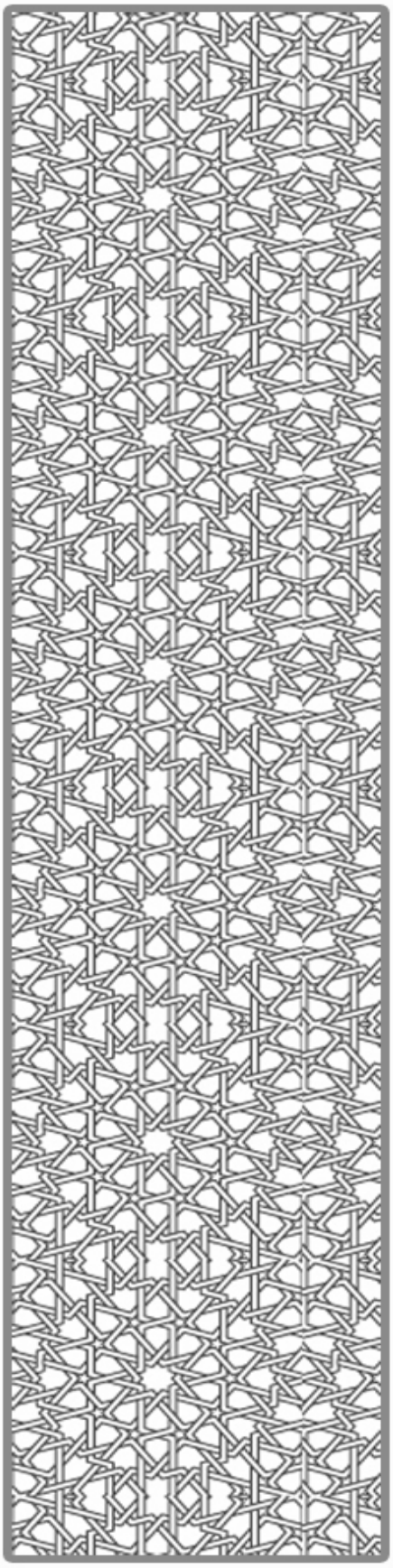
المملكة العربية السعودية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
عمادة التعليم عن بعد
كلية الشريعة ـ الانتساب المطور



(نفس ٢٥١)

مقرر علم النفس التربوي

(المستوى الرابع)

أستاذ المادة
د. أحمد الجبيلي

(المذكرات تم تفريغها سماعاً من المحاضرات الصوتية)

إعداد طلاب وطالبات كلية الشريعة

انتساب مطور

نسخة مدققة و مزيدة

١٤٣٣هـ

(كتب الله أجر كل من عمل على إعدادها وجعلها له صدقة جارية)

﴿ تقديم ﴾

هذه هي الطبعة النهائية لمذكرات كلية الشريعة انتساب مطور تعليم عن بعد
وقد اعتمدت بتوفيق من الله بعد أن تم تدقيقها أكثر من مرة
من قبل طلاب وطالبات كلية الشريعة انتساب مطور
واخترنا أفضلها تدقيقاً وتم تلوينها وتنسيقها لتكون هي الطبعة النهائية
ولأنها جهد بشري لا يخلو من الخطأ ولا يصل للكمال
فنرجو عند وجود خطأ أو ملاحظة
كتابة تنبيه في الموضوع المخصص لذلك في منتدى المستوى الخاص بالمذكرة
في منتدى مكتبة كلية الشريعة: www.imam8.com

وسوف يتم تصحيح الأخطاء بعد التنبيه عليها من قبل القائمين على إعداد المذكرات

ونسأل الله جزيل الثواب لكل من يعين على ذلك ويشاركنا فيه

(مجموعة إعداد مذكرات كلية الشريعة انتساب مطور)

مفردات المقرر :

الباب الأول : مدخل إلى مادة علم النفس التربوي ، وسنتناول فيه عدة موضوعات ، مثل :

- نشأة هذا العلم .
- معنى هذا العلم .
- أهمية علم النفس التربوي للمعلم .
- طرق البحث في علم النفس التربوي .

الباب الثاني : أهداف هذا العلم ، ودور الأهداف في العملية التعليمية ، ومستويات الأهداف ، وتصنيف الأهداف بحسب المستويات سواء المعرفية أو الوجدانية أو الحركية ، وأيضاً ستتناول شروط صياغة الأهداف السلوكية في المجال التربوي ، وستتناول إن شاء الله جزء يسير في التدريب على كتابة الأهداف السلوكية إجرائيًا .

الباب الثالث : (**النمو**) : معنى النمو بالنسبة للطالب أو الطالبة ، النمو الحركي ، النمو المعرفي ، أهمية دراسة النمو ، طرق دراسة النمو،مراحل النمو ، وخصائص النمو في مرحلة الطفولة والمراهقة وهي التي تهمنا كثيراً في هذا الحقل وهذا المجال لأن عمر الطالب عادةً يتراوح ما بين أسنان الطفولة إلى أعمار المراهقة .

الباب الرابع : والذي سنتناول فيه قضايا مهمة كذلك وإجرائية ستفيدنا إن شاء الله في المستقبل وخصوصاً في الميدان التربوي وهي (**قضايا التعلم والتعليم**) فسنأخذ :

- تعريفات للتعلم .
- الاتجاهات الرئيسية في دراسة التعلم .
- نظريات التعلم ، وسيكون هناك مجموعة من النظريات الشهيرة في مجال التعلم سواء القديمة منها أو الحديثة ، للمعرفة والإلمام بهذا الحقل المهم .
- شروط التعلم من نضج وممارسة و دافعية وعمليات عقلية مهمة كـ(الذكاء ، التذكر ، النسيان ، الإدراك ، الإبداع والتفكير ... وما إلى ذلك) .

الباب الخامس : سيكون جزءاً ميدانياً وإجرائياً وهو فيما يتعلق بالتقويم والقياس النفسي والتربوي نأخذ فيه :

- معنى التقويم .
- أنواع التقويم .
- معنى القياس النفسي وخصائصه .
- شروط الاختبارات الجيدة .
- أنواع الاختبارات .
- قضايا (الثبات ، الموضوعية ، الصدق) .
- المعايير الجيدة في قضايا التقويم .
- أيضاً ممارسة معتادة لجميع التربويين وهي (**كيفية كتابة أنواع الأسئلة في الاختبارات التحصيلية**) من مميزاتها ، عيوبها ، وكيفية الجمع بين الأسلوبين .

هذه هي القضايا المهمة ، الأسئلة أحياناً **تكون موضوعية وأحياناً مقالية** ، الموضوعية لها أشكال مثل : (الصواب والخطأ ، التكملة ، الاختيار من متعدد ، المزاوجة والترتيب ... وما إلى ذلك) . هناك ما يسمى **بالأسئلة الشفهية والاختبارات**

المعملية ، وأيضاً سنتناول قضية : (**خطوات إعداد الاختبار التحصيلي**) وهو مهم جداً وكيف يتم مثل هذا الأمر ، وسنتناول (جوانب الصحة النفسية) وهي مهمة في عملية الإرشاد وفهم الطلاب وفهم المرحلة النفسية والمرحلة العقلية التي يمر فيها الطالب بحسب السن وبحسب المرحلة .

المراجع : سيكون معنا مجموعة من المراجع في كتاب رئيسي سنحيل إليه وهو : ١

. **كتاب عبد المجيد نشواتي لعلم النفس التربوي**) : يعني نحاول الحصول على الطبعة الأخيرة منه وهذا الكتاب يتميز بأنه يلم بأغلب أبواب ونشاطات وميادين علم النفس التربوي،يلي ذلك مجموعة أخرى من المراجع سنتناولها في علم النفس التربوي بعضها حديث ونتناول نظريات حديثة وممارسات حديثة في مجال التربية والتعليم وسنأخذ منها أجزاء إن شاء الله وسنوافيكم بهذه المواد التعليمية بإذن الله .

٢ . (**كتاب علم نفس التعلم والتعليم**) : فيه قضايا في التعليم وقضايا تطبيقية حديثة في هذا المجال حقيقة ستكون مساندة ومساعدة لنا كثيراً في هذه المادة .

الحلقة (١)

❁ الباب الأول : المدخل العام حول علم النفس بشكل عام وعلم النفس التربوي ، وكيف تزاوجا ؟ وكيف اقترنا فيما بينهما ؟

فلنفهم مثلاً الطبيعة والخلفية التاريخية حول هذا المجال بادئ ذي بدء ، ومن ثم نبدأ بالأفكار متسلسلة حتى نأخذها ، يشوب علم النفس وخصوصاً في بداياته الكثير من التعقيد لأنه كان وما زال عبارة عن جمع لخبرات وممارسات البشرية عبر عقود وأزمنة وعصور متعددة ومئات السنين التي تراكمت فيها المعرفة فتباينت الأفكار واختلفت ، ولما كانت الأفكار والحضارات تنتقل من عصر إلى عصر كان يشوب هذه الأفكار بعضاً من التعديل وبعضاً من التغيير مما يتيح مجال أكبر للتفكير والتمحيص والتدقيق ، لكن ظل علم النفس يأخذ ما نسميه بالجانب النظري في هذا المجال،يعني : هو عبارة عن تأملات وملاحظات . فالإنسان يكون ذكياً عنده القدرة على الممارسة والتأمل والأفكار المتقدة فيبدأ في التأمل لظاهرة معينة أو صورة معينة أو سلوك معين ويبدأ يتابع هذه الظاهرة ومن ثم يفسرها بحسب التجربة والممارسة اليومية والفهم والعمق الداخلي لهذا الفهم والعمق الفكري لهذه الممارسة ، وبحسب الثقافة التي يعيش فيها الأفراد . فأخذت هذا الطابع في هذا الجانب التفسيرات والتأويلات النفسية حتى أنها كانت عيب وما زال يوصم بها علم النفس بهذا العيب أنه عبارة عن تأملات بشرية وشخصية وانطباعات ومدركات خاصة وملاحظات فردية وهذا الأمر في بداياته كان صحيحاً برغم مثل ما ذكرنا أنه كان يأخذ جانباً إيجابياً أنه يراكم الخبرات فيما بين الناس ، ولكن أصبح فيما بعد ينحو منحى آخر ، منحى تجريبي .

والمنحى التجريبي كان هناك أحد علماء النفس المشهورين والذي أثرى علم النفس وأدخله ونحاه إلى مسار آخر هذا العالم الألماني اسمه (فونت) قال : **لماذا لا أعمل تغيير ؟ لماذا هذا العلم يعتمد كثيراً على الانطباعات وعلى المدركات وما إلى ذلك ؟ لماذا لا أتخذ أسلوب آخر ؟** وأدخل هذا العلم إلى المعمل ، **ولكن كيف أدخل هذا العلم إلى المعمل ؟** كان هذا السؤال جداً مهم وملح بالنسبة لهذا العالم ، فـ(فونت) فكر كثيراً ، قال : الأساليب التي استخدمها في دراسات العلوم التجريبية

الطبيعية على سبيل المثال أو حتى الرياضية – والرياضية جزء من العلوم التطبيقية الذي يساند في قضايا مثل الفيزياء والكيمياء وما إلى ذلك – فلماذا لا أستخدم نفس المنهج التجريبي ونفس المحاكاة التجريبية التي استخدمها هنا استخدمها لعلم النفس ، فظهرت هذه الفكرة ، إنه في منهج تجريبي يستخدم عادة يكون هناك علم مسبق يبنى عليه فكرة أو تبنى عليه التجربة أو النظرية أو المبدأ العلمي ، ومن ثم هذا الفكر تجمع فيه كل المعلومات السابقة ومن ثم تمحص ومن ثم لما أجمع المعلومات السابقة أرى ارتباطها بالفكرة التي لدي حالياً هل لها ارتباط أم لا ؟

إذا كان لها ارتباط أعمل فرضيات لما يدور في ذهني كيف أربطها ؟ ، فأرى أنه هل فيه علاقة لما يدور في ذهني من ظاهرة جديدة وبين ما سبق أم لا ؟

أرى مجموعة من الناس أو مجموعة من الحقول وأجرب فيها فكرتي وأرى النتائج التي أخرج فيها ، أضع عيِّنة معينة للتجريب ، وكلما أزيد في عدد العينة قد تعطيني نتائج أفضل وفهماً أكثر عمقاً ، فبالتالي بدأ يفكر بهذا بداية هذه الخطوات وهذا الأسلوب المعرفي في التفكير ، هذا قاده إلى أنه يسير وفق منهج علمي أو منهج تجريبي في الأخير وجعله فعلاً يمكِّن علم النفس [أقول : القصة باختصار شديد هي أكثر تعقيداً وأكثر طولاً من ذلك الأمر لكن يمكن أيضاً لأي تفصيل في هذا المجال الرجوع إلى المرجع والكتاب فقط حتى نسلسل الأفكار منطقياً في هذا المجال] . كانت الفكرة بداية مثل ما قال البعض : أنها شبه مستحيلة كيف يكون مثل هذا الأمر ، علم النفس الانطباعي التأملي الذي يعتمد على الملاحظات والخبرة الشخصية يبدأ يأخذ هذا الاتجاه كيف يكون مثل هذا الأمر ؟! لكن وجد (فونت) أن هناك الكثير من المؤيدين والكثير من المداخلين لهذا العلم بالرغم من وجود عوائق ، لأن أي أمر في البداية يعيقه بعض العوائق لكنه مع الوقت ومع إصرار فونت بدأ يأخذ هذا النشاط اتجاهاً عالمياً وبعد كبير بين المهتمين وبين علماء حقل علم النفس .

- **البنائية** : فونت بدأ مدرسة نسميها في علم النفس (**البنائية**) فهو من مؤسسي البنائية ، صحيح أن البنائية تدخل في أي علم وفي أي مجال ، تعتمد البنائية المعرفية للعلوم في تراكم المعرفة من السابق إلى الآن ، ماذا رَاكَمَ من معرفة ؟ وماذا رَاكَمَ من أخبار ؟

لأنه دائماً العلم لا يبدأ من الصفر ، دائماً يعتمد على المعلومات القبلية أو ما تسمى (الفاير نولج) المعلومات المحصل عليها سابقاً .

⇦ بعد ذلك بدأ في بعض العلماء في الظهور واللمعان فـ(فونت) تكلم عن هذا الموضوع تكلم عن علم النفس التجريبي ١٨٧٩م ، ولكن بدؤوا العلماء يأخذون مثلاً (**المدرسة الوظيفية**) التي تعتمد على الخبرات الشعورية والمدخلات الشعورية والاستبطان التي بدأها (جيمس ديوي) وكانت أيضاً أخذت باعاً وصدى وما إلى ذلك .

⇦ عندما بدأ يأخذ هذا الجانب وهذا المنحى في حوالي ثلاثين سنة في بداياته الجانب العملي ظهر (سيغموند فرويد) عالم النفس الشهير ومؤسس نظرية التحليل النفسي ، وبدأ يعتمد على الملاحظات الإكلينيكية ، وبدأ يتكلم عن مصطلحات كادت أن تفقد بريقها ، مثل : الشعور واللاشعور والوعي والأنا وما إلى ذلك ... ، ومصطلحات بدأت تتكلم عن أحاسيس ومشاعر داخلية كان المعمل لا يتعامل كثيراً معها وإنما يحاول أن يتجه نحو الحقائق والحقيقة ؛ فأخذ أيضاً هذا الجانب وهذه المدرسة بُعداً آخر وبدأت تفهم تفسيرات من جانب وبعداً آخر وأخذت بالروجان وصار لها تلاميذ وصار لها مروجون كثر .

⇦ تلا ذلك (**مدرسة جشطلت**) زامنتها لكنها كانت بعدها قليلاً مما يقارب ١٢ سنة ، فبدأت تتكلم عن الإدراك وعن الأسلوب المعرفي في الفهم والعقل ، وكيف العقل له استبصارات خاصة فيه ، كيف يدرك هذا العقل ويتفاعل مع الخبرات والمثيرات الخارجية ؟ وكيف يكون الإحساس ؟ وكيف يكون التذكر ... وما إلى ذلك ، فكانت إضافة جديدة وخبرة جديدة على العلم .

⇦ تلا ذلك (**المدرسة السلوكية**) التي انتشرت في العالم كانتشار النار في الهشيم أسسها (واطسون) ، ولكن لها الكثير من العلماء حتى في الولايات المتحدة الأمريكية وفي روسيا وفي أوروبا وما إلى ذلك ، لكن هذه المدرسة كانت تعتمد كثيراً على الملاحظة وعلى التجارب ، وكانت تقول : إن الإنسان عبارة عن **مثير واستجابة** ، شيء في البيئة موجود يستجيب له الإنسان بحسب ما يحمله من مدركات ، من أهم علماء هذه المدرسة : (**واطسون ، سكنر ، فرندايك ، جلفرد ، بافلوف في روسيا** ...) ومجموعة كثيرة من هؤلاء العلماء ، لكن الذي طغى في الآونة الأخيرة (**الاتجاه الإنساني**) في علم النفس ، فالاتجاه الإنساني بدأ يستفيض ويأخذ الكثير من الأتباع طبعاً (**ماسلو**) في ١٩٥٨م أسس ما يسمى **بهرم ماسلو** الذي يبدأ بتفسير الإنسان بناءاً على الاحتياجات ، يبدأ من الحاجات الأساسية له وهي ما تسمى بالحوافز الأساسية التي يعيش من خلالها الإنسان مثل الغذاء والأمن والحاجات الفسيولوجية التي لا يعيش بدونها الإنسان كالتكاثر وما إلى ذلك ... ، هي حاجات فسيولوجية أساسية .

نقرب الصورة أيضاً لهذا الأمر هذا الهرم الشهير لـ(ماسلو) بدأ **بالحاجات الفسيولوجية** : حاجة الإنسان إلى الأمن ، حاجات فسيولوجية مثل ما ذكرنا الغذاء ، النسل وما إلى ذلك ... ، التي لا يعيش إلا بها الإنسان ، يأتي بعد ذلك **حاجات الحب والانتماء** ، ومن ثم **حاجات الشعور بتقدير الذات** ، أن الإنسان يحس بتقدير الذات ، يعني : تبدأ ترتقي إذا أسست للحاجة الأولى وتأسست وكانت موجودة ممكن ترتقي للحاجة التي بعدها وهكذا ، حاجات تحقيق الذات ، حاجات المعرفة والفهم ، الحاجات الجمالية والقيم الجمالية الإضافية . هذه نظرية ماسلو للحاجات طبعاً حتى حدث لها تطور كبير أيضاً هي ، ولكن الإجمالي والخلاصة في هذا الموضوع أنا نقول موضوع معين وهو : إن علم النفس لما انتشرت ميادينه وانتشرت مدارسه وانتشرت التوجهات فيه ، بدأ يبني تاريخاً ، بدأ يبني مدارس ، بدأ يبني نظريات ، وبدأ يؤسس للعلماء لكن الأهم من هذا كله أنه بدأ يبني ما نسميه

(**المثدولوجي**Methodology) أو بطرق البحث العلمي الحقيقية ، بدأ يصقل نفسه في هذا المجال واعتمد كثيراً على الإحصاء وعلى العلوم الطبيعية في هذا المجال حتى يأخذ علم حقيقي يقدم معرفة ويقدم معلومات وبيانات ، وأيضاً توصيات ومناقشات مبنية على فهم علمي أكثر دقة وأكثر جدية وأكثر صرامة من حيث المعلومة ومن حيث إمكانية فهمها وتعميمها وضبطها ، فتعددت فروع علم النفس وظهر ما يسمى ميدان علم النفس العام وعلم النفس الفسيولوجي :

⊙ **علم النفس العام** : يدرس ميادين الحياة بشكل عام .

⊙ **علم النفس الفسيولوجي** : وهو علم النفس الوظيفي داخل الإنسان وظائف الإنسان وأعضاء الإنسان وكيف تعيش مع هذا العلم وكيف تفسر من خلال هذا العلم .

⊙ **علم النفس التجريبي** : التي تؤسس من خلاله تجارب في حقل علم النفس .

⊙ **علم النفس الاجتماعي** : الظواهر – الاجتماعية النفسية التي تؤثر على الإنسان .

⊙ **علم نفس النمو** : مراحل حياة الإنسان ونموه وطرق وخصائص نموه المختلفة طوال فترة حياته .

⊙ **علم نفس الفروق الفردية** : الفروق الفردية بين الأفراد سواء معرفية أو سلوكية أو عاطفية .

◄ **أمثلة على هذا المجال :**

هذه الفروع أخذت جانباً نظرياً نوعًا ما بدأت تعتمد على التنظير ، على المدارس ، على الدراسة ، على بناء النظريات وبناء المعرفة نفسها ، تمحيص المعرفة والتأكد منها لكن ظهرت ميادين تطبيقية في علم النفس .

من فروع علم النفس التطبيقي ، مثلاً : (علم النفس الصناعي ، الهندسي ، علم النفس التنظيمي ، علم النفس حتى الإرشادي وهو مهم جداً ، علم النفس التجاري ، العسكري ، ميادين تطبيقية كثر حتى الإداري ، علم النفس الإكلينيكي الذي هو العلاجي العلاج النفسي ، علم النفس الجنائي في مجال الانحراف والجريمة وما إلى ذلك ، علم نفس التعليم والتعلم أو علم النفس التربوي وهو ميدان المعرفة والتعلم بين الأستاذ والطالب والبيئة التعليمية أوفي أي موقف إدراكي تعليمي مثل ما يقال في علم النفس التربوي) .

علم النفس التربوي استفاد من هذه التجربة ومن هذه الخلاصة ، أنا أحاول أن أعرج سريعاً على هذه الخلاصة حتى ليست تاريخية الخلاصة الحالية لعلم النفس .

بدأ الاتجاه في علم النفس المعرفي - والسلوكي طبعاً ولكن علم النفس المعرفي الآن هو الاتجاه المعاصر والحديث بشتى مدارسه وشتى طرقه - بدأ يخدم بالبحث في العقل الإنساني وكيفية تكوين التفكير وكيفية فهم هذا التفكير وتفسير أنماطه ، لكن الأساس في هذا الموضوع عندما أسس هذا العلم لطريقة منهجية في البحث ، هذه الطريقة المنهجية التي تحدثنا عنها قبل قليل لم تكتمل صورها إنه يستخدم مثلاً أسلوب : ١+١ = ٢ لا طبعاً ، لا ينفع هذا إلا في الرياضيات ، لكن مع مستوى نسبي بشري في الإدراك في الإحساس بالبيئة ، في الفهم ، في تفسير حتى الظواهر ، أنا ممكن أرى ظاهرة خارجية قد أفسرها بغير ما تفسرونها أنتم مع أننا رأينا نفس الظاهرة ، قد أرى شخصاً أمامي مثلاً لا أرتاح له كثيراً بينما يأتي أحد منكم ويرى نفس الشخص ويرتاح له كثيراً ، إذاً الإنسان بطبيعته هو نسبي يتعامل مع المواقف ليس بطريقة مطلقة كلنا نتعامل نعم هذا الموقف صحيح ، هذا الموقف خاطئ ، هذا الموقف يغلب عليه الخطأ ، يغلب عليه الصواب لسنا نحن كذلك نحن نسبيون كثيراً في تعاملاتنا وتصوراتنا لأن الإنسان وهذه سبحان الله مخلوق عليها كل البشر أنه بصمة بحد ذاته لا يتكرر ، لا يتكرر لا في عواطفه ولا في تفكيره ولا في هويته ولا في ماهيته ولا في أي شيء آخر ؛ فبالتالي يجب أن يكون هناك منهج يقيس طرق البحث أو يقيس البحث العلمي في هذا الحقل بطريقة أكثر دقة ، هذا المنهج أسميناه (**المنهج العلمي الخاص بطرق البحث الإحصائي**) ، وهذه تعطي دائماً مساحة من الصح والخطأ مثلاً مساحة يقبل للخطأ ٥ ٪ نسبة بسيطة جداً قياساً على نتيجة تكون في ٩٠ ٪ فبالتالي تعطيك دقة أكثر في اتخاذ القرار والحكم على الموقف التعليمي أنه موقف صحيح وما إلى ذلك .

الحلقة (٢)

توقفنا في الحلقة الماضية على أهم موضوعات علم النفس ، وكيفية ربط هذا العلم بالجانب التطبيقي والجانب العلمي المعلوماتي ، وطرق البحث بدلاً من الانطباعات والتأملات والاجتهادات الفردية ، فأخذت شكل المدارس والنظريات وأيضاً العلماء ، لكن ختمتها بطرق البحث العلمي والتي أثرت كثيراً في الميدان برغم ما يقال عن علم النفس أنه ما زال انطباعات وتأملات ، نسميه في علم النفس (stereotype)، يعني : صورة انطباعية عند الناس أن علم النفس عبارة عن

انطباعات وتشخيص وهذه شخصيته كذا وهذا فلان يتمتع بشخصية معينة وهذا عنده قضية معينة يركز عليها وما إلى ذلك لا ، ليس علم النفس كله علم نفس عيادي وعلاجي إطلاقاً ، هو عبارة عن مجموعة كبيرة من الميادين من ضمنها الميدان التربوي والذي سنتناوله إن شاء الله في هذه الحلقات وفي هذه المادة .

الباب الثاني : أهداف علم النفس التربوي :- أهداف هذا العلم مهمة جداً فهمها وصياغتها بداية حتى تتضح لدينا الكثير من الصور لكن عندما علمنا أن علم النفس التربوي يركز على القضايا الميدانية التَعليمية والتعلُّمية أشارت لنا إلى هدفين أساسيين في هذا العلم :

١. (**الجانب النظري**) : أن العلم له جانب قياس نظري ، فيدرس أوضاع المتعلم وسلوك المتعلم وفهم الحالات النفسية والحالات الحركية والسلوكية والمعرفية وتفسيرها ؛ هذا مهم جداً لنا كمربين في المستقبل وأيضاً نتعامل مع حقل تربوي ميداني في فهم القضايا أولاً قبل أن نمارسها هذا حق ، فالعلم نفسه فهم أنه لابد أن يبنى على أساس نظري ليس تنظير لكن على أساس علمي يعتمد على أساس بحث علمي يعتمد على قاعدة كبيرة من المعلوماتية التي تجلب الكثير من المبادئ والأفكار الأساسية في هذا العلم ، ومن ثم تبدأ عمليات التطبيق فالهدف الأول نظري .

٢. (**الجانب التطبيقي**) : فمجرد توليد هذه النظريات والمعارف وإخراجها للسطح لا يكفي ؛ لكن كيف أقود هذه المبادئ وهذه التفسيرات إلى الذات المتعلقة بالتعليم والتعلم ، بالمتعلم والمعلم ، بالطالب ونجاح العملية التعليمية ، إلى البيئة التعليمية أيضاً ،كيف أقود هذا المسار إلى البيئة التعليمية يعني هذا جزء لا يمكن إغفاله بأي حال من الأحوال لأنه إذا اقتصرت على الجانب النظري فلن أقدم الكثير في هذا العلم وخصوصاً في هذا الميدان ، ميدان التربية والتعليم يحتاج إلى الممارسة والخبرة بالممارسة أكثر من أي شيء آخر ؛ فالوسائل وفهم النظرية لن يتأتى للممارس في الجانب التربوي إلا عندما ينزل هذا الميدان ويعيش هذا الميدان لكي يعرف المشكلات عن كثب ويعرف أن هذا الأسلوب الذي يتبعه فعلاً ينفع مع هذا الميدان الذي أمامه ؛ لأنه أحياناً لا يناسب فيفترض أن يأخذ أسلوباً آخر أو أسلوباً معدلاً بحسب هذا الميدان وبحسب هذه الثقافة وبحسب هذا المجتمع ، فبالتالي الهدفين الأساسية تكاملية (الهدف النظري) و(الهدف التطبيقي) ، هذه مقدمة فلا بأس أن نأخذ الجانب النظري فيها ونركز عليه ؛ لأنه أنا أتعلم بدايات هذا العلم فبالتالي لا يمكن أن نغفل أهمية هذا الجانب النظري وذكرنا أنه أحد الأهداف الأساسية ، لكن النزول فيما بعد لميدان التعلم والتعليم مهم جداً .

أتذكر أنه درسنا الكثير من المواد سواء في الداخل أو في الخارج ، كنا نجلس مع الأستاذ في القاعة على شكل حلقة نقاش مرتين في الأسبوع ثلاث ساعات كل مرة ، لكن أيضاً لنا في الميدان في المدارس القريبة وفي الجامعة وفي المؤسسات التعليمية القريبة حتى المدرسة التي داخل الجامعة التي ندرس فيها كانت تحت الكلية التي أدرس فيها كنا نذهب لها ونجلس بالساعات ٤ و ٥ ساعات بالميدان لكي نرى ما درسناه و تعلمناه فعلاً ممكن تطبيقه على الجانب الميداني ، هذا لا يتأتى إلا بالجمع بين الهدفين وهو الجانب النظري والجانب العملي ، لأننا أحياناً نقرأ شيئاً وثم نفاجئ في الميدان يكون عندنا ملاحظات أخرى . أنا فوجئت أنه في الميدان يكون قضية مخالفة ومغايرة ، أضرب مثالاً واحداً : عملت بحث ذات مرة عن قضية المفهوم الخاطئ وكيفية حدوث المفهوم الخاطئ عند الإنسان ؛ كيف أرى موقف ، أحياناً وأفهمه بطريقة خطأ ، لماذا ؟ فكان عندي بعض التفسيرات العلمية المعينة وبنيت عليها مجموعة حوالي خمس أو ست تجارب ، وثم أخذت الجانب الإحصائي والتجريبي فيها وطبقتها حتى أتأكد من الفرضيات التي كنت أحملها ، الغريب أني كنت أجد مثلاً في كل

فصل دراسي أعمل عليه تجارب في اكتشاف المفهوم الصحيح والمفهوم الخاطئ عند الإنسان حول قضية معينة عند الطالب ، مثلاً قضية علمية كقضية الجاذبية الأرضية ، كيف يدرك هذا المفهوم ، فعملت مجموعة من التجارب حتى أرى كيف يدرك بعض الناس يفهم هذه التجربة ، والبعض يخطئ في تفسير هذه التجربة فأفهم أن عنده مشكلة في فهم النظرية نفسها - نظرية الجاذبية - وجدت في القاعة من أصل ٣٠ طالبًا متوسط سبع طلاب يكون عندهم ما يسمى (Misconceptionأو المفهوم الخاطئ ، لا يفهم النظرية هذه بسبب جعله يدرك هذه الظاهرة بشكل مختلف وبشكل خاطئ عن بقية الطلاب وبقية زملائه في القاعة فندرسها على حده ، كيف حصل المفهوم الخاطئ ؟ كيف يدرك هذه الظاهرة ؟ فنعرف أين وقع الخلل وما إلى ذلك ؛ لكن قبل ذلك في الإجراءات نسير على إجراءات تجريبية معينة ، فوجئت أنه في إحدى الفصول ، كان فصل على ما أتذكر أولى ثانوي أنه فيه من أصل ٢٧ طالب في القاعة ٢١ طالب عنده مفهوم خاطئ ، كانت دراساتي السابقة التي تتكلم عندي عن متوسط حدوث مفهوم خاطئ عند الطلاب معدل من ١٥ إلى ٢٠٪ تجد بالقاعة الواحدة وما إلى ذلك ، وفعلاً هذا هو الذي وجدته في الخبرة والممارسة عندما ذهبت إلى أرض الميدان لكن فوجئت أن هذه القاعة فيها ٢١ طالب من أصل ٢٧ عندهم (Misconception) عندهم مفهوم خاطئ في فهم هذه الظاهرة بينما الفصول التي بجانبهم التي طبقتها عليهم ما كان عندهم هذه الإشكالية كان فصل مميز جداً ، فكنتُ أتكلم مع المشرف الأستاذ الذي معي كنا نتناقش في هذه القضية واستفضنا كثيراً في المناقشة حول هذه القضية ، ثم تولدت لدينا فكرة أنه قد يكون حصل المفهوم الخاطئ - وهذا غير موجود في الكتب - ، وأنا أضرب لكم مثالاً أن الميدان يكشف لك شيئاً غير موجود في الكتب أنه لماذا لا نطبق هذه التجارب المفاهيم الخاطئ وحدوث المفاهيم الخاطئة عند الإنسان في بعض التجارب سواءً العلمية أو غير العلمية قد يكون الخلل من الأستاذ نفسه ، عنده مفهوم خاطئ فينقله للتلاميذ ، فاتفقنا على أن نعمل هذه التجربة على مجموعة من الأساتذة وليس الأستاذ نفسه حتى لا يحس أنه مستهدف بهذه التجربة فعملناها على مجموعة من الأساتذة من ضمنهم هذا الأستاذ الذي يدرس هذا الفصل مادة الفيزياء لظاهرة الجاذبية الأرضية فطبقنا فوجدنا فعلاً أنه هذا الأستاذ الوحيد في المدرسة من مدرسي المواد العلمية الذي لديه (Misconception) أو مفهوم خاطئ في إدراك ظاهرة الجاذبية الأرضية ، فبالتالي نقل هذه الخبرة في الفهم الخاطئ ، وهو يعتقد أنه فاهم بطريقة صحيحة فنقل هذه الخبرة الخاطئة إلى تلاميذه ، الاكتشاف هذا كان بالنقاش وكان بالحوار بيني وبين الأستاذ المشرف آنذاك في فترة مرحلة الدكتوراه لولا مثل هذا النقاش لم أجد هذا في الكتب .

فليس كل شيء موجود في الجانب النظري ، فالميدان كشف لنا عنصر جديد أنه قد يأتي من إنسان تتوقع منه أنه يعطي المعلومة بالطريقة الصحيحة ، يعطيها بشكل خاطئ معلومة خاطئة فينقل هذا المفهوم الخاطئ للطلاب .

قد يقول البعض منكم أن هذا الأستاذ يقصد أنه ينقل الخطأ !! لا ؛ وهذا غير صحيح ، الفهم الخاطئ لما يحدث عند الإنسان قد يلتبس عليه ويعتقد أنه صحيح ، فبالتالي ينقله للناس على أساس أنها فكرة صحيحة ؛ لأن هذه هي فكرته الأساسية وهذه لها عوامل وإدراكات ولها علاقة بالذاكرة وأنواع الذاكرة وما إلى ذلك ، وسنأتي لها إن شاء الله في موضوع الذاكرة وأذكر هذا المثال إن شاء الله بحذافيره ، لكن الفكرة أنه دائما في عمل تكاملي بين الميدان وبين الجانب النظري والتطبيقي هذا يفسر أشياء وهذا يفسر أشياء ، هذا لا يفسر كل الأشياء وهذا لا يفسر كل الأشياء لذلك يجب أن يكون فيه نوع من الامتزاج بين الجانبين حتى نعطي مثلاً إنتاجاً أكثر وضوحاً وأكثر دقة حقيقة للمتلقي وأيضاً فهم أكثر للظواهر التعليمية .

عندما نقول : (**علم النفس التربوي**) هذا العلم هل له من الأهمية الشيء الكثير ، أي في الفهم قبلاً بالنسبة للمعلم ؟ طبعاً ، لابد أن يكون له دور كبير ، نحن لماذا نعلِّم في الجامعات علم النفس التربوي ؟ نهيئ المعلم أوالذي سيعمل في الجانب التعليمي والميدان التربوي والميدان الأكاديمي بشكل عام لأن يفهم هذه الظواهر وفهم هذا العلم من خلال الظواهر التي يدرسها وبالتالي يكون عنده صورة أوضح .

فمن أهم المشكلات التي يواجهها المعلم في الميدان :-

☒ قلة خبرة المعلم في الجانب النظري والجانب التطبيقي في مجال التربية والتعليم ، قلة الخبرة كيف يتلافاها المعلم والمربي المتوقع في المستقبل ؟ يدرس هذا العلم بداية حتى يؤسس القاعدة الأساسية للمفاهيم عنده : كيف يبدأ ؟ وكيف يصيغ الاختبار الجيد ؟ وكيف يكتب الأهداف الجيدة ؟ وكيف يفهم المشكلات المتعلقة بخصائص الطلاب ؟ ... وما إلى ذلك ، فمن الأشياء الأساسية والمشكلات الأساسية التي تواجه المعلمين في هذا الزمن أنه أنا كمعلم الآن أو كمربي وأتيت إلى ميدان تربوي كمرشد أو عامل في المجال التربوي من أهم الأشياء **يجب أن يكون عندي أهداف واضحة لما أريد أن أنتجه** ، لما أريد أن أقدم ، هذه الأهداف إذا ما كانت واضحة ، أنا سأسير في اتجاه لكن لا أدري أين سينتهي ؟ سآخذ فكرة معينة أو فكر معين وأسير وفقه ، لكن لا أعلم بالضبط كيف سأنتهي ، وكيف سيكون المنتج النهائي ، وكيف سيكون هذا الطالب ؛ لماذا ؟ لأنه أنا أصلاً ليس عندي أهداف واضحة في البداية ، قدمت مجموعة قد تكون غير مترابطة من المعلومات ، وبالتالي في الأخير انتهيت أنا والطالب الذي أمامي بمعلومات أقل ما يقال عنها أنها صعبة في التجميع ، أنها صعبة في الاستخدام أثناء الممارسة ، هذا الأمر مهم جداً أو يعطيني أهمية لفهم علم النفس التربوي في البداية ودراسة علم النفس التربوي في البداية .

☒ أيضاً المشكلات المتخصصة في خصائص الطلاب ، ذكرت سابقاً أن كل إنسان ، كل فرد بالحياة يعيش سابقاً أو لاحقاً لن يتكرر أبداً في الحياة ، طبعاً في الاستنساخ لكن هذه عليها الكثير من النقاشات لكن لن يتكرر فعلاً إنسان في الحياة مهما كان حتى التوائم المتطابقة هي غير متكررة حتى في البصمات ، إذاً كل إنسان يختلف عن الثاني في أي شيء كان ، حتى التوائم المتطابقة التي يسمونها (Identical Twins) التي هي عبارة عن بويضة واحدة ملقحة وانقسمت مع النشاط إلى قسمين هي تقريباً نفس الشيء حتى شكلهم أحياناً لا تفرق بينهم هؤلاء يختلفون ، لأنه يستحيل أن يكونوا متلاصقين مع بعض طول حياتهم ويتعرضون لنفس المواقف ويعيشون نفس المواقف ويكونون مع بعض في كل لحظات الحياة ، فبالتالي المؤثرات الخارجية على أقل تقدير تؤثر فيهم بطريقة تجعل بينهم تباينا ، صحيح يكون بينهم تقارب أكثر من غيرهم ، تقارب بالأفكار ، في الشكل ، في بعض الممارسات والهوايات ، لكن يظلون مختلفين فيما بينهم ، وبالتالي إذا قلت أنا بالنمط هذا فما بالك أنت تدرس وعندك قاعة فيها من ٢٠ إلى ٢٥ إلى ٣٠ طالب وكل واحد عبارة عن بصمة مختلفة عن الآخر ، وكل واحد له خصائصه العقلية والمعرفية والوجدانية والعاطفية والجسدية وما إلى ذلك من الخصائص المختلفة ، هذا الأمر كيف ستواجهه ؟ وكيف ستعيش معه ؟ من الصعب أن تضع الكل في قالب واحد ، وتقول لهم : عيشوا وفق هذه المعطيات ، فلان فكر مثل زميلك ، يا فلان أريدك أن تشعر مثل زميلك ، أنت لماذا تعيش مواقف حزن ، أنت لماذا دائماً تعيش مواقف سعادة ؟ لا أقدر أوحد !! لا يستطيع الإنسان أن يوحد المواقف والخبرات التي يعيشها الأفراد في حياتهم اليومية بالتالي ستجد أمامك ٢٥ شخصاً مختلفاً بمشاكل مختلفة بصعوبات مختلفة بتحديات مختلفة بإبداعات مختلفة بطرق تفكير

مختلفة بكل شيء مختلف هذه مشكلة يواجهها المعلم ،إذاً يعطينا بعد أن علم النفس التربوي ميدان مهم لأي مربي ومتلقٍ إنه يفهمه من البدايات ، وهذه المشكلة تواجه المعلم .

☒ **لكن هناك مشاكل أيضاً تتعلق بالعملية التعليمية ، بالتعلم نفسه** ،كيف أستطيع أن أتحكم في قضايا ومهارات الاكتساب عند الطلاب ، كيف أستطيع أتحكم في قضايا التلقي وأيضاً إصدار المعلومات وإصدار المعارف من قبل الطالب ،كيف أتأكد من عمليات الاكتساب أنها حدثت ؟ هل استخدم طرق تقويم معينة ؟ ... وما إلى ذلك .

عمليات التدريس نفسه ، هل تعدد الطرق في التدريس مهم ؟ هل توحيدها أفضل ؟ هل التنوع بأنواع محددة يكون هو الحل ؟ هل الطرق الإيضاحية والوسائل التعليمية مناسبة أم غير مناسبة ؟ طبعاً هذا كله يحكم الموقف التعليمي وسنأتي إلى مثل هذا الأمر فالموقف التعليمي فعلاً يتحكم بهذا الجانب وهذا الأمر .

☒ مشكلات أخرى قد يواجهها المعلم في الميدان : (**قضايا التقويم**) **قضايا القياس والتقويم و الاختبارات** ، كيف أعرف مدى التقدم ، مدى الاكتساب ، مدى تحقيق الأهداف التعليمية ؟ هل تحققت الأهداف التعليمية التي صغتها بطريقة جيدة أم لا ؟ (الإجراءات) إذا ما حققت تقدم هل لدي الإمكانية على عمل إجراءات لاحقه تساعد على تخطي المرحلة أم لا ؟ هذه الأمور كلها تقودنا مجدداً إلى أن موضوعات علم النفس التربوي هي من أهم القضايا التي **يجب فهمها بداية وليس أثناء العمل الميداني** يجب أن أحظى بأقل تقدير بقاعدة معلوماتية بداية قبل أن ألتحق بهذا الميدان وبهذا العمل لأنه يحتاج الكثير من ترتيب الأفكار والكثير من الخبرات السابقة لفهم هذا الأمر .

الموضوعات تتعدد لتعطينا أهمية لعلم النفس التربوي حيث أن الموضوعات تتعدد وتتنوع .

➔ **ومن الإشكاليات في علم النفس التربوي وأنا أعترف فيها تماماً** : **أنه أصبح يدخل في جميع ميادين علم النفس** فيدخل فيه الجانب المعرفي والذكاء والقدرات - يجب أن يفسر ويجب أن يفهم لماذا ؟- لأنك تتعامل مع فرد يمر بهذه المراحل ، قضايا النمو ، قضايا التفاعل الاجتماعي ؛ الطالب هل يؤثر في تحصيله الدراسي داخل المدرسة ، ما يعيشه خارجياً في المجتمع ، ما يعيشه في مجتمع المدرسة نفسه هل يؤثر ؟ نعم تؤثر فيه ، فبالتالي علم النفس التربوي يجب أن يدخل في هذا الميدان ويتفاعل معه ويفسر بعض القضايا ، وصعبة على علم النفس التربوي أنه يلم ويجرب في جميع هذه الميادين ، لكن لو نظرنا إلى علم النفس الاجتماعي لوحده لوجدنا أنه يراعي وينتبه ويدرس القضايا ذات البعد الاجتماعي تقريباً فحسب بالتالي هو واضح ومحدد الهدف لكن علم النفس التربوي فعلاً هو ميدان يتشابك ويتداخل ويتقاطع كثيراً مع ميادين أخرى ، هذا الأمر يعطينا ملمح ورؤية فيها نوع ما من الاتساع في الإدراك أن هذا الميدان - علم النفس التربوي - فهمه والعمق فيه والإدراك العميق له مهم لماذا ؟ لأن منتجات هذا العلم كلها سوف تصب فيما بعد بالمجتمع أو عفواً المهتمين بهذا العلم ومنتجاته والذين يعملون في هذا المجال فكل الناس دائماً تتخرج من هذه المدارس ومن هذه الميادين ومن هذه الأكاديميات وهذه المؤسسات التعليمية ومن الجامعات وتذهب لخدمة المجتمع فيما بعد،إذاً العملية ليست بالتصور الضيق هذا ، لا !! العلم هذا يتمتع بأهمية قصوى وقضية مهمة جداً لأنه منتج هذا العلم وفهمه الحقيقي سيتضح على الميدان فبالتالي منتجات هذا الميدان التلاميذ وكلهم بلا استثناء بجميع توجهاتهم التوجهات المستقبلية أعني جميع شخصياتهم المختلفة سوف يصبّون فيما بعد علينا على شكل قادة وعلى شكل مجتمع وعلى شكل ناس يفيدون في هذه الأمة وفي بناء هذه الأمة فبالتالي العملية إذاً ليست عملية ميدان وتربية وعلم نفس ومدرسة وما إلى ذلك لا !! هي عملية شاملة سوف تتضح لنا أنها تتدخل في جميع مناشط الحياة .

الحلقة (٣)

نستكمل اليوم مع مفردة أخرى في هذا المقرر وهي مفردة مهمة جداً تتعلق بـ :

❖ (**الأهداف التعليمية ووضع الأهداف التعليمية والتربوية للمناهج**) ، كنا تكلمنا سابقاً عن مدخل عام حول هذه القضية وإطار عام حول القضايا العامة في هذا المجال لكن الآن أجد أنه من المناسب أن أتكلم عن (الأهداف التعليمية) ، لكن سابقاً تكلمنا عن فوائد الأهداف التعليمية بأنها خطوة ضرورية ومهمة جداً وملحة حقيقة في العملية التعليمية فهي تبعد عن قضايا الارتجال وقضايا الاجتهاد والعشوائية في التنفيذ وفي العمل تقود إلى عمل مؤسسي ، عمل واضح ، إجراءات واضحة تنتج هدف محدد .

← **تحديد الأهداف التعليمية قبل وضعها :** يفيد في اختيار الخبرات المناسبة ، يفيد في توحيد المجالات التي أريد أن أصل لها ، أيضاً يفيد في اختيار النشاط التعليمي المناسب وفق هذه الأهداف تجعلني فعلاً أحقق هذه الأهداف ، أيضاً لا أشطح كثيراً في الخيال فالهدف عندما يكون إجرائياً وواضحاً وعملياً وكيفية تحقيقه وما إلى ذلك هذا مهم جداً ؛ لماذا ؟ لأنه سيقودني إلى واقع ، إلى منتج واقعي أريد تحقيقه وأريد أن أصل إليه ، لكن لنتكلم قليلاً عن مستويات الأهداف التعليمية

← **مستويات الأهداف التعليمية في علم النفس التربوي** : دائماً نميز بين فئتين بالمناسبة هي فئة الأهداف التربوية وفئة الأهداف التعليمية .

← **فئة الأهداف التربوية** : عادة ما تشير إلى الغايات القصوى للعملية التربوية ولها أثر في شخصية المتعلم عادة وفي تلقيه واتجاهاته وقيمه المعينة التي يحملها ، لكن فائدة **الأهداف التعليمية** تختلف نوعاً وتشير إلى أهداف وأغراض محددة بعينها تنشدها إلى العملية التعليمية لتحقيقها وتظهر في اكتساب المتعلم لأنماط سلوكية خاصة أريد أن أوصلها يعني منتجات خاصة وسنأتي إن شاء الله على أمثلة لها .

☜ هناك ما يسمى في الجانب التعليمي – سنأخذ الجوانب التعليمية بشكل عام وليس فقط الدرس أو التدريس المرحلي – بـ(**الأهداف العامة الأهداف العامة في قضايا التربية والتعليم**) ، وهي عادة تكون أهدافاً ذات بُعد استراتيجي طويلة المدى ، يعني : أريد أن أحقق فيها أهداف إستراتيجية سواء آنية أو مرحلية ، حتى أيضاً فيها طموح وفيها تطلع للمدى البعيد ، لكن يجب أن تأخذ في الحسبان أن الأهداف العامة تحتاج إلى فترة طويلة للتحقيق ، فدائماً التربية والتعليم أثرها لا يظهر في يوم وليلة ، نحن نعرف أنه عندما سبق الإتحاد السوفيتي الولايات المتحدة الأمريكية في الصعود إلى الفضاء قررت الولايات المتحدة الأمريكية أن تغير مناهجها التعليمية وتغير أسلوبها وتستقطب الكثير من العلماء للتسابق لأجل أغراض استكشافية في الفضاء ، فبالتالي أخذ الموضوع حوالي٣٠ سنة لبرامج تعليمية وبرامج علمية لتحقق وتواكب ما وصل إليه الإتحاد السوفيتي ، ولكنها فيما بعد أخذت هذا النطاق حتى تعدت هذا الإطار وحققت أهدافاً أكثر بعداً وأكثر طموحاً .

– **الأهداف العامة تهتم بوصف مخرجات نهائية لمجمل العمليات التربوية وتهدف عادة إلى تغيير سلوك المتعلمين وفقاً لفلسفة وثقافة المؤسسة أو المجتمع** ، يعني : كما يقولون أهدافاً كبيرة كمؤسسات كبيرة في داخل المجتمع أو حتى المجتمع بكامله برمته مثلا كسياسة التعليم مثل وضع أهداف إستراتيجية وما إلى ذلك تخص تطوير وتنمية التعليم.

- **الأهداف العامة عادة يتم وضعها من قبل هيئات وطنية ومؤسسات تضم نخبة من مفكرين وعلماء مروا على الكثير من التجارب والخبرات ، فهي قضية دائماً تكون إما مؤسسية أو مجتمعية أو حتى أممية لأنها تخص أمة بكاملها** ، فالأهداف العامة عادة أهداف تكون إستراتيجيات طويلة المدى .

☜ في حقل التربية والتعليم ما يسمى بـ(**الأهداف المرحلية**) وهي تتمتع وتتميز بدرجة متوسطة من حيث العمومية والتحقيق الزمني ، وتسمى أحيانا بـ(**الأهداف التعليمية الضمنية**) ، يعني : متضمنة داخل المناهج والمقررات والبرامج (برنامج الدكتوراه برنامج الماجستير برنامج البكالوريوس ... وما إلى ذلك) ، لكن هذه الأهداف المرحلية تتوقع إحداث الفرق عند الفرد ، يعني : خلال سنة أو سنتين أو ثلاث سنوات أو أربع سنوات كما يتعلمه الإنسان وفق درجة علمية معينة مثلاً لها أهداف مرحلية تريد تحقيقها للطالب .

فأتمنى أن تكون هذه الأمثلة واضحة حتى على مستوى التأسيس لن نتكلم عن المستوى الجامعي ففي الصفوف الأولية في المدارس الهدف المرحلي تنمية مهارات القراءة والكتابة وبعض مبادئ الحساب عند المتعلم هدف أساسي عندي إذا وصلت إلى هذه المرحلة مهم جداً أن أتخطاها إلى مرحلة لاحقة بعدها .

عادةً يضع مثل هذه الأهداف بعض الهيئات والسلطات التربوية المعينة كالسلطات المكلفة بوضع المناهج وتطويرها وما إلى ذلك نسميها مثلاً في البلد عندنا المؤسسات الخاصة مثلاً وزارة التربية والتعليم ، وزارة التعليم العالي ، التخطيط الاستراتيجي وما إلى ذلك هي التي عادةً تهتم بمثل هذا الأمر .

☜ يهمنا كثيراً هنا في هذا الحقل وهذا المجال (**الأهداف السلوكية قصيرة المدى**) عندما أتكلم مع مربي مستهدف أن يقدم مادة فيما بعد أو مادة منهجية فيما بعد أنه لما يكون عندي أهداف سلوكية ، يعني : أتكلم عن أهداف إجرائية محددة فيها دقة واضحة ، أريد أن أصل إلى هدف معين في تاريخ معين ودرجة حتى منخفضة من العمومية والتجريد ، لا أضع فيها هدف عام كبير نطمح إلى أن نصل إلى الريادة العالمية خلال العشر السنوات القادمة مثلاً ، هذا طموح وهدف لكنه عام جداً في شكله ؛ لكن الهدف السلوكي والإجرائي المحدد ما يصاغ بهذا الشكل ، عادة يصاغ بالتحديد الدقيق فهو مهارة معينة يجب أن تحدد بدقة هذه المهارة ، ويجب أن يعرف هي تمر بماذا ؟ ومن ثم متى يصل إليه ؟ ومن ثم كيفية طريق قياسها وتقويمها من قبل المربي أو المعلم ، هذه الأهداف السلوكية عادة هي امتزاج بين أفراد لأنهم هم الذين يشرفون مباشرة على هذه الأهداف الدقيقة والمحددة هؤلاء الأفراد هم : المعلم بنفسه وقد يكون مثلاً معه مشرفين خاصين للتعليم أو المدير المسئول في هذه المدرسة أو الزملاء الخبراء في هذه القضية وفي هذا الحقل ؛ لكن كما ذكرنا **أن (الأهداف السلوكية) هي أكثر الأهداف إنجاحاً للعملية التعليمية** ، لأنها هي الأكثر واقعية ، هي التي تتعامل مع الميدان ، وهي التي تكون ذات فاعلية وذات رؤية تطبيقية مباشرة ، فبالتالي يمكن قياسها ويمكن تقويمها ويمكن إنجازها وتحقيقها .

هناك قضية جداً مهمة يجب أن نشير إليها قبل أن ننتقل إلى ماهية هذه الأهداف ، وأيضاً مكونات الأهداف السلوكية وما إلى ذلك ، ولكن عندما أتكلم أنا عن قضية جداً مهمة ويجب أن يُنظر إليها بعين الاعتبار إنه : من المفترض أن الأهداف التعليمية لا تبدأ أي عمل تربوي إلا بوجودها سواءً كانت دقيقة ، صحيحة أو غير صحيحة وما إلى ذلك يتم التعديل عليها فيما بعد يتم إدراج أو حذف أو إضافة أو تعديل معين عليها خلال العملية ، لكن صعب جداً من خلال التجربة والممارسة أنه يُبدأ بدون أهداف وأنه من خلال الممارسة والتعلم والمحاولة والخطأ أنني أكتشف الأهداف ، هذا من أسوأ الأفكار التي ممكن أن يلجأ إليها معلم ، فبالتالي هي من الأشياء الضرورية جداً أخذها بعين الاعتبار وعدم التهاون فيها

من البداية ، لكن هذه الأهداف يجب أن تبنى على مستويات معينة في التشخيص ؛ وهذه تأتي بالخبرة أحياناً أو من الناس الذين سبقوا في هذا الميدان قبلاً ، فيأخذ الواحد خبراتهم ومن ثم يقرأها ويمحصها ويقرأ في الكتب العلمية ويذاكرها ويجتهد فيها ومن ثم يبني عليها المعلومات القادمة ، مثلاً : عندي **ثلاث مستويات يجب أن أبني عليها الأهداف حتى أكون أكثر دقة وأكثر تحديداً :**

١- (**مستوى التشخيص المسحي**) يُعمل ضائعا لدراسة صفية يقوم بها المعلم بذاته للتعرف على قدرات الطلاب من خلال بعض اختبارات القدرات والاختبارات التحصيلية والتعرف على بعض المستويات عند الطلاب(المستوى الإدراكي ، المعدلات الدراسية ، المستوى الثقافي ، الاقتصادي ، الاجتماعي) والسجل التراكمي العلمي للطالب ، لو يأتي كل أستاذ ويقرأ هذا السجل التراكمي سيأخذ منه بعض من الوقت بداية لكن سيريحه كثيراً في المستقبل أن يعرف خبرات الطالب أفضل من أن يتعامل معه كأن أمامه مادة خام لا يعرف ما هي (background) أو الخلفيات التي مر فيها الطالب وخصوصاً في الجانب العلمي والمعرفي ، فقراءة ملف الطالب وسجله السابق سواءً الأكاديمي للدرجات وما إلى ذلك جداً مهمة وتساعد كثيراً في مستويات التشخيص .

البعض يقول : إنه قد يكون لها عيوب تؤثر على قرار الأستاذ أحياناً بالسلب أو الإيجاب وهذا الأمر صحيح ، يعني : مثلاً إذا عرفنا أن هذا الطالب جيد لكنه تعرض إلى مواقف معينة أو مواقف مرحلية قللت عطاءه ، فبالتالي يمكن يجعلني نفسياً أتعاطف معه وأعطيه درجات قد تكون أكثر من التي يستحقها ، بالمقابل يكون عندي حكم مسبق على طالب اجتهد فيما بعد وقدم عطاءً متميزًا ، لكن بسبب معرفتي السابقة أن عطاءاته ما كانت جيدة في السابق قد يكون له ظروف وزالت هذه الظروف ، فبالتالي أحكم حكم آخر قد يكون ليس دقيقاً ، صحيح هذا الكلام فيه وجاهة وفيه نوع من الصحة لكن هذا الأمر ليس على كل حال ، بداية مع الأستاذ المبتدئ يتم مثل هذا الأمر ، لكن مع تراكم الخبرة أتفق أنه قد يكون هذا سلبي في السنة الأول أو السنة الثانية ، لكن أنا لا استهدف المربي والمعلم أن يدرس لسنة أو سنتين ومن ثم يترك هذا العمل استهدفه أن يكون خبرة تراكمية ، فبالتالي مع الخبرة التراكمية سيتغلب على هذا العنصر السالب ، وأيضاً مقابل هذا كله سيستفيد من الإيجابيات ، عندما تعرف تاريخ الطالب وتعرف قدراته الفعلية في الأداء والتحصيل خلال مراحل طويلة سيكون مؤشر لفهم أكثر وعمق أكثر في جانب الفروق الفردية بالنسبة للطلاب ، فأتصور أن الجانب المسحي والمستوى المسحي التشخيصي مهم جدًا .

٢- يأتي (**مستوى التشخيص المحدد فيما بعد**) وذكرت جزءاً منه التعرف على الطلاب في فروق فردية معينة تهمني أنا كمربي بشكل خاص وأحتاج المعرفة ومزيد من المعرفة فيها مثل : (قضايا الضعف الداخلي ، قضايا القياس الداخلي لأساليب التفكير ... وما إلى ذلك) الوقوف الدقيق على التشخيص الفردي للطلاب حتى من خلال الممارسة الجماعية ؛ وسأذكر مثالاً في هذا المستوى من التشخيص يعني معلم الرياضيات على سبيل المثال [طبعا أنا أضرب بمثال معلم الرياضيات وينطبق هذا المثال على أي حقل وأي مجال في اللغة العربية ، في الشريعة ، في الفيزياء ، في الكيمياء في ... لكن هذا فقط مثال] فيه نظرية معرفية في علم النفس تسمى (Meta cognition) الميتاكوقنيشن أو (**نظرية فهم طرق التفكير عند الإنسان**) هذه النظرية قدمت بعض الحلول للمعلمين ، قالت : أنت يا معلم الرياضيات على سبيل المثال ليس دائماً تسمع أن الطلاب في الرياضيات يواجهون صعوبات ويحتاجون مدرس خصوصي ، هؤلاء قالوا سنركز نوعاً ما على قضية معينة حتى نحاول نتفاداها ، فمثلاً : في الرياضيات قبل أن يشرح الأستاذ المسألة للطلاب يفترض عادة أن يكتبها على

السبورة ، على اللوحة ،على البروجكتر يعرضها للطلاب سواء عندهم خلفية بسيطة عن هذه المسألة أو لا ، يأتي إلى الطلاب فيما بعد ويقول لهم : هذه المسألة مهمة جداً للحل في خمس دقائق أو عشر دقائق ، ويعطيهم هذه المسألة وهي فعلاً تحتاج من الوقت مثلاً إلى خمس أو عشر دقائق حتى لو كان أكثر لا يهم هذا الأمر ، ولكن لا يهمنا في هذه القضية أن الجميع يحل هذه المسألة ومن ثم يأتي ويجمع هذه الحلول بالكامل من الجميع ويبدأ يلاحظ ويفرق ويصنف عدة تصنيفات حتى يفهم ويشخص فعلاً بتحديد أكثر من طريقة تفكير التي فكر فيها الطالب وحل المسألة فنجد مثال عام أن الطلاب غالباً في الرياضيات يحلون بطريقة صحيحة أو طريقتين أو ثلاث بالكثير . عادة تكون طرق الحل التي يتفق عليها الناس طريقة ، طريقتين ، ثلاث هذا في الغالب ، فيأتي المعلم ويرى لنفترض إنها طريقتين ، نضع الطريقتين للحل الصحيح ، تجد نوعية ثانية من الطلاب حلوا إلى حد معين المسألة ثم توقفوا ما استطاعوا أن يكملوا بطريقة أو طريقتين مختلفتين فلأفترض جدلاً إنها طريقتين ، نضع الطريقتين أصبح عندي الآن أربع طرق ، هناك نوع آخر من الطلاب ما استطاع أن يحل أبداً وهؤلاء طريقة معينة نضيفها هنا ويكون عندي تقريباً خمس طرق إلى ست طرق ، فأمام الطلبة يسأل المعلم الطالب الذي حل بطريقة صحيحة كيف حليت هذه المسألة ؟ ، فيبدأ الطالب يشرح بطريقة معينة كيف حل هذه المسألة ، هذه الطريقة قد لا تتفق مع الجميع ، ليس الجميع يفهمها ، ثم ينتقل للطالب رقم ٢ ويقول له : كيف حليت بالطريقة الأخرى ؟ فيشرح كيف حل بالطريقة الأخرى إلى أن وصل لهذا المنطق ثم يأتي لأمثلة الطلاب رقم ٣ كيف حلوا بهذا المنطق ووقفوا عند هذه النقطة ؟ لماذا تعثروا عند هذه النقطة ؟ فيفهم ماهية هذا التعثر ولماذا تعثروا ، ويفهم منطقهم في التفكير الذي جعلهم يتعثروا ولم يستطيعوا أن يكملوا ، وهكذا إلى أن يصل إلى الطلاب الذين لم يعرفوا الحل فيعطيهم بعض المفاتيح للحل أو حتى يسألهم لماذا في البداية لم تعرفوا أن تحلوا فيبدؤون في وصف هذا الموضوع ومن ثم يفهم كيف يعطيهم بعض مفاتيح الحل ويناقشهم فيه .

هنا المعلم في هذه الحالة بدل من أن يبادر ويذهب ويشرح المسألة ولا يدري من فهم ومن لم يفهم ، هذا غير صحيح ، الآن عنده القدرة على تشخيص القاعة كلها تشخيص محدد يعرف كيف يفكر كل منهم ، كيف يحل المسألة وما هو منطق التفكير في الحل، عندما يشرح مسألة سوف يأخذ بالحسبان أثناء الشرح جميع أنماط التفكير في هذه القاعة وجميع أنماط التعثر في التفكير في هذه القاعة وجميع المفاتيح اللازمة لتفهيم الطلاب مثل هذه المسألة فبالتالي يكون الشرح ذو فاعلية أكثر وتشخيص أكثر وأكثر تحديداً وأكثر فهمًا .

٣- هذا يدخل أيضاً فيما نسميه بالمستوى الثالث وهو (**مستوى التشخيص المركز**) يركز على أشخاص ذو الفئات الخاصة extremely (اكستريملي) ، أي : متطرفين إما في الذكاء أو في مثلاً عدم القدرة على التفكير بشكل جيد فهم هنا أو هناك ، فهؤلاء يحتاجون إلى مستوى أكثر من التركيز وهذا يستفاد منه بالطرق التي ذكرناها لكم في التشخيص السابق .

هذا الأمر يقودني فيما بعد في التخطيط لتنفيذ النشاط العلمي ووضع هذه الأهداف السلوكية إلى وضع نشاط وتخطيط علمي صحيح ومن ثم تنفيذه بطريقة صحيحة ، ويقودني إلى شيء آخر أيضا وهو(**التقويم الصحيح**) وهذا ما يهمني كثيراً ، أنا كمربٍّ أعاني من قضية معينة وهي قضية كيف أني أقوِّم طلابي وأعطيهم ما يستحقون ، مثلاً أخشى أني أظلم فلان أخشى أني أنقص فلان أخشى أني أزيد فلان والخشية في الزيادة على فكرة عندي يعني أقل خطورة من الخشية في التنقيص فعلاً لأي أحد .

فهذا الأمر في التشخيص وفهم مكونات الأهداف السلوكية وشروطها يعطيني مستوى في الأداء أعلى بكثير ، ويصنف هذه الأهداف إلى أهداف أكثر دقة بكثير ، هناك أهداف سلوكية نستعرضها سريعاً : مكونات لها طبعاً السلوك وأداء ظاهري للمتعلم ومستوى من الأهداف أيضاً السلوكية الباطنة الداخلة داخل المجال وهذه أشرنا إلى بعض المعلومات عنها لكن هناك مجال يسمى المجال المعرفي : **مستوى المعرفة ، التذكر ، الاستيعاب ، الفهم ، التطبيق** ، وهذه إن شاء الله في مسائل التصنيف في هذا المجال سنتكلم عنها في الحلقة القادمة بإذن الله قبل أن أتكلم عن طرق البحث في علم النفس التربوي حتى نفهم هذه النقطة فهي من أهم النقاط في تصنيف الأهداف في المجال المعرفي .

الحلقة (٤)

توقفنا عند الأهداف السلوكية وتصنيفها والتخطيط لها ومراحل التقويم فيها ، ونستكمل أحد المجالات المهمة تكلمنا عن (**المجال السلوكي بذاته**) .

لكن أيضا هناك (**المجال المعرفي في صياغة الأهداف**) ، **فعندما تصاغ الأهداف التربوية في الجانب المعرفي والإدراكي للإنسان يجب أن تمر بستة مراحل أساسية :-**

- **المرحلة الأولى** : **تعتمد على مستوى المعرفة والتذكر** : التي نسميها المعلومات والحفظ ، تلقي المعلومات والمعرفة المصطلحات الجزئيات وأيضا حفظها واسترجاعها وتذكرها ، هذا المستوى الأول في التفكير ، يعاب على المناهج التربوية دائما في الدول النامية وتُتهم بهذا الشيء وفيه جزء كبير من الصحة والدقة أنها تقف عند هذه الحدود ، رغم أنها تتمتع بست مستويات من الجانب المعرفي يجب أن تحتويها المناهج التعليمية ، ويجب أن تحتويها الأهداف التعليمية أيضا التي تُحقَق من خلال هذه المناهج ، فأمثلة الأفعال السلوكية المعرفية في مثل المستوى الأول المعرفة والتذكر أنها تصبح عند الطالب القدرة على التحديد على التصنيف التعرف الحفظ التذكر الاختيار استدعاء معلومة وما إلى ذلك ، يعني : مثلاً أطلب من الطالب أن يحدد أوامر نظام تشغيل ويندوز ، يعطيني ثلاث أو مجموعة من الأوامر ، أقول له : استحضرها بعدين أذكرها لي ، يذكر الطالب خمسة منها مثلا في البدء في التشغيل ، البدء في التهيئة إلى ما ذلك ... هذا مستوى جدا أساسي في التفكير لا غنى عنه لكن يجب أن يعرف أنه هو الأساس فقط لا غير .
- **المرحلة الثانية** : المستوى الآخر الذي يجب أن يصل إليه في المجال المعرفي أو تحقيق الأهداف المعرفية هو :

الاستيعاب والفهم : في التأكد من مرحلة الاستيعاب والفهم ، هي تعبر عن قدرة الطالب على تحويل هذه المعلومات إلى شكل آخر على نحو دقيق ، مثلاً عندما أذكر مثال معين أو قضية معينة ممكن الطالب الذي ذكر مثال آخر شبيه يعطيني مؤشراً إلى عامل الاستيعاب والفهم في هذا المجال ، أيضا القدرة على التفسير في هذا المجال يعني في هذا المستوى الثاني الاستيعاب والفهم أنه يستطيع أن يفسر الظاهرة ، ويعيد ترتيب وتنظيم الأفكار من جديد ، يعيد تأويلها من جديد ، فهذه مرحلة يجب أن يصل إليها المتلقي وهي الاستيعاب والفهم ، ومن أمثلتها : أنه يعي الأمر يستبصر ويتنبأ به يستدل عليه ، يستقرئ ، يفسر كما ذكرنا سابقا،يترجم ، يعطي أمثلة على أمر معين ، يعيد صياغة ، يلخص ، يشرح ، يحول من مثال إلى مثال أومن أمر إلى أمر ، يعمم نتائج بأخذ هذه النتيجة يستطيع أن يعممها علي شي أو موقف تعليمي شبيه آخر .

- **المرحلة الثالثة** : في المجال المعرفي وهي (**التطبيق**) ؛ وصل إلى مرحلة التذكر والمعرفة وعنده قاعدة من المعلومات ويستطيع الاستيعاب والفهم ، كيفية التطبيق !! ، مثلاً : يعرف الطالب أن هذا الموضوع يشرح بالشكل التالي ، يعطى عليه أمثلة بالشكل التالي ؛ لكن يجب أن أضمن أنه يعرف كيف يطبق ، كيف يعرض الموضوع بنفسه ، كيف يعمل ، كيف

ينشئ أحيانًا مثل هذا الأمر يقارن يرتب الأمور بنفسه ، يعني : جانب حسي في جانب مادي نوع ما ، يتناول يجهز ينتج العديد من المعلومات ، يحل ، يستخدم وما إلى ذلك ، بعيدًا عن جانب التجريدي التصور وكذا... لا . الآن ننتقل إلى الجانب الحسي ، في هذا المستوي الثالث في المجال المعرفي .

▪ المرحلة الرابعة : وهو مهم جدًا وهو (جانب التحليل) : التحليل لهذه المعلومات بعد أن طبقها يعيد تنظيمها ؟ كيف يحلل هذه المعلومات ؟ كيف يفصل ؟ يقسم ، يميز ، يجزئ هذه المعلومات التي طبقها ويعرف مدى ترابطها أثناء العملية التطبيقية ، يفرق بينها مثلاً ، يعرف كيف ينشئها بأسلوب آخر ، أو يعملها بأسلوب آخر ، هذه من الأشياء المهمة التي يجب أن يصل لها عند صياغة الأهداف المعرفية .

▪ المرحلة الخامسة : المستوى الخامس هو (مستوى التركيب) : مستوى التركيب اعتبره من أكثر المراحل تعقيداً حتى صياغته وتحقيقه كهدف تربوي ، أحيانًا يشتكي بعض المعلمين الوقت لا يسعفه حتى يحقق مثل هذا الأمر ، فإنه من خلال التجربة ومن خلال المستويات السابقة وما عمله سابقا يستطيع الآن أن يصل إلى مرحلة الاستنتاج ، الاستنباط ، الاستدلال ، البرهنة لعمل معين ، التأليف لشيء جديد ، الابتكار ، جمع معلومات ، ربط معلومات متباعدة عن بعضها ، الصياغة الإبداعية المتكررة ، يعني : صياغة كل مرة بطريقة جديدة هذا إذا استطاع هذا جزء من التركيب المعرفي وتركيب الأجزاء المتباعدة .

▪ المرحلة السادسة : وهي مرحلة مهمة جداً ذكرناها سابقًا التي هي (مرحلة التقويم) : هي إصدار أحكام عن قيمة معينة أو مادة معينة لتفسر لنا وتنقد وتدعم وتربط أحيانًا ما قمنا فيه سابقًا بالكامل .

هل العمليات عندما أجري في الأخير اختبار تشخيصي أو تقييم لكل ما سبق !! كل ما سبق إذا خضع لمقياس أكثر دقة في التقويم يعطيني أيضًا خلاصة تجربة جديدة ومرحلة أخرى لتطبيقات أيضًا جديدة .

إذن الأهداف المعرفية تكمل الأهداف السلوكية .

☜ هناك (أهداف وجدانية) يجب أن تُصاغ وتحقق في المناهج والأهداف التربوية ، وهذه الأهداف غير الوجدانية (العاطفية) تسمى أحيانًا النوع الذي فيه الجانب النفسي والجانب النفس الجسمي مثل ما يقولون في الجوانب المختلفة.

الإنسان يجب أن يُعرَف من خلال هذه الجوانب بطرق معينة ؛ من خلال مثلاً : التكيف مع الأهداف السلوكية و الأهداف المعرفية ، مدى الاستجابة ؟ مدى التنظيم القيمي ؟ التميز أو التمتع بقيمة معينة ؟ السلفستيم selfesteem الذي هو الرضا عن الذات ، تحقيق الذات ، الأشياء هذه كلها تقيم وتحقق أو تحاول أن تحقق من خلال كتابه الأهداف الوجدانية .

(المجال الحسي الحركي) أو **النفس الحركي** ، مثل : ما نسميه له أيضًا مهماته فيجب أن تكون الأهداف تعليمية مصاغة وفق إدراك الإنسان الحسي ، واستعادته وقدراته سواء الميكانيكية أو المكنية ، أو استجابته الظاهرية وقدراته الخاصة صحيح أنه يجب أن تولد الإبداع وتنتج هذا الإبداع ، ولكن أيضًا يجب أن تراعي مثل هذا الأمر .

ننتقل إلى قضية جدًا مهمة وهي :

❖ طرق البحث في علم النفس التربوي :-

علم النفس التربوي له طرق خاصة للبحث فيه والبحث العلمي الخاص بعلم النفس التربوي ، قد نتذكر المقدمة التي ذكرت فيها أنه كان فيه مجموعة من المعلومات التراكمية وتأسيس المدارس وطرق البحث في علم النفس بشكل عام خدمت

أيضًا في مجال البحث في علم النفس التربوي من خلال تداخله أو تقاطعه مع العديد من الميادين ، قبل أن نأتي إلى طرق البحث يجب أن نفسر المبادئ العامة لعلم النفس أو علم النفس التربوي !!

❖ **هو يحاول يتعرف على ثلاثة أشياء** [حتى نعرف كيف يقيس ويدرس ويبحث فيما بعد] :

١. **يريد أن يفهم الظواهر** : أول شيء هدف علم النفس التربوي : (يريد أن يفهم هذه الظاهرة وهذا المحيط وهذا المجتمع وهذه البيئة المحيطة بجميع مكوناتها وعناصرها والناس الذين يعيشون فيها) .

٢. **مرحلة التنبؤ** : من خلال المعرفة والبحث وكذا ، بالتنبؤ أو القدرة على التنبؤ على معرفة الحوادث والظواهر المستقبلية في مجال معين ، لكن الأهم من هذا كله ننتقل إلى المرحلة الثالثة وهي الهدف الثالث من المبادئ العامة من علم النفس .

٣. **(الضبط) أو الـ (control) الكنترول** : أحاول فهم الظاهرة ثم أتنبأ بما سوف تجلب هذه الظاهرة وأحاول أن يكون عندي محكات ضبط خاصة لهذه الظاهرة تسهم في بيان أثر مثل هذه الظاهرة على متغيرات أخرى وفهم العلاقات بين المتغيرات التي تحصل أمامنا .

❖ **(طرق البحث بحد ذاتها أو طرق دراسة البحوث في مجال علم النفس التربوي) :-**

من أهم الدراسات التي تقدم في مجال علم النفس التربوي هي :-

(الدراسات الارتباطية) : **مثال** : عندما أفهم الارتباط بين متغيرين ومقدار هذا الارتباط وحجم هذا الارتباط بين هذين المتغيرين أعرف لاحقا أن أعطي الحكم الصحيح على الظاهرة ، بمعنى أن التحصيل الدراسي عند الطلاب لو قلت : أيها أكثر عمقاً وأثراً في هذا التحصيل الدراسي ؟ ما الأكثر علاقة ؟ ما هو الأكثر ارتباطا في أثره على التحصيل الدراسي ؟ هل هو الدافعية ؟ هل هو الذكاء ؟ الميول ؟ هل هو القدرات العامة ؟ هل هو المجتمع ؟ هل هو البيئة الوالدية والبيئة المدرسية ؟ ما الأكثر أثراً !! فعندما أدرس يكون عندي متغير اسمه (**التحصيل الدراسي**) علاقة هذا التحصيل الدراسي بالذكاء ، أبني مقياس وأداة خاصة بالتحصيل الدراسي أتأكد من مدى التحصيل الدراسي للطالب ، المعرفة التي يمر عليها والمراد منها يعني كم من المعلومات تكون موجودة في ذهنه ؟ مقابل القدرة الحالية الفعلية أو بعض القدرات كالذكاء ؟ فأرى هل الذكاء والتحصيل الدراسي بين الأداتين هاتان أعطتني نتائج متقابلة وقريبة من بعض ، هل بينها علاقة فيما بينها ، هذا ما نسميه كمثال بسيط (**الدراسات الارتباطية**) .

هل هناك اقتران معين بين المتغير المستقل والمتغير التابع ؟ المتغير المستقل هو التحصيل الدراسي مثلاً والمتغير التابع الذي هو الذكاء أو العكس ، المتغير المستقل (الذكاء) كيف يؤثر في التحصيل الدراسي هل هناك علاقة بينهم أو لا ؟ قد نكتشف أن هناك علاقة هذا طبيعي ، وقد نكتشف أنه ليس هناك علاقة من خلال الأداء ومن خلال البحث ، لكن هذا نسميه (العرف الأكاديمي) بطبيعة الحال هذا الشيء يأتي بطبيعته أنه فعلا هناك علاقة بين القدرات العقلية وبين كم التحصيل أو القدرة على التحصيل الدراسي ؟ أو الدافعية ؟ أو الميول ؟ وما إلى ذلك .. ، فالطرق الارتباطية عادة تكون ذات نسبة خطأ مثلاً في العلوم الإنسانية ، طبعًا ما تقارن بالتجريب في الطرق الارتباطية في العلوم الطبيعية كالفيزياء مثلاً والكيمياء في العلوم بشكل عام .. ، لكنها تعكس بالضرورة العلاقات السببية بين المتغيرات التي ذكرناها ، تعكس بالضرورة خصوصا بالنسب خصوصًا بكثرة الدراسات وبالتأكيد على المحكة والأداة واستخدامها والتأكد من صدقها ومن ثباتها ومن موضوعيتها يعطينا فيما بعد حكم أكثر دقة ، لكن دقة ١٠٠٪ ... لا ،

نرجع إلى النسبية – العامل الذي ذكرناه في الحلقات السابقة وهو أن هذه العلوم فيها جزء من النسبية برغم ضبطها بالطرق الحديثة .

من أهم المصطلحات التي تستخدم في هذا الجانب هو (**عامل الارتباط**) : وهو يشير إلى القيمة الرياضية [يعني القيمة في الرياضيات] التي تمثل ارتباطاً بين متغيرات الظاهرة . لا أريد أن أكثر والشيء موجود في الكتاب ..، والكتاب الذي ذكرناه بين يديكم طريقة شرح الرياضي لكيفية عملية الارتباط الايجابي والارتباط السلبي والدرجات كيف يرتبط إيجابيا ويرتبط سلبيا هذين المتغيرين أو تلك العلاقتين .

هناك منهج آخر وهو من المناهج المستخدمة جدا في البحث في علم النفس التربوي وهو:

- **منهج الدراسات التجريبية** (**اكسبيرمنتال ستاديز**) experimental – studies :

تعطينا حلاً لبعض السلبيات التي تقع فيها الإجراءات الارتباطية،الإجراءات الارتباطية ليس بالضرورة تكشف كل العلاقات وكل الأسباب ؛ لكن ميزة التجربة أو الدراسة التجريبية أنها تضع مجموعة كبيرة من المؤثرات داخل تجربة حيّة وتتبع بمجموعة من المتغيرات التابعة والمستقلة لمعرفة العلاقات السببية الحقيقية أو الأكثر أثراً ، شيء أثره أكثر في شيء آخر فتأخذ مجموعة منها وتحاول أن تقيسها.

ذكرنا مثالاً قبل قليل بالتحصيل الدراسي ، مثلاً : كيف أنه يتأثر بمجموعة عوامل لكن قد نكتشف من خلال التجربة أن هناك عامل أقوى من عامل آخر .

◄لكن في هذه الدراسات التجريبية هذا النوع بالذات يجب على الباحث القيام بعدة إجراءات :-

- **أولاً** : التحديد الخاص بالمتغيرات : ليقيس تحديد إجرائي واضح ، ماذا سأقيس ؟ أي ظاهرة سأدرس ؟ ما هذه ؟ من الذي عرفها ؟ أنا أعرفها بهذا الشكل أريد القياس التالي وأعرّف وأعطي أنا كباحث تعريفي لهذا الأمر .
- **ثانياً** : من الأشياء التي تضبط العملية التجريبية (الاختيار العشوائي للعينة) فتعطيني فعلاً دقة أكثر ، لأني لم انتقي عينة معينة لكن أوزعها عشوائيا وأعالج الدرجات عشوائيًا بحيث تتضح لي وإذا كان عينة ممثلة لمجتمع الدراسة الذي أريد أن أدرسه سوف تكون النتيجة أيضا ذات بُعد ذات أثر أكبر بالاختيار العشوائي للأفراد ، أي : ليس عملية انتقائية بحيث أن النتيجة متوقعة لا ، انتقاء عشوائي أنا لا أتدخل فيه بحكم معرفتي السابقة بهذه التجربة فعلاً النتائج تكون سليمة ودقيقة وخالية من التحيز .
- **ثالثاً** : تصميم المجموعات التي أجرّب عليها واعمل التجربة إلى مجموعات تجريبية ومجموعات قبل تجريبية ، مجموعات ضابطة أجرّب عليها مرة أخرى وأرى كيف نتائجها مع المجموعات الأساسية التي عندي .
- **رابعاً** : استخدم فيها طبعا طرق إحصائية مناسبة لأنه ليست كل طريقة إحصائية تتناسب مع التغيرات ومع الأجزاء التي أدرسها ، يجب استخدام الطريقة الإحصائية المعالجة بشكل دقيق وصحيح لإعطائي نتائج دقيقة ، ليس كل تجربة استخدم فيها نفس الأسلوب الإحصائي لا .. ؛ هذا لن يجدي ولن ينفع .

هناك ما يسمى في هذا الحقل وهذا الإطار ويجب أن نشير إليه وهو :

- **طرق البحث إذا ارتبطت بالجانب الإنساني ؛ هناك طرق بحث نسميها (دراسات طولية) التي تأخذ مستوي زمني بعيد جدًا :**

يعني : بحسب الظاهرة التي أريد أن أدرسها ، على سبيل المثال عندما أريد أن أقيس النمو اللفظي عند الأفراد أو عند الأطفال ، مدى التقدم فيه ؛ فهل ينفع دراسة علاقة وأحدد متغير هنا هذا التحصيل الدراسي وهذا مقياس النمو اللفظي وأدرس متغيرين وهذا النمو اللفظي عند الإنسان بشكل .. ؛ لا يصلح !! هذه الدراسات العلاقية أو الارتباطية لا تحل المشكلة ، هناك ما يسمى بالدراسات الطولية يستخدم فيها مثل تلك الأساليب هذه الدراسات الطولية تعتمد على المدى الطويل ، يعني مثلاً : في مرحلة الطفولة المبكرة أنا عندي طالب عمره مثلاً ست سنوات لكي أعرف النمو اللفظي الدقيق يجب أن أقيسه لمدة سنتين أو ثلاث سنين أو حتى إلى المرحلة الابتدائية لكي أعرف كم الكلمات التي جمعها خلال السنوات هذهر، كم بين كل سنة وأخرى ؟ أو حتى بالأشهر ست أشهر كان يتطور النمو اللغوي والألفاظ على سبيل المثال عنده .

النمو اللغوي المعتمد على الجانب المعرفي أيضًا كم تطور خلال هذه السنة لا أستطيع من خلال تجربة واحدة أو لمرة واحدة دفعة وحدة أستطيع أن أحل وأفسر هذه الظاهرة النمو اللفظي لا أستطيع ، النمو الذكاء أحيانا لا أستطيع ذلك .

الدراسات التي تحتاج إلى الوقت والزمن يجب أن تمر بمراحل تجريبية طويلة المدى وهي ما تسمى بـ (**الدراسات الطولية**) ، يعني : من باب المبالغة أحيانًا الواحد يقولها لكن فيه دراسات حصلت في دراسات طولية لدراسة خصائص ونمو معينة عند البشر ، يعني : عند أفراد معينين بذاتهم ظلت تقريبًا عشر سنين ، خمس عشرة سنة ، أنا أذكر اطلعت على اثنين وخمسين سنة دراسة كانت تقيس مجموعة من الأفراد وحياتهم ونموهم الحركي والعقلي والانفعالي والجسماني وما إلى ذلك ، كل جوانب النمو لمدة اثنين وخمسين سنة من الميلاد وحتى عمر اثنين وخمسين سنة هذه من الدراسات الطولية التي فعلاً تستطيع أن تفهم كيف إدراك ونمو الإنسان العلمي والعملي وأيضًا المعرفي والحركي والسلوكي وما إلى ذلك .

جانب الدراسات الطولية عادة يجب أن أُضمنها عدة أنواع من جمع المعلومات وهي مهمة جدًا في ميدان التربية وميدان علم النفس أو علم النفس التربوي لماذا ؟ لأنه يجب أن أضمن عدة أدوات عندي أقيس فيها طرف البحث من خلال التجريب هذا مثل : قضيه أداة الملاحظة إني ألاحظ في الحقل كيفيه السلوك وحدوثه وكذا .. ، والمقابلات الشخصية ، الاستبيانات المناقشات ، أيضًا تسجيل بعض الأمور وتدوينها وترميزها ومن ثمَ معالجتها إحصائيًا .

الحلقة (٥)

نبدأ بسم الله بمراجعة سريعة لما تم تناوله في الحلقات الماضية : كنا قد تناولنا مدخل عام إلى علم النفس ونشأة علم النفس وتطوره ، وأيضًا مدخل عام لعلم النفس التربوي ، تكلمنا عن معنى وأهمية علم النفس في حقل التربية والتعليم للمعلم ، أيضًا تحدثنا عن طرق البحث العلمي في علم النفس التربوي وفي مجالات علم النفس المتعددة ، وتكلمنا عن أهم تلك الطرق ومعطياتها وكيف يتم تناولها من قبل الباحث أو المربي العامل في هذا الحقل . تلينا ذلك بالحديث عن الأهداف السلوكية أو صياغة الأهداف بشكل عام في العملية التعليمية ، وتحدثنا عن مستويات الأهداف وتصنيف الأهداف سواء في المجال المعرفي أو في المجال الحركي أو في المجال الوجداني أو في المجال السلوكي طبعا وهو من أهم المجالات ، وتلينا ذلك بشروط صياغة الأهداف والتدريب على كتابة الأهداف إجرائياً مع الأخذ بعين الاعتبار أن يضع المربي والمعلم أهدافه باكراً بطريقة محددة وواضحة وإجرائية لكي يستطيع فيما بعد تحقيقها ، وتحدثنا عن مستويات الأهداف العامة والمتوسطة وقصيرة المدى وما إلى ذلك ، والتي تعطي فكرة عن كيفية صياغة الأهداف التربوية .

الباب الثالث : النمو : سوف نتحدث إن شاء الله عن موضوع تناولناه بطريقة مقتضبة في المرة السابقة وهو موضوع (**النمو**) علم النفس النمو وكيفية ارتباطه بعلم النفس التربوي ، لأن المربي يعيش مع طلاب والمربية مع طالبات ، يعني : يكون هؤلاء الطلبة يمرون بفترات نمو معينة أثناء العملية التربوية أهمها :

فترة ومرحلة النمو في فترة الطفولة (**مرحلة الطفولة**) ما نسميها ، وما تليها بعد ذلك من (**مرحلة المراهقة**) بعد ذلك هناك مراحل لاحقة مثلاً : (**بدايات الشباب أو الرشد**) كما تسمى في بعض التصنيفات الأخرى وهي تدخل وتتداخل في مراحل الدراسات الجامعية ، لكن بالنسبة للمعلم والمعلمة في فترات المدرسة دائما الفترتين الأكثر تعاملاً معها هي (**فترة الطفولة**) و (**فترة المراهقة**) عادة المربي يتعامل مع الطفل في فترة ومرحلة من الطفولة المتوسطة والمتأخرة ، يعني : نوعًا ما تجمع تلك الفترتين فغالبًا الطفل يبدأ في المرحلة التعليمية من سن مبكرة مثلاً ، يعني : في سن السادسة وهي السن المعتاد للدخول إلى المدرسة ، وهذه السن عادة تكون في مرحلة أو في نهايات أو مرحلة الطفولة المتوسطة أو المرحلة المتوسطة للطفولة .

مراحل الطفولة المبكرة تكون قبل ذلك (**مرحلة المهد**) ، (**الرضاع**) قبل ذلك أيضًا لكن هناك مرحلة دائمًا تغفل من قبل مجموعة من المربين والمعلمين وهي : (**المرحلة الحقيقية لبداية الميلاد**) وهي **مرحلة الحمل** ، هو الميلاد الحقيقي وهو التصنيف الحقيقي لبداية عمر الإنسان . نذكر أنه فيه بعض الدول في العالم مثل كوريا الجنوبية وغيرها من بعض الدول أنها تبدأ عمر الإنسان في بطاقات الهوية المدنية أو الأحوال الشخصية من تسعة أشهر قبل الميلاد الفعلي للإنسان وهي مرحلة الحمل دليل ما يثبت أنها جزء من مراحل حياة الإنسان .

هذه المرحلة (**مرحلة الحمل**) وهي البداية الفعلية لمراحل النمو بالنسبة للإنسان هي مرحلة تُعد وتعتبر الأكثر حرجًا بالنسبة للإنسان ، دائمًا في ذهن المربين والمعلمين أن المرحلة الأكثر حرجًا في حياة الإنسان هي (**مرحلة المراهقة**) على سبيل المثال ، المراهق أو المراهقة يكون في التعامل معه أكثر حساسية نوعًا ما عندما يتعامل مع والديه ، مع الأقارب ، مع المحيطين ... المعلمين والمعلمات ، لكن هناك مراحل أكثر حرجًا وأكثر حساسية في حياة الإنسان فعلى سبيل المثال : الثلاث الأشهر الأولى في حياة الإنسان هي الأكثر حرجًا في حياة الإنسان وذلك لسبب الانقسام الخلوي الهائل انقسام كم كبير من الخلايا بالملاين والأعداد الكبيرة من الخلايا تنقسم في هذه المرحلة ، **ومرحلة التكوين** ثلاثة أشهر أو الأربع الأشهر الأولى والتي يتخذ الإنسان فيها شكله ووظائفه الجسمية الداخلية وأشكال أيضًا الجسم والأطراف والأعضاء الداخلية وما إلى ذلك ، فهي فعلاً الأكثر حرجاً في حياة الإنسان ، إذا تعرضت الأم في هذه المرحلة إلى مرض لا سمح الله أو إلى حادث أو إذا تعاطت بعض المواد الضارة كالكحول أو التدخين أو ما إلى ذلك ، هذا سيؤثر بشكل كبير في عملية الانقسام الخلوي لدى الجنين أو لدى الطفل في مرحلة الحمل ، هذا يعطي مؤشر أن عملية الانقسام التي تتم بالنسبة للطفل في هذه المرحلة قد تتأثر جينيًا أو تتأثر بتعديل جيني فيما بعد على خلايا هذا الجنين ، فبالتالي قد يحدث أي تعديل أو أي طفرة أو أي خلل في عملية الانقسام ، ومن ثم قد يؤثر نوعًا ما في شكل أو القدرات أو حتى المهارات والمعارف بالنسبة للجنين ومن ثم الرضيع بعد الولادة ، فبالتالي هي مرحلة فعلاً من أشد مراحل عمر الإنسان حرجًا .

الكائنات الحية بشكل عام كلها تمر بمراحل حرجة كثيرة فعلى سبيل المثال [طبعاً أنا أقول لا يقتصر فقد على الإنسان] على سبيل المثال في (الطيور) من أكثر المراحل حرجًا في الطيور عند فقس البيض ، بعد عملية فقس البيض مباشرة تتبع أي جسم متحرك فإذا كانت الأم بعيدة في هذه الأثناء عن هذه الفِراخ ، فبالتالي سوف تتبع أي جسم آخر متحرك فتتعرض

للضياع أو المخاطر أو الأكل أو ما إلى ذلك ، فبالتالي في حياة أي كائن حي أو أي مخلوق على وجه هذا الأرض يكون هناك فترات حرجة حقيقة يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار ، لكن الإنسان الثلاث الأشهر الأول من الحمل هي من أخطر المراحل لدرجة أن الأطباء ينصحون أن لا تتعرض الأم للأشعة مثل أشعة إكس (x-ray) أو غيرها من أنواع الأشعة المختلفة ، لا تأخذ العقاقير والأدوية الطبية بكثافة خصوصًا في هذه المرحلة ، لا تأخذ مجموعة من المؤثرات الخارجية أو المواد الضارة أو القضايا التي ذكرناها .

إذن النمو هي سلسلة من المراحل التي يمر بها الكائن الحي من أهمها **مرحلة ما قبل الدراسة** ، فمفهوم المرحلة بالنسبة للإنسان مهم جدًا وهو مهم في جميع المراحل ؛ لكن قد يكون في مرحلة أكثر حرجا من المرحلة الأخرى .

من القضايا المهمة جدا التي يجب أن نعرفها من قضايا النمو أن هذا النمو يمر بمراحل أو بسلسلة من التغيرات المهمة ، لكنها على أشكال مختلفة فهناك ما نسميه النمو المعرفي (**النمو العقلي المعرفي**) وتفسره مجموعة من النظريات وسوف نتحدث عن أهم النظريات المفسرة للنمو المعرفي ، هناك (**النمو الحركي**) ، هناك (**النمو السلوكي**) ، (**النمو النفسي**) ، (**الوجداني**) .. أنواع كثيرة جدا من النمو سنتناول أهم الأجزاء فيها والتي تؤثر في حياة الإنسان في **مرحلة ما قبل المدرسة** التي هي : مرحلة البيت والاهتمام الوالدي أو حتى البيئة المحيطة والجيران وما إلى ذلك ، ومن ثم الانتقال إلى **مرحلة ما بعد المدرسة** ، ولكن المهم بالنسبة لنا كمربين ومهتمين بهذا الحقل التعليمي يجب علينا أن نفهم حقيقة طبيعة التفكير ، وطريقة التفكير عند الأفراد في هذه المرحلة وخصوصًا في مرحلة الطفولة والمراهقة ، فسنبدأ بشرح مفاهيم التفكير في هذه المرحلة وأنا أعتقد أنها سوف تكون خلاصة وملخص كبير للمربي لفهم كيفية وماهية وطبيعة حدوث العمليات العقلية سواء المعرفية العليا منها أو الأقل كما ذكرنا سابقًا الأقل كالتذكير والحفظ وما إلى ذلك ، والعمليات المعرفية العليا منها مثل التركيب والتحليل وما إلى ذلك .

نريد أن نعرج على (**أهم النظريات المفسرة للعملية العقلية**) ، ولكن هذا يعطينا مؤشراً كبيراً جدا ومؤشراً واضحاً لأهمية (علم النفس النمو) لعلم النفس التربوي ، فهم علم نفس النمو يسهل لعلم النفس التربوي التطبيق في الميدان ، فهذا مكمل لهذا وهذا يخدم ذاك ، لكن نريد أن نعرف كما ذكرت أهم النظريات التي تفسر العمليات العقلية وكيفية حدوثها عند الإنسان في المراحل المبكرة بل من الميلاد ، وقلت هناك دراسات الآن تتحدث عن ما قبل الميلاد ، من أهم النظريات والتي اعتمد عليها كثير من المربين في صناعة وتصميم المناهج التربوية ، ونحن دائمًا نرى هذه المناهج ولا ندري أحيانًا كيف نفسرها وكيف نفسر طبيعة هذا المنهج على الطبيعة المعرفية للبشر كيف بُنيت ؟ ولماذا ؟ هذه من أهم النظريات أول نظرية سنتناولها الآن ، **من أهم النظريات التي تفسر عملية حدوث التفكير، وتطور التفكير، والعمليات العقلية لدى الإفراد من الميلاد** :

كان هناك عالم مشهور وهو عالم في الأساس فسيولوجي (physiology) ، يعني : علم وظائف الأعضاء وهو عالم سويسري من جنيف هذا العالم اسمه (جام بياجيه) وهو من أسَّس لنظرية معرفية ولمدرسة معرفية بنائية كبيرة جدًا وإلى الآن قائمة ، وما زال تلامذته يعملون بها ، ويطورون هذه المدرسة كثيراً ، جامبيا جيه بالمناسبة هو رجل باحث من طراز فريد من نوعه ، وهو أيضًا باحث في العلوم في الأصل من ثم انتقل لمجال علم النفس ودراسة التفكير وكان من شدة ذكائه ومن شدة لمعانه في المعرفة ودراسة أساليب التفكير لدى الإنسان وخصوصًا في مرحلة الطفولة والمراهقة لأنها هي أهم المراحل التي يبنا فيها التفكير . من أهم الذين تتلمذوا على يديه وسألوه كثيرًا واستفسروا منه العالم الشهير (إنيشتاين) العالم

المشهور في (نظرية النسبية) عندما سأل جامبيا جيه : كيف يفهم الطفل النسبية والمفهوم النسبي في الحياة ؟ وكيف يدركه ؟ وكيف يستدخل هذا المفهوم داخل عقلة الإنساني؟ ، فعندما سأل جامبيا جيه هذا السؤال قال له جامبيا جيه : لن أجيبك الآن لكن أعطيني سنتين وسأجيبك لأن هذا السؤال ليس بالسهل أن يجاب في جلسة أو يجاب سريعًا ، ففعلاً ألّف كتاب اسمه (**النسبية في عقل الطفل**) أو (**النسبية عند الأطفال**) وجاوب على كل الاستفسارات فيها وكيفية حدوث ، لأن النظرية النسبية نظرية معقدة نوعًا ما ، وجاوب على كل الاستفسارات التي كانت في مخيلة وفي ذهن إنيشتاين آن ذاك ، فالرجل يتتلمذ على يديه مثل ما يقال أذكى علماء العصر على أقل تقدير إنيشتاين هذا العبقري هذا يعطينا مفهوم ودليل على عبقرية جامبيا جيه في العلم وفي الفكر الحديث .

❖ **"جام بياجيه"** :

- نبدأ نأخذ بعض المعلومات عنه ، هو من عائلة ارستقراطية وغنية نوعًا ما وهذه العائلة كانت تهتم بتربيته جدًا وتهتم بتنمية قدراته العقلية جدًا لدرجة أنه ألّف أول مؤلف له في عمر الثمان السنوات أو التسع السنوات ، ونشر أول كتاب له في اثنا عشر سنة ، وأخذ الدكتوراه كان في عمر ثمانية عشر إلى العشرين سنة .

- (جام بياجيه) متميز وعبقري وموسوعي في مجموعة من العلوم لكن كان أهمها علم النفس ،وتخصص فيما بعد واستكمل العمل فيما بعد في مجال علم النفس ودراسة التفكير بالذات ونمو التفكير والنمو العقلي عند الإنسان بالذات وخصوصًا في مراحل الطفولة والمراهقة كما ذكرنا سابقاً .

- (جام بياجيه) بدأ يتكلم وبدأ يفكر قبل أن يتكلم حقيقة عن طبيعة هذا العقل عن طبيعة التفكير وكيفية حدوث هذا التفكير يريد تفسيراً للانتقالية لماذا عند سن معينة يفكر الإنسان بطريقة ومن ثم ينتقل إلى طريقة أخرى في سن أخرى ، لماذا يفهم الإنسان ويفسر هذا الأمر بطريقة مجردة أحيانًا ؟ ولماذا يفهمها بطريقة مادية ملموسة أحيانًا ؟ كيف يفسَّر هذا الأمر من خلال النظرية ؟ ومن خلال التجريب ؟ ومن خلال التطبيق ؟ بدأ يفكر حول هذه الأمور ، بدأ يفكر في قضايا التحدي داخل مخ الإنسان وعقل الإنسان !! بدأ يفكر عن قضية التوازن !! متى يحصل توازن عند الإنسان في العمليات العقلية والمعرفية ؟ متى يستقر متى يريد أن يبحث عن المزيد من المعلومات ؟ متى يريد أن يقف عن تلك المعلومات ؟ ، وجد أن كل هذه الأسئلة معقدة وتحتاج إلى الكثير والكثير من الجهد ، ولكن فعلاً بذل فيها الكثير من الجهد ووصل إلى نتائج جدا رائعة وخدمت في مجال علم النفس ، وأيضًا خدمت في مجال التربية وفي مجال العلاج النفسي وفي مجموعة كبيرة في الإرشاد ، في مجموعة كبيرة من المجالات ، لكن من أهم المجالات (**مجال أو ميدان التربية والتعليم**) وهو ما يهمنا في هذا الأمر .

- (جام بياجيه) في التاريخ والعمق الثقافي والتاريخي لنظريته ولفكره كان يتبنى **الجانب الفسيولوجي أو الجانب الوظيفي** ، وظائف الأعضاء داخل الإنسان ونموها ونضجها الطبيعي هي التي تحرك الإنسان لأن ينتقل من مرحلة تفكير إلى مرحلة أخرى ، لكن مع هذا الأمر وجد أمر آخر ، وهو لا يقل أهمية عن الجانب الوظيفي والجانب العضوي الداخلي وهو (**الجانب الاجتماعي البيئي المحيط وأثره**) ، صحيح أنه قيل أنه قلَّل من هذا الجانب قياسًا بالجانب الوظيفي الداخلي للإنسان وهي كانت محل نقاش كبير حول نظرية (بياجيه) إنه قلَّل من الجوانب الاجتماعية والجوانب البيئية المحيطة بالإنسان وأثرها في تنمية التفكير ، ولكن كما ذكرنا أنها جانب قد يظل قابل للنقاش وليس هذا مجاله .

– نظرية (بياجيه) اعتمدت على مجموعة من الأطر والمفاهيم والأسس والمبادئ سنتناولها بطريقة ، أولاً نأخذ العام منها ، أول شيء كيف يفسر المرحلية عند الإنسان ؟ كيف ينتقل الإنسان من مرحلة إلى مرحلة في التفكير بدءاً من ميلاد الإنسان ؟ ، لكن قبل أن نبدأ في سرد هذه المراحل ، من الأشياء التي لفتت انتباه (بياجيه) في هذا الحقل مسائل التذكر لفتت الانتباه بطريقة كبيرة جدًا ، كيف تتم عمليات التذكر عند الإنسان ؟ وبدأت تجعله يفكر في عمليات التذكر كيف تحدث عند الإنسان ؟ وعند الأفراد ؟ فبدأ من نفسه هو من خلال قصة معينة ، كان (جام بياجيه) طفل صغير لا يتعدى عمره ثلاث سنوات أو الأربع سنوات أخذته الخادمة ليتمشى في حديقة قريبة حول المنزل ، فجأة عادت مسرعة هذه الخادمة للبيت وهي تحمل (جام بياجيه) وجزء من ملابسها ممزق وذهبت وهي تهرع خائفة جدًا إلى البيت ودخلت وهي تحمل (جام بياجيه) في يدها فدخلت على أهله ، وقالت : هناك من يحاول أن يخطف هذا الطفل الصغير (جام بياجيه) وأخذته ولملمته بسرعة وجريت وتبعنا هذا المجرم وأراد أن يخطف الولد مني ، لكن استطعت أن أنجو ، الأهل ما كان منهم إلا المبادرة بإكرام هذه الخادمة وإعطائها مبلغاً مالياً معيناً أيضًا أعطوها ساعة كهدية تقديرية لحمايتها لهذا الطفل المهم في العائلة ، فكانت هذه القصة تتداول بين أفراد العائلة باستمرار وبكثرة ، يقول (جام بياجيه) : إنني كنت أتذكر تفاصيل وملامح وتقاسيم وجه هذا المجرم الذي حاول أن يخطفني آن ذاك في تلك الأيام ، وكيف كان له ملامح وتقاسيم شريرة وكان له من كذا وكذا ويصف ، ويقول هذا الأمر في مخيلتي لم ينقطع أبدًا ، ويصف هذا الأمر باستمرار طبعً ا هذه المرأة ، تقاعدت بعد فترة وكبرت في السن وذهبت إلى قريتها وسكنت فيها وبعد فترة من تقاعدها أرسلت رسالة لأهل جام بياجيه ، وقالت لهم : اسمحوا لي قصه قديمة أنا ذكرتها عندما كان طفلاً وقلت : إنه حاول أحد أن يخطفه ، الصحيح لم يكن أحد يحاول أن يخطفه ولم تحصل هذه القصة وكانت من عندي اخترعتها حتى تحافظوا عليَّ وتعطوني تقديراً أكثر ، أما بالنسبة للمال فاعذروني ليس عندي مال الآن لكن بالنسبة للساعة هذه هي مرفقة وأشكركم على ثقتكم بي وأنا أعتذر منكم ، أكثر من دهش بهذه الرواية وهذا السرد (بياجيه) نفسه وذهب بنفسه لهذه المرأة ليسألها : هل فعلاً ما قلتيه صحيح لأنني أنا أتذكر هذا المجرم وتقاسيمه وكيفية محاولته اختطافي ؟! قالت : لم تحدث أبدًا هذه القصة ، ولكن من كثر ما كنا نردد القصة أمامكم ، ومن كثر ما كنا نؤل كيفية شكل هذا الذي كان يريد أن يخطفك ، رسخت هذه المعلومة في ذهنك.

الحلقة (٦)

كنا قد توقفنا عند موضوع العالم النفسي الكبير العالم (جام بياجيه) ، وذكرنا أنه من أهم النظريات التي فسرت عملية حدوث التفكير عند الإنسان وحدوث العمليات العقلية والمعرفية ، توقفنا عند قصة استوقفت (بياجيه) آنذاك ولفتت انتباهه لعمليات التذكر وعمليات التفكير كثيراً ، كانت هذه القصة ملخصها أو نقف على الجزء الذي توقفنا عنده :

أنه بعد محاولة سرقة (بياجيه) آنذاك اكتشف أن القصة مفبركة وغير حقيقية من قبل الخادمة ، وذلك لغرض الاحتفاظ بها أكبر قدر ممكن من الوقت وإعطائها مكانة بين الأسرة حتى لا تفقد عملها ، عندما فوجئ (بياجيه) بأن القصة كانت مفبركة من قبل هذه الخادمة ذهب إليها وقال لها : أنا لا أريد منك لا المال ولا أريد الساعة خذيها تفضلي !! لكن أريد أن أستفسر عن هذه القصة برمتها وحقيقتها هل فعلاً حدثت أم لا ؟ ، لأنها في مخيلتي وحتى أدق التفاصيل لهذه القصة أعرفها وأعرف شكل ووجه هذا الخاطف الذي كان يريد أن يخطفني !! فقالت له الخادمة : وقدحت لديه شرارة للتفكير : لم تكن هذه القصة فعلية ، ولكن لكثرة ما كنا نكرر القصة أمامك من عمرك ثلاث سنوات ، والآن أنت شاب عمرك سبعة عشر سنة أو ثمانية عشر سنة فمع كثرة ترديد القصة أمامك وأمام أهلك ، وكيف تم إنقاذك وكيف نشكر الله على أنه

منحك عمر ، رسخت في ذهنك معلومات اعتقدت أنها فعلاً حقيقية .

فبدأ يفكر (بياجيه) ويفهم أنه لدى الإنسان ذاكرة اسمها **ذاكرة صورية** تتشكل حتى لو لم يكن لديه بصر عند الإنسان فتتشكل هذه الذاكرة الصورية بما يقال من المواقف والمعلومات أمام الإنسان ، وتتحول إلى مواقف تعليمية تؤثر في حياة الإنسان وتؤثر في معلوماته ومعتقداته وخبراته السابقة وما إلى ذلك ، وبدأ يعرف أن الإنسان قد يكون لديه أشياء في ذاكرته ومخزنة على أساس أنها فعلاً حقائق مرت عليه في حياته ، ويقول : فعلاً أنا مررت بمثل هذه التجارب وحصلت لي هذه القصة بينما هذا الأمر لم يحدث على الإطلاق أبداً .

وهذه تحصل لنا جميعاً وكلنا نعتقد أننا في مراحل مبكرة جداً من الطفولة نحتفظ بالقصص والمعلومات وهذا غير صحيح وغير دقيق في الغالب ؛ لأن الإنسان يفقد هذه المعلومات ، وسعة الذاكرة لديه تكون في هذه المرحلة محدودة جداً ، وسنتكلم عن مثل هذا الأمر .

الجميل في هذا الموضوع أنه بدأ يفكر أيضاً في قضايا أخرى بدأ يفكر في عملية ما سماها (**المراحل**) أو (**الإسكيميز**) **وهي مراحل التفكير عند الإنسان** ، التفكير عند الإنسان يجب أن يكون له حلقة وصل في تفكير في حلقة أخرى ، فإذا جاءت معلومة جديدة عند الإنسان منفصلة لا يتركها الإنسان سيتعامل معها ، لكن **أين يضع لها حلقة يربطها بالمعلومات السابقة لديه ؟**

هذا السؤال المهم كان من أهم الأسئلة التي شغلت بال (بياجيه) فبدأ يفكر علي سبيل المثال – وهذي معلومة مهمة جداً للمربي – عن طريقة تكوين هذه الإسكيميز أو حلقات التفكير عند الإنسان .

فقال : إن الإنسان **إما يمر بمعلومة جديدة** ، وهي خبرة جديدة أو صورة جديدة أو شكل جديد أو اسم جديد أو أي شيء جديد لم يمر على الإنسان من قبل ، **أو معلومة يعرفها** (معلومة سابقة مرت عليه) ، أي : لا يوجد حالة غير هاتين الحالتين:

- إما معلومة جديدة لم تحدث قبل ذلك [وسنذكر مثال على هذا الأمر] .
- أو معلومة يعرفها سابقًا .
- أو معلومة جديدة لكن لها وصل (لها تقريب) فيه شكل شبيه في دماغ الإنسان يجعلها تدخل عند هذا الشكل الشبيه وتقربه من الشكل الحقيقي .

سأذكر **مثالاً بسيطاً** : مثلاً طفل عمره ثلاث سنوات وأصبح يعرف مثلاً كلمة (عصفور) ، نظر إلى العصفور وذكروا له الأهل أن هذا عصفور ، وأصبح يعرف أن هذا (عصفور) بهذا الشكل ؛ لنفترض جدلاً أنه في يوم من الأيام رأى قريباً منه أو رأى صقراً أو نسر يحلق قريباً منه وبجانبه مثلاً والدته أو والده فقد يمسك مثلاً بزمام الوالدة أو الوالد ويشير إلى النسر ويقول : هذا عصفور .

إذًا أشار على عصفور،هنا يعطينا مؤشراً أنه أولاً هذه المعلومة جديدة (لم تمر عليه من قبل) ، وقربها إلى أقرب معلومة لديه فيه سمات مشتركة فيه ريش فيه منقار فيه عيون بشكل معين فيه أجنحة فيه ذيل فيه أرجل بطريقة معينة ، إذاً هذا شبيه بالعصفور دعني أسميها في الدماغ عصفور ، فبالتالي هذه معلومة جديدة لكن لها link رابط لها حلقة سابقة فممكن يسميها عصفوراً ، لكن مع التعلم والتعليم فممكن أن الوالد أو الوالدة يشير له ويقول له : لا ، هذا الكائن هو قريب من العصفور لكن يسمى (نسر) وهذا أكبر وهذا يأكل كذا ، ويبدأ يشرح له مرة مرتين ثلاثة يبدأ يفهم الطفل أن

هذا سكيما أو شيء جديد هذا ما نقول عنه (مفهوم جديد ركبه اسمه نسر) فالطائر الأكبر الذي بحجم كذا ، ويبدأ يتعلم الطفل بهذه الطريقة .

مثال آخر : رأى سيارة وعرف أنها سيارة وانتهى الموضوع ، رأى بعدها قطار فقد يشير إلى القطار ، ويقول : سيارة لأنه أقرب شكل لها ؛ حديد وله عجلات معينة وله كذا ، ويتحر ، فممكن يقول سيارة إذن تعلم أنه قطار .

لكن دعني أفترض جدلاً أن هذه المعلومة ليس لها رابط في الدماغ ، لن يتركها الدماغ ، يحاول يقربها إلى أقرب شكل ، إذا لم يجد أقرب شكل ، الطفل أول مرة يرى هذا الأمر أمام عينيه وليس فيه أي شيء يقرب مثل هذه المعلومة أو هذا الأمر إلى مخيلته .

الخبرات التراكمية البنائية هذه تقرب كثيراً من الأشياء إلى مخيلته ويبدأ يتعلمها ويقّربها إلى الإسكيميز أو العناصر المعرفية الموجودة .

لنفترض جدلاً أنه رأى شكلاً غريباً جدًا ، شكل فيه نوع من الفانتزي (الخيال الغير منطقي) ، **فيحصل أحد أمرين:**

- **الأول** : التي ذكرناها أنه يقرب لأقرب شكل ، لكن افترضنا أنه بعيد في هذا الموضوع .
- **الثاني والأقرب** : أنه يذهب إلى الشخص القريب الأكثر منه خبرات وأكثر شخص يثق فيه ويسأله سؤالاً ، ويقول له : ما هذا الشكل ؟ ، فيبدأ يعطيه سكيما أو شكلاً معيناً داخل هذا المخ البشري ، أو داخل هذا العقل البشري لكي يضع له تصنيفاً ، ومن ثم أقرب شكل له يركبه عليه ويتعلم بهذا الشكل وبهذه الطريقة التركيبية ومن ثم يبدأ يربط بين الأشكال ووظائفها ويصنفها هذي طيور ، هذه حيوانات ، هذه ما إلى ذلك ، كائنات متحركة كائنات مثلا جامدة كائنات حية غير حية بحرية وما إلى ذلك ، يبدأ يفهم عمليات التصنيف بذاتها .

هذا أيضاً قاد (جام بياجيه) **إلى الأربع مراحل الرئيسية في عملية النمو المعرفي عند الطفل** وهي مراحل رئيسية مهمة جداً عند الطفل والإنسان وعند الكائن الحي بشكل عام ولكنها تظهر فعلياً في مرحلة الطفولة والمراهقة مفهوم الأربع المراحل عند (بياجيه) :

- **المرحلة الأولى** : وهي التي وقف عندها كثيرًا : (**المرحلة الحسية الحركية**) وذكر (بياجيه) أنها تبدأ من الميلاد وتنتهي تقريباً عند السنتين . الإنسان في هذه المرحلة **يتعلم بالحواس الخمس و يتعلم بالحركة** فمن خلال الحركة يبدأ يستدخل المعلومات في البيئة المحيطة من حوله ، وسنضرب أمثلة على هذا الأمر ، صحيح أنه لا يدخل في مرحلة الدراسة لكنه يفسر الكثير من العمليات التي تتم حتى في مرحلة التعليم ومرحلة الدراسة اللاحقة .

يقول (بياجيه) : إن الإحساسات والأفعال التي يصدرها الطفل في هذه المرحلة اليدوية منها وغيرها ، هي من أكثر الأشياء التي تجعله يكتشف المثيرات المحيطة حوله ، ويتعلم الطفل من خلال تمييز المثيرات ، الأشياء التي تستثير اهتمامه ، البيئة المحيطة حوله ، هذه الأشياء المستثيرة للطفل في هذه المرحلة تجعله يكتسب كل شيء حتى اللغة يكتسبها من خلال هذا الأمر ؛ لكن كان له تجارب كثيرة جدا ميدانية وتجارب تجريبية بالطرق البحثية التي ذكرناها لكم سابقاً لكن نعطيكم بعض الأفكار عن التجارب البسيطة جداً التي فعلها على عينات محدودة .

فيقول : الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة أو الميلاد والمهد يتعلم من خلال الحواس والحركة ،**كيف ؟** سأضرب مثالاً بسيطاً ؛ هو أن الطفل يتعلم أكثر من خلال أقوى حاسة .

فما هي أقوي حاسة من الحواس الخمس لدى الطفل عند الميلاد ؟

هل هي البصر ؟ لا ؛ لأنه تتحسن الرؤيا لديه بعد أسبوعين أو أكثر ، حيث تكون مشوشة نوعًا ما كأن عليها غشاوة مائية في الأسبوعين الأولى لكن بعد ذلك تتحسن الرؤيا عند الطفل .

هل هو السمع ؟ لا ؛ لأنه ينمو كثيرا وكذا ، فأي الحواس هي الأفضل والأقوى في هذه المرحلة ؟ وجد أنها (**حاسة التذوق**) التذوق هي أقوى حاسة لدى الإنسان ، وسبحان الله هي حاسة أمنية بالدرجة الأولى لأن الطفل يعتمد كثيراً في هذه المرحلة على الطعام حتى يعبر عن نفسه وعن إحساسه وعن مشاعره وعن احتياجه الشخصي ، فالطعام هو الأساس في النمو في هذه المرحلة فالتذوق أقوى حاسة ؛ لكن سبحان الله وجد أن الطفل يتعرف على البيئة في مرحلة (**المهد**) فيتعلم بالتذوق ، الطفل إذا كان جائعاً يطلب الأكل عن طريق البكاء وما إلى ذلك ، ويتعلم هذا الأمر ، لكن حتى وإن لم يكن جائعًا – ونلاحظ حتى على الأطفال أعمارهم خمس شهور ستة شهور – أي جسم خارجي يعطى للطفل ويمسكه بيده مباشرة يضعه في فمه للتذوق ومحاولة امتصاص هذا الجسم للتعرف عليه ليس لأنه جائع لكن لأنها أقوى حاسة لديه فيتعرف على هذا الجسم هل هو صلب هل هو لين هل يمكن مضغه ؟ هل هو ثقيل هل هو خفيف ؟ عادة الأمهات والآباء يرون هذا المنظر ويعتقدون أن الطفل يريد أكل هذه الأشياء لكن هو لا يحتاج إلى أكلها لكنه يتعرف على الأجسام من خلال هذه الحاسة – حاسة التذوق – ، فيبدأ بملامسة الأشياء ومن ثم يضعها في فمه إذا تطورت عنده حواس أخرى كالسمع والبصر واللمس [بعد أشهر] يبدأ ينتقل إلى هذه الأمور ويتعلم من خلالها ؛ لكن عندما يجمع معها الحركة يبدأ من خلال الحركة يذهب ويجيء ويتعرف على الأجسام المحيطة والأشكال المحيطة وأصواتها وألوانها وأشكالها وأحجامها وأوزانها وأطوالها وما إلى ذلك ، يبدأ يحاول أن يتعرف على أي شيء ، لدرجة أنه من الأشياء الملفتة للنظر ويشتكي منها بعض الآباء والأمهات ودائما ما نقولها للمربين في هذه المراحل أن هناك أطفال يأتون إلى أشياء معينة مثل الكأس ويأخذها ويغافل والديه ويحاول رميها وكسرها أمامهم ثم يهرب ، طبعاً يهرب خوفًا لأنه يعلم أنه عمل خطأ وعوقب عليه سابقاً،لكن لماذا يفعل هذه الأمور ؟ لماذا يذهب ويحرك ؟ لماذا يحاول أن يصل إلى المزهرية في الأعلى ؟ لماذا يريد أن يصل إلى الكأس هنا ؟ لماذا يريد أن يذهب إلى الشيء الملون هناك؟

يعتقد بعض الآباء والأمهات أنه لا يفهم ولا يدركون أنه جزء من عملية استدخال المعلومات واستقرائها هو أخذ هذا الجسم ورماه على الأرض ليستكشف ماهية هذا الجسم من خلال الحركة !! ليس شقاوة !! أو جرم !! كما نفسرها نحن بالتفسير الظاهري ، لكن التفسير العلمي العمليات العقلية كيف تسير ؟ هو رمى بعض الأشياء في الأرض لم يحدث صوت ، رمى بعض الأشياء فأحدثت صوتاً ، رمى بعض الأشياء وجد أنها تُكسر ، ورمى بعض الأشياء وجد أنها ترتد أو ترتطم بطريقة كبيرة فأصبح يريد أن يعرف هذا الجرم عندما يرميه في الأرض ماذا سيعمل فيتعرف على هذا الجرم ، وماهية هذا الجرم ، وقد يقال عن بعض الأطفال : أنهم أكثر شقاوة . لا !! قد يكون هؤلاء النوعية من الأطفال أكثر انتباها وأكثر لفتاً للنظر للمثيرات الخارجية من حولهم .

(**بياجيه**) عندما بدأ يدرس على الظواهر وعلى الأطفال وعلى المدارس المحيطة حوله بدأ يصمم التجارب تجربة تلو الأخرى بالمناهج العلمية المعروفة والمتبعة ، بدأ يدرك أن هذه العمليات لا تحدث عبثاً مع الأطفال ، ولا تحدث من خلال مفهوم سلبي في سياق منفصل لا ، بل لها معنى في حياة الطفل ، أي حركة يقوم فيها الطفل لها معنى لديه ، لكن تفسير هذا المعنى هو ما يحتاج أن يقف عليه المربي ويستفسر عنه مثل هذا التفسير .

فـ(**مرحلة العمليات الحسية الحركية**) تفسر الكثير من أنماط التفكير والتعلُم لدى الطفل في هذه المرحلة حتى في تعليم

اللغة بذاتها من خلال هذا المنطق ، ومن خلال منطق الحواس وما إلى ذلك .

أهم ما يحصل في مرحلة العمليات الحسية الحركية لدى الطفل : أنه يحدث التفكير لديه بصورة رئيسية عبر الأفعال وليس عبر التصورات واستدخال الرؤى والاستنتاجات ، ليس كذلك إطلاقاً ، بل عبر الأفعال والحواس .

لكن تتحسن بصورة ملحوظة وملموسة جداً (**عمليات التآزر الحسي الحركي**) فالحواس في بداية الميلاد ومرحلة الميلاد تكون في البداية ؛ لكن مع نهاية المرحلة هذه (سنتين تقريباً) تتحسن كثيراً ، فبداية يمسك بالشيء ويضعه بعيدًا عن فمه ، لماذا ؟ لأن التآزر الحسي الحركي بين اليد وبين الحركة والإحساس (اللمس) متباعد نوعاً ما حتى يضبط هذه العملية مع الوقت .

فتتحسن عملية التآزر الجسمي أو الحسي الحركي لدى الطفل في هذه المرحلة . تتحسن لديه أيضاً وتتناسق الاستجابات الحركية ، أيضاً مع المشي يكون توازن الطفل مختل في البداية وما إلى ذلك ، كل العمليات حتى العمليات الوظيفية الداخلية يكون فيها ليس العمليات الكبيرة في التوازن ، بالمناسبة هذا العمل أمني لجسم الطفل ، سبحان الله يُخلق في أمنية وتكون المادة السائلة داخل جسمه في هذه المرحلة أكثر من غيرها في السنتين الأولى ، وأكثر وفرةً لسبب أنها تحمل عنصر أمني لجسم هذا الطفل ، حتى أن المخ في الإنسان الراشد مثلاً [يشوبه طبقة من السائل البسيط جداً ، يعني : لو سقط الإنسان لا سمح الله (الكبير الراشد) على الأرض قد يغمى عليه أو يفقد الذاكرة تمامًا أو جزئياً ، لكن الصغير لو يسقط من أعلى من هذا الأمر ؛ ممكن يتعرض لبكاء أو نوبة بكاء حادة أو شديدة وما إلى ذلك ، لكن إصابة !! بإذن الله لن يتعرض في الغالب لإصابة ، لسبب بسيط لأن كمية السائل حول مخ هذا الطفل كبيرة جداً ، فالجهاز الأمني ينقذه رغم أن عمليات التفكير عنده محدود ، مثلاً هذه الطاولة لو وضعنا عليها الطفل ووضعنا جزء مظلل بالأسود وجزء آخر شفاف يبين تحتها ، سيمشي الطفل على الجزء الأسود المضلل لكن عندما يرى الجزء الشفاف سيقف لن يسقط إلا إذا فقد توازنه ، لأن فيه جهاز أمني داخلي (سبحان الله) مخلوق مع الإنسان يجعله يتفادى مثل هذه النقاط الخطرة .

فيتحسن جانب الاستجابة الحركية داخل جسم الإنسان مع الوقت وتبدأ التوازنات لديه تكون أكثر وضوحاً مع نهاية هذه المرحلة المشي يتسق أكثر وما إلى ذلك.

نقطة جدًا مهمة ، يتطور وعي الإنسان أو الطفل الرضيع بذاته في هذه المرحلة كثيراً ، في البدايات يكون إدراكه لنفسه حتى في المرآة في بداية الأشهر لا يدرك ويعرف هذا الطفل أن ما أمام المرآة هو نفسه شخصياً ، لكن بعد فترة يدرك مثل هذا الأمر ، يتطور وعيه بذاته من خلال فكرة مثلا بقاء الأشياء وثباتها وتغيرها وما إلى ذلك .

لكن يقول (بياجيه) : أن الطفل في هذه المرحلة يظل متمركزاً حول ذاته ، ماذا يعني (بياجيه) في أنه في المرحلة الأولى يظل الطفل في هذه السنتين متمركزاً حول ذاته ؟!

يعني ، أنه يشعر بذاته لكن لا يشعر بالآخرين المحيطين حوله ، يتحسن لديه القدرة على الشعور والوعي بالذات وما يريده من احتياجاته الشخصية ، لكن لا يعرف بالمقابل كيف يصل إلى احتياجات أو تفهم الآخرين أمامه .

مثال : الطفل في مرحلة السنتين قد يكون بجانبه طفل آخر في نفس العمر ولديه مثلاً مجموعة من الأسنان الحادة ، فيمسك يده ويعضه وهو لا يشعر بالألم ؛ لأنه هو من يعض لكن المعضوض يبكي ؛ فماذا يعمل ؟

لا يكون عنده مشكلة إطلاقاً فيكمل العض لكن عندما يسمع صراخ الطفل الآخر الذي يبكي قد يشاركه البكاء لأنه خاف ، لم يشعر بالبكاء إلا عندما سمع هذا الطفل يبكي ، لكن إحساسه ووعيه بذات الآخر أنه قد يسبب له ألماً لا يدركه

في البداية ، فيكون هذا ما يعنيه (بياجيه) بأنه متمركز حول ذاته يريد شيئًا ، يحتاج إلى الشرب أو الأكل يبدأ يبكي ! إذا لم يحقق له هذا الأمر فإنه يبدأ بالصراخ والبكاء ، قد لا يحقق له هذا الأمر على هذا السياق ، فبالتالي يبدأ في البكاء والإصرار على تحقيق هذا الأمر ولا يدري عن ظروف الآخرين ولا يستطيعون أن يحققوا له مثل هذا الأمر .

طبعاً الكلام حول هذه المرحلة كثير جداً لكن نختصره على هذا .

الحلقة (٧)

فنبدأ بسم الله مستكملين ما توقفنا عنده في الحلقة الماضية وهي الأربع مراحل في نظرية (بياجيه) والتي تفسر عمليات تطور التفكير عند الإنسان .

فأنهينا **المرحلة الأولى : (المرحلة الحسية الحركية)** : وتكلمنا عن ملخصها، أن الإنسان أو الطفل في هذه المرحلة مرحلة الرضاع والمهد يتعلم من خلال الحواس ويتعلم من خلال الحركة ، ويستدخل الكثير من المعلومات والأشكال والألوان والكلمات في مخه الصغير في تلك الفترة بشكل هائل جداً كمٍّ كبير من المعلومات قد لا يتوقعه قد لا يدركه الكبار .

- **المرحلة الثانية : (مرحلة ما قبل العمليات العقلية)** : وهذه المرحلة تمتد من نهاية السنة الثانية وحتى نهاية السنة السابعة ، وهذه مرحلة مهمة جداً لأن فيها يدخل الطفل إلى التعليم : إما التعليم المبكر من خلال التمهيدي أو الروضة أو حتى التعليم المدرسي الذي يقع في الصف الأول الابتدائي وغالباً هو سن السادسة عند الكثير من الأطفال ، لكن الطفل في مرحلة ما قبل العمليات المعرفية أو ما قبل العمليات كما يسميها (جام بياجيه) يبدأ في فهم المحيط أكثر ، ويبدأ في فهم العمق الاستدلالي واللغوي للمعاني أكثر ؛ لأنه كان في مرحلة استدخال كثير من الكلمات بغض النظر عن ماهيتها وكيفية استخدامها ومكان استخدامها والأولى في الاستخدام ، لكنه بدأ يدخل إلى مرحلة لغوية جديدة هذه المرحلة اللغوية مهمة جداً في الاكتساب لأنها هي التي تعطيه المساحة لأن يتعاون ويأخذ ويعطي مع الأطراف الأخرى في الحياة وفي المحيط الاجتماعي .

طبعاً من خلال اللغة [وسنأتي على فكرة إن شاء الله في نظرية أخرى تفسر وتكمل هذه النظرية وهي نظرية لعالم روسي شهير اسمه (ليفي قاقتسكي) وسنتكلم عن نظرية في قضايا اللغة بالذات وكيفية تطور اللغة عن هذا الموضع بالذات بإسهاب أيضاً لأهمية هذا الموضوع] ، لكن نقول : أن هنا في هذه المرحلة أن الطفل يبدي تفاعلاً لغوياً كبيراً مع المحيط ، لكن قد ينقص الطفل في هذه المرحلة معالجة هذه اللغة في أبعاد مختلفة ؛ نحن الكبار عادة نستخدم اللغة في أبعاد مختلفة ، في كلمات مختلفة ، وأنماط تفكير مختلفة ؛ لكن هو دائماً يأخذ الكلمات قالب تستخدم في هذا السياق في هذا المجال إذاً تستخدم هنا لكن لا تستخدم خارج هذا القالب ، فيصعب عليه أن يستخدمها طبعاً أنا لا أتكلم عن اللغة فحسب لكن نمط التفكير يكون في الغالب بهذا الشكل .

الطفل في هذه المرحلة ، في التصنيف ، وفي التشكيل ، وفي الأمور ، في الحجم ، في الألوان ، في الأطوال ، في الأشكال ، يفهم أن هذه التجربة أو هذه الحياة التي أمامه لها منطق واحد والمنطق الواحد هذا هو الأكثر غلبة على بقية أنواع المنطق الأخرى ، أُقرِّب وأضرب مثالاً بهذا : الكأس المملوء بالماء ، الطفل عنده على سبيل المثال منطق الطول عادة يغلب على منطق القصر أو الحجم ، فيرى أن الطول هو أغلب وأكثر من الحجم مهما كان ، حتى لو كان العرض أكثر ؛ لكن مع ذلك يرى أن الطول هو الأكثر بالنسبة له ؛ فيفكر الطفل في هذه المرحلة لكن يفكر بغير منطق ، فمثلاً : لو أتيت بطفل في السنة الرابعة أو

الخامسة من عمره وأحضرت له كأسين نفس الحجم هذا مملوء بنفس الشكل هذا ، وقلت له : هذان الكأسان نفس كمية الماء هل الكمية هنا تتساوى مع هذه الكمية ؟ يقول : نعم هذه مثل هذه لا تختلف ، هو يفكر بمنطق لكن منطق حسي نوعاً ما ، [وهذا لا يتضح إلا في المرحلة القادمة إن شاء الله المنطق الحسي الكامل] ، لكن المنطق الحسي الجزئي لابد أن تكون الأشياء مقولبة ونفس الشكل يستمر لديه فيه مشكلة في هذه المرحلة .

فيقول : هذه حجمها مساو لهذه ، إذًا أخذت هذا الكأس وأخفيته عنه وأحضرت كأساً آخر لكنه طويل وأخذت الكأس السابق وسألته هل الكمية مساوية للتي في الكأس الآخر ؟ غالباً الأطفال في هذه المرحلة ، يقولون : إن الكمية في الكأس الأطول رغم أنه أضيق هي الأكثر ، لأنه يدرك مفهوم الطول أكثر من مفهوم العرض أو القصر أو ما إلى ذلك . رغم أنا عملنا كل العمليات أمامه ، لكنه لا يستطيع أن يفكر بمنطق عالي يجعله يدرك أن الكميات الموجودة في الكأسين متساوية لكن الأحجام مختلفة ، إذاً هو يستخدم المنطق في هذه المرحلة ؛ لكن منطق يكون حسي جزئي مقولب على قالب معين ، هو يعتقد الشيء إذن يعتقد أنه هو الصحيح والأولى والسليم في الممارسة والإدراك . في هذه المرحلة أيضاً أوجز (بياجيه) أن هناك خصائص ذات أهمية للطفل في هذه المرحلة ، طبعاً ذكرنا جانب ازدياد النمو اللغوي واتساع المعارف اللغوية وكم الكلمات وما إلى ذلك هذه اتفقنا عليها ، لكن وجد أنه زيادة حالة التمركز حول الذات التي ذكرناها في المرحلة الأولى باقية مازالت ، إلى الآن عنده مشكلة في الشعور بالآخرين بالإحساس بالآخرين ، رغم أنه بدأ يكوّن فكرة عن الأشياء وعن تصنيفها لكن مازال متمركز حول ذاته . الطفل مشاعره تحسنت في فهم الآخرين لكنه مازال لديه مشكلة في التمركز حول الذات ، ومعنى التمركز حول الذات هي ليست مشكلة بمعنى (مشكلة) لكن نفسرها نحن عادةً الكبار أنها مشكلة !! وهي طبيعية مع طبيعة الإنسان مخلوقة بطبيعة الإنسان . فحالة التمركز حول الذات تقل حدتها لكن ما تزال ، يعني : الطفل عمره خمس سنوات في طريق مزدحم مملوء بالسيارات يقف مع والديه في سيارة ، أحس بعطش يبدأ يصرخ ويزعق أريد أن أشرب أريد أن أكل أريد أن كذا ، أنا أحس بالجوع أنا أحس بالعطش ويبدأ يحاول الوالد أو الوالدة تهدئته وإفهامه بأن اصبر وسنصل بعد قليل ، قد يكون بعض الآباء أكثر قسوة ويعاقب الطفل ، المسألة أن الطفل لا يشعر بما أنت تشعر به وما هو المحيط والموقف ، لا يتفهم هذا الأمر مازال يتملكه مشاعره الداخلية إحساسه بالجوع أو بالعطش إذن شعوره بذاته يغلب على مشاعر الآخر ، فبالتالي يكون لديه مثل هذا الإحساس العالي بنفسه ونسيان الآخرين ، فما يفكر إلا بحالته الشخصية في الغالب .

إذاً حالة التمركز حول الذات تستمر ، هناك بعض الألعاب الفردية يفسرها (بياجيه) مثلاً أنها حالة من التمركز حول الذات ، مثلاً يأخذ الطفل طائرة ورقية ويلعب ويتكلم مع نفسه ، ولا يلعب مع أطفال آخرين يفسرها بياجيه أنها حالة من التمركز حول الذات ، بينما سيأتي لها تفسير آخر أنه ليس عاجزاً عن فهم المحيط الذي حوله فيلعب مع نفسه ؛ لكن هناك تفسير آخر يتكلم على أنها ليست حالة تمركز حول الذات ، إنما حالة معرفية أخرى ومتقدمه سنتكلم عنها في نظريتها إن شاء الله .

الفشل في التفكير في أكثر من بعد أو أكثر من طريقة واحدة ذكرنا عليها أمثلة ؛ لكن فيه ميزة في هذه المرحلة قد لا تتأتى في المراحل الأخرى وهي ميزة أن الطفل في هذه المرحلة يتقدم لديه الإدراك البصري على التفكير المنطقي ، يعني : يلتقط صوراً كثيرة جداً من المحيط وتثري ذاكرته وتثري مخيلته قبل أن يثرى هذا المنطق ، فتجده يركب بعض الصور على صور

مختلفة أخرى وبعض المواقف على مواقف أخرى فيحدث عنده إذا ما تم شرحها بشكل جيد من قبل المحيطين تحدث عنده ما ذكرناه سابقاً بـ(**تكوين المفاهيم الخاطئة**) ، وهي مفاهيم دقيقة جداً ويجب أن يتم الانتباه لها في هذه المراحل .

هذه خلاصة المرحلة الثانية لدى (بياجيه) وقلنا : إنها تبدأ من سن هذه المرحلة ، الآن دخل عندي طفل في المدرسة وعمره مثلاً ست سنوات إلى سبع سنوات ، أنا كمربي كيف أتعامل معه ؟

أولاً : يجب أن أفهم أن هذا الطفل يستخدم منطق وذكرنا قبل قليل الماء يستخدم منطق قالبي لا يستطيع أن ينقله إلى قالب آخر إلا عندما ينقله المعلم أو المربي إلى ذلك القالب ، لا تتوقع منه أن تتم عملية النقل من القوالب بنفسه ، دائمًا نحن الكبار نعتقد أن الكل يفكر بطريقتنا ، يعني : هو يستطيع أن يعمل هذا الأمر حتى مع الكبار أنفسهم هو يستطيع أن ينقل إلى هذه العملية المعرفية ، هو يستطيع أن ينقل إلى هذا مستوى التفكير الذي أنا أتعامل فيه ، وهذا غير صحيح وغير وارد على كل حال .

إذن يجب أن أفهم أن الطفل في هذه المرحلة قادر على أن يتعامل بمنطق لكن منطق محدد ومعين ، أستطيع أن أنمي هذا المنطق عنده من خلال قولبة لعمليات أخرى من المنطق ، أستطيع أن أثري الذاكرة البصرية لديه في هذه المرحلة فهو قادر عليها ، أستطيع أن أجعل الطفل يتعلم برغم تمركزه حول الذات ، يتعلم لوحده ، يتعلم جماعياً ، يتعلم من خلال الأستاذ برغم تمركزه حول الذات ، أحاول أن أنقل مشاعر الطفل في هذه المرحلة لكي يتم فهمها من قبل الأطفال الآخرين ومشاعرهم المختلفة . (**العملية العكسية التبادلية بين الأطفال**) مهمة جدًا في هذه المرحلة ويجب أن تؤخذ بعين الاعتبار في قضايا التعليم التعاوني أو المشترك بين الأطفال في هذه المرحلة .

- **المرحلة الثالثة : (مرحلة العمليات المادية) :-** أن الطفل يبدأ **يفكر** ، وهي تبدأ من سن السابعة إلى سن الحادية عشرة حتى لا نقولب هذا الموضوع ، فعندما نقول : أن العمليات هذه تبدأ من سن كذا إلى سن كذا هذا السن تقريبي متوسط (average – أفاريج) متوسط الناس في هذا العمر ، لكن قد تزيد أو تنقص فهي عملية تقريبية لأغلب الناس تقع في تلك الأعمار لكن ليست هي أيضاً قالب محدد .

غالب مرحلة العمليات العقلية المادية ، سماها (concrete operational stage) في مرحلة من سبع إلى أحد عشر سنة ، هذا العمر بالذات وهو العمر الحقيقي في السنوات الأولى المدرسية في الصفوف المدرسية في المرحلة الابتدائي ، وعمر مهم جداً في الاكتساب بالنسبة للطفل ومؤثر جداً ، الطفل هنا في هذه المرحلة يمارس نشاطاته العقلية من خلال منطق حسي ، لديه منطق ، وسنرجع لتجربة الكأس والماء التي عملها (بياجيه) كثيراً على مجموعة كبيرة من الأطفال ، فهنا الطفل سيتعلم بمنطق أعلى من الطفل الثاني الذي كان في مرحلة ما قبل العمليات ، بمعنى لو أحضرنا طفلاً في مرحلة العمليات المادية ، وأحضرنا له كأسين بهذا الشكل ووضعنا الكأس الآخر بنفس الطريقة لنفترض أنها متساوية وشبيهة وفيها نفس كمية الماء ، طفل في مرحلة ما قبل العمليات يكتشف هذا الموضوع ولا يجد صعوبة !! تقول له هل الماء هنا مساوي لهذا الماء ؟ يقول : نعم ، بطبيعة الحال سواء في مرحلة ما قبل العمليات أو حتى الطفل في هذه المرحلة سهل جداً عليه حلها ، لكن استبدلت هذا الكأس بكأس أكثر طولاً أمام الطفل الذي في مرحلة العمليات المادية مثلاً عمره تسع سنوات على سبيل المثال وسكبت كمية الماء داخل الكأس الأكبر وأصبح عندي كأسان فيهما نفس الكمية لكن أحدهما أطول من الآخر ، وسألت الطفل هل كمية الماء هنا تساوي كمية الماء هنا ؟ طبعًا الطفل في مرحلة ما قبل مرحلة العمليات يفشل عادة في حلها ؛ لكن طفل مرحلة العمليات المادية يقول : نعم تساويها . إذاً المنطق عنده الآن بدأ يأخذ شكل القوالب المتعددة

يعرف أن هذا السائل يأخذ شكل القوالب المتعددة سواء : (السائل ، اللون ، الصوت ، الحجم ، ...) ، أنا ضربت مثالاً فقط لكن هي تتشكل على جميع مفاهيم الحياة ، فبدأ يعرف ويعي يدرك تماماً أن هذه الأشكال بغض النظر عن كميتها تكون متساوية ، ولا يفشل في هذا الموضوع لأنه يفكر بمنطق لكن من خلال الحواس ومن خلال ما يرى ما يفقد المنطق مثل الطفل في المرحلة السابقة .

إذاً عمليات الإدراك وعمليات التفكير بدأت تأخذ نوعاً ما هامش أعلى وهامش أوسع ، هذا يعطي المربي رؤية أنه يبدأ يستخدم الحواس في الإدراك والأمثلة المادية ؛ لكن الأمثلة المادية ذات القوالب العدة ؛ لا القالب الواحد ، مثل المرحلة التي سبقت فيبدأ يكثر عليه من الأمثلة المادية للإثراء وكذا ، مرحلة التفكير التي يعيش فيها طفل هذه المرحلة .

ملاحظة جداً مهمة : الطفل في هذه المرحلة يكون لديه تمركز حول الذات يضعف بطريقة واضحة ، يبدأ يتفاعل مع أطفال آخرين ، يلعب معهم،يبدأ يكون أصدقاء ، يبدأ يشعر فيهم يشعر بآلامهم بأحزانهم بمشاعرهم بأفراحهم يشعر فيهم كثيراً ؛ ويقل التمركز ويتفاعل معهم ؛ يبدأ يشعر بمشاعر الكبار ويبدأ يتفاعل مع الكبار بطريقة أفضل في الإدراك لكن في حيز المنطق الملموس والمشاهد والمرئي ، وهذه ملاحظة عند الأطفال في هذه المرحلة لدرجة أن الأطفال خصوصاً في بداية مرحلة ما قبل العمليات وهذه المرحلة ، يبدؤون يسألون أسئلة ؟ عادة ما نسميها (الأسئلة المحرجة) بالنسبة للكبار يسأل عن أسئلة غيبية ؛ لأنه الآن لا يملك أي منطق تفكير مجرد يدله على الطريق الصحيح ، فيبدأ يسأل عن أشياء غيبية وعن أشياء قبل التكوين بالنسبة له أشياء حتى أسئلة جنسية أسئلة مختلفة في الأنماط يريد أن يقرِّبها إلى ذهنه المادي الملموس ، من أهم الأشياء التي يسأل عنها في مثل هذه المراحل الأسئلة التي تكون خارج الحيز والنطاق الملموس مثلاً : الأشياء الغيبية الأشياء التي يسمع عنها في المعتقدات يطلب تقريبها إلى حواسه حتى يفهمها ، البعض يغضب من المربين والكبار حول هذا الطفل وهذا الأمر بالنسبة للطفل في هذه المرحلة عادي جدًا ، لأن عنده منطق غير المنطق المادي المحسوس الملموس حتى يقرب إلى الفكر وإلى عمليات التفكير ، فهذا الأمر يجب أن يقوده إلى إجابة معينة ؛ لكن في هذه المرحلة وهذه المرحلة الهامة جداً الطفل صحيح يفكر بمنطق من خلال التفكير المادي المحسوس الملموس المشاهد أمامه ، لكنه يفشل في التفكير المجرد والتفكير الذي يعتمد على التصورات والخيال ولا يستطيع أن يركب هذه الأشكال بوضوح ويقربها إلى ذهنه ، وسوف نضرب عليها أمثلة إن شاء الله في مرحلة العمليات المجردة التي هي المرحلة الرابعة أهم مرحلة ورابع مرحلة يدخل إليها الإنسان في عمليات التفكير والتي تبدأ من سن اثنا عشر سنة إلى مراحل ما بعد ذلك طبعا يصنفها بياجيه أحيانا إلى نهاية مرحلة المراهقة .

الحلقة (٨)

كنا قد توقفنا عند المرحلة الثالثة في نظرية بياجيه وهي : **مرحلة عمليات التفكير المادية** : وهي التي يكوّن فيها الطفل منطق كبير ويفكر بمنطق كبير ولكن من خلال المادة والمحسوس أمامه ، المنطق تشكل بشكل جيد ولكن يظل في إطار المادة والمحسوس ، لكن الطفل لا يستطيع أن ينتقل ويقفز إلى :

المرحلة الرابعة : (مرحلة العمليات المجردة والتصورية والتخيلية) ، أي : عمليات التفكير المجردة أو الغير حسية ، الغير مشاهدة الغير مرئية أمام الطفل في نطاق البيئة المحيطة أمامه في لحظة التعلم طبعًا التفكير المجرد دائماً نقول : إن بداياته هي دخول مرحلة المراهقة لكنها قد تسبق ذلك ويبدأ فيها الطفل والمراهق بتفسير الأشياء بعيداً عن رؤيتها سواء رآها أم لم يرها ، فبالتالي سوف يكون لديه القدرة على التفسير ، بمعنى أن طفل المرحلة الثالثة الذي يعتمد على المنطق وعلى الحواس ،

لو عملنا عملية الكأس التي ذكرناها أمام الطفل لكن الكأس الطويل فيه كميات معينة من الماء تختلف عن بعضها لو بشكل بسيط ، ووضعناها في قالبين مختلفين أو حتى متساويين من مكان مخفي إلى الطفل وقلنا : هذين القالبين هل تستطيع أن تعرف أيهما أكثر وأيهما أقل ؟

_ غالباً أسلوب الشفافية في وعي الإدراك والحجم والجسم يكون لديه أقل من طفل المرحلة التي تليها ، فبالتالي يكون الحكم لديه أصعب إلا على المادي الملموس ، والمعمول أمامه ليس أمام حواسه وبعيداً عن حواسه فقد يفشل في هذا الأمر وقد لا يفسر هذه الظاهرة بشكل جيد .

ونضرب بمثال أوضح بكثير من هذا : يعطينا الفرق بين طفل المرحلة الثالثة وطفل العمليات المجردة ، وهو التفكير دون أن يعتمد على حواسه ، يبدأ يفكر داخل المخ ويتصور داخل المخ ويستنتج داخل المخ ، لو أفترض جدلاً أني أحضرت عملة معدنية وهذه تجربة عُملت وعملناها كثيراً مع الأطفال ، نضعها خمس دوائر على شكل خط أمام الطفل وأحضر عملة أخرى وأضع خلفها أيضا خمسة أخرى ؛ ويكون طفل المرحلة الثالثة أمامي قبل أن أدخل لطفل المرحلة الرابعة من أجل أن أعرف طريقة البعد والأسلوب في التفكير بين الاثنين وسألت طفل مثلاً عمره تسع سنوات أو عشر سنوات وقلت له هل عدد (coins) أو الهللات الموجودة في الصف الأول نفس عدد الهللات الموجودة في الصف الثاني يقول : نعم ، هذه خمس قطع وهذه خمس قطع مثل بعض ، أقول له : ممتاز ، ولكني سوف أعمل حركة أمامك الآن وأريدك أن تفسرها وأجيء بورقة بيضاء وأفصل بين الصفين فيرى الطفل خمس قطع معدنية أمامه وخمس قطع معدنية مخفية لا يراها خلف الورقة ، فأصبح يرى الصف الأول ولا يرى الصف الثاني ، قلنا : إنه في هذه المرحلة عادةً يعتمد على الحواس ، يعتمد على المنطق الصحيح لكن بالحواس ، الآن أصبح الذي أمامه في نطاق الحاسة ، لكن الخلفي !! هو الآن أمامي الحواس لا يتعامل مع الصف الخلفي فأتيت أمام الطفل ، وقلت : الآن أسحب (coins) أو الهللات من أمام ووضعته في خلف الورقة !! كم الفرق بين الصف الأول والصف الثاني ؟ طبعاً عادةهو سيستخدم المنطق فيقول : هناك فرق واحد بين الصف الأول والصف الثاني !! أقوم أنا بمفاجأة الطفل في هذه المرحلة لأنه فكر بمنطق صحيح ، أفاجئه وأرفع الورقة وأقول له لاحظ الفرق !! فيجد هنا ستة وهنا أربعة !! فرق اثنين وليس واحد !! لكنه كيف فشل في التفسير في هذه المرحلة ؟ - مرحلة العمليات المادية - كيف فشل ؟ لأنه رأى الطرح (-) لكنه لم ير الجمع (+) ففشل في التفسير ، الجمع غاب عن الحواس بينما الطرح كان أمام الحواس .

لكن لو بدون الورقة هذه وسحبت واحدة أمامه وأمام كل حواسه ووضعتها في الخلف وقلت له كم الفرق بين الصف الأول والصف الثاني ؟ سيقول مباشرة : اثنين ، لأنها كلها في نطاق الحواس كلا الصفين في نطاق الحواس ، فبالتالي سيكون تفسيره لهذه العملية سهل لأن منطقها سهل ، منطق مادي أمامه محسوس وملموس ، لكن عندما يكون المنطق غيبي في الغالب طفل هذه المرحلة يفشل لكن قد يأتي بعض الأطفال ويحلون مثل هذه المسألة ، وهذا يكون عملية نضج مبكر انتقل إلى مرحلة قبل أوان متوسط الأفراد في هذه المرحلة ليست خلل في الآخرين وليست خلل في هذا الطفل إنما هي شيء طبيعي ، نحن نتكلم عن غالب الأطفال .

ولكي نفرق بينه وبين طفل المرحلة التي تليها ، أحضرت طفل المرحلة الرابعة - طفل عمره مثلاً أربع عشرة سنة أو ثلاث عشرة سنة - ليستطيع أن يفرق أو يفكر بطريقة مجردة ، ووضعت أمامه نفس التجربة خمس قطع معدنية في الصف الأول وخمس في الصف الثاني ، طفل هذه المرحلة يكون عادة دخل في مراحل التفكير المجرد من أجل ذلك تبدأ في مناهج

الرياضيات عمليات الرموز ، والمعادلات ، والمتراجحات ، والمسائل الحسابية التي تعتمد على التفكير المجرد عند الطفل جميع الحواس والأشكال المثلثات والمكعبات ، لا !! هذا استطاع أن يدخل هذه المرحلة فنجد أنه قادر على أنه يحل مثل هذه المسائل ، سألت الطفل في المرحلة الرابعة : كم عدد القطع أو هل القطع المعدنية في الصف الأول تساوي الصف الثاني ؟؟ ، يقول : نعم تساويها ، قلت : سوف أعمل تجربة بسيطة وسأجعلك ترى الصف الأمامي لكن لن ترى الصف الخلفي وأسحب قطعة معدنية من الأمام وأدخلها في مجموعة الخلف وهو لا يراها ، هو رأى الطرح لكنه لم ير الجمع ، مع ذلك أغلب أطفال المرحلة الرابعة يفسرونها بطريقة صحيحة وطريقة سليمة سيفكر قليلاً ، ثم يقول : نأخذ واحد – طبعاً أنا أفكر بصوت مسموع ولكن يحدث التفكير داخل المخ أو داخل العقل تحدث كالتالي – يقول : نأخذ واحد من هنا صارا أربعة وزاد واحد هناك على الخمسة صاروا ستة ، إذاً عمل عمليتين العملية التي شاهدها الحسية ، والعملية المغيبة عن حواسه التي كانت خارج نطاق حواسه ، فيقول : الفرق بين الصف الأول والثاني اثنين أقوم أنا وأرفع الورقة تطلع إجابته صحيحة في الغالب ، إذا لم يجاوب ، عادة يعطيني مؤشر إلى أن الطفل إلى الآن ما دخل بشكل جيد في مرحلة التفكير المجرد ؛ لكن إذا جاوب يعطيني مؤشراً واضحاً أنه دخل في مرحلة التفكير المجرد الطفل في هذه المرحلة .

إذن أنا المربي وأنا المعلم يعطيني مرحلة جديدة في التفكير عند الطفل وأنه قادر على أنه يستوعب الأشياء المجردة خارج نطاق الحواس والمادة أمامه ، فيستطيع التعلم بهذه الطريقة ويستطيع أن يتلقى مادة العلمية بهذه الطريقة ، على هذا الأساس توضع المناهج ، طبعاً عمليات التفكير المجرد تتطور فيما بعد حتى لو عملنا هذه التجربة نفسها وسحبنا اثنين ووضعناها في الخلف تكون أصعب من أنه تسحب (coin) واحد والتفكير فيما بعد مخفي عن الحواس أو ثلاث أبعاد أو تركيبهم مع بعض تكون أصعب في التفكير المجرد ، العملية ممتدة وطويلة اختصرت بحسب الوقت بحيث إننا نفهم (الكونسبت concept) المفهوم نفسه الأساسي في عمليات التفكير وكيفية حدوثها داخل الدماغ في هذه المراحل التعليمية .

طبعاً التفكير المجرد هو الحلقة الحقيقية للمتعلمين لدخول عالم التعلم الذاتي ، البعيد عن التلقين أو البعيد عن الاعتماد على الطرف الآخر قد يكون عندنا إشكالية نوعاً ما في بعض المناهج والمقررات أنها تدعم التعليم التلقيني المعتمد على سلبية الطرف الآخر من تفاعليته وأخذ الجانب الإيجابي فيه ، فبالتالي يمكن أن تستمر بهذه الطريقة لأنها طريقة تلقينية سهلة لكن في حقيقة الأمر يجب أن يكون الطرف الآخر طرف إيجابي متعلم ويتلقى ويحاول أن يتعلم ويستكشف أشياء جديدة بنفسه ؛ هذه طريقة التعلم لأنه دخل المرحلة التجريبية .

هذا يعطينا مؤشراً إلى أن (بياجيه) من وجهة نظره التربوية كشف لنا كشف جداً مهم وكبير ومؤثر في العملية التربوية التعليمية ، علّمنا كيف نبني المناهج وبالفعل المناهج التربوية الآن في جميع دول العالم تصاغ وفق المراحل الأربعة كيف يدخل الطفل هذه المرحلة وكيف ينتقل إلى المرحلة الثانية ، وأنا إلى الآن أتكلم بعمومية حول هذه النظرية ، النظرية فيها من التجارب وفيها من الاستدلالات الشيء الكثير لكن أحاول تقريب الصورة لعمق هذه النظرية .

واجه (بياجيه) نظريات معينة : أن هناك نضج داخلي داخل الإنسان فسيولوجي يخالفه أحياناً إمكانيات بيئية ، هذا في كل المجتمعات ليس في مجتمعنا فحسب طبعًا تختلف المستويات والنسب من مجتمع الآخر لكنها موجودة في كل المجتمعات الإمكانات البيئية أحياناً تكون أعلى،وأحياناً تكون أقل ، أحياناً تكون مساوية وما إلى ذلك ، وخصوصاً كيف تتفق مع مرحلة التفكير التي يمر بها الطفل في هذه المرحلة التعليمية ، ولكن لا يمكن بأي حال من الأحوال فصل النمو المعرفي

عن النمو الوظيفي داخل الإنسان ، والنمو التربوي أتكلم عنه والتعليمي عن الوظيفي داخل الإنسان ، **لكن نظرية (بياجيه) تعطينا أوجه حمَّالة لأوجه مهمة جداً تربوية من خلال النقاط التالية :**

إن الوقوف على خصائص النمو المعرفي ومراحله يُمَكن المعلم فعلياً من الانتباه للاستجابة الحقيقية والمرتبطة بعمليات التفكير الحقيقي للطفل في هذه المرحلة .

-تساعده - كما ذكرنا سابقًا - على تحديد الأهداف وتحديد السلوك المتوقع أدائه وفق هذه المرحلة المعرفية والتي يجب أن تفهم بطريقة جيدة .

- إيجاد نوعية ونمط توازن بين الطفل والبيئة المكتسِبة والمكتسَبة ، وهو الأمر الذي يلزم المتعلم أن يتعلم كيف يتفاعل بطريقة صحيحة مع البيئة التي أمامه،وكيف يوضع في النشاط والتحدي الذهني المناسب الذي أمامه ليتم عملية تسهيل التعلم فيما بعد ، لا يمكن أن نقفز في المراحل من مرحلة إلى مرحلة من غير أن نمر بالمراحل التي يجب أن يمر بها الطفل.

(**عملية التوازن**) بياجيه تكلم عنها في نظرية التحدي والتوازن وهو يتكلم عن أنه داخل تحت نطاق المراحل هذه وأيضاً ربطها فيها ، أن الإنسان في عمليات التفكير يجب أن تضعه أمام تحدي ؛ إذا انتهى من طور هذا التحدي وتوصل إليه بحكم النضج المعرفي أو النضج الفسيولوجي أو الوظيفي ، يعني وصل لهذه المرحلة لا تدعه يقف ، العقل عند الإنسان قادر على أنه ينتقل للمرحلة التي بعدها ، إذن ضعه في التحدي رقم (٢) ثم أنقله تحدي رقم (٣) وهكذا .. ، فيجب أن ينتقل من أسلوب تحدي ، لأنه لو وقف الإنسان عند استثارة التحدي المعرفي والإدراك والتفكير لديه سيقف على هذه المرحلة،لن يستطيع الانتقال إلى المرحلة التي بعدها ، فيقول : يجب أن تكون المناهج متحدية لطريقة ومرحلة النمو المعرفي للطفل في هذه المرحلة ، عندما يكون عند الطالب أو الطفل في هذه المرحلة ما يسمى بـ(**التوازن**) التوازن ماذا يعني ؟ أنه التقط المعلومة بكاملها بشكل دقيق وصحيح ، أصبح عنده توازن وليس عنده تحدي ، الآن يجب عليه أن يحاول أن يهيمن على هذه المعلومة حتى يرضي عامل التحدي ويوصل لهذه المعلومة ، ثم يصبح عنده التوازن هذا أنقله للتحدي الذي يليه ، حتى يكون عنده توازن أنقله للتحدي الذي يليه ، فبالتالي تنتقل عملية التفكير فأنا أقول لكم بُني كثير منها على أسس منهجية تربوية المناهج التعليمية سواء في التعليم العام أو حتى التعليم العالي .

- تساعد مراحل النمو المعرفي وخصائصه عند (بياجيه) مصممي المناهج وطرق التدريس المختلفة في أنها تجعل طرق التفكير تتوافق مع عقلية وطريقة وطبيعة المرحلة التعليمية التي يمر فيها الطفل سواء كانت مراهقة أو طفولة أو ما إلى ذلك ، لكنها أعطتنا الحل المثالي في تسهيل عملية التعليم ، إنه إدراكك للمشكلة أو بعدها أو المرحلة وبعدها يعطيك إدراك للحل المثالي والصحيح .

أيضاً توفر خصائص النمو المعرفي إمكانية وضع مقاييس واختبارات ومواد تقيس مستوى النمو العقلي الحقيقي لدى المتعلمين ، سهلها لنا كثيراً بياجيه بدل ما تحل محل الاختبارات الذكاء التقليدية أو غيره ، أنه أعطي حتى المعلم التربوي معلومة للوقوف على مرحلة النمو المعرفي التي وصل إليها طلابهم .

إذا أخذنا الجوانب الأخرى (جوانب الإرشاد النفسي) ، (جوانب الإرشاد الأكاديمي) ، (جوانب الإرشاد حتى العلاجي أحياناً) ، (الإرشاد المعرفي) أمور كثيرة بُني عليها داخل هذا الإطار ليس فقط في نطاق التربية والتعليم وتصميم المناهج وما إلى ذلك ، ففهم وإدراك وعمق هذه النظرية كان مصدر إلهام لكثير من المربين في هذه المرحلة . طبعاً أنا يستوقفني كثيراً

العمق والبعد الاجتماعي في نظرية بياجيه ، والتي ذكرناها سابقًا أنه تم اتهامه بإغفال هذا الجانب ، هو لم يغفل هذا الجانب وأكد على هذا تلامذة بياجيه أو ما يسمون في العلم :(new begetion theories) **نظريات تلامذة بياجيه** الذين أكدوا على أنه بعد أساسي في التعلم الاجتماعي قرنوا بقضية التعلم العضوي والنضجي والفسيولوجي للإنسان والتعلم من خلال البيئة والتعلم من خلال الثقافة الاجتماعية والتعلم من خلال المحيطين والأفكار ، وتلاقح الأفكار بين الناس ، أيضاً الفروق الفردية بين الأفراد فيه شيء جديد أتوا به ما يسمى (Cognitive Style) الأسلوب المعرفي ، أن عند البشر أنماط من الأساليب المعرفية يتبعونها ، فبالتالي يستطيعون تحديد أمور معينة وفهم أمور وقدرات معينة عند الأفراد سواء طلاب أو غيرهم بعمق أكثر لما يحتوونه من قدرات .

يظل فوق هذا كله أنهم ركزوا على شيء معين في النظرية الجديدة اكتشاف جديد لنمط ونوع جديد من الذاكرة اسمه **الذاكرة العاملة** (working memory) هي ذاكرة جديدة ، تكلموا عن أن هناك (**ذاكرة حسية**) (**ذاكرة قصيرة المدى**) و (**ذاكرة طويلة المدى**) .

(**الذاكرة الحسية**) الحواس ترى ، تشم ، تسمع ، تلمس وما إلى ذلك ، الأشياء المحيطة تدخلها على شكل معلومات ، فبالتالي عندما تقع عليها مرة أخرى تعرفها العين وقعت مرة أخرى على نفس اللون عرفت أن هذا اللون مثلاً هو اللون الأصفر ، الأنف شمت مثلاً رائحة أكل معين أو طبخة معينة شمته مرة أخرى عرفت أنه هو الأكل الفلاني الذي محتوياته نوع معين ، هذه الذاكرة الحسية .

(**الذاكرة قصيرة المدى**) في عرف علم النفس أن هناك ذاكرة داخل مخ الإنسان هي عبارة عن مخزن صغير تعطي المعلومات الأولية إذا كانت مهمة بالنسبة للإنسان استدخلها للذاكرة طويلة المدى ويتعامل معها ويحاول يحفظها وحاول يمارس وكذا ، فرسخت بشكل أفضل وطالت المعلومة عنده واستخدمها لفترة من الزمن طويلة قصرت ، امتدت المهم أنه يستخدمها ، فالذاكرة قصيرة المدى يسمونها (shortstorage) ومكان صغير جداً للاحتفاظ بالمعلومة يحتفظ لثواني أو نصف دقيقة ومن ثم ينقلها .

تبقى (**الذاكرة طويلة المدى**) وهي التي تحفظ المعلومات بالكامل لفترات طويلة جداً عند الإنسان ، وأحياناً حتى ليست طويلة جداً بحسب ممارسة الإنسان واهتمامه بمثل هذه المعلومة .

وأضافوا لها (**الذاكرة العاملة**) وهي ذاكرة ذكية قصيرة ، لكنها تعرف أين تأخذ المعلومة وأين تذهب بها وتربطها مع أي المعلومات ، تقربها لأصح معلومة وأدق معلومة ، هل ترتبط بالذكاء إذا ترتبط بالذكاء تربط بـ(اسكيمز) أو بروابط وعناصر معينة في الدماغ ، تحاول تقرب المعلومات أسرع وقت ممكن تستخدمه وأشياء كثيرة جداً حول هذا الموضوع .

نظرية بياجيه تدرس على نطاق جامعي ، ونطاق دراسات كثيرة،وفيها من الأبحاث آلاف مؤلفة من الأبحاث ، لكن هذه فكرة عامة على نظرية بياجيه وفائدتها في الحقل التربوي وحقل علم النفس النمو بالذات .

الحلقة (٩)

كنا قد توقفنا في الحلقة الماضية عند نظرية (بياجيه) في النمو النفسي وتوقفنا في النمو المعرفي وطرق التفكير وقياس طرق التفكير عند الإنسان وخصوصاً في المراحل العمرية المبكرة في مرحلة الطفولة والمراهقة .

وتكلمنا عن الأربع مراحل الأساسية في نظرية (بياجيه) وقلنا : أنها عبارة عن مراحل تفسر طريقة النمو المعرفي لدى الطفل ولدى المراهق ، وتعطي المربي الكيفية لفهم هذه الطبيعة المعرفية للأطفال والمراهقين في هذه المرحلة ، وخصوصاً أنها مرحلة المدرسة ومرحلة التعلم بالنسبة لهم .

❖ ونذكر سريعاً بالأربع مراحل وهي :

- (**المرحلة الحسية الحركية**) : والتي تقع من سن الميلاد أو من الحمل وحتى عمر سنتين تقريباً .
- (**مرحلة ما قبل العمليات المعرفية**) : وهي من بعد السنتين إلى سن السابعة ، وهي مرحلة الطفولة المبكرة .
- (**مرحلة العمليات المادية**) : والتي تعتمد على المنطق المحسوس .
- (**مرحلة العمليات المجردة والتصورية والتخيلية**) .

وقلنا : كيف ينتقل الأفراد فيها من هذه المرحلة إلى مرحلة أخرى ؟ وما أهمية فهم كل مرحلة لبناء المحتوى المعرفي والمحتوى العلمي لكي يكتسب الطالب في تلك المراحل بالطريقة المثلى ؟

من أهم النظريات المعرفية وذكرناها سابقاً ووضعناها داخل إطار الأهداف داخل إطار كيفية صياغة الأهداف المعرفية وهي : **نظرية (بن يامين بلوم)** ذات المستويات الستة التي تبدأ بالتذكر وتنتهي عند مستوى التحليل والتركيب والتقويم .

وأرجو العودة إلى الحلقة السابقة والتي تكلمنا فيها وفسرت هذا الأمر لكن نريد استغلالاً للوقت أيضاً أن نتناول نظرية أخرى في هذا الإطار وهي :

نظرية (ليف فيجوتسكي - Lev Vgotsky) : والتي فسرت طريقة النمو المعرفي عند الإنسان من خلال منظور جديد لم يتطرق إليه (بياجيه) فأصبحت تكامل هذه النظرية وتعطي بُعدا آخر تطرق إليه (بياجيه) ولكن ليس بالعمق الذي تطرقت له هذه النظرية .

هذه النظرية نبعت وأتت من المدرسة الروسية ، وهذه كانت تقع تحت الاتحاد السوفيتي آنذاك ، ومن ثم انتقلت بفكرها وبعصارة جهدها وتجاربها إلى غرب العالم ، وانتشرت انتشاراً كبيراً في الولايات المتحدة الأمريكية وكندا وتم تبنيها بشكل كبير جدًا في تلك المناطق .

إذا أردنا أن نشير إلى (ليف فيجوتسكي) أحد العلماء المؤثرين فعلاً في حقل علم النفس المعرفي ، وخصوصاً في التطور المعرفي الإنساني وكيفية فهم كنه البنية المعرفية في العقل الإنساني ، فنرى أن (فيجوتسكي) كان له إسهامات ثرية وغنية جداً ، هو أحد الأعلام المهمين جداً في هذا الحقل في علم النفس في الاتحاد السوفيتي ؛ لكنه فعلاً انتشر فيما بعد في العالم كله بحكم أنه ركز على بؤرة ونقطة جديدة يجب الانتباه لها عندما نريد أن نفهم كنه وطبيعة هذا التفكير ونموه لدى الأفراد ، فركز على عامل الاكتساب من خلال اللغة ، وبدأ يتكلم عن اللغة التي نستخدمها أنها ليست مجرد أداة كما أعتقد علماء النفس سابقاً ، وأنها ليست مجرد وسيلة سهلة لتسهيل عمليات التفكير لكنه ركز على أنها قضية تفكير أساسي هي تفكير بأساسها ، حتى ذكر أن الإنسان حينما يسكت ويبدأ يفكر مع نفسه ويتخيل الأمور يرى أنه يستخدم لغة ، يعني : عندما يفكر في موضوع بداخله من غير أن ينطق بهذا الأمر فإنه يفكر من خلال استخدام لغة (أنا سأذهب إلى المكان الفلاني ثم سأتناول الموضوع الفلاني إذا انتهى برنامجي في المكان الفلاني سأنتقل إلى المكان الآخر ولدي من الأعمال ما أقوم بها وهكذا) ، ويبدأ من خلال هذه العمليات وهذه المحادثة مع الذات يبدأ يفكر ، بل إنه قال : إن الإنسان يبدأ ينمي تفكيره بداية بعد مراحل الاكتساب من المحيطين والناس من حوله ، أن هذا الإنسان يبدأ ينمي مراحل الاكتساب للغة

من خلال ما سماه (private speech) أو الحديث مع النفس ، وذكرت سابقاً في نظرية (بياجيه) أن بعض الأطفال عندما يمسك لعبة ورقية أو يمسك شيئاً معيناً ويبدأ يلعب فيه ويتحدث مع نفسه أثناء اللعب ، فسرها (بياجيه) بأنها تمركز حول ذاته وعدم إحساس ورغبة بالتفاعل مع المجتمع المحيط ، لكن (فيجوتسكي) كان أذكى من ذلك عندما فسرها : أنها هي عملية نمو معرفي بحد ذاتها وسماها بـ(الحديث الذاتي أو الحديث مع النفس) واعتبرها جزء من تطور الإنساني المعرفي ، فالإنسان يكتشف من خلال هذه اللغة الخاصة عالم خاص فيه يقوده إلى معرفة الأشياء واكتشافها من خلال هذه اللغة .

ومن خلال هذا الحديث الخاص وأن هذه اللغة تُكسِب الإنسان الفكر بطريقتين :-

إما بطريقته الخاصة ، التي تكلمنا فيها وأنه يبدأ يكتشف رموز هذه اللغة ويركب من خلال ألعاب ومن خلال أنشطة أخرى يمارسها حياتية .

أو من خلال التفاعل مع الآخرين وخصوصاً الكبار والمقربين منهم ، مثل : الأم والأب والإخوان المحيطين من هذا الطفل ، فهو الآن لا يكتسب فقط لغة منهم هو يكتسب لغة ونمط تفكير .

سأضرب مثالاً لأوضِّح هذا الأمر ذكر (فيجوتسكي) مثال جداً جميل وقبل أن يعمل هذه التجارب استفاد كثيراً من هذا المثال ، وقال : لأفترض جدلاً يبين أن هذه اللغة ليست أداة للتواصل فحسب هي أداة للتفكير قصة معتادة يمكن أن تحدث في أي بيت ومع أي طفل ، أنه أتى طفل يوماً من الأيام من المدرسة ودخل البيت وبعد فترة ذهب إلى والدته وكله غضب أو حزن أو حتى بكاء ، ويقول لها مثلاً : حقيبتي المدرسية ضاعت لم أجدها ولا أتذكر أين هي ؟ فغالباً أمه تكلمه بهدوء وتقول له : قد تكون نسيتها في غرفة النوم في المكان الفلاني ، خصوصاً أن الأم غالباً تعرف المخابئ للطفل أين يخبئ أغراضه وما إلى ذلك ، فتقول له : قد تكون نسيتها مثلاً في غرفة النوم تحت السرير ؛ يتذكر قليلاً ثم يقول : لا . ليست تحت السرير ؛ ثم تبدأ معه من البداية فتقول : قد تكون نسيتها في المدرسة ، فيتذكر ويقول : لا . ليست في المدرسة خرجت من المدرسة وكنت أحملها على ظهري ، تقول : في الباص ؟ ، قال : لا . كانت معي في الباص ، والدليل أني نزلت من الباص وأخرجت منها شيئاً وأعطيته لزميلي أو ما إلى ذلك ، تقول له : ممكن أنك نسيتها مثلاً تحت الدرج !! تعرف المخابئ هو نسي ؛ فيمكن أنه يفاجئها ويذهب تحت الدرج ويحاول أن يجد هذه الحقيبة ثم يعود مرة أخرى ، ويقول : هي ليست تحت الدرج !! تقول له : تقول له يمكن خلف الباب ، فيبادر ويذهب هناك فيجد الحقيبة المدرسية له ، عندها سوف يعود مسروراً وسيكون فرحاً لهذا الإنجاز أنه وجد هذه الحقيبة المدرسية ، لنفترض جدلاً أن هذا الأمر تكرر مع الطفل وفقد حقيبته المدرسية مجدداً هنا الآن يعني ذكر (فيجوتسكي) نقطة جداً مهمة ؛ هنا الآن الحوار الذي دار بينه وبين والدته سابقاً هل سيتكرر من جديد ؟ أم هل يعمل (shortcut) اختصار وسيفكر بنفس الأسلوب الذي ساعدته به الوالدة ؟ غالباً الطفل سيفكر بنفس الأسلوب الذي ساعدته فيه والدته وأمه ، فبنفسه يبدأ يفكر ؛ الأم لم تعطيه فقط كلمات بل أعطته أسلوب للتفكير ، طريقة في جمع المعلومة ، طريقة نسميها طريقة علمية منهجية علمية في التفكير فيبدأ يفكر بدءاً من المدرسة ، أنا خرجت اليوم من المدرسة ، هل كانت على كتفي ؟ هل كنت أحمل هذه الحقيبة على ظهري ؟ كانت معي في الباص كانت معي في كذا.. ، قالت لي أمي : فتش تحت السرير ذهبت فتشت تحت السرير ؛ ذهبت فتشت فناء البيت لم أجدها إلى الآن لم أجدها ، لنفترض أنه وجدها فهو استفاد من طريقة التفكير السابقة ووجد ضالته ، إذا لم يجدها ففي هذه الحالة إلى ماذا سيلجأ إليه هذا الطفل مجدداً ؟ سيلجأ مجددا إلى أمه لكن بعد أن اكتشف أساليب في التفكير له ؛

لأنها لم تكن محادثة لغوية فحسب لكن طريقة في التفكير منهجية في التفكير قادته إلى تلك المعلومات ، فأين يجدها ؟ يذهب إلى أمه لتقول له مجدداً طرق جديدة ، هل بحثت في الفناء ؟ فيذهب إلى الفناء أو يقول : بحثت في الفناء ولم أجدها ، تقول له : هل بحثت تحت الدرج ؟ درج البيت في الأماكن التي عادة يتعامل معها الطفل فيذهب تحت الدرج فيجدها وجد هذه الحقيبة المدرسية ، إذن هو تعلم أساليب جديدة في التفكير واكتساب والوصول إلى المعلومة ؛ هذه من أين تعلمها ؟ تعلمها من المجتمع من النمط الاجتماعي .

إذاً الثقافة الاجتماعية كما يقول (**فيجوتسكي**) : أن الثقافة الاجتماعية المحيطة هي التي تكسب الناس وخصوصاً المحيطين (social life) أو الحياة الاجتماعية هي التي تكسب الناس طريقة التفكير ، وخصوصاً الأطفال في مرحلة الطفولة ، فهم يكتسبون طرق التفكير من المحيطين !! وكيف يكتسبونها ؟ من خلال هذه اللغة ومن خلال هذا الحوار الاجتماعي .

إذن هو أعطانا أسلوباً معرفياً كتابه (**العقل في اللغة**) أن اللغة تقع داخل هذه الثقافة الاجتماعية فنجد أن الناس تفكر غالباً بحسب ثقافتها الاجتماعية ، وتكتسب العلم والمعلومات وطريقة التفكير بحسبها ، فنلاحظ شعوباً تفكر بطريقة معينة وشعوباً أخرى تفكر بطريقة معينة أخرى ، إذاً المجتمع والثقافة المحلية أو الثقافة الإقليمية لكل شعب قد تقوده لأنماط تفكير محددة ومعينة .

وهذا الأسلوب الذي ذكره (فيجوتسكي) في كتابه (**العقل في المجتمع**) فعلاً كان يفسر ظاهرة أن العقل في المجتمع ويستقي الثقافة الاجتماعية ويستخدم لهذه الثقافة الاجتماعية أسلوب اللغة في المحادثة .

الأمثلة كثيرة حول هذا ليس على مستوى الصغار بل على مستوى الكبار ، ممكن يأتي أحياناً أحد يسألني في يوم من الأيام ويقول : أحتاج خبرتك مثلاً في شراء سيارة أنت لديك بعضاً من الخبرة في شراء سيارة ، أنا قد أكون أعرف تراكمياً كيف صارت عندي الخبرة وقد لا أعرف مع الوقت ؛ فيسألني عن نوع محدد من السيارات ما رأيك فيها ؟ هذا صديق يسألني ؟ ، هل هي تستحق الشراء ؟ ، فأنا أبدأ أجيب وأقول : نعم ، لها من الميزات كذا ولها من العيوب كذا وفيها كذا ؛ لكن بشكل عام سعرها كذا وتعتبر من الفرص الجيدة مثلاً إذا بعض العيوب أنت لا تراها أنها عيوب بسبب أنك لا تكون كثيراً من ضمن حيز اهتماماتك وتفكيرك واستخداماتك ، فبالتالي لن تكون عيباً كبيراً وتكون من أنسب السيارات لك وأعطيه المميزات التي قد تتفق ، أنا أخدم هذا الرجل والصديق وأعطيه معلومات لكن أنا من أعطاني المعلومات وكيف اكتسبتها ؟ اكتسبتها من المحيط من خلال ناس آخرين من خلال إطلاع واحتكاك مع ناس آخرين فأكسبوني أسلوباً للتفكير أعطيته للناس الآخرين وكأنه أنا من اكتسبه وفي حقيقة الأمر حصلت عليه من المحيط الاجتماعي والثقافة الاجتماعية .

هنا يركز كثيراً (فيجوتسكي) على أن الطفل قابل وقادر جداً على احتواء الثقافة الاجتماعية وأساليب التفكير المحددة ضمن النطاق الاجتماعي والنطاق الثقافي للمحيط الجغرافي لهذا الطفل ، وسيستدخل هذه المعلومات بهذه الطريقة بغض النظر عن الوظيفة الجسمية الداخلية للإنسان ، لأن الوظيفة الجسمية الداخلية للإنسان ، ووظائف الأعضاء تتفق في أي بيئة تكون ، كل إنسان لديه قلب وكل إنسان لديه معدة ، يعني : كل إنسان لديه أعضاء داخلية تتفق مع أي إنسان في أي مكان آخر ، لكن كيف اختلف هذا الإنسان ؟ هذا المحتوى الاجتماعي وهذا السياق الاجتماعي هو الذي جعل هذا الإنسان يختلف عن غيره .

لكن أخرجنا (فيجوتسكي) عن حيز (بياجيه) في قضية معينة كانت قضية جداً مهمة متمكنة الحقيقة في الطرح والفكر ؛ وكانوا تعاصروا فيما بينهم وكان بينهم أيضاً جدل علمي وحتى على مستوى تلامذتهم فيما بعد ، وهذا الجدل كان لغرض الإثراء لا لغرض العناد ، فأخرجنا من قوالب (بياجيه) برغم أني أتفق معها في أجزاء كثيرة ، لكن تظل هذه نقطة خلافية جيدة ، التي وضعها كالصناديق ، يعني هذا صندوق رقم واحد المرحلة الأولى تنتهي من هذا الصندوق تنتقل إلى صندوق رقم اثنين المرحلة الثانية تنتهي من هذا الصندوق تنتقل إلى ثلاثة ثم إلى أربعة المرحلة الأكبر ، لكن (فيجوتسكي) قال : ليس هناك شيء اسمه صناديق وواحد ينتقل من مكان إلى مكان هذا غير وارد في العلم وفي الطبيعة البشرية النسبية التي تحدثنا إليها ، لكن أتى بفكرة جديدة وطبقها وحاول يجرب عليها ووجد أنها حقيقة إلى حد كبير سماها بـ : zone approximal development (**منطقة النمو الحدي أو التقريبي**) . يقول : الذي أراه أن الإنسان يمر بمرحلة نضج ويكون عنده نقطة نمو تقريبي ، يعني : هذه النقطة النمو الحدي الفاصلة أنه وصل الآن إلى مستوى يستطيع أنه يكتسب المعلومة التي بعدها ، بمعنى أن كل مرة بغض النظر عن العمر ، عن المرحلة ، وصل إلى مرحلة تسمى (**نقطة النمو التقريبي أو نقطة النمو الحدي**) وصل لحد يستطيع أن يتعلم المرحلة التي بعدها ، يستطيع أن يقفز إلى الفكر التالي لهذا الأمر ، فبالتالي هذا الحد وهذا الفاصل أن القفزات التي يحققها الإنسان تعني أنه وصل إلى مرحلة من النضج الجسمي والاجتماعي تجعله يقفز إلى النمو الآخر .

وضرب مثالاً بسيطاً قال : تجربة (بياجيه) كؤوس الماء ، يقول : أنا يمكن أن أدرب طفل في المرحلة الثانية على منطق طفل المرحلة الثالثة وأجعله من خلال التدريب يدخل إلى المرحلة الثالثة وهو في سن المرحلة الثانية ، وهذا الكلام صحيح ؛ لكن حتى نجمع بين الفكرتين ؛ لا يقول يدرب الناس السياق الاجتماعي ، يقول الناس ستعيش على طبيعتها ، فبالتالي هذا صح وهذا صح فبالتالي (بياجيه) صح ؛ لأن الناس تنتقل عبر مراحل طبيعية ما يجيء أحد يدرب الثاني متى ما وصل إلى هذه المرحل يكون متوسط الأفراد في هذه المرحلة أداؤهم بهذا الشكل ؛ لكن هو أيضًا تحدث عن فكرة إيجابية أخرى أنه يمكن أن ينتقل الأفراد بغض النظر عن الصناديق والمراحل التي يعيشون فيها ، إذن كلا الفكرتين فيها منطق كبير وفيها دقة كبيرة ، لكن نبهنا كثيراً من خلال التجربة إلى (zone approximal development) وهي منطقة النمو التقريبي وذكر لنا أنها مهمة جداً وأنها هي الأثر الحقيقي التي تُدخل الطفل أو الفرد أو الصغير أو الكبير إلى المرحلة اللاحقة أو ما إلى ذلك .

فبالتالي يكون الاكتساب بحسب الإمكانية وبحسب الاستعداد والنضج الحدي أو التقريبي ، إذا كانت القدرة موجودة أستطيع انتقل إلى المرحلة التي بعدها إذا كانت غير موجودة سواء أكنت قبلها أو داخل المرحلة أو بعدها لن اكتسب هذا الأمر ، بل ضرب (بياجيه) مثالاً وضربها (فيجوتسكي) أن هناك شعوب وحضارات سابقة وقديمة لن تدخل أصلاً إلى المرحلة الرابعة ليس قصوراً فيها ، لكنها لم تكن تحتاجها في الحياة هي مثلاً كانت شعوباً تعتمد على الزراعة فتمطر فتأخذ هذا وتعرف المواسم وتعرف متى تبذر فتعمل بطريقة آلية ؛ فكانت حضارتها كلها عبارة عن آلية لم تكن فيها الطرق المجردة لها أهمية ولها دور ، فبالتالي لم تدخل شعب كامل أو حضارة كاملة لم تدخل هذا المستوى التفكيري المجرد .

إلى هنا نختم مع طبعاً بشكل عام ختمنا (نظرية ليف فيجوتسكي) وهي من أهم النظريات في علم النفس النمو وهي التي تفسر طريقة التفكير الإنساني .

الحلقة (١٠)

في الحلقة الماضية لخصنا نظرية (ليف فيجوتسكي) وفيها عمق وبعد تربوي كبير جداً واستفادة كبيرة جداً خصوصاً للمربي ، حتى يعطي عامل اللغة بُعداً أكبر من قضية أنها مجرد عملية محدودة جداً ، لاكتساب اللغة والنطق هي ليست كذلك هي أسلوب للتفكير وأداة مهمة جداً في التفكير يعتمد عليها حتى الاكتساب ، ويعتمد عليها تطوير الوظائف العقلية العليا من حل للمهارات ومن تحليل ومن تركيز ومن تقويم ومن تفسير كلها ستعتمد أيضاً على هذه اللغة ، فاللغة تفكير بصوت مرتفع أو بصوت مسموع مثل ما يقال .

وأخذنا كيفية تكامل التفسير بين الجانب الذي تحدث عنه (جام بياجيه) وركز على الجانب الفسيولوجي كثيرًا ، والانتقال الفسيولوجي عند الإنسان ، والجانب الذي احتوى على القضايا الاجتماعية والتفكير بالطرق الاجتماعية داخل السياق الاجتماعي والثقافي والتاريخي لكل حضارة ولكل مجتمع .

نستكمل اليوم أيضاً مع نظرية معرفية ذات بُعد وذات عمق معرفي كبير سنتناول جزء منها على شكل سريع جداً هي: -

نظرية (برونر- Bruner) في النمو المعرفي وهي من أهم النظريات في النمو المعرفي ، وتحدث عن طرق لتمثيل الخبرات للفرد داخلياً ، وطرق تخزين هذه التَمَثُّلات وطرق استرجاعها ، فيتعلم الطفل أثناء مراحل النمو ما يسمى المثير والاستجابة وما إلى ذلك ، ويبدأ يعرف طريقة البيئة من حوله ، ويعرف كيف أن هذا المثير أو هذا الجزء في البيئة يحتاج إلى الاستجابة المعينة ، فعملية النمو المعرفي عند (برونر) لا تتوقف عند تخزين المعلومة واسترجاعها فحسب لا !! عن طريق التفاعل معها بشكل منظومة فتتضمن عمليات نمو معرفي قادرة على مخاطبة الذات ومخاطبة الآخرين ، يرى أيضاً (برونر) أن التفاعل المنظم بين المعلم والمتعلم أمر ضروري للنمو المعرفي السليم ، فإذا كان التفاعل حتى لو كان ذكياً أو عبقرياً أو كان يستخدم وظائف عمليات عقلية عليا لكن غير منظم بين الطرفين ، إذن سيكون هناك (قابس - gaps) أو ما يسمى الفراغات أو عدم تكامل بين المعلم والمتعلم .

- **نقطة مهمة :** ركز (برونر) على قضية اللغة وهي نفس التي كان يركز عليها العلماء ، إذن اللغة ليست عاملاً هامشياً أو ثانوياً أو حتى عاملاً مساعداً كما يقال بل هي عامل أساسي . أيضاً تحدَّث في نظريته عن إيجاد البدائل المتعددة والمتنوعة في التفكير ، هي بدائل بحث يجب أن تكون عند الإنسان متنوعة وأساليب معرفية مختلفة لا يجب أن يكون وفق نطاق وإطار واحد .

❖ **مراحل النمو المعرفي عند (برونر) :-**

- (**مرحلة التمثيل العملي**) : وهي مرحلة حسية حركية قريبة جداً من المرحلة التي تحدث عنها (بياجيه) باختلاف بسيط عندما تحدث عن المرحلة هذه وأدخل فيها ما يسمى **بمرحلة التمثيل التصوري** ؛ أن الإنسان في هذه المرحلة يُحدث فارقاً كبيراً من خلال التصورات البصرية في النمو المعرفي بامتلاك عدد كبير واقعي صراحة يعتمد على الشكل الواقعي وليس الخيالي لما تمثلته هذه البيئة المحيطة عنه .

- (**مرحلة التمثيل الرمزي**) : وتكلم عنها بطريقة تقريبًا مثل (بياجيه) ، لكنه فرَّق فيها أن تفاعل الفرد في هذه المرحلة أيضاً يحتوي على الجانب الحسي ليس فقط الجانب المجرد يستطيع أن يتخيل لكن الربط بالجانب الحسي مهم جداً مهما زاد التخيل المجرد عند الإنسان .

لكن في الحقيقة ما يجب أن نعرفه ونركز عليه في هذه النظرية ونفهمه كثيراً هو أنه ركز على أن عمليات حدوث التفكير داخل - وهذه بالمناسبة تكلم عنها (بياجيه)كثيراً - عقل الطفل تتم بمعزل كبير وبطرق مختلفة تماما عن التي تتم في داخل مخ الإنسان الراشد ، الراشدون لهم طريقة في التفكير تختلف تماماً عن الصغار ، وهذا ما يجب أن يفهمه المربون كثيراً .

كان من الأمثلة المهمة جداً في قضايا فهم التفكير بين الكبار والأطفال قضية عادت من شقين :-

(**الشق الاجتماعي**) و (**الشق الوراثي**) والتي نتمركز ونتحدث حولها كثيراً ، فهناك دراسات كثيرة تجريبية من ناحية فسيولوجية ، ومن ناحية بيولوجية عند الإنسان ، ومن ناحية وراثية يضاف إليها ، وأيضاً من ناحية اجتماعية ، لكن الدراسات البيولوجية عادة والفسيولوجية تثبت أن الإنسان له نمو ونضج محدد للجسم واضح ، وطبيعة البشر مقاييس الاختلاف بينهم أيضاً محددة وواضحة يختلفون إلى حد ما ، لكن فيه مقاييس جمع بينهم ، أن هذه المرحلة ينمو فيها الجسم الإنساني والعضو الإنساني داخل الجسم الإنساني أو خارجة بطريقة معينة وإلى حد معين ؛ بمتوسطات طبعاً مختلفة بين البشر .

فمن أهم الدراسات التي درست على مستوى الذاكرة ؛ لأن الذاكرة هي التي تتعامل مع الكلمات والتقاط الكلمات فيما بين الأطراف ، ووجد أن الإنسان لديه ذاكرة ، وخلية خاصة بالتذكر تنمو وتكبر وتأخذ سعة إلى حد اثنا عشرة سنة ، بعد اثنا عشرة سنة لا تكبر كسعة بيولوجية طبيعية لكن يتفاعل معها الإنسان من خلال القدرة والتذكر ، وعلى فكرة يمكن أن يعيش الإنسان ويموت ولا يستخدم من خلايا التخزين المعلومات ولا حتى ٥ ٪ من التي تخلق معه ، عنده قدرة على استيعاب الكثير من المعلومات داخل هذه الخلايا سواء معلومات بصرية أو معلومات سمعية أو معلومات حسية ، أي معلومات كانت ، فلديه قدرة على استيعاب الكثير والعديد جداً من المعلومات ، لكن عند اثنا عشرة سنة تقف سبحان الله هذه الخلية عن النمو ، ويقف أيضاً المخ البشري عن النمو بشكل عام يصبح هذا شكله وهذا حجمه ، فبالتالي يكون عند الإنسان قدرة واضحة أو طاقة للتخزين واضحة ، هي هذه الطاقة لدى الإنسان للتخزين ، لكن عندما نقول اثنا عشرة سنة طريقة التفكير عند الطفل الصغير تختلف عن الراشد ، إذاً هي ليست ما حدث والفرق الذي حدث ليس في سعة التذكر أو سعة المخ أو ما إلى ذلك أبداً ، ففي هذه السن اكتمل النضج واكتملت السعة البيولوجية والفسيولوجية عند الإنسان إذاً ما الذي يحدث الفرق ؟ هنا الحديث وهنا بدأ يتدخل الحديث وبدأ يتدخل (برونر) والكثير من العلماء حول هذه العملية والقضية !!

من الذي يُحدث الفرق داخل ذاكرة الإنسان من معلومات ومن استجابات مختلفة ؟

هي البيئة المحيطة والتمثلات المحيطة حول الكبار والصغار ، هذه التمثلات تجعل للراشدين طرقاً في التفكير مختلفة عن الصغار أو الأطفال في تلك المراحل .

(برونر) ميزة نظريته أنها غالباً تجمع بين النظريتين السابقتين التي ذكرناها (فيجوتسكي) و (بياجيه) وهذا شيء جيد ، حينما يأتي أحد للتقريب والجمع في هذه القضايا ، ولكنه أيضاً وضح بعض المسائل الجديدة والنظرات الجديدة والرؤى الجديدة حول هذه القضايا .

أيضاً ركز (برونر) على قضايا مهمة جداً لكن بطريقة أوضح ؛ أنه يمكن اعتماد أساليب التعلم الاستكشافي ؛

يعني : الأطفال أو الطلاب في مراحل العمر المبكرة ؛ لماذا نقول أنهم محدودي القدرات ؟ لماذا لا نقول : أنهم عندهم عمليات اكتشاف ذاتية ؟ تستقرئ من الأساليب الخاصة فيهم في التفكير ؛ فقط علينا يجب أن نفهم نعرف كيف يفكر هؤلاء . وكيف تفكر هذه الفئة حتى تسهل علينا إعطاؤهم جرعات تساعدهم على الاكتشاف الذاتي الخاص فيهم .

عملت تجربة في هذا السياق وكان في نتائجها غرابة لكنها حقيقة ومسجلة ومصورة ؛ حيث ذكر بعض الباحثين أن الأطفال في عمر صغير قادرين على الاكتساب بطريقة لا يتخيلها الكبار : فذكر أحد العلماء أنه في سن خمسة أشهر أو ستة أشهر ، هل يمكن لي أن ألاحظ أن طفل الخمسة أو الستة أشهر قادر على اكتشاف الفرق في الأعداد ، يعني : الجمع والطرح وما إلى ذلك أم لا ؟ فهؤلاء الباحثين أتوا بطفل يكون مثلاً جالس في حضن والده أو والدته ويكون أمامه مسرح صغير جداً هذا المسرح يكشف الستار عنه ، ويكون فيه ثلاث دمى فأتى بالطفل الأول ، وطبعاً عملها على مئات الأطفال ووجدوا تقريباً نفس النتيجة ، عند ستة أشهر حتى يعرفوا أن الطفل لا يستهان بقدراته الاستكشافية حتى في العد والجمع والطرح وما إلى ذلك ، **فوجدوا أن الطفل في هذه المرحلة قادر على معرفة العدد ، كيف ؟**

أنه يعمل له ثلاث دمى كما ذكرنا ومن ثم يرى هذه الثلاث الدمى ومن ثم تغلق الستارة في المسرح الصغير أمامه ، ومن ثم يفتح مرة أخرى المسرح الصغير أمامه ويرى ثلاث دمى مجدداً ، عندما يرى ثلاث دمى ، لوحظ أن الطفل ينظر إلى الثلاث دمى لمدة تقريباً من أربع إلى خمس ثوانٍ ، ومن ثم يعطي انتباه ورؤيته لشيء آخر يسمونها gazing time

(**نسبة التركيز**) أو (**نسبة الانتباه**) يعطيه تقريبا أربع إلى خمس ثوانٍ ، إذا أغلقت الستارة مرة ثانية وفتحت هذه الستارة مجدداً وما كان فيه إلا دميتين يرى أن الانتباه هنا عند الطفل تغيرت نسبته بدأ تركيزه على الدمى أكثر ، وبدأ يلاحظ هذه الدمى ويصدر أصواتاً من داخل الحلق محاولة استثارة صوت أكثر ، ويلاحظ أنه لحوالي دقيقة يحاول اكتشاف الفرق ويحاول أن يبين من خلال هذه الأصوات أن هناك فرقاً ،هناك عدد نقص أو حتى لو زيدت دمية أخرى مثلاً صارت أربعة ، نلاحظ أنه يعطي نفس الإشارات ، إذاً الطفل في مرحلة خمسة أو ستة أشهر قادر على تمييز العدد ، قادر على أنه يعرف أن العدد قلَّ أو زاد من خلال نسبة التركيز ومن خلال نسبة المشاهدة لهذا المسرح ، لماذا اختلف إذا ما فيه فرق بين الدمى في المرة الأولى ، وبعد فتح الستارة في المرة الثانية لم تزد نسبة التركيز عنده عن خمس أو ست ثوانٍ ؛ لكن إذا كان فيه فرق سيحاول ، بل إن بعضهم إذا أتيحت له الفرصة إذا كان في مرحلة أنه يحبو يُترك قليلاً فيحاول أن يذهب خلف هذه الستارة ليجد الدمية الناقصة ، فبالتالي أعطى مؤشر واضح جداً لأنه استطاع أن يفرق بين العدد الماضي والعدد الحاضر ، سواء بأكثر أو بأقل سواء بجمع أو بطرح فهذا يعطي مؤشراً أن هناك قدرة عند الطفل على الاستكشاف لا يعرفها الكبار ولا يدركونها إلا من خلال إعطاء أو فهم طريقة التفكير عند الطفل للمرحلة التي يكون فيها هذا الطفل .

❖ **من الأشياء الجميلة التي أشار إليها (برونر) في نظريته :-**

البيئة الإثرائية أشار إلى أنها مهمة ، لكنه قال أن هذه البيئة الإثرائية ليست شيئاً إذا لم يكن هناك تفاعل لهذه البيئة ، يعني : يمكن أن أوفر لطلابي أو أطفالي جميع المميزات والبيئة الإثرائية من أعداد وأرقام وقصص ومثيرات سمعية وبصرية كل شيء أمامهم ، وجميع الألعاب المتقدمة الذكية التي تنمي الذكاء لكن رميتها لهم وتركتهم ، لن يكون لها معنى إذا لم يتم التفاعل والتواصل مع هذا الطفل مباشرةً والشرح له والعمل واللعب معه فيها ، بمعنى أنه لو اشتريت لعبة واحدة وتم التواصل في المعلومة وتبادل المعلومة والتفاعل مع هذا الطفل قد تنمي ذكاءه أكثر مما أثري بيئته بعشر ألعاب ذكية ،

فسيأتي طفل يراها وبعدها يتركها ويمل ويذهب ولا يعرف كيف يمكن يستعملها بطريقة مثلى ، فبالتالي قد يتركها و لا يتم الاستفادة منها ، إذاً التفاعل مع الآخرين مع البيئة الثرية هي من الأشياء المهمة التي ركز عليها (برونر) .

من الأشياء المهمة جداً **أنه ركز على نسبية المعرفية ونسبية التفاعل** وهذه لم يركز عليها مثلاً (بياجيه) أو (فيجوتسكي) قال : إن الخبرة الجديدة كلياً تحتاج إلى مزيد من التركيز لشرحها للطفل أو للطالب ، الخبرة الأقل أو المتوسطة تحتاج نسبة تركيز أقل لكن لها نسبة معينة ، الخبرة التي ذات تركيز معين يمكن من خلالها استكشاف خبرات جديدة أيضاً ؛ لكنه أيضاً أشار إلى قضية مهمة وأثيرت في مدارس وقضايا أخرى كثيرة غير هذه المسألة ، هي :

❖ **مسألة تسريع النمو المعرفي عند الأطفال** ، يعني : (بياجيه) مثلاً ما مال لها كثيراً لأنه يعتقد في قرارة نفسه أنه لماذا أسرع نمو الطفل ؟ أسرعه من تسع سنين إلى عشر سنين ، هو سينتقل لها بطبيعته وأنا أسرع أطفال العالم كلهم ، فالعملية ستتم طبيعياً بين الناس فلم يولي اهتماماً بتسريع مسائل النضج كثيراً ، وكذلك تقريباً هو الحال ليس بشكل مثل (بياجيه) ، لكن كذلك هو الحال عند (فيجوتسكي) ، لكن (برونر) لا !! اهتم بقضايا التسريع وأهتم بقضايا الموهبة والاهتمام بالناس (special needs) أو (**الاحتياجات الخاصة**) وما إلى ذلك ، فاهتم كثيرا بهذه المسائل. .

أيضاً من الأشياء المهمة التي ركز عليها علماء النفس والتربية أو علماء علم النفس التربوي قضايا تتعلق **بالنمو اللغوي** لاكتساب اللغة ، وتكلموا عن مراحل النمو اللغوي عند الإنسان ، فكانوا يشيرون إلى قضية مرحلة **الكلمة الواحدة** ، فالإنسان عندما يمر بمرحلة الكلمة الواحدة لا يستطيع أن ينطق إلا كلمة واحدة ، ثم يأتي إلى المرحلة الثانية وهي **مرحلة الكلمتين ويتكلم أكثر من كلمة** وما إلى ذلك ، وبعدها **الجمل والتفصيل** يبدأ يركبها بعدين مسألة : (grammar - القواعد) أنه هل يركب الجمل بطريقة (grammatically) بطريقة قاعدية سليمة أو لا ، طبعاً في مراحل الاكتساب الأولية ، بالمناسبة الطفل يكتسب اللغة كما هي سليمة حتى بقواعدها ، بعد أن يفهم تراكيب اللغة من سن أربع سنين إلى خمس سنين يبدأ يخلط القواعد من جديد ؛ ويبدأ يؤنث المذكر ويذكر المؤنث ويقلب الكلمات ، **لماذا ؟** لأنه هو بدأ يستخدم ويفكر بنفسه في مسألة اكتساب اللغة ، لكن عندما يبدأ يضبط هذه القواعد يرجع مرة ثانية إلى عملية التوازن السابقة ويتحدث اللغة تقريباً سليمة بقواعدها بألفاظها بأفعالها بضمائرها وما إلى ذلك ، بشكل أفضل وأكثر سلاسة .

عندما نذكر (**النمو اللغوي**) ونركز عليه هو ليس شيئاً نذكره من باب الإثراء ، عندما نركز على النمو اللغوي نعرف أن اللغة هي أهم عامل في اكتساب التعلم المدرسي لأن اللغة والتعلم المدرسي يعني صنوان لا يفترقان ، يجب أن نربط هذه بهذه بل بالعكس نحن ذكرنا أن كثيراً من النظريات تترجمها وتفسرها على أنها أساس العملية المعرفية هذه اللغة ، إذاً لا يتم الاستقلال وعدم إعطاء اللغة حقها ، نجد عندنا الكثير من المناهج تساعد في تنمية اللغة عند الطفل ، طبعاً القراءة والكتابة وأهم من ذلك القرآن الكريم فهو يساعد ويسهم للطفل بتنمية لغته وتنمية تصوره وجعله يفكر من خلال اللغة عالية المقام ، في كيفية التصوير الحقيقي للمشاهد والوقائع وما إلى ذلك ، وأيضاً يكون هذا من خلال التفسير والتفاعل بين الطرفين الوالدي أو القريب أو المعلم أو ما إلى ذلك عند عمليات القراءة .

الحلقة (١١)

نستكمل فيها اليوم واحدة من أهم مراحل النمو لدى الإنسان وخصوصاً من المراحل المهمة التي يجب أن يدركها ويعرفها المربي هي : (مرحلة النمو النفسي) :

هي من المراحل التي يكثر فيها الكلام ، ولو بدأنا فيها لا ننتهي سريعاً ومع ذلك أريد أن أوجز وألخص فيها ؛ لأنني أحس أن مراحل النمو المعرفي بالنسبة للمربي هي تعد من أهم المراحل وأهم الأصول التي يجب أن يتعلمها ويعرفها ويدركها المربي في هذه المرحلة .

النمو النفسي عند الإنسان مر بخبرات وبتجارب حتى إنسانية قديمة وتاريخية ، وبدأ الكلام والفلسفة والفلاسفة وعلماء المنطق وعلماء الكلام ، الكل بدأ يتكلم في النفس الإنسانية والنمو النفسي عند الإنسان ، تكلم من المعاصرين كثيراً وأخذ من الصدى بالرغم أنه يعد من تاريخ علم النفس – مدارس علم النفس التاريخية – وليس من المدارس التي فعلاً يقال : إنها من المدارس الحديثة ، أنها في وقتها أخذت صدى وأثرت كثيراً مثل : **مدرسة (فرويد)** ومنهج فرويد بكل ما فيه من أخطاء وبكل ما فيه من صواب ولغط وأخذ وعطاء ، يعني : مدرسة تأثرت كثيراً بشرح الجوانب النفسية عند الإنسان ، لكنها كانت تعتمد على الانطباعات والتخيلات وتعتمد أيضاً على التجربة المحدودة يعني عينة محدودة على طرق تجريب محدودة وما إلى ذلك ، فهي لا تعد من المدارس ذات العمق التجريبي الكبير والضخم . اعتمدت على إنشاء مصطلحات جديدة تتكلم عن المصطلحات الشعورية والشعور واللاشعور والـ(أنا) و الـ(هو) وما إلى ذلك ، والعُقد التي تكون في الإنسان ، يعني : كانت صراحة فيها جزء كبير من التقليص للجهد النفسي الحقيقي ؛ لكن مع ذلك لا يجب أن ننفي الجوانب الإيجابية والإثراء التي قامت بها من حيث عمل بعض التجارب والتفسيرات المهمة .

وركّز (فرويد) على **قضيتين** عندما تكلم أن البعد البشري دائماً يركز على ركيزتين في دوافعي للسلوك و للحراك ، وهذا الدافع عندما تأتي للمدرسة الإنسانية في علم النفس ، يعني : فعلاً تحاول أن تتجنب مثل هذه الدوافع لأنها حقيقة هي لا تحرك السلوك الإنساني بشكله العام إنما هناك الكثير من القيم والمبادئ والأعراف القيمية التي يبني عليها الإنسان تحركاته وسلوكه وقراراته ومعتقداته وما إلى ذلك .

فـ(فرويد) مثلاً أشار إلى أنه من **أهم محركات السلوك عند الإنسان هو :**

- **العدوان** أو السيطرة من خلال العدوان .
- **الجنس** وأنه إذا عدنا إلى التاريخ البشري فهو مليء بالدماء من الحروب وحمامات الدماء ، ويربط ذلك كثيراً بحب السيطرة وحب الجنس وحب المال والسلطة كلها تسوق النفس البشرية والإنسان إلى عمل مثل هذا الأمر ، حتى الحضارة وبناءها هي حب للسيطرة حب للتقدم حب للظهور وعشق للقوة وللبروز ، كلها تفسر داخل نطاق (فرويد) مدرسة التحليل النفسي نطاق النزعات والشهوات والرغبات وتحقيق الطموح الشخصي الخاص ، وهذا ليس بكل حال من الأحوال قد يكون صحيحاً أحياناً ؛ لكن ليس على جميع الأحوال والنطاقات صحيح ، فبدأ يفكر علماء النفس عندما أتى (فرويد) بهذه الفكرة يعني صحيح أنها جهنمية لكنها ورطت الناس فيما بعد فكيف يخرجون من هذا القالب الذي قولب فيه التحليل النفسي بالذات ليس كل علم النفس ؛ لأن علم النفس مثل ما ذكرنا في البدايات أنه بحر كبير ومجموعة من الفروع المختلفة ؛ لكن تحليل النفس الإنسانية وما إلى ذلك .

فظهر عالم آخر وهو (أركسون) برغم انتمائه إلى مدرسة التحليل النفسي ، مدرسة (فرويد) في البداية إلا أنه أتى وكان يُعَتبر من التلامذة في هذه المدرسة ، لكنه طور نموذجاً جديداً للشعور النفسي والنمو النفسي عند الإنسان فكان أكثر شمولية وأكثر عمومية من نموذج (فرويد) المحدود بقضايا معينة .كان فيه كلام عن (**النمذجة الداخلية**) **(الديمنيكيات الداخلية للإنسان) كيف تعمل ؟ كيف هي علاقة الإنسان بمجتمعه ؟ كيف هي علاقة الإنسان بأمه؟ وأبيه ؟** ، ليس كما فعل (فرويد) ؛ بل كانت في سياق اجتماعي ، (فرويد) حتى كان يفسر العلاقة بين الأب والابن والأم والابن والابنة وما إلى ذلك فيها تداخل عدواني جنسي نوع ما ، لكن لا ؛ أتى (أركسون) وفسرها في سياق اجتماعي أكثر اتساعاً ، وضمن إطار ثقافي وفكري أوسع ، يعني : من ناحية الأسرة ونمو الإنسان .

وضع مجموعة من المراحل أنا سأختصر هذه المراحل ولديكم في الكتاب يمكن أيضاً الأخذ بالمزيد منها حتى نوفي أجزاءً من الوقت للقضايا الأكثر أهمية ، **فوضع مجموعة من المراحل هي :-**

- **المرحلة الأولى** : أن الإنسان يبدأ في بداية حياته بما يسمى بـ(**الإحساس بالثقة**) مقابل الإحساس بعدم الثقة يكون في بدايته (**من الولادة وحتى الشهر الثامن عشر**) يحس بالثقة وبنفسه وبالبيئة المحيطة بشكل أساسي عندما تتولد من خلال المحيطين فيه المقربين وخصوصاً الوالدين أو الأسرة القريبة ، فهي فعلاً المرحلة الحرجة التي يراها أنها تعتمد كلياً على بناء الثقة بهذا المجتمع المحيط (الأمن) ، (العطاء الذي يراه ويرغبه) أنها تُبنى خلال هذه المرحلة الأولى .
- **المرحلة الثانية** : (**مرحلة الإحساس بالاستقلال الذاتي**) مقابل الإحساس بالشك أو الخجل أو ما إلى ذلك ، وأنها تكون (**من الشهر الثامن عشر عادةً إلى سن الثلاث سنوات**) أنا لا أريد أن أسهب فيها كما قلت لكم عندكم الكثير من المعلومات حولها لكن يتطور فيها عملية الإحساس بالاستقلال الذاتي عند الطفل وهي تبدأ عند الطفل في هذه المرحلة لكنها تستكمل في المراحل الأخرى،يتطور فيها الإحساس بـ (Initiative) بالمبادرة المبادأة أنه تبدأ الأعمال الداخلية والإحساس بالآخرين في هذه المرحلة .
- **المرحلة الثالثة** : (**وهي من ثلاث سنوات إلى ست سنوات**) ، يعني : حتى نجد أن المراحل وتفسير هذه المراحل لو تلاحظها فيه قرب بين المدارس المختلفة فيها ، لكن هنا في الجانب النفسي تكلم أنه من ثلاث إلى ست سنوات يتطور جانب معين عند الطفل يسمى : (**جانب الضمير الداخلي الذي يعطيه الإحساس بالصح والخطأ**) وما إلى ذلك ، يتجلى هذا الدور من خلال ما يلعبه أمامه الطفل من أدوار من المعلمين والآباء والأمهات وما إلى ذلك ، فممكن أيضاً يتمثل مثل هذا الدور .
- **المرحلة الرابعة** : والتي تحدث عنها أيضاً هي مرحلة تقع (**من السنة السادسة وحتى الثانية عشرة**) وأسماها (**الإحساس بالجهد أو الأداء مقابل الإحساس بالنقص أو عدم الأداء الجيد**) ، فهذه المرحلة يكرس فيها الطفل قدراته – يعني كما يرى – ومهاراته من أجل التغلب على صعوبات الاضمحلال أو الانكماش على الذات من خلال التداخل مع الآخرين ، من خلال الأداء الجيد ، أداء المهارات ، الحياة الاجتماعية وما إلى ذلك،ومن خلال التحصيل والإنجاز العلمي ، هذه كلها أمور قد تظهر بشكل أوضح في هذه المرحلة عن غيرها من المراحل الأخرى ؛ قال (أركسون) : أنها من أهم المراحل التي ممكن أن يكوّن فيها الطفل وجهة نظر ؛ سواء عن نفسه أو الآخرين عن الأداء وعن البيئة المحيطة ،يستطيع إنجاز بعض المهام ، يستطيع تكوين أشياء أساسية تتضح جلياً فيما بعد في المراحل اللاحقة.

- المرحلة الخامسة : وهي مرحلة هامة والتي يشتكي منها كثير من المربين وهي مرحلة تبدأ (من السنة الثانية عشرة وحتى الثامنة عشرة) التي هي مرحلة المراهقة في تصنيفات أخرى لكن هنا يركز على الجانب النفسي فيها وهي : **الإحساس بالهوية مقابل الإحساس بغموض الهوية** ، ودائماً صراعات الطفل في مرحلة المراهقة والإحساس بذاته وتغيره عن طباع الصورة النمطية له سواء الاجتماعية بناء علاقات مجتمعية وصداقات وتكوينها كثير ، بناء جسور من الثقة مع الـ (peers) أو ما يسمى (**الأنداد**) تكون أكثر من الجسور الوالدية ، بناء تصور جسدي مختلف في هذه المرحلة عن الذات ، وبناء تصور فكري عن الصورة الذاتية للجسد في هذه المرحلة تتم وتتضح بأكثر من غيرها من المراحل ، طبعاً هي تكون داخل نطاق مرحلة المدرسة خصوصاً المراحل المتوسطة والثانوية ، ودائماً ما يشتكي الأساتذة في هذه المرحلة بأن الأطفال أو المراهقين في هذا السن يكون لهم بعض من الممارسات المعينة التي يريدون أن يثبتوا فيها أنفسهم ، فمثلاً في بناء صورة للهوية بشكل معين نجد أنه مثلاً بعض المراهقين في هذه المرحلة أحياناً خدش الهوية بالنسبة لهم ، أو خدش المشاعر بالنسبة لهم ، قد يخليهم ويولد عندهم إحساس آخر بالرغبة بإثبات الهوية بالعناد بالتصلب على الرأي وما إلى ذلك ، يعني : يعتقد مثلاً بعض المربين أنه أحياناً يعاقب الطالب ببعض الممارسات وهو لا يدري بأنه يخدمه فيها ، فبعض الطلاب من الأشياء المسيئة له وخاصة في مرحلة المراهقة أنه يبان أمام زملائه أنه لا يعرف المادة العلمية أو ما يفهمها ، فيحاول أن يستثير المعلم والمربي الذي أمامه باستثارات تجعله يطلع عن طوره ويغضبه ، فممكن أنه يمشيه في هذا السياق يعتقد المعلم أنه فعلاً عاقب المراهق وهذا الطالب وأخرجه من الفصل وفعل له كل شيء ، لكن بعض الطلاب الذين لا يعرفون الاستجابات ولا يعرفون المحتوى العلمي أو لم يحل الواجب أو لم يفعل شيئاً من هذا القبيل أو واجه صعوبة في فهم الفكرة ، فيحاول أن يبادر بعمل شغب معين حتى يجعل المعلم أن هذا الطالب عُرضة للعقوبة بإخراجه من الفصل بحرمانه من المادة بذهابه عند المرشد وما إلى ذلك ، هو في قرارة نفسه هذا الطالب الذي تم من قبل الأستاذ عملية إنقاذ له ، لا يقعد في الفصل ويقعد ليس بفاهم أمام زملائه فيحرج بسؤال ويحرج بإجابة معينة فيمسكونها عليه وتكون تعليقاً لهم طول الوقت ، فبالتالي من الأجدر والأنجع له أنه يبادر بأي حركة يثير فيها المدرس ، فيخرجه مثلاً من الفصل فيخرج من الموقف السيئ أنه يظهر غير فاهم ، بينما المدرس يعتقد أنه أظهره بموقف سيئ أمام الطلاب الآخرين بإخراجه من الفصل ؛ ولكنه في حقيقة الأمر أراح هذا الطالب لأنه لم يتعرض لموقف محرج ينتقص من قدراته من هويته الشخصية وما إلى ذلك ، فهو الآن في موقف أقل ضغط يذهب يقعد عند المرشد يتكلم كلام عادي يقول لكن ما يتعرض إلى أنه يكون أقل قدرات فأحياناً يكون الطالب أذكى من المعلم في التصرف لذلك يجب أن يكون المعلم يفهم هذه المرحلة العمرية وخصوصاً الإحساس النفسي فيها .
- المرحلة السادسة : وهي من المراحل المهمة وهي : **الإحساس بالألفة مقابل الإحساس بالانعزال** وهي (**من عمر الثامنة عشر إلى سن خمسة وثلاثين**) ، وهي أهم مراحل عمر الشباب التي ينتج فيها الإنسان كل شيء أهم معارفه أهم طاقاته حتى أهم الصداقات يكونها ، أبرز المهارات العلمية والتحصيلية والطاقات قد تتولد داخل هذه المرحلة ، فبالتالي تتطلب هذه المرحلة من القراءة والفهم الشيء الكثير ، لا نقف عندها كثيراً لأنها هي عادة لا تقع ضمن اهتمامات المربي ، أتكلم عن مراحل التعليم العام وغالباً يقفون إلى سن المراهقة في التعامل مع الطلاب .
- المرحلة السابعة : وهي (**مرحلة الإحساس بالإنتاج وتوليد الطاقات والأفكار مقابل الاستغراق بالذات**) ، طبعاً الإنسان في هذه المرحلة (من سن خمسة وثلاثين إلى التقاعد الستين سنة تقريبًا) هو مستغرق بالإنتاجية والاستغراق ،

أيضاً بالعمل الذاتي التي تخصه بإنتاجه الذاتي والمجتمعي ، ومن ثم قد تجعله فعلاً يستغرق في هذا الأمر وبالتالي يكون مثلاً يصل إلى حقيقة معينة في داخل هذا السن من خمسة وثلاثون التي يسمونها علماء نفس النمو التي هي (Mid – age crisis) التي هي (**أزمة منتصف العمر**) ؛ لأنه داخل هذا العمر يتم عند الإنسان النضج المعرفي والعقلي الشيء الكثير ، وأصبح عنده خبرات ؛ يعني في المجتمع من عمر خمسة وثلاثون سنة وما فوق ، فممكن يصاب بأزمة منتصف العمر، كيف ؟ ، تؤثر على نفسيته ، كيف ؟ ، أنه ممكن اتخذ قرار ، اكتشف أنه الآن بدأ يعرف نفسه حقيقته ومر بمراحل من النضج والخبرات الكفيلة والكافية أن تجعله يتخذ قرارات ويعرف ما هو القرار السليم ، ليس كما السابق أحد يساعده في القرار وما إلى ذلك .

فيقول : **هل الدراسة التي درستها هي القرار الصحيح اتخذته في دراستي في المجال معين ؟ ، هل العمل الذي عملته كان هو العمل فعلا الأقرب لي والذي يعبر عن نفسي ؟ ، هل الزواج الذي أقدمت عليه كان هو الارتباط الحقيقي لي والأمثل ؟** وما إلى ذلك هل .. يبدأ يراجع قراراته المصيرية كلها ، قرار الإسراع بالأطفال تأجيل الأطفال ، كلها يبدأ يراجع في هذه المرحلة هذه القرارات الحاسمة ويبدأ يرى القرارات أنا ما أريد أن أطيل في هذا الموضوع أيضاً لكنها فيما بعد تكون مفصلية بالنسبة له ، فتبدأ عنده الإحساس بالتوليدية والإنتاجية أو الاستغراق بالذات كما ذكر (أركسون) .

- **المرحلة الثامنة** : (**الإحساس بالتكامل مقابل الإحساس باليأس**) وهي (**ما بعد سنوات التقاعد**) ، عادةً يبدأ شريط العمر يمر أمام الإنسان ويبدأ يراجع كل ما عمل به ويقيم هذه الأمور ويعرف أنها كانت فعلاً تتفق أو لا تتفق ويبدأ في مراحل تثمينها أو عدم تثمينها ، الثقة في ذاته ؛ الثقة في المستقبل ؛ الهوية ؛ يبدأ يراجع كل المراحل السابقة . هذه المراحل النفسية ذكرها (أركسون) وكثير من المراحل تتفق مع بعضها ، ولكن دعونا نأتي لـ : (**الإطار العام للتقسيمات العامة لمراحل النمو التي يمر بها الإنسان**) : مراحل النمو التي يمر بها الإنسان عادةً والتصنيفات التي تثبتها لنجمع بين كل النظريات هي مجموعة من المراحل شبه المحددة وشبه المتفق عليها :

أولاً : مرحلة الرضاعة والطفولة المبكرة ، وهي : (من الولادة وحتى سن السادسة) ذكرنا فيها أن الإنسان يتعلم المشي والنطق والتعلم الحسي الحركي فيها .

ثانيًا : مرحلة الطفولة المتوسطة ، وهي : من ٦- ١١ سنة أحياناً .

ثالثًا : مرحلة الطفولة المتأخرة ، تكون غالباً من ١١-١٣ سنة .

رابعًا : مرحلة المراهقة وما قبل المراهقة ، وهي : من بعد تلك المرحلة ١٣ أو ١٤ - ١٨ سنة .

خامسًا : مرحلة الشباب الرشد ، وهي : من ١٨ - ٣٥ سنة [وموجود حتى داخل الكتاب ممكن تقرؤون فيه تفاصل حول هذا الموضوع] .

سادسًا : مرحلة استكمال مرحلة الرشد ، وهي : تسمى مرحلة الرشد والشيخوخة من ٣٥-٦٠ سنة .

سابعًا : مرحلة الشيخوخة المتأخرة ، ما فوق ٦٥سنة وما إلى ذلك .

هذه أهم التقسيمات عادة التي تتبع ويتفق عليها في مراحل علم نفس النمو ؛ لكن من أهم الأشياء التي يجب أن نأخذها بعين الاعتبار ، ونأخذها دائماً بوجه أهمية قصوى هي : أن لكل مرحلة نمو مطالب معينة يجب أن تؤخذ في حسبان المربي والمعلم ، لكي تتكامل هذه الوظائف وتتسق أيضاً بين المربي والطالب المستفيد أو الطفل أو المراهق البيئة والبرامج والإثراء

الداخلي والسياق الاجتماعي والإطار الثقافي والحضارة والبنية ، هذه كلها يجب أن تأخذ معلومات كفاية حتى نستطيع توليد البرامج الصحيحة والأكيدة والنافعة في هذا الإطار .

الحلقة (١٢)

كنا قد توقفنا في الحلقة الماضية عند (**النمو ومراحل النمو عند الإنسان**) وتناولنا (**النمو النفسي**) و (**أهم التقسيمات لمراحل النمو في عمر الإنسان**) وركزنا على القضايا التي تهمنا كمعلمين ومربين في مراحل عمرية معينة. ونستكمل الآن بطرح **بعض القضايا الهامة في جانب النمو** ونختتم فيها إن شاء الله في هذه الحلقة جانب النمو ومن ثم إن شاء الله نبدأ في الحلقات القادمة بالحديث عن التعلم ، واتجاهات التعلم،ونظريات التعلم وما إلى ذلك كل ما يخص قضايا التعلم إن شاء الله ، لكن نختم اليوم قضايا النمو بإذن الله .

بدايةً كمربين وكمعلمين يكون عندنا هاجس ما يسمى (**المدرسة والنمو النفسي الصحي السليم**) .

لكن كيف يتم هذا النمو الصحي النفسي السليم ؟ يجب أن يبنى شخصية صحية مناسبة لا تقتصر على برامج محددة ومؤطرة وموجهة على جهة معينة ، يجب أن تكون هذه البيئة متاحة للجميع بالتساوي بالعدل أمام الناس بفرص متساوية ومتوافرة للجميع ، قد البعض يقول : لكن البيئة المدرسية يكملها بيئة أسرية اجتماعية خاصة قبل ذلك ، هذا الكلام صحيح ، لكن البيئة المدرسية لها دور لأنه لما يدخل الطفل المدرسة سيصبح يقضي من الوقت المنتج – خصوصاً من وقت النهار– أضعاف ما يقضيه داخل البيت ، فبالتالي عملية المدرسة جداً مهمة والنمو النفسي الصحي المدرسي السليم ، لكن كان فيه (argument) نوع من النقاش والحوار حول هذه القضية ، وجدنا أنه في قضايا المدرسة لما تستقبل الطفل هي لا تستقبل مادة خام كما يعتقد الآباء والمربين !! يجب أن يكون مر بمراحل داخل الأسرة والبيت أعطته الثقافة والثقة الكاملة أنه يبدأ هذه المرحلة المدرسية ، يُغفلها كثيراً للأسف وتواجه المربين والمعلمين كمعضلة ، كثير من الآباء والأمهات لا يُعلِّم الطفل لا مبادئ القراءة والكتابة والحساب وما إلى ذلك ، لا يبذل ولا يعطيه من المجهود الشيء الكثير أو الشيء اللائق ، يستقل حتى بقدرات الطفل أنه قادر على التحصيل ؛ فلا يعطيه الأهمية الكافية لأن يُحصل في مرحلة ما قبل المدرسة وهذا في الحقيقة غير صحيح ، هناك كثير من الأدلة الإجرائية ؛ وأتذكر أني عملت واحداً وموجود أيضاً عن (كيفية تربية وتعليم طفل ما قبل المدرسة) ؛ لأنه مهم أن يكتسب لا يعامل على أنه مادة خام تسلم للمدرسة كما هي ومسؤولية المدرسة هذا البناء الخاص بالطفل ، هذا غير صحيح .

– **التكامل الفكري السوي بين الطفل والمدرسة يجب أن يتم في مثل هذا الإطار** ، أنا أتذكر دراسة عملتها سابقاً على أنه **هل الفكر متسق بين الطفل والمدرسة ؟ هل العدوان ينتج أحياناً من المدرسة ويذهب إلى البيت أو من البيت ويذهب إلى المدرسة ؟** فعملت دراسة صغيرة نوعاً ما وجدت فيها بعض النتائج أعتقد على أقل تقدير فيما يخصني أنها مشوقة نوعاً ما،وتعبر عن بيئة ثقافية وفكر أحياناً لدينا .

ذهبت إلى مجموعة من المدارس وسألت المرشد الطلابي ، وقلت له لنفترض جدلاً : وأنا أريد الإحصائيات الخاصة بهذا الأمر بعدين بذلت معه بعض الوقت والجهد لجمع مثل هذه الإحصائيات ، أن هناك أطفالاً يقوم بعض الأطفال الآخرين بالاعتداء عليهم بالضرب أي عنف يكون بين الأطفال فيضربونهم ، من الذي يتابع هذه الحالة ؟؟ فيقول لي المرشدون الطلابيون في الغالب : يتابعها أهل الطالب الذي تعرض للعنف أما الطالب العنيف لا نرى أحداً من أهله يأتي إلى المدرسة وكأن ما عندهم مشكلة ، كأن المشكلة عند الطالب الذي يتم الاعتداء عليه فقط لا غير ، فبدأنا نجمع أرقاماً وإحصاءات

وأقارنها بأرقام وإحصاءات موجودة في الخارج ، وجدت أنه حوالي ٩١٪ يصل الرقم مع الكسور إلى ٩٢٪ من الآباء والأمهات الذين يعتدون أطفالهم على أطفال آخرين لا يأتون إطلاقاً لمعالجة مشكلة أطفالهم ، يعتقدون أن أطفالهم عاديين تماماً أنهم عنيفين فهو عادي تماماً ، فِكر هذا العنف يدعم من الأسرة تكتشف أن المدرسة تعاني من هذا الأمر فكيف تبني بيئة صحية داخل هذا .. ، يعني : بالمناسبة بقية المائة في المائة ١٠٠٪ ليسوا ناس أتوا ليحلوا المشكلة لكن أتوا على أساس أنهم يرون القضية بالضبط ويتأكدون أنه ما تم الاعتداء في الغالب على ابنهم ، والبعض والحق يقال وهي نسبة حقيقة لا تُذكر ١ - ٢ ٪ هم الذين يحاولون إيجاد حل لمشكلة ابنهم العنيف ، ونجد أنه ٧٢-٧٣٪ من الآباء والأمهات الذين تعرض أبناؤهم للاعتداء والضرب أو الممارسة العنيفة أياً كان شكلها سواء من إساءة أو إهمال أو ما إلى ذلك ، يأتون للسؤال وحل مشكلة الطفل ، يعني : فيه فروق كبيرة في المجتمع هؤلاء لا يسألون وهؤلاء يسألون ، إذاً فيه داخل حيز الأسرة مازال لدينا مجموعة من الأسر تدعم تغذية جانب العنف البدني والعنف الفكري للطالب ، بحيث أنه يفرزه على أصدقائه وزملائه في المدرسة ، وهذا خطأ كيف أبني مدرسة ونمو نفسي صحي سليم ، إذن يجب أن يكون فيه حلقة بين المدرسة وبين البيت ، فنجد أنه كما ذكرنا سابقاً العملية يجب أن تأخذ الإطار التكاملي ، عندما قارنتها بالأرقام التي تأتينا من الخارج في الدول المتقدمة صناعياً نوعاً ما سواء في الشرق أو الغرب ، وجدنا أنها أرقام مخيفة صراحةً أنه هناك نجد أنه كل الطرفين الابن إذا كان عنيف أو معتدى عليه بالعنف كلا الآباء والأمهات يذهبون بنسب عالية جداً لمعالجة هذه المشكلة التي يقع فيها أبنائهم . إذاً نلاحظ أن البيئة المدرسية ليست على كل حال هي مصدر وليست هي مصدر خالي من أي شوائب .

❖ **لكن كيف نحل وكيف نعطي للمدرسة جواً نسميه الجو النفسي الصحي السليم ؟**

أولاً : إتاحة فرص التفاعل الصفي الأكبر ، كل ما كان في الصف تفاعل صفي أكبر كلما تم بناء مهارات للحوار للمنطق للثقة في النفس لعرض الأفكار ، التفاعل الصفي لما نركز عليه كمربين أكثر يتيح أكثر ويثمر ويثري أكثر وشخصية الطفل ، حتى يقلل من مساحات العنف بين الأطفال ، وخصوصاً أنهم يعملون في مساحات ضيقة لما تتركهم من دون تفاعل تبدأ هذه المساحات فيما بعد الضيقة والمساحات القليلة التي بينهم تتحول إلى مساحات عنف ، **لماذا ؟** لأنه لا يوجد شيء مفيد ليشغلهم ، فبالتالي ممكن يُشغلون بأي شيء آخر.

ثانياً : إتاحة فرص التعبير عن الانفعالات ، الإمكانات والانفعالات العقلية والوجدانية والمشاعر للمتعلم هي مناخ مناسب في المدرسة للتعبير عن هذا الأمر ، مكان مناسب ليست فقط موضوع منهج وأنهيه وأمشي لا !! هي المناخ الأنسب؛لأنه طاقة الطفل إذا كان همي أني أدخل هذا الكتاب في ذهنه وأمشي سوف لن أنتج في يوم من الأيام ، لكن إذا كان همي أني أبني الشخص لذات الشخص سوف أنتج كثيراً إن شاء الله .

ثالثاً : توفير مناخ تعليمي تقبُلي بين الطرفين بين الطلاب فيما بينهم وبين الطلاب والأساتذة فيما بينهم ، يعني : الأدب لابد أن يكون موجوداً ، لكنه أيضاً المناخ التقبلي الذي يبني الثقة فيما بين الطرفين والنقد البناء وتقبل وجهات النظر أو شرح وجهة نظر مختلفة هذا سيبني نوعاً من الجوانب الصحية المهمة جداً .

رابعاً : تزويد المتعلمين من الطلاب بقواعد واضحة ، يعني : ما عندنا مثلاً قواعد واضحة ، لا نأتي نقول للطفل : ترى مطلوب منك كذا وكذا...، ننبه عليه بعدين .. ، بناء على هذا التنبيه يتم مكافأته أو عقابه أو ما إلى ذلك ، لا !! أن يتم يعني ببساطة أنه ما يكون عارف وش السبب لعقوبته أحياناً ، أنه يكون عارف ولكن ما يعطى الإجراء القبلي قبل ذلك ما

أعطي الإيضاح لهذا ، ما يعطي التوعية اللازمة والكافية ، فيه فروق فردية بين الناس في مجال والتوعية والتقاط الوعي المناسب لأداء مهمات معينة .

أنا من تجربة حتى شخصية رأيتها أن الطالب يُعطى كُتيب لكل مرحلة أو لكل مدرسة : حقوق الطالب في المدرسة ، حقوق المعلم في المدرسة ، حقوق المدير ، حقوق المشرف .. ، كل من في هذه المدرسة حتى الموظفين ، طبعاً ليس فقط الإداريين فحسب لأن لهم فعلاً حقوق وكذا .. ، أيضاً حقوق الموظفين والعمالة وما إلى ذلك في المدرسة يجب أن يعرفها الطالب ويجب أن يعرفها المعلم كل واحد يجب أن يعرف أدواره وحقوقه ، إذا زودنا الموجودين في المؤسسة التعليمية بقواعد تعليمية وإجرائية واضحة نتوقع أيضاً أن تصدر عن المتعلمين استجابات مرغوب فيها ونقلل من الاستجابات الغير مرغوب فيها .

خامساً : من القضايا المهمة جدا التي يجب أن توفرها المدرسة والبيئة التعليمية : (إتاحة فرص النجاح) دائماً أفكر في الفرص الحديثة للنجاح فيما يحقق لي النجاح ، أنا كمتعلم وكمعلم كيف أنجح ؟ وأتميز ؟ كيف أبرز قضية معينة ؟ كيف أجلب معلومة جديدة تفيدني وتفيد الآخرين ؟ ... وهكذا ، فرص النجاح وإتاحتها للطلاب كلهم وتعزيز الثقة فيهم بأن الكل قادر على مثل هذا الأمر .

المدرسة الصحية السليمة يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار فيها أنها عبارة عن بيئة ، عبارة عن نظام ، عبارة عن معلم ، عن إدارة ، عن متعلم عن أدوات تعليمية ، إذا توفرت هذه الأشياء بالكامل سوف تعطينا إن شاء الله تعلم حقيقي وسليم .

يأتي بعد هذا كله حتى أحقق هذه البيئة السليمة يأتي بعد هذا كله ما يسمى بالكتاب المدرسي ببعض الأمور التي تأتي وتصير فعلاً أو تناسب مثل هذا النظام القاعدي الموجود لكي يتناسب معه ويتم تطبيقه .

أختم بقضية مهمة جداً في قضايا النمو وهي ، **النمو الأخلاقي عند الأطفال في هذه المرحلة** :-

نظريات النمو الأخلاقي تعددت وتحدث عنها الكثير من علماء النفس خصوصاً في مجال علماء النفس في التربية أو في مجال التعليم ، من أهم العلماء الذين تحدثوا عن النمو الأخلاقي: (كولبرج) : وهو من العلماء المهمين والذين تتلمذوا واستفاد من طريقة مراحل (أركسون) في النمو النفسي وبنى عليها نموذجاً للنمو الأخلاقي ، لكنه كان يتكلم عن الأخلاق ومعايير الأخلاق أول شيء كمبادئ وعقائد وتفكير قبل أن تكون ممارسة ، فتطوير الأفكار عند الأطفال بمبادئ الأخلاق والقيم هو من أهم مستويات النمو الأخلاقي قبل أن يتمثلها ويعتقدها قبل أن ينتجها كمنتجات يستفيد منها هو الفرد ويستفيد منها من حوله ، فتكلم عن مجموعة من المستويات وهي ، مثلاً :-

(١) **المستوى ما قبل التقليدي** وفيه يتأثر الطفل بالثقافة المحيطة وثقافة الخير والشر ، يعني : (عموميات) قضايا عمومية في هذا السياق ، لكن الطفل في هذه المراحل يبدأ في مرحلة سماها أو داخل هذا المستوى - ما قبل التقليدي أن لديه (مرحلة التوجه نحو العقوبة والطاعة) ، يعني : يعمل هذه الأشياء كثيراً لأنها خير أو شر وهذه تعطيني عقوبة وأنا أصير مطيع ، يعني ما يتمثلها بشكل اعتقادي كبير إلا قياسًا بهذين المفهومين الأساسية يعني ما عنده (more detail) أو تفاصيل أكثر لماذا هي مهمة .

ثم تأتي بعدها (مرحلة التوجه النسبي الذرائعي) : وهي التي يعتقد فيها الطفل أحياناً إلى أن الأفعال الحسنة هي الأفعال التي يتم تعزيزها وتشبع حاجاته الخاصة وحتى حاجات الآخرين ، لكنها لازم يُنمّى فيه ويقال عنها أنها فعلاً جيدة وتعطيه منفعة شخصية وقيمة كبيرة شخصية قبل أن تكون هي قيمة إنسانية .

(٢) **المستوى التقليدي** وتكلم أيضاً أن فيه مجموعة من المراحل في المستوى التقليدي ، مثل :

(مرحلة توافق العلاقات الشخصية المتبادلة) أو أنه إظهار الشكل الطيب والذي يناسب المجتمع سواء للولد أو البنت يناسب المجتمع والمحيطين ، أما إظهار الشكل غير الطيب أو الفعل غير الحسن فإنه يجعله لا يتوافق مع المجتمع ، فبالتالي هو يحب سياق التوافق مع المجتمع ويتولد ويتمثل هذه القيمة ويعمل فيها .

يلي ذلك مرحلة سماها (مرحلة التوجه ناحية النظام والقانون) أو الشرائع أو حتى العادات والتقاليد والأعراف أحياناً نتمسك فيها بنظم الفرد والقواعد الاجتماعية السائدة ويطبقها على نحو حرفي ، يعني : يعرف أن هذا قانون يجب أن يطبق يظهر فيه احترام للسلطة يظهر فيه صون للنظام الاجتماعي الفكر الاجتماعي وما إلى ذلك ، لكنها نوع من الواجب أما الذي ما يلتزم فيه فيحتاج أنه يعاقب على مثل هذا الأمر ، وهذه التمثلات كيف الإنسان يتمثل هذه الأنظمة داخلة الآن لكن قد تكون أحياناً صحيحة وأحياناً خاطئة لكن كيف يصدرها هذا أمر آخر نتكلم عنه فيما بعد .

(٣) **مرحلة المستوى ما بعد التقليدي** عند (كولبرج) وهي تقع فيها مرحلتين أيضاً استفاد كثيراً كما قلنا من مراحل (أركسون) وهي :

(مرحلة التوجه نحو العقد الاجتماعي القانوني أو التشريعي) ، بحيث أن السلوك الأخلاقي في هذه المرحلة يراعي مرحلة الحقوق والمعايير العامة والأفراد والمجتمع والمؤسسات وفهم هذه القيم والآراء للناس وتبادلها والنقاش حولها ... وما إلى ذلك ، وهذه طبعاً بالمناسبة هي تتفق تقريباً مع نفس المراحل العمرية التي ذكرها (أريكسون) في قضية النمو النفسي عند الأفراد .

أما المرحلة الأخيرة التي ذكرها وهي مرحلة (The Universal Ethics) أو (Principle orientation) ، يعني : هذه مرحلة أخلاقية يتفق عليها العالم أجمع ، العدالة المساواة بين الكل للعالم كله يعتقد مثل هذا الموضوع وهذه يتمثلها الإنسان كقيمة أنه العدل والمساواة وإحقاق الحق للجميع ونشر مبادئ الخير وما إلى ذلك وأنها تكون (Universal) عالمية المفروض تُنشر للعالم كله ، وهذه تشكل أعلى مراحل النمو الأخلاقي عند الفرد بحيث أنه يفكر كثيراً في هذه القيمة ومدى أهمية إيصالها للآخرين مثله مثل غيره ، يعني : يحاول أن يجعل هذه القيمة تحظى بمنطق الكلية والثبات والمساواة بغض النظر عن المستفيد .

يوجد قضايا كثير ذكرت في الكتاب وأنا أتمنى ترجعون لها حول النمو الأخلاقي وهي مهمة جداً وتحتاج فعلا القراءة في هذا المضمون وهذا السياق ، وتكلم فيها حتى عن القضايا أكثر تفصيلاً ، مثل : الضمير أو عملية التوجه نحو الإيثار يعني كعنصر أخلاقي ، التوجه نحو المبادئ والأعراف والقيم ذات البعد الإنساني العالي ، لكن فيه ربط مهم

النمو الأخلاقي والنمو المعرفي : الذي كان مهم جداً في علماء النفس أنهم ربطوا بين الجانب المعرفي عند الإنسان كيف البناء المعرفي ، لهُ عامل حقيقي ومُداخل مع النمو الأخلاقي ، وهذا أمر مهم جداً لكن نشير سريعاً ونختم فيه باب النمو إلى : أن مراحل النمو الأخلاقي تشير إلى مراحل ذات منظومة فكرية تتعلق بالفكر تتمثلها فكرياً قبل أن تتمثل أيضاً سلوكياً .

دائماً **النمو الأخلاقي** يأخذ اتجاه نحو المستويات الأعلى وتكون سلسلته دائماً نحو اتجاهات أعلى فكل مرحلة تعطي المستوى الأعلى وهذا ليس بالضرورة في جوانب النمو الأخرى .

تشير **مراحل النمو الأخلاقي** كما هي الفكري أنها ترتبط بالأعمار الزمنية للإنسان ؛ فهذا أيضاً مهم جداً يجب أن نشير إليه . فيه تفصيل أيضاً في الكتاب عن هذا الموضوع وذُكر فيما يتسق بالنمو الأخلاقي والتعليم المدرسي وأن (كي سي) تكلم كثيراً وهو من مؤسسي المدرسة المعرفية من تلامذة (بياجيه) في الولايات المتحدة الأمريكية عن مثل هذا الأمر

والعمليات العقلية التي تهتم بمثل هذا الجانب في إطار التعليم المدرسي من خلال النمو الأخلاقي .

يوجد فروق فردية يجب أن نشير لها في هذا السياق وتختلف بين الأفراد لكن تنمية المستويات الأخلاقية ما بعد التقليدية عند الطلاب وبخاصة في مراحل الثانوية وما قبل الثانوية يعد استعداداً حقيقياً للطالب أنه يحمل (Ethics) القيم الأخلاق المبادئ في هذا الإطار وفي هذا الصدد ، يكون جاهزاً لفهم المناهج واستيعابها بشكل أفضل ويتلقى من المربي بشكل أفضل .

الحلقة (١٣)

نلخص ما مضى ومن ثم ننطلق لما نريد أن نتحدث عنه اليوم ، فكنا قد تحدثنا في الباب السابق وفي الحلقة السابقة عن **النمو و مراحل النمو** ، وكنا قد تحدثنا عن (**أهم التطبيقات والنظريات العامة المهم إدراكها وفهمها قبل أن يأتي المربي ويدلف إلى الميدان والمجال التربوي**) . في هذا اليوم سنتكلم عن :

الباب الرابع : باب التعلم .

وهو من أهم الأبواب في ميدان التربية ونحن هنا كما قلنا هي مادة مقدمة لعلم النفس التربوي وتحتاج الكثير من التطبيقات ولكن هذه يفترض أن تأتي في المستقبل ، الآن هدفنا الرئيس أن نلم بأهم مفاهيم ومبادئ التعلم في هذه المادة والمفاهيم والتطبيقات التربوية لمبادئ علم النفس التربوي في المجال التربوي ، ونعي مقدار أهميتها في هذا الحقل وهذا الميدان ومن ثم يكون هناك ميدان رحب وخصب للتطبيقات التربوية ، ولكن قبل أن ندلف إلى مجال التعلم يجب أن نعرف ولو بلمحة سريعة : (**أهم خصائص المُعَلِم الفعال**) :-

هناك خصائص يجب أن نفهمها وندركها كمربين ومعلمين في المستقبل لأهم خصائص المعلم الفعال ، **فهناك مجموعة من الخصائص حقيقة يجب أن يتحلى بها المعلم تتجلى في عدة نقاط وأهمها جانبين :-**

◄ **الجانب المعرفي** : أو الخصائص المعرفية للمعلم أو المربي الفعال ، فالخصائص المعرفية والخصائص الإدراكية لدى المعلم يجب أن تكون ذات أفق وذات إطار محدد ومعين لا تقل عنه ، يعني : أقل تقدير الذي هو (minimum) أو أقل شيء ممكن أن يصل له المعلم ، وهي أساس في نقل وتوصيل المعلومة للطلاب أو المتعلمين في أي حقل كان فهناك مجموعة من الخصائص المعرفية ذات الفاعلية التي يجب أن يتحلى بها المعلم ، وتتلخص فيما يأتي : - **في الإعداد المهني والأكاديمي الصحيح للمعلم** : فإذا كان هناك إعداد أكاديمي إيجابي فعال يشير دائمًا إلى المعلم بأهم التطبيقات وأهم الممارسات التربوية في هذا الحقل هذا بالتالي سينعكس على أداء المعلم .

الحرفية في العمل وربط العمل بالمجال التخصصي للعمل ، يعني : لا يأتي المعلم وينطلق إلى مجالات أخرى هو ليس متخصص فيها ويذهب إلى مثلاً تخصصات قد يكون لا يعرفها تمامًا ويتدخل في تخصصات زملائه ، هذا الأمر الحقيقة يجب أن لا يكون ، يجب أن يكون المعلم حرفياً مهنياً لديه حرفة واضحة ومهنة واضحة يكوّن من خلالها شخصيته وطريقه المهني ، يعني : لا يخلط القضايا الأخرى بالقضايا الشخصية وما إلى ذلك بقضية مهنته ، هذا كله سيكون عائدة على ماذا ؟ ، على تحصيل طلابه ! ، هدفه واضح ومركّز عارف إلى أين سيصل بطلابه وماذا يريد أن يحقق معهم من أهداف وإنجازات ، هذا كما ذكرت لا يتأتى إلا بإعداد مهني وحرفي جيد وأكاديمي جيد ، فالتحصيل والمهارات التحصيلية والمهارات العلمية هي عنصر مهم يجب أن يؤخذ دائمًا بعين الاعتبار ، لما أقول إنه يكون مهنياً وحرفياً ويراعي وظيفته أنا لا أقصد إنه يكون ذا أفق ضيق !! واهتمامات ضيقة !! لا .. إطلاقًا بالعكس فدائمًا المطلوب من المعلم توسعة مداركه وتوسعة آفاقه واهتماماته ، وهي بالتالي ستنعكس على طريقة تعليمه وهذا لا يتعارض مع ذاك ، القضية وما فيها أنه دائماً يسعى إلى

توسيع الأفق في إطار الاهتمام وفي إطار ذات الموضوع ، يعني : لا يبعد كثيراً أو يشطح كثيرًا ، فالتعليم الناجح والتعليم الفعال دائمًا يكون من خلال معلم ذو أفق واهتمامات ، وأفق معرفي متسع ، ويحاول أن يلم بأكبر قدر ممكن من المعلومات لأنه سوف تساعده كثيراً في أداء مهامه .

توجد مجموعة من الدراسات التي عملت ما تسمى (**دراسات على الخبراء والمعلمين المبتدئين**) ، وُجد كثيراً أن الفارق الأساس فيما بين **المعلم الخبير والمعلم المبتدئ** ، هو : في أن هدف **المعلم الخبير** جداًواضح ، و**المعلم المبتدئ** لا زال يحاول ويتعلم بالمحاولة والخطأ كيف يصل إلى أهدافه ، **المعلم الخبير** لديه مجموعة واسعة من الطرق لإيصال المعلومات بحسب الفروق الفردية وبحسب قدرات الطلاب أمامه .

المعلم الخبير لما سُئل كثير من المشاهير والمنتجين والعلماء والأعلام في المجتمعات فدائمًا يشيرون إلى نقطة أنه هناك معلم أو أكثر من معلم أثر عليهم في حياتهم ، عندما تعود الدراسة لهذا المعلم الذي أثر عليهم في حياتهم يجدون أنهم من فئة المعلمين الخبراء وليس المبتدئين ، لكن في علم النفس التربوي في هذا الميدان ، وأنا أتذكر مثل هذا الأمر عندما درسنا في التعليم العالي في الغرب أنك كمعلم مبتدئ يجب أن تذهب لتستفيد من المعلم الخبير كيف يشرح ؟ وكيف يمارس عمله ؟ كيف يقسم الأوقات ؟ كيف يتفاعل مع طلابه ؟ وكيف يوصل المعلومة ؟ كيف طبيعة الحوار بينه وبين الأساتذة ؟ وأتذكر أن هؤلاء الخبراء مثلاً كانت شيئاً ملفتاً للنظر أنه مجموعة كبيرة من المعلمين والخبراء والأساتذة الخبراء : إطلاقًا لا يقول للطالب – سواء في التعليم العام أو التعليم العالي – إذا أدلى بدلوه أو أدلى برأيه أو أشار إلى نقطة إطلاقًا لا يقول له أنت نقطتك ليست بجيدة !! أو نقطتك غير مناسبة !! أو تدري الصحيح كذا !! أو الذي قلته خطأ !! نادراً ما يقال هذا الأمر من قبل المعلمين الخبراء أو الأساتذة الخبراء ، السبب أنه يعرف أن هذه النقطة سوف تكون مفصلية في أداء المتعلم ، إنه تخليه يقف أو ينطلق ، لكن يعني تعلمت بعض الألفاظ الجيدة عندما يريد أن يختلف مع الطالب الأستاذ فيقول له : نعم أنت رأيك صحيح وأيضًا يوجد رأي آخر أعتقد أنه كذا وكذا ، فيجعل الطالب يفكر بين الرأيين ويقرر أيهما أفضل وخاصة إذا كان رأي الأستاذ مقنع أكثر والأدلة والبراهين تكون أكثر ، أو يقول له : نعم إجابتك صحيحة وجيدة ولها أبعاد وأنا أول مرة أدرك مثل هذه الأبعاد وأسمعها لكنها مهمة يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار لأن الذين قبلك ، أو إن الناس الذين أجابوا قبلك من الذين تعاملت معهم . كان لهم إجابة أخرى وهي كذا وكذا وهي أيضًا صحيحة ، فدائماً طريقة التفاعل إيجابية بين المعلم الخبير والمتلقي أو المتعلم أمامه ، فما يجعل مساحات من الفوقية أو مساحات من الصح والخطأ ومساحات من البرهنة أو ما إلى ذلك ودائما يكون هناك مساحات متساوية للنقاش والحوار ، تجد هؤلاء المعلمين أثروا كثيراً في المتلقين من طلابهم وجعلوهم فعلاً يتأثرون بمثل هذا الموضوع والحديث في هذا المجال يطول ، ولكن أيضاً من أهم خصائص المعلم الفعال :

– **أنه يجمع معلومات أو يوفر لنفسه معلومات عن طلابه** ، يعرف كيف يستقي من خلال الممارسة من خلال التفاعل كما ذكرنا ويعرف هذه العمليات وكيف يستفيد منها من خلال تفاعله مع طلابه ، لأنه بدون تفاعل مع الطلاب لن يكون هناك إنتاجية كبيرة في هذا المجال .

- **الخصائص الشخصية للمعلم الفعال :**

– أهمها (**الاتزان والمودة**) : يعني ما يكون انفعالي كثيراً ولا يكون قاسي كثيراً ، يعني : نجد إنه جزء كبير من نقل المعلومة بين الطرفين : التفاعل الإيجابي من خلال الاحترام ، وأيضًا العلاقة ما نقول حتى الحميمية ، ولكن على أقل تقدير

العلاقة ذات طابع الذي فيه مودة ، هذه تنقل المعلومة بين الطرفين فيصير كل طرف يحترم معلومة الطرف الآخر بل إنه يحاول أن يفكر فيها كثيراً ، بالمقابل نجد أن هناك مجموعة من المعلمين الخبراء الحقيقيين الذين لا يستطيع الطالب التلقي منهم بشكل جيد بسبب الطريقة غير الحميمية والتواصل غير الحميم بين الطرفين ، وهذا أمر يحتمه الجو النفسي بين الطرفين فبالرغم أنه حتى المعلومة ثرية والمعلومة قوية والمعلومة لها معنى و مغزى كبير جداً ، لكنها لا تجد صدى ولا تجد اهتماماً من قبل المتعلم والسبب أنه كان هناك علاقة غير حميمية أو غير ذات طابع فيه جانب المودة ، وبالتالي يغفل كثير من المربيين يعتقدون أن القسوة هي العامل الأساس في تحصيل المعلومة ، ولكن هذا غير دقيق على كل حال.

من بعض المحددات التي دائمًا يتحدثون عنها ويقولون أنها إذا توفرت في المعلم فيكون ذو فاعلية أكبر ، مثلاً :

١- **التعاون مع الطلاب** ، فيكون معهم في اتجاه حميم في تبادل المعلومات .

٢- **التعاطف مع مشكلاتهم ومراعاة الفروق الفردية بينهم** ، أنا أتذكر كان أحد الأساتذة الذين درسوني كانوا يأتون وإذا كان فيه أحد يبدو عليه علامات الحزن وكانت في الحقيقة مؤثرة جداً فينا كلنا كطلاب كان يسأله عن مشاعره اليوم كيف هل تشعر بشكل جيد اليوم ؟ ، فقال : لا . عندي الظرف الفلاني فيبدأ في عملية التعاطف معه ويقول له ويحاول فإما أن يسليه أو يحاول أن يساعده أو ما إلى ذلك ، كانت تؤثر في نفوسنا كثيراً وخصوصًا الطالب المتعلم الذي كان فعلا صاحب القضية لكن مع ذلك كانت المجموعة كلها تتأثر لتعاطف وتعاون هذا الأستاذ .

٣- **الصبر** ، ذكرنا سعة الميول والاهتمامات ، والمظهر الشخصي ، والمزاج العام ، يعني : إذا كان فيه أستاذ متقلب المزاج حتى الطلاب يخافون ذلك اليوم يسألونه ، لماذا ؟ ؛ لأنه ممكن اليوم مزاجه عالي وممكن يوم مزاجه أقل من عادي فبالتالي لا أدري كيف ستكون الاستجابة لسؤالي ؟ والأستاذ متقلب المزاج لن ينجح كثيرًا ، حتى إنه فيه علماء كبار لم تخلد ذكراهم بسبب تفاعلهم الاجتماعي الغير جيد والسيء مع الناس ؛ السبب أنه يكونُ في وضع دائمًا اجتماعي قلق مع الناس .

٤- **العدل وعدم التحيز** .

٥- **الحس الفكاهي** ، وتغيير نمط الحركة في جو المحاضرات ، قد يكون هذا النمط النوع من المحاضرات لا يحمل نفس الأسلوب الذي يفترض أن نتكلم عنه لكن هذه طبيعة هذه المحاضرة وهذه المادة .

٦- **السلوك الثابت والمتسق** ، يعني : لا يكون كل يوم بسلوك مختلف فيشتت انتباه المتعلمين .

٧- **الاهتمام بمشكلات التلاميذ وما يطرأ عليهم ، سواء التعليمية أو حتى الشخصية** بمتابعات بسيطة وليست بالعمق المطلوب لأنها قد تشغله وتشتته عن هدفه ووظيفته الرئيسية .

٨- **المرونة في التعامل** .

٩- **استخدام مبادئ الثواب والعقاب** : وهذه ستأتي في مسألة التعلم لأنها جداً مهمة .

١٠- **الكفاءة في تعليم موضوع معين** .

١١- **الاستعداد وإعطاء المعلوم حقه من التعليم** ، أو موضوع معين يراد التعلم فيه .

١٢- **الحماس** ، نجد أن بعض المعلمين يتحمس في بداياته ومن ثم يفتر لظروف داخلية أو خارجية أو ما إلى ذلك ، لكن الحماس المتواصل والمتسق هذا يضيف إلى العملية .

نرى من قضايا التفاعل الصفي المهم : أن نتكلم عن بيئة صفية عن بنية صفية عن روح متكاملة لتلقي وإعطاء المعلومة ، يعني : هذه تكون مهمة جداً للطلاب ، ولكنها إذا ما تأتت كلها وأصبحت جميعها متاحة فنحاول أن نستفيد بأكبر قدر

ممكن من المتاح ، يعني نعلم أن حجم الصف الدراسي له دور مهم في التعلم في وضع وسائل في القاعة وجلب مساعد حركة الطلاب ، وتقليل مدى عدوانيتهم إذا حجم الصف كبير ، لأنه إذا كان قليلاً ؛ الأطفال فيما بينهم يعني ممكن أي احتكاك بينهم يثير أي شجار أو أي عنف أو ما إلى ذلك ، لكن أعمل دائماً في ضوء المتاح ، كل ما كان يتاح بيئة صفية أفضل كل ما كان هذا الأمر أفضل بكثير ، لكن للتغلب على مثل هذا الموضوع ، فيه جانب أساسي يعني مهم جدًا أنه يكون لدى المعلمين الفعالين ، وهي : **تكوين جو نفسي اجتماعي للصف** ، يعني : تكوين علاقات **ليبادر المعلم الفعال بتكوين علاقات جيدة بين الزملاء وبين الطلاب الذين أمامهم** ، يخلق روحاً من التنافس الاجتماعي الإيجابي ، وروحاً من التعاون العمل المشترك ، يوزع المهام بينهم ويجعل مجموعة كبيرة من القادة دائمًا بينهم فيصبح أكبر مجموعة ممكنة أمامه من الطلاب يكونون قادة في هذا المجال ، يعني : أنا أتكلم عن أن المعلم له دور في خلق الجو النفسي الاجتماعي لدى الطلاب ، وخلق الحميمية فيما بينهم ، وليس فقط دوره العملية التعليمية فحسب أو أنهم هم فيما بينهم فقط يكونون العلاقات الشخصية فيما بينهم لا . أيضًا المعلم قد يكون له دور في فهم هذا الموضوع وهذا من الجانب الإنساني الذي يتمتع فيه أي معلم .

دائماً نقول : أنه **مفهوم الذات لدى الطالب** وتكوين مفهوم للذات لديه يأتي دائماً من بيئتين مهمتين : فإذا كون مفهوم ذات إيجابي عن نفسه الطالب أو كون مفهوم ذات سلبي عن نفسه الطالب ، فنعلم أنه غالباً بيئتين مؤثرة ، لكن قد يكون هناك بيئات أخرى ، لكن البيئة المنزلية وخصوصاً الوالدين أو المدرسية وتتمثل في الأستاذ أو الأساتذة هذين العنصرين يكونان دائماً جانبًا إيجابيًا أو جانبًا سلبيًا عن الطالب ، بمعنى : أن الطالب الذي يرى في نفسه أنه إيجابي وذكي ويفهم ويعطي وكذا ، هذه إيجابية لم تأتِ له من داخله كانت فيه مبادرة من نفسه لكن وجد من يشجع هذه الإيجابية ؛ وحتى لو كانت في بداياتها سطحية لكن وجد من يشجع هذه الإيجابية ، فبالتالي صار عنده مفهوم إيجابي عن ذاته أنه قادر على الإنتاجية وقادر على العطاء بإيجابية ، لكن إذا كان هناك بيئة محيطة وتقول له دائمًا : يعني الإنجاز هذا محدود فيقال له : كنا نتوقع منك أفضل !! أنت يعني هذا الذي عملته يفعله كل الناس !! كل البشر يشتركون في هذه السمة ، يعني : هذا عادة يقتل روح الإيجابية عن الذات والتطلع و تقدير الذات وروح الطموح لأنه لا يطمح للمستوى الذي بعده لأنه يتوقع إنه كل الناس وصلوا للمستوى الذي بعده ، فبالتالي يقلل روح الطموح ، هذا الأمر دائماً للمعلم أثر فيه كبير في تكوين مفهوم ذات إيجابي عند الطالب والكلام في هذا يطول .

حتى من ناحية الثواب والعقاب ، يعني : الطالب لا نتكلم دائمًا عن ذاته في العقاب ، لكن في الثواب نتكلم عن ذاته ، مثلاً إذا أجاب الطالب بطريقة جيدة أو عمل عملاً حسن : أنت ممتاز يا محمد أنت ذكي أنت كذا أنت جيد أنت كذا . نتكلم عن ذات الشخص في الجانب الإيجابي نتكلم عنه هو ، عن كنه هذا الشخص أنه هو الممتاز هو من أصدر وأطلق هذا العمل الإيجابي ، بينما نجد إنه في العقاب الصحيح أن لا نتكلم عن ذات الشخص ، نتكلم عن العمل نفسه فما نقول أنت يا فلان أو محمد إذا كنت أتكلم عن محمد ما أقول أنت يا محمد لا تفهم أو غبي أو كذا لا ، هذا الكلام خاطئ جداً ويقلل من مفهوم الذات الإيجابي لكن يقال له : عملك يا محمد ما كان جديد كان يفترض إن عملك يكون كذا فهي ما هي قضية محمد نفسه ، لكن قضية العمل غير موفق فعملك يفترض أن يوجه بهذه الطريقة فلو عملت مرة أخرى هذا العمل يفترض أن يأخذ هذا المسار أو هذا الكلام الذي تلفظت فيه أو قلته كان غير مناسب وغير جيد وفي غير موائم.فدائما تقدير الذات ومفهوم الذات يصبح أعلى عندما يكون موجهة لذات الشخص بجانب الثواب ويصبح أقل عندما يكون موجهاً

بمسألة العقاب للسلوك وليس لذات الشخص طبعا هذه من أهم السمات الإيجابية التي يجب أن يتحلى بها المعلم ، ونجد منها مواضيع كثيرة في الكتاب أريد أن أحيلكم عليها مثل : أنماط التواصل الصفي ، وأيضًا تفاعل الطالب والمعلم في قضايا التواصل الصفي فموجود في كتاب علم النفس التربوي في مقررنا قضايا جدًا مهمة تكلمنا عن مثلا التعلق أو الاتجاه والاهتمام أو حتى الاهتمام اللامبالي واتجاه النبذ أحيانا بين الطالب و المعلم وأثره العملية التعليمية.....إلخ ، هذه الأمور كلها والتوقعات بين المعلم والمتعلم ، أثر المستوى الاقتصادي والاجتماعي فيما بينهم وهذه أمور كلها مهمة جدًا ونرجو أخذها من الكتاب والتواصل حول هذا الموضوع.

تفاعل الطالب والطالب : هذه من أهم النقاط التي يجب أن تكون واضحة جداً في ذهن المعلم لأنه هناك نمط واضح في التفاعل بين الطالب والطالب له أنماط معينة يجب أن يفهما المتعلم ونجدها أيضاً في الكتاب وأشارت حتى إلى جوانب من علم نفس النمو لهذا الجانب وكيف يتم تكوين العلاقات بين الطلاب أنفسهم .

الحلقة (١٤)

نستكمل في هذه الحلقة (**مفاهيم التعلم وباب التعلم**) ، في الحلقة الماضية كنا تحدثنا عن (**أهم الخصائص العامة للمعلم الفعال**) وفي هذه الحلقة جعلنها كنوع من التقديم للتعلم ، حتى قبل أن نبدأ في الكلام الذي جله كلام سيكون نوعاً ما علمي ومركَّز ولكن أحببنا أن نقدم مقدمة لطريقة المعلم الفعال قبل أن نبدأ بالتعلم .

❖ **مفهوم وتعريف التعلم :-**

أنه عملية نستدل عليها من خلال التغيرات والتطورات التي تطرأ على سلوك الفرد والناجمة عن التفاعل مع البيئة أو التدريب أو الخبرة أو الأثر الوراثي ، وهذا المفهوم يشير في الغالب أن الاستدلال على التعلم أحيانًا يكون على نحوٍ مباشر وأحيانًا يكون على نحو غير مباشر ؛ من خلال ما يطرأ من جديد أو حديث على السلوك .

وأيضاً نستدل من هذا التعريف : أن هناك ارتباط بين الأداء والتعلم ، فنحن نستدل على التعلم من خلال الأداء ، لكن التعلم ليس الأداء ذاته ، ليس عمليات التعلم (procedure) أو العمليات التي تتم داخلياً ليست هي التعلم بذاته ، فقد يحدث التعلم في وضع تعليمي ما ولا يحدث الأداء في وضع تعليمي آخر ، كأن يتعلم الطفل مجموعة من كلمات جديدة ويفشل أو يمتنع عن أدائها ، بسبب ما في وضع معين ؛ كلها لها تفسيرات .

التغيرات التي تطرأ على السلوك والتي تدل على التعلم يجب أن تكون نتيجة للتدريب أو الخبرة ، حتى التعلم من جانب واحد أو مرة واحدة لا يكفي يحتاج إلى المزيد من التدريب والخبرة ، لطالب في هذا السياق أو حتى الطفل أحياناً ، وبذلك نستثني عدداً من أنماط التعلم أو التغيرات السلوكية كما أسميناها سابقاً التي يمكن أن تنجم عن آثار مثلاً أخرى لا تنتج التعلم مثل التعب أو النضج أو غيره من القضايا المؤثرة في هذا الجانب ، لأنه أحياناً قد يكون النضج من أهم العوامل المؤثرة في التعلم أو أداء التعلم ، بمعنى : أنه طفل يسمع كلمة معينة باستمرار وقادر على إصدارها ولكنه مثلاً الأحبال الصوتية أو مكامن النطق ليست جاهزة بعد لقول هذه الكلمات أو طرحها ؛ فبالتالي متى ما تأتى النضج وحصل النضج الوظيفي للأعضاء الداخلية سوف تقال مثل هذه الكلمة ؛ وبالتالي قد يكون التعلم حدث ولكن النضج لم يحدث أو العكس بالعكس النضج حدث لكن التعلم لم يحدث وهكذا... قد يكون الأثر على الآخر بحسب الظروف .

في التعريف للتعلم الذي ذكرناه في السابق أنه يشير إلى أن التغير الذي يطرأ على السلوك يجب أن يكون ثابتاً نسبياً لنستدل على أن عملية التعلم حصلت ، فنقول : إن الإنسان صار عنده تعلم لمبدأ جديد أو مهارة جديدة أو مفهوم جديد من خلال

عدة عوامل ، يتضح من خلال عدة أمور :-

١- تغيير واضح في السلوك .
٢- الثبات النسبي .
٣- تغير الخبرة .
٤- الأداء الجديد لممارسة جديدة أو لمعلومة جديدة .

هذه كلها تشير إلى أنه حصل في تغير في المعلومة ، لكن لما نأتي للتعلم ومفهوم التعلم **من أهم المدارس التي أثرت على التعلم ومبادئ التعلم** ، هي : (المدرسة السلوكية) وفيها مجموعة من العلماء وسنتطرق إن شاء الله لبعضهم أو أهم مؤسسيها ، وكيف تمخضت هذه الفكرة لديهم من خلال العديد من التجارب والعديد من المعلومات ، ونحاول نأخذ أكبر قدر ممكن منهم في هذه الحلقات . فنجد إنه أهم ما قاموا به في مجال التعلم علماء النفس في مجال علم النفس السلوكي أو المدارس السلوكية أنهم اكتشفوا أو حددوا بما يسمى بـ(المثير والاستجابة) .

تعريف المثير : هو أي شيء موجود في البيئة نتفاعل معه .

الاستجابة : هي استجابة هذا الفرد للمثير الذي أمامه ومعرفته وتفاعله معها وإدراكه لها وما إلى ذلك ، يعني : أنا أمامي هذا الكرسي الأصفر أو الأزرق وأدركت الآن هو كان مثل الاستثارة بالنسبة لي باللون أو بالشكل أو ما إلى ذلك ، وأدركت ما هو فكانت استجابتي له أني أحدد شكله أو أذهب لأستريح هناك أو يعني أحدد الاستجابة التي أراها ، طبعًا أيضًا حددوا شيئاً آخر فيما بين المثير إدراكك للمثير أو هذا المثير الخارجي وبين الاستجابة وهي فهم الحركة تجاه هذا المثير ، هي ما نسميه **زمن الرجع** ، يعني : الوقت الذي تتم فيه عملية الإدراك العقلي الداخلي للإنسان ، هذه ما نسميها زمن الرجع ، فهناك مثير واستجابة وبينهم (**زمن الرجع**) : الوقت الذي يتم فيه إدراك المعلومة ، وهي تختلف في الأفراد من شخص إلى آخر .

لكن من أهم الأمور في جانب التعلم عدة مفاهيم يجب أن نأخذها بعين الاعتبار ونتكلم عنها بإسهاب ، طبعًا هي تتعلق بمفاهيم أدائية وظيفية داخل المدرسة باستمرار تستخدم مثل : (**مفهوم التعزيز**) ، وداخله (**مفهوم الثواب والعقاب**) ، وما إلى ذلك .

لكن قبل أن نتكلم عن هذا الأمر دعونا نتحدث قليلاً عن نظريات التعلم التي شرحت كيف يتعلم الإنسان [ونأخذ أهمها والأشياء الأساسية التي تمت في هذا الحقل لن نتطرق إلى كل شيء لأن المجال لا يسعنا لكن إن حصل في مادة متقدمة بعد ذلك فممكن التطرق لتطبيقات أكثر] : فمن مؤسسي (النظرية السلوكية أو المدرسة السلوكية) أحد العلماء وهو أمريكي يدعى (واتسون) ، وهذا العالم أسس نظرية بوضع مفاهيم أساسية ذكرناها : **المثير والاستجابة وزمن الرجع** ، عمل بعض التجارب حول هذه القضية ومن أهمها (**تجربة الطفل**) الذي كان يفزع من أشكال معينة وعمل ارتباط بين هذا المثير هذا الشيء الذي كان يفزع منه ، وكان لديه استجابة معينة واكتشف من خلالها بعض المفاهيم الأخرى ، أنه لو أتى بأشكال لو افترضنا مثلاً أنه يفزع من حيوان ذو فراء أبيض ، وجد أنه لو أتى أي شيء ذو فراء أبيض ولو حتى قطعة عادية وقربها من هذا الطفل يجد أنه يخاف أيضًا ، ففهم مصطلح آخر موجود تحت هذه المظلة وهو مصطلح (**التعميم**) أنه يعمم خبرته هذه على الأشياء الشبيهة وعلى المثيرات الشبيهة ، فبالتالي يعطي نفس الاستجابة .

من أهم النظريات في هذا الحقل أيضاً التي تناولت الأمر (**نظرية بافلوف**) في الاشراط الكلاسيكي (Classical condition) أو (التعلم بالاشراط أو التعلم الشرطي) ، ونقول : كيف يكون هذا النمط من أشهر تجاربه - طبعًا كثير

من علما النفس تجاربه بتكون إما على خاصة في البدايات العلم وكذا قبل أن تتشكل النظرية والمدرسة بشكل جيد ويفهم تطبيقاتها ويفهم طرق التعلم فيها ، فكثير من العلماء كان يطبق تجاربه على بعض الحيوانات - لكن تكون في قضايا فسيولوجية يعني قضايا وظيفية تتعلق بالأعضاء أكثر والأشياء الميكانيكية أكثر من القضايا التي تتعلق بالاستجابة العقلية المعرفية فهذه تحتاج إلى تطبيق على العنصر البشري .

فـ(بافلوف) طبق تجربته الشهيرة على مجموعة من الكلاب في روسيا - وهو حاصل على جائزة نوبل في هذا الحقل على هذه النظرية - طبعًا حصل أنه وضع مجموعة وكان اكتشافه صدفة - بالمناسبة هو مثل (بياجيه) هو عالم فسيولوجي يعني علم وظائف أعضاء وليس عالم نفس ، ولكنه انتقل فيما بعد وأصبح عالم نفس ، فشده كثيراً هذا العلم فانتقل إليه - كان يلاحظ ملاحظة بافلوف أنه عندما يأتي إلى كلابه لإطعامهم (كان عنده مجموعة من الكلاب قريبة من معمله) فكان يلاحظ مع مرور الزمن أنه عندما يأتي إلى الكلاب لإطعامهم يجد أنهم (all ready) قد سال لعابهم بشكل كبير لأنهم عارفين أنه قادم لإحضار الأكل لهم ، فقال : أجرب ذلك اليوم أروح لهم في وقت الأكل لكن بدون أكل ، فذهب لهم وبدأ يطرق الباب ويصدر نفس الأصوات عند الدخول وما إلى ذلك وبدون أكل وبدون رائحة أكل دخل لديهم ووجدهم يصدرون نفس كمية اللعاب التي يصدرونها عندما يرون الأكل ، إذن هنا أصبح لديهم إشراط أو تعلم شرطي أن الشخص هذا ما دام أنه جاء في هذا الوقت ، وحتى إن لم يكن معه طعام ، إذن المثير الحقيقي ما كان موجود لكن صار هناك مثير شرطي (الذي هو نفسه بافلوف) فغطى عن المثير الحقيقي ؛ استدل بافلوف وقال : إنه بالشكل هذا ممكن أني آتي بأشياء ليست مثيراً طبيعياً حقيقياً هو نفسه ، آتي بمثير شرطي آخر وأقوم بإصدار العمل المطلوب من المتعلم بديلاً عنه ، وقد اكتشف أشياء أرخص وأشياء أقل تكلفة وأشياء كذا ... وبالتالي أُصدر مثل هذه الاستجابة .

سواها بعدين على شكل تجربة هائلة وكبيرة جدًا وكانت بدأت بهذه الملاحظة ، وبعدين هو سواها كتجربة فبدأ يعطيهم الطعام وجاب كلاب جديدة وبدأ يطبق عليهم هذه التطبيقات ويتأكد من هذه المعلومات ؛ فبعد فترة من إحضار الطعام لهم توقف وصار يحضر بنفس الطريقة في وقت الطعام ، فبالتالي وجد أن الاستجابة لديهم تحولت إلى استجابة شرطية وليس استجابة طبيعية ، إنه وقت دخوله هو بدون مثير طبيعي فقط بمثير شرطي (الذي هو نفس الشخص) أصبح يعطي نفس الاستجابة المطلوبة في هذا الجانب ، فبالتالي بدأ يفهم أنه فيه شيء أسمه (**تعلم شرطي**) تعلم بالاشتراط وهذه نجدها كثيرًا داخل أنماط الحياة ، يعني : أجد مجموعة من الأطفال لدينا في المنزل فيه حوض أسماك الزينة أنه في وقت معين يعطون لهم الأكل من على سطح الماء إنه في وقت معين عشان يستثيروا الأسماك من القاع إلى الأعلى يوهموا الأسماك بأنهم أعطوه بعض الأكل فيرشوه فيطلعون مباشرة ، السبب ما فيه أكل بس إنه صار فيه مع الحركة تعلم شرطي بين الحركة وبين هذه الأسماك بحيث أنهم توقعوا أن فيه أكل فكثير صارت تستخدم ، في المجال التربوي سنأتي إن شاء الله على تطبيقاتها ؛ لأن لها من الأهمية بمكان كيف يتعلم الأفراد وكيف يتعلمون بعض المعلومات من خلال استثارات أو مثيرات طبيعية ومثيرات شرطية .

أتى بعد ذلك أتى عالم آخر اسمه (فورن دايك) وهو من أهم علماء المدرسة السلوكية ، وفورن دايك تحدث بشكل جيد عن المثير والاستجابة ولكن ربطها بالمعزز كما ربطها مثلاً (**بافلوف**) أو حتى (**واتسون**) أو حتى غيرهم من العلماء ، ربطها بهذا الشكل من التعزيز ، لكن أضاف لها مفهوم جديد ؛ **أن الكائن الحي أحيانًا يتعلم بالمحاولة والخطأ وأحيانا ليس المعزز هو فقط معزز ايجابي واضح ملموس مادي كالطعام أحيانا المعزز شيء آخر** ، مثلاً الإنسان يريد أن يصل إلى حل ، أو الكائن

الحي يريد أن يصل إلى حل ، فمن أهم التجارب التي قام فيها كانت **تجربة على الفئران وعلى الحمائم** وعلى كذا إنه (**الاستدلال على الطريق**) فوضعهم في متاهة فالاستدلال على الطريق بأخذ المتاهة يجد طعام أو كذا ، لكن الاستدلال على الطريق في البداية يرى أن الكائن الحي يتعلم إذا ما في المعلومة قبلاً موجودة لديه فيتعلم بالمحاولة والخطأ فيحاول أن يستدل على الطريق قدر الإمكان فيتعلم بالمحاولة والخطأ لأول مرة ولثاني مرة ومن خلالها سيستفيد ما هي الطريقة الصح للوصول إلى المعلومة ؟؟.

من أهم أيضًا المدارس في الجانب السلوكي (**مدرسة الجشطلت الألمانية**) أو (**مدرسة الاستبصار أو الإدراك الكلي**) وهي مدرسة أتت لتتحدث عن مفاهيم عقلية ومعرفية ، وهي متقدمة نوعًا ما وتتكلم عن مبادئ معرفية يتم التعلم لها من خلال المثيرات والاستجابات أيضًا وأن الإنسان يستبصر أحيانًا ويدرك بعض المواقف من خلال العمل الاجتماعي ، ولديه بعض المعلومات العقلية التي تجعله يكوِّن تصورات خاصة فيه ، فمثلاً تحدثوا عن مجموعة من العوامل تحدثوا عن مجموعة من الأفكار ، مثلاً **عامل الإغلاق عند الاستبصار ونظرية الجشطلت** ، يعني : لو أرسم مثلثاً بهذا الشكل . وفي النهاية أترك فراغاً صغيراً وأقول للطفل أمامي : ما هذا الشكل سيقول لي : مثلث !! ، غالبًا الإنسان عنده القدرة على الإغلاق العقلي للمعلومة ما يقول هذا مثلث ناقص أو باقي شوي ويصير مثلث ، (هذا مثلث) يعطيك الاستبصار والإدراك الكلي للشكل الكامل ..

فبالتالي تكلموا عن مجموعة من المبادئ ومن أهم علماؤهم كان : (كوفكا) و (كولر) ، أيضًا تحدثوا عن (**الاستبصار**) و (**الإدراك الكلي للمواقف كما هي**) : أن الناس تدرك موقف كما هو وتعتقد أنه الموقف الحقيقي والاستبصار الحقيقي ، وكان له مثال جدا جيد تجربة على مجموعة من القردة أنهم وضعوا في قفص معين وكانوا يشعرون بجوع شديد جدًا ويوضع لهم في أعلى القفص موز وأكل معين ، فكل ما حاولوا الذهاب إليه ضربهم تيار كهربائي فما استطاعوا ، رجعوا مره ثانية ، ضربهم تيار كهربائي يحاولون محاولات متكررة إلى أن ملوا عرفوا إنه لا يوجد طريق للحل بعد ذلك ، بعد ذلك بدأ يأخذ مجربهم الموجودين مثلاً ثلاثة أو أربعة قردة فبدأ يأخذ الباحث بعد ذلك أحد القرود ويدخل واحد جديد فلما يدخل واحد جديد يحاول هذا الجديد الذهاب (طبعًا عفوًا أنا نسيت معلومة إنه إلي يحاول يلتقط الموز هذا سيضرب الجميع بصعقة كهربائية وليس فقط الذي يذهب) فعندما يئسوا كلهم أدخل واحداً جديداً وسحب واحداً من القديمين الجديد لما جاء يحاول (وكان جائع مثلهم) يحاول أن يذهب فالكل الثلاثة القديمين المتبقين الكل يمسكه لا يروح على أساس لا يصعقون بصعقات كهربائية فيمسكوه ويمنعوه من الذهاب إليها وبعد فترة هو لم يذهب إليها لكن يحاول يغافلهم لكن لم يستطع لأنهم هم منتبهين لأنه لو ذهب إليها مباشرة سيصعقون صعقة كهربائية قوية فالذي حصل إنهم يمسكوه فهو مع الوقت يبدأ يتعود ويجلس معهم ، بعد كذا يغير ويأتي واحد جديد ويأخذ واحد من القديمين ونفس الشيء سلوك الجديد يحاول أن يصل إلى الأكل يستبقى من قبل القديمين الموجودين ويتغير الجيل الأول الأربعة بالكامل ويأتي جيل جديد لم يصعق أبدًا لكن يدخلون عليهم واحد جديد من الخارج ، هؤلاء الأربعة يُدخلون عليهم واحداً جديداً فيحاول أن يلتقط هذا الموز ، فالذين لم يصعقوا أبدًا يمسكونه ما يذهب لهذا الموز لماذا ؟ لا يدرون !! لأنهم وجدوا الذين قبلهم عملوا نفس العمل ، فبالتالي كان عندهم الإدراك والاستبصار والاشراط في هذا الأمر في التعلم واضح جدا أنهم بدون فهم لهذا المنطق وجدوا ممارسة ، فقاموا يكملون على هذه الممارسة بدون فهم وإدراك لعمقها وماهيتها ولماذا هي جيدة ؟ ولماذا هي خاطئة ؟ كملوا على هذا المنوال ، فأصبحوا حتى القردة المجموعة الموجودة في القفص يمارسون ذات الممارسة التي مارسوها الذين من كان قبلهم بغض النظر عن فهمهم وإدراكهم لهذه الممارسة...

ومن أهم النظريات في هذا المجال (**نظرية باندورا**) في التعلم الاجتماعي بالمحاكاة بالقدوة وبالملاحظة إنه يكون بما يسمى (**رومل مودل**) أو (**القدوة**) ويتعلم الإنسان من خلاله وتكلم عن هذا النموذج والنموذج المعرفي فيه ، كانت من أهم التجارب التي قام فيها أن الإنسان يتعلم بالمحاولة والخطأ ، التجربة الشهيرة أنه أحضر مجموعة من الأطفال وعرض عليهم فيلم فيه نوع من العدوان ، وقاس .. ، أول شيء ما عرض عليهم شيئاً حقيقة قاس سلوكهم في ساحة المدرسة بعد أن عرض عليهم شريط فيلم عادي جد للأطفال كالمعتاد ، وجد [لا أتذكر الرقم] أنه وجد عندهم نسبة ١٠٪ من السلوك العدواني ، وعندما عرض عليهم فيلم عدواني ثم ذهبوا إلى الساحة - فلم فيه ممارسات وعنف وكذا - وذهب إلى الساحة ووجد أنه السلوك العدواني أصبح يزداد بنسب مضاعفة كثيرة بين ذات الأطفال ، عندما عرض عليهم فيلم تعاوني وفلم فيه من القيم والأخلاق والتعاونية والإيثار...وغير ذلك ، أشياء كثير... ، فوجد أن سلوكهم أيضا تغير في ساحة المدرسة بحسب هذا الفلم الذي عرضه عليهم ، لمجموعات مختلفة ولنفس المجموعات من الطلاب وجرب كثيرًا إلى أنه اهتدى إلى أن التعلم الاجتماعي والتعلم بالملاحظة هو أسلوب ونمط من أنماط التعلم التي يجب أن يستفيد منها المعلم و المربي ، طبعًا نحن لدينا كثير من الأمثلة في القرآن كيف مثلاً في حادثة قتل قابيل لهابيل عندما يتعلم من الغراب ؟ وكيف تعلم من حتى كائنات أخرى ؟ كيف تعلم من الطبيعة ؟ وكيف تعلم بالقدوة ؟ والرسول صلى الله عليه وسلم كان جزءاً كبيراً من تعليمه للصحابة كان بالقدوة (صلوا كما رأيتموني أصلي) ، يروه وكيف يتوضأ !! وكيف يحج ! كان التعلم بالنمذجة بالقدوة وبالسلوك هذا نوع من أنواع التعلم والأنماط المعتادة والمعروفة ، أيضًا أريد أن تدخلوا إلى كثير من التفاصيل حول هذه المعلومات في داخل أعماق الكتاب والذي يشرح مثل هذا الأمر ، ويعطي الكثير من الأمثلة .

الحلقة (١٥)

كنا قد توقفنا في باب التعلم عند مجموعة من النظريات وذكرناها وأهميتها سريعًا وعرجنا عليها ، وسنستكمل الآن مع نظرية وهي النموذج للتعلم الشرطي الإجرائي لدى (سكينر) .

(سكينر) عمل مجموعة من التجارب الحقيقية التي أثرت كثيرًا في مجال علم النفس لفهم ماهية ، وكنه هذا التعلم ، وكيف يحدث هذا التعلم ، **فيشير (سكينر) إلى أنه هناك نوعين مختلفين للتعلم يشملان نوعين مختلفين من السلوك**:

- **النوع الأول** : الإشراط البسيط ، والذي قدمه (بافلوف) ، ويركز على السلوك الاستجابي للمتعلم ، وتستدعيه مثيرات محددة في بيئة محددة ، كما ذكرنا ذلك بـ(الطعام) مثلاً وظهور هذا المثير كالطعام والذي يصدر استجابة معينة كما هي في الحال في اللعاب وهو يصدر كسلوك تلقائي في هذا الشأن ، هو سماه (**سلوك انعكاسي فطري**) لا أقل ولا أكثر يعني تلقائي نوعًا ما ...
- **النوع الثاني** : الإشراط الإجرائي ، وهو يركز على السلوك الأهم والأكثر شيوعًا في رأيه ، ويعني : يصعب عدم الاعتماد عليه في مجال التربية والتعليم ، فله أنماط وأشكال عديدة متعددة الجوانب يمكن الاستفادة منها في مجالات كثيرة متعددة ، ولكن طبقًا للقوانين التي أثارها (سكينر) أن الاشراط الإجرائي فيه من قوة الاحتمالية للظهور على استجابة المتعلم وازديادها إذا تُبعت هذه المثيرات بمعززات أكثر من عدم وجود المعززات ، ووضع جداول لهذه المعززات ووضع تقنيناً لها وأشكالاً لها وصوراً لها كما سنتحدث عنها لاحقًا .

كما أن معدل هذه الاستجابات من قبل المتعلم يزداد كلما زاد عدد مرات التعزيز ، واشترط في بعض الأحيان أنه يجب أن يكون التعزيز فوري ، يعني : مباشر بعد الانتهاء من هذا السلوك مباشرة وكان له كثير من التجارب على الحمائم وعلى غيرها ... وما إلى ذلك .

لكن لنكن أكثر دقة حول رأي (سكينر) ، فهو رأى أن تكرار الاستجابة ، يعني : هذا لا يتأتى ولا يُحتمل إلا بتكرار التعزيز ، يعني : إذا ما صار تعزيز بعد فترة يتم عملية انطفاء للسلوك وعدم تكرار ، فمثلاً في تجربة الكلاب لـ(بافلوف) أو التجربة التي قام بها هو على الحمائم ، وجد أنه لما يقف عن إعطاء هذا المعزز يأتي بالمثير الشرطي هو نفسه بدون مثير طبيعي (الطعام) ، بعد فترة يبدأ يصير عندهم إشراط آخر أن هذا المثير الشرطي تحول إلى مثير طبيعي ليس بطعام ولا له دخل بالطعام ، فيصير عملية انطفاء للسلوك ولا يصدر هذا السلوك مجددًا ، فالمعزز الإيجابي يجب أن يقدم بعد السلوك لكي يزداد من احتمال حدوث السلوك ويتجنب استبعاد المعززات السلبية بعد حدوث السلوك حتى يزداد احتمال تكراره .

وأشار إلى أنه هناك نوعان من العقاب :-

١. نوع من العقاب إيجابي . **٢. نوع من العقاب سلبي .**

(**العقاب الايجابي**) : يؤدي إلى تقديم مثير معين لإضعاف سلوك معين .

و(**العقاب السلبي**) : سحب خبرة جيدة من الإنسان وعدم إعطائها له كعقاب له لإطفاء سلوك معين أو (استبعاد مثير جيد ما) .

الفرق بين المعزز الإيجابي والمعزز السلبي ، ونفرق بين العقاب الإيجابي والعقاب السلبي [نتحدث عن أجمل النقاط التي أشار إليها (**سكينر**)] :

نأتي للمعززات ، المعزز الإيجابي : ببساطة إنك عندما يعمل أمامك المتعلم أمر جيد تعطيه مكافأة جيدة مباشرة بعدها ، مثلاً كلام جميل ، هدية ، ثناء ... أي شيء من هذا القبيل ، إنه بعد ما حفظ الطالب سورة من القران الكريم فبعدها يأخذ هدية ، يأخذ ثناء ، يأخذ بمعززات بكتابة جيدة عنه أو أي معزز كان... .

المعزز السلبي : أن هناك طالب مثلاً محروم من اللعب مع زملائه ، وجالس في فناء المدرسة ، ولكنه أثناء حرمانه قام بعمل جيد ، مثلاً كتب قصة أو حفظ قطعة أو حل واجب أو ما إلى ما ذلك ، فعندها المعلم يمكن يرفع عنه الخبرة الغير جيدة بـ(معزز سلبي) نسميه ، كأن يطلعه في الجو السابق كما كان ويعطيه حقه السابق كما كان بسبب هذا الإجراء ، يعني : ما أضاف له شيئاً جديداً ، لكنه أعطاه أو شال عنه الخبرة الغير جيدة ، أو شال عنه المثير الغير جيد ، أو البيئة غير الجيدة ، وبالتالي لما ترفع خبرة غير جيدة عن الإنسان يكون هذا (**معزز سلبي**) ، هي ليست ذمًا عندما نسميه معزز سلبي ، لكنه لم يقدم مكافأة للإنسان ملموسة أو ما إلى ذلك ، ولكنها تعتبر جزءاً من المعززات السلبية .

نـأتي للـعقاب ، العقاب الإيجابي : عندما يقوم متعلم بسلوك غير جيد فممكن يعرض لعقاب مثلاً بالحرمان ، هذا الطالب حرم من الذهاب إلى عمل معين ، إذن هو وقع تحت مثير غير جيد بالنسبة له كمتعلم ، وبالتالي هذا عقاب واضح وعقاب ايجابي .

العقاب السلبي : أن الإنسان أو الطفل لا يأخذ الخبرة الجيدة بسبب - يعني لا يعطى أي استثناء أو أي إضافة أو أي شيء - بسبب مثلاً شيء معين فيعتبر نوعاً من العقاب السلبي له .

تحدث (سكينر) عن **جداول التعزيز** في هذه القضايا ، وتحدث أيضًا عن عمليات توزيع هذا التعزيز والمعززات الأولية

والمعززات الثانوية ، وأيضًا شروط هذا المعزز كيف يتم فعلاً إعطاء شروط ، سوف نتناوله لكن سننتهي من هذا الباب أولا وهو التعزيز الإيجابي والتعزيز السلبي لهذا الموضوع .

جداول التعزيز : تكلم (سكينر) أن هناك تعزيزاً (مباشراً) بعد الحدث مباشرة ، وهناك تعزيز الذي يسميه (الدوري المستمر) ، وهناك (التعزيز المتقطع) بمعدلات معينة بعد كل استجابة أو اثنتين أو ثلاثة يحدد نمطاً ويعطي استجابة متقطعة ، وهناك (تعزيز عشوائي) ، فتكلم عن مجموعة أنماط من المعززات ؛ لكنه في مجمل حديثه هو تناول إنه المعزز يجب أن يستمر وإذا وقف المعزز سينطفئ مثل هذا السلوك وسيحدث ما يسمى بـ(الانطفاء عند المتعلم).

(سكينر) عندما قدم هذا النموذج كان محقًا في مجموعة من الأشياء المهمة ، لأنه وضع جداول لكن وضع لها شروطاً ؛ **فمن أهم الشروط التي وضعها أنها فعلاً تحدد أن هذا الأمر معزز أم لا** ، مثلاً :

- (**حجم المثير**) و (**مقدار المعزز**) ، يعني : أني أنا ممكن أقدم للمتعلم مكافأة لكن قد لا ترقى إلى طموح هذا المتعلم ، فبالتالي لم يكن تعزيزاً !! يجب أن يتأكد المربي أن هذا المعزز أو هذا الثواب الذي قدم للمتعلم أنه فعلاً يحقق عملية التعزيز ، ويحقق إشباع التعزيز لدى المتعلم ، إذا لم يكن مثل هذا الأمر فلن يتحقق جانب التعزيز .

- (**إرجاء المعزز**) ، يعني : ما يعطي المعزز قبل أن ينهي المتعلم أداءه ، يجب أن يكون هناك أداء مكتمل لأخذ المعزز أو أداء على أقل تقدير شبه مكتمل ، حتى يتم إمكانية إكمال بقية المهمة المطلوبة التعليمية .

- (**تواتر المعزز وتكراره**) : هو دائمًا يشير إلى مثل هذا الأمر طبعًا وضعه في الأخير ، وقال: ليس بلازم بعد كل سلوك ، لكنه قد يكون فيه جداول ، قلنا العشوائي ، وقلنا المتكرر ، وقلنا الدوري ، ولكن يجب أن يستمر مثل هذا المعزز . طبعًا هو بالمقابل تكلم عن العقاب وآثار العقاب في السلوك ، فلما تتكلم عن معزز يجب أن تتكلم عن ما يقابله ، وإذا تكلمنا عن الثواب يجب أن نتكلم عما يقابله وهو العقاب وأثر هذا على مستوى الأداء ومستوى التعلم لدى المتعلم ، لكن العقاب يجب أن يكون له شروط ، فمسألة قوة ومدى إيجابية هذا العقاب ، أو البعض يقول قسوة العقاب ، هل هو فعلاً عقاب ؟ ، البعض أحيانًا يوقع أنماط من العقاب على الطلاب ، وذكرنا هذا في حلقة سابقة ويعتقد المربي أنه عاقب الطالب ، بينما هو عزز لديه السلوك ، الطالب الذي كان يريد أن يخرج من الفصل حتى لا يحرج أمام زملائه ، لأنه لا يعرف الإجابات لمادة معينة فحب أن الأستاذ يخرجه ، فعمل بعض المشاغبات فطرده خارج القاعة وذهب للمرشد ، بالتالي اعتقد الأستاذ أنه عاقب الطالب بينما الطالب في حقيقة الأمر هو الذي عمل (trek) أو خدعة للأستاذ وخرج خارج الموقف ، العقاب الحقيقي هو أنه يظهر أمام زملائه بشكل أنه لا يعرف هذه المعلومة ، هذه أقسى عليه وأقسى على نفسيته ، فقسوة العقاب وكمية العقاب ، هي من أهم الأمور التي يجب أن تؤخذ بالتقدير وفي الحسبان ، العقاب مهم ؛ لكن يجب أن نشير أن العقاب لا يكون بدنياً ، فالعقاب البدني أوحتى اللفظي لا تقف معه كل نظريات ومربيين علم النفس ، يجب أن يستبعد تمامًا هذا النمط وهذا النوع من العقاب ، لأنه سيفقد الإنسان احترامه لذاته ولإنسانيته ، واحترامه لغيره ، واحترامه لأستاذه واحترامه للمجتمع ، سيفقد كل أنماط الاحترام بالنوعية من هذه الأنماط والعقاب ، لكن يوجد الكثير من البدائل حتى المكتوبة في الكتاب ، الموجودة أمامنا لطرق العقاب السليم والسوي ، فلما نتكلم عن العقاب وقسوة العقاب لا نتكلم عن العقاب الجسدي أو الإهانة ، لا، نحن نتكلم عن أنماط معينة من العقاب ، التي تكون فيها نوع من الإنسانية ، وفيها نوع من التربية ، وفيها نوع من الشدة الحقيقية ، ولكن بديمومة في الأداء بالنسبة للأشخاص ، وبدون انتهاك لحقوق وكرامات وإنسانيات المتعلمين .

من أهم الشروط والمبادئ في العقاب التي ذكرها (سكينر) :-

١. أن هناك فترة زمنية فاصلة بين تطبيق العقاب والاستجابة المعاقب عليها ، يعني : بعض المتعلمين وخصوصًا الأطفال الصغار لا يعرف أحيانًا لماذا عوقب ، لأن في فترة زمنية طويلة تفصل بين الثواب والعقاب وهذا الأمر ، فعلاً يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار ، ويؤخذ بعين الفحص والتدقيق ، لأنه مستحيل يكون هناك عقاب بدون سبب ، بعض الأطفال في الذاكرة الزمنية لديه إذا انفصل الحدث عن العقاب يكون هذا العقاب له بدون سبب ، لا يعرف لماذا ، فيجب أن يكون مقروناً العقاب بهذا السبب والمثير بالاستجابة .

٢. من أهم العوامل في قضايا العقاب (**التاريخ العقابي السابق**) ، هل عُرِّضَ هذا المتعلم لعقاب آخر ؟ ، كيف كان هذا العقاب ؟ ، هل أدى نتيجة ؟ ، هل أعطى ثماره ؟ ، هل فعلاً أدى إلى تغير السلوك المطلوب ؟ ، هل لم يكن كذلك بحيث إنه لا يمارس مرة ثانية ، مدى فاعليته ؟ ، وإلى غير ذلك ، فهذا من الأشياء المهمة جدا في هذا الصدد .

٣. من الأشياء المهمة في العقاب : أنه لا يكون العقاب لذات العقاب ، لكن يكون عند المربي هدف آخر من العقاب وهو (هدف تربوي) يريد أن يصل إلى سلوك معين ، يريد أن يصل إلى استجابة معينة من قبل هذا المتعلم ، أما أنه يزعل ويبدأ يتنرفز ويسوي أنماط من العقاب ليس لها هدف واضح فيما بعد ، هذا ليس الهدف من التربية والتعليم ، وإلا هو من أسهل الأهداف الذي يستطيع أن يقوم به أي إنسان في أي وقت شاء مع أي متعلم ، فهذا لا يجلب الهدف المطلوب ، لكن مع وجود العقاب يكون فيه هدف تربوي موجود إلى أين أريد أن أصل بهذا المتعلم ؟ ، بالإضافة إلى ذلك إعطاؤه البدائل إعطاء المعاقب البدائل ؛ توفير الاستجابات البديلة له ، يعني : ليس لمجرد العقاب لغرض العقاب أنا هدفي تعديل السلوك ، إذاً إذا استخدمت كف لهذه الاستجابات ، لأكف هذه الاستجابات الغير مرغوب فيها في التعليم ؛ يجب أن استحدث استجابات جديدة كمعلم ، يجب أن أظهر أنماطاً جديدة ، مثلاً عندي طالب جدًا مشاغب وحركي جدًا (Haber Active، يعني : عنده (فرط في الحركة) فبدلاً من عقابه على فرط الحركة ، يفترض أن أجد له البدائل الجيدة الإيجابية لصرف هذه الحركة في هذا الاتجاه ، فأنا دوري كمعلم ليس الكف فقط وكف هذا السلوك وإيقافه ، لا . دوري أيضًا أني أجد البدائل الملائمة لمثل هذا السلوك ، بحيث إنه يستصدر سلوكاً لاحقاً فيما بعد بشكل جيد وبشكل أفضل أكثر .

عندما يتحدث عن العقاب لو أربطه بالسلوك الإنساني ، وقلنا : (الأنماط العقابية) في هذا الشأن ، يعني : ذات بُعد ، وذات أهمية بالغة بالنسبة للمعلم والمتعلم ، **يجب أن آخذ كمربي وكمعلم في عين الاعتبار التالي** :-

- إنه يجب أن يكون شدة المثير العقابي له أثر ، يحس الإنسان أن هذا العقاب له أثر في نفسه وأثر في إحداث سلوك جديد ، حتى وإن كان شديداً لكن ماله أثر لا يكون ذا معنى .

- يجب تقديم (المثير العقابي) بالذات العقاب وليس كالثواب الثواب ممكن تعمل مثل هذا الأمر ، لكن في العقاب في حده الأقصى دفعة واحدة ، ومنذ المرة الأولى لتطبيقه ، يعني : لا آتي أجزأ العقاب على أشكال ، وتكون كأنها ممارسة فيها نوع من الحقد والاستبداد وأعاقب كذا مرة ، كل ما أرى المتعلم وأعاقبه واستمر في العقاب هذا خطأ !! وهذا مفهوم لا إنساني ، الثواب صح لأنه يتوافق مع المفاهيم والقيم الإنسانية ، لكن العقاب ، لا . وحتى في الشريعة الإسلامية والدين الإسلامي ، لو نلاحظ أنه كل الحدود ، وكل أنماط العقاب ، لمرة واحدة ، عقاب واحد وانتهى ؛ عقاب كذا هو كذا ، ما يقول : خذه وأسجنه هنا فترة ، وبعد ذلك اذهب به إلى هناك واعمل فيه كذا ، وبعد ذلك عزِّر فيه هناك فترة وبعد ذلك...لا ...العقاب يحدث لمرة واحدة حكم واحد ، فبالتالي المربي أو المعلم عندما يرى الطالب اليوم ويحدث عليه عقاب ويأتي من

بكرة وهو زعلان عليه ، تدري أطلع برى الفصل تدري قم كذا تدري اليوم ما راح آخذ منك الواجب ؛ يجيء بعد بكره ويسوي... والله أنت إلى الآن أنا ما ني بمرتاح لك ... وكأنها عملية انتقامية وكأن العقاب تلقى الطالب يعني خلاص ، يقول : لا عاد من موضوع هذا ، فيبدأ هو يستجيب بحكم هذا المثير الذي أمامه والمثيرات التي تصدر من المعلم ، فيكون لا مبالي أو قاسي.

- ذكرنا من أهم المبادئ فيها أن العقاب يجب أن يكون مباشرة بعد حدوث الاستجابة الغير مرغوب فيها واستبعاد النحو الغير متكرر فيها لأنه يصبح إستراتيجية غير جيدة في هذا الإطار.

- أيضاً يجب عدم تقديم الثواب أو المعززات الايجابية بعد توقيع العقوبات ، يعني : أنا الآن أعطيت متعلم مجموعة من العقوبات تتمثل في الحرمان مثلاً ، كفه عن بعض القضايا التي يحبها ، مثلاً لعب معين ممارسة معينة ذهاب إلى فصل الرسم أو الرياضة أو ما إلى ذلك ... ، لكن بالمقابل أنا أريد أن يكون العقاب له أثر ، فما آتي بعد حكمي العقابي مباشرة أبدأ في المعززات والثواب ، لأن هذا ممكن يخلق لي ويستصدر السلوك الغير مستحسن مرة ثانية ، لأنه يعرف أنه مباشرة سوف يحصل أحيانًا أو بالضرورة على تلك المثيرات والمعززات الايجابية .

- ذكرنا نقطة مهمة أن المربي يجب عليه وهذه أؤكد عليها كثيراً توفير الاستجابات البديلة للاستجابات الغير حسنة ، يعني : ما أوقع عقاب وأترك المتعلم لا ، أيضًا أعطيه الدلائل والإشارات للاستجابات الأكثر نجاعًا والبديلة ، لتكف هذا السلوك الغير مقبول .

- وأيضاً يفضل في معظم الأوضاع العقابية استخدام العقاب السلبي وليس الإيجابي ، أي : الحرمان من المعززات الإيجابية وليس إيقاع بعض القضايا ، وهذا يتطلب إلى معرفة من التاريخ التعزيزي السابق للفرد ، للوقوف على المثيرات التي يعتبرها معززات إيجابية ، حرمان الطفل من مشاهدة شيء يحبه ، فيعني يعتبر من أفضل العقوبات التي توقع على الأطفال في سن مبكرة .

- وأيضاً من أهم المبادئ النفسية في موضوع العقاب ويتجاهله كثير من الآباء والمعلمين ، عادة عندما يريدون تعديل هذا السلوك : هو أن العقاب يصل حده الأقصى من حيث الفاعلية عندما يرتبط بالتعزيز الإيجابي للأنماط السلوكية المرتبط فيها ، لأن الأداة الأساسية هي تكمن في التعزيز الإيجابي وليس في العقاب ، يعني : بعد الذي يعزز هذا السلوك ويكف هذا السلوك هو التعزيز وليس العقاب ، فدائمًا المعززات هي التي تجعل الإنسان يتجه للاتجاه الصحيح ويستبعد السلوكيات الغير مرغوب فيها فيتم محوها من خلال المعززات الإيجابية والمدركات الإيجابية .

الحلقة (١٦)

نستكمل اليوم حول شروط التعلم :

❖ **هناك شروط رئيسية للتعلم يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار وفي الحسبان ومن أهمها :-**

- **النضج .** - **الممارسة .**

- **الدافعية** – ويلحقها بعض الشروط الثانوية لكن هذه أهم ثلاثة شروط .

- لن يتأتى التعلم للطفل بلا **نضج** وهذا فيه خلاف كبير ، حيث إنه يمكن أن يسبق النضج بعمليات تعليم وتدريب مبكرة ، لكنها لن تؤثر كثيراً في هذا الشأن وهذه الممارسة ، المحك الأساسي أنه عندما يكون الإنسان لديه نضج لأعضاء ووظائف الأعضاء الداخلية والخارجية جاهزة يبدأ على أساسها يتعلم ، **على سبيل المثال** : المشي ، لن يمشي الإنسان قبل أن

يتم نضج داخلي لأعضاء داخلية ، ولأعصاب ولعضلات ولعظام موجودة لدى الطفل ، بالتالي سوف يبدأ المشي بعد أن تتكون هذه المجاميع من الشروط ، قد يقول قائل : وهذه تجربة تمت أني ممكن آخذ طفلين (identical) توائم متطابقة ، وآخذ واحداً منهم وأدربه على المشي قبل الآخر ، فممكن هذا بالتدريب والتعلم والخبرة أن يمشي قبل الآخر بشهر أو شهرين ، وعادةً عوامل النضج في التوائم المتطابقة تكون متقاربة جداً ما يكون فيه فروق كبيرة ، فاستدلوا بأنه يمكن أن يتم مثل هذا الأمر ، فالنضج ليس على كل حال عامل ، لكن في حقيقة الأمر هناك رد على هذا الموضوع :-

١. فيمكن أن تعمل مثل هذا الأمر مع شخص أو شخصين أو ثلاثة أو عشرة ، ولكن لا تستطيع أن تدرب كل الناس.

٢. ومن ناحية أخرى أنه لما يبدأ المشي الطرف الآخر ، (مثلاً بعد شهر) هو سيستطيع أن يمشي بنفس الأسلوب وبنفس كمية التوازن بعد شهر من التعليم أيضاً فماذا كانت فائدة استباق شهر ؟ ، سوف يكون في مسار متسق ومتوازي فيما بعد فيما بينهما بغض النظر عن التدريب والخبرة السابقة ، إذن **ما فائدة هذا الأمر ؟** ، الفائدة الحقيقية أنه يجب أن يتم نضج مبكر لهذا الموضوع قبل كل شيء .

- يلي ذلك **الممارسة** للتعلم ، ذكرنا في نظريات النمو وفي نظريات التعلم ، أن الممارسة والخبرة البيئية التي يمر بها الأفراد أثناء عمليات التعلم ، هي من أهم عوامل التعلم بحد ذاتها ، وهي من أهم الشروط الإثرائية للعقل البشري ، للسلوك ، للمشاعر ، للجانب النفسي للإنسان ، إذن هي عامل أكيد ومهم جدًا في هذا المسار .

- ومثل ذلك **الدافعية** كشرط أساسي للتعلم ، وهذه الدافعية هي قدرة وقوة كامنة داخل الإنسان ، بمعنى أنني حتى أتعلم بطريقة صحيحة وحتى يكون عندي (motivation) أو الدافعية الحقيقية لعمل مثل هذا الموضوع ، يجب **أن أقتنع به معرفياً** أولاً ، **ومن ثم يكون لدي اعتقاد فيه ، ويكون لدي دافع داخلي لغرض هذا التعلم** ، يعني : إحداث التعلم وإحداث الفرق في هذا التعلم يجب أن يصاحبه دافعية داخلية وهذه طاقة من الإنسان ، إذا كان عندي قناعة كاملة حقيقية مستمدة من الاعتقاد أن هذا الموقف التعليمي وهذه المثيرات التعليمية التي سوف أتعرض لها سوف تَفْرِق معي في المستقبل وستغير في شخصيتي وكياني وأدائي وفهمي للعمق ، وفهمي للأشياء والمحيط ، سوف يكون جانب التعلم لدي أقوى لكن لما تكون الدافعية خاملة نائمة أو غير موجودة ، وبالتالي التعلم لم يكن لهدف التعلم أو لذات التعلم وسوف يكون لأهداف أخرى ، سوف يكون لأحصل على شهادة أتعلم فقط وقتياً وهذا التعلم ليس تعلم ، أريد أن أحصل على وظيفة لأضبط هذا الأمر لبرهة من الزمن حتى أحصل على وظيفة ، وبعدها لكل حادث حديث ، وهذا الفرد لا يتمتع بدافعية واضحة للتعلم ، فبالتالي لن يحدث التعلم الفعلي عندما لا تكون هناك دافعية ، حتى وإن كان هناك القدرة التي ترتبط بالنضج والوراثة .

عندما نتكلم عن شروط التعلم يجب أن أتكلم في باب التعلم عن العمليات العقلية المهمة في التعلم ، **هناك عمليات عقلية مهمة جداً في التعلم** ، وهي كثيرة لا نستطيع أن نعرج عليها كلها لكن سنعرج على أهمها ، فعلى سبيل المثال: **الذكاء** كمفهوم أساسي من مفاهيم التعلم / **الإدراك** / **التذكر** / **النسيان** / **التفكير** ، هذه كلها أمور يجب أن تؤخذ في الحسبان عند أخذ أنماط التعلم ، لكن الذكاء الذي تكلم فيه كل الناس وتكلمت فيه نظريات كثيرة ولو رجعنا للمحة تاريخية سابقة ، الكل تحدث عن الذكاء وحاول أن يفسره ، وهناك مجموعة كبيرة من النظريات تحاول أن تفسر الذكاء ، فيه ذكاء أصبح يتكلم عن القدرات ، وذكاء يتكلم فيه (جاردنر) ويتكلم فيه (كولبرج) يتكلم فيه مجموعة كبيرة من العلماء عندما أرادوا أن يفسروا ذكاء (قلفورد) ، فكان الكل يقول : ما طبيعة وماهية هذه الكلمة الفضفاضة (ذكاء) كيف نعبر عنها ؟ ، كيف

نلمسها ؟ ، كيف نقيسها ؟ ، كانت كلمة فيها من الصعوبة الشيء الكثير ، يقولها الناس في المجالس وفي الأماكن العامة ، لكن كيف تقيسها ؟ كانت من الصعوبات الحقيقة التي واجهت علم النفس .

يرى البعض أن الذكاء مجموعة من القدرات عند الإنسان ، وقد تكون موجودة فيه مجموعة من قدرات الذكاء أو قدرة واحدة أو أكثر ، بمعنى : أنه قد يكون عند الإنسان مهارة رياضية (قدرة رياضية في الرياضيات) ، قدرة حركية في الحركة والرياضة ، قدرة لفظية ، قدرة في المنطق ، قدرة في الحفظ ، قد يجمع أكثر من قدرة تأتي على صور وأشكال متعددة ، وقد يكون لديه قدرة واحدة ، فلا يوجد إنسان بلا قدرات ، لكن أهمية القدرة أحياناً قد تضعه في حقل آخر غير حقل القدرة الأخرى ، أيضاً لا يوجد إنسان لديه كل القدرات ، فالبشر بطبيعتهم يكملون بعضهم بعضاً ، هذا عنده مميزات وقدرات معينة وهذا لديه قدرات أخرى ، وبالتالي الكل يعمل في إطار توافقي وتكاملي فيما بينهم ، لأنه لو صارت القدرات متشابهة أو متساوية لن يكون هناك فروقاً فردية لدى البشر ولن يكون هناك تنوعاً في الأعمال ولن يكون هناك تنوعاً في المخترعات ولن يكون هناك تنوعاً في المنتجات وسيكون الناس متطابقين ، وعلى الرغم من غموض مفهوم الذكاء وتعدد تعريفاته وتنوعها إلا أنه فيه تحديد لبعض القدرات سيصير في معظمها موجودة في تعريفات الذكاء وهي مثلاً : القدرة على التفكير المجرد وذكرناه سابقاً في نظرية (بياجيه) وغيرها من النظريات : أن الإنسان يستطيع معالجة الأفكار والرموز وحل الأشياء وخلق مفاهيم على نحو أفضل حتى لو لم يكن أمامه أشياء ملموسة أو مادية يستطيع أن يتعامل معها .

أيضاً من **مؤشرات الذكاء** : القدرة على التعلم والاستفادة من الخبرات الماضية ، والقدرة على حل المشكلات هذه من مؤشرات الذكاء ، القدرة على التكيف والارتباط بالبيئة ، مستوى الصعوبة في حل المشكلة ، أي : نسبة الصعوبة والسهولة في القضية " نسبة التعقيد " ، قضية القيمة للعمل ، القيمة الفردية ، القيمة الاجتماعية ، القيمة الكامنة وراء هذا العمل ، مدى الاتكالية ، مدى الإنتاجية وتركيز الطاقة ، مدى المرونة والتفاعل والتكيف مع المحيط بحيث أنك من خلاله تخرج منتجاً جديداً أو شيئاً جديداً . هذه الأشياء نقاط أساسية في الذكاء .

لكن نعود مرة أخرى لطبيعة الذكاء وتنظيمه أنه هو يكون داخل إطار الثقافة والمجتمع أيضاً (سواء الذكاء الخاص أو العام) ، بمعنى أن الإنسان ذو القدرات المعينة ، مثلاً :

- إنسان لديه قدرات استكشافية ، لكنه هو من أهل البادية سيكون قضايا الاستكشاف لديه (القدرة الاستكشافية) ستدله على القضايا في محيطه البيئي .

- إنسان في محيط زراعي أو فلاحي ستكون قدرته الاستكشافية في محيط هذه البيئة سيستكشف نبتات جديدة ، خلطات جديدة ، بذور جديدة ، تهجين ، وسوف يتم الاستكشاف ، لأن وجود القدرة ستتفاعل مع البيئة المحيطة - لو قلنا أنه في مجتمع مدني القدرة على الاستكشاف والاستدلال والابتكار ستتمثل في طرق أخرى ، ليس في زراعة أو في أنماط من الري أو البيئة الصخرية أو الجيولوجية أو ما إلى ذلك لا ، بل تأخذ أنماط لشكل مختلف سيستكشف من خلال المعمل ، الأجهزة .

إذن البيئة تصقل هذه القدرة الاستكشافية ، تظل القدرة موجودة لكنها تصقلها وتتضح من خلال هذا الموضوع ، ذكرنا أن الذكاء العام والذكاء الخاص وهذا تكلم عنه (سبيرمن) كثيراً ، وعمل محاولة لتشكيل مجموعة من الاختبارات التحصيلية على عدد كبير من الطلاب حتى يقاس هذا الموضوع ، أيضاً (فرودايت) تحدث عن هذا الموضوع وذكر مجموعة من مقاييس واختبارات ذكاء (ستانفورد) ، (بينيه) ، (أكسفورد) مجموعة كبيرة من اختبارات ومقاييس الذكاء التي تطبق ، لكن هي أحياناً مرتبطة بالبيئة .

هناك مجموعة من أنماط الذكاء التي يجب أن نتحدث عنها ، وكل واحد له تصنيفه ، مثلاً :-

الذكاء المادي الميكانيكي المجرد ، الذكاء الاجتماعي (المهارات الاجتماعية) ، الذكاء الرياضي (الحركي) بعض اللاعبين متمكن من حركات أكثر من غيره هذا أيضاً يعتبر ذكاء ، وهناك ما يسمى بالقدرة المكانية (special ability) القدرة في التعرف على الأماكن ، القدرة العددية ، القدرة اللفظية ، أوحتى الطلاقة اللفظية ، قدرة التذكر ، القدرة على الاستدلال ، الاستنتاج ، الاستنباط ، الاستقراء ، القدرة الإدراكية هذه كلها من القدرات الأساسية في هذا الموضوع .

تكلم الكتاب عن مجموعة وأنماط كثيرة من القدرات مثل الذكاء عند (قيلفورد) والمبني على ثلاثي الأبعاد ، مبني على مجموعة من التصورات و العمليات – أرجو أن يتم الإطلاع عليها لأهميتها ، البناء الهرمي البنية الهرمية للذكاء من أهم المنتجات التي ينبغي أن نطلع عليها ، **الذكاء الارتباطي والمعرفي** هذه أيضاً من العوامل المهمة التي يجب أن يتم الإطلاع عليها في هذا الإطار ، أنا فقط أريد أن أذكر ملخص بسيط حول هذا الموضوع ، حول محددات الذكاء بالذات فيما بين الأفراد :-

الذكاء عادة له أثر وراثي وأثر بيئي ، لكن محدداته والاختبارات التي عملت يجب أن نكون حذرِين جداً جداً معها ، لأنها أحياناً تكون داخلة في الإطار البيئي أكثر من الوراثي ، أتذكر مجموعة من الاختبارات الغربية التي طبقت على مجموعة غربية لا تحصل فيها مجتمعات غير غربية على درجات عالية السبب أنه كان فيه خطأ لم تقنن ولم تعمل بشكل سليم على ثقافة المجتمع ، هي تقيس ثقافة مجتمع آخر وبعده في طريقة للتعلم لكنها ليست بالضرورة تقيس الذكاء ، أنا أتذكر أن بعض العلماء الغربيين قال : (لماذا نذهب ونأتي بقدرات معينة في بيئات أخرى مختلفة ؟ ، ونطبقها عندنا في مجتمعنا لنرى هل ستظهر مجتمعاتنا بنفس مستوى الذكاء أم لا ؟) وفعلاً عندما طبقوا بعض المفاهيم حتى من العددية واللفظية وغيرها الموجودة حتى عند قبائل بدائية في أفريقيا وغيرها من الأمم البدائية الموجودة حالياً أو غير المدنية بشكل كبير ، وُجد أن البيئات المتقدمة ذات المدارس المتقدمة يفشلون في حل أنماط تفكير معينة هم ينجحون فيها في البيئات البدائية ، إذن ما معنى هذا الأمر ؟ السبب أن الأدوات التي تؤخذ لقياس الذكاء أحياناً كثيرة تكون من ذات البيئة أو طبيعة البيئة نفسها فاستخدامها يجب أن يكون استخدام متحفظ أو مقنن أو على أقل تقدير يكون واضحاً .

يرتبط كثيراً بمفهوم الذكاء دائماً مفهوم الابتكار والموهبة ونعني فيه الطلاقة الفكرية والأصالة والطلاقة اللفظية والتمتع بأفكار فيها من المرونة والتلقائية والجدة والحداثة والتي يكون فيها حس في حل المشكلات أكثر من غيرها . ذكر الكتاب أمثلة حول الذكاء والابتكار وما إلى ذلك ، وكيفية تشجيعها وطرق إظهارها وقياسها وطرق إضفاء المنطق حولها بالنسبة للطلاب .

نجد أن من أهم العمليات للتعلم **قياس القدرة الفردية للطلاب** ، قياس القدرة الفردية للطلاب والفروق الفردية من العوامل المهمة جداً ، تعطينا في جانب التذكر والنسيان لما نقيس القدرة الفردية في جانب الإدراك وفي جانب التفكير فالقدرات الفردية لها أطر هامة جداً يجب أن يؤخذ بها ، فالفروق الفردية بين الناس من الأمور التي يُعنى بها المعلم والمربي بشكل كبير وبشكل مهم ، لكن **الفروق الفردية بين الناس ما هو سببها ؟**

- فيه من يقول : أن سبب الفروق الفردية العوامل الوراثية (الوراثة) بأن الإنسان يخلق باستعدادات معينة وبنمط تفكير معين وبوراثة معينة .

- وهناك رأي آخر يقول : خلق ناس يولدون بوظائف متساوية ، لكن الفرق يكون عادةً في البيئة والمحيط والثقافة هي

التي تشكل الناس . **الرأي الصحيح في هذا الأمر هو سببين :-**

١/ الجانب الوراثي له عامل . ٢/ الجانب البيئي له عامل .

لكن قد يكون أحياناً الوراثة لها دور أكبر في تشكيل شيء معين أو البيئة لها دور أكبر في تشكيل شيء معين ، بمعنى أن الوراثة لها أثر في الشكل الخارجي للإنسان تلعب مالا يقل عن ٧٠٪ من الدور عن البيئة في تشكيل الإنسان وبنيته وما إلى ذلك ، البيئة قد يكون لها ٣٠٪ من الدور أو أقل ، لكن لما ننظر إلى قضية معينة كاللفظ والكلام واللون الوراثة لها دور لكن لها دور في الاستعداد والقدرة فقط ٣٠٪ لكن لو لم يتعلم الإنسان في هذه البيئة اللفظ واللغة سيتعلمها بشكل آخر مختلف ، لأن البيئة هي أعطته الدور بل بالعكس فالتجربة الشهيرة صارت على إنسان الغابة (الطفل الذي اكتشف في فرنسا في الغابة وقد عاش فترة طويلة من حياته من مرحلة الطفولة في الغابة) أنه لم يستطع النطق أصلاً بالرغم من أنه جاهز وراثياً للكلام ، لكن لم يستطع النطق في الأساس ، السبب أنه لم يتعرض لبيئة ولم يتكلم ولم يعرف الكلام ولم يعرف الأعداد والحروف وما إلى ذلك ، بالرغم من الاستعداد الوراثي الجاهز ، لأن البيئة لها أثر في اللغة أكثر من الوراثة في الاكتساب ، فالسمة نفسها هي التي تحدد مدى أهمية الوراثة على البيئة أو مدى أهمية البيئة على الوراثة ، هذا المنطق عادةً في الرأيين الرأي الأول والثاني ، وليس يا هذي يا هذي بالكامل ، هذه فيها صعوبة أو أثر هذه ٥٠٪ وهذه ٥٠٪ هذه فيها صعوبة والعملية نسبية لذات السمة .

❖ **هناك اختلاف بسيط بين الأفراد وخصائص عامة للفروق الفردية بين الأفراد يجب أن نأخذها بعين الاعتبار ونختم فيها وهي :-**

١/ اختلاف الأفراد في قدراتهم وسماتهم وهو اختلاف كمي ونوعي .

٢/ اختلاف معدل ثبات الفروق الفردية بحسب الأسباب الوراثية والبيئية التي ذكرناها لكم .

٣/ الفروق الفردية موزعة بين الناس توزيع اعتدالي ، يعني : ناس تشترك في الفروق الفردية أحياناً تزيد السمة ، وأحياناً تنقص وهذا مختلف بين الناس بشكل واضح و متباين .

٤/ اختلاف مدى الفروق الفردية باختلاف طابع السمة ، والفروق الفردية في الناس تختلف باختلاف سماتهم الشخصية

٥/ الفروق الفردية بين الناس ليست أنماطاً جامدة وإنما أنماطاً نسبية متعددة مختلفة الأشكال بين الناس فيما بينهم.

هذا تعريج عام على قضايا التعلم وقضايا التفكير ، وأيضاً شروط التعلم في هذا الإطار نكتفي بذلك ، يوجد معلومات كثيرة في الكتاب أحب الرجوع من قبلكم لها لكن نكتفي في باب التعلم بهذا القدر وبهذا الشأن وسنستكمل ملخصاً عاماً حوله في الباب القادم وهو التقويم والقياس النفسي والتربوي في الميدان التربوي ، لأنه يرتبط أيضاً بقضايا التعلم .

الحلقة (١٧)

❁ **الباب الخامس : التقويم والقياس النفسي .**

سنتطرق اليوم إلى عدة قضايا وعدة محاور نبدأها إن شاء الله عن :-

- معنى التقويم والقياس .
- أنواع التقويم والقياس .
- معنى وخصائص القياس والتقويم .

- أنواع الاختبارات .
- شروط الاختبار النفسي الجيد : ١- الصدق . ٢- الثبات . ٣- الموضوعية .
- أنواع الأسئلة في الاختبارات التحصيلية ومميزاتها وعيوبها ، الأسئلة التقليدية المقالية المعتادة والأسئلة الموضوعية ، مثل : الصواب والخطأ ، والإكمال ، والاختيار من متعدد ، المزاوجة ، الترتيب ، أيضاً نتحدث قليلاً عن الأسئلة الشفهية لأن في بعض المراحل العمرية ، وأيضاً بعض الأنواع من الاختبارات من الأفضل أن نتخذ أسلوب الاختبارات الشفهية ، أيضاً الاختبارات المعملية لبعض التخصصات أو الاختبارات العملية .
- خطوات إعداد الاختبار التحصيلي وسنتحدث فيها عن بعض الخطوات اللازمة لمثل هذا الاختبار .

بداية سنعرج على تعريفات عامة (أنا عادة أحب أن أعرج على التعريف من باب الإلمام بالمعلومة لكن ليس الأساس في العلوم حفظ التعريفات فغالباً أن التعريفات لا يتفق عليها بشكل كامل من قبل العلماء في هذا الحقل أو حتى غيره من الحقول العلمية ، إنما يكون هناك فيه مجموعة من التعريفات تكون جيدة في بعض الجوانب وقد تلم لبعض الجوانب وقد تغفل جوانب أخرى) لكن مصطلح التقويم وهو (EVALUATION أو MEGERMENT) القياس أو (ASSESSMENT) للقياس بغض النظر عن المصطلحات المستخدمة ، لأن هذا علم يترجم كثيرًا ويؤخذ كثيراً من علوم أخرى ومن علماء آخرين أجانب ، فنحاول أن نترجم هذا المصطلح بقدر الإمكان قد لا يتطابق أحياناً بالضرورة بدرجة كبيرة مع المصطلح العربي ، ولكن بسبب العلاقات الوظيفية المتداخلة بين القياس والتقويم دائماً ما نحاول أن نمزج أو نزاوج بينهما ، وحتى هذا الأمر يؤدي إلى نوع من الغموض أو النقاش حول هذه القضية ، كن في النهاية تظل هي من أهم القضايا التي يجب أن نزاوج بينهما باختلاف المصطلحات والاصطلاح في هذا الأمر .

من أهم التعريفات التي يمكن أن نذكرها اليوم حول التقويم بأنه هو : عملية استخدام البيانات أو المعلومات التي يوفرها القياس أو المقياس أو الاختبار ، بهدف إصدار أحكام أو قرارات تتعلق بالسبل المختلفة للعمل التربوي ، أو بالتحقق من مدى التوافق في الأداء و الأهداف ، أو بتحديد لوضع ما ، لمشكلة ما ، أو احتياج ما .

ويتضح من هذا التعريف أن التقويم عملية ثلاثية المراحل : حيث يتطلب الحصول على المعلومات من خلال القياس ووضع محكات لتحديد قيمة هذه المعلومات ومن ثم اتخاذ القرار أو اتخاذ الحكم في هذا الشأن بين نتائج القياس والمحك ، فإذا تبين مثلاً للمعلم أو المربي أن ٤٠٪ من طلابه أجابوا بشكل صحيح على الفقرات أو اختبار ما ، وكان يرغب أن يجيب ٩٠٪ منهم بشكل صحيح على هذه الفقرات ، فإنه يجب عليه أن يقرر في ضوء تلك النتائج المتوافرة لديه ما ينبغي أن يصل إليه من أهداف قادمة أو تحقيق أهداف مرغوب فيها قادمة ، فاتخاذ القرار قد لا يكون أحياناً من المناسب أن يؤخذ من خلال طبيعة المعلومة المتوافرة ، بل قد يكون من معلومات إضافية تتعلق بخصائص الطلاب بالمنهج الدراسي ، بأساليب التعليم والتعلم وما إلى ذلك ، لكن هذا من أهم المحكّات التي تعطي المربي والمعلم الكثير من الإشارات حول هذا المعنى وحول هذا الموضوع .

يعنى القياس غالباً بالتحقق الكمي ومدى تعلم الطلاب أو توافر المعلومة لأنماطهم وخصائصهم السلوكية في هذا الحقل ، لكن أيضاً هناك جانب كيفي يجب قياسه والتحقق منه وهذا الجانب الكيفي بجانب الكمي مهم جداً لتوافر مثل هذه المعلومة واختباره وقياسه ووسائل قياسه له أدوات أخرى سنتطرق لها في هذا الشأن وهي قد تعنى بقضايا ذاتية كما نسميها

أحياناً كالخصائص الشخصية ؛ الخصائص المعرفية ؛ الذكاء ؛ الابتكار ؛ الخلفية الاجتماعية ؛ الاتجاهات ؛ القيم ؛ الميول ؛ وهذا كله سوف يتضح من خلال فوائد القياس التربوي الذي سنتناوله الآن .

حاول بعض الباحثين تحديد إمكانيات استخدام المعلومات التي يوفرها القياس في المجالات التالية ، وهي يمكن لنا أو للباحثين أو المربين في الحقل التربوي يمكن استخدام معلومات القياس في تصنيف الطلاب وتوزيعهم على المعلومات المتنوعة فالاختبارات القَبْلية التي يخضع لها الطلاب قبل إدراجهم في برنامج معين هي محك وليس محك أساسي ، لكنه من أهم المحكات في أي برنامج تعليمي تُمكن المعلمين والمربين من تحديد مدى قدرات ومدى ما يتوفر لدى هؤلاء الطلاب أو المتعلمين من قدرات أو مهارات تؤهلهم فعلاً للالتحاق بهذا البرنامج أو ذاك البرنامج ، وبخاصة في البرامج التي تحتاج إلى قدرة خاصة معينة مثل برامج العلوم ، الرياضيات ، اللغات الأجنبية لها قدرة مثلاً معينة في هذا الموضوع ، حتى العلوم الإنسانية طبعاً العلوم الشرعية لها سمات خاصة يُراد من المتعلم أن تكون موجودة لديه قبلاً ، ويحتاج التأكد منها ، والطب ، والهندسة ، يعنى : كل العلوم تحتاج إلى بعض الأساسيات على أقل تقدير من السمات التي يمكن أن نتعرف عليها قبلاً لنتأكد أن أكبر قدر ممكن من الطلاب - ليس بالضرورة كل الطلاب - قادر على أنه يجتاز هذه المرحلة فيما بعد أو هذا النوع أو النمط من التدريس فيما بعد .

القياس معلوماته تستخدم في عمليه التقويم التكويني كما نسميه ، أو الهادفة إلى تسهيل التقدم في عملية التعلم ، وتجري هذه العملية عادةً أثناء ممارسة النشاطات التعليمية ؛ حيث يستخدم المعلم بعض نتائج الاختبارات في مراقبة مدى تقدم الطلاب ، فهي عملية مستمرة ؛ عملية لا تقف عند حد معين ونجاح الطلاب في تحقيق الأهداف التعليمية يجب أن تمر عبر قنوات من القياس والتقويم ، داخل هذه العملية أيضاً يتم تزويد الطلاب بالتعزيز مثل ما ذكرنا سابقاً وبالتغذية الراجعة أي الأخذ والعطاء معهم حتى يتم التأكد أنهم فعلاً التقطوا المعلومة واكتسبوا المعلومة المراد اكتسابها .

وما يجدر بالذكر هنا أن المعلومات التي يوفرها القياس في هذه المرحلة من العملية التعلمية أو التعليمية ، لا يهدف إلى تقرير منزلة الطلاب أو تحديد درجته أو مستواه التحصيلي ، لا ، هذا ليس الهدف ، يعني : هذا ممتاز وهذا جيد وهذا جيد جداً ، ليس هذا الهدف بالضرورة بل إن الهدف : التوصل إلى مجموعة من المعلومات المناسبة التي تؤدي إلى توجيه نشاط الطالب بالطريقة الصحيحة ، وأيضاً تحسين أداء هذا الطالب ، هذا الهدف الأساسي ، إذا قيل : إن هناك ممارسة أخرى تعمل الآن هذه الممارسة ليست بالضرورة تربوية أو ليست بالضرورة دقيقة على كل حال .

أيضاً من الإمكانيات التي يوفرها استخدام أدوات القياس أنها مهمة في عمليات التقويم التشخيصي ، فعندما يفشل بعض الطلاب في الاستجابة للتعليمات أو التغذية الراجعة التصحيحية فإن في ضوء تلك النتائج يمكن لنا تشخيص الصعوبات والمصادر التي أدت إلى هذه الصعوبات في قضايا التعلم بالنسبة للمتلقي وبالنسبة للطالب ، فممكن يعمل برامج علاجية ، برامج تعويضية ، برامج مكثفة ، برامج إضافية لوضع حلول لمثل هذا الأمر ووضع اليد على الجرح في هذه القضية ، لماذا هذه القضية فيها صعوبات ؟ ، وبالتالي يتم علاجها وفق هذا القياس التشخيصي المتنوع ، سأضرب مثالاً بسيطاً حول هذه القضية ، أتذكر كثيراً أنه من النقاط المهمة جداً - وقد ذكرناها في التذكر والنسيان في حلقة سابقة لكن لا أتذكر رقم هذه الحلقة لكن يمكنكم الرجوع إليها - أن فيه شي اسمه الذاكرة العاملة لدى الطلاب أو كانت تسمى في السابق الذاكرة قصيرة المدى ، لها سعة تختلف باختلاف الطلاب وباختلاف الفروق الفردية بينهم ، ما في أحد من الطلاب يسمى ذكي ، وما فيه أحد من الطلاب يسمى غبي أو أقل تحصيل أو ما إلى ذلك وفقاً لهذه النظرية هذا الكلام غير دقيق وغير

صحيح لكن فيه شيء اسمه سعة للذاكرة العاملة من خلالها نعرف الفروق الفردية بين الأفراد وهذه هي المخزن الصغير الذي تصل إليه المعلومات الأولية ، وبالتالي يكون الطالب قادراً على تلقي وتحصيل هذه المعلومة أو غير قادر على تلقيها ، فيفترض أن يعامل وفق هذا الإطار ووفق هذا المنهج .

سأضرب مثالاً حتى يتبين الأمر ، أن فيه بعد ما تم تحديد أن الذاكرة العاملة لها سعة عند الإنسان وتبدأ هذه السعة من حفظ وحدة كاملة أو وحدتين إلى خمس أو سبع وحدات بالنسبة للفرد ، وهذا فرق كبير في الفروق الفردية بين الأفراد وسنأتي بالمثال كما ذكرت لكم حول هذا الأمر عندها سيتبين لكثير من المربين في مجموعة من التجارب التي عملت أنه يجب أن يعمل مع الطلاب وفق سعة الذاكرة ونشاط هذه السعة ، بمعنى : عندما ذهبنا إلى الميدان وأردنا أن نعمل بعض التجارب الميدانية حول هذا الأمر وفي هذا النطاق ، وجدنا أن فيه تفاوت كبير بين الطلاب في مسألة الذاكرة العاملة والحفظ كمخزن فيها ، وهي التي كما ذكرنا لكم سابقاً أنها ذاكرة ذكية توزع المعلومة تعرف أين تضعها ومن أين تحصل على معلومة شبيهه فيها ، فهي ليست ذاكرة سطحية لكن ذاكرة ذكيه جداً تتعامل وفق (سكيما) أو وفق نظام هرمي معرفي معين ، فالحاصل أنه جاء مجموعة من الطلاب (الأطفال في سن مبكرة) لا يحفظون سورة الإخلاص بدأنا عملية تكريس الحفظ لديهم من خلال معرفة عدد الوحدات التي يستطيعون أن يحفظوها فقلنا للمعلم : أن يردد أمام الطلاب كذا وحدة وليس وحدة واحدة ، على سبيل المثال لا يكتفي بـ { قُلْ } أو { قُلْ هُوَ } أو { قُلْ هُوَ اللَّهُ } فيأتي بكذا وحدة وكل كلمة تعتبر وحدة بذاتها فقلنا له : قل للطلاب عندما تريد تحفيظهم : { قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَد } أو كذا جملة { قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَد ، اللَّهُ الصَّمَدُ } هذه ست وحدات ، إذا ذكرها مرة واحدة كيف يتعامل معها الأطفال ، أمامه الذين لم يحفظوا هذه من قبل ، فالطفل الذي لديه القدرة على حفظ ست وحدات أو التقاط ست وحدات وتكرارها عليه ، فيما بعد سوف يحفظ { قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَد ، اللَّهُ الصَّمَدُ } ، لكن الطفل الذي ليس لديه القدرة إلا على حفظ أربع وحدات فسيقف وسيفشل في حفظ هذه الآيات وسيقف عند { قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَد} فقط . الطفل الذي ليس لديه قدرة إلا على حفظ ثلاث وحدات سيقف عند {قُلْ هُوَ اللَّهُ} فقط ، ولا يستطيع أن يحفظ الذي بعده ، الطفل الذي يستطيع أن يحفظ وحدتين - السعة عنده في الذاكرة - سيقف عند { قُلْ هُوَ } ، فبعض المعلمين يقول : ما شاء الله على محمد جيد ومجتهد ، لأنه استطاع أن يحفظ ما رددته عليه بينما فلان (صاحب الأربع وحدات) كسول ، وصعب المراس وصعب الفهم ، أردد عليه لا يحفظ ، لا يدري أن الذاكرة عنده تستوعب أربع وحدات فقط لا غير ، فهو ليس أقل قدرات أو غبي أو ما إلى ذلك ، فهذا الكلام غير صحيح أبداً ، لكن لما تعطيه الحجم الصحيح سوف يمشي مع زميله تماماً وهي فروق وقدرات فردية ، نفس الشيء الطالب الذي لا يستطيع أن يحفظ وحدتين وهي مجموعة قليلة من الطلاب ، لكن لا يستطيع أن يحفظ إلا وحدتين ، أيضاً هذا يجب أن نمشي معه لنفس السعة والحجم الخاص بهذه الذاكرة ، فبالتالي لا نقيس التحصيل أو نقيس الاكتساب ، ومن ثم نقوم وفق لهذا الأسلوب الفردي ، بل يجب أن تُفهَم عمليات التقويم بشكل تشخيصي كما ذكرنا هنا وفق القدرات الحقيقية للطالب عندما نأتي وفهمنا القدرات الحقيقية للطلاب وفق تشخيص أو تقويم التشخيصي المحدد لهؤلاء الطلاب ، بالنسبة للاستجابة أو من خلال استجابتهم أو التغذية الراجعة فيما بين المعلم وبينهم سوف يستجيبون ويتفاعلون مع هذا المعلم بشكل أكثر دقة وبشكل أكثر صحة ووفق قدراتهم وإمكانياتهم . إذن على المربي أن يتأكد من عدد الوحدات القادر الطفل على استخدامها وتكوينها ، وهذا الطالب كيف يستطيع أن يشخص وفق هذه القدرة المتاحة حالياً .

أيضاً كما قلنا أن التقويم كما هو في حالة يجب أن يكون تكويني وتشخيصي محدد ومتراكم يأخذ فترات زمنية بعيدة ، يجب أن نفهم أن هذا التقويم يجب أن يكون له تقويم إجمالي لكافة المراحل التي مر بها هذا المتعلم أو المتلقي ، بحيث يتم التأكد فعلياً أن ما تم في المراحل السابقة هو عملية تقويمية فعلية تقيس الاكتساب الحقيقي الذي مر عليه المتعلم فعلاً ، وهذا الأمر لا يتأتى إلا من خلال ما نسميه في النشاط التعليمي (التقويم العام أو الإجمالي) ، وهو يهدف إلى التحقُّق من مستوى الطلاب التحصيلي في نهاية موضوعات أو المسارات التعليمية المعينة أو الوحدات الدراسية المعينة التي درسوها المتلقين أو المتعلمين ، حيث تُمكن تلك المعلومات من مدى تحديد الاتفاق بين الأداء والأهداف التعليمية التي وضعت بادئ ذي بدء ، وأيضاً يتم تعزيز السبل المناسبة للنشاطات التربوية المختلفة ، إذا أنا عملت تقويم إجمالي بعد مراحل التقويم المتقطعة والمتكررة ، لن أدهش كثيراً بالنتائج فأنا كان عندي قياسات مسبقة ، ستكون عندي حالة أو حالتين وما إلى ذلك يعني حالات معدودة جداً في قضايا التحصيل والتقويم ، لكن في الغالب سأكون أنا سائر وفق سياق واضح ومحدد لأنه كان عندي تقويم تشخيصي وتقويم تكويني واستخدمت أدوات واضحة في القياس فبالتالي أدت إلى هذه النتيجة .

❖ **مراحل تطوير القياس نلخصها في ثلاث مراحل أساسية وهي :-**

- **مرحلة تحديد الصفة أو موضوع القياس** : كل اختبار أو مقياس معين يجب أن يكون واضح الهدف في البداية ، وأن ما أريد أن أقيسه داخل هذا المقياس أو الاختبار التحصيلي يجب أن يصب في النهاية فيما بعد لتحقيق أهداف تربوية ، وليس فقط لقياس صعوبة أو سهولة أو (DEVRIENT LEVEL OF complication) ، فليس المطلوب أن أقيس أو أحدد مسارات الصعوبة داخل المقياس ، لا ، هو يجب هذا المقياس أن يصب في إطار وفي قالب لتحديد أهداف وضعت مسبقاً ، إذا كان هذا الأمر ، فبالتالي سوف يكون القياس محدد وواضح الصفة وواضح المعالم يريد أن يحقق هدف معين وأنماط سلوكية معينه وواضحة .

- **مرحلة العمليات الإجرائية** ، فينبغي على واضع أدوات القياس بعد تحديد الصفة أو السمة المراد قياسها اتخاذ مجموعة من العمليات الإجرائية التي تمكن من استمرار السلوك الدال على هذه الصفة كوضع الأمثلة أو العبارات أو المهام التعليمية وما يجب أن تكون عليه ، وأيضاً يوضع معايير للحكم لهذا السلوك أو هذا الهدف المراد تحقيقه والذي ننشد أن يحقق من خلال المتعلم والمتلقي .

- **المرحلة الثالثة مرحلة التعبير الكمّي عن النتائج** : وهي مرحلة مهمة جداً برغم وجود الصفة وطريقة القياس والمرحلة الإجرائية إلا أنه يجب تطوير أداة القياس بطريقة تمكن الحصول على نتائج كمية ، يعني نتائج يمكن أن يتم الحصول منها على معلومات تقيس مستوى أي ٩٠٪ ، ٨٠٪ ، ٧٠٪ هذه كلها تعطينا دلالات وإشارات على الكم الذي تم تحصيله من خلال هذا المقياس ،يعني الوحدات العددية هي تقيس لي موضوع الاهتمام داخل هذا المجال.

الحلقة (١٨)

ونستكمل في هذه المحاضرة خصائص القياس السليم وهي مجموعة من الخصائص والشروط التي يجب أن تتوافر في أي مقياس أو اختبار أو أداة تقويمية.

❖ **من الشروط التي أن يجب تتوفر في أي اختبار :-**

١) **الصدق** :- نعني فيه : كلمة إجرائية موضوعية ، يجب أن تكون واضحة جداً في ذهن أي مربي أو أي تربوي يضع اختبار تربوي يريد أن يقيس فيه تحصيل وأداء المتعلمين ، **وهذا الصدق عدة أنواع** :-

☜ (**صدق المحتوى**) أن المحتوى و الفقرات التي تتضمنها أداة القياس ، يجب أن تكون تعبر فعلاً عن المنهاج التعليمي والدراسي وموضوع الاهتمام وموضوع المعرفة وموضوع المهارات والاتجاهات التي تمّ تلقيها من قبل المتعلم ، فصدق المحتوى يقاس من هذا الإطار ، لما نتكلم عن التعلم الذاتي وخصوصاً في مراحل التعليم العالي ، لما نتكلم عن المنهاج لا نعني فيه كتاب وحسب بل هو عدة عوامل مجموعة ، فقد يكون القراءات التي تمت من خلال هذا الفصل الدراسي أو المادة الدراسية ، قد يكون الأشياء ذات العلاقة ، الأشياء الذي تم الإشارة إليها وما إلى ذلك ، لكن بشكل عام يجب ألا تؤخذ بعيداً عن ذلك الإطار ويسأل عن أشياء لم تمر على المتعلم في الموقف التربوي والموقف التعليمي ، وعليه فإن الاختبار الصادق المحتوى هو الاختبار الذي يتضمن فقرات أو أسئلة أو مهام تعليمية اشتُقّت من أجزاء و أنواع مضمون البرنامج التعليمي جميعها ، بحيث تعكس كافة الوحدات التعليمية التي أتيحت كفرص يتم تعلمها من قبل الطلاب ويتم التأكيد عليها أثناء التعليم ، فإذا كان أحد الأهداف التعليمية التربوية النهائية لتعليم المسارات حول مفاهيم معينة وتمكن المتلقي حول مفاهيم أساسية معينة يتضمنها (الكتاب) أو المنهاج الكامل كما ذكرنا ، **فإن الخطوات المنطقية التي ينبغي على المربي في هذا المسار التربوي اتباعها لبناء اختبار صادق المحتوى يجب أن تسير على النحو التالي** :-

- تعيين كافة المفاهيم التربوية وأيضاً حتى الإحصائية ، الإحصاء لهذا المنهاج ووضعها داخل إطار وداخل أطر محددات ومفردات معينة .

- تحديد عدد الأسئلة والفقرات التي سيتضمنها الاختبار ، حتى تكون ضمن واقع المتلقي والدارس في هذه المادة ، فمثلاً : يفترض أن يحدد أن هذه المادة فيها أسئلة موضوعية ذات الفقرات المتعددة وأسئلة مقالية ذات كذا .. فيفترض أن يحدد لطلابنا كيف سيكون شكل هذا الاختبار ، الشكل العام لهذا الاختبار حتى لا يكون هناك عنصر مفاجأة أو يشطح بعض المتعلمين بالتفكير فيذهب إلى توقعات أخرى ، وبالتالي تؤثر على أدائه .

- تحديد عينة من المفاهيم تمثل مفاهيم وحدات المسارات التربوية المراد تدريسها جميعاً بنسب متساوية ، واشتقاق الأسئلة والفقرات من المفاهيم المختارة وحسب المتفق عليه وعدد الأبواب في المقرر ، لو كان فيه اختبارات تجريبية أيضاً يعني فيه بنك من الأسئلة والمعلومات ومن ثم يتم اختيار منه اختبارات تجريبية هذا أفضل وأفضل ؛ لأن الهدف ليس هو مفاجأة المتعلم والطالب ، وإنما الهدف بالنسبة لي كمربي المعلومة والمحتوى هل المتعلم قادر على الإلمام بهذا المحتوى وهذه المعلومة ؟ ، ومدى أهمية تلك المعلومات في مساقاتي القادمة التي سوف يتبعها ؟ ، هذا سؤال جداً مهم بالنسبة للمربي بحيث لا يشطح بعيداً ويذهب إلى ما نسميه قياس مستويات سهولة وصعوبة ، في مواضيع ليس بالضرورة أن يقاس فيها مستويات السهولة والصعوبة ، في مواضيع يحق لنا أن نتكلم فيها عن مستويات السهولة والصعوبة لكن في موضوعات أخرى لا ينبغي لها هذا الأمر .

☜(**الصدق التنبوئي**) ، وعليه يجب أن يعرض هذا الاختبار وهذه الأداء إلى تجارب قبلية شبيهة قبل الاختبار ليس هو نفسه الاختبار ، لكن أصمم أداة شبيهة و أبدأ أقدمها للطلاب ، وعادةً أتنبأ من خلالها بمدى صدق هذا الاختبار كمحك يريد أن يستخرج لي بعض المعلومات التي وجهت إلى بعض الطلاب ، فتقرير نوع النشاطات والبرامج التعليمية التي تُمكّن الطلاب من تحديد التلقي والاكتساب للمهارات التعليمية والتي تتفق مع القدرة على التعلم والإنجاز ، هذا عامل مهم يجب أن يتنبأ به هذا الاختبار الذي نسميه اختباراً جيداً ، فبالتالي يجب أن يتنبأ به هذا المقياس وهذا الاختبار ، فالمعلومات التي توفرها أدوات القياس وتتضح بعد أن تتم عملية القياس هي مؤشرات أو يجب أن تكون مؤشرات

حقيقية لاتخاذ القرارات المناسبة حول أداء ونشاط الذي قام به المتعلم داخل نطاق الميدان الصفي أو حتى خارج نطاقه – في الجوانب المنهجية أو اللامنهجية – .

نشير إلى أن الأداة المستخدمة في قياس مستوى التحصيل الراهن للطلاب والمتلقين ، والتحصيل المستقبلي المحتمل تسمى بالمحك وهي بالنسبة لنا هي الأداة التنبؤية الأولى للقياس ، طبعاً فيه أدوات قياس تنبؤية كثير تستخدم الآن مثلاً في مجال اللغات : لو واحد سيتعلم لغة أجنبية كالانجليزية مثلاً نسمع كثيراً عن اختبارات توفل وآيرز وغيرها واختبارات قدرات عالمية جيمات حتى لدينا في التعليم العالي نستخدم اختبار قياس قدرات الطلاب حول حقل معين وفي مواد معينة وحول قدرات معينة ، إذن هذه الاختبارات و المحكات توجد حول العالم في طرق مختلفة ، لدينا اختبارات تحصيلية أيضاً في العالم الغربي لديهم اختبارات (sat) : وهو عبارة عن مجموعة من الاختبارات ، اختبارات قدرات متنوعة لغرض الدراسات في الجانب العلمي أو الجانب الأدبي ، وهناك اختبارات داخل علم النفس لتحديد القدرات العلمية والأدبية وغيرها والتوجهات المهنية للطلاب والطالبات وحول التنبؤات التي يمكن أن تعطينا مؤشرات حول التحصيل المستقبلي بإذن الله ، اختبارات الميول واختبارات الاتجاهات وما إلى ذلك من مجموعة كبيرة من الاختبارات.

من شروط وخصائص الاختبار الجيد و الاختبار السليم :

٢) **الثبات** :- وهذا الثبات يعطينا دلالة على أن الاختبار يقيس بدرجة دقيقة القدرة المراد قياسها لأنه في كل مرة يعطينا نتيجة تقريباً مساوية للمرة السابقة ، إذن هذه الدرجة من الدقة تعطينا اختباراً دقيقاً يقيس السمة المراد قياسها ويعطي كفاءة عالية في التعرف على هذا وصدق الدرجة .

على سبيل المثال : اختبار القدرات الذي يطبق لدينا في التعليم العالي ، هذا الاختبار إذا دخل الطالب مرة ومرتين وثلاث وأربع مرات ، ومن ثَم أخذ في المرة الأولى نفترض ٧٥ ، وفي المرة الثانية ٧٤ ، والثالثة ٧٦ ، والرابعة ٧٥ ، أو حتى أعلى قليلاً أو أقل قليلاً هذا يعطينا مؤشراً بأن هذا الاختبار يتمتع بثبات برغم أن الطالب تعرض لأربع نسخ مختلفة ، وهذا هو الغالب ويعطيني نفس النتيجة ، إذن هذا الاختبار يتمتع بثبات في الدرجة ، طبعاً بجانب الصدق الذي ذكرناه سابقاً حيث يتمتع بصدق المحتوى يتمتع بجانب من الثبات عالي ؛ لأن كل ما أردت أن أقيس سمة معينة لدى الطالب كالقدرة الرياضية أو اللغوية يعطي نفس النتيجة ، إذن هو اختبار عالي الثبات وكل مرة يقيس السمة بنفس المعدل ، ولكن لو افترض جدلاً أنه كان يعطي في المرة الأولى٩٠ والثانية ٦٠ والثالثة ٧٥ والرابعة ٥١ ، إذن هذا الاختبار يعطينا إشارة واضحة أنه لا يقيس السمات التي أريدها ، ولا يحقق المراد الذي وضع من أجله لأنه لا يتمتع بثبات عالي كل مرة يقيس نفس السمات كالقدرة اللغوية والعددية بدرجات متباينة وبالتالي ليس مؤشراً جيداً وليس محكاً جيداً وليس اختباراً جيداً ، الجيد في الموضوع أن دائماً ما أسمع ودائماً ما تعطينا الإحصاءات حول اختبار القدرات لدينا نتائج ذات ثبات عالي وعالية جداً وهذا محك نعتبره محكاً عالياً جداً .

نتناول الآن عدة عوامل تحقق لنا مقاييس أكثر دقة ومقاييس أكثر ثبات وموضوعية في الجانب ، **حتى نحقق الموضوعية في القياس يجب أن تتوافر عدة عوامل وهي :-**

١- **عوامل خاصة بالأداة** : فالأداة يجب أن يكون فيه اتساق نوعاً ما ، لا يكون فيها مثلاً بنود أو مواد أو أسئلة ضعيفة وبالمقابل أسئلة قوية وفيها نوع من التشكيل الغير مفهوم ، بل يجب أن يكون فيها اتساق للمعنى أو الفكر هذا لا يتعارض مع مستويات الصعوبة أو السهولة أو تعدد المستويات أو تلقي أهداف تربوية بغض النظر لا يتعارض ، لكن يجب

أن يكون هذا الاختبار ينطوي على بنود واضحة المعالم ومتسقة فيما بينها تحقق أهدافاً مختلفة ، لكنها واضحة ماذا تريد أن تحقق .

٢- **عوامل خاصة بالأفراد** : يجب أن يكون هذا الاختبار يحقق ما نسميه بالتوافق بين الأفراد بمختلف الفروق الفردية فيما بينهم ، فالاختبار والتطبيق من وقت لآخر قد يضعف مراعاة الفروق الفردية بين الأفراد ، لكن يفترض أن يؤخذ في الحسبان هناك عوامل خاصة في تطبيق الاختبار وتصحيحه ، أجواء الاختبار ، كيفية تطبيقه ، وكيفية تصحيحه ، كيفية العمل فيه ، كيفية بناؤه ، هذه الأمور كلها تحقق هذا الموضوع .

الموضوعية تحقق من خلال القابلية للاستخدام والاستعمال ، فمن شروط الأداة الجيدة والقياس الجيد ، بالإضافة إلى الصدق والثبات أنه في الجانب العملي والتطبيقي يكون سهل الاستخدام قابل للاستخدام في كل مرة يعطي نتائج ثابتة وصادقة في كل مرة ويجب في هذا الإطار أن نذّكر أنه في هذه الحالة حتى أحقق هذا الشرط وتحقق الموضوعية في هذا الشرط يجب تطوير أدوات القياس باستمرار .

كيفية تطوير أداة القياس : لما أريد أن أطور مثل هذه الأدوات يجب أن أخذ في الحسبان المتغيرات ، مثلاً : -

الوقت : أريد أن أضبط عامل الوقت ما هو الوقت اللازم لتطبيق مثل هذه الأداة وهذا الاختبار ؟ ، لأنه في كل مرة قد يكون الهدف مختلف فعامل الوقت يجب أن يكون مهم .

- طريقة التصحيح .
- طريقة وضع الأسئلة .
- خصائص الأفراد الذين يطبق عليها مثل هذا الاختبار ، أنا عندي خصائص أفراد مختلفة في الميادين التربوية ، فعندي أفراد أتفاعل معهم مباشرة وعندي أفراد أتفاعل معهم عن بعد ، عندي أفراد سنهم يقع بين كذا وكذا ، وعندي أفراد قد يكونون أكبر أو أصغر ، فالمجتمع لدينا إذا كان متاحة لهم وسائل تعليمية ، مثلاً متاحة للصف الوسائل التعليمية ، كالوسائل الحسية ، الوسائل المعنوية ، ووسائل التفاعل ، والكمية والوقت ، هذه كلها لها دور في قضية تحديد الاختبار .
- من الأشياء المهمة يجب أن تكون النتائج التي أصل إليها قابلة للتفسير وقابله للوقوف على دلالتها وإلا ما معنى أن تكون عندي نتائج ، لكن صعب أن أفسرها وصعب أن أقف على دلالتها وأعتمد على مثل تلك النتائج ، إذن بالتالي من أهم النقاط الموضوعية حول الاختبار أنه يكون : قابلاً للاستخدام ويحقق أهدافاً تربوية في هذا الشأن وهذا الإطار ، هذا ما نسميه أحياناً بلفظ آخر **القياس المعتمد على المعيار** ، وهو يشير إلى أداء الفرد في وضع معين وفق كيفية معينة ووفق آلية معينة أو أهداف معينة ، فأنا عندي بحسب المادة التعليمية لدي أهداف أريد أن أحققها وأريد أن أصل إليها ، إذن **المعيار** : هو ماذا أريد أن أحقق من خلال هذا الهدف التربوي ، هو الذي يضع المحك ، أحياناً المحك قد يكون أكثر صعوبة منه أحياناً أقل صعوبة أحياناً متوسطاً ، معقداً أحياناً ، أحياناً أقل تعقيداً ، لكن هذا لا يهمني في كل الحالات ، يهمني كيف أريد أن أصل بقدرات المتعلم وأتحداها إلى أن تصل إلى هذا المستوى لأنه من خلال هذا المستوى سيحقق الناتج المطلوب منه .

هناك القياس المعتمد على المحك ، وهو قريب من هذا الشأن ، لكن لنعرج سريعاً على **قياس التحصيل الأكاديمي** وهو ما يهمنا كثيراً في قضايا التعليم ، لكن في أشياء معينة يجب أن تفهمها بادئ ذي بدء ، من أجل أن لا يكون إساءة فهم أو استخدام للاختبارات المدرسية بطريقة غير الهدف الموضوع له ينبغي على المعلم أن يضع في اعتباره مجموعة من الشروط أو

الملاحظات أو الأدوات ، وهي : أن الاختبارات في ذاتها هي ليست غاية و أنما وسيلة لتحقيق غاية ، وإذا الغاية تتحقق بأسلوب آخر ما المانع من ذلك ، إذن يجب أن نفهم أنها ليست غاية في ذاتها بل هي وسيلة ، ولا تهدف إلى القلق من الاختبارات وخوف وذعر ورهبة حتى يترتب عليه أداء أقل في الاختبارات ، يجب أن نرسل رسائل واضحة لأن هذه الاختبارات لا تهدف إلى إعطاء علامات ومراتب للطلاب ، هذا الأمر يجب أن نبينه للطلاب أنه ثانوي في كل مرة ، لأنه أصبح عندنا ثقافة في التعليم بأن الدراسة عبارة عن درجات عبارة عن اختبارات ، مشيت أنا في الاختبارات حققت ، إذا لم أستطع أن أمشي في الاختبار لم أحقق ، هذه الذهنية وهذه العقلية في أساليب الاختبارات جعلت الاختبار مخيفاً ، أصبحنا نضع عليه العديد من العلامات بينما المفروض ليس كذلك ، بل الاختبار يجب أن يبين في كل مرة أن هذا الاختبار أريد أن أعرف قدراتك ، إذا قدرت أحسن قدراتك بطريقة أخرى غير الاختبار فأنا على الرحب والسعة مستعد بأن أعطيك المادة العلمية والطريقة الأمثل لتكوين مواقف تعليمية رحبة أكثر حتى بدون اختبارات وبدون درجات ، حتى ننزع هذا الخوف وهذا الرعب ، هي كما قلنا : وسيلة تعليمية تهدف إلى قياس ما تعلمه الطلاب حتى لو لم توضع درجة عليه ، أنا أضع درجة أحياناً عليه لأنه يعتمد عليه قياس ما تعلمه الطلاب ، لكن أستطيع أن أجد حلاً آخر وفيه ألف حل وحل خصوصاً في المواقف التفاعلية المتبادلة بين المعلم والمتعلم ، فبالتالي ليس من الضرورة أن يكون عليه درجات كبيرة ، لكن تزويد المتعلم بالمعلومات التي تمكنه من اتخاذ أكبر قدر ممكن من القرارات السليمة ذات العلاقة بالنشاطات التعليمية المستقبلية للطلاب قد تفيد كثيراً في الاختبارات ، من أجل ذلك نقول أنه من الأساليب التي ممكن أن تستخدم ، لكن إذا استخدمت بطريقة خاطئة كما نرى كثيراً في طريقة استخدامها هذه الأيام عند ذلك لن تحقق الهدف التربوي وستبقى هي الغاية وليست الوسيلة .

أيضاً عندما أتكلم عن القياس والتحصيل الأكاديمي ، ليست الاختبارات وسيلة لتصنيف الطلاب كأكفاء أو غير أكفاء أو تصنيفهم كناجحين وفاشلين هذه ليست فائدة الاختبارات ، بل فائدته الوقوف على ما يعرفه الطالب في مجال محدد وفي مهارة محددة وفي سلوك محدد ، أو ما يعرفه في هذا المجال لتقويم معين أو إصدار حكم معين يستطيع أن يساعد الطالب في تطوير نفسه مستقبلاً .

وأيضاً يجب أن لا تكون الاختبارات هي الوسيلة الوحيدة للحكم على قدرات الطلاب ، هناك نشاطات أخرى متنوعة وعديدة في هذا الإطار وفي هذا الشأن .

وأيضاً ليست نتائج الاختبارات دليلاً على قدرات الطلاب القصوى ، فأنا لو يكون عندي طلاب قادرين على الحفظ قد يتفوقون على زملائهم الذين يتمتعون بقدرات أخرى ، بقدر ما هي دليل أو مؤشرات على قدرات معينة وما ينبغي أن نحققه في المستقبل مع هذا الطالب يعني سوء استخدام الاختبارات وتفسيرها قد يؤدي إلى أن تكون غاية وليست وسيلة .

الحلقة (١٩)

والآن نتكلم عن الاختبارات المدرسية وأنواعها:-

قبل أن نتكلم عن هذا الموضوع فقط مقدمة بسيطة : أن الاختبارات المدرسية بمختلف أنواعها والتي يقوم المعلم عادةً ببنائها وإعدادها لها دور رئيسي في عملية التقويم المدرسي ، ولها دور رئيسي حتى نكون واقعيين لوضع درجات وتحديد مستقبل الطلاب لدينا ، لأن هذه الاختبارات اختبارات هدفها قياس الناتج الصفي للطلاب لدينا ، لكن على أقل تقدير ينبغي لنا أن نضبط هذه العملية ، ونتأكد أنها أكثر ملائمة ومقاييس أكثر دقة وأكثر تصوراً وإعطاءً للحقائق التعلمية

وأيضاً الأداء والمهارات السلوكية التعلمية ، عندما أتكلم عن الاختبارات أتكلم عن مفهومها بشكل عام ، لا أتكلم عن الاختبارات الورقية فحسب ، قد أكون أشكل وأكون وأصنف الاختبارات حتى ذات طابع مهاري وعملي ذات طابع يقيس جوانب أخرى ليست كتابية فحسب فما أريد أن نأخذ المفهوم الضيق نوعاً ما لتلك الاختبارات ، فأنا أتكلم عن الاختبارات بشكلها العام ، فهذه النقطة أحببت توضيحها والتنويه لها بدايةً ، لكن ينبغي على المعلم الذي يرغب في إعداد اختبار تحصيلي ما يكون جيداً أن يضع تصوراً واضحاً عن أهداف الاختبار أي قبل ما أبني الاختبار أبني أهداف للاختبار ، حتى لو بيني وبين نفسي حتى لو مع طلابي وأفسر هذا الاختبار وكيف ستكون نتائجه ، وأشير إلى أهم معالم المحتوى الدراسي ، ليس هذا اختبار يمكن ما يصلون يمكن وصل هنا الطالب في المذاكرة يمكن ما وصل يمكن هنا قفز هذا المكان أتأكد أنه ذاكر وأحط منه سؤال ليس هذا الهدف بالضروري ، لكن أفسر المحتوى الدراسي للمادة أمامي ، وبالتالي أحكم على أهم القضايا التي يجب أن يتعلمها الطالب بغض النظر عن أي شيء آخر.

أهم الإرشادات العامة التي تسهل على المعلم عملية إعداد الاختبارات :-

** فمثلاً يفترض **أن يختار مجموعة من الأسئلة الكفيلة لتغطية الأهداف التعليمية جميعها** ، مع الأخذ في عين الاعتبار أن الأهداف التعليمية المختلفة تتطلب طرق قياس مختلفة أيضاً ، أي لا أضع الاختبار على شكل قالب نصف ساعة أو ساعة وهذا في القاعة وتقيس هذا ، قد يكون عندي مهام تعليمية مختلفة .

** أيضاً **الاختبار له شكل آخر الواجبات ، الأفكار ، المهارات العامة ، المهارات العملية ، يعني : عندي أشكال مختلفة .**

** أيضاً **صياغة الأسئلة بطريقة واضحة لا لبس فيها** ، بحيث تحول دون تفسيرات أو تأويلات مختلفة بحيث يفهم المتعلم المقصود بالسؤال على نحو سهل ومباشر .

من الأخطاء التربوية التي نقع فيها في العالم العربي خصوصاً ودول العالم الثالث هو كل ما وضعنا السؤال غير مفهوم هذا يعطي دلالة على أن المعلم ما شاء الله عليه ذكي أكثر أو متميز أكثر يعني شوفوا كيف لخبطنا ما أحد عرف ، طلع واحد ذكي وعرف المقصود هو ممكن صدفة ، لا ، يجب أن يكون السؤال مباشراً وواضحاً وصريحاً أريد أن أفهم قضية معينة ، هل أنت تتصورها تفهمها لأنها أساس في هذا العلم واعتبرها نقطة محكيّة بالنسبة لي قد لا تكون أساس لكن محكية أو شرطاً أو معياراً يعطيني دلالة معينة ، لكن سؤالي لها يجب أن يكون مباشر، لا لبس فيه ولا تأويلات فيه ولا شيء ، أما المعلم والمربي الذي يريد أن يسأل أسئلة ليست ذات دلالة مباشرة يفسرها الكل تقريباً نفس التفسير إذن في خلل عند المعلم ، يجب أن أعرف أن هناك خلل لدى المعلم وليس لدى المتعلم ليس لدى الطالب ، إذا جاءني ٤ أو ٥ طلاب غير فاهمين السؤال بعد الاختبار أعرف أنه في صياغة السؤال كان هنالك خلل .

** من الإرشادات ذات الأهمية في هذا السياق وهذا الحقل **أن تحديد الأسئلة وخاصة المقالية منها أو الأسئلة الكتابية بطريقة تمكّن الطالب من تنظيم أفكاره ومعلوماته ومن صياغة إجاباته على نحو منطقي وسليم ، أي : أجيب السؤال مقالي واضح يبدأ بسلسلة من الأفكار المتسلسلة ، لا أقفز في السؤال المقالي من موضوع إلى موضوع آخر ومن باب إلى باب آخر** ، هذا سوف يجعل الطالب يتشتت في أفكاره وممكن ما يعطيك أفكاره منطقية متسلسلة في الإجابة من خلال ما أدركه ووعاه ، لأنه عندنا نمطين من التفكير عند الإنسان ، وهو **التفكير المتسلسل** وهذا غالب الناس ، وفيه **التفكير العشوائي** وهذا قليل من الناس يفكر فيه أنه ممكن يفكر في موضوع ثم يقفز لموضوع آخر ويشبكه مع موضوع وهذي بالمناسبة التفكير العشوائي ليس مسبة للإنسان ، فهذا نمط من التفكير ويتميز فيه ويبدع فيه كثيرا المبتكرون والموهوبون وما إلى

ذلك ، لأنه هم لا يسيرون وفق سلسلة معينة في التفكير لكنهم يحاولون يعملون (SHORT CUT) قطع ووصل بين المواضيع ، فبالتالي قد يوصلون الأفكار ، لكن التفكير التسلسلي هو تفكير انضباطي يجب أن يتحلى فيه غالبية الناس ، لأنه يضبط الناس يضبط الأعمال يضبط المواضيع ويضع نظام للأمور ، فمثلاً مثال بسيط أن فيه أناساً إذا ذهبت في غرض لي من شرق الرياض إلى غرب الرياض ، فأريد أن أذهب لهذا الغرض ، إذا كنت أتمتع بتفكير تسلسلي أقول والله الذي يربطني بشرق الرياض طريق خريص أو الخليج أو ما إلى ذلك فهذا يربطني ويذهب ، إذن أنا عندي مثلاً تفكير عشوائي نوعاً ما ، يعني قد أفوز فيه وقد مثلا لا أفوز بهذه الطريقة ولا أحقق الهدف ، أقول لا فيه طريق مختصر لو رحت من طريق الفلاني والمخرج الفلاني ومن ثم قادني المخرج العلاني وكذا سوف أختصر لا يقل عن ١٢ دقيقة في المشوار ، هذه الفكرة قد تكون ناجحة وقد تكون غير ناجحة إذا كانت ناجحة فعلاً حققت هدفا ابتكاريًا جيدًا إذا كانت غير ناجحة أخذت ساعة ساعتين وضاع الغرض بالكامل .

التفكير التسلسلي له إيجابيات ويضبط وينظم الناس وفق أوقات وأدلة وإجراءات واضحة ، **التفكير العشوائي** أيضاً له ، فبالتالي هذا يعيدني على الفقرة نفسها أنه تحديد الأسئلة ، وخاصة **المقالية** منها مهم جداً، **الموضوعية** عادة تكون محددة وقصيرة ويطلب فيها هدف واضح ومحدد .

** **اتصاف الأسئلة بمستوى صعوبة معين** هذا شرط أيضاً جيد للاختبار الجيد ، بحيث يتمكن الطالب العادي من الحصول على مالا يقل عن درجة معينة من العلامات القصوى المخصصة للاختبار ، يعني : ما هو جيد أنه أضعه بمستوى صعوبة فائق بحيث يتبين لي أنه ٢٥٪ من الطلاب حققوا درجة صفر وهو في حقيقة الأمر يعني هم ليس تحصيلهم فعلاً صفر في هذه المادة ، فحتى المقياس ما حقق لي الهدف الذي أريد أن أصل إليه ، كم حصل فعلياً الطلاب من هذه المادة .

هذه مقدمة أو مجموعة من الإرشادات العامة للأسئلة أو كيفية إعداد الاختبارات والأسئلة ، لكن عندنا أنواع لهذه الاختبارات والأسئلة التحصيلية ولها كل منها له مميزات ، وله أيضاً من العيوب ، فنبدأ بـــ

❖ **الاختبارات المقالية** :

- هي أكثر شيوعاً بين المربين عادة يحبون الاختبارات المقالية ، لأنه بناية الاختبار المقالي سهل ، يعني : ممكن أجلس مع نفسي نصف ساعة وأضع اختبار مقالي جيد إذا أنا عندي خبرة جيدة .

- وهي بالمقابل توفر للطالب مساحة من الحرية أن يعبر عن أي فكرة تعلمها في هذا الحقل ، أو في هذا السياق أو حول هذا السؤال ، ففيها نوع من تواكب استراتيجية لدى بعض الطلاب وتفكيرهم أنه ممكن تعطيه المساحات الحرة التي يكتب فيها ويستجيب من خلالها ويبين قدرته على التذكر ويبين قدرته على الفهم وأيضاً الأفكار والأمثلة وتحليلها وتركيبها وتنظيمها له ميزة جيدة للمعلم والمتعلم .

- وهذا النمط وهذا النوع من الاختبارات يعني فعلاً يساعد على اكتساب عادات ومهارات حتى نقدية نقول جيدة ودراسية جيدة تجعل الطالب لما يأتي يذاكر المادة يفكر بالمادة من جميع جوانبها لا يأخذها على شكل عناصر وجزئيات يحاول أن يكاملها فيما بينها ، فما هو سيء الاختبار المقالي بالعكس جيد وله أهداف جيدة بالإضافة إلى مساحته التي ذكرناها من الأفكار وترتيبها وتنظيمها والمساحات الحرة التي يضعها .

- لا يتطلب لا من جانب المعلم وقت في جانب الوضع ، لكن في جانب التصحيح يتطلب وقتاً وجهداً كبيراً .

لكن فيه بعض القصور و المساوئ أشرنا إلى بعضها ، مثلاً :

- عدم ثبات النتائج في الاختبارات المقالية ، لأنه أنا صراحةً تدخل عندي عوامل ذاتية كثير يعني جاء طالب جاوب بالطريق التي أنا أفكر فيها ، فقد تعطيني مؤشرات إلى إني أعطيه درجات أكثر من الطالب الذي جاوب بالطريقة التي أنا ما أفكر فيها لكن جاوب إجابة رائعة وفيها نفس النمطية الاستدلال والقدرة فيدخل فيه عوامل ذاتية . -

يتطلب تصحيح الأسئلة المقالية وقتاً كبيراً نسبياً ، فالمعلم الصادق أو الذي يصحح بدقة وأمانة وبإخلاص سيأخذ منه الجهد الكثير في وقت التصحيح والمراجعة .

- لا يمكن للأسئلة المقالية إذا ما قورنت بالوقت المستغرق في تصحيح - طبعاً الأسئلة المقالية في أي حال من الأحوال .

- لا يمكن لها أن تغطي قسماً كبيراً من عناصر المادة طالما أن الاختبارات عندنا محدودة بأوقات ، فلما يكون عندي أنا هذا الوقت المحدد مهما كان طوله يجب أن أقتصر على موضوعات محددة بعينها وتناول أجزاء محددة بعينها ، وهذه تؤخذ على اختبار المقال قياساً بالاختبار الموضوعي .

لكن بناء الاختبار المقالي لكي يحقق الأهداف المرجوة منه يستحسن أن يتقيد المعلم بالمقترحات التالية عند إعداد هذا الاختبار :-

⇦ يجب أن تكون صيغة السؤال محددة وواضحة ، وذكرنا ذلك قبلاً حتى يتجنب التأويلات والتفسيرات .

⇦ ينبغي عند صياغة السؤال المقالي على نحو يعني يستجيب للإجابة المرغوب فيها بدلالات موضوعية بحيث تزود الطالب ببعض القواعد التي تمكنه من تشكيل استجابات وإجابات تستند إلى محكّات معينة ، وليس بآراء خاصة بخاصة ما يتعلق بالمسائل والمعلومات المثيرة للجدل لذا يستحسن أن يبدأ السؤال بكلمات مثل : اشرح ، قارن ، صنّف ، حلل ، عرّف ، ..... إلخ .

⇦ صياغة الأسئلة يفترض أن تكون على نحو عملي ومهاري أو حتى قصصي أو تمثيلي كلما كان ذلك ممكناً ، ليتمكن الطالب من فهمها على نحو أسهل وأسرع .

⇦ أيضاً محاولة تجنب استخدام الأسئلة الاختبارية قدر الإمكان ، للحيلولة دون استخدام أكثر من معيار في تقويم الإجابات ولعدم إتاحة فرصة إهمال بعض أجزاء من المادة الدراسية أمام الطلاب ، يعني دائماً نحاول أن نختبر المهارة والمعلومة لا نختبر لا نسويه اختبار استذكاء ولا اختبار ذكاء ، نريد أن نعرف هذا هدف تعليمي وتربوي أريد أن أحققه ، هل حققته أم لا ؟ وهذا الأمر جداً مهم .

➢ بالنسبة لتصحيح الاختبار المقالي :-

عندما أشرنا فيما تقدم إلى عدم ثبات نتائج الاختبارات المقالية بسبب بعض العوامل الذاتية التي تتدخل في التصحيح ، إذن يجب الأخذ بعين الاعتبار ونراعي بعض الإرشادات المهمة حتى نستطيع أن نحقق درجة من الثبات في النتائج أعلى ،

فمثلاً من المهم في تصحيح الاختبارات المقالية :-

☑ تحديد العوامل ذات العلاقة بنتائج التعلم المرغوب في قياسها في الأسئلة المقالية كالعوامل المتعلقة بمضمون الإجابة مثل أفكار ، علاقات ، حقائق ، وبشكلها أيضاً إلى أقسام الإجابة ، تنظيم الإجابة ، التهجئة ، ... وما إلى ذلك . ☑ أيضاً إعداد مفتاح للإجابة لدى إعداد الأسئلة ذاتها ، هذا يسهل كثيراً من عملية تجنب العوامل الذاتية والعوامل الخاصة ، لأنه لما

تجربها على عدة أوراق وقمت بالتصحيح الفعلي العشوائي فتجد أنها فعلاً ساعدت الكثير في إعطاء الدرجات الحقيقية لما يكون عندي مفتاح تصحيح حتى للأسئلة المقالي .

☑ عدم تصحيح أسئلة الاختبار جميعها دفعة واحدة في كل ورقة إجابة على حده ، لكن يؤخذ السؤال الأول مثلاً في جميع الأوراق ، ومن ثم ينتقل للسؤال الثاني في جميع الأوراق وهكذا ، حتى من البداية يعرف المعلم أو المصحح طريقة التصحيح والفروق الفردية بين الأفراد ، لا يفاجئ ، بعد ذلك يبدأ يغير في الدرجة هنا ويحاول يزيد هنا أو ينقص هنا أو ما إلى ذلك حتى يوزن لا إذا فعلها بهذه الطريقة يسهل عليه كثيراً إتمام عمليات التصحيح .

☑ أيضاً خلط أوراق الإجابة بشكل عشوائي بعد تصحيح كل سؤال حتى لا يتأثر التصحيح بموقع ورقة الإجابة بالنسبة للأوراق الأخرى وبخاصة عندما تقع هذه الورقة عند ورقة متطرفة سلبياً أو إيجابياً يعني واحد جيد مرة أو واحد ضعيف مرة أيضاً .

☑ محاولة تصحيح السؤال نفسه في أوراق الإجابة جميعها أثناء جلسة واحدة ، حتى لا يتأثر التصحيح باختلاف التوقيت باختلاف المزاج باختلاف السرعة في أداء التصحيح ما يكون في عدة عوامل أثرت على تصحيح هذا السؤال.

❖ **الاختبارات الموضوعية :-**

وهي أكثر الاختبارات شيوعاً في المدارس والمؤسسات التعليمية والأكاديمية حول العالم برغم أنها لدينا لا تعتبر من الأكثر لكنها بدأت تنتشر انتشاراً جيداً وطيباً ، تشير هذه الاختبارات الموضوعية إلى أدوات قياس تمكن الطالب من تكوين استجابات موضوعية يتحكم فيها السؤال لا يتحكم فيها محكّات أخرى ، كما تمكن المعلم من تكوين أحكام موضوعية تتحكم فيها إجابات الطالب يعني الطالب جاوب إما صح أو خطأ ما أقدر أجامل ما فيها مجال للمجاملة ، فبالتالي تستبعد كثيراً من العوامل الذاتية في هذه الاختبارات في تكوين الإجابات أو حتى في طريقة تصحيحها ، لكن يتألف اختبار التحصيلي الموضوعي على عدد كبير نسبياً من الأسئلة المبنية على نحو منظم بحيث تمكن المعلم من تكوين حكم موضوعي كمّي – أي عددي ورقمي – ناتج عن هذا التحصيل ، تحقق الاختبارات الموضوعية عدد من الفوائد لا بأس بها ، دائماً أي شيء له إيجابيات لكن بالمقابل له سلبيات ، ويأتي المربي في الأخير ويعطي الحكم في هذا الأمر . هل هنا تكون الإيجابية بحسب الموضوع أو بحسب السمة المراد قياسها ، الاختبار الموضوعي واستخدامه أو الاختبار المقالي واستخدامه مثلاً .

❖ **من أهم فوائد الاختبارات الموضوعية :-**

o **أولاً : سهوله التطبيق واستخراج النتائج وتفسيرها** ، التطبيق سهل الطلاب سهل عليهم الموضوع والأداء وسنذكر أهم أنماط هذا الاختبار،وأيضاً سهل التفسير التصحيح .

o **ثانياً : استبعاد العوامل الذاتية سواء في مجال الإجابة والتصحيح** ، وذلك بسبب تقيد الإجابات بأسئلة محددة ، الأمر الذي يزيد من ثبات النتائج فالصح صح والخطأ خطأ لا يوجد احتمال آخر في هذه المسائل ، البعض يضع جانب من الذاتية مثلاً الخطأ والصواب ويقول لماذا هي خطأ إذا كانت خطأ ، إذا كانت صح خلاص لكن إذا كانت خطأ برر لماذا هي خطأ هذه الفقرة ، فبالتالي قد يكون فيها عنصر ذاتي ، بالرغم أنها تظل محدودة جداً في العملية الذاتية .

o **ثالثاً : من أهم الفوائد تغطية أكبر جزء ممكن من المادة الدراسية** ، بسبب كثرة أسئلة الاختبار الموضوعي وتنوعها مما يدفع الطالب إلى عدم إهمال دراسة أي جزء من هذه المادة .

o **رابعاً : تحديد المستويات المتباينة لتحصيلها بشكل دقيق** ، نظراً لكثر الأسئلة وتباينها من حيث سهولتها وصعوبتها . على الرغم من أن هذه الفوائد بمجملها تحقق جزءاً من خصائص القياس السليم التي مر وذكرناها في جانب الصدق والثبات وما إلى ذلك ، وأيضاً في قضايا سهولة التطبيق أو الاستخدام ، **إلا أن الاختبارات الموضوعية عليها بعض أو جزء من النقد وجزء من الأخذ عليها في بعض الجوانب التطبيقية ، فمثلاً :**

⇦ **تحتاج الاختبارات الموضوعية إلى جهد ووقت كبير جداً في إعدادها** ، خصوصاً إذا كنت أريد أن أعد مجموعة من الاختبارات لكي يكون لدي بنك من الاختبارات ما أريد أن أكررها كل مرة ، وذلك نظراً لكثرة الأسئلة وما يتضمنها ضرورة صياغتها وتنظيمها بشكل متسق ، هذه ستأخذ الكثير من الوقت والجهد حتى تحقق الأهداف التربوية في هذا الحقل

⇦ **أيضاً لا تستطيع الاختبارات الموضوعية قياس جوانب التحصيل جميعها** ، وبخاصة في المتعلق بقدرة الطالب على تنظيم أفكارهم ومعالجتها والفهم والتركيب والتحليل والنقد والتقويم وحل المشكلات .

⇦**أيضاً قد تتيح الاختبارات الموضوعية فرصة تعلم بعض الحقائق أو المعلومات أو الأحكام الخاطئة أو الجزئية** ، دراسة الجزئيات وليس الكليات عندما يترتب على الطالب اختيار إجابة صحيحة واحدة من بين عدة إجابات تصير بعضها على نحو خاطئ قصداً أو ساهم عنصر مثلاً أقول الحظ أحياناً في بعض الاستجابات .

⇦**ومن الأخطاء أو المآخذ يتطلب بعض بناء الاختبارات الموضوعية بعض المهارات قد لا تتوفر لدى كل المعلمين أو المربين** ، الأمر الذي يجعل هذه الاختبارات أحياناً تكون قوية أو أحياناً تكون ضعيفة بحسب البنية أو أحياناً أو القدرة التي بنيت عليها أو على أساسها .

وعلى الرغم من هذه الانتقادات كلها إلا أن الجانب الإيجابي فيها يظل مشرقاً وكبيراً ويستحق أن يجعل مثل هذه الاختبارات أن تطبق في هذا الحقل .

الحلقة (٢٠)

نستكمل حول هذه القضية عند أنواع الاختبارات الموضوعية ، فالاختبارات الموضوعية ليست كالاختبارات المقالية ذات أشكال محددة ، لكنها تأخذ العديد من الأشكال وفيها الكثير من الأساليب ، وممكن أن تغطي مجموعة من الأفكار .

❖ **أنواع الاختبارات الموضوعية :-**

➡ **أولاً : اختبار الاختيار المتعدد** (multiple choice test) ، هذه اختبارات مهمة جداً وتستخدم كثيراً في الحقل التربوي ، وهي تتألف من شقين عادة ، الشق الأول : وهو السؤال ذاته ، والشق الثاني : تأتي مجموعة من الاختيارات (٣ أو ٤ أو ٥) بحسب وضع هذه المادة وبحسب السمة المراد قياسها . هذه الاختبارات تستخدم بطرق مختلفة يعني الاختيار من المتعدد :

▣ أحياناً كل الإجابات صحيحة لكن هناك واحدة أصح .

▣ أحياناً فيه إجابة إجابتين صحيحة لكن أحداهما أدق من الأخرى .

▣ أحياناً وهو الغالب أن تكون إجابة واحدة صحيحة وهناك بعض الإجابات خاطئة .

▣ أحياناً تكون إجابة واحدة صحيحة ، لكن فيه إجابات مضللة أخرى ، أنه ممكن يكون هذا العالم الآخر اشترك معه في الفكرة هو الذي أسس الفكرة ، فيكون فيه إجابة واحدة صحيحة لكن فيه إجابات مضللة ، عموماً هي لها جذر ولها عدة اختيارات .

تمتاز أسئلة الاختيار من المتعدد بعدد من الخصائص يجعلها أداة قياس صادقة إلى حد كبير :-

⇦ فهي توفر الفرصة المناسبة لقياس أسلوب الطالب في تناول المشكلات ومعالجتها ، وأيضاً قدرته على التمييز بين الأحكام الصحيحة أو الخاطئة .

⇦ أيضاً تؤدي إلى ارتفاع مستوى ثبات النتائج بسبب انخفاض مستوى التخمين الناجم عن تعدد البدائل أي هناك نسبة الدقة عالية جداً نسبة الصح العشوائي تكون مثلاً من ٢٠٪ أو ٢٥٪ فبالتالي ليس كل واحد يضرب معه الحظ لهذه الدرجة

⇦ هذا الاختبار يمكن من تشخيص نواحي التفوق والضعف لدى الطلاب .

⇦ أيضاً من مميزاته يحث الطالب على التفكير والرؤية لدى البحث عن الإجابة الصحيحة وذلك لتعدد البدائل وتنوعها ، فأكيد أنه لم يقع اختياره على هذا البديل إلا هو قرأ وعرف عنه وتأكد أن هذه المعلومة هي الدقيقة والحقيقية .

ولكي يحقق اختبار الاختيار المتعدد أهدافه على النحو المرغوب فيه ، لابد من مراعاة النقاط التالية :-

- صياغة جذر السؤال (الأساس للسؤال) وبدائل الإجابة بعبارات واضحة ومحددة ومناسبة لمستويات الطلاب التحصيلية ، بمعنى أني لا أجي لطلاب في الابتدائي وأضع لهم أسئلة تتناسب مع طلاب في الثانوي . اختيار بدائل متوازنة من حيث عدد الكلمات أو الجمل التي تنطوي عليها أو من حيث درجة تعقيدها .
- يجب أن لا تكون الإجابة صحيحة واضحة على نحو كلي لحث الطالب على التدقيق والتفكير في البدائل جميعها . - يجب عدم وضع اختيارات أ- ج - د ، لا ، نقول دال هي الصحيحة في كل مرة إلا إذا كان لدى المعلم هدف يريد أن يكتشفه ، لا نقول أن الأسئلة عند صياغتها تأخذ جانب تخميني قابلة للتخمين بشكل كبير .
- أيضاً عدم وضعها في قالب يجعلها واضحة المستوى بالنسبة للسهولة والصعوبة ، فسؤال ١ سهل ، سؤال ٢ صعب ، وسؤال ..... وهكذا ، أي تحدد المعالم لدى الطالب ، فبالتالي تفقد جزء من القدرة فيها على التوضيح وتوضيح الأفكار.

← ثانياً : اختبار الصواب أو الخطأ (true false test) :-

ويتألف هذا الاختبار من عدد من العبارات التقريرية واضحة المعالم ، بحيث يستجيب الطالب أنها صحيحة أو خطأ ، وأحياناً يبين إذا كانت العبارة صواباً ولماذا هي خطأ وما إلى ذلك .

❖ **لكن تتصف اختبارات الصواب بعدد من المميزات وهي :-**

☑ قدرتها على تغطية جوانب كثيرة من المادة التعليمية ، الأمر الذي يدعم ثبات النتائج وصدقها .

☑ توفر فرصة كافية لتحليل إجابات الطلاب ، وتحليل نواحي ضعفهم وقوتهم في مجال دراسي معين ، أو في قدرة محددة أو في موضوع محدد ومعين .

☑ يؤدي هذا النوع من الاختبارات إلى تعدد العبارات وتنوعها وتباين صياغتها إلى تنمية قدرة الطالب اللغوية ، فيغدو أكثر كفاءة من حيث التفكير فيما يقرأ ويستوعب .

بعض المآخذ على اختبارات الصواب والخطأ وبعض القصور الذي يؤخذ بعين الاعتبار عادةً على مثل هذه الاختبارات وهي

⊙ أنها اختبارات عادة تقتصر على عبارات تفصيلية أو جزئية للمادة الدراسية ، ما فيها نوع من الشمولية تؤدي إلى انخفاض القدرة على قياس الفهم الكلي للمادة أو الشامل لهذه المادة .

⊙ لا يشجع هذا النمط من الاختبارات على التفكير النقدي والابتكاري ، لأنه يعتمد على تفكير الآخر طالما أن إجابة الطالب فيها محددة بتقرير صح أم خطأ .

⊙ نسبة التخمين فيها عالية ٥٠ ٪ نسبة التخمين في حالة عدم معرفة الإجابة هذا يقلل من مصداقية النتائج أو ثباتها أحياناً لا تقارن طبعاً باختبارات الاختيار المتعدد التي فيها بدائل كثير ، فبالتالي نسبة التخمين فيها تقل لكن هذه نسبة التخمين إذا قلنا٥٠٪ - ٥٠٪ فتزيد .

لكن للتقليل من أثر قصور هذه الاختبارات في مسألة الإجابة الصح والخاطئة يمكن مراعاة النقاط التالية عند الصياغة

◈صياغة العبارات دائماً كما نذكر على وجه واضح ومحدد ، بحيث يحول دون أي تأويل أو تفسير غير كون هذه العبارة صحيحة أو غير صحيحة ، اقتصار العبارة على مسألة أو حكم واحد فقط بحيث تشمل إجابة مجمل عبارة وليس جزء منها.

◈ أيضاً صياغة العبارة بطريقة تبرز فيها العناصر الأساسية من موضوع الاهتمام بشكل واضح ، للحيلولة دون انهماك الطلاب في قضايا تفصيلية وثانوية تشطح عن أصل وذات الموضوع .

◈تنمية صياغة العبارات هذا عامل مهم جداً لاستثارة انتباه الطلاب كل مرة وتشويقهم.

◈ترتيب العبارات على نحو عشوائي وعدم اتخاذ أية قاعدة لهذه الترتيبات أو هذا الترتيب وذلك للتقليل من إمكانية التخمين .

◈الإكثار من العبارات قدر الإمكان - وهذه تعطينا قياس على نحو أفضل الحقيقة - مع مراعاة المستويات التحصيلية المتباينة ، لذلك يجب تنويع مستويات الصعوبة والسهولة بقدر الحاجة في هذه المادة وهذا القياس - ليس على كل حال ◈ في هذه الحالة يجب أن نعرف سياق آخر واضح ومحدد وهو أن تستخدم أسلوباً ، يعني : يجدر بي الآن ذكر مثل هذا الأمر سنستكمل بقية الاختبارات ، ولكن عندما أريد أن أعرف أو أقيس يعني من الأفضل للمعلم والمربي والعالم في هذا الحقل أن ينوع من الاختبارات ، يعني : ممكن يزاوج بين الاختبارات ممكن نستخدم كذا نوع ممكن أجيب اختبارات مقالية وموضوعية أجيب كذا نوع من الاختبارات الموضوعية كلها على بعضها كتشكيلة تبين لي قدرة الطالب الفعلية والحقيقية ، لأنه لو خمن وجاءت معه صح في الاختبارات الصواب والخطأ لن يخمن وتأتي صح في المتعدد أو المطابقة أو غير ذلك ، أو المقالي فبالتالي بالخلط بينهم أقدر أخذ أكبر قدر ممكن من الإيجابيات واستبعد أكبر قدر ممكن من السلبيات .

← ثالثاً : اختبار المطابقة (matching test) :-

الاختبار المطابقة أنه يكون قائمتين من العبارات ، تشمل الأولى على عبارات دالة على أسئلة أو حتى غيرها رمز معين أو اسم في حين تشمل الثانية على إجابات أو الشيء المطابق أو الشبيه ، واختبار المطابقة والمزاوجة بين العبارات ،

يعني : مثل ما قلت لكم قائم على أسئلة أو أحياناً عبارات فيما يقابلها ، وهذه عادة تكون لها دلالة ، أنا أمامي حتى في المتعدد الإجابة من متعدد أمامي سؤال وقدامي واحدة من الإجابات ، فأحياناً لا أكون ملماً جداً بالموضوع لكن فيما يسمى بهاديات التذكر في (hint) معين أو شيء ذكرني أن هذا هو صاحب الموضوع لو لم تأتِ الإجابة تحت ما تذكرته ، فبسبب هاديات التذكر قادني للإجابة ، هذه تكثر وتوجد بشكل بارز في مثل هذا النوع يعني عندي القائمة الأولى أسماء العلماء القائمة الثانية أسماء مدارس هؤلاء العلماء هذه تقودني إلى هذه أحياناً فتكون أكثر سهولة من اختبارات الصح والخطأ مثلاً ، وعلى الرغم من أن هذي على فكرة فيها تقليل لفرص التخمين إذا كانت المعلومة واضحة لدى الطالب ، لكنها توفر الجهد وتهدي إلى الجواب أحياناً بشكل أفضل كما هو الحال بالنسبة للاختيار من متعدد ، إذا قورنت بقدرة الاختبار الاختيار من متعدد فإن الطالب يسمح له بالإجابة على بعض الأسئلة بطريقة الحذف أحياناً أو المتبقي .

◄ لكن يجب الأخذ بعين الاعتبار ومراعاة النقاط التالية لدى بناء اختبار المطابقة وهو :-

- إيجاد نوع من التجانس بين العبارات في قائمة الأسئلة سواء من حيث المضمون أو الشكل .
- استخدام عبارات معتدلة من حيث عدد الكلمات أو الجمل التي تشمل عليها .
- ترتيب عبارات القائمتين على نحو عشوائي ، وحتى في طريقه الأستاذ أو المربي ما يكون له طريقة واضحة بحيث أنه الطلاب عبر الوقت يعرفونها ويتعارفون عليها .
- الاقتصار على عدد محدد أو محدود في القائمتين أن تكون عبارات القائمتين متقاربة من حيث العدد .
- تنوع العبارات من حيث الصياغة والتعقيد والصعوبة والسهولة للتناسب مع مستويات الطلاب التحصيلية المتباينة .

◄رابعاً : اختبار ملأ الفراغ :-

يتألف من مجموعة من العبارات يتخللها نقص ظاهر لكلمة في بدايتها أو وسطها أو نهايتها أو حتى جملة ينبغي تحديد فيها العنصر المفقود أو العبارة المفقودة ، ويترتب على الطالب ملء هذا الفراغ بجملة تبين مدى الإدراك والفهم والعمق في الفهم لدى الطالب ، هذا يشير إلى عمق الفهم وتقدير العلاقة بين الجملة والنقص في هذه الجملة ، ويشير إلى التنبؤ في العلاقة أيضاً لأنه قد تحتمل هذه الجملة عدة إجابات ، لكن ما هو الدقيق وما هو الأدق في نظر الطالب والمربي والمتعلم .

تحديد أسئلة اختبار ملء الفراغ يفرض على الطالب قراءة السؤال وفهمه والتفكير فيه أو في الإجابة المناسبة وتذكرها وكتابتها أيضاً ، مما يتيح فرصة قياس بعض نواتج التعلم التي تفشل فيها الاختبارات الأخرى ، وأيضاً موضوعية الاختبارات ، غير أن هذا الاختبار يتطلب جهداً كبيراً من جانب الطالب لعدم سهولة فهم العبارة أو تداخلها مع عبارة أخرى أو قد يكون وضوحها للطالب ليس بالقدر الكبير وخصوصاً في المواد ليست العلمية في العلوم الإنسانية واللغوية وما إلى ذلك الآن الجملة قد تحتمل كذا إجابة أو كذا فهم أو كذا اعتبار ، فبالتالي يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار الكلمات المطلوبة وضعها في هذا الفراغ هي تؤدي فعلاً إلى الإجابة المطلوبة أو المرغوبة جداً من هذا الطالب. هذا الأمر يثير بعض الصعوبات لدى القيام بعملية التصحيح أيضاً ممكن الطالب نفسه يعمل (Confusion) أو عدم قدرة ، عدم تركيز يعني يعطي إجابة قد تعطي دلالة للمصحح والمعلم أنه محق في هذه النقطة ، فبالتالي هي نفسها يكون فيها صعوبة في التصحيح .

◄ لكن لتفادي هذه الصعوبات يجب مراعاة الأمور التالية :-

- ← صياغة العبارات بطريقة تحول دون إمكانية ملء الفراغ بأكثر من إجابة صحيحة وواحدة فقط قدر الإمكان .
- ← تنويع مواقع الفراغات في عبارات الاختبار وتنويع الإجابات المطلوبة حتى لا تتقارب الأفكار حول بعضها كأن تكون مرة أسماء ، مرة أفعال ومرة صفات ويعني هذا مثال تقريبي .
- ← مراعاة مستوى تحصيل الطلاب وقدراتهم المتباينة بخاصة من حيث سرعة الكتابة ، أي يجب أن تكون كتابة واضحة ومحددة لا يترك فيها فراغات شاملة وتصبح كأنها مقالية أو ما إلى ذلك .
- ← محاولة وضع أكثر من فراغ واحد في العبارة الواحدة هذا يعطي مصداقية أكثر للإجابة وبخاصة إذا كان ملء أحد الفراغات بشكل صحيح يتوقف عليه ملأ فراغ آخر بشكل صحيح أيضاً ، من ناحية الصدق ومن ناحية المعيارية والثبات والموضوعية هذا أدق من فراغ واحد ويعطي نتيجة أفضل وأقل تضليلاً للمصحح .
- ← محاولة استخدام فراغات لا يحتاج ملؤها إلى عدد كبير من الكلمات للحيلولة دون تخفيض مستوى موضوعية الاختبار ، وهذا أشرنا إليه سابقاً في هذا الحقل وهذا المجال .

هذه من أهم الاختبارات في أشكال أخرى من هذه الاختبارات ولكن هذا من أهم أشكال الاختبارات موجودة لديكم في الكتاب ، ولا ننسَ مع هذه الاختبارات وجود اختبارات أخرى وهي بالمناسبة عالمية ، وتطبق حتى على مستوى الدراسات العليا في الدكتوراة والماجستير وكذا البعض يستقل فيها ، وهي اختبارات ذات بعد موضوعي وقياس ويستفاد منها مثل : **الاختبارات الشفهية** ، بعض الموضوعات لا يصلح معها إلا الاختبارات الشفهية ، وهذه الاختبارات ذات مدلول صدق عالي ، صحيح أنه يعاب عليها أنه أحياناً عطاء المتعلم قد يتأثر بالموقف قد يرتبك ، لها بعض العيوب لكنها إذا أخذت مجال من التدقيق والتمحيص الأكثر لإعطاء المجال والفرصة للمتعلم ليقدم ما لديه فعلاً ، ويتم التأكد من هذا الأمر فبالتالي هي من الاختبارات الجيدة جداً بل بعض الموضوعات لا يصلح معها إلا هذا القياس ، في مسائل على سبيل المثال ، يعني إذا أتيت إلى أعلى درجة وهي درجة الدكتوراة وفي بعض الدول عندها نظام أن الطالب – ولدينا هذا الأمر أيضاً – أن الطالب حتى بعد أن ينجح في المواد والاختبارات التحريرية التي يتعرض إليها يتعرض إلى اختبار شفوي كامل لكل ما درسه من المواد ، بالإضافة إلى اختبار تحريري شامل لكل ما درسه من المواد .

الاختبار الشفهي عند النقاش وعند الحوار يتضح مدى ما يملكه الإنسان من ملكات أحياناً لا تتضح عند الكتابة تتضح الكارزما أيضاً أو الشخصية لدى الطالب والمتعلم والأفكار والقدرة على توليد هذه الأفكار مما لا تتضح في مجال الاختبارات التحريرية أحياناً ، برغم العيوب التي ذكرناها برغم العيوب الموقفية وبرغم مثلاً القدرة على سرعة البديهة القدرة على الاحتفاظ التذكر النسيان وما إلى ذلك كلها ممكن أننا نزواج بين تلك المجاميع من الاختبار ، اختبارات سوف تكون لها دور كبير .

من المهم جداً أن نعرف أن الاختبارات أيضًا هناك جزء آخر منها ، وهو الجزء العملي هناك جزء عملي ومعملي أيضاً ، في أنوع من الاختبارات يجب أن تؤخذ في الميدان ليست فقط على المكتوبة أو التحريرية ، لا يقيس السمة إلا الميدان والجزء العملي ، كيف أستطيع أن أتأكد أو أتحكم أو أقرر حول قدرات معينة أو صفات مهارية وسلوكية معينة لأي فرد إلا من خلال هذه الاختبارات أو القدرات المهارية السلوكية العملية في الميدان فالاختبارات الميدانية أيضاً لها دور بحسب المادة نفسها بحسب الموضوع نفسه بحسب الصفة والسمة المراد قياسها ، وهذا على فكرة ليس فقط في جانب معملي إذا قلنا عملي وكذا في جانب الاختبارات في الهندسة والطب والعلوم وما إلى ذلك ، حتى في العلوم الإنسانية حتى الشريعة ، أصول الدين ، اللغة العربية ، ممكن أعمل اختبارات عملية ، ووفق ذلك أعمل .

لما نقول هذا الكلام نقوله ونحن نتكلم عن إطار يكون البعض يتهمنا أنه ليس واقعياً ، كيف أجمع وأزاوج بين كل هذه الاختبارات وكل هذه الأنماط وأنا عندي وقت محدود وزمن محدود ومنهج مطلوب مني ؟ أنا عندما أعرض الفكرة أقول لك خذ أفضلها حاول تشكل بأكبر قدر ممكن ومتاح لديك تستطيع أن تشكل من خلاله ولكن ليس بالضرورة أن تأخذها كلها ، لكن كل ما شكلت وزاوجت وقيمت بطرق مختلفة كل ما كانت النتائج أفضل بإذن الله ، وكلما استبعدت عوامل سلبية أكبر ودخلت في عوامل إيجابية أكثر وهذا من خلال يتحسن البيئة المدرسية والتعليمية أمام المتعلم والمعلم .

بهذا أختم هذه المادة وهذا المنهج وتناولناه بعمومياته وخصوصياته ، أتمنى أن أكون طرحت هذه المادة وفق رؤى جديدة تفتح للمربي والمعلم في المستقبل آفاقاً في التطبيق والعمق والفهم لقدرات التحصيل والأهداف من الميدان بشكل تربوي أفضل للجميع .