارات القدرة المكانية لا تسمح للأطفال بمعالجة الأشياء أو بناء مكون ثلاثي الأبعاد، كما أن اختبارات اللغة تتطلب من الأطفال إكمال فراغات أكثر من سرد القصص.

ـ لا تقيس كافة جوانب الذكاءات الأخرى للفرد، كالقدرة على تكوين صور عقلية لحل المشكلات، وإدراك وإنتاج النغمات والإيقاعات الموسيقية، وقدرة الفرد على استخدام قدراته العقلية من أجل تنظيم حركاته الجسمية، والقدرة على فهم الآخرين والتفاعل معهم وتفسير سلوكهم، والقدرة على فهم ذواتهم والإحساس بها.

فقياس الذكاء بمقياس واحد أو تحديد نسبة معينة للذكاء يعد وصفا غير ملائم لقدرات الناس، حتى وإن توفرت للشخص درجتان إحداهما للقدرة اللفظية، والأخرى للقدرة الحسابية، ولذا فإن جاردنر وزملائه عملوا على تطوير طرق لقياس الذكاءات المتعددة. وهم يستخدمون في هذا اختبارات قرطاسية، واختبارات أداء، وأعمال اجتماعية كحكاية قصة ورسم صورة...

4. الذكاء بين الوراثة والبيئة

لم تشهد ظاهرة نفسية جدلا بين المختصين بالدراسات النفسية كالذي شهده موضوع الذكاء. فهناك العديد من علماء النفس يعتبر الذكاء قدرة كامنة ذات أصل تكويني تتحدد في ضوء المورثات الجينية، فاعتبر هؤلاء أن (80 %) من الذكاء يعود إلى عوامل وراثية وأن (20 %) فقط من الذكاء يتحدد وفقا للعوامل البيئية. وينظر هؤلاء أيضا إلى الذكاء على أنه سمة شخصية تختلف باختلاف العرق والجنس بصرف النظر عن العوامل البيئة والثقافية والاقتصادية، وأن البرامج التعليمية المختلفة تسهم فقط في تنمية قدرات الذكاء لدى الأفراد ضمن السقف الذي تحدده الامكانيات الوراثية لديهم.

أما أصحاب الاتجاه البيئي فيرون أن للعوامل البيئية دورا كبيرا في تحديد قدرات الذكاء لدى الأفراد. ويؤكد هؤلاء من خلال دراستهم للتوائم المتماثلة وغير المتماثلة الذين نشئوا في بيئات متشابهة أو مختلفة إلى وجود فروق واضحة في الذكاء ترجع إلى اختلاف البيئات التي ينشأ فيها الأفراد. كما أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى أن ذكاء الفرد يتأثر إلى درجة كبيرة بتربيته في الأسرة، إذ أن الأخوة الأكبر سنا على وجه الاجمال هم أكثر ذكاء من إخوانهم الأقل عمرا منهم. وأظهرت نتائج دراسات أخرى أن الخبرات التي تقدمها الأسرة تساهم إلى حد كبير في تطوير قدرات الذكاء لدى الأفراد، فالأفراد الذين ينشئون في أسر تقدم لهم الدعم والحب والرعاية وتوفر لهم الخبرات المختلفة هم أكثر ذكاء من أقرانهم الذين لا يحضون بمثل هذه الخبرات. وظهر أيضا من نتائج دراسات أخرى، أن الأفراد الذين ينشئون في البيئات الثرية ثقافيا واقتصاديا واجتماعيا هم أكثر ذكاء من غيرهم ممن ينشئون في البيئات الفقيرة.

أما النظرة الحديثة للذكاء، فترى أن الذكاء هو مزيج من العوامل الوراثية والبيئية، إذ تعمل الوراثة على تحديد السقف الأعلى للذكاء الذي يمكن للفرد أن يصل إليه، في حين تسهم العوامل البيئية في وصول الفرد إلى هذا السقف أو عدمه.

خلاصة

خلصت هذه المحاضرة إلى أن قياس الذكاء يمثل مجالا محوريا في علم النفس التربوي، وقد شهد تطورا ملحوظا منذ بدايات القياس النفسي مع أعمال جالتون التي ركزت على الذكاء الموروث، وصولا إلى اختبارات ستانفورد–بينيه التي استهدفت التمييز بين الأطفال العاديين وغير العاديين، ثم مقاييس وكسلر التي قدمت تصورا أكثر تنوعا من خلال الاختبارات اللفظية والأدائية.

كما أوضحت المحاضرة أن درجات الذكاء تميل إلى التوزيع الطبيعي داخل المجتمع، حيث تتجمع أغلبية الأفراد حول المتوسط، بينما تظهر فئات قليلة في مستويات الذكاء المرتفع جدا أو المنخفض جدا، وهو ما يساعد على تصنيف الأفراد تربويا ونفسيا.

وتطرقت المحاضرة إلى أهم الانتقادات الموجهة لاختبارات الذكاء التقليدية، إذ أشار عدد من الباحثين مثل ستيرنبرج وجاردنر إلى قصورها في قياس الجوانب الإبداعية والانفعالية والاجتماعية، واعتمادها المفرط على التحصيل الدراسي، مما يؤدي إلى اختزال قدرات الإنسان في رقم واحد لا يعكس ثراء الذكاء وتعدده.

وفي ختام المحاضرة، تم التأكيد على أن الذكاء ليس نتاجا وراثيا خالصا ولا بيئيا صرفا، بل هو حصيلة تفاعل معقد بين الاستعدادات الجينية والعوامل الثقافية والاجتماعية والتربوية، حيث تحدد الوراثة السقف الأعلى للقدرات العقلية، بينما تسهم البيئة في تنمية هذه القدرات أو الحد منها.

وبذلك يتضح أن الاتجاه الحديث في قياس الذكاء يدعو إلى اعتماد أدوات متعددة الأبعاد تراعي تنوع القدرات الإنسانية، بدل الاقتصار على معامل ذكاء واحد.

المحاضرة (11): الإحساس، الانتباه والإدراك

تمهيد

يعد تفاعل الإنسان مع العالم الخارجي شرطا أساسيا لتحقيق التكيف والاندماج داخل البيئة المحيطة، ولا يتم هذا التفاعل إلا عبر مجموعة من العمليات النفسية والعقلية التي تمكّن الفرد من استقبال المثيرات وفهمها والتعامل معها بصورة منظمة. ومن أبرز هذه العمليات الأساسية: **الإحساس والانتباه والإدراك**، باعتبارها المداخل الأولى التي تُبنى عليها باقي العمليات المعرفية العليا كالتذكر والتفكير وحل المشكلات والتعلم.

فالإحساس يمثل المرحلة الأولية التي يتم من خلالها استقبال المثيرات البيئية عبر الحواس المختلفة، ثم يأتي الانتباه بوصفه عملية انتقائية تعمل على تركيز الشعور على مثير معين من بين عدد كبير من المثيرات، ليُستكمل ذلك بعملية الإدراك التي تمنح هذه المثيرات معنى ودلالة في ضوء الخبرة السابقة للفرد. وتسعى هذه المحاضرة إلى توضيح طبيعة هذه العمليات الثلاث، وبيان خصائصها وشروط حدوثها، وأهميتها في تفسير السلوك الإنساني وفهم آليات المعرفة.

فتخيل أنك رأيت نمرا في الطريق، ولم تر منه إلا ألوانه الجذابة (هذه عملية إحساس) فإنك تركز إحساسك فيه (هذه عملية انتباه)، ثم تعطيه معنى ودلالة، وتراه على أنه من الحيوانات المفترسة التي تشكل خطرا على حياتك (هذه عملية إدراك).

أولا: الإحساس

إن الدارس لعلم النفس يلاحظ أنه لا يمكننا الفصل بين الجانب النفسي والجانب الجسمي، فكلا الجانبين يتأثر ويؤثر في الجانب الآخر؛ فالمخ والأعصاب والحواس والغدد تؤثر تأثيرا مباشرا على الانتباه والإدراك والانفعال...والعكس.

وبما أن علم النفس يدرس السلوك، فكيف يتأثر هذا العلم بعلم وظائف الأعضاء (الفسيولوجية)؟ للإجابة على هذا السؤال سنُظهر أن ردود الأفعال التي يقوم بها الإنسان هي نتيجة لاستقباله للمنبهات عن طريق حواسه وإحساسه وتفاعله معها.

1. تعريف الإحساس

لغة: الإحساس من الفعل أحس، يحس بالشيء بمعنى يشعر به.

اصطلاحا: يعد الإحساس من عمليات التحكم التنفيذية، التي تمكّن الكائن الحي وبالأخص الكائن البشري من فهم العالم الخارجي والسيطرة عليه، فكل ما يكتسبه الفرد من العالم الخارجي يكون عن طريق الحواس المختلفة. تستقبل الحواس المثيرات البيئية التي تنتقل إلى المناطق المختصة في الجهاز العصبي حيث يتم إجراء المزيد من العمليات عليها بهدف تفسيرها وإعطائها معاني خاصة بها واتخاذ القرارات المناسبة حيالها. لهذا يمكن النظر إلى الإحساس على أنه العملية الحيوية التي تمكن الفرد من الوعي بخصائص المثيرات المختلفة.

يعرف الإحساس بأنه الاستجابة الأولية لأعضاء الحس التي تستقبل التنبيهات الحسية.

كما يعرف الإحساس بأنه عملية التقاط أو تجميع للمعطيات الحسية التي ترِد إلى الجهاز العصبي المركزي عن طريق أعضاء الحس المختلفة.

يمكن تعريف الإحساس أيضا بأنه عملية التعرف على الخصائص الفيزيائية للمثيرات الموجودة في البيئة الخارجية (اللون، الشكل، درجة الحرارة، المذاق، الصوت....) وإيصالها إلى الجهاز العصبي. فالإحساس هو عملية نقل المثيرات من البيئة الخارجية عن طريق إحدى الوسائط الحسية إلى المراكز الدماغية المسئولة. وبهذا فالإحساس يعتبر العملية الأولية في معالجة المعلومات التي تعمل على تحويل الطاقة الفيزيائية المتعلقة بالمثيرات البيئية إلى طاقة عصبية داخل الجهاز العصبي. فاستقبال المثيرات من الوسط الخارجي يمثل المستوى الأول من المعالجة.

2. كيفية حدوث الإحساس

لمعرفة كيفية حدوث الإحساس يتوجب علينا التطرق للأعضاء التي تحقق الإحساس وهي كما يلي:

1.2. الحواس الخمس: تصنف الإحساسات الخاصة عادة إلى خمسة أصناف، الإحساس البصري والسمعي واللمسي والشمي والذوقي:

- **حاسة البصر:** تعد حاسة البصر من أكثر الحواس أهمية، إذ من خلالها يتمكن الفرد من الحصول على معلومات كثيرة ومتنوعة عن خصائص الأشياء، فبواسطة هذه الحاسة يتمكن من التمييز بين الأهل، الأصدقاء، الأخطار، الجمال، الألوان....
- **حاسة السمع:** وتتجلى أهمية هذه الحاسة في عملية الاتصال والتفاعل الاجتماعي إضافة إلى دورها الواضح في تزويدنا ببعض المعلومات عن خصائص المثيرات المختلفة التي لا يمكن الحصول عليها عبر الحواس الأخرى.
- **حاسة اللمس:** تختلف حاسة اللمس عن بقية الحواس الأخرى، إذ أن خلايا اللمس المرتبطة بالسمع والبصر والشم والذوق تتركز في مناطق محددة من الجسم، في حين أن الخلايا الحسية اللمسية تنتشر في جميع أجزاء الجسم ولاسيما السطح الداخلي والخارجي للجسم.
- **حاسة الشم:** وتتم عملية الشم من خلال استقبال الخلايا الحسية الشمية للروائح حيث تنتقل من الأنف إلى الخلايا العصبية في نهاية عصب الشم على شكل نبضات عصبية بعدها تنتقل هذه النبضات إلى الفص الصدغي من الدماغ من أجل تفسيرها وإصدار الأوامر بشأنها.
- **حاسة الذوق:** في الوقت الذي تعتبر فيه كل من حاسة اللمس والبصر والسمع ذات طابع ميكانيكي، حيث تعمل مثل هذه الحواس وفق آليات ميكانيكية بحتة تعتمد بالدرجة الأولى على الخصائص الفيزيائية للمثيرات التي يتم التفاعل معها، فإن حاستي الذوق والشم تعملان وفق آلية كميائية، تتم إذابة المشمومات والمذوقات في غشاء الفم والأنف، فعندما يدخل الطعام إلى داخل الفم تبدأ الغدد المتخصصة بإفراز اللعاب حيث تذوب فيه هذه الأطعمة.

2.2. الخلية العصبية

- **جسم الخلية:** تقع في عدة أشكال تبعا لأنواع الخلايا العصبية المختلفة (العصبونات) وهي مسئولة عن الحفاظ على حياة الخلية إذ تقع فيها النواة.

ـ **الشجيرات:** وهي المسئولة عن استقبال الرسائل من العصبونات الأخرى إذ أنها تكون متصلة مع التشعبات النهائية للعصبونات من خلال ما يسمى بنقاط الاشتباك العصبي أو الوصلات العصبية. إن الإرسال العصبي يتم داخل الخلايا العصبية وهو كهربائي الصفة، في حين يكون الإرسال العصبي بين الخلايا العصبية المختلفة كيميائي الصفة.

ـ **المحور**: هو أنبوب حلزوني مغطى بالغمد النخاعي وهو مسئول عن نقل المعلومات من جسم الخلية إلى التشعبات النهائية المتصلة بخلايا عصبية أخرى، تتنوع هذه المحاور وتقع في عدة أشكال إذ يمكن تصنيف الخلايا العصبية وفقا لنوع محاورها وعموما فإن الخلية العصبية يمكن أن تصنف في 3 أشكال: العصبونات متعددة الأقطاب (المحاور)، العصبونات ثنائية الأقطاب، العصبونات أحادية القطب.

ـ **العقد الطرفية أو النهائية:** هي بمثابة حويصلات في نهاية المحور تقوم بإطلاق الناقل العصبي عندما يصلها فوق الجهد عبر المحور، فمن خلال ما يسمى بالحويصلات يتم نقل هذه الرسالة إلى الخلية العصبية الأخرى.

النواة: تمتاز بشكلها البيضاوي وتقع في وسط جسم الخلية وهي مسئولة عن مادة الحياة الرئيسية المسماة بال (DNA) وتقع فيها الجينات والكروموزومات.

3.2. عملية التوصيل العصبي: يتألف الدماغ من حوالي 100 بليون خلية عصبية، وهو في حالة نشاط مستمر نظرا لما تطلقه هذه الخلايا العصبية من نبضات كهروعصبية ففي أي لحظة من اللحظات يكون هناك ملايين من الإطلاقات العصبية التي تحدث داخل هذه الخلايا العصبية، بحيث تطلق النبضات الكهربائية من أجل نقل رسائل أو إحساسات إلى الدماغ أو نقل أوامر وتعليمات من الدماغ إلى المناطق الجسمية المختلفة، فالخلايا العصبية تطلق الشحنات الكهربائية ثم تتوقف ثم تعود لإطلاق الشحنات الكهربائية مرة أخرى وهكذا إلى أن يتم تأمين المطلوب منها. يتم إطلاق الشحنات الكهربائية من خلال عملية تغير فرق الجهد الذي يحدث في غشاء الخلية العصبية بحيث هناك العديد من الشحنات الموجبة والسالبة في السوائل الموجودة خارج وداخل غشاء الخلية العصبية، منها شوارد الصوديوم الموجبة الشحنة وشوارد الكلور السالبة الشحنة التي نجدها بكثرة خارج غشاء الخلية في حين تتركز شوارد البوتاسيوم الموجبة الشحنة في السائل الموجود داخل الخلية. تكون الخلية العصبية في الأوضاع العادية التي ليس فيها إثارة في حالة توازن أي أن تركيز الشحنات السالبة والموجبة داخل الخلية مساو لتركيز الشحنات الموجبة والسالبة خارجها. وفي حالة حدوث الإثارة العصبية نتيجة لورود رسالة معينة من خلايا عصبية أخرى فإن نفاذية غشاء الخلية لهذه الشحنات يتغير ويحدث ما يسمى بالإطلاق العصبي نتيجة لتسرب شوارد البوتاسيوم الموجبة إلى داخل الخلية العصبية، فيزداد تركيزه هناك مما يؤدي إلى زيادة تركيز الشحنات الموجبة داخلها في حين يزداد تركيز الشحنات السالبة خارج غشاء الخلية نظرا لزيادة تركيز شوارد الكلور السالبة الشحنة وينتج عن هذا ما يسمى بفرق الجهد الكهربائي، ينتقل فرق الجهد الكهربائي عبر محور الخلية العصبية إلى الخلايا العصبية الأخرى حيث تطلق التشعبات النهائية الموجودة في نهاية المحور سيالة عصبية معينة تعمل على إحباط بعض الخلايا العصبية وإثارة البعض الآخر تبعا لنوع الرسائل الواردة وهكذا ومن خلال هذه العملية يتم نقل الرسائل المختلفة من وإلى الدماغ.

2.4. الأسس النفسية والعصبية للإحساس: الإحساس هو الخطوة التي تسبق الإدراك، وهو الأثر النفسي الذي ينشأ مباشرة بعد إثارة أو انفعال حاسة أو عضو حسي، وكل ما يحدث في الجهاز العصبي جراء هذا المثير. ومن هنا يتضح أن الإحساس هو عملية فيزيائية، فسيولوجية، نفسية تتم على مراحل ثلاث:

- **المرحلة الفزيائية:** في هذه المرحلة تصل التأثيرات الفزيائية إلى عضو الحس الخارجي.
- **المرحلة الفسيولوجية:** في هذه المرحلة ينفعل عضو الحس بهذه المؤثرات ثم ينقل هذا التأثير بواسطة الأعصاب الموردة إلى المراكز العصبية في قشرة المخ (كما هو موضح في الجزء أعلاه).
- **المرحلة النفسية:** في هذه المرحلة يتحول التأثير الواصل للمراكز العصبية في المخ إلى شعور بالإحساس، لذا فسلامة أعضاء الحس شرط أساسي لعملية الإحساس، وبالتالي الانتباه والإدراك.

3. شروط الإحساس

توجد ثلاثة شروط أساسية لكي يحدث الإحساس وهي كما يلي:

1.3. وجود منبه مؤثر في الخلايا المستقبلة: المثير هو نوع خاص من الطاقة التي تؤثر في الخلايا المستقبلة كالطاقة الفيزيائية أو الميكانيكية أو الكيميائية.

لكي يحدث الإحساس لا بد من توافر مثير مناسب، بحيث يجب أن يكون على درجة مناسبة من الشِدة لتنبيه واستثارة عضو الحس ليُحدث فيه أثرا فيستقبله، وهذا المنبه قد يكون داخليا أو خارجيا.

المثير الخارجي تستقبله الحواس الخمس، وهي أعضاء تنقل إحساسات البصر، السمع، الشم، الذوق واللمس، وهذه المثيرات الخارجية قد تكون ميكانيكية كضغط قطعة معدن على سطح اليد أو فيزيائية كالضوء والحرارة والصوت أو كيميائية كالطعام والرائحة. أما المثير الداخلي فيتولّد من تغير أحوال الجسم كالجوع، العطش، التعب، والنعاس...

أما الخلايا المستقبلة فهي خلايا حسية متخصصة لاستقبال تنبيهات حسية معينة تدفعها إلى النشاط وتنطلق منها نبضات عصبية فالموجات الصوتية مثلا تؤثر في خلايا السمع والموجات الضوئية مثلا تؤثر في خلايا البصر.

2.3. انتقال الأثر إلى المراكز العصبية: تقوم الأعصاب بنقل هذا الأثر (التغير الذي يحدث في الحاسة جرّاء المثير) أو النبضات العصبية من الخلايا المستقبلة إلى المخ. يحدث هذا الأثر 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 يوجد فراغ بين عضو الإحساس ومصدره (الخالدي، 2009).

3.3. سلامة المراكز العصبية التي تنتهي إليها الآثار الحسية: مثال ذلك مركز البصر، مركز السمع... يحدث في المراكز الحسية العصبية بالمخ تغير الأثر العصبي إلى إحساس وبالتالي يحدث الإدراك لكل ما هو حولنا.

هذه الخطوات توضح لنا الاتصال العضوي بين الحياة النفسية والجسمية للإنسان.

4. أنواع الإحساسات

تختلف الإحساسات تبعا لاختلاف مصادرها، يمكن تصنيفها إلى ثلاثة أنواع كما يلي:

1.4. الإحساسات الخارجية: تتمثل في الإحساسات المرتبطة بالمثيرات البيئية الخارجية، وهي التي يتم استقبالها من قبل الحواس الخمسة المعروفة وهي البصر والسمع والشم والذوق واللمس.

2.4. الإحساسات الداخلية العامة (الحشوية): تتمثل في الإحساسات المرتبطة بالعمليات الداخلية كالشبع والجوع والعطش وتغير الحالة الكيميائية للدم بسبب التعب والألم وتغير درجة الحرارة.

3.4. الإحساسات الداخلية الخاصة (العضلية الحركية): تتمثل في الإحساسات المرتبطة بعمل الجهاز العضلي للجسم كالإحساس بالحركة وعدم التوازن والثبات.

5. قوانين الإحساس

تتمثل فيما يلي:

1.5. قانون العتبة المطلقة: يمثل الحد الأدنى لشدة المثيرات بحيث يمكن لعضو الحس التقاطه، فليست كل المثيرات قادرة على إثارة الأعضاء الحاسة إلا إذا بلغت درجة معينة من الشِدة، فنحن لا نسمع صوت طيران الذباب لأن لكل إحساس حدا أدنى وأقصى، فالأذن مثلا لا تسمع الصوت إلا إذا كان بين 16 ذبذبة في الثانية و2000 ذبذبة في الثانية، والبصر لا يستجيب للموجات الضوئية إلا إذا تراوحت بين 390 ميلي كرون و760 ميلي كرون. لذلك فنحن عادة لا نحس بلمس ذرّات الغبار التي تقع على جلدنا والسبب في ذلك أن مستوى شدتها يكون أقل من مستوى العتبة المطلقة. ومثلا عندما يجري طبيب الأذن اختبار لمعرفة قدرة أحد الأفراد على السمع فإنه يستخدم أدوات تصدر أصواتا منخفضة ثم يرفع الصوت تدريجيا حتى يصل لدرجة يسمعها المفحوص.

2.5. قانون العتبة القصوى: يقصد بها الحد الأقصى الذي تصل إليه درجة شدة المثير، ويعجز العضو الحاس عن الاقتراب منه لأن الاقتراب يؤذيه ويضره أو يؤلمه. لهذا ينصح الأطباء بعدم النظر لقرص الشمس أثناء لحظات الكسوف ونصحهم بارتداء نظرات سوداء. فلكي يتم الاحساس بأي مثير، لابد من أن تكون درجة شدة هذا المثير في مدى يتجاوز العتبة المطلقة، ويقل عن العتبة القصوى.

3.5. قانون العتبة الفارقة: يقصد بالعتبة الفارقة، الفرق في التنبيه أو الاستثارة الذي يجعل الفرد واعيا بوجود فرق بين مثيرين. وهي مقدار الزيادة والنقصان، بحيث يكون محسوسا، مثال ذلك زيادة السكر في الحليب، وهي الفرق بين الحالة الأولى والثانية. وإذا وضعت في يدك ثقلا بوزن 100 غ، ثم أضفت إليه غراما واحدا، فإن هذه الإضافة لا تجعلك تشعر بوجود فرق أو اختلاف بين الوزنين، ولكي تشعر بالفرق بينهما، يجب إضافة 10 غ على الأقل إلى الثقل، ويعني هذا أن الغرامات العشرة تمثل العتبة الفارقة، لأنها كانت الحد الأدنى للإحساس بوجود فرق بين الوزنين (أبو جادو، 2003) (فارس، 2018).

ثانيا: الانتباه

1. تعريف الانتباه

لغة: انتباه من الفعل انتبه، ينتبه، انتبه بمعنى فطن للأمر..

اصطلاحا: لقد ظهرت وجهات نظر مختلفة في تعريف الانتباه بحيث أن بعض علماء النفس في الفترات المبكرة أمثال وليم جيمس وغيره اعتبروا أنه نوع من الوعي أو الشعور الذي يعيشه الفرد في لحظة ما من الزمن في حين هناك وجهة نظر أخرى نظرت إلى الانتباه على أنه جهد عقلي أو نوع من الاستثارة تترافق بنشاط فسيولوجي، أما وجهة النظر الحديثة فترى أن الانتباه هو قدرة أو مصدر محدد السعة بحيث تؤكد وجهة النظر هذه محدودية سعة الانتباه في معالجة المعلومات التي يواجهها الفرد في بيئته. ومهما يكن الأمر فيمكن أن نعرف الانتباه بأنه عملية توجيه وتركيز الشعور على الإحساسات الناتجة بفعل مثيرات خارجية موجودة في المجال البيئي الإدراكي للفرد، أو المثيرات الداخلية والتي تحدث داخل الفرد..

يعرف سيد علي سيد أحمد وفائقة إبراهيم (1999) فيعرفان الانتباه بأنه عملية معرفية تنطوي على تركيز الإدراك على مثير معين من بين عدة مثيرات من حولنا.

أما أمل عبد الجبار الشرع ورحيم كامل خضير (2017) فيعرفان الانتباه على أنه تركيز الشعور في شيء ما، أو التركيز على موضع ما وحصر الذهن فيه، أو هو توجيه الشعور وتركيزه في شيء معين، استعدادا لملاحظته، أو التفكير فيه، أو تذكره.

يمكن القول أن الانتباه هو عملية حصر الذهن وتوجيهه إلى شيء ما، وشحذ وتركيز وتوجيه نشاط أعضاء الحس (الحواس) والشعور نحو مثير معين وجعله في مركز الوعي.

لهذا فإن الانتباه هو عملية حيوية تكمن أهميتها في كونها إحدى المتطلبات الرئيسية للعديد من العمليات العقلية كالإدراك والتذكر والتعلم، فبدون هذهِ العملية ربما لا يكون إدراك الفرد لما يدور حوله واضحاً وجلياً، وقد يواجه صعوبة عملية التذكر والتعلم.

ومنه الانتباه هو مرحلة تحضيرية لعملية الإدراك، وكل إدراك لا بد له من انتباه، فمن لا ينتبه لشيء بطبيعة الحال سوف لا يدركه. لذلك فإن دور الانتباه يبدأ عند وصول الكم الهائل من المثيرات على الدمغ ليقرر الفرد أي المثيرات يهتم بها أو يهملها ولا يتعامل معها. ويتكون الانتباه من خلال:

- البحث: المحاولة التي نقوم من خلالها بتحديد موقع المنبه في المجال البصري.
- التصفية: انتقاء مثير وتجاهل مثيرات أخرى.
- الاستعداد للاستجابة أو التهيؤ: وجود هدف ما يريد الفرد تحقيقه.

2. أنواع الانتباه

يمارس الأفراد عادة أنواعا مختلفة من الانتباه تبعا لحالة التهيؤ العقلي والظروف الانفعالية والمزاجية التي يمرون بها، أو وفقا لطبيعة المواقف والمثيرات التي يواجهونها ويتحتم عليهم التعامل معها، ويمكن تصنيف الانتباه في الأنواع الآتية:

2.1. انتباه إجباري (قسري): يحدث هذا النوع من الانتباه عندما ينجذب الفرد ويوجّه انتباهه إلى المثير رغم إرادته (لاإراديا)، فالمثير في هذه الحالة يفرض نفسه على الفرد لأنه بالغ الشدة. فيُجبر الفرد على اختياره وتركيز الانتباه عليه دون غيره، وذلك بطريقة قسرية ودون بذل جهد. مثال ذلك الأصوات القوية كصوت الانفجار القوي، طلقة مسدس أو صوت السيارة أو صوت الرعد المفاجئ؛ أو الخطر كالكهرباء؛ أو المنبهات التي تحدث فجأة كتسليط ضوء عالٍ على العينين؛ أو عندما يحصل ألم مفاجئ في الجسم..

2.2. انتباه اعتيادي (تلقائي): يمارس الأفراد هذا النوع من الانتباه في حياتهم اليومية، فالإنسان عادة ينتبه إلى الأشياء التي يحبها وتقع ضمن اهتمامه وميوله. وهذا النوع من الانتباه لا يبذل فيه الفرد جهداً لأن مضمونه يرضي ميوله ويشبع رغباته. ومثال ذلك انتباه الموسيقار إلى ترتيب النغمات التي تصدر عن غيره؛ أو الجلوس في الحديقة وتأمل محتوياتها.

2.3. انتباه انتقائي (إرادي): تمتاز قدرة الفرد على الانتباه بأنها محدودة، فالفرد لا يستطيع أن يركّز انتباهه على أكثر من موقف مثير واحد في الوقت نفسه، ففي أغلب الحالات يختار الفرد موقفا مثيرا معينا أو بعض الأجزاء من هذا الموقف ويوجّه انتباهه عليها، ويهمل المثيرات التي لا يرغب في الانتباه إليها. يحدث هذا النوع من الانتباه على نحو إرادي وغالبا ما يرتبط بدوافع وحاجات قوية ومُلحة لدى الفرد أو تبعا لخصائص فيزيائية معينه يمتاز بها المثير، فالمثيرات التي تمتاز بخصائص معينة ربما تجذب الانتباه إليها بحيث يركز عليها الفرد انتباهه دون غيرها من المثيرات الأخرى. يبذل الفرد جهدا في هذا النوع من الانتباه قد يشرد ذهنه خلاله. مثال على هذا الانتباه قراءة صفحات من كتاب بدلا من مشاهدة التلفزيون. أو تصفح موضوعات معينة على شبكة الانترنت بدلا من التحدث عبر غرف الدردشة. الانتباه إلى محاضرة عِوض التحدث مع زميل. حل مسائل في الرياضيات بدلا من اللعب بالتليفون أو بالإكس بوكس.

2.4. الانتباه المركز أو الموجه: يتمثل في محاولة الفرد التعرف على حدوث مثير حسي ما في البيئة المحيطة به، كأن يبحث الفرد عن أصوات غريبة خلال سكون الليل، أو البحث عن إرشادات الطريق الذي يسير فيه.

2.5. الانتباه الموزع أو المقسم: يتمثل في الانتباه لأكثر من مهمة في نفس الوقت خلال متابعة أكثر من مهمة، ولكن بطريقة تتابعية من خلال تغيير الانتباه من مهمة إلى أخرى لفترة من الزمن، كأن تشاهد برنامجا تليفزيونيا على محطة فضائية، وبرنامجا آخر في محطة فضائية أخرى بالانتقال من هذه المحطة إلى تلك. أو كأن تطبخ الأم الغداء وفي نفس الوقت تهتم بشأن رضيعها.

2.6. انتباه توقعي: يحدث هذا النوع من الانتباه على نحو سابق وذلك عندما يتوقع الفرد حدوث مثير معين، ويعد هذا النوع من الانتباه إراديا، بحيث أن الفرد يختار الاستجابة ويوجه انتباهه إلى مصدر معين متوقِعا حدوث المثير في أي لحظة مثل انتظار سماع خبر معين.

2.7. انتباه إدراكي: وينقسم إلى قسمين:

- **انتباه حسي**: يحدث عندما يكون الموضوع المنتبه إليه مدركا حسيا أي كل ما تتأثر به حواس الإنسان.
- **انتباه عقلي**: يحدث عندما يكون موضوعه فكرة أو ذكرى أو انفعال أي كل ما يدركه الإنسان من دون الحواس.

3. نظريات الانتباه

تختلف النظرة إلى موضوع الانتباه من حيث كونه قدرة ذات سعة محددة إضافة إلى دوره في مراحل بناء المعلومات ومعالجتها، فهناك العديد من النظريات في هذا الشأن ويمكن تصنيفها على النحو الآتي:

1.3. مجموعة نظريات الانتباه أحادية القناة (نظريات المرشحات): تفترض مثل هذه النظريات أن المعلومات أثناء معالجتها تمر بمراحل متعددة تتمثل في الإحساس والتعرف واختيار الاستجابة وتنفيذها، وترى أن الانتباه هو قدرة ذات سعة محددة (أي قدرة أحادية القناة) تُوجه إلى مثير معين دون غيره أثناء معالجة المعلومات، بحيث أن تدخل مثير آخر أثناء الانتباه إلى مثير معين ربما يعيق الانتباه إلى هذا المثير، لذا تفترض هذه النظريات وجود مرشح بين مراحل معالجة المعلومات، تكون مهمته المفاضلة بين المثيرات المختلفة وتوجيه الانتباه إلى مثير معين دون غيره من المثيرات الأخرى حتى تتم معالجته ومن ثم الانتقال إلى مثير آخر وهكذا، ومن بين العلماء الذين ساهموا في هذه النظريات نذكر: (ولفورد) و(برودبنت) و(كيلي) و(كار) و(نورمان) و(ترسمان). وقد تم توجيه انتقادات لهذه النظريات من حيث أنها لم تقدم تفسيرا واضحا للآلية التي من خلالها يتم اختيار مثير ما والانتباه إليه دون غيره من المثيرات الأخرى، الأمر الذي أدى إلى تلاشي هذه النظريات وظهور تفسيرات أخرى لعملية الانتباه.

2.3. نظرية التوزيع المرن للانتباه: تختلف هذا النظرية مع النظريات السابقة، بحيث يفترض (كاهتمان) أن سعة الانتباه يمكن أن تتغير على نحو مرن كنتيجة لتغيير متطلبات المهمة، ففي الوقت الذي يواجه فيه الفرد مثيرين معا يمكن لسعة الانتباه أن تتزايد إلى أحدهما دون إهمال الآخر، ويرى أن المعالجة لمثيرين مختلفين يمكن أن تستمر على نحو متواز خلال جميع مراحل المعالجة ومن هنا فإن هذه النظرية تفترض أن كمية الانتباه المخصص لمهمة ما ليست محددة وثابته وإنما يمكن أن تتغيّر تبعا لتغير متطلبات هذه المهمة.

3.3. نظريات المصادر المتعددة: تفترض هذه النظريات أن الانتباه ليس مجرد قدرة ذات سعة محددة أو مصدر أحادي القناة وإنما هو مجموعة متعددة من القنوات لكل منها سعته الخاصة وكل منها مخصص لمعالجة نوع معين من المعلومات أو المثيرات وفي هذا الصدد يرى (مكلود) و(وكنز) وغيرهم أن الانتباه يمكن أن يتعرض أثناء المراحل المختلفة من معالجة المعلومات لعدة مثيرات في الوقت نفسه وذلك دون أي تداخل فيما بينها بحيث لا تتأثر عملية الانتباه بالمثيرات المختلفة.

4. عوامل الانتباه

هناك مجموعة عوامل تؤثر في الانتباه منها ما يرتبط بخصائص الأفراد وبعضها الآخر يرتبط بخصائص المثيرات والمواقف، وفيما يلي عرض لهذه العوامل:

1.4. العوامل الداخلية (الذاتية، المرتبطة أو بالفرد)

ـ **الحاجات العضوية:** إن وجود دافع ملح لدى الفرد كالجوع أو العطش أو غير ذلك من الدوافع، عادة ما يصرف انتباهه عن المثيرات الخارجية بحيث يتوجه في انتباهه إلى كيفية إشباع مثل هذه الدوافع والحاجات. فالجائع مثلا ينجذب وينتبه إلى الأطعمة وروائحها أكثر من غيره.

ـ **التعب والراحة:** للتعب تأثيرا ضارا على الانتباه ويُعد سببا رئيسيا في نقص درجة التيقظ في أي حاسة، فالطالب الذي لم يأخذ كفاية من النوم يكون أقل انتباها داخل حجرة الدراسة. لهذا فالشخص المرتاح أكثر انتباها من المرهق.

ـ **الحالة الانفعالية والمزاجية:** يقل انتباه الفرد إلى كثير من المثيرات ولاسيما الخارجية منها إذا كان يعاني من حالة انفعالية سيئة، أو يمر بمزاج متقلب سيء، أو كان يعاني من ألم أو مرض ما.

ـ **الدوافع:** تلعب الدوافع دوراً في توجيه انتباه الفرد نحو مثيرات معينة. كاهتمام طالب البكالوريا وانتباهه للبرامج التعليمية. واهتمام الشخص العاطل عن العمل وانتباهه لإعلانات التوظيف.

ـ **الميول والاتجاهات:** ينتبه الفرد عادة إلى المواضيع والمواقف التي تدخل في إطار اهتماماته وميوله، كانتباه عالم النبات إلى الزهور، وانتباه عالم الجيولوجيا إلى الصخور.

ـ **الوجهة الذهنية:** عادة الفرد لا ينتبه لبعض المثيرات القوية وينتبه لأخرى أقل قوة لأنه يفكر فيها باستمرار. مثال ذلك الأم النائمة قد لا يوقظها صوت الرعد لكنها تكون شديدة الحساسية لصوت طفلها.

2.4. العوامل الخارجية (الموضوعية، المرتبطة بالمثير)

ـ **طبيعة المثير:** سواء كان سمعي أو بصري أو غير ذلك، والصورة تجذب الانتباه أكثر من الكلمات.

ـ **شدة المثير:** المثيرات القوية تجذب الانتباه أكثر من المثيرات الضعيفة، فالأصوات العالية والحادة والضوء الشديد، والألوان الزاهية والفاقعة، والروائح القوية والنفاذة تجذب الانتباه أكثر من الأصوات المنخفضة، والأضواء الخافتة، والألوان القاتمة والروائح غير النفاذة. لكن في بعض الحالات وجود هذا النوع من المثيرات قد يصرف الانتباه، كصوت المعلم مثلا إذا كان عاليا بشكل مبالغ فيه فإنه يشتت انتباه التلاميذ وينفرهم من الدرس.

ـ **تغير المثير:** فالمثير الذي تتغير شدته أو حجمه أو نوعه أو موضوعه يجذب الانتباه أكثر من المثير الثابت أو المنتظم أو الذي يسير على وتيرة واحدة، كتغيير المعلم لنبرة صوته أثناء شرح الدرس. وكعدم شعورنا بدقات الساعة في البيت لكنها إن توقفت عن الدق فجأة اتجه انتباهنا إليها. فذلك التباين في الوتيرة هو الذي أدى إلى جذب الانتباه.

ـ **حجم المثير:** كبر حجم المثير يلفت الانتباه أكثر من صغره.

ـ **حركة المثير:** المثير المتحرك يجذب الانتباه أكثر من المثير الساكن (الثابت)، لذلك فالإعلانات المتحركة أجذب للانتباه من الإعلانات الثابتة.

ـ **موضع المثير:** وجود المثير أمام العين يجذب الانتباه أكثر من المرتفع أو المنخفض عن العين، كذلك المثير القريب الظاهر يجذب الانتباه أكثر من المثير البعيد الداخلي، كالانجذاب إلى الصفحات الظاهرة من مجلة أو صحيفة يكون أكثر من الصفحات الداخلية.

ـ **تباين المثير**: المثير المختلف عمّا يوجد في مجاله يجذب الانتباه، كوجود نقطة سوداء على ورقة بيضاء فإنه يجذب الانتباه في حين لا يصبح لها معنى إذا كانت على صفحة سوداء، ووجود تلميذ بين عدد من التلميذات داخل القسم..

ـ **لون المثير**: إن اللون الأكثر جذبا لانتباه البالغين هو اللون الأزرق يليه الأحمر ثم الأخضر فالبنفسجي فالبرتقالي فالأصفر.. أما بالنسبة للأطفال فإنهم ينجذبون أكثر للون الأحمر يليه الأزرق ثم نفس ترتيب الألوان السابق.

ـ **تكرار المثير**: المثير الذي يتكرر أكثر من مرة من دون رتابة أو ملل، يجذب الانتباه، فإذا صاح شخص النجدة مرة واحدة فقد لا يجذب الانتباه أما إذا كررها عدة مرات جذب الانتباه.

ـ **حداثة المثير**: المثيرات غير المألوفة تجذب انتباه الأفراد مقارنة بالمنبهات المألوفة أو العادية لأن الأولى تدخل أول مرة في مجال الخبرة.

ـ **توقع المثير**: عندما يتوقع الفرد حدوث شيء ما فعادة ما يصرف انتباهه عن الكثير من المثيرات ويركز انتباهه في عدد معين من المثيرات المرتبطة بما يتوقعه.

5. مشتتات الانتباه

تشتت الانتباه معناه شرود الذهن عن متابعة المثيرات المطلوبة، ويعاني العديد من الناس وبالأخص التلاميذ والطلبة من تشتت الانتباه وشرود الذهن. وقد يرجع تشتت الانتباه إلى عوامل داخلية وعوامل خارجية كما يلي:

1.5. عوامل داخلية (ذاتية):

وهي عوامل تتعلق بالفرد نفسه.

ـ **العوامل جسمية**: قد يرجع تشتت الانتباه وشرود الذهن إلى التعب الجسمي أو عدم النوم لساعات كافية أو ضعف التغذية أو اضطراب في الجهاز الهضمي أو الدوري أو التنفسي في الغدد الصماء.

ـ **العوامل نفسية**: قد يرجع تشتت الانتباه إلى عدم الميل إلى المثير موضوع الانتباه، وعدم الاهتمام به وعدم الرغبة فيه، وانشغال الذهن باهتمامات وموضوعات أخرى، والإسراف في أحلام اليقظة.. مثال ذلك عدم الميل إلى مادة دراسية معينة أو صعوبة هذه المادة بما يتجاوز ذكاء وقدرة الطالب. أو تسلط بعض على الفرد الأفكار القهرية الوسواسية، أو الشعور بالنقص، والقلق، والخوف، والتوتر إلى غير ذلك.

2.5. عوامل خارجية (موضوعية):

وهي عوامل تتعلق بالبيئة المحيطة بالفرد، كما يلي:

ـ **عوامل اجتماعية**: قد يرجع تشتت الانتباه إلى المشكلات التي تنشأ من خلال التوتر في العلاقات الاجتماعية والمشكلات في التفاعل الاجتماعي، كالتصدع الأسري والشقاق العائلي والصعوبات المادية والشعور بالاغتراب، بحيث يؤدي ذلك إلى انشغال الفرد عن موضوع الانتباه. كانشغال الطالب بكل تلك المشكلات عن دروسه.

ـ **عوامل فيزيقية**: قد يرجع تشتت الانتباه في مثل هذه الحالة إلى سوء التهوية، عدم كفاية الإضاءة، ارتفاع درجة الحرارة، البرودة، زيادة الرطوبة، أو الفوضى والضوضاء...

6. إجراءات زيادة الانتباه في القسم

يمكن للمعلم الاستفادة من بعض الإجراءات قصد زيادة قدرة التلميذ على الانتباه في القسم وهي كما يلي:

- بدء الدرس بمقدمة تبين أهمية الموضوع.
- الاتفاق مع التلاميذ على إشارات للتوقف عما يقومون به وتركيز الانتباه على التعلم من خلال التفاعل غير اللفظي.
- البدء في عرض الدرس بتوجيه الأسئلة التي تثير لدى التلاميذ الاهتمام بموضوع الدرس.
- استخدام أسلوب التشويق والتعزيز.
- زيادة الدافعية وإثارة حب الاستطلاع والفضول لدى التلاميذ.
- اللجوء إلى استخدام الوسائل التعليمية المختلفة بين الحين والآخر.
- التحرك في أرجاء القسم بين فترة وأخرى.
- استخدام الإيحاءات والتعبيرات المناسبة.
- تجنب الكلام بوتيرة واحدة بمعنى رفع الصوت وخفضه.
- إعادة جذب انتباه بعض التلميذ للدرس عن طريق الاقتراب من أماكن جلوسهم واستخدام أسمائهم أو مواجهتهم بأسئلة يستطيعون الإجابة عليها.
- جاذبية الأستاذ وحيويته.
- تنشيط التلاميذ داخل القسم.

إضفاء عنصر المرح والدعابة في القسم.

- توريط التلميذ وإقحامه في بناء تعلُّماته.
- حسن توظيف الملخص في السبورة واستخدام الألوان المختلفة ووضع خط تحت المصطلحات القاعدية في الدرس (الموسوي، 2015).

ثالثا: الإدراك

الإدراك هو العملية العقلية المعرفية التي تميز المحسوسات وتكسبها معنى ودلالة، وتتحقق عملية الإدراك عن طريق الحواس المختلفة من بصر وسمع وشم وتذوق ولمس، وبذلك يتمكن الإنسان من إدراك المثيرات البيئية والوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه، فالإنسان يعيش في بيئة مليئة بالمثيرات المختلفة يستجيب لها بطريقة معينة عن طريق إدراكه، فيدرك ببصره وجود أزهار ذات ألوان مختلفة جذابة، ويسمعه خرير الماء وحفيف أوراق الأزهار والأشجار، وبأنفه رائحة الأزهار الزكية، وبلمسه نعومة الأزهار، وبتذوقه رحيق الأزهار (فارس، 2018).

1. تعريف الإدراك

لغة: هو بلوغ أقصى الشيء ومنتهاه.

اصطلاحا: يمكن تعريف الإدراك بأنه عملية تأويل الإحساسات تأويلاً عقلياً يزودنا بما في عالمنا الخارجي من أشياء. وهو العملية التي تتم بها معرفة الفرد لبيئته الخارجية التي يعيش فيها ولحالته الداخلية. وهو عملية يقوم الفرد عن طريقها بفهم وتفسير المثيرات التي يستقبلها.

ويعرفه جابر (1999) بأنه عملية عقلية معرفية نضفي فيها معنى ومغزى ودلالة على ما تنقله إلينا حواسنا وأحاسيسنا من معلومات حسية.

ويعرف الزغلول والزغلول (2003) الإدراك على أنه 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.

كما يعرفه الموسوي (2015) بأنه عملية تحويل الإشارات الحسية البسيطة على تمثيلات عقلية معينة. فالتمثيلات العقلية تشير إلى الطريقة التي تتم من خلالها تخزين المعلومات في العقل بعد تمثيلها عقليا بتحويلها على صور ذهنية أو رموز أو مفاهيم. أما الإدراك فيقوم بتصحيح أخطاء الحواس، ومثال ذلك العصا المنكسرة في الماء.

2. خصائص الإدراك

يمكن تلخيص خصائص الإدراك في النقاط التالية:

- **الإدراك غير قابل للملاحظة المباشرة:** نستدل عليه من ردود أفعال الفرد.
- **الإدراك يتبع الإحساس والانتباه زمنيا:** قد يعتمد الإدراك على حاسة واحدة أو أكثر حسب الموقف.
- **الإدراك الفردي:** فهو ذاتي وشخصي، أي يقوم به الفرد وليس الجماعة.
- **الإدراك فريد من نوعه:** لذلك تتباين خبرات الأفراد السابقة مما يعني أن كل واحد منا قد يصل إلى إدراك مختلف لنفس المثير.
- **الإدراك عملية مفردة:** لأنه لا يشترط وجود المثيرات في لحظة الإدراك أي يحدث بغياب المثير، وقد يحدث لحضور المثير، وذلك نتيجة لميل الأفراد إلى تكملة المثيرات الناقصة بناء على خبرتهم السابقة أو مقدار ألفتهم للمثير (العتوم، 2004).

3. المظاهر المعرفية للإدراك

تتمثل فيما يلي:

- **الإدراك مرتبط بالمعرفة:** يعتمد الإدراك على الخبرات السابقة لأنها تشكل الإطار المرجعي الذي يتم على أساسه تفسير المدخلات.
- **الإدراك عملية استدلالية:** يمتاز النظام الإدراكي بقدرته على عمل الاستدلالات والاستنتاجات حول المثيرات والحوادث البيئية.
- **الإدراك عملية تصنيفية:** من خلالها يتم تجميع الإحساسات المتعلقة بالمثيرات المختلفة في فئات بناء على وجود الخصائص المشتركة بينها.
- **الإدراك عملية علائقية:** يوفر الإدراك معلومات إضافية تساعد في التعرف على الأشياء وتمييزها.

ـ **الإدراك عملية تكيفية:** يمتاز بالمرونة على التكيف مع المثيرات المختلفة، وهذا يمكننا من اتخاذ رد الفعل السريع تجاه العديد من المواقف لاسيما الخطرة والمفاجئة.

4. العوامل المؤثرة في الإدراك

تتجسد العوامل المؤثرة في عملية الإدراك في جملة من المحدّدات المتداخلة، يمكن عرضها على النحو الآتي:

- **الحاجات الفسيولوجية:** يتأثر الإدراك بالحاجات البيولوجية الأساسية، كالجوع والعطش؛ فالشخص العطشان، على سبيل المثال، قد يدرك السراب في الصحراء على أنه ماء.
- **العواطف والميول والاتجاهات والاهتمامات:** تُحدث عواطف الفرد وميوله واهتماماته أثرا بالغا في تشويه ما يُدركه، إذ غالبا ما تُقيد تفسيره للمثيرات الحسية في زاوية أو اتجاه معين؛ فحبّ الشيء قد يعمي صاحبه ويصمّه. ويتجلى ذلك أيضا في اختلاف الإدراك باختلاف التخصص، إذ يرى عالم الأحياء الغابة فضاء غنيا بالكائنات الحية، بينما يراها الرسّام لوحة فنية.
- **الحالة الانفعالية والمزاجية:** تؤثر حالات التوتر والقلق والرضا، وكذلك الغضب والحزن، تأثيرا واضحا في تفسيرنا للمثيرات الحسية وإدراكنا لها؛ فالشخص الغاضب، مثلا، قد يُبصر في خصمه عيوبا لا يراها في حالة الهدوء، كما أن الخوف والقلق قد يعيقان فهم السؤال وإدراكه أثناء الامتحان.
- **القيم والمعتقدات:** تمثل القيم والمعتقدات معايير اجتماعية ذات شحنة وجدانية قوية يستوعبها الفرد ويتخذها موازين يُقوّم بها أفعاله، فالشخص المادي يُقيم الأشياء وفق معادلات الربح والخسارة، وبناء على ذلك نفسر الأحداث والموضوعات في ضوء معتقداتنا. وقد تؤثر قيم المتعلم في إدراكه للأشياء من حوله.
- **التوقع:** يميل الأفراد إلى رؤية ما يتوقعون رؤيته وسماع ما يتوقعون سماعه، الأمر الذي يوجه عملية الإدراك ويوجه نتائجها.
- **الكبت:** يُقصد بالكبت إقصاء الرغبات والدوافع التي لا يسمح الواقع بإشباعها، أو الذكريات المثيرة للقلق، من حيّز الشعور إلى اللاشعور. وغالبا ما يُفسد الكبت إدراكنا للواقع ولذواتنا، إذ يجعل الفرد يغفل عن عيوبه وينسبها إلى الآخرين.
- **الصحة النفسية والاضطراب النفسي والعقلي:** يتميز الشخص ذو الصحة النفسية المرتفعة بموضوعية وواقعية أكبر في إدراكه للأشياء، في حين قد يدرك الشخص المصاب باضطرابات نفسية أو عقلية أمورا لا وجود لها في الواقع، كإدراك أشخاص لا يراهم غيره أو سماع أصوات لا يسمعها الآخرون، وغير ذلك من مظاهر الهلاوس والهُذاءات.
- **الخبرة والألفة والتعلم السابق:** يفسر الفرد عادة ما يحسه في ضوء خبراته ومعارفه السابقة، ولذلك لا يُدرك الشخص العادي في صورة الأشعة ما يدركه الطبيب، كما لا يدرك في السيارة ما يراه الميكانيكي، وهو ما يدل على اختلاف الأفراد في إدراك الشيء الواحد.
- **العوامل الثقافية والاجتماعية والحضارية:** تسهم البيئة الثقافية والاجتماعية والحضارية في تشكيل أنماط الإدراك وتوجيهها، بما تحمله من قيم ومعايير وخبرات مشتركة.

- **عوامل التنظيم الإدراكي**: وتتمثل في قوانين الإدراك التي تناولتها نظرية الجشطلت، والتي توضح كيفية تنظيم المثيرات الحسية وإدراكها في صور كلية ذات معنى.

5. الإدراك والتعلم

يمكن تحديد طبيعة العلاقة بين الإدراك والتعلم من خلال جملة من المرتكزات الأساسية، تتمثل فيما يأتي:

- **توفير بيئة غنية بالمثيرات الحسية المتنوعة**: إذ تسهم البيئة الحافلة بالمثيرات المرتبطة بمختلف مهارات الحياة في توسيع آفاق الإدراك وتعزيز البنية المعرفية لدى الفرد، كما تتيح في الوقت نفسه دوافع ضرورية توجه الفرد نحو تحقيق الفهم السليم للمواقف البيئية المحيطة به.
- **سلامة أعضاء الحس المختلفة**: تعتبر الحواس الوسائط الأساسية التي تنتقل عبرها المعلومات إلى الدماغ تمهيدا لإدراكها، ومن ثم فإن سلامتها شرط جوهري لحدوث إدراك فعّال وتعلم سليم.
- **سلامة الجهاز العصبي، ولا سيما الدماغ**: إذ يتولى الدماغ استقبال المعطيات الحسية، وتوجيه الانتباه، وتحليل البيانات وتفسيرها، فضلا عن توظيف الخبرات السابقة أثناء عملية الإدراك.
- **سلامة أجهزة الحركة**: تتيح أجهزة الحركة للفرد القدرة على التنقل والحركة، الأمر الذي يسهم في إثراء البيئة المحيطة وزيادة تنوع المثيرات الحسية التي يتعرض لها الفرد.
- **تدريب الأطفال على تعلم مهارات الإدراك**: نظرا لكون الإدراك قابلا للنمو والتطور، فإن النظام التربوي مطالب بالتركيز على إتاحة فرص كافية للأطفال لممارسة الفهم وتفسير المثيرات البيئية المتنوعة، سواء في المنزل أو المدرسة أو عبر وسائل الإعلام المختلفة.
- **الحاجة إلى تنمية مهارات الإدراك العليا**: يعد التفسير والتحليل من المهارات التفكيرية المتقدمة القابلة للنمو والارتقاء، ومن ثم فإن العناية بها والتدريب المستمر عليها ينعكس إيجابا على القدرات الإدراكية للفرد ويحسن من كفاءته في التفاعل مع البيئة المحيطة.
- **أهمية التغذية الراجعة**: توفر التغذية الراجعة معلومات أساسية حول خبرات الإدراك، ولذلك تستند جهود النظام التربوي في تنمية مهارات التفكير والتحليل إلى ما تتيحه من دافعية إضافية للتعلم، بما يسهم في تعميق الفهم لما يجري حول الفرد، وهو ما يعد أساسا للتكيّف وتحقيق التوازن.

6. الأسس النفسية والعصبية للإدراك

الإدراك يعتمد على الإحساس، ويستمد مقوماته من الإحساسات التي ينقلها الجهاز العصبي إلى المخ حيث تتم عملية الإدراك، والإنسان يستقبل المنبهات الخارجية، ويفهمها، يؤولها ويفسرها، من خلال خبراته السابقة ونضجه وميوله وتكوين شخصيته وثقافته واتجاهاته.

فنحن ندرك الأشياء تبعاً لشدة المثير الذي نحمله، وتلك الشدة تختلف من فرد لفرد، ومن ثقافة لثقافة.. لذلك فعملية الإدراك هذه رغم ارتباطها بالإحساس إلا أنها تعتمد اعتمادا كبيرا على الفروق الفردية.

لذلك فإنه لا يوجد إدراك من دون إحساس، ولكن يمكن أن يكون هنالك إحساس من دون إدراك. فالإحساس هو استقبال مثيرات مختلفة، أما الإدراك فهو الإحساس مضاف إليه المعاني والأسباب والنتائج للشيء المدرك، أو الذي أصبح مدركا بعد أن كان محسوسا، فالإدراك يحتوي الإحساس. والإحساس جزء من الإدراك ومقدمة من مقدماته.

لذلك يمكن القول أن الإدراك يمر بمرحلتين:

– **مرحلة التنظيم الحسي**: فالعالم المحيط بنا وكما ترى مدرسة الجشتلت هو عالم يتألف من أشياء مترابطة وفق قوانين لا تشتق من العقل، وإنما تشتق من طبيعة الأشياء نفسها، وتعرف هذه القوانين باسم قوانين التنظيم الحسي.

– **مرحلة التأويل**: الإدراك ليس عملية سلبية يقتصر دورها على مجرد استقبال انطباعات حسية، بل هو عملية مركبة ومعقدة، حيث تتدخل ذاكرة الإنسان، ومخيلته وقدرته على إدراك العلاقات في تأويل وتفسير الانطباعات الحسية التي تصل إلى المخ عن طريق الإحساس. لهذا يقوم الفرد في عملية الإدراك بتأويل للإحساس وفق صور التجارب والخبرات السابقة، ويدخل ضمن عملية التأويل التخيل والتذكر.

7. أهمية الإدراك

لا تأتي أهمية الإدراك من كونها تزود الفرد بمعلومات من عالمه الخارجي والداخلي فقط، بل لأنها تحفظ حياته وتساعده على التكيف والتوافق فهي التي توجه سلوك الإنسان العملي نحو السواء وتجنب العوائق والأخطار التي تهدد حياته، فلا يستطيع مثلاً للحصول على الطعام إلا إذا أدرك الأشياء الموجود في بيته ترضى حاجته للطعام، كما أنه لا يستطيع التوافق الاجتماعي والعيش بهدوء وأمان مع الآخرين إلا إذا أدرك رغباتهم واتجاهاتهم وشعورهم.

يضاف إلى هذا أن عملية أساسية في جميع العمليات العقلية الأخرى: من تعلم وتذكر وتفكير.. فلا يستطيع الفرد أن يتعلم شيئا أو يحفظه أو يفكر به إلا إذا عرفه وأدركه.

رابعا: الفرق بين الإحساس والانتباه والإدراك

يحدث الإحساس عندما يستقبل أي جزء من أعضاء الحس كالعين والأذن والأنف أو اللسان أو الجلد مثيرا منبها، مشيرا إلى حدوث شيء ما في البيئة الخارجية المحيطة بالإنسان. فالموجات الصوتية مثلا موجودة حولنا بصورة شبه دائمة، إما من المصادر التي نتحكم بها كصوت التلفاز أو المذياع، أو من المصادر الخارجة عن سيطرتنا كصوت أطفال الجيران وهم يلعبون أمام ساحة المنزل، أو أعمال البناء أو المبنى المجاور، أو مرور طائرة فوق المنطقة... وغير ذلك. هذه الموجات تنتقل في الفضاء إلى أن تلامس صوان الأذن، ثم تدخل إلى القناة السمعية عبر الطبلة إلى الأذن الوسطى فالأذن الداخلية، وهناك تقوم الأذن بنقل هذه المثيرات

الصوتية على شكل نبضات عصبية إلى الدماغ عبر العصب السمعي، مما يدل على أن الأذن تنقل فعليا كل ما يصل إليها من مثيرات عديدة تحدث كل ثانية من حياتنا، وتُغرق الدماغ بكم هائل من المثيرات السمعية.

أما الانتباه فيبدأ دوره عند وصول هذا الكم الهائل من المثيرات إلى الدماغ، ليقرر الفرد أي المثيرات يهتم بها وأي المثيرات يهملها ولا يتعامل معها.

والإدراك هو العملية الثالثة التي يبدأ عملها بعد الانتباه، ليقوم الفرد بتحليل المثيرات القادمة وترميزها وتفسيرها في ذاكرة الفرد حتى تظهر الاستجابة.

يتضح أن هذه العمليات الثلاثة مترابطة ومتسلسلة وتعتمد إحداها على الأخرى في عملها. تبدأ هذه العمليات بالإحساس ثم الانتباه ثم الإدراك، بحيث لا يعقل حدوث الانتباه بدون أن يكون مسبوقا بالإحساس (منبه)، كما لا يعقل حدوث الإدراك بدون الانتباه بسبب كثرة المثيرات التي يمكن أن تصل إلى دماغ الإنسان. كما لا يعقل حدوث الإدراك دون حدوث الإحساس.

يمكن توضيح العلاقة في توسط الانتباه بين الإحساس والإدراك، وعلاقة هذه المكونات مع البيئة الخارجية والاستجابة من جهة أخرى في الشكل (24):



الشكل (24): العلاقة بين الإحساس الانتباه والإدراك

لقد نال موضوعا الإحساس والانتباه اهتمام الفلاسفة وعلماء النفس منذ القدم واعتبرا أحد أهم عناصر عمليات الإدراك والتفكير والتعلم والتحكم التي تمكن الكائن البشري من فهم العالم الخارجي والسيطرة عليه فبدونهما يصبح الدماغ عديم الفائدة ولا يكون إدراك الفرد لما حوله واضحا وهذا ما يسبب الوقوع في الأخطاء سواء على صعيد عملية التفكير أو السلوك ومن خلال هذا البحث البسيط الذي قدمناه نتمنى أن نكون قد قدمنا بعض المعلومات عن هاذين العمليتين وإبراز مختلف جوانبهما..

خلاصة

خلصت هذه المحاضرة إلى أن **الإحساس والانتباه والإدراك** تمثل عمليات نفسية معرفية مترابطة تشكل الأساس الأولي لتواصل الإنسان مع بيئته الخارجية وفهمه لما يحيط به. فالإحساس يعد الاستجابة الأولية لأعضاء الحس عند استقبال المثيرات المختلفة، وهو العملية التي يتم من خلالها نقل الخصائص الفيزيائية للمثيرات إلى الجهاز العصبي المركزي، تمهيدا لمعالجتها.

كما تناولت المحاضرة شروط حدوث الإحساس، وأنواعه المختلفة، وقوانينه المرتبطة بالعتبات الحسية، إضافة إلى توضيح الأسس العصبية والفسيولوجية التي تقوم عليها عملية الإحساس باعتبارها خطوة تمهيدية للإدراك.

وأبرزت المحاضرة مفهوم **الانتباه** بوصفه عملية عقلية تقوم على توجيه وتركيز الشعور نحو مثير معين دون غيره، مع الإشارة إلى أنواعه المختلفة كالإجباري والتلقائي والإرادي، والعوامل الداخلية والخارجية المؤثرة فيه، فضلا عن أهم النظريات التي فسرت آليات الانتباه وحدود سعته في معالجة المعلومات.

أما **الإدراك** فقد تم عرضه باعتباره العملية المعرفية التي تفسر الإحساسات وتكسبها معنى ودلالة، اعتمادا على الخبرة السابقة والتنظيم العقلي للمثيرات. كما تناولت المحاضرة خصائص الإدراك والعوامل المؤثرة فيه، مثل الحاجات والانفعالات والقيم والثقافة، وأهميته في التعلم والتكيف النفسي والاجتماعي.

وفي الختام، أكدت المحاضرة أن هذه العمليات الثلاث تعمل بشكل متسلسل ومتكامل؛ إذ يبدأ الإنسان بالإحساس، ثم ينتبه إلى مثير معين، ثم يدركه ويمنحه معنى، وهو ما يجعلها أساسا ضروريا لفهم السلوك الإنساني وبناء العمليات العقلية العليا.

المحاضرة (12): التذكر والنسيان

تمهيد

إن عمليتا التذكّر والنسيان تعتبران من أهم العمليات المعرفية التي يقوم عليها التعلم الإنساني، إذ تمثلان الأساس الذي يمكّن الفرد من اكتساب الخبرات، وتنظيمها، والاحتفاظ بها، ثم استرجاعها وتوظيفها في مواقف الحياة المختلفة. فالذاكرة ليست مجرد وعاء سلبي لتخزين المعلومات، بل هي نظام معرفي معقد يتداخل فيه الإدراك والانتباه والدافعية والتنظيم العقلي، ويتأثر بجملة من العوامل النفسية والتربوية. ومن هذا المنطلق، تسعى هذه المحاضرة إلى تناول مفهومي التذكر والنسيان تناولا علميا، من خلال عرض تعريفاتهما، ومراحلهما، وأنواعهما، والعوامل المؤثرة فيهما، إضافة إلى استعراض أبرز النظريات المفسّرة للنسيان، مع التركيز على البعد التطبيقي الذي يسهم في تحسين الذاكرة ودعم فاعلية التعلم لدى الطلبة.

أولا: التذكر

1. تعريف التذكر

التذكر هو أحد العمليات العقلية الرئيسية التي يمارسها المتعلم (الفرد) في كل موقف يواجهه. وهو عملية تخزين ما تم تعلمه لفترة من الزمن، ويتضمن التذكر الحفظ والاسترجاع.

ترتبط عملية التذكر بعملية التعلم، فالتعلم في بعض معانيه هو احتفاظ المتعلم بالخبرات التي اكتسبها في عملية التعلم فإذا لم يتمكن من الاحتفاظ بأي شيء من ذلك، دل هذا على أن التعلم لم يحدث.

وتوجد علاقة بين التذكر والدوافع، فكلما زادت قوة الدافع إلى التعلم كان نشاط الذاكرة أوضح وأقوى.

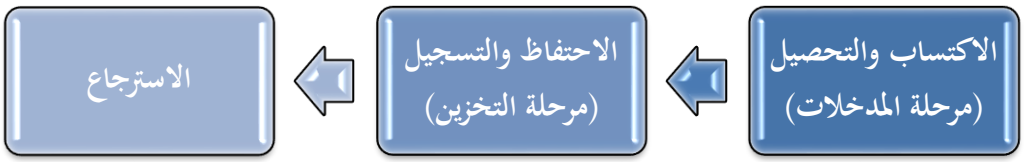
كما تتأثر عملية التذكر أيضا بالانتباه والإدراك، فلا يتذكر الفرد خبرة ما لم يكن قد انتبه لها وأدركها.

ومنه فالتذكر هو عملية تعلم تتحكم بها عمليات الانتباه والإدراك.

2. أقسام عملية التذكر

يمكن تقسيم عملية التذكر إلى مراحل ثلاث كما هو موضح في الشكل (25) هي:

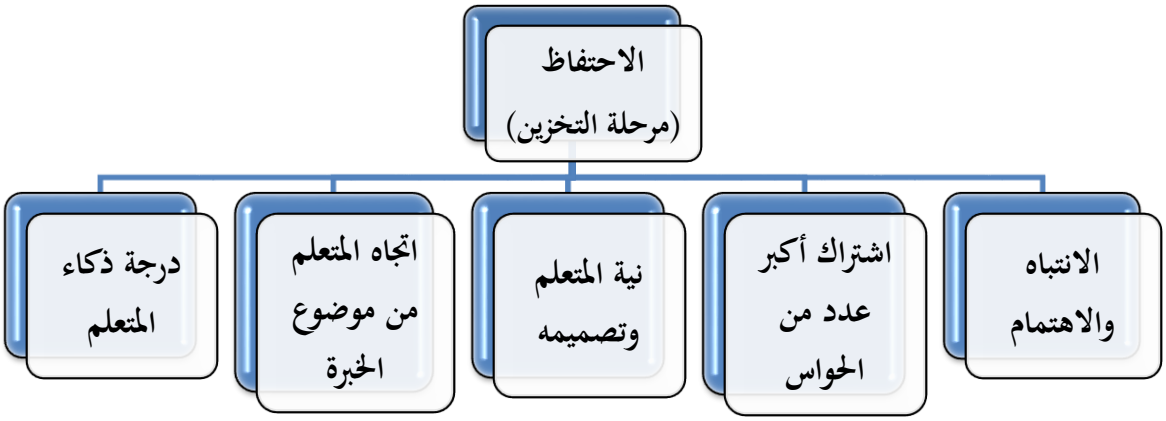
- المرحلة الأولى: مرحلة الاكتساب (التحصيل)
- المرحلة الثانية: مرحلة الاحتفاظ (التسجيل)
- المرحلة الثالثة: مرحلة الاسترجاع والتعرف



الشكل (25): أقسام عملية التذكر

1.2. الاكتساب (مرحلة المُدخلات): تتم عن طريق الحواس، بحيث تلتقط المعلومات وترمّزها كي تسهل معالجتها.

2.2. الاحتفاظ (مرحلة التخزين): هي العملية التي تتخلل الفترة ما بين عمليتي الاكتساب والاسترجاع. من الصعب دراسة هذه المرحلة لأنها لا تظهر على صورة سلوك يمكن ملاحظته وتتبعه. وهي تتضمن حفظ ما يتم اكتسابه، أي تلك الاستراتيجيات والعمليات المعرفية التي تهدف إلى إبقاء المعلومات التي تم اكتسابها في مستودع الذاكرة لمدة قصيرة أو طويلة. يمكن توضيح العوامل التي تؤثر في عملية الاحتفاظ في الشكل (26):



الشكل (26): العوامل المؤثرة في عملية الاحتفاظ

- **الانتباه والاهتمام:** مستوى الانتباه ودرجة الاهتمام له علاقة بزمن الاحتفاظ، فكلما ازداد اهتمام المتعلم بالخبرة التعليمية زادت درجة الاحتفاظ بتلك الخبرة وقلت العوامل المشتتة لذلك، مما يؤدي إلى تكامل المادة في البناء المعرفي ووضوحها.
- **اشتراك أكبر عدد من الحواس:** اشتراك أكبر عدد من الحواس أثناء الخبرة التي يواجهها الفرد يساعد على الاحتفاظ بتلك الخبرة، لأن اشتراك عدد من الحواس يعني تعدد مصادر عملية الإدراك مما يوسع الخبرة ويزيد من تفاصيلها.
- **نية المتعلم وتصميمه:** إن نية المتعلم وتصميمه على تحقيق هدفه بتعلم الخبرة، من العوامل المهمة في تخزين هذه الخبرة.
- **اتجاه المتعلم من موضوع الخبرة:** إذا كان المتعلم له اتجاه إيجابي من الخبرة فإن هذا يسرع من اكتسابها وإدماجها في بنية المتعلم المعرفية وتخزينها.
- **درجة ذكاء المتعلم:** توجد علاقة عالية موجبة بين كمية الاحتفاظ والتخزين ونسبة الذكاء.

3.2. الاسترجاع: هو عملية استحضار الخبرات الماضية في صورة ألفاظ أو معاني أو حركات أو صور ذهنية. تشكل عملية الاسترجاع مرحلة السلوك الظاهر لعمليتي الاكتساب والاحتفاظ. وهي عملية انتقائية، فما تم الانتباه له بدقة وتفحص وعناية يتم

إدراكه بعناية ودقة، ومن ثم تخزينه بدقة وعناية، وبالتالي يتم استرجاعه بدقة دون التعرض للتداخل مع خبرات أخرى. وطريقة استرجاع الخبرة يحدد أسلوب تخزينها وحفظها.

مراحل عملية الاسترجاع

تمر العمليات التي يتم بها استرجاع المخزون بمراحل منتظمة متتالية، وهذا ينطبق على معظم الخبرات المعرفية وهي موضحة في الشكل (27).



الشكل (27): مراحل عملية الاسترجاع

ـ **مرحلة البحث والخبرة:** تقاس هذه المعلومات بالزمن الذي يستغرقه الفرد في البحث عن المعلومات للإجابة عن سؤال محدد أو إيجاد حل لمشكلة. كما تقاس في تحديد الفرد لمكان الخبرة التي يبحث عنها إذا كانت في مستوى السجلات الحسية، مستوى سجلات الذاكرة قصيرة المدى، مستوى العمليات التي مازالت في مرحلة التطوير (الذاكرة العاملة)، أو في مستوى سجلات الذاكرة طويلة المدى.

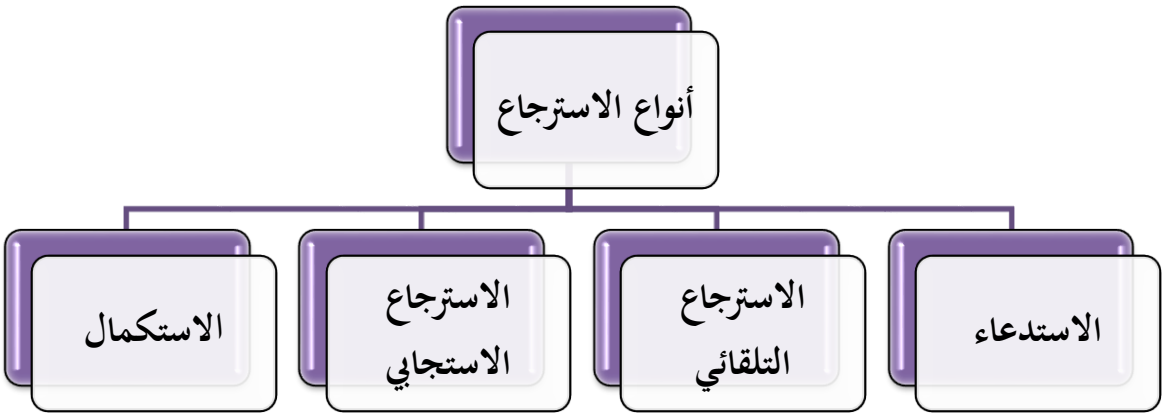
سرعة الوصول إلى المعلومات وتحديد مكانها يتوقف على العمليات والاستراتيجيات التي استخدمت أثناء عملية الاكتساب والاحتفاظ. فإذا كانت الخبرة قد سجلت وخزنت بتنظيم فإن ذلك لا يستدعي وقتا طويلا في البحث عنها.

ـ **مرحلة جمع المعلومات وترتيبها وتنظيمها:** إن المعلومات التي يتم استرجاعها مرتبطة بإستراتيجية المتعلم عند التعلم فالبعض ينظم خبرته وبالتالي يسهل عليه استرجاعها، والبعض الآخر يترك هذه العملية حتى يطلب منه استرجاعها، أصحاب النمط الثاني يعانون من ضعف الأداء في الاختبارات أو عمليات التذكر عند الحاجة لتلك المعلومات.

ـ **مرحلة قياس وتقويم الاسترجاع:** تحدد هذه المرحلة نوع الخبرة التي خزنت، ومدى فعاليتها، وقوتها في معالجة مواقف جديدة مشابهة، وهي تمثل عملية التغذية الراجعة التي يقوم بها المتعلم للحكم على مدى فعالية استراتيجياته أثناء عملية التخزين (بن بريكة، 2016).

أنواع الاسترجاع

توجد أربعة أنواع من الاسترجاع يمكن توضيحها في الشكل (28):



الشكل (28): أنواع الاسترجاع

ـ **الاستدعاء**: يتمثل في استرجاع المتعلم للخبرة السابقة في صورها المختلفة سواء بصورة ذهنية أو لفظية أو حسية. ونوعية الخبرة المستدعاة في هذا النوع من الاسترجاع تكون ناقصة أو محرفة عن الصور التي تم بها الاكتساب.

ـ **الاسترجاع التلقائي**: استدعاء الخبرات بصورة تلقائية دون وجود مثير ظاهر.

مثال: الحالات النفسية التي يمر بها الفرد أثناء الاستجابات المرتبطة بمشاعر القلق ففي هذه الحالة يستدعي الفرد خبرات كثيرة مدفونة في ذاكرته بهدف التخلص من تلك الحالة.

ـ **الاسترجاع الاستجابي**: استدعاء الخبرات بوجود مؤثر، صورة، سؤال، تلميح...

ـ **الاستكمال**: تتمثل هذه العملية الذهنية في استرجاع الخبرة الماضية كاملة بسبب ظهور جزء من الخبرة أو ما يشير إليها.

وفي عملية الاستكمال تكون حالة إشباع وخلاص في حالة التوتر المعرفي. وفي الاستكمال تحقيق لأهداف تكنولوجية لدى المتعلم كتأكيد الذات.

3. العلاقة بين الحفظ والتذكر

يمكن توضيح هذه العلاقة بعدد من المبادئ:

ـ **مبدأ تحويل الخبرة الجديدة إلى خبرة مألوفة**: يميل المتعلم إلى صياغة ما يسمعه أو يتعلمه بلغته أو حسب فهمه ومن هنا يطمئن لأن ذلك قابل للحفظ والاسترجاع.

ـ **مبدأ الانفتاح على الخبرة الجديدة**: عندما يشعر المتعلم أن لديه القدرة على إكمال الفكرة الناقصة أو توضيح الغموض.

ـ **مبدأ التبسيط**: يسعى المتعلم عادة للتخلص من حالة الغموض وعدم الفهم إلى تفتيت المعلومات إلى أجزاء بسيطة. تتوفر هذه المهارة عند المتخصص لأنه طور مهارة في صياغة الخبرة بطريقة قابلة للفهم والاستيعاب، بأقل قدر من المفردات والمفاهيم، ومعيار استيعابها هو إمكانية شرحها، أو نقلها للآخرين.

ـ **مبدأ الترابط**: يركز المتعلم أثناء تعلم خبرة جديدة على استدعاء الخبرات السابقة الموجودة في مخزونه الخبراتي لأنها تساهم في توضيح الخبرة الجديدة. والمعلم الكفء يساعد الطلبة على استحضار المبادئ والأسس المتعلقة بالخبرة الجديدة.

ـ **مبدأ التشابه**: يتمثل في إيجاد عناصر التشابه بين الخبرات السابقة والخبرة الجديدة، وحثهم على استحضار نقاط التشابه، مما يزيد من دافعيتهم ونشاطهم في التعلم الجديد.

ـ **مبدأ الميل إلى التأويل**: يتمثل في إعطاء أسباب ودوافع لا وجود لها عند تذكر بعض الأحداث.

ـ **مبدأ الانجاز والانتقاء**: يتمثل في انتقاء وتذكر ما يريد الفرد تذكره وذلك دون قصد ظاهر.

يمكن تلخيص هذه المبادئ في الشكل (29):



الشكل (29): العلاقة بين الحفظ والتذكر

4. أساليب التذكر

يمكن أن تحدث عملية التذكر ضمن عمليتين هما:

ـ **عملية الاسترجاع**: وهي عملية استحضار الماضي في صورة ألفاظ، أو حركات أو صور ذهنية، أي يمكن أن تتذكر صورا حسية أو صورا غير حسية. ويمكن أن يكون الاسترجاع كلي أو جزئي أو متداخل بين الجزئي والكلي، وهذا يعتمد على طريقة تخزين الخبرة أثناء تعلمها.

ـ **عملية التعرف**: تتمثل في التعرف على منبه سبق وأن تعرض له الفرد، وهذا لا يتطلب استدعاء، لأن عملية التذكر في هذه الحالة تكون بمقارنة المنبه السابق والمنبه الحالي.

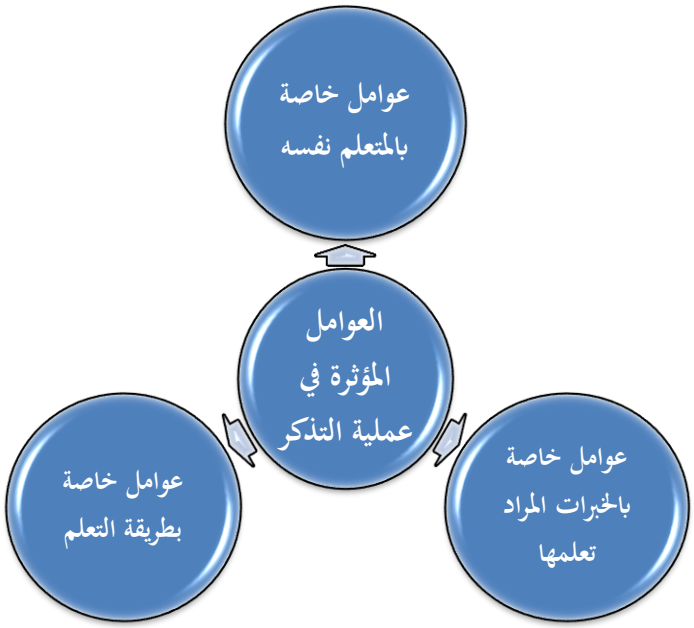
والتعرف هو أحد مقاييس الحفظ. يقدم فيه للمتعلم الاستجابة الصحيحة مع استجابات أخرى ثم يتعين عليه أن يختار الإجابة الصحيحة من بين اختيارات عدة.

مثال: إجابة المتعلم على أسئلة الاختيار من متعدد.

5. العوامل المؤثرة في عملية التذكر

يوجد عدد من العوامل يمكن أن تؤثر في عملية التذكر، يمكن حصرها في عوامل ثلاثة وتوضيحها في الشكل (30)، وهي:

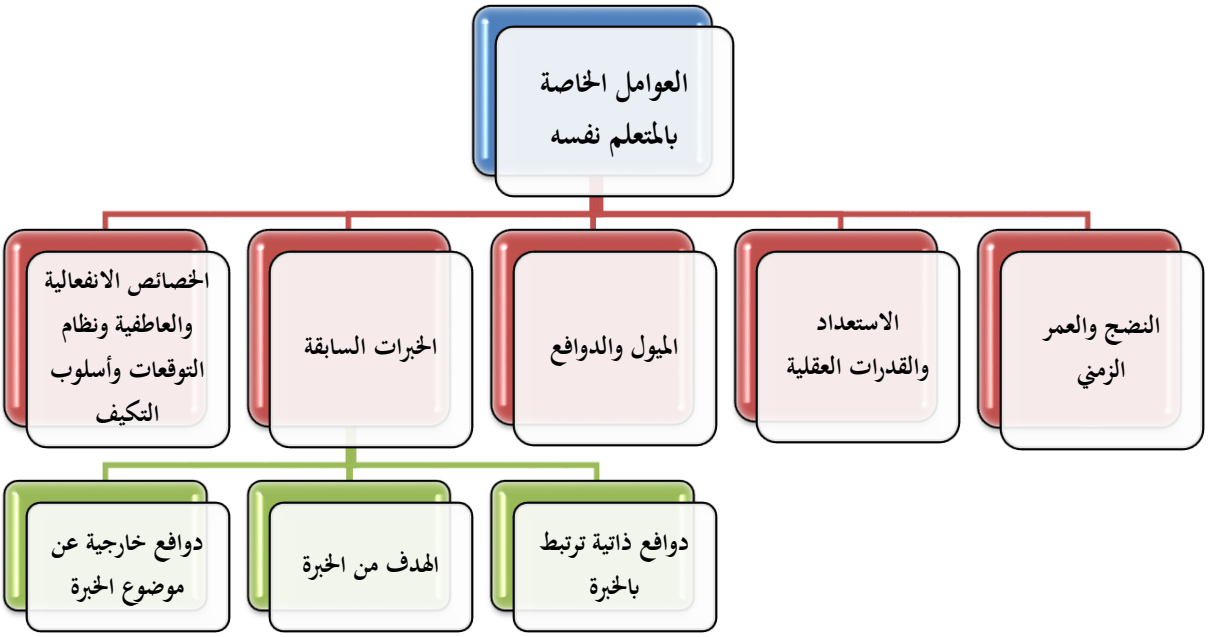
- عوامل خاصة بالمتعلم نفسه.
- عوامل خاصة بالخبرات المراد تعلمها.
- عوامل خاصة بطريقة التعلم.



الشكل (30): العوامل المؤثرة في عملية التذكر

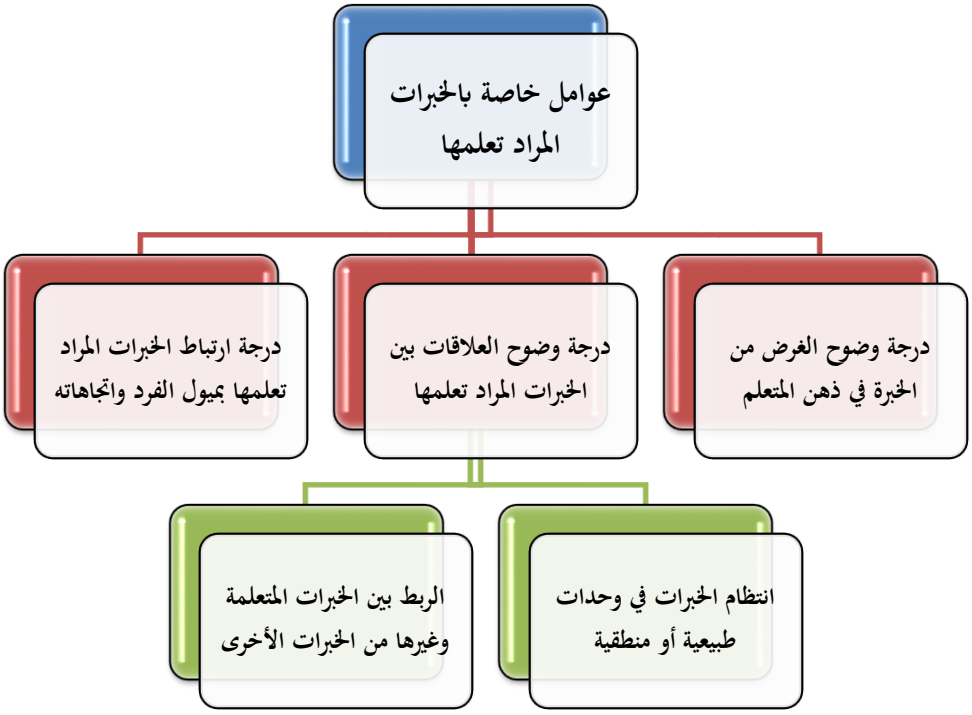
1.5. عوامل خاصة بالمتعلم نفسه: النضج والعمر الزمني واستعدادات وقدرات المتعلم بالإضافة إلى ميوله ودوافعه وخبراته السابقة وخصائصه الانفعالية والعاطفية ونظام توقعاته، كل هذه العوامل مجتمعة أو معظمها يمكن أن يؤثر في نوعية الخبرات التي تم تذكرها واسترجاعها.

يمكن توضيح ذلك في الشكل (31):



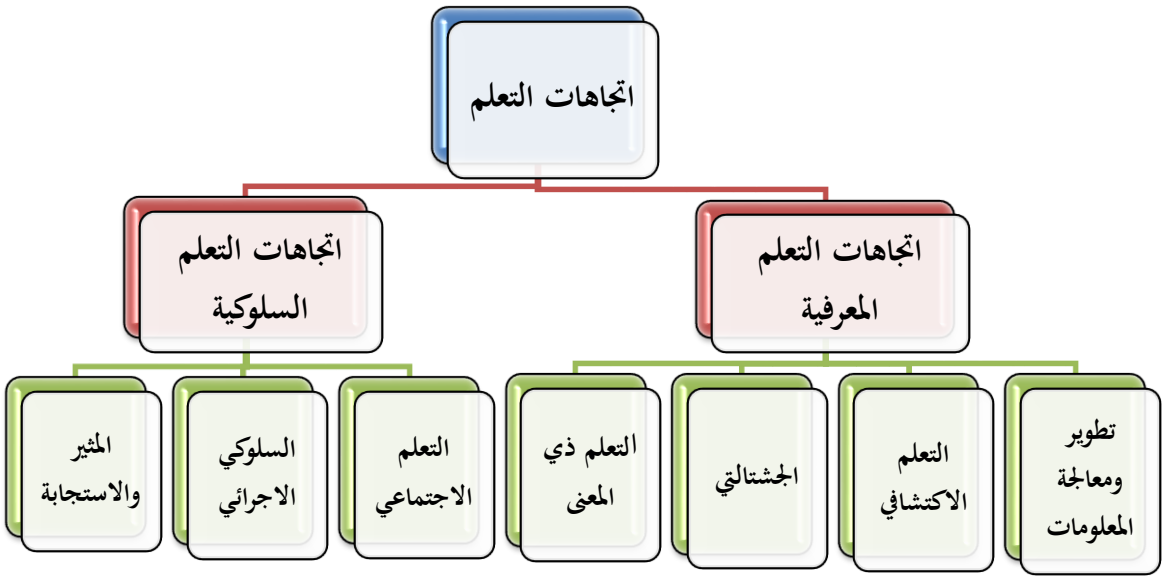
الشكل (31): العوامل المؤثرة في التعلم والخاصة بالمتعلم نفسه

2.5. عوامل خاصة بالخبرات المراد تعلمها: تتضمن وضوح الهدف، درجة وجود علاقات بين الخبرات، درجة ارتباط الخبرات (موضوع التعلم) بميول الفرد واتجاهاته، يمكن تمثيل ذلك في الشكل (32):



الشكل (32): العوامل المؤثرة في التعلم والخاصة بالخبرات المراد تعلمها

3.5. عوامل خاصة بطريقة التعلم: تتمثل في اتجاهات التعلم الشائعة، بحيث أن لكل اتجاه خصائص تنعكس على طبيعة الخبرات التي تم تعلمها وتخزينها ويمكن تمثيلها في الشكل (33):



الشكل (33): اتجاهات التعلم

6. أنواع الذاكرة

إن معرفة أنواع الذاكرة التي يوظفها المتعلم يمكن أن يساعد المعلم في التخطيط لاستثارة أكثر من نوع للذاكرة، ويراعى في ذلك ما يقدم للمتعلمين من خبرات ومواد تعليمية.

فتوظيف أكثر من صورة للذاكرة في مواقف التعلم يتيح فرصة أكبر لأن يعمل الذهن وفق مخططات أكثر، وهذا ما يزيد من كمية المخزون الخبراتي وبالتالي كمية المعلومات التي يتم تذكرها عند الحاجة إليها. من أنواع الذاكرة:

1.6. الذاكرة الحسية: تتعلق بما يشكل مدخلات الحواس، قنوات المعرفة. وتتضمن ذاكرة بصرية، ذاكرة سمعية، ذاكرة شمية، ذاكرة ذوقية..وهي مسئولة عن التسجيل الحسي، وتدخل عن طريقها المعلومات إلى الذاكرة. تم تحديد ثلاث خصائص لهذه الذاكرة:

- سعة غير محدودة لاستقبال الخبرات الحسية.
- نسيان سريع للمعلومات.
- الحاجة لمعلومات ذات معنى.

2.6. الذاكرة اللفظية المنطقية: مزودة بأنظمة مفاهيمية متعددة، كلما زادت مجالات هذه الذاكرة تطورت ذاكرة المعاني. وتزود هذه الذاكرة آلة التفكير باللغة، الكلمات، الرموز التي تساعد على التعبير.

3.6. الذاكرة الحركية: تتمثل في استدعاء نماذج الحركة، التصورات العضلية الحركية لشكل الحركة، سرعتها، تتابعها، وتيرتها وإيقاعها. وتتضمن هذه الذاكرة تعلم العادات والمهارات الحركية.

4.6. الذاكرة الانفعالية: تتضمن استرجاع معلومات مرتبطة بانفعالات ايجابية أو سلبية، مثل خبرات الخوف، أو الخبرات المؤلمة.

5.6. الذاكرة الإرادية: وهي الذاكرة المعنية بتحقيق هدف معين كالإجابة على سؤال في الاختبار، وهي خاضعة للتدريب والتطوير. وهي ذات قيمة للمتعلم والمعلم، إذ أنها تسهم في جعل عملية التذكر عملية واعية موجّهة نحو هدف. وهي تتطلب جهدا ذهنيا ودافعية بهدف زيادة التحصيل.

6.6. الذاكرة اللاإرادية: تقوم فيها ميكانزمات آلية في الذهن باستحضار بعض الخبرات من أجل تحقيق حاجة غير واعية لدى الفرد، وهذه الخبرات قد تكون ذات فوائد تكيفية. وزيادة سيطرة هذه الذاكرة على شعور ولا شعور الفرد تقلل من فاعلية تعلمه وضبطه للذاكرة والعمل الذهني.

7. الذاكرة ومستوياتها

1.7. مفهوم الذاكرة

إن البحث في موضوع الذاكرة Memory من الأمور التي شغلت بال الكثيرين من الفلاسفة وعلماء النفس منذ القدم، من أجل معرفة العوامل التي تساعد الفرد على التذكر، أو التي تسبب له النسيان لما في ذلك من أهمية كبيرة في تعليم الأفراد، إذ تلعب الذاكرة دورا وأساسيا في عملية التعلم، فهي تمكن الفرد من الاحتفاظ بالمعلومات والخبرات والأنشطة والمهارات والحقائق والأفكار الجديدة. فالذاكرة الميسرة للتعلم هي التي يستطيع صاحبها الاحتفاظ بالمعلومات واستدعائها وقت الحاجة إليها.

والذاكرة ليست نظاما بسيطا وإنما هي نظام شديد التعقيد يتضمن العديد من العمليات والأنشطة المعرفية المرتبطة بالتعلم.

تعتبر الذاكرة مركزا لجميع العمليات والأنشطة المعرفية للفرد، وهي من أهم العمليات المعرفية وأكثرها تأثيرا على نظام تجهيز ومعالجة المعلومات والاحتفاظ بها، واستخدامها في كافة الأنشطة التي تتطلب استرجاع المعلومات المخزنة في الذاكرة والاستفادة منها في أداء تلك الأنشطة. بالإضافة إلى أن جميع العمليات المعرفية الأخرى كالإدراك، والانتباه، والتفكير، والإبداع تتأثر بالذاكرة. استقطب هذا الموضوع اهتمام العديد من الباحثين في مجال علم النفس المعرفي فقاموا بوصف الذاكرة، ومكوناتها، والعوامل المؤثرة عليها، وطبيعة الأداء فيها من استقبال، وتنظيم، وتخزين، ومعالجة للمعلومات.

ويذكر Baddeley (1997) أن الذاكرة الإنسانية Human Memory نظام للتخزين واسترجاع المعلومات المدركة من خلال الحواس، سواء رأينا بعض الأشياء، أو سمعناها.. فإنها ستكون مؤثرات واضحة لما نتذكره بعد استقبالها وتسجيلها في الذاكرة.

أما Hulse et al. (1980) فقد وصف عملية التذكر بأنها تتألف من ثلاث عمليات وهي:

- تصنيف المعلومات.
- القدرة على التخزين والاحتفاظ بالمعلومات لاستخدامها في المستقبل.

– القدرة على الاسترجاع أو التعرف واستدعاء المعلومات التي سبق تصنيفها وتخزينها.

وفي هذا الإطار يذكر " دافيدوف" (1988) بأن كل أجهزة الذاكرة تستلزم مساحة للتخزين. وأجهزة الذاكرة تحتاج أيضا لوسائل إدخال المعلومات ثم إخراجها. ويعتقد علماء النفس أن العلميات الثلاث وهي وضع الشفرة، وتخزين، واستعادة المعلومات ضرورية لكل أجهزة.

تتمثل الذاكرة حينما يستطيع المتعلم إصدار مجموعة من أنماط السلوك أو أساليب الأداء التي يمكن من خلالها ترجمة الذاكرة إلى نواتج تعلم في صورة إجرائية، وهذه الأنماط هي:

– **الاستدعاء** Recall: قدرة الفرد على انتاج استجابات أو معلومات سبق وأن عرضت عليه أثناء موقف التعلم، عندما يطلب منه استرجاعها.

– **التعرف** Recognition: قدرة الفرد على اختيار الاستجابات والمعلومات من بين عدة بدائل عرضت عليه أثناء موقف التعلم، وعليه بهذه الطريقة أن يسترجعها.

– **التمييز** Discrimination: وفيه يحدد المتعلم الاستجابات أو المعلومات الأكثر صحة من حيث ارتباطها بالمادة المطلوب استرجاعها (وسبق عرضها عليه في موقف تعليمي) وذلك من بين استجابتين أو أكثر تتشابه مع الاستجابة الصحيحة في بعض الخصائص.

– **الذكر** Listing: وفيه يكون على المتعلم أن يذكر أكبر عدد من العناصر التي سبق له تعلمها مرتبطة بمثيرين في موقف الاسترجاع.

– **المزاوجة** Matching: وفيه يربط المتعلم بين مثيرات واستجابات معينة من بين قائمة تعرض عليه في ضوء مدى ارتباطها بالمادة التي سبق تعلمها والتي يطلب منه استرجاعها.

2.7. مستويات الذاكرة

ذكر في "موسوعة علم النفس" Encyclopedia of Psychology (1994) أن الذاكرة تصنف من خلال الكتابات الحديثة وفقا لقدرة الفرد على تذكر بعض الأشياء التي حدثت في الماضي البعيد. فعندما تعرض عليك سلسلة من الأعداد بمعدل عدد واحد في كل ثانية ويطلب منك التذكر الفوري لها فإن علماء النفس يطلقون على هذه العملية "ذاكرة قصيرة المدى" **Short-term memory (STM)**. أما تذكر الأشياء والمعلومات التي عرضت عليك بعد 30 ثانية من تقديمها أو أطول من ذلك فإنه يعتبر كوظيفة للذاكرة طويلة المدى Long-term memory (LTM).

تنقسم الذاكرة وفقا للتصورات والنماذج التي قدمت عنها إلى ثلاثة أنواع هي: الذاكرة الحسية، والذاكرة قصيرة المدى، والذاكرة طويلة المدى. وفيما يلي عرض موجز لهذه الأنواع على أن تعرض بصورة أكثر تفصيلا أثناء الحديث عن نماذج الذاكرة:

يمكن تحديد مستويات الذاكرة فيما يلي:

أولا: الذاكرة الحسية Sensory Memory

تعرف الذاكرة الحسية في ضوء ذلك بالمخزن الحسي الذي يختص بحمل المعلومات في صيغة خام دون إخضاعها للتجهيز أو المعالجة.

فحتى تنتقل المعلومات من مخزن الذاكرة الحسية إلى مخزن ذاكرة المدى القصير لا بد أن تخضع لعملية الانتباه attention ثم التعرف recognition. والذي يحدد المعلومات التي ينتبه إليها المتعلم هو عامل التوقع أو التأهب، وهذا العامل يعني وعي المتعلم أو اعتقاده أو تنبئه بأن منبها معينا أكثر احتمالا في الحدوث في موقف معين. وينشأ هذا التوقع أو التأهب من ثلاثة مصادر هي:

* الخبرة السابقة التي تعرض لها المتعلم.
* التعليمات التي تقدم للمتعلم.
* دافعية المتعلم (صادق وأبو حطب، 1996).

تلعب الذاكرة الحسية دورا هاما في العديد من النظم الإدراكية، وقد تم تصنيفها إلى ذاكرة بصرية وذاكرة سمعية.

الذاكرة البصرية (أيقونية) Iconic Memory: يستخدم مفهوم الذاكرة الأيقونية للدلالة على الانطباعات Impressions التي تجعل المثيرات التي تستقبلها هذه الذاكرة متاحة للتجهيز والمعالجة حتى بعد اختفاء هذه المثيرات كالصور البعدية التي تبقى لدينا فورا بعد إغماض العين عن شيء كنا نراه، وتختفي بأقل من ثانية إن لم يتم العمل عليها من أجل تحويلها إلى الذاكرة قصيرة المدى عن طريق زيادة الانتباه، الذي يتمثل في قدرة المتعلم على التركيز في رسالة معينة دون غيرها (الزيات، 1998).

الذاكرة السمعية Auditory Memory: تتمثل الذاكرة السمعية في تلك التأثيرات الصوتية التي تبقى تعمل لفترة معينة حتى بعد اختفاء المثير السمعي.

ومفهوم الذاكرة الحسية السمعية يبدو ملائما بصورة معينة لما يحدث في الواقع. فهل لاحظت كيف يمكنك سماع صوت مسموع يتردد داخل رأسك بعد أن يكون الصوت الحقيقي قد توقف؟ وربما تكون أيضا لاحظت انه عندما يحاضر الاستاذ تظل كلماته أو أصواته (الإيقاع المسموع) داخل رأسك للحظات قليلة بعد أن يكون قد انتهى أو انتقل الى فقرة أخرى، بحيث يمكنك كتابة ما يقول حتى بعد أن يكون قد تجاوزه (الزيات، 1998).

ثانيا: الذاكرة قصيرة المدى Short-term Memory

تستقبل الذاكرة قصيرة المدى عددا محدودا من المعلومات، يتم الاحتفاظ بها عن طريق التسميع الذهني الذاتي أو التكرار، مثل تكرار وتسميع رقم تليفون منذ لحظة سماعه حتى لحظة طلب الرقم. لفترة مؤقتة تتراوح بين 15 و30 ثانية ويمكن أن تظل محمولة لفترة أطول إذا كان سيتم تسميعها أو ترديدها أو معالجتها بأي صورة من الصور، بعدها تتلاشى وتفقد وهذا ما يؤكده (Atkinson &Shifferin, 1986). والذاكرة قصيرة المدى هي مرادف للذاكرة العاملة، فإذا بقيت المعلومات في مجال الشعور فإنها لا تتطلب زمنا طويلا لاسترجاعها، وتبقى هذه المعلومات في هذه الذاكرة طالما أن المتعلم بحاجة لها، ليقوم باستخدامها لهذا سميت الذاكرة العاملة. وحدد عبد الحليم السيد (1990) ثلاث وظائف للذاكرة قصيرة المدى:

ـ التخزين المؤقت لكمية المعلومات لفترة مؤقتة.

ـ تحويل الخبرات والمعلومات إلى مستوى الذاكرة طويلة المدى لتسجيله تسجيلا أكثر استمرارا.

ـ استرجاع الخبرات والبيانات من مستوى الذاكرة طويلة المدى.

ثالثا: الذاكرة طويلة المدى

يتم في هذه الذاكرة تخزين عدد كبير من المعلومات لفترة زمنية طويلة ممتدة من ساعات إلى سنوات، على أن يتم اكتمال نضج الجهاز العصبي المركزي. فهي تضم كما هائلا من المعلومات والخبرات التي اكتسبها الفرد عبر مراحل حياته المختلفة، فيها ما يتعلق بالمعارف، الحقائق، المشاعر، الصور، الأحداث، الأرقام، القصص، التواريخ، الأسماء وغيرها، وهي ذات سعة غير محددة من المعلومات. هذه المعلومات هي أقل عرضة للتأثر بالمدخلات الجديدة.

في هذا النوع من الذاكرة تبقى الخبرات الدائمة التي اكتسبها الفرد خلال فترات حياته، والفرق بين الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى يكمن في أن الأولى تكون الأحداث فيها مباشرة وسريعة في حين تكون الأخرى غير مباشرة وبطيئة.

بينت الدراسات أن الأفراد يخزنون في ذاكرتكم طويلة المدى الصور بطريقة تختلف عن تخزين الكلمات المقروءة والمسموعة، إذ استطاع أفراد الدراسة أن يميزوا بوضوح 90 % من بين ألف صورة، في حين ميزوا 62% فقط من بين ألف كلمة مكتوبة.

ويمر تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى على ثلاث مراحل:

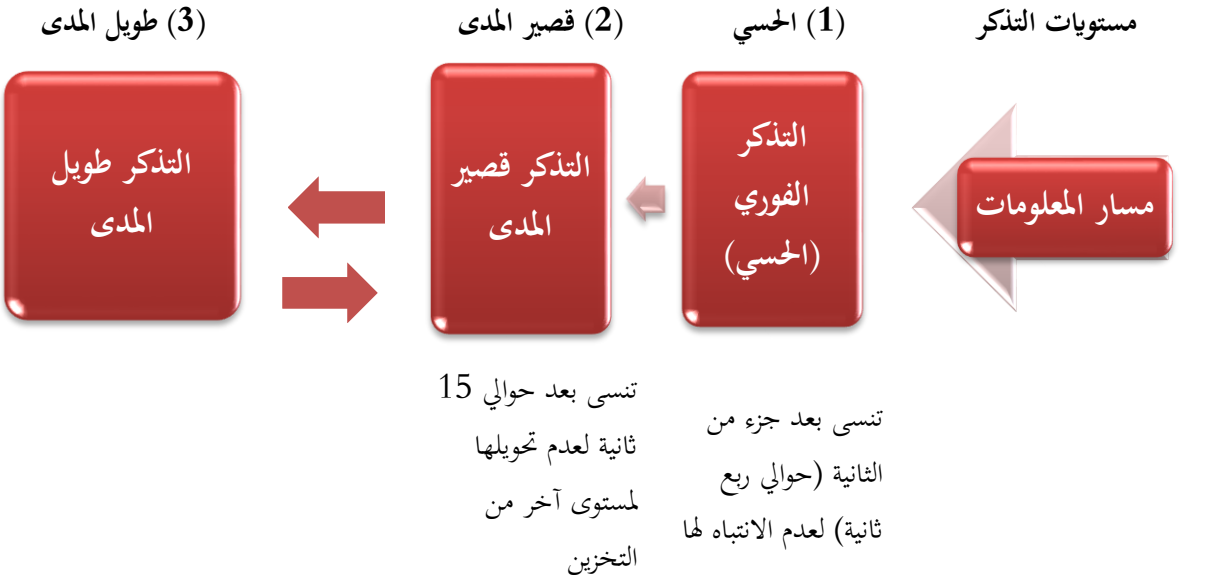
ـ مرحلة تسجيل المعلومات القادمة من الذاكرة العاملة.

ـ مرحلة تنظيم المعلومات.

ـ مرحلة إعادة تنشيط واسترجاع المعلومات.

قد يعجز الفرد أحيانا عن استحضار المعلومات أو الخبرات فيأتي بالعديد من الاستجابات القريبة من الاستجابة الصحيحة، ويعرف هذا النوع من الاستجابة بظاهرة على طرف اللسان. بحيث يشعر الفرد بأنه يعرف الاستجابة الصحيحة لكن لا يستطيع استرجاعها، إلاّ أنّه يأتي باستجابات قريبة منها في الصوت أو المعنى، وللتغلب على هذه الظاهرة يجب التركيز على الكلمة (الاسم، العملية..) المراد تذكرها بل نحاول استرجاع الظروف والعوامل المحيطة بها، مثلا إذا التقيت بزميل لك في الدراسة في أحد شوارع المدينة، ونسيت اسمه، وشعرت أنه على رأس لسانك، فحاول تذكر ذلك الزميل في قاعة الدرس وأحد الزملاء أو الأستاذ يناديه.. فستجد أن اسمه يقفز مباشرة للذاكرة، ونفس الشيء بالنسبة للمعلومات الدراسية فحاول دائما تذكرها في الموقع أو العوامل المحيطة بها.

تتوضح العلاقة بين مستويات الذاكرة في الشكل (34):



الشكل (34): مسار المعلومات خلال مستويات التذكر

تدخل المعلومات (المدخلات) عن طريق الحواس إلى الذاكرة الحسية (الفورية) على شكل صور محسوسة، يضيف الذهن إلى هذه المدخلات بعض الإضافات حتى تكون قابلة للمعالجة البسيطة، ليتم تحويلها إلى الذاكرة قصيرة المدى، يقوم المتعلم في هذه الحالة بعملية التدريب أو التسميع حتى يتسنى له نقلها إلى مستوى أعمق من عمليات التذكر وذلك بمعالجتها ذهنيا بشكل أعمق من السابق (إن الذي يهدد هذه العملية هو قلة التركيز والانتباه).

8. إجراءات تحسين الذاكرة

يمكن تلخيص أهم الإجراءات المحسنة للذاكرة في النقاط التالية:

أ ـ الانتباه والتركيز: إن إدخال المتعلم للمعلومات في الذاكرة طويلة المدى يتطلب التعامل بعمق مع المعلومات المراد تذكرها، وفهم معنى الموضوع يساعد على تركيز الانتباه إليه، ولا نتمكن من فهم بعض المواضيع إذا افتقرنا إلى الأفكار العامة والمعلومات الأولية، وإن لم تكن لنا أية خبرة سابقة للموضوع.

ب ـ التنظيم: إن المتعلم الذي يُدخل المعلومات في ذاكرته طويلة المدى دون تنظيمها يجد مشقة كبيرة في تذكرها، أما الذي يضع المعلومات على شكل جدول أو هرم أو شجرة... لتنظيمها يتذكرها بسهولة. كما أن الحفظ الآلي (الحفظ الأصم) لا يساعد على بقاء المعلومات طويلا في الذاكرة بخلاف الحفظ المعتمد على فهم المادة الدراسية، وفهم المنطق الذي يحكمها، لكن تنظيم المادة التعليمة وحده لا يكفي بل يجب ربط المعلومات الجديدة بالمعارف التي اكتسبها سابقا.

ج ـ التدريب المركّز والتدريب الموزّع: هل الأفضل مذاكرة المادة دفعة واحدة أم مذاكرتها على فترات متقطعة؟ إن التدريب المركز يناسب المواضيع المختصرة المتجانسة، المنسقة، واضحة المعنى والدلالة؛ بينما المواضيع المتشعبة الصعبة يستحسن توزيعها على أكثر من حصة للمذاكرة على أن نخصص حصة واحدة نهائية لوضع التصور الشامل للموضوع ورسم هيكله العام.

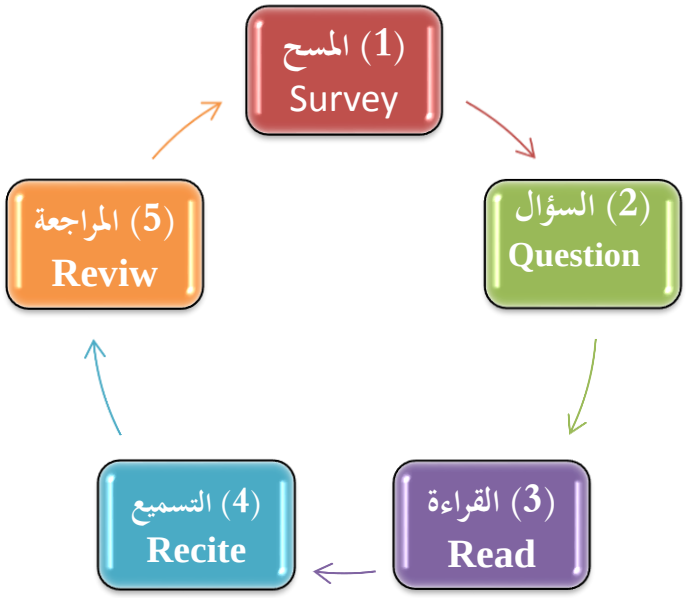
توصل علماء النفس إلى أن التدريب الموزع على عدة أسابيع يساعد التلميذ على فهم المادة بشكل جيد ويكسبه عدة مهارات فكرية مثل الانتباه، التنظيم، المشاركة، والممارسة.. كما دلت النتائج بأن التلميذ الذي يتبع أسلوب التدريب الموزع نتائجه في معظم الحالات أفضل من التلميذ الذي يتبع دائما التدريب المركز والموجه (المعزز).

د ـ التدريب على الاسترجاع: إذا استرجعت المعلومات لأول مرة من الذاكرة، كاسترجاع مثلا موضوع علمي قرأته في مجلة، فإن العملية ستبدو شاقة وبطيئة، لكن إذا طلبت منك المعلومات ثانية بعد وقت قصير فستأتي المعلومات وحدها. لذلك يجب على الطالب أن يدرب نفسه على الاسترجاع قبل الامتحان أو قبل إلقاء البحث...

هـ ـ المشاركة الذاتية النشطة: إن المتعلم عندما يشترك في تصميم الدرس ويبدي رأيه في طريقة تحقق الأهداف يستوعب الدرس بشكل أفضل، ويكون تذكره أفضل؛ كذلك التلميذ الذي يشرح لغيره ما تعلمه ويناقشهم في المعلومات التي يراجعها معهم فإن استيعابه يكون أفضل؛ أيضا التلميذ الذي يبحث عن أمثلة توضيحية بنفسه أثناء المذاكرة فإنها ترسخ في ذهنه أكثر من التلميذ الذي بحث عن أمثلة جاهزة من الكتب، أو الذي لا يُتعب نفسه في البحث عن الأمثلة التوضيحية ويكتفي بالمادة الدراسية كما هي.

و ـ التعزيز: وهو نوعان خارجي يتمثل في الشكر والاستحسان أو المكافئات المادية... والداخلي وهو شعور المتعلم بالسعادة والبهجة والنشاط عندما يتوصل إلى تعلم مفاهيم جديدة أو يتوصل إلى حل مسألة أو تمرين صعب أو يقوم بتجربة بشكل جيد.. فقد تساءل علماء النفس التربوي لماذا ينجذب المتعلمون إلى اللعب ويشعرون بالسعادة في حين يشعرون بالقلق والملل في الدراسة، السبب هو أن في اللعب يستعمل التعزيز الداخلي وفي المواقف التعليمية يستعمل التعزيز الخارجي (علموا الأطفال وهم يلعبون).

ي ـ أنموذج SQ3R لتحسين الذاكرة: هذه الإستراتيجية هي اختصار للعمليات التالية الموضحة في الشكل (35):



الشكل (35): أنموذج SQ3R لتحسين الذاكرة

الخطوة الأولى: المسح: المقصود به أخذ فكرة عامة ومسبقة عن موضوع ما، مما يسهل على المتعلم دراسة ذلك الموضوع، ويصبح أكثر قدرة على رؤية الترابط بين الحقائق ويسهل دخولها للذاكرة طويلة المدى.

الخطوة الثانية: السؤال: إذا رتبت المعلومات على شكل سؤال وجواب تكون أسهل للتذكر، فهذا النوع من التدريب يركز الانتباه على المعلومات المهمة ويثير في التلميذ الرغبة في التعمق في فهم المادة، فإذا ألقى التلميذ أسئلة وأجاب عليها في نفس الوقت فمعنى هذا أنه قادر على التفكير في المادة، كما يجب أن نعوّد التلميذ على البحث عن عنوان لكل فقرة أو مقطع تعلمي على صيغة سؤال.

الخطوة الثالثة: القراءة: كثير من التلاميذ يراجعون المادة بإلقاء نظرة خاطفة عن الموضوع (قد تسرح عقولهم في مواضيع أخرى)، لكي يتذكر التلميذ الموضوع يجب أن يقرأه بعناية ويتوقف عند كل نقطة ليطرح أسئلة ويجيب عليها، أي تكون قراءته نقدية للموضوع وليست سطحية.

الخطوة الرابعة: التسميع: هو الاسترجاع بصوت عال، أو تدوين النقاط المهمة هو الاسترجاع بصوت عال، أو تدوير النقاط المهمة والكراس أو الكتاب المقفل، ويكون الحفظ الأفضل، إذا تم توزيع الوقت بالتساوي بين القراءة والتسميع، أكثر مما لو تم التركيز فقط على القراءة وإعادة القراءة، وعند التسميع يحق التحقق من بعض النقاط التي تشك في صحتها، عملية التسميع في حد ذاتها تتعامل بعمق مع المعلومات وبالتالي تعمل على إدخالها في الذاكرة طويلة المدى.

الخطوة الخامسة: المراجعة: إن المراجعة الشاملة بعد الخطوات الأربعة السابقة ضرورية، وذلك من خلال رسم مخطط شامل للموضوع المدروس، أو تسجيل بعض الملاحظات، أو مقارنة بعض الأمور المتشابهة حتى لا تختلط المواضيع...، أو التسطير على أهم المعلومات والمصطلحات أو كتابتها بألوان مغايرة، أو إعادة القراءة الشاملة للموضوع تنعش الذاكرة، وتنبهك لبعض الأمور التي لم ينتبه لها في البداية وتجعلك تفرق بين ما هو أساسي وما هو ثانوي في الموضوع أو في الأنشطة التعلمية.

ثانيا: النسيان

1. تعريف النسيان

اهتم الباحثون بتوضيح المقصود بنسيان المعلومات، لذلك نجد للنسيان تعاريف عديدة:

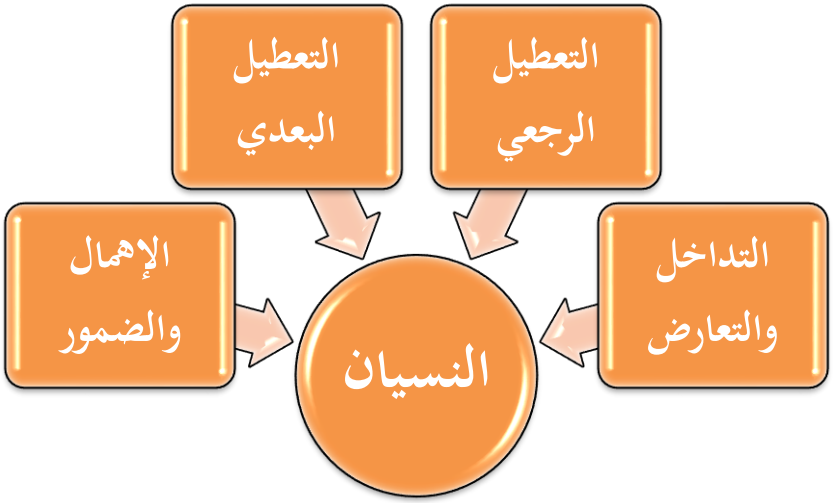
فيعرفه عبد الخالق (2006) فيعرّف النسيان بأنه الصورة السالبة للحفظ، والتذكر والنسيان هما الوجهان المختلفان للعملة ذاتها، فنحن نتعلم شيئا ما أي أننا نختزنه في الذاكرة، وعندما نسترجعه في موقف ما نقول: إننا قد تذكرناه، وإن حدث العكس نقول: لقد نسيناه.

كما يعرف علام (2010) النسيان بأنه عملية فقد المعلومات التي تكون في الذاكرة العاملة قبل أن تتاح لها الفرصة للتكامل مع شبكة الذاكرة طويلة المدى، بحيث لا يمكن استعادتها مهما بُذل من جهد أو بحث.

أما الموسوي (2015) بأنه عجز طبيعي جزئي أو كلي دائم أو مؤقت عن تذكر ما يكتسبه الفرد من معلومات ومهارات أي هو الفشل في استرجاع المعلومات أو التعرف عليها.

2. العوامل المؤدية للنسيان

يمكن تلخيص العوامل المؤدّية إلى النسيان، وفق ما أورده القضاة والترتوري (2006)، في جملة من العناصر الأساسية، كما هو موضح في الشكل (36):



الشكل (36): العوامل المؤدية للنسيان

ـ **التداخل والتعارض:** ويُقصد به تداخل مجموعة من الأفكار مع مجموعة أخرى، كما هو الحال عند تعلم لغتين في الوقت نفسه، حيث ينشأ هذا التداخل نتيجة التشابه بين المواقف أو الخبرات التعليمية.

ـ **التعطيل الرجعي:** ويتمثل في تأثير تعلم موضوع دراسي جديد في إضعاف أو تعطيل موضوع سبق تعلمه، وذلك عندما ينتقل المتعلّم إلى دراسة الموضوع الجديد دون إتاحة فترة كافية للراحة أو التثبيت.

ـ **التعطيل البعدي:** وفيه يؤثر التعلم السابق في التعلم اللاحق، بما قد يُسهم في إضعافه أو نسيانه، ويزداد هذا الأثر كلما ارتفعت درجة التشابه بين المادتين المتعلمتين، حيث تزداد معها حدة التداخل والنسيان.

ـ **الإهمال والضمور:** ويعني ذلك أنّ المعلومات والحقائق التي لا يتم استخدامها أو توظيفها بصفة منتظمة تتعرّض للتلاشي التدريجي مع مرور الزمن.

كما يُرجع جيوسي (2014) ظاهرة النسيان إلى مجموعة من الأسباب النفسية، يمكن إجمالها فيما يأتي:

– **العجز عن استدعاء المعلومات من مخزن الذاكرة:** ويظهر ذلك بوضوح في المواقف التي تتّسم بالضغط النفسي والقلق، أي في حالات التوتر النفسي المصاحبة لمرحلتي الاستقبال والاسترجاع، ويُعزى هذا العجز إلى ضعف تمثيل المادة التعليمية وتصورها ذهنيا. فالتلميذ الذي تسيطر عليه أفكار مشتتة أثناء المذاكرة وينصرف ذهنه بعيدا عنها غالبا ما يعبر بقوله: أقرأ وأحفظ، لكنني لا أتذكر شيئا.

– **العوامل الدافعية والانفعالية:** تعد هذه العوامل عنصرا أساسيا في فاعلية عملية التذكر؛ فالمادة التي لا تُثير اهتمامات المتعلم، أو تلك الصادمة التي تخلف ألما نفسيا لديه، تكون أكثر قابلية للانطفاء والنسيان. وهذا ما تؤكده مدرسة التحليل النفسي، في حين ترى المدرسة السلوكية أنّ المادة التي لا يعقبها أثر باعث على الارتياح تكون عرضة للنسيان.

– **الكبت:** يميل الإنسان بطبيعته إلى نسيان ما يسبب له الكراهية أو الضيق؛ فالتلميذ، على سبيل المثال، قد ينسى أسئلة الاختبار الذي رسب فيه في السنة الماضية لما تثيره لديه من مشاعر القلق والانزعاج، وبذلك تكون الخبرات غير السارة أكثر قابلية للنسيان من غيرها.

– **سوء تنظيم المعلومات وضعف تكامل الخبرة:** إضافة إلى غياب المعنى في المحتوى المعرفي وتداخل المعلومات الجديدة مع السابقة؛ إذ إن المعارف الغامضة التي لا تحمل دلالة واضحة لدى المتعلم تكون أسرع نسيانا من المعلومات المفهومة جيدا، ولا سيما تلك التي بذل فيها جهدا إراديا لفهمها، فضلا عن أثر عدم استعداد المتعلم لتلقي المعارف داخل القسم.

– **الأسباب النفسية والاجتماعية وضعف التركيز والانتباه:** إذ قد يرجع النسيان إلى عوامل نفسية أو اجتماعية، وإلى نقص التركيز والانتباه أثناء استقبال المعلومة. كما تتأثر سرعة النسيان بعدة عوامل، من بينها شدة الأثر التعليمي، وقوّة العوامل التي تعيق تثبيت ذلك الأثر، إضافة إلى الفروق الفردية المرتبطة بهذين العاملين، والتي تتجلى تبعا للظروف التي تم فيها التعلم والاحتفاظ.

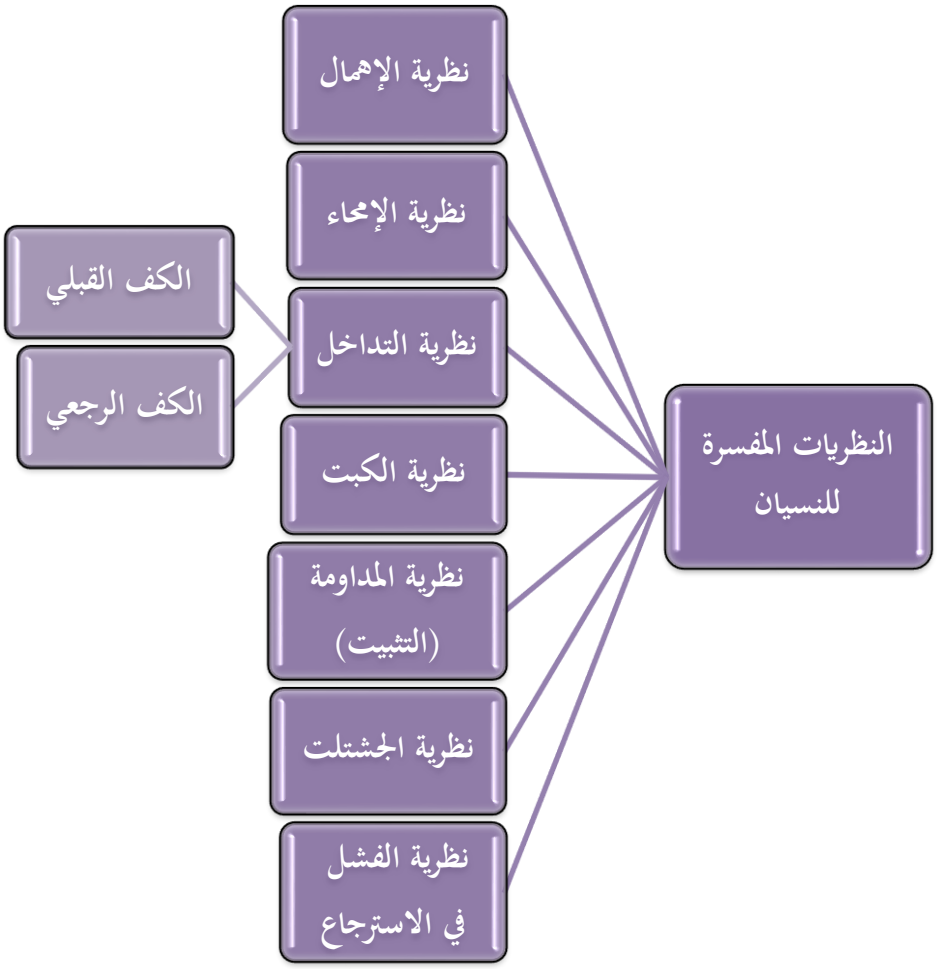
– **تشبيه الذاكرة بالمكتبة:** حيث يشبّه بعض الباحثين الذاكرة بمكتبة منظمة، تُخزن فيها الكتب بطريقة مرقمة ومرمزة ومرتبة على رفوف محددة، مما يسهل استرجاع أي كتاب عند الحاجة، في حين يؤدي تكديس الكتب بصورة عشوائية إلى صعوبة كبيرة في العثور على كتاب معين.

– **غياب المراجعة والتثبيت:** ويتمثل ذلك في عدم المراجعة والتحضير والمناقشة بعد الدرس، فضلا عن إهمال توظيف التغذية الراجعة في الحصة اللاحقة.

– **صعوبة الاسترجاع مقارنة بالتعرف:** إذ يكون النسيان في أسئلة الاسترجاع أعلى منه في أسئلة التعرف.

3. النظريات المفسرة للنسيان

يمكن إيجازها في الشكل (37):



الشكل (37): النظريات المفسرة للنسيان

1.3. نظرية الإهمال: تفترض هذه النظرية أن الأثر الذاكري يضعف ويزول إذا لم يُستعمل، أي أن النسيان ينتج عن فشل في الاحتفاظ بالمعلومات، ويُعزى ذلك إلى العمليات الاستقلابية المستمرة التي تطرأ على خلايا الجهاز العصبي. وتنطلق هذه النظرية من اعتبار التعلم نتاجا للممارسة والاستعمال؛ فإذا أُهملت المعلومات ولم يُعاد توظيفها تعرضت للنسيان. ومنه يصبح من الضروري أن يواظب المتعلم على مراجعة معارفه بصورة منتظمة حتى لا تنسى.

2.3. نظرية المداومة (التثبيت): تعتبر هذه النظرية مكمّلة لنظرية الإهمال، إذ تفترض أنّ المعلومات تميل إلى الثبات والاستقرار بعد تعلمها تعلما جيدا، وأنّ للمداومة وظيفة أساسية تتمثل في تثبيت التعلم. فعلى سبيل المثال، يكون حفظ التلميذ لقصيدة شعرية أكثر فاعلية إذا كُلف بعدها مباشرة بحفظ موضوع مختلف، كالكيمياء أو البيولوجيا، مقارنة بتكليفه بحفظ قصيدة شعرية أخرى.

3.3. نظرية الإمحاء: تركز هذه النظرية في تفسير النسيان على مرحلة تخزين المعلومات، إذ تفترض أنّ الذاكرة الحديثة قد تتعرّض لتخريب مفاجئ، بحيث تؤدّي ظروف أو عوامل معينة، تلي الخبرة الجديدة مباشرة، إلى محوها قبل أن تتحول إلى ذكرى ثابتة في الذاكرة.

4.3. **نظرية التداخل**: حظيت هذه النظرية باهتمام واسع لدى الباحثين في مجال الذاكرة، إذ تُرجع النسيان إلى التداخل الحاصل بين الذكريات، بما يؤدي إلى كف بعضها البعض الآخر، وينتهي بالفرد إلى حالة من النسيان. وقد اتجه الباحثون في اختبار هذه النظرية في اتجاهين رئيسيين:

- **الكفّ القبلي**: ويعني تأثير الخبرات أو الفعاليات السابقة في مستوى تذكر الخبرات اللاحقة، بما قد يؤدي إلى نسيانها، إذ قد تسهم المعلومات القديمة في إضعاف تذكر المعلومات الجديدة.
- **الكفّ الرجعي**: ويقصد به تأثير الخبرات التي يتم تعلمها لاحقا في حفظ المعلومات السابقة وتذكرها، بحيث قد تؤدي المعلومات الجديدة إلى نسيان المعلومات القديمة.

5.3. نظرية الكبت: ترى نظرية الكبت في التحليل النفسي أن الخبرات المؤلمة والذكريات غير السارة تُقصى من الوعي وتُخزن في اللاشعور تفاديا لما تثيره من ألم نفسي، مما يستدعي دراسة موضوعية للدوافع المتحكمة في عمليتي التذكر والنسيان. وقد اهتم علماء التحليل النفسي بدراسة النسيان الناتج عن الكبت، معتمدين على أساليب مثل التنويم المغناطيسي والتداعي الحر لاسترجاع الذكريات المكبوتة. ولا يقتصر هذا النمط من النسيان على المرضى النفسيين، بل يظهر أيضا لدى الأفراد العاديين، ويتجلى في مظاهر كالسهو وزلات اللسان التي قد تكشف عن دوافع أو أفكار كامنة مخالفة للتعبير الظاهري. ويستفاد من ذلك أن الأفراد يميلون إلى تذكر الخبرات السارة أكثر من غير السارة، في حين تتطلب استعادة الخبرات المؤلمة تدخلا تحليليا، مما يجعل الكبت عاملا أساسيا في تعثر الاسترجاع وحدوث النسيان.

6.3. نظرية الجشتلت: تنظر هذه النظرية إلى النسيان بوصفه ليس ضعفا أو زوالا لآثار التعلم، بل تشويها أو تعديلا يطرأ على المعلومات المخزنة مع مرور الزمن، نتيجة ميل الفرد إلى إهمال بعض جوانب الخبرات الماضية والتركيز على جوانب أخرى. وترى نظرية الجشطلت أنّ لدى الإنسان ميلا طبيعيا إلى تنشيط الذاكرة، بما يسمح له بتذكّر الأحداث بصورة أكثر ملاءمة وتنظيما، مع إعادة بناء المعلومات المخزنة في صورة أفضل. كما تؤكد على أهمية التنظيم في الذاكرة طويلة المدى، التي تعمل تلقائيا على تنظيم المعطيات، ويقع على عاتق الفرد دعم هذه العملية وتعزيزها.

7.3. نظرية الفشل في الاسترجاع: يرى أصحاب هذه النظرية أن النسيان في أغلب الحالات ظاهرة مؤقتة أكثر منه ظاهرة دائمة، فهو لا يشبه فقدان المعلومات بقدر ما يشبه العجز المؤقت عن الوصول إليها. فكثيرا ما يعجز الفرد عن تذكر بعض المعارف في موقف معين، ثم يتمكن من استرجاعها في موقف لاحق. وعليه، فإن النسيان ينتج عن خلل مؤقت يصيب الآليات المسؤولة عن التذكر، ويعود هذا الخلل إلى غياب المؤشرات الضرورية لنجاح عملية الاسترجاع. فكثير من المعلومات التي يبدو أنها نُسيت تظل في الواقع مخزنة في الذاكرة، غير أن الوصول إليها يكون متعذرا مؤقّتا. ويسهم تزويد الفرد بمؤشرات مناسبة في تسهيل عملية التذكر بدرجة كبيرة. ومن هنا، تبرز أهمية دور المعلم في مساعدة المتعلمين على ربط المعارف الجديدة بخبراتهم السابقة المتعددة، إذ إنّ العجز عن تذكر الأحداث الماضية يعود في معظمه إلى قصور في ترميزها أو تخزينها بطريقة ملائمة.

خلاصة

يمكن استخلاص أن التذكر عملية معرفية مركبة تمر بمراحل متكاملة هي الاكتساب، والاحتفاظ، ثم الاسترجاع، وتتأثر بعوامل متعددة تتصل بالمتعلم، وبطبيعة الخبرات المتعلمة، وبأساليب التعلم المعتمدة. كما يتبين أن الذاكرة ليست بنية واحدة، بل تتوزع إلى مستويات وأنواع مختلفة، لكل منها خصائصها ووظائفها في معالجة المعلومات. وفي المقابل، يعد النسيان ظاهرة طبيعية ملازمة للتعلم، وقد ينجم عن الإهمال، أو التداخل، أو ضعف التنظيم، أو العوامل الانفعالية والدافعية، أو الفشل في الاسترجاع، كما تفسره نظريات نفسية متعددة، من بينها نظرية الكبت ونظرية التداخل ونظرية الإهمال. ويستنتج في ضوء ذلك أن تحسين التذكر والحد من النسيان يقتضيان اعتماد استراتيجيات فعّالة في التعلم، تقوم على الفهم والتنظيم والمراجعة والتدريب على الاسترجاع، بما يعزز كفاءة الذاكرة ويُنمي القدرة على التعلم المستدام.

المحور الثالث

الإدارة الصفية ومظاهرها

المحاضرة (13): الإدارة الصفية

المحاضرة (14): التفاعل الصفي

المحاضرة (15): العلاقات الإنسانية في الوسط المدرسي

المحاضرة (13): الإدارة الصفية

تمهيد

تعد الإدارة الصفية من الركائز الأساسية التي تقوم عليها العملية التعليمية–التعلمية، إذ تمثل الإطار التنظيمي والتربوي الذي يُمكّن المعلم من توجيه التفاعل الصفي وضبطه، وتهيئة مناخ تعليمي يسهم في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة. ولم تعد الإدارة الصفية مفهوما يقتصر على حفظ النظام والانضباط، بل غدت عملية تربوية شاملة تتداخل فيها الأبعاد الإنسانية والتنظيمية والتعليمية، وتتأثر بعوامل متعددة تتصل بالمعلم والمتعلم والبيئة الصفية والمجتمع المدرسي. ومن هذا المنطلق، تسعى هذه المحاضرة إلى توضيح مفهوم الإدارة الصفية، وبيان خصائصها وأهميتها ومهامها، والتعرف إلى أنماطها المختلفة والعوامل المؤثرة فيها، بما يزود الطلبة بأسس نظرية وتطبيقية تساعدهم على فهم طبيعة الإدارة الصفية الحديثة ودورها في تحسين جودة التعليم.

1. مفهوم الإدارة

يمكن تعريف الإدارة بأنها منظومة من العمليات المتداخلة والمتكاملة، يقوم بها أفراد محددون بهدف تحقيق غايات مرسومة سلفًا. وبمعناها العام، تُعرّف الإدارة على أنها عملية توفير نوع من التعاون والتنسيق بين مختلف الجهود البشرية من أجل تحقيق هدف معين.

وتعتبر الإدارة مجموعة من العمليات المتشابكة التي يتم من خلالها تسخير الإمكانات البشرية والمادية لخدمة أهداف نشاط أو عمل محدد، كما تؤدي وظيفتها الأساسية عبر التأثير في سلوك الأفراد. ومن هذا المنطلق برز المفهوم الحديث للإدارة، الذي يقوم على توجيه نشاط جماعة من الأفراد نحو هدف مشترك، وذلك عن طريق تنظيم جهودهم وتنسيقها وضمان استمراريتها بأفضل الأساليب الممكنة، وبأقصى قدر من الكفاءة، بما يحقق أفضل النتائج بأقل جهد ووقت وتكلفة.

كما يمكن تعريف الإدارة بأنها مجموعة من العمليات التي يتم بموجبها حشد الطاقات البشرية والمادية وتوجيهها من أجل تحقيق أهداف الجهاز أو المؤسسة التي تمارس فيها.

وقد عرّفها **كلاوت** (Clough) بأنها فن قيادة وتوجيه أنشطة مجموعة من الأفراد لتحقيق هدف مشترك، في حين عرّفها **فايول** (Fayol) بأنها تشمل وظائف التنبؤ والتخطيط والتنظيم، وإصدار الأوامر، والتنسيق، والقيادة، والرقابة.

2. مفهوم الإدارة الصفية

حظي مفهوم الإدارة الصفية بتعدد في الدلالات والتصورات، إذ يرى بعض الباحثين أنها تتمثل في مجموعة من الأنشطة التي يضطلع بها المعلم بهدف تأمين النظام داخل غرفة الصف والمحافظة عليه. ويلاحظ أن هذا التصور يحصر الإدارة الصفية في بعد واحد هو الضبط الصفي، ويُسند مسؤوليتها كاملة إلى المعلم، مما يجعله تعريفا محدودا في مضمونه، يستند إلى النمط التسلطي في الإدارة من قِبل المعلم ترى في إدارة الصف عملية لضبط سلوك التلاميذ فحسب، حيث يقتصر دور المعلم على فرض النظام والحفاظ عليه باستخدام أساليب مثل العقاب والتأنيب والتخويف والتهديد.

في المقابل، يذهب اتجاه آخر إلى اعتبار الإدارة الصفية مجموعة من الأنشطة التي يركز فيها المعلم على إتاحة حرية التفاعل داخل غرفة الصف. ويكشف هذا التصور عن توجه فوضوي في الإدارة الصفية، يقوم على منح التلاميذ حرية مطلقة داخل الصف بصورة متطرفة. أما أنصار المدرسة السلوكية في علم النفس، فيرون أن الإدارة الصفية تتمثل في مجموعة من الأنشطة التي يسعى المعلم من خلالها إلى تعزيز السلوكيات المرغوب فيها لدى التلاميذ، والعمل على إضعاف أو إزالة السلوكيات غير المرغوب فيها.

ويعرف الاتجاه الاجتماعي الإدارة الصفية بأنها مجموعة من الأنشطة التي يهدف المعلم من خلالها إلى خلق بيئة صفية يسودها مناخ من العلاقات الاجتماعية الإيجابية، سواء بين المعلم وتلاميذه أو بين التلاميذ أنفسهم داخل غرفة الصف. أما الاتجاه التربوي، فينظر إلى الإدارة الصفية على أنها مجموعة من المبادئ والإجراءات التنظيمية المصممة وفق نسق معين، تقوم على تنسيق معطيات وعوامل العملية التعليمية بما يسهم في تسهيل التربية، وتوجيه الطاقات والإمكانات البشرية والمادية نحو تحقيق أهداف محددة.

وعليه، فإن مفهوم الإدارة الصفية يُعد مفهوما مركبا يجمع بين عالم الإدارة، بما يتسم به من شمول وعمومية وارتباط بحقول الإدارة العامة وإدارة الأعمال، وعالم التربية والتعليم الذي يتميز بخصوصية تختلف نسبيا عن عالم الإدارة. ويشكل العنصر البشري الرابط الأساسي بين هذين العالمين، إذ إن الإنسان بطبيعته المعقدة وتعدد اعتبارات التفاعل معه يجعل من عملية إدارته وتوجيهه عملية غير نمطية ولا يسيرة، وهو ما يفسر تعدد تعريفات الإدارة الصفية.

فقد عرفها مرعي (1986) بأنها عمليات توجيه وقيادة الجهود التي يبذلها المعلم وتلاميذه داخل غرفة الصف، من خلال توفير المناخ الملائم لتحقيق الأهداف التعليمية المخططة، مع ضرورة تحديد الأدوار التي يؤديها كل من المعلم والتلاميذ بدقة، وتنظيم الأدوات والمواد والأجهزة التعليمية بما ييسر عمليتي التعليم والتعلم إلى أقصى حد تسمح به قدرات المتعلمين. كما عرفها مولكان (1987) بأنها جميع الإجراءات التي يقوم بها المعلم لتنظيم الطلبة، وغرفة الصف، والوقت، والمواد التعليمية، بما يضمن تعلما فعالا وإيجابيا.

ويرى إفرستون أن الإدارة الصفية تتضمن عناصر متعددة، من أبرزها التخطيط الجيد والتنفيذ المنظم، واتباع أساليب مدروسة تهدف إلى رفع مستوى كفاءة الطلبة، وتقديم التغذية الراجعة، وتقليص السلوكيات غير المرغوب فيها. ويعرف زيتون (1998) الإدارة الصفية بأنها مجموعة من الأنشطة التي يستخدمها المعلم لتنمية الأنماط السلوكية المناسبة لدى التلاميذ، وتعديل غير المناسب منها، وتنمية العلاقات الإنسانية الإيجابية، وتهيئة مناخ اجتماعي فعال ومنتج داخل الفصل، مع المحافظة على استمراريته.

أما عدس وآخرون (2002) فيرون أن الإدارة الصفية تشمل كل ما يقوم به المعلم داخل غرفة الصف من ممارسات لفظية أو عملية تهدف إلى إيجاد جو تربوي ومناخ ملائم للتعلم، يُحدث تغييرا في سلوك المتعلم ينعكس إيجابا على حياته، من خلال ما يكتسبه من معارف ومفاهيم ومهارات وعادات تسهم في رفع كفاءته لمواجهة متطلبات الحياة، وتنمية استعداداته وميوله، وصقل مواهبه وقدراته.

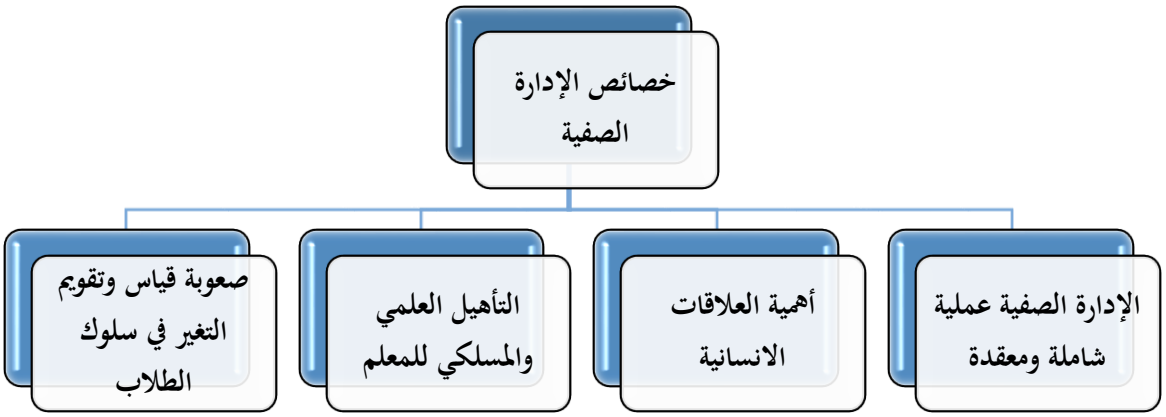
ويشير شحاتة (2003) إلى أن الإدارة الصفية تتضمن المحافظة على النظام، وتنظيم الطلبة، ومتابعة سلوكهم، وتيسير التفاعل بينهم، مع تحميل المعلم مسؤولية توفير مناخ اجتماعي فعال ومنتج داخل الفصل، وتنمية السلوكيات الإيجابية وتعزيزها، وتعديل السلوكيات غير المرغوب فيها، مؤكدا أن الإدارة الصفية الناجحة ترتكز على الإيجابيات، وتشرك الطلبة في عمليات الإدارة ومتطلباتها.

ويعرفها قطامي وقطامي (2005) بأنها العملية التي يوجّه فيها المعلم جهوده لقيادة الأنشطة الصفية وإحداث تغييرات مرغوب فيها في سلوك المتعلمين، اعتمادا على قدرته في تنشيط الجهود وخلق مناخ صفي مشجع يجعل عمليتي التعليم والتعلم هادفتين وممتعتين، ويؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية المخططة والمدركة من قبل المعلم والمتعلم معا.

كما عرفت العشي (2008) الإدارة الصفية بأنها توفير بيئة تعليمية تسهم في تحقيق التفاعل الإيجابي بين الطلبة والمعلمين، بعيدا عن كونها تقتصر على ضبط الطلبة باستخدام الأساليب التأديبية. ويعرف خليل (2009) الإدارة الصفية بأنها عمليات التوجيه والتفاعل المتبادل بين المعلم وطلبته، وما يرتبط بها من أنماط سلوكية. ولا شك أن هذه الإدارة تتطلب من المعلم قدرة عالية على تحريك الجهود وتوجيه السلوكيات المختلفة، بما يجعل عمليتي التعليم والتعلم داخل غرفة الصف ممكنتين وهادفتين ومشوقتين، دون إهدار للوقت أو الجهد أو المال.

3. خصائص الإدارة الصفية

يمكن تلخيص أهم خصائص الإدارة الصفية الناجحة كما هو موضح في الشكل (38):



الشكل (38): خصائص الإدارة الصفية

1.3. الإدارة الصفية عملية شاملة ومعقدة: تعتبر الإدارة الصفية عملية تربوية شاملة ومعقدة تقوم على تفاعل عناصر بشرية وتنظيمية متعددة، من أبرزها التلاميذ، وأولياء الأمور، والإدارة المدرسية، وهيئة التدريس، والمنهاج، والوسائل التعليمية، وبيئة الصف، مما يفرض على المعلم الإحاطة بهذه العناصر والتعامل معها بوعي وتنظيم. وتتطلب هذه العملية عناية خاصة بتنظيم غرفة الصف وتوفير الشروط الصحية الملائمة، إلى جانب اختيار الأساليب المناسبة لتوزيع الطلبة بما يراعي خصائصهم الفردية ويعزز فاعلية التعلم. كما تستوجب من المعلم معرفة أوضاع طلبته والتواصل المسؤول مع أولياء أمورهم، مع الالتزام باحترام كرامة التلاميذ، والتنسيق المؤسسي مع مدير المدرسة والمشرفين التربويين. ويقوم المعلم بدور محوري في تنفيذ المنهاج وتقويمه، وإعداد الوسائل التعليمية الداعمة للتعلم، فضلا عن الإسهام في تحقيق التكامل بين أدوار المدرسة والأسرة والمؤسسات الاجتماعية والإعلامية. وبذلك تتجاوز الإدارة

الصفية في تعقيدها النظم الإدارية الأخرى، لكونها تتعامل مع أبعاد إنسانية وقيم اجتماعية متشابكة، مما يستدعي معلمين مؤهلين يمتلكون كفايات مهنية عالية وقدرة على التنظيم والتنسيق الفعال بين مختلف مكونات العملية التربوية.

2.3. أهمية العلاقات الإنسانية: تعد العلاقات الإنسانية السليمة عنصرا أساسيا في إنجاح العملية التعليمية، إذ يشكل الحفاظ عليها شرطا ضروريا لتحقيق أهداف التربية والتعليم. ويقع على عاتق المعلم دور محوري في تنمية هذه العلاقات على نحو إيجابي ومتوازن؛ وذلك من خلال بناء علاقة قائمة على القبول غير المشروط مع تلاميذه، وتعزيز العلاقات الإيجابية بينهم، فضلا عن توطيد أواصر التعاون والاحترام المتبادل بين المعلمين أنفسهم، وكذلك مع أولياء الأمور. وينبغي أن تسود هذه العلاقات قيم التقدير والاحترام المتبادل، وأن تقوم على التفاعل المستمر والبناء مع جميع الأطراف ذات الصلة بتربية التلميذ وتنشئته، سواء داخل المؤسسة المدرسية أو خارجها.

3.3. التأهيل العلمي والمسلكي للمعلم: يعد التأهيل العلمي والمسلكي للمعلم ركيزة أساسية في تحقيق إدارة صفية فعالة، إذ تمثل الكفاءة التعليمية ضرورة لا غنى عنها لإنجاح العملية التربوية. وبناء على ذلك، يتعين أن يتمتع المعلم بتأهيل علمي رصين يمكنه من بلوغ الأهداف التربوية بكفاءة واقتدار. كما تبرز أهمية العناية بإعداد المعلم إعدادا علميا ومسلكيا متكاملا يتناسب مع جسامة المسؤولية الملقاة على عاتقه، وذلك دعما لنجاحه في أدائه التدريسي وفي ممارساته داخل الصف، وتمكينا له من الارتقاء بطلابه إلى المستوى المتوقع تحقيقه بوصفه مخرجا طبيعيا للعملية التعليمية.

4.3. صعوبة قياس وتقويم التغير في سلوك الطلاب: تعد عملية قياس وتقويم التغير في سلوك الطلاب من المهام التربوية بالغة الصعوبة التي تواجه المعلم، سواء تعلق الأمر بالجوانب المعرفية أو الانفعالية أو المهارية، أو بما يكتسبه المتعلمون من اتجاهات وقيم ومُثُل. وتكمن هذه الصعوبة في تعقيد تحديد الكيفية المناسبة لقياس هذه الأبعاد المختلفة، واختيار أدوات التقويم الملائمة لها، أو تصميم وبناء أدوات قياس قادرة على رصد هذا التغير بدقة. ويُعزى ذلك إلى قصور في قدرة كثير من المعلمين على إعداد أدوات قياس تتسم بالصدق والثبات والتقنين، بما يمكن من تقويم التغير في سلوك المتعلمين من مختلف جوانبه. كما تعود هذه الصعوبة إلى وجود عوامل خارجية تؤثر في أداء المعلم في هذا المجال، فضلا عن أن بعض نتائج العملية التربوية لا تظهر آثارها في فترة زمنية قصيرة، بل تتطلب وقتا أطول وجهدا متواصلا ومتابعة مستمرة حتى يتجلّى أثرها بصورة ملموسة، ولا سيما ما يتصل باكتساب القيم والمُثُل والعادات والمهارات، والقدرة على توظيفها في السلوك العملي، ما دام يُنظر إلى التربية على أنها عملية إحداث تغيير إيجابي في السلوك الإنساني.

4. أهمية الإدارة الصفية

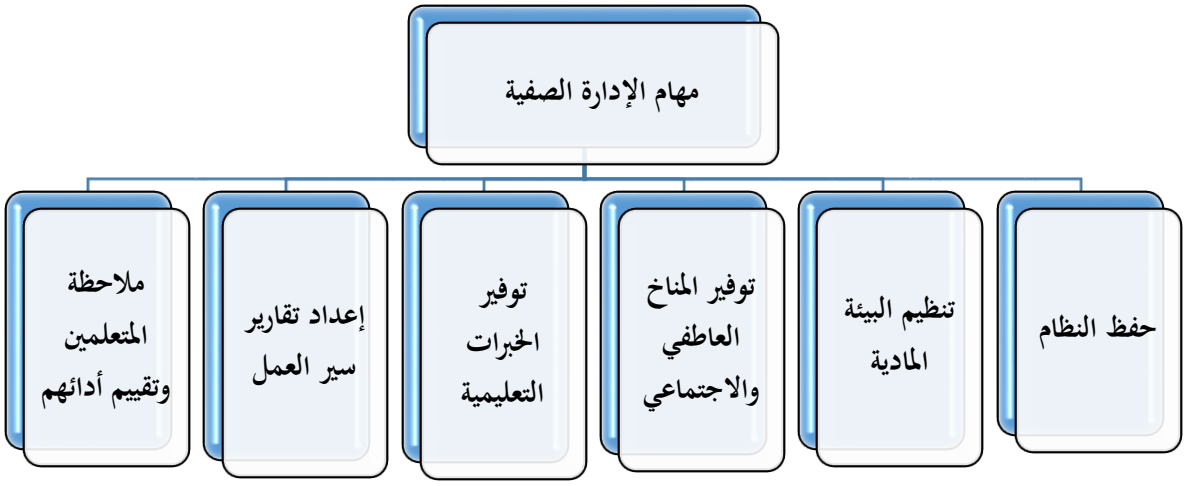
تتجلّى أهمية الإدارة الصفية الفعالة في الجوانب الآتية:

- تحقيق التوازن بين عناصر العملية التعليمية—التعلمية، بعيدا عن الفوضى أو التسلّط أو الاستبداد.
- توفير مناخ تعليمي منظّم وفاعل، غني بالأنشطة والخبرات التعليمية المتنوعة.
- تعزيز الشعور بالأمن والسلامة والطمأنينة النفسية لدى المتعلمين.

- إتاحة فرص التفاعل الإيجابي البنّاء بين المعلم والمتعلمين، وبين المتعلمين أنفسهم.
- التخطيط المنهجي لاستخدام الوسائل التعليمية المناسبة وتنفيذ الأنشطة التعليمية بكفاءة.
- تنظيم الوقت المدرسي بما يضمن التنفيذ الفعّال للأنشطة التعليمية.
- ترسيخ علاقات إنسانية قائمة على الاحترام المتبادل بين المتعلمين.
- الحدّ من فرص الصراع وظهور المشكلات الصفية.
- الارتقاء بمستوى الأداء والتحصيل الدراسي لدى المتعلمين.
- تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى المتعلمين نحو المدرسة والمواد الدراسية.
- تعزيز القيم الإيجابية لدى المتعلمين، مثل التعاون واحترام الآخرين.
- تنمية الاستقلالية، وحرية الرأي، والثقة بالنفس لدى المتعلمين.
- اعتبار الإدارة الصفية من الغايات التدريسية الأساسية للمعلم، لارتباطها بتعديل سلوك التلاميذ وتحسين تحصيلهم الدراسي

5. مهام الإدارة الصفية

يتبادر إلى الأذهان، عند تناول مفهوم الإدارة الصفية، معناها التقليدي المتمثّل في تحقيق الضبط والنظام بما يضمن توفير مناخ من الهدوء يسمح للمعلم بأداء مهمته التدريسية على الوجه الأمثل. غير أنّ الإدارة الصفية لا تقتصر على هذا الجانب فحسب، ولا تنحصر في مجرد حفظ النظام والانضباط، بل تتجاوز ذلك لتشمل مهام وأبعادا أخرى متعددة، يمكن تحديدها في النقاط الآتية، كما هو موضح في الشكل (39):



الشكل (39): مهام الإدارة الصفية

1.5. حفظ النظام: يحتاج المعلم إلى بيئة صفية يسودها الهدوء والتنظيم، بما يتيح تحقيق تفاعل مثمر بينه وبين التلاميذ من جهة، وبين التلاميذ بعضهم مع بعض من جهة أخرى، إذ إن مظاهر الفوضى وغياب الانضباط تؤدي إلى تبديد الجهود وتشتيت

الانتباه، مما يعيق تحقيق أهداف العملية التعليمية. ومن هذا المنطلق، يعد حفظ النظام داخل القسم شرطا أساسيا لضمان تفاعل صفي موجّه نحو بلوغ الغايات التربوية المنشودة.

ولا يُقصد بحفظ النظام تحقيق صمت مطلق ناتج عن الخوف من المعلم أو عن ممارسات التسلّط والاستبداد، وإنما يُراد به التزام المتعلمين بالأنظمة والتعليمات وقواعد السلوك القويم، وتهيئة جو من الهدوء والتنظيم ينبع من الدافعية الذاتية لدى التلاميذ للتعلم، ومن حرصهم على استثمار الفرص المتاحة للتقدم والنمو. ويعد أفضل أشكال النظام ذلك القائم على الاحترام المتبادل بين المعلم والتلاميذ، وكذلك فيما بين التلاميذ أنفسهم.

ويُنظر إلى النظام بوصفه قيمة تربوية أساسية ينبغي للتلاميذ اكتسابها والاقتناع بأهميتها في حسن سير العمل داخل الصف. ويتمثل الدور الأبرز للمعلم في هذا السياق في تحديد ضوابط واضحة يدرك كل تلميذ حدودها ولا يتجاوزها، على أن يُفضل أن يتم الاتفاق على هذه الضوابط بمشاركة التلاميذ أنفسهم؛ إذ إنهم يميلون إلى احترام القوانين التي يسهمون في وضعها أكثر من تلك التي تُفرض عليهم فرضا دون إدراك لغاياتها وجدواها التربوية.

2.5. تنظيم البيئة المادية (الفيزيقية): يُقصد بالبيئة الفيزيقية الصف الدراسي من حيث بناؤه وتجهيزه وتصميمه، بما يوفّر للتلميذ شعورا بالراحة النفسية، فضلا عن توافر المساحة الملائمة لعدد التلاميذ، بما يتيح لهم حرية الحركة والتنقّل داخل القسم، وينعكس إيجابا على طريقة جلوسهم وتنظيم أماكنهم. كما يتطلب تنظيم هذه البيئة توفير التسهيلات الضرورية لنجاح عملية التعلم، وفي مقدّمتها الوسائل التعليمية المناسبة واللازمة.

ويشمل تنظيم البيئة الفيزيقية كذلك العناية بعناصرها المادية، مثل الإضاءة الملائمة ودرجة الحرارة المناسبة، إلى جانب حسن استثمار جميع أركان القسم. ويقع على عاتق المعلم دور أساسي في الإسهام في إيجاد مناخ تربوي مناسب داخل الصف، وذلك من خلال اتخاذ مجموعة من الإجراءات التنظيمية والتربوية، من أبرزها إشراك التلاميذ في خلق المناخ الصفي الملائم، والاهتمام بالمظهر العام لغرفة الصف من خلال إعادة تنظيمها وترتيبها دوريا وفق ما تقتضيه الحاجة.

كما يُستحسن إشراك التلاميذ في إعداد الوسائل التعليمية اللازمة، في حدود قدراتهم وإمكاناتهم، مع تكليفهم بالمحافظة عليها وحسن توظيفها بما يخدم تعلمهم ويحقق الفائدة المرجوة منها.

3.5. توفير المناخ العاطفي والاجتماعي: يعتبر المناخ العاطفي والاجتماعي من المفاهيم التربوية التي يصعب وصفها وصفا دقيقا، غير أن أثره يُلمَس بوضوح فور الدخول إلى الصف الدراسي. فالصف يشكّل مجتمعا مصغرا يضم مجموعة من الأفراد يختلفون في سماتهم وخصائصهم الشخصية، ومع تقدّم التلاميذ في العمر وانتقالهم إلى مراحل دراسية أعلى، تزداد قدرتهم على تكوين جماعات صداقة وعمل. وعلى المعلم في هذا السياق ألّا ينظر إلى هذه الظاهرة بوصفها مصدر إزعاج، بل يتعيّن عليه السعي إلى تشجيعها وتوجيهها توجيها إيجابيا، إذ يصعب إدارة صف دراسي تسوده الفوضى والصراعات، وتغيب عنه العلاقات الإنسانية السليمة، ولا يتوافر فيه مناخ نفسي واجتماعي قائم على المودة والاحترام والوئام.

ومن هذا المنطلق، يقع على عاتق المعلم الاهتمام بميول التلاميذ واتجاهاتهم وأهدافهم ومشاعرهم، والعمل على تحقيق الانسجام بينهم، ونشر ثقافة الاحترام المتبادل والتواصل الإيجابي، وتعزيز روح المنافسة الإيجابية والتعاون البنّاء داخل الصف. فالمعلم ليس في حالة صراع مع التلاميذ حتى يتخوّف من تآلفهم أو تضامنهم، بل إن هذا التآلف يعد عاملا داعما لنجاح العملية التعليمية.

ويُسهم المناخ التربوي القائم على الودّ والأمان النفسي، والخالي من النزعة الانتقامية، في تشجيع التعلم الفعّال، إذ يشعر التلميذ في ظله بالطمأنينة التي تمكنه من التجريب، وارتكاب الخطأ، وتصحيح أخطائه، والتعلم منها. وعلى النقيض من ذلك، فإن غياب هذا المناخ الآمن يؤدي إلى إشاعة الخوف لدى التلميذ من العقاب المتكرر، حتى في حالات الخطأ البسيط أو السهو أو التقصير، مما ينعكس سلبا على دافعية التعلم ونموه النفسي والاجتماعي.

4.5. توفير الخبرات التعليمية: على الرغم من أهمية اتصاف المعلم باللطف وقربه من تلاميذه، وحرصه على توفير بيئة صفية منظّمة، فإن ذلك لا يكفي وحده لجعله قائدا ناجحا للفصل الدراسي ما لم يشعر التلاميذ بأنهم يكتسبون في كل يوم، وفي كل حصة، خبرات ومعارف جديدة. ولا يتحقق هذا الهدف إلا من خلال توفير خبرات تعليمية متنوعة وملائمة، تقوم على تخطيط تربوي واع ومدروس، سواء من حيث اختيار هذه الخبرات أو من حيث أساليب تنفيذها داخل الصف.

ويقتضي ذلك من المعلم يقظة دائمة وحرصا مستمرا على متابعة أداء التلاميذ أثناء عملية التعلم، وتوجيههم توجيها مناسبا، مع مراعاة الفروق الفردية بينهم. وتعد الإدارة الصفية الأكثر فاعلية تلك التي تتيح لكل متعلم العمل وفق سرعته الخاصة واهتماماته وقدراته، في إطار من التنظيم والتوجيه التربوي السليم.

وتعد معرفة المعلم بتلاميذه، من حيث خلفياتهم العلمية والاجتماعية، ومستويات النضج التي بلغوها، ومدى تقدمهم في المجالات الدراسية المختلفة، والمهارات التي يتدربون على اكتسابها، من المرتكزات الأساسية التي تقوم عليها الإدارة الصفية الناجحة.

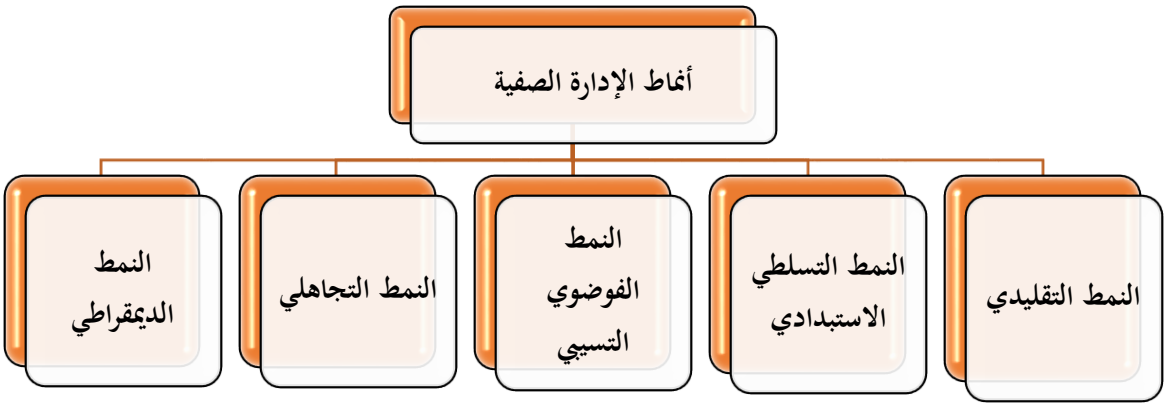
كما تتوافر في التعليم النظامي طرائق وأساليب متعددة لقياس مستويات الاستعداد والنمو والتحصيل لدى المتعلمين. وتحتل ملاحظة المعلم للتلاميذ مكانة بارزة بوصفها أحد الأساليب الفعّالة للتعرّف إلى قدراتهم، ومتابعة تقدمهم، وتقويم أدائهم بصورة مستمرة، ولا سيما في الحالات التي يصعب فيها قياس القدرات الحقيقية للتلاميذ بالاعتماد على الاختبارات اللفظية أو غيرها من أدوات القياس المباشر.

5.5. إعداد تقارير سير العمل: يتعيّن على المعلم إعداد سجلات منظّمة بأسماء المتعلمين، وتوثيق حالات الحضور والغياب، ورصد العلامات، إلى جانب تدوين تقارير تتعلّق بأدائهم الدراسي، وسلوكاتهم، والمشكلات التي قد تواجههم. وتُرفع هذه التقارير إلى الإدارة المدرسية بهدف الإسهام في متابعة سير العملية التربوية، ودعم جهود تطويرها وتحسين مخرجاتها.

6.5. ملاحظة المتعلمين وتقييم أدائهم: تعتبر ملاحظة المتعلمين ومتابعة سلوكهم ومستوى تقدمهم في إنجاز المهام الموكلة إليهم من الأساليب الأساسية للإدارة الصفية الناجحة. ويقع على عاتق المعلم دور محوري يتمثل في رصد سلوك المتعلمين وتوجيههم توجيها تربويا سليما، والعمل على تحفيزهم، ومعالجة المشكلات التي قد يواجهونها أثناء عملية التعلم. كما ينبغي على المعلم، في إطار مهامه الإدارية، قياس مدى النمو الذي يحققه المتعلمون، وتقويم مستوى أدائهم التحصيلي، بما يسهم في تحسين العملية التعليمية وتحقيق أهدافها التربوية.

6. أنماط الإدارة الصفية

يمكن توضيحها في الشكل (40):



الشكل (40): أنماط الإدارة الصفية

1.6. النمط التقليدي: يقوم النمط التقليدي في الإدارة الصفية على مبدأ احترام الأكبر سنا، انطلاقا من اعتبار المعلم أكبر من تلاميذه عمرا، وأكثرهم فصاحة في التعبير، وأوسعهم خبرة وتجربة. وبناء على ذلك، يُتوقع من التلاميذ طاعة المعلم والانقياد لتوجيهاته، بوصفه يقوم مقام الوالد، وله الحق في رعاية شؤونهم والتصرّف بما يراه محققا لمصلحتهم. وفي هذا الإطار، يُنظر إلى سلطة المعلم بوصفها سلطة أبوية تستند إلى الخبرة والعمر والمكانة.

كما يتسم هذا النمط بالتمسك بالممارسات التقليدية والمحافظة على الأساليب القديمة، إذ يعد سلوك المعلم ونظامه داخل الصف امتدادا لما كان معمولا به في السابق، دون سعي إلى التجديد أو التطوير. ويُنظر إلى أي محاولة للتغيير أو التجديد على أنها تدخّل غير مشروع في شؤون المعلم وتعد على حقوقه وسلطته داخل القسم. وينعكس ذلك سلبا على المتعلم، إذ لا يولي هذا النمط اهتماما باحترام كيان التلميذ أو مراعاة فرديته، ولا يسهم في صقل شخصيته أو تنمية مواهبه وقدراته المختلفة.

2.6. النمط التسلطي (الاستبدادي): يقوم النمط التسلطي في الإدارة الصفية على نزعة المعلم إلى استغلال موقعه الوظيفي وفرض آرائه وسلطته على المتعلمين، إذ ينظر إلى نفسه بوصفه المصدر الأوحد للمعرفة والمعلومات. وفي إطار هذا الأسلوب، ينفرد المعلم بتخطيط الأنشطة التعليمية وتحديد مصادر التعلم دون مراعاة آراء المتعلمين أو حاجاتهم أو اهتماماتهم أو الفروق الفردية بينهم، الأمر الذي يفضي إلى اتخاذ قرارات تربوية يغلب عليها الطابع المزاجي ويفتقر إلى النضج التربوي. ويقوم المعلم بتوجيه المتعلمين وفق أهوائه ورغباته، دون إتاحة مجال حقيقي للنقاش أو المعارضة.

وغالبا ما يعتمد المعلم في هذا النمط على أساليب القهر والترهيب والقمع، من خلال التهديد والعقاب، مع إهمال مشكلات التلاميذ وعدم إيلائها أي اهتمام يُذكر. كما يسعى إلى الإبقاء على الأوضاع التعليمية السائدة كما هي، ويقاوم محاولات التغيير أو التطوير، بل قد ينظر إليها على أنها مساس بسلطته ونفوذه. ويتجلى ذلك في ممارسات تتسم بالاستبداد بالرأي، ومنع المتعلمين من الحوار أو إبداء الاعتراض. ويقوم المعلم كذلك بفرض ما يجب على التلاميذ القيام به، وكيفية تنفيذه، وتوقيته ومكانه، دون سعي للتعرف إلى

شخصياتهم أو مشكلاتهم، ودون إيمان بأهمية العلاقات الإنسانية بينهم وبينه. كما يندر أن يقدم الثناء أو التشجيع، لاعتقاده أن ذلك قد يؤدي إلى إفساد المتعلمين.

ويؤمن المعلم في هذا النمط بعدم إمكانية الوثوق بالمتعلمين إذا تُركوا دون نظام صارم، فيعتمد على حكمه الشخصي في إدارة الصف، ويتفرد بوضع أهداف التعلم واستراتيجيات التعليم، مع افتقاره للثقة في قدرات الطلاب وإمكاناتهم.

ويترتب على هذا المناخ الصفي فقدان التلميذ لشعور الأمن والطمأنينة، وضعف ثقته بنفسه، وتراجع طموحاته، وتقلص آماله، وفقدانه للاستقلالية والاعتماد على الذات. كما يعيش التلميذ في حالة من القلق والخوف الدائمين، وتكون استجابته لمعلمه نابعة من الخشية من العقاب، لا من القناعة أو الرضا، وقد تتولد لديه مشاعر كراهية تجاه المعلم، ويكبت مشاعر غضب داخلية. ويظهر ذلك في سلوكيات مثل الشرود وعدم الامتثال، وقد يؤدي الضغط النفسي المتواصل إلى صراعات نفسية تسهم في تدهور صحته العقلية، مما ينعكس سلبا على قدرته على التحصيل الدراسي والمبادرة، وقد تضعف لديه الرغبة في اكتساب المعرفة.

وعند غياب المعلم، يسعى التلميذ إلى التنفيس عن رغباته المكبوتة، فتسود الفوضى داخل غرفة الصف، لكون النظام مفروضا من الخارج ولا ينبع من قناعة داخلية. وقد يلجأ التلميذ في بعض الأحيان إلى سلوكيات غير تربوية، كالغش، كما قد تتكون لديه اتجاهات سلبية نحو المدرسة، تصل أحيانا إلى كراهية المؤسسة التعليمية والهروب منها.

3.6. النمط الفوضوي التسيبي: يتسم النمط الفوضوي التسيبي في الإدارة الصفية بالاعتماد شبه الكامل على المتعلمين، ومنحهم حرية مطلقة نابعة من رغبة ذاتية لدى المعلم، الذي يتصف في هذا الأسلوب باللامبالاة وضعف الاهتمام بما يجري داخل غرفة الصف. ويغلب على سلوكه الطابع السلبي، إذ يكتفي بأدنى مستوى من المبادرة أو الاقتراح، ويترك للمتعلمين حرية اتخاذ القرارات المتعلقة بالأنشطة الفردية والجماعية دون توجيه أو ضبط تربوي فعّال.

وفي ظل هذا النمط، يمارس المتعلمون حرية غير محدودة في إدارة شؤونهم التعليمية وسلوكهم داخل الصف، حيث يتنقلون داخل الغرفة الصفية دون تنظيم، ويدخلون ويخرجون من الصف من غير استئذان، وقد يتركون الحصة الدراسية أو يغادرون المدرسة أثناء اليوم الدراسي دون عودة، دون إبداء أي اعتبار لوجود المعلم أو لسلطته التربوية.

ويشيع هذا النمط من الإدارة الصفية غالبا لدى المعلمين ضعاف الشخصية، أو لدى من يعانون من مشكلات مع الإدارة المدرسية، أو أولئك الذين لا يمتلكون دافعية حقيقية لممارسة مهنة التعليم. وينعكس هذا الأسلوب سلبا على المتعلمين، إذ يشعرون بالحيرة والضياع وغياب التوجيه، وتضعف لديهم القدرة على تحمل المسؤولية، كما يفتقدون الإحساس بالأمان والحماية، ويعيشون حالة من التوتر النفسي نتيجة غياب الإرشاد والتوجيه التربوي من قبل المعلم.

4.6. النمط التجاهلي: يأتي النمط التجاهلي في الإدارة الصفية في موقعٍ وسط بين النمط الفوضوي المتسيب والنمط التسلطي، إذ يتسم هذا الأسلوب بدخول المعلم إلى غرفة الصف وبدء عملية التدريس مباشرة دون تمهيد مناسب للدرس أو العمل على إثارة دافعية التلاميذ وتهيئتهم للتعلم. ويترتب على ذلك ضعف انتباه المتعلمين، وتراجع رغبتهم في التعلم، فضلا عن ظهور عدد من المشكلات السلوكية والصعوبات التربوية، نتيجة غياب التحفيز الذي يُفترض أن يقدمه المعلم لهم.

وفي هذا النمط، يسعى المعلم إلى الحفاظ على قدر من الانضباط الصفي، غير أنه في الوقت ذاته يُظهر لا مبالاة تجاه مشكلات المتعلمين وحاجاتهم التعليمية والنفسية، ولا يُولي اهتماما كافيا للصعوبات التي يواجهونها داخل الصف. كما يتسم سلوكه بعدم احترام آراء المتعلمين وأفكارهم أو الأخذ بها، وقد يمتد هذا التجاهل ليشمل عدم الاهتمام بأسباب ضعف التحصيل الدراسي لدى التلاميذ أو حالات تسربهم من الحصة الدراسية.

5.6. النمط الديمقراطي: يقوم النمط الديمقراطي في الإدارة الصفية على مبدأ الاحترام المتبادل بين المعلم والمتعلمين، إذ يحرص المعلم على إشراك الطلبة في المناقشات الصفية وتبادل الآراء، مع الإصغاء إلى أفكارهم وملاحظاتهم، وإتاحة الفرصة لهم للمشاركة في صياغة الأهداف، ورسم الخطط، واختيار الأساليب، واتخاذ القرارات المختلفة، وذلك في إطار من الموضوعية والدقة في تنفيذ الأنشطة التربوية المتنوعة. كما يسعى المعلم إلى توفير فرص متكافئة لجميع التلاميذ وممارستها عمليا، من خلال تجنب التحيز والابتعاد عن التأثر بالميول والاهتمامات الشخصية، والعمل على تهيئة جو صفي يسوده الأمن والطمأنينة، بعيدا عن أجواء الخوف أو التهديد أو التمييز، مما يتيح للمتعلمين أداء مهامهم بفاعلية.

وفي هذا النمط، يُولي المعلم اهتماما كبيرا بمشاعر التلاميذ وأحاسيسهم، ويأخذ ظروفهم الخاصة بعين الاعتبار، ويميل في تعامله معهم إلى أسلوب الإقناع، ويحرص على تشجيعهم والكشف عن مواهبهم من خلال الثناء والتقدير. كما يساعدهم على مواجهة المشكلات وحلها، ويتقبل تعاونهم ومشاركتهم في إدارة الصف، وفي التخطيط للأنشطة التعليمية وتنفيذها، مع المحافظة في الوقت ذاته على حدود العلاقة التربوية، دون إشعار التلاميذ بالتعالي عليهم بحكم المركز الوظيفي، ودون إفراط في إزالة الحواجز التي قد تخلّ بالضبط التربوي.

وينعكس هذا الأسلوب الديمقراطي في الإدارة الصفية إيجابا على سلوك التلاميذ واتجاهاتهم، إذ يُقبلون على التعلم بمحبة، ويُظهرون رغبة صادقة في الارتباط بالمعلم والمدرسة، لكونهم يعيشون في بيئة صفية جاذبة ومحبّبة. ويتميز هؤلاء التلاميذ بالتعاون فيما بينهم، وبالقدرة على الإبداع في بعض المواقف، وبميلهم إلى الاستقلالية، وتمكنهم من التعبير عن آرائهم بحرية، فضلا عن استعدادهم الذاتي للمشاركة في الأنشطة الصفية، وشعورهم بالمسؤولية، وإدراكهم لواجباتهم والالتزام بأدائها، سواء في حضور المعلم أو في غيابه.

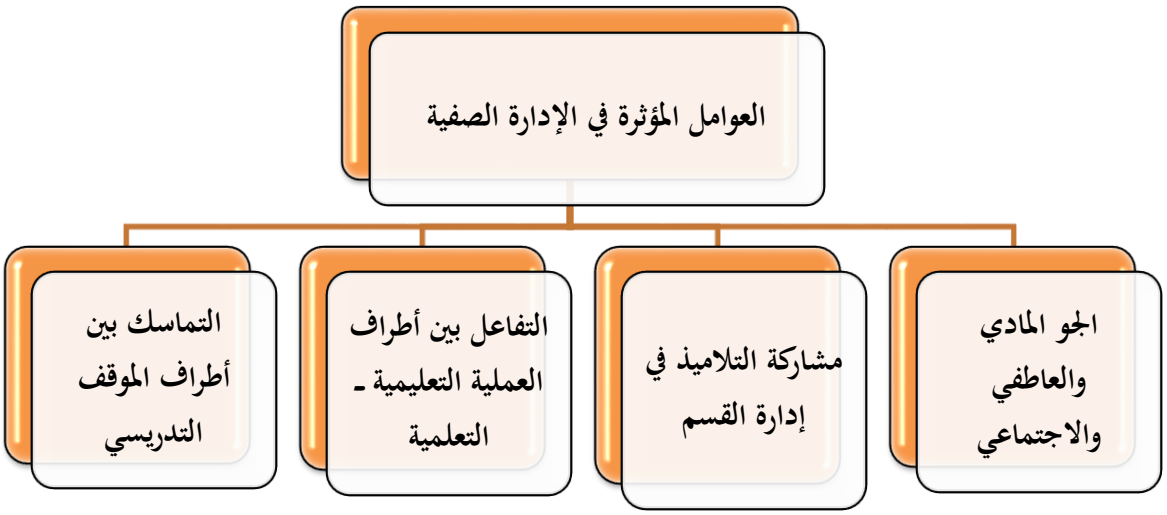
تعقيب على أنماط الإدارة الصفية

أظهرت دراسات لفين، وكذلك دراسة لفين ورايت، أن الأسلوب الديمقراطي يعد من أنجع الأساليب المعتمدة في الإدارة الصفية، في حين يعد الأسلوب الفوضوي من أضعفها، نظرا لتدنّي مستوى الإنتاجية في ظلّه. كما بينت دراسة أندرسون أن السلوك الصفي للمعلم يمكن تصنيفه إلى نمطين رئيسين: سلوك تسلطي وسلوك غير تسلطي. وأوضحت نتائج هذه الدراسة أن سلوك المعلم يُسهم بشكل حاسم في تحديد طبيعة المناخ الاجتماعي السائد داخل الصف، كما يترك أثرا وانطباعا نفسيا لدى الطلاب أثناء وجود المعلم بينهم، ويستمر تأثيره حتى في فترات غيابه عنهم.

وقد أكدت الدراسة ذاتها أن سلوك التلاميذ يتسم بالمبادرة والنشاط عندما يتبع المعلم أسلوبا غير تسلطي، في حين يغلب على سلوكهم الطابع السلبي عندما يتسم سلوك المعلم بالتسلط، الأمر الذي يبرز الدور المحوري لسلوك المعلم في تشكيل أنماط التفاعل الصفي ومخرجات العملية التعليمية.

7. العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية

ذهب كل من عدس (1999) وملحم (2006) إلى تصنيف العوامل المؤثرة في إدارة القسم ضمن خمسة مجالات عامة، تتسم بالتكامل والتفاعل ولا يمكن فصلها عن بعضها البعض. يمكن توضيحها في الشكل (41):



الشكل (41): العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية

1.7. الجو المادي والعاطفي والاجتماعي: يُقصد بالجو المادي مجموعة العوامل الفيزيقية المرتبطة بالصف الدراسي، مثل مساحة القسم، ونوعية المقاعد، وتوافر التهوية المناسبة والإضاءة الجيدة، إضافة إلى الحدّ من مصادر تشتت الانتباه. وعندما تتوافر هذه العناصر بدرجة ملائمة، يصبح الصف بيئة داعمة للتفاعل الإيجابي بين أطراف العملية التعليمية.

أما الجو العاطفي، فيتمثّل في مستوى الانسجام الحقيقي وغير الشكلي القائم بين المعلم والتلاميذ، بما يتيح للمتعلمين التعبير عن آرائهم بحرية، ويمنحهم الشعور بالأمن والطمأنينة النفسية. ويسهم هذا المناخ في بلوغ أعلى مستويات الأداء لدى التلاميذ، كما ييسّر على المعلم إدارة القسم بسلاسة وفاعلية.

ويُقصد بالجو الاجتماعي قدرة المعلم على تجاوز الفوارق الاجتماعية بين التلاميذ، وعدم السماح لها بالتأثير في التعامل الصفي، بما يفضي إلى إيجاد بيئة تعليمية يشعر فيها المتعلمون بالعدل، وحرية المشاركة، وأهمية إبداء اقتراحاتهم وآرائهم وأفكارهم. ويعد من الممارسات التربوية الداعمة لهذا المناخ أن ينادي المعلم كل متعلم باسمه مباشرة، لما لذلك من أثر في تعزيز شعور المتعلم بالقرب من معلمه، وترسيخ مبدأ المساواة بينه وبين زملائه، وتقوية الروابط والعلاقات الإنسانية القائمة على معرفة كل طرف بالآخر.

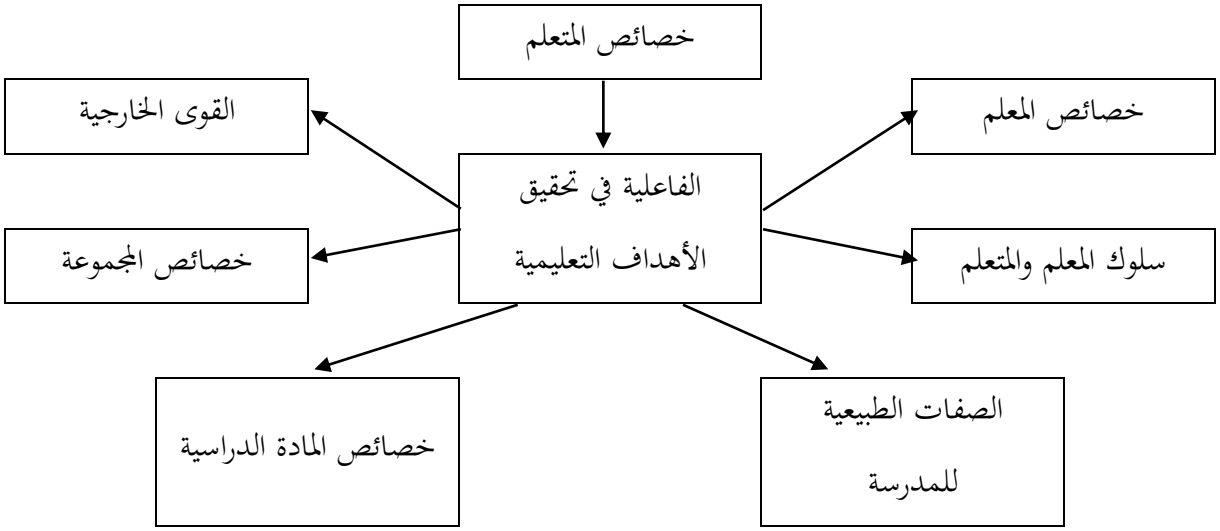
2.7. مشاركة التلاميذ في إدارة القسم: تتباين درجة مشاركة التلاميذ في إدارة القسم من موقف تعليمي إلى آخر، إذ يرتبط هذا الاشتراك بدرجة إقبال كل متعلم واهتمامه بموضوع الدرس. وتوجد أساليب متعددة من شأنها تعزيز مشاركة التلاميذ في الإدارة الصفية، من أبرزها توفير جو مدرسي يتسم بروح الصداقة والتعاون، لما لذلك من أثر إيجابي في زيادة دافعية التلاميذ للمشاركة.

كما يسهم منح التلاميذ الاعتبار الشخصي المناسب، وتكليفهم بمهام وإنجازات ذات قيمة وتقدير، في تعزيز إحساسهم بالأهمية والمسؤولية، شريطة أن تكون هذه الأعمال متلائمة مع حاجاتهم واهتماماتهم الشخصية، بما يؤدي إلى إشباع دوافعهم وتشجيعهم على الانخراط الفاعل في إدارة القسم.

3.7. التفاعل بين أطراف العملية التعليمية ـ التعلمية: يعد اكتظاظ الصف الدراسي من أبرز العوائق التي تحول دون تحقيق تفاعل فعّال بين أطراف العملية التربوية، إذ يصعب من الناحية العملية إتاحة الفرصة لجميع التلاميذ للمشاركة في قيادة القسم وتحمل المسؤولية في صف يضم خمسين متعلما أو أكثر. وفي مثل هذه الظروف، تتراجع إمكانية تحقيق الأهداف المرجوة من إشراك التلاميذ في إدارة القسم، ذلك أن ازدياد حجم المجموعة يؤدي إلى تفاقم مشكلات الاتصال والتفاعل الفكري بين أعضائها.
وبناء على ذلك، وفي حال ارتفاع كثافة القسم، يمكن للمعلم اعتماد أسلوب تنظيمي يتمثل في إعداد خريطة واضحة للأدوار التي يمكن أن يضطلع بها كل متعلم، ومناقشة التلاميذ في توزيع هذه الأدوار منذ اللقاء الأول. ومن خلال هذه الخريطة، يتعرّف كل متعلم إلى المهام الموكلة إليه، ويكون له الحق في قبولها أو تعديلها أو رفضها، بما يتوافق مع قدراته الفردية وإمكاناته الخاصة.

4.7. التماسك بين أطراف الموقف التدريسي: ترتبط درجة التماسك بين أطراف الموقف التدريسي ارتباطا وثيقا بمستوى اندماج التلاميذ بعضهم مع بعض، شريطة أن يسهم المعلم بفاعلية في دعم هذا الاندماج وتعزيزه. وقد تتميز بعض الأقسام الدراسية بمستوى عالٍ من التماسك، قائم على علاقات الصداقة المتبادلة بين التلاميذ، الأمر الذي ينعكس إيجابا على سير العملية التعليمية داخل الصف.

وفي تناول مغاير، تناول الزيود وآخرون (1999) العوامل الرئيسية المؤثرة في الإدارة الصفية في الشكل (42):



الشكل (42): العوامل المؤثرة في الادارة الصفية

ـ خصائص المتعلم: تتوقف فاعلية التعلم الصفي على درجة تجانس خصائص المتعلمين داخل القسم، سواء من حيث القدرات العقلية، أو الصفات الجسمية، أو القيم والميول، أو مستوى تكامل الشخصية. ويعد هذا العامل من أبرز المحددات التي تسهم في تقرير مدى فاعلية عملية التعلم داخل الصف الدراسي.

ـ **خصائص المعلم**: تتأثر فاعلية التعلم بدرجة كبيرة بمستوى كفاية المعلم وذكائه، وبما يتبناه من قيم واتجاهات وميول، وبمدى إتقانه للمادة الدراسية التي يقدمها. كما ترتبط هذه الفاعلية بامتلاكه للكفايات التعليمية الأساسية، ومستوى تكوينه التخصصي والبيداغوجي، وحبه لمهنة التدريس ورغبته الصادقة فيها. ويُضاف إلى ذلك تمتعه بالذكاء المناسب، والقدرة على إدارة الأزمات، والمهارات الاجتماعية وبناء العلاقات الإنسانية، والالتزام بالموضوعية والعدل في أداء واجباته، والاهتمام بالمظهر والشخصية، والصحة النفسية والجسمية، إلى جانب التحلي بالمرونة والصبر، وامتلاكه معرفة كافية بذاته وبتلاميذه وبمادة تخصصه.

ـ **سلوك المعلم والمتعلم**: يؤثر التفاعل المستمر بين سلوك المعلم وسلوك المتعلم تأثيرا مباشرا في مخرجات التعلم، إذ ترتبط شخصية المعلم الواعي والذكي بتبني طرائق تدريس واستراتيجيات تعليمية فعالة، تقوم على أساس التفاعل الإيجابي البناء داخل الصف الدراسي.

ـ **الظروف الطبيعية للمدرسة**: ترتبط فاعلية التعلم بتوافر التجهيزات والوسائل التعليمية اللازمة المرتبطة بطبيعة المادة الدراسية، إذ لا يمكن تعلم السباحة في غياب المسبح، كما لا يمكن تعلم العزف على آلة البيانو دون توفرها، وينسحب الأمر ذاته على التجهيزات المخبرية وغيرها. ويشمل ذلك أيضا توفير شروط البيئة المدرسية الملائمة، مثل الإضاءة والتهوية والتدفئة، إلى جانب النظافة والترتيب والتنظيم الجيد للأقسام والمرافق المدرسية.

ـ **خصائص المادة الدراسية**: يميل بعض التلاميذ إلى مواد دراسية معينة وينفرون من غيرها؛ فقد يتفوق بعضهم في اللغات الأجنبية، في حين يواجهون صعوبة في الرياضيات أو العلوم الطبيعية، أو العكس. غير أن التنظيم الجيد للمادة الدراسية، والعرض الواضح لمحتواها، يسهمان في زيادة فاعلية التعلم، كما أن البناء المنطقي والمتسلسل للمادة العلمية، مدعوما بتنوع الأمثلة، يعزز من استيعاب المتعلمين لها.

ـ **خصائص المجموعة**: ترتبط فاعلية التعلم بالتركيبة الاجتماعية للقسم الدراسي، من حيث تنوع المتعلمين في قدراتهم وصفاتهم واتجاهاتهم وميولهم وقيمهم وخبراتهم السابقة. كما تتأثر هذه الفاعلية بدرجة التجانس أو التباين في الوسط الاجتماعي للمدرسة، ولا سيما من حيث الظروف الاقتصادية والاجتماعية التي ينتمي إليها التلاميذ.

ـ **القوى الخارجية**: ويقصد بها جملة العوامل التي تؤثر في موقف المتعلم واتجاهه نحو التعلم المدرسي، مثل الأسرة، والجيران، والبيئة الثقافية التي يعيش فيها، إذ تسهم هذه العوامل في تشكيل صفاته الشخصية ونمط سلوكه داخل الصف. كما يرتبط التعلم الفعال بنظرة المجتمع إلى المدرسة، وبمدى تقديره للدور التربوي والتعليمي المنوط بها.

8. مظاهر الادارة الصفية

يمكن تلخيص مظاهر وجوانب الادارة الصفية في النقاط التالية:

ـ التفاعل الصفي.

ـ العلاقات الانسانية في الوسط المدرسي.

خلاصة

خلصت هذه المحاضرة إلى أنّ الإدارة الصفية عملية تربوية معقّدة وشاملة، تقوم على تنظيم عناصر متعددة تشمل المتعلمين، والمعلم، والبيئة الصفية، والعلاقات الإنسانية، والمناخ النفسي والاجتماعي، بما يضمن فاعلية التعلم وتحقيق الأهداف التعليمية. وقد تبين أن نجاح الإدارة الصفية يرتبط بكفاءة المعلم العلمية والمهنية، وبقدرته على بناء علاقات إنسانية إيجابية، وتوفير بيئة صفية آمنة وداعمة، وتنويع الخبرات التعليمية مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين. كما تبين أن أنماط الإدارة الصفية تتباين في آثارها التربوية، وأن النمط الديمقراطي يعد من أكثرها فاعلية في تعزيز دافعية المتعلمين وتفاعلهم الإيجابي. وفي ضوء ذلك، نأكد أن الإدارة الصفية الناجحة ليست إجراء تنظيميا فحسب، بل ممارسة تربوية واعية تتطلب تخطيطا محكما، وتنسيقا مستمرا، وحسا إنسانيا عاليا، بما يسهم في بناء شخصية المتعلم وتنمية قدراته المعرفية والسلوكية والاجتماعية.

المحاضرة (14): التفاعل الصفي

تمهيد

يعتبر التفاعل الصفي من المفاهيم المحورية في الحقل التربوي المعاصر، لما له من أثر بالغ في جودة العملية التعليمية التعلمية وفاعليتها. فالموقف التعليمي لم يعد يُنظر إليه على أنه عملية أحادية الاتجاه يقوم فيها المعلم بدور الملقِّن والمتعلم بدور المتلقي السلبي، بل أصبح فضاء إنسانيا واجتماعيا قائما على التفاعل المتبادل، وتبادل الأفكار والمشاعر والخبرات بين أطرافه المختلفة. وانطلاقا من هذا التصور، اهتم الباحثون في علم النفس وعلوم التربية بدراسة التفاعل الصفي، وتحديد أبعاده، وأنواعه، والعوامل المؤثرة فيه، لما يتيحه من فرص لتنمية دافعية المتعلمين، وبناء شخصياتهم المتكاملة، وتحقيق أهداف التعليم في أبعادها المعرفية والوجدانية والاجتماعية. وتأتي هذه المحاضرة لتسلّط الضوء على مفهوم التفاعل الصفي، وأهميته، وأنواعه، وأنماط التواصل داخله، إضافة إلى استعراض نماذج من المعلمين والمتعلمين، والعوامل الكفيلة بتعزيز التفاعل الإيجابي داخل الصف الدراسي.

1. تعريف التفاعل الصفي

تناول الباحثون في مجالي علم النفس وعلوم التربية مفهوم التفاعل الصفي من زوايا متعددة، وقد قدموا له عددا من التعريفات التي تعكس أبعاده المختلفة، نعرض فيما يلي أبرزها.

عرف الفلا وناصر (1995) أن التفاعل الصفي يتمثل في عملية نقل الأفكار أو المشاعر أو الانفعالات من فرد إلى آخر، أو من جماعة إلى أخرى.

أما إبراهيم وحسب الله (2002) فقد قدماه على أنه مجموعة من الأداءات التدريسية التي تحدث داخل الصف الدراسي بين المعلم والمتعلمين، وتشمل الكلام، والأفعال، والإشارات، والحركات، ووسائل التواصل المختلفة، بهدف تبادل الأفكار والمشاعر، وإثارة دافعية المتعلمين نحو الدرس، والارتقاء بكفاءة العملية التدريسية، وهي مظاهر يمكن ملاحظتها وتسجيلها وتحليلها.

كما عرّف عبد المجيد النشواتي (2003) التفاعل الصفي بأنه جملة الآراء والأنشطة والحوارات التي تجري داخل الصف بصورة منظمة وهادفة، بغرض تعزيز دافعية المتعلم وتنمية رغبته الحقيقية في التعلم.

كما ذهب أبو سعيد (2006) إلى أن التفاعل الصفي يشمل كل ما يصدر عن المعلم والطلبة داخل الحجرة الدراسية من أقوال وأفعال وإشارات وحركات وغيرها، بقصد التواصل وتبادل الأفكار والمشاعر، مؤكدا أن له دورا محوريا في العملية التعليمية التربوية وأثرا واضحا في عمليتي التعليم والتعلم.

ويؤكد علي تعوينات (2009) أن التفاعل الصفي يقوم على تحقق الاقتناع والتجاوب النفسي بين طرفي العملية التعليمية، بما يؤدي إلى استجابة الطرف الثاني المعرفية والسلوكية للطرف الأول وتأثره به.

يتضح من خلال التعريفات السابقة أن التفاعل الصفي هو عملية انسانية متفاعلة بين التلاميذ ومعلمهم، أو بين التلاميذ أنفسهم (بشكل لفظي أو غير لفظي) بهدف تبادل الآراء ومناقشتها للوصول إلى نوع من التكيف الصفي وحالة من الانسجام تسمح بممارسة عملية التعليم والتعلم بفاعلية. وبفضل هذا الاستحداث التربوي أصبح ينظر للمدرس والمتعلم على أنهما قطبا مجال

وحدا لكي يتفاعلا ويتناقلا ما لديهما من خبرات ومعارف ينظمها المعلم ويعدها لكي يتفاعل معها التلاميذ لتحقيق الهدف المحدد من الموضوع (فارس، 2018).

2. أهمية التفاعل الصفي

يعتبر التفاعل الصفي القائم بين المعلم والمتعلم الدعامة الأساسية للموقف التعليمي، إذ لا يقتصر دوره على تحقيق الأهداف التعليمية الخاصة بالدرس فحسب، بل يتجاوز ذلك ليُسهم في إكساب المتعلم أنماطا ثقافية واجتماعية متنوعة، يكتسبها من المعلم ومن زملائه المتعلمين على حدّ سواء، باعتبار أن التربية في جوهرها عملية اجتماعية متكاملة (لشيشي، 2012).

وقد أكدت العديد من الدراسات التربوية على الأهمية البالغة للتفاعل الصفي ودوره المحوري في بناء بيئة تعليمية فعالة. فقد أوضح تعوينات (2009) أن نجاح العملية التعليمية التعلمية يرتبط إلى حدّ كبير بطبيعة التفاعل القائم بين المعلم وتلاميذه، وبين التلاميذ والمعلم، وكذلك بين التلاميذ أنفسهم. ويمكن تلخيص أهمية التفاعل الصفي في النقاط الآتية:

- يعتمد التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم، وتنفيذ ما خُطّط له وتقويمه، بدرجة أساسية على التفاعل الصفي.
- تبرز أهمية التفاعل الصفي في إعادة تحديد دور المعلم؛ فبعد أن كان ملقّنا يتركز عليه عبء التعليم، أصبح موجها ومنظما ومرشدا، في حين تحوّل المتعلم من مجرد متلق سلبي إلى مشارك فاعل في العملية التعليمية.
- يُسهم التفاعل الصفي في تنمية أفكار التلاميذ وآرائهم وصقلها، في ظل رعاية المعلم الذي يحرص على الارتقاء بمستواها وتوجيهها نحو النضج.
- يعمل التفاعل الصفي على زيادة حيوية التلاميذ داخل الموقف التعليمي، إذ يحررهم من الصمت والسلبية والانسحاب، وينقلهم إلى حالة من البحث والمناقشة وتبادل وجهات النظر حول القضايا التي تهمهم وتستجيب لحاجاتهم.
- يساعد التفاعل الصفي التلاميذ على تنمية اتجاهات إيجابية نحو الآخرين، وتقبل مواقفهم وآرائهم، بما يعزز لديهم مهارات الاستماع واحترام الرأي الآخر.
- يوفر التفاعل الصفي فرصا للتلاميذ للتعبير عن بنياتهم المعرفية والمفاهيم التي يمتلكونها، من خلال طرح آرائهم وعرض أفكارهم حول مختلف الموضوعات والقضايا الصفية.
- يتيح للتلميذ مجالا للتدريب على الانتقال التدريجي من تمركز التفكير حول الذات إلى ممارسة دوره الاجتماعي، الأمر الذي يساعده على تنمية استقلاله في الرأي، ويسهم في النهاية في تطوير شخصيته وتحقيق تكاملها.
- يقدم التفاعل الصفي فرصا ملائمة لاستثمار قدرات التلاميذ وإمكاناتهم الذهنية، بما يمكنهم من ممارسة التفكير المستقل في ظروف قريبة من الواقع الطبيعي، على غرار ما يواجهونه في الحياة اليومية.

3. العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي

يمكن حصر العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي في جملة من العناصر، من أبرزها ما يأتي:

1.3. بنية القسم: إن كل جماعة أو بنية اجتماعية لا يتم فيها التفاعل بصورة عشوائية، بل تقوم العلاقات بين أفرادها على أنماط منظمة، ثابتة، مستقرة ومتكررة، يمكن التنبؤ بها. وينطبق هذا الأمر على جماعة القسم التي تشكل بدورها وحدة اجتماعية صفية قائمة على التفاعل المتبادل. وعليه، فإن بنية القسم تؤثر تأثيرا مباشرا في عملية التفاعل الصفي، إذ ترتبط بها مجموعة من العوامل ذات الصلة الوثيقة، من بينها حجم القسم أو عدد المتعلمين، وطبيعة التكوين الاجتماعي له أو خصائص المتعلمين، إضافة إلى أنماط التواصل السائدة داخله أثناء ممارسة الأنشطة التعليمية.

2.3. حجم القسم: يُقصد به عدد المتعلمين داخل الصف الدراسي. ويسود في معظم النظم التربوية المعمول بها عالميا اعتقاد مفاده أن الأقسام ذات الأعداد القليلة تهيئ بيئة تعليمية أكثر ملاءمة للمتعلمين، وتسهم في زيادة فاعلية المعلم، وهو ما ينعكس في تحقيق مستويات تحصيل دراسي أفضل. ويستند هذا الاعتقاد، في الغالب، إلى افتراض أن الوقت الذي يخصصه المعلم لكل متعلم يكون أكبر في الأقسام صغيرة الحجم مقارنة بالأقسام كبيرة العدد، كما تتوافر لدى تلاميذ الأقسام الصغيرة فرص أوسع للمشاركة في مختلف الأنشطة الصفية، سواء من خلال النقاشات أو طرح الأسئلة والاستفسارات.

وتعد مسألة حجم القسم من العوامل المؤثرة في الروح المعنوية للمعلمين وفي درجة إقبالهم على مهنة التعليم، إذ تنطوي على جانبين أساسيين: جانب اقتصادي أو مالي، وجانب أكاديمي أو تحصيلي. ففيما يتعلق بالجانب الاقتصادي، يعارض الإداريون غالبا تخفيض عدد التلاميذ في القسم الواحد إلى ما دون حدّ معين، ويفضلون إنشاء أقسام ذات كثافة عددية مرتفعة نسبيا، يتراوح عدد المتعلمين فيها بين 30 و35 تلميذا، وذلك بغرض تقليل النفقات المالية، كتكاليف رواتب المعلمين، وبناء المدارس، وتوفير الوسائل التعليمية المختلفة.

3.3. التكوين النفسي ـ الاجتماعي للقسم: يختلف التلاميذ فيما بينهم في جملة من الخصائص الانفعالية والمعرفية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وهو ما ينعكس بصورة مباشرة على تفاوت قدراتهم على التعلم المدرسي. وانطلاقا من ذلك، تبرز مسألة تصنيف التلاميذ في مجموعات متجانسة باعتبارها قضية جدلية، تتباين حولها الآراء بين مؤيد ومعارض.

يرى أنصار تصنيف التلاميذ في مجموعات متجانسة أن لهذا التوجه مبررات متعددة، من أبرزها ما يأتي:

أ ـ إن تجميع التلاميذ في قسم واحد اعتمادا على العمر الزمني فقط، مع إخضاعهم لمنهاج دراسي موحّد، يؤدي إلى إغفال مبدأ الفروق الفردية، في حين أن التصنيف وفق قدرات التلاميذ أو استعداداتهم يتيح لهم فرصا أفضل للتقدم؛ فالمتعلم سريع التعلم، على سبيل المثال، لا يكون مضطرا للسير وفق وتيرة المتعلم بطيء التعلم، والعكس صحيح.

ب ـ يسهم تصنيف التلاميذ حسب قدراتهم واستعداداتهم في تقليص الفروق المتعلقة بسرعة التعلم، الأمر الذي يجعل عملية التعلم أكثر يسرا، من خلال تمكين المعلم من اعتماد استراتيجيات تعليمية تتلاءم مع الخصائص المشتركة التي يتميز بها تلاميذه.

ج ـ يوفّر هذا النوع من التصنيف مناخا تنافسيا بين أفراد المجموعة المتجانسة من حيث تلك الخصائص، حيث يسعى كل تلميذ إلى تقديم أفضل ما لديه، مما يعزز روح التحدي، ويحفز على بذل الجهد والمثابرة.

في المقابل، يقدم معارضو هذا النمط من التصنيف مجموعة من الحجج، من أهمها ما يلي:

أ ـ إن تصنيف التلاميذ وفق قدراتهم يؤدي إلى إقامة حواجز نفسية واجتماعية بينهم، إذ قد يصبح التلميذ الأبطأ تعلما أقل اهتماما أو ميلا للتعلم، في حين يُنمّي لدى التلميذ القادر أو المتفوق شعورا بالغرور، وهو ما يحول دون تكوين تقدير واقعي للذات وللإمكانات، سواء لدى التلاميذ المتفوقين أو العاديين أو المتأخرين دراسيا. وبما أن التلاميذ يتعلمون من بعضهم بعضا، حيث يمكن للأقل قدرة الاستفادة من الأكثر قدرة، فإن هذا التصنيف يحرم التلاميذ الأضعف من نماذج إيجابية يمكن ملاحظتها ومحاكاتها، مما يسهم في تراجع اهتماماتهم ودافعيتهم نحو التعلم.

ب ـ نظرا لأن المدرسة تضطلع بمهمة إعداد التلميذ للحياة العامة، فإنه لا ينبغي للنظام التربوي أن يحرم المتعلم من خبرة التفاعل مع أفراد يختلفون عنه في جوانب متعددة.

ج ـ يستحيل، من الناحية العلمية أو العملية أو التقنية، تكوين مجموعات متجانسة بشكل كامل، إذ لا يمكن تحقيق تمايز كلي بين التلاميذ.

د ـ يتعارض هذا النوع من التصنيف مع المبادئ الديمقراطية التي تنادي بتكافؤ الفرص وتوفيرها لجميع التلاميذ على قدم المساواة (النشواتي، 2003).

4.3. تفاعل معلم ـ متعلم: تتداخل مجموعة من العوامل التي تؤثر في طبيعة التفاعل القائم بين المعلم والمتعلم داخل الصف الدراسي، ويمكن إجمالها فيما يأتي:

أ ـ أحكام المعلمين وتقديرهم لتلاميذهم: يحمل المعلمون اتجاهات متباينة نحو التلاميذ باختلاف مستوياتهم الدراسية، وهو ما ينعكس إيجابا أو سلبا على تحصيلهم الأكاديمي وسلوكهم الصفي. وقد أُشير إلى أربعة أنماط شائعة من الاتجاهات التي تحكم تفاعل المعلم مع تلاميذه، وهي:

– **اتجاه التعلّق:** وفيه يكون التلميذ مرتفع التحصيل الدراسي وملتزما بالنظام المدرسي، ويظهر هذا الاتجاه عندما يفضل المعلم الاحتفاظ بالتلميذ نفسه في قسمه لسنة دراسية أخرى.

– **اتجاه الاهتمام:** يتميز التلميذ هنا بوجود بعض الصعوبات الدراسية مع التزامه بالنظام المدرسي، ويبرز هذا الاتجاه حين يولي المعلم عناية خاصة بتلميذ يهمه أمره ويركز انتباهه عليه.

– **اتجاه اللامبالاة:** يتسم التلميذ في هذه الحالة باستجابات سلبية تجاه المعلم، ويظهر هذا الاتجاه عندما يتحدث المعلم عن أحد تلاميذه بأدنى درجات الاستعداد أمام زملائه أو ولي أمره.

– **اتجاه النبذ:** يكون التلميذ هنا مصدرا لمشكلات تتعلق بالنظام المدرسي، إلى حدّ يتمنى فيه المعلم نقله إلى قسم آخر (القضاة وآخرون، 2006) و(فارس، 2018).

ب ـ أثر جاذبية التلاميذ ومظهرهم الخارجي: تشير بعض الدراسات إلى أن المعلمين يميلون إلى تقويم التلاميذ ذوي المظهر الخارجي الجذاب بصورة أكثر إيجابية مقارنة بزملائهم الأقل جاذبية.

ج ـ أثر المستوى الاقتصادي والاجتماعي للتلاميذ: يميل المعلمون إلى التفاعل بشكل أفضل مع التلاميذ المنتمين إلى مستويات اقتصادية واجتماعية مرتفعة مقارنة بتفاعلهم مع ذوي المستويات المتدنية، ويعد ذلك من الأخطاء التربوية. إذ يفترض بالمعلم معاملة جميع تلاميذه على قدم المساواة، باستثناء ما يتعلق بدرجة الاستحقاق، مع ضرورة مراعاة بعض العوامل عند الحكم على التلاميذ والتفاعل معهم، مثل الدافعية، ومستوى الطموح، ومفهوم الذات، والانضباط، وغيرها.

د ـ أثر توقعات المعلم: يدل الحس العام على أن الآراء والمعتقدات والتوقعات التي نكوّنها تجاه الأفراد الذين نتعامل معهم تؤثر في أسلوب سلوكنا نحوهم، كما أن هذا السلوك يؤثر بدوره في استجاباتهم لنا، إذ غالبا ما يتصرفون وفقا لتلك التوقعات. فإذا كوّن المعلم تصورا عن أحد تلاميذه بأنه ذكي، فإنه يتعامل معه على هذا الأساس، ويتوقع منه سلوكا يعكس الذكاء، وقد يستجيب التلميذ فعلا بما يدعم هذا التصور.

هـ ـ أثر جنس المعلم والمتعلم: يرى بعض الباحثين وجود تحيز مرتبط بجنس المعلم، حيث يميل المعلم إلى التلاميذ الذكور، وتميل المعلمة إلى التلميذات، كما أن للجنس دورا اجتماعيا تحدده الثقافة السائدة بغض النظر عن الفروق البيولوجية والفسيولوجية. غير أن التعليم، بوصفه مهنة لها مهاراتها وأسسها المهنية، يقتضي من المعلم والمعلمة أداء دوريهما بطريقة متقاربة، خاصة في ظل تشابه ظروف التعليم والتعلم. كما يُلاحظ أن بعض التلاميذ يفضلون أن يدرّسهم معلم أو معلمة تبعا لطبيعة المادة الدراسية، إذ يُتوقع في مادة الرياضيات أن يدرّسهم معلم، بينما يتوقعون في مادة اللغة الإنجليزية أن تقوم بالتدريس معلمة.

و ـ أثر سلوك التلاميذ في القسم: تشير العديد من الدراسات إلى قدرة التلاميذ على التأثير في سلوك المعلم الصفي من خلال أنماط استجاباتهم المختلفة، الأمر الذي ينعكس على طريقة عرض المادة الدراسية، وسرعة التقدم فيها، وتوقيت الانتقال من وحدة تعليمية إلى أخرى. ويبدو أن كثيرا من المعلمين يستجيبون لهذا التأثير دون وعي كامل، مما قد يؤدي إلى تجاوز بعض الأهداف التعليمية أو إغفال بعض الأسس الجوهرية لعملية التفاعل. لذلك، ينبغي على المعلم أن يكون واعيا باستجابات تلاميذه وأنماط سلوكهم داخل الصف ودورها في تعديل أو تكييف استراتيجياته التدريسية، بما يمكنه من تحقيق النمط التفاعلي المنشود (ملحم، 2001).

5.3. تفاعل متعلم ـ متعلم: تضطلع جماعات الأقران بعدد من الوظائف الأساسية في حياة التلميذ، ويمكن حصر أبرزها في أربع وظائف رئيسة، تتمثل فيما يأتي:

أ ـ تُمكن جماعة القسم التلميذ من إقامة علاقات تقوم على مبدأ المساواة مع أقرانه، في حين يحتل في علاقاته مع من يفوقونه سنا موقعا ثانويا.

ب ـ تتيح جماعة القسم للتلميذ بناء هوية مميزة واكتساب مكانة خاصة به داخل الجماعة، بما يجعل أنشطته واهتماماته محطّ انتباه أقرانه.

ج ـ تمثل جماعة القسم مصدرا غنيا بالمعلومات غير الرسمية التي لا تتناولها المناهج الدراسية عادة، مثل الألعاب، والتقاليد الشعبية، وأساليب إشباع الحاجات المختلفة.

د ـ توفّر جماعة القسم للتلميذ فرصا لاكتساب الشجاعة وتعزيز الثقة بالنفس، نتيجة ما يتلقاه من دعم وتأييد من أقرانه، وهو ما يسهم في تنمية استقلاليته الذاتية والحد من اعتماده على الآخرين (فارس، 2018).

4. أنواع التفاعل الصفي

يُصنف التفاعل الصفي إلى نوعين رئيسين:

1.4. التفاعل الصفي اللفظي: ويُقصد به مختلف أنماط الكلام الشائعة داخل الصف الدراسي، ابتداء بتوجيه الأدوار والتعليمات، مرورا باستخدام عبارات الاستحسان والتشجيع، وصولا إلى نقل الأفكار من طرف المعلم. وفي ظل هذا النوع من التفاعل، يكون المتعلمون أكثر استعدادا للتفاعل مع المعلم ومع بعضهم البعض، مما يجعل مواقف التعلم أكثر غنى وقيمة ودلالة، ويعزز لديهم الرغبة الحقيقية في المبادرة والمشاركة في المناقشات الجارية داخل الصف. كما يرتبط الناتج التعليمي ونوعيته ارتباطا وثيقا بطبيعة العلاقة السائدة بين المعلم والمتعلم، وبما يسود الجو الصفي من تساهل منظم يهدف إلى إنجاح التفاعلات التعليمية المخططة.

ومنه يمكن الاستنتاج أن التفاعل الصفي اللفظي يعد النمط الأكثر شيوعا داخل الصف الدراسي، إذ يتم أساسا بين المعلم والمتعلم، ويهدف إلى إحداث تغيرات مرغوبة في سلوك المتعلمين.

2.4. التفاعل الصفي غير اللفظي: يُقصد به التواصل القائم على لغة الإشارة، بما تتضمنه من تعبيرات الوجه، وحركات اليدين، وإشارات الرأس، حيث تهدف مهارات التواصل غير اللفظي إلى نقل المشاعر والأفكار إلى الطرف الآخر. ويُسهم توظيف المعلم لمجموعة من القرائن والإشارات، مثل الابتسامة، أو تقطيب الوجه، أو حركات الرأس واليدين، إسهاما كبيرا في تعزيز عملية التفاعل الصفي. وتشير بعض الأدبيات التربوية إلى أن قسما كبيرا من الرسائل التي تُوجه إلى التلاميذ أثناء التفاعل داخل الصف هي رسائل غير لفظية، الأمر الذي يستوجب أن تكون هذه الرسائل صادقة، وواضحة، ومعبرة بأمانة عن مشاعر المعلم واتجاهاته، نظرا لما لها من أثر مباشر في أداء التلاميذ وفاعليته.

وعليه، يتعين على المعلم الجمع بين التواصل اللفظي وغير اللفظي لتحقيق تعليم أكثر فاعلية ونجاحا. ويمكن عرض أهم أنماط الاتصال غير اللفظي على النحو الآتي:

– **وضعية الجسم:** تؤثر وضعية الجسم في الانطباع الذي يتركه الفرد لدى الآخرين؛ فالوقفة المتزنة والثابتة قد تُفسر بوصفها دلالة على الثقة بالنفس، في حين توحي الوقفة المرتخية بعدمها. كما يعد الانحناء باتجاه المتعلم سلوكا إيجابيا، بينما يعطي الانحناء إلى الخلف دلالة معاكسة لمضمون الرسالة.

– **تعبيرات الوجه:** يعد الوجه من أكثر أجزاء الجسم قدرة على التعبير عن العواطف، وهو الوسيلة الأولى لتبادل المشاعر والانفعالات. وتوجد ست مشاعر أساسية تعكسها تعبيرات الوجه، هي: الخوف، والدهشة، والغضب، والسعادة، والحزن، والاشمئزاز. وتُحدث تعبيرات الوجه الدالة على الابتهاج والسرور والإعجاب والتقدير أثرا إيجابيا كبيرا في أداء التلاميذ، نظرا لوضوحها وسهولة إدراك دلالتها، في حين يكون لتعبيرات الضيق وعدم الرضا والغضب أثر سلبي وعكسي على التلاميذ (شحاتة، 2016).

– **لغة الأيدي:** تعد من أكثر أنماط التواصل غير اللفظي شيوعا واستخداما داخل الصف، وهي لغة تعبيرية تهدف إلى إيصال أفكار محددة من خلال حركات مدروسة لليدين، بقصد الحصول على استجابات صحيحة ومفيدة. ومن أبرز هذه الحركات:

- الربت على الكتف تعبيرا عن الرضا والحنان وتشجيع التلميذ وتعزيزه.
- تحريك اليد بحركة دائرية لحث التلميذ على الاستمرار.
- رفع اليدين إلى الأعلى للدلالة على الاستحسان.
- رفع كف اليد مفتوحا باتجاه التلميذ لطلب التوقف عن الكلام أو عن أداء نشاط معين.
- الإشارة بإصبع السبابة نحو تلميذ معين بقصد التهديد.
- وضع إصبع السبابة على الفم لطلب الكف عن الكلام.

كما يعد السلوك اللمسي رسالة قوية في حد ذاته، إذ يمكن أن يكون موضع ترحيب وتقدير إذا عبّر عن العناية والمودة والاهتمام، وقد يكون مصدرا للإزعاج وعدم القبول إذا استُخدم بطريقة مسيئة، مما يؤدي إلى إثارة القلق والعدوانية.

– **لغة العيون:** يتيح التواصل البصري للمعلم إمكانية قراءة انطباعات التلاميذ حول الدرس، كما يمكن التلاميذ من فهم ما يرمي إليه المعلم، خاصة فيما يتعلق بضبط النظام الصفي. وتؤدي العيون وظائف مهمة في استمرار التواصل أو إيقافه، وتسهم في نقل رسائل متعددة للتلاميذ، من بينها:

- التواصل البصري المنتظم المصحوب بهزة خفيفة للرأس، مما يشعر التلميذ بالاهتمام والموافقة على ما يطرحه من أفكار وآراء.
- تجنب الاتصال البصري، الذي قد يوحي بعدم الاهتمام أو ضعف الانتباه.
- العبوس والتقطيب مع توجيه النظر نحو التلميذ، بما يعبر عن الغضب وعدم الرضا.
- النظر إلى التلميذ بنظرة استهزاء للتعبير عن السخرية أو النقد.

– **لغة التواصل المكاني:** تمثل المسافة بين المعلم والتلميذ رسالة غير لفظية قد يفسرها التلميذ في ضوء الموقف، فتؤثر في سلوكه إيجابا أو سلبا. فكلما اقترب المعلم من التلميذ دلّ ذلك على تقديره له وعلى وجود علاقة اجتماعية إيجابية بينهما. ويمكن للمعلم توظيف هذا النمط من التواصل في الحالات الآتية:

- الاقتراب من التلميذ المنتبه والمشارك في التفاعل الصفي لتعزيزه وحثه على الاستمرار.
- الاقتراب من التلميذ غير المنتبه أو غير المشارك بهدف تنبيهه وتعديل بعض سلوكياته.
- الاقتراب من التلميذ أثناء أدائه للمهام والأنشطة لإشعاره بالمساندة والمؤازرة.
- الابتعاد عن التلميذ أثناء حديثه أو إجابته، مع القيام بإشارة تدل على اللامبالاة، لإفهامه عدم الموافقة على ما يطرحه (السيد وكمال، 1988).

– **لغة الشفاه:** يمكن للمعلم توظيف هذا النمط من التواصل غير اللفظي في مواقف متعددة، من بينها:

- الابتسامة، التي تدل على السعادة، والصداقة، والقبول.
- العبوس وتقطيب الشفتين، بما يشير إلى الغضب وعدم الرضا.
- إصدار همهمات قد تحمل دلالات تشجيعية أو تحذيرية.

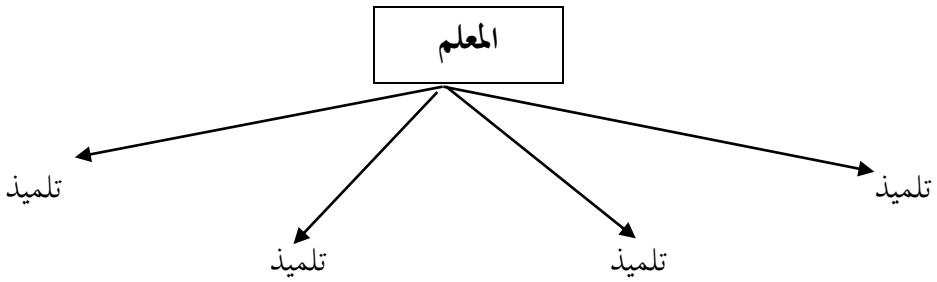
– **الصمت:** يحمل الصمت دلالات متعددة، من أبرزها:

- رفض الانخراط في عملية التواصل.
- تنظيم سير التواصل، إذ يتيح فرصة للتفكير وإعادة صياغة الرسالة اللفظية.
- التعبير عن الاعتراض أو اللامبالاة (شحاتة، 2016).

5. أنماط التواصل الصفي

إن أنماط التواصل الصفي التي يشرك فيها المعلم تلاميذه على نحو فعّال من أفضل أساليب التواصل داخل الصف، لما تتيحه من فرص لمشاركة المتعلمين، وإشعارهم بالحرية في طرح أفكارهم وتساؤلاتهم، والتوصل إلى استنتاجات ترتبط بتعلمهم وحياتهم اليومية. ويمكن تصنيف أنماط التواصل الصفي على النحو الآتي:

1.5. النمط الأول (اتصال ذو اتجاه واحد): يمثل هذا النمط عملية تواصل يسير فيها الاتصال في اتجاه واحد بين المعلم وتلاميذه، حيث يؤدي المعلم دور المرسِل، بينما يقتصر دور المتعلم على الاستقبال فقط، يمكن تمثيله في الشكل (43):



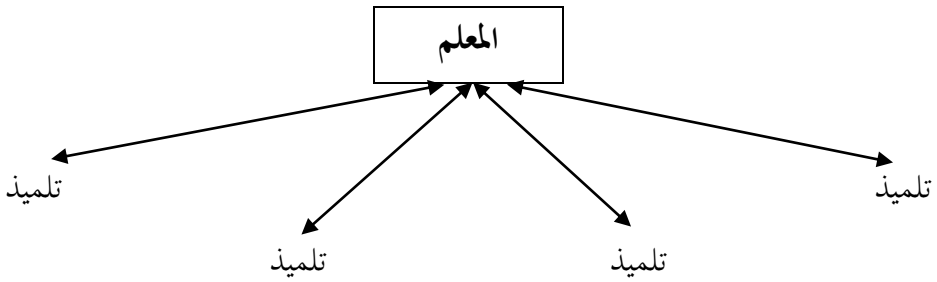
الشكل (43): نمط الاتصال ذو الاتجاه الواحد

يظهر هذا النمط من التواصل الصفي عندما يقوم المعلم بشرح الدرس، فيستمع التلاميذ إليه أو يكتفون بكتابة ما يدونه على السبورة دون أن يطرحوا أسئلة أو يستفسروا عن مضمون ما يعرض، كما لا يتلقى المعلم في هذه الحالة أية تغذية راجعة من التلاميذ. ويعد هذا النمط أقل أنماط الاتصال الصفي فاعلية، إذ يتسم موقف التلاميذ فيه بالسلبية، ويغدو المعلم المصدر الوحيد للمعرفة والمعلومات، في حين يُنظر إلى التلميذ على أنه مجرد وعاء لحفظ ما يقدمه المعلم وإعادة إنتاجه. ويترتب على ذلك ضعف فاعلية التدريس والإدارة الصفية، إلى جانب إحباط دافعية التلاميذ وتراجع روح المبادرة لديهم. وغالبا ما يلجأ المعلم إلى اعتماد هذا النمط في الحالات الآتية:

- رغبة المعلم في إنهاء البرنامج الدراسي ضمن زمن محدد استجابة لتوجيهات الإدارة المدرسية.
- خشية المعلم من فقدان السيطرة على القسم.

- عدم تمكن المعلم الكافي من المادة الدراسية، وتخوفه من أسئلة التلاميذ.
- اعتماد المعلم أسلوب التسلط في إدارة الصف.

2.5. النمط الثاني (اتصال ذو اتجاهين): يقوم هذا النمط من التواصل على تبادل الاتصال بين المعلم والتلاميذ، حيث ينتقل التواصل من المعلم إلى التلاميذ، ومن التلميذ إلى المعلم في آن واحد. ويعد هذا النمط أكثر تقدما وفاعلية مقارنة بالنمط الأول، إذ يظل المعلم فيه المصدر الرئيس للمعرفة، مع تلقيه تغذية راجعة فورية من التلاميذ تعكس مدى تحقق الأهداف التعليمية التي يسعى إلى بلوغها. يمكن تمثيله في الشكل (44):

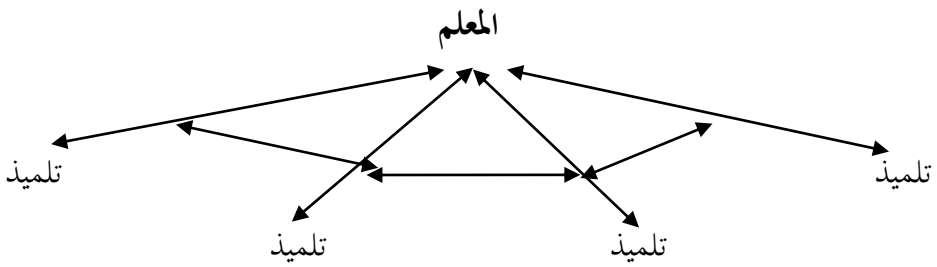


الشكل (44): نمط الاتصال ثنائي الاتجاه

غير أن هذا النمط لا يهتم بالتواصل القائم بين التلاميذ أنفسهم ولا يفسح المجال له، كما لا يمنحهم فرصاً كافية للمبادرة أو لطرح آرائهم وأفكارهم حول مجريات الدرس. ويظهر هذا النوع من الاتصال في المواقف التعليمية التي تتضمن قدراً من الحوار أو المناقشة بين المعلم والتلاميذ فقط.

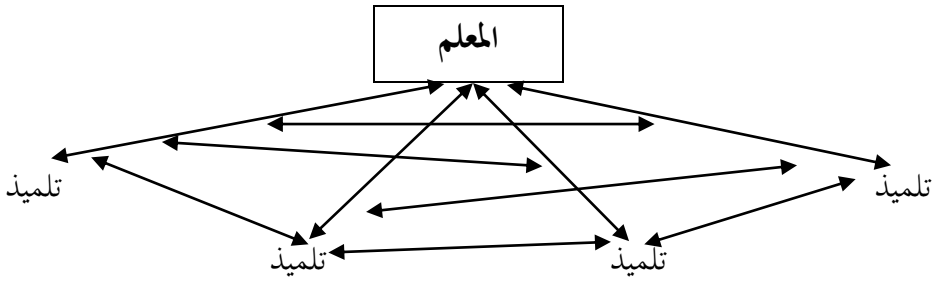
3.5. النمط الثالث (اتصال ثلاثي الاتجاه): يتيح هذا النمط للمعلم فرصة التفاعل المباشر مع التلاميذ، كما يمنح التلاميذ بدورهم إمكانية التفاعل فيما بينهم وتبادل الخبرات التعليمية، وذلك في إطار توجيه وإشراف المعلم. ويعد هذا النمط أكثر تقدما وفاعلية من النمطين السابقين، إذ لا يقتصر على تزويد التلاميذ بالمعرفة فحسب، بل يفسح لهم المجال للتعبير عن آرائهم، والتدرّب على طرح الأسئلة والأفكار الجديدة، ومناقشتها مع زملائهم ومع معلمهم.

ويسهم هذا النوع من التواصل في تحقيق نمو متكامل لشخصيات التلاميذ، بما يمكّنهم من التكيف مع متطلبات الحياة بصورة أفضل، كما يكسبهم عدداً من المهارات المهمة، من بينها مهارات تبادل الرأي، والتعبير عن الذات، وعرض وجهات النظر المختلفة، وتعزيز الثقة بالنفس، يمكن تمثيل هذا النمط في الشكل (45):



الشكل (45): نمط الاتصال ثلاثي الاتجاه

4.5. النمط الرابع (اتصال متعدد الاتجاهات): يعد هذا النمط من أنماط التواصل الصفي ذلك الذي تكون فيه قنوات الاتصال مفتوحة في اتجاهات متعددة، بحيث يتمكن كل تلميذ داخل القسم من التواصل مع المعلم، كما يستطيع التواصل مع أي تلميذ آخر. ويمثله الشكل (46):



الشكل (46): نمط الاتصال متعدد الاتجاهات

يُعتبر هذا النمط أكثر أنماط الاتصال انفتاحا، لما يتيحه من فرص واسعة أمام جميع التلاميذ للمشاركة الفاعلة في عمليتي التعليم والتعلم، إذ يمكّن كل تلميذ من نقل أفكاره إلى المعلم وإلى زملائه كافة داخل القسم، ويعزز تبادل الخبرات والمعارف بين المعلم والتلاميذ بصورة واضحة. كما يتيح للتلاميذ فرصا أكبر للتحدث والتعبير عن ذواتهم وآرائهم، الأمر الذي يسهم في تنمية شخصياتهم في مختلف الجوانب.

وعلى الرغم من مزاياه، يعد هذا النمط من أكثر أنماط التواصل الصفي صعوبة من حيث التطبيق، إذ يتطلب من المعلم مستوى عاليا من الكفاءة المهنية، والدراية التربوية، والقدرة على ضبط التلاميذ وإدارة الموقف التعليمي بفاعلية، باعتباره المشرف والموجّه الأول لعملية التواصل داخل الصف. وفي حال غياب هذه المهارات، قد تتحول المواقف التعليمية إلى حالة من الفوضى، وتفلت الأمور من يد المعلم، مما يؤدي إلى بروز آثار سلبية للتفاعل الصفي تنعكس على سير العملية التعليمية (العاجز والبنا، 2007).

6. نماذج بعض المعلمين

يمكن عرض بعض نماذج المعلمين على النحو الآتي:

1.6. المعلم المتسامح: هو المعلم الذي يوازن بين اللين والحزم، ويسعى إلى ترسيخ الثقة في نفوس التلاميذ، ويوفر لهم بيئة تعليمية تقوم على التسامح، بما يسهم في تنمية التفكيرين الناقد والمبدع لديهم. كما يحرص على تنشيط دافعية المتعلمين، وإثارة الحماسة والبهجة داخل الصف في إطار يسوده الاحترام المتبادل، وتتجلى فيه الحرية المقترنة بالمسؤولية. ويراعي مشاعر التلاميذ، ويشجعهم على التعبير عنها، ويولي اهتماما بآرائهم ووجهات نظرهم الشخصية، بما يوحي لهم بأهمية فهمهم العميق للمحتوى الدراسي.

ويتسم هذا المعلم بحسن تنظيم درسه، واستخدام لغة واضحة، وتوظيف التعلم في مواقف جديدة بأسلوب تفاعلي، مع تقديم المحتوى في صورة منظمة وبطريقة مشوقة وجاذبة، تعكس شغفه بالمادة التي يدرسها. ويترتب على ذلك تكوّن اتجاهات إيجابية لدى التلاميذ نحو المعلم، وشعورهم بقدرتهم على التعلم والتفكير المستقل، وتمكنهم من إدراك عناصر الدرس والتمييز بينها من حيث الأهمية، فضلا عن سهولة استيعاب الأفكار، والإحساس بسرعة انقضاء زمن الحصة الدراسية.

2.6. المعلم غير المتسامح: هو المعلم الذي تتسم سلوكياته وألفاظه بالخشونة والقسوة، ويظهر أمام تلاميذه بمظهر المتعالي المعتدّ بذاته، موجها إليهم الأوامر والنواهي بأسلوب تسلطي. ويغلب على أدائه التهكم والسخرية، والانفعال في الجدل، واعتماد خطاب إنشائي مبالغ فيه، إلى جانب النزعة الدرامية والميل إلى الاستعراض الشخصي. كما يفتقر هذا المعلم إلى الإلمام بخصائص تلاميذه وميولهم، ويُبدي استخفافا واضحا بأدائهم واهتماماتهم، ويتسم بسرعة الانفعال والغضب.

وعلى الرغم من وضوح بعض الأفكار التي يقدمها، فإن جانبا كبيرا من محتوى الدرس يظل غير واضح، كما يتسم أداؤه التدريسي بضعف الحماسة وظهور مظاهر الملل عليه. ويترتب على هذا النمط من السلوك شعور التلاميذ بعدم تقبّل المعلم لهم، وإحساسهم بأنه يترصد أخطاءهم باستمرار، مما يؤدي إلى تدني تقديرهم لذواتهم، وضعف دافعيتهم نحو التعلم، وهيمنة الخوف من الفشل أو من التعرض للسخرية. كما لا يكتسب التلاميذ سوى قدر محدود من الأفكار، ويعانون من الارتباك وعدم القدرة على الربط بين عناصر الدرس، فضلا عن شعورهم بالملل والغضب الذي غالبا ما يبقى مكبوتا دون تعبير صريح.

3.6. المعلم العجول: هو المعلم الذي يتسم بالإسراع المفرط في نقل الرسائل التعليمية، على نحو يعجز التلاميذ عن مواكبته، الأمر الذي يحول دون تلقيهم للمحتوى بوضوح أو يؤدي إلى استيعابه بشكل جزئي وغير مكتمل. ويعود ذلك إلى ضعف تقديره لدرجة صعوبة الموضوعات التي يقوم بتدريسها، أو إلى قصور في معرفته بمستوى تلاميذه وقدراتهم، أو إلى إغفاله لهذه المعطيات أثناء الممارسة التدريسية.

ويبدو هذا المعلم في الظاهر وكأنه قد أنهى المقرر الدراسي في وقته المحدد، غير أنه في الواقع يكون قد أخفق في بلوغ الأهداف التعليمية المرجوة. كما أنه، عند إنهاء الدرس قبل انتهاء الزمن المخصص له، يفتقر إلى التخطيط لما بعد الشرح، مما قد يفضي إلى حدوث حالة من الفوضى أو بروز سلوكيات غير منضبطة داخل الصف. وينعكس هذا النمط من التدريس سلبا على التلاميذ، إذ تسود لديهم حالة من التوتر الناجم عن ضعف الفهم، ويتشتت انتباههم، الأمر الذي يعيق سير عملية التعلم بصورة فعّالة.

4.6. المعلم المتردد: هو المعلم الذي يعجز عن إيصال رسالته التعليمية بأسلوب مباشر، قوي، وواثق، على الرغم من امتلاكه أفكارا صحيحة ومحتوى علميا سليما، إلا أن أثره في التلاميذ يظل محدودا. ويُعزى ذلك إلى ضعف توظيفه لأساليب التفاعل اللفظي وغير اللفظي داخل الصف، إذ يفتقر إلى التواصل البصري الواضح والواثق، فيتجنب النظر في أعين تلاميذه، مكتفيا بتوجيه نظره نحو الفراغ أو الأرض، أو محاولا تفادي نظراتهم.

كما تقل لديه نسبة استخدام العبارات الدالة على الثقة واليقين، مقابل الإكثار من ألفاظ التردد وعدم الحسم، مثل: "أظن"، "أعتقد"، "لست متأكدا"، "ربما"، الأمر الذي ينعكس سلبا على حضوره التربوي، ويؤدي إلى إضعاف فاعلية رسالته التعليمية.

5.6. المعلم الخطيب: هو المعلم الذي يعتمد بدرجة كبيرة على فصاحته اللغوية وقدرته الخطابية، إلى حدّ قد تطغى فيه البلاغة على وضوح الرسائل التعليمية، فتؤدي أحيانا إلى تشويش الأفكار بدلا من توضيحها. ويعود ذلك إلى تركيزه المفرط على جمال اللغة وحسن صياغتها على حساب تنظيم المعاني ووضوحها. وغالبا ما يُعزى هذا الأسلوب إلى ضعف الإعداد المسبق للدرس، إذ يسعى

المعلم إلى تعويض هذا القصور بإلقاء خطب مطوّلة حول الموضوع المقرر، دون إيلاء اهتمام كاف لبناء الأفكار بشكل متسلسل أو تسهيل فهمها لدى المتعلمين.

6.6. المعلم المتحيز: هو المعلم الذي يوجّه اهتمامه أثناء الدرس إلى فئة معينة من المتعلمين، متجاهلا باقي التلاميذ من حيث التوجيه أو التفاعل الملحوظ. ولا يسعى هذا المعلم إلى تنويع أنماط وأساليب التدريس، كما لا يولي العناية اللازمة للمناخ الصفي، الذي يغلب عليه غياب مشاعر القبول، والمودة، والبهجة، والحرية. كذلك لا يوفّر فرصا متكافئة لجميع المتعلمين لفهم العلاقات القائمة بين أنماط المعرفة المختلفة، بل يقصر ذلك على فئة دون غيرها.

ويتسم سلوكه بعدم الاستقرار وصعوبة التنبؤ به، إذ قد يلجأ أحيانا إلى أساليب المدح التهكمي أو إلى الإساءة المغلّفة بابتسامة ظاهرية، الأمر الذي يترك آثارا سلبية على الحالة الانفعالية للتلاميذ. ويترتب على هذا النمط من الممارسة التدريسية نفور المتعلمين من الدرس والمعلم معا، وشعورهم بعدم الارتياح، وسيادة مشاعر القلق والغضب لديهم، فضلا عن غياب العدالة في بناء العلاقات التربوية أو في منح النقاط التقويمية.

7.6. المعلم الثرثار: يعد هذا المعلم نموذجا سلبيا شائعا في مجال الاتصال الصفي، إذ ينصبّ اهتمامه بصورة مفرطة على الجانب المعرفي للمحتوى، متجاهلا أبعادا أخرى أساسية في عملية التعلم. ففي أغلب الأحيان، يقتصر دوره على كونه مرسلا للرسائل التعليمية، حيث ينشغل بصياغتها وترميزها واختيار وسائل نقلها، دون أن يمنح اهتماما كافيا لاستقبال التغذية الراجعة من التلاميذ. ونتيجة لذلك، يعجز عن التحقق من مدى فاعلية الاتصال أو تحقيق الأثر التعليمي المنشود.

كما يؤدي استمراره في الحديث لفترات زمنية طويلة إلى انخفاض قدرة التلاميذ على المتابعة والتركيز، ويحدّ من فرص مشاركتهم في طرح الأسئلة، والمناقشة، والتعبير عن آرائهم إزاء المعارف المقدمة. وغالبا ما يصف التلاميذ هذا النمط من المعلمين بأنه مملّ ومفرط في الكلام، الأمر الذي ينعكس سلبا على مستوى مشاركتهم ودافعيتهم نحو التعلم.

8.6. المعلم الرتيب: يعاني هذا المعلم من مشكلة الجمود في نبرة صوته، إذ لا يقوم بتغييرها بما يتلاءم مع مواقف التعلم المختلفة، فقد يظل صوته مرتفعا أو متوسطا أو منخفضا على وتيرة واحدة طوال الحصة، الأمر الذي يفضي إلى شعور التلاميذ بالملل. كما يجد المتعلمون صعوبة في التمييز بين النقاط الرئيسة والثانوية في رسائل المعلم، وهو ما ينعكس سلبا على مستوى فهمهم، وقد يؤدي إلى بروز مشكلات سلوكية متعددة داخل الصف.

ويميل هذا المعلم أحيانا إلى التباطؤ أو إهدار الوقت أثناء التدريس أو في الانتقال بين الأنشطة، سواء من خلال الإطالة في الحديث، أو التركيز المفرط على سلوك غير مقبول لأحد التلاميذ، أو الوقوف عند تفاصيل هامشية في الدرس مع إغفال النقاط الجوهرية، أو مقاطعة المتعلمين بشكل متكرر. ويترتب على هذا النمط من السلوك إحساس التلاميذ بالضيق وعدم الارتياح.

9.6. المعلم عصبي المزاج: هو المعلم الذي يتسم بسرعة التأثر بالمواقف، سواء كانت بسيطة أم معقدة، وقد يبلغ به ذلك حدّ الانفعال الشديد والغضب والصراخ المتكرر. وغالبا ما يعتمد أسلوب التهديد والوعيد في ضبط السلوك والتأديب، الأمر الذي يجعل

علاقته بالمتعلمين علاقة محدودة وضعيفة. كما يطالب تلاميذه بالالتزام بالحياد الكامل، وهو ما يؤدي إلى تراجع فاعليتهم داخل الصف، ويدفعهم إلى تجنب المشاركة في الأنشطة الصفية خشية ردود أفعاله.

10.6. المعلم ضعيف الشخصية: هو المعلم الذي يفتقر إلى الجرأة اللازمة لاتخاذ القرارات الحاسمة، ويعجز عن إدارة الحوار أو تنظيم المناقشات داخل الصف الدراسي. كما يفتقد القدرة على ضبط النظام والتأثير في المتعلمين، الأمر الذي يؤدي إلى شعور التلاميذ بقدرتهم على التحكم في الموقف والسيطرة عليه. وينعكس ذلك سلبا على نظرتهم إليه، إذ يدركون شخصيته على أنها مهزوزة، فيتعاملون معه بنوع من الاستخفاف أو الازدراء، مما يفضي إلى تراجع مكانته التربوية وضعف تأثيره التعليمي.

11.6. المعلم المتشدد: هو المعلم الذي يتعامل مع مختلف القضايا بروح من الصرامة والتشدد، ويحرص على الظهور بمظهر عابس عند دخوله إلى القسم وخروجه منه. ويكثر من توجيه الانتقادات، ويميل إلى احتكار الحوار داخل الصف، بحيث يكون الحديث في الغالب من جانبه وحده، مع فرض قيود صارمة على طرح الأسئلة، الأمر الذي يحدّ من مشاركة التلاميذ. وعلى الرغم من تركيزه على الدقة والإخلاص في العمل وحبه للمهنة، وبذله جهداً كبيراً لإنجاح مهمته التدريسية، فإن هذا الأسلوب يفضي إلى غياب مشاعر الألفة والمودة بينه وبين التلاميذ، ويخلق مناخاً غير مريح للعملية التعليمية، مما يعرقل تحقق التعلم الفعّال.

12.6. المعلم المتزن: هو المعلم الذي يحقق التوازن بين مختلف أبعاد العملية التعليمية، ويحرص على تطوير ذاته مهنيا بصورة مستمرة، كما يتسم بالطموح والسعي إلى بناء علاقات إنسانية واجتماعية قوية مع الجميع. ويتميز بقدرته على إدارة الصف بكفاءة، وامتلاكه الاتجاهات والقيم المهنية اللازمة، إلى جانب التخطيط الجيد لأنشطته وتنظيم عمله بدقة. كما يتخذ القرارات والإجراءات الملائمة لمواجهة المواقف الطارئة، ويهيئ جوا تعليميا ممتعا ومحفزا داخل القسم، يسهم في تعزيز التعلم وتنمية المشاركة الفاعلة لدى المتعلمين.

7. عوامل زيادة التفاعل الصفي

من العوامل التي تسهم في تعزيز التفاعل الصفي داخل القسم التزام المعلم بجملة من الممارسات التربوية، من أبرزها ما يأتي:

– أن ينادي المعلم تلاميذه بأسمائهم، لما في ذلك من أثر إيجابي في تعزيز شعورهم بالاهتمام والانتماء.

– أن يوظف المعلم ألفاظا وعبارات تعبّر عن الاحترام والتقدير، مثل: من فضلك، تفضل، شكرا، أحسنت، ممتاز، وغيرها من العبارات المشجعة.

– أن يعتمد المعلم أنماط الكلام غير المباشر، كطرح تساؤلات من قبيل: ما رأيكم؟ وهل توجد إجابة أخرى؟

– أن يتقبل المعلم آراء التلاميذ وأفكارهم ومشاعرهم، سواء أكانت إيجابية أم سلبية، وذلك من خلال تفهم هذه المشاعر وتوضيحها لهم دون إحراج، مع تجنب السخرية أو الاستهزاء بها، والعمل على توجيهها وتهذيبها بأسلوب تربوي مناسب.

– أن يكثر المعلم من استخدام أساليب التعزيز الإيجابي التي من شأنها تشجيع المشاركة الفاعلة للتلاميذ.

– أن يحرص المعلم على طرح أسئلة مفتوحة وواسعة، ويقلل من الأسئلة الضيقة التي لا تحتمل سوى إجابات محددة مثل نعم أو لا أو كلمة واحدة، مع التركيز على الأسئلة التي تستثير التفكير العميق وتفعل العمليات العقلية العليا.

– أن يستخدم المعلم أسلوب النقد البنّاء في توجيه التلاميذ، على أن يكون موجهاً لتلميذ بعينه دون تعميم.

– أن يمنح المعلم التلاميذ الوقت الكافي للفهم والاستيعاب، وأن يتحدث بسرعة مناسبة وبألفاظ واضحة تتلاءم مع مستوياتهم.

– أن يشجع المعلم التلاميذ على طرح الأسئلة وطلب التوضيح والاستفسار.

– أن يوظف المعلم وسائل الاتصال غير اللفظية، كحركاته وإشاراته وتعابير وجهه، بما يسهم في تشجيع التلاميذ على التفاعل أثناء الموقف التعليمي، مع ضرورة تجنب أي حركة أو إشارة قد توحي بالاستهزاء أو السخرية أو إثارة الخوف، لما لذلك من أثر سلبي في مشاركتهم في التفاعل الصفي.

– أن يعتمد المعلم مهارات التدريس الفعّال، مثل مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم، لما لها من دور أساسي في إنجاح التفاعل داخل الصف الدراسي.

خلاصة

نستخلص أن التفاعل الصفي يمثل حجر الزاوية في إنجاح العملية التعليمية التعلمية، بوصفه عملية إنسانية دينامية تقوم على التواصل اللفظي وغير اللفظي بين المعلم والمتعلمين، وبين المتعلمين أنفسهم، في إطار اجتماعي منظم وهادف. فللتفاعل الصفي أهمية بالغة، لا تقتصر على تحقيق الأهداف التعليمية، بل تمتد إلى تنمية الجوانب النفسية والاجتماعية للمتعلمين، وتعزيز قدرتهم على التفكير المستقل، والحوار، والتعاون، والتكيف مع مواقف الحياة المختلفة. كما أن التفاعل الصفي يتأثر بجملة من العوامل، من بينها بنية القسم، وحجمه، والتكوين النفسي والاجتماعي للمتعلمين، إضافة إلى طبيعة العلاقة بين المعلم والمتعلم، وأنماط التفاعل بين المتعلمين أنفسهم.

وفي الختام، نأكد أن نجاح التفاعل الصفي مرهون بوعي المعلم بأدواره المهنية، وقدرته على اختيار الأساليب المناسبة للتواصل، وتوظيف مهارات التدريس الفعال، وبناء مناخ صفي إيجابي يسوده الاحترام، والعدالة، والتشجيع، بما يضمن مشاركة المتعلمين بفاعلية، ويُسهم في تحقيق تعلم ذي معنى ومستدام.

المحاضرة (15): العلاقات الانسانية في الوسط المدرسي

تمهيد

يعد الوسط المدرسي فضاء إنسانيا وتربويا مركبا، تتداخل فيه الأبعاد التعليمية والتنظيمية والاجتماعية، وتتشابك داخله العلاقات بين مختلف الفاعلين التربويين من إدارة ومعلمين وتلاميذ وأطر تربوية وإدارية. وتُشكّل العلاقات الإنسانية في هذا السياق ركيزة أساسية لنجاح المؤسسة التعليمية في أداء رسالتها، لما لها من أثر مباشر في تحسين المناخ المدرسي، وتعزيز روح التعاون، ورفع مستوى الدافعية والانتماء، بما ينعكس إيجابا على جودة العملية التعليمية–التعلمية. وانطلاقا من هذا التصور، تتناول هذه المحاضرة مفهوم العلاقات الإنسانية في الوسط المدرسي، مبرزة أهدافها وأهميتها وأسُسها، ومستوياتها المختلفة، مع تسليط الضوء على أدوار القيادة المدرسية في بنائها وترسيخها، باعتبارها مدخلا فعالا لتحقيق الاستقرار الوظيفي والنجاعة التربوية داخل المؤسسة التعليمية.

1. مفهوم العلاقات الانسانية في الوسط المدرسي

تمثل العلاقات الإنسانية في الوسط المدرسي منهجا إداريا يعتمد عليه مدير المؤسسة التعليمية في تعامله مع مختلف الفاعلين داخل المدرسة، بهدف تحقيق أهداف المؤسسة التربوية، مع مراعاة حاجاتهم وتطلعاتهم وتوقعاتهم، سواء تعلق الأمر بالمعلمين أو المقتصد أو الناظر أو المراقبين والمشرفين التربويين أو مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، فضلا عن التلاميذ باعتبارهم شركاء فاعلين في العملية التربوية.

2. أهداف العلاقات الانسانية في الوسط المدرسي

يمكن تحديد أهداف العلاقات الانسانية في المجال المدرسي فيما يلي:

- تعزيز التعاون والمشاركة بين الإدارة المدرسية والعاملين، وبين العاملين أنفسهم.
- رفع دافعية العاملين في الوسط المدرسي وتحفيزهم على العمل لتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية.
- إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية والمهنية للعاملين في الوسط المدرسي بما يحقق الرضا والتكيف الوظيفي.
- تنمية الشعور بالانتماء للمؤسسة التعليمية من خلال إشراك العاملين في العمل وتحمل المسؤوليات والمشاركة في اتخاذ القرار.
- إتاحة الفرصة للعاملين للتعبير عن ذواتهم وتنمية قدراتهم عبر تفويض بعض المهام والمسؤوليات.
- تحقيق الأمن والطمأنينة الوظيفية بما يضمن الاستقرار والاستمرارية داخل المؤسسة التعليمية ويعزز الإنتاجية (شهيب، 2004 و(الشيباني، 1987).

3. أهمية العلاقات الانسانية في الوسط المدرسي

يمكن توضيحها فيما يلي:

- الارتقاء بمستوى الروح المعنوية لدى جميع العاملين في المؤسسة التعليمية.

– تعزيز الشعور بالاطمئنان وبالأمن النفسي والاستقرار الوظيفي في نفوس العاملين داخل المؤسسة التعليمية.

– ترسيخ ثقافة العمل الجماعي وأداء المهام بروح الفريق الواحد.

– تشجيع التنافس الإيجابي البنّاء بما يسهم في تحسين الأداء.

– الحدّ من السلوكات غير السوية والاضطرابات السلوكية داخل الوسط المدرسي.

– تدعيم العلاقات الإنسانية الإيجابية ونشر جو من الألفة والتعاون، وتعزيز الثقة المتبادلة بما يسهم في رفع مستوى الولاء المؤسسي وزيادة الإنتاجية والمردودية (الحارثي، 2013).

4. أسس العلاقات الانسانية في الوسط المدرسي

يمكن تحديد مبادئ وأسس العلاقات الانسانية في الوسط المدرسي في النقاط التالية:

– تهيئة مناخ مدرسي إيجابي قائم على الإيمان بقيمة الفرد والجماعة، والانسجام في العيش، وتوفر النية الصادقة والتفاعل البنّاء بين جميع الفاعلين في الوسط المدرسي (المدير، المشرف التربوي، المعلمين، التلاميذ..).

– إشراك العاملين في اتخاذ القرارات بما يعزز شعورهم بالسعادة والحماسة لتنفيذ المهام.

– تنظيم عملية التواصل داخل المؤسسة التعليمية وإزالة العوائق التي تعرقل تحقيق الأهداف.

– ترسيخ روح التعاون والعمل الجماعي بين أفراد فريق العمل.

– تحقيق رضا العاملين وارتياحهم الوظيفي من خلال إشعارهم بالتقدير والانتماء والمشاركة الفعّالة في العمل.

– تنمية العلاقات الإنسانية لدى العاملين عبر التعليم والتدريب والممارسة المستمرة.

– تقديم المصلحة العامة على المصالح الشخصية في مختلف الممارسات المهنية.

– تقوية الروابط المهنية بين المعلمين بما يسهم في ترقية العلاقات الإنسانية داخل المؤسسة.

– إرساء مبدأ تكافؤ الفرص بين المعلمين بما يدعم نموهم الشخصي والمهني.

– تقدير الجهود والأعمال الجيدة التي يبذلها المعلمون وتعزيز ثقافة الاعتراف بالإنجاز.

– مساعدة المعلمين على تجاوز الصعوبات والمشكلات التي تواجههم في أداء مهامهم.

ـ الإيمان بقيمة الفرد.

– دعم المعلمين الجدد وتسهيل اندماجهم والتكيف مع البيئة المدرسية.

– حماية المعلمين من أساليب النقد الجارح واعتماد النقد البنّاء.

– توفير مناخ نفسي ملائم يسهم في تحسين أداء المعلمين واستقرارهم المهني.

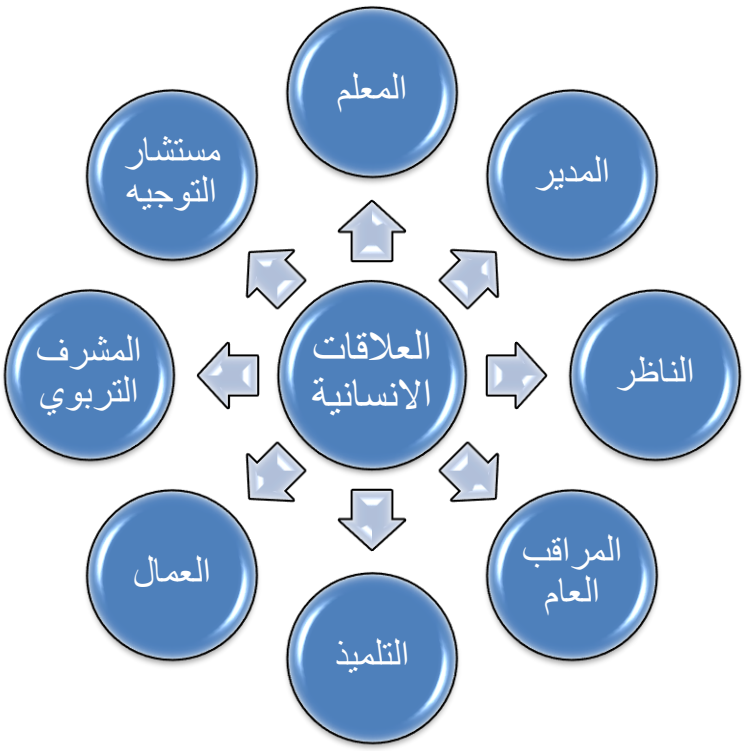
– الالتزام بالعدل والمساواة في المعاملة بين جميع العاملين.

– اعتماد قيم المشاركة والتعاون، والانفتاح على التحديث والتطوير المستمر.

– توظيف خبرة الإداري وحسن تقديره للأمور في بناء علاقات إنسانية إيجابية، مع الاستناد إلى مبادئ العلوم الإنسانية في الممارسة الإدارية (تعوينات، 2009).

5. مستويات العلاقات الانسانية في الوسط المدرسي

تتعدد مستويات العلاقات الإنسانية داخل المؤسسات التعليمية، ويعتبر المدير، بحكم موقعه القيادي، حلقة الوصل الأساسية والثابتة التي تربط مختلف أنماط العلاقات المدرسية وتنسق بينها.



الشكل (47): مستويات العلاقات الانسانية في الوسط المدرسي

1.5. العلاقات الانسانية بين المدير والمعلمين: تسهم القيادة المدرسية الإيجابية، القائمة على الود والتفاهم والتعاون والاحترام المتبادل، في تعزيز روح العمل الجماعي ومعالجة الخلافات والصراعات بين العاملين داخل المؤسسة التعليمية، وذلك من خلال توطيد العلاقات الإنسانية فيما بينهم. ويقتضي هذا النمط القيادي اعتماد الحكمة والرشد والتوافق الجماعي بديلا عن أساليب الإكراه والتسلط. وفي هذا الإطار، ينظر مدير المؤسسة إلى المعلم باعتباره شريكا وزميلا في المهنة، فيدعم إبداعه ويحفزه على النمو المهني، كما يتيح فرص تبادل وجهات النظر والتعاون المشترك في إيجاد حلول للمشكلات التعليمية (خليل، 2009).

2.5. العلاقات الانسانية بين المدير والعاملين بالمؤسسة التعليمية: يتعين على مدير المؤسسة التعليمية الإلمام بمهارات الاتصال المختلفة، كالإصغاء، والشرح، وطرح الأسئلة والمناقشة، والتقويم، وحسن الاستجابة، إذ لا يقتصر الاتصال على مجرد نقل المعلومات، بل يعد عملية تفاعلية تقوم على فهم متبادل للمواقف والآراء، بما يسهم في تعزيز التعاون والتفاهم وبناء الثقة بين الأفراد، الأمر الذي يدعم تنمية العلاقات الإنسانية داخل الوسط المدرسي. ويعد المدير الذي يتبنى فلسفة العلاقات الإنسانية قادرا على تكوين فريق عمل متعاون من خلال نشر ثقافة العمل الجماعي، ومعالجة الخلافات بأسلوب بنّاء، وإشراك العاملين في إبداء الرأي، مما ينعكس إيجابا على مستوى الروح المعنوية.

كما يقتضي العمل داخل المؤسسة التعليمية التزام جميع العاملين بالقيم الأخلاقية والسلوكيات الحميدة، والحرص على احترام التشريعات المدرسية وأخلاقيات المهنة، والابتعاد عن كل الممارسات والسلوكيات غير السوية التي قد تمس صورة المؤسسة أو تعيق تحقيق أهدافها التربوية (إبراهيم، 2008).

3.5. العلاقات الانسانية بين المدير والتلاميذ بالمؤسسة التعليمية: يتعيّن على مدير المؤسسة التعليمية تكثيف تواصله مع التلاميذ أثناء زياراته للأقسام، وإشعارهم باهتمامه الدائم بمتابعة شؤونهم الدراسية والاجتماعية، والعمل على تشجيعهم على الاجتهاد والمواظبة والحد من ظاهرة الغياب. وتتجلى علاقته بالتلاميذ بصفة خاصة من خلال مشاركته في مجالس الأقسام عند تقويم نتائجهم، إلى جانب حضوره ودعمه لمختلف الأنشطة الثقافية والرياضية التي تنظم داخل المؤسسة.

كما ينبغي على المدير أن يتسم بسعة الصدر والانفتاح، وأن يسعى إلى مساعدة التلاميذ في حل مشكلاتهم، وأن يمتلك القدرة على بناء علاقات إيجابية قائمة على الاحترام والاهتمام المتبادل. ويتحقق ذلك من خلال إظهار تقديره للتفوق الدراسي والتنويه به في المناسبات المختلفة، ومناداة التلاميذ بأسمائهم، والاهتمام بالمتفوقين ومتابعتهم، والحرص على التواصل الدوري معهم في طابور الصباح، وتشجيع الأقسام على التنافس الإيجابي، إضافة إلى تنظيم أيام مفتوحة تُدعى إليها أولياء الأمور لتعزيز الشراكة بين المدرسة والأسرة (الحقيل، 1996).

4.5. العلاقات الانسانية بين المعلمين بالمؤسسة التعليمية: تؤثر العلاقات التي تنشأ بين المعلمين داخل المدرسة تأثيرا بالغ الأهمية على تقدم المؤسسة وتطورها. فكلما سادت علاقات إنسانية قائمة على الأخلاق الرفيعة، والعطف، والتراحم، والاحترام المتبادل، كلما تحققت نتائج أفضل، وأدركت المدرسة أهدافها التربوية العليا، وتمكنت من أداء رسالتها بنجاح وتميز.

وتتطلب هذه العلاقات أن يؤمن كل معلم بقيمة زميله، ويأخذ في الاعتبار البعد الإنساني عند اتخاذ أي قرار يمس أعضاء المجموعة، أي مراعاة أثر القرارات على الآخرين واحترام مشاعرهم ووجهات نظرهم. ومن العوامل المساعدة على تعزيز العلاقات الإنسانية بين المعلمين الابتعاد عن التكتلات والانقسامات المبنية على نوع المعهد أو سنة التخرج أو الخلفية الاجتماعية، لأن الانحياز لهذه التكتلات قد يهدد جهود التعاون ويعزز السلوكيات المدمرة أكثر من البناء لصالح التلاميذ.

كما يسهم الاهتمام المتبادل بين المعلمين في تقوية العلاقات الإنسانية، من خلال التعاطف مع مشاكل الآخرين، وتقدير ميولهم واهتماماتهم، والاعتراف بنقاط القوة لديهم دون التركيز على نقاط الضعف. ويعزز مراعاة المجاملات المعتادة وآداب السلوك المهني بين المعلمين هذه العلاقات ويقوي أواصرها. ومن المفيد تنظيم اجتماعات دورية في قاعة الأساتذة لتقوية الروابط الإنسانية بينهم، مع الالتزام بالحدود المهنية المناسبة.

5.5. العلاقات الانسانية بين المعلمين والتلاميذ بالمؤسسة التعليمية: يعد من أهم عوامل نجاح المعلم في عمله قدرته على بناء علاقات قائمة على الاحترام والمودة مع تلاميذه، إذ إن سلوك التلميذ ومستوى إنجازه يتأثران بطبيعة العلاقة التي تجمعه بالمعلم. فالطلاب يفضلون المعلمين المعروفين بالود والمحبة، والتلاميذ الذين يشعرون بمحبة معلميهم يحققون مستويات علمية أعلى مقارنة بأولئك الذين يتعرضون للإهانة أو القسوة.

وتتمثل أهم عوامل بناء علاقات إنسانية إيجابية بين المعلم والتلميذ فيما يلي:

- حسن معاملة التلميذ: فالمعاملة الطيبة تمنح التلميذ شعورا بالأمان والانتماء للمدرسة.
- الوسطية في المعاملة: وهي أساس إقامة علاقات سليمة، حيث يجب على المعلم أن يتجنب النفاق للحفاظ على مصداقيته، وألا يكون مثاليا بشكل مبالغ فيه حتى لا يشعر التلاميذ باليأس من محاكاته.
- إشعار التلاميذ بالروح الأبوية: التي تتضمن الصفات الاجتماعية النبيلة مثل التضحية والتقدير والإيثار والمودة.
- اتباع سياسة متوازنة في المعاملة: تعتمد على الصبر والانضباط وسعة الصدر، مع الحفاظ على أسلوب ضبط القسم دون تفريط.
- تجنب النظرة الفوقية للتلاميذ: إذ إن بعض المعلمين يتعاملون مع التلاميذ بعنصرية أو تكبر لإخفاء قصورهم الشخصي أو العلمي، وهو ما يضر بعلاقة الثقة والاحترام المتبادل.

6.5. العلاقات الانسانية بين التلاميذ في المؤسسة التعليمية: تتجلى العلاقة التي تربط التلاميذ ببعضهم البعض من خلال أنماط الاتصال والتفاعل فيما بينهم، سواء داخل الصف أو خلال الأنشطة التعليمية والتحصيلية والاجتماعية، أو خارج الصف في ساحات المدرسة. ويمكن أن تتخذ هذه التفاعلات شكلا إيجابيا يظهر من خلال المحبة، والتعاون، والمشاركة، والمنافسة البناءة التي تهدف إلى العمل والإنتاج. أما في حال سادها السلوك السلبي، فتتسم بالعداء، والابتعاد، والشجار، والمنافسات الهدامة التي تعرقل التعاون وتؤثر سلباً على الجو المدرسي.

خلاصة

يمكن استخلاص أن العلاقات الإنسانية في الوسط المدرسي تشكّل منهجا إداريا وتربويا يقوم على الاحترام المتبادل والتعاون والتواصل الفعّال، ويهدف إلى تحسين المناخ المدرسي وتحقيق الاستقرار النفسي والمهني، والحد من السلوكات السلبية. كما يمكن القول أن نجاح هذه العلاقات يرتبط بتوفر أسس أهمها العدالة، والمشاركة في اتخاذ القرار، وتنظيم التواصل، وتقدير الجهود، ودعم العاملين. ويمكن تأكيد أن العلاقات الإنسانية تتعدد مستوياتها داخل المؤسسة التعليمية بين مختلف الفاعلين، وأن جودتها تعد شرطا أساسيا لتحقيق أهداف المدرسة وبناء مؤسسة تربوية إنسانية فاعلة.

خاتمة

يمثل علم النفس التربوي إطارا علميا متكاملا لفهم الإنسان في سياق عمليتي التعلم والتعليم، إذ يجمع بين المعرفة النفسية والأسس التربوية والمنهجية العلمية، ويتيح الانتقال من ملاحظة الظواهر التعليمية إلى تفسيرها وتحليل العوامل المؤثرة فيها، ثم توظيف هذا الفهم في تطوير ممارسات تربوية أكثر فاعلية ووعيا. كما أن الاستناد إلى مناهج البحث العلمي، ولا سيما المنهجين الوصفي والتجريبي، يرسخ التعامل مع الظواهر النفسية والتربوية وفق أسس تقوم على الملاحظة المنظمة، والتحليل الموضوعي، والتحقق العلمي، بدلا من الاكتفاء بالانطباعات والتفسيرات غير المستندة إلى الأدلة.

وتتأسس العملية التعليمية الفاعلة على فهم طبيعة التعلم وشروط حدوثه، وعلى إدراك الدور الذي تؤديه الدافعية والذكاء والعمليات المعرفية في بناء الخبرة التعليمية. فالإحساس والانتباه والإدراك تمثل مداخل أساسية لاستقبال المعلومات ومعالجتها، بينما يسهم التذكر في الاحتفاظ بالخبرات واسترجاعها، وتوجه الدافعية سلوك المتعلم نحو التعلم وتدعم استمراره، في حين يعكس الذكاء جانبا مهما من الفروق الفردية في القدرات العقلية. ولا تكتمل قيمة التعلم بمجرد اكتساب المعرفة والمهارات، بل تتجسد في قدرة المتعلم على الاحتفاظ بها واسترجاعها وتوظيفها ونقلها إلى مواقف جديدة، بما يجعل التعلم أداة للنمو والتكيف وحل المشكلات ومواجهة متطلبات الحياة المتغيرة.

ولا تنفصل هذه الأبعاد النفسية عن السياق التربوي والاجتماعي الذي يحدث فيه التعلم؛ فالمناخ الصفي، والإدارة الصفية الفاعلة، وجودة التفاعل، والتواصل القائم على الاحترام والثقة، وطبيعة العلاقات الإنسانية داخل المؤسسة التعليمية، تشكل جميعها مكونات أساسية في بناء بيئة آمنة ومحفزة وداعمة للتعلم. ومنه فإن نجاح العملية التعليمية لا يرتبط بالمحتوى والمعرفة وحدهما، وإنما يتأثر أيضا بقدرة المعلم على فهم المتعلم، ومراعاة الفروق الفردية، واستثارة الدافعية، وتنظيم البيئة التعليمية، وبناء علاقات إيجابية تتيح المشاركة والتفاعل وتسهم في نمو شخصيته معرفيا ووجدانيا واجتماعيا.

وعليه، فإن التمكن من علم النفس التربوي ينبغي ألا يقتصر على استيعاب المفاهيم والنظريات، بل ينبغي أن يتحول إلى كفاءة علمية ومهنية وبحثية تمكّن المعلم والباحث والممارس التربوي من فهم المواقف التعليمية وتحليلها، وتشخيص الصعوبات، وتقدير الفروق الفردية، واختيار الاستراتيجيات الملائمة، واتخاذ القرارات التربوية في ضوء المعرفة العلمية والأدلة المتاحة. وبهذا المعنى، يصبح علم النفس التربوي أساسا لممارسة تربوية واعية ومرنة، قادرة على الاستجابة لتنوع المتعلمين ومتطلبات البيئة التعليمية والتحولات المتسارعة التي يشهدها التعليم.

وبذلك، تتحدد القيمة الحقيقية لعلم النفس التربوي في قدرته على الربط بين فهم الإنسان وفهم التعلم، وبين المعرفة العلمية والممارسة التربوية، وبين البحث والتطبيق؛ بما يجعله أحد المرتكزات الأساسية لبناء تعليم أكثر جودة وفاعلية، وأكثر قدرة على تنمية إمكانات المتعلم وتحقيق نموه المتكامل، وإعداده للتكيف مع متطلبات الحاضر والمستقبل.

قائمة المراجع

أبو جادو، صالح محمد علي. (2005). *علم النفس التربوي*. الأردن: دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع.

أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال. (1990). *علم النفس التربوي*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

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

جابر، عبد الحميد. (1999). *استراتيجيات التدريس والتعليم*. مصر: دار الفكر العربيللنشر والتوزيع.

جيوسي، مجدي راشد. (2014). العوامل التي تؤثر في النسيان لدى طلبة الصف الول الثانوي بطولكرم. *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية*. 9(2). ص ص 195-214.

الداهري، صالح حسن أحمد. (2011). *أساسيات لم النفس التربوي*. الأردن: دار حامد للنشر والتوزيع.

دخل الله، أيوب. (2014). *علم النفس التربوي: الخصائص النمائية، والفروق الفردية، والبيئة الصفية وانعكاساتها على العملية التعليمية*. الجزائر: دار الخلدونية للنشر والتوزيع.

الدريج، محمد. (1986). *تحليل العملية التعليمية*. الرباط: منشورات مجلة الجراسات النفسية.

الزيات، فتحي مصطفى. (2004). *سيكولوجية التعلم*. مصر: دار النشر للجامعات.

سيد، السيد علي؛ وبدر، فائقة محمد إبراهيم. (1999). *اضطرابات الانتباه لدى الأطفال: أسبابه، تشخيصه وعلاجه*. مصر: الدار النهضة للنشر والتوزيع.

شحاتة، حسن. (2016). *أساسيات التعليم والتعلم: توجهات حديثة وتطبيقاتها*. ط1. دار العالم العربي: القاهرة. مصر.

الشرع، أمل عبد الجبار؛ وخضير، رحيم كامل. (2017). *علم النفس التربوي*. الأردن: دار المنهجية للنشر والتوزيع.

الشرقاوي، أنور محمد. (2012). *التعلم نظريات وتطبيقات*. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

العاجز، فؤاد علي والبنا، محمد. (2007). *الادارة الصفية بين النظرية والتطبيق*. ط3. الجامعة الإسلامية: غزة. فلسطين.

عاقل، فاخر. (1982). *علم النفس التربوي*. لبنان: دار العلم للملايين.

عبد الخالق، أحمد. (2006). *مبادئ التعليم*. مصر: مكتبة النهضة.

العتوم، عدنان يوسف. (2004). *علم النفس المعرفي*. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العتوم، عدنان يوسف. (2007). *علم النفس المعرفي*. الأردن: دار الكتب للطباعة والنشر.

عدس، عبد الرحمن وقطامي، يوسف. (2003). *علم النفس التربوي النظرية والتطبيق الأساسي*. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر.

علام، صلاح الدين. (2010). *علم النفس التربوي*. الأردن: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

فارس، علي. (2018). المرجع في علم النفس التربوي. الجزائر: دار الارشاد للنشر والتوزيع.

القاسم، جمال مثقال. (2000). *علم النفس التربوي*. الأردن: دار الصفاء.

القضاة، محمد فرحان؛ والترتوري، محمد عوض. (2006). *أساسيات علم النفس التربوي*. الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.

كوافحة، تيسير مفلح. (2004). *علم النفس التربوي وتطبيقاته*. الأردن: دار المسيرة.

ملحم، سامي محمد. (2006). *سيكولوجية التعلم والتعليم*. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

منسي، محمود عبد الحليم. (1990). *علم النفس التربوي للمعلمين*. مصر: دار المعرفة الجامعية.

الموسوي، عباس نوح. (2015). *علم النفس التربوي: مفاهيم ومبادئ*. الأردن: دار الرضوان للنشر والتوزيع.