الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم

I-علم نفس الطفل والمراهق

II-البعد النفسي – الاجتماعي في التعلم التعاوني

-العوائق التعليمية

-الأسئلة التعليمية

سند للتكوين المتخصص

إعداد

هيئة التأطير بالمعهد:

- الدكتور/ محمد بن يحي زكريا
- الدكتورة/ فضيلة حناش

السنة : 2009

4- شارع أولاد سيدي الشيخ – الحراش– الجزائر

الموقع على الأنترنت: http//www.infpe.edu.dz

البريد الإلكتروني: contact@infpe.edu.dz

I

علم نفس الطفل والمراهق

من إعداد: الأستاذ محمد بن يحي زكريا

خير ما نبدأ به دراسة النمو هو ما ورد في القرءان الكريم

قال تعالى :

« يا أيها الناس إن كنتم في ريب من البعث فإنا خلقناكم من تراب ثم من نطفة ثم من علقة ثم من مضغة م ٔلقة وغير م ٔلقة لنبين لكم ونقر في الأرحام ما نشاء إلى أجل مسمى ثم نخرجكم طفلا ثم لتبلغوا أشدكم ومنكم من يتوفى ومنكم من يرد إلى أرذل العمر لكي لا يعلم من بعد علم شيئا ...»

(سورة الحج ، الآية : 05)

وقال :

« .. وفي أنفسكم أفلا تبصرون ... »

(سورة الذاريات ، الآية : 21)

فهرس

		الصفحة
	مقدمة	11
المحور الأول	**مدخل إلى علم النفس**	13
	مراحل علم النفس وتطوره	14
	علم النفس كعلم	15
	تعريف علم النفس	16
	أهداف علم النفس	17
	ميادين علم النفس	17
	علاقة علم النفس ببعض العلوم الأخرى	19
	مدارس علم النفس	20
المحور الثاني	**علم النفس التربوي**	24
	تعريف النمو	25
	عوامل النمو	27
	قوانين النمو	37
	مطالب النمو	40
	مشكلات النمو	40
المحور الثالث	**الحياة النفسية**	41
	جوانب الحياة النفسية	41
	الانفعال:	42
	تعريف الانفعال	42
	طبيعة الانفعال	43
	الانفعال والدافعية	47
	العاطفة:	52
	مفهوم العاطفة	52
	النمو العاطفي	53
	أثر العاطفة في سلوك الفرد	55
	الحياة العقلية	56

	مفهوم الحياة العقلية	56
	طبيعة الذكاء	57
	العمليات العقلية	59
	الحياة الوجدانية بالحياة العقلية	61
المحور الرابع	**سيكولوجية الطفولة**	64
	مراحل الطفولة وتقسيماتها	64
	النمو العقلي	67
	النمو الاجتماعي	69
	بعض مشكلات الطفولة	71
المحور الخامس	**سيكولوجية المراهقة**	75
	تعريف المراهقة	75
	أشكال المراهقة	77
	أقسام المراهقة	78
	مظاهر وخصائص نمو المراهق	79
	النمو العقلي أو المعرفي	81
	النمو الاجتماعي	83
	النمو الانفعالي	88
	الحيل الدفاعية	90
المحور السادس	**علم النفس التعليمي**	92
	الدوافع	92
	الدافعية	92
	نظريات الدافعية	93
	أنواع الدوافع	99
	الدافع والتعلم	103
المحور السابع	**علم النفس الاجتماعي**	107
	تعريف علم النفس الاجتماعي	107
	خصائص علم النفس الاجتماعي	111
	أهداف علم النفس الاجتماعي	112
	أهمية علم النفس الاجتماعي	113
	الاتجاهات	115

	المعايير الاجتماعية	144
	الأمراض الاجتماعية	148
المحور الثامن	**سيكولوجية القيادة**	153
	تعريف القيادة	153
	أنواع القيادات	155
	مميزات القائد الناجح	157
	مهام القائد الناجح	158
المحور التاسع	**سيكولوجية الاتصال**	159
	تعريف الاتصال	159
	عناصر الاتصال	160
	خطوات الاتصال	161
	معوقات الاتصال	162
	قائمة المراجع	166

مقدمة

إن الحاجة لعلم النفس في هذا العصر، ضرورة لا يمكن الاستغناء عنها في أي مجال من مجالات الحياة المختلفة، كما أن الوسائل الحديثة المتبعة في هذه المجالات، من الدراسة إلى الصناعة، إلى الوظيفة، كلها تعتمد طرقا ومبادئ أوحى بها علم النفس من اختبارات الذكاء إلى اختيار المهن إلى خلق جو مريح في العمل إلى التعامل مع الآخرين، وتفهم الطبيعة البشرية، ومعرفة الكثير عن أنفسنا، " وفي أنفسكم أفلا تبصرون" صدق الله العظيم.

" إن أعظم ما يستطيع أن يقدمه علم النفس لحل مشكلات الجنس البشري، هو أن يقدم خططا وأفكارا علمية محققة وموثوقا بها لتطوير وإنماء الشخصية في جميع جوانبها ومظاهرها، وأن ينمي ويساعد على ازدهار قوى الإنسان ومواهبه ". المليجي (1950)

هذا بشكل عام أهمية علم النفس في شتى مجالات الحياة، وتتجلى أهميته بشكل أخص في الميدان الدراسي في مختلف مستوياته والذي هو بشكل خاص من اهتمامات علم النفس التربوي، وتجدر الإشارة هنا إلى ما قاله هـ .ب. انجلش *H.B. English*:

" أن علم النفس التربوي هو قبل كل شيء خادم الإصلاح التربوي ".

ولا شك أن ميدان علم النفس التربوي الذي يهتم بالجوانب المختلفة المتعلقة بالتعليم والتعلم لا يمكن لوحده تغطية كل جوانب الحياة المدرسية لذلك فهو يستفيد من كثير من فروع علم النفس التي تسهم بشكل مباشر في إثراء العملية التربوية، ومن هذه الفروع نجد: علم النفس العام، وعلم

نفس الطفل والمراهق – الذي هو جزء من علم النفس الارتقائي– وعلم النفس الاجتماعي، علم النفس التعليمي. وعلم النفس المعرفي، وغيرها من فروع علم النفس. وهو ما سنستشفه من خلال موضوعات هذا السند. الذي تم تأليفه حسب برنامج وزارة التربية الوطنية في مجال تكوين إطارات التربية بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، ضمن مشروعها في إثراء وتنويع مصادر المعرفة للمتكونين من أجل رفع كفاءاتهم الأدائية.

أخيرا نشير إلى أن هذا السند بعيد عن أن يحيط بكل ما يجب على إطار التربية معرفته في هذا الجانب، وما نرجوه، فقط أن تكون محتوياته فاتحة لشهيته للاستزادة بالرجوع إلى مصادر أخرى تكون أكثر إحاطة وشمولا للموضوع، وقد أردفنا السند بقائمة من المراجع للاستفادة.

وكل أمل مؤطري المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم أن يكون هذا السند في مستوى تطلعات المشتغلين في الحقل التربوي، ونرجوهم أن لا يبخلوا علينا بملاحظاتهم واقتراحاتهم.

والله من وراء القصد

المحور الأول

مدخل إلى علم النفس

لعل أقدم مشكلة واجهت الإنسان هو الإنسان نفسه، وجوده، كيف يفكر، علاقته بغيره، علاقته ببيئته، كثير تلك الموضوعات المتعلقة به والتي حيرته، وحاول الإجابة عنها، فلجأ إلى السحرة والشعوذة وقارئ النجوم والكف، كما لجأ إلى رجال الدين والكهنة في محاولاته لفهم نفسه وفهم الآخرين. ورغم التطور العلمي والتكنولوجي في العصر الحديث فلا زلنا نسمع ممن يلجأ، من المتعلمين وغير المتعلمين، إلى هؤلاء يستنجدون بهم ليفسروا لهم أمور أنفسهم، ويطلعونهم على الغيب، وما يخبئ لهم مستقبلهم، وكثير تلك المعلومات الخاطئة عن علم النفس التي يعتقدها المتعلمون وغير المتعلمين.

وبديهي أن المعلومات التي يكتسبها الفرد عن طريق هذه القنوات هي معلومات خاطئة وغير منطقية كما أنها عموميات لا تصدق وغير خاضعة للبحث العلمي الدقيق.

إن علم النفس علم حديث قد وطد أركانه كعلم باعتماده الطريقة العلمية، ومحاولاته للتوصل إلى القوانين العامة للسلوك البشري، بعيدا عن المعلومات العرضية والتي تفتقر إلى الدليل العلمي، ويسعى في محاولاته تلك إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

أ- ما هو سلوك الكائنات الحية، خاصة منها الإنسان ؟.

ب- كيف تسلك هذه الكائنات ؟.

ج- لماذا تسلك بهذا الشكل ؟.

وغيرها من الأسئلة المتعلقة بالسلوك، بصفة عامة، من المفيد قبل الدخول إلى تفاصيل علم النفس معرفة المراحل التي مر بها علم النفس في تطوره وفي مسيرته الطويلة.

مراحل علم النفس وتطوره

كان علم النفس قديما فرعا من فروع الفلسفة، كغيره من العلوم، وكانت للفلاسفة القدماء آراءهم عن الإنسان ضمن آرائهم الفلسفية، وقد لا يفيد في الموضوع الدخول إلى التفاصيل، وتكفي الإشارة إلى أن علماء الإغريق قد شغلوا بموضوع الروح. أما في العصور الوسطي بعد ظهور المسيحية وبعدها الإسلام فقد اشتغل رجال الين بالروح واهتم الفلاسفة بالعقل، وبالتالي أبح علم النفس عندهم هو علم العقل.

وفي القرن السابع عشر نجح جاليليو وغيره من علماء الطبيعة في إظهار أن كثير من العمليات الطبيعية يمكن تفسيرها بمعنى الحركة والسكون أو القصور الذاتي، وبدأت هذه الآراء تغزو ميدان الفلسفة فتأثر بها الفيلسوف ديكارت فنادى:

بأن الحيوان آلة ويمكن دراسته كدراسة أي آلة أخرى، والإنسان كالحيوان في ذلك، غير أن الإنسان يختلف عن الحيوان بأنه آلة يسيطر عليها العقل وتديرها الروح، وأن العقل في الإنسان وظيفته " الشعور". وبهذا تحول علم النفس من علم العقل إلى **علم الشعور**، وأصبح الشعور هو موضوع الدراسة في علم النفس.

وفي القرن التاسع عشر تبلورت الآراء السابقة في نظريتين سادتا التفكير في هذا القرن وهما:

1. نظرية الملكات: التي ترى أن العقل مقسم إلى ملكات، منهـا: ملكـة التفكير، وملكة الوجدان، وملكة الإرادة، وغيرها من الملكات وقد وصـل عددها على أربع وعشرين ملكة، وأشهر علمائها: جال وأقرانه.

2. النظرية الترابطية: وهي نظرية معارضة لنظرية الملكـات، ويـرى أصحاب هذه النظرية، **أن عقل الطفل عند الميلاد عبارة عـن صـفحة بيضاء.** ويأتي ما يسجل فيه من أفكار عن طريق الحواس، ثـم تتـرابط هذه الأفكار ببعضها عن طريق التشابه والتضاد والتلازم.

علم النفس كعلم

لقد تأثر علم النفس بما توصل إليه علماء الطبيعة من قوانين الحركـة والسكون، فولد علم النفس التجريبي في معامل علماء وظائف الأعضاء، إذ توصل ويبرWeber في تجاربه إلى القانون المعروف الآن " بقـانون ويبر" أو قانون العتبة الفارقة، ويعتبر هذا القانون هو البذرة الأولى لعلـم النفس التجريبي، لأنه يتضمن عملية نفسية وهي عملية تمييز الفرق بـين مؤثرين. وتبعه فخنر الذي كان له الفضل في إشهار هذا القانون والزيادة عليه، حيث توصل إلى طريقة تمكن بها من إيجاد الصلة بين العمليـات العقلية والعمليات الجسمانية، ومنه جـاء مصـطلح " العمليـات الـنفس جسمية، Psychophysics "، لكن الميلاد الحقيقي لعلم النفس كان على يد العالم الألماني فونت Wundt الذي أنشأ أول مخبر لعلـم الـنفس سـنة (1879) ويحتل هذا العمل مكانة في تاريخ علم النفس لأن عددا كبير من علماء النفس الحديث ــ خاصة علماء أمريكا ــ كانوا من تلاميذه.

تعريف علم النفس

بعد هذا العرض يمكن التطرق إلى ماهية علم النفس، فما هو علم النفس؟ إن علم النفس هو: ذلك العلم الذي يسعى على فهم سلوك الإنسان وغيره من الكائنات الحية، ويقصد بالسلوك كل ما يصدر عن الإنسان من استجابات مختلفة إزاء موقف يواجهه أو مشكلة يحلها ويمكن ملاحظته من الخارج بواسطة فرد آخر بطريقة مباشرة أو غير مباشرة كالاستعانة بالآلات وأدوات القياس والتسجيل... غير أن دراسة علم النفس لا تقتصر، فقط، على دراسة السلوك بل تمتد إلى الخبرات التي لا يمكن أن يدركها إلا صاحبها، كإدراك الفرد للعالم الخارجي وخياله وأحلامه وآماله، أي كل ما ينتمي إلى عالمه الخاص، فعلم النفس يهتم بها كلها، فكان علم النفس بذلك هو:

العلم الذي يدرس الخبرة والسلوك

ومن هذا التعريف يتبن أن مباحث علم النفس تنحصر في النقاط التالية:

1. السلوك الحركي واللفظي أي ما يقوله الإنسان ويفعله.
2. النشاط العقلي والقدرات العقلية من إدراك وذاكرة وتخيل وإبداع ...
3. ما يشعر به الإنسان من انفعالات وعواطف وحالات وجدانية.
4. النشاط الموضوعي أي ما يمكن ملاحظته من قبل الآخرين.
5. النشاط الذاتي وهو ما لا يمكن ملاحظته إلا من قبل صاحبه.

أهداف علم النفس

قد يقول قائل: لماذا علم النفس ؟.

تكمن أهمية أي علم من العلوم في تحقيق أهدافه، التي تتمثل في كشف حقيقة الموضوعات التي يدرسها والوصول إلى القوانين التي تحكم الظاهرة المدروسة ثم تسخير تلك القوانين في الحياة العملية، وعلى أساس هذه الأهداف العامة لأي علم، فإن أهداف علم النفس تتمثل فيما يلي:

فهم السلوك وتفسيره.

التنبؤ بما سيكون عليه السلوك.

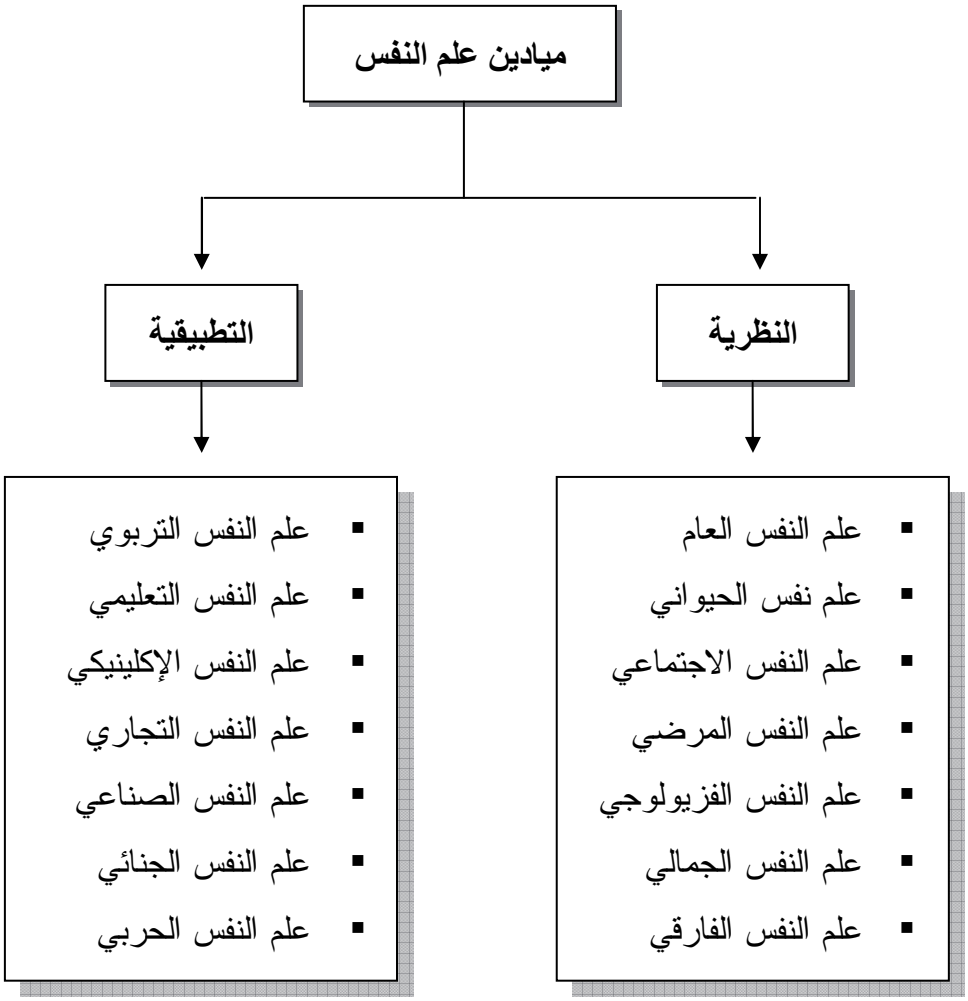
ضبط السلوك والتحكم فيه بتعديله أو توجيهه أو تحسينه أو العمل من أجل إزالته.

ميادين علم النفس وفروعه

تبعا للأهداف السابقة لعلم النفس تفرع علم النفس إلى ميادين وفروع متعددة يمكن تقسيمها إلى:

- ميادين علم النفس النظرية
- ميادين علم النفس التطبيقية

وقد انقسم هذان الميدانان إلى فروع كثيرة، أهمها:



هذا نموذج لتعدد فروع علم النفس، وواضح أن هناك ميادين أخرى كثيرة أخرى غير هذه، وبجملة واضحة تلخص ميادين تواجد علم النفس، هي:

أينما وجد الإنسان وجد علم النفس

علاقة علم النفس ببعض العلوم الأخرى

باعتبار أن علم النفس يدرس الإنسان فهو يشترك فيه مع كثير غيره من العلوم التي تدرس الإنسان.

ومن أهم هذه العلوم، وأكثرها التصاقا بعلم النفس، نجد:

1. علوم التربية

إن المجال التربوي مليء بالظواهر المتشعبة وإن الأستاذ والتلميذ محكومان بماض وراهنية، وعلم النفس يمد الفعل التعليمي بإمكانية دراسة وقياس سلوك كل من التلميذ والمعلم وذلك من خلال المنظورات الأربعة التي هي: السبب، الأثر، المدة، التردد. وهي الأساليب التقنية التي بواسطتها يمكن تحقيق الأهداف، وكثير ما يعيد علم النفس النظر في بعض الأهداف التربوية إذا ثبت وأنها لا تتماشى والنمو الطبيعي للطفل أو أنها غير مناسبة، لذلك فإن علم النفس يهدف إلى تقديم ما يناسب طبيعة التعلم وطبيعة المتعلم.

2. علم الاجتماع

يشترك العلمان: علم النفس وعلم الاجتماع في دراسة سلوك الأفراد والمجتمعات، فينظر علم الاجتماع إلى الإنسان من حيث هو كائن اجتماعي يتفاعل مع بني جنسه وهو لا ينظر إلى الإنسان كفرد، بينما علم النفس ينظر إلى الإنسان من حيث فرد له نوازعه ووجدانه وحاجاته ومطالبه، وهنا لا يجب إغفال حقيقة هامة وهي أنه لا يمكن فهم الفرد كما لا يمكن فهم المجتمع إلا بتلك النظرة الكلية للفرد والمجتمع، وأن أي

من العلمين لا يمكنه أن يتغني عن الآخر باعتبار أن كل منهما يكشف جانبا من حقيقة الإنسان.

3. علم الأحياء (البيولوجيا)

يرتبط علم النفس ارتباطا وثيقا بالعلوم البيولوجية باعتبار أن القوانين التي تحكم النمو والتي يعتمد عليا علم النفس في تفسير السلوك إنما في الأصل قوانين بيولوجية، ويكمن الفرق بين العلمين في أن البيولوجيا تؤدك على المظاهر الجزئية المنفصلة، فيما يوجه علم النفس اهتمامه أكثر إلى الكائن الحي ككل متكامل.

مدارس علم النفس

- **الاستبطان**

تمثل هذه المدرسة سيكولوجية القرن التاسع عشر على أنها في جملتها استبطانية، حيث ترى:

" أن مهمة علم النفس أن يدرس الفرد، وأن حقائقه تقوم على ملاحظات أفعال الفرد. فإذا كان الفرد كائنا حيا له القدرة على أن يقدم تقريرا، فلنا أن نطلب إليه أن يلاحظ ويقرر بعض أفعاله هو، أو ما يحدث له أوفيه ".

ودورث، 70

ومن الغريب أن علم النفس قد تعلم الاستبطان في الملاحظة – ليس عن الفلسفة – بل عن الفيزياء والبيولوجيا، حيث استخدمته في دراسة الضوء والصوت، لأن الضوء والصوت ليسا حقائق مطلقة.

من علمائها نجد:

هانس كارل هننج H.K.Henning، جورج إلياس ميلر J. Mller، ألفـرد بينيه، A. Binet إدوارد برادفورد تتشنرة، ED.B.Titchener،... وغيرهم

- **المدرسة السلوكية**

ظهرت المدرسة السلوكية في العقد الثاني من القرن العشـرين فـي حمأة الصـراع بـين الاتجاهـات السـيكولوجية، ونتيجـة للمخـاض الابستيمولوجي النظري والمنهجي الذي ميـز هـذه الفتـرة " **وكانـت السلوكية في أمريكا احتجاجا أكثر منها إكتشافا** " على حد تعبير روبرت ودورث في كتابه مدارس علم النفس، لقد استطاعت السلوكية أن تفصـل بشكل قاطع بين مفهوم السلوك الذي يغلب عليه النطق المـادي ومفهـوم الشعور واللاشعور ذي الطابع الميتافيزيقي، وقد تولد عن هـذه الاتجـاه سلوكية جديدة تسمى بالنظرية الإجرائية.

- **المدرسة الشرطية**

مؤسس هذه المدرسة هو العالم الروسي إيفان بافلوف (المولود سـنة 1849) بدأ بدراسة الرهبنة لكنـه انحـرف إلـى الطـب، ومـن إلـى الفزيولوجيا، وقام بتجارب جد ناجحة ومفيدة، وكانت الخطوة الأولى هي: اكتشاف كيفية إيجاد ارتكاس اشراطي. ثم كيفية الإبقاء على الارتكـاس الإشراطي، ومن أهم اكتشافاته:

حقيقة إمحاء الارتكاس الإشراطي مهما كان متينا.

بناء نظريته في المخ.

إحداث طرق تؤدي إلى دراسة تجريبية لعمليات العقل العليا.

وأشهر ما كان يردده باستمرار في محاضراته:

ونتيجة لهذا، يجب أن يعد من بين الحقائق التي لا جدال فيها، أن فيزيولوجيا أسمى جزء من الجهاز العصبي للحيوانات العليا، لا يمكنه أن يدرس إلا إذا نبذنا إدعاءات علم النفس الباطنة.

- **التحليل النفسي**

ظهرت هذه المدرسة على يد العالم سيجموند فرويد كمدرسة في مجال معالجة الاضطرابات العقلية والعصبية وبحث السياقات النفسية العميقة، وتطورت أبحاث هذه المدرسة على يد محللين نفسانيين لاحقين أمثال يونج Young، وآدلر Adler، وغيرهم، ولقد أظهرت الدراسات بواسطة التحليل النفسي:

" أن الحوادث المخجلة والاضطرابات العاطفية المماثلة يكبتها المريض كبتا شديدا يجعلها لاشعورية أو منسية في حالة اليقظة ".

وتؤكد هذه الحقيقة تدخل العوامل الذاتية التي تنتمي إلى اللاشعور في كل أنواع السلوك، بما في مجال التعلم لأن التعلم لا يقتصر فقط على القدرات العقلية.

يعتبر التحليل النفسي – كحركة في داخل الطب العقلي– ثورة على النزوع الجسمي Somatic الغالب في القرن التاسع عشر، وتوثبا إلى حياة جديدة للنزوع النفسيPsychic .

الكشطالت

هذه المدرسة – هي كغيرها من المدارس– قد بدأت ثورة علـــى النظـــام القائم، اصطدمت بعلم النفس التقليدي لعهدها، وشـــقت عصـــا الطاعـــة، خاصة، على فونت ولهذه المدرسة ميزتان أساسيتان، هما:

- التأكيد على الكل المنظم.
- ضرورة الاستبصار في التعلم.

قادة الكشطالتية هم ثلاثة:

- كورت كوفكا - مكس قرتيمر - ولفجانج كيلر	- Kurt koffka - Max Wertheimer - Wolfgang Kohler	(1880 - 1943) (1886 - 1941) (1887 -)

تقترح هذه المدرسة أن ينظر إلى الظواهر في كليتهـــا دون تجزئـــة عناصر ذلاك الكل، لأن كل عنصر خارج البنية أو الشـــكل الكلـــي، لا تصبح له قيمة تذكر، ولقد ذهب بعض الكشطالتين إلى القول: أن المبـــدأ المتحكم كل قوانين الإدراك إنما هو الكل أو البنية الكلية للموضوع وليس أجزاؤه، بل إن للكل خصائص ومميزات مستقلة عن الأجزاء.

المحور الثاني

علم النفس التربوي

إن علم النفس –عامة– هو العلم الذي يدرس سلوك الإنسان وعملياته العقلية وآثارها في حياته، وما وراءها من دوافع، دراسة علمية تسعى لوضع قوانين وأسس بها يمكن فهم وضبط السلوك والتنبؤ به.

يعرف الحقل التربوي في العصر الحديث تحولات عميقة سواء على مستوى المصطلحات أو المفاهيم المستعملة أو على أساس المحتويات والممارسة البيداغوجية فبعد ظهور ما يسمى حاليا بـ " علوم التربية " أصبحت الحاجة في ميدان التربية إلى معطيات علم النفس مطلبا ملحا وضروريا إلى حد ميلاد تخصص وسيط بين التربية وعلم النفس، هو " علم النفس التربوي ".

ويقول: باين A.Bain (1996)

" إن السيكولوجيا تتضمن معطيات يقينية حول الفرد والجماعة، فيجب على المربي أن يستفيد منها في بناء ديداكتيك علمي، كما أن المهمة الأساسية للتربية تكمن في ضمان خط التواصل ومد الجسور بين ما هو سيكولوجي وما هو بيداغوجي. وذلك لأن أقرب العوم وأكثرها إفادة للبيداغوجيا هو السيكولوجيا، وبالذات سيكولوجيا الطفل والمراهق ".

وغير بعيد عن هذا الاتجاه نلمسه في ما ذهب إليه ارنست مويمان E.Maumann الذي درس وضعية القراءة فلاحظ أن نجاحها ديداكتيكيا وبيداغوجيا يقتضي الرجوع إلى علم النفس لاكتشاف سر الظاهرة

المدروسة، واتخاذ القرارات الحاسمة انطلاقا من الأضواء الكاشفة لهـذا العلم.

أهمية علم النفس التربوي بالنسبة للعلم

1. إن الاعتبارات السيكولوجية تدخل تضمينا وتصـريحا فـي الفعـل التربوي، وضرورية لتشخيص الحقائق النفسية للحالة من أجل اتخاذ القرارات.
2. استخدام التقنيات التي يقدمها علم النفس من أجـل بلـورة العمليـة التعليمية.
3. تطبيق النظريات السيكولوجية على عملية التعلم وإمكانية تعميمها.
4. استبعاد ما هو غير صحيح حول العملية التربوية.
5. تزويد المعلم بالمبادئ الصحيحة التي تفسر التعلم المدرسي.
6. إكساب المعلم أهداف علم النفس التعليمي التي لا تختلف في جوهرها عن أهداف التعلم، وهي: الوصف والتفسير والتنبؤ.

موضوعاته

- **النمو**

هو فرع من فروع علم النفس العام يدرس ظاهرة النمو فـي الكـائن البشري منذ بدء وجوده إلى نهاية وجوده في هذه الحياة وخلال ذلك فهو يمر بعملية نمو وتحول حتى يصل إلى النضج النفسي والعضوي والعقلي الذي يؤهله لأن يقوم بأدواره في الحياة بصفة كاملة ومتزنة، ولا يمكـن فهم الفرد في أي مرحلة من مراحل نموه إلا يتتبع عملية النمو الطويلـة

التي يمر بها منذ بدء خليقته كخلية ميكروسكوبية في رحم أمه إلى كمال نضجه. فما هو علم نفس النمو ؟.

يعرف المليجي (1973-25) النمو:

النمو عبارة عن تغيرات تقدمية متجهة نحو تحقيق غرض ضمني هو النضج

وباختصار: يمكن أن نستخلص من هذا التعريف الخصائص التالية:

- التغيرات تسير دوما نحو الأمام.
- تتبع نسقا معينا فهي لا تسير بمحض الدفة، خاضعة لنظام وخطة واضحة، فمراحلها متتابعة ومتسلسلة.
- لا تنفصل أية مرحلة عن سابقتها وعن التي تليها.
- كل هذه التغيرات تهدف إلى شيء واحد وإلى غرض نهائي هو النضج.

لماذا دراسة النمو

يفيدنا دراسة النمو في أمور كثيرة، أهمها:

أولا: من الناحية النظرية

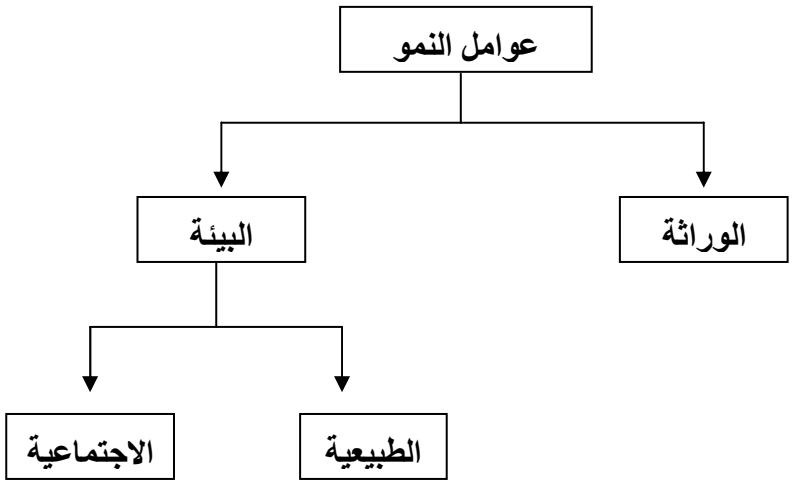
- تنمي معارفنا عن الطبيعة البشرية وعلاقته بالبيئة التي ينشأ فيها.
- تؤدي إلى تحديد معايير النمو في كافة مظاهره ومراحله.
- تحدد مطالب كل مرحلة من مراحل النمو وحاجاته.

ثانيا: من الناحية التطبيقية

- كل نمو يتطلب رعاية من جانب البيئة ولذلك فإن معرفة النمو يكـــون خير عون للمربي على توجيه الأطفال والمراهقين وعلى التحكم فـــي المؤثرات التي تؤثر في النمو بما يحقق النمو السليم .
- تمدنا دراسة النمو بمقاييس علمية تساعدنا من الناحية النفسية والتربوية في مساعدة الأفراد إذا ما اتضح شذوذ في النمو في أي مرحلة وفـــي جانب من جوانب النمو.

عوامل النمو

يتأثر النمو في مظاهره الجسمية والنفســية والاجتماعيــة والعقليــة بعوامل عديدة، يمكن تلخيصها في المخطط التالي:



ويتفرع عن هذه العوامل الأساسية عوامل أخرى لهـــا دورهـــا فـــي التأثير على النمو في مختلف نواحيه وفي جميع مراحل عمـــر الإنســـان نذكر منها:

1. الغدد الصماء.
2. التغذية.
3. النضج.
4. التعلم.

وسنتطرق إلى كل هذه العوامل بشيء من التفصيل لإظهار أثرها في النمو من خلال تفاعلها وتداخلها وتآزرها لتؤلف في النهاية حياة الفرد في ماضيه وحاضره ومستقبله، والتي تهدف في النهاية إلى الوصول بالفرد إلى كمال طبيعته وإلى تحقيق الغرض من وجوده.

أولا: الوراثة

نعلم أن حدود النمو الجسمي والنفسي تقرره عوامل كامنة في بنية الخلايا الأصلية وتلعب دورا رئيسيا في نمو الفرد، وتعني الوراثة كواحد من أهم العوامل المؤثرة في النمو:

انتقال الصفات والخصائص من الآباء والأجداد والسلالة إلى الأبناء عن طريق المورثات، وهي الخصائص العامة المميزة للعائلة والسلالة، كلون العينين ولون الشعر وملامح الوجه وبعض الأمراض كقصر النظر وطوله أو العته المنغولي... إلى آخره مما يعرف بالصفات الوراثية والأمراض الوراثية. وقد كشفت دراسات علم الوراثة والهندسة الوراثية عن هذه الأدوار، نشير إلى بعضها:

يظهر أثر عامل الوراثة منذ بداية حياة الفرد كخلية واحدة تعرف بـــ (الزيجوت) Zygote، وينشأ عن تلقيح البويضة بالحيوان المنوي، وبمجرد حصول التلقيح تبدأ عملية النمو المعقدة.

إن الجينات هي الحاملات الحقيقية للصفات الوراثية.

تحدد الإمكانات والطاقات السلوكية، خاصة تلك المتعلقة بالقدرة على الإدراك

والتعلم والتفكير والتصرفات المؤدية إلى التكيف مع الأوضاع البيئية.

تؤكد الوراثة البشرية الشبه بين المولود ووالديه كما تؤكد الشبه بين جميع أفراد النوع الواحد. وإن الاختلاف الملاحظ بين الطفل ووالديه أو بعد الشبه بينهما فهو راجع إلى القوانين الخاصة بالوراثة التي تؤكد أن هناك صفات متنحية وأخرى سائدة وإن التناوب في الظهور بينهما يكون بنسبة واحد إلى ثلاثة بالنسبة للصفات المتنحية واثنان إلى ثلاثة بالنسبة للصفات الغالبة أو السائدة.

هدف الوراثة

تهدف الوراثة إلى:

- المحافظة على الصفات العامة للنوع ، ودلك بنقلها من جيل إلى آخر.
- المحافظة على الصفات العامة وخصائصها لكل سلالة، وبذلك يختلف سكان مناطق العالم عن بعضهم البعض.
- المحافظة على السمات والخصائص الخاصة للعائلة الواحدة كالتقارب بين الوالدين والأبناء في صفاتهما ومظهرهما.
- المحافظة على الاتزان القائم في حياة النوع عامة وحياة الأفراد خاصة.
- فالوراثة في الأخير تؤثر في صفات الفرد ومظاهره من حيث نوعها ومداها وزيادتها ونقصانها وسرعتها ونضجها وقصورها... إلى آخره.

ثانيا: البيئة

يشير مصطلح البيئة إلى كل العوامل الخارجية ذات التأثير المباشر أو غير المباشر على نمو الفرد منذ بداية الإخصاب، وبهذا المعنى فإن البيئة تعني:

> **" العوامل المادية والاجتماعية والثقافية والحضارية ذات التأثير المباشر وغير المباشر في تشكيل شخصية الفرد النامي وفي تعيين أنماط سلوكه أو أساليبه في مواجهة مواقف الحياة "**
>
> **حامد عبد السلام زهران** 1971

كما يمكن تعريف البيئة بأنها:

> **" كل العوامل الخارجية التي يستجيب لها الفرد أو المجتمع بأسره، استجابة فعلية أو استجابة احتمالية، وذلك كالعوامل الجغرافية والمناخية من سطح ونبات وموجودات وحرارة ورطوبة... والعوامل الثقافية التي تسود المجتمع والتي تؤثر في حياة الفرد والمجتمع، وتشكله وتطبعها بطابع معين "**
>
> **إبراهيم مذكور** 1975

وحسب هذين التعريفين فإن العلماء يقسمون البيئة إلى ثلاثة أنواع:

البيئة الفيزيقية أو الجغرافية أو المادية

وتؤثر هذه البيئة بما تفرضه من ظروف طبيعية واقتصادية وبشـــرية من مثل الطقس والمناخ والموقع الجغرافي ومصادر الطاقة الاســـتهلاكية والنقص فيها وازدحام السكان ونوع الغذاء والأمراض والتلوث كما أثبتت

البحوث الطبية أن التغذية في الطفولة الأولى لا تؤثر، فقط، على تغيرات النمو، بل تحدد المدى النهائي الذي تقف عنده ...

البيئة الاجتماعية

وتعني البيئة الاجتماعية ذلك الوسط غير المادي الذي يعيش فيه الفرد منذ أن يرى النور وهي التي تشكله اجتماعيا وتحوله من كائن بيولـــوجي إلى كان اجتماعي متميز. وتتمثل البيئة الاجتماعية فيما يسود في المجتمع من عادات وتقاليد ونظم وأخلاق ودين وثقافة وطبقة اجتماعية، ويلاحـــظ بالنسبة للطبقة الاجتماعية أن هناك تداخلا في نمط الحياة في الأسر التي تقع في النمط الحدي بين طبقة اجتماعية وطبقة اجتماعية أخرى، وتتضح الفروق بشكل أكبر كلما تدرج موقع الأسرة صعودا أو نزولا فـــي ســـلم الطبقات الاجتماعية.

يكســـب الفـــرد أنماطـــا ونمـــاذج مـــن الســـلوك نتيجـــة للتفاعـــل الاجتماعي interaction Social مع غيره من الناس من خـــلال عمليـــة التنشئة أو التطبيع الاجتماع Socialization الذي يسهم في تحديد ســـرعة التغيرات التي تعتري الفرد أثناء نموه، وفي تعيين المدى الذي تقف عنده هذه التغيرات.

والسؤال الذي قد يطرح في هذا المجال هو:

أيهما أهم في تقرير مصير الإنسان: الوراثة أم البيئة ؟ .

من العلماء من بالغ في بيان أثر الوراثة في تشكيل حياة الفرد وتحديد شخصيته وهم العلماء البيولوجيون، غير أن كثيرا من التغيـــرات التـــي تطرأ على الفرد أثناء نموه باتت الوراثة عاجزة عن تفسيرها ولم تستطع

وحدها تفسير السلوك الإنساني أو تحديد القيم التي تحتوي عليها الثقافة في وسط معين.

كما أن من العلماء من بالغ في بيان أثر البيئة الفيزيقية في تشكيل حياة الفرد والمجتمع، وهم علماء مذهب البيئة: منهم أبقراط وأرسطو في كتاباتهما عن السياسة والنفس، وابن خلدون في مقدمته، ومنتسكيو في روح القوانين، وتين في فلسفة الفن، وعلى وجه الخصوص فردريك راتسل الذي تزعم علم الجغرافية البشرية.

ومن الذين انتقدوا هذه المدرسة نجد أوجيرن ونمكوف وهما من الأمريكيين، ومن الفرنسيين نجد دي فونتين وهاردي وشولي الذين وجهوا النظر إلى العوامل الأخرى العقلية والإنسانية، والظروف الثقافية التي في استطاعتها تغيير الوسط الفيزيقي وتحويله من النقيض إلى النقيض.

وبعيد عن كل هذه المبالغات والتركيز على واحد من هذه العوامل على حساب العوامل الأخرى فإن كثيرا من العلماء المعاصرين ربطوا بين فكرتي البيئة (الفيزيقية والاجتماعية) والوراثة، واتخذوا منهما عاملين أساسين في تشكيل شخصية الفرد في جوانبها المختلفة، ويصوغ دبزهانسكي Dobzhansky هذا الاتجاه المعاصر في المعادلة التالية:

الوراثة X البيئة = الكائن الحي

ثالثا: العوامل البيولوجية

تتضمن العوامل البيولوجية كل ماله علاقة بالوظائف الجسمية ونضجها، ونشير هنا إلى جهازين أساسين لما لهما من تأثير في سلوك الفرد، وهما على درجة عالية من الأهمية في مجال النمو، والذي هو موضوع هذا السند، والمنظمان لعمل الجسم كله وهما:

الجهاز الغددي

للجهاز الغدي أهمية كبيرة وواضحة في تنظيم النمو ووظائف الجسم المختلفة، وهي نوعان:

- **الغدد القنوية**

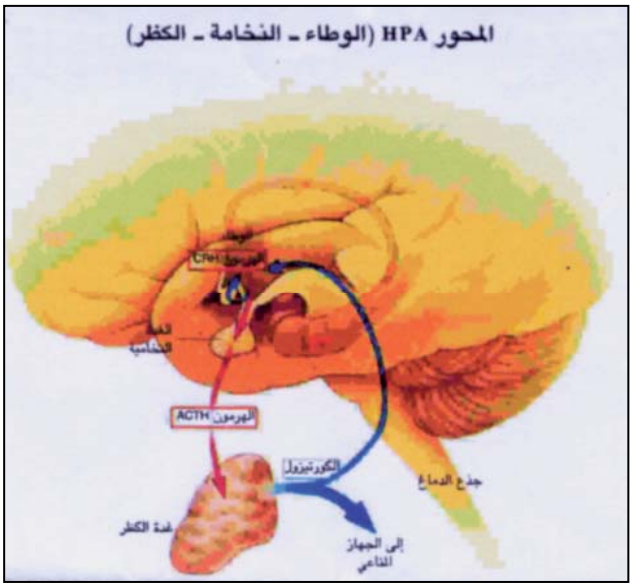
وهي تلك الغدد التي تصب بإفرازاتها في قنوات إلى المواضع التي تستعملها، مثل الغدد اللعابية، الغدد الدمعية، الغدد العرقية، والغدد المعوية والمعدية، .....

- **الغدد الصماء**

وهي تلك الغدد التي تصب إفرازاتها مباشرة في الدم من غير أن تكون لها قنوات يمر فيها الإفراز الهرموني، لذلك يطلق عليها كذلك مصطلح: " الغدد اللاقنوية " وهي في عملها تؤثر إحداها على الأخرى.
وإليك نموذجا من هذا التبادل والتفاعل بين الغدد في المحور (الوضاء- النخامية- الكظر) في جهاز الكرب والمناعة.

رسم (02-01)

يبين المحور (الو طاء – النخامة – الكظر)



" عندما ينبه الوطاء، يفرز الهرمون المحرر للموجهة القشرية في الجملة البابية النخامية، التي تزود النخامة الأمامية بالدم، وعندئذ ينبه الهرمون (C.R.H) الخامة لتفرز في الدم الهرمون الموجه لقشرة الكظر (A.C.T.H) ثم يدفع هذا الهرمون غدة الكظر لتحرر الكورتيزول، الهرمون المتعارف للكرب والذي يستثير الجسم ليواجه مواقف التحدي ".

E.M. Sternberg مجلة العلوم: 3/2، 1999

مثل هذه الغدد هي المقصود من هذا السند.

تؤدي الغدد الصماء أو الغدد اللاقنوية دورا هاما في تنظيم وظائف الجسم المختلفة، وكثير من الاضطرابات والاختلالات في نظام وظائف الجسم مردها زيادة أو نقص في إفراز الهرمون لواحدة أو أكثر من الغدد الصماء.

كما تؤثر الغدد الصماء في السلوك بشكل واضح، ومعلوم أن العمليات الفسيولوجية والنفسية تعتبر متغيرات يعتمد بعضها على البعض، وهي المسئولة عن النشاط العام للفرد وفي سرعة وشدة السلوك الانفعالي وفي كم ونوع واستمرار السلوك الذي يختاره الفرد.
ومن هذا المنطلق:

فإن التوازن الهرموني أو التوازن في إفرازات الغدد يجعل من الفرد شخصا سليما نشطا متوازنا .

أنواع الغدد الصماء

يحتوي الجسم على عدد من الغدد الصماء تنتشر في النصف العلوي من الجسم ويبين الجدول التالي الغدد الصماء الأساسية ووظائفها والاضطرابات الناشئة عن اختلال وظائفها:

الجدول رقم (02-02)

جدول يبين موقع كل غدة ووظيفتا وتأثيرها

الغدة	موقعها	وظيفتها	اختلالاتها
النخامية Pituitary	عند قاعدة المخ ولها فصان: أمامي وخلفي	- همزة وصل بين جهاز الغدد والجهاز العصبي. - تسيطر على نشاط الغدد الأخرى حيث يفرز الفص الأمامي هرمونات منشطة لها أما الفص الخلفي فيفرز هرمونا يعمل على انقباض عضلات الرحم والأوعية الدموية ويقلل من إدرار البول.	- نقص الإفراز يسبب تأخرا في النمو بصفة عامة ويؤدي على زيادة البول الذي يخلو من السكر. - زيادة الإفراز يؤدي إلى العملقة كما يؤدي إلى مرض خاص يتميز بضخامة عظام الرأس واليدين والقدمين.

		- يتحكم في النمو (الفص الأمامي).	
الصنوبرية Pinéal	على جدع الدماغ مقابل الغدة النخامية	- غير معروفة، غير أنها تفرز هرمونا يسيطر على نشاط الغدد التناسلية إذ يمنعها من النشاط قبل البلوغ. - تعمل على المحافظة على حياة الفرد خلال مراحلها المختلفة.	- يؤدي اختلال إفرازها إلى نمو سريع لا يتناسب ومراحل حياة الإنسان، إذ يستثير الغدد الجنسية فتعمل قبل أوانها.
الدرقية Thyroid	في العنق أمام القصبة الهوائية تحت الحنجرة، لها فصان جانبيان وجزء متوسط بينهما.	- تفرز هرمون يدخل اليود في تركيبه. - تنظيم عملية الأيض بصفة عامة.	- نقص إفرازها يؤدي إلى مرض (القماءة أو القزامة أو القصاع) وهو حالة من الضعف العقلي أي توقف في نموه، هذا في مرحلة الطفولة، أما في الكبر فيسبب المكسيديما (تأخر عام في النمو الجسمي والعقلي والتناسلي). - زيادة إفرازها تسبب زيادة الأيض (تمثيل الغذاء) والجويتر (تضخم اللوزتين).
جارات الدرقية أو نظيرة الدرقية	أما جاراتها، وهي أربع.	على سطح الغدة الدرقية اثنان بكل جانب تفرز هرمونا يؤثر على التحول الغذائي للكالسيوم والفسفور في الجسم.	- نقص إفرازها يؤدي إلى التشنجات العضلية وهو(الكزاز أو التتانوس) والموت. - زيادة الإفراز يؤدي إلى سحب

Parathyroïde			الكالسيوم عن العظام، وتكون : هشاشة العظام وسهولة كسرها أو تشوهها.
الصعترية Thymus	في التجويف الصدري.	كف النمو الجنسي.	نقص إفرازها يسبب البكور الجنسي.
الكظرية Suprarenal	غدتان كل واحدة منهما فوق كلية	- تنظيم أيض الصد يوم والماء - يؤثر في اتزان نسبة السكر في الجسم. - تؤثر في الغدد والأعضاء التناسلية. - تؤثر في الجهاز العصبي الذاتي.	- نقص إفرازها يؤدي إلى الضعف العام والهزال وهبوط ضغط الدم. - زيادة الإفراز إلى: · البلوغ المبكر عند الطفل · ويؤدي عند النساء إلى ظهور أعراض الرجولة لديهن.
التناسلية Gonads	المبيضان في حوض الأنثى والخصيتان في الصفن وراء قضيب الذكر.	- النمو عن طريق إفراز الهرمونات الجنسية. -التكاثر عن طريق البويضات عند الأنثى والحيوانات المنوية عند الذكر.	- نقص الإفراز يؤدي إلى نقص في نمو الخصائص الجنسية الثانوية وقد يسبب العنة والعقم. - زيادة الإفراز تسبب البكور الجنسي. - ويصاحب كلا من زيادة الإفراز ونقصه اضطرابات نفسية كبيرة.

قوانين النمو

يسير النمو بطريقة تحكمها مجموعة من المبادئ والقوانين والحقـــائق الثابتة العامة وبها يتطور سلوك ونمو الفرد على نحو منتظم في مراحـــل متعاقبة يمكن التنبؤ بها، وبناء على ذلك أمكن وضع معايير عامة تساعد

كل مشتغل في مجال التربية على السير في الاتجـــاه الطبيعـــي للنمـــو. ويتطلب الإشراف الذكي على النمو معرفة هذه القوانين والمبادئ العامة. وأهم هذه المبادئ والقوانين هي:

- **النمو عملية مستمرة متدرجة:** النمو الطبيعي وفي الحالات العاديـــة عملية متصلة منذ بدء الحمل حتى تمام النضج، ولا توجـــد ثغـــرات أو توقف في عملية النمو العادي.
- **النمو يسير في مراحل:** يمر النمو عبر مراحل مختلفـــة فـــي حيـــاة الفرد، لكل مرحلة مميزاتها وخصائصـــها، وتتضـــح هـــذه الخصـــائص والفروق بشكل واضح بين منتصف كـــل مرحلـــة والمرحلـــة الســـابقة والمرحلة التالية، لذلك فإن لكل مرحلة سيكولوجيتها الخاصة (سيكولوجية الطفولة، سيكولوجية المراهقة، سيكولوجية الراشد،...) .
- **سرعة النمو ليست مطردة:** سرعة النمو ليست على وتيرة واحدة في جميع مراحل العمر، فمرحلة ما قبل الولادة (المرحلة الجنينية) هي أسرع مراحل النمو وتبطئ هذه السرعة نسبيا بعد الميلاد، وتبطئ بشكل أكثـــر في مرحلة الطفولة البكرة، ثم تستقر في مرحلتـــي الطفولـــة الوســـطى والمتأخرة، وفي بداية المراهقة تحدث تغيرات سريعة وقوية...
- **مظاهر النمو تسير بسرعات مختلفـــة:** لا تنمو أجزاء الجسم المختلفة بسرعة واحدة، ولا تنمو جميع وظائف أعضاء الجسم بـــنفس الســـرعة، فالجمجمة مثلا تنمو بأقصى سرعة في مرحلة ما قبل الميلاد، ثم تهدأ هذه السرعة بعد الميلاد، لهذا كان لزاما التفريق بين الجوانب المختلفة للنمو، فلكل جانب عمر خاص به مثـــل العمـــر التشـــريحي Anatomical age

والعمر العقلي Mental age العمـــر الانفعـــالي Emotional age العمـــر الاجتماعي social age وهكذا بالنسبة لبقية أعضاء الجســـم وجوانـــب الشخصية.

- **النمو عملية معقدة:** النمو مظهر عام معقـــد، والمظـــاهر الجزئيـــة الخاصة والجوانب المختلفة للنمو متداخلة ومترابطة، بحيث لا يمكن فهم أي من هذه الأجزاء ولا أي جانب من الجوانب بمعـــزل عـــن الأجـــزاء والجوانب الأخرى.
- **الفروق الفردية واضحة في النمو:** يختلف الأفراد فيما بيـــنهم مـــن حيث السرعة ووتيرة النمو كما وكيفا.
- **النمو يسير من العام إلى الخاص:** يسير النمو من الكل إلى الجـــزء من اللاتمايز إلى التمايز ومن المجمل إلى المفصل. فاستجابة الطفل فـــي بادئ الأمر تكون عبارة عن تهيج عام ثم تتخصص وتتفرع وتصبح أكثر دقة.
- **يتخذ النمو اتجاها طوليا:** يسير النمو في تطوره العضوي والوظيفي اتجاها طوليا من الرأس إلى القدمين لذلك فإن وظائف الأجزاء العلويـــة أسبق من الوسطى والسفلية، فنجد، مثلا: أن طول رأس الجنين في الشهر الثاني يساوي نصف طول جسمه، وأن براعم يد الجنين تظهر قبل براعم ساقيه...

مطالب النمو

" هناك عدة أشياء يتطلبها النمو النفسي للفرد. وهذه الأشياء يجب أن يتعلمها الفرد لكي يصبح سعيد وناجحا في حياته. إنها مطالب النمو التي تظهر في مراحله المتتابعة ".
عن: زهران (هافجهرست Havighurst 1952)

لكل مرحلة طبيعتها ومطالبها (وسيكون الحديث عن هذه المطالب عند الحديث عن كل مرحلة).

فيما تفيد دراسة مطالب النمو ؟.

تفيد في توجيه العملية التربوية وتوقيت وحداتها. وتبين مطالب النمو مدى تحقيق الفرد لحاجاته وإشباعه لرغباته وفقا لمستويات نضجه وتطور خبراته التي تتناسب مع مرحلة نموه. وتنتج هذه المطالب من تفاعل مظاهر النمو العضوي وأثر الثقافة السائدة ومستوى طموح الفرد.

مشكلات النمو

تظهر مشكلات النمو بشكل أكبر لدى الأطفال الذين نمت لديهم اتجاهات خاطئة نحو محيطهم، نتيجة لظروف معينة في الحياة، أو أخطاء تربوية يقع فيها الأهل والمربين. والمشكلات السلوكية متعددة ومتنوعة مثل: الكذب، السرقة، التبول اللاإرادي مص الإصبع، الغيرة، العدوان الخجل، مشكلات تتعلق بالنظام... وواضح أن هذا السند غير قادرا على الحديث أو معالجة كل هذه المشكلات. وقد يجرنا الحديث عنها عرضا في حينه دون إسهاب.

المحور الثالث

الحياة النفسية

مظاهر الحياة النفسية

للحياة النفسية الشعورية ثلاثة مظاهر أساسية هي: الإدراك والوجدان والنزوع. وهي مظاهر لا يمكن الفصل بينها فهي متشابكة وتظهر في كل موقف شعوري، بشكل مترابط ووثيق إذ أن الإدراك ينقل المنبهات والمؤثرات في العالم الخارجي التي تستثير الوجدان الذي بدوره يحدث الحالات النفسية من خوف وحزن وغضب وارتياح وأمل ويأس وقلق ... ويعني هذا أن حياتنا النفسية تشمل جميع الحالات الشعورية، والتي تتمركز حول قطبين أساسين ــ حسب سيقموند فرويد ــ وهما: قطبي اللذة والألم.

ولما كان التأكيد على أهمية الطفولة والمراهقة، واحد من أهداف هذا السند باعتبارهما مرحلتين هامتين في حياة الفرد، وعليهما تتوقف تكيفه ونجاحه في حياته المقبلة، توجب على كل مشتغل في الميدان التربوي الإلمام على بعض نواحي نمو الطفل في جانبيه الانفعالي والاجتماعي بالقدر الذي يساعده على تفسير أثرهما على سلوك الفرد وارتباطهما بتكوينه النفسي، بصفة عامة، وأثرهما، خاصة، في مساره التعليمي العلمي.

ويتضمن هذا الجزء: الانفعال والعاطفة.

1. الانفعال

يعد مصطلح الانفعال أحد المصطلحات الواسعة لارتباطه بالحالات الوجدانية في صورها المختلفة والمتعددة من مثل: الخوف والغضب والفرح والأمل واليأس والقلق... وجميع صور الحياة النفسية، وهو مصطلح جامع للمتناقضات التي تتأرجح بين الجانب الإيجابي المتطرف والجانب السلبي المتطرف، وبين الجانبين المتطرفين يجد كل فرد مكان له.

لقد حظيت الميادين التجريبية المختلفة في علم النفس بقدر كبير من الأهمية والدراسة، وهو مالا نجده بالنسبة للانفعال. مع كونه من أهم جوانب الشخصية التي لها تأثيرها في تحديد الاتجاهات والأداء وفي السلوك الإنساني بشكل عام وقبل التعرض لمختلف جوانب الموضوع ، فإنه من الإوفق تحديد مفهوم الانفعال، ويمكن ذلك عن طريق استعراض بعض التعاريف.

تعريف الانفعال

الانفعال في معناه الذي يتبناه غالبية المشتغلين في المجال النفسي لا يعدو أن يكون واحدا من التعاريف التالية:

01. تعريف دارفر *Drever* (1914)

حالة نفسية معقدة تبدو مظاهرها العضوية في اضطراب التنفس وزيادة ضربات القلب واختلال إفراز الهرمونات، وتتميز مظاهره النفسية بوجدان قوي تبدو في القلق والاضطراب، وقد يؤدي هذا القلق إلى قيام الفرد بسلوك معين يخفف من توتره النفسي، وقد تعوق حدة الانفعال النشاط العقلي المعرفي للفرد

02. تعريف جمس- لانج *James-lang* (1936)

الانفعال: هو إدراك للإحساسات البدنية العضوية

03. تعريف مخاييل أسعد (1986)

الانفعال: حالة نفسية جسمية ثائرة، أو حالة وجدانية قوية طارئة مفاجئة

04. تعريف انتصار يونس (1988)

الانفعال: أية حالة إثارة سارة أو غير سارة تحدث للكائن الحي نتيجة موقف يتضمن صراعا وتوترا

05. تعريف يونق *Young , P.T.*

الانفعال: قلق حاد يصيب الفرد عامة، سيكولوجي في أصله، ويشمل السلوك والناحية الشعورية والوظيفية الحشوية

06.

الانفعال: استجابة حشوية مخلة لدرجة كبيرة ، وتنجم عن نقص في التوافق الناجح

طبيعة الانفعال

يظهر تحليل التعاريف السابقة وكذا غيرها من التعاريف أنها تشترك كلها في تحديد طبيعة الانفعال التي تتميز بالخصائص التالية:

1. الانفعال حالة تغير مفاجئ وحاد.

2. ظاهرة نفسية قوية ومصحوبة باضطرابات نفسية.
3. لا تعمر طويلا فهو أزمة عابرة.
4. غير مقيدة بموضوع معين، وهي بذلك تختلف عن العاطفة كالحب مثلا، حيث أنه مرتبط بموضوع معين: كحب الله، حب الوطن، حب الآخر... كما أنها متميزة عن المزاج الذي هو حالة وجدانية ثابتة ومعتدلة نسبيا.
5. تحدث تغيرات حشوية داخلية، كسرعة نبضات القلب، كما يصحبها تغيرات خارجية كتغير ملامح الوجه، وتصبب العرق.
6. ينتج عنها سلوكات قد تكون مدمرة.

مظاهر الانفعال

للانفعال جانبان أساسيان هما:

- الجانب الفسيولوجي
- الجانب السلوكي

أهم مظاهر الجانبين:

- **الجانب الفسيولوجي:**
  - خفقان القلب
  - تغير ضغط الدم
  - اضطراب التنفس
  - اضطراب الهضم
  - تغير كيمياء الدم ...

- **الجانب السلوكي الخارجي:**

▪ يشمل هذا الجانب مختلف التغيرات والحركات والأوضـــاع والألفـــاظ والإيماءات التي تبدو على الشخص المنفعل.

نظريات الانفعال

لقد أثارت الأدوار التي تلعبها الحالة الفســيولوجية والمعرفيـــة فـــي الخبرة الانفعالية كثير من الجدل نتج عنه عـــدة نظريـــات. ولعـــل مـــن أبرزها:

▪ **نظرية وليام جمس (1884)**

اعتقد وليام جمس أن العامل الحاسم في إحداث الحالة الهيجانية هـــو التغذية الراجعة *Feed – Back* الناتجة عن التغيرات الجسمية التي تحدث استجابة لموقف الخوف أو الإحباط.

▪ **أما العالم الدنماركي كارل لنج (1885)**

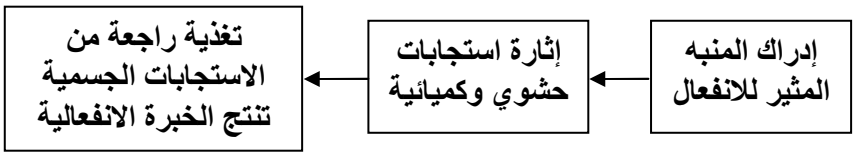
فقد توصل إلى نفس النتيجة التي توصل إليها وليام جمس لذلك سميت هذه النظرية بنظرية (جمس - لانج) وعناصرها هي:

- الفكرة
- الظواهر الفسيولوجية
- الانفعال

ويلخص المخطط التالي مراحل حدوث الانفعال:

المخطط رقم (03-01)

مراحل حدوث الانفعال



- **نظرية كانون - بارد:**

تدعى هذه النظرية بنظرية (كنون- بارد) حيث ساهم هذا الأخير في بناء هذه النظرية، وأشار عام (1927) اعتمادا على نتائج تجاربه إلى أن:

التغيرات الجسمية لا تختلف كثيرا من حالة إلى أخرى.

الأعضاء الداخلية هي بنى حساسة نسبيا باعتبارها غير مزودة تزويدا كافيا بالأعصاب.

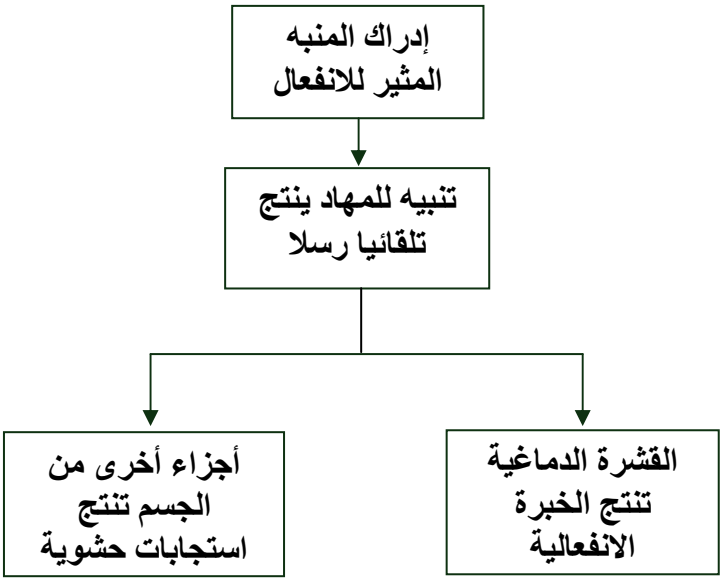
الاستنتاج الصنفي بالتغيرات الجسمية المصاحبة للانفعال لا ينتج خبرة بانفعال حقيقي، كما هو الحال في حقن الفرد بالأدرينالين.

الدور الأساسي لإثارة الانفعال يرجع إلى المهاد.

وعلى أساس هذه النتائج فإن الانفعال يحدث عند الكائن الحي حسب المخطط التالي:

المخطط رقم (03-02)

يبين مراحل حدوث الانفعال



الانفعال والدافعية

إن هؤلاء العلماء أثناء تناولهم لموضوع الانفعال، ركزوا اهتماماتهم على الانفعالات التي تبدو كاستجابة مخلة، وهو جانب مهم من الانفعالات، غير أن التركيز على جانب دون الجوانب الأخرى يقلل كثيرا من أهمية ودور الانفعالات في حياة الفرد والجماعة، وقد أدى هذا الاتجاه في دراسة الانفعالات إلى ظهور علماء آخرين ركزوا اهتمامهم على العمليات الانفعالية التي تبدو كاستجابة باعثة، أو دافعة للسلوك. ومن العلماء الذين ناقشوا هذه الظاهرة. *Roberts lidz*[*] الذي ذهب إلى:

[*] – مصطفى محمد الشعيبي مقالات في علم النفس 1971.

" إن العلماء الذين قالوا إن الانفعال مخل ومعرقل للسلوك، قد وقعوا في خطأ منهجي أثناء معالجتهم لموضوع الانفعال، أدى بهم إلى هذا المفهوم الخاطئ. فالواقع أن ما يعتري الجسم من تغيرات تنجم عن الانفعالات، مثل الخوف، والقلق، والغضب إنما هي تنظيمات داخلية تهيء الفرد لكي يسلك سلوكا يتفق مع ما اعتراه من انفعال."

يؤكد هذا الاتجاه على أن العمليات الانفعالية أحد الاستجابات الأساسية عند الكائنات الحية العليا الذي يعتمد على نشاط عصبي معقد أكثر من اعتماده على تغيرات كيماوية أو استجابات بسيطة. و إن الفرد الذي لا يستجيب للخطر إلا عند حدوثه يكون عرضة للهلاك خلافا للذي يستجيب عند أول إشارة للخطر، مهما كانت ضئيلة، أو يتوقع الخطر، ولو لم تكن هناك إشارة للخطر، فإنه يكون في حالة تأهب لأي خطر مهما كان. إن الانفعال بهذا المعنى يكون مرتبطا بالدافع، أو أنه حالة دافعية تجعل الفرد مستعدا لاستقبال المواقف المختلفة والمفاجئة.

إن اعتبار الانفعال دافع يؤدي إلى آثار أبعد من التوقف عند الاستعداد للخطر عند أول إشارة وقبل وقوعه. إنه يبين أهمية النمو الانفعالي، ووظيفته في حياة الفرد، وأن الهدف من هذا النمو هو إيجاد وسائل لتحقيق حياة انفعالية خصبة تيسر له التكيف مع محيطه الاجتماعي والبيولوجي.

إن تأثير الانفعال يظهر في جميع أنواع السلوك الإنساني، كما يظهر تأثيره في تكوين اتجاهات الأفراد نحو الأشخاص والأشياء والموضوعات، ففي دراسة تجريبية قام بها مراي. (1933) أين جعل

خمسة أطفال يقومون بلعبة مثيرة عن القتل، ثم عرض عليهم مباشرة بعد ذلك صورا لأشخاص غير معروفين لديهم، فكانت استجاباتهم مختلفة عن تفسيرهم لصور مشابهة عرضت عليهم قبل اللعبة. فقد أجابوا: بأنها صور تدل على أن أصحابها يتصفون بالشر والخديعة. وأوضح في هذه التجربة تأثير موقف القتل وما يصاحبه من مشاعر الخوف والقلق والكره، على استجابات الأطفال لصور أشخاص لا يعرفونهم، مع أن استجابتهم لصور مشابهة لم تكن كذلك قبل اللعبة.

وتجمع الدراسات التي تناولت موضوع الانفعالات على أهميتها خاصة تلك التي أجريت على الأطفال في مواقف الفشل والإحباط، وما يصاحبها من مشاعر تؤثر على السلوك بوجه عام. وتكفي الإشارة هنا إلى تلك التي أجراها .[*] *Lewin.K* (1941) وتوصل إلى أن كلا من الاستحسان والاستهجان الذي يصاحب السعي نحو هدف معين يؤثر فيما يأتي من خطوات تضمن القيام بعمل معين من أجل تحقيق الهدف.

ومن التجارب الرائدة في موضوع الانفعالات وتأثيرها على استجابات الأفراد، تلك التي قام بها. *Lucas and Lucas* (1945)[1] لمعرفة تأثير الانفعال على الإدراك الحسي، وملخصها:

أوحي لثلاث مجموعات عن طريق التنويم المغناطيسي على التتابع بأنهم في حالة سعادة، وتقزز، وقلق وبعد استيقاظهم عرضت عليهم صور لبعض المواقف الاجتماعية الغامضة إلى حد ما. وسئلوا تفسير ما يرونه.

---

[*] – هول وليندزي، نظريات الشخصية (1971).

[1] – مصطفى محمد الشعيني، مقالات في علم النفس (1971).

فقالت المجموعة الأولى: هذا منظر جميل. أما المجموعة الثانية، فقالت هذا منظر فضيع. أما أفراد المجموعة الثالثة فقالوا: هناك شيء لابد أن يحدث، وأن مأساة تصل من ثنايا هذا المنظر، إنه منظر لا يوحي بالأمن والطمأنينة.

ثلاث تفسيرات مختلفة من ثلاث مجموعات لمنظر واحد، أي نفس الموقف أثار استجابات مختلفة تبعا للحالة الانفعالية لكل مجموعة من المجموعات الثلاثة موضوع الدراسة وما يجدر ذكره في هذه الدراسة هو أن استجابة أفراد المجموعة الثالثة، أي المجموعة التي أوحي إليها أنها في حالة قلق، كان: توقعها للشر وإشارة إلى خطر قادم دون تحديده ودون تحديد مصدره. وهو ما يتفق مع مفهوم القلق.

لقد قام *Watson*. [1] بمجهودات هامة في دراسة الانفعال – خاصة لدى الأطفال. ويميز بين ثلاث نماذج في السلوك الانفعالي الطفلي، وهي الخوف، الغضب، والحب. ويعتبرها النماذج الأصلية للانفعال وما سواها من العادات الانفعالية فهي تتكون بفعل عملية الاكتساب، ويفترض*Watson* أن الانفعال يقوم على: تغيرات عميقة لآلية الجسم في مجموعها، ولكن خصوصا للجهازين الحشوي والغددي، بينما كل انفعال على حدة هو نموذج جزئي لهذه التغيرات.

والتجارب التي أجراها أظهرت، كيف أن كثيرا من المعارف، وأنواع الكره والعواطف. يمكن أن تنشأ لدى الأطفال بهذه الطريقة؛ أي بطريقة الاكتساب.

[1] – وود وورث، مدارس علم النفس.

إن أهم ما في هذا الاتجاه هو: أن الانفعالات التي تتكون رغم صعوبة إزالتها أو تعديلها في حالات كثيرة، تبقى مع ذلك قابلة للتعديل أو التغيير، وهو ما يعطي الديناميكية بُعدها في التغير، وفي إمكانية علاج الكثير من الحالات التي قد تبدو مستعصية ويطلق على هذا التبادل مصطلح "الانطفاء" "*Extinction*" والذي يأتي نتيجة لسيطرة الدماغ على الاستجابة الانفعالية حسب *Le Doux, E.J.* (1999)[*] ، فمثلا يمكن لاستجابة خوف منطفئة أن تستثار بشكل تلقائي أو أن تعود إلى سابق عهدها بفعل خبرة مؤلمة لا علاقة لها بسيرورة الإشراط.

تدفع الشحنة الانفعالية الفرد إلى أن يسلك سلوكا موجها نحو هدف معين: قربا أو بعد عن موضوع الانفعال. والجهد الذي يبذله الفرد لذلك يتناسب طردا مع شدة الانفعال، ولكن إلى حد معين، بعدها يتناسب الجهد عكسا مع شدة الانفعال. فالسمة الانفعالية أو الحالة الانفعالية كظاهرة نفسية لا تكون قابلة للقياس مباشرة، وإنما تقاس عن طريق قياس السلوك الظاهري الدال عليها. فمدعي الحب، مثلا (كانفعال نحو موضوع معين) يمكن قياسه بمدى ما يبديه من سلوك ظاهر للاقتراب من موضوع انفعال الحب. ومثله انفعال الكره. إذ كلما كانت شدة الانفعال الناتج عن الكره أقوى، كلما كان النفور وأنواع من السلوك المؤدية إلى الابتعاد عن موضوع الكره أشد. والفرد في الحالتين يعمل على تعبئة قواه من أجل القيام بالسلوك المناسب لموضوع الانفعال. ويمكن قياسا على المثالين الحديث عن جميع أنواع الانفعالات الأخرى- مثل القلق، الخوف،

[*]- جاسيون، الإبداع ومرضى الاكتئاب الهوسي، مجلة العلوم (1999).

الغضب... الخ. ومهما كان موضوعه، وطنا، أو شخصا، أو أي شـــيء آخر يمكن أن يكون موضوعا للانفعال.

إن الانجذاب والنفور من موضوع الانفعال يتسم بالشدة تبعـــا لشـــدة الاتصال وقوته -وهو ما سبق ذكره - ويتسم أيضا بالاستمرارية والتنوع. فانفعال الخوف أو القلق يصدر عنه سلوك مستمر، يضل صاحبه يســـلك مختلف الطرق والسبل حتى بلوغ هدفه.

إنه الدافع إذن في وظائفه

إلا أن هذه الدراسات تبقى مع أهميتها وما قطعته من أشواط في طبيعـــة الانفعال بعيدة عن الحكم الدقيق لهذا الجزء من الخبرة العقلية.

02. العاطفة

مفهوم العاطفة

العاطفة استعداد وجداني مكتسب نتيجة تراكم مجموعة من الانفعالات حول موضوع خاص .

في التعريفات السابقة للانفعال تبين أنه عبارة عن تغيرات مفاجئة نتيجـــة الإحساس بالألم واللذة، ومنه: فإن:

- تراكم الانفعالات السارة حول موضوع معين تنشأ عنه عاطفة الحـــب والميل نحو هذا الموضوع .
- تراكم الانفعالات المؤلمة حول موضوع معين تنشأ عنه عاطفة الكـــره والنفور عن هذا الموضوع.

فالعاطفة ميلا أو نفورا: هو تركيز مجموعة من الانفعالات نحو موضوع ما، وينشأ هذا التركيز نتيجة للتنشئة الاجتماعية ولمجموع الخبرات التي يكتسبها الفرد من محيطه.

وما الفرق إذا، بين العاطفة والانفعال ؟

يكمن الفرق بين العاطفة والانفعال في النقاط التالية:

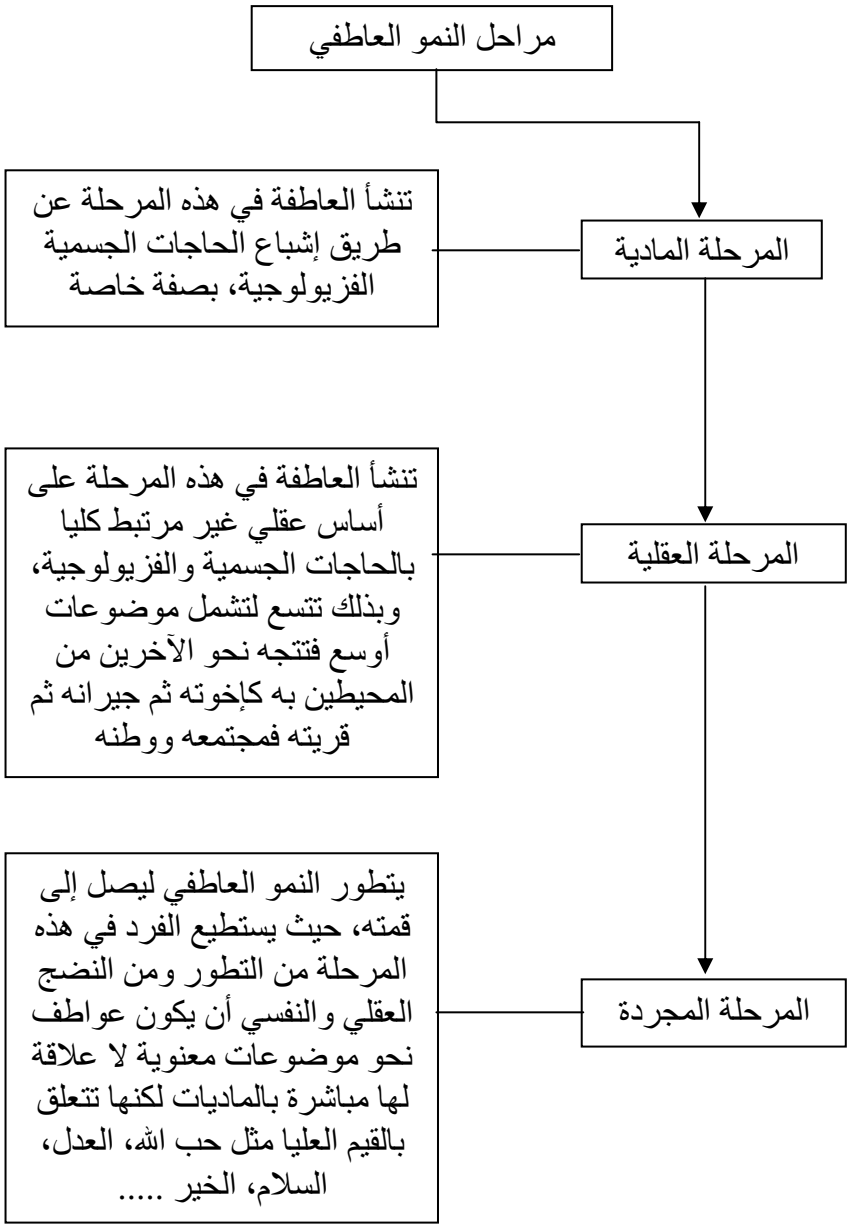
الانفعال	العاطفة
- الانفعالات وجدانات ثائرة وعنيفة - مؤقتة وعابرة - تغير مفاجئ وغير مناسب للمنبه - غير مقيدة بموضوع معين - استجابة مباشرة للمنبه	- العواطف وجدانات هادئة ولطيفة - دائمة وقد تمد مع الإنسان إلى نهاية حياته - ثابتة وقد تكون غير مناسبة للموضوع - مقيدة ومتجهة نحو موضوع واضح تتكون نتيجة لتكرار الخبرة الانفعالية

النمو العاطفي

تنمو العاطفة عبر مراحل حسب تطور النمو العقلي ويمكن التمييز بـــين ثلاث مراحل أساسية، يلخصها المخطط التالي:

المخطط رقم (03-03)

يبين مراحل النمو العاطفي



أثر العاطفة في سلوك الفرد

تتراوح العاطفة بين الإيجاب المتطرف والسلبي المتطرف، فلها تأثير واضح في سلوك الفرد، فما هي هذه التأثيرات ؟

01. في حالة الاعتدال:

إذا كانت العاطفة معتدلة فإنها تساعد العقل على الإبداع والابتكار والتفنن في التماس أساليب التفوق، ويعتبر الاعتدال في العاطفة سلوك راق ودال على النمو العاطفي السوي.

02. العاطفة الحادة أو المتطرفة:

- للعاطفة الحادة أو المتطرفة آثار سيئة تبدو واضحة في نواحي عدة من سلوكات الفرد، بحيث تكون سببا للتعصب البغيض والجمود أو التصلب، وهو ما يحدث عند المتعصبين لذواتهم وقبائلهم وجنسياتهم ومذاهبهم الدينية، وهو السبب في كثير من المشكلات التي بدت في عدة حروب دينية وسياسية وعرقية عبر المراحل التاريخية الطويلة للبشرية.
- تؤثر العاطفة الحادة على العقل، فتحول بينه وبين النظرة الواقعية والمنطقية للأشياء، وتموه عليه بتبرير مصطنع فيه الكثير من المغالطات.
- تؤدي العواطف الحادة إلى الصراع النفسي، والكبت، وتكوين العقد النفسية، ويكون ذلك كله سببا للتوتر النفسي والتي تبدو مظاهره في سلوك الفردي غير المتوافق.

الحياة العقلية

مفهوم الحياة العقلية

يعتبر موضوع الحياة العقلية من أهم الموضوعات في علم النفس الحديث ويمتد تاريخها إلى التأملات الفلسفية التي كان ينسجها فلاسفة اليونان، والفلاسفة المسلمون كإجابة على عدد من المسائل التي كانت تشغل أذهانهم، مثل:

كيف يعرف الإنسان بيئته وكيف يدركها ؟ .

وقد شهد العصر الحديث تغيرات واضحة في علاج عدد من المشكلات المتعلقة

بالحياة العقلية، والتي أصبحت جزءا هاما من المشكلات السلوكية مثل:

- العلاقة بين الجسم والعقل.
- التأثر في المرض بين العقل والجسم.
- مشكلة التفكير.
- مشكلة الإحساس والإدراك... الخ من المشكلات ذات العلاقة بالعقل.

ومن أهم العلماء الذين ارتبط اسمهم بنمو هذه الموضوعات، والذين كان لهم الأثر الكبير في نقل هذه الموضوعات من مجال التفكير الميتافيزيقي ذي الصبغة الدينية الروحية إلى التفكير العلمي نجد: ديكارت، جون لوك، وهيوم، وجمس ستيوارت ميل، وغيرهم.

إلا أن الدراسات لم تبلغ المستوى الذي يمكن القول معها أن علم النفس أصبح علما إلا في أواخر القرن التاسع عشر. وبالتأكيد فإن المجال

هنا لا يتسع لسرد المراحل التي مر بها نمو هذه الموضوعات.
و من الموضوعات التي شغلت أذهان علماء الوراثة وعلماء النفس، السؤال التالي:

هل الذكاء وراثي أم مكتسب ؟

يعتبر هذا السؤال من أهم الأسئلة التي تناولها علماء النفس وعلماء البيولوجيا، وتبدو الإجابة عنه من الصعوبة بمكان لاختلاف وجهات النظر حولها، لكن الإجابة المعتدلة عن هذا السؤال هي :

" أن الذكاء موروث ومكتسب فلا يشك عالم نفساني في الوقت الحاضر في أن الفروق في البيئة تؤثر في مستوى الذكاء الذي يحصل عليه الفرد، ولعله من المؤكد، أيضا، أن العوامل الوراثية لها أثر هام، وبالرغم من البحوث الكثيرة الطريفة في الموضوع لا نستطيع أن نقول، حتى الآن، على وجه العموم إلى أي حد يتوقف الذكاء على الوراثة، وإلى أي حد يتوقف على البيئة. وحتى لو عرفنا الجواب على وجه العموم سيظل هناك على الدوام مجال للاختلافات الفردية."

جيلفورد، ج.ب. ميادين علم النفس النظرية (1995)

طبيعة الذكاء

للعلماء في طبيعة الذكاء نظريات أهمها:

النظرية البيولوجية

النظرية السيكولوجية

النظريات التعاملية

النظريات النمائية

ماذا تعني هذه النظريات ؟

النظرية	أهم علمائها	محتواها
البيولوجية	دارون، سبسر، مورجان، ماك دوجل، بينيه،	تعريفه: " القدرة على الإفادة من الخبرة ومواءمة المحيط والمرونة. أو القدرة على التعلم " وهم يعتبرون الذكاء قدرة عامة وموروثة ويرون أن القدرات الأكثر تخصصا تميزت بالتدريج أو نجمت عن القدرة التكيفية العامة خلال تطور كل من الأنواع ونمو الفرد معا.
السيكولوجية	سبرمان براون، نايت	تعريفه: " القدرة على التفكير في العلاقات تفكير بنائيا موجها نحو هدف " وهم يرون أن الذكاء جوهر مجموعة من القدرات مثل: القدرة على حل المشكلات و القدرة على التفكير المجرد .....
التعاملية		تعريفه: " إن الذكاء هو ماتقيسه مقاييس الذكاء " القائلون بهذه النظرية تجنبوا المشكلة والخوض في طبيعة الذكاء وجوهره، ويبدوا أن هؤلاء جاءوا بعد ظهور مقاييس الذكاء
النمائية	بياجيه، هب Hebb	تعريفه: " القدرة على الفهم والتعقل، أي المظهر المعرفي للوظائف العقلية، وخاصة العمليات التفكيرية العليا والنشاط التصوري وإدراك العلاقات "

العمليات العقلي

لكل علم محتويات ومكونات عليها المرتكر اللبي، ومحتويات وكونات العقل هو ما نسميه بالقدرات العقلية، ونشاط هذه القدرات هو ما يسمى بالعمليات العقلية، بداية ماذا يعني مصطلح القدرة ؟ .

القدرة *Capacité*:

جملة الإمكانات التي تمكن الفرد من بلوغ درجة من النجاح في التعلم أو في أداء مهام مختلفة، وتظهر عند مواجهة الفرد لمشكلات ووضعيات جديدة تتطلب استدعاء معلومات أو تقنيات مكتسبة من تجارب سابقة

القدرة، إذا، بهذا المفهوم:

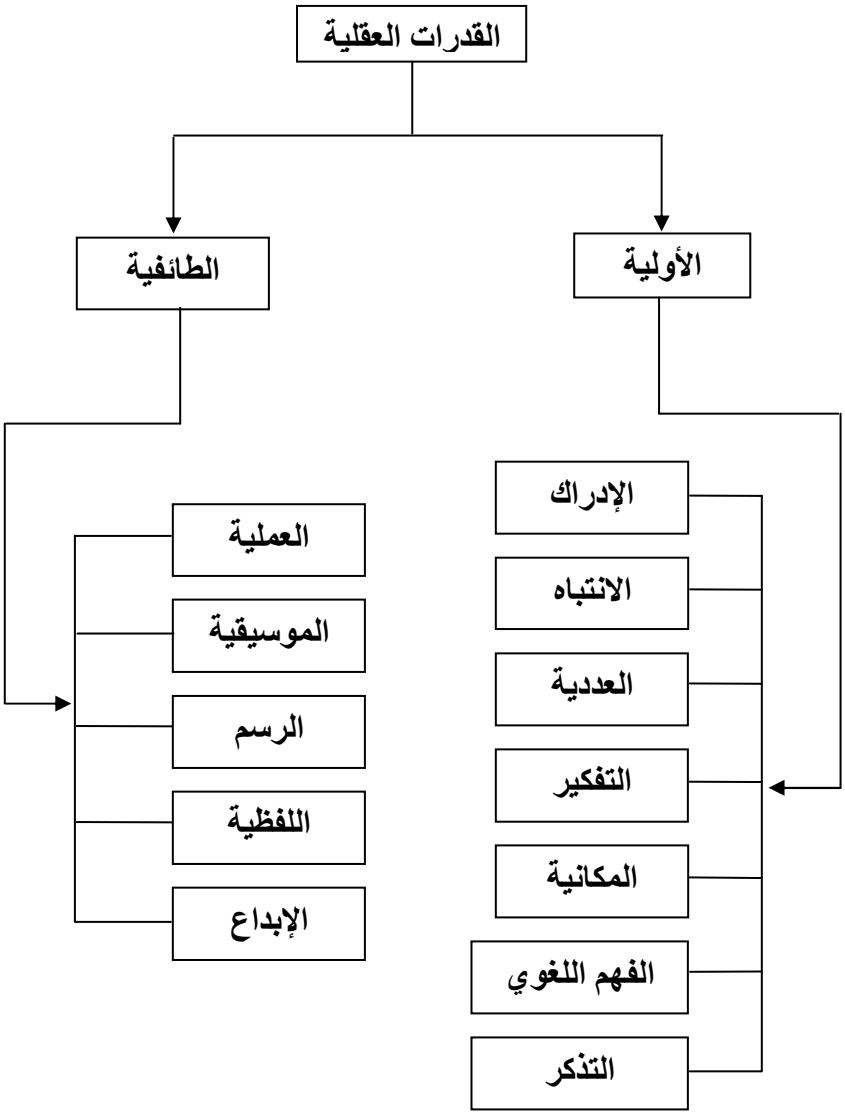
هي ما يستطيع أن يقوم به الفرد بدرجة تفوق معظم الآخرين، ولا بد من الإشارة إلى أن الأفراد لا يختلفون فقط، فيما يتمتعون به من قدرات بل إن من يملكون القدرة الواحدة يتفاوتون فيما بينهم من حيث مقدار هذه القدرات.

والآن، بعد أن عرفنا أن هناك العديد من القدرات، وأن هذه القدرات تختلف كما من شخص إلى آخر، فما هي هذه القدرا ت ؟ .

قبل الإجابة عن هذا السؤال نذكر أنه لا يمكن التعرض إلى كل القدرات العقلية، وإنما سنشير إلى بعضها، وسنجمل هذا البعض في المخطط رقم()

المخطط رقم (03- 04)

يبين القدرات العقلية الأولية



الذكاء: هو مجموع القدرات العقلية الأولية والثانوية

علاقة الحياة الوجدانية بالحياة العقلية

سؤال قد يرد في ذهن أي منا:

هل فلان ذكي ؟ وهل هو ذكي جدا ؟

غالبا تكو ن الإجابة بنعم أولا، ويكون في حالة الإجابة بنعم، التعليل نعم ذكي لأن علاماته في الدراسة عالية جدا، إنه متفوق علـــى أقرانـــه، أو العكس، إنه غير ذكي والتعليل ضعف مستواه التحصيلي مقارنة بالأطفال في مثل سنه.

وعند السؤال: ما هو الذكاء ؟ وردت الإجابة عنه في موضوع الحيـــاة العقلية، وتبين أن كل سلوكات الإنسان لها ارتباط مباشـــر بذكائـــه، وأن الذكاء مرتبط بجميع نواحي الشخصية، ومن بين هذه النـــواحي الناحيـــة الانفعالية والعاطفية، والتي تجمل عادة في الجانب الوجداني للفرد.

فما هو الذكاء الوجداني:

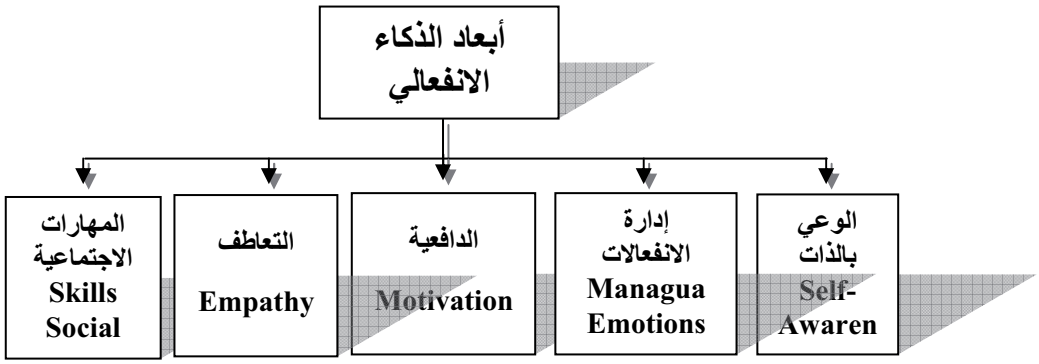
ظهر مصطلح الذكاء الوجداني في أوائل التسعينات من القرن العشـــرين عند ما نشر دانيا غولمـــان *D.Goldman* كتابـــه « الـــذكاء الانفعـــالي (الوجدان) » وشمل الذكاء الوجداني مجموعة واســـعة مـــن المهـــارات والاستعدادات التي تخرج عن نطاق المفهوم التقليدي للذكاء.

تعريف الذكاء الوجداني:

يعرف دانيل غولمان (1995) *D.Goldman* في كتابه « الذكاء الانفعـــالي (الوجدان)» الذكاء الوجداني، بأنه:

" القدرة على إدراك الانفعالات ومضمونها والتعبير عنها بشكل دقيق وتوافقي، بما في ذلك قيم المشاعر وإنتاجها، التي تسهل الأنشطة الأخرى. كما يتضمن تنظيم الانفعالات لدى الفرد والآخرين وفهم المعلومات الخاصة بالانفعالات، والقدرة على إدراك هذه البنية المعرفية في الذات والآخرين "

يشير هذا التعريف إلى أن الذكاء الانفعالي يتضمن قدرة الفرد على التعرف على مشاعره وانفعالاته وعلى التعامل مع المشاعر السلبية كالإحباط وتراكم ضغوطات الحياة، وكيف يحافظ على واقعية تعرفه بالمشكلة التي يحاول معالجتها، وقد حدد غولمان أبعادا خمسة للذكاء الانفعالي وهي:



ماذا تعني هذه الأبعاد ؟

1. بعد الوعي بالذات:

يدل هذا البعد على قدرة الفرد على فهم مشاعره وميوله واتجاهاته نتيجة وعي ومتابعة وتقويم وتوجيه مستمر.

2. بعد إدارة الانفعالات:

يندرج تحت هذا البعد قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره وعرضها على الآخرين بطريقة سليمة وبأسلوب مقبول اجتماعيا بعيدا عن الاستفزاز والحدة، ومن دون إصدار أحكام على سلوك الآخرين واستجاباتهم لانفعالاته وعواطفه، وبالتالي التحكم في مشاعره.

3. بعد الدافعية:

ويعني هذا البعد قدرة الفرد على استغلال وتوظيف مشاعره من أجل تحقيق أهدافه.

4. بعد التعاطف:

ويعني هذا البعد قدرة الفرد على تبادل المشاعر مع الآخرين من خلال فهم مشاعرهم، والتجاوب معها بدفء وتقبل وحنان.

5. بعد المهارات الاجتماعية:

ويتناول هذا البعد قدرة الفرد على التعامل مع الآخرين في مختلف مواقف الحياة، ومهما كانت صعبة، وذلك عن طريق التبادلية في الإصغاء والاستجابة المناسبة لكل موقف من المواقف الحياتية المتعددة والمختلفة، وفي مناخ يسوده الاحترام المتبادل والود الصادق.

المحور الرابع

سيكولوجية الطفولة

1. مراحل الطفولة وتقسيماتها

يمكن تقسيم مرحلة الطفولة إلى عدة تقسيمات حسب واحد أو أكثر من جوانب النمو المختلفة، كالجانب البيولوجي، والجانب الاجتماعي، أو على أساس تربوي، وعلى أساس مراحل الدراسة...

فيمكن تقسيمها إلى طفولة أولى، وطفولة ثانية. كما يمكن تقسيمها تقسيما أبسط إلى طفولة مبكرة، وتمتد من الولادة إلى سن الدخول المدرسي، وطفولة متأخرة وهي مدة الدراسة الابتدائية وتمتد من السادسة ولغاية الحادية عشرة...

وبما أن السند لا يسع للحديث عنها جميعا بات لزاما الاقتصار على بعضها كنماذج لمفهوم الطفولة من زواياها المختلفة. وقد استقر الاختيار على التقسيمات المتعلقة بالجوانب التالية:

الجانب الوجداني.

الجانب العقلي.

الجانب التربوي.

- **الجانب الوجداني:**

يعتبر سيقموند فرويد أهم من تعرض إلى الجانب الوجداني في النمو، وحسبه فإن الطفل يولد كتلة من الطاقة الغريزية ذات الدافعية القوية الموجهة نحو البحث عن إرضاء حاجات ورغبات ودوافع الفرد، تحقيقا لمبدأ اللذة وتجنب الألم. ويطلق على هذه الطاقة مصطلح " الليبيدو

Libido " ، ويراه النواة الأساسية للاشعور الإنساني، ويتمركز اللبيدو في مناطق مختلفة من الجسد تسمى " المناطق الشبقية *Les zones erogenes*" وتركزها في هذه المناطق ليس قارا، وإنما هو متغير من منطقة إلى أخرى حسب التقدم في السن، وهو ما أدى بفرو يد إلى أن يقسم مراحل النمو على أساس الجانب الوجداني العاطفي حسب تطور تموضعات اللبيدية في مناطق العضوية البيولوجية والمواقف السلوكية الناتجة عن هذه التموضع في إطار التفاعل بين الأنا الطفلي والنمط الاجتماعي الذي يوجد فيه الطفل.

إن قراءة سريعة لما كتبه فرويد يمكن التمييز بين المراحل النمائية الوجدانية للطفل، والتي يلخصها الجدول رقم (04-01).

الجدول رقم (04-01)

مراحل النمو الوجداني للطفل من منظور التحليل النفسي

المرحلة	العمر الزمني	خصائص المرحلة	تربويا
الفمية Stade oral	من الميلاد إلى نهاية السنة الأولى	➢تتميز هذه المرحلة بتمركز الدوافع اللبيدية في منطقة الفم التي هي مصدر بقائه، كما أنه المخبر الأساسي للتعرف على العالم ، فكل شيء تقع عليه يده إلا ويوصله إلى فمه. ➢تعتبر الأم في هذه المرحلة حاسمة في تأثيرها على بناء شخصية الطفل.	الحضانة
السادية الشرجية Stade	من بداية السنة الثانية 'إلى نهاية السنة الثالثة	➢ يستقبل الطفل في هذه المرحلة ولأول مرة بعض أخلاقيات السلوك المرتبطة بالتخلص من الفضلات	رياض الأطفال

sadique-anal		والتربية على النظافة، وهي النواة الأولى لتشكل الأنا الأعلى. ➢ سميت هذه المرحلة بالسادية الشرجية لأن الطفل فيها يمارس بعض النزعات السادية تجاه أمه بواسطة عملية التبرز.	
القضيبية Stade phallique	بداية السنة الرابعة إلى نهاية السنة السابعة	تتميز هذه المرحلة : ➢ صراع الذكر على الأم كموضوع ليبيدي، والأنثى على امتلاك الأب كموضوع ليبيدي. ➢ بناء أولويات التقمص التي تحدد السمات السيكولوجية للهوية الجنسية (ذكر، أنثى). ➢ تطور الطاقة الليبيدية نحو الانفصال عن الجسد للتمركز في مواضيع خارجية: "من التمركز حول الذات إلى التمركز حول المواضيع الخارجية ". ➢ هذه المرحلة مرحلة الدخول إلى المدرسة، ويأتيها الطفل وهو يحمل مخلفات الصراع الأوديبي، ويعتبر المعلم وخصائص شخصيته وجنسه عاملا حاسما في إخصاب نزوعات الطفل الوجدانية وتمثله للسمات الجنسية لذاته وللجنس الآخر بكل أبعادها الجنسية والاجتماعية والأخلاقية.	التحضيري و بداية فترة التمدرس
الكمون	نهاية السنة	وتتميز:	مرحلة التعليم

Phase de la tenace	السابعة إلى السنة الحادية عشرة	➢ جمود النزوعات الجنسية والدوافع اللبيدية التي ضلت تتفاعل خلال المراحل السابقة. ➢ الانسياب من جانب الطفل تجاه الضوابط والالتزامات العائلية والمدرسية والبيئة والسوسيو ثقافية.	الابتدائي

➢ النمو العقلي:

لنظرية بياجيه الدور الأكبر في بيان طبيعة النمو العقلي (أو المعرفي) للطفل والمراهق، لذا سنحاول أن نتعرف على الخصائص النمائية الذهنية للطفل بالتركيز على هذه النظرية. وفيما يلي نتناول هذه الخصائص في علاقتها مع سن التمدرس لدى الطفل.

من خلال ماكتبه جان بياجيه يمكن التمييز بين المراحل النمائية الذهنية للطفل، والتي يلخصها الجدول رقم (04-02).

الجدول رقم (04-02)

يبين المراحل النمائية للطفل من الميلاد إلى سن الثانية عشرة من حياته

المرحلة	الطور	العمر الزمني	خصائص المرحلة	تربويا
الحسية الحركية	01	من الميلاد إلى 12 شهرا	الارتكاسات الفطرية التي تؤدي إلى التدرج في التكيف الابتدائي إلى السنتين الاعتباطي مع المحيط.	دور الحضانة
	02		تبتدئ فيه الاستجابات الدائرية الابتدائية، وهي عبارة عن نشاطات متكررة تنشأ عنها أفعال بسيطة.	

	03		يبدأ نوع من الوعي بالعالم الخارجي، ويبدأ الطفل في معالجة الأشياء واستمرار الاستجابات الدائرية.	
	04		في هذا الطور تبدأ السلوكيات القصدية وبداية التناسق بين الخطط الأولية لبلوغ هدف معين.	
	01	12 إلى 18 شهرا	يبدأ الطفل في البحث عن الوسائل والتجارب لبلوغ الأهداف وتتجه نحو الكشف عن العلاقات بين الوسائل والغايات عن طريق الاستجابات السلوكية المتكررة، ويبني عدة صيغ سلوكية.	
	02	من : 18 إلى سنتين	في هذا الطور - يبدأ الطفل في استخدام رموز ذهنية كتعويض عن الأشياء الغائبة، كالمحاكاة... - ويتميز ذكاء الطفل في هذا الطور، بكون نشاطاته لا تتجه إلا إلى الإشباع المادي وليس إلى المعرفة كمعرفة. - كما يتميز باعتماده على الأشياء الموجودة في الحيز الحسي في لحظتها. - ويلاحظ غياب التمثلات والصور الذهنية.	
قبل الإجرائية	01	سنتين إلى 4 سنوات	يبدأ الطفل في استثمار رصيده اللغوي المكتسب، وبناء الرموز عن طريق التوظيف الذاتي للصور الذهنية والكلمات توظيفا رمزيا مثلا: المكنسة قد ترمز إلى الحصان. يميل تفكيره إلى الأنوية (أي التمركز حول الذات).	**رياض الأطفال**

	02	من 04 إلى 06 سنوات	يسيطر في هذا الطور الإدراك بالحواس . يبدأ في الوعي بأسباب وقوع الحدث. يستطيع إجراء بعض عمليات التصنيف على أسس حسية. يتجه تفكيره نحو بناء المفاهيم بشكل أولي، كمفهوم المجموعة ولكن بصورة حسية.	
العمليات المشخصة		من06 إلى 12 سنة	بداية تشكل الإجراءات المنطقية الرياضية لكن على أساس المعطيات الحسية. بداية بلورة خصائص الظواهر والأشياء يصبح قادرا على استعمال قابلية العكس التي تمكنه من تشكيل بعض المفاهيم والقيام بالتجميع والتمييز بين الكل والجزء والعلاقة بينهما. يكون قادرا على استخدام منطق التفاضل والسببية والمقارنة .	التمدرس

النمو الاجتماعي

اهتمت الدراسات المتعلقة بعلم نفس الطفولة إلى عهد قريب بالجانب العقلي أكثر من اهتمامها بالجانب الاجتماعي، وكانت الدراسات بعيدة كل البعد عن المواقف الاجتماعية المختلفة التي يتفاعل فيها الطفل تفاعلا طبيعيا وتلقائيا، لذلك قل أن نجد تقسيما واضحا في الكتب المتخصصة لمراحل النمو الاجتماعي، عكس الجوانب الأخرى. إلا أن دراسات الطفولة بدأت تتجه إلى مثل هذا النوع من الدراسات وظهرت تقسيمات لمراحل نمو الأنا الاجتماعي. وقبل الحديث عن هذه المراحل يجدر بنا أولا تعريف الوسط الاجتماعي:

يعرف سلامي *Sillamy* الوسط الاجتماعي بأنه:
" الحيز الذي تحدث فيه التأثيرات الطبيعية والسوسيو- اقتصادية والتربوية، وما يترتب عنها من تفاعلات سيكو- وجدانية بين الأفراد "

ويقسم الدارسون السيرورة التكوينية للأنا الاجتماعي عموما إلى ثلاث مراحل كما هي مبينة في الجدول أسفله.

الجدول رقم (04-03)

يبين مراحل النمو الاجتماعي

المرحلة	الطور	العمر الزمني	خصائص المرحلة	تربويا
الطفولة الأولى	الأول	من الميلاد إلى السنة الثالثة	- ميت بطور اللاتمايز لعدم تمييز الطفل ذاته عن المحيط الخارجي. - تنحصر اهتمامات طفل هذه المرحلة في الإحساسات الحشوية والسطحية التي تثيرها الموضوعات الخارجية. - خلال السنة الثانية تبدأ الأنا الطفلي في التشكل، حيث تتسع دائرة التفاعل الاجتماعي لدى الطفل.	الحضانة
	الثاني	من السنة الثالثة إلى السادسة	- هو طور بناء وتشكل الأنا الاجتماعي، يعيش الطفل العلاقات الاجتماعية بشكل اختباري عملي ومباشر. - سلوكه الاجتماعي هو عبارة عن حالات تكيف خارجية لحظية ومؤقتة. - من أهم المؤثرات في تكوين ردود الفعل الاجتماعي: (المحاكاة والتقمص) لكن أهمها هو اللغة التي تمكن الطفل من تمثل وإدراك مواقع وأسس التواصل البين فردي. - من خلال التواصل البين فردي ينشأ الانفصال بين نفسه والآخر. - في السنة الخامسة والسادسة يؤسس إدراكه الاجتماعي	رياض

الطفولة الثانية		من 07 إلى السنة 09	- تصوره مشوش عن القيم الاجتماعية وعن السلوكيات والمواقف، - أكثر قدرة على ضبط المواقع الاجتماعية والأدوار والسمات السطحية للشخصيات - قادر على الضبط الإيجابي والسلبي عن السلوكيات لكن من غير تحليل منطقي - يحكم على المشخص وليس بمقدوره استنباط المجرد كقيمة تحكم الفعل الاجتماعي .	الطور الأول من الدراسة الابتدائية
الطفولة الثالثة		من 09 إلى بداية المراهقة	- يصبح الطفل قادرا على عقلنة علاقاته المؤسساتية وضبط حدود سلوكه تبعا لقيم الأمر والنهي. - يصبح أكثر قدرة على تفضيل القيمة تبعا لمبدأ المعايرة، وهو ما يؤهله لوعي رمزية أدواره في البيت والمدرسة. - وفي أواخر هذه المرحلة، يصل إلى مستوى الضبط والسببية الواقعية وتقدير قيمة السلوك والمواقف، حسب ما ينبغي أن يكون وليس حسب ما هو كائن.	الطور الثاني من المدرسة الابتدائية

بعض مشكلات الطفولة في المدرسة

تنتاب الطفل من حين إلى آخر بعض المشكلات التي تتراوح بين البسيط أو العادي، التي يمكن إصلاحها مع بذل بعض من الجهد، إلى تلك المشكلات العميقة والمعقدة والتي تتطلب المعالجة من قبل المختصين، وأسباب ذلك كله ما يتعرض إليه الطفل من ضغوطات من محيطه الأسري والمدرسي والاجتماعي.

وسنتناول في هذه الفقرة بعض تلك المشكلات في الحالتين (العميقة والبسيطة) دون الإسهاب فيها مع اقتراح بعض الحلول لمعالجتها وبعيدا عن ادعاء استيفاء الموضوع ما يتطلبه من المعالجة.

عوامل ظهور المشكلات

1. العوامل الذاتية

وتنقسم هذه العوامل بدورها إلى:

العوامل الفسيولوجية

للعوامل الفزيولوجية دور بارز في ظهور بعض المشكلات وبعض الاضطرابات السلوكية (كضعف البصر، وضعف السمع... وغيرها) من الإعاقات التي، غالبا، ما تكون سببا في ميل الطفل إلى الانعزال والبعد عن الآخرين، كما قد يؤدي ضعف الذكاء والقدرات العقلية في التأخر الدراسي أو إلى عدم النضج الانفعالي والاجتماعي.

الحاجات الأولية

يقصد بالحاجات الأولية، تلك الحاجات المتمثلة في الجانب العضوي، كالتغذية والراحة... وتلك المتمثلة في الجانب النفسي، كالحاجة إلى التقبل والنجاح والتقدير... إذا لم تنل هذه الحاجات الأولية قدرا كافيا من الإشباع يصبح الطفل ميدانا واسعا لظهور العديد من المشكلات، كحالات التوتر، وعدم الاتزان الانفعالي والاجتماعي، وظهور الاضطرابات، والسلوك العدواني بأشكاله.

2. العوامل الموضوعية

ويندرج تحت العوامل الموضوعية كل العوامل الخارجية والاجتماعية وتنقسم بدورها إلى:

العوامل الأسرية

إن الجو السائد في الأسرة المبني على النفور وسوء التفاهم بين الأبوين يؤثر حتما على الطفل تأثير سلبيا، وينعكس بشكل واضح على حالته النفسية وفي سلوكه، ويلاحظ ذلك في قلقه وتوتره وحركاته العصبية وميوله العدوانية .

كما أن العلاقة بين الإخوة تؤثر تأثيرا بليغا سلبيا إذا كانت هذه العلاقة قائمة على أساس الخصام والغيرة والمشاحنات وعدم التقبل. وهو ما تؤكده كارن هورني:

" إن سوء التكيف الشخصي والاجتماعي و الإحساس بالقلق عند الكفل يعود إلى انعدام الدفء العاطفي في الأسرة وشعور الطفل بأنه منبوذ محروم من الحب والعطف والحنان، وكذلك عدم العدالة بين الإخوة وعدم احترام الطفل والجو الأسري العدواني ... "

العوامل الاجتماعية

يندرج تحت العوامل الاجتماعية كل ما يحمله المجتمع الذي ينتمي إليه الفرد من عادات وتقاليد وقيم وقوانين... وغير ذلك مما ينظم الأفراد وعلاقاتهم ببعضهم البعض.

ويعتبر اختلاف المستويات الاجتماعية والثقافية مما يميز المجتمعات الحديثة، خاصة، سببا رئيسا وهاما في سوء التكيف وظهور العديد من المشكلات في الطفولة كالخجل والعدوان.

العوامل التربوية

تعود المشكلات في المجال التربوي إلى أن المناهج التربوية والتعليمية ووسائلها وطرقها تبنى، عادة، على قدرات الطفل المتوسط وتهمل التلميذ الموهوب والتلميذ التي تكون قدراته العقلية أقل من المتوسط، ومن هنا تبرز المشكلات بشكل حاد في هؤلاء التلاميذ، حيث يرى التلميذ الموهوب أو ذو القدرات العقلية العالية بأن ما يقدم له أقل من مستواه وهو ما يشعره بالملل والضيق والتوتر، وقد يصبح مصدر إزعاج للآخرين... وكذلك بالنسبة للتلميذ ذي القدرات العقلية دون المتوسط والذي يواجه مهمات تعلميه تفوق مستوى قدراته، وهو أمر مؤلم ومؤرق له، قد يؤدي به إلى الانسحاب والانطواء... كما يمكن أن يكون سببا لكثير من المشكلات الصفية.

إذا كانت مشكلات الطفولة تطول وتتنوع بقدر تنوع مصادرها وتفاعل هذه المصادر، كان لزاما حصر الموضوع في تلك المشكلات التي لها علاقة بالمجال الدراسي، والتي يعبر عنها، عادة، بالمشكلات الصفية.

المحور الخامس

سيكولوجية المراهق

سيكولوجية المراهقة فرع من فروع علم النفس الارتقائي، وهي إحدى المراحل العمرية الهامة في حياة الإنسان، ويمكن القول بأن موضوعها يحتل المكانة الثانية بعد موضوع الطفولة في ترتيب اهتمامات الارتقائيين، ولم تحتل مرحلة أخرى من مراحل العمر اهتماما يقرب هاتين المرحلتين.

المراهقة لغويا:

تعني المراهقة في الأصل اللغوي، الاقتراب، رهق الغلام، أي: قارب الاحتلام. ورهقت الشيء رهقا، أي قربت منه.

المراهقة اصطلاحا:

تشير المراهقة إلى مرحلة محدودة من الارتقاء النفسي ذات خصائص معينة، فمن الناحية البيولوجية فإن المراهقة، هي:

تلك المرحلة من مراحل النمو التي تبدأ من بداية البلوغ (أي النضج الجنسي) حتى اكتمال نمو العظام. و تمتد زمنيا من السنة الحادية عشرة إلى السنة الواحدة والعشرين من عمر الطفل.

أما من الناحية النفسية والاجتماعية، فإن مرحلة المراهقة هي:

مرحلة انتقال من طفل يعتمد كل الاعتماد على الآخرين إلى راشد مستقل مكتف بذاته، يجتهد فيها للانفلات من الطفولة إلى عالم الكبار، يبحث عن الاستقلال الذاتي الذي يتمتع به الكبار.

تميز هذه المرحلة خصائص معينة تختلف اختلافا بينا عن الخصائص المميزة للطفولة وكذا تلك المميزة لمرحلة الرشد.

ولقد طرح المهتمون بالدراسات التفسيرية لمرحلة المراهقة كثير من الأسئلة. ومنها:

هل يمكن القول بأن مظاهر المراهقة ترجع بأسبابها إلى نوع واحد من التغيرات التي تطرأ على المراهق ، كالتغيرات الفزيولوجية، مثلا، أو غيرها ؟

فحتى وقت قريب كان يعتقد أن هذه المرحلة بطبيعتها مرحلة (زوابع وأزمات نفسية) وأن هذه الأزمات والضغوط والاضطرابات النفسية التي نلاحظها على المراهق بشكل نمطي، إنما هو نتيجة طبيعية لما يمر به من تحولات بيولوجية، وهي الفكرة التي ذهب إليها استانلي هول *Stanley Hall* الذي كان يعتقد أن طبيعة المراهق تتأرجح بين النقيض وضده من الحالات النفسية في تتابع سريع متلاحق، فالمراهق قد يبدو مرحا متفائلا، ثم مكتئبا متشائما في انتقال سريع بين هذين النقيضين ودونما سبب ظاهر... وهكذا في كل الحالات الانفعالية.

غير أن هذه النظرة وجدت من يعارضها ومن هؤلاء: مرغريت ميد *Mead Margaret* وغيرها، حتى لقد أصبح من السائد هو:

أن مشكلات المراهقة هي في الواقع راجعة إلى الظروف الثقافية والاجتماعية التي يعيش فيها الفرد، وليس مجرد تطوره البيولوجي.

أما ارنولد جيزل A.Gessel فيرى:

" أن أسباب مظاهر المراهقة تعود إلى ما يتعرض لـــه المراهـــق مـــن ظروف اجتماعية واقتصادية وعوامل وراثية، أحيانا، ولهـــذه الظـــروف تأثير كبير في ظهـــور المشـــكلات والأزمـــات الشخصـــية والفكريـــة والاجتماعية والوجدانية والجسمية ".

والقول الفصل في هذا الموضوع هو ما يذهب عليه غالبية علماء النفس:

أن مشكلات المراهقة والأزمات التي قد يمر بها المراهق إنما هي نتيجة تفاعل كل هذه العوامل.
و منه: فإن المراهقة ظاهرة بيولوجية واجتماعية وثقافية

أشكال المراهقة:

يأخذ المراهق في المجتمعات المتمدنة أشكالا مختلفة حســـب الوســـط الذي ينشأ فيه المراهق، ويمكن التمييز بين الأشكال التالية:

1. المراهقة السوية: وهو ذلك النوع من المراهقة الخالية من المشكلات والمتكيفة نفسيا واجتماعيا.
2. المراهقة الانسحابية: وهو شكل من أشكال المراهقة، حيث يتميز المراهق بانسحابه من مجتمع الأسرة ومن مجتمع الأقران ويفضل الانعزال والانفراد بنفسه، حيث يتأمل ذاته ومشكلاته، له عالمه الخاص ،بعيدا عن كل ما يحيط به غير واع بما يجري حوله.
3. المراهقة العدوانية: يتميز هذا النوع من المراهقين بسمات أساسية تعلن عن نفسها في التمرد والعدوان والتخريب، و يشكل خطرا على نفسه وعلى مجتمعه، خاصة، الوسط

		القريب منه مثل الأسرة والمدرسة.
4.	المراهقة المنحرفة:	يكون المراهق من هذا الشكل منغمسا في ألوان من السلوك المنحرف، كالمخدرات والسرقة والانحلال الخلقي والانغماس في الملذات دونما اعتبار للضوابط الاجتماعية والدينية.

أقسام المراهقة:

درج علماء النفس على تقسيم المراهقة إلى ثلاثة أقسام هي:

1.	ما قبل المراهقة أو المراهقة المبكرة:	زمنيا: من السن الحادية عشرة إلى الخامسة عشرة	تربويا: تقابلها المرحلة المتوسطة
2.	المراهقة الحقيقية، أو الوسطى:	زمنيا: من الخامسة عشرة إلى الثامنة عشرة	تربويا: تقابلها المرحلة الثانوية
3.	المراهقة المتأخرة:	زمنيا: من السن الثامنة عشرة إلى الواحد والعشرين	تربويا: تقابلها المرحلة الجامعية

ولكل قسم من هذه الأقسام الثلاثة مظاهره الخاصة في النمو، وبما أن السند لا يتسع للتفاصيل فسيكون التركيز بشكل عام على أهم خصـــائص مرحلة المراهقة بشكل عام. لأهميتها الخاصة في تكوين شخصية الفرد، لذا وجب فهم خصائصها ومتطلباتهـــا ومشـــكلاتها المتشـــابكة، خاصـــة

المربي، ليحسن التعامل مع المراهقين بشكل تربوي ذي أثر إيجابي فـــي النمو.

مظاهر وخصائص نمو المراهق، بشكل عام

النمو الجسمي

تمتاز مرحلة المراهقة بتغيرات جسمية سريعة وبخاصة في السنوات الثلاثة الأولى من مرحلة المراهقة بسبب زيادة إفراز هرمونات النمو.

أهم مظاهر النمو الجسمي

من أهم مظاهر النمو الجسمي: الزيادة الواضحة في الطول، والزيادة في الوزن، نتيجة للنمو في أنسجة العظام والعضلات وكثرة الدهون عند الأنثى خاصة، وكذلك نمو الهيكل العظمي بشكل عام.

تلعب التغيرات الجسمية دورا واضحا في مفهوم المراهق عن ذاته وبالتالي في سلوكه فتتراوح استجابته لهذه التغيرات الجسمية فيتروح استجابة الأنثى ما بين الاعتزاز بأنوثتها وبين الحرج من هذه التغيرات فتشعر بالقلق والتعب خاصة أثناء العادة الشهرية، رغم اعتزازها بذلك كأنثى. أما بالنسبة للذكر فإن لشكل جسمه دور في توافقه النفسي وفي مفهومه لذاته، كما يلعب النضج المبكر عند الفتيات والذكور ردود أفعال متباينة.

ولهذه التغيرات الجسمية التي سبق ذكرها آثار في كل من عمليتي الهدم والبناء وعملية التغذية. ويعرف الآباء جيدا أن كمية الطعام التي يحتاج إليها كل من الفتى والفتاة تزداد بشكل ملحوظ، إلا أن الاختلاف بين الجنسين في كل من حجم العضلات وتراكم الدهون يجعل الفتى في

حاجة إلى مقدار أكبر من السعرات الحرارية للمحافظة على ما يبذله من طاقة.

النمو الجنسي

يتلخص ما يحدث من نمو جنسي في مرحلة المراهقة في نضج الغدد الجنسية، أي تصبح قادرة على أداء وظيفتها في التناسل وإفراز الهرمونات الخاصة بها.

الفروق الفردية في النمو الجنسي

إلى جانب وجود فروق واضحة بين الجنسين، فإنه يتضمن، أيضا، فروقا فردية هائلة بين أفراد الجنس الواحد، فلقد وجدت فوست *Faust, M.S* (1977).

" إن المدى الذي تتراوح فيه بداية البلوغ يمتد من سن السابعة ونصف إلى ما يقرب من سن السادسة عشرة. وتستمر فترة البلوغ مدة أطول عند أولائك الذين يبدأونها مبكرين، وعلى ذلك فإنه ليس هناك فروق تذكر بين الحجم النهائي للذين يبدأون البلوغ مبكرين والذين يبدأونه متأخرين، ففي حالة البنات اللائي يبدأن البلوغ مبكرات تكون أبعادهن الهيكلية في البداية صغيرة، ولكن حيث ينمن على مدى أطول، فإنهن في النهاية يتساوين مع اللائي ينمن متأخرات ".

حقائق عن النمو الجسمي والجنسي

تسير عملية النمو الجسمي والجنسي في مرحلة المراهقة في تتابع منتظم ثابت، وذلك بصرف النظر عن السن الذي التي يبدأ فيه وعن المعدل الذي يسير به.

يرتبط النمو الجسمي والجنسي في مرحلة المراهقة بالنمو العقلي والاجتماعي والنفسي- خاصة في نمو مفهوم الذات- ارتباطا وثيقا، حتى ليبدو أن الفصل بين هذه الجوانب أمر صعب للغاية.

تعتبر البيئة (الاجتماعية والثقافية) مسئولة عما يتعرض له المراهق من مشكلات كالشعور بالذنب والخجل، وما إلى ذلك، بسبب المضايقات التي تحاصره في بيئيه الاجتماعية والثقافية.

النمو الحركي للمراهق

يلحظ في النمو الحركي لدى المراهق، ميل إلى الكسل والخمول نتيجة التغيرات الجسمية السريعة، إذ، سرعان ما يشعر بالتعب والإعياء عندما يقوم بنشاط معين.

وتمتاز حركات المراهق بعدم الاتساق وعدم الدقة، فقد يكثر اصطدامه بالأثاث والأشياء أثناء حركاته في المنزل، وقد تسقط الأشياء من بين يديه. ويعود ذلك كله، إلى عدم التوازن بين النضج العضوي والنضج الوظيفي مما يؤدي إلى عدم التوازن الحركي، وقد يعود ذلك إلى عوامل نفسية مثل الحيرة والتردد ونقص الثقة بالذات والتفكير في توقعات الآخرين .

النمو العقلي أو المعرفي

إن لنظرية بياجيه *J. Piaget* الدور الأكبر في بيان طبيعة النمو العقلي، وربما كان دور هذه النظرية أكثر وضوحا في مرحلة المراهقة.

خصائص النمو العقلي

خاصية التفكير المجرد:

تتميز مرحلة المراهقة في نمو التفكير المجرد بالخصائص التالية :

I. التمييز بين الواقع والممكن: يستطيع المراهق أن يأخذ في اعتباره جميع الحلول الممكنة بالنسبة لمشكلة ما، قبل أن يقرر أي من هذه الحلول هو الذي ينطبق بالفعل على ذلك الموقف المشكل، وهو في ذلك يتبع المنهج الفرضي الاستدلالي في التفكير مثل هذا التفكير لا يوجد عند الأطفال في المراحل السابقة لمرحلة المراهقة.

II. استخدام الرموز من الدرجة الثانية: يستطيع أن يستخدم رموزا للتعبير عن رموز أخرى، وهو ما يجعل التفكير أكثر مرونة، إن الكلمات يمكن أن تحمل أكثر من معنى، ويساعده هذا المستوى من النضج في فهم التعبير المجازي والصور البلاغية، هذا من ناحية اللغة، أما من ناحية القدرة العددية فيستخدم رموزا مثل (س، ص) لكي يعبرعن أعداد والتي هي نفسها رموزا، كما أنه يستطيع إدراك العلاقات المنطقية بين العبارات والأحداث

III. الربط بين المتغيرات: وتعني هذه الميزة، قدرة المراهق على أخذ عدة متغيرات في الاعتبار في نفس الوقت، كما أنه يستطيع أن يعبرعن العلاقة الكمية بين هذه المتغيرات في صورة نسب.

تمايز القدرات العقلية:

الملاحظ بشكل عام أن الفروق بين الأطفال في مرحلة الدراسة الابتدائية لا تظهر في مادة أو أخرى من المواد الدراسية بقدر ما تظهر في المجموع الكلي لهذه المواد، أما عند ما يدخلون مرحلة المراهقة فإن الفروق بينهم في النواحي التحصيلية تتخذ شكلا آخر، فهنا يبدأ التفوق في مادة من المواد بصورة واضحة أكثر من مواد أخرى، فما معنى هذا ؟ وما علاقته بالنمو العقلي أو المعرفي ؟.

يجيب بياجيه *Piaget* عن هذه الأسئلة بأن القدرات العقلية اللازمة للنجاح المدرسي تبدأ في التمايز في بداية مرحلة المراهقة، أما قبل ذلك فلا تظهر هذه القدرات. ولذلك فإن الذي يميز بين طفل وآخر في مرحلة الطفولة إنما القدرة العقلية العامة أو ما اصطلح عليه بالذكاء أو العامل العام، أما في مرحلة المراهقة فإن الذي يميز إنما هو ظهور قدرة بشكل أكبر من القدرات الأخرى.

النمو الاجتماعي:

الصورة الغالبة للنمو الاجتماعي للمراهق والتي تظهر بشكل بارز هي المواجهة التي يظهرها نحو الكبار ونحو المجتمع بصفة عامة، لماذا هذه المواجهة ؟ وما طبيعتها ؟.

بداية، هناك وجهات نظر لها مكانتها في علم النفس وفي علم الاجتماع تؤمن بحتمية الصراع بين المراهق والكبار، سواء والديه أو السلطة، وحتى الثورة ضد المألوف من العادات والتقاليد والمعايير والقيم السائدة في المجتمع. وسيتضح ذلك بشيء من التفصيل فيما يلي:

الصراع مع الأسرة

بناء على نظرية التحليل النفسي: هناك فورة من الإثارة الجنسية في أثناء المراهقة وهي تحمل في طياتها، في رأي هذه النظرية، - تجديدا لموقف أوديب -وأن المراهق لا يستطيع كبت دوافعه الجنسية، من جهة، ثم من جهة أخرى، قد اكتسب (أنا أعلى) لا يسمح له بالتفكير في أية علاقة جنسية بالمحرمات، وبما أنه لا يستطيع التخلص من دوافعه الجنسية، ولا من ضميره اللاشعوري، فلا يبقى أمامه إلا أن ينكر أبويه أو يثور عليهما أو يرفض سلطتهما.

وفي نفس النظرية، هناك من يعتقد أن الآباء هم المسئولون عن هذا الصراع، ففي رأي فريد نبرج *Feridenberg* أنه:

" عندما يرى الآباء علامات النضج تظهر على أبنائهم في مرحلة المراهقة التي تقربهم من بلوغ الرشد فإن ذلك يثير فيهم الخوف، لأن ذلك يعني تقدمهم في السن. ومما يزيد من هذه المخاوف عند الآباء، التعارض الواضح بين ما يبدو على المراهقين من رغبة في التلقائية والتشكك في الأوضاع القائمة، وبين ما يعقده الآباء من آمال على مستقبل أولادهم في النجاح والمركز الاجتماعي المرموق. فلكي يحقق الآباء هذه الآمال التي تستلزم في العادة إعدادا طويلا في الجامعة أو التعليم العالي على وجه العموم، بما في ذلك الدراسات العليا أحيانا، لابد للأبناء أن يجبروا على البقاء في مركز التابع طوال هذه المدة، وما دام الآباء هم الذين يتحملون الأعباء فإنهم يتوقعون من أبنائهم أن يسلكوا سلوك الطاعة والتأدب في المقابل. هذا القسر من ناحية الآباء قد لا يجد

الاستجابة المطلوبة من ناحية الأبناء فتكون الثورة "

إن النظريات التي تفسر الصراع على أساس أنه عملية نفسية داخلية (من الآباء أو من الأبناء) ترى أن هذا الصراع ليس فقط عملية حتمية بل هي أيضا ضرورية للنمو الإنساني نحو الاستقلال وتحديد الذات.

ومن النظريات من ترى أن الصراع " ظاهرة اجتماعية ". ومن روادها دايفز *K. Davis* الذي يرى:

" أن وجود فجوة جيلية أمر حتمي في مجتمع سريع التغير. فلآباء ينشئون أبناءهم على خبرتهم هم، ولكن هذه الخبرات سرعان ما تصبح شيئا عفا عنها الزمن، وبعبارة أخرى، فإن الآباء يعدون أبناءهم للعيش في مجتمع يصبح لا وجود له عندما يصير هؤلاء الأبناء كبارا، لذا فإن الفجوة الجيلية ليست، فقط، مشكلة تواصل أو تفهم، وإنما هي نتيجة لشعور الجيل الجديد بأن حكمة الجيل القديم قد أصبحت لا تتماشى مع مطالب العصر فضلا عن مطالب المستقبل ".

المراهق والرفاق:

تختلف طبيعة العلاقة مع الرفاق عن العلاقة مع الأسرة من ناحيتين أساسيتين، على الأقل، وهما:

- أن العلاقات الأسرية علاقة مفروضة ودائمة، في حين أن العلاقة مع الرفاق علاقة اختيارية، قابلة للتغير.

- إن العلاقة مع الرفاق توسع الخبرة التي يحتاجها المراهق بمساعدته على أن يجرب أدوارا جديدة، وأن يكون تصورات جديدة عن الذات، وهو مالا توفره العلاقة الأسرية عادة.

لذلك كان التحول إلى جماعة الرفاق ظاهرة مميزة لفترة المراهقة، بحيث تصبح المجموعة أو الرفاق أو الشلة أكثر جاذبية من الوالدين، لأنها تقوم على أساس من الاشتراك في نشاطات معينة مع كثير من التبادل العاطفي وقليل من الصراع. وبذلك يكون تأثير الرفاق أكبر من تأثير الوالدين .

وفي دراسة لكل من كولمان *Coleman, S.* وإبرسون *Epperson,D.C* لمعرفة: إلى أي مدى يمكن أن يتأثر المراهق برأي الرفاق بالمقارنة برأي الوالدين.

فكان السؤال بالنسبة لكولمان: أيهما يجعلك تضطرب بدرجة أكبر عدم رضا الوالدين أم قطع العلاقة مع أخلص الأصدقاء ؟.

أما إبرسون، فكان السؤال: أي من هذه يجعلك أكثر تعاسة:

(أ) إذا لم يرض والدك عما فعلته.

(ب) إذا لم يرض أحب المدرسين إليك عما فعلته.

(ج) إذا لم يرض أخلص أصدقائك عما فعلته.

وفيما يلي جدول يبين نتائج هذين الاستفتاءين:

جدول رقم (05-01)

بين مدى الاهتمام النسبي للمراهق بالرأي السلبي للآخرين

دراسة / الموضوع	كولمان		إبرسون	
	أولاد	بنات	أولاد	بنات
الوالد	% 53,8	% 52,9	% 80,4	% 80,5
المدرس	% 03,5	% 02,7	% 03,6	% 01,2
أخلص الأصدقاء	% 42,7	% 43,4	% 15,8	% 18,1

ويوحي هذا الاختلاف في مدى التأثير النسبي لكل من الرفاق والوالدين، بناء على اختلاف الموقف المثير، بسلوك المراهق كما يقول كاندل *Kandel. D,* :

" لا يمكن أن يقع كلية تحت سيطرة جيل أو آخر بالذات، إماالرفاق أو الوالدين. وبعبارة أخرى، فإن المراهق يستمد توجيهه من كل من الوالدين والرفاق " .

أنواع جماعة الرفاق

إن لجماعة الرفاق عدة أشكال، يختلف شكل كل منها عن الآخر تبعا لطبيعة العلاقة التي تربط بين أفرادها ومنها:

- جماعة الأصحاب: مجموعة من المراهقين الذين يمكن أن يلتقوا معا من حين إلى آخر في نشاط اجتماعي كالرحلات والمعسكرات أو الحفلات، وتؤدي هذه الجماعة مهاما، منها: تعتبر بمثابة احتياطي يجد فيه المراهق الرفيق الذي يستدعيه عند اللزوم لمزاولة أي نشاط اجتماعي.
- جماعة الأصدقاء: مجموعة خاصة مشتقة من المجموعة الكبيرة والتي هي، عادة، جماعة الأصحاب، وتكون طبيعة العلاقة بين أفرادها أوثق مما هي عليه في جماعة الأصحاب، ويكون عدد أفرادها أقل مما هو في جماعة الأصحاب.
أما العلاقة بين جماعة الأصدقاء وجماعة الأصحاب فهي علاقة الجزء بالكل.
- العصابة: تختلف هذه الجماعة عن الجماعتين السابقتين شكلا ومضمونا. فالعصابة، جماعة لها تركيب اجتماعي على

درجة عالية من التنظيم. فأدوار القيادة والمسئوليات تتحدد بشكل في منتهى الدقة، كما أن لهذه الجماعة اسم ومنطقة نشاط محدد لا يسمح لأي مجموعة أخرى اختراقه.

النمو الانفعالي للمراهق:

إن التغيرات السريعة والمتلاحقة التي تميز فترة المراهقة ، وكذا الدوافع القوية المتدفقة التي يجد المراهق نفسه أمامها عاجزا عن الفهم أو الإشباع أو المواجهة، كل ذلك يوقع المراهق في حالات إحباط شديد يكون رد فعله الانفعالي تجاهها بنفس الدرجة من القوة والعنف.

خصائص النمو الانفعالي للمراهق:

يتميز النمو الانفعالي للمراهق بالخصائص التالي:

- التمركز حول الذات: يتضمن مفهوم التمركز حول الذات عددا من المظاهر السلوكية التي يمكن ملاحظتها عند المراهق بوضوح

ومن هذه المظاهر:

- الحساسية: يكون المراهق حساسا بشكل واضح لفكرة الآخرين عنه فيما يشغل باله، وفيما يقوم به، وهو ما يطلق عليه عادة بـ "استشعار الذات "
- المراقب الوهمي: يصل التمركز حول الذات بالمراهق إلى حد التوهم باستمرار وكأن هناك شخص يراقبه في تحركاته وفي سكناته ، وفي مظهره وكلامه وتصرفاته، سواء أكان وحده أو

وسط جماعة.

- توهم التفرد: يشعر المراهق بأن ما يعانيه أو ما يقع له لا يحدث لأحد غيره بنفس الشكل أو على نفس الدرجة، وتتضح هذه الحقيقة في التعابير الشائعة من مثل: " لا أحد يفهمني " " لا يوجد من يفهمني " وما شابه من العبارات الدالة على تفرده.

- القلق ومشاعر الذنب: تنتاب المراهق من حين إلى آجر نوبات من الاضطرابات الانفعالية كالقلق، الذي هو خوف من المجهول - أو هو خوف من أن شيئا ما سيحدث دون تحديده بالضبط ولا تحديد مصدره. وقد يكون ذلك نتيجة لمشاعر الذنب المصاحبة لاندفاعات الهو وتعارضها مع القيم الاجتماعية.

- عدم الاستقرار: يبدو عدم الاستقرار في التقلب الذي يقع فيه المراهق من حين إلى آخر فمن يأس وقنوط إلى أمل واسع، ومن ثقة بالنفس إلى فقدان الثقة كلية، ومن التدين إلى الشك، ومن المرح والانبساط إلى الاكتئاب والعزلة والانطواء...

إن ذلك كله نتيجة للتغيرات التي يمر بها المراهق، والتقلبات المزاجية، ظاهرة عامة عند كل الأفراد، لكن هذا التقلب عند المراهقين يكون بدرجة أشد وعلى فترات متقاربة ، كم إن التقلب في بعض الأحيان يكون مفاجئا ومن غير أسباب واضحة.

الحيل الدفاعية لدى المراهق:

كثيرا ما يواجه المراهق مشاعر الاكتئاب ومشاعر القلق وكثير من الاضطرابات، كما قد يشكو من الإحساس بالفراغ أو الفشل أو الإحباط دون القدرة على حل مشاكله، فيسعى إلى التخفيف منها بواسطة اندفاعات غير مناسبة من قبيل الجنوح كتعاطي المخدرات أو الممارسات الجنسية ..... وقد يلجأ إلى الاكتئاب والانطواء والسلبية أو يختار حلولا بديلة، مثل آليات الدفاع النفسية التي غالبا ما تتخذ واحدا من الأشكال التالية :

النكوص أو الارتداد: *Regression*	إنها محاولة يقوم بها المراهق من أجل أن يعيش نفس العلاقات الأولية مع والديه في الأسرة عندما كان صفلا صغيرا.
الإنكار: *Denial*	وهو تعفف المراهق والامتناع عن الرغبة والاشتهاء وعن الأناقة أو الاهتمام بمظهره، ويقصر سلوكه، فقط، على التفكير والتأمل أو التدين الزائد، وينصرف نحو إشباع حاجاته الثانوية والاجتماعية والفكرية.
التبرير: *Rationalization*	وهي تقنية يستخدمها المراهق من أجل تقوية " أناه " حتى يستطيع مواجهة التغيرات التي تطرأ عليه خاصة التغيرات الجسمية، وبالتبرير يفسر المراهق السلوك الفاشل بأسباب منطقية معقولة. إنها آلية دفاعية لا شعورية يخدع بها الفرد نفسه.
التصلب: Rigidity	في حالة التصلب، لا يسمح المراهق بأي حال من الأحوال بتوافق الأنا مع الهو مقر المكبوتات اللاشعورية، ويكون عنيدا صلبا لا يتراجع عن أفكاره أو سلوكاته، ولا

	يقبل النصح والإرشاد بسهولة .
التعويض: *Compensation*	وهي محاولة المراهق النجاح في ميدان معين أو عمل ما لتعويض إخفاقه وفشله وللتخفيف من إحباطه.

الكثير من هذه الحيل منها العدوان والتقمص والانسحاب ... الخ

إن هذه الآليات تعبر عن فشل المراهق في إحداث التوازن والتوافق النفسي والاجتماعي، فهو يلجأ إليها من أجل التخفيف من حدة اختلال توازنه.

المحور السادس

علم النفس التعليمي

الدوافع

إن المتتبع لسلوك البشر وتصرفاتهم يندهش - ولاشك – بذلك التنـــوع الكبير في الدوافع التي تحركهم، ولا يحتاج الإنسان إلى جهد كبير ليدرك أن وراء كل تصرف أو سلوك بشري دافع ما يرتبط به ويحفـــز علـــى انتقائه، ولذلك فإن البحث في الدافعية هو في الأصل بحث فـــي الســـببية الكامنة وراء السلوك ومحاولة للوصول إلـــى تفســـيره، والإجابـــة عـــن الأسئلة، مثل:

لماذا سلك هذا الفرد هذا الفرد هذا السلوك في موقف معين ؟.

لماذا أثار منبه ما سلوكا معينا دون آخر؟.

لماذا يستجيب الفرد نفسه لمنبه ما في موقفين استجابة مختلفة ؟.

لماذا يثير نفس المنبه استجابات مختلفة عند أفراد مختلفين ؟.

لماذا؟ ولماذا؟...

إن هذه الأسئلة ومشاكلها وهي- عديدة - هي في صلب موضوع الدافعية.

مفهوم الدافعية

إن المتتبع لاستخدامات مفهوم الدافعية يمكنه أن يميز بين ثلاثة أنواع من الاستخدامات، وهي:

1- لتفسير التغير في الفعاليات التي يقوم بها الفرد.

2- لتفسر استمرارية الفعالية أو الانصراف إلى فعالية أخرى.

3- للدلالة على شدة الدافعية ومستواها.

ومبدئيا، تجدر الإشارة إلى أن الوصول إلى الدافعية لا يتم إلا عن طريق السلوك الظاهري، وأن المنطلق إلى تحديد الدافعية ومستواها وشدتها إنما تقاس عن طريق
دراسة السلوك نفسه، وبمعنى آخر، فإن الدافعية هي مصطلح يشير إلى تكوين
فرضي داخلي يميزه ما ينتج عنه من سلوك ظاهري وخارجي.

ومن الواضح من هذا العرض، أن دراسة الدوافع هي التي تؤدي إلى هذا التنوع والاختلاف الكبير في سلوك الناس، وهو بذلك دراسة لشخصية الفرد وطبيعتها التي تميزه وينفرد بها دون غيره.

نظريات الدافعية

يعتبر مفهوم الدافعية من المفاهيم الحديثة - نسبيا- في مجال الدراسات النفسية.

إذ لم يكن مطروحا قبل القرن العشرين كموضوع يمكن دراسته بطريقة علمية، مع كون بعض النظريات الفلسفية حاولت تفسير السلوك إلا أنها لا تعدو أن تكون رؤى فلسفية لا تستند إلى سند علمي دقيق، وقد تعددت الرؤى وتباينت بحيث ذهب البعض إلى أن:

- الإنسان مجبر على أفعاله وليس له فيها أي خيار.
- الإنسان حر في اختيار أفعاله وأن مرد الخير والشر فيها إلى عقله و ما نشأ عليه.

وبين هذين النقيضين دار الكثير من الجدل لقرون عديدة.

وفي عصر النهضة فقد اتجه مفهوم السلوك ودوافعه اتجاها ميكانيكيا في تفسير سلوك الإنسان ومن هؤلاء نجد الفيلسوف ديكارت وفلسفة الترابطيين، ويعتبر مفهوم الغريزة أصدق من يمثل هذه النظرة الميكانيكية.

ومن هذه النظريات:

أ. نظرية الغرائز

تعد الغرائز في منظور أصحاب هذه النظرية هي الدافع الوحيد للسلوك لدى الحيوان، ومنها الإنسان، أي أن كل تصرفاته مدفوعة بقوى بيولوجية فطرية تحدد نمط سلوكه، وبذلك فهي:

نمط من الاستجابات الفطرية المعقدة التي تسعى إلى تحقيق غاية ما

ويعد ماك دوكل واحد من أكبر المحامين عن هذه النظرية، ويرى:

إن كل مشاعرنا وأفكارنا وسلوكاتنا تنبعث من الغرائز، وأن هذه الغرائز تشكل مصدر إلزام

وقد عدد ماك دوكل (18) ثمانية عشرة غريزة عند الإنسان. وقد اختلف أنصار نظرية الغرائز في تحديد عددها، ويقصرها فرويد في غريزتين هما:

- غريزة الحياة التي تجد في الدافع الجنسي تعبيرا لها.
- غريزة الموت التي تكمن وراء جميع الأفعال العدوانية.

وهناك من أوصلها بحوالي ثلاثين غريزة، وأدى هذا الاختلاف إلـــى معاناة هذه النظرية من مشكلة أساسية هي: عدم قدرتها على إيجاد تصور واضح لمعنى الغريزة، ووقوعها في شباك عدم استطاعتها على تحديـــد الغرائز القادرة على تفسير الجوانب غير المتناهية من السلوك الإنساني.

ب. نظرية خفض الحافز

ظهرت هذه النظرية لعدم قدرة نظرية الغرائز على تفسير الســـلوك، حيث أن الغرائز في مفهومها تؤدي إلى السلوك الميكانيكي الأعمى وهو مالا يتفق مع السلوك الإنساني الذي في معظمه سلوك قصـــدي غـــائي، واستبدل مصطلح الغرائز بمصطلح الدوافع.

فما هو مفهوم الدافع في إطار نظرية خفض الحافز؟ .

يحدد راضي الوفقي (203) مفهوم الدافع في أنه:

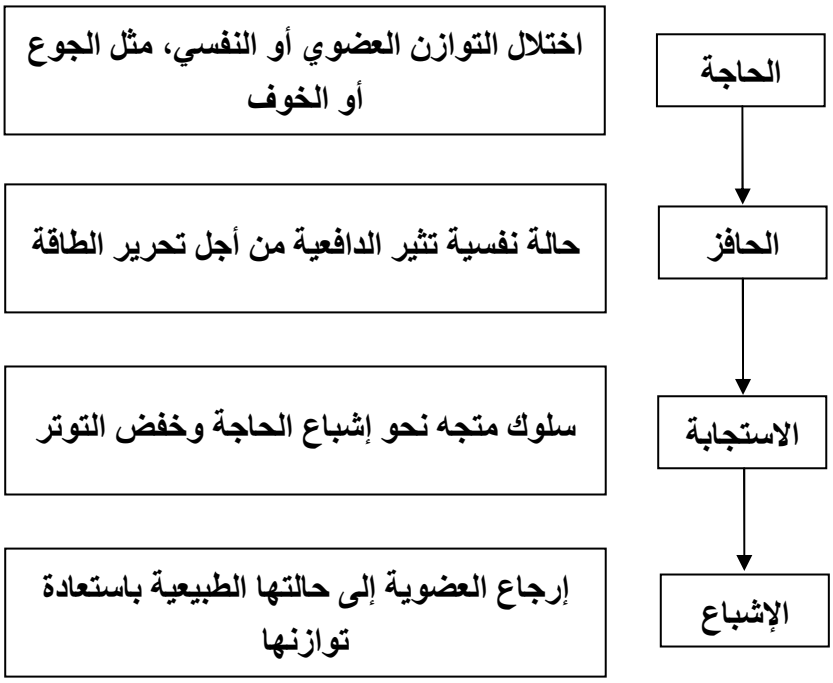
" حالة عامة من الإثارة ناتجة عن حالة جسمية أو نفسية تؤدي إلى تجنب الألم " .

تحفز هذه الحالة من الإثارة العضوية على القيام بسلوك معين يـــؤدي إلى خفض التوتر.

ويلخص المخطط رقم (06-01) يبين هذه النظرية من الإثارة أو من حالة اختلال التوازن إلى حالة الإشباع.

المخطط رقم (06-01)

يبن نظرية خفض التوتر



وواضح من هذا المخطط أن المبدأ الأساسي الذي بنيت عليه هذه النظرية هو مبدأ الاتزان *Homeostasis* ونقطة الارتكاز في هذا المبدأ هو:

النزعة إلى المحافظة على محيط داخلي ثابت ومتزن

ج. نظرية التشويق

نفس ما حدث لنظرية الغرائز وقعت فيه نظرية خفض الحافز، حيث أن علماء النفس في الخمسينات من القرن العشرين وجدوا أن هذه النظرية غير قادرة على تفسير أنماط السلوك الإنساني في جميع جوانبه

وبتنوعه اللامحدود، فضلا عن أنها أهملت المنبهات الخارجيـــة، حيـــث ركزت فقط على المحيط الداخلي للفرد، ومن الأوائل الذين حملوا لـــواء هذه النظرية نجد:

هارلوف *Harlow* الذي شكك في صحة إسناد كل تصرفات الإنسان إلى أساس إحيائي، وحاول إثبات ذلك عن طريق التجربة، وتتلخص تجربتـــه في:

عزل مجموعة من صغار القردة عن أمها ووضعها فـــي أقفـــاص مـــع هيكلين صنيعين من الأمهات، (مصنوعان من الأسلاك)، وقد غطى واحد منهما بقماش ناعم أما الثاني فزوده بزجاجة حليب وكانت المصدر الوحيد للغذاء.

وافترض:

" في حالة صحة نظرية خفض الحافز فإن صغار القردة ستلجأ إلى الهيكل المزود بالحليب عند حدوث أي طارئ قي القفص "

وكانت النتيجة:

" أن القردة كانت تلوذ بالهيكل المغطى بالقماش الناعم، عند تعرضها لأي طارئ في القفص، مؤثرة بذلك نعومة الملمس عن تلبية الحاجة البيولوجية "

ومن هذه التجربة توصل إلى أن:

" ثمة خبرات خارجية مثل الحنان والضم تؤدي إلى الاتزان فطريا تفوق في قدرتها على الاستثارة الدافعية من خفض الحوافز الفزيولوجية "

وبذلك أعطت هذه النظرية متانة كبيرة للمشوقات الخارجية على أســـاس أنها:

تفاعل بين الموضوعات الخارجية وحالة فزيولوجية محددة تدفع العضوية إلى الانجذاب

د. نظرية الاستثارة

تعتمد هذه النظرية على الأساسين التاليين:

1. إن ما يجب أن نأخذه كدليل على وجود الدافعية هو دائما مستنتج من شيء يكون الحي قائم به الآن، أو قد قام به في الماضي، أو غير قائم به.
2. إن لفظ الدافعية يصف حالة فرضية يحتويها الكائن الحي (مثل القلــق، الجوع،....الخ) مثل هذه الحالات يفترض أنها تثير الكائن الحـــي للقيـــام بنشاط معين.

وتعني الاستثارة في مفهوم هذه النظرية:

" مستوى عام من النشاط ينعكس عن حالة عدة أجهزة فزيولوجية ومواقف حياتية واجتماعية خارجية "

وقد أدى هذا المفهوم إلى إمكانية قياس مستوى الاستثارة الدافعية من خلال النشاط، ومما تقترحه هذه النظرية:

إن الناس يندفعون إلى القيام بنشاطاتهم بأساليب تبقــيهم فـــي المســـتوى المثالي للاستثارة.

وهناك علامات للاستدلال على وجـــود الدافعيـــة. أوردهـــا جدســـون براونJadson Brown (1961) في كتابه دوافع السلوك، منها:

1. تقارير السلوك في مواجهة نفس الظروف المثيرة.
2. الاستجابات البالغة الشدة التي تستدعيها مبررات بالغة الضعف.
3. ثبات السلوك أمام ظروف متغيرة... وغيرها مما لا يســـمح المجـــال للتفصيل فيها

وخلاصة ذلك كله ولب هذه النظرية هو:

إن الدافعية شيء يستنتج من السلوك

ولقد فتحت هذه النتيجة بابا كبيرا لإمكانية قياس الدافعية، ومنها أبدع علماء النفس في الطرق التي يمكن بواسطتها قياس الدافعية.

وهنا لابد من تحديد لمعنى الدافع في إطار هذه النظرية:

يشير عبد الستار إبراهيم (1987) إلى أن الدافع هو:

حالة من التوتر الداخلي توجه السلوك حركيا كان أم ذهنيا أم اجتماعيا نحو هدف معين، وتسهم في تنشيطه والاستمرار فيه لحين بلوغ الهدف

أنواع الدوافع

يمكن الوقوف على عدة تصنيفات للدوافع تختلف عن بعضها وتتقارب وفقا لوجهات نظر العلماء وانتماءاتهم النظرية.

ومن أبرز هذه التقسيمات، نجد:

1. التصنيف الذي يميز بين الدوافع الفطرية والـــدوافع المكتســبة، مــع اختلاف في التسميات مثل: الدوافع الأولية والدوافع الثانويــة، والـــدوافع البيولوجية والدوافع الاجتماعية...

2. كما يصنفها بعضهم على الأسس التالية:

- الدوافع الفزيولوجية.
- الدوافع المتعلقة بالآخرين.
- دوافع الكفاية الذاتية.

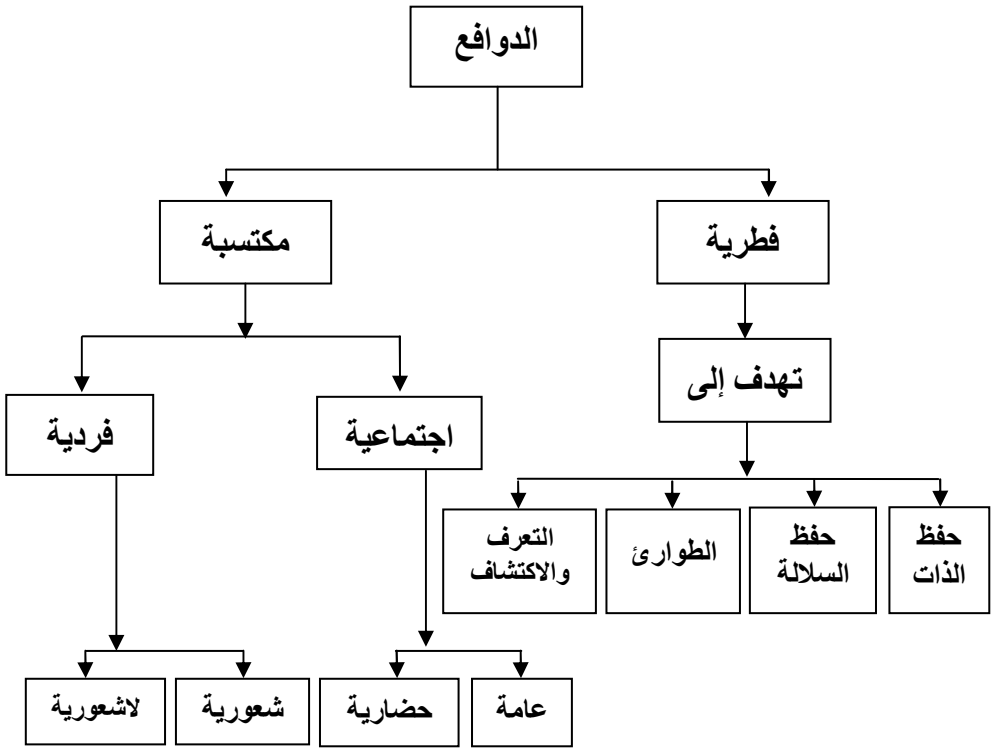
3. كما نجد تصنيفا آخر يقوم على صنفين أساسين هما:

- **دوافع البقاء:** وهي كل تلك الدوافع التي يتم بإشباعها الحفــاظ علــى الحياة.
- **دوافع الاكتفاء:** وهي كل تلك الدوافع التي تتعلــق بتحســين الحيــاة وتطويرها.

ومهما يكن التقسيم فأنه يمكن تلخيص هذه الدوافع في المخطط التالي:

المخطط رقم (06-02)

يبين أنواع الدوافع



إليك بعض التفاصيل فيما يعنيه هذا المخطط للدوافع.

1. الدوافع الفطرية:

المقصود بالدوافع الفطرية تلك الـــدوافع ذات الأســـاس البيولـــوجي-الكيمائي، أي: أن ما يثير الدافع الفسيولوجي هو وجود حاجة داخلية ذات منشأ عضوي، والتي من شأنها أن تحافظ على حياة الفرد واســـتمرارية السلالة والنوع، وتنقسم هذه الدوافع إلى:

الدافع	الوظيفة	منها :
حفظ الذات	دوافع تقوم بدور الحفاظ على حياة الفرد ناتجة عن حاجات بيولوجية	الجوع، العطش
حفظ الجنس والسلالة	دوافع تقوم بدور الحفاظ على الجنس والسلالة	الجنس والأمومة
الطوارئ	دوافع تقوم بحفظ الذات من الأخطار الخارجية	الهروب، المقاتلة
الاكتشاف والتعرف	دوافع تقوم بدور مساعدة الفرد على استثمار ما حوله عن طريق اكتشاف العالم من حوله	اللعب، الاستطلاع

2. الدوافع المكتسبة:

يندرج تحت مصطلح الدوافع المكتسبة كل الدوافع التي ترجع في الأصل إلى التعلم عن طريق ما تقدمه البيئة الخارجية (الاجتماعية والفيزيقية) من خبرات خلال احتكاك الفرد بالآخرين، ويكتسبها عن طريق التنشئة الاجتماعية. وتنقسم هذه الدوافع إلى:

الدافع	الوظيفة	منها :
اجتماعية عامة	هي تلك الدوافع التي يشترك فيها جميع أفراد الجنس البشري وتميزه عن غيره من الأنواع	الاجتماع، التملك
حضارية	هي تلك الدوافع الخاصة بمجتمع معين دون غيره من المجتمعات ويميزه عنها	القيم والاتجاهات

شخصية فردية	وهي تلك الدوافع التي تميز الفرد عن غيره من الأفراد والتي تكون شخصيته الفريدة والمتفردة، وهي :		
	شعورية	تلك الدوافع التي تحكم سلوك الفرد في موقف معين وهو على وعي بها	الميل نحو لون معين دون غيره أو أشخاص دون غيرهم
	لاشعورية	تلك الدوافع الكامنة وراء سلوكات ظاهرة غير واضحة دوافعها ،خاصة بالنسبة للفرد نفسه	الاستجابات غير المناسبة لمثيراتها ، فلتات اللسان

الدوافع والتعلم

الدافع شرط ضروري لكل تعلم، وكلما كان الدافع قويا زادت فاعلية التعلم، أي مثابرة المتعلم واهتمامه به، **فلا تعلم بدون دافع**، فالتعلم هو تغيير في السلوك أو الشعور ينجم عنه نشاط يقوم به الفرد، والفرد لا يقوم بنشاط من غير دافع، فتعلم إنسان أن يسير في متاهة أو حل لغز ميكانيكي قد يكون الدافع مجرد الرضا من تعلم السير في متاهة، كما أن التدعيم يتوقف على الدوافع لذا يجب أن يقوم التعليم على الدوافع الأساسية الأولية والثانوية وعلى ما لدى التلميذ من اتجاهات نفسية وميول.

إن إهمال الدوافع في ميدان التعليم يؤدي إلى نتائج سيئة وخطيرة، فالطالب مثلا يدرس لغة أجنبية في المدرسة ثلاث سنين وفي النهاية يخرج منها خاوي الوفاض لا يحسن التحدث بها ولا الكتابة، بالمقابل فإن رجل الأعمال يتقن نفس اللغة في ستة أشهر وذلك لأن لديه قوة الدافع باعتبارها يتوقف عليها نجاح أو فشل مشروعه أما الطالب فيرى أن هذه المادة قد فرضت عليه فرضا ولا يرى سببا لذلك.

من هذا كانت الإشارة في البداية إلى ضرورة الدافع في التعلم، وهو ضروري في التعلم وكذلك لإتقانه و للتغلب على الصعوبات والعوائق، كما يزيد من اليقظة وتركيز الانتباه ويؤخر ظهور التعب ويجعل المتعلم أكثر تقبلا لما يوجه إليه من نصح وإرشاد.

شروط إثارة الدافع

وضوح الغرض من التعلم:

الغرض هدف شعوري يدركه الفرد أو يتصوره، ويعقد العزم على بلوغه، فوضوح الهدف بالنسبة للمتعلم يولد لديه الدافع، والدافع يثير السلوك ويوجهه ويملي على الفرد اختيار الوسائل والطرق الملائمة المؤدية إلى تحقيق الهدف وبلوغه. لذا لابد أن توضح للمتعلم الأهداف الكامنة وراء تعلمه لمادة معينة، فوضوح الغرض يسهل عملية الحفظ والتحصيل ويزيد من درجة الفهم والانتباه، والأهداف تزيد من حيوية التعلم حين ترتبط بالدوافع الأساسية للمتعلم.

معرفة المتعلم مدى تعلمه:

دلت التجارب على أن ممارسة العمل دون علم بنتائجه لا يؤدي، أحيانا إلى تعلم البتة، وأن علم المتعلم بنتائجه يعينه على إجادة التعلم وزيادة إنتاجه من حيث مقداره ونوعه وسرعته للأسباب التالية:

- تعين المتعلم على تصحيح استجاباته الخاطئة وعلى تكرار الاستجابات الناجحة فقط.
- تجعل العمل أكثر تشويقا.
- تحمله على منافسة نفسه وغيره، أما الجهل بالنتائج فقد يعتقد المتعلم أنه قد وصل الذروة فيتقاعس عن بذل الجهد، أو يلقي في روعه أنه لا يتقدم وأنه غير قادر فيفتر حماسه واهتمامه.
- تستغل هذه المعرفة قانون « الطاقة المتزايدة » الذي مفاده:

متى اقترب الفرد من بلوغ هدفه زاد ما يبذله من جهد.

الثواب والعقاب:

إن قانون الأثر جعل الدوافع تحتل مركز الصدارة في عملية التعلم وأدى ذلك إلى الاهتمام بالثواب والعقاب في المدارس، وأدى ذلك إلى إجراء الكثير من البحوث في الموضوع، وهذه بعض نتائجها:

- إن الثواب أقوى وأبقى أثرا من العقوبة في عملية التعلم وأن التشجيع والمدح أقوى أثرا من الذم، بوجه عام.
- إن الجمع بن الثواب والعقاب أفضل في كثير من الأحيان من اعتماد أحدهما دون الآخر، وكل مربي يلتمس ضرورة استخدامهما معا في مجال التعليم.

- إن أثر كل من الثواب والعقاب يعطي أفضل نتائجه حين يعقب السلوك مباشرة ويضعف كلما طالت الفترة بينه وبين السلوك.
- إن الأطفال المنبسطين يضاعفون جهودهم عقب اللوم في حين أن المنطوين يضطرب إنتاجهم بعد اللوم، هذه النتيجة توجه أنظارنا إلى ضرورة مراعاة الفروق بين الأفراد في إيقاع العقاب.

المنافسة:

تلجأ بعض المدارس إلى إذكاء روح المنافسة بين تلاميذها لإثارة دافعهم للتعلم، لكن يجب الحذر من التنافس الشديد لأن ذلك يحمل في ثناياه قدرا كبيرا من الكراهية المدمرة، وقد أحسن- برتراند رسل- عندما عبر عن التنافس « بدهليز الموت» ، لكن التنافس الودود والذي يكون بين أفراد يتقاربون في الكفاءات والقدرات تكون نتائجه إيجابية، وأفضل من ذلك كله، أن يكون التنافس بين الفرد ونفسه، إذ يقوم بمقارنة إنتاجه اليوم بإنتاجه الأمس، فالإنسان لا يزعجه فشله في التفوق على نفسه بالقدر الذي يزعجه في التفوق على غيره، خاصة إن كان خجولا أو ممن تثبط همته بسهولة.

تنظيم مادة التعلم وفهمها:

دلت التجارب على أن المادة المتعلمة متى كانت مفهومة ومنظمة وذات معنى كان تعلمها أسرع وأدق وأسهل وكانت أعصى على النسيان.

المحور السابع

علم النفس الاجتماعي

مقدمـــة

يرتبط علم النفس الاجتماعي بعلم النفس العام وهو واحد من فروعـــه الأساسية المختلفة التي يهتم كل واحد منها بدراسة جانب مـــن جوانـــب الحياة الأساسية التي يمكن أن يوجد فيها الإنسان.

وإذا كان علم النفس يهتم بالإنسان من حيث هو كـــائن حـــي يشـــعر ويحس وله رغباته واهتماماته ودوافعه وميوله ويدرسه كفرد من جميـــع جوانبه، وعلم الاجتماع يهتم بدراسة العلاقات الاجتماعية، وبنية المجتمع باعتباره كائن مستقل قائم بذاته ومنفصل عن الأفراد. فإن علـــم الـــنفس الاجتماعي يختص بدراسة العلاقات بين الأفراد في محيط اجتماعي بكل ما تتضمنه هذه العلاقات من مواضيع ومظاهر، كالتفاعـــل الاجتمـــاعي، والقيم والمعايير الاجتماعية التي تنظم سلوك الأفراد داخل الجماعـــة. و بهذا المعنى، يكون المجتمع هو الوعاء الذي يحدث فيه سلوك الأفـــراد. ومنه فإن علم النفس الاجتماعي هو ذلك العلم الذي يقوم بدراسة ســـلوك الفرد متضمنا خبراته الذاتية، والمجال الذي يتم فيه هذا السلوك، دراســـة تفاعلية.

تعريف علم النفس الاجتماعي

تعددت تعاريف علم النفس الاجتماعي وتفاوتـــت درجـــات تحديـــدها وشموليتها له للمواضيع التي يتناولها بالبحث والدراسة، وقد يتعذر إعطاء تعريف موحد شامل يتضمن كل الموضوعات التي يتناولهـــا بالدراســـة،

وهو أمر عادي لأن محاولة تقديم تعريف في أي مجال من المجالات العلمية والمعرفية أمر في غاية التعقيد، و يتطلب الأخذ بعين الاعتبار الكثير من العوامل المختلفة، حتى يعكس التعريف المجال كله وليس جزءا منه فقط. إضافة إلى هذه الصعوبة التي هي مشتركة بين كل المجالات فإن علم النفس الاجتماعي يتضمن صعوبتين أساسيتين*.[1]

1- إنه علم ينمو ويتغير بسرعة مذهلة، وتظهر فيه موضوعات جديدة كل عام. وبذلك فإن التعريف الذي يكون مقبولا اليوم قد لا يكون كذلك في الغد.

2- إن موضوعات علم النفس الاجتماعي متنوعة، لذلك فإنه من الصعب، بل من المستحيل أن نجد تعريفا واحدا يتضمن ويشمل كل هذه الموضوعات المتنوعة.

غير أنه مع كل هذه الصعوبات يمكن أن نجد تعاريف قادرة على أن تبين الخيط الرفيع الذي يجمع بين هذه الموضوعات.

تعريف كمبالة يونج *K.Young*:

يرى بأن علم النفس الاجتماعي هو:

" دراسة الأفراد في صلتهم البينية (التفاعل) المتبادلة، دراسة تهتم بما تحدثه هذه الصلات البينية من آثار على أفكار الفرد ومشاعره وانفعالاته وعاداته. "

ويحدد كمبالة يونج هذه الصلات البينية في ثلاث فئات هي:

1) صلات بين فرد وفرد.

* - أبو النيل 1984

2) صلات بين فرد وجماعـــة.

3) صلات بين جماعة وجماعة.

أما روجر براون *Roger brown* فيقول:

" يهتم علم النفس الاجتماعي على وجه التقريب، بالسلوك، أي بالعمليات العقلية للأشخاص، والتي تكون محددة بالتفاعل فـــي الماضـــي أو فـــي الحاضر بالأشخاص الآخرين."

وبهذا التعريف فإنه يحصر موضوعات علم النفس الاجتماعي في:

اللغة، الإدراك، الدوافع، الذاكرة، الجماعات المرجعية، والصراع والقيادة والتنشئة الاجتماعية... وغيرها، وعن طريق حصره لهذه الموضـــوعات توصل إلى استنتاج أن علم النفس الاجتماعي يهتم، بالتدريب في العمليات العقلية في تفاعلها بالأشخاص الآخرين.

ويذهب البورت *Gordon Allport* في الاتجاه نفسه الـــذي ذهـــب إليـــه براون، لكن محددا في زاوية محددة، وهي تأثر هذه العمليـــات العقليـــة بالوجود العقلي أو النفسي للأفراد الآخرين.

فيقول في تعريفه:

" إنه محاولة لفهم وتوضيح كيف أن تفكير وشعور وسلوك الأفراد يكون متأثرا بالوجود الضمني أو الواقعي أو المتخيل للآخرين."

ومن خلال هذين التعريفين يمكن ملاحظة أن علم النفس الاجتمـــاعي لا يقتصر على دراسة السلوك الاجتماعي للأفراد فقط، بل يتســـع إلـــى مختلف جوانب شخصية الفرد. فيتناول أفكاره وأحاسيســـه واســـتجاباته، وكيفية تأثر هذه الجوانب بوجود الآخرين، ضمنيا أو تخيلا أو واقعيا.

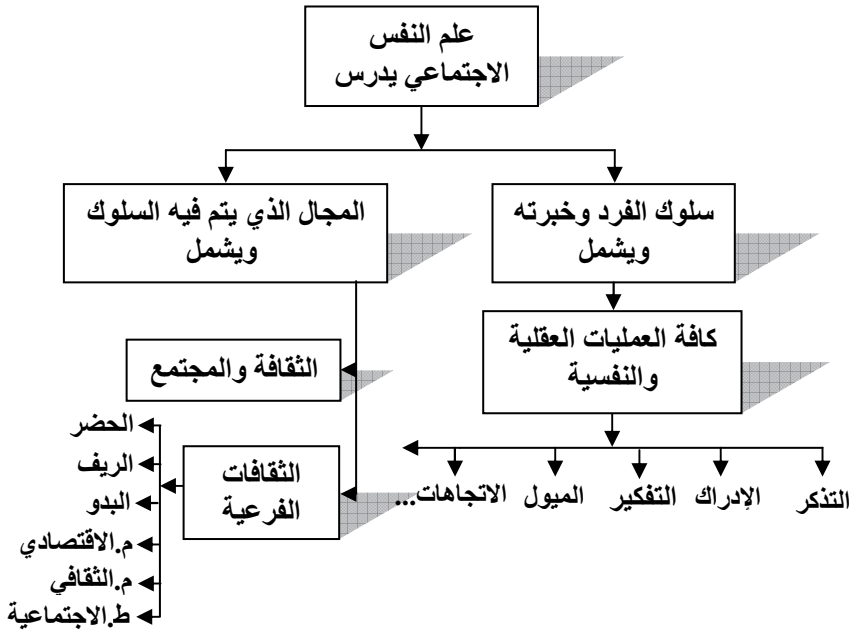
وليس بعيدا عن هذه التعاريف ما ذهب إليه بـــارون وبـــايرن *Baron & Byrne*، اللذان يقدمان تعريفا عمليا فيقولان:

" إنه العلم الذي يدرس الطريقة التي يتأثر أو يتحدد سلوك وشعور وتفكير الفرد بسلوك أو بخصائص الآخرين."

وفي مجال آخر، لهما تعريف قد يكون أوضح لعلم النفس الاجتماعي هو:

" الدراسة العلمية للطرائق التي لا حصر لها والتي بها نتـــأثر بـــالأفراد المحيطين بنا، وغالبا ما تتبع هذه التأثيرات من أفعالهم أو بما يقولون أو يعملون. وتكـــون متضـــمنة فـــي خصائصـــهم، كأعمـــارهم وجنســـهم ومظهرهم... الخ. وأحيانا تتبع من مجرد حضور الآخـــرين، أو حتـــى أفكارنا وذكرياتنا عنهم."

ويمكن أن نستنتج كخلاصة من هذه التعريفات ما يلي:

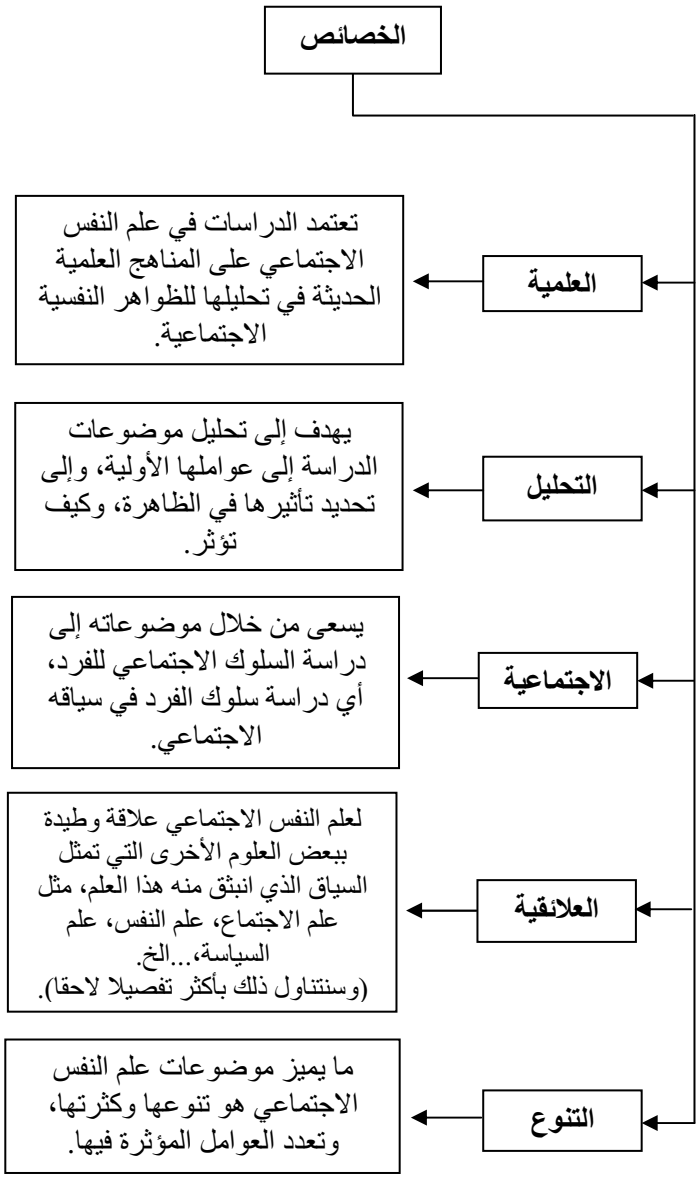


ويتفاعل مجموع هذه المجالات النفسية والاجتماعية وينتج عنها سلوك مميز للأفراد والجماعات في استجاباتهم لمواقف معينة.

فكل هذه المواضيع إذن، إضافة إلى بنية التفاعل بينهما. تشكل مـــواد للدراسة في علم النفس الاجتماعي.

خصائص علم النفس الاجتماعي

أفرز تنوع الدراسات في علم النفس الاجتماعي خصائص معينـــة يمكـــن الإشارة إليها في ما يلي:



أهداف علم النفس الاجتماعي

لكل علم من العلوم أهداف يسعى إلى تحقيقها، وعلم النفس الاجتماعي لا يشذ عن هذه القاعدة، وله أهدافه الخاصة به، والتي من أجلها أنشـــئ. ويمكن إيجازها كما يلي:

1- فهم الظاهرة النفسية الاجتماعية، أي فهم السلوك الاجتماعي.

2- الوصول إلى بناء نظريات تمكن من تفسير السلوك الاجتماعي ومن التنبؤ به. ومؤداه تصور وانطباق القانون أو القاعدة العامة في مواقف أخرى غير التي نشأ فيها أساسا. والتنبؤ الذي لا يمكن اختباره عمليا ليست له أي قيمة.

3- الكشف عن العوامل التي تؤثر في مثيرات سلوك الفرد في استجابته للمتغيرات الاجتماعية أي الكشف عن العوامل الشخصية أو العوامل الواقعة في المجال النفسي.

4- الكشف عن العوامل التي يتغير بتأثيرها سلوك الجماعة في استجابتها للمتغيرات الاجتماعية المختلفة أي تلك العوامل الاجتماعية أو العوامل الواقعة في المجال الاجتماعي.

5- التحكم في الظواهر الاجتماعية وذلك عن طريق التحكم في الظروف والمتغيرات التي تحدد حدوث الظاهرة وذلك من أجل إحداث التغيير أو التعديل أو إحداث الظاهرة التي نرغب فيها.

أهمية علم النفس الاجتماعي في مجالات الحياة المختلفة

إذا كان هدف علم النفس الاجتماعي هو الوصول إلى الإسهام الفاعل والجاد والعلمي في بناء مجتمع أفضل قائم على أرضية صلبة وقوية مبنية على فهم سلوك الأفراد والجماعات في المواقف الاجتماعية المتباينة، فإن من البديهي أن تكون له أهمية علمية وعملية في جميع ميادين الحياة، وعلى هذا يمكن الإشارة إلى أهميته في بعض ميادين الحياة للتدليل على ذلك.

أهمية علم النفس الاجتماعي في بعض الميادين

المجال أو الميدان	أهميتـــــــــــه
التربية والتعليم	يتبنى علم النفس التربوي الكثير من مفاهيم علم النفس الاجتماعي التي تساعده في نجاح العملية التربوية عن طريق إمداد المعلمين والمدرسين والإدارة المدرسية بالمعلومات والخدمات التي تدعم فهمهم للسلوك النفسي الاجتماعي للفرد، ويعمق مفاهيمهم عن طبيعة العلاقات التي تربطهم كما تمدهم بالأسس النفسية والاجتماعية لعملية التنشئة الاجتماعية، فضلا عن تعميق مفاهيمهم للمعايير الاجتماعية وكيفية تعليمها للأبناء من خلال الأسرة والمدرسة والجماعة.
المجال الصناعي	تظهر أهميته من خلال فهم العلاقات النفسية الاجتماعية، والعلاقات الإنسانية بين العمال، وبينهم وبين المشرفين على العمل. إلى جانب أهميته في اختيار وتدريب القادة في العمل، وفهم الموقف في المعمل كموقف اجتماعي، وكذا دراسته مشكلات العمل والتغيبات ذات الطابع الاجتماعي.
الصحة النفسية	وذلك من خلال تحديد الأسباب الاجتماعية المسببة للأمراض النفسية، من مثل تلك التي تنشأ عن البيئة الاجتماعية السيئة أو الفقيرة، وتلك التي تنشأ عن التنشئة الاجتماعية الخاطئة للطفل، وتدهور النظام القيمي واضطراب الحياة الأسرية. وغير ذلك.
مجال الخدمة الاجتماعية	وتظهر أهمية علم النفس الاجتماعي في مجال الخدمة الاجتماعية من خلال تحديد التأثير المتبادل بين كل من الفرد والجماعة من أجل إحداث المزيد من التأثير والتفاعل المتبادلين والذي ينعكس أثرهما ايجابيا على أفراد المجتمع.

الاتجاهات

تعتبر الاتجاهات مظهرا من مظاهر المعرفة الاجتماعية، ويؤكد علماء النفس الاجتماعي على أن للاتجاهات أهمية خاصة في التفاعل الاجتماعي، وتؤدي دورا هاما في توجيه سلوك الأفراد والجماعات في كل مواقف الحياة الاجتماعية. كما أنها من أبرز الموضوعات بحثا في علم النفس الاجتماعي، وستبقى على مر السنين موضع الاهتمام لأنها معقدة مثيرة ولها دلالة اجتماعية كبيرة.

الاتجاه لغة

لكلمة الاتجاه معاني مختلفة في اللغة إلا أنها في مضمونها تشتمل على نقاط مشتركة، وقد استعمل سيبويه كلمة اتجاه، اسما. (الزبيدي 420-9) وهو مشتق من الفعل اتجه يتجه على وزن افتعل يفتعل. جاءت الواو ياء لكسر ما قبلها واستبدلت منه التاء وأدغمت.

وعند ابن منظور (256-2): الوجهة والواجهة أي القبلة، وكل موجه استقبلته، وتوجه إليه أي ذهب إليه وهو فعل لازم. والاتجاه القصد.

وعند الزبيدي: السلوك والوطء، فقول: خرج القوم فوجهوا للناس الطريق. أي سلكوه ووطؤه كما تشير الكلمة إلى معنى الظرفية أو المكان.

يقول عبد الله العلا يلي (667- 12):

" هي الزاوية التي يتعين بها موقع نقطة بالنسبة للآخرين."

وفي القرآن الكريم:

" ولكل وجهة هو موليها فاستبقوا الخيرات." (سورة البقرة، الآية: 148)

أي لكل معتقد أو دين أو موقف معين عن الحياة والأمور.

ويتميز الاتجاه في المعنى اللغوي بمحددات أساسية تشترك فيها أو في بعضها هذه المعاني وهي:

- القصد والتأهب للعمل.
- وضع الجسم كما يرتضيه لنفسه أو ما يراه ملائما له.
- موقف الفكر إزاء مشكلة من مشكلات الحياة.

الاتجـــاه الاصطلاح:

يعطي مصطلح الاتجاه في علم النفس الاجتماعي مجموعة من الـــدلالات فيدل على:

- توجيه الفكر.
- وضعية الفكر.
- السلوك الاجتماعي.
- موقف الفرد من بعض المفاهيم (كالمال، القوة، الدين...الخ.)

وقد يتضح ذلك أفضل بعد التعرض لبعض تعار يف مفهوم " الاتجاه ".

ويرجع غيث محمد كلمة اتجاه *Attitude* تاريخيا إلى أصلين:

- الأول: مشتق من الأصل اللاتيني *Aptus* والذي يشير إلى معنى اللياقة، وقد ظهر هذا الاستخدام لأول مرة عند هربرت سبنسر، عندما تحدث عن الاستعداد أو عن موقف العقل الذي يساعد الإنسان على التوصـــل إلـــى قراراته وأحكامه حول الأمور والقضايا المتنازع عليها، كأمر ضـــروري للوصول إلى الحكم الصحيح. وظل هذا الاستخدام شائعا واتخذ مضامين متعددة مثل: (الاستعداد العلمي، والتقليدي، والنظري، والتطبيقي).

- **الثاني:** ارتبط باستخدام كلمة *Posture* وتعني وضعية الجسم عند التصوير. وتطور استخدام هذا المصطلح فأصبح يشير إلى الوضع المناسب للجسم للقيام بأعمال معينة.

وقريب من الاستعمال الأول لمصطلح اتجاه، تعريف جوردن ألبورت *G.Alport* (1935)، حيث يقول:

" الاتجاه: حالة من الاستعداد العقلي والعصبي الذي تكوّن خلال التجربة والخبرة، والتي تسبب تأثيرا موجها أو ديناميا على استجابات الفرد ككل نحو الموضوعات والمواقف التي ترتبط بهذا الاتجاه، قربا أو بعدا عنه."

ويؤكد التعريف على دور البيئة وأساليب التنشئة الاجتماعية في تكوين الاتجاهات حيث يرى البورت أنه:

" حالة من التهيؤ العقلي العصبي تنظمها الخبرة."

بهذا التأكيد يكون الاتجاه ميل مكتسب.

أما ثرستون (1928) فيرى بأن الاتجاه هو:

" درجة الشعور الإيجابي أو السلبي المرتبط ببعض الموضوعات السيكولوجية."

وما يعنيه ثرستون بالموضوعات السيكولوجية هو:

" رمز أو نداء أو قضية أو شخص أو مؤسسة أو فكرة... الخ من الموضوعات الحياتية."

ويستمر في تعريفه فيحدد للاتجاه قطبين: من الطرف الإيجابي إلى الطرف السلبي نحو الموضوع. وهي الفكرة التي بنيت عليها طرق القياس المختلفة للاتجاهات.

ومن التعاريف ما يذهب إلى أن الاتجاه ليس استجابة ولا يمكن ملاحظته إلا من خلال السلوك، وذلك عند ما يواجه الفرد مشكلا غير متوقع، باعتباره رد فعل للمشكل الذي له علاقة بالاتجاه. ويؤكد ذلك ما ذهب إليه نيوكمب (19،50).

" ليس الاتجاه استجابة. لكنه ميل ثابت، إلى حد ما، للاستجابة بطريقة معينة لشيء أو موقف معين. ويشير مفهوم الاتجاه إلى العلاقة بين الفرد وبين أي جانب من جوانب الحياة في بيئته. سواء أكانت له قيمة سلبية أو إيجابية بالنسبة له."

ويعرفه زهران (1977) على أنه:

" الاتجاه تكوين فرضي أو تغير كامن أو متوسط (يقع بين المثير والاستجابة) وهو عبارة عن استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة."

ولا تختلف هذه التعاريف وغيرها من التعاريف التي قدمت للاتجاه في جوهرها. وهي كلها تشير إلى أن الاتجاه إنما هو نزعة للتفكير أو الشعور أو التصرف إيجابيا أو سلبيا نحو موضوع معين في البيئة.

ومن خلال التعاريف المختلفة للاتجاه يمكن وضع تصور واضح محدد له على أساس النقاط المشتركة بينها والتي تشكل نقاط الالتقاء، والتشابه. فيكون الاتجاه:

" تهيؤ ديناميكي للاستجابة لموضوعات معينة أو مواقف. ذات صبغة انفعالية واضحة، وقد يشير إلى الاستعداد أو الميل المكتسب من خلال

التجربة الجادة المتكررة المؤدية إلى تحديد الشكل النهائي للاستجابة. وذلك عندما يكون الفرد أو الجماعة بصدد تقييم موضوع من الموضوعات الاقتصادية أو المالية أو الاجتماعية أو الدينية أو الجمالية، أو حول الأشخاص، بطريقة محددة ومميزة. وقد ينظر إليه على أنه تعبير محدد لمعتقد أو قيمة، ولهذا فهو يشتمل على نوع من التقييم الإيجابي أو السلبي، ويتميز بالثبات والاستقرار النسبي وذو طابع مركب يشمل: المعتقدات والشعور والسلوك."

خصائص الاتجاه

إن تحليل التعاريف السابقة وغيرها من التعاريف التي قدمت لمصطلح الاتجاه يمكن منها استخلاص جملة من الخصائص وهي كالتالي:

- يكتسب ويتعلم من البيئة التي ينشأ فيها الفرد.
- له خاصية تقويمية (مع أو ضد الموضوع).
- يتضمن دائما علاقة بين الفرد وموضوع خارجي، (موضوعات للبيئة).
- ذو صبغة انفعالية واضحة (ذاتي وهو ما يميز الاتجاه عن الحقيقة، فالحقيقة قابلة للبرهان. بينما الاتجاه لا يحتاج إلى برهان لكونه ذاتيا).
- له صفة الثبات والاستقرار النسبي.
- قابل للتغيير والتعديل (لأنه متعلم ومكتسب).
- لا يلاحظ مباشرة، وإنما يستدل عليه من خلال ما يبديه الفرد من سلوك فعلي أو لفظي.

- محدد للسلوك أو الاستجابة نحو الموضوعات الخارجية.
- ذو بناء مركب من المعرفة والشعور والسلوك.

مكونـــات الاتجـــاه

لقد سبقت الإشارة إلى أن الاتجاه ذو بناء مركب من عناصر ثلاثـــة وهي:

- العنصر المعرفـــي.
- العنصر الانفعالي.
- العنصر السلوكي.

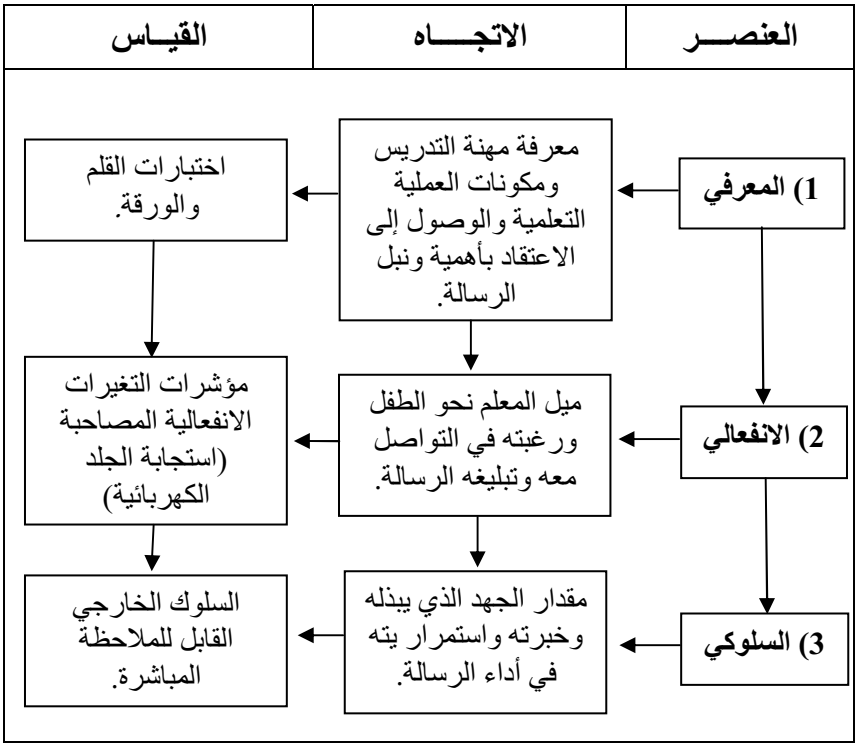
العنصر المعرفي: فقوامه الاعتقاد بمجموعة من الخصائص أو المفـــاهيم أو الحوادث التي تتصل بموضوع الاتجاه، والتي على أساســـها يتحـــدد موقف الشخص نحو الموضوع. لكنه لا يكفي وحده فكثير مـــن النـــاس يعتقدون بل يؤمنون بأن التدخين سبب في كثير مـــن الأمـــراض، لكـــن اعتقادهم هذا لا يكفي لتكوين الاتجاه الصحيح نحو الموضوع لذا نراهم مع علمهم بذلك يدخنون.

العنصر الانفعالي: فيعبر عن درجة ميل الفرد نحو أو ضد الموضـــوع. ولما كان الميل أو الرغبة يعبران عن شحنة انفعالية فإن هذا العنصر هو الذي يضفي على الاتجاه طابع الدفع للسلوك نحو أو ضد.

العنصر السلوكي: فهو الاستجابة الفعلية الظاهرية نحو موضوع الاتجاه، ويمثل الدليل على تعمق الاعتقاد والإيمان بالموضـــوع وعلـــى مقـــدار الشحنة الانفعالية نحوه.

إن الحديث عن الاتجاه لا يتم بمعزل عن هذه العناصر الثلاثة وانسجامها مع بعضها، وتجدر الإشارة إلى أنها قابلة للقياس وسنتحدث عن قياس الاتجاهات لاحقا. ويمكن تبسيط العلاقة بين هذه العناصر في اتجاه المعلم نحو مهنة التدريس وأسلوب قياسها كمثال على ذلك بالشكل التالي:

العلاقة بين العناصر الثلاثة
في الاتجاه نحو مهنة التدريس



تصنيف الاتجاهـــات

تصنف الاتجاهات إلى:

- فردية وجماعية.
- لفظية وعملية.

الاتجاهات الفردية والجماعية:

فالفردية هي التي تخص فردا بعينه من مثل ميل الفرد نحـــو بعـــض الألوان دون غيرها. أو نحو بعض الأفراد،... الخ. وتكـــون شخصـــية ذاتية. أما الاجتماعية، فهي تلك الاتجاهات التي تجمـــع مجموعـــة مـــن الأفراد في نظرتهم نحو موضوع معين. مثـــل الاختيـــارات السياســـية والاقتصادية وغير ذلك من الموضوعات ذات الصبغة الجماعية.

وما يميز النوعين هو:

- **أن الأول:** يتصل بمجموعة من ردود الأفعال الشخصية نحو موضـــوع محدد (حيوان، فكرة، شخص...الخ) فالموضوع يـــدرك نفســـه كمـــؤثر يتوقف عليه الاتجاه. فالأم الحنون على ولدها توجه كل اهتماماتها نحـــو ابنها المريض، وبالمقابل تكون قاسية عليه وشديدة حيال نتائج عمله فـــي المدرسة حين لا تكون جيدة.

- **أما الثانية:** فتتميز باستقلالها عن الموضوع، وهي ردود أفعـــال تجـــاه مواقف يمكن أن تتنوع تبعا لتنوع الموقف.

الاتجاهات لفظية وعملية:

إن الاتجاه اللفظي والعملي قد ينطبقان لكن ليس دائما، فما يبديه الفرد لفظا لا يعبر بالضرورة عن أدائه إزاء موقف عملي له علاقة بالاتجاه.

ويبين ذلك محمد عبده فيقول:

" من الناس من إذا ذكرته في المنافع العامة والمصالح الكلية، أخذ يشرح غوامضها، ويبين الواجب فيها والطريق الموصلة إلى جلب المنافع ورفع المضار بالوسائل المادية التي تؤدي إلى تقدم حال الأمم وإلى ارتفاع شأنها من رفع منار العدالة وبعث روح العمل وتقرير المساواة، وما شاكل ذلك. ثم إذا عرض عليه أمر من تلك المصالح رأيته أبعد الناس عن الخير وأقربهم إلى الشر واستنكف المساواة، واستهجن معنى العدالة."

ويقول الله تبارك وتعالى:

" ومن الناس من يعجبك قوله في الحياة الدنيا ويشهد الله على ما في قلبه وهو ألد الخصام وإذا تولى سعى في الأرض ليفسد فيها ويهلك الحرث والنسل "
(سورة البقرة، الآية: 204- 205)

لذلك فإن تصنيف الاتجاه على أساس لفظي وعملي تصنيف لا يعبر عن مفهوم الاتجاه كما حدده العلماء، وقد سبقت الإشارة إلى ذلك.

تكـــون الاتجاه

كيف تتكون الاتجاهـــات:

يخضع تكون الاتجاه إلى جملة من العوامل الاجتماعية والشخصية ومنها:

1- الخبرات المتكررة المتصلة بالفرد: خاصة في السنوات الأولى من الطفولة.

2- التأثير الشخصي: أي اتصال الفرد بالآخرين وجهـا لوجـه، وتعنـي المقابلات المتكررة التي تحدث بين عدد من الأفراد والتي ينـتج عنهـا تأثير في اتجاهاتهم.

3- المصالح والحاجات عند الفرد وعلاقتها بالموقف.

4- السمات الخاصة بالفرد.

5- الاتصال بالبيئة الطبيعية.

6- وسائل الاتصال الجمعي غير المباشر: مثـل التلفزيـون، الراديـو، الصحافة المكتوبة، الكتب، المجلات...الخ. حيث تقدم عرضا لكثير مـن الحقائق والآراء والمعلومات عن كافة موضوعات الحياة، والتي يترتـب عنها تكريس اتجاه لدى الفرد والجماعات نحوها.

7- معايير الجماعة: يتعرض الفرد لأنماط من أساليب الحياة الاجتماعية، خاصة في الجماعة الأولى، بكل ما تحتويه من عـادات وتقاليـد وقـيم ومصالح وفلسفة في الحياة ليمتثلها ويساير معاييرها. (وهي العامل العام في تكوين الاتجاهات).

خطوات بناء الاتجـاه:

يمر بناء الاتجاه عبر الخطوات العامة التالية:

1- المرور بخبرات جزئية مواتية أو غير مواتية تدور حـول موضـوع اتجاه معين.

2- تتكامل هذه الخبرات وتتناسق وتتحدد في وحدة كلية.

3- تتمايز هذه الوحدة منفردة عن غيرها من الوحدات وتظهر في شـكل اتجاه عام نحو موضوع معين.

4-تعميم الاتجاه وتطبيقه على الحالات والمواقف ذات العلاقة بموضـــوع الاتجاه.

وفي النهايـــة: يكون الاتجاه تعبيرا عن ماضي الفرد وحاضره ونظرتـــه المستقبلية وتكوينه وتجاربـــه وبنيتـــه النفســـية والانفعاليـــة والضـــغوط الاجتماعية التي يخضع لها، ومصالحه وحاجاته ومستوى ثقافته، كل ذلك يؤثر ويسهم في تكوين مجموعة الاتجاهات المتجانسة والمطابقة لمعـــايير المجتمع، في حالة سواء.

تعديـــل الاتجاهـــات

تكوّن الاتجاهات الخطوط الأساسية لطبيعة الفرد الاجتماعية وســـماته الشخصية، وتشير التعاريف المختلفة، بل وتتفق على أن الاتجاه مكتسب ويتميز بنوع من الثبات والاستقرار، وبـــذلك يتضـــمن إمكانيـــة تعديلـــه وتغييره، وهناك العديد من الدراسات والبحوث التي انصبت حول تطور الاتجاهات لدى الجماعات والأفراد، وتمركزت، بصورة خاصـــة، علـــى تغير الموقف، وتهدف كلها حسب دينكن ميشال إلـــى:

" دراسة عوامل تغير الشخصية، بتغير طبيعة ونوعية المعلومـــات التـــي يتعرض لها الفرد وأثرها في تغيير مواقفه."

ويمكن، بداية، التمييز بين مستويين من الاتجاه هما:

- **متأصل عميق:** ويكون ناتجا عن التنشئة الاجتماعية أو متعلق بتجارب خاصة متكررة ومستمرة، وهذا المستوى من الاتجاه تكون مقاومته شديدة للتغيير.

- **سطحي قابل للتغيير:** بعض أنواع من الاتجاهات يمكن أن يعدل الأداء فيها بتغيير بسيط في التعليمات، وإن الاتجاه في هذا المستوى يمكـــن أن يتغير عن طريق الإشهار والإعانات والدعاية، وهو علـــى حـــد تعبيـــر سيرج ميسكوفيتشي:

" يكون الاتجاه منبسطا أو خطا يسمح بالانتقال من الحقيقـــة الاجتماعيـــة إلى الحقيقة النفسية والعكس."

يمكن تغيير الاتجاه بالطرق التالية:

1- الخبرة والممارسة العملية: وتعتبر أكثر الطرق إيجابية فـــي تغييـــر اتجاهات الأفراد والجماعات وتعديلها.

2- المعرفة العلمية بطبيعة الشيء: تؤدي المعرفة إلى تغيير اتجاه الفرد، وقد كانت المقولة سائدة.

" معرفة الشيء تؤدي حتما إلى العمل به."

غير أنه ثبت أن ذلك غير كاف لوحده. وتأثير المعرفة بطبيعة الشيء في تغيير الاتجاه أقل من الممارسة العملية، ذلك أن معرفة الصـــواب لا يضمن التخلص من الاتجاهات الخاطئة والزائفة، إلا أن المعرفة تجعـــل الفرد يدرك وجود فارق بين ما يشعر به وما يجب أن يشعر به، وذلـــك يقلقل الأنا ويخلق لدى الفرد حالة من التوتر التي قد تدفعه إلـــى تعـــديل سلوكه.

- **قابلية الفرد للإيحاء:** لمستوى قابلية الفـــرد للإيحـــاء دور هـــام فـــي الإسراع في تغيير اتجاهاته، والمعروف أن الإيحاء واحد مـــن الأســـلحة الهامة التي يستخدمها أخصائيو الدعاية والإعلانات التجارية والإشهار.

وهذه القابلية موجودة لدى كل البشر لكن بدرجات متفاوتة. وهي لدى الأسوياء من الناس أكثر من المنعزلين والمنطوين والعصبيين.

طرق قياس الاتجاهات

تقدم ملاحظة الاتجاهات فائدة كبيرة، حيث تسمح بتوقع رد فعل الشخص تجاه بعض القيم والمواقف الخاصة، وفي علم النفس الاجتماعي، يلجأ الأخصائي النفسي الاجتماعي إلى استعمال مجموعة من الطرق لقياس الاتجاهات وتتلخص هذه الطرق في: (الاستبيانات، المقابلات، مقاييس الاتجاه.)

وتمثل الأخيرة أهم الطرق وأدقها في جمع البيانات.

أهم مقاييس الاتجاهات

أ- مقاييس المسافات المتساوية:

أول مقياس من هذا النوع ظهر هو مقياس ثرستون (1927) وقد بنى مقياسه على فكرة:

" أن الأسئلة لها نفس الأهمية في تحديد الاتجاه وأن لكل موقف تدرجا معينا من الإيجابية المتطرفة إلى السلبية المتطرفة."

فهو بهذه الفكرة يصنف الأسئلة على أساس شدتها في مقياس الوحدات المتساوية البعد أو الفارق. ويتكون مقياس ثرستون من إحدى عشرة درجة، ويتحدد وزن الأسئلة على حسب ترتيب أو تقدير مجموعة من المحكمين، وفق خطوات محددة، على أساسها يتم بناء المقياس النهائي الذي يقدم للمفحوص ويطلب منه التأشير فقط على العبارات التي يتفق

معها، والدرجة التي تعطى للمفحوص والتي تعكس طبيعة موقفه هي: حصيلة الوسيط للعبارات التي يؤشر عليها.

وكما هو واضح تكون طريقة ثرستون من أدق الطرق في قياس الاتجاهات، إلا أنها تتطلب جهدا كبيرا مضنيا وتركيزا دقيقا حتى يكون المقياس صالحا للاستعمال.

وهي على حد تعبير ادوارد (1975) " غير اقتصادية ".

ب- طريقة التدرج:

ويطلق عليها كذلك طريقة ليكورت (1932). أين استطاع أن يدخل بعض التحسينات على مقياس ثرستون من أجل التغلب على صعوبة بناء المقياس. وتعتمد طريقة ليكورت على تدرج الاتجاه من بدايته إلى نهايته، بحيث تدل كل درجة من التدريج على قيمة معينة للاتجاه.

لقد أعطت طريقة ليكورت نتائج جد هامة، واستطاعت أن تتغلب على صعوبة إعداد المقياس. وأن تقدم معلومات وافية عن المفحوص، إذ يعبر عن شدة ودرجة اتجاهه بالنسبة لكل وحدة من وحدات المقياس، خلافا لمقياس ثرستون الذي لا يعبر إلا عن القبول أو الرفض.

ج- مقياس البعد الاجتماعي، أو طريقة التحليل القياسي:

حاول لويس جوتمان (1952) التخلص من بعض الصعوبات في قياس الاتجاهات باستعماله تكتيكا معينا لقياس المواقف والاتجاهات تدعى: تكتيك التحليل القياسي.

ولهذا الأسلوب ميزة تراكمية، أي أن الشخص الذي يتفق مع العبارة الثالثة في المقياس يتفق حتما مع العبارتين الأولى والثانية في نفس

المقياس، والذي يوافق على العبارة الرابعة سيوافق حتمـــا وبالضـــرورة على العبارة الثالثة. وهكذا. والغرض عن هذه الطريقة هو التأكد من أن الموقف المطلوب قياسه يخضع للقياس والتحديد، ويكون التأكد من خلال النظر إلى طبيعة ردود أفعال المفحوصين إزاء بنود المقياس، فإذا كانت ردود أفعاله منسقة فإن المقياس صالح، أما إذا كانت عكس ذلك دل على أن المقياس غير صالح. ويمكن تحديد ذلك إحصائيا بالقانون التالي:

معامل الاتساق = $1 - \frac{\text{و}}{\text{ن . ك}}$

و = عدد المعطيات الشاردة أو غير المنسقة.

ن = عدد الموضوعات.

ك = عدد البنود.

والنتيجـــــة:

- إذا كان معامل الأنساق مساويا لواحد صحيح أو قريب من الواحد فإن المقياس جيد.
- إذا كان معامل الأنساق يتراوح ما بين 0.80 و 0.90 فـــإن المقيـــاس سطحي.
- إذا كان أقل من 0.80 فإن المقياس غير صالح.

ويمكن تحديد اتجاه الفرد من خلال إجابته التي تكون بالتأشير علـــى عبارات المقياس، وهذه العبارات تحمل درجات متسلسلة كتلك الموجودة في مقياس ليكورت. ومن الدرجة التي يحصل عليهـــا الفـــرد يســـتطيع الدارس التعرف على العبارات التي وافق عليها.

وهذه الميزة لا توجد في مقياس ثرستون ومقياس ليكورت.

ويمكن كذلك ترتيب الأفراد تبعا لاستجاباتهم دون الحاجة إلى إجـــراء عمليات إحصائية، وذلك بتجميع إجاباتهم في مصفوفة مزدوجة.

وهناك أساليب وطرق أخرى متعددة لقياس الاتجاهات كالاختبـــارات الإسقاطية، وطريقة اوزجود لتمايز المعاني وطريقة السلوك التعبيـــري، وطريقة السوسيو دراما الذي ابتكره مورينو. وغيرها.

واقتصرنا في الشرح على أشهرها كنماذج من هذه المقاييس.

فوائد دراسة الاتجاهـــات

إن دراسة الاتجاهات بالطريقة العلمية تقدم فوائد جمة أهمها:

- تقدم صورة عامة عن الاتجاهات السائدة في المجتمع.
- تمكن من تحديد الاتجاهات الفردية ومداها وشدتها وقوتها.
- تحدد مدى تدخل المعارف والمعلومات النظرية المتوفرة لدى المجتمع، والممارسات العملية والمعايير والقيم السائدة في المجتمع في تكـــوين هذه الاتجاهات.
- تقدم تشخيصا واضحا لما هو سائد من الاتجاهات مما يسمح بتحديـــد أداء الأفراد والجماعات وسلوكهم في وضع معـــين وتحـــت شـــروط معينة.
- تسمح بوضع استراتيجيات واضحة من أجل تمكين الأفراد والجماعات من تشكيل وتكوين الاتجاهات المرغوب فيها والتخلص من الاتجاهات غير المرغوب فيها.

التنشئة الاجتماعية

تتشكل شخصية الفرد وتتطور خلال عملية الاتصال بالآخرين، وتبدأ هذه العملية منذ ميلاد الفرد وتتقدم وتتطور وتنمو مع مرور الزمن والتقدم في السن حتى يصل إلى الدرجة التي يكون سلوكه مطابقا لسلوك الجماعة، وبمعنى آخر أنها.

عملية تحويل الفرد من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي

إن طرق وأساليب ومناهج هذا التحول هو ما يطلق عليه: " عملية التنشئة الاجتماعية ".

إن التنشئة الاجتماعية لا تقتصر على مرحلة الطفولة، فقط، بل إنها تدوم مدى الحياة وتتميز بمعدلات متنوعة في الظروف المختلفة، حيث تتسارع العملية في بعض الأحيان وفي بعض مراحل العمر أو تحت ظروف معينة بينما تتباطأ في أخرى، لكنها لا تتوقف. فهي، إذن، عملية تعلم اجتماعي، يتعلم الفرد خلالها أدواره الاجتماعية التي تستند إلى طبيعة المعايير الاجتماعية السائدة.

فماذا نعني بالتنشئة الاجتماعية؟.

تعني التنشئة الاجتماعية: أن الطفل يتلقى خبرات يومية من خلال علاقاته بجماعة الأسرة وجماعة المدرسة وجماعة الأقران وجماعة الأصدقاء... وغير ذلك من الجماعات ويتعرض أثناء ذلك من هؤلاء إلى كثير من الاستحسان والاستهجان، ومن العتاب والثواب ومن الحب والتهديد. ومن خلال التوفيق بين مطالب الفرد وحاجاته وبين مطالب

وحاجات هذه الجماعة يتوصل إلى إيجاد الطرق والبدائل لحل الصـــراع القائم بينه وبين هذه الجماعات.

ويرى موراي *Murray* أن عملية التنشئة الاجتماعية تعني:

" أنها العملية التي يتم من خلالها التوفيق بين دوافـــع ورغبـــات الفـــرد الخاصة وبين مطالب واهتمامات الآخرين، والتي تكون ممثلة في البنـــاء الثقافي الذي يعيش فيه الفرد".

ويرى كذلك:

" إن مسايرة مطالب واهتمامات الآخرين هو الأسلوب الذي يتبعه الفـــرد لحل الصراع بينه وبينهم، والنهاية الغالبة هو أن الفرد يكون أكثر قابليـــة للتطبع".

ومن وجهة نظر موراي فإن هناك حدود للتطبـــع، أي أن الفـــرد لا يتنازل كلية عن فرديته ولا يتمسك كلية بفرديته وذلك ضروري إذا مـــا أراد الفرد أن يحيا في وئام مع نفسه ومع الآخرين في المجتمع .

وإلى هذا المعنى يشير كلا كهوهن وموراي *Kulckhohn & Murray* .

" أن كل إنسان من نواحي معينة".

1. يشبه كل الأشخاص الآخرين.

2. يشبه بعض الأشخاص الآخرين.

3. لا يشبه أي شخص آخر.

أما أحمد وحيد (2001) فيرى بأن التنشئة الاجتماعية تعني بأنها:

" عملية نفسية اجتماعية تربوية مستمرة من المهد إلى اللحد، قائمة علـــى التفاعل الاجتماعي، وتهدف إلى إكساب الفرد القدرة على التوافق النفسي

الاجتماعي مع أفراد مجتمعه، ومن خلال تعليمه تمثل واستدخال المعايير الاجتماعية السائدة في المجتمع."

ويتضح من التعريف أن عملية التنشئة الاجتماعية تقاسمت دراستها الكثير من العلوم، فبالإضافة إلى علم النفس الاجتماعي نجد علم نفس النمو، وعلم الاجتماع، وعلوم التربية.

ويرى محمود أبو النيل (1984) أن التنشئة الاجتماعية هي:

" عملية تشمل كافة الأساليب التي يلقاها الفرد من الأسرة، خاصة الوالدين، والمحيطين به من أجل بناء شخصية نامية متوافقة جسميا ونفسيا واجتماعيا... وبهذه الأساليب يمكن تعزيز أوقف استجابات سلوكية معينة من شأنها أن تعمل أو لا تعمل على تنشئة وبناء الشخصية المتوافقة للفرد."

ويعرف سعد جلال (1985) التنشئة الاجتماعية على أنها:

" تشكيل الفرد عن طريق ثقافته حتى يتمكن من الحياة في هذه الثقافة."

وبعد هذا الاستعراض لعدد من تعار يف التنشئة الاجتماعية أمكن استخلاص النقاط التالية:

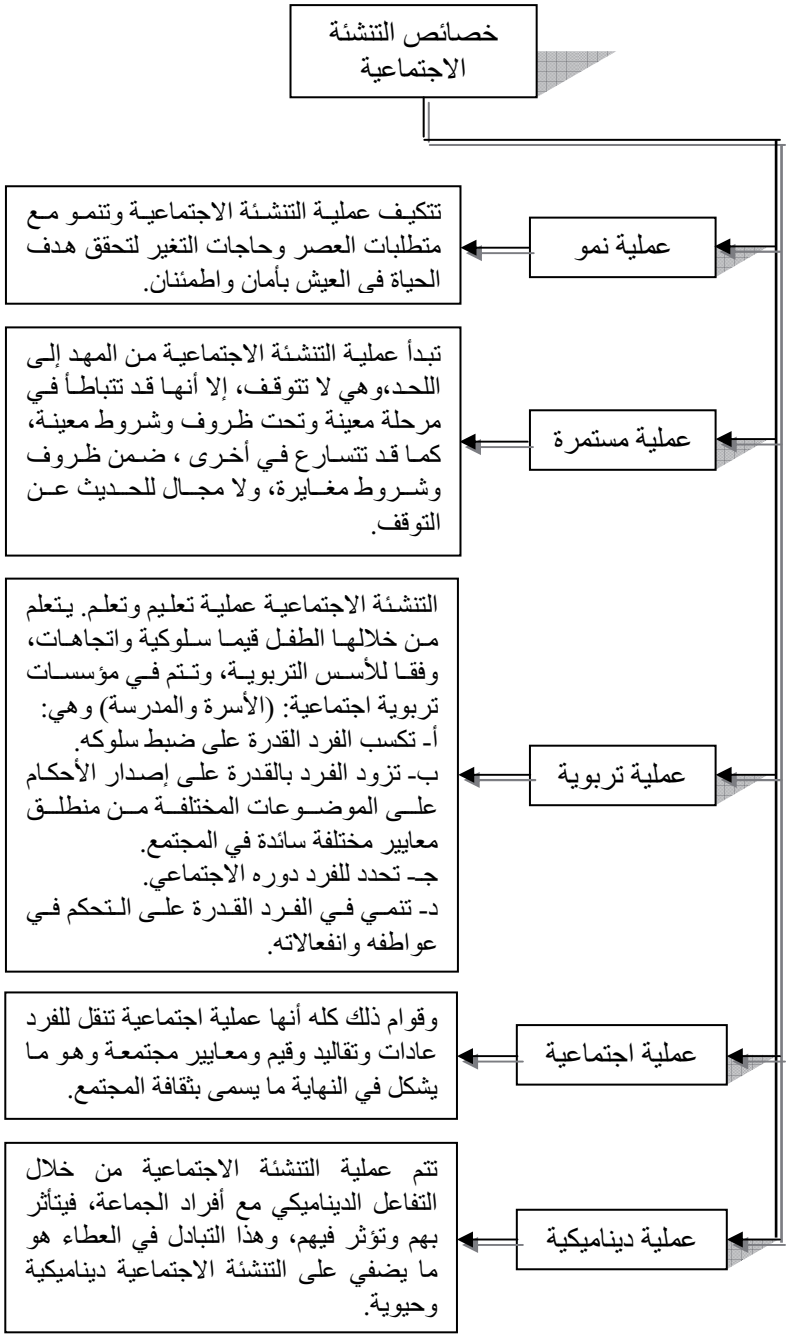
- التنشئة الاجتماعية أسلوب للتوافق مع ثقافة الجماعة التي يوجد فيها الفرد.
- تساعد التنشئة الاجتماعية على استمرار قيم المجتمع وتقاليده وأعرافه. أي المحافظة على نفسه.

- التنشئة الاجتماعية عملية حرجة للفرد والمجتمع لما فيها من الصراع بينهما، فإذا تمت وفق أسس وقواعد نفسية سليمة، كانت النتيجة تكوين فرد صالح لنفسه ولمجتمعه.

- التنشئة الاجتماعية ضرورة نفسية واجتماعية، موجودة في كل المجتمعات وفي كل العصور. وهي متشابهة في الجماعة الواحدة ومختلفة من جماعة إلى أخرى في نفس المجتمع، ومن مجتمع إلى مجتمع آخر.

خصائص التنشئة الاجتماعية

تتميز عملية التنشئة الاجتماعية بخصائص معينة، ورد ذكر بعضها في التعاريف السابقة. وفيما يلي توضيح لهذه الخصائص:


خصائص التنشئة الاجتماعية
عملية نمو
تتكيف عملية التنشئة الاجتماعية وتنمو مع متطلبات العصر وحاجات التغير لتحقق هدف الحياة فى العيش بأمان واطمئنان.
عملية مستمرة
تبدأ عملية التنشئة الاجتماعية من المهد إلى اللحد،وهي لا تتوقف، إلا أنها قد تتباطأ في مرحلة معينة وتحت ظروف وشروط معينة، كما قد تتسارع في أخرى ، ضمن ظروف وشروط مغايرة، ولا مجال للحديث عن التوقف.
عملية تربوية
التنشئة الاجتماعية عملية تعليم وتعلم. يتعلم من خلالها الطفل قيما سلوكية واتجاهات، وفقا للأسس التربوية، وتتم في مؤسسات تربوية اجتماعية: (الأسرة والمدرسة) وهي:
أ- تكسب الفرد القدرة على ضبط سلوكه.
ب- تزود الفرد بالقدرة على إصدار الأحكام على الموضوعات المختلفة من منطلق معايير مختلفة سائدة في المجتمع.
جـ- تحدد للفرد دوره الاجتماعي.
د- تنمي في الفرد القدرة على التحكم في عواطفه وانفعالاته.
عملية اجتماعية
وقوام ذلك كله أنها عملية اجتماعية تنقل للفرد عادات وتقاليد وقيم ومعايير مجتمعة وهو ما يشكل في النهاية ما يسمى بثقافة المجتمع.
عملية ديناميكية
تتم عملية التنشئة الاجتماعية من خلال التفاعل الديناميكي مع أفراد الجماعة، فيتأثر بهم وتؤثر فيهم، وهذا التبادل في العطاء هو ما يضفي على التنشئة الاجتماعية ديناميكية وحيوية.

تأثير الوالدين في تكوين شخصية الطفل:

هناك أنواع خاصة من المؤثرات ذات التأثير الكامل على تكوين شخصية الطفل، وسوف نشير هنا إلى الأبعاد الخاصة في شخصية الوالدين ذات الأهمية الأكبر من غيرها في تكوين الشخصية، وهي:

1- علاقة الطفل المبكرة بالأم

تبدأ العلاقة الاجتماعية بين الناس في الأسرة، وأول تفاعل يتم بين الطفل وأمه، وهو تفاعل ثنائي الاتجاه يؤثر كل منها في الآخر، وخلال ذلك يتعلم الطفل كيف ينظم علاقته مع الآخر، فإذا استطاعت الأم أن تتعرف على حاجات طفلها وأن تستجيب لها بالشكل الصحيح وفي الوقت المناسب، ننتج عن ذلك علاقة إيجابية بينها وبين طفلها، أما إذا لم تستطع نستنتج علاقات توتر وسلبية على طفلها، بما يفقده الثقة بمن حوله.

وتشير كثير من الدراسات الحديثة إلى أن هناك دلائل كثيرة تشير إلى أن:

طول فترة الرضاعة كمؤشر على تقبل الأم لطفلها يؤدي إلى زيادة الميول الاجتماعية للطفل.

الحرمان المبكر من رعاية الأم كمؤشر على عدم التقبل ورفض الأم لولدها يؤدي إلى الانحراف السيكوباتي والجناح والبلد الوجداني والتخلف العقلي.

الانفصال المؤقت كمؤشر على وجود عوائق ضد تأمين العناية بالطفل يؤدي إلى المعارضة واليأس والانفراد.

2- التقبل

يشير هذا البعد إلى مدى تقبل الوالدين للطفل، ويدل عليه مشـــاركتهما الوجدانية للطفل ورعايتهما له وقضاء مدة أطول معه، واستخدام التشجيع والتفكير الاستنتاجي، وتتبع الطفل في جميع نشاطاته وإحاطته بالتوجيـــه والنماذج الصحيحة لمحاكاتها، وإن عدم تقبل الوالدين لطفلهما يؤدي إلى النبذ والحرمان وإلى الشدة في المعاملة أو إلى إهماله.

3- أسلوب التنشئـــة الاجتماعيـــة

يقصد بأسلوب التنشئة الاجتماعية تلك العمليات التي يكتسب الطفـــل بموجبها الاستجابة للمثيرات الاجتماعية، وترتبط عادة بطـــرق الضـــبط الاجتماعي سواء أكانت هذه الطرق مباشرة أو غير مباشرة، وإلى هـــذا المعنى تشير نتائج دراسة " وتنج وزملائه " إذ أوجدوا:

" أن عملية التنشئة الاجتماعية لا تتأثر فقط بالطرق المباشـــرة، بـــل إن الطرق غير المباشرة وغير الرسمية تؤثر أيضا في التنشئة الاجتماعية ".

وترتبط هذه الطرق بالاتجاهات الو الدية وبالقيم والمعايير الاجتماعية السائدة في تنشئة الطفل وفي الغالب فإن هناك ثلاثـــة أســـاليب أساســـية وهي:

أ- الأسلوب المتشدد:

يميل هذا الأسلوب إلى فرض الطاعة والأدب وعدم التساهل في مـــا يخالف قواعد ومعايير المجتمع، ومن عيوبه تكـــوين شخصـــية شـــديدة الطاعة غير مبادرة، متميزة بمشاعر الذنب والقلـــق والضـــبط الشـــديد للنفس.

ب- الأسلوب المتسامح:

وهو الأسلوب الذي يميل إلى الحوار وإلى الإقناع بجدوى التمسك بقوانين المجتمع والخضوع إلى معاييره وقيمه، أي أن الامتثال لها يكون عن طريق فهمها والاقتناع بها، ويؤدي هذا الأسلوب إلى أن تكون شخصية ميالة إلى تمثل قواعد المجتمع حريصة على التقيد بها دون تزمت أو شعور بالذنب، كما تزداد جاذبيتهم الاجتماعية.

ج- الأسلوب المتسيب أو الفوضوي:

وهو الأسلوب الذي يميل إلى عدم فرض أي قيود على الطفل أثناء تنشئته، ويؤدي هذا الأسلوب إلى تكوين شخصية ميالة إلى الانطلاق غير المقيد، وإلى رفض كل القيم والمعايير، متحدية لكل الأعراف والتقاليد، غير قادرة على التمييز بين نوع النزوات التي يمكن إشباعها والتي لا يمكن إشباعها، لانعدام نظام الضوابط لديها.

4- ترتيب الولادة وحجم الأسرة

يحظى الطفل الأول عادة باهتمام كبير داخل الأسرة، ويقل هذا الاهتمام تدريجيا بالولادات التالية، ويؤدي ذلك إلى كثير من الاضطرابات في سلوك الطفل الأول، لان الاهتمام يتحول، ولو جزئيا، إلى الطفل الجديد، مما يشعر الطفل السابق بانهيار عرشه داخل الأسرة، ويترتب عن ذلك بعض السلوكات الانفعالية غير الصحيحة، كأن يتشبه بسلوك المولود الجديد في محاولاته لجلب انتباه والديه.

أما الطفل الأخير فيحظى عادة باهتمام خاص من والديه كما أن فترة طفولته تمتد أكثر من إخوته، وذلك لأسباب عديدة، أهمها:

- شعور الوالدين بتقدم السن.
- استقرار أوضاع الأسرة، خاصة منها المادية.
- انخفاض أمل الوالدين في إنجاب غيره بعده.

وهناك العديد من هذه المشاكل المترتب عن ترتيب الطفل بين إخوته، كما أن لحجم الأسرة وعدد أفرادها دورا كبيرا في تنشئة الأطفال وتربيتهم، والاهتمام بهم.

5- التوافق الأسري

يؤدي التوافق الأسري إلى نمو جيد في شخصية الطفل في جميع جوانبها، الجسمانية، الانفعالية، الاجتماعية... وغيرها، ومن المتعارف عليه أن الأسرة المتوافقة تقوم على عوامل متعددة أولها:

- الود (بدل الحب).

" ومن آياته أن خلق من أنفسكم أزواجا لتسكنوا إليها، وجعل بينكم مودة ورحمة "
(سورة الروم، الآية: 21)

- التقارب الثقافي والاجتماعي: وهو ما يوحد التصور للأشياء والموضوعات الدينية والاجتماعية والثقافية ويقلل من حدة الصراع نتيجة الاختلاف في هذه النواحي.
- الاختيار السليم لكل منهما للآخر: ذلك الاختيار المبني على أسس عقلية سليمة، وليس على أساس العواطف والنزوات العابرة.

ومن ذلك يتبين أن هدوء واتزان العلاقة بين الوالدين سيقود إلى التنشئة الاجتماعية الصالحة في حين أن اضطراب وعدم التوافق في

العلاقات الأسرية يؤدي إلى تفكك وانحلال الأسرة، وبالتالي تنشئ أطفالا يشكلون عبئا على المجتمع وعنصرا مدمرا لاستقراره.

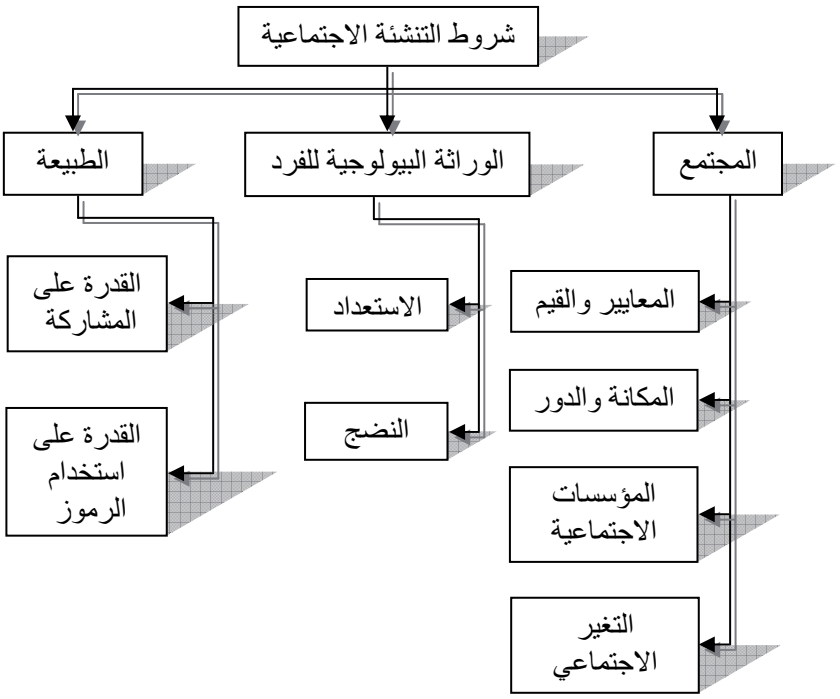
6- معرفة الوالدين للتربية السليمة

يقوم التعامل السليم مع الأطفال على أساس من المعرفة والعلم بقوانين النمو وأصول قواعد التربية السليمة وإن جهلهم بذلك يؤدي إلى نتائج سلبية على مستقبل أولادهم ومستقبل المجتمع ككل. فكثير من الآباء لا يتبينون الخيط الأبيض من ا لخيط الأسود، الذي يفصل بين قواعد التربية السليمة وبين الشفقة والعطف على الصغير، فيبالغون في تدليل الطفل وفي تلبية رغباته متجاوزين عن أخطائه وسلبياته.

وقد تفطن لذلك أفلاطون فدعى إلى أخذ الطفل من والديه ووضعه في بيوت تقوم على إدارتها مربيات تم إعدادهن بشكل صحيح. قد لا يكون هذا هو أسلوب التنشئة الاجتماعية الأمثل لكنه يشير إلى نقطة هامة، وهي: الأخطار الناجمة عن الجهل بالطرق الصحيحة في التربية.

شروط التنشئة الاجتماعية

تشير الدراسات إلى أن هناك ثلاثة شروط هامة لا بد من توفرها من أجل التنشئة الاجتماعية نوجزها، في المخطط التالي:



وإليك شرحا موجزا لهذه الشروط:

- **المجتمع:**

يعرف المجتمع بأنه الإطار العام الذي يحدد العلاقات التي تنشأ بين الأفراد الذين ينتمون إلى نفس المجتمع في شكل وحدات أو جماعات، ويمثل المجتمع بأجهزته ونظمه ومؤسساته المجال التربوي الشامل الذي يهدف من خلال وسائطه التربوية إلى المحافظة على نفسه وضمان استمرار يته وتطوره، والمجتمع الذي يولد فيه الطفل هو مجتمع كائن وموجود قبل ولادته، ويحتوي المجتمع على المادة الخام التي على أساسها تتم التنشئة الاجتماعية.

ويمكن النظر إلى المجتمع من زوايا عديدة منها:

أ- **القيم والمعايير:** وهي الأطر المحددة للأنماط السلوكية المناسبة للمواقف المختلفة، وهي المحك الذي على أساسه يتم الحكم على مدى مناسبة السلوك.

ب- **المكانة والدور:** ويقصد به السلوك المتوقع من الفرد على أساس موقعه من المجتمع كالطبقة الاجتماعية والجنس، ويرتبط مفهوم الدور بما يطلق عليه بالحقوق والواجبات.

ج- **المؤسسات الاجتماعية:** وهي الأوساط الاجتماعية المختلفة التي تقدم خدمات متنوعة تساهم في بناء المجتمع وتطوره، مثل (الأسرة، المدرسة، المسجد، النادي، الجمعيات...).

د- **التغير الاجتماعي:** إن المجتمع في تغير دائم ومستمر، فالتقدم العلمي والتكنولوجي يسهمان بشكل واضح في تغير المجتمع، ويشمل التغير كل جوانب المجتمع، في المفاهيم والقيم والأفكار، ونمط السلوك، وهو ما يتطلب إعدادا مستمرا للأفراد من أجل التكيف ومسايرة التغير.

2- الوراثة البيولوجية

تمثل الوراثة كل العوامل الداخلية التي كانت موجودة عند الإخصاب، وتعد عاملا هاما في النمو من حيث صفاته ومظاهره ونوعه ومداه، ويتوقف النمو على عاملين هامين:

أ- **الاستعداد:** وهي القدرات الكامنة لدى الطفل.

وواضح أن التنشئة الاجتماعية تتأثر إيجابا أو سلبا باستعدادات كل طفل، فالطفل الذي يعاني من قصور في نمو الخلايا الدماغية، قد لا يستطيع أن ينمو نموا اجتماعيا سويا مثل غيره من الأطفال الأسوياء.

ب- النضج: يتضمن النمو معنى النضج، وتتوقف مدى الاستفادة من معايير التنشئة الاجتماعية على مدى نضج الفرد باعتباره أحد الشروط الثلاثة في التعلم حيث أن:

التعلم = (النضج + الدافع + النشاط الذاتي).

3- الطبيعة الإنسانية

ويقصد بالطبيعة الإنسانية فطرة الله التي فطره الله عليها، والتي تميزه عن غيره من الحيوانات وتتمثل في:

- قدرته على المشاركة الوجدانية، إن الإنسان بفطرته يتفاعل مع الآخرين ويتأثر بهم ويؤثر فيهم، وهو قادر على تكوين علاقات تبادلية بينه وبين غيره، قائمة على الأخذ والعطاء، والتأثير المتبادل.

- ميز الله الإنسان عن باقي الحيوانات بأن وهبه عقلا مركبا. قادرا على التعلم، وعملية التنشئة الاجتماعية ما هي إلا عملية تعلم للأدوار والمهارات الاجتماعية التي تساعد الفرد على التأقلم مع محيطه الاجتماعي، وتعتبر القدرة على استخدام الرموز من أعلى العمليات العقلية، إذ عن طريقها يستطيع الفرد أن يتعلم الكثير من المفاهيم والأفكار المجردة بشكل سريع وفعال في نفس الوقت.

إن عملية التنشئة الاجتماعية هي نتاج توفر هذه الشروط الثلاثة، في تفاعلها، وهو ما يجعلها ذات طبيعة ديناميكية قابلة للتطوير والتهذيب.

المعايير الاجتماعية

إن اصطلاح المعيار هو مصطلح جديد نسبيا في علم النفس الاجتماعي. ويطلق، عادة، لوصف الأفكار والمعتقدات التي تحدد وتضبط ردود فعل وسلوكية الأفراد في الجماعات الاجتماعية أو هي:

" مبادئ عامة يتمسك بها الأفراد تمسكا شديدا بحيث تؤثر على سلوكهم وتجعله يتميز بالتطابق والتشابه مما يساعد على زيادة درجة وحدة الجماعة "
(دينكي متشال 1981)

إن الأفعال الاجتماعية لا تكون واحدة ومتشابهة من حيث طبيعتها وردود فعلها لدى كل أفراد المجتمع. فقد تكون سوية كما يمكن أن تكون غير سوية إلا أن المجتمع عن طريق الضغط كاستعمال القوانين والأعراف والتقاليد قد يحول ردود الأفعال غير السوية إلى ردود أفعال سوية. والسوي ليس بالمنظور الأخلاقي، إنما رد الفعل السوي هو ذلك السلوك الذي ينسجم ويتكيف مع ما يتوقعه المجتمع من أفراده. ومنه:

فإن لكل جماعة اجتماعية مجموعة من المعايير تميزها عن الجماعات الأخرى. فما هو رد فعل سوي عند مجتمع قد لا يكون كذلك عند مجتمع آخر.

وتأسيسا على ذلك فإن سلوك الفرد في المجتمع يكون مرسوما ومحددا وفق المعايير السائدة في مجتمعه. فهي التي تحدد ما هو متوقع من السلوك في المواقف الاجتماعية المختلفة.

وعلى هذا يمكن تعريف المعيار على أنه:

" مفهوم يتضمن ما يقبله المجتمع من أساليب سلوكية بين أفراد المجتمع، وفق قواعد تحددها العادات والتقاليد والعرف والاتجاهات والقيم والتعاليم الدينية السائدة في المجتمع. والتي تعد أطرا مرجعية مرشـــدة ومســـيرة للأفراد أثناء تعاملهم مع بعضهم البعض."

خصائص المعيار

تشترك كل المفاهيم الأساسية في علم النفس الاجتماعي في خصائص عامة، مع بعض الاختلافات. وإن الذي يفرق بينها إنما هو الشدة ولـــيس النوع. وخصائص المعايير الاجتماعية هي:

- إن المعايير الاجتماعية تتكون من خلال عملية التفاعل الاجتماعي بين الأفراد والجماعة.
- إنها متعلمة ومكتسبة، من خلال عملية التنشئة الاجتماعية للفرد.
- تختلف المعايير الاجتماعية باختلاف المجتمعات فما كان ســـويا فـــي مجتمع قد لا يكون كذلك في مجتمع آخر.
- تعد المعايير الاجتماعية مقاييس أو قواعد أو أطر مرجعية للفرد أثناء تفاعله مع المجتمع.
- تعد المعايير الاجتماعية أطرا مرجعية للحكم على ردود أفعال أفـــراده بالقبول أو الرفض أو الاستحسان أو الاستهجان.
- تعد المعايير الاجتماعية منبهات أو مثيرات يستجيب لها الأفراد. وهي قابلة للدراسة وللبحث التجريبي.

- تؤثر المعايير الاجتماعية تأثيرا شاملا ومباشرا في تكـــوين شخصـــية الفرد.

اكتساب المعايير الاجتماعية

تكتسب المعايير الاجتماعية من خلال:

- التنشئة الاجتماعية والتي هي عملية التعلم، والتي يكتسب الفـــرد مـــن خلالها كيف يصبح عضوا في أسرته وفي مجتمعه المحلي، وفي جماعته القومية منذ الطفولة المبكرة وتتقدم مع تقدم النمو والتعلم إلى الدرجة التي يسلك بها الفرد ويفكر ويشعر ويقيم الأمور بطرق تشبه ما يفعله كل فرد في مجتمعه.

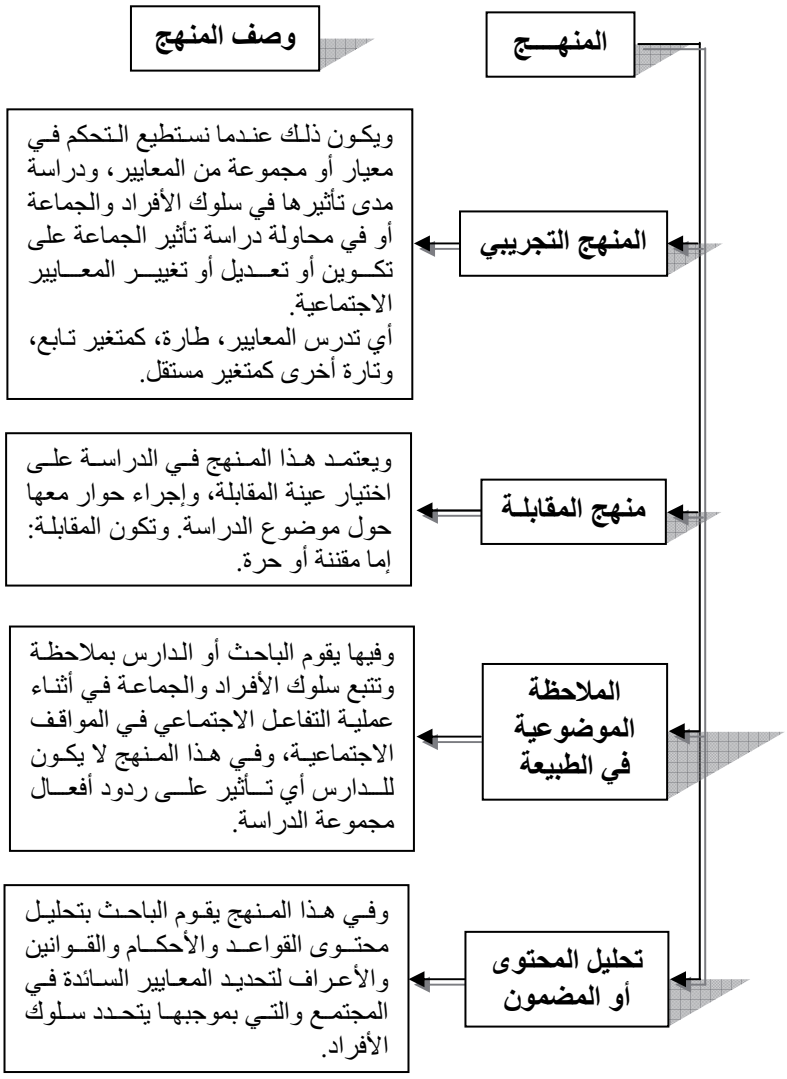
- التفاعل الاجتماعي: والذي هو علاقة تبادلية بين أفراد المجتمع الواحد عندما يتصلون ببعضهم البعض في علاقات اجتماعية من خلال التبـــادل المشترك للأفكار والمشاعر داخل نظام اجتماعي متماسك.

أساليب دراسة المعايير الاجتماعية

إن مفهوم المعايير الاجتماعية لا يشـــذ عـــن غيـــره مـــن المفـــاهيم الاجتماعية وهو قابل للدراسة والقياس، وقد اهتم علماء النفس الاجتماعي بدراسته، واستخدموا لذلك مناهج عديدة. لا يتسع المجال هنـــا للتحـــدث عنها جميعا، ومالا يدرك كله لا يترك جله وسنوردها موجزة في الجدول رقم (07-01).

جدول رقم (07-01)

يبين بعض مناهج دراسة المعايير الاجتماعية



الأمراض الاجتماعية *Sociopathologi*

الأمراض الاجتماعية مرافقة للوجود الإنساني، ولقد احتلت جانبا واسعا وكبيرا من اهتمامات علماء الاجتماع وعلماء النفس، والمربين، والأطباء والقانونيين، وتدخل في نطاق اختصاص كل منهم. وتعد الأمراض الاجتماعية واحدا من المشكلات الخطيرة التي تواجه الأسرة والمدرسة والمجتمع ككل لذلك تعتبر من الموضوعات الهامة في علم النفس الاجتماعي. وذلك لأن المرض الاجتماعي يمثل اضطرابا أو تعويقا لسير الأمور، وهو ظاهرة سلبية تعمل على تخريب المجتمع وتخلفه وتهديد أمن أفراده.

تعريف المرض الاجتماعي

يعرف فيرشا يلد : *Fairchild* (1944)، المرض الاجتماعي على أنه:

" موقف يحصل بفعل عوامل وظروف تتعلق بالبيئة الاجتماعية ويستلزم معالجة إصلاحية تتطلب تجميع الوسائل والأساليب الاجتماعية للتصدي له ومعالجته "

أما ليمرت (1951) *Lemert* فيراه:

" انحراف يتم داخل إطار المجتمع ويدور قي دوائر تبدأ من الفرد وتنتهي إلى الجماعة "

ولهذا يلاحظ الترابط بين النظام الاجتماعي والسلوك الفردي. وإن أي اختلال في أحدهما يؤدي إلى الاختلال في الثاني. مما يولد المشكلات الاجتماعية.

الاتجاهات المختلفة في تفسير الأمراض الاجتماعية

تعددت الاتجاهات التي حاولت معرفة الأسباب والعوامل المؤدية إلى الانحرافات السلوكية. وأن استعراض مختلف هذه النظريات يؤدي إلى تصنيفها إلى ثلاثة أنواع وهي*:

1- النوع الأول:

وهي تلك النظريات التي تنطلق من الفرد، وتفسر سلوكه الجانح بأسباب داخلية أي من داخل الفرد نفسه. وتمثلها:

- **النظريات البيولوجية**

ويرى أصحاب هذا الاتجاه، أن الانحرافات السلوكية ترجع لعوامل وراثية أو اضطرابات عصبية تكوينية.

- **بعض النظريات النفسية**

كان هذا الاتجاه في تفسير الانحرافات رد فعل للاتجاهات الفكرية القديمة، وكان لظهور مدرسة التحليل النفسي أثر كبير في تغيير الاتجاهات والنظريات القائمة على التفسير الفسيولوجي والعصبي والوراثي للسلوك.

2- النوع الثاني:

وهي التي تنطلق في تفسيرها للمرض الاجتماعي بالرجوع إلى عوامل خارجية باعتبارها ظاهرة اجتماعية وتمثلها:

- كل النظريات الاجتماعية.

* وحيد، أ. 2003

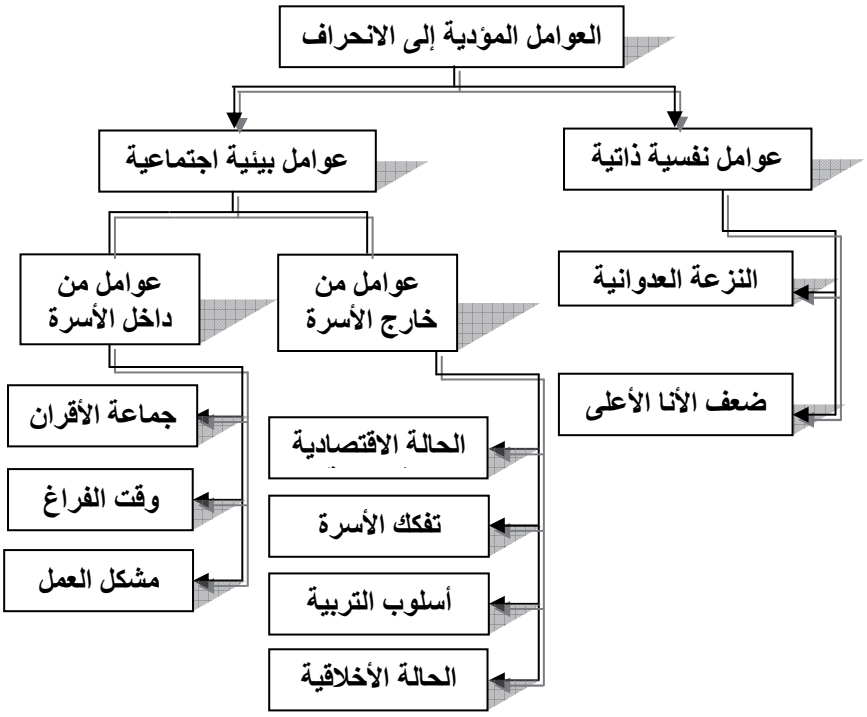
3- النوع الثالث:

وهي النظريات الحديثة، التي تنطلق من الجمع بين النوعين الأول والثاني وتنطلق من منطلق تفاعل القوى المؤثرة، وتنظر إلى السلوك الجانح على أنه نتيجة لهذا التفاعل، وتمثلها:

- **النظريات النفسية**

في ضوء ما سبق يتبين أن الأمراض الاجتماعية والانحرافات في السلوك ترجع إلى أكثر من عامل، مع الإشارة إلى أن كل عامل من هذه العوامل لا يمكن أن يؤثر منفردا. بل إنها تتفاعل جميعا فتؤثر في كيان الفرد وعلى توافقه النفسي الاجتماعي.

ويمكن تلخيص هذه العوامل في المخطط التالي:



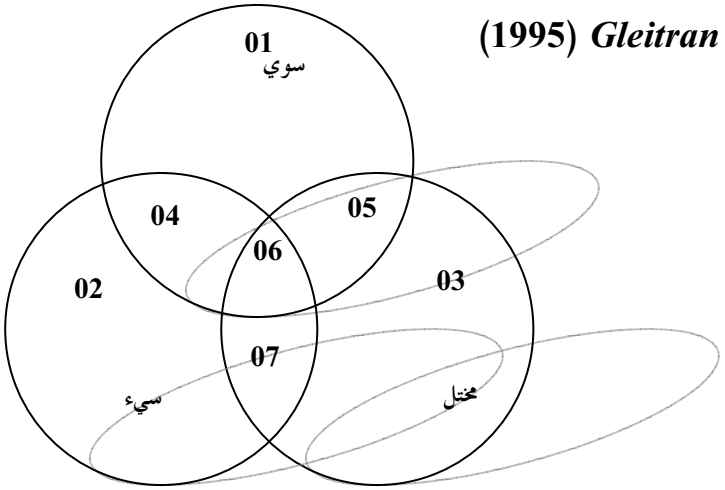
تصنيف الأمراض الاجتماعية

يشير الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقليـــة (DSMN)* 1994 إلى أن المجتمع يقيم بعض الانحرافات الاجتماعية على أنها إجرام ويقيم البعض الآخر على أنها اضطرابات.

ولكل من الصنفين مؤسساته:

- فالمؤسسات القضائية تتعامل مع الإجرام.
- أما مؤسسات الصحة النفسية فتتعامل مع الاضطرابات، وإن الفصـــل بين النوعين(الإجرام،الاضطرابات) ليس بالسهل وكثيـــرا مـــا يتـــداخل النوعان من الانحراف في أعراضهما وأسبابهما مما يستلزم الدقة والحذر في التعامل معهما. كما أن سمات الإجرام والاضطراب العقلي قد تتداخل مع الشخصية السوية في وحدة نفسية واجتماعية يصعب معهـــا الفصـــل والتمييز. ويبين مخطط غليترون (1995) *Gleitran* العلاقة بين مختلـــف أنواع مجموعات البشر والتداخل بينهما.

مخطط *Gleitran* (1995)



* وحيد، أ. 2003.

بيان مناطق مخطط *Gleitran*

المنطقة	الوصف النوعي	مجال الاختصاص
1	السوي	علم النفس
2	السيئ (المجرمون)	القضاء
3	المختل عقليا (مثل الفصام).	الطب العقلي.
4	الطائش (المسبب للمشكلات الاجتماعية)	علم نفس الشواذ
5	تدمير الذات (كالإدمان على الكحول)	الطب النفسي علم النفس. الطب
6	السلوك الشاذ غير المقبول	علم نفس الشواذ التربية
7	المريض اجتماعيا: (السلوك المعادي للمجتمع	علم النفس الاجتماعي.

وواضح أن هذه المناطق متداخلة ومتفاعلة لذا فإن هذا التوضيح ماهو إلا تقريبا للموضوع ونحن مع القول:

" بأن لنفس السلوك دلالته النوعية على كل هذه المستويات، وأن الأسباب على كل مستوى تتبادل التأثير من خلال تفاعلها. كما أن هذه الاختصاصات العلمية تهتم كلها في التكفل بنفس السلوك ".

الخلاصة

يتضح من عرض العوامل المؤدية إلى الانحراف أو إلى المرض الاجتماعي، أن الانحراف ليس نتيجة مباشرة للظروف البيئية المضطربة، كما أنه ليس نتيجة للحالات الداخلية للفرد، بل هو نتاج التأثير المتبادل والفعال بين العوامل الخارجية الاجتماعية ومجموعة العوامل الداخلية النفسية.

المحور الثامن

سيكولوجية القيادة

يؤكد علماء النفس الاجتماعي على أهمية القيادة في بناء المجتمعات المختلفة، لما للقائد من أهمية بالغة في تماسك تركيبة الجماعة، وجو الجماعة، وأهدافها، وإيديولوجياتها، وبما أن السلوك البشري غائي أي هادف حيوي متجدد، فإن القائد هو المبلور لهذه الأهداف حتى تكون محددة وواضحة المعالم وهو المسئول عن توجيه الجماعة نحو تحقيق هذه الأهداف.

فللقيادة، إذن، دور اجتماعي رئيسي يقوم به القائد خلال تفاعله مع غيره من أفراد جماعة الأتباع. ومن هنا جاءت النظرة إلى القيادة كدور اجتماعي أو وظيفة اجتماعية، وليست مجرد مركز ومكانة وقوة.

تعريف القيادة

يذهب ستوجدل (1956) *Stogdill* إلى أن القيادة هي:

" عملية التأثير في أنشطة الجماعة لإعداد الهدف والحصول عليه ".

أما تاننبوم (1957) *Tannenbaun* فيذهب إلى أن القيادة هي:

" عملية التأثير بين الأشخاص، وهي التي توجه عمليات الاتصال من أجل الحصول على هدف أو أهداف خاصة ".

ويرى جوليان (1969) أن القيادة:

" تمثل علاقة مؤثرة بين شخصين، وعادة ما يكون أكثر من شخصين، وهم الأشخاص الذين يعتمدون على بعضهم البعض للحصول على أهداف معينة في موقف الجماعة".

ويقول فيدلر (1967) *Fiedler* :

" تعني القيادة أفعالا معينة يزاولها القائد من توجيه وتآزر لما يقوم بـــه أعضاء الجماعة من عمل ".

وتشترك هذه التعاريف في التأكيد على أن القيادة:

عملية تأثير موجهة نحو الحصول على الهدف

تعريف القائد: جمع كارتر(1953) * *Carter* خمس تعاريف مازالت تستخدم إلى الآن وهي:

1- " إنه الشخص الذي يمثل مركز سلوك الجماعة "

تعريـــف غير مانع: فالشخص المخمور يتجمع حولـــه النـــاس ويكـــون مركز انتباههم في الموقف لكنه لا يعتبر قائدا.

2- " الشخص القادر على قيادة الجماعة نحو أهدافها "

تعريـــف غير جامع: كثيرا من الذين قادوا الجماعة قادوها بعيـــدا عـــن أهدافها، مثل هتلر.

3- " إنه الشخص الذي حددته الجماعة "

تعريف يشير إلى الشخص ولا يشير إلى أي من خصائصه.

4- " الشخص الذي له تأثير ملحوظ على تركيب الجماعة "

* أبو النيل 1984

تعريف يشير إلى أهمية القائد في إحداث التغيير دون تحديد اتجاهه.

-5

" إنه الشخص الذي يهتم بسلوك الجماعة "

تعريف إجرائي حيث أن سلوك الجماعة قابل للتحديد أو القياس.

وتأسيسا على ما تقدم من التعاريف يمكن تعريف القائد بأنه:

الشخص القادر على التأثير في سلوك الجماعة وتوجيههم نحو بلوغ هدف معين بطريقة تضمن ثقتهم واحترامهم ويحسّن التفاعل فيما بينهم وتحقق تماسكهم.

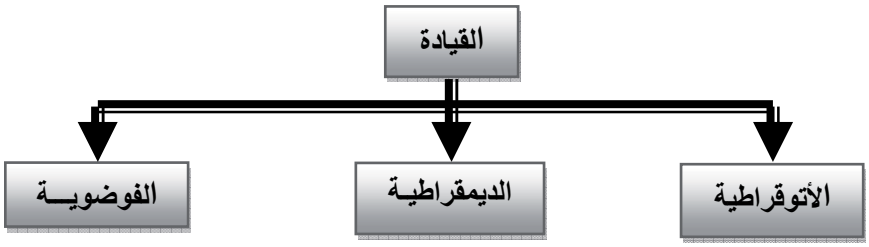
الفرق بين القيادة والقائد:

من تعريف المصطلحين يمكن التمييز بين القيادة والقائد.

تشير القيادة إلى العملية بينما القائد يشير إلى المركز أو الشخص الـــذي يشغل ذلك المركز.

أنواع القيـــادة:

يتأثر نمط القيادة بنوع الثقافة السائدة في المجتمع، والأيديولوجيـــة التـــي تحكمه. ويمكن التمييز بين ثلاثة أنواع من القيادة.



1- القيادة الأتوقراطية:

تتميز القيادة الأتوقراطية بالسلطة المطلقة للقائد، فهو الذي يقوم بتحديد الأهداف وبخطوات تحقيقها وعلى الجماعة أن تسير وفق إرادته. وتوضح الصورة السيوسيومترية للجماعة الأتوقراطية.

- أن هناك فرص ضئيلة لنمو العلاقات بين أفراد الجماعة.
- ظهور قيم خارج العمل الجماعي،(التزلف للقائد، تكوين مجموعات قريبة من القائد وأخرى بعيدة عنه...)

2- القيادة الديمقراطية:

تهتم القيادة الديمقراطية بالقيادة الجماعية بدل الفردية، وتعمل على إشباع حاجات كل من القائد والأتباع، وتوضح الصورة السيوسيومترية للجماعة الديمقراطية:

- الاحترام المتبادل بين القائد والأعضاء.
- إسهام كل فرد في العمل ومشاركة كل عضو في مناشط الجماعة، وفي تحديد أهدافها.
- التقليل من مشاعر التوتر والصراع.

3- القيادة الفوضوية:

تتميز القيادة الفوضوية بالحرية المطلقة لكل فرد، وعدم تدخل القائد في تنظيم مجرى الأمور أو توجيهها إلا إذا طلب منه ذلك. وهنا تظهر:

- الآراء المتضاربة والعمل الفردي وعدم الجدية.
- الفوضى وعدم النظام.
- ضياع الوقت وظهور آثار التفكك الاجتماعي وعدم الاستقرار.

المقارنة بين القيادة الأوتوقراطية والقيادة الديمقراطية:

أظهرت معظم الدراسات أن هناك اختلافات واضحة في أنماط السلوك السائدة في ضل الجماعة ذات القيادة الديمقراطية والقيادة الأوتوقراطية نفردها بما يلي:

القيادة الأوتوقراطية	القيادة الديمقراطية
- الجماعة أكثر ميلا نحو مشاعر العدوان واللامبالاة.	- تسود الجماعة سمة الترابط بين أعضائها.
- العمل من أجل إرضاء القائد.	- كل فرد يعمل من أجل الصالح العام.
- هذه المشاعر موجهة إلى الجماعة أكثر مما هي موجهة نحو القائد.	- لا فرق بين القائد والجماعة.
- بروز مظاهر الخنوع والاستسلام للقائد.	- نظرة الجماعة إلى القائد كزميل وصديق.
- يتعطل سير العمل بمجرد غياب القائد.	- يستمر العمل بنفس الروح المعنوية والعلاقات الإنسانية عند غياب القائد.

مميزات القيادة الناجحة

أهم ما يميز القيادة الناجحة حسب ف. تايلر *F.Tyllor* :

- اعتماد أسلوب يقوم على البحث والتحليل والتشخيص، بدل القياس والملاحظة والتخمين.
- مشاركة كل الأطراف في المشاريع.

- التخطيط للتنفيذ وتنظيم العمل والمراقبة والمتابعة.
- اعتماد مركزية التخطيط دون مركزية التنفيذ.
- الاهتمام بأعمال الأتباع وتحسين وتحفيز العاملين، وعدم الاكتفاء برصد الذين لا يعملون، بل جعلهم أطرافا مشاركة لضمان النجاح الجماعي.

مهام القائد الناجح

تتمثل مهام القائد الناجح في:

- وضع مخطط يحدد آفاق مستقبل الجماعة.
- تحديد إستراتيجية العمل، والطرق والوسائل الضرورية لتحقيق الهدف.
- تنفيذ العمليات المبرمجة ميدانيا.
- المتابعة والتقويم.

صفات القائد الناجح

يتطلب القيام بالمهام المذكورة صفات أساسية لابد من توفرها لدى القائد:

- وضع مخطط يحدد آفاق مستقبل الجماعة.
- القدرة على الإتيان بتحسينات داخل الجماعة.
- التسامح والعمل على تشجيعه.
- تجنب خلق مشاعر القلق والملل.
- القدرة على تكوين علاقات إيجابية مع أفراد الجماعة.
- تفهم الآخرين.
- القدرة على إصدار قرارات واضحة وحازمة.

المحور التاسع

سيكولوجية الاتصال

تعريف الاتصال

كثرت الآراء في تعريف عملية الاتصال، وسنذكر بعضا منها دون إسهاب.

- **تعريف بروكر**

" عملية لنقل فكرة أو مهارة أو حكمة من شخص إلى آخر".

- **تعريف جون ديوي**

"عملية مشاركة في الخبرة وجعلها مألوفة بين اثنين أو أكثر من الأفراد".

- **تعريف توفيق مرعي**

" الاتصال مركب من العمليات المعقدة والمتواترة، والتي تتفاعل في مجال موقف منشط يتضمن مصدرا أو شخصا ينقل إشارة أو رسالة خلال قناة أو وسط إلى المكان المقصود أو المستقبل".

أما كولي فيرى أن الاتصال هو:

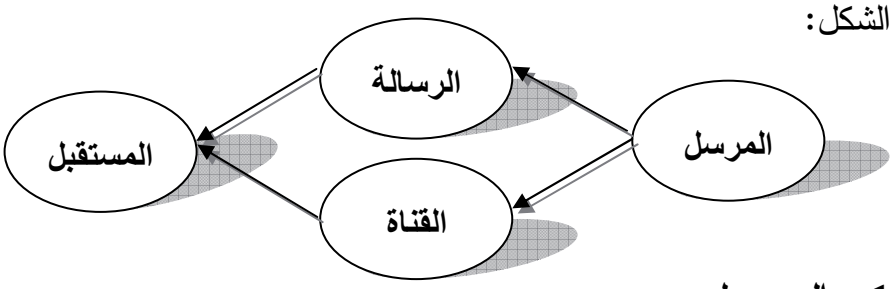
" الميكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية وتتطور، إنه كل رموز الذهن مع وسائل تبليغها عبر المجال وتعزيزها في الزمان. وتتضمن، كذلك، تعابير الوجه والحركات ونبرة الصوت والكلمات ".

مفهوم الاتصال:
" عملية يتم بواسطتها نقل المعلومات من فرد إلى آخر ومن فرد إلى مجموعة أو من مجموعة إلى مجموعة أخرى. ويقصد بها إثارة استجابة نوعية معينة لدى المستقبل. وهي بذلك: عملية هادفة ومهارة إنسانية تقوم على استخدام مناسب لكافة القدرات الإدراكية والنفسية والعاطفية والاجتماعية والحركية للتأثير بشكل ما. (تغيير رأي، إقناع بتبني موقف، تزويد بالمعلومات،...الخ) "

ومن خلال هذه التعاريف يمكن تحديد مفهوم الاتصال على النحو التالي:

عناصر الاتصـــال

يحتوي نموذج برلو *Berlo* للاتصال على أربعة عناصر كما هو موضح في الشكل:



1- المرســـل

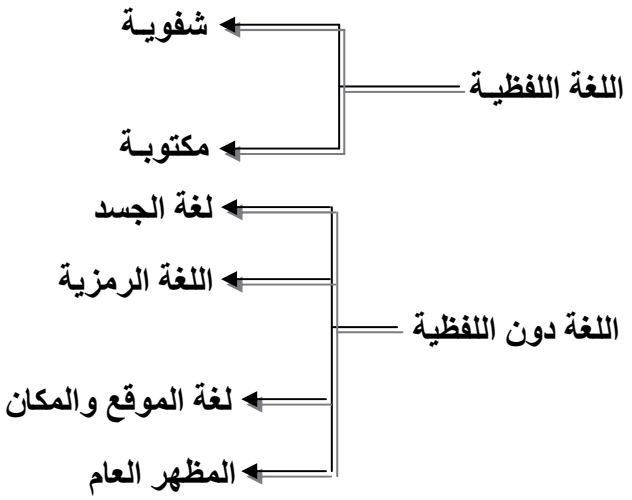
هو نقطة البداية ومصدر الخبر، وهو المسئول عن صياغة الرسالة وعن اختيار القناة على أساس الغرض من الاتصال. وقـد يكـون الغـرض مـن الاتصال ذاتيا محضا موجها لإشباع جانب من شخصية المرسل، أو عـاملا هادفا، كما في مجال التربية والذي يرمي إلى نمو التلاميذ وتطوير شخصياتهم السوية الهادفة، كما يمكن أن يكون انتقائيا مشتركا بـين حاجـات المرسـل والمستقبل. وهذا الأخير هو الذي يجب أن يسـود فـي المجـال التربـوي والاجتماعي، (خاصة في مجال الإصلاح).

2- الرسالـــة

تكون الرسالة على شكل معلومات وحقائق ومهـارات وميـول أو قـيم ومشاعر وعواطف إنسانية، وهي تختلف باختلاف المجال والهدف.

3- القنـــاة

وهي الرموز المستخدمة لنقل محتوى الرسالة. فقد تكون شفوية أو مكتوبة أو شكلية أو مركبة. ويمكن التعبير عن القناة بالشكل التالي:



4- المستقبـــل

وهو الذي يتلقى محتوى الرسالة، ويعني استقبال الرسالة إدراكها، وينـــتج عنه إما قبولها وتنفيذ محتواها وإما تجاهلها ورفضها.

خطوات الاتصـــال

يتم الاتصال البناء بخطوات متتابعة محددة كالتالي:

- **تحديد غرض الاتصال:** كأن تسأل: ما هو الشيء أو السلوك أو القيمة التي أريد تحقيقها من الاتصال؟ أي لماذا؟.
- **تحديد محتوى الاتصال:** ما هي المعلومات التي ستتولى ترجمة الغـــرض إلى حقيقة أو خبرة محسوسة؟ أي ماذا؟.
- **تحديد خصائص وحاجات المستقبل:** وذلك عـــن طريـــق معرفـــة ميولـــه وحاجاته وشخصيته وخلفيته الاجتماعية ومستوى ثقافته وأساليب إدراكـــه... الخ. أي: من؟.
- **تحديد القناة أو الواسطة المناسبة:** كأن تكون شفوية أو مكتوبة...الخ. أي: كيف؟.

- **تحديد الوقت المناسب للاتصال:** ويكون ذلك بالتعرف على الظروف النفسية والاجتماعية العامة للمستقبل ومدى توافقها مع طبيعة وهدف الاتصال. أي: متى؟.

- **التغذية الراجعة:** وتكون باعتراف المستقبل بتلقيه الرسالة، ومن ثم إعطاء انطباعه وردود فعله الإدراكية والعاطفية والسلوكية حول صحة الرسالة أو صلاحيتها، وتقويم فعالية الاتصال من حيث الغرض والمحتوى والقناة والتوقيت. ومن خلال التغذية الراجعة يصل المرسل إلى تحسين الاتصال ورفع مردوده.

المعوقات

تتلخص معوقات الاتصال أساسا في الفارق بين الكمية التي أرسلت والكمية التي استقبلت وكذا الفارق في درجة الدقة والوضوح، وهي:

- الاتصال غير المناسب.
- الاتصال متميز بالتشتت.
- التوقيت غير السليم.
- المعوقات النفسية (وهي الأخطر لأنها الأكثر خفاء).
- صعوبات الاتصال مع الآخرين.
- الاتصال بدون هدف.
- التفاصيل والتكرارات غير الضرورية.
- التشويش.
- القصور في الصياغة.
- التمركز حول الذات.

ديناميكية الجماعة

كثيرا ما تظهر كلمة الجماعة وعبارة ديناميكية الجماعة في كتابات المختصين في علم الاجتماع وعلم النفس وبخاصة في علم النفس الاجتماعي، وتعتبر من أكثر مفاهيمه خصوبة لما لها من دور في عملية التفاعل الاجتماعي وتماسك الجماعة وتأثيرها على أفرادها والضغوط التي تمارسها عليهم. ثم بناء الاتصال بين الأفراد داخل الجماعة.

ولذلك فإن سلوك الأفراد (عند المختصين) في أي نظام هو أكثر من مجرد المجموع لسلوكياتهم الفردية فيه، خلافا لما هو سائد خارج دائرة المختصين، الذين يرون أن سلوك الجماعة لا يزيد عن أن يكون مجموع سلوك أفرادها.

يعتبركرت ليفين*K.Lewin* المؤسس الأول لمفهوم "**دينامية الجماعة**" التي تطرأ على نشاط الجماعة حين يكون أعضاؤها متفاعلين سيكولوجيا بعضهم مع بعض.

وتعتبر دينامية الجماعة من فروع علم النفس ومن تقنيات علم النفس الاجتماعي التي ساهمت إلى حد كبير في توجيه النشاط البيداغوجي نحو الاهتمام بالعمل الجماعي، وكيفية استغلاله في حقول متنوعة. وهذه التقنية يمكن توظيفها في إطار:

دعم التلاميذ وجدانيا و معرفيا وحسيا وحركيا.

تصحيح بعض الثغرات الوجدانية لدى تلاميذه.

حثهم على التعاون والاشتراك في العمل الصفي.

وقد أشار فرنسيس فانويه *Francis Vanoye* إلى بعض تقنيات التواصل التي يمكن استغلالها لتدريب التلاميذ على المشاركة والحوار والتفاعل في وضعيات التدريس.

فما معنى دينامية الجماعة؟

يرى كرت ليفين *K.Lewin* :

- إن الجماعات هي الميكانيزمات الاجتماعية الرئيسية لإحداث التغيير.
- وإن الدينامية هي الفكرة أو الصورة عن عمليات التغيير.

واعتبر ليفين أن التناغم والتحرك مفهومان أساسيان في تفسير ديناميات الجماعة. ويحدد هذين المفهومين بالشكل التالي:

مفهوم التناغم:
عبارة عن مجموع القوى التي تجعل الجماعة جذابة لأعضائها. والتي - غالبا - ما يشار إليها " بتماسك الجماعة "

فالجماعات التي تتسم بخلافات داخلية وضعف في روح التعاون بين أفرادها أقل فاعلية في إنجاز مهامها من الجماعات التي تسودها روح الألفة والتعاون والجو المتناغم.

مفهوم تحرك الجماعة:
عبارة عن التحرك نحو هدف مرغوب فيه، ويتطلب ذلك " وجود فكرة واضحة عن هدف الجماعة ". إن ذلك يشكل الخطوة الأولى للتحرك.

وأن التفاعل بين هذين المفهومين هو الذي يولد ويحدد دينامية الجماعة. باعتبار أن هناك علاقة تبادلية بين تناغم الجماعة وتحركها.

وثمة حقيقة لابد من الاعتراف بها: أن مفهوم ديناميات الجماعة ليست بعد في الوضع الذي يمكنه من تقديم تفسير يلقى القبول لدى الجميع لما يحدث داخل الجماعة. ومع ذلك فيجب الاعتراف بأن:

علم النفس الاجتماعي قد انتقل من مرحلة الملاحظة الساذجة في مجال دينامية الجماعة وأصبح يعمل بواسطة مفاهيم تمكنه من أن يقدم وصفا متسقا وأن يقدم بعض التنبؤات.

القوى التي تحرك الجماعة

إن القوى التي تحرك الجماعة وتثير الحيوية والديناميكية فيها هي:

1- التحبيذ

إن الحقيقة التي لا يمكن لأحد تجاهلها هي: أن كل فرد يسعى إلى أن يصبح عضوا في جماعة تناسبه يحظى فيها بالقبول، ويسعى بكل جهد للاحتفاظ بتحبيذ جماعته

لأعماله وآرائه.

2- **العداوة والتأييد**

تكافح كل جماعة في سبيل إشباع حاجاتها، وتحاول القضاء على كل من تراه عدوا لها أو غير محبذ لديها وتبحث على حلفاء لها في هذا الكفاح، ومن أجل ذلك كان

لفكرتي العداوة والتأييد وزنا كبيرا في تحديد ديناميات الجماعة.

3- التفاعل

يؤدي التفاعل إلى تكوين استجابات مخالفة في حقائقها عن العناصر الداخلية فيه، ويشير هذا المصطلح إلى سلسلة المؤثرات والاستجابات التي تنتج في النهاية مادة مغايرة لما كانت عليه عند بدايته.

إن هذه العناصر هي التي تجعل الجماعة في حركية دائمة نحو تحقيق أهدافها. وتنطبق هذه الخصائص على كل الجماعات مثل (الأسرة، المدرسة، جماعة الأقران، جماعة النادي، والعصابة... الخ).

قائمة المراجع

1. القرآن الكريم.
2. **ابن منظور (ب ت):** لسان العرب، المجلد 55 دار صادر بيروت. لبنان.
3. **أحمد عبد اللطيف وحيد، (2001):** علم النفس الاجتماعي. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان- الأردن.
4. **أحمد عزت راجح (1994):** أصول علم النفس. دار المعارف، القاهرة، ج.م.ع.
5. **الحسن إحسان محمد (1982):** الأسس العلمية لمناهج البحث الاجتماعي، دار الطليعة. بيروت- لبنان.
6. **دياب فوزية (1966):** القيم والعادات الاجتماعية. دار الكتاب العربي. القاهرة- مصر.
7. **دينكن ميشال (1981):** معجم مصطلحات علم الاجتماع، ترجمة: إحسان محمد الحسن. دار الطليعة للطباعة والنشر. بيروت- لبنان.
8. **راضي الوقفي (1998):** مقدمة في علم النفس. ط3، دار الشروق للنشر والتوزيع. عمان- الأردن.
9. **الريماوي محمد (ب.ت):** علم نفس النمو. دار المسيرة، عمان- الأردن.
10. **روجيه بيرون (1999):** الأطفال وعدم التكيف. ترجمة: فؤاد شاهين. منشورات دار عويدات، بيروت - لبنان.
11. **زهران حامد عبد السلام،** علم نفس النمو الطفولة والمراهقة. ط.4، عالم الكتب. القاهرة- مصر.
12. **سترنبرك، م.ا و كولد و.ف (1999):** التأثر في المرض بين العقل والجسد. ترجمة: هاني رزق وعدنان الحموي. مجلة العلوم الأمريكية، الترجمة العربية. مؤسسة الكويت للتقدم العلمي. م. 15، ع. 3/2 ص: (4 - 11).
13. **عادل العوا (1965):** القيمة الأخلاقية، الشركة العربية للصحافة والطباعة والنشر، بيروت- لبنان.

14. **عامل مختار الهواري (1993):** التغير الاجتماعي والتنمية في الوطن العربي. دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية- مصر.
15. **عبد الرحمان عيسوي (1984):** علم النفس بين النظرية والتطبيق، دار النهضة العربية. بيروت- لبنان.
16. **عبد الستار إبراهيم (1987):** أسس علم النفس، دار المريخ للنشر، الرياض المملكة العربية السعودية.
17. **عبد العلي الجسماني (1994):** علم النفس وتطبيقاته الاجتماعية والتربية. الدار العربية للعلوم، بيروت- لبنان.
18. **عبد المنعم المليجي وحلمي المليجي (1973):** النمو النفسي. ط. 04 دار النهضة العربية ، بيروت- لبنان.
19. **عصام نمر وعزيز سمارة (1990):** الطفل والأسرة والمجتمع. دار الفكر للنشر والتوزيع. عمان- الأردن.
20. **العلايلي عبد الله (ب.ت):** الصحاح في اللغة والعلوم، إعداد وتصنيف مزغشلي وآخرون، دار الحضارة العربية. بيروت- لبنان.
21. **غازي إسماعيل ربايعة (1987):** الرأي العام والعلاقات العامة، دار البشير للنشر والتوزيع. عمان- الأردن.
22. **غشان يعقوب (1994):** تطور الطفل عند بياجيه ز ط. 2. الشركة العالمية للكتاب، بيروت- لبنان.
23. **فاخر عاقل (1973):** أصول علم النفس وتطبيقاته، ط. 05 دار العلم للملايين، بيروت، لبنان.
24. **فؤاد البهي السيد (ب.ت):** الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة. طبع ونشر دار الفكر العربي. القاهرة ، ج . م . ع .
25. **مبيض مامون (2001):** أولادنا من الطفولة إلى الشباب. ط. 02، المكتب الإسلامي، بيروت لبنان.

26. **محمد جمال يحياوي (2003):** دراسات في علم النفس، علم النفس الاجتماعي، دار الغرب للنشر والتوزيع. وهران- الجزائر.

27. **محمد حسن العمايرة (2002):** المشكلات الصفية (السلوكية/ التعليمية/ الأكاديمية) ط. 01، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان ـ الأردن.

28. **محمد عماد الدين إسماعيل (1982):** النمو في مرحلة المراهقة، دار القلم، الكويت.

29. **محمد فرغلي فرج، عبد الستار إبراهيم (1977):** السلوك الإنساني (نظرة علمية) دار الكتب الجامعية.

30. **محمود السيد أبو النيل (1985):** سلسلة علوم النفس. علم النفس الاجتماعي، دار النهضة العربية. بيروت- لبنان.

31. **مصطفى سويف (1962):** مطالعات في علم النفس، مطلعات في علم النفي الاجتماعي. مكتبة الانجلو المصرية. القاهرة- مصر.

32. **مصطفى الفيتوري أحمد وحماد فلاح الغزالي (2001):** علم النفس. المطبعة الخضراء، طرابلس، الجماهيرية العظمى.

33. **ميشال دبابنة ونبيل محفوظ (1984):** سيكولوجية الطفولة، دار المستقبل للنشر والتوزيع، بيروت- لبنان.

34. ALLEXANDRE, V(1971): Les échelles d'attitudes. Editions universitaire, PARIS.

35. REUCHLIN, M. Les méthodes quantitatives en psychologie. P.U.F. 2^{éme} Ed. PARIS.

36. SILLAMI, N. Dictionnaire de psychologie. Vol. 1, Bordas. PARIS.

II

البعد النفسي- الاجتماعي في التعلّم التعاوني

من إعداد: الأستاذة فضيلة حناش

الفهـرس

مقدمة	173
مفهوم التعلم التعاوني	177
الخلفية النظرية في التعلم التعاوني	179
أهداف التعلم التعاوني	180
التعلم التعاوني وإدارة القسم	184
دور المعلم في التعلم التعاوني	185
تطبيقات	187
قائمة المراجع	188

مقدمة

تعرف التربية منذ ثلاثة عقود تغيرات شملت مضمونها وطرقها وأساليبها. ومن أسباب هذا التغيرات، التطور الحاصل في العلوم السلوكية، التي ما انفكت تتغير معها نظريات التربية.

من مظاهر التغيير في المجال المدرسي، بروز مقاربات جديدة في العمل التعليمي، وفي مقدمتها المقاربة بواسطة الكفاءات التي قلبت رأسا على عقب أساليب التعليم ومناهجه.

ومن الأساليب المقترحة، والتي يعوّل عليها كثيرا في إطار هذه المقاربة، التعلم التعاوني، وذلك لقدرة هذا النمط التعلّمي، على تنمية كفاءات المتعلمين وتطوير اتجاهاتهم النفسية الاجتماعية.

فما المقصود بالتعلّم التعاوني؟ ما أهدافه وما مدى إسهامه في تنمية البعد النفسي–الاجتماعي في شخصية المتعلم؟ هذا ما يتضمنه الموضوع الموالي.

1- مفهوم التعلم التعاوني

1-1 مفهوم التعلم

تقتضي دراسة التعلم التعاوني، التطرق لمفهوم التعلم أولا. ولعله من الأنسب في تناول هذا المفهوم، استقاء بعض التعاريف من حقل علم النفس التربوي:

- **تعريف رمزية الغريب**

" التعلم نوع من التكيف لموقف معين، يكسب الفرد خبرة معينة " .

ينطوي هذا التعريف على مجموعة من الأفكار، منها ما هو ظاهر ومنها ما هو ضمني. ويكشف تحليله ما يأتي:

- التعلم عملية هادفة، تحدث عند محاولة الفرد التكيف لموقف معين. وقد يتمثل هذا الموقف في محاولة الفرد إيجاد حل لمشكل، أو فهمه وضع معين، أو تجاوزه حاجز يعترضه.
- التعلم نشاط ذاتي، نابع من داخل الفرد الذي يجند فيه مختلف مـــوارده النفسية.
- يتم اكتساب الخبرات والمعارف في سياق إيجاد الحل لمشكل.
- يفترض في هذا التعريف، وجود فروق فردية في تعلّم الأفراد. فالتعلم نابع من خصوصيات الأفراد وخاضـــع لاســـتعداداتهم واحتياجـــاتهم واهتماماتهم. ولهذا ينبغي مراعاة هذا البعد النفسي.
- يتوقف التعلم على الظروف الخارجية التـــي يتفاعـــل معهـــا الفـــرد، والمثيرات التي يجدها في محيطه والتي تدفعه للنشاط.

ويحمل هذا التعريف، كما يبدو، مفهوما وظيفيا لعملية الـــتعلم، كمـــا يسمح بمعرفة مكانزمات هذه العملية.

- **تعريف أحمد زكي صالح**

وفي تعريف مختصر يعرف الباحث التعلم قائلا:

" أن التعلم كما نستدل عليه ونقيسه، هو تغيير في الأداء يحـــدث تحـــت شروط الممارسة".

يتضمن هذا التعريف جملة من الأفكار:

- أن التعلم سلوك فرضي، لا يمكن ملاحظته مباشرة، إنما نستدل عليه من خلال نتائجه في السلوك، وهو سلوك قابل للملاحظة والقياس، يظهر في ما يحدث من تغيير في أداء الفرد وسلوكه.
- التعلم عملية داخلية نابعة من الفرد، تتوقف على نشاطه الفعلي. ويؤكد هذا التعريف أهمية الممارسة في حدوث التعلم.

يؤكد هذا التعريف الصبغة الوظيفية للتعلم حيث يصفه الباحث كنشاط نفسي تستثيره عوامل داخلية وخارجية. وتقتضي الشروط الداخلية مراعاة خصوصيات المتعلم بينما تقتضي العوامل الخارجية تنظيم الموقف التعليمي– التعلمي لتحقيق تعلم مثمر.

- **تعريف ماك كندلس *Mc Candless***

ويعرف ماك كندلس التعلم بأنه:

" اكتساب المهارات الجديدة وإدراك الأشياء والتعرف عليها عن طريق الممارسة بما في ذلك تجنب بعض أنماط السلوك التي يتّضح للكائن الحي عدم فعاليتها أو ضررها".

ويكشف تحليل مضمون التعريف ما يأتي:

- إن التعلّم نشاط نفسي معقد، يقوم على عمليات عقلية أساسية كالإدراك والانتباه والتعرف.
- إنه عملية تحصيل واكتساب مهارات لم تكن موجودة لدى المتعلم من قبل. فالتعلم يختلف على العادة باعتباره ينصب على الخبرات الجديدة لا المألوفة.

- يتضمن التعلّم إلى جانب الخبرات النافعة، خبرات سلبية، أي أنه نشاط قد ينصب على السلوكات غير المرغوب فيها.

ومن خصائص التعلم، كما يصفها الباحث أنه عملية عقلية عليا وهو لذلك يستدعي نشاطا ذهنيا متنوعا ومعقدا.

نستنتج من التعاريف السابق ذكرها، ومن غيرها من التعاريف التي لا يسع المجال لذكرها جميعها، أن التعلم سلوك واعي ونشاط نفسي معقد، لما يستثيره من عمليات عقلية ومن موارد ذاتية في الإنسان كالميول والاتجاهات والحاجات، وهو عملية اكتساب وتحصيل معارف ومهارات يؤدي به إلى تعديل سلوكه بقصد تحقيق أحسن تكيف ممكن في المجالات العقلية والاجتماعية والأخلاقية والمهنية.

وتحيلنا تعاريف التعلم من جانب آخر، إلى أن هناك عموما نظريتين في التعلم، تقترحان تصورين مختلفين لعملية التعلم:

- التعلم كعملية تلقي المعارف والمهارات والقيم بوسائط ووسائل مختلفة. ويلعب المدرس في هذا النمط دورا مركزيا.
- التعلم كعملية بناء المعارف، يجند فيها المتعلم إمكانياته وموارده الداخلية من حاجاته والدوافع ومشروعه الشخصي وقدراته، حيث تتفاعل هذه لعناصر ومثيرات العالم الخارجي. فالتعلم عملية بنائية من حيث أن المتعلم ينتج المعرفة ويبني الأفكار والمعاني من خلال هذا التفاعل.

والملاحظ أن هذين النمطين تقابلهما طرق تربوية ملائمة، بحيث يفترض في الأول طرق التلقين والإلقاء التي يكون فيها المدرس طرفا

أساسيا بينما يقتضي النمط الثاني نشاطا بنائيا والإسهام الفعلي للمتعلم وأساليب تربوية متعددة الأبعاد والأساليب.

ويقصد علماء النفس بالتعلم البنائي أن يكون المتعلم قادرا على التجديد والإبداع والابتكار والاستقلالية في الشخصية وغيرها من السلوكات التي تساعده على تحقيق أحسن تكيف مع محيطه. ويدخل ضمن هذا النمط التعلم التعاوني الذي نفرد له الفقرات الموالية.

2-1 مفهوم التعلم التعاوني

التعلم التعاوني، كما تحدده بعض مراجع التربية، نمط من التعلم، يهدف إلى إثارة تفاعلات بين التلاميذ خلال النشاطات التي يمارسونها جماعيا تحت إشراف المعلم.

يقتضي التعلم التعاوني نمطا خاصا في إدارة القسم، بحيث يتم تنظيمه بتكليف كل متعلم بأداء مهمة معينة والتعاون مع الآخرين للوصول إلى هدف مشترك.فيقوم التعلم التعاوني على أساس العمل الذي يؤديه التلاميذ ضمن أفواج ومجموعات من التلاميذ يحملون خصائص وملامح وقدرات متباينة.

وقد يبدو للبعض، من الوهلة الأولى، أن التعلم التعاوني معروف في إطار ما يسمى بالتعليم في الفريق أو التعليم في مجموعات. والواقع أن هذا النمط، وإن كان يعتمد التفويج، فإنه يختلف جوهريا عن التعليم في فريق ويتميز عنه بخصائص.

ففي التعلم التعاوني، يكون كل فرد في المجموعة معنيا بنشاط أو مسؤولا عن جانب من هذا النشاط.

ومن خصائص التعلم التعاوني، تآزر أعضاء الفريق فيما بينهم، خلال ما يؤدونه من نشاط، حيث يدعم كل منهم الآخر ويشجعه على العمل بعيدا عن المنافسة، للوصول إلى هدف مشترك.

ويقتضي التعلم التعاوني، مرونة في إقامة العلاقة التربوية بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم، حيث يتم في جو من الراحة وفي غياب القسر والضغط وفي ظروف تسودها حرية التعبير وإبداء الرأي ومبادرة الفرد إلى مناقشة عمل الأعضاء الآخرين مناقشة بناءة.

ويقدم التعلم التعاوني، فرصا حقيقية للمتعلم لاكتساب المهارات المعرفية والاجتماعية ومعرفة ذاته وتقويم أساليبه في العمل في ضوء سلوك المجموعة.

وعلى أن التعلم التعاوني يتم في عفوية وظروف طبيعية إلا أنه يعتبر عملا هادفا ومقصودا ينبغي أن يحظى بالمتابعة والتقويم من قبل المدرس.

وباعتبار التعلم التعاوني ممارسة حديثة العهد في الوسط المدرسي فهو موضوع بحث وتنقيب في ظروف التعلم.

والواقع أن هناك عدة دراسات مهدت لهذا الأسلوب. منها ما يدخل في إطار علم النفس التربوي، ومنها ما يتصل بعلم الاجتماع وديناميه الجماعة. ومن الأهمية بمكان إجلاء مجال تأثير هذه العلوم في التعلم التعاوني.

2- الخلفية النظرية في التعلم التعاوني

يستند نمط التعلم التعاوني إلى خلفية علمية وإلى دراسات وأبحاث علوم النفس بشتى فروعها وعلم الاجتماع والديدكتيك.

ومن الدراسات الرائدة في مجال نمط التعلم التعاوني، الدراسة التي أجراها *Noren* في الولايات المتحدة والهادفة إلى الكشف على اثر التعلم التعاوني في تحصيل التلاميذ ونوعية تعلمهم. واستخلص نورن من هذه الدراسة، أن الموقف التعاوني يفوق موقف المنافسة والموقف الفردي.

كما بينت دراسات أخرى عامل التفاعل وعلاقته بالتحصيل حيث أثبتت أن التعلم التعاوني يمكن أن يكون مؤشرا دالا على التحصيل.

ولا يخلو الأدب التربوي من الدراسات التي أظهرت فوائد هذا النمط من التعلم، كتلك التي بينت أن التعلم التعاوني، تكون نتائجه أبقى عند التلاميذ، وأطول كيفما كانت مستوياتهم الدراسية، بينما أظهرت دراسات أخرى أنه يقوي في التلميذ الثقة بالنفس والقدرة على تقبل رأي الآخرين.

ومن الأبحاث التي دعمت فكرة التعلم التعاوني، أبحاث فيغوشتكي *Vygotsky* حول الصراع الاجتماعي- المعرفي، وأعمال بياجي *Piaget* حول الصراع النفسي- المعرفي، وأعمال بندورا *Bandura*.

وفي هذا الصدد، تبين نظرية البنائيين أن العمل الجماعي والاتصال بالآخرين، يتيح للمتعلم تغيير أطره المفاهيمية، فالتعلم الناجح هو الذي يؤدي في سياق التفاعل مع الغير، إلى توليد معاني جديدة تجعله أقدر على فهم الواقع والتكيف معه (الفارابي وآخرون، 1994).

ويعتبر البنائيون أن البعد الاجتماعي والنفسي، يدعم النمو المعرفي، معتبرين أن كل تعلم هو عملية اجتماعية (*Chalvin 1996*).

3- أهداف التعلم التعاوني

وهناك كثير من الدراسات أظهرت مزايا التعلم التعاوني من زوايا عدة، فمنها ما ركز على المظهر الاجتماعي لهذا النمط، ومنها ما أكد البعد الأخلاقي، بينما ركزت بعض الدرسات على إظهار الجانب المعرفي. والواقع أن هذه الجوانب متكاملة ومرتبط بعضها بالبعض ومتداخلة. ذلك أن للجانب المعرفي آثار في القدرات التكيفية للفرد، كما أن المهارات التواصلية تتأثر بالمهارات الاجتماعية.

وفي هذه الدراسة، نحاول تناول هذا التأثير من جانب واحد، شامل، ألا وهو البعد النفسي الاجتماعي الذي ينطوي على المهارات الاجتماعية والوجدانية والمهارات المعرفية والمهارات التواصلية وغيرها من الجوانب التي تكوّن شخصية الفرد.

4- البعد النفسي- الاجتماعي في التعلم التعاوني

ينطوي هذا البعد على عدة مظاهر، نحاول فيما يلي عرضها، علما أنها مظاهر متظافرة متداخلة فيما بينها، والفصل بينها في هذا الموضوع، لا يكون إلا من أجل تسهيل دراستها.

4-1 تعلم المهارات الاجتماعية

يعتقد المنظرون للتعلم التعاوني، أن التلميذ فرد مطالب بالعيش ضمن جماعة يتفاعل معها مدى الحياة، تؤثر فيه ويؤثر فيها، ولهذا ينبغي أن ينصب دور المدرسة على تعليمه طرق التعامل مع الجماعة ومتطلبات

العيش فيها.

وفي هذا السياق، يتيح التعلم التعاوني للتلميذ ،اكتساب المهارات الاجتماعية .

وتتعلق هذه المهارات بالاتجاهات وبالقيم وبالمواقف الاجتماعية والمهارات التوافقية، وفي مقدمتها، كيفية توفيق الفرد بين الرغبات الشخصية، ورغبات المجتمع الذي يعيش فيه وقدرته على إقامة علاقات مع الغير.

وتكمن أهمية هذه المهارات في كونها، تساهم في تعليم الطفل أنماط السلوك الملائم للحياة في الجماعة، وكيفية الاستجابة إليها بطريقة مقبولة اجتماعيا.

كما تساعده على أن يكون متكيفا مع مجتمعه. وحيث أن التعلم التعاوني يوفر للمتعلم، فرصا لتنمية قدراته على التكيف الاجتماعي وإقامة علاقات مع الآخرين، فإن أهم المهارات النفسية الاجتماعية التي يستثيرها هذا النمط في التلميذ، القابلية للاستماع للآخرين، والتعرف عليهم، وعلى ما يحملونه من خصوصيات، واحترام آرائهم والإدلاء برأيه، كما يتعلم التلميذ مشاعر الحب وقيم التعاون واحترام حق الاختلاف.

2-4 تعلم المهارات التواصلية

وتدخل ضمن المهارات النفسية-الاجتماعية، مهارات الاتصال اللفظي، لما لها من أهمية في تكيف الفرد الاجتماعي.

فقد يجد المتعلم نفسه في سياق التفاعل الاجتماعي، في حاجة إلى التعبير عن أفكاره والإفصاح عن مشاعره. وقد يجد نفسه أحيانا، عند

ممارسة نشاط ما، في مواقف تتطلب منه الصياغة الواضحة، لما تم إنجازه أو أداؤه من أعمال. فالتعلم التعاوني يتيح للفرد، فرص الحوار والنقاش والتعبير السليم وممارسات مهارة اللغة بكل أشكالها كتابة، ولفظا ورسما.

وتؤدي القدرة التواصلية إلى إنماء معارف التلميذ. وفي هذا الصدد يعتقد الباحثون، أن أفضل طريقة للنمو المعرفي، هي قيام التلميذ بشرح مادة دراسية إلى زملائه وتوضيح بعض النقاط التي تبدو لديهم غامضة.

3-4 بعد المسؤولية الفردية والجماعية والاستقلالية في التعلم التعاوني

ولعل أهم ما تهدف إليه التربية المعاصرة، تكوين الأفراد على تحمل المسؤولية وإكسابهم الأدوات لبلوغ استقلالية الشخصية *autonomie*، وإعدادهم ليكونوا أفرادا مبدعين غير تابعين للغير.

فالتعلم التعاوني يقوم على أساس تنمية استقلالية المتعلم. و لهذا فإن المهمة المسندة لكل تلميذ تقضي أن يكون كل فرد مسؤولا عن أعماله في إطار المجموعة، وأن يتمتع بروح المسؤولية الجماعية، وعلى المربي تحديد حدود المسؤولية الفردية والجماعية عند إدارة القسم مع خلق الانسجام بين المسؤوليتين. ويعتبر العمل بالمشروع أحسن أسلوب لتحقيق هذه المهارة إلى جانب بعض الطرق التربوية العصرية.

4-4 تعلم مهارات العمل التعاوني

تعتبر التربية المعاصرة المدرسة وسطا مصغرا يجد فيه المتعلم كل شروط العيش في الجماعة. والتعلم التعاوني كأسلوب من أساليبها يهدف، فضلا عما يوفره للمتعلم من فرص لنمو المعارف والقيم الاجتماعية،

إلى إكسابه طرق التصرف وحل المشكلات، والتعامل مع المواد التعليمية واختيار المعلومات التي تساهم، في حل المشكل وانتقاء التقنيات والوسائل المناسبة وإنجاز تقارير حول العمل المؤدى، وهذا من خلال الحوار الحر وتبادل الآراء

ولا يقتصر التعلم التعاوني على هذه المهارات، حيث يوفر تعلم أيضا اكتساب المهارات الأساسية التي تيسر العمل في الفريق مثل الاتصال واتخاذ القرار، والاستماع إلى الآخرين وتشجيع الآخرين، وهي مهارات ينبغي تنميتها في التلاميذ من خلال مختلف الأنشطة والأساليب التربوية كالعمل بالمشاريع والزيارات البيداغوجية وغيرها من الأنشطة.

4-5 تعلم المهارات المعرفية في التعلم التعاوني

يتيح التعلم التعاوني للتلميذ، فرص اكتساب المهارات المعرفية. ويقصد بالمهارات المعرفية لا المعارف والمعلومات بل الأساليب المؤدية إلى المعارف والمهارات بشتى أشكالها والاستراتيجيات المعرفية الأساسية لحدوث التعلم .

وفي هذا المجال، يمكن أن يحقق التعلم التعاوني مجموعة من الأهداف، وينمي في المتعلم مجموعة من القدرات، كمعالجة التلميذ المعلومات وتصنيفها، وإقامة الروابط بينها، وممارسة طرق التفكير والنشاط بأساليبه المختلفة، استقراء واستنتاجا كما يمكن التلميذ من ممارسة عمليات التحليل والتركيب والحوصلة واتخاذ القرار.

وإلى جانب الاستراتيجيات المعرفية، هناك ما يسمى بأساليب ما وراء المعرفة، يمارسها المتعلم وهذا عند شرح أفكاره وتوضيح خطوات عمله،

وأساليبه في الفهم وهو عمل يؤديه خلال التفاعل والتبادل في الفوج. وتسمح هذه الأساليب الفردية للمتعلم بتصحيح أخطائه وببناء تعلماته.

ويمكن للمدرس استغلال هذه الأساليب في نشاطه التدريسي وجعل التعلم تعلما بنائيا. كما يمكنه استغلال مثل هذه الأنشطة في التقويم البيداغوجي لا سيما التقويم التفاعلي الذي يعتمد تفاعلات المتعلمين في القسم. وينطوي التقويم التعاوني على كل الفرص التي من شأنها تنمية المهارات المعرفية.

5- التعلم التعاوني وإدارة القسم

يظهر مما تقدم أن التعلم التعاوني عملية هادفة، لذلك فإنها تقتضي تنظيما خاصا لظروف التعليم وإدارة القسم، ويحصي التعليميون مجموعة من المعايير والشروط ينبغي أن تتوفر في التعلم التعاوني منها:

5-1 توزيع التلاميذ في أفواج صغيرة غير متجانسة

في المدرسة المعاصرة، يتم توزيع التلاميذ في القسم على أسس نفسية، تأخذ بعين الاعتبار مطالب النمو والأهداف المتجددة للتربية.

فمن حيث حجم الفوج، بينت أبحاث دينامية الجماعة أن أفضل فوج هو الذي لا يتعدى عدد أفراده خمسة أفراد. ويكون التعلم أصعب عند تجاوز هذا العدد.

كما يشترط في التوزيع عدم تجانس الأعضاء في مستوى التحصيل وفي الجنس وهذا عملا بما يوجد في المجتمع من فوارق، ويحمل هذا البعد ميزة اجتماعية، حيث يوفر للمتعلم فرص الاحتكاك بأفكار غيره، وسلوكات مختلفة وطرق عمل متباينة، مما يضع أمامه بدائل يمكّنه من

الاختيار السديد عند اتخاذ القرارات. فالتعلم التعاوني يتيح للفرد مقارنة معارفه وخبراته بخبرات الغير ومعرفة نفسه وحدود إمكانيته في ضوء هذه المقارنة.

2-5 التفاعل الإيجابي بين أعضاء الفوج

ويقصد به ذلك التفاعل الذي يتم بين المتعلم وغيره من أعضاء الفوج بصورة تمكنهم من تبادل الخبرات، كما يتيح هذا التفاعل للمتعلم مشاركة الآخرين خبراتهم مما يزيد ثقته بنفسه وبالتالي يدفعه للنشاط.

ويظهر التفاعل الإيجابي في التغذية الراجعة التي يمارسها كل عضو في الفوج على الأعضاء الآخرين، فيكون ما يصدره التلميذ من أفكار وأعمال موضوعا للتقويم الجماعي، مما يسمح للتلميذ بإحداث تعديلات وتصويبات على سلوكه.

وينظر الباحثون إلى التغذية الراجعة التي تمارس في الفوج على أنها فرصة للنمو المعرفي للتلميذ حيث تسمح له بالتعلم وتصحيح مساره وبناء معارفه انطلاقا من ملاحظات المجموعة.

6- دور المعلم في التعلم التعاوني

أدى أسلوب التعلم التعاوني إلى إعادة النظر في العلاقة التربوية جملة وتفصيلا. ويمكن تلخيص هذه العلاقة في الأدوار التي ينبغي أن يؤديها كل من المعلم والمتعلم.

لقد انتقل دور المدرس من ملقن إلى مسير العملية التعلمية *gestion de l'apprentissage* وتنظيم الموفق التعليمي-التعلّمي بصورة تيسر للتلميذ إنتاج المعارف و بنائها. ويمكن إيجاز هذا الدور في:

- ملاحظة أفواج العمل والتدخل للدعم والتوجيه.

وتتلخص الملاحظة، في متابعة سير العمل داخل الفوج والتعرف على احتياجات التلاميذ وطبيعة الصعوبات التي تعترضهم أثناء التعلم.

- التدخل من أجل الدعم: كما تهدف الملاحظة إلى تقويم المربي التبادلات والتفاعلات مما يتيح له اختيار أساليب الدعم الملائمة.
- في التعلم التعاوني دور المدرس ليس سلبيا فهو مسهل يثير لدى التلاميذ تساؤلات ويدفعهم لممارسة أساليب المعرفة وأساليب ما وراء المعرفة حتى يتوصلوا إلى اكتشاف حقائق وعناصر جديدة. وخلال متابعة الأعمال يكون المدرس في استماع مستمر للمتعلمين مما يسمح له برصد مشكلات الفوج

الجماعية والفردية وتسجيلها وتحويلها إلى أهداف تعليمية جديرة بالدراسة.

ويكتسي تدخل المعلم أهمية قصوى لا فيما يتعلق بتدعيم معارف المتعلمين بل بتدعيم استراتيجياتهم حول التعلم التعاوني كالتعاون والاعتماد على النفس في حل المشكلات والتعلم الذاتي.

ويستنتج من هذه المبادئ أن هناك طرقا، تلائم نمط التعلم التعاوني، كطريقة المشروع وحل المشكلات التي تكرس هذه المبادئ.

ويلاحظ من ناحية أخرى، أن أساليب التعلم التعاوني لا تعدو عن كونها تجسيد للمبادئ التي تقوم عليها الطرائق التربوية الحية ولما أسفرت عليه نتائج البحث في علم النفس المعرفي ومبادئ النظرية البنائية، مما يجعل نمط التعلم التعاوني، يندرج في منظور بنائي.

وممّا يميز التعلم التعاوني إمكانية انتهاجه في نـــواحي عديـــدة مـــن النشاط التعليمي، كالتدريس ذاته الذي يكتسي مظاهر أخرى في إطار هذا التعلم ونشاط التقويم والأنشطة المكملة في المناهج التربوية التـــي تمثـــل كلها فرصا خصبة للتعلم التعاوني.

تطبيقات

1- من أهداف التعلم التعاوني تنمية المهارات الاجتماعية لدى المـــتعلم. اقترح نشاطا تربويا يمكن من خلاله تحقيق هذا الهدف.

2- تهدف مادة اللغة أساسا إلى تنمية المهارات التواصلية لدى التلاميـــذ. بين كيف يمكنك إدارة القسم بصورة تتيح تنمية هذه المهارات.

3- يعتبر التقويم البيداغوجي فرصة خصبة لتنمية المهـــارات المعرفيـــة لدى التلاميذ. عرف المهارات المعرفية وأنواعها مبينا الأساليب التـــي يمكن استخدامها لإحداث التفاعل بين التلاميذ في نشاط التقويم.

قائمة المراجع

- **مراجع اللغة العربية**

- **الفاربي عبد العزيز وآخرون 1994**، معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديدكتيك، سلسلة علوم التربية 9-10، الطبعة الأولى، دار الخطابي للطباعة والنشر، المملكة المغربية.
- **ديوي جون**، الخبرة والتربية، ترجمة محمد رفعت رمضان ونجيب اسكندر مكتبة الأنجلو مصرية القاهرة، دون تاريخ.
- **جابر عبد الحميد جابر1999**، استراتيجيات التدريس والتعليم الطبعة الأولى دار الفكر العربي القاهرة.
- **روبرت ريتشي 1982**، التخطيط للتدريس مدخل للتربية ترجمة محمد أمين مفتي - زينب علي النجار دار المريخ للنشر دار ماكجرو للنشر القاهرة.
- **قلي عبد الله**، نحو نموذج عملي لتدريس العمليات المعرفية العليا، التحليل والتركيب، التقويم. اطروحة لنيل شهادة دكتوراه الدولة في علوم التربية جامعة الجزائر 2003/2002.
- **كزافيي روجيرس 2006**، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية ترجمة موسى بختي برنامج دعم منظمة اليونسكو لإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية. وزارة التربية الوطنية الجزائر 2006.
- **عباد مسعود، يحيا محمد زكريا 2006**، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية الجزائر.
- **مصطفى زيدان**، نظريات التعلم وتطبيقاته التربوية ديوان المطبوعات الجامعية 1936 الجزائر.
- **وزارة التربية الوطنية**، مديرية التعليم الأساسي جولية 2004، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، اللغة العربية- اللغة الأمزيغية- التربية الإسلامية- اللغة الفرنسية- اللغة الإنجليزية، الجزائر.

- **مراجع اللغة الأجنبية**

- Abernot Yvan 1995 Les méthodes d'évaluation scolaire ESF ed. Paris.
- Allal Linda, Cardinet J, Perrenoud Ph, 1983, L'évaluation formative dans un enseignement différencié 3iem ed, Lang,Berne.
- Astolfi J P,Darot E,Ginsberger Y, Toussaint J,1997 Mots clés de la didactique des sciences, De Boeck Université Bruxelles.
- Astolfi (J.P), 2001: L'erreur, un outil pour enseigner. 4iem.édition.ESF edit, Paris .
- De cortes E. Geerligs T.Peters J,.Lagerweig N.Vanderberghe, R 1996, Les fondements de l'action didactique 3ed De Boeck Université Bruxelles.
- Devellay M, 1992, Donner du sens a l'école ed ESF Paris.
- Legendre Ronald1 988, Dictionnaire actuel de l'éducation Paris Monreal Larousse.
- Minder (Michel) 1980,Didactique Fonctionnelle: Objectifs, stratégie, évaluation.
- Ministère de l'éducation nationale, 2006, Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie Un esco-ONSP Alger .
- Raynald (Françoise) Rieunier (A) 1997: Pédagogie: Dictionnaire des concepts clés ESF ed.Paris .
- Roegiers (xavier), 2001 Une pédagogie de l'intégration: Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement De Boeck Université, Bruxelles.

III

العوائق التعليمية طبيعتها وأهميتها في العملية التعليمية–التعلّمية

من إعداد: الأستاذة فضيلة حناش

الفهـرس

مقدمة	194
مفهوم التعليمية	195
العوائق التعليمية مفهومها وطبيعتها	198
التصورات وعلاقتها بالعوائق التعليمية	201
كيفية استغلال العوائق التعليمية في التدريس	213
خلاصة	216
تطبيقات	216
قائمة المراجع	217

مقدمة

ما فتئت أساليب التربية وتقنياتها تتطور وهذا في ضـــوء مســـتجدات البحث العلمي عموما والتربوي على وجه الخصوص.

ومن مظاهر التطور التربوي ما توصلت إليه أبحاث التعليميـــة مـــن نظريات قلبت رأسا على عقب أساليب التعليم وإدارة القسم ونمط العلاقة التربوي في المدرسة.

لقد أدى تطور البحث التربوي إلى ظهور مفاهيم جديدة ساهمت بشكل واضح في ترقية معارف المدرسين لطبيعة العملية التربوية وفي تغييـــر ممارساتهم التعليمية وبالتالي تذليل الصعوبات أمامهم.

بخصوص المشكلة المستديمة التي واجهت ولا تزال تواجه المـــربين والمتعلمين على السواء ألا وهي مشكلة التحصيل الدراسي.

وتحتل هذه المشكلة حاليا جانبا رئيسيا في البحث التعليمي حيث أفرد لها الباحثون محورا واسعا تحت عنوان العوائق التعليمية.

وفي الموضوع الموالي نظرة مقتضبة على مفهوم العائق التعليمي من خلال إثارة جملة من التساؤلات حول مسائل، قد تساعد المشتغل بالعملية التربوية على إدراك بعض جوانب هذا الموضوع وتجاوز بعض العقبات التي يطرحها العمل التربوي.

على أن معالجة هذا الموضوع تقتضي أولا تحديد الإطار الذي ظهر فيه مفهوم العائق التعليمي بوضوح ألا وهو ميدان التعليمية، ثم التطـــرق بعد ذلك إلى مفهومه وطبيعته وكيفية التعامل معه في التعليم.

1- مفهوم التعليمية

تطلعنا أدبيات التربية أن لفظ التعليمية (الديداكتيك) اكتسى مفاهيم عديدة. فقد ظهر أولا مرادفا للبيداغوجية، حيث استخدمه كومنيوس في القرن 17 في مؤلفه *Didactica Magna* محاولا الارتقاء بالبيداغوجية لجعلها علما قائما بذاته.

وظل هذا المفهوم سائدا لغاية الستينيات ومنحصرا في النشاط التعليمي- التعلمي.

وتجمع معظم التعاريف على اعتبار التعليمية علم التعليم والتعلّم، وأحيانا علم العلاقة التربوية. وبهذا المعنى بقي مفهومها قريبا من البيداغوجية، التي تفيد على حد قول *Foulquié* ذلك النظام الذي يتّبع في التربية والتعليم. مما جعل من الصعب التمييز بينهما.

غير أنه مع تطور البحث في التعليمية، بدأ الفرق يتضح بين المتعليمية والبيداغوجية.

وفي السبعينيات والثمانينات، قطعت التعليمية شوطا كبيرا، إذ اتسع مجالها فانصبت مباحثها على دراسة ذلك التفاعل القائم بين نشاطي التعليم والتعلّم وعلاقتهما بمحتويات الدراسة. (*Astolfi. 1997*)

والتعليمية بمفهومها الحالي ليست، حقلا أو حقولا معرفية معينة، ولا طريقة تدريس أو يبيداغوجية معينة، وإنما هي بحث في تلك التفاعلات القائمة بين عناصرها الثلاثة: المتعلم، المعلم، المعرفة.

(*F. Raynal. A. Rieunier1997*)

فالتعليمية من حيث أنها بحث في مسائل العملية التعليمية-التعلمية، نعنى بالمكانة التي يشغلها المدرس كوسيط بين التلميذ والمعرفة، كما أنها تسعى في نفس الآن إلى تحليل شامل لعملية بناء المعرفة انطلاقا من ابستيمولوجية المعرفة ومستجدات علم النفس المعرفي *De Cortes et Al.* (*1996*)

لذلك تستمد التعليمية أسسها من حقول عدة:

- **حقل الابستيمولوجية**

ويتضمن ابستيمولوجية المادة، وموضوعها ومنهجيتها، ومصادر المعرفة وطبيعتها وخصوصياتها. كما يتضمن هذا الحقل ابستيمولوجية المعلم، وموضوعه البحث في شخص المعلم ومواقفه اتجاه المعرفة، وتصوراته للمتعلم وللعملية التربوية بصورة عامة.

- حقول علم النفس التكويني وعلم النفس المعرفي وعلم النفس الاجتماعي وحقل الأنثروبولوجية الذي يتناول الطفل وخصوصياته، وخصوصيات الوسط الذي ينشأ فيه وأثر ذلك على تعلّمه.

- **حقل المادة التعليمية**

أصبحت محتويات التعليم في إطار التعليمية مجال نقاش واسع بين المربين وذلك للإشكاليات العديدة التي تطرحها هذه المحتويات لاسيما بإشكالية المفهمة (*conceptualisation*) ومسألتي النقل التعليمي *la transposition didactique* والعوائق التعليمية *les obstacles didactiques*.

لقد أمدت هذه الحقول، مجال التعليمية بالأسس والمصداقية التي جعلتها ترقى إلى مستوى البحث العلمي، حيث نزعت التعليمية في العشريتين الأخيرتين، نحو بناء موضوعها الخاص لتعني لدى البعض، مقاربة لظواهر التعليم، ودراستها دراسة علمية، موضوعها الأساسي، البحث في شروط تنظيم وإعداد الوضعيات التعليمية-التعلمية. (*Brousseau . 1983*).

فهي لا تعدو عن كونها علم تطبيقي، موضوعه تحديد الإستراتيجيات البيداغوجية التي تساهم في تحقيق أهداف عملية.

ونقع في قاموس لجندر (*Legendre . 1983*) على هذا المعنى حيث عرّفت التعليمية على أنها " علم إنساني مطبق موضوعه إعداد وتجريب وتقويم وتصحيح الإستراتيجيات التي تتيح للأنظمة التربوية بلوغ أهدافها كما ونوعية ".

فموضوع التعليمية هو أساسا بحث في استراتجيات العملية التعليمية– التعلمية بكل متغيراتها ومشكلاتها، كمشكلة تحصيل التلاميذ المواد الدراسية والبحث في البعد الإبستيولوجي للمعرفة.

على أن التعليمي لا ينظر إلى الظاهرة التعليمية بمعزل عن الظروف المحيطة بها أو ككائن مستقل.

إنّ ما يميّز البحث في التعليمية النظرة النسبية لعناصر العملية التربوية، المعرفة المتعلم-المعلم كأقطاب متفاعلة فيما بينها واعتبار هذه العناصر خاضعة لعوامل خارجية.

قفي التعليمية يعتبر المثلث التعليمي نسقا تتفاعل فيه الأقطاب الثلاثة. وتمثل هذه التفاعلات مجالا ثريا للدراسة التعليمية. لذا نجد موضـــوعها متشعب الأبعاد يحاول معرفة مختلف العلاقات والتي تحكم هذه الأقطاب. ومن المحاور المتناولة هذه التفاعلات والتي تعد الأكثـــر اعتبـــارا فـــي البحث التعليمي يمكننا تحديد:

- **محور بناء المحتويات:** يتصل هـــذا المحـــور بالمعرفـــة وبالشـــبكة المفاهيمية وبمستوى صياغة المفهوم وبالنقل التعليمي.
- **محور التفاعلات التعليمية:** يتعلق بالوسائل وبالطرق التربوية.
- محور يتعلق بالوضعيات التعليمية.
- **محور إستراتيجية الاكتساب:** يتصل بالتصورات، وحل المشـــكلات، والعوائق التعليمية ومنه نستمد ما يعالج هذا الموضوع.

فما المقصود بالعوائق التعليمية في البحث التعليمي ؟ ما طبيعتها وكيـــف يمكن التصدي لها حتى نجعل التعليم فعالا والتعلم مثمرا ؟

2- العوائق التعليمية، مفهومها وطبيعتها

اتضح فيما تقدم أن التعليميين ينظرون إلى العملية التربوية فـــي كـــل مستوياتها نظرة نظامية. ويعتبرون أن الوضعية التعليمية- التعلّمية التـــي يعيشها المتعلم في إطار بنائه المعارف تشكل مصدرا لعراقيـــل كثيـــرة تحول دون تحقيق الهدف الذي ترمي إليه هذه العمليـــة. وتتصـــل هـــذه العوائق بكل قطب من أقطاب العملية التربوية المعلم، المتعلم والمعرفة.

يقصد بالعائق في مجال التعليمية، كل ما يمكن أن يشكل عقبـــة دون تحقيق تحصيل مفهوم ما أو معارف معينة أي في كل ما يعمل على تعثر

المتعلم في مساره التعليمي أو على منعه من تحقيق الهـدف التعليمـي. ويتخذ العائق مظهرين:

- مظهرا إيجابيا وذلك عندما يأخذ صورة تحد، ويتحـول إلـى مثيـر يساعد المتعلم على تحقيق تعلماته.
- مظهرا سلبيا، وذلك حين يعتبره المدرس صعوبة تشكل مصدرا لفشل التلميذ.

وتؤكد وجهة نظر السيكولوجيين ضرورة الالتزام بالمفهوم الإيجـابي للعائق وهذا ما سنوضحه لا حقا.

ويشترط استغلال العوائق في التعليم الوقوف عند ظروف ظهورهـا والبحث في طبيعتها. فما طبيعة العائق التعليمي ؟.

1-2 طبيعة العوائق التعليمية

إن البحث في طبيعة العائق التعليمي هو كما تقدم بحث في مصادرها وأسبابها. ويرجع التعليميون العوائق التعليمية إلـى مجمـوعتين مـن الأسباب:

- **أسباب ابسـتيمولوجية:** وترتبط بتبني مشـروع بيـداغوجي معـين، وباختيار أسلوب تربوي كاختيار منهجية أو طريقة تربوية غير ملائمـة للمتعلم.

وفي هذا الصدد ويشير بروسـو *Brousseau* فـي إطـار دراسـاته لصعوبات تعلم الرياضات أن العوائق التعليمية كثيـرا مـا تعـود إلـى الخيارات البيداغوجية غير الملائمة الناجمة عن النظام التربـوي التـي تسبب عقبة أمام تعلم التلاميذ، وإلى ممارسات المدرسين التي كثيرا ما لا

تستجيب لمستوى التلميذ. وإلى الأخطاء التي يرتكبونها خلال النقل التعليمي وهذا ما سنوضحه لاحقا.

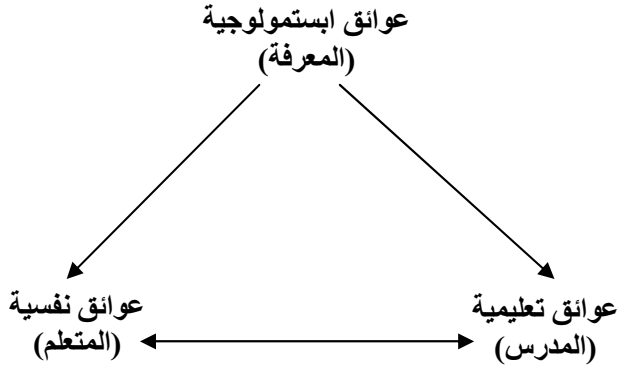
وقد ترجع العوائق إلى طبيعة المادة الدراسية وخصوصيتها. هذا ما جعل باشلار *G.Bachelard* (1938) يصف العوائق التعليمية بالعوائق الابستيمولوجية، مؤكدا طابعها المعرفي وأثارها في التعلم. فقد تكون هذه العراقيل سببا في تباطؤ التعلّم أو محركا له.

– **أسباب سيكولوجية:** وتتعلق بالتصورات التي يحملها كل من المعلم والمتعلم والتي تقف كعوائق في التعلم.

ويرى التعليميون أن تعامل التلميذ لأول مرة مع المعارف، يتأثر بشكل واضح برصيده المعرفي السابق.

أما بياجي فإنه يعتقد أن العائق التعليمي، ناتج عن عدم نضج المتعلم النضج النفسي الكافي الذي تقتضيه الخبرات المدرسية.

ويرجع استلفي*Astolfi et al 1997* هذه العوائق لأسباب عدة، نفسية متعلقة بالمتعلم وابستيمولوجيه مرتبطة تارة بالمعلم وتارة بالمعرفة ذاتها. ويلخص هذه العوائق في الشكل الآتي:



ويتيح التعمق والبحث في طبيعة العوائق التعليمية في هذه المستويات الثلاثة، الكشف عن عوائق كثيرة تعترض المتعلم في تحصيله المعارف واكتسابه الكفاءات وفي مقدمتها التصورات وأخطاء النقل التعليمي. فما المقصود بالتصورات وبالتقل التعليمي وكيف يمكن أن تشكل هذه العناصر عوائق أمام التحصيل والتعلم ؟.

3- التصورات وعلاقتها بالعوائق التعليمية

يولي المربون في مجال التعليمية أهمية كبرى للتصورات. وفي هذا المجال تدخل مباحث *J.Migne* وهو من رواد البحث التعليمي الذين استخدموا هذا المفهوم في السبعينات. فما المقصود بالتصورات في مجال العمل التعليمي ؟.

نستقي تعريف عملية التصور من مجال علم النفس حيث تعرف على أنها عملية عقلية نفسية تتمثل في إعادة بناء موضوع ما وتأويله لتوظيفه عقليا. وتتضمن هذه العملية نشاطات معرفية ووجدانية واجتماعية.

ومن خصائص التصور الاستقرار والثبات ذلك أن الإنسان قد يستمر في رؤية معينة لمدة طويلة وقد تشكل هذه النظرة عائقا أمام بعض المواقف الجديدة.

وفي مجال التعليمية يقصد بالتصورات المفاهيم التي لدى الفرد وهو مقبل على تعلّم مفاهيم جديدة.

والتصور بهذا المعنى له قابلية على التأثير على تعلّمات الفرد المقبلة.

غير أن العائق التعليمي لا ينحصر معناه في نطاق المتعلم دون غيره من عناصر العملية التربوية.

والتصورات كمنتجات فكرية يقصد بها أيضا تلك المعتقدات والأفكار والقيم والمعارف، التي يحملها المعلم والتي تكون ذات أثر كبير على مجرى التعلم والتعليم.

إن التربية عملية ثقافية بالدرجة الأولى. ويعتبر المربون أن كل عمل تربوي ينبني على أساس تصور فلسفي للطفل وللإنسان عموما كما يقوم على أساس القيم الحضارية السائدة داخل المجتمع في مرحلة من مراحل تاريخه (شبشوب، 1990).

والمربي سواء تم عمله على مستوى وضع المناهج أو على مستوى التدريس، يتأثر بهذه الأطر المرجعية التي تشكل تصوراته ومفاهيمه للعملية التربوية.

وتتشكل التصورات عموما عن طريق التنشئة الاجتماعية والاتصال بالآخرين. فكل تصور يعبر عن رؤية معينة لواقع ما، سواء كانت هذه الرؤية صحيحة أو خاطئة.

وتتجه الكثير من الدراسات التعليمية حاليا للبحث في ابستمولوجية التلميذ أي ما يعرفه عن المفاهيم العلمية، كمفهوم الحرارة والسرعة والقوة و الطاقة.

كما تبحث التعليمية في تصورات المعلم لمواد المعرفة أي كيف ينظر إليها، وعلاقته بها، وما هي المرجعية التي يعود إليها في إدراكه هذه المعارف وتقديره لقيمتها وفي ماهية النماذج التي يعتمدها في التدريس، كالنموذج التفسيري أو النموذج البنائي .

وتمثل التصورات في البحث التعليمي عوائق حقيقية ومن الأهمية تحديد طبيعتها ومصدرها. وفي هذا الصدد يرى التعليميون أن العوائق التعليمية ناجمة من مصدرين أساسيين: تصورات المتعلم وتصورات المعلم.

1-3 التصورات المتعلقة بالمتعلم

يقصد بها تلك المفاهيم والأفكار والمعلومات والمعتقدات التي لدى المتعلم والتي اكتسبها سابقا وهي مفاهيم راسخة في ذهنه ولها دور كبير في التأثير على تعلّماته اللاحقة سلبا أو إيجابا.

تتمثل هذه التصورات في جميع الخبرات التي تكوّنت لدى المتعلم في إطار تنشئته الاجتماعية وخلال نموه واتصاله بالخبرات الاجتماعية والمدرسية وتفاعله الاجتماعي.

لقد توصلت أبحاث علم النفس المعرفي إلى إثبات ما لهده التصورات من أهمية في تحصيل التلميذ بحيث أن التلميذ يعالج المعلومات والمواضيع الدراسية انطلاقا مما إكتسبه من مفاهيم خاطئة كانت أو صحيحة.

وفي هذا الصدد يرى المعرفيون أن عقل الطفل ليس صفحة بيضاء ولا يعتبرونه جهاز استقبال سلبي فهو يخضع المعارف إلى معالجة. فتتأثر خبرته الجديدة بمعارفه وبخبراته السابقة وحواسه وقدرته على التركيز. ومن هذه المعالجة يكوّن مفاهيمه وتصوراته التي تكون حاسمة في تعلماته اللاحقة.

وإلى جانب هذه المفاهيم يمكن الإشارة إلى تصورات المتعلم للموقف التعليمي-التعلمي الذي يمكن أن يكون مصدرا لظهور بعض العراقيل التي تحول دون تكيفه السليم في القسم.فقد يعتقد المتعلّم أن إلتزامه الصمت والسكوت في القسم، سلوك مقبول تربويا ومستحسن من قبل المعلم.في حين قد يشكل هذا التصرف،عائقا أمام تحصيله الدراسي.

وفي مجال التعليم أمثلة كثيرة تؤكد اثر التصورات الخاطئة لدى التلاميذ في تحصيلهم الدراسي. فقد لوحظ في مادة الفيزياء مثلا، أنه من الصعب على التلميذ قبول بعض القوانين العلمية، كقانون جاليلي *Galilée* حول حركية الأرض أو قانون نيوتن *Newton* في الجاذبية الأرضية، وهذا لاصطدامها بالأفكار التي إرتسخت لديه حول هذه الظواهر.

لذا دعا الباحثون في التعليمية، المدرسين إلى ضرورة التعرف على بهذه التصورات وتشخيصها عن طريق أساليب تربوية خاصة. فما هذه الأساليب التي يمكن بواسطتها تشخيص التصورات ومعالجتها ؟.

- كيفية معالجة تصورات المتعلم واستغلالها في التعليم

هناك جملة من المبادئ يقترح التعليميون اعتمادها في العمل التربوي. وتسمح هذه المبادئ بالتصدي للعوائق الناجمة عن المتعلم و منها:

انطلاق المدرس من معرفة منطق التلميذ، وكيفية بناء المتعلم معارفه، مما يساعد المعلم على تجاوز بعض العراقيل التي تطرحها هذه التصورات. كما يمكنه التغلب على هذه التصورات بمعرفة مصادرها وبالرجوع إلى ثقافة الطفل.

- التعرف على تصورات التلاميذ عن طريق تشخيصها في مواقف بيداغوجية يثيرها ثم يقوم بتصحيحها بعد ذلك.

- إتاحة الفرص للتلميذ لتقييم تصوراته ومفاهيمه، وإعادة النظر فيها لتمكينه من الانطلاق من مفاهيم صحيحة لبناء معارفه.

- تصحيح تصورات التلميذ حول قيمة أو أهمية بعض المواد أو محاور الدراسة.

والواضح أن هذه المبادئ تتطلب إتقان المدرس بعض تقنيات التنشيط والمعالجة التربوية.

ويذكر التعليميون أن هناك طرق يمكن بواسطتها الكشف على تصورات التلاميذ التي قد تشكل عائقا أمام تعلماتهم. ومن هذه الطرق:

- **ممارسة أساليب ما وراء المعرفة**

والمقصود بها منح المتعلم فرص التعبير عن الأساليب التفكيرية التي يمارسها والطرق التي ينتهجها في استخدامه مفهوم أو فكرة وتقريب هذه المفاهيم من المعرفة المدرسية. فعن طريق هذه العملية يتمكن المدرس من تشخيص تصورات المتعلم كما يتمكن المتعلم من إدراك الهوة إن وجدت بين ما يعرفه وما تقره المعارف المدرسية.

- **إختيار الوضعيات - المشكلة -**

والمقصود بالوضعية المشكلة تلك الوضعية البيداغوجية التي يجد المعلم فيها نفسه في موقف حرج يثير فيه تساؤلات.

ومن خصائص الوضعية المشكلة إثارة الصراع المعرفي لدى المتعلم فتتحداه هذه الوضعية فيلجأ إلى البحث عن الحلول بالاستعانة بالوارد والمعلومات والمعارف المتوفرة لديه وتجنيد موارده الذاتية.

فدور المدرس هو إثارة الصراع المعرفي لمعرفة العائق وتجاوزه.

وفي حله المشكلات كثيرا ما يكتشف المتعلم خطأ أفكاره وهذا عند اصطدامها بواقع الأشياء وبالحقائق المتعلمة. وكثيرا ما يؤدي به الموقف المشكل إلى طرح أفكاره السابقة جانبا و قبول المفاهيم الجديدة.

- **التجريب**

يعتبر إجراء التجارب العلمية وسيلة للمعلم للتعرف على تصورات المتعلم واكتشاف عوائقه المعرفية. كما يتيح إجراء التجارب من ناحية أخرى للمتعلم مقابلة ما يعرفه بما اكتشفه في سياق إجراءه التجارب مما يساعده على تقييم مفاهيمه وتصحيحها.

– مثال عن بناء المفهوم عن طريق تصحيح التصورات في مناهج التعليم المتوسط

تبين في سياق ذكرنا للنظرية البنائية أن التعلم في نظر البنائيين ليس تكديسا للمعارف بقدر ما هو عمل بنائي فردي تدريج يقوم المتعلم خلاله بالرجوع إلى رصيده من المعارف السابقة لينتقي منها ما يناسب الموقف التعلّمي الراهن فيعيد النظر في بعض المعارف ويدمجها بطريقة وظيفية. وعن طريق البناء المستمر للمعارف يكوّن المتعلم مفاهيمه.

وفي نظر البنائيين يعتبر التعلم عملية فردية حيث أن لكل تلميذ وتيرته في التعلم وطريقته في تفسير الظواهر ومستوى إدراكه لها وخبراته بها. وكثيرا ما تنطوي هذه الخبرات على تصورات ثابتة لا يمكن للمتعلم التخلي عنها إلا إذا اصطدمت بعوائق.

والمنطق البنائي يقوم على أساس التكفل بالعمليات العقلية التي يجريها المتعلم ومطالبته بتوضيحها عن طريق ما يسمى بأساليب ما وراء المعرفة مما يمكّن المدرس من معرفة المكتسبات القبلية للمتعلم ومستوى تصوراته لها وما قد يشكل عائقا لتقدمه في التعلم.

فالتعلم يبدأ بما يعرفه المتعلم ويتم بمواجهة المعلومات المكتسبة سابقا بوضعيات جديدة تتطلب معارف جديدة مما يثير عائقا تعلميا.

ويبدأ تشكل المفهوم عن طريق تخطي العائق وهي عملية تقتضي الوقوف عند المعلومات السابقة وتشخيصها وتحديد تصورات التلميذ الأولية وهذا قبل تدريس مفهوم معين.

وفي كيفية بناء المفهوم عن طريق تخطي العائق نقدم المثال التالي الـــذي نستقيه من منهج السنة الثامنة في مادة العلوم الطبيعية. (مسعودي، 2004) يتعلق المثال بمفهوم التنفس.

في سياق هذه الوحدة المفاهمية يطرح المدرس مجموعة من الأسئلة حول المقصود بالتنفس ولماذا نتنفس وكيف يحدث التنفس، ومما يتركـــب جهـــاز التنفس. ومن خلال هذه الأسئلة يمكن للمدرس حصر تصورات المتعلم والتي يفترض أن تكون وفق ما اكتسبه في السنوات الماضية كالآتي: التـــنفس هـــو دخول وخروج الهواء– نتنفس لنعيش...

والملاحظ أن إجابات التلاميذ كثيرا ما وتعكس تصورات أولية لا تعبـــر على المستوى المقبول. مما يدل على أن التلاميذ لم يتمكنوا من بناء المفهـــوم في السنوات السابقة وكان تعلمهم مجرد تراكم لمعلومات سرعان ما تزول ولا يبقى منها سوى هذه التصورات الأولية.

عندئذ يمكن للمدرس العمل على تصحيح وتدعيم تصورات التلاميذ منتهجا إستراتيجية بناء المفهوم والمتمثلة في الخطوات التالية:

– طرح التساؤلات (ما المقصود بالتنفس) ؟.

– إجابة التلميذ الأولية: التنفس هو دخول وخروج الهواء.

– العائق التعليمي ويكون عن طريق إثارة الصراع المعرفي: لا فـــرق بـــين دخول الهواء وخروج الهواء .

– القيام بنشاطات تعليمية والعمل الجماعي بين التلاميذ لتمكينهم من بناء المفهوم:

تتمثل هذه الأنشطة في بناء وضعيات يدرك فيها المتعلم أن هناك فرقا بين الهواء الداخل والهواء الخارج مثل النفخ على زجاج النافذة وملاحظة تكاثف بخار الماء على سطح الزجاج أو ملاحظة أن تيارا من الهواء الخارجي لا يطفئ الشمعة المشتعلة لكن النفخ فيها بهدوء سرعان ما يطفئها. كما يمكن أن يلاحظ التلميذ أن الهواء الداخل بارد بينما الهواء الخارج ساخن.

وتستمر التساؤلات: ما الفرق بين الهواء الداخل والهواء الخارج؟.

وبعد القيام بالنشاطات اللازمة يستطيع التلميذ أن يجيب على السؤال السابق كالتالي:

" التنفس هو دخول الهواء المحمل بالأكسيجين وخروجه محملا بغاز الفحم وبخار الماء ".

عندئذ يكون التلميذ قد تخلى على تصوره السابق بخصوص مفهوم التنفس.

ويستمر المعلم في الوحدة المفاهمية الموالية المتعلقة بكيفية حدوث التنفس مقترحا أنشطة لتخطي العوائق التعليمية وتصحيح تصورات التلاميذ. وهكذا بالنسبة لباقي الوحدات المفاهمية.

فالتعلم في المقاربة بواسطة الكفاءات يندرج في منظور بنائيي. أنه بالنسبة للفرد إثارة من المحيط وتفاعل مع الوضع الجديد ومعالجة هذا الوضع وأخيرا تمثله أي إدماجه مع بيته المعرفية.

يظهر مما تقدم أن التصورات المرتبطة بالمتعلم سواء تعلقت بخبراته السابقة أو بميوله واتجاهاته بخصوص المادة الدراسية قد تشكل عائقا في مساره التعليمي إن لم تعالج معالجة سليمة من قبل المربي.

كما أن نظرة المتعلم للمعارف المدرسية ومناهج التعليم سواء أكانت ناتجة عن نظرة محيطه إليها أو عن خبراته الشخصية تكون ذات قدرة كبيرة على مقاومة كل المعلومات التي لها علاقة بتلك المادة وبالتالي تؤثر في تحصيله التعلمات اللاحقة.

2-3 التصورات المرتبطة بالمعلم

ويمكن إيجازها في الإطار المرجعي للمدرس في التربية والتعليم وفي قدرة المدرس على ممارسة النقل التعليمي:

1-2-3 الإطار المرجعي للمدرس في التربية والتعليم

ما من شك في أن أسلوب تعامل المدرس مع التلاميذ يتأثر بنظرته للمتعلم. ويستند المدرس في تصوره هذا إلى مجموعة من القيم والأفكار التي تمثل مرجعيته في التربية. فقد تكون هذه المرجعية قائمة على أسس علمية يسترشد بها في عمله أو مستمدة من المعتقدات والأفكار السائدة أو مستوحاة من مواقف حدسية.

تتجلى هذه التصورات بوضوح في العلاقة التربوية التي يقيمها مع التلاميذ.

فكل وضعية بيداغوجية يعدها وينظمها المدرس تعكس في الواقع تصوراته للتربية وللقيم التي يؤمن بها والنموذج الذي يعتمده في التعليم.

ففي النموذج التربوي التقليدي ينتهج المدرس في تسيير القسم نمطا تربويا صارما يؤثر في سلوك المتعلم. وقد يحول هذا النمط القسري دون تحقيق المبادرة لدى التلميذ وتثبيط قدرته الإبداعية.

وفي كل الأحوال توجه التصورات عمل المربين، فالمدرس الذي ينظر إلى التلميذ على أنه صفحة بيضاء وعنصر متلقي يختار من الأساليب ومن

الطرق ما يكرس سلبية التلميذ واتكاله على المعلم مما يشكل عقبات أمام التعلم الجيّد القائم أساسا على إثارة النشاط الذاتي للمتعلم.

ومن التصورات التي يحملها المدرس ما يتعلق بمفاهيمه للمادة أو المواد الدراسية التي هو بصدد تعليمها وبالمكانة التي يمنحها لهذه المواد في سلم المعارف واختياراته الابستيمولوجية سواء تعلق الأمر بمحتوى المادة أو بطرق تدريسها.

وقد تشكل كل هذه العوامل عوائق تؤثر في تعلمات التلميذ.

وكثيرا ما يجري المدرس بصورة شعورية أو لا شعورية انتقاء وتفضيل بين محاور مادة دراسية متأثرا بمدى اقتناعه بها أو ميله لها.

وتحيلنا هذه المواقف إلى الحديث عن موضوع في غاية الأهمية ألا وهو موضوع النقل التعليمي *Transposition didactique*.

2-2-3 العوائق التعليمية الناجمة عن النقل التعليمي

تظهر الممارسة البيداغوجية للقسم أن مجرد استعراض المعلومات على التلاميذ لا يكفي وحده ليضمن تحصيلا ناجحا لديهم لذلك أصبح من أهم وظائف التعليمية البحث في كيفية ترجمة هذه المعارف إلى أنشطة يمارسها التلاميذ وتجسيدها في وضعيات تعليمية مع كل ما تتضمنه هذه المهام من تخطيط وتمهيد وتنشيط وتنسيق.

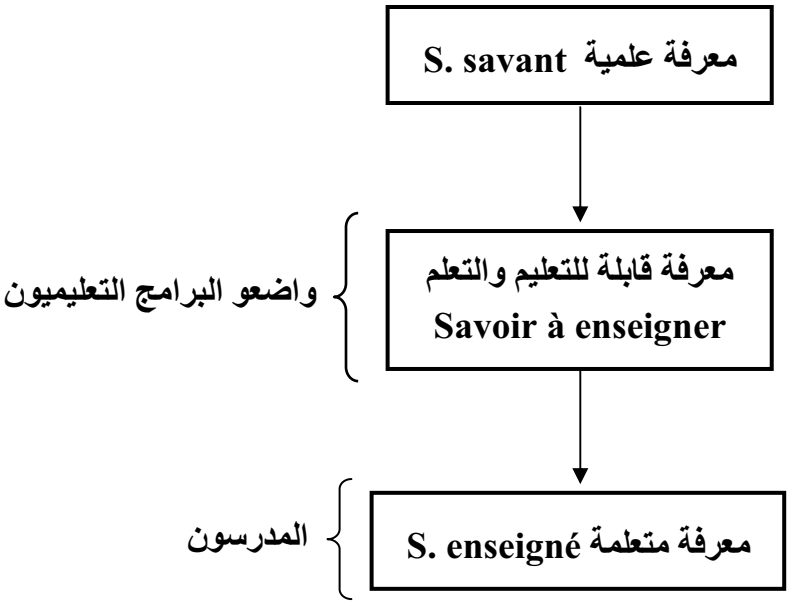
ففي إطار هذه النشاطات يمكن أن تتحول المعارف إلى مشكلات وإلى مهام وتساؤلات تستثير عقول التلاميذ ومشاريع تجندهم للعمل، مما يؤكد دور وأهمية النقل التعليمي (*Ph . Perrenoud,1994*)

ولعل من الأليق قبل التطرق لعلاقة النقل التعليمي بالعوائق توضيح مفهوم النقل التعليمي أولا.

تطلعنا أدبيات التربية أن النقل التعليمي مصطلح من وضع (*Michel* 1975 *verret* .) وقد تم إدخاله إلى تعليمية الرياضيات من قبل (*yves chevallard*) الذي يعرفه على أنه:

" العملية التي يتم من خلالها الانتقال بالمعارف من مستوى المعرفة القابلة للتعليم *savoir à enseigner* إلى موضوعات تعليم*objet d'enseignement*".

يحدث النقل التعليمي وفق مستويات هي:



ويلاحظ من المستويات السابقة أن الانتقال من المعرفة العلمية إلى المعرفة المتعلمة لا يكون مباشرا وآليا وإنما يخضع للتحولات الآتية:

- **النقل الخارجي**

تكون المعرفة القابلة للتعلم والتعليم محل بحث من طرف مختصين وواضعي البرامج ومفتشين وباحثين جامعيين حيث يقوم هؤلاء بتكييف

المعارف العلمية لحاجات التلميذ من جهة ولحاجات التعليم (المجتمع) من جهة أخرى. وهذا ما يسمى بالنقل الخارجي.

وتلعب المرجعية الاجتماعية دورا هاما في غربلة وفرز المعارف لتكييفها للمحيط الاجتماعي للمتعلم (الإكسيولوجيا وايستيمولوجيا المعرفية) .

- **النقل الداخلي**

في هذا المستوى يعني النقل التعليمي المدرسين ويشير إلى التحولات التي يدخلونها على المعرفة الموضوعة للتدريس إذ تخضع هذه التحولات إلى الظروف الفعلية للعملية التعليمية-التعليمية من الوسائل والطرق البيداغوجيا المنتهجة أثناء التدريس.

إن المدرس حسب التعليميين لا يبلغ المادة الدراسية كعلم خام ولكن كعلم مصطبغ بما يعتقد هو معرفته.

ويرى التعليميون أن العوائق التعليمية يمكن أن تنجم عن عمل المدرس أثناء محاولته تحويل المعارف من معارف مرجعية إلى معارف قابلة للتدريس. فقد يطرح ذلك عائقا بيداغوجيا يتمثل في عدم معرفة طرق التحويل المناسبة مما يؤدي إلى تحريف المعرفة أو تشويشها.

وتكمن أهمية النقل التعليمي في كونه يسمح للمربي بتقدير المسافة بين مستوى وآخر في برمجة العمل التربوي وبالتعرف على الأشواط التي تقطعها المحتويات المعرفية وكيف يمكن لهذه الأخيرة للمعارف أن تفقد طابعها العلمي والموضوعي خلال هذا النقل. كما تمكنه عملية النقل هذه من معرفة العوامل المؤثرة في التربية والتعليم ومنها البعد الثقافي والإكسيولوجي (القيمي) والبعد (النفسي).

وقد تكتسي هذه العملية درجة من الخطورة وذلك عند حدوث القطيعة بين مستوى المعرفة العلمية والمعرفة المتعلمة، أي عندما يضفي المدرسون على المعرفة آراءهم ونزواتهم الشخصية.

مما يستوجب تقليص هذه الهوة والعمل على أن تتداخل مختلف الأطر التي يستند إليها النقل كالمرجعية الاجتماعية.

يؤكد أحد التعليميين هذه الخطورة في قوله إن للنقل التعليمي فوائد ومساوئ وهذا حتى في المجال العلمي. فهو مسألة لا مفر منها وضرورة يؤسف لها لذلك ينبغي أن

توضع تحت الرقابة.

ويمكن تفادي هذه الخطورة عن طريق تكوين الموارد البشرية ووضع التعليم في أيادي أمينة وكفءة والرفع من مستوى المهنية لدى المربين.

4- كيفية استغلال العوائق في التدريس

لم يكتف التعليميون بالبحث في طبيعة العوائق ومصادرها بل اتجهوا إلى البحث في كيفية التصدي لها.

ويجمع التعليميون على أن العوائق يمكن أن تساعد على تحفيز المتعلم (إحداث التغيير في سلوكه ويكون دور المدرس انتقاء العوائق واستغلالها وجعلها تتحدى المتعلم وتستثيره للتفكير والنشاط.

كما اقترح البعض أن تستغل هذه العوائق وتحول إلى أهداف تربوية حقيقية ينطلق منها في التعلمات الجديدة.

لذا ينصحون بضرورة اكتشافها بالرجوع إلى مصادرها كالتصورات والتعرف عليها وإزالتها واتخاذها منطلقات للتعلم.

من خلال تحليل التعليميين لمحتويات مواد التدريس تم العثور على نقـــاط حاسمة نابعة من منطق المادة الدراسية ومن مفاهيمها الخاصـــة. ويمكـــن أن تشكل هذه النقاط عوائق حقيقية أمام تعلم التلميذ.

ويقترح كل من (*Develay et astolfi*) استغلال العوائق التعليمية في بناء وضعيات تعلميه– تعلمية يتخد فيها العائق كهدف تعليمي.

ويرى الكثير من الديدكتيين أنه من الضروري وضع العوائق التي يـــتم اكتشافها في سياق سيرورة التعليم، كمحاور أساسية في بناء العمل التعليمـــي. فالتقدم المستمر الذي يحرزه المتعلم في تعلمه لا يمكن أن يتم إلا من خـــلال اجتيازه مختلف العوائق التي تواجهه. ومن هذه الأفكار يتجلى مفهوم الهـــدف العائق (*l'objectif obstacle*) الـــذي اقتـــرح (*Develay*) بشـــأنه منهجيـــة لاستغلاله في بناء الوضعيات، نوجزها في الخطوات التالية:

– رصد العوائق ويكون ذلك من خلال تحليل المادة أو تحليل الأعمال التـــي تظهر تصورات التلاميذ الخاطئـــة أي التصـــورات التـــي تشـــكل عراقيـــل وصعوبات على التعلم.

– تحديد مسار التقدم التعلمي (تدرج المفاهيم).

– تحديد العائق أو العوائق القابلة للاجتياز بمراعاة مستوى التلميذ.

– تحديد الهدف التعليمي انطلاقا من هذا العائق (تحويله إلى هدف).

– تصنيف الهدف (وفق صنافة ما).

– إجرأة الهدف.

– رسم استراتيجيات لتحقيقه.

– اقتراح العلاج.

– ويستمد الباحثون التعليميون مبدأ استغلال الهدف العائق في التعلم، من ميادين علم النفس المعرفي وبحوث التعلم وإلى إستمولوجيا المواد الدراسية.

ويعتقد الباحث التعليمي أن فوائد الهدف العائق تكمن في أنه يسمح للمتعلم بالتعرف على الفترة المنتظرة منه لتحقيق تعلماته من جهة كما أنه يسمح للمدرس من جهة أخرى بإعادة النظر في صياغة أهدافه انطلاقا من المادة الدراسية، والتعرف على نواتها الصلبة أي على الصعوبات الناجمة عنها والتي قد تحول دون تعلم التلميذ لمفاهيمها.

وبهذا المعنى تختلف مقاربة الهدف التعليمي عما هي عليه في بيداغوجية الأهداف، حيث اقترح بلوم أن تحدد الأهداف التربوية سلفا بينما ينصح التعلميون بأن ينبع الهدف التعلمي من الوضعيات التعليمية الصعبة ومن صميم المادة. ويشترط تحديد العائق التعليمي تحليل المادة وتحليل مجالات التعثر ورصد العوائق والتعرف عليها واستغلالها في بناء وضعيات تعليمية جديدة.

الخلاصة

تبين مما تقدم أن العملية التعليمية-التعلمية تتجه حاليا أكثر فـــأكثر نحـــو توخي الدقة العلمية سواء في التنظير للتدريس أو في ممارساته.

فلم تعد هذه العملية عرضة للصدفة والارتجال، بفضل ما حققته التعليمية من أبحاث واكتشافات .

لقد أصبحت الظاهرة التربوية بكل متغيراتها وعناصرها مجـــالا يمكـــن التحكم فيه والتنبؤ به.

كما أصبح بالإمكان بالنسبة للمدرس، التحكم في الموقف التعليمي وتنظيمه بصورة تكفل للمتعلمين ضمان فرص النجاح، وللمدرسة المردودية المنتظـــرة منها، وهذا لا شك يتطلب تنمية كفاءات المدرس وإيصاله إلى مســـتوى مـــن المهنية.

تطبيقات

1- حدد بعض العوائق التي يكون مصدرها التلميذ مبيّنا كيفية التغلب عليها.

2- تنطلق عملية التصور من رؤى المربي للعملية التعليمية، إشرح ذلك.

3- اشرح بمثال ملائم كيف يمكنك تحويل عائق تعليمي إلى هدف تربوي.

4- بين بمثال من مادة تخصصك كيف يمكنك استغلال تصور من تصـــورات التلاميذ تربويا.

قائمة المراجع

- **مراجع اللغة العربية**

- **الفاربي عبد العزيز وآخرون 1994**، معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديدكتيك، سلسلة علوم التربية 9-10، الطبعة الأولى، دار الخطابي للطباعة والنشر، المملكة المغربية.
- **جابر عبد الحميد جابر1999**، استراتيجيات التدريس والتعليم الطبعة الأولى دار الفكر العربي القاهرة.
- **شبشوب أحمد 1992**، المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر.
- **قلي عبد الله**، نحو نموذج عملي لتدريس العمليات المعرفية العليا، التحليل ة التركيب، التقويم. أطروحة لنيل شهادة دكتوراه الدولة في علوم التربية جامعة الجزائر 2003/2002.
- **كزافيي روجيرس 2006**، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية ترجمة موسى بختي برنامج دعم منظمة اليونسكو لإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية. وزارة التربية الوطنية الجزائر 2006.
- **عباد مسعود، يحيا محمد زكريا 2006**، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية الجزائر.
- **وزارة التربية الوطنية:** مديرية التعليم الأساسي جولية 2004، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، اللغة العربية- اللغة الأمزيغية- التربية الإسلامية-اللغة الفرنسية- اللغة الإنجليزية، الجزائر.
- **مسعودي رابح 2004**، المقاربة بالكفاءات في تدريس العلوم الطبيعية مطبعة هوناس.

- **مراجع اللغة الأجنبية**

- Abernot Yvan 1995: Les méthodes d'évaluation scolaire ESF ed. Paris.
- Allal Linda, Cardinet J, Perrenoud Ph, 1983, L'évaluation formative dans un enseignement différencié 3iem ed, Lang,Berne.
- Astolfi J P, Darot E, Ginsberger Y, Toussaint J, 1997 Mots clés de la didactique des sciences, De Boeck Université Bruxelles.
- Astolfi (J.P), 2001: L'erreur, un outil pour enseigner .4iem. édition.ESF edit, Paris .
- De cortes E. Geerligs T.Peters, J.Lagerweig N.Vanderberghe, R 1996, Les fondements de l'action didactique 3ed De Boeck Université Bruxelles.
- Devellay M, 1992, Donner du sens a l'école ed ESF Paris.
- Legendre Ronald1 988, Dictionnaire actuel de l'éducation Paris Monreal Larousse.
- Minder (Michel) 1980, Didactique Fonctionnelle: Objectifs, stratégie, évaluation.
- Ministère de l'éducation nationale, 2006, Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie Unesco-ONSP Alger.
- Raynald (Françoise) Rieunier (A) 1997: Pédagogie: Dictionnaire des concepts clés ESF ed.Paris.
- Roegiers (xavier), 2001 Une pédagogie de l'intégration: Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement De Boeck Université, Bruxelles.

IV

الأسئلة التعليمية

مفهومها، أنواعها ووظائفها

من إعداد: الأستاذة فصيلة حناش

الفهـرس

مقدمة	223
دواعي الاهتمام بالأسئلة التعليمية	223
مفهوم الأسئلة التعليمية	224
معنى التعليمية، خصوصيات الوضعيات التعليمية	225
الأسئلة التعليمية وعلاقاتها بمفاهيم التعليمية	226
أنواع الأسئلة التعليمية وماهيتها	231
الأسئلة المتعلقة بعملية التقويم	237
شروط صياغة الأسئلة التعليمية	245
الخلاصة	247
قائمة المراجع	248

مقدمة

ما فتئت الأبحاث في مجال التربية، تحقق الاكتشافات تلوى الأخرى، لاسيما بعد ظهور حقل التعليمية.

ومن نتائج أبحاث التعليمية، ما استجد في المجال التربوي من طرق وأساليب تعليمية، استوجبت إعادة النظر لا في وظيفة المناهج التربوية ومحتوياتها فحسب، بل في علاقة المعلم بالمتعلم، التي اكتست بعدا جديدا.

ومن مظاهر هذا التغيير، طرق الاتصال اللفظي بالتلميذ وتحديدا مهارة توجيه الأسئلة التعليمية سواء كان ذلك في سياق التعليمية- التعلّمية أو ممارسة التقويم.

والملاحظ لما يجري اليوم في مجال التربية، أن هذه المهارة تظل مسألة في غاية الأهمية، وقد اعتبرت، قاعدة أساسية للنجاح في مهنة التعليم، وإدارة القسم *Gestion de la classe* وإيصال المعلم من خلال ذلك إلى تعلم مثمر.

وباعتبار الأسئلة التعليمية من وسائل الاتصال المباشر بالتلاميذ الكفيلة بتحقيق أهداف التعليم والتعلم، من الأهمية بمكان التطرق إلى ما تنطوي عليه هذه الأدوات من أهمية وهذا من خلال الإجابة على ما يلي:

- ما دواعي الاهتمام بموضوع الأسئلة التعليمية ؟.
- ما المقصود بالأسئلة التعليمية ؟.
- ما أهمية الأسئلة التعليمية ؟.
- ما أنواع الأسئلة في مجال التعليم ؟.
- ما هي شروط صياغة السؤال التعليمي وما وظيفته ؟.

1- دواعي الاهتمام بموضوع الأسئلة التعليمية

حضيت مسألة طرح الأسئلة التعليمية بعناية خاصة في بحوث التربية، سواء كان ذلك في منظومة التربية التقليدية أو في التربية الحديثة والمعاصرة.

واعتبر المربون أن أكثر الكفاءات التربوية أهمية في عمل المربي، تلك المتعلقة بتوجيه أسئلة مفيدة.

ولم يكن البحث في الموضوع مجرد أفكار وآراء نظرية بل دراسات وأبحاث تجريبية قامت على أساس ملاحظة الممارسات الديداكتيكية للمدرسين وتحليلها.

ومن هذه الدراسات ما أظهرت مكانة الأسئلة التعليمية في توجيه الدرس وهيكلته، ومنها ما ركز على وظيفتها بالنسبة لعملية التعلم.

وفي الآونة الأخيرة، ازداد الاهتمام بالأسئلة التعليمية، لاسيما في إطار مباحث التعليمية والمقاربات البيداغوجية الجديدة، التي منح المتعلم بموجبها مكانة رئيسية في العملية التربوية، جعلت من أسئلة المدرسين نشاطا تربويا لا يقل أهمية عن الأنشطة الأخرى.

وفي الفقرات الموالية تعريف بهذا النشاط.

2- مفهوم الأسئلة التعليمية ؟

عندما نتناول المفهوم بمعناه التقليدي، تعني الأسئلة التعليمية تلك الصيغ اللغوية والاستفهامية التي يتوجه بها المدرس للتلاميذ بغية تحقيق بعض أغراض التعليم، كالاستقصاء حول مدى تقدمهم في الدرس، أو التدرج في فقراته وغيرها من مقتضيات العمل التعليمي.

وفي المنظور البنائي، يقصد بالأسئلة التعليمية، المثيرات اللغوية اللفظية أو الكتابية، التي يلجأ إليها كل من المعلم والمتعلم في وضعيات تعليمية- تعلمية، بهدف تحقيق أغراض التعليم.

ويبدو من هذا المعنى أن الأسئلة التعليمية لا تعني المعلم وحده، وليست أحادية الطرف بل تهم المتعلم الذي يعمل على إثارتها وإلقائها على المدرس بغرض تحصيله المعرفة. ولفهم ماهية الأسئلة التعليمية ووظيفتها ينبغي تحديد مجال التعليمية ومعناها أولا.

2-1 معنى التعليمية وموضوعها

يتطلب البحث في الأسئلة التعليمية حصر مفهوم التعليمية ومجالها. ويقصد بالتعليمية كميدان بحث تربوي، حسب بروسو (*Brousseau.1983*). مقاربة ظواهر التعليم مقاربة تحليلية ودراستها دراسة علمية، موضوعها الأساسي البحث في شروط تنظيم وإعداد الوضعيات التعليمية - التعلمية.

والتعليمية، بمفهومها الحالي ليست حقلا أو حقولا معرفية معينة، ولا طريقة تدريس أو بيداغوجية معينة، وإنما أسلوب بحث في ذلك التفاعل القائم بين عناصرها الثلاثة: المتعلم ،المعلم، المعرفة.

والتعليمية فرع من فروع علوم التربية، مجالها العلوم الإنسانية لاعتمادها تصورات ومفاهيم حول الإنسان المراد تكوينه ولإثارتها مسائل تتعلق بالبحث في انسب الطرق لتربية الفرد و تعليمه.

إلا أن التعليمية لا تكتفي بالبحث في الأسس النظرية للعلوم الإنسانية فحسب، وإنما هي من ناحية أخرى علم تطبيقي موضوعه تحضير وتحديد الإستراتيجيات البيداغوجية التي تساهم في تحقيق أهداف عملية.

ويعد الواقع البيداغوجي والممارسات البيداغوجية من أساليب الاتصال بين المعلم والمتعلم وما يتصل بمختلف الظواهر الديداكتيكية، حقلا خصبا للتعليميين لتأسيس نظرياتهم وتجريبها. هذا ما جعل البعض يصف التعليمية كعلم إنساني مطبق، موضوعه إعداد وتجريب وتقويم وتفحص الإستراتيجيات التي تتيح بلوغ الأهداف العامة والنوعية للأنظمة التربوية والتعليمية كميدان بحث في الظواهر التربوية تتضمن تحليل النشاطات التربوية.

وفي هذه الزاوية، يندرج نشاط طرح الأسئلة، وهو من الأنشطة التربوية التي أصبحت محل اهتمام التعليميين. وما يبرر أهميتها قدرتها على تفعيل نشاط التلاميذ. لذا فإن التطرق للأسئلة التعليمية، لا يمكن إلا بالتعريف على بعض مجالات البحث التعليمي و متغيراته.

وكثيرا ما يرمز إلى التعليمية بالمثلث التعليمي الذي يمثل نسقا تتفاعل فيه أقطابها الثلاث. المعلم. المتعلم، المعرفة. وتمثل التفاعلات بين قطبين أو أكثر مجالا ثريا للدراسة لتعليمية.

ويمكننا من خلال هذه التفاعلات، تحديد جوانب المثلث التعليمي الأكثر اعتبارا في البحث التعليمي، في قطاعات هي:

- **قطاع بناء المحتويات:** يتصل هذا القطاع بالمعرفة، وبالشبكة المفاهيمية، وبمستوى صياغة المفهوم وبالنقل التعليمي.
- **قطاع إستراتيجية الاكتساب:** ويتصل بالتصورات،العوائق،الأخطاء وحل المشكلات.
- **قطاع التفاعلات التعليمية:** يتعلق بالوسائل وبالطرق التربوية.
- **قطاع مركزي:** يتعلق بالوضعيات التعليمية التي يتم بناؤها، باستغلال مفاهيم مثل العقد لتعليمي، العائق الوضعية–المشكلة.

وما من شك في التعامل مع هذه المجالات ستؤدي حتما إلى توسيع نطاق طرح الأسئلة كما يظهر مما يأتي:

2-2 الأسئلة التعليمية وعلاقاتها بمفاهيم التعليمية

يتضمن المثلث التعليمي تبعا للمظاهر السابقة الذكر، مفاهيم أساسية في حقل التعليمية ناجمة عن تفاعل الأقطاب الثلاث كالنقل التعليمي، والعقد التعليمي، والتصورات والعوائق. ونظرا لما لهذه المفاهيم من أهمية في بناء الوضعيات التعليمية ولعلاقتها بنشاط طرح الأسئلة، نوردها فيما يلي:

- **الأسئلة التعليمية والنقل التعليمي**

النقل التعليمي مصطلح من وضع (*Michel verret .1975*) وقد تم إدخاله إلى تعليمية الرياضيات من قبل (*yves chevallard*) الذي يعرفه على أنه " العمل الذي يتم من خلاله الانتقال بالمعارف من مستوى المعرفة القابلة للتعليم (*savoir à enseigner*) إلى المعارف كموضوعات تعليم *objet d'enseignement* " .

ويلاحظ أن الانتقال من المعرفة العلمية إلى المعرفة المتعلمة لا يكون مباشـــرا وآليا وإنما يخضع لتحولات هما:

- **النقل الخارجي:** ويقصد به العملية التي يمارسها الأخصائيون وواضعو البـــرامج والباحثون من أجل تكييف المعارف العلمية لحاجات التلميذ من جهـــة ولحاجـــات التعليم (المجتمع) من جهة أخرى.

- **النقل الداخلي:** في هذا المستوى يعني النقل التعليمي المدرســـين ويشـــير إلـــى التحولات التي يدخلونها على المعرفة الموضوعة للتدريس إذ تخضع هذه التحولات إلى الظروف الفعلية للعملية التعليمية – التعلمية (الوسائل والطـــرق البيـــداغوجيا المنتهجة أثناء التدريس). *Astolfi J P,Darot E,Ginsberger Y, Toussaint J* ,1997 -

تكمن أهمية النقل التعليمي الخارجي في كونه يسمح للمربي بتقدير المسافة بين مستوى وآخر في برمجة العمل التربوي وبالتعرف على الأشواط التـــي نقطعهـــا المحتويات المعرفية وكيف يمكن أن تفقد هذه الأخيرة طابعها العلمي والموضوعي ومصداقيتها وقيمتها خلال هذا النقل.

وتبدو علاقة النقل التعليمي الداخلي بالأسئلة التعليمية في هذا المستوى بديهية، من حيث العمل الذي يؤديه المعلم عند تحوير المعرفة من مستوى إلـــى مســـتوى، بحيث تكون في متناول المتعلم وهذا يشترط لا محالة إلقاء الأسئلة علـــى المـــتعلم وتصويب أجوبته.

- **الأسئلة التعليمية والتصورات**

تحتل التصورات مكانة إستراتيجية في البحث التعليمي، وتحديدا فـــي جانبهـــا الخاص بإبستيمولوجية المعرفة.

ويقصد بالتصورات تلك المعتقدات والأفكار والقيم والمعارف، خاطئة كانت أم صحيحة، التي يحملها كل من المعلم والمتعلم والتي تكون ذات أثـــر كبيـــر علـــى مجرى التعلم.

وتتجه الكثير من الدراسات التعليمية حاليا إلى البحث في ابستيمولوجية التلميذ أي في ما يعرفه هذا الأخير عن المفاهيم العلمية (كمفهوم الحرارة – السرعة – القوة – الطاقة...) وفي النماذج التي يعتمدها في بناء تلك المفاهيم.

وتؤثر هذه التصورات في عملية النقل الداخلي التي يمارسها المدرسون. لذلك يعتبر اكتشافها خطوة رئيسية في عمل المربي. ولا يتم ذلك إلا بتوجيه المعلم جملة من الأسئلة لسبر أراء ومعارف التلاميذ.

- **الأسئلة التعليمية والعوائق**

يقصد بالعائق كل ما يعمل على تعثر المتعلم في مساره التعليمي– التعلمي وعلى منعه من تحقيق الهدف التعليمي.يتخذ العائق مظهر ين:

– مظهرا إيجابيا وذلك عندما يأخذ صورة تحد ويتحول إلى مثير يساعد المتعلم على تحقيق تعلماته.

- مظهرا سلبيا وذلك حين يعتبره المدرس صعوبة تشكل مصدرا لفشل التلميذ ولمبالاته.

وللعوائق أهمية في العملية التعليمية - التعلمية.

وتؤكد وجهة نظر السيكولوجيين ضرورة الالتزام بالمفهوم الإيجابي للعائق. فالعوائق يمكن أن تساعد على تحفيز المتعلم وإحداث التغيير في سلوكه. فيكون دور المدرس عندئذ انتقاء العوائق واستغلالها وجعلها تتحدى المتعلم وتستثيره للتفكير والنشاط.

ويقضي هذا العمل لا محالة إلقاء الأسئلة على التلميذ للاستقصاء حول عثراته واكتشاف أوجه النقص لديه.

ولاستغلال العوائق في التعليم، يشترط من المدرس الوقوف عند أسبابها وظروف ظهورها، التي لا يمكن أن يوضحها إلا التلميذ نفسه، من خلال الأسئلة التي توجه له من قبل المدرس.

- **الأسئلة التعليمية والعقد التعليمي**

يرى التعليميون اليوم، أنه بالمكان العمل بالعقد التعليمي الذي يجسد العلاقة التربوية بين المدرس والمتعلم. فما المقصود بهذا العقد وما علاقته بمهارة طرح الأسئلة ؟.

يقصد بالعقد التعليمي عموما اتفاق مبرم بين شخص أو عدة أشخاص وشخص أو أشخاص آخرين للقيام بعمل والالتزام به. وفي ميدان التعليمية، يطلق هذا المصطلح للدلالة على تعاهد واتفاق يتم بين طرفين، المدرس والتلميذ. ويبنى هذا الاتفاق على مفاوضة بينهما حول متطلبات المتعلّم وأهداف التعليم وواجبات كل طرف وحقوقه وأهداف ومرامي عملي التعليم والتكوين.

لا شك في أن هذا الأجراء، المقتبس من ميدان التشريع والصناعة، لإيراد به الشفافية في العمل التربوي فحسب وإنما تجنب المغالطات التي قد تنجم عن عدم توضيح بعض المهام والأدوار المسندة لكل من المعلم والمتعلم والمعرفة.

إن عملية التقويم التي يخضع لها المتعلم مثلا، تتطلب من المدرس في تجسيده مبدأ العقد التعليمي توضيح ما يستهدفه في عملية التقويم وتحديد الوسائل التي يستعملها في تقويمه التلميذ، كما يتطلب من هذا الأخير معرفة ما ينبغي القيام به بالتحديد وما هو مستوى الأداء المطلوب منه.

وما من شك في أن هذه الوضعية تقوم بالدرجة الأولى على الحوار بين المعلم والمتعلم، أي على طرح الأسئلة التي تتطلب إعدادا جادا وهادفا من طرف المعلم. فبالأسئلة تحدث عملية التفاوض وتبرم اتفاقات والتزامات بين المعلم والمتعلم.

3- الأسئلة التعليمية وهيكلة التدريس

يتبين من الأسئلة التعليمية أنها أدوات الاتصال المباشر بين المعلم والتلاميذ وهي من الوسائل الفعالة لإثارة الانتباه إلى الدرس استنادا إلى وضعية من الوضعيات التعليمية.

والواضح أن أهميتها تظهر في أكثر من موقف تعليمي، كـــإجراء تجـــارب أو توظيف معلومة سابقة في موقف راهن أو تقويم أعمال التلميذ وهي مرتبطة ببعض المواقف البيداغوجية نوردها تبعا لمراحل الدرس في ما يلي:

- الأسئلة المرتبطة بمدخل الدرس.
- الأسئلة المرتبطة بسيرورة الدرس.
- الأسئلة المرتبطة بنهاية الدرس.

- **الأسئلة المرتبطة بمدخل الدرس أو المحور أو المجال المفهمي**

كثيرا ما يلجأ المدرسون عند طرقهم موضوع جديد إلى وضعيات مختلفة منها استرجاع المعارف السابقة، إثارة المكتسبات السابقة أو المتطلبات القبيلة وربطهـــا بالتعلمات الراهنة.

والمقصود بالمتطلبات القبلية، كل الخبرات المشترط التحكم فيهـــا مـــن قبـــل المتعلم، لمباشرة تعلمات جديدة. أما المكتسبات السابقة فهي تشير إلى كل الخبرات والمعارف والتي سبق للتلميذ تحصيلها.

وكثيرا ما يستغل المدرس هذه المكتسبات وينطلق منها لإدخال مفاهيم جديـــدة وهذا عن طريق أسئلة الربط التي يطرحها في مقدمة الدرس. ومن نتائجها إثـــارة تفكير التلاميذ وتصوراتهم.

- **الأسئلة المتعلقة بسيرورة الدرس**

تعتبر الأسئلة المحرك والموجه الرئيسي للدرس. فهي وسيلة تجزأة موضـــوع وإقامة فواصل بين فقراته ومراحله. كما تعتبر أدوات يستعملها المدرس لشرح هذه الفقرات وإثارة من خلالها تفكير التلاميذ للمضمون.

وتكمن أهمية الأسئلة المطروحة أثناء الدرس في كونها أساسية في بناء التلميذ معارفه وهذا ما يؤكده الاتجاه البنائي. وتسمح الأسئلة الملقاة في سياق الدرس للمعلم بممارسة التغذية الراجعة فيراجع ما أسفرت عليه نتائج أعماله ويجري تصـــويبات وتعديلات على سلوك التلاميذ وأدائهم.

وتكمن أهمية الأسئلة التعليمية في كونها محاور يبنى على أساسها المدرس محتويات الدرس. ولذلك ينبغي أن يكون ترتيبها ترتيبا منطقيا.

ومن فوائد إلقاء الأسئلة أثناء الدرس استخدامها في التقويم التكويني حيث يعنى المدرس بمدى تحقيقه الأهداف التعليمية في كل خطوة من خطوات الموضوع.

ولما كان التقويم التكويني إجراء أساسي في المقاربة بواسطة الكفاءات ووسيلة تمكن المتكون من بناء معارفه سواء على مستوى تحقيق الكفاءة القاعدية أو المرحلية أو الختامية الإدماجية فإن الأسئلة تكون بمثابة محاور أساسية في التقويم.

كما تستغل الأسئلة التعليمية في إثارة الصراع المعرفي لدى التلاميذ وحثهم على التفكير و حل والضعيات المشكلة.

كما يلجا المدرسون أثناء الدرس للأسئلة التعليمية لأجراء النقل التعليمي.

- **الأسئلة المتعلقة بنهاية الدرس**

كثيرا ما يلجأ المدرس في نهاية الدرس إلى التطبيق أو إجراء حوصلة حول المكتسبات والتعلمات الجديدة. تهدف الأسئلة في هذه المرحلة إلى التأكد من مدى استيعاب المتعلمين لما تم عرضه في الدرس من معارف ومدى تحكمه في المهارات كما ترمي إلى التركيز على بعض الحقائق الأساسية في الدرس واختبار مدى فهمها من قبل التلاميذ وتدعيمها لديهم لاسيما تلك التي تمثل متطلبات قبلية للتعلمات اللاحقة.

لهذا تعد الأسئلة أساسية في إجراء التغذية الراجعة في نهاية الحصة التعلمية– التعليمية وملاحظة إجابات التلاميذ وتقويمها وتصويبها في الوجهة المطلوبة.

4- أنواع الأسئلة التعليمية

تبين فيما نقدم أن الأسئلة التعليمية لا تهدف إلى نفس النتيجة. ويشير الباحثون في حقل التربية إلى أن هناك أنواعا مختلفة من الأسئلة التعليمية، تصنف تبعا للمواقع التي يستوجب فيها طرح الأسئلة. والجدير بالتذكير أن إثارة التفكير عن طريق الأسئلة يشترط من المعلم أن يكون عارفا ومتحكما في أنماطها التي نوجزها

في الأنواع التالية:

- **النوع الأول:** يتضمن الأسئلة المغلقة والأسئلة المفتوحة. والمقصود بالأولى الأسئلة التي يفترض فيها إجابة واحدة على السؤال، أما الثانية فيقصد بها إمكانية تقديم أكثر من إجابة على سؤال واحد. وسنتطرق إلى هذا النوع في سياق الحديث عن أسئلة التقويم في الفقرة الأخيرة من هذا الموضوع.
- **النوع الثاني:** وثمة تصنيف آخر يميز بين الأسئلة المنخفضة المستوى *Lower order questions* – والأسئلة العالية المستوى *Higher order questions* فالأولى تتعلق بالمستويات المعرفية الدنيا كالتذكر والاسترجاع والفهم، بينما الثانية تعتني بمستويات التفكير كالتركيب والتحليل والتقويم.

ومن أمثلة الأسئلة المنخفضة المستوى:

أذكر أهم الدراسات التي تناولت موضوع الأسئلة التعليمية.

في النوع الثاني يمكن طرح السؤال التالي:

وضح كيف أثارت مباحث التعليمية في إعادة النظر في مكانة الأسئلة التعليمية.

وقد بينت الأبحاث انتشار الأسئلة المنخفضة المستوى في الأقسام (جابر عبد الحميد، 1999).

- **النوع الثالث:** ويشير روبرت ريشي1997 إلى وجود مستويين في الأسئلة: الأسئلة العامة والأسئلة الخاصة.

ويقصد ريتشي بالأسئلة العامة، الأسئلة المفتوحة، ويندرج تحتها مستويات تفكيرية عليا تتسم بعمق التفكير وإمكانية إيجاد استجابات بديلة صحيحة لها، أما الأسئلة الخاصة، فيقصد بها تلك التي يكون عدد الاستجابات لها محددا كإجابتنا (نعم، لا، أحيانا).

ويتدقق الباحث في الأسئلة المفتوحة فيقسمها إلى فروع :

▪ **الأسئلة المتباعـــدة:** وتهدف إلى تنظيم عناصر في أنماط جديدة – صياغة أفكار وترتيبها لإيجاد حل لمشكل. مثال: كيف يمكن أن يكون عليه وضع التعليم لو أهملنا التقويم.

▪ **الأسئلة التقييمية:** تتطلب إجراء حكم قيمي. ومن الأمثلة في ذلك :

ما أوجه الاختلاف والتشابه بين بيداغوجية الأهداف و بيداغوجية الكفاءات ؟.

أما الأسئلة الخاصة أو المغلقة حسب ريتشي، فإنها تتفرع إلى الأنماط التالية:

▪ **الأسئلة المعرفية-التذكرية:** هي أسئلة تخاطب الدرجات الدنيا في التفكير وتهدف إلى إعطاء تعريفات أو مسميا و من أمثلتها:

ما المقصود بالتقويم؟ أو، كيف يمكنك تعريف التعليمية ؟.

▪ **الأسئلة التفكيرية- التقاربية:** تتسم هذه الأسئلة بالتجريد والتوضـــيح أو مقابلـــة الحقائق كقولنا: ما الفرق بين اللغة والاتصال.

- النوع الرابع: وهناك تصنيف آخر للأسئلة التعليمية يقسمها إلى نوعين: **أســـئلة اختبارية وأسئلة بحث.**

▪ **الأسئلة الإختبارية:** تهدف الأسئلة الإختبارية كما تدل عليه التسمية إلى التعرف عن مدى استيعاب وفهم التلاميذ المكتسبات السابقة التي لها علاقة بالدرس الجديد. كما ترمي الأسئلة في هذا الصنف إلى جذب الانتباه وإبعاد المتعلم عن الشرود.

وللأسئلة الإختبارية مزايا أخرى بحيث أنها تعمل على تثبيت الحقائق المقدمة فـــي الدرس حيث تأخذ صوره أسئلة تقويمية مما يمكن من إقامة التسلسل فـــي فقـــرات الدرس.

▪ **أسئلة البحث:** وتهدف أسئلة البحث إلى ما أسماه سقراط بتوليد الأفكار والحقائق *La maïeutique* من طرف التلاميذ. وتظهر هذه الأسئلة عند بحث المدرس عن معلومات جديدة تخدم الدرس أو استكمال دروس أو حقائق قديمة. كمـــا يمكـــن أن تدفع التلاميذ إلى إبراز الأفكار الرئيسية في نص أو البحث عن أســـباب الظـــاهرة المراد دراستها.

- **النوع الخامس:** هناك تصنيف آخر للأسئلة التعليمية وفقا لوظيفتها التعليمية. فهناك:
- أسئلة تهدف إلى تكوين الحقائق، ومهمتها إحياء الحقائق القديمة في الذاكرة وإدراك الحقائق الجديدة.
- أسئلة تعمل على تشكيل المفاهيم وبناءها.
- أسئلة تهدف إلى تطبيق المعارف الجديدة التي تم استيعابها.

- النوع السادس: أنماط الأسئلة وفق تصنيف بلوم

ومن الملاحظ أن الأسئلة التعليمية قد عرفت أساليب استغلال كثيرة تبعا لتطور الممارسات البيداغوجية ونظريات التربية. ومع ظهور الإضافيات *Taxonomie* ظهرت أساليب أخرى للأسئلة، ومن أمثلة ذلك أنواع الأسئلة وفق إضافية بلوم.

يُعنى هذا التصنيف بترتيب أهداف التعليم حسب مستويات ستة في شكل هرمي. وفي التدريس يمكن صياغة السؤال استغلال كل مستوى من مستويات الصنافة وهي كالآتي:

- **أسئلة المعرفة:** في هذا المستوى يطلب من التلميذ ذكر حدث أو نظرية أو قانون أو مفهوما يكون قد سبق له تعلمه أو التعرف عليه. ومن أمثلة ذلك: أذكر أنواع القوى.

ويوظف المدرس في هذا النوع من الأسئلة أفعال مستوى المعرفة.

- **أسئلة الفهم:** ويقصد بالفهم عند بلوم قدرة المتعلم على التعبير السليم والصحيح على مواقف أو تفسيرها أو ترجمتها بأسلوبه الخاص. مثلا: بين أسباب اندلاع ثورة أول نوفمبر. ويوظف في هذه الأسئلة أفعال مستوى الفهم.

- **أسئلة التطبيق:** ويقصد بالتطبيق إسقاط المتعلم قاعدة أو قانون أو حقائق على حقائق أخرى أو مواقف جديدة، مثلا: مطالبة التلميذ بحساب القاعدة الثلاثية لقيمة معينة أو بتطبيق قاعدة ما.

- **أسئلة التحليل:** تتطلب أسئلة هذا المستوى من التلميذ أن يحلل مادة ما أو محتوى ما إلى أجزائه حتى يتسنى له فهم بنائها وعناصرها. مثلا: ما هي العوامل المؤثرة في الإنتاش.
- **أسئلة التركيب:** يتطلب أسئلة هذا المستوى من التلميذ تجميع أجزاء محـــور أو مضمون وتركيبها. مثلا ايت بجملة مستخدما فيها صيغة المضارع المجزوم:
- **أسئلة التقويم:** يتضمن التقويم الحكم أو تقدير قيمة في شيء ما ويتطلب الحكـــم الاستناد إلى معيار كأن يطلب من التلميذ رأيه في موضوع مـــا أو تعليقـــه عليـــه وانتقاده. مثال: ما رأيك في هذا القول؟.

5- البعد النفسي في طرح الأسئلة التعليمية

وتكتسي الأسئلة على المستوى النفسي دلالة كبيرة، فهي أداة يمكـــن بواســـطته تجاوز الملل والرقابة وإثارة اهتمامات التلاميذ للمشاركة في الـــدرس، وتعلـــيمهم المسؤولية والخروج من دائرة الانطواء والجمود التي تعرف بها الطرق التقليديـــة. ومن فوائد الأسئلة أثناء الدرس اكتشاف الفروق الفردية بين التلاميذ. وللتمكن مـــن ذلك، ينصح بأن لا يكون أسلوب المدرس أحادي الطرق وبأن يتحـــول المـــدرس أحيانا من ملقي للأسئلة إلى مستقبل وأن يتحول التلميذ إلى سائل.

ومما تقدم، يمكن التوصل إلى أن هناك مجموعة من الأهداف، تتحقق بواسطة طرح الأسئلة التعليمية، نوجزها فيما يلي:

- إدارة الأنشطة في القسم *gestion de la classe*.
- إعطاء المتعلمين توجيهات مع تصويب تعلماتهم.
- تهيئة مواقف تعليمية وإثارة التلاميذ للملاحظة ومتابعة الحصص.
- تقييم عملية التعلم.
- إثارة التفكير الناقد.

بعد التطرق إلى المواقع التي تستدعي طرح الأسئلة، من الأهمية بمكان إظهار بعض متغيرات العمل التعليمي التي تؤثر في نوعية الأسئلة وطبيعتها وتعتبر محددات لها كطرق التدريس المنتهجة وأساليب التقويم المعتمدة.

6- الأسئلة التعليمية وطرق التدريس

ترتبط الأسئلة ارتباطا وثيقا بطرق التدريس وأساليبه. وفي ميدان التربية توجد طرق تدريس مختلفة تلازمها أساليب عديدة لطرح الأسئلة. ومن هذه الطرق نستقي على سبيل المثال نموذجين الطريقة الهربارتية والطريقة الحوارية.

1-6 الطريقة الهربارتية

ومن الطرق التقليدية يمكن الإشارة إلى طريقة هربارت. تتضمن هذه الطريقة خمس مراحل:

التمهيد، العرض، الربط، التعميم والتطبيق. ومن خصوصياتها تركيزها على نشاط المعلم الذي يعرض محتويات الدرس ويقيم الربط بين مختلف مراحله.

إن الأسئلة التعليمية في الطريقة الهرباتية تقوم أساسا على إقامة الربط بين مرحلة وأخرى حيث ينتقل المدرس بالمتعلم من فقرة إلى فقرة مستعينا أسئلة الربط بين أجزاء الدرس وعناصره.

2-6 الطريقة الحوارية

ومن الطرق المشهورة الطريقة الحوارية. وقد سبق للفيلسوف الروماني سقراط ممارستها في سياق ما أسماه بالطريقة التوليدية. تقوم هذه الطريقة على أساس أسئلة مصاغة لأغراض تعليمية.

وينبغي التمييز بين الحوار السقراطي المتمحور حول نشاط المعلم الذي يوجه الأسئلة والحوار بمفهومه الحديث الذي يستغل فيه نشاط المتعلم، الذي يثير الأسئلة ويقوم بالملاحظة والتجريب وبناء من خلال ذلك معارفه.

وفي طرق الحوار تصنف الأسئلة إلى ثلاثة أنواع :

– الأسئلة التعليمية والأسئلة التطبيقية والأسئلة الاختبارية.

– **الأسئلة التعليمية:** والمقصود بها المثيرات اللفظية التي يوضع فيها المتعلم في موقف تجعله يكتشف ويلاحظ ويفكر وهي مواقف أساسية في التعلم.

– **الأسئلة التطبيقية:** والهدف منها التعرف على مدى تمثل التلاميذ لحقائق الدرس والاستفادة منها وهي أسئلة تعطى في القسم وخارجه وعادة ما تتم في نهاية الدرس أو وحدة تعلمية.

– **الأسئلة الاختبارية:** تستخدم هذه الأسئلة في بدء الدرس، قبل إجراء التطبيق وفي نهايته. فتكون في الحالة الأولى من أجل تهيئة التلاميذ وقد يكون هدفها مدى تحصيلهم المعلومات. (توفيق حداد سلامة ادم، 1977)

وتزداد أهمية الأسئلة التعليمية في التربية المعاصرة لاسيما في إطار المقاربات البيداغوجية الجديدة التي تجعل من المتعلم المحور المركزي في التعليم ومسئولا على بناء معارفه من خلال نشاطه الذاتي في الاستقصاء والإسهام الفعلي في تحصيل المعرفة.

وإذا كانت الأسئلة التعليمية مرتبطة بنوع الطرق، فإنها إلى جانب ذلك مرتبطة ببعض الأنشطة كالتقويم التربوي الذي تؤلف فيه الأسئلة العمود الفقري.

7- الأسئلة المتعلقة بعملية التقويم

يمثل التقويم البيداغوجي نشاطا هاما في العمل التربوي ويعد حاليا جزء لا يتجزأ منه.

يهدف التقويم البيداغوجي عموما إلى قياس المسافة بين الأهداف المسطرة في التعليم ومستوى تحقيق التلميذ هذه الأهداف وذلك من أجل اتخاذ القرارات.

والتقويم يعتمد القياس الذي يستدعي في المجال التربوي بناء الاختبارات.

وتعد الأسئلة كما سبق ذكره، من أكثر أدوات القياس استخداما في التقويم البيداغوجي. ومن الأهمية بمكان أن يفرد للسؤال التقويمي جانبا في هذا الموضوع.

وقبل التطرق لأساليب التقويم وللأسئلة كأداة من أدواته، ينبغي الإشارة لأهداف التعليم باعتبار هذه الأهداف تمثل إطارا للتقويم. فهناك تلازم بين عمليتي التعليم والتقويم .

ومن أجل التكيف لمستجدات النظام التربوي نتطرق في الفقرات الموالية لعلاقة الأسئلة التعليمية بنمط التقويم وأساليبه في المقاربة بواسطة الكفاءات.

في التعليم بواسطة الكفاءات، تحيلنا عملية التقويم إلى أهداف ومرامي التعليم أي إلى الكفاءات المستهدفة فيه. فما طبيعة هذه الأهداف، وما علاقتها بالتقويم وما نوعية الأسئلة التي يقتضيها هذا النشاط ؟.

1-7 طبيعة الأهداف البيداغوجية في المقاربة بالكفاءات

يميز الباحثون في مجال الديدكتيك أمثال: هاملين، دينو، بين ثلاثة أنواع من الأهداف، يتم تحقيقها تماشيا ومراحل العمل الديدكتيكي: مرحلة الانطلاق، مرحلة العمليات ومرحلة الوصول، المعلقة بمخرجات التعليم. (هاملين- دينو) *Hameline- D'hainaut-De -.*

وتبعا نفس السبرورة التعليمية، هنا ك أهداف ينبغي التمييز بينها، يمكن إيجازها لأغراض عملية كالتالي: أهداف مرتبطة بوضعية الإنطاق، أهداف مرتبطة بسيرورة العملية التعليمية – التعلمية يمثلها في التدريس بواسطة الكفاءات نوعان من الأهداف: الأهداف المميزة وأخيرا الأهداف المدمجة والأهداف النهائية: ويقابلها في التدريس بواسطة الكفاءات الأهداف الختامية المدمجة. *e cortes E.,. Geerligs T,. Peters J,.Lagerweig N.Vanderberghe,R 1996*

والجدير بالذكر، أن هذه الأهداف، لا تنحصر وظيفتها في توجيه خطوات العملية التعليمية- التعلمية، وتيسير تدرج الخبرات في الوحدات التعليمية فحسب، إنما تعد مرجعا، يتم في ضوئه التقويم بل أنها تستوجب، أساليب خاصة في التقويم.

فتبعا لهذه الأهداف، يتخذ التقويم أحيانا منحى تشخيصيا، عندما يتعلق الهدف بالاستقصاء حول وضعية الانطلاق في التدريس، ويتخذ منحى تكوينيا، حين يتصل بالأهداف المميزة والأهداف المدمجة خلال سيرورة التعلم والتعليم. كما يكتسي التقويم صورة الجرد عندما يتعلق بحوصلة مكتسبات المتعلم في ختام سيرورة التكوين.

والواضح في هذه الحالات أن المدرس يلجأ إلى مجوعة من الأسئلة التقويمية تكون بمثابة محرك للتعلم تارة وتكون تارة أخرى وسيلة لتصويب تلعمات التلاميذ، كما تكون في نهاية المطاف أداة للفصل في مؤهلات التلاميذ.

ويستخلص مما سبق، أن وظائف التقويم، وثيقة الصلة بالهدف التربوي. وفيما يلي توضيح للدينامية القائمة بين عملتي تقويم– تعليم.

2-7 الأهداف المرتبطة بوضعية الانطلاق وأسئلة التقويم

ترمي هذه الأهداف إلى سبر مكتسبات المتعلم السابقة *les pré-acquis* والوقوف عند المتطلبات القبلية *les pre-recquis*. تستدعي وضعية الانطلاق إذا تقويما تشخيصيا. وتكتسي عملية التشخيص هذه ميزة خاصة إذ تدخل في سياق بناء وهيكلة الكفاءة.

وتعلب أسئلة الدرس دورا هاما حيث يقوم المدرس بواسطتها بسبر مكتسبات التلاميذ وتشخيص مكتسباتهم السابقة والقبلية والانطلاق معهم من قاعدة متينة.

3-7 الأهداف المرحلية وأسئلة التقويم

من المعروف أن الكفاءة لا يمكن تحقيقها في فترة قصيرة وإنما هي نتيجة مسار تعليمي معقد ونمو متواصل في مختلف مظاهره. لذا يقتضي التقويم في التدريس بالكفاءات التأكد المستمر من مستوى تحقيق الأهداف المميزة والأهداف المدمجة المصاغة على مستوى الكفاءة القاعدية .

لذلك، وتماشيا وسيرورة التكوين، يساهم التقويم في بناء الكفاءة. وتتخذ أثناء هذه السيرورة كل الإجراءات لتصويب العملية التربوية. وتؤدي أسئلة المعلم دورا

هاما في بناء المعرفة وهيكلتها وتقتضي تدرجا منطقيا تبعا لمستويات الكفاءة المراد بلوغها.

4-7 الأهداف النهائية المدمجة وأسئلة التقويم

ولما كانت غاية التعليم إيصال المتعلم إلي التحكم في الملمح النهائي في ختام المسار التكويني، كان للتقويم مظهر آخر هو إثبات مؤهلات التلميذ، من خلال حوصلة مجمل مكتسباته. في هذه المرحلة تشكل الأهداف النهائية إطارا مرجعيا للحكم على مدى بلوغ ملمح التكوين.

ما من شك في أن تقويم الكفاءات النهائية المدمجة تتطلب نظرا لتعقد الوضعية التقويمية الختامية، تعدد وتنوع وسائل التقويم كطريقة ملاحظة الأداء والمشروع. وتعد الأسئلة التحريرية إحدى الوسائل الهامة في تقويم الكفاءة الختامية المدمجة.

ويظهر مما تقدم أن أهداف التعليم تحيلنا بالضرورة إلى نشاط التقويم وإلى نوع الأسئلة في هذا النشاط. وفي هذا الصدد يشير الباحثون عموما إلى وجود نمطين أساسيين في التقويم التربوي: التقويم التكويني والتقويم التجميعي.

وفي التعليم الأساسي في الجزائر، ووفقا للمناهج التربوية التي تم وضعها في الإصلاح البيداغوجي الأخير، تتصل عملية التقويم بأنماط التعلم.

وفي إطار هذه المناهج هناك نوعان من التعلمات: تعلمات ظرفية وتعلمات في وضعيات إدماجية، وتستدعي كل نمط منها نوعا من الأسئلة (وزارة التربية الوطنية، 2004).

فالتعلمات الظرفية تلائمها التقويم التكويني والأسئلة الظرفية وما يسمى بالأسئلة الموضوعية أما الوضعيات الاندماجية فإنها تستدعي أدوات لتقويم أخرى كالمشاريع وأسئلة المقال ونتطرق في ما يلي إلى بعضها.

5-7 أسئلة التقويم التكويني والتقويم التجميعي

التقويم التكويني والتقويم الظرفي

ينصب التقويم التكويني على التعلّمات الظرفية أي تلك التي تقع أثناء سيرورة العملية التعليمية– التعلمية ويهدف هذا النمط إلى التعرف على مدى تقدم التلاميذ في اكتساب المعارف والمهارات، ومعالجة تعلماته وتصويبها. ويكتسي التقويم طابعا ظرفيا *ponctuel* أنيا وبالتالي يستدعي أسئلة ظرفية.

وفي التقويم التكويني إجراءات تربوية في غاية الأهمية، نشير إليها نظرا لارتباطها الشديد بالأسئلة التعليمية. ومن هذه الإجراءات التشخيص وأساليب ما وراء المعرفة.

- **التشخيص**

يتضمن التقويم التكويني عملية التشخيص ويقصد به، التقاط المدرس معلومات ومؤشرات حول مدى تقدم تعلم التلميذ، بغرض اكتشاف نقاط التعثر لديه.

وإذا كان التشخيص إجراء ضروريا في وضعية الانطلاق، بحيث يسمح بضبط بعض المكتسبات وهيكلة مكتسبات أخرى، فإنه ممارسة في صميم العمل التعليمي. هذا بالنظر إلى مبدأ الإدماج الذي يتطلب أساسا الوقوف عند المكتسبات القبلية للتلميذ لتمكينه من بناء معارفه الجديدة.

لذلك وتماشيا وخطوات اكتساب الكفاءة، يرمي التشخيص إلى إدراج أسئلة تقويمية بغرض هيكلة المكتسبات و تدعيمها.

ومن الأنشطة المصاحبة التقويم التكويني الظرفي، أنشطة ما وراء المعرفة.

- **أنشطة ما وراء المعرفة *les activités métacognitives***

والمقصود بها تلك الفرص التي تتيح للمتعلم الوعي بأنشطته الفكرية وتحليل ممارساته والكشف على مجال قصوره والبحث في أساليب تجاوزه.

والواضح من ذلك أن ممارسة أساليب ما وراء المعرفة تمر وجوبا بإجراء تغذية راجعة مستمرة في اتجاه المتعلمين، وهذا بطرح أسئلة ملائمة، مدروسة

ومنهجية، تجعل المتعلم يوضح طرقه في العمل ويحلل ممارساته.

ومن الأساليب التي يمكن انتهاجها في أنشطة ما وراء المعرفة الانطلاق من أخطاء التلاميذ واستغلالها.

فلم يعد الخطأ كما كان عليه في النظام التربوي التقليدي وسيلة لإقصاء التلاميذ بل أصبح ارتكاب التلاميذ الأخطاء بالنسبة للمتعليمين، ظاهرة طبيعية لا مفر منها، توجد حيثما يوجد الاكتساب والتحصيل. ويعود تعثر التلميذ في تعلماته في نظر هؤلاء إلى أسباب عدة يمكن التحكم فيها .

وبالرجوع إلى أنماط الأسئلة المناسبة للتقويم التكويني، فمن الأدوات الأكثر شيوعا وملائمة لهذا النمط الاختبارات الموضوعية التي تتضمن، الأسئلة الظرفية أي تلك التي تسمح للتلميذ بالتقويم الذاتي والفوري. وهذا ما نوضحه لاحقا.

التقويم التجميعي

يتم التقويم التجميعي كما هو معلوم، في ختام الفترة التعليمية أو التكوينية ويهدف إلى سبر مجمل مكتسبات التلاميذ، وإثبات مؤهلاتهم وتصنيفهم على أساس هذه المؤهلات.

وينصب هذا النمط التقويمي على الوضعيات المعقدة والكفاءات الختامية المحددة في المناهج الدراسية.

وفي إطار التعليم بواسطة الكفاءات، تستغل الأسئلة التعليمية إلى جانب أدوات قياس أخرى. وتؤلف وسائل هامة في عملية التقويم التجميعي، بحيث تستخدم في التشخيص وفي قياس التحصيل، وفي اختبار قدرة التلميذ على معالجة وضعيات تقويمية تستدعي عمليات التفكير استقراء واستنتاجا وتحليلا وتركيبا.

من هذه الأسئلة نتناول بالتحليل الأسئلة التحريرية والأسئلة الموضوعية نظرا لشيوعها في الممارسات التربوية للمدرسين.

اسئلة التقويم التكويني- الظرفي والتجميعي

- **الأسئلة التحريرية**

وتسمى أيضا بالاختبارات الإنشائية أو اختبارات المقال، وتتمثل في سؤال أو في مجموعة من الأسئلة، تهدف إلى قياس قدرة التلميذ على معالجة الموضوعات معالجة كاملة تعتمد على تنظيم الأفكار والتعبير عنها بدقة.

كما تظهر هذه الأسئلة قدرة التلميذ على التحليل والتركيب والتقويم والإبداع. وللأسئلة التحريرية مساوئ، منها عدم الصدق بحيث أنها تقيس عدة جوانب في آن واحد. فالاختبار ينبغي أن يقيس في نظر المربين شيئا واحدا. فمعلم مادة التاريخ يعد أسئلة يختبر بها تحصيل التلاميذ للمادة وفي نفس الوقت يمكن أن يختبر قدرتهم اللغوية.

- **الأسئلة الموضوعية**

تعد من الأسئلة التي تقيس التحصيل. وتختلف هذه الأسئلة عن الأسئلة التحريرية في أنها تتطلب إجابات قصيرة ومحددة. ومن مزاياها:

- **صدق القياس**

فالأسئلة الموضوعية، نظرا لكونها قصير لا تتطلب وقتا طويلا للإجابة والمدرس يستطيع بها أن يغطي جزءا من المنهاج أكثر مما تغطيه الأسئلة المفتوحة.

- **ثبات التقدير**

فنسبة الموضوعية في تقدير الدرجات في الأسئلة الموضوعية عالية وذلك لأن لكل سؤال قصير أسئلة محددة واحدة مقبولة.

- **سهولة التقدير**

يستطيع المدرس استعمال في التصحيح مفتاحا للإجابات الصحيحة. ولا تحتاج هذه الأسئلة من الوقت والجهد والخبرة الفنية ما تحتاج إليه الأسئلة المفتوحة، هذا فضلا عن إمكانية إشراك المتعلمين في تصحيحها.

وعلى الرغم من هذه المزايا لا ينبغي أن تغفل بعض السلبيات في الأسئلة المغلقة وأهمها الحدس والتخمين بحيث تترك الإجابة عليها مجالا كبيرا للحظ والصدفة.

كما تتضمن الأسئلة الموضوعية بعض الصعوبات خاصة بإعداد الأسئلة الذي يتطلب بحثا جادا ووقتا أطول مما تتطلبه الأسئلة التحريرية، مع كلفة التنفيذ كالآلات الناسخة وآلات السحب والورق.

ومن عيوب الأسئلة الموضوعية عدم قدرتها على تقدير العمليات الفكرية المعقدة مثل ما تحتاج إليه الأسئلة المفتوحة.

- نماذج الأسئلة المغلقة

– **أسئلة الإكمال:** في هذا النوع يطلب من المتعلم إكمال فكرة أو جملة أو عبارة بملأ مكان الفراغ. مثال:

- وزارة ..... مسؤولة عن إرشاد الفلاحين والتنمية الزراعية.
- وزارة ..... مسؤولة عن تشييد الجسور والطرقات.
- وزارة ..... مسؤولة عن مد خط تراموي الجزائر.

– **أسئلة الصواب والخطأ:** يتم اللجوء إليها لاختبار الحقائق والمفاهيم البسيطة. فتقترح على المتعلم عبارة يطلب منه إبداء رأيه فيها بوضع إشارة على إحدى الكلمات التالية:

(صواب– خطأ أو نعم– لا).

مثال: يتمدد الحديد بالحرارة صواب ○ خطأ ○

– **أسئلة الاختيار من متعدد:** يطلب فيها من التلميذ أن يختار إجابة واحدة من عدة بدائل تقدم له تكون هي الفكرة الصحيحة أو أكثرها صوابا.

مثال: ما هو المنتوج الذي يأتي في مقدمة الصادرات في الجزائر: القمح– النفط– الحديد– الموز– السمك– المرجان.

وتسمى الإجابات غير الصحيحة أو غير المقبولة بالمشتتات.

- **أسئلة الترتيب الزمني:** يكثر استخدام هذه الأسئلة في التاريخ.

مثال: رتب زمنيا الحوادث التاريخية التالية: استقلال الجزائر- وعد بالفور- تأميم قناة السويس- مؤتمر الصومام- تأسيس الجامعة العربية.

- **أسئلة التقابل:** يتألف فيها السؤال من عمودين الأول فيه عبارة تناسب عبارة أخرى في العمود المقابل ويطلب من المتعلم الربط بينهما.

مثال1: صل بين كل عبارة في العمود أ بما يناسبها من عبارة في العمود **ب** :

أ	ب
النيل	ألمانيا
التامز	العراق
السين	الجزائر
الشلف	فرنسا
دجلة	بريطانيا العظمى
الميسيسيبي	

مثال2: ضع اسم المجاهد المناسب أمام كل من الثورات العربية التالية:

أ- المجاهدون: عمر المختار- الأمير عبد القادر- يوسف العظمة- أحمد أعرابي.

ب- الثورات: الثورة الجزائرية- الثورة الليبية- الثورة السورية.

ولتجنيب التلاميذ فرص الإجابة عن حظ ينبغي أن تتضمن المجموعة الأوعى عدد من العبارات أكبر من المجموعة الثانية.

8- شروط صياغة الأسئلة

في ضوء ما تقدم يتضح أن المدرس إذا ما أراد أن يكون أكثر كفاءة في القسم ينبغي أن يتقن أتم الإتقان صياغة الأسئلة وأن يتدرب على إلقائها. وإلقاء الأسئلة هو مهارة يجب أن تنمى عن طريق الممارسة. ومن شروط صياغة الأسئلة إلمام المدرس بأنواع الأسئلة التي يمكن أن توجه على مختلف مستويات التفكير. وقد

سبق لبعض الباحثين أمثال بلوم تقسيم الفكر إلى مستويات وضبط الأفعال التي يمكن استغلالها في كل مستوى كما سنوضحه لاحقا.

- تطلب الأسئلة إعداد مسبقا والابتعاد عن الارتجال في إلقاء السؤال.

- **الوضوح:** ومن البديهي أن الأسئلة التي يكتنفها الغموض لا تحقق الهدف المقصود منها مما تشكل عائقا في تعلّم التلميذ فيجب أن تكون الأسئلة مفهومة ومفرداتها اللغوية في مستوى التلميذ.

- **الاختصار:** ينبغي ألاّ يكون السؤال مطولا حتى لا يشرد المعلم في البحث في أجزاء السؤال، فبقدر ما يكون السؤال دقيقا ومختصرا بقدر ما تكون الإجابة ممكنة.

- **الدّقة:** تؤثر دقة السؤال في فهم التلميذ له وتكون الدقة باستخدام أهداف واضحة للسؤال، ويشترط السؤال الكثير من الدقة عند إلقاء الأسئلة المحددة كإختبارات الصواب والخطأ والاختيار من متعدد.

- **الترتيب المنطقي للأسئلة:** تساعد هذه الخاصية في مساعدة التلميذ على تنظيم أفكاره وتسلسل تصوره وإيجاد الروابط بين عناصر الدرس وفقراته.

- **الملاءمة:** والمقصود بها مدى تناسب السؤال لمستوى التلميذ العقلي ولمستواه اللغوي، فلا ينبغي أن يكون السهولة على درجة من السهولة حتى لا يهتم به التلميذ ويهمله وألاّ يكون معقدا صعبا حتى يعجزه وينصرف عنه.

- المهارة في إلقاء السؤال كالتأني والهدوء في إلقائه وهذا بعد تهيئة الجو المناسب في القسم وتجنب الفوضى.

- ومن شروط الإلقاء توجيه السؤال لكافة التلاميذ وبصوت بحيث يسمعه الجميع وترك فرصة ومهلة لتفكير التلاميذ.

- مراعاة إجابات التلاميذ ومعالجتها:

- وإذا كانت من أساسيات التعليم إجادة صياغة السؤال فإن إجابات التلاميذ لا تقل أهمية بحيث ينبغي أن تحضى معالجة السؤال بعناية تامة من قبل المدرس.

ويرى كثير من الباحثين أنه ينبغي أن يقضي المعلمون وقتا أطول في التفكير

في دلالة إجابة التلاميذ وهذا لمعرفة النقاط التي ينبغي أن يبنوا عليها العمل التربوي.

وما من شك في أن فكرة البناء على أساس فهم المعلم للنقطة التي يوجد عليها المتعلم تقع في صلب النظرية ابنائية التي تقوم على أساس التشكل البنائي للمفهوم ومراعاة الخبرات السابقة والمعارف القاعدية للتلميذ. لذا فمن الأهمية بمكان مراعاة ما يلي :

- عدم مقاطعة المجيب أثناء الإجابات إلاّ بعد الانتهاء منها.
- عدم تقديم البديل فوريا. ومن الأفضل أن يكمل المتعلم أولا مسؤولية تصحيح نفسه بنفسه ثم اللجوء إلى زملائه إن تعذر عليه ذلك وفي النهاية محاولة المدرس إجراء تعديلات على إجابات التلاميذ بإعادة شرح المعلومات المتصلة بها. ويكون بذلك قد منح الجميع فرصة المشاركة في الدرس.
- عدم قبول الإجابات الجماعية.
- رفض الإجابات الغامضة ومطالبة المجيب بتوضيحها ووضعها في قالب لغوي سليم.

الخلاصة

تم من خلال هذا الموضوع التطرق إلى الأسئلة التعليمية. واستهل الموضوع بإظهار ما أسفرت عليه الدراسات في مجال البحث العلمي والتربوي حول أهمية الأسئلة التعليمية ووظيفتها التربوية.

كما تضمن الموضوع توضيح مفهوم الأسئلة التعليمية ثم أنواعها وشروط صياغتها. وإذا كان السؤال التعليمي محركا وأداة لهيكلة التدريس فإن مهمته لا تنحصر في إثارة التعلمات عند التلاميذ فحسب. فالأسئلة التعليمية أدوات فعالة في التقويم التربوي وهي بهذه الصفة وسائل حقيقية لدعم التعلمات، وهذا ما تم تناوله في الفقرة الأخيرة من الموضوع والتي تضمنت بعض نماذج أسئلة التقويم في جانبيه التكويني والتجميعي.

قائمة المراجع

- **مراجع اللغة العربية**

1-الفاربي عبد العزيز وآخرون1994، معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديدكتيك، سلسلة علوم التربية 9-10، الطبعة الأولى، دار الخطابي للطباعة والنشر، المملكة المغربية.

2-أوحيدة علي، الموجه التربوي للمعلمين في الأهداف الإجرائية وفنيات التدريس-مطابع عمار قرفي باتنة.

3-توفيق حداد، سلامة ادم 1977، التربية العامة الطبعة الأولى مديرية التكوين والتربية خارج المدرسة وزارة التربية الوطنية الجزائر.

4-جابر عبد الحميد جابر1999، استراتيجيات التدريس والتعليم الطبعة الأولى دار الفكر العربي القاهرة.

5-جورج مادوس بن يامين بلوم توماس هاسنتنجس 1983، تعلم الطالب التجميعي والتكويني ترجمة زينب المفتي وآخرون دار ماجرو للنشر والتوزيع.

6-روبرت ريتشي 1982، التخطيط للتدريس مدخل للتربية ترجمة محمد أمين مفتي.

7-زينب علي النجار، دار المريخ للنشر - دار ماكجرو للنشر القاهرة.

8-كزافيي روجيرس 2006، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية ترجمة موسى بختي برنامج دعم منظمة اليونسكو لإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية.

- **مراجع اللغة الأجنبية**

- Astolfi J P,Darot E,Ginsberger Y, Toussaint J, 1997 Mots clés de la didactique des sciences, De Boeck Université Bruxelles.
- Astolfi (J.P), 2001: L'erreur, un outil pour enseigner .4^{iem}. édition.ESF edit, Paris .
- De cortes E., Geerligs T, Peters J, Lagerweig N.Vanderberghe, R 1996, Les fondements de l'action didactique 3ed De Boeck Université Bruxelles.
- Legendre 1983 Dictionnaire actuel de l'éducation.