الطبعة التاسعة

علم النفس التربوي

علم النفس والأهداف التربوية
سيكولوجية التعلم - سيكولوجية المتعلم
التقويم التربوي - سيكولوجية التنظيم العقلي

الدكتور
عبد المجيد سيد أحمد منصور

الدكتور
محمد بن عبد المحسن التويجري

الدكتور
إسماعيل محمد الكتبي

العبيكان
Obeikan

ح مكتبة العبيكان، ١٤٣٤هـ

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

الفقي، إسماعيل محمد

علم النفس التربوي. / إسماعيل محمد الفقي؛ عبدالمجيد سيد منصور؛ محمد عبدالمحسن التويجري.

ط٩. - الرياض، ١٤٣٤هـ

٥٩٢ ص؛ ١٧,٥ × ٢٤ سم

ردمك: ١-١٨٢-٥٠٣-٦٠٣-٩٧٨

١- علم النفس التربوي

أ.منصور، عبدالمجيد سيد (مؤلف مشارك)

ب. التويجري، محمد عبدالمحسن (مؤلف مشارك) ج. العنوان

ديوي ٣٧٠,١٥ رقم الإيداع ١٤٣٤/٢٤٠١

الطبعة التاسعة

١٤٣٥هـ / ٢٠١٤م

حقوق الطباعة محفوظة للناشر

الناشر العبيكان للنشر

المملكة العربية السعودية - الرياض - الحمدية - طريق الأمير تركي بن عبدالعزيز الأول

هاتف: ٤٨٠٨٦٥٤ فاكس: ٤٨٠٨٠٩٥ ص.ب: ٦٧٦٢٢ الرياض ١١٥١٧

موقعنا على الإنترنت

www.obeikanpublishing.com

متجر العبيكان على أبل

http://itunes.apple.com/sa/app/obeikan-store

اختيار التوزيع شركة مكتبة العبيكان

المملكة العربية السعودية - الرياض - الحمدية - طريق الأمير تركي بن عبدالعزيز الأول

هاتف ٤٨٠٨٦٥٤ فاكس ٤٨٠٨٠٩٥ ص. ب ٦٧٦٢٢ الرمز ١١٥١٧ ص. ب ٦٢٨٠٧ الرمز ١١٥٩٥

www.obeikanretail.com

مقدمة الطبعة التاسعة ٩

تقديم ١١

الباب الأول

التعريف بعلم النفس

- الفصل الأول: علم النفس - التعريف والأهمية ١٩
- الفصل الثاني: السلوك الإنساني - قضايا علم النفس وميادينه ٤٩
- الفصل الثالث: علم النفس التربوي - والأهمية للمعلم والمتعلم ٦٩
- الفصل الرابع: الهدي الإسلامي والسلوك الإنساني ٨١

الباب الثاني

الأهداف التربوية

- الفصل الخامس: الأهداف التربوية - وفاعلية التعليم والتعلم ١٠٩
- الفصل السادس: التفاعل بين المعلم والمتعلم داخل الفصل الدراسي ... ١٣١

الباب الثالث

سيكولوجية النمو

- الفصل السابع: الأسس النفسية للنمو الإنساني ١٤٧
- الفصل الثامن: مراحل النمو الإنساني ١٦٥
- الفصل التاسع: مطالب النمو في مرحلة الطفولة ١٨٣
- الفصل العاشر: خصائص النمو ومطالبه في مراحل التعليم العام ٢٠٧

الباب الرابع

دافعية السلوك لدى المتعلم

- الفصل الحادي عشر: الدافعية والسلوك الإنساني ٢٢١
- الفصل الثاني عشر: الدافعية والتحصيل الدراسي ٢٤٩
- الفصل الثالث عشر: الدافعية والتعلم ٢٥٩

الباب الخامس

سيكولوجية الفروق الفردية

- الفصل الرابع عشر: الفروق الفردية - مدخل عام ٢٧٣
- الفصل الخامس عشر: الفروق الفردية بين المتعلمين ٢٩٣
- الفصل السادس عشر: الفروق الفردية في ضوء الهدي الإسلامي ٣٠٣

- **الفصل الأول:** علم النفس - التعريف والأهمية.
- **الفصل الثاني:** السلوك الإنساني - قضايا وميادين علم النفس.
- **الفصل الثالث:** علم النفس التربوي - أهميته للمعلم والمتعلم.
- **الفصل الرابع:** الهدي الإسلامي والسلوك الإنساني.

الباب السادس

الذكاء والعمليات العقلية

- الفصل السابع عشر: الذكاء والفروق الفردية ٣١٥
- الفصل الثامن عشر: السلوك اللغوي ٣٢٧
- الفصل التاسع عشر: العمليات العقلية المسهمة في التعلم ٣٣٣

الباب السابع

تطبيقات على دراسة الذكاء والفروق الفردية

- الفصل العشرون: الإعاقة العقلية والتأخر الدراسي ٣٥١
- الفصل الحادي والعشرون: الموهبة ٣٧١

الباب الثامن

سيكولوجية التعلم

- الفصل الثاني والعشرون: التعريف بالتعلم - الأسس والأهمية ٣٨٧
- الفصل الثالث والعشرون: خصائص التعلم ومؤثراته ٤٠٥
- الفصل الرابع والعشرون: تفسير التعلم ٤١٥
- الفصل الخامس والعشرون: علم النفس المعرفي وتفسير التعلم ٤٢٣
- الفصل السادس والعشرون: عوامل التعلم وشروطه ٤٤٧

- الفصل السابع والعشرون: انتقال أثر التعلم ٤٥٧
- الفصل الثامن والعشرون: توجيه التعلم ٤٧١
- الفصل التاسع والعشرون: مساهمات علماء المسلمين في تفسير التعلم.. ٤٨٧

الباب التاسع

التقويم التربوي

- الفصل الثلاثون: التقويم التربوي - التعريف والأهداف ٥٠٣
- الفصل الحادي والثلاثون: أساليب التقويم ووسائله ٥١٥
- الفصل الثاني والثلاثون: تقويم التحصيل الدراسي ٥٣٧
- المراجع ٥٥٩
- أولاً: المراجع العربية ٥٦١
- ثانيًا: المراجع الأجنبية ٥٦٧
- معجم المصطلحات العلمية ٥٧١
- نبذة عن المؤلفين ٥٩١

المناهج وطرائق التدريس .. زيد الخيكاني

مقدمة

الطبعة التاسعة

بسم الله الرحمن الرحيم.. الحمد لله رب العالمين.. والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين وعلى آله وأصحابه أجمعين.

الشكر لله تبارك وتعالى الذي وفقنا لتقديم هذا الكتاب (علم النفس التربوي) لطلاب العلم في أنحاء الوطن العربي، ونحمده تعالى على النجاح الذي حققه الكتاب على مدار السنوات الماضية في طبعاته الثماني، منذ عام ١٩٩٧ حتى اليوم.

ونحن اليوم، إذ نقدم للقارئ العزيز الطبعة التاسعة من كتاب (علم النفس التربوي) حرصنا على أن تكون أكثر تنظيمًا وعمقًا وتناولاً للموضوعات النفسية المختلفة، بحيث لا تحقق أكبر قدر من الاستفادة للمتخصصين في علم النفس فحسب، بل للدارسين في مجالات العلوم الإنسانية المختلفة؛ لتكون لهم عونًا على فهم وتفسير سلوك من يتعاملون معه، سواء أكانوا آباءً أم معلمين أم إخصائيين نفسانيين أم مرشدين طلاب أم عاملين في المؤسسة التعليمية أو التربوية في مراحل التعليم المختلفة.

وقد اشتملت (الطبعة التاسعة) على تعديلات جوهرية في مضمون فصول الكتاب وإعادة تنظيمها وفق رؤية جديدة؛ لتحقق هدف تطوير المعلومات في الكتاب وتحديثها.

ويمكن الإشارة إلى هذه التعديلات والإضافات فيما يأتي:

ففي الفصل الأول تم إضافة جزء كبير حول مدى علمية علم النفس تحت عنوان: (هل علم النفس علم؟)، وكذلك جزء أكثر تفصيلاً حول مناهج البحث في علم النفس.

وتم إعادة صياغة وتنظيم الفصول الخاصة بـ (سيكولوجية المتعلم والفروق الفردية)، وإضافة فصل جديد تناول (الفروق الفردية في ضوء الهدي الإسلامي)، تناولنا فيه مفهوم الفروق الفردية في ضوء القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة.

وتم نقل الفصول الخاصة بـ (سيكولوجية التنظيم العقلي) إلى ما بعد موضوعات (الفروق الفردية)، ثم أعقبنا ذلك بإضافة باب جديد باسم (تطبيقات على دراسة الذكاء والفروق الفردية)، واشتمل هذا الباب على فصلين: أحدهما تناول الإعاقة العقلية والتأخر الدراسي، والثاني تناول الموهبة.

وفيما يخص موضوعات التقويم، تم إعادة صياغتها مع التوسع في الفصل الخاص بـ (تقويم التحصيل الدراسي).

هذا من ناحية المحتوى، أما من ناحية التنظيم فقد وضعنا في بداية كل فصل مجموعة من الأهداف التعليمية المرجو تحقيقها بعد دراسة الفصل، وتم إضافة مجموعة من الإضاءات المختلفة داخل كل فصل لتشمل النقاط الرئيسة لتذكر القارئ بما سبق دراسته.

وبذلك يكون الكتاب قد اكتمل في طبعته الجديدة التي نسأل الله تبارك وتعالى أن ينفع بها طلاب العلم في كل مكان.

ويسعدنا أن نهدي الكتاب في طبعته التاسعة إلى روح أستاذنا الدكتور/ عبدالمجيد سيد أحمد منصور -رحمه الله- الذي كان له النصيب الأكبر في إخراج هذا الكتاب في طبعته الأولى منذ عام ١٩٩٥م، ونسأل الله تعالى أن يجعل ذلك في ميزان حسناته.

ونعدك أيها القارئ العزيز، بأن تستمر جهودنا الحثيثة في تطوير هذا الكتاب؛ ليكون دائمًا مسايرًا لطبيعة التغيرات العلمية المتسارعة في مجال علم النفس، بما يحقق النفع والفائدة للمهتمين بعلم النفس.

وختامًا نسأل الله العلي القدير أن يتقبل منا هذا العمل خالصًا لوجهه الكريم، وأن يعلمنا ما ينفعنا، وينفعنا بما علمنا.

هذا وبالله التوفيق...

أ.د. محمد بن عبدالمحسن التويجري - أ.د. إسماعيل محمد الفقي

الرياض: ١٠ رمضان ١٤٣٤هـ - ١٩ يوليه ٢٠١٣م

المناهج وطرائق التدريس .. زيد الخيكاني

الفصل الأول

علم النفس: التعريف والأهمية

- **الأهداف:**

(١) أن يعرف المتعلم ماهية علم النفس.

(٢) أن يعرف مقومات العلم.

(٣) أن يعرف أهداف علم النفس.

(٤) أن يتذكر المتعلم معنى السلوك.

(٥) أن يعرف المتعلم أنواع السلوك المختلفة.

(٦) أن يعدِّد الجوانب المختلفة لدراسة السلوك.

(٧) أن يعرف مناهج البحث في علم النفس.

(٨) أن يقارن بين مناهج البحث المختلفة.

(٩) أن يقارن بين المناهج المختلفة لدراسة السلوك.

(١٠) أن يقدر عظمة الخالق سبحانه وتعالى في تعدد السلوك.

زيد الخيكاني

الفصل الأول

علم النفس: التعريف والأهمية

هل علم النفس علم؟(*)

يُعَدّ علم النفس من العلوم الحديثة، حيث بدأ علمًا مستقلًا منذ إنشاء «فونت Wundt» أول مختبر نفسي في مدينة ليبزج في ألمانيا، وذلك عام (١٨٧٩م) ومنذ ذلك التاريخ وعلم النفس ينتهج نهجًا علميًا في تناول الظاهرة السلوكية التي يتعامل معها من حيث الموضوعية والتجريب واستخدام الأدوات العلمية المناسبة.

وإن هناك إرهاصات قديمة حول مفهوم النفس، والسلوك والروح في مجالات متعددة، مثل الفلسفة والفسيولوجيا والطب، قد أسهمت بدورها في بلورة ونشأة علم النفس من خلال عدد من المدارس والاتجاهات الفكرية التي تبنت كل منها تيارًا مختلفًا، وبتصارع تلك التيارات وتعرضها للنقد والتقويم نشأت مدارس واتجاهات حديثة أثرت الفكر النفسي، وجعلت من علم النفس علمًا مستقلًا في منزلة العلوم الأخرى.

وفيما يأتي نعرض للسؤال الآتي: **هل يُعَدّ «علم النفس» علمًا مثل علوم الكيمياء والفلك والبيولوجيا، وغيرها من العلوم؟** وللإجابة عن هذا السؤال دعنا نبحث عن مقومات العلم، فما هي تلك المقومات؟

مقومات العلم:

أولًا: وجود ظاهرة يبحثها العلم. فعلم الفلك على سبيل المثال يبحث في حركة الأجرام السماوية والظواهر الطبيعية وخصائصها وكيفية دراستها، وعلم البيولوجي

(*) هذا العنوان مأخوذ بتصرف من الفصل الأول من كتاب تاريخ علم النفس الحديث، المدارس والاتجاهات، تأليف الدكتور إسماعيل الفقي، ٢٠٠٩، القاهرة، الأنجلو المصرية.

يبحث في خصائص الكائنات الحية، وكيفية تصنيفها... وغير ذلك، وعلم الكيمياء يبحث في خصائص العناصر وطرق وشروط التفاعل بين هذه العناصر....ولعلم النفس ظاهرة أيضًا يدرسها ألا وهي السلوك Behaviour سلوك الكائن الحي سواء كان هذا السلوك ظاهرًا ماديًا محسوسًا Concrete أو سلوكًا مجردًا Abstract غير عياني مثل التعلم والدوافع والاتجاهات والقيم والعمليات العقلية كالتذكر والتفكير والتخيل... (فالسلوك هو ذلك النشاط الذي يصدر من الكائن الحي نتيجة لتفاعله مع ظروف بيئية معينة).

ثانيًا: وثاني هذه المقومات هو توفر الأدوات التي يستخدمها العلم في دراسة الظاهرة، فعلم الفيزياء مثلاً يمتلك أدوات لتقدير درجات الحرارة ومقدار الضغط الجوي والكثافة النوعية للعناصر... وكذلك يمتلك علم الفلك رصد أدوات رصد الظواهر الكونية... ولكن ما أدوات علم النفس في دراسة السلوك؟ يدرس علم النفس سلوك الكائن الحي عن طريق عدد من المقاييس والاختبارات النفسية التي تحدد شروطها وفق المعايير العلمية الدقيقة حتى يمكن أن نتعامل مع نتائجها بدرجة عالية من الثقة.

كذلك، فإن مختبرات ومعامل علم النفس بها كثير من الأجهزة وأدوات القياس التي تمكن الباحث في مجال علم النفس من قياس كثير من مظاهر السلوك المختلفة.

ثالثًا: وبعد أن عرضنا لاثنين من مقومات العلم، وهما «الظاهرة» التي يدرسها العلم، و«الأدوات» التي يستخدمها العلم في دراسة الظاهرة ومدى توافر ودقة هذه الأدوات، نأتي إلى ثالث هذه المقومات، وهو الطريقة أو الكيفية التي يمكن للعلم أن يدرس بها هذه الخاصية، وبمعنى آخر المنهج الذي سوف نتناول به الظاهرة، والعلم هنا لا بد أن يكون منهجه علميًّا موضوعيًّا.

وقد استخدم علم النفس المنهج التجريبي منذ عام (١٨٧٩م) على يد العالم الألماني «فونت Wundt»، وهو منهج يتسم بالموضوعية والتحكم الدقيق في المتغيرات، إضافة إلى عدد من مناهج أو طرق البحث - التي سوف نعرض لها فيما بعد - وبذلك، فإن لعلم النفس طرائقه ومناهجه المتعددة في تناول الظواهر السلوكية المختلفة.

رابعًا: وجود مجموعة من النظريات والمبادئ والقوانين التي يستخدمها علماء النفس في تفسير الظاهرة السلوكية.

تلك هي مقومات العلم الأربعة:

١- وجود ظاهرة، وعلم النفس يدرس سلوك الكائن الحي.

٢- وجود أدوات لدراسة تلك الظاهرة، ويمتلك علم النفس المقاييس والاختبارات وأدوات القياس المختبرية لقياس مظاهر أو خصائص السلوك المختلفة.

٣- ثم الطريقة أو المنهج في تناول الظاهرة، وعلم النفس تتعدد طرقه ومناهجه الموضوعية في دراسة السلوك.

٤- وجود نظريات ومبادئ وقوانين.

والآن تأتي الإجابة عن السؤال الذي سبق أن طرحناه.. هل علم النفس يُعَدّ علمًا؟ فمن المؤكد أن تكون الإجابة: نعم، فعلم النفس يُعَدّ علمًا...ولماذا؟ لأنه يمتلك المقومات التي سبق أن تناولناها من قبل. وهو بذلك - أي علم النفس - قد حدد موضوعه، وأدواته، ومناهجه، ويسعى إلى تحقيق أهدافه مثل بقية العلوم المختلفة، ولكن ما الأهداف التي يسعى علم النفس إلى تحقيقها؟

هذا، وتتحدد أهداف علم النفس كغيره من العلوم فيما يأتي :

أهداف علم النفس:

أولًا: فهم الظاهرة وتفسيرها:

يسعى علم النفس إلى معرفة الظواهر السلوكية وإدراك العلاقات بما يساعد على فهمها ومعرفة أسباب حدوثها، ومن ثم الوصول إلى تفسيرات علمية لحدوثها. وذلك من خلال الإجابة عن عدد من الأسئلة، مثل : متى يحدث هذا السلوك؟ كيف يحدث...؟ ولماذا يحدث؟

ثانيًا: ضبط الظاهرة:

يقود فهمنا للظاهرة ومعرفة أسباب حدوثها إلى وضع بعض الضوابط التي تمكننا من التحكم في هذه الظاهرة، أي الضبط والتحكم في بعض مظاهر السلوك المختلفة، وهناك في مجال علم النفس ما يسمى تعديل السلوك Behaviour Modification.

ثالثًا: التنبؤ بالظاهرة:

ويأتي التنبؤ بالسلوك من خلال معرفة أسبابه وفهمها وتفسيرها ومعرفة الظروف التي يمكن أن تؤدي إلى سلوك معين، ويعني التنبؤ توقع النتائج التي يمكن أن تترتب على استخدام أو معرفة معلومات معينة في مواقف جديدة، فمثلًا يمكن لعالم النفس التربوي أن يتنبأ بأن الطلاب من ذوي الاستعدادات الميكانيكية والميول المهنية يمكن أن يحققوا نجاحًا في التعليم الصناعي والتقني.

ماهية علم النفس؟

لماذا نهتم بدراسة علم النفس؟

الواقع أن الاهتمام بعلم النفس يؤكد الاهتمام بدراسة سلوك الإنسان. ولعل ما سبق ذكره من قبل يؤكد ذلك.

وقد يتساءل البعض: لماذا الاهتمام بدراسات علم النفس؟، وهذا السؤال قد يُراود من لم تتح له فرصة الاطلاع والتعمق في دراسات علم النفس، وماهيتها وضرورتها لحياة الإنسان، ولما يقوم به الإنسان الفرد أو الجماعة في الحياة اليومية من شتى ضروب وأنماط السلوك البشري.

إن علم النفس – في الواقع – يقوم على فهم سلوك الإنسان الفرد وسلوك الجماعة، ويحاول معرفة ما يدفع الناس إلى ما يقومون به من نشاط.. ويحاول أن يُفسر التشابه

والاختلاف بين الأفراد فيما بينهم.. ويهتم بنمو الفرد وتطور سلوكه من خلال مظاهر واحتياجات النمو في مدارج العمر المختلفة، وهذا بعض واقعه وشموليته لسلوك الإنسان.

وإن علم النفس في ميادينه المتعددة التي تشعبت في عالمنا المعاصر، واتسع نطاقها بتشعب الحياة، يهتم بدراسة السلوك دراسة موضوعية، سواء كان ذلك السلوك الفردي أو الجماعي داخل الأسرة أو المدرسة أو المجتمع بمؤسساته الصناعية والتجارية والإدارية، في ساحات الحرب والسلم، أو داخل ملاعب الرياضة، أو في مواقف الحياة في الأفراح والأتراح، أو الدوائر الحكومية، أو المؤسسات الإنتاجية، أو في مدارج العمر المختلفة، أو في المؤسسات الاجتماعية... إلخ، من مجالات. ومن ثم، فإن مدار البحث والدراسة في علم النفس قائم على دراسة السلوك الإنساني بهدف فهم طبيعة السلوك، وما يمكن أن يؤول إليه، والعمل على تفسيره وتقويمه وتعديله، وتوقع ما يمكن أن يكون عليه مستقبلًا، أي التنبؤ بالسلوك في المستقبل.. إذن ما هو السلوك؟ وما معناه؟

- لماذا ندرس علم النفس؟ (لأنه يهتم بدراسة سلوك الإنسان).
- علم النفس (يقوم على فهم سلوك الفرد والجماعة).

معنى السلوك:

من حيث عرفنا أن علم النفس يهتم بدراسة سلوك الإنسان.. فإن السلوك يُقصد به.. جميع أوجه النشاط التي يقوم بها الإنسان، وتصدر منه، والتي يستطيع هو أن يلاحظها أو يلاحظها شخص أو أشخاص آخرون.

وقد يكون السلوك ظاهرًا يسهل علينا ملاحظته، وقد يكون غير ظاهر.

فالنشاط الحركي الذي يقوم به الفرد كالمشي وتناول الطعام والأعمال اليدوية وتعبيرات الوجه التي تصاحب الانفعالات كالغضب أو الضحك أو البكاء، والتعبير اللفظي

الـذي يقـوم به الفـرد.. كل هذا من أمثلة وأنواع السـلوك الظاهر، الذي يسـتطيع الفرد ذاته، أو غيره ملاحظتها..

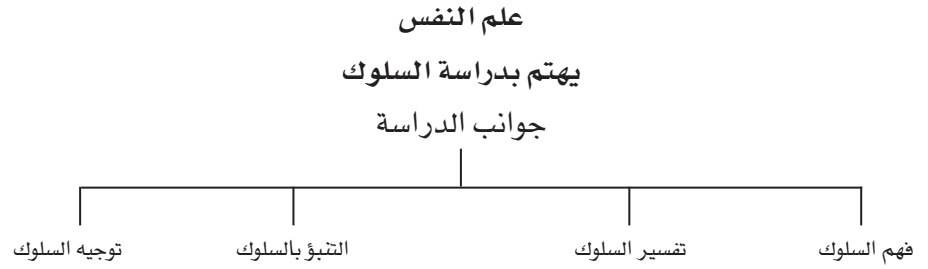
وهناك أنشـطة أخرى خفية أي غير ظاهرة، فالأنشـطة العقليـة كالتفكير والانتباه والتذكـر والاسـترجاع والإدراك والفهـم.. كل هذه عمليات عقلية لا نسـتطيع ملاحظتها بصورة مباشرة، وإنما نستدل على حدوثها من ملاحظة نتائجها. وقد يتبادر إلى الذهن.. كيف يتم ذلك؟ الواقع أنت لا تستطيع أن تستدل على قيام الفرد بنشاط عقلي من تفكير أو فهم وإدراك وتذكر، دون أن يجيب عن سـؤال معين توجهه إليه. مثلما يقوم به المعلم داخل الفصل عندما يقوم بشرح درس معين، وينتبه المتعلم، ويُركز نشاطه العقلي ليفهم كل مـا يقوله المعلم، حتى إذا ما قام المعلم بسـؤاله، فإنه يجيب عن السـؤال، وفي هذا الحال يستطيع المعلم أن يقول: إن المتعلم، سلوكه العقلي يدل على قيامه بأنشطة معينة، من خلالها تمكن المتعلم من فهم الدرس، ومن ثم أمكن الاسـتدلال على النشاط العقلي للمتعلم (سلوك غير ظاهر) من ملاحظة نتائجه.

وإذا كان الاهتمام في علم النفس بدراسـة سـلوك الإنسان.. فما هي الجوانب التي من خلالها ندرس السلوك؟

وهل علم النفس يدرس سـلوك الإنسـان فقط؟ أم يدرس سـلوك كائنات أخرى كي يستدل من خلال ملاحظاته لسلوك هذه الكائنات عن فهم أعمق عن سلوك الإنسان؟

جوانب دراسة السلوك:

يهتم علم النفس بدراسة السلوك دراسة مستفيضة، من أجل تحديد أكثر موضوعية لفهم وتحديد ومعرفة سـلوك الإنسان، بل التنبؤ بالسـلوك أيضًا. ويمكن أن نمثل جوانب دراسة السلوك الذي هو محور الدراسة في علم النفس كالآتي:



١- فهم السلوك:

أي تحديد مكونات موضوع السلوك بطريقة شاملة بهدف وصفه وصفًا دقيقًا، يُمكن من تفسير مكوناته ومضمونه، والتعرف على الدوافع التي تحدد السلوك، حيث هناك أسباب ودوافع ترتبط بالهدف من السلوك. فكل فرد عندما يسلك إنما يكون سلوكه محققًا وفق حاجات ومطالب الفرد التي يعمل من أجلها، هذا من جهة من يقوم بالسلوك. أما من جهة من يفسر هذا السلوك، فإن الأمر قد يواجه صعوبات، إذ عليه أن يتعرف على الدوافع الرئيسة وراء السلوك، حيث إن الدوافع يسهل التعرف عليها إذا كانت تتوافق والشرع أو تتوافق والنظم الاجتماعية، أما إذا كانت خلاف ذلك فإن الكشف عن السلوك والتعرف عليه يكاد يكون صعبًا، وهذا ما يُعوق كثيرًا فهم السلوك من القائمين بالدراسات النفسية، وما يترتب عن ذلك من صعوبة وصفه بدقة والوصول من هذا الوصف إلى مرحلة التوقع أي التنبؤ عن مستقبل هذا السلوك.

٢- تفسير السلوك:

قد نتساءل: هل هناك استمرارية في تفسير السلوك على نمط واحد؟ الواقع أن السلوك الإنساني يتعدل من مدة لأخرى نتيجة تشابك وتداخل العوامل والمؤثرات التي تسهم في بناء وتكوين الشخصية، والتغير الدائب والمستمر في المحيط البيئي بمؤثراته التي تعيش فيه الشخصية.. هذا التغير ليس تغيرًا كليًّا، إذ إنه تغير نسبي. حيث إن السلوك الإنساني لا يتسم بالثبات المطلق، ولا يتصف بالتغير المطلق، ولكنه وسط بين الاثنين، وهذا ما يمكننا من وصفه ومحاولة التوقع أو التنبؤ بما سيكون عليه.

٣- التنبؤ بالسلوك:

أي ما هو السلوك الذي يتوقع حدوثه أو نتنبأ بحدوثه؟ فالفهم الصحيح للسلوك غالبًا يؤدي إلى التوقع والتنبؤ بما يمكن أن يكون عليه مستقبلًا.. فإذا كان هناك المتعلم الذي يتصف بقدرة عالية من المثابرة على التحصيل مقرونة بذكاء عالٍ، فإننا نتوقع لهذا المتعلم بمستقبل علمي متواصل وتفوق مستمر. ومثل هذا التوقع يكون في الاتجاه الصحيح على الرغم مما قد لا يتحقق تمامًا بالصورة التي تم توقعها، إذ قد تحدث مؤثرات أو عوامل تصادف مثل هذا المتعلم، كأن يعاني ظروفًا غير ملائمة صحية أو اجتماعية أو اقتصادية، أو ما إلى ذلك من ظروف حياتية مختلفة، حيث لا يعلم أبعادها ونتائجها إلا الله سبحانه وتعالى، ولهذا فإن أمر التوقع المتكامل أو التنبؤ الوافي يُعدّ أمرًا صعبًا للغاية في مجال العلوم الإنسانية، نتيجة لاعتبارات عدة منها أن القياس والتوقع لسلوك الإنسان من الأمور النفسية الصعبة مهما أحكمها القياس أو التنبؤ.

ولكن هل سلوك الإنسان بسيط أم معقد؟ السلوك الإنساني ليس بسيطًا، بل معقدًا إلى درجة لا تُمكن من عزله عن بقية الجوانب الأخرى من مؤثرات متعددة، فالسلوك الفردي يصدر عن فرد من بين خصائصه أنه:

١- ذو تركيب جسمي (عضوي) حباه الله إياه يتمثل في إمكانات جسمية وعقلية معينة.

٢- ذو تكوين نفسي له جوانب عاطفية وانفعالية محددة.

٣- ذو علاقات اجتماعية، لها سمات وخصائص تتسع وتضيق، وفقًا لكفاءة تلك العلاقات واستمرارها.

وهذا البناء المشار إليه من الخصائص آنفة الذكر يُعرف في علم النفس بالشخصية.

والشخصية تتفاعل في بيئة ذات إمكانات مادية وبشرية، وذات أطر ثقافية ومعايير اجتماعية، وقد تتوافق الشخصية في البيئة، وتلتزم في سلوكها بالقواعد الشرعية

والضـوابط الاجتماعية، وقد تصـبح سـوية في سـلوكها، أو لا تتوافق في البيئة والحياة الاجتماعية، فيختل السـلوك ويضـطرب، ويوصف عندئذ بأنه سـلوك شاذ أو منحرف أو غير سـوي. ولذلك، فإن الشخصية تختلف وتتباين في خصائصها وسماتها بين مختلف الأفراد، وهذا الاختلاف والتباين يُفسر في علم النفس وفق ما يُعرف بالفروق الفردية.

هـذا إضـافة إلـى أن العوامل والخصـائص التـي يتأثر بهـا الفرد، وتشـكل بنيته الشخصية، هذه العوامل والخصائص تتفاعل فيما بينها في حركة دائمة مستمرة، بحيث يصـعب عزل جانب منها عن جوانب أخرى، أو موثرات متداخلة في السلوك عن مؤثرات أخرى. وفي هذا ما يُؤكد أن السلوك الإنساني لا يتسم بالبساطة، بل يتسم بالتعقيد.

٤- توجيه السلوك:

عندما يتم لنا معرفة خصائص وسمات السلوك.. هل يمكن توجيه السلوك بوسائل علمية لخدمة الفرد؟

الواقع أن فهم السـلوك ووصفه وتحليله، يُمكن من التوقع والتنبؤ بما يمكن أن يكون عليه هذا السـلوك، ومثل هذا التوقع (وقد سـبق إيضـاح ذلك عندما أوضـحنا ما يُعرف بتوقع السلوك) فمثلًا دراسة النمو الإنساني، تحدد وتُيسر الأمر في توجيه السلوك الذي فيـه إجماع على أهميتـه وتوافقه مع الحياة الاجتماعية، وما فيه النفع للفرد الذي نوجهه إلى مستقبل علمي أو دراسي أو مهني معين.

وإذا كان علم النفس والدراسـات النفسية، يهتم بدراسة كل ما يصدر عن الإنسان من سـلوك من خلال تفاعله مع البيئة المحيطة به، فإن هذا السـلوك يتسـم بالتشـعب والتنوع والتعدد.

فمثلًا دراسـة النمو الإنسـاني تُحدد السـلوك الإنسـاني خلال مـدارج العمر، التي تبدأ بالضـعف والوهن والعجز والاعتماد على الآخرين، وتنتهي كذلك مع اختلاف طبيعة الضـعف والاعتماد على الغير، وبين البداية والنهاية مراحل نضـج بنائي مُتعاقب يتم في

مراحل المهد والطفولة والمراهقة، فالرشد، تحدث فيها تغيرات وإحداثات ومظاهر نمائية واحتياجات ومطالب تتباين بتعاقب مراحل النمو حتى تصل إلى فترات ضعف ووهن متتابع يتم في الشيخوخة والكهولة. وهذا مصداقًا لقول الحق تبارك وتعالى: ﴿ٱللَّهُ ٱلَّذِى خَلَقَكُم مِّن ضَعْفٍ ثُمَّ جَعَلَ مِنۢ بَعْدِ ضَعْفٍ قُوَّةً ثُمَّ جَعَلَ مِنۢ بَعْدِ قُوَّةٍ ضَعْفًا وَشَيْبَةً ۚ يَخْلُقُ مَا يَشَآءُ ۖ وَهُوَ ٱلْعَلِيمُ ٱلْقَدِيرُ﴾ (الروم: ٥٤).

ودراسة التعلم بوصفه موضوعًا له أهميته القصوى في الدراسات النفسية، توجه الإنسان إلى أفضل وسائل إمكانياته العقلية والمعرفية، بما يضمن له الاستفادة من مواقف الحياة المختلفة، سواء كانت في الأسرة أو المدرسة أو المجتمع العام أو في المجالات المهنية.. والإنتاجية. وعلي جانب آخر دراسة التعلم تمكن الفرد من تحديد أنشطته.. الإدراك والتذكر والتخيل والتفكير والانفعال... إلخ.

ودراسة بناء الشخصية بوصفها موضوعًا أساسيًّا في الدراسات النفسية، توضح العناصر المهمة التي تسهم في تكوين بنية الشخصية، والأسباب التي تؤدي إلى سوائها وانحرافها، ووسائل علاجها، والفروق الكمية والنوعية في النواحي الجسمية والعضوية والعقلية والنفسية والاجتماعية، إضافة إلى توجيه الشخصية في المجالات التعليمية والمهنية على اختلاف أنواعها ومستوياتها.

هذا كله يجعل علم النفس يصل بدراساته إلى مختلف جوانب الحياة الإنسانية من أجل معرفة دقيقة لسلوك الإنسان، ومن أجل حاجات ومصلحة الإنسان وتوافقه مع ذاته ومع حياته العادية والاجتماعية. وفي مجالات الحياة المتنوعة، فإن علم النفس يُقدم خدماته في صورة وصفية أو تشخيصية أو في صورة تعليمية أو مهنية أو علاجية، أو توجيه وإرشاد، إلى آخر ما تعددت إليه ميادين وحقول علم النفس في دراساتها المشعبة.

الهدف من دراسة السلوك هو فهم السلوك والتنبؤ به والتحكم فيه.

أنواع السلوك:

في تعبير جامع، يمكن القول: إن الدراسات النفسية تحاول وصف وتفسير ما يصدر عن الإنسان الفرد من سلوك يتمثل في:

١- السلوك الظاهر: كالأكل والشرب والمشي والتعامل اليومي بجميع أنشطته... إلخ.

٢- السلوك الباطن (الخفي): كالعمليات العقلية المختلفة أو العمليات الانفعالية كالانفعالات، والعواطف، والتفكير والتخيل والتذكر.

٣- السلوك الفطري: الذي يُزود به الإنسان عند خروجه إلى الحياة، كتناول الطعام والشراب والأمومة والعدوانية.

٤- السلوك المكتسب: الذي يكتسبه الإنسان ويتعلمه من واقعه الاجتماعي، الذي يتم تنشئته عليه، ويتم من خلاله اكتساب المعرفة والتعلم وبناء الأسرة والتعامل مع الآخرين وضروب أخرى عدة.

٥- السلوك السوي: الذي يتفق والعادات والتقاليد السائدة في المجتمع، سواء كانت هذه العادات تتفق مع الشريعة الإسلامية داخل المجتمعات الإسلامية أو مع عادات المجتمع وتقاليده في المجتمعات المختلفة.

فيما يتعلق بالسلوك السوي أو الشاذ، فإن المعايير السوية والانحرافية، تختلف باختلاف العقائد والشرائع، ويعنينا في المجتمعات الإسلامية المعيار الإسلامي الذي يُحدد سوية السلوك بما يتفق مع الشريعة الغراء وأصولها القائمة على ما شرعه الله تعالى ومع السنة النبوية المطهرة.

ومن المعروف أن الدراسات في علم النفس، شأنها شأن العلوم الطبيعية والاجتماعية، تسعى جاهدة لوصف الظواهر الخاصة بالسلوك، حيث تقوم بالتوصل إلى المبادئ والقوانين العامة التي تُفسر ضروب السلوك الإنساني: السلوك اللفظي والسلوك المكتسب والحسي والحركي والسوي والمنحرف... إلخ. مع تحديد الشروط والعوامل

التي يتم عن طريقها السلوك، من حيث الاستعدادات والدوافع والميول التي تحكم هذا السلوك، إضافة إلى اهتمامات الدراسات النفسية بالتعلم وكيف يتم؟ ولماذا نتعلم؟ وما هي ضوابط التعلم، وما هو التفكير؟ وكيف نفكر؟ وهل يتوقف التفكير على مناطق خاصة في المخ؟ وما هو تأثير الانفعالات على التفكير؟ وهل تقوم الحيوانات بعملية التفكير؟.. وكيف يتم التذكر؟ وما الذي يُسهل عملية التذكر؟ ولماذا ننسى بعض الأشياء دون غيرها؟ وهل يمكن تقوية الذاكرة؟ وكيف نسمع ونحس ونُدرك العالم الخارجي؟ وما المقصود بالانتماء العاطفي؟ وماذا يحدث في أثناء الانفعالات؟ وما هي الصلة بين الانفعالات والأمراض الجسمية والعقلية؟ وكيف نُفسر السلوك الإجرامي؟ إلى غير ذلك من الأنشطة الإنسانية في مختلف مواقف الحياة، الظاهرة والباطنة، والاستجابات الناجمة عنها.

لذلك يمكن إجمالًا أن نقول: إن الدراسات الخاصة بعلم النفس، إنما هدفها الأسمى هو محاولة الكشف عن السلوك الإنساني المتكامل، وكيفية التوافق والتكيف للإنسان الفرد في حياته الاجتماعية.

طرق (مناهج) البحث في علم النفس:

لقد استحق علم النفس أن يكون علمًا بقدر ما أصبح يلتزم بالمنهج العلمي والطرق العلمية في دراسة وبحث الظاهرة النفسية.

والمقصود هنا بالمنهج العلمي Scientific Method هو الخطوات التي يتبعها الباحث أو العالم للوصول إلى الحقيقة المتعلقة بالظاهرة التي يبحثها.

(وهو الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم، بواسطة طائفة من القواعد العامة تهيمن على سير العقل وتحديد عملياته حتى يصل إلى حقيقة معلومة).

ولكن ما هي خطوات المنهج العلمي؟ تتمثل خطوات المنهج العلمي فيما يأتي:

خطوات المنهج العلمي:

أولًا: الإحساس بالمشكلة:

حينما يواجه الإنسان موضوعًا غامضًا أو صعوبة معينة، فعليه أن يقوم بتحديد الأسباب التي أدت إلى وجود هذه المشكلة، وذلك من خلال جمع المعلومات التي تتعلق بالمشكلة، ومن ثم طرح سؤال البحث الذي يعبر عن هذه المشكلة، ومن خلال فهم وإدراك العلاقات بين المعلومات المختلفة تتضح مشكلة البحث، يستطيع الباحث فهم طبيعة هذه المعلومات، وكيفية ارتباطها بالمشكلة موضع الدراسة.

ثانيًا: فرض الفروض:

بعد ذلك يقوم الباحث بفرض عدد من الفروض التي يرى أنها قد تقدم إجابة عن سؤال أو أسئلة البحث، والفرض هو «توقع» من الباحث، أو هو تخمين ذكي للإجابة عن أسئلة البحث.

ثالثًا: اختبار الفروض:

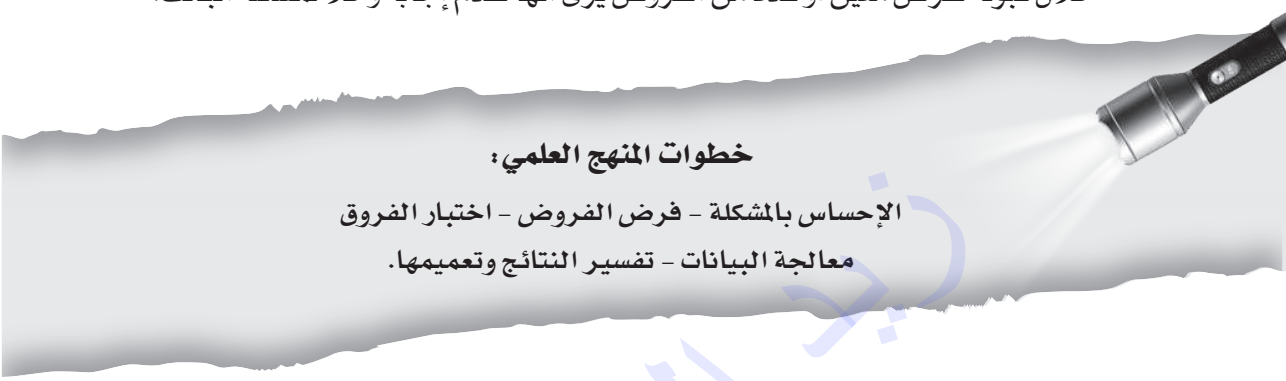
ثم بعد ذلك يقوم الباحث بإجراءات عدة لاختبار الفروض، وذلك من خلال تصميم لتجربة محددة يتم من خلالها قبول الفرض الذي يقدم حلًا للمشكلة أو إجابة عن أسئلتها، كذلك يتم رفض أو عدم قبول الفروض التي لا تقدم حلولًا لمشكلة البحث، ويتم ذلك من خلال تحديد لعينة البحث، وتحديد أدوات البحث والمقاييس المستخدمة فيه لجمع البيانات والمعلومات.

رابعًا: معالجة البيانات:

وبعد جمع المعلومات والبيانات من خلال التجربة التي قام بها الباحث، يقوم بتصنيف هذه البيانات وتحليلها كميًا أو كيفيًا.

خامسًا: تفسير النتائج وتعميمها:

وفي هذه الخطوة يقوم الباحث بتفسير النتائج التي توصل إليها، وذلك من خلال إدراكه وفهمه العميق لأسباب حدوث المشكلة كما توصل إليها في إطاره النظري ومن خلال قبوله لفرض معين أو عدد من الفروض يرى أنها تقدم إجابة وحلًا لمشكلة البحث.



خطوات المنهج العلمي:

الإحساس بالمشكلة - فرض الفروض - اختبار الفروق
معالجة البيانات - تفسير النتائج وتعميمها.

ويستخدم الباحث في علم النفس عددًا من المناهج العلمية المختلفة، لدراسة السلوك، وذلك بحسب طبيعة ونوع الدراسة التي يقوم بها. ومن المناهج التي تُستخدم في البحوث والدراسات النفسية ما يأتي:

أولًا: منهج الاستبطان Introspection Method:

يعتمد هذا المنهج على مفهوم «التأمل الداخلي» أو التأمل الباطني أو الملاحظة الداخلية الذاتية Subjective Observation التي يقوم بها الفرد للتعبير عما يدور بداخله، والاستبطان ليس مجرد تأمل، ولكنه ملاحظة ذاتية لوقائع نفسية داخلية، حيث يقوم الفرد بوصف مشاعره بنفسه ومشاهدة ما يدور بداخله، ويُعدّ منهج الاستبطان من أول المناهج التي استخدمها علماء النفس.

مميزات منهج الاستبطان:

على الرغم من النقد الذي وجه لمنهج الاستبطان، وأن الفرد لا يستطيع دراسة نفسه بنفسه، إلا أن لمنهج الاستبطان مميزات هي:

- كثير ما يستخدم منهج الاستبطان بوصفه منهجًا أساسيًّا في دراسة الظواهر النفسية خصوصًا للسلوك غير الظاهر.

- اعتمدت البحوث والدراسات النفسية منذ زمن بعيد على منهج الاستبطان.
- تُعدّ طريقة الاستبطان هي الأساس التي قامت عليه كثير من الاختبارات والمقاييس النفسية، وخاصة التي تستخدم لقياس الشخصية.
- كذلك تُعدّ طريقة الاستبطان هي الأساس الذي تعتمد عليه المقابلة الكلينيكية.

نقد منهج الاستبطان:

أهم ما يوجه لهذا المنهج من نقد أنه منهج يعتمد على الذاتية أي إنه منهج ذاتي Subjective Method. يعتمد أساسًا على مشاعر الفرد وإحساساته الداخلية، ولا يعتمد على الملاحظة الخارجية أو التجريب، أي لا يعتمد على الأساليب الموضوعية Objective Method، ويمكن أن نلخص أوجه النقد فيما يأتي:

- يعتمد على قدرة الفرد عن التعبير عن مشاعره باستخدام اللغة، واللغة التي يستخدمها الفرد قد لا تكون مرة صادقة لوصف ما يدور بداخله أو وصف مشاعره.
- لا يصلح هذا المنهج مع الأطفال أو البالغين الذين يعانون صعوبات لغوية.
- قد يجد الفرد حرجًا في الإفصاح عما يدور بداخله.
- تأثر الفرد بمعلوماته وخبراته السابقة.
- يعتمد هذا المنهج على الحالات الفردية التي لا يمكن من خلالها الوصول إلى قوانين عامة تمكننا من تفسير الحالات المماثلة.

وبعد أن عرضنا للملاحظات التي توجه لمنهج الاستبطان، ومميزات هذا المنهج نطرح السؤال الآتي: **هل استخدام الذاتية في البحث العلمي يُعدّ عيبًا أو نقصًا أو نقدًا للبحث العلمي؟**

وللإجابة عن هذا التساؤل، يذكر (منصور وآخرون، ١٩٨٩): «أننا لا نستطيع أن نضع حدًا فاصلًا قاطعًا بين ما هو ذاتي وما هو موضوعي، فالذاتية تكاد تتداخل في كل مراحل العمل العلمي».

وفـي هذا يقـول (عثمان، ١٩٨٧): «تتجلى الذاتية فيما نقـوم به من تجريد الواقع، أو تحديد أو تحييد أو عزل جانب من الواقع صـناعيًا، حتى يمكن إخضـاعه للقياس حتى يلائـم الأداة، ومـا وراءها من فكـرة أو رأي أو نظرية، وإن أي تنـاول للواقع وفق أداة من أدوات البحـث الموضـوعية لا يخلـو من تدخـل ذاتي، وتتضـح الذاتية في بنـاء الأدوات واختيارها، فالأدوات الموضـوعية ليسـت خالصـة الموضـوعية كما قد نحسب، وليست مبرأة من الذاتية كما نحب أن نعتقد، لا في تصميمها، ولا في تطبيقها ولا في التعامل مع ما تضـع بين أيدينا من معلومات....ويتطلب ذلـك أن يكون لدينا باحثون تتوازن عندهم الموضـوعية والذاتية، لا بالإقلال من شـأن الموضـوعية وأدواتها، وإنها في ذاتها كسب كبير للفكر والعلم وللتقدم الإنساني، ولكن بإنضاج الذاتية.

فالذاتيـة الناضـجة عنـد الباحـث العلمي هـي الذاتية التـي تعرف لكل شـيء في منهج العلم وأسـلوبه، قدره وقدرته، مداه وحدوده، نقصـه وقوته، سـواء أكان في جانب الموضوعية أم في جانب الذاتية».

وجدير بالذكر أنه مع ظهور اتجاه أو مدخل ما يسمى بتجهيز المعلومات Information Processing Approach وهو اتجاه حديث في علم النفس المعرفي Cognitive Psychology، يسـتخدم الباحثون ما يسـمى تحليل البروتوكولات Protocols Analysis، والبروتوكول هو طريقة تشـبه إلى حد كبير ما يقوم به الفرد عند استخدام منهج الاستبطان، حيث يقوم الباحث بتسـجيل طريقة المفحوص في الوصول إلى حل للمشكلة التي يواجهها سواء كان ذلـك في مجـال التذكر أو الإدراك أو الانتباه... أو غير ذلـك من العمليات المعرفية، ثم يقـوم الباحث بتحليل تلك البروتوكولات للوصـول إلى الإسـتراتيجيات التي اسـتخدمها المفحوص في الوصول إلى حل للمشكلة.

- **يعتمد منهج الاستبطان على التأمل الداخلي.**
- **العلاقة بين الذاتية والموضوعية في علم النفس.**
- **الذاتية وعلم النفس المعرفي.**

ثانيًا: المنهج (الطريقة) الوصفية Descriptive Method:

يستخدم الباحث المنهج الوصفي في دراسة الظاهرة السلوكية أو النفسية، وذلك عن طريق جمع المعلومات والبيانات حول هذه الظاهرة، وتصنيف هذه البيانات بطريقة تمكّن الباحث من تحليلها كميًا أو كيفيًا للوصول إلى تفسير علمي للظاهرة موضع الدراسة، وينقسم المنهج الوصفي إلى عدد من الطرق الفرعية كما يأتي:

١- الدراسات المسحية:

يتخذ هذا المنهج أشكالًا متعددة نعرض بعضها فيما يأتي:

قد يستخدم الباحث المنهج الوصفي للإجابة عن أسئلة المشكلة موضع الدراسة، مثل الوقوف على اتجاهات الطلاب نحو قضية معينة أو طريقة تدريس مقترحة، أو لاستطلاع آراء فئة معينة (عينة البحث) في طريقة إجراء الانتخابات في المجالس النيابية، أو جمع البيانات حول الإصابة بمرض معين، في هذه الحالة، فإن هذه الطريقة تسمى الطريقة المسحية Survey Method فالدراسات المسحية Survey studies «عبارة عن جمع بيانات ومعلومات وأوصاف مفصلة عن ظواهر موجودة بالفعل، وتجمع بقصد استخدامها، إما لتخطيط مستقبل أفضل أو لتحسين الأوضاع الاجتماعية، أو التربوية أو لمجرد تحديد الأوضاع أو الكفاءات عن طريق محكات عامة، أو عالمية، ويتوقف مجال الدراسات المسحية على طبيعة المشكلة محل البحث».

٢- الدراسات الارتباطية:

قد يستخدم الباحث المنهج الوصفي بغرض الوقوف على العلاقات المتبادلة بين عدد من المتغيرات التي تتضمنها مشكلة البحث، وذلك بهدف الوصول إلى تفسير أعمق للظاهرة موضع الدراسة، فمثلًا قد يدرس العلاقة بين التدخين والإصابة بمرض سرطان الرئة، أو العلاقة بين تعاطي المخدرات ومعدل ارتكاب الجريمة، أو العلاقة بين التفكك الأسري والتأخر الدراسي،...في هذه الحالة تسمى هذه الدراسات

الدراسات الارتباطية Correlation Studies فنتائج هذه الدراسة تُبين للباحث مدى ارتباط المتغيرات موضع الدراسة بعضها ببعض ودلالة هذه الارتباطات، فقد تكشف نتائج الدراسة مثلًا عن أن التدخين يرتبط ارتباطًا دالًّا بالإصابة بسرطان الرئة، ولكن لا تعني هذه النتيجة في مثل هذه البحوث أن التدخين هو سبب الإصابة بسرطان الرئة.

٣- الدراسات الطولية، والمستعرضة Longitudinal & Cross - Sectional Studies:

كثيرًا ما يستخدم الباحث في مجال دراسات النمو Development Studies أيًّا من الطريقة الطولية أو الطريقة المستعرضة، وذلك لتتبع تطور أو نمو ظاهرة سلوكية معينة، أو لدراسة الخصائص النمائية لمرحلة عمرية محددة، فمثلًا عند دراسة الباحث لنمو القدرة اللغوية لدى الأطفال في مرحلة من (٢- ٦ سنوات)، فعند دراسة هذه الظاهرة طوليًا يعني قيام الباحث بجمع المعلومات حول القدرة اللغوية لدى عينة البحث على مدى أربع سنوات، حيث يقوم الباحث بقياسات أو ملاحظات مقننة حول القدرة اللغوية وتتبع نموها لدى العينة نفسها، على فترات زمنية مختلفة، ما يستغرق وقتًا طويلًا.

ويمكن دراسة هذه الظاهرة نمو القدرة اللغوية لدى الأطفال من سن (٢-٦) سنوات بطريقة أخرى، وهي الطريقة المستعرضة، وتتلخص هذه الطريقة في اختيار عينة البحث من شرائح عمرية مختلفة، مجموعة في سن سنتين، ومجموعة في سن ٣ سنوات، ومجموعة أخرى في سن ٤ سنوات، وأيضًا مجموعة في سن ٥ سنوات، ومجموعة أخيرة في سن ٦ سنوات، ثم يقوم الباحث بجمع البيانات بإجراء القياسات الخاصة بالقدرة اللغوية لكل شريحة عمرية وملاحظة نمو القدرة اللغوية لدى عينة البحث.

وبذلك، فإنه يمكن دراسة عدد كبير من الخصائص النفسية النمائية لدى مجموعات متعددة من المفحوصين في وقت قصير، وإن هذه الطريقة المستعرضة توفر الكثير من الوقت، كذلك توفر جهد الباحثين، ومن ثم، فإن الدراسات المستعرضة هي الأكثر استخدامًا في مجال البحث في علم نفس النمو، ومن عيوب هذه الطريقة، أن القياسات لا تتم على مجموعة واحدة من المفحوصين - كما في الدراسات الطولية - وقد تتأثر نتائج البحث بالفروق بين المجموعات المختلفة، ما يجعل النتائج أقل دقة من

الدراسات الطولية؛ لأنها غالبًا لا تعطي صورة صادقة للواقع؛ وذلك لأن العينة المنتقاة للبحث ليست هي نفسها، فقد توجد فروق بين كل مجموعة من المجموعات الأخرى، مهما بلغت عملية الانتقاء من الدقة والموضوعية.

في مقابل ذلك، فإن الدراسات الطولية أكثر دقة وصدقًا؛ لأنها تجرى على مجموعة واحدة فقط، ويتم متابعة هذه المجموعة على حِقب زمنية، إلا أن الدراسات الطولية يؤخذ عليها أنها تتطلب وقتًا وجهدًا، وإن بعض أفراد العينة قد يتسرب دون استكمال الدراسة، ويتعرض أفراد عينة البحث إلى بعض الأحداث خلال مدة الدراسة التي قد تؤثر في نموهم سلبًا أو إيجابًا، كذلك فإن أساليب الدراسة قد تتغير من مدة لأخرى، حيث قد يكتشف الباحث أساليب أكثر دقة وإتقانًا من الأسلوب الذي كان يستخدمه، ما يفرض عليه إدخال التعديلات على أساليب البحث وتطويرها.

جدول (١) المقارنة بين الدراسات الطولية والدراسات المستعرضة

الخصائص	الدراسة المستعرضة	الدراسة الطولية
إجراءات البحث	قياس سمة أو عدد من السمات لمجموعات عمرية مختلفة في الوقت نفسه، وفي مدة زمنية قصيرة	قياسات متعددة لسمة أو عدد من السمات لمجموعة واحدة لفترات زمنية طويلة
الوقت	تستغرق وقتًا قصيرًا لجمع البيانات	تستغرق وقتًا طويلًا لجمع البيانات
الكلفة	قليلة التكاليف	عالية التكاليف
الجهد البشري	يمكن جمع أكبر كمية من المعلومات في وقت قصير	تتطلب عددًا كبيرًا من الباحثين أو فريقًا بحثيًّا
أهم المميزات	تتطلب عددًا قليلًا من الباحثين	تُمكّن الباحث من دراسة التغيرات النمائية الفردية
أهم العيوب	تهمل التغيرات النمائية داخل الفرد نفسه	تسرب بعض أفراد العينة

٤- دراسة الحالة Case Study:

«تُعدّ دراسة الحالة نوعًا من البحث المتعمق لحالة ما، وقد تكون هذه الحالة فردًا أو مؤسسة أو مجتمعًا محليًّا، كالأسرة أو المدرسة، عن طريق جمع المعلومات والبيانات عن الوضع الراهن للحالة، وخبراتها الماضية وعلاقتها بالبيئة، ويتم ذلك باستخدام أدوات بحثية مناسبة للوقوف على القوى المؤثرة في الحالة وإدراك العلاقات بينها».

ويمكن أن تستخدم دراسة الحالة بوصفها وسيلة لجمع البيانات والمعلومات في دراسة وصفية، ويمكن أيضًا استخدامها في دراسة لاختبار فرض بشرط أن تكون الحالة ممثلة للمجتمع الذي يراد تعميم الحكم عليه، بحيث تستخدم أدوات قياس موضوعية لجمع البيانات وتحليلها وتفسيرها حتى يمكن تجنب الوقوع في الأحكام الذاتية.

وبذلك، فإن: «دراسة الحالة تُعدّ نوعًا من الفحص المكثف والعميق لحالة فردية كانت أو لمجموعة من الأفراد، يتم التعرف من خلالها إلى الخصائص المتفردة التي تسهم بشكل فعال في فهم السلوك الإنساني».

وتُعدّ دراسة الحالة إحدى وسائل القياس النفسي التي تُستخدم لجمع البيانات والمعلومات التي تساعد الباحثين على بناء أحكام تقويمية تفيد في اتخاذ القرارات المناسبة حول المفحوص موضع الاهتمام، وكلما كانت المعلومات حول الفرد متوافرة ودقيقة كان القرار المتخذ حياله مناسبًا، فالقرار الجيد هو الذي يُبنى على قاعدة من المعلومات الكافية الخاصة بالمفحوص.

ولدراسة حالة طالب يعاني التأخر الدراسي يحتاج الباحث إلى جمع البيانات العامة التي تشمل اسم المسترشد (العميل)، وتاريخ ميلاده، وتاريخ المقابلة، والمدرسة أو الجامعة، والمستوى الدراسي وتاريخ تسجيل الحالة، ومصدرها، ثم جمع بيانات عن المشكلة، وتتضمن وصفًا للمشكلة، التاريخ التعليمي، وسلوك المسترشد، والحالة الاجتماعية والاقتصادية والحالة الصحية، والجوانب الانفعالية، والعلاقات الاجتماعية،

وأنشطة وقت الفراغ، والمخاوف والقلق، ومواجهة المشكلات والضغوط واتخاذ القرارات، والجوانب المهنية، والسلوك الديني، والأنشطة الصفية واللاصفية، والأنشطة الرياضية والاجتماعية.

مميزات دراسة الحالة:

أ- تتيح دراسة الحالة تقديم دراسة متكاملة ومتعمقة ومركزة للحالة، حيث يركز الباحث على موضوع واحد في دراسة فرد أو جماعة أو مؤسسة اجتماعية أو مجتمع محلي، بوصفه وحدة واحدة، ومن ثم لا يتشتت جهده في دراسة موضوعات متعددة في آن واحد، وبذلك تتيح البيانات الوافية والحقائق الشاملة التي يجمعها الباحث عن حالة واحدة في المساعدة على بحث المشكلة بعمق يسهم في معرفة الأسباب الأساسية للحالة.

ب- تعطي الطبيعة الاستكشافية للحالة للباحث بصيرة تؤدي به إلى صياغة الفروض النافعة.

جـ- يمكن أن تساعد المعلومات التي يجمعها الباحث في دراسة الحالة، على فهم ودراسة حالات أخرى لها الظروف نفسها.

نقد دراسة الحالة:

أ- لا يمكن اشتقاق تعميمات من حالة واحدة وتطبيقها على كل الحالات في المجتمع؛ لأن تعميم النتائج يتطلب عينات ممثلة لمجتمع الدراسة.

ب- الذاتية، فقد تتأثر نتائج الدراسة بذاتية الباحث من حيث إصدار أحكام عن أخلاق ودوافع أفراد الحالة، ما قد يؤثر في النتائج بالمعايير الشخصية والأحكام الذاتية ما يتطلب تسجيل المعلومات بدقة وموضوعية، وتأجيل إصدار الأحكام حتى تتجمع لدى الباحث الأدلة الكافية لتأييد النتائج.

جـ- اهتمـام بعض الباحثين ببعض الوقائع التي يعتقدون أنها أهم من غيرها، وأبعد أثرًا في حل المشـكلة، فيعطونها قيمة كبيرة، ويهملون وقائع أخرى قد تكون أكثر إسهامًا من غيرها في حل المشكلة.

د- إن المعلومـات التي يقدمها الفرد موضـوع الحالة عن نفسـه، وعـن خبراته الحالية والماضـية قد لا تكون دقيقة وسـليمة، حيث لا يكشف عنها عمدًا، أو تضيع معه بعض التفاصيل بسبب عوامل النسيان.

٥- الدراسة الكلينيكية Clinical Studies:

تجمع الدراسـات الكلينيكية بين اسـتخدام الاختبارات والمقاييس وبين الملاحظة الطبيعية بهدف التوصل إلى نظام من المعلومات حول الفرد، والطريقة الكلينيكية قوامها دراسة الحالة، بغرض جمع المعلومات والبيانات حول المفحوص موضع الدراسة.

فالطريقة الكلينيكية تعني التركيز على دراسة الحالات الفردية التي تمثل الظاهرة المراد دراسـتها، حيث يقـوم الباحث باسـتخدام أدوات البحث النفسـي المختلفة التي تمكنه من دراسـة الحالة، دراسة شاملة ومتعمقة حتى تصل به إلى فهم للعوامل العميقة في شخصية المفحوص التي تأثرت بالظاهرة موضع الدراسة أو أثرت فيها، وإلى المنطق السـيكولوجي والمبـرر العلمـي لهذا التأثيـر والتأثر، ويسـتخدم الباحث في الدراسـات الكلينيكيـة الاختبارات الإسـقاطية التي تقيس أعماق النفس الإنسـانية دون الاكتفاء بما يظهر على السطح، بل تتخذ ما يظهر مدخلًا إلى ما يتخفى في الأعماق وإذا ما استخدم اختبـارًا مـن طبيعة كمية، يقوم بتحليل اسـتجاباته ودرجاته تحليلًا كيفيًا، للوصـول إلى سيكولوجية الأعماق والتحليل النفسي لديناميات الشخصية استخدامًا موسعًا.

وبذلك، فإن اسـتخدام الدراسـة الكلينيكية في البحوث النفسـية يعطي الباحث صورة متكاملة عن شخصية الفرد بكاملها، صورة عن خصائص هذه الشخصية، وما يدور بداخلها، وعناصر قوتها، ومواطن ضعفها، واتزانها، واضطرابها، صورة عن تكاملها أو تصدعها...

ولما كانت الدراسة الكلينيكية تمتاز بهذا العمق والشمول، فإنها تتطلب جهدًا ووقتًا كبيرين من جانب الباحث، ومن ثم فإنه يصعب عليه دراسة عينة ذات حجم كبير... ولكن العمق والشمول في الدراسة الكلينيكية يُعدّ من الضعف المتمثل في صغر حجم العينة.

مميزات الدراسة الكلينيكية:

- القدرة على الوصول إلى أعماق النفس البشرية وإظهار خباياها وكشف مكنوناتها، وتلك أمور يصعب على غيره من المناهج تحقيقها.
- إعطاء صورة شاملة ومتكاملة عن الشخصية.
- يمكن استخدام الدراسات الكلينيكية في تعميق نقطة من نقاط وبحث يُستخدم له أي من المناهج الأخرى بصفة أساسية، وتُعدّ هنا الدراسة دراسة مساعدة أو معاونة للكشف أو تفسير نتيجة حالة فردية.

المآخذ التي توجه إلى الدراسات الكلينيكية:

- عدم وجود ضوابط محددة، ما يسمح للذاتية أن تؤثر في النتائج، فتقل تبعًا لذلك الموضوعية، التى تُعدّ أهم ركائز البحث العلمي.
- النتائج التي نتوصل إليها من خلال الدراسات الكلينيكية، لا يمكن تعميمها، حيث إنها تمثل دراسة لحالة فردية، وفي أحسن تقدير دراسة لعينة صغيرة الحجم.

هذا، ويحتاج استخدام الدراسات الكلينيكية في البحوث النفسية، إلى تأهيل الباحث تأهيلًا علميًا دقيقًا، وخبرة واسعة، وبصيرة نافذة، وشخصية ناقدة... فهذا من شأنه التقليل من العوامل الذاتية، والأخذ بيد الدراسات الكلينيكية نحو الموضوعية.

وبعد أن عرضنا للمنهج الوصفي، والدراسات التي تصنف ضمن هذا المنهج (الدراسات المسحية، الدراسات الارتباطية، الدراسات الطولية والمستعرضة، دراسة الحالة).

ونتناول فيما يأتي تقويمًا للبحوث الوصفية:

مميزات البحوث الوصفية:

أ ـ تمدنا الدراسات الوصفية بمعلومات عملية وحقائق يمكن أن تبنى عليها مستويات أعلى من الفهم العلمي.

ب ـ تُعدّ البحوث الوصفية خطوة ضرورية، وتُعدّ في بعض الأحيان هي الطريقة الوحيدة في الدراسات الاجتماعية ودراسات السلوك الإنساني.

ج ـ تساعد على وصف وتفسير المشكلات التربوية التي تواجه المجتمع، وتكشف عن التطورات والظروف والاتجاهات المستقبلية.

د ـ قد تساعد بعض الدراسات الوصفية على التنبؤ بمستقبل الظواهر المختلفة من خلال تقديم صورة عن معدل التغير السابق في ظاهرة ما بما يسمح بالتخطيط للمستقبل.

عيوب البحوث الوصفية:

أ- احتمالية عدم دقة النتائج، حيث لا يمكن أن تؤدي الدراسات الوصفية إلى نتائج ذات أهمية إذا اعتمدت على بيانات خاطئة.

ب- تأثر النتائج بذاتية الباحث، فقد يحدث أحيانًا أن يعكس الملاحظ ذاتيته على الظاهرة موضع الدراسة، ما قد يؤدي إلى اختلاف النتائج من باحث لآخر.

جـ- صعوبة اختبار الفروض، حيث يتم ذلك في الدراسات الوصفية عن طريق الملاحظة وجمع المعلومات، دون استخدام التجربة العلمية لاختبار الفروض، وبالطبع، فإن الباحث لا يستطيع ملاحظة كل العوامل أو قد يُغفل بعضها، وبذلك فلا يستطيع التوصل إلى اختبار الفروض لتقبل ما يقدم منها حلًا للمشكلة أو رفض الفروض التي لا تقدم حلولًا أو تفسيرًا لمشكلة الدراسة.

د- تعميم النتائج، فمعظم البحوث الوصفية محددة بمدة زمنية معينة؛ فإن نتائجها قابلة للتطبيق فقط داخل حدود وقتية قصيرة نسبيًا، حيث إن الظواهر الاجتماعية والسلوكية تتغير وفقًا للزمان والمكان.

هـ- القوة التنبُّئِيّة للبحوث الوصفية، معظم الدراسات الوصفية محددة من حيث المكان، حيث إن الظاهرات الاجتماعية والنفسية ذات طبيعة مركبة ومعقدة، ولا يمكن التنبؤ بحدوثها، كما يحدث في العلوم الطبيعية.

تشمل الدراسات الوصفية :

الدراسات المسحية - الدراسات الارتباطية - الدراسات الطولية والمستعرضة دراسة الحالة - الدراسة الكلينيكية.

ثالثًا: المنهج (الطريقة) التجريبية Experimental Method:

يُعدّ المنهج التجريبي من أكثر المناهج علمية، من حيث الموضوعية والدقة والضبط الدقيق للمتغيرات، فالباحث باستخدامه المنهج التجريبي، يقوم بملاحظات موضوعية لجمع الحقائق والمعلومات عن طبيعة المشكلة وأسبابها، ومن ثم يستخلص الفروض التي تُعدّ بمنزلة حلول مؤقتة أو تخمين ذكي من الباحث لحل المشكلة، ثم يقوم بعد ذلك بتصميم التجربة التي من خلالها يمكن للباحث اختبار الفروض والوصول إلى حلول وتفسيرات لمشكلة بحثه، ومن خلال ذلك يتوصل الباحث إلى عدد من النتائج والقوانين التي تمكنه من تفسير الظواهر، وتكشف عن طبيعة العلاقات التي تكون سببًا للظاهرة.

«ويعرف البحث التجريبي بأنه تغيير متعمق ومضبوط للشروط المحددة لواقعة معينة وملاحظة التغيرات الناتجة عن هذه الواقعة ذاتها وتفسيرها».

- والبحث التجريبي يتضمن محاولة لضبط كل العوامل الأساسية المؤثرة في المتغير أو المتغيرات التابعة في التجربة ماعدا عاملًا واحدًا يتحكم فيه

الباحث ويغيره على نحو معين بقصد تحديد وقياس تأثيره في المتغير أو المتغيرات التابعة.

- والبحث التجريبي يقوم أساسًا على أسلوب التجربة العلمية التي تكشف عن العلاقات السببية بين المتغيرات المختلفة في الموقف التجريبي.

والتجريب في الدراسات والبحوث النفسية له قيمة بالغة، حيث يمثل الطريقة العلمية التي يمكن من خلالها دراسة العلاقة بين متغيرين أو عدد من المتغيرات، باعتبار أن هناك متغيرات «مستقلة» وأخرى «تابعة» هذا، وينقسم التجريب كما يحدث في الدراسات والبحوث النفسية إلى ثلاثة أنواع؛ وهي:

أ- التجريب في الموقف الطبيعي:

حيث تتم التجربة بإدخال المتغيرات على الظاهرة موضع الدراسة في المواقف والظروف الطبيعية.

ب- التجريب داخل المعمل:

ويتم ذلك حينما يتعذر القيام بالتجربة في المواقف والظروف الطبيعية، حيث تجرى التجربة في ظروف اصطناعية قريبة الشبه بالواقع.

ج- التجريب على الحيوان:

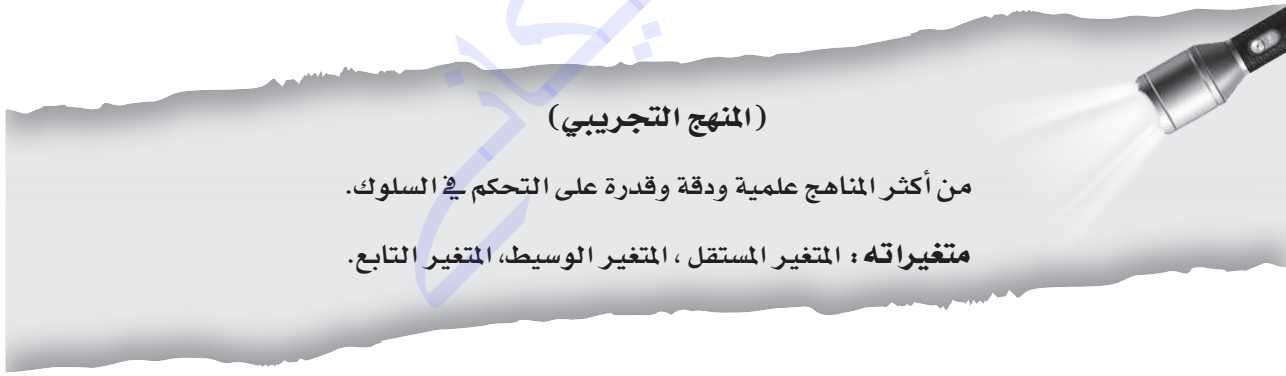
يتم ذلك في الحالات التي يصعب فيها إجراء التجربة على الإنسان، سواء كان ذلك في المواقف الطبيعية، أو داخل المعمل، ويتم ذلك في التجارب الخاصة بعلم النفس الفسيولوجي، وعلم النفس العصبي، وعلم النفس المقارن.

هذا، وتُصمم التجربة لاختبار فرض مؤداه أن (أ) يؤدي إلى حدوث تغير أو أثر في (ب).

في هذه الحالة، فإن (أ) يسمى متغيرًا مستقلًا Independent Variable أو المتغير التجريبي Experimental Variable، أو المثير Stimulus أو سببًا Cause، بينما (ب) يسمى متغيرًا تابعًا أو متغيرًا لاحقًا Consequent أو أثرًا Effect ويتم ضبط جميع الشروط - سوف نتحدث عنها فيما بعد - فيما عدا المتغير المستقل (أ) الذي يتناوله بالتغيير، ثم نلاحظ ما يحدث للمتغير التابع نتيجة لتعرضه للمتغير المستقل.

وللمنهج التجريبي عدد من المتغيرات هي:

- **المتغير المستقل:** وهو المتغير الذي يريد الباحث أن يدرس أثره في المتغير التابع.
- **المتغير التابع:** وهو المتغير أو الظاهرة التي تتأثر وفق التغيرات التي تحدث في المتغير المستقل.
- **المتغيرات الوسيطة:** هي المتغيرات التي تقع بين المتغير المستقل والمتغير التابع ويمكن أن تؤثر في نتائج التجربة، وعلى الباحث ضبط هذه المتغيرات.



(المنهج التجريبي)

من أكثر المناهج علمية ودقة وقدرة على التحكم في السلوك.

متغيراته: المتغير المستقل، المتغير الوسيط، المتغير التابع.

وبعد أن عرضنا للإجابة عن سؤال هل علم النفس يُعدّ علمًا؟، والأهداف التي يسعى علم النفس لتحقيقها، وخطوات المنهج العلمي، ومناهج البحث المختلفة في مجال علم النفس، نستطيع القول: إن علم النفس يهتم بالدراسة العلمية للسلوك والعقل والتفكير والشخصية، ويمكن تعريفه بأنه: (الدراسة العلمية لسلوك الكائنات الحية، وخصوصًا الإنسان، وذلك بهدف التوصل إلى فهم هذا السلوك وتفسيره والتنبؤ به والتحكم فيه).

تلخيص:

- يهتم علم النفس بدراسة السلوك عند الإنسان الفرد والجماعة، وفهم طبيعة السلوك وتفسيره وتقويمه وتعديله، وما يتوقع منه مستقبلًا.
- السلوك هو ما يُمثل جميع الأنشطة التي يقوم بها الإنسان، وتصدر منه، ويستطيع أن يلاحظها الفرد أو غيره.
- جوانب دراسة السلوك تقوم على: فهم السلوك - التوقع- التعقد (أي إنه ليس سلوكًا بسيطًا) - التفسير -التكيف - التوجيه.
- أنواع السلوك: الظاهر - الباطن (الخفي) - الفطري - المكتسب - السوي والمنحرف.
- مناهج وطرائق السلوك: المنهج التجريبي - الاستنباطي - الخبرة الشخصية.

أسئلة وتمارين:

١- لماذا نهتم بدراسة علم النفس؟

٢- ما الذي نقصده بالسلوك؟

٣- عدِّد جوانب الدراسة في السلوك - وبيِّن المقصد من فهم السلوك وتفسيره وتوجيهه.

٤- يتمثل السلوك في أنواع مختلفة - وضح.

٥- في مناهج وطرائق دراسة السلوك: المنهج التجريبي - والمنهج الوصفي - اشرح.

الفصل الثاني

السلوك الإنساني
قضايا علم النفس وميادينه

- **الأهداف:**

(١) أن يتعرف القارئ إلى الجانب النظري والعملي في دراسة السلوك.

(٢) أن يربط بين قضايا علم النفس والمنهج الإسلامي.

(٣) أن يعدد مجالات دراسة السلوك في علم النفس.

(٤) أن يتعرف إلى ميادين علم النفس.

(٥) أن يقارن بين الفروع المختلفة لعلم النفس النظري.

(٦) أن يصنف علم النفس التطبيقي إلى الفروع المختلفة.

(٧) أن يحدد العلاقة بين علم النفس والعلوم الأخرى.

(٨) أن يحدد العلاقة بين علم النفس والعلوم السلوكية.

(٩) أن يعدد مجالات البحث في علم النفس.

(١٠) أن يتعرف إلى دور المنهج الإسلامي في دراسة قضايا علم النفس.

(١١) أن يقدر جهود العلماء في دراستهم للسلوك بطرائق متعددة.

زيد الخيكاني

الفصل الثاني

السلوك الإنساني

قضايا علم النفس وميادينه

تمهيد:

يُحدد هذا الفصل ميادين علم النفس، التي محور الدراسة فيها «السلوك» وفيما يأتي ما يتصل بأهداف الدراسات في علم النفس القائمة على دراسة السلوك الإنساني، وما تتشعب إليه الدراسات في علم النفس من ميادين نظرية وتطبيقية، وموضع علم النفس التربوي في ميادين علم النفس، وأهمية علم النفس التربوي بالنسبة إلى المعلم والمتعلم الذي نحدد له الفصل الثالث.

• الجانب النظري والعملي في دراسة السلوك:

تستخدم الدراسات النفسية بصفة عامة المنهج العلمي والتجريبي في الكشف عن السلوك الإنساني، حيث تهدف هذه الدراسات إلى:

١- **دراسة السلوك وتفسيره تفسيرًا موضوعيًّا**، وتمثل هذه الدراسة الجانب النظري أو العملي لعلم النفس. وفي هذا ما يُعاون على فهم الذات، وفهم من نعاشر ونتعامل معه، ويتم ذلك من خلال الوقوف على الدوافع الفطرية، ومن ثم الاهتمام بسمات الشخصية وما يتوافر لها من إمكانيات، وتحديد أسباب ما يظهر من السلوك السوي أو الانحراف، هذا إلى جانب الكشف عن الجوانب العقلية والمعرفية التي تحفز التعلم أو تشتت الانتباه... إلخ.

٢- **التنبؤ بالسلوك:** عن طريق فهم الظواهر ومسبباتها وخصائصها، حيث يُعين ذلك على التنبؤ بحدوثها وضبطها والتحكم فيها.. وهذا التنبؤ من الأهداف العملية للدراسات النفسية، فتحديد الاستعدادات وقياس المهارات مثلًا، يمكن عن طريقها التنبؤ بصلاحية الفرد لدراسة أو عمل مهني معين. ودراسة الدافعية الخاصة بسلوك معين، يمكن أن تعاون في التنبؤ بكيفية توجيه ورعاية فرد يعيش ضغوطًا معينة.

٣- **من الأهداف التطبيقية للدراسات النفسية الالتزام والتحكم والتنبؤ بالسلوك،** الذي يُعاون في الكشف عن طبيعة السلوك. وإن كان ذلك صعبًا للغاية؛ لتعدد العوامل وتشابك الدوافع التي توجه السلوك، وتحدده.

هذا، وتهدف الدراسات النفسية في العالم المعاصر بجميع مجالاتها وفروعها، إلى تطبيق المنهج التجريبي، للكشف عن السمات السلوكية وخصائص الأفراد والجماعات.

تحقيق قضايا علم النفس والمنهج الإسلامي:

جدير بالذكر أن المنهج الإسلامي مصدره القرآن والسنة، فالقرآن الكريم كتاب الله العزيز الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، والسنة النبوية المطهرة التي ترك رسول الله ﷺ أمة الإسلام من خلال التمسك بها على المحجة البيضاء ليلها كنهارها، هما من المصادر الرئيسة للمعارف النفسية المحددة للسلوك الإنساني، ففيهما بيان للحياة الفاضلة، وإرشاد إلى طريقها، وفيهما توضيح لأحوال النفس وعوامل تزكيتها، وفيهما تفسير لأمراض القلب، وانحرافات النفس وطرق علاجها والوقاية منها، وفيهما تفسير لحاجات النفس والجسم والروح، وسبل إرضائها بما يحقق التوازن والتكامل بينها، وفيهما هداية إلى العبادات والمعاملات التي تحقق توافق الفرد مع ربه ونفسه والناس، توافقًا يُشعره بالسعادة في الدنيا والآخرة، ويُصلح أمره وأمر الناس من حوله.

والمعارف النفسية التي نحملها من فهم القرآن والسنة، تبين لنا بلغة علم النفس الحديث مسالك سوية السلوك والصحة النفسية، وكيفية التماسها، وطريق الوهن في النفوس وكيفية اجتنابه، وتوضح لنا علامات الوهن وكيفية علاجها.

وتقوم هذه المعرفة على الإيمان بالله ورسوله، فإذا وجدنا في القرآن أو في أحاديث الرسول ﷺ، أن هذا الأمر يُصلح النفس ويزكيها، وذاك يُفسدها ويشقيها، نصدقه ونسلم به؛ لأنه الحق من عند خالق النفس العليم بأسرارها، الخبير بما يُسعدها ويشقيها، وعلينا أن نلتزم بأمره في الصلاح، وننتهي بنهيه سبحانه عن عوامل الفساد والشقاء، ويتوافر في المعرفة النفسية الدينية شروط المعرفة العلمية أكثر مما تتوافر في المعرفة النفسية التي نحصل عليها من علم النفس الحديث، فمن خصائص هذه المعرفة الثبات والاتساق والموضوعية، وصلاحيتها لتفسير سلوك الناس، والتنبؤ به، والتحكم فيه في كل زمان ومكان؛ لأنها من عند الله، خالق الناس، الخبير بأمورهم، العليم بأحوالهم. والأدلة على ثبات هذه المعرفة واتساقها وموضوعيتها كثيرة، نسوق منها ما يأتي:

١- نظرة الإسلام إلى طبيعة الإنسان من حيث إنه خُلق في أحسن تقويم، ولديه الاستطاعة لعمل الخير وعمل الشر، وله إرادة في اختيار أفعاله، ومسؤول عن هذا الاختيار، وهذه النظرة ثابتة منذ أربعة عشر قرنًا، لا تبديل ولا تعديل فيها، بينما عندما نتابع نظرة علماء النفس المحدثين إلى طبيعة الإنسان في المئة سنة الماضية - وهي عمر علم النفس الحديث - نجد نظرات متباينة، تعكس فلسفات مختلفة.

فعلماء التحليل النفسي اعتبروه شريرًا بطبعه وسلوكياته حتمية، وعلماء السلوكية اعتبروه صفحة بيضاء تشكله البيئة التي يعيش فيها، وهو كالآلة يستجيب للمثيرات بعادات سلوكية تعلمها من مجتمعه، بينما قرب علماء المذهب الإنساني في علم النفس من نظرة الإسلام للإنسان، فاعتبروه خيرًا بطبعه، ومسؤولًا عن أفعاله؛ لأنه يختارها بإرادته. وهذه النظرة الأخيرة صححت مسار علم النفس الحديث، وجعلته ينظر إلى الإنسان بوصفه إنسانًا، وليس بوصفه آلة أو مجموعة من العقد النفسية، أو حيوان تجارب.

٢- ثبات واتساق المعرفة النفسية الإسلامية، حيث نجد أن نظرة الإسلام إلى الإنسان على أنه كُل متكامل من نفس وجسم وروح، لا يمكن الفصل بينها، وفي منهجه لتحقيق التوازن في إشباع حاجات النفس والجسم والروح، دون إفراط ولا تفريط في أي منها. في حين اختلفت مدارس علم النفس الحديث حول هذه القضية، فعلماء التحليل النفسي والسلوكية اعتبروا الإنسان مكونًا من نفس وجسم، وأهملوا حاجات الروح، ثم جاء علماء المذهب الإنساني، وصححوا هذه النظرة بإضافة البعد الروحي، واعتبروا الإنسان كلًّا متكاملًا من نفس وجسم وروح.

وهكذا نجد أن علم النفس كلما تقدم في دراساته تبنى نظرة الإسلام إلى الإنسان كما جاءت في القرآن والسنة، ما يزيدنا اقتناعًا بأهمية المعرفة النفسية من الناحية الدينية عن النفس الإنسانية، حتى نهتم بالنفس البشرية وبأساليب تركيبها، وطرق وقايتها وعلاجها من الانحراف.

ومن حيث كان الاهتمام بقضايا علم النفس - بالدرجة الأولى - «سلوك الإنسان» فإنه من المعروف أن العلوم التجريبية التي تعتمد على إجراء التجارب تهدف إلى الوصول إلى القوانين العلمية التي تحكم الظواهر التي تدرسها، أو التي تبحث في موضوعات محددة، وذلك يميزها عن باقي العلوم الأخرى، والمنهج في العلوم التجريبية يعتمد على المنهج العلمي الذي يفترض فروضًا أو مسلمات تفسر الظواهر، وتحتاج إلى التحقق من الفروض - أي اختبار مدى صدقها أو زيفها، حيث يتم ذلك عن طريق عمليات عدة، كالملاحظة والتجربة والتعميم والمقارنة، هذا وتختلف العلوم من حيث أساليب تحقيق هذه الفروض. لذلك يمكن تصنيف العلوم إلى قسمين أساسيين:

١- العلوم التي يتم تحقيق قضاياها عن طريق الكشف عن الأصول والنصوص، مثل العلوم الشرعية والتاريخية، ومعيار الصواب والخطأ في هذه العلوم إما مقبولاً وإما مرفوضًا، مثلما نحكم على أمر أحله الله أو حرمه، أو أنه متفق أو متعارض مع الشريعة، حسبما ورد في كتاب الله الكريم وسنة نبيه عليه الصلاة والسلام، وحسبما يرد من الأوامر والنواهي.

٢- والعلوم التي يتم تحقيق قضاياها عن طريق الملاحظة للظواهر موضع الدراسة، وإجراء تجارب في ظروف ضبط تجريبي محدد، ومقارنة النتائج والوصول إلى النتائج والتعميمات، وفي هذه العلوم يكون الاتفاق والاختلاف للقضايا المطروحة مع الواقع القائم أمرًا واجب البحث، فيما يتعلق بالدراسات التجريبية في العلوم الإنسانية، وبصفة عامة فإن البحوث الإسلامية، تنادي بعدم تعارض نتائج هذه الدراسات مع شرائع الكتاب المنزل والسنة المطهرة، حيث لا جدال فيما نزل به الحق تعالى، وما نادى به المصطفى عليه الصلاة والسلام، خاصة فيما تتناوله نتائج الدراسات التجريبية من صدق نتائجها الذي في أعم الأحوال يكون صدقًا نسبيًّا، بينما حُكم الله أصدق قيلًا وسنة نبيه حجة على هذه النتائج، ولا جدال في ذلك البتة.

وعلم النفس المعاصر، يجمع بين كلا النوعين من العلوم، فالكتاب والسنة يكشفان لنا عن طبيعة الإنسان وعن النفس: ﴿وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّىٰهَا ۝٧ فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَىٰهَا﴾ (الشمس: ٧ - ٨)، وعن دوافع السلوك، وحاجات الإنسان، وكيف يتم إشباعها من خلال ضبط السلوك والتحكم فيه، والتنبؤ بالسلوك. لذلك هناك المجتهدون من علماء اليوم الذين يحاولون الجمع بين دراساتهم التجريبية للكشف عن الظواهر السلوكية، والربط بينهما وبين الهدي الإسلامي فيما يعرف بـ «التأصيل الإسلامي للعلوم والدراسات النفسية»، أو التوجيه الإسلامي للدراسات النفسية، أو أسلمة المعارف النفسية، أو التفسير الإسلامي للسلوك البشري.

مجالات دراسة السلوك في علم النفس:

فيما سبق، يتبين أن اهتمامات علم النفس تقوم على دراسة سلوك الإنسان، عن طريق دراسة:

١- الاستعدادات والقدرات الخاصة بالأفراد في النواحي الحركية والحسية والنفسية والعقلية والانفعالية والاجتماعية.

٢- ما يصدر عن الإنسان من سلوك حركي أو لفظي، كالمشي والجري والأكل والكلام والاعتداء والهرب والقفز والصعود والهبوط، وقيادة السيارات، وغير ذلك من الأداءات الحركية المتعددة.

٣- الدوافع التي تُحرك السلوك، سواء كانت دوافع فطرية (أولية) أو مكتسبة (ثانوية) وتؤثر في الجانب الانفعالي في سلوك الإنسان.

٤- أوجه التفاعل بين الإنسان وبين بيئته الاجتماعية، بصفة عامة أي دراسة جميع أنشطة الإنسان وسلوكه، وما يصدر عنه من نتاج عقلي ومعرفي واتجاهات ومشاعر وميول ورغبات وسلوك حركي وحسي وأخلاقي وديني واجتماعي.

٥- ما يصدر عن الإنسان من نشاط عقلي يسيطر عليه الذكاء، بوصفه قدرة عقلية عامة بجانب العمليات والأنشطة العقلية والمهارات كالإدراك والتذكر والتخيل والتفكير والتعلم والابتكار، وتمايز القدرات والمهارات العقلية عند الإنسان، كالقدرة اللغوية والكتابية والحسابية، وغيرها.

٦- ما يشعر به الإنسان من انتماءات وعواطف وانفعالات كالغضب، والغيرة والخوف والضيق والحب والبغضاء، وما يترتب على ذلك من الصحة النفسية أو عدم توافرها.

٧- دراسة اتجاهات الأفراد نحو المجتمع (البيئة) وتأثير هذه الاتجاهات في إدراكهم وتفكيرهم، وسوية السلوك أو انحرافه والعوامل المسببة لذلك، والأمراض الأخرى.

تتضمن دراسة السلوك الإنساني الآتي:

- التعرف إلى الجانب النظري والعملي في دراسة السلوك.
- تحقيق قضايا علم النفس والمنهج الإسلامي.
- مجالات دراسة السلوك في علم النفس.

- **ميادين علم النفس:**

على الرغم من أن علم النفس علم حديث نسبيًّا، إلا أنه امتدت فروعه بدرجة كبيرة، حيث أصبح يشمل مجالات عدة في الحياة.

لذلك تعددت فروع علم النفس، وتشعبت أقسامه؛ بغية التحقق من فهم الظواهر النفسية في جميع الميادين التربوية والصناعية والاقتصادية والإرشاد والعلاج الطبي والنفسي والدعاية والحرب والسلم. وللدراسات النفسية قسمان رئيسان: القسم النظري والقسم التطبيقي، والقسم الأول يهدف إلى الفهم والتوصل إلى القوانين التي تحكم الظواهر، وينقسم إلى فروع عدة.

وينقسم القسم التطبيقي إلى فروع عدة أيضًا.

(أ) فروع القسم النظري Theoretical section:

فيما يأتي أهم فروع القسم النظري في الدراسات النفسية:

١- **علم النفس العام:** General Psychology

يهتم بدراسة الأنشطة العامة المصاحبة للعمليات النفسية العامة الفردية والجماعية، حيث يقوم بدراسة المبادئ والقوانين العامة لسلوك الإنسان السوي الراشد. ويُحدد الأسس النفسية العامة لسلوك الإنسان وفق ما يشترك بين جميع الأفراد. وموضوع علم النفس العام، هو الإنسان من حيث أنشطته العقلية والحركية والانفعالية والاجتماعية. لذلك، فهو يقوم بدراسة العوامل الوراثية والبيئية التي تكون شخصية الفرد، وتحدد السلوك.

وعلم النفس العام يقوم بدراسة دوافع السلوك وأنواعها وتكوينها، والجانب الانفعالي في السلوك والجانب العقلي والاجتماعي.

لذلك يُعدّ علم النفس العام المصدر الأساسي أو ما يعرف بالمصدر الأم لفروع علم النفس.

٢- **علم النفس الفارقي: (الفارق) أو سيكولوجية الفروق الفردية** Differential Psychology

يهتم بدراسة الفروق الفردية والجماعية، في السمات النفسية كالذكاء أو في الشخصية والاستعدادات والقدرات الخاصة، ويهتم بتفسير أسباب وعوامل إيجاد هذه الفروق، استنادًا إلى حقائق علم النفس العام، ونفهم من ذلك أن علم النفس العام يكشف لنا عن أوجه الاتفاق بين البشر، بينما يوضح علم النفس الفارقي أوجه الخلاف والأسباب وراء الفروق الفردية والجماعية الإنسانية.

٣- **علم النفس الارتقائي: (علم نفس النمو أو سيكولوجية النمو)** Developmental-Psychology

أو ما يُعرف بعلم نفس النمو، ويهتم بدراسة مراحل النمو المختلفة ما قبل الميلاد وبعده، التي يمر بها الفرد في حياته، وخصائص كل مرحلة جسميًّا وانفعاليًّا، ومن فروع هذا العلم: علم نفس الطفل والجوانب النفسية للمراهقة وعلم نفس الشباب، وسيكولوجية الشيخوخة.

٤- **علم النفس الاجتماعي** Social Psychology

يتداخل هذا الفرع كثيرًا مع علم الاجتماع وعلم الإنسان الاجتماعي (الأنثروبولوجيا الاجتماعية)، ويهتم هذا العلم بالخصائص النفسية للجماعات وأنماط التفاعل الاجتماعي والتأثيرات التبادلية بين الأفراد، مثل العلاقة بين الآباء والأبناء، داخل الأسرة والتفاعل بين المتعلمين والمعلمين وبين العمال والأعمال. وقد كشف علم النفس

الاجتماعي عن كثير من الحقائق في مجال الاتجاهات والقيم والتعصب والحروب النفسية والعواطف والدعاية والإعلان... إلخ.

٥- **علم نفس غير العاديين** Abnormal Psychology

يهتم بدراسة السلوك السوي، أو إيضاح السلوك المنحرف، كالجريمة والانحرافات السلوكية الشاذة وتفسيرها وبيان أفضل الأساليب العلاجية.

٦- **علم النفس المقارن:** Compartive Psychology

تتم فيه دراسة مقارنة بين سلوك الإنسان وسلوك الحيوان، وسلوك الطفل والراشد والسلوك السوي والمنحرف... إلخ.

(ب) القسم التطبيقي: Applied Section

فيما يأتي أهم فروع القسم التطبيقي في الدراسات النفسية، التي تستفيد من المعلومات والحقائق التي يتوصل إليها علم النفس النظري، في مختلف مجالات الحياة الاجتماعية. وأهم هذه الفروع:

١- **علم النفس التربوي: (علم النفس التعليمي)** Educational Psychology

حيث يُوجه هذا العلم المواقف التعليمية والتربوية، لتحقيق الأهداف التعليمية بأكبر قدر من الكفاءة، مستعينًا في ذلك بقوانين علم النفس وحقائقه. ويحاول هذا العلم حل مشكلات عملية، مثل علاج التخلف الدراسي وأحسن طرق التعليم... إلخ.

٢- **علم النفس الصناعي:** Industrial Psychology

تستخدم حقائق علم النفس، للاستفادة منها داخل الوحدات الصناعية بهدف رفع الكفاية الإنتاجية للعاملين، ورفع الروح المعنوية لديهم وتهيئة أحسن الظروف للإنتاج، سواء في مجال البيئة العادية أو في مجال الإدارة والحفاظ على الصحة النفسية للعاملين،

ويدرس علم النفس الصناعي موضوعات، كالهندسة البشرية والتعب الصناعي والتوجيه المهني والأمن الصناعي والصراع الصناعي... إلخ.

٣- **علم النفس الإداري:** Administrative Psychology

يُركز على الأصول النفسية للإدارة الناتجة، وطبيعة التعامل مع الأفراد داخل المؤسسات الإدارية، ويُسهم في دراسة حاجات المستهلكين والقوى المؤثرة فيها، كالإعلانات والدعاية، وكيفية الإعلان ومواصفات الإعلان الجيد... إلخ.

٤- **علم النفس الجنائي:** (**سيكولوچية الجريمة**) Criminal Psychology

يهتم بدراسة الأسباب النفسية للجريمة والمجرمين، حيث العوامل والنتائج وطرق العلاج، ورسم سياسة للدفاع الاجتماعي ضد الجناح والجريمة.. ويرتبط هذا العلم بعلم نفس الشواذ.

٥- **علم النفس الحربي:** (**علم النفس العسكري**) Military Psychology

يهتم بالحياة العسكرية، لتحديد السمات الشخصية للعدو، وما يحبه وما يكرهه، وعاداتهم وطبائعهم. ومن تطبيقاته الاهتمام بتوزيع الجنود على مختلف التخصصات الحربية، وفقًا لميولهم وقدراتهم، ويعمل على رفع الروح المعنوية للجنود وسبل وطرائق مقاومة الحرب النفسية... إلخ.

٦- **علم النفس العيادي** (**الإكلينيكي**): Clinical Psychology

يستخدم في جوانب العلاج النفسي، من حيث محاولة تشخيص الاضطرابات والأمراض الذهانية والعصابية، وحالات القلق، والاكتئاب، والمخاوف المرضية، والشعور بالذنب، والشعور المستمر بالنقص، وأمراض النطق.. ومحاولة علاج هذه الاضطرابات بتحديد مسبباتها واستخدام المقاييس المقننة للكشف عنها.

وهذه الفروع في كلا القسمين النظري والتطبيقي على سبيل المثال، وليست على سبيل الحصر، حيث إن ما ذُكر يمثل اليسير من الاهتمامات والدراسات النفسية.

تتضمن ميادين علم النفس:

(أ) فروع علم النفس النظري، وتشمل:

(١) علم النفس العام.
(٢) علم النفس الفارقي.
(٣) علم النفس الارتقائي.
(٤) علم النفس الاجتماعي.
(٥) علم نفس غير العاديين.
(٦) علم النفس المقارن.

(أ) فروع علم النفس التطبيقي، وتشمل:

(١) علم النفس التربوي.
(٢) علم النفس الصناعي.
(٣) علم النفس الإداري.
(٤) علم النفس الجنائي.
(٥) علم النفس العسكري.
(٦) علم النفس الإكلينيكي.

العلاقة بين الدراسات النفسية والعلوم الأخرى:

هل علم النفس علم مستقل بذاته؟ أم أنه يعتمد على علوم أخرى لتحديد وتفسير أكثر تكاملًا عند فهم السلوك الإنساني؟ الواقع، إن علم النفس يرتبط بالعلوم الطبيعية والبيولوجية والاجتماعية ارتباطًا وثيقًا، فالحياة النفسية للإنسان - تفكيره وإدراكه وخيالاته ودوافعه.. ترتبط ارتباطًا وثيقًا بطبيعة التكوين الجسمي والقوى الحيوية التي أودعها الله سبحانه وتعالى في الإنسان، حيث صور سبحانه وتعالى الإنسان في أحسن تصوير: ﴿لَقَدْ خَلَقْنَا ٱلْإِنسَٰنَ فِىٓ أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ﴾ (التين: ٤). والجوانب النفسية يؤثر فيها أعقد الأجهزة الجسمية، وهو الجهاز العصبي (المخ والمخيخ والنخاع المستطيل والنخاع الشوكي)، وتؤثر الغدد الصماء، وهي التي تفرز الهرمونات على المستوى العقلي وعلى مختلف العمليات الحيوية في الجسم، وتؤثر الحواس في الإدراك وفي مراكز

الإدراك بالمخ... إلخ. ومن هنا تتضح الصلة الوثيقة بين علم النفس وعلوم الأحياء ووظائف الأعضاء. يضاف إلى هذا أن علم النفس يدرس جوانب التكيف بين الإنسان وبيئته الاجتماعية والطبيعية، حيث إن هناك الكثير من آثار البيئة الطبيعية على الإنسان من حرارة وبرودة ورطوبة وانخفاض عن سطح البحر... إلخ. ومن هنا تأتي الصلة بين علم النفس والعلوم الطبيعية.

وإن علم النفس يتصل بالعلوم الاجتماعية، فالإنسان يعيش داخل مجتمعات وجماعات، ويتأثر بشكل واضح بالبيئة الاجتماعية، حيث يكتسب منها لغته وعاداته وتقاليده، هذا إضافة إلى أن البيئة تدعم الميل الفطري لاكتساب العقيدة، أو تشوهها أو تعمل على البُعد عنها. وتمارس الثقافة أثرًا عميقًا في شخصية الإنسان وتفكيره وسلوكه، فهي ذات أثر واضح على المعلومات التي يكتسبها الإنسان ومهاراته وأذواقه وعواطفه.

وإن الظروف الاقتصادية لها دورها المهم على شخصية الإنسان.

ومن هنا تأتي الصلة بين علم النفس وجميع العلوم الاجتماعية، مثل الاجتماع والاقتصاد والجغرافيا البشرية والعلوم الحيوية.

من الناحية الشرعية يرتبط علم النفس ارتباطًا واضحًا بالعلوم الشرعية، فقد قدم لنا القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة إعجازات عن بعض جوانب النفس الإنسانية، ومن هنا يستحق أن نقرر صلة العلوم النفسية بالعلوم الشرعية، وأن نتبين التفسير الإسلامي للسلوك البشري، وأن تزداد جهود علماء النفس المسلمين في التأصيل الإسلامي للعلوم الإنسانية.

نخرج من هذا بأن العلاقة بين الدراسات النفسية والعلوم الأخرى علاقة وثيقة، فالإنسان، وما يصدر عنه من سلوك، لا يُفسر بشكل موضعي إلا عند دراسة المسببات العضوية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والدينية، وتعاون هذه المناحي جميعها مع العلوم البيلوجية والحيوية وغيرها، لتحديد العوامل العضوية التي تقف وراء

السلوك، إضافة إلى ما تقدمه العلوم الاجتماعية والشرعية من معارف ومعلومات، تسهل التعرف إلى الجوانب الاجتماعية والدينية المؤثرة في السلوك البشري.

هذا السلوك في شتى مظاهره في مختلف مواقف الحياة، هو موضوع اهتمامات علم النفس، حيث يُعدّ علم النفس من العلوم السلوكية.

تتضمن العلاقة بين الدراسات النفسية والعلوم الأخرى الآتي:

(١) يرتبط علم النفس بالعلوم الطبيعية والبيولوجية والاجتماعية.

(٢) ترتبط الدراسات النفسية ارتباطًا وثيقًا بطبيعة التكوين الجسمي والقوى الحيوية التي أودعها الخالق سبحانه وتعالى في الإنسان.

(٣) يتصل علم النفس بالعلوم الإجتماعية حيث يتأثر الإنسان بالبيئة الاجتماعية.

(٤) دور الظروف الاقتصادية في شخصية الإنسان.

(٥) يرتبط علم النفس ارتباطًا وثيقًا بالعلوم الشرعية.

موضع علم النفس في العلوم السلوكية:

العلوم السلوكية.. هي إضافة معاصرة لمجموعة من العلوم تندرج تحت العلوم الإنسانية Humanities Or Humanistic Sciences

والعلوم السلوكية Behavioural Sciences هي العلوم التي تبحث عن المبادئ، والمفاهيم الإنسانية، التي تهدف إلى تفسير السلوك الإنساني، ووضع أسس التنبؤ والسيطرة عليه.

وقبل أن نحدد موضع العلوم السلوكية، علينا أن نوضح تقسيم فروع المعارف الإنسانية، التي تقسم إلى قسمين أساسيين:

١- العلوم الطبيعية: التي تقوم بدراسة الظواهر الطبيعية المادية وتحللها، لتصل إلى مفاهيم تفسر من خلالها الظواهر، وتحدد أسباب التغيرات والتطورات.

وتضم هذه المجموعة علوم الفيزياء والكيمياء والچيولوچيا والفسيولوچيا والبيولوچيا الخاصة بالإنسان، مثل علوم التشريح ووظائف الأعضاء.

٢- العلوم الاجتماعية (الإنسانية): التي تقوم بدراسة الظواهر الاجتماعية التي تنشأ بحكم حياة الإنسان في جماعات للتفاعل سعيًا وراء تحقيق أهداف فردية وجماعية.

وتضم هذه المجموعة علوم الأنثروبولوچيا (علم تطور الإنسان) والاقتصاد، والتاريخ، والعلوم السياسية، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، والتربية، وتتداخل المجموعتان فيما بينهما لما تتصف به كل من الطبيعة المادية والإنسانية من تعقيد وتشابك. مثال ذلك علم النفس، وهو يتبع العلوم الاجتماعية يتداخل مع بعض العلوم الطبيعية، عندما يدرس تركيب الجهاز العصبي عند الإنسان ودوره في بعض ظواهر السلوك الإنساني، ومحدداته فيما يُعرف بالتركيب الفسيولوچي للإنسان، وإن دراسة مراحل نمو الإنسان من النواحي العضوية والعقلية تندرج تحت علم النفس التعليمي (التربوي).

والواقع إن مجال العلوم السلوكية يضم أربعة فروع من المعارف الإنسانية، هي:

١- علم النفس.　　٢- علم الاجتماع.

٣- علم الأنثروبولوچيا.　　٤- التربية.

وهذه العلوم تهتم بدراسة سلوك الإنسان الفرد والجماعة وتصرفاته في مختلف المواقف والظروف.

والسبب في تسمية السلوكي Behavioural على أي فرع من العلوم الاجتماعية، هو ما يجب أن يتوافر في العلم من شروط، هي:

١- أن يكون مجال الدراسة هو السلوك الإنساني، في أي مظهر من مظاهره، بمعنى أن يكون العلم يهتم اهتمامًا رئيسًا بتفسير مظاهر السلوك الإنساني، والتنبؤ بأوضاعه في المستقبل، أي أن يكون الهدف هو تفسير للأسباب والعوامل المحددة للسلوك الإنساني بشكل عام، أو لفئة من الأفراد، أو تحت ظروف بيئية واجتماعية معينة.

٢- الشرط الثاني هو أن تتم دراسة السلوك الإنساني باستخدام الأسلوب العلمي، حيث تتضح مظاهر السلوك الإنساني باستخدام الاتجاه العلمي في مختلف مجالات الحياة المختلفة.

مما تقدم نجد أن تعبير العلوم السلوكية Behavioural Sciences يتمثل في العلوم التي تهتم بدراسة السلوك Behaviour الإنساني، حيث يُستخدم لذلك، الأساليب والطرق العلمية التي تحدد سلوك الأفراد والجماعات.

تتضمن مجالات العلوم السلوكية الآتي:

(١) علم النفس. (٢) علم الاجتماع.

(٣) علم الأنثروبولوجيا. (٤) التربية.

شروط العلوم السلوكية:

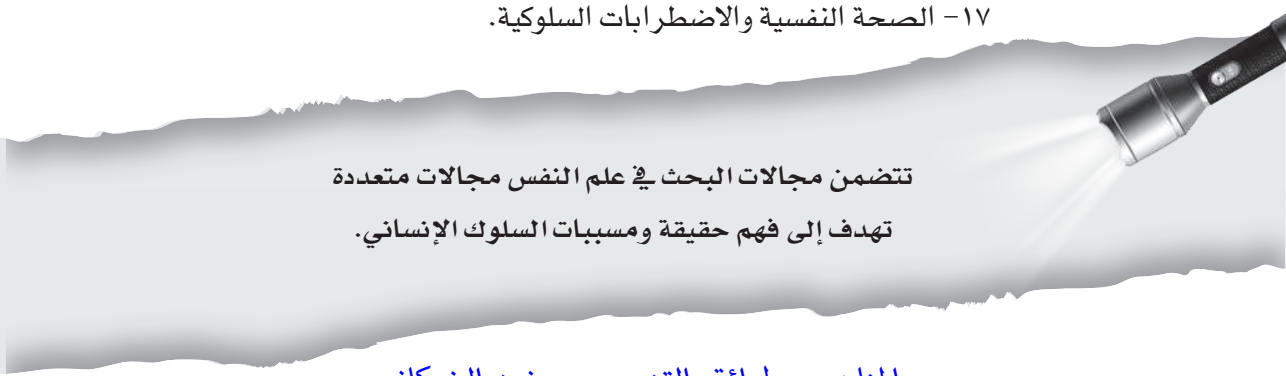
(١) أن يدرس السلوك الإنساني.

(٢) أن تتم دراسة السلوك بأسلوب علمي.

مجالات البحث في علم النفس:

وفق ما سبق الإشارة إليه في الفصل الأول، من أن علم النفس، يتبع في تصنيفه العلوم السلوكية، التي تهدف إلى فهم حقيقة ومسببات السلوك الإنساني، فإن مجالات البحث وموضوعات الدراسة في علم النفس تتمثل في:

١- تحديد دور الوراثة والبيئة وآثارهما في السلوك الإنساني.
٢- التنشئة الاجتماعية، وخاصة في مرحلتي الطفولة والمراهقة.
٣- مراحل النمو الإنساني: المظاهر والمطالب والخصائص.
٤- مراحل النضج العقلي.
٥- التنظيم العقلي والعمليات العقلية العليا (الإدراك والفهم والتفكير... إلخ).
٦- الدوافع التي تحفز السلوك الإنساني.
٧- الانفعالات والعواطف.
٨- الفروق الفردية بين البشر وأهميتها بوصفها محددات للسلوك الإنساني.
٩- القدرات العامة وقياسها.
١٠- القدرات الخاصة وقياسها.
١١- الميول والاتجاهات وقياسها.
١٢- الشخصية ومكوناتها وقياسها.
١٣- التعلم.
١٤- تطبيقات علم النفس في المجالات التعليمية والمهنية والاجتماعية.
١٥- الأمراض النفسية.. العصابية والذهانية.
١٦- التوجيه والإرشاد التعليمي والمهني.
١٧- الصحة النفسية والاضطرابات السلوكية.



تتضمن مجالات البحث في علم النفس مجالات متعددة تهدف إلى فهم حقيقة ومسببات السلوك الإنساني.

تلخيص:

١- من الجوانب النظرية والعملية في دراسة السلوك: دراسة السلوك وتفسيره موضوعيًّا - والتنبؤ بالسلوك - والتحكم والتنبؤ بالسلوك.

٢- علم النفس المعاصر، يجمع بين العلوم التي تتحقق قضاياها عن الأصول والنصوص، وعن طريق الملاحظة للظواهر موضع الدراسة، وإجراء التجارب للوصول إلى الحقائق.

٣- في مجالات دراسة السلوك في علم النفس يتم دراسة: استعدادات وقدرات الإنسان - السلوك الحركي أو اللفظي - دوافع السلوك - التفاعل بين الفرد وبيئته الاجتماعية - النشاط العقلي للإنسان - العواطف والانفعالات - اتجاهات الفرد نحوها.

٤- تنقسم تفرعات علم النفس إلى: القسم النظري، ويشمل علم النفس العام - الفارقي - الارتقائي - الاجتماعي - الشواذ - المقارن.

والقسم التطبيقي، ويشمل: التربوي - الصناعي - الإداري - الجنائي - الحربي - العيادي (الإكلينيكي).

وهذه التفرعات للقسم النظري والتطبيقي على سبيل المثال، وليس على سبيل الحصر.

٥- العلاقة بين الدراسات النفسية والعلوم الأخرى: حيث تعتمد الدراسة في علم النفس على التكوين الجسمي، والحيوي، والجهاز العصبي، والغدد الصماء، والحواس، وعلم الأحياء ووظائف الأعضاء، والعلوم الاجتماعية، والثقافية، والظروف الاقتصادية، والعلوم الشرعية.

٦- تقسم العلوم والمعارف إلى طبيعية واجتماعية (إنسانية).

٧- يندرج علم النفس تحت المعارف الإنسانية.

٨- تتعدد مجالات البحث في علم النفس من أجل فهم حقيقة ومسببات السلوك الإنساني.

أسئلة وتمارين:

١- يُستخدم المنهج العلمي والتجريبي في الكشف عن قضايا السلوك الإنساني - اشرح.

٢- تختلف العلوم من حيث أساليب تحقيق قضاياها - اشرح.

٣- حدد ميادين علم النفس النظرية والتطبيقية - وبين موضع كل من علم النفس العام وعلم النفس التربوي في هذه الميادين.

٤- علم النفس ليس من العلوم المستقلة بذاتها - اشرح.

٥- ما الشروط الواجب توافرها في تسمية فرع من فروع العلوم الاجتماعية، العلم السلوكي.

٦- حدد ما لا يقل عن عشرة من مجالات البحث في علم النفس.

الفصل الثالث

علم النفس التربوي
والأهمية للمعلم والمتعلم

- **الأهداف:**

(١) أن يتعرف المتعلم إلى أركان العملية التعليمية.

(٢) أن يستنتج العلاقة بين علم النفس والتربية.

(٣) أن يُقَيِّم أهمية علم النفس التربوي في العملية التعليمية.

(٤) أن يعدد الأهداف التربوية والتعليمية لعلم النفس التربوي.

(٥) أن يحدد المشكلات المرتبطة بالأهداف.

(٦) أن يدرك اهتمامات علم النفس التربوي.

(٧) أن يقدر جهود العلماء في النهوض بعلم النفس التربوي.

زيد الخيكاني

الفصل الثالث

علم النفس التربوي
والأهمية للمعلم والمتعلم

تمهيد:

من حيث أمكن التعريف بعلم النفس وأهميته في حياتنا العامة واليومية، يعنينا بعد ذلك أن نعرف موضع علم النفس التربوي من حيث كونه يتبع القسم التطبيقي في العلوم النفسية، وأهمية علم النفس التربوي للمعلم والمتعلم، لذلك نعرض في الفصل الثالث التعريف بعلم النفس التربوي من جوانب متعددة.

لذلك، فإن من واجب المعلم، الاهتمام بالجوانب النفسية للمتعلم؛ حتى يتمكن من إعداده للحياة، حيث يُعدّ المعلم في العملية التربوية أساس الإصلاح التربوي، الذي يُخرج رجالًا وقادة للمجتمع.

وعلم النفس عامة، وعلم النفس التربوي خاصة، يمد المعلم بالجوانب النفسية للمتعلمين العاديين والمتفوقين والصغار والكبار، في كل مراحل التعليم، وتطبيقاتها في ميادين عدة في نماء الإنسان عامة، وفي تنمية وارتقاء المتعلم.

ويهمنا أن نذكر في هذا الصدد ما ساهم به قادة التربية من علماء المسلمين، أمثال ابن تيمية وابن قيم الجوزية والإمام الغزالي، حيث كانت لهم اهتماماتهم في التعريف بالسلوك البشري ومسبباته، والقدرة على التحكم فيه وتوجيهه وجهة سليمة. وإذا كان العائد من علم النفس التربوي بالنسبة إلى المعلم، له أهمية كبيرة في العملية التعليمية، فإننا نحتاج إلى أن نحدد هذه الأهمية من خلال أركان العملية التعليمية.

العملية التعليمية:

تتشكل أركان العملية التعليمية من المتعلم والمعلم والمادة الدراسية، وفي العملية التعليمية يواجه المعلم في أعم الظروف صعوبات تظهر من خلال ممارساته لعملية التعليم، أيًّا كانت عدد سنوات عمله التعليمي، أو نوع المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها أو المرحلة التعليمية التي تعلم فيها أو بخبراته التربوية والتعليمية.

وتنطوي هذه الصعوبات على مشكلات يواجهها المعلمون، وتأخذ أشكالًا معينة من حيث الكم والكيف، وترتبط بطبيعة عملية التعليم والتعلم.

واكتساب المعلم الخبرات التربوية والتعليمية، يمكنه من القدرة على تحمل المسؤولية، ومواجهة المشكلات ومعالجتها، وقد لا يعني ذلك نجاح عملية التعليم على النحو المأمول.

فالتقدم التقني السريع والمستمر، وما قد يطرأ من متغيرات ومشكلات في المجتمع، أو ما يُطرح أمام المعلم، في حاجة مستمرة إلى فهم أفضل الأسس والمبادئ التي تقوم عليها عملية التعليم، حتى يتمكن من جعلها أكثر نجاحًا وفاعلية مع المتعلمين.

ومن حيث كانت أركان العملية التعليمية هي: المتعلم والمعلم والمادة الدراسية، فإن الجوانب النفسية المتعلقة بهذه الأركان الثلاث تقوم على:

١- ضرورة اهتمام المعلم، بمعرفة قدرات واستعدادات المتعلم.

٢- ضرورة قيام المعلم، بمعرفة أهداف تعلم المادة الدراسية، وإيضاح طبيعة المادة الدراسية؛ حتى يتمكن المتعلم من فهمها.

٣- كيفية قيام المعلم باستخدام الأسلوب المناسب في التعليم، واختيار طريقة التدريس المناسبة.

٤- أن يكون المعلم على دراية وفهم، بأصول قواعد علم النفس في مجاله التطبيقي، أي علم النفس التربوي.

أما عن العلاقات الموجودة في العملية التعليمية فإنها تتمثل في:

١- علاقة المعلم بالمتعلم وفهمه لقدراته واستعداداته.

٢- علاقة المتعلم بالمحيط المدرسي والمجتمع الخارجي وفهمه لهما.

٣- علاقة المتعلم بالمادة الدراسية.

ومن هذا يتبين أهمية علم النفس عامة، في معاونة المعلم في العملية التعليمية، وأهمية علم النفس التربوي خاصة، في معاونة المعلم في توجيه سلوك المتعلم التوجيه السليم.

نخلص من ذلك بأن علم النفس التربوي يساعد المعلم على:

١- فهم ومعرفة مراحل النمو للمتعلمين الذين يقوم بالتدريس لهم، حيث يمكنه تمييز التغيرات الجسمية والنفسية لمراحل النمو، وفي هذا يُساعد المعلم على أداء وظيفته التربوية.

٢- فهم ومعرفة قدرات المتعلمين وانفعالاتهم، وفي هذا ما يُساعد المعلم على فهم شخصية المتعلمين، وتحديد جوانب القوة والضعف لديهم.

٣- معاونة المعلم في اختيار أسلوب التدريس المناسب الذي يتفق، ومعالجة مشكلات التعليم في المرحلة التي يتولى التدريس فيها.

٤- تُكسب المعلم الخبرة في قياس القدرات والتحصيل الدراسي بوسائل علمية، بدلًا من الاعتماد على الملاحظات التي قد لا تؤدي إلى نتائج سليمة.

٥- تعاون المعلم في زيادة التوافق بين المتعلمين بما يؤدي إلى تحقيق عائد أكبر في العملية التعليمية.

٦- تمكن المعلم من استخدام الوسائل العلمية، في التدريس بهدف الوصول إلى نتائج إيجابية في التعليم.

لذلك يُعدّ علم النفس التربوي – من الناحية التطبيقية – من العلوم الأساسية التي يجب أن يتزود بمعارفها ومبادئها المعلم.

وقبل إيضاح أهمية علم النفس التربوي بالنسبة إلى المعلم والمتعلم، علينا أن نوضح الأساس النفسي للتربية، أو ما يُعرف بالعلاقة بين علم النفس والتربية.

العلاقة بين علم النفس والتربية:

قد نتساءل: هل هناك غايات ووظائف منفصلة لكل من علم النفس والتربية؟ أم أن كليهما متمم ومكمل للآخر؟ الواقع أن ميدان التربية يُعدّ المجال التطبيقي لمفاهيم علم النفس ونظرياته المختلفة، فعلم النفس، هو الوسيلة أو المصدر الذي يُزود التربية بالحقائق والمبادئ والأسس النفسية الخاصة بالمتعلم، واختيار الأسلوب المناسب في عمليات التعليم بالنسبة إلى مختلف الأفراد من المتعلمين. كذلك من الأهمية بمكان التحديد الخاص بالأساس النفسي للتربية، حيث إن علم النفس يقوم بدراسة السلوك بهدف فهمه وتفسيره والتحكم فيه والتنبؤ به، وكذلك تقويم السلوك وتعديله، ومما لا شك فيه أن كل هذه العمليات لا تتم بمعزل عن التربية، فالتربية تهتم بالعقيدة والقيم الدينية، وتهتم بالأهداف والضوابط الاجتماعية، ولهذا من وظيفة التربية تقويم السلوك أو تعديله، وفق ما سبق الإشارة إليه.

والتربية وعلم النفس متلازمان، فعلم النفس يُقدم الدراسات الخاصة بالجوانب الفردية النفسية، والتربية تقوم على التطبيق العملي لهذه الدراسات، من أجل إعداد الفرد الصالح للمجتمع عامة، وفي المجتمع الإسلامي خاصة، عندما يكون إعداد الفرد على أساس التمسك والالتزام بالعقيدة الصحيحة. وإن الاختبارات العقلية الخاصة بالفروق الفردية بين الأفراد المستخدمة في علم النفس، هي أساسًا نشأت عن طريق التطبيق العملي للتربية.

والدراسات النفسية الخاصة بشخصية الفرد، ودراسة العقل البشري، وأنماط السلوك البشري الناجمة من المواقف مختلفة للفرد في بيئته، ساعدت عن طريق التربية على العناية بالفرد من الناحية النفسية والوجدانية.

لذلك نجد أن علم النفس التربوي عبارة عن التطبيق الخاص بالحقائق التي يكتشفها علم النفس والخاصة بالتفاعل الناجم بين الفرد وبيئته المادية والاجتماعية.

أهمية علم النفس التربوي في العملية التعليمية:

علم النفس التربوي من المواد الأساسية اللازمة في الدراسات النفسية لتدريب المعلمين وتأهيلهم، حيث يزُودهم بالأسس والمبادئ التي تتناول طبيعة التعليم المدرسي، ليُصبحوا أكثر فهمًا وإدراكًا لطبيعة عملهم، وأكثر مرونة في مواجهة المشكلات الناجمة عن هذا العمل.

وعلم النفس التربوي له فاعليات وإيجابيات في مجال تدريب المعلمين وتأهيلهم على النحو الذي يمكنهم من مواجهة الصعوبات والمشكلات في العملية التعليمية، وكلما كانت تلك الطرق التي يستخدمها المعلم في عملية التعليم أكثر ارتباطًا بطبيعة عملية التعليم المدرسي، وبالعوامل المعرفية والانفعالية والاجتماعية التي تؤثر فيها، كانت أكثر صدقًا وفعالية، وإيجابية مع المتعلمين.

وقد يعتمد المعلم على استخدام الوسائل التربوية التقليدية، أو يلجأ إلى تقليد معلميه القدامى وزملائه ذوي الخبرة، أو قد يقوم بعمليات المحاولة والخطأ للوقوف على المبادئ التي تحكم عملية التعليم المدرسي، وكل هذا نتيجة غياب المبادئ النفسية الصحيحة للتعليم المدرسي، التي تُعد أساسية لتزويد المعلم بها قبل إعداده لتحمل تبعات مهنة التدريس والتعليم، أو في أثناء قيامه بالخدمة.

الأهداف التربوية والتعليمية لعلم النفس التربوي:

من أهداف علم النفس التربوي من الناحية التربوية والتعليمية تحقيق الأسس الآتية:

١- بناء المعارف الخاصة بالتعلم، وتنظيمها في صورة منهجية، تتمثل في نظريات ومبادئ، ومعلومات ذات صلة بالتعليم والتعلم.

٢- صياغة هذه المعارف في أشكال تمكن المعلمين والتربويين من استخدامها وتطبيقها.

والهدف الأول من حيث كونه نظريًّا إلا أنه في أن علم النفس التربوي علم سلوكي، يتناول دراسة سلوك المتعلم في المواقف التعليمية المختلفة، حيث يبحث في:

(أ) طبيعة التعلم ونتائجه وقياسه.

(ب) خصائص المتعلم النفسية - الحركية والانفعالية والعقلية ذات العلاقة بالعملية التعليمية.

(جـ) بحث الشروط التعليمية والبيئية التي تؤثر في فعالية هذه العملية.

والهدف الثاني لعلم النفس التربوي، له خصائصه التطبيقية القائمة على توليد المعارف ووضع النظريات والمبادئ ذات العلاقة بالتعلم والمتعلم، من أجل ضمان ناتج عملية التعليم، من حيث الضرورة من تنظيم المعارف والنظريات والمبادئ في أشكال، تمكن المعلمين من استخدامها واختيارها وبيان مدى صدقها وفعاليتها وأثرها في هذه العملية.

ومن خلال هذين الهدفين لعلم النفس التربوي يتبين أنه ليس علمًا نظريًّا بحتًا كعلم النفس العام، ولا هو تطبيق محض، كفن التدريس، بل يحتل مركزًا وسطًا، وليس ذلك معناه أنه لا يستفيد من فروع علم النفس الأخرى: علم نفس النمو، وعلم النفس التجريبي، وعلم النفس الاجتماعي، وعلم النفس الإكلينيكي (العلاجي) وكلها علوم مساعدة لعلم النفس التربوي، بل تُعدّ أساسًا في المنهج النظري والتطبيقي لعلم النفس التربوي.

المشكلات التعليمية:

يقوم علم النفس التربوي بتزويد المعلمين بالمعارف والأسس والمبادئ التي تساعدهم على أداء مهامهم التعليمية بشكل أفضل، وتمكنهم من مواجهة المشكلات التعليمية والإعاقات والصعوبات الخاصة بالتعليم.

وفي العادة، يواجه المعلم عددًا من المشكلات والصعوبات التي تؤثر في أدائه المهني على نحو معين، بيد أن اهتمام علماء النفس التربويين، يتجه في معظم الأحيان نحو المشكلات التي تربط بطبيعة العملية التعليمية، وما يتصل منها بالتعلم، وتنحصر هذه المشكلات في:

١- المشكلات المتعلقة بالأهداف:

حيث يبدأ المعلم نشاطه التعليمي بالوقوف على الأهداف، التي يتوقع من المتعلمين إنجازها، لذلك تُعد المشكلات المتعلقة بالأهداف من حيث اختيارها وصياغتها وطرق تزويد المتعلمين بها من أولى المشكلات التعليمية.

٢- المشكلات المتعلقة بخصائص المتعلمين:

هناك الفروق والتباين بين المتعلمين، من حيث السمات الجسمية والانفعالية والعقلية والاجتماعية، وعلى المعلم مواجهة التباين والفروق بين المتعلمين؛ لنتعرف إلى قدراتهم في تباينها ومستوى نموهم، ونقاط الضعف والقوة في شخصياتهم ولتحديد مدى استعدادهم وقدراتهم على إنجاز الأهداف التعليمية، التي تتحدد قبل بدء العملية التعليمية.

٣- المشكلات المتعلقة بالتعلم:

يحتاج المعلم عند قيامه بوظائفه التعليمية، إلى معرفة المبادئ الخاصة باكتساب المعلومات لدى المتعلمين لتحديد الكيفية التي يؤثر فيهم من خلالها.

وحيث إن أنواع السلوك التي يمارسها المتعلمون كثيرة ومتنوعة، وتحكمها مبادئ تعليمية مختلفة، فإن المعلم يواجه مشكلة اختيار مبادئ التعلم التي تتفق مع طبيعة المواقف التعليمية، إضافة إلى تحديد شروط النشاط التعليمي الذي يقوم به.

٤- المشكلات المتعلقة بالتعليم (التدريس):

يلجأ المعلمون عادة إلى استخدام طريقة أو أكثر من طرق التدريس، حيث تختلف هذه الطرق باختلاف المواد المدرسية والمتعلمين والشروط الأخرى. ويعد اتخاذ القرار فيما يتعلق باختيار الطرق والوسائل الأكثر فاعلية من المشكلات التي تواجه العملية التعليمية.

٥- المشكلات المتعلقة بالتقويم:

النشاط التعليمي الذي يقوم به المعلم في نهاية العملية التعليمية هو التقويم، والتقويم يمكن المعلم من التعرف إلى مدى التقدم في مجال تحقيق الأهداف التعليمية، حيث يُواجه المعلم في هذه المرحلة من مهنته التعليمية مشكلة اختيار أو تطوير الإجراءات التي تساعده على معرفة هذا التقدم والوقوف على مدى تقدم عملية التعليم، ومدى تعلم المتعلمين.

اهتمامات علم النفس التربوي:

من أهم اهتمامات علم النفس التربوي الدراسات المتعلقة:

١- النمو الجسمي والانفعالي والمعرفي والاجتماعي والخلقي.

٢- التعلم ونظرياته (تفسيراته) وطرق قياسه والعوامل المؤثرة فيه وكيفية اكتساب المعلومات والمعارف والاحتفاظ بها لمدى زمني طويل.

٣- انتقال أثر التعلم والاستعدادات وطرق التدريس وتنظيم المواقف التعليمية والقدرة على حل المشكلات نتيجة التحسين في التعليم.

٤- اكتشاف طرق تنظيم الموارد التعليمية وكيفية توجيه المعلم واستشارته نحو أهداف معينة.

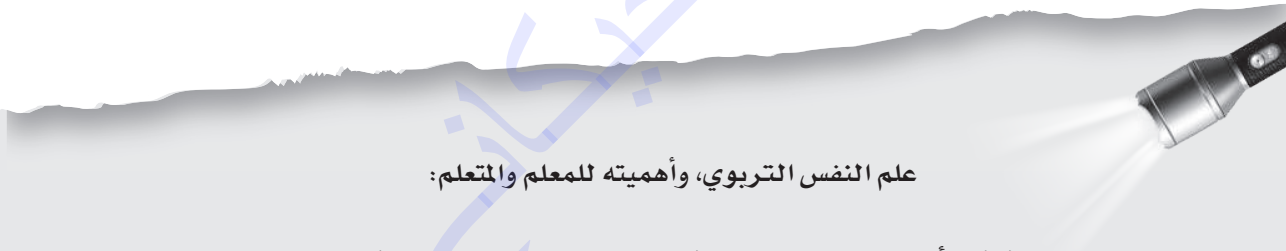
٥- الذكاء والقدرات العقلية وسمات الشخصية وقياسها.

٦- التحصيل وأسس التقويم القائم على الاختبارات التحصيلية وشروط الاختبارات النفسية والتربوية.

٧- التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين في علاقاتهم بأنفسهم وعلاقاتهم بالمتعلمين والمعلمين.

٨- الصحة النفسية للفرد والتكيف الاجتماعي والمدرسي.

وهذه الاهتمامات تؤكد ما سبق إيضاحه من كل من أهمية علم النفس التربوي، وما يؤدي العلم من فاعليات في العملية التعليمية.



علم النفس التربوي، وأهميته للمعلم والمتعلم:

(١) أركان العملية التعليمية (المعلم، المتعلم، المادة الدراسية).

(٢) العلاقة بين علم النفس والتربية.

(٣) أهمية بين علم النفس والتربية.

(٤) الأهداف التربوية والتعليمية لعلم النفس التربوي.

(٥) المشكلات التعليمية.

(٦) اهتمامات علم النفس التربوي.

تلخيص:

١- علم النفس عامة وعلم النفس التربوي خاصة يمدّ المعلم بالجوانب النفسية للمتعلمين العاديين والمتفوقين والصغار والكبار في كل مراحل التعليم.

٢- تشكل أركان العملية التعليمية من المتعلم والمعلم والمادة الدراسية.

٣- هناك الجوانب النفسية الخاصة بأركان العملية التعليمية.

٤- علم النفس التربوي من الناحية التطبيقية يجب أن يُزود المعلم بمعارفه ومبادئه.

٥- العلاقة بين علم النفس والتربية هو أن علم النفس المصدر أو الوسيلة الذي يزود التربية بالحقائق والمبادئ والأسس النفسية، والخاصة بالمتعلم والأسلوب المناسب لتعليمه.

٦- علم النفس التربوي، له أهدافه التربوية والتعليمية، وهو تطبيقي ويعتمد على معارف من علوم نفسية أخرى.

٧- المشكلات التعليمية تنحصر في مشكلات خاصة: بالأهداف التعليمية -خصائص المتعلمين - التعلم - التعليم (التدريس) - التقويم.

٨- هناك اهتمامات تتصل بعلم النفس التربوي تؤكد ما يؤديه هذا العلم من فاعليات في العملية التعليمية.

أسئلة وتمارين:

١- حدد الجوانب النفسية المتعلقة بأركان العملية التعليمية.

٢- وضح العلاقات الموجودة في العملية التعليمية.

٣- علم النفس التربوي يُعاون المعلم في مجالات تعليمية مختلفة. اشرح.

٤- وضح العلاقة بين علم النفس والتربية.

٥- حدد الأهداف التربوية والتعليمية لعلم النفس التربوي.

٦- وضح المشكلات التي ترتبط بطبيعة العملية التعليمية.

٧- وضح اهتمامات علم النفس التربوي.

٨- علم النفس التربوي يُمثل التطبيق الخاص بالحقائق التي يكتشفها علم النفس. اشرح.

٩- علم النفس التربوي له أهداف تربوية وتعليمية. اشرح.

١٠- عدِّد المشكلات التعليمية التي يهتم بدراستها علماء النفس التربويون.

زيد الخيكاني

الفصل الرابع

الهدي الإسلامي والسلوك الإنساني

- **الأهداف:**

(١) أن يعرف المتعلم موضع دراسة السلوك الإنساني في التراث الإسلامي.

(٢) أن يذكر مكونات النفس البشرية في الذكر الحكيم.

(٣) أن يعدد الدلالات اللفظية لمكونات النفس الإنسانية في الذكر الحكيم.

(٤) أن يحلل مفاهيم المكونات النفسية الإنسانية في القرآن الكريم.

(٥) أن يقدر عظمة القرآن الكريم في تعديل السلوك الإنساني.

زيد الخيكاني

الفصل الرابع

الهدي الإسلامي والسلوك الإنساني

تمهيد:

بغية التعمق في معرفة السلوك الإنساني، نحتاج إلى معرفة وفهم النفس الإنسانية من خلال ما ورد في كتاب الله العزيز الذي هو دستور الحياة ومنهاج الطريق، وما ورد في السنة النبوية المطهرة من أقوال وأفعال سيد الخلق أجمعين الذي من اتبع خطاه وسلك منهجه وعمل على طاعته، فقد أطاع الله تعالى: ﴿مَّن يُطِعِ ٱلرَّسُولَ فَقَدۡ أَطَاعَ ٱللَّهَ﴾ (النساء: ٨٠). لذلك نحتاج إلى إيضاح جوانب ومكونات النفس البشرية في ضوء الهدي الإسلامي.

التراث الإسلامي والسلوك الإنساني:

منذ أمد بعيد اهتم الدارسون والمهتمون بالدراسات الإسلامية عامة، والتربوية خاصة، بالنفس البشرية في بنائها وتقويمها وفي مناحيها وأصولها وسوية سلوكها واضطرابها. والغاية من وراء هذا القصد والاهتمام، إيضاح وسائل تهذيب النفس، وتعديل السلوك غير السوي وكبح الرغبات الشاذة، من أجل مجتمع إسلامي، يتوافق فيه سلوك الفرد مع شريعة الله السمحة، بما أمر الله به في كتابه العزيز، وما أرشدنا به نبي الهداية وخاتم الأنبياء ﷺ من سُنة مباركة متكاملة. والهدف التربوي من وراء ذلك هو إعداد أجيال في أمة الإسلام يتسم سلوك أفرادها، بالالتزام والضبط الديني والضبط الاجتماعي، والمستوى الأخلاقي الفاضل، الذي من خلاله يمكنهم من معايشة غيرهم، ممن هم في مصاف الملتزمين أخلاقيًّا، والموفقين في حياتهم الاجتماعية. وفي هذا ما يُحقق للفرد المسلم جادة الصواب والاستقامة والهداية والاعتصام بحبل الله المتين، واتباع سُبل الهداية والابتعاد عن سبل الغواية، فلا يتبع الفرد أهواء نفسه، ولا يستجيب

إلى الضـلال والفسـاد، بل يتحكم في أهوائه، ويسترشد بما أمر به الله تعالى وبسنة نبيه المطهرة.

وعالمنا المعاصـر.. وقد بعدت فيه الثقة بيـن الفرد وأقرانه من جانب، وبينه وبين التمسـك بعقيدته والالتـزام في حياته، وأصـبح الطريق فيه المنعرجات والسـدود التي تحفز إلى البعد عن جادة الصـواب.. فوسـائل الدعايات والإعلانـات والمواد الإعلامية التـي تطرح (بوجـه عام)، واتجاهات المناهج التعليمية في بعض المعاهد التعليمية قد يكون فيها الرخيص والخبيث الذي تهواه النفس التي قد تضـل عن سواء السبيل، بل لقد قلت اللافتات الخضـراء، التي تبين طريق الهداية والصـواب والحق لأبناء هذا العصر، وبهذا أصـبح أبناء المسـلمين في حاجة ماسـة إلى من يدعو بإخلاص وبجهد مسـتمر، لتنقيـة النفوس وإيضـاح جادة الصـواب ما قد يعلـق بالعقول، وما يتنافـى مع عقيدتنا السـمحة والسـنة النبوية المباركة، ويهدينا جميعًا إلى ما فيه خير وصـلاح نفوسـنا. بل إن الواقع يشـير إلى أنه قد زادت الحاجة إلى إيضـاح لجميع الناس وخاصـتهم، لمعرفة ذواتهم وطاقاتهم، حتى يعم الأمن والأمان نفوس الناس جميعًا.

إن عالمنا المعاصر أصبحت مسارات الحياة فيه صعبة، ولا هداية فيها، إلا للأمين القوي على نفسه، المُدرك لعيوب ذاته، الذي يعمل على التخلص من مساوئ نفسه وشرور أهوائه. وليس لذلك السـبيل إلا من تضافر جهود الأسـرة والمدرسة والمجتمع، في بناء وتنمية أفراد المجتمع، من أجل حياة آمنة مطمئنة.

هـذا الفرد هو.. الإنسـان الـذي يمثل محـور الاهتمام في الدراسـات الإنسـانية، وهو محط فكر قديم، حيث كان الاهتمام قبل ظهور الإسـلام من الحضـارات السـابقة للإسـلام، في عهود الرومان والإغريق، وحيث اهتم الفلاسفة آنذاك بدراسات عدة عن أنماط البشر وسلوكهم، ويعقب ذلك دراسات واهتمامات علماء الإسلام، نذكر منهم من السلف الصالح ابن تيمية، وابن القيم وغيرهما.

والواقع أن الإنسان في عالمنا المعاصر له موضع اهتمام عميق في الدراسات الشرعية والتربوية والنفسية والاجتماعية وغيرها في علوم العصر. وما أحوجنا إلى المزيد من هذا الاهتمام حتى لا نضل السبيل. ومن ثم قد يكون من الأهمية بمكان تحديد معنى النفس الإنسانية في الإسلام.

التأصيل الإسلامي لمباحث علم النفس:

حري بنا قبل أن نوضح مكونات النفس الإنسانية في الهدي الإسلامي، أن نؤكد وفق ما سبق الإشارة إليه من قبل أن علم النفس يدرس السلوك عند الإنسان من جميع الجوانب والوجوه؛ كي يمكن توجيه الإنسان وإرشاده إلى حُسن التكيف والتوافق في الحياة الاجتماعية، وبلوغ الغايات بسلوك الفاعلية والإنتاجية، وتكوين الاتجاهات البناءة نحو الذات، ونحو الآخرين، وتنمية وغرس القيم الدينية والأخلاقية.

والمعرفة بالسلوك البشري – التي هي الاهتمام المتكامل لعلم النفس – تُعد ضرورية لكل البشر، حتى يدركوا ويفهموا دوافع سلوكهم ومعاملاتهم وتفاعلهم في حياتهم اليومية والاجتماعية، حيث إن الإنسان يعيش في سلسلة متصلة من التفاعل الذاتي والاجتماعي في مواقف حياته اليومية، والهدي الإسلامي من خلال ما ورد في كتاب الله العزيز الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، وما ورد في السنة النبوية المطهرة، التي تعمل على توجيه الناس كافة إلى جادة العمل في الحياة الدنيا والسعي في مناكب الأرض، دون إفساد أو خلل أو انحراف في السلوك واقتضاء الصراط المستقيم، ومن شأن هذا سوية السلوك.

وعلم النفس، إذ يهتم بدراسة سلوك الإنسان، وتحليل هذا السلوك، ووصفه وإبراز العلاقة بينه وبين دوافعه ومثيراته، مع محاولة التنبؤ بما يكون عليه السلوك في المستقبل، وفق ما يؤثر فيه من مؤثرات، بهدف توجيهه وإرشاده إلى سوية السلوك، والتزامه، وضبطه والتحكم فيه، مع الأخذ في الحسبان العوامل المؤثرة في السلوك، سواء أكانت داخلية أم خارجية.

فإن في هذا ما يُعد أسمى غايات علم النفس، الوصول إلى القواعد السلوكية للحياة المثلى للإنسان، التي تتوافق والعقيدة السمحة في الأوامر والنواهي.

وقد تكون المحاولات، التي بذلت في ذلك في علم النفس المعاصر ليست بالصورة التي يُرجى من ورائها خير البشرية، إذ تميل بعض الدراسات النفسية المعاصرة إلى عرض أفكار ومدارس علمية قد تتنافى، وما أشير إليه سلفًا، إضافة إلى أن علم النفس المعاصر قد يهمل بعض الجوانب الأساسية في السلوك الإنساني - لقصوره على المباحث الخاصة بها - مثل الجانب الأخلاقي والجانب الروحي في حياة البشر.

لذلك من الأهمية بمكان أن نوضح كيف نفهم مكونات النفس الإنسانية، في الهدي الإسلامي؛ حتى نتبين مسارات علم النفس المعاصر ومدى اقترابه من الهدي الإسلامي، خاصة أن علم النفس يُعد ضرورة من ضرورات الفهم الأمثل للسلوك الإنساني، وله إيجابيات كثيرة للغاية، في فهم السلوك الإنساني في سويته وفي اقتضائه الصراط المستقيم.

مكونات النفس البشرية في الذكر الحكيم:

في مكونات النفس في الذكر الحكيم، وفي الآيات البينات التي وردت في كتاب الله العزيز ما يدل على النظرة الشمولية المتكاملة للنفس البشرية، وقد يختلط على القارئ دلالات الألفاظ الخاصة بالنفس والروح والقلب والعقل، وذلك نحتاج معه إلى إيضاح هذه المكونات، كما وردت في القرآن الكريم.

وفي تفسير مكونات الطبيعة الإنسانية، وردت في كتاب الله العزيز في أكثر من موضع آيات بينات توضح مكونات النفس الإنسانية، وهذه الإيضاحات لها دلالاتها في القرآن الكريم.

وعندما نظر علماء المسلمين إلى «النفس» لم ينظروا إليها على أنها «كيان مستقبل أو جوهر قائم بذاته» وإنما كانت مباحثهم قائمة على أنها: «مجموعة الظواهر والحالات النفسية والخواطر التي في خبرة الإنسان». هذا، وقد تعرض الإنسان بالملاحظة والدراسة من قديم الزمن، بما كان يُعرف بالنفس الإنسانية.

وفيما يأتي، نعرض دلالات الألفاظ الخاصة بالنفس حسبما وردت في الذكر الحكيم، التي تشكل من:

١- النفس. ٢- القلب. ٣- الروح. ٤- العقل.

ونوضح مفاهيم هذه المكونات، لنتبين مدى اقتراب أو ابتعاد هذه المفاهيم، من التفاسير الخاصة بالمفاهيم المقابلة في علم النفس المعاصر.

دلالات الألفاظ الخاصة بالنفس الإنسانية في القرآن الكريم:

وردت الألفاظ الخاصة بالنفس الإنسانية في الذكر الحكيم التي سبق الإشارة إليها، بأسماء أو ضمائر أو أفعال، عدا لفظة «العقل» حيث وردت في صورة «فعل العقل».

وسنرتب إيضاح كل منها على أساس مدى شموله لمفهوم الإنسان بصورة عامة، أو تخصصه لجوانب معينة منه.

وعلى هذا الأساس يكون إيضاح «النفس» في البداية؛ لأنها أوسع استعمالًا من مختلف باقي الألفاظ، إذ غالبًا ما تدل على كيان الإنسان بصفته كائنًا حيًّا اصطفاه الله سبحانه وتعالى على سائر المخلوقات، ثم يرد لفظ «القلب» الذي يدل على العنصر الواعي والعاطفي في الإنسان.

أما «الروح» فهي في الذكر الحكيم تمثل حقيقة مجردة ذات أصل إلهي، وتتصل بالإنسان على نحو خاص، دون سائر المخلوقات.

أما العقل فقد سبق الإشارة إلى وروده بصورة «فعل العقل» وليس لفظة «العقل».

وفعل العقل في الذكر الحكيم يدل على الفهم والتفكير.

وفيما يأتي الدلالات اللفظية لمكونات النفس الإنسانية في الذكر الحكيم.

١- الدلالات اللفظية لمعنى (النفس):

وردت لفظة «النفس» على صور متعددة في صورة مفرد ومثنى وجمع، في كتاب الله العزيز، حيث تكرر ورودها في ٢٩٥ آية من آيات القرآن الكريم، وورد ذكرها في الصورة الآتية:

نَفْسُ - نَفْسًا - نَفسُك - نَفْسهُ - نَفْسَهَا - نَفْسي - النُّفوس - أنفُسكُم - الأنفُس - أنفُسنا - أنفُسهم - أنفُسهن.

وفيما يأتي دلالات لفظة «النفس» في القرآن الكريم:

وردت لفظة النفس في الذكر الحكيم بمعنى أن الإنسان.. كائن حي أصله واحد (سواسية الخلق).. يتأثر.. ويكسب.. ويشتهي.. ويغضب.. ثم يجازى عن عمله أخيرًا الجزاء الأوفى.

ووردت أحيانًا للدلالة على طوية الإنسان وجوهره.

ووردت أيضًا للدلالة على شيء معين.

ووردت بمعنى الذات الإلهية جل في علاه.

ففي الآيات الدالة على الذات الإلهية قوله: ﴿وَيُحَذِّرُكُمُ ٱللَّهُ نَفْسَهُۥ ۗ وَٱللَّهُ رَءُوفٌۢ بِٱلْعِبَادِ﴾ (آل عمران: ٣٠).

﴿وَٱصْطَنَعْتُكَ لِنَفْسِى﴾ (طه: ٤١).

ومن الأمثلة على استعمالها للدلالة على الإنسان قوله تعالى: ﴿ وَٱتَّقُواْ يَوۡمٗا لَّا تَجۡزِي نَفۡسٌ عَن نَّفۡسٖ شَيۡـٔٗا وَلَا يُقۡبَلُ مِنۡهَا شَفَٰعَةٞ وَلَا يُؤۡخَذُ مِنۡهَا عَدۡلٞ وَلَا هُمۡ يُنصَرُونَ ﴾ (البقرة: ٤٨).

والنفس هنا بمعنى الذات الإنسانية كلها.

واستعملت كلمة النفس عند الدلالة على الإنسان، لتشير إلى أشخاص بالذات كالأنبياء، مثل قوله تعالى: ﴿ فَلَعَلَّكَ بَٰخِعٞ نَّفۡسَكَ عَلَىٰٓ ءَاثَٰرِهِمۡ إِن لَّمۡ يُؤۡمِنُواْ بِهَٰذَا ٱلۡحَدِيثِ أَسَفًا ﴾ (الكهف: ٦).

﴿ قَالَ هِيَ رَٰوَدتۡنِي عَن نَّفۡسِي ﴾ (يوسف: ٢٦).

ومن الأمثلة على استعمالها للإشارة إلى ضمير الإنسان وطويته، قوله تعالى: ﴿ رَّبُّكُمۡ أَعۡلَمُ بِمَا فِي نُفُوسِكُمۡۚ إِن تَكُونُواْ صَٰلِحِينَ فَإِنَّهُۥ كَانَ لِلۡأَوَّٰبِينَ غَفُورٗا ﴾ (الإسراء: ٢٥).

ويراد بها أحيانًا الدلالة على أصل واحد للبشرية، كقوله تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُواْ رَبَّكُمُ ٱلَّذِي خَلَقَكُم مِّن نَّفۡسٖ وَٰحِدَةٖ ﴾ (النساء: ١) .

ووردت للدلالة بوصفها أمرًا خاصًّا في الإنسان، قد يكون جوهرًا قائمًا بذاته، أو يكون مجرد تعبير مجازي عن حقيقة الإنسان وماهيته: ﴿لَآ أُقۡسِمُ بِيَوۡمِ ٱلۡقِيَٰمَةِ ۝١ وَلَآ أُقۡسِمُ بِٱلنَّفۡسِ ٱللَّوَّامَةِ ﴾ (القيامة: ١ - ٢).

ووردت بمعنى الروح التي تدخل إلى جسم الإنسان، وهو جنين، وتخرج إلى بارئها عندما ينتهي الأجل كقوله تعالى: ﴿يَٰٓأَيَّتُهَا ٱلنَّفۡسُ ٱلۡمُطۡمَئِنَّةُ ۝٢٧ ٱرۡجِعِيٓ إِلَىٰ رَبِّكِ رَاضِيَةٗ مَّرۡضِيَّةٗ ﴾ (الفجر: ٢٧ - ٢٨).

ووردت اللفظة بمعنى العقل والقلب والفؤاد، بما يتوافق مع مصطلح العرب عن النفس بمعنى العقل، حيث وصف العرب ذم العقل بالسفه الذي هو من الجهل، حيث

يكـون الجهل بخلاف الحلم، وهـو العقل كقوله تعالى: ﴿ وَمَن يَرْغَبُ عَن مِّلَّةِ إِبْرَٰهِـۧمَ إِلَّا مَن سَفِهَ نَفْسَهُۥ ﴾ (البقرة: ١٣٠) .

ووردت اللفظـة بمعنـى العقل أو القلب، فالعلم ضـد الجهل الذي ينسـب إلى العقل والقلـب كقوله تعالـى: ﴿تَعْلَمُ مَا فِي نَفْسِي وَلَا أَعْلَمُ مَا فِي نَفْسِكَ ۚ إِنَّكَ أَنتَ عَلَّامُ الْغُيُوبِ ﴾ (المائدة: ١١٦).

وفي معنى العقل والقلب أيضًا، ما ورد بمعنى الذكر الخفي والتضرع والخوف، وهما ينسبان إلى القلب كقوله تعالى: ﴿ وَاذْكُر رَّبَّكَ فِي نَفْسِكَ تَضَرُّعًا وَخِيفَةً ﴾(الأعراف: ٢٠٥).

هذا وقد وصفت «النفس» بأحوال مختلفة سنعرضها تحت ما يُعرف «بأحوال النفس» وهي: المطمئنة.. الوسواسة.. اللوامة.. الأمارة بالسوء... إلخ.

٢- الدلالات اللفظية لمعنى القلب:

وردت لفظـة «القلـب» في القـرآن الكريـم أقل من لفظـة النفس. ويظهـر أن أكثر معانـي القلب تدور حول المعنى العاطفي الوجداني والعقلي في الإنسـان، ولذلك تفسـر على أسـاس الفطرة السـليمة التي فطر الله تعالى الناس عليها، كما تفسـر على أسـاس العواطـف المختلفـة عند الإنسـان، سـواء منهـا ما يقوم على عنصـر الحب أو عنصـر البغضـاء والكراهيـة (العواطف الإيجابية أو السـلبية)، وفق ما يشـار إلى ذلك في علم النفس المعاصر عن تقسيم الجانب العاطفي والوجداني في بنية الشخصية.

ويُفسـر «القلب» أيضًـا على أنه محـل الهداية والإيمان والعلـوم والمعارف والإرادة والضبط.

ورود لفظ «القلب» في آيات الذكر الحكيم كما يأتي:

قَلـب - قلبكَ- قلبُـه - قلبها - قَلبي - قَلبين - قُلُوب - قُلُوبكُما - قُلُوبكم - قُلُوبنا - قُلُوبهم - قُلُوبهنَّ.

ومما يشار إليه أن القلب موضع الفطرة السليمة في الذكر الحكيم قوله تعالى: ﴿ إِلَّا مَنْ أَتَى ٱللَّهَ بِقَلْبٍ سَلِيمٍ ﴾ (الشعراء: ٨٩).

ومن دلالة اللفظ على أن القلب هو المقصود به الاعتبار والفهم والهداية قوله تعالى: ﴿ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَذِكْرَىٰ لِمَن كَانَ لَهُۥ قَلْبٌ أَوْ أَلْقَى ٱلسَّمْعَ وَهُوَ شَهِيدٌ ﴾ (ق: ٣٧).

وليس القلب دائمًا محط الهداية والإيمان، فقد يرد بالمعنى الذي يدل على الإثم والمعصية، مثل قوله تعالى: ﴿ كَذَٰلِكَ نَسْلُكُهُۥ فِي قُلُوبِ ٱلْمُجْرِمِينَ ﴾ (الحجر: ١٢).

أما دلالة لفظة القلب على أنه محل العواطف النبيلة الطيبة أو المضادة المخالفة، فمثل قوله تعالى: ﴿وَجَعَلْنَا فِي قُلُوبِ ٱلَّذِينَ ٱتَّبَعُوهُ رَأْفَةً وَرَحْمَةً ﴾ (الحديد: ٢٧).

وقد يستعمل الفؤاد في القرآن الكريم بمعنى القلب، واستعماله قليل كما هو شأن العرب، في استعمال الفؤاد على أنه كُنية عن القلب، ومثل قوله تعالى: ﴿ سَنُلْقِي فِي قُلُوبِ ٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ ٱلرُّعْبَ بِمَآ أَشْرَكُوا۟ بِٱللَّهِ ﴾ (آل عمران: ١٥١).

٣- الدلالة اللفظية لمعنى (الروح):

وردت لفظة «الروح» في القرآن الكريم في ٢٢ آية من آيات الذكر الحكيم، ومع أن القرآن الكريم لم يُكرر لفظة الروح إلا قليلًا، إلا أن استعماله كان أكثر تنوعًا، ويتضح ذلك من ألفاظ آيات الذكر الحكيم الآتية:

روحُ - روح - روحًا - روحنَا - روحُه - روحِي.

فقد وردت لفظة الروح بما يفيد إفاضة الحياة من الله على الإنسان، كما تتمثل في قوله تعالى: ﴿ فَإِذَا سَوَّيْتُهُۥ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِن رُّوحِي فَقَعُوا۟ لَهُۥ سَٰجِدِينَ ﴾ (الحجر: ٢٩).

والروح في الذكر الحكيم مضافة إلى الله الواحد القهار دائمًا. مثل قوله تعالى: ﴿ وَيَسْـَٔلُونَكَ عَنِ ٱلرُّوحِ قُلِ ٱلرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّي وَمَآ أُوتِيتُم مِّنَ ٱلْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا ﴾ (الإسراء: ٨٥).

واستعملت الروح في القرآن أيضًا للدلالة على خلق المسيح عيسى عليه السلام، مثل قوله تعالى: ﴿ فَٱتَّخَذَتْ مِن دُونِهِمْ حِجَابًا فَأَرْسَلْنَآ إِلَيْهَا رُوحَنَا فَتَمَثَّلَ لَهَا بَشَرًا سَوِيًّا ﴾ (مريم: ١٧).

واستعملت للدلالة على القرآن.. كتاب الله العزيز، مثل قوله تعالى: ﴿وَكَذَٰلِكَ أَوْحَيْنَآ إِلَيْكَ رُوحًا مِّنْ أَمْرِنَا ۚ مَا كُنتَ تَدْرِى مَا ٱلْكِتَٰبُ ﴾ (الشورى: ٥٢).

ووردت كلمة الروح للدلالة على الوحي والملك الذي ينزل به من قوله تعالى: ﴿رَفِيعُ ٱلدَّرَجَٰتِ ذُو ٱلْعَرْشِ يُلْقِى ٱلرُّوحَ مِنْ أَمْرِهِۦ عَلَىٰ مَن يَشَآءُ مِنْ عِبَادِهِۦ لِيُنذِرَ يَوْمَ ٱلتَّلَاقِ﴾ (غافر: ١٥).

هذا، وسنوضح فيما بعد، عندما نفسر مفهوم الروح، صلة الروح بالجسد، أي بالبناء الجسمي، معنى الروح في الطبيعة الإنسانية، وخاصة الجانب المعنوي في حياة الإنسان، سواء في وجوده الفردي أو في تفاعله الاجتماعي.

٤- الدلالات اللفظية لمعنى «العقل»:

وردت لفظة العقل في صورة فعل العقل في القرآن الكريم في ٤٩ آية من آيات الذكر الحكيم.

وأما عن صورة الألفاظ فهي كالآتي:

عَقلُوه - تَعقلُون - نعقل - يعقلُها - يعقلُون.

والعقل بوصفه مصدرًا لم يرد في القرآن الكريم إطلاقًا، وإنما ورد فعل العقل بمختلف اشتقاقاته. وكل الألفاظ الواردة تدل على عنصر التفكير عند الإنسان. أي إن القرآن لم يذكر العقل باسمه العلم أبدًا، وإن العرب أنفسهم لا يستعملون الاسم العلم العقل إلا في القليل النادر.

مـن الآيـات التي تدل علـى فعل العقل فـي الذكر الحكيـم أنه عنصـر التفكير في الإنسـان قولـه تعالـى: ﴿يَسْمَعُونَ كَلَٰمَ ٱللَّهِ ثُمَّ يُحَرِّفُونَهُۥ مِنۢ بَعْدِ مَا عَقَلُوهُ وَهُمْ يَعْلَمُونَ﴾ (البقرة: ٧٥).

وقـد وصـف القرآن الكريم العقل بأوصـاف مختلفة منها: «اللـب» مثل قوله تعالى: ﴿أَفَمَن يَعْلَمُ أَنَّمَآ أُنزِلَ إِلَيْكَ مِن رَّبِّكَ ٱلْحَقُّ كَمَنْ هُوَ أَعْمَىٰٓ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُو۟لُوا۟ ٱلْأَلْبَٰبِ﴾ (الرعد: ١٩).

«النُّهـى» مثـل قولـه تعالـى: ﴿كُلُوا۟ وَٱرْعَوْا۟ أَنْعَٰمَكُمْ ۗ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّأُو۟لِى ٱلنُّهَىٰ﴾ (طه: ٥٤).

«الحلم» مثل قوله تعالى: ﴿أَمْ تَأْمُرُهُمْ أَحْلَٰمُهُم بِهَٰذَآ ۚ أَمْ هُمْ قَوْمٌ طَاغُونَ﴾ (الطور: ٣٢).

«الحجر» مثل قوله تعالى: ﴿هَلْ فِى ذَٰلِكَ قَسَمٌ لِّذِى حِجْرٍ﴾ (الفجر: ٥).

ومن الناحية اللفظية استعمل القلب مكان العقل، بأوصاف مختلفة، منها:

«التدبر» وهو التفكير الواعي والفهم، مثل قوله تعالى: ﴿أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ ٱلْقُرْءَانَ أَمْ عَلَىٰ قُلُوبٍ أَقْفَالُهَآ﴾ (محمد: ٢٤)

«الفقـه» بمعنـى الفهـم، مثـل قولـه تعالـى: ﴿صَرَفَ ٱللَّهُ قُلُوبَهُم بِأَنَّهُمْ قَوْمٌ لَّا يَفْقَهُونَ﴾ (التوبة: ١٢٧).

مما سبق يمثل الدلالات اللفظية لمعاني مكونات النفس الإنسانية في القرآن الكريم، ونعرض فيما يأتي مفاهيم مكونات النفس الإنسـانية بحسـب ورودها في القرآن الكريم، وما يقابلها من تنظيم في البناء النفسي للإنسان في علم النفس المعاصر.

الدلالات اللفظية لمعنى:

(النفس - القلب - الروح - العقل)

في القرآن الكريم

مفاهيم المكونات النفسية الإنسانية في القرآن الكريم:

نورد فيما يأتي مفاهيم المكونات النفسية الإنسانية كما وردت في القرآن الكريم، ونعرض في ذات الوقت ما يقابلها من تفاسير وتأويل في علم النفس المعاصر.

١- مفهوم النفس:

تُعد النفس في القرآن الكريم، أوسع المكونات النفسية الإنسانية، وهي حسبما أشرنا من قبل تدل على الكيان الإنساني بوصفه كائنًا حيًّا، والنفس الإنسانية بوصفها كيانًا للإنسان الفرد تمثل الكل المركب من الجسد والروح، وهي التي تُطلق عليها في علم النفس «الذات» Self أو ما تعرف «بالأنا» Ego.

أي إن النفس الواردة في الذكر الحكيم القصد بها مكونات وسمات الجسد والروح، حيث إن سمات الجسم وخصائصه البنائية تشكل جانبًا من الجوانب التي تحدد سلوك الإنسان الفرد، بل تشكل أيضًا فعالية الإنسان ونشاطه وسلوكه.

وحيث إن الجسم والروح متلازمان، فعلينا أن نوضح سمات الروح في اتصالها بالجسم، والروح في العلوم النفسية قد يُقصد بها الروح المعنوية Moral وهي القوة المعنوية أو الحالة النفسية التي تدفع الفرد نحو الإقدام أو الإحجام Approach Or Avoidance. لتدفع فيه حب الحياة، وحب السعي في مناكب الحياة، والإقدام والمثابرة والتحمس، أو العكس بقصد إنجاز هدف أو أكثر من هدف ليصل الإنسان الفرد في النهاية إلى غاياته، وإلى حالة من حالات الرضا الذاتي Self- Satisfaction. ولكنها تختلف عن الروح في المفهوم الإسلامي، فالروح سر من أسرار الخالق البارئ أودعها مخلوقاته؛ لأنها أساس الحياة والوجود.

لذلك، فالنفس في القرآن الكريم تمثل مجموع سمات الجسد والروح، وتختلف كلية عن الجسد وعن الروح؛ لأن صفات الكل شيء وصفات الأجزاء المكون منه هذا الكل شيء آخر، فضلًا عن أن الكل بوصفه (وحدة) غير مجموع عناصره وأجزائه.

وهكذا نجد أن القرآن الكريم ينظر إلى النفس نظرة متكاملة، بينما يُقسم الجهاز النفسي في علم النفس عند بعض العلماء إلى:

(أ) اللاشعور: وهو الجزء الذي يشكل الدوافع والرغبات الجنسية، وهذا الجزء يشمل الهو ID وهو يمثل الجانب الغريزي الشهوي الموروث والاستجابات المكبوتة Repressed Responses الخاصة.. بالجنس والعدوان.

(ب) الشعور : وهو كل ما يمكن تذكره من أفكار وأحداث ووقائع، وهو يُمثل الذات المدركة Ego أو ما تعرف «الأنا» أي الجانب الواقعي في بناء الشخصية.

(جـ) الأنا العليا Super- Ego أو الضمير، الذي يبدأ ظهوره في أثناء مرحلة الطفولة، ثم يتتابع نموه في المراحل العمرية اللاحقة، وهو يُمثل الجانب المثالي، وهو مكتسب، بل إنه يمثل الرقيب الذي يوجه سلوك الإنسان.

وقد ورد وصف النفس في القرآن الكريم بما يأتي:

- النَّفْس الأَمَّارةُ بالسُّوء، النَّفْسُ المطمَئِنَّة، النَّفْسُ اللَّوامَة.

هذا ما نؤكده من أن القرآن الكريم في وصفه للنفس الإنسانية، يتسم بالنظرة الفاحصة الدقيقة التي تمتاز بالعمومية والشمولية.

ومن العمومية والشمولية ما نجده في القرآن الكريم من أن مركب الجسد والروح عند الإنسان، يُكسب حياته نشاطًا وحيوية، وهي التي تدفعه إلى عمارة الأرض عندما يسعى في مناكبها، ويقيم الوجود الإنساني، حتى يرث الله الأرض ومن عليها.

والروح لا تفارق الجسد طالما فيه حياة وحيوية، وعندما يحكم القضاء، وتنتهي حياة الجسد، فإن الروح تعود، وتصعد إلى بارئها.

والجسد هو البناء الذي يُجسد Enbody في الفرد، الجانب المادي المحسوس والملموس، حيث أبان القرآن الكريم لفظة «الجسد» أو الجسم، بما يدل على أن «الجسد» لا يتعادل في قيمته مع «النفس» أو «الروح». ويتوافق هذا بأن الجسد رماد بعد فناء، في حين أن الروح تخلد حتى يوم الحساب.

ومن ناحية الاضطرابات والأمراض النفسية، تبين وجود تزاوج بين الجسم والنفس، حيث ثبت في الدراسات الكلينيكية (Clinical) العلاجية في علم النفس المعاصر، حيث إن الأمراض النفسجسمية (السيكوسوماتية) التي يترتب عليها أمراض عضوية جسمية مثل: قرحة المعدة، والذبحة الصدرية، وأمراض الحساسية، توضح أن المتاعب النفسية تؤثر بالضرورة في الحالة الصحية والنفسية للفرد، وفي هذا كله ما يؤكد مرة أخرى الصلة والرابطة بين الجسم والنفس.

٢- مفهوم الروح:

في المعاني التي سبق الحديث عنها في الدلالات اللفظية للروح في القرآن الكريم ما يدل على أن «الروح» لا تدل على التكوين الجسمي أي الجسدي وحده، ولا على «الجسد والروح» بمعنى الإنسان وفعاليته ونشاطه، كما هو الأمر بالنسبة إلى النفس، وفي هذا ما يدل على تميز الروح عن النفس في القرآن الكريم.

ليس هذا فحسب، بل إن الذكر الحكيم يدعو إلى الانتباه، بأن إدراكنا لطبيعة الروح قاصر، فهي من أمر الله.

ولكننا نستطيع أن نُدرك معنى ما يوحى به في الطبيعة الإنسانية من دلالات روحية، إذ إن المعنى الذي يُمثل جانبًا مهمًّا في حياة الإنسان، هو الجانب المعنوي Moral وخاصة الأخلاقي، الذي يجعل الإنسان وفق ما حباه الله من فطرة، أن يسمو بذاته ويضبط سلوكه، ويرتفع بقدر نفسه، ويعلو على الماديات الحسية المتمثلة في مساوئ الشهوات وما يُصاحبها من ماديات، ويتطلع إلى الجانب المضيء في بنية الشخص وهو الجانب الروحي، الذي أشارت إليه الآيات القرآنية الكريمة عندما أوضحت سواسية الخلق، وأنهم من نفس واحدة، وأن الإنسان الفرد له قيمته والجماعة الإنسانية لها كيانها ووجودها أيضًا، فالإسلام لا ينادي بالفردية، بل يدعو إلى التماسك والتعاون، وأن تكون المسافة الاجتماعية بين الأفراد في علاقاتهم متقاربة وليست متباعدة، ويُنادي بنبذ

العصبية، في علاقاتهم لا فرق بين أبيض أو أسود، ولا بين جماعة أو جماعة أخرى إلا بالتقوى.

وإنه وفق ما سبق الإشارة إليه، فإن العلاقة بين الجسم والروح علاقة دائبة طالما أن الجسم حي، إذ إن هناك أثر النواحي البيولوجية والفسيولوجية في الجانب الروحي للإنسان، حيث الضعف والوهن والإرهاق والتراخي في جهد الإنسان وفي حالته المعنوية، ما يؤيد القول: إن أساس الذات الإنسانية هو الروح.

هذا، وقد سبق الإشارة إلى أن القرآن الكريم عالج الروح من حيث الدلالات اللفظية من جنبات متعددة، ومن أكثر من منظور، وأكد القرآن أنها من عند الله تعالى، وبذلك فهي أبدية حتى بعد زوال حياة الجسد، وقد أقر بذلك بعض علماء الغرب، حيث نادى بعضهم بوجود الروح وأبديتها، أمثال: فيكتور هوجو، وكميل فلاماريون، وجوته.

فقد أشار «فلاماريون» في دراساته التي تواصلت نصف قرن من الزمان إلى أن:

الروح توجد في صورة حقيقية منفصلة عن الجسد، وأن لها خصائص لم يكشفها العلم بعد، وأن الروح تستمر بعد الجسم المادي.

وهؤلاء العلماء لا يدينون بدين الحق، ولكن الله تعالى أنطقهم بكلمة الحق. إذن ما هي آراء علماء المسلمين عن الروح؟

فيما يأتي آراء علماء المسلمين عن الروح، حيث نعرض آراء كل من «ابن حزم» «وابن القيم الجوزية».

١- آراء ابن حزم عن الروح:

يقول ابن حزم في كتابه «الفصل في الملل والنحل».

«والنفس والروح اسمان لمسمى واحد ومعناهما واحد» ثم قال: «وأما من ذهب إلى أن النفس ليست جسمًا فقول يبطل بالقرآن والسنة والإجماع» والإمام «ابن حزم» يتفق في رأيه مع ابن قيم الجوزية في نظر كل منهما إلى الروح والنفس.

٢- آراء ابن قيم الجوزية عن الروح:

يرى «ابن القيم» أن «الروح» جسم نوراني متحرك من العالم العلوي مخالف بطبعه لهذا الجسم المحسوس (المادي)، سار فيه سريان الماء في الورد والدهن في الزيتون، لا يقبل التبديل والتفريق والتمزيق، يُفيد الجسم المحسوس الحياة وتوابعها ما دام صالحًا لقبول الفيض وعدم حدوث ما يمنع السريان، وإلا حدث الموت، وانتهت الحياة.

وهنا ينظر «ابن قيم الجوزية» إلى الروح نظرة شفافة كالنسيم، فهي موجودة، بل هي أصل وجود الكائن الحي بمعنى أنها المحرك للجسم المحسوس، وأن الروح ليست كتلة هلامية كالعهن المنفوش، وهذه النظرة نظرة مجردة بحتة بعيدة عن النظرة المادية التي يأخذ بها بعض الفلاسفة والمفكرين.

ويصف ابن القيم الروح بأنها النفس، حيث يقول: «سميت النفس روحًا لحصول الحياة بها- سُميت نفسًا، إما من الشيء النفيس ولشرفها، وإما من تنفس الشيء إذا خرج، ولكثرة خروجها ودخولها في البدن سميت نفسًا، ومنه النفس بالتحريك، فإن العبد كلما نام خرجت منه، فإذا استيقظ رجعت إليه، فإذا مات خرجت خروجًا كليًّا، فإذا دفن عادت إليه، فإذا سئل خرجت، وإذا بعث رجعت إليه».

هذا، ويربط ابن قيم الجوزية بين الروح وفكرة الفيض، حيث يذكر أن النفس البشرية إذا فاضت أي خرجت وفارقت الجسم، فإن الجسم يموت ويفنى، أي إن خروج الروح هو فراق الجسد.

والفيض عنده بمعنى الاندفاع وهلة واحدة (أي دفعة واحدة)، ومنه الإفاضة وهي الاندفاع بكثرة وبسرعة. ويتقارب تفسير ابن قيم الجوزية مع تفسير ابن حزم عن الروح.

٣- مفهوم القلب:

ما ورد في الذكر الحكيم عن مفهوم «القلب»، ما يدل على أن القلب له تفاسير متعددة في كتاب الله العزيز.

فقد ورد مفهوم القلب بمعنى العنصر الواعي والعاطفي عند الإنسان، وهو ما يتمثل في الضمير Conscious الذي يجعل الإنسان هادئ النفس مطمئنًا، أو فظ القلب يقسو على ذاته والآخرين، حيث يورد الإنسان موارد الهداية أو موارد الضلال والغواية.

فالقلب هو الذي يُحدث في سلوك الإنسان الضبط والربط والالتزام، وهو الذي يدفعه إلى القيام بالسلوك المضطرب المنحرف.

وقد يُفهم من القلب عند وروده في الذكر الحكيم، ما يدل على معنى النفس والعقل، خاصة أنه وردت آيات بينات كثيرة يُفاد من معناها ماأشير إليه. ويدل القلب على تقلب النفس وعدم الاستقرار Unstability (عدم الاتزان والاستمرار في السلوك المعتاد للإنسان)، وفي دعاء الرسول الكريم ﷺ: «**يا مقلب القلوب، ثبت قلبي على دينك**»[(١)].

ومفهوم القلب أيضًا في كتاب الله العزيز يتوافق مع خصائص كل من النفس الأمارة بالسوء والنفس المطمئنة.

فمفهوم القلب بمعنى النفس الأمارة بالسوء، ورد في وصف قلوب المجرمين الذين يتسم سلوكهم بعدم تقبل النصح، بل اشمأزت قلوبهم عند ذكر الله، إذ إنهم لا يؤمنون بالآخرة، حيث يتمادون في البغي والضلال والكبر والشر والجحود والعناد.

وإن القلب الذي يأمر بالنفس السوء، من سماته الطبع والختم والقفل والعمى.

وعلى العكس من ذلك وصف القلوب في الذكر الحكيم بمفهوم النفس المطمئنة: ﴿أَلَا بِذِكْرِ ٱللَّهِ تَطْمَئِنُّ ٱلْقُلُوبُ﴾ (الرعد: ٢٨).

ومن مفاهيم القلب ما يدل أيضًا على أنه مركز العواطف والاتجاهات والمشاعر والأحاسيس، فمن أوصاف القلب:

ما يُلقى فيه من رعب - ما تبلغه القلوب من الحناجر - قسوة القلوب - حسرة القلوب - غيظ القلوب.

(١) أخرجه الترمذي (رقم ٣٥٢٢) وحسنه، بينما صححه الألباني.

ويفهم من القلب في آيات الله البينات إلى العقل والتفقه والتعقل، هذا إضافة إلى الناحية الانفعالية عند الإنسان، حيث يُوصف القلب بشدة الانفعال، وما يصاحبه من اضطرابات عضوية، أو جمود الانفعال وتصلبه RIGIDNESS، حيث وصف القلب من شدة جمود انفعاله بالطبع والقفل والختم Sealed Or Closed.

٤- مفهوم العقل:

المتتبع لما ورد في الآيات القرآنية الدالة على العقل، يجد أن القرآن الكريم يُصنف العقل بوصفه قوة مُدركة في الإنسان، فهو من خلق الله سبحانه وتعالى، وهو منحة للإنسان دون سائر المخلوقات؛ ليمكنه من تحمل التبعات والمسؤوليات والتصرف في الأعمال.

والعقل هو الذي يوجه الضمير، والضمير هو الذي يحدث الالتزام عند الإنسان الفرد ليتبع الصراط المستقيم، والطريق السوي الذي لا اعوجاج فيه.

وعلى طرف آخر يُصبح موجهًا للانحراف والجنوح الذي يباعد بين الإنسان الفرد واتباع الصراط المستقيم، ويجعله من خلال سلوكه غير السوي (غير العاقل) يُصنف في مصاف المذنبين الخاطئين.

مفاهيم: (النفس - القلب - الروح - العقل)
في القرآن الكريم

تعقيب:

القرآن الكريم الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، وهو قول الحق تبارك وتعالى الهادي إلى سواء السبيل، يحوي تفاصيل دقيقة وعدّة للأصول النفسية التي

يصـدر عنها سلوك الإنسان، حيث يجد القارئ البحث عن النفس.. أصلها.. مصيرها.. وأحوالهـا التـي تدفـع المرء إلى المعيشـة في هذه الحيـاة الدنيا، مثل الدافـع إلى طلب الطعام، والولد والمال والزينة، وإنه يحوي صـورًا شـتى من خلجـات النفس والانفعالات والعواطف، كالغضـب والغيرة والحسد والوساوس، هذا إضـافة إلى أنه دستور للأخلاق وتنظيم الحياة الاجتماعية، وضـبط العلاقات والسمو بالسلوك الإنساني، فهو كتاب الله الذي يهدي الناس إلى سواء السبيل.

وكتاب الله الذي نزل بالحق أوضح النظرة الشاملة المتكاملة للنفس الإنسانية التي تتشكل من النفس.. القلب.. الروح.. العقل.

وتفسـير علماء المسلمين للنفس الإنسانية قائم على أسـاس بيان أحوالها ونظمها ومصـيرها من حيث مكوناتها من الظواهر والحالات النفسـية والخواطر التي في خبرة الإنسان، أي إنه ينظر إلى الإنسان بوصفه كلًّا، فلا انفصال بين الجسد والروح، ولا بين القلب والعقل. وعلم النفس في وضـعه الحاضر، لا يدرس «النفس» كما يفهم من منطوق «علم النفس»، وإنما يهتم بالدرجة الأولى بالكيان الإنسـاني المتمثل في البناء الإنسـاني ككل، وبنائه الشخصـي المركب، الذي يقوم بأداء أنشـطة نفسـية معقدة، تتداخل فيها عمليات ووظائف ومؤثرات متعددة من شأنها تحديد خصائص السلوك الإنساني.. وعلم النفس في وضـعه الحاضـر، يهتم بالسـلوك الظاهر الذي يمكن ملاحظته، ويتمثل هذا الاهتمـام بالدرجة الأولى في التفاسـير المختلفة التي قامت بتنظير السـلوك الإنسـاني تحت ما يُعرف بمدارس علم النفس.

والإنسـان في المنظور الإسلامي كيان متكامل يجب ألا ينظر إليه من ناحية سلوكه الظاهر، ونلغي ما في باطنه من مشاعر وخواطر وخلجات، بحيث يمكن إذا صور «شعوره» فإنـه يحلل باطنه، ويميز بيـن دوافعه واتجاهاته وعواطفه. وإن فـي هذا ما يدل على أن الإنسان يحس بذاته وكيانه وحريته واختيار ما يتوافق معه.

والمكونات النفسية والإنسانية في القرآن الكريم تؤكد الترابط الكلي المركب بين الجسد والروح من جانب، والعقل والقلب من جانب آخر، وما يميز الإنسان عن سائر المخلوقات، هو أن الإنسان في القرآن الكريم يتميز بالروح دون سائر المخلوقات، ومن شأن هذه الروح التي هي من وحي الله تعالى وقدراته، أن تضبط سلوك الإنسان وترتفع بقدر نفسه، وتجعله يعلو على الماديات الحسية المتمثلة في مساوئ الشهوات، وما يصاحبها من ماديات، بل إنها أيضًا تقلل من المسافات الاجتماعية بين الأفراد في المجتمع الواحد، حيث تشعر الإنسان الفرد بقيمته الفردية والجماعية الإنسانية بكيانها ووجودها.

والغريب أن بعض علماء الغرب، نادوا بوجود الروح وأبديتها، حيث أشاروا إلى وجودها في صورة حقيقية منفصلة عن الجسد، وأن لها خصائص لم تكتشف بعد، وأنها تستمر في الحياة بعد فناء الجسم المادي، وبذلك أنطقهم الله تعالى بكلمة الحق، وإن كانوا لا يدينون بدين الحق.

جانب آخر يهتم به الإسلام في توصيف المكونات النفسية الإنسانية، وهو جانب القلب الذي يُمثل صمام الأمان ومفتاح رقابة السلوك الإنساني في حال الضبط والربط والالتزام، وإنه مركز العواطف والاتجاهات والمشاعر والأحاسيس، إضافة إلى ما يوصف به من سمات العقل والتفقه.

والعقل بوصفه قوة مدركة في الإنسان، يُعدّ أيضًا من المكونات النفسية والإنسانية، وهو منحة الله لبني الإنسان المصطفين على سائر المخلوقات، الجديرين بالمسؤولية والخلافة، وتحمل التبعات والمسؤوليات والتصرف في الأعمال.

بل إن العقل يُمثل الرقيب الذي يُوجه الضمير، الذي يُحدث الالتزام في السلوك، وإنه عند عدم تفقه العقل - كما أشار القرآن - تحدث الاضطرابات والاختلالات الخُلقية، التي من شأنها تباعد بين الإنسان الفرد واتباع الصراط المستقيم، حيث تجرّ

عليه الصـراعات والويلات التي تضره وغيره من أفراد المجتمع، عندئذ يصبح الإنسان كالأنعام التي لا تفقه، ولا تعي.

﴿إِنْ هُمْ إِلَّا كَٱلْأَنْعَٰمِ ۖ بَلْ هُمْ أَضَلُّ سَبِيلًا﴾ (الفرقان: ٤٤).

﴿لَهُمْ قُلُوبٌ لَّا يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لَّا يُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ ءَاذَانٌ لَّا يَسْمَعُونَ بِهَآ ۚ أُوْلَٰٓئِكَ كَٱلْأَنْعَٰمِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ ۚ أُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْغَٰفِلُونَ﴾ (الأعراف: ١٧٩).

﴿أَفَلَمْ يَسِيرُوا۟ فِى ٱلْأَرْضِ فَتَكُونَ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَآ أَوْ ءَاذَانٌ يَسْمَعُونَ بِهَا ۖ فَإِنَّهَا لَا تَعْمَى ٱلْأَبْصَٰرُ وَلَٰكِن تَعْمَى ٱلْقُلُوبُ ٱلَّتِى فِى ٱلصُّدُورِ﴾ (الحج: ٤٦).

هذا، إضـافة إلى أن النفس الإنسانية فُطرت من ضـعف، لكن الله سبحانه وتعالى زوّدها بمقومات التقوى التي تسمو بالسلوك الإنساني، وترتفع به إلى درجات أعلى.

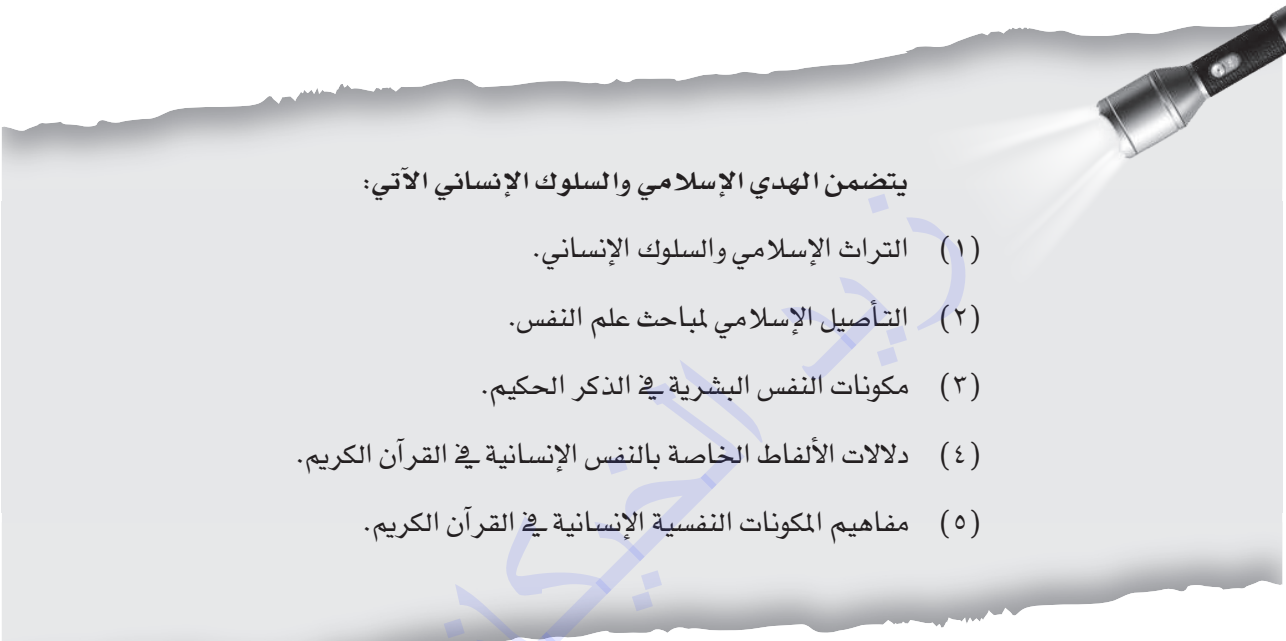
ويتعارض هذا مع نظرية التحليل النفسـي لمبتدعها «فرويد» الذي يؤكد أن النفس فطرت على الشـهوات، المتمثلة في الجنس والعدوان، وأن الارتفاع فوق الغرائز وضـبط الشهوات والتدين والتمسك بالقيم، أمور مكتسبة ضد الفطرة.

وفـي مقابلة النفـس الواردة في الذكـر الحكيم بالواقـع الذي يُفسـره علم النفس المعاصر نجد أن النفس الأمَّارة بالسوء تمثل النفس الشهوانية الأنانية العدوانية.

وإن النفس اللوامة هي التي تحاسب صاحبها، وتراجعه، وتحاول العودة به إلى الحق والاسـتغفار وإلى الطريق المسـتقيم. وإن النفـس المطمئنة هي أعلـى مراتب النفس أو حسبما أشار الإمام الغزالي إلى أن سلوكها يطلق عليه السلوك الملائكي.

وهـذا التنظيم في النفس الإنسـانية فـي الذكر الحكيم يُخالـف كلية نظرية فرويد خاصـة في «الأنا العليا» في جوانب الشخصـية، التي تُمثل أسـمى جانب في الشخصية، والتي تشـمل القيم والمعتقدات الدينية والمُثل العليا، حيث أشار إلى أن هذه المشتملات تسبِّب كثيرًا من العقد النفسية نتيجة إعاقة الدوافع الفطرية وإصابة الإنسان بالإحباط،

وفـي هذا ما يُخالف النزعة الدينية الفطرية عند الإنسـان وعلاقته بخالقه، فالانحراف عن الدين والمثل والقيم هو انحراف - في الواقع - عن الفطرة السليمة متمثلًا في الدين الإسلامي الحنيف، التي فطر الله سبحانه وتعالى الناس عليها.



يتضمن الهدي الإسلامي والسلوك الإنساني الآتي:

(١) التراث الإسلامي والسلوك الإنساني.

(٢) التأصيل الإسلامي لمباحث علم النفس.

(٣) مكونات النفس البشرية في الذكر الحكيم.

(٤) دلالات الألفاظ الخاصة بالنفس الإنسانية في القرآن الكريم.

(٥) مفاهيم المكونات النفسية الإنسانية في القرآن الكريم.

تلخيص:

١- منذ أمد بعيد اهتم الدارسون والمهتمون بالدراسات الإسلامية والتربوية، ببناء النفس البشرية وتقويمها وأصولها، وسوية واضطراب سلوكها.

٢- أسمى غايات علم النفس الوصول إلى القواعد السلوكية للحياة المثلى للإنسان.

٣- مكونات النفس البشرية في الذكر الحكيم: النفس - القلب - الروح - العقل.

٤- تتعدد الدلالات اللفظية لمعنى النفس والقلب والروح والعقل في الذكر الحكيم.

٥- في مفهوم كل من النفس والقلب والروح والعقل، تفاسير وتأويل تتقابل مع ما في علم النفس المعاصر من مفاهيم نفسية.

٦- بيئة الشخصية في الإسلام، تؤكد الترابط الكلي من الجسد والروح والعقل والقلب.

٧- الروح التي هي من عند الله تعالى ومن وحيه، تميز الإنسان على سائر المخلوقات، وهي تضبط سلوك الإنسان السوي، وتبعد عنه الشهوات، وتُشعر الفرد بقيمته الفردية والجماعية.

أسئلة وتمارين:

١- حدِّد مع الاستشهاد بآيات من الذكر الحكيم الدلالات النفسية لمعنى النفس.

٢- حدِّد مع الاستشهاد بآيات من الذكر الحكيم الدلالات النفسية لمعنى القلب.

٣- مفهوم النفس يُقابله تفاسير وتأويل في علم النفس المعاصر. اشرح.

٤- مفهوم الروح يُقابله تفاسير وتأويل في علم النفس المعاصر. اشرح.

زيد الخيكاني

الباب الثاني

الأهـــــداف التربـويـة

الفصل الخامس: الأهداف التربوية - وفاعلية التعليم والتعلم.

الفصل السادس: التفاعل بين المعلم والمتعلم داخل الفصل الدراسي.

الفصل الخامس

الأهداف التربوية
وفاعليـة التعليـم والتعلـم

- **الأهداف:**

(١) أن يتعرف المتعلم إلى الأهداف الأساسية التربوية.

(٢) أن يعدِّد وظائف المؤسسات التعليمية.

(٣) أن يميِّز بين الأهداف التربوية والتعليمية.

(٤) أن يحدِّد مكونات الأهداف التعليمية السلوكية.

(٥) أن يصنِّف الأهداف التعليمية في المجال العقلي - المعرفي.

(٦) أن يصنِّف الأهداف التعليمية في المجال الوجداني.

(٧) أن يصنِّف الأهداف التعليمية في المجال النفسي - الحركي.

(٨) أن يقدِّر جهود العلماء في تصنيف الأهداف.

الفصل الخامس

الأهداف التربوية
وفاعلية التعليم والتعلم

تمهيد:

لا تبدأ العملية التعليمية في المؤسسات التعليمية في مختلف مراحلها من فراغ، بل هناك السياسات التعليمية التي تضعها الدول، لتسير وفق نهجها مختلف المؤسسات التعليمية. ولهذه السياسات التعليمية أهداف تربوية قائمة على أسس تعليمية، لكل مرحلة من مراحل التعليم، حيث تعمل هذه الأهداف لتحقيق غايات ومقاصد في العملية التربوية بصفة عامة، وفي العملية التعليمية التعلمية بصفة خاصة.

وهذه الأهداف التعليمية التعلمية، تُحددها خُطط دراسية، تشتمل على أهداف تربوية وتعليمية وتعلمية وثقافية واجتماعية وأنشطة فردية وجماعية، حيث يكون من مجمل ما تحققه هذه الأهداف، ما يمكّن القائمين من المسؤولين في العملية التعليمية، من الوقوف على مدى ما أسهمت به هذه الأهداف، من نجاح وتقدم في تحقيق الغايات التي اشتملت عليها الخطط التعليمية.

الأهداف الأساسية التربوية:

إن الأهداف الأساسية التربوية تتمثل في الغايات التعليمية التعلمية، التي من خلالها يكتسب المتعلم المعارف والمهارات، والتعلم الهادف الذي يعمل على تغيير سلوك المتعلم، أي تعديل أنماط سلوكية معينة، سبق للمتعلم اكتسابها قبل التحاقه بالمرحلة التعليمية التي يتعلم فيها، خاصة إذا كانت أنماطًا سلوكية لا تتوافق والأهداف التربوية

فـي العمليـة التعليمية التعلميـة، أو العمل على إحـداث أنماط سـلوكية يتعلمها المتعلم، ويمكن أداؤها بصورة مقبولة من الناحية التربوية.

ومن ثم، فإن الأهداف الأساسية التربوية – عندما يتم تحقيقها – فإن نتاجها يتمثل في الفاعلية والنجاح التعليمي والتعلمي في إحداث التغير التربوي المطلوب عند المتعلم.

لهـذا مـن واجب المعلم والمتعلم الوقـوف على نوعية التغير في السـلوك وماهيته. وحتى يتم ذلك يحتاج المعلم إلى وضـع أهداف بطريقة واضـحة يتم من خلالها إعلام المتعلميـن، حتى يضـمن توجيه المتعلمين وجهودهـم إلى الغايات والأهـداف التعليمية والمعرفية المطلوبة.

وظائف المؤسسات التعليمية:

من أهم ما يتميز به العصـر الحاضر، الاهتمام المباشر بمشكلات تنشئة الأجيال المعاصـرة. والقرن الحاضـر يتميز بكم وكيف لا حدود لهما من حيث الاهتمام بالتعليم، وجعلـه إلزاميًّا لكل فرد فـي مختلف الأوطان. وقد يكون الإلزام فـي المراحل الأولى من التعليم، وقد يستمر حتي نهاية التعليم الجامعي. ومرجع ذلك ما يأتي:

١- إدراك مختلف المجتمعات قيمة الثروة البشرية والكفاءات الوطنية والحفاظ عليها ومنحها فرص التعليم والتربية؛ بغية الاستفادة منها في الإنتاج الحضاري والتقدم المرموق للمجتمع، عندما يتم تعليم أبناء الوطن وتخرجهم للحياة العملية.

٢- إن تربية الأجيال المعاصرة، تتسم بإتاحة فرص تماسك أبناء المجتمع، من خلال العملية التعليمية وعمليات التربية التي تمارسها المؤسسات التعليمية.

والواقـع أن المدرسـة تهتم بالدرجـة الأولى في الوقت الحاضـر، بإتاحة القسـط الوافر من التربية والتعليم لأبنائها المتعلمين، حتى يتيسر لهم عند التخرج إلى المجتمع الكبيـر القدر الكافي من الكفاءة والمهارات اللازمة للنجاح في الحياة العملية، والتعاون الصادق مع أبناء المجتمع.

والمدرسة هي النظام التعليمي، المسؤول عن توجيه أبناء المجتمع لتعليم واكتساب المعارف والمعلومات والعادات الفكرية والعاطفية والاجتماعية، التي تساعد المتعلمين على التوافق في الحياة الاجتماعية. أو بمعني آخر هي المؤسسة التعليمية والتربوية التي تقوم بالتنشئة الاجتماعية لأبنائها المتعلمين. لذلك نجد أن المدرسة بوصفها مؤسسة تعليمية تؤثر في سلوك المتعلمين تأثيرًا منظمًا، حيث يُحدد ذلك السياسة التعليمية، في المجتمع والأهداف التربوية والتعليمية للمراحل التعليمية والمناهج الدراسية.

وحتى يتحقق للمدرسة أداء وظائفها التعليمية والتربوية، فإنها تستعين بالعلوم الإنسانية عامة والعلوم السلوكية خاصة لتحقيق غاياتها.

ولذلك نجد أن ضمن العلوم السلوكية التي تهتم بها المدارس من فروع علم النفس، ما يتصل بعملية البناء التربوي للمتعلمين، من خلال ما يكتسبه المعلم في أثناء العملية التعليمية، التي يمارسها المعلم، عندما يدرس أصول وقواعد علم النفس التربوي.

التمييز بين الأهداف التربوية والأهداف التعليمية:

في مختلف المؤسسات التعليمية، وفي المراحل التعليمية المختلفة، هناك نوعان من الأهداف:

- الأهداف التربوية.
- والأهداف التعليمية.

وللتمييز بينهما، نجد أن هناك الفروق الخاصة بكل منها، التي نُرجعها إلى:

١ - العمومية أو الخصوصية التي تتصف بها كل من هذه الأهداف.

٢ - الأدوار التي تؤديها كل من هذه الأهداف.

٣- خصائص المسؤولين ممن يقومون بصياغة ووضع هذه الأهداف.

أما الأهداف التربوية فتتضمن الغايات والمقاصد الخاصة، التي تسعى إلى التأثير في شخصية المتعلم، لبناء وتنمية مواطن يتسم باتجاهات وقيم معينة.

بينمـا الأهـداف التعليمية تتضـمن الغايات والأغراض التي تتم مـن خلال العملية التعليمية - التعلمية، التي تختص وتقوم على اكتسـاب المتعلم أنماطًا سـلوكية أو أداءات معينة، من خلال ما يتعلمه من المواد الدراسية وطرق التدريس المتنوعة التي تتوافر في المؤسسات التعليمية.

وعلـم النفس التربوي من مهامه الرئيسـة، تحويل الأهـداف التربوية إلى أهداف تعليميـة، حيـث إن الأهـداف التعليمية تمثل الحـدود السـلوكية أو الأداءات التي تختص بالأهداف التربوية.

ونعرض فيما يأتي الأهداف في العملية... التعليمية - التعلمية من الجوانب الآتية:

١- مجالات الأهداف.

٢- مستويات الأهداف.

٣ - الأهداف السلوكية.

أولًا: مجالات الأهداف التعليمية:

تُعـدّ الأهـداف التعليمية الخطوة الأساسـية في أي عملية تعليمية، بـل تُعدّ الموجه الأساسي للمعلم والمتعلم على حد سواء، حيث يجب على كل منهما أن يكون على بينة من أهداف التعليم، بل إن المعلم يجب أن يعرف ماذا يريد تعليمه للمتعلمين؟ وكيف يسـلك المتعلمون بعد التعليم؟ وإن المتعلم يجب أن يعرف الأداء performance الذي يتحتم عليه القيام به بعد التعلم.

وتظهر أهمية الأهداف في العملية التعليمية في ثلاثة مجالات مهمة هي:

١- إعداد المناهج. ٢- تخطيط التعليم. ٣- إجراء التقويم.

١- من حيث المناهج Curriculum توفر الأهداف قدرًا من الفهم، يسمح للقائمين على الأمور التربوية بوضع المناهج التي تحقق الغايات التربوية، على النحو الأفضل، بل

أيضًا تمكنهم من مراجعة المناهج القائمة، عن طريق التعديل أو تغيير أو استحداث ما يتوافق والتطورات التقنية المعاصرة.

٢- فيما يتعلق بالأهداف في مجال التعليم Education فإنها تساعد المعلم، على اختيار الوحدة أو المادة الدراسية المناسبة وتخطيطها، واختيار الوسائل وطرق التدريس المناسبة والإجراءات المتعلقة بها، وتمكنه من تنظيم جهوده ونشاطه نحو إنجاز المهام التعليمية على النحو الأفضل.

٣- ومن حيث دور الأهداف في مجال التقويم Evaluation، فإن الأهداف تساعد على تحديد القاعدة التي تنطلق منها العملية التقويمية، فالأهداف التقويمية توضح للمعلمين ورجال التربية، مدى فعالية التعليم ونجاحه في تحقيق التغيير المطلوب في سلوك المتعلم.

ثانيًا: مستويات الأهداف التعليمية: Levels Of Educational Objectives

تتحدد مستويات الأهداف التعليمية، على أساس الأهداف التربوية التي ترمي إلى تحقيق الغايات في العملية التربوية، بهدف التأثير في شخصية المتعلم؛ كي يصبح مواطنًا يتسم سلوكه باتجاهات وقيم معينة، وذلك من خلال اكتسابه أنماطًا سلوكية أو أدائية معينة من خلال المواد الدراسية والطرق التعليمية المتنوعة والمتوافرة في الأوضاع المدرسية.

وهذه الأهداف التربوية، تتدرج تحت أهداف تعليمية، تتم من خلال المهام الرئيسة لعلم النفس التربوي. فالأهداف التعليمية ليست إلا محددات سلوكية، أو أدائية للأهداف التربوية، وتُصنف هذه الأهداف إلى ثلاثة مستويات.

١- المستوى العام للأهداف:

وهو المستوى الذي يهتم بتنمية القيم الدينية أو الأخلاقية أو الوطنية، أو تنمية القدرات العقلية أو تنمية المتعلم ليصبح مواطنًا فعالًا. ويُوصف هذا المستوى بأنه

حصيلة النتائج في العملية التربوية، حيث ترمي العملية التربوية إلى التأثير في جماعات المواطنين عمومًا، وتزويد الهيئات، أو السلطات التربوية بموجهات عامة يُستدل بها عند تخطيط العمل التربوي. ويُحدد هذه الأهداف الخاصة بالمستوى العام هيئات وطنية تضم بعض علماء الدين ورجالات العلم والفكر والسياسة والسلطة.

٢- المستوى المتوسط للأهداف:

هو المستوى الذي يُطلق عليه الأهداف التعليمية الضمنية، والذي يهتم بوصف أنماط السلوك أو الأداء النهائي المتوقع صدوره عن المتعلم، بعد تحصيله مادة دراسية معينة أو منهاج دراسيًّا معينًا، كتنمية المهارات القرائية والكتابية والحسابية لدى المتعلم.

وتُحدد هذه الأهداف بعض الهيئات أو السلطات التربوية المعينة، كالسلطات المسؤولة عن وضع المناهج وتطويرها، أو المسؤولة عن تأليف الكتب المدرسية، وتهدف إلى تزويد المعلمين بموجهات تساعدهم على أداء عملهم التعليمي.

٣- المستوى المحدد للأهداف:

يُطلق عليه عبارة «الأهداف التعليمية الظاهرية»، أو «الأهداف السلوكية» Behavioural Objectives وتهتم هذه الأهداف بوصف السلوك أو الأداء الذي يترتب على المتعلم القيام به بعد الانتهاء من تدريس وحدة دراسية معينة، وذلك من خلال التحديد الدقيق لهذا السلوك، بحيث يستطيع كل من المعلم أو المتعلم، والملاحظ الخارجي تمييزه والوقوف على مدى تحقيقه.

ويُحدد المعلم عادة هذا النوع من الأهداف، وقد يُسهم المدير أو الموجه التربوي في صياغتها، حيث الهدف المطلوب تزويد المتعلم بتفصيلات السلوك النهائي، الذي يجب أداؤه بعد التعلم، وتزويد المعلم بالوسائل التي تمكنه من القيام بعملية التقويم.

وقد نتساءل: ما مكانة علم النفس التربوي بين هذه المستويات؟

الواقع، إن علم النفس التربوي يهتم على نحو خاص بالأهداف السلوكية، وذلك لأن مسؤولية وضعها أو صياغتها تقع بالدرجة الأولى على عاتق المعلم، حيث يقوم علم النفس التربوي، بتزويد المعلم بالمعلومات المفيدة التي تتعلق بخصائص ومكونات الأهداف السلوكية، وطرق صياغتها ومبرراتها، بحيث يسهل على المعلم القيام بمهامه التعليمية، إضافة إلى تمكينه من التغلب على بعض المشكلات التي تواجهه في هذا الصدد.

ومن الأهمية بمكان، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في عبارات أو في أهداف سلوكية، لوصف التغيير المطلوب إحداثه في سلوك المتعلم، تجنبًا لما تتصف به تلك الأهداف من عمومية وغموض، وتفاديًا لما قد تثيره من تفسيرات أو تأويلات متباينة.

ويُعرف «الهدف السلوكي» بأنه ما يصف الأداء المتوقع قيام المتعلم به بعد الانتهاء من تدريس وحدة تعليمية معينة، بمعنى آخر أنه يصف النتاج التعليمي أو السلوك النهائي للمتعلم، أكثر مما يصف الوسائل المستخدمة في الوصول إلى هذا السلوك.

والهدف السلوكي الجيد والفعال Effective يُعرف بأنه الهدف الذي يُحقق الغاية التي وضع من أجلها، والذي ينجح في توصيل المقصد التعليمي إلى المتعلم، سواء كان هذا، ممن وضع الهدف ذاته، أم المتعلم، أم فرد خارجي آخر. وكلما نجح الهدف أو العبارة السلوكية، في تبيان صورة المتعلم الناجح وإيصالها إلى الآخرين، بحيث تتماثل مع الصورة التي كوَّنها واضع الهدف ذاته، كان الهدف ناجحًا ومفيدًا وقادرًا على توجيه العملية التعليمية إلى التعلم المنشود. وأفضل الأهداف، وأكثرها فعالية، هي الأهداف التي تمكن المعلم أو القائمين على الأمور التربوية، من اتخاذ أكبر عدد ممكن من القرارات المتعلقة بقياسها وتحصيلها وتقويمها، التي تتسم بأكبر قدر ممكن من التحديد والوضوح، وتستعيد أي شكل من أشكال سوء الفهم أو التفسير.

مكونات الأهداف التعليمية السلوكية:

يتكون الهدف السلوكي من بنية معينة، تتضمن الخصائص السابقة، تمكن المعلم من صياغة أهدافه على نحو ملائم، وتساعده على توصيل مقصده التعليمي إلى المتعلمين.

والهدف السلوكي الناجح يُحدد ما يأتي:

١- ما السلوك أو الأداء المتوقع قيام المتعلم به بعد عملية التعليم؟

٢- ما الشروط أو الظروف التي يظهر هذا السلوك من خلالها؟

٣- ما مستوى الأداء المقبول الذي يُحدد مدى تحقق الهدف المرغوب فيه؟

وتُعد هذه المكونات الأساسية للهدف السلوكي، حيث تتمثل فيما يأتي:

١- السلوك والأداء الظاهري للمتعلم (السلوك المُتوقع).

يدل هذا المكون على السلوك الدقيق المرغوب فيه، الذي يُحدد التغيير الذي سيطرأ على سلوك المتعلم، بعد الانتهاء من تعليم وحدة دراسية معينة، بحيث يكون هذا التحديد واضحًا وصريحًا ودقيقًا. ويُركز بشكل رئيس على السلوك النهائي للمتعلم، أو ما يسمى «المخرجات السلوكية».

ويشير الأداء عادة إلى أي نشاط يقوم المتعلم به، وقد يكون هذا الأداء ظاهريًّا وقابلًا للملاحظة عن طريق البصر، كالكتابة، والرسم والتصحيح المكتوب أو عن طريق السمع، كالقراءة بصوت مرتفع أو التسميع. وقد يكون هذا النشاط أيضًا ضعيفًا غير قابل للملاحظة عن طريق السمع أو البصر، كالعمليات الحسابية الذهنية أو التذكر. بيد أن العبارة السلوكية الناجحة، هي القادرة على تحديد ما يجب على المتعلم أداؤه، عندما يبين أنه قد تمكن من الهدف. ولما كان المعلم لا يستطيع معرفة ما يجري في «عقل» المتعلم للوقوف على معرفته واتجاهاته، لذا عليه أن يقوم «باستنتاج» هذه العمليات «الداخلية».

وهـذا النـوع من الاسـتنتاج لا يتحقق، إلا إذا قام على أسـاس ما يقولـه المتعلم أو يفعلـه. وبتعبير آخـر، يجب أن تقوم هذه الاسـتنتاجات على سـلوك المتعلـم اللفظي أو الحركـي. ويسـتطيع المعلم غالبًا الحصـول عليها بالملاحظة المباشـرة لنتائج التعليم المرغوب فيها، كالاسـتماع إلى إجابة المتعلم أو قراءتها، أو بملاحظته، وهو يقوم بأداء سلوك معين كالكتابة أو أداء تجربة في المعمل.

٢- شروط الأداء: (شروط السلوك عند المتعلم):

يُشـير هذا المكون إلى الشروط أو الظروف التي يظهر من خلالها السلوك النهائي للمتعلـم، والتـي يجـب أن تتوافر عند قيامـه بالأداء. فقـد تكون عملية تحديد السـلوك النهائـي غيـر كافية لمنع سـوء الفهـم أو تعـدد التغييـرات وتنوعها. لذا يتخـذ الهدف السلوكي شكلًا أوضح، عندما يقوم المعلم بوضع بعض الشروط التي تحدد ظروف الأداء وسياقه، كالسماح أو عدم السماح باستخدام الخرائط أو القواميس أو الأطالس أو الكتب المدرسية أو الآلات الحاسبة أو الجداول اللوغاريتمية... إلخ.

٣- مستوى الأداء المقبول: (مستوى السلوك المقبول لدى المتعلم):

يُشير هذا المكون إلى نوعية الأداء المطلوب، الذي يُبين ما إذا كان المتعلم قد تمكن من الهدف أم لا، حيث يجب تحديد مسـتوى الأداء على نحو واضـح، ويمكن المعلم من التعرف إلى الاستجابة المقبولة، كتحديد نسبة مئوية معينة من العلامات أو الاستجابات الصحيحة.

تذكر أنك تناولت دراسة:

(١) الأهداف الأساسية التربوية.
(٢) وظائف المؤسسات التعليمية.
(٣) التمييز بين الأهداف التربوية والتعليمية.
(٤) مكونات الأهداف التعليمية السلوكية.

تصنيف الأهداف التعليمية Classifications Of Educational Objectives

إن تصنيف Classification الأهداف التعليمية، يُساعد المعلم على تحديد أفضل للشروط التعليمية ذات العلاقة الوثيقة بالمهام التي يجب على المتعلم تعلمها. فالأهداف التعليمية ترتبط بشروط معينة، من أجل أن تجعل العملية التعليمية، ثم التعلم أكثر فاعلية. وقد بُذلت جهود من علماء النفس، لتصنيف الأهداف التعليمية إلى ثلاثة مجالات على النحو الآتي:

١- **المجال العقلي Mental**- المعرفي الذي يهتم بالأهداف المتعلقة بالعمليات المعرفية، كالتفكير والإدراك والاستدلال... إلخ.

٢- **المجال الوجداني Affective**- الانفعالي الذي يهتم بالأهداف المتعلقة بالعمليات النفسية، كالشعور والانفعالات والعواطف والاتجاهات والقيم... إلخ.

٣- **المجال النفسحركي Psychomotor**- الذي يهتم بالأهداف المتعلقة باكتساب بعض المهارات النفسية - الحركية، كالكتابة والرسم والضرب على الآلة الكاتبة، والمهارات اليدوية الأخرى.

وتصنيف الأهداف إلى هذه الميادين الثلاثة، لا يعني انعزال أحد أنواع السلوك كليًّا عن الأنواع الأخرى، فالتفكير وهو نشاط عقلي يرافقه في معظم الأحيان انفعالات، والاستغراق في الشعور يرافقه أيضًا تفكير ووضع جسمي معين.

وإن الانهماك في نشاط حركي، قد يقترن أحيانًا بنوع من التفكير والعاطفة، وهذا يُشير إلى تداخل أنواع السلوك التي تنطوي تحت ميادين الأهداف الثلاثة.

بيد أن التركيز على السلوك المرغوب في إجراء تغيير فيه، في ميدان واحد من هذه الميادين، إنشاء وضع تعليمي معين، يُوفر فائدة كبيرة في مجال تسهيل عملية التعلم، بالنسبة إلى كل من المعلم والمتعلِّم على حد سواء.

أولًا: تصانيف الأهداف في المجال العقلي - المعرفي:

تُصنف الأهداف في الميدان العقلي - المعرفي إلى ستة مستويات، وتتعلق بمختلف العمليات المعرفية أو السلوك العقلي، كالاستدعاء والتعرف والاستيعاب والاستدلال والحكم... إلخ.

١- مستوى المعرفة (الذاكرة) Cognition (Memory)

يدل هذا المستوى على القدرة على تذكر المعلومات والمعارف المخزونة في الذاكرة نتيجة التعلم السابق، ويتم استدعاء الذاكرة عند المتعلم ببعض القرائن التي تسهل عملية التذكر، بحيث يغدو الاستدعاء فعالًا. ويشتمل هذا المستوى على كل شكل تقريبًا ابتداء من الحقائق النوعية المحددة وحتى النظريات العلمية الكاملة.

٢- مستوى الاستيعاب (الفهم) Comprehension

يُمثل هذا المستوى بعض أكثر القدرات والمهارات العقلية الشائعة في الأوضاع التعليمية الصفية.

ويُشير الاستيعاب إلى قدرة المتعلم على استقبال المعلومات المتضمنة في مادة معينة وفهمها والاستفادة منها، دون أن يكون قادرًا بالضرورة على ربطها بغيرها من المعلومات أو المواد الأخرى.

٣- مستوى التطبيق Application

يُشير هذا المستوى إلى القدرة على استخدام الطرق والمفاهيم والمبادئ والنظريات، في مواقف واقعية أو جديدة.

ولكي يُحقق مستوى التطبيق الهدف المنشود، يجب أن يتوافر في الموقف التعليمي المرتبط به خاصيتان أساسيتان:

(أ) الطبيعة الإشكالية للموقف، أي يجب أن يواجه المتعلم مشكلة تستلزم الحل.

(ب) الجدة أو اللامألوف، أي إن السياق الذي يجري فيه التطبيق، يجب أن يكون مختلفًا عن السياقات التي تم فيها تعلم المعلومات المرغوب في استخدامها.

٤- مستوى التحليل Analysis

هو عملية تحليل المادة المتعلمة إلى عناصرها أو أجزائها الأولية المكونة لها، لبيان طبيعة هذه المادة وأسس تكوينها.

٥- مستوى التركيب Synthesis

يُشير هذا المستوى إلى القدرات اللازم توافرها للتأليف بين الوحدات والعناصر والأجزاء، بحيث تُشكل بنسبة كلية جديدة، ويؤكد مستوى التركيب عادة على الإنتاج الابتكاري للمتعلم.

٦- مستوى التقويم Evaluation

يُعدّ التقويم أعلى وأعقد الأنشطة العقلية المعرفية، إذ إنه يُمثل قدرة المتعلم على إصدار الأحكام الكمية والنوعية على القيمة الخاصة بالمواد العلمية وطرق التدريس من حيث تحقيقها أهدافًا معينة.

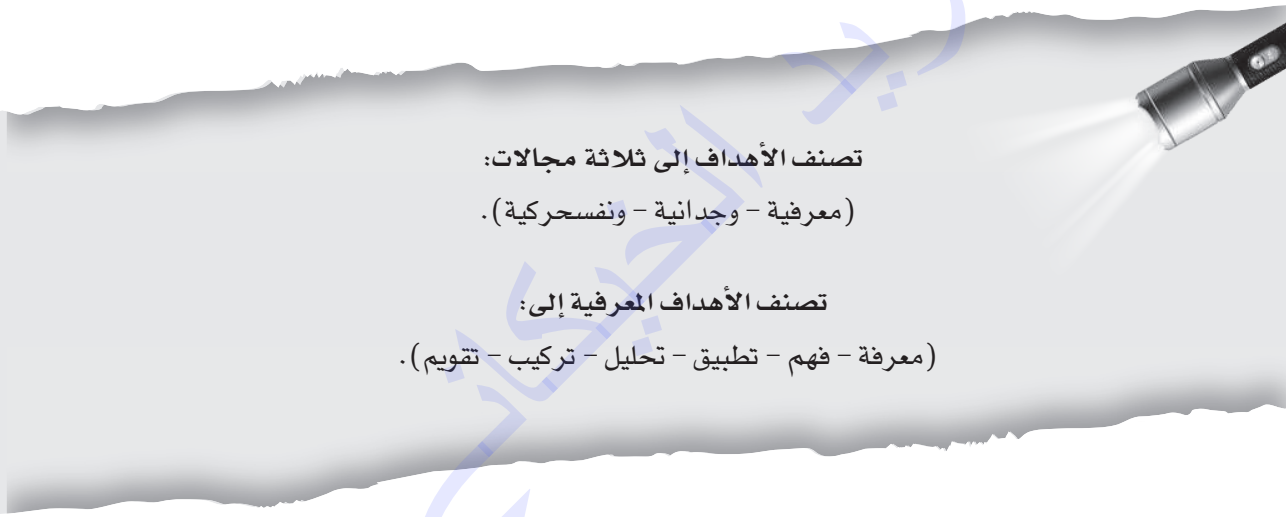
وقد يقوم الحكم الذي يقدمه المتعلم، بناء على أدلة داخلية تتناول مدى دقة مضمون المادة واتساقها الداخلي، مثال ذلك اكتشاف الأخطاء المنطقية في البراهين. أو:

١- الوصول إلى نتائج لا تسوغها مقدمات صادقة.

٢- استنتاج أحكام دون مقدمات.

٣- استخدام أكثر من معنى لمفهوم واحد في موضوع واحد.

٤- يكون الذي يصدره المتعلم قائمًا على التحقق من الحكم على غايات المادة، ووسائلها وإجراءاتها، وذلك باستخدام محكات ومعايير خارجية محددة مُسبقًا، مثل الحكم على أهمية العقاب في التربية المعاصرة، أو مناقشة مشروع مجتمعي معين في ضوء المعايير الأخلاقية السائدة في المجتمع... إلخ.



تصنف الأهداف إلى ثلاثة مجالات:

(معرفية - وجدانية - ونفسحركية).

تصنف الأهداف المعرفية إلى:

(معرفة - فهم - تطبيق - تحليل - تركيب - تقويم).

ثانيًا: تصانيف الأهداف في المجال الوجداني Affective:

يهدف هذا التصنيف إلى تحديد المستويات المتنوعة لعملية اكتساب المهارات المعنية بالميول والاتجاهات والقيم. وقد وُضع لذلك تصنيف هرمي للأهداف في الميدان العاطفي - الانفعالي، انطلاقًا من بُعد داخلي يتمثل في استيعاب أو استدخال الفرد للميول والقيم والاتجاهات من خلال نوع من النمو الداخلي له، وفي هذا تتشابه التنشئة الاجتماعية التي تدل على الطبيعة التطورية لعملية تعلم الفرد لسلوك وأعراف ومعايير وقيم وأخلاق المجتمع.

والعملية الخاصة بالمجال العاطفي والانفعالي عبر سلسلة من الأنشطة السلوكية، تبين مدى إدراك الفرد واستغراقه والتزامه وتبنيه للاتجاهات والمبادئ والأعراف والقيم التي توجه سلوكه وتدعم أحكامه القيمية على نحو ثابت ومتسق، وتُصنف هذه العملية إلى المستويات الآتية:

١- مستوى الاستقبال Reciving

يُشير هذا المستوى إلى الأوضاع التعليمية التي ينتبه فيها المتعلم إلى المثيرات أو الظواهر المحيطة به التي تنطوي عليها تلك الأوضاع.

وينقسم هذا المستوى إلى ثلاث مراحل هي:

(أ) مرحلة الوعي: وهي أدنى مستويات التصنيف في الميدان العاطفي، وتشير إلى أنماط وعي المتعلم بالظواهر أو المثيرات التي تثير انتباهه، وتستثير سلوكه الشعوري.

(ب) مرحلة الرغبة في الاستقبال: وهي المرحلة التي تشير إلى مدى رغبة المتعلم في توجيه الانتباه إلى مثيرات معينة، بحيث تتروح هذه الرغبة بين التسامح والانتباه النشط والفعال، كالانتباه الشديد إلى تعليمات المعلم أو التغاضي عن الفروق الفردية والجامعية، أو الحساسية الزائدة تجاه بعض المشكلات المجتمعية أو العالمية... إلخ.

(جـ) مرحلة ضبط الانتباه: وهي الحالة التي يتحكم فيها المتعلم في عملية توجيه الانتباه نحو بعض المثيرات المفضلة لديه، على الرغم من وجود مثيرات أخرى مُنافسة، كالانتباه على نحو تمييزي لدى قراءة أو سماع قصيدة معينة، إلى مقاصد الشاعر، والمعاني التي يرمي إليها، والقيم الاجتماعية في عصر هذا الشاعر.

٢- مستوى الاستجابة Response

لا يقتصر المتعلم في هذا المستوى على مجرد عملية الاستقبال، بل يقوم ببعض الأنشطة الإيجابية في أثناء استغراقه في الانتباه إلى الظواهر والمثيرات. ويُشير هذا المستوى إلى رغبة المتعلم في الاستجابة، وشعوره بالرضا إزاء الانهماك في بعض الأنشطة التعليمية، وينقسم هذا المستوى إلى ثلاث مراحل هي:

(أ) مرحلة الإذعان للاستجابة: تُشير هذه المرحلة إلى أنماط القبول التي يبديها المتعلم لدى قيامه بالاستجابة.

(ب) مرحلة الرغبة في الاستجابة: تُشير هذه المرحلة إلى السلوك الاختياري الذي يبديه المتعلم في الأوضاع التعليمية، بدافع الرغبة وليس نتيجة للرهبة، بحيث لا يتوافر أي نوع من أنواع الإذعان أو المقاومة في استجابات هذه المرحلة.

(جـ) مرحلة الرضا بالاستجابة: لا تقتصر هذه المرحلة على رغبة المتعلم وإراداته في الاستجابة، بل تتعداها إلي الشعور بالرضا والارتياح عند القيام بها، حيث يشعر المتعلم بالمتعة والسرور لدى قيامه ببعض الأنشطة.

٣- مستوى التقييم Evaluation

يتناول هذا المستوى سلوك المتعلم عندما يُحدد قيمة معينة للمثيرات أو الظواهر أو أنماط السلوك أو المادة التعليمية. وتشير عملية التقييم عادة إلى الاعتقادات أو الاتجاهات التي يتبناها المتعلم، وتبين نوعًا من الاتساق أو الثبات في مواقفه واستجاباته إزاء بعض الموضوعات، بحيث يتمكن الملاحظ من التعرف على القيمة التي ينسبها إلى هذه الموضوعات، وبحيث تنجم هذه المواقف عن الالتزام بهذه القيمة، وليس عند إطاعتها أو الإذعان لها، وينقسم هذا المستوى إلى ثلاث مراحل هي:

(أ) مرحلة تقبل القيمة: وهي مرحلة إظهار الاعتقادات ببعض الأشياء أو الموضوعات المختلفة، كالاعتقاد بأهمية مادة الرياضيات في الحياة العملية.

(ب) مرحلة تفضيل القيمة: تحتل هذه المرحلة وضعًا وسطًا بين مرحلتي تقبل القيمة والالتزام بالقيمة، ويسعى المتعلم فيها إلى درجات أعلى من اليقين والاعتقاد بالقيمة وبالموضوعات المرتبطة بها.

(جـ) مرحلة الالتزام بالقيمة: وهي أعلى الدرجات، ويتجدد الالتزام في ولاء المتعلم لمبدأ أو جماعة، أو في دفاعه عن اتجاه ثقافي معين أو في ثقته بالمناهج العلمية وأصول التفكير المنطقي، أو في احتجاجه على الانحراف ومظاهره... إلخ.

٤- مستوى تنظيم القيم Value Organizatio:

يُواجه المتعلم لدى تقدمه عند اكتساب القيم بعض الأوضاع أو المواقف التي تنطوي على أكثر من قيمة واحدة، ما يضطره إلى تصور هذه القيم والوقوف على العلاقات المتبادلة، وإعادة تنظيمها في منظومة قيمية معينة، مبينًا ترتيبها ومدى سيادة كل منها وسيطرتها على القيم الأخرى. وينقسم هذا المستوى إلى مرحلتين، هما:

(أ) مرحلة تكوين مفهوم القيمة: وهي المرحلة التي يقوم بها المتعلم بعملية التصور العقلي للقيم التي يجب عليه اكتسابها، وتتبدى هذه العملية عادة في صياغة القيم على نحو لفظي، أو في إدراك العلاقات التي تربطها بالقيم السابقة التي يتمثل بها، كمقارنة العقائد بالسلوك، أو الوقوف على الجوانب الأخلاقية للشخصية، أو التمييز بين النظرية والتطبيق.

(ب) مرحلة تنظيم المنظومة القيمية: وتُشير إلى أنماط السلوك التي يناظرها المتعلم عندما تكون منظومته القيمية متوازية على نحو جسد، أي عندما تتسم العلاقات المنظمة للقيم في اتساق داخلي وتآلف منطقي، ما يُشير إلى نوع من التوازن الذي تتفاعل فيه القيم، بحيث يتولد عن هذا التفاعل قيم جديدة أو تركيبات قيمية ذات مستوى تجريدي أعلى، كتطوير بعض المحكات لتقييم بعض الأعمال، أو إيجاد بعض التسويفات لتبرير قيمة دور الأخلاق في الحياة العامة....إلخ.

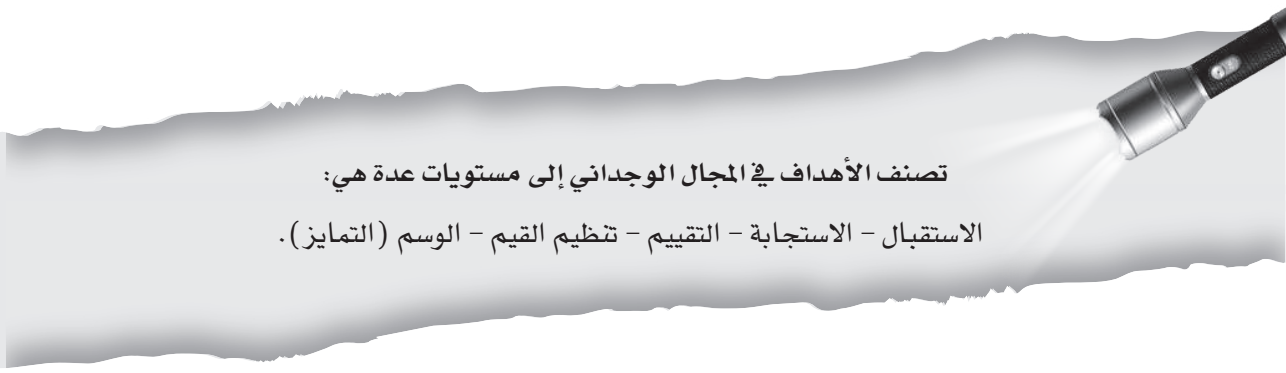
٥- مستوى الوسم (التمايز أو التخصيص) بالقيمة أو المركب القيمي:
Characterization of value

يدل هذا المستوى على أعلى الدرجات التي ينظرها المتعلم في سلوكه، بحيث لا يكتفي بتمثل المستويات السابقة، بل عليه أن يستجيب، ويسلك وفقًا للقيم التي يتبناها ويعتقدها، وبذلك يُوسم المتعلم بقيمة تدل على طراز حياته أو أسلوب سلوكه، كأن يُوصف بالتعاون أو الصدق، أو التأمل أو التسامح أو الاندفاع... إلخ، نتيجة للتوافق بين قيمه وسلوكه. وينقسم هذا المستوى إلى مرحلتين، هما:

(أ) مرحلة التهيؤ المعمم: وهي المرحلة التي يكتسب فيها المتعلم مجموعة من الاتجاهات العقلية أو الميول أو النزعات أو الاستعدادات التي تمكنه من تعميم عملية التحكم في سلوكه، بحيث يمكن وصفه وتمييزه بوصفه شخصًا، من خلال تلك الاتجاهات أو الاستعدادات.

(ب) مرحلة الوسم: وتمثل هذه المرحلة قيمة عملية اكتساب الأهداف النهائية العامة التي يكتسبها المتعلم في الميدان العاطفي - الانفعالي، التي تجعل منه شخصًا فريدًا، بحيث تتكامل اعتقاداته واتجاهاته ونزعاته، واستعداداته وقيمه في منظومة كلية شاملة تسم حياته وتطبعها بطابع مميز، كالإنسانية، أو الخيرية.

ومن الملاحظ أن المناهج وأساليب التعليم المدرسية، أكثر تأكيدًا على الأهداف العقلية - المعرفية من الأهداف العاطفية - الانفعالية، وقد يعود ذلك إلى سرعة اكتساب الأهداف المعرفية وسهولة قياسها، وتوافر الأدوات اللازمة لتقويمها، بالمقارنة مع ما تتطلبه الأهداف العاطفية في هذا المجال. وقد يعود ذلك أيضًا إلى أن إجماع الناس على الأهداف المعرفية أكثر من إجماعهم على الأهداف العاطفية بسبب تنوع اتجاهاتهم وقيمهم وعقائدهم. لذا تُترك عملية تنشئة الجانب العاطفي الانفعالي للأسرة في كثير من الأحوال، لما يتسم به هذا الجانب من حساسية، إلا أن ذلك لا يعني إعمال هذا الجانب في التعليم المدرسي الرسمي، إذ لا بد من الاهتمام به ورعايته، ليكتسب المتعلم المعايير والقيم السائدة في مجتمعه، التي يرغب معظم الآباء في غرسها لدى أبنائهم.



تصنف الأهداف في المجال الوجداني إلى مستويات عدة هي:

الاستقبال - الاستجابة - التقييم - تنظيم القيم - الوسم (التمايز).

ثالثًا: تصانيف الأهداف في المجال النفسي - الحركي Psychomotor

يعنى الميدان النفسي - الحركي بالأهداف المرتبطة بالمعالجة اليدوية والمهارات الحركية، والتآزر الحسي - الحركي، كالكتابة والكلام والرسم والأشغال اليدوية. وتصنف أهداف هذه المرحلة إلى:

١ - الحركات الجسمية الإجمالية:

تُركز الأهداف في هذه الفئة على الحركات الإجمالية للجسم، حيث يستخدم المتعلم جسمه ككل لدى أداء مهارة معينة، كالجري والقفز ورمي السهم أو الكرة والسباحة. وتُقاس قدرة المتعلم عادة بالسرعة التي يؤدي بها هذه الحركات (سباحة، جري) أو قوتها (الضغط، رمي الرمح أو الكرة، القفز... إلخ).

٢- الحركات المتناسقة الدقيقة:

تتناول أهداف هذه الفئة الحركات الدقيقة التي يجب أن يكتسبها المتعلم ليؤدي مهارة معينة، كحركة اليد والأصابع والعين التي تتطلب تدريبات معينة لإتقانها، وتتمثل قدرة المتعلم في مجال هذه الحركات في الإمساك بالقلم والكتابة على نحو واضح، أو في التآزر بين العين واليد، لدى الكتابة على الآلة الكاتبة، أو عند قيادة السيارة. وتُقاس هذه القدرة عادة بالإتقان الذي يُحققه المتعلم في أداء المهارة المطلوبة.

٣- مجموعات التواصل غير اللفظية:

تنتمي أهداف هذه الفئة إلى سلوك التواصل اللفظي، حيث يستخدم المتعلم الكلام للتواصل مع الآخرين، وتتضح قدرة المتعلم في هذا المجال في الأداء اللفظي المُعبر عن المعنى، كالنطق الواضح وتنغيم الصوت أو ترتيله، كأداء النغمة الاستفاهمية أو الاستنكارية أو العاطفية أو الخطابية... إلخ. وترتبط أهداف هذه الفئة عادة بالأداء الخطابي أو المسرحي، أو بتعلم اللغة الأجنبية، أو تعلم اللهجات المختلفة... إلخ.

ويُلاحظ أن هذه الفئات لا تنطوي على الطبيعة الهرمية التي يتصف بها تصنيفًا الميدانان المعرفي والعاطفي. ومع ذلك يُمكن الاستفادة منها بوصفها موجهات عامة لتحديد بعض الأهداف التي تستلزم تآزرًا حسيًّا حركيًّا، والمتوافرة على نحو كبير في ميادين التربية الرياضية والمهنية والفنية.

تلخيص:

١- عند تحقيق الأهداف الأساسية التربوية تتحقق الفاعلية والنجاح التعليمي والتعلمي في إحداث التغير المطلوب عن المتعلم.
٢- من وظائف المؤسسات التعليمية في كل مراحل التعليم تنشئة الأجيال المعاصرة.
٣- في المؤسسات التعليمية يجب التفرقة بين الأهداف التربوية والأهداف التعليمية.
٤- مجالات الأهداف التعليمية: المناهج - التعليم - التقويم.
٥- مستويات الأهداف التعليمية: المستوى العام للأهداف - المستوى المتوسط للأهداف والمستوى المحدد للأهداف.
٦- الأهداف السلوكية الفعالة هي التي تحقق الغايات التي وضعت من أجلها.
٧- مكونات الأهداف التعليمية السلوكية: السلوك والأداء الظاهري للمتعلم (السلوك المتوقع)، شروط الأداء، شروط السلوك عند المتعلم، مستوى الأداء المقبول لدى المتعلم.

٨- تصنيف الأهداف التعليمية في المجال العقلي - المعرفي تشمل: فئة المعرفة الخاصة باستدعاء المعلومات والمعارف في الذاكرة، وفئة المهارات والقدرات العقلية الخاصة بالاستيعاب - التطبيق - التحليل - التركيب - التقويم.

٩- تصنيف الأهداف في المجال العاطفي - الانفعالي يشمل مستويات: الاستقبال - الاستجابة - التقييم - تنظيم القيم - الوسم بالقيمة (المركب القيمي).

١٠- تصنيف الأهداف في المجال النفسي - الحركي يشمل: الحركات الجسمية الإجمالية - الحركات المتناسقة الدقيقة - مجموعات التواصل غير اللفظية - السلوك اللفظي.

أسئلة وتمارين:

١- حدِّد وظائف المؤسسات التعليمية.

٢- وضِّح التمييز بين الأهداف التربوية والأهداف التعليمية.

٣- وضِّح مجالات الأهداف في العملية التعليمية.

٤- صنِّف المستويات الخاصة بالأهداف التعليمية.

٥- وضِّح المكانات الأساسية للأهداف السلوكية التعليمية.

٦- ناقش مستويات التصنيف للأهداف التعليمية في المجال العقلي - المعرفي.

٧- ناقش مستويات التصنيف للأهداف التعليمية في المجال العاطفي - الانفعالي.

٨- ناقش مستويات التصنيف للأهداف التعليمية في المجال النفسي - الحركي.

الفصل السادس

التفاعل بين المعلم والمتعلم
داخل الفصل الدراسي

- **الأهداف:**

(١) أن يتعرف المتعلم إلى محكات التعليم الفعال.

(٢) أن يعدِّد المتعلم أدوار المعلم الفعال.

(٣) أن يتعرف إلى اتجاهات المعلم نحو المتعلم.

(٤) أن يعدِّد أدوار جماعات الأقران في حياة المتعلم.

(٥) أن يقدِّر المتعلم جهود المعلم داخل الفصل الدراسي.

الفصل السادس

التفاعل بين المعلم والمتعلم داخل الفصل الدراسي

تمهيد:

من حيث عرضنا الأهداف التربوية والفاعلية التعليمية، فإنه يتعين علينا أن نوضح فاعلية التعليم والتعلم والتفاعل الذي يتم داخل الفصل الدراسي. فالمعلم هو محور رئيس من محاور العنصر البشري الفعال في عملية التعليم. فهو يُعدّ ركنا أساسيًّا من أركان العملية التعليمية. والتعلم هو أحد الأركان الرئيسة في العملية التعليمية لبناء وتنمية المتعلمين. والخصائص المعرفية والانفعالية للمعلم لها فعالياتها في عملية التعليم ونتاجها الفعال عند المتعلم، حيث إن لهذه الخصائص آثارها على الناتج التحصيلي للمتعلم، من حيث إشباع حاجاته النفسية، والحركية، والانفعالية. (العاطفية)، والمعرفية والاجتماعية التي سبق إيضاحها في الفصل الخامس.

والمعلم القادر على أداء دوره بفاعلية، هو الذي تتوافق جهوده لإيجاد الفرص والمواقف التعليمية الأفضل لطلابه، حيث يؤثر في مستويات تحصيلهم وأمنهم النفسي.

إن التعلم الفعال Effective learning من خلال ممارسة المعلم لمهنة التعليم يتطلب توافر خصائص معرفية وانفعالية ومهارات واستعدادات معينة لدى المعلم، حتى يكون تعليمه منتجًا ومحققًا للأهداف التعليمية، ويمكن للبرامج التدريبية عبر تطوير برامج إعداد المعلمين - قبل تكليفهم بالعمل في مهنة التعليم، أو في أثناء وجودهم على رأس العمل التعليمي - أن ترفع من كفاءة المعلمين، وتعمل على نماء خبراتهم ومعارفهم كمًّا ونوعًا.

لذلك، فإن فاعلية المعلم وتفاعله داخل الفصل، تؤكد ضرورة توافر الخصائص والسمات التي أشير إليها، بل تؤكد أيضًا قدرة المعلم واستعداده على استخدام هذه الخصائص والسمات لإحداث التعليم الفعال. وإن تحديث المعلومات والمعارف والمهارات للمعلمين في العصر الحاضر، بجانب البرامج التدريبية، تُعدّ ضرورة تربوية لمواجهة ما قد يعتري الناشئة، وخاصة في المجتمعات الإسلامية من أفكار ومذاهب هدامة، وما تحتاج إليه المجتمعات المعاصرة من معارف تتصل بالتقنيات المعاصرة والابتكارات العلمية والتغيرات الثقافية والاقتصادية والاجتماعية، التي يحتاج المعلم إلى أن يتزود بمعارفها ومهاراتها، حتى يُمكن إيصالها بوسائله المتخصصة وخصائصه وكفاءته إلى المتعلمين.

محكات التعلم الفعال:

يُعدّ التعليم عملية معقدة... متعددة الجوانب والأبعاد. لذلك يؤثر في نجاح العملية التعليمية - التعلمية.. متغيرات كثيرة متداخلة.

وهناك المتغيرات الخاصة بالمتعلم والمعلم والمادة الدراسية وطرق التدريس ووسائله.

أي إن هناك ثلاثة محكات أساسية لفاعلية التعليم والتفاعل داخل الفصل في التعلم. وهذه المحكات:

١- النتاج التعليمي: Educational Output

والقصد به هو نتاج ما يتعلمه المتعلم، ويكتسبه من خبرات ومعارف الأنشطة التعليمية المدرسية. ويمكن تقييم النتاج التعليمي من خلال مقارنة أداء المتعلم قبل التعليم بأدائه بعد التعليم، أي بالتغيرات التي تطرأ على سلوكه، بحيث تظهر هذه التغيرات في اكتساب المتعلم المعارف والميول والاتجاهات والقيم الأخلاقية والشخصية، التي

تتكامل بها شخصيته. وصعوبة التحقق من فعالية هذا المحك، هي تعذر الوقوف على بعض التغيرات التي تطرأ على سلوك المتعلم، حيث قد لا تتوافر المقاييس الدقيقة لإخضاع هذه التغيرات للقياس الدقيق.

٢- العملية التعليمية: Educational Process

هي التفاعل القائم بين أنماط السلوك التعليمي للمعلم، وأنماط السلوك التعلمي للمتعلم، الذي يتم ممارسته من كل منهما في العملية التعليمية وإدارة الحوار والمناقشة خلال الصف. إضافة إلى أساليب المعلم في إرشاد المتعلمين، وتزويدهم بالمعارف والمهارات العقلية، وتقويم تحصيلهم، ونتاجهم العلمي والمعرفي.

وتتمثل أنماط سلوك المتعلم عند تعلمها واكتسابها من خلال الأداءات والأفعال، التي تتميز بها استجابات المتعلم للنظام وتركيزه الانتباه، وبذل الجهد والمثابرة، وقيامه بالممارسات العملية، ومشاركاته الفعالة في الحوار والمناقشات داخل الفصل.

ويتم التحقق من هذا المحك، من خلال استخدام الملاحظة المباشرة للوقوف على الأنماط السلوكية للمعلم والمتعلم، بحيث يُمكن وصف هذه الملاحظات وتسجيلها للحكم على فعالية التعليم.

٣- عوامل التنبؤ بفعالية التعليم Prediction of Educational Effectiveness

هي العوامل التي يستشعر منها المعلم فاعلية التعليم، حيث تكون الاستعدادات والقدرات والمهارات والعوامل الشخصية للمعلم، هي التي تمكنه من الاستشعار والتنبؤ بفعالية التعليم الحالية والمستقبلية، عندما تتضح له قدراته الفعلية وسماته الشخصية، وخبراته التعليمية، وسنوات تعليمه، ومستواه العلمي وتفوقه في مهنة التعليم.

وللوقوف على هذه الخصائص، تُستخدم السجلات والتقارير والتوجيه المتتابع، والمقاييس التي تُخضع هذه الخصائص عند التحقق من فعالية التعليم عند المعلم.

فاعلية المعلم:

المعلم الفعال، له أدوار مهمة في فعالية التعليم داخل الفصل، والناتج الفعلي من فاعلية المعلم في عملية التعلم. وفاعلية المعلم يُمكن إدراكها من المتعلمين أنفسهم ومن المعلمين أنفسهم، ومن المديرين، والموجهين التربويين والآباء.

وتقسيم فاعلية المعلم إلى فئتين من الخصائص:

١- الخصائص المعرفية:

التي تشمل حصيلة المعلم المعرفية، وقدراته العقلية، وأساليب نشاطه في العملية التعليمية. وأهم العوامل المؤثرة في هذه الخصائص:

(أ) الإعداد الأكاديمي والمهني: حيث هناك ارتباط إيجابي بين مستوى التحصيل الأكاديمي للمعلمين وفعاليتهم التعليمية، وفق ما يُقدره مديرو المدارس والموجهون والتربويون في ضوء إعداد الخطط الدراسية والتعامل مع المتعلمين. والمعلم المتفوق في ميدان تخصصه والمؤهل مهنيًّا بكفاءة وقدر جيد، يكون أكثر فعالية من المعلم الأقل تفوقًا وإعدادًا، عندما تُقاس هذه الفعالية بمستوى تحصيل المتعلمين.

والإعداد المهني والأكاديمي، يرتبط بمجموعة من العوامل المعرفية، كالقدرة العقلية العامة، والقدرة على حل المشكلات، ومستوى التحصيل الأكاديمي، والمهارات الخاصة بإعداد المادة الدراسية وتنفيذها، والمعلومات ذات العلاقة بالنمو والتعلم.

(ب) اتساع المعرفة والاهتمامات: فتفوق المعلم في ميدان تخصصه والميادين ذات العلاقة، يرتبط بمدى اهتمامات المعلم وتنوعها في ميادين أخرى اجتماعية وأدبية وفنية، إضافة إلى امتلاك المعلم مستوى أعلى من الذكاء اللفظي، والميل إلى الجد والمثابرة والميل إلى القراءة وسعة الاطلاع.

(جـ) المعلومات المتوافرة للمعلم عن المتعلمين: فالمعلم الكفء الذي يعرف الكثير عن ميدان تخصصه، يعرف الكثير عن المتعلمين أيضًا.

فالمعلم الذي يعرف أسماء المتعلمين، وقدراتهم العقلية، ومستويات النمو، والتحصيل وحياتهم الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، واتجاهاتهم وميولهم، يمكن له التواصل والتعامل معهم. وتساعد هذه المعلومات المتعلمين على تكوين اتجاهات إيجابية نحو العلم، ونحو مادته الدراسية.

(د) استخدام التنظيمات المتقدمة: حيث يكون المعلم الكفء الفعال، أكثر ميلًا إلى تزويد المتعلمين بالمراجعات والقراءات القصيرة، التي تمكن المتعلمين من أن يكونوا أكثر ألفة للمادة التعليمية، حيث تعمل هذه التنظيمات على ربط المعلومات والمعارف السابقة، عند المتعلمين بالمعلومات الحديثة، ومن ثم يسهل تمييز المادة الجديدة وفهمها، ودمجها في البنية المعرفية السابقة عند المتعلمين.

٢- خصائص الشخصية:

هناك خصائص وسمات شخصية تتباين بين كثير من المعلمين، ومن هذه الخصائص الاتجاهات والقيم وسمات انفعالية أخرى، وفيما يأتي أهم هذه الخصائص التي تؤثر في بنية الشخصية عند المعلم الكفء:

(أ) يتأثر المتعلمون بقدر أكبر عند اتصاف هؤلاء المتعلمين بالأمن النفسي، أكثر من المتعلمين الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون يتسمون بالتوتر والقلق وعدم الاتزان.

والمعلمون الأكثر فعالية، يتصف سلوكهم بالتسامح تجاه المتعلمين، وتكون مشاعرهم ودية، وينصتون إلى المتعلمين، ويتقبلون أفكارهم، ومن ثم فإن هؤلاء المعلمين يتميزون بالتعاطف والدفء والمودة.

والمعلم الودود والمتعاطف يزيد من اكتساب الثقة عند المتعلمين بالمدرسة التي يتعلمون فيها، بينما المعلم العقابي يعوق عملية اكتساب الثقة بين المتعلمين ومعهدهم العلمي.

وتُعدّ سمات التعاون والتعاطف، من أهم السمات التي يجب أن يتصف بها المعلم الفعال، سواء كان المعلم يقوم بالتدريس في صفوف المدارس الابتدائية أو الجامعية، حيث يُفضل أبناء الجامعات المعلمين، الذين يوجهون انتباههم إليه، ويهتمون بمشكلاتهم الشخصية والأكاديمية.

(ب) الحماس: من الصفات الشخصية للمعلم الفعال، الحماس الذي يؤثر في فاعلية التعليم، ويسهم في تباين الطلاب من حيث مستوى التحصيل، من حيث اتجاهاتهم نحو المادة الدراسية، والمعلم الذي يقوم بتدريسها.

(جـ) الإنسانية: المعلم الفعال هو المعلم القادر على التواصل مع المتعلمين ومع زملائه، والمتعاطف والودود والصادق والمتحمس لعمله والمتفتح مع غيره، الذي يتقبل النقد بروح عالية.

تفاعل المعلم والمتعلم:

تتباين فعاليات المعلمين، من حيث قدرتهم على التعامل مع المتعلمين داخل الفصل، ونتيجة لذلك يتباين المتعلمون في التحصيل، وفي سلوكهم عند تخرجهم وفي أوضاعهم الاجتماعية والمستقبلية.

ومن العوامل التي تؤثر في عملية تفاعل المعلم والمتعلم ما يأتي:

١- **إدراك المعلم وتقييم المتعلم:** أحكام المعلم عند تقييم المتعلم أو زملائه، وأحكام المتعلم على المعلم أو على زملائه، تتأثر هذه الأحكام كلها بإدراك المعلم والمتعلم، حيث إن المعتقدات والاتجاهات والقيم الخاصة بكل منهما تؤثر في ذلك. ولا شك في أن إدراك المعلم أكثر وعيًا وأكثر فاعلية في الحكم على المتعلم، إضافة إلى أن النضج العقلي

للمعلم، يمكنه من معاونة المتعلم في الاستفادة من اتجاهاته والقيم والمعتقدات إلى سلوك علمي داخل الفصل الدراسي.

واتجاهات المعلم نحو المتعلم تأخذ الاتجاهات الآتية:

(أ) اتجاه التعلق: حيث يكون سلوك المعلم، يميل إلى الاحتفاظ بالمتعلم عند انتقاله من صف لآخر، نتيجة ما يشعر به من ارتياح عند التفاعل معه، حيث يكون المتعلم متوافقًا في العملية التعليمية، فهو ناجح في التحصيل الدراسي، ويستجيب للنظم المدرسية، ويعزز سلوك المعلم في الصف الدراسي.

(ب) اتجاه الاهتمام: حيث يكون اتجاه المعلم بتوجيه معظم أو كل انتباهه إلى المتعلم الذي يهمه إلى حد كبير، حيث يكون المتعلم يواجه بعض الصعوبات في التحصيل، ويستجيب للنظم المدرسية، ويُعزز سلوك المعلم، ومن ثم فالمعلم يوجه إليه الاهتمام، ويُقدم له النصح والتوجيه والإرشاد.

(جـ) اتجاه عدم التحيز أو اللامبالاة: حيث يكون اتجاه المعلم ينمّ عن عدم اهتمام أو لا مبالاة المتعلم، وحيث يكون المتعلم اتجاهاته سلبية نحو المعلم، ولا يستجيب كلية للنظم المدرسية، بل إنه يُخالف سلوك المعلم في الصف.

(د) اتجاه النبذ: حيث يكون اتجاه المعلم قائمًا على عدم الرغبة تمامًا في استمرار المتعلم في الفصل الدراسي الذي يقوم المعلم بالتدريس فيه، وحيث يكون المتعلم، يفشل في التوافق مع المعلم، بل لا يتعاون مع المعلم في العملية التعليمية، ويكون سببًا في إثارة وإحداث مشكلات داخل الفصل الدراسي.

٢- **المظهر الخارجي للمتعلم:** يُعدّ المظهر الخارجي للإنسان - أيًّا كان - وسيلة جذب في الحياة العامة عند الآخرين. وجاذبية المتعلم ترتبط إيجابيًّا بتقدير المتعلمين له والاهتمام الأسري به، ويمكن التنبؤ بالنجاح المدرسي المستقبلي، وبمدى التقارب الاجتماعي (الشعبية) التي يمكن أن يتمتع بها الطالب بين أقرانه.

والقصد بالجاذبية حُسن المظهر، فمن الواضح أن المظهر الخارجي يؤثر في المتعلمين، فالمظهر الخارجي الجذاب أو الأقل، يعاني فيه المتعلمون مشكلات تعليمية وانفعالية واجتماعية.

٣- **المستوى الاقتصادي والاجتماعي للمتعلم:** عادة تتأثر أحكام المعلمين وتقديراتهم للمتعلمين، وفقًا للمستوى الاقتصادي والاجتماعي الذي ينحدر منه هؤلاء المتعلمون. وعادة ما تكون اتجاهات المعلمين إيجابية مع المتعلمين من ذوي المستويات الاقتصادية والاجتماعية العالية. وليس في هذا موضوعية علمية، إذ إن المستوى الذي يقدر عليه المتعلم، يجب أن يخضع لمعايير أخرى تتصل بالوضع العلمي للمتعلم، ومستوى تحصيله، والتزامه بالآداب والأخلاق، والنظام التعليمي.

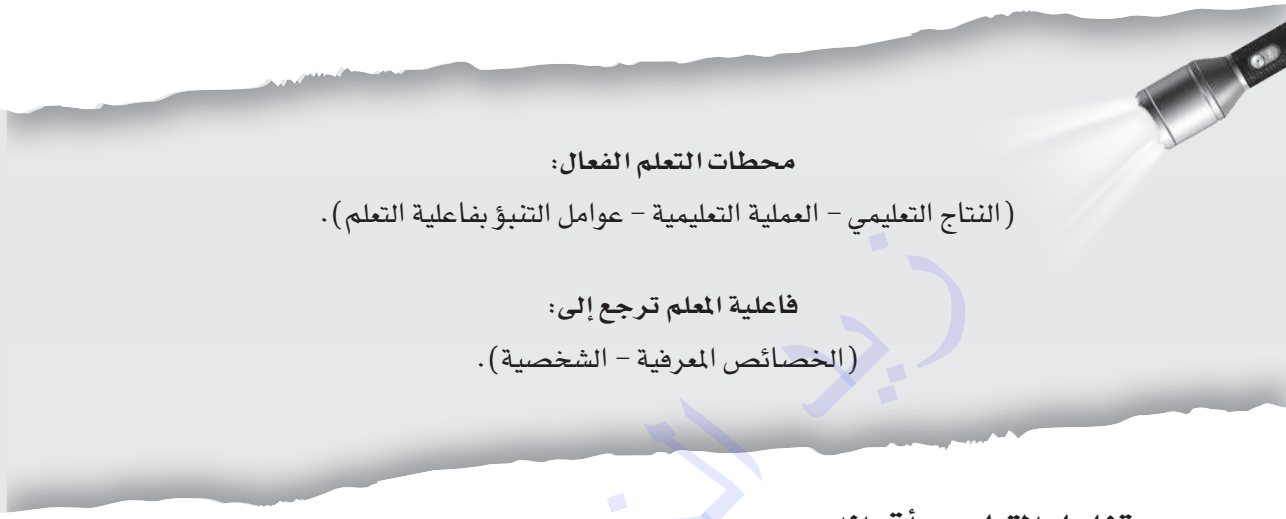
٤- **توقعات المعلم من المتعلم:** قد يتوقع المعلم أن يكون المتعلم لديه قدرات واستعدادات، وإمكانات معينة، ومن ثم يُعامله على هذا الأساس، على الرغم مما قد يكون المتعلم ليس على المستوى المتوقع من المعلم.

والواقع أن هذه التوقعات قد لا تُمثل الواقع الفعلي لمستوى المتعلم، لذلك يُفضل استخدام مقاييس تحدد المستوى الفعلي للمتعلم؛ حتى لا يكون هناك محاباة لمتعلم على حساب متعلم آخر.

٥- **أثر المتعلمين:** أثر المعلم في أداء المتعلم أقوى من أثر المتعلم في سلوك المعلم، إلا أن هذا لا يعني أن العلاقة بين المعلم والمتعلم ذات اتجاه واحد، ومصدرها المعلم فقط، فهناك للمتعلم توقعات تجاه المعلم، حيث يتأثر المتعلم بما يتعلق بضبط الصف، وتقديم المادة الدراسية، والتعامل والتفاعل من قبل المعلم داخل الفصل.

وقد يكون هناك مجموعة من المتعلمين توجه سلوك المعلم، بحيث يتخذ المعلم هذه المجموعة محكًّا يعتمد عليه في طريقة تقديم المادة الدراسية، وطريقة التعامل مع باقي المتعلمين. لذلك من الأهمية أن يُدرك المعلم هذا الواقع، ويبني عملية تفاعله داخل الفصل الدراسي، مع غالبية المتعلمين المتوحدين في سمات وخصائص

معينــة، إذ إن هــذه الغالبية تمثل دورًا مهمًّا في تشــكيل أنماط التفاعــل للمتعلمين داخل الصف الدراسي.



محطات التعلم الفعال:

(النتاج التعليمي - العملية التعليمية - عوامل التنبؤ بفاعلية التعلم).

فاعلية المعلم ترجع إلى:

(الخصائص المعرفية - الشخصية).

تفاعل المتعلم مع أقرانه:

إن التفاعل داخل الصــف الدراســي لا يقتصــر على تفاعل المعلم مع المتعلم فقط، بــل هناك تفاعل بين المتعلمين أنفســهم، أو ما يُعرف بـ «تفاعــل المتعلم والمتعلم»، أي مع أقرانه داخل الصف الدراسي. فالتفاعل بين المتعلم وأقرانه يؤثر في العلاقات الاجتماعية والصداقات والنمو الاجتماعي، ويكون لهذا كله أثره على مستوى التحصيل العلمي للمتعلم، إضــافة إلــى تحديد ســلوكه العام داخل المدرســة، بل خارج المدرســة حيــث يكون الولاء والانتماء للأفراد والأصدقاء المتقاربين في أفكارهم وفي بنائهم الاجتماعي والثقافي.

وتؤدي جماعات الأقران دورًا مهمًّا في حياة المتعلم، حيث:

١- يتبع للمتعلم ممارسة علاقات يكون فيها على قدم المساواة مع الآخرين في مثل سنه، في حين يكون مركزًا ثانويًّا في علاقاته مع الراشدين.

٢- تُوفر للمتعلم فرصة اكتساب مكانة خاصة به، وتحقيق هوية (ذاتية) متميزة، تمكنه من جعل أنشطته محور اهتمام أقرانه.

٣- تُشكل مصدرًا وفيرًا للمعلومات غير الرسمية، التي لا تتناولها الموضوعات المدرسية عادة، كالألعاب، والتقاليد الشعبية، وأساليب الإشباع... إلخ.

٤- تزويد المتعلم بفرص اكتساب الشجاعة والثقة بالنفس، نظرًا للتأييد والدعم الذي يلقاه من أقرانه، وذلك يساعده على الاستقلال الذاتي وعدم الاتكال على الآخرين.

وفي السنوات الدراسية المبكرة، تؤدي جماعات الأقران دورًا بالغ الأهمية في التنشئة الاجتماعية للطفل ونموه الاجتماعي، بحيث يغدو الطفل أقل انعزالًا وأكثر اجتماعية وميلًا لإنشاء علاقات اجتماعية متساوية مع أقرانه. وقد يواجه الأطفال صعوبات لا تمكنهم من إنشاء الصداقات أو الاحتفاظ بها داخل المدارس. والعلاقات بين الأقران ليست بالضرورة تكون علاقات إيجابية، فقد تكون علاقات سلبية تعمل على تأخير النمو، حيث تصيب بعض الصغار بالانعزال أو المرض من المدرسة. والانحرافات السلوكية داخل المدرسة وخارجها وأكثر جوانب الحياة المدرسية سلبية وتعقيدًا وإشكالًا، هو الجانب المتمثل في السلوك العدواني الذي يمارسه بعض الصغار نحو أقرانهم في المدرسة.

وقد تكون النزعة العدوانية متأصلة لدى المتعلمين العدوانيين، ما يجعل دور البيئة المدرسية ضعيف الأثر من حيث تعديل هذا السلوك. فالمتعلم الذي يتسم سلوكه بالعدوانية قد يكون عاديًّا من حيث التحصيل المدرسي، وقد لا يعاني إحباطًا أو فشلًا غير عادي في وضعه المدرسي، وإنه غير قلق واثق بنفسه ومؤكد لذاته.

ومن ثم، فليس بالضرورة أن تكون المدرسة، تُشكل دورًا رئيسًا في تكوين النزعات العدوانية عند المتعلم العدواني، بل إنه يحمل النزعات العدوانية معه إلى المدرسة.

والدور الذي تؤديه المدرسة آنئذ محاولة كف هذا السلوك، بتعديله إلى سلوك سوي.

يتضمن التفاعل بين المعلم والمتعلم داخل الفصل الدراسي الآتي:

(١) التعرف إلى التعلم الفعال.

(٢) محكات التعلم الفعال.

(٣) فئات فاعلية المعلم.

(٤) تفاعل المعلم والمتعلم.

(٥) تفاعل المعلم مع أقرانه.

تلخيص:

١- فاعلية المعلم وتفاعله داخل الفصل، تتطلب توافر خصائص معرفية وانفعالية ومهارات واستعدادات معينة لدى المعلم.

٢- المحكات الأساسية لفاعلية التعليم، والتفاعل داخل الفصل الدراسي تتمثل في: النتاج التعليمي، العملية التعليمية، عوامل التنبؤ بفعالية التعليم والتعلم.

٣- من خصائص فاعلية المعلم:

(أ) الخصائص المعرفية، وتشمل: الإعداد الأكاديمي والمهني - اتساع المعرفة والاهتمامات - المعلومات المتوافرة عن المتعلمين - استخدام التنظيمات المتقدمة.

(ب) خصائص الشخصية، وتشمل: استشعار المتعلمين الأمن النفسي - الحماس في فاعلية التعليم والإنسانية.

٤- اتجاهات المعلم نحو المتعلم تتمثل في اتجاهات تختص بـ:

(أ) إدراك العلم وتقييم المتعلم.

التعلق - الاهتمام - عدم التحيز أو اللامبالاة - التميز.

(ب) المظهر الخارجي للمتعلم.

(جـ) المستوى الاقتصادي والاجتماعي للمتعلم.

(د) توقعات المعلم من المتعلم.

(هـ) أثر المتعلمين.

٥- جماعات الأقران تُحدث تفاعلًا بين المتعلم وأقرانه، بحيث تؤثر في مستوى التحصيل العلمي للمتعلم، وتحدد سلوكه العام في المدرسة وخارجها.

أسئلة وتمارين:

١- وضح المحكات الأساسية لفاعلية التعليم والتفاعل داخل الفصل في التعليم.

٢- وضح الخصائص المعرفية لفاعلية المعلم في العملية التعليمية.

٣- وضح الخصائص الشخصية لفاعلية المعلم في العملية التعليمية.

٤- إدراك المعلم وتقييم المتعلم، من العوامل التي تؤثر في عملية تفاعل المعلم والمتعلم.

٥- هناك خصائص للمتعلم تؤثر في التفاعل بين المعلم والمتعلم - اشرح.

٦- تفاعل المتعلم مع أقرانة يؤثر في فاعلية العملية التعليمية -اشرح.

الباب الثالث

سيكولوجية النمو

الفصل السابع: الأسس النفسية للنمو الإنساني.

الفصل الثامن: مراحل النمو الإنساني.

الفصل التاسع: مطالب النمو في مرحلة الطفولة.
(طفل ما قبل المدرسة الابتدائية).

الفصل العاشر: خصائص ومطالب النمو في مراحل التعليم العام:
ابتدائي - متوسط - ثانوي

الفصل السابع

الأسس النفسية للنمو الإنساني

- **الأهداف:**

(١) أن يتعرف المتعلم إلى أهداف دراسة النمو الإنساني وأهميتها.

(٢) أن يعدد وسائل وطرائق النمو الإنساني.

(٣) أن يحدد العوامل المؤثرة في النمو الإنساني.

(٤) أن يذكر خصائص النمو الإنساني.

(٥) أن يبدي اهتمامًا بالاتجاهات الخاصة بالنمو الإنساني.

الفصل السابع

الأسس النفسية للنمو الإنساني

تمهيد:

نهتم في علم النفس التربوي بالمتعلم، من حيث مظاهر نموه واحتياجات النمو ومطالبه، والعمل على تهيئة الإمكانات المتاحة التي تُحقق النمو السليم، فإنه ينبغي علينا دراسة النمو عند المتعلم. والنمو بوصفه ظاهرة أصبحت له دراسات نفسية وطبية متخصصة، وهو في الدراسات النفسية يدرس تحت ما يعرف «بعلم نفس النمو» أو «سيكولوچية النمو» أو «علم النفس التكويني» أو «علم النفس الارتقائي». وهو في اهتماماته يقوم على دراسة التغيرات السلوكية خلال حياة الفرد في تعاقبها، منذ أن يكون نطفة في رحم الأم. لذلك فهو يهتم بدراسة مظاهر النمو ومطالبه، في النواحي الجسمية والحركية واللغوية والانفعالية والعقلية، وما إلى ذلك من تغيرات تطرأ على الكائن الإنساني منذ ميلاده وحتى وفاته مرورًا بالمراحل التي تتخلل هذه المدة كمرحلة المهد والطفولة، والمراهقة والشباب والرجولة والكهولة والشيخوخة. وهذه المراحل هي ما أشارت إليه آيات الحكيم القدير في قرآنه العظيم، حين قال: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِن كُنتُمْ فِي رَيْبٍ مِّنَ ٱلْبَعْثِ فَإِنَّا خَلَقْنَٰكُم مِّن تُرَابٍ ثُمَّ مِن نُّطْفَةٍ ثُمَّ مِنْ عَلَقَةٍ ثُمَّ مِن مُّضْغَةٍ مُّخَلَّقَةٍ وَغَيْرِ مُخَلَّقَةٍ لِّنُبَيِّنَ لَكُمْ ۚ وَنُقِرُّ فِي ٱلْأَرْحَامِ مَا نَشَآءُ إِلَىٰٓ أَجَلٍ مُّسَمًّى ثُمَّ نُخْرِجُكُمْ طِفْلًا ثُمَّ لِتَبْلُغُوٓاْ أَشُدَّكُمْ ۖ وَمِنكُم مَّن يُتَوَفَّىٰ وَمِنكُم مَّن يُرَدُّ إِلَىٰٓ أَرْذَلِ ٱلْعُمُرِ لِكَيْلَا يَعْلَمَ مِنۢ بَعْدِ عِلْمٍ شَيْـًٔا ۚ وَتَرَى ٱلْأَرْضَ هَامِدَةً فَإِذَآ أَنزَلْنَا عَلَيْهَا ٱلْمَآءَ ٱهْتَزَّتْ وَرَبَتْ وَأَنۢبَتَتْ مِن كُلِّ زَوْجٍۭ بَهِيجٍ ﴾ (سورة الحج: ٥).

وقبل أن نوضح مراحل العمر في تعاقبها، وخاصة قبل دخول المدرسة، نحتاج إلى إيضاح ما يتعلق بـ:

١- أهداف دراسة النمو الإنساني وأهميتها بصفة عامة وعند المتعلم بصفة خاصة.

٢- طرق دراسة النمو.

٣- العوامل المؤثرة في النمو.

٤- مراحل النمو.

أولًا: أهداف دراسة النمو الإنساني وأهميتها:

موضوع النمو يُعد من أهم موضوعات وفروع علم النفس العام، حيث يُعدّ مجالًا مهمًّا في إعطاء تفسيرات لسلوك الإنسان في مدارج العمر، فضلًا عن كونه يُزودنا بحصيلة وافية عن الوصف الدقيق للسلوك، في كل مرحلة من مراحل العمر المتعاقبة، ما يساعدنا على فهم السلوك بصفة عامة، عند دراسة مطالب النمو واحتياجاته ومظاهره. ودراسة النمو الإنساني تهيئ أفضل وسائط فحص صحة المبادئ العامة التي تتعلق بالأنشطة العقلية والنفسية والاجتماعية كالإدراك والتعلم والدوافع والعلاقات الاجتماعية، وبصفة عامة تحدد الأهداف والأهمية العملية لدراسة النمو الإنساني فيما يأتي:

١- النمو الإنساني وتشخيص السلوك:

تعمل دراسة النمو الإنساني على وصف السلوك وتحديده، وصفًا دقيقًا وتشخيصه، لتحديد درجات السلوك السوي في كل مدارج العمر التي يمر بها. وهذا ما يزيد من القدرة على تشخيص السلوك خلال سن معينة وتحديد نوعية السلوك، وعما إذا كان فوق المستوى العام لعمر معين، أي متفوق أو متوسط أو أقل من ذلك، مثل ذلك عند تحديد مستوى النمو اللغوي عند طفل عند دخوله المدرسة مثلًا، فإنه يُقارن ما وصل إليه هذا الطفل من نمو لغوي بما وصل إليه أقرانه في العمر الزمني نفسه، ومن ثم يُمكن الحكم على هذا الطفل بما إذا كان متقدمًا أو متوسطًا أو متأخرًا في نموه اللغوي.

٢- النمو الإنساني وتفسير السلوك:

تعمل دراسة النمو الإنساني على الكشف عن محددات كثيرة في حياة الفرد، فحُسن التوافق الشخصي والاجتماعي أو سوؤه، له معاييره ومستوياته في مجتمع من المجتمعات. ولذلك، فإن الدراسة العملية لمراحل النمو عند أفراد معينين يمكن أن تكشف عن سوية أو لا سوية سلوكهم أو حسن توافقهم، وهذا يُمكن من تحديد الأسباب والمتغيرات، ومن ثم يُمكن من القدرة على تعديل السلوك، والعمل على علاج سوء التوافق، بما يُحقق حسن التكيف في المستقبل.

٣- النمو الإنساني وتحديد المناهج الدراسية:

تعمل دراسة النمو الإنساني على تحديد الخصائص والمظاهر والمتطلبات والاحتياجات الخاصة بكل مرحلة تكوينية من مراحل العمر، سواء كانت هذه الخصائص أو المظاهر جسمية أو عقلية أو نفسية أو اجتماعية. والعائد من ذلك هو تحديد كم ونوع المناهج الدراسية التي تُقرر على كل مرحلة نمو، أي مستويات التعليم والصفوف الدراسية، إضافة إلى المواصفات التي يجب أن يتميز بها المنهج الدراسي الذي يتوافق والمرحلة العمرية والصفية التعليمية، من حيث مستوى الصعوبة وعرض المعلومات والرسوم والأشكال البيانية والوسائل التعليمية. ومن البدهي أن نوعية المناهج الدراسية في المدرسة الابتدائية تختلف من حيث الكم والكيف من مستوى دراسي إلى آخر، وإن مناهج المدرسة الابتدائية تختلف عن مناهج المدرسة المتوسطة فالثانوية. ومرجع هذا -بطبيعة الحال - الخصائص والمتطلبات التي يتميز بها النمو في كل مرحلة عمرية، وما يُقابلها من مستوى تعليمي.

٤- النمو الإنساني والمراحل الدراسية:

تعمل دراسة الخصائص العامة للنمو في مدارج العمر على تجميع مراحل عمرية ذات متطلبات وخصائص مشتركة فيما بينها، تتشابه إلى حد كبير، بحيث تؤلف تلك المراحل وحدات عمرية ذات خصائص عامة بدرجة تقريبية. فمرحلة الطفولة المبكرة،

وهي المرحلة العمرية المسماة ما قبل المدرسة الابتدائية، وهي الست سنوات الأولى من عمر الطفل مرحلة لا تمكن الطفل من تحمل تبعات العملية التعليمية التي تتطلب خصائص ومواصفات خاصة من الناحية العضوية والعقلية والاجتماعية والنفسية. في حين أن الطفل يُصبح قادرًا على تحملها عند بلوغه ست سنوات، ومرجع هذا أن تكوينه العضوي يُصبح مهيأ لتحمل الطاقات التعليمية في هذا العمر، وتكوينه العقلي يُصبح قادرًا على استيعاب المعارف والخبرات التعليمية، بما يتوافر له من نضج واستعدادات وقدرات.

وإن تكوينه الاجتماعي يكون أكثر قدرة على التآلف في البيئة المدرسية الجديدة التي تتعامل فيها مع الآخرين، سواء كانوا تلاميذ أو مدرسين، وإن تكوينه النفسي يستطيع تحمل البعد عمن تعود العيش معهم مدة أربع أو خمس ساعات يوميًّا. والمعروف أن المدرسة الابتدائية تمتد حتى سن الثانية عشرة، وتبدأ بعدها مرحلة المدرسة المتوسطة، وهي مرحلة عمرية ذات خصائص مختلفة عن المرحلة السابقة، حيث يتم الانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة البلوغ التي تميز من الناحية العضوية والعقلية والنفسية بخصائص متميزة عن المرحلة السابقة، وتمتد حتى سن الخامسة عشرة. هذه المرحلة التعليمية هي التي خصصت لها المؤسسات التعليمية الدراسة المتوسطة التي تمتد الدراسة فيها ثلاث سنوات.

أما المرحلة الثانوية، ففيها يكون البالغ قد انتقل إلى مرحلة تكوينية جديدة تسمى المراهقة، وهي مرحلة لها من الخصائص العامة المتشابهة ما يجعلها تكون مرحلة ذات ثلاث سنوات، ومن خلالها تتم الدراسة الثانوية وفقًا لاستعدادات المتعلم وقدراته.

وفي نهاية مرحلة المراهقة، يلتحق المتعلم بالدراسة الجامعية، وهي مرحلة لها أيضًا خصائصها ومتطلباتها بوصفها مرحلة عمرية تقابلها مرحلة تعليمية، يكتمل في نهايتها النضج العقلي والنفسي والاجتماعي للمتعلم.

من هذا يتبين أن تقرير السنوات الدراسية، يتم وفق مراحل النمو بما تتميز به من الخصائص، التي تتوافر لدى الأفراد المتوسطين، أما من يصنفون على أنهم ممتازون أو ضعاف في خصائص نموهم، فإن المؤسسات التعليمية تخصص لهم برامج الموهوبين أو المتخلفين، وهؤلاء يمثلون نسبة ضئيلة في كل مجتمع. والتوسط هو السمة الغالبة على

خصـائص البشر. والله تعالى يصـف أمة الإسلام بأنها أمة وسـط، لتكون شاهدة على الناس، لذلك اقتضت حكمة الله سبحانه وتعالى أن يكون التوسط في الصفات الإنسانية ممثلًا لأكبر نسبة عددية في أي مجتمع، وهذا ما هو مألوف ومعروف بين الناس جميعًا.

ثانيًا: وسائل دراسة النمو الإنساني وطرائقه:

يُستخدم في دراسة النمو الإنساني المنهج العلمي، الذي يتبع قواعد البحث العلمي، الذي يتحدد من الملاحظات العابرة التي تتحكم فيها الذاتية، إلى الدراسـة الموضوعية الخاصـة بأحكام البحـث العلمي وخطواته، التي تعتمد على الأحـكام الكمية الدقيقة في الكشف عن مظاهر النمو، وفيما يأتي وسائل دراسة النمو الإنساني وطرائقه:

١- الطريقة الطولية:

تستخدم هذه الطريقة لدراسة مظاهر النمو بين عدد من الأطفال تشملهم الدراسة مـدة من الزمن تطول أو تقصـر، وفقًا لنوع الدراسـة وهدفها، ويمكـن أن يتم ذلك عند دراسـة المسـتوى التحصـيلي للمتعلمين في المرحلة الابتدائية لمنهج دراسي جديد في الرياضـيات الحديثة. عندئذ تقوم الدراسة الطولية على اختيار عدد من تلاميذ الصف الأول الابتدائـي، وتظل الدراسـة حتى الصـف السـادس الابتدائي، ومثل هذه الدراسـة تستمر في طولها مدة ست سنوات، حيث تشمل الدراسة مجموعة الأطفال أنفسهم الذين تم اختيارهم ابتداءً من الصف الأول الابتدائي.

٢- الطريقة المستعرضة:

يُمكن أن تتبع الدراسـة السـابقة بالطريقة المستعرضة، حيث يتم اختيار عدد من الأطفـال من كل فرقة دراسـية ليكون فـي مجموعهم عينة الأطفـال الذين تجرى عليهم الدراسـة المستعرضـة، حيث يتم اختيار عدد من تلاميذ الصـف الأول الابتدائي وعدد آخـر من الصـف الثاني وعدد آخر من الصـف الثالث، وعدد مماثل من كل من الصـف الرابـع والخامس والسـادس، وهذه الأعداد تكـون مجموعة أطفال الدراسـة. والطريقة

المستعرضة بهذا الأسلوب توفر الوقت، وتيسر الحصول على النتائج بسرعة أكبر، إلا أنها عرضة للنقد في كثير من الأحيان، خصوصًا إذا كان انتقال الأطفال لا يخضع للقواعد العلمية الصحيحة في اختيار العينات.

على أنه يمكن استخدام الطريقتين الطولية والمستعرضة في آن واحد لدراسة معينة، فيتحقق للباحث من ذلك سرعة الحصول على النتائج من ناحية، والوصول إلى نتائج أكثر ضبطًا من جهة أخرى.

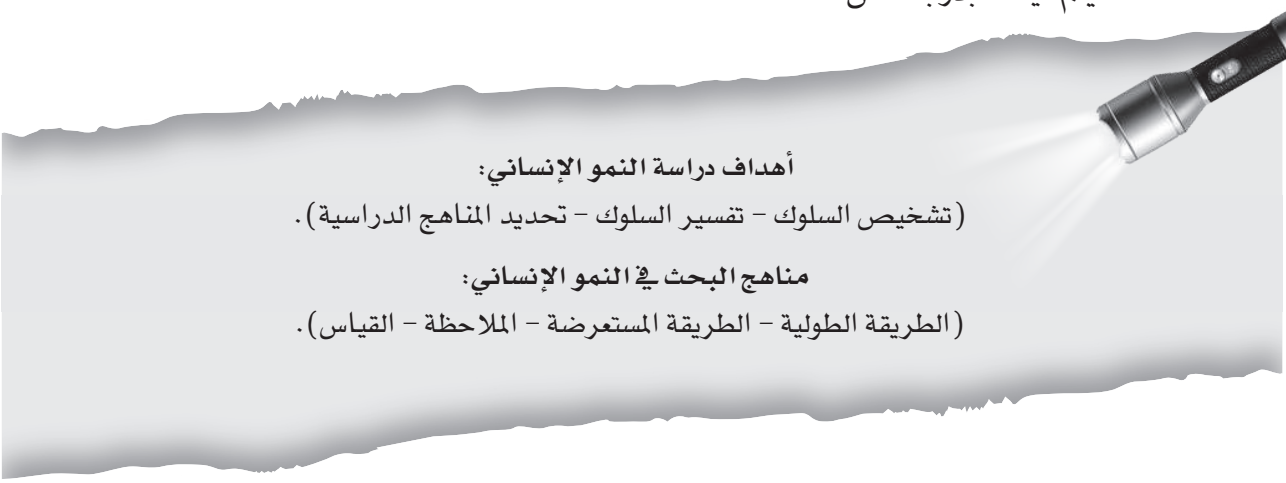
٣- مناهج أخرى لدراسة النمو الإنساني ومنها:

(أ) الملاحظة:

تقوم الملاحظة على متابعة سلوك الفرد خلال مرحلة نمو معينة، وتسجيله على أساس جمع كل المعلومات التي تتوافر عن الفرد في مختلف المواقف، ثم بتصنيف المعلومات والبيانات التي جمعت لاستخلاص نتائجها. وقد تكون الملاحظة آثارها سطحية لموقف سلوكي معين، وقد تكون مقننة تخضع لتخطيط وتدبير مسبق وذات أهداف محددة.

(ب) القياس:

يعتمد أسلوب القياس على استخدام الاختبارات أيًّا كان نوعها، وذلك لقياس سمات الفرد الجسمية والنفسية والاجتماعية، وتحديد السمات كميًّا لمساهمة فعالة في الموقف الكمي الدقيق، وإن القياس يساعد في التفسير، ويعاون في التوقع للسلوك الذي يتم قياسه بدرجة أتقن.



أهداف دراسة النمو الإنساني:
(تشخيص السلوك - تفسير السلوك - تحديد المناهج الدراسية).

مناهج البحث في النمو الإنساني:
(الطريقة الطولية - الطريقة المستعرضة - الملاحظة - القياس).

ثالثًا: العوامل المؤثرة في النمو الإنساني:

يؤثر في النمو الإنساني عوامل متعددة يصعب حصرها؛ نظرًا لتعددها وتشابكها وتفاعلها فيما بينها، بحيث يصعب فصل أي منها عن بقية العوامل الأخرى.

وهناك ما يُعرف بالعوامل الأساسية المؤثرة في النمو، والعوامل الثانوية، وفيما يأتي بيان العوامل الأساسية المؤثرة في النمو:

١- الوراثة:

تبدأ الحياة... بقدرة الله سبحانه وتعالى.. عندما تتحد الخلية الذكرية بالخلية الأنثوية، حيث يخترق الحيوان المنوي الذكري الغلاف الخارجي للبيضة الأنثوية، ويستمر في سيره حتى تلتصق نواته بنواة البيضة، وبهذا تنشأ البويضة المخصبة، أو اللاقحة أو البذرة، التي بها ومنها تبدأ حياة الجنين، أي إن الجنين عند بدء تخليقه ينتج عن اتحاد الأمشاج الذكرية والأنثوية.

وهناك المورثات التي توجد في نواة الحيوان المنوي الذكري، وعددها بحسب الاتجاهات الحديثة ٢٣ خيطًا على هيئة حبات صغيرة تسمى المورثات أو الجينات، وتُسمى هذه الخيوط الصبغيات أو الكروموسومات. وإن نواة البويضة تحمل أيضًا ذات العدد من الصبغيات التي تحمل صفات الأم، وبهذا فإن نواة البويضة المخصبة تحمل ٤٦ صبغيًّا نصفها من الأب ونصفها من الأم. وتختلف الصفات الوراثية باختلاف الجنين ذكرًا أم أنثى، وهذه الصفات إما أن تكون متصلة بالجنين أو متأثرة به أو مقصورة عليه.

فمثلًا عمى الألوان صفة تتصل بالذكور، ويقل ظهورها في الإناث. وهذه الصفة تظهر في الأحفاد، ولا تظهر في الأبناء إلا نادرًا جدًّا، وينتقل عمى الألوان من الأب إلى ابنته، ولا تصاب به الابنة، بل يظل كامنًا لديها - وتسمى حاملة للمرض - حتى تنقله بدورها إلى الجنين لديها، أي إن هذه الصفة تظهر في الحفيد.

والصلع الوراثي مثلًا صفة تظهر في الذكور، وتتنحى، بحيث لا تظهر في الإناث، أي إن الصلع صفة تتأثر بنوع الجنس.

والبيئة لها أثر كبير في العوامل الوراثية، فإن لتفاعل العوامل الوراثية المختلفة مع البيئة العضوية أو الغذاية والنفسية العقلية أو الاجتماعية، وتؤثر من ثم في تحديد صفات الفرد، وفي تباين نموه ومسالك حياته ومستويات نضجه ومدى تكيفه وشذوذه.

ويجب أن نفرق بين نوعين من الصفات وأثر البيئة فيها، وهما:

(أ) الصفات الوراثية الأصلية، وهي صفات خِلقية مثل شكل الجسم ولون العينين، ولون الشعر ونوعه، ونوع الدم، وهيئة الوجه. وهي صفات ثابتة لا تتغير بمؤثرات البيئة.

(ب) صفات مكتسبة: وهي صفات لا تتأثر بالمورثات، ومن أهمها الخُلق والمعايير الاجتماعية والقيم المرعية، وتنمية بعض الصفات الموروثة أيضًا، كالذكاء.

هذا، وإن حياة الإنسان في تفاعل دائم مستمر بين الوراثة والبيئة. وتعمل الوراثة على المحافظة على النوع، فهي تعمل على تحديد الخواص والصفات التي تميز كل نوع من الكائنات الحية. وتهدف أيضًا إلى الحياة الوسطى بألوانها وأشكالها المختلفة ، فمثلًا نسبة الضعف العقلي ونسبة العبقرية نسبة صغيرة جدًّا في المجموع العام لمجتمع من المجتمعات، والنسبة الغالبة هي نسبة المتوسطين في جميع الصفات.

والوراثة لا تصل في مداها الصحيح إلا في البيئة المناسبة لها. فمن المعروف أن سرعة النمو تختلف باختلاف نسب الذكاء، فالأذكياء نموهم أسرع من الأغبياء، وتختلف سرعة النمو باختلاف الجنس، فالإناث يختلفن في سرعة نموهن عن الذكور. وكما هو معروف أن الذكاء والجنس صفات وراثية. ومن هذا يتبين لنا أثر الوراثة في النمو بطريق غير مباشر خلال هاتين الصفتين.

لهذا من حيث إن الوراثة تتأثر بالبيئة المناسبة، فإن واجب المربين تهيئة الظروف المناسبة للطفل، والعمل على إنماء خواصه الوراثية إلى المدى المناسب لتنميتها.

٢- التكوين العضوي:

في التكوين العضوي تعمل الهرمونات دورًا مهمًّا في تنظيم الوظائف المختلفة للجسم. والهرمونات هي إفرازات الغدد الصماء، والغدد أعضاء داخلية في الجسم، منها غدد قنوية كالغدد الدمعية التي تفرز الدموع، والغُدد الصماء التي تعمل على جمع المواد الأولية من الدم مباشرة، ثم تحولها إلى مواد كيميائية تسمى الهرمونات، وتصبها مباشرة في الدم دون الاستعانة بقنوات خاصة تسير فيها هذه الهرمونات. ولهذا تُعدّ الغدد مثل المعمل الكيميائي في جسم الإنسان، إذ إن هذه الهرمونات لها دور كبير للغاية بالنسبة إلى النمو.

ومن الغدد الموجودة في الجسم: الغدد الصنوبرية بأعلى المخ والنخامية، وتوجد في منتصف الرأس. والدرقية وهي أمام القصبة الهوائية، وجارات الدرقية أربعة فصوص حول الدرقية، واليتموسية في تجويف الصدر، والكظرية فوق الكلية، والتناسلية، الخصيتان في الرجل والمبيضان في الأنثى.

ومن المعروف أن هذه الهرمونات لها تأثيرها في نمو الطفل والاختلال في إفراز الهرمونات يُحول النمو عن مجراه الطبيعي، فيقف في بعض النواحي أو يزداد في نواحٍ أخرى قد تعرض حياة الفرد للمرض أو الفناء.

ولنُعطي مثلًا عن أهمية الهرمونات، فهرمون النمو الذي يتكون من الفص الأمامي من الغدة النخامية التي تقع في منتصف الرأس في جيب صغير في إحدى عظام الجمجمة، هذا الهرمون يبدأ عمله منذ الشهور الأولى من حياة الجنين، ويتأثر النمو بأي نقص يصيب نسبة هذا الهرمون في الدم. ويختلف الأثر باختلاف المرحلة التي يوجد عليها نقص الهرمون، فحدوث النقص قبل البلوغ يسبب وقف نمو عظام الطفل، فيُصبح الطفل قزمًا طوال حياته، ويتأثر أيضًا من ناحية قواه العقلية والتناسلية، فيُضعفها.

وقد يؤدي حدوث النقص قبل البلوغ أيضًا، إلى السمنة المفرطة، ويؤدي أيضًا إلى انعدام القوى التناسلية.

وتؤثر الهرمونات في تنظيم الوظائف المختلفة للجسم، حيث تؤدي إلى اتزان وتناسق وظائف الجسم وتكييف الفرد من النواحي الجسمية والنفسية والاجتماعية بالنسبة إلى المواقف المختلفة التي تحيط به، والبيئة التي تؤثر فيه، ولا يؤثر هو بدوره فيها.

وإن انعدام اتزان إفراز الغدد، يؤدي إلى اختلال التناسل واضطراب النمو واضطراب شخصية الفرد. لذلك على المعلم أن يتدارك أن من أسباب اضطراب النمو، عدم اتزان وتناسق الإفراز الغددي في جسم المتعلم، وما يتبع ذلك من اضطراب شخصيته.

٣- الغذاء:

يحتاج جسم الإنسان إلى الغذاء؛ لتزويده بالطاقة التي يحتاج إليها للقيام بنشاطه ولإصلاح الخلايا التالفة وإعادة بنائها وتكوين خلايا جديدة وزيادة مناعة الجسم ضد بعض الأمراض ووقايته منها.

والأم هي المصدر الأول، الذي يمتص منه الطفل الغذاء، وهذه العلاقة تتطور بعد ذلك إلى علاقات نفسية واجتماعية.

ويؤثر الغذاء في الطفل، تبعًا لنوع الغذاء وكميته، ويعتمد الجسم على المواد الدهنية والسكرية والنشوية في تزويده بالطاقة وفي تأدية وظائفه المختلفة.

ومن الضروري أن يعتمد الفرد في غذائه على أنواع مختلفة من المواد الغذائية المنوعة، ويُعرف ذلك - من الناحية الحيوية- بالاتزان الغذائي. فمن المعروف أن الإفراط في الاعتماد على نوع خاص من المواد الغذائية يؤدي إلى اختلال في التوازن الغذائي، فمثلاً الإكثار من المواد الدهنية يُعطل عملية امتصاص القدر الكافي من الكالسيوم اللازم لبناء الجسم. وإن الامتناع عن ألوان معينة من الطعام والشهية لأنواع أخرى يؤدي إلى اختلال التوازن الغذائي.

واختلال التوازن الغذائي (عدم التوازن الغذائي)، يؤدي إلى ضعف البنية أو زيادة السمنة أو ضعف الجسم بصفة عامة ما يُعوق الطفل في نموه.

٤- البيئة الاجتماعية الثقافية:

كلما تنوعت خبرات الطفل، وتعددت ألوان حياته، ازدادت سرعة نموه تبعًا لذلك. والطفل في طفولته النامية المتطورة أشد ما يكون حاجة إلى أن يتصل بنفسه بضروب مختلفة من البيئات الاجتماعية المحيطة به، ولهذه البيئات أثرها القوي في النمو.

هذا، ويمكن أن نشير إلى أثر الأسرة بصفة عامة، والإخوة خاصة، والثقافة القائمة في سرعة النمو عند الطفل.

(أ) **بالنسبة إلى أثر الأسرة:** فإن الطفل يتأثر بأمه وأبيه وإخوته وذويه. والأسرة هي الوحدة الاجتماعية الأولى، والبيئة الأساسية التي ترعى الفرد، ولهذا فإنها تشمل أقوى المؤثرات التي توجه نمو طفولته.

(ب) **بالنسبة إلى الإخوة:** فإن علاقة الطفل بإخوته، تتحدد عن طريق الترتيب الميلادي للطفل، حيث إن ذلك يؤثر في سرعة النمو، فالطفل الثاني يُقلد أخاه الأكبر، والثالث يُقلد الثاني والأول.

والنمو اللغوي - مثلًا - يتأثر بترتيب ميلاد الطفل، وتتأثر الرعاية الاجتماعية للطفل من ناحية وجود الطفل بمفرده بين إخوة إناث، أو البنت بين إخوة ذكور، أو من ناحية كونه وحيدًا.

(جـ) **بالنسبة إلى الأقارب:** فإن وجود الأقارب يقوي شعور الطفل بالأمن، فوجود أحد الأعمام والأخوال وأبناؤهم يكوِّن جوًّا اجتماعيًّا أوسع من الأسرة، ويهيئ بدوره إلى الاندماج في المجتمع الكبير.

(د) **بالنسبة إلى الثقافة:** فإنه من المعروف أن الثقافة تهيمن على حياة الأسرة والمجتمع الخارجي الكبير، فيتأثر بهما، ويؤثر فيهما، ويمتص منها التقاليد

والعُرف ومعايير الخلق، ولهذا لها دورها المهم في تعلم الأساليب العامة للحياة. ويمكن أن نلاحظ أثر الثقافة في الأطفال المتمتعين بمؤثرات ثقافية متقدمة كأطفال المدن، وأثر ذلك في سلوكهم ونشاطهم، وغيرهم من المحرومين من الثقافة كأطفال القرى والبادية.

٥- العوامل الأخرى الثانوية التي تؤثر في النمو:

ليس معنى أنها ثانوية أن تأثيرها أقل من الأساسية، بل إن هذه العوامل قد تؤثر بدرجة أكبر في سوية النمو أو إعاقته عن الأساسية. هناك عوامل أخرى يجب أن نضعها في الحسبان تؤثر في نمو الأطفال، ومن هذه العوامل على سبيل المثال، وليس الحصر ما يأتي:

(أ) **أعمار الوالدين:** تؤثر أعمار الوالدين في نمو الأطفال. فنسبة الأطفال المتخلفين عقليًّا تزيد تبعًا لزيادة أعمار الوالدين، وتزداد نسبة الأطفال المشوهين خلقيًّا تبعًا لزيادة أعمار الوالدين. وإن الأطفال الذين يولدون من زوجين في ريعان الشباب، يتمتعون برعاية أفضل من الذين يولدون من آباء متقدمين في أعمارهم.

(ب) **المرض والحوادث:** أمراض الطفولة قد تُضعف البنية، وتؤثر في أجزاء معينة من الجسم، وقد تعيق النمو، وإن إصابة الأم في أثناء الحمل بأمراض معينة تؤثر في الجنين. فمثلًا إصابة الأم بالملاريا واستخدام الكينين في علاجها يؤثر في الأذن الداخلية للجنين. والولادة العسرة مثلًا قد تؤدي إلى تشوه الجمجمة، فيؤخر التشوه الذي يحدث في جمجمة الوليد نموه العقلي أو يعوقه فيما بعد.

(جـ) **الانفعالات الحادة:** التي تتعرض لها الأم في أثناء الحمل تؤثر في الجنين داخل الرحم وبعد ولادته أيضًا.

(د) **الولادة المبتسرة:** فالأطفال الذين يولدون قبل اكتمال النمو (اكتمال مدة الحمل) تتأثر حياتهم وصحتهم وسرعة نموهم، وتزيد الوفيات بينهم، وتتأثر بعض الحواس بالولادة المبتسرة، وخاصة حاسة البصر.

(هـ) **السلالة**: تختلف سرعة النمو تبعًا لاختلاف نوع سلالة الطفل، فالطفل السعودي أو المصري يختلف في نموه عن الطفل الصيني أو الأوروبي.

(و) **الظروف الجوية**: يتأثر النمو بدرجة نقاوة الهواء، فأطفال السواحل نموهم أسرع من أطفال المدن، وأشعة الشمس تؤثر أيضًا في سرعة النمو.

نخلص من ذلك إلى أنه يجب أن نضع في حسباننا العوامل المختلفة التي سبق الإشارة إليها، عندما ننظر إلى طفل غير عادي في نموه، أو عندما نقارنه بطفل آخر في مثل سنه، سواء قبل دخوله المدرسة أو عند التحاقه بالمدرسة الابتدائية أو حتى عند مقارنة نمو الطفل داخل أفراد الأسرة الواحدة.

رابعًا: خصائص النمو الإنساني:

تتميز عملية النمو الإنساني بوجود خصائص عامة تُعدّ بمنزلة قوانين تحكم مسيرة النمو الإنساني، وتُشكل مبادئ من خلالها يمكن التوقع بما سيكون عليه النمو الإنساني لفرد معين، وتُعدّ معيارًا للحكم من خلاله على سوية النمو واختلاله، ومن خصائص النمو الإنساني ما يأتي:

(أ) **النمو عملية مستمرة متتابعة:**

يستمر النمو الإنساني في مراحل متتابعة، ليس لأي منها أن يسبق المراحل القادمة، ولا يمكن أن يتوقف نمو جانب من الجوانب إلا إذا كانت هناك عوامل عارضة أعاقت نموه كالمرض والحوادث، وإنه لا يمكن لأي صفة أو عقلية أن تظهر في نموها فجأة إلا إذا كانت هناك مقدمات نهائية مهدت لظهورها.

ومبدأ التتابع هو أساس استمرارية النمو، حيث لا يمكن لمرحلة ما أن تسبق في نموها مرحلة لاحقة لها، ولا يمكن لفرد مهما كان أن ينمو دون أن يمر نموه بجميع المراحل بلا استثناء، ولكن هذه الاستمرارية قد تكون سريعة في بعض المراحل وبطيئة في بعضها الآخر.

(ب) النمو الإنساني عملية تراكمية:

إذا كان النمو سلسلة متصلة الحلقات، تمر كل حلقة منها من مرحلة من المراحل، فإن كل مرحلة تهيئ الاستعدادات لاستقبال المرحلة اللاحقة، سواء كانت تلك الاستعدادات كمية أو نوعية، وهذا ما جعل النمو يتسم بأنه ظاهرة تراكمية، فالطفل بكل ما يحمله من نضج جسمي واكتساب معرفي ونمو حركي وانفعالي، ينتقل بكليته إلى مرحلة المراهقة. وهو نفسه يعبر مرحلة الشباب إلى المراحل اللاحقة.

(ج) النمو الإنساني متغير السرعات:

لا تتبع عمليات النمو نسقًا واحدًا من السرعة، سواء كان ذلك على مستوى المرحلة أو على مستوى السمة، فمراحل النمو ذات سرعة مختلفة، فبينما نجد أن الجنين ينمو بسرعة كبيرة تبطئ قليلًا بعد الميلاد، ويزيد معدلها ثانية في مرحلة المراهقة، نجد أن السمات العقلية والانفعالية تنمو بسرعات متفاوتة قبل المراهقة وبعدها.

(د) النمو الإنساني ذو اتجاهات خاصة:

يتجه النمو في مختلف عملياته اتجاهات خاصة، ومن أهم هذه الاتجاهات:

الاتجاه الرأسي:

إذ يتقدم النمو بسرعة كبيرة بالنسبة إلى الأجزاء العليا من الجسم عن الأجزاء السفلى منه، فنجد أن الرأس يكون أكبر أجزاء الجسم نموًّا، فضلًا عن سرعة نمو الوظائف، إذ يستطيع الطفل أن يتحكم في حركات رأسه قبل أن يتحكم في حركات ذراعيه أو رجليه.

الاتجاه الأفقي:

تنمو الأجزاء المحورية من الجسم قبل الأطراف المحورية، فيستطيع الطفل التحكم في رقبته، قبل التحكم في ذراعه أو أصابعه.

(هـ) النمو عملية كلية تكاملية:

فالنمو الخاص بأي عضو أو وظيفة أو صفة من الصفات، لا يتم بمعزل عن بقية أعضاء الجسم لوظائفه الحيوية أو سماته المميزة، فالفرد وحدة جسمية نفسية اجتماعية يؤثر كل جانب منها في الجوانب الأخرى، ويتأثر به.

العوامل المؤثرة في النمو الإنساني:

(الدراسة في التكوين العضوي - الغذاء - البيئة - عوامل ثانوية).

خصائص النمو:

(عملية مستمرة - متتابعة - تراكمية - متغيرة السرعات - ذو اتجاهات خاصة).

تلخيص:

١- من أهداف دراسة النمو الإنساني: تشخيص السلوك - تفسير السلوك - تحديد المناهج الدراسية - النمو الإنساني والمراحل الدراسية.

٢- من وسائل دراسة النمو الإنساني وطرائقه: الطريقة الطولية - الطريقة المستعرضة- الملاحظة - القياس.

٣- العوامل الأساسية المؤثرة في النمو الإنساني: الوراثة - التكوين العضوي - التغذية - البيئة الاجتماعية والثقافية.

٤- العوامل الثانوية المؤثرة في النمو الإنساني: أعمار الوالدين - المرض والحوادث- الانفعالات الحادة - الولادة المبتسرة - السلالة - الظروف الجوية.

٥- من خصائص النمو الإنساني: إن النمو عملية مستمرة متتابعة - عملية تراكمية- متغير السرعات - ذو اتجاهات خاصة.

أسئلة وتمارين:

١- حدد مجالات أهداف دراسة النمو الإنساني.

٢- وضح إجراءات الطريقة الطولية والطريقة المستعرضة في دراسة النمو الإنساني.

٣- اشرح كلًّا من عامل الوراثة والتكوين العضوي بوصفها عوامل أساسية مؤثرة في النمو.

٤- اشرح كلًّا من عامل التغذية والبيئة الاجتماعية والثقافية بوصفها عوامل أساسية تؤثر في النمو.

٥- اشرح أربعة عوامل ثانوية تؤثر في النمو.

٦- وضح خصائص النمو الإنساني.

الفصل الثامن

مراحل النمو الإنساني

- **الأهداف:**

(١) أن يتعرف المتعلم إلى الأساس التكويني العضوي في تقسيم مراحل النمو الإنساني.

(٢) أن يتعرف إلى الأساس التربوي في تقسيم مراحل النمو الإنساني.

(٣) أن يقارن بين الأساس التكويني والأساس التربوي في تقسيم مراحل النمو.

(٤) أن يذكر دور الأساس الاجتماعي في تقسيم مراحل النمو الإنساني.

(٥) أن يستنتج أساس تطور الاهتمامات.

الفصل الثامن

مراحل النمو الإنساني

تمهيد:

تبين أن النمو الإنساني - وهذا ما يعنينا في هذا المؤلف - عملية تغير مستمرة طبيعية تسير وفق نظام متسلسل، وتحدث خلالها تغيرات تؤدي إلى النضج. فالطفل الصغير يكبر حتى يصل إلى الصورة الكاملة التي يصل إليها تحت شروط وظروف مهيئة للنمو. ويُقصد بالنمو جميع مظاهر التغير التي يمر بها الإنسان من مظاهر جسمية وعقلية وانفعالية واجتماعية، سواء كان التغير ظاهرًا يمكن ملاحظته أو غير ظاهر. ويخضع النمو لعوامل كثيرة تتفاعل مع بعضها باستمرار، ويختلف التفاعل من فرد إلى آخر. وكما سبق إيضاحه من قبل، أن هناك قواعد عامة للنمو تؤثر في النمو الإنساني.

يتميز النمو الإنساني بأنه ذو خصائص متميزة في تتابعها، فهو يسير وفق أسلوب محكم، سواء في النمو الكمي أو الكيفي، والنمو الإنساني عملية مستمرة يظل متدرجًا متراكمًا متمايزًا إلى أن تبدأ مراحل الشيخوخة فالكهولة، حيث يأخذ النمو في التدهور التدريجي، وإن استمرارية النمو تعني تتابع المراحل، فلا ينتقل الوليد من المهد إلى المراهقة، قبل أن يمر بمراحل الطفولة المبكرة، فالمتوسطة، فالمتأخرة، وإن تدهور النمو لا يتم فجائيًّا، وإنما يخضع أيضًا لقانون التتابع التدريجي.

والنمو الإنساني يسير في خطى محددة الخطوات، وتتداخل مراحله، وتتباين سرعاته من فرد إلى فرد، إبقاء على الفروق الفردية التي كفلها الخالق الأعظم، حيث اختص كل فرد بإمكانات واستعدادات وقدرات خاصة به وحده. فلا تتكرر تلك القدرات والاستعدادات والإمكانات لفرد آخر على الرغم من الكثرة العددية للجنس البشري، أي إن التميز والتفرد سمة أساسية للإنسان والفرد.

وهناك الأسس التي تقسم إليها مراحل النمو الإنساني، وهي كالآتي:

أولًا: الأساس التكويني العضوي في تقسيم مراحل النمو الإنساني:

هذا الأساس يقسم مراحل النمو الإنساني على أسس متنوعة، منها:

١- يأخذ في حسبانه مراحل النمو الجسمي من الناحية التكوينية الجسمية، في مراحل العمر الأولى أو أواسط العمر أو في نهايته. ويُعبر عن الأساس العضوي عامة بالمراحل الأساسية التي يمر بها الإنسان - عادة - إذا ما استمرت مسيرة حياته من الطفولة إلى المراهقة، ومنها إلى الرشد فالشيخوخة، وتنقسم كل مرحلة من هذه المراحل وفق هذا الأساس إلى تقسيمات فرعية لمرحلة الطفولة، يمكن أن تكون مبكرة متأخرة، وهذه المراحل وفق الأساس العضوي تنقسم إلى مراحل تكوينية، وهذا التقسيم ليس جامدًا، إذ لا يقوم على إيجاد فواصل حادة بين كل مرحلة وأخرى، ولكنه في الواقع يقوم على تداخل مستمر بين كل مرحلة وأخرى، إضافة إلى أن كل فرد يختلف نموه عن الآخر وفقًا للمؤثرات والعوامل التي يسبق تحديدها من قبل.

(أ) مرحلة ما قبل الميلاد:

تستغرق هذه المرحلة نحو ٢٨٠ يومًا، وهي تبدأ ببداية التقاء الحيوان المنوي للذكر ببويضة الأنثى، وتنتهي هذه المرحلة بالولادة. وتشتمل مراحل النمو قبل الميلاد على ثلاث مراحل أساسية هي:

مرحلة النطفة: وهي المرحلة التي يتم فيها الإخصاب، أي عندما تتحد خلية جنسية من الأب من خلال الحيوان المنوي بخلية جنسية صادرة من الأم من خلال البويضة. وللحيوان المنوي والبويضة لكل منهما نواة داخلية تحتوي على أجسام دقيقة جدًّا في هيئة خيوط مستقيمة أو ملتوية، وتعرف عادة بالصبغيات أو الكروموزومات. وتنتشر على هذه الصبغيات جسيمات أكثر دقة تعرف بالجينات أو ناقلات الوراثة، وهذه الجينات

تُعدّ المسؤولة عن نقل الصفات الوراثية من السلف إلى الخلف، وهي تؤدي عملها، وتزاول نشاطها وفقًا لنشاط كيميائي يتم داخل الخلايا الجنسية المشار إليها.

وتحديد جنس الجنين يعتمد على نوع الصبغيات المتحدة مع بعضها، إذ إن كل البويضات التي تفرزها الأنثى السوية تحتوى على اثنين من صبغيات (س أو X) على حين أن نصف الخلايا المنوية عند الذكر السوي تحتوي على صبغية واحدة من نوع (س أو X). ونصفها الآخر يحتوي على صبغية من نوع (ص أو y)، فإذا اتحدت بويضة أنثى بما فيها من صبغية (س أو X) بحيوان منوي به صبغية من النوع (س أو X) نتج عن ذلك مولود أنثى، أما إذا اتحدت بويضة بحيوان منوي يحمل صبغية من النوع (ص أو y) أدى ذلك إلى نشأة مولود ذكر.

مرحلة المضغة: مرحلة المضغة في العادة تمتد مدة أسبوعين، ومرحلة المضغة تُعدّ مرحلة التكوين الجنيني، وتمتد مدة تصل إلى أربعة أسابيع لاحقة يتم خلالها مزيد من انقسام الخلايا في اتجاه النمو المحدد للملامح الأساسية للتكوين الجسمي للوليد.

مرحلة الخلق: هي مرحلة اكتمال الجنين، بحيث يصبح مصورًا مستبين الخلق، وهذه المرحلة في الغالب تستغرق مئتين وثمانين يومًا تقريبًا يُولد بعدها الوليد. وقد تكون المدة أقل من ٢٨٠ يومًا، إذ تصل أحيانًا إلى ٢٢٠ يومًا. وبصفة عامة، فإن تمام تخليق الجنين في رحم الأم يصل إلى تسعة شهور ميلادية أو ما يُقارب عشرة شهور قمرية.

(ب) مرحلة الرضاعة أو المهد:

تبدأ من الميلاد حتى نهاية السنة الثانية من الحياة، تطبيقًا لقوله تعالى: ﴿ وَٱلْوَٰلِدَٰتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَٰدَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ ۖ لِمَنْ أَرَادَ أَن يُتِمَّ ٱلرَّضَاعَةَ ۚ وَعَلَى ٱلْمَوْلُودِ لَهُۥ رِزْقُهُنَّ وَكِسْوَتُهُنَّ بِٱلْمَعْرُوفِ ﴾ (البقرة: ٢٣٣).

وفي هذه المرحلة يجد الوليد (الأسبوعين الأولين من الميلاد) نفسه متنقلًا فجأة من بيئة الرحم الذي توافرت له فيها جميع إمكانات الحياة كالتغذية والدفء والتنفس... إلخ، إلى بيئة خارجية يجد نفسه فيها مطالبًا بأن يستجيب لمثيرات متعددة من حوله، ويجد نفسه مضطرًّا لأن يعتمد على نفسه بعض الشيء، كأن يقوم بالقبض على ثديي أمه والرضاعة منهما، والصراخ إن كان في حاجة إلى التنظيف... إلخ.

مدة الرضاعة، تنتهي خلال عامين من بدء الولادة أو بنهاية العامين من بدء الميلاد لمن أراد أن يتم الرضاعة، وإذا كانت مرحلة ما قبل الميلاد مرحلة نموفسيولوجي يتكون من خلالها التركيب الفسيولوجي للوليد، فإن مرحلة الرضاعة تتميز إضافة إلى ذلك، بأنها مرحلة تكيف الوليد مع العالم الخارجي وتوافقه مع المحيطين به، وخاصة الأم، دون سائر أفراد الأسرة.

(ج) مرحلة الحضانة:

تُعدّ مرحلة الحضانة مرحلة مهمة في حياة الرضيع، فعن طريقها يتم نقله من إنسان يعتمد على أمه إلى إنسان يعتمد على نفسه تدريجيًّا في تصريف بعض شؤونه، ففي خلال هذه المرحلة من العمر يتعلم الوليد كيف يحافظ على حياته، بأن يأكل ويشرب ويلبس ويجتهد في تنظيف نفسه، ويتعلم كيف يتصل بالآخرين عن طريق تعلم الكلام والمشي واللعب، وما إلى ذلك من أمور، ويتعلم كذلك الفرق بينه وبين الآخرين ممن هم أكبر منه سنًا أو أصغر، ويستطيع أن يكوّن لنفسه في هذ المرحلة بعض المفاهيم البسيطة والمعارف المتواضعة عن الحياة المادية والاجتماعية من حوله، ولهذا كان على الأم دور رئيس في تزويد الطفل بما يمكّنه من التعرف الصحيح على العالم الجديد الذي أصبح عضوًا فيه، وعليها أن تهيئ له من الألعاب والأنشطة ما يعينه على فهم الأمور المحيطة به، وما يجعله قادرًا على ممارسة حرية الحركة؛ كي يعبر عن نشاطه الحر التلقائي المباشر بأيسر الطرق وأسهلها، على أن ترعى الأم حركات الطفل، وترشده، وتأخذ بيده

في كل عمل يقوم به أو يشـرع في تنفيذه، فعن طريق هذا الإرشاد يكتسب الوليد الأنماط السلوكية النافعة الصحيحة.

وللوالدين أهمية خاصـة في تكوين شخصـية الطفل، فعليهمـا ألا يعاملاه على أنه مجرد صـغير لا يصـلح إلا للعب واللهو، كما عليهما ألا يحملاه من الأعمال ما لا طاقة له بها، فيشعر بضعفه وعجزه.

(د) مرحلة الطفولة المبكرة:

هي المرحلة التي تبدأ بانتهاء الرضـاعة (أي عامين بعد الولادة) وحتى يصل عمر الطفل إلى سـت سـنوات، حيث يكون بعدها لديه القدرة والاسـتعداد على الاعتماد على نفسـه إلى حد ما، ويسـهم بدور ما في بيئته الاجتماعية، إذ إن نموه الجسـمي أصبح في صـورة تمكنه من المشـي والحركة، وإمكاناته العقلية تيسـر له الكلام والإدراك، فضلًا على أنه يكتسـب في هذه المرحلة من القيم والاتجاهات الاجتماعية والأسـس والقواعد الأخلاقية، ويكون قادرًا على التمييز بين الصواب والخطأ.

والطفل في هذه المرحلة، تكثر لديه أحلام اليقظة والتخيل، وعن طريقهما ينسـج أحيانًا قصصًا غير واقعية، وحكايات خُرافية تحقق له إشباعات معينة.

ومن الناحية الانفعالية تتصف انفعالات الطفل بالتقلب والشدة، فسرعان ما يضحك، ثم ينقلب ضحكه بكاء، كثيرًا ما يغضب، ثم يعود فيقنع ويرضى. ومن الناحية الاجتماعية يبدأ الطفل في هذه المرحلة بانتقاء أصدقائه، ومن ثم تتسع دائرة علاقاته الاجتماعية، ويسـاعده على ذلك زيادة محصـوله اللغوي الذي ينمو بتنـوع العلاقات الاجتماعية التي ينشئها مع الآخرين وبالخبرات الاجتماعية التي يكتسبها. وينمو المحصول اللغوي للطفل عن طريق حب الاستطلاع والرغبة في اكتساب معلومات ومعارف جديدة. ومن المعروف أن النمو اللغوي يتأثر بعوامل عدة، منها:

١- الظروف الاجتماعية غير الملائمة، كعدم اختلاط الطفل بالآخرين أو قلة أصدقائه.

٢- ومنها النواحي الصحية السيئة، كاعتلال الصحة واضطرابات الكلام، وخاصة عند النمو اللغوي.

٣- الحواس وعدم سلامة أجهزة الكلام، ومنها الاضطرابات الانفعالية التي يتعرض لها الطفل أو عدم إقباله على قراءة الكتب الدينية وقصص الأنبياء والرسل ومجلات الأطفال والاستمتاع بالبرامج الثقافية والدينية عبر وسائل الإعلام.

(هـ) مرحلة الطفولة المتأخرة:

تمتد هذه المرحلة من سن السادسة إلى نحو سن الثانية عشرة، حيث تبدأ علامات البلوغ في الظهور لدى الذكور، وقبل ذلك بعامين تقريبًا تكون قد بدأت هذه العلامات عند الإناث.

وفي هذه المرحلة تقل سرعة النمو بصفة عامة، حيث:

١- يزداد نمو العضلات، وتصير العظام أقوى مما كانت عليه في المرحلة السابقة.

٢- تتساقط الأسنان اللبنية ليحل محلها أسنان دائمة.

٣- يتسع النمو الحركي، فيزيد نشاط الطفل، ويبدأ ممارسة كثير من الألعاب الرياضية، وهذا ما يمكنه من الاستقلال جزئيًّا عن الكبار، وخصوصًا درجة اعتماده على أسرته، إذ يكون قادرًا على القيام بنفسه بكثير من حاجاته ومتطلباته.

والطفل في هذه المرحلة يستطيع التحكم في عضلاته، وضبط حركات العين بما يجعله قادرًا، على تأدية الأعمال التي تحتاج إلى تآزر عقلي بصري، كالكتابة والرسم والأعمال اليدوية الأخرى.

من الناحية الحسية، ينمو لدى الطفل الإدراك الحسي، وتزداد دقة السمع، ويطول النظر، ويقوى الشم والتذوق واللمس، وباستخدام الحواس المشار إليها يتقدم الطفل

فـي التعلم، فيتقـن الكتابة، وتزداد حصـيلته اللغويـة والعددية، ويكون قـادرًا على تعلم العمليات الحسابية بما يزيد من قدرته على التحصيل الدراسي، وكتابة المهارات العقلية والخبرات المعرفية.

مـن الناحيـة الاجتماعية تتميز هذه المرحلة بنشـاط اجتماعي زائـد عند الطفل، حيث تتكون لديه اتجاهات انفعالية وعاطفية أكثر عمومية واتسـاعًا، عما كان في مرحلة الطفولـة المبكـرة، إذ تتسـع علاقاته من النطاق الأسـري الضـيق المكون مـن الأبوين والإخـوة، وتزداد العلاقات الاجتماعية في مداها خارج الأسـرة إلى المدرسـة، فيتعامل الطفل مع زملائه والمدرسين والإداريين وزملاء الفصل ورفاق اللعب، ويتعامل في بيئته مع بعض القائمين بالخدمات العامة ممن يشـتري منهم حاجاته وحاجات الأسرة، ولهذا فإنه أيضًـا من الناحيـة العقلية يزداد لديـه الفهم والإدراك، وتنمو قـدرات الطفل على التذكر، وتنمو قدرته على التفكير المجرد والاستدلال، ويساعده ذلك على النضج.

(و) مرحلة البلوغ «أو مرحلة المراهقة المبكرة»:

تصـل هذه المرحلة بالفرد إلى سـن الخامسـة عشرة، وهي السـن التي تكون فيها عمليـة البلوغ قد تشـكل نموها العضـوي والوظيفي، وفـي هذه المرحلة التـي ينتقل فيها الفرد من مرحلة الطفولة إلى بداية مرحلة الرشـد والنضـج العقلـي. وفي هذه المرحلة تحـدث تغيرات عدة فـي حياة البالغ، تغيرات في النواحي الجسـمية والعقلية والانفعالية والاجتماعيـة، وينشـأ عـن ذلك اختـلالات انفعالية لاختلاف السـرعات النسـبية للنمو العضـوي والنفسـي للفرد، بحيث يشـعر بالحيرة والارتباك، ومن ثم يميل سلوكه أحيانًا إلـى عدم الاعتراف بالواقع، إذ إنه يقف حائرًا بيـن مرحلتين: مرحلة الطفولة التي كان يعتمـد فيهـا جزئيًّا على الآخرين، ومرحلة البلوغ المسـؤولة عن نقله إلى مرحلة الرشـد التـي يكون فيها معتمدًا على نفسـه كليًّا، لهذا فقد ينشـأ لديه ميل مبكر إلى الاسـتقلال عن الأسـرة وتكوين حياة مسـتقلة بذاته، ولا يمنعه من القيام بهذا الاسـتقلال إلا عجزه

الاقتصادي والمعايير الاجتماعية السائدة. وتعويضًا عن ذلك يلجأ البالغ إلى زيادة الاهتمام بالآخرين، فيمضي معظم وقته مع أصدقائه ويزداد تقديره واحترامه لهم، وقد يندمج في جماعات مارقة أو سوية.

وتظهر لدى البالغ إمكانات النقد والتحليل، التي تكون مؤسسة على قليل من الخبرة والمعلومات، ويميل البالغ نحو البحث عن المثل العليا في حياة البارزين من العلماء والعاملين في الخدمات الاجتماعية، وتزداد لديه الحساسية الاجتماعية، خلال تفاعله اليومي مع الفئات الاجتماعية المختلفة، لكنه مع ذلك يحاول جاهدًا أن يتكيف معها، وينسجم مع معاييرها ومتطلباتها، وهو في سعيه نحو هذا التكيف يكتسب مهارات اجتماعية أفضل تمكنه من استمرارية الاندماج مع الجماعات التي يتكيف معها.

(ز) مرحلة المراهقة المتوسطة والمتأخرة:

من خلال هذه المرحلة يصل الفرد إلى نضج أكمل وأشمل، حيث يكون سنه بين ١٥- ١٨، ١٨-٢١ عامًا، ولما كانت مرحلة البلوغ مرحلة قصيرة، إذ إنها البدايات الأولية للمراهقة، فإن الخصائص المميزة لكل من البلوغ والمراهقة، تُعدّ مظاهر متداخلة إلى حد كبير، وتبدو مظاهر النمو الجسمي في النمو الغددي الوظيفي ونمو الجهاز العظمي، والقدرة العضلية ونمو الأعصاب الداخلية ووظائفها المختلفة. ولهذا، فإن لرعاية النمو الجسمي في هذه المرحلة أهمية بالغة، إذ على الأسرة أن تهيئ المناخ الأسري المناسب للمراهق؛ حتى يجتاز هذه المرحلة اجتيازًا سهلًا يسيرًا، ولقد نبه القرآن الكريم إلى هذه الحقيقة في قوله تعالى: ﴿وَإِذَا بَلَغَ ٱلْأَطْفَٰلُ مِنكُمُ ٱلْحُلُمَ فَلْيَسْتَـْٔذِنُوا۟ كَمَا ٱسْتَـْٔذَنَ ٱلَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ ۚ كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ ٱللَّهُ لَكُمْ ءَايَٰتِهِۦ ۗ وَٱللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ﴾ (النور: ٥٩).

ويجب أن يقوم الدعاة، من خلال المساجد، بالتوجيه والإرشاد الديني، الذي يمكن المراهقين، في هذه المرحلة الحرجة من أعمارهم، من اجتيازها دون إثارة مشكلات مع أنفسهم وذويهم ومدرسيهم وغيرهم.

ويجب على المدرسة أن توجه المراهق، إلى العادات الصحية المناسبة، التي يجب عليه أن يمارسها في غذائه، حتى لا يعوق ذلك نموه، وعلى المدرسة أن تُعدّ برامجها اللاصفية، بحيث تمكن المراهق من ممارسة ما يفضله من هوايات، وأن تمدّه بالمعلومات والمعارف التي تجعله يتقبل التغيرات السريعة التي حدثت له، وعلى المؤسسات الاجتماعية المختلفة، كالأندية ودور الشباب، أن تعقد الندوات وحلقات الدرس التي توضح للمراهق أسس الرعاية الصحية والتربوية المناسبة له.

من الناحية العقلية والمعرفية، فإنه في مرحلة المراهقة تبدأ ميول الفرد في التركيز والتبلور، فيتجه إلى اختيار مجالات معرفية معينة يهتم بقراءتها، ويُفضل سماع بعض البرامج الإذاعية ومشاهدة بعض العروض التليفزيونية، ويعاونه في الفهم والاستيعاب، ما وصل إليه من نضج عقلي وانتباه قوي وإدراك متسع المدى وتذكر مداه متسع، يساعده على عمليات الاستدعاء والتعرف، التي تغذي الحافظة الذاكرة، بما يجعل العمليات الفكرية للمراهق أكثر انتظامًا وتناسقًا وأكثر معنويًّا وتجريدًا.

وخلال مرحلة المراهقة تتطور الميول المهنية للفرد، وهي تخضع في تطورها لاعتبارات عدة، منها درجة ذكاء المراهق، وقدرته المعرفية والتحصيلية، وخبراته المكتسبة والمستوى الاجتماعي والاقتصادي لأسرته وبيئته. ولهذا كان للتوجيه التعليمي في هذه المرحلة المهمة من حياة الفرد أهمية بالغة، إذ يجب أن يعتمد هذا التوجيه، ويستند على القياس الدقيق، لعدد من سمات الفرد العقلية والعضلية والنفسية، وما يتميز به من استعدادات وقدرات وميول واتجاهات، حتى يتسنى توجيهه توجيهًا تعليميًّا يتفق مع ما يتمتع به من خصائص وصفات.

من الناحية الانفعالية، يجب أن تتجه الرعاية إلى ترشيد النمو الانفعالي للمراهق؛ كي يكتسب الثقة بالنفس عن طريق تدريبه على القيام بتصريف أموره الشخصية، مع مساعدته على تخطيط مستقبله واتخاذ قراراته بنفسه.

ومن الناحية الاجتماعية، يجب أن تمتد الرعاية إلى النمو الاجتماعي للمراهق، نحو التكيف الاجتماعي عن طريق تهيئة الجو الملائم له لممارسة الأنشطة الاجتماعية على اختلافها، ممارسة تخضع لما يلتزمه بالضبط الاجتماعي، والتوافق لمعايير المجتمع وأهدافه المتمثلة في قيام الفرد بواجباته الدينية والأسرية واحترام التزاماته وحقوقه، والوفاء بما يتعهد به من أعمال وأداءات، والعمل على تكوين الصداقات والحفاظ عليها، وأن يقبل نقد الآخرين نقدًا موضوعيًّا بناءً، ويتقبل نقدهم بروح عالية، فيعرف من خلاله نواحي قوته وجوانب عجزه وضعفه، فيزيد من الأولى، ويعمل على تلافي الثانية أو مسامحتها.

(ح) مرحلة الرشد والشباب:

تسمى مرحلة الكبار، وتتضمن هذه المرحلة عددًا من المراحل النمائية للفرد، فمرحلة الرشد تحتل العمر الزمني من ٢١ - ٤٠، ومرحلة أواسط العمر تصل بالفرد إلى سن ٦٠ سنة، وتأتي مرحلة الشيخوخة، وهي تبدأ بعد ٦٠ سنة، ثم تستمر حتى نهاية عمر الفرد. وفيما يأتي الخصائص العامة للمراحل العمرية المشار إليها:

١- **مرحلة الرشد:** حيث يقوى البناء الجسمي، ويصل إلى تمام نضجه، ويصل الفرد إلى الذروة الإنتاجية في النشاط الذي يقوم به، سواء كان تعليميًّا أو مهنيًّا، ولهذا فإن مكانة الفرد الاجتماعية تتحدد حقيقة في هذه المرحلة، وتستقر حياته العائلية.

٢- **الشباب:** وهي مرحلة أواسط العمر، حيث يجني الفرد ثمار بذله وعطائه، فيشعر بأنه قد حقق بعض أمانيه وأهدافه، سواء كان ذلك التحقيق جزئيًّا أو كليًّا، ويبدأ بالرضا عن حياته، حتى لو كان قد أخفق في بعض جوانبها، ويجد الفرد في هذه المرحلة - عادة - فرصًا متعددة للتعبير عن ذاته، يبدأ في التخفيف من أعبائه الاجتماعية والوظيفية.

(ط) مرحلة الشيخوخة:

حيث يُصبح الفرد أكثر تمركزًا حول ذاته، فيهتم بنفسه وأحواله الصحية؛ لشعوره بأن نهاية العمر قد قربت، ولهذا يلجأ غالبًا إلى الاهتمام بالأمور الدينية استيعابًا وممارسة، ويجد الشيخ صعوبة في المحافظة على مكانته المهنية والاجتماعية؛ نظرًا للتطورات المتلاحقة والاستحداثات التقنية التي تسابق الزمن الذي عاشه، حيث يشعر بالضيق؛ لعدم قدرته جسميًّا وعقليًّا على ملاحقتها، ولهذا من الواجب الإنساني رعاية كبار السن؛ حتى لا يشعروا بالملل والعزلة، وحتى يستفيد المجتمع من نشاطهم وجهدهم. ويمكن تدريب هذا القطاع على بعض الأعمال والأداءات المناسبة لخصائص المرحلة التي يمرون بها كسبًا لوقتهم وملءًا لفراغهم وتحقيقًا لأهداف المجتمع والأفراد على حد سواء.

فيما يتعلق بتدريب الكبار، فإنه يتم على أساس القيام ببعض الأعمال لدى الكبار، من حيث تميز سلوكهم بصفة عامة بالثبات والاستقرار والصبر والمثابرة والانتظام والضبط، إضافة إلى أن الكبار أقل فرصًا للتعرض لحوادث العمل، وأصلح من الصغار للقيام بمهام القيادة والإشراف.

ثانيًا: الأساس التربوي في تقسيم مراحل النمو الإنساني:

بجانب الأساس العضوي في تقسيم مراحل النمو الإنساني، هناك الأساس التربوي، القائم على اكتساب المعارف والتحصيل العلمي في جميع مراحله، حيث تُقسم المراحل العمرية عند الإنسان في بنائها ونمائها المعرفي والعملي إلى:

(أ) مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي:

تستمر هذه المرحلة من الميلاد حتى نهاية مرحلة الطفولة المبكرة التي يصل الطفل في نهايتها إلى سن السادسة من عمره، وهي السن التي تتوافق والنمو الجسمي والعقلي للطفل لبدء الدخول إلى المدرسة الابتدائية (التعليم الأساسي).

(ب) مرحلة التعليم الابتدائي:

تقابل هذه المرحلة المرحلة التكوينية، التي يكون الطفل خلالها في سن الست سنوات إلى الاثنتي عشرة سنة، حيث يُنهي في هذه السن تقريبًا الدراسة الابتدائية.

(ج) مرحلة التعليم المتوسط (الإعدادي):

ومع بداية هذه المرحلة، يكون الطفل قد وصل إلى سن البلوغ، الذي ينقله من مجرد طفل، إلى اكتساب خصائص جسمية وجنسية تسهم في تكوين رجولته، وهذه المرحلة العمرية من الناحية العضوية، يُطلق عليها مرحلة المراهقة المبكرة، وهي من عمر ١٢ - ١٥ سنة.

(د) مرحلة التعليم الثانوي:

تتسم هذه المرحلة، بظهور تغيرات، تشمل مظاهر عدة عند البالغ، تعبر به إلى مرحلتي المراهقة المتوسطة والمتأخرة. والعمر الزمني لهذه المرحلة من ١٥- ١٨ سنة.

(هـ) مرحلة التعليم العالي:

خلال هذه المرحلة، يكون المراهق قد اجتاز مرحلة المراهقة، ويصل إلى بداية مرحلة الرشد، والعمر الزمني لهذه المرحلة من ١٨ - ٢٢ سنة.

وفي نهاية هذه المرحلة يكون الراشد قد اكتمل بناؤه ونضجه التكويني، بحيث يكون قادرًا على تكوين أسرة مستقلة من الناحية الاقتصادية والاجتماعية، حيث يصل العمر الزمني للفرد في هذه المرحلة إلى ما يزيد على ٢٢ سنة، فصاعدًا.

الأساس التكويني العضوي في تقسيم مراحل النمو:

ما قبل الميلاد - الرضاعة (المهد)- الحضانة - الطفولة المبكرة - الطفولة المتأخرة - المراهقة (المبكرة، المتوسطة، المتأخرة، الرشد، الشيخوخة).

الأساس التربوي:

(ما قبل التعليم - الابتدائي - المتوسط - الثانوي - العالي).

ثالثًا: الأساس الاجتماعي في تقسيم مراحل النمو الإنساني:

حيث يهتم المربون والآباء بتطور علاقات الطفل بالبيئة المحيطة به، ومدى اتساع دائرة العلاقات بما يتناسب مع عمره، وأهم مظاهر الأساس الاجتماعي لنمو الطفل، يتمثل في اللعب الذي يمر بمراحل مختلفة، منها اللعب الانعزالي والانفرادي والجماعي، واللعب في حد ذاته مظهر لنمو عضوي تكويني وظيفي نفسي اجتماعي.

رابعًا: أساس تطور الاهتمامات:

في حياة الصغار هناك أربعة اهتمامات، قد تنقسم إليها مراحل العمر:

- **الاهتمام الأول:** مستوى اللذة والألم.
- **الاهتمام الثاني:** مستوى الثواب والعقاب.
- **الاهتمام الثالث:** مستوى المدح والذم.
- **الاهتمام الرابع:** مستوى الاهتمام بالقيم للقيم ذاتها.

ووفق ما يرى بعض المهتمين بهذا الأساس، فإن السلوك من ناحية القيم يكون الرغبة في ذات الفضيلة، ومن ثم الالتزام بالفضائل والابتعاد عن الرذائل.

خامسًا: أساس تطور القوى:

مثل شهوة الطعام وشهوة الجاه والرياسة وشهوة المعرفة، ومن الناحية الإسلامية يمكن إلزام الصغار بالآداب والأخلاقيات الخاصة بهذه الشهوات عند ظهورها.

يحتاج الفرد إلى التعرف إلى ما يُعرف بمتطلبات النمو الإنساني، في مدارج العمر ومراحله التكوينية، حيث يُصاحب التكوين العضوي في نمائه متطلبات وحاجات يُصاحبها مظاهر في النمو. لذلك لا بد من معرفة ما إذا كانت طبيعية أو متقدمة أو متأخرة في

ظهورها عن المعدل المتوقع لظهورها، ومتطلبات النمو قد ترجع لعوامل تكوينية عضوية، كالمظاهر الحركية والحسية، وبعضها يعود لعوامل اجتماعية ثقافية، كتعلم آداب الطعام وكيفية معاملة الكبار أو ممارسة ألعاب القوى، أو الفروسية أو السباحة أو غيرها، أو القيم الدينية أو الاجتماعية وفقًا لما يدين به الناس من العقيدة الصحيحة والروابط الاجتماعية السائدة.

تتضمن مراحل النمو الإنساني الآتي:

(١) الأساس التكويني العضوي في تقسيم مراحل النمو الإنساني.

(٢) الأساس التربوي في تقسيم مراحل النمو الإنساني.

(٣) الأساس الاجتماعي في تقسيم مراحل النمو الإنساني.

(٤) أساس تطور الاهتمامات.

(٥) أساس تطور القوى.

تلخيص:

١- تقسم مراحل النمو الإنساني على أساس:

- الأساس التكويني العضوي.
- الأساس التربوي.
- الأساس الاجتماعي.
- أساس تطور الاهتمامات.
- أساس تطور القوى.

٢- الأساس التكويني العضوي في تقسيم مراحل النمو الإنساني يشمل:

مرحلة ما قبل الميلاد - مرحلة المضغة - مرحلة الخلق - مرحلة الرضاعة أو المهد- مرحلة الحضانة - مرحلة الطفولة المبكرة - مرحلة الطفولة المتأخرة - مرحلة البلوغ (المراهقة المبكرة) - المراهقة المتوسطة والمتأخرة - مرحلة الرشد والشباب والرجولة والشيخوخة.

٣ - الأساس التربوي في تقسيم مراحل النمو الإنساني يشمل:

مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي - مرحلة التعليم الابتدائي - مرحلة التعليم المتوسط- مرحلة التعليم الثانوي - مرحلة التعليم الجامعي - مرحلة التعليم العالي.

٤- الأساس الاجتماعي في تقسيم مراحل النمو الإنسان، يمثل اللعب الانعزالي والانفرادي والجماعي.

٥ - أساس تطور الاهتمامات يقسم مراحل العمر على أساس:

مستوى اللذة والألم - الثواب والعقاب - المدح والذم - الاهتمام بالقيم.

٦ - أساس تطور القوى مثل الشهوات التي يجب من الناحية الإسلامية الالتزام بها وبآدابها وأخلاقياتها.

أسئلة وتمارين:

١ - حدد مراحل النمو الإنساني في مرحلة الرضاعة والمهد والحضانة.

٢ - حدد مراحل النمو الإنساني في مرحلة البلوغ والمراهقة المتوسطة والمتأخرة.

٣ - وضح مراحل الأساس التربوي لما قبل التعليم الابتدائي ومرحلة التعليم الابتدائي.

٤ - يُعدّ اللعب بأنواعه المختلفة أساسًا من أسس النمو الإنساني. اشرح.

الفصل التاسع

مطالب النمو في مرحلة الطفولة
(طفل ما قبل التعليم الأساسي)

- **الأهداف:**

(١) أن يتعرف المتعلم إلى مطالب النمو في مرحلة الطفولة.

(٢) أن يميز المطالب والمظاهر العقلية في مرحلة الطفولة.

(٣) أن يعدد مفاهيم الذكاء.

(٤) أن يحدد العوامل المؤثرة في الذكاء.

(٥) أن يفسر كيفية تعلم المهارات العقلية.

(٦) أن يعدد مظاهر ومطالب الجوانب الانفعالية.

(٧) أن يتعرف إلى أنواع الانفعالات في مرحلة الطفولة.

(٨) أن يذكر دور النمو الخلقي والديني في مرحلة الطفولة.

(٩) أن يقدر دور الإسلام في تفسير مراحل النمو الإنساني في مرحلة الطفولة.

الفصل التاسع

مطالب النمو في مرحلة الطفولة
(طفل ما قبل التعليم الأساسي)

تمهيد:

تبدأ مطالب النمو الإنساني لمقابلة احتياجات الطفل منذ ميلاده، حتى التحاقه بالتعليم الأساسي، أي التعليم الابتدائي، ليبدأ مرحلة عمرية لها خصائص ومطالب تختلف عن مرحلة ما قبل التعليم الأساسي، التي تُعرف بمرحلة الطفولة، التي تقسم إلى: مرحلة المهد - الرضاعة - الفطام - الطفولة المبكرة.

وهناك مطالب متعددة تتمثل في الآتي:

(أ) المطالب التكوينية العضوية:

ومن هذه المطالب تعلم المشي والأكل والكلام والمهارات الحركية.

(ب) المطالب الثقافية والاجتماعية:

مثل اكتساب المهارات الخاصة بالعلاقات الاجتماعية، وتعلم المهارات العقلية التي تمكن الفرد من تحمل المسؤولية الاجتماعية، إضافة إلى اكتساب القيم الذاتية كتكوين الضمير والقيم الخلقية والمعايير السلوكية، التي تمكن الفرد من اكتساب ما يمكنه من اجتياز دروب الحياة، بصورة مستقرة آمنة، عند الأسوياء من الأفراد.

(ج) مطالب الجوانب المعرفية والعقلية في مرحلة الطفولة:

تبدأ بالمطالب المعرفية والعقلية، حيث تشتمل الجوانب المعرفية على مجموعة من المظاهر والمطالب النفسية الأساسية، كالتعلم والتذكر والتفكير، وهذه المظاهر تتشابه فيما بينها في المراحل المعرفية المتعاقبة عند سوية النمو، نظرًا لتشابه القدرات العقلية المتضمنة في كل منها، وتختلف فيما بينها نظرًا لاختلاف طبيعة المعلومات الخاصة بكل منها وأسلوب عرضها.

فالتعليم يتم عن طريق عرض مادة تعليمية عددًا من المرات على المتعلم، ليتم اكتسابه للمعلومات والمعارف المتضمنة في المادة التعليمية.

أما التذكر فيتم عن طريق استيعاب المعلومات وتخزينها ومحاولة استرجاعها، عندما تتطلب المواقف الحياتية ذلك الأمر، لكن هذا الاستيعاب والتخزين والاسترجاع لا يتم إلا بعد اكتساب المادة المراد تخزينها، أي إنه يحدث بعد عملية التعلم، أو حينما تكون المعلومات جديدة لم يسبق معرفتها من قبل، إذ إن المعلومات هذه، أي الجديدة، تتطلب نشاط التفكير الذي ييسر عملية استيعاب المعلومات، ومن ثم إمكان تخزينها واستيعابها (استرجاعها) عندما تتطلب المواقف العلمية والمعرفية أو الحياتية استدعاء هذه المعلومات، ولهذا فإن الجوانب المعرفية لا تقتصر على التعلم وحده، وإنما تشتمل أيضًا التذكر والتفكير بوصفهما عمليتين لازمتين لعملية التعلم، وضروريتين لها إذا أردنا أن يكون تعلمنا على مستوى جيد.

وتتضمن متطلبات الجوانب المعرفية والعقلية في النمو عند الطفل، ما يأتي:

متطلبات النمو العقلي ومظاهره في مرحلة الطفولة:

تعلم المهارات الشفوية التي تبدأ بمهارة الاستماع، حيث يمكن للطفل في المراحل الأولى فهم معنى الحوار والكلام مما يكون في عقله من مفاهيم، ولهذا فإن الطفل يمكن

أن يفهم عددًا كبيرًا من الألفاظ والتعبيرات، لكنه لا يقدر إلا على استخدام القليل منها، إذا ما أراد أن يُعبر عنها بلغته، إذ إن طاقاته العقلية قبل دخوله المدرسة الابتدائية لا تمكنه من التعبير الكلامي بسهولة.

ويبدأ إدراك الطفل للفروق القائمة بين الأشكال المختلفة وتعبيرها في مرحلة مبكرة، بينما لا يبدأ في إدراك التباين والتناظر بين الأشكال إلا فيما بين الخامسة والسادسة من عمره، ففي هذه السن يسهل عليه إدراك الحروف المتشابهة كالألف والميم، ويصعب عليه إدراك الحروف المتقاربة كالباء والتاء والثاء. ويستطيع طفل الرابعة تمييز الألوان، لكنه يعصب عليه تمييز درجات اللون الواحد نظرًا لتقاربها، ويمكن لطفل هذا العمر المقارنة بين الحجوم المختلفة الكبيرة والصغيرة في البداية، ثم الفروق بين الكبيرة والمتوسطة والصغيرة. إضافة إلى تدرج اكتساب الصغار للمهارات المعرفية والعقلية في اكتساب مهارات القراءة والكتابة.

ولهذا، فالطفل ما بين الخامسة والثامنة يستطيع أن يتعلم أيضًا المهارات اللغوية، حيث يمكن القيام بالعمليات الحسابية الأساسية كالجمع والطرح، ثم الضرب والقسمة، وفي هذا العمر يستطيع الطفل أن يُدرك الزمن الحاضر والمستقبل ثم الماضي، ويُدرك الأيام وعلاقتها بالأسبوع، ثم فصول السنة، ثم شهور السنة، ولا يتسنى للطفل أن يُدرك ما يعنيه المدى الزمني للدقيقة أو الساعة إلا عند سن السابعة من عمره، فيُميز الليل من النهار والعكس، ثم الصباح والظهر والمساء والليل، ثم بين الساعات، ثم يُميز أخيرًا بين أجزاء الساعة زمنيًّا.

وبنمو المفاهيم العقلية، يستطيع الطفل أن يتعامل مع بيئته بدرجة من الكفاية، يحدد كمها ونوعها درجة نضجه العقلي وذكائه العام، وخاصة عندما تقوم المدرسة والأسرة متعاونة في نماء الطفل المعرفي والعقلي.

(١) الذكاء:

يُعـرّف الذكاء بأنه قدرة الفـرد عل التكيف بنجاح، عندما تقابـل الفرد في الحياة علاقـات تحتـاج إلى تصـرف معين. وهذا التعريـف يُركز على تكيف الفـرد وتوافقه مع البيئـة التـي يعيش فيها. وقد يُعرف الـذكاء بأنه القدرة على التعلـم، أو التفكير المجرد أو التصـرف الهادف والتفكير المنطقي. وهي تعريفات تهتم بقدرة الفرد على اكتسـاب المعارف والخبرات والإفادة منها واستخدامها في الحياة.

ووفقًا لهذا التعريف، فإن الشـخص الذكي هو الأسـرع فهمًا، والأقدر على سـرعة التعلم والابتكار وحسن التصرف، والأكثر نجاحًا وتوفيقًا في الدراسة أو العمل بوجه عام.

والذكاء بوصفه قدرة عقلية، يستمر في النماء حتى سن العشرين أو بعد هذا بقليل، حيث يقل نمو الذكاء تدريجيًّا بعد ذلك، ويتأثر الذكاء بمجموعة من العوامل، أهمها:

- العوامل الوراثية والبيئية.
- العوامل الانفعالية.
- القدرات المكتسبة.

وكل هـذه العوامـل تُسـهم بدرجـة أو بأخرى في نمو الـذكاء، فالفرد الـذي تتوافر لـه رعاية صـحية وثقافية واجتماعية طيبة، يكـون أكثر حظًّا في إمكانيـة نمو ذكائه عن الآخرين الذين لا تتوافر لهم مثل هذه الرعاية، وإن المسـتوى الاقتصـادي للأسـرة من العوامـل المهيئة لنمـو ذكاء الأبناء نموًّا طبيعيًّا، حيث توفر هذه الظروف البيئية لهم من الإمكانات والأجهزة والأدوات ما يُكسـبهم خبرات وممارسـات علميـة ومعرفية وعقلية، تزيد من مهاراتهم التعليمية في هذا المجال.

(٢) تعلم المهارات العقلية:

لا يقصد بتوقف نمو الذكاء العام أن يتوقف التعلم، ومن ثم يتوقف اكتساب المهارات على اختلاف أنواعها ومسـتوياتها، إذ إن الإنسان الفرد لديه استعداد أن يتعلم، ويكتسب

معـارف ومهارات أخرى طالما لديه القدرة على ذلـك، والرغبة والميل إلى تحقيق تقدم نحو التعلم أو اكتسـاب المهارات التي لا يعرفها من قبل، كتعلم قيادة السيارات أو القيام بعمليـات ميكانيكيـة، أو تشـغيل أجهزة إليكترونيـة حديثة، يمكن أن تتـم بعد توقف نمو الـذكاء. وبالمثل يمكن أن ينمي الفرد مهاراته في مجـالات متعددة، كالمجالات المهنية أو الاجتماعية أو التقنية أو الرياضـية أو العلميـة، كلما أراد ذلك، وكانت لديه الإمكانات اللازمة لإتقان هذه المهارات.

واكتسـاب مهارات جديدة يتطلب توافر اسـتعدادات ومؤثرات لدى الفرد، تتناسب مـع متطلبات المهارة المراد اكتسـابها، إذ مـن المعلوم أن لكل مهارة متطلبات خاصـة بها، وتتطلب من الفرد دائمًا الإثارة والحافزية باستمرار إلى بذل الجهد والمثابرة لتعلم المهارة المطلوبة.

متطلبات ومظاهر النمو الانفعالي في مرحلة الطفولة:

تُعرف الانفعالات بأنها مجموعة من التغيرات المفاجئة التي تؤثر في الإنسان نفسيًّا وجسميًّا وقت حدوثها، حيث يعقبها مظاهر سلوكية خارجية وداخلية.

مـن المظاهر الخارجية مـا يظهرمن تعبيرات على الوجه مـن علامات في حالات الحزن أو المرح أو الرجاء والأمل أو الأسى، والخوف أو الرجاء، وما يُصاحب بقية أعضاء الجسـم من حركات أو إيماءات غير طبيعية أو اهتزازات أو ارتعاشـات، ويُصـاحب ذلك من تغيرات داخلية ما يحدث من تغيرات فسـيولوجية كسرعة ضربات القلب واضطراب النفس وزيادة نشاط الغدد واصفرار الوجه أو شحوبه، وما إلى ذلك من تغيرات.

وتظهر الانفعالات عند:

- وجود مثير أو حافز يُسبب الانفعال. وهذا المثير قد يكون خارجيًّا يأتي عن طريق حواس الفرد، كرؤية حادثة أو منظر شاذ، أو شم رائحة طيبة أو كريهة، وقد يكون داخليًّا يأتي عن طريق استعادة ذكرى مؤلمة أو شعور بالألم واضطرابات جسمية، وتختلف حدة

المثير من حيث القوة أو الضعف، ويتأثر الفرد من الإثارة والحافزية بدرجات تتفاوت وفق عمره الزمني.

- وجود استجابة انفعالية، ومثل هذه الاستجابة تبدو على الشخص المنفعل في صورة ألفاظ ينطق بها أو حركات يؤديها أو إيماءات تصدر عنه أو تغيرات فسيولوجية تحدث له، وتتوقف صورة التعبير عن الانفعال ومداها على طبيعة الفرد ووعيه وإدراكه ومدى تمسكه بعقيدته الصحيحة ومستواه العلمي والصحي والاجتماعي والاقتصادي والوجداني، فكلما كان الفرد على صلة قوية بربه متعلمًا متمتعًا بصحة جيدة، كان تأثره بالانفعال وتعبيره عنه بدرجة معقولة ومقبولة ملائمة لنوع المثير والموقف الذي حدث فيه، بحيث تمر به الأحداث دون آثار انفعالية ضارة، فالانفعال الزائد يضر بالحالة الجسمية والنفسية والعقلية، ولنتذكر أن كثرة الضحك تميت القلب.

١ - تطور النمو الانفعالي في مرحلة الطفولة:

والانفعالات تنمو وتتمايز تمامًا عبر مراحل، مثل تمايز النمو الجسمي والعقلي والاجتماعي، هناك بعض الانفعالات الأولية التي تبدأ في الظهور لدى الطفل في المرحلة الأولى، ومن هذه الانفعالات ما يأتي:

(أ) الخوف، وهو يبدأ في الظهور لدى الوليد عندما يسمع أصواتًا عالية، أو عندما يشعر بفقدانه لأمه، أو ابتعاده عنها (الوليد هو الطفل حديث الولادة الذي لا يتجاوز عمره أسبوعين من بدء ميلاده).

(ب) الحب، ويتولد لدى الطفل عندما يستشعر الدفء، وعندما تضمه أمه إلى صدرها، وتحنو عليه برفق، وتمسح بخفة على رأسه وأجزاء جسمه، وتصبح الأم آنئذ موضوعًا للحب ومصدرًا للشعور بالأمن وتحقيق الحاجات والرغبات.

(جـ) الغضب، وينشأ عند الطفل عندما يُحس أو يشعر ببعض الإعاقات أو المشكلات التي تعوق نشاطه، أو تمنع تحقيق مطالبه وحاجاته.

(د) المرح، ويكتسبه الطفل عندما تقوم أمه بملاطفته وتدليله وملاعبته بألعاب مسلية، أو عندما تقص عليه بعض الفكاهات المرحة. وينمو بعد ذلك كلما زادت علاقاته الاجتماعية بأفراد الأسرة، ولم يجد منهم سوى الملاطفة والتدليل.

(هـ) الأسى، وهو انفعال يوجد لدى الصغير، عندما يُحس بألم أو يشعر بتعب أو يتضايق من شيء حدث على غير هواه، كابتعاد بعض المقربين منه، أو فراقهم، أو عندما يفتقد بعض حاجاته الوثيقة الصلة به، كاللعب أو النقود أو غير ذلك.

٢ - أنواع الانفعالات وتمايزها في الطفولة:

تبدأ الانفعالات لدى الوليد باستجابات عامة غير مميزة تظهر في صورة تهيج ينتج عادة عن عدم إشباع حاجاته الجسمية، من أكل وشرب وراحة ونوم، وإن حصل الوليد على ما يُشبع حاجته الجسمية شعر بالراحة، ومن هنا يبدأ من حالة التهيج العام، تمايز انفعالاته إلى ابتهاج وضيق، وتستمر عمليات التمايز هذه إلى أن تتحدد انفعالات الطفل في مظاهر واضحة محددة يمكن التعرف إليها، وخاصة عندما يصل إلى عمر العامين بعد الميلاد، حيث تتمايز انفعالات المرح والابتهاج والتهيج والضيق والغضب والتقزز والخوف في علاقات الصغير مع من هم في مثل سنه ومع الكبار. ثم تبدأ بعد ذلك مراحل أخرى من أنواع الانفعالات وتمايزها.

ضبط الانفعالات والاتزان الانفعالي:

ضبط الانفعالات في السلوك الإنساني ضرورة من ضرورات استقرار الحياة، والانتماء إلى الآخرين، وعدم نفرة الناس من الفرد. والحق تبارك وتعالى يصف رسول الهدى ﷺ: ﴿وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ ٱلْقَلْبِ لَٱنفَضُّواْ مِنْ حَوْلِكَ﴾ (آل عمران: ١٥٩). وقول رسول الله ﷺ: «**ليس الشديد بالصرعة، إنما الشديد الذي يملك نفسه عند الغضب**»[١]. وفي

(١) أخرجه البخاري (رقم ٦١١٤)، ومسلم (رقم٢٦٠٩).

زمننا المعاصر ازدادت الصراعات والصعوبات، ومن ثم فإن عملية ضبط الانفعالات تهيئ للفرد الظروف الملائمة لتخطي الصعوباب، وأفضل الحالات التي تمكن الفرد من السيطرة على الانفعالات عند شدتها ما يأتي:

- أن يزود الفرد بمعلومات وافية عن أنواع الانفعالات وأسباب حدوثها والآثار المترتبة عليها والنتائج التي تنتهى بها، إذ إن هذه المعرفة تمكن من ضبط انفعالاته.
- أن يشغل الفرد نفسه بعمل آخر أو موضوع مغاير للموضوع الذي يثير انفعالاته، إذ إن صرف النظر عن موضوع الانفعال يُساعد على الهدوء والتروي، ويستهلك الطاقة الانفعالية التي تُسبب الانفعال، ومن ثم يستطيع الفرد أن يُعالج موضوع الانفعال بما يحقق له الاستقرار والهدوء.
- أن يستغل أوقات فراغه بتعلم بعض المهارات والاهتمامات التي تشغل وقته فيما يفيد، كتعلم المهارات الرياضية، أو الإسعافات الأولية، أو الألعاب الترويحية، أو الأشغال اليدوية البسيطة، كالنجارة أو الكهرباء، وأن يعمل على تنميتها كلما سمحت له الظروف المناسبة.
- أن يتعلم كيف يتجنب المواقف الحرجة أو الأشخاص المثيرين للانفعال، ويبتعد عن الخوض في المسائل الحساسة، أو إصدار الأحكام المتسرعة. ففي التأني السلامة وفي العجلة الندامة.

متطلبات النمو الاجتماعي ومظاهره في مرحلة الطفولة:

أولى العلاقات الاجتماعية في حياة الصغار، هي العلاقة بالأم، فهي مصدر الإشباع للحاجات الجسمية والنفسية للصغير. ولذلك تُعدّ العلاقة بالأم من الناحية النفسية والاجتماعية ما يعرف بالعلاقة الوثقى، حيث تبدأ حياة الطفل الاجتماعية بعلاقته بأمه التي تستمر طوال مرحلة المهد. وهي علاقة من طرف واحد في بدايتها، حيث تُقدم الأم

لوليدهـا مـن الرعاية والحنان والتغذيـة، إلا أنه خلال هذه العلاقة يتعلم الصـغير كيف يُعبر عن رضاه واستيائه أو حاجته للأكل والشرب أو النظافة، ثم تتطور هذه العلاقة إلى تكوين علاقات اجتماعية بأفراد أسـرته، وإخوته وإخوانه، ووالده وأقاربه، ثم تتسـع هذه العلاقات لتشمل الجيران وأهل الحي من رفاق لعب وزملاء دراسة ممن هم في مثل عمره أو أقل أو أكبر قليلًا، وتزداد علاقات الطفل الاجتماعية اتسـاعًا، فينشـئ علاقات داخل المدرسة وفي المجتمع المحلي أو العام كلما تقدم في النمو، حيث يتأثر، وتؤثر من خلال الأفراد الذين يتعامل، ويتفاعل معهم.

ومـن خلال الإطار الثقافي الـذي يتفاعل في محيطه، وتبدو آثـار هذا التفاعل في طريقة سـلوكه وكيفية استجاباته، بل تمتد هذه الآثار لتشمل جوانب عدة من شخصيته، سواء كانت معرفية أو انفعالية.

هـذا، ويرتبـط بمظاهـر ومتطلبـات الجوانـب الاجتماعيـة، مـا يُعرف بالتنشـئة الاجتماعية.

- **متطلبات النمو العقلي ومظاهره** (الذكاء - المهارات العقلية).
- **متطلبات النمو الانفعالي ومظاهره** (الذكاء - المهارات العقلية).
- **متطلبات النمو الاجتماعي ومظاهره.**

التنشئة الاجتماعية:

تتمثـل في الأسـاليب والطرائق التي يتم مـن خلالها نماء الفرد إلـى كائن اجتماعي يتعايش مع مجموعة من البشر، يُشاركهم آمالهم وآلامهم ونشاطهم، ويُمارس حقوقه، ويؤدي واجباته في ظل النظم الاجتماعية السائدة وبالطرق والوسائل التي حددتها الجماعة.

والتنشئة الاجتماعية تتمثل في الوسائط والطرائق التربوية التي يكتسبها الفرد من مهارات التعامل مع الراشدين، أيًّا كانت صلاته بهم من قرب أو بعد، وتنمو لديه إمكانات الإسهام في أنشطة المجتمع إسهامًا فعالًا يُشعره بالطمأنينة والقيمة الذاتية، ويوضح له حدود الخير والشر، الحرية أو الفوضى، العدل أو الظلم، وما إلى ذلك من قيم ترشده، وتوجهه إلى السلوك والتصرف في كل موقف ومناسبة وفي كل مكان وزمان تصرفًا مقبولًا.

والتنشئة الاجتماعية الصحيحة تعتمد على التوازن في استخدام أساليب التربية، فالثواب الموجه للصغير يجب أن يكون مناسبًا في كمه وكيفه لطبيعة الموقف، وإن العقاب اللازم له يجب أن يكون حال وقوع الخطأ وعلى قدر ما اقترف من أخطاء، شريطة أن يكون قد سبق تحذيره من تلك الأخطاء.

والصرامة والتهاون، والمديح والتأنيب، والقسوة واللين، كلها من الأساليب الضرورية للتنشئة الاجتماعية، تحتاج عند استخدامها إلى مهارة الآباء والمعلمين والمربين من حيث معرفة الآثار المترتبة على استخدامها، والنتائج المتوقعة من استخدام درجات منها، لذلك يمكن للآباء والمعلمين والمربين استخدام الأساليب التربوية، التي تمكن الطفل من النمو الطبيعي، وبما يسمح له من تعلم الاعتماد على النفس وتأكيد ذاته، وبما يُشعره بالطمأنينة والمكانة الاجتماعية.

١ - النمو الخلقي في الطفولة:

يتمثل الفرد الخُلق، ويكتسبه من المجتمع، وتعتمد التربية الخُلقية على عمليتين رئيستين:

الأولى: هي عملية إكساب الأفراد المعلومات وتنمية القدرات اللازمة لإصدار القرارات الخُلقية السوية.

والثانية: هي عملية تحويل هذه القرارات إلى فعل، وذلك عن طريق إثارة الحافز المناسب.

والسلوك الخُلقي يمر بمستويات ومراحل يتلو بعضها بعضًا، ومن هذه المراحل:

(أ) مستوى ما قبل السلوك الخُلقي، وتشمل مرحلتين:

- مرحلة العقاب والطاعة نتيجة العقاب والخضوع للأوامر.
- مرحلة تجنب العقاب، حيث يخضع الطفل للأوامر، ويثاب على أفعاله.

(ب) مستوى السلوك الخُلقي لإرضاء الآخرين، ويشمل مرحلتين:

- مرحلة السلوك الخُلقي الطيب، الذي يؤدي إلى علاقات اجتماعية قوية، حيث يُساير الطفل الأوضاع القائمة؛ حتى لا يصبح منبوذًا من الجماعة.
- مرحلة السلوك الخُلقي الذي يُساير السلطة القائمة؛ كي يتجنب الطفل رقابة السلطة القائمة، وحتى لا يقع في الخطأ.

(جـ) مستوى السلوك الخُلقي الذي يعتمد على التقبل الذاتي للمبادئ والقيم الخلقية. وفيها مرحلة السلوك الخُلقي القائم على العلاقات الاجتماعية التي تُحدّد للفرد ما يجب عليه، وهذا يؤدي به إلى أن يسلك مسلكًا يتجنب به الاعتداء على حقوق الآخرين.

ومرحلة السلوك الخُلقي الذي ينبع من القيم العليا التي يُحددها الضمير للفرد، وبذلك يتجنب الفرد سلوكًا معينًا؛ حتى لا يكون ساخطًا على نفسه، ولن يصل الطفل إلى أي مستوى من هذه المستويات، دون المرور بالمستويات والمراحل الأخرى، وبذلك يستطيع المعلم أن يهدي الطفل في نموه الخُلقي، ويسير به من مستوى أو مرحلة إلى المستوى الذي يليه.

يستطيع المعلم أيضًا أن يكتشف ما يُسرِّع بالطفل للوصول إلى المستوى الخُلقي المناسب، وما يعوقه عن الوصول إلى هذا المستوى ليُعالج الموقف علاجًا صحيحًا، ما يُساعد على سرعة النمو الخُلقي دون أي عوائق.

٢ - النمو الديني في الطفولة:

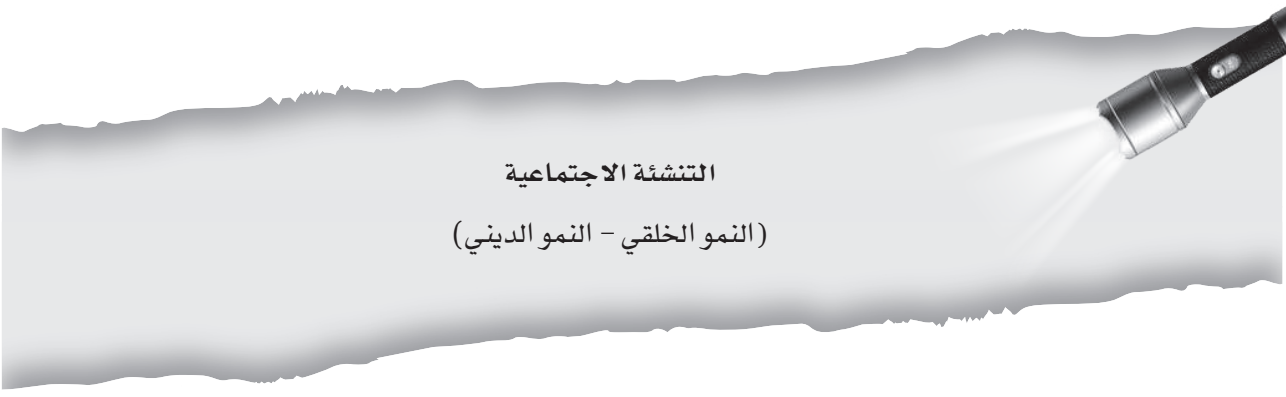
في عالم الطفولة تتطور المفاهيم الدينية عند الطفل في صورة:

(أ) **المفاهيم الدينية:** حيث لا يُدرك الطفل في الطفولة المبكرة المعتقدات الدينية، إلا أنه يستطيع أن يحفظ بعض التعبيرات الدينية. وفي مرحلة الطفولة المتأخرة يُناقش الطفل، ويجادل أساتذته ووالديه في النواحي التي تتفق ومنطقه، وبهذا تبدو المظاهر الأولى للنقد الديني، ويصل هذا النقد إلى ذروته في المراهقة.

(ب) **الأسئلة الدينية:** تثير المسائل الدينية اهتمام الطفل، وتميل معظم الأسئلة في مرحلة الطفولة المبكرة إلى النواحي الغامضة في العقيدة الدينية، كالموت والبعث والولادة، وقد يقتنع بالإجابات العابرة، إلا أنه في الطفولة المتأخرة غالبًا ما يُناقش مثل هذه الإجابات.

(جـ) **الغيبيات:** مرحلة الطفولة المبكرة والوسطى، تُعدّ مرحلة القصص الدينية، وهي تنمي الاتجاه الديني عند الطفل، وفكرة الطفل عن بارئه تتصل بما يُحقق له رغباته وأمانيه، وهي في الطفولة المتأخرة تُصبح أكثر وضوحًا وتمايزًا عن فكرته في طفولته المبكرة.

(د) **العبادات:** الدعاء والصلاة وسيلة الطفل للحصول على رغباته. وفي مرحلة الطفولة المتأخرة تتحول الصلاة إلى عادة يُمارسها الطفل بحكم التقليد، ثم يُدرك الطفل العلاقة بين الدعاء والعمل، وأن الدعاء هو الوسيلة إلى تغيير السلوك، حتى يُصبح مقبولًا مجابًا، وبهذا تبدأ البذور الأولى للشعور الديني الصحيح.



الإسلام وتقسيم مراحل النمو الإنساني في مراحل الطفولة:

يعنينا في ختام دراسة النمو الإنساني ونمو المتعلم أن نوضح وجهة نظر الإسلام في مراحل النمو الإنساني في الطفولة، خصوصًا أن هذه المرحلة من الأهمية بمكان لإيضاح خصائص النمو فيها من الناحية الإسلامية.

والواقع إن وجهة نظر الإسلام في تقسيم مراحل النمو الإنساني تتسم بالعمق والشمول، إذ يمكن تمييزها في أمرين مهمين:

١- تقسيم تلك المراحل بحسب النمو العام للطفل.

٢- الأخذ في الحسبان اهتمامات الطفل، وظهور كل قوة من قواه عند تهذيبها في كل مرحلة تربوية. لذلك يمكن تقسيم مراحل النماء الإنساني في ضوء وجهة نظر الإسلام على المراحل الآتية:

١- مرحلة ما قبل الولادة:

تبدأ من حدوث الحمل، وتنتهي بالولادة. وقول الحق تبارك وتعالى في ذلك: ﴿ وَلَقَدْ خَلَقْنَا ٱلْإِنسَٰنَ مِن سُلَٰلَةٍ مِّن طِينٍ ﴿١٢﴾ ثُمَّ جَعَلْنَٰهُ نُطْفَةً فِى قَرَارٍ مَّكِينٍ ﴿١٣﴾ ثُمَّ خَلَقْنَا ٱلنُّطْفَةَ عَلَقَةً فَخَلَقْنَا ٱلْعَلَقَةَ مُضْغَةً فَخَلَقْنَا ٱلْمُضْغَةَ عِظَٰمًا فَكَسَوْنَا ٱلْعِظَٰمَ لَحْمًا ثُمَّ أَنشَأْنَٰهُ خَلْقًا ءَاخَرَ ۚ فَتَبَارَكَ ٱللَّهُ أَحْسَنُ ٱلْخَٰلِقِينَ ﴾ (المؤمنون: ١٢-١٤).

وهذه المرحلة هي الأساس الذي إن لم يكن سليمًا، فإن ما يُبنى عليه من بعد ذلك لا يمكن أن يكون سليمًا أيضًا.

وأساسيات المرحلة الأولى أن يكون الأبوان خاليين من العيوب العقلية والأمراض الوراثية، وأن يكونا من ذوي الأخلاق الحميدة؛ لأن الطفل كما يرث من الأبوين الخصائص البيولوجية والنفسية، فإنه كذلك يرث الخصائص الأخلاقية (من الناحية الاجتماعية وتعلم العلاقات الاجتماعية وامتصاصها). ذلك أن الطفل كالنبتة، فإذا أردنا أن ننبت نباتًا حسنًا لا بد من معرفة اختيار بذرة صالحة، ولا بد مع ذلك من معرفة اختيار أرض صالحة لهذه البذرة وزرعها.

ولهذا أمر الإسلام باختيار الشريك الصالح لإنتاج الذرية الصالحة، فقال الرسول ﷺ: «**تخيروا لنطفكم**»(١)، وقال أيضًا: «**تزوجوا في الحُجزِ الصالح فإن العرق دساس**»(٢).

وبذلك ينصح الإسلام بالزواج بذوات الدين؛ لأنهن لا يرتكبن الرذائل الأخلاقية، وأمر الإسلام باختيار الأزواج الصالحين للبنات. فقال الرسول ﷺ: «**إذا خطب إليكم من ترضون دينه وخلقه فزوجوه، إلا تفعلوا تكن فتنة في الأرض وفساد عريض**»(٣).

وقد أشارت آيات كثيرة إلى أن يكون أساس الاختيار الصلاح لا المال والجاه، قال تعالى: ﴿**وَأَنكِحُوا۟ ٱلْأَيَـٰمَىٰ مِنكُمْ وَٱلصَّـٰلِحِينَ مِنْ عِبَادِكُمْ وَإِمَآئِكُمْ ۚ إِن يَكُونُوا۟ فُقَرَآءَ يُغْنِهِمُ ٱللَّهُ مِن فَضْلِهِۦ**﴾ (النور:٣٢).

فالتربية أساسًا تبدأ في هذه المرحلة منذ التلقيح الأولي الذي يأذن به الله، لذلك لا بد أن تكون الحالة النفسية للوالدين والنية لديهما صادقة وسليمة عند التلقيح، وأن يكونا متفائلين، وألا يختلج في نفوسهما شيء من الغضب وسوء الظن والشر.

والمتفائل ينجب أولادًا متجردين من الخوف والهواجس والعادات السيئة. ويجب ألا يكونا مخمورين، فسُكر الزوج أو الزوجة في لحظة التلقيح جريمة حقيقية، إذ إن المورثات يختل اتزانها وتركيبها في كل من الحيوان المنوي أو البويضة ما يُحدث خللًا في تركيب النطفة وباقي مراحل النمو قبل الميلاد وبعده، والأطفال الذين يولدون من مثل هذا التلقيح كثيرًا ما يعانون أمراضًا عصبية وعقلية لا يرجى لها شفاء.

وبعد الإخصاب تبدأ مرحلة التربية الأساسية الأولية للجنين في مرحلة الحمل، وهي مسؤولية الأم أساسًا، حيث إن حالة المرأة الجسمية والنفسية تؤثر في الحمل، وقرر علماء النفس، أن القلق النفسي وعدم التمتع بالصحة النفسية والمعاناة البدنية والنفسية للأم في أثناء الحمل يؤثر في الجنين.

---

(١) أخرجه ابن ماجه (رقم ١٩٦٨) وحسنه الألباني.

(٢) أخرجه الديلمي في الفردوس (٢/٥١ رقم ٢٢٩١) وقال الألباني في ضعيف الجامع (رقم ٢٤٢٨) موضوع. وتصحف فيه (الحجر) بالراء والصواب: (الحُجز) بضم الحاء وكسرها وآخره زاي. جاء في المعجم الوسيط (ص١٦٤): الحُجُزُ: الناحية، والعشيرة يحتجز بها، أي يمتنع.

(٣) أخرجه الترمذي (رقم ١٠٨٤) وحسنه الألباني.

ولقد أمر الإسلام الزوج بحسن معاملة زوجته؛ لكيلا تصاب الزوجة وهي حامل مثلًا باضطرابات نفسية أو صدمات انفعالية وعصبية، فيتأثر بها الجنين من جراء سوء معاملة الزوج لزوجته، قال تعالى: ﴿وَعَاشِرُوهُنَّ بِٱلْمَعْرُوفِ ۚ فَإِن كَرِهْتُمُوهُنَّ فَعَسَىٰٓ أَن تَكْرَهُوا۟ شَيْـًٔا وَيَجْعَلَ ٱللَّهُ فِيهِ خَيْرًا كَثِيرًا﴾ (النساء:١٩).

وحتى لا تجهد المرأة نفسها، خصوصًا أيام الحمل، فقد ضمن الإسلام رزق المولود، وجعله على الزوج، فقال تعالى: ﴿وَعَلَى ٱلْمَوْلُودِ لَهُۥ رِزْقُهُنَّ وَكِسْوَتُهُنَّ بِٱلْمَعْرُوفِ ۚ لَا تُكَلَّفُ نَفْسٌ إِلَّا وُسْعَهَا ۚ لَا تُضَآرَّ وَٰلِدَةٌۢ بِوَلَدِهَا وَلَا مَوْلُودٌ لَّهُۥ بِوَلَدِهِۦ﴾ (البقرة:٢٣٣).

ودعا الإسلام إلى أن يكون كل مسلم ومسلمة، حسن النية باستمرار بالنسبة إلى الناس وبالنسبة إلى الله، وأن يكون متفائلًا لا متشائمًا ولا يائسًا من رحمة الله، ليكون حُسن النية خيرًا لحياتهم وحياة ذرياتهم.

وإن الإسلام حرم تناول الأطعمة والأشربة الضارة بالصحة؛ لأنها تضر بصحة الوالدين، فإنها أيضًا تضر بصحة الذرية، خصوصًا الجنين؛ لأنه يتغذى بغذاء الأم. ولهذا قال تعالى: ﴿يَسْـَٔلُونَكَ مَاذَآ أُحِلَّ لَهُمْ ۖ قُلْ أُحِلَّ لَكُمُ ٱلطَّيِّبَٰتُ﴾ (المائدة:٤)، وبذلك نجد أنه قد أحل الإسلام كل الأطعمة والأشربة الطيبة النافعة.

٢- مرحلة الرضاعة:

الرضاعة من أهم العوامل المؤثرة على أخلاقيات الطفل وعقليته ونفسيته، فإن الطفل يتأثر بلبن المرضعة وبأخلاقها. ولذلك يجب أن تكون المرضع جيدة الصحة حسنة المزاج هادئة، والأمر لا يتوقف عند الاهتمام بالجسم، فقد يكون اللبن جيدًا والمرضع سيئة، فحُسن الطبع ضروري كحُسن التكوين.

وكذلك يُركز أئمة الإسلام على أهمية أخلاقيات المرضع، وأثر لبنها على أخلاقيات الطفل، وقد بيّن الرسول ﷺ أهمية الرضاعة في تربية الطفل، وأن الطفل

يرث عن طريق اللبن صفات أو خصائص المرضع العقلية، فقد قال ﷺ: «**لا تسترضعوا الحمقاء، فإن اللبن يورث**».

أما من ناحية الرضاعة الصناعية، فقد ثبت أيضًا أنها من العوامل المعوقة للتربية الأخلاقية.

وفي مرحلة الرضاعة يتعلم الأطفال النظام، وذلك بإرضاع الطفل في أوقات معينة، وتنظيم نومه ويقظته في أوقات معينة. وبتعويد الطفل على النظام يمكن تعليمه العادات الحسنة وإبعاده عن العادات السيئة، وفق ما تشير إليه الدراسات النفسية المعاصرة، إذ لا خلاف بين ما ينادي به الإسلام في ذلك، وما تؤكده الدراسات النفسية المعاصرة.

وتؤدي الرضاعة بشكل منظم إلى تقوية إرادة الطفل بطريق غير مباشر، وبذلك يتعلم الصبر أيضًا؛ لأنه يتعلم من ذلك كله أنه ليس كل ما يرغب فيه في أي وقت يُستجاب له ولرغبته، ومن ثم لا ينتظر ذلك من المجتمع، عندما يخرج إليه فيما بعد. ومدة مرحلة الرضاعة في الإسلام سنتان وفق ما جاء في كتاب الله العزيز: ﴿ وَٱلْوَٰلِدَٰتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَٰدَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ ۖ لِمَنْ أَرَادَ أَن يُتِمَّ ٱلرَّضَاعَةَ ﴾ (البقرة:٢٣٣).

٣- مرحلة الحضانة:

تبدأ من نهاية السنة الثانية، وتستمر إلى السنة السابعة، ويجب أن يكون من يتولى رعاية الطفل من ذوي الأخلاق الحميدة.

وقد قرر الإسلام أن تكون الحضانة في يد الأم؛ لأنها أكثر رفقًا وعطفًا ورحمة بالطفل، وذلك لينشأ الطفل عطوفًا رفيقًا رحيمًا بالناس.

وتشير الدراسات النفسية المعاصرة إلى أنه لكي يكون النمو سليمًا، يجب أن يعيش الطفل في الحضانة الطبيعية بين الأم ورعايتها، وبين أشقاء الوالد الرحيم ورعايته

وتربيتـه. ولهـذا، فمن الخطأ في التنشـئة الاجتماعية للصـغار أن يقضـي الآباء معظم أوقاتهم لأمور ليست ضرورية خارج البيت بعيدًا عن أبنائهم.

وإن انشـغال النسـاء المتزوجات والأمهـات بالأعمال المختلفة خـارج البيت عددًا كبيـرًا من السـاعات من الناحيـة الاجتماعية يُعدّ إهمالًا كبيرًا وفادحًـا لواجب الأم نحو الطفل الذي يواجه آثارًا سيئة في عملية النمو الطبيعي.

وقد أدركت معظم الدول، بعد تجربة، ضرورة تفرغ الأم لتربية أطفالها، وخصوصًا في مرحلة الحضـانة، مع ضرورة تعليم المرأة من أجل نفسها ومن أجل زوجها ومن أجل أطفالها على السواء.

ولهـذا كله شـجع الإسـلام علـى تعليم البنـات وتربيتهـن، وشـجع على تربيـة الأولاد وتعليمهم، وجعل المرأة المسـؤولة عن تربية أبنائها بعد أن جعل مقرها البيت، فقال الرسول ﷺ: «**كلكـم راعٍ، وكلكـم مسؤول عن رعيتـه: الإمام راعٍ ومسؤول عن رعيته، والرجل راعٍ في أهله ومسؤول عن رعيته، والمرأة راعية على بيت زوجها ومسؤولة عن رعيتها، والخادم راعٍ في مال سيده ومسؤول عن رعيته، وكلكم راعٍ ومسؤول عن رعيته**»[(١)].

وفي مرحلة الحضانة قد تكون هناك التربية السلبية والتربية الإيجابية، أما الجانب السـلبي من التربية والتنشـئة الاجتماعية في مرحلة الحضـانة، فإنه يتمثل في التقارب الذي قد يحدث بين الطفل وقرناء السـوء والبيئة الفاسـدة بوجه عام، حيث قد تتسـرب إليه الرذائل والأمراض منذ نعومة أظفاره، ومن ثم قد يكون من الصـعب معالجته منها فيما بعد، إذا رسخت في نفسه تلك الأمراض، وخاصة الأمراض الاجتماعية.

والأسـاس فـي هذا كله، أن الطفل في هـذه المرحلة له طبيعة مرنة تقبل التشـكيل وامتصـاص العادات والقيم الاجتماعية، ومن ثم سـرعة تأثره بالوسط الاجتماعي الذي

(١) أخرجه البخاري (رقم ٨٩٣) ومسلم (رقم ١٨٢٩).

يعيش فيه، ولهذا إذا وضع الطفل في بيئة صالحة يتطبع بالصلاح بسرعة، وعلى العكس إذا وقع في بيئة فاسدة موبوءة يتطبع بالفساد، ويصاب بأمراض اجتماعية مختلفة.

ولهذا كله أمر الإسلام بالابتعاد عن البيئة الفاسدة وعن قرناء السوء، لقول عمر رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ: «لا تصحب الفاجر فيعلمك من فجوره»[(١)]. وقال بزرجمهر: «إياك وقرناء السوء». وكان أبلغ تعبير وتصوير لأثر البيئة في تربية الطفل قول الله عَزَّ وَجَلَّ: ﴿وَٱلْبَلَدُ ٱلطَّيِّبُ يَخْرُجُ نَبَاتُهُۥ بِإِذْنِ رَبِّهِۦ ۖ وَٱلَّذِى خَبُثَ لَا يَخْرُجُ إِلَّا نَكِدًا﴾ (الأعراف:٥٨).

أما الجانب الإيجابي من التوجيه والرعاية الوالدية للأبناء الصغار، من وجهة نظر الإسلام، فهو حثهم على الانتماء إلى الرفقة والبيئة الصالحة الطيبة.

ونظرًا لمرونة طبع الطفل ولوجود قوة المحاكاة عنده، يتطبع بسرعة بالأخلاق الحسنة. ويُقرر المربون أن الطفل في هذه المرحلة المبكرة يقبل كل ما يلقن له، ولهذا تكون التربية في هذه المرحلة ميسورة بالتلقين والإيحاء والقدوة ممن حوله، ولهذا نجد في الإسلام مبدأ القدوة الحسنة وآثار ذلك على تطبيع الطفل على محاسن الأخلاق.

هذا، إلا أن التربية الإيجابية في هذه المرحلة تقتضي تدريب الطفل على السلوك العلمي والسلوك المؤدب الذي يستطيعه، الذي يتعلق بأكثر الحاجات ظهورًا عنده، سواء أكانت هذه الحاجة جسمية أم نفسية، وأن يُلقن الآداب المتعلقة بتلك الحاجات.

ومن الحاجات الجسمية الواضحة، الحاجة إلى الأكل والشرب؛ لذا يجب أن يُلقن الطفل في هذه المرحلة آداب الأكل والشراب، وهذا ما كان يفعله الرسول ﷺ مع الأطفال، فقد روي عن عمر بن أبي سلمة أنه قال: «كنت غلامًا في حجر رسول الله ﷺ، وكانت يدي تطيش في الصحفة، فقال لي رسول الله ﷺ: «**يا غلام، سمِّ الله، وكُلْ بيمينك، وكُلْ مما يليك**»، فما زالت تلك طعمتي بعد[(٢)].

---

(١) أخرجه ابن أبي شيبة في مصنفه (٨/٣٨٤ رقم ٢٦٠٤١) والبيهقي في شعب الإيمان (٤/٢٥٧ رقم ٤٩٩٥).
(٢) أخرجه البخاري (رقم ٥٣٧٦) ومسلم (رقم ٢٠٢٢).

ومن ضمن الحاجات الجسمية أيضًا النظافة والطهارة، التي يجب تدريب الطفل عليها؛ لأنها من المبادئ الإسلامية المهمة في نظر الإسلام، ذلك لأن لها قيمة عظيمة من الناحية الإنسانية والطبية والاجتماعية والجمالية.

ومن الحاجات النفسية المهمة التي تظهر بوضوح في هذه المرحلة الحاجة إلى العطف والمحبة والرحمة. فإذا حُرم من هذه الحاجات وعومل بالقسوة في الصغر، يكون في المستقبل إنسانًا قاسيًا في معاملته للناس، وكان الرسول ﷺ رحيمًا بالأطفال في معاملته لهم وعطوفًا عليه، وكان يقبلهم ويحتضنهم، وقال ﷺ: «**من لا يَرحم لا يُرحم**»(١).

وبمثل هذا الأسلوب نكون قد قمنا بأمرين معًا:

١- إشباع حاجات الأطفال من العطف والتقدير.

٢- تربية الأبناء بمبدأ الرحمة والعطف بطريق غير مباشر.

٤- مرحلة التمييز أو الطفولة المتأخرة:

وهي تبدأ من السنة السابعة، وتنتهي بالبلوغ. وتمتاز هذه المرحلة بأن الطفل يزداد فيها نموًّا من الناحية الجسمية والنفسية والعقلية، ويستطيع أن يتعلم أشياء كثيرة، ولذلك يجب في هذه المرحلة البدء في تعليم الطفل بالقدر المناسب لقدراته، مع التدريب على القيام ببعض الواجبات.

ويمتاز الأطفال في هذه المرحلة بأنهم يعتادون الخروج من المجتمع، ويتصلون بالزملاء، وتتكون عندهم الصداقات، ومن ثم لا يقبلون كل ما يقال لهم بوصفه قضية مسلمة تمامًا، كما كانوا من قبل.

ويهتمون في هذه المرحلة بالصفات البطولية، ويفهمون التناقض بين الأقوال والأفعال، ولهذا ينبغي أن يكون المربي خير قدوة لهم؛ ليحاكوه في أفعاله، ويجب على المربي أن يتجنب التناقض بين السلوك والقول.

(١) أخرجه البخاري (رقم ٥٩٩٧) ومسلم (رقم ٢٣١٨).

ويجب في هذه المرحلة دفعهم إلى الفضائل وتحذيرهم من الرذائل والتفريق بين ما هو حلال وحرام، وأن يكون كل ذلك مفهومًا واضحًا في أذهانهم.

ولهذا كله نجد الرسول ﷺ يأمر بتدريب الأطفال وتعليمهم بعض الواجبات والمسؤوليات المستطاعة ابتداء من السنة السابعة، فقد روي أنه ﷺ قال: «**مروا أولادكم بالصلاة وهم أبناء سبع سنين، واضربوهم عليها وهم أبناء عشر سنين، وفرقوا بينهم في المضاجع**»(١).

وهنا نجد الفرق بين التكليف في السن السابعة ثم في العاشرة، ثم نجد أنه أمر بالتفريق في المضاجع، حيث يكون الطفل في أواخر هذه المرحلة عنده شيء من الإدراك للأمور الجنسية، ولذلك أمر أيضًا بضرورة الاستئذان قبل الدخول على الكبار، وخصوصًا في الأوقات التي يُحتمل أن تقع عيونهم على العورات.

تتضمن مطالب النمو في مرحلة ما قبل التعليم الأساسي الآتي:

(١) مطالب النمو في مرحلة الطفولة.

(٢) المطالب والمظاهر العقلية في مرحلة الطفولة.

(٣) التعرف إلى مفهوم الذكاء والعوامل المؤثرة فيه.

(٤) كيفية تعلم المهارات العقلية.

(٥) مظاهر الجوانب الانفعالية ومطالبها.

(٦) دور النمو الخلقي والديني في مرحلة الطفولة.

(٧) الإسلام وتقسيم مراحل النمو الإنساني في مرحلة الطفولة.

---

(١) أخرجه أبو داود (رقم ٤٩٥) وقال الألباني: حسن صحيح.

تلخيص:

١- مطالب النمو في مرحلة الطفولة لطفل ما قبل التعليم الأساسي تتمثل في المطالب التكوينية العضوية والثقافية والاجتماعية والمعرفية والعقلية.

٢- المطالب التكوينية العضوية تتمثل في تعلم المشي والكلام والأكل والمهارات الحركية.

٣- المطالب الثقافية والاجتماعية تتمثل في تعلم المهارات العقلية التي تُمكن من تحمل المسؤولية الاجتماعية.

٤- مطالب الجوانب المعرفية والعقلية تتمثل في مطالب أساسية - التعلم والتذكر والتفكير واكتساب المعلومات والمعارف.

٥- يتأثر الذكاء عند الأطفال -حيث يستمر حتى سن العشرين أو ما بعد هذه السن- بالعوامل الوراثية والبيئية والانفعالية والقدرات المكتسبة.

٦- تعلم المهارات العقلية يتوقف على نمو الذكاء وعلى اكتساب المعارف والمهارات وعلى توافر الاستعدادات والقوى العقلية.

٧- مطالب الجوانب الانفعالية تتمثل في تطوير النمو الانفعالي في مظاهر الخوف والحب والغضب والمرح والأسى. وتتمايز الانفعالات، وتضبط الانفعالات والاتزان الانفعالي كلما تقدم الطفل في العمر.

٨- يتأثر النمو الاجتماعي من خلال البيئة الاجتماعية والثقافية، وتؤدي التنشئة الاجتماعية دورًا أساسيًّا في النمو الخُلقي والديني.

٩- في تقسيم مراحل النمو الإنساني في الإسلام تقسم مراحل النمو إلى مرحلة ما قبل الولادة - مرحلة الرضاعة - مرحلة الحضانة - مرحلة التمييز أو الطفولة المتأخرة.

أسئلة وتمارين:

١- وضح كيف تكون المطالب والمظاهر العقلية في النمو عند طفل ما قبل المدرسة الابتدائية.

٢- وضح تطور النمو الانفعالي عند طفل ما قبل المدرسة الابتدائية.

٣- حدد مظاهر التنشئة الاجتماعية عند طفل ما قبل المدرسة الابتدائية.

٤- كيف يتم النمو الخلقي عند طفل ما قبل المدرسة الابتدائية.

٥- كيف يتم النمو الديني عند طفل ما قبل المدرسة الابتدائية.

٦- يهتم الإسلام في مراحل النمو الإنساني بمرحلة ما قبل الميلاد. اشرح.

٧- يهتم الإسلام في مراحل النمو الإنساني بمرحلة الحضانة. اشرح.

٨- من مراحل النمو الإنساني في الإسلام مرحلة التمييز. اشرح.

الفصل العاشر

خصائص النمو ومطالبه
في مراحل التعليم العام

- **الأهداف:**

(١) أن يحدد المتعلم خصائص النمو ومظاهره في المرحلة الابتدائية (٦-١٢) سنة.

(٢) أن يتعرف إلى خصائص النمو في المرحلة المتوسطة (١٢-١٥) سنة.

(٣) أن يتعرف إلى خصائص النمو في المرحلة الثانوية (١٥-١٨) سنة.

(٤) أن يبدي المتعلم رأيه في التعامل الأبوي في مرحلة المراهقة.

(٥) أن يقدر المتعلم دور المدرسة في تحقيق مطالب النمو.

الفصل العاشر

خصائص النمو ومطالبه في مراحل التعليم العام

تمهيد:

من الأمور المهمة أن يعرف المعلم، خصائص النمو ومظاهره في المراحل التعليمية الابتدائية والمتوسطة والثانوية، حتى يوجه المتعلمين توجيهًا تربويًّا سليمًا.

أولًا: خصائص النمو ومظاهره في المرحلة الابتدائية (٦ - ١٢ سنة).

يبدأ الطفل في السادسة من عمره، الالتحاق بالمرحلة الدراسية الأولى، التي تُعدّ الركيزة التعليمية المهمة التي تقوم عليها الركائز التعليمية اللاحقة في مراحل العمر المقبلة. حيث تتشكل فيها استعداداته، وتتبلور قدراته، وتتكون مفاهيمه ومدركاته عن الأشياء الحسية الملموسة والمعنوية والموضوعات والأشخاص.

وخصائص النمو الجسمي لطفل المرحلة الابتدائية تتمثل في النشاط الزائد والحيوية والفاعلية، حيث يستخدم القوى العضلية والقوى الجسمية في نشاطه الحركي. ويتميز الذكور بالقوة العضلية أكثر من الإناث، ما يجعلهم أكثر حركة ونشاطًا، بل يتسم سلوكهم الحركي بالعُنف، لذلك يمارس الذكور أنواعًا مختلفة من الألعاب غير التي يمارسها الإناث. فأنشطة الذكور تتميز بالعنف والشدة والقوة واستخدام العضلات، بينما أنشطة الإناث تتميز بالهدوء والتروي والتأمل والتفكير الهادئ غير العنيف.

١- **وفي المرحلة الابتدائية يؤدي النمو الحركي إلى زيادة الأنشطة الحركية العنيفة التي يمارسها الطفل الذكر بصفة خاصة**، وكثرة الحركة والانتقال واللعب

والجري ولعب الكرة، وركوب الدراجات، وتسلق الأشجار، والصيد، والمخاطرة في بعض الأحيان؛ للتغلب على عقبة معينة لاستكشاف ما هو مجهول في بيئته المادية والاجتماعية.

٢- **النمو الانفعالي:** يظهر النمو الانفعالي للطفل فيما يظهر من انفعالاته المختلفة مستخدمًا اللغة، بالنسبة إلى ما يريده ويرغبه، وما لا يريده وينبذه، ويكرهه، يبدو ذلك ظاهرًا في استخدام الألفاظ بطلاقة ويُسر بعد أن كان - فيما قبل - يستخدم الإشارة والحركة للدلالة والتعبير عن انفعالاته، أي كان يستخدم ما يُعرف باللغة الرمزية في مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي.

وبعد أن كان سلوك البكاء والصراخ وسائل تعبيرية - فيما قبل - للحصول على رغبته، تقل بل تضعف تلك الوسائل، ويحل محلها المرح والضحك، ومشاركة الآخرين وجذب انتباههم، بل أحيانًا القيام ببعض الحركات المضحكة وتقليد مواقف معينة تتمثل في سلوك الآباء أو الإخوة الكبار أو المعلمين أو رفاقه في الدراسة أو اللعب.

ويظهر بوضوح هذا النمو الانفعالي -أيضًا - في ميل الطفل إلى جمع أشياء معينة، مثل طوابع البريد، والأحجار المختلفة، وقصاصات من المجلات والصحف، وصور الأبطال، إلى غير ذلك.

٣- **النمو الاجتماعي:** في المرحلة الابتدائية يكوّن طفل المدرسة الابتدائية صداقات مع أطفال المدرسة، والنادي، والحديقة، والجوار، ويظهر ذلك في ميل الطفل إلى تكوين علاقات داخل جماعات صغيرة يشترك معها في ألعاب متنوعة، تحتاج إلى تفكير عقلي جماعي يتعاون فيه أفراد المجموعة كلها، حيث يُمثل اللعب الجماعي نموًّا أساسيًّا في هذه المرحلة التعليمية، وتظهر صفات اجتماعية لها دلالاتها بالنسبة إلى بعض الأطفال كصفة الزعامة والقيادة، وصفة التعاون والمشاركة الإيجابية، وصفة التآلف والتواد، وصفة المنافسة والأثرة، وصفة الانصياع والانقياد، وصفة الانطواء أو الانبساط، وصفة العناد والتمرد، وصفة المشاركة الاجتماعية واللامبالاة.

لذلك تهتم المدارس الابتدائية بتكوين الجماعات المدرسية المختلفة، التي تتوافق والميول الاجتماعية المختلفة التي تمارس أنواعًا متباينة من النشاط كالألعاب الرياضية، والرحلات والتمثيل، والرسم، والنحت، والتصوير، والكشافة التي تمارس أساليب معينة من العمل، سواء في البيئة المحيطة، أم في الأماكن الخلوية النائية، حيث يمارس التلاميذ حياة المعسكرات، وما تتطلبه من تقشف وتعاون وجرأة وبسالة وإنكار الذات وحب الغير.

وعن طريق الممارسات الاجتماعية والمشاركات الإيجابية التي يتم توجيهها من قبل المعلمين، يكتسب الطفل مفاهيم اجتماعية مختلفة، كالأمانة والصدق والحق والواجب والشرف والتعاون، ويكتسب القيم الدينية والأخلاقية السليمة.

٤- **النمو اللغوي**: وطفل هذه المرحلة تزداد حصيلته اللغوية بصورة واضحة وبشكل ملحوظ، ويظهر النمو اللغوي بوضوح عند استخدام اللغة والمفاهيم والمصطلحات اللغوية الصحيحة. وتنمو اللغة من خلال الاحتكاك بالآخرين ومن خلال التعامل اليومي، فيكتسب الطفل طرق تعبير متباينة عن الموضوعات والأشخاص، ومن ثم يمكنه وصف ما يشاهده في عبارات لفظية، مع ما قد يصاحب ذلك من قواعد اللغة ونظامها النحوي، أو الاستخدام - غير السليم لحد ما - للغة في قواعدها وأصولها النحوية.

٥- **النمو العقلي والمعرفي**: في هذه المرحلة يظهر في طريقة تفكير الطفل وقوة ملاحظته بالنسبة إلى ما يدور حوله من موضوعات وأحداث وتساؤلات. واستفسارات الطفل عن كل ما يقع، وما لا يقع تحت حسه وإدراكه، يُعدّ من وسائل النشاط العقلي والمعرفي للوصول إلى معرفة الواقع، من خلال التجريب والخطأ والصواب والمحاولة في كثير من الموضوعات.

فيما يتعلق بالمدركات والمفاهيم عن الأشياء والأشخاص والزمن والاجتماعيات، نجد طفل المرحلة الابتدائية يتعلم مدركات العدد، ويمكنه التعامل مع غيره في العمليات الحسابية اليومية كالبيع والشراء.

ويتعلم في المرحلة الابتدائية مدركات الزمن، حيث يُدرك ويفهم معنى اليوم والأمس والغد، ومعنى الحاضر والماضي والمستقبل، ومعنى بعد برهة وبعد فترة من الزمن. إلى غير ذلك من المُدركات الكلية التي تعبر عن زمن معين.

ويتعلم ويُدرك ويمارس المفاهيم الاجتماعية والأخلاقية، التي تصبح ذات معنى بالنسبة إليه، فيفهم معنى الخير والحق والواجب والتعاون والنظام والعدل والأمانة والصدق وتحمل المسؤولية، خصوصًا إذا كانت الممارسات الأخلاقية والاجتماعية في بيئته الاجتماعية تقوم على توجيهه وإرشاده وتعلية هذه المفاهيم الاجتماعية والأخلاقية.

ثانيًا: خصائص النمو في المرحلة المتوسطة (١٢ - ١٥):

تُعدّ المرحلة المتوسطة التعليمية، مرحلة انتقال بين الطفولة والمراهقة، وهي مرحلة البلوغ بالنسبة إلى الذكور والإناث، وتتميز بما يأتي:

١- **النمو الجسمي:** الذي يتمثل في ازدياد الطول، حيث يبلغ الصبي أقصى سرعة في النمو في المتوسط عند سن ١٤ ½ سنة، بينما المتوسط لدى الصبية ١٢ ½ سنة. وعند وجود فروق فردية من حيث تقدم البلوغ أو تأخره عن هذه السن في كلا الجنسين.

ويُصاحب البلوغ تغييرات جسمية تظهر في جميع أجزاء الجسم، ويحدث أحيانًا عدم اتزان بين إفرازات الغدد الصماء، ما يترتب عليه عدم التوافق الحركي وعدم الانسجام في نمو أجزاء الجسم المختلفة، سواء عند الأولاد أو الفتيات، ويكون مردود ذلك ظهور حركات مضطربة غير متوافقة لدى الشخص متمثلة في طريقة المشي.

ويُعدّ النمو الجسمي، وما يصاحبه من التغيرات الفسيولوجية التي تطرأ فجأة على المتعلم في هذه المرحلة، مصدرًا للتكيف بسلوكه مع التغيرات، حيث يحاول تقليد تصرفات الكبار ومجاراتهم، ويتشبه بهم، إضافة إلى محاولات الاستقلال في تصرفاته

وأفعاله وأقواله، ما قد يجعله غير متقبل لتوجيه أو تعديل سلوكه، عندما يرشده الآباء أو المعلمون.

هذا، إضافة إلى التغيرات الفسيولوجية المفاجئة التي تطرأ على جسم المراهق والتي تؤدي بالمتعلم في هذه المرحلة إلى الشعور بالارتباك والحساسية الزائدة بالنسبة إلى هذه التغيرات الجديدة، وما قد يصاحب ذلك من الحيرة بالنسبة إلى وضعه ومكانته، حيث تنتابه مشاعر تجعله في حيرة، هل هو في عالم الصغار أم في عالم الكبار.

٢- **النمو المعرفي والعقلي:** في المرحلة المتوسطة تزداد أحلام اليقظة في هذه المرحلة والتفكير الخيالي والصراع النفسي.. حيث يُحاول الفتى أو الفتاة أن يعرف أين مكانه ووضعه؟ هل هو بين الكبار وتصرفاتهم وأفعالهم الحكيمة المحددة القائمة على المنطق والتفكير؟ أم بين الصغار وتصرفاتهم وأفعالهم العشوائية غير المحددة؟

وتُعدّ هذه المرحلة من الناحية العقلية مرحلة تمايز القدرات والمهارات والاستعدادات. لذلك من واجب المدرسة الاهتمام بالتربية الجسمية والعقلية بما يشبع رغبة المتعلم أو المتعلمة من حيث التعرف إلى تلك التغيرات الفسيولوجية من خلال دراسة الأحياء والدروس الدينية.

٣- **التربية الصحية والرياضية:** يجب أن تهتم المدرسة المتوسطة بالتربية الصحية والتربية الرياضية، بما يُساعد على توجيه طاقات المتعلم من أبناء هذه المرحلة في النواحي الجسمية توجيهًا سليمًا، واجتياز هذه المرحلة الحرجة باستخدام الطرق العلمية السليمة، حيث يكون المعلم بالنسبة إلى المتعلمين موجهًا ومربيًا يعمل على حل مشكلاتهم.

وتُعدّ المرحلة المتوسطة مرحلة التوجيه التعليمي، لذا يجب معرفة ميول التلاميذ واستعداداتهم لتوجيههم نحو نوع التعليم المناسب، سواء كان لمواصلة التعليم العام (الثانوي) أو المهني والفني.

ثالثًا: خصائص النمو في المرحلة الثانوية (١٥- ١٨ سنة):

يتم اكتمال النضج في هذه المرحلة لدى المراهق، وتتشكل وتنمو خلال هذه المرحلة العمرية شخصيته، وفقًا لنوع المعاملات والعلاقات التي ينشأ من خلالها في المنزل والمدرسة والحياة الاجتماعية بوجه عام، ممثلة في الجوار والأقارب والبيئة الاجتماعية، وهذه المرحلة العمرية تُعدّ تطورًا تدريجيًّا ونموًّا شاملًا لجميع جوانب الشخصية الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية لحد ما، حيث تتميز سمات المراهق في هذه المدة من مراحل حياته، وتتحدد سلوكياته وتصرفاته وأفعاله بالنسبة إلى الأشخاص والموضوعات، والأشياء، وذلك يُمكن من التنبؤ بسلوكه عامة في مواقف الحياة بصفة عامة، ومواقف التعلم داخل المدرسة بصفة خاصة.

١- **التغيرات الانفعالية والمزاجية:** من المُلاحظ أن أهم التغيرات التي تعتري المراهق، هي تلك التغير ات الانفعالية والمزاجية، حيث تتصف انفعالاته بالتقلب السريع من موقف لآخر، إذ يبدأ الاستقرار أحيانًا والهدوء أحيانًا أخرى وبلا مقدمات، ويعقب ذلك عدم الاستقرار والثورة، ثم الارتياح والرضا والسرور، ثم ينقلب على عقبيه إلى السخط وعدم الرضا والاكتئاب.

٢- **العلاقات الاجتماعية:** حيث يجتمع المراهق بالآخرين، ويندمج في وسط الجماعة، ويُشارك بفاعلية داخل إطار الجماعة، وفجأة يتحول إلى عُزلة وانطواء وابتعاد عن الوسط الجماعي وعدم المشاركة الإيجابية.

من هذا كله نجد أن سمات شخصية المراهق الانفعالية، متغيرة متبدلة من حال إلى حال، ولهذا يُوصف بأنه شخص متقلب المزاج تختلف حالته الانفعالية من حال إلى حال تبعًا لما يدور في ذهنه من تصورات ومشكلات.

٣- **التغيرات الجسمية:** يمر المراهق بتغيرات جسمانية كثيرة تطرأ على أعضاء جسمه، فتكتمل الأعضاء الجسمية، ويبدو في مظهر كالرجال، لذلك تظهر أنماط سلوكية

مختلفة عما قبل ذلك، تتمثل في الميل إلى الاستقلال والتحرر من السلطة، سواء أكانت سلطة الوالدين، أم سلطة الآخرين عامة.

٤- **الاستقلالية**: وتظهر في التمسك برأي المراهق تمسكًا شديدًا يصعب عليه الحياد عنه مهما أقنعه الآباء أو المعلمون بفكرة أو برأي آخر بديل، وتمثل هذه المرحلة العمرية ما تُعرف بمرحلة الفطام النفسي والاجتماعي، والتحرر والاعتماد على النفس اعتمادًا كليًّا.

هذه الخصائص تعمل على إثبات الذات وتأكيد المراهق لنفسه، بأنه أصبح في عالم الرجال، وتقبله داخل جماعة الكبار برأيه الشخصي وتفكيره الذاتي.

٥- **الاضطرابات الاجتماعية**: كثيرًا ما ينشأ التعارض الشديد بين الأبوين والمحيطين بالمراهق، من حيث تقبلهم الرأي والانصياع له بصورة أو بأخرى، ومن هنا يحدث الصراع النفسي لدى المراهق، وتظهر آثاره في أنماط سلوكه إزاء الوالدين والآخرين، متمثلًا في كثرة المشاحنات والاختلافات والمناقشات الكثيرة التي تتصف بالعناد والإصرار الشديد، وما قد يقابل ذلك من اضطهاد أو عنف من الوالدين أو الأقربين، ما يزيد من عدم توافق المراهق في حياته الاجتماعية. وكثيرًا ما يثور على الأوضاع التقليدية، بهدف تجديدها وتطويرها، لكنه في أعم الأحوال يُصدم بالصد والمنع وعدم التقبل من الأبوين والآخرين، فيتجه إلى تكوين جماعات متطورة من نفس عمره أو تختلف قليلًا، حيث يتخذها سندًا له للتكتل ضد الكبار وضد أفكارهم وآرائهم، وكثيرًا ما تكون العُصبة أو العصابة السبيل إلى تحقيق المآرب والغايات للمراهقين في هذه المرحلة العمرية.

٦- **الخصائص الدينية**: مما يُلاحظ في هذه المرحلة العمرية الحساسة من عمر المراهق، ظهور الاتجاه الديني والتفكير في أمور الدين بصفة مستمرة، ومناقشة الآراء الدينية، لدرجة التشكك الشديد الواضح فيها، أو الالتزام التام والتمسك بالعقيدة بالتزام كامل.

وتظهر المناقشات الجدلية حول الموضوعات الدينية، حيث تكون آراؤه وأفكاره في مثل هذه الأمور، بما يتوافق، ويُشبع رغبته الشديدة في إظهار رأيه وسط الآخرين.

وغالبًا ما نجد المراهق يتذبذب بين الشك واليقين والإيمان في أوقات كثيرة، محاولًا التفسير حتى يصل إلى نوع من الاستقرار النفسي يتمثل في أحد موقفين متضادين، فإما يتجه نحو التدين والاتزان، وإما يتجه نحو التشكك والحيرة. فهو إما يتجه نحو الطرف الموجب، وإما يتجه نحو الطرف السالب.. وفي كلتا الحالتين تشتد انفعالاته، وتتميز آراؤه وأفكاره بالتعصب والتمسك الشديد.

٧- **الخصائص المعرفية العقلية:** من الناحية المعرفية العقلية، تتميز مرحلة المراهقة لتلاميذ المرحلة الثانوية بتمايز القدرات العقلية التي تؤدي بالمراهق، إلى تنوع السلوك وتباينه وتمايزه، فيُحاول الاستزادة العلمية الثقافية من قراءة واستماع ومشاهدة ودراسة وبحث واستقصاء واكتشاف... إلى غير ذلك من استعدادات وميول تظهر واضحة في أنماط السلوك، وما يعقب ذلك من اهتمامات علمية توجهه إلى الدراسة الجامعية أو غيرها من الدراسات ما بعد الثانوية.

ومما يلاحظ، أنه في هذه المرحلة تظهر القيادات والريادات والزعامات، فيظهر الرياضيون والخطباء والرسامون، والشعراء، والرواد والاجتماعيون.

التعامل الأبوي:

يجب على الوالدين مراعاة المراهق في هذه المرحلة العمرية الحرجة من حياته، بالتوجيه والإرشاد بطريقة سليمة لا قصر ولا إجبار فيها، من حيث تزويده بالمعلومات الثقافية والدينية وإشباع دوافعه الملحة بالنسبة إلى هذه الأمور المهمة لديه، من حيث الاستزادة العلمية الواضحة، فيما يخص العقائد الدينية على وجه العموم.

والمناقشة من الوالدين، والإقناع العلمي، والتزويد بالمعلومات والأفكار السليمة وعدم صد المراهق فيما يسأل وفيما يناقش وفيما يؤكد، يترجم ما في ذهنه من تصورات

وآمال.. كل ذلك في الواقع يؤدي إلى التهيئة النفسية السليمة للمراهق، لتقبل ما يسمع، وفهم ما يقال، وتمثل وهضم الآراء والمناقشات بصورة علمية لا لبس فيها ولا غموض.

مسؤوليات المدرسة الثانوية:

يجب على المدرسة الثانوية، وهي المؤسسة العلمية، التي ترعى المتعلمين في المرحلة العمرية للمراهقين في تلك المرحلة الحاسمة من مراحل حياتهم، الاهتمام بكل ما يتعلق به من أمور وموضوعات واتجاهات، ومن ثم تقوم بتشكيل التنظيمات الطلابية والجماعات المدرسية والفرق الرياضية، والفرق التمثيلية، وتهيئ الرحلات وإقامة المعسكرات، والأندية الرياضية، والندوات والمناقشات. وفي هذا ما يُحقق أكبر قدر أمام المتعلمين بالمرحلة الثانوية وإتاحة الفرص المناسبة لديهم لممارسة الأعمال التي تتوافق وميولهم وإتاحة فرص التعبير عما يجول في أذهانهم وخواطرهم من آراء واتجاهات ومناقشات، حتى تتحرر طاقاتهم الانفعالية الكامنة لديهم بشكل مقبول اجتماعيًّا يؤدي إلى المحافظة على صحتهم النفسية بشكل عام، واستمرارية نتاج تعلمهم المثمر داخل المدرسة الثانوية، وما يتبعها من مراحل تعليمية.

تتضمن خصائص النمو ومطالبه في مراحل التعليم العام الآتي:

(١) خصائص النمو ومظاهره في المرحلة الابتدائية.

(٢) خصائص النمو في المرحلة المتوسطة.

(٣) خصائص النمو في المرحلة الثانوية.

(٤) التعامل الأبوي.

(٥) مسؤوليات المدرسة الثانوية.

تلخيص:

خصائص النمو ومظاهره في مراحل التعليم تشمل ما يأتي:

١- **في المرحلة الابتدائية:** النمو الجسمي - النمو الانفعالي - النمو الاجتماعي - النمو اللغوي - النمو العقلي والمعرفي.

٢- **في المرحلة المتوسطة:** النمو الجسمي، النمو المعرفي والعقلي - التربية الصحية والرياضية.

٣- **في المرحلة الثانوية:** التغيرات الانفعالية والمزاجية - العلاقات الاجتماعية - التغيرات الجسمية - الاستقلالية والاضطرابات الاجتماعية - الخصائص الدينية - الخصائص المعرفية والعقلية - مسؤوليات المدرسة الثانوية.

أسئلة وتمارين:

١- وضح خصائص النمو ومظاهره في المرحلة الابتدائية.

٢- وضح خصائص النمو ومظاهره في المرحلة المتوسطة.

٣- وضح التغييرات الانفعالية والمزاجية والاجتماعية في المرحلة الثانوية.

٤- حدد خصائص التربية الصحية والرياضية في المرحلة المتوسطة.

٥- وضح مسؤوليات المدرسة الثانوية تجاه تلاميذ المدرسة الثانوية.

الباب الرابع

دافعية السلـوك لدى المتعلم

الفصل الحادي عشر: الدافعية والسلوك الإنساني.

الفصل الثاني عشر: الدافعية والتحصيل الدراسي.

الفصل الثالث عشر: الدافعية والتعلم.

الفصل الحادي عشر

الدافعية والسلوك الإنساني

- **الأهداف:**

(١) أن يتعرف المتعلم إلى الفروق الفردية في الدافعية بين المتعلمين.

(٢) أن يذكر المتعلم مفهوم الدوافع.

(٣) أن يحدد دور الدافعية في تحقيق الأهداف التعليمية.

(٤) أن يعدد المتعلم خصائص الدافعية للسلوك.

(٥) أن يفسر مفهوم تنميط الدوافع.

(٦) أن يذكر أسس تفسير الدافعية.

(٧) أن يفسر آليات السلوك.

(٨) أن يعدد العوامل التي تؤثر في السلوك الهادف.

(٩) أن يوضح المتعلم العلاقة بين الدافعية والتعلم.

(١٠) أن يتعرف إلى مثيرات وموجهات السلوك المرتبطة بالدافعية.

(١١) أن يقدر المتعلم جهود العلماء في إزالة إعاقات تحقيق الأهداف والدافعية.

الفصل الحادي عشر

الدافعية والسلوك الإنساني

تمهيد:

من المعروف أنه يتم التحكم في السلوك الإنساني وتوجيهه، عند فهم الحاجات والدوافع والميول، لذلك فإن الجهد الأكبر من عمل المعلم، يُؤسس حول الدافعية للسلوك. وعندما يخفق المعلم في العملية التعليمية، فإن مرجع ذلك يعود إلى عدم قدرته على فهم الدور الذي تؤديه الدوافع في نشاط المتعلمين واهتمامهم بالمادة الدراسية. وكثيرًا ما يسأل المعلم أسئلة تدور حول كيفية ربط الدرس بحاجات المتعلمين وميولهم، وكيف يُمكن تقويم طرق التدريس من حيث أثرها في الميول والدافعية، وكيف يُمكن تشخيص الميول والدوافع.

لذلك، فإن أهمية وفهم الدور الذي يتصل بالدافعية في السلوك، وكيفية الاستفادة من هذا الدور، يؤدي إلى اهتمام المتعلمين بالمادة الدراسية وإقبالهم عليها، ويُشعر المتعلمين بمدى أهمية التحصيل الدراسي. وعلى طرف آخر، فإن فهم أهمية الدوافع في توجيه سلوك المتعلم قد يؤدي إلى حدوث مشكلة تتعلق بالنظام في الفصل، وقد يؤدي إلى شعور المتعلمين بالتعب والملل، وإلى تعلم غير هادف، وإلى إحساس بأن العملية التعليمية، وما يرتبط بها من تحصيل دراسي ليس لها أهمية.

الفروق الفردية في الدافعية بين المتعلمين:

يختلف المتعلمون في طرائق وأساليب الاستجابة للأنشطة التعليمية والمدرسية. فبعض المتعلمين يُقبل على الدراسة بشغف وارتياح وقابلية عالية للتحصيل العلمي، وبعض آخر يُقبل على الدراسة بتحفظ وتردد. وبعض يرفض أن يتعلم أي شيء يُقدمه

المعلم، ولا يستجيب لنصحه أو نصح ذويه وأهله. وقد يقبل بعض المتعلمين بأداء واجباتهم بجدية تامة لإرضاء المعلمين، ومنهم من يقوم بأداء واجباته الدراسية لمجرد أداء الواجب المطلوب منه، ويحاول بعض المتعلمين التفوق في كل عمل يؤدونه في أي مقرر دراسي، في حين أن بعضًا آخر يقوم فقط بما يطلب منهم، دون تحمس أو جدية.

ويُستخدم مفهوم الدافعية لتفسير الاختلاف في السلوك بين مختلف الأفراد، من حيث التحصيل الدراسي أو من عمل لآخر، أو لاختلاف فردين في عمل من الأعمال على الرغم من تشابه ظروفهما أو تساوي قدراتهما واستعداداتهما.

مفهوم الدوافع:

الدافع motive عبارة عن عملية داخلية توجه نشاط الفرد نحو هدف في بيئته. وليس من الثابت أن نجد كل المتعلمين مدفوعين بدرجة عالية أو متساوية، ولكن المعلمين يرغبون دائمًا أن يجدوا المتعلمين يميلون للدرس، ويعدّونه شيئًا مهمًّا بالنسبة إليهم. وإنهم يريدون تجنب الإفراط في السلبية واللامبالاة، حيث يشعر المتعلم بالإحباط أو عدم الرضا عن المدرسة، لدرجة أنه يريد أن يتركها نهائيًّا، ولا يستكمل تعليمه، وفي هذا إهدار كبير للقوى البشرية.

والدافع مهم للمتعلم؛ لأن الدافعية يمكن أن تخدم غرضين في الوقت نفسه:

١- أن تكون هدفًا في حد ذاتها.

٢- أن تكون وسيلة لتحقيق الأهداف التربوية.

فمن حيث هي هدف في حد ذاتها، تُصبح الدافعية أحد أغراض التدريس، إذ يهدف المعلم إلى استثارة اهتمام المتعلمين بمختلف الأنشطة العقلية والفنية، وأن يظل هذا الاهتمام قائمًا بعد انتهاء المتعلم من الدراسة وتخرجه إلى الحياة العامة. فالمعلم يهدف إلى أن يكون المواطن مهتمًّا بالعلوم والتقدم التقني، والعلوم الشرعية ومقومات

الحيـاة الاجتماعيـة فـي المجتمع. لذلك، فـإن الدافعية مـن بين الأهداف التي تسـعى المدرسـة إلى تحقيقها ليس هذا فحسـب، بل إن الميول والقيم تُعدّ بعض نتائج الأهداف التربوية والتعليمية، وخاصة في إنماء الجوانب الانفعالية والوجدانية عند المتعلمين.

الدافعية وتحقيق الأهداف التعليمية:

إذا كانـت الدافعية وسـيلة لتحقيق الأهداف التعليمية، فإنهـا تُعدّ من أهم العوامل التي تُسـاعد على تحصـيل المعرفة والفهم والمهارات وغيرها من الأهداف التي نسـعى إلى تحقيقها، شـأنها في ذلك شـأن الذكاء والخبرة السابقة، فالمتعلمون الذين يتمتعون بدافعية عالية يتم تحصـيلهم الدراسـي بفعالية أكبر، في حين أن المتعلمين الذين ليس لديهم دافعية عالية قد يُصبحون مثار شغب في الفصل.

ويجب أن نعرف دائمًا أن المعلمين لا يقومون بدفع المتعلم، وهم يستطيعون تشجيع حاجـات معينـة، فليس المعلم سـوى مظهر من مظاهـر البيئة الاجتماعيـة، ولكن نظرًا لموقعـه المهـم في العملية التعليمية، فإنه يقوم بدور الوسـيط في عملية إشـباع الدوافع وتحريك البواعث، ولذلك فإن المعلم قد يُعلم الأطفال في المدارس حاجات لا يمكن لهم تعلمها من دونه.

والدوافع أساسـها الحاجات الأساسية عند الإنسـان، وهي تُمثل الطاقة التي توجه السـلوك نحو غرض معين. والسـلوك المعقد لا ينبعث عـادة من حاجة واحـدة، أي إن أساسـه لا يكون حاجة واحدة، فمثلًا الطفل الذي يقوم بتحرير مجلة المدرسة قد يقضي وقتًا طويلًا في مطالعة الصـحف وفي كتابة المقالات، ويمضـي في ذلك سـاعات طويلة بعد المدرسـة. وهذا النشـاط قد يكون مرتبطًا بحاجات عدة، مثـل الحاجة إلى النجاح والتقدير، والحاجة إلى الشعور بأهميته والحاجة إلى الاستقلال والحاجة إلى الإنجاز.

وكثيرًا ما تكون الدوافع مسـتترة، وذلك يترتب عليه تفسير السلوك تفسيرًا خاطئًا، ما لم يكن لدى المعلم معرفة بالحاجات التي تثير الدوافع عند المتعلم.

خصائص الدافعية والسلوك:

يزداد نشاط الإنسان كلما زادت قوة الدافع لديه، ويظل سلوكه مستمرًّا حتى يتم إشباع الدافع، وإذا تعب الإنسان في أثناء ذلك، فإنه قد يستريح مدة، ثم يُكرر نشاطه. وإذا كانت هناك صعوبات أو معوقات تحول دون إشباعه لدوافعه، فإنه قد يُغير من أساليب سلوكه حتى يُكيف نفسه مع المواقف التي تعوقه، والتي تحول دون إشباع هذه الدوافع لديه.

ومن خصائص الدافعية للسلوك ما يأتي:

١- **الغرضية Purposive**: إذ إن الدافع في أساسه، يُوجه السلوك نحو غرض معين ينهي حالة التوتر الناشئة عن عدم إشباعه.

٢- **النشاط Action**: إذ يبذل الإنسان نشاطًا ذاتيًّا تلقائيًّا ليُشبع الدافع، ويزداد هذا النشاط كلما زادت قوة الدافع، فالإنسان الذي يبقى من دون طعام مدة يومين يكون أكثر نشاطًا في بحثه عن الطعام، من الذي يحرم مدة يوم واحد.

٣- **الاستمرار Continuity**: يستمر نشاط الإنسان بوجه عام، حتى يُنهي حالة التوتر التي أوجدها الدافع، ويعود إلى حالة الاتزان.

٤- **التنوع Variation**: يأخذ الإنسان في تنويع سلوكه وتغيير أساليب نشاطه عندما لا يستطيع إشباع الدافع بطريق مباشر.

٥- **التحسن Improvement**: يتحسن سلوك الإنسان في أثناء المحاولات لإشباع الدافع، ما ينتج عنه سهولة في تحقيق أغراضه عند تكرار المحاولات اللاحقة.

٦- **التكيف الكلي Whole Adjustment**: يتطلب إشباع الدافع من الإنسان تكيفًا كليًّا عامًّا، وليس في صورة تحريك جزء صغير من جسمه. ويختلف مقدار التكيف الكلي باختلاف أهمية الدافع وحيويته، زادت قوة الدافع، كلما زادت الحاجة إلى التكيف الكُلي.

٧- **تحقيق الغرض Purpose Verification**: يتم ذلك عندما يتوقف السلوك عندما يتم تحقيق الغرض، أي الهدف الذي كان الإنسان يرمي إلى تحقيقه، حيث يتم إشباع الدافع وعندئذ يتوقف السلوك.

تصنيف الدوافع:

يمكن تقسيم الدوافع إلى أنماط كالآتي:

١- الدوافع الناشئة عن حاجات الجسم الخاصة بوظائفه العضوية والفسيولوجية، كالحاجة إلى الطعام والماء والجنس، وهذا النوع من الدوافع لا يتعلمه الفرد أو يكتسبه، ولكنه موجود لديه بالفطرة.

٢- الدوافع التي يكتسبها الفرد نتيجة لنموه واتصالاته بغيره وبالظروف الاجتماعية المحيطة به. ويُطلق على النوع الأول اسم الدوافع الأولية أو الفطرية أو الأساسية أو الوراثية أو الولادية، ويُطلق على النوع الثاني اسم الدوافع الثانوية أو المكتسبة أو الاجتماعية أو المتعلمة.

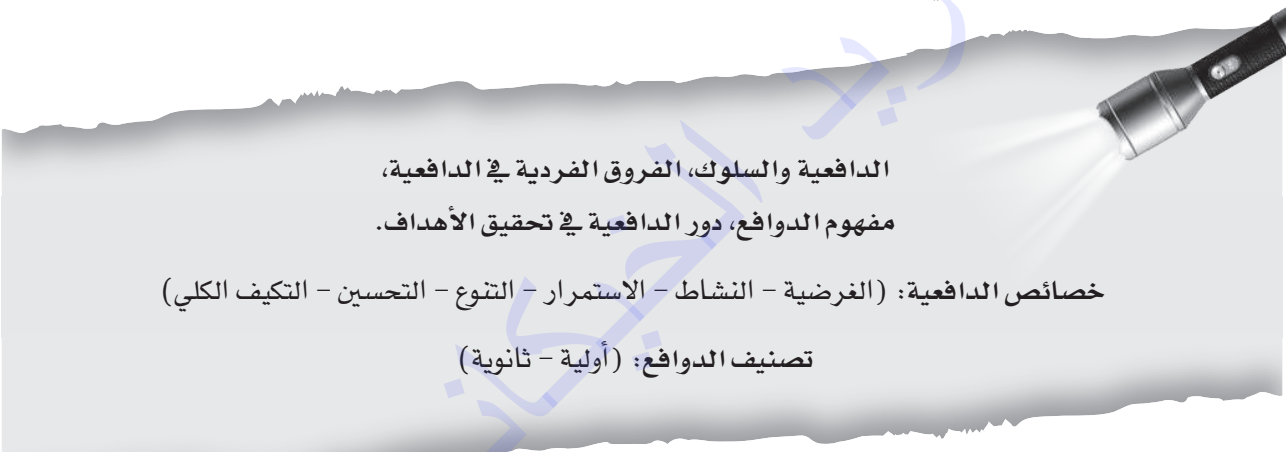
وفيما يأتي وصف لهذه الدوافع:

١- الدوافع الأولية Primary motives:

يُطلق عليها الفطرية أو الوراثية.. أو الأساسية... أو الولادية. وأساس الدوافع الأولية يرجع إلى الوراثة التي تتصل اتصالًا مباشرًا بحياة الإنسان وحاجاته الفسيولوجية الأساسية. وقد يعتقد أن الدوافع الأولية أقل تأثيرًا في حياة الإنسان من الدوافع الثانوية، والواقع في ذلك يتوقف إلى حد كبير على درجة إشباع هذه الدوافع، فدافع الجوع مثلًا لا يظهر له أثر كبير في حياة الإنسان، حيث يتم إشباعه باستمرار. أما في الحالات التي يصعب فيها العثور على العام، فتبدو الأهمية الكبرى لهذا الدافع وأثره في توجيه سلوك الإنسان.

٢- الدوافع الثانوية Secondary Motives:

يُطلق عليها المكتسبة أو الاجتماعية أو المتعلمة. وتنشأ نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة والظروف الاجتماعية المختلفة التي يعيش فيها. ويمكن تتبع طريقة تكوين الدوافع الثانوية إذا لاحظنا الطفل الصغير، إذ يتحدد سلوك الطفل في سنوات حياته الأولى تبعًا للدوافع الأولية، ولكن إشباع هذه الدوافع لا يتم إلا عن طريق الكبار، وبذلك يجد الطفل نفسه مضطرًّا إلى اتباع أساليب الكبار وحياتهم، وتنشأ دوافع جديدة نتيجة لما يتعلمه من الأسرة التي ينشأ فيها.



الدافعية والسلوك، الفروق الفردية في الدافعية،
مفهوم الدوافع، دور الدافعية في تحقيق الأهداف.

خصائص الدافعية: (الغرضية - النشاط - الاستمرار - التنوع - التحسين - التكيف الكلي)

تصنيف الدوافع: (أولية - ثانوية)

تفسير الدافعية:

يتوقف تفسير الدافعية والسلوك على أساس:

١- التعرف إلى مصادر نشاط الإنسان،

٢- أن الدافعية تؤدي بالإنسان إلى اختيار بعض أنواع من النشاط، ورفض أنواع أخرى، أي إنها تتميز أحيانًا بالجانب الاختياري والإرادي عند القيام بنشاط.

ولقد ظهرت تفسيرات عدة، أي نظريات، تحاول تفسير الدافعية وأسباب السلوك. وفيما يأتي بعض هذه التفسيرات التي نحاول في النهاية وضع تفسير عام للدافعية لأسباب السلوك على اختلاف أنواعه.

(١) تفسير الدافعية على أساس الغرائز Instincts:

فقد ظهر منذ سنوات مضت لمشلكة الدافعية، تفسر أسباب السلوك إلى قوة محركة أُطلق عليها الغرائز. فالطفل الذي يتسم سلوكه بالعدوانية والقسوة، يُقاتل ويعتدى بسبب غريزة المقاتلة، والرجل المكافح يعمل إشباعًا لغريزة العمل. وتجمع الناس لفض عراك بين أفراد في مجتمع يرجع إلى الغريزة الاجتماعية. وهذا لتفسير لا يُعدّ في الوقت الحاضر تفسيرًا سليمًا لأسباب النشاط، ولا يزيد على كونه وصفًا للسلوك، ولا يرجع السلوك لأسبابه، فإذا بحثنا عن: لماذا يقاتل الناس؟ فطبقًا لمفهوم الغريزة، يُقاتل الناس لأن عندهم نزعة للقتال، أي إن مفهوم الغريزة في هذا السلوك يترك السؤال دون جواب. وقد يظن أن بعض الناس يُفسرون الغرائز على أنها تعني وجود قوى داخلية، تُجبر الفرد على القيام بالأفعال المختلفة. ومثل هذا التفسير للغرائز يعني وجود قوى داخلية تجبر الفرد على القيام بالأفعال المختلفة، أي تدفع الفرد وتحثه على النشاط. وهذا تفسير بدائي للسلوك. في وقتنا الحاضر، ليس لتفسير الدافعية للسلوك من موقع الغرائز أي مكانة الآن في علم النفس.

(٢) تفسير الدافعية على أساس الطاقة Energy:

فسر بعض العلماء الدافعية على أنها نوع من الطاقة الحيوية (أي لازمة للحياة أو ضرورية للحياة)، التي تدفع الكائن الحي إلى النشاط، ويرتبط هذا الغرض نوعًا ما بنظريات الغرائز. ويفترض أن هذه القوة عبارة عن طاقة نفسية ليست مرادفة لأي طاقة فيزيائية طبيعية أو كيماوية. وتُعدّ الطاقة النفسية Psychic Energy في مفاهيم التحليل النفسي التقليدية مصدرًا لكل النشاط الإنساني، ومن أمثلة ذلك غريزة الحياة العامة Eros التي افترضها علماء السلوكية وعلى رأسها فرويد Freud والطاقة الحيوية العامة الليبيدو Libido التي افترض وجودها يونج Young وأنها تمد السلوك بالطاقة اللازمة، أي إن الطاقة الحيوية العامة هي الطاقة النفسية التي تمد غريزة الحياة بالطاقة اللازمة لها. وهناك عدد من الاعتراضات على نظرية الطاقة النفسية. فافتراض وجود غريزة للحياة تدفع

الإنسان إلى الحياة، ليس له قيمة لتفسير السلوك الإنساني تفسيرًا صحيحًا، وإن من الخطأ افتراض نوع من الطاقة، يختلف عن أنواع الطاقات المعروفة في علوم البيولوجي والكيمياء والفيزياء؛ لأن مثل هذا الافتراض يجب ألا يُفسر على أساسه دافعية السلوك، إلا بعد استنفاد كل المحاولات لتفسير الدافعية على أساس العمليات البيولوجية (أي الحيوية).

والواقع إن نشاط الإنسان بصفة خاصة ونشاط الحيوان بصفة عامة، يلزمه الطاقة، ولكنها الطاقة البيوكيميائية Biochemical العادية التي تأتي من الطعام الذي يتناوله ومن الهواء الذي يتنفسه. فإذا تغذى الكائن الحي فسوف يبقى نشطًا، وإذا حُرم من الطعام أو فشل في هضم الطعام وامتصاصه، فإن نشاطه سوف يتناقص. وحتى مفهوم الطاقة الغذائية لا يُلقي الكثير من الضوء على المشكلات العملية للدوافع الإنسانية، وخصوصًا على مستوى السلوك الاجتماعي المعقد. فالشخص الذي لا يعاني أي نقص في غذائه، قد يكون فاتر القوى والنشاط، ولا أهداف له، بينما الإنسان النحيف الجائع، قد يكون مليئًا بالطموح والطاقة والنشاط. فعلى الرغم من أن الغذاء هو مصدر الطاقة، إلا أن الفروق العادية في التغذية ليست مرتبطة بالفروق في الدوافع للسلوك الاجتماعي.

(٣) تفسير الدافعية على أساس الحاجات والحوافز Needs and Drives:

نتيجة للنقد والاعتراضات السابقة في تفسير الدافعية على أساس الغرائز ونظرية الطاقة، ظهر تفسير للدافعية على أساس الحافز Drive والحافز هو نمط من المتغيرات الملحة تنتج عن حاجة في الجسم أو في الأنسجة. وهذه الحالة تدفع الكائن الحي إلى النشاط المستمر لإشباع الحاجة. مثال ذلك: نقص الطعام يؤدي إلى تغيرات كيميائية معينة في الدم، تدل على الحاجة إلى الطعام لإشباع دافع الجوع، وهذه بدورها تؤدي إلى حالة استثارة أو توتر بسبب نشوء الحافز. ويقوم الكائن الحي بنشاط معين لخفض هذا الحافز (وهو في هذه الحالة البحث عن الطعام) لإشباع الحاجة إلى تناول الطعام.

وكل الحوافز تنشأ من ظروف جسمية، وبعض الحوافز ترجع إلى الحاجات البيولوجية (الحيوية) Biological Needs مثل الجوع والعطش، وغيرها.

وكثير من الحوافز تثير النشاط العام، فالرضيع يصيح، ويتحرك، سواء أكان جائعًا أم كان يتألم من شيء، أم لا يشعر بالراحة لسبب ما. ولا تستطيع عين الأم أن تعرف سبب بكائه، ولكنها تعلم فقط أن هناك حافزًا قويًّا يدفعه للبكاء، وتقوم الأم بمحاولة إسكاته عن طريق تجربة أشياء مختلفة، حتى يمكن تحديد الحافز، أي إن الحافز في وضعه الأصلي عبارة عن مثير للمستوى العام لنشاط الإنسان. والشكل الآتي يوضح ذلك:

حافز drive ـــــــــــــــــــــــــــ نشاط Action

Forcing Stimulus (مثير مُلزم لإحداث النشاط) General Response (استجابة عامة)

الاستجابة الرئيسة للحافز

Major Response for Drive

ويرتبط بمفهوم الحافز مبدأ الاتزان الحيوي Homestasis (أي ثبات العمليات الكيميائية والحيوية وتوازنها) Biochemical الذي يُعدّ بمنزلة ميل الكائن الحي إلى الاحتفاظ بحالة داخلية ثابتة. فالفرد السليم يحتفظ بدرجة حرارة ثابتة نسبيًّا. والاختلافات البسيطة عن الحرارة الطبيعية تؤدي إلى استثارة استجابات تُعيد الحالة إلى طبيعتها. ففي فصل الشتاء عند مقاومة البرد يحدث تقلص في الأوعية الدموية على سطح الجسم، حتى يحتفظ الدم بدفئه. وإن الجسم يرتعش لإنتاج الحرارة. وفي الطقس الدافئ، تتسع الأوعية الدموية الخارجية لتسمح للحرارة بالتسرب من الدم، ويُفرز الجسم العرق، وهذا له تأثير مبرد. وهذه كلها استجابات آلية الغرض منها الاحتفاظ بحرارة الجسم على أساس المدى الطبيعي.

والواقع الحيوي للاحتفاظ بكثير من الحالات الفسيولوجية لحفظ حياة الإنسان، نجد أن هناك حدودًا ضيقة ليظل الجسم محتفظًا بتوازنه، مثال ذلك درجة تركيز السكر في الدم، ومستوى الأكسجين وثاني أكسيد الكربون في الدم، وتوازن الماء في الخلايا، وغير ذلك كثير من العمليات الكيميائية والحيوية، حيث تعمل الاستجابات المتعددة في الجسم للاحتفاظ بثبات هذه الحالات لاستمرار مبدأ التوازن الحيوي في جسم الإنسان.

والجوع والعطش يمكن وصفهما مثالًا للاستجابات الناجمة عن اختلال التوازن، حيث إن الجوع والعطش كليهما يثير سلوكًا يهدف إلى القيام بنشاط لاستعادة توازن مواد معينة في الدم. وفي إطار مفهوم الاتزان الحيوي يمكن اعتبار الحاجة أي اختلال التوازن الفسيولوجي أو حيد عن الحالة المثلى اللازمة لبقاء الكائن الحي، والمقابل السيكولوجي (النفسي) للحاجة هو الحافز، فعندما يستعيد الجسم توازنه الفسيولوجي، ينخفض الحافز، ويتوقف النشاط المدفوع.

حاجة Need

↓

توتر (اختلال في التوازن الحيوي) Tension

↓

حافز Drive

↓

نشاط Action

↓

هدف Purpose

↓

خفض الحافز (إزالة المثير)

↓

استعادة التوازن الحيوي Homeostasis

وقد قام علماء النفس بدراسات متعمقة على أساس مبدأ الاتزان الحيوي، ليشمل أكثر من مجرد حاجات الأنسجة أو التوازن الفسيولوجي، وأصبح هذا المفهوم بمعناه الواسع يعني أي اختلال في التوازن الفسيولوجي أو النفسي، يؤدي إلى استثارة حافز للنشاط يستعيد التوازن. فالشخص الجائع أو القلق أو المتعب أو الخائف، سوف يكون مدفوعًا في سلوكه لفعل أي شيء يستعيد التوازن، ويخفض التوتر عنده.

آليات السلوك (ميكانزمات السلوك):

عندما ينمو الإنسان، ويؤثر في سلوكه النضج والتعلم، وما يكتسبه من خبرات يكتشف استجابات جديدة لخفض الحوافز المثيرة للسلوك. ومثل هذه الاستجابات يُطلق عليها الميكانزمات Mechanisms التي تُكسب خلال التعلم، وذلك باستثناء بعض الاستجابات الانعكاسية أو الفطرية Primitive Responses التي تؤدي إلى استعادة التوازن في الجسم، ومن أمثلة الميكانزمات الفطرية التنفس والابتلاع. وبذلك، فإن الميكانزم تُفسر على أنها استجابة أو تتابع في السلوك، يؤدي إلى خفض الحافز واستعادة التوازن في الجسم، مثال ذلك الميكانزم المناسب للجوع هو تناول الطعام.

ويوضح التخطيط الآتي تتابع سلوك الشخص، عندما يتعلم كيف يخفض الحافز بنوع معين من الاستجابة. ويتوقف نشاط الشخص عندما يتم خفض الحافز.

حاجة
↓
توتر (اختلال الاتزان)
↓
حافز (مثير ملزم «ملح» لإحداث النشاط)
↓
نشاط
↓
ميكانزم السلوك (استجابة متعلقة)
↓
هدف Purpose
↓
خفض الحافز (إزالة المثير)
↓
استعادة الاتزان

وأســاس آلية الســلوك أو ما يعرف بميكانزم السلوك أو الاســتجابة المتعلقة يفسر الدافعية وراء السلوك المتمثل في الآتي:

١- التباين في التعبير عن الدوافع من ثقافة لأخرى ومن شخص لآخر داخل الثقافة الواحدة، ويرجع هذا إلى أن التباين واختلاف آليات السلوك أي الميكانزمات تكتسب ويتم تعلمها نتيجة لخبرات خاصة، فهي عبارة عن سلوك متعلم.

٢- قد تتماثل الدوافع، وإن كان التعبير عنها يختلف من فرد لآخر، ففي حالة الغضب قد يقوم فرد معين بالهجوم على من يثير غضبه أو عن طريق الانسحاب من أمامه وكظم غيظه.

٣- قد تختلف الدوافع، وقد تتشابه الاستجابات الخاصة بهذه الدوافع، مثال ذلك قد نجد من المتعلمين من يتعلم فنًّا من الفنون، أحدهما لتحقيق رغبة معلمه ولمرضاته، والثاني ليضايق معلمه.

٤- قد تظهر الدوافع في إطار مستمر، فقد ينحرف الحدث بسبب الصراعات الأسرية، وهنا نجد الحافز للانحراف هو واقع أمره حافز مستتر، أي غير ظاهر وخفي.

٥- قد يُعبر سلوك واحد عن حوافز عدة، فلاعب الكرة قد يكون نشاطه في لعبة كرة القدم أساسه الحافز للشهرة، والحافز للحصول على أموال كثيرة ومكانة اجتماعية عالية. إذًا ما القصد من وراء ذلك فيما يتصل بالدافعية والسلوك؟

الواقع أننا لا نســتطيع أن نصــل إلى قائمة بالدوافع بمجرد تعدد الأنشطة المختلفة للإنسان. بل على العكس من ذلك، إذ إننا نستنتج الدافع من الأنشطة التي تحركها. وعلى الرغم من معرفة الكثير عن الدوافع الإنسانية وعلى الرغم من الوصول إلى استنتاجات، قــد تكون دقيقة، إلا أنه يصــعب تحديد عــدد الدوافع. مثال ذلك الدافعية للوصــول إلى المكانة الاجتماعية يمكن اعتباره دافعًا واحدًا، في حين قد ينظر إليه آخرون على أنه من عدد من الدوافع مثل السيطرة والمركز، والسلطة والأمن، ولذلك كثيرًا ما تختلف قائمة الدوافع من باحث إلى باحث آخر، وليس معنى ذلك بالضرورة وجود تناقض فيما بينهما.

وعنـد توجيه سـلوك الطفل، يجب أن يعـرف المعلم أن الدافع نفسـه قد يؤدي إلى نوعيـن من السـلوك بيـن اثنين مـن المتعلميـن، وأن دافعيـن مختلفين قـد يؤديان إلى السلوك نفسـه. ويجب أن يدرك المعلم أن وظيفته بوصفه معلمًا ليست إشباع الحاجات، ولكن مهمته الأساسـية هي معالجة البيئة الاجتماعية للمتعلم بشـكل يُساعده على خفض الحافـز، وبذلك يتعلم المتعلم مهارات جديدة وأسـاليب حل المشـكلات التي تؤدي إلى خفض التوتر لديه.

(٤) البواعث والسلوك الهادف Purposive Behaviour

سـبق تعريف الدافع بأنه حالة داخلية، أي مؤثر داخلي، يؤدي إلى اسـتثارة النشاط وتوجيهه والعمل على استمراره حتى يصل الإنسان إلى تحقيق الهدف الذي يُشبع دافعه. أي إن السـلوك المدفوع سـلوك موجه نحو هدف، وهذا السـلوك الهادف يتأثر بعدد من العوامل، منها:

(أ) الفرد نفسه.

(ب) الموقف الخارجي.

(جـ) طبيعة الدافع.

(د) قوة الدافع.

وهذه العوامل يتوقف على توافرها، درجة الإشباع الناتجة عن النشاط الموجه نحو الهدف. وتؤسس الدوافع في البداية على الصفات الفطرية، إلا أنها تعدل بالتعلم.

وعند إشـباع الحاجات تكتسـب الدوافع التوجيه والارتباط بأهداف محددة، وعند ارتباط الدوافع بأهداف، تصـبح هذه الأهداف نفسـها بواعـث للدافع. وتُعرف البواعث بأنها الموضوعات أو المواقف أو الأحداث المجزية التي تعلم الفرد أنه تشبع من دوافعه. وهكذا نجد أن الدوافع تُحرك السـلوك نحو هدف، والأهداف المكتشـفة توجه السلوك، وتُصبح بدورها بواعث، من شأنها أنه تُشبع الدوافع ما يجعلها تعزز السلوك.

وعادة ما يوفر المعلمون البواعث التي تستثير دوافع المتعلمين، التي يمكن الحصول عليها نتيجة للجهود التي يبذلها المعلمون نحو المتعلم. ولقد أظهرت الخبرة في التدريس والتجارب التي أجريت في هذا المجال، أن السلوك السلبي غير المكترث لا يؤدي إلى التحسن، وأن التعلم الفعال يتطلب جهدًا إيجابيًّا عاليًا ومستمرًّا. ولا شك أن استثارة المعلم لدوافع المتعلمين عملية صعبة، وتتطلب جهدًا مستمرًّا من جانبه، لكنها في النهاية تؤتي نتائج مثمرة ومشجعة للمعلم ومشبعة له وللمتعلمين داخل الفصل الدراسي.

الدافعية والتعلم:

مما سبق نجد أن التعلم عملية إيجابية، وليست عملية سلبية. ولقد ثبت بالتجربة أن كم التعلم وكيفه يرتبط ارتباطًا كبيرًا بدرجة انتباه المتعلم للموضوع الذي يتعلمه. والبواعث والدوافع ضرورية للمحافظة على درجة عالية من الانتباه للموضوع المتعلم.

وهناك اتفاق كبير بين علماء النفس على أن العلاقة بين الأهداف والدوافع علاقات متعلمة. إذ يبدو مثلًا أن معظم أنواع الثواب والعقاب في الحياة لا تكون بالفطرة، بل إن الشيء يكتسب صفته بوصفه ثوابًا أو عقابًا نتيجة للخبرة، ولذلك فإن دوافع المتعلم تتغير كلما تعلم أشياء جديدة.

ومعظم أنواع السلوك ليست موجهة في الواقع نحو هدف واحد، بل نحو أهداف متعددة. فالطفل في الصف الرابع الابتدائي عندما يقوم بأداء واجبات يومية في الحساب لا يهدف فقط إلى الانتهاء من الواجبات، بل يهدف أيضًا إلى إرضاء معلمه وإرضاء والديه، وإلى التنافس بنجاح مع زملائه في الفصل، وقد تكون هناك أهداف أخرى أيضًا.

من هذا يتبين أن البواعث تمثل ما يُدركه الفرد بوصفه شيئًا له القدرة على إشباع الدافع، فالمتعلم الذي يدفعه فضوله تكون بواعثه الفهم والمعرفة، وإذا كان التحصيل دافعًا كان النجاح أو الدرجات العالية هي الباعث، والمال والانتماء العاطفي والحرية

كلها تُعدّ بواعث قوية عند الإنسان، ومن أهم البواعث التي كثيرًا ما يلجأ إليها المعلم في العملية التعليمية الثواب والعقاب.

والثواب Reward أو المكافأة أو الجزاء هو كل ما يمكن أن يعمل على إيجاد الشعور بالرضا والارتياح عند المتعلم، سواء كان ذلك بالتشجيع العاطفي أو التشجيع اللفظي أو التشجيع المادي، كإعطاء المتعلم جوائز أو نقودًا، أو وضع اسمه في لوحة الشرف أو شهادة تقدير.

والعقاب Punishment هو كل ما يؤدي إلى الشعور بعدم الرضا وعدم الارتياح، كأن يقوم المعلم بالتأنيب والزجر والقسوة، أو العذاب أو الحرمان الذي يُعدّ من أهم أنواع العقاب، الذي يعرف أيضًا بأنه التأديب.

وهذه البواعث لا يتم اتخاذها داخل المدرسة فقط، بل تتم أيضًا داخل الأسرة. والطفل بطبيعته أميل إلى التعلم السريع إذا أحيط بجو من التشجيع والتقدير، فالثواب والمكافأة لهما أثر كبير في سرعة التعلم، أما العقاب بمختلف أنواعه، فإنه يؤدي إلى نتائج عكس ذلك، أي تقليل القابلية للتعليم والبطء في اكتساب الخبرات الجديدة.

وما يجعل للثواب أهمية في التعلم، أنه يشبع الحاجة للتقدير، أو ما يعرف بالاعتراف Need for Recognition، وهي من الحاجات الأساسية لدى الإنسان.

ولقد أجريت تجارب كثيرة لإظهار أثر الثواب والعقاب.

والواقع أن المدح والثواب له أثر إيجابي على التعلم وإتقان المادة المراد تعلمها، وإن الذم أو العقاب أو التأديب أو التوبيخ يفيد فائدة مؤقتة في أول الأمر، ولكنه إذا زاد أو استمر أثره على التعلم، فإنه يسبب الشعور بالكراهية عند المتعلم للمادة والمعلم، وبذا يقل إنتاجه فيها، وتقل سرعة تعلمه، ويتأخر عن غيره ممن حظي بالمدح والثناء. وإن ترك المتعلم وشأنه من غير تنبيه له أو لغيره ينمي الشعور بعدم الرقابة وعدم الربط بين العمل والنتيجة، فيسير في عمله متراخيًا. أما مجرد إشعار المتعلم بأن هناك جزاء مع النتيجة، فذلك خير من تركه كلية من غير عقاب أو ثواب.

هـذا، ويجب الحذر من المديح بصـفة مسـتمرة، إذ إن لكل شـيء حـدودًا معينة، فالمديـح الزائد عن الحد بمناسـبة وغير مناسـبة، يوجد عند المتعلم الشـعور بالغرور والمبالغة في تقدير قيمة نفسه. وإنه يبعث إلى عدم بذل الجهد إلا في حالة وجود المدح والثواب، فليس من الحكمة إذًا أن يُطبق قاعدة الثواب تطبيقًا دائمًا مطردًا، ولكن ينبغي مراعاة عوامل أخرى في تكوين شخصية المتعلم.

وإنه في حالة الذم والتأنيب، قد يحتاج المتعلم أحيانًا إلى أن ينبه إلى أخطائه، وأن يشعر بالتقصير حتى يحاول أن يبذل الجهد، ولكن التمادي في العقاب من شأنه أن يُوهن العزيمة، ويُشعر المتعلم بالذلة والاستكانة، ما يؤدي إلى فقدان الرغبة في بذل الجهد.

مثيرات وموجهات السلوك المرتبطة بالدافعية:

هناك مثيرت للسلوك وموجهات للسلوك ذات صلة، أي مرتبطة بالدوافع والأهداف التي يسعى الإنسان لتحقيقها.

ومن أمثلة هذه المثيرات ما سـبق إيضـاحه، عندما عرضنا مفهوم كل من الحاجة والباعث. وهناك مسـببات أخرى تثير سـلوك الإنسـان، مثل الميول والاتجاهات والقيم والطمـوح، وكلها لها ارتباطهـا الوثيق بالدوافع، ونعرض في هذا الفصـل هذه المثيرات والموجهات للسلوك الإنساني وعلاقتها بالدافعية.

١- الحاجة Need:

يرتكـز الاهتمام الأساسـي للدافعية على الحاجات، وبخاصـة تلـك الحاجات غير المشـبعة، وتـؤدي الحاجات الاجتماعيـة دورًا كبيرًا فـي العملية التعليميـة. وإن المنهج الدراسـي يهدف إلى تحقيق حاجات المتعلمين بما يسـاعد على نموهم نموًّا متكاملًا في شتى خصائصهم الجسمية والانفعالية والعقلية والاجتماعية.

والحاجة من الناحية النفسـية عبارة عن رغبة فطرية من خلالها يسـعى الإنسـان

إلى تحقيق الاتزان النفسي والانتظام في الحياة. وتظهر أهمية الحاجة في حياة الإنسان عندما توجد صعوبات أو ظروف تحول دون إشباع هذه الحاجة، إذ يظهر عليه الاضطراب والقلق وعدم الشعور بالسعادة في الحياة.

والمتعلم الذي يشعر بحاجة معينة يشعر بنقص يمكن أن يسده نشاط معين أو نتيجة معينة. وبذلك فإن «الحاجة إلى الإنجاز» Need of Achievement يمكن إشباعها بدرجة عالية من الإنجاز، إذا نجح المتعلم في تحقيق هدف يتطلب جهدًا ما. «والحاجة إلى الانتماء» Need of Be loningness يمكن إشباعها عن طريق تكوين علاقات صداقة مع الآخرين. «والحاجة إلى السيطرة» يمكن إشباعها بالحصول على القيادة Leadership أو السيطرة على مجموعة من الناس.

٢- الميل Interest:

الميل مفهوم يشير إلى الأشياء التي نحبها أو نكرهها، وإلى الأشياء التي نفضلها أو ننفر منها. وينمي الفرد في مواجهة متطلبات الحياة حبًّا أو كراهية لأشياء تدخل في خبراته، وهذه الأشياء التي يحبها أو يكرهها لها أثر واضح على سلوكه. فهو يتجنب ما يكره، ويسعى إلى ما يُحب. ولذلك كان لما يُحبه الإنسان أو يكرهه أهمية بالغة في تحديد سلوكه. فالمتعلم الذي يُحب مادة ما يهتم بمعرفة المزيد منها، بينما المتعلم الذي يكره مادة ما سوف يميل إلى تجنبها.

والمعلم الذي يميل إلى مادة دراسية معينة ينزع إلى الانتباه في أثناء شرحها، حيث يحاول أن يلم بجميع جوانب الموضوع، ويشعر برغبة في معالجته، ولذلك يكون مستوى الانتباه عاليًا، ويظل نشاط المتعلم مستمرًّا، وإن درجة الإشباع بالرغبة في تحصيل المادة يظل عاليًا.

ويعمل الميل على الاهتمام بالمثيرات التي ترتبط بالموضوع أو الأحداث أو الأفكار ذات الصلة بهذا الميل.

وبذلك تُعدّ الميول مهمة للمتعلم، إذ إنها تحدد في كثير من الأحيان اتجاه النشاط الذي يهدف إليه الفرد. وعلى هذا الأساس يمكن اعتبار الميول من دوافع التعلم. ولما كان من الصعب على المعلم الالتجاء إلى الدوافع التي ترتبط بالحاجات الأولية للمتعلم، فإنه كثيرًا ما يعتمد على الدوافع المكتسبة، أي المتعلمة مثل الميول. فالمتعلمون بالمدارس المتوسطة والثانوية، تتكون لديهم عادة ميول إلى موضوعات معينة أو هوايات خاصة. مثال ذلك جمع صور الطيور والحيوانات وطوابع البريد أو الرسم. ويستطيع المعلم أن يربط بين ميول المتعلمين ونواحي الدراسة المختلفة، فالاهتمام بالطيور والحيوانات والأسماك مثلًا، يمكن ربطه بدروس الأحياء. والاهتمام بجمع الصخور والحفريات يمكن الاستفادة منه في علوم الجيولوجيا.

واستغلال ميول المتعلمين في توجيه المادة الدراسية يؤدي دورًا مهمًّا، فهو من ناحية يُشبع هذا الميل لدى المتعلم، ويحقق الأهداف التعليمية من ناحية أخرى، وإن الاهتمام بالميول وإشباعها يُساعد على الكشف عن الميول الكامنة لدى المتعلم وإثارتها.

على أنه عند الاستفادة من الميول بوصفها دوافع للتعلم، يجب الحرص من المغالاة في استخدامها. إذ إن زيادة الإشباع قد تؤدي إلى نفور المتعلم والابتعاد عن النشاط المتصل بالميل، ومن هنا كانت أهمية البدء بالميل الظاهر لدى المتعلم، فإذا ظهرت ميول أخرى كانت كامنة استطاع المعلم الالتجاء إلى استخدامها، وهكذا.

٣- القيم Values:

القيمة من الناحية النفسية عبارة عن توجيه لفئة كاملة من الأهداف التي تُعدّ مهمة في حياة الفرد. ويُطلق على القيمة اسم هذه الفئة من الأهداف.

وتصنف القيم إلى:

(أ) **القيم النظرية Theorietical Values**: ويُقصد بها البحث عن الحقيقة في حد ذاتها، ويتصف بهذه القيمة العلماء عادة.

(ب) **القيم الاقتصادية Econnomic Values**: ويُقصد بها البحث عن الثروة.

(جـ) **القيم الجمالية Esthetic Values**: ويُقصد بها البحث عن الجمال في حد ذاته، كما هو الحال لدى الكُتاب والفنانين.

(د) **القيم السياسية Political Values**: ويُقصد بها القوة من أجل القوة، ويتصف بها الزعماء عادة.

(هـ) **القيم الاجتماعية Social Values**: ويُقصد بها رفاهية الآخرين، كما يسعى إليها المصلحون الاجتماعيون.

(و) **القيم الدينية Religious Values**: ويُقصد بها الاهتمام بالدين وبتعاليمة وبعلاقة الإنسان بخالقه.

وتُعدّ القيم من أهم أهداف التربية، ذلك أن التربية تبنى أهدافها على أساس من قيم المجتمع.

٤- الاتجاهات Attitudes:

الاتجاه يمثل استجابة قبول أو رفض نحو موضوع ما، وتتضمن الاتجاهات الجوانب الأساسية الآتية:

(أ) **الهدف Aim**: وهو موضوع الاتجاه، الذي يرتبط بعوامل معرفية، تمثل ما يفهمه الفرد أو يعرفه عن الموضوع.

(ب) **الحالة الانفعالية الوجدانية Emotional Status**: هي الشعور نحو الموضوع بشعور معين، سواء كان هذا الشعور إيجابيًّا أو سلبيًّا.

(جـ) **توجيه السلوك Guidance**: فإنه بناء على الحالة الانفعالية لدى الشخص نحو موضوع الاتجاه، فإنه ينزع إلى القيام بسلوك معين، إما مؤيدًا أو معارضًا له. والاتجاهات مثل الدوافع تثير النشاط، وتوجهه نحو هدف معين.

هـذا، وتؤدي الاتجاهات دورًا بوصـفها مثيرات لدافعية السـلوك عنـد المتعلم في الريـادة المدرسـية، وما تقـوم به من اتباع القدوة الحسـنة في العمليـة التعليمية، حيث سنفرد لذلك عرضًا وافيًا عن ذلك فيما بعد.

٥- الطموح Ambition:

طمـوح المتعلـم هو ما يأمـل إلى تحقيقه، ومسـتوى الطموح يؤثر في درجة نشـاط المتعلـم، فالمتعلـم الذي يطمح إلى الالتحاق بالجامعة يجاهد في تحصـيله الدراسـي؛ ليحصل على المجموع الذي يمكّنه من ذلك.

وتـؤدي العلاقات الأسـرية دورًا مهمًّا فـي الطموح وتحفيز الانتبـاه إلى المزيد من التحصيل العلمي والتفوق.

ومن العوامل ذات الأثر في الطموح ما يأتي:

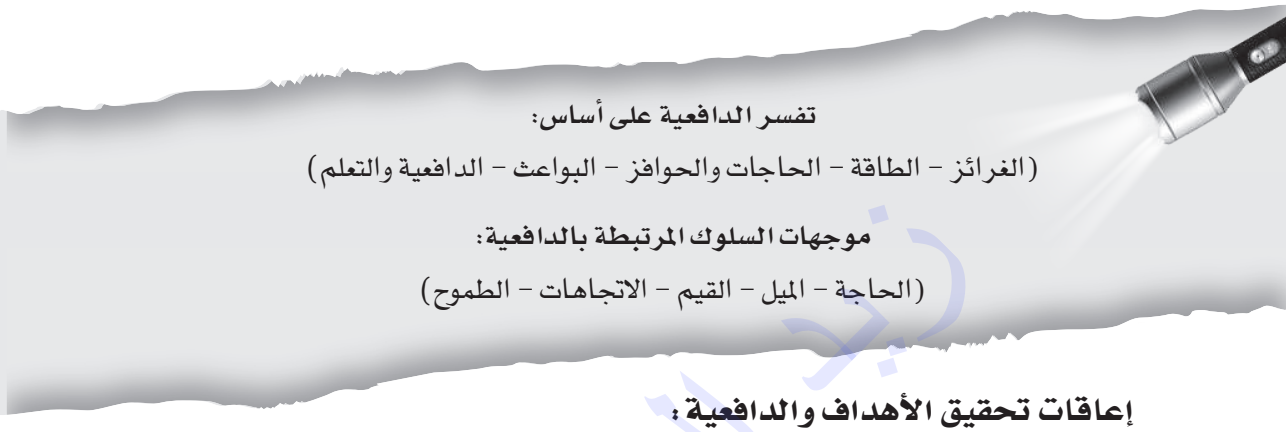
١- توقع النجاح له ارتباط عالٍ بمستوى الطموح، في حين أن توقع الفشل يؤثر بدرجة سلبية في الطموح، لذلك نجد أن النجاح المستمر أو الفشل المعوق لهما أثرهما في تحديد مستوى الطموح عقب النجاح أو الفشل.

٢- إذا كان مسـتوى الطمـوح أعلـى من قدرة الفرد واسـتعداده، فقد يكـون العمل الذي يواجهه المتعلم معقدًا جدًّا وصـعبًا، بحيث لا يسـتطيع تحقيق الهدف الذي حدده من خلال مسـتوى طموحه. وإن مسـتوى الطموح إذا كان أقل من قـدرة المتعلم، فإنه قد يجد العمل سهلًا للغاية، بحيث لا يتحدى المتعلم، ولا يستثيره.

٣- كثيرًا ما يضع الأفراد غير الآمنين لأنفسهم أهدافًا عالية بعيدة ليشعروا بالنجاح، حتى لو أدركوا أنهم عاجزون عن تحقيقها.

٤- قد يُحدد المتعلم لنفسه مستوى من الطموح منخفضًا، ليحمي نفسه من الفشل، إذ إنه بتحديده لهدف يعرف أنه يستطيع تحقيقه، لا يجازف بتعريض نفسه للفشل.

٥- تؤثر الأسرة والمعلم وغيرهما من الراشدين في مستوى الطموح أحيانًا، ولذلك يجب على المعلم أن يساعد المتعلمين على وضع أهداف واقعية قابلة للتحقيق ومتناسبة مع قدراتهم واستعداداتهم.



تفسر الدافعية على أساس:

(الغرائز - الطاقة - الحاجات والحوافز - البواعث - الدافعية والتعلم)

موجهات السلوك المرتبطة بالدافعية:

(الحاجة - الميل - القيم - الاتجاهات - الطموح)

إعاقات تحقيق الأهداف والدافعية:

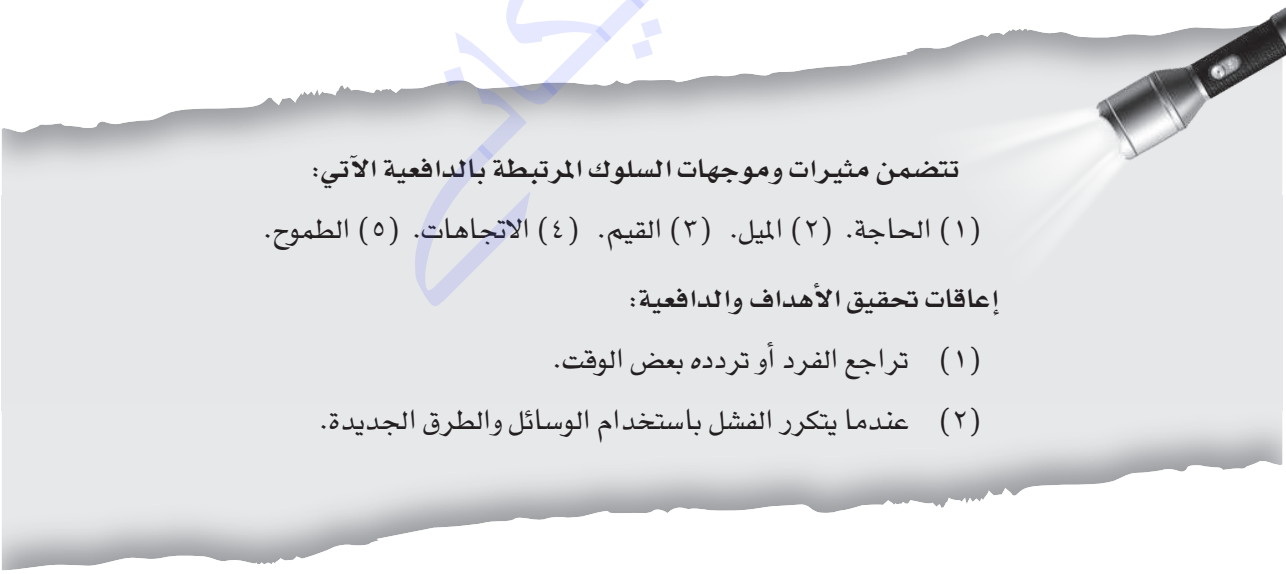
كثيرًا ما يصل الفرد إلى تحقيق أهدافه دون صعوبة كبيرة، وبذلك يستعيد توازنه. وقد يحدث في بعض الأحيان أن وجود عائق يُضعف من نشاط الفرد، ويحُول دون تحقيقه للهدف. ويترتب على وجود العائق زيادة التوتر، ما يُحفز الفرد من ثم إلى زيادة نشاطه وتنوع سلوكه حتى يتغلب على العائق، وبذلك يتعلم أساليب جديدة لتحقيق الأهداف. وقد يحدث أن يكون العائق أكبر من أن يستطيع الفرد تخطيه أو التغلب عليه. ويحدث هذا في كثير من مواقف الحياة بما فيها الفصل الدراسي، إذ قد يواجه المتعلم بعوائق تجعل تحقيق الأهداف صعبة للغاية أو مستحيلة. وتؤدي هذه الإعاقات إلى إحباط الشخص، والإحباط المتزايد يجعله يتخذ واحدًا من سبيلين:

١- قد يتراجع الفرد أو يتردد بعض الوقت، ثم يحاول اختراق الحاجز واقتحام الإعاقة أو العقبة التي تعترضه، ليُحقق الهدف، وذلك بعد أن يتجدد نشاطه، أو بعد أن يحاول استخدام وسائل وطرائق أكثر فاعلية في الوصول إلى الهدف.

٢- عندما يتكرر الفشل باستخدام الوسائل والطرائق الجديدة، فإنه من المحتمل أن يقوم بعمليات توافق بديلة، أي إنه يحاول خفض التوتر لديه بوسائل أخرى، وهذه الوسائل

الخاصة بخفض التوتر تتم عن طريق الانسحاب أو عن طريق العدوان، ومن أمثلة الانسحاب ما يقوم به الفرد من حيل لا شعورية كأحلام اليقظة والنكوص والكبت وغيرها. ومن أمثلة حيل العدوان التي قد يقوم بها الفرد: التبرير... أو الاعتداء... أو الإسقاط، وغير ذلك من الحيل العدوانية.

والواقع أن الإعاقات قد تكون نابعة من ظروف البيئة نفسها: كأن تكون أشياء عادية أو أفرادًا قريبين من الشخص، أو تكون الإعاقات من الفرد ذاته، أو تكون قدرات الفرد واستعداداته أقل من أن تمكنه من تحقيق هدف معين. ومن هنا كانت أهمية تحديد أهداف مناسبة لمستوى قدرة الفرد أو المتعلم، وخصوصًا في العملية التعليمية. ويجب أن نعلم أن الإعاقات ليس القصد منها تعجيز المتعلم عن تحقيق الأهداف التعليمية التي ينبغي للمعلم تحقيقها، بل هي أساسًا لتنمية التفكير عند المتعلم، وتنمية الابتكار لديه وتكريس عادات فكرية لمواجهة مشكلات الحياة الواقعية فيما بعد.



تتضمن مثيرات وموجهات السلوك المرتبطة بالدافعية الآتي:

(١) الحاجة. (٢) الميل. (٣) القيم. (٤) الاتجاهات. (٥) الطموح.

إعاقات تحقيق الأهداف والدافعية:

(١) تراجع الفرد أو تردده بعض الوقت.

(٢) عندما يتكرر الفشل باستخدام الوسائل والطرق الجديدة.

تلخيص:

١- يختلف المتعلمون في طرائق الاستجابة للأنشطة التعليمية وأساليبها وفقًا للفروق الفردية في الدافعية.

٢- يُمثل الدافع عملية داخلية توجه نشاط الفرد نحو هدف في بيئته.

٣- تعمل الدافعية على تحقيق الأهداف التعليمية من حيث تحصيل المعرفة والفهم والمهارات.

٤- من خصائص الدافعية للسلوك: الغرضية بالنشاط - الاستمرار - التنوع - التحسن - التكيف الكلي - تحقيق الغرض.

٥- تصنف الدوافع إلى: الأولية - الثانوية.

٦- تُفسر الدوافع على أساس: الغرائز - الطاقة - الحاجات والحوافز.

٧- تُمثل ميكانيزمات السلوك ما يُعرف بآليات السلوك، وهي من آثار النضج والتعلم واكتساب استجابات جديدة لخفض الحوافز المثيرة للسلوك عند الفرد.

٨- يتأثر السلوك الهادف بعوامل عدة منها: الفرد - الموقف الخارجي - طبيعة الدافع - قوة الدافع.

٩- كم التعلم وكيفه يرتبط بـ: درجة انتباه المتعلم للموضوع - والتعلم والبواعث - والدوافع ضرورية للانتباه.

١٠- الثواب والعقاب داخل الأسرة أو داخل المدرسة يؤثر في دافعية التعلم.

١١- تُمثل البواعث ما يُدركه الفرد بوصفه شيئًا له القدرة على إشباع الدافع.

١٢- من مثيرات السلوك المرتبطة بالدافعية وموجهاته: الحاجة - الميل - القيم - الاتجاهات - الطموح.

١٣- الحاجة من الناحية النفسية تُحقق الاتزان النفسي والانتظام في الحياة.

١٤- تُعدّ الميول ذات أهمية للتعلم، فهي تحدد اتجاه النشاط الذي يهدف إليه الفرد.

١٥- القيم تقوم بتوجيه الأهداف المهمة في حياة الفرد، وهي تشمل القيم: النظرية- الاقتصادية - الجمالية - السياسية - الاجتماعية والدينية.

١٦- الاتجاهـات عبارة عن الاعتقاد أو عدم الاعتقاد في شـيء معين، وتتأثر بـ: الهدف- الحالة الانفعالية الوجدانية - توجيه السلوك.

١٧- الطمـوح هـو ما يأمل الفـرد إلى تحقيقه. وتـؤدي العلاقات الأسـرية دورًا مهمًّا في الطموح وتحفيز الانتباه من أجل التحصيل العلمي والتفوق.

١٨- الإعاقـات نحو تحقيق الأهداف والدافعية تعمـل على الإحباط، وهي قد تكون نابعة من البيئة أو من أشـياء عادية أو من أفراد قريبين من الشـخص. وتحفز الإعاقات علـى تنميـة التفكـير عند المتعلـم وتنميـة الابتكار وتكويـن عادات فكريـة لمواجهة مشكلات الحياة الواقعية.

أسئلة وتمارين:

١- حدد معنى الدافع.

٢- وضح خصائص الدافعية للسلوك.

٣- في تنميط الدوافع تُقسم إلى دوافع أولية وأخرى ثانوية. اشرح.

٤- كيف تُفسر الدافعية على أساس الغرائز.

٥- كيف تُفسر الدافعية على أساس الطاقة.

٦- كيف تُفسر الدافعية على أساس الحاجات والحوافز.

٧- كيف تُفسر الدافعية من خلال آلية السلوك.

٨- يتأثر السلوك الهادف بعدد من العوامل. اشرح.

٩- وضح دور الدافعية في التعلم.

١٠- من مثيرات السلوك المرتبطة بالدافعية وموجهاته - الحاجة والميل. اشرح.

١١- وضح دور القيم بوصفها موجهات للسلوك.

١٢- وضح دور الاتجاهات بوصفها موجهات للسلوك.

١٣- حدد العوامل ذات الأثر في الطموح بوصفها موجهًا للسلوك.

١٤- ما دور الإعاقات في تحقيق الأهداف والدافعية.

الفصل الثاني عشر

الدافعية والتحصيل الدراسي

- **الأهداف:**

(١) أن يتعرف المتعلم إلى العلاقة بين الدافعية والفروق الفردية في التحصيل الدراسي.

(٢) أن يتفهم المتعلم معوقات التحصيل الدراسي.

(٣) أن يحدد المتعلم العلاقة بين الدافعية للإنجاز والأداء السلوكي.

(٤) أن يحدد العلاقة بين الدافع للنجاح والدافع لتجنب الفشل.

(٥) أن يقدر المتعلم جهود العلماء في اكتشاف أثر خبرات النجاح والفشل في العملية التعليمية.

الفصل الثاني عشر

الدافعية والتحصيل الدراسي

تمهيد:

يتضح مما سبق أثر الدافعية في السلوك الإنساني، بصفةعامة، وفي تحقيق الأهداف التعليمية عند المتعلم بصفة خاصة، وما وضح لنا من خصائص الدافعية والسلوك، وتفسير الدافعية ومثيرات وموجهات السلوك ذات العلاقة بالدافعية للسلوك، فإن الاهتمام في هذا الفصل بالدافعية والتحصيل الدراسي، إذ يعنينا إيضاحات أكثر عن الدافعية ودورها الفعال في العملية التعليمية.

- **الدافعية والفروق الفردية في التحصيل الدراسي:**

سبق إيضاح مفهوم الدافعية فيما يتعلق بالفروق الفردية في التحصيل الدراسي بين المتعلمين، وخاصة عندما تكون الفروق الفردية راجعة لعوامل أخرى غير الذكاء والاستعداد للتحصيل الدراسي. وتظهر أهمية مفهوم الدافعية عندما نعرف أن الارتباط بين الذكاء والتحصيل الدراسي، لا يزيد على ٥٠٪ إلى ٦٠٪، أي إنها معدلات أقل من النشاط الإحصائي ذات الدلالة العالية، لذلك كثيرًا ما نجد بعض المتعلمين منخفضي القدرات، وعلى الرغم من ذلك يتميزون بتحصيل دراسي عالٍ، ومتعلمين آخرين من ذوي الذكاء المرتفع، ولكن تحصيلهم الدراسي منخفض. أي إن توقعات التحصيل الدراسي تختلف سلبًا أو إيجابًا عما يُقرره الواقع، وغالبًا ما يكون العامل المسؤول في مثل هذه الحالات هو ارتفاع أو انخفاض الدافعية للتحصيل. فالمتعلم الذي يحصل في مستوى أقل من المتوقع منه هو متعلم ليس لديه الدافعية العالية للتحصيل الدراسي بالدرجة التي تمكنه من تحقيق المستوى المناسب لاستعداداته، في حين أن المتعلم الذي يحصل

على مستوى أعلى من المتوقع يبذل جهدًا كبيرًا في الدراسة نتيجة لارتفاع الدافع لديه للتحصيل. ولذلك فإن، هناك علاقة عالية وقوية بين ما يُعرف بالدافع للإنجاز أو الدافع للتحصيل والأداء Accomplishment or Achievement Motivation. وقبل إيضاح ذلك نود أن نوضح الإعاقات التي سبق ذكرها في الفصل السابق، والتي وردت فيما يتصل بإعاقات تحقيق الأهداف والدافعية للسلوك، حيث يعنينا في هذا الموضع إيضاح الإعاقات التي تحدث في العملية التعليمية، وأهمية ذلك في التعلم.

• معوقات تحقيق الأهداف وأهميتها في التحصيل الدراسي:

إن التعليم الهادف يسعى لتحقيق التعلم المنشود وإكسابه للمتعلمين، من خلال جهود المعلم وكفاءته في العملية التعليمية. وسبق إيضاح أن الفرد إذا واجهه عائق يحول بينه وبين الوصول إلى الهدف الذي يسعى لتحقيقه، فإنه يزيد من نشاطه، ويُنوع استجاباته حتى يتغلب على العائق، بينما عندما ما لا يواجه الفرد عائق فإنه يستخدم في الوصول إلى الهدف ما سبق أن اكتسبه في آليات السلوك (الميكانزمات). وكثيرًا ما يُصادف المتعلم عائق يمنعه من تحقيق الهدف الذي يسعى إليه، ما يدفعه إلى تعلم أنماط جديدة من السلوك تساعده على التغلب على العائق Obstacles or Blocks.. لذلك كانت العوائق ذات أهمية خاصة في التعلم والتحصيل الدراسي، فتغير «الموقف» الذي سبق للمتعلم أن واجهه في تمرين هندسي أو مشكلة رياضية، يجعله يشعر بأنه يواجه موقفًا جديدًا عليه لم يسبق أن مر بخبرته، وهذا الموقف الجديد يدفعه إلى التفكير في حل المشكلة التي يواجهها. وبمعنى آخر يحاول تنويع سلوكه ليواجه العائق الذي أمامه. وواجب المعلم – آنئذ – هو معاونة المتعلم على التدريب لمواجهة مثل هذه العوائق أو المواقف الجديدة، ويُشجع المتعلم ويُحفزه على حلها والتغلب عليها، ويوجهه عندما يتطلب الموقف التعليمي ما يحتاج إليه الأمر من توجيه.

على أنه يجب أن يراعي المعلم أمورًا عدة بالنسبة إلى العوائق التي يضعها أمام المتعلمين، وأهم هذه الأمور ما يأتي:

١- أن تكون الإعاقات التي يضعها المعلم أمام المتعلمين مناسبة لقدرات المتعلمين واستعداداتهم؛ حتى يُمكن للمتعلم التغلب عليها بقدر معقول من الجهد.

٢- أن يوجه المتعلمين ويساعدهم على التوصل إلى الاستجابات التي تكفل لهم تحقيق الأهداف التعليمية.

٣- أن يُحدد المعلم بعناية الإعاقات التي يحتوى عليها الموقف الجديد، وأن يكون حريصًا على ألا يحاول المتعلم الهرب من الموقف كلية، وأن يعاونه ويرشده ليتخطى العائق الذي أمامه، ومن ثم يُقلل من احتمال تعلم واكتساب السلوك الانسحابي لدى المتعلم عندما يواجه عائقًا يحتاج إلى بعض الجهد للتغلب عليه.

• الدافعية إلى الإنجاز والأداء السلوكي:

الدافعية للإنجاز تُعدّ من الدوافع التي اهتم بها علماء النفس. ومن هؤلاء هنري موراي H.Moray ١٩٨٣ وسيرز Sears ١٩٤٢ وماكيلاند McClleland ١٩٤٩، وتبع ذلك كثير من الدراسات، حيث اعتبر الدافعية إلى الإنجاز من أبرز اهتمامات دراسة الدافعية.

والدافعية للإنجاز تمثل السعي إلى مستوى من الامتياز والتفوق. وتُعدّ العملية الأساسية في دافعية الإنجاز من أعلى مراتب الدوافع النفسية. وأجريت دراسات حول العلاقة بين الدافع إلى الإنجاز والأداء السلوكي، وتبين وجود ارتباط قوي بينهما، وفيما يأتي بعض النتائج الدالة على ذلك:

١- فالمتعلم الذي يتميز بارتفاع دافع الإنجاز، عندما يُعطى فرصة لاختيار زملاء يشتركون معه في مشروع معين، فإنه يُفضل اختيار زملائه من المتعلمين المعروفين بأدائهم الجيد، ولا يُفضل المتعلمين الذين يتميزون بأنهم اجتماعيون محبوبون من زملائهم. في حين أن المتعملين ذوي دافع الانتماء العالي وذوى دافع الإنجاز المنخفض يميلون لاختيار النوع الاجتماعي المقرب إليهم.

٢- فيما يتعلق بالمشكلات الصعبة التي يُراد حلها، تبين أن الأفراد ذوي دافع الإنجاز العالي، يتميزون بالمثابرة على العمل، وإن احتمال وصولهم إلى حل للمشكلات أكبر.

٣- في مقارنة بين أداء مجموعتين بين أفراد من المعلمين: إحداهما تتميز بارتفاع دافع الإنجاز، والأخرى تتصف بانخفاض هذا الدافع، وكانت المقارنة في أداء كل من المجموعتين في بعض مسائل الجمع البسيطة، وبعض المشكلات في ترتيب الكلمات. وقد لاحظ أن المتعلمين ذوي دافع الإنجاز المرتفع يقومون بحل عدد أكبر من المسائل والمشكلات من المتعلمين ذوي دافع الإنجاز المنخفض.

٤- تبين أن العلاقة الموجبة بين الحاجة إلى الإنجاز والمثابرة في العمل، تُفسر النجاح الأكبر الذي نجده بين المتعلمين من ذوي دافع الإنجاز المرتفع، عندما ينهمكون في التعلم عن طريق الاكتشاف.

- **تنمية الدافع للإنجاز:**

كيف يُمكن تنمية دافع الإنجاز العالي من خلال التنشئة الاجتماعية؟

الواقع أنه يمكن تنمية ذلك من خلال ما يأتي:

١- وُجد أن التنشئة في الطفولة المرتبطة بدافع الإنجاز تتضمن تشجيع الطفل على الإنجاز الفعلي، وعلى التدريب على الاعتماد على النفس والاستقلال. وإن ارتفاع مستوى طموح الوالدين وانتقال أثر ذلك عند تربية الطفل له أثره أيضًا في ارتفاع دافع الإنجاز، وترتبط هذه العوامل بدورها بالصفات التي تتميز بها خلفية الأسرة، مثل مستواها الثقافي والاجتماعي وترتيب الطفل في الأسرة، وبعدد الأفراد في الأسرة، وبعمر الأم.

٢- تُشير نتائج بعض الدراسات إلى أن الأمهات في الأسرة المتوسطة الدخل ذات العائلات الصغيرة، يشجعن أولادهن على الإنجاز العالي، كذلك الأطفال الأوائل في الميلاد يميلون إلى أن يكونوا ذوي دافع مرتفع للإنجاز.

٣- لوحظ أن أمهات الأولاد ذوي دافع الإنجاز العالي، يدفعن أبناءهن للاستقلال بأنفسهم، ومحاولة إتقان العمل، وذلك في وقت مبكر من حياتهم، إذا قورن بأمهات الأولاد ذوي دفاع الإنجاز المنخفض. ولوحظ أن دافع الإنجاز العالي هو نتيجة لمحاولة الأم أن تجعل طفلها يهتم بقدراته بالإتقان والتفوق على أقرانه، واعتماد طفلها على نفسه والاستقلال عنها.

• الدافع للنجاح والدافع لتجنب الفشل:

ليس كل متعلم أو معلم مدفوعًا فقط بالأمل في النجاح، إذ أحيانًا ما يكون أداؤنا في بعض الأعمال نتيجة للخوف من الفشل. ومثل هذا الخوف من الفشل Fear of Failure (ممثلاً في الشعور بالعار أو تحقير الزملاء أو عقاب الوالدين) قد يكون له قوى دافعة أقوى من الرغبة في النجاح في العمل. وقد يمنع هذا الخوف بعض المتعلمين من القيام بأنشطة معينة، أو قد يدفع بعضهم إلى محاولة القيام بأعمال غاية في الصعوبة.

وتُشير الدراسات التي تمت في هذا الصدد إلى أنه يمكن تقسيم الأفراد بالنسبة إلى هذين الدافعين: دافع النجاح ودافع تجنب الفشل إلى نوعين، علمًا بأن جانبًا من الدافعين موجود في كل الأفراد. وهذان النوعان هما:

(أ) بعض الأفراد يكون الدافع لتجنب الفشل أقوى من الدافع للنجاح.

(ب) بعض الأفراد يكون الدافع للنجاح أقوى من الدافع لتجنب الفشل.

ويُلاحظ أن أفراد النوع الثاني يتجهون إلى اختيار الأعمال المتوسطة الصعوبة، ولذلك يُعدّ هذا النوع من الأعمال من العوامل الدافعة لهم، أما أفراد النوع الأول فإنهم مدفوعون أكثر بالأعمال السهلة جدًّا أو الأعمال الصعبة جدًّا. ولذلك، فبينما نجد أن معظم أفراد النوع الثاني أكثر دافعية، عندما يختارون الأعمال المناسبة لهم، ونجد أن النسبة الكبرى من النوع الأول غير واقعيين، فهم باختيارهم الأعمال السهلة جدًّا يضمنون النجاح، وفي حالة اختيارهم الأعمال الصعبة، فإنهم إذا فشلوا يمكن أن يبرروا فشلهم بصعوبة العمل الذي يمارسونه.

• أثر خبرات النجاح والفشل في العملية التعليمية:

في دراسة قام بها وينر Weiner عام ١٩٧٢، وجد أن النجاح والفشل في الأعمال لهما أثرهما المختلف في قوة الدافع، وذلك تبعًا لدرجة الدافع للنجاح أو الدافع لتجنب الفشل، فالأفراد الذين يوصفون بارتفاع دافع النجاح لديهم، في حين أن النجاح المستمر يؤدي إلى انخفاض هذا الدافع، إلا أنه وجد أنه عندما يزداد الفشل زيادة كبيرة، فإن ذلك يهبط من الدوافع. أما الأفراد الذين يوصفون بارتفاع الدافع لتجنب الفشل، فإن النجاح يؤدي إلى زيادة دافع العمل لديهم في حين أن الفشل يؤدي إلى انخفاض هذا الدافع.

فيما يخص العملية التعليمية، فإن المعلم يجب أن يحرص على تحديد الواجبات والتعيينات التي يُحددها للمتعلمين، إذ يجب أن يراعي أن تشتمل تلك الواجبات على مستويات مختلفة من الصعوبة، تناسب الفروق الفردية بين المتعلمين، وإنه يجب أن يراعي ذلك أيضًا في تحديد مستوى صعوبة الأسئلة في الامتحانات.

تتضمن الدافعية والتحصيل الدراسي الآتي:

(١) الدافعية والفروق الفردية في التحصيل الدراسي.

(٢) الإعاقات وتحقيق الأهداف وأهميتها في التحصيل الدراسي.

(٣) الدافعية إلى الإنجاز والأداء السلوكي.

(٤) تنمية الدافع للإنجاز.

(٥) الدافع للنجاح والدافع لتجنب الفشل.

(٦) أثر خبرات النجاح والفشل في العملية التعليمية.

- **تلخيص:**

١- هناك علاقة قوية وعالية بين الدافع للإنجاز أو الدافع للتحصيل والأداء.

٢- تُعدّ العوائق ذات أهمية خاصة في التعلم والتحصيل الدراسي، حيث تستخدم آليات السلوك أو أنماط جديدة من السلوك والتحصيل الدراسي، حيث تستخدم آليات السلوك أو أنماط جديدة من السلوك للمتعلمين للتغلب على العائق.

٣- يقوم المعلم بأمور عدة بالنسبة إلى العوائق.

٤- الدافعية إلى الإنجاز تُعدّ أعلى مراتب الدوافع النفسية.

٥- تتم تنمية الدافعية للإنجاز من خلال التنشئة الاجتماعية.

٦- الدافع للنجاح قد يكون أقوى من الدافع لتجنب الفشل. وإن الدافع لتجنب الفشل قد يكون أقوى من الدافع للنجاح.

٧- النجاح والفشل في الأعمال لهما أثرهما المختلف في قوة الدافع.

- **أسئلة وتمارين:**

١- وضح دور الإعاقات وتحقيق الأهداف وأهميتها في التحصيل الدراسي.

٢- وضح دور الدافعية للإنجاز فيما يتعلق بالأداء السلوكي.

٣- وضح الفروق بين الدافع للنجاح والدافع لتجنب الفشل.

٤- وضح أثر خبرات النجاح والفشل في العملية التعليمية.

الفصل الثالث عشر

الدافعية والتعلم

- **الأهداف:**

(١) أن يحدد المتعلم دور الدافعية في العملية التعليمية.

(٢) أن يربط المتعلم بين الدافعية وزيادة الكفاءة عند المتعلم.

(٣) أن يتعرف إلى أثر القلق في السلوك.

(٤) أن يبدي المتعلم اهتمامًا بالميول وآثارها الإيجابية في السلوك.

(٥) أن يحدد المتعلم العلاقة بين الدافعية والتحصيل الدراسي والفروق الفردية بين المتعلمين.

(٦) أن يتعرف المتعلم إلى دور الحوافز في تعزيز التعلم وتثبيته.

(٧) أن يعدد المتعلم أدوار المعلم في الدوافع في مواقف التعلم المختلفة.

(٨) أن يقدر جهود العلماء في الربط بين الدافعية والتعلم.

الفصل الثالث عشر

الدافعية والتعلم

تمهيد:

يتعلم الإنسان من مواقف الحياة المستمرة، وبقدر تعدد المواقف والموضوعات التي تقابله في البيئة، بقدر ما يبذل من جهد في حل المواقف المشكلة، حيث يتعلم ويفهم مكوناتها، ويتمثلها بغية تحقيق أهداف في حياته، ما يُحقق له الارتياح والتوازن النفسي وتوافقه في حياته البيئية.

لذلك، فإن ما يُحرك سلوك الفرد ما يُفسر على أساس قوى داخلية عند الفرد وقوى خارجية. حيث نجد -أحيانًا- الفرد يقوم ويتحرك مدفوعًا من شعور داخلي ليسلك سلوكًا معينًا، وأحيانًا أخرى يقوم بسلوك آخر مدفوعًا بظروف خارجية عنه.

والواقع، أن ما يقوم به الفرد من أساليب السلوك المختلفة، ما هو إلا نتيجة تفاعل وتداخل مستمر بين قوى داخلية وخارجية. حيث تمثل القوى الداخلية الحاجات والميول والاتجاهات، وتمثل القوى الخارجية مثيرات الموقف الخارجي الذي يوجد فيه الفرد، حيث يكون الموقف الخارجي مريحًا أو مقلقًا، واضحًا أو غامضًا، سهلًا أو صعبًا، خطرًا أو آمنًا... إلى غير ذلك من الأمور.

هذا، ويصعب الجزم بأن هناك تحديدات واضحة بين تلك العوامل الداخلية والخارجية بصورة دقيقة. حيث لا توجد بينهما فروق واضحة بينة.

والواقع، أن الدوافع Motives تُعدّ من أهم المشكلات التي تواجه المعلم بصفة عامة في المدرسة، وبصفة خاصة في الفصل، عندما يتعامل مع تلاميذه، ومرجع ذلك أداؤه ووظيفته ومهنته التعليمية التي تتطلب إثارة دافعية التعلم عند المتعلمين واستمرارية

هـذه الإثـارة، مع التأكد أن عملية التعلم لا تتم عرضًـا، بل تتم من خلال فرد هو المتعلم نفسه القائم بالتعلم.

لذلك، فإن الاهتمام قائم ومسـتمر بالمتعلم، وسـلوكه داخل الفصل بصفة خاصة وتوافقه في الحياة المدرسية بصفة عامة.

والمعلم الناجح الكفء، هو الذي يبذل جهده في فهم دوافع المتعلمين، حتى يتمكن من تحقيق أكبر قدر من التعلم، الهادف بين المتعلمين.

ومن المقرر وجود مشكلات عدة داخل الفصل، مثل:

(أ) مشكلة إهمال المتعلمين وإعراضهم عن التحصيل وعدم الاهتمام بتأدية أعمالهم.

(ب) مشكلة سوء النظام داخل الفصل وعدم الانتباه في أثناء شرح الدرس.

(جـ) مشكلة الهروب من الدرس وإيجاد مبررات غير هادفة أحيانًا للاعتذار عن عدم التحصيل.

ومثل هذه المشكلات وغيرها من وظيفة المعلم الرئيسة، أن يفهم أسبابها والعوامل ذات الصلة بها التي تدفع المتعلمين إليها، حتى يقوم بحلها؛ للوصول إلى تعلم أكثر كفاءة في العملية التعليمية.

- **الدافعية في العملية التعليمية:**

إن المعلم الكفء هو من يلاحظ سلوك المتعلمين والدافعية وراء سلوكهم، حتى يعمل علـى خفض التوتر الذي يشـعر به المتعلـم الفرد، ومن ثم يمكن للمعلم مسـاعدة المتعلم وتوجيهه نحو ممارسـة أنماط سـلوكية متباينة يحقق من خلالها إشباع دوافعه. مثال ذلك قـد يجد المتعلم إشـباع حاجتـه إلى التقدير بيـن أقرانه، من خلال أعمـال معينة يهدف إلـى تعلمهـا وإجادة هذا التعلم ما أمكنه ذلك، كحل مسـائل حسـابية وتمارين هندسـية،

واستخدام اللغة والتعبير اللفظي، وتحليل شخصيات تاريخية معينة، أو القيام بالريادة في الفصل، أو تنظيم لقاءات بينه وبين زملائه، أو القيام بأنشطة غير مدرسية، كالرحلات.

وإنه قد يجد أيضًا إشباع حاجته إلى الانتماء داخل جماعة المدرسة بصفة عامة، وجماعة الفصل بصفة خاصة، ومن هنا يحاول تعلم وممارسة أنماط معينة من السلوك لدرجة الإتقان التي تؤهله إلى إشباع هذه الحاجة.

لذلك، فحيثما توجد حاجة معينة لدى المتعلم بصفة خاصة يوجد الدافع الذي يعمل على تنشيط سلوكه للسعي نحو إشباع تلك الحاجة أو الحاجات، مثل الحاجة إلى الطعام، والحاجة إلى النوم، وأيضًا الحاجات الاجتماعية المكتسبة، مثل الحاجة إلى تقدير الذات واحترام الآخرين.

ومن حيث اهتمامنا بالمتعلم، فإن الواقع يُشير إلى أن المتعلم يستجيب للمواقف المتشابهة استجابات مختلفة: ما يدل على أن هذا الاختلاف في سلوكه ليس مرجعه -فقط- إلى العادات المكتسبة، وإنما مرجعه - أيضًا- إلى هذا التغير الذي يحدث في حالته الداخلية النفسية التي من ثم تنشأ منها تلك الاختلافات بينه وبين المتعلمين الآخرين داخل الفصل أو المدرسة في السلوك إزاء المواقف التعليمية المختلفة.

ومن العوامل التي تحدث الاختلاف والتباين بين المتعلمين عند التعلم، ما يأتي:

١- الدافعية وزيادة كفاءة المتعلم.

٢- القلق وآثاره في السلوك.

٣- الميول وآثارها في إيجابيات السلوك.

- **الدافعية وزيادة الكفاءة عند المتعلم:**

من الملاحظ أن المتعلم عندما يسلك سلوكًا معينًا في موقف معين، فإن درجة الكفاءة بالنسبة إلى هذا العمل تتميز بدرجة أعلى عنها في موقف آخر مشابه، حيث في

الموقف الثاني تقل هذه الكفاءة بدرجة ملحوظة عن الموقف الأول، وفي هذا ما يدل على التغيرات الداخلية لدى الفرد باختلاف الظروف والأحوال. فمثلًا: سلوك المتعلم في الفصل الدراسي في درس الجغرافيا، أو في عمل دراسي معين، أو النشاط المدرسي، يتباين سلوك التعلم من حيث درجة الكفاءة في أي من هذه الأعمال دون غيرها.

ومن ثم قد يتفوق المتعلم على أقرانه، ويأخذ مكانة مرموقة بين زملائه، وقد تستمر تلك المكانة من الكفاءة قدرًا معينًا من الزمن. وقد تتغير درجة الكفاءة فيما بعد، ولا يستمر هذا المتعلم في مزاولة هذا العمل، كما كان يزاوله من قبل.

والواقع، أن قدرة هذا المتعلم على مزاولة هذا العمل لم تتغير، ولم يصبها أي ضعف أو وهن، بينما ما يتغير هو الدافعية نحو هذا العمل، نتيجة لما يصيبه من حالة نفسية داخلية تؤدي إلى قلة كفاءته وإتقانه لهذا العمل، فقد يكون عدم موالاة تشجيعه من معلمه أو زملائه ما يجعله يعرض عن إتيانه العمل الذي يتفوق فيه، ومن ثم تقل كفاءته في هذا العمل عما قبل.

والواقع، أن السلوك الذي يهدف إلى البحث والتمحيص والاستكشاف، والتفكير والانتباه، والإدراك: يُعدّ من ناحية المتعلم أساسًا لتحقيق الكفاءة Competence أو ما تعرف أيضًا بالجدارة أو الأهلية لدى المتعلم، التي تدفعه إلى الفاعلية والكفاءة، ومن ثم يتمكن من التلاؤم (أي التكيف أو التوافق).

- **القلق وآثاره في السلوك:**

قد يسلك الفرد سلوكًا معينًا في موقف تعلمي معين، وهذا السلوك يختلف اختلافًا بينًا عما يسلكه غيره في الموقف نفسه على الرغم من تشابه الفرد الأول والثاني في الاستعدادات العقلية والجسمية المزاجية.

وقد يُلاحظ أن أحدهما تزيد كفاءته، وتقل أخطاؤه إزاء العمل أو الأداء، بينما الآخر تقل كفاءته، وتزيد أخطاؤه في الأداء.

والواقع، عندما نحاول إرجاع هذه الاختلافات، فإنه يتعين ألا نرجعها إلى المثيرات البيئية فقط، وإنما نرجعها -أيضًا- إلى الحالة الداخلية التي يكون عليها الفرد في أثناء تأديته العمل؛ لذا، توجد علاقة وثيقة بين الأداء والحالة الداخلية للفرد.

فكثيرًا ما يشعر الفرد بنوع من الاضطراب الانفعالي، كالخوف والغضب والقلق أو العاطفي كالحب والكراهية، أو توجد معوقات لإشباع حاجات الفرد الأولية (الأساسي)، فينتابه شعور بالخوف والقلق والغضب، أو تكون المعوقات تحول بينه وبين إشباع حاجاته الاجتماعية، كالمكانة الاجتماعية، والانتماء، والأمن.

عندئذ يستشعر الفرد القلق الشديد الذي بدوره يؤثر تأثيرًا فعالًا في أدائه وأعماله المختلفة والذي بدوره يعمل على خفض الكفاية وقلة الإنتاج.

وعلى الرغم من هذا، فإن أثر القلق في الأداء والعمل قد يكون أثرًا موجبًا فعالًا، حتى على الرغم مما يتميز به الفرد من استعداد عقلي معرفي مناسب.

ومن الجدير بالذكر أن قدرًا مناسبًا من القلق يلزم الفرد في سلوكه واستجاباته إزاء المواقف المتباينة، حيث يمكن اعتباره نوعًا من المثير السالب للقلق يؤثر بطريقة سلبية في الأداء، ويؤدي إلى تشتت التفكير والانتباه، وإلى أنماط من السلوك السلبي وغير الفعال.

- **الميول وآثارها في السلوك:**

تُعد الميول لها أهميتها في إثارة النشاط أو العمل بطريقة إيجابية على أداء الفرد ونتاجه وعلى استمرار نشاطه نحو هذا العمل، بينما عدم وجود الميل يجعل الفرد ينصرف عن العمل انصرافًا كليًّا، حيث إنه عند توافر الميل تتصف الاستجابات بالكفاية والإتقان لما يصحب النشاط من رغبة قوية لتحقيق هدف معين.

وإن استجابة الفرد تختلف من وقت لآخر بالنسبة إلى ذات الموقف، ويتوقف ذلك على مدى الحالة البيولوجية عند الفرد بالنسبة إلى المثير. فعند الشعور بالجوع يستجيب الفرد لنوع من الطعام بشغف واهتمام شديد، بينما وهو شبع لا يميل ولا يهتم بنوع الطعام السابق نفسه، فقد يعزف عنه. وفي هذا ما يؤكد في الواقع حالة بيولوجية تختلف عن الحالة السابقة.

مما سبق يتبين وجود علاقة ما بين حالة الفرد الداخلية ومستوى إنتاجه ونشاطه.

فالدافعية Motivation تمثل تكوينات فرضية وسيطية، حيث يُفترض وجودها، وحيث تقوم بدور وسط فيما بين المثير والاستجابة.

بل إن الدافعية أساس العلاقات الديناميكية بين الفرد والوسط البيئي، وهي لازمة ضرورية لتفسير أسباب السلوك، وإن لها قيمة وظيفية عامة في حياة الإنسان.

- **الدافعية والتحصيل الدراسي والفروق الفردية بين المتعلمين:**

تؤثر دوافع المتعلمين نحو موضوعات التعلم في التحصيل الدراسي. وسبق إيضاح ذلك في الفصل الثاني عشر، وذلك يؤكد أهمية الدافعية في تفسير الفروق الفردية Individual Differences في التحصيل الدراسي بين المتعلمين، عندما لا نُدخل معدلات الذكاء بالنسبة إلى التحصيل، بمعنى أن الفروق الفردية ترجع إلى عوامل أخرى غير الذكاء، مع ما نأخذه في حسباننا بأن الارتباط بين الذكاء والتحصيل لا يزيد على ٥٠٪ إلى ٦٠٪.

هذا، وقد يتميز بعض المتعلمين بتحصيل دراسي عالٍ، على الرغم من أن قدراتهم العقلية قد تكون منخفضة، وعلى العكس من ذلك نجد بعض المتعلمين من ذوي الذكاء المرتفع، على الرغم من أن تحصيلهم الدراسي قد يكون منخفضًا.

لذلك نجد أن التحصيل الدراسي، يرجع إلى عوامل ارتفاع أو انخفاض الدافعية نحو التحصيل، حيث يوجد ارتباط وعلاقة قوية بين الدافع للتحصيل أو الإنجاز والأداء.

ونتيجة لذلك، فإنه يتعين على الآباء والمربين الاهتمام بتشجيع الأبناء على الإنجاز Accom plishment في مواقف شتى، وعلى التدريب والممارسة على الاستقلال Independence (عدم التبعية) والاعتماد على الذات.

مع ملاحظة أنه كلما ارتفع مستوى الطموح بين الآباء تجاه تحقيق أهداف معينة، انتقل أثر ذلك إلى الأبناء، وكان من أهم ارتفاع أسباب دافع الإنجاز بين الأبناء.

لذلك يتبين أهمية الدوافع في حياة المتعلم أو الفرد في سلوكه بوجه عام، وفي مواقفه في التعلم المدرسي بوجه خاص.

- **الحوافز وتثبيت التعلم وتعزيزه:**

تُعدّ الحوافز Drives لها أهمية في تثبيت التعلم وتعزيزه ونمائه. وهي إما أن تكون حوافز مادية كالجوائز والمكافآت التشجيعية، أو تكون معنوية أدبية كالتقدير والثناء والمدح، وهكذا تستخدم الحوافز بمنزلة منشطات للسلوك لتحقيق أهداف معينة وإشباع دوافع الفرد وحاجاته.

لذلك يُعدّ الحافز بمنزلة تعزيز Reinforcement لنمط السلوك المراد تعلمه لدى الفرد. فالطفل الذي يظهر ميلًا نحو الرسم واستعدادًا يتمثل في استخدام جميع مواد الرسم والتلوين، فإن هذا الميل والاستعداد يمكن أن يوجهه التوجيه المناسب السليم منذ الصغر، وينمى بطريقة علمية من حيث اهتمام المعلم بالطفل في هذه الناحية وتشجيعه على الاستمرار في مثل هذا الفن والأداء وترغيبه في الاستمرار في الأنشطة الفنية وأداء عمل معين مناسب في تزيين فصله أو في الحفلات المدرسية في نهاية العام، إضافة إلى تشجيعه بجائزة معينة إذا أتقن فنون الرسم بمهارة ودقة تامة.

لذلك يُعدّ الحافز إذا كان في صورة مادية كالجائزة والمكافأة المالية، أو في صورة معنوية كالتقدير والاستحسان والمدح: معززًا ومدعمًا لنمط السلوك المراد تعلمه وتثبيته لدى المتعلم.

ومـن الجدير بالملاحظـة، أن يعتني المعلم بتعـدد الحوافز وتنوعها بالنسـبة إلى مختلف المتعلمين، ذلك لأن الحافز الذي يُمكن أن يُنشـط أو يعزز أنماط السـلوك لدى متعلم معين لتحقيق هدف معين، ليس بالضرورة أن يُنشط الأنماط السلوكية نفسها لدى متعلمين آخرين. ومرجع ذلك أن الدافعية لدى الأفراد تختلف مسـتوياتها، ومن ثم وجب تنوع الحوافز التي يمكن أن تشبع تلك الدوافع.

- **المعلم والدافعية للتعلم:**

ما دور المعلم في الدوافع في مواقف التعلم المختلفة؟

الواقع أن كفاءة المعلم ونجاحه في العملية التعليمية يُعطي قدرًا معينًا من الاهتمام بدوافـع المتعلميـن وميولهم واتجاهاتهم. فالدوافع تنشـط السـلوك نحـو تحقيق هدف معين. لذلك يمكن للمعلم توجيه هذا النشاط نحو أداءات أفضل، والعمل على استمرارية هذا النشـاط وتنوعه في مواقف التعلم المختلفة. لذلك، فإن اختيار المواقف التعليمية، يُعدّ من الأمور المهمة والضرورية، من حيث ما يُمكن للمتعلمين ممارسة أعمالهم وتوجيه نشاطهم.

وتُعدّ إثارة ميول المتعلمين نحو نشاط معين، واستخدام المنافسة - بقدر مناسب- بينهم من الأمور المهمة التي تسـتخدم لتحقيق الأهـداف التربوية والتعليمية، مع الأخذ في الحسـبان اسـتعدادات المتعلمين، حيث إن كل متعلم، يمكن أن يصل إلى معدل معين من التقدم لا يزيد بصورة ملحوظة مهما زادت مواقف التعلم والممارسة.

لذلـك يمكـن للمعلـم أن يعمـل على رفع مسـتوى طمـوح المتعلمين بدرجـة تعادل -بقـدر الإمكان- درجة اسـتعداداتهم وميولهم نحو الأنشـطة والأداءات المختلفة، حتى يتسـنى للمتعلمين النجاح والاسـتمرارية في الأداء، وعدم التعرض للإحباط والإعراض عن الاسـتمرارية في الأداء، عندما يرتفع مسـتوى الطموح إلى درجـة عالية للغاية تفوق الاستعدادات العقلية للمتعلمين، ولا تمكنهم من تحقيق تلك المستويات.

فيما يتعلق بالخبرة المراد اكتسابها وتعلمها في موقف التعلم، يجب على المعلم تحديد الخبرة؛ حتى يستطيع المتعلمون فهم الموقف الخاص بالخبرة وإدراك معالمه ومحدداته. وفي هذه الحالة تُعدّ إثارة دوافع المتعلمين بالنسبة إلى الموضوعات المختلفة، ذات فاعلية نحو تحقيق أهداف ذات محددات ومعالم واضحة، ومن ثم الابتعاد عن إثارة الدوافع التي تؤدي إلى أنشطة عشوائية غير موجهة.

وفيما يتعلق بفعالية الدوافع نحو تحقيق أنشطة وأهداف معينة، فإنها يجب أن تتوافق ومستوى الاستعداد العقلي لدى المتعلمين. حيث إنه حال زيادة معدلات الأهداف عن معدلات الاستعدادات، فإن هذا يؤدي بالضرورة إلى ابتعاد المتعلمين وتنحيهم عن مواقف التعلم.

ومن الجدير بالذكر، أن استخدام الثواب، سواء أكان معنويًّا بعبارات التشجيع والثناء، أم ماديًّا بالجوائز والمكافآت اللاحقة مباشرة بالنشاط المطلوب تعلمه، يُفيد بدرجة عالية في تدعيم التعلم وتثبيته. بينما عند عدم تدعيم النشاط بالإثابة عند المتعلم، فإن هذا يؤدي إلى فقدان قيمة الإثابة ومعناها.

وإن استخدام الحوافز والمكافآت يعمل على إثارة دوافع المتعلمين نحو الأنشطة المختلفة، مع مراعاة أن ترتبط نوعية هذه الحوافز بالدوافع، أي ترتبط الحوافز بعلاقات واضحة المعالم بالدوافع، وترتبط بنوع النشاط المراد تعلمه - ما أمكن - حتى يكون للدوافع قيمة معينة، يتم إشباعها بوساطة حوافز ترتبط ارتباطًا وثيقًا بها.

وبقدر تنوع الدوافع لدى المتعلم، يمكن من ثم أن تتنوع الحوافز، وسبق إيضاح ذلك من قبل.

نخلص من ذلك إلى أن إثارة دوافع المتعلمين وميولهم واستعداداتهم نحو أنماط متنوعة من السلوك، تُعدّ من الأمور المهمة التي يجب على المعلم توجيه عنايته نحوها، بهدف ضمان استمرارية النشاط وتجديده وتوجيهه الوجهة السليمة، وعلى أسس علمية موضوعية في مواقف التعلم المتباينة.

تتضمن الدافعية والتعلم الآتي:

(١) الدافعية في العملية التعليمية.

(٢) الدافعية وزيادة الكفاءة عند المتعلم.

(٣) القلق وآثاره في السلوك.

(٤) الميول وآثارها في إيجابيات السلوك.

(٥) الدافعية والتحصيل الدراسي والفروق الفردية.

(٦) الحوافز وتثبيت التعلم وتعزيزه.

(٧) المعلم والدافعية للتعلم.

- **تلخيص:**

١- المعلم الكفء هو الذي يبذل جهده، في فهم دوافع المتعلمين عن طريق ملاحظة سلوكهم.

٢- تحقيق الكفاءة عند المتعلم، يكون بتعرف الجدارة أو الأهلية لدى المتعلم، ومن خلال ذلك يتمكن المتعلم من التلاؤم (التكيف والتوافق).

٣- القدر المناسب من القلق يلزم الفرد في سلوكه واستجاباته إزاء المواقف المتباينة. والقلق الزائد يؤثر بطريقة سلبية في الأداء، حيث يشتت التفكير والانتباه.

٤- الدافعية تُعدّ أساس العلاقات المستمرة بين الفرد والوسط البيئي.

٥- يتعين على الآباء والمربين الاهتمام بتشجيع الأبناء على الإنجاز، وعلى التدريب والممارسة على الاستقالية والاعتماد على الذات.

٦- الحافز المادي أو المعنوي يُعزز، ويُدعم نمط السلوك المراد تعلمه وتثبيته عند المتعلم.

٧- إثارة دوافع المتعلمين وميولهم واستعداداتهم نحو أنماط متنوعة من السلوك، تهدف إلى استمرارية النشاط وتحديده وتوجيهه على أسس علمية موضوعية في مواقف التعلم.

- **أسئلة وتمارين:**

١- وضح دور الدافعية في العملية التعليمية.

٢- كيف تزداد الكفاءة عند المتعلم من خلال الدافعية.

٣- يؤثر القلق في السلوك. اشرح.

٥- وضح دور الحوافز في تثبيت التعلم وتعزيزه.

٦- كفاءة المعلم في العملية التعليمية ترتبط بالدافعية. اشرح.

الباب الخامس

سيكولوجية الفروق الفردية

الفصل الرابع عشر: الفروق الفردية.. مدخل عام.

الفصل الخامس عشر: مظاهر الفروق الفردية بين المتعلمين.

الفصل السادس عشر: الفروق الفردية في ضوء الهدي الإسلامي.

الفصل الرابع عشر

الفـروق الفرديـــة

مدخل عـــام

- **الأهداف:**

(١) أن يتعرف المتعلم إلى ماهية الفروق الفردية.

(٢) أن يعرف المتعلم تاريخ دراسة الفروق الفردية.

(٣) أن يفسر المتعلم كيفية اكتشاف الفروق الفردية.

(٤) أن يعرف القارئ العوامل المؤثرة في الفروق الفردية.

(٥) أن يقدر المتعلم جهود العلماء في اكتشاف الصفات المتشابهة التي توضح الفروق الفردية.

(٦) أن يتعرف المتعلم إلى أهمية دراسة الفروق الفردية.

(٧) أن يتعرف المتعلم إلى أنواع الفروق الفردية.

(٨) أن يتعرف المتعلم إلى مظاهر الفروق الفردية.

الفصل الرابع عشر

الفـروق الفرديـــة

مدخل عـــام

تمهيد:

مــن المتفق عليــه أن المتعلمين يختلفون فيمــا بينهم اختلافات واضــحة وبينة في النواحي الجسمية والعقلية والمعرفية والانفعالية، وغيرها من خصائص الإنسان.

لذلك من الأهمية بمكان إيضــاح هذا الموضــوع، الذي يمثل جانبًا مهمًّا في العملية التعليمية.

والفــروق الفرديــة تمثــل الاختــلاف بين الأفــراد، وهــي ظاهرة عامة فــي مختلف الكائنات، وظاهرة الاختلاف والتباين بين البشر على جانب كبير من الأهمية. وقد اهتم الإنسان في مراحل تاريخه البشري بملاحظة الفروق بين الأفراد.

وظاهرة الفروق الفردية Individual Differences تمثل تفرُّد الإنسان، وتُعدّ من أهم حقائق الوجود.

وكثيرًا ما نجد الصــغار داخل الأسرة الواحدة، الذين هم من الذكور والإناث، ومن الأشــقاء والشــقيقات، يختلفون بعضــهم عن بعض في جوانب متعددة، وتتمايز قدراتهم واستعداداتهم وأنماط سلوكهم في مواقف الحياة المتعددة اليومية وعلى مدار أعمارهم.

تعريف الفروق الفردية :

تعـرف الفروق الفردية بأنها (مقياس علمي لمدى الاختلاف القائم بين الناس في صـفة مشتركة، عقلية أو نفسـية، أو جسـمية). وهي تمثل: (انحراف الفرد عن متوسط الجماعة في سـمة معينة)، وتعرف أيضًـا بأنها: (مقياس علمي لمدى الاختلاف القائم بين الناس في صفة مشتركة، كانت عقلية أو نفسية أو جسمية).

نظرة تاريخية :

بعد دراسـة أحد العلماء لسلالات بشـرية عدة وخصائصها النفسية والاجتماعية، توصـل إلى عبارة شـهيرة هي: (إن الإنسـان على نحو ما يُشبه كل الناس، وعلى نحو آخر يُشبه بعض الناس، وعلى نحو ثالث لا يُشبه أحدًا من الناس).

هذه العبارة توضح معنى الفروق الفردية، فتشابه الإنسان مع غيره أمر طبيعي، ولكن هـذا التشـابه لا يعني التطابق. أي إن الإنسـان على الرغم من تشـابهه مـع كل الناس، إلا أنـه يوجـد بينه وبين غيره فروق فردية. تلك الفروق لا تقتصـر على الأفراد، بل توجد بين الجماعات كذلك، كالفروق بين السلالات والطبقات الاجتماعية. أي إنه إضافة إلى الفروق بيـن الأفـراد، توجد فروق أخرى بيـن الجماعات. ومع هذا، فكل إنسـان يمثل حالة فريدة متميزة عن غيرها لوجود تفاوت وفروق لدى الفرد الواحد في درجات سماته وخصائصه. إن هذا يوضح وجود فروق بين الأفراد، وبين الجماعات، وداخل الفرد الواحد.

لقد أدرك الفلاسفة منذ القدم وجود الفروق الفردية بين الناس، فقسم هيبوقراط وأفلاطون الناس إلى فئات عدة. قسـمهم الأول إلـى أربعة أنماط، وأطلق عليها الأمزجة الأربعة. فقد يكون الفرد صـاحب مزاج دموي أو بلغمي أو صـفراوي أو سـوداوي، وذلك بناءً على النسـب بين السـوائل الموجودة داخل الجسم. فإذا زادت نسبة الدم كان الفرد صـاحب مزاج دموي، وإذا غلب البلغم أصبح الفرد صاحب مزاج بلغمي، وهكذا بالنسبة إلى الصفراء والسوداء.

وبيّـن هيبوقراط أن لكل نمط سـماته الخاصـة، فصـاحب المـزاج الدموي يتميز بالسرعة والمرح والانفعال الشديد، ويتميز صاحب المزاج الصفراوي بسهولة الاستثارة والانفعاليـة، وبغلبـة الانفعالات الحزينـة عليه. أما صـاحب المزاج السـوداوي، فيتميز بسـرعة التعرض للاكتئاب والهـدوء الانفعالي. وأخيرًا يتميز صـاحب المـزاج البلغمي بالبطء والبلادة.

وقسـم أفلاطون الناس إلى ثلاث طبقات بناءً على درجة تميز وسيطرة إحدى قوى النفـس الثلاث: (العقل أو الغضـب أو الشـهوة)، على باقي القوى. فإذا سـيطرت القوة العاقلة، أصبح الفرد من طبقة الحكماء والفلاسفة والعلماء. وإذا سيطرت القوة الغاضبة وتفوقت على بقية القوى، أصـبح الفرد من طبقة الجند والحراس. أما إذا سـيطرت قوة الشهوة وتفوقت على بقية القوى، أصبح الفرد من طبقة العوام.

وذكـر أفلاطـون أنه لـم يولد اثنان متشـابهان، بـل يختلف كل فرد عـن الآخر في المواهب الطبيعية، فيصلح أحدهما لعمل بينما يصلح الثاني لعمل آخر.

ومع تطور علم النفس واسـتقلاله عن الفلسـفة، أخذت دراسة الفروق منحى آخر. ومن الغريب أن الدراسـة المنظمـة للفروق الفردية لم تبدأ بعلـم النفس، بل بدأت بعلم الفلك. ومما يُذكر في هذا الشـأن أنه حدث سـنة ١٧٩٦ أن فصل مدير مرصد جرينتش مساعده؛ لأنه لاحظ الأزمنة في أثناء رصده لمسار الكواكب متأخرًا ثانية واحدة، وكانت طريقته في عملية الرصـد معتمدة على الملاحظة العادية باسـتخدام العين والأذن، ثم اسـتخدم السـاعة في ملاحظة الوقت بالثانية، وكان يعدّ الثواني بدقات السـاعة، فكان يلاحظ النجم في أثناء عبوره مجال التليسـكوب، ويركز انتباهه في موضـع النجم عند الدقة الأخيرة للسـاعة التي سبقت مباشرة وصـوله إلى الخط الحرج Critical للمجال، ثـم فـي موضـعه عند الدقة الأولى للسـاعة التـي تلي مباشـرة عبوره لهـذا الخط. ومن هاتيـن الملاحظتين كان يتسـنى له تحديد الوقت الذي عبـر عنده النجم الخط الحرج. ومـن الطبيعـي أن يكون في كل خطوة من هـذه الخطوات مجال لظهـور الفروق الفردية

والاختلاف من شخص إلى آخر في القدرة على التركيز والملاحظة السريعة.

وسنة ١٨١٦، قرأ بيزيل Besel، وهو فلكي في كنزبرج Konigsberg تاريخ مرصد جرينتش، واهتم بقياس ما عُرف بعد ذلك باسم المعادلة الشخصية Personal Equation للملاحظين المختلفين، وفي هذا اعتراف بأن الذي كان يُعدّ خطأ في حادثة كنبروكس، إنما هو في الحقيقة مظهر من مظاهر الفروق الشخصية.

ولقد جمع بيزيل معلومات عن كثير من الملاحظين المدربين ونشرها، ولم يشر فقط إلى وجود مثل هذه المعادلة الشخصية أو الخطأ عند مقارنة الملاحظين المختلفين، بل أشار كذلك إلى تغير هذه المعادلة من وقت إلى آخر. ومعنى هذا أنه فطن إلى مدى التغير داخل الفرد الواحد، أي إلى الفروق بين الفرد ونفسه في مراحل مختلفة.

كيفية اكتشاف الفروق الفردية:

نحتاج إلى معرفة كيفية اكتشاف الفروق الفردية، حيث إنه من المعروف أنه تم اكتشاف ظاهرة الفروق الفردية – أول الأمر – في عالم الفلك. قبل أن تكتشف بوصفها ظاهرة لها أهميتها في علم النفس، وهناك حادثة مشهورة تشير إلى أن أحد العاملين في رصد الأرصاد الفلكية، لتحديد التنبؤات الجوية، ضمن العاملين بالأرصاد الجوية، فصل من عمله؛ لأنه كان يتأخر في رصد حركة النجوم، وذلك تسبب عنه خطأ في تقدير التنبؤات الجوية في زمن لم يكن يتجاوز بضع ثوانٍ. ونسب إلى هذا العامل الإهمال في عمله ما تسبب في فصله، ثم اتضح فيما بعد أن هذا التأخر ليس راجعًا للإهمال، وإنما هو راجع إلى الفروق الفردية في عملية الإدراك Perception، وهي عملية عقلية تحتاج إلى سرعة إدراك المرئيات أو الأشكال أو الأفكار، وما يتبعها من سرعة الاستجابة Speed Of Response وأُطلق على ذلك في علم النفس (زمن الرجع Reaction Time) وزمن الرجع هو الزمن الذي يمضي بين ظهور المثير Stimulus وحدوث رد الفعل Reaction والاستجابة على هذا المثير. وزمن الرجع هذا يختلف من فرد إلى آخر بوجه عام، فالشخص الذي

يتميز بزمن رجع قصير، هو الذي يُعطي استجابات سريعة بمجرد ظهور المثير والمنبه، وهذه الميزة تحتاج إليها مثلًا في عمل قائد السيارة؛ لأن قائد السيارة مضطر دائمًا إلى الاستجابات الحركية السريعة عند مجرد ظهور المثير المفاجئ أمامه، وخاصة عندما تزداد حركة المرور في الطرقات والشوارع التي تكثر فيها حركة السيارات أو المشاة.

ولنعد إلى حادثة رصد الكواكب، عندما اكتشف أن الناس يختلفون في سرعة استجاباتهم في رصد الكواكب، فقد وضع الفلكيون - آنئذ - ما يسمى المعادلة الشخصية Personal Equation، وهي معادلة حسابية لتصحيح تقديرات الملاحظين من عملية الرصد، حتى تكون النتائج صحيحة ودقيقة. ومن الطبيعي أن يكون لكل شخص من الملاحظين معادلته الشخصية الخاصة به، وبذلك تغلب الفلكيون على مبدأ الفروق الفردية في الملاحظة، وكان هذا أول اعتراف عُرف في التاريخ بالفروق الفردية في الملاحظة والاستجابة. ويعود الاعتراف بالفروق الفردية في علم النفس إلى «أرسطو» و«أفلاطون» ففي جمهورية أفلاطون، نجد أنه حدد الأعمال المختلفة في هذه الجمهورية، حيث قام بوصف متطلبات كل عمل والقدرات اللازمة للنجاح فيه، وهذا يؤكد من جديد اختلاف الأفراد في قدراتهم واختلاف الأعمال في القدرات اللازمة لها.

وهكذا كان اكتشاف الفروق الفردية، في دقة ملاحظة رصد النجوم في المراصد الفلكية، وكان من آثار ذلك بدء تحديد ودراسة الفروق الفردية بين البشر، وهو أمر على جانب كبير من الأهمية، في تحديد الفروق الفردية بين الأفراد عامة وبين المتعلمين - في العملية التعليمية - بصفة خاصة.

العوامل المؤثرة في الفروق الفردية:

من ناحية طبيعة الفروق الفردية وأسبابها، وجد أن هناك اتجاهين يمثلان الفكر الإنساني - منذ القدم - في تفسير طبيعة الفروق الفردية، وهما:

١- أن البيئة والمجتمع فيهما من إمكانيات وتأثيرات متعددة، هما السبب وراء ظهور

الفروق الفردية. حيث يُفهم من هذا الاتجاه أن البشر متساوون فيما لديهم من إمكانيات واستعدادات وقدرات، وأن الفروق التي تبدو بين الأفراد - بالنسبة إلى هذا الاتجاه - مرجعها أن فرص تنمية هذه الإمكانيات والاستعدادات، والقدرات ليست واحدة أي ليست متكافئة. ولذلك يهتم المؤيدون لهذا الاتجاه بضرورة تهيئة الفرص المتكافئة أمام الجميع، أي إتاحة كل الفرص أمام جميع أفراد المجتمع.

٢- ويؤكد الاتجاه الثاني إرجاع الفروق بين الأفراد إلى خصائص بيولوچية (وراثية في الأعم) نتيجة لاستعدادات وراثية أو چينات تحملها الكروموسومات للوالدين، ويرثها الأبناء من الأبوين، ولذلك يُنادي أصحاب هذا الاتجاه بأنه على الجميع أن يستفيد بما يظهر فيه من مواهب وعبقريات وابتكار بين المجتمع المتفوق ومن غيرهم.

ويلجأ كثير من الدارسين في مجال علم النفس والعلوم السلوكية إلى تفسير نتائجهم في ضوء أحد الاتجاهين دون الآخر. ومما يُعاب على الاتجاه الأول الذي ينادي بالمساواة بين المتعلمين، وخاصة في الميدان التعليمي، أن الواقع الفعلي لا يؤكد ذلك، حيث إن التربية والتعليم تعملان على تحقيق النمو في شخصية المتعلمين، وحيث إن الشخصيات المختلفة بين المتعلمين ليست متساوية في صفاتها المتعددة، سواء كانت من الصفات الجسمية أو الحركية أو الحسية والعقلية المعرفية أو الانفعالية أو الاجتماعية.

ويُعاب على الاتجاه الثاني، الذي يؤكد أن الفروق الفردية تبدأ ببدء تكوين الفرد في أثناء الحمل وهي بذلك وراثية، ما قد يجعل من هذه الفروق بالنسبة إلى مختلف الأفراد امتيازات طبقية، وتفوق أجناس أخرى أو سلالة على سلالة أخرى وفقًا لتميز وتفوق أفراد على غيرهم، ومن ثم يكون هذا التفريق مدعاة للتمييز بين أقوام أو طبقات وإتاحة الفرص أمام المتفوقين دون غيرهم من الأفراد العاديين أو غير العاديين.

ونخلص إلى أن الفروق الفردية هي نتاج التفاعل بين عوامل الوراثة والبيئة، كما أثبتت نتائج كثير من الدراسات.

نتيجة لذلك علينا أن نؤكد أن الأفراد في الواقع غير متساوين في الخصائص البيولوچية والنفسية والعقلية وفي بنية وتركيب شخصياتهم بصفة عامة، وذلك نحتاج معه إلى توجيه العناية لكل فرد حسب كفاءته من حيث هذه الخصائص، ويجب في ذات الوقت أن نعدّ الأفراد متساوين من حيث انتماؤهم إلى المجتمع الإنساني، وبذلك يجب أن نوفر لهم أكبر قدر من الفرص المتكافئة.

ماهية الفروق الفردية:

يُقصد بالفروق الفردية اختلاف كل فرد عن الآخر في الخصائص أي السمات والمميزات النفسية والجسمية والحركية والحسية والعقلية المعرفية والانفعالية والاجتماعية.

وعلى الرغم من كثرة تعداد البشر في البلاد المختلفة، فإننا لا نجد شخصين متماثلين تمامًا، وكل فرد يُعدّ حالة فريدة لا مثيل لها تتفرد بالتركيب الجسمي والنفسي والعقلي، وغير ذلك من خصائص بنية الشخصية. ويُعدّ ذلك من أهم المميزات الخاصة بالبشر، والتفاوت الكبير في شخصيات الأفراد من حيث مستوى الذكاء ومن حيث القدرات الجسمية والنفسية. الجسمية كقوة البناء الجسدي وقوة الذراعين وقوة الساقين وقوة الظهر والصحة بوجه عام، والعقلية مثل الذكاء والاستعدادات المختلفة والقدرات والميول العقلية والانفعالية، مثل الجوانب العاطفية والوجدانية والميول والاتجاهات الاجتماعية التي تضم الجوانب الخُلقية والدينية والاجتماعية. كل هذه الاختلافات تقابلها اختلافات معادلة لها من الأعمال التي تتطلبها الحياة بوجه عام، وهناك من الأعمال ما يتصف بالابتكارية والتجديد Creativity وهذه يصلح لها أصحاب الذكاء المرتفع، بينما هناك أعمال نمطية Stylic رتيبة للغاية لا تحتاج إلى قدر عالٍ من الذكاء، بل إلى قدر أقل من الذكاء المتوسط كأعمال النظافة مثلًا، وهذه لا تحتاج إلى أفراد مستوى ذكائهم مرتفع. ذلك لأن مثل هذا العمل إذا وضع فيه شخص ذكي شعر بتفاهة العمل وضآلته بالنسبة إلى قدراته، وسبب له هذا العمل متاعب نفسية كثيرة واضطرابات في جو العمل.

وإن هناك من الأعمال ما يتطلب قدرًا متوسطًا من الذكاء، مثل الأعمال المصلحية العادية التي يقوم بها الموظف العادي، فإذا لم يكن الاختيار بهذه الأعمال سليمًا، وقمنا باختيار شخص غير مناسب كأن يكون مختلفًا من الناحية العقلية ارتبك في عمله، ووقع في أخطاء كثيرة، وأصيب بالإحباط واليأس، وقد يؤثر ذلك في حياته خارج العمل، وإن مثل هذه الأعمال لا يُناسبها الشخص الذكي؛ لأنها تسبب له الملل والضيق.

ومعنى هذا أن الاختيار السليم للأعمال، يتطلب وضع الشخص المناسب في المكان المناسب.

الفروق الفردية في السمات المختلفة:

عند تحديد الصفة أو السمة التي نريد إيضاح الفروق الفردية فيها بين الأفراد، سواء كانت هذه الصفات عقلية أم جسمية أم غير ذلك من الصفات والخصائص الإنسانية، نقيس مدى تفوق أو ضعف الفرد في هذه الصفة، وعندما نُحدد مستويات الأفراد في صفة معينة، فإننا نكون بذلك قد قمنا بتحديد الفروق الفردية القائمة بالنسبة إلى تلك الصفة. وعند حساب عدد الأفراد المتفوقين في صفة معينة، وعدد الأفراد المتوسطين، وعدد الأفراد الضعاف، فإنه يمكن الكشف عن أهم خاصية من خواص الفروق، حيث نجد أن المستوى المتوسط هو أكثر هذه المستويات من ناحية عدد الأفراد.

وإن مستوى عدد الأفراد المتفوقين هو أقلها في الأفراد، وأيضًا مستوى عدد الأفراد الضعاف.

ولذلك تُعدّ الفروق الفردية في علم النفس، الدراسة العلمية لمدى الاختلاف بين الناس في الصفات المتشابهة.

وعام ١٨٧٩، أنشأ فونت أول معمل لعلم النفس، مستفيدًا بدراسات وأبحاث وأدوات علماء الفسيولوجيا، محاولًا دراسة بنية العقل البشري. إلا أنه لم يهتم اهتمامًا مباشرًا بدراسة الفروق الفردية، واعتبرها نوعًا من الخطأ يرجع إلى المصادفة. أي إن فونت اهتم بدراسة أوجه التشابه بين الأفراد أكثر من اهتمامه بدراسة الفروق الفردية بينهم.

كان كاتل من تلاميذ فونت، إلا أنه اهتم بدراسة الفروق الفردية مستخدمًا بعض الأساليب التجريبية، وكانت رسالته للدكتوراه عن الفروق الفردية في زمن الرجع. ونما اهتمامه بدراسة الفروق الفردية باتصاله بالعالم فرنسيس جالتون الذي استخدم، وللمرة الأولى، كثيرًا من الأساليب الإحصائية لدراسة الفروق الفردية. واستخدم أساليب مختلفة في دراسة الفروق بين الأفراد في السمات الجسمية الفيزيقية. وكان أول من استخدم مصطلح (الاختبارات العقلية)، واستخدمها في دراسته للفروق الفردية. أعقب ذلك ظهور كثير من الأدوات والاختبارات، ونمو الأساليب الإحصائية المستخدمة في دراسة الفروق الفردية، ما جعل دراسة الفروق الفردية أكثر علمية ودقة.

الفروق الفردية:

- التعريف
- نظرة تاريخية
- اكتشافها
- العوامل المؤثرة فيها
- ماهيتها
- الفروق الفردية في السمات المختلفة.

أهمية دراسة الفروق الفردية:

لدراسة الفروق الفردية أهمية كبيرة في مجالات متعددة، منها:

١- التعلم والتعليم:

إن التلاميذ يختلفون في قدراتهم واستعداداتهم وميولهم، وهذه الاختلافات تؤثر في صلاحية كل منهم لنوع الدراسة. فليس كل تلميذ بقادر على دراسة مواد التعليم الصناعي أو التجاري بالدرجة عينها من المهارة والكفاية؛ لأن كل نوع من أنواع الدراسة والتعلم يحتاج إلى قدرات وميول معينة.

كذلك، فإن اختلاف قدرات التلاميذ واستعداداتهم وميولهم، يؤثر في مدى استفادة كل منهم مما يُقدم له من مادة تعليمية، وفي مدى حاجته إلى الرعاية. فالتلميذ المتخلف عقليًّا يحتاج إلى مواد دراسية تختلف في نوعها وكمها عما يحتاج إليه التلميذ متوسط الذكاء أو مرتفع الذكاء. وإن الطريقة الملائمة لتعليم المتخلف عقليًّا تختلف عن الطريقة الملائمة لتعليم التلميذ متوسط الذكاء أو مرتفع الذكاء، وهذا بدوره يؤثر في درجة استفادة كل منهم مما يُقدم له.

٢- الاقتصاد:

كما تختلف الدراسات فيما تحتاج إليه من قدرات وميول لكي ينجح الدارس فيها، تختلف المهن فيما تحتاج إليه من قدرات وميول ومهارات واستعدادات. ونظرًا إلى وجود فروق فردية في جوانب الشخصية، فإنه يمكن توجيه الفرد إلى المهنة أو الدراسة التي تلائمه، فإذا ما التحق بهذه المهنة أو الدراسة، حقق الاستفادة الكاملة منها، ونجح فيها، ونقصت مدة تدريبه، وقل احتمال تركه للعمل، ولهذا مردوده الاقتصادي على الفرد والمجتمع.

٣- الصحة النفسية:

إن توجيه الفرد إلى الدراسة أو المهنة التي تلائمه، وإعداده للالتحاق بها، وتدريبه عليها، وتحقيقه للنجاح فيها، يساعده على أن يحقق ذاته فيها، ويتوافق معها ومع زملائه وأصدقائه وأسرته، ما يحقق له الصحة النفسية والسعادة والرضا. كذلك، فإن مراعاة ما يحتاج إليه التلميذ المتخلف عقليًّا من حيث كم ونوع وطريقة تقديم المادة الدراسية، يشعره بالنجاح، ويحقق له الصحة النفسية.

٤- دراسة التغيرات النمائية:

يمكن أن تُستخدم الفروق الفردية في تعرُّف التغيرات الحادثة لدى مجموعة من الأفراد، فلو قيست أطوال تلاميذ الصف الأول الابتدائي، ثم قيست أطوالهم في الصف

السادس، لوجدنا اختلافًا في متوسط وتشتت الأطوال في الصف السادس عما كانت عليه في الصف الأول، ما يكون إشارة إلى التغيرات النمائية التي حدثت لديهم.

أنواع الفروق:

يميل الناس إلى تصنيف الظواهر المختلفة، بحيث يكونون فئات مختلفة من الأشياء والأفعال. ولا يقتصر أمر التصنيف عند هذا الحد، بل يُصنفون بعضهم بعضًا باستخدام السمات المختلفة. فهذا طويل وذلك قصير، وهذا ذكي وذلك غبي، وهذا مجتهد وذلك متخلف. وهذه الطريقة في التصنيف إنما توحي بأن الفروق تكون في النوع، ولكن الواقع أن الفروق نوعان:

١- فروق في النوع:

وهي الفروق التي لا يوجد بينها وحدة قياس مشتركة. فالذكاء يختلف عن الطول، والطول يختلف عن الوزن، والوزن يختلف عن التحصيل، لأنه لا توجد وحدة قياس مشتركة. فإذا كان الطول يُقاس بالسنتيمترات، فإن الوزن يُقاس بالجرامات، وينطبق المعنى نفسه على بقية الأنواع السابقة.

والفروق في النوع لا تقتصر على السمات الجسمية فقط، بل تشمل السمات النفسية، فالذكاء يختلف عن الميل في النوع، واستطرادًا لا يمكن مقارنة ذكاء شخص بميل آخر؛ لأنه لا توجد وحدة قياس مشتركة.

٢- فروق في الدرجة:

وهي الفروق التي يوجد بينها وحدة قياس مشتركة، فالفرق بين الطول والقِصر فرق في الدرجة؛ لأن وحدة قياسهما هي السنتيمترات، والفرق بين الثقيل والخفيف فرق في الدرجة؛ لأن وحدة قياسهما هي الجرامات، والفرق بين الحرارة والبرودة فرق في الدرجة؛ لأن وحدة قياسهما هي مقدار ارتفاع عمود الزئبق. وينطبق المعنى عينه على

الـذكاء والميول والقدرات والاسـتعدادات والاتجاهات، إذ إن الفـروق بين الأفراد تكون فروقًا في الدرجة.

تظهر الفروق في الدرجة على بعد واحد متصل (أو خط مستقيم) لا يمكن تجزئته إلى أجزاء منفصـلة بينها فجوات أو ثغرات. فالذكاء بُعد متصـل يمتد من أقل درجة إلى أقصى درجة داخل عينة معينة. وكذلك الميل بُعد متصل يمتد من أقل درجة إلى أقصى درجـة داخـل عينة معينة. وعلى هذا البُعد يتوزع جميع أفـراد العينة، بحيث تكون الأقلية درجة ذكائها دون المتوسـط، وأقلية أخرى درجة ذكائها مرتفعة على المتوسط، وغالبية درجة ذكائها متوسـطة. أي تتوزع العينة اعتداليًّا على هذا البُعد المتصـل توزيعًا كميًّا لا كيفيًّا.

مظاهر الفروق الفردية:

١- الفروق بين الأفراد:

يختلف الأفراد في مقدار نصـيب كل منهم من السـمة أو الصفة المقيسة، فداخل الفصـل الواحد يوجـد أطفال أذكيـاء، وآخرون متوسـطو الذكاء، ومجموعـة ثالثة دون المتوسـط. وداخل الفصل نفسـه يوجد أطفال مسـيطرون، وأطفال متوسطو السيطرة، وأطفـال يميلون إلى الخضـوع بدرجـة كبيرة. وداخل الفصـل عينه يوجـد أطفال طوال القامة، وآخرون قصار القامة، ومجموعة ثالثة متوسطو الطول.

ويختلف الأفراد في درجة أدائهم للأعمال المختلفة. فداخل الفصل الواحد يتفاوت الأطفال في درجة قدرتهم على المناقشـة أو حل المسـائل الحسـابية أو الأسئلة اللغوية، أو نطقهـم لحـروف اللغـة الأجنبية، أو رسـمهم للمناظر الطبيعية. ويختلف المدرسـون في درجة توضـيح أفكارهم للتلاميذ وسـرعتهم في الكلام، ودقة تصـحيحهم للأعمال التحريرية.

وثمـة مجال آخر للفروق بين الأفراد، هو الفـروق في تجهيز المعلومات. فلقد تبين وجـود فـروق بين الأفـراد في حاجتهم إلـى كميات متفاوتة مـن المعلومـات، وإلى أنواع

مختلفة منها، وإلى مستويات متفاوتة التعقيد من تلك المعلومات، وتفاوت قدرة كل منهم على ترميز المعلومات، أي تحويلها إلى رموز، وعلى سرعة أداء العمليات المعرفية المستخدمة في معالجة المعلومات.

٢- الفروق داخل الفرد الواحد:

(أ) إن مستويات القدرات أو درجات السمات لدى الفرد الواحد ليست متساوية، فقدرة الفرد اللغوية ليست كقدرته الموسيقية أو كدرجة انطوائه أو درجة اتزانه الانفعالية. أي إنه لا توجد علاقة إيجابية بين السمات داخل الفرد الواحد، بمعنى أنه لا ترتفع قدرته اللغوية، وبالدرجة عينها قدرته الموسيقية، وبالمعدل نفسه درجة انطوائه أو سيطرته.

(ب) في أثناء النمو يتعرض الفرد لتغيرات جسمية وعقلية ووجدانية، بحيث يزداد طوله ووزنه وذكاؤه وميوله، أي إنه توجد فروق بين الفرد ونفسه في مراحل نموه المختلفة.

للفروق داخل الفرد الواحد أهمية كبيرة، إذ تجعل له أسلوبه المتميز المختلف عن غيره من الأفراد، وتُبين أسباب تفوق الفرد في بعض الدراسات أو المهن دون غيرها، وذلك تبعًا لدرجة ما لديه من قدرات لازمة لهذه الدراسات أو المهن. فمرتفع القدرة اللغوية يتفوق في دراسة اللغات ويصلح للعمل مدرسًا للغات أو خطيبًا أو مذيعًا. وإذا كانت قدرته الرياضية منخفضة، فإنه لن يتفوق في دراسة الرياضيات، ولن ينجح في المهن التي تحتاج إلى استخدام الأعداد والأشكال الهندسية بكثرة.

٣- الفروق بين الجماعات:

من أهم الفروق بين الجماعات:

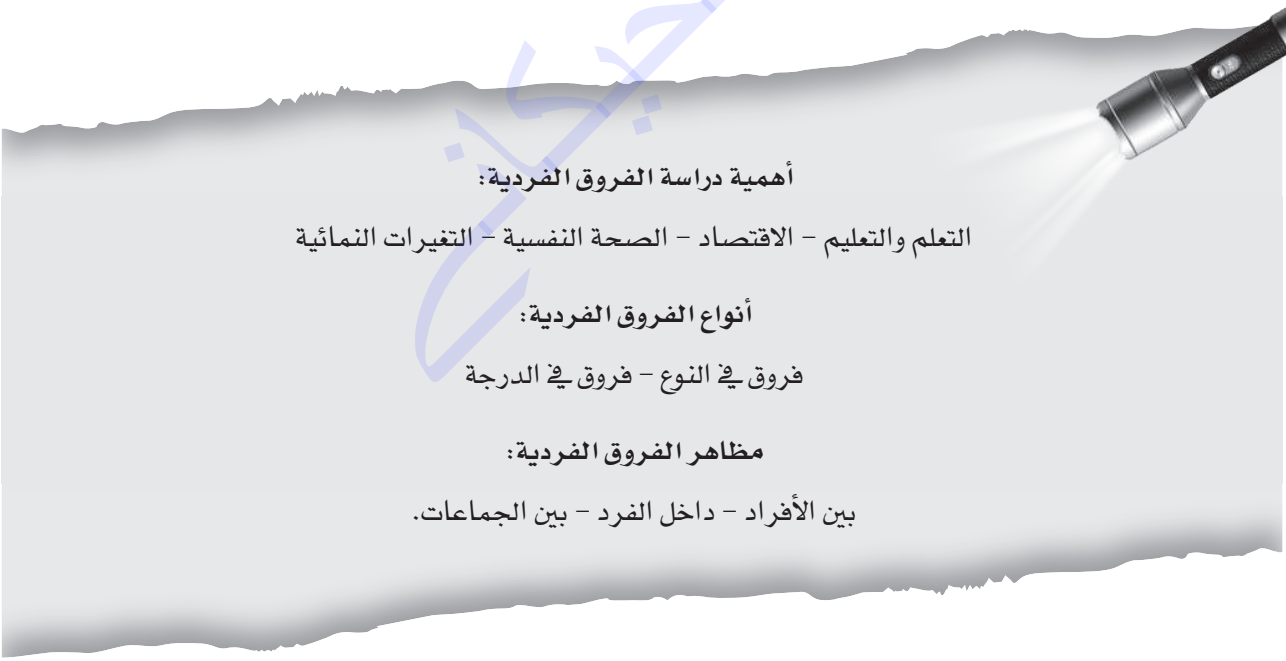
(أ) الفروق بين الجنسين في بعض الخصائص الجسمية، مثل حجم الجسم والقوة البدنية، والخصائص العقلية، كالذكاء العام والقدرات العقلية، والخصائص الوجدانية، كالعدوانية والسيطرة والثقة بالنفس.

(ب) الفروق بين الأعمار، كما تظهر في تغير الخصائص النمائية عبر الأعمار المختلفة، كالنمو الجسمي والعقلي والوجداني والاجتماعي والخُلقي.

(ج) الفروق بين الأجناس والسلالات في بعض الخصائص الجسمية، مثل لون الجلد والتحمل، والخصائص المعرفية، كالذكاء العام.

(د) الفروق بين المستويات الاقتصادية والاجتماعية وانعكاساتها على خصائص الأفراد وأساليب تنشئتهم.

ولما كانت الفروق الفردية نتاجًا لعوامل الوراثة والبيئة وتفاعلهما، فإن تلك الفروق ليست مطلقة أو ثابتة ثباتًا مطلقًا، والدليل على ذلك تحسن بعض السمات عند انتقال الأفراد من بيئة إلى أخرى.



أهمية دراسة الفروق الفردية:

التعلم والتعليم - الاقتصاد - الصحة النفسية - التغيرات النمائية

أنواع الفروق الفردية:

فروق في النوع - فروق في الدرجة

مظاهر الفروق الفردية:

بين الأفراد - داخل الفرد - بين الجماعات.

تلخيص:

١- مظاهر الاختلاف والتباين بين البشر على جانب كبير من الأهمية من حيث تفرد الإنسان واختلافه عن الآخرين في جوانب متعددة.

٢- هناك اتجاهان في طبيعة الفروق الفردية، وهما:

- إن البيئة والمجتمع بما فيهما من إمكانيات هما سبب ظهور الفروق الفردية.

- إن الفروق بين الأفراد مرجعها خصائص بيولوچية (وراثية).

٣- يُقصد بالفروق الفردية اختلاف كل فرد عن الآخرين في خصائص جسمية ونفسية.

٤- تُمثل الفروق الفردية في علم النفس الدراسة العلمية لدى الاختلاف بين الناس في الصفات المتشابهة.

٥- اكتشاف الفروق الفردية تم عند دقة ملاحظة رصد النجوم في المراصد الفلكية، حيث تبين وجود ما يعرف بالمعادلة الشخصية بين الملاحظين في المراصد الفلكية.

أسئلة وتمارين:

١- هناك اتجاهات نحو طبيعة الفروق الفردية. اشرح.

٢- وضح القصد بالفروق الفردية.

٣- كيف تم اكتشاف الفروق الفردية.

الفصل الخامس عشر

الفروق الفردية بين المتعلمين

- **الأهداف:**

(١) أن يتعرف المتعلم إلى الفروق الفردية بين المتعلمين.

(٢) أن يعدد المتعلم السمات المختلفة للفروق الفردية.

(٣) أن يفسر المتعلم التوزيع الاعتدالي للفروق الفردية.

(٤) أن يقدر المتعلم جهود العلماء في اكتشاف الفروق بين المتعلمين من خلال التوزيع الاعتدالي.

الفصل الخامس عشر

الفروق الفردية بين المتعلمين

تمهيد:

في الكشف عن الفروق الفردية القائمة بين الأفراد، يمكن الوصول إلى تباين الصفات أي الفروق بين مختلف الأفراد، من الخصائص الجسمية والعقلية والنفسية إلى غير ذلك من السمات التي يتميز بها البشر.

وعند تحديد الصفات يمكن قياس مدى تفوق أو ضعف الفرد في هذه الصفة، ومن ثم عند مقارنته بغيره، يمكن أن نحدد الفروق الفردية القائمة بالنسبة إلى صفة معينة. وعند حساب عدد المتفوقين بين الأفراد عامة والمتعلمين خاصة في صفة من الصفات البشرية، وعدد المتوسطين، وعدد الصفات، فإنه يمكن الكشف عن أهم خاصية من خواص الفروق الفردية، عندما يتبين أن عدد المتوسطين هم أكثر عدد المستويات من الأفراد، وأن مستوى التفوق هم أقل عددًا من الأفراد، وإن مستوى الضعاف هم أقل عددًا من المستوى المتوسط، وهذا ما سيتم إيضاحه في التوزيع الاعتدالي للفروق الفردية، وفي هذا ما يؤكد أن الفروق الفردية هي انحرافات الأفراد، عند بُعدهم عن المتوسط لأفراد الجماعة في الصفات المختلفة.

مظاهر الفروق الفردية بين المتعلمين:

يعنينا في العملية التعليمية، بيان الفروق الفردية بين المتعلمين، وتهتم مباحث ومجالات علم النفس، وفق ما سبق الإشارة إليه ببنية الشخصية عند الأفراد عامة، وعند المتعلمين خاصة. والشخصية هي نقطة البدء في الدراسات النفسية، وهي في ذات الوقت تمثل الهدف الذي ينبغي للدارسين في علم النفس الوصول إليه.

وبدء دراسة الشخصية يعتمد على النشاط الذي يتمثل فيما يقوم به الفرد من أعمال، وما يصدر عنه من استجابات لغوية أو حركية.

ولذلك تعددت مجالات الدراسة في فروع علم النفس، حيث تتفرع، وتتعدد نتيجة لتنوع وتعدد المجالات التي تزاول فيها الشخصية نشاطها، وتمتد الفروق الفردية لتشمل جميع جوانب النشاط الذي يصدر عن الشخصية بصفة عامة وفي جوانب النشاط عند المتعلمين بصفة خاصة.

وتُعرف الشخصية بأنها النظام المتكامل من السمات الجسمية والنفسية الثابتة نسبيًّا، التي تُميز الفرد من غيره والتي تُحدد أساليب نشاطه وتفاعله مع البيئة الخارجية، المادية والاجتماعية. أو تعرف بأنها النمط الذي يميز الشخص عن غيره.

ودراسة الشخصية يمكن تناولها من زوايا وجوانب مختلفة، يتم تحليلها إلى مجموعة من الصفات أو السمات. وهذه السمات هي تجريدات أو أوصاف نصف بها سلوك الفرد، فالسمة Trait كما تعرف في علم النفس هي طريقة في السلوك متميزة وثابتة نسبيًّا يختلف فيها الشخص عن الآخرين.

ويختلف الناس في نواحٍ كثيرة ومتعددة، حيث لا يمكن حصر الاختلاف والتباين إلا أنه بالبحث الإحصائي الموضوعي، تبين أن الفروق بين الأفراد تميل لأن ترتبط فيما بينها، بشكل يجعل من الممكن تحديد أبعاد أو سمات أكثر عمومية. ويمكن تصنيف هذه السمات إلى المجموعتين الآتيتين:

أولًا: مجموعة الصفات الجسمية:

هي التي تتعلق بالنمو الجسمي العام والصحة العامة، والتي يُميز فيها بين السمات العامة مثل الصحة العامة، والصفات الخاصة مثل الطول والوزن، أو بعض الإعاقات الجسمية، وبعض الخصائص الحسية والحركية.

ثانيًا: مجموعة صفات التنظيم النفسي في الشخصية:

هي التي تهتم بدراسة الفروق الفردية. والتنظيم النفسي يمثل النظام المتكامل من السمات النفسية التي تعمل على:

(أ) تفرد الفرد في تفاعله مع مواقف الحياة التي تحدد أهدافه.

(ب) تُميز سلوكه في تكيفه وتوافقه مع الظروف المادية والاجتماعية.

(جـ) يُحدد أساليب تعامله مع الناس المحيطين به، أو أسلوب حياته.

وينقسم التنظيم النفسي بدوره إلى بعدين أو تنظيمين أساسيين:

(أ) التنظيم العقلي المعرفي:

الذي يتضمن القدرة العقلية العامة أي الذكاء، والقدرات والاستعدادات الخاصة بالتحصيل، والمهارات العقلية.

(ب) التنظيم الانفعالي:

أي المزاجي والعاطفي، الذي يشتمل على الانفعالات والقيم والعواطف والميول والاتجاهات.

والفروق الفردية بين الأفراد، يمكن تمييزها في الجوانب الآتية التي سبق تحديدها:

١- الخصائص الجسمية التي يمكن تحديد الفروق بين الأفراد فيها من حيث:

(أ) الصحة العامة.

(ب) المظهر وأبعاد الجسم (الطول، القصر، النحافة، البدانة، لون البشرة، ملامح الوجه).

(جـ) نواحي القوة والعاهات ونواحي النقص والعجز.

(د) إفرازات الغدد الصماء وغير الصماء ووظائف الأعضاء.

(هـ) النشاط الحسي والحركي.

٢- الخصائص النفسية: التي يمكن تمييزها وتحديد الفروق الفردية بين الأفراد، من حيث:

(أ) التنظيم العقلي المعرفي:

أي الاستعدادات والقدرات العقلية، التي تشتمل على:

- القدرة العقلية العامة (الذكاء العام).
- القدرة العقلية الخاصة، كالقدرة الرياضية والعددية والميكانيكية واللغوية، والفنية والابتكارية.
- العمليات والأنشطة العقلية: كالتفكير والإدراك والفهم والحفظ... إلخ.

(ب) المستوى التحصيلي، ويشتمل على:

- المستوى التحصيلي الدراسي.
- مستوى المعلومات العامة.
- عمق الخبرات السابقة.

ثانيًا: السمات الشخصية (التنظيم الانفعالي المزاجي):

(أ) الانفعالية العامة والثبات الانفعالي.

(ب) السمات الخاصة، كالانطواء والانبساط والخضوع والسيطرة والعدوان والمسالمة.

(جـ) الاتجاهات والميول والعواطف والانفعالات والقيم.

طبيعة الفروق الفردية:

لكي نوضح طبيعة الفروق الفردية، علينا أن نجيب عن السؤال الآتي:

هل الفروق الفردية فروق كمية أم فروق فرعية؟

(أ) فإذا افترضنا أن الفروق الفردية كمية، كان معنى ذلك أننا نمتلك جميعًا، جميع

الصفات والسمات النفسية والجسمية، وتختص إحدى هذه السمات عند فرد من الأفراد، ويُصبح الفرق بين فرد وآخر، هو في درجة امتلاكه لكل سمة من هذه السمات.

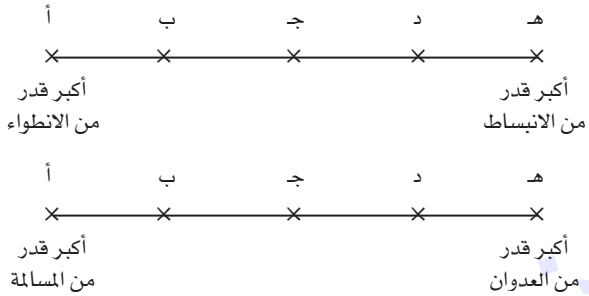
(ب) أما إذا افترضنا أن طبيعة الفروق الفردية هي طبيعة نوعية، كان معنى هذا أن كل فرد منا يمتلك سمات لا يمتلكها غيره، وأن كل حالة من حالات الفرد، تُعدّ حالة فريدة من نوع السمات التي تمتلكها.

ولكي نختار بين هذين الاحتمالين نبحث الوضع في سمات نفسية عدة. فمن حيث الذكاء العام مثلًا، يختلف الأفراد بعضهم عن بعض في درجة امتلاكهم للذكاء العام، ولا نجد مطلقًا فردًا منعدم الذكاء تمامًا، فحتى أدنى مراتب الضعف العقلي نجد أن الفرد قادر على القيام ببعض الأعمال البسيطة، فهو يستطيع أن يفتح شباك حجرته، ويغلق بابها ويأكل، وهذه الأعمال مهما بلغت درجة سهولتها، فإنها ما زالت تحتاج إلى نسبة بسيطة من الذكاء. ولنأخذ مثالًا آخر عن قدرة خاصة، كالقدرة الحسابية، حيث نجد أن الأفراد يختلفون في درجة كفاءتهم للقيام ببعض الأعمال الحسابية، وحتى الأفراد الذين نصفهم بأنهم ليسوا على مستوى عالٍ من حيث امتلاكهم لهذه القدرة، نجد أنهم يستطيعون القيام ببعض الأعمال، فهم يستطيعون جمع بعض الأعداد وطرح بعضها الآخر، والقيام ببعض العمليات الحسابية البسيطة. ومعنى ذلك أن لديهم قدرًا بسيطًا من هذه القدرة الحسابية.

أما من حيث السمات الانفعالية، فإننا نجد أن لكل سمة طرفين متقابلين، وتسمى السمة تبعًا لهذين الطرفين، فالانطواء والانبساط يكونان سمة واحدة، والميل للعدوان والميل للمسالمة كذلك يكونان سمة واحدة.

فلو تصورنا طرفي السمة على أنهما نقطتان متباعدتان، وبين هذين النقطتين عدد لا نهائي من النقط يكونان مقياسًا متصلًا، ويُمثل كل فرد منا نقطة من هذه النقط

اللانهائية العدد، فإذا تصورنا سمة الانطواء والانبساط على النحو الآتي:



فنقول من هذا الرسم: إن الشخص (أ) يغلب عليه الانطواء أكثر من الانبساط والشخص (ب) متعادل من حيث الطرفان، أما الشخص (جـ)، (د) فهما قريبان من الانبساط، أما الشخص (هـ) فهو يغلب عليه الانبساط.

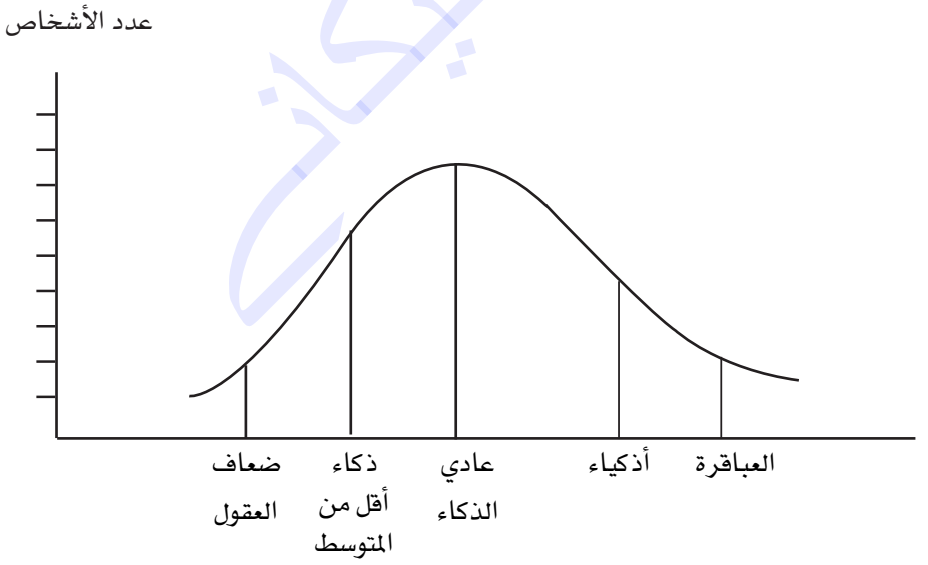
وفي الوصف التقريبي نقول: إن (أ) منطوٍ وكلاً من (جـ، د) منبسطان، وأما الشخص (ب) فهو عادي، ولكن هذا الوصف غير علمي. وفي المثال الثاني نقول: إن (أ) يتمتع بأكبر قدر ممكن من المسالمة وعدم الاعتداء على الآخرين، بينما الفرد (هـ) في سلوكه عدوانية بقدر عالٍ.

والثابت علميًّا أن كل فرد يقترب، بمقدار ما يملك من خلاله أحد طرفي السمة، وأنه يمتلك الطرفين بدرجات متفاوتة. حتى السمات الانفعالية والسمات العضوية للذكورة والأنوثة، موجودة في كل فرد ذكرًا كان أم أنثى بدرجات مختلفة، وليس هناك شخص يمتلك أحد الطرفين في أي سمة امتلاكًا نقيًّا ١٠٠٪.

نخرج من هذا كله بأن الفروق الفردية إنما هي فروق كمية Quantitive وليست نوعية Qualative ولا ينطبق هذا فقط على الصفات النفسية، بل ينطبق أيضًا على الصفات (السمات) الجسمية وغيرها من الصفات البشرية.

التوزيع الاعتدالي للفروق الفردية Normal Distribution

ذكرنا أن الفروق الفردية كمية، وليست نوعية. ومعنى هذا أن الأفراد يختلفون في درجة امتلاكهم لكل سمة من السمات من ناحية الكم، وليس من ناحية النوع. والاختلاف في الكم يسير بنموذج واحد تقريبًا في جميع السمات الجسمية والنفسية عند البشر وأغلب الأفراد يمتلكون السمة بدرجة متوسطة وأقل الأفراد يمتلكون السمة بدرجة قليلة أو كثيرة، وبذلك نحصل على توزيع له شكل ثابت يُشبه الجرس أو الناقوس، ويسمى ذلك من الناحية الإحصائية «التوزيع الاعتدالي». ففي الرسم الآتي، وهو يمثل توزيع الذكاء في مجموعة كبيرة ممثلة من الأفراد، نجد أن الأشخاص الذين يتمتعون بذكاء عادي يبلغون الغالبية العظمى، وكلما قل ذكاء الأفراد قل عددهم أيضًا، حتى نجد أن فئة ضعاف العقول يُمثلون مجموعة نادرة في المجتمع.



وبالمثل نجد أنه كلما ارتفع الذكاء عن المتوسط، قل عدد الأفراد تدريجيًّا، حتى نصل إلى فئة العباقرة، حيث نجد أنهم يمثلون فئة نادرة في المجتمع.

ونلاحظ في هذا التوزيع أنه متماثل تمامًا، بحيث نجد أن النصف الأيمن يكاد يتماثل في العدد مع النصف الأيسر تمامًا.

وإذا بحثنا في السمات العضوية، فإننا نجد أنها موزعة أيضًا على هذا النحو، ففي حالة طول القامة مثلًا نجد أن العاديين من طوال القامة هم أكثر الأفراد في المجتمع، بينما نجد أن الأقزام وطوال القامة بشكل غير عادي، عددهم نادر في المجتمع.

بالنسبة إلى الاختبارات النفسية نستطيع تطبيق التوزيع الاعتدالي في عملية التقنين، فإذا كان لدينا أحد الاختبارات النفسية، وطبقناه على مجموعة من الأفراد في أثناء عملية التقنين، بحيث تكون العينة تمثل المجتمع الذي نعده من أجله، وحصلنا على توزيع قريب من هذا التوزيع الاعتدالي، دل ذلك على أن هذا الاختبار مناسب للمجموعة التي أُعد من أجلها.

من هذا كله يجب أن يكون المعلم على معرفة تامة بـ:

١- مظاهر الفروق الفردية بين المتعلمين.

٢- الفروق الفردية بين المتعلمين.

٣- طبيعة الفروق الفردية من حيث كونها كمية، وليست نوعية.

٤- أن التوزيع الذي تكون عليه الفروق الفردية هو التوزيع الاعتدالي، بمعنى أن أكبر قدر ممكن من المتعلمين يكون كم السمات هو ما يقترب من الوسط، وأن الأطراف في هذه السمات (بمعنى امتلاك السمة بكم عالٍ أو أقل من المتوسط) لفئات أقل عددًا من الفئات التي تقع في منطقة الوسط.

تتضمن مظاهر الفروق الفردية بين المتعلمين الآتي:

(١) مظاهر الفروق الفردية. (٢) سمات الفروق الفردية بين المتعلمين.

(٣) طبيعة الفروق الفردية. (٤) التوزيع الاعتدالي للفروق الفردية.

تلخيص:

١- تظهر الفروق الفردية في ثلاثة مظاهر: تتمثل في:

- مدارج العمر المتعاقبة.
- الفروق الفردية في الأداء.
- فروق بين الجماعات.

٢- الفروق الفردية تظهر في الفروق بين الشخصية من حيث اعتبارها نظامًا متكاملًا في السمات الجسمية والنفسية الثابتة نسبيًّا التي تميز فردًا عن غيره.

٣- السمات التي تتباين فيها الشخصيات تمثل: صفات جسمية - صفات التنظيم النفسي (عقلي معرفي - انفعالي).

٤- طبيعة الفروق الفردية، فروق كمية وليست نوعية، وينطبق ذلك على الصفات النفسية والجسمية والبشرية جميعها.

٥- يتم توزيع الفروق الفردية بما يُعرف بالتوزيع الاعتدالي للفروق الفردية والتمثيل البياني لهذا التوزيع يُشبه الجرس أو الناقوس.

أسئلة وتمارين:

١- حدد ووضح المظاهر الخاصة بالفروق الفردية.

٢- يختلف الناس في سمات متعددة. اشرح.

٣- الفروق الفردية كمية، وليست نوعية. اشرح.

٤- اشرح التوزيع الاعتدالي للفروق الفردية.

الفصل السادس عشر

الفروق الفردية في ضوء الهدي الإسلامي

- **الأهداف:**

(١) أن يتعرف القارئ إلى الفروق الفردية في هدي كتاب الله (القرآن الكريم).

(٢) أن يتعرف القارئ إلى الفروق الفردية في الهدي النبوي الشريف.

(٣) أن يقدر القارئ عظمة الخالق في خلقه للفروق الفردية.

(٤) أن يقدر عظمة النبي الأعظم ﷺ في تقديره للفروق الفردية بين الصحابة.

الفصل السادس عشر

الفروق الفردية في ضوء الهدي الإسلامي

تمهيد:

أشار القرآن الكريم والسنة النبوية إلى مفهوم الفروق الفردية في كثير من المواضع على النحو الآتي:

١- فروق في النوع:

فخصائص الذكور تختلف عن خصائص الإناث، قال تعالى: ﴿وَلَيْسَ الذَّكَرُ كَالْأُنثَىٰ﴾ (آل عمران: ٣٦).

٢- فروق جسمية:

كاختلاف اللون والجسد، قال تعالى: ﴿وَمِنَ النَّاسِ وَالدَّوَابِّ وَالْأَنْعَامِ مُخْتَلِفٌ أَلْوَانُهُ﴾ (فاطر: ٢٨).

وقال تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ اصْطَفَاهُ عَلَيْكُمْ وَزَادَهُ بَسْطَةً فِي الْعِلْمِ وَالْجِسْمِ ۖ وَاللَّهُ يُؤْتِي مُلْكَهُ مَن يَشَاءُ ۚ وَاللَّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ﴾ (البقرة: ٢٤٧)، وقال رسول الله ﷺ: «**إذا صلَّى أحدُكم بالنَّاس فليُخفِّف، فإنَّ فيهم الضَّعيفَ والسَّقيمَ والكبيرَ، وإذا صلَّى أحدُكم لنفسِه فليُطوِّل ما شاءَ**»(١).

٣- فروق عقلية:

قال تعالى: ﴿يُؤْتِي الْحِكْمَةَ مَن يَشَاءُ ۚ وَمَن يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا ۗ وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّا أُولُو الْأَلْبَابِ﴾ (البقرة:٢٦٩).

---

(١) أخرجه البخاري (رقم ٧٠٣) ومسلم (رقم ٤٦٧).

وعَنْ ابنَ مَسْعُودٍ ﷺ قَالَ: (مَا أَنْتَ بِمُحَدِّثٍ قَوْمًا حَدِيثًا لا تَبْلُغُهُ عُقُولُهُمْ إِلا كَانَ لِبَعْضِهِمْ فِتْنَةً)[١]. فالرسول ﷺ ينهى عن مخاطبة الناس بما لا تحتمله عقولهم.

وقد ذكر عن عائشة ﷺ أنها قالت: «أمرنا رسول الله ﷺ أن ننزل الناس منازلهم»[٢].

وعَنِ الأَسْوَدِ ﷺ قَالَ قَالَ لِي ابْنُ الزُّبَيْرِ ﷺ: كَانَتْ عَائِشَةُ تُسِرُّ إِلَيْكَ كَثِيرًا، فَمَا حَدَّثَتْكَ فِي الْكَعْبَةِ؟ قُلْتُ: قَالَتْ لِي: قَالَ النَّبِيُّ ﷺ: (يَا عَائِشَةُ لَوْلا قَوْمُكِ حَدِيثٌ عَهْدُهُمْ -قَالَ ابْنُ الزُّبَيْرِ-: بِكُفْرٍ، لَنَقَضْتُ الْكَعْبَةَ، فَجَعَلْتُ لَهَا بَابَيْنِ: بَابٌ يَدْخُلُ النَّاسُ وَبَابٌ يَخْرُجُونَ فَفَعَلَهُ ابْنُ الزُّبَيْرِ)[٣].

وقد ترك الرسول ﷺ أمرًا عظيمًا كهذا خشية أن تقصر أفهامهم عن إدراك الأمر على وجهه. (وَقَالَ عَلِيٌّ: حَدِّثُوا النَّاسَ بِمَا يَعْرِفُونَ، أَتُحِبُّونَ أَنْ يُكَذَّبَ اللهُ وَرَسُولُهُ. قال البخاري رحمه الله: حَدَّثَنَا عُبَيْدُ اللهِ بْنُ مُوسَى عَنْ مَعْرُوفِ بْنِ خَرَّبُوذٍ عَنْ أَبِي الطُّفَيْلِ عَنْ عَلِيٍّ بِذَلِكَ)[٤].

٤- فروق لغوية:

وقال تعالى: ﴿ وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦ خَلْقُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَٰنِكُمْ ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّلْعَٰلِمِينَ ﴾. (الروم:٢٢).

٥- فروق اجتماعية:

قال تعالى: ﴿نَحْنُ قَسَمْنَا بَيْنَهُم مَّعِيشَتَهُمْ فِى ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا ۚ وَرَفَعْنَا بَعْضَهُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَٰتٍ لِّيَتَّخِذَ بَعْضُهُم بَعْضًا سُخْرِيًّا ۗ وَرَحْمَتُ رَبِّكَ خَيْرٌ مِّمَّا يَجْمَعُونَ ﴾. (الزخرف:٣٢).

٦- فروق أخلاقية:

قال تعالى: ﴿وَمِنْ أَهْلِ ٱلْكِتَٰبِ مَنْ إِن تَأْمَنْهُ بِقِنطَارٍ يُؤَدِّهِۦٓ إِلَيْكَ وَمِنْهُم مَّنْ إِن تَأْمَنْهُ بِدِينَارٍ لَّا يُؤَدِّهِۦٓ إِلَيْكَ إِلَّا مَا دُمْتَ عَلَيْهِ قَآئِمًا ۗ ﴾. (آل عمران:٧٥).

---

(١) أخرجه مسلم في مقدمة صحيحه في آخر باب النهي عن الحديث بكل ما سمع (ص٢٣) طبعة بيت الأفكار الدولية.
(٢) أخرجه مسلم في مقدمة صحيحه (ص٢٠).
(٣) أخرجه البخاري (رقم ١٢٦) ومسلم (رقم ١٣٣٣).
(٤) أخرجه البخاري (رقم ١٢٧).

٧- فروق في الأهداف والغايات:

وقال تعالى: ﴿إِنَّ سَعْيَكُمْ لَشَتَّىٰ﴾. (الليل:٤).

ولذلك فوجود الفروق الفردية بين الناس أمر طبيعي، وهي تشمل نواحي الشخصية المختلفة: الجسمية والعقلية والمزاجية والاجتماعية، فكما لا تستغرب اختلاف الأفراد فيما بينهم من ناحية الطول أو الوزن، يجب ألا تستغرب كذلك وجود فروق بينهم في الذكاء أو الميول أو في سمات الشخصية كالانطواء أو الانبساط....إلخ.

وفيما يأتي مفهوم الفروق الفردية في هدي كتاب الله القرآن الكريم:

أشار القرآن الكريم إلى الفروق بين الناس في كثير من المواضع، قال تعالى:

﴿وَهُوَ ٱلَّذِى جَعَلَكُمْ خَلَٰٓئِفَ ٱلْأَرْضِ وَرَفَعَ بَعْضَكُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَٰتٍ لِّيَبْلُوَكُمْ فِى مَآ ءَاتَىٰكُمْ﴾. (سورة الأنعام: الآية ١٦٥).

﴿أَهُمْ يَقْسِمُونَ رَحْمَتَ رَبِّكَ ۚ نَحْنُ قَسَمْنَا بَيْنَهُم مَّعِيشَتَهُمْ فِى ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا ۚ وَرَفَعْنَا بَعْضَهُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَٰتٍ لِّيَتَّخِذَ بَعْضُهُم بَعْضًا سُخْرِيًّا ۗ وَرَحْمَتُ رَبِّكَ خَيْرٌ مِّمَّا يَجْمَعُونَ﴾. (سورة الزخرف: الآية ٣٢).

﴿وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦ خَلْقُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَٰنِكُمْ ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّلْعَٰلِمِينَ﴾. (سورة الروم: الآية ٢٢).

﴿ٱنظُرْ كَيْفَ فَضَّلْنَا بَعْضَهُمْ عَلَىٰ بَعْضٍ﴾. (سورة الإسراء: الآية ٢١).

﴿وَمِنَ ٱلنَّاسِ وَٱلدَّوَآبِّ وَٱلْأَنْعَٰمِ مُخْتَلِفٌ أَلْوَٰنُهُۥ﴾. (سورة فاطر: الآية ٢٨).

في هذه الآيات إشارة واضحة إلى وجود الفروق الفردية بين الناس، وإن هذه الآيات تتضمن أن هذه الفروق ترجع إلى كل من العوامل الوراثية والبيئية، فقوله تعالى: ﴿وَرَفَعْنَا

﴿بَعْضَهُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَٰتٍ﴾ إنما يشمل كل أنواع الفروق بين الناس، سواء كانت وراثية أم مكتسبة، وسواء كانت بدنية أم نفسية أم عقلية، وفي الثروة والممتلكات أو النفوذ.

وقوله تعالى: ﴿لِّيَتَّخِذَ بَعْضُهُم بَعْضًا سُخْرِيًّا﴾ إنما يُشير إلى اختلاف الناس في الغنى، وفي العلم والمهنة، بحيث يعمل الفقير للغني بالأجر، ويعمل بعض أصحاب المهن والحرف في خدمة الناس الآخرين بالأجر، وبذلك يتم التعاون وتوزيع العمل بين أفراد المجتمع، ما يكفل سد جميع حاجاتهم، ويهيئ لهم جميع الخدمات اللازمة لهم في معيشتهم.

وقوله تعالى: ﴿وَٱخْتِلَٰفُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَٰنِكُمْ﴾ إنما يشير إلى أثر كل من العوامل الوراثية والبيئية في الفروق الفردية. فمن الواضح أن اختلاف الألوان إنما يرجع إلى العوامل الوراثية، وأن اختلاف الألسنة واللغات واللهجات بين الناس إنما يرجع إلى العوامل البيئية والاجتماعية والثقافية.

وتوجد فروق بين الناس في العلم والحكمة، ويتضمن ذلك وجود فروق بينهم في القدرات العقلية والذكاء. يُفهم ذلك من مضمون الآيات التي ذكرناها سابقًا، ويُفهم ذلك صراحة من قوله تعالى: ﴿نَرْفَعُ دَرَجَٰتٍ مَّن نَّشَآءُ وَفَوْقَ كُلِّ ذِى عِلْمٍ عَلِيمٌ﴾. (سورة يوسف: الآية ٧٦).

قال ابن كثير في تفسير ذلك: قال الحسن البصري: ليس عالم إلا فوقه عالم حتى ينتهي إلى الله عز وجل[١]. (عن سعيد بن جبير قال: كنا عند ابن عباس، فحدث بحديث عجيب، فتعجب رجل، فقال: الحمد لله، فوق كل ذي علم عليم، فقال ابن عباس: بئس ما قلت، والله العليم فوق كل عالم، يكون هذا أعلم من هذا، وهذا أعلم من هذا، والله فوق كل عالم)[٢].

ولأن الناس مختلفون في استعداداتهم وقدراتهم، وفي ظروفهم الاجتماعية والثقافية وخبراتهم الشخصية، فإننا، لاشك، نتوقع وجود اختلافات كثيرة في سلوكهم. قال تعالى: ﴿قُلْ كُلٌّ يَعْمَلُ عَلَىٰ شَاكِلَتِهِۦ﴾. (سورة الإسراء: الآية ٨٤).

---

(١) تفسير الثعلبي (٢٤٢/٥).
(٢) تفسير ابن كثير (٤٠٢/٤) طبعة دار طيبة بالرياض، وتفسير الطبري (١٩٢/١٦).

واختلاف الناس في الاستعدادات والقدرات البدنية والعقلية، يؤدي بطبيعة الحال إلى اختلاف قدراتهم على العمل والكسب، وتحصيل العلم، وتحري الحق والعدل، وتختلف تبعًا لذلك واجباتهم ومسؤولياتهم.

قال تعالى: ﴿ لَا يُكَلِّفُ ٱللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا ۚ لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا ٱكْتَسَبَتْ ﴾. (سورة البقرة: الآية ٢٨٦).

﴿ وَلَا نُكَلِّفُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا ۖ وَلَدَيْنَا كِتَٰبٌ يَنطِقُ بِٱلْحَقِّ وَهُمْ لَا يُظْلَمُونَ ﴾. (سورة المؤمنون: الآية ٦٢).

﴿ لَا يُكَلِّفُ ٱللَّهُ نَفْسًا إِلَّا مَآ ءَاتَىٰهَا ۚ ﴾. (سورة الطلاق: الآية ٧).

ومن الواضح أن إشارة القرآن إلى وجود الفروق الفردية، وإلى أن الفرد لا يُكلف إلا ما في وسعه وطاقته، إنما هو الفكرة الأساسية فيما وصل إليه علم النفس الحديث من الاهتمام بقياس الفروق بين الأفراد في الاستعدادات والقدرات، لتنظيم عملية التعليم، بحيث يوجه كل فرد إلى نوع التعليم الملائم لاستعداداته وقدراته. وهذا هو الهدف من عملية التوجيه التربوي في التربية الحديثة. ويستعين علماء النفس المحدثون كذلك بقياس الفروق الفردية على تحسين عملية التوجيه المهني والاختيار المهني، بحيث يمكن وضع كل فرد في العمل الملائم لاستعداداته وقدراته.

الفروق الفردية في الهدي النبوي الشريف:

أشار الحديث إلى الفروق الفردية بين الناس. فعن أبي موسى أن رسول الله ﷺ قال: (**إن الله تعالى خلق آدم من قبضة قبضها من جميع الأرض، فجاء بنو آدم على قدر الأرض، فجاء منهم الأحمر والأبيض والأسود، وبين ذلك، والسهل والحَزْن، والخبيث والطيب**)[١].

يُشير هذا الحديث إلى اختلاف الناس في ألوانهم، وطباعهم وأخلاقهم. وكما توجد في الأرض مناطق مختلفة الألوان، ومناطق سهلة مستوية، ومناطق وعرة صعبة الاجتياز، فكذلك توجد بين الناس فروق في اللون، فمنهم الأحمر والأبيض والأسود، وما بين ذلك

(١) أخرجه الترمذي (رقم ٢٩٥٥) وقال: حديث حسن صحيح.

مـن درجات هذه الألوان؛ وكذلك توجد بينهم فروق في الطباع والأخلاق والاسـتعدادات المزاجية والانفعالية، فمنهم حسـن الطبع والخُلُق، لين العريكة، سـهل المعاملة؛ ومنهم من هو سيئ الطبع والخُلُق، فظ خشن في تعامله مع الناس. ويُشير الحديث إلى أن الفروق بيـن الناس في الألوان، وفي الطبع والاسـتعدادات المزاجية والانفعالية فروق جِبلِّية، أي إنها ترجع إلى فروق في التكوين البدني.

وعن أبي موسى، أن رسول الله ﷺ قال: (**مثل ما بعثني الله به من الهُدى والعلم كمثـل الغيـث الكثير، أصاب أرضًا؛ فكانت منهـا طائفة طيبة قبلت الماء، فأنبتت الكلأ والعشـب الكثيـر. وكان منها أجادب، أمسكت الماء؛ فنفع الله بها الناس، فشربوا منها، وسقـوا، وزرعـوا. وأصـاب طائفة منها أخرى، إنمـا هي قيعان لا تمسك مـاءً، ولا تُنبت كلأً. فذلـك مثـل مـن فقه في دين الله، ونفعه ما بعثني الله بـه فعَلِم، وعلّم. ومثل من لم يرفع بذلك رأسًا، ولم يقبل هدى الله، الذي أُرسلت به**)[١].

لقد وصـف الرسـول ﷺ في هذا الحديث الفروق بين الناس في القدرة على التعلم والفهم والتذكر. وهي قدرات تدخل في مفهوم الذكاء، وصنف الناس بالنسبة إلى الذكاء ثلاثة أصناف، فمنهم من هو مثل الأرض الطيبة قادر على تحصيل العلم وحفظه والعمل به وتعليمه للغير، فينفع به نفسه وينفع به غيره. ومنهم من هو مثل الأرض الجدباء (وهي الأرض الصلبة التي لا تشرب الماء)، قادر على حفظ العلم ونقله إلى غيره، فينفعه دون أن ينفع به نفسه. ومنهم مثل القيعان (وهي الأرض المستوية الملساء التي لا نبات فيها)، وهم من لا ينتفعون بالعلم ولا يحفظونه لينقلوه إلى الغير.

وأشـار الرسـول ﷺ إلى الفروق بين الناس في الذكاء، فقد صـح عن عائشـة رضي الله عنها أَمرنا رسـول الله ﷺ: «**أن ننـزل الناس منازلهم**»[٢]. وروي عنـه ﷺ أنه قال: «**أُمرنا أن نكلم الناس على قدر عقولهم**»[٣].

---

(١) أخرجه البخاري (رقم ٧٩) ومسلم (رقم ٢٢٨٢).
(٢) أخرجه مسلم في مقدمة صحيحه (ص ٢٠).
(٣) أخرجه الديلمي في الفردوس (١/٣٩٨ رقم ١٦١١) وضعفه العجلوني في كشف الخفاء (١/١٧٧ رقم ٥٩٢).

في هذا الحديث إشارة واضحة إلى الفروق بين الناس في قدراتهم العقلية، ما يوجب على من يقوم بتوجيههم وتعليمهم، سواء كانوا أنبياء أو معلمين ومربّين، أن يراعوا هذه الفروق، فيكلمون كل فرد أو يعلمونه، على قدر مستوى قدراته العقلية. وقد وضع الرسول ﷺ بهذا الحديث قاعدة تربوية مهمة أخذ بها المربُّون المسلمون، ويأخذ بها كذلك المربُّون في العصر الحديث.

عن أبي سعيد الخدري رضي الله عنه، أن رسول الله ﷺ قال: (**ألا وإن منهم** (بني آدم) **البطيء الغضب سريع الفيء، ومنهم سريع الغضب سريع الفيء؛ فتلك بتلك. ألا وإن منهم سريع الغضب بطيء الفيء. ألا وخيرهم بطيء الغضب سريع الفيء، ألا وشرهم سريع الغضب بطيء الفيء**)[١].

وأشار الحديث إلى الفروق بين الناس في استثارة انفعال الغضب، وصنّف الناس بالنسبة إلى ذلك ثلاثة أصناف، فمنهم من هو بطيء الغضب، لا يغضب إلا نادرًا، وإذا غضب فإنه يرجع عن غضبه، ويعود إلى هدوئه سريعًا، وهذا هو أفضل الناس. ومنهم من يكون سريع الغضب، يغضب لأتفه الأسباب، ويكون سريع الرجوع عن الغضب، وسريع العودة إلى هدوئه. ومنهم من يكون سريع الغضب، وإذا غضب يستمر في غضبه، ولا يرجع عنه بسهولة، ولا يعود إلى هدوئه إلا بعد مدة طويلة، وهذا هو أسوأ الناس وشرهم.

ويشير كل من (نعيم أسعد الصفدي، وعبداللطيف مصطفى الأسطل، ٢٠٠٩) إلى الأساليب التي استخدمها النبي ﷺ لمراعاة الفروق الفردية[*][٢]:

أن النبي ﷺ وهو المعلم الأول للبشرية قد استخدم كثيرًا من الأساليب النفسية والتربوية التي تراعي الفروق الفردية بين الناس، كما يأتي:

- إثارة دافعية المتعلمين لعملية التعلم؛ ليكتشف قدراتهم ومواهبهم.
- تنوع أساليب التعزيز.

---

(١) أخرجه أبو يعلى (٣٥٢/٢ رقم ١١٠١) وأحمد (٢٢٧/١٧-٢٢٨ رقم ١١١٤٣) وذكره ابن الأثير في جامع الأصول في أحاديث الرسول ﷺ (٧٤٧/١١ رقم ٩٤٤٤).

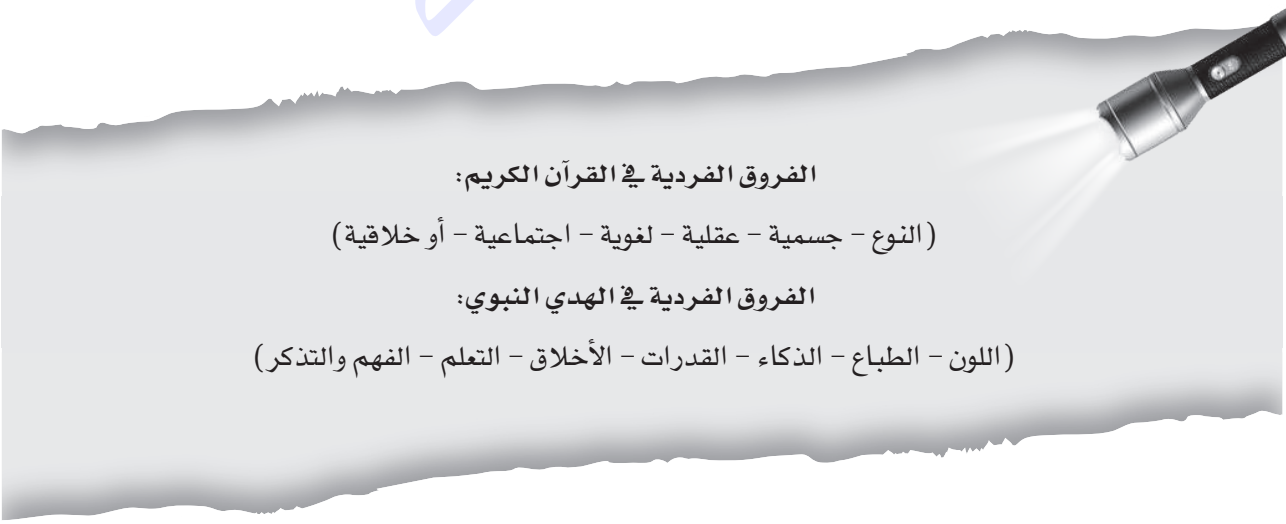
(٢) لمزيد من التفاصيل حول هذا الموضوع ارجع إلى: نعيم أسعد الصفدي، عبداللطيف مصطفى الأسطل (٢٠١٠)، الفروق الفردية في ضوء التربية النبوية، مجلة جامعة الأزهر بغزة، المجلد ١٢، العدد الأول.

- تكرار الكلام ورفع الصوت وتغيير الجلسة.
- استخدام الوسائل التوضيحية المعينة مراعاة للفروق الفردية.
- استخدام التعلم الجمعي والتعلم الفردي.
- التمييز بين الأذكياء والعاديين وضعاف العقول.
- استخدام أسلوب التدرج في الدعوة مقدمًا الأهم على المهم ومراعاة الفروق الزمنية في ذلك.

مراعاة النبي ﷺ الفروق الفردية عند الناس:

وفيما يأتي نعرض كيفية مراعاة النبي ﷺ للفروق الفردية بين الناس:

- تخصيص بعض الصحابة ببعض الأخبار.
- الامتناع عن ذكر بعض الأمور خوفًا من التأويل.
- اختلاف الإجابات عن السؤال الواحد مراعاة للفروق بين السائلين.
- اختلاف الوصايا باختلاف أحوال الطالبين منه.
- اختلاف أحاديث النبي ﷺ حول أفضل الأعمال لاختلاف الفروق الفردية.
- مراعاة قوة الإيمان وضعفه.
- تعدد مستويات الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر تبعًا للفروق الفردية.



الفروق الفردية في القرآن الكريم:

(النوع - جسمية - عقلية - لغوية - اجتماعية - أو خلاقية)

الفروق الفردية في الهدي النبوي:

(اللون - الطباع - الذكاء - القدرات - الأخلاق - التعلم - الفهم والتذكر)

الباب السادس

الذكاء والعمليات العقلية

الفصل السابع عشر: الذكاء والفروق الفردية.

الفصل الثامن عشر: السلوك اللغوي.

الفصل التاسع عشر: العمليات العقلية المسهمة في التعلم.

الفصل السابع عشر

الذكـــاء والفروق الفرديـة

- **الأهداف:**

(١) أن يتعرف المتعلم إلى مفهوم الذكاء.

(٢) أن يميز المتعلم بين الجوانب النفسية للذكاء.

(٣) أن يتعرف المتعلم إلى كيفية قياس الذكاء.

(٤) أن يفسر المتعلم النمو العقلي للمتعلم.

(٥) أن يفسر المتعلم طبيعة الذكاء.

(٦) أن يقدر المتعلم جهود العلماء في التطبيق التربوي لدراسة الذكاء.

الفصل السابع عشر

الذكـــاء والفروق الفرديـة

تمهيد:

يُطلـق الذكاء بوصـفه تعبيـرًا عامًّا على ما لـدى المتعلم من قدرات واسـتعدادات تمكنه من استيعاب المعلومات والمعارف، التي تدل على ما يستطيع أن يقطعه من مراحل دراسية. وقد كان الذكاء موضع اهتمام الباحثين، وما زال حتى الآن، فقد وصفه الأقدمون بأنه عمل العقل، «فأرسـطو» وصـف العقل بأن وظيفته للمعقولات (المُدركة عقليًّا) كعمل النور بالنسـبة إلى المرئيات، و«الغزالي»، و«الفارابي»، و«الكندي»، و«ابن سـينا»، اهتموا بدراسته، والعقل عند علماء المسلمين يمثل أحد جانبي النفس الناطقة التي لها وجهان:

١- وجه الجسم: وهو العقل العملي ووظيفته تدبير البدن وصلته بالمعرفة، ويماثل ذلك التقسيم الحديث للذكاء الذي يُطلق عليه الذكاء العملي.

٢- والوجه الثاني: العقل الذي يؤدي وظائف:

(أ) إدراك المعقولات.

(ب) تفسير المحسوسات التي تدركها الحواس.

(جـ) المعقولات المجردة التي ليست في إدراك الحواس، وهي أعلى درجات الإدراك.

وقـد وُصِـفَ العقل عند علماء المسـلمين أيضًـا بأن مـن وظائفه القيـام بالقياس وبالاستقراء والحكم على المماثلة والمطابقة، والحدس، وهو السبيل إلى حدوث الإدراك. وإنهـم بحثوا الجانبين الفطري والغريزي في العقل، ووصـفوا العقل أيضًـا بالاسـتدلال والتبصـر. ويتفـق هذا مع تفسـير علماء النفس المعاصـرين، الذين يفسـرون السـلوك الإنساني بطريقة كلية (الجاشتلت).

التعريف بالذكاء:

للـذكاء تعريفات كثيرة: العملية المعرفية، أو العقلية، القدرة على التفكير المجرد، القدرة على إدراك العلاقات والاستدلال، أو هو القدرة على التكيف الاجتماعي أو الفطنة والنباهة.

ويجدر التمييز بين الجوانب النفسية للذكاء التي تتمثل في:

(أ) **التكوين المعرفي:** فهناك فروق فردية في الذكاء وفي القدرات الخاصة.

(ب) **الوظيفة العقلية المعرفية:** أي طبيعة الذكاء من حيث التمييز بين العمليات العقلية التي تحتاج إلى ذكاء مرتفع، وتلك التي تحتاج إلى ذكاء أقل.

وقـد دُرس الذكاء من علماء كثيرين أمثال جولتن، وسبنسـر، وبينيه، وسـبيرمان، واتُفق على أن أسس الذكاء ترجع إلى:

(أ) **عوامل بيولوجية** Biological: فالعلميات المؤثرة في السلوك في المستويات العالية ترجع إلى الجهاز العصبي، بفعل مثير واستجابة يؤديان إلى ما يُسمى التفكير.

(ب) **العوامل النفسية** Psychological: ويدخل في ذلك تعريفات مختلفة «تيرمان» القابلية على التفكير المجرد، أو تعريفه بأنه البناء القائم على العلاقات وتكوينها.

(جـ) **العوامل الإجرائية** Operational: التي تخضع للإجراء أو القياس، وأهم تعريف في ذلك تعريف «بيرت» بأنه القدرة العقلية العامة.

والواقع أن هناك تعريفات كثيرة للذكاء تؤكد كلها ما يأتي:

١- التكيف والتوافق الذي يقوم به الفرد بفضل ما لديه من قدرات عقلية.

٢- أهمية الذكاء بالنسبة إلى المتعلم، فهو عامل أساسي في الوصول إلى قدر مناسب من التعلم.

وإن من أهم التعريفات تعريف «وكسلر» بأن الذكاء هو القدرة العامة الشاملة التي تمكن الفرد من أن يتصرف تصرفًا غرضيًّا، وأن يُفكر تفكيرًا متزنًا، وأن يتكيف لبيئته بكفاءة وجدارة.

قياس الذكاء:

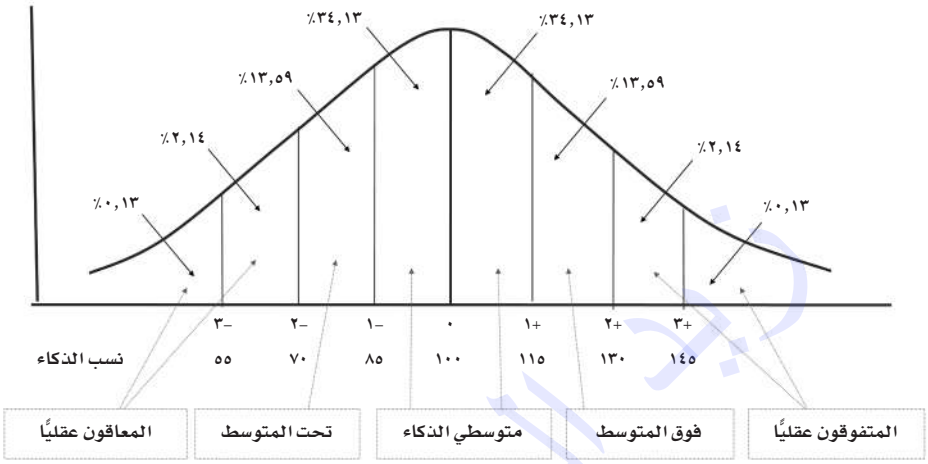
يُقاس الذكاء باختبارات مقننة، أهمها اختبار ستانفورد – بينيه:

$$\text{ونسبة الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلي}}{\text{العمر الزمني}} \times ١٠٠$$

وعن درجات معامل الذكاء:

(أ) ٢٠٠ فما فوق	درجة مذهلة من العبقرية لا تكاد تكون موجودة.
(ب) ١٨٥ – ٢٠٠	عبقري بدرجة عالية جدًا ونادرة جدًا.
(ج) ١٦٥–١٨٥	عبقري بدرجة عالية.
(د) ١٤٥–١٦٥	عبقري.
(هـ) ١٣٠–١٤٥	ذكي جدًا (موهوب).
(و) ١١٥ – ١٣٠	ذكي.
(ز) ١٠٠– ١١٥	فوق المتوسط.
(ح) ٨٥ – ١٠٠	طبيعي (متوسط).
(ط) ٧٠ – ٨٤	فئة حدية (بطيء التعلم).
(ي) ٧٠ فما دون	متخلف عقليًّا.

(منحنى توزيع الذكاء والإعاقة العقلية)



الموهوبون:

- معامل الذكاء أكثر من ١٣٠.
- نسبة الانتشار: وهم ندرة، نسبتهم ٢,٢٧٪.

الأذكياء:

- معامل الذكاء من ١١٥-١٣٠.
- نسبة الانتشار: وهم قلة، نسبتهم ١٣,٥٩٪.

العاديون:

- معامل الذكاء من ٨٥-١١٥.
- نسبة الانتشار: وهم الأغلبية، نسبتهم ٦٨,٢٦٪.

تحت الطبيعي - بطيئو التعلم:

- معامل الذكاء من ٧٠-٨٤.
- نسبة الانتشار: وهم قلة، نسبتهم ١٣,٥٩٪.

الإعاقة الذهنية البسيطة Mild Mental Retardation:

- معامل الذكاء من ٥٥-٦٩.
- معدل الذكاء أقل من المتوسط ٢-٣ انحراف معياري.
- نسبة الانتشار: وهم ندرة، نسبتهم ٢,١٤٪.
- الذكاء العمري: ٦- ١٠ سنوات.
- مستوى التعلم: القابلون للتعلم - يمكن تدريبهم وتعليمهم لكي يعملوا أعمالًا وصناعات بسيطة وغير معقدة، وقد يؤدون بمهارة عملًا واحدًا ومتكررًا، يمكن تعليمهم القراءة والكتابة والحساب.
- مقدار الاحتياج إلى الدعم: بسيط ومتقطع - يستطيعون الاعتماد على أنفسهم في قضاء حاجاتهم اليومية والاهتمام بأنفسهم.

الإعاقة الذهنية المتوسطة Moderate Mental Retardation:

- معامل الذكاء من ٤٠-٥٤.
- معدل الذكاء أقل من المتوسط ٣-٤ انحراف معياري.
- نسبة الانتشار في المجتمع ٠,١٣٪.
- الذكاء العمري: ٢-٦ سنوات.

- مستوى التعلم: القابلون للتدريب – يمكن تدريبهم على أداء بعض الأشياء البسيطة.
- مقدار الاحتياج للدعم: كبير – هؤلاء محدودو التفكير، يمكن أن يجدوا طريقهم داخل المنزل أو المدرسة ولكن ليس في الشارع، لا يستطيعون أن يديروا شؤونهم الخاصة ولا بد من مراقبتهم في قضاء الحاجات اليومية.

الإعاقة الذهنية الشديدة Severe Mental Retardation:

- معامل الذكاء من ٢٥-٣٩.
- معدل الذكاء أقل من المتوسط ٤-٥ انحراف معياري،
- نسبة الانتشار في المجتمع ٠,٠٥ ٪.
- الذكاء العمري: أقل من سنتين.
- مستوى التعلم: غير قابل للتعلم أو التدريب – لا يستطيعون أن يتعلموا أي شيء حتى شؤونهم الخاصة.
- مقدار الاحتياج للدعم: شديد.

الإعاقة الذهنية الشديدة جدًا Profound Mental Retardation:

- معامل الذكاء أقل من ٢٥.
- معدل الذكاء أقل من المتوسط ٥-٦ انحراف معياري.
- نسبة الانتشار في المجتمع ٠,٠٥ ٪.
- الذكاء العمري: كطفل أقل من سنتين.
- مستوى التعلم: غير قابل للتعلم أو التدريب – لا يستطيعون أن يتعلموا أي شيء حتى شؤونهم الخاصة.

- مقـدار الاحتيـاج للدعم: شـديد ودائـم – لا يسـتطيعون حماية أنفسـهم من الأخطار العادية كالنار والسيارات، ولا يستطيعون الكلام جيدًا؛ لذا يجب علينا الاهتمام الكامل بهم وحمياتهم، كطفل عمره أقل من سنتين.

نمو العمر العقلي:

تنمو القدرة العقلية بسـرعة خلال سنوات الطفولة المبكرة، وتقل هذه السرعة في مرحلة المراهقة. ومن الثابت أن العمر العقلي ينمو تبعًا للعمر الزمني، وتسـتمر النسـبة بينهما ثابتة لحد كبير خلال عمر الفرد، وتشير بعض الدراسات إلى أن نمو العمر العقلي يتوقف عند سـن معينة في حياة الإنسـان: ١٦ سنة في العادين، ١٨ سنة في الأذكياء، ١٤ سـنة في المتخلفين عقليًّا – ويصـبح ما يُحصـله الإنسـان من نجاح في أعمال الحياة، راجعًا إلى زيادة خبرته بالحياة، أكثر مما هو راجع إلى ارتفاع العمر العقلي.

طبيعة الذكاء:

من المعروف عن طبيعة الذكاء ما يأتي:

(أ) تؤثر الوراثة والبيئة في الذكاء والقدرات الخاصة، ويرى أغلب علماء النفس أن الوراثة تقدم للشخص الإمكانيات الذهنية، والبيئة هي التي تستغل هذه الإمكانيات، ويرى بعضهم أن البيئة لها أثر كبير في تحديد ما يحصله الفرد.

(ب) كبار السن تنخفض قدراتهم بوجه عام بعض الشيء كلما ازدادوا كبرًا، ويظهر ذلك في بعض القدرات الخاصة، كالذكاء والذاكرة والتفكير.

(جـ) بالنسـبة إلى الفروق الجنسـية بـين الذكور والإناث في الـذكاء العام، نجد أن الاتسـاع بين مسـتويات الذكاء في الذكـور أكبر منها في الإناث، فهناك نسـبة أكبر في الذكور من ضعاف العقول والعباقرة عنها في الإناث؛ لأن أغلب الإناث يقتربن من المتوسط فيما يتعلق بمستوى الذكاء.

(د) هناك فروق في الاستعدادات الخاصة بين الإناث والذكور، فالذكور يتفوقون في التفكير الحسابي والاستعداد الميكانيكي، بينما الإناث يتفوقن في المهارات اليدوية والأعمال الكتابية المتضمنة السرعة والدقة.

التطبيق التربوي من دراسة الذكاء:

باستطاعة المعلم عند دراسته للذكاء أن يستفيد من الحقائق الآتية:

١- إن هناك مستويات مختلفة من الذكاء بين المتعلمين داخل الفصل الدراسي.

٢- إن هناك فروقًا فردية بين المتعلمين في استعداداتهم الخاصة، فقد يكون المتعلم متفوقًا في جميع الدروس، ومرجع هذا ارتفاع مستوى الذكاء الذي ينتظم جميع المواد، أو يكون المتعلم متفوقًا في اللغة والرياضيات وأقل قدرة في العلوم والمواد الأدبية، ومرجع هذا الاستعدادات الخاصة.

٣- في الأعمار الصغيرة يكون التحصيل راجعًا إلى الذكاء العام، وفي الأعمار المتقدمة يكون ما ينجزه الفرد راجعًا إلى الخبرة والقدرة الخاصة، أي الاستعداد المرتبط بالعمل الذي يقوم به.

٤- إن هناك عوامل أخرى تؤثر في العمليات التعليمية، فبجانب الذكاء هناك العوامل الانفعالية في الشخصية، كالميول والاتجاهات.

٥- تخطيط البرامج الدراسية يجب أن يتم على أساس تناسب هذه البرامج مع:

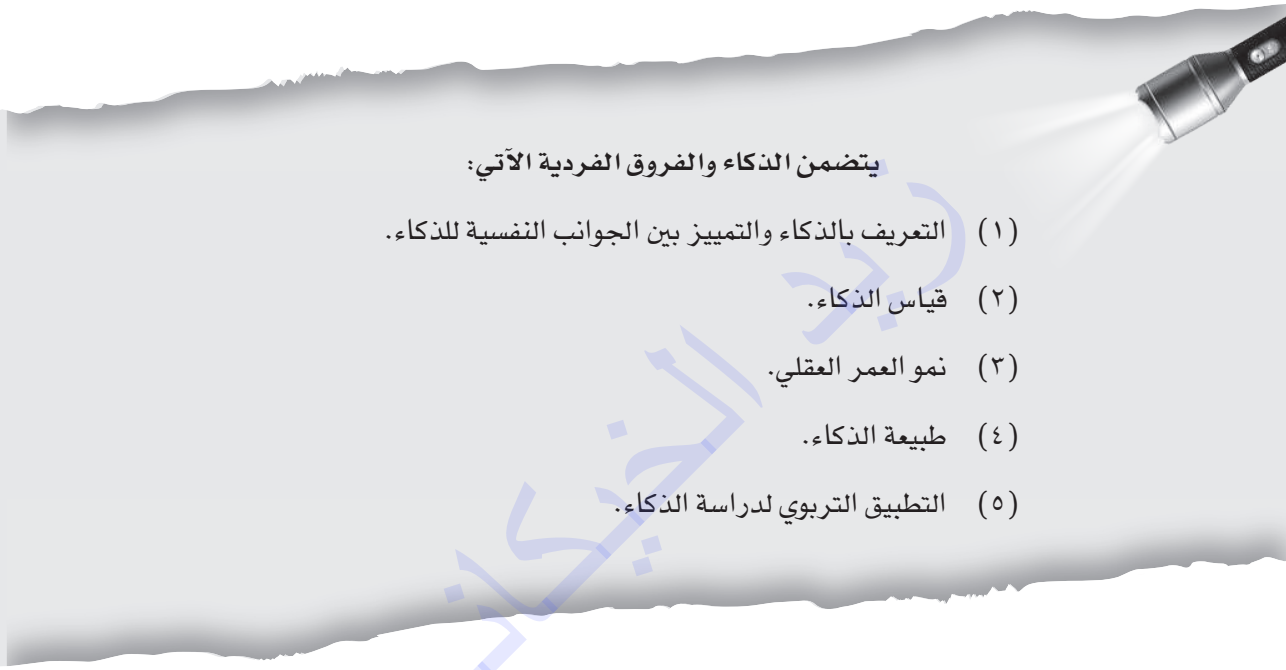
(أ) مراحل النمو الزمني بالنسبة إلى المتعلمين.

(ب) مراحل التطور العقلي وتوافر القدرات والاستعدادات العقلية.

(جـ) الفروق الفردية بين مختلف المتعلمين.

٦- ينبغي أن يكون التوجيه التعليمي للمتعلمين قائمًا على أساس مستويات الذكاء واستعداداتهم الخاصة.

لهذا نجد أن دراسة العلاقة بين التحصيل الدراسي والذكاء العام والاستعدادات (القدرات) الخاصة لها أهميتها في إعطاء صورة صادقة عن المتعلم، وهي التي تحدد بدقة جوانب الضعف والقوة في مستوى المتعلمين.



يتضمن الذكاء والفروق الفردية الآتي:

(١) التعريف بالذكاء والتمييز بين الجوانب النفسية للذكاء.

(٢) قياس الذكاء.

(٣) نمو العمر العقلي.

(٤) طبيعة الذكاء.

(٥) التطبيق التربوي لدراسة الذكاء.

تلخيص:

١- الذكاء هو ما يدل على قدرات المتعلم واستعداداته التي تمكنه من استيعاب المعلومات والمعارف، ومدى ما يقطعه من مراحل دراسية.

٢- وضح علماء المسلمين العقل بأنه أحد جانبي النفس الناطقة.

٣- للذكاء تعريفات كثيرة منها العملية المعرفية أو العقلية - القدرة على التفكير المجرد - القدرة على إدراك العلاقات - القدرة على التكيف الاجتماعي.

٤- أسس الذكاء: بيولوچية - نفسية - إجرائية.

٥- قياس الذكاء يتم باستخراج نسبة الذكاء.

٦- العمر العقلي ينمو تبعًا لنمو العمر الزمني.

٧- يتأثر الذكاء بالوراثة والبيئة. وتنخفض القدرات العقلية عند الكبار بتقدم السن، وإن الاتساع بين مستويات الذكاء في الذكور أكبر منها في الإناث.

٨- يمكن للمعلم الاستفادة من دراسته للذكاء، وخاصة التحصيل الدراسي والاستعدادات الخاصة، بهدف تحديد جوانب الضعف والقوة في مستوى المتعلمين.

أسئلة وتمارين:

١- حدد أسس الذكاء، وبيِّن ما تؤكده التعريفات الخاصة بالذكاء.

٢- وضِّح طبيعة الذكاء.

٣- كيف يستفيد المعلم من التطبيق التربوي لدراسة الذكاء؟

الفصل الثامن عشر

السلوك اللغوي

- **الأهداف:**

(١) أن يحدد المتعلم الشكل اللغوي لوصف المشكلة.

(٢) أن يتعرف المتعلم إلى الاستجابة اللغوية لحل المشكلة.

(٣) أن يعدِّد المتعلم العادات اللغوية ودورها في حل المشكلة.

(٤) أن يقدِّر المتعلم جهود العلماء في وضع نظرية لحل المشكلات.

الفصل الثامن عشر

السلوك اللغوي

تمهيد:

كيف يتعلم المتعلم حل المشكلات العلمية والتعليمية والعملية التي تواجهه في حياته الدراسية بصفة خاصة، والتي تمكنه عند تخرجه إلى الحياة العملية أن يكون قادرًا على مواجهة المشكلات الواقعية والعملية في خضم الحياة.

الواقع أن اللغة، سواء كانت لفظية أو كتابية، تُعدّ وسيلة المتعلم في حل المشكلات Problem Solving وقدرة الإنسان في إيجاد العلاقات المتشابهة في المواقف التي تظهر فيها المشكلات، تمكنه من تجريد هذه الموضوعات، ومن ثم تمكنه من حل المشكلات، التي في ذات الوقت لا تستطيع حلها الكائنات غير الناطقة.

فالله تعالى بما حبا به الإنسان من العقل الراجح واللسان الناطق، يمكنه حل ما يواجهه من مواقف تمثل مشكلات في حياته. وتؤدي اللغة دورًا مهمًّا في ذلك، سواء كانت لفظية أو كتابية. ومن حيث كانت اللغة والسلوك اللغوي لها آثارها في حل المشكلات، فإن العوامل ذات الصلة بذلك تتمثل في:

١- الشكل اللغوي الذي توصف به المشكلة.

٢- اللغة التي تمثل استجابة للمشكلة.

٣- العادات اللغوية في حل المشكلة.

وفيما يأتي العوامل المشار إليها:

١- **الشكل اللغوي الذي توصف به المشكلة** Verbal Form:

(أ) تؤثر الصياغة اللغوية للمشكلة في طريقة حلها.

(ب) سهولة وصول الفرد إلى حل المشكلة يعتمد على الصياغة اللغوية التي تصاغ بها المشكلة، والصياغة اللغوية للمشكلة تحتم إلى حد كبير كيفية إدراكها، وهناك ملامح تجذب انتباه الفرد وملامح أخرى لا تجذبه، وكلما كثرت الملامح التي تشجع السلوك غير الصحيح، فإن معنى ذلك أن الوصف اللغوي سيعوق حل المشكلة.

٢- **الاستجابة اللغوية لحل المشكلة** Verbal Response:

تؤثر الاستجابة اللغوية عند حل المشكلة بطريقتين:

(أ) تحتم سرعة حل المشكلة.

(ب) تؤثر كمية التعميم من هذه المشكلة في بقية المشكلات الأخرى التي يواجهها الفرد مستقبلًا.

وفي دراسة على مجموعة من الطلاب، اتضح أن المفحوصين عندما يستخدمون الكلمات في وصف ملامح أشكال ملونة، يُصبح من السهل عليهم تكوين مفاهيم. أما في حالة عدم استخدام هذه العناوين اللفظية، فإن العمل يُصبح صعبًا إلى حد كبير.

وتختلف أساليب الأفراد في حل المشكلات، والدور الذي تؤديه الاستجابة اللفظية في حل المشكلة له أهميته القصوى في ميدان التعلم. فطريقة الوصول إلى الحل الصحيح للمشكلة، قد يكون أكثر أهمية من الحل نفسه، وعلى المعلم أن يُعلم طلابه دائمًا الاستجابة اللفظية التي تساعدهم على تعميم معلوماتهم على المشكلات الأخرى، أما تذكر القواعد فحسب، فلن يؤدي غالبًا إلا إلى بعض المعلومات المبعثرة التي لا تمكن الفرد من تعميمها على المواقف الأخرى.

٣- العادات اللغوية في حل المشكلات Verbal Habits:

من الخصائص المهمة في اللغة أن هناك كلمات تستخدم أكثر من غيرها، والمشكلة التي تحتاج إلى استخدام كلمات شائعة الاستعمال سوف تحل بسرعة أكبر من التي تحتاج إلى كلمات نادرة الاستعمال.

نظرية حل المشكلات:

ما الأسلوب العلمي لحل المشكلات؟

هذا ما تفسره ما تُعرف بنظرية حل المشكلات Problem Solving Theory والواقع أن حل المشكلات، يعتمد على عوامل نفسية عدة، كالتعلم والإدراك والدوافع، ولهذا ليست هناك نظرية مستقلة تمامًا لحل المشكلات، بل من المهم فهم السلوك الخاص بحل المشكلة الذي يتلخص في أربع مراحل:

١- الإعداد. ٢- التفريخ. ٣- السطوع. ٤- التحقيق.

ويؤكد علماء النفس ضرورة ابتعاد الفرد عن المشكلة مدة، إذا كانت المشكلة تستعصي على الحل. ومرحلة التفريخ تكون مفيدة عندما تسبقها مرحلة الإعداد.

ويرى بعض علماء النفس أن حل المشكلات امتداد للتعلم، حيث إن العمليات الخاصة بالتعلم تعمل أيضًا في حل المشكلات. والواقع أن الإدراك يعمل في حل المشكلات بدور كبير. ولذلك من واجب المعلم تعويد المتعلمين على أساليب حل المشكلات.

يتضمن السلوك اللغوي الآتي:

(١) الشكل اللغوي الذي توصف به المشكلة. (٢) الاستجابة اللغوية لحل المشكلة.

(٣) العادات اللغوية في حل المشكلات. (٤) نظرية حل المشكلات.

تلخيص:

١- اللغة اللفظية أو الكتابية، تُعدّ وسيلة المتعلم في حل المشكلات.

٢- العوامل الخاصة بحل المشكلات تتمثل في الشكل اللغوي للمشكلة، واللغة التي تستخدم في الحل، والعادات اللغوية في حل المشكلات.

٣-الشكل اللغوي الذي توصف به المشكلة يتأثر بالصياغة اللغوية التي تساعد على كيفية إدراك المشكلة.

٤- الاستجابة اللغوية لحل المشكلة تؤثر في سرعة الحل، وفي التعميم الخاص بالحل الذي يطرح على باقي المشكلات.

٥- العادات اللغوية في حل المشكلات، تقوم على أساس توافر كلمات تستخدم أكثر من غيرها في حل المشكلات.

٦- تقوم نظرية حل المشكلات على أساس أربع مراحل: الإعداد - التفريخ - السطوع - التحقيق.

أسئلة وتمارين:

١- وضح كيفية الشكل اللغوي الذي توصف به المشكلة.

٢- تؤثر الاستجابة اللغوية في حل المشكلة. اشرح.

٣- ما الأسلوب العلمي لحل المشكلات؟

الفصل التاسع عشر

العمليات العقلية المسهمة في التعلم

- **الأهداف:**

(١) أن يتعرف المتعلم إلى العوامل العقلية التي تسهم في التعلم.

(٢) أن يحدد المتعلم العوامل التي تساعد على الحفظ والتذكر.

(٣) أن يعدد المتعلم العوامل التي تؤدي إلى النسيان.

(٤) أن يتعرف المتعلم إلى كيفية تنمية التفكير.

(٥) أن يقدر المتعلم أهمية التخيل في حل المشكلات.

الفصل التاسع عشر

العمليات العقلية المسهمة في التعلم

تمهيد:

العوامل العقلية التي تسهم في التعلم، تتحدد أساسًا من خلال الأنشطة العقلية ذات الصلة بالتعلم، فالتعلم لا يحدث عفويًّا، بل توجد عوامل عقلية أساسية تسهم في حدوثه، وهذه العوامل هي: الإدراك - التذكر - التفكير - التخيل.

وهذه العمليات العقلية ترتبط ارتباطًا عاليًا بالذكاء. وفيما يأتي عرض سريع لكل من هذه العوامل العقلية التي تسهم في «التعلم».

أولًا: الإدراك Percebtion:

تُعدّ الحواس المنافذ التي عن طريقها تتصل الكائنات الحية بالعوامل الخارجية التي تحدث عن طريقها الإحساسات المختلفة، كالألم واللذة والدفء والبرودة، وغير ذلك من المؤثرات التي يتأثر بها الكائن الحي.

وعلى الرغم مما هو معروف بأن هناك الحواس الخمس، إلا أن الإنسان يستطيع أن يميز في نفسه بين نوعين من الإحساسات، وهي:

١- إحساسات بأمور كائنة في الخارج، يندرج تحتها ما يصدر من الحواس الخمس المعروفة.

٢- إحساس بأمور كائنة داخل جسم الكائن، كالجوع أو العطش، وهذه الإحساسات الداخلية تختلف عن الحواس الخمس.

بالنسبة إلى الإحساسات الخارجية، فإن الحواس الخمس، تُعدّ أعضاء متميزة تتخذ لنفسها مركزًا بارزًا في الجسم، وتستجيب كل حاسة من هذه الحواس لنوع خاص من المؤثرات، فالعين تتأثر بالأشعة الضوئية، والأذن بالاهتزازات الصوتية... وهكذا.

وقد لا يكون مصدر الإحساس الخارجي مركزًا خاصًّا ولا موضعًا معينًا، بل ينتشر في الجلد، حيث يوجد عدد لا نهائي من الألياف العصبية، عن طريقها نستشعر الحرارة والبرودة والنعومة والخشونة، فنشعر باللذة والألم.

وهناك نوع ثالث من الإحساسات الخارجية، لا يتصل بالجلد، ولا يمت له بصلة ما، كالإحساس بالضغط. ومصدر الإحساس بالضغط هو الألياف العصبية التي توجد في العضلات، حيث تتأثر بضغط الجلد عليها، فينجم عن ذلك إحساس بالألم.

بالنسبة إلى الإحساسات الداخلية-، فإن هناك أليافًا عصبية، وظيفتها إعطاء معلومات عن الحالة الداخلية في الجسم، يُطلق عليها ألياف عصبية داخلية، وهذه الأعصاب تعمل في حالات الشعور بالجوع أو بعسر الهضم، أو غير ذلك من الإحساسات الداخلية التي يشعر بها الكائن الحي.

من ذلك يتضح أن وظيفة الجهاز الحسي Sensory apparatus هي تزويد الكائن الحي بالإحساسات التي تتصل بالعالم الخارجي.

والإدراك Perception لا يتم بمجرد استجابة الحواس للمؤثرات الخارجية، ولكن يتم عند انتقال هذه الآثار وتلك الإحساسات إلى العقل، التي يبدأ في فحصها مستعينًا بخبراته السابقة.

وهذا الفحص العقلي أو ما يُطلق عليه «التمثيل العقلي»، الذي يتم استجابة لإثارة الإحساسات الخارجية، هو ما يُطلق عليه «عملية الإدراك».

فالإدراك لا يقتصر على مجرد الإحساسات، وإنما يدخل فيه معلومات الإنسان وخبراته السابقة التي تحدث وتعطي معنى للإحساسات التي تُعدّ في حد ذاتها جوهر الإدراك، أو بمعنى آخر المواد الأولية التي لا يتم الإدراك دونها.

فـالإدراك إذن ليـس مجرد انطباع الأشـياء في الذهن، ولكنه عبارة عن اسـتجابة معينة، فالإحساسـات الراهنة تستخدم فيها الخبرات السـابقة، وتتأثر باتجاهات الفرد وأسلوبه في الحياة.

ولذلك، فإن عملية الإدراك، تتم بوجود الشروط الآتية:

١- وجود موضوعات طبيعية ذات خصائص متميزة، تُعدّ منبهات خارجية.

٢- ناحيـة فسـيولوجية تتصـل بالحواس وأطـراف الأعصـاب التي تنقل الإحساسـات إلى المخ.

٣- ناحية نفسية تتصل بتفسير الإحساسات وإعطائها المعاني اللازمة التي تتلاءم مع الشيء المدرك في مجال إدراكي معين Perceptual field. ويؤثر في الناحية النفسية عوامل عدة تحدد معاني الإحساسات، وهي:

١- اتجاهات الفرد. ٢- حاجاته ودوافعه. ٣- الخبرة السابقة لدى الفرد.

ويجب أن نعرف أن الإدراك بوصـفه عملية عقلية، يحـدث دفعة واحدة، فهو عملية كُلية ينتج عنها كما سـبق القول اسـتجابة معينة للإحساسات الراهنة التي تواجه الكائن الحي في موقف معين.

ثانيًا - التذكر:

يشـمل التذكـر بمعناه العـام، الحفظ Retention والنسـيان Forgetting ويسـتطيع الشـخص أن يحفظ المعلومات التي تُعرض عليه، إلا أنه في الوقت نفسـه قد يتعذر عليه الاحتفـاظ بهـذه المعلومات أطول مدة ممكنة. لذلك يُعبر الحفـظ عن الجانب الإيجابي للتذكـر، بينما يُعبر النسـيان عـن الجانب السـلبي. ويؤثر في الحفظ والنسـيان خواص مختلفة، أهمها:

١- المعنى والفهم:

يحفظ الإنسان المعلومات التي يفهمها بسرعة، والتي تكون غالبًا من الأمور الآتية:

(أ) أن تكون من المعلومات التي سبق أن مرت بخبرته.

(ب) أن تكون حسنة العرض والترتيب.

(جـ) أن تكون واضحة العلاقة بين العناصر والنتيجة.

ويتوقف فهم ما تتعلمه على ما يأتي:

(أ) ارتباط المادة المتعلمة بما لدينا من خبرات سابقة عن هذه المادة أو إلى غيرها مما يتعلق بها.

(ب) العلاقة بين الخبرة الجديدة والخبرة القديمة، ويجب ربط الخبرة الجديدة بغيرها مما نمارسه في حياتنا العامة، ويجب ربطها بميولنا ونواحي اهتمامنا.

(جـ) تنظيم المعلومات الجديدة على أساس منطقي.

٢- الحفظ المتواصل والحفظ الموزع:

الحفظ المتواصل هو الذي يتم دون أن تتخلله فترات راحة بين الحفظ. ويسمى التمرين المتصل Massed Practice.

والحفظ الموزع هو الذي يتم على أوقات مختلفة، بحيث يتخلل هذه الفترات أوقات راحة، وهو ما يسمى التمرين المتوزع Distributed Practice والنوع الآخر أفضل من نتيجة الحفظ المتواصل؛ لأنه أسرع وأثبت في الذاكرة، مع مراعاة ألا تكون هناك أوقات راحة طويلة؛ لأن ذلك يهيئ فرصة النسيان.

٣- الحالة الانفعالية:

تؤثر الحالة الانفعالية في الاحتفاظ بالخبرات، فكلما كانت الخبرات سارة أدى ذلك إلى سرعة تذكرها واستدعائها إلى الذهن، وكلما كانت مؤلمة فإنها تمحى من الذاكرة، ويصعب على المرء استرجاعها أو تذكرها.

٤- نوع المادة:

الكلمات عديمة المعنى هي أصعب المواد حفظًا، وأسرعها تلاشيًا من الذاكرة؛ لأنها لا تعتمد على شيء من الفهم، ولا تستند إلى معرفة المعنى، في حين أن الكلمات ذات المعنى تكون أسهل في الحفظ، وأسرع في الاستيعاب، وأدوم بقاءً في الذاكرة.

٥- تثبيت الحفظ:

يزداد الحفظ ثبوتًا كلما زادت محاولات الشخص لحفظ موضوع معين، وتزداد قدرة الفرد على الاستيعاب كلما زادت مرات تكرار الحفظ.

٦- الكف الرجعي:

إذا حفظ الفرد موضوعًا من مادة معينة بعد انتهائه مباشرة من حفظ موضوع آخر من المادة نفسها، فإن هذا يؤدي إلى نقصان في درجة الحفظ الأولى، ويعبر عن ذلك بالكف الرجعي Retroactive Inhibition، وينشأ ذلك من حدوث تداخل بين الموضوعين. ولعلاج ذلك يستحسن أن تتبع أوقات الحفظ بوقت راحة؛ تلافيًا للتداخل بين المعلومات.

وقد يرد إلى القارئ سؤال.. هل هناك فروق فردية في الحفظ؟

الواقع أن هناك علاقة بين الذكاء والقدرة على استيعاب عدد من العناصر، أو الاحتفاظ بالمعلومات أطول مدة ممكنة.

وقد يكون هناك أفراد من متوسطي الذكاء إلا أنهم يظهرون قدرة كبيرة من حفظ أنواع معينة من المعلومات، ويرجع ذلك إلى أثر التمرين والتكرار في حفظ هذه المعلومات.

وإن عامل العمر مهم للغاية في القدرة على حفظ المعلومات، حيث يُلاحظ أن القدرة على الحفظ تأخذ في الازدياد التدريجي مع السن، إذ تبلغ ذروتها فيما بين العمر الزمني ٢٠ إلى ٣٠ سنة، ثم تبدأ بعد ذلك في النقصان.

العوامل التي تساعد على الحفظ والتذكر:

هل هناك عوامل تساعد على الحفظ؟

الواقع أن الكثير من الناس يشكون ضعف الذاكرة والتذكر، وقد ثبت بالتجربة أن الحفظ الذي يقوم على أسس تعليمية صحيحة يكون ثابتًا لحد كبير.

والواقع أن العوامل التي تساعد على الحفظ هي:

١- وجود الرغبة أو النية Intention:

إذا كان الإنسان يهتم بشيء معين، فإن أثر الرغبة أو النية أو القصد والاهتمام بهذا الشيء أكثر ثباتًا وحفظًا، ويمكن تذكره بسرعة عن غيره من الأمور التي لا يرغب فيها.

٢- استخدام الصور الذهنية Imagery:

يتذكر الإنسان الموضوعات المرتبطة بصورة ذهنية، فاستخدام الراديو أو التليفزيون أو السينما يؤثر بدرجة كبيرة في الحفظ، ومن هنا تظهر أهمية الوسائل السمعية والبصرية في سرعةالحفظ.

٣- الربط Association:

المبتدئ في القراءة والكتابة يسهل عليه تعلم الحروف، كلما أمكن ربطها بأشياء معروفة لديه، فصورة الأرنب مع حرف (أ) تساعده على تذكر حفظ الحرف (أ) بسرعة عما إذا لم يكن مرتبطًا بصورة.

بل إن الكبار أيضًا يمكنهم سرعة الحفظ إذا استخدموا أمورًا أو حروفًا معينة عند حفظ معلومات معينة.

٤- الوزن والإيقاع Rhythm:

يؤثر الوزن في سهولة عملية التذكر. وقد اتبع ذلك في العلوم اللغوية والشرعية، كالنحو والصرف.

٥- تقسيم المعلومات إلى وحدات:

تقسيم المعلومات إلى وحدات، يساعد على سهولة الحفظ وسهولة التذكر، في حين أن الحفظ بالطريقة الكلية Whole Method، أي حفظ الموضوع دفعة واحدة يُبطئ من الحفظ، ويصعب التذكر.

القدرة على التذكر والتعلم:

معرفة القدرة على التعلم والتذكر مهمة، عندما نريد تطور خبراتنا في العلم، ومن ثم في التعلم. ومعظم الدراسات التجريبية تؤكد عدم وجود عامل عام للتعلم والتذكر؛ لأنه إذا كان هذا العامل العام موجودًا، فإننا نتوقع وجود معاملات ارتباط داخلية مرتفعة بين درجات الأداء في مختلف ضروب التعلم.

وقد ثبت من إحدى الدراسات وجود بعض الدليل على وجود قدرة عامة على التعلم، ولكنه مازال الأمر يحتاج إلى مزيد من التحقيق التجريبي للتأكد من صحة هذه النتائج.

هذا، وقد ثبت خطأ القول الشائع من يتعلم ببطء يتذكر أحسن.

تغير القدرة على التعلم بتقدم السن:

تشير معظم الدراسات التجريبية في مختلف أنواع التعلم، إلى أن نوعية أداء الفرد تزداد خلال الطفولة والبلوغ، ويتدهور بعدها التعلم في السرعة والدقة، وذلك لاختلال الدقة البصرية والتآزر الحركي.

ويعتمد اضمحلال التعلم وارتفاعه على طبيعة المادة المتعلمة. وقد تبين أن كبار السن، تقل قدراتهم بكثير عن الصغار عند تعلم مهارات معينة.

وبحث علماء النفس عوامل أخرى متعددة من التدهور العقلي عند كبار السن، فبعض الدراسات أشارت إلى أن كبار السن، لم يكن هناك تدهور ملحوظ في تذكرهم للأرقام في اختبار معين، في حين أن تدهورهم كان ملحوظًا للغاية في اختبار إعادة الأرقام بالعكس.

ومن المعروف أن القدرة على التعلم والتذكر جزء من الذكاء العام.

ثالثًا: النسيان:

التذكر يُمثل الجانب الإيجابي في التعلم، بينما النسيان يمثل الجانب السلبي في التعلم. ويتعرض الفرض للإحباط عندما ينسى كثيرًا. وقد اهتم علماء النفس بدراسة العوامل التي تؤثر في الذاكرة، وتؤدي إلى النسيان.

وقد تبين أن النسيان عبارة عن تدهور سلبي يحدث في الذاكرة على مدى طويل من الوقت، طالما أنه لا تمارس المادة المتعلمة. ويرجع النسيان إلى عوامل عدة، أهمها:

١- عدم كفاية التعلم:

المادة المتعلمة بصورة مبتورة أو بصورة غامضة لا يمكن تذكرها. وتنظيم المادة في ملخص وافٍ يحتوي على النقاط الرئيسة للموضوع يجعل التذكر أكثر سهولة ويسرًا.

٢- تدخل النشاط اللاحق:

النشاط السابق للفرد قد يعوق التعلم الجديد، وقد يسهله، ويدفعه إلى الأمام، النشاط اللاحق الذي يتلو عملية التعلم، قد يعوق تذكر المادة السابقة وقد يُسهله، ويسمى هذا التأثير، الكف الرجعي Retroactive Inhibition، هذا وإذا كانت المدة اللاحقة للعملية التعليمية مليئة بأوجه النشاط المختلفة، كان ذلك مساعدًا على النسيان. أما إذا

قضى الفرد هذه المدة في النوم أو عدم الإجهاد الذهني في أي أنشطة أخرى، فإن ذلك يُساعد على تثبيت المادة، ومن ثم تذكرها.

هذا، وقد تبين أن النسيان لا يحدث بمرور الوقت فحسب، بل أيضًا بوجود عوامل أخرى تؤدي إلى ضياع ما تعلمناه.

٣- معنى المادة المتعلمة:

تدل الشواهد على أن التنظيم والمعنى للمادة المتعلمة، يقلل إلى حد كبير من كمية النسيان، بصرف النظر عن نوع النشاط اللاحق لعملية التعليم.

رابعًا: التفكير Thinking:

هل كل السلوك الذي يقوم به الفرد، يتم استجابة مباشرة للمؤثرات الخارجية؟

الواقع أن هناك بعض أنواع من السلوك، أي بعض استجابات لا تكون نتيجة مباشرة للمؤثرات الخارجية، بل نتيجة نشاط داخلي، مثال ذلك عندما ينبه المعلم على المتعلمين بدراسة موضوع معين لأداء امتحان فيه، فإن كل طالب يعود إلى منزله، ويستذكر هذا الموضوع، وما يتصل به من موضوعات أخرى تختص به، ثم يذهب إلى الكلية في يوم الامتحان، ويحاول قبل دخول قاعة الدرس أن يستعيد في ذهنه الأفكار والمعلومات والمعاني المتصلة بالموضوع الذي سيؤدي فيه الامتحان، وعندما يدخل إلى الامتحان يكون في حاجة إلى وسيلة ليعبر بها عما حفظه من معلومات، هذه الوسيلة هي اللغة والكتابة التي سيستخدمها في التعبير عما حفظه من معلومات، والتي تتضمن السلوك القائم على نوع من النشاط العقلي يُطلق عليه التفكير Thinking.

والتفكير عبارة عن توجيه نشاط الذهن Brain Activity نحو مشكلة من المشكلات التي يصادفها الإنسان، أي إنه عبارة عما يقوم به العقل عند شعوره بمواجهة موقف

معقد يتطلب منه تصـرفًا خاصًّـا في حدود الظروف المحيطة بـه، وفي حدود العلاقات الموجودة بين أجزاء هذا الموقف.

وحتى نفهم الفرق بين التفكير، والإدراك والتذكر والانتباه، فإنه يجب أن نعرف أن الإدراك عبارة عن عمليات عقلية تؤدي إلى العلم بشيء خارجي أو الشعور بشيء خارجي Awarness Consciousness فإذا سمعت صراخًا وأنا داخل منزلي، فإني عادة أذهب إلى النافذة، وأطل منها إلى الشارع لأتبين مصدر الصراخ.

وهذا المثال يدل على انشغال الذهن مدة معينة من الزمن، ولكنها لا تتعدى مرحلة الملاحظة العابرة، إلى مرحلة الدراسـة وإعمال الفكر، وإدراك العلاقات الموجودة بين أجزاء المشكلة التي تكون في العادة معقدة، وتحتاج إلى تفكير.

والفـرق بين التفكير والتذكر، ينحصـر في أن التذكر لا يخـرج عن تذكر الخبرات السـابقة التـي مرت على الفرد، بينما الأحكام التي تصـدر عن التفكيـر تكون في العادة قائمة على أساس فهم، وعادة ما تعتمد في طريقة تكوينها على بعض الخبرات السابقة.

نمو التفكير:

التفكير نشاط عقلي له جانب مهم في التعلم. لذلك كيف ننمي التفكير؟

الواقع أن قدرة الإنسان على التفكير، تُعدّ من أهم المهارات الخاصة بتكيف الإنسان في بيئته المحيطة. ويهمنا دراسة نمو التفكير في مراحل العمر المختلفة.

وكما سـبق إيضـاحه، فإن التفكير عبارة عن توجيه نشـاط الذهن نحو مشكلة من المشـكلات التي يصـادفها الإنسان، وهو عبارة عما يقوم به العقل من نشاط عند شعوره بمواجهة موقف معقد يتطلب منه تصـرفًا خاصًّـا في حدود الظـروف المحيطة به، وفي حدود العلاقات الموجودة بين أجزاء هذا الموقف.

ويختلف التفكير عن الإدراك، فالإدراك عبارة عن نشاط عقلي يؤدي إلى العلم بشيء خارجي أو الشعور بشيء خارجي وانشغال الذهن مدة معينة من الزمن، في حين أن التفكير يتعدى ذلك إلى الدراسة والفكر وإدراك العلاقات في الشيء الذي يُدرك.

ويُعدّ «بياجيه» أن التفكير ينمو في أربع مراحل أساسية، يتميز كل منها بمستوى معين من الوظيفة العقلية.

١- **المرحلة الحسية الحركية:** من الميلاد حتى سنتين، وهذه المرحلة تتمثل في انعكاسات بسيطة تنتهي باستجابات حسية حركية، وتتطور الاستجابات إلى سلسلة من الاستجابات الخاصة كالنظر والمشي والوصول إلى الموضوع (هدف يسعى إليه الطفل) وفي هذه المرحلة يمكن أن يتعلم الطفل تميز نفسه عن البيئة، ويساعده ذلك على تكوين مفهوم الذات. وفي هذه المرحلة لا يستطيع الطفل أن يُدرك المفاهيم المجردة.

٢- **المرحلة قبل الإجرائية:** (من سنتين إلى سبع) يبدأ الطفل في القيام باستجابات رمزية (مثلًا يلعب وكأن لعبته تتحرك مثله)، وتنمو المهارات اللغوية، هذا على الرغم من أن تصور الطفل للعالم حوله لا يزال غير ملائم منطقيًّا، ودليل ذلك وقوعه في أخطاء مستمرة، وذلك يجره إلى مشكلات كثيرة. وفي نهاية هذه المرحلة يكون الطفل في مرحلة عدم اتزان لما يدور حوله.

٣- **المرحلة العيانية:** (من سن ٧ إلى ١١ سنة)، ينتظم التفكير عند الطفل في شكل متماسك يمكنه من الاستجابة الصحيحة، ويُصبح أكثر قدرة على اكتساب المفاهيم الأكثر صعوبة، مثل ثبات الوزن والحجم، ويمكنه إدراك مفاهيم الزمن والمكان والعدد، إلا أن تصوراته تكون محدودة بالمواقف العيانية (المحسوسة).

٤- **المرحلة الإجرائية:** (من سن ١١ إلى ١٥ سنة) في نهاية هذه المرحلة الخاصة، بالنمو العقلي، يصبح البالغ قادرًا على معالجة الواقع بكفاءة، فيمكنه التفكير بصورة تجريدية، وأن يضع الفروض ويختبرها.

والطفل عند انتقاله من مرحلة إلى أخرى، لا بد أن يجتاز المرحلة السابقة، والسن التي يصل عندها الطفل لمرحلة ما تختلف باختلاف الأفراد والبيئات، وتُعدّ نظرية «بياجيه» من النظريات التي تُحدد الخصائص الأساسية للنمو العقلي.

خامسًا: التخيل Imagination:

هو عبارة عن القدرة على تفسير الحقائق بطريقة تدعو إلى تحسن الحياة الحاضرة والمستقبلة، وهو في الواقع عبارة عن نوع من التفكير تستعمل فيه الحقائق لحل مشكلات المستقبل والحاضر، ومن أمثلة ذلك تخيل المخترعين والكتاب الروائيين.

والتخيل بحسب ذلك التفسير معروف باسم التخيل التكويني أو الإنشائي Constructive، وهذا النوع من التخيل يعمل على البناء، وهناك نوع آخر من التخيل غير بناء أو ما يُسمى التخيل الهدام، وهو من النوع الذي يُساعد الفرد على حل مشكلاته الحاضرة أو المستقبلة، بشكل يلحق الضرر بالفرد أو المجتمع. وهذا النوع من التخيل يُبعد الإنسان عن العالم الذي يعيش فيه إلى عالم الأوهام والخرافات، بحيث يؤثر ذلك في حياته. ومن أمثلة ذلك تخيله للأشباح والعفاريت، وغير ذلك من الأشياء التي تبعده عن العالم الحقيقي الذي يعيش فيه.

هذه هي العوامل التي تُسهم في التعلم، وهي العوامل العقلية الخاصة بالإدراك والتذكر والتفكير، والتخيل. ومن الثابت أن هذه العمليات تتم في صور مختلفة، فالأطفال في مراحل أعمارهم الأولى إدراكهم أو تذكرهم أو تفكيرهم أو تخيلهم، يختلف عنه وهم في سن الدراسة أو في سن المراهقة أو في عمر الشباب أو الرجولة.

وليس هناك من ضرورة لتتبع هذه العمليات العقلية في مراحل النمو المختلفة. وإذا كنا قد عرفنا العوامل التي تسهم في التعلم، فإن ذلك يدعونا إلى معرفة الوسائل المختلفة أو الطرق التي يتم عن طريقها التعلم، وذلك عن طريق دراسة طرق التعلم

المختلفة والقوانين التي تحكم التعلم، والتي عن طريقها أمكن الوصـول إلى تطوير حياة الإنسـان وفهمها على أسـس علمية سـليمة قائمة على أسـاس تجريبي. وقد سبق إيضاح ذلك في حديثنا عن التعلم.

تتضمن العمليات والأنشطة العقلية المساهمة في التعلم الآتي:

- **العوامل العقلية التي تسهم في التعلم:**

(١) الإدراك. (٢) التذكر. (٣) التفكير. (٤) التخيل.

- **العوامل التي تساعد على الحفظ والتذكر:**

(١) وجود الرغبة أو النية. (٢) استخدام الصور الذهنية.

(٣) الربط. (٤) الوزن والإيقاع.

(٥) تقسيم المعلومات إلى وحدات.

تلخيص:

١- تؤثر الإحساسات الخارجية والداخلية في الإدراك.

٢- الإدراك لا يتم بمجرد استجابة الحواس للمؤثرات الخارجية، بل عند انتقال آثار الإحساسات إلى العقل.

٣- عملية الإدراك تتم بوجود شروط معينة.

٤- التذكر بمعناه العام يشمل الحفظ والنسيان.

٥- يؤثر في الحفظ والنسيان خواص مختلفة، منها: المعنى والفهم، والحفظ المتواصل والحفظ الموزع - الحالة الانفعالية - نوع المادة - تثبيت الحفظ - الكف الرجعي.

٦- العوامل التي تساعد على الحفظ والتذكر: وجود الرغبة أو النية - استخدام الصور الذهنية - الربط - الوزن والإيقاع - تقسيم المعلومات إلى وحدات.

٧- تتغير قدرة الإنسان على التعلم بتقدم السن.

٨- العوامل التي تؤثر في النسيان: عدم كفاية التعلم - تدخل النشاط اللاحق - معنى المادة المتعلمة.

٩- التفكير هو توجيه نشاط الذهن نحو مشكلة معينة.

١٠- ينمو التفكير من خلال عمليات في مراحل: حسية حركية - قبل إجرائية - عيانية - إجرائية.

أسئلة وتمارين:

١- لا يتم الإدراك بمجرد استجابة الحواس للمؤثرات الخارجية. اشرح.

٢- يتأثر الحفظ والنسيان بعوامل مختلفة. اشرح ثلاثة من هذه العوامل.

٣- هناك عوامل تساعد على الحفظ والتذكر. اشرح ثلاثة من هذه العوامل.

٤- حدد العوامل ذات الأثر في النسيان.

٥- كيف ينمو التفكير. اشرح.

٦- التخيل عبارة عن نوع من التفكير. اشرح.

الباب السابع

تطبيقات على دراسة الذكاء والفروق الفردية

الفصل العشرون: الإعاقة العقلية والتأخر الدراسي.

الفصل الحادي والعشرون: الموهبة.

الفصل العشرون

الإعاقة العقلية والتأخر الدراسي

- **الأهداف:**

(١) أن يتعرف القارئ إلى مفهوم الإعاقة العقلية.

(٢) أن يتعرف إلى صفات الشخص المعاق عقليًّا.

(٣) أن يتعرف إلى نسبة انتشار الإعاقة العقلية في المجتمع.

(٤) أن يصنف الإعاقة العقلية بحسب نسبة الذكاء.

(٥) أن يحدد أسباب الإعاقة العقلية.

(٦) أن يميز خصائص المعاقين عقليًّا.

(٧) أن يتعرف إلى آليات قياس الإعاقة العقلية وتشخيصها.

(٨) أن يتعرف إلى مفهوم التأخر الدراسي وأسبابه.

(٩) أن يحدد أعراض التأخر الدراسي.

(١٠) أن يشخص التأخر الدراسي لدى المتعلمين.

(١١) أن يحدد كيفية علاج التأخر الدراسي.

الفصل العشرون

الإعاقة العقلية والتأخر الدراسي

تمهيد:

لاقت فئات المتخلفين عقليًّا منذ القدم معاملات مختلفة، وذلك باختلاف فلسفات المجتمعات ونظمها الاجتماعية، وتباينت المعاملة مع هذه الفئة من مجرد الازدراء والرثاء إلى النفي والإبعاد.

وفي المجتمعات الشرقية، فقد امتزجت فيها الشفقة والتقديس، فأشفقوا عليهم لعجزهم أو قدسوهم لاعتقادهم بأن لهم صلة بالقوى الإلهية، وتغيرت النظرة في المجتمعات الغربية الحديثة إلى المتخلفين عقليًّا من سيطرة فكر التصفية أو الأبعاد لغير القادرين على الإنتاج إلى فكر الدافع لعمل الخير للإنسان المتخلف عقليًّا من خلال إنشاء مدارس لهم ولغيرهم من المعاقين تحقيقًا لمبدأ الديمقراطية وتكافؤ الفرص التعليمية بين الأسوياء وغير الأسوياء.

واستجابة لما تضمنته مواثيق الأمم المتحدة وإعلان حقوق الإنسان وميثاق الثمانينيات كان الاهتمام بتوفير العلاج والرعاية الكاملة للطفل المعوق مؤشرًا من بين المؤشرات التي يقاس بها مدى تقدم الشعوب والمجتمعات.

أولًا: الإعاقة العقلية:

نظرة تاريخية:

وجد الأطفال غير العاديين في كل العصور ومنذ أقدمها، ولكن نظرة المجتمعات إلى الأفراد غير العاديين قد اختلفت من عصر إلى آخر.

لقد بدأ الاهتمام بتربية المعوقين في القرن التاسع عشر في فرنسا، وكانت فئات الإعاقة البصرية والسمعية هي أول الفئات التي حظيت بالرعاية والاهتمام، ثم أعقبتها فئات الإعاقة الحركية والعقلية، وقد كان شكل خدمات التربية الخاصة في ذلك الوقت متمثلاً في الحماية والإيواء في الملاجئ؛ وذلك لحمايتهم أو حماية المجتمع منهم، ثم تطورت تلك الخدمات، وأصبحت تأخذ شكل تعليم الأطفال المعوقين مهارات الحياة اليومية في مدارس أو مراكز خاصة بهم.

وفي القرن العشرين نما ميدان التربية الخاصة في شتى إنحاء العالم. وما يدلل على نمو ميدان التربية الخاصة اهتمام الدول النامية بالأفراد غير العاديين في ظهور كثير من الجمعيات والمنظمات والهيئات والمؤسسات التي تعنى بالأفراد غير العاديين.

مفهوم الإعاقة العقلية:

يُعدّ مفهوم الإعاقة العقلية أو الفكرية intellectual disability، وهو ما كان يعرف من قبل بالتخلف العقلي mental retardation إلى أن تم تعديله، وهو ما تم تطبيقه بداية من يناير ٢٠٠٧ عندما تم تعديل اسم الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي American Associaation on Mental Retardatin AAMR ليصير اسمها في ثوبه الجديد الجمعية الأمريكية للإعاقة الفكرية والاضطرابات النمائية American Associaation on Intellectual Disability and Developmental Disorders AAID-DD.

التعريف الطبي:

يُعدّ من أقدم تعريفات الإعاقة العقلية، إذ يُعدّ الأطباء من أوائل المهتمين بتعريف وتشخيص الإعاقة العقلية.

وقد ركز التعريف الطبي على أسباب الإعاقة العقلية، وعلى ذلك يتمثل التعريف الطبي للإعاقة العقلية في وصف الحالة وأعراضها وأسبابها، وقد وجهت انتقادات لهذا التعريف تتمثل في وصف الإعاقة العقلية بطريقة رقمية تعبر عن مستوى ذكاء الفرد.

التعريف السيكو متري:

ظهـر التعريف السـيكو متري للإعاقـة العقلية نتيجة للانتقادات التـي وجهت للتعريف الطبي، واعتمد على نسبة الذكاء بوصفه محكًّا في تعريف الإعاقة العقلية، وقد اعتبر الأفراد الذين تقل نسبة ذكائهم عن ٧٥ معاقين عقليًّا على منحى التوزيع الطبيعي للقدرة العقلية.

التعريف الاجتماعي:

ظهـر التعريف الاجتماعي للإعاقـة العقلية للانتقادات الموجهـة لمقاييس القدرة العقليـة في قدرتهـا على قياس القدرة العقليـة للفرد، وركز على مـدى تفاعل الفرد مع مجتمعه واستجابته للمتطلبات الاجتماعية المتوقعة منه مقارنة مع نظرائه من المجموعة العمرية نفسـها، وعلى ذلك يُعدّ الفرد معوقًا إذا فشل في القيام بالمتطلبات الاجتماعية المتوقعة منه.

تعريف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي:

ظهر نتيجة للانتقادات التي وجهت إلى التعريف السيكومتري والتعريف الاجتماعي، فقد جمع بين المعيار السيكو متري والاجتماعي.

وظهر تعريف هيبر، ويشير إلى:

(تمثل الإعاقة العقلية مسـتوى الأداء الوظيفي العقلي الذي يقل عن متوسط الذكاء بانحراف معياري واحد، ويصـاحبه خلل في السـلوك التكيفي، ويظهر في مراحل العمر النمائية منذ الميلاد وحتى سن ١٦ سنة).

تعريف بيجو:

الذي يعاني محدودية في الخبرة السـلوكية التي تشكلت نتيجة للأحداث التي تؤلف تاريخه. (اهتم بالسلوك).

تعريف ميرسر:

إن الإطار الاجتماعي للفرد هو الذي يحدد فيما إذا كان متخلفًا عقليًّا أم لا. (اهتمت العالمة ميرسر بالإطار الاجتماعي؛ لأنها عالمة اجتماع).

تعريف التربويين:

ينتج التخلف العقلي عن عدم ملاءمة البيئة التعليمية، وعدم قدرتها على الاستجابة للاحتياجات التعليمية.

تعريف جيرفيس:

إن هـذه الحالة تعبر عن حالة توقف أو عدم اكتمال نمو الدماغ الناتج عن مرض أو إصابة قبل المراهقة أو بسبب عوامل جينية. (اهتم جيرفيس بوجهة نظر طبية عن عدم اكتمال نمو الجهاز العقلي).

- كل ما سـبق من التعاريف ناقصة، ولا تعطي تعريفًا حقيقيًّا وكاملاً للشخص المعاق، أما التعريف الكامل للشخص المعاق فهو ما يأتي:

تعريف جروسمان:

الذي ينص على: (إن الإعاقة العقلية تمثل مستوى الأداء الوظيفي العقلي الذي يقل عن المتوسـط بانحرافين معياريين، ويصـاحب ذلك خلل واضـح في السـلوك التكيفي، ويظهر ذلك في مراحل العمر النمائية منذ الميلاد وحتى سن ١٨ سنة).

التعريف الحديث:

الإعاقة العقلية هي حالة تشير إلى جوانب قصور ملموسة في الأداء الوظيفي الحالي للفرد، كقصـور في التواصـل والعناية الذاتيـة والحياة المنزلية والمهـارات الاجتماعية والمهارات الأكاديمية، وتظهر الإعاقة العقلية قبل سن الثامنة عشرة.

صفات المعاق عقليًا:

- تدني القدرة العقلية.
- سبب التخلف يعود إلى عوامل تكوينية.
- يظهر التخلف خلال النمو، ويستمر إلى النضج.
- عدم الكفاية الاجتماعية.

نسبة الإعاقة العقلية:

تختلف من مجتمع إلى آخر تبعًا لعدد من المتغيرات، مثل درجة الإعاقة العقلية والبرامج الوقائية، وتتراوح نسبة الإعاقة العقلية من الناحية النظرية ما نسبته ٣٪ من سكان المجتمع.

تضمن تقرير اليونسكو (١٩٨١) عدد المعوقين في الدول العربية هو (٥٨٧٨) فردًا يمثلون نسبة تقدر بنحو ٥٪، وفي الولايات المتحدة الأمريكية قدرت عدد حالات الإعاقة العقلية عام (١٩٧٠) بستة ملايين معاق عقليًّا.

تصنيف الإعاقة العقلية:

تصنف الإعاقة العقلية بحسب متغير نسبة الذكاء إلى:

(أ) الإعاقة العقلية البسيطة: تشكل نسبة ١٠٪ من الأطفال المعاقين عقليًّا، وتتراوح نسبة الذكاء لهذه الفئة ٥٥- ٧٠.

(ب) الإعاقة العقلية المتوسطة: تشكل هذه الفئة ١٠٪ من الأطفال المعاقين، وتتراوح نسبة ذكائهم ٤٠- ٥٥.

(ج) الإعاقة العقلية الشديدة: تشكل ما نسبته ٥٪ من الأطفال المعاقين عقليًّا، ونسبة ذكائهم ٤٠ فما دون.

تصنيف حالات الإعاقة العقلية بحسب متغير البعد التربوي:

(أ) حـالات القابلين للتعلم: يتـم التركيز لهذه الفئة على البرامـج التربوية الفردية والخطة التعليمية الفردية.

(ب) حـالات القابلـين للتدريـب: يتـم التركيـز علـى البرامـج المهنيـة والتهيئـة المهنيـة والتأهيل المهني.

(ج) حالات الاعتماديين: يتم التركيز لهذه الفئة على برامج مهارات الحياة اليومية.

تصنيف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي:

(أ) الإعاقة العقلية البسيطة.

(ب) الإعاقة العقلية المتوسطة.

(ج) الإعاقة العقلية الشديدة.

(د) الإعاقة العقلية الشديدة جدًّا.

أسباب الإعاقة العقلية:

أسباب ما قبل الولادة:

(أ) العوامل الجينية:

وهي العوامل الوراثية التي تأخذ ثلاثة أشكال:

١- الجينات السائدة. وتعرف الصفات الوراثية بأنها قوية ومرغوب فيها، ويكفي جين واحد لظهورها أحيانًا.

٢- الجينات الناقلة. وتعرف الصفات الوراثية الناقلة بأنها صفات غير مرغوب فيها، ولكنها لا تظهر على الفرد.

٣- الجينات المتنحية. وتعرف الصفات الوراثية المتنحية بأنها صفات وراثية مرضية وغير مرغوب فيها، ولا بد من توافر جينين متنحيين لظهورها.

الإعاقـة العقليـة الناتجة بسـبب اختلاف العامل الرايزسـي: إن اختـلاف العامل الرايزسي بين الأم والجنين يؤدي إلى تكوين أجسام مضادة من قبل جسم الأم، فتهاجم الكريات الحمراء لدى الجنين والتالي إما وفاته أو حدوث التخلف العقلي لديه.

(ب) العوامل غير الجينية:

- الأمراض التي تصيب الأم. مثل مرض الحصبة الألمانية والزهري والسكري.
- سـوء التغذية للأم الحامـل. نقص المواد الغذائية يـؤدي إلى تلف في الجهاز العصبي.
- الأشعة السـينية. تؤدي الأشعة إلى الإعاقة بأنواعها وإلى اللوكيميا والتشوهات الخلقية للجنين والإجهاض.
- العقاقير والأدوية. تؤدي إلى الإعاقات بأنواعها والتشـوهات الجسـمية للجنين وتدني القدرة العقلية وتزايد معدل الوفيات لدى الأطفال.
- تلوث الماء والهواء. يؤدي ذلك إلى مشكلات في الجهاز التنفسي للأم الحامل ونقص نسبة الأكسجين التي تصل إلى الجنين.

أسباب في أثناء الولادة:

- نقص الأكسـجين فـي أثناء الولادة. يـؤدي ذلك إلى إحداث تلـف في الخلايا الدماغية، ومن أسـباب نقص الأكسجين تسـمم الجنين وانفصال المشيمة أو طول عملية الولادة أو عسرها، وغير ذلك من الأسباب.
- الصـدمات الجسـدية: مثل سحب رأس الجنين أو اسـتخدام الأدوات الخاصة بعملية الولادة القيصرية، وغير ذلك .
- الالتهابات: مثل التهاب السحايا والتهاب الدماغ والتهابات أخرى.

أسباب ما بعد الولادة:

- سوء التغذية: من الضروري أن يتضمن غذاء الطفل بعد عملية الولادة المواد الرئيسية اللازمة لنمو الجسم، كالمواد البروتينية والكربوهيدرات والأملاح والفيتامينات.
- الحوادث والصدمات: تصاحب الحوادث والصدمات عادة نقص الأكسجين أو نزيف في الدماغ أو كسور في الجمجمة أو المخ.
- الأمراض والالتهابات: مثل مرض النكاف والحصبة والجدري.
- العقاقير والأدوية: مثل المنومات والمهدئات والأفيون والمشروبات الكحولية والتدخين.

خصائص المعاقين عقليًّا على أساس جوانب النمو:

- الخصائص الجسمية.
- الخصائص الحركية.
- الخصائص المعرفية.
- الخصائص اللغوية.
- الخصائص الشخصية.
- الخصائص الاجتماعية.

الخصائص الجسمية:

١- يميل معدل النمو الجسمي للمعاق عقليًّا إلى الانخفاض بشكل عام تبعًا لدرجة الإعاقة.

٢- الحالة الصحية العامة تتسم بالضعف العام ما يجعلهم يشعرون بسرعة الإجهاد والتعب.

الخصائص الحركية:

- الجوانب الحركية تعاني أيضًا بطئًا في النمو تبعًا لدرجة الإعاقة، فنجد أنهم:

١- يتأخرون في إتقان مهارة المشي.

٢- يواجهون صعوبات في الاتزان الحركي والتحكم في الجهاز العضلي، خاصة في المهارات الحركية الدقيقة.

- المهارات الحركية الدقيقة: هي المهارات التي تتطلب استخدام العضلات الصغيرة، كعضلات اليد والأصابع.

الخصائص المعرفية:

- الانتباه (Attention)
- التذكر (Memory)
- التمييز (Discrimination)
- التخيل (Imagination)
- التفكير (Thinking)
- الانتباه (Attention)

- يعاني المعاق عقليًّا ضعف القدرة على الانتباه والقابلية العالية للتشتت:
  - عدم مثابرتهم أو مواصلتهم الأداء في الموقف التعليمي إذا استغرق الموقف فترة زمنية متوسطة أو مناسبة للعاديين.
  - من الأسباب الرئيسة لضعف التعلم العارض عند المعاق عقليًّا.
- التعلم العارض: التعلم من الخبرة وبشكل غير مقصود.

التذكر (Memory) :

- يواجه المعوق عقليًّا صعوبات في التذكر مقارنة بأقرانهم غير المعوقين، خاصة الذاكرة القريبة المدى.

- الذاكـرة قصـيرة المدى: أي تذكر الأحداث والمثيـرات التي تعرض لها الفرد قبل فترة زمنية وجيزة.
  - العوامل التي تسهم في ضعف الذاكرة:

١- ضعف الانتباه.

٢- ضعف القدرة على القيام بعمليات الضبط المتتابعة التي تُعدّ ضرورية لإعادة تكرار الشيء في ذهن الشخص حتى يستطيع أن يحفظه.

التخيل (Imagination):

- المعاق عقليًّا بشكل عام ذو خيال محدود.
- فالتخيل يتطلب درجة عالية من القدرة على استدعاء الصورة الذهنية وترتيبها في سياق منطقي ذي معنى.

التمييز (Discrimination):

- عملية التمييز عند المعاق دون المستوى مقارنة بالعاديين.

التفكير:

- التفكير من أرقى العمليات العقلية وأكثرها تعقيدًا، فهو يتطلب درجة عالية من القدرة على التخيل والتذكر والتعليل، وغير ذلك من العمليات العقلية.
- القدرة على التفكير المجرد، التي تعكس بشكل كبير القدرة العقلية المنخفضة بشكل عام لدى المعاق عقليًّا.

الخصائص الشخصية:

١- الإحساس بالدونية!

- انخفاض مستوى قدرته العقلية وقصور سلوكه التكيفي يضعه في موقف ضعيف بالنسبة إلى أقرانه.
- انخفاض التوقعات الاجتماعية منه، حيث يعامله الآخرون على أنه إنسان مختلف، ولا يتوقعون منه الكثير.

٢- توقع الفشل في أداء المهمات المطلوب أداؤها دون أن يجرب أو يحاول أداءها.

٣- الاستسلام أمام الصعوبات الأولى التي تواجهه، ولا يحاول تجريب طرق أخرى.

٤- انخفاض مستوى الدافعية: حالة استثارة داخلية تحرك المتعلم لاستغلال أقصى طاقاته في أي موقف تعليمي يشترك فيه، ويهدف إلى إشباع دوافعه للمعرفة ومواصلة تحقيق الذات.

الخصائص اللغوية:

- يعاني المتخلفون عقليًّا بطء النمو بشكل عام، ويمكن ملاحظة ذلك في مراحل الطفولة المبكرة.
- فالمعاق بدرجة شديدة: يكون عاجزًا عن النطق، حيث نموهم لا يتعدى مرحلة إصدار أصوات لا تكون مفهومه في الغالب.
- والمعاق بدرجة متوسطة: يواجه صعوبات مختلفة في الكلام وتتصف لغته بالنمطية.
- والمعاق بدرجة بسيطة: يتأخر في النطق، ولكنه يطور قدرة على الكلام.

الخصائص الاجتماعية:

- الميل إلى اللعب والمشاركة في المجموعات العمرية التي تصغرهم سنًّا؛ نظرًا لشعورهم بعدم قدرتهم على التنافس مع أقرانهم العاديين.

قياس الإعاقة العقلية وتشخيصها:

يجب قياس كل من القدرة العقلية والسلوك التكيفي لدى الفرد من خلال استخدام كل من اختبارات الذكاء والسلوك التكيفي.

اختبارات الذكاء:

يُعدّ مقياس بينيه ومقياس وكسلر للذكاء من أكثر المقاييس شهرة وشيوعًا.

تتفق معظم المصادر على أن الشخص يُعدّ معوقًا عقليًّا عندما ينخفض معامل ذكائه بمقدار انحرافين معياريين عن المتوسط. ويعني هذا حصول المفحوص على معامل ذكاء (٧٠) أو أقل على مقياس وكسلر أو معامل ذكاء (٦٨) أو أقل على مقياس بينيه. حيث إن الانحراف المعياري لمقياس بينية (١٦). بينما الانحراف المعياري لمقياس وكسلر (١٥).

الجدير بالذكر أن جميع الاختبارات العقلية صممت إحصائيًّا، بحيث يحصل المفحوص متوسط الذكاء على (١٠٠).

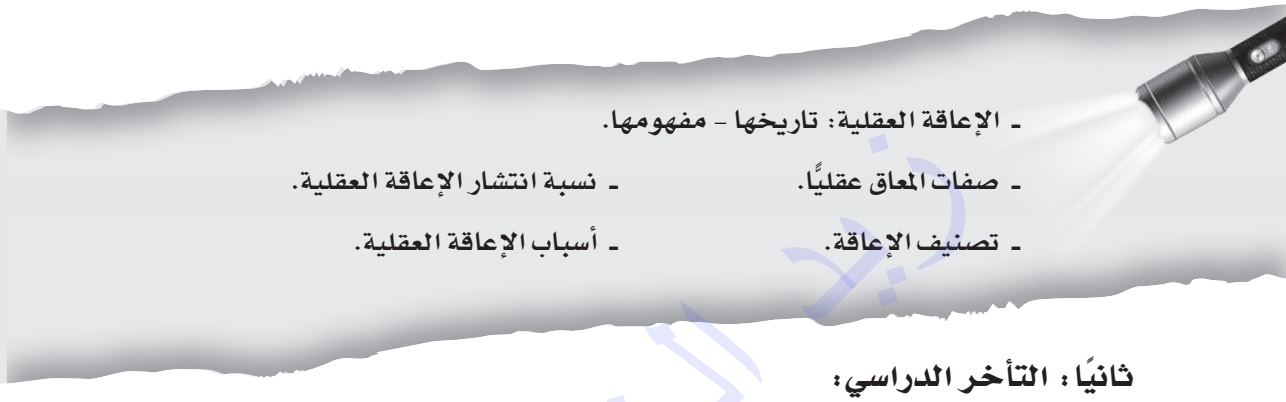
مقياس السلوك التكيفي:

إن مقاييس السلوك التكيفي تقيس درجة انسجام سلوك الطفل مع مجموعة من التوقعات الاجتماعية لمن هم في مثل سنه.

وتتضمن هذه المقاييس فقرات تقيس الاستقلالية الذاتية في أداء مهمات الحياة اليومية والمهارات الحركية واللغوية والعلاقة مع الأقران والقدرة على تحمل المسؤولية.

يُعدّ مقياس السلوك التكيفي الذي نشرته الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي من أكثر مقاييس السلوك التكيفي شيوعًا وقبولاً في أوساط العاملين في مجال الإعاقة العقلية.

وجديـر بالذكر أن الاعتماد علـى اختبارات الذكاء وغيرها مـن المقاييس المقننة بمفردهـا كثيـرًا ما يقود إلى الوقوع في أخطاء تشخيصـية سـلبية على الفرد والأسـرة. ويلزم أن تشـتمل عملية التشـخيص على مزيد من المعلومات والبيانات التي تساعد على تكوين صورة أفضل عن المفحوص.



- الإعاقة العقلية: تاريخها - مفهومها.
- صفات المعاق عقليًا.
- نسبة انتشار الإعاقة العقلية.
- تصنيف الإعاقة.
- أسباب الإعاقة العقلية.

ثانيًا: التأخر الدراسي:

التأخر الدراسـي، هو ما يُمثل انخفاض نسـبة التحصـيل الدراسـي دون المستوى العادي المتوسط، وهو نوعان:

١- تأخر دراسي عام، أساسه انخفاض نسبة الذكاء، حيث تتراوح بين ٧٠- ٨٥.

٢- تأخر دراسي خاص، في مادة بعينها، كالحساب مثلًا وأساسه نقص القدرة الخاصة بتحصيل المادة.

أسباب التأخر الدراسي:

من أهم أسباب التأخر الدراسي ما يأتي:

١- أسباب عضوية مثل التلف المخي، وضعف الحواس، مثل السمع والبصر، والضعف الصحي العام واضطراب الكلام.

٢- الضعف العقلي والغباء ونقص القدرات العقلية.

٣- ضعف الذاكرة والنسيان.

٤- اضطراب الحياة النفسية عند المتعلم وصحته النفسية والجو النفسي وسوء التوافق العام.

٥- سوء التوافق الأسري، والعلاقات الأسرية المضطربة، وأسلوب التربية الخاطئ، واضطراب الظروف الاقتصادية، والقلق على التحصيل، وارتفاع مستوى الطموح بما لا يتناسب مع قدرات التلميذ.

٦ - سوء التوافق المدرسي، وبُعد المواد الدراسية عن الواقع، وعدم مناسبة المناهج وطرق التدريس، وعدم مناسبة الجو المدرسي العام، وعدم ملاءمة نظم الامتحانات، وقلة الاهتمام بالدراسة، وكثرة الغياب والهروب، ونقص أو انعدام التوجيه التربوي.

٧- سوء التوافق الاجتماعي، والعلاقات الاجتماعية المضطربة.

٨- المشكلات الانفعالية والإحباط، وعدم الاتزان الانفعالي، والقلق، والاضطراب العصبي بما يؤثر في الاستذكار وتركيز الانتباه.

٩- ضعف الدافعية، ونقص المثابرة، وعدم بذل الجهد الكافي في التحصيل.

١٠- الاعتماد الزائد على الآخرين، كما يتبع في الدروس الخصوصية التي انتشر استخدامها بصورة فائقة، حيث أصبحت المنازل، كما لو كانت مدارس للأبناء.

١١- الحرمان الثقافي العام وتأثيره السلبي في التفكير والتحصيل.

أعراض التأخر الدراسي:

يُستدل على التأخر الدراسي من الأعراض الآتية:

١- أن الذكاء (أقل من المتوسط) أو الضعف العقلي هو السمة الظاهرة عند التأخر الدراسي.

٢- الأعراض العقلية (تشتت الانتباه، وعدم القدرة على التركيز، وضعف الذاكرة، وهروب الأفكار، واضطراب الفكر).

٣- التحصيل (بصفة عامة دون المتوسط، وفي مواد خاصة ضعيف).

٤- الأعراض العضوية (الإجهاد، والتوتر، والحركات العصبية واللزمات).

٥- الأعراض الانفعالية (العاطفة المضطربة، والقلق، والخمول والبلادة).

٦- الاكتئاب العابر وعدم الثبات الانفعالي، والشعور بالذنب، والشعور بالنقص، والغيرة، والحقد، والخجل، والاستغراق في أحلام اليقظة، وشرود الذهن.

٧- أعراض أخرى (قلة الاهتمام بالدراسة، والغياب المتكرر من المدرسة، والهروب، وأحيانًا الجناح).

تشخيص التأخر الدراسي:

كيف للمعلم أن يُشخص التأخر الدراسي؟

الواقع أن أهم خطوات تشخيص التأخر الدراسي تتمثل في:

١- يستطيع الاختصاصي النفسي والمعلم والاختصاصي الاجتماعي بمعاونة الوالدين دراسة الموقف الكلي للمتعلم المتأخر دراسيًّا.

٢- دراسة المشكلة وتطور تاريخها والعلاقات الشخصية والاضطرابات العضوية للمتعلم.

٣- دراسة الذكاء والقدرات العقلية المختلفة باستخدام الاختبارات النفسية المقننة.

٤- دراسة المستوى التحصيلي والاستعدادات والميول باستخدام الاختبارات المقننة.

٥- دراسة اتجاهات المتعلم نحو المعلمين ونحو المواد الدراسية.

٦- دراسة شخصية المتعلم والعوامل المختلفة المؤثرة، مثل ضعف الثقة بالنفس والخمول وكراهية المادة الدراسية... إلخ.

٧- دراسة الصحة العامة للمتعلم وحواسه، مثل السمع والبصر والأمراض، مثل الأنيميا والأمراض الأخرى.

٨- دراسة العوامل البيئية، مثل تنقل المتعلم من مدرسة لأخرى، وكثرة الغياب والهروب من المدرسة، وشعور المتعلم بقيمة الدراسة، وملاءمة المواد الدراسية، وطرق التدريس، والجو المدرسي العام، وعلاقة التلميذ بوالديه، والجو الأسري العام.

الوقاية من التأخر الدراسي:

للوقاية من التأخر الدراسي يجب مراعاة ما يأتي:

١- تلافي حدوث أسبابه، أي العوامل المؤدية إلى حدوثه.

٢- التوجيه التربوي المتواصل والتوجيه النفسي في المدارس.

٣- العناية بالنواحي الصحية والاجتماعية للمتعلمين.

علاج التأخر الدراسي:

من أهم ملامح علاج التأخر الدراسي التي يستخدمها المعلم أو غيره ما يأتي:

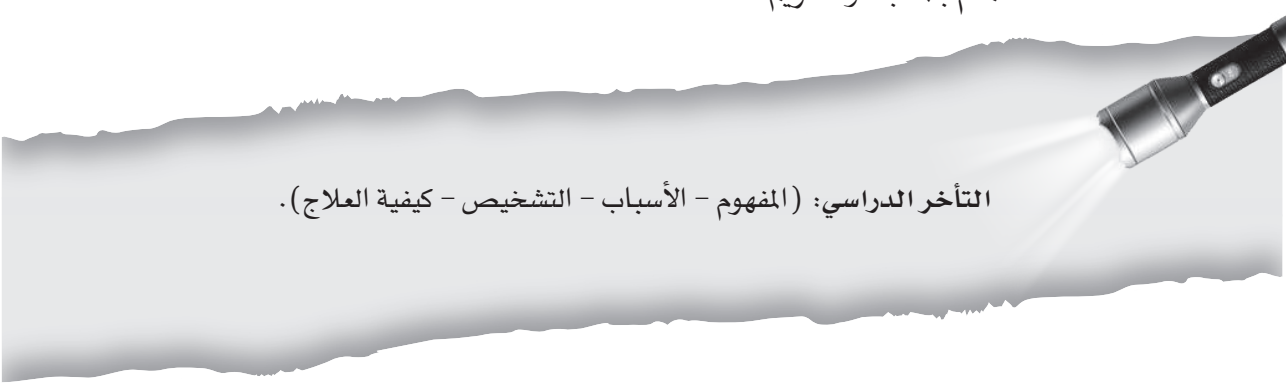
١- القيام بالعلاج عن طريق الاختصاصي النفسي والمرشد النفسي والمعلم الاختصاصي الاجتماعي والوالدين والطبيب.

٢- المحافظة على مستوى التحصيل ونمائه والحماية من زيادة التأخر، ومحو الأعراض.

٣- التعرف إلى مشكلة التأخر الدراسي بطريقة موضوعية، وإقامة علاقة علاجية بين المتعلم والاختصاصي في جو علاجي سليم، وتنمية بصيرة المتعلم وتنمية الدافع للتحصيل الدراسي، وتشجيعه على التعديل الذاتي للسلوك، وتوجيه نشاطه توجيهًا علاجيًّا سليمًا، وتحسين مستوى توافقه الأسري والمدرسي والاجتماعي.

٤- من وسائل العلاج الجسمي العام، والعلاج النفسي العام، والتوجيه النفسي والتربوي والمهني، والتعليم العلاجي، حيث توجه العناية الفردية اللازمة للمتعلم المتأخر دراسيًّا، ويُعطى من التمرينات العلاجية - في فصول علاجية خاصة أحيانًا- مع الاهتمام بالقدرات والمهارات الأساسية، بما يمكنه من اللحاق بزملائه في المستوى الدراسي.

٥- الاهتمام بالمتابعة والتقويم.



التأخر الدراسي: (المفهوم - الأسباب - التشخيص - كيفية العلاج).

أسئلة وتمارين:

١- عرف الإعاقة العقلية ونسبة انتشارها في المجتمع.

٢- اشرح كيف تصف الإعاقة العقلية.

٣- ما أسباب الإعاقة العقلية؟

٤- اذكر صفات المعاق عقليًّا.

٥- عرف مفهوم التأخر الدراسي وكيفية تشخيصه.

٦- حدد آليات علاج التأخر الدراسي.

الفصل الحادي والعشرون

الموهبة

- **الأهداف:**

(١) أن يتعرف القارئ إلى تاريخ الاهتمام بالموهبة.

(٢) أن يتعرف القارئ إلى مفهوم الموهبة.

(٣) أن يحدد القارئ خصائص المتفوقين عقليًّا.

(٤) أن يميز القارئ إستراتيجية تعليم الموهوبين.

(٥) أن يتعرف إلى مسؤوليات المعلم تجاه الموهوبين.

الفصل الحادي والعشرون

الموهبة

تمهيد:

نظرة تاريخية:

إن الاهتمام بالتفوق والموهبة قد ظهر في وقت مبكر، ولكن لم يكن قائمًا على الأسس العلمية أو المنهجية لدراسة طبيعة الظاهرة.

ففي المجتمع اليوناني القديم كان التركيز على المواهب التي تحمل الطابع العسكري والقوى الجسدية، حيث كانوا يدربون الأطفال على الاهتمام المبكر بتنمية القوى العضلية والبنية الجسدية وكان الاهتمام منصبًّا على المواهب الذكورية واستبعاد الإناث.

أما في العهد الروماني فتطورت دراسة التفوق والموهبة، وازدهرت دراسة مختلف أنواع العلوم الهندسية من معمارية ومدنية ودراسة القانون وعلوم الإدارة والصناعة سواء للذكور أو الإناث مع اقتصار بعض الدراسات والوظائف على الذكور دون الإناث، وظهر الاهتمام واضحًا في هذه الحقبة بالمتفوقين والموهوبين.

وأسهمت الحضارة الشرقية القديمة في الصين واليابان في تطور مفهوم التفوق والموهبة، فقد اهتم الصينيون واليابانيون بدراسة المواهب وتنميتها لدى الأفراد ذوي المواهب في الأدب والعلوم والفن وأصحاب الاختراعات، فقد كانوا يحظون بتميز واضح في المجتمع الصيني والياباني، ويظهر من خلال الاهتمام بالتعليم والمناهج والبرامج وطرق التدريس الملائمة لتنمية قدرات ومواهب الطلبة المتميزين في مجالات القيم الأخلاقية والأدب والفن والتاريخ والعلوم الطبيعية والمعرفة بالبحث العلمي ومراحله.

ولم تقم دراسة منهجية لدراسة الموهبة إلا على يد العالم البريطاني فرانسيس جالتون (Francis Galeton ١٨٢٢ - ١٩١١) حيث وضع دراسة منهجية لدراسة الموهوبين

من خلال بحثه في السير الذاتية والنماذج التاريخية لتلك السلالات من قادة وعظماء، وأكد من خلالها أن معظم المتفوقين ينحدرون من السلالات المتعاقبة لعائلات عريقة حققت إنجازات متعددة في سنوات حياتهم الماضية وعزا وجود القدرات العقلية إلى العوامل الوراثية كما ذكر في كتابه (عبقري بالوراثة) واستخدم مجموعة من الطرق للتعرف إلى تاريخ الأسرة وقياس خصائصها وتطورها، وكانت معظم المقاييس التي استخدمها تقيس الجوانب الحسية، وتعتمد على حدة الإبصار والسمع والقوة الحركية والعضلية وقياس زمن الرجع، وهو أول من استخدم مقاييس التقدير وأسلوب التداعي الحر، وقام بدراسة الخواص الإحصائية للفروق الفردية، وأوضح أن الذكاء لا يتم إلا بالمقارنة بمتوسط ذكاء الآخرين، واهم فكرة توصل إليها جالتون هي إيجاد التوزيع الاعتدالي للقدرات العقلية، حيث أوضح أن المستويات العليا والدنيا في درجات الذكاء هي الأقل انتشارًا بينما المستويات المتوسطة في ذكاء الدرجات هي الأكثر انتشارًا، على المنحنى.

ويُعدّ كاتل أحد الرواد المساهمين في هذا المجال، فهو أول من استخدم مصطلح (اختبار عقلي) قد كان يعتقد أنه يمكن التوصل إلى القدرات العقلية عن طريق الوظائف البسيطة التي تعتمد على النواحي الحسية وعلى الرغم من استخدامه للأسلوب المنهجي والمقاييس إلا أن المقاييس التي استخدمها لم تكن موضوعية منه من حيث قياسها للقدرات، حيث إن الارتباط بين كل من نتائج الاختبارات الحسية وبين الأداء الأكاديمي ضعيف.

وفي هذه الحقبة ظهر العالم الفرنسي (الفرد بينيه، A.Binet) الذي اهتم بدرس الطب، واهتم بالعمليات العقلية، وانتقد الاختبارات الحسية التي تركز على قياس القدرات العقلية البسيطة، ولا تصل إلى مستوى الوظائف العقلية (كالتذكر والفهم والتقييم والاستنتاج) ومن خلال عمله بوصفه باحثًا ومستشارًا في المدارس الفرنسية لاحظ أن هناك فروقًا فردية في قدرة هؤلاء الطلبة على التعلم، وانتقد طرق تقييم المعلمين لهؤلاء الطلبة، حيث تتميز بالتحيز في التقييم البعيد عن النواحي الذهنية، وتم تكليفه وزميله سيمون عام (١٩٠٤م) من قبل وزارة التربية الفرنسية بإيجاد مقاييس

للتعرف إلى قدرات هؤلاء الطلبة ووضعهم في صفوف مناسبة، وصدر أول مقياس عام ١٩٠٥م وسمي مقياس بينيه – سيمون للذكاء.

ولأهميته ترجم إلى لغات عدة، ونقل إلى الولايات المتحدة على يد لويس تيرمان، وقام بإجراء تعديل عليه وتقنينه، وأطلق عليه اسم (ستانفورد – بينيه) وساعده على القيام بدراسة طولية استمرت نحو ٣٥ سنة للتعرف إلى الخصائص والسمات العقلية والانفعالية والجسدية والاجتماعية لهم ومقارنتها بالطلبة العاديين.

وفي نيويورك ظهرت العالمة النفسية ليتا هولنجورث التي اهتمت بالمتفوقين، وقامت بدراسة طولية استمرت ٢٣ عامًا، ووجدت أن لديهم حساسية مفرطة وقابلون للتأثر الانفعالي، وتظهر لديهم وبوضوح المشكلات الانفعالية والاجتماعية، نتيجة للبيئة المحيطة بهم غير الواعية لما يتعرضون له من ضغوط وسوء فهم وتجاهل لاحتياجاتهم الفكرية والنفسية والاجتماعية ما يؤدي بهم إلى سلوكيات سلبية أدت دراستها إلى تطور مجال التفوق والموهبة.

وفي النصف الثاني من القرن الماضي ظهر الاهتمام بالتفوق والموهبة على مستوى الحكومات والدول خصوصًا بعد الحرب العالمية الثانية، وظهر توجه جماعي للاهتمام بالوسائل التربوية والتعليمية المستخدمة وطرق التدريس والمناهج المقررة في المدارس والجامعات، وكذلك الاهتمام بمختلف العلوم التكنولوجية والعلمية والفنية للرقي بهذه الفئة.

وفي القرن الواحد والعشرين أخذ تعليم المتفوقين في الدول الغربية والعربية منحنى أكثر عمقًا، حيث خصصت مبالغ طائلة لتطوير مجال دراسة التفوق والموهبة وتأسيس البرامج وإيجاد التخصصات المختلفة وإصدار القوانين والتشريعات والتعليمات المساندة لتعليم المتفوقين والإصرار على التغلب على جميع الصعاب، وبرزت الخدمات التربوية والإرشادية المتطورة، واستمر الاهتمام بوسائل القياس والتشخيص والتقييم المناسبة لنوعية التفوق والموهبة، ونشطت حركة التقنين للمقاييس والاختبارات

المختلفة للقدرات العقلية وازدهار حركات الترجمة للدراسات والأبحاث وانتشرت العيادات الإرشادية والاجتماعية للعناية بالمتفوقين والموهوبين، وخصوصًا في أوروبا وأمريكا على أساس أنها من الضروريات المرافقة لتطوير الموهبة وتنميتها ومن المتطلبات الرئيسة لتعليم المتفوقين.

مفهوم الموهبة Giftednees:

إن تعريف الموهبة من أكثر القضايا نقاشًا وتداولاً، حيث لا يوجد تعريف واضح ومقبول لهذا المصطلح، وتعددت الدراسات والأبحاث في مجال دراسة القدرات العقلية التي من خلالها استخدمت مصطلح الموهبة (Giftednees) ومصطلح (Talent) على أساس أنهما مفهومان مترادفان، وبعض الدراسات فرقت بين هذين المصطلحين، وتم التمييز بين المصطلحين على النحو الآتي:

فمصطلح الموهبة كان شائعًا في حقبة الأربعينيات والخمسينيات الميلادية من القرن الماضي، ويقصد بها:

- الفرد الذي لديه قدرة عالية أو أكثر من القدرات الخاصة.
- هو من يتمتع بذكاء رفيع يضعه في الطبقة العليا التي تمثل أذكى ٢٪ ممن هم في سنه.
- هو الذي يتسم بموهبة بارزة في أي ناحية.

وأجمع الباحثون والعلماء على أن الموهوب هو الذي يمتاز بالقدرة العقلية التي يمكن قياسها بنوع من اختبارات الذكاء التي تحاول أن تقيس:

١- القدرة على التفكير والاستدلال.

٢- القدرة على تحديد المفاهيم اللفظية.

٣- القدرة على إدراك أوجه الشبه بين الأشياء والأفكار المماثلة.

٤- القدرة على الربط بين التجارب السابقة المواقف الراهنة.

أما مصطلح Talent فيُعدّ حديثا نسبيًّا، حيث ظهر في النصف الثاني من القرن الماضي، وحظي بقبول كثير من العلماء، وقد شمل أوجه النشاط العقلي، ولم يقتصر على قدرات خاصة ومحددة.

- هو الأداء العالي على أحد المقاييس والاختبارات المستخدمة، سواء كانت اختبارات ذكاء أو اختبارات تحصيلية أو اختبارات للقدرات الخاصة.
- هو من وصل أداؤه إلى مستوى يفوق مستوى زملائه العاديين في المجالات العقلية الوظيفية وفق معايير تحددها الجماعة، ويكون موضع تقديرها.

خصائص المتفوقين:

أولًا: الخصائص الجسمية:

تعددت الدراسة والأبحاث حول خصائص المتفوقين والموهوبين الجسمية منذ وقت مبكر. وقد أكد جالتون (١٨٦٩) تأثير العوامل الوراثية على مختلف جوانب النمو، حيث قام بإجراء دراسة تتبعية لعينة مكونة من ألف شخص تنتمي إلى (٣٠٠) أسرة، وأظهرت النتائج أن هناك تشابهًا ملحوظًا لهؤلاء الأفراد في النواحي الجسمية والعقلية للعائلات والأسر التي ينتمون إليها من خلال الأجيال المتعاقبة.

وأشارت الدراسات إلى أن التكوين الجسماني والصحي للمتفوقين عقليًّا أفضل من التكوين الجسماني والصحي للعاديين من حيث الطول والوزن والخلو من الأمراض والإعاقات والقصور الحسي، ولا يعني أن الأطفال أو الأشخاص من ذوي الإعاقات لا يميزون بالذكاء والموهبة، فإن أصحاب الإعاقات الحسية والحركية لديهم مواهب أيضًا، فعلى سبيل المثال المفكرة.

ثانيًا: الخصائص العقلية:

١- النمو العقلي:

إن النمو العقلي للمتفوقين والموهوبين الصفة المهمة السائدة و الأساسية التي من خلالها يتم التعرف إليهم، والذكاء هو نتيجة للتفاعل بين العوامل الوراثية والبيئة.

٢- القدرة على فهم اللغة واكتسابها:

إن الطفل المتفوق والموهوب يتميز بتعلم اللغة وفهمها، حيث تُعدّ من الخصائص الدالة على التفوق والموهبة في وقت مبكر من عمر الطفل ومن الخصائص الأولوية في الظهور التي تتضح في النمو السريع في اكتساب اللغة، فيظهر لديهم التعبير اللفظي لتفسير ما يدور حولهم، فتصبح لديهم من الكلمات والمفردات ما يساعدهم على إجراء العمليات الذهنية المجردة وتكوين مفاهيم أخرى معقدة، ومعالجة الموضوعات وحل المشكلات وتكوين بناء معرفي يساعدهم على فهم العلاقات والترابط للموضوعات المتعددة.

٣- القدرة على التركيز:

إن الأطفال المتفوقين الموهوبين يتميزون بذاكرة قوية وخيال خصب ما يوفر لهم، ويساعدهم على إنجاز مختلف العمليات العقلية الصعبة، فالذاكرة القوية لدى الموهوب تساعده على طرح الأسئلة وفهم العلاقات المتعددة، ما يسهم في مساعدته على التعلم السريع والاستخلاص والاستدلال والتوصل إلى النتائج بطريقة سريعة ومتقنة.

٤- القدرة على التفكير الاستنتاجي:

أظهرت الدراسات أن للطفل المتفوق والموهوب قدرة على التحليل المنطقي السريع وقدرة على التقاط الإشارات غير اللفظية والتوصل من خلالها إلى استنتاجات للمعاني والموضوعات التي يتم فهمها من خلال تحليلها.

٥- القدرة على التفكير الاستدلالي:

يتميز المتفوق والموهوب بقدرة على الاستدلال وفهم العلاقات وإدراكها، حيث يضع القوانين والقواعد التي تتطلب تفكيرًا استدلاليًّا.

٦- القدرة الحسابية والعددية:

يظهر لدى الطفل المتفوق الموهوب وفي سن مبكرة القدرة على التعامل مع الأرقام، فيظهر لديه الميل إلى الأشياء التي يستخدم فيها الأرقام والعد، وربط الأرقام مع بعضها واستخدام الاستدلال الحسابي.

٧- القدرة على التفكير الإبداعي:

يتميز هؤلاء المتفوقون والموهوبون بالتفكير المبدع وإيجاد الارتباطات بين الأفكار والأشياء والمواقف بطريقة جديدة، فهم يتميزون بطلاقة الأفكار وتعددها وحل المشكلات بطريقة غير مألوفة.

وتظهر عليهم القدرة على تقييم ونقد تلك الأفكار وإيجاد أوجه القصور والنقص من خلال النقد البناء الموضوعي القائم على التحليل لمواجهة المواقف المختلفة.

سمات الشخصية:

يتمتع الموهوبون بعدد من السمات الشخصية نتعرض لها فيما يأتي:

١- الثقة بالنفس:

إن هؤلاء المتفوقين والموهوبين يتميزون بقدر عالٍ من الاعتزاز بالنفس والثقة بالأعمال التي يقومون بها ما يدفعهم إلى الاستقلال بأفكارهم.

٢- الشعور بالمسؤولية:

يتميز المتفوقون والموهوبون بقدر عالٍ من الانضباط والإحساس بالمسؤولية، ما ينعكس على تصرفاتهم والقيام بالأعمال المنوطة بهم دون متابعة أو مراقبة.

٣- القيادة:

يتمتع الموهوبون بامتلاك القدرة على التأثير في الآخرين، والقدرة على إقناعهم وتوجيههم وقيادتهم.

٤- الدافعية:

تُعدّ سمة الدافعية من أهم الخصائص المرافقة للتفوق والموهبة، فالدافعية تتضح في الإصرار والمثابرة والرغبة في العمل لتحقيق الإنجاز والتفوق في أحد المجالات التي تثير اهتمام المتفوق أو الموهوب.

٥- الصحة النفسية:

أثبتت الدراسات أن المتفوقين والموهوبين يتصفون بالنضج الانفعالي وضبط النفس ولديهم صحة نفسية تفوق أقرانهم العاديين، وهم ينسجمون مع التغيرات المحيطة بهم بسرعة ولديهم اتزان انفعالي وهدوء نفسي يدفعهم إلى معالجة المشكلات بشكل أفضل دون الشعور بالاضطراب أو الارتباك.

٦- التكيف الاجتماعي:

إن المتفوقين والموهوبين لديهم قدر عالٍ من التوافق والتكيف الاجتماعي، ويتمتعون بشعبية بين أقرانهم، وانفتاحًا وتقبلًا للآخرين، ومن جهة أخرى قد نجد بعض المتفوقين والموهوبين يظهر عليهم ضعف في التكيف الاجتماعي، ونجدهم يقاومون الضغوط الاجتماعية والقيم والمعايير، ولا يرغبون في القيود التي قد تحدّ من حريتهم، وتقيد أفكارهم وآراءهم.

تعليم الموهوبين:

عدد هؤلاء الأطفال قليل نسبيًّا، ولا بد أن تكون المدرسة كبيرة؛ حتى يمكن تخصيص فصل خاص بهؤلاء المتعلمين؛ ذلك لأنه عادة ما نجد ما بين عشرة وخمسين موهوبًا في كل ألف من التلاميذ، ومثل هذا العدد قد لا يتوافر في مدارس المدن الصغيرة. ومعنى هذا أن أغلبية المعلمين سيجدون في فصولهم العادية متعلمًا موهوبًا، وعليهم أن يعرفوا الطريق للتعامل معه.

وسواء وجد الطفل الموهوب في فصل خاص بالموهوبين أو في الفصل العادي، فإن على المعلم أن يسلك طريقًا من طريقين للتعامل معه وتعليمه:

١- إن المتعلم الموهوب متى ما انتهى من القيام بالعمل العادي الخاص بسن معينة أو مستوى صفي معين، عليه أن يُوسع ما درس، وأن يفصل فيه، وأن يجد تطبيقات جديدة لما تعلم. ويبدو أن لهذا المنهج بعض المزايا من الناحية النظرية، غير أنه في مجال التطبيق سنجد المعلم منشغلًا تمامًا بأعبائه ومسؤولياته، بحيث لا يجد وقتًا كافيًا لتحديد وتنظيم الخبرات التعليمية التي تحقق الخصوبة والإثراء للمنهج العادي الذي يدرسه المتعلم، ولهذا يسلك المعلم طريقًا من طريقين:

٢- اختيار موضوعات سوف يدرسها المتعلم المتفوق في صف دراسي أعلى، ويدرسها مرة أخرى.

٣- أو أن يختار تطبيقات صعبة للمهارات يدرسها في المنهج العادي، كأن يطلب من التلميذ الموهوب أن يضرب ١٢٣٨٧٦٥٤× ٢٢٣٤٦٥، وعلى هذا النحو يُدرك المتعلم أن التقدم في التعليم عن أقرانه لا يُثمر.

التعجيل الدراسي: Acceleration

والتعجيل هو السماح للمتعلم بأن يدرس المادة الدراسية المخصصة لصف معين في مدة زمنية أقل من المعتاد، ويمكن أن يتخذ التعجيل صورًا كثيرة، منها: قبول المتعلمين في سن مبكرة بالمدرسة الابتدائية أو الجامعة، ومنها النقل إلى صفوف أعلى

في زمن أقل، ومنها تركيز التعليم، بحيث يُكمل المتعلم الموهوب عمل صفين دراسيين في سنة دراسية واحدة.

ويجب أن يتخذ قرار النقل إلى صفوف أعلى على أساس فردي؛ لأن بعض الأطفال الأذكياء ليسوا ناضجين جسميًّا أو اجتماعيًّا، ونقل مثل هؤلاء المتعلمين مع من أكبر منهم، يزيد من مشكلاتهم مع أترابهم، بينما نقل بعضهم الآخر قد يجعلهم أكثر توافقًا مع من ينقلون معهم أو قد يتفوقون عليهم. ومن المبالغة في نقل المتعلم المتفوق إلى صفوف عليا توجد صعوبات؛ لأنه يجابه مطالب نمائية، قبل أن يصل إلى مستوى الاستعداد الملائم لها.

مسؤوليات المعلم تجاه الموهوبين عقليًّا:

١- يحتاج المعلم إلى فهم المتعلمين الموهوبين وتقدير إمكانياتهم، ومعرفة ما يلائم نموهم من خبرات؛ حتى يستطيع توجيه هؤلاء المتعلمين واستثارتهم بطريقة أفضل؛ ليساعدهم على نمو إمكانياتهم العقلية، ولا شك أن قدرة المعلم على صياغة الأسئلة المثيرة للمتعلمين واقتراحه مصادر المعرفة، وتوجيههم نحو الابتكار على أسس سليمة، ونحو التفكير الناقد، له قيمة أكبر من مجرد تزويدهم بإجابات جاهزة.

٢- يحتاج المعلم لكي يكون منتجًا بالنسبة إلى الموهوبين إلى أن يعرف معرفة دقيقة الأعمال المناسبة للأعمار المختلفة، وفهم المعلم لنمو الطفل بوضوح يُساعده على التعرف على قدراته الممتازة في مجالات خاصة، كأن يعرف خصائص رسوم الأطفال في كل مرحلة من مراحل النمو.

وبناء على ذلك يكون المعلم أقدر على تحديد الموهبة البارزة في رسوم طفل في الثامنة من عمره مثلًا، ومن الضروري للمعلم أن يكون مدركًا للعوائق التي تمنع إشباع حاجات المتعلم أو تثير صراعات في داخله، وأن يجد مجالًا لكي ينفس المتعلمون عن التوترات التي يعانونها.

٣- يجب أن يقدر المعلم على إعطاء توجيهاته بطرق منوعة عندما تظهر الحاجة إلى ذلك؛ حتى لا يقيد الابتكار والأصالة في التعبير وفي أوجه النشاط عند المتعلمين، فجمع المعلومات من البيئة وتسجيلها، بحيث يسهل الرجوع إليها واستخدامها يشبع المتعلم الموهوب بدرجة أكبر من مجرد الحفظ.

٤- أن يستطيع المعلم أن يُثري خبرات المنهج، بما يتفق مع ميول المتعلمين واستعداداتهم العقلية، ويتطلب هذا اكتساب المهارة في استخدام الإمكانيات المناسبة في البيئة المحلية، بحيث يُوفر للمتعلم المتفوق حرية النمو والتطور، ويتيح له استغلال قدراته على الابتكار بطريقة إنشائية.

الموهبة:

تاريخها - مفهومها - خصائص المتفوقين عقليًّا

إستراتيجية تعليم الموهوبين - مسؤوليات المعلم تجاه الموهوبين عقليًّا

أسئلة وتمارين:

١- تكلم عن التطور التاريخي للاهتمام بالموهوبين عقليًّا.

٢- عرف مفهوم الموهبة.

٣- ما خصائص المتفوقين عقليًّا؟

٤- ما مسؤوليات المعلم تجاه الموهوبين عقليًّا، وما الإستراتيجية المناسبة لتعليمهم؟

البَابُ الثَّامِنُ

سيكولوجية التعلم

الفصل الثاني والعشرون: التعريف بالتعلم - الأسس والأهمية.

الفصل الثالث والعشرون: خصائص التعلم ومؤثراته.

الفصل الرابع والعشرون: تفسيرات التعلم وطرائقه.

الفصل الخامس والعشرون: علم النفس المعرفي وتفسير التعلم.

الفصل السادس والعشرون: عوامل التعلم وشروطه.

الفصل السابع والعشرون: انتقال أثر التعلم.

الفصل الثامن والعشرون: توجيه التعلم.

الفصل التاسع والعشرون: مساهمات علماء المسلمين في تفسير التعلم.

الفصل الثاني والعشرون

التعريف بالتعلم
الأسس والأهميـــة

- **الأهداف:**

(١) أن يتعرف المتعلم إلى مفهوم التعلم.

(٢) أن يفسر كيف تسير عملية التعلم.

(٣) أن يميز المتعلم بين منحنيات التعلم.

(٤) أن يربط بين التعلم وعلاقته بالسلوك.

(٥) أن يعدد المتعلم مصادر التعلم.

(٦) أن يقدر المعلم دور التعلم في تعديل السلوك.

الفصل الثاني والعشرون

التعريف بالتعلم
الأسس والأهميـــة

تمهيد:

عالج علماء النفس التعلم Learning بوصـفه من أهم العمليات النفسية، التي يجب أن نعرفها عن المتعلم بصفة خاصة وعن الناس جميعًا بصفة عامة، ولذلك أقاموا كثيرًا من الدراســات التجريبية لمحاولة فهم التغيرات، التي تؤدي إلى تعلم الكائن الحي عامة والإنسان بصفة خاصة.

والتعلم ليس معناه دائمًا أن يحدث تحسن في أداء الفرد وسلوكه، فالتعلم في الواقع يؤدي إلى التحسن، ولكن في بعض الأحيان قد يؤدي إلى نتائج غير مرغوب فيها، فالطفل الــذي يعاني إهمال والديه، قد يتعلم جذب الانتباه بالصــراخ الدائم، ولذلك فإن تعريف التعلم يجب أن يتسع ليشمل أي استجابات جديدة، سواء كانت مقبولة أو مرفوضة.

ونتناول في هذا كل ما يتصل بموضوع التعلم، بوصفه من أهم الموضوعات الخاصة بعلم النفس التربوي.

مفهوم التعلم:

١- المفهوم اللغوي للتعلم:

التعلم من الناحية اللغوية يشتق من العلم، والعلم من صفات الله ﷻ العليم العالم العلَّام. قال الله ﷻ: ﴿وَهُوَ ٱلْخَلَّٰقُ ٱلْعَلِيمُ﴾ وقال: ﴿عَـٰلِمِ ٱلْغَيْبِ وَٱلشَّهَـٰدَةِ﴾.

وقال: ﴿عَلَّٰمُ ٱلْغُيُوبِ﴾. فهو الله العالم بما كان، وما يكون قبل كونه، وبما يكون ولِمَ يكون قبل أن يكون. لم يزل عالمًا، ولا يزال عالمًا بما كان، وما يكون.

ولا يخفى عليه خافية في الأرض ولا في السماء سبحانه وتعالى، أحاط علمه بجميع الأشياء باطنها وظاهرها، دقيقها وجليلها، على أتم الإمكان. والعلم: نقيض الجهل، علم علمًا وعلم هو نفسه، ورجل عالم وعليم.

وعلمت الشيء أعلمه علمًا، أي عرفته.

ويُقال: تعلَّم في موضع اعلم.

وعلمت الشيء بمعنى عرفته وخبرته.

وذكر ابن الأعرابي أنه قال: تعلَّم بمعنى اعلم. قال: ومنه قوله تعالى: ﴿وَمَا يُعَلِّمَانِ مِنْ أَحَدٍ﴾.

٢- المفهوم الاصطلاحي للتعلم:

التعليم: من الناحية الاصطلاحية يُعرف بأنه عملية تكييف لنماذج استجابات سابقة مع تغيرات بيئية جديدة، حيث ينطوي على تعديل سلوك الفرد وإعادة تنظيمه، بما في ذلك تعديل الجوانب العقلية والنفسية. وينطوي أيضًا على تغيرات دائمة نسبيًّا تطرأ على السلوك، وتكون النتيجة التكرار والممارسة والتدريب.

لذلك، فإن الدلالة الاصطلاحية للتعلم تفيد أنه تغير في الأداء أو التعديل في السلوك، يتم عن طريق الخبرة والمران. وهذا التعديل من شأنه أن يتم عند حدوث إشباع الفرد لدوافعه وتحقيق غاياته، وفق ما أشير من قبل، وخاصة عندما تقف الخبرات القديمة والأساليب المعتادة في مواجهة الصعوبات أو مواجهة المواقف الجديدة أو غير المألوفة، حيث يقوم المتعلم بعملية تكيف بين الفرد والمواقف الجديدة. والقصد بتعديل

السـلوك أو تغيير الأداء، لا يقتصر على السلوك الظاهر أو الحركات الظاهرة الخارجية التي يقوم بها الفرد، بل أيضًا على العمليات العقلية كالتفكير. والقصد بالخبرة والمران، هـو مـا يتم من خلال الأنشـطة التي تقوم بها المؤسسـات التعليمية كالآبـاء والمعلمين، من خلال الأسـرة والمدرسة وغيرها، حيث يتم التعلم المقصود المرغوب فيه واكتساب المتعلم الخبرات والمهارات والمعارف الخاصة بعملية التعلم.

مما سبق يمكن إيجاز تعريف التعلم من الناحية النفسية بأنه: تغير في الأداء نتيجة الخبرة والممارسة وحصيلة المهارات والمعارف والخبرات التي يكتسبها المتعلم؛ لتمكنه من مواجهة مواقف الحياة.

وفـي العـادة عنـد قياس الزمـن الذي يحـدث فيه التعلـم، كلما نقصـ الزمن في المحاولات أو الممارسـات أو التدريب، أمكن الجزم بحـدوث التغير في أداء الفرد، وفي هذا ما معناه أنه «تعلَّم» أي حدث اكتساب للمعرفة أو الخبرة أو المهارة أو السلوك المراد تعلمه.

كيف تسير عملية التعلم:

يمكن أن نسـتدل على سير عملية التعلم برصـد الأداء ومتابعته – لفرد أو مجموعة من الأفراد – في مواقف تعلم مختلفة، ابتداءً من المحاولات الأولى حتى يصل الأداء إلى مسـتوى مناسب من الدقة واليسر والسهولة، فنجد أن معدل التغير في الأداء يختلف من موقـف لآخـر، ففي المواقف التي يتعلم فيها الفرد معلومـات جديدة كالطفل الذي يتعلم ركـوب الدراجة – مثلًا – قد تزيـد الأخطاء في المحاولات الأولى، مـا يؤدي إلى تذبذب الأداء أو ثبوته، وهنا تسـير عملية التعلم ببطء، وبتوالي المحاولات بعد ذلك قد يتحسـن الأداء، وتسـير عملية التعلم بسـرعة أفضـل من المحاولات الأولى، حتى يصل الأداء إلى المستوى المطلوب، وعندئذ يقال: إن الفرد قد تعلم في هذا الموقف.

وفـي المواقف التي تتطلب تذكر معلومات، ثم حفظها قد يكون معدل التحسـن في الأداء فـي المحاولات الأولى سـريعًا نسـبيًّا، حيث يسـهل على المتعلم تذكـر المعلومات البسـيطة بسرعة، وبتوالي المحاولات قد يقل معدل التحسن عن المحاولات الأولى، حتى يصل إلى المستوى المطلوب.

وفي المواقف التي تتطلب تعلم مهارات معقدة قد يثبت الأداء عند مسـتوى معين لا يتحسن بعده، ما يجعل المحاولات في هذه الحالة عديمة الجدوى، ويسمى هذا المستوى بأقصى أداء للمتعلم في هذا الموقف.

وقـد يتحسـن الأداء بعد مدة مـن الثبوت أو التذبذب في المحاولات الوسـطى عند بعض الأفراد، وعند بعضـهم الآخر قد يأخذ في النقصان التدريجي دون أن يصل الأداء إلى المستوى المطلوب.

وقد يرجع تذبذب الأداء أو ثبوته وعدم تحسـنه إلى صـعوبات في موضـع التعلم أو ضـعف في قدرات الفـرد العقلية، أو تداخل موضـوعات التعلم وتشـعبها، أو ضـعف في الدافعية وفقدان الميل للعمل وظهور مشتتات للانتباه في موقف التعلم.

منحنى التعلم: Learning curve

يمثل منحنى التعلم العلاقة بين المحاولات (الممارسـات) التي يقوم بها الفرد في موقف تعليمي ما والأداء في كل محاولة، حيث تمثل المحاولات على المحور الأفقي والأداء على المحور الرأسـي، ويختلف شكل منحنى التعلم باختلاف نوع الأداء الذي يُسجل على المتعلـم في كل محاولة، ففـي بعض المواقف قد يكون الأداء هو الزمن المسـتغرق، وقد يكـون عدد الأخطاء أو معدل الحفظ، وقد يكون معدل الأداء الصـواب، أو معدل التذكر، وعلى ذلك يمكن تقسيم منحنيات التعلم إلى نوعين:

أ - منحنيات تصاعدية (صاعدة): وهي المنحنيات التي يزداد فيها الأداء - من الناحية الكمية- مع زيادة المحاولات، كما هو الحال عندما يكون الأداء هو

معدل التذكر أو معدل الأداء الصواب، حيث يكون الأداء في البداية ضعيفًا، ثم يزداد مع توالي المحاولات.

ب - منحنيات تنازلية (هابطة): وهي المنحنيات التي يقل فيها الأداء من الناحية الكمية، مع زيادة المحاولات وتواليها، كما هو الحال عندما يكون الأداء هو عدد الأخطاء أو الزمن المستغرق، حيث يكون الأداء في البداية كبيرًا - كميًّا أو رقميًّا - ثم يقل مع توالي المحاولات.

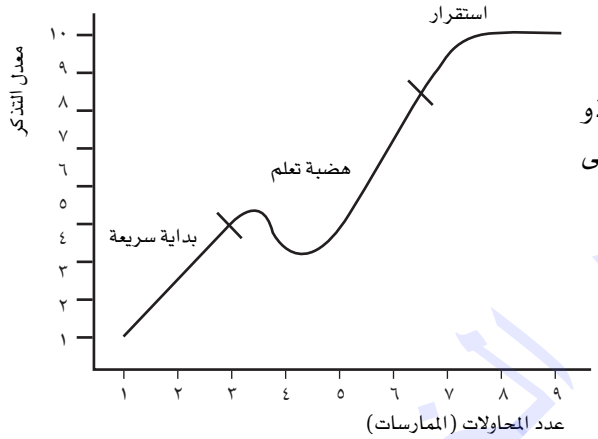
ويمكن تقسيم منحنى التعلم في أي موقف ولأي فرد إلى ثلاثة أجزاء، هي:

أ - بداية المنحنى: ويقصد بها جزء المنحنى الذي يمثل المحاولات الأولى -على الأقل أول ثلاث محاولات - وإذا كان الأداء فيها يتحسن باستمرار يسمى المنحنى المنحنى ذا البداية السريعة، أما إذا كان الأداء في المحاولات الأولى ثابتًا أو متذبذبًا لا يتحسن فيه الأداء، فإن المنحنى يسمى المنحنى ذا البداية البطيئة.

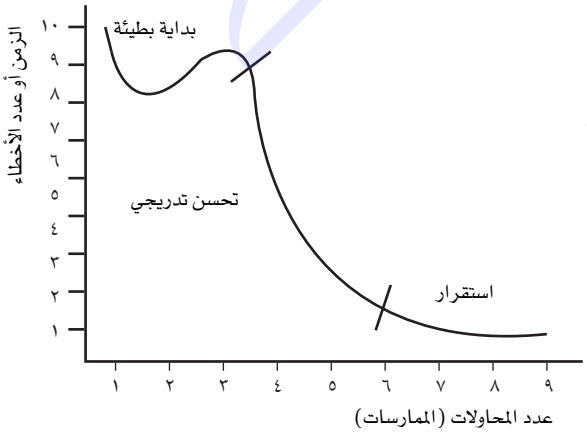
ب - وسط المنحنى: ويقصد بهذا الجزء، جزء المنحنى الذي يمثل المحاولات الوسطى التي يختلف عددها باختلاف العدد الكلي للمحاولات التي مر بها الفرد، وباختلاف نوع الأداء، وقد يكون الأداء في هذا الجزء من المنحنى في تحسن مستمر، وقد يثبت الأداء فيه أو يتذبذب، ويسمى هذا الجزء في تلك الحالة هضبة التعلم، وقد ترجع الهضبة- أي تذبذب الأداء أو ثبوته في المحاولات الوسطى من منحنى التعلم - إلى عوامل داخلية خاصة بالمتعلم كحالة الملل أو نسيان مفاجئ أو ضعف قدراته، أو إلى عوامل خارجية أدت إلى تشتيت الجهد في التعلم في تلك المرحلة.

جـ- نهاية المنحنى: ويقصد بها جزء المنحنى الذي يمثل المحاولات الثلاثة الأخيرة التي تتصف بالثبوت النسبي بوصفها دليلًا على حدوث التعلم، ويحدث في بعض الحالات عدم ثبوت الأداء في المحاولات الأخيرة، وقد لا يصل المتعلم إلى مستوى الأداء المطلوب.

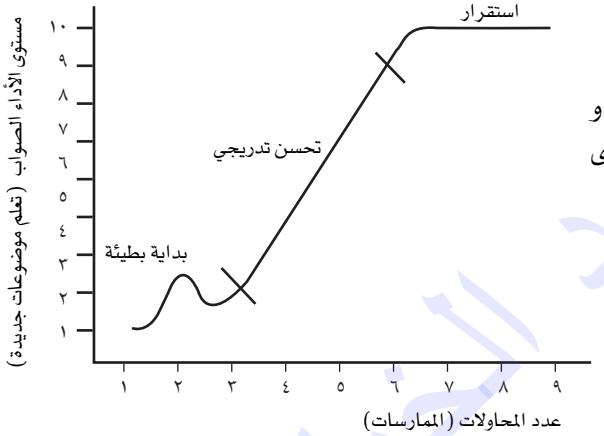
والأشكال الآتية تمثل نماذج من منحنيات التعلم:



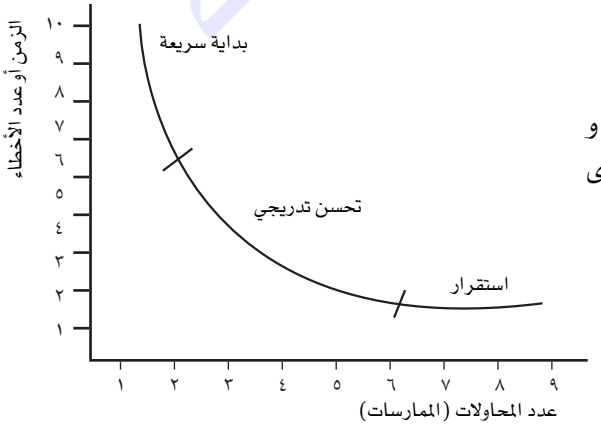
منحنى صاعد ذو بداية سريعة، ويحتوي على هضبة تعلم.



منحنى هابط ذو بداية بطيئة، ولا يحتوي على هضبة تعلم.



منحنى صاعد ذو بداية بطيئة، ولا يحتوى على هضبة تعلم.

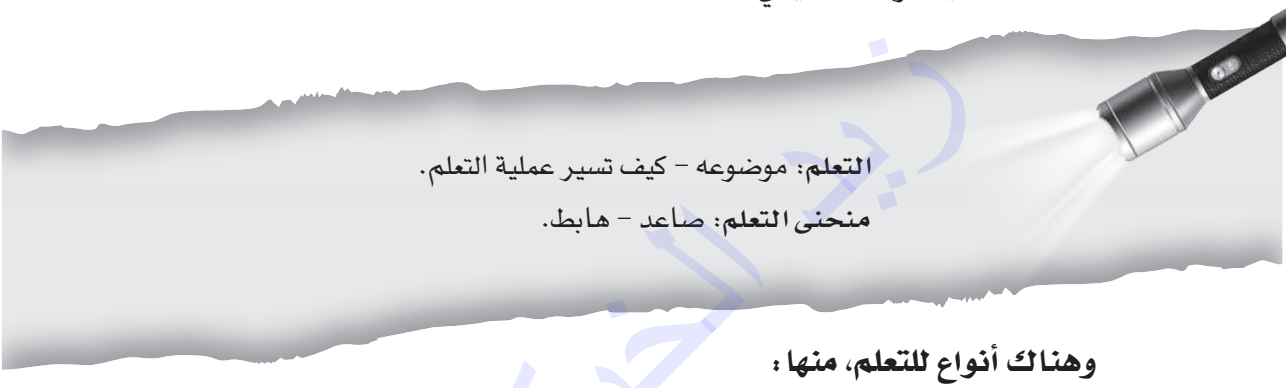


منحنى هابط ذو بداية سريعة، ولا يحتوى على هضبة تعلم.

وقد وجد هاوس وزيمان House & Zeaman أن ميل المنحنى وسرعة التعلم يتأثران بعوامل عدة، منها:

١- القدرة العقلية للمتعلم التي تؤثر في قدرته على الانتباه وإدراك العلاقات في الموقف التعليمي.

٢- صعوبة الموقف التعليمي وتعقيده، ومدى معرفة الفرد المتعلم بمثل هذه العناصر الداخلة في الموقف التعليمي.



التعلم: موضوعه - كيف تسير عملية التعلم.

منحنى التعلم: صاعد - هابط.

وهناك أنواع للتعلم، منها:

١- **التعلم عن طريق إدراك العلاقات والفهم وفقًا لنظرية الجشتالت:** وفي هذه الحالة يكون منحنى التعلم يتقدم تدريجيًّا، ولكن بطريقة مطردة حتى يصل إلى نهاية التعلم.

٢- **التعلم الذي يتم عن طريق المحاولة والخطأ وفقًا لنظرية ثورنديك:** وفي هذه الحالة، فإن منحنى التعلم قد يرتفع فجأة في إحدى المحاولات، ويتذبذب مدة طويلة قبل ثبات الأداء في نهاية التعلم، وقد يتأثر أداؤه بظروف المصادفة، حتى بعد نهاية التعلم.

والواقع أن التعلم يحدث بعد مدة من المحاولة والخطأ، وهذه المدة تطول أو تقصر تبعًا لعوامل عدة، منها: قدرة المتعلم، ودوافعه للتعلم، ومستوى صعوبة المشكلة التي يتعلمها، ومدى وضوح مكوناتها، ثم يأتي بعد ذلك التعلم بالاستبصار Insight أو إدراك العلاقات بين أجزاء المشكلة، فيقل عدد المحاولات الخطأ، وتسرع عملية التعلم.

٣- **التعلم المعرفي:** يتم وفقًا للنظريات المعرفية ومنحنى تجهيز المعلومات.

القدرة على التعلم:

القدرة على التعلم هي من أهم خصائص الكائن الحي، سواء كان إنسانًا أو حيوانًا. والسلوك هو النشاط الذي يصدر عن الكائن من أجل التكيف مع البيئة، ولهذا كان للتعلم أهمية بالنسبة إلى حياة الكائن الحي نفسه.

والبيئة دائمة التغير، ولهذا يتغير سلوك الإنسان للتكيف مع هذه البيئة، والإنسان وهو أرقى مخلوقات الله، حيث حباه الله العقل ومنحه اللسان الناطق، وعلمه بالقلم وأناط به مسؤولية الخلافة في الأرض، هذا الإنسان وهو يعيش في بيئته الاجتماعية المعقدة، يتغير سلوكه تغيرًا كبيرًا، نتيجة لقدرته على التعلم.

والتعلم ليس القصد به تحصيل الدروس أو الاستذكار أي التعليم، بل هو تغيير السلوك، عندما يتأثر الكائن بالظروف البيئية، وما ينتج عن اكتساب الفرد عادة أو مهارة.

والتعلم يختلف عن الأفعال المنعكسة، وهي الأفعال الفطرية الموروثة التي يؤديها الكائن نتيجة المنبهات في البيئة الداخلية والخارجية الخاصة بها، كتناول الطفل ثدي أمه بعد ولادته، أو جذب اليد عند ملامستها لجسم حار.

ويختلف التعلم عن السلوك الموروث الأكثر تعقدًا، كسلوك الحيوانات الموروث، مثل هجرة الطيور وتحرك الأسماك في البحار.

ويختلف أيضًا عن عوامل النضج، التي تؤثر في سلوك الإنسان والحيوان نتيجة التطور الجسمي والنفسي.

والتعلم بوصفه تغيرًا شبه دائم في السلوك ينتج عن الممارسة والخبرة والمران، يختلف عن التغير المؤقت في السلوك الذي ينتج عن تناول بعض العقاقير أو وقوع الفرد تحت تأثير مخدر، في أثناء إجراء العمليات الجراحية.

والتعلم يؤدي إلى تطوير الكائن الحي، عن طريق تزويده بالسلوك المكتسب، كما يمكن للكائن الحي من التعلم في سلوكه.

ما الأنشطة التي يتضمنها التعلم بالنسبة إلى الإنسان؟:

بالنسبة إلى الإنسان يتضمن التعلم أنشطة كثيرة منها ما يأتي:

١- الخبرات التي تتصل بجسم الإنسان وأعضائه المختلفة، مثل:
- المهارات اليدوية، كالكتابة واستخدام الآلات.
- المهارات الحركية، كالمشي وركوب الدراجات.

٢- مظاهر المعرفة المختلفة التي تحتاج إلى قدرات عقلية خاصة، مثل:
- تعلم اللغة.
- تعلم القراءة.

٣- أنشطة أخرى، مثل اكتساب الميول والاتجاهات والمُثل العليا، وهي الأنشطة التي تتم عن طريق المنزل والمدرسة والمجتمع الخارجي.

التعلم وعلاقته بالسلوك:

علينا أولًا أن نوضح كيف يتعلم الإنسان السلوك. أي كيف يمكن للفرد أن يكتسب الأنواع المختلفة من السلوك؟ سواء كان ما يتعلمه عبارة عن مهارة حركية أو عادة أخلاقية أو عاطفية أو ميل اجتماعي أو خُلق معين؟

والتعلم الذي عن طريقه نكتسب السلوك، ليس قاصرًا على الإنسان وحده، بل إنه من المعروف أن التعلم يمكن أن يكون عند الإنسان وعند الحيوان، وكلنا يشاهد كثيرًا من الحيوانات المدربة التي تعمل في السيرك، والتي تتقن أداء كثير من الحركات التي يعجز الإنسان ذاته عن أدائها. لذلك يُعدّ التعلم من الموضوعات ذات الأهمية البالغة في العلوم السلوكية، وليس القصد به - وفق ما سبق - من الناحية الاصطلاحية تحصيل الدروس أو الاستذكار، بل إنه يتعدى هذه المفاهيم إلى ما هو أعمق من ذلك، فهو عبارة عن:

١- سلوك مكتسب، ينتج عن تفاعل الكائن الحي مع البيئة التي يعيش فيها.

٢- يحدث نتيجة الممارسة والتكرار، وهما من شروط التعلم الجيد.

٣- يؤدي إلى تعديل في سلوك الكائن في طريقة أدائه لأفعال معينة.

٤- يعمل على تكوين عادات ومهارات، تفيد الكائن الحي في المواقف التي يواجهها بعد ذلك في حياته.

إذن ما أهمية التعلم في السلوك؟

أهمية التعلم في السلوك

يُولد الكائن مزودًا بأساليب السلوك الفطري، أي إنه يُزود ببعض الدوافع الفطرية التي تعمل على حفظ حياته. مثال ذلك الرضاعة التي لا يتعلمها من أحد. بل يؤديها بنفسه، والبكاء عندما يشعر بالجوع أو التعب، والإخراج للفضلات، وقيامه ببعض الأفعال اللاإرادية.

وبطبيعة الحال لا يكفي السلوك الفطري وحده في تنشئة الطفل، بل حسبما سبق الإشارة إليه من قبل، يكتسب الفرد أنواعًا أخرى من السلوك، مصدرها البيئة التي يعيش فيها الفرد منذ مولده.

واكتساب السلوك يتم عن طريق «التعلم» إذ إن الكائن يتعلم عندما يواجه مواقف معينة، أو عندما يصطدم بالقيم والتقاليد والعُرف المتفق عليه في المجتمع، وكل هذا يمثل أنواعًا مختلفة من السلوك التي تضاف إلى سلوكه الفطري، حتى يستطيع أن ينمو، ويتطور.

أي إن «التعلم» يؤدي للكائن وظيفة مهمة.. إذ يُعدّ شرطًا جوهريًّا في تطور الكائن وارتقائه واندماجه في المجتمع الذي يعيش فيه.

واكتساب الكائن لأنواع من السلوك.. أي تعلم الكائن لأنماط من السلوك يقتضي وجود الكائن الحي في بيئة، مهما اختلف نوعها (مادية/ طبيعية/ إنسانية/ اجتماعية)

فإنــه يتأثــر بهذه البيئة، ويحــدث نوع من التفاعل، يؤدي إلى اكتســاب الفــرد أنواعًا من السلوك تجعله يتطور وفقًا لمقتضيات البيئة التي يعيش فيها.

والســلوك المكتســب متعــدد بالمواقــف التــي يواجههــا الكائــن ، فهو إمــا مهارات حركيــة، أو عــادات أخلاقية، أو عواطف، أو ميولاً اجتماعية. وقد يكون الســلوك من النوع غيــر المرغوب فيه، كالعادات غير المرغوب فيهــا، أو الرذائل، ذلك لأن المجتمع والبيئة مزودان بالفضــائل والرذائل، وقــد يؤثر المجتمع في الفرد تأثيــرًا إيجابيًّا يؤدي إلى رقي الفرد وتقدمه، وقد يتأثر الفرد بالمجتمع تأثرًا سلبيًّا بما يؤدي إلى تأخر الفرد وانحطاطه. ولهذا كان للتوجيه والإرشاد دور كبير لأفراد المجتمع في سلوكهم المرغوب فيه.

ومــن الواضــح أن الكائــن الحي دائمًا في عملية تعلم واكتســاب ســلوك جديد منذ ميــلاده، مــن كل المؤثرات المحيطــة به في المنزل أو الشــارع أو المدرســة، من الإخوة والأصدقاء، أو ممن يحيطون به.

والتعلم قد يحدث إراديًّا برغبة الفرد، وأحيانًا على غير إرادته، فكثير من الســلوك الــذي يتعلمه الطفل في أثناء مرحلة الطفولة يكون علــى غير إرادته، في حين أنه عندما يكبــر، فإنه يتعلم خبــرات جديدة قائمــة على إرادته ورغبته، وتتصــل بحياته الأســرية والاجتماعية والأخلاقية.

ومــن هذا يتبين أن للتعلــم أهمية كبيرة في تطور الكائن الحــي، عن طريق تزويده بالســلوك المكتسب إلى جانب السلوك الفطري، إذ يُعدّ التعلم الوسيلة الأساسية لتهذيب الإنسان والتحكم في سلوكه. إذن كيف يمكن تعديل السلوك من خلال التعلم؟

التعلم وتعديل السلوك

ســبق إيضــاح أن التعلم يعرف بأنه ما يؤدي إلى تغير في أداء الفرد وتعديل السلوك عند مواجهة مثيرات البيئة، ونتيجة الخبرة والتدريب.

لذلك نوضح فيما يأتي خصائص تعديل السلوك، وتغير الأداء عندما يحدث التعلم:

١- من حيث يتضمن التعلم تعديل السلوك وتغير الأداء، لذلك يمكن قياس حدوث التعلم، عندما نقارن سلوك الكائن الحي في مدة زمنية معينة، بسلوكه في مدة زمنية أخرى وتحت ظروف متشابهة، فإذا كان السلوك مختلفًا في المرة الثانية، فإننا نستنتج حدوث التعلم. ومعنى هذا أن التعلم لا يخضع للملاحظة المباشرة، إذ إنها عملية تتم داخل الكائن الحي، ولكننا نستدل عليها بملاحظة آثارها، ولذلك وجب التفريق بين عملية التعلم ونتائج التعلم، فالأولى لا نلاحظها، أما الثانية أي نتائج التعلم فهي التي تخضع للملاحظة المباشرة، ويمكن قياسها ودراستها.

٢- يُلاحظ أن تعديل السلوك والتغير في الأداء يحدث في أثناء عملية التعلم، فالتغيرات الحادثة في الخصائص الجسمية، كالطول والوزن والتغير في القوة الجسمية نتيجة لزيادة حجم العضلات لا يمكن اعتبارها تعلمًا.

٣- يشمل التغير في السلوك كل أنواع السلوك، سواء كان ظاهرًا أم غير ظاهر، فهو يشمل الحركات الظاهرة، ويشمل العمليات العقلية كالتفكير والتخيل. ومن أمثلة التعلم ازدياد مهارة الفرد عند أداء عمل ما. والتعلم هنا يتخذ صورة ازدياد في المهارة، ويحدث التعلم أيضًا عندما تتضح تفاصيل الموقف الذي لم يفهمه الفرد قبلًا إلا بشكل عام، وتشمل أنواع التعلم الأخرى عمليات مختلفة مثل الملاحظة المستمرة، والحفظ وفهم الأفكار، وإدراك العلاقات، وحل المشكلات، واكتساب صور مناسبة من التعبير، والضبط الانفعالي، وتنمية الميول والاتجاهات والمثل العليا. ويُعدّ السلوك اللفظي واحدًا من العوامل المهمة التي تجذب الانتباه في دراسة التعلم؛ لأننا نستطيع أن نحدد حدوث التعلم من التغيرات التي تحدث في السلوك اللفظي.

٤- يتم التعلم عن طريق الخبرة والتدريب. وتختلف الخبرة عن التدريب في أن الخبرة ذات معنى عام، في حين أن التدريب يدل على أوجه النشاط الأكثر تنظيمًا، التي تقوم

بها المدرسة أو المؤسسات التعليمية الأخرى، والتعلم في أشكاله المعقدة هو محصلة التدريب، وتحدد لنا الخبرة (أو التدريب) أنواع التغيرات في السلوك التي يمكن أن نعدّها تعلمًا.

وهنا التحديد مهم للغاية، إذ إن هناك بعض أنواع السلوك لا يمكن إرجاعها إلى الخبرة، ومن ثم لا يمكن اعتباره تعلمًا. فالتدريب على حمل أثقال معينة وموالاة ذلك مدة يعقبها عدم القدرة على حمل الأثقال لا يُعدّ تعلمًا.

٥- قد يحدث تغير في السلوك نتيجة عملية النضج، مثال ذلك النمو في المشي والكلام، وهو نمو يرجع إلى النضج، وليس للتعلم. وهناك مستوى معين من النضج لازم لتعلم الكلام، حيث إن الخبرة في الكلام مع الكبار ضرورية لإبراز الاستعداد الذي أوجده النضج.

٦- يحدث التعلم أيضًا عن الخبرة، نتيجة لتفاعل الفرد مع البيئة، ويترتب على هذا التفاعل نشوء علاقات بين المثيرات والاستجابة.

مصادر التعلم:

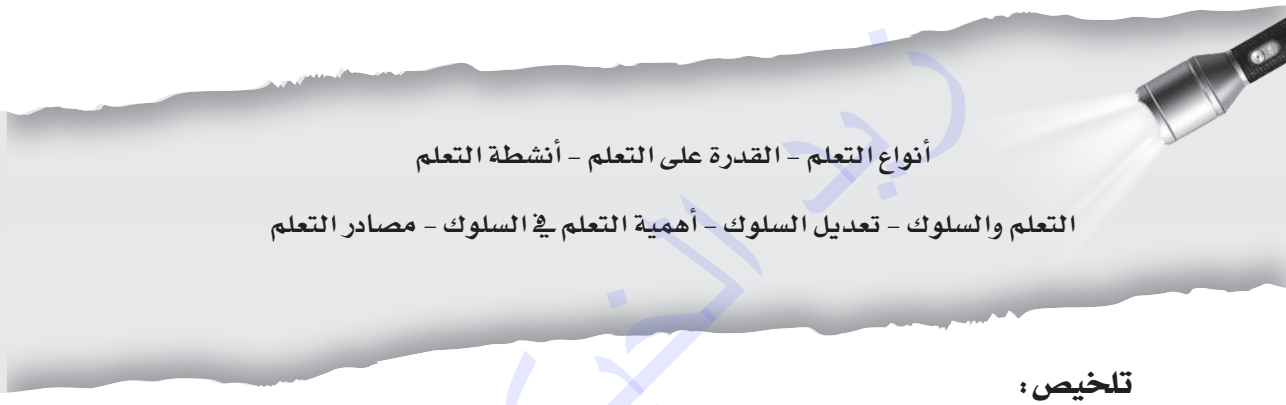
يتم التعلم عن طريق كثير من المصادر التي يكتسب منها الإنسان المهارات والمعارف والخبرات، ومن هذه المصادر:

١- التعليم النظامي، وهو الذي يتم داخل المؤسسات التعليمية على اختلاف مستوياتها وأنواعها، حيث يكتسب الفرد أنماطًا عدة من التعلم.

٢- التعلم الذي يكتسب من خلال المؤسسات الاجتماعية خلال التنشئة الاجتماعية، حيث تعمل الأسرة والمسجد والجوار والثقافة والإعلام وغيرها على تنشئة الفرد وتعليمه وتثقيفه.

٣- التعلم الذي يكتسب من خلال العلاقات الاجتماعية بالأفراد أو الهيئات، مثل النوادي والرحلات والأنشطة الاجتماعية، أي العلاقات العارضة أو الدائمة.

٤- التعلم الذي يكتسب عن طريق الطلب والسعي إليه لحاجة من الحاجات الضرورية للفرد، أو يتم عن غير قصد، كأن يسمعه الفرد أو يشاهده في أثناء ممارسته متطلبات الحياة اليومية.



أنواع التعلم - القدرة على التعلم - أنشطة التعلم

التعلم والسلوك - تعديل السلوك - أهمية التعلم في السلوك - مصادر التعلم

تلخيص:

١- التعلم من الناحية اللغوية يشتق من العلم.

٢- التعلم من المفهوم الاصطلاحي يُعرف بأنه عملية تكيف لنماذج استجابة سابقة مع تغيرات بيئية جديدة، ويشتمل على تعديل وإعادة تنظيم سلوك الفرد، حيث يتم ذلك من خلال الخبرة والمران.

٣- التعلم يتم من خلال محاولات الخطأ والصواب في الموقف التعليمي، حيث يقل معدل الأخطاء بتوالي مرور الزمن، وعندئذ يحدث التعلم.

٤- سرعة التعلم تتأثر بالقدرة العقلية للمتعلم، وبصعوبة الموقف التعليمي وتعقيده.

٥- التعلم يتم عن طريق إدراك العلاقات والفهم وعن طريق المحاولة والخطأ.

٦- القدرة على التعلم من خصائص الكائن الحي، والسلوك المتعلم يصدر من الكائن للتكيف مع البيئة.

٧- ليس القصد بالتعلم تحصيل الدروس، بل تغيير الدروس.

٨- يختلف التعلم عن الأفعال المنعكسة وعن السلوك الموروث وعن عوامل النضج.

٩- الأنشطة التي يتضمنها التعلم تتضمن الخبرات المتصلة بجسم الإنسان ومظاهر المعرفة وأنشطة أخرى، مثل اكتساب الميول والاتجاهات.

١٠- التعلم من وسائل اكتساب السلوك، وهو سلوك مكتسب من خلال التفاعل مع البيئة أو نتيجة الممارسة والتكرار، أو عند تعديل السلوك أو عند تكوين عادات ومهارات.

١١- التعلم له أهمية كبيرة في تطور الكائن الحي من حيث تهذيب الإنسان والتحكم في سلوكه وتعديله.

١٢- التعلم يؤدي إلى تغيير في أداء الفرد، وتعديل السلوك عند مواجهة مثيرات البيئة ونتيجة الخبرة والتدريب.

١٣- من مصادر التعلم: التعليم النظامي - التعلم من خلال المؤسسات الاجتماعية - التعلم من خلال العلاقات الاجتماعية - التعلم الذي يتم بالمجهود الشخصي عند طلبه والسعي إليه.

أسئلة وتمارين:

١- وضح المفهوم الاصطلاحي للتعلم.

٢- القدرة على التعلم هي من أهم خصائص الكائن الحي. اشرح.

٣- اشرح أهمية التعلم في السلوك.

٤- كيف يقوم التعلم بتعديل السلوك. اشرح.

٥- حدد مصادر التعلم.

الفصل الثالث والعشرون

خصائص التعلم ومؤثراته

- **الأهداف:**

(١) أن يفسر المتعلم دور التعلم في تعدد أساليب السلوك في الحياة.

(٢) أن يربط المعلم بين التعلم والإتقان.

(٣) أن يربط بين مفهومي التعليم والتعلم.

(٤) أن يقدر جهود المعلم في التعلم.

الفصل الثالث والعشرون

خصائص التعلم ومؤثراته

تمهيد:

يُعدّ التعلم ضرورة من ضرورات استمرار الحياة عند الإنسان، وهو وسيلة الإنسان لاكتساب أنماط السلوك المختلفة في الحياة، لذلك نود إيضاح خصائص التعلم وسماته.

التعلم وأساليب السلوك في الحياة:

ماذا نتعلم؟ أي ما أساليب السلوك التي يتعلمها الإنسان في الحياة؟

الواقع أن التعلم هو سبيل الإنسان إلى الإدراك لكل ما يتصل بالبيئة التي يعيش فيها. وهو ليس إدراكًا مكانيًّا فقط، بل إدراك لكل المظاهر المتصلة بالحياة. ولذلك نجد أن «التعلم» الذي يكتسبه الفرد يظهر في أساليب التفكير، وفي الاتجاهات الخاصة بالتقبل والنفور، وفي الجوانب الانفعالية والوجدانية والاجتماعية، وفي جميع الاستجابات الناجمة عنها التي تتأثر بعاملي الخبرة والمران.

ومن ثم، فإن التعلم يتضمن نواحي كثيرة من نشاط الفرد، كالمهارات اليدوية، والكتابة، واستخدام الآلات، والمهارات الحركية، كالمشي وركوب الدراجات، إلى غير ذلك من الأمور التي تحتاج إلى خبرات تتصل بجسم الإنسان وأعضائه المختلفة من النواحي الحركية والحسية.

إلى جانب ذلك يتضمن التعلم، مظاهر المعرفة لدى الفرد، كتعلم اللغة وتعلم القراءة، ويحتاج هذا النوع من التعلم إلى قدرات عقلية خاصة، حيث يحدث التعلم كل ما يكتسبه الإنسان من المعارف والمهارات العلمية والعملية.

يُضـاف إلى ذلك أنواع من الأنشطة الأخرى التي تدخل ضمن التعلم، وهي اكتساب الميول والاتجاهات والمُثل العليا، التي يتم تعلمها عن طريق المنزل والمدرسة والمجتمع الخارجي.

مؤثرات التعلم:

ما المؤثرات التي من خلالها يحدث التعلم؟

تُعـد الحاجات الأساسـية والثانوية، ومـا يرتبط بها من دوافع لإشـباعها، من أهم الأسس ذات الأثر في التعلم، فالدوافع التي تحفز السلوك، وتوجهه، وتتأثر بالتعلم. وكلما تقدم النمو الإنساني تأثرت الدوافع، وازداد التعلم عند الفرد.

ويتأثر التعلم بالتكوين الوراثي عند الإنسـان، حيث إنه شـرط أساسـي للتعلم، فهو يضع الحدود والأطر التي يكون للممارسة أثرها ودورها في داخله، ذلك لأن الاستجابات البسـيطة الفطرية (التي أساسـها وراثي) بجانب الدوافع الأوليـة (وهي وراثية وفطرية أيضًـا) كلاهما يمثلان نقط البداية للتعلم. فالوراثة تسـهم في تحقيق التعلم، حيث إنها تزود الفرد بالمثيرات الحسـية التي أساسـها المسـتقبلات العصـبية والقوى الحسـية، والغدد الهرمونية (التي تفرز الهرمونات، وتؤثر في أنشطة الجسم) التي عن طريقها يبدأ السـلوك، وهذه المستقبلات الوراثية والقوى الحسـية والغدد وغيرها هي أساس حدوث التعلم، أي إن التكوين الوراثي، وما يرتبط به من التكوين العضوي والقوى الجسمية تؤثر في إحداث التعلم.

الفروق الفردية في التعلم

هل يتساوى الأفراد في التعلم؟

الواقـع توجـد فـروق فردية، وخاصـة بين من يُوصـف بأنـه متعلم أو غيـر متعلم، فالفيصـل بينهما لا يقوم على محك عدد سـنوات الدراسـة، التي قام بدراستها المتعلم

أو غير المتعلم، بل إن الفيصل هو مدى ما اكتسبه كل منهما من نماء شخصي ونفسي وعقلي واجتماعي، وكيف لأي منهما أن يستمر في هذا النماء دون اضطراب أو خلل في حياته القائمة، وفي مواقف الحياة المختلفة. وكيف لمن استفاد مما تعلم وما اكتسب من علم، أن يتوافق مع حياته الاجتماعية، حيث يكون عطاؤه وتضحيته في سبيل التزامه بعقيدته وانتمائه لوطنه وإخلاصه وتفانيه ما يحقق له الأمن والأمان الذاتي والبيئي.

وليست غايات المدارس في مختلف مراحلها، أن تنمي المهارات الأساسية اللغوية والرياضية وغيرها من المعارف الإنسانية، بل إن الهدف الأسمى هو تزويد الناشئة من المتعلمين بالخبرات المتعددة التي تمكنهم من استمرارية التعلم على امتداد أعمارهم، وفيما يعود عليهم وعلى أوطانهم بالتقدم والرقي، ولا تكون الأهداف المأمولة من التعليم ذات كفاءات وفاعلية، إلا إذا كانت أهدافها تُحقق هذه الأهداف بجانب التحصيل العلمي والمعرفي.

التدرج والتقدم في التعلم: هل يتم التعلم بالتدرج أم يتم دفعة واحدة؟ الواقع أن التعلم يتم بالتدرج.

ففي المراحل الأولى من التعلم، تكثر الحركات والأداءات والاستجابات التي لا تكون أساسية في التعلم. ولكن الممارسة والتدريب المتواصل يؤدي إلى إبقاء الاستجابات الأساسية المرغوبة في التعلم، وتستبعد الحركات والاستنتاجات غير الأساسية، ما يؤدي إلى تحسين الأداء، ومن ثم الوصول إلى التعلم المنشود، أي التعلم الهادف الذي يرغب الوصول إليه.

أما عن التقدم الذي يتم إحرازه في التعلم، فإنه من المعروف أنه في المراحل الأولى للتعلم تكون استجابات الفرد مشتتة وغير منتظمة، وينقصها التناسق والانتظام. ومن خلال التدريب تتناقص الاستجابات غير الضرورية وغير المنتظمة، حتى يقوم الفرد باكتساب المهارة المقصود تعلمها، وعندئذ يقوم بأدائها في يسر وسهولة عند وصوله إلى الاستجابات المرغوبة.

وينجم عن التعلم، التعرف الخاص بمكونات الموقف الذي يعايشه الفرد، وهو التعلم الهادف (الذي يكتسب منه الفرد الخبرات والمهارات والمعارف) إذ قد يتعلم الفرد أشياء لم يكن يقصد تعلمها، مثال ذلك عندما يتعلم الفرد عادات سيئة أو تثبت في سلوكه أخطاء واتجاهات غير مرغوب فيها، لذلك ليس بالضرورة أن يؤدي التعلم إلى تحسن في السلوك أو تغيير مرغوب فيه، إذ قد يكون نتاج التعلم أساليب سلوكية غير مرغوب فيها.

التعلم والإتقان:

يرتبط الإتقان بالأداء نتيجة التعلم، ويؤثر الجهد الذي يبذله الإنسان في الأداء في التعلم، حيث نجد أن التعب والإنهاك يؤثران على الجودة والإتقان في الأداء.

بينما نجد أن زيادة الإتقان معناها حدوث التعلم المرغوب فيه، وعادة ما تكون الراحة ذات المدى الطويل، تؤثر في درجة الإتقان بطريقة سلبية، حيث يقل الإتقان في التعلم نتيجة النسيان، الذي يُعدّ الصورة السلبية للتذكر، حيث يمثل التذكر جانبًا أساسيًّا في التعلم.

التعلم والتربية:

القصد بالتربية ما تشتمل عليه البرامج الموجهة التعليمية أو الأسرية أو غيرها والقائمة على تنمية المعارف والمهارات والاتجاهات والأخلاق والضوابط الاجتماعية والأنماط السلوكية المرغوبة للأفراد في جماعة اجتماعية معينة.

والتربية أساسية داخل الأسرة باعتبار الأسرة أهم الجماعات الاجتماعية التي توجه أبناءها. وإن المدرسة والمسجد والمؤسسات الاجتماعية الأخرى، التي تقوم بما يُعرف بالتربية المنظمة الهادفة، كلها تعمل من أجل بناء أجيال ملتزمة بالعقيدة والضوابط الفكرية والاجتماعية في المجتمع.

ويتضـمن التعلم، التغيرات السـلوكية التي تتم عبر عمليات التربية، والتغيرات إما أن تكـون سـلوكيات مرغوبًا فيهـا أو مرغوبًا عنها، يكتسـبها الأفراد مـن الخبرات التي تواجههـم فـي مواقـف الحياة داخل الأسـرة والمدرسـة وخارجهـا، والتي تتـم بطريقة مقصودة أو تتم عرضًا.

لذلـك مـن الأهمية بمـكان أن تكون هناك أهـداف تربوية عن طريقهـا يتم التعلم الهادف الذي ينمي البناء الفردي عند اكتسابه الأنماط السلوكية المرغوب فيها.

العلاقة بين مفهومي التعليم والتعلم:

التعليـم والتعلم صـنوان في العملية التربوية، والتعليم الكـفء، وما يتبعه من تربية للمتعلـم يؤديان إلى اكتسـاب المتعلـم الخبرات التعليميـة والتربوية المطلوبـة، أي تتم عملية التعلم.

ومـن المعـروف أن الهـدف الأساسـي «للتعلـم» عبر مؤسسـات التربيـة والتعليم باختلاف مسـتوياتها ومسـؤولياتها.. يقوم على إعـداد الفرد «للتعلـم» لمواجهة مواقف الحياة. و«التعلم» يتم من خلال عمليات مسـتمرة ومتواصلة في العملية التعليمية، التي لا تتوقف في حياة الفرد، فالتعليم لا يمثل غايات قاصرة على اكتساب المعارف والمعلومات، بل إنه في مفهومه الصـحيح، يمتد إلى أكثر من هذا، حيث من خلاله ومن خلال وسائله وطرائقـه يتم نماء المهـارات الحركية والعقليـة والمعرفية وأسـاليب التفكير والعادات والأخلاق والعبادات وغيرها، مما يكتسـبه الفرد من خلال عمليات التعلم المسـتمرة في مواقف الحياة المتباينة.

دور المعلم والتعلم:

المعلـم له دوره الفعال في العملية التعليمية، حيـث إنه يحتاج إلى أن يعرف ويُدرك كيف يتعلم المتعلم، بمعنى أن النجاح المهني للمعلم في العملية التربوية يتوقف على مدى

إدراكه لكيفية:

١- اكتساب المتعلم، تعلم المعارف والمهارات العلمية والعملية.

٢- اكتساب المتعلم، السلوك الذي يمكنه من مواجهة مواقف الحياة.

٣- اكتساب المتعلم، القيم والاتجاهات التي تمكنه من التوافق مع البيئة، وتقوده إلى الحياة الطبيعية والإعداد لها.

ومن ثم، فإن دور المعلم فيما يتعلمه المتعلم دور مهم للغاية في العملية التعليمية.

تتضمن خصائص التعلم ومؤثراته الآتي:

(١) التعلم وأساليب السلوك في الحياة.

(٢) مؤثرات التعلم.

(٣) الفروق الفردية في التعلم.

(٤) التدرج والتقدم في التعلم.

(٥) التعلم والإتقان، والتعلم والتربية.

(٦) الرابط بين مفهومي التعليم والتعلم.

(٧) دور المعلم والتعلم.

تلخيص:

١- التعلم هو وسيلة الإنسان وسبيله إلى الإدراك لكل ما يتصل بالبيئة التي يعيش فيها، وهو يتضمن أنشطة كثيرة، كالمهارات اليدوية والحركية ومظاهر المعرفة واكتساب الميول والاتجاهات والمثل العليا.

٢- الحاجات الأساسية والثانوية، وما يرتبط بها من دوافع لإشباعها، إضافة إلى التكوين الوراثي والمستقبلات العصبية والقوى الحسية والغدد الهرمونية، كلها ذات أثر لإحداث التعلم.

٣- هناك الفروق الفردية بين الأفراد في التعلم.

٤- يتدرج التعلم ويتقدم، من خلال الممارسة والتدريب، حيث يتخلص الفرد من الاستجابات المشتتة غير المنتظمة، ويُبقي على الاستجابات المرغوبة.

٥- يزداد الإتقان في السلوك عند حدوث التعلم المرغوب فيه، ويؤثر التعب والإجهاد في الجودة والإتقان في الأداء.

٦- التربية تمثل البرامج التعليمية أو الأسرية أو عبر المؤسسات الاجتماعية، حيث يتضمن التعليم التغيرات السلوكية التي تتم من خلال عمليات التربية.

٧- الهدف الأساسي للتعليم عبر مؤسسات التربية والتعليم يقوم على إعداد الفرد للتعليم لمواجهة مواقف الحياة.

٨- دور المعلم في عملية التعليم للمتعلم يُعدّ مهمًّا للغاية في العملية التعليمية.

تمارين وأسئلة:

١- الفروق الفردية في التعلم تشير إلى عدم تساوي الأفراد في التعلم. اشرح.

٢- يتم التعلم بالتدريج. اشرح.

٣- وضح الرابطة بين التعلم والتربية والتعليم والتعلم.

الفصل الرابع والعشرون

تفسير التعلم

- **الأهداف:**

(١) أن يتعرف المتعلم إلى التعلم الارتباطي الشرطي.

(٢) أن ينقد المتعلم التعلم بالمحاولة والخطأ.

(٣) أن يفسر المتعلم التعلم بالاستبصار.

(٤) أن يقدر المتعلم جهود العلماء في التعلم.

الفصل الرابع والعشرون

تفسير التعلم

تمهيد:

كل الكائنات التي خلقها الله تعالى تتعلم. والتعلم الناجح يتم في حدود الطاقات والاستعدادات الخاصة بهذه الكائنات، ووفق ما يتوافر لها من إمكانات في البيئة، أي الوسط الذي تعيش فيه.

والإنسان عبر مراحل العمر.. منذ الطفولة وفي مدارج العمر المتعاقبة، يتعلم من خلال طرائق معينة.

وهذه الطرائق قام العلماء بتفسيرها على أنها نظريات التعلم، وتعددت النظريات التي وضعت لتفسير ظواهر التعلم عند الحيوانات، التي من خلال مؤشراتها أمكن معرفة التعلم عند الإنسان، ويمكن عن طريقها تحديد طرق ووسائل التعلم والقوانين التي تضبط ظواهر التعلم.

ويعنينا أن نوضح أهم النظريات التي وضعت لتفسير طرق التعلم، وهي:

١- التعلم الارتباطي الشرطي.

٢- التعلم بالمحاولة والخطأ.

٣- التعلم بالاستبصار (التبصر).

وليست هذه التفسيرات هي التي وضعت بوصفها نظريات للتعلم فقط، بل هناك نظريات أخرى، نكتفي بذكر عرض سريع لها.

أولًا: السلوكية وتفسير التعلم:

(١) التعلم الارتباطي الشرطي:

يعود الجهد إلى «بافلوف» العالم الروسي، الذي كان يهتم بالدراسات الفسيولوچية في اكتشاف هذه النظرية، حيث كان يدرس الجهاز الهضمي لدى الكلاب، ولاحظ في أثناء عمله وجود ظواهر عدة غير عادية بينها ارتباط دائم، كأن يسيل لعاب الكلب عندما يرى الطعام أو يشم رائحته. وقد لاحظ أن اللعاب يسيل بعد ذلك بمجرد أن يسمع الكلب صوت الشخص، الذي تعود أن يقدم له الطعام، أو أن يراه، حتى لو كان خالي اليدين من الطعام.

وقد أثارت هذه الظاهرة تعجب «بافلوف» فبدلًا من أن يكون الطعام هو المثير لسيلان اللعاب، أصبح الشخص نفسه من دون طعام يقوم بهذا الدور، ولهذا بدأ «بافلوف» في تركيز جهوده، للإجابة عن هذه الظاهرة متبعًا الطريقة التجريبية السليمة، حتى وصل إلى وضع القانون العام، الذي يحكم تلك الظاهرة الغريبة. أحضر «بافلوف» كلبًا وضعه في جهاز لا يمكنه من الحركة، ثم أجرى له عملية تشريحية أوصل فيها غدد الكلب اللعابية ببعض أنابيب الاختبار في جهاز أمامه، بحيث يكون في الإمكان أن يشاهد «بافلوف» سيلان اللعاب وقياسه بسهولة.

بدأ تجربته بأن قدم الطعام للكلب في الوقت نفسه الذي كان ينطلق فيه صوت جرس عالٍ في الحجرة، وطبيعي أن اللعاب كان يسيل دائمًا بسبب وجود الطعام بوصفه المثير الحقيقي، وأن إطلاق صوت الجرس منفردًا قبل إجراء التجربة لم يكن يؤدي إلى سيلان اللعاب، لكن بعد إجراء أكثر من عشرين تجربة ارتبط فيها تقديم الطعام بصوت الجرس، امتنع «بافلوف» عن تقديم الطعام للكلب، واقتصر على إطلاق الجرس فقط، فوجد أن لعاب الكلب كما لو كان يُقدم إليه الطعام الحقيقي، وهكذا لاحظ أن في إمكان الجرس بوصفه منبهًا صناعيًّا، أن يقوم مقام الطعام، وهو المنبه الحقيقي، في إثارة اللعاب، وذلك بسبب ارتباطه الدائم به من قبل.

وقد تولى «بافلوف» تفسير هذه الظاهرة بعد ذلك على أساس «الارتباط الشرطي» الذي اقترن باسمه، فإن صوت الجرس قبل التجربة لا صلة له أبدًا باللعاب، لذلك يسمى منبهًا غير شرطي، وسيلان اللعاب قبل التجربة أيضًا هو فعل لا إرادي منعكس. لكن يتغير الوضع بعد إجراء التجربة، ويصبح الجرس منبهًا شرطيًّا نتيجة ارتباطه بالطعام، ويُسمى سيلان اللعاب، (الفعل المنعكس الشرطي) ويكون الوضع كما يأتي:

ومن الملاحظ أن الارتباط القائم بين الجرس وإفراز اللعاب هو ما يُعرف باسم «الارتباط الشرطي» الذي يمكن تعريفه علميًّا كالآتي:

«حين يتكرر اشتراك منبهين في التأثير في الكائن الحي في وقت واحد (طعام وجرس) يحدث بينهما ارتباط، بحيث إن أحد المنبهين (الجرس) يمكن أن يُثير استجابة المنبه الآخر (الطعام)».

ومن الوجهة التشريحية تعتمد هذه النظرية على الارتباط الموجود بين الأعصاب في الجهاز العصبي للكائن الحي، الذي يحدث آليًّا دون تدخل إرادته، ونتيجة لذلك اعتقد «بافلوف» أن السلوك عامة لا يمكن فهمه وتفسيره إلا من خلال المستوى الفسيولوچي العصبي.

قوانين التعلم الشرطي

وقد انتهى «بافلوف» في تجاربه هذه إلى قوانين عدة خاصة بنظريته عن الارتباط الشرطي تتلخص في:

(أ) الانطفاء التجريبي:

فالارتباط الشرطي يضعف بمضي الزمن وبكثرة تكرار التجربة. فمثلًا إذا كان صوت الجرس منفردًا بعد التجربة يؤدي إلى سيلان اللعاب في الحالات الأولى بمقدار عشر نقط، فإن هذه الكمية تظل تتناقص حتى يأتي وقت لا يؤثر فيه صوت الجرس على الغدد اللعابية لدى الكلب. ومرجع ذلك أن الارتباط قد ضعف بسبب كثرة غياب المنبِّه الحقيقي، وهو الطعام. وتُسمَّى هذه الظاهرة الانطفاء التجريبي.

(ب) العودة التلقائية

في حالة إجراء التجربة مرة أخرى بعد حدوث الانطفاء التجريبي السابق، نجد لعاب الكلب يسيل ثانية بمجرد سماعه الجرس فقط، وهذا هو ما يُعرف بـ «العودة التلقائية للارتباط الشخصي» لكن سيلان اللعاب في التجربة الثانية غالبًا ما يكون أقل بكثير من التجربة الأولى.

(جـ) التعميم ثم التمييز

يُقصد به تعميم المنبه الصناعي على كل ما هو قريب الشبه منه، فمثلًا إذا اعتاد الكلب في التجربة السابقة على سماع صوت جرس معين يصاحب الطعام، ثم أطلق بعد ذلك جرسًا آخر منفردًا له صوت مختلف، فإن اللعاب لا بد أن يسيل؛ لأن الكلب عمم الصوت، لكن بكثرة تكرار التجربة يبدأ الكلب مع ملاحظة أن صوتًا معينًا للجرس هو الذي يرتبط دائمًا بتقديم الطعام. ومن ثم لا يسيل لعابه بعد ذلك إلا عندما يسمع هذا الصوت المعين بالذات، فيكون قد انتقل من مرحلة التعميم إلى مرحلة التمييز والتخصيص.

(٢) التعلم بالمحاولة والخطأ:

في مقدمة من فسر التعلم بالمحاولة والخطأ «داشيل» و«ثورنديك»، وقد أجرى الأول تجاربه على الفئران البيضاء، وذلك بأن منع عن واحد منها الطعام مدة من الزمن، ثم وضعه عند فتحة متاهة مليئة بالطرق الكثيرة المتعرجة التي تعترض كثيرًا منها السدود ووضع في نهاية المتاهة طعامًا للفأر، فسارع الفأر بالاتجاه نحو الطعام، وبدأ يقوم بمحاولات عدة مختلفة للسير في الطريق الصحيح، حتى تمكن في النهاية من الوصول إلى الطعام والتهامه، وبعد مدة من الزمن كرر «داشيل» إجراء التجربة على الفأر نفسه، وفي المتاهة نفسها، فلاحظ أن عدد المحاولات الخاطئة قد قل كثيرًا عما قبل، ووصل الفأر إلى الطعام بعد زمن أقل، وفي النهاية تعلم الفأر كيف يسير مباشرة في الطريق السليم دون أن يقوم بأي محاولات خاطئة.

ويُعدّ «ثورنديك» من أهم العلماء الذين قاموا بدراسات عن التعلم بالمحاولة والخطأ، على عدد من القطط التي حُرمت من الطعام مدة طويلة، فحبس واحدًا منها في قفص مغلق له تصميم خاص، بحيث يسهل على القط أن يفتحه من الداخل، ووضع له في الخارج طعامًا له رائحة نفاذة، وبدأ يلاحظ سلوك القط الذي ظل يقفز داخل القفص بحركات عصبية محاولًا الخروج، وهو بين كل حين وآخر يمد يديه للطعام من خلال القفص، ويعضّ القضبان بأسنانه دون فائدة، وأخيرًا استطاع في أثناء محاولاته العشوائية أن يفتح الباب فجأة وبالمصادفة، ثم يخرج ليلتهم الطعام. وعندما أعاد «ثورنديك» التجربة مرة ثانية، وجد أن محاولات القط الخاطئة نقصت كثيرًا، وفتح الباب بعد زمن أقل، وبعد تجارب عدة تعلم القط كيف يفتح الباب دون أن يُخطئ أو يستغرق زمنًا طويلًا.

قوانين التعلم بالمحاولة الخطأ:

وقد حاول «ثورنديك» وغيره من العلماء أن يفسروا هذا النوع من التعلم، فأشاروا إلى قانونين رئيسين بينهما ارتباط كبير عن التعلم بالمحاولة والخطأ، وهما:

(أ) قانون التردد والتكرار:

أشار «واطسون» العالم الأمريكي، إلى أن القط إذا بدأ محاولة فاشلة فلا بد أن يتبعها بمحاولة أخرى ناجحة، فيكون قد حصل على الطعام، وأشبع رغبته، ومن ثم لن يقوم بمحاولة أخرى فاشلة، وحين يجوع يبدأ محاولاته من جديد بالفشل ثم النجاح، وهكذا.

وانتهى «واطسون» إلى أن المحاولات الناجحة، قد تكرر وقوعها في كل التجارب ضعف المحاولات الفاشلة، وأن هذا وحده غير كافٍ للقيام بعملية التثبيت هذه، بل لا بد من وجود عامل آخر يشترك معه، وهو الأثر الحسن الذي تتركه المحاولات في الكائن والذي يدفعه لتكرارها فيما بعد.

(ب) قانون الأثر أو ما يسمى «الأثر الحسن»:

فسر «ثورنديك» صاحب التجارب السابقة قانون التكرار على أساس أنه ليس من المحتم أن تتبع المحاولة الفاشلة محاولة أخرى ناجحة، ومن ثم قد تصبح عدد المحاولات الفاشلة أكثر من حيث تكرار الوقوع من الناجحة، ولهذا حاول أن يبحث عن كيفية تثبيت السلوك الناجح لدى الحيوان.

وقد وجد «ثورنديك» أن المحاولات الناجحة، تؤدي إلى شعور الحيوان بالارتياح والسرور؛ لأنها تشبع حالة الجوع عنده، ومن ثم يميل إلى تكرارها بكثرة، عكس المحاولات الفاشلة التي تؤلم الحيوان، وتزيد من توتر سلوكه، ومن ثم يحاول أن يبتعد عنها قدر الإمكان، وتظل تقل بالتدريج حتى تنعدم في النهاية، ولا يبقى سوى السلوك الناجح.

وهكذا تم تفسير طريقة التعلم بالمحاولة والخطأ، بواسطة قانون الأثر الذي يعتمد في أساسه على إشباع حاجة الحيوان، فيشعر بالراحة. لكن قانون الأثر بمفرده لا يكفي، بل يجب أن يشترك معه قانون التكرار لتثبيت السلوك الجديد، فإن هذا التكرار يؤدي إلى وجود روابط عصبية بين الموقف الخارجي واستجابة الكائن الحي الداخلية دون أن يتدخل الحيوان فيها أو أن يترك من أمرها شيئًا؛ لأنها تحدث آليًّا.

(٣) «هل» Hull ومبادئ السلوك:

أقام «هل» بناءً نظريًّا لتفسير التعلم، ووضع لذلك نظرية «مبادئ السلوك»، وعدلت النظرية، وأضيفت إليها تفسيرات عدة، وتناولت النظرية النقاط الآتية:

(أ) السلوك المتعلم هو علاقة بين مثير واستجابة، ويُسمى هذا السلوك قوة العادة، ويعبر عنه بالرمز Shr حيث H ترمز للعادة، والحرفان R و S يرمزان إلى المثير والاستجابة Stimulus & Response.

(ب) التدعيم شرط ضروري في التعلم.

(ج) افتراض أن السلوك يزداد في اتساعه تدريجيًّا وباستمرار نتيجة للتدعيم المستمر، ويتغير دائمًا.

(د) يُقاس الأداء لأي استجابة متعلمة من خلال سرعتها وتكرار حدوثها ومقاومتها للانطفاء. وقد أكمل عمل «هل» «كنث سبنس وزملاؤه».

(٤) «سكنر» Skinner وتدعيم السلوك:

يتعارض «سكنر» مع ما أشار إليه «هل». فيرى «سكنر» أن تحديد السلوك والواقع بين مثير واستجابة ومحاولة قياسه عملية غير ضرورية، إذ إنه يهتم بالمدعمات التي تدعم الاستجابة، ولا يهتم بمحاولة اكتشاف المثير الذي استثارها.

وفي رأي «سكنر»، المدعم هو أي مثير تعقبه استجابة، ويزيد من احتمال حدوثها في المرة اللاحقة.

(٥) «واطسون» والسلوكية Behaviourism & Waston:

اهتم «واطسون» بدراسة الشعور، إذ إنه اعتبر من سبقوه أنهم كانوا يدرسون ظواهر غير ذاتية. ويُعدّ «واطسون» رائد المنهج السلوكي، والسلوكية تعتمد على الأشراط، وكانت تؤكد دور البيئة في التعلم وتعديل السلوك، وبذلك أدت السلوكية إلى الإغفال الكامل لنظرية

الغرائز - لمكدوجل Mcdogal التي كان لها تأثير كبير في تفكير علماء النفس في مطلع القرن الحالي.

ولم تكن هناك إشارة في نظرية «واطسون» للتدعيم وأثره بوصفه شرطًا أساسيًّا للتعلم.

ويرى «واطسون» أن الاستجابة التي تحدث للكائن نتيجة مثير معين، تميل إلى أن التكرار، طالما وُجد هذا المثير.

(٦) «جاثري» Guthrie ونظرية الاقتران:

يؤكد «جاثري» دور الاقتران بين المثير والاستجابة التي تحدث، وهو يرى أن التعلم يحدث بصرف النظر عن وجود التدعيم، كاستثارة المثير الشرطي للاستجابة الشرطية.

(٧) «ثورنديك» ونظرية التدعيم:

يتفق «ثورنديك» مع «واطسون» في أن التعلم عبارة عن نمو تدريجي لارتباط بين مثير واستجابة، والارتباط طبيعة عصبية، ويُسمى كل الارتباط الوصلة العصبية، وأشار إلى وجود قانون التدريب Law of Exercise وقانون الأثر Low of Effect لتفسير شدة الارتباط.

وقد اهتم «ثورنديك» في البداية بقانون التدريب، إلا أنه أكد بعد ذلك عدم جدوى هذا القانون. ففي نظره أن النتائج السارة المشبعة تقوي الارتباط بين المثير والاستجابة، والنتائج غير السارة المؤلمة تضعف الارتباط.

ثانيًا: الجشتالت وتفسير التعلم:

قد اعترض بعض علماء النفس مثل «كوفكا» على هذا التفسير الآلي العصبي للتعلم، حيث أشار إلى أن هناك عمليات عقلية بسيطة يقوم بها القط، ويُدرك فيها العلاقة

بيـن الطعام الموجود خارج القفص وبين فتح الباب، وكانت تلك هي مقدمات اكتشـاف الطريقة الثالثة للتعلم المعروف باسم «الاستبصار».

التعلم بالاستبصار:

ظهـرت مدرسـة أخـرى لعلم النفـس في ألمانيـا أُطلق عليها اسـم «الجشـتاليت» أي «الـكل» فـي اللغـة الألمانية، وكان مـن أبرز رجال هذه المدرسـة «كوفـكا» و«كهلر»، «فرتهيمـر»، وغيرهـم، ولم يوافق أصـحاب هذه المدرسـة على النظريات السـابقة في تفسـير سـلوك الكائن الحي. لذلك شرع أكبر رواد هذه المدرسـة وهو «كهلر» في إجراء تجـارب جديدة علـى حيوانات تفوق الـكلاب والقطط في الذكاء، واختـار لذلك القردة والشـمبانزي، ولكونها أعلى في مسـتواها العقلي أدى إلى أن تختلف طريقة التعلم بينها عن مثيلتها لدى الكلاب والقطط.

وقـد بـدأ «كهلر» تجاربه بأن وضـع قـردًا جائعًا في قفص كبير، وعلـق له موزة في أعلى القفص، ووضـع داخله عصـا كبيرة في مجال بصـري واحد مع الموزة، بحيث إذا اصـطدمت بهـا أوقعتها، وبـدأ القرد يُفكر في طريقة للحصـول على المـوزة، وفي أثناء تفكيره وقع بصـره على العصا، وأدرك في الحال أنه يمكنه استخدامها لإسقاط الموزة، وبالفعل أمكنه أن يسقطها.

وفي تجربة ثانية استبدل «كهلر» بالعصا صندوقين صغيرين إذا وضع أحدهما فوق الآخر، ووقف عليهما القرد، أمكنه أن يمسك بالموزة، وبعد مدة من التفكير والمحاولات الخاطئة، كأن يقف القرد على صـندوق واحد، ويلوح بيديه، ويقفز إلى أعلى دون فائدة، أدرك أن هناك علاقة قائمة بين وضـع الصـندوقين أحدهما فوق الآخر ووقوفه عليهما، وبين حصوله على الموزة وفعلًا أمكنه بهذه الطريقة أن يحقق غرضه.

وفـي تجربة ثالثـة أكثر تعقـدًا من تلـك أعطى «كهلر» القرد عصـوين صـغيرتين منفصـلتين: إحداهما ذات تجويف يسـهل وضـع الأخرى فيها، فتصـبحان عصا واحدة

طويلـة، يمكنهـا أن تسـقط الموزة. بدأ القرد محاولاته بسـلوك عشـوائي يطوح فيها كل عصـا على حدة تجاه الموزة دون أن يصـل إليها، وبعد مدة طويلة أبصر القرد مصادفة التجويـف الموجود في العصـا الأولـى، فأدرك في الحـال إمكان إدخـال الأخرى فيها، لتصـبحا عصا واحدة طويلة، ومن ثم يستطيع إسقاط الموزة وفعلًا قام بهذه المحاولة، ونجح فيها خير نجاح.

وبذلك انتهى «كهلر» من تجاربه السـابقة إلى أن التعلم لدى الكائن الحي لا يحدث عن طريق الارتباط الشـرطي حسـبما يشـير «بافلوف»، ولا عن طريق المحاولة والخطأ، حسـبما يشـير «ثورنديك» بل إنه يقوم على أسـاس فهم الكائن الحـي وإدراكه المفاجئ للعلاقـات القائمة بين الأشـياء والمواقف التـي يعيش فيها الكائن، بالضـبط كما أدرك القرد العلاقة الموجودة بين العصـوين والتجويف الذي في إحداهما وبين الحصول على الموزة المعلقة، وهذا هو ما يُعرف باسـم «الاستبصـار» وهو الذي نتعلم بواسطته الكثير من سلوكنا في الحياة.

١- قوانين التعلم بالاستبصار:

من نتائج تجارب «كهلر» أمكن الوصـول إلى قوانين عدة جديدة تتحكم في سـلوك الكائن الحي في أثناء تعلمه، وهذه القوانين هي:

(أ) الإدراك الفجائي للعلاقة:

يتميـز الكائـن الحي، وبصـفة خاصـة الإنسـان، بأنه لا يقتصـر إدراكه للأشـياء الخارجية في أي صـورة لها، بل يتعداها إلى إدراك العلاقات القائمة بين هذه الأشـياء، ويرجـع ذلـك إلى نضـج قدراته العقلية، وهـذا الإدراك يحـدق فجأة في أثناء السـلوك العشوائي للكائن، مثلما حدث في سلوك القرد من التجارب السابقة، وكلما ارتفع مستوى ذكاء الكائن كان إدراكه للعلاقات أسرع، والعكس صحيح.

(ب) أولوية إدراك الكليات ثم الجزئيات:

عندما يوجه الإنسان نظره نحو شيء ما، فإنه يُدرك منه أول وهلة معالمه الرئيسة فقط، أي إنه يراه ككل واحد، ثم بعد ذلك كلما دقق النظر فيه أكثر أدرك تفاصيله الجزئية بصورة أوضح.

والواقع أن نظرة الكائن للمجال الإدراكي نظرة كلية، تشمل ضمنيًّا، مختلف تفاصيله الجزيية في وحدة واحدة، وهذه النظرة الكلية هي التي تسهل على الكائن عملية إدراك العلاقات بين الأشياء.

(ج) النضج والخبرة:

الكائن القادر على التعلم يتمتع بقدر معين من النضج العقلي، حتى يتمكن من إدراك العلاقات بين الأشياء المعنوية. وليس من الضروري أن يكون الكائن على مستوى عالٍ من الذكاء، بل يكفي أن يكون عنده بعض الذكاء والنضج العقلي بمعنى أنه ما لم يتوافر الإدراك فلا يحدث التعلم.

وبجانب النضج العقلي، توجد الخبرة السابقة للكائن الحي التي تساعد كثيرًا على نجاح عملية التعلم. فالموقف الجديد المراد تعلمه إذا كان قد مر بالخبرة السابقة من خلال موقف آخر شبيه به، فإن عملية التعلم تكون بسيطة جدًّا والمجهود العقلي قليل؛ لأن الكائن يستطيع الاستعانة بخبراته السابقة.

٢- وسائل التعلم في السلوك البشري:

عند استعراض طرق التعلم السابقة وتحديد المستويات في كل منها نجد الآتي:

١- التعلم بالارتباط الشرطي، يحدث على أساس الارتباط العصبي داخل جسم الكائن الحي، وبذلك فإن أساسه فسيولوچي، ويضاف إليه الطابع الآلي. وعادة ما يكون سلوك الكائنات الحية البسيطة يتم عن طريق التعلم بالارتباط الشرطي.

٢- التعلم بالمحاولة والخطأ يحتاج إلى نوع من التفكير أعلى من التعلم بالارتباط الشرطي، ونظير هذا النوع من التعلم من سلوك الحيوانات الأرقى من الكائنات الحية البسيطة.

٣- التعلم بالاستبصار يحتاج إلى نضج عقلي عن طريقه يستطيع الكائن إدراك العلاقات القائمة بين الأشياء، التي يمكن ملاحظتها وتسجيلها، ويتم هذا التعلم في سلوك الكائنات الأرقى وفي مقدمة هذه الكائنات الإنسان.

وقد يتبادر إلى الذهن سؤال عن كيفية تعلم الإنسان سلوكه؟ وهل يقتصر التعلم في السلوك البشري على التعلم بالاستبصار وحده؟ ومتى يمكن للإنسان أن يكتسب خبراته عند التعلم؟

الواقع أن الإنسان يستخدم الطرق الثلاثة في مختلف أطوار حياته:

١- ففي مرحلة الطفولة، حيث يحكم الجهاز العصبي سلوك الكائن، وحيث تكون الأفعال التي يقوم بها الطفل في هذه المرحلة عبارة عن أفعال لا إرادية، فإن السلوك الذي يكتسبه الطفل في مرحلة الطفولة، يتم عن طريق التعلم بالارتباط الشرطي.

٢- في المرحلة المتقدمة من العمر، عندما يبدأ الطفل يُفكر فيما حوله، ويستخدم عقله، ويبدأ في تلقي معلوماته، فإن سلوكه يتم عن طريق المحاولة والخطأ بجانب الطريقة السابقة أيضًا.

٣- عندما يتم النضج العقلي، ويستطيع الإنسان أن يستخدم عقله وذكاءه، ويمكنه أن يكتسب خبرات جديدة، ويمكنه إدراك العلاقات، فإنه يكون قادرًا على اكتساب سلوكه بالاستبصار.

والواقع أن الإنسان الناضج تلازمه طرق التعلم الثلاث طوال حياته وعن طريقها يكتسب أنماط السلوك المختلفة، وليس معنى هذا أن هناك حدودًا فاصلة بين وسيلة وأخرى من وسائل التعلم، بل يوجد بينهما تداخل كبير لا نستطيع أن نضع حدودًا بينهما.

ومعنى ذلك أن هناك تكاملًا بين وسائل التعلم وطرقه ومستوياته المختلفة، يتوافق وسلوك الإنسان.

وإذا كان النضج العقلي مرتبطًا بالاستبصار، فما أثر النضج أو بمعنى آخر أثر النضج والتمرين في علاقتهما بالتعلم وبصفة خاصة التعلم عن طريق الاستبصار؟ وما المبادئ الأساسية التي يتم من خلالها التعلم؟

٣- النضج والتمرين وعلاقتهما بالتعلم

يُعدّ «هويلر Wheeler» من الرواد الذين فسروا التعلم عن طريق الاستبصار التلقائي، ووضع لذلك نظرية على أساسين، هما:

١- إن الكائن الحي ينمو، ويتطور عن طريق محاولة حل المشكلات، وهذه المحاولات تكسب الكائن الحي خبرة ومرانًا يساعدان الكائن على استبصار المشكلات المقبلة.

٢- إن عملية الاستبصار لا تكون مجزأة، بل تكون شاملة لجميع العلاقات التي يتضمنها الموضوع المراد تعلمه. ومعنى ذلك أن الإدراك يعتمد على النظر إلى المجال الإدراكي، وما يتضمنه من عناصر كوحدة.

ومن الناحية البيولوجية والنفسية، فإنه ينظر للكائن الحي على أساس:

١- إن الجهاز العصبي عند الجنين يكون في أول الأمر وحدة غير محددة الأجزاء، ثم تتمايز أجزاؤها بالتدريج.

٢- إن الحركات يطرد تناسقها وتميزها عند الحيوان باطراد نضج الجهاز العصبي، وكلما تقدم الكائن الحي في النمو، كان قادرًا على القيام بحركات أعقد وأكثر دقة.

٣- من الناحية الإدراكية، ينمو الإدراك كلما تقدم الكائن الحي في النمو، ففي مراحل العمر الأولى يكون الإدراك كليًّا لا يُميز فيه بين الأجزاء، في حين أنه كلما تقدم في العمر يكون الإدراك قائمًا على إدراك التفاصيل المكونة للكل.

وليس النضج وحده في نظر «هويلر» يحدث التعلم، إذ إنه في نظره لا بد أن يكون لظاهرة التعلم عند الإنسان سببان آخران هما:

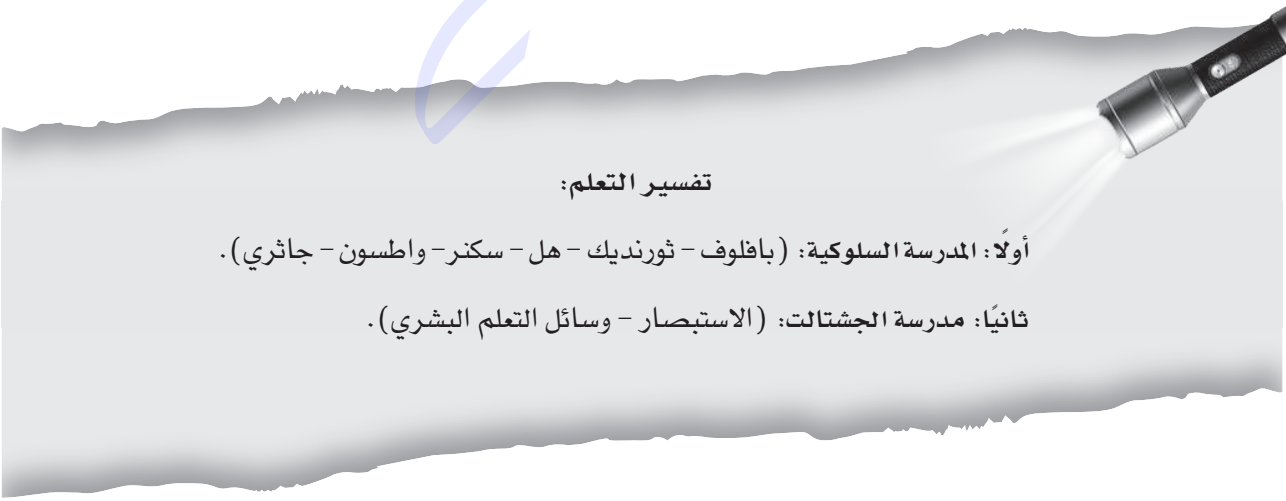
١- النضج الذي يحدث بفعل عوامل النمو الداخلي، كالتقدم في العمر.

٢- عملية نمو أخرى تسببها الظروف المثيرة، التي تظهر عن طريق الاستثارة بالتمرين والتكرار، ولا بد أن تتخلل هذه الاستثارة أوقات راحة يسترد المتعلم فيها جهده ونشاطه.

أي إن التعلم الذي يتم عن طريق التمرين الموزع، أفضل من التمرين المتصل، حيث إنه يعطي الفرد فرصة للنمو والنضج.

ويساعد النضج على إدراك المواقف الحسية أو العقلية المركبة المتعددة الأجزاء، التي تمثل مركبات من وحدات عدة، إدراكها بوصفها وحدة كلية، ثم يُدرك بعد ذلك الأجزاء تدريجيًّا.

وهذه الكليات المختلفة تتضمن كل منها علاقات، وإذا لم تكن العلاقات في مستوى يتناسب مع نضج الفرد، فإن التعلم لا يمكن أن يبدأ، والتعلم عن هذا الطريق عبارة عن نماء الاستبصار وزيادته.



تفسير التعلم:

أولًا: المدرسة السلوكية: (بافلوف - ثورنديك - هل - سكنر - واطسون - جاثري).

ثانيًا: مدرسة الجشتالت: (الاستبصار - وسائل التعلم البشري).

تلخيص:

١- يتم التعلم لدى الإنسان في مدارج العمر المتعاقبة من خلال طرائق معينة.

٢- أهم نظريات التعلم: التعلم الارتباطي الشرطي - التعلم بالمحاولة والخطأ - (التعلم بالاستبصار والتبصر).

٣- التعلم الارتباطي الشرطي يعود إلى جهد «بافلوف» العالم الروسي، وتفسيره للتعلم قائم على أنه في حالة تكرار اشتراك منبهين في التأثير في الكائن الحي في وقت واحد يحدث بينهما ارتباط، بحيث إن أحد المنبهين يمكنه أن يثير استجابة المنبه الآخر.

٤- من قوانين التعلم الشرطي: الانطفاء التجريبي - العودة التلقائية - التعميم ثم التمييز.

٥- التعلم بالمحاولة والخطأ من تفسير «داشيل» و«ثورنديك».

٦- قوانين التعلم بالمحاولة والخطأ: قانون التردد والتكرار - وقانون الأثر أو ما يسمى الأثر الحسن.

٧- التعلم بالاستبصار (الجشتاليت) أي «الكل» في اللغة الألمانية، وتم تفسيره من «كوفكا» و«كهلر» على أساس فهم الكائن الحي وإدراكه المفاجئ للعلاقات القائمة بين الأشياء والمواقف التي يعيش فيها الكائن.

٨- قوانين التعلم بالاستبصار: الإدراك الفجائي للعلاقات - أولوية إدراك الكليات ثم الجزئيات - النضج والخبرة.

٩- يستخدم الإنسان وسائل التعلم السابقة، ففي الطفولة يستخدم التعلم الشرطي، وفي مرحلة متقدمة من العمر يستخدم طريقة المحاولة والخطأ، وعندما يتم النضج العقلي يمكنه الاستبصار.

١٠- يُعدّ «هويلر» ممن فسروا التعلم عن طريق الاستبصار التلقائي، حيث يؤدي النضج دورًا أساسيًّا في التعلم، إضافة إلى أن التمرين الموزع أقل من التمرين المتصل، حيث يعطي فرصة للنمو والنضج. وإن النضج يساعد على إدراك المواقف الحسية أو العقلية.

١١- قدم «هل» نظرية مبادئ السلوك.

١٢- قدم «سكنر» نظرية تدعيم السلوك.

١٣- قدم «واطسون» نظرية السلوكية.

١٤- قدم «جاثري» نظرية الاقتران.

١٥- قدم «ثورنديك» نظرية التدعيم القائمة على قانون التدريب وقانون الأثر.

١٦- يُعدّ «طولمان» من السلوكيين الذين ركزوا على السلوك في كليته، وليس في جزئياته.

والنظريات المعرفية للتعلم تقوم على تعلم المعلومات والتعميمات والاستجابات.

أسئلة وتمارين:

١- وضح قوانين التعلم الشرطي.

٢- وضح قوانين التعلم بالمحاولة والخطأ.

٣- وضح قوانين التعلم بالاستبصار.

٤- كيف يتم التعلم في السلوك البشري.

٥- وضح دور النضج والتمرين وعلاقتهما بالتعلم.

٦- اهتم «هل» و«سكنر» بالسلوك وتدعيمه في التعلم. اشرح.

٧- اهتمت النظريات المعرفية في التعلم بأهمية الكل وتعلم المعلومات والتعميمات والاستجابات. اشرح.

الفصل الخامس والعشرون

علم النفس المعرفي وتفسير التعلم

- **الأهداف:**

(١) أن يتعرف القارئ إلى نشأة علم النفس المعرفي.

(٢) أن يتعرف إلى مفهوم علم النفس المعرفي.

(٣) أن يحدد القارئ العمليات المعرفية العقلية.

(٤) أن يميز العوامل التي تؤثر في الانتباه.

(٥) أن يتعرف إلى مفهومي الإدراك والإحساس.

(٦) أن يميز خصائص الإدراك.

(٧) أن يتعرف إلى مفهوم الذاكرة وأنواعها.

(٨) أن يحدد أسباب النسيان في الذاكرة قصيرة المدى.

(٩) أن يتعرف إلى مفهوم التفكير ومعوقاته.

الفصل الخامس والعشرون

علم النفس المعرفي وتفسير التعلم

تمهيد:

يُعـدّ علم النفـس المعرفي Cognitive Psychology من الفـروع الحديثة في ميدان علم النفس، وقد ظهر هذا الفرع الجديد بعد ثورة الاتصالات والمعلومات والتقدم المذهل فـي مجـال الحاسـبات الإلكترونية، وفيه يشـبه العقل البشـري بالحاسـب الآلي من حيث وجـود المدخلات (البيانات) التي يُغذى بها الكمبيوتر، ومن ثم يتم تشـغيل أو تجهيز هذه المدخلات أو البيانات داخل الكمبيوتر، ثم تخرج في صورة جديدة على شكل المخرجات.

ويهتـم علـم النفس المعرفي بمـا يحدث داخل العقل البشـري مـن عمليات عقلية معرفية يتم فيها التعامل مع المعلومات (المدخلات) التي يسـتقبلها الإنسـان من البيئة التـي يعيش فيها ويتفاعل معها. أي إن علم النفس المعرفي يركز اهتمامه على ما يحدث داخل العقل البشـري الذي كان يسمى (الصندوق الأسود) وذلك لعدم معرفتنا بما يدور بداخله وفقًا للنظريات السـابقة المفسـرة لسـلوك الإنسان (السـلوكية) التي ركزت كل اهتمامها على مفاهيم المثير والاستجابة (م ← س).

ويعرف علم النفس المعرفي Cognitive Psychology بأنه يشـمل جميع العمليات التي يتم من خلالها نقل المدخلات الحسـية وتحويلها واختصارها وتوضيحها وتخزينها واستعادتها واستعمالها. (Neisseer، ١٩٦٧).

يشـير هذا التعريف إلى أن علم النفس المعرفي يُعنى بجميع العمليات العقلية التي يمارسـها الفرد عندما يسـتقبل المعلومات ويُعالجها، ويرمزها، ويُحزنها ثم يسـترجعها عنـد الحاجـة. لذا، فإن علـم النفس المعرفـي يتعامل مـع عمليات حصـول الفرد على المعلومات وكيفية تمثيلها وتحويلها إلى معرفة وكيفية تخزينها، وطريقة اسـتخدامها في

توجيه النشاط الإنساني. وهكذا نجد أنه يتضمن مدى واسعًا من العمليات العقلية ابتداءً من الإحساس والإدراك وعلم الأعصاب والتعرف إلى النمط، والانتباه، والتعلم والذاكرة وتكوين المفاهيم والتخيل، واللغة، والذكاء، والعواطف، وعمليات النمو المعرفي. (رافع النصير، عماد الزغول، ٢٠٠٣).

ومن المفاهيم المرتبطة بميدان علم النفس المعرفي:

يرى علماء علم النفس التربوي أن نماذج التعلم العقلية لها دور فعال في عملية تعلم الطلاب، حيث إنها كل مترابط لإدراكهم أو عدم إدراكهم لعمليات التعلم وأهدافه ومهامه وأبعاده المختلفة، وقد اهتم الباحثون بتحديد توجه الهدف ونمطه بين الطلاب. (حبشي، ٢٠٠٥).

ويُعرف بايفيو (Paivio، ١٩٧٨) تجهيز المعلومات بأنه النظام الذي يقوم بترميز، وتنظيم، وتحويل، وتخزين، واسترجاع المعلومات. (إسماعيل الفقي، وآخرون،٢٠١١).

ويشمل مفهوم تجهيز المعلومات المصطلحات الآتية:

(١) **المدخلات** inputs:

وهي المعلومات التي يستقبلها الإنسان عبر الحواس المختلفة.

(٢) **التجهيز** processing:

وهي العمليات التي تحدث داخل العقل البشري من ترميز وتنظيم وتحويل وتخزين واسترجاع للمعلومات التي يستقبلها الإنسان.

(٣) **المخرجات** outputs:

وهي العملية الأخيرة في نظام تجهيز المعلومات، وهي ما يمكن ملاحظته وقياسه في صورة سلوك أو استجابة للفرد بعد استقبال المعلومات وتجهيزها.

ويمكن التعبير عن نظام تجهيز المعلومات بالشكل الآتي:

شكل يبين نظام تجهيز المعلومات.

ومن العمليات المعرفية العقلية في علم النفس المعرفي ما يأتي:

أولًا: الانتباه Attention:

عرفه وليم جيمس عالم النفس الأمريكي (١٨٤٢: ١٩١٠) بأنه (عملية تركيز الوعي أو الشعور على الإحساسات الناتجة بفعل المثيرات الخارجية أو تلك الصادرة من داخل الفرد.

- ويؤكد جيمس أن الانتباه عملية وظيفية تتمثل في التركيز في مثير معين دون غيره من المثيرات، بحيث يتم اختياره على نحو شعوري أو غير شعوري، وقد ميز بين نوعين من الانتباه هما:

١- الانتباه المرتبط بالمثيرات الحسية الذي يتمثل في تركيز عضو الحس على الانطباعات الحسية.

٢- الانتباه المرتبط بالعمليات العقلية المتمثلة في تركيز التفكير أو العقل فيما نحن بصدد التفكير فيه.

(Schmidt & Lee، ١٩٩٩).

تعريف برودبنت Broadbent للانتباه - عالم النفس البريطاني الذي ألف كتابًا بعنوان (الإدراك والاتصال) -: الانتباه هو بمثابة محصلة الطاقة المحدودة لنظام معالجة المعلومات.

- وافترض في نظريته حول الانتباه أن العالم المحيط بنا يتألف من آلاف الأحاسيس التي لا يمكن معالجتها معًا في منظومة الإدراك المعرفية، وذلك يدفعنا إلى توجيه الانتباه إلى بعضها وإهمال بعضها الآخر.
- لذا اقترح برودبنت Broadbent فكرة وجود المرشح Filter الذي يعمل بوصفه حاجزًا في أثناء مراحل معالجة المعلومات، حيث يسمح بالانتباه لبعض المعلومات وإهمال بعضها الآخر.

طبيعة عملية الانتباه وخصائصها:

أولًا: يُنظر إلى الانتباه على أنه عملية اختيار تنفيذية لحدث أو مثير والتركيز فيه وليس بوصفه أحد مكونات الذاكرة الهيكلية، فهو يُمثل العملية التي يتم خلالها اختيار بعض الخبرات الحسية الخارجية أو الداخلية والتركيز فيها من أجل معالجتها في نظام معالجة المعلومات. (Ashcraft، ١٩٩٨: ١٩٨٩).

ثانيًا: يُنظر إلى الانتباه على أنه عملية شعورية في الأصل تتمثل في الوعي أو الشعور في مثير معين دون غيره من المثيرات الأخرى أو الانتباه إليه على نحو تلقائي ريثما تتم معالجته. ويمكن لعملية الانتباه أن تُصبح عملية لاشعورية (أوتوماتيكية) في حالة الممارسة المكثفة لبعض المثيرات والعواطف، أو في حالة المثيرات والمواقف أو في حالة المثيرات أو العمليات المألوفة. (Cohen&Schoolder، ١٩٩٦).

ثالثًا: هناك من ينظر إلى الانتباه على أنه مجهود (Effort) أو حالة استثارة (Arousal) وتحدث عندما تصل الانطباعات الحسية. ويستند هؤلاء إلى فكرة أن الفرد عندما يقوم ببعض الأنشطة التي تتطلب تركيز الانتباه مثل العمليات الحسابية أو قيادة السيارة أو المناقشة أو السباحة وغيرها من الأنشطة غالبًا ما يبذلون مجهودًا عقليًّا يترافق بتغيرات فسيولوجية، وذلك كما تقيسه المقاييس الخاصة بذلك.

رابعًا: يُنظر إلى الانتباه على أنه طاقة محددة Limited Energy أو مصدر محدد السعة Limited Capacity or Resource لا يمكن تشتيتها لتنفيذ أكثر من مهمة الوقت نفسه. (Anderson، ١٩٩٠).

فبحسب وجهة النظر هذه، فإن من الصعوبة الانتباه إلى أكثر من خبرة حسية أو تنفيذ عمليتين عقليتين في الوقت نفسه. فمثلًا لا يستطيع الفرد إجراء محادثتين في آنٍ واحد. أو حل مسألة رياضية والقيام بمهارة رياضية معًا.

وتستند إلى حقيقة مفادها أن المعلومات التي تدخل الذاكرة الحسية يجب الاحتفاظ بها فترة وجيزة ريثما يتسنى لنظام معالجة المعلومات معالجتها.

العوامل التي تؤثر في الانتباه:

أولًا: مجموعة العوامل المرتبطة بالفرد، وتشمل:

١- الحالة الانفعالية والمزاجية التي يمر بها الفرد: مثل التوتر والقلق.
٢- الحاجات والدوافع الشخصية مثل الجوع.
٣- التوقع، مثل توقع حدوث شيء ما.
٤- القدرات العقلية ولا سيما الذكاء: مثل ارتفاع نسبة الذكاء.

ثانيًا: مجموعة العوامل المرتبطة بالمثير أو الموقف، وتشمل:

١- الخصائص الفيزيائية للمثير أو الموقف كاللون والشكل والحجم والشدة والموقع بالنسبة إلى الخلفية التي يقع عليها المثير.
٢- التباين أو التغاير في شدة المثير مثلًا: لا تنتبه إلى صوت محرك السيارة عندما يكون منتظمًا، ولكن سرعان ما يجذب الانتباه في أثناء القيادة عندما يتغير.
٣- الجدة والحداثة والغرابة في المثيرات: مثل المثيرات غير المألوفة.
٤- الممارسة والتدريب: حيث يُمكن تنفيذه على نحو أتوماتيكي وبأقل قدر من الانتباه.

(إسماعيل الفقي، وآخرون،٢٠١١) و (رافع وعماد الزغول، ٢٠٠٣).

ثانيًا: الإدراك Perception:

تعريف الإدراك: هو عملية تحويل الانطباعات الحسية إلى تمثيلات عقلية معينة من خلال تفسيرها وإعطائها المعاني الخاصة بها.

أو هو عملية التوصل إلى المعاني من خلال تحويل الانطباعات الحسية التي تأتي بها الحواس عن الأشياء الخارجية إلى تمثيلات عقلية معينة، وهي عملية لا شعورية، ولكن نتائجها شعورية. (Guenther، ١٩٩٨).

الإحساس والإدراك:

الإحساس Sensation: هو عملية فيزيولوجية تتمثل في استقبال الإثارة الحسية من العالم الخارجي وتحويلها إلى نبضات كهر وعصبية في النظام العصبي.

الإدراك Perception: هو عملية تفسير لهذه النبضات وإعطاؤها المعاني الخاصة بها (Ashcraft، ١٩٩٨).

فالإدراك عملية نفسية لها بعدان:

(أ) بعد حسي يرتبط بالإحساس من جهة.

(ب) بعد معرفي يرتبط بالتفكير والتفكر من جهة أخرى.

خصائص الإدراك:

١- يعتمد الإدراك على المعرفة والخبرات السابقة Knowledge Based.

٢- الإدراك هو بمثابة عملية استدلال Inferential Process.

٣- الإدراك عملية تصنيفية Categorical.

٤- الإدراك عملية علائقية (ارتباطية) Relational.

٥- الإدراك عملية تكيفية Adative.

٦- الإدراك عملية أوتوماتيكية Automatic.

أبعاد عملية الإدراك:

١- العملية الحسية: الاستثارة للخلايا الحسية التي تستقبل المنبهات الخارجية (Anderson، ١٩٩٥).

٢- العمليات الرمزية: تتمثل في المعاني والصور الذهنية التي يتم تشكيلها للمنبهات الخارجية في ضوء العمليات الحسية فينا. (Heijden، ٢٠٠٣).

٣- العمليات الانفعالية : يترافق الإحساس عادة بحالة انفعالية تتمثل في طبيعة الشعور نحو الأشياء اعتمادًا على الخبرات السابقة.

ثالثًا: الذاكرة قصيرة المدى Short Term Memory:

يُطلق على المكون الذي يحتفظ بالمعلومات فترة قصيرة جدًّا (الذاكرة قصيرة المدى)، وقد أُطلق عليها أسماء عدة، مثل الذاكرة الأساسية، والذاكرة الابتدائية والذاكرة الفورية والمخزن قصير المدى، والذاكرة العاملة.

وذهب جيمس (James) إلى اعتبار أن هذا المكون الذاكري شعوري، وبعض العمليات التي تتم في الذاكرة القصيرة المدى آلية، وليست شعورية. ويتم في هذا النوع من الذاكرة تذكر رقم هاتف ريثما يتم استعماله، ويتم استيعاب فكرة مسموعة أو مكتوبة أو متابعة حادثة أو إجراء عملية التفكير مثل حل مشكلة أو اتخاذ قرار أو غيرها، وقد أظهرت الورقة التي قدمها جورج ميلر (George Miller، ١٩٥٦) الاهتمام المتزايد بالذاكرة قصيرة المدى (Ashcraft، ١٩٩٤) وقد لفت النظر خلالها إلى تذكر الفرد الرقم أو مجموعة صغيرة من الأرقام يتم تقديمها بشكل سريع، وذلك فترة قصيرة.

وتقع الذاكرة القصيرة المدى بين المخازن الحسية والذاكرة طويلة المدى.

- يعترض بعض علماء النفس المعرفي على وجود الذاكرة قصيرة المدى ويشيرون إلى مخزن ذاكري واحد يؤدي مستويات معالجة متعددة. (Anderson، ١٩٩٠: ١٩٩٥).

- وقد أورد سولو (Solo، ١٩٩١) الأدلة الآتية على وجود الذاكرة قصيرة المدى:

١- أن التأمل العرضي في عمليات التذكر يشير إلى أن بعض الأشياء نتذكرها فترة قصيرة وأخرى فترة وجيزة.

٢- أشارت الدراسات الفيزيولوجية إلى أن الوظائف الدائمة يصعب تشتيتها.

٣- أشارت الدراسات النفسية إلى أن استدعاء بعض المعلومات يعكس وجود الذاكرة قصيرة المدى. (Runds، ١٩٧١).

سعة الذاكرة قصيرة المدى:

تتصف بأنها ذات سعة محدودة تُقدر بالمعدل بسبع مفردات، سواء كانت أرقامًا أو حروفًا أو كلمات، وتُعدّ ملاحظة الفيلسوف وليام هاميلتون في القرن التاسع عشر أقدم دليل مسجل على محدودية الذاكرة القصيرة. (Solo، ١٩٩٨) وقد أشار إلى أنك إذا رميت حفنة من الخرز على الأرض سيكون من الصعوبة بمكان أن ترى منها ست خرزات أو سبع في الوقت نفسه بشكل واضح.

أسباب النسيان في الذاكرة قصيرة المدى:

١- الاضمحلال من الذاكرة قصيرة المدى: هو ضياع المعلومات من الذاكرة قصيرة المدى، وعدم القدرة على استدعائها عند الحاجة. وسبب هذا الاضمحلال- كما بينت دراسات براون (Brawn،١٩٥٨)، (وبتريسون وبترسون Peterson & Petroson، ١٩٥٩)- هو مرور الزمن.

٢- تداخل المعلومات في الذاكرة قصيرة المدى: ذهب (ووف ونورمان Waugh & Norman،١٩٦٥) إلى أن العد العكسي الثلاثي قد يكون مصدرًا جيدًا للتداخل، وأشارا إلى أن الأرقام الملفوظة في عملية العد العكسي، ولفترات متفاوتة الطول تتيح المجال للتداخل، وخاصة عندما تطول فترة العد ولفظ الأرقام.

رابعًا: الذاكرة طويلة المدى Long Term Memory:

هـي أكثر كفاءة وتعقيدًا من الذاكرة قصـيرة المدى مـن حيث قدرتها على تخزين كميـة هائلة من المعلومـات والخبرات المتنوعـة والاحتفاظ بمثل هـذه المعلومات فترة زمنيـة غير محدودة، وهي منظمة على نحو جيـد، ويُنفذ فيها كثيرًا من عمليات التحويل والتفصـيل والتنظيـم على المعلومات ليتـم تمثيلها على نحو فعال يسـاعد على تخزينها واستدعائها لاحقًا . (Ellise،Daniel &Rickert، ١٩٧٩).

طبيعة الذاكرة طويلة المدى:

هنـاك جـدل حول الذاكرة طويلـة المدى فيما إذا كانت تُمثل نظامًا مسـتقرًّا أم ديناميكيًّـا، حيـث تؤكد وجهات النظر المختلفة حول النسـيان أن جـزءًا قليلًا فقط من المعلومـات تزول آثارها فـي الذاكرة. فالمعلومات حال ترميزها فـي هذه الذاكرة تبقى بصورة دائمة، وتتوقف عملية استدعائها على توفر الظروف والشروط المناسبة.

وهذا يدلل على خاصية السكون والاستقرار (Static) لمخزن الذاكرة طويلة المدى، إذ إن الفشـل في اسـترجاع المعلومات هو مسـألة سـوء ترميز أو تخزين المعلومات في الذاكرة أو بسـبب عملية التداخل، وليس بسـبب زوال آثارها. وفي المقابل هناك ما يؤكد الطبيعـة الديناميكيـة للذاكرة طويلة المـدى، حيث يجري فيها عمليـات مكثفة التحويل والتفصيل وإعادة التنظيم للمعلومات. (Chmielewski & Brockway، Coffer، ١٩٧٥).

أنواع المعلومات في الذاكرة طويلة المدى:

لقد ميز تولفنـج (Tulving، ١٩٨٣) بين نوعين مختلفين من أنظمة الذاكرة طويلة المدى اعتمادًا على طبيعة المعلومات المخزنة فيها، وهي:

١- ذاكرة الأحداث Episodic Memory هي بمثابة مفكرة شخصية Autobiographical Memory. بالدرجة الأولى تعني بالخبرات والذاكرة الشخصية.

٢- ذاكرة الدلالات والمعاني Semantic Memory: تشمل كل المعرفة العامة حول هذا العالم إضافة إلى المعرفة المتعلقة بالمفردات والمفاهيم والأفكار والقواعد اللغوية، ومثل هاتين الذاكرتين مستقلتان على الرغم من وجود نوع من التفاعل بينهما. (Ashcrat،١٩٨٩).

الفرق بين ذاكرة الأحداث والذاكرة الدلالية: من حيث:

طبيعة المعلومات ونوعيتها:

١- تشتمل ذاكرة الأحداث على المعلومات ذات الطابع الشخصي التي مر بها الفرد بالماضي، وتشمل الأحداث الخاصة: (المؤلمة، والمفرحة، والانطباعات الشخصية، والهوايات، والميول، والتفضيلات)، في حين تشتمل الذاكرة الدلالية على المعلومات غير المرتبطة بزمن محدد، وتشمل: (الحقائق، والأفكار، والمفاهيم، والافتراضات، والقواعد، والمخططات، والمفردات، والمعرفة العامة حول هذا العالم).

٢- يتم تخزين المعلومات في ذاكرة الأحداث وفق تسلسل زمني بحسب تتابع حدوث الأحداث، بينما في الذاكرة الدلالية، فإن المعلومات تخزن وفق تنظيم مفاهيمي لا يرتبط بالزمن.

٣- تُشكل الإثارة الحسية المباشرة المصدر الرئيس للمعلومات في ذاكرة الأحداث، في حين يتمثل مصدر معلومات الذاكرة الدلالية في عمليات الإدراك والفهم التي تجري على المعلومات.

طبيعة العمليات:

تختلف العمليات المتضمنة في تخزين واسترجاع المعلومات في كل نظام من هذه الأنظمة. يرى تولفنج Tulving أن ذاكرة الأحداث تسجل الانطباعات والخبرات الحسية على نحو مباشر بحسب تسلسل حدوثها، لذا فإن الذاكرة الدلالية تعمل على تسجيل المعلومات وفق آليات لُغوية . ويرى أن المشكلات المتعلقة بتسلسل الأحداث في الذاكرة الحديثة يُمكن حلها فقط من خلال الذاكرة الدلالية.

(إسماعيل الفقي، وآخرون،٢٠١١) و (رافع وعماد الزغول، ٢٠٠٣).

خامسًا: التفكير Thinking:

هو عملية مستمرة طالما الإنسان على قيد الحياة، حتى إن بدا أنه لا يقوم بشيء إلا أن دماغه في حالة نشاط وعمل دائم.

تعريف التفكير بوصفه سلوكًا موجهًا:

هو سلوك منظم مضبوط موجه، له وسائله الخاصة في المستوى الرمزي وطرائقه في تقصي الحلول والحقائق في حالة عدم وجود حل جاهز لها.

والتفكير بوجهٍ عام هو:

منظومة متكاملة من عمليات عقلية داخلية مركبة ومتفاعلة عقليًّا وانفعاليًّا وجسميًّا وموجهه نحو أهداف محددة تتضمن: التفكير الناقد، والتفكير الابتكاري، وحل المشكلة، واتخاذ القرارات، والتفكير في التفكير التي يشتمل كل منها على مجموعة من المهارات المتمايزة التي يمكن ملاحظتها وقياسها وتنميتها.

معوقات التفكير:

١- معوقات شخصية.
٢- معوقات أُسرية.
٣- معوقات مدرسية.
٤- معوقات مجتمعية.

علم النفس المعرفي: المفهوم - النشأة.

العمليات العقلية: الانتباه - الإدراك - الإحساس - الذاكرة (قصيرة، طويلة).

أسئلة وتمارين:

١- اشرح نشأة علم النفس المعرفي.

٢- عرف مفهوم الانتباه والعوامل التي تؤثر فيه.

٣- عرف مفهوم الإدراك والإحساس.

٤- اذكر طبيعة عملية الانتباه وخصائصها.

٥- اذكر أنواع الذاكرة والعوامل المؤثرة في النسيان.

الفصل السادس والعشرون

عوامل التعلم وشروطه

- **الأهداف:**

(١) أن يعدد المتعلم العوامل والشروط التي تؤدي إلى التعلم.

(٢) أن يتعرف إلى اعتراض العاملين بالعلوم السلوكية في عملية التعلم.

(٣) أن يقدر جهود العلماء في الربط بين الحوافز والدوافع.

الفصل السادس والعشرون

عوامل التعلم وشروطه

تمهيد:

ما العوامل والشروط التي تؤثر في إحداث التعلم؟

أي ما الشروط التي عند توافرها يحدث التعلم؟

الواقع أن هذه العوامل والشروط، تتم وفق ما يحدثه التعلم في سلوك الإنسان. وهي كالآتي:

العوامل والشروط التي تؤدي إلى التعلم:

حيث إن التعلم عبارة عن تعديل السلوك الإنساني، ويتم عن طريق الخبرة والممارسة، فإن التعلم عند الإنسان يؤثر فيه عاملان أساسيان:

١- **بنية الشخصية:** أي التكوين الخاص للفرد، حيث يتباين الأفراد في تعلمهم، أي إن هناك الفروق الفردية في التعلم.

٢- **الظروف البيئية:** أي الأحوال والمقتضيات البيئية، التي يعيش فيها الفرد، ويتأثر، ويؤثر فيها.

وعلى الرغم من أن الإنسان الفرد يدخل في بنيته الشخصية المورثات التي منها السمات والخصائص الذاتية الخاصة به، إلا أن هذه السمات والخصائص - عن طريق التربية وعبر مراحل النمو المتعاقبة - يدخلها تعديل وتغيير نتيجة العوامل والظروف البيئية.

نفهم من ذلك أن التعلم يحدث وفق عوامل وشروط معينة، وهذه العوامل والشروط أساسية في الوصول إلى التعلم المنشود.

والواقـع أن أهـم العوامل والشـروط المؤثرة في إحداث التعلـم، أي التي تؤدي إلى التعلم هي:

١- النضج. ٢- الاستعداد. ٣- العزم. ٤- الدوافع (الحوافز). ٥- الجزاء.

١- النضج والتعلم:

يتصـل النضج بالتعلم اتصـالًا وثيقًا، وكلاهما أساسي في النمو العضوي والنفسي والاجتماعي عند الفرد. والنضج يحدث طبيعيًّا عند الإنسان، كلما تقدم في العمر نتيجة النمو في مظاهره المختلفة ومتطلبات الحياة، ويتم ذلك دون استثارة، بل إنه يتم تلقائيًّا. بينمـا التعلم يحـدث نتيجة التدريب والتمريـن، حيث يؤدي التعلم إلى تغير في السـلوك الإنساني، نتيجة للمثيرات الخاصة التي يوجهها الفرد في مواقف الحياة المختلفة.

والنضج والتدريب كلاهما يؤثران في التعلم.

والأعمـال البسـيطة لا تحتـاج إلى تدريـب طويل. بينمـا الأعمال المعقـدة تحتاج إلى تدريب طويل، وتحتاج أيضًـا إلى نضـج بوصفها عاملًا أساسـيًّا، يعمل على اكتساب المهارات ونماء القدرات التي تمت عن طريق النضج.

وفي الأعمار المبكرة نجد أن الصغار يحتاجون إلى تدريب أكثر على مختلف الأعمال، خاصـة إذا كان النضـج لم يصل إلى مستواه المناسـب، ومرجع هذا عدم توافر القدرات والاستعدادات المناسبة للتعلم، إذ إن هذه القدرات والاستعدادات تظهر في مرحلة بداية المراهقة المبكرة ١٤- ١٧ سنة، وحتى الوصول إلى سن الرشد ٢١ سنة. والتدريب الفعلي أي التدريب الأحسـن إنتاجًا، يتم عندما يؤقت توقيتًا يتناسـب مع النضج، أي مع القدرات المناسبة لموضوع التعلم، ونمو القدرات التي من خلالها يُكتسب التعلم المنشود.

٢- الاستعداد والتعلم:

اسـتعداد الطفـل للتعلم، يرتبط بالنمو العضـوي (الجسـمي) والعقلـي والعاطفي والاجتماعي. نعطي مثالًا عن كيفية تعلم القراءة، فتعلم القراءة مثلًا لا يعتمد على النمو

العقلي للطفل فقط، بل يعتمد على النضـج الذي يتم في الأجهزة الصـوتية والعضـوية، ويدخل في التعلم عوامل أخرى منها الخبرة السـابقة والقدرة على تذكر الأفكار، وشـكل الكلمات وعدد المفردات التي يعرفها، والتمكن من تمييز شـكل الكلمات وأصـولها، حيث تُعدّ هذه العوامل كلها مهمة في تعلم القراءة.

والثابت أن التقدم في القراءة يتوقف على الخبرة والتدريب السابقين، والاستعداد للتعلم يتأثر بالظروف المحيطة بالفرد الذي يتعلم، فالطفل الذي ينتقل من بيئته، وتتعدد زياراته، ويسـافر، ويغدو، ويروح، ويقابل الكثير من الناس، نجد أن لديه ميلًا نحو الأمور الأدبية وأقدر على التعلم، والاسـتفادة من هـذه المجالات اللغوية، عندما نقارنه بالطفل محدود الخبرة.

والواقـع أن انتشـار الوسـائل السـمعية والبصـرية والكمبيوتر (الحاسـب الآلي) والألعاب التربوية وغيرها، تُكسـب الصـغار أنواعًا من المهـارات التي تمكنهم من تنبيه استعداداتهم نحو التعلم المنشود.

لهذا نجد أن النضـج والخبرة وطبيعة العمل المراد تعلمه، تُعدُّ عوامل أساسـية في الاستعداد للتعلم.

٣- العزم على التعلم:

العزم (أي النية والقصد) من جانب الفرد على التعلم، إضافة إلى الحفظ والتذكر لما يكتسبه من مهارات ومعارف عند التعلم، تؤكد الوصول إلى نتائج إيجابية في التعلم.

والحفـظ والتذكـر يرتبطـان بالانتباه منـذ البدايـة للحقائق المهمـة والمعلومات الأساسية والمبادئ بعزم وتصميم.

وهناك نوعان من التعلم: تعلم عارض.. وتعلم وسـيلي (غائي) والتعلُّم العارض هو الذي يتم مصادفة، وقد لا يستمر طويلًا، حيث إنه يحقق أهدافًا أو غايات معينة.

والتعلم الوسيلي (غائي) هو الذي يُمكن الفرد من تعلم مهارات مقصودة أو اكتساب معارف وخبرات معينة عن طريق التبصر والإدراك، حيث يعمل الفرد على الانتباه والتركيز في أثناء التعلم، مع الحفظ والتذكر لما يتعلم، ومن ثم، فإن التعلم - آنئذ - لا يكون عارضًا، بل وسيلي (يُحقق أهدافًا وغايات معينة).

٤- الحوافز والدوافع:

لا يتم التعلم إلا عند وجود الدافع وراء التعلم، والدوافع والحوافز أساسية في التعلم؛ لذلك على المعلم أن يعرف الدافعية للتعلم عند طلابه، حيث إن الدوافع تعمل على:

(أ) استمرارية العمل والسلوك الدائب المستمر.

(ب) انتقاء الاستجابات التي توصل إلى التعلم.

(جـ) توجيه السلوك إلى ما يؤدي إلى العمل المرغوب فيه.

لذلك من واجب المعلم معاونة المتعلم في تعيين وتحديد أهدافه وغاياته، وليس هذا فحسب، بل انتقاء وتعيين الوسائل والطرق التي تحقق الأهداف، وتتوافق ودوافع وحوافز واهتمامات المتعلم، وبما يمكنه من الوصول إلى حلول المشكلات التي تواجهه في مواقف الحياة.

هذا، ويُعدّ الجزاء ذا أثر في التعلم، من حيث إنه يُحفز الدوافع التي تؤدي إلى السلوك الذي يتبعه التعلم.

٥- الجزاء وأثره في التعلم:

يعمل الجزاء على إنقاص التوتر الذي يُصاحب وجود الدافع الذي يحفز الفرد على السلوك، والجزاء يعمل على إنقاص درجة التوتر التي تصاحب وجود الدافع ووجود التوتر، يسبب عدم الاستقرار الداخلي، ومن هنا تحدث الرغبة في التنفيس، وهذه الرغبة تدفع الكائن الحي إلى الحركة والنشاط، لتغطية النقص الذي سببه التوتر، ثم يعود الجسم إلى الاستقرار والتوازن بعدم حصوله على الجزاء.

ويُعارض بعض العاملين بالعلوم السلوكية أهمية الجزاء في عملية التعلم للمسوغات الآتية:

١- في أي موقف تعليمي، يجب أن يتحدد التعلم على أساس الغرض الذي يرمي إليه المتعلم، والخبرات السارة أو المزعجة يجب أن ينظر إليها على كونها، من نتائج عملية التعلم، وليست من مسبباتها.

٢- إن الهدف الأول للإنسان في التعلم ليس السرور أو الألم، بل اكتشاف السرور أو الألم يتم في أثناء قيامه بأعماله، ومعنى ذلك أنه يجب النظر إلى الأهداف على أنها مواقف وأشياء، وليست مشاعر.

فكل ما يريده الإنسان أن يُعطى الفرصة، التي تهيئ له النمو المطرد لإظهار مواهبه المختلفة في أثناء تأدية الأعمال المطلوبة منه.

٣- لا يمكن جعل الثواب والعقاب نهايات لأوجه النشاط التي يقوم بها الفرد، إذ إن ذلك يخالف قوانين تفسير السلوك.

فالعمل الذي يؤديه الإنسان له نهاية واحدة، يجب أن تكون الجزاء على تأدية العمل، أما الاعتماد على الوسائل المختلفة للثواب بوصفها أهدافًا، فإنها وسائل تضعف من أهمية الهدف الذي يسعى إليه من عملية التعلم خلال أوجه النشاط المختلفة، بل قد يكون من نتاج التعلم، القيم غير مرغوب فيها، وتبعده عن الميل أو الرغبة في الحصول على المعرفة في حد ذاتها.

تتضمن عوامل وشروط التعلم الآتي:

(١) العوامل والشروط التي تؤدي إلى التعلم.

(٢) النضج والتعلم.

(٣) الجزاء وأثره في التعلم.

تلخيص:

١- يؤثر في التعلم عاملان هما: بنية الشخصية، والظروف البيئية.

٢- أهم العوامل والشروط المؤثرة في إحداث التعلم:

(أ) النضج. (ب) الاستعداد. (جـ) العزم.

(د) الدوافع. (هـ) الجزاء.

٣- النضج يتصل بالتعلم، وكلاهما أساسي في النمو العضوي والنفسي والاجتماعي عند الفرد.

٤- النضج والتدريب يؤثران في التعلم. وفي الأعمار المبكرة يحتاج الصغار إلى تدريب أكثر على مختلف الأعمار.

٥- الاستعداد للتعلم يرتبط بالنمو العضوي والعقلي والعاطفي والاجتماعي.

٦- النضج والخبرة وطبيعة العمل المراد تعلمه، تُعدّ عوامل أساسية في الاستعداد للتعلم.

٧- من أنواع التعلم: تعلم عارض يتم مصادفة، ولا يستمر طويلًا، ولا يُحقق غاياته، وتعلم غائي أي وسيلي، وهو تعلم مهارات واكتساب معارف وخبرات.

٨- الدافعية للتعلم تتحقق من خلال استمرارية العمل وانتقاء الاستجابات التي توصل إلى التعلم وتوجيه السلوك إلى العمل المرغوب فيه.

٩- العمل الذي يؤديه الإنسان له غاية واحدة، يجب أن يكون الجزاء على تأدية العمل، والاعتماد على الوسائل المختلفة للثواب بوصفها أهدافًا تُضعف من أهمية الهدف، وتبعد عن الميل أو الرغبة في الحصول على المعرفة.

أسئلة وتمارين:

١- وضح العلاقة بين النضج والتعلم.

٢- وضح العلاقة بين الاستعداد والتعلم.

٣- من أنواع التعلم: عارضي ووسيلي - اشرح.

٤- وضح دور الجزاء وأثره في التعلم.

زيد الخيكاني

الفصل السابع والعشرون

انتقال أثر التعلم

- **الأهداف:**

(١) أن يتعرف المتعلم إلى معنى انتقال أثر التعلم.

(٢) أن يذكر أهمية تطبيق انتقال أثر التعلم في العملية التعليمية.

(٣) أن يعدد المتعلم طرائق انتقال أثر التعلم.

(٤) أن يسمي المتعلم شروط ومحددات انتقال أثر التعلم.

(٥) أن يعدد المتعلم أدوار ومسؤوليات المعلم في انتقال أثر التعلم.

(٦) أن يقدر المتعلم جهود المعلم في انتقال أثر التعلم.

الفصل السابع والعشرون

انتقال أثر التعلم

تمهيد:

في مختلف مواقف الحياة اليومية، نجد أن ظاهرة انتقال أثر التعلم تتخذ صفة العمومية والشيوع. فعند تدريب شخص معين على عمل معين في موقف معين، أو تدريبه على أسلوب من أساليب النشاط في موقف جديد أو في عمل يختلف عما قام به من أعمال سابقة، فإننا نجد أن تدريبه في الموقف الأول أو في النشاط السابق يؤثر في طريقة مواجهته للموقف الجديد أو النشاط الحديث، حيث إنه يتعلم من المواقف والأنشطة السابقة، وحيث يُسمى ذلك انتقال أثر التعلم Transfer of Learning.

ومن هذا المنطلق، فإن انتقال أثر التعلم، يُعدّ من ضرورات ما يتعلمه الشباب. ويتم ذلك فيما هم في حاجة إليه من الاستجابات الخاصة للمهارات والمفاهيم التي يحتاجون إلى تعلمها. وليس هذا بالأمر السهل في التعلم.

والواقع أن إمكانية تطبيق المبادئ والمعلومات والتعميمات في المواقف والمشكلات الجديدة، يمكن أن تتم عند استخدام ذلك في مهام جديدة، وخاصة عندما يتم الإتقان في التعلم والخبرة السابقة، وعندئذ لا يحتاج الأمر في المواقف والمشكلات الجديدة إلى تدريب خاص عليها.

من هذا يتبين أن الانتقال لأثر التعلم Transfer of Learning. أو التدريب Training يتم في مواقف مختلفة. ويتبين أننا نتعلم في حياتنا الكثير من الأشياء التي تفيدنا عندما نكتسب الخبرات التي تمكننا من تعلم المشكلات وحلها في المواقف والأحداث اللاحقة. وبقدر ما يتم النقل من المواقف السابقة إلى المواقف اللاحقة، بقدر ما تكون الفائدة.

والمتعلـم في المدرسـة يتعلم أنواعًا مختلفـة من المواد والمهارات والأشـياء التي تفيده في مواقف حياته المستقبلة. فتعلم القراءة والكتابة والمهارات المعرفية والمهارات الحركية، كلها تفيد في مواقف الحياة المستقلة. إضافة إلى اكتساب المتعلم مهارات في التفكير تعاونه في حل المشـكلات المختلفة التي تواجهه في حياته داخل المدرسة وعند تخرجه إلى الحياة العملية.

معنى انتقال أثر التعلم:

مـا الذي نقصـده بالانتقـال Transference وخاصـة عندما يتم التعلـم؟ الواقع أن التدريب في موقف معين يؤثر – بدوره – في مواقف وأنشطة أخرى يقوم بها الفرد، أي إن التدريب Training في موقف سابق يُفيد في موقف لاحق.

ومـن المعـروف أن أهـداف التربية تعمل مـن أجل انتقـال أثر التعلم فـي العملية التعليميـة إلـى مواقف التعلـم الأخرى داخل المدرسـة وإلى مواقف الحياة بشـكل عام. والوسـائل إلى ذلـك تتم عن طريق تطبيق التعميم التي تم اسـتيعابها واسـتخدامها في عمل استنتاجات واستقراءات في المواقف الجديدة، وهذا هو الأمر السائد لكل تعلم في المدرسـة، مثال ذلك أنه عندما تزداد حصـيلة المتعلم من المفردات، فإن قدرته تزداد على اسـتنتاج معاني الكلمات التي لم يعرفها من قبل، وخاصـة ما يتعلق بالمضمون الذي تظهـر فيه، وتزداد قدرة المتعلم على تحليل الكلمات إلى الحروف التي تتكون منها، كلما ازدادت حصيلته من المفردات.

وإنه عندما تتقن المفاهيم والمهارات الرياضية نتيجة لعمليات التعميم التي تحدث في أثناء دراسـة وحل الكثير من المسـائل الرياضـية، فإنه يمكـن تطبيقها في كثير من المسائل الأخرى الكمية في المواقف العلمية والاجتماعية والشخصية.

وتتعـدد العوامـل التي تؤثـر في انتقـال أثر التعلم فـي مواقف تعليميـة كثيرة. من هذا، فإن تشـابه مشـكلتين وتماثـل مدتين من التدريب تشـابهًا فيه تماثل تـام، أمر قد يصعب تحققه، ولذلك فإن التقدم في أي منهج دراسي يتوقف على الانتقال المستمر من

الأنشـطة التعليمية اللاحقة، وتتوقف فاعلية التعلم، على كيفية إتقان المتعلمين للمبادئ العامة التي يمكن تطبيقها في مواقف إتقان تعليمية أخرى. ولذلك، فإن انتقال أثر التعلم يحـدث بكثرة بين أجزاء المادة الدراسـية (مثل دراسـة النحو، والتعبير اللغوي شـفويًّا أو تحريريًّا)، وبين المواد الدراسـية المختلفة (مثل الرياضـيات والعلوم أو الرياضـيات والاجتماعيات)، وبين الأنشطة التعليمية داخل المدرسة والأنشطة خارج المدرسة.

أهمية تطبيق انتقال أثر التعلم في العملية التعليمية:

قـد لا يحـدث انتقال أثـر التعلم بصـفة دائمـة، عندمـا يتوقع حدوثـه، ومن هذا المنطلـق، فقد اختلفـت نظرة التعلم إلى نظريات انتقال أثر التعلم من مدة لأخرى، ففي القرن الماضـي كان المربون يعتمدون على مواد قليلة صـعبة لتدريب العقل عند الناس، بهـدف تقوية قدراتهم علـى التفكير، ومن ثم معالجـة كل أنواع الأنشـطة بفاعلية، ومن مطلع القرن العشـرين أشـار «ثورنديـك» و«دورث» إلى نتائج من البحـوث التي أجرياها على آثار انتقال التعلم، حيث أوضـحا أن الآثار محدودة وضئيلة، واقترحا أن العقل يقوم باصـدار اسـتجابات معينة لمواقف معينة، ونتيجة لذلك أثر هذا الفكر في عدم تشـجيع الاعتماد على انتقال أثر التعلم، حيث نُظر إلى كل حقيقة أو مهارة أو فكرة أو مثال يحتاج إليها الأفراد في مواقف معينة، يجب تعلمها بوصفها ارتباطًا خاصًّا بين مثير واستجابة. واسـتمرت الدراسات والبحوث بعد ذلك على هذا المفهوم المهم، وبشكل مخالف، حيث ظهـرت النتائج بما يُخالف ذلك مخالفة تامة، وتبين صـدق وصـحة انتقـال أثر التعلم، وأمكن تحديد الشروط التي تؤدي إلى انتقال أثر التعلم.

فقد تبين من التجارب والدراسـات الكثيرة التي أجريت على انتقال أثر التعلم، أن احتمال انتقال أثر التعلم، يزداد بزيادة العمر الزمني والوصـول إلى النضـج المناسـب وارتفـاع معدل الـذكاء، وحداثـة وثبات الأنمـاط المتعلمة التـي يجب انتقالهـا، ووجود الاتجاهات الإيجابية نحو التعلـم وتطبيقاته، والتعميم للمفاهيم والمهارات المتعلمة من خلال انتقال أثر التعلم.

طرائق انتقال أثر التعلم:

يُعدّ الانتقال الإيجابي Positive Transfer من الأهمية بمكان في العملية التعليمية. ومن الأهمية أن نعرف كيف يمكن التحكم في عوامل الانتقال الخاصة بأثر التعلم. لذلك نعرض فيما يأتي:

الانتقال الإيجابي - الانتقال السلبي - الانتقال الصفري.

الانتقال الإيجابي:

الانتقال الإيجابي هو الذي يتحسن فيه الأداء Performance عند التعلم، ويحدث الانتقال الإيجابي حينما يُحسن التدريب على وظيفة معينة، التدريب اللاحق الذي يتم من خلال عمل أو وظيفة أخرى، أو حين يُساعد تعلم مادة دراسية، تعلم مادة أخرى كما هو الحال في الرياضيات والطبيعة.

وأبسط أنواع الانتقال الإيجابي يتم عن طريق تعميم المثير Generalizotion Of Stimulus، إذ بعد أن يتعلم الشخص الاستجابة بشكل معين لمثير معين، قد تقوم مثيرات أخرى مشابهة باستدعاء الإجابة نفسها. فيتعلم الصغار في المدرسة قراءة الكتب، ومن ثم يستطيعون قراءة الصحف والمجلات في المنزل، أو عندما يشاهدون ما يظهر على شاشة التليفزيون من عبارات، وهذه كلها مثيرات مختلفة انتقلت آثارها من التعلم عبر المثيرات، التي تم انتقال أثر التعلم من خلالها بالمدرسة.

وفي مادة الرياضيات مثلًا يُفيد التدريب، ما ييسر التدريب في مادة الفيزياء، ذلك لأن المتعلم - آنئذ - يكتسب مهارة عقلية معرفية من الرياضيات تنتقل آثارها إلى الفيزياء.

وهكذا تستخدم نتائج التعلم السابق، لتفيد في التعلم اللاحق.

الانتقال السلبي:

الانتقال السلبي Negative Transfer هو الذي يحدث فيه تدهور Deterioration في الأداء. ويتم حدوثه عندما يعوق التدريب على وظيفة معينة، التدريب اللاحق على عمل

أو وظيفة أخرى. أي إن تداخل الأداء والأنشطة يؤدي إلى الانتقال السلبي، بينما يُحدث التعزيز Reinforcement الذي يعقب الأداءات والأنشطة انتقالًا إيجابيًّا.

مثال ذلك عندما يتعلم الفرد لغتين من اللغات الأجنبية في آن واحد، فإن تعلم إحدى اللغتين تُعطل تعلم اللغة الأخرى، أو تعوقها، كتعلم اللغة الإنجليزية واللغة الفرنسية في آن واحد. فإنه قد يجد المتعلم صعوبة في نطق أصوات كل منهما.

والانتقال السلبي والانتقال الإيجابي متشابهان. إذ يتضمن كلاهما تطبيق تعميمات تم التوصل إليها من قبل، على تعلم مشكلات جديدة، إلا أنهما يختلفان من حيث دقة المبدأ والتعميم والنتيجة، إذ إن التعميمات الخاطئة تؤدي إلى نتائج خاطئة، وهذا ما يحدث في الانتقال السلبي.

الانتقال الصفري:

وهو ليس إيجابيًّا أو سلبيًّا، بل في حكم المعدوم، أي لا يتم انتقال أثر التعلم؛ لذلك يُقصد به عدم الانتقال، ويحدث في الحالات التي لا يفيد تعلم شيء معين، في تعلم شيء آخر ولا يعوقه، أي إن التأثير هنا معدوم أو محدود للغاية.

تفسيرات انتقال أثر التعلم:

فيما يأتي مختلف التفسيرات الخاصة بانتقال أثر التعلم:

١- التدريب الشكلي: Formal Discipjue

منذ أجيال طويلة كما كان الاعتقاد السائد، أن الأهداف الواسعة للتربية يمكن تحقيقها بطريقة آلية من خلال تلقين المواد الدراسية التقليدية، فمثلًا كان الاعتقاد أن الفهم في الحساب أو الهندسة، يُمكّن المتعلم من فهم مواقف الحياة الواقعية، وكان من المسلم به أن إتقان المواد الصعبة يقوي «إرادة» التلميذ وقدرته على تحمل المتاعب المباشرة في سبيل تحقيق أهداف بعيدة. وكان يُطلق على هذا التفسير نظرية التدريب

الشكلي. واعتبر هذا التفسير أن العقل يتكون من ملكات عدة، مثل الذاكرة والفهم والانتباه والإرادة والتخيل، وأنه بالإمكان تقوية هذه الملكات عن طريق التدريب، كالتدريب البدني الـذي يعمل على تقوية العضـلات. ونادى هذا التفسـير بـأن التدريـب المنظم في بعض مجالات العلوم يمكن أن يؤدي الأثر نفسه الذي يحدثه التدريب البدني في الجسم.

ولكن التجارب التي جرت مع بداية القرن العشـرين، أثارت سـلبيات هذا التفسير، حيـث أمكن إثبات أن التدريب على الحفظ لا يزيد القدرة على التذكر، وأن التدريب على الفهم الحسـابي، ليس له تأثير يُذكر في حل المشـكلات غير الحسابية، ولا توجد علاقة بين صعوبة المادة الدراسية والعائد العقلي العام الناجم عن ذلك.

٢- العناصر المتماثلة (المتطابقة): Identical Elements

يُقصـد بالعناصر المتماثلة أي المتطابقة، هو تشابه المكانات الداخلية في كل من العمليات التي تعلمها الفرد، والعملية التي هو بصدد تعلمها. ويُعدّ «ثورنديك Thorndike» ممن فسـروا انتقال أثر التعلم، على أساس أن التحسـن في وظيفة عقلية معينة، لا يؤدي إلى تحسن وظيفة أخرى إلا إذا كانت هناك عناصر متماثلة بين الوظيفتين.

وكلمـا زاد مقدار العناصـر المتماثلة، زاد انتقال أثر التعلم. والعكس صـحيح كلما قلت العناصر المتماثلة، قل الانتقال. فالتدريب على عملية الجمع مثلًا يفيد في التدريب على عملية الضرب؛ لأن التلميذ في تعلمه عملية الضرب يستعمل الكثير من قواعد الجمع، وأن آثار تعلم الرياضيات تنتقل إلى تعلم الطبيعة.

ويعترضـ بعضـهم على هذا التفسـير؛ لأنه يعني حُـدوث الانتقال بشـكله التام إذا تكـررت العملية نفسـها، أما إذا كانت العملية جديدة، فإنها تفترض أن الانتقال سـيكون بقـدر ما بين العمليتين من عناصـر متماثلـة، وقد أوردت بعض الدراسـات أدلة على أن معامـل الارتباط بين أوجه التشـابه بين عمليتين تعليميتيـن لا يُعطي أي فكرة عن مقدار الانتقال الحادث.

٣- الأنماط المتماثلة: Identical Types

أشار علماء النفس في ألمانيا المعروفون بما أطلقوا عليه «التعلم الكلي» أو «الجشتالت Gestalt» أن انتقال أثر التعلم، يحدث عندما يتشابه نمطان أو صيغتان بطريقة كلية، بغض النظر عن عدم تشابه المكونات في موقفي التعلم. ولذلك، فإن التشابه أو التماثل Similarity أو ما يعرف أيضًا بالتطابق Identity يتم في نظر تفسير الجشتالت - النمط العام للمواقف والسلوك، وليس في العناصر وتماثلها. مثال ذلك لاعب الكرة عندما يتنافس مع غيره من اللاعبين في أثناء المباريات الرياضية، التي تتم بين النوادي الرياضية، ويزداد فيها التنافس بين فريقي المباراة، نجد أن اللاعب يتميز بنمط سلوكي معين يتمثل في الهجوم ومراوغة الخصوم وصدهم عن مرمى فريقه.

وإن الجندي المُقاتل في جبهة القتال، يتميز سلوكه بنمط معين يقوم على مهاجمة العدو ومراوغته وصده بكل الوسائل الدفاعية.

وهذان الموقفان يحدثان انتقال أثر التعلم (أثر التدريب) تبعًا للأنماط والعلاقات المتماثلة، من حيث ما يتطلبه الموقفان من تفكير وقدرة وأداء على التصرف السريع.

وهذا الأداء والنشاط يتوافق مع نسق معين، من حيث تنفيذ خطط وتعليمات معينة داخل إطار جماعي منظم.

وفي هذا التفسير يحدث الانتقال عندما يُدرك المتعلم، ويكتشف نمطًا من العلاقات المتماثلة في موقف معين من خلاله يتسنى له استخدامه وتطبيقه ونقله إلى موقف آخر جديد، قائم يشترك مع الموقف السابق لهذا النمط من العلاقات العامة أو المكونات العامة، وليس قائمًا على أجزاء أو عناصر متماثلة.

لذلك، فانتقال أثر التعلم - في هذا التفسير - يقوم على أنماط كلية متماثلة، وليس على أجزاء أو عناصر متماثلة بين المواقف السابقة والمواقف اللاحقة.

٤- التعميم: Generalization

أو ما يُعرف أيضًا بالتطبيق (أو الاستعمال) Application حيث فسر العالم «جُد» Judd أن انتقال أثر التعلم يحدث عندما يتمكن الفرد من تطبيق فكرة أو خبرة تعلمها واكتسبها من موقف معين، على موقف آخر جديد.

فالفرد قد يتعلم مفاهيم معينة من موقف تعليمي سابق، ويمكنه استخدام هذه المفاهيم وتطبيقها على مواقف تعليمية أخرى جديدة.

ووجود العناصر المشتركة بين الموقفين يُعدّ - في الواقع - عاملًا عامًّا ومساعدًا على انتقال العناصر من الموقف التعلمي السابق إلى الموقف التعلمي الجديد.

شروط ومحددات انتقال أثر التعلم:

وانتقال أثر التعلم مهما كان سببه ليس نتيجة آلية للتعلم، بل لا بد من توافر شروط ثلاثة، حتى يتم الانتقال بشكل فعال. أي ما شروط الانتقال ومحدداته؟

(أ) العناصر المشتركة ودرجة التشابه:

فالتعميم هو العملية التي يتم بها إدراك القواعد العامة، أو المبادئ أو العناصر المشتركة، أي إن التعميم هو حدوث استجابة معينة في مواقف خارجية متعددة. والتعميم هو الانتقال، إذ عن طريقه يستطيع الفرد أن يطبق المفاهيم والمبادئ العامة، في مواقف متعددة دون الحاجة إلى تعلم استجابة جديدة في كل موقف.

(ب) تنوع التطبيق: Variety of Application

للوصول إلى القواعد العامة، وحتى يمكن تعميم المبادئ لا بد من تطبيقها في أكثر من موقف. وعند تنوع الخبرات يمكن اشتقاق المبدأ الذي يُعمم على المواقف الأخرى، أو ما يُعرف بالاتجاه العقلي نحو استجابة معينة.

(جـ) التهيؤ العقلي: أو ما يعرف بالتأهب العقلي Mental Set نحو استجابة معينة.

فعند تطبيق هذه المبادئ، خاصة عندما يواجه الفرد موقفًا، يتم ظهور استعداد عقلي نحو تطبيق هذه المبادئ، خاصة عندما يواجه الفرد موقفًا يستدعى تطبيقها، وهنا يلاحظ أن بعض الأطفال لديهم استعداد أكبر نحو تطبيق المفاهيم والمهارات الجديدة التي تعلموها في مواقف جديدة. بل كثيرًا ما يسعون إلى تطبيقها. إلا أن بعضًا آخر من الأطفال لا يستطيع تطبيق ما تعلمه من مواقف أخرى. لذلك كان من واجب المعلم مُساندة المتعلمين، على محاولة الاستفادة مما لديهم من معلومات ومهارات في المواقف الجديدة التي تمر بهم.

دور المعلم ومسؤوليته في انتقال أثر التعلم:

نتيجة للمكانة ذات الأهمية لانتقال أثر التعلم في المواقف التعليمية، كان على المعلم أن يعمل بشتى الوسائل ليُساعد المتعلمين على الاستفادة من الخبرات التي يتم اكتسابها. ودرجة انتقال أثر التعلم من مادة دراسية إلى مادة دراسية أخرى، أو إلى موقف آخر يتوقف على طريقة التدريب، وعلى ما يبذله المعلم من جهد في المواقف التعليمية التي يتم من خلالها انتقال أثر التعلم، فيمكن للمعلم عندما يقوم بتدريس التاريخ، أن يمكّن المتعلمين من فهم المشكلات السياسية والاقتصادية المعاصرة، ويمكن أن يكون تدريس الحساب وسيلة للانتقال الإيجابي لدراسة الجبر. وهناك التوجيهات التي تفيد في هذا الشأن والتي من خلالها يمكن للمعلم قيامه بدور فعال في انتقال أثر التعلم:

١- يتوقف الانتقال على استنتاج المبادئ العامة، ويمكن مساعدة المتعلمين على الوصول إلى المبادئ العامة، وذلك بتأكيد المعنى، ودراسة الخبرات المتعلمة دراسة منظمة بقصد الوصول إلى القواعد الأساسية ومعاونة المتعلمين على إيجاد العلاقات التي تربط بين الأفكار ووسائل تطبيقها.

٢- تكتشف المبادئ، ويتسع تطبيقها، وذلك عند تنوع المواقف التي يتدرب فيها المتعلمون على مهارة من المهارات، ولا يستطيع المتعلمون فهم المكونات العامة لمبدأ معين إلا

بتطبيقها على أنواع مختلفة من المواقف، وبذلك يتعلم المتعلمون أن تطبيق المفهوم أو المهارة ليس قاصرًا على موقف واحد. ويترتب على تنوع التطبيق تنوعًا كافيًا ظهور التهيؤ العقلي نحو استخدام هذه المفاهيم في المواقف الأخرى.

٣- يجب على المعلم أن يساعد المتعلمين على تكوين عادة البحث العلمي نحو تطبيق ما يتعلمونه من مبادئ ومفاهيم، وذلك عن طريق إعطاء الفرص لاستخدام ما يتعلمونه من مواقف متعددة، ويجب على المعلم أن يُشجع نشاط المتعلم الإيجابي الذي يهدف إلى اكتشاف تطبيقات جديدة لما يتعلمه.

٤- يتوقف الانتقال على طريقة التعلم، ولذلك فإن مجرد تكرار عمل ما، لا يساعد على الانتقال، ومن ثم يجب توجيه انتباه المتعلمين إلى كيفية التعلم، وإلى خير الوسائل في حل المشكلات وإلى اكتساب وسائل فعالة للحصول على تعلم أكثر فاعلية، ما يُساعد على الانتقال في المواقف الأخرى المرتبطة بالنشاط الذي يتم تعلمه.

٥- يُساعد الإتقان Perfection على الانتقال، ولذلك لن يسهل انتقال المفاهيم أو المهارات التي لم يتم اكتمال تعلمها، ولا شك أن الفرد أكثر قدرة على استدعاء المبادئ التي يتقنها، ما يزيد من احتمال تطبيقها في المواقف التي تدعو إلى ذلك.

٦- للفروق الفردية Individual Difference أثرها في عملية الانتقال، ويُعدّ ذلك أمرًا طبيعيًّا؛ نظرًا لاختلاف المتعلمين في نسبة الذكاء وفي ميولهم وفي قدراتهم الخاصة، وفي مدى استعدادهم لتعلم أمر معين. ولذلك يجب على المعلم أن يأخذ في حسبانه هذه الفروق، فمن المعروف مثلًا أن المتعلمين الذين لا يتمتعون بذكاء عالٍ، ليست لديهم القدرة على الوصول إلى مستويات عالية من التجريد، فبعض المبادئ العامة قد تكون أعلى من مستواهم العقلي، ولذلك فهم يحتاجون إلى الكثير من جهد المعلم في التوجيه، وإلى تنوع أكبر في المواقف المهمة الملموسة وإلى توجيه انتباههم إلى المواقف التي يمكن لهم فيها تطبيق ما يتم تعلمه من مفاهيم ومهارات.

تتضمن انتقال أثر التعلم الآتي:

(١) معنى انتقال أثر التعلم.

(٢) أهمية تطبيق انتقال أثر التعلم في العملية التعليمية.

(٣) طرائق انتقال أثر التعلم.

(٤) تفسيرات انتقال أثر التعلم.

(٥) شروط ومحددات انتقال أثر التعلم.

(٦) دور ومسؤولية المعلم في انتقال أثر التعلم.

تلخيص:

١- انتقال أثر التعلم يتم من خلال التدريب لموقف معين يؤثر في تعليم موقف آخر.

٢- انتقال أثر التعلم، يُمكن من تعلم وحل المشكلات في المواقف والأحداث اللاحقة.

٣- التدريب في موقف سابق يُفيد في موقف لاحق.

٤- قد لا يحدث انتقال أثر التعلم عندما يتوقع حدوثه.

٥- من طرائق انتقال التعلم الانتقال: الإيجابي - السلبي - الصفري.

٦- أبسط أنواع الانتقال الإيجابي، يتم عن طريق تعميم المثير.

٧- الانتقال السلبي يُحدث تدهورًا في الأداء.

٨- الانتقال الصفري أثره معدوم أو محدود للغاية.

٩- تفسيرات انتقال أثر التعلم عبارة عن: التدريب الشكلي - العناصر المتماثلة «المتطابقة» - الأنماط المتماثلة - التعميم.

١٠- شروط ومحددات انتقال أثر التعلم عبارة عن: العناصر المشتركة ودرجة التشابه - تنوع التطبيق - التهيؤ العقلي.

١١- دور المعلم ومسؤوليته في انتقال أثر التعلم يقوم على أساس: استنتاج مبادئ عامة - اكتشاف المبادئ واتساع تطبيقها - مساعدة المتعلمين على تكوين عادة البحث العلمي - طريقة التعلم - الإتقان على الانتقال يتأثر بالفروق الفردية.

أسئلة وتمارين:

١- وضح معنى انتقال أثر التعلم.

٢- حدد أهمية تطبيق انتقال أثر التعلم في العملية التعليمية.

٣- وضح كيف يتم الانتقال الإيجابي والانتقال السلبي لأثر التعلم.

٤- هناك تفسيرات خاصة بانتقال أثر التعلم، اشرح تفسيرات من هذه التفاسير.

٥- وضح شروط انتقال أثر التعلم ومحدداته.

٦- للمعلم دور فعال في انتقال أثر التعلم. اشرح.

الفصل الثامن والعشرون

توجيه التعلم

- **الأهداف:**

(١) أن يتعرف المتعلم إلى مجالات توجيه التعلم.

(٢) أن يعدِّد المتعلم طرائق توجيه المهارات اليدوية.

(٣) أن يعدِّد المتعلم طرائق التعلم في المعارف العلمية.

الفصل الثامن والعشرون

توجيه التعلم

تمهيد:

توجيه التعلم.. القصد منه بيان أفضل الطرق التي تتبع في توجيه تعلم المتعلم، والتي توفر للمتعلم وقتًا وجهدًا، وتمنحه مردودًا خصبًا يحتفظ به مدة أطول وبشكل أفضل.

في حين عندما يترك المتعلم لنفسه، فإنه قد يتبنى أول طريقة يقع عليها عند تعلمه، وغالبًا ما تكون غير صحيحة، وقد يحرص المتعلم عليها؛ لسهولتها أو لرغبته في التقدم السريع، والأمثلة كثيرة على الأخطاء التي ترتكب في التعلم غير الموجه.

مجالات توجيه التعلم:

مجالات توجيه التعلم تتم من خلال:

أولًا - توجيه التعلم في المهارات اليدوية.

ثانيًا - توجيه التعلم في القدرات النظرية (المعارف العلمية).

وفيما يأتي ما يتصل بكل من توجيه التعلم في هذين الجانبين:

أولًا: توجيه التعلم في المهارات اليدوية:

يتم توجيه التعلم في المهارات اليدوية، من خلال المبادئ الأساسية في توجيه التعلم التي تتمثل في:

(أ) أن يعرف المعلم صفات العمل الصحيح؛ لأنها الأساس في قدرته على توجيه عملية التعلم والتعليم.

وتعيين مثل هذه الصفات يختلف من مهارة إلى أخرى، وإن تعيين مثل هذه الصفات ليس بالأمر السهل، ولا بد لتعيين الشكل الأمثل لمهارة ما بواسطة منهج البحث العلمي، ومعرفة حيثياتها ودقائقها الشاملة.

(ب) أن يتعلم المتعلم العمل بطريقة كلية؛ لأن الفكرة التي كانت سائدة بالقول بتجزئة العمل أو تحليله إلى عناصره، ثم تعلم كل جزء على حدة، ثم تجمع الأجزاء يُسهل تعلم الكل. إن هذا الاعتقاد خاطئ؛ لأن تعلم الأجزاء يختلف كل الاختلاف عن تعلم الكل، وإن هذه الطريقة تجعل أمر تعلم الكل أصعب مما يمكن أن يكون، لو أننا تعلمناه دفعة واحدة منذ البداية.

(جـ) أن يكون العمل مرنًا، والمهارة في العمل تعني مرونته. ونجاح العمل يقتضي تعلمه وإدراكه في مختلف الظروف والأوضاع دون ثبات على وضع معين.

(د) تمكين المتعلم من الحكم على استجاباته التعليمية ومدى ملاءمتها. لذا، فمن واجب المعلم تمكين المتعلم من تبين أخطائه ومعالجتها بنفسه. وإنه من المهم أن يعرف المتعلم استجاباته الصحيحة؛ ليكون على اطلاع بما يحرزوه من تقدم ونجاح. فأعظم حافز للنجاح على الإطلاق هو معرفة المتعلم أنه يتقدم تقدمًا مُرضيًا.

والحصول على المهارة في العمل يتصف بالخصائص الآتية:

(أ) سرعة القيام بالعمل بشكل أوضح مما كان يقوم به قبل التعلم والتدريب، حيث نلاحظ نقصًا تدريجيًّا في الوقت الذي يُصرف للقيام بالعمل.

(ب) النقصان المتدرج في عدد الأخطاء التي ترتكب.

(جـ) هبوط في التوتر العضلي الذي كان يرافق المحاولات الأولى.

(د) الاستغناء عن الحركات الزائدة لاستمرار التدريب.

(هـ) ازدياد الاهتمام بالعمل والسعي نحو المزيد من التقدم والنجاح، إذا أحس المتعلم بنجاحه، ومن ثم سوف يؤدي النجاح إلى زيادة الجهد والإقبال على العمل وزيادة الثقة بالنفس والتبصر في العمل.

(و) في نهاية التدريب والتعلم يُصبح العمل واضحًا لدى المتعلم، ويصبح أكثر دقة وضبطًا، وذلك عن طريق الانتباه إلى أهم التفاصيل وبخاصة أنه يميل إلى الضبط أكثر من السرعة.

طرائق توجيه المهارات اليدوية:

(أ) طريقة الملاحظة:

من أفضل الطرائق المساعدة على توجيه التعلم تمكين المتعلم من الملاحظة الجيدة لطبيعة العمل المراد تعلمه، أو ملاحظة أنموذج عنه. والتعلم بمجرد الملاحظة أمر شاق وعسير، فإذا كان المتعلم لا يعرف ما يجب أن يُلاحظ، وأين وكيف، ومتى يلاحظ، فإنه يصعب عليه الاستفادة من الملاحظة. فالطفل مثلًا قد يجد صعوبة في ملاحظة كيفية كتابة المعلم أو رسمه؛ لذا فإن مهارة المعلم تظهر في قيامه وأدائه حركة معينة، حتى يمكن للطفل ملاحظتها، ومن ثم تعلمها. ومن هنا تبرز أهمية الوسائل التعليمية والنماذج التي تساعد على إيضاح تفاصيل العمل بدقة.

(ب) التوجيه اليدوي:

على الرغم من الانتقادات التي توجه إلى طريقة التوجيه اليدوي، إلا أنها مفيدة في تدريب المتعلم على بعض الأعمال. ففي الكتابة مثلًا يأخذ المعلم بيد الطفل، ويقومان معًا بكتابة الحروف أو الكلمة، أو يُعطي الطفل حرفًا خشبيًّا يطلب منه أن يرسم حوله بالقلم، أو يطالبه بإمرار أصابعه فوق حرف أو كلمة بارزة، أو يضع له ورقًا شفافًا على الكلمة، ويطلب إليه أن ينقلها.

وفـي مثل هـذه الحالات تكون طريقـة التوجيه اليدوي مفيدة، خاصـة عندما يكون المقياس للتعلـم، هو عدد المحاولات اللازمة للتعلم، وعـدد الأخطاء المرتكبة في أثناء عملية التعلم.

ولقد برهنت بعض الدراسات على أن التوجيه اليدوي يكون أشد تأثيرًا، حين يساعد المتعلـم على رؤية العمل بشـكله الكلي والواقعـي، وهذه الرؤية هي أسـاس تنظيم العمل الذي ينتج عنه تحسـين الحركات وضـبطها. وفائدة هذا التوجيه فـي المراحل المبكرة أكبر من فائدتها في المراحل اللاحقة؛ لأنها تساعد على تكوين استجابات متناسقة منذ البدء بالعمل.

(جـ) التوجيه الكلامي (اللفظي):

يقصـد بالتوجيه الكلامـي إعطاء التعليمات عن طريـق الأداء، أو توجيه الانتباه إلـى بعض الأمور، أو إيضـاح المبادئ التي يقـوم عليها العمل، أو دلالـة المتعلم على أخطائه... إلخ.

وفيما يأتي أهم الحقائق ذات الصلة بأهمية التوجيه الكلامي:

١- تزداد أهمية التوجيه خلال مدة قصيرة من عملية التعلم، وهي المراحل المبكرة عند بدء التعلم، ثم تقل عندما يصل المتعلم إلى حدود الكمية النافعة من التوجيه، حتى يصبح التوجيه الإضافي بعد ذلك مضرًّا لكل من التعلم والتثبيت.

٢- هذا النوع من التوجيه لا نستطيع تعميمه، ففي الأعمال الصعبة أو المعقدة قد يحتاج المتعلم إلى التوجيه في المراحل اللاحقة، أكثر من المراحل المبكرة؛ نظرًا لما يصادف المتعلم من صعوبات أو عقبات.

٣- التوجيه المبكر مفيد ونافع، ولا سيما إذا كان قبل البدء بالعمل، أو قبل بداية المرحلة الجديدة منه.

٤- التوجيه الإيجابي خير من التوجيه السلبي (التنبيه إلى الأخطاء)، وإن تجنب حدوث الأخطاء أفضل من محاولة القضاء عليها، بعد أن تكون قد حدثت من قبل المتعلم.

٥- التوجيه الزائد، إذ إنه يقضي على روح المبادرة والابتكار عند المتعلم، ويقلل من ثقته بنفسه.

٦- التوجيه الكلامي يكون مفيدًا في التعلم الحركي، حين يساعد المتعلم على التبصر في طبيعة العمل بشكله الكلي. بينما يكون صعبًا، وقد تصعب قيمة التعبير الكلامي، عندما يُراد وصف عمل حركي معقد، حيث في هذه الحالة تكون رؤية العمل أفضل بكثير من الكلمات الموجهة.

ثانيًا: توجيه التعلم في المعارف العلمية (القدرات النظرية):

فيما يأتي طرائق التعلم في المعارف العلمية:

١- طريقة التعلم بالكل:

عندما يحفظ المتعلم موضوعًا نظريًّا، أو قصيدة، فقد يتم حفظ الموضوع ككل دفعة واحدة، أو يقسم إلى أجزاء أو أبيات يدرسها المتعلم، الجزء تلو الآخر، ثم يوحد بين هذه الأجزاء. وعادة ما يتم تقسيم الموضوعات الطويلة إلى أجزاء منطقية واضحة العلاقة، ثم يُدرس كل جزء وحده، فهل التعلم بالكل أجدى أو التعلم بالأجزاء؟

دلت الدراسات التجريبية، على أنه لا توجد قاعدة قاطعة مانعة تُرجِّح التعلم بالكل أو الجزء؛ وذلك لأن الموضوعات الكلية تختلف في محتواها ومضمونها وتراكيبها من حيث الوحدة والترابط والتنظيم والمعنى.

ولقد ثبت فعلًا أن طريقة الحفظ بالأجزاء، أجدى فائدة في حفظ ٣٢ مقطعًا لا معنى لها من الحفظ بطريقة الكل، فحينما لا تتوافر كلية منطقية في المادة المراد تعلمها أو الموضوع المراد حفظه بطريقة الكل، يكون التعلم بالكل أجدى فائدة، عندما

تكـون المادة المراد تعلمهـا مبنية على علاقـات داخلية من الوحـدة والتنظيم والمعنى والترابط، وفيها من العوامل العقلية التي تتسم بالوحدة والتناسق.

وفـي هذا دلالة على أن الكُلية صـفة كيفية (تتعلق بالمعنى والمضـمون والترابط) وليست صفة كمية.

هذا، وتجدر الإشـارة إلى أن نجاح الطريقة الكلية، لا يتوقف فقط على كون المواد الموضـوعات ذات بناء متناسـق موحد فحسـب، بل يتوقف إلى جانب ذلـك على إدراك المتعلم هذا الوضع إدراكًا منتجًا. وفيما يأتي بعض الملاحظات:

(أ) الأطفال المتفوقون عقليًّا أقدر على الاستفادة من طريقة الكل؛ لأن هؤلاء أقدر على فهم معنى المواد ككل، وأقدر على اكتشاف العلاقات والروابط ذات المعنى بين الأفكار.

(ب) الموضوعات الطويلة والمعقدة والصعبة لا تجدي فيها طريقة التعلم بالكل؛ لأنها تتطلب من المتعلم تقسيم الموضوعات إلى أقسام، أو تجزئة الموضوع المعقد إلى أجزاء، بغية الاقتصاد في الوقت والجهد. ثم بعد هذه التجزئة، لا بد من عملية ربط جديدة لكل جزء بغيره. لذا، فإن الموضوعات المترابطة والأفكار المحكمة، شرط النجاح في تعلمها طريقة الكل، وهذه الطريقة لا تنجح في الأجزاء التي لا معنى لها ولا رابط.

(جـ) الوقـت القصـير الـلازم للتعلم، يتناسـب مع طريقـة الأجزاء، بينمـا الوقت الطويل، يناسب طريقة الكل.

(د) اعتياد المتعلم على عادة التعلم بطريقة الأجزاء، لا يحرز تقدمًا ملموسًا بالتعلم بطريقة الكل.

وبصفة عامة، فإن طريقة التعلم المُثلى تتوقف على:

(أ) درجة التنظيم القائمة بين أجزاء المادة، ودرجة صعوبتها ومقدار طولها.

(ب) درجة ذكاء المتعلم وعمره الزمني وسابق خبراته وطريقته في الدراسة، أي تقدمه العلمي.

فإذا كانت المادة طويلة أو كان الموضوع صعبًا، فمن العسير تعلمه بطريقة الكل، ومن المُناسب تقسيمه إلى أقسام يسهل تعلمها.

هذا، ويجب أن يكون التقسيم منطقيًّا، وذا معنى لا بصورة اعتباطية، ويتحتم على المتعلم حين التقسيم، أن يُحيط بمخطط الموضوع؛ لكي يستطيع تبين علاقة الجزء الذي يتعلمه بالمادة ككل وبالأجزاء الأخرى.

٢- أهمية الشكل والتنظيم في التعلم:

تعلم المادة المنتظمة في شكل أو مخطط واضح أسهل بكثير، من تعلم المادة المتفرقة التي لا يربط بين أجزائها ناظم أو رابط. وقد أثبتت التجارب التي أجريت عند حفظ مجموعتين من الأرقام الأولى لا ينظم أرقامها أي نظام، بينما رتبت أرقام المجموعة الثانية وفق مخطط واضح، فكان تعلم المجموعة الأولى أصعب بكثير من تعلم الثانية.

وأوضحت دراسات أخرى، أن بعض أنواع التنظيم أحسن أثرًا في التعلم من بعض الأنواع الأخرى. وخير أنواع التنظيم ما كان مبنيًّا على علاقات حقيقية جوهرية.

وفيما يأتي أهم القواعد ذات الصلة بالتنظيم في التعلم:

(أ) إن الارتباط بين أعضاء الفرقة الواحدة أقوى منه بين أعضاء الفرق المختلفة.

(ب) يميل العضو في فرقة ما، إلى التذكير بالفرقة كلها.

(جـ) للفرق ارتباطاتها الخاصة.

(د) التنظيم في الفرق يُسهل التعلم.

(هـ) المواد ذات المعنى أسهل للحفظ وأبقى في الذاكرة من المواد التي لا معنى لها.

٣- القراءة والتسميع في التعلم:

دلت التجارب التي أجريت في هذا الشأن، على أن مزج القراءة بالتسميع أجدى من القراءة فقط، وكانت طريقة التسميع التي أعقبت القراءة فيها إعادة واسترجاع للمواد المقروءة مع عدم النظر إلى المادة المتعلمة إلا في حالة العجز عن التذكر،

حيث يسمح المتعلم لنفسه بإلقاء نظرة خاطفة على الكتاب تساعده على الاستمرار في التذكر والتسميع.

هذا، وقد توصلت نتائج التجريب إلى ما يأتي:

(أ) إنه كلما كانت القراءة جيدة، وكان وقت التسميع كافيًا كانت نسبة التذكر أكبر لهذه المادة المتعلمة.

(ب) إن تكرار القراءة أنجح في حفظ المواد ذات المعنى.

(جـ) ينتج عن التسميع تعلم أنواع مختلفة من الاستجابات التي يمكن أن تُعدّ أبقى في الذاكرة.

وتتميز القراءة والتسميع في توجيه التعلم في القدرات النظرية بما يأتي:

(أ) التعلم بطريقة القراءة والتسميع يفوق التعلم بطريقة القراءة المحضة، مهما كان الوقت المخصص للتسميع قليلًا.

(ب) التعلم بطريقة القراءة والتسميع مفيد، وله جدواه بالنسبة إلى جميع المواد ذات المعنى، والتي لا معنى لها.

(جـ) تزداد أهمية القراءة والتسميع، بالنسبة إلى التذكر المتأخر وعلى المدى الأبعد.

(د) يختلف مقدار الوقت المخصص للقراءة أو التسميع بحسب طبيعة المادة المتعلمة، وتبدو هنا أهمية القراءة الأولى الواضحة الواعية التي تمكن المتعلم من رؤية الوضع الكلي بشكل عام ومفصل؛ لأن التسرع في التسميع قد ينتج عنه بعض الأخطاء.

(هـ) إن التخطيط والتلخيص، يساعدان مساعدة كبرى في المواد النظرية الطويلة.

٤- التدريب المتلاحق والتدريب الموزع:

أكدت الدراسات الخاصة بتوجيه التعلم في القدرات النظرية، أن التدريب الموزع أفضل في نتائجه من التدريب المتلاحق، وأن من الأنسب تقسيم الوقت المخصص للتعلم إلى أوقات.

وهنـاك مـن يؤكد أن التدريـب المتلاحق أكثر فائـدة في الأعمال السـهلة، أما في الأعمال الصعبة فالتدريب الموزع خير وأبقى.

وإن التدريـب المـوزع أجدى في المراحل المبكرة، والواقع أن الطول الأنسـب لمدة التمريـن والتدريب، والمسـافات الزمنية الفاصـلة بين فترات التدريـب، تتوقف إلى حد بعيد على طبيعة المادة أو العمل المتعلم. وتتوقف على الفروق الفردية بين المتعلمين.

وفيما يأتي أهم فوائد التدريب الموزع:

(أ) تلاحق التدريب في المراحلة المبكرة قد ينتج عنه تثبيت الأخطاء التي تحدث في التعلم المبكر.

(ب) توزيع التدريب يمكّن المتعلم من الحصول على استجابات يتبعها فيما بعد.

(جـ) يساعد التوزيع على الاحتفاظ بالاهتمام والانتباه وتجنب التعب والملل والشرود.

(د) يساعد التوزيع على التبصر في العمل من جديد، ويحفزه على حُسن القيام بالمحاولة اللاحقة بعد أوقات الراحة.

٥- تأثير النجاح والفشل:

إخفاق الراشـد في عمل ما، يدفعه لأن يبذل جهودًا خارقة وغير عادية للاسـتمرار في العمل بغية تحقيق النجاح، إلا أن الفشل المتكرر قد يؤثر تأثيرًا سيئًا.

هـذا، وإن الأطفال في أمسـ الحاجة إلى النجاح الذي هو أهـم المثيرات من أجل الاسـتمرار في العمل، الذي تؤكد عليه تفسـيرات التعلم لأهمية مبـدأ التعزيز. فالنجاح يقوي التعلم، ويحفزه على العمل، ويطلق حيويته ونشاطه، ويحبب إليه التعلم.

أما الفشل المتكرر، فإنه يعرقل عملية التعلم، وإنه لا يشجع على الاستمرار في بذل الجهد والاهتمام، بل سـيكون سـببًا في عدم المبالاة والانصـراف عن التعلم، أو تكوين عقدة النقص عند الطالب.

فالطفل الذي يفشل في القراءة مثلًا قد يسبب له اضطرابات انفعالية، منها: العصبية وحدة المزاج، أو التأتأة والفأفأة في النطق، وخاصة أمام الآخرين، أو قضم الأظافر، والقلق... إلخ.

أو قد تسبب له بعض الاستجابات السلبية: كإحداث الضجيج، أو الاستهتار والتساخف، أو قد تسبب له بعض التصرفات السلوكية غير السوية، كالشراسة أو التخريب أو الشرود أو الأنانية أو السلوك الهروبي أو التجنبي لكثير من المواقف الاجتماعية.

وفي الحقيقة إن الفشل الذي يصيب الإنسان هو نتيجة لما يعانيه من متاعب نفسية أو عاطفية، إلا أنه أيضًا سبب المشكلات التي تحدث للشخصية.

هذا، ومن العوامل المساعدة على نجاح المتعلم: اللجوء إلى بعض المثيرات، كالمديح والثناء والتشجيع أكثر من التوجيه السلبي القائم على النهي والزجر، وتتبع السقطات والزلات والتنبيه إليها، الذي قد يؤدي إلى الفشل، ونحن مع من قال: لا شيء ينجح كالنجاح.

والنجاح أيضًا متصل بمستوى الطموح، وهو المستوى الذي يطمح الفرد في الوصول إليه في المستقبل بالنسبة إلى أمر ما، فتفسير النجاح بهذا المعنى الوصول إلى تحقيق هذا المستوى، بينما يكون الفشل قصور الفرد عن هذا المستوى.

ولمستوى الطموح غايات مهمة، منها:

إن الطموح بالنسبة إلى الفرد، وكأنه واقع أو رغبة عميقة يسعى وراء تحقيقها، ومن هنا يكون مستوى الطموح باعثًا وراء الجهد والصبر والمتابعة؛ بغية تحقيق الأهداف.

فإذا كانت قدراته أقل من مستوى طموحه، فإنه يصل إلى النجاح بسهولة ويسر، ومن ثم تتكون عنده طموحات جديدة، بينما إذا كان مستوى طموحه عاليًا لدرجة تعجز قدراته عن تحقيقها، فقد يشعر بخيبة الأمل والفشل. إذن، فالنجاح والفشل متوقفان على

طموحـات الفرد وأهدافه أكثر من توقفهما على العمل فـي حد ذاته، ولذلك من الأهمية بمكان أن يعين الإنسان لنفسه أهدافًا يمكن له الوصول إليها بجهد معقول ودون أن تكون مفرطة السـهولة أو الصعوبة. ومن الخير للإنسـان أن يبقي آماله وطموحاته في مستوى يتناسب مع قدراته وإمكاناته لكي لا يحزن على قصوره عن أمر يعلم أنه فوق طاقته.

وإن الثـواب والعقـاب له أهمية نحـو نجاح التعلـم وفاعليته. والعقاب لـه آثاره في التعلم، حيث:

(أ) يُساعد العقاب على إيضاح بعض الأمور، وخاصة نتائج الاستجابات التي قد تمر بصورة غير ملحوظة.

(ب) قد يكون العقاب دافعًا مثيرًا، فيحاول المتعلم تجنبه أو يُسارع إلى إيجاد الاستجابة الصحيحة.

(جـ) قد يدفع العقاب المتعلم إلى التفريق بين المهم وغير المهم في حل مشكلة ما.

(د) العقاب الشديد قد يكون له تأثير سيئ على المتعلم، فينفر من العمل.

(هـ) إذا كان العمل سهلًا أو قليل الصعوبة، فإن العقاب قد يُسرع التعلم، ويقلل الأخطاء. أما إذا كان العمل صعبًا بالنسبة إلى المتعلم، فإن زيادة العقاب قد تُسبب إعاقة التعلم بدلًا من أن تسهله.

٦- الاحتفاظ بعد التعلم اللفظي:

يُعدّ النسيان عاملًا سلبيًّا في التذكر، وهو سمة ظاهرة في السلوك البشري، نحتاج إلى تقليل آثاره على التعلم.

ففي دراسـة قام بها العلماء أشـارت إلى أن مدى حدوث النسـيان يتوقف بالدرجة الأولـى والأهم على مقدار قوة الاسـتجابة، أي مقدار المبالغة في تعلمها، فالاسـتجابات التي يبالغ في تعلمها كالأسـماء، والكلمات العادية الأساسـية، والأعمال الحركية ستبقى ثلاثيـن أو أربعين عامًا أو أكثر من عدم الاسـتعمال، وعلى الرغم من إضـاعتها قليلًا أو

كثيرًا عن دقتها الأصلية وسهولتها، أما الأسماء التي لم يبالغ فيها، فإنها ستبقى فوق عتبة الاستجابة مدة أعوام عدة.

ومن الحقائق التي توصلوا إليها: إن نسبة الخسارة الناشئة عن عدم الاستعمال تتوقف على درجة التعلم، وإن هذه الخسارة تستمر فوق عتبة الاستجابة وتحتها.

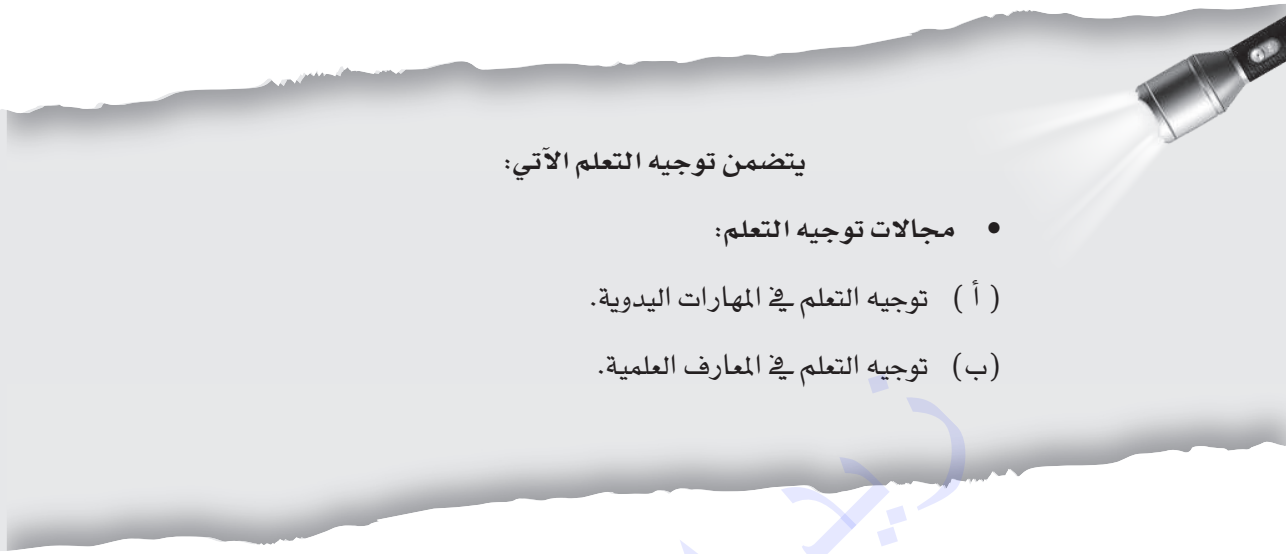
ودلت كثير من الدراسات التي أجريت على مشكلة الاحتفاظ بالموضوعات الدراسية على حدوث فقدان كبير في الاحتفاظ بالموضوعات الدراسية، نتيجة النسيان وعدم التكرار والممارسة في حفظ المعلومات، وخاصة خلال العطلة الصيفية. لذا، فإن المعلمين يخصصون الأسابيع الأولى من كل عام مدرسي لمراجعة دروس السنة الماضية.

ومن المعلوم أن يكون تذكر الأفكار العامة والمبادئ أسهل من تذكر النص الحرفي، وهنا تبدو أهمية التربية التي تعنى بالأفكار العامة والمبادئ أكثر من عنايتها بالتفاصيل، ولكن الحصول على الفكرة العامة، لا بد له من التفاصيل اللفظية، حين الحصول عليها.

والواقع أنه عند تنظيم الحقائق في علاقات ذات معنى وصياغتها بصورة عامة في مبادئ، يكون ذلك أدعى لسرعة تذكر التفاصيل، بخلاف ما لو كانت هذه التفاصيل تقوم بشكل منفصل، وهنا تظهر أهمية عامل التنظيم في الاحتفاظ.

ولقد علل علماء النفس قديمًا النسيان بأنه يرجع إلى عدم الممارسة والاستعمال وزوال الانطباعات، ولكن الرأي المعاصر في النسيان أنه يحدث نتيجة عملية تدخل أو تفاعل بين التعلم الجديد والقديم.

فالطفل الذي يتعلم حقيقة حسابية يوم الإثنين مثلاً، لا يتذكر ذلك يوم الجمعة، فنسيانه هذا لا يكون ناتجًا عن قلة التمرين، بقدر ما هو ناتج عن تعلمه حقائق حسابية أخرى في أثناء تلك المدة الفاصلة، ما عرقل التعلم الأول، واختلط به، ولقد سمي هذا التدخل (الكف الرجعي).



يتضمن توجيه التعلم الآتي:

- **مجالات توجيه التعلم:**

(أ) توجيه التعلم في المهارات اليدوية.

(ب) توجيه التعلم في المعارف العلمية.

تلخيص:

١- القصد بتوجيه التعلم هو بيان أفضل الطرق التي تتبع لتوجيه التعلم عند المتعلم.

٢- يتم توجيه التعلم في كل المهارات اليدوية، وفي القدرات النظرية (المعارف العلمية).

٣- يتم توجيه التعلم في كل المهارات اليدوية من خلال معرفة المعلم صفات العمل الصحيح، وأن يتعلم المتعلم العمل بطريقة كلية، وأن يكون العمل مرنًا، وأن يتمكن المتعلم من الحكم على استجاباته التي تعلمها.

٤- يتم توجيه تعلم المهارات اليدوية باستخدام طرائق فيها الملاحظة - التوجيه اليدوي - التوجيه الكلامي (اللفظي).

٥- التوجيه الكلامي في تعلم المهارات اليدوية له شروط معينة.

٦- توجيه التعلم في المعارف العلمية، له طرائق معينة، منها طريقة التعلم بالكل - قيمة الشكل والتنظيم في التعلم - القراءة والتسميع في التعلم - التدريب المتلاحق والتدريب الموزع - تأثير النجاح والفشل - الاحتفاظ بعد التعلم اللفظي.

أسئلة وتمارين:

١- يتم توجيه التعلم في المهارات اليدوية من خلال مبادئ أساسية. اشرح.

٢- الحصول على المهارات اليدوية يتصف بخصائص معينة. اشرح.

٣- التوجيه الكلامي، يُعدّ من طرائق توجيه المهارات اليدوية. اشرح.

٤- طريقة التعلم بالكل، تُعدّ من طرائق توجيه المتعلم في المعارف العلمية. اشرح.

٥- النجاح والفشل لهما أثر في توجيه التعلم في المعارف العلمية. اشرح.

٦- كيف يتم الاحتفاظ بعد التعلم النظري؟

الفصل التاسع والعشرون

مساهمات علماء المسلمين في تفسير التعلم

- **الأهداف:**

(١) أن يتعرف المتعلم إلى مساهمات الإمام الغزالي في التعلم.

(٢) أن يعدِّد المتعلم مساهمات ابن جماعة في التعلم.

(٣) أن يقدر جهود برهان الإسلام الزرنوجي في التعلم.

الفصل التاسع والعشرون

مساهمات علماء المسلمين في تفسير التعلم

تمهيد:

قدم علماء المسلمين إسهامات بالغة الأهمية في مختلف مناحي الحياة، ومن أصحاب الإسهامات البارزة عدد من العلماء، مثل الغزالي، وابن جماعة، والموارديّ، وابن الجوزي، وبرهان الإسلام الزرنوجي الذين قدموا أعمالًا متميزة في مجالات متعددة نذكر منها في هذا المقام إسهاماتهم في مجال التربية والتعلم.

الإمام الغزالي:

يُعدّ الغزالي من أوائل من قدموا نظرية «سبق الوهم إلى العكس» الإشراطية الاقترانية، وبذلك فقد سبق «بافلوف» بقرون طويلة. وإن اقتصرت نظريته على الأمثلة الحسية فقط، وافتقرت إلى التجريب، فإن هذا يعود إلى اختلاف منهج البحث لدى العلماء من السلف.

والفرق بين الغزالي وغيره من علماء التعلم الشرطي، وخاصة «بافلوف» وفق ما يشير إليه «دكتور فائز الحاج»، أن:

١- «الغزالي» يسمي هذا القانون - سبق الوهم إلى العكس - ولهذه التسمية مبرراتها وسببها. أما «بافلوف» فيُفضل أن يختار له اسمًا آخر، هو «رد الفعل الشرطي» أو «الفعل المنعكس الشرطي».

٢- يعزو «الغزالي» هذا القانون إلى قوة في النفس هي القوة الوهمية، والسبب الكامن وراء هذا القانون هو الوهم. بينما يعزو «بافلوف» وعلماء النفس هذا القانون إلى عملية الإشراط.

٣- «الغزالي» يعطي الدماغ دوره الكبير في هذا القانون الوهمي، وأن «بافلوف» يعطي الدور الفسيولوچي للقشرة الدماغية في عملية الإشراط.

٤- «الغزالي» أعطى أهمية كبرى للثواب والعقاب ودورهما في هذا القانون، وكذلك «بافلوف» أكد أيضًا ضرورة التعزيز الإيجابي (للثواب) والتعزيز السلبي (للعقاب) في عملية الإشراط.

٥- «الغزالي» استنتج هذا القانون من القواعد المنطقية الفكرية المجردة دون أن يستخدم الحيوان (الكلاب) في نظريته، واكتفى بالأمثلة الحسية الواقعية لتوضيح قانونه. بينما «بافلوف» توصل إلى استنباط هذا القانون بعد إجراء كثير من التجارب والتطبيقات المادية، وكان عمله بهذا يُعدّ مثالًا جديدًا على الأمثلة التي أوردها «الغزالي».

والواقع أن نظرية «الغزالي» تؤكد على «الوهم النفسي» أي إن النفس تتوهم، وتتبنى ما يتكرر أمامها، ثم ينطبع فيها ذلك «الوهم» الذي يظهر في سلوك الإنسان على شكل «رد فعل» نابع من النفس ذاتها. وفي هذا يقول «الغزالي»:

«إن النفس... متى توهمت شيئًا، خدمتها الأعضاء والقوى التي فيها تحركت إلى الجهة المطلوبة... حتى إذا توهمت شيئًا طيب المذاق تحلبت أشداقه، وانتهت القوة الملعبة فياضة باللعاب... وذلك لأن الأجسام والقوى الجسمانية، خلقت خادمة مسخرة للنفوس، ويختلف ذلك باختلاف صفاء النفوس وقوتها، فلا يبعد أن تبلغ قوة النفس إلى حد تخدمها القوة الطبيعية في غير بدنه؛ لأن نفسه ليست منطبعة في بدنه، إلا أن لها نزوعًا وشوقًا إلى تدبيره».

ابن جماعة:

هذا، وليس الإمام الغزالي وحده الذي ساهم بجهوده، فقد أورد «ابن جماعة» في كتابه (تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم - ١٩٨٠) كثيرًا من نظريات

التعلم التي اكتسبها من تجارب العلماء المسلمين الذين سبقوه، فقد طبق «ابن جماعة» بعض نظريات التعلم تطبيقًا عمليًّا أوردها في كتابه بقوله (عن دور المعلم):

«وينبغي أن يعتني بمصالح المتعلم، ويعامله بما يعامل به أعز أولاده من الشفقة عليه والإحسان إليه والصبر على جفائه، إذ ربما وقع منه نقص لا يكاد يخلو الإنسان منه، وسوء أدب في بعض الأحيان، ويبسط عذره بحسب الإمكان، ويوقفه مع ذلك على ما صدر منه بنصح وتلطف، لا بتعنيف وتعسف، قاصدًا بذلك حسن تربيته وتحسين خُلقه، وإصلاح شأنه. فإن عرف ذلك لذكائه بالإشارة، فلا حاجة إلى صريح العبارة، وإن لم يفهم ذلك بصريحها أتى بها، وراعى التدريج في التلطف، ويؤدبه بالآداب السنية، ويحرضه على الأخلاق المُرضية، ويوصيه بالأمور العرفية الموافقة للأوضاع الشرعية.

فإذا تمعنا في هذه الوصية العلمية، تبين لنا أن «ابن جماعة» كان متفهمًا لنظريات التعلم المعروفة آنذاك، منذ سبع مئة سنة، مثل النظرية التجريبية، حيث أشاد «ابن جماعة» بأن المتعلم إذا عرف ذلك لذكائه بالإشارة، فلا حاجة إلى صريح العبارة، وإن لم يفهم ذلك إلا بصريحها أتى بها، وراعى التدريج.

ومن هذا يتبين أن النظريات الخاصة بالتعلم، كانت شائعة عند أسلافنا من علماء المسلمين، وقد طبقها معظمهم في تعليم تلاميذه وتنشئتهم، ولاحظ مردودها، وكتب عنها، وأجاد في وصفها، ووصف طالب العلم الذي كان يلازمه من حيث تصرفه ومقدار حفظه، وأمانته، وسلوكه، وأخلاقه، وجودة كتابته، وسرعة بديهته، وسداد جوابه.

الماوردي:

هو أبو الحسين علي بن محمد بن حبيب البصري المعروف بالماوردي (نسبة إلى ماء الورد)، ولد في البصرة سنة ٣٦٤هـ، تلقى تعليمه فيها على أبي القاسم الصيمري وغيره من الفقهاء والمحدثين، ثم رحل إلى بغداد، وتتلمذ فيها على الشيخ أبي حامد الإسفراييني.

ومـن أهم كتبه التي لها علاقـة بعلم النفس فهو كتـاب أدب الدنيا والدين، ويتكون من خمسـة أبواب: الأول عن العقل وفضـله، والثاني عن العلم والتعلم، أدب طالب العلم، والثالث عن أدب الدين، والرابع عن أدب الدنيا، والخامس عن أدب النفس.

وللماوردي إسهامات في علم النفس التربوي نشير إليها فيما يأتي:

أولًا: دواعي التقصير في طلب العلم:

تحـدث الماوردي عن طلب العلم وتحصـيله وعن دواعي التقصـير في طلبه وعدم إجادة ما تصدى الشخص لتحصيله، فذكر منها عددًا من الدواعي:

١- يتعلق بطبيعة العمل الذي يزاوله الشـخص، حيث يدفعه عمله إلى طلب نوع معين من العلم والإعراض عن مقدماته كرجل يؤثر القضاء ويتصدى للحكم، فيقصد من علم الفقه أدب القاضي، وما يتعلق به من الدعوى والبيانات، ويعرض عما سواه.

٢- حب الاشتهار بالعلم إما لتكسب أو لتجمل.

٣- الغفلة عن التعليم في الصغر.

٤- الاستحياء.

٥- وفور شهواته وتقسم أفكاره.

٦- الطوارق المزعجة والهموم المذهلة.

٧- كثرة اشتغاله وترادف حالاته.

ثانيًا: موانع الفهم:

ذكر الماوردي أن الفهم قد يمتنع على الشخص بسبب واحد من ثلاثة أمور، وهي:

١- يمتنع الفهم أحيانًا بسـبب الألفاظ المعبر بها عن المعنى كأن تكون غامضـة عسيرة التركيب.

٢- وقـد يمتنع الفهم على الشـخص بسـبب المعاني المسـتودعة في الألفـاظ كأن تكون جديدة لا خبرة للدارس بها من قبل.

٣- وقد يمتنع الفهم على الشخص بسبب يتعلق بالشخص نفسه، كأن يكون بليدًا أو سريع النسيان.

ثالثًا: شروط التحصيل:

فأما الشروط التي يتوفر بها علم الطالب، وينتهي معها كمال الراغب، مع ما يلاحظ به من التوفيق، ويمد به المعونة فتسعة شروط هي:

(١) العقل الذي يدرك به حقائق الأمور.

(٢) الفطنة التي يتصور بها غوامض العلوم.

(٣) الذكاء الذي يستقر به حفظ ما تصوره وفهم ما عمله.

(٤) الشهوة التي يدوم بها الطلب، ولا يسرع إليه الملل.

(٥) الاكتفاء بمادة تغنيه عن طلب الطلب.

(٦) الفراغ الذي معه يكون التوفر، ويحصل به الاستكثار.

(٧) عدم القواطع المذهلة من هموم وأشغال وأمراض.

(٨) طول العمر واتساع المدة، لينتهي بالاستكثار إلى مراتب الكمال.

(٩) الظفر بعالم سمح بعلمه، متأنٍ في تعليمه.

ابن الجوزي:

هو جمال الدين أبو الفرج عبدالرحمن بن علي بن محمد بن علي القرشي التيمي البغدادي، لا يعرف بالتحديد متى ولد، ولكن من المؤكد أنه ولد في أول القرن السادس وبعضهم يرجح ميلاده في ٥١٠ وآخرون يرون أنه في ٥٠٩، وتوفي عام ٥٩٧هـ.

ألف ابن الجوزي عددًا كبيرًا من الكتب، ويذكر ابن تيمية أنه أحصى له أكثر من ألف مصنف.

وأشار ابن الجوزي إلى بعض العوامل المرتبطة بالتعلم، مثل النسيان وكيفية علاجه حيث فسر انقضاء أثر الدرس أو الموعظة - زوال أثر الوعظ سريعًا - تفسيرًا نفسيًّا على النحو الآتي:

١- الحالة الانفعالية: حيث يرى أنها سريعة الانطفاء، فطبيعة الموعظة أنها تثير العاطفة وتخاطب في العادة الجانب الانفعالي عند السامع، فيحدث له أثر وتفاعل مع ما يسمع، ولكن هذا التفاعل لا يستمر، بل يزول سريعًا؛ لأن الموعظة اعتمدت على الخطاب العاطفي، وخاطبت الجانب الانفعالي من تكوين الإنسان فقط، والعاطفة سريعة التغيير سريعة البرود ما إن يتفاعل الإنسان، وتتحرك عواطفه إلا وتنخفض سريعًا بسبب غياب المؤثر، وهو الموعظة.

٢- اليقظة والانتباه أو حال الشخص حال سماعه الموعظة: فإذا كان منتبهًا حاضر الذهن مجتمع النفس سالمًا من المؤثرات الصارفة، فإنه يكون أكثر تفاعلاً وأكثر استجابة لما يسمع، فإذا انصرف من مجلس الوعظ، وتشتت نفسه، وانصرف ذهنه إلى قضايا أخرى فإن أثر الموعظة يزول، وما ينطبق على الموعظة الدينية يمكن أن ينطبق أيضًا على تحصيل الدروس الأكاديمية في المؤسسات التربوية في الوقت الحالي.

وحدد العوامل المؤثرة في الحفظ والاسترجاع فيما يأتي:

١- أول ما أوصى به المتعلم ألا يحفظ كثيرًا دفعة واحدة، بل عليه أن يجزئ ما يريد حفظه؛ لأن القلب جارحة تتعب، ولا يقيها من التعب والفتور إلا تقليل المحفوظ والتكرار أو الإعادة، ونصح ابن الجوزي من يريد أن يحفظ بأن يرفه نفسه (أي يرتاح) من الإعادة يومًا في الأسبوع.

٢- ثم تحدث عن الفروق الفردية بين المتعلمين، وشبه قوة العقل بقوة البدن، فكما أن من الناس من يحمل مئة الرطل ومنهم من يعجز عن حمل عشرين رطلًا، كذلك القلوب، يقول ابن الجوزي: (فليأخذ الإنسان على قدر قوته ودونها)، أما إذا استنفد الإنسان قوته كلها في وقت واحد فسوف تضيع منه أوقات.

٣- وكذلك لفت انتباه من يريد أن يحفظ إلى أن للحفظ فترات من العمر يكون الحفظ فيها أجدر وأرسخ، وأفضل هذه الأوقات في الصغر.

٤- وذكر ابن الجوزي أن في الزمان أوقاتًا تكون أولى من غيرها للحفظ، فأول النهار وأوقات السحر والغدوات حيث النشاط وزوال الأشغال وقلة الملهيات أفضل من سواها.

٥- أما فيما يتعلق بأحوال من يريد أن يحفظ فنبه ابن الجوزي إلى أن للشخص أحوالًا يحسن فيها الحفظ، وهي خير من غيرها، فحال قلة الطعام معين أكثر من حال امتلاء المعدة، ونصح من لم يجد نشاطًا للحفظ أن يتركه إلى أن يعود إليه نشاطه، ولا يكابر نفسه.

٦- ومن العوامل المعينة على الحفظ التي نبه إليها ابن الجوزي عامل البيئة؛ فالبيئة التي فيها ملهيات تشغل الإنسان ليست مكانًا صالحًا للحفظ، ولهذا ينصح من يريد أن يحفظ بالخلوة، ويعدّها أصلاً في ذلك.

التعلم عند برهان الإسلام الزرنوجي:

من نتاج السلف في الثقافة الإسلامية، مؤلف برهان الإسلام الزرنوجي (برهان الدين الزرنوجي) المتوفى سنة ٥٩١ هجرية (١١٩٥ ميلادية) كتاب «تعليم المتعلم طريق التعليم» حيث أسهم نتاجه في تيار الفكر الإسلامي، فيما يتصل بعلم النفس، وبعلم التعلم خاصة.

ومن الملامح العامة للتعلم عند الزرنوجي في كتاب «تعليم المتعلم طريق التعليم» كما ذكرها «سيد أحمد عثمان».

١- إفراد دراسة خاصة عن التعليم والتعلم وطرائقه وشرائطه، حيث أشار في كتابه إلى العلم وفضله، وبيان معنى الأخلاق الذميمة.

٢- تعليم التعلم: حيث أوضح عناصر التعلم والملامح العامة للتعلم، وأبان أن المتعلم ذاته، هو الذي يُحدد تمكنه من التعليم، ويُقوّم تعلمه ويوجه طريقه، وأن المتعلم هو الذي يضع المعيار، بل المتعلم هو المعيار.

٣- الصبغة العملية للتعلم (الطابع التطبيقي)، حيث أوضح أساليب التعلم من تكرار وحفظ وتجويد الكتابة والخط ووصايا أخرى.

٤- المتعلم كله: حيث أشار إلى الاهتمام بجوانب شخصية المتعلم الانفعالية والعقلية والاجتماعية.

٥- شمول التناول لكثير من جوانب التعلم.

والتعلم الذي أشار إليه الزرنوجي يشمل الجوانب:

المعرفية - الدينية - النظرية.

والتعلم: انفعاليًّا - أخلاقيًّا - تطبيقيًّا.

وامتاز التعلم في عصر الزرنوجي بتفهم الدين والتفقه في علومه، والالتزام بالفرائض والشعائر، واجتناب النواهي، والاستمساك بالقيم الأخلاقية والقواعد السلوكية في التعامل مع الآخرين. ونادى بالتعلم المؤدي إلى نوع من التهذيب والتنظيم الداخلي، الذي يُحقق التوازن الانفعالي المطلوب عند التعلم، بل يُعدّ شرطًا من شروط نجاح التعلم.

وأشار الزرنوجي في مؤلفه إلى اكتساب المهارات الحركية (التعلم الحركي) وهذا الجانب استحدث فقط في التعلم في وقتنا المعاصر.

وفيما يتعلق بعناصر نسق الزرنوجي في التعلم، فإنها تتلخص في:

التأهب - أدب النفس - الدافعية - الاختيار - الأنشطة - الحفظ والنسيان - صحة البدن والتعلم - اجتماعية التعلم.

وهذا المؤلف الذي مضى عليه قرابة ألف عام يشتمل على جوانب عدة مما يتفق مع شمولية الجوانب المختلفة في التعلم والتعليم من النواحي النفسية والاجتماعية والعقلية وغير ذلك، ومما تنادي به التفسيرات الحديثة في علم النفس المعاصر بالنسبة إلى التعلم.

تتضمن مساهمات علماء المسلمين حول التعلم الآتي:

(١) مساهمات الإمام الغزالي في التعلم.

(٢) مساهمات ابن جماعة في التعلم.

(٣) مساهمات الماوردي في التعلم.

(٤) مساهمات ابن الجوزي في التعلم.

(٥) مساهمات برهان الإسلام الزرنوجي في التعلم.

تعقيب:

- يتم فهم السلوك الإنساني عن طريق فهم التعلم، على أنه من الضروري أن نفرق بين آثار التعلم والنضج في تغيير السلوك.

وفي رأي الغزالي أن السلوك هو نتاج المعرفة والإدراك، أي نتاج التعلم في مواقف الحياة والعمل والمعاملات مع الناس. وأوضح ذلك بأن هذا السلوك (المتعلم) ليس نتاج المؤثر الذي أثار حدوثه أو وقت حدوثه.

- وإن كانت نظرية التعلم الشرطي التي كشف عنها العالم الروسي «بافلوف» تُعدّ من النظريات الحديثة، التي يُفسر بها التعلم في علم النفس المعاصر، فإن «الإمام الغزالي» كان أسبق إلى وضع نظرية أسماها نظرية «سبق الوهم إلى العكس» وهي

نظريــة تختص بالاقتران الاشــتراطي، حيث فســر الســلوك والاســتجابات المقترنة وتعليلهــا بالوهم، وهــو ما يقابل معنى الاشــتراط اليوم. وهذه النظرية تســبق نظرية «بافلوف» بقرون طويلة.

- أضاف «الغزالي» إلى نظريته، ما يتوافق مع الجانب الفسيولوچي الذي أشار إليه «بافلوف» في نظريته، حيث إن «الغزالي» ذكر دور الدماغ في القانون المشار إليه، وأشار إلى قانون آخر عن الثواب والعقاب ودورهما في التعلم. وهذه القوانين لها ما يشابهها أيضًا في نظرية «بافلوف»، وهي ما أشار إليه «بافلوف» بالتعزيز الإيجابي (الثواب) والتعزيز السلبي (العقاب) في عملية الإشراط.
- وقد توصل «بافلوف» إلى قوانين التعلم الشرطي من خلال تجاربه الكثيرة على الكلاب، إلا أن الغزالي منذ أمد بعيد استنبط قوانينه من القواعد المنطقية الفكرية المجردة في نظريته، واكتفى بأمثلة حسية واقعية لتوضيح قانونه.
- تتوافق آراء «ابن جماعة» في تفسيره للتعلم فيما يُعرف بالنظرية التجريبية للتعلم.
- إضافة إلى ما أشار إليه الزرنوجي من شروط التعليم والتعلم، فإنه أوضح أن التعلم له جوانب شاملة متعددة، وهو يُعدّ أسبق عالم إسلامي في التنبيه إلى قيمة التعلم الحركي واكتساب المهارات الحركية، حيث كان لذلك مردوده في معرفة قيمة هذا النوع من التعلم واكتساب المهارات الحركية في علم النفس المعاصر فيما بعد.
- من هذا يتبين أن مساهمات علماء المسلمين في تفسير التعلم واكتساب السلوك كانت قائمة منذ قرون عدة مضت، ما أضاف إلى جهودهم في التفسير الإسلامي للسلوك الإنساني بعدًا آخر من أبعاد الاهتمام بتفسير كيفية تعلم أنماط السلوك الإنساني. ولأهمية العلم والتعلم في الإسلام يكفينا أن نذكر قول رسول الله ﷺ في هذا المقام: «**إن الله لم يبعثني معنتًا ولا متعنتًا، ولكن بعثني معلِّمًا ميسِّرًا**»[1].

(١) أخرجه مسلم (رقم ١٤٧٨).

أسئلة وتمارين:

١- وضح مساهمات الإمام الغزالي فيما قدمه من تفسير عن التعلم الشرطي الذي أطلق عليه «سبق الوهم إلى العكس».

٢- كيف وجه «ابن جماعة» العناية بمصالح المتعلم؟ اشرح.

٣- ما الملامح العامة للتعلم عند الزرنوجي؟

زيد الخيكان

الفصل الثلاثون

التقويم التربوي - التعريف والأهداف

- **الأهداف:**

(١) أن يُعرف المتعلم التقويم.

(٢) أن يميز المتعلم بين نوعي التقويم.

(٣) أن يذكر المتعلم مفهوم القياس وأنواعه.

(٤) أن يتعرف المتعلم إلى أهداف التقويم في العملية التربوية.

(٥) أن يفسر المتعلم أهداف تقويم المتعلمين ووسائله.

(٦) أن يقدر جهود العلماء في استخدام الأهداف التربوية لتقويم التحصيل الدراسي.

الفصل الثلاثون

التقويم التربوي - التعريف والأهداف

تمهيد:

كيف يتم تقويم المتعلم والتعلم؟

الواقع أنه في وقتنا الحاضر تهتم وتعتني المدارس الحديثة بالتقويم للمتعلمين، خاصة تقويم ما يتعلمونه بالمدارس، حيث يُعرف ذلك بالتقويم التربوي.

والتقويم من أهم أسس العملية التعليمية. فنتائج التقويم هي التي توجه المعلم نحو اختيار أهداف معينة، والعمل على تحقيقها على مستويات معينة. لذلك، فإن التقويم التربوي يُعدّ عملية أساسية. والتقويم ضرورة للمتعلم؛ لأنه عند تقويم أدائه، يستطيع أن يتبين مستوى الأداء ويقارن بين مستوى تحصيله العلمي، وما بذل من مجهود، وفي هذا ما يحفزه إلى مزيد من التحصيل الذي يتفق ومستوى طموحه، وما لديه من دوافع.

وإن التقويم ضروري للمعلم، حتى يستطيع أن يُقوّم تحصيل المتعلمين ومستوياتهم العقلية والمعرفية وخصائصهم النفسية، ويساعدهم على اكتشاف استعداداتهم من جهة، وعلى تحقيق الأهداف التربوية لنمائهم من جهة أخرى.

والتقويم التربوي عملية ضرورية للقائمين على أمور التربية؛ لأنه يؤدي إلى معرفة مدى ما تحقق من الأهداف التربوية القائمة، وإلى أي مدى تتفق النتائج مع ما بذل من جهد، وما توافر من إمكانيات.

والتقويم التربوي والقياس النفسي، لهما مكان بارز في المدارس النفسية الحديثة، ويُعدّ كل منهما من أهم فروع علم النفس التربوي، ولهذا يعنى القائمون بإعداد المعلمين بالعمل

علـى تدريب المتعلمين فـي الكليات الجامعية ومعاهـد إعداد المعلمين على وسـائل التقويم التربوي والقياس النفسـي، وعلى فهم أسـس وقواعد التقويم التربوي والقياس النفسي، حتى إذا تخرج المعلمون إلى الحياة كانوا قادرين على تقويم تلاميذهم تقويمًا سليمًا.

التعريف بالتقويم:

من الناحية اللغوية قوم الشيء بمعنى، قدر قيمته وقوم الشيء وزنه، وفي التربية قوم المعلم أداء المتعلمين، أي أعطاه قيمة ووزنًا بقصد معرفة إلى أي مدى استطاع المتعلمون الإفادة من العملية التعليمية، وإلى أي مدى أدت هذه الإفادة إلى إحداث تغيير في سـلوك المتعلمين، وما تم اكتسابه لديهم من مهارات لمواجهة مشكلات الحياة الاجتماعية.

مـن ناحية المضـمون، فإن التقويم يتضـمن الحكم على الشـيء المقـوم، ولذلك فهو يختلف في مفهومه عن القياس. فعندما يشـتري فرد سـلعة، فإنه يسـأل عن ثمنها، ومن ثم يحكم عليها ما إذا كانت رخيصـة أم غالية، ويسـتعين في الحكم على رخص أو زيادة سـعر السـلعة تبعًا لعلاقات عدة، منها مقدار ما لديه من نقود، ومدى حاجته إليها وثمنها بالنسـبة إلى سـلع أخرى في السـوق. وبالمثـل إذا حاول معلم تقويـم المتعلمين، فإنه يسـتخدم اختبارات معينة، ويقوم بتسـجيل نتائج تطبيقها، ثم يدرس هذه النتائج، ويرجعهـا إلى إطار تحصـيلي عام، وبذلك يمكنه الحكم على نتائج التحصـيل بالنسـبة إلى المتعلمين. والتقويم يتضـمن عمليتين أساسـيتين هما: عملية التشخيص، حيث يتم تحديد مواطن القوة والضعف في السلوك. ومن ثم يتبعها عملية العلاج، أي علاج مواطن الضعف بغرض تعديل السلوك.

أنواع التقويم:

هناك نوعان رئيسان في التقويم:

١- تقويم ذاتي Subjective Evaluation حيث يلجأ الفرد إلى المقاييس الذاتية في عملية التقويم.

٢- تقويم موضوعي objective Evaluation وذلك باستخدام وسائل القياس السليمة التي تقوم على الملاحظات الكمية عن موضوع التقويم.

هذا، إضافة إلى أن هناك مستويات مختلفة للتقويم تتفق والهدف من عملية التقويم. فإذا كان الهدف إصدار حكم سريع ومبدئي على مستويات التحصيل عند المتعلمين، استخدم لذلك وسائل مبدئية في القياس. أما إذا كان الغرض الحصول على معلومات دقيقة، فإن عملية التقويم تكون باستخدام وسائل علمية دقيقة.

تعريف القياس:

القياس في معناه أضيق من التقويم. فهو يعني جمع معلومات وملاحظات كمية عن الموضوع الذي يراد قياسه. والقياس من الناحية الإحصائية عبارة عن تقدير الأشياء والمستويات تقديرًا كميًّا باستخدام مقاييس متدرجة. وتتوقف دقة النتائج على دقة المقياس المستعمل في عملية القياس.

ويتضمن القياس علاوة على التقدير الكمي للظواهر المختلفة، عملية مقارنة نتائج القياس بغيرها. فإذا كنا مثلًا بصدد قياس الاستعداد العقلي لمجموعة من المتعلمين في سن السابعة، فإننا نختار مقياس ذكاء معينًا؛ حتى يساعدنا على تحديد كمي لهذا الاستعداد عند كل متعلم، ثم نقارنه بالمستوى العام لمن هم في مثل هذا العمر الزمني، أي نقارن مستوى ذكاء هذا المتعلم بالنسبة إلى مجتمع من هم في سن السابعة.

أنواع القياس:

هناك نوعان رئيسان في القياس:

١- قياس مباشر Direct Measurement مثلما نقيس طول قطعة من القماش، وطول عمود من الصلب، وطول قاعدة دراسية مثلًا.

٢- قياس غير مباشر Indirect Measurement كما يحدث عندما نقيس درجة الحرارة بارتفاع الزئبق في الترمومتر، أو حيث نقيس تحصيل المتعلمين في مادة دراسية معينة، باستخدام مجموعة من الأسئلة.

ويتأثر القياس بعوامل مختلفة، منها:

١- الشيء المراد قياسه أو السمة المراد قياسها.

٢- أهداف القياس.

٣- نوع المقياس الذي يُستخدم في عملية القياس، ووحدة القياس المستخدمة.

٤- طريقة القياس ومدى تدريب الشخص الذي يقوم بالقياس وجمع الملاحظات.

هذا، ويُعدّ القياس إحدى وسائل التقويم المهمة، ولا يمكن أن يوجد تقويم دون قياس في أي صورة من الصور، ولهذا يُعدّ التقويم عملية أعم وأشمل، فالتقويم يستخدم في تقدير أهداف واسعة نسبيًّا قد تتسع لتشمل تقويم نظام تعليمي معين، أو تقويم نوع معين من التربية، أو تقويم شخصية معينة، مثل شخصية المعلم أو المتعلم.

موضوع التقويم والقياس:

من الناحية التربوية هناك نوعان من التقويم والقياس لهما أهمية:

١- تقويم التحصيل الدراسي وقياسه.

٢- القياس العقلي.

ونهتم في تقويم المتعلم بتقويم التحصيل الدراسي وقياسه؛ ذلك لأن موضوع القياس العقلي له مجال خاص في قياس الذكاء والقدرات العقلية، وله مقررات خاصة في علم النفس.

التقويم والأهداف التربوية:

سبق الإشارة إلى أن التقويم في اللغة، هو إعطاء شيء معين قيمة معينة، أي تقديره بناءً على أسس محددة والحكم عليه بناءً على هذه الأسس.

وعملية التقويم عملية أساسية في كل نواحي حياتنا، وعلى الأخص فيما يتصل بالتعليم في المدارس والجامعات والمعاهد العلمية المختلفة.

وهناك أمور قد يكون تقويمنا لها ليس بدرجة كاملة، مثال ذلك عندما ننظر خلال النافذة إلى السماء، ونقوم حالة الجو بناء على أسس معينة في عقلنا وعلى هذا الأساس نستطيع أن نحكم ما إذا كان الجو سيكون باردًا أو حارًّا أو ممطرًا حسبما نراه، وقد يكون الواقع غير ذلك. وإننا قد نتحسس القماش قبل شرائه، ويمكننا أن نحدد قيمته، ونصدر حكمنا عليه بالشراء أو عدمه.

بالنسبة إلى الأهداف التربوية والتعليمية تُعدّ عملية التقويم جانبًا أساسيًّا وجزءًا لا يتجزأ من العملية التربوية. ونحن نقوم بعملية التقويم ليس فقط من أجل التقويم بوصفه هدفًا، بل من أجل تحقيق غايات وأغراض متعددة لارتباطها الوثيق بالعملية التربوية.

فالتقويم في العملية التربوية يتم من أجل الأهداف الآتية:

١- **تقويم المتعلمين:** بهدف الحكم على قدراتهم واستعداداتهم التحصيلية في المقررات المختلفة التي يدرسونها، حتى يمكن اتخاذ القرارات المختلفة التي تُعينهم على التحصيل الدراسي الجيد، من حيث التقديرات التي يحصلون عليها، ومن حيث الانتقال إلى المراحل الأعلى، وكذلك توجيههم إلى مجالات الدراسة المناسبة، أو مجالات النشاط أو الهوايات المناسبة لهم.

٢- **تقويم أداء المعلمين:** حيث يستطيع المعلم من خلال تقويمه للمتعلمين، أن يتعرف إلى مدى كفاءته في شرح المادة أو المقرر الذي يدرسه، وقدرته على توصيل المعلومات إليهم وتغيير طريقة التدريس أو استخدام الوسائل التعليمية المناسبة أو بذل جهد أكبر مع المتعلمين للوصول إلى المستوى المناسب من التحصيل الدراسي.

٣- **تقويم المنهج الدراسي:** حيث يُمكن المعلم من خلال تدريس المنهج للمتعلمين، ثم تقويمهم في نهاية الفصل الدراسي أو العام، أن يتعرف إلى مدى مناسبة المنهج في التحصيل الدراسي، ومدى تحقيق المنهج الدراسي للأهداف التي وُضع من أجلها.

٤- **تقويم الكتب الدراسية:** وهنا أيضًا يستطيع المعلم من خلال استخدام كتب دراسية معينة بوصفها مراجع للمتعلمين، ثم تقويم تحصيلهم الدراسي من هذه الكتب، أو يقوم بتقويم المادة العلمية والمعلومات ومدى بساطتها أو صعوبتها ومناسبتها للمتعلمين.

٥- **تقويم طرق التدريس:** حيث يستطيع المعلم تدريس الموضوع نفسه للمتعلمين بطرق مختلفة (مثل الطريقة التلقائية أو طريقة المناقشة أو طريقة المشروع) ثم تقويم تحصيل المتعلمين بعد التدريس، ومقارنة تحصيل المتعلمين بالطرق المختلفة.

٦- **تقويم أداء المدرسة:** حيث يتم ذلك بطريقة جمعية، عن طريق تحليل نتائج الاختبارات والامتحانات المختلفة في هذه المدرسة، ومن ثم تستطيع إدارة المدرسة مقارنة هذه النتائج بنتائج الاختبارات في مدارس أخرى، أو في المنطقة التعليمية ككل، أو في المدرسة عمومًا، ومن ثم تقويم الإدارة المدرسية والنظام الدراسي بصفة عامة.

٧- **تقويم الدراسات والبحوث التربوية:** حيث يستخدم التقويم أيضًا في الدراسات والبحوث العلمية المختلفة في العملية التربوية. وفي هذه الحالة يتم اختبار المتعلمين وتقويمهم، وتُحلل النتائج التي يحصل عليها المعلمون، من أجل تحقيق فروق علمية معينة، يفرضها الباحث في بداية تجربته أو دراسته، من أجل الارتقاء بالعملية التعليمية وتحقيق الأهداف التربوية.

تلك هي الأهداف العامة للتقويم في العملية التربوية. ولما كان تقويم المتعلمين يمثل جانبًا مهمًّا في عملية التقويم، فعلينا أن نوضح ما يأتي:

تقويم المتعلمين: الأهداف والوسائل:

يقوم المعلم بتقويم المتعلمين، للحصول على معلومات وملاحظات متعددة من حيث المستوى التحصيلي والعقلي، ويمكنه استخدام نتائج ما يحصل عليه من معلومات وملاحظات في التوجيه التعليمي السليم.

وتتلخص الأهداف التي يحاول المعلم تحقيقها من تقويم المتعلمين في النواحي الآتية:

١- تقويم التحصيل الدراسي.

٢- التوصل إلى معرفة الاستعدادات العقلية والمزاجية المختلفة.

٣- تتبع النمو وتقويمه عند المتعلمين.

٤- دراسة شخصية المتعلمين، بحيث يمكن التنبؤ بسلوكهم في مختلف المواقف المستقبلية.

٥- توجيه المتعلمين دراسيًّا ومهنيًّا.

ويتفق المربون والمعلمون على أن تقويم المعلم للمتعلمين، يرمي إلى تقدير الأثر الذي تحدثه عملية التربية في المتعلمين، من حيث نماء سلوكهم أو تعديله. وقديمًا كان التقويم يقتصر على قيام المعلم بقياس التحصيل وحده، بينما في الوقت الحاضر يمتد التقويم إلى قياس جوانب مختلفة من شخصية المتعلمين، سواء كانت معرفية أو عقلية أو اجتماعية أو انفعالية أو صحية.

والواقع أن التقويم يؤدي دورًا مهمًّا، في تهيئة الطرق التربوية للعملية التعليمية والتعلمية وحل مشكلاتها.

تقويم التحصيل الدراسي:

يستخدم المعلم لتقويم التحصيل الدراسي في الوقت الحاضر وسائل متقدمة، منها الاختبارات المدرسية العادية، ومنها الاختبارات التحصيلية، ومنها تقويم التقدم في الأعمال المدرسية اليومية.

ونتائج تقويم التحصيل المدرسي، تمكن المعلم مما يأتي:

١- الحصول على معلومات وصفية، تبين مدى ما حصله المتعلم من خبرة معينة بطريقة مباشرة أو بعبارة أخرى معلومات عن مقدار ما حصله من محتويات مادة معينة.

٢- الحصول على معلومات عن ترتيب المتعلم في التحصيل الدراسي، في خبرة معينة بالنسبة إلى مجموع المتعلمين في الصف الدراسي.

٣- معرفة المستوى التعليمي للمتعلم، وذلك بمقارنة نتائجه بالنسبة إلى المتعلمين في فرقته أو في مثل سنه.

٤- الحصول على معلومات على نمو المتعلم من الناحية التحصيلية في مدة معينة، حتى يستطيع المعلم أن يتابع هذا النمو ليعرف عما إذا كان هذا النمو طبيعيًّا مستمرًّا، أم نموًّا وقتيًّا متقطعًا.

٥- التوصل إلى معلومات تساعد المعلم، على عمل صورة نفسية لقدرات المتعلم العقلية والمعرفية.

الأهداف التربوية لتقويم التحصيل الدراسي:

١- يعمل على تحفيز المتعلمين على الاستذكار والتحصيل.

٢- إنه وسيلة فعالة لكي يتعرف المتعلمون إلى مدى تقدمهم في التحصيل الدراسي، وعند وقوف المتعلمين على درجة تقدمهم، فإن ذلك يُحفزهم إلى طلب المزيد من التقدم.

٣- تقويم التحصيل الدراسي، يساعد المعلم على معرفة مدى استجابة المتعلمين، لعملية التعليم، ومن ثم مدى إفادتهم من طريقته في التدريس. ولذلك يُعدّ التقويم وسيلة جيدة توجه المعلم الكفء إلى مراجعته في التدريس، والوقوف على نواحي الضعف التي يعانيها المتعلمون.

٤- إن تقويم العمل التعليمي الخاص بالمعلم، يساعد على تتبع نمو المتعلمين في الخبرة المتعلمة، ويكون ذلك عن طريق تكرار الاختبارات التحصيلية على فترات منتظمة على مدار السنة الدراسية.

٥- إن الاختبارات التحصيلية، تساعد على معرفة مقدار ما حصله المتعلمون من مادة دراسية معينة.

٦- يُساعد تقويم التحصيل على معرفة، ما إذا كان المتعلمون قد وصلوا إلى المستوى المطلوب في التحصيل الدراسي.

٧- من الممكن استخدام نتائج التحصيل الدراسي لتقويم طرق التدريس التي يستخدمها المعلمون، فطرق التدريس الجيدة تؤدي إلى تحصيل دراسي متفوق.

يتضمن التقويم التربوي الآتي:

(١) التعريف بالتقويم وأنوعه (تقويم ذاتي - تقويم موضوعي).

(٢) تعريف القياس وأنواعه (قياس مباشر - غير مباشر).

(٣) موضوع التقويم والقياس.

(أ) تقويم وقياس التحصيل الدراسي.

(ب) القياس العقلي.

(٤) التقويم في العملية التربوية يتم من أجل الأهداف الآتية:

(تقويم المتعلمين - تقويم أداء المعلمين - تقويم المنهج الدراسي- تقويم الكتب الدراسية - تقويم طرق التدريس...إلخ).

تلخيص:

١- التقويم التربوي عملية ضرورية للمعلم والمتعلم، فنتائج التقويم توجه المعلم نحو تحقيق أهداف معينة. وضرورته للمتعلم لتحديد مستوى تحصيله العلمي.

٢- يتضمن التقويم الحكم على الشيء المقوم، وهو يختلف عن القياس.

٣- التقويم إما ذاتي وإما موضوعي، والأخير يعتمد على وسائل القياس العلمية.

٤- القياس يتضمن معلومات وملاحظات كمية عن الموضوع المراد قياسه.

٥- القياس إما مباشر أو غير مباشر، ويؤثر في القياس عوامل مختلفة.

٦- أهم مجالات التقويم والقياس: تقويم التحصيل الدراسي وقياسه - القياس العقلي.

٧- التقويم في العملية التربوية يتضمن مجالات تقويم: المتعلمون - أداء المعلمين - المنهاج الدراسي - الكتب الدراسية - طرق التدريس - أداء المدرسة.

٨- يحاول المعلم تحقيق أهداف معينة عند تقويم المتعلمين.

٩- تقويم التحصيل الدراسي، يُحقق نتائج تربوية وتعليمية معينة.

أسئلة وتمارين:

١- حدد مفهوم التقويم ومفهوم القياس.

٢- وضح أنواع التقويم وأنواع القياس.

٣- يُعدّ التقويم التربوي له أهمية في العملية التعليمية. اشرح أهدافه.

٤- وضح أهداف تقويم التحصيل الدراسي.

زيد الخيكاني

الفصل الحادي والثلاثون

أساليب التقويم ووسائله

- **الأهداف:**

(١) أن يتعرف المتعلم إلى أساليب التقويم.

(٢) أن يعدِّد المتعلم الشروط اللازمة للتقويم.

(٣) أن يحدِّد المتعلم خصائص التقويم العلمي.

(٤) أن يفسِّر العلاقة بين الصدق والثبات.

(٥) أن يقدِّر المتعلم جهود العلماء في تحديد ثبات وصدق أدوات التقويم.

الفصل الحادي والثلاثون

أساليب التقويم ووسائله

تمهيد:

تختلف أساليب التقويم ووسائله، عندما يتم تقويم المتعلم، ويحتاج المتعلم إلى معرفة كيف يقوم بتقويم المتعلمين، وكيف يتم له تقويم التعلم، الذي يكتسبه المتعلمون خلال العملية التعليمية. ونتناول في هذا الفصل أساليب التقويم ووسائله.

أساليب التقويم:

هناك أساليب مختلفة للتقويم منها ما يأتي:

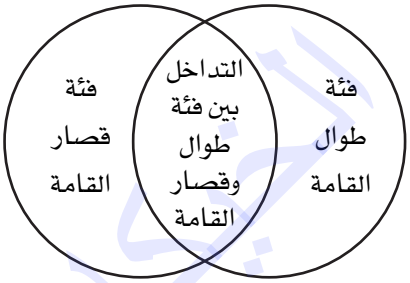
١- **التصنيف** Classification:

يُقصد بالتصنيف وضع الأفراد في مجموعات منفصلة، يُطلق على كل مجموعة اسم صنف معين، كأن يُقسم الأفراد إلى أذكياء وأغبياء، أو منطوين ومنبسطين، أو ميالين للعزلة وميالين للاجتماع.

وعملية التصنيف هذه يوجه إليها النقد الآتي:

١- إننا نضع تحت تصنيف واحد أفرادًا مختلفين في الصفة التي نقوِّمها، مثال ذلك عند تقسيم مجموعة من الأفراد من حيث طول القامة إلى طوال وقصار، فإن مجموعة الطوال لا بد أن تتضمن أفرادًا مختلفين في الطول، وإن مجموعة القصار تتضمن أفرادًا مختلفين في القصر، ومع ذلك نضع هؤلاء الأفراد المختلفين في تصنيف واحد. وهذا خطأ علمي من ناحية المنهج أو الأسلوب المستخدم في التقويم.

٢- إن عملية التصنيف بهذه الكيفية تفترض افتراضًا آخر، وهذا هو النقد الثاني الذي يوجه إليها. فهي تفترض وجود حدود فاصلة بين الفئات المختلفة، فهي تفترض أن هناك خطًّا حادًّا يفصل جماعة طوال القامة وجماعة قصار القامة الذي ذكر في المثال السابق. وإذا رجعنا إلى الأمور الطبيعية يتبين لنا خطأ هذا الافتراض. ذلك لأن الله سبحانه وتعالى في خلقه تعالى للإنسان، جعل هناك تداخلًا بين خصائصه في كل صفة من صفاته بالنسبة إلى الآخرين، فهناك تداخل بين فئة طوال القامة أو قصار القامة وبين أفراد آخرين مقارنة بغيرهم، في صفات عقلية أو نفسية أو عضوية، ويمكن تمثيل ذلك بالشكل التوضيحي الآتي:



التصنيف بوصفه أسلوبًا من أساليب التقويم، حيث تتداخل فئات التصنيف، وحيث يصعب فصل الفئات بحدود فاصلة

وفي الحالات الطبيعية نجد أن الفئة المتداخلة أكبر حجمًا مما تبدو عليه في الشكل؛ ذلك لأن الغالبية العظمى في المجتمع الإنساني تكون عادية ومتوسطة في درجة امتلاكها لأي طرف من طرفي الصفة. فهنا صفة طوال القامة وصفة قصار القامة، ويكون طرفاها هما الطول والقصر، ووفقًا لما هو معروف في طبيعة الفروق الفردية، فإن عددًا قليلًا من البشر يتصف بصفة الطول الفارع، وعددًا قليلًا أيضًا يتصف بصفة القصر المتناهي، والعدد الأكبر من البشر هو الذي يتعادل فيه الطرفان، ولا يمكن أن يوصف بأنه طويل القامة فقط أو قصير القامة فقط.

ولهذا نستطيع أن نقول: إنه بالنسبة إلى أي صفة من صفات الشخصية، فإن عدد العاديين أكثر من عدد المتطرفين.

٢- الترتيب Rating:

وهو أسلوب آخر من أساليب التقويم، ويُقصد بالترتيب وضع رتب متشابهة للأشياء التي نقوم بتقويمها. والترتيب يختلف تبعًا للأداة التي نستخدمها في هذه العملية. فإذا قمنا بترتيب أطوال متقاربة كعدد من المستقيمات، واستخدمنا النظر في عملية الترتيب، فإننا قد نقوِّم طولين متقاربين، على أنهما متعادلان في الطول نفسه، ولكننا إذا استخدمنا مقياسًا دقيقًا، فإن هذين الطولين المتعادلين يتضح فيما بعد أنهما مختلفان في الطول.

لهذا، فإن ما يوجه من نقد إلى هذا الأسلوب، يقوم على أساس أن دقة عملية الترتيب تتوقف على دقة الأداة المستخدمة، وإنه يلاحظ أنه في عملية الترتيب لا يُفترض تساوي الفروق بين الوحدات المتتابعة، فالفرق بين الرتبة الأولى والرتبة الثانية قد يكون أكبر من الفرق بين الرتبة الثانية والثالثة أو بين الثالثة أو الرابعة.

وهكذا، فإن وجود الأفراد وفق أسلوب الترتيب، يضع هؤلاء الأفراد في رتبة واحدة. وعلى ذلك يمكن القول: إن أسلوب الترتيب لا يُعدّ أسلوبًا دقيقًا، حيث تنقصه صفة من أهم صفات التقويم العلمي، إذ تتساوى فيه الوحدات التي نقيمها، على الرغم من وجود فروق بين خصائصها، وإن نتائج أسلوب الترتيب تختلف باختلاف دقة المقياس المتبع أو المستخدم.

وعلى ذلك يمكننا أن نلخص نقد طريقة الترتيب في الآتي:

١- تختلف نتائجه باختلاف دقة المقياس.

٢- الرتب المتتابعة ليست متساوية البعد، لأي في الفروق بين بعضها بعضًا.

٣- التدريج Grading:

هو أسلوب من أساليب التقويم، ويقصد بالتدريج إعطاء درجة محددة لكل فرد من أفراد المجموعة، فنحن لا نصف الشخص في هذه الطريقة بأنه ذكي أو متخلف عقليًّا أو طويل أو قصير أو منطوٍ أو منبسط، وأن طوله باستخدام مقياس دقيق هو ١٦٥ سم. ومعنى هذا أننا نبتعد عن الأوصاف اللفظية، بل نستخدم بدلًا منها القيم العددية، فلا نصف الشخص بأنه ذكي أو غبي أو طويل أو قصير، بل نستخدم اختبارًا لقياس الذكاء، ومقياسًا لقياس الأطوال ومقياسًا نفسيًّا لقياس الانبساط والانطواء، ثم نقارن درجات هذا الشخص بغيره من الأفراد، ونقارنه أيضًا بما يسمى الدرجة المعيارية Standard Norm الخاصة بهذا الاختبار. ومعنى هذا أن لكل اختبار من الاختبارات النفسية معايير يُزود بها الاختبار، ولا يمكن استخدام الاختبار إلا بمساعدة هذه المعايير. وتفسير الدرجة يُستخدم له جدول خاص، يوضح معايير الاختبار التي تنسب كل درجة إليه.

السبب في ذلك أنه ليس لدينا في الاختبارات النفسية صفرًا مطلق Abslout Zero، فلكل اختبار صفره الذي يبدأ منه، والشخص الذي يأخذ صفرًا في اختبار ما، فإن معنى ذلك أن قدرته في هذه الناحية لم تصل إلى أرضية الاختبار.

ويُعدّ التدريج أدق أساليب التقويم. وهو الأسلوب الذي نستخدمه أيضًا في قياس التحصيل الدراسي عند المتعلمين باستخدام اختبارات التحصيل التي عند تصحيحها يحصل كل متعلم على درجة معينة، ومن ثم يمكن تدريج المتعلمين، كلّ وفق ما يحصل عليه من درجة تمثل المستوى الفعلي لتحصيله، خاصة إذا كان المعلم يتبع أسلوبًا موضوعيًّا في تصحيح الاختبارات.

الشروط اللازمة في أداة التقويم:

ما الشروط اللازم توافرها في أداة التقويم؟ قبل أن نعرف ذلك علينا أن نعرف معنى التقويم العلمي.

التقويم العلمي Scientific Evaluation:

هو ذلك التقويم الذي يُبنى على نتائج يُثق في دقتها وصحتها عند استخدام أدوات علمية مضبوطة في القياس، ولا يكون هذا التقويم مبنيًّا على ملاحظات فردية جزئية أو انطباعات. ذلك لأن الملاحظات الجزئية تختلف من فرد إلى آخر؛ لأنها أسلوب ذاتي يتوقف على الشخص الذي يقوم بعملية التقويم، ويتأثر بنتائج انطباعه عنه. ومن المفروض في الحقيقة العلمية، أنها لا تختلف من فرد إلى آخر. مثال ذلك إذا قلنا: إنه يبدو من تصرفات الشخص أنه شخص ذكي، فقد يقول آخر: إن خبرتي لا تؤيد هذه الحقيقة، فقد تصرف معي تصرفًا لا يدل على الذكاء. هنا نجد أن الاختلاف واضح بين نتيجتي التقويم لشخص واحد. والسبب في ذلك أننا لم نعتمد على أسلوب موضوعي لا يتأثر باختلاف الأشخاص. بينما إذا أردنا استخدام أسلوب علمي في ذلك نقوم بتطبيق اختبار للذكاء على هذا الشخص، ونقوم استجاباته في هذا الاختبار تقويمًا إحصائيًّا لا يختلف باختلاف الأفراد الذين يقومون بتطبيق هذا الاختبار. وفي هذه الحالة نكون قد استخدمنا أسلوبًا علميًّا، ويكون تقويمنا تقويمًا علميًّا.

خصائص التقويم العلمي:

لكي يكون التقويم علميًّا، ينبغي أن تتوافر فيه صفات عدة، أهمها ما يأتي:

أولًا: الموضوعية Objectivity

وعكسها الذاتية Subjectivity

وهي صفة في أسلوب التقويم تؤدي به إلى نتائج ثابتة ودقيقة، لا تختلف باختلاف الأشخاص الذين يقومون بعملية التقويم. فالمسطرة أداة قياس موضوعية لأنها لا تختلف عند استخدامها في قياس الأطوال باختلاف الأشخاص الذين يقومون باستخدامها.

والترمومتر أداة قياس موضوعية لقياس درجة الحرارة، والميزان أداة موضوعية لتقويم الوزن. وكل هذه الأدوات العلمية لا تختلف عند استخدامها في القياس في نتائجها باختلاف الأشخاص، أما إذا استخدمنا الملاحظة الشخصية والتقدير الذاتي المبني على الخبرة الذاتية في الوصول إلى الأطوال أو درجات الحرارة أو الأوزان، فإنه لا شك أن كل شخص يختلف عن الآخر في تقديره، وقد يكون الاختلاف شاسعًا.

والأسلوب الوحيد للوصول إلى الموضوعية في التقويم ينحصر في اعتماد الشخص الذي يقوم بعملية التقويم على استخدام الأدوات العلمية المقننة، كاختبارات الذكاء، واختبارات الاستعدادات الخاصة في علم النفس، واستخدام الميزان والترمومتر والمسطرة في العلوم الأخرى.

والمثال الآتي يوضح اختلاف الأفراد في تقدير طول مستقيم معين:

في تجربة أجريت في الفصل، قُدم للمتعلمين في أحد الفصول الدراسية خطان مستقيمان: أحدهما طوله ٢٠ سم، والآخر طوله مجهول، وطلب من جميع المتعلمين في الفصل إعطاء تقدير ذاتي لطول المستقيم المجهول، فكانت نتائج التقدير كما يأتي:

عدد المتعلمين	الطول المقدر من كل متعلم
٢	٣٠ سم
١	٣١ سم
١	٣٣ سم
١٠	٣٥ سم
٢	٣٦ سم
٣	٣٧ سم
١	٣٨ سم
٤	٤٠ سم
١	٤٢ سم

من هذا نجد أن التقديرات الذاتية تراوحت بين ٣٠ سم و٤٢ سم لطول المستقيم المجهول. وهذا تفاوت كبير يرجع إلى تفاوت قدرة الأشخاص على التقدير، والسبب في ذلك أننا اعتدنا في التقدير على أسلوب ذاتي، وهو الملاحظة الخاصة المبنية على الخبرة، والقدرة الذاتية على التقدير، فعند استخدام أداة علمية، وهي المسطرة نصل إلى نتيجة واحدة، دون أن يحدث أي اختلاف. وكل هذه الأطوال المقدرة لا تنطبق على الطول الحقيقي للمستقيم المجهول الذي كان طوله الفعلي هو ٣٩ سم.

موضوعية القياس:

من السهل الوصول إلى الموضوعية التامة في العلوم الطبيعية، فنحن نقيس حجم مادة من المواد بطرق موضوعية؛ ذلك لأن المادة التي نقيسها شيء ملموس نحسه بحواسنا، ونستطيع أن نطبق عليه المقياس تطبيقًا مباشرًا، فنصل إلى نتائج موضوعية مضبوطة.

ولكننا في القياس الرسمي نتناول ظواهر معينة في الإنسان غير ملموسة، كسمات الشخصية الانفعالية والاجتماعية والعقلية، وهذه الجوانب ليس لها وجود حقيقي مادي، وإنما هي نتائج الجهاز الغدي والجهاز العصبي والحواس، ولذلك لا نستطيع أن نطبق عليها أداة موضوعية لنصل من ذلك إلى نتائج موضوعية تمامًا. ونتيجة لهذا العجز نضطر إلى قياس مظاهرها ونتائجها وهو السلوك، ونحاول بقدر الإمكان أن نقيس المظاهر السلوكية بأساليب موضوعية. فإذا أردنا أن نقيس الذكاء عرضنا الشخص إلى مواقف مختلفة على هيئة أسئلة، وقمنا بقياس استجاباته بطريقة موضوعية بقدر الإمكان، وأخذنا نتائج استجاباته على أنها دليل على ذكائه.

فالقياس الموضوعي للذكاء في هذه الحالة، هو عدد الإجابات الصحيحة عن أسئلة اختبار الذكاء، ولذلك يحتاج واضع هذا الاختبار إلى تجارب كثيرة وتعديلات متعددة، حتى يصل في النهاية إلى أسئلة موضوعية، يمكن تصحيحها بطريقة موضوعية والوصول إلى نتائج عند استخدامها، لا تختلف باختلاف من يقوم بتطبيق اختبار الذكاء.

ولقياس مدى الذاكرة، يمكن أن نعطي شخصًا معينًا عددًا من الكلمات أو الأرقام، ثم نجعله يحفظها، ثم يسمعها أو يقوم بكتابتها، ويكون المقياس الموضوعي للذاكرة هو عدد مرات التكرار في أثناء الحفظ أو عدد الكلمات المحفوظة أو الأرقام.

نستنتج من ذلك أن الوصول إلى الموضوعية التامة في القياس النفسي يكاد يكون مستحيلًا؛ لأن القياس النفسي غير مباشر، ولأن المادة التي نقيسها، وهي سلوك الإنسان معنوية غير ملموسة ومتغيرة بتغير الإنسان وبالشخص الذي يقيس هذه المظاهر لسلوك الإنسان.

ثانيًا: التمييز Discrimination:

إذا قمنا بسؤال طلبة فصل دراسي السؤال الآتي:

هل الصدق فضيلة؟

نعم لا

نتيجة هذا السؤال أن جميع طلبة الفصل وعددهم ٢٨ تكون الإجابة نعم، بينما لا يجيب أي شخص بلا. والمفروض في السؤال المميز أن تختلف الإجابات باختلاف الأفراد. وهذا ينطبق على أداة التقويم. فإذا كانت أداة التقويم تعطي نتيجة واحدة أو متقاربة لجميع الأفراد، فإن هذا يدل على أن هذه الأداة واضحة وسهلة. فإذا وضعنا أوزانًا مختلفة في ميزان واحد، وأعطانا نتائج متساوية دل هذا على أن هذا الميزان مختل، ويحتاج إلى إصلاح.

وإذا قمنا بسؤال الطلاب في فصل دراسي سؤالًا آخر، مثل:

- كم في المئة من مواقف الحياة يُعدّ الصدق ضروريًّا؟

كانت إجابات طلبة الفصل كالآتي:

النسبة	عدد الأشخاص	النسبة	عدد الأشخاص
٪٥٠	١	٪٩٠	٣
٪٦٠	١	٪٩٥	٧
٪٧٠	١	٪٩٨	١
٪٨٠	٤	٪٩٩	٢
٪٨٥	٣	٪١٠٠	٣
٪٨٨	١	غير موضح	١

يتضح من هذا المثال أن الإجابة عن هذا السؤال اختلفت باختلاف الأشخاص، وتراوحت بين ٥٠٪ و١٠٠٪. وهذا يدل على أن هذه الإجابات إنما تعكس الفروق الفردية بين الأفراد، وهذا شرط أساسي في أسئلة أي مقياس، فإذا اتضح أن أحد أسئلة القياس غير مميز كما هو الحال في السؤال الأول، فإن من واجب واضع المقياس، حذف هذا السؤال؛ لأنه لا يمكن أن نتبين منه فائدة. وهذا يضطر واضع السؤال دائمًا إلى تجربته مرات عدة قبل الوصول إلى صورته النهائية، على أن يتم تعديل القياس بعد كل تجربة، وذلك بحذف الأسئلة غير المميزة بين المتعلمين. والتجريب مرات عدة يُسمى التقنين. والهدف من التقنين الوصول إلى صور نهائية للقياس، يتوافر فيه الموضوعية والتمييز، ويصل فيه واضع القياس إلى معايير ثابتة تُميز فعلًا بين الأفراد. وإذا وصلت الإجابات في سؤال القياس إلى إجماع بمعدل ٥٠٪ على كل من الرأيين وصل التمييز، إلى حالته القصوى، وكلما زاد الاتفاق عن ٥٠٪ قلت نسبة التمييز حتى إذا وصل الاتفاق إلى ١٠٠٪ انعدم التمييز تمامًا.

ثالثًا: الثبات Reliability:

أُجريت التجربة الآتية داخل الفصل:

عُرضت على المتعلمين داخل فصل دراسي عشرة خطوط مختلفة، ولكنها متقاربة لحد ما، ومعها خط ثابت طوله ٣٠ سم، فكانت أطوال المستقيمات كما يأتي، بعد تكرار التقدير مرتين متتاليتين مباشرة لا يفصل بينهما سوى دقائق قليلة.

رقم المستقيم	التقدير الأول	التقدير الثاني	الفرق	
أ	٣٠	٣٠	-	ثابت
ب	٣٢	٣١	١	غير ثابت
جـ	٣٣	٣٢	١	غير ثابت
د	٣٥	٤٠	٥	غير ثابت
هـ	٢٩	٢٩	-	ثابت
و	٤٠	٤٢	٢	غير ثابت
ز	٢٩	٢٨	١-	غير ثابت
ح	٤٣	٤٢	١-	ثابت
ط	٢٦	٢٦	-	ثابت
ى	٤٢	٤١	١-	غير ثابت

- عدد الخطوط الثابتة ٤.
- عدد الخطوط غير الثابتة ٦.
- نسبة الثبات ٤٠٪.

ومن شروط الثبات استخراج ما يُعرف بمعامل الثبات Reliability Factor

ومعامل الثبات: معناه مدى الاتفاق الحادث بين تقديرين مختلفين في فرصتين متباعدتين لنفس الأشياء أو الأشخاص. ففي التجربة المشار إليها، على الرغم من أن الوقت الذي مر بين التقديرين للخطوط نفسها لم يتجاوز دقائق معدودة، إلا أن معامل الثبات في هذه التجربة تراوح بين ٧٠٪ و٢٠٪ ولم نجد حالة واحدة وصلت فيها نسبة الاتفاق إلى أكثر من ٧٠٪ ما يدل على أن التقديرات الذاتية، ليست تقديرات علمية؛ لأنه ينقصها عنصر الثبات. ونلاحظ أن هذا ينطبق أيضًا على أسئلة الاختبارات المدرسية التي تكون على هيئة مقال، فنجد أن التقديرات لها تختلف اختلافًا كبيرًا من مصحح لآخر، بل تختلف اختلافًا كبيرًا أيضًا بالنسبة إلى المصحح الواحد في فرصتين

مختلفتيـن، ولهـذا نقول: إن أسـئلة المقال في الاختبارات المدرسـية ينقصـها الثبات. بينما الأسئلة الموضوعية التي على صورة (نعم ولا) أو (صحيح وخطأ) أو أسئلة التكملة بلفظ واحد معين هي أسـئلة ثابتة تتصف بصفة الثبات، التي تتوافر في الأسلوب العلمي للتقويم. ونحن نلاحظ أننا لا نسـتطيع أن نحصـل على ثبات ١٠٠٪ في جميع الاختبارات النفسـية؛ لأنهـا تتدخل فيهـا عوامل كثيرة تغير مـن نتائج التقدير فـي المرتين، ويمكن تقسيم هذه العوامل إلى ثلاثة أنواع:

(أ) عوامل تختص بالمُختبر (الشخص الذي يقوم اختباره أو ما يُعرف بالمُقوَّم) كالعوامل الجسمية مثل المرض والمشاعر الخاصة وعوامل نفسية مثل الضيق والابتهاج والملل.

(ب) عوامل تتعلق بالقائم بتطبيق الاختبار أي المُختبِر (الشخص الذي يقوم بتطبيق الاختبار أو ما يُعرف بالمُقوِّم) وهي العوامل السابقة نفسها من حيث إنها جسمية ونفسية.

(جـ) عوامل خارجية: تتعلق بالمحيط الذي يتم فيه الاختبار، كالمكان والزمان وأداة الاختبار. والسبب في ذلك أن عملية التقويم في القياس النفسي هي تفاعل بين العوامل الثلاثة: المُختبَر، والمختبِر، والعوامل الخارجية.

ولكي نتغلب على صـعوبة الثابت في الاختبارات النفسية، نستخدم في العادة أسئلة مـن نوع خاصـ يُطلق عليها الأسـئلة الموضـوعية Objective Questions التي سـنعرض أنواعًا منها فيما بعد.

وهناك ثلاث طرق رئيسة لحساب معامل الثبات، وهي:

١- طريقة إعادة الاختبار Re-test Method:

في هذه الطريقة نستخدم الاختبار أو مقياس أو وسيلة التقويم مرتين متباعدتين، ونقارن بين نتائج التطبيقين. ففي تجربة الفصـل التي قمنا بتقدير أطوال المستقيمات،

فعندمـا قمنـا بإعادة تقديـر الأطوال مرة أخـرى، وقارنا بين النتيجتيـن أمكننا تحديد الثبات. والمشـكلة في هذه الطريقة تتعلق بتقديـر الوقت الذي يمر بين التطبيقين، فإذا كانت المدة بين التطبيقين قصيرة، فيُحتمل أن يدخل عامل الذاكرة، بحيث يكون الفرد الـذي يتذكر جيدًا تكـون إجاباته أكثر تطابقًا من الشـخص الذي لديه ذاكرة ضـعيفة، ويصـبح تطابق الإجابتيـن أو التقديرين دليلًا على قوة الذاكـرة، وليس دليلًا على ثبات الاختبـار وأسـلوب التقويم. أما إذا كانت المـدة طويلة، فإنها تسـمح بعوامل التغيير في الإنسـان للتدخـل في تغيير نتائج التطبيق الثاني، فإذا كانـت عينة التطبيق الأولى تتكون من أطفال صـغار، وفصـلنا بين التطبيقين بمدة تزيد على شـهر مثلًا، فإن عامل النمو يحتمل أن يتدخل في تغيير الاستجابات الثانية من الأولى، ويُصبح اختلاف الاستجابتين مقياسًا لهذا التغير، بدلًا من أن يكون مقياسًا لعدم ثبات الاختبار.

والمهم أن تكون المدة الفاصلة مناسبة، وهذا يتوقف على أمرين:

(أ) نوعية العينة المستخدمة في عملية التقويم: فإذا كانوا أطفالًا صغارًا يُستحسن تقصير المدة، وإن كانوا كبارًا، فلا مانع من إطالة المدة.

(ب) نوع الصفة التي نقومها: فإذا كانت سريعة التغير، كما يحدث أحيانًا عند استطلاع الشخص واتجاهه نحو موضوع معين كان تقصير المدة مستحسنًا، أما إذا كانت من النوع غير المتغير نوعًا والثابت إلى حد كبير، فإنه لا مانع من إطالتها.

٢- طريقة الصور المتكافئة Equivlent Forms:

تتضـمن هذه الطريقة إعداد صـورتين متكافئتين لاختبار، أو أسلوب التقويم، على أن تطبـق إحدى الصـورتين في المرة الأولى والصـورة المتكافئة في المـرة الثانية، ولا يهمنا في هذه الحالة المدة الزمنية التي تمر بها بين التطبيقين، فسواء كانت قصيرة أو طويلة، فإن الشـخص سيواجه بأسئلة مختلفة في المرة الثانية عن المرة الأولى، وبذلك

تختفي الصعوبة الموجودة في طريقة إعادة الاختبار، ولكن تنشأ صعوبة جديدة، وهي تكوين مقياسين متعادلين تمامًا من حيث ما تتضنه كل صورة منهما من خبرات، ومن حيث درجة السهولة والصعوبة. وضبط هذا التساوي يتطلب من الباحث إجراء محاولات متعددة لتعديل الاختبارات بعد كل محاولة، حتى ينتهي أخيرًا إلى التطابق المنشود.

٣- **التجزئة النصفية** Split- Half Method:

تتضمن هذه الطريقة تقسيم الاختبار إلى نصفين، حيث يُعدّ كل نصف منهما صورة قائمة بذاتها. وفي هذه الحالة إذا كان الاختبار متدرجًا من حيث السهولة والصعوبة، فإن تقسيمه إلى نصفين علوي وسفلي، ينتج عنه الحصول على صورتين مختلفتين من حيث المستوى، ولا يمكن المقارنة بينهما، ولذلك يستحسن أن يتم التقسيم بطريقة الفردي والزوجي، فتُعدّ الأسئلة الفردية صورة، والزوجية صورة أخرى، وبذلك نضمن بقدر الإمكان تعادل المستوى في الصورتين.

وهذه الطريقة تتغلب على صعوبات الطريقتين الأخريين، فيمكن تطبيق الصورتين دون اهتمام بالمدةالزمنية التي تفصل بينهما، وإننا لا نحتاج إلى محاولات لتعادل الصورتين من حيث المستوى، ولذلك تستخدم الطريقة الثالثة استخدامًا عامًّا واسع الانتشار في البحوث النفسية.

رابعًا: الصدق Validity:

يُقصد بالأسلوب الصادق، ذلك الأسلوب الذي يقيس فعلًا السمة أو الصفة التي يُراد قياسها. فإذا أعددنا اختبارًا للذكاء، وكان أغلب أسئلته عمليات حسابية أو مسائل رياضية، فإنه لا يكون صادقًا لقياس الذكاء بقدر ما هو صادق لقياس القدرة الحسابية أو الرياضية. فليس كل اختبار صادقًا في قياس المحتوى الذي وضع من أجله. ولكننا نحتاج إلى عملية تحليلية لنعرف نوع الأسئلة التي يتضمنها الاختبار، وما يقيسه كل سؤال،

وما تتجه إليه أغلب الأسـئلة، وبعد ذلك نحكم على صـدق الاختبار. والوصول إلى صدق الاختبار ضروري للغاية في المقاييس النفسية بوجه خاص، وذلك لعاملين أساسيين:

١- إن السمات النفسية والاستعدادات والقدرات متشابك بعضها مع بعض، ومتداخل بعضها مع بعض، بحيث إننا لا نستطيع مطلقًا أن نفصل أحد العوامل، ونقيسه منفردًا عن باقي العوامل.

٢- في القياس النفسي لا نقيس إلا بطريقة غير مباشرة، فنحن نقيس الذاكرة مثلًا بقياس السلوك الناتج عنها، ونقيس الذكاء بالإجابة عن بعض الأسئلة في الاختبارات الخاصة بقياس الذكاء. وقد نكون محقين في ذلك أو مخطئين، ولهذا لا نتطلب معاملًا مرتفعًا للصدق في اختباراتنا؛ لأن ارتفاع عامل الصدق يتوقف على مدى تداخل العوامل الأخرى في النتائج مع العامل الذي نقيسه.

ونسـتطيع أن نسـتنتج من ذلك، أنه مهما كان الاختبار صـالحًا لقياس ما وضع من أجله، فإننا لا نستطيع أن نصل إلى اختبار صادق ١٠٠٪.

ولتوضيح ذلك نفترض أننا بصدد تكوين اختبار للذكاء يتكون من عدد من الأسئلة مكتوبـة علـى ورق عادي، وتقدم للمختبر يجيب عنها. فنحن نلاحظ أن درجة الشـخص تتوقف على عدد الإجابات الصحيحة التي يجيب عنها، ونحن نفترض أن هذا العدد دليل صـالح لدرجة الذكاء، بينما عندمـا نتأمل هذه الدرجة نجد أنهـا تتأثر بعوامل مختلفة، مثل:

١- **سرعة القراءة:** فكلما كان الشخص سريعًا في قراءته، زاد عدد الأسئلة التي يستطيع الإجابة عنها.

٢- **سرعة الكتابة:** فكلما كان سريع الكتابة استطاع أن يكتب عددًا أكبر من الإجابات.

٣- **الذاكـرة عنـد الشخص:** وذلك لأن بعض الأسـئلة تحتـاج في الإجابة عنها إلى تذكر خبرات سابقة.

٤- **المحصول اللغوي:** قدرة الشخص على استخدام عدد أكبر من الألفاظ.

٥- **الفهم اللغوي:** فإذا كان بالأسئلة بعض الألفاظ التي لا يفهمها الشخص، فإنه لن يستطيع الإجابة عن السؤال.

وهكذا تصبح درجة اختبار الذكاء ليست مقصورة لقياس الذكاء، بل يدخل فيها كل هذه العوامل، ونكتفي بعد ذلك بأن يكون معامل الصدق للاختبار ٠,٥٠ أو ٠,٦٠ أو ما يقترب من ذلك. ويوصف هذا العامل بأنه معامل جيد، بينما في معامل الثبات، قد نقنع بعامل ٠,٩٠ أو ما يقرب من ذلك. ولحساب معامل الصدق طرق عدة نذكر منها:

١- **الصدق المنطقي** Rational or Logical Validity:

ويسمى أحيانًا الصدق التركيبي، ويتضمن تحليل كل أسئلة المقياس لمعرفة القدرات التي تتدخل في كل سؤال، واستنتاج مقدار تغلب السمة التي نريد قياسها على أسئلة الاختبار أو المقياس.

٢- **الصدق الواقعي** Factual Validity:

وتتضمن قدرة المقياس على تقرير وقائع خارجية، فإذا كنا بصدد إعداد اختبار للقدرة الميكانيكية مثلًا، فإننا نطبقه على عمال ناجحين في الأعمال الميكانيكية وعلى أفراد عاديين لا يقومون بهذه الأعمال، فإذا استطاع الاختبار التمييز بين الفئتين كان الحكم على الاختبار بأنه صادق.

٣- **الصدق التنبُّئي** Predicitive Validity:

ويُقصد به أن الاختبار أو المقياس يستطيع التنبؤ تنبُّؤًا صحيحًا، فإذا كان الاختبار لقياس الاستعداد الميكانيكي، وتقدم عدد من الأشخاص للتدريب على الأعمال الميكانيكية. وقمنا بتمييز المجموعتين المتقدمتين، فوجد أن إحدى المجموعتين

درجاتهما مرتفعة، بينما المجموعة الأخرى درجاتها منخفضة، ثم قمنا بعد ذلك بتدريب المجموعتين على الأعمال الميكانيكية، فإذا تفوق الفريق ذو الدرجات المرتفعة بعد التدريب على الفريق ذي الدرجات المنخفضة باستخدام مقياس أو اختبار للاستعداد الميكانيكي، استطعنا أن نقول: إن معامل الصدق التنبُّئِي لهذا الاختبار معامل جيد مقبول.

العلاقة بين الثبات والصدق:

حتى نتبين العلاقة بين الثبات والصدق علينا أن نجيب عن السؤال الآتي:

هل الاختبار الثابت يكون صادقًا دائمًا؟ ثم هل الاختبار الصادق يكون ثابتًا دائمًا؟

كما سبق أن ذكرنا يُعدّ المقياس الثابت في أسلوب التقويم (الاختبار) هو ما يُعطي النتائج نفسها للأفراد أنفسهم في فرصتين مختلفتين، ويُقصد بالقياس الصادق أنه يقيس الشيء نفسه الذي وضع من أجله، فإذا كان الاختبار ثابتًا، فإن هذا لا يضمن لنا صدق الاختبار، ولنوضح ذلك.

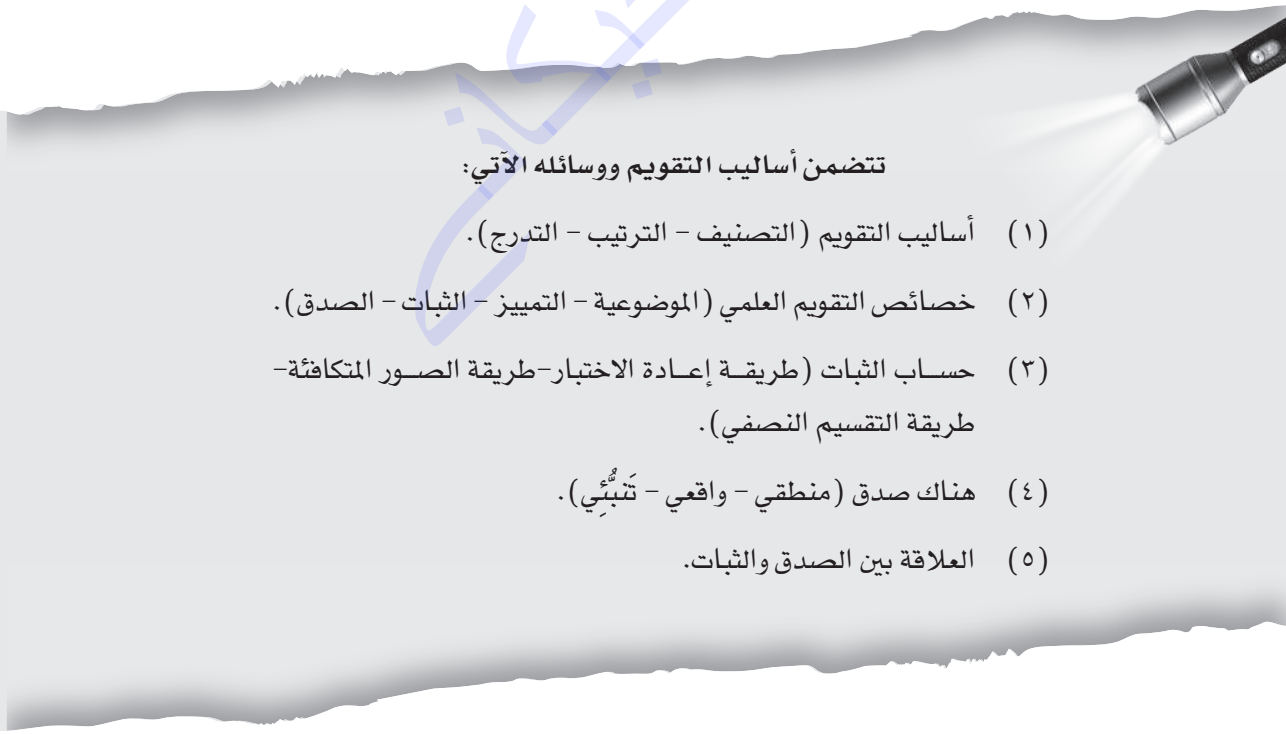
نفترض أننا طلبنا من شخص قياس طول مجموعة من الأولاد، فأخطأ في ذلك، وقاس أوزانهم بدلًا من أطوالهم، وأردنا أن نتحقق من ثبات القياس، فطالبناه بإعادة قياس الطول، فأخطأ في المرة الثانية الخطأ نفسه الذي حدث منه في المرة الأولى، وقاس أوزانهم. ففي هذه الحالة يكون معامل الثبات عاليًا؛ لأن القيم التي أُعطيت للأفراد جميعًا تتكرر تمامًا في المرتين، ويُوصف القياس بأنه ثابت.

ولكننا لو بحثنا صدق المقياس، فنجد أن القيم لا تعطي صورة حقيقية للشيء المطلوب قياسه، فمعامل الصدق في هذه الحالة يكاد يكون منعدمًا.

معنى هذا أنه إذا توافر الثبات فإنه لا يضمن بالضرورة أن يكون المقياس صادقًا، ولنعطِ لذلك مثالًا، وهو المثال الأول نفسه بعد تعديله.

لنفترض أن الشخص قاس فعلًا ما طلب منه، وهو أطوال الأولاد، ثم كرر هذه العملية مرة ثانية، فهل نتوقع تغير القياس في المرتين. من الطبيعي أن هذا القياس يكون موحدًا في قيمته في المرتين. ومعنى هذا أننا إذا ضمنا صدق المقياس، فإن الاحتمال الكبير أن يصبح المقياس ثابتًا أيضًا، إلا إذا تغيرت السمة نفسها التي تقاس، بمعنى أن الأطوال قد تتغير مع الزمن، فإذا فصل بين المرتين في القياس بوقت طويل، فهناك احتمال أن الثبات قد يضعف.

من هذا يتبين أن معامل الثبات ذو القيمة المرتفعة لا يضمن إطلاقًا معامل صدق ذا قيمة مرتفعة، ولكن معامل الصدق ذو القيمة العالية يضمن في أغلب الأحيان ثباتًا ذا قيمة مرتفعة، إلا إذا كان هناك فاصل زمني طويل لقياس السمة نفسها التي سبق قياسها.



تتضمن أساليب التقويم ووسائله الآتي:

(١) أساليب التقويم (التصنيف - الترتيب - التدرج).

(٢) خصائص التقويم العلمي (الموضوعية - التمييز - الثبات - الصدق).

(٣) حساب الثبات (طريقة إعادة الاختبار-طريقة الصور المتكافئة-طريقة التقسيم النصفي).

(٤) هناك صدق (منطقي - واقعي - تَنبُّئِي).

(٥) العلاقة بين الصدق والثبات.

تلخيص:

١- تتضمن أساليب التقويم ووسائله ما يأتي: التصنيف - الترتيب - التدريج.

٢- يُقصد بالتصنيف وضع الأفراد في مجموعات منفصلة يطلق على كل مجموعة صنف معين، وهذا الأسلوب من التقويم له مآخذ، حيث لا يُتبع فيه دقة القياس.

٣- الترتيب يقوم على وضع رتب متتابعة للأشياء التي تقوم، وهو أسلوب لا يتبع فيه دقة القياس.

٤- التدريج يعتمد على إعطاء درجة محددة لكل فرد من أفراد المجموعة.

٥- التقويم العلمي هو الذي يبنى على نتائج يوثق في دقتها وصحتها.

٦- من خصاذص التقويم العلمي: الموضوعية - التمييز - الثبات - الصدق.

٧- يتأثر الثبات بعوامل تختص بـ: المختبر - القائم بالاختبار - عوامل خارجية.

٨- يُحسب معامل الثبات عن طريق: إعادة الاختبار - الصور المتكافئة - التقسيم النصفي.

٩- يتأثر الصدق بعوامل عدة.

١٠- يُحسب معامل الصدق عن طريق: الصدق المنطقي - الصدق الواقعي - الصدق التنبُّئِي.

١١- في العلاقة بين الثبات والصدق نجد أنه عند توافر الثبات لا يضمن بالضرورة توافر الصدق، والعكس صحيح.

أسئلة وتمارين:

١- وضح أسلوب التصنيف، عندما يستخدم للتقويم.

٢- وضح أسلوب الترتيب، عندما يستخدم للتقويم.

٣- يُعدّ أسلوب التدريج أفضل أساليب التقويم. اشرح.

٤- وضح الموضوعية في القياس النفسي.

٥- ما القصد بالتمييز بوصفه شرطًا للقياس العلمي. اشرح.

٦- ما الشروط الواجب توافرها في القياس؟

٧- اشرح طريقتين لاستخراج معامل الثبات.

٨- يتأثر الصدق بعوامل عدة. اشرح.

٩- وضح العلاقة بين الثبات والصدق.

زيد الخيكان

الفصل الثاني والثلاثون

تقويم التحصيل الدراسي

- **الأهداف:**

(١) أن يُميز المتعلم بين أنواع الاختبارات المختلفة.

(٢) أن يتعرف المتعلم إلى الخطوات التي يجب اتباعها عند إعداد الاختبارات الجيدة.

(٣) أن يصنف المتعلم الأهداف التربوية السلوكية.

(٤) أن يحدد المتعلم مواصفات الاختيار الجيد.

(٥) أن يتعرف المتعلم إلى الأساليب الإحصائية المختلفة للمقارنة بين مجموعتين.

(٦) أن يقرر جهود العلماء في تصنيف الأهداف التربوية السلوكية.

الفصل الثاني والثلاثون

تقويم التحصيل الدراسي

تمهيد:

كيف يقوم المعلم باستخدام الاختبارات في قياس التحصيل الدراسي لبيان مستوى التحصيل عند المتعلم؟

إن استخدام الاختبارات وكيفية صياغة الأسئلة الجيدة التي تحدد مستوى التحصيل الدراسي عند المتعلم، تُعدّ من أهم جوانب العملية التعليمية، حيث يحرص المعلم من جانب، والمتعلم من جانب آخر، على معرفة المستوى المعرفي الذي تم تحصيله عند المتعلم.

وليس الأمر قاصرًا عند هذا الحد، بل إن تقويم التحصيل الدراسي له أهمية في ترفيع المتعلم من صف دراسي إلى ما يليه، ومن مرحلة تعليمية إلى أعلى منها، وله أهميته بين المسؤولين التربويين والآباء والمديرين وكل من له صلة بالعملية التعليمية، ونتناول في هذا الفصل كل ما يتصل بالاختبارات بوصفها وسائل لتقويم التحصيل الدراسي عند المتعلم.

الاختبارات Tests:

انتشر تطبيق الاختبارات في أغلب ميادين علم النفس، وامتد انتشارها حتى شمل أغلب العلوم السلوكية الأخرى، وبذلك أصبحت الاختبارات وسيلة من الوسائل التربوية التي تجد اهتمامًا كبيرًا من العاملين في حقول التربية.

وقد ساعد على تطوير الناحية الموضوعية في القياس النفسي والتربوي، التقدم الكبير الذي حدث في بناء الاختبارات التي شملت جوانب عدة من السلوك البشري.

وقد أمكن باستخدام كثير من الاختبارات المتطورة في ميادين التربية في التعرف إلى الخصائص الفعلية والشخصية للمتعلمين، وأمكن باستخدام الاختبارات تطوير أساليب التدريس وتعديل النماذج وتوجيه المتعلمين في مختلف المراحل التعليمية، وفق ما يتناسب وطاقاتهم العقلية وميولهم الدراسية.

أنواع الاختبارات:

تُقسم الاختبارات من حيث وسائل قياسها إلى:

١- **اختبارات معرفية وعقلية:**

لقياس الجوانب المعرفية والعقلية عند الطلاب، ومن أهمها:

(أ) اختبارات التحصيل الدراسي:

وتقوم بقياس الكم والكيف في المعارف والخبرات التي أمكن للطالب تحصيلها.

(ب) اختبارات القدرات العقلية:

وتقوم بقياس النشاط العقلي للطالب عند اختباره.

(جـ) اختبارات الاستعدادات:

وتستخدم للكشف وقياس ما يستطيع الطالب القيام به من عمل أو دراسة أو مهنة معينة.

٢- مقاييس الجوانب الشخصية والنواحي المزاجية: للكشف عن الجوانب الخاصة ببنية الشخصية والنواحي المزاجية، ومن أهمها: الاستفتاءات واختبارات المقابلات الشخصية، ومقاييس الشخصية.

٣- تقسيم الاختبارات بالنسبة إلى المُختبِر:

ويقسم إلى:

(أ) اختبارات فردية: وتستخدم في الغالب لقياس الذكاء لدى فرد معين.

(ب) اختبارات جماعية: وتهدف إلى قياس جوانب معينة عند مجموعة من الأفراد في وقت واحد. وتتميز بالسرعة في التطبيق، وقد تكون نتائجها غير دقيقة.

٤- تقسيم الاختبارات بالنسبة إلى طريقة الأداء، وتقسم إلى:

(أ) كتابية (تحريرية) Written: وهي إما لفظية أو عددية أو مكانية (أشكال ورسوم هندسية).

(ب) عملية Practical: في المجالات العملية كالأعمال الميكانيكية والهندسية والطبية.

٥- تقسيم الاختبارات بالنسبة إلى الزمن تقسم إلى:

(أ) اختبارات موقوتة Timed: وتسمى اختبارات السرعة، ويُحدد لها زمن معين.

(ب) اختبارات غير موقوتة: وتسمى (اختبارات القوة Power Tests) أو اختبارات القدرة.

يُعدّ التقويم من العمليات الأساسية والمهمة الموجهة لمسار العملية التعليمية التي تشمل أهداف التعليم، ومحتواه، وأساليب التدريس والتعلم ونظم التقويم ، هذا إن جاءت عملية التقويم الأخيرة من حيث الترتيب، ولكنها يجب ألا تكون كذلك من حيث التنفيذ والتكامل والتفاعل مع غيرها من العمليات التعليمية.

فالتقويم يجب أن يكون عملية مستمرة ومكملة لعملية التدريس، وهو أكثر من مجرد تقويم اختبارات في نهاية الدرس أو الوحدة ، حيث إن تقديمه خلال الدروس والوحدات يحقق وظيفته التشخيصية التي لها أثرها في تحسين عملية التعليم.

وبذلك يمكن أن يفيد التقويم المدرسي في:

- إثارة اهتمام التلاميذ بتحقيق الأهداف التعليمية على نحو أسرع وأفضل في أثناء عملية التدريس.

- التعرف إلى نقاط الضعف والصعوبة في فهم محتويات المقررات الدراسية وإعادة تدريسها.

وتصبح عملية التقويم ذات مغزى عندما يحدد المدرس الأهداف التعليمية، حتى يمكنه توجيه جهوده نحو تحقيق هذه الأهداف، فليس في استطاعة المدرس أن يخطط لعمله بفاعلية في غياب الأهداف التعليمية، فهو في غياب الأهداف أشبه بمن يسير في طريق لم يعرف معالمه، فتحديد الأهداف التعليمية يعني معرفتها أولًا، ثم تحديد مسار التقدم والتحسن في سبيل اكتسابها، فالأهداف تمد المدرس بمحله لتقويم مخرجات التعلم لدى التلاميذ، وتوفر أساسًا سليمًا لتحليل وتشخيص جوانب القوة والضعف لدى كل تلميذ.

إن الامتحانات المدرسية الحالية أصبحت غاية في ذاتها، حيث التركيز على المعلومات والحقائق ما جعل التلميذ يركز على ما تقيسه هذه الامتحانات، فكان الاهتمام بالمستويات الدنيا من المعرفة، وإذا كانت طريقة تكديس المعلومات والحفظ لها أخطارها على الفرد والمجتمع حتى في العصور التي كانت فيها هي الطريقة الوحيدة المتاحة، فإنها في العصر الذي نعيش فيه أشد خطرًا وأبعد خدرًا يصل إلى حد تهديد مستقبل الأمة ذاتها.

تعريف الاختبار التحصيأتي:

هو الأداة التي تستخدم في قياس المعرفة والفهم والمهارة في مادة دراسية أو تدريبية معينة، أو مجموعة من المواد.

وهذه الاختبارات هي أكثر الأدوات شيوعًا في التقويم التربوى، وتكاد تكون هي الوسيلة الوحيدة في كثير من البلدان في انتقاء التلاميذ وتوجيههم. لذلك، فهي تحتل منزلة خاصة بين أدوات التقويم النفسي، حيث يخصص لها مراجعها المستقلة بها.

خطوات إعداد الاختبار التحصيلي الموضوعي:

- تحديد الأهداف التربوية والتعليمية.
- تحليل المحتوى.
- إعداد جداول المواصفات وتحديد الأوزان النسبية.
- تحديد الخطوط العريضة للاختبار، وتتضمن:
  - تحديد عدد الأسئلة التي سيشملها الاختبار.
  - تحديد نوع الأسئلة التي سيشملها الاختبار.
- كتابة المفردات (العبارات).
- إعداد خطة لطريقة تسجيل الإجابات، وإعداد مفتاح التصحيح.
- تقدير صدق الاختبار.
- تقدير ثبات الاختبار.
- تقدير زمن الاختبار.

وفيما يلي نتناول أهم الخطوات التي يجب مراعاتها عند التخطيط لإعداد اختبار تحصيلي:

أولًا: تحديد الأهداف التربوية والتعليمية:

يقصد بالأهداف التربوية تلك الأهداف التي تصاغ في عبارات شاملة تدل على الأغراض العامة والقيم والفلسفات الخاصة بكل مجتمع.

أما الأهداف التعليمية فتكون أكثر وضوحًا، وعادة ما تصاغ في صورة سلوك يمكن ملاحظته، أو سلوك إجرائي، وهي ترتبط عادة بمقرر تخصصي معين، وتتحدد أهمية

الأهداف التعليمية فيما يأتي:

- توجية عملية التعلم Learning والتعليم Instruction.
- تقويم الأداء النهائي للتلميذ.
- توجيه جهود التلاميذ نحو ما يتناسب مع قدراتهم.

تصنيف بلوم للأهداف Bloom Taxonomy:

صنفت الأهداف في ثلاثة أبعاد، هي:

- البعد المعرفي Cognitive Domain.

ويتضمن (الذكاء ـ الاستعدادات ـ التحصيل ـ القدرات العقلية).

- البعد الوجداني Affective Domain.

ويتضمن (الاتجاهات ـ القيم ـ الميول ـ الانفعالات ـ العواطف).

- البعد المهاري Psychomotor Domain.

ويتضمن (نشاط معالجة الأشياء وتناولها ـ المهارات الحركية والعضلية ـ التآزر العضلي والعصبي).

وفيما يأتي نتناول تفصيليًا تصنيف بلوم للأهداف التعليمية في المجال المعرفي:

ويقصد بالمجال المعرفي العمليات التي تركز على تخزين المعلومات وتجهيزها، ويمتد في مدى واسع بداية من التذكر البسيط للمعلومات إلى التفكير الاستدلالي والابتكاري الذي يستلزم تركيب الأفكار والربط بينها، وقد صنف بلوم الأهداف التعليمية في صورة تنظيم هرمي للأهداف يمتد من البسيط إلى المركب، ويشمل التصنيف فئتين كما يأتي:

تصنيف بلوم للأهداف المعرفية:

وقد صنف بلوم الأهداف المعرفية في فئتين هما: المعرفة، المهارات العقلية.

أولًا: المعرفة أو الذاكرة: وتتضمن ما يأتي:

١- ذاكرة التفاصيل النوعية:

- ذاكرة الرموز.
- ذاكرة الحقائق النوعية.

٢- ذاكرة الطرق والوسائل:

- ذاكرة التقاليد الشائعة في دراسة المادة.
- ذاكرة العلاقات والعمليات.
- ذاكرة فئات التصنيف.
- ذاكرة محكات الحكم على صحة الآراء.
- ذاكرة مناهج البحث.

٣- ذاكرة العموميات والتجديدات:

- ذاكرة المبادئ والتعليمات والقوانين.

ثانيًا: المهارات العقلية: وتتضمن ما يأتي.

(١) **الفهم:** ويعني القدرة على إدراك العلاقات.

(٢) **التطبيق:** وهو قيام المتعلم بتطبيق المبادئ والقوانين في مواقف جديدة.

(٣) **التحليل:** ويعني قدرة المتعلم على تحليل موقف التعلم إلى عناصره المكونة له.

(٤) **التركيب:** وهو قدرة المتعلم على إدراك العلاقات بين الأجزاء لتكوين (كل) له معنى جديد.

(٥) **التقويم:** ويعني القدرة على إصدار حكم.

ثانيًا: تحليل المحتوى تحليلًا لفظيًّا في ضوء الأهداف السابق تحديدها.

ثالثًا: إعداد جدول المواصفات:

وهو جدول ثنائي البعد يتضمن البعد الأفقي (الأهداف) ويتضمن البعد الرأسي (موضوعات المحتوى).

ثم تحديد الأوزان النسبية (الأهمية النسبية) لبعدي الجدول:

- تحديد الوزن النسبي للأهداف، ويتم في ضوء محك آراء الخبراء .
- تحديد الوزن النسبي للموضوعات (المحتوى) ويتم في ضوء المحكات الآتية:
  - عدد الصفحات.
  - رأي الخبراء.
  - عدد الحصص.

رابعًا: تحديد الخطوط العريضة للاختبار، ويشمل ذلك:

- تحديد عدد الأسئلة التي يتضمنها الاختبار، وتلك يحددها المختبر بحسب غرض الاختبار.
- تحديد نوع الأسئلة، وذلك من بين أنواع الأسئلة الموضوعية التي سوف نتناولها فيما بعد.

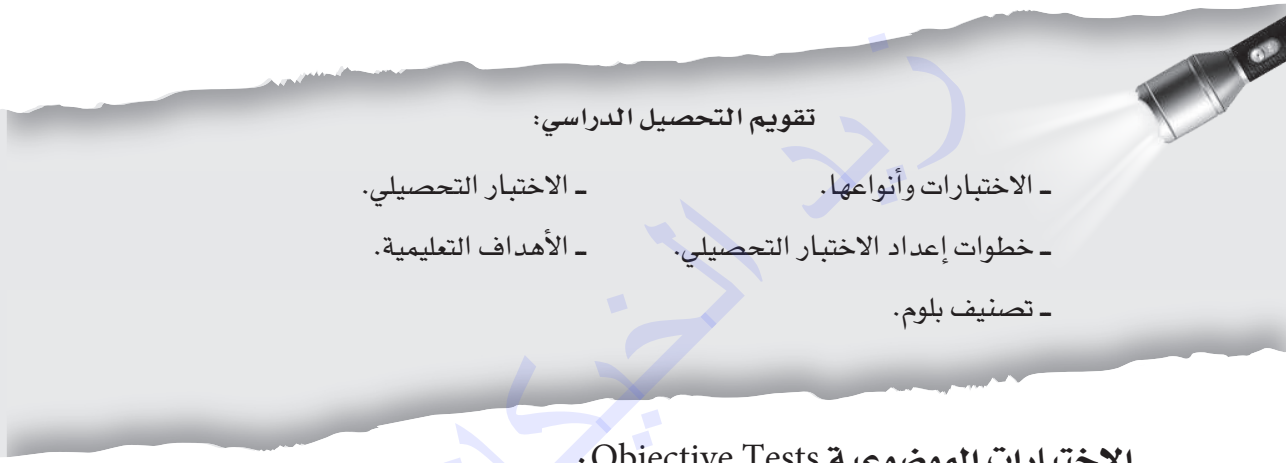
خامسًا: كتابة المفردات (الأسئلة):

بعد أن يحدد المختبر عدد ونوع الأسئلة المتضمنة في الاختبار يقوم بصياغة الأسئلة (المفردات) التي تناسب الأهداف موضع القياس.

سادسًا: يُعدّ الباحث ورقة إجابة للاختبار:

إذا كان الاختبار من الاختبارات المقننة Standardization يجب حساب صدق Validity وثبات Reliability الاختبار بحسب القواعد المعمول بها في القياس والتقويم.

وأما إذا كان من نوع الاختبارات التي يعدّها المدرس Teachers Made Test للأغراض التعليمية، فلا يتم حساب الصدق والثبات.



تقويم التحصيل الدراسي:

- الاختبارات وأنواعها.
- الاختبار التحصيلي.
- خطوات إعداد الاختبار التحصيلي.
- الأهداف التعليمية.
- تصنيف بلوم.

الاختبارات الموضوعية Objective Tests:

الاختبارات الموضوعية عبارة عن نوع من الأسئلة يجيب عنها المفحوص باختيار شيء أو أكثر من إجابات متعددة أو كتابة أو ملء فراغ بكلمة أو عبارة أو أي طريقة أخرى لا تتطلب إجابة تحريرية مطولة، وتهدف الأسئلة الموضوعية إلى تجاوز عيوب أسئلة المقال من حيث تنوع الأسئلة، لتقيس الأهداف المختلفة، لتغطي الجزء الذي يقوم المعلم بتقويمه وسهولة التصحيح.

مزايا الاختبارات الموضوعية:

- تستغرق الاختبارات الموضوعية قدرًا أكبر من المقرر، حيث تكون الإجابة سريعة تتيح للمفحوص إجابة أسئلة أكثر في نفس الزمن المحدد لها في اختبار المقال.

- ثبات التقدير: حيث إن لها إجابة موحدة مقبولة، لا يختلف عليها مصححان.
- سـهولة التقدير: يسـتغرق تقدير الاختبارات الموضـوعية وقتًا قصيرًا مقارنة باختبارات المقال.
- فوائد تعليمية: تستخدم في تحديد مواطن الضعف في أداء التلاميذ، وتحليلها لتحديد كيفية علاجها.

نواحي القصور في الأسئلة الموضوعية:

- التخمين Guessing.
- صعوبة وضع الاختبار: حيث يتطلب إعدادها وقتًا طويلًا.
- كلفة التنفيذ: كثرة عدد الأسئلة يتطلب عددًا كبيرًا من الأوراق.
- اختبار العمليات المركبة: مثل مهارة حل المشكلات وعمليات التفكير.

أنواع الاختبارات (نوع الأسئلة):

من أشـهر أنواع الأسـئلة التي تسـتخدم في مجال الاختبارات التحصـيلية (أسئلة المقال ـ الأسئلة الموضوعية ـ أسئلة حل المشكلات –الأسئلة التفسيرية).

وفيما يأتي نتناول بعض هذه الأنواع:

١- أسئلة البديلين:

يتطلب سـؤال الصواب والخطأ من التلميذ أن يبدي رأيه في عبارة معينة بالإشارة (√) أو خطأ (×) أو نعم ولا أو توضـع العلامتان أو الكلمتان ويطلب من التلميذ وضـع دائرة حول العلامتين أو الكلمتين.

نواتج التعلم التي يقيسـها : نقيس نواتج التعلم التميزى البسـيط كالفهم وعلاقات السبب والأثر والحقائق والأفكار البسيطة.

الاحتياطات التي يجب أن تراعى عند إعدادها:

- تجنب التعميمات؛ لأنها تنتهي بألفاظ محددة تقترن عادة بفكرة الصواب والخطأ، مثل (كل – فقط – لا – أبدًا – عادة) قد توحي بالخطأ ، وكلمات مثل (عادة – معظم – أبدًا) قد توحي بالصواب.
- تجنب الأسهاب في التفاصيل التافهة.
- تجنب العبارات المزدوجة التي تتضمن فكرتين.
- يجب ألا يكون ترتيب العبارات الصواب والخطأ ترتيبًا ثانيًا.

٢- أسئلة الاختيار من متعدد:

يتطلب هذا النوع من التلميذ أن يختار أيًّا من الإجابات الكثيرة المقترحة أكثر صوابًا من بين البدائل المقدمة، وبذلك فهو يشترط وجود إجابة واحدة صحيحة مع وجود احتمالات مشوشة.

ممَّ يتكون سؤال الاختيار من متعدد؟

يتكون السؤال من جزأين:

الأول: يسمى الجذر Stem :

وهو إما أن يكون في صورة عبارة ناقصة المعنى، أو في صورة سؤال مباشر.

الثاني: هو البدائل المقترحة Alternatives أو المحولات.

ماذا تقيس أسئلة الاختيار من متعدد؟

أي نواتج التعلم التي تستخدم أسئلة الاختيار من متعدد في قياسها؟

- المعرفة: معرفة الحقائق النوعية ـ المصطلحات ـ المبادئ والقوانين.

- الفهم: من حيث هو قدرة على إدراك العلاقات.
- التطبيق: حيث يقوم المفحوص باستخدام المعارف (المعرفة) السابقة في موقف جديد.

وتُعدّ الأسئلة من هذا النوع (الاختيار من متعدد) أقل أنواع الأسئلة الموضوعية تأثرًا بالتخمين (العلاقة بين التخمين وعدد البدائل).

الاحتياطات الواجب مراعاتها عند بناء أسئلة الاختيار من متعدد:

١- يجب أن يتناول أصل السؤال الفكرة الرئيسة المراد اختبارها.

٢- يجب أن تكون البدائل مركزة كلما أمكن.

٣- يجب أن تتفق البدائل مع الأصل لغويًّا.

العيوب:

١- اقتصارها على المستوى اللفظي فقط.

٢- لا تصلح لقياس بعض المهارات، مثل حل المشكلة، والقدرة على تنظيم الأفكار.

٣- تتأثر بالتخمين وإن كانت درجة تأثرها أقل من أسئلة الصواب والخطأ.

أسئلة التكملة:

يتطلب سؤال التكملة من المحوص أن يكمل الفكرة فى الجملة بوضع كلمة أو كلمات تملأ الأماكن الخالية، أى إن المفحوص ينتج استجابته، وليس مجرد التعرف عليها.

ويستلزم هذا النوع وقتًا فى إجرائه، وهو أقل الأسئلة الموضوعية من حيث تقدير الإجابات، ولذا يجب أن يشمل مفتاح الإجابة عددًا من الإجابات المحتملة.

نواتج التعلم التي تقيسها:

تستخدم فى قياس نواتج التعلم البسيط من حقائق، وتفسيرات، ومعرفة المصطلحات، والمبادئ، والحقائق النوعية،والمشكلات التى تتطلب تفكيرًا بسيطًا وتنظيمًا من جانب المفحوص.

ويتميز هذا النوع بسهولة الإعداد وسهولة الإجابة عنه.

الاحتياطات التى يجب مراعاتها عند إعداد أسئلة التكملة:

١- يجب أن يملأ الفراغ بإجابة بسيطة، وألا يكون هناك غموض فى السؤال.

٢- لا ينبغى نقل العبارات من الكتاب مباشرة، حيث يؤدي ذلك إلى الحفظ والاستظهار، وتضمن إشارات للإجابة.

يفضل استخدام الأسئلة المباشرة عن الجمل الناقصة فى الصفوف الأولى.

الأسئلة التفسيرية:

ممَّ يتكون السؤال التفسيري؟

يتكون السؤال التفسيري من سلسلة من الأسئلة الموضوعية التي تعتمد على مجموعة مشتركة من البيانات الأولية. فالسؤال التفسيري يتكون من جزأين.

١- المعطيات (البيانات الأولية): وتكون فى صورة:

- مواد مكتوبة.
- جداول.
- خرائط.
- صور.
- رسوم وأشكال.

٢- سلسلة من الأسئلة الموضوعيةمن نوع الاختيار من متعدد.

نواتج التعلم التي يقيسها:

تستخدم في قياس نواتج التعلم المرتبطة بالعمليات العقلية العليا، كالفهم والمهارات الخاصة بالتفكير، وقدرات حل المشكلات والتفسير وتطبيق المبادئ.

الاختبارات المقننة:

يُعـدّ التقنيــن Standardization أحـد الشــروط الأساسـية التي يجــب توافرها في الاختبارات التي تستعمل في أكثر من مكان وفي أكثر من وقت . والقصد بالتقنين تحديد جميع الظروف التجريبية التي أجريت على ضوئها عملية حساب المعايير Norms.

فالاختبار يطبق على مجموعة كبيرة من الأفراد يُراعى فيها شــروط اختيار العينة، وتقنــن إجراءات تطبيق الاختبار حتى يلتزم كل من يســتخدم الاختبــار باتباع الخطوات نفســها. ومن استجابات المجموعة التجريبية التي يجري عليها الاختبار تُحسب المعايير التي توزن بالنسبة إليها نتائج الطلاب الذين يُطبق عليهم الاختبار فيما بعد.

كيفية الاستفادة من نتائج تقويم التحصيل الدراسي:

الواقع أن التقويم التربوي، لا تكون وراءه دلالات تقويمية، إلا إذا تم الاســتفادة من النتائــج التي يحصــل عليها المتعلمون عنــد تطبيق اختبارات تحصــيلية، لبيان تقدمهم الدراسي. لذلك يحتاج المعلم إلى استخدام بعض الوسائل الإحصائية لتلخيص البيانات التــي يحصــل عليها، عندما يقــوم بتطبيق اختبارات تحصــيلية أو مقاييــس تربوية على المتعلمين، ومن البيانات الإحصــائية التي يستخدمها، يمكن أن تكون أحكامه موضوعية على البيانات والدرجات التي يحصل عليها عند تطبيق الاختبارات أو المقاييس التربوية.

بعض المفاهيم الإحصائية:

فيما يأتي بعض المعاملات الإحصــائية التي يمكن اســتخدامها في عملية التقويم دون الدخــول إلى وســائل إحصــائية متقدمــة، إذ يكتفى فــي هذا الفصــل بذكر مبادئ إحصائية تساعد على تقويم المتعلم.

التوزيع التكراري:

يستخدم لتصنيف البيانات الرقمية في صورة وحساب مدى التكرار في هذه الفئات. فإذا كان لدينا فصل دراسي، وقمنا بتطبيق اختبار في الثقافة الإسلامية، وكانت الدرجة

النهائية للاختبار ٥٠ درجة، وكانت الدرجات التي حصل عليها المتعلمون كالآتي:

٣١ و٣٥ و٣٠ و٢٧ و٣٧ و٣٤ و٢٥ و٢٦ و٣٥ و٣٧ و٣٦ و٣٢ و٤١ و٣٨ و٣٩ و٤٥ و٣٨ و٣٦ و١٩ و٢٤ و٣٠ و٣٩ و٣٢ و٣٣ و٣٥ و٤٧ و٢٨ و٢٧ و٢٣ و٢٢.

فإنه عند استخراج التوزيع التكراري، تحتاج إلى تحديد مدى للفئة التي نريدها، وهذا المدى إما أن يكون ٢ و٣ و٤ و٥... إلخ، فإذا كان المدى في هذه المجموعة ٣ فإن تسلسل الفئات في هذا التوزيع يمكن أن يكون تكرارها كالآتي:

الفئات	عدد الأفراد (الذين حصلوا على درجات تقع ضمن الفئات)	التكرار
١٨ - ٢٠	/	١
٢١-٣٢	//	٢
٢٤- ٢٦	///	٣
٢٧- ٢٩	///	٣
٣٠- ٣٢	𝍸	٥
٣٣- ٣٥	𝍸	٥
٣٦- ٣٨	/ 𝍸	٦
٣٩- ٤١	///	٣
٤٢- ٤٤	-	-
٤٥- ٤٧	//	٢
		المجموع ٣٠

المتوسط الحسابي:

يحتاج المعلم إلى أسلوب إحصائي، يستخدمه للمقارنة بين مجموعتين من المتعلمين أو عندما يقارن فصلين من فصول الدراسة.

والمتوسط الحسابي هو ذلك الأسلوب الإحصائي الذي يستخدم للمقارنة، وهو في صورته البسيطة عبارة عن خارج قسمة مجموع الدرجات على عدد هذه الدرجات، فإذا كان لدينا ٧ متعلمين ترتيب درجاتهم كالآتي:

٢١، ٢٦، ٣٠، ٣١، ٣٥، ٣٦، ٣٨، ومجموع هذه الدرجات يكون ٢١٧ درجة. ولما كان عدد الأفراد سبعة، فإن متوسط درجات هؤلاء المتعلمين السبعة هو $\frac{٢١٧}{٧}$ = ٣١

وإذا أردنا أن نستخرج المتوسط الحسابي للقيم المصنفة في الجدول التكراري السابق، فإننا نختار فئة يكون مقابلها أكبر تكرار، وتُعدّ نقطة الصفر في الجدول، ثم نقوم بحساب انحراف مراكز الفئات المختلفة عن هذه القيمة الاعتبارية التي اخترناها، ويمكن استكمال إجراءات الوسيلة الإحصائية كالآتي:

الفئات (ف)	التكرار (ت)	الانحراف الفرضي (ح)	التكرار × الانحراف (ت ×ح)
١٨- ٢٠	١	-٦	١ × -٦ = -٦
٢١- ٢٣	٢	-٥	٢ × -٥ = -١٠
٢٤- ٢٦	٣	-٤	٣ × -٤ = -١٢
٢٧- ٢٩	٣	-٣	٣ × -٣ = -٩
٣٠- ٣٢	٥	-٢	٥ × -٢ = -١٠
٣٣- ٣٥	٥	-١	٥ × -١ = -٥
٣٦- ٣٨	٦	صفر	صفر
٣٩- ٤١	٣	+١	٣ × ١ = ٣
٤٢- ٤٤	-	+٢	-
٤٥- ٤٧	٢	+٣	٢ × ٣ = ٦
	٣٠		٤٣ -

ولاستخراج المتوسط الحسابي نستخدم المعادلة:

$$\text{المتوسط (م)} = \text{المتوسط الفرضي (مركز الفئة الصفرية)} + \frac{\text{مجموع ت} \times \text{ح}}{\text{مجموع ت}} \times \text{ف (الفئة)}$$

$$\text{م} = \text{م ف} + \frac{\text{ت ح}}{\text{ت}} \times \text{ف}$$

$$\text{د} = ٣٧ + \frac{-٤٣}{٣٠} \times ٣$$

$$\text{د} = ٣٧ - ٤,٣ = ٣٣,٧$$

الانحراف المعياري:

المتوسط الحسابي يستخدم عند وصف مجموعة من المتعلمين بقيمة عددية واحدة، ومثل هذه القيمة تستخدم عند مقارنة مجموعات من المتعلمين أو الفصول أو في مقارنات أخرى

وفي بعض الأحيان يحدث أن تكون القيم الرقمية مجموعة ما أكثر انسجامًا وتقاربًا من قيم مجموعة أخرى، حيث تبدو هذه المجموعة الأخيرة أكثر تباينًا وتشتتًا.

مثال ذلك عندما نقارن مجموعتين من المتعلمين كل مجموعة من خمسة أفراد توزيع درجاتهم كالآتي:

- درجات المجموعة الأولى: ٣٢، ٣٣، ٣١، ٣٠، ٣٧.
  فإن المتوسط لهذه المجموعة يكون ٦، ٣٢.

- درجات المجموعة الثانية: ٢٥، ٣٠، ٢٢، ٤٧، ٢٩.
  فإن المتوسط لهذه المجموعة يكون ٦، ٣٢.

ولما كان متوسط المجموعتين لا يكشف عن فروق، أي لا يكشف عن تباين أو تشتت، وإن كان من الواضح أن أفراد المجموعة الأولى المتوسط لمجموع درجاتهم يقترب من تباين بين الأفراد في اقترابهم من المتوسط.

لذلك كان لزامًا علينا أن نعرف مدى التشتت في أي مجموعة من المتعلمين، حتى يمكن أن نراعي ذلك في تعاملنا مع هذه المجموعة.

وعندما يتحدد أمام المعلم مدى تباين درجات اختبار معين، فإنه يستطيع أن يضع الخطط التربوية التي تمكنه من التعامل مع المستويات المختلفة داخل الفصل الدراسي، أي يمكنه أن يتعرف إلى المستويات الضعيفة والقوية داخل الفصل الدراسي.

ويمكن أن نحصل على التباين عن طريق ما يُعرف إحصائيًّا بالانحراف المعياري، مستخدمين في ذلك حساب خطوات المتوسط الحسابي، على أن يضاف إلى ذلك حساب مربع التكرار مضروبًا في الانحراف، كما هو موضح كالآتي:

الفئات (ف)	التكرار (ت)	الانحراف الفرضي (ح)	التكرار × الانحراف (ت × ح)	مربع الانحراف ح٢	(التكرار × الانحراف)٢ (ت × ح)٢
١٨– ٢٠	١	٦–	٦–	٣٦	٣٦
٢١– ٢٣	٢	٥–	١٠–	٢٥	٥٠
٢٤– ٢٦	٣	٤–	١٢–	١٦	٤٨
٢٧– ٢٩	٣	٣–	٩–	٩	٢٧
٣٠–٣٢	٥	٢–	١٠–	٤	٢٠
٣٣– ٣٥	٥	١–	٥–	١	٥
٣٦– ٣٨	٦	صفر	صفر	صفر	صفر
٣٩– ٤١	٣	١	٣	١	٣
٤٢– ٤٤	–	٢	–	٤	–
٤٥– ٤٧	٢	٣	٦	٩	١٨
	٣٠		٤٣–		٢٠٧

وتستخدم المعادلة الآتية لاستخراج الانحراف المعياري:

متوسط الانحرافات = $\frac{-٤٣}{٣٠}$ = -١٤,٣٣

متوسط مربعات الانحرافات = $\frac{٢٠٧}{٣٠}$ = ٦,٩

الانحراف المعياري = مدى الفئة $\sqrt{}$ متوسط مربعات الانحرافات - مربع متوسط الانحرافات

= ٣ $\sqrt{}$ ٦,٩ - (-١٤,٣٣)^{٢}

= ٣ $\sqrt{}$ ٦,٩ - (٢٠,٥)

= ٣ $\sqrt{}$ ١٣,٦

= ٣ × ٣,٦٨ = ١١,٠٤ أي نحو ١١.

الاختبارات الموضوعية: مزاياها، عيوبها، أعدادها، أسئلة الصواب والخطأ، الاختيار من متعدد، التكملة، الأسئلة التفسيرية، الاختبارات المقننة، الاستفادة من نتائج تقويم التحصيل.

المفاهيم الإحصائية: التوزيع التكراري، المتوسط، الانحراف المعياري.

تلخيص:

١- تستخدم الاختبارات بوصفها وسائل للتقويم في كثير من الميادين التربوية.

٢- تقسم الاختبارات من حيث وسائل القياس إلى عقلية معرفية وأخرى لقياس الجوانب الشخصية والمزاجية - وبالنسبة إلى المختبر وبالنسبة إلى طريقة الأداء - وبالنسبة إلى الزمن.

٣- تتبع خطوات معينة عند إعداد الاختبارات بوصفها أدوات للتقويم.

المناهج وطرائق التدريس.. زيد الخيكاني