

قائمة المحتويات

رقم الصفحة	الموضوع
3-2	مقدمة الكتاب
15-8	الفصل الأول: مدخل إلى علم النفس التربوي
9	- تمهيد
9	1-1- مفهوم علم النفس التربوي
10	2-1- تعريف علم النفس التربوي
10	3-1- أهمية علم النفس التربوي للمعلم
11	4-1- علاقة علم النفس التربوي بفروع علم النفس
12	5-1- أهداف علم النفس التربوي
13	6-1- مكونات منظومة علم النفس التربوي
13	7-1- موضوعات علم النفس التربوي ومجالاته
14	- خاتمة
24-16	الفصل الثاني: علم النفس التربوي والمعلم
17	- تمهيد
17	1-2- علم النفس والتربية
17	2-2- علم النفس التربوي والعملية التعليمية والتدريس
18	3-2- دور المعلم في العملية التعليمية
19	4-2- إعداد المعلم
20	5-2- خصائص المعلم الناجح
20	6-2- فوائد علم النفس التربوي للمعلم
22	7-2- أدوار المعلم
23	8-2- مصادر المعلم المبتدئ في الأداء الصفّي
24	9-2- التأهيل التربوي والقدرات المتطورة للمعلم
35-25	الفصل الثالث: الأهداف التربوية
26	- تمهيد
26	1-3- تعريف الهدف التربوي
26	2-3- ماهية الأهداف التربوية
27	3-3- أهمية الأهداف التعليمية
27	4-3- مصادر الأهداف التربوية
28	5-3- مستويات الأهداف التربوية - التعليمية
29	6-3- مكونات الهدف التربوي الجيد
30	7-3- الشروط الواجب مراعاتها عند صياغة الأهداف التربوية
30	8-3- مراحل صياغة الأهداف التربوية
31	9-3- تصنيف الأهداف التربوية
31	9-3-1- المجال المعرفي
33	9-3-2- المجال الانفعالي الوجداني
34	9-3-3- المجال المهاري النفسي حركي
51-36	الفصل الرابع: مراحل النمو في الطفولة
37	- تمهيد
37	1-4- مفهوم النمو
37	2-4- مظاهر النمو
38	3-4- أهمية دراسة النمو
39	4-4- أهداف علم نفس النمو ومبادئه
40	5-4- العوامل المؤثرة في النمو
44	6-4- المتطلبات النمائية في مرحلة الطفولة المبكرة (3-6 سنوات)

44	7-4- خصائص النمو لمرحلة الطفولة المبكرة (3- 6 سنوات
48	8-4- المتطلبات النمائية لمرحلة الطفولة المتوسطة من (6- 9 سنوات)
48	9-4- خصائص النمو لمرحلة الطفولة المتوسطة (6- 9 سنوات)
50	10-4- خصائص نمو مرحلة الطفولة المتأخرة (9- 12 سنة)
61-52	الفصل الخامس: مرحلة المراهقة والتربية الجنسية
53	- تمهيد
53	1-5- مفهوم المراهقة
54	2-5- مراحل المراهقة
56	3-5- خصائص مرحلة المراهقة
57	4-5- مشكلات مرحلة المراهقة
59	5-5- علاج المشاكل التي يمر بها المراهق
59	6-5- التربية الجنسية
60	7-5- أهداف التربية الجنسية
61	8-5- المنهج المدرسي والتربية الجنسية
61	9-5- وسائل الإعلام والتربية الجنسية
61	10-5- الأسرة والتربية الجنسية
78-62	الفصل السادس: التعلم وشروطه وعوامله ونظرياته
63	- مقدمة
63	1-6- تعريف التعلم
64	2-6- مراحل التعلم
64	3-6- التغيرات التي يتضمنها التعلم
64	4-6- أنواع التعلم
65	5-6- الشروط العامة للتعلم
65	6-6- العوامل المؤثرة في التعلم
65	7-6- عادات التعلم
66	8-6- نظريات التعلم
66	1-8-6- نظرية الإشراف الكلاسيكي (بافلوف)
68	2-8-6- نظرية المحاولة والخطأ (ثورندايك)
70	3-8-6- الإشراف الإجرائي (سكتر)
74	4-8-6- نظرية التعلم بالاستبصار (الغشالت)
76	5-8-6- نظرية التعلم الاجتماعي (باندورا)
87-79	الفصل السابع: انتقال أثر التدريب
80	- تمهيد
80	1-7- تعريف انتقال أثر التدريب
80	2-7- أنواع انتقال أثر التدريب
81	3-7- شروط انتقال أثر التدريب
82	4-7- نظريات انتقال أثر التدريب
82	1-4-7- نظرية الملكات العقلية
83	2-4-7- نظرية العوامل المتطابقة
84	3-4-7- نظرية التعميم
84	4-4-7- نظرية العلاقة
85	5-7- المدرسة وانتقال أثر التدريب
85	6-7- المنهاج وانتقال أثر التدريب
86	7-7- العوامل الشخصية المؤثرة في انتقال أثر التدريب
86	1-7-7- الذكاء وانتقال الأثر
87	2-7-7- الاتجاه نحو المدرسة وانتقال أثر التدريب

87	7-8- التطبيقات التربوية لانتقال أثر التدريب
102-88	الفصل الثامن: علم النفس التربوي ونوع الاحتياجات الخاصة
89	- تمهيد
89	8-1- مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة
90	8-2- أسباب الإعاقة
91	8-3- الوقاية من الإعاقة
92	8-3- احتياجات المعوقين
92	8-4- التشخيص والتأهيل والتدخل المبكر لذوي الاحتياجات الخاصة
94	8-5- أساليب تعديل السلوك لذوي الاحتياجات الخاصة
95	8-6- أنواع ذوي الاحتياجات الخاصة
95	8-6-1- الإعاقة العقلية
96	8-6-2- الإعاقة البصرية
97	8-6-3- الإعاقة السمعية
98	8-6-4- الإعاقة الجسمية
98	8-6-5- صعوبات التعلم
99	8-6-6- الموهبة والتفوق
100	8-7- طرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة
112-103	الفصل التاسع: الذكاء
104	- تمهيد
104	9-1- تعريف الذكاء
104	9-2- طبيعة الذكاء ونظرياته
105	9-2-1- نظرية سبيرمان (Sperman)
105	9-2-2- نظرية ثورندايك (Thorndike)
15	9-2-3- نظرية ثرستون (Thurston)
106	9-2-4- نظرية جيلفورد (Guilford)
106	9-2-5- نظرية كاتل (Cattle)
107	9-2-6- نظرية ستيرنبرغ (Sternberg)
107	9-2-7- نظرية غاردنر (Gardner)
110	9-3- قياس الذكاء
111	9-4- العوامل المؤثرة في الذكاء
112	9-5- الذكاء وعلاقته بالتحصيل وبعض السمات الشخصية
112	9-6- استخدام مقاييس الذكاء في المدرسة
123-113	الفصل العاشر: التفكير وحل المشكلات
114	- تمهيد
114	10-1- تعريف التفكير
115	10-2- خصائص التفكير
115	10-2-1- الخصائص العامة للتفكير
115	10-2-2- الخصائص الفردية للتفكير
116	10-3- أنماط التفكير
117	10-4- الوحدات الأساسية للتفكير
118	10-5- وظائف التفكير
118	10-6- مستويات التفكير
119	10-7- التفكير وطريقة حل المشكلات
119	10-8- الخطوات العامة لطريقة حل المشكلات
121	10-9- طريقة تدريس حل المشكلات
122	10-10- مزايا طريقة حل المشكلات

123	11-10 - سبلبات طريقة حلّ المشكلات
123	12-10 - العوامل المعرّقة لطريقة حلّ المشكلات
123	- خاتمة
128 - 124	قائمة المراجع
124	المراجع العربية
127	المراجع الاجنبية
128	مراجع الانترنت
129	جدول المصطلحات النفسية والتربوية

الفصل الأول

مدخل إلى علم النفس التربوي

- تمهيد

- 1-1- مفهوم علم النفس التربوي
 - 1-2- تعريف علم النفس التربوي
 - 1-3- أهمية علم النفس التربوي للمعلم
 - 1-4- علاقة علم النفس التربوي بفروع علم النفس
 - 1-5- أهداف علم النفس التربوي
 - 1-6- مكونات منظومة علم النفس التربوي
 - 1-7- موضوعات علم النفس التربوي ومجالاته
- خاتمة

- تمهيد:

يعد علم النفس التربوي من أكثر فروع علم النفس تطوراً وانتشاراً في العالم لما له من أهمية نظرية وتطبيقية في العملية التربوية، وفي مجالات التعلم والتعليم، فهو من المقررات الأساسية لتدريب المعلمين في برامج التدريب والتأهيل، فهو يقدم المعلومات والمبادئ النفسية للمربي والمعلم لكي يستأخذوا على تحسين العملية التربوية، وفهم سلوك المتعلم وتقديم المعرفة له، وتنمية شخصيته من مختلف الجوانب ليكون متعلماً ناجحاً، وقادراً على الاستفادة من الخبرات التعليمية بأقصى طاقة ممكنة له، ويساعد المربي والمعلم عند ممارسة مهنة التعليم لكي يصبح أعمق فهماً وأوسع إدراكاً وأكثر مرونة في المواقف التربوية المختلفة، كذلك يمكن أن ننظر إلى علم النفس التربوي على أنه الفرع الوسيط بين التربية وعلم النفس لكونه يهتم بالجانب التربوي ويعتمد على القوانين والمفاهيم النفسية فهو بهذا مزج بين علم النفس والتربية.

سوف نتناول هذا الفصل بعض المفاهيم والمعلومات والمعارف النفسية المتعلقة بعلم النفس التربوي بشكل عام، من خلال تناوله لعدد من العناوين وهي: تعريف علم النفس التربوي، وأهداف علم النفس التربوي، ومكونات منظومة علم النفس التربوي، وموضوعات علم النفس التربوي، ومجالاته، وأهمية علم النفس التربوي، وعلاقة علم النفس التربوي بفروع علم النفس الأخرى.

1-1 مفهوم علم النفس التربوي:

يرى العلماء أن جذور المصطلح الإنكليزي لعلم النفس تأتي من موضوعين هما: الفلسفة والسيكولوجيا، وكلمة سيكولوجية (نفسية) تأتي من الكلمة اليونانية: Soul = (ENG) : Psyche والتي تعني النفس و Logos وتعني دراسة العلم، وفي القرن السادس عشر كان معنى علم النفس "العلم الذي يدرس الروح أو الذي يدرس العقل"، وذلك للتمييز بين هذا الاصطلاح وعلم دراسة الجسد، ومنذ بداية القرن الثامن عشر زاد استعمال هذا الاصطلاح "سيكولوجية" وأصبح منتشرًا.

يعتبر علم النفس من العلوم الحديثة التي تم إنشاؤها وإدخالها لأول مرة في المختبرات في سنة 1879م على يد عالم النفس الألماني وليم فونت (Vont)، وقد استخدم فونت طريقة الاستبطان أو التأمل الذاتي لحل المشكلات وكشف الخبرات الشعورية، وأطلق فونت على هذا العلم اسم علم دراسة الخبرة الشعورية وبذلك يعتبر فونت هو المؤسس الحقيقي لعلم النفس، وهو الذي جعل هذا العلم مستقلاً عن الفلسفة.

أسس فونت المدرسة البنائية في علم النفس معتمداً على عملية الاستبطان التي قامت على التعرف إلى مشكلات الشخص عن طريق الشخص نفسه، ومساعدته في حل هذه المشكلات، وجاء بعد ذلك علماء آخرون انتقدوا طريقة فونت بالاستبطان، وقالوا إنها طريقة ذاتية تعتمد على رأي الشخص نفسه ولا يمكن تعميمها، وكذلك تعتمد على رأي الباحث نفسه ورؤيته وحالته النفسية؛ فمن العلماء الذين انتقدوا المدرسة البنائية الأمريكي وليام جيمس (William James)، حيث ركز على وظائف الدماغ وتقسيماته، وماهي وظيفة أجزاء الدماغ؛ فمن وظائف الدماغ بشكل مختصر ومبسط: التفكير والإحساسات والانفعالات، وأطلق على هذه المدرسة اسم المدرسة الوظيفية.

بعد ذلك ظهر انتقاد آخر للمدرستين قائلًا: "إن كان على علم النفس أن يكون علماً صحيحاً ومستقلاً لا يجب أن تتم دراسة ما لا يمكن رؤيته وغير ملموس وما كان افتراضياً، كالعقل والذكاء والتفكير، وذلك لأنها مجرد افتراضات لا يمكن إثباتها علمياً"، ومن العلماء المنتقدين للوظيفية الأمريكي جون واطسون (John Watson) الذي قال: "يجب دراسة السلوك (الظاهر) للإنسان أي ما هو ملموس ويمكن رؤيته"، <https://arab-ency.com.sy> وتطور بذلك علم النفس كثيراً بعد ظهور هذه المدرسة وهي المدرسة السلوكية، ومن رواد هذه المدرسة عالم النفس الشهير الروسي إيفان بافلوف (Ivan Pavlov)، مؤسس نظرية التعلم الذي توصل إليها من خلال اختبارات مخبرية، ولقد كانت النفس قديماً مفهوماً فلسفياً يتناوله الفلاسفة في متدياهم ويشغلون وقتهم في البحث فيه والنقصي حوله، ويقرنونه بمصطلحات عديدة كالروح والذات.

ومع تقدم العلم وتحول كثير من الأفكار الفلسفية إلى قوانين إجرائية يمكن تطبيقها على أرض الواقع، ودخول كثير من الآراء النظرية إلى المختبرات لتصبح تجريبية وواقعية، نشأ حينها علم النفس العام بشتى فروع بوصفه منحى علمياً قابلاً للتجريب والتطبيق، بدلاً من قصارى جهده في الابتعاد عن المصطلحات العامة والمفاهيم غير القابلة للقياس العلمي، ومعتمداً على الأساليب العلمية في الوصول إلى النتائج والمعلومات.

ولقد انصب اهتمام علم النفس على دراسة السلوك الإنساني وأسبابه ودوافعه والتنبؤ به وكيفية تعديله والتحكم فيه من خلال مظاهره المسوسة وآثاره القابلة للملاحظة عن طريق الدراسات والأبحاث التجريبية، والتي أسفرت عن كثير من المبادئ والقوانين التي تحكم السلوك الإنساني وتفسره.

1-2- تعريف علم النفس التربوي:

إن علم النفس التربوي بوصفه أحد فروع علم النفس العام قد اتجه إلى دراسة السلوك الإنساني ولكن في ميدان مهم، وهو ميدان المؤسسات التعليمية وخاصة المدرسة، وللتوصل إلى تعريف واضح لعلم النفس التربوي يجب التعرف إلى المصطلحات المعنية التي يضمها علم النفس التربوي:

- العلم: هو نشاط عقلي منظم موجه وتراكمي، يهدف إلى فهم الظواهر من أجل التنبؤ والسيطرة عليها.
- النفس: هو المجال أو الحيز الافتراضي الذي يضم كثيراً من المكونات الداخلية سواء أكانت شعورية أم لاشعورية والتي قد تكون سبباً في صدور السلوك.
- التعليم: هو عملية منظمة تحدث داخل غرفة الصف بهدف إحداث تغيرات هادفة وموجهة في سلوك المتعلم كتعليم الأطفال الجمع والطرح.

- التعلم: هو تغير نسبي ثابت في سلوك الإنسان ناتج عن تغيرات في ظروف البيئة المحيطة ليست بفعل النضج والمرض، كتعلم مهارة الكتابة، أو نطق كلمة جديدة.

- التربية: هي عملية منظمة تهدف إلى إحداث تغييرات مرغوب فيها في سلوك الفرد في الصف والبيت ومؤسسات المجتمع المختلفة، كتثنية القيم الأخلاقية.

وللإحاطة بمعرفة عامة وشاملة عن علم النفس التربوي سوف نستعرض عدداً من تعريفات علم النفس التربوي:

- يعرفه أبو حطب وصادق: بأنه سيكولوجية المنظومات التربوية والدراسة العلمية للسلوك الإنساني الذي يصدر خلال العمليات التربوية (أبو حطب وصادق، 1990).

- أما (توق وقطامي وعدس، 2002) فيعرفون علم النفس التربوي: بأنه ذلك الميدان من ميادين علم النفس الذي يهتم بدراسة السلوك الإنساني في المواقف التربوية وخصوصاً في المدرسة، وهو العلم الذي يزودنا بالمعلومات والمفاهيم والمبادئ والطرق التجريبية والنظرية التي تساعد في فهم عملية التعلم والتعليم وتزيد من كفاءتها.

- ويعرف الزغول (2002) علم النفس التربوي: أنه ذلك المجال الذي يُعنى بدراسة السلوك الإنساني في مواقف التعلم والتعليم لدى الأفراد، ويسهم في التعرف إلى المشكلات التربوية والعمل على حلها والتخلص منها.

- كما يُعرف " بأنه علم تجريبي يدرس سلوك المتعلم خلال ممارسته لعملية التعلم" (أبو جادو، 2005).

- يعرفه ويترك (Wittrock, 1992) على أنه العلم الذي يدرس مشكلات التربية وحلها من خلال مفاهيم ومبادئ علم النفس المختلفة.

- ويعرفه برونر (Bruner, 1997) على أنه الدراسة العلمية للسلوك الإنساني في المواقف التربوية، أي إنه العلم الذي يربط بين علم النفس والتربية. (العتوم وعلاونة وجراح وأبو غزال، 2011).

ومن خلال مراجعة هذه التعريفات نجد أنها تشير إلى وجهتي نظر، وهما:

- علم النفس التربوي يُعنى بتطبيقات المبادئ والقوانين النفسية، وفهم عمليات التعلم والتعليم داخل الغرفة الصفية وضبطها.

- علم النفس التربوي علم نظري وتطبيقي يستند إلى عدد من النظريات التي يعمل علماء النفس التربوي وفقها، وهو علم معني بتطبيقات هذه النظريات، وما تنطوي عليه من مبادئ ومفاهيم في مجالات التعلم والتعليم المختلفة.

ويمكن القول إن علم النفس التربوي هو علم نظري وتطبيقي يهتم بالمتعلم في كل جوانبه العقلية النفسية الاجتماعية التربوية، وتسخيرها لفهم التعلم والتعليم وتوجيهه واستغلاله، وهو ذلك الميدان من ميادين علم النفس الذي يهتم بدراسة السلوك الإنساني في المواقف التربوية وخصوصاً في المدرسة، (العتوم وآخرون، 2011، 25-26) وهو العلم الذي يزود بالمعلومات والمفاهيم والمبادئ، والطرق التجريبية والنظرية التي تساعد في فهم عملية التعلم والتعليم التي تزيد من كفاءتها.

من كفاءتها.

تشاط
مستقيداً من التعريفات السابقة، أعط تعريفأ شاملاً لعلم النفس التربوي بالسلوك الخاص.

1-3- أهمية علم النفس التربوي للمعلم:

يعتبر هذا العلم من المواد الأساسية واللازمة لتدريب المعلمين والمشتغلين في الميدان التربوي لأنه يزودهم بالأسس والمبادئ النفسية التي تتناول طبيعة المتعلم من جهة والتعلم المدرسي من جهة أخرى وحتى المعلم ذاته، وهو مادة لا بد منها لتطوير التعليم وتنمية المجتمع فهو يساعد على اكتشاف الفرد لنفسه والتعرف إلى القدرات والميول والكفاءات والدوافع والحاجات سواء للمعلم أم المتعلم من أجل تحسين عملية التعليم والتدريس، وإن غياب علم النفس التربوي سيؤدي إلى لجوء المعلم إلى الطرق التقليدية في التعليم، أو أن يلجأ إلى العشوائية في أداء عمله.

ويمكن تلخيص أهمية علم النفس التربوي بما يلي:

- استبعاد المفاهيم الخاطئة حول التعلم والتعليم والنمو والذكاء وإكساب المعلم مهارات البحث العلمي التي تساعد على فهم الظواهر التربوية.

- إكساب المعلم المبادئ والمفاهيم والنظريات النفسية المختلفة في مجالات التعلم والنمو والدافعية مثلاً لفهم عمليات التعلم والتعليم والتقييم والاستعانة بها في أداء مهامه المختلفة وإبعاد العشوائية في العمل.
- مساعدة المعلم على التعرف إلى مدخلات عملية التعلم (القدرات العامة للمتعلمين قبل بداية التعلم) ومخرجات عملية التعلم (التحصيل الدراسي والاتجاهات والميول والقدرات).
- مساعدة المعلم وتدريبه على التفسير العلمي لمختلف أنماط السلوك الصادرة عن المتعلم (مختلف السلوكيات داخل الصف الدراسي وحتى خارجه). (العتوم وآخرون، 2011، 28)

1-4- علاقة علم النفس التربوي بفروع علم النفس:

إذا كان علم النفس بصورة عامة يهتم بدراسة السلوك الإنساني في جميع مجالات الحياة (التعلم، الإدراك، الذكاء، النمو في مظاهره المختلفة...)، فإن علم النفس التربوي يهتم بسلوك الإنسان في المواقف التربوية فقط، ويمكن اعتباره أحد الفروع التطبيقية لعلم النفس العام، إنه يستفيد كذلك من البحوث والنظريات المتوافرة في الفروع الأخرى لعلم النفس كعلم النفس الاجتماعي، وعلم نفس النمو، وعلم النفس الفسيولوجي، وعلم النفس الإكلينيكي والفارقي. وإن فروع علم النفس تستفيد أيضاً من علم النفس التربوي خاصة في مجالات التعلم والدافعية وحل المشكلات.

من أبرز الفروع التي يرتبط بها علم النفس التربوي نذكر الآتي:

- علم نفس النمو: يركز هذا العلم حول مواضيع أساسية في النمو وتشمل: التغيرات التي يمر بها الفرد في أثناء الحياة (الطفولة، المراهقة، الرشد والشيوخ)، وكذلك الفروق الفردية في الخصائص النمائية، وبحوث هذا الفرع أسهمت كثيراً في تطوير علم النفس التربوي في ميدان التربية والتعليم، وذلك من خلال التعرف إلى الظروف البيئية وأساليب التنشئة الاجتماعية وغيرها المؤثرة في القدرات العقلية وسمات الشخصية.
- علم النفس الاجتماعي: إن السلوك بحسب علم النفس الاجتماعي هو نتاج العلاقات الديناميكية الصادرة عن تفاعل الفرد مع المحيط، لقد بين علم النفس الاجتماعي للمربي أن جماعة المتعلمين هي مجال لعلاقات معقدة وتفاعلية، وأنه لا ينبغي اعتبارها مجرد تجميع للأفراد، فالصف الدراسي هو مجتمع مصغر على المعلم الإلمام بديناميكيات الجماعة وأثرها في سلوك أعضائها واتجاهاتهم، وفهم مبادئ السلوك الجماعي حتى يصبح أكثر قدرة على التعامل مع العوامل التي تؤثر في المواقف الجماعية المسهلة للتعلم أو العائقة له، حتى يستفيد منها في أداء عمله، والمتعلم أو المعلم ينتمي إلى أسرة ومجتمع وثقافة بكل ما تحمله من قيم ومبادئ، فمن أجل ذلك فإن كل ما يقدمه علم النفس الاجتماعي من نتائج ستزيد من فهم المعلم لنفسه، وفهم أفضل للمتعلمين.
- علم القياس النفسي: منذ نشأة حركة قياس الذكاء والتأخر العقلي وسمات الشخصية زاد من أهمية القياس والتقويم التربوي لتحقيق الدقة والموضوعية، وأصبح بالإمكان قياس بعض جوانب الشخصية كالاتجاهات، والسلوك المعرفي الانفعالي أو الاجتماعي، وتستعمل الروايز بمختلف أنواعها (روايز المعرفة، روايز الذكاء، روايز الشخصية). لقياس سلوكيات وتصرفات معينة، كما أنه أداة إجرائية تمكن من تكميم تلك السلوكيات، ومقارنتها بسلوكيات وتصرفات أفراد آخرين يوجدون في الوضعية نفسها.
- ويمكن استخدام هذه الروايز داخل الصف الدراسي من أجل الكشف والتعرف إلى العلاقات الخفية بين التلاميذ فمن خلالها يمكن التعرف إلى التلاميذ القادة والتلاميذ المنعزلين والمفوضين، ثم الاستفادة من ذلك في مساعدة التلميذ المهتمش على الاندماج، والمنعزل على حل أسباب عزله.
- فالروايز (المعرفية) تساعد على بلورة عملية التعلم، حيث توظف فردياً أو جماعياً لقياس معارف واختبارات التحصيل المدرسي، وروايز الذكاء (ستانفورد بينيه، وكسلر) يعبر عن نتائجها إما بالعمر العقلي وإما بمعامل الذكاء، فالمعلم مطالب بمراعاة ما تقدمه الدراسات السيكولوجية حول نمو الطفل والمراهق وعلاقة ذلك بالذكاء، وروايز الشخصية هي عبارة عن مقاييس نفسية لدوافع الشخص واتجاهاته وانفعالاته وعلاقاته بالآخرين، وهي أداة فاعلة في بلورة العمل التربوي.
- علم النفس الفيزيولوجي: يدرس العلاقات الموجودة بين الميكانيزمات النفسية ووظائف الجهاز العصبي، وخاصة تلك التي تؤثر في السلوك الإنساني ومختلف الإحساسات، فهذا يعني أن المعرفة الفيزيولوجية تقيد في عملية التعليم وفي فهم السلوك العادي الذي يمارسه الفرد في حياته العادية بناءً على أسسها البيولوجية والعصبية، وعلم النفس الفسيولوجي يساعد على بناء البرامج الدراسية والتخطيط لها وتطبيقها.
- علم التحليل النفسي: يستطيع المعلم من خلال فهمه لعلم التحليل النفسي تفسير تصرفات التلاميذ داخل الغرفة الصفية وخارجها، وذلك من خلال معرفة تاريخ الطفل ومكبوتات اللاشعور، كما ينبئ التحليل النفسي إلى أن الطفل الذي يحمل معه إلى الصف مشكلاته الأسرية وصراعاته ينعكس ذلك في تكيّفه الدراسي وتحصيله المدرسي والتعلم والتعليم بشكل عام.
- ويمكن تلخيص إسهامات التحليل النفسي التربوية في بعض النقاط، نذكر منها:
- تحليل العلاقات التربوية بين الأطراف المعنية.
- التعرف إلى دور اللاشعور في تحديد السلوك من وسط إلى آخر (أسرة، مدرسة مثلاً).

- الكشف عن الأسباب النفسية للتعثر الدراسي لدعم المتعثر نفسياً وليس معرفياً فقط.
- تزويد المعلم بالمعارف الضرورية لفهم سلوك المتعلم وتحليله. (أبو جادو، 2005)

نشاط

- برأيك ما العلاقة بين علم النفس التربوي والصحة النفسية؟
- هل هناك فروع أخرى لعلم النفس على صلة بعلم النفس التربوي؟

1-5- أهداف علم النفس التربوي:

هناك ثلاثة أهداف عامة لعلم النفس التربوي:

1-5-1- فهم السلوك:

ويتضمن في القدرة على فهم العلاقات القائمة بين المتغيرات والظواهر التربوية بطريقة منطقية وعلمية وتفسيرها، ويعمل المختص على تحقيق الفهم العلمي المستند إلى مناهج البحث العلمي للظواهر التربوية حتى تعمل على تعميق الفهم والتفسير العلمي الدقيق وإزالة الغموض من ذهن المعلم والتربوي من مثل هذه الظواهر. ويمكن تحقيق الفهم من خلال الإجابة عن الأسئلة تبدأ بكلمة "لماذا أو كيف؟ مثل لماذا تعمل أساليب التنشئة الأسرية الخاطئة على تنمية السلوك العدواني عند الأطفال؟ أو كيف يسهم التعزيز الإيجابي المتقطع على زيادة الانتباه عند الأطفال؟

1-5-2- التنبؤ بالسلوك:

ويتعلق بقدرة المعلم على الاستفادة من الفهم والتفسيرات العلمية في التنبؤ بشكل الظواهر التربوية في المستقبل من خلال طرح العديد من الأسئلة التنبؤية المستقبلية والتي غالباً ما تبدأ بكلمة ماذا؟ أو متى؟ والتنبؤ الجيد يعتمد على الفهم الجيد لأن الفهم غير الدقيق سيؤدي إلى تنبؤ غير دقيق، وقد يطرح الباحث العديد من أسئلة التنبؤ مثل: ماذا يحدث لو تم تدريب الطلبة على أنماط التفكير المتقدمة؟

1-5-3- ضبط السلوك:

ويتعلق بمحاولة المعلم التحكم في ظاهرة ما لمعرفة أثرها على ظاهرة أخرى، ويجب أن يستند الضبط على الفهم والتنبؤ الدقيق حتى يكون ذا فعالية عالية في التأثير في الظواهر التربوية، وتعد محاولات المعلم لتحسين مخرجات التعليم كالتحصيل أو مستويات التفكير أو الذاكرة نماذج على الضبط والتحكم بعملية التعلم، كما تعد الكثير من النشاطات اللامنهجية التي تُمارس في المدارس كالمهرجانات والاحتفالات والمعارض وتحرير الصحف والإذاعة المدرسية وبرامج التقوية والقراءة وغيرها نماذج فعّلة على ممارسة الضبط والتحكم من المعلم أو المدرسة والتي عادة ما تهدف إلى تنمية شخصية المتعلم وقدراته وتحصيله أو لمعالجة مشاكل خاصة كبرامج القراءة والكتابة. (العلوم وآخرون، 2011).

نشاط

- طبق أهداف علم النفس التربوي الثلاثة على أية ظاهرة نفسية أو تربوية، وتحقق من قدرتك على تحقيق أهداف الفهم والضبط والتنبؤ.

ويمكن اعتبار هذه الأهداف الثلاثة بمنزلة أهداف عامة لعلم النفس التربوي وغيره من العلوم الأخرى، ولكن يمكن أن نستنتج هدفين خاصين يجب على علم النفس التربوي بوصفه علماً نظرياً وتطبيقياً أن يحققهما من خلال تحقيق أهداف الفهم والضبط والتنبؤ وهما:

- **هدف نظري:** توليد المعرفة العلمية المستندة إلى مناهج البحث العلمي حول مواضيع علم النفس المختلفة كالتعلم والدفاعية، والفروق الفردية، والذكاء، والخصائص النمائية للمتعلمين، وغيرها من موضوعات علم النفس التربوي.
- **هدف تطبيقي:** تطبيق المعرفة العلمية المتمثلة في النظريات والمفاهيم والمبادئ والقوانين العلمية ونقلها إلى مجالات علم النفس التربوي المختلفة ليستفيد منها المعلم داخل غرفة الصف أو المربي بشكل عام لخدمة العملية التربوية كتطبيق جداول التعزيز داخل الغرفة الصفية أو تدريب الطلبة على مهارات التفكير العليا (العلوم وآخرون، 2005).
- وبهذين الهدفين (نظري- تطبيقي) لعلم النفس التربوي، يتم سد الثغرة بين النظرية والتطبيق، لأنه يتضمن هذين الجانبين معاً، فلا هو نظري بحت كعلم النفس، ولا هو تطبيقي محض كفن التدريس، بل يحتل مركزاً وسطاً بينهما، إلا أن ذلك لا يحول دون استفادة علم النفس التربوي من النظريات والمبادئ التي تولدها فروع علم النفس الأخرى، كعلم نفس النمو، وعلم النفس التجريبي، وعلم النفس الاجتماعي، وعلم النفس الإكلينيكي.
- نستنتج أن عمليات الفهم والتنبؤ والضبط تقوم على إيجاد نوع من العلاقات بين المتغيرات موضوع الاهتمام، فالفهم يقوم على العلاقات المنطقية، والتنبؤ يقوم على العلاقات الزمنية، بينما يقوم الضبط على العلاقات الوظيفية أو السببية.

1-6-6 مكونات منظومة علم النفس التربوي:

من خلال علاقة علم النفس التربوي بفروع علم النفس والعلوم التربوية يشكل منظومة تربوية متكاملة من العلاقات المنظمة والتفاعلات الديناميكية التي تساعد المعلم والمتعلم على التعامل مع عملية التعلم والتعليم بفاعلية عالية. وتتكون هذه المنظومة من المكونات التالية:

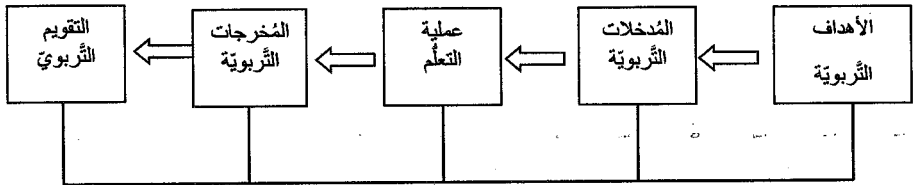
1-6-1 الأهداف التربوية: وتمثل الأهداف التي يسعى المعلم إلى تحقيقها مع نهاية وحدة أو مرحلة تعليمية معينة، ولذلك يجب أن تتميز بالوضوح والتحديد لتتسنى لنا معرفة مدى تحققها.

1-6-2 المداخلات التربوية: وتتعلق بوصف حالة المتعلم قبل بدء عملية التعلم من خلال التعرف إلى خصائصه النمائية وقدراته ودافعيته.

1-6-3 عملية التعلم: وتتعلق بالإجراءات المتبعة من أجل تحقيق أهداف عملية التعلم كالمناهج، والوسائل التعليمية وغرفة الصف، وغيرها من التجهيزات اللازمة لنجاح عملية التعلم.

1-6-4 المخرجات التربوية: وتتعلق بالنتائج المترتبة على عملية التعلم وتجهيزاتها المختلفة، وذلك من خلال التعرف إلى التغيرات التي طرأت على سلوك المتعلم، ومراقبتها بشكل محدود وواضح.

1-6-5 التقويم التربوي: ويتعلق بعملية الحكم على مدى تحقيق الأهداف، ونجاح عملية التعلم وتجهيزاتها المختلفة، والتقويم عملية مستمرة تبدأ قبل تقديم التجهيزات لقياس المداخلات، ومن ثم خلال عملية التعلم وقياس المخرجات بعد انتهاء عملية التعلم. (غباري وأبو شعيرة، 2008) والشكل التالي يوضح مكونات منظومة علم النفس التربوي.



شكل رقم (1) مكونات منظومة علم النفس التربوي

يلاحظ مدى التداخل بين هذه المكونات حيث يتوقع للمدخلات التربوية أن تعمل على تعديل الأهداف التربوية وتهذيبها في ظل واقع قدرات الطلبة وإمكانياتهم، كما يتوقع لعملية التقويم أن تتفاعل بشكل مزدوج مع الأهداف التربوية حيث تحدد طبيعة الأهداف التربوية طرائق التقويم المناسبة، كما يساعد قياس المخرجات وتقويمها على تعديل الأهداف لضمان نجاح عملية التعلم.

وهذه العناصر هي المكونات الأساسية لموضوع علم النفس التربوي، ولو تم الاعتماد على هذه المكونات في عملية التعلم لأمكن القول إن أي معلم مهما كانت مبادئه المنزلة لكي يستغل وقته ويحقق أهدافه التعليمية، عليه أن يعتمد في تدريسه في كل حصة من حصصه التعليمية على هذه العناصر، ويتساءل قبل تصميم الدرس أو الوحدة التعليمية وفي أثناء تنفيذها ما الأهداف المرجوة من هذه الحصة أو الوحدة؟ ما الكفاءات التي يجب إحداثها أو تثبيتها عند كل متعلم؟ ما السلوك المتعلم الذي يجب أن أعلمه؟ ما التغيرات الإيجابية الواجب إحداثها عند كل متعلم؟ ما السلوكات أو الكفاءات التي هي بحوزة كل متعلم؟ ماذا باستطاعة المتعلم أن يفعل الآن قبل أن أقدم له الدرس؟ ماذا أفعل حتى أستطيع أن أحدث التغيرات المرجوة من سلوك كل متعلم؟ ما الطرق والوسائل التي أستعملها حتى أصل إلى الأهداف في أسرع وقت ومن دون جهد كبير مثلاً سواء للمتعليم أم لي بصفتي معلماً؟ كيف أعرف أن هناك تغيراً إيجابياً في سلوك المتعلم؟ ما الوسائل والعلامات التي تدل على أن المتعلم قد أصبحت لديه كفاءات جديدة بإمكانه توظيفها في مواقف تعليمية جديدة؟ كيف أعرف أنني حققت الأهداف التي وضعتها من قبل؟ أي ما المخرجات السلوكية؟ إن التعرف إلى طبيعة هذه العلاقات المتداخلة والمتفاعلة، يزود المعلم بالمعلومات الضرورية التي تمكنه من أداء مهامه التعليمية على النحو الأفضل، وتمكّنه من اتخاذ القرارات المناسبة في عمله الصفّي، وإيجاد الحلول الملائمة لما قد يعترضه من مشكلات لدى قيامه بهذا العمل.

1-7-7 موضوعات علم النفس التربوي ومجالاته:

يهتم علم النفس بدراسة السلوك الإنساني في جميع مجالات الحياة، بينما يهتم علم النفس التربوي بدراسة سلوك الإنسان في المواقف التربوية فقط. ومن خلال الاطلاع على التراث الأدبي لعلم النفس التربوي يمكن تلخيص أهم موضوعاته على النحو الآتي:

1-7-1 الخصائص النمائية للمتعلم: يتناول هذا الموضوع دراسة مراحل النمو الإنساني، والعوامل المؤثرة في عملية النمو المختلفة وخصوصاً في المجال المعرفي والاجتماعي والجسدي والانفعالي، وتوظيف هذه الخصائص في عملية التعلم مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين في غرفة الصف من أجل تخطيط خبرات التدريس وطرائقها

بشكل فعال، كما يركز على الطرائق والأساليب التي تسمح بالنمو الذاتي للمتعلم وتطوير قدراته على التفكير المتقدم والقدرة على حل المشكلات وتقوية قدراته على معالجة المعلومات وترميزها وتخزينها واسترجاعها عند الحاجة.

1-7-2- **عملية التعلم:** وتتناول طبيعة التعلم ونظرياته وأشكاله وشروطه، والعوامل المؤثرة فيه، ونواتجه في الفصول الدراسية، فالتدريس الجيد يتطلب فهماً جيداً لكيفية حدوث التعلم ونظرياته، والظروف التي تضمن خبرته، لأن التعلم الفعال يعني حدوث تغيرات فعالة في السلوك الإنساني وفق شروط وظروف بيئة فعالة وموجهة بشكل جيد، ويشمل التعلم جميع جوانب السلوك الإنساني كالتعلم المعرفي والحركي والاجتماعي والانفعالي.

1-7-3- **دافعية التعلم:** تؤثر الدافعية المناخ المناسب لحدوث عملية التعلم، لأن التعلم يطلب الرغبة والحرص على حدوث التعلم من جانب المتعلم وتوفير الظروف البيئية المناسبة التي تثير اهتمام المتعلم بالموقف التعليمي، وحدث التغير في سلوكه بشكل فعال، وذلك مثل أسلوب تقديم مادة التعلم، واستخدام الوسائل التعليمية، واستثارة تفكير الطلبة وغيرها.

1-7-4- **بيئة التعلم:** إن التعلم الفعال يتطلب خلق بيئة تعليمية مناسبة لذلك، من خلال خلق تفاعل إيجابي بين الطلبة والمعلم والمنهج وإدارة المدرسة، واستخدام الحوافز وجدول التعزيز المناسبة، وضبط غرفة الصف وتنظيم عمليات الاتصال فيه، فالظروف العامة التي يحدث فيها أي تعلم تعتبر كذلك أساسية: فالمحيط الفيزيائي والبشري أي غرفة الدراسة والعلاقات بين المتعلمين والمعلمين والإدارة المدرسية ومختلف عمليات الاتصال من المواضيع التي يهتم بها هذا العلم نظراً إلى تأثيرها على التعلم.

1-7-5- **الفروق الفردية بين المتعلمين:** تنطوي عملية النمو على وجود فروق جوهرية بين المتعلمين من حيث قدراتهم وخصوصاً الذكاء وخصائصهم الشخصية والجسدية والانفعالية، وذلك نظراً إلى اختلاف عوامل الوراثة والبيئة، مما ينعكس في قدرة المتعلمين على إتقان عملية التعلم وسرعة حدوث التعلم. لذلك يتوقع من المعلم مراعاة التعزيز وطرائقه وبرامجه بحيث تشكل له عنصر تحدٍ عند دخول غرفة الصف من دون أن تعيق عملية التعلم وتحقيق أهدافها الأساسية.

1-7-6- **قياس عملية التعلم وتقويمها:** من أجل معرفة مدى تحقيق الأهداف ونجاح الطريقة وملاءمة المادة للمتعلم، كان التقويم من أهم الموضوعات التي يهتم بها علم النفس التربوي، فالقياس يعتبر من أهم موضوعات علم النفس التربوي، لأنه يتناول قياس مخرجات عملية التعلم، وتقويم مدى نجاحها ووضع الخطط الكفيلة بإصلاحها وتوجيهها نحو الأفضل، وتوفير التغذية الراجعة للطلبة وأولياء أمورهم حول سير عملية التعلم. (العوم وآخرون، 2011، 25)

فكر
حدد من خلال اطلاعك على موضوعات علم النفس التربوي أهم ثلاث قضايا تثار اهتمام الباحثين في الحاضر وعلل ذلك.

ونجد من خلال عرض موضوعات علم النفس التربوي أنها تدور حول واقع المشكلات التي تواجه المعلم في أثناء ممارسته لمهنة التعليم والتدريس سواء تعلق الأمر بالمعلم نفسه أم بالمتعلم أم بالمادة التعليمية وظروف التدريس، هي مواضيع تدور حول مختلف مكونات منظومة علم النفس التربوي كما هو في الشكل رقم (1).

ويحدده سيفرت وكليفن (Seifert & Klevin, 1991) مجالات علم النفس التربوي في أربعة مجالات أساسية، وهي مبنية في الجدول رقم (1) (العوم وآخرون، 2011، 25)

جدول رقم (1) مجالات علم النفس التربوي وموضوعاته

م	المجال	الموضوعات
1	التطور والنمو	- المعرفي - الأخلاقي - الجسدي - اللغوي الاجتماعي - الانفعالي
2	التعليم والتعلم	- التخطيط الصفّي - إدارة الصف وضبطه - تعلم التفكير - نظريات التعلم (السلوكية، المعرفية، الاجتماعية، الإنسانية)
3	الدافعية للتعلم	- دور الدافعية في التعلم ووظائفها - نظريات الدافعية (الإنسانية، الاجتماعية، المعرفية، التحليلية...)
4	التقويم	- الاختبارات بكافة أنواعها والتقذية الراجعة - مختلف التقويمات

- خاتمة:

إن علم النفس التربوي هو العلم الذي يُعنى بدراسة سلوك الطلبة والمعلمين دراسة علمية دقيقة بهدف فهم العوامل المؤثرة في عمليتي التعلم والتعليم الصفي، وتحسين الأداء والتكيف ضمنها، ويتوقع من المعلمين بعد مرورهم في الخبرات التعليمية امتلاك مهارات أدائية تصل إلى مستوى الكفايات التي يتسلح بها المعلمون عند دخولهم

غرفة الصف، هذه الكفايات يمكن أن تتحدّد بفهم علم النفس التربوي وميادينه وخصائصه بوصفها خبرات أساسية لتحسين أداء المعلم، وصياغة الأهداف السلوكية القابلة للملاحظة والتحقيق، ومعرفة مكونات الذكاء وتنميته ضمن الغرفة الصفية، ومعرفة تغيرات النمو لدى المتعلم في المجالات المختلفة لاستثمار استعدادات الطلبة وإمكاناتهم، وإثارة دافعية الطلبة وانتباههم يجعل التعلم شيئاً رشيماً بعيداً عن الروتين والملل. وفهم اتجاهات التعلم باعتبارها متغيرات في مجال المعرفة، والمهارة، والاتجاهات والقيم، ومساعدة الطفل على تطوير ميكانزمات التخزين والتذكر والاستدعاء، والاستفادة من مواقف التعلم ونقلها إلى مواقف حياتية مشابهة، والاستفادة من مواقف التدريب المختلفة، ثم القدرة على بناء أسئلة بأنواعها واختبارات، وربط عملية التقويم بمفردات الأهداف بتأثير التغذية الراجعة التي تزود المعلم بنتائج رقمية تساعد على إعادة التخطيط للتعلم.

لذلك فإن علم النفس التربوي علم محدد الأهداف، موجه توجهاً عملياً تطبيقياً للارتقاء بأداء المعلم ليصبح أكثر كفاءة، ويزيد من كفاءة عملية التعلم وربطها بخصائص الطلبة، وتوظيفها لتحقيق أهداف تعلم الطلبة ونموهم وتكثيفهم، إنه علم وظيفي تطبيقي تفرضه متطلبات القرن الواحد والعشرين لتربية معلم هذا القرن.

الفصل الثاني علم النفس التربوي والمعلم

- تمهيد

- 1-2- علم النفس والتربية
- 2-2- علم النفس التربوي والعملية التعليمية والتدريس
- 3-2- دور المعلم في العملية التعليمية
- 4-2- إعداد المعلم
- 5-2- خصائص المعلم الناجح
- 6-2- فوائد علم النفس التربوي للمعلم
- 7-2- أدوار المعلم
- 8-2- مصادر المعلم المبتدئ في الأداء الصفّي
- 9-2- التأهيل التربوي والقدرات المتطورة للمعلم

الفصل الثاني علم النفس التربوي والمعلم

- تمهيد:

يعد علم النفس التربوي من أهم فروع علم النفس تطوراً وانتشاراً وذلك بسبب أهميته النظرية والتطبيقية في العملية التربوية وفي مجال التعلم والتعليم. فهو يقدم المبادئ والنظريات النفسية والتربوية للمربي والمعلم لكي يساعده في تحسين العملية التربوية وفهم سلوك المتعلم وتقديم المعرفة له، وتنمية شخصيته في مختلف الجوانب ليكون متعلماً ناجحاً وقادراً على الاستفادة من الخبرات التعليمية بأقصى طاقة ممكنة.

يعتبر علم النفس التربوي فرعاً وسيطاً بين التربية وعلم النفس باهتمامه بالجوانب التربوية في الميدان التربوي واعتماده على القوانين والمفاهيم النفسية في مجال علم النفس.

يساعد على النفس التربوي في إعداد المعلم مهنيًا عن طريق تزويده بالمبادئ النفسية الصحيحة والضرورية التي تتناول التعلم المدرسي.

2-1- علم النفس والتربية:

العمل التربوي فاعلية اجتماعية أساسية تتميز بتعقدها وتعدد مستوياتها وتنوع مظاهرها، والتعليم هو شكل خاص ومهم للعمل التربوي تنحصر مهمته بشكل خاص في تعليم النشء وتنمية مهاراتهم ومعارفهم وقدراتهم في شتى الميادين وتوجيههم إلى ميادين العمل المختلفة، فللتعليم مكانة خاصة في النظام التربوي، ويضم التعليم المعلمين الذين يعتبرون الركيزة الأساسية في هذا النظام بالإضافة إلى التلاميذ الذين يتلقون ما يقدمه المعلمون، وذلك من خلال التفاعل والمشاركة خلال العملية التعليمية حيث يتجلى دور المعلمين في التوجيه والقيادة والمشاركة. ويمارس المعلمون دورهم من خلال المنهاج وما يتضمنه من معارف ومعلومات وخبرات وما يناسبه من وسائل وأدوات وطرائق، وما تتطلبه عملية تمثله لهذه المعارف والمعلومات والخبرات من خصائص شخصية يجب على المعلم أن يتحلى بها. فخصائص المعلم الشخصية تؤدي دوراً رئيساً في عملية التعلم، وخاصة في مرحلة التعليم الأساسي، فهناك علاقة وثيقة بين علم النفس التربوي والتربية ناتجة عن طبيعة أهدافها المشتركة واعتماد كليهما على طرق ووسائل متشابهة في تربية الشخصية وتنميتها، (منصور ورزق، 2018)، فالتربية تؤثر في الإنسان بفاعلاته ونزواته وذلك للوصول به إلى مرحلة الرقي الأخلاقي والسلوكي والإيجابية في المفاهيم العقلية، بمعنى آخر: التربية هي التطبيقات العملية في سلوك الفرد ومفاهيمه، فالتربية إحدى العلوم التي تساعد على تطور وتقدم المجتمعات؛ لذلك يجب أن يكون المربي خبيراً بعلوم التربية والأسس التي ترتبط بإيصال المعلومات، كذلك يجب أن توجه السلوكيات التي من شأنها أن تبني شخصية الفرد. إن العلاقة الوثيقة بين علم النفس والتربية أدت إلى نشوء ميدان مهم من ميادين علم النفس، ألا وهو علم النفس التربوي الذي يهتم بالوقوف على الأسس والمبادئ والقوانين التي تحكم عمليتي التعلم والتعليم من خلال فحص العملية التعليمية، وذلك حسب ما توصل إليه العلم من مكتشفات وحقائق في المجالات المرتبطة بعلم نفس النمو وعلم النفس المدرسي وعلم النفس الاجتماعي وعلم النفس الإكلينيكي والصحة النفسية وسيكولوجية التعلم، وذلك بغية الوصول إلى إثراء المتعلم في مواقف التعلم، فضلاً عن محاولة تطوير شكل ومضمون المدخلات والمخرجات والممارسات في الموقف التعليمي والعمل على إيجاد حلول للمشكلات المتعلقة بكل منها سواء أكانت مرتبطة بالمتعلم أم المعلم أم حتى بالإدارة المدرسية أو المناهج الدراسية.

2-2- علم النفس التربوي والعملية التعليمية والتدريس:

يعد علم النفس التربوي أحد الفروع التطبيقية لعلم النفس، فهو يهتم بدراسة السلوك الإنساني بشكل عام، ودراسة سلوك المتعلم بشكل خاص، في أثناء عملية التعلم، دراسة علمية موضوعية لتحقيق عدة أهداف منها؛ تنمية المتعلم من جميع النواحي العقلية والانفعالية والاجتماعية والجسمية، ومساعدة المعلم على ترشيد عملية التدريس وتنمية مهاراته وقدراته لفهم سلوك المتعلم وضبطه والتنبؤ به. ونظراً إلى أهمية هذه الأهداف وغيرها التي يحققها علم النفس التربوي في العملية التعليمية، فإنه يسهم بشكل كبير في نجاح المعلم والعملية التعليمية ككل حيث يبتعد عن أسلوب المحاولة والخطأ الذي يتسم بالعشوائية وعدم التخطيط، فعلم النفس التربوي يساعد في إعداد المعلم مهنيًا، ويكسبه القدرات الحقيقية للتدريس والأسلوب المناسب للتعليم الفعال. فالتدريس يعتبر من المقومات الأساسية في العملية التربوية فمن طريقه يتم إحداث التغيير المرغوب في سلوك المتعلم، وعن طريقه يتم إكساب المتعلم المعارف والخبرات والقيم والعادات وأنماط السلوك الأخرى، ولا يتوقف دور التدريس والعملية التربوية على مجرد تزويد المتعلمين بالمعلومات والحقائق العلمية فحسب، بل يتعدى ذلك إلى تطوير القدرات والمهارات العقلية والحركية وتنمية الجوانب الوجدانية لدى المتعلمين، ويهتم التربويون بعملية التدريس في جميع المجتمعات، وذلك لما لها من دور فعال في استمرار المجتمعات وبقائها والحفاظ على ثقافتها وهويتها، متمثلةً ذلك في إعداد الأجيال المؤهلة القادرة على الإنتاج والعطاء، وهناك خلاف بين العلماء حول طبيعة عملية التدريس من حيث كونه فناً أو علماً، فهناك البعض من علماء النفس والتربية من يعتبره فناً يتطلب الموهبة والإبداع وخصائص شخصية معينة حيث أعلن (جلبرت هايت) حذره الشديد

من استخدام العلم ومبانيه في ميدان التدريس، لأن التدريس حسب رأيه فنٌ، في حين ينظر إليه آخرون على أنه علم يستند إلى أسس ومبادئ علمية تتطلب الإعداد والتدريب، وهناك فريق ثالث ينظر إليه على أنه فن وعلم بنفس الوقت، ونتيجة لذلك تعددت تعريفات عملية التدريس، إلا أنها تشترك جميعها في اعتبار التدريس أنه العملية المقصودة والمنظمة التي تتم وفق إجراءات مخطط لها وتسعى إلى تحقيق أهداف معينة لدى المعلمين، ويؤدي علم النفس التربوي دوراً مهماً في العملية التعليمية من حيث تخطيطها وتنفيذها وإدارتها وتقييم نتائجها والعمل على تشخيص المشكلات المتعلقة بها وحلها، إذ يزود المعلمين بالمعرفة العلمية المنظمة المتعلقة بعملية التعلم والتعليم التي تساعدهم على اتخاذ القرارات المناسبة حيال المتغيرات ذات العلاقة بعملية التعلم والتعليم الصفّي. (عبد الكريم، 2003)

ويمكن تحديد دور علم النفس التربوي في العملية التعليمية:

- تحسين العملية التعليمية بصورة عامة من خلال محاولة دراستها والسيطرة على ما يؤثر في العملية التعليمية من عوامل داخلية وخارجية، كما يهتم علم النفس التربوي بتوفير الكفايات اللازمة للعملية التعليمية، وما يرتبط بها من أنشطة وبرامج ملائمة تحتاجها وتؤدي دوراً أساسياً في تحسينها.

- دراسة مشاكل المعلمين التي قد تواجههم في المدرسة أو عند التعامل مع الطلاب والعمل على حلها، إذ يتعرض المعلمين في أثناء القيام بعملهم إلى بعض المشكلات، منها ما يخص التلاميذ، ومنها ما يخص المنهج. ولذلك فإن مواجهة هذه المشكلات تتطلب من المعلمين قدرأ من المعلومات في طرق ووسائل حلها.

- تزويد المعلم بالمهارات اللازمة التي تساعد في تذليل الصعوبات التي قد تواجهه.

- مساعدة الآباء والأمهات والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين في حل المشكلات التربوية والنفسية التي يتعرض لها بعض التلاميذ، كالتأخر الدراسي والغياب والعدوان، وهذا يتطلب قدرأ من المعلومات، وأساليب للتعامل مع هذه المشكلات. وكذلك قدرأ من التعاون بين الأسرة والمدرسة كي لا يقع يقع التلميذ تحت وطأة هذه المشكلات. وبالتالي يؤدي إلى فشله، ومن ثم انحرافه عن الطريق الصحيح.

- مساعدة التلاميذ في تحصيل المعرفة بشكل أفضل، وذلك بما يقدمه لهم من معلومات وحقائق لغرض تصحيح جوانب النقص لديهم، وبخاصة الذي يتعلق بالدراسة والمدرسة كالمعرفة بالطرق المناسبة للمذاكرة الصحيحة للحصول على مستوى عالٍ من التحصيل الدراسي.

وبصدد الحديث عن طرائق التدريس يمكن تصنيفها حسب المحور الذي تدور حوله إلى طرق التدريس الآتية:

- طرائق تدريس تتمركز حول المعلم مثل: (المحاضرة والتلقين، وجميع الطرائق التي يسير فيها التعليم باتجاه واحد).

- طرائق تدريس تتمركز حول المتعلم مثل: (حل المشكلات، والمشروع والاستقصاء والاستقراء، والطريقة القياسية، والمناقشة الجماعية).

- طرائق تدريس تدور حول المادة مثل: (طريقة تعليم القراءة، وطريقة تعليم التعبير). ويضاف إلى ذلك مجموعة الطرائق المعتمدة على المرحلة الدراسية، فهناك طرائق تعليمية للمبتدئين، وأخرى تلائم المرحلة الابتدائية.

ويمكن تصنيف طرائق التدريس حسب دور المتعلم وفاعليته إلى:

- طرائق تدريس لا تركز على دور المتعلم فيها ويكون ضعيفاً يتسم بالسلبية مثل طريقة المحاضرة وطريقة التسميع.

- طرائق تدريس تركز على دور المتعلم فيها حيث يكون دوره إيجابياً مثل طريقة المناقشة.

- طرائق تدريس تهتم أن يكون دور المتعلم فيها نشيطاً مثل الطريقة الاستقرائية والطريقة القياسية.

- طرائق تدريس التي يكون فيها دور المتعلم رئيساً، وأكثر اعتماداً على نفسه وهي طريقة الاستقصاء، طريقة

المشروع، طريقة الاكتشاف، طريقة حل المشكلات، طريقة الوحدات.

- طرق التدريس التي يتعلم فيها المتعلم ذاتياً مثل طريقة الحقائق التعليمية وطريقة التعليم المبرمج. (هنداوي، دت)

2-3- دور المعلم في العملية التعليمية:

يعتبر المعلم أساس العملية التعليمية فهو شخص مبدع وخالق، ويبذل جهده في سبيل إنجاح العملية التعليمية وتحقيق أهداف التربية وغاياتها، وهو أساس بناء وإعداد الشخص المتعلم للحياة، فمن خلال مساعدته يتوصل المتعلمون إلى المعارف والأفكار والمعلومات التي يحتاجون إليها، بما يناسب مستوى نموهم ولا يقتصر دور المعلم على شرح الدرس أو إيصال المعلومة، بل هو أيضاً الموجه والمرشد والقوة للمتلمين فالأمة العظيمة بينيها المعلم داخل حجرة الصف فهذه العملية هي أساس كل المهنة، فالمعلم هو من يصنع الطبيب والعالم والمهندس والفنان والبهاء وجميع المهن الأخرى. وشرف مهنة التعليم يأتي من دور المعلم في تربية الأجيال. يؤدي المعلم دوراً مهماً في التأثير على شخصية الطفل وفي تشكيل مستقبله، حيث يوفر المعلم للأطفال أساساً تعليمياً متيناً ويقوم بتشجيعهم ودعمهم، ومساندتهم لتحقيق النجاح الذي يسعون إليه، فدور المعلم الجيد يكون موجود دائماً لتوجيه طلابه إلى الاتجاه الصحيح. ويدفعهم دائماً أن يصبحوا أفراداً صالحين ومنتجين في المجتمع. ويمكن تحديد دور المعلم في العملية التعليمية من خلال النقاط الآتية:

2-3-1- خلق البيئة الصفية الملائمة:

تُعتبر من أهم الأدوار التي يقوم المعلم بها، فهو يقوم بالتأثير على التلاميذ في الغرفة الصفية، وإلى انعكاس التصرفات التي يقوم بها على السلوك الاجتماعي والدراسي للأشخاص المتعلمين. وعندما يقوم المعلم بتوفير بيئة صفية تتسم بالهدوء والالتزان والنظم والراحة والأمن، يصبح التلاميذ أكثر هدوءاً ودافعية وراحة ويشعرون بالأمن. أما إذا اتسم المعلم بالعصبية فإن ذلك ينعكس على تلامذته بشكل سلبي، وهذا يؤدي إلى انخفاض مستوى التعلم والاستجابة لديهم داخل البيئة الصفية.

2-3-2- القدوة الحسنة:

يُعتبر المعلم نموذجاً يقتدى به، لأن المتعلمين يمضون معظم الوقت مع المعلم، وهذا بدوره يؤثر في شخصياتهم، فهم يتأثرون بسلوكه السلبي أو الإيجابي بشكل كبير، فلا يتوقف دوره عند التعليم، بل يمتد ليشمل الجانب الأخلاقي والقيمي عند المتعلمين، لذلك يجب أن يتم انتقاء المعلمين بعناية فائقة، ويجب إعدادهم مهنيًا وعلميًا، وأن يتم انتقايتهم في ضوء رغبتهم واستعداداتهم وخصائصهم الشخصية. وتوفير التأهيل والإعداد والتدريب لهم خلال دراستهم وخلال ممارستهم لمهنة التعليم.

2-3-3- ضبط الصف:

هي من أصعب الأدوار التي يقوم المعلم بتأديتها، ويعتمد نجاح أو فشل العملية التعليمية على تمكن المدرّس أو امتلاكه القدرة على ضبط النظام والانضباط لجميع مكونات البيئة الصفية، ويتم ذلك عن طريق تعريف الأشخاص المتعلمين بالواجبات والمهام الموكلة إليهم، وإصدار التعليمات والتوجيهات اللازمة وضرورة التقيد بها.

2-4-3- المعرفة:

يقوم المعلم بتزويد المتعلمين بالمعارف والمعلومات بالشكل السليم والصحيح، وذلك من خلال تنويع المصادر والوسائل التعليمية والمناهج الدراسية وتوجيهات وإرشادات التعليم، وحضور المحاضرات التي لها علاقة بذلك، وتتعدد الأساليب المتبعة في التعليم، فتحتوي على التعليم القائم على التجارب والأنشطة التعليمية والتعليم عن طريق المجموعات والتعليم الجماعي داخل وخارج الغرفة الصفية. (جابر، 2005).

2-4-4- إعداد المعلم:

يقصد به تأهيل المعلم قبل الخدمة، وتدريبه في أثناء الخدمة من خلال مؤسسات تربوية متخصصة، لإكسابه معارف ومفاهيم للتعامل مع البيئة التعليمية، من أجل تحقيق الأهداف المنشودة، ليكون المعلم قادراً على ممارسة مهنة التعليم بكفاءة عالية، (الأنصاري، 2019، 236) وبهذا المعنى يتم إعداد الطالب المعلم ثقافياً وعلمياً ومهنيًا في مؤسسات التعليم.

2-4-1- الإعداد الثقافي العام:

الثقافة العامة ضرورة لكل معلم، وكلما زادت ثقافة المعلم كلما نال ثقة تلاميذه والتأثير فيهم، وإن الثقافة العامة للمعلم تساعد في زيادة نضجه العلمي واتساع أفقه وسعة إدراكه، ومن أمثلة المواد الثقافية: الثقافة الإسلامية واللغة العربية واللغة الإنكليزية والحاسب الآلي وغيرها من المواد ذات الصلة برفع مستوى المعلم الثقافي.

2-4-2- الإعداد الأكاديمي التخصصي:

ويقصد به مادة التخصص أو المادة التي يدرسها ويجب أن يكون متمكناً منها، كما يجب على المعلم أن يكون مؤمناً بقيمة وأهمية مادته بوصفه أحد فروع المعرفة، حتى يستطيع أن يؤثر في تلاميذه، ويجب على المعلم أن يكون متجدداً في معلوماته عن مادته، محدثاً معرفته باستمرار.

2-4-3- الإعداد المهني:

ويتعلق بالجانب المهني، وما يميز المعلم بوصفه مهنيًا في تخصصه، ويشمل الإعداد المهني:

الجانب الأول: إكساب المعلم (مهارات) ومهارات المهنة وأصولها.

الجانب الثاني: يتعلق بالحقائق وطرائق التدريس والأهداف التربوية والتعليمية وأهميتها بالنسبة إلى الفرد والمجتمع. ويشمل هذا الجزء من الإعداد المهني المواد التربوية المقدمة من أقسام كليات التربية، مثل: مواد علم النفس، وأصول التربية، وعلم النفس التربوي، والإدارة المدرسية، والمناهج، وطرق التدريس، والوسائل التعليمية، والتربية العملية، إضافة إلى اختيار المربين في ضوء رغبتهم واستعداداتهم وقدراتهم العقلية والمهنية مع توفير التدريب المستمر، والنمو المهني لهم وتلبية احتياجاتهم النفسية والاجتماعية، ليتمكنوا من أداء أدوارهم بالشكل الذي يحقق كفايات التعلم المناسبة. (منصور ورزق، 2018)

2-4-4- تدريب المعلم في أثناء الخدمة :

التدريب في أثناء الخدمة يستهدف الارتقاء بالمعلمين علمياً ومهنيًا وثقافياً، وتحسين مستوى الأداء في المهن التعليمية المختلفة، عن طريق تزويدهم بالجديد من المعلومات والخبرات والاتجاهات، التي تزيد من طاقاتهم الإنتاجية وتعمل على تجديد معلوماتهم وتحديثها، وتحقيق لهم طموحهم ورضاهم عن مهنتهم.

• أهداف التدريب في أثناء الخدمة:

- يُساعد المعلم على تغيير اتجاهاته واكتساب اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس.
- يُكسب المعلم مهارات تدريسية متطورة ومستحدثة تتطلبها كفاءة وكفاية العملية التعليمية.
- يُكسب المعلم خبرة متميزة في معالجة مشكلات مهنته وتخصيبتها ومسبباتها بشكل علمي.
- يُساعد المعلم عن الانفتاح على الآخرين بتبادل الخبرات التدريسية من خلال الأنشطة الجماعية.

• أنواع التدريب في أثناء الخدمة:

- أ. التدريب التكميلي: وذلك لاستكمال النقص الناتج عن مرحلة إعداد المعلم في مؤسسات إعداد المعلمين، وقد يكون هذا النقص في الجانب الأكاديمي أو في الجانب المسلك.
- ب. التدريب العلاجي: وذلك لمعالجة ضعف في أحد الكفايات التي يجب أن تتوفر لدى المعلم أو العامل التربوي.
- ج. التدريب التجديدي: وذلك من خلال متابعة المستجدات العلمية والتربوية.
- د. التدريب التحويلي: وذلك لاكتساب مهارات ومعارف وقدرات وسلوكيات تمكن المعلم من الانتقال (التحول) إلى مجال عمل آخر، عمل جديد أو تخصص جديد.

2-5- خصائص المعلم الناجح:

أوضحت الدراسات والبحوث أن هناك خصائص أساسية للمدرس الناجح منها ما يتعلق بالجانب الجسدي ومنها ما يتعلق بالجانب المهني فضلاً عن الجوانب الاجتماعية والأخلاقية الأخرى ومن أهم هذه الخصائص:

أ - الخصائص الشخصية:

- الخلو من الأمراض والعاهات الجسدية: (الجسم سليم ومعافى وخالي من العيوب والعاهات البدنية الواضحة " سلامة الحواس" مثل السمع - البصر - اللمس - الشم)، سلامة النطق "الثأثأة" لأنها تعرضه لسخرية التلاميذ ونقدهم.
 - الخلو من الأمراض العقلية والنفسية والانفعالية.
 - الذكاء والقدرة على ضبط النفس، القدرة على إيصال المعلومات.
 - الإبداع والتطوير والقدرة على استثارة عقول المتعلمين.
 - الانضباط في السلوك (هو قدوة صالحة ومثال يحتذى به للمتعلمين) والالتزام بالأداء والمرونة والبعد عن التصلب، الحماس والدافعية نحو الإنجاز.
 - النشاط وعدم الكسل أو الضعف الذي يمنعه من مواولة مهنته.
 - العطف والتفهم والتنظيم والحب والمسؤولية الطموح العالي والخيال الواسع.... إلخ (منصور ورزق، 2018، 47)
- ب. الخصائص المهنية:
- الذكاء وسرعة البديهة: يجب أن يتمتع المعلم بالذكاء والمعارف والمعلومات الدراسية التي تمكنه من القدرة على التحصيل العقلي للمواد.
 - المعرفة الكافية: وتنقسم أنواع المعرفة التي يجب أن يلم بها المعلم إلى خمسة معارف، وهي:

- معرفة عامة: تتمثل في أساليب ومبادئ العلوم المختلفة
 - معرفة خاصة: بال تخصص الذي يدرسه
 - معرفة طرق وسائل التعليم: مثل تخطيط التعليم، تحفيز التلاميذ وتشويقهم للتعليم، معرفة طرق ومعينات التعليم اللفظية والتقنية، إدارة الصف، المحافظة على النظام العام، تقييم نتائج التدريس.
 - معرفة التلاميذ: تحديد خصائص التلاميذ الفكرية والنفسية والاجتماعية.
 - معرفة ذاتية: معرفة مواطن قوته وضعفه وقدرته في التدريس.
- ج. الخصائص العامة:

- المظهر: نظافة البدن والثوب، النظافة الشخصية، أن يكون بشوشاً مرحاً.
- الرغبة في التعليم: محباً لمهنته فيعطيها كل الولاء والانتماء والرضا.
- القدرة على القيادة واتخاذ القرار: قيادته للعملية التعليمية وتحمله للمسؤولية.
- المهارة في إقامة العلاقات العامة: المعلم رائد اجتماعي بتوثيقه العلاقة ما بينه وبين طلابه والمجتمع المحيط بالمدرسة، من خلال فهمه للبيئة المحيطة والمشكلات التي يعاني منها المجتمع المحلي، وتعزيز الاتصال والتواصل مع أولياء الأمور ومجالس الآباء.
- الديمقراطية: ديمقراطي في تفكيره وأعماله، يقبل بآراء الآخرين، إيجابي، مبتعد عن الحزبية الداخلية أو الخارجية.
- القوة الصالحة: القول والفعل، الاستفادة من الوقت والفرغ في الصالح.

2-6- فوائد علم النفس التربوي للمعلم:

- استبعاد ما ليس صحيحاً حول العملية التعليمية:
- فمن المهم الرئيسية لعلم النفس التربوي أنه يساعد المعلم على استبعاد (الآراء التربوية) التي تعتمد على ملاحظات غير دقيقة، وخاصة التي تعتمد على الخبرات الشخصية والأحكام الذاتية والفهم العام.

- يزود المعلمين بنتائج الدراسات والأبحاث المتعلقة بموضوع التعلم:

داخل الصف وخارجه والعوامل المؤثرة في حدوث التعلم، كما يقدم علم النفس التربوي معلومات عن أشكال التعلم المختلفة وكيفية التعامل مع هذه الأشكال، وذلك من خلال التعرف إلى المبادئ والقوانين التي تحكم اكتساب المعلومات الخاصة بكل شكل، مما يمكن المعلم من اختيار المبادئ والطرائق والأساليب المناسبة لطبيعة المواقف التعليمية المختلفة.

- صياغة الأهداف التعليمية:

حيث تمثل هذه الأهداف حصيلة الخبرات المرغوب إكسابها للمتعلمين بعد المرور بالخبرة التعليمية - التعليمية، ومثل هذه الخبرات تتطلب من المعلم التخطيط المسبق لها من حيث الاختيار والتنفيذ والتقييم، ويؤدي علم النفس التربوي دوراً بارزاً في ذلك من خلال مساعدة المعلم على تحديد أنواع نواتج التعلم والتغيرات المرغوب إحداثها في سلوك المتعلم من حيث صياغتها وتنويعها، الأمر الذي يساعد المعلم من تحقيق أهداف مهمة التدريس بسهولة.

- اختيار أفضل استراتيجيات وطرق التدريس المناسبة:

وذلك بهدف إنجاح عملية التعلم لدى المتعلمين. فاستراتيجيات وطرق التدريس تتفاوت في فعاليتها تبعاً لاختلاف خصائص الطلبة أو المادة الدراسية. إذ إن اتباع طريقة واحدة في التدريس قد لا يتناسب مع جميع المواد الدراسية أو محتويات المادة الدراسية الواحدة من جهة أو مع خصائص الطلبة من جهة أخرى. فعلى سبيل المثال لا تصلح طريقة المحاضرة لتدريس مادة الرياضيات للأطفال، في حين أنها يمكن أن تستخدم مع طلبة المرحلة الثانوية. وعليه فإن علم النفس التربوي يمكن المعلمين من تنويع طرائق وأساليب التدريس وفقاً لطبيعة المحتوى الدراسي وخصائص الطلبة.

- معالجة المشكلات الصفية التي يواجهها المعلم:

هناك مشكلات صفية متعددة، منها ما هو إداري يتعلق بالأنظمة والتعليمات المدرسية أو إدارة الغرفة الصفية، أو أكاديمية ترتبط بطبيعة المواد والمناهج الدراسية، أو مشاكل خاصة بالطلبة مثل المشاكل النفسية والتحصيلية، الأمر الذي يستدعي منه التعامل مع هذه المشكلات بجدية وحذر. ويسهم علم النفس التربوي بتزويد المعلمين بالخبرات والمهارات والأساليب والإجراءات المناسبة لتشخيص مثل هذه المشكلات والتعامل معها بفاعلية بهدف معالجتها والتخلص منها.

- خصائص الطلبة وحاجاتهم في الصف الدراسي:

الصف بيئة اجتماعية مصغرة يشتمل بداخله على مجموعة أفراد يختلفون في ميولهم وحاجاتهم واهتماماتهم وخصائصهم، وذلك تبعاً لاختلاف العوامل الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، كما أن الطلاب في المستويات الصفية والعمرية المختلفة يختلفون أيضاً في خصائصهم النمائية وحاجاتهم، الأمر الذي يستدعي من المعلمين التعامل مع مثل هذه الفروق والاختلافات.

- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين:

من خلال تزويد المعلمين بالمعرفة والأسس والمبادئ العلمية المتعلقة بكيفية مراعاة الفروق الفردية بين أفراد المجموعة الواحدة، بالإضافة إلى كيفية تحديد الخصائص النمائية ومطالب وحاجات النمو للمتعلمين، مما يساعدهم على اختيار الخبرات المناسبة لكل مرحلة عمرية، وكذلك أفضل الأساليب والطرق لتقديمها.

- إثارة الدافعية لدى المتعلمين:

التدريس عملية تفاعلية ذات طابع اجتماعي تتطلب التواصل والحوار المتبادل بين المعلم والطلاب وبين الطلاب أنفسهم لتحقيق التعلم المرغوب، وقد تفشل عملية التدريس في بعض الأحيان لغياب دافعية الأفراد للتفاعل في أثناء العملية التعليمية - التعليمية بسبب عدم معرفة المعلم بأساليب إثارة الطلبة وتحفيزهم، أو بسبب جهلهم بأهمية إثارة الدافعية نحو التعلم، أو بسبب سلوك المعلم الفشل الذي يخلو من الإثارة والتشويق، أو لأسباب نفسية تتعلق بالطلاب، وعلم النفس التربوي يساهم في تزويد المعلم بما يحتاجه من معرفة نظرية بالدافعية وما يرتبط بها من عوامل وأهميتها في عملية التعلم، كما ويوفر له المعرفة التطبيقية بكيفية إثارتها والحفاظ عليها من خلال دراسة سيكولوجية الانتباه والواقع والحاجات وكيفية إشباعها.

- عملية التقييم:

تعتبر من أبرز أدوار المعلمين بهدف الحكم على مدى تحقق أهداف التعلم، ومدى ملائمة الطرق والأساليب التعليمية المتبعة. وذلك من أجل اتخاذ القرارات المناسبة حول مدى تقدم عملية التعلم أو الحكم على تعلم الطلبة النهائي، بالإضافة إلى مهام المعلمين في اتخاذ قرارات النجاح والرسوب والانتقال من صف إلى آخر، أو اتخاذ بعض الإجراءات المناسبة لتفادي نقاط ضعف وأخطاء عملية التدريس، ويوفر علم النفس التربوي للمعلمين المعرفة العلمية المتعلقة بأشكال وأساليب ووسائل القياس والتقييم المناسبة، بالإضافة إلى كيفية إدارتها وتصحيحها وتفسيرها واتخاذ القرارات المناسبة في ضوء نتائجها. (عبد الكريم، 2003)

- تنمية القيم والاتجاهات والميول عند الطلاب:

يتحدد سلوك الأفراد بشكل عام، والطلاب بشكل خاص، تبعاً لقيمهم، واتجاهاتهم، وميولهم الإيجابية، وهي ما تسعى الأهداف التربوية إلى تحقيقها؛ فالمعلم يساعد على إكساب الطلاب الاتجاهات الصحيحة، والميول الإيجابية، والاهتمامات اللازمة، وهو يُتَقَبَّلُ ذلك من خلال ترسيخ القيم الإيجابية، الدينية، والسياسية، والاقتصادية، في نفوس الطلاب، كما أنه يسعى إلى التصدي لتأثيرات السلبيات، والعادات السلبية عند بعض الطلاب، بالإضافة إلى استخدام مختلف أساليب التوضيح، والإرشاد، والابتعاد عن كل ما هو سلبي، والسماح للطلاب بممارسة الأنشطة التي تُكسبهم هذه الاتجاهات، والميول الإيجابية.

- المعلم قدوة وأ نموذج:

تعتبر القدوة الحسنة واحدة من أنجح الوسائل في التربية؛ فالمعلم عندما يكون المثل الأعلى بالنسبة إلى طلابه، فإنهم سيتأثرون سلوكياً، ويحاكونه خُلُقياً، كما أن صورة المعلم القويّة، والفعليّة، والحسنة، والمعنويّة، ستتطبع في أحاسيسهم، وأنفسهم؛ ولذلك فإن المعلم لا بد أن يكون أنموذجاً للأفعال الصحيحة، والتصرف السليم، في مختلف المواقف التي قد تواجهه في البيئة المدرسية، أو في المجتمع بشكل عام.

2-7- أدوار المعلم:

نظراً إلى تقدم النظرية التربوية، وأساليبها، وتجارب تطبيقاتها المستمرة في المواقف الصفية ظهر شعار " إن دور المعلم متغير بتغير المواقف، وتعددها"، (Woolfolk, 1998) ويحدد ما تضيفه الاستحداث الجديدة، فإن ذلك يفرض على المعلم ممارسة أدوار جديدة، وفي العادة يترتب على ذلك إعادة النظر في برامج تأهيل المعلمين حتى لا يفشل في تلبية حاجات الطلبة الذين خُلقوا ليعيشوا في زمان غير زمانه، وقد أمكن تحديد هذه الأدوار بالتالي: (قطامي وقطامي، 2000)

2-7-1- المعلم مديراً للتعليمية التربوية:

يتوقع منه التخطيط والتنظيم، والإعداد للموقف التربوي، وتنفيذه، وتقويمه، وهو صانع قرار في كل ما يقوم به من ممارسات إدارية وتعليمية، ولو أن التحدي الكبير الذي يواجه المعلم هو زيادة نسبة الزمن التدريسي بدلاً من 25% إلى نسبة أعلى.

2-7-2- المعلم كالمعلم العام:

يستطيع أن يعالج معظم المشكلات البسيطة التي يواجهها الطلبة، والتي هي نتاج للتفاعلات الصفية، تفاعل الطلبة مع زملائهم، ومع المعلمين، ومع المواد التعليمية، ويتحدد دور المعلم في هذه الحالة بمساعدة الطلبة على النمو والتكيف السوي في العلاقات الصفية الخالية من التهديد.

3-7-3- المعلم مثير للذاتية للتعلم والتجريب والممارسة:

يتوقع من المعلم امتلاكه أدوات الدفع الذاتي لجعل المتعلم نشطاً حيويّاً منتقلاً من الدافع الخارجي إلى حالة الدافع الذاتي وانطلاق الطلبة في التعلم من حاجات معرفية داخلية.

3-7-4- المعلم نموذج:

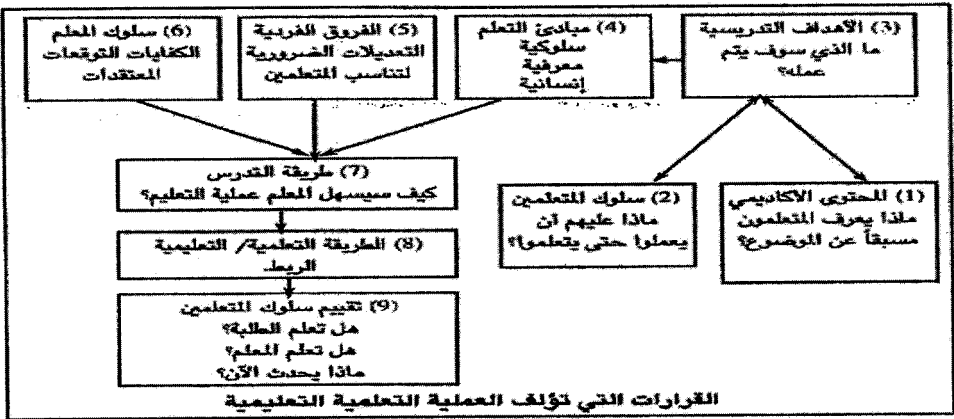
إن المعلم نموذج في كل ما يُعرض من سلوك حركي، ولغوي، وجسمي، وتفكيرية... إلخ، وفي كل مرة يقدم فيها رسالة قابلة للنمذجة من قبل الطلبة، لذلك يُراعى أن تُبذل جهود مكثفة لإعداد برامج تدريبية متقدمة لزيادة صقل شخصية هذا النموذج، وبجعله وسيطاً غنياً يتفاعل معه الطلبة، ويطورون أداءات مهذبة واعية.

3-7-5- المعلم خبير:

يتوقع من المعلم أن يلم بالمعرفة النظرية التي تنتظم المعرفة وفقها في ذهن المعلم، والخبرة التطبيقية الصفية التي زودته بها الممارسات الصفية تجعله مهندساً بارعاً في تصميم المواقف. فالمعلم خبير، لأنه مؤهل أكاديمياً تأهيلاً مناسباً، لديه المعرفة الصحيحة والمعلم خبير، لأنه مؤهل مسلياً تجعل لديه القدرة على تقديم واختيار الطرق والأساليب الإدارية والتدريسية المناسبة.

3-7-6- المعلم صانع قرار:

المعلم هو أحد العناصر التي تدبر التعلم الصفّي، وهو الذي يدير الصف بحيث يتيح الفرص المناسبة لمواهب الطلبة المعرفية والاجتماعية الاستعدادية والمتعلمة، لكي تتفاعل معاً لتحقيق حالات النمو المتكامل والتحصيل وتحقيق الذات. (De mbo, 1991,6) والمعلم في كل قرار هو صانع قرار في كل إجراء صفّي. (Woolfolk, 1998) وافترض ديمبو (De mbo, 1991) أن هناك عدداً من القرارات التي تؤخذ في الاعتبار في عملية تأهيل المعلم، وتدريبه، وبناء المناهج واختيار المحتوى، وتحديد الإجراءات التدريسية المناسبة. لذلك افترض أن القرارات التي يمكن تحديدها بوصفها عناصر متضمنة في العملية التعليمية يمكن توضيحها في الشكل التوضيحي الآتي:



شكل رقم (2) القرارات التي تؤلف العملية التعليمية

نشاط

هل هناك أدوار للمعلم لم يتم ذكرها؟ حدد هذه الأدوار؟

2-8- مصادر المعلم المبتدئ في الأداء الصفّي:

إن مرور المعلم المبتدئ بعنوان «الطالب المعلم» بخبرات التاهيل الأكاديمي والمسلكي، يجعله دائماً يتطلع إلى الوسائط التي تنجح مهمته الصفية الأدائية، لذلك تنتوع الإجراءات الصفية التي يعرضها بتنوع مضاردها خبراته ومعرفته، ويمكن تحديد ذلك بعدد من المصادر (قطامي وقطامي، 2000).

2-8-1- المحاولة والخطأ: وهو مبدأ ينتهك فيه المعلم المبتدئ، الفرضية الأخلاقية الصفية المتضمنة أن الصف ليس موقعاً للتجريب والاختبار ويتعلم المعلم من أخطائه.

2-8-2- الزملاء الممارسون: وهي خبرات قد تكون مناسبة وقد لا تكون، تتوقف على فهم المعلم الخبير، وعلى فهم المعلم المبتدئ.

2-8-3- الدراسات والبحوث: وهي مجال للفهم الصحيح أو الخاطئ لإظهار النتائج بصورة إيجابية صفية. 2-8-4- خبرات التاهيل المسلكي: وتتعدد فاعليتها بمدى اكتساب الطالب المعلم لما قدم له من خبرات وممارسات تدريبية، واستفادته من الدروس التطبيقية في الصفوف المتعانة التي تدرب بها.

2-8-5- الطريقة التي تعلم بها: إذ يميل الفرد إلى ممارسة التعليم بالطريقة التي تعلم بها مع شيء من التعديل، في كل حالة من الحالات السابقة يمكن أن يواجه المعلم احتمالات الوقوع في فهم الممارسات الصفية، فمرة يخطئ ومرات يصيب، ولكن من يصحح الممارسات الخاطئة بعد أن دخل المعلم الممر الأمن بشهادة عبور التاهيل.

فالمعلم المبتدئ هو فرد متعلم تعرض لخبرات تعليمية افترض أنها كافية لتزويده بالجرعات الكافية للنجاح في مواجهة مواقف التعلم الصفّي، ولكن الخبراء في هذا المجال أضافوا أن التاهيل التربوي قبل الخدمة لم يعد كافياً للتخلص من المشكلات التطبيقية، لذلك لا بد من جرعات مستمرة تقدم للمعلم في أثناء عمله بالتعليم، من أجل تزويده بما يحتاج إليه لزيادة كفاءته وجعله أكثر قدرة، وهو بذلك بحاجة إلى فهم واستيعاب ما توصل إليه علم النفس التربوي في مجال الدراسة والبحث.

تواجه المعلم المبتدئ في التدريس بعض المواقف والمشكلات التي عليه أن يواجهها، ويجد حلولاً سريعة لها؛ إذا أراد أن يكون معلماً غير تقليدي، ومن الأسئلة الملحة التي تواجهه في بداية إعداد نفسه للتدريس.

- ما الأهداف التي أسعى إلى تحقيقها، أو أسعى إلى تحقيقها عند طلابي؟

- ما خصائص الطلبة، الشخصية والنمائية، التي تؤثر في تدريسي لهم؟

- ما الأساليب والإجراءات التي يجب أن أتبعها لأنقل معرفتي وخبراتي إلى الطلبة؟

- كيف يتعلم الطلبة؟ وما الشروط التي تساعد هذا التعلم أو تعرقله؟

- كيف يمكنني أن أقوم بطلابي؟ وما هي الأساليب والإجراءات التي يجب على أن أتبعها لذلك؟

إن الإجابة عن هذه الأسئلة أساسية لكل معلم، ولذلك فإن أي مقرر أو كتاب في علم النفس التربوي يجب أن يوفر إجابات واضحة وكافية عن هذه الأسئلة.

2-9- التّأهيل التّربويّ والقدرات المتطورة للمعلم:

قديمًا افترض أن المعلم الذي يختار التعليم مهنة أو هواية هو معلم مطبوع، وهو فرد لديه القدرة على نقل المعلومة من ذهنه إلى ذهن المتعلم بأقل جهد تدريسي ممكن، وبأقل جهد تعليمي ممكن من قبل المتعلم، ونظرًا إلى عدد الطلبة المتزايد، فقد أصبح من غير العملي والممكن الاعتماد على المعلم المطبوع، إذ ليس هناك عدد كافٍ من المعلمين المطبوعين لتحقيق عملية التعليم، وتجهيز الطلبة بالمعرفة المناسبة، لذلك تطلع التّربويّون إلى علم النّفس التّربويّ لإيجاد الطرق المناسبة لإعداد المعلمين وتأهيلهم وفق برامج محددة تجعل الطلبة الذين يرغبون في الانخراط في سلك التعليم، ويطورون مهارات سلوكية، وخبرات أكاديمية تساعد على إنجاز مهمة التّعلّم والتعليم الصّفي، لذلك ظهرت برامج تأهيل المعلمين، وظهرت الأهمية الكبيرة لعلم النّفس التّربويّ بوصفه أحد الركائز لهذا التّدريب والتّأهيل.

أما فكرة القدرات المتطورة فقد ظهرت متضمنة معنى مفاهيميًا يتعلّق بالتّدريب، مفاده أن الأفراد يختلفون في قدراتهم المتطورة، ويظهر معنى القدرة المتطورة بوصفه متغيراً شخصياً ينبغي أخذه بالاعتبار عند اختيار الطلبة المعلمين، وتتباين القدرات المتطورة بين الطلبة والمعلمين، وهي محددة عادة بمدى استفادة المتدرب من التّدريب، إذ يحتاج فرد ما إلى (10) ساعات تدريبية للنجاح في تأدية المهمة، وبينما يحتاج فرد آخر إلى (30) ساعة تدريبية لأداء المهمة نفسها، والفرق بين الفردين هو فرق في القدرات المتطورة لديهم، وقد كان لهذا المفهوم أهمية كبيرة في تحديد أسس اختبار الطلبة المعلمين. (توق وآخرون، 2002)

الفصل الثالث الأهداف التربوية

- تمهيد

- 1-3- تعريف الهدف التربوي
- 2-3- ماهية الأهداف التربوية
- 3-3- أهمية الأهداف التعليمية
- 4-3- مصادر الأهداف التربوية
- 5-3- مستويات الأهداف التربوية - التعليمية
- 6-3- مكونات الهدف التربوي الجيد
- 7-3- الشروط الواجب مراعاتها عند صياغة الأهداف التربوية
- 8-3- مراحل صياغة الأهداف التربوية
- 9-3- تصنيف الأهداف التربوية
- 1-9-3- المجال المعرفي
- 2-9-3- المجال الاتفعالي الوجداني
- 3-9-3- المجال المهاري النفس حركي

- تمهيد:

إن التربية عملية مخططة ومقصودة ، تهدف إلى إحداث تغييرات إيجابية مرغوب فيها في سلوك المتعلمين، والتربية تسمى في النهاية لإعداد الأفراد إعداداً متكاملًا للتفاعل والتكيف مع بيئتهم ومجتمعهم، ولكل مجتمع أهداف تعليمية تحدد ما تشغله المجتمع التي يتبنّاها وتختلف الأهداف من مجتمع لآخر باختلاف الفلسفة التي تسودها، (الوكيل، 2007) وتطلق العملية التربوية غالباً من أهداف عريضة تسعى كل مؤسسة تربوية إلى تحقيقها بشكل كلي أو جزئي مباشر أو غير مباشر ، وذلك لأهمية التربية وخطورة دورها في تقدم الأمم والشعوب، (بحري، 1985) والأهداف التعليمية هي حجر الزاوية في العملية التعليمية، وهي بمنزلة التغييرات المراد إحداثها في سلوك المتعلمين نتيجة عملية التعلم ولكي تكون العملية التعليمية عملاً علمياً منظماً وناجحاً، لابد أن تكون موجهة نحو تحقيق أهداف وغايات محددة ومقبولة.

ومما لا شك فيه أنّ لكل فرد هدفاً أو مقصداً يسعى إلى تحقيقه في حياته، وأن كل سلوك إنساني يهدف لغاية معينة أو يسير لتحقيق غاية ما، والذي يزيد من نجاح الإنسان في الوصول إلى أهدافه هو وضوحها، وفي التربية يعد هذا من الأمور بالغة الأهمية للعملية التربوية في شتى مستوياتها، (العزاوي، 2002) وتعدّ الأهداف التربوية مهمة بشكل كبير في تحديد مسارات المناهج المختلفة لاسيما الدراسية منها فقد تنبأها كثير من التربويين أمثال كودمان Goodman، هوك Hook، وكونانت Konant، ودرنج Woodring، وبرنر Bruner، وبloom وبولوم وآخرين غيرهم فحدد ماهية تلك الأهداف في المناهج وطبيعتها ومعاييرها المختلفة، ومصادر اشتقاقها، وتصنيفها ضمن العملية التعليمية.

3-1- تعريف الهدف التربوي:

يعتبر تحديد الأهداف أولى الخطوات وأهمها في تخطيط المنهج، فإذا كان المطلوب هو التخطيط لبرنامج تربوي ناجح وإمكانية تربيته وتطويره باستمرار فينبغي امتلاك رؤية واضحة بالأهداف التي نرغب في تحقيقها والوصول إليها وتعرف الأهداف بأنها تصور فكري مسبق عن الحالات أو النتائج النسبية لتطور ما يتم اختياره وتحديد من الواقع الموضوعي ويتم تحقيقه بواسطة النشاط الفاعل للإنسان. ... لذلك يتميز الهدف عن الرغبة والطموح والأمل في كونه ممكن التحقيق، ولا تؤدّي الصدفة تأثيراً مباشراً في تحقيقه ويتطلب نشاطاً واعياً للإنسان من أجل بلوغه.

يعرف الخطيب (1988) الهدف التربوي بأنه التغييرات التي نتوقع حدوثها في شخصيات التلاميذ، فالهدف التربوي تصور ذهني مسبق لحالات مستقبلية (خصائص، سلوك، مواقف) للشخصية والتي يسعى المربي في النشاط التربوي إلى تطويرها في التلاميذ من خلال محتوى ووسائل تربوية وبراعة قوانين وظروف التربية والنمو. وعرفه فرج أنه: " تغيير يراد إحداثه في سلوك المتعلمين كنتيجة لعملية التعلم ". (فرج، 2008) وعرفه التميمي أنه: " النتيجة النهائية للعملية التربوية والغاية التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها". (التميمي، 2009)

وعرفه سعادة (2001) بأنه عبارات تكتب للتلاميذ لتصف بدقة ما يمكنهم القيام به خلال الحصة أو بعد الانتهاء منها. ومن خلال التعريفات السابقة يمكن القول بأن الهدف هو وصف للتغيير المتوقع حدوثه في سلوك المتعلم نتيجة تزويده بخبرات تعليمية وتفاعله مع المواقف التعليمية المحددة فالهدف والسلوك وجهان لعملة واحدة فالهدف مرتبط بالسلوك والسلوك يتبع الهدف لذلك يمكن تعريف الهدف التربوي بأنه النتيجة النهائية للعملية التربوية وهو الغاية التي تسعى المدرسة لتحقيقها.

3-2- ماهية الأهداف التربوية:

إن المنهج التعليمي شأنه شأن أي نشاط آخر يوجه من خلال توقع النتائج وعليه فإن الأهداف التربوية تعني استبصار سابق لما ستكون عليه النهاية الممكنة للمنهج في ضوء الفروق المتوافرة الحالية، (إبراهيم، 1985، 155)، إن الأفراد الذين يخضعون إلى منهج تعليمي معين يكون في سلوكهم تغيير من خلال معرفة زيدت على ما لديهم من معرفة أو تأنيثهم لمهارات يكونون قادرين على أدائها، وبهذا استحق غاية ذلك النهج، ويطلق على هذه الغاية أو الهدف المحصلة النهائية للعملية التربوية، وهو ما ينشئ الوصول إلى الحياة المدرسية، (مجار، 1977، 21)، والأهداف قصصٌ يعبر عنه بجملة أو عبارة مكتوبة (أو غير مكتوبة) تصف تغييراً مقترحاً في سلوك المتعلم وقد يكون الهدف قصير المدى (آنيًا) أو استراتيجياً بعيد المدى (غايةً)، والهدف التعليمي ينبثق تعريفه من مفهوم التعليم الذي يهدف إلى إحداث تغييرات إيجابية معينة في سلوك الفرد، أو فكره أو وجدانه. وعليه يصبح الهدف التعليمي: عبارة عن التغيير المراد إحداثه في سلوك المتعلم، وبهذا يشير الهدف التعليمي إلى أثر العملية التعليمية في سلوك المتعلم. والسلوك: هو الاستجابة التي تصدر عن الفرد ردّاً على منبه سواء أكانت الاستجابة ظاهرة تأخذ شكل الفعل أو القول أم داخلية مستترة، أمّا المنبه فقد يكون مصدره خارجياً (المعلم مثلاً) أو داخلياً (الطالب) نفسه. والسلوك المراد تغييره لدى الفرد المتعلم هو تغيير إيجابي في تفكير المتعلم أو في وجدانه وذلك انطلاقاً من المبدأ التربوي الذي يرى إن عملية

التعلم هي (عملية مخطط لها ومقصودة تتطلب من المعلم فكاراً سليماً وجهداً إبداعياً) ويتناوله المتعلم بفكره ووجدانه بقصد إنماء الفكر وتهذيب وجدانه وصقله صقلًا سليماً. (الحيلة، 2007، 70)

ويساعد في تحديد الأهداف في العملية التعليمية أمران مهمان هما:

- وضوح الغاية أو التقصد من المنهج وتوجيه الجهود وتنسيقها نحو تحقيقها.

- اختيار المحتوى والطريقة والوسيلة وأسلوب التقويم التي تفيد المنهج.

إن الأهداف التربوية تعد مؤشرات مضيئة تثير الطريق أمام العملية التعليمية وتجعل منها عملية واضحة وهادفة، كما تضمن تقويماً أكثر دقة للحكم على نجاح أو فشل تلك العملية، فمن دون وجود الأهداف تكون عملية التقويم عشوائية غير هادفة، وترتبط الأهداف ارتباطاً عضوياً وحقيقياً مع المحتوى والطريقة في التربية فكل برنامج تربوي يخضع لثلاثة تساؤلات لها أهميتها في ميدان المناهج وطرائق التدريس هي: لماذا ندرس؟ وماذا ندرس؟ وكيف ندرس؟

إن الأهداف يجب أن توضع بوصفها قاعدة للمثلث متساوي الأضلاع على الرغم من تساوي أهمية هذه المكونات، إلا أن الأهداف هي التي تحدد المحتوى والطريقة، ويمكن توضيح هذا الارتباط في شكل مثلث متساوي الأضلاع يشير كل ضلع فيه إلى أحد هذه المكونات. (العزوي، 2002، 49)

3-3- أهمية الأهداف التعليمية:

نتلخص أهمية الأهداف التعليمية فيما يأتي:

- مساعدة المعلم على اختيار المادة التعليمية المناسبة وطرق تقويمه.
- مساعدة المسؤولين على إدراك مدى نجاح عمليتي التعليم والتعلم.
- مساعدة المتعلم على تنظيم جهوده ونشاطاته من أجل إنجاز ما خططه عملية التعلم.
- رسم السياسة التعليمية وخططها البعيدة والمتوسطة والقريبة المدى.
- بناء الإنسان المواطن وتنشئته التنشئة السليمة.
- تنسيق الجهود بين إدارات المؤسسة التربوية حيث هناك أهداف للمناهج وأخرى للتخطيط التربوي وثالثة للاختبارات والإرشاد.
- تعتبر دليلاً للمعلم في تخطيطه للدروس، فعلى الرغم من أن الأهداف التربوية تحدد المحتوى اللازم الذي سيقوم المعلم بتدريسه إلا أنها لا تبين كيفية تحقيقها ولا يتم ذلك إلا من خلال الأهداف التعليمية التي تعتبر وسيلة لتحقيق الأهداف التربوية العامة.
- تساعد على وضع أسئلة للاختبارات المناسبة.
- تمثل الإطار الذي يعمل على تجزئة المحتوى إلى أقسام صغيرة.
- تساعد على تقويم العملية التعليمية.
- تشير إلى نوع النشاطات المطلوبة لتحقيق التعلم الناجح. (الحيلة، 2007؛ التميمي، 2009؛ العزوي، 2002)

3-4- مصادر الأهداف التربوية:

لا يمكن صياغة الأهداف التربوية بشكل تعسفي من دون قيود أو شروط، وذلك لأنها على صلة وثيقة بفلسفة المجتمع الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية والأخلاقية، ولذلك فإن الأهداف التربوية ينبغي أن تعبر عن فلسفة المجتمع وتشتق منها وتكون أكثر موضوعية كلما استطاعت التعبير عن حاجات المجتمع ومطالبه، لذلك فإن صياغة الأهداف التربوية صياغة جيدة يمكن من خلال المصادر التالية كما حددها (رالف تايلر) وتعتبر هذه المصادر غير ملموسة لصياغة الأهداف التربوية وهي:

3-4-1- معلومات تتعلق بالمجتمع:

من حيث بنائه ومؤسساته والقوى الاجتماعية المؤثرة فيه وآلية هذا التأثير وعاداته وتقاليده وقيمه الخاصة به والتي تميزه عن غيره من المجتمعات، والتطور التقني والاقتصادي فيه لأن تلميذ اليوم هو رجل الغد وعليه أن يكتسب كل ما يساعده على التكيف مع مجتمعه.

3-4-2- معلومات تتعلق بالتلاميذ:

من حيث الحاجات والقدرات والاستعدادات والميول والاهتمامات وأنماط التعلم، ومستوى الطموح لدى التلاميذ وهذا يعني تحديد الأهداف التربوية انطلاقاً من الخصائص العمرية في مجالات النمو المختلفة، (منصور ورزق، 2018)، حيث إن إشباع حاجات المتعلمين يسهم في بناء شخصياتهم بشكل سليم ويجنبهم الاضطرابات النفسية. (العزوي، 2002، 51)

3-4-3- معلومات تتعلق بنوعية الأعمال الساندة في المجتمع:

ومطالب كل منها وموصفاتهما واحتياجات سوق العمل مع توفير عمليتي التوجيه والاختيار المهني للأعمال كل حسب قدراته واستعداداته وميوله. (منصور ورزق، 2018)

أما المصادر الملموسة لصياغة الأهداف التربوية فهي:

3-4-4- المنهج والمادة الدراسية:

تعد المادة الدراسية في كثير من المناهج بل في معظمها المصدر الأساس لتحقيق أهداف التعليم، فاشتقاق الأهداف يعتمد على تحليل هذه المراتب والوقوف على سماتها وتبنيها حتى يمكن إن تحقق ما يتلقاه التلاميذ من معارف وذلك من خلال وضع أهداف تربوية سليمة تستخرج المادة الدراسية لخدمة التعليم وليس بالعكس، (العزاوي، 2002، 51)، فالكتب المدرسية تحتوي على الأهداف التربوية الخاصة والتي يمكن أن تكون مصدراً مهماً لصياغة الأهداف ويمكن أن تكون الأهداف مصاغمة بشكل دقيق فيمكن أن تؤخذ كما هي وقد تكون مصاغمة بشكل غير دقيق فيجب عند ذلك عدم استخدامها بشكل مباشر وفي الوقت الحالي يتم الاهتمام بالمناهج وإن الاتجاه من قبل واضعي المناهج هو نحو الصياغة الدقيقة، وبذلك يصبح المنهج وما يحتويه من مواد دراسية أكثر فائدة في صياغة الأهداف. (منصور ورزق، 2018)، وتوجد مجموعة من الأسس للاختيار السليم للمادة الدراسية مع مراعاتها ومدى أهميتها في الحياة مما يجعلها مجالاً ضرورياً لاشتقاق الأهداف من جانب المخططين، ومن هذه الأهداف تتابع محتوى المادة الدراسية ومنها تتابع الزمني والانتقال من الكل إلى الجزء ومراعاة متطلبات كل مادة. (الحوامدة وزيد، 2008، 79)

3-4-5- المجالات العلمية التخصصية:

تشكل المراجع والكتب والدوريات والمجلات والذشرات العلمية التخصصية مصدراً مهماً لاشتقاق الأهداف التعليمية فهي تحتوي على بحوث ومقالات لمختصين في هذا المجال، فيمكن من خلال الرجوع إليها الحصول على الأهداف التعليمية ولكن يجب الانتباه عند الرجوع إليها لأنه في كثير من الأحيان تعالج الأهداف التعليمية بصورة تفصيلية زائدة قد يجعلها غير مناسبة لمستوى تلاميذ المعلم ومستواهم. (منصور ورزق، 2018)

3-4-6- تحليل المهام التعليمية: بعد تحليل المهام التعليمية لموضوع معين أو تحليل المهارات المهنية وتحليل المحتوى التعليمي للمادة الدراسية من المصادر الرئيسية لاشتقاق الأهداف التعليمية، إذ إن مثل هذا التحليل يزودنا بالمعرفة الدقيقة التي يتطلبها موضوع معين، والخطوات الإجرائية الفرعية التي تشتمل عليها مهارة ما، ومن ثم معرفة التسلسل في إنجازها، وهذه الخطوات هي الأهداف التعليمية التي يتوقع من المتعلم اشتقاقها في نهاية التعلم. (الحيلة، 2007، 73)

3-4-7- الزملاء والخبراء: وذلك من خلال التعاون بين زملاء المهنة وأصحاب الخبرة التي يمتلكها هؤلاء الأشخاص من خلال خبرتهم الطويلة في هذا المجال وهو مصدر مهم من مصادر صياغة الأهداف وخاصة بالنسب للمعلم المبتدئ الذي لم يمتلك بعد الخبرة الكافية في صياغة الأهداف وهذا بدوره يقلل من أعباء المعلم ويساعد على التواصل الاجتماعي بين المعلمين ويؤدي إلى مجموعة من الأهداف أكثر ملاءمة ودقة ووضوحاً. (منصور ورزق، 2018)

نشاط

هل هناك مصادر أخرى للأهداف التربوية لم يتم ذكرها؟ حدد بالتعاون مع زملائك هذه المصادر؟

3-5-5- مستويات الأهداف التربوية - التعليمية:

تنوزع الأهداف التربوية - التعليمية إلى مستويات مختلفة تبدأ بالمستوى العام أو الواسع جداً ثم تأخذ بعد ذلك بالضيق والتخصص، وتنوزع إلى ثلاثة مستويات هي:

3-5-1- المستوى العام للأهداف التربوية:

ويطلق عليها الأهداف الاستراتيجية أو البعيدة المدى المعبرة عن السياسة التربوية العامة للدولة المبنية على فلسفتها الاجتماعية والتي تتبناها الوزارات التي تعنى بالتربية والتعليم، وبناء المواطنة الصالحة والصحية والعادات المحافظة وعادات التفكير السليم ومثل هذا الهدف يتم وضعه من الدولة في مجتمعات مختلفة وأوقات مختلفة وبطرق متباينة، وتتصف هذه الأهداف بالتجديد أيضاً وأنها لا تقاس أو تقوّم بسهولة مثلما يليها من أهداف أخرى وتحتاج إلى زمن طويل للتحقق قد يصل إلى عدة سنوات أو اجتياز المتعلم عدة مراحل تعليمية، وفيما يلي بعض الأمثلة:

- تهدف التربية إلى إعداد المواطن الصالح.
- تهدف التربية إلى تعزيز روح المواطنة والمحافظة على الروح الوطنية.
- تهدف التربية إلى إعداد المواطن للحياة.
- تنمية القيم الخلقية والجمالية.
- تعلم الأدوار المناسبة لجنس التلميذ. (العتوم وآخرون، 2011، 41)

وتتطوي هذه الأهداف على عدد كبير من القيم والاتجاهات والقدرات والمعارف، والتي يصعب قياسها بسبب طبيعتها الكيفية والتعميمية.

نشاط

اذكر أمثلة أخرى عن الأهداف التربوية في المستوى العام؟

3-5-2- المستوى المتوسط للأهداف التربوية:

- تمتاز بمستوى متوسط من العمومية والتحديد ويرى بعضهم بأنها تمثل الإجراءات التي تعمل على ترجمة الأهداف العامة في المجتمع، من خلال النظام التربوي ويمكن تحقيق الأهداف المتوسطة في زمن أقل من الأهداف العامة كأن يتم ستيتها بعد تدريس وحدة دراسية أو في فصل دراسي أو بعد مرور سنة دراسية أو مرحلة تعليمية مستندة، وتعد المدرسة مسؤولة عن تحديد هذه الأهداف ومتابعة مدى تحقيقها، وفيما يأتي بعض الأمثلة على هذه الأهداف:
- أن يتعلم الطالب العمليات الحسابية.
 - أن يتعلم الطالب القراءة والكتابة.
 - أن يتعلم الطالب ضبط انفعالاته. (العلوم وآخرون، 2011، 42)

نشاط

اذكر أمثلة أخرى عن الأهداف التربوية في المستوى المتوسط؟

3-5-3- المستوى الخاص للأهداف التربوية:

- هو المستوى التفصيلي للأهداف التربوية ويطلق عليها (الأغراض السلوكية) تمييزاً لها عن بقية أنواع الأهداف التي سبق ذكرها لأنها أهداف قصيرة المدى يمكن صياغتها بشكل سلوكي يستطيع الطالب القيام به وهو قابل للقياس، وهي بهذا تساعد المدرسين بأن يصبح تدريسيهم عملياً أكثر ومحددات بدقة وتفصيل أكبر بوصفها تجسيد إجرائي، وقد تبنى الكثير من العلماء والدارسين هذه الأهداف، ومن أبرزهم (بلوم – كراول – هارو – وغيرهم)، (العزاوي، 2002، 54)، وتقع مسؤولية صياغة هذه الأهداف والتحقيق منها على عاتق المعلم، وفيما يأتي بعض الأمثلة:
- أن يحدد المتعلم موقع الجمهورية العربية السورية على خريطة العالم.
 - أن يعرب الطالب جملة اسمية إعراباً صحيحاً.
 - أن يقفز الطالب على حاجز ارتفاعه 50 سم.
- فالأهداف السلوكية الخاصة: هي عبارة عن جملة إخبارية تصف على نحو مفصل الإمكانات التي يوسع المتعلم أن يظهرها بعد عملية التعلم في فترة زمنية لا تتعدى الحصّة المدرسية.
- هذه الجملة من شأنها أن توضح:
- السلوك (الفعل المرغوب فيه).
 - مستوى المتعلم الذي سيقوم بهذا السلوك.
 - الظرف التعليمي الذي سيحدث في إطاره التعلم.
 - المعيار الذي يحكم جودة السلوك.
 - درجة المعيار التي توضح نسبة الجودة في الأداء.
- مثال ذلك: أن يميز طالب الصف الأول الأساسي بين حرفين السين والشين في جميع الكلمات المعطاة له بوضع خط تحت السين، وذلك بعد إعطائه الكلمات التي تتضمن الحرفين.
- فهذا الهدف يعد هدفاً سلوكياً خاصاً يتضمن الشروط المذكورة سابقاً. (الحيلة، 2007، 94)

نشاط

اذكر أمثلة أخرى عن الأهداف التربوية في المستوى الخاص لتلاميذ الحلقة الأولى؟ -

3-6- مكونات الهدف التربوي الجيد:

يرى العالم (ميجر، 1975) أن الهدف التربوي يجب أن يجيب عن الأسئلة الآتية:

- 1- ما الأداء المتوقع من المتعلم بعد عملية التعلم؟
- ما الشروط التي يظهر فيها الأداء أو السلوك؟
- ما مستوى الأداء المطلوب من المتعلم القيام به؟

يفترض (ميجر mager) أن الهدف يتكون من ثلاثة مكونات هي:

3-6-1- السلوك النهائي:

هو السلوك الذي سيظهره المتعلم في نهاية درس أو وحدة دراسية معينة، أو هو الناتج التعليمي الذي يتوقعه المعلم من المتعلم بعد عملية التعلم، ويجب أن يكون هذا السلوك محدداً حتى يمكن قياسه بشكل دقيق وموضوعي.

مثال: أن يذكر الطالب اسم مدينة سورية على حدود سورية من دون الرجوع إلى الخارطة خلال ثلاث دقائق.

فالسلوك النهائي في هذا المثال هو قدرة الطالب على تذكر اسم المدينة السورية.

3-6-2- الشروط أو المواصفات:

يجب أن تكون الشروط والمواصفات اللازمة لتحقيق الهدف السلوكي محددة وواضحة، والمقصود بهذه الشروط تحديد المواد والمراجع والوقت والأدوات مثل: استعمال القاموس، استعمال الأطلس، والمعجم وغيره.

مثال: أن يركب الطالب دائرة كهربائية كاملة إذا ما أعطي أسلاكاً وبطارية وينسب صواب لا تقل عن (80%).

فالشرط في هذا المثال هو إذا ما أعطي الطالب أسلاكاً وبطارية. (الحوامدة وزيد، 2008، 72)

3-6-3- المعيار:

هو القياس أو المستوى أو الأداء للطالب الذي ينبغي أن يندفع إليه المتعلم في أثناء ممارسة السلوك النهائي المستهدف والذي يتقبله المعلم ويعد دليلاً على حدوث التعلم.

مثال: أن يحفظ الطالب عشرة أبيات من أنشودة المطر كما وردت في الكتاب من دون أخطاء في النحر.

فالمعيار هنا في هذا المثال هو عدم الخطأ في النحر. وتقسّم المعايير:

- معايير زمنية: تحدد بفترة زمنية محددة مثلاً خمس دقائق إلخ.
- معايير تحدد بنسبة الإجابة الصحيحة: يتحدد هذا المعيار بنسبة مئوية (75%، 80%).
- معايير الحد الأدنى: يحدد فيها المعلم الحد الأدنى للإجابات التي يفترض أن يحققها الطالب حتى يعد نجاحاً أو يُعطى تقديرًا معيناً.

وبهذا يمكن أن يصاغ الهدف السلوكي بالشكل الآتي (أن + الفعل السلوكي + المتعلم + جزء من المادة + الشرط أو الظرف + المعيار أو مستوى الأداء المطلوب).

مثال: أن يعدد الطالب أجزاء الزهرة كما ذكرها المعلم خلال دقيقتين.

نشاط

اذكر أمثلة عن الأهداف السلوكية الجيدة مراعيًا المكونات التي تم ذكرها؟

3-7- الشروط الواجب مراعاتها عند صياغة الأهداف التربوية:

هناك عدة شروط يجب مراعاتها عند صياغة الأهداف التربوية منها:

- أن يكون الهدف واضح المعنى قابلاً للفهم وبعيداً عن الألفاظ الغامضة ولا تحتوي كلماته أكثر من معنى.
- أن يصف الهدف سلوك المتعلم وليس المعلم، أي أن نجد العبارة الهدفية قولاً وعلاً يقوم به الطالب.
- أن يصف الهدف نتائج تعليمياً ينتظر من الطلاب أن يحققوه بعد عملية التعلم.
- أن يكون الهدف قابلاً للقياس والملاحظة.
- أن يشتمل الهدف السلوكي على ثلاثة عناصر أساسية:

السلوك: يذكر - يعدد - يقارن

الشرط: استعمال المسطرة - استعمال الأطلس...

المعيار: مثل 80% من دون أخطاء.

- أن يكون الهدف السلوكي مبدؤاً بفعل مضارع مسبوقة (بأن) باعتبار أن المتعلم يقوم به.
- ألا يحتوي الهدف السلوكي على نتائج تعليميين في وقت واحد بمعنى أنه يجب أن تتضمن عبارة الهدف التعليمي نتائجاً واحداً، وذلك منعاً للخلط في نواتج التعلم.
- أن يحدد الهدف السلوكي نتائج التعلم وليس موضوعات التعلم.
- أن يكون قابلاً للتحقق وقريباً ما أمكن من الواقع ومن الإمكانيات المتوفرة.
- أن يعبر عن فلسفة المجتمع.
- أن يُراعى عند صياغة الأهداف السلوكية عدم تكرارها وتداخلها.

أن يكون الهدف مناسباً لمستوى التلاميذ، وليس على مستوى من يضع الهدف.

- أن يشتمل الهدف على أنواع التغييرات المتوقعة لدى المتعلم وهي: أهداف معرفية (معلومات وحقائق ومبادئ وقوانين)، وأهداف وجدانية (القيم - الاتجاهات - الميول)، وأهداف نفس حركية (مهارات عقلية - اجتماعية - بدوية) (الحوامة وزيد، 2008، 74) (غباري وأبو شعيرة، 2008، 38-39)

نافذة معرفية

الأمثلة عن الأهداف التربوية:

- أن يحدد المتعلم موقع الجمهورية العربية السورية على خريطة العالم.
- أن يعرب المتعلم جملة اسمية إعراباً صحيحاً.
- أن يقفز المتعلم عن حاجز ارتفاعه 50 سم.
- أن يرسم المتعلم خارطة الجمهورية العربية السورية بوساطة المربعات.
- أن يصنّف المتعلم الحيوانات حسب عدد أرجلها.

نشاط

اذكر مثلاً عن الأهداف التربوية لكل شرط من الشروط المذكورة سابقاً.

8-3- مراحل صياغة الأهداف التربوية:

تمر عملية كتابة الأهداف التربوية الجيدة بأربع مراحل رئيسية هي:

- قراءة الأهداف العامة للمقرر.
 - قراءة المحتوى الدراسي وتعرف إلى الحقائق والمفاهيم.
 - تحديد مجموعة النواتج السلوكية التي يود المعلم تعليمها للتعلمين.
 - البدء في كتابة الهدف السلوكي باستعمال الأفعال السلوكية التي يمكن ملاحظتها وقياسها.
- مثال تطبيقي: الهدف العام: تنمية قدرة الطالب على تذوق الأدب الجيد.
- يتم تحويله إلى أهداف تربوية من خلال الآتي:

- 1- قراءة الهدف جيداً.
 - 2- قراءة المادة العلمية من الكتاب المدرسي وبعض المراجع.
 - 3- تحليل هذا الهدف العام إلى نواتج سلوكية خاصة كالآتي:
 - أ- أن يفرق الطالب بين الأدب الجيد والأدب الضعيف.
 - ب- أن يختار بعض الأدب الجيد وأن يقرأه.
 - ج- أن يشرح أسباب حبه لمختارات الأدب المعينة التي يقرأها.
 - 4- كتابة الأهداف السلوكية باستعمال الأفعال السلوكية القابلة للقياس والملاحظة.
- لاحظ أن الأهداف بدأت بأفعال سلوكية: يفرق، يختار، يشرح. (الحوامدة وزيد، 2008، 79) وتوضح أهمية صياغة الأهداف بصورة سلوكية واضحة ومحددة من خلال ثلاثة جوانب:
- المادة العلمية: يساعد تحديد أهداف التدريس على تحليل المادة إلى مفاهيم أساسية والتركيز عليها وإلى تتابع وترابط الموضوعات من دون تكرار أو نقص ووضوح المستويات المختلفة لمضمون المادة سواء في مجال المعلومات أم المهارات أم الاتجاهات.
 - المعلم: إن تحديد المعلم لأهداف درسه تحديداً واضحاً يساعد على:
 - تخطيط الأنشطة التعليمية المرتبطة المناسبة.
 - اختيار الوسائل التعليمية المرتبطة بالهدف.
 - تجميع المادة العلمية التي تستوفي أهداف درسه.
 - تقويم الطلبة ومعرفة جوانب الضعف والقوة لدى كل طالب.
 - عدم التكرار فيما يدرسه.
 - الاستعانة بالوقت إلى أبعد درجة ممكنة.
 - المتعلم: إن معرفة المتعلم لأهداف التي يضعها المدرس والتي تصف السلوك المتوقع الذي يسلكه في تعلمه تساعده على:

- التركيز على النقاط الأساسية في الدرس
- الاستعداد لوسائل التقييم المختلفة سواء أكانت عملية أم شفوية أم تحريرية.
- عدم الرهبة من الامتحانات: لأنها وسائل لمعرفة ما تحقق من أهداف.
- الثقة بالمدرس: والتأكد من أنه جاد ومخلص في تدريسية وأنه عادل في تقييمه. (الحوامدة وزيد، 2008، 76)

9-3- تصنيف الأهداف التربوية:

9-3-1 المجال المعرفي:

يتناول تصنيف (بنيامين بلوم B.Bloom) للأهداف التعليمية المعرفية تلك العمليات العقلية كالإدراك والتصور والتفكير والتحليل والاسترجاع، ويشمل هذا التصنيف فئتين من القدرات العقلية، وتتوزع هاتان الفئتان في ستة مستويات مرتبة ترتيباً هرمياً، متجهاً من القاعدة نحو القمة ومنسجماً مع طبيعة التفكير الإنساني الذي يبدأ من البسيط إلى المركب، حيث يزداد تعقيد المستويات كلما اقتربنا من القمة، وهذه المستويات هي:

1. مستوى المعرفة أو التذكر.
2. مستوى الفهم أو الاستيعاب.
3. مستوى التطبيق.
4. مستوى التحليل.
5. مستوى التركيب.
6. مستوى التقويم.

1. مستوى المعرفة أو التذكر:

يشمل العمليات النفسية المعرفية الخاصة بالذاكرة ويمثل هذا المستوى أدنى مستويات المجال المعرفي وأبسطها وهو يتطلب تذكر واسترجاع المعلومات والخصائص والرموز والمبادئ والمفاهيم التي تعلمها.

وهذه بعض الأفعال السلوكية المناسبة لصياغة أهداف مستوى المعرفة (يعرف - يوضح - يشرح - يحدد - يسمي - يحدد) وفيما يأتي أمثلة تطبيقية في المناهج الدراسية على الأهداف في هذا المستوى:
أ - اللغة العربية: أن يسمي الطالب كان وأخواتها من الجمل المدونة على السبورة ومن دون أخطاء.
ب - العلوم: أن يذكر الطالب بعض أنواع الطيور كما ورعت في الكتاب وخلال ثلاث دقائق.
(الحوامدة وزيد، 2008، 89)

2. مستوى الفهم أو الاستيعاب:
يمثل الفهم أو الاستيعاب أكثر فئات القدرات العقلية شيوعاً في التربية ويشير إلى قدرة المتعلم على استقبال وفهم المادة المقروءة أو المسموعة وترجمتها من شكل إلى آخر والتعبير عنه بلغته الخاصة أو استخلاص معنى من نص معين.
وهذه بعض الأفعال السلوكية المناسبة لهذا المستوى (يوضح - يشرح - يترجم - يعيد - يلخص - يفسر - يستنتج)، وفيما يأتي أمثلة تطبيقية من المناهج الدراسية على الأهداف في هذا المستوى:
اللغة العربية: أن يشرح الطالب قصيدة جبران خليل جبران كما شرحها المعلم وبنسبة نجاح 90%

3. مستوى التطبيق:
يشير إلى قدرة المتعلم على استعمال وتطبيق قواعد أو نظريات ومبادئ ومفاهيم وطرائق تم تعلمها سابقاً في مواقف وأوضاع جديدة منظرية أو مماثلة للأوضاع والمواقف التي تم اكتسابها فيها.
الأفعال السلوكية المناسبة هي (يستخرج - يحسب - يحل - يطبق - يبرهن - يعرب) وفيما يأتي مثال تطبيقي من المناهج الدراسية على هذه الأهداف في هذا المستوى:
الرياضيات: أن يحدد الطالب المساحة الجانبية للكمك بعد كتابة قانون مساحة المربع خلال خمس دقائق.

4. مستوى التحليل:
يتطلب هذا المستوى قدرة المتعلم على تجزئة المادة الدراسية إلى عناصرها ومكوناته الأولية من أجل تبين طبيعة هذه المادة وكشف العلاقات بينها.
الأفعال السلوكية المناسبة هي (يجزئ - يقارن - يفرق - يميز - يوضح - يصنف - يحلل) وفيما يأتي مثال تطبيقي في المناهج الدراسية على الأهداف في هذا المستوى:
الرياضيات: أن يقارن الطالب بين المستقيمات المتوازية من غيرها في ضوء شرح المعلم ومن دون أخطاء.
اللغة العربية: أن يقارن الطالب بين السجع والجناس الواردين في القصيدة موضحاً أوجه الاختلاف ومن دون أخطاء.
(الحوامدة وزيد، 2008، 91)

5. مستوى التركيب:
تتمن وظيفة العمليات العقلية في هذا المستوى المعرفي في التأليف بين العناصر والأجزاء، وذلك من خلال قدرة المتعلم على تجميع أجزاء المادة التعليمية ووضعها في قالب جديد أي القدرة على بناء شيء من أجزاء متفرقة أو مختلفة والربط بين أطرافها على نحو مبتكر ومميز، مما ينتج بنية جديدة غير معروفة من قبل حيث يظهر السلوك الإبداعي عند المتعلم في هذا المستوى.
الأفعال السلوكية المناسبة التي تستخدم في الدلالة على نتائج هذا المستوى (يصمم - يؤلف - يركب - يبدع - يخترع - يولد - يجمع - يعيد - يرتب - يعيد تنظيم - ...). (منصور ورزق، 2018) وفيما يأتي مثال تطبيقي من المناهج الدراسية على الأهداف في هذا المستوى:
أ - اللغة العربية: أن يركب الطالب أحداث قصة بائعة الخبز على شكل حوار مسرحي وفي صفحة واحدة على الأكثر.
ب - التربية الاجتماعية: أن يصمم الطالب مجسماً لخارطة الجمهورية العربية السورية كما ورد في الأطلس ومن دون أخطاء.

6. مستوى التقويم:
تصل العمليات العقلية في هذا المستوى ذروة تعقيدها وتداخلها فتصل إلى أعلى وأبعد درجة في المجال المعرفي العقلي، مما يتيح للمتعم القدرة على إصدار الأحكام حول قيمة معينة وقد تكون الأحكام كمية أو كيفية، وهو يشمل جميع المستويات السابقة، الأفعال السلوكية المناسبة للتعبير عن هذا المستوى هي (يقارن - يعارض - يختصر - يقيم - ينقد - يدعم - يحكم - يحدد - يلخص - يبدي رأيه - يقرر، ...) (منصور ورزق، 2018) مثال تطبيقي من المناهج الدراسية على الأهداف في هذا المستوى:
أ - اللغة العربية: أن يحكم الطالب على دور ابن جني في وضع قواعد اللغة العربية إذا ما أطلع عليه وفي ثلاث فقرات على الأقل.
ب - التربية الخاصة: أن يختار الطالب السلوك الصحيح من غير الصحيح خلال خمس دقائق من بدء المهارة.
(الحوامدة وزيد، 2008، 94)

نشاط

اذكر أمثلة عن الأهداف السلوكية في المجال المعرفي لكل مستوى من المستويات المعرفية السابقة؟

3-9-2 المجال الانفعالي الوجداني:

تعد الأهداف الوجدانية من أهم الأهداف السلوكية في العملية التربوية، وعلى الرغم من تلك الأهمية فإننا لا نجد أنها تتال إلا حيزاً ضيقاً في الكتب التربوية الموجودة، ويشعر مدرسو بعض المواد مثل الرياضيات والكيمياء والفيزياء أحياناً بصعوبة في صياغة هدف وجداني في كل تحضير يومي.

فالأهداف الوجدانية تتعامل مع المشاعر والعواطف والميول والاتجاهات والقيم، وتتصل بدرجة قبول الفرد أو رفضه لشيء معين، إن كتابة هذه الأهداف أكثر صعوبة من الأهداف المعرفية لأنها تتطلب اهتماماً أكبر لتكوين معايير عن المشاعر والاهتمامات والاتجاهات والقيم، وتشكل بعض سلوكيات الطلبة مؤشرات عن الاتجاهات والاهتمامات، وتتطلب صياغة هذه الأهداف حرصاً كبيراً في انتقاء الأفعال التي تصف التغيرات السلوكية في الميول والاتجاهات. (أبو رياش وعبد الحق، 2007، 74) وتتصف أنواع السلوك التي تتضمنها هذه الجوانب بدرجة كبيرة من الثبات كالاتجاهات والقيم والميول والتقدير، وإن بلوغ وتحقيق هذه الأهداف، وبخاصة المستويات العليا منها، يحتاج إلى وقت أطول بكثير جداً من الوقت الذي تحتاجه الأهداف المعرفية والأهداف النفسحركية.

إن تقسيم هذا المجال إلى مستويات يعد أمراً صعباً وتعزى الأسباب لكون هذا المجال متماسكاً لا يمكن تجزئته، وإن أفضل تقسيم لهذا المجال هو ما ذهب إليه التربوي (كراثوول 1964) (Krathwohl) حيث قسم بتصنيف المجال الانفعالي إلى خمسة مستويات هي:

1. مستوى الاستقبال:
2. مستوى الاستجابة:
3. مستوى التقويم:
4. مستوى التنظيم القيمي:
5. مستوى التمييز (الانتماء):

1. مستوى الاستقبال:

يشير إلى استعداد المتعلم للاهتمام بظاهرة أو مثير معين أو الحساسية منها بحيث تتولد لديه رغبة للاهتمام بهذه الظاهرة واستقبال المثير. ومن الأفعال المستخدمة في هذا المستوى: يسأل، يحضر، يختار، يتبع، يحدد، يصغي، يحدد مكان، أن ينظر، ينتقي، يخبر. (أبو رياش وعبد الحق، 2007، 74)

المحتوى الذي ينطبق في هذا المستوى: المناظر، الأصوات، الأحداث، الأشخاص، العناصر المختلفة في البيئة.

2. مستوى الاستجابة:

يقوم الطالب فيه بالاستجابة للمنبهات مبنياً اهتمامه بها، ويشير أيضاً إلى المشاركة الإيجابية من جانب التلميذ، وفي هذا المستوى لا يظهر الاهتمام بظاهرة معينة فحسب وإنما التفاعل معها بصورة أو بأخرى، والمستويات العليا لهذه الفئة تتضمن الأهداف السلوكية المرتبطة بالميول (جوزلند، 1972، 58) ومن الأفعال المستخدمة في هذا المستوى نذكر: يجيب، يساعد، يكمل، يبدي مساعدة، يطبق، يقرأ، ينشد، ينتقي، يعد تقريراً، يراقب، يكتب. (أبو رياش وعبد الحق، 2007، 74)

المحتوى الذي ينطبق في هذا المستوى: التوجيهات والتعليمات والسياسات، العروض التوضيحية، الألعاب، التمثيلات.

3. مستوى التقويم:

يطلق عليه التقدير أيضاً، ويعني تقدير الأشياء والظواهر أو السلوك في ضوء الإيمان بقيمة معينة (خوري، 1983، 132)، ويتضمن هذا المستوى:

- ميول القيم.
- تفضيل قيمة على قيمة أخرى.
- الالتزام الراسخ بقيمة معينة.

وتقع فيه الأهداف السلوكية الخاصة بالاتجاهات والتذوق، ومن الأفعال المستخدمة في هذا المستوى نذكر: يقبل، يحتاج، يكمل، يصف، يفعل، يوضح، يبادر، يلتحق، يدرس. (أبو رياش وعبد الحق، 2007، 75)

المحتوى الذي ينطبق في هذا المستوى: المشروعات العضوية في جماعات الإنتاج كالتعلم التعاوني مثلاً، الصداقة، القيم، العادات.

4. مستوى التنظيم القيمي:

ويعني أن ينظم الطالب فيه قيمة على شكل مجاميع ويعرفها بسلوكه، (إبراهيم، 1985، 44) أي تنظيم مجموعة من القيم في نظام معين وتحديد القيم الحاكمة (المسيطرة) ويتضمن هذا المستوى:

- تكوين مفهوم لقيمة معينة.
- تكوين نظام القيم.

وتقع في هذه الفئة الأهداف السلوكية تنمية فلسفة معينة للحياة (جوزلند، 1972، 58) ومن الأفعال المستخدمة في هذا المستوى نذكر: يغير، يدمج، يتكامل، يعدل، ينظم، يجمع. (أبو رياش وعبد الحق، 2007، 75)

المحتوى الذي ينطبق في هذا المستوى: القوانين، القواعد، الأسس، المعايير، النظم، الأهداف، الفلسفات.

5. مستوى التمييز (الانتماء):

ويعني أن يتبنى الطالب فيه فلسفة كاملة للحياة ويثبت على ما تضمنتها من القيم، (ابراهيم، 1985، 45) فالقيمة في هذا المستوى تأخذ مكانها وتتجسد في تنظيم داخلي يحكم السلوك موجه للإنسان، ما دام ليس هناك نوع من التعتدي، والأهداف السلوكية في هذا المستوى أول الأنماط العامة لتكيف المتعلم شخصياً واجتماعياً وعاطفياً. (نوق، 1984، 50). ومن الأفعال المستخدمة في هذا المستوى نذكر: يؤكد، يعرض، يؤثر، يطبق، يؤدي، يتحضر، يخدم، يثبت، يستخدم. (أبو رياش وعبد الحق، 2007، 75)

المحتوى الذي ينطبق في هذا المستوى: الخطط، أنماط السلوك والجهد، العادات والتقاليد، الدين، المبادئ الوطنية، أنماط السلوك.

نشاط
اذكر أمثلة عن الأهداف السلوكية في المجال الانفعالي الوجداني لكل مستوى من المستويات السابقة مستخدماً الأفعال المذكورة في كل مستوى؟

3-9-3 المجال المهاري النفس حركي:

تتناول الأهداف النفس حركية المهارات والقدرات الحركية للمتعلم كالمهارات الجسمية واليدوية التي تتطلب التأزر الحسي - الحركي والدقة والإتقان مثل استعمال الآلة الطابعة، والسباحة والكتابة والعزف والأنشطة الرياضية والقدرة على القيام بأداء معين يتطلب التناوب الحركي والعصبي، وأفضل ترابط بين حركات العضلات وأجزاء الجسم المختلفة، ويشمل كذلك الأداء الذي يقوم به المتعلم مثل: التحدث باللغة العربية الفصحى والقراءة وفق مخارج الحروف، ويتضمن هذا المجال عدة مستويات بحسب التصنيفات التي جاء بها بلوم وهارو وسمبسون، وسوف نستعرض تصنيف (سمبسون، 1966، Simpson) الذي يتكون من سبعة مستويات هي:

1. مستوى الإدراك الحسي.
2. مستوى الميل أو الاستعداد.
3. مستوى الاستجابة الموجهة.
4. مستوى الآلية أو التعويد.
5. مستوى الاستجابة الظاهرية المعقدة.
6. مستوى التكيف أو التعديل.
7. مستوى الأصالة أو الإبداع. (الحوامدة وزيد، 2008، 86)

1. مستوى الإدراك الحسي Perception:

يشير إلى استعمال أعضاء الحس، للحصول على أدوات تؤدي إلى النشاط الحركي وبنقاوت هذا المستوى من الإشارة الحسية أو الوعي بالحس، إلى اختيار الأدوار أو الواجبات وثيقة الصلة، لربط الدور بالعمل أو الأداء. ومثال ذلك: أن يحدد التلميذ الأدوات الهندسية اللازمة لرسم مثلث قائم الزاوية في ضوء دراسته السابقة لهذا الموضوع خلال دقيقتين.

2. مستوى الميل أو الاستعداد Set:

يشير إلى استعداد المتعلم للقيام بنوع معين من العمل، ويشمل ذلك كل من الميل الجسمي أو استعداد الجسم للعمل، والميل العقلي أو استعداد العقل للعمل، والميل العاطفي أو الرغبة في العمل، ويؤثر كل نوع من أنواع الميول الثلاثة هذه في النوعين الآخرين. مثال: أن يبيد التلميذ رغبة لعمل مجسم للمكعب من صنعه خلال عشر دقائق.

3. مستوى الاستجابة الموجهة Guided Response:

يهتم بالمرحلة الأولى لتعليم المهارات الصعبة، تلك المراحل التي تشمل مرحلة التقليد، مثل إعادة التلميذ لمهارة معينة قام بها المعلم.

مثال: أن يحاكي التلميذ معلمه في رسم زاوية قائمة وبدقة.

4. مستوى الآلية أو التعويد Mechanism:

يهتم بإجراء العمل عندما تصبح الاستجابات التي تم تعلمها اعتيادية.

مثال: أن يرسم التلميذ زاوية منفرجة قياسها 140 درجة وبدقة تامة.

5. مستوى الاستجابة الظاهرية المعقدة Complex or Overt Repone:

يهتم بالأداء الماهر للحركات، والتي تتضمن أنماطاً من الحركات المختلفة والمعقدة وتقاس الكفاءة هنا بالسرعة والدقة والمهارة في الأداء، وبأقل درجة ممكنة من بذل الجهد أو الطاقة.

ومثال ذلك: أن يقيس التلميذ الزوايا المختلفة لشكل رباعي باستخدام المنقلة وبدقة تامة.

6. مستوى التكيف أو التعديل Adaptation:

يهتم بالمهارات المتطورة بدرجة عالية جداً، بحيث يستطيع الفرد تعديل أنماط الحركة لكي تتماشى مع المتطلبات الخاصة بها، أو تناسب وضع مشكلة معينة من المشكلات.

ومثال ذلك: أن يعدل التلميذ الوسيلة التعليمية التي أعدها زميله لتوضيح متوازي المستطيلات بناء على مهارته في رسم متوازي المستطيلات، ومن دون أخطاء.

7. مستوى الأصالة أو الإبداع Origination:

يركز على إيجاد أنماط جديدة من الحركات تناسب مشكلة خاصة أو وضعاً معيناً. وتؤكد النتائج التعليمية هنا على الإبداع المبني على المهارات المتطورة بدرجة عالية جداً. (سعادة، 2001، 210، 238).

مثال: أن يصمم التلميذ وسيلة تعليمية متميزة توضح المقارنة بين الكسور الاعتيادية.

نشاط

اذكر أمثلة عن الأهداف السلوكية في المجال المهاري النفس حركي لكل مستوى من المستويات السابقة ؟

الفصل الرابع مراحل النمو في الطفولة

- تمهيد

- 1-4- مفهوم النمو
- 2-4- مظاهر النمو
- 3-4- أهمية دراسة النمو
- 4-4- أهداف علم نفس النمو ومبادئه
- 5-4- العوامل المؤثرة في النمو
- 6-4- المتطلبات النمائية في مرحلة الطفولة المبكرة (3- 6 سنوات)
- 7-4- خصائص النمو لمرحلة الطفولة المبكرة (3- 6 سنوات)
- 8-4- المتطلبات النمائية لمرحلة الطفولة المتوسطة من (6- 9 سنوات)
- 9-4- خصائص النمو لمرحلة الطفولة المتوسطة (6- 9 سنوات)
- 10-4- خصائص النمو لمرحلة الطفولة المتأخرة (9-12 سنة)

الفصل الرابع

مراحل النمو في الطفولة

- تمهيد:

يعتبر النمو من الميادين المهمة في علم النفس، وذلك لأنه يهتم بدراسة مراحل النمو التي يمر بها الكائن البشري منذ نشأته الأولى، لأن مرحلة الطفولة مرحلة مهمة من مراحل العمر، حيث تتشكل فيها الجوانب الأساسية العامة لشخصية الفرد والتي توجه حياته المستقبلية.

فالنمو عبارة عن سلسلة من التغيرات المختلفة الجوانب، التي تهدف إلى غاية مرتبطة باكتمال النضج واستمراره وهو يحدث بطريقة خاصة تحكمها مجموعة من العوامل الداخلية والخارجية التي تؤثر في الإنسان، (زيان، 2007) فالنمو بهذا المعنى لا يحدث بطريقة عشوائية بل يتطور بانتظام خطوة سابقة تليها خطوة أخرى، والنمو يكون كمياً (الوزن- الحجم - الطول...) وكيفياً في (تحسن الوظائف المعرفية- الوجدانية- الاجتماعية...)، وهما يجريان معاً فالطفل تنمو أعضاء جسمه وتنمو في الوقت نفسه وظائف هذه الأعضاء، ويرى سليم (2002) إن النمو هو مجموعة العمليات المتسلسلة التي تحدث للفرد عبر حياته منذ لحظة الإخصاب حتى الممات والتي تحدث تغيرات سلوكية ونمائية، وللنمو مظهران: النمو التكويني: ويتناول خصائص الطول والوزن والحجم، وهو ليس مجرد التغيرات التي تطرأ على الجسم فقط بل هو عملية متكاملة ناشئة عن تكامل تكوينات ووظائف عديدة، والنمو الوظيفي: هو تغير إيجابي أو تطوّر نوعي في السلوك والعمليات المعرفية والانفعالية التي تحدث للفرد ويتر بها خلال دورة حياته. وينعكس النمو في ثلاثة جوانب أساسية هي الجانب الجسدي كالتغيرات الجسمية والحركية والنمو المعرفي المعقلي كالنمو اللغوي والعمليات الذهنية والجانب النفسي الاجتماعي ويتضمن الانفعالات والتغيرات في الشخصية والمبادئ الأخلاقية (أبو جادو، 2005).

4-1- مفهوم النمو:

النمو هو التغيرات التي تطرأ على سلوك الفرد نتيجة الخبرة والنضج معاً ويصبح النمو بهذا المفهوم قريباً جداً من مفهوم الاستعداد (Elliott, et. al, 2000) أما علم نفس النمو فهو العلم الذي يقوم بدراسة مختلف التغيرات التطورات المتعاقبة التي لها علاقة بقدرات الفرد الفكرية والجسمية والوظيفية والانفعالية ليصل إلى مرحلة النضج. (زيان، 2007) وهو فرع من فروع علم النفس العام يتناول بالدراسة والتحليل كل ما يطرأ على الكائن البشري منذ لحظة تلقيح البويضة من نمو وتغير، وكذلك كل ما يمكن أن يحدث له من تغييرات في كل مرحلة من مراحل حياته حتى الشيخوخة ونهاية الحياة، ودراسة التغيرات الجسدية والفيزيولوجية والنفسية والعقلية في هذه المراحل، ودراسة المشكلات الناجمة عن النمو عبر مراحل حياة الإنسان المختلفة، (سليم، 2002) ويشترك مع العديد من العلوم الإنسانية والبيولوجية في العديد من القضايا التي تطرح في تلك العلوم مما حدا بالعديد من المنظرين إطلاق اسم علم النفس الارتقائي أو التطوري للدلالة على الكم النهائي من المعلومات والمعارف التي يزودنا بها هذا العلم والتي يرتبط بشكل أو بآخر مع علم النفس وعلم الاجتماع والأنثروبولوجيا وعلم الأجنة وعلم الوراثة وعلم الطب، وقد حاول علماء النفس الوقوف أمام ظاهرة النمو الإنساني والمتغيرات التي ترتبط به ليفرز علماً قائماً بذاته من أجل الإجابة عن كل التساؤلات التي يبحث القارئ عن إجابة محددة لها. (ملحم، 2004) وإن المتخصص للواقع المدرسي يجد تفاوتاً بين التلاميذ من حيث القدرات التي يمتلكونها فتجد مثلاً طفلاً في الصف الأول أو الثاني يمتلك قدرة لغوية كبيرة بينما لا تجدها عند طفل آخر ونلاحظ هذا التفاوت في بقية المواد الدراسية فلذلك يجب على المعلم أن يعرف المستوى النمائي لتلاميذه وذلك لكي يكون قادراً على استخدام الأساليب والطرائق المناسبة لهم، فالنمو عملية معقدة ومتعددة الجوانب يجب النظر إليها من خلال العوامل التي تتأثر بها وهي العوامل البيولوجية والعوامل النفسية والعوامل الاجتماعية.

فكر

هل يختلف الأطفال في مراحل نموهم عنك في نظرهم للعالم؟

4-2- مظاهر النمو:

إن كلمة النمو في معناها الضيق تتضمن التغيرات الجسمية والبدنية من حيث الطول والوزن والحجم نتيجة التفاعلات الكيميائية في الجسم، ولكن في معناها العام تشمل بالإضافة إلى ما سبق التغير في السلوك والمهارات نتيجة نشاط الإنسان والخبرات التي يكتسبها عند استعمال عضلاته وأعصابه وحواسه وباقي أجزاء جسمه وللنمو مظاهر كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم (2) يبين مظاهر النمو وجوانبه

مظاهر النمو	جوانب النمو
النمو الجسدي	نمو الطول والوزن، النمو الهيكلي، التغيرات في أنسجة وأعضاء الجسم، صفات الجسم، القدرات الجسمية الخاضعة، شعجّر الجسمي الخاص.
النمو الفسيولوجي	نمو وظائف أعضاء الجسم المختلفة مثل: نمو الجهاز العصبي، وضربات القلب، وضغط الدم، والتنفس، والهضم، والإخراج... إلخ. النوم، والتغذية، الغدد الصماء التي تؤثر إفرزاتها في النمو.
النمو الحركي	نمو حركة الجسم وانتقاله المهارات الحركية، وما يلزم الإنسان من أوجه النشاط المختلفة في الحياة.
النمو الحسي	نمو الحواس المختلفة: البصر، والسمع، والشم، والتذوق، والإحساسات الجلدية، والإحساسات الحشوية. كالإحساس بالألم، الجوع، العطش، امتلاء المعدة والمثانة... إلخ.
النمو العقلي المعرفي	نمو الوظائف العقلية المعرفية مثل: الذكاء العام، والقدرات العقلية المعرفية المختلفة. العمليات العقلية العليا: كالإدراك، والحفظ والتذكر، والانتباه، والتخيل، والتفكير والتحصيل... إلخ.
النمو اللغوي	نمو السيطرة على الكلام، عدد المفردات ونوعها، طول الجملة النطق، المهارات اللغوية
النمو الانفعالي	نمو الانفعالات المختلفة وتطور ظهورها مثل: التهيج والانتشراح، والبهجة، والخان والانقباض، والحب، والغضب، والخوف، والغيرة... إلخ.
النمو الاجتماعي	نمو عملية التنشئة الاجتماعية والتطبيع الاجتماعي للفرد في الأسرة والمدرسة والمجتمع وفي جماعة الرفاق، المعايير الاجتماعية، الأدوار الاجتماعية، القيم الاجتماعية، التفاعل الاجتماعي... إلخ.
النمو الجنسي	نمو الجهاز التناسلي ووظائفه، أساليب السلوك الجنسي (وله جانبان: جانب جسمي وجانب نفسي)

وبلاحظ أن مظاهر النمو المختلفة متكاملة تنمو كوحدة متماسكة في انسجام وتوافق تام، وهي ترتبط فيما بينها ارتباطا وظيفيا قويا، ولذلك يلاحظ: أنه إذا حدث اضطراب أو نقص أو شذوذ في أي مظهر من مظاهر النمو ينعكس بدوره على المظاهر الأخرى. (عبد المعطي وقناوي، 2001)

لقد بين هافيجهرست (Havighurst, 1954) أن هناك مطالب للنمو في كل مرحلة من هذه المراحل وعلى الطفل أن ينجح هذه المطالب وينجح فيه حتى ينتقل إلى المرحلة التي تليها والأطفال الذين لا ينجحون في ذلك فإنهم لن يتمكنوا من الانتقال إلى المرحلة اللاحقة ولتوضيح ذلك يمكن أن نسوق مثالا: طفل مرحلة الروضة مُطالب بتعلم الكلام واللغة والتواصل وتعلم الفروق الجنسية والتمييز بين الصبح والخطأ أما مرحلة المراهقة فمن مطالبها: تحقيق الدور الاجتماعي المناسب وتقبل شكل الجسد والتغيرات الجسمية وهناك مطالب لكل مرحلة من مراحل النمو، وهناك مفهوم الفترة الحرجة وتعني أن يستفيد المتعلم من فرص التدريب والتعلم المتاحة في المرحلة العمرية المناسبة الذي يكون مستعدا فيها للتعلم، وعليه فإن المعلم الذي يقدم التدريب المناسب في الوقت المناسب فستكون النتيجة نجاح العملية التعليمية وتحقيق الأهداف المطلوبة وإذا لم يقدم المعلم التدريب المناسب في الوقت المناسب فشلت العملية التعليمية وأصبح الجهد المبذل مهدورا (أبو جادو، 2005).

3-4- أهمية دراسة النمو:

• من الناحية النظرية:

- تساعد دراسة النمو على معرفة ما الذي نتوقعه من الطفل ومتى نتوقعه.
- إن المعرفة بمبادئ وقوانين النمو توفر للكبار والقائمين على تربية ورعاية وتوجيه الطفل -المعرفة اللازمة بمتى يمكن استشارة النمو ومتى لا نستثيره، فالوعي بالنمط النمائي السوي يجعل في ميسور الوالدين والمعلمين وغيرهم من العاملين مع الأطفال أن يسعوا إلى تهيئة الطفل مقدما للتغيرات التي سوف تحدث في جوانب النمو المختلفة: الجسمية، والعقلية، والسلوكية، والمهارية، والميول... وغير ذلك.
- تساعد دراسة النمو على تحديد معايير معينة لما يمكن أن نتوقعه في كل مرحلة نمائية.
- دراسة النمو تزيد من معرفة الطبيعة الإنسانية وعلاقة الإنسان بالبيئة التي يعيش فيها، ومعرفة مراحل النمو بمختلف مظاهره، والقدرات والعمليات العقلية، وشروط عملية التعلم، ومسار النمو السوي وما قد يعثره من اضطراب يتعين علاجه.

• من الناحية التطبيقية:

أ- بالنسبة إلى المعلمين:

- تساعد على الوقوف على الفروق الفردية بين التلاميذ ففهم المعلم للنمو العقلي، ونمو الذكاء والقدرات الخاصة والاستعدادات والتفكير، والابتكار، والخيال، والقدرة على التمييز كل تلميذ يؤدي به إلى الوصول إلى أفضل طرق التدريس.

- الوقوف على استعدادات المتعلم: فالخطيط التربوي للتلميذ الفرد، والجماعة ككل، يتطلب المعرفة بالأهبة والاستعداد لدى التلميذ.

ب- بالنسبة إلى الوالدين:

- تساعد دراسة النمو والوالدين على معرفة خصائص الأطفال والمراهقين مما يعينهم وينير لهم الطريق في عملية التنشئة الاجتماعية والتطبيع الاجتماعي لأبنائهم، فيستطيعون التحكم في العوامل والمؤثرات المختلفة التي تؤثر في النمو.

كما تساعد الوالدين على تفهم مراحل النمو والانتقال من مرحلة إلى أخرى من مراحل النمو: فلا يعتبرون الأطفال راشدين صغار ولا يعتبرون المراهقين أطفالاً.

- معرفة الوالدين للفروق الفردية الشاسعة في معدلات النمو تتيح لهم الفرصة في ألا يكفوا الطفل إلا ما في وسعه، ولا يتوقعون منه فوق ما يستطيع، ولا يحملونه ما لا طاقة له به، ويكافئونه على مقدار جهده الذي يبذله، وليس على مقدار قدراته الفطرية.

ج- بالنسبة إلى العاملين بدور الحضنة ورياض الأطفال:

إن فهمهم لخصائص نمو الأطفال في المرحلة العمرية للأطفال الملحقين بها، تساعد في طرق بناء هذه الدور، وتخطيط ملاعبها وأنشطتها، بما يتناسب مع احتياجات الطفل في كل مرحلة.

د- بالنسبة إلى الاختصاصيين الاجتماعيين:

- دراسة مبادئ النمو تعين على فهم المشكلات الاجتماعية وثيقة الصلة بتكوين ونمو الشخصية والعوامل المحددة لها مثل: مشكلات الضعف العقلي، والتأخر الدراسي، وجناح الأحداث والانحرافات.. الخ.

- دراسة مبادئ النمو تساعد في عمليات ضبط سلوك الفرد وتوقيمه في الحاضر، بهدف تحقيق أفضل مستوى ممكن من التوافق النفسي والتربوي والاجتماعي والمهني.

4-4 أهداف علم نفس النمو ومبادئه:

يهدف علم نفس النمو إلى تحقيق هدفين رئيسيين هما:

أ- الوصف الدقيق والكامل للعمليات النفسية عند الإنسان في مختلف مراحل العمرية واكتشاف خصائص التغير الذي يطرأ على هذه العمليات في كل عمر.

ب- تفسير ظاهرة التغيرات الزمنية للسلوك الإنساني واكتشاف العوامل والقوى والمتغيرات التي تحدد هذا التغير. (ملحم، 2004)

إن التغيرات في النمو التي تم ذكرها سابقاً لا تحدث بشكل عشوائي، وإنما تخضع لقوانين ومبادئ محددة وتسمى بمبادئ النمو وسوف تعرض أهم هذه المبادئ:

4-4-1 النمو عملية مستمرة وتدرجية:

وهذا يعني أن الأطفال لا يكبرون ويتغيرون بين ليلة وضحاها، بل يحتاجون إلى وقت حتى تحدث التغيرات، وتظهر بشكل واضح، فالنمو عملية دائمة متصلة منذ بدء الحمل حتى بلوغ تمام النضج، وكل مرحلة من مراحل النمو تتوقف على المرحلة التي تسبقها، وتمتد المرحلة السابقة للمرحلة القادمة، لذلك يجب على المعلم أن يتحلى بالصبر ليرى ثمار هذا التغير في شخصيات التلاميذ من جميع النواحي، وعليه أيضاً ألا يتعجل حدوث التغيرات المطلوبة لأن التعجل قد يؤدي إلى نتائج ضارة.

4-4-2 الفروق الفردية للنمو بين الأطفال:

لا ينمو جميع الأطفال بشكل متساوي من حيث سرعة النمو والنضج واكتساب المعارف والمهارات وهذا مبدأ مفيد للمعلم فمن خلاله يستطيع المعلم أن يغير من طريقة تدريسه، وتعامله مع التلاميذ فكل تلميذ خصوصيته وطريقة مناسبة للتعليم تختلف عن غيره من التلاميذ.

4-4-3 النمو يتخذ اتجاهاً طويلاً من الرأس إلى الأطراف:

يتجه النمو في تطوره الجسمي والوظيفي اتجاهاً طويلاً من الرأس إلى الأطراف وبذلك فإن تكوين وظائف الأجزاء العليا من الجسم يسبق الأجزاء الوسطى والسفلى منه وهكذا فإن الأجهزة الرئيسة المهمة في حياة الفرد تنمو وتتقدم قبل الأجهزة الأقل أهمية، ويستخدم الطفل رأسه وما فيه من حواس قبل استخدام طرفيه للمشي وهو يرى ويسمع ويشم قبل أن يحبو ويتنقل من مكان إلى آخر.

4-4-4- النمو يسير في مراحل:

النمو عملية دائمة متصلة ليس فيها ثغرات أو وقفات، ويسير في مراحل يتميز كل منها بسمات وخصائص واضحة وصحيح أن مراحل النمو تتداخل في بعضها البعض، حتى يصعب التمييز بين نهاية مرحلة وبين بداية المرحلة التي تليها، إلا أن الفروق بين المراحل المتتالية تتضح بين منتصف كل مرحلة والمرحلة السابقة واللاحقة، وتختلف سرعة النمو من مرحلة إلى أخرى، فالنمو في مرحلة الإخصاب يسير بسرعة ولكن هذه السرعة ليست مطردة وليست على وتيرة واحدة، فمرحلة ما قبل الميلاد هي أسرع مراحل النمو ومعدل النمو فيها سريعاً جداً، وتبطئ نسب هذه السرعة بعد الميلاد إلا أنها تظل سريعة في مرحلة الرضاعة ومرحلة الطفولة المبكرة ثم تبطئ أكثر في السنوات التالية ثم تستمر سرعة النمو نسبياً في الطفولة الوسطى والمتأخرة ثم تحدث تغيرات سريعة قوية في مرحلة المراهقة ثم تهدأ هذه السرعة إلى أن تستقر تماماً في نهاية مرحلة المراهقة وبداية مرحلة النضج.

4-4-5- النمو يتأثر بالظروف الداخلية والخارجية:

تتأثر سرعة النمو وأسلوبه بالظروف المختلفة الداخلية والخارجية، ومن الظروف الداخلية التي تؤثر في النمو الأساس الوراثي الذي يحدد نقطة الانطلاق لمظاهر النمو الجسمي والعقلي والاجتماعي والانفعالي ومن الظروف الخارجية التي تؤثر في النمو التغذية الراجعة وأساليب التعلم والثقافة ... إلخ.

4-4-6- النمو عملية معقدة:

النمو عملية معقدة والمظاهر الجزئية الخاصة منه متداخلة فيما بينها وتداخلاً وثيقاً، ومرتبطة فيما بينها بحيث لا يمكن فهم أي مظهر من مظاهر النمو إلا عن طريق دراسته في علاقاته مع المظاهر الأخرى فالنمو العقلي مثلاً له مظهر خاص من مظاهر النمو يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالنمو الجسمي والانفعالي والاجتماعي. فمن الأفضل دراسة الطفل بصورة متكاملة أو ما يدعى بكل الطفل حيث تتم دراسة جميع النواحي الجسدية والمعرفية والاجتماعية واللغوية، كما يتم دراسة ترابطها مع بعضها ومدى تأثير بعضها في بعض.

4-4-7- يمكن التنبؤ باتجاه النمو العام:

من أهم أهداف علم النفس بصفة عامة إمكانية التنبؤ بالسلوك وإمكانية ضبطه وحيث إن النمو يسير في نظام وتتابع وإذا تساوت الظروف الأخرى وكان الفرد دارساً لعلم النفس النمو فإن من الممكن مع الملاحظة الدقيقة والتشخيص الوافي التنبؤ بالخطوط العريضة لاتجاه النمو والسلوك.

4-4-8- الطفولة هي المرحلة الأساس بالنسبة إلى النمو في المراحل التالية:

إن مرحلة الطفولة هي الأساس في بناء الشخصية الفردية ديناميكياً ووظيفياً وهي أساس السلوك المكتسب الذي يساعد الفرد في توافقه في مراحل النمو التالية، وفي مرحلة الطفولة يكون الفرد مرناً يمكن تعليمه وتشكيل سلوكه حسب ما هو سائد في بيئته الاجتماعية ونحن نعلم أن السلوك السوي يرجعه علماء الصحة النفسية لمرحلة الطفولة وكذلك السلوك غير السوي (زهران، 1986) (العنوم وآخرون، 2011) (أبو رياش وعبد الحق، 2007)

4-5- العوامل المؤثرة في النمو:

أ- الوراثة:

تنتقل الخصائص الوراثية للفرد عن طريق المورثات (الجينات) التي تحملها الصبغيات التي تحتويها البويضة الأنثوية المخصبة من الحيوان المنوي الذكري، وتبين الوراثة أن الخصائص الجسمية للأطفال يمكن التنبؤ بها من الخصائص التي نعرفها في الوالدين. ولكن نجد أن بعض الأطفال يختلفون عن والديهم اختلافاً جوهرياً بسبب وجود سمة وراثية متحيزة من جيل سابق وتختلف الصفات الوراثية باختلاف الجنس ذكراً أم أنثى، أي إن بعض الصفات الوراثية ترتبط بجنس دون الآخر، فمن الملاحظ أن الصلغ مثلاً من الصفات الوراثية المرتبطة بالجنس والتي تظهر فقط في الذكور بعد البلوغ وتنتهي ولا تظهر لدى الإناث والأمر ذاته بالنسبة إلى عى الألوان. (سليم، 2002 ، 19-20) وتهدف الوراثة إلى:

- المحافظة على الصفات العامة للنوع.
- المحافظة على الصفات العامة لكل سلالات النوع ومن ثم فهي تقارب بين الوالدين والأبناء في صفاتهم الوراثية، فالطفل يرث نصف صفاته من والديه ويرث ربع صفاته الوراثية من أجداده المباشرين أي إنه يتأثر في صفاته بالوالدين والجيلين الأول والثاني من الأجداد.
- المحافظة على الاتزان القائم في حياة النوع عامة وحياة الأفراد خاصة.
- المحافظة على قرب الأجيال من المتوسط فليس كل الناس طوالاً وليس كلهم قصاراً ولكن الجميع يتمتع بصفات قريبة من المتوسط والأبوان الطويلان مثلاً قد يكون بعض أطفالهما أطول منهما أو بعضهما أقصر منهما وربما بعضهم كان مساوياً لهما في الطول وهكذا مع بقية الصفات الجسمية والعقلية الأخرى.

ب- الغدد:

الغدد القوية خارجية الإفراز: والتي تصب إفرازاتها عن طريق قنوات وتوصل هذه الإفرازات إلى سطح الجسم أو داخل تجويفه مثل الغدد العرقية التي توصل إفرازاتها إلى سطح الجلد والغدد اللعابية التي تسلم سوائلها إلى الفم.

الغدة اللاقوية الصماء: هي مجموعة الغدد الصماء، والتي عادة تصب إفرازاتها في الدم مباشرة وأهمها:
- الغدة النخامية:

تقع هذه الغدة في جيب صغير في إحدى عظام الجمجمة في المنطقة السفلى من المخ، ويبلغ وزنها 0.5 غ، ويطلق عليها اسم ملكة الغدد أو سيقنها، لأن إفرازاتها لها علاقة بتنشيط جميع الغدد الأخرى، إضافة إلى ما تقوم به من دور مهم في البناء الجسمي. وتتكون من فصتين الأمامي والخلفي، ويفرز الفص الأمامي هرمونات من بينها هرمون النمو وزيادة إفرازه قبل البلوغ يؤدي إلى العملاقة؛ أما إفرازه بعد البلوغ فيؤدي إلى تضخم في النمو ويأخذ اتجاهاً عرضياً؛ إذ يتضخم الفك واليدان والقدمان؛ ويفرز الفص الأمامي هرموناً يؤثر في الغدة الجنسية الأنثوية وتنظيم دورة الحيض وحليب الرضاعة؛ أما نقص إفراز هذا الفص قبل البلوغ فيؤدي إلى القزامة وإلى السمنة المفرطة وانعدام توفر القوى التناسلية؛ أما زيادة إفراز الفص الخلفي فإنه يساعد على زيادة نشاط الأمعاء والمثانة وتقوية عضلات الرحم في أثناء الولادة كما يؤثر في ضغط الدم وتنظيم الماء في الجسم. وتفرز أيضاً الهرمون المنشط للغدة الدرقية فزيادة هذا الهرمون يؤدي إلى تضخم في الغدة الدرقية وزيادة مفعولها. وهرمون كورتيكوتروفين أو المنشط لقشرة الكظر الذي يساعد على ضبط مستوى السكر في الدم.

- الغدة الصنوبرية:

وتوجد في أعلى المخ ويبدأ تكوينها حوالي الشهر الخامس من عمر الجنين ويبلغ طولها حوالي 1 سم وعرضها 0.5 ويختلف حجمها من فرد لآخر وتضمر هذه الغدة عند البلوغ وتضمورها في وقت مبكر يؤدي إلى زيادة نشاط الغدة التناسلية، وأيضاً يطلق على هذه الغدة غدة الطفولة مثلها مثل الغدة التيموسية. (الزغلول، الهنداوي، 2014، 150-152)

- الغدة الدرقية:

توجد هذه الغدة في مقدمة الجزء الأسفل من الرقبة أمام الحلقات الغضروفية للقصبة الهوائية تحت الجلد، وتتكون من فصتين على جانبي القصبة متصلين برابط من الغدة نفسها، وتعتبر أكبر الغدد الصماء في الجسم البشري إذ تزن 20 - 30 غرام (كما تعد من أكثر الغدد الصماء تأثيراً في النمو والسلوك، ويلاحظ ازدياد حجمها في فترات البلوغ والحمل والعادة الشهرية، وتفرز هذه الغدة عدداً كبيراً من الهرمونات منها: الكاليتونين، والهرمونات البولية حيث تؤدي هذه الهرمونات دوراً رئيسياً في النمو الجسمي والعقلي، ومن وظائف هذه الغدة تخزين مادة اليود وإفراز هرمون الثيروكسين الذي يؤثر في النمو، وعمليات الأيض (métabolisme) الهدم والبناء)، والاضطراب الذي يمس الدرقية راجع إما لنقص وإما لزيادة في إفرازاتها، كما يمكن أن تصاب بتضخم بسبب أورام بسيطة أو سامة أو سرطانية، فنقص عمل الدرقية يؤدي إلى نقص في عملية الأيض وزيادة الوزن، كما يجعل الفرد يميل إلى الكسل بالإضافة إلى الرغبة في النوم وزيادة العصبية والإحساس بالإعياء والإبقاء على الملاحح الطفولية، وعدم التناسق في أعضاء الجسم، والأرق، وارتعاش نهايات الأطراف وتقلب المزاج. كما أن القصور الدرقي يعيق التثبيت الطبيعي للغدة الدرقية لكميات اليود الكبيرة في الجسم، وظاهرة القصاص (craétinism) التي تشكل أحد الأعراض الأساسية للتخلف العقلي ناتجة عن نقصان إفراز الدرقية أو عدم كفاية وظيفتها. (جابر، 2015، 108)

- جارات الدرقية:

وهي أربع غدد على سطح الغدة الدرقية اثنتان في كل جانب، وتقوم هرموناتها بتنظيم حاجة الجسم إلى الفوسفور والكالسيوم في الدم؛ ونقص إفرازها يؤدي إلى الشعور بالضغط والبلادة والخمول وآلام في المفاصل والعضلات؛ ويؤدي ذلك إلى سرعة الاستئثار والميل للمشاجرة مع الآخرين. (الزغلول والهنداوي، 2014، 151) وقصور جارات الدرقية يؤدي إلى نقص نكس الدم وتراكم الفوسفور في الجسم الشيء الذي يساعد على زيادة التهيج العصبي وظهور أعراض ومظاهر نفسية متنوعة. (ملوحي، 1995، 62)

- الغدة التيموسية:

تقع بين عظمة الصدر والقلب وتتكون من جزأين متساويين تقريباً ويزداد حجمها عند الأطفال لذا يطلق عليها غدة الطفولة؛ ثم ينقص حجمها بعد ذلك بسرعة عندما تبدأ الغدة الجنسية في النشاط وأهم هرموناتها الثيروكسين وتؤكد الأبحاث الحديثة أن هذه الغدة مصدر كريات الدم البيضاء الضرورية لمقاومة الإنسان عند المرض والضعف الذي يصيبها مرتبط بالضعف العقلي وتأخر المشي وتضخمها يؤدي إلى صعوبة التنفس. (جابر، 2015، 120)

- الغدة الكظرية (فوق الكلوية):

هما اثنتان فوق الكليتين وكل منهما يتكون من جزأين: الأول داخلي وهو اللب أو النخاع ويفرز الأدرينالين والنورادرينالين والآخر خارجي وهو القشرة أو اللحاء ويفرز الهرمونات الستيرويدية وهي ثلاثة أنواع:
- الهرمونات السكرية. القشرية ويتزعمها الكورتيزون التي لها تأثيرات عديدة منها تأثير مضاد للالتهابات والمناعة والحساسية.
- الهرمونات المعدنية. القشرية ويتزعمها الألدوستيرون الذي يحبس الماء والصوديوم في الجسم وي طرح البوتاسيوم من الكلية.

- الأندروجينات التي تختص بالذكورة والإستروجينات التي تختص بالأنوثة. (جابر، 2015، 108)
ومن أهم وظائف الأدرينالين والنور أدرينالين توسيع حدة العين-زيادة سرعة القلب وقوة دقاته- إرخاء عضلات الشعب الهوائية، كحف نشاط جدران المعدة، تحويل الجليكوجين في الكبد إلى سكر جلوكوز، إرخاء جسم المثانة وانقباض العضلة الملساء، مقاومة التيب الخلوي وزيادة قابلية العضلة للتنبية، زيادة عند كرات الدم الحمراء- تسريع تكوين الجلطة الدموية منعاً للزيف.

- الغدة التناسلية الجنسية:

الخصيتان لدى الذكور تنظم نمو الخصائص الجنسية الثانوية وتحافظان عليها مثل شعر الوجه وخشونة الجلد وزيادة النمو العضلي ونمو أعضاء التناسل وتسبب في حدوث التنب والاستارة الجنسية والإفراز الخارجي للخصيتين والحيوانات المنوية وأهم إفرازاتها الداخلية التستسترون وهو هرمون الذكورة.
المبيضان لدى الإناث ينظم نمو الخصائص الجنسية الثانوية ويهيئان الظروف العضوية للحمل وإفرازها الخارجي البويضات أما الداخلي فهو هرمون الإستروجين وهو هرمون الأنثوي الأساسي وله أثره في ظهور الخصائص الجنسية الثانوية لدى الإناث؛ والبروجسترون (هرمون الحمل). (عبد الخالق، 2000، 152-153)

ج- الغذاء:

يساعد الغذاء المتزن في النمو الجسمي والعقلي، إذ يمكن اعتباره المصدر الأساسي للطاقة الحركية ولتنمية القدرات العقلية المختلفة، كما يعتمد عليه الفرد في نمو وبناء الخلايا الجديدة التي تحل محل الخلايا التالفة وكذا تحديد الطاقة التي يحتاجها الجسم والتي تسهم في تنمية وتوظيف القدرات المختلفة المكونة للشخصية. (زيان، 2007، 29)
ويتأثر الغذاء باختلاف المستويات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية داخل المجتمع الواحد، كما يتأثر بالعادات الغذائية لكل مجتمع، ولكي يقوم الغذاء بوظيفته الحيوية المهمة في بناء الجسم وتوليد الطاقة اللازمة للنمو والقيام بأي نشاط يطلب من الفرد، لابد أن يكون غذاء متكامل يشمل العناصر والمركبات الأساسية اللازمة التي تساعد على النمو، ومنها البروتينات والفيتامينات والأملاح المعدنية والماء والكربوهيدرات والدهون والفوسفور والكالسيوم.
ويؤدي الغذاء غير الكافي أو غير الكامل إلى إخفاق الفرد في تحقيق إمكانيات نموه، فيؤدي نقصه إلى أمراض خاصة كالإسقربوط ولين العظام، بالإضافة إلى أنه يؤدي إلى ضعف الفرد في مقاومة الأمراض، ويؤدي سوء التغذية إلى تأخير النمو وإلى نقص النشاط والتبدل والسقم والهزال وربما الموت، ويؤدي عدم التوازن الغذائي وعدم تناسق المواد الغذائية إلى اضطراب النمو بصفة عامة. وكذلك إلى بعض الآثار الضارة على مستوى التحصيل، إذ يجعل التعليم عملية شاقة ومجهدة غير مثمرة. (أبو سيف، 2011، 92)

ويذكر مورجين وآخرون أن سوء التغذية في مرحلة ما قبل الولادة يمكن أن يؤدي إلى تدمير الجهاز العصبي المركزي وغيره من أجزاء الجسم، وقد كشفت عمليات تشريح جثث الأطفال الذين توفوا في أثناء الولادة أو بعدها بوقت قصير، عن وجود نقص في خلايا الدماغ ووزنه بمقدار 36% عن الوزن الطبيعي للدماغ عند أطفال التغذية الجيدة، إضافة إلى وجود شذوذ في تنظيم الدماغ، وكلما زاد نقص الغذاء عند الأم الحامل زاد نقص وزن الدماغ، ولاسيما إذا حدث سوء التغذية في الأشهر الثلاثة الأخيرة من فترات الحمل، إذ إن الدماغ خلال هذه الفترة ينمو بسرعة كبيرة في الحجم، ولذا فإن الحامل تكون بحاجة ماسة لجميع أنواع المواد الغذائية الأساسية اللازمة لنمو الدماغ إلى أقصى درجة ممكنة. (أبو جالو، 2011، 98)

فالغذاء بأنواعه هو أصل المواد التي يحتاجها الجسم لنمو واستمرار بقاء الكائن حياً، فهو الذي يزود الجسم بالطاقة التي تمكنه من الحركة والسلوك الحسي والفسايولوجي والعقلي وتجدد الخلايا وتكاثرها الذي يؤدي بدوره إلى نمو الجسم وأجهزته المختلفة يعتمد على العناصر الغذائية والنمو الوظيفي كالسمع والبصر والكلام والتفكير مصدره الأعضاء التي لا تنمو ولا تؤدي وظائفها إلا بالغذاء، فيدون الغذاء لا نمو ولا حياة. (أبو جعفر، 2014، 28)
وكثيراً ما ينتج عن سوء تغذية الحامل إسقاط لجنينها خلال الشهرين الأولين من الحمل أو تشوه للوليد. أما نقص التغذية بعد الشهرين الأولين فيؤدي إلى خلل في الجهاز العصبي والتناسلي وحتى في تكوين العين، وبالتالي نجد أن سوء التغذية يمكن أن يؤدي إلى نقص في وزن المواليد والذي يعتبر أمراً بالغ الخطورة لأنه قد يسبب الوفاة.
ومن هنا نجد أن التوازن الغذائي ضروري للمحافظة على نمو الجسم وأداء وظائفه، ووقايته من الأمراض خاصة إذا كان ذلك التوازن يشمل عناصر متكاملة من مواد بروتينية ونشوية وسكرية ودهنية وأملاح معدنية وفيتامينات وماء بالنسب التي يحتاج إليها الجسم. (الزغول والهنداوي، 2014، 156)

د- البيئة:

البيئة هي المجال الذي يحيط بالفرد ويؤثر فيه ويتأثر به، وهذا يعني أن البيئة تشير إلى كل العوامل التي يمكن أن تتفاعل مع الفرد طوال حياته، وعلى ذلك تشمل البيئة العوامل الطبيعية والجغرافية التي يعيش في وسطها الإنسان كما تشمل البشر الذين يحيطون به والعلاقات الاجتماعية التي تحكمهم كما تشمل كل الكائنات الأخرى من نبات وحيوان، ويغلب أن تقسم البيئة قسمين:

البيئة الطبيعية بعناصرها المادية أو الفيزيائية وبما فيها من نبات وحيوان والبيئة الثقافية بعناصرها الإنسانية والاجتماعية.

وقبل التعرض لتأثير البيئة بشقيها الطبيعي والثقافي فهناك البيئة الرحمية التي يعيش فيها الإنسان من قبل ولادته، فترة الحمل حيث إن العوامل الوراثية ينتهي عملها بإتصاد الحيوان المنوي بالبويضة البشريّة وتفاعل الصبغيات البنتية من الوالد مع الصبغيات الأنثوية من الوالدة وتتحد كل الصفات الوراثية التي قدر للفرد أن يرثها عن أبويه وعن أجداده وأسلافه من هذا الاتحاد، على الرغم من أن هذا الاتحاد يتم في وسط أو بيئة معينة ويخضع لظروف وحالة هذه البيئة وأي تأثير يتعرض له الجنين بعد ذلك يعتبر تأثيراً بيئياً يحدث في بيئة الرحم، فحالة التغذية عند الأم والأمراض التي تتعرض لها والأمراض والحالات الانفعالية في العمل كل هذه العوامل تؤثر في حال الجنين (كفاقي، 2009، 46) أما العناصر الطبيعية (الفيزيائية) في البيئة من مناخ، طبع المنطقة، موقعها في الكرة الأرضية والظروف المحيطة بقسوتها، كلها تؤثر في شخصية الفرد وطبعه، هكذا سكان حوض البحر الأبيض المتوسط يعرفون بقصر قامتهم، سمرة بشرتهم وانسباطهم وتفخهم في العلاقات الاجتماعية عكس سكان الشمال الأوروبي. (دريوش، دت، 21) أما العناصر الثقافية في البيئة فهي أكثر تأثيراً من العناصر الطبيعية على الإنسان وتتضمن هذه العناصر الأسرة والمدرسة وجماعة الأقران ومختلف المؤسسات الاجتماعية والثقافية في المجتمع، ولكل من هذه العناصر تأثيره الفعال على جانب معين من جوانب النمو أو على النمو الكلي للإنسان، ولكن مما لا شك فيه أن الأسرة تتقدم هذه العناصر كلها، وفيما يلي نشير بإشارة سريعة لكل من هذه العناصر. (كفاقي، 2009، 46-47)

هـ- الأسرة:

يعظم تأثير الأسرة في الفرد لأنها تمارس تأثيرها في فترة التشكيل، ويمكن أن نميز في الأسرة جوانب مختلفة ومتعددة يؤثر كل منها في نمو الطفل، من هذه الجوانب حجم الأسرة من حيث كونها صغيرة أو كبيرة ونمطها أي من حيث كونها نووية أو ممتدة وتبين البحوث أن الأسرة التي تشبع حاجات الطفل بدون تطرف هي التي توفر المناخ المناسب لنموه نمواً سوياً. (كفاقي، 2009، 46)

ومن أهم العوامل الأسرية التي تؤدي دوراً كبيراً في نمو الطفل وبناء شخصيته، غياب الوالدين أو وجودهما، نمط شخصية الوالدين، أساليب التنشئة الاجتماعية. (لريونة، 2015، 86)

وكذلك المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة لأن هذا المستوى يمكن الأسرة من تقديم خدمات أفضل ورعاية أشمل للطفل ومن العوامل الأسرية المهمة أيضاً هي ترتيب الطفل الولادي حيث إن ترتيب الطفل بين إخوته يحدد له وصفاً سيكولوجياً في الأسرة، فالطفل الأول يختلف عن الأوسط وعن الأخير.

و- المدرسة:

من المعروف أن التلاميذ يتأثرون إلى حد كبير بمعلميهم ويتخذونهم قدوة ومثلاً أعلى في السلوك كما أن الطفل ينمو اجتماعياً من خلال تعامله مع أقرانه ويخبر أساليب التعاون والتنافس والتسامح والتضحية في العمل والدراسة، وتصبح جماعة الأقران بالنسبة إليه جماعة مرجعية يجب أن يتوافق معها وأن يحظى فيها بمكانة طيبة.

ز- المؤسسات الاجتماعية والإعلامية:

أما المؤسسات الاجتماعية والإعلامية الأخرى فلا يخلو نشاطها من تأثير على الطفل مثل التلفزيون والإذاعة، المكتبات العامة والمعارض والمتاحف والصحف والمجلات، وبالتالي فهي تسهم في تعميق الوازع الديني في نفوس الناشئة وكذلك الأندية والجمعيات الثقافية والاجتماعية وغيرها من المؤسسات لها دور تربوي يكمل عمل الأسرة والمدرسة. (كفاقي، 2009، 48)

وعلى العموم، كلما كانت البيئة صحية ومتنوعة كان تأثيرها حسناً في النمو، وكلما كانت البيئة غير ملائمة، أثرت تأثيراً سلبياً في النمو، فالجوع في الغذاء قد يؤدي "إلى الهزال أو الموت كذلك يمكن أن نرى كيف يصل الحال بالفرد حين يجوع عقلياً وحين يجوع اجتماعياً أيضاً. (زهران، 2001، 45)

ح- النضج والتعلم:

يعد النضج والتعلم من أهم العوامل المؤثرة في النمو.

- النضج: لكي ينمو الفرد نمواً سليماً فهو بلا شك محتاج إلى نضج العضلات والأطراف وبقية أعضاء الجسم المختلفة، بحيث تصبح هذه الأعضاء قادرة على أداء عملها، والنضج هو النمو الطبيعي التلقائي الذي لا يحتاج إلى تعليم أو تدريب فتمو القدرات العقلية تحتاج إلى نضج في الجهاز العصبي أولاً، ونمو المهارات كالمشي تحتاج إلى نمو الأرجل والأيدي أولاً، ونمو الكلام والمفردات اللغوية يحتاج إلى نمو الحبال الصوتية، وهكذا فالنضج الجسمي العضوي شرط أساس للنمو العقلي والاجتماعي والانفعالي. (أبو جعفر، 2014، 32)

إن الجنين لا يمكن أن يولد ويعيش ما لم يلبث في بطن أمه سبعة أشهر كاملة على الأقل، وكذلك الطفل لا يمكن أن يكتب ما لم تنضج عضلاته وقدراته اللازمة في الكتابة، والفنافة لا تحمل إلا إذا نضج جهازها التناسلي ... وهكذا، ويلاحظ أن كل سلوك يظل في انتظار بلوغ البناء الجسمي درجة من النضج كافية للقيام بهذا السلوك. (زهران، 2001، 52)

- التعلم: تتضمن عملية التعلم النشاط العقلي الذي يمارس فيه الفرد نوعاً من الخبرة الجديدة، وما يتمخض عن هذا من نتائج سواء أكانت علي شكل معارف أم مهارات أم عادات أم اتجاهات أم قيم أم معايير، وتؤدي دوراً مهماً في هذا الصدد، والتدريب والتعلم ضروريان أيضاً إذا ما توفر النضج لنمو أي مهارة أو قوة حركية عقلية أو معرفية فلو لم نعلم الطفل اللغة العربية فسوف لن يتعلمها، وإن كان جهازه اللغوي قادراً على النطق، وكذلك الكتابة والموسيقى والرياضة وغيرها من المهارات الحركية والعقلية. (أبو جعفر، 2014، 32)

تفكير ناقد

ناقش أنت وزملاؤك دور كلٍّ من الوراثة والبيئة في النمو الإنساني مؤيداً رأيك بالأدلة؟

ناقش أنت وزملاؤك دور كلٍّ من الأسرة والمدرسة في النمو؟

4-6- المتطلبات النمائية في مرحلة الطفولة المبكرة (3-6 سنوات):

وضع هافيجهرست: (1954، Havighurst) قائمة بالمتطلبات النمائية في مرحلة الطفولة المبكرة وهي:

- أن يتعلم الطفل أكل المأكولات الصلبة.
- أن يتعلم الحبو ثم المشي.
- أن يتعلم استعمال الأشياء البسيطة وأن يدرك العالم المادي والجسدي من حوله إدراكاً كافياً.
- أن يتعلم فهم الكلام والنطق به ويتعلم ضبط مثاقته ومعصرته الشرجية.
- أن يتعلم القيام بمحاكمات بسيطة حول الصبح والخطأ وأن ينظم سلوكه وفق هذه القواعد. (أبو رياش وعبد الحق، 2007، 90)

كما وضع أريكسون قائمة أيضاً بالمتطلبات النمائية في مرحلة الطفولة المبكرة هي:

- أن يتعلم الثقة بالنفس والآخرين.
- أن يتطور مفهوماً عن ذاته يتسم بالسمو.
- أن يتعلم كيف يعطي ويأخذ بالحب.
- أن يتقصد الدور الجنسي.
- أن يتعلم المهارات الحركية.
- أن يتعلم كيف يصبح فرداً في العائلة.
- أن يبدأ بتعلم الأمور والحقائق المادية والاجتماعية.
- أن يبدأ بالتمييز بين الخطأ والصواب وأن يحترم القوانين والسلطة.
- أن يبدأ فهم اللغة واستعمالها.
- أن يتعلم كيفية العناية بنفسه. (أبو رياش وعبد الحق، 2007، 92)

4-7- خصائص النمو لمرحلة الطفولة المبكرة (3-6 سنوات):

إن مرحلة الطفولة المبكرة خصائص جسمية واجتماعية وانفعالية ومعرفية وإن معرفة هذه الخصائص تساعد من قبل المعلم والأسرة في فهم سلوك الطفل وتصرفاته وفي معرفة الأساليب التي يجب أن يستخدموها لتربيتهم وفهم شخصياتهم والتفاعل معهم بشكل جيد وتساعدهم في التعرف إلى كيفية التعامل معهم وتوجيههم ومساعدتهم لينمو بشكل سليم بعيداً عن الاضطرابات والمشكلات السلوكية وانطلاقاً من أهمية معرفة هذه خصائص نمو الطفل في هذه المرحلة سيتم تناول جميع خصائص النمو في مرحلة الطفولة المبكرة وهي:

4-7-1- خصائص النمو الجسدي:

إن النمو الجسدي في هذه المرحلة مهم من حيث الزيادة في الطول والوزن والحجم فكل عضو وكل جزء من أجزاء الجسم ينمو بسرعة خاصة وفي وقت محدد، وتتميز هذه المرحلة بزيادة الوزن بالنسبة إلى الذكور والإناث، حيث يبلغ وزن الطفل في نهاية هذه المرحلة سبعة أمثال وزنه عند الولادة، غير أن الذكور أكثر تفوقاً من الإناث في هذه الزيادة، وتنتج هذه الزيادة نتيجة نمو العضلات وبخاصة العضلات الكبيرة التي تساهم في تيسير حركة الطفل وتسهيل القيام ببعض الأنشطة التي لا تحتاج إلى دقة وتركيز، وبالنسبة إلى العظام فتزداد في النمو، محولة شكل الطفل الرضيع إلى شكل الطفل الصغير، واستمرار النمو في منطقة الجذع والأطراف يعطي الطفل مظهراً أكثر خطية وأقل استدارة. زيادة طول العظام تظهر في زيادة طول الطفل في هذه المرحلة حيث يصل إلى ضعفي طوله في نهاية هذه المرحلة عن طوله عند الميلاد. (أبو حطب وصادق، 1999م)، ويتفوق الذكور على الإناث في الطول في نهاية هذه المرحلة، حيث نجد أن قمة الطفل أقرب إلى نسبة قمة الراشد، يقول (الهنداوي، 2002م) "إن قمة الطفل في سن الخامسة تعتبر أساساً لا بأس به للتنوب بطول قامته عند النضج، إذ تصل قيمة معامل الارتباط بين طول القمة في سن الخامسة وطولها في سن الرشد حوالي (0,70)، أي إن صورة الجسم لدى الطفل تظهر بوضوح، ويكتمل في هذه المرحلة نمو الأسنان المؤقتة مما يمكن الطفل من تناول الطعام، وفي نهاية هذه المرحلة تبدأ الأسنان المؤقتة (اللبنية) بالسقوط إذ إنه ببداية ظهور الأسنان الدائمة، يستمر الجهاز العصبي في النمو في هذه المرحلة ويتفوق نموه على سائر الأجهزة عند الطفل، (أبو حطب وصادق، 1999) وهذا يعني أن تقدم

سن الطفل يؤدي إلى زيادة نضج الجهاز العصبي والذي يعمل وبشكل متسق مع الجهاز العضلي ليشكلاً تآزراً حركياً، كما أن نهاية مرحلة الطفولة المبكرة تتميز بتقارب الانتهاء من تكوين الدماغ للطفل من الناحية البنائية، حيث يستطيع طفل الثالثة الجري بسلاسة والقفز كما يمكنه هذا التآزر من التحكم في حركته، فيسرع ويبطئ ويستدير ويقف فجأة بدون صعوبة، ويستطيع طفل الثالثة غسل يديه وتجفيفها والأكل بالمعلقة بنفسه، كما يستجيب للترجيحات والديه والخاصة بقضاء الحاجة حيث إنه مهياً فسيولوجياً في هذه الفترة لضبط عملية الإخراج والتحكم فيها، وفي سن الخامسة يستطيع الطفل السيطرة نوعاً ما على العضلات الدقيقة إلى حد ما حيث يتمكن من مسك القلم والمقص، (المفدى، 2002): ويستطيع طفل الخامسة أن يرسم خطوطاً مستقيمة في كل الاتجاهات. ويجب أطفال الخامسة في العادة ممارسة الجري ولكن ليس لذات الجري ولكن لهدف وهو جعل الجري وسيلة لسبق أقرانه، وفي بعض الأحيان من يكبرونهم. ويتميز النمو الحركي للطفل في هذه المرحلة أيضاً بالتوجه نحو النضوج أكثر من قبل، والقدرة على تحريك الطرف الحسي المناسب لتحقيق عمل أو فعل معين، وهذا يدل على زيادة النضج لدى الطفل. وينكر (أبو رياش وعبد الحق، 2007، 94-96) أهم خصائص النمو الجسمي في هذه المرحلة كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم (3) يبين خصائص النمو الجسمي في مرحلة الطفولة المبكرة من (3-6) سنوات

الخاصية	دور المربية
- الأطفال في هذه المرحلة ذوو نشاط فائق ولديهم سيطرة جيدة على أجسامهم ويستمتعون بالنشاط لذاته.	تزويد الأطفال بفرص كثيرة كتشجيع الألعاب الحركية التي تعتمد على استقلالية الحركة الجسمية، كالتسلق والجري والوثب والشد وعلى المربية أن ترتب هذه الأشياء بحيث تتم الأنشطة بقدر الإمكان تحت إشرافها وسيطرتها على الموقف. ضعي في الجدول أنشطة هادئة عقب الأنشطة الشاقة وخصصي وقتاً للراحة، لا بد أن تكوني يقظة.
- يغمس الأطفال في النشاط بحبوبة وحماس إلى حد الانهاك وهم بحاجة إلى فترات راحة كما أنهم لا يدركون حاجتهم إلى الإبطاء في النشاط والتماس الراحة.	تجنب الأنشطة التي تتطلب استخدام العضلات الدقيقة كصق سلاسل الورق وتزويد الأطفال بأقلام وأوات كبيرة الحجم يجب على المربية أن تقلل من حاجة الأطفال إلى النظر إلى الأشياء الصغيرة لأن أبصار الطفل في هذه المرحلة وأبعدها يتميز بطول النظر فيرى الأشياء البعيدة بوضوح لهذا يجد الأطفال في هذه المرحلة صعوبة كبيرة في القراءة وتعرضهم أحياناً للصداع.
- يتحول شكل الجسم في هذه المرحلة نحو ازدياد النضج.	يجب على المربية أن تكون يقظة حتى لا توجه الضربات إلى الرأس عندما يتشاجر الأطفال أو يختلفون ويجب التدخل مباشرة عند الشجار بين الأطفال وشرح خطورة هذا الفعل.
- هناك فروق جنسية بين الجنسين من حيث تركيب الجسم، فالأولاد أكثر حظاً من النسج العضلي في حين تكون البنات أكثر حظاً من الأنسجة الشحمية والبنات يسبقن الأولاد في جميع مجالات النمو وخاصة المهارات الحركية الدقيقة.	عدم الاندهاش إذا بدا الأولاد أقل مهارة من البنات في تناول الأشياء الدقيقة الصغيرة ومن المرغوب تجنب المقارنة بين الجنسين في مثل هذه المهارات ويجب منع التنافس بينهما
- التركيز على استخدام إحدى اليدين دون الأخرى وخاصة استخدام اليد اليمنى في الكتابة والقليل يستخدم اليسرى.	عدم إجبار طفل يستخدم يده اليسرى في الكتابة على أن يغير إلى اليمنى فإجبار الطفل على التغيير، قد يجعله يشعر بالغربة والإثم والعصبية والقلق وقد يؤدي ذلك إلى ظهور مشكلات توافقية عند الطفل كالتأخر.

4-7-2- خصائص النمو الاجتماعي:

اهتمت مدرسة التحليل النفسي بصفة عامة بمرحلة الطفولة المبكرة والخبرات المؤلمة المكتسبة فيها، حيث يتم كبت الخبرات المؤلمة بواسطة ميكيزم الكبت وترحل هذه الخبرات إلى اللاشعور واهتم فرويد بالفترة من (3-5 سنوات) وعرفها بالمرحلة الأوديبيية فمصدر اللذة عند الطفل في هذه المرحلة يكمن في أعضائه التناسلية والجسم بشكل عام، كما تظهر في هذه المرحلة عقدة أوديب والكترا إذا لم يتم التوحد السوي مع جنس الوالد، حيث يبدأ الطفل في نهاية المرحلة بالتوحد مع الوالد من نفس الجنس لحل هذه العقدة، مما يشير إلى نمو الأنا العليا، حيث يشير (الغامدي، 2000

(إلى أنه يتم تركيب وتكوين المحتويات اللاشعورية ، فالوضع الطبيعي أن يتوحد الطفل الذكر مع والده وأن تتوحد البنت مع أمها، وإذا لم يتم التوحد بشكل سوي فقد يحصل لهذا الطفل اضطرابات نفسية في الكبر، وحيث إن التوحد يتوقع له أن يتم في هذه المرحلة من مراحل النمو، فإن جنود القلق العصائبي لدى الكبار تعود في رأي فرويد إلى التوحد غير السوي في هذه المرحلة (عقدة أريفيو-إيكترا). (الريماوي، 1998) ولكل طفل في هذه المرحلة صديق أو صديقان ولكن هذه الصداقات تتغير بسرعة ويميل أطفال هذه المرحلة إلى المرونة اجتماعياً وهم قادرون على اللعب مع معظم الأطفال الآخرين في الصف ، ويميلون إلى اختيار أصدقائهم من نفس الجنس وعلى المربية أن تلاحظ مدى قدرة الأطفال على الاتصال بالآخرين وقدرتهم على المبادأة، وجماعات اللعب تكون صغيرة وليست منظمة تنظيمياً كبيراً، كما أن مواقف الإحباط تؤدي إلى العدوانية، وأكثر سلوك الطفل يكون موجهاً لإشباع حاجاته الأولية كالنوم والطعام، ويبدأ الطفل في هذه المرحلة بالوعي بأدوار الجنس (التنميط الجنسي).

4-3- خصائص النمو الانفعالي:

تتسم هذه المرحلة بالانفعالات والتي تتسم بالحدة والشيع، حيث تعرف بمرحلة عدم التوازن، حيث يكون الطفل سهل الاستئثار، ويصدق هذا الوصف خاصة على الفترة من (5.2 - 5.3) سنة و (5.5 - 5.6) سنة، (أبو حطب وصديق، 1999) وينشأ في هذه الفترة عند الطفل مفهوم ذاته وكذلك الإحساس بالذات وإدراكها، حيث يبدأ الطفل في هذه المرحلة بفهم ذاته بصورة أوضح فهو متأمل في عالم الخيال وفيه بعض من الأنوية (التمركز حول الذات) وهي من سمات الفترة من الميلاد وحتى السبع سنوات، ويميل الأطفال إلى التعبير عن انفعالاتهم بحرية وصراحة حيث تتميز الانفعالات بأنها شديدة ومبالغ فيه ، وتتميز بالتنوع والانتقال من انفعال إلى آخر (من البكاء إلى الضحك)، لذلك يجب على المربية أن تتيح للأطفال التعبير عن انفعالاتهم مشاعرهم بصراحة لكي يتعرفوا على انفعالاتهم ومواجهتها ومن المرغوب أن تشجع المربية أطفالها على تحليل جوانب سلوكياتهم غير المقبولة. (أبو رياش وعبد الحق، 2007، 98)

• نشأة مفهوم الذات:

يعتبر مفهوم الذات من أهم جوانب الشخصية، فتجد الفرد يحمل فكرة إيجابية أو سلبية عن ذاته، مما ينعكس على تقديره أو عدم تقديره لهذه الذات، وتكمن أهمية مفهوم الذات في أن الفرد يتصرف في الغالب وفقاً لهذا المفهوم وليس لقدراته الواقعية، وتؤدي المرأة الاجتماعية دوراً في تنمية مفهوم الذات حيث يرى الفرد نفسه ويعترف عليها من خلال انطباعات الناس عنه، وما يقوله عنه، ويبدأ الطفل في سلوك أساليب يهدف من ورائها إلى تأكيد ذاته كالإصرار على الرأي، والميل إلى ممارسة الاختيار، والتصرف الذاتي (المبادأة) ولكن الطفل في هذه المرحلة يعمم مفهوم الذات فلو قيل له أنت ستي، وثبت ذلك عن ذاته فسوف يعمم ذلك على جميع المواقف، ولكن مع زيادة العمر يبدأ بتخصيص مفهومه لذاته حسب الموقف الذي يكون فيه. (المفدى، 2002)

• إدراك الذات:

في مرحلة الطفولة المبكرة يشعر الطفل بذاته أكثر ويعرف وظائف أعضائه، فيدرك جنسه وأنه مغاير للجنس الآخر، وتسهم عملية التوحد التي أشار إليها فرويد مع نفس الجنس أي الطفل الذكر يتوحد مع والده، والبنت مع أمها في إدراك الطفل لجنسه، بحيث يتعمق دور والده في نفس الجنس في ذاته، ولذلك فمن الأهمية تلازم الطفل مع والده في نفس الجنس حتى يتمكن من تقمص دوره .

" والأطفال الذين لم تتح لهم فرصة التوحد مع الأب غالباً كانت خصائص الذكورة لديهم أقل وضوحاً من الأولاد الذين كان آباؤهم متواجدين معهم بشكل مستمر "، (منصور والشربيني، 1998) أي إن الإدراك الجنسي يتم اكتسابه بشكل أكبر من خلال تقمص دور الأب للولد الذكر ودور الأم للبنت، إن إدراك الطفل لجنسه ليس نتيجة التوحد فقط بل يؤدي التعزيز دوراً كبيراً في هذا الاتجاه، حيث يشجع الوالدان أطفالهم على تقمص دور الجنس المناسب له، فدور الآباء مكمل للتوحد بحيث يساعدهم بشكل مباشر في تشكيل السلوك في اتجاه الدور الجنسي النمطي للطفل، وبذلك تنمو الهوية الجنسية عند الطفل في نهاية مرحلة الطفولة المبكرة.

وأبرز انفعالات الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة ما يلي :

1. الخوف: يعتبر الخوف أحد الانفعالات الأولية والذي يساعد الإنسان على البقاء، فخوف الطفل من مصدر

معين يؤدي إلى إحساسه بفقدان الأمن مما يؤدي سلوكاً لمواجهة الموقف المخيف يتمثل في الهروب بعيداً عن مصدر الخوف مع ظهور بعض التغيرات الفسيولوجية كتسارع نبضات القلب، وسرعة التنفس، وشحوص العين، وارتعاش الأطراف، ويقعد الأطفال في العادة الكبار في مخاوفهم، وبالذات الأم كونهم أكثر التصاقاً بها. والخوف جيد ما لم يزداد حتى يصبح عائقاً لنمو الطفل.

2. الغضب: الأطفال في هذه المرحلة سريعو الغضب، متقلب المزاج فهم يفضيرون لأتفه الأسباب وسرعان ما

يرضون، ويعتبر الغضب انفعلاً صحياً يؤدي الطفل من خلاله دوراً مهماً لنمو الذات، حيث يعتبر الغضب أحد أساليب إثبات الذات، ولكن من المهم عدم السماح للطفل بأخذ ما يريد من خلال ثورات الغضب وإلا فسوف يعمد الوالدان عند ذلك إلى توسيع حاجات الطفل، مما يعني مكافأة الطفل على ثوراته الغضبية

3. الغيرة: وهي عبارة عن شعور الطفل بخاطر يهدد مكانته العاطفية لدى من يحب كالوالدين، ويبرز هذا الشعور بخوف مع قدوم طفل جديد، سواء من والدته أم من طفل زائر ونحو ذلك، وتظهر الغيرة في سلوك عدواني ضد من يهدد مكانة الطفل، وعلى الوالدين مراعاة مشاعر الطفل وعدم مواجهة سلوكه العدواني الناتج عن الغيرة بقتاب أو بشدة، فإن فعلوا: ذلك فقد يتعرض الطفل للنكوص فيمص أصابعه أو يتبول على نفسه، أو يصاب بأمراض نفس- جسمية كالقيء والحزن الشديد ونحو ذلك.

فإذا عوقب الطفل بشدة على ذلك السلوك العدواني، فقد تتخذ الغيرة عنده مظهراً آخر مثل النكوص كمص الأصابع، أو أمراض سيكوسوماتية، كالقيء والغثرف عن الطعام والخوف الشديد. (الزعي، 2001)

4-7-4- خصائص النمو المعرفي الإدراكي:

يعتبر طفل مرحلة الطفولة المبكرة في المرحلة ما قبل العمليات (أي ما قبل العمليات المنطقية) والتي يعرفها بياجيه على أنها: "عدم قدرة الطفل على الدخول في عمليات ذهنية أساسية معينة، لعدم توفر المنطق اللازم لذلك" (قطامي، 2000) ويتسم تفكير الطفل في هذه المرحلة بالبساطة والسذاجة، وذو بعد واحد، فهو لا يستطيع تركيز انتباهه على أكثر من جانب واحد فقط من الشيء المعروض أمامه، ولهذا الخاصية أثر في كثير من العمليات المعرفية ويقسم بياجيه مرحلة ما قبل العمليات إلى قسمين :

أ- مرحلة ما قبل المفاهيم :

تمتد هذه المرحلة من (2-4) سنوات، حيث يحدث توازن بين عمليتي التمثيل (إذا اتفقت الخبرة التي يواجهها الطفل مع ما يوجد لديه من خبرات سميت تمثيلاً) والمواءمة (أن يغير الطفل ما لديه من خبرات وبنى معرفية لكي تتناسب مع الواقع بطريقة أحسن) فيصبح للشيء معنى ويكون التفكير في هذه المرحلة من النوع التحولي أي من الخاص إلى الخاص، يقول (أبو حطب وصادق، 1999) "التفكير التحولي من الخاص إلى الخاص نوع من التفكير باستخدام قياس التماثل من نوع (أ) يشبه (ب) في أحد الجوانب، إذن (أ) يجب أن يشبه (ب) في النواحي الأخرى، وبالطبع فقد يؤدي الاستدلال التحولي إلى نتائج صحيحة أحياناً، غير أنه في معظم الأحيان ليس كذلك" كما يتميز تفكير الطفل بالمفاهيم المتمركزة حول ذاته، ولذلك فالطفل لا يتصور أن الآخرين يفكرون بخلاف وجهة نظره وتصوره للشيء، فالطفل يتركز حول فكرته ونظرته للأشياء، وهناك تجربة مشهورة لبياجيه اسمها الجبال الثلاثة أو المخاريط الثلاثة حيث يجلس الطفل على أحد الكراسي أمام الطاولة، وأمامه ثلاثة أشكال مخروطية تمثل الجبال، وتجلس له على كرسي أمام الجبال، ويطلب من الطفل أن يختار أو يرسم ما تراه اللعبة من منظر للجبال. وهنا يصف أو يرسم الطفل ما يراه هو على أنه هو نفسه ما تراه اللعبة. " وهناك مثال آخر ينكره (أبو حطب وصادق، 1999) "عندما يغمض الطفل عينيه ثم يقول لوالديه إنكما لا تزياني" من خلال المثلين السابقين نجد أن الطفل لا يستطيع ولا يتقبل أن يميز منظوره الشخصي عن منظور الآخرين، ولذلك يظن أن الآخرين يدركون عالمه بنفس إدراكه هو لهذا العالم، أي إن تفكيره هو التفكير الأناني كما يسميه (حقي، 1996)، ولكن مع تقدم العمر يقل التمرکز حول الذات.

نافذة معرفية

القاعدة الأساسية للتفكير التحولي عند أطفال ما قبل المفاهيم تنص على ما يلي:
إذا كان شيء ما (تفاحة) يشبه شيئاً آخر (بندورة) في صفة اللون الأحمر فقط، فإنهما يتشابهان في كثير من الصفات الأخرى.

ب- مرحلة التفكير الحدسي :

سميت (الحدسي) لأن الطفل مازال متمركز حول حواسه، فالطفل يحس بالحل اعتماداً على ما تزوده به حواسه، (غارنر، 2002)، وتستمر هذه المرحلة المعرفية من سن (4-7) سنوات فينطور تفكير الطفل ويتحسن، ويصبح أكثر تحرراً من ذاته، فيدرك الأشياء إدراكاً يتوافق مع ما يراه هو من جانب واحد فقط، فالطفل يستطيع التخلص من المركزية حول الذات مع تقدم السن فيستطيع أن يعطي الجوانب الصحيحة للشيء الذي يراه، ولذلك فتفكيره يعتمد على ما يحسه ويراه إنه هو الصحيح وليس اعتماداً على الأفكار المنطقية، كما تظهر قدرة الطفل على التفسير لما يقوم بأدائه وإن كان هذا التفسير غير منطقي فمع تقدم العمر للطفل يصبح الطفل قادراً على التفسير، ويذكر (قطامي، 2000) مميزات هذه المرحلة بما يلي :

- يستخدم الأطفال انطباعاتهم الحسية بدرجة أكبر من استخدامهم للمنطق.
- لا يزال الأطفال يمارسون التفكير التحولي.
- لا يستطيع الأطفال القيام بعمليات ذهنية حقيقية على الرغم من أنهم يتعاملون مع أشياء واقعية.
- ما زالت انطباعاتهم وإدراكاتهم الحسية تقيد تفكيرهم.

- اطلب من طفل هذه المرحلة أن يلتقط من وعاء كل الأشياء الحمراء الكبيرة المستديرة (ثلاثة أبعاد)، ستلاحظ أن سيصاب بالارتباك والفشل.
- اطلب من الطفل نفسه أن يقوم بفرز الأشياء على أساس بُعد واحد من الأبعاد الثلاثة، ستلاحظ أن الطفل سوف ينجح في أداء المهمة.

على المعلم في هذه المرحلة أن يوفر للتلاميذ خبرات علمية ملموسة. وبالنسبة إلى النمو اللغوي في هذه المرحلة فالتعبير اللغوي يتجه لديه نحو الوضوح ودقة التعبيرات والفهم ويتحسن النطق لديه ويختفي الكلام الطفلي ويزداد فهم كلام الآخرين ويستطيع الطفل التعبير عن حاجاته وخبراته، ويمر التعبير اللغوي لديه في هذه المرحلة بمرحلتين هما: مرحلة الجمل القصيرة (العام الثالث) وتتكون الجملة من 3-4 كلمات، وتكون سليمة من الناحية الوظيفية، أي إنها تؤدي المعنى رغم أنها لا تكون سليمة من ناحية التركيب اللغوي. ومرحلة الجمل الكاملة (العام الرابع) وتتكون الجملة من 4-6 كلمات وتتميز بأنها جملة مفيدة تامة الأجزاء وأكثر تعقيداً ودقة في التعبير.

ينبغي على المربية تدريب الأطفال على الكلام، فهذا يساعد على النمو اللغوي عند الطفل وتبرز أهمية القصص المحكية ويجب على المربية أن تتوع في طريقة الإلقاء وضرورة إشراك الطفل في الموقف، وضرورة تعويد الأطفال على الكلام الصحيح من خلال تقديم النماذج الكلامية الجيدة والاهتمام بسعة خزان المفردات وطول الجملة وسلامتها وحسن النطق.

ويطلق على هذه المرحلة مرحلة السؤال ففيها تكثر أسئلة الطفل، والطفل له علامة استفهام حية لكل شيء، فهو يريد أن يوسع من دائرة معارفه وخبراته، وعلى المربية أن تهتم بأسئلة الطفل والإجابة عليها بما يناسب عمره العقلي وتدريبه على الصياغة السليمة للسؤال.

ويصل التحليل والاختراع عند الطفل في هذه المرحلة إلى أوجه فهو يصل بين ماضي الطفل وحاضره ومستقبله، لذلك فهو أساس الإبداع والابتكار والتكيف مع البيئة. وتكثر أحلام اليقظة واللعب الإيهامي في هذه المرحلة، ويتكرر ألعاب الأطفال بالدمى والعرائس وتمثيل أدوار الكبار، وذلك لإشباع رغباتهم التي لا يستطيعون تحقيقها. (أبو رياش وعبد الحق، 2007، 98-99)

4-8- المتطلبات النمائية لمرحلة الطفولة المتوسطة من (6-9 سنوات):

وضع هافيجهرست: (Havighurst, 1954) قائمة بالمتطلبات النمائية في مرحلة الطفولة المتوسطة وهي:

- أن يتعلم الطفل ارتداء ملابسه.
- أن يتعلم بعض المهارات العقلية الأساسية مثل القراءة والكتابة والحساب.
- أن يبدأ بتعلم كيفية التصرف بالمال تصرفاً مناسباً.
- أن يتعلم التفاهم مع الآخرين ممن هم في عمره ومن هم أكبر أو أصغر سنأ.
- أن يحسن إحساسه بالخطأ والصواب وأن يضبط سلوكه وفقاً لهذا الإحساس. (أبو رياش وعبد الحق، 2007، 91)

وقد وضع أريكسون قائمة أيضاً بالمتطلبات النمائية في مرحلة الطفولة المتوسطة هي:

- أن يتعلم بشكل أحسن وواسع كيف يفهم العالم المادي والاجتماعي.
- أن يطور مفاهيم بناءة حول ذاته.
- أن يتعلم السلوك الجنسي المناسب سواء أكان ذكراً أم أنثى.
- أن يطور الضمير والأخلاق ومعياراً قيمياً.
- أن يتعلم القراءة والكتابة والحساب وما إلى ذلك من مهارات.
- أن يتعلم المهارات الجسدية والحركية.
- أن يتعلم التفوق والنجاح مع الاحتفاظ بمكانته بين الأصدقاء. أن يتعلم الأخذ والعطاء. (أبو رياش وعبد الحق، 2007، 93)

4-9- خصائص النمو لمرحلة الطفولة المتوسطة (6-9 سنوات):

تمثل هذه المرحلة الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي ويتراوح عمر الطفل فيها من 6-9 سنوات وتعرف هذه المرحلة بالاستقلالية النسبية عن الأم أو المربية بالنسبة إلى الطفل، في أكثر من مجال وناحية بالإضافة إلى نشاط وحيوية ملحوظة تتمثل في اللعب، القفز والجري.

4-9-1- الخصائص العامة لمرحلة الطفولة المتوسطة:

- اتساع الأفاق العقلية المعرفية وتعلم المهارات الأكاديمية في القراءة والكتابة والحساب.
- تعلم المهارات الجسمية اللازمة للألعاب وألوان النشاط العادية.
- وضوح فردية الطفل واكتساب اتجاه سليم نحو الذات.

- اتساع البيئة الاجتماعية، الخروج الفعلي إلى المدرسة والمجتمع، الانضمام لجماعات جديدة، واطراد عملية التشبث الاجتماعية.
- توحد الطفل مع دوره الجنسي.
- زيادة الاستقلال عن الوالدين.
- يهتم بالنشاط في ذاته بصرف النظر في نتائجه، هو ممثل بالنشاط ولكنه يتعب بالسرعة
- تزداد القدرة والثقة بالنفس في هذه المرحلة نظراً إلى نمو الإمكانات الجسمية والعقلية الدقيقة.
- يبدأ في الاهتمام برأي الأصدقاء فيه، أي إن إرضاء الأصدقاء عنه أهم من إرضاء الآباء. (بشناق، 2010، 85).

4-9-2- خصائص النمو الجسدي:

تتغير الملامح العامة التي كانت تميز شكل الجسم في مرحلة الطفولة المبكرة، وتبدأ الفروق الجسمية بين الجنسين في الظهور ويتغير الشعر الناعم إلى أكثر خشونة ويصل حجم الرأس إلى حجم رأس الراشد، أما عن الطول فنجد في منتصف هذه المرحلة العمرية أي سن 8 سنوات يزيد طول الأطراف حوالي 50%، بينما طول الجسم نفسه يزيد بحوالي 25% فقط، ويزداد الطول بنسبة 5% في السنة، بينما يزداد الوزن 10% يكون الذكور أطول قليلاً من الإناث، بينما ينزع الجنسان إلى التساوي في الوزن في نهاية هذه المرحلة، وتتساقط الأسنان اللبنية وتظهر الأسنان الدائمة، ويبلغ طول الطفل في سن 6 سنوات ونصف 117.5 سم ووزنه 20.8 كغ، أما في سن 9 سنوات فيصل إلى 130.0 سم ووزنه يبلغ 26.3 كغ، (بشناق، 2010، 85) ويزداد نمو التآزر بين العضلات الدقيقة، التآزر بين العين واليد، وتزداد مهارة الطفل في التعامل مع الأشياء والمواد، وتزداد أهمية مهاراته الجسمية في التأثير على مكانته بين أقرانه، وعلى تكوين مفهوم إيجابي للذات، ويتقن الطفل تدريجياً المهارات الجسمية الضرورية للألعاب الرياضية المناسبة للمرحلة، ويتضح ذلك من خلال العمل اليدوي الذي يقوم به الطفل والألعاب الفردية والجماعية الحركية والرياضية المختلفة التي تتضح فيها المهارات الحركية. (عجاج، 2008، 56)

4-9-3- خصائص النمو الفسيولوجي:

يتزايد ضغط الدم ويتناقص معدل النبض، ويزداد طول وسماك الألياف العصبية وعدد الوصلات بينها ولكن سرعة نموها تتناقص عن ذي قبل، ويقل عدد ساعات النوم بالتدريج، ويكون متوسط فترة النوم على مدار السنة في سن السابعة حوالي 11 ساعة. (بشناق، 2010، 85-86)

4-9-4- خصائص النمو الاجتماعي:

تستمر عملية التشبث الاجتماعية، وتوسع دائرة الطفل الاجتماعية، ويتوقف سلوك الطفل الاجتماعي في مدرسته وحيه على نوع شخصيته التي نمت في دور الضائقة والأسرة والبيئة المحلية، وتلاميذ هذه المرحلة حساسون للسخرية والنقد، ويجدون صعوبة في التوافق، وهم بحاجة للتقدير والثناء، ويتعلم الطفل عن طريق اللعب الكثير عن شخصيته وعن زملائه، وتتاح له فرصة تحقيق المكانة الاجتماعية، وتكثر الصداقات، ويزداد التعاون مع الزملاء في البيت والمدرسة، ويكون الذكور أكثر عدوانية بين بعضهم، وقليلاً بين الذكور والإناث، ويقف بين الإناث والإناث، ويكون عدوان الذكور يدوياً بينما الإناث لفظياً، (أبو جادو، 2011، 128) وتظهر مبادئ أخلاقية جديدة كالإخلاص والمساواة والتسامح، وينمو الضمير ومفاهيم الصدق والأمانة.

4-9-5- خصائص النمو الانفعالي:

تصبح الانفعالات أكثر هدوءاً ويشجع الأطفال حاجتهم بطريقة بناء، وليس عن طريق نوبات الغضب كما كانت في المرحلة السابقة وتنتج هذه المرحلة نحو الثبات والاستقرار الانفعالي، ويبدى الأطفال الحب ويسعون للحصول عليه بكافة السبل، ويحب الأطفال المرح، وتحسن علاقاتهم الاجتماعية والانفعالية مع الآخرين، وتتغير مخاوف الأطفال في هذه المرحلة من الخوف من الظلام والحيوانات والأشياء الغريبة ليحل مكانها الخوف من المدرسة والعلاقات الاجتماعية والأمن. (بدير، 2010، 152)

4-9-6- خصائص النمو المعرفي:

تعتبر هذه المرحلة مرحلة مهمة يكتسب فيها الأطفال عدداً من المهارات والمعارف المفيدة لهم في تكيفهم الاجتماعي، ففي العام السادس أو السابع ينمي الأطفال بعض القابليات العقلية الجديدة التي يطلق عليها بياجيه (العمليات المشخصة) التي تمكن الأطفال من صوغ مفاهيم الأصناف، والعلاقات، والأعداد، مما يساهم في توسيع عالمهم الإدراكي، وتقديهم في اتباع القواعد التي يفرضها عليهم الكبار. (الرحال والرمضان، 2023، 123)

ويكون مدى انتباه الأطفال في هذه المرحلة قصيراً، ويعتمد التذكر لديهم على الصور البصرية والحركية، وينمو الذكاء بشكل مضطرد، ولكن تبقى هناك فروقاً فردية بين الأطفال في الذكاء، ويتكلم الأطفال بسهولة ويسر، كما أنهم يتلهفون للحديث في الصف، ويكون حب الاستطلاع لديهم قوياً جداً، ويجب على المعلمين الإجابة على استفساراتهم، وتشجيعهم على إيجاد الإجابات بأنفسهم، ويصبح الأطفال أكثر استقلالية ولكنهم يحتاجون إلى إرشاد وتوجيه الكبار وعلى المعلمين

أن يكونوا صبورين ومتفهمين قدر الإمكان إذا أظهر التلميذ شروداً أو شذوذاً في سلوكه. (أبو رياش وعبد الحق، 2007، 104-105)

10-4- خصائص النمو لمرحلة الطفولة المتأخرة (9-12 سنة)

1-10-4 خصائص النمو الجسمي والحسي:

- يتباطأ معدل النمو الجسمي قياساً بالمرحلة السابقة وتمهيداً لطفرة الكبيرة في المرحلة التالية (المراهقة).
- متوسط طول البنين 138.5 سم عند سن 12 سنة.
- متوسط طول البنات 141.5 سم. (تتحول الفروق في سرعة النمو الجسمي لصالح البنات في نهاية المرحلة).
- متوسط وزن الذكور 32 كغ والبنات 34 كغ. (في سن 12 سنة).
- تبدأ ظهور الخصائص الجنسية الثانوية عند الإناث في نهاية المرحلة. (البنات يسبقن الذكور في البلوغ بعامين تقريباً).
- تنمو مهارات الأعضاء الدقيقة كالأصابع وتكون حاسة للمس عند البنات أقوى من البنين. لذلك تتفوق البنات في اكتساب المهارات الحركية الدقيقة عن الذكور.
- تزداد دقة السمع، حيث يستطيع الطفل تذوق الإقاعات والتمييز بينها.
- يزول طول البصر، ويستطيع الطفل ممارسة الأشياء القريبة من بصره بدقة أكثر ولمدة أطول من قبل.

2-10-4 خصائص النمو الحركي:

- يتطور النمو الحركي بصورة كبيرة.
- تظهر فروق بين الجنسين في النشاط الحركي.
- توصف حركات الطفل في هذه المرحلة بـ (رشاقة القط) نظراً إلى ما تتميز به من رشاقة ومرونة وقوة وسرعة.
- أطلق العلماء على التعلم الحركي في هذه المرحلة ظاهرة (التعلم من أول وهلة) ويرجع ذلك إلى الأسباب التالية:
- تطور الجهاز العصبي بما يؤدي إلى الاستفادة من الخبرات السابقة.
- ميل الطفل إلى التقليد وتعلم المهارات الحركية ككل من دون تجزئة.
- رغبة الطفل في الحركة والنشاط.

3-10-4 خصائص النمو العقلي:

- تبدأ القدرات الخاصة في التمايز عن الذكاء والقدرة العقلية العامة.
- تنمو مهارة القراءة وتزداد القدرة على التركيز والفهم.
- تتضح تدريجياً القدرة على التخيل الإبداعي والابتكار.
- تزداد القدرة على تعلم ونمو المفاهيم ويزداد تعقدها وتمايزها وعموميتها وثباتها.
- يزداد مدي الانتباه ومنته وحدته.
- تتضح القدرة على النقد الذاتي، والنقد الموجه للآخرين.
- تظهر ابتكارية الأطفال في محاولتهم كتابة الشعر، وفي الرسوم، كما يظهر حب الاستطلاع بشكل كبير.

4-10-4 خصائص النمو الانفعالي:

- تتكون (العادات الانفعالية) لدى الطفل نتيجة للخبرات التي يمر بها الطفل في البيئة والمدرسة. رغم أن طفل هذه المرحلة قد مرّ بالعديد من الخبرات الانفعالية المتنوعة مثل الحب والكره والخوف والغضب والغيرة، إلا أن هذه المرحلة تتميز بأنها مرحلة (استقرار انفعالي). ويستطيع الطفل ضبط الانفعالات ومحاولة السيطرة على النفس.
- ويكون التعبير عن الغضب بالتمتمة ببعض الألفاظ وظهور تعبيرات الوجه. وتظل انفعالات الطفل الحادة داخل المنزل. وأشهر انفعالات هذه المرحلة الخوف والغضب والعنف والاستطلاع والسرور.
- تعتبر المدرسة هي أكبر مصادر القلق.
- يميل الطفل للمرح ويفهم النكتة.
- تنمو الاتجاهات الوجدانية.
- التعبير عن الغيرة يكون بالوشاية والإيقاع بالشخص الذي يغار منه.
- الاستغراق في أحلام اليقظة.

5-10-4 خصائص النمو الاجتماعي:

- يميل إلى الألعاب الفردية التنافسية التي تظهر قوة العضلات وسرعة في الجري وخاصة في الأماكن المفتوحة.
- يزداد احتكاك الطفل بجماعات الكبار، ويكتسب معاييرهم واتجاهاتهم وقيمتهم.
- ينمو مفهوم الذات ويزداد الشعور بالمسؤولية.
- تتغير الميول وتميل إلى التخصص وتصبح أكثر موضوعية.
- تتغير أوجه النشاط الطفولي إلى الاستقلال وحب الخصوصية.
- يزداد الاستقلال ويقل الاعتماد على الكبار.

4-10-6- خصائص النمو الخُلقي:

- تتحدد أخلاقيات الطفل في ضوء المعايير السائدة.
- ينتمي الطفل في هذه المرحلة إلى نموذج (كولبرج) إلى مستوى (الانصياع للقواعد والأعراف)، ويشمل على مرحلتين:
 - المرحلة الأولى: يقوم الطفل بسلوكيات لمساعدة الآخرين بهدف الحصول على إعجابهم.
 - المرحلة الثانية: يتوجه في أعماله وواجباته في ضوء احترامه للسلطة، وطاعته للنظام المنزلي أو المدرسي، ويخضع للمعايير والقواعد الاجتماعية.
- ويجب على الآباء والمربين في هذه المرحلة القيام بما يلي:
 - الاهتمام بالصحة الجسمية للطفل ومراعاة التغذية السليمة.
 - الاهتمام بالتربية الرياضية، والتدريب على بعض الألعاب الرياضية المنظمة.
 - المبادرة بعلاج أي تغيرات فسيولوجية غير عادية.
 - ملاحظة أية اضطرابات نفسية جسمية والمبادرة بعلاجها.
 - التدريب على المهارات الحركية.
 - تشجيع الهوايات والتنوع في النشاط الحركي.
 - أهمية النماذج المجسمة التي تتيح للطفل فرص الإدراك البصري واللمسي.
 - تدريب الأطفال على سلوك النقد والنقد الذاتي عن طريق تقديم نماذج سلوكية حية.
 - العمل على تنمية المواهب والميول والابتكار.
 - التدريب اللغوي السليم والعناية باللغة العربية الفصحى.
 - إشباع الحاجات النفسية خاصة الشعور بالأمن والتقدير والنجاح والانتماء.
 - مساعدة الطفل في السيطرة على انفعالاته وضبطها والتحكم فيها.
 - تقدير فردية الطفل وتنمية شخصيته الاجتماعية.
 - حماية الطفل من الإهمال والقسوة والاستغلال.
 - الاعتدال في التربية الدينية، والبعد عن غرس التعصب ضد الأديان الأخرى.

الفصل الخامس مرحلة المراهقة والتربية الجنسية

- تمهيد

- 1-5- مفهوم المراهقة
- 2-5- مراحل المراهقة وخصائصها
- 3-5- مشكلات مرحلة المراهقة
- 4-5- طرق علاج المشاكل التي يمر بها المراهق
- 5-5- التربية الجنسية
- 6-5- أهداف التربية الجنسية
- 7-5- المنهج المدرسي والتربية الجنسية
- 8-5- وسائل الإعلام والتربية الجنسية
- 9-5- الأسرة والتربية الجنسية

الفصل الخامس مرحلة المراهقة والتربية الجنسية

- تمهيد:

تعد المراهقة من أصعب المراحل التي يمر بها الإنسان وأخطرها ضمن أطواره المختلفة التي تتسم بالتجديد المستمر، ويمكن الخطر في هذه المرحلة التي تنتقل بالإنسان من الطفولة إلى الرشد، هي التغيرات في مظاهر النمو المختلفة (الجسمية والسيولوجية والعقلية والاجتماعية والانفعالية والدينية والخلقية)، ولما يتعرض الإنسان فيها إلى صراعات متعددة، داخلية وخارجية.

فالمراهقة هي العمر الفاصل بين الطفولة والرشد، وذلك في الفترة العمرية الممتدة من سن 13 إلى 21 وقد تختلف في بدايتها ونهايتها من شخص لآخر ومن مجتمع لآخر وعلى حسب الجنس، فالأنثى بشكل عام تبلغ قبل الذكر وتتضح قبله، وقد قسم العلماء مرحلة المراهقة لثلاثة أقسام هي المراهقة المبكرة، المراهقة المتوسطة، والمراهقة المتأخرة. يُنظر إلى المراهقة على أنها فترة انتقالية بين الطفولة والبلوغ، فالغرض الثقافي منها هو إعداد الأطفال لأدوار البالغين، وتعد فترة انتقالات متعددة تشمل التعليم، والتدريب، والتوظيف والبطالة، بالإضافة إلى التحولات من ظروف معيشية إلى أخرى.

تترافق المراهقة عادةً باستقلال متزايد يسمح به الوالدان، يتضمن إشراف أقل مقارنةً بمرحلة ما قبل المراهقة. يمكن تعريف المراهقة بيولوجياً بأنها انتقال جسدي يتميز ببداية سن البلوغ وانتهاء النمو الجسدي؛ أو معرفياً بأنها تغيرات في القدرة على التفكير بشكل تجريدي ومتعدد الأبعاد؛ أو اجتماعياً بأنها فترة تحضير لأدوار البالغين. تشمل تغيرات البلوغ والتغيرات البيولوجية الرئيسية التغيرات في الأعضاء التناسلية، والطول، والوزن وكثافة العضلات، بالإضافة إلى التغيرات الرئيسية في بنية الدماغ وتنظيمه، ويشمل التقدم المعرفي الزيادة في المعرفة والقدرة على التفكير المجرد والتفكير بشكل أكثر فعالية، تتضمن دراسة تطور المراهقين غالباً تعاوناً متعدد التخصصات. قد يركز الباحثون في علم الاجتماع المهتمون بالمراهقة على اكتساب الأدوار الاجتماعية، وقد يركز علماء النفس على التغيرات في العلاقات مع الآباء والأقران.

1-5- مفهوم المراهقة:

ترجع كلمة "المراهقة" إلى الفعل العربي "راهق" الذي يعني الاقتراب من الشيء، فراهق الغلام فهو مراهق، أي: قارب الاحتلام، ورهقت الشيء رهقاً، أي: قربت منه، والمعنى هنا يشير إلى الاقتراب من النضج والرشد. أما المراهقة في علم النفس فتعني: "الاقتراب من النضج الجسدي والعقلي والنفسي والاجتماعي"، ولكنه ليس النضج نفسه؛ لأن الفرد في هذه المرحلة يبدأ بالنضج العقلي والجسدي والنفسي والاجتماعي، ولكنه لا يصل إلى اكتمال النضج إلا بعد سنوات عديدة قد تصل إلى 10 سنوات، وهناك فرق بين المراهقة والبلوغ، فالبلوغ يعني "بلوغ المراهق أي القدرة على الإنسال، أي: اكتمال الوظائف الجنسية عنده، وذلك بنمو الغدد الجنسية، وقدرتها على أداء وظيفتها"، أما المراهقة فتشير إلى "التدرج نحو النضج الجسدي والعقلي والنفسي والاجتماعي". وعلى ذلك فالبلوغ ما هو إلا جانب واحد من جوانب المراهقة، كما أنه من الناحية الزمنية يسبقها، فهو أول دلالة دخول الطفل مرحلة المراهقة، ويشير ذلك إلى حقيقة مهمة، وهي أن النمو لا ينتقل من مرحلة إلى أخرى فجأة، ولكنه تدريجي ومستمر ومتصل، فالمرهق لا يترك عالم الطفولة ويصبح مراهقاً بين عشية وضحاها، ولكنه ينتقل انتقالاً تدريجياً، ويتخذ هذا الانتقال شكل نمو وتغير في جسمه وعقله ووجدانه، وجدير بالذكر أن وصول الفرد إلى النضج الجنسي لا يعني بالضرورة أنه قد وصل إلى النضج العقلي، وإنما عليه أن يتعلم الكثير والكثير ليصبح راشداً ناضجاً.

وللمراهقة والمراهق نموه المتفجر في عقله وفكره وجسمه وإدراكه وانفعالاته، مما يمكن أن نلخصه بأنه نوع من النمو البركاتي، حيث ينمو الجسم من الداخل فيسيولوجياً وهرمونياً وكيميائياً وذهنياً وانفعالياً، ومن الخارج والداخل معاً عضوياً.

تعريف المراهقة: لا من الإشارة إلى الاختلاف الكبير في تعريف المراهقة بين المفهوم الشائع لدى عامة الناس، وتعريفها عند علماء النفس، وحسب كل منهما يعامل المراهق معاملة مختلفة عن التعريف الآخر. تبدأ المراهقة من (12- 15) عند الصبيان، وتسبقهم البنات بسنة واحدة في الغالب، وتنتهي في (18-21) وهذا التفاوت سببه الفروق الفردية، والبيئية بمكوناتها الطبيعية والثقافية والاجتماعية.

التعريف الشائع للمراهقة: يقول ستانلي هول معبراً عن المعنى الشائع للمراهقة: (المراهقة فترة عواصف وتوتر وشدة، تكتنفها الأزمان النفسية، وتسودها المعاناة والإحباط والصراع والقلق والمشكلات وصعوبات التوافق) (زهران، 1986، 291) ومما رسخ هذا المفهوم بعض الأبحاث الأمريكية، التي طبقت على المجتمع الأمريكي كما يقول كمال الدسوقي: قام روزن وزملاؤه (ROSEN 1962) بتجميع الجداول المعدة في الولايات المتحدة للمرضى النفسيين من سن (10 - 19) الذين خرجوا من (788) عيادة نفسية، وثبت أنه من بين (54000) مراهق شملهم البحث، (3%) فقط اعتبروا بدون اضطراب عقلي، (الدسوقي، 1979، 225) ومن الجدير بالذكر أن علماء النفس لا يجمعون على هذه التعريفات، ومع ذلك صار هذا المفهوم شائعاً بين الآباء والثيربوتيين، وكان بعض الجهات تتعمد نشره ودعمه. وهناك

بعض الباحثين الذين ينتقدون هذا المفهوم مثل مارغريت ميد (Mead) حيث تقول بأن المراهقة مرحلة نمو عادي، ومادام هذا النمو يسير في مجراه الطبيعي لا يتعرض المراهق لأزمات، وفي المجتمعات البدائية التي تمتن الرعي والصيد وقليل من الزراعة، تختفي مرحلة المراهقة، وينتقل الفرد من الطفولة إلى الرشد مباشرة، بعد احتفال تقليدي، (العيسوي، 1987، 29) وقد أثبتت الدراسات التي قام بها حامد زهران أن المراهقة مرحلة نمو عادي، وأن المراهق يتعرض لأزمة من أزمات النمو ما دام هذا النمو يسير في مجراه الطبيعي، ويقول العيسوي: (وجدير بالذكر أن النمو الجنسي في المراهقة لا يؤدي بالضرورة إلى أزمات، لكن النظم الحديثة هي المسؤولة عن أزمة المراهقة) ويتابع قوله (وقد بالغ البعض في وصف المراهقة بالعاصفة إلى الحد الذي جعل أحد علماء النفس يصفها بأنها مرحلة جنون)، وظل هذا الرأي مقبولاً لمدة طويلة ترجع إلى بداية القرن العشرين، وربما قبله، والحقيقة توجد فروق فردية كبيرة، وتوجد أعداد كبيرة من المراهقين الأسوياء، وفي بعض الدراسات لم تزد نسبة المضطربين على (20 %) ، ويحذر هؤلاء المضطربين من بيوت محطمة وغير سعيدة. (العيسوي، 1987، 29) ويرى الكيلاني: أن الحضارة المعاصرة أفرزت مضاعفات سلبية في حياة الناشئة، أهمها ما سماه علماء التربية الحديثة (بالمراهقة)، وهذه تسمية خاطئة، فالمراهقة (بمعنى الاضطراب) ليست مرحلة حتمية في تطور العمر الزمني للإنسان، ويمكن تجنبها كلياً، وسببها بقاء الناشئة دون عمل أو رسالة في الحياة تستهلك قدراتهم وطاقتهم العارمة، فيدخل هؤلاء في صراع مع طاقتهم، وبهذا المعنى تعتبر المراهقة إذن هي مصارعة الطاقات المحبوسة، (الكيلاني، 1987، 110-113) إذن ينشأ الاضطراب والقلق عندما تُعطل طاقات الشباب وتُحبس، ومن هذه الطاقات الحاجة إلى الجنس الآخر التي يشعر بها الفتى والفتاة منذ البلوغ، ولا يستطيع إشباعها حتى الثلاثين أحياناً بسبب تعقيد الحياة، والفتى والفتاة حاجات أخرى مثل تحمل المسؤولية، والانتماء، وغيرها تبقى معطلة، من دون صرف طاقتها في مجال آخر.

2-5- مراحل المراهقة وخصائصها:

قسم العلماء المراهقة إلى ثلاث مراحل أساسية هي:

2-5-1- مرحلة المراهقة المبكرة (11-14 عاماً):

2-5-2- مرحلة المراهقة الوسطى (14-18 عاماً):

2-5-3- مرحلة المراهقة المتأخرة (18-21 عاماً):

ويتضح من هذا التقسيم أن مرحلة المراهقة تمتد لتشمل أكثر من عشرة أعوام من عمر الفرد وسوف يتم تناول خصائص كل مرحلة.

2-5-1- مرحلة المراهقة المبكرة (11-14 عاماً):

تتميز هذه المرحلة بالنمو المتسارع والمفاجئ نوعاً ما، وتبدأ في هذه المرحلة علامات انتهاء مرحلة الطفولة والبدء في مرحلة جديدة، وسنذكر أهم الخصائص في هذه المرحلة:

- الخصائص الجسدية: بالنسبة إلى الذكور تبدأ التغيرات الجسدية بالظهور لديهم مثل زيادة الطول، ويصبح الشعر والجلد أكثر دهنية، وبدء ظهور حب الشباب نتيجة التغيرات الهرمونية، مع تزايد نمو الشعر في الوجه ومناطق الجسم الأخرى، وتضخم الخصيتين والقضيب، وبالنسبة إلى الإناث تظهر التغيرات في الظهور مثل زيادة الطول، وتطور الثديين وزيادة في نمو الشعر أيضاً، وبدء ظهور حب الشباب في الوجه والجسم، وقد تبدأ الدورة الشهرية في نهاية هذه المرحلة وقد تتأجل للمرحلة الثانية وهذا أمر طبيعي نوعاً ما فغالباً ما تبدأ الدورة الشهرية بعد نمو الثدي بحوالي 2 إلى 3 سنوات.

- الخصائص النفسية: يبدأ المراهق بالشعور بحاجته إلى مزيد من الخصوصية والتعريف إلى الذات بعيداً عن تأثير المحيط، فيحاول إبراز شخصيته وأراؤه من خلال القيام بأفعال قد لا تكون مرغوبة من قبل الأهل، ولكن نوعاً من إثبات الذات وهو ما يسميه بعض علماء النفس بالتمركز حول الذات، وإعطاء نفسه الخصوصية الكاملة بالتفكير والتصرف، بالإضافة إلى مشاعر القلق والتوتر والعصبية التي تسيطر على المراهق، في هذه المرحلة نتيجة التغيرات الهرمونية.

- الخصائص الاجتماعية: تتغير العادات الاجتماعية للمراهق مع بداية هذه المرحلة نتيجة انتقاله من مرحلة الطفولة إلى مرحلة تكوين الذات، فيصبح اهتمامه أقل بالوالدين مع فظافة في الكلام، وقد يبدأ بتصديق أخطاء الأبناء، ويتأثر المراهق في هذه المرحلة جداً بالرفاق وتظهر هذه التغيرات من خلال اهتماماته ونمط لباسه، والتغيرات المزاجية المتكررة بالتعامل مع المحيط، كالعصبية والعداونية والعناد الشديد والرأي المخالف لأي شيء قد يواجهه، وقد يبدأ بالكذب والمخادعة، على عكس بعض المراهقين الذين تتمثل هذه المرحلة لديهم بالانطواء على الأهل والخجل والخوف خاصة عند الفتيات.

- الخصائص العاطفية: يبدأ المراهق بهذه المرحلة بالشعور بالحاجة للحياة العاطفية وقد يدخل في هذه الحياة كنوع من إثبات الذات، أو التسلية التي يريد من خلالها توصيل رسالة للأهل بأنه قد كبر، خاصة بأنه غير

قادر على الاختيار الصحيح وغالباً ما تكون علاقات عابرة يكتسب من خلالها الخبرة في التعامل ضمن الأوقات المتعبة. مقال "Sedra Spano مراحل تطور المراهقين" منشور في actforyouth.net

2-2-5- مرحلة المراهقة المتوسطة (14-18 عاماً):

هي المرحلة التي تبدأ فيها التغيرات البيولوجية بالاكتمال حيث يتطور المراهقون اجتماعياً وعاطفياً وجسدياً، وتمتد ومن خصائص هذه المرحلة نذكر:

- الخصائص الجسدية: بالنسبة إلى الذكور في هذه المرحلة تتقدم الخصائص الجنسية الثانوية ويصل إلى 95% من اكتمال النمو، وبعدها يبدأ النمو بالتباطؤ، وتصل الأعضاء التناسلية إلى النضج الكامل، ويتبعه آثار واضحة على الجسد كخشونة الصوت، ونمو اللحية، وزيادة الكتلة العضلية، مع البدء باكتشاف هويته الجنسية، وقد يصل التحفيز الجنسي إلى ممارسة العادة السرية، وتبدأ التغيرات الجسدية عند الأنثى مع زيادة الطول ونمو الثديين بشكل مكتمل تقريباً، بالإضافة إلى بدء الدورة الشهرية بشكل منظم والتي من المفترض ألا تتأخر إلى بعد هذه المرحلة دون سبب مرضي، وفي هذا العمر تبدأ بالشعور بالتغيرات الجنسية فقد تميل لاكتشاف الجنس الآخر وتكون بحاجة لمن يفهم ويحتوي هذه التغيرات من أجل توعيتها وعدم وقوعها في الأخطاء.
- الخصائص النفسية: المراهق في هذه المرحلة يكون لديه قدرة أكبر على تحديد الأفكار وقد يسعى لتحقيق أهدافه، مع بدء شعوره بأن أهله لا يفهمونه أو أنهم يقفوا ضده، ويكون على قناعة بأنه هو من يتصرف بشكل صحيح، والآخرين يتصرفون بشكل خاطئ، بالإضافة إلى زيادة الاهتمام بالمظهر الخارجي ومحاولة لفت الانتباه من خلال التصرفات والصوت المرتفع، ومع الوقت في نهاية هذه المرحلة تبدأ علامات النضج والوعي بالظهور، وتتمثل على شكل هدوء بالتصرفات وفهم أكثر لنتائج أفعالهم، مع استقرار العلاقة مع الأهل نوعاً ما.
- الخصائص الاجتماعية: يزداد في هذه المرحلة الانجذاب نحو الأصدقاء وزيادة العلاقات الاجتماعية وقد يبدأ المراهقين بالتدخين أو حتى قد يجربوا الكحول أو المخدرات في حال تم الاحتكاك مع رفقاء سيئين، ومع تصاعد المشكلات مع الأهل قد يبدأ المراهق بالنفور من المنزل لذلك تعتبر هذه الفترة من الفترات الحساسة جداً، والتي تتطلب من الأهل الوعي الكافي لإدارة أبنائهم في هذه المرحلة وتفهمهم ومساعدتهم.
- الخصائص العاطفية: قد يدخل المراهق في هذه المرحلة في علاقات عاطفية عديدة، نتيجة حاجته للاهتمام والتجربة الخاصة بالإضافة إلى انجذابه بشكل خاص نحو الجنس الآخر لإشباع الرغبة بالحب، وقد تكون من تقليد الأصدقاء، بالوقت نفسه قد تبدأ علاقة عاطفية في هذه المرحلة وتستمر لسنوات ولكنها حالات قليلة جداً بالمقارنة مع العلاقات التي تمر من دون أن تترك أثراً في هذه المرحلة. مقال "Brittany Allen مراحل المراهقة" منشور في healthychildren.org

2-3-5- مرحلة المراهقة المتأخرة (18-21 عاماً):

تبدأ في هذه المرحلة علامات النضج والوعي والخروج من المراهقة باتجاه تكوين الشخصية الحقيقية بوضوح حيث تنسم هذه المرحلة بالخصائص التالية:

- الخصائص الجسدية: قد يستمر الذكر بشكل خاص بهذه المرحلة بزيادة الطول والكتلة العضلية قبل تعظم غضاريف النمو، ويكتسب الشاب في هذا العمر النضج الجسدي الكامل في كافة مظاهره. وبالنسبة إلى الأنثى تكون قد أنهت مراحل النمو جميعها ولا يتغير طولها بعد هذه الفترة وتكون قد وصلت لمرحلة النضج الجسدي بشكل كامل أيضاً.
- الخصائص النفسية: البدء بالتحضير للمستقبل يعطي المراهق مشاعر نفسية إيجابية حيث يكون قادر على تحديد هدف واضح والسعي نحو تحقيقه بشغف، وقادر على التحكم بالانفعالات مع عمله الدائم للاعتماد على الذات، بالإضافة إلى روح الدعابة التي ترافقه، والقدرة على التعبير عن الأفكار بوضوح.
- الخصائص الاجتماعية: تبدأ العلاقات الاجتماعية في هذه المرحلة بالاستقرار سواء أكانت على سبيل العائلة أم الأصدقاء، حيث يبدأ بفهم موقف الأهل تجاهه، وخوفهم عليه، ويشعر بأهمية هذا الموقف، مع القدرة على انتقاء الأصدقاء الجيدين من دون تأثر بالمحيط.
- الخصائص العاطفية: تبدأ هذه المرحلة مع استقرار عاطفي أكبر، وقد تنشأ علاقة في هذا العمر وتنتهي بالزواج، وذلك يعود لمدى النضج والوعي الذي اكتسبه المراهق خلال هذه الفترة وسرعة الذهاب نحو المرحلة الجديدة والتخلص من آثار وأفكار المراهقة، بالوقت نفسه قد تنتهي هذه المرحلة دون أن يكون المراهق قد اكتسب الوعي الذي يؤهله للاستقرار بعلاقة عاطفية وهذا الاختلاف يعود للجو المحيط بالمراهق وطريقة تفهمه لمن حوله بشكل صحيح. مقال "مراحل تطور المراهقين" منشور في apps.who.int

3-5- مشكلات مرحلة المراهقة:

يرى العيسوي: "أن المراهقة تختلف من فرد إلى آخر، ومن بيئة جغرافية إلى أخرى، ومن سلالة إلى أخرى، كذلك تختلف باختلاف الأنماط الحضارية التي يتربى في وسطها المراهق، فهي في المجتمع البدائي تختلف عنها في المجتمع المتحضر، وكذلك تختلف في مجتمع المدينة عنها في المجتمع الريفي، كما تختلف من المجتمع المترم الذي يفرض كثيراً من القيود والأغلال على نشاط المراهق، عنها في المجتمع الحر الذي يتيح للمراهق فرص العمل والنشاط وفرص إشباع الحاجات والذوايق المختلفة، كذلك فإن مرحلة المراهقة ليست مستقلة بذاتها استقلالاً تاماً، وإنما هي تتأثر بما مر به الطفل من خبرات في المرحلة السابقة، والنمو عملية مستمرة ومتصلة." (العيسوي، 1987)، ولأن النمو الجنسي الذي يحدث في المراهقة ليس من شأنه أن يؤدي بالضرورة إلى حدوث أزمات للمراهقين، فقد دلت التجارب على أن النظم الاجتماعية الحديثة التي يعيش فيها المراهق هي المسؤولة عن حدوث أزمة المراهقة، فمشاكل المراهقة في المجتمعات الغربية أكثر بكثير من نظيرتها في المجتمعات العربية والإسلامية، وهناك أشكال مختلفة للمراهقة، فهناك مراهقة سوية خالية من المشكلات ومراهقة انسحابية ينسحب فيه المراهق من الأسرة والأقران، ويفضل الانعزال والافراد بنفسه، حيث يتأمل ذاته ومشكلاته، ومراهقة عدوانية ويتم سلوك المراهق فيها بالعدوان على نفسه وعلى الآخرين، وينشأ الصراع لدى المراهق من التغيرات الجسدية والنفسية التي تطرأ عليه في هذه المرحلة، فجسدياً يشعر بنمو سريع في أعضاء جسمه قد يسبب له قلقاً وإرباكاً، وينتج عنه إحساسه بالخمول والكسل والتراخي، كذلك تؤدي سرعة النمو إلى جعل المهارات الحركية عند المراهق غير دقيقة، وقد يعترى المراهق حالات من اليأس والحزن والألم التي لا يعرف لها سبباً، ونفسياً يبدأ بالتححرر من سلطة الوالدين؛ لأنهما مصدر الأمن والطمأنينة ومنبع الجانب المادي الاجتماعية، وهو في الوقت نفسه لا يستطيع أن يبتعد عن الوالدين؛ لأنه بحاجة إلى الاعتماد على الوالدين، وعدم فهم الأهل لطبيعة المرحلة وكيفية التعامل مع سلوكيات المراهق، وهذه التغيرات تجعل المراهق طريد مجتمع الكبار والصغار، إذا تصرف كطفل سخر منه الكبار، وإذا تصرف كرجل انتقده الرجال، مما يؤدي إلى خلخلة التوازن النفسي للمراهق، ويزيد من حدة المرحلة ومشاكلها ومن أهم مشكلات مرحلة المراهقة:

- الصراع الداخلي: حيث يعاني المراهق من وجود عدة صراعات داخلية كالصراع بين الاستقلال عن الأسرة والاعتماد عليها، والصراع بين مختلفات الطفولة ومتطلبات الرجولة والأنوثة، والصراع بين طموحات المراهق الزائدة وبين تقصيره الواضح في التزاماته، والصراع بين غرائزه الداخلية وبين التقاليد الاجتماعية، والصراع الديني بين ما تعلمه من شعائر ومبادئ ومسلمات وهو صغير وبين تفكيره الناقد الجديد وفلسفته الخاصة بالحياة، وصراعه الثقافي بين جيله الذي يعيش فيه بما له من آراء وأفكار والجيل السابق. <https://e3arabi.com/educational-sciences>

وينشأ الصراع لدى المراهق نتيجة التغيرات البيولوجية، الجسدية والنفسية التي تطرأ عليه في هذه المرحلة، يشعر جسدياً بنمو سريع في أعضاء جسمه قد يسبب له قلقاً وإرباكاً، وينتج عنه إحساسه بالخمول والكسل والتراخي، كذلك تؤدي سرعة النمو إلى جعل المهارات الحركية عند المراهق غير دقيقة، وقد يعترى المراهق حالات من اليأس والحزن والألم التي لا يعرف لها سبباً، ونفسياً يبدأ بالتححرر من سلطة الوالدين ليشعر بالاستقلالية والاعتماد على النفس، وبناء المسؤولية الاجتماعية، وهو في الوقت نفسه لا يستطيع أن يبتعد عن الوالدين؛ لأنه بحاجة إلى الاعتماد على الوالدين، وعدم فهم الأهل لطبيعة المرحلة وكيفية التعامل مع سلوكيات المراهق، وهذه التغيرات تجعل المراهق طريد مجتمع الكبار والصغار، إذا تصرف كطفل سخر منه الكبار، وإذا تصرف كرجل انتقده الرجال، مما يؤدي إلى خلخلة التوازن النفسي للمراهق، ويزيد من حدة المرحلة ومشاكلها.

- الإغتراب والتمرد: فالمراهق يشكو من أن والديه لا يفهمانه، ولذلك يحاول الانسلاخ عن مواقف وثوابت وريغيات الوالدين كوسيلة لتأكيد وإثبات تفرد وتمييزه، وهذا يستلزم معارضة سلطة الأهل؛ لأنه بعد أي سلطة فوقية أو أي توجيه إنما هو استخفاف لا يطاق بقدراته العقلية التي أصبحت موازية جوهرياً لقدرات الراشد، واستهانة بالروح النقدية المنتبضة لديه، والتي تدفعه إلى تمحيص الأمور كافة، وفقاً لمقاييس المنطق، وبالتالي تظهر لديه سلوكيات التمرد والمكابرة والعداوة والتعصب والعوانية.

- الخجل والانطواء: الدلال والقسوة الزائدان يؤديان إلى شعور المراهق بالاعتماد على الآخرين في حل مشكلاته، لكن طبيعة المرحلة تتطلب منه أن يستقل عن الأسرة ويعتمد على نفسه، فتزداد حدة الصراع لديه، ويلجأ إلى الانسحاب من العالم الاجتماعي والانطواء والخجل.

- السلوك المزعج: الذي يسببه رغبة المراهق في تحقيق مقاصده الخاصة من دون اعتبار للمصلحة العامة، وبالتالي قد يصرخ، يشتم، يسرق، يركل الصغار ويتصارع مع الكبار، يتلف الممتلكات، يجادل في أمور تافهة، يتورط في المشاكل، يخرق حق الاستئذان، ولا يهتم بمشاعر غيره.

- العصبية وحدة الطباع: فالمراهق يتصرف من خلال عصبية وعناد، يريد أن يحقق مطالبه بالقوة والعنف الزائد، ويكون متوتراً بشكل يسبب إزعاجاً كبيراً للمحيطين به، وتجدر الإشارة إلى أن كثيراً من الدراسات العلمية تشير إلى

وجود علاقة قوية بين وظيفة الهرمونات الجنسية والتفاعل العاطفي عند المراهقين، بمعنى أن المستويات الهرمونية المرتفعة خلال هذه المرحلة تؤدي إلى تفاعلات مزاجية كبيرة على شكل غضب وإثارة وحدة طبع عند الذكور، وغضب واكتئاب عند الإناث، ويوضح المجنوب الخبير بالمركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنايات مظاهر مرحلة المراهقة وخصائصها، فيقول هي: "المرق نبي: النليات، وقراءة التنسب الجنسية والروايات البوليسية وقصص العنف والإجرام، كما يميل إلى أحلام اليقظة، والحب من أول نظرة، كذلك يمتاز المراهق بحب المغامرات، وارتكاب الأخطاء، والميل إلى التقليد، كما يكون عرضة للإصابة بأمراض النمو، مثل: فقر الدم، وتقوس الظهر، وقصر النظر.

<http://saaid.org/tarbiah/107.htm>

4-5- طرق علاج المشاكل التي يمر بها المراهق:

اتفق خبراء الاجتماع وعلماء النفس والتربية على أهمية إشراك المراهق في المناقشات العلمية المنظمة، التي تتناول علاج مشكلاته، وتعيده على طرح مشكلاته، ومناقشتها مع الكبار في ثقة وصراحة. وكذلك إحاطته علماً بالأمور الجنسية عن طريق التدريس العلمي الموضوعي، حتى لا يقع فريسة للجهل والضيق أو الإغراء، كما أوصوا بأهمية تشجيع النشاط الترويحي الموجه والقيام بالحالات والاشتراك في نشاطات الساحات الشعبية والأندية، كما يجب توجيههم نحو العمل بمسكرات الكشافة، والمشاركة في مشروعات الخدمة العامة والعمل الصيفي... إلخ، وقد أكدت الدراسات العلمية أن أكثر من 80% من مشكلات المراهقين في عالمنا العربي نتيجة مباشرة لمحاولة أولياء الأمور تفسير أولادهم بموجب آرائهم وعاداتهم وتقاليدهم، ومن ثم يحجم الأبناء عن الحوار مع أهلهم؛ لأنهم يعتقدون أن الآباء إما أنهم لا يهمهم أن يعرفوا مشكلاتهم، أو أنهم لا يستطيعون فهمها أو حلها. وقد أجمعت الاتجاهات الحديثة في دراسة طب النفس أن الأذن المصغية في تلك السن هي الحل لمشكلاتها، كما أن إيجاد التوازن بين الاعتماد على النفس والخروج من أسلوب النصح والتوجيه بالأمور، إلى أسلوب الصداقة والتواصي وتبادل الخواطر، وبناء جسر من الصداقة لنقل الخبرات بلغة الصديق والأخ لا بلغة ولي الأمر، هو السبيل الأمثل لتكوين علاقة حميمة بين الآباء وأبنائهم في سن المراهقة.

وقد أثبتت دراسة قامت بها الباحثة المتخصصة للدراسات الاجتماعية بالولايات المتحدة على حوالي 400 طفل، بداية من سن رياض الأطفال وحتى سن 24 على لقاءات مختلفة في سن 5، 9، 15، 18، 21، أن المراهقين في الأسرة المتماسكة ذات الروابط القوية التي يحظى أفرادها بالترابط واتخاذ القرارات المصرية في مجالس عائلية محبة، يشارك فيها الجميع، ويهتم جميع أفرادها بشؤون بعضهم، هم الأقل ضغطاً، والأكثر إيجابية في النظرة للحياة وشؤونها ومشاكلها، في حين كان الآخرون أكثر عرضة للاكتئاب والضغط النفسي.

- حلول عملية:

نقدم فيما يلي نماذج لمشكلات سلوكية يمكن أن يعاني منها الأطفال وذلك بهدف مساعدة الأهل في حل هذه المشكلات:

المشكلة الأولى: وجود حالة من "الصدية" أو السباحة ضد تيار الأهل بين المراهق وأسرته، وشعور الأهل والمراهق بأن كل واحد منهما لا يفهم الآخر.

- **الحل المقترح:** تقول منى يونس (أخصائية علم النفس): إن السبب في حدوث هذه المشكلة يكمن في اختلاف مفاهيم الآباء عن مفاهيم الأبناء، واختلاف البيئة التي نشأ فيها الأهل وتكونت شخصيتهم خلالها وبينه الأبناء، وهذا طبيعي لاختلاف الأجيال والأزمان، فالوالدان يحاولان تسيير أبنائهم بموجب آرائهما وعاداتهما وتقاليدهم المجتمع، وبالتالي يحجم الأبناء عن الحوار مع أهلهم؛ لأنهم يعتقدون أن الآباء إما أنهم لا يهمهم أن يعرفوا مشكلاتهم، أو أنهم لا يستطيعون فهمها، أو أنهم وإن فهموها فليسوا على استعداد لتعديل مواقفهم، ومعالجة هذه المشكلة يتم عن طريق الحوار الحقيقي بدل التنافر والصراع والاعترا ب المتبادل، ولا بد من فهم وجهة نظر الأبناء فعلاً لا شكلاً بحيث يشعر المراهق أنه مأخوذ على محمل الجد ومعترف به وبفكره (حتى لو لم يكن الأهل موافقين على كل آرائه ومواقفه) وأن له حقاً مشروعاً في أن يصرح بهذه الآراء، الأهم من ذلك أن يجد المراهق لدى الأهل أذاناً مصغية وقلوباً مفتوحة من الأعماق، ليس مجرد مجاملة، كما ينبغي أن نفسح له المجال ليشق طريقه بنفسه حتى لو أخطأ، فالأخطاء طريق للتعلم، وليختار الأهل الوقت المناسب لبدء الحوار مع المراهق، بحيث يكونون غير متحيزين، وأن يتحدثوا في جلسة صداقة متآلفين، يبتعدون فيها عن التكلف والتجمل، وليحذروا نبرة التوبيخ، والنهر، والتسفيه، والابتعاد عن الأسئلة التي تكون إجاباتها "بنعم" أو "لا"، أو الأسئلة غير الواضحة وغير المباشرة، وليفسحوا له مجالاً للتعبير عن نفسه، ولا يستخدموا ألفاظاً قد تكون جارحة من دون قصد، مثل: "كان هذا خطأ" أو "ألم أنبهك على هذا الأمر من قبل؟"

المشكلة الثانية: شعور المراهق بالخجل والانطواء: الأمر الذي يعوقه عن تحقيق تفاعله الاجتماعي، وتظهر عليه هاتان الصفتان من خلال احمرار الوجه عند التحدث، والتلعثم في الكلام وعدم الطلاقة، وجفاف الحلق. إن أسباب الخجل والانطواء عند المراهق متعددة، وأهمها: عجزه عن مواجهة مشكلات المرحلة، وأسلوب التنشئة الاجتماعية الذي ينشأ عليه، فالدلال والقسوة الزائدان يؤديان إلى شعوره بالاعتماد على الآخرين في حل مشكلاته، لكن طبيعة المرحلة تتطلب منه أن يستقل عن الأسرة ويعتمد على نفسه، فيحدث صراع لديه، ويلجأ إلى الانسحاب من العالم الاجتماعي، والانطواء والخجل عند التحدث مع الآخرين.

- **الحل المقترح:** توجيه المراهق بصورة دائمة وغير مباشرة، وإعطاء مساحة كبيرة للنقاش والحوار معه، والتسامح معه في بعض المواقف الاجتماعية، وتشجيعه على التحدث والحوار بطلاقة مع الآخرين، وتعزيز ثقته بنفسه.

- **المشكلة الثالثة: عصبية المراهق:** واندفاعه، وحدة طباعه، وعناقه، ورغبته في تحقيق مطالبه بالقوة والعنف الزائد، وتوتره الدائم بشكل يسبب إزعاجاً كبيراً للمحيطين به .

يوجد عدة أسباب لعصبية المراهق منها: أسباب مرتبطة بالتكوين الموروث في الشخصية، وفي هذه الحالة يكون أحد الوالدين عصبياً فعلاً، ومنها: أسباب بيئية، مثل: نشأة المراهق في جو تربوي مشحون بالعصبية والسلوك المشاكس الغضوب، كما أن الحديث مع المراهقين بفظاظة وعدوانية، والتصرف معهم بعنف، يؤدي بهم أن يتصرفوا ويتكلموا بالطريقة نفسها، بل قد يتمادوا للأعنف منها تأثيراً، فالمرهقون يتعلمون العصبية في معظم الحالات من الوالدين أو المحيطين بهم، كما أن تشدد الأهل معهم بشكل مفرط، ومطالبتهم بما يفوق طاقاتهم وقدراتهم من التصرفات والسلوكيات، يجعلهم عاجزين عن الاستجابة لتلك الطلبات، والنتيجة شعور هؤلاء المراهقين بأن عدواناً يمارس عليهم، يؤدي إلى توترهم وعصبيتهم، ويدفعهم ذلك إلى عدوانية السلوك الذي يعبرون عنه في صورته الأولية بالعصبية، فالتشدد المفرط هذا يحولهم إلى عصبيين، ومتمردين، وهناك أسباب أخرى لعصبية المراهقين كضيق المنزل، وعدم توافر أماكن للهو، وممارسة أنشطة ذهنية أو جسدية، وإهمال حاجتهم الحقيقية للاسترخاء والراحة لبعض الوقت.

- **الحل المقترح:** يكون من خلال توفير الأمان، والحب، والعدل، والاستقلالية، والحزم، فلا بد للمراهق من الشعور بالأمان في المنزل.. الأمان من مخاوف التفكك الأسري، والأمان من الفشل في الدراسة، والأمر الآخر هو الحب فكلمنا زاد الحب للأبناء زادت فرصة التفاهم معهم، فيجب ألا نركز في حديثنا معهم على التهديد والعقاب، أما العدل في التعامل مع الأبناء فضروري؛ لأن السلوك التفاضلي نوحهم يوجد أرضاً خصبة للعصبية، فالعصبية ردة فعل لأمر آخر وليست المشكلة نفسها، والاستقلالية مهمة، فلا بد من تخفيف السلطة الأبوية عن الأبناء ومن إعطائهم الثقة بأنفسهم بدرجة أكبر مع المراقبة والمتابعة عن بعد، فالاستقلالية شعور محبب لدى الأبناء خصوصاً في هذه السن، ولا بد من الحزم مع المراهق، فيجب ألا يترك لفعل ما يريد بالطريقة التي يريدها وفي الوقت الذي يريده ومع من يريد. وإنما يجب أن يعي أن له حقوقاً فإن عليه واجبات، يجب أن يؤديها، وأن له من الحرية فلاخري حريات. يجب أن يحترمها.

- **المشكلة الرابعة: السلوك المزعج للمراهق:** كعدم مراعاة الآداب العامة، والاعتداء على الناس، وتخريب الممتلكات والبيئة والطبيعة، وقد يكون الإزعاج لفظياً أو عملياً.

- **الحل المقترح:** من أهم أسباب السلوك المزعج عند المراهق: رغبته في تحقيق مقاصده الخاصة من دون اعتبار للمصلحة العامة، والأفكار الخاطئة التي تصل لذهنه من أن المراهق هو الشخص القوي الشجاع، وهو الذي يهاجم الآخرين ويأخذ حقوقه بيده وليس بالحسنى، وأيضاً الإحباط والحرمان والقهر الذي يعيشه داخل الأسرة، وتقليد الآخرين والاقتراء بسلوكهم الفوضوي، والتعثر الدراسي، ومصاحبة أقران السوء.

أما مظاهر السلوك المزعج، فهي: نشاط حركي زائد يغلب عليه الاضطراب والسلوكيات المرتجلة، واشتداد نزعة الاستقلال والتطلع إلى القيادة، وتعبير المراهق عن نفسه وأحاسيسه ورغباته بطرق غير لائقة (الصراخ، الشتيم، السرقة، القسوة، الجدل العقيم، التورط في المشاكل، والضجر السريع، والتأفف من الاحتكاك بالناس، وتبرير التصرفات بأسباب واهية، والنفور من النصح، والتماذي في العناد.

علاج المشكلة: تبصير المراهق بعظمة المسؤوليات التي تقع على كاهله وكيفية الالتزام بالأمانات، وإشغاله بالخير والأعمال المثمرة البناءة، وتصويب المفاهيم الخاطئة في ذهنه، ونفي العلاقة المزعومة بين الاستقلالية والتعدي على الآخر، وتشجيعه على مصاحبة الجيدين من الأصدقاء ممن لا يحبون الإساءة للآخرين، وإرشاده إلى بعض الطرق لحل الأزمات ومواجهة عدوان الآخرين بحكمة، وتعزيز المبادرات الإيجابية عندما يبادر إلى القيام بسلوك إيجابي يدل على احترامه للآخرين من خلال المدح والثناء، والابتعاد عن الألفاظ الاستفزازية والبرمجة السلبية، وتجنب التوبيخ قدر المستطاع.

- **المشكلة الخامسة: التمرد السلبي على الأسرة وقيم المجتمع:** ويظهر ذلك في شعوره بضعف الانتماء الأسري، وعدم التقيد بتوجيهات الوالدين، والمعارضة والتصلب في المواقف، والتكبر، والغرور، وحب الظهور، وإلقاء اللوم على الآخرين، التلطف بالفاظ نابية.

- **الحل المقترح:** إن غياب التوجيه السليم، والمتابعة اليقظة المتزنة، والقوة الصحيحة بقود المراهق نحو التمرد، ومن أسباب التمرد أيضاً: عيش المراهق في حالة صراع بين الحنين إلى مرحلة الطفولة المليئة بالحب وبين التطلع إلى مرحلة الشباب التي تكثر فيها المسؤوليات، وكثرة القيود الاجتماعية التي تحد من حركته، وضعف الاهتمام الأسري بمواهبه وعدم توجيهها التوجيه الصحيح، وتأييد الوالدين له أمام إخوته أو أقربائه أو أصدقائه، ومتابعته للأفلام والبرامج التي تدعو إلى التمرد على القيم الدينية والاجتماعية والعنف.

الحل المقترح: تمرّد المراهق يكون بالوسائل الآتية: السماح للمراهق بالتعبير عن أفكاره الشخصية، وتوجيهه نحو البرامج الفعالة لتكريس وممارسة مفهوم التسامح والتعايش في محيط الأنشطة الرياضية والثقافية، وتقوية الوازع الديني من خلال أداء الفرائض الدينية والتزام الصلحة الصالحة ومد جسور التواصل والتعاون مع أهل الخبرة والصلاح في المحيط الأسري وخارجة، ولا بد من تكثيف جرعات الثقافة الإسلامية: حيث إن الشريعة الإسلامية تنظم حياة المراهق ليس كما يزعم أعداء الإسلام بأنه يكبت الرغبات ويحرم الشهوات، والاشتراك مع المراهق في عمل أنشطة يفضلها، وذلك لتقليص مساحات الاختلاف وتوسيع حقول التوافق وبناء جسور التفاهم، وتشجيع وضع أهداف عائلية مشتركة واتخاذ القرارات بصورة جماعية مقبولة، والسماح للمراهق باستضافة أصدقائه في البيت مع الحرص على التعرف إليهم والجلوس معهم لبعض الوقت، والحذر من البرمجة السلبية، وتجنب عبارات: أنت فاشل، عنيد، متمرّد، اسكت يا سليل اللسان، أنت دائماً تجادل وتتقدّم، أنت لا تفهم أبداً... إلخ؛ لأن هذه الكلمات والعبارات تستفز المراهق وتجلب المزيد من المشاكل والمتاعب ولا تحقق المراد من العلاج. <http://saaaid.org/tarbiah/107.htm>

5-5- التربية الجنسية:

تعرف التربية الجنسية بأنها عملية اكتساب معلومات وتشكيل اتجاهات واعتقادات حول الجنس والهوية الجنسية والعلاقات العاطفية، وتعني بتطوير مهارات الأفراد حتى يحصلوا على معلومات صحيحة، وتعطي حقائق حول الجنس، وتساعد الأفراد على حماية أنفسهم ضد الاستغلال والاعتصاب والعلاقات غير المشروعة والأمراض المنقولة جنسياً كالإيدز. (الخوالدة، 2013)

يقصد -بالتربية الجنسية- مجموعة التدابير المرتبطة بهذا الجانب، التي يمكن أن تعين الفرد على التهيؤ لمواجهة مشكلات الحياة، تلك المشكلات التي تتمركز حول الغريزة الجنسية ثم التعرض لها بعد ذلك (بيتي، ص 9) ويتشابه الإنسان مع الحيوان في هذا المجال لأنهما يشتركان في بعض الصفات والأنماط الحياتية، التي تجمعهما من حيث إنهما كائنات حية، فكلاهما يجوعان ويبحثان عن الطعام ويعملان على تجنب الأذى والألم، كما أن الإنسان والحيوان يبحثان عن رفقة في الحياة يشبع دوافعه الجنسية وعن طريق هذا الإشباع تستمر السلالة في الوجود ويحفظ النوع من الانقراض، وهكذا يمكن القول إن الدوافع الجنسية تتماثل مع الدوافع الأخرى التي تتطلب الإشباع من قبل الكائن مادام حياً، فالحديث عن المواضيع الجنسية هو كالحديث عن الطعام والراحة والنوم لأنها أمور تتعلق باستمرار الحياة بشكل طبيعي. وهذا يتطلب مناقشتها بطريقة علمية هادئة مرضية حتى نستطيع مساعدة أنفسنا ومساعدة الآخرين للتغلب على المشكلات الناجمة عنها والطريقة المناسبة لتحقيقها، والتي يترتب عليها إعداد الناشئين لمقابلة مشكلات الحياة التي يكون مركزها الغريزة الجنسية والتي تظهر بصورة من الصور في خبرة كل إنسان عادي مثل الوصول إلى السعادة الزوجية وإنجاح حياة الأسرة التي قد يتحمل مسؤوليتها في يوم ما.

5-6- أهداف التربية الجنسية:

تسعى برامج التربية الجنسية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تزويد الفرد بالمعلومات الصحيحة اللازمة عن ماهية النشاط الجنسي، وتعليمه الدلالات العلمية المتصلة بالأعضاء التناسلية من أجل تكوين اتجاهات سليمة نحو الأمور الجنسية، والنمو الجنسي والتكاثر والحياة الأسرية تتماشى مع العلاقات الإنسانية والطبيعية ومبادئ نمو الشخصية.
- ضمان إقامة علاقات سليمة بين الجنسين قائمة على فهم دقيق واتجاهات صحيحة، مع تقدير كامل للمسؤولية الشخصية والاجتماعية للسلوك الجنسي ووقاية الفرد، وخاصة البنات من أخطار التجارب الجنسية غير المسؤولة وغير الشرعية التي يحاول فيها الفرد استكشاف المجهول والمحظور بدافع من إلحاح الرغبة الجنسية المتأججة والمكبوتة لديه.
- تنمية الضمير الحي فيما يتعلق بأي سلوك جنسي، يقوم به الفرد إلا مما يشعره باحترامه لذاته ويظل راضياً عنه مستقبلاً ولا يضر بأحد ويتماشى مع التعاليم الدينية والمعايير الأخلاقية وتصحيح ما قد يكون هناك من معلومات وأفكار واتجاهات خاطئة ومشوهة نحو بعض أنماط السلوك ومحاربة الجنس.
- توفير النمو المعرفي للجوانب الجنسية والانفعالية والاجتماعية والنضج لحاجات الأفراد، واختبار دور الرجل والمرأة في المجتمع، وكيفية الاتصال والاستجابة بشكل كفو وتعلم المسؤولية اتجاه الآخر خلال الحياة، وتطوير المسؤولية فيما يخص الجنس البشري بوصفه قوة إيجابية ومبدعة.
- تطوير علاقات ذات معنى بين الجنسين وتجنب العلاقات الاستغلالية.
- فهم تأثير العائلة والأفراد والمجتمع ووسائل الإعلام على العلاقات الجنسية الصحية.
- تقديم البرامج الطبية والمعلومات العلمية الدقيقة عن فيروس نقص المناعة البشرية وغيره من الأمراض التي تنتقل بالاتصال الجنسي والوقاية الجنسية. (Sexual health education, apps. leg. wa. gov. HTML)

5-7- المنهج المدرسي والتربية الجنسية:

يعد الاهتمام بالتربية الجنسية ركناً مهماً من أركان التربية السليمة، وتهدف إلى تنشئة الجيل من أفراد المجتمع يقوم على معرفة كاملة بالحقائق العلمية والجنسية. وهنا لا بد أن نؤكد أن موقف المجتمعات المتباينة بصفة عامة ومجتمعاتنا بصفة خاصة، يتسم بالمحاطة وانحدر فما يتعلق بالتربية الجنسية، وكل ما يتصل بموضوع الجنس حيث يعتبر الكثيرون أن إدخال موضوع التربية الجنسية إلى المناهج الدراسية يعتبر نوعاً من الخروج عن الأعراف والتقاليد السائدة في المجتمع. ويتعين علينا أن ننتبه هنا على أنه ليس من الجائز الفصل بين المشكلة التربوية والمشكلة الاجتماعية، فكلتا هاتين ميدان الجهود البشرية في سبيل الوصول إلى مجتمع متحضر سوي، يحيا أفرادها حياة طبيعية. ومن الخير لمن ينتهج أمور التربية الجنسية، أن يتبين طبيعة العوامل الاجتماعية التي تؤثر فيها شتى اتجاهات الناس في الأمور المتعلقة بالجنس، مثلها مثل سائر اتجاهاتهم في أي جانب من جوانب الحياة البشرية، لا تنشأ منفصلة عن بعضها ولكنها تكتمل وفقاً لوجهات نظر أفرادها، كما تتأثر بالتكوين الشامل للمجتمع الذي يعيشون فيه، ويظن بعضهم أحياناً أن اهتمام المدرس بالأمور الجنسية، يعني إضافة مادة جديدة إلى المنهج وإضافة بعض الدروس إلى إحدى المواد الموجودة وهذا غير صحيح فاللتربية الجنسية على وجه العموم ينبغي أن تتخلل الحياة الدراسية، ولا يمكن اقتصرها على دراسة خاصة أو مدرّس معين، وما ينبغي أن تكون كذلك والحقائق الضرورية لفهم الجنس فهما صحيحاً سواء أكانت حقائق في علم الحياة والاجتماع أم الأخلاق. وكلما كانت التربية الجنسية في المدرسة (غير محسوسة) وأقل وضوحاً كلما كانت أفضل وأتم، لأنها تسير حينئذ سيرها الطبيعي مع الحياة العادية المدرسية والآ تدبو كأنها أقحمت إقحاماً على مجتمع المدرسة ويتحتم على المدرسة، أن تأخذ على عاتقها أمر التربية الجنسية، ووسائلها لتحقيق ذلك المعلمون والمدرسون الذين لديهم معلومات وخبرة جيدة في الأساليب لتوصيلها للتلاميذ.

إن تقديم المعلومات من قبل المدرس أو المدرسة، يجب أن يكون بطريقة علمية، ومن المجالات التي تساعد المدرس أو المدرسة على تقديم المعلومات الجنسية من خلال دروس الأخياء، ويمكن اعتبارها من أنسب المجالات لمثل هذه الموضوعات فعلى سبيل المثال: يستطيع المدرس المختص تقديم المعلومات بشرح الفروقات بين الجنسين من الناحية التشريحية، والمظاهر الجنسية والصعوبات التي قد تواجههم في مرحلة المراهقة، وأسبابها والعمليات الحياتية والتكاثر والتزواج، والإنجاب وعمليات الاتصال الجنسي والحمل والجنين والوضع. وهكذا يمكن أن يكون من خلال الحديث عن الصحة الجنسية والنمو، ثم الانتقال إلى الغدد وشرح قيمتها ونشاطها ووظائفها ثم الانتقال إلى الوظائف الجنسية الثانوية للغدد التناسلية، مع التكمّل عن التشريح التناسلي موضوعاً الحديث عن بعض القواعد الصحيحة للمحافظة على صحة المراهق، وأيضاً يستطيع المدرس أو المدرسة من خلال دروس التربية البدنية (الرياضة) تقديم الكثير من المعلومات للمراهقين بصورة علمية صحيحة، خالية من الحرج فمثلاً بشرح لهم علاقة الجسم بالعقل، وهذا يتيح فرصة الحديث مع الطالبات عن مواضيع مثلاً الدورة الشهرية للإناث، ووظيفتها البيولوجية للإناث، وكيفية التعامل معها منذ البداية ومعالجة الجوانب النفسية المرتبطة بها، وكذلك يمكن من خلال مادة التربية الدينية والإسلامية شرح موضوعات التربية الجنسية، والإجابة عن تساؤلات تتعلق بالتربية الجنسية بما يتماشى مع العقيدة الدينية بصورة علمية صحيحة بعيداً عن الترهيب والتخويف والتذكير، دائماً بموعظ الله عز وجل. فعلى سبيل المثال شرح الأهمية الجنسية لختان الأطفال وعلاقته بالعقيدة الدينية، وما إلى ذلك من موضوعات. (مدن، 1995، 95) أما فيما يتعلق بدروس اللغة والأدب على وجه الخصوص فنستطيع أن نقول فيما نلاحظه دوماً في المدارس المتوسطة ما قد تحمل بعض الأشعار والموضوعات الأدبية من معاني جنسية وصورة خيالية للشاعر، يقدم من خلالها شرح تفصيلي للفروقات الجنسية، نلاحظ في كثير من الأحيان أن المدرس أو المدرسة قد يهمل تلك المقاطع، ولا يضطر لقرائنها ولا يستطيع شرحها ولا يفصل فيها. وهذا بعد ذاته قد يثير مجموعة من التساؤلات لدى الكثير من الطلبة، حول ما يراه من خجل المدرس أو المدرسة. فقد تحول بعض الصعوبات في مثل هذه المواقف، من دون اتخاذ دراسة الأدب وسيلة إيجابية للتربية الجنسية، غير أن إهمال الدراسة في الأدب لن يجعل الطلاب بمنأى عن الخطر، وإنما يؤدي إلى عدم تأثير الحافز الجنسي الناضج من الناحية الانفعالية، أو يؤدي به إلى الخوف ونوع من الميل للرغبة الجامحة في الاستطلاع. وأيضاً يمكن الاستعانة ببعض الأفلام العلمية المتخصصة عن النمو التناسلي، وأن تليها فترة مناقشة وإعداد الكتب البسيطة، التي تشرح المبادئ الأولية للتربية الجنسية، لكي تكون في متناول المربين والتلاميذ في نطاق مكتبة المدرسة، وإجمالاً لا بد من التنبيه على أنه من ضمن واجبات المربي (المدرس) نحو المراهق في هذا الإطار الأمور الآتية:

- تشجيع الشباب والفتاة في الاندماج في الألعاب الرياضية.
- مساعدتهم على ملء وقت الفراغ بعمل نافع، أو لعب مفيد أو الاندماج في أنشطة اجتماعية.
- أن يشجع المدرسون المراهقين لكي يعرفوا حقائق أجسامهم، والحديث معهم بصراحة وإسداء النصح والإرشاد لهم في هذا الموضوع، ولقد أظهرت العناصر السابقة عند تطبيقها في البرامج المدرسية، في بعض الدول تحسناً ملحوظاً في هذا المجال، من الجدير ذكره أن تدريس التربية الجنسية بوصفها مادة منفردة أو متضمنة في مقرراتنا المدرسية أمر يدعو إلى الخوف والحذر وخاصة في مجتمعاتنا المحافظة لأنه يعالج قضايا حساسة؛ لذلك لا بد من التضاضر والتكامل بين

كلّ القنوات ذات العلاقة إما من شأنه تقديم تربية جنسية بصورة علمية صحيحة سليمة، تراعي خصوصيات المجتمع، وتحقق أهداف هذه التربية. (الوالدة، 2013). <https://www.alukah.net/social/0/95094/>

5-8 وسائل الإعلام والتربية الجنسية:

تقدم وسائل الإعلام من خلال برامجها الكثير من المعلومات العلمية، والصحية بصورة موجهة، ومبسطة بالنسبة إلى المراهقين والمراهقات من خلال الأفلام والبرامج الصادرة من أشخاص اختصاصيين يمكن له، أن يقدموا المعلومات العلمية المناسبة، لعرض المعلومات الجنسية، وتكون البرامج المقدمة في الوسائل المرئية مشوقة، يمكن الاستفادة منها. وتجب عن أهم الموضوعات التي تشغل بالهم وتوجب على تساؤلهم، وأيضاً يمكن للمجلات والجراند أن تُعَدُّ أبواباً خاصة لأغراض التوجيه، وحل مشكلات ناجمة عن اهتماماتهم الجنسية، وسبل إدارة حياتهم بصورة تقلل من اندفاعهم الجنسية والسيطرة عليها، لتجنب الآثار السلبية التي قد تنجم عنها في إطار استيعاب طبيعة قيمنا الدينية والاجتماعية والثقافية، وأن تأخذ على عاتقها معالجة الكثير من القضايا المتعلقة بالتربية الجنسية من خلال الصور الإيضاحية والقصص القصيرة والموضوعات المتعلقة بالحيوانات، والنباتات التي تشرح عملية التكاثر وما إلى ذلك من موضوعات ذات صلة. ويمكن لوسائل الإعلام أن تؤدي دوراً سلبياً في بعض الأحيان بالنسبة إلى الطفل، والمراهق إذا لم تكن عليها رقابة علمية مختصة في إعداد البرامج وتقديمها. وقد أصبحت اليوم المسؤولية أكبر على عاتق أولياء الأمور والمعلمين نظراً إلى ما تقدمه وسائل الإعلام من خلال القنوات التلفزيونية الفضائية من برامج تشوه لهم الصورة في كثير من الأحيان، يجب على أولياء الأمور مساعدة أولادهم وإقناعهم من تعلم الأخطاء الكبيرة، التي يقنمها التلفزيون والمجلات ووسائل التواصل الاجتماعي، التي تعرض ما لا يليق. وهنا تبرز دور الأسرة بصورة كبيرة في تحديد أوقات مشاهدة البرامج ومتابعتها، (صالح، 1969، 168).

5-9 الأسرة والتربية الجنسية:

يرى بعض المختصين بشؤون التربية، أن مسألة الجنس من أصعب المشاكل وأعدها، التي تواجه الإنسان في حياته خاصة في مرحلة الشباب. ولكن يبدو أن مسألة الجنس ليست بعد ذاتها مشكلة، بل المشكلة سببها سوء فهم الفرد لكيانه الجنسي، وعدم إيفاء حقه من الرعاية والتقدير والاحترام. ونستطيع أن نقول إن سبب سوء الفهم هذا يرجع إلى أن بعض الآباء والأمهات في مجتمعنا الحاضر، يعتبرون الكلام عن الجنس مع أبنائهم أمراً يتناقى مع الأخلاق لأنه (عيب) كما أنهم يظنون أن فيه شيء من التحريم. وذلك لأنهم يفهمون الدين فهماً سطحياً خاطئاً، إن كل فرد ذكر أو أنثى لا بد أن يتعلم بامر الجنس في يوم من الأيام، فلماذا لا يقوم الوالدان بإقناع أولادهم هذه الأمور الطبيعية بطريق صحيحة في الوقت المناسب، قبل أن يتعلموها من الناس الغرباء وبأسلوب مشوه أو بطريقة خالية من التوجيه (العمرى، 1985، 19).

إن الحياة الجنسية الناضجة للفرد تشير إلى توفر حالة من التوازن المشبع بالطمأنينة، وهذا يدل بدوره على أن الفرد قد عاش في ظروف توفر الحب والعطف، بالقدر الكافي والطريقة الملائمة. أما أولئك الأفراد الذين عاشوا طفولتهم مجردين من الحب والعطف، فإن الحرمان سوف يخلق في أنفسهم شعوراً بالفشل وحالة من فقدان الثقة في أنفسهم. وبالتالي الافتقار إلى الشعور بالطمأنينة، ومثل هذه الشعور يجعلهم ينظرون بالشك في جدوى العلاقات مع غيرهم، بما في ذلك الابتعاد عن إقامة العلاقات العاطفية الشرعية مع الجنس الآخر عندما يكبرون. وقد يدفعهم ذلك إلى اللجوء إلى وسائل غير طبيعية، لإشباع الرغبة الجنسية، سواء كان ذلك بالإمعان في الخيال والتفكير في النواحي الجنسية، أو بتحويلها إلى مظاهر سلوكية حياتية، تجد بواسطتها جميع هذه المظاهر تسير إلى نقص أساسي في اكتمال النمو الجنسي النفسي، وتعكس الحقيقة الواقعة بعدم توفر الاستعداد الكامل، والنضوج العاطفي الذي يسمح بممارسة الجنس بالشكل المباشر، وبالأسلوب والاتجاه الطبيعي والملائم مع قيم المجتمع، وسوف يحتم علينا في كل حالة تبتعد فيها العلاقة الجنسية عن مصدرها وأسلوبها الطبيعي، أن ننظر إلى أصحابها على أنهم يعانون مشكلة أساسية في تطورهم النفسي، وأن الشذوذ الجنسي هو الوسيلة التي فتحت أمامهم لمجابهة هذه المشكلة أو التعايش معها. إن الكيان الجنسي للإنسان في كل من الجنسين يتمثل في: الظواهر الجنسية والتي تتمثل في الصفات التي تظهر عند البلوغ في كل من الجنسين مثل نمو الشعر وتغير الصوت، والغريزة الجنسية وتتمثل في ميل الفرد إلى الجنس الآخر والرغبة في تشكيل الأسرة ومحبة الأولاد وما إلى ذلك.

إذن فهي طائفة حيوية طبيعية صالحة كامنة، وهذه الطاقة لا بد أن تُصرف بشكل واع وتحت إشراف العقل الواعي، وهذا ما يفرق بين الإنسان والحيوان، فالحيوان لا يملك القوة العقلية لتوجيه الغرائز الجنسية وغير الجنسية والسيطرة عليها بينما تكون هذه الغرائز موجودة في الإنسان والعقل هو الذي يسيطر عليها فلا يطلقها إلا في الوقت المناسب (العمرى، 1985، 35).

الفصل السادس التعلم وشروطه وعوامله ونظرياته

- مقدمة

- 1-6- تعريف التعلم
- 2-6- مراحل التعلم
- 3-6- التغيرات التي يتضمنها التعلم
- 4-6- أنواع التعلم
- 5-6- الشروط العامة للتعلم
- 6-6- العوامل المؤثرة في التعلم
- 7-6- عادات التعلم
- 8-6- نظريات التعلم
- 1-8-6- نظرية الإشراف الكلاسيكي (بافلوف)
- 2-8-6- نظرية المحاولة والخطأ (ثورندايك)
- 3-8-6- نظرية الإشراف الإجرائي (سكنر)
- 4-8-6- نظرية التعلم بالاستبصار (الغشالت)
- 5-8-6- نظرية التعلم الاجتماعي (باندورا)

الفصل السادس التعلم وشروطه وعوامله ونظرياته

- تمهيد:

التعلم من المفاهيم الرئيسية في علم النفس، إذ يحظى باهتمام علماء التربية وعلم النفس، فمفهوم التعلم يشكل إحدى القضايا المحورية في حياة الإنسان. ولم يختلف علماء النفس والفلاسفة في إبراز أهمية التعلم وتفسير قضاياه، حيث أشار (جون لوك (John Locke) (1632-1704) أن الإنسان يولد كورقة بيضاء تطبع عليها التربية ما تريد، أو إلى تفسيره عن طريق ارتباطات بين المنبهات والاستجابات (السلوكيون أمثال واطسون (John , Broadus WATSON) (1878-1958) وغيرهم، ولقد قدم العلماء تصورات كثيرة ومختلفة لعملية التعلم، وتبقى قضايا التعلم تستحق اهتمام علماء النفس والتربية، وكل من يبحث في مشكلات التعليم، لأن أي سلوك إرادي (نفسى- حركى، وجداني، أو معرفي) يصدر عن الإنسان لا يكون مصدره إلا التعلم. والتعلم ليس مقصوراً على الإنسان فقط بل يشمل الحيوان أيضاً. وتأتي أهمية التعلم لأنه عملية يكتسب الفرد من خلالها أنماط السلوك المختلفة ومهارات جديدة تساعده في عملية التكيف مع البيئة الداخلية والاجتماعية، ومواجهة التحديات التي يواجهها. علم هو تسهيل عملية التعلم. ولذلك لا بد لهم من معرفة كيف يتعلم الطالب، وما هي الطرق التي تعينه على الفهم والإدراك والتفكير والتذكر، ولماذا تعلم هذا السلوك وليس ذاك؟! ونظراً إلى تعدد مفهوم التعلم، هناك نظريات ومدارس كثيرة اهتمت بتفسير عملية التعلم، ومن خلالها ظهرت قوانين التعلم والتي حاولت أن تنشئ علاقات بين عناصر الموقف التعليمي عن طريق التعلم بالاستبصار والإدراك الحسي مثلاً، وما زالت وجهات نظر ونظريات تتسج متحدية ومتجاوزة الأفكار التي سادت وسيطرت على الممارسات التربوية.

6-1- تعريف التعلم:

تعددت تعريفات التعلم نتيجة استنادها إلى نظريات متنوعة، فالنظريات السلوكية تركز على التغيرات السلوكية القابلة للملاحظة والقياس في السلوكيات الظاهرة الخارجية، أما النظريات المعرفية فتركز على ما يسمى بالعمليات المعرفية والتغيرات التي تطرأ عليها، وتتناولها بالدراسة والتحليل لصلتها الوثيقة بعملية التعلم، وذلك لأن التغير في العمليات المعرفية هو الذي يجعل من السلوك الخارجي أمراً مهماً.

نافذة معرفية	
الاتجاه السلوكي	مثيرات قبلية ← سلوك ← توابع السلوك (تعزيز - عقاب)
الاتجاه المعرفي	منبهات ← عمليات معرفية ← أداء

وعلى الرغم من اختلاف نظريات علم النفس في نظرتها لطبيعة التعلم إلا أن معظم علماء النفس قبلوا التعريف الأكثر انتشاراً، وهو تعريف كيمبل (Kimble): هو تغير دائم نسبياً في إمكانيات السلوك نتيجة للخبرة المعززة. أي أنه اكتساب معرفة ومهارات وكفاءات، كما يمكن أن يعرف بأنه تلك العملية المسؤولة عن النمو المطور للفرد، وتحسينه المستمر بحيث يمكنه التكيف مع بيئته، والتعلم شخصي، إذ لا يمكن أن يتعلم فرد مكان فرد آخر حتى وإن كان التعلم في غالب الأحيان بحاجة إلى "معلم" وإرشاداته لإثارة دافعيته وقواه العقلية ونشاطاته الذاتية. "يقال عن إنسان إنه "تعلم" حين يتمكن من القيام بعمل لم يكن يستطيع القيام به من قبل، ويتأكد التعلم من خلال السلوك والتغيرات الحاصلة في هذا السلوك." (عاقل، 1982، 144)

يعرفه آرثر جيتس وآخرون (Arthur Gates, et.al): "بأنه تغير في السلوك عن طريق الخبرة والمران، له صفة الاستمرار وصفة بذل الجهد المتكرر الذي يصل الفرد إلى استجابة ترضي دوافعه وتحقق غايته" (ملحم، 2006، 48) ويعرفه جيلفورد (Guilford) (1897-1987): هو أي تغير في السلوك الذي يحدث نتيجة استئارة. وإن أصحاب النظرية المعرفية يؤكدون دور العمليات المعرفية (التذكر، التخيل، التفكير) في التعلم واعتباره نشاطاً عقلياً داخلياً، لا يمكن ملاحظته مباشرة، ولكن يمكن التعرف إليه من خلال نتائجه، أي الأداء. والسلوكيون يركزون اهتمامهم على المؤثرات الخارجية التي تشكل سلوك الفرد وتربجه، وهما اتجاهان أساسيان انبثقت عنهما طرق في التدريس والتعلم والتعليم وتطبيقات تربوية استخدمت في أقسام الدراسة.

وعلى الرغم من تعدد التعريفات، فالتعلم هو أي تغير ثابت نسبياً في سلوك الفرد نتيجة الخبرة، له خصائص مميزة منها أنه عملية، فإننا نستقبل، أي نحس، ثم نوصل هذه الإحساسات إلى الأعضاء المعنية، ثم ندرك، وننتبه، ونفكر، ونتعرف ونترجم، ونتذكر، ونفهم العلاقات، وإنه سلوك جديد لم يكن موجوداً من قبل: مثلاً تعلم القراءة والكتابة، وإنه أيضاً تقدم إيجابي أو تحسن أو زيادة في المعرفة، أي تعلم تقدمي، ولا يعني هذا أن أي تقدم يعتبر تعلم، فهناك العديد من التغيرات تكون بسبب النضج، أو تعاطي بعض العقاقير، أو نتيجة التعب، فيجب أن يكون هناك استمرار نسبي في السلوك، والتعلم يشمل مختلف جوانب الشخصية. "ومن ثم فإن مقدار التعلم يتجلى كما وكيفاً: كما يبعد الأمور التي يستطيع الفرد أن يقوم بها، وكيفاً بالطريقة التي يستجيب لها في الموقف التعليمي"، (عاقل، 1983، 145) ويستفيد الفرد مما تعلمه، ويوظفه في مواقف جديدة، وهذا ما يذهب إليه وودورث (Woodworth) في تعريفه للتعلم "التعلم

نشاط من قبل الفرد يؤثر في نشاطه المقبل، أي يعتبر التعلم سلوكاً يقوم به الفرد يؤثر في سلوكه المقبل". (أبو جادو، 2005، 130)

يلاحظ من التعريفات السابقة عدم وجود اتفاق بين الباحثين على تعريف موحد للتعلم، فالسلوكيون يؤكدون على دور المؤثرات الخارجية في تشكيل سلوك الفرد، أما السرخس فيؤكدون دور العمليات المعرفية في التعلم.

6-2- مراحل التعلم:

عملية التعلم عملية معقدة تشمل أنواعاً من النشاطات والخبرات المتعددة بتعدد المواقف التي تمر، ويعيشها الفرد. فالموقف التعليمي وحدة ذات قطبين: أحدهما المتعلم والثاني المجال الحيوي الذي يتحرك فيه. هذان القطبان وحدة معقدة تتفاعل بها عدة قوى وعوامل مختلفة كما يتفاعل كل مع الآخر. (أبو جادو، 2005، 131)

ويمكن اختصار مراحل التعلم إلى:

6-2-1- مرحلة الاكتساب: وهي مرحلة إدماج أو إدخال أو تمثيل المتعلم على اختلاف القدرات والظروف والمادة المتعلمة للسلوك الجديد حتى يصبح جزءاً من حصيلته السلوكية.

6-2-2- مرحلة الاختزان: أي حفظ المعلومات في الذاكرة.

6-2-3- مرحلة الاستعادة: وهي قدرة المتعلم على استرجاع المعلومة في صورة استجابة بشكل أو بآخر. (أبو جادو، 2005، 131)

ويجب على المعلم مراعاتها والانتباه عليها في أثناء ممارسته لمهنته. كما أن معرفة المعلم بخصوصيات التعلم ومراحله، تجعله قادراً على ضبط طريقة في التدريس، وإدراك أساس التعثر عند كل يتعلم. فالتعلم ليس ما يحدث في غرفة الصف فقط، وإنما التعلم يحدث بشكل مستمر في حياتنا اليومية. ولا يتعلق الأمر بكل ما هو صحيح فقط، فالخطأ بعد تعلماً أيضاً، ولا يقتصر التعلم على المعرفة والمهارات وإنما يتضمن تعلم الاتجاهات والعواطف. فالتعلم هو تغيير دائم في سلوك المتعلم وقد يكون مقصوداً أو غير مقصود، ويتخلله المرور بالخبرة والتفاعل البيئي أما التغيرات الناتجة عن النضج لا تعتبر تعلماً، والتغيرات الطارئة المؤقتة الناجمة عن التعب والجوع تستثنى أيضاً من التعلم

6-3- التغيرات التي يتضمنها التعلم:

يتضمن التعلم تغيرات في جوانب الشخصية، وهذا يعني أن التعلم يشمل سمات الشخصية من ميول وقيم ودوافع واتجاهات وكل أنواع السلوكات: لفظية كانت أم حركية، ذهنية أو اجتماعية. وهذا يعني أن التعلم يشمل كل مواقف الحياة ولا يقتصر على جانب واحد: فالفرد يتعلم في البيت، في الشارع، في المدرسة، من الأستاذ والزميل والكتاب. وهذه التغيرات في الشخصية يمكن حصرها في ثلاث جوانب رئيسية هي:

6-3-1- التغير في النواحي الحركية: أي السلوك النفسي- الحركي، مثل الكتابة والقراءة وطريقة الأكل وقيادة السيارة والمشي، وغيرها من أنماط السلوك الحركي التي يمكن أن تصبح عادات حركية تقوم بها دون شعور منا.

6-3-2- التغير في النواحي العقلية المعرفية: تشتمل المعارف والحقائق والمبادئ وطرق التفكير المختلفة.

6-3-3- التغير في النواحي الوجدانية (الانفعالية): العواطف والميول وما يكتسبه الفرد من اتجاهات وقيم اجتماعية وتذوق فني وجمالي وأدبي. (ملحم، 2006، 52)

6-4- أنواع التعلم:

يصنف التعلم إلى خمسة أنواع رئيسية:

6-4-1- التعلم اللفظي: هي القدرة على تعلم الكلام فحسب، واستيعاب بعض المعلومات والحقائق واسترجاعها وتوظيفها في مواقف مختلفة، وتدريب الفرد على عمليات التفكير، وإدراك العلاقات والمقارنة بين المعلومات وإصدار الحكم والتقييم السليم.

6-4-2- التعلم الحركي: هو قدرة الفرد على استخدام عضلاته (الإرادية)، بما يؤدي إلى توافق عضلي من نوع جديد باعتباره نموذجاً للاستجابة المطلوبة مثل تعلم الفرد الكتابة وتعلم السباحة.

6-4-3- التعلم الإدراكي: هي رؤية الأشياء وإدراك المواقف والمواضيع بصورة جديدة، هذا النوع من التعلم يهدف إلى إعادة تنظيم المثيرات الحسية في نماذج إدراكية جديدة.

6-4-4- تعلم الاتجاهات: الاتجاهات هي الموجه والمحرك لسلوك الإنسان، يتعلمها الفرد من محيطه الاجتماعي الثقافي، فميلنا أو نفورنا من بعض الأفكار، مثلاً ما هو إلا ناتج تعلم، فالتأثير عليها وتغييرها هو التحكم في سلوك الإنسان.

6-4-5- تعلم أسلوب حل المشكلات: عند تغير المحيط يميل الفرد إلى تغيير سلوكه، حتى يتأقلم (يتكيف) مع الوضعيات الجديدة أي إيجاد الحلول للمواقف الجديدة. (ملحم، 2006، 53)

5-6- الشروط العامة للتعليم:

هناك اختلافات هائلة في سلوك البشر، وهم الذين خلقوا على أسس فسيولوجية متشابهة، هذه الاختلافات والتي هي تعديلات وتغييرات توفرها إمكانيات الأفراد الفسيولوجية، والظروف الاجتماعية الثقافية لا يمكن ردها في الأساس إلا إلى التعلم، فحين نتعلم أن نتوّن أفراداً من المجتمع، إذ نتعلم كيف نؤدي دورنا في الحياة الاجتماعية، فنتعلم البقاء والتكيف ونتعلم التفاعل مع الآخرين، ونتعلم الاتجاهات والقيم وتحسين حياتنا، هذا التعلم يخضع إلى شروط عامة يمكن تقسيمها إلى قسمين أساسيين:

5-6-1- شروط داخلية خاصة بالمتعلم: كظروفه الفسيولوجية (مستوى نضجه الفسيولوجي وصحته) وقدراته العقلية، ودافعيته نحو الموضوع المتعلم.

5-6-2- شروط خارجية: محيط التعلم ووضوح الأهداف وطبيعة المادة المتعلمة، وهذه الشروط ذات تفاعل متبادل. كما هو معلوم كل الناس بحاجة إلى غذاء ومسكن وملبس ونوم، وهي حاجات مادية أساسية لا بد منها لإقامة الحياة. لكن نوعية هذه العوامل المادية والظروف، التي يحصل بها الناس على ما يلزمهم لها أثرها الكبير، فالحرمان من سد الحاجات الأساسية يؤدي إلى اضطرابات سلوكية عنيفة، ويفضي إلى فروق جسيمة، وكذلك القول عن الحاجات النفسية الاجتماعية - حتى وإن تباينت درجاتها من مجتمع لآخر - فالحاجة مثلاً إلى الأمن والطمأنينة والحاجة إلى الانتماء والمحبة وتقدير الذات، وعدم تلبيتها كما ونوعاً ينتج أعراضاً سلوكية مختلفة كالعدوان والانزواء والانحراف وما لها من أثر على التعلم.

ويجب ألا ننسى أن فعالية الجهود التي يبذلها المتعلم، تبقى رهناً بنجاحه في تلبية مجمل حاجاته المادية والمعنوية التي يشترك فيها مع غيره من الناس أو التي ينفرد بها أحياناً. (صيداوي، 1986، 18)

6-6- العوامل المؤثرة في التعلم:

لكي تتم عملية التعلم يجب أن تتوفر عدة عوامل أهمها:

6-6-1- التفضيح: والمقصود منه ليس اكتمال النمو الجسمي والطبيعي، فحسب، بل عملية نمو تشمل الكائن في كل جوانبه (الفسيولوجي، النفسي، العقلي، المعرفي، الانفعالي)، حيث تصبح قابلة وقادرة على العمل بها.

6-6-2- الدافعية: هي طاقة كامنة في الفرد توجه السلوك، وتعززه وتعمل على زيادة استثارته. هذه الدوافع المحفزة مثلاً عن التعلم، يمكن تقسيمها كذلك إلى ثلاثة أنواع: منها ما هي لصيقة بموضوع التعلم كالرغبة في تعلم لغة أجنبية، منها ما هي خارجة عن موضوع التعلم كرغبة الفرد في التعلم من أجل الحصول على جائزة أو إرضاء لوالديه، ومنها ما يرتبط بظروف التعلم.

6-6-3- الممارسة: هي تكرار أسلوب النشاط مع تعزيز موجه، وهي شرط أساسي في عملية التعلم، وتشمل جميع أساليب النشاط سواء تعلق الأمر باكتساب مهارات حركية أم معلومات أم طريقة تفكير، فلا يمكن الحكم على حدوث التعلم إلا بالممارسة. إذ لا يمكن الحكم على الفرد أنه تعلم إلا إذا تكرر الموقف، وظهر التحسن في الأداء، وللممارسة المجدية خصائص منها: المواءمة بين الميول والقدرات فتؤدي إلى حدوث التعلم بأقل جهد، مراعاة الفروق الفردية، وضوح الهدف، ونوعية الممارسة. (صيداوي، 1986، 18)

7-6- عادات التعلم:

يهدف التعلم إلى تحصيل أربع نتائج أساسية، والتي يطلق عليها اسم عادات التعلم وهي:

6-7-1- عادات أو مهارات حركية: وتتمثل فيما يتم تعلمه من عادات الأكل واللباس وطريقة الكلام والكتابة والمشي ورسم الخرائط.

6-7-2- عادات معرفية: تتمثل فيما يتم اكتسابه من مفاهيم وقواعد وطرق تفكير مثل التفكير الإبداعي والتفكير الناقد.

6-7-3- عادات وجدانية أو انفعالية: تتمثل في العواطف والميول مثل حب أو كراهية الأشخاص والمواد الدراسية وما نكتسبه من اتجاهات وقيم اجتماعية وتنوّق فني أو أدبي أو جمالي.

6-7-4- عادات اجتماعية وخلقية: كالأمانة والتسامح والتعاون.

إن نتائج التعلم هذه تتفاعل مع بعضها فاللغة مثلاً في ذاتها هي أداة اجتماعية ومهارة فكرية وعادة حركية واتجاه وجداني وطريقة خاصة شخصية في الأداء. (ملحم، 2006، 45-55)

6-8- نظريات التعلم:

لتسهيل فهم نظريات التعلم، سوف نقسم هذه النظريات إلى نوعين اعتماداً على الاتجاه الذي يفسر عملية التعلم، وسيتم تناول بعض النظريات المفسرة للتعلم منها، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (٤) نظريات التعلم

الاتجاه	النظريات
الاتجاه السلوكي	نظرية الإشراف الكلاسيكي
	نظرية المحاولة والخطأ
	نظرية الإشراف الإجرائي
الاتجاه المعرفي	نظرية التعلم بالاستبصار (الغشائات)
	نظرية التعلم الاجتماعي

6-8-1- نظرية الإشراف الكلاسيكي (بافلوف): (Pavlov) (1849-1936)

تعد نظرية الإشراف الكلاسيكي من أقدم نظريات التعلم السلوكية التي حاولت تفسير التعلم. وتركز هذه النظرية على قضية محورية، وهي تفسير كيف أن استجابة معينة تحدث غالباً بعد مثير محدد يمكن أن تحدث بعد مثير آخر ليس له صلة بتلك الاستجابة. وصاحب هذه النظرية العلم الروسي (بافلوف).

لاحظ بافلوف في تجاربه أن العصارة المعدية في الكلاب، لا تتأثر فقط بوضع الطعام في فم الكلاب، لكن تتأثر بمجرد رؤية الطعام، بل كانت تبدأ بإفراز لعابها بمجرد رؤيتها للحارس الذي يقدم لها الطعام، بل وحتى بمجرد سماعها لخطوات قدميه قبل أن يصل الطعام إلى أفواهها فعلاً، وأدرك بافلوف أن رؤية الحارس لم تكن المثير الطبيعي للانعكاسات العنكبونية، ولكن رؤية الحارس قد أصبحت من خلال تعود الكلاب على ذلك المؤشر: الإشارة أو العلامة التي تستهدي بها على قرب وصول الطعام، وسرعان ما أدرك بافلوف أنه اكتشف ظاهرة لا بد أن يكون لها أهمية قصوى في مساعدة الكائن الحي على التكيف مع ظروف بيئته، وفي بادئ الأمر أطلق بافلوف على هذه الانعكاسات المكتشفة حديثاً اسم "إفراز الغدد النكس" لكنه أبدله فيما بعد بما أسماه "الانعكاس المشروط" والذي يعني انتقال أثر المثير الطبيعي للاستجابة إلى مثير غير طبيعي (لا يسبب الإثارة أساساً) نتيجة لاقتزان المثيرين وتكرار حدوثهما.

تقوم الفكرة إذن على الارتباط فعلاً بين منبه طبيعي (م) واستجابة طبيعية (ج) (م ← ج)، وهذا ما يحدث مع المتغيرات الطبيعية، إلا أن هذا لا يعتبر تعلماً فهو السلوك الطبيعي، والتعلم أو الإشراف يقوم على القيام بسلوك جديد، وهذا ما يحدث عن طريق ارتباط المثيرات الطبيعية بمثيرات شرطية، إذ مع التكرار والدعم اللاحق يحدث الارتباط بين المثير الشرطي والمثير الطبيعي ويكتسب المثير الشرطي قوة المثير الطبيعي في إحداث الاستجابة.

من تجارب بافلوف وضع على لسان كلب قليلاً من مسحوق اللحم أو نقطة من حامض (المنبه الطبيعي م)، فوجد الكلب يستجيب لهذا المسحوق بسيلان اللعاب (استجابة طبيعية ج). وانتقل إلى خطوة ثانية حيث أسمع الكلب جرساً واستجاب الكلب بأذنيه فقط لرنات الجرس، وطبعاً لم يفرز أي لعاب من غده. أما الخطوة الثانية فكانت قرع الجرس وبعد بـ ١٠ ثوانٍ تقديم الحامض. إلى لسانه، واستجاب الكلب بإفراز اللعاب تحت تأثير الحامض، وبعد تكرار التنبيه والاستثارة (جرس + حامض) عدة مرات، حذف الحامض وأسمع الكلب الجرس، فوجد أن اللعاب قد أفرز واستجاب لمجرد سماع الجرس لوحده. بهذا الشكل تم تأسيس علاقة مؤقتة بين نشاط نظام معين (اللعاب)، وموضوعات خارجية (حامض + جرس)، (كركونلي، 1986، 43) والجدول التالي يوضح كيفية ظهور الاستجابة المتعلمة (الاستجابة الشرطية).

جدول رقم (5) ملخص تجربة بافلوف

المثير الطبيعي (غير شرطي) (الطعام)	قبل الإشراف	الاستجابة الطبيعية (غير شرطية) (سيلان اللعاب)
مثير محايد (صوت الجرس)	قبل الإشراف	عدم ظهور الاستجابة (عدم سيلان اللعاب)
المثير المحايد (صوت الجرس) + المثير غير الشرطي (الطعام)	خلال الإشراف (اقتزان + تكرار)	استجابة غير شرطية (سيلان اللعاب)
المثير الشرطي (صوت الجرس)	بعد الإشراف	استجابة شرطية (سيلان اللعاب)

وقد أطلق على هذا الاكتشاف الجديد اسم الفعل المنعكس الشرطي.

- العوامل المؤثرة في الفعل المنعكس الشرطي:

1. الفترة الزمنية بين المثيرين: إن حدوث التعلم الشرطي يتطلب أن يتلو المثير الشرطي المثير غير الشرطي بفاصل زمني قصير، لكي يحدث اقتران بينهما، وقد حدد هذا الفاصل بـ خمسة ثواني.
2. تكرر الاقتران أو التصاحب بين المثيرين: لكي تتكون العلاقة الشرطية بين المثير المحايد (الجرس في تجربة بافلوف) وبين المثير الشرطي (الطعام)، لا بد أن يتكرر هذا الاقتران، وب نفس الترتيب مرات عديدة علماً بأنه تبين أن حدوث هذا الاقتران مرة واحدة وفي ظروف معينة يؤدي إلى تعلم الربط بينهما، لكن الدارسين يرون ضرورة التكرار لضمان تكون هذه العلاقة.
3. استبعاد المثيرات الأخرى المشتتة للانتباه: إن نجاح التعلم الشرطي يتوقف على قلة العوامل المشتتة للانتباه في مواقف التعلم، إذ كلما زاد عدد هذه العوامل تطلب الأمر القيام بعدد أكبر من المحاولات.
4. التعزيز: إن العامل الحاسم في التعلم الشرطي هو التعزيز، فلكي يصبح الجرس قادراً على استدعاء إفراز اللعاب لا بد أن يقدم الطعام للكلب إثر سماعه صوت الجرس. (كركونلي، 1986، 51-52)

تفكير ناقد

فكر في عدد من المثيرات التي تتلقاها يومياً، والاستجابات التي تصدر عنك ثم حدد نوعها وفقاً لنظرية الإشرط الكلاسيكي.

- المفاهيم الأساسية في نظرية الإشرط الكلاسيكي:

- اكتشف بافلوف من خلال تجاربه عدداً من المفاهيم التي تفسر العلاقة بين المثيرات الشرطية وغير الشرطية، وهي:
1. الانطفاء: إذا تكرر ظهور المثير الشرطي لفترة من الزمن دون تعزيز بالمثير الطبيعي، فإن الاستجابة الشرطية تضعف وتضمحل تدريجياً، وفي النهاية تنطفئ، أي لا تظهر الاستجابة الشرطية، فإذا تكرر قرع الجرس من دون تقديم الطعام، فإن كمية اللعاب تأخذ بالنقصان شيئاً فشيئاً حتى تتوقف تماماً، لذلك يعتبر تقديم المثير الشرطي عاملاً مهماً جداً للتخلص من الاستجابة الشرطية.
 - مثال: عندما يقوم الطفل بمسك مقلاة الطبخ الساخنة عدة مرات عندما تكون باردة، فإن خوفه سوف يتناقص تدريجياً في كل مرة يمسك بها المقلاة. ومن العوامل المؤثرة في الانطفاء:
 - قوة الاستجابة الشرطية، فكلما كانت أقوى يصعب انطفائها.
 - عدد المرات التي يتبع فيها المثير غير الشرطي المثير الشرطي، فكلما زاد عدد المرات يصعب إطفاء الاستجابة والعكس صحيح.
 - طول فترة التعرض للمثير الشرطي خلال عملية الانطفاء: فكلما زادت هذه الفترة أدى ذلك إلى تناقص أشد في قوة الاستجابة الشرطية.
 2. التعزيز: إن التعزيز شرط لا بد منه لتكوين الفعل المنعكس الشرطي، ويقصد بذلك تتابع الموقف على نحو يكون فيها التعزيز هو الخيط الذي يوحد عناصر الموقف ويجعل منها كتلة سلوكية ترابطية.
 3. التعميم: ويعني أنه حينما يتم إشرط الاستجابة لمثير معين، فإن المثيرات الأخرى المشابهة للمثير الأصلي تصبح قادرة على استدعاء نفس الاستجابة، فبعد أن يتعلم الكلب الاستجابة لقرع الجرس بإفراز اللعاب، فإنه يستجيب بعد ذلك بإفراز اللعاب عند سماعه أصواتاً مشابهة لصوت الجرس. وتلاحظ ظاهرة التعميم كثيراً في سلوك الحيوان والإنسان، فالطفل الذي يخاف نوعاً من الحيوانات، يستجيب بالخوف لحيوانات مشابهة لهذا النوع. فالتعميم هو ميل مثير جديد مشابه للمثير الأصلي إلى انتزاع استجابة مشابهة للاستجابة الشرطية.
 - مثال: يخاف الطفل من حيوان ما، فإن استجابة الخوف هذه تظهر عندما يشاهد حيوانات أخرى مشابهة.
 4. التمييز: هو مفهوم مكمل لمفهوم التعميم، فإذا كان التعميم استجابة للتشابه بين المثيرات، فإن التمييز استجابة للاختلاف بينها، بمعنى أن الكائن الحي يستطيع في هذه العملية أن يميز بين المثيرات الموجودة في الموقف، بشكل لا يصدر الاستجابة إلا للمثير المعزز، وبالتالي لا تبقى إلا الاستجابة المعززة، بينما تنطفئ الاستجابات الأخرى غير المعززة.
 - مثال: الطفل الذي كان يخاف من جميع الحيوانات التي تشبه الحيوان الذي كون لديه استجابة الخوف، يبدأ بإصدار استجابة الخوف لحيوان بعينه وليس لجميع الحيوانات التي تشبهه.

- التطبيقات التربوية لنظرية بافلوف:

اعتمد على الإشرط الكلاسيكي في تفسير السلوك، واستُخدم في معالجة السلوك غير السوي كعلاج حالات الإفراط في الخوف مثلاً (الخوف أو الفوبيا) الذي يستخدمه المعالجون السلوكيون، والعاملون في ميدان الصحة العقلية والنفسية، واكتشف علماء التربية ما لهذا الإجراء من فائدة في تخفيض حدة الخوف في حالات مثل الخوف من الكلام والخوف من الامتحانات والقلق خشية عدم التمكن من الأداء.

من التطبيقات المستخلصة من نظرية بافلوف، والتي يمكن الاستفادة منها في ميدان التربية والتعليم: (كركوتلي، 1986، 151)

- ربط تعلم التلاميذ بدوافع من جهة وتعزيز العمل التعليمي من جهة ثانية، لأن غياب المثير غير الشرطي يؤدي إلى انقضاء الاستجابة المستعلمة.

- يمكن الاستفادة من هذه النظرية (انقضاء الاستجابة) في إبطال العادات السيئة، التي تظهر عند المتعلمين في القراءة والكتابة مثلاً.

- تعديل السلوك في المجال الانفعالي، وإلقاء الضوء على طرق اكتساب العادات، وعملية التطبيع الاجتماعي.

- حصر العوامل المشبّعة للانتباه في غرفة الدراسة، لأن الموقف التعليمي الذي تكثر فيه المثيرات المحايدة لا يساعد على التعلم.

- عملية التعميم والتمييز من العمليات المهمة، حيث يمكن أن نستفيد منها في فهم الكثير من مظاهر التعلم الإنساني لأن تعلم الكثير من المفاهيم والحقائق في المناهج الدراسية، يحتاج إلى التركيز مثلاً على المفاهيم والحقائق المتشابهة من أجل التمييز بينها.

مثال تطبيقي: الطفل الذي كان يخاف من جميع الحيوانات التي تشبه الحيوان الذي كونه لديه استجابة الخوف، يبدأ بعد ذلك بإصدار استجابة الخوف لحيوان بعينه وليس لجميع الحيوانات التي تشبهه.

- يحتاج تعلم الكثير من السلوكيات والمعلومات والمهارات، إلى إحداث اقتران بين مثيرات شرطية، وأخرى غير شرطية (عند تعلم القراءة مثلاً اقتران الكلمة بالصورة).

- التأكيد على المعلم لجعل من خبرة التعلم خبرة سارة للمتعلم (حب الطفل للمعلم هو حب للمادة المُدرّسة وحب للمدرسة). (العتوم وآخرون، 2011، 99-100)

والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (6) مثال تطبيقي على الإشرط الكلاسيكي

الاستجابة الطبيعية (غير شرطية) (الشعور بالسعادة)	قبل الإشرط	ابتسامة المعلمة في يومها الأول (مثير غير شرطي) (طبيعي)
عدم ظهور الاستجابة	قبل الإشرط	مثير محايد (النشاطات الدراسية)
استجابة غير شرطية (طبيعية) (الشعور بالسعادة)	في أثناء الإشرط (اقتران + تكرار)	المثير المحايد (النشاطات الدراسية) + المثير غير الشرطي (ابتسامة المعلمة)
استجابة شرطية (الشعور بالسعادة)	بعد الإشرط	المثير الشرطي (النشاطات الدراسية)

2-8-6- نظرية المحاولة والخطأ (ثورندايك): (Thorndike) (1874-1949)



طبق ثورندايك تجاربه على الحيوان، ومن خلال تجاربه وصل إلى فكرة التعلم بالمحاولة والخطأ القائمة على فكرة الارتباط. وهذا ما دفع إلى تصنيفه ضمن السلوكيين، " فالتعلم من وجهة نظر ثورندايك هو تغير آلي في السلوك، ولكنه يقود تدريجياً إلى الابتعاد عن المحاولات الخاطئة، وإلى نسبة تكرار أعلى للمحاولات الناجحة، التي تؤدي إلى أثر مشجع، وقد عرفت نظرية ثورندايك، التي ظلت مسيطرة لعدة عقود من القرن العشرين على الممارسات التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية، باسم الترابطية لأنه يعتقد أن التعلم عملية تشكيل ارتباطات بين المثيرات واستجاباتها". (أبو جادو، 2005، 134) ومن أبرز تجاربه كانت عن القطط التي كانت توضع في قفص صغير، له باب يُفتح إذا سحبت القطعة خيطاً مدلى داخل القفص، لتخرج وتأكل الطعام الموجود خارج القفص. تقوم القطعة الجائعة بحركات عشوائية إلى أن يُسحب الخيط بالصدفة، ولاحظ ثورندايك أن الوقت الذي تحتاجه القطعة للوصول إلى الحل والخروج من القفص يتناقص تدريجياً، إلى أن أصبحت قادرة على سحب الخيط والخروج فوراً، وقد نتج عن أبحاثه الطويلة وصوله إلى نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ، والتي تفسر التعلم من خلال الإبقاء على المحاولات المؤدية إلى تأثير جيد مُرضٍ. وإضعاف ارتباط تلك التي لا تحقق

الإشباع. وذلك وفقاً لعدد من المبادئ (القوانين) التي استمر في مراجعتها مؤكداً أهمية بعضها وضعف أهمية بعضها الآخر.

التجربة:

وسنح ثورندايك قطعاً جائعاً داخل قفص حديدي مخلوق، له باب يفتح ويغلق بواسطة سلسلة، عندما يحثك التطبجها يفتح الباب ويمكن الخروج منه، ووضع خارج القفص طعاماً يتكون من قطعة لحم أو قطعة سمك، ويستطيع القط أن يدرك الطعام خارج القفص عن طريق حاستي البصر والشم. إذا نجح القط في أن يخرج من القفص فسيحصل على الطعام الموجود خارجه، تنسم المحاولات الأولى لسلوك القط داخل القفص بقدر كبير من الخربشة والعض العشوائي. بعد نجاح القط في فتح باب القفص والوصول إلى الطعام، وتتاوله كان يترك حراً خارج القفص وبدون طعام لمدة ثلاث ساعات، ثم يدخل ثانية إلى القفص إلى أن يخرج مرة أخرى، وهكذا تتكرر التجربة إلى أن يصبح أداء الحيوان وقدرته على فتح باب القفص أكثر يسراً، أو سهولة، مما نتج عنه انخفاض الفترة الزمنية نتيجة لاستبعاد الأخطاء، وسرعة الوصول إلى حل المشكلة، وبالتالي فقد تعلم القط القيام بالاستجابة المطلوبة، إذ بمجرد أن يوضع في القفص فسرعان ما كان يخرج منه، أي وصل إلى أقل زمن يحتاجه لإجراء هذه الاستجابة، وهذا دليل على أن الحيوان وصل إلى أقصى درجات التعلم.

- قوانين التعلم عند ثورندايك:

1- قانون الأثر:

لكي نكتسب سلوكيات (استجابات) يجب أن توصّل الكائن الحي إلى حالة الرضا، وتقوم فكرة ثورندايك على أساس أن الفعل المؤدي إلى أثر جيد، يميل إلى الظهور مستقبلاً في حالة حدوث المثير، غير أن السلوك الذي لا يؤدي إلى الإشباع يميل إلى عدم الظهور مستقبلاً، وينص هذا القانون على أن أي ارتباط قابل للتعديل بين موقف واستجابة يزداد إذا ما صاحبه حالة إشباع، ويضعف إذا ما صاحبه أو أعقبته حالة ضيق. و "الأثر بحثية: الإيجابي والسلبي، أي الثواب والعقاب". هو في نظر ثورندايك شرط لازم لاكتساب مختلف المهارات، فتعزيز ارتباط ما يتوقف على أثره الطيب، واستبعاد أو حذف استجابة غير مرغوبة مرهون بما يتركه من أثر سيئ، (عامود، 2001 (231) والمقصود بذلك هو المكافأة. يقول ثورندايك: "إنه إذا قام ارتباط قابل للتغيير، وكان مصحوباً أو متبوعاً بحالة مرضية، فإن قوة الارتباط تزيد، أما إذا قام الارتباط وكان متبوعاً أو مصحوباً بحالة مزعجة فإن قوته تضعف"، (المصدر السابق، 231) وتم تعديل هذا القانون سنة 1932 إذ تبين عدم توازي تأثير الثواب والعقاب في عملية التعلم، فأنهما ليسا متغيرين متعكسين، ففي حين يؤدي الثواب إلى تقوية الارتباط فإن العقاب يؤدي إلى نتائج مختلفة، فقد يؤدي إلى إيقاف السلوك مؤقتاً، إلا أنه لا يزيله كما أنه لا يساعد مباشرة على تعديل السلوك إذا لم تُقدّم البدائل.

2- قانون الاستعداد:

يصف الأسس الفيزيولوجية لقانون الأثر، أي يصف الظروف المساعدة لحدوث التعلم، ويفسر ثورندايك ذلك بالاعتماد على حساسية الميكانيزمات العصبية لإحداث السلوك، فالاستعداد للسلوك يعني إمكانية القيام به نتيجة للتهيؤ العصبي، فالجوع مثلاً قد يعني استعداد الفرد للقيام بالبحث عن الطعام لما له من أثر إشباعي، في حين أن ما لا يقوم به مؤشر على عدم الاستعداد، يفسر وفق هذا القانون معنى الارتياح أو الضيق. ويصوغ ثلاث حالات لإبراز معنى الاستعداد:

- أ- حينما تكون الوحدة العصبية مستعدة للعمل، وتعمل، فإن عملها يريح الكائن الحي.
- ب- حينما تكون الوحدة العصبية مستعدة للعمل، ولا تعمل، فإن عملها يزعج الكائن الحي.
- ج- حينما تكون الوحدة العصبية مستعدة للعمل، وتجبر على العمل، فإن عملها يزعج الكائن الحي. (أبو جادو، 2005، 236)

3- قانون الانتماء:

يعتبر هذا القانون من أهم القوانين التي أضافها لنموذجه في صورته الأخيرة، وتبعاً لهذا القانون فإن تعلم الارتباط يكون أكثر سهولة، إذا كانت الاستجابة تنتمي إلى الموقف، ويعتمد انتماء المكافأة أو العقاب على مدى ملاءمتها لإرضاء دافع أو حاجة عند المتعلم، وعلى علاقتها المنطقية بموضوع الثواب والعقاب، فإجابة العطشان بالماء يجعل استجابته أقوى مما لو كانت إثابته بالنقود. (أبو جادو، 2005، 236)

4- قانون التدريب (التكرار):

إن تكرار الرابطة بين المثير والاستجابة يؤدي إلى تثبيت الرابطة وتقويتها، وبالتالي يصبح التعلم أكثر رسوخاً، يرى ثورندايك أن لهذا القانون شقين هما:

- أ. قانون الاستعمال: الذي يشير إلى أن لارتباطات تقوى بفعل التكرار والممارسة.
 - ب. قانون الإهمال: الرابطة تضعف بفعل الترك وعدم الممارسة.
- التطبيقات التربوية لنظرية ثورندايك:

من التطبيقات التربوية التي يمكن إعمالها داخل الفصل الدراسي، نذكر أبرزها:

1. يمكن الاستفادة تربوياً من نظرية ثورنडाيك، وبالقوانين التي استخلصها، متمثلة في أهمية الممارسة والنشاط، وبذل الجهد فضلاً عن الأثر الطيب والثواب، الذي يجب أن نوفره للتلاميذ؛ حتى نحصل على أحسن وأفضل نتائج للتعليم. وعلى المعلم استخدام الضوابط الفعالة التي يهتم بها التلاميذ أو تضاهيهم، بحيث يمكن التحكم في سلوك التلاميذ وتحقيق ما يشبع دوافعهم شيئاً بجزء ثلثهم أحياناً، وعلى ذلك يوضح ثورنडाيك وظيفة المعلم في الصف كما يلي:

- تقسيم موضوع الدرس إلى عناصره الأولية.
- تمديد المثيرات المناسبة لكل عنصر مع اعتبار عدد كبير من الاتجاهات لديه.
- ترتيب عناصر ومكونات الدرس حسب تدرجها.
- تقديم العناصر بطريقة تسعى لحدوث الاستجابة الصحيحة.
- تشجيع تكرار الاستجابات الصحيحة وتجنب حالة المضايقة عند الطالب.

2. يعتبر قانون الاستعداد من أهم القوانين، التي يجب أن يعيها المعلم ويستخدمها، ومعلم المدرسة الابتدائية والإعدادية بشكل خاص؛ ذلك لأنه لا يمكن إقناع طفل صغير أن يتعلم شيئاً، يرى الكبار فائدة له من دون أن يكون هو مستعداً لتعلمه، وإنما يقبل الطفل على تعلم الشيء، إذا كان هو نفسه قد وصل لمرحلة النضج الكافية المناسبة، وأن يكون مهياً لتعلمه، حتى يظهر إقباله وتعلمه.

3. التعلم مرتبط بتهيؤ التلاميذ واستعدادهم للتعليم، وإلا فإنه لا يحدث، وعلى المدرس أن يبدأ بالاعتماد على ميول الأطفال الطبيعية، حيث استعنا عن وحدة التوصيل بالمثل.

4. يُستفاد من قانون التكرار في أن القيام بعمل ما يساعد على جعل القيام به للمرة الثانية أسهل وأيسر، وأقل أخطاء من المرة الأولى، وهنا ما لم تتدخل عوامل أخرى تقلل أثر التكرار، ويترتب على ذلك أنه كلما كثر عدد مرات العمل، أو الخبرة ثبت أثر التعلم. ومثال ذلك أن قراءة التلميذ لقصيدة من الشعر، تجعل قراءته الثانية لها أسهل، وأسلم من الأخطاء، وأنه بتكرار قراءتها يحفظها التلميذ عن ظهر قلب، ويسهل عليه استظهارها، كما أن عدد المرات اللازمة لتعلم خبرة أو شيء ما يتوقف على أشياء منها رغبة المتعلم، ومنها درجة نضجه العقلي، وأسلوب تفكيره، وهو يكرر القيام بالعمل.

5. لا ينكر أحد أن الإنسان يتعلم بسهولة تلك الخبرات، التي تقتن أو تنتهي بشعور بالسرور والارتياح، ولا يتعلم إلا ببطء تلك التي يكون نتيجتها الشعور بالألم والمضايقة، فتشجيع المعلم لتلاميذه بأي أسلوب، سواء أكان بالكلمة، أم بالدرجة، أم بالمكافأة يعمل على إجادته العمل والاستمرار فيه، ويعتبر قانون الأثر مكملاً لقانون التدريب، حيث لا بد من الممارسة والتدريب، وبذل الجهد والنشاط مع الحصول على النتائج المشجعة، وخير نتيجة تضمن فاعلية قانون الأثر، هي نتيجة التعلم في تحقيق غرض أساسي عند التلميذ يشعر به، وينشوق إليه.

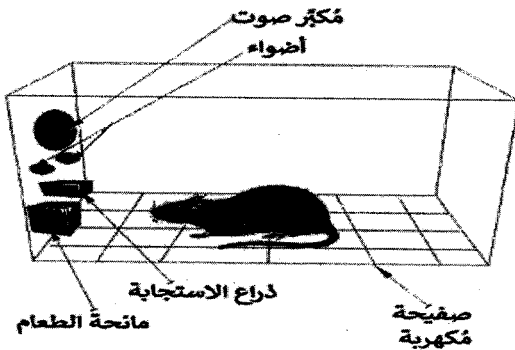
ويهتم ثورنडाيك بثلاث مسائل أساسية تؤثر في استفادة المعلم منها في عمله داخل الصف:

- تحديد الروابط بين المثيرات والاستجابات التي تتطلب التكوين أو التقوية أو الإضعاف.
- تحديد الظروف التي تؤدي إلى الرضا أو الضيق عند التلميذ، واستخدام الرضا أو الضيق في التحكم في سلوك التلميذ.

- التركيز على التعلم القائم على الأداء وليس الإلقاء. (أبو جادو، 2005، 138-139)

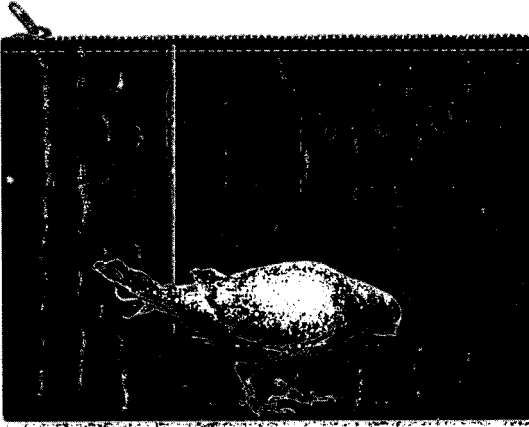
6-3-8- الإشراف الإجرائي: سكينر (Skinner) (1904-1990)

يعود الفضل في هذه النظرية إلى عالم النفس الأمريكي سكينر عام 1938، وهو شكل من أشكال التعلم الإقتراني والتي تؤدي من خلاله نتائج السلوك إلى تغيرات في احتمالية حدوث السلوك في المستقبل، وقد اختار سكينر مصطلح الإجراء ليصف سلوك العضوية المؤثر في البيئة والمتأثر بها، فالإجراء هو استجابة تحدث تلقائياً من دون حاجة إلى مثير طبيعي لإطلاقها، لذلك فإن الإشراف الكلاسيكي الذي تم وصفه سابقاً يتضمن السلوك الاستجابي بمعنى السلوك الذي يتأثر بالبيئة، بينما الإجرائي أو السلوك الإرادي أو التلقائي الذي يعمل من أجل التأثير في البيئة ويكون منتجاً تعزيزات أو مثيرات عقابية. (العوم وآخرون، 2011، 102)



التجربة:

استخدمت مختبراً في تجاربه جهازاً أطلق عليه الباحثون فيما بعد اسم صندوق سكينر، حيث يتألف هذا الجهاز من صندوق زجاجي توجد فيه رافعة (عند استخدام الفئران في التجربة)، وصندوق زجاجي آخر يوجد فيه قرص في الجزء العلوي منه (عند استخدام الحمام في التجربة)، وعلى جانب كل صندوق مخزن للطعام، وفي أسفل الصندوق توجد أسلاك معدنية تستخدم لتوصيل صدمة كهربائية عند دراسة أثر العقاب في السلوك، ويتكون الجزء الثاني من الجهاز من لوحة تحكم تتحكم من خلالها بالتعزيز وتقديم الصدمات الكهربائية ونوع جدول التعزيز المستخدم ولون الإضاءة عندما نريد تعليم الفأر أو الحمامة التمييز بين المثيرات، وإصدار استجابة محددة لضوء معين، كما يحتوي على أجزاء أخرى وظيقتها الأساسية تسجيل عدد الاستجابات الصادرة



عن الحيوان، وعدد المرات التي يحصل بها على التعزيز، كما يحتوي الجهاز على جزئ ثالث يسمى السجل التراكمي، وظيفته الأساسية تسجيل فترات السكون التي لا يصدر فيها الحيوان أية استجابة. والشكل الموضوع في الصورة أعلاه يوضح أجزاء الصندوق بشكل تفصيلي.

التجربة:

بدأ سكينر بإجراء التجارب على الفئران، إذ وضع صندوقاً بداخله رافعة يمكن الضغط عليها، وفيه وعاء للطعام، ووضع سكينر الفأر الجائع في الصندوق ولاحظ أنه يقوم بسلوك استكشافي، وكان الضغط على الرافعة إحدى هذه الاستجابات القليلة التي يمكن للفأر أن يقوم بها، وبعد لحظة كان سكينر يعزز الضغط على الرافعة بأن يجعل كرتة الطعام تسقط في الوعاء، كلما ضغط الفأر على الرافعة.

إن تزويد الفأر بكرية الطعام هذه تسمى بالتعزيز العرضي، لأن استجابة الضغط على الرافعة صدرت عن الحيوان مصادفة، وليس كوسيلة للحصول على الطعام، وهي الاستجابة التي تميز التعلم الإجرائي، ويلاحظ أن الحصول على الطعام متوقف على ضغط الرافعة، والذي يحدث دائماً في مثل هذه الحالة، هو ازدياد معدل استجابة ضغط الرافعة التي يقوم بها الفأر، وقد أمكن إحداث الإشراف الإجرائي في سلوك كثير من الحيوانات الأخرى، مثل التقاط الحمام لمفتاح أو رفع كلب لقدمه، ويمكن من حيث المبدأ زيادة احتمال حدوث سلوك إجرائي عن طريق تعزيزه عقب حدوثه على أساس أن الحيوان يميل في المستقبل إلى تكرار السلوك الذي نتج عنه التعزيز.

أطلق على هذه النظرية مسميات أخرى مثل الواسيلي، وقد تمكن صاحب هذه النظرية بفضل أعماله العديدة أن يتيقأ مكانة مرموقة بين علماء النفس الأمريكيين، وأن تجد أفكاره سبيلها إلى المشتغلين بميدان التربية وعلم النفس في العديد من بلدان العالم، وأن تحظى باهتمامهم.

تعتبر النظرية الإجرائية السلوك موضوعها الأساسي، لأن السلوك ذاته جانب أساسي من جوانب الحياة الإنسانية، وجدير بالدراسة لذاته. والسلوك قد يكون فطرياً أو مكتسباً بدرجة ما، وقد يعتمد على عوامل تسبقه (حوادث سابقة) كما قد يعتمد على ما يعقبه (عوامل لاحقة).

هناك أنماط من السلوك تحدث بفعل بعض المثيرات، أو يمكن استحداثها بفعل هذه المثيرات (مثل إغماض العين استجابة لنفخة من الهواء)، أو بكاء الطفل لتأتي إليه أمه، والسلوك ليس مجرد حركة، فهذه النظرية لا تستبعد اعتبار الأحداث العقلية كالتفكير والتخيل أنواعاً من السلوك.



- أنواع السلوك عند سكرن:

قسم سكرن السلوك (الحيواني والإنساني) إلى نوعين: السلوك الاستجابي والسلوك الإجرائي، ووجد أن السلوك الإجرائي يحتل الجزء الأكبر من السلوك، فمعظم الخبرات الحياتية والعادات التي يكتسبها الإنسان أو الحيوان تكون بفضل الاستجابات الإجرائية، في حين أن قليلاً منها يتكون عن طريق الاستجابات الاستجابية.

أ- السلوك الاستجابي:

هذا السلوك يتكون من الاستجابات التي تستجّر لها مثيرات محددة معروفة مثل اتساع أو تضيق حدقة العين لكمية الضوء المؤثر في شبكية العين.

ب- السلوك الإجرائي:

سلوك يؤثر في البيئة، ويترتب عليه تغير في العالم، بل إنه يغير في البيئة ذاتها بطريقة أو بأخرى، وهو يماثل إلى حد قريب جداً السلوك الأدائي أو ما يعرف (باسم السلوك الإرادي أو السلوك الغرضي، القصدي) ومن الأمثلة على ذلك التحدث والانتقال من مكان لآخر... ومن هذه الرؤية فإن الكائن الحي يكون نشيطاً في بيئته، وبالتالي فهو لا يندفع هنا وهناك في هذه البيئة مسلوب الإرادة.

وبعض أنواع الاستجابات التي يُطلق عليها اسم الإجراءات، نعرفها بآثارها البيئية وليس عن طريق المثيرات التي تستدعيها، وعلى سبيل المثال: قيادة السيارة أو ركوب الدراجة أو المشي على الأقدام بهدف الوصول إلى مكان ما إجراءات متشابهة قد تنتمي إلى نوع واحد من الاستجابة (أبو جادو، 2005، 133) والسلوك الإجرائي هو سلوك معزز، وتشكيل السلوك ينطوي على عملية تحديد الهدف السلوكي المرغوب فيه، وتجزئته إلى سلسلة من الخطوات المتتابعة، التي تقترب تدريجياً من بلوغ الهدف، والتي ينبغي تعزيز كل خطوة منها.

- سكرن والتعزيز:

يُعتبر التعزيز أحد الموضوعات التي أولاها سكرن اهتماماً خاصاً، وخصص له جزءاً مهماً من أعماله، فقد نشر بالتعاون مع فرستر (FERSTER) كتاباً ضخماً بعنوان "جداول التعزيز". ويتضمن هذا الكتاب 921 رسماً بيانياً لـ 250 مليون استجابة قامت بها الجماعات في مواقف تجريبية، استغرقت 70000 ساعة. (علمود، 2001، 331) ومن بين المتغيرات يركز سكرن وزميله على نوعين للتعزير: المعدل والفاصلي، ويقوم الأول على أساس معدل صبور الاستجابة، أما الثاني فيتوقف التعزيز فيه على الزمن وحده مندون النظر إلى عدد الاستجابات.

وكل من النوعين: إما أن يكون ثابتاً أو متغيراً، ففي المعدل الثابت يتم التعزيز بعد صدور عدد محدد من الاستجابات، وفي المعدل المتغير يكون التعزيز بعد عدد مختلف، ومتفاوت من الاستجابات، بينما يتم التعزيز الفاصلي الثابت بعد مضي وقت محدد مسبقاً، ويتم التعزيز الفاصلي المتغير في أوقات متفاوتة وغير محددة.

ويعترف سكرن بأهمية المعززات الإيجابية، مثلما يعترف بوجود المعززات السلبية، ويرى أن التعزيز يتم عن طريق تقديم المعزز الإيجابي أو عن طريق استبعاد المعزز السلبي، أي إن الكائن الحي يتعلم استجابة ما بأسلوبين: تقديم المعزز الإيجابي واستبعاد المعزز السلبي، ويتوقف سكرن للتمييز بين ما يعنيه بالتعزيز السلبي والعقاب، فالأول يحدث نتيجة حذف المعزز السلبي.

ولا يستبعد سكرن العقاب من عملية التعلم، إذ يمكن أن يكون عاملاً مهماً في تعديل السلوك، أما العقاب فهو في نظره أسلوب معاكس، إنه يعني تقديم معزز سلبي (الضرب، التوبيخ، الصدمة الكهربائية...)، ولذا فإن الآثار التي تتركها الحالتان مختلفة، فإذا كان التعزيز يقوي إمكانية صدور الاستجابة المطلوبة، فإن العقاب لا يفقد حتماً إلى إضعاف إمكانية حدوث الاستجابة غير المرغوب فيها. (علمود، 2001، 331)

بهذا فهو يرفض السلوك بصيغة (منبه - استجابة)، ويعتبرها عاجزة عن ضبط السلوك بسبب إغفالها أثر الاستجابة في السلوك اللاحق، ويقترح صيغة أخرى ذات ثلاثة حدود: 1- الواقعة التي تحدث الاستجابة بسببها 2- الاستجابة 3- التعزيز.

- تصنيف المعززات عند سكرن:

هناك عدة تصنيفات للمعززات نذكر منها:

- المعززات الأولية والثانوية:

- الأولية أو الطبيعية أو غير الشرطية: مثل الطعام والشراب، وهي التي تؤثر في السلوك من دون الحاجة إلى تعلم سابق.

- الثانوية أو الشرطية أو المتعلمة أو المحايدة: هي المعززات التي تكتسب قوتها من خلال الاقتران مع مثيرات أولية، ولذلك اكتسبت القدرة على التعزيز.

- التعزيز الإيجابي والتعزيز السلبي:

حدد سكرن نوعين من التعزيز هما التعزيز الموجب ويقصد به إضافة مثير معين مباشرة بعد السلوك المرغوب وتزيد من احتمالية تكرار هذا السلوك في مواقف لاحقة مشابهة، مثل مدح التلميذ مباشرة بعد ظهور السلوك، أو تقديم الإجازات، أو من خلال إزالة سلوك مؤلم، أما السالب فهي المثير التي تريد العضوية التخلص منه أو التخفيف منه

كتخفيف العقوبة المسطرة على المتعلم، فالمعززات السالبة هي عبارة عن مثيرات تزيد من احتمالية ظهور الاستجابة عندما يتم إزالتها. مثال ذلك إعفاء المعلم أحد التلاميذ من الوظائف البيتية نتيجة مشاركته الفعالة في الغرفة الصفية فتزداد مشاركته في الصف.

تفكير ناقد
يرى سكرن أن كثرة استخدام المعززات السالبة دليل على عدم كفاءة المجتمع الذي نعيش فيه. ناقش ذلك مع زملائك؟ قارن ذلك مع الآثار الناتجة عن استخدام المعززات الإيجابية؟

- المعززات الغذائية: (أنواع الطعام...)، المادية (الهدايا)، النشاطية (برامج ترفيهية)، الرمزية (المثيرات القابلة للاستبدال كغفلات الاستحقاق)، الاجتماعية (الثناء والابتسامة، مسح الشعر...). (أبو جادو، 2005، 161) (العتوم وآخرون، 2011، 105-106)

- التعليم المبرمج:

يرجع الفضل في انتشار إجرائية سكرن إلى ربطها بمجالات حيوية، كالتربية والتعليم والصحة النفسية مثلاً، إذ عمل على تطبيق التعليم المبرمج باستخدام مبادئ التعليم الإجرائي في التعليم، ومعالجة الأمراض العصبية. وتتلخص فكرة سكرن عن التعليم المبرمج في أن تسلسل المادة المتعلمة في خطوات متتالية، يحافظ على فعالية المتعلم ويسهل عليه هذه المهمة. حيث إنه يوفر للتلميذ ما يوفره الصندوق للآر أو الحمامة من خلال تغذيته ببرنامج يحتوي على دروس قيمة وجديدة، وما على التلميذ في هذا الموقف إلا أن يضغط على زر معين كي تظهر المادة التعليمية (تمارين، جمل، أسئلة...) على الشاشة، ثم يُطلب منه حلها أو الإجابة عليها. ولتتعرف على ما إذا كانت نتيجة عمله صحيحة أم خاطئة، عليه أن يضغط على الزر المخصص لذلك. ويعتبر اتفاق الإجابة التي تظهر على شاشة جهاز التعليم، وإجابة التلميذ بمنزلة التعزيز. بينما يكون عدم الاتفاق بينهما فرصة لتعريف التلميذ على خطئه، وتغاديه في المحاولة الثانية، (عامود، 2001، 340-341) وهذا الأسلوب من التعليم يزود المتعلم في كل خطوة من خطوات تعليمه بالتغذية الراجعة، ويمكنه من استخدام وسائل مختلفة في التعلم، كالكتب المبرمجة والأجهزة (الوسائل) التعليمية المختلفة، أي مصادر تعليمية مختلفة، خاصة مع التطور التكنولوجي الهائل الذي يشهده عصرنا الحالي، ويتيح كذلك فرصة للتعلم الفردي.

- التطبيقات التربوية لنظرية سكرن:

حذر سكرن المعلمين من الممارسات الصفية المنفرة، التي قد تقتزن بسلوكهم أو بمادتهم المدرسة، وما يمكن الاستفادة منه من هذه النظرية، هو إضافة إلى التعليم المبرمج يمكن الإشارة إلى بعض النقاط منها:

- التعزيز وسيلة فعالة لضبط سلوك التلاميذ في الصف وعلى المعلم استخدام التعزيز الإيجابي في الوقت المناسب في عملية التدريس، وعليه أن يدرك باستمرار النتائج التي يتركها التعزيز في سلوك التلاميذ، وعليه أن يقوم بتغيير مواعيد التعزيز

- تحديد حجم السلوك المراد تشكيله وتسلسل الخطوات وتتابعها.

- ضبط المثيرات المنفرة وتقليلها، حتى لا يزيد استخدام أسلوب العقاب أو التعزيز السلبي.

- معالجة السلوكيات غير المرغوب فيها، لأن السلوك ما هو إلا نتيجة عملية تعلم، لذلك كان مجال هذا العلاج من أكثر المجالات أهمية في تطبيق مبادئ الإشراف حيث يمكن تعليم الأفراد ذوي المشكلات السلوكية المختلفة طرق إضعاف أو إزالة السلوك غير المرغوب فيه.

- الاعتماد على التغذية الراجعة، أي إخبار المتعلم بنتائج تعلمه في الوقت المناسب، أي بعد المحاولة مباشرة، خاصة بنوع الخطأ الذي ارتكبه، فهذا يساعد على كيفية تصحيح الخطأ. (أبو جادو، 2005، 166) (العتوم وآخرون، 2011،

(114)

6-4-8- نظرية التعلم بالاستبصار (الغشطات):



هي من النظريات المعرفية فعلماء النفس المعرفيون يتطلعون إلى فهم الممارسات اليومية لمختلف أنشطة الفرد بصفة مستمرة، والتي تشترك فيها العديد من العمليات المعرفية مثل: الانتباه، الإدراك، التفكير، التذكر، وحل المشكلات، التعلم والعمليات الارتقائية المختلفة.

من هنا كان اهتمام كثير من علماء النفس بالتعلم المعرفي، أي التعلم الذي يصحبه استثارة الفهم والاستبصار، وتكوين تصورات ذهنية عن الموضوعات المتعلمة، وأبرز هؤلاء العلماء هم علماء الجشطالت (Gestalt) "الشكلية" والتعلم بالاستبصار. والتسمية مشتقة من كلمة غشطات GESTALT الألمانية، التي تعني "الصيغة" أو "الشكل" ومؤسسها ماكس ورتايمر (Max WERTHEIMER) (1880-1943) الذي انضم إليه كورت كوفكا (Kurt KOFFKA) (1886-1941م) وولفغانغ كوهلر (Wolfgang KÖHLER) (1887-1967م).

اخترت المجموعة الإدراك (إدراك الحركات المرئية) ليكون موضوعاً لسلسلة من التجارب المخبرية، التي تولى ورتايمر الإشراف عليها، وشارك فيها كوفكا، وكوهلر بوصفهما مفحوصين. ولا يمكن ترجمة هذا المصطلح الغشطات (Gestalt) إلى العربية والإنكليزية بشكل دقيق، لذلك تم الاحتفاظ بهذا المصطلح باللغة الألمانية، والكلمة تعني تقريباً الصيغة أو الشكل أو النموذج أو الهيئة أو النمط أو البنية أو الكل المنظم، كذلك الكل المتسامي، والغشطات كل مترابط الأجزاء باتساق أو انتظام، أو نظام فيه تكون الأجزاء المكونة له مترابطة ترابطاً دينامياً فيما بينها وما بين الكل ذاتي (ناصف، 1983؛ 203-204).

جاءت هذه النظرية رداً على المدرسة الارتباطية وفكرة الارتباط. حيث يرى أصحاب هذه النظرية بأن الخبرة تأتي في صورة مركبة، فما الداعي إلى تحليلها ثم البحث عما يربطها. وذهبوا إلى أن تمييز العناصر مضلل في علم النفس، وأن السلوك لا يمكن رده إلى مثير واستجابة. (أبو جادو، 2005، 169) فإذا ما أردنا أن نفهم لماذا يقوم الكائن بالسلوك الذي يسلكه فلا بد لنا من أن نفهم كيف يدرك هذا الكائن نفسه، والموقف الذي يجد فيه نفسه. ومن هنا كان الإدراك من القضايا الأساسية في التحليل الغشطالتي. والتعلم بالاستبصار ليس تعلم بالمحاولة والخطأ أو تعلم أعمى يظهر بشكل تدريجي، بل هو شكل من أشكال العلم الذي بحث فجأة معتمداً على عمليات معرفية، إنه خبرة وجدتها نمر بها عندما نحل مشكلة ما نواجهها فجأة.

نشاط

تحدث عن موقف مررت به بخبرة وجدت الحل بشكل مفاجئ بعد تفكير عميق بموقف المشكلة. ثم صف شعورك بعد هذه الخبرة،

عارضت النظرية الجشطالتية تلك النظرة إلى النفس الإنسانية المتمثلة في أن هذه النفس ليست أكثر من المجموع الكلي لأجزائها المكونة لها، والمتمثلة في الأحاسيس والمشاعر وغيرها. أليس نغفل أكثر من مجرد مجموعة أو خليط مما يحتويه؟! ليست الألحان الموسيقية أكثر بكثير من مجرد النغمات المتوالية التي تتكون منها؟ وهل الجملة مجرد جمع للحروف والكلمات؟! ليست السيمفونية شيئاً يختلف كل الاختلاف عن مجرد مجموع الأصوات التي تصنعها مجموعة مختلفة من الموسيقيين، عن طريق مجموعة من الآلات الموسيقية في أن واحد وفي غرفة واحدة؟! والشيء الذي أدى إلى ظهور النظرية الجشطالتية، والنظريات الأخرى المناقصة لها يمثل الاعتقاد الراسخ بأن الصورة الألية الارتباطية الخاملة للنفس البشرية. لا تُعبر بحق عن الطبيعة الفنية الخلاقة ذات الطبيعة المعقدة التنظيم للعمليات والحوادث العقلية. (ناصف، 1983، 200) (العلوم وآخرون، 2005، 118)

- **التعلم عند الغشطات (الاستبصار):**
التعلم في صورته النموذجية عملية انتقال من موقف غامض لا معنى له أو موقف، لا ندري كنهه إلى حالة يصبح معها ما كان غير معروف أو غير مفهوم، أمر في غاية الوضوح، ويعبر عن معنى ما، ويمكن فهمه والتكيف معه.

فالأساس في التعلم الفهم والاستبصار والإدراك، فالتعلم يحدث نتيجة الإدراك الكلي للموقف، وليس نتيجة إدراك أجزاء الموقف منفصلة، لأن تحليل الكل إلى أجزائه المكونة له يفقده كثيرًا من خصائصه، ففي إحدى تجاربه يقوم كوهلر بوضع الشمبانزي

في قفص، يتدلى من سقفه قرط من الموز، ولكي يصل هذا القرد إلى الطعام عليه أن يستخدم عصا موجودة في ركن من أركان القفص (أو يتسلق، في وجه آخر لهذه التجربة، صندوقًا من الخشب ملقى في أحد أركان القفص، أو يتسلق، في وجه ثالث، صندوقين خشبيين متقاوتي الحجم بعد أن يضع الصندوق الصغير فوق الصندوق الكبير، أو أن يقوم بسحب طرف أحد الحبال الذي يتصل بالموز). وكان القرد يجد حلًا للمشكلات، فكيف يتم ذلك؟ يجيب كوهلر ومعه كوفكا بأن سلوك الحيوان يقتصر في البداية على تأمل الموز والنظر في الأدوات المقترحة (العصا، الصندوق، الحبال.. إلخ)، ثم يحول بصره عنها ويلتفت حوله بعض الوقت ليرجع بعدها إلى تأمل الهدف والوسيلة، وهكذا، من دون أن يقوم بأي إجراء عملي ينكر.

وهكذا يمر الحيوان (وكذا الإنسان) للخروج من الموقف الإشكالي، في رأي الغشتالتيين بمرحلتين رئيسيتين هما:

المرحلة الأولى: ويقوم خلالها الحيوان بدراسة الموقف والنظر في شروطه، وهو ما يدعى بالاستبصار.
المرحلة الثانية: وفيها يتوصل الحيوان إلى الحل بصورة مفاجئة، وتشمل هذه المرحلة الجانب الأدائي أو الإجرائي من النشاط الذهني.

من خلال التجارب انتقل الغشتالتيون من دراسة الإدراك إلى دراسة التفكير، الذي هو بالنسبة إليهم إعادة تنظيم عناصر الموقف، حيث تتخذ فيه هذه العناصر صيغة جديدة أو غشتالتًا جديدًا، وهو ما أطلق عليه الغشتالتيون مفهوم الاستبصار (عامود، 2001، 211-213) الذي هو الفهم الكامل لبنية الغشطات من خلال العلاقات القائمة بين أجزائه وإعادة تنظيم هذه العلاقات.

- **العوامل المؤثرة في الاستبصار:**

- مستوى النضج الجسمي: في تجربة كوهلر لا معنى ولا جدوى من العصا إن لم يكن القرد قادرًا على حملها.
- مستوى النضج العقلي: تنظيم المجال وإدراك العلاقات يكون حسب درجات القدرة العقلية.
- تنظيم المجال: في تجربة العصا (الوسيلة)، والهدف (الموز)، والجوع (الدافع)، ولو غاب عنصر من هذه العناصر ما حصل الاستبصار.

- الخبرة: الألفة بعناصر الموقف تساعد على إعادة تنظيمه وربط أجزائه ببعضها.

- **قوانين التنظيم الإدراكي (التعلم):**

هناك قوانين ينظم تبعًا لها العالم الخارجي في مجال الإدراك، هذه القوانين التي تعرف كذلك باسم قوانين التنظيم الإدراكي منها: (زبدان والسماطوي، 1995، 123-124)

1- **قانون التشابه:** فالأشياء والمعلومات والخبرات المتشابهة على اختلاف أنواعها وأحجامها وأشكالها، وخبرات معرفة أو خاصة باكتساب مهارة من نوع ما، تميل إلى التجمع لتكوين وحدات معرفية أو مهارية متكاملة يزيد فيها اتساح المعنى.

2- **قانون التقارب:** الأشياء المتقاربة في الزمان والمكان من العوامل المساعدة على إدراك المجموعات الحسية.

3- **قانون الإغلاق:** فالأشياء الناقصة تدعونا إلى إدراكها كاملة، فالأشياء الناقصة تميل إلى أن تكمل نفسها حتى تكون أثبت وأسهل في تكوين الصورة أو الصيغة في الإدراك الحسي.

4- **قانون الاتصال (الاستمرار):** الأشياء المتصلة تدرك على أنها صيغ، مثل النقاط التي بينها خطوط.

5- **قانون الشمول:** الأشياء تدرك على أنها صيغ إذا كان هناك ما يجمعها ويحتويها ويشملها كلها، فصورة صفين متوازنين من الأشياء تعطي صيغة طريق مثلاً.

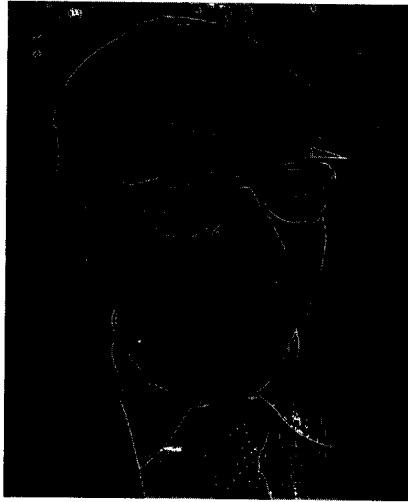
ومجمل ما يبينه الغشتالتيون بهذه القوانين هو أن الفرد ينزع إلى إدراك الأشياء بصورة كلية ومتوازنة وحسنة، بفعل العمليات الفيزيولوجية الفطرية، التي يقوم بها الدماغ، فالصورة ندرتها كاملة ولو تخللتها فجوات أو ثغرات أو حتى إذا كانت مجرد خطوط متقطعة، كما ننزع إلى الربط (الإغلاق) بين النقاط الموجودة أمامنا على الورقة، وإدراكها كشكل هندسي، ونزاع بين الأشياء القريبة بعضها إلى بعض في صورة كلية وتقارب الأشياء زمنياً ومكانياً يساعد على تذكرها.

- التطبيقات التربوية لنظرية الغشتالت:

- عرض موضوع التدريس في جملته، وتوضيح النظرة العامة، وبعد ذلك التطرق إلى أجزائه يساعد على فهم الوحدة الكلية للموضوع.
- اتباع الطريقة الكلية أي البدء بالجمل عوضاً عن الكلمات والحروف، يكون أحسن بالنسبة إلى التلميذ، فالحرف لا معنى له بالنسبة إلى الطفل المبتدئ، أما الجملة فإن لها مدلولها ومعناها يسهل على الطفل إدراكها.
- لو اعتمدنا على قانون الإغلاق فإن الحقائق (الجمل، الأفكار، الكلمات...) الناقصة، والمعلومات غير المرتبة سيميل الفرد إلى إكمالها وترتيبها في ذهنه، وبذلك يتخلص من القلق الذي تثيره هذه الحقائق المشوهة.
- التأكيد على الطريقة الصحيحة في الحل وليس على الإجابة الصحيحة، والابتعاد عن التعلم المستند إلى الحفظ من دون إدراك المعنى فالمادة التي تكتسب من دون فهم واستبصار تذهب أدراج الرياح.
- حاول قدر المستطاع ربط المادة التعليمية بأحداث الحياة اليومية فالمواد الدراسية تفقد جانبيتها وإثارتها ما لم تستثمر في حل المشكلات التي نواجهها. فالأجزاء تفقد معناها إذا تم عزلها عن سياقها الكلي العام. (العتوم وآخرون، 2011، 120)

5-8-6- نظرية التعلم الاجتماعي (باندورا): (Albert BANDURA)

يعود تاريخ نشأة هذه النظرية إلى بداية الستينيات، عندما قدم زعيمها ألبرت باندورا بحثاً إلى ندوة نبراسكا (Nebraska) بعنوان "التعلم الاجتماعي من خلال المحاكاة" (SOCIAL "LEARNING THROUGH IMITATION" (1962)، ونشر بالاشتراك مع أحد طلابه وهو ريتشارد ولترز (R. WALTERS) كتاباً تحت عنوان "التعلم الاجتماعي ونمو الشخصية" (SOCIAL LEARNING AND "PERSONALITY DEVELOPMENT" (1963). ولم تتخذ أبعادها وتكتسب محاورها بوصفها نظرية إلا بعد مضي أكثر من عقد من الزمن، أي في نهاية السبعينيات. تقوم هذه النظرية على افتراض أساسي هو أن الإنسان كائن اجتماعي، يعيش ضمن مجموعة من الأفراد يتفاعل معها ويتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وتصرفاتهم أي بسلوك الآخر، ويتعلم الإنسان الاستجابات الجديدة لمجرد ملاحظة سلوك الآخرين. وبهذا المعنى يُعد هؤلاء الناس الآخرون من الناحية التقنية نماذج، واكتساب الاستجابات من خلال مثل هذه الملاحظة يسمى الاقتداء بالنموذج.



فكر....؟؟؟

ما السبب الرئيس الذي جعل علماء النفس يصنفون نظرية التعلم الاجتماعي ضمن النظريات المعرفية على الرغم من جذورها السلوكية القوية؟

- العمليات المتضمنة في التعلم الاجتماعي:

يرى باندورا ضرورة توفر أربع عمليات أساسية في التعلم الاجتماعي وهي:

1. الانتباه:

يشير باندورا إلى محددات عملية الانتباه والعوامل المؤثر فيها فالإنسان لا ينتبه على كل الحوادث التي تحصل في الحياة، ووفقاً لما قاله باندورا هناك على الأقل متغيران رئيسان، بالإضافة إلى الدافعية، يؤثران في هذه العملية، الأول يرتبط بخصائص النموذج، والثاني يرتبط بخصائص الفرد الملاحظ. فالنماذج التي تهتم بحاجات الأشخاص الذين يقومون بالملاحظة، والتي تقدم غالباً مكافأة لهؤلاء الملاحظين هي التي يتم انتقاؤها من قبل الملاحظ، بينما يجري تجاهل تلك النماذج التي تنقصها مثل هذه الخصائص، ونتيجة لذلك فإن الأفراد الملاحظين لا بد أنهم يتعلمون بالملاحظة من النوع الأول أكثر من النوع الثاني، وهناك خاصية أخرى من

خصائص الأشخاص الملاحظين التي تؤثر في الانتباه هي مستوى النمو (فالأطفال الأكبر سناً لديهم مدى انتباه أطول من الأطفال الأصغر سناً، وبالإضافة إلى ذلك فالأطفال الأكبر سناً قد يعرفون متى ينتبهون ومتى لا ينتبهون للنموذج). ومن بين التجارب التي قام بها باتدورا في إحدى رياض الأطفال، أنه قام بتقسيم الأطفال إلى خمس مجموعات كالتالي:

1. شاهد أفراد المجموعة الأولى رجلاً يعتدي جسدياً ولفظياً ستي شية كبيرة بحجم الإنسان مصنوعة من المطاط مملوء بالهواء .
2. أفراد المجموعة الثانية شاهدوا نفس الأحداث مصورة في فيلم سينمائي.
3. أفراد المجموعة الثالثة شاهدوا هذه الأحداث العدوانية نفسها لكنها في فيلم كرتوني.
4. أفراد المجموعة الرابعة لم يشاهدوا أيّاً من هذه الأحداث واعتبروا مجموعة ضابطة
5. أفراد المجموعة الخامسة شاهدوا شخصاً مسالماً غير عدواني.

ثم وُضع كل طفل من هذه المجموعات الخمس، إلى وضع مشابه للوضع الذي شاهد فيه سلوك النموذج، وقامت مجموعة من الملاحظين بالمراقبة من وراء زجاج نافذة ذي اتجاه واحد، لاستجابات كل طفل للوضع الذي هو فيه وتسجيل الاستجابات العدوانية، وبيّنت نتائج الدراسة أن متوسط الاستجابات العدوانية للمجموعات الثلاثة الأولى التي شاهدت الموقف العدواني (بفوق بكثير متوسط استجابات المجموعتين (الرابعة والخامسة).

2. الاحتفاظ: يشير باتدورا إلى محددات عملية الاحتفاظ في معرض تفسير حدوث التعلم بالملاحظة في غياب المرونة المباشرة، ويُعتبر التعلم بالملاحظة ذات المرتبة الأعلى أحد الإسهامات المتفردة لباتدورا من حيث إنه أوسع من دائرة التعلم بالمحاكاة، ففي تجاربه على هذا الشكل من أشكال التعلم بالملاحظة من المرتبة العليا، فإن الشخص الملاحظ يقوم بملاحظة نموذج يستجيب إلى مختلف المواقف على أساس قاعدة محددة سلفاً. فإذا كنت تريد تعلم الرسم فسوف تكون بحاجة إلى تذكر ما قاله المعلم من تعليمات وحركات تتعلق بكيفية الإمساك بالفرشاة ومزج الألوان المختلفة.

3. إعادة الإنتاج الحركي: تتطلب مرحلة الأداء قدرات لفظية وحركية، لتحويل التعلم إلى سلوك قابل للقياس، فبعد ملاحظة النموذج، والاحتفاظ بالسلوك وتخزينه في الذاكرة، على المتعلم ترجمة السلوك الملاحظ والمخزن، إلى عملية الإنتاج الحركي للسلوك، الذي يمكن قياسه، والذي يتطلب قدرة جسدية لدى المتعلم.

4. التعزيز: يقصد بالتعزيز، الإجراء الذي يتبع السلوك المرغوب ويزيد من احتمالية تكرار السلوك، وهناك التعزيز الإيجابي، وهو تقديم مثير مرغوب بعد السلوك المرغوب لضمان تكراره، أما التعزيز السلبي؛ فهو إزالة مثير غير مرغوب بعد السلوك المرغوب لتكراره حدوث السلوك المرغوب.

وفي مرحلة التعزيز لن يتقن الفرد السلوك ما لم تكن لديه الدافعية الذاتية لتعلمه، كما أنه لن تكون هناك عملية تعلم متقنة تماماً كالنموذج، ما لم يلق ذلك السلوك القبول والتعزيز المناسب.

وأما عن دور التعزيز في التعلم بالملاحظة، فإن تعزيز السلوك يؤدي لتعلم السلوك وتكراره، أما العقاب، فهو إجراء غير مرغوب يؤدي إلى تقليل تكرار السلوك غير المرغوب ومنه تعريض الفرد لمثيرات غير مرغوبة للتقليل من تكرار السلوك، أو حرمان الفرد من التعزيز أو الأشياء المرغوبة لديه للحد من تكرار السلوك غير المرغوب. (العموم وآخرون، 2005، 123-124)

- **نواتج التعلم الاجتماعي:**

أ- تعلم أنماط سلوكية جديدة: عندما يقوم النموذج بأداء استجابة جديدة، فإن الملاحظ يحاول تقليدها، والنموذج ليس بالضرورة أن يكون حياً حقيقياً، بل يكون في التمثيلات الصورية، والرمزية الموجودة في الأساطير والكتب والأفلام والحكايات الشعبية وغيرها، كل ذلك يقوم بوظيفة النموذج الحي، ويزداد حدوث هذا النوع من التعلم بزيادة فرص التفاعل الاجتماعي.

ب - الكف والتحرير: ملاحظة النموذج تؤدي إما إلى تحرير بعض الاستجابات التي كانت متاحة من قبل وإما إلى الكف، فعند ملاحظة نموذج يعاقب على سلوك ربما يؤدي ذلك إلى التوقف عن ممارسة هذا السلوك وكفه، في حين أن مشاهدة نماذج تعزز سلوك ما قد يثير الدافعية للآخرين لممارسة هذا السلوك.

ج - التسهيل: هي الاستجابات التي تقع في حصيلية الملاحظ السلوكية، فالأمر لا يستدعي اكتساب استجابة جديدة بل يساعد على إزالة الخوف وهنع الكف، وتسهيل ظهور سلوك متعلم سابق فملاحظ النموذج يسهل عملية عودة السلوك السابق من جديد. (أبو رياش وعبد الحق، 2007، 270-272)

- **التطبيقات التربوية لنظرية التعلم الاجتماعي:**

- **التعلم بالملاحظة** يساعد على إكساب سلوكيات جديدة نتيجة ملاحظة النماذج التي يعايشها التلميذ، سواء من خلال الزملاء أم المعلمين أم النماذج التي يقرأ عنها في النصوص المدروسة، مثلاً ومراقبة هذه النماذج يعتبر أمراً مهماً لكل من يقف عمله على التربية والتعليم.

- إذا كانت عملية النمذجة هي نسخ سلوك آخرين مهمين للمتعلم، مثلاً فإن مراعاة التعزيز في العملية التربوية يعتبر أمراً ضرورياً.

- تساعد عملية التعلم بالملاحظة في تعلم العادات الاجتماعية أي ثقافة المجتمع وإكساب اللغات.

- التلميذ الذي يتعامل مع معلمين (نماذج) مختلفين يساعده ذلك على زيادة خبراته غير المباشرة.
- تذكر أن بناء الفعالية الذاتية عند التلاميذ هدف رئيس عند المعلم الناجح لأن احتمالية تقليد الملاحظ لسلوك النموذج يعتم على هذه الفعالية.
- قم باختيار تلاميذ تتماثل عليهم خصائص النماذج مثل: الكفاءة، الجاذبية، القيادة، واطلب منهم نمذجة العديد من السلوكيات التي ترغب تعليمها.
- وفر لتلاميذك نماذج ترغب في تعليم سلوكياتها مثل الطلبة المتفوقين، القصص، مشاهد تلفزيونية تنطوي على نماذج مشهورة.
- زواج بين التلاميذ الذين تعتبرهم نماذج مع التلاميذ الآخرين ذوي العملية الذاتية المنخفضة فالتلاميذ يقلدون بعضهم عندما يشاهون كفاءاتهم في حل وظائفهم. (العتوم وآخرون، 2011، 128)

الفصل السابع انتقال أثر التدريب

- تمهيد

- 1-7- تعريف انتقال أثر التدريب
- 2-7- أنواع انتقال أثر التدريب
- 3-7- شروط انتقال أثر التدريب
- 4-7- نظريات انتقال أثر التدريب
 - 1-4-7- نظرية الملكات العقلية
 - 2-4-7- نظرية العوامل المتطابقة
 - 3-4-7- نظرية التعميم
 - 4-4-7- نظرية العلاقة
- 5-7- المدرسة وانتقال أثر التدريب
- 6-7- المنهاج وانتقال أثر التدريب
- 7-7- العوامل الشخصية المؤثرة في انتقال أثر التدريب
 - 1-7-7- الذكاء وانتقال الأثر
 - 2-7-7- الاتجاه نحو المدرسة وانتقال أثر التدريب
 - 8-7- التطبيقات التربوية لانتقال أثر التدريب

الفصل السابع انتقال أثر التدريب

- تمهيد:

إن التعلم المدرسي كان ولا يزال قائماً على أن ما يتم تعلمه داخل الصف، يمكن نقله إلى المساعدة في أمور الحياة المختلفة، فالتعلم يهدف إلى إعداد الفرد للمستقبل. فالتاس يتعلمون مهارات لتساعدكم في التمكن من القيام بمهامهم في الحياة، ويتعلمون الأرقام ليتمكنوا من استخدامها بشكل أفضل فيما بعد، ويتعلمون اللغة ليستطيعوا الاتصال بالآخرين، بشكل أفضل عندما تلزم الحاجة لذلك مستقبلاً.

إن ما يتم تعلمه في المدرسة لا يتوقع له أن يحفظ من قبل الطلاب فقط، وإنما يتم استخدامه وتطبيقه في مجالات أخرى مختلفة، إن الدراسات تشير إلى أنه إذا لم يتم استخدام ما تم تعلمه، فإنه سوف يُنسى. ومن أجل استخدامه بشكل جيد، فإنه من الضروري أن نعرف متى وأين يكون استخدام ما تم تعلمه؟ إذا تم تعلم شيء ما فهل من الممكن استخدامه وتطبيقه عندما الحاجة لذلك في المستقبل؟ هل للطريقة التي يتم بها اكتساب المعلومات صلة فيما إذا كانت هذه المعلومات سوف تُستخدم مستقبلاً أم لا؟ إن هذه الأسئلة التربوية وما شابهها هي التي يجب أن توجه إليها الأنظار عند بحث مشكلة انتقال أثر التدريب.

وبشكل مختصر، فإن المشكلة يمكن أن يتم تحديدها من خلال السؤال الآتي:
إلى أي درجة يكون اكتساب المهارات والمعرفة والفهم، أو بناء الاتجاهات في موقف ما يؤثر في اكتساب المهارات والمعرفة والفهم وبناء الاتجاهات في موقف مغاير؟ والأسئلة الأخرى التي تنشأ من المشكلة العامة هي: هل التعلم هو دالة خاصة تماماً بحيث تكون مقصورة على الموضوع أو المهارة ذات الصلة المباشرة؟ أو هل التعلم شيء عام يمكن تطبيقه في مجالات مختلفة تماماً؟

إن حقيقة كون انتقال الأثر يحدث هو أمر واضح تماماً. بالاعتماد على حقيقة كون التعلم المصحوب بالتدريب له أثر تراكمي، فعندما يتعلم الطفل المشي، وعندما يكون التعلم أو تطوير المهارات يسير في اتجاه تسلسلي، فإن ذلك يؤدي إلى حدوث انتقال لأثر التدريب وإذا كان هذا غير صحيح، فإن التعلم الرسمي في المدارس يصبح غير ممكن إطلاقاً. إن التعلم المستقبلي يعتمد على التعلم السابق، إن فكرة الاستعداد قائمة على هذا الأساس، إننا لا نستطيع أن نتعلم شيئاً في الوقت الحاضر مستقلين عما تعلمناه في الماضي، إننا في تعلمنا لأي شيء جديد، نحاول أن نبنيه على أساس التعلم السابق ما أمكن.

إن هدف الاهتمام بالتعلم هو إعداد الطلبة للتكيف مع الحياة العملية، حيث إنهم سوف يستخدمون ما تعلموه من معلومات، ومعارف وقواعد ومبادئ ومهارات في التعامل مع الآخرين، وكذلك في فهم الموقف الحياتية البيئية للتكيف معها وإن ما يخدم أهداف التعلم السابقة هو الانتقال لأثر التعلم بين التعلم السابق والتعلم اللاحق.

1-7- تعريف انتقال أثر التدريب:

عرف نشواتي انتقال أثر التعلم بأنه "تأثير تعلم سابق في أداء مستقبلي في وضع جديد وقد تكون آثار التعلم السابق في الأداء اللاحق إيجابية أو سلبية وبذلك يكون الانتقال إما موجباً أو سالباً" (نشواتي، 2005)
أما بلفيس ومرعي فقد عرفاه بأنه: " العملية التي تجعل من استخدام تعلم سابق في مواقف جديدة أو توظيف هذا التعلم في اكتساب تعلم جديد أمراً ممكناً وغالباً، وليس دائماً ما يؤدي الانتقال إلى القدرة على أداء عمل، أو مهمة جديدة كنتاج لأداء مهمات أخرى قبلها" (بلفيس ومرعي، 1983). وقد اهتم التربويون بانتقال أثر التعلم وذلك للإجابة على السؤالين الآتيين:

- كيف يسهل تعلم مدرسي معين تعلم موضوع مدرسي آخر؟
- كيف يسهل تعلم مدرسي معين مواجهة الحياة خارج نطاق المدرس؟

2-7- أنواع انتقال أثر التدريب:

إن انتقال التعلم أو انتقال الخبرة يتضمن: إن ما يتم تعلمه أو اختباره في موقف يمكن أن ينقل إلى مواقف تعليمية، أو خبراتية أخرى، يتوافر فيها التشابه في العناصر المكونة للخبرة، أو وجود عناصر مشتركة بين الخبرات الجديدة والسابقة، أو قريبة من مواقف حياتية، أو تقترب في المكونات المعرفية من مثل الحقائق والمعلومات، أو توافر إمكانية التصميم لوجود القواعد والمبادئ التي تحكم تلك الخبرات. ويمكن أن يكون انتقال التعلم انتقالاً إيجابياً، أو سلبياً أو أفقياً، أو رأسياً، وإليك توضيحاً لذلك:

1-2-7- الانتقال الإيجابي: (Positive Transfer)

يسهم تعلم خبرات أو معلومات أو مهارات، في تعلم عادات أو خبرات، أو مهارات مرغوب فيها، فمثلاً تعلم عمليات الجمع وحقايقه يمكن أن يسهم في تعلم عمليات الضرب، أما بالنسبة إلى المهارة ونقل تعلمها فيمثل تدريب تعلم المهارة باليد اليمنى يمكن أن ينقل إلى تعلم المهارة نفسها إلى اليد اليسرى (بلفيس ومرعي، 1983).

- تشابه محتوى المادة أو المهارة مع محتوى الخبرة الجديدة.
- تشابه أساليب التعلم والمعالجة في الموقفين.
- تشابه مبادئ تعلم الموقفين.
- ويتحدد نقل التسم بـشئ أو توافر الخصائص الشخصية للمتعلم المحددة بالآتي:
- اتجاه المتعلم تجاه الخبرة الجديدة والنقل.
- مستوى القدرات ونكاء المتعلم.
- إمكانية نقل التعلم وثقة المتعلم بذلك.

2-2-7- الانتقال السلبي: (Negative Transfer)

ينحقق حينما يكون تعلم المهمة السابق عائقاً أو متداخلًا في تعلم المهمة التالية، إن تعلم كلمات في اللغة الإنكليزية، قد يعيق تعلم أو نقل تعلم كلمات متشابهة في التهجئة أو الحروف مختلفة المعنى في اللغة الفرنسية، ويسهم بعض المعلمين في جعل الطلبة ناقلين سلبيًا للتعلم، وذلك عندما يذكر بعض الطلبة إجابة خاطئة، أو طريقة استعمال غير مناسبة، أو خطوات عشوائية في معالجة موضوع دون أن يعلق عليه أو يصححه. ويحدث ذلك بطريقة غير مقصودة من قبل بعض المعلمين، ويمكن التنكير في هذا المجال بأن كل ما يسمعه الطالب سواء أكان من المعلم أم من زملائه، وسواء أكان صحيحاً أم خاطئاً فإنه يشكل خبرة قابلة للتخزين والنقل.

2-3-7- الانتقال الأفقي: (Horizontal Transfer)

يفترض جانج (Gange, 1977) أن الخبرة التي تم تعلمها إذا تم تعلم خبرة مماثلة من المستوى نفسه من الصعوبة، ومتطلبات العمليات الذهنية، وعملية الأداء، والاستراتيجية في الحل، فإن التعلم من المهمة الأولى إلى تعلم المهمة الجديدة يسهل الانتقال الأفقي.

إن تعلم العملية التي تتضمن $5+5=10$ يسهل مهمة تعليم $10+10=20$ ، وبذلك يمكن القول: إن التعلم السابق يسهل التعلم الجديد الأعلى في مستوى عملياته، أما بالنسبة إلى المهارة فإن هذا النقل يتم إذا كانت المهارة السابقة تشكل حلقة من حلقات تعلم المهارة (الجديد، ويصبح التعلم السابق مطلباً لتعلم المهارة الجديدة. ولهذا التعلم قيمة تربوية إذ إنه يحقق تعلم الإتقان (Mastery Learning) ويزيد من قدرة المتعلم على السيطرة على مواقف التعلم التي يواجهها.

2-4-7- الانتقال العمودي (Vertical Transfer)

إذا تعلم المتعلم خبرة، وقدم له خبرة جديدة تتطلب مستوى أعمق، وأعلى من العمليات الذهنية المعرفية غير مشتملة عليها الخبرة السابقة، ولكنها معتمدة عليها، فمثلاً تعلم المهمة السابقة $7+23=30$ يسهم في تعلم مهمة أكثر صعوبة مثل $9+9=30$.

وللانتقال العمودي أهمية تربوية إذ إنه يشكل مهارة ضرورية لمتطلبات التعلم المعاصر إذ تزود هذه الخبرات الطلبة وبخبرات التعلم كيف نتعلم؟ (learning how to learn) ويمكن أن تحدد هذه القيمة بالنتائج الآتية:

- تزداد فاعلية المتعلم.
- يزداد شعور المتعلم بأهمية ما يتم تعلمه في المدرسة.
- مشاركة المتعلم في التخطيط للتعلم.
- يزداد إقبال المتعلم على مواقف التعلم وبالتالي يزداد استعداده.
- يركز تعلم المتعلم في مراحل التعلم السابقة، على دور المعلم بينما يتم التركيز في هذا المجال على دور المتعلم.
- التركيز في التعلم السابق على الأساسيات، بينما يتم التركيز هنا على الفروع التي تتطلب خبرات أكثر عمقاً.

2-5-7- الانتقال الصفري: (zero transfer)

يقصد به عدم الانتقال، يوجد في المواقف التي لا يفيد تعلم شيء ما في شيء آخر ولا يعوقه، فالتأثير لا يمكن نكره. ويلاحظ انتقال أثر التعلم يعتمد على طرق التعلم، إذ إن تكرار عمل سلوك معين لا يساعد على الانتقال، كافتراض أن التكرار يساعد على الانتقال، ويكشف المتعلم أن هذا الأمر غير صحيح، والمعلم معني بأن يوظف الخبرات القابلة للانتقال لأنها تضاعف فوائد التعلم، وتجعله أكثر فاعلية.

3-7- شروط انتقال أثر التدريب:

يوجد عدة شروط لحدوث الانتقال من خبرة إلى خبرة أخرى هي:

- 1-3-7- المكونات المشتركة.
- 2-3-7- الانتقال بالتشابه.
- 3-3-7- الانتقال بالتعميم.
- 4-3-7- الانتقال بالتمائل.
- 5-3-7- درجة التعلم والخبرة.
- 6-3-7- عامل الوقت والفترة الزمنية.

وفيما يلي شرح لهذه الشروط:

7-3-1- المكونات المشتركة :

كما ازدادت العناصر المشتركة بين عمليين ازداد معها إمكان تأثير التدريب على واحد من العمليين في التدريب على العمل الآخر. إن التدريب يساعد على إتقان عمليات الجمع، ونجاح هذه العملية حتى إتقان عمليات الضرب. ولقد أدت تجارب تورندايك وودروث عام 1901 في صياغة تورندايك نظريته في العناصر المتماثلة (المتطابقة) التي سوف نتحدث عنها لاحقاً.

7-3-2- الانتقال بالتشابه :

وجود التشابه بين الخبرة المتعلمة وبين الجديدة ، يسهل انتقال الخبرة الأولى إلى الخبرة الثانية، والمثال على ذلك أن الطفل يستجيب الاستجابية نفسها التي يستجيبها لوالده ، عندما يعرض له شخص فيه شبه من والده، كذلك إذا تشابهت عناصر الخبرة الأولى مع عناصر الخبرة الثانية فإن ذلك يؤدي إلى تسهيل تعلمها، وفي تجارب وطسن على الأطفال الصغار ثبت أن الأطفال الذين تعلموا استجابة الخوف من الجرزان البيض فإنهم أصبحوا يخافون من جميع الحيوانات ذات الفراء ولا سيما إذا كان الفراء أبيض.

كذلك الميكانيكي الذي يتقن تصليح السيارات اليابانية ، ينقله تعلمه هذا إلى تصليح السيارات الأخرى المتشابهة مهما اختلف نوعها وطريقة صنعها.

7-3-3- الانتقال بالتعميم:

ويتوقف انتقال أثر التعلم من نشاط معين إلى نشاط آخر ، على مدى قدرة المتعلم على رؤية العلاقات فيما يتعلمه، ويكون التعميم هنا هو تعميم الشروط التي تخلق العمل وهكذا يكون التعميم واسطة من وسائط نقل التدريب. فالطفل الذي تعلم مبادئ الجمع من خلال التمرن على مجموعة من الأرقام فإنه لا يجد صعوبة في جمع مجموعات أخرى لم يتدرب عليها من قبل.

7-3-4- الانتقال بالتماثل:

إن انتقال أثر التدريب من نشاط معين أو خبرة معينة إلى خبرة أخرى يساعد على الإحساس بمدى توافق عوامل متماثلة بين الخبرتين.

7-3-5- درجة التعلم والخبرة:

كلما زادت خبرة المتعلم بتعلمه على المهمة ، زادت احتمالية نقلها إلى خبرات أخرى تالية، ويسمى الانتقال في هذه الحالة انتقالاً إيجابياً، أي إن تعلم المهمة الأولى قد سهل المشابهة أو المماثلة التالية.

7-3-6- عامل الوقت والفترة الزمنية:

إذا زاد الوقت بين التدريب على المهمة الأولى، والتدريب على المهمة التالية، فإن احتمالية ضعف الانتقال ممكنة، وبالتالي فإن مقدار آثار الانتقال واتجاهها يتوقفان جزئياً على العامل الزمني. (عاقل، 1981، 113-119) ويوضح جارسون وماجون (Garrison & Magon, p: 244) مجموعة من التعليمات تقابلها مجموعة من المبادئ يمكن أن تساعد على زيادة درجة الاحتفاظ بالتعلم وتسهم على نقل آثار جديدة وهي:

مجموعة التعليمات Generalizations	مجموعة المبادئ (principles)
1- توجيه الرغبة في التعلم سلوك المتعلم للاحتفاظ به	1- اعمل على استثارة الرغبة في التذكر والتعلم.
2- يسهل استدعاء المعارف والخبرات ذات المعنى المترابط وذات الصلة بالبنى المفاهيمية والمعرفية السابقة ويسهل نقلها كذلك.	2- اجعل التعلم ذا معنى بالنسبة إلى المتعلم والربط الخبرات الحالية بالخبرات السابقة.
3- أن الكف الرجعي والكف القبلي يؤدي إلى تعلم ضعيف ونقل نادر.	3- اعرض المواضيع بطريقة واضحة تحول دون التشتت والتداخل فيما بينها واجعل المعارف صورة خبرات يتفاعل معها التعلم وتتطلب منه ممارسة.
4- يسهم التعزيز الإيجابي في تسهيل التعلم وتقويته ونقله لمواقف جديدة.	4- يرتب المواقف الصفية كي توصل إلى نتائج تعزيزية تقوى سلوك المتعلم.
5- إن المواقف المختلفة والمتعددة، تسهم في تطور قدرات الفرد ومعارفه وخبراته، وتجعلها تعمل معاً لتحقيق هدف النجاح والإنجاز.	5- رتب مواقف صفية تطبيقية تنتج الفرصة لاستغلال طاقات المعلم.
6- إن المواقف والمهارات والخبرات المعممة تسهل انتقال الخبرات والاحتفاظ بها.	6- ساعد الطلاب على بلورة تعميمات ومبادئ لما يتعلمونه.

7-4- نظريات انتقال أثر التدريب:

7-4-1- نظرية الملكات العقلية:

إن مبدأ الملكات العقلية كان يفترض أن العقل مكون من ملكات كالذاكرة، (memory) والمحكمة (reasoning) ، والإرادة (will) ، والانتباه (attention) وأن هذه الملكات يمكن تقويتها عن طريق دراسة بعض المواضيع المدرسية

المحددة، وهكذا فإنه يظهر بوضوح أن هذا المبدأ كان يصف طبيعة العقل ومكوناته، إن النظرية التي تعتبر أن الجوانب السابقة هي أشياء منفصلة ومكونات مستقلة للعقل تسمى بسيكولوجية الملكات. ولكن يفترض بأن هذه الملكات موجودة عند كل الأفراد، وأن تدريب أي ملكة منها بشكل جيد يجعلها قابلة للعمل بالكفاءة نفسها في أي مجال آخر. برغم كون التدريب قد تم في مجال خاص، وبناء على ما سبق، كُنْ ينظر إلى الوظيفة التربّية على أنها شحذ هذه الملكات عن طريق التدريب والتكرار، إن الملكة التي تتلقى تدريباً مناسباً تصبح جاهزة للاستفادة منها كلما وحيثما كان ذلك ضرورياً. وبسبب وجهة النظر هذه، فقد كانت هناك مناداة بضرورة القيام بأنواع معينة من التدريب دون غيرها، إن الهندسة كان يظن أنها موضوع جيد لتدريب ملكة المحاكاة المنطقية، والعلوم لتدريب ملكة الحكم، والأدب لتدريب ملكة الخيال، واللغات الكلاسيكية والرياضيات لشحذ وصقل العقل.

إن مبدأ الملكات العقلية كان ينظر إليه كدليل يهتدي به، عند بناء المناهج وذلك خلال النصف الثاني من القرن التاسع عشر، وأوائل القرن العشرين. مع أن هناك تغييرات كثيرة قد حدثت على المناهج إلا أنها كانت تبرز على أساس من قيمتها في شحذ الملكات المختلفة. وحتى يومنا هذا فإن نظرية الملكات رغم بطالتها فإن لها أديعاء كثيرين، إن الشواهد على تأثيراتها لا تزال واضحة في المجالات التربوية، ومن حين لآخر فإننا نسمع صيحات هنا وهناك تنادي بتدريب العقل وتقوية ملكاته المختلفة.

إن التركيز في حالة نظرية الملكات ليس على المادة الدراسية بحد ذاتها، برغم ما كان يعتقد بأن بعض المواد لها قدرة أعلى من غيرها في تدريب الملكات المختلفة، إن المهم هو نوع النشاط أكثر من المحتوى الدراسي فإذا كان النشاط من نوع المحاكمة العقلية، فإن الملكات المختصة بالمحاكمة هي التي يجري تطويرها.

وإذا كان النشاط هو من نوع التذكر، فإنه لا يهم كثيراً نوع المادة التي يتم التدريب على حفظها، لأن المهم هو التدريب على التذكر فقط دون غيره، وكلما كان التدريب أشد وأقسى، كان تطوير الملكات أفضل، وحتى يومنا هذا نسمع من يقول: إن بعض المواد الدراسية أقدر من غيرها على تدريب الملكات، إن التدريب على الرياضيات من المفروض أن ينتج عن تفكير صاف وقدرة أكثر على الانتباه.

إن الرياضة البدنية على مختلف أنواعها يقال: إنها تدرب العزيمة وتقوي الشخصية، إن التدريب على العلوم يحسن من القدرة على إعطاء الأحكام، والتدريب اللغوي يحسن القدرة على استخدام الملاحظة والمقابلة. إن اعتقاد الراسخ بأهمية نظريات الملكات قد تصعد من بداية القرن العشرين، وحلت محلها، نظرية انتقال الأثر التي هي محددة تماماً في تطبيقاتها ومجالاتها.

بالرغم من أن نظرية الملكات العقلية قد ثبت بطالتها بالبحوث العلمية الحديثة وعند معظم المربين، إلا أنها مازالت تتجلى في بعض أقوال بعض الكتاب وتصرفات بعض المعلمين، فما زال بعض المعلمين يصرون على تحفيظ طلابهم معلومات لا علاقة لها بحياة الطلاب الحاضرة، اعتقاداً منهم بأن هذا الحفظ سيساعد بشكل أو بآخر على تقوية عقولهم وزيادة معارفهم، واستناداً إلى الدراسات الباكورة التي تناولت مشكلة الانتقال والتي أجريت على الأطفال والحيوانات والراشدين التي بينت بصورة قاطعة أن الانتقال يحدث فعلاً وإن التدرب على فاعلية يؤثر في فاعلية أخرى غير التي جرى التدرب عليها وذلك في شروط معينة، وظهر بوضوح أن الانتقال يكون قليلاً أو معدوماً إذا لم تكن الفاعلية الجديدة مشابهة للفاعلية التي جرى التدرب عليها، وثبت أن آثار الانتقال تكون عادة أقل بكثير من آثار التدرب المباشر، وحين ينتقل المتدرب إلى فاعلية جديدة تختلف عن الفاعلية التي كان قد تدرب عليها تحدث دوماً خسارة في الكفاءة. إن اختلاف مقدار الانتقال في الشروط المختلفة لا يؤيد نظرية الملكات العقلية التي تقول إن القدرات العقلية تقوى عن طريق التدرب على فاعلية ما. (عقال، 1981، 96-112)

2-4-7- نظرية العوامل المتطابقة:

وضع ثورندايك نظرية مغزاها: إن التغيير الذي يحصل في قابلية معينة، يؤثر في قابلية أخرى، يقدر ما بين القابليتين من عوامل متطابقة، وبعض هذه العوامل المتطابقة كما ذكرها ثورندايك، قد تتألف من أفكار عن الأهداف، أو أفكار عن طريق العمل والمبادئ العامة والاتجاهات.

إن نظرية ثورندايك هذه قد شجعت البحث والدراسات أكثر بكثير مما شجعت نظرية الملكات السابقة، إن فكرة العوامل المتطابقة على اعتبار أنها الوسيلة لضمان انتقال أثر التدريب بكل تأكيد مفهوماً محدداً عندما تم تطبيقاتها في المجال التربوي مقارنة بنظرية الملكات التي كانت سائدة، وقد قامت دراسات عدة في هذا المجال، خلصت في غالبيتها إلى أن مقدار انتقال أثر التدريب كان ضئيلاً، كما أنها أعطت مؤشرات بخصوص الظروف التي تجعل من انتقال الأثر موجياً أو سالباً، إن بعض الدراسات التي أجريت، قد أعطت نتائج في صالح نظرية العوامل المتطابقة، بينما بعضها الآخر كان معارضاً، مما تولد عنه ظهور نظريات جديدة في هذا المجال.

إن روجر (Ruger) على سبيل المثال قد أظهر في دراساته على حل الأحاجي في حالة الأفراد الكبار، أن تدريبهم على جزء من الأحجية لا يفيدهم في محاولتهم حل الأحجية بكاملها، وقد أوضح أن مجرد وجود العوامل المتطابقة لا يؤدي بالضرورة إلى انتقال أثر التدريب، وقد عملت نتائجه معلومات ومؤشرات عن الاحتمال السلبي لانتقال أثر التدريب، فقد وجد أنه عندما تكون مبادئ الحل متطابقة ولكن تفاصيل الأحجية مختلفة، فإن نتائج انتقال الأثر قد تكون سالبة وحتى

إنها قد تكون عاقبة لحل الأحجيات القادمة، وفي مجال الإدراك فإن دلائل أخرى قد بينت على أن نتائج انتقال الأثر قد تكون سلبية، فقد وجد كلاين (kline 1974) أن إعطاء الأفراد تدريبياً على شطب الحرف (c)، (t) من بعض الكلمات لمدة نصف ساعة يومياً خلال أسبوع من الزمن ومن ثم الطلب إليهم أن يشطبوا الأسماء والأفعال بدلاً من الحروف فقد نتج عن ذلك أن أداءهم كان أقل دقة من أداء الأفراد في السينة الضابطة التي لم تعط تدريبيات على شطب الحروف المذكورة.

4-3- نظرية التعميم:

إن انتقال الأثر يكون واضحاً عندما يستطيع الفرد أن يعمم خبراته، إن جود حاول التقليل من أهميته لعوامل المتطابقة وشدد على أهمية تعميم الخبرات، وقد قامت نظرية جود على تجربته التي طلب فيها من الأفراد التصويت نحو هدف موضوع تحت سطح الماء، وقد قسم أفراد الدراسة إلى مجموعتين شرح للأولى منها قوانين انكسار الضوء وتركت الثانية دون أن يعطى لها هذا الشرح، وقد تبين أن الأفراد في المجموعة الأولى قد تفوقوا بشكل ملحوظ على الأفراد في المجموعة الثانية، وقد غزي تفوق المجموعة الأولى إلى قدرتهم على تعميم ما تعلموه على مواقف جديد، (judd, 1908) وفيما يتعلق بنظرية التعميم، فإن الشيء المهم بالنسبة إلى التربية هو تقديم المادة الدراسية بطريقة معينة بحيث تشجع الطالب على استخلاص المفاهيم المهمة الأساسية، ثم العمل على تصميمها، إن الفكرة التربوية الخاصة بالتدريب على كيفية التعميم والتفكير هي من نتائج هذه النظرية.

إن التأكيد على أسلوب التعلم أكثر من التأكيد على محتوى العلم، الذي هو محور هذه النظرية كان موضوع الكثير من النقاش التربوي، لقد ذكر أن المواضيع الدراسية التي لها قيمة اجتماعية مهمة بنقصها حقائق أسلوب التعلم، إن علومنا الاجتماعية بنقصها الدقة وهي تأملية مقارنة بالرياضيات والعلوم الصحيحة الأخرى. فإذا كان تعلم مفاهيم تتعلق بأسلوب التعلم مثل الدقة، والنظرة المنطقية للأمر، وعدم إعطاء الأحكام، عندما تكون الحالات مشكوك فيها، فإنه من المؤكد أننا نحتاج إلى مواد تدريبية أكثر صلابة وقوة من مواد العلوم الاجتماعية التي نعتبرها ذات فائدة لنا، إننا غالباً ما نشغل في إدخال الأسلوب الكمي واستخدام أساليب تعلم أفضل، والقيام بعطيات تنظيم على مستوى أحسن في حالة هذه الأنواع من العلوم، وبغض النظر عن المستوى المتدني لأسلوب العمل أو التعلم الذي يمكن اكتسابه من خلال دراسة العلوم الاجتماعية، فإن مثل هذه المواد قد أدخلت إلى المناهج المدرسية بسبب كونها ذات فائدة وأهمية بالنسبة إلى العاملين في الحقل التربوي والتلاميذ أيضاً.

إن باجلي (bagley 1905) يُصرّ على أن الاعتراف بأهمية التعميم يجب أن يكون جزءاً من التعميم نفسه، إن موقفه ينص على أن التعميم في حد ذاته ليس هو كل شيء، وأنه يجب أن يكون مصحوباً بشيء مثالي وأن يكون له محتوى عاطفي، وهذا يعني أن يكون التعميم مصحوباً بالاستحسان إذا كان انتقال الأثر فنسوف لا ينتقل إلى النطاق في الإملأة أو لغيره من المواضيع المدرسية ولكن إذا كان التدريب على النظافة يتم من خلال مثل أعلى يشدد عليه المعلمون، فإن التدريب على النظافة في حالة أي موضوع مدرسي ينتقل إلى أي موضوع مدرسي آخر من دون الحاجة إلى التدريب عليه.

4-4-7- نظرية العلاقة:

إن أنصار نظرية الجيشتالت قد أضافوا عنصراً آخر على التعميم لغايات الأثر، إن موقفهم يتعارض مع نظرية العوامل المتطابقة شرطاً لحصول انتقال أثر التدريب، إنهم يقولون بأن الاستبصار وتفحص الموقف من خلال العلاقات والروابط السائدة فيه أمر أساسي في ذلك.

لقد أوضح كوهلر (kohler, 1929) هذه النقطة من خلال تجاربه على الدجاج والشمبانزي وولد عمره ثلاث سنوات، لقد علم أفراد التجربة أن يجودا الطعام الذي يبتطيون أكله على واحدة من صفتين من الورق أحدهما لونها رمادي فاتح، والأخرى لونها رمادي غامق، وقد كان الطعام يوضع باستمرار على الورقة التي لونها رمادي غامق، إن الطفل كان عليه أن يتعلم أن الورقة ذات اللون الرمادي الغامق هي التي تؤمن له قطعة الحلوى دائماً، وبعد أن تم تعلم هذا الدرس: احتاج الدجاج إلى (400-600) محاولة والطفل إلى (45 محاولة)، أدخلت إلى التجربة ورقة رمادية ومادية أغمق من الورقتين السابقتين، والسؤال الآن كان يدور حول ما إذا كانت الدجاجات سوف تذهب إلى الورقة التي كان الطعام يوضع عليها باستمرار أم على الورقة التي لونها أغمق من الجميع، وقد افترض كوهلر أنها إذا ما ذهبت إلى الورقة التي كان يوضع الطعام عليها باستمرار في السابق (العنصر المتطابق في الموقفين)، فإن هذا سيكون فيه دلالة على انتقال أثر التدريب بناء على نظرية العوامل المتطابقة.

وإذا ما ذهبت إلى الورقة ذات اللون الأغمق فإثبات لا تكون تستجيب إلى العوامل المتطابقة بينها، وقد أظهرت النتائج أن أفراخ الدجاج قد ذهبت إلى الورقة الجديدة في 70% من المحاولات وإلى الورقة القديمة في 30% منها، أما الطفل فقد كان يذهب باستمرار إلى الورقة ذات اللون الأغمق من غيره، وقد فسر أتباع نظرية الجيشتالت هذا الأمر على أنه عبارة عن استبصار للعلاقات الموجودة، وأنه الشيء الذي يجب أن يدرّب عليه.

من خلال استعراض النظريات السابقة نجد أن الخلاف بينها هو ظاهري أكثر من كونه حقيقياً، فقد ذكر ثورندايك من دراساته على طلبة المدارس الثانوية (1924) أنهم كلما كانوا أكثر ذكاء كانوا أقدر على القيام بانتقال أثر التدريب، إن

قوله يتعارض مع نظريته المسماة بالعوامل المتطابقة وهو في هذا أميل إلى نظرية التعميم (لوجود) حيث إن القدرة على التعميم هي جزء من نكاه الفرد، وهذا يميل أيضاً لأن يتلاقى مع نظرية الغشائات التي تقول: إنه كلما زاد الفهم ولكما كان الإدراك تاماً، كانت إمكانية القيام بالتعميم أكثر، إن القدرة على رؤية العلاقات وإدراك الكليات هي بلا شك ذات صلة بالنكاه.

إن نظرية العوامل المتطابقة الأولى لثورندايك قد حالت دون تطبيقها بشكل فعال في نطاق التعلم المدرسي، وإن موقفه هذا قد تحول كثيراً فيما بعد، نتيجة دراساته ونتيجة أخذه بمبدأ التعميم.

إن علماء النفس وعلماء التربية قد وصلوا الآن إلى موقف أكثر واقعية في طبيعة أثر انتقال التدريب من الموقف الخاص بنظرية الملكات أو نظرية العوامل المتطابقة، فيما يتعلق بمبدأ انتقال أثر التدريب، وإن الدراسات التجريبية مع أنها لم تعط الكثير مما يؤيد حصول وانتقال أثر التدريب، إلا أن بعضها قد أعطى ذلك، فقد ذكر أوراثو (Orata, 1928) أنه من بين تجاربه البالغة (107) فقد أعطيت 89% منها انتقالاً لأثر التدريب بشكل أو بآخر، إن الاختلاف فيما يتصل بطريقة وكمية انتقال أثر التدريب لا ينفي حصوله، إن المشاهدات اليومية وكذلك نتائج الدراسات التجريبية تؤيد ذلك، إن الأطفال الذين تعلموا أن يلعبوا مع عدد محدود من الأطفال الآخرين في الحي يستخدمون المهارات التي تعلموها لتكوين صداقات جديدة.

إن المهارات التي يتعلمها أحد الأفراد في قيادة سيارة من نوع معين لا يجد صعوبة في نقلها عند محاولة قيادة سيارة من نوع آخر، إن الطفل الذي تعلم مهارات العد في نطاق المدرسة يستطيع استخدام هذه المهارات في مواقف حياتية أخرى، إن الأفراد الذين يتعلمون المهارات الهندسية في الجامعة يستخدمون هذه المهارات أو بعضاً منها في مواقف عملية في الحياة العادية، وإذا كان التعلم الذي تلقاه في المدرسة، لا يمكن انتقاله إلى مجالات أخرى خارج نطاق المدرسة، فإن مثل هذا التعلم يصبح عديم الفائدة.

إن بعضاً من انتقال أثر التدريب يحصل فعلاً، إن الدراسات على انتقال أثر التدريب قد تحولت من البحث عما إذا كان هذا الانتقال يحصل أم لا، إلى البحث عن الوسائل التي تسهل حصوله، وقد وُجد من الدراسات التي غنيت بهذا الأمر أن مجرد التدريب وحده قد لا يكون كافياً لتأمين حصول انتقال أثر التدريب المطلوب، وأنه لا بد بالإضافة إلى ذلك يكون التدريب موجهاً بحيث يصاحبه توضيح للمهمة المطلوب القيام بها والطرق السليمة للوصول إلى ذلك (توق وعدس، 1984، 243).

5-7- المدرسة وانتقال أثر التدريب:

إن الأسئلة التي يعطيها المعلمون لأطفالهم لا تقوم دائماً بتوضيح ما يريدون توضيحه لهم، ففي حالة الأطفال الصغار بوجه خاص، فإن إعطاء الأمثلة قد ينتج عنه فرضي، إذا لم تكن حريصين على التوضيح لهم بأن هذه الأمثلة ليست هي كل الحالات التي ينطبق عليها المبدأ الذي هم بصدد، فعند إعطاء أمثلة ما لتوضيح مفهوم معين فمن الواجب أن يقال للطلاب: إن هذه الأمثلة ما هي إلا عينة من الأمثلة ذات الصلة، وإن عليهم أن يفكروا عن أمثلة أخرى منظرية حتى يزيّدوا من مقتضى فهمهم للمبدأ أو المفهوم المعين، فإذا عرف الطلاب أن المثال المعطى ما هو -إلا حالة واحدة من بين حالات عدة قصد بها تفسير المبدأ المعين، فإن انتقال الأثر يكون إيجابياً، أما إذا فهم الطلبة بأن المثال المعطى هو المبدأ بعينه، فإن انتقال الأثر في هذه الحالة يميل لأن يكون سلبياً.

إن عادات الدراسة السيئة قد تنتقل من موقف لآخر، وتحمل معها آثاراً عاقبة أو سلبية، إن عادات الدراسة عند الطلبة يجب أن تستحوذ على اهتمام المعلمين منذ اللحظة الأولى التي يلتقون فيها معه.

إن الاتجاهات غير السارة تجاه المدرسة، والتعلم قد تعود إلى الخبرات الأولى التي يصادفها في الجو المدرسي، ولا يخفي أن آثار مثل هذه الخبرات أو حصيلة هذه الاتجاهات، قد يتم تعميمها إلى مختلف جوانب الجو الدراسي.

إنه يمكن القول بوجه عام: إذا كان الموقف الجديد يتطلب من الفرد إعادة استجابة قديمة لمثير جديد، فإن انتقال الأثر الإيجابي هو الذي من المتوقع أن يحدث وهذه هي النتيجة التي يتوقع حدوثها من خلال التعلم المدرسي، إننا نتوقع من الطالب أن يقوم باستخدام ما تم له تعلمه في محيط المدرسة (استجابة قديمة) في موقف حياتي جديد (مثير جديد) وبالعكس.

إن المدرسة تحاول أن تزود الطلبة بمواقف متعددة حتى يتم لهم تعلم استجابات يمكن استخدامها في مناسبات عديدة (أثر موجب)، وتحاول أن تجنب تكوين العادات والاتجاهات التي تقود إلى الاستجابات غير المقبولة إلى ظروف مثيرة مشابهة في الحياة العادية (أثر سلبى).

6-7- المنهاج وانتقال أثر التدريب:

كان الاهتمام حتى السنوات الأخيرة فيما يتصل بانتقال الأثر موجهاً نحو طريقة اختبار وتنظيم المادة الدراسية التي سوف تقدم للطلاب في المدرسة، وكان يظن أنه إذا ما تم تقديم المواد الدراسية المفيدة بطريقة منظمة منطقياً فإن ذلك سوف يزيّد من فهم المبادئ المتضمنة فيها، وبالتالي يؤدي إلى انتقال الأثر الموجب بالنسبة إلى المواقف الحياتية، لقد كانت هذه خطوة في سبيل تأمين تدريس محسن، ولكن مع ذلك لا تزال تترك التلميذ ينظر إليها من الخارج بدلاً من أن يكون في وسطها.

إن العوامل المهمة هي التنظيم ومحتوى المادة الدراسية، إن الوقت في المدرسة قد خصص بأكمله تقريباً لدراسة المقررات المدرسية الرسمية، لأنه كان يُعتقد أنه من خلال التمكن من هذه المواضيع المتصلة والمرتبطة منطقياً فإن غايات التربية يمكن أن تتحقق، إن الطالب كان هو العنصر المفقود في غمرة الحماس لتوفير المحتوى والتنظيم الجيدين في حالة المناهج الدراسية.

إن الاتجاه العام نحو اكتساب الطفل للمعلومات الواردة في المقررات الدراسية، التي تعطى له كان على ما يبدو كالآتي: إنه لا يهتما كيف يتعلمها ما دام أنه قام بهذا التعلم، إن التأكيد على أهمية الطريقة التي يتم بها تعلم الأشياء، كانت قد بدأت تحظى باهتمام الباحثين، وإنها كانت في معظمها بدلالة تنظيم المواد الدراسية.

إن الدراسات في هذا المجال قد أوضحت أهمية تنظيم المواد الدراسية، بشكل منطقي، وكذلك أهمية فهم الطلاب للمبادئ والعلاقات الموجودة فيها، إن شيئاً ما يجب أن يتم تعلمه قبل أن يكون هناك انتقال للأثر، ومن هنا كان التأكيد على التمكن من المهارات والمواد التدريسية داخل الصف، إنه من المؤكد الآن أن أكبر انتقال للأثر يأتي من المواد الدراسية يمكن تحقيقه على طريق التغيير في أساليب التدريس، إن التدريب الروتيني على إجراء العمليات الحسابية، على سبيل المثال، هو غير كاف لتأمين انتقال الأثر فيما يختص بالمسائل الحسابية، إن الرياضيات إذا أخذت بوصفها تدريباً على حفظ الحقائق والقوانين تصبح أمراً مملاً ولكن إذا هي أصبحت عبارة عن دراسة للمشاكل الحياتية اليومية التي تتطلب المحاكاة الرياضية والتخيل فإنها تصبح موضوعاً شائقاً ومفيداً، إن مقدار انتقال الأثر الناتج عن دراسة موضوع معين، ولا يمكن تحديده عن طريق معرفة اسم ذلك الموضوع، وإنما عن طريق أسلوب تقديمه وتدرسه.

7-7- العوامل الشخصية المؤثرة في انتقال أثر التدريب:

7-7-1- الذكاء وانتقال الأثر:

إن تجارب ثورندايك على انتقال الأثر توضح أهمية الذكاء كعامل في ذلك، فقد وجد في دراسته على القيمة النسبية للمواضيع المدرسية المختلفة من حيث قابليتها لانتقال الأثر أن مستوى هذا الانتقال كما بينه فحص أعطي بعد عام، يعتمد في الدرجة الأولى على ذكاء الفرد أكثر من نوعية الموضوع المدرسي المعين. بغض النظر عن نوعية الموضوع التي تمت دراسته فإن الطلاب الأذكاء جدا كانوا يظهرون مستوى مرتفعاً من انتقال الأثر، أما الذين كان ذكائهم متوسطاً أو دون ذلك فإن مستوى انتقال الأثر في حالتهم لم يكن كبيراً، وفي حالة ما معروفاً.

وقد جاءت دراسات كل من ستاسي (satacey, 1949) وكريج (craig, 1962) مؤيداً لذلك، أما كلوزماير (klausmeier) وتشيك (check, 1962) فقد أجريا تجربة على ثلاث مجموعات من الأطفال تتراوح معدلات ذكائهم كالآتي (80-50)، (90-110)، (120-146) وقد كان الأداء المطلوب هو حل المسائل الحسابية والتي كانت متدرجة مع مستوى قدرة الطلاب، ولم يجدوا فرقاً في مستويات الاحتفاظ أو انتقال الأثر بين المجموعات الثلاث نتيجة فحصهم بعد خمس دقائق أو سبعة أسابيع، عندما كانت الأسئلة متدرجة في الصعوبة بالنسبة إلى تحصيل كل طفل من أطفال التجربة. وقد فُتِر أيضاً أن هذه النتائج ذاتها قد تكون صحيحة حتى ولو كانت المواد الدراسية هي القراءة والمفردات، أو العلوم الاجتماعية والتطبيق المهم الذي يمكن استخلاصه من هذه الدراسة هو أن على المعلمين أن يكونوا على وعي تام بمستوى كل طالب من طلابهم، وأن يحاولوا نقل كل طالب من مستواه الحالي إلى المستوى الأعلى الذي يليه مباشرة، ولا يخفى أن استخدام أسلوب التعلم الفردي أفضل الأساليب لضمان تقدم الطلاب وتمكنهم مما يدرسون.

7-7-2- الاتجاه نحو المدرسة وانتقال أثر التدريب:

إن موضوع الاتجاه نحو المدرسة والمواضيع المدرسية، هو أمر مهم بالنسبة إلى انتقال أثر التدريب، إن الطالب الذي يأتي من بيت تعلم فيه أن المدرسة شرٌ لا بد منه وأن عليه أن يسيرها، فإنها لا تتوقع منه أن يكون قادراً على الاستفادة مما سيتعلمه في المدرسة، لغايات تطبيقية في المواقف الحياتية خارج المدرسة. فالآباء كثيراً ما يولدون اتجاهات غير صحيحة عند أبنائهم فيما يتصل بالمدرسة من خلال تعليقاتهم أو ملاحظاتهم، فيما يتصل بالمواضيع المدرسية من حيث أهميتها أو طرق تدريسها، إن الاتجاهات السليمة اتجاه المدرسة أمر ضروري جداً لحصول تعلم جيد، وبالتالي لتأمين انتقال الأثر إلى مستوى مرتفع، ومن خلال التأكيد في التربية الحديثة على الاتجاهات وطرق اكتسابها، ومن المهم أن نذكر إن الاتجاهات غير الحسنة نحو المدرسة قد تنتقل من البيت، وهذا يؤثر سلباً في انتقال الأثر، فالأب الذي يحاول إقناع طفله: إنه سيجد في المدرسة مكاناً للمتعة بشكل أوتوماتيكي، فإن مثل هذا الأب يخلق اتجاهاً يؤدي بشكل مؤكد إلى التضليل وخيبة الأمل، ومن جهة أخرى فإن توليد اتجاه الخوف عند الطفل من المدرسة والمعلمين، قبل أن يصل إلى المدرسة غالباً ما يؤدي إلى نتائج ضارة، فالأطفال يجب أن يهيئوا للمدرسة بشكل واقعي، ويجب أن لا ينظر إلى المدرسة على أنها مكان للعب، كما أنه يجب أن لا ينظر إليها على أنها مصدر للخوف.

إن من حق الطلاب أن يعلموا أنهم سوف يتعلمون أشياء كثيرة في المدرسة، بعضها قد لا يكون ساراً أو سهلاً، وإن كل ما سيتعلمونه فيجدهم في حياتهم اليومية الحالية منها والمستقبلية، إن بعض الأطفال قد عاشوا في أجواء ببنية عودتهم على تكوين اتجاهات الخوف من السلطة، وهذا يعني أنه إذا كان والد الطفل من نوع المتشدد، فإن الطفل على الأغلب سوف يقاوم هذه النزعة عنده، وبالتالي سوف ينقل أثر هذا الاتجاه إلى كل شيء يمثل السلطة أو التسلسل مثل المدير أو

المعلم أو أي مسؤول آخر في المدرسة. إن شعور الطفل بأن سيطرة المسؤولين في المدرسة عليه قد يعوق عنده الرغبة في التعلم، وذلك بسبب خبراته غير السارة مع الذين يمثلون تلك السلطة في حياته السابقة. هناك بعض الاتجاهات التي يمكن أن تنتقل بطريقة أو بطرق مختلفة أو مغايرة من جو البيت إلى جو المدرسة، فالطفل الذي تعود الاعتماد أو الانتال على أبيه في قضاء حاجاته، فإنه سوف ينقل مثل هذا الاتجاه إلى جو المدرسة ويحاول أن يكون اتكالياً على المعلم.

إن الأطفال غالباً ما يعتبرون المعلم بدلاً عن الأب خارج نطاق البيت، إن المحبة والتودد التي يظهرها الطفل إلى أبيه داخل نطاق البيت ينقلها إلى المعلم في نطاق المدرسة. وبالعكس، فإن الجو المدرسي قد يولد ردود أفعال واتجاهات تكون إما محبة أو غير محبة، إن المعلم المتسلط الذي لا يكتفي بأن يعمل طلابه بيد من حديد، وإنما يصب عليهم جام غضبه. وقد يوقظ فيهم مشاعر عدم الأطمئنان والنقص الموجود عندهم، بالإضافة إلى أنه قد يولد عندهم اتجاهات ضد السلطة والأفراد الذين يمثلونها. إن الأطفال الذين تعلموا أن يلعبوا مع الأطفال الآخرين، فإنهم يتعلمون هذه المهارات للعب مع الأطفال الآخرين داخل المدرسة إلى الاشتراك في الألعاب والأعمال الجماعية تحت إشراف المعلم. وإذا ما تم التأكيد على هذا النوع من التدريب المدرسي على أنه يمكن تطبيقه في نشاطات كثيرة خارج نطاق المدرسة فإن انتقال أثر العمل التعاوني قد يكون ناجحاً تماماً. وإذا كان التأكيد في المدرسة على خلاف ما سبق، أي على الفوز والتنافس بدلاً من التعاون في الوصول إلى الأهداف المشتركة، فإن مثل هذه الاتجاهات المتكونة تنقل إلى مجال التعاون والتعامل مع الأشخاص الموجودين خارج المدرسة.

7-8- التطبيقات التربوية لانتقال أثر التدريب:

- إن بعض مبادئ انتقال الأثر عرضها اليس (Ellis, 1965) في كتابه (انتقال الأثر) يمكن تلخيصها فيما يأتي:
- التشابه: يجب أن يكون هناك درجة من التشابه بين أجزاء المواقف التعليمية السابقة واللاحقة.
 - كمية التدريب (أو مستوى التعلم السابق) كلما كان مقدار التدريب أكبر، كان احتمال انتقال الأثر أعلى.
 - التشابه في الموقف المثير: إن انتقال الأثر يكون إيجابياً كلما زاد التشابه بين الظروف المثير في التعلم الأصلي وظروف المثير في التعلم اللاحق.
 - التشابه في الاستجابة: عندما تتطلب استجابة جديدة المثير نفسه أو لمثير مشابه فإن انتقال الأثر يميل إلى أن يكون سلبياً.
 - تعلم كيف تتعلم: إن التدريب على سلسلة من الأداءات التعليمية المتصلة يميل إلى إحداث أثر إيجابي عام، وهذا هو مبدأ تعلم كيف تتعلم.
 - الفهم: إن انتقال الأثر يكون إيجابياً إذا ما تم فهم المبادئ، والقوانين العامة ذات الصلة في حل المشكلة الجديدة.
 - الزمن: كلما زاد الزمن بين التعلم الأصلي والتعلم الجديد فإن انتقال الأثر يأخذ في التضاؤل.
 - الإرشاد وانتقال الأثر: كلما كانت كمية الإرشاد أكثر زاد احتمال حصول انتقال الأثر الإيجابي.
 - توفير المعلمين الفرصة أمام حدوث تدريب مناسب لما سيتم تعلمه، إن عدداً من المواقف التدريبية المتنوعة قد تساعد في ذلك.
 - قيام المعلم بتعلم ما سيتم استنكاره أو استخدامه فيما بعد، وأن يحاول المعلم أن يزيد من التشابه بين ما يتعلمه الطلاب الآن وما يتوقع أن يتعلموه أو يستخدموه في المستقبل.
 - إعطاء المعلم أمثلة متنوعة على المفاهيم والمبادئ التي تم تعلمها، فإذا كان عدد الأمثلة المعطى قليلاً، فإن إمكانية التطبيق تظل محدودة، حاول أن تتأكد من أن المفاهيم والمبادئ قد أصبحت مفهومة.
 - مساعدة المعلم للطلبة في التعرف إلى الجوانب المهمة للمادة المراد تعلمها، حاول أن تساعد الطلاب على تعلم ما هو مهم وما سيتم استخدامه، إن الطلاب قد يجدون صعوبة في معرفة ما يجب عليهم تعلمه (إن التعرف إلى الجوانب المهمة للمادة يساعد في انتقال الأثر).

الفصل الثامن
علم النفس التربوي وذوو الاحتياجات الخاصة

- تمهيد

1-8- مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة

2-8- أسباب الإعاقة

3-8- الوقاية من الإعاقة

4-8- احتياجات المعوقين

4-8- التشخيص والتأهيل والتدخل المبكر لذوي الاحتياجات الخاصة

5-8- أساليب تعديل السلوك لذوي الاحتياجات الخاصة

6-8- أنواع ذوي الاحتياجات الخاصة

1-6-8- الإعاقة العقلية

2-6-8- الإعاقة البصرية

3-6-8- الإعاقة السمعية

4-6-8- الإعاقة الجسمية

5-6-8- صعوبات التعلم

6-6-8- الموهبة والنفوق

7-8- طرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة

الفصل الثامن علم النفس التربوي وذوو الاحتياجات الخاصة

- تمهيد:

يواجه المعلمون أحياناً في مرحلة التعليم العام أطفالاً يختلفون في بعض جوانب نموهم العقلي والجسمي والحسي واللغوي والاجتماعي الانفعالي... إلخ. والتطور الذي شهده علم النفس كان له الأثر البالغ في تحسين ظروف تلك الفئات بما أسهم علم النفس به من تقدم في أساليب التشخيص والعلاج النفسي، وما ترتب على ذلك من رعاية صحية ونفسية وتكوين اتجاهات إيجابية نحو أصحاب هذه الفئات، حيث ازداد الوعي بتقبلهم وتلبية حاجاتهم، وسوف نستعرض في هذا الفصل مفهوم ذوي الحاجات الخاصة؟ وأسباب الإعاقة؟ وما فئات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة؟ وما الخصائص المميزة لكل فئة من هؤلاء الأطفال؟ وما الذي تستطيع أن يقدمه علم النفس التربوي لذوي الحاجات الخاصة لمساعدتهم وتأهيلهم ودمجهم في المجتمع حتى يصبحوا مواطنين قادرين ومساهمين في بناء المجتمع؟ وما واجب الأسرة إزاء الطفل غير العادي؟ وما الدور الذي يجب أن تقوم به الدولة لوقاية هذه الفئات الخاصة ورعايتهم؟ وكيف يسهم علم النفس التربوي في الوصول لهذه الفئات إلى أقصى درجة يمكن أن تصل إليها قدراتهم وإمكاناتهم الإيجابية عن تلك الأسئلة وغيرها يمكن الوصول إليها من خلال ما يتضمنه هذا الفصل.

8-1- مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة:

يعتبر مجال ذوي الاحتياجات الخاصة من المجالات التي واجهت الكثير من المشكلات والصعوبات حتى نما وتطور وأصبح يحتل مكانة بارزة بين الميادين التربوية الأخرى، وقد حدد المؤتمر القومي الأول للتربية الخاصة، مصطلح (الفرد ذو الاحتياجات الخاصة) على أنه كل فرد يحتاج إلى خدمات خاصة لكي ينمو أو يتعلم أو يتدرب أو يتوافق مع متطلبات حياته اليومية، وذوو الاحتياجات الخاصة أو غير العاديين هم أفراد ينحرفون عن المستوى العادي سواء أكان هذا الانحراف في الاتجاه الإيجابي (الموهوبون)، أم كان هذا الانحراف في الاتجاه السلبي (المعوقون)، ويكون هذا الانحراف ملحوظاً في النواحي العقلية أو الجسمية أو الانفعالية أو الاجتماعية إلى الدرجة التي تستدعي أن تقدم له خدمات خاصة وبرامج تربوية تختلف عن الخدمات والبرامج التي تقدم للأفراد العاديين، والتربية الخاصة: مجموعة البرامج التربوية المتخصصة والتي تقدم لفئات من الأفراد غير العاديين لمساعدتهم على تنمية قدراتهم إلى أقصى حد ممكن وتحقيق نواتهم ومساعدتهم على التكيف، وذوو الاحتياجات الخاصة: هم أولئك الأفراد الذين ينحرفون عن المستوى العادي أو المتوسط في خاصية من الخصائص، أو في جانب ما أو أكثر من جوانب الشخصية، إلى الدرجة التي تحتم احتياجهم إلى خدمات خاصة، تختلف عما يقدم إلى أقرانهم العاديين، وذلك لمساعدتهم على تحقيق أقصى ما يمكنهم بلوغه من النمو والتوافق ويشمل هذا المصطلح مجموعة من الفئات هي: الإعاقة العقلية والإعاقة السمعية والإعاقة البصرية والإعاقة الجسمية واضطرابات السلوك وصعوبات التعلم واضطرابات التواصل الموهبة والتفوق. والإعاقة حسب تعريف منظمة الصحة العالمية هي: الإعاقة هو مصطلح يغطي العجز، والقيود على النشاط، ومقيدات المشاركة، والعجز هي مشكلة في وظيفة الجسم أو هيكله، والحد من النشاط هو الصعوبة التي يواجهها الفرد في تنفيذ مهمة أو عمل، في حين أن تقييد المشاركة هي المشكلة التي يعاني منها الفرد في المشاركة في مواقف الحياة، وبالتالي فالإعاقة هي ظاهرة معقدة، والتي تعكس التفاعل بين ملامح جسم الشخص وملامح المجتمع الذي يعيش فيه. وتعزف أيضاً بأنها: حالة تحد من قدرة الفرد على القيام بوظيفة واحدة أو أكثر من الوظائف التي تعد أساسية في الحياة اليومية كالنعاية بالذات أو ممارسة العلاقة الاجتماعية والنشاطات الاقتصادية وذلك ضمن الحدود التي تعد طبيعية. أو هي عدم تمكن المرء من الحصول على الاكتفاء الذاتي وجعله في حاجة مستمرة إلى معونة الآخرين، وإلى تربية خاصة تساعد على التغلب على إعاقته.

ويعرف ذو الإعاقة بأنه الشخص الذي انخفضت إمكانات حصوله على عمل مناسب بدرجة كبيرة، مما يحول دون احتفاظه به نتيجة لقصور بدني أو عقلي.

كما يعرف ذو الإعاقة بأنه الشخص الذي يختلف عن المستوى الشائع، في المجتمع في صفة أو قدرة شخصية سواء أكانت ظاهرة كالشلل وبتر الأطراف وكف البصر، أم غير ظاهرة مثل التخلف العقلي والصمم والإعاقات السلوكية والعاطفية، بحيث يستوجب تعديلاً في المتطلبات التعليمية والتربوية والحياتية، بشكل يتفق مع قدرات وإمكانات الشخص المعوق مهما كانت محدودة ليكون بالإمكان تنمية تلك القدرات إلى أقصى حد ممكن.

Definition of handicap in Oxford Dictionaries (British & World English)

والإعاقة هي إحدى المفاهيم التي يوجد جدال بشأنها، لأنها تحمل معاني مختلفة في مجتمعات مختلفة. فقد يستخدم مصطلح «إعاقة» ليشير إلى السمات العقلية أو البدنية التي تعتبرها بعض المؤسسات، وخاصة المؤسسات الطبية، احتياجاً ينبغي معالجته، أو قد تشير أيضاً إلى القيود المفروضة على الأشخاص بواسطة معوقات المجتمع الذي يوجد به تمييز ضد الأشخاص ذوي الإعاقة (النموذج الاجتماعي)، أو قد يستخدم المصطلح للإشارة إلى هوية الأشخاص

نوي الإعاقة، وتعتبر القدرة الوظيفية النفسية هي مقياس مستوى أداء الفرد الذي يقيس قدرة الشخص على أداء المهام البدنية في الحياة اليومية ومدى سهولة أداء هذه المهام، كما تتراجع القدرة الوظيفية النفسية بالتقدم في العمر لتتسبب في العجز والاضطرابات الإدراكية والبدنية، وقد يؤدي كل ذلك إلى تسمية هؤلاء الأفراد بالأشخاص ذوي الإعاقة.

8-2- أسباب الإعاقة:

هناك العديد من الأسباب التي تؤدي دوراً كبيراً في انتشار الإعاقة، وتتمثل تلك الأسباب حسب ما ذكر (عامر وآخرون، 2008) فيما يلي:

8-1-2- أسباب وراثية:

وهي التي تنتقل بالوراثة من جيل إلى جيل آخر، أي من الآباء إلى الأبناء عن طريق الجينات الموجودة على الكروموسومات في الخلايا، وليس بالضرورة ظهورها مباشرة بل قد تنتقل إلى أجيال لاحقة، فبعض الدراسات تؤكد أنها تنتقل حتى الجيل الخامس وبعضها يقول حتى الجيل السابع، حيث إن كل خلية في الجسم هي عبارة عن أرشيف يحفظ كل صفات الإنسان والكروموسومات هي وحدة البناء لهذه الخلايا، كما أنها تتكون في معظمها من المادة الوراثية الـ DNA وهذه المادة هي المسؤولة عن نقل الصفات الوراثية عبر الأجيال، وتحتوي كل خلية في جسم الإنسان على 46 كروموسوماً مرتبة على شكل أزواج تسمى بالكروموسومات الجسدية أو غير الجنسية، عدا الكروموسوم رقم 23 يسمى بزوج الكروموسومات الجنسية، وهي التي تحدد جنس الإنسان بالإضافة إلى حملها لبعض الصفات الوراثية. وتبعاً للتطور الطبيعي تتلقى كل خلية من خلايا الإنسان 46 كروموسوماً مشتركة، وهي المسؤولة عن التكاثر (المبيض والحيوان المنوي)، فإذا ما وُثِرَ الإنسان 46 كروموسوماً في حالة طبيعية ومن دون عيوب، وإذا لم تتعرض البويضة الملقحة أو الجنين فيما بعد إلى عوامل خارجية مضرّة فإن المولود يكون طبيعياً. أما عن الكيفية التي تعمل وتساهم في أن يرث الطفل المولود الإعاقة من والديه أو أجداده، فهي تتم وتحدث عن طريق المورثات أو الجينات التي تحملها كروموسومات الخلية التناسلية وذلك وفقاً لقوانين الوراثة، بحيث قد يؤدي اختلال الجينات إلى قصور في التمثيل الغذائي للفرد فيؤثر ذلك في النمو الطبيعي لدمغ الجنين، كما وقد تحدث تغيرات مرضية تلقائية تطرأ على المورثات أو الجينات التي تحملها الكروموسومات وذلك في أثناء انقسام الخلية، هذا وإن الأسباب الوراثية تعتمد أيضاً على مجموعة من العوامل الجينية التي تؤثر في الجنين لحظة الإخصاب بالإضافة إلى حسيلة التفاعل بين الخصائص الوراثية المقدمة من الوالدين كليهما. علماً بأن العوامل الجينية المباشرة وهي حالات وراثية ناتجة من طريق الجينات الوراثية السائدة، تظهر الإصابة بها في جميع الأجيال، أما في حال الجينات المتنحية فتكون الإصابة (الإعاقة) ناتجة من أمراض واضطرابات بيوكيميائية تنتقل من الوالدين مباشرة وتزيد نسبة الإصابة بها في حالات زواج الأقارب، فالأمراض الوراثية هي عبارة عن خلل في الجينات والكروموسومات مثل (متلازمة داون)، في حين أن العوامل الجينية غير المباشرة تحدث الإصابة بها نتيجة لانتقال الأمراض أو الخلل والاضطرابات الجينية، ومن الأمثلة على هذه الإصابات: الجلاكتوسيميا، التخلف العقلي، اضطرابات التمثيل الغذائي (PKU)، العامل الريزيسي (RH)، الهيموفيليا، مرض السكري، الزهري، النقص الوراثي في إفرازات الغدة الدرقية الذي يؤدي إلى نقص النمو الجسدي والعقلي.

<https://www.almayadeen.net/news/health/829977/>

هذا ويستدل على هذه العوامل جميعاً وأثرها على الأطفال من خلال دراسة التاريخ الأسري للزوجين، وما يجدر ذكره هنا بشأن العوامل الوراثية أن احتمال ظهورها في مجتمعاتنا العربية يكون أكبر من المجتمعات الغربية، وذلك نظراً إلى ارتفاع نسبة زواج الأقارب في مجتمعاتنا، حيث إن نسبة العوامل الوراثية تزداد في المجتمعات التي تشجع فيها ظاهرة زواج الأقارب بشكل واضح.

8-2-2- أسباب بيئية:

هي حسيلة المؤثرات الخارجية التي بدأت تؤدي دورها منذ الحمل حتى الوفاة، وتسير مع قوى الوراثة الجينية منذ نشأتها في علاقة تفاعلية وتشمل عدة عوامل منها ما يلي:

- عوامل ما قبل الحمل وفي أثناء الحمل:

- إصابة الأم أو تعرضها للأمراض والفيروسات الخطيرة في أثناء الحمل، مثل الأمراض المعدية والحمى الصفراء، السيل، الحصبة الألمانية، الزهري، ما يؤدي إلى احتمال تعرض الجنين إلى الإصابات بأمراض وهذا يؤدي بدوره إلى حدوث التشوهات للجنين (العيوب الخلقية).
- الإصابة بالأمراض المزمنة كالسكري وأمراض الكلى.
- سوء التغذية (عدم التوازن الغذائي)، التسمم الغذائي، اضطرابات التمثيل الغذائي والخلل في توازن المواد الكيميائية المختلفة والفيتامينات.
- استعمال العقاقير المختلفة وبعض الأدوية الضارة بالجنين من دون استشارة الطبيب.
- التدخين وتعاطي المسكرات (الكحول) والمخدرات، وهذا ضار جداً بالجنين والأم معاً.
- التعرض للخدمات وتلوث الهواء أو الماء.

- تعرض الأم للأشعة السينية (X-ray) ، لذلك يجب على الطبيب التأكد مما إذا كانت المريضة حاملاً أم لا قبل إجراء الفحوصات بالأشعة السينية، وتوجد أجهزة حديثة كجهاز الأمواج فوق الصوتية (ultra sound) ، والذي يعطي الطبيب معلومات عن الجنين واضطرابات الحمل، وهو أكثر سلامة من استخدام أشعة (X) أو ما شابهها.
 - وضع الجنين بشكل خاطئ في الرحم، اختناق الطفل نتيجة نقص الأوكسجين، ارتفاع ضغط الدم، فقر الدم والنزيف في أثناء الحمل.
 - الخداج الذي يعني ولادة الطفل قبل الموعد الطبيعي، أو انخفاض وزنه لحظة الولادة بشكل ملحوظ.
 - العمليات القيصرية ومحاولة الإجهاض باستعمال الأدوية والطرق الشعبية.
 - عوامل في أثناء الولادة:
 - ويعني بها العوامل التي قد يتعرض لها الجنين في أثناء عملية الولادة ذاتها مثل:
 - حدوث الولادة قبل موعدها المحدد قد يؤدي إلى نزيف في أثناء الولادة.
 - إصابة الجنين من الرأس في أثناء الولادة قد تؤدي إلى إصابة الخلايا المغلفة للمخ، وذلك قد يحدث بسبب الأجهزة والآلات التي يستخدمها الطبيب في عملية الولادة.
 - اختناق الجنين في أثناء الولادة: يؤدي إلى نقص الأوكسجين الواصل لمخ الجنين، وذلك بسبب انفصال المشيمة قبل موعدها أو إصابة الطفل بالأمراض الرئوية الحادة.
 - التفاف حبل السرة حول عنق المولود.
 - عدم الاهتمام بنظافة الجنين مباشرة بعد الولادة، ما قد يؤدي إلى الإصابة بالرمم الصديدي ومنها إلى فقدان البصر.
 - صعوبات الولادة كما في الولادة المقعدة أو الولادة بالملقط أو بالشفط.
 - الولادات المتكررة والولادة المبكرة والإجهاض المتكرر.
 - عوامل بعد الولادة:
 - وتعني مجموعة العوامل التي يتعرض لها الإنسان في أثناء ممارسته لحياته مثل:
 - تعرض الطفل للإصابة بالأمراض: (الحمى الشوكية، شلل الأطفال، التهاب السحايا، التهاب الأذن الوسطى).
 - الارتفاع الشديد في درجة حرارة الجسم وعدم علاجها.
 - الأمراض الخطيرة المزمنة.
 - إساءة استخدام العقاقير الطبية.
 - التسمم البيئي بالبرصاص أو بغاز أول أكسيد الكربون أو السيانيد وغير ذلك.
 - إصابات جسمية خطيرة بسبب السقوط من مكان مرتفع أو حوادث السيارات.
 - الظروف الأسرية المضطربة، والحرمان الغذائي الشديد.
- ### 3-8- الوقاية من الإعاقة:
- هناك مجموعة من الإجراءات الوقائية يمكن اتخاذها للوقاية من الإعاقة نذكر منها:
- اختبارات ما قبل الزواج: يجب إجراء الفحوص والاختبارات الطبية للخطيبين المقبلين على الزواج للكشف عن توافق الزمر الدموية- الأمراض السارية -الأمراض الوراثية- الأمراض المرافقة للحمل: قلب- قصور كلوي- وغيرها وعدم التعاطي أو الإدمان على الكحول أو المخدرات أو بعض أنواع الأدوية.
 - الرعاية الصحية للأم الحامل والجنين: من خلال الفحوص الشهرية ومراجعة الطبيب بشكل دوري، لمعرفة وضع الحامل والجنين للتدخل عند حدوث أي طارئ صحي على أحدهم.
 - الرعاية الصحية للطفل: عن طريق الولادة بمشفي أو مركز صحي متخصص، وإجراء فحوص ما بعد الولادة مباشرة، ثم الرعاية الصحية من خلال اللقاحات الضرورية، والتغذية المناسبة والمراقبة الصحية.
 - الإرضاع الطبيعي: حليب الأم ضروري للطفل بعد الولادة فوراً، فهو مضاد حيوي للأمراض، ويحتوي كافة العناصر الغذائية الضرورية للطفل، وهو أساسي لاستعادة الأم صحتها.
 - الابتعاد عن الزواج المبكر: إن السن المثالي للإنجاب هو بين 20-35 سنة. أما قبل الـ 18 فهو سيئ لصحة الأم ولتكوين الجنين، فقد يولد لديه إعاقة نتيجة نقص مواد معينة أو خلل في أداء جسم الأم.
 - الانتباه للولادة في سن متأخرة: إن الولادة بعد سن الـ 35 لها مخاطر مثل حدوث الإصابة بمتلازمة داون (الطفل المنغولي) وتكون نسبة الاحتمال حسب عمر الأم 35- 40 احتمال 1/300 - 40-45 احتمال 1/100 - 45 فما فوق 1/40 وتزداد نسبة الاحتمال بتكرار الولادة.
 - الولادات المتباعدة: يجب وجود سنتين على الأقل بين الولادة والحمل الذي يليها، وذلك ليستطيع جسم المرأة التعافي وتعويض ما نقصه في أثناء الحمل والإرضاع.

- التحذير من زواج الأقارب: يعتبر زوج الأقارب أحد الأسباب المؤدية للإعاقة، حيث يزداد تأثيره عند تكرار القرابة لأكثر من جيل ولأكثر من درجة (أبناء عم وأبناء خالة في نفس الوقت)، أو تزويج أبناء والدين قرييين من بعض أي لجيلين متتاليين أو أكثر (الأباء أقارب ثم يزوجون أبناءهم لأقارب).

- الحوادث التي يتعرض لها الطفل: في المنزل- ألسكن للعب- الانتباه للسقوط وللأحراج- البصرة التي يستعملها المنزل- ولجلوسه في المقاعد الامامية للسيارات وغيرها من الاحتياطات. <https://raha.hooxs.com/c5-category>

4-4-8 احتياجات المعوقين:

1-4-8 احتياجات بدنية: يجب تلبيةها له لاستعادة لياقته البدنية وهذا يتطلب توفر الأجهزة التعويضية، من خلال مجموعة من الأنشطة العلاجية التي تتطلب في معظم الأحيان توفير مجموعة من الأجهزة والمعينات، وتعديل بيئة الفرد المحيطة لتلائم حاجات المعوق، إضافة إلى أن العلاج الوظيفي الذي يركز على المشاركة الوظيفية في عملية التعليم (برادلي وآخرون، 2000)

2-4-8 احتياجات إرشادية: يتم إشباعها كي يتقبل الطف والأسرة إعاقة الطفل مما يؤدي إلى تكيف الطفل المعوق من جهة وتنمية شخصيته من جهة أخرى، وتتضمن بخدمات إرشادية للآباء وتدريبهم ودعم الآباء لفهم احتياجات أطفالهم وتزويدهم بمعلومات عن حالة طفلهم ومساعدتهم في إعداد الخطة التربوية الفردية.

3-4-8 احتياجات تعليمية: يتم تحقيقها بتوفير فرص التعليم لمن هم في سن التعليم، مع الاهتمام بتعليم الكبار وذلك عن طريق فصول خاصة.

4-4-8 احتياجات تدريبية: تتبع بتوفير فرص ومؤسسات التأهيل المهني، لتأهيل المعوق وتدريبه على ما يناسب إمكانياته وقدراته وظروف إعاقة.

5-4-8 احتياجات مهنية: وتتطلب في تهيئة سبل التوجيه المهني المبكر والاستمرار فيه لحين الانتهاء من العملية التأهيلية وإصدار الترخيمات في محيط تشغيل المعوقين وتوفير فرص العمل التي تناسب قدراتهم.

6-4-8 احتياجات اجتماعية: وذلك بتوفير فرص الاحتكاك والتفاعل المكافئ مع بقية المواطنين والعمل على إدماجه مع المجتمع، وأيضاً تمكين المعوق من إقامة علاقات أسرية سوية، لتوثيق صلات المعوق بمجتمعه من جانب، وتعديل نظرة المجتمع إليه من جانب آخر.

7-4-8 احتياجات بحثية: يحتاج المعوقين إلى أبحاث اجتماعية ونفسية للتعرف على أسباب إعاقتهم والعمل على التغلب على المشكلات النفسية والأسرية. (آل فهاد، 2018، 247-250)

5-8 التشخيص والتأهيل والتدخل المبكر لذوي الاحتياجات الخاصة:

1-5-8 التشخيص: هو تحديد نمط الاضطراب الذي أصاب الفرد على أساس الأعراض والعلامات أو الاختبارات والفحوص، وكذلك تصنيف الأفراد على أساس المرض أو الشذوذ أو مجموعة من الخصائص، ويهدف التشخيص النفسي لذوي الاحتياجات الخاصة إلى فهم شخصية الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال الكشف عن الدلالة الكلية التي تشمل كل سلوكياته الجزئية، ورسم الصورة الإكلينيكية النهائية لشخصيته، وكذلك العمل على وضع استراتيجية عامة تتضمن خطاً جزئية قابلة للتنفيذ الفعلي مع الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، بحيث يتحقق لهم من خلال تحقيق هذه الاستراتيجية أفضل توافق نفسي واجتماعي وأفضل تحقيق للذات، فمن الناحية العلمية المعرفية لا يقتصر الأمر على فهم الشخصية، وإنما يتسع ليشمل تشخيصاً للإعاقة، والكيفية التي تلتم بها تلك الإعاقة مع بناء الشخصية ككل، والكيفية التي يتقبل بها المعوق إعاقة أو يرفضها ويتمرد عليها، أما من الناحية العملية فإن التشخيص النفسي لغير العاديين يجب أن يضع أساساً للعمل في نفس الوقت لعملية التوجيه والإرشاد وهناك عدة شروط يجب مراعاتها في عملية التشخيص هي: التشخيص الطبي الشامل للمعوق، والتأكد من درجة معاناة الطفل من قصور الوظائف الفسيولوجية والتأكد من سلامة الأعضاء طبياً، ودراسة حالة للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة وتتمثل في جمع بيانات عن حالة الفرد وحالة أسرته قبل الميلاد حتى اللحظة الراهنة، وإجراء تقييم تربوي شامل وهو التقييم للقرارات الأكاديمية للفرد المعوق، واستخدام الاختبارات المقننة والمناسبة لحالة الفرد المعوق، ونظراً إلى أهمية عملية التشخيص، وما يترتب عليها في تحديد مصير الطفل وأسرته من خلال إصدار حكم على الطفل، بأنه يعاني من إعاقة ما، فإنه لا بد من الدقة في عملية التشخيص، وأن يتم التشخيص ضمن فريق يضم الأخصائي النفسي، الطبيب، أخصائي اجتماعي، أخصائي تربوي (معلم التربية الخاصة)، المرشد الطلابي، أخصائي قياس سمع، وفاحص للنظر حسب الحالة، وولي أمر الطفل، وهذا ما يسمى بالتشخيص التكاملي، وهناك عدة أساليب للتشخيص هي:

- التشخيص الطبي: ويقوم بهذا التشخيص طبيب عام أو أخصائي، لتحديد الحالة المرضية من وجهة نظر طبية وتحديد الحاجة الطبية من العلاج أو التدخل الجراحي، والتشخيص الطبي قد يمنع حدوث الإعاقة إذا ما حدث مبكراً أو يقلل من آثارها أو درجتها كما في الأحماض أو حالات الصرع.

- التشخيص السيكومتري: ويقوم بهذا التشخيص الأخصائي النفسي المدرب على استخدام الاختبارات النفسية.

- التشخيص الاجتماعي والتكفي: حيث يعتبر هذا الاتجاه من الاتجاهات الحديثة في قياس وتشخيص الإعاقة بشكل عام والإعاقة العقلية بشكل خاص، ويعتمد هذا التشخيص أساساً على استجابة الطفل للمنبهات الاجتماعية في البيئة

التي يعيش فيها، ومن هذه الاستجابة المهارات الاستقلالية: كالغذية والتدريب على النظافة والإحساس بالملكية والتعامل بالنقد والثناء.. إلخ .

- **التشخيص التربوي:** ويقوم بهذا التشخيص معلم التربية الخاصة بعد تدريبه وبمساعدة الأخصائي النفسي.

3-5-8-2- التأهيل:

عرفت منظمة الصحة العالمية (W.H.O) عملية التأهيل بأنها : الإفادة من الخدمات الطبية والنفسية والاجتماعية والتربوية والمهنية من أجل تدريب وإعادة تدريب الأفراد لتحسين مستوياتهم الوظيفية. كما يعرف بأنه مجموعة من الجهود والأنشطة والبرامج المنسقة والمنظمة والمتصلة التي تقدم للأفراد بقصد تدريبهم أو إعادة تدريبهم لمساعدتهم على مواجهة مشكلاتهم الجسمية أو العقلية أو النفسية أو المهنية أو الاجتماعية والتعليمية وذلك بهدف مساعدتهم في توافهم وتكيفهم الوظيفي والاقتصادي باستقلالية وطمأنينة وتقوم فلسفة التأهيل على تقبل الفرد القصور والعجز باعتباره إنساناً له كيانه وكرامته الشخصية، له حقوق وحاجات إنسانية وسياسية واجتماعية ، كلها تهدف إلى أن يؤدي وظيفته في الحياة بما يحق له إشباعات وفوائد اجتماعية، والاهتمام الرئيس يتركز على الإنسان لأنه الشخص المستهدف في عملية التأهيل، لا يستطيع العيش في معزل عن بقية الأفراد الآخرين حيث إنه يعيش في مجتمع إنساني وبشري، يتأثر به أو يؤثر فيه كأي شخص عضو في هذا المجتمع.

وتتضمن خدمات التأهيل ما يلي:

أ- مساعدة المعوق على أن يكون فرداً مستقلاً في حياته اليومية: ويتحقق ذلك عن طريق تدريب المعوق على الاعتماد على نفسه كلما أمكن، وعلى أساليب الخدمة الذاتية، وتوفير الأجهزة والمعدات التي تساعد المعوق على الاستقلال مثل: الكرسي المتحرك والسماعات الطبية وتدريبه عليها في منزله.

ب- توفير الرعاية التأهيلية للمعوق: تتحقق الرعاية التأهيلية للمعوق في أنواع التأهيل الثلاثة وهي: التأهيل الطبي، والتأهيل الاجتماعي والنفسي، التأهيل المهني.

ج- مساعدة الأسرة على دمج المعوق وتقبله: تؤدي الأسرة دوراً رئيساً في تمكين المعوق من المشاركة داخل المجتمع، ويتطلب هذا وجود إرشاد تأهيلي لدى أفراد الأسرة في أساليب التعامل مع المعوق.

د- مراكز التأهيل الشاملة: يقصد بالمراكز الشاملة لتأهيل الفئات الخاصة الوحدة المتكاملة المعدة لتوفير برامج التأهيل الشامل للفئات المختلفة عن طريق نظام الإقامة الداخلية، خاصة المعوقين بإصابات شديدة، يصعب انتقالها للتدريب في سوق العمل وتحتاج رعاية مستمرة في الناحية البدنية والنفسية والاجتماعية، وكذلك المعوقين الذين هم في حاجة إلى إعداد بدني لتحسين درجة إعاقته، وهي نط جديد من مراكز رعاية الفئات الخاصة، يضم أقساماً للتأهيل المهني وأقساماً اجتماعية لشديدي الإعاقة وهناك بعض العناصر الأساسية في عملية التأهيل هي:

- البرامج: وهي مجموعة الإجراءات التي يقوم على إدارتها أفراد وجماعات، ينصب اهتمامهم على تخطيط وتنظيم الخدمات المقدمة للمعوقين.
- الخدمة: ويقصد بخدمات محددة ومنظمة لتنمية قدرات الشخص المعوق، وتشمل خدمات طبية وتربوية واجتماعية ونفسية وخدمات التدريب المهني.
- الكوادر المتخصصة: إن نجاح برامج تأهيل المعوقين يعتمد على تقديم الخدمات من قبل أخصائيين ذوي اختصاصات مختلفة تكمل بعضها البعض.
- المكان: هو البناء المحدد الذي يقدم خدمات التأهيل النفسي والطبي والاجتماعي والمهني للمعوق. ومن أمثلة ذلك مراكز التدريب المهني، ومدارس التربية الخاصة بالمتخلفين عقلياً، مدارس خاصة بالصم والبكم والمكفوفين.
- الأجهزة: الأجهزة الطبية بما فيها من أجهزة التصوير الشعاعي، وأجهزة تخص السمع أو النظر أو الأطراف الصناعية، وتوضع في المؤسسات التأهيلية لوائح تشمل أنواع واستعمالات الأجهزة المختلفة بما يتفق مع نوع الإعاقة.

3-5-8-3- التدخل المبكر:

يقصد بالتدخل المبكر مجموعة شاملة من الخدمات الطبية والاجتماعية والتربوية والنفسية تقدم للأطفال دون سن السادسة من أعمارهم الذين يعانون من إعاقة أو تأخر نمائي أو الذين لديهم قابلية للتأخر أو الإعاقة ومن مبررات التدخل المبكر ما يلي:

- إن التعلم الإنساني في السنوات المبكرة أسهل وأسرع من التعلم في أية مرحلة عمرية أخرى.
- إن والدي الطفل المعوق بحاجة إلى مساعدة في المراحل الأولى، لكي تتربخ لديهما أنماط تنشئة ببناءة.
- إن التأخر النمائي قبل الخامسة من العمر مؤشر خطر، فهو يعني احتمال المعاناة من المشكلات المختلفة طوال الحياة.
- إن النمو ليس نتاج البنية الوراثية فقط، ولكن البيئة تؤدي دوراً حاسماً.
- إن التدخل المبكر جهد مثمر وهو ذو جدوى اقتصادية، حيث إنه يقلل النفقات المخصصة للبرامج التربوية الخاصة اللاحقة.

- أهداف التدخل المبكر:

- التقليل من الآثار السلبية لحالات الإعاقة على نمو الطفل، والمنع قدر الإمكان من حالات تدهور الحالة.
- مساعدة الطفل بقدر الإمكان على التكيف مع البيئة.
- إحداث تحولات سلوكية في شتى المجالات: الجسمية، والإدراكية، واللغة، والكلام، وتوفير علاج مهني وطبي وطبيعي.
- التقليل من جهد العائلة من خلال تدريبها وإرشادها إلى الطريق الصحيح.
- التقليل من المشاكل السلوكية والسيطرة عليها.
- إعطاء المعوقين وكل من يحتاج إلى التدخل المبكر، حقه في المجتمع كأى فرد عادي.

- نماذج للتدخل المبكر:

أ- **التدخل المبكر في المراكز:** حيث تقدم خدمات التدخل المبكر في مركز أو مدرسة، وتتراوح أعمار الأطفال المستفيدين من الخدمات من سنتين أو ثلاث إلى ست سنوات.

ب- **التدخل المبكر في المنازل:** وهذه البرامج يصبح الآباء معلمين أبنائهم بشكل رئيس، والمسؤولية الكبرى تكمن في تدريب الآباء في بيوتهم على كيفية التعامل مع الطفل، وماهية المهارات التي يمكن أن يتعلمها الطفل، وما مدى تطوره فيها.

ج- **التدخل المبكر في المستشفيات:** يستخدم هذا النوع من التدخل للأطفال الذين لديهم إعاقات نمائية شديدة جداً.

- معوقات التدخل المبكر:

- تدني مستويات الوعي وتأخر اكتشاف الحالات، وتدني الخدمات الطبية والنفسية والاجتماعية المقدمة للأطفال المعوقين في هذه السن المبكرة.
- عدم رغبة أولياء الأمور في الاقتناع بأن طفلهم معوق، لأن ذلك يبعث الخوف في نفوسهم بسبب اتجاهاتهم واتجاهات المجتمع بوجه عام نحو الإعاقة.
- نقص عدد المؤهلين في مجال التدخل المبكر، لإجراء عمليات الكشف والتشخيص، والتدريب والتعليم والتأهيل لذوي الاحتياجات الخاصة.

6-8- أساليب تعديل السلوك لذوي الاحتياجات الخاصة:

6-8-1- التعزيز:

هو الإجراء الذي يؤدي فيه حدوث السلوك إلى توافع إيجابية أو إلى توافع سلبية، والذي يترتب عليه زيادة احتمال حدوث ذلك السلوك في المستقبل في أوضاع المماثلة ومن أشكال هذا التعزيز ما يلي:

- **التعزيز الاجتماعي:** يقصد به كل ما يصدر عن الآباء أو المعلمين أو المدرسين، ومن له علاقة بالطفل من تعبيرات الوجه أو كلمات محبة إلى الطفل ويرغب في سماعها مثل: الثناء، والابتسام، التعبير عن السرور، التقدير، التبريت على الكتف، المصافحة تعبيراً على التقدير.

- **التعزيز المادي:** وهي الأشياء التي يحبها الطفل (كالألعاب، والقصص، أقلام التلوين، الصور).

- **التعزيز الرمزي:** وهو التعزيز الذي يستخدم نوعاً ما من الأشياء المحببة إلى الطفل، مثل الأشياء القابلة للاستبدال وهي رموز معينة (النجوم، الشكولاتة، النقاط). أو أية أشياء أخرى يحصل عليها الفرد عند تأديته للسلوك المقبول المراد تقويته ويستبدلها فيما بعد بمعززات أخرى. (شديفات، 2009، 68)

6-8-2- التغذية الراجعة:

تتضمن تقديم معلومات للطفل توضح له الأثر الذي نجم عن سلوكه، وهذه المعلومات توجه السلوك الحالي والمستقبلي.

6-8-3- النمذجة:

تعتبر النمذجة من الطرق البسيطة نسبياً والواضحة لتعليم الطفل المعوق سلوكاً ما، وهي تشمل قيام المعلم أو أي شخص آخر (النموذج) بتعليم الطفل كيف يفعل شيئاً ما ومن ثم يطلب منه أن يقلد ما شاهده، ولتحقيق ذلك يحتاج الطفل إلى التشجيع والانتباه والتعزيز. هذا وقد أوضحت الدراسات العلمية فاعلية النمذجة والتقليد في تعليم الأطفال المعوقين العديد من المظاهر السلوكية المناسبة.

6-8-4- التشكيل:

هو تعزيز الاستجابات التي تقترب تدريجياً من السلوك النهائي المراد الوصول إليه، وذلك من خلال مساعدة المتعلم على الانتقال على نحو متتابع من السلوك الذي يستطيع القيام به حالياً (السلوك المدخلي) إلى السلوك الذي يتوخى تحقيقه (السلوك النهائي). فإذا كان الطفل لا يتفاعل اجتماعياً مع الآخرين من الممكن تعزيزه عندما ينظر إليهم ومن ثم عندما يقترب منهم وبعد ذلك عندما يأخذ منهم شيئاً يقدمونه له.

8-5-6-العقاب:

يشمل على تقديم أو إبعاد حادث ما في أعقاب استجابة ماء، مما يترتب عليه نقصان احتمال حدوث هذه الاستجابة، وبعبارة أخرى فالعقاب هو تقديم مثير مؤلم غير مرغوب فيه أو سحب مثير إيجابي مرغوب فيه من أجل تعديل سلوك الفرد بتقليل هذا السلوك أو حذفه.

8-6-6-الانطفاء:

هو التوقف عن تقديم التعزيز لاستجابات عززت من قبل، وهو وسيلة فعالة من الوسائل المتبعة لتقليل السلوك غير المرغوب فيه أو حذفه.

8-7-أنواع ذوي الاحتياجات الخاصة:

8-7-1- الإعاقة العقلية:

تتمثل في انخفاض الأداء الوظيفي العقلي للفرد، وهذا يكون نتيجة تأخر نموه العقلي أو توقفه وعدم اكتماله، وأن هذا الانخفاض يتلزم مع قصور في سلوكه التكيفي أثناء السنوات النمائية التكوينية، أي منذ لحظة الإخصاب وحتى سن الثامنة عشرة من العمر، وتتميز عن المرض العقلي فهو اضطراب عقلي حاد يؤدي إلى تفكك شخصية الفرد وانحلالها، والاختلال الشديد في وظائفه العقلية كال تفكير والإدراك، وفي سلوكه وعلاقاته الاجتماعية إلى الحد الذي يفقد معه المريض صلته بالآخرين وبالواقع ويعيش في عالم وهمي خاص به.

وتعزف منظمة الصحة العالمية (W.H.O) الإعاقة العقلية بأنها: حالة من توقف النمو العقلي أو عدم اكتماله، والتي تتسم بشكل خاص بقصور في المهارات التي تظهر في أثناء مراحل النمو، وتؤثر في المستوى العام للذكاء أي القدرات المعرفية واللغوية والحركية والاجتماعية، ومن المؤشرات التي تدل على الإعاقة العقلية ما يلي:

- قصور في مستوى الذكاء بمقدار انحرافين معياريين سالبين عن المتوسط على اختبار ستانفورد بينيه واختبار وكسلر للذكاء.

- قصور في السلوك التكيفي: ويتضمن قصور في الأداء المتوقع في ضوء العمر الزمني لعادات العناية بالنفس ومتطلباتها من طعام وشرب ونظافة واتباع قواعد الأمن والسلامة وتحمل المسؤولية والتفاعل مع الآخرين والمشاركة الاجتماعية البيئية.

- ظهور الإعاقة العقلية في أثناء فترة النمو: تظهر الإعاقة العقلية خلال فترة النمو ما بين بداية الحمل وحتى نهاية مرحلة الطفولة، وقد حددت الجمعية الأمريكية فترة النمو بأنها الفترة التي تقع ما بين بداية الحمل مروراً بمرحلة الميلاد وحتى سن 18 سنة.

- تصنيفات الإعاقة العقلية:

1. التصنيف حسب نسبة الذكاء:

يعتمد تصنيف فئات الإعاقة العقلية هنا تبعاً لدرجاتهم على أحد مقاييس الذكاء المقننة، ومن أكثر المقاييس استخداماً مقياس وكسلر، ومقياس ستانفورد - بينيه، وتنقسم الإعاقة العقلية تبعاً لذلك إلى الفئات التالية:

أ - إعاقة عقلية بسيطة (المورون أو المافون Moron): هي تلك الفئة التي تتراوح نسبة ذكاء أفرادها ما بين 50 - 70 درجة حسب اختبارات الذكاء، ويتراوح عمرها العقلي ما بين 7 - 10 سنوات أي إن ذكاءها لا يزيد عن ذكاء الطفل العادي في سن العاشرة من العمر.

ب - إعاقة عقلية متوسطة (الأبله Imbecile): وتتراوح نسبة ذكائهم ما بين 25 - 50 درجة، وعمرهم العقلي ما بين 3 - 7 سنوات، أي إن مستواهم العقلي لا يزيد عن ذكاء الطفل العادي في سن السابعة من العمر.

ج - إعاقة عقلية شديدة (المعتوه Idiot): تقل نسبة ذكائهم عن 25 درجة، أما عمرهم العقلي فلا يتعدى ثلاث سنوات، أي إن مستواهم العقلي لا يزيد عن ذكاء الطفل العادي في سن الثالثة من العمر.

2- التصنيف حسب الشكل الخارجي:

أ - متلازمة داون: ويطلق عليه قديماً "المنغولي" وذلك نسبة للتشابه الظاهري بينه وبين الشعوب المنغولية، ومن الخصائص المميزة لهذه الفئة الرأس الصغير العريض، والشعر قليل مسترسل، والعينان منحرفتان لأعلى وخارجتان وتميلان إلى الضيق، والأنف عريض صغير وأفطس، واللسان كبير عريض وخشن مشقوق، وقد يبدو بارزاً خلال الفم المفتوح، والأذنان صغيرتان ومستديرتان، والقامة والأطراف قصيرة، والكفان عريضان وسميكان مع وجود نمط مستعرض عبر راحة الكف، والأصابع قصيرة وخاصة الخنصر، والقدمان مفلطحان، والكلام متأخر والصوت خشن، والتأخر الحركي مضطرب، ويلاحظ الترهل الجسمي بصفة عامة، ويتسم طفل متلازمة داون بأنه لطيف ومرح واجتماعي ومبتسم، حيث يحب التقليد والمداعبة، ويجب مصافحة الناس، ولذلك هناك من يطلق عليهم الأطفال السعداء، وسبب هذه الحالة اضطراب الإفرازات الداخلية عند الأم في بداية الحمل خاصة إذا كانت كبيرة السن، أو لشذوذ توزيع الكروموزومات في شكل وجود كروموزوم جنسي زائد نتيجة لاضطراب تكويني في البويضة، حيث يكون لدى طفل متلازمة داون 47 كروموزوم والطفل العادي 46 كروموزوم.

ب - القماءة أو القصاص: يكون فيها الشخص قصير القامة بدرجة ملحوظة، ويصحب ذلك إعاقة عقلية يرجع إلى انعدام أو قلة إفراز هرمون الغدة الدرقية مما يؤدي إلى خلل أو تلف خلايا المخ، ويتميز هؤلاء بالجلد الجاف الغليظ المصفر والمجعد، ويكون الشعر خشن خفيف، وتكون درجة حرارة جسمهم أقل من المعتاد، وغالباً ما تكون الشفتان غليظتين والفم مفتوحاً والأظفار المنحنية والعيان متباعدتان.

ج - صغر حجم الجمجمة: وهي حالة إعاقة عقلية تتميز بصغر حجم الرأس، والتي تبدو واضحة منذ الميلاد، وسبب هذه الحالة إصابة الجنين في الشهور الأولى من الحمل أو حدوث عدوى في أثناء فترة الحمل، أو التحام عظام الجمجمة مبكراً، بحيث لا يسمح بنمو حجم المخ نمواً طبيعياً.

د- الاستسقاء الدماغي: يتميز هؤلاء بكبر حجم الجمجمة وبروز الجبهة، ويظهر ذلك عند الطفل في الأسابيع الأولى من ولادته، ويرجع السبب في حدوث هذه الحالة إلى زيادة كمية السائل المخي الشوكي في الجمجمة، والذي يؤدي إلى تلف خلايا الدماغ، وترجع درجة التخلف إلى المدى الذي تأثرت به خلايا الدماغ.

3- التصنيف الثربوي:

يصنف الثربويون المعوقين عقلياً إلى فئات، وفقاً لقدرتهم على التعلم، وهذا التصنيف هو الذي تأخذ به المدارس والمؤسسات التي تقدم خدمات تربوية وتعليمية للمعوقين عقلياً، ويشمل هذا التصنيف على ثلاث فئات رئيسية هي:

أ - القابلون للتعلم: وتتراوح نسبة ذكائهم ما بين 50-70 درجة، وهم حالات الإعاقة العقلية البسيطة الذين لا يستطيعون مواصلة الدراسة، وفقاً للمعدلات والمناهج العادية، إلا أنهم يمتلكون المقدرة على التعلم بدرجة معينة، إذا ما توافرت لهم خدمات تربوية خاصة داخل بيئة تعليمية ملائمة، وغالباً لا يستطيعون البدء في اكتساب مهارات القراءة والكتابة قبل سن الثامنة وربما الحادية عشر.

ب - القابلون للتدريب: وتتراوح نسبة ذكائهم ما بين 25-50 درجة، وهم حالات الإعاقة العقلية المتوسطة، ويعانون من صعوبات شديدة تعجزهم عن التعلم، إلا من قدر قليل جداً من المهارات الأكاديمية والمعلومات الخاصة بالقراءة والكتابة والحساب، ومع ذلك فهم قابلون للتدريب على مهام العناية الذاتية والوظائف الاستقلالية والأعمال اليدوية الخفيفة، وذلك تحت الإشراف الفني والتوجيه المهني.

ج - غير القابلين للتدريب (الاعتماديون): تمثل حالات الإعاقة العقلية الشديدة وتقل نسبة ذكائهم عن 25 درجة، وهم عاجزون كلياً حتى عن العناية بأنفسهم أو حمايتهم من الأخطار، لذا يعتمدون اعتماداً كلياً على غيرهم طوال حياتهم، ويحتاجون إلى رعاية طبية وصحية ونفسية واجتماعية، إما داخل مؤسسات خاصة أو مراكز علاجية أو في محيط أسرهم إذا ما توفرت لهم ظروف الرعاية المناسبة.

2-7-2- الإعاقة البصرية:

تشمل الإعاقة البصرية الكفيف وضعاف البصر، ويعرف الكفيف من وجهة نظر قانونية أو طبية بأنه: الشخص الذي لا يزيد حدة إبصاره عن (60/6) متر أو (200/20) قدم بعد التصحيح، أو يقل المجال البصري لديه عن 20 درجة، وهذا يعني أن ما يراه الشخص المعوق بصرياً على بعد 6 أمتار يمكن أن يراه الشخص العادي على بعد 60 متر، كذلك الحال بالنسبة إلى القياس بالقدم، أي إن الذي يراه الشخص المعوق بصرياً على بعد 20 قدماً يراه الشخص العادي على بعد 200 قدماً.

أما وضعاف البصر فهم الذين تتراوح حدة إبصارهم بين (70/20) متراً و (200/20) قدم في أحسن العينين وباستخدام المعينات البصرية.

وتعتمد منظمة الصحة العالمية درجة مختلفة، فالكفيف وفق معيارها هو من تقل حدة إبصاره عن (3/60) متراً، ولو حاولنا ترجمة ذلك وظيفاً، فإنه يعني أن ذلك الشخص لا يستطيع رؤية ما يراه الإنسان سليم البصر عن مسافة (60) متراً إلا إذا قرب له إلى مسافة (3) أمتار. (القرويوتي وآخرون، 2001، 151)

- تصنيف الإعاقة البصرية:

1. الإعاقة البصرية الكلية: وهي فقدان البصر التام وتقاس حدة الإبصار بهذا المستوى بنسبة (20/200) قدم، وهذه المجموعة ينطبق عليها التعريف القانوني والثربوي للإعاقة البصرية.

2. الإعاقة البصرية الجزئية: ويقصد بها الشخص الذي لديه درجة بسيطة من الإحساس البصري، ويمكنه قراءة الكتابة العادية بالاستعانة بالعدسات المكبرة والكتب المكتوبة بحروف كبيرة.

- تشخيص الإعاقة البصرية:

يستخدم في تشخيص الإعاقة البصرية مجموعة من الأدوات والمقاييس نذكر منها:

1. لوحة سنلن Senllen chart: تعتبر لوحة سنلن من أكثر الأدوات انتشاراً في قياس حدة الإبصار، حيث يتم عن طريقها قياس حدة إبصار كل عين بمفردها، ثم قياس حدة إبصار العينين معاً، وتتكون لوحة سنلن من عدد من السطور تضم حروفاً هجائية ذات أحجام مختلفة، وفي بعض الأحيان تستخدم أشكالاً بدلاً من الحروف وذلك للأفراد الذين لا يجيدون القراءة، وتمثل الحروف التي تتضمنها اللوحة ما يراه الشخص الذي يتمتع بدرجة عادية من الإبصار من مسافات مختلفة.

2. مقياس باراجا للكفاءة البصرية **Baraga Scale of Visual efficiency**: طورت باراجا مقياساً لتقدير درجة الكفاءة الوظيفية البصرية، ويتضمن هذا المقياس عدداً من المثيرات البصرية (أشكال هندسية مختلفة الحجم ودرجة التعقيد) لكل منها عدد من البدائل، وعلى المفحوص أن يحدد من بينها الشكل المطابق للمثير الأصلي، ويشمل المقياس على ثمانية أبعاد رئيسية هي:

- الوعي بالإشارات البصرية، كتتحريك الرأس أو العين اتجاه مصدر الضوء.
- التحكم في حركة العينين، والتمييز بين الأشكال والألوان.
- تمييز الأشياء.
- التعرف إلى صور الأشياء والأشخاص والتمييز بينها.
- تذكر التفاصيل الشكلية والعلاقة بين الأجزاء والتمييز بين الشكل والخلفية.
- تمييز الرموز والأشكال المجردة وإعادة رسمها.
- إدراك العلاقة بين الصور والأشكال المجردة والرموز.
- التعرف إلى الرموز في أشكال وأوضاع مختلفة وإدراكها، وإعادة رسمها.

- **البرامج التربوية للمعوقين بصرياً:**

- يقصد بالبرامج التربوية للمعوقين بصرياً طرق تنظيم وتعليم وتربية المعوقين بصرياً، وفي هذا المجال هناك أكثر من طريقة من طرائق تنظيم البرامج التربوية منها:
- مراكز الإقامة الكاملة للمعوقين بصرياً.
- مراكز التربية الخاصة النهارية للمعوقين بصرياً.
- النصح: يميل الاتجاه التربوي الحديث إلى دمج المعوقين بصرياً في الصفوف الخاصة الملحقة بالمدرسة العادية أو في الصفوف العادية في المدرسة العادية.

3-7-8- الإعاقة السمعية:

يشير مصطلح الإعاقة السمعية إلى مستويات متفاوتة من الضعف السمعي، تتراوح بين ضعف سمعي بسيط وضعف سمعي شديد جداً، ويمكن في إطار هذا المفهوم التمييز بين فئتين رئيسيتين هما: الصمم وضعف السمع، فالأصم هو الشخص الذي يعاني من فقد سمعي لا يمكنه من الناحية الوظيفية من مباشرة الكلام وفهم اللغة المنطوقة، فيعجز عن التعامل بفعالية في المواقف الاجتماعية حتى مع استخدام المعينات السمعية، حيث لا يستطيع اكتساب المعلومات اللغوية أو تطوير المهارات الخاصة بالكلام واللغة عن طريق حاسة السمع، أما ضعيف السمع فهو الذي يعاني من صعوبات أو قصور في حاسة السمع ولكنه لا يعوق فعاليتها من الناحية الوظيفية في اكتساب المعلومات اللغوية سواء باستخدام المعينات السمعية أم بدونها.

- تصنيفات الإعاقة السمعية:

يوجد عدة تصنيفات للإعاقة السمعية وسوف نتناول التصنيف حسب طبيعة وموقع الإصابة، حيث يقوم هذا التصنيف على تحديد الجزء المصاب من الجهاز السمعي المسبب للإعاقة السمعية، وتقسم الإعاقة السمعية وفقاً لذلك إلى:

أ- **الفقدان السمعي التوصيلي:** يشير إلى الإعاقة السمعية الناتجة عن خلل في الأذن الخارجية أو الأذن الوسطى، على نحو يحول دون وصول الموجات الصوتية بشكل طبيعي إلى الأذن الداخلية، وعليه فإن المصاب يجد صعوبة في سماع الأصوات المنخفضة، بينما يواجه صعوبة أقل في سماع الأصوات المرتفعة.

ب- **الفقدان السمعي الحسي العصبي:** الإعاقة السمعية الناتجة عن خلل في الأذن الداخلية أو العصب السمعي، فعلى الرغم من أن موجات الصوت تصل إلى الأذن الداخلية إلا أن تحويلها إلى شحنات كهربائية داخل القوقعة، قد لا يتم على نحو ملائم، أو أن الخلل يقع في العصب السمعي فلا يتم نقلها إلى الدماغ بشكل تام، والفقدان السمعي الحسي العصبي يؤثر في القدرة على سماع الأصوات ويؤثر في فهمها أيضاً.

ج- **الفقدان السمعي المختلط:** يجمع بين العوامل المسببة للفقدان السمعي التوصيلي، والفقدان السمعي الحسي العصبي، ويصعب علاج هذا النوع نظراً إلى تداخل أسبابه وأعراضه، حيث إنه إذا أمكن علاج ما يرجع منها إلى الصمم التوصيلي فقد يبقى الصمم الحسي العصبي على ما هو عليه نظراً إلى صعوبة علاج هذا النوع.

د- **الفقدان السمعي المركزي:** تحدث هذه الإعاقة نتيجة لخلل يحول دون تحويل الصوت من جذع الدماغ إلى القشرة السمعية الموجودة في الفص الصدغي في الدماغ، نتيجة تلف دماغي أو أورام أو عوامل ولادية أو مكتسبة.

- البرامج التربوية للمعوقين سمعياً:

وهي مجموعة من الطرق لتنظيم وتعليم وتربية المعوقين سمعياً، ويمكن أن نميز في هذا المجال أكثر من طريقة من طرائق تنظيم البرامج التربوية، وأهمها:

- مراكز الإقامة الكاملة للمعوقين سمعياً وهي قديمة.
- مراكز التربية الخاصة النهارية للمعوقين سمعياً وهي قديمة أيضاً.
- دمج المعوقين سمعياً في الصفوف الخاصة الملحقة بالمدرسة العادية وهي حديثة.

ومهما كان شكل تنظيم البرامج التربوية للمعوقين سمعياً، فلا بد من أن تتضمن تعليم وتدريب المعوقين سمعياً على عدد من المهارات الأساسية في تعليمهم، وفيما يلي شرح موجز لكل مهارة من تلك المهارات:

- **مهارة التدريب السمعي:** يقصد بها التدريب على الاستماع إلى بعض الأصوات التي يمكن للمعوق النطق بها، والتدريب على التمييز بين الأصوات المختلفة، أو الكلمات. أن الحروف الهجائية، وتزداد السالبة إلى التدريب السمعي كلما قلت الإعاقة السمعية، ومهمة مدرب هذه المهارة تتميها باستخدام الطرائق والدلائل المناسبة، خاصة الدلائل البصرية والمعينات السمعية التي تساعد على إنجاح هذه الطريقة.

- **مهارة قراءة الشفاه (لغة الشفاه):** يقصد بها تعليم المعوق سمعياً حركة الفم والشفاه في أثناء الكلام مع الآخرين، الذين يتحدثون إليه، الأمر الذي يجعل الأشخاص الصم أكثر قدرة على فهم الكلمات المنطوقة، ومن الممكن تنمية مهارة قراءة الشفاه أو الكلام من خلال تدريب الطفل على تحليل حركات شفاه المتحدث وتنظيمها معاً لتشكيل المعنى المقصود، ولكن هناك صعوبة في قراءة الشفاه، حيث إن بعض الأصوات عندما تلفظ تكون متشابهة على الشفاه والوجه.

- **مهارة لغة الإشارة وهجاء الأصابع:** لغة الإشارة: هي لغة وصفية عبارة عن نظام من الرموز اليدوية أو الحركات المشكلة، أو المصورة التي تستخدم فيها حركات الأيدي وتعبيرات الأذرع والأكثاف، لوصف الكلمات والمفاهيم والأفكار والأحداث التي يستجيب لها الفرد أو يرغب في التعبير عنها.

هجاء الأصابع: هو عبارة عن تحريك اليدين وفقاً لحركات منظمة وأوضاع معينة تمثل الحروف الأبجدية.

- **مهارة الاتصال الكلي:** تعتمد على الإفادة من كافة أساليب التواصل اللفظية واليدوية الممكنة، والمزج بين توظيف البقايا السمعية وقراءة الشفاه ولغة الإشارة وهجاء الأصابع، بما يتلاءم مع طبيعة كل حالة وظروفها لتنمية المهارات اللغوية لدى المعوقين سمعياً وإكسابهم المهارات التواصلية والتفاعل الإيجابي.

4-7-8- الإعاقة الجسمية:

يمكن تعريف المعوقين جسيماً بأنهم: تلك الفئة من الأفراد الذين يتشكل لديهم عائق يحرهم من القدرة على القيام بوظائفهم الجسمية والحركية بشكل عادي، ويقصد بالعائق هنا أي إصابة سواء أكانت بسيطة أم شديدة تصيب الجهاز العصبي المركزي أو الهيكل العظمي أو العضلات أو الإصابات الصحية.

- **البرامج التربوية للمعوقين جسيماً:**

يقصد بالبرامج التربوية للمعوقين جسيماً طرق تعليمهم وتربيتهم، وتختلف البرامج التربوية المناسبة لهم وذلك حسب نوع الإعاقة ودرجتها، ومن هذه البرامج ما يلي:

- **مركز الإقامة الكاملة:** وتناسب هذه المراكز الأطفال ذوي الشلل الدماغي، واضطرابات العمود الفقري، ووهن العضلات والتصلب المتعدد، وقد تأخذ مراكز الإقامة الكاملة بالنسبة إلى هذه الحالات شكل الأقسام الملحقة بالمستشفيات، حيث يقيم الأطفال ذوو الاضطرابات الحركية في تلك الأقسام، بحيث تقدم لهم الرعاية الطبية والتربوية المناسبة.

- **مراكز التربية الخاصة النهارية:** وتناسب هذه المراكز الأطفال ذوي الشلل الدماغي، وخاصة المصاحبة لمظاهر الإعاقة العقلية، حيث يتلقى الأطفال في هذه المراكز النهارية برامج علاجية كالعلاج الطبيعي وبرامج تربوية تتناسب ودرجة الإعاقة العقلية كمهارات الحياة اليومية والمهارات الأساسية اللغوية.

5-7-8- صعوبات التعلم:

يعتبر ميدان صعوبات التعلم من أحدث ميادين التربية الخاصة، وذلك بسبب الاهتمام المتزايد من قبل الوالدين والمهتمين بمشكلة الأطفال الذين يظهرون مشكلات تعليمية، لا يمكن تفسيرها بوجود الإعاقات العقلية والحسية والانفعالية. وكذلك بسبب أن مصطلح صعوبات التعلم قد لاقى قبولاً أفضل مما لاقته المصطلحات الأخرى من قبل الوالدين، والأطفال الذين يظهرون صعوبات في التعلم لا تظهر عليهم أية أعراض جسمية غير عادية، فمنهم عاديون من حيث القدرة العقلية أو السلوك التكيفي، ولا يعانون من أية إعاقات سمعية أو بصرية أو جسمية وصحية أو انفعالية أو ظروف أسرية غير عادية، ومع ذلك فإنهم غير قادرين على تعلم المهارات الأساسية مثلاً القراءة أو الكتابة أو الحساب.

ويعرف مفهوم صعوبات التعلم على أنه تأخر أو اضطراب أو تخلف في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام، اللغة، القراءة، التهجئة، الكتابة، أو العمليات الحسابية، نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ أو اضطراب عاطفي أو مشكلات سلوكية، ويستثنى من ذلك الذين يعانون من صعوبات التعلم الناتجة عن حرمان حسي أو تخلف عقلي أو حرمان ثقافي، ومن مظاهر الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

صعوبة إتمام عمل معين أو عدم إكماله للنهائية، وعدم التحلي بالمثابرة والتحمل، وسهولة التشتت أو الشرود، والانتقال من نشاط إلى آخر دون إكمال الأول، ويجب أن تظهر معظم هذه الأعراض في البيت والمدرسة ولفترة تزيد عن ستة أشهر.

- محكات تشخيص صعوبات التعلم:

- محك الاستبعاد: يعني هذا التأكد بأن صعوبات التعلم غير ناتجة عن إعاقة عقلية بتطبيق اختبار ومقياس مقنن للسلوك التكيفي، كما أنه لا يوجد لدى الطفل اضطراب سلوكي أو صعوبات حسية بصرية أو سمعية أو أية أسباب أخرى متصلة بعدم ملاسة الجسم أو الرعاية الأسرية.
- محك التفاوت بين مستوى التحصيل الأكاديمي: وهذا يعني أن مستوى التحصيل للطفل ينخفض بشكل واضح عن المستوى المتوقع منه في ضوء قدراته.
- محك الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية: يشير مصطلح العمليات النفسية إلى العمليات اللازمة لتفسير وإدراك المثيرات المختلفة بعد وصولها إلى الدماغ عن طريق الحواس، ويتمثل الاضطراب في ضعف التأثر البصري الحركي، أو العجز عن إدراك الشكل من الخلفية، أو ثبات الشكل في الذاكرة البصرية أو السمعية.
- محك التربية الخاصة: أي إن الخدمات التربوية العادية المقدمة للطفل حالياً غير ملائمة أو قليلة الفعالية في تعليم هذا الطفل، مما يستدعي توفير خدمات خاصة (أساليب، مناهج، برامج، معلمون ذوو تدريب خاص). (أبو الفخر، 2014، 51-56)
- ولقد بدأت الأضواء تسلط على الديسلكسيا: وتعني صعوبة تعلم القراءة والكتابة وخاصة تعلم التهجئة الصحيحة والتعبير عن الأفكار كتابة.

7-6- الموهبة والتفوق:

- الموهوبون: هم أولئك الطلبة البارزون الذين يتمتعون بذكاء عال بنسبة 140 درجة فأكثر على مقاييس الذكاء (ستانفورد بينيه- وكسلر) ومواهب مرتفعة، ويمتازون عن أقرانهم بمستوى أداء مرتفع.
- التفوق العقلي: يشتمل مصطلح التفوق على ثلاث جوانب هي: وصول الفرد إلى مستوى معين من أدائه، وأن يكون هذا الأداء أعلى من العاديين، وأن هذا الأداء يكون في مجال تقدره الجماعة، وبالتالي فمفهوم التفوق العقلي يستخدم للدلالة على التفوق في جانب أو أكثر من الجوانب العقلية والمعرفية.
- خصائص الموهوب أو المتفوق عقلياً:
- المتفوقون يحتاجون إلى رعاية خاصة لأن لديهم حاجات تختلف عن حاجات العاديين فهم يحتاجون إلى رعاية خاصة لأن لديهم حاجات تختلف عن حاجات العاديين، فهم يحتاجون إلى تجارب تعليمية وخبرات علمية تتسم بالتحدي لتكون مرضية ومشبعة ومناسبة لحاجاتهم، وهم بحاجة أيضاً إلى التعلم والتحفيز والتشجيع. وأن الكثير قد ينزل إلى نماذج منحرفة ودفاعية من السلوك باعتبارها زدة فعل على الضجر والافتقار إلى الحافز، وقد اختلفت وجهات النظر حول خصائص وسمات هؤلاء الأطفال فيعزهم يرى أنهم حذرون ويقظون بشكل مفرط، ويستجيبون بحساسية مفرطة للمواقف وأنهم يميلون إلى الكمال مما يصاحب ذلك من قلق شخصي، ويرى آخرون أن النمو الأخلاقي لديهم متقدم وهم سريعو التأثر بالمشكلات الاجتماعية، بينما يرى آخرون إنهم شواذ غريبو الأطوار ويشكلون تحدياً لعالم الكبار وإن التعامل معهم شاق وإنهم أصحاب مشكلات وحاجات خاصة وإنهم يجدون صعوبة في التكيف الاجتماعي في حين أن بعضهم يرى أن تفوقهم العقلي يمكنهم من التغلب على الاجهاد والتوتر ومواجهة المشكلات بذكاء أكثر.
- البرامج التربوية للموهوبين والمتفوقين:

1- أسلوب التجميع:

يطلق عليه استراتيجية مجموعة القدرات والميول والاهتمامات، بهدف تحقيق أكبر قدر من التقدم الأكاديمي للموهوب وفلسفته تقوم على أن عدم وجود التلميذ مع أقران يماثلونه في القدرات، يحول دون تحقيق النمو المناسب له ويتم هذا الأسلوب بعدة أشكال:

أ- أسلوب التجميع عن طريق المدارس الخاصة بالمتفوقين أو الخاصة بالموهوبين.

ب- أسلوب التجميع عن طريق الفصول الخاصة بالمتفوقين.

ج- أسلوب التجميع عن طريق العزل الجزئي للمتفوقين أو الفصول المؤقتة.

يتم تجميع المتفوقين خلال فترة محدودة من اليوم الدراسي حيث يقدم لهم تعليم خاص، ولأن التجميع يكون لفترة محدودة من اليوم الدراسي يتم فيها عزلهم عن زملائهم العاديين سمي ذلك بالعزل الجزئي.

2- أسلوب التسريع:

هو أسلوب يسمح للطفل المتفوق باختيار المرحلة أو المراحل الدراسية بسرعة أكبر من أقرانه العاديين، وتنفذ برامج التسريع بأشكال مختلفة منها: التحاق الطفل المبكر بالمدرسة، تخطي الصفوف، وتقليل المدة الزمنية المدرسية، وتكثير الالتحاق بالجامعة.

3- أسلوب الإثراء:

يقصد به توفير خبرات للتلميذ راسية أو أفقية، بحيث تزيد من اتساع التعلم عنده عمقه، ولا بد أن يشتمل المنهج كل جوانب الشخصية.

4- الاستخدام التكاملي بين التجميع والإثراء:

هو الأسلوب المقترح من قبل جودنف، وهو الاتجاه السائد في معظم دول العالم حيث تتعدد أساليب رعاية الموهوبين وتختلف طبقاً لظروف كل منها.

8-3- طرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة:

8-3-1- طريقة التعليم الفردي:

يُقصد به تقديم الخبرة التربوية المناسبة لكل طفل، حسب قدراته وميوله وظروفه الخاصة، (أبو الفخر وزحلق وسليمان، 2007، 275) ويعني ذلك تطوير منهاج خاص لكل طفل ذي احتياجات خاصة على حده، والذي يضم الأهداف التعليمية والأساليب التي سيتم استخدامها لتحقيق تلك الأهداف والمعايير التي سيتم اعتمادها للحكم على فاعلية أداء التلميذ، فهو ضروري للتلاميذ ذوي التخلف العقلي والتلاميذ ذوي الإعاقات الحسية والجسمية والتعليمية والسلوكية.

والتعلم الفردي هو الجانب التنفيذي من الخطة التربوية الفردية فيعد إعداد الخطة، تكتب الأهداف التعليمية طويلة المدى والأهداف قصيرة المدى وتشمل مكونات الخطة الفردية:

- بعضاً من المعلومات العامة عن الطفل وبياناته الأولية.
- الهدف التعليمي ويكون مصاغاً في عبارات محددة.
- أسلوب التعزيز المستخدم.
- الأهداف طويلة المدى والأهداف التعليمية قصيرة المدى.
- الأدوات اللازمة والوسائل التي يستخدمها المعلم لتحقيق الهدف التعليمي.
- ويعتبر أسلوب التعليم الفردي هو الأمثل في التربية الخاصة، حيث إن هناك فروقاً فردية بينهم فكل طفل له خطة تربوية فردية خاصة به ويتم التعليم الفردي في هذه الخطوات:
- محاولة تهيئة الطفل للمهارة والسلوك المراد تعليمه.
- استخدام طرق المساعدة بأنواعها (اللفظية - الجسمية - الإيحائية).
- تقديم المهارة أو السلوك المراد تعليمه كما هي.
- تثبيت عملية التعلم واكتساب المهارة عن طريق التكرار.
- عند الانتقال إلى مهارة أو إلى تحقيق أهداف تعليمية أخرى لا بد من التأكد من اكتساب الطفل للمهارة التي يتعلمها.

إن التعلم للأطفال في التربية الخاصة يعتمد على أسلوب التعليم الفردي والذي يتطلب صياغة الهدف التعليمي صياغة سلوكية حيث يمكن ملاحظتها وقياسها.

8-3-2- طريقة التعليم القائم على تحليل المهمة:

يُقصد بتحليل المهمة، تجزئة المهارة وتقسيمها إلى مكوناتها الأولية، ثم ترتيب هذه الأجزاء أو المكونات في نظام حتى تصل إلى المهارة الأساسية، وهو الأسلوب القائم على التدريب المباشر لمهمة دراسية معينة، (أبو الفخر وآخرون، 2007، 273) وهو الأسلوب الأمثل في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة المهارات الحياتية ومهارات الرعاية الذاتية فإن الأمر يتطلب القيام بهذه المهام حتى نستطيع أن نصل إلى إكساب الطفل المهارة التي نحاول تعليمها له.

مثال: تعليم الطفل مهارة غسل اليدين.

لتعليم الأطفال مهارة غسل اليدين، نحاول في البداية أن نعرف المهمات التي تكون هذه المهارة. فيتم تجزئة المهارة إلى أجزاء حتى نصل بالطفل إلى القدرة في تعليم هذه المهارة وقد تكون على الشكل التالي:

- أن يرفع الطفل أكمام القميص.
- أن يفتح الطفل صنبور الماء.
- أن يمسك الطفل قطعة الصابون.
- أن يجعل الطفل الصابون على يده بالذلك.
- أن يضع قطعة الصابون مكانها.
- أن يغسل يديه بالماء.
- أن يغلق الطفل صنبور الماء.
- أن ينشف يديه بالمنشفة.
- أن يعيد الطفل المنشفة في مكانها.
- أن يعيد ما تم رفعه من أكمام القميص إلى وضعه الطبيعي.

وكما هو واضح من أسلوب تحليل المهمة، فإن الهدف الأساسي هو محاولة تجزئة المهارة إلى عناصرها الأساسية، وذلك من أجل تسهيل عملية تدريب الطفل على إتقانها. ولا ننسى أيضاً هنا دور التعزيز وتعليم المهارة من الأسهل إلى الأصعب.

8-3- طريقة التعليم القائم على المحاولة والخطأ:

وهذه الطريقة يمكن أن تُستخدم في بعض التركيبات: مثل عمل نماذج من الخرز أو تركيب البازل. فمثلاً بمسك الطفل قطعة البازل ويبدأ في وضعها في المكان المناسب لها، فيبدأ في التجريب في أي مكان إلى أن يصل إلى المكان المناسب لها، ويمكن أن نعيد ونكرر تركيب البازل مرة أخرى، وفي كل مرة نلاحظ قلة المحاولات الخاطئة وكثرة المحاولات الناجحة.

8-4- طريقة التعليم الميني على أساس طرق تعديل السلوك:

يعتبر تعديل السلوك عبارة عن شكل من أشكال العلاج، والذي يهتم بتغيير السلوك، لذا فإن عملية تعديل السلوك في جوهرها تعتبر عملية محو تعلم وإعادة تعلم، وهذا يعني محو تعلم السلوك غير المرغوب فيه والعمل على إطفائه وإعادة تعليم من جديد لأنماط سلوكية تحل محل الأنماط السلوكية التي محيت، وهناك أساليب كثيرة لتعديل السلوك منها التعزيز بأنواعه - التقليد - العقاب - المحاكاة....

إن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لديهم مشاكل سلوكية عديدة، تتم في غرفة الصف مثل العناد - مص الأصابع - الحركة الزائدة - قلة الانتباه - قد تقف عائق في تعليم أو اكتساب المهارات التعليمية للطفل، فمن هنا جاءت أهمية تعديل السلوك في تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

8-5- طريقة التعلم القائم على التوجيه اللفظي:

تعتبر طريقة التوجيه اللفظي أحد الأساليب التدريسية المناسبة مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وتحفز الطالب على القيام باستجابات مناسبة، وهو نوع من المساعدة المؤقتة تستخدم لمساعدة الطالب على إكمال المهمة المطلوبة، من خلال لفظ الكلمة أو الكلمات أو جزء منها بشكل يساعد الطالب على إعطاء الإجابة الصحيحة، وهذا الأسلوب يعتمد على الحث بالمعززات المناسبة.

8-6- أسلوب التعلم القائم على الخبرة المباشرة:

أيضاً يطلق على هذه الطريقة اسم طريقة المشروع، وهي إحدى طرق التدريس الحديثة والمتطورة، والتي تقوم على التفكير في المشروعات التي تثير اهتمامات الطلاب الشخصية، وأهداف المنهج. حيث تجسد مبدأ الممارسة داخل الصف وخارجه، بهدف ربط الجانب النظري من المعرفة بالجانب العملي التطبيقي. فضلاً عن تنمية قدرات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة الشخصية والاجتماعية. حيث يتفاعل الطالب مع الشيء المراد تعلمه كما يحدث في واقع الحياة، ويتم التعلم عن طريق الخبرة المباشرة الهادفة التي يحتاج الطالب فيها إلى عملية توجيه من المعلم حتى يستطيع أن يعبر عن إحساساته.

8-7- طريقة التعلم القائم على التوجيه البدني:

في هذه الطريقة يقدم المعلم المساعدة للطلاب من خلال مسك يدي الطالب لمساعدته على تأدية المهمة المطلوبة، مثل أن يوجه الطالب يدياً لمسك القلم بطريقة صحيحة، أي يستخدم التوجيه البدني في توجيه الطالب خلال السلوك المستهدف من دون أن يقوم المعلم بأداء هذا السلوك له.

8-8- طريقة التعلم القائم على القصص:

تساعد هذه الطريقة في جذب انتباه الطلاب وإكسابهم خبرات ومعلومات وحقائق بطريقة شيقة وجذابة، ويحقق التعلم عن طريقها النجاح الذي يوصل إلى الأهداف ويسهم في تثبيت مواد التعليم في أذهان الطلاب، ويبعد الملل والسأم اللذين قد تسببهما الطرق التي تسير على وتيرة واحدة، وتبني المتعة والفائدة في أن واحد للطلاب.

والقصة عنصر تربوي مهم له أهميته في المواقف التعليمية، فمن خلال القصة يكتسب الطفل ذو الاحتياجات الخاصة الكثير من المترادفات اللغوية، سواء عند سماعه للقصة أم عندما يقوم بروايتها، وهي تساعد في علاج الكثير من المشكلات التي يعاني منها، وتعمل على غرس السلوكيات الحميدة المرغوبة، وتنمي القدرة على الإصغاء الجيد والتمييز بين الأصوات، ومن هنا جاءت أهمية مسرح العرائس في تعليم الأطفال المعوقين الكثير من المهارات والسلوكيات.

8-9- طريقة التعلم القائم على اللعب:

التعلم باللعب هو نشاط موجه يقوم به الأطفال لتنمية سلوكهم وقدراتهم العقلية والجسمية والوجدانية، ويحقق في نفس الوقت المتعة والتسلية، وهو يقوم على استغلال أنشطة اللعب في اكتساب المعرفة وتقريب مبادئ العلم للأطفال وتوسيع آفاقهم المعرفية.

تعتبر طريقة التدريس باستخدام الألعاب من أبرز الطرق والاستراتيجيات التدريسية المناسبة، لتعلم الطفل ذي الاحتياجات الخاصة، فمن خلالها يصبح للطفل دور إيجابي يتميز بكونه عنصر نشط وفعال داخل الصف، لما يتسم به هذا الأسلوب التدريسي من التفاعل بين المعلم والمتعلمين خلال العملية التعليمية، وذلك من خلال أنشطة وألعاب تعليمية تم إعدادها بطريقة عملية منظمة. وبإغراء المتعلم على التفاعل مع المواقف التعليمية بما تتضمنه من مواد تعليمية جيدة وأنشطة تربوية هادفة، فاللعب يساعد الطالب على أن يدرك العالم الذي يعيش فيه، ومن خلال اللعب يتعرف الطالب على الأشكال والألوان والأحجام والحروف والأعداد، ويقف على ما يميز الأشياء المحيطة به من

خصائص وما يجمع بينها من علاقات. أيضاً يتعلم الطالب من خلال اللعب معنى بعض المفاهيم مثل أعلى وأسفل أو جاف ولين، وكبير وصغير، وتسهم خبرات اللعب في إنماء معارف الطالب عند بناء وترتيب الأشياء في مجموعات، فيتعلم كيف يصنف الأشياء ويدرك الوظيفة، ويعمل على الربط بين الشيء ووظيفته.

8-8-1- رغبة التعلم القائم على العمليات العقلية أو النفسية:

وهي الطريقة التي تتبنى ضرورة صقل وتدريب العمليات النفسية أو العقلية المسؤولة عن التعلم وهي الانتباه والإدراك والتذكر، والفلسفة الكامنة وراء هذه الطريقة أنه ينبغي معالجة السبب وليس النتيجة وهذه الطريقة مناسبة للأطفال ذوي صعوبات التعلم. (أبو الفخر وآخرون، 2007، 274)

الفصل التاسع الذكاء

- تمهيد

9-1- تعريف الذكاء

9-2- طبيعة الذكاء ونظرياته

9-2-1- نظرية سبيرمان (Sperman)

9-2-2- نظرية ثورندايك (Thorandike)

9-2-3- نظرية ثرستون (Thurston)

9-2-4- نظرية جيلفورد (Guilford)

9-2-5- نظرية كاتل (Cattle)

9-2-6- نظرية ستيرنبرغ (Sternberg)

9-2-7- نظرية غاردنر (Gardner)

9-3- قياس الذكاء

9-4- العوامل المؤثرة في الذكاء:

9-5- الذكاء وعلاقته بالتحصيل وبعض السمات الشخصية

9-6- استخدام مقاييس الذكاء في المدرسة

الفصل التاسع الذكاء

- تمهيد:

يتحدث الناس كثيراً في الحياة اليومية عن الذكاء فيصف الأفراد بعضهم بأن هذا الطالب المتفوق هو طالب ذكي، والطبيب الناجح هو طبيب ذكي، والشخص الذي يتصرف بلباقة في المواقف الاجتماعية هو شخص ذكي، فهل مثل هذا الاستعمال لمفهوم الذكاء يعطى صورة دقيقة لمعناه؟ ومن جانب آخر يعتبر الذكاء هو أحد المفاهيم الرئيسية في علم النفس، ومن المفاهيم شديدة الارتباط بالعملية التربوية والتعليمية والتحصيل الدراسي. فالحديث عن الذكاء حديث معقد وتعتبر دراسته في غاية الأهمية، حيث إن هناك صعوبة في فهم الذكاء، ولا يوجد اتفاق بين العلماء بخصوص قياس الذكاء، وقد قدم العديد من العلماء تعريفات للذكاء، وما هي طرق قياسه وماهي نظرياته وكيف يقاس وكيف تصمم المناهج التعليمية في ضوء نظريات الذكاء. إن الإجابة على مثل هذه الأسئلة يمكن المعلم ويعطيه القدرة على فهم أهم العوامل الرئيسية للنجاح في المدرسة والحياة بصورة عامة، مما يساعده على القيام بمهامه التربوية والتعليمية بشكل أفضل. وسوف نستعرض في هذا الفصل تعريف الذكاء، وطبيعته، ونظرياته، وكيفية قياسه، والعوامل المؤثرة في الذكاء.

9-1- تعريف الذكاء:

اختلف العلماء في تعريف الذكاء وذلك باختلاف المدارس التي ينتمون إليها، وغموض هذا المفهوم ونظرتهم إلى الذكاء ومن هذه التعريفات:

- بيبنيه: الذكاء هو القدرة على الابتكار والفهم والحكم الصحيح والتوجيه الهادف للسلوك.
 - وشترن: الذكاء هو القدرة على التصرف السليم في المواقف الجديدة.
 - تيرمان: هو القدرة على التفكير المجرد.
 - ويكسلر: هو القدرة الكلية للفرد على العمل الهادف والتفكير المنطقي والتفاعل الناجح مع البيئة.
 - كلفن: الذكاء هو القدرة على التعلم أو القدرة على التحصيل. وهذا التعريف هو الأكثر شيوعاً وكثيراً ما يستخدم في المحيط المدرسي.
 - ثورندايك: الذكاء هو مجموعة من القدرات الخاصة أو المستقلة.
- وربما يعود هذا الغموض في مفهوم الذكاء وصعوبة الاتفاق في تحديده تحديداً دقيقاً إلى كون الذكاء هو صفة وليس كياناً، بمعنى أن الذكاء لا وجود له في حد ذاته بل هو نوع من الوصف نعت به فرداً معيناً عندما يسلك طريقة معينة في وضع معين، ويُرَجَّع بعض العلماء عوامل غموض الذكاء إلى أن الذكاء هو نتيجة أو حصيلة الخبرات التعليمية للفرد، حيث يبدو الذكاء نوعاً من تتابع أو تسلسل وظائف النمو الثابتة، كما يرى آخرون أن سبب الغموض راجع إلى تعدد وكثرة المعاني التي ترتبط به، ورغم هذا الغموض وآلاف اختلاف في تعريف الذكاء إلا أنه يمكن تحديد بعض القدرات التي يستند إليها الذكاء بالاعتماد على التعريفات السابقة الذكر وهي:
- الذكاء هو القدرة على التفكير المجرد.
 - الذكاء هو القدرة على التعلم.
 - الذكاء هو القدرة على حل المشكلات.
 - الذكاء هو القدرة على التكيف والارتباط بالبيئة. (نشواتي، 2005)

ولقد أورد ستودارد (Stoddard 1943) تعريفاً شاملاً للذكاء حيث يرى بأن "الذكاء هو نشاط عقلي يتميز بالصعوبة والتعقيد والتجريد والسرعة والتكيف الهادف والقيمة الاجتماعية والابتكار والاقتصاد في الوقت والجهد، والقدرة على الاستمرار في الظروف التي تتطلب تركيز الطاقة العقلية ومقاومة العوامل الانفعالية". (نشواتي، 2005، 84) يعتبر هذا التعريف تعريفاً إجرائياً يحدد المميزات الواجب توافرها في القياس الصحيح للنواحي التي يجب أن نأخذها في الاعتبار عند تصميم مقاييس الذكاء، وهي: الصعوبة: أي نسبة الصعوبة أو السهولة للأسئلة المختلفة. والتعقيد: ويدل على عدد الإجابات الصحيحة التي يؤديها الفرد بنجاح في المستويات المتدرجة للصعوبة. والتجريد: بمعنى القدرة على التعميم والتبسيط. والاقتصاد: أي سرعة الفرد في الأداء الصحيح. والتكيف الهادف: أي إدراك الهدف الذي يسعى إليه الفرد. والقيمة الاجتماعية للذكاء: وتتعلق بقيم الجماعة التي ينتمي إليها الفرد. والابتكار: أي إيجاد حلول جديدة وتركيز الطاقة ومقاومة القوى الانفعالية؛ وتشير إلى ضرورة الاتزان العاطفي للنشاط المعرفي ومقاومة الانفعالات. (منصور وزرق، 2018، 175).

9-2- طبيعة الذكاء ونظرياته:

حظي موضوع الذكاء باهتمام العلماء بمختلف اختصاصاتهم، ومن خلال دراستهم واجهتهم مشكلتان أساسيتان الأولى هل يكون الذكاء من قدرة عقلية واحدة عامة أم من عدة قدرات عقلية؟

وهل القدرات العقلية (مثل الإدراك والتفكير والتذكر والتخيل والتعرف والاسترجاع وغيرها من القدرات الخاصة) كلها وظائف للذكاء أم هي متميزة عنه بصورة نسبية أو مطلقة؟
والمشكلة الثانية هي هل الذكاء موروث أم مكتسب؟
نتجبت اتجاهات العلماء في الإجابة على هذه الأسئلة وسنعرض بعض النظريات التي تفسر الذكاء، وهي:

2-9-1- نظرية سبيرمان (Sperman):

أو ما يعرف بنظرية العاملين (الذكاء العام والذكاء الخاص) حيث قام سبيرمان بتطبيق مجموعة من الاختبارات العقلية التحصيلية على عدد كبير من الطلاب، ومن خلال التحليل وجد أن الذكاء نشاط أو أداء عقلي يتأثر بعاملين، وهما:
العامل العام (G): وهو قدرة عقلية عامة متضمنة في كافة النشاطات العقلية للفرد، وتظهر على نحو خاص في القدرة على إدراك العلاقات، وهو فطري وراثي لا يتأثر بالبيئة.

العامل الخاص (S): يظهر في مهارات ومهام خاصة، ومحدود بقدرات خاصة معينة كالقدرة على الاستدلال أو القدرة على الابتكار أو القدرة اللفظية أو القدرة العددية، ولهذا العامل أساس فطري وهو قابل للنمو بالتعديل والتدريب. (ياسين، 1981، 40) ويتضح من ذلك أن العامل العام للذكاء يشترك في كافة الأنشطة العقلية ويؤثر فيها جميعها، لكن بنسب مختلفة ويشترك معه في عامل خاص بالنشاط العقلي ذاته ولا يظهر بالأنشطة الأخرى، وهذا يفسر أن معاملات الارتباط بين اختبارات الذكاء ليست تامة، لذلك فإن الأفراد الذين يتمتعون بنسب عالية من الذكاء، يتفوقون في جميع نواحي النشاط العقلي رغم اختلاف درجات تفوقهم في أنواع النشاطات المختلفة، لذلك يعتبر الذكاء جوهر النشاط العقلي للإنسان، ويظهر في كافة سلوكياته ونشاطاته المختلفة ولكن بنسب متفاوتة.

2-9-2- نظرية ثورندايك (Thorndike):

أو ما يعرف بنظرية العوامل المتعددة حيث يعتقد ثورندايك أن التحليل الدقيق للذكاء يظهر وجوب تعريفه فسيولوجياً، ومع ذلك نجده يقدم تعريفاً سيكولوجياً، فهو يقول أن الذكاء ما هو إلا (مجرد الربط) أو تكوين الروابط وأن الناس يختلفون في الذكاء بمقدار اختلافهم في عدد ترابطاتهم الفكرية التي تستطيع نفوسهم إجراؤها، فهو يرى أن الذكاء هو نتاج عدد كبير جداً من القدرات العقلية المترابطة وهو ما يعرف الآن بـ (نظرية العوامل المتعددة).

يختلف ثورندايك مع سبيرمان بشكل حاد، ويرفض ما يسميه بالذكاء العام أو القدرة العقلية العامة، ويرى أنه نتاج عدد كبير جداً من القدرات العقلية المترابطة، كما يعتقد ثورندايك بأن الذكاء يتوقف في حقيقته على عدد ونوعية الارتباطات أو الوصلات العصبية التي يمتلكها الفرد والتي تصل ما بين الفرد والاستجابات وأن الفروق الفردية في الذكاء تعود إلى الفروق من حيث الوصلات العصبية الملانمة التي يمتلكها الفرد، وهي فروق فردية في أساسها.
ويخلص ثورندايك في نظريته إلى وجود ثلاثة أنواع للذكاء هي:

- الذكاء الميكانيكي: وهو القدرة على معالجة الموضوعات المادية والأشياء المحسوسة ويبدو واضحاً في المهارات اليدوية والحسية الحركية.

- الذكاء المجرد: وهو القدرة على الفهم والمعالجة الصحيحة للأفكار والرموز والمعاني.

- الذكاء الاجتماعي: وهو قدرة الفرد على فهم الآخرين والتعامل معهم. (غباري وأبو شعيرة، 2008، 242)

2-9-3- نظرية ثرستون (Thurston):

استخدم عالم النفس الأمريكي ثرستون التحليل العاملية وتمكن من خلاله على الحصول على قدرات عقلية أولية هي:
- العلاقات المكانية: تبدو في قدرة الفرد على تصور العلاقات المكانية، والأشكال المختلفة والحكم عليها بدقة، وتصور الأشياء في المكان في أثناء الحركة.

- القدرة العددية: وتبدو في القدرة على معالجة الأرقام، والقيام بالعمليات الحسابية كالجمع والطرح والضرب والقسمة على نحو صحيح وسريع.

- فهم معاني الألفاظ: ويتمثل في القدرة على فهم معاني الكلمات والعلاقة اللفظية وتركيب الألفاظ ويقاس باختبار معاني الكلمات.

- الطلاقة اللفظية: تشير هذه القدرة إلى استخدام المحصول اللفظي، الذي يستعين به الفرد في حديثه وكتاباته وهي قدرة تعتمد على حروف اللغة وتبدو في الفرد الذي يتميز بالطلاقة عند استعمال الألفاظ ذات المعنى.

- التذكر: تبدو في قدرة الفرد على التذكر المباشر للفظ مقترناً بلفظ آخر، أو لعدد يقترن بعدد آخر أو للفظ يقترن بعدد.

- الاستدلال: بنوعيه: الاستدلال الاستقرائي: وهو قدرة الفرد على استنتاج القاعدة العامة من الجزئيات، والاستدلال الاستنباطي، وهو قدرة الفرد على استنتاج الحدث من خلال المقدمات المطروحة دون تفسير تفصيلي عنها.

- السرعة الإدراكية: هي قدرة الفرد على تمييز الأشياء على أوجه الشبه والاختلاف بينها.

ويرى ثرستون أن كل قدرة من هذه القدرات الأولية مستقلة عن الأخرى استقلالاً نسبياً. فالشخص المتفوق في إحداها، لا يعني أنه حتماً متفوق في الأخرى، وإن كانت العلاقة بين هذه القدرات إيجابية دائماً، حيث تشترك بعض أنماط النشاط العقلي في عامل عام، بحيث تتأثر هذه النشاطات جزئياً على الأقل بقدرة عقلية عامة. (ياسين، 1981، 41)

9-2-4- نظرية جيلفورد (Guilford):

وضع جيلفورد منظومة للعقل الإنسان مكونة من ثلاثة أبعاد هي:

1- العمليات Operations: يحتوي هذا البعد على خمس قدرات عقلية أساسية، هي:

أ- الإدراك المعرفي: وهو قدرة تشير إلى كافة النشاطات العقلية المرتبطة باكتساب المعرفة.

ب- الذاكرة: وهي تشير إلى قدرة الفرد على الاحتفاظ بما يكتسبه من معارف ومعلومات، وطرق استرجاعها والتعريف إليها.

ج- التفكير المنطوق: وهو قدرة تشير على المرونة الفكرية والقدرة على الانطلاق بالتفكير في اتجاهات مختلفة.

د- التفكير المحدد: هو قدرة الفرد في تحديد اتجاه التفكير ليدور حول هدف محدد.

هـ- التقويم: ويعني قدرة الفرد أو نشاطاته العقلية التي تهدف إلى التحقق من صدق المعلومات المتوافرة، ومدى صلاحيتها لإنجاز مهمة ما.

2- المحتوى Content: يمثل هذا البعد محتويات العقل، ويشتمل على أربعة أنواع:

أ- المحتوى الشكلي: ويتضمن ما يمكن إدراكه من خلال الحواس، مثل الصورة والحجم والصوت... إلخ.

ب- المحتوى الرمزي: ويرمز إلى الأشكال المجردة التي ترمز إلى مفاهيم أو أشياء معينة، مثل الحروف والأرقام والإشارات... إلخ.

ج- المحتوى المعنوي: أو الدلالي، ويشمل معاني الألفاظ والأفكار التي تحتوي عليها هذه الألفاظ ويظهر بشكل رئيس في اللغة.

د- المحتوى السلوكي: ويدل على المضمون الاجتماعي الذي تنطوي عليه أنماط السلوك الحركي كالأفعال والحركات والوجه... إلخ.

3- المنتجات Products:

ويمثل هذا البعد ما ينتجه التفاعل الذي يتم بين العمليات والمحتوى، ويضم ستة أنواع من المنتجات: الوحدات والفيئات والعلاقات والنظم والتحويلات والتضمينات.

ومن خلال تفاعل هذه الأبعاد نحصل على (120) قدرة عقلية، وفي عام 1989 طور جيلفورد نظريته وأصبح الذكاء لديه يتكون من (180) قدرة عقلية. <https://ar.sainte-anastasie.org>

9-2-5- نظرية كاتل (Cattle):

قسم كاتل الذكاء إلى نمطين متباينين، هما:

1. الذكاء المرن (السائل) Fluid intelligence:

يُعرف الذكاء السائل بأنه القدرة على حل المشكلات الجديدة، واستخدام المنطق في المواقف الجديدة، وتحديد الأنماط، يعد استخدام نظام مترو أنفاق معقد في مدينة جديدة مثالاً جيداً على كيفية احتياجك إلى استخدام الذكاء السائل، وفي المرة الأولى التي تستخدم فيها مترو الأنفاق، يجب عليك معرفة أسماء المحطات التي تحتاجها، والقطار الذي سيأخذك إلى هناك، وإذا كنت بحاجة إلى النقل في المنتصف، وما إلى ذلك، فهذا النوع من الذكاء يشبه نوعاً ما "ذكاء الشارع"، حيث تحتاج إلى اكتشاف الأشياء في تلك اللحظة والتكيف مع وضعك، إحدى الطرق التي يمكنك بها التفكير في الذكاء السائل هي أنك ستستخدمه بشكل مختلف قليلاً في كل مرة تكون فيها في موقف جديد، لذا فهو مرن وقابل للتكيف، مثل الماء في شكله السائل.

2. الذكاء المحدد (المتبلور) Crystallized intelligence:

يُعرف الذكاء المتبلور بأنه القدرة على استخدام المعرفة والخبرة المكتسبة، عندما تأخذ فصلاً دراسياً في المدرسة، فإنك تستخدم الذكاء المتبلور طوال الوقت، وعندما تتعلم لغة جديدة، فإنك تحفظ الكلمات الجديدة وتزيد من مفرداتك مع مرور الوقت، تتعلم أيضاً النظرية الكامنة وراء حل المعادلات الجبرية، أو كيفية إجراء القسمة المطولة، أو القواعد العامة للقواعد عند استخدام الجملة، الذكاء المتبلور مثل الماء حيث يتحول إلى جليد أو إلى شكل صلب، بمرور الوقت يصبح أكثر استقراراً، مثل البلور، عندما تتعلم مهمة جديدة، ستحتاج عادةً إلى البدء بذكاء سائل، ولكن بمجرد تعلم هذه المهمة، يمكنك على الأرجح الاعتماد على ذكائك المتبلور، على سبيل المثال، إذا نشأت في تعلم اللغة الإنكليزية بوصفها لغة أولى، فقد تواجه مشكلة في تعلم لغة ذات أنماط أو مفاهيم نحوية مختلفة، مثل الأسماء في الإسبانية "مذكر" أو "مؤنث"، سيتطلب إجراء هذا التكيف أن يكون عقلك مرناً بعض الشيء عندما تفكر في الأفكار الجديدة، ومع ذلك، بمجرد الانتهاء من أساسيات اللغة الجديدة، يمكنك إضافة معلوماتك ومفرداتك عن طريق حفظ الكلمات، والتي تعتمد على الذكاء المتبلور، وغالباً ما يعمل هذان النوعان من الذكاء معاً، خاصةً في أماكن مثل الفصول الدراسية بالمدرسة.

<https://www.almrsl.com/post/1106542#reference-2>

يركز كاتل على الذكاء المرن الذي يشير بصورة أساسية إلى كفاءة الفرد العقلية غير اللفظية والمتحررة نسبياً من تأثيرات العوامل الثانوية، كالقدرة على تصنيف الأشياء والأشكال... إلخ.

أما الذكاء المحدد فهو يشير بدوره على المعارف والمهارات المتأثرة بشكل قوي بالعوامل الثقافية كالمعلومات العامة، والحصيللة اللغوية... إلخ.

9-2-6- نظرية ستيرنبرغ (Sternberg):

وضّح ستيرنبرغ نظرية في الذكاء تنص على وجود ثلاثة مكونات أساسية للذكاء تشرح معالجة المعلومات داخلياً وخارجياً وعلى مستوى التفاعل بين الاثنين. وهذه الأنواع هي: الذكاء التحليلي، الذكاء العملي والذكاء الإبداعي.

1. الذكاء التحليلي (التكويني):

يفترض الذكاء التحليلي القدرة على التقاط وتخزين وتعديل والعمل مع المعلومات. إنه الأقرب إلى المفهوم الأحادي للذكاء، في إشارة إلى القدرة على وضع الخطط وإدارة الموارد المعرفية. ويشمل هذا النوع من الذكاء المهارات المعرفية في حل المشكلات ومعالجة المعلومات وتحديد واتخاذ القرارات وتوليد الحلول. يمكن تقسيم هذه المكونات إلى مكونات بديلة أو عمليات تحكم تسمح باتخاذ القرارات وتمييز كيفية التفكير والتصرف، وكذلك مكونات التخطيط أو الأداء التي يتم وضعها موضع التنفيذ.

2. الذكاء العملي أو السياقي:

يشير هذا النوع من الذكاء إلى القدرة على التكيف مع البيئة التي يعيش فيها الفرد، حيث يحاول الكائن الحي البقاء على قيد الحياة مما هو موجود بالفعل في البيئة، والاستفادة من الفرص المتاحة للتكيف، وإذا كان هذا غير ممكن، يجب على الشخص إنشاء آليات أخرى للتكيف والبقاء على قيد الحياة، ويصف هذا النوع من الذكاء قدرة الفرد على معرفة مداخل ومخارج المواقف الاجتماعية والثقافية في بيئته، وأن يعرف كيف يتصرف في موقف ما، وأن يتعايش معه وهذا النوع من الذكاء يمكن اكتسابه وتعلمه.

على سبيل المثال، يمكن للشخص الجائع اختيار البيئة والانتقال إلى مكان يوجد فيه وفرة من الطعام أو الاستفادة من العناصر الموجودة في البيئة التي لم تكن في السابق جزءاً من نظامهم الغذائي لإطعام أنفسهم، أو يمكن أن يقرر تعديل البيئة من خلال الزراعة في بستانه، وهذا يعني تطبيق المهارات المعرفية بهدف تكيفي.

3. الذكاء الإبداعي أو الخيالي:

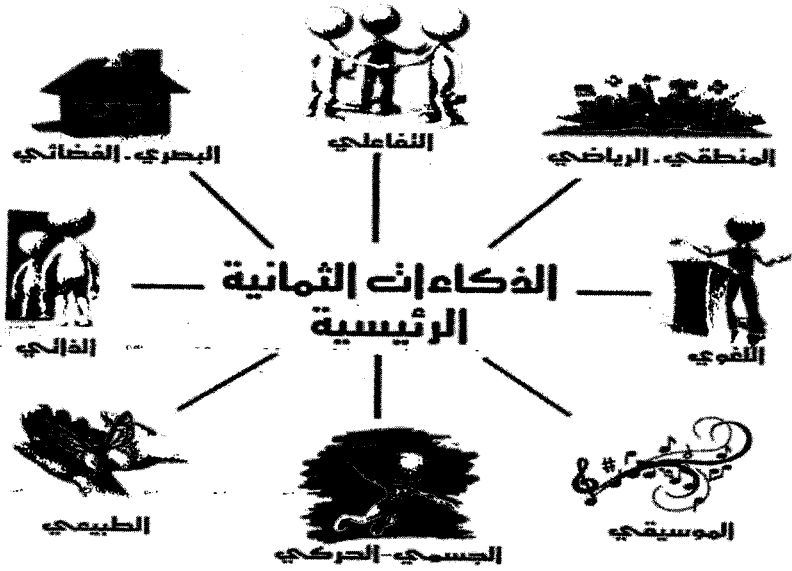
هو القدرة على التعامل مع المواقف الجديدة والتعامل مع المواقف المستقبلية والقدرة على التفكير في المواقف الجديدة، وهذا النوع من الذكاء هو الذي يسمح لنا بالتعلم من التجربة أو الخبرة، ويرتبط أيضاً بالإبداع وحل المشكلات الذي لم يسبق له مثيل.

لقد قام ستيرنبرغ ببناء اختبار لقياس هذه المكونات التي يتكون منها الذكاء ويطلق عليها " اختبار القدرات متعدد الأبعاد لستيرنبرغ" حيث يساعد الاختبار الأفراد على اكتشاف نقاط ضعفهم وتحديد وسائل أو طرق تعديل أو تصحيح هذه النقاط.

يرى ستيرنبرغ أن هذه الأنواع الثلاثة من الذكاء تتأثر بالوراثة كما يمكن تنميتها من خلال البيئة، ووضّع برنامجاً مؤسساً على نظريته في الذكاء لتدريب الأفراد على تقوية بعض أشكال الذكاء التي حددها أو كلها. (أبورباش وعبد الحق، 2007، 387-388)

9-2-7- نظرية غاردنر (Gardner):

قدم غاردنر نظريته في الذكاء في كتابه الشهير (أطر العقل) (Frames of Mind) عام 1983 باعتباره أن الذكاء يمثل بنية معقدة تتكون من سبعة أنواع من الذكاء، وأضاف في عام 1997 نوعاً ثامناً، رافضاً فكرة الذكاء الواحد ومؤكداً على وجود العديد من القدرات العقلية المستقلة نسبياً لدى كل فرد أطلق عليها " الذكاءات البشرية " لكل منها خصائصها وسماتها الخاصة بها، وكل نوع من أنواع الذكاء تختص به منطقة معينة في الدماغ البشري، ويرى غاردنر أن تفوق الفرد في إحدى هذه القدرات لا يعني بالضرورة تفوقه في سائر القدرات الأخرى. (Gardner, 1993)



شكل رقم (3) يبين أنواع الذكاءات عند غاردنر

1. **الذكاء اللغوي:** يتصف الفرد بالإصغاء بفهم وتعاطف، وبالتفكير والتواصل بوضوح ودق، وبالعامل من أجل الدقة والاستجابة برهية ودهشة، ومن يتمتع بهذا النوع من الذكاء يبدي حساسية لأصوات الكلمات واللغة وبنائها ومعانيها ووظيفتها، ويتفجر هذا النوع من الذكاء في مرحلة الطفولة المبكرة ويستمر حتى عمر متقدم، ويتواجد في الفص الصدغي الأيسر والفص الجبهي (منطقة بروكا / ورنيك)، والأطفال الأقوياء في هذا الذكاء يفكرون في كلمات ويحبون القراءة والكتابة وحكاية القصص واللعب بألعاب الكلمات، ولهم قدرة كبيرة على تذكر الأسماء والأماكن والتواريخ والأشياء القليلة الأهمية. ويظهر الذكاء اللغوي لدى الكتّاب والخطباء والشعراء والمعلمين، وذلك بحكم استعمالهم الدائم للغة، كما يظهر لدى كتاب الإدارة وأصحاب المهن الحرة والفكاهيين والممثلين.
2. **الذكاء الجسمي-الحركي:** يتصف أفراد هذا الذكاء بالمتابعة والكفاح من أجل الدقة والانفتاح والتعلم المستمر ويميلون إلى استعمال الجسم لحل المشكلات، والقيام ببعض الأعمال، إن التلاميذ الذين يتمتعون بهذه القدرة يتفوقون في الأنشطة البدنية، وفي التنسيق بين المرني والحركي، وعندهم ميل إلى الحركة ولمس الأشياء، ولديهم القدرة على ضبط الجسم وتناول الأنشطة بمهارة، والأطفال الأقوياء في الذكاء الجسمي: يمثلون دوراً، دراما، حركة، أشياء يبنونها، يؤدون ألعاباً رياضية، خبرات حسية. ويتميز بهذه القدرة الجسمية الحركية الفائقة، الممثلون والرياضيون والجراحون والمقلدون والموسيقيون والراقصون والراقصات والمخترعون. حيث يمتاز أحدهم بالقدرة على أداء المهارات الحركية الدقيقة بسرعة وكفاءة.
3. **الذكاء المنطقي الرياضي:** ويتمثل في قدرة الفرد على استخدام الأعداد بفاعلية، والاستدلال الجيد والتدرج من الجزئيات إلى الكليات، والنزول من الكليات إلى الجزئيات، وبهذه الذكاء المنطقي الرياضي بالحساسية للنماذج والأنماط المنطقية والعلاقات والقضايا (السبب والنتيجة)، ويبلغ هذا الذكاء الذروة في مرحلة المراهقة، وفي الرشد المبكر، ويتميز المتخصصون في الفلسفة أو الرياضيات بهذا النوع من الذكاء، والمثل الأعلى لهذا النوع. أينشتاين، والأطفال الأقوياء في هذا النوع من الذكاء يفكرون بالاستدلال ويحبون التجريب وطرح الأسئلة والتوصل لحل الألغاز المنطقية والحساب.
4. **الذكاء الموسيقي:** يتمثل في القدرة على التعرف على النغمات الموسيقية، وإدراك إيقاعها الزمني، والإحساس بالمقامات الموسيقية، وبالتفاعل العاطفي مع هذه العناصر الموسيقية. نجد هذا الذكاء عند المتعلمين الذين يستطيعون تذكر الألحان والتعرف إلى المقامات والإيقاعات، وهذا النوع من المتعلمين يحبون الاستماع إلى الموسيقى، وعندهم إحساس كبير

بالأصوات المحيطة بهم، ويوجد هذا النوع من الذكاء عند المغنيين والملحنين والموسيقيين. ويمتاز صاحبه بالقدرة على ابتكار الألحان الموسيقية وتذوق جمالياتها.

5. **الذكاء البصري الفضائي:** يتمحور حول القدرة على خلق تمثيلات مرئية للعالم في الفضاء، وتكيفها ذهنياً وبطريقة ملموسة، يمكن صاحبه من إدراك الاتجاه، ونشرته إلى الوجوه أو الأماكن، وإبراز التفاصيل، وإدراك المجال وتكوين تمثيل عنه. إن المتعلمين الذين يتجلى لديهم هذا الذكاء محتاجون إلى صورة ذهنية أو صورة ملموسة، لفهم المعلومات الجديدة، كما يميلون إلى معالجة الخرائط الجغرافية واللوحات والجدول وتعجبهم ألعاب المتاهات والمركبات. ويوجد هذا الذكاء عند المختصين في فنون الخط وواضعي الخرائط والتصاميم والمهندسين المعماريين والرسامين والنحاتين.

6. **الذكاء التفاعلي:** يتمتع أصحاب هذا الذكاء بقدرة عالية على فهم الآخرين والقدرة على الإصغاء والتعاطف والتفكير بمرونة والابتكار والتواصل بوضوح ودقة وطرح المشكلات، ومكوناته الأساسية القدرة على التمييز والاستجابة على نحو مناسب للحالات الانفعالية والمزاجية للآخرين، ولصاحبه القدرة على العمل بفاعلية مع الآخرين. وإن الأطفال الأقوياء في هذا الذكاء يميلون إلى العمل الجماعي، ولهم القدرة على القيام بدور القيادة والتنظيم والتواصل والوساطة لحل المنازعات وإقامة الحفلات والاشتراك في النشاطات الاجتماعية ويحتاجون إلى الأصدقاء واللعب الجماعي والانتساب على الأنشطة. ويظهر هذا الذكاء لدى المدرسين والأطباء والتجار والمستشارين والسياسيين.

7. **الذكاء الذاتي:** يتمحور حول تأمل الشخص لذاته، وفهمه لها، وحب العمل بمفرده، والقدرة على فهمه لاندفاعاته وأهدافه ونتائجه، إن المتعلمين الذين يتفوقون في هذا الذكاء يفكرون عما يدور بداخلهم بعمق ويحبون وضع الأهداف والتأمل والهدوء والتخطيط ولهم ثقة كبيرة بالنفس، ويفضلون العمل منفردين، ولهم إحساسات قوية بقدراتهم الذاتية ومهاراتهم الشخصية، يبرز هذا النوع من الذكاء لدى الفلاسفة والمعالجين النفسيين والقادة الدينيين والباحثين في الذكاء الإنساني. ويرى غاردنر أن هذا الذكاء تصعب ملاحظته، والوسيلة الوحيدة للتعرف إليه، ربما تكمن في ملاحظة المتعلمين، وتحليل عاداتهم في العمل، وإنتاجهم، ومن المهم كذلك أن نتجنب الحكم بصفة تلقائية على المتعلمين الذين يحبون العمل على انفراد، أو أولئك المنطويين على أنفسهم على أنهم يتمتعون بهذا الذكاء.

8. **الذكاء الطبيعي:** يتجلى في القدرة على تحديد وتصنيف الأشياء الطبيعية من نباتات وحيوان، إن الأطفال المتميزين بهذا الإصنف من الذكاء تغريهم الكائنات الحية، ويحبون معرفة كل شيء عنها، كما يحبون التواجد في الطبيعة وملاحظة مختلف مكوناتها. (أبو رياش وعبد الحق، 2007، 380-386)

لقد ساعدت هذه النظرية علماء النفس ليفهموا الذكاء على نحو أفضل، بدلاً من جعل مصطلح الذكاء حكرًا على نوع واحد من أنواع الذكاءات المتعددة، ولا شك أن مميزات نظرية الذكاءات المتعددة قد دفعته لتكون في مقدمة النظريات المفسرة للذكاء في علم النفس.

- أهمية التدريس بنظرية " الذكاءات المتعددة "

بينما يتم التركيز في التعليم التقليدي على الحلول والإجابات للمسائل والمواقف التي يتعرض لها الطالب فضلاً عن الطريقة المتبعة في التوصل لكل الحلول أو الإجابات، نجد أن نظرية الذكاء-المتعدد تقترح عمليات وطرق واستراتيجيات مستقلة عن بعضها لدى كل طالب، فمعظم المسائل الشائكة ومواقف الحياة العملية الحقيقية تتطلب استخدام أنواع متعددة من الذكاء في نفس الوقت، وقياساً على ما سبق ذكره ، وبناءً على الدراسات التي تناولت تطبيق هذه النظرية في التعليم ، يمكن تلخيص أهمية التدريس عن طريق الذكاءات المتعددة في النقاط التالية:

- الأخذ بعين الاعتبار للذكاءات المتعددة في التدريس يتوافق مع الدراسات الحديثة للدماغ والتي قامت على أساس تجزئته وتصنيف القدرات الدماغية واختلافها من شخص إلى آخر.
- نظرية الذكاءات المتعددة تساعد المعلمين على توسيع دائرة استراتيجياتهم التدريسية؛ ليصلوا إلى أكبر عدد من التلاميذ على اختلاف ذكائهم.
- يسمح توظيف هذه النظرية بخلق بيئة تعليمية يمكن فيها لكل طالب أن يحقق ذاته ويتميز بالجوانب التي ينفرد بها.
- تقدم نظرية الذكاءات المتعددة نموذجاً للتعلم، ليس له قواعد محددة، فيما عدا المتطلبات التي تفرضها المكونات المعرفية لكل ذكاء، فنظرية الذكاءات المتعددة تقترح حلولاً يمكن للمعلمين في ضوئها أن يصمموا مناهج جديدة، كما تمندنا بإطار يمكن للمعلمين من خلاله أن يتناولوا أي محتوى تعليمي ويقدموه بطرق مختلفة.
- تنوع طرق التدريس لمرعاة الفروق الفردية للمتعلمين، يخفف من حدة العنف الطائفي اتجاه البيئة المدرسية.
- يساعد توظيف نظرية الذكاءات المتعددة على تنشئة الطالب المفكر، وتدعم كثيراً تدريس مهارات التفكير.
- تطبيق هذه النظرية يساهم في تصنيف الطلاب وتحديد احتياجاتهم العلمية والنفسية.
- تتمثل أهمية نظرية الذكاءات المتعددة أيضاً في كونها تقلل من نقل التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم، والتلاميذ ذوي الحاجات الخاصة إلى فصول التربية الخاصة. كما أنها تزيد من تقدير هؤلاء التلاميذ لأنفسهم وتحقق التكامل والتفاهم بين التلاميذ بعضهم.

إن تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة لا يعنى بالضرورة تقديم الدرس الواحد بطرق متعددة، أو محاولة تنمية كل أنواع الذكاءات من خلال محتوى دراسي واحد؛ حيث يؤكد "غاردنر" أن هذا فهم خطأ لنظريته، ولا ينسجم مع روحها؛ لأن كل نوع من هذه الذكاءات يستجيب لمحتوى معين، فهذه الذكاءات موجودة في عقل الإنسان وتظهر استجابة لتعدد المحتوى؛ حيث توجد الأصوات واللغات والموسيقا والطبيعة والأشخاص الآخرون ^{الآخرون} والأشكال وغير ذلك، والمعلم الذكي هو الذي يختار المحتوى المناسب، والذكاءات المناسبة لهذا المحتوى، والتي يمكن تنميتها من خلاله، ويختار أساليب التدريس، والأنشطة التعليمية المناسبة. <https://www.new-educ.com>

3-9- قياس الذكاء:

يُقاس الذكاء باختبارات معدة خصيصاً لهذا الغرض، وتختلف وتتعدد طرق استخدامها، فهناك اختبارات فردية، تطبق على شخص مفرد، وهي تزودنا بمعلومات صحيحة حول قدرات الفرد المقاس، إلا أنها تأخذ وقتاً طويلاً نوعاً ما، وتستلزم وجود مهارات خاصة، وأيضاً تتنوع هذه الاختبارات طبقاً للأشخاص موضوع الاهتمام، فتوجد اختبارات خاصة بقياس ذكاء الأطفال في الأعمار المختلفة، واختبارات لقياس ذكاء المراهقين، وثالثة لقياس ذكاء الراشدين، وغيرها. وعادة ما يتم قياس الذكاء عبر قياس العمليات العقلية العليا.

- وحدة قياس الذكاء:

نظراً إلى أهمية عامل الذكاء فقد أفرد العلماء وحدة قياس خاصة به، يقاس بها العمر العقلي للفرد، وهو المستوى الذي يناظر متوسط العمر في مرحلة معينة بالقياس إلى غالبية الأفراد المتوسطين في ذلك العمر، وبمقارنة العمر العقلي بالعمر الزمني للفرد نستنتج نسبة الذكاء.

ولقد بين (شترن) أهمية نسبة الذكاء في تحديد مدى تأخر أو تقدم مدارج الذكاء ومستوياته، ولذا اقترح قسمة العمر العقلي على العمر الزمني وضرب الناتج بمئة، ويسمى ناتج هذه العملية بنسبة الذكاء، أي إن:

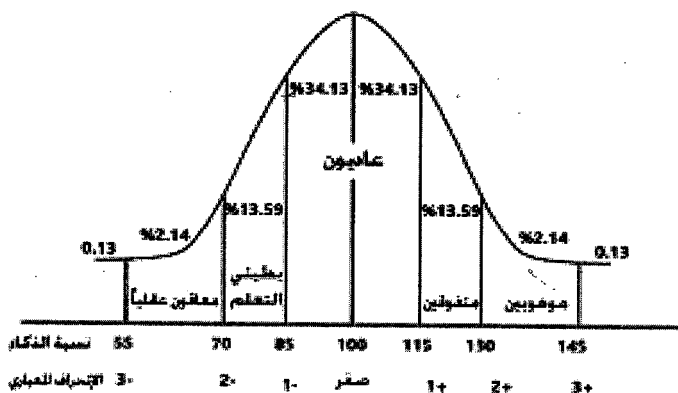
$$\text{نسبة الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلي}}{\text{العمر الزمني}} \times 100$$

(أبو حويج والصفدي، 2009، 94).

العمر الزمني

- توزيع درجات الذكاء:

يرى العلماء أن توزيع الذكاء في الإنسان يتبع بصفة عامة المنحنى الاعتدالي، كما هو مبين في الشكل التالي: (نشواتي، 2005، 114)



شكل رقم (4) يبين التوزيع الطبيعي للقدرة العقلية

ومن المعروف أن التوزيع لا يظهر هكذا إلا إذا كان عدد الأفراد كبيراً عند إجراء الاختبارات عليهم، بحيث يمثلون جميع طبقات المجتمع أمثلاً، فأصحاب الذكاء العادي ينحسرون في وسط المنحنى وهم الغالبية العظمى، والبقاوة هم الذين ينحسرون عن المتوسط بانحرافين معياريين موجبين فأكثر، والمتخلفون هم الذين ينحسرون عن المتوسط بانحرافين معياريين سالبين فأكثر.

- أنواع اختبارات الذكاء:

1- الاختبارات اللفظية:

2- الاختبارات العملية:

3- اختبارات المواهب والقدرات:

1- الاختبارات اللفظية: تحتوي هذه الاختبارات على مجموعة من الأسئلة، وتطبق هذه الاختبارات بشكل فردي أو جماعي.

أ- الاختبارات اللفظية الفردية:

يقاس ذكاء الأفراد فيه فرداً فرداً، ولهذا فهي تحتاج إلى وقت طويل حتى يتم تطبيقها على مجموعة ما من الأفراد. وتستخدم فيما إذا ما أردنا دراسة الفرد دراسة فردية في العيادات النفسية.

ومن بين هذه الاختبارات اختبار " ستانفورد-بينيه " وهو من أكثر الاختبارات شيوعاً واستخداماً، ويحتوي على 20 اختباراً فرعياً، ويختص بالأفراد بين سن السنتين والرشد والشيخوخة.

ومن هذه الاختبارات أيضاً اختبار " وكسلر " للأطفال والراشدين، وهو من الاختبارات اللفظية والأدائية.

ب- الاختبارات اللفظية الجماعية:

تقيس هذه الاختبارات مجموعة كبيرة من الأفراد في وقت واحد، وتستخدم في المصانع والجيش والمدارس، وأول اختبار ظهر منها كان في الجيش الأمريكي، ويضم هذا الاختبار اختبارين: الأول: " ألفا " وهو اختبار لفظي يقاس به ذكاء الأفراد المتعلمين. الثاني: " بيتا " وهو اختبار عملي يقاس به ذكاء العاملين.

2- الاختبارات العملية:

وتقوم هذه الاختبارات بمعرفة القدرة العقلية العامة للفرد من خلال سلوكه العلمي، ويتكون من مهامات وصور ورسوم وأشكال هندسية.... إلخ

يطلب من الفرد القيام باستجابة ما نحوها، وهي تصلح لقياس ذكاء الصم والبكم والمصابين بعيوب النطق وضعاف العقول والأطفال الصغار والأमीين والأجانب وهي تستخدم بشكل فردي أو جماعي.

3- اختبار المواهب والقدرات:

هي اختبارات مقننة على بعض القدرات كالقدرة اللغوية والقدرة اللفظية، والقدرة على الاستدلال المجرد، والقدرة على حل المشكلات، ومقننة أيضاً على استعدادات الطلاب للتحصيل في موضوع مدرسي معين، فهي تتناول مختلف جوانب الاستعداد لدى الطالب على التحصيل في مجالات، ومنها المجالات اللغوية والرياضية والهندسية والفنية....

إلخ. (أبو حويج والصفيدي، 2009، 97-99)

إذن فاختبارات الذكاء تقيس استعداداً عاماً للتعلم، في حين أن اختبار القدرات والاستعداد تقيس استعداداً خاصاً للتعلم في مجال ضيق ومحدد.

4- العوامل المؤثرة في الذكاء:

1-4-9 أثر الوراثة في الذكاء:

في عام 1769 م أصدر جولتن كتابه " العبقريّة والذكاء " تحدّث فيه عن وجود ارتباط إيجابي بين الذكاء عند الأطفال ونكاه آبائهم، ودلت أبحاث العلماء بعده على أن الذكاء استعداد يرثه الفرد عن أبويه وأجداده، لذا فسيمة الذكاء تلازم الشخص طوال حياته، فهي تعتبر من السمات أو الصفات الثابتة نسبياً في شخصية الفرد.

كذلك للبيئة أثرها الواضح من حيث كيفية استخدام القدر الموروث من الذكاء، فالبيئة لا تساعد على زيادة كمية الذكاء الموروث، بل هي تعمل على استغلال القدر الموجود من الذكاء استخداماً حسناً.

إليك أهم الدلائل التي تثبت أن الذكاء استعداد موروث كما ذكرها (أبو حويج والصفيدي، 2009، 102)

1- أثبت جولتن أن أبناء الأذكاء والعبقارة عادة ما يكونون أذكاء.

2- قام بترمان بدراسة عدد يزيد على ألف طالب من الأطفال الموهوبين وقرن نتائجهم على أطفال غير موهوبين، فتوصل إلى نتائج تدعم نتائج جولتن.

3- أظهرت بعض الأبحاث أنه كلما زادت صلة القرابة، زادت نسبة الذكاء.

4- دلت الأبحاث على أن الأطفال مختلفي النسب والذين يعيشون في بيئة واحدة " مثل اللقطاء " تظهر عندهم فروق فردية في الذكاء، مما يدل على أثر عامل الوراثة في الذكاء.

5- دلت الأبحاث أننا غيرنا في بيئة ضعاف العقول فلن نجعلهم أذكاء أو لا يغير هذا من نسبة ذكائهم.

2-4-9 أثر البيئة في الذكاء:

يرى بعض العلماء، وعلى رأسهم واطسون، أن ذكاء الإنسان وقدراته تتحدد بعوامل البيئة المختلفة، ويعرضون بعض الأدلة على أن البيئة غير المشجعة والتي لا تزود أطفالها في أثناء تنشئتهم بالإشارة المناسبة في مجال بعض المهارات والقدرات العقلية المختلفة، فإنها تفوق نمو ذكاء هؤلاء الأطفال، وأن درجة الإعاقة مرتبطة إيجابياً بطول الفترة الزمنية التي يمكثها الطفل في البيئة المحرومة ويمدّى تعرضه لها وفي أي مرحلة من مراحل نموه.

ويقدم أنصار هذا الرأي دلائل وقرائن ونماذج لأطفال متوحشين عاشوا لسنوات طويلة منذ ولادتهم مع فصائل حيوانية مختلفة فاكتسبوا صفاتها. ومن هذه الحالات التي قدموها دليلاً مادياً على آرائهم تلك، حالة الطفل المتوحش الذي عثر عليه الصيادون في غابة (أفيرون) في جنوب فرنسا 1799 م، والذي حاول الطبيب (إيتارد) تدريبه حتى يعيده لطبيعته الإنسانية، حين تكرر في النهاية من القيام بأوجه النشاط اليومي، إلا أنه لم يصل إلى مستوى الإنسان العادي. كذلك حالات " الأطفال الذئاب" الذين وجدوهم في كهوف المقاطعات الشمالية الغربية ببلاد الهند يعيشون عيشة الذئاب ومن هؤلاء الأطفال الطفل " سينيخار" الذي عثر عليه الهنود الحمر يعيش في كهف مع الذئاب، فأخذه إلى بعض الملاهي وبعد التدريب استطاع أن يمشي على ساقيه، وأن يقوم بأعمال بسيطة تحت المراقبة. (أبو حويج والصفدي، 2009، 104) وقد أفاد عالم الوراثة جوستمان بعد مراجعته للبحوث والدراسات التي تناولت الفروق العرقية في الذكاء، أن التباين بين متوسط درجات الذكاء عند الزنوج والملونين والبيض الأمريكيين، ربما كان عائداً كلياً في الأصل إلى آثار الحرمان أو الضرر البيئي الذي يتعرض له الزنوج منذ مرحلة ما قبل الولادة، ويستمر مصاحباً لهم طوال مرحلة نموهم. ومن خلال ما سبق نستخلص أن قدرة الفرد العقلية العامة، هي نتيجة لتفاعل يتم بين عوامل وراثية وبيئية مختلفة، تعمل منذ لحظة تكوين الجنين، ويستمر هذا التفاعل بعد الولادة. إذن وراثية الفرد، إنما هي وراثية لاستعدادات القدرة العقلية عامة، وهي غير محدودة، ولكنها تتشكل وتصبح على مستويات مختلفة على مقدار التفاعل مع مختلف الظروف البيئية التي يمر بها الفرد في حياته وبيئته، وخاصة البيئة الاجتماعية وخبراتها.

5-9- الذكاء وعلاقته بالتحصيل وبعض السمات الشخصية:
لا بد للمعلم أن يعرف العلاقة بين الذكاء وبعض السمات الشخصية، حيث تمكنه هذه المعرفة من التنبؤ النسبي ببعض الأنماط السلوكية عند طلابه، مما يجعله قطعاً أكثر كفاءة وفعالية عند أداء مهامه. يشير نشواتي إلى أنه يوجد ارتباط إيجابي وشبه ثابت بين الذكاء والتحصيل وتبلغ قيمته حوالي 0.50 كما نجد أن درجات الذكاء ترتبط بعوامل أو بعض السمات الشخصية الأخرى، لكن بشكل أقل وأضعف من ارتباطه بالتحصيل، فقد أشارت معظم الدراسات إلى أن الطلاب من ذوي المستوى المرتفع من الذكاء، يتسمون بالشعبية والتعاون والقيادة وطاعة النظام، وحسن التكيف والسلوك في ضوء المعايير الاجتماعية السائدة، والمرح والمويل المتعددة والاستقلالية، والالتزان الانفعالي وتقدير الذات الموجب، ويتسمون بمستوى مرتفع من الطموح والدافعية، وبانخفاض مستوى التوتر والقلق. (نشواتي، 2005، 132)

6-9- استخدام مقاييس الذكاء في المدارس:
قامت بعض الولايات الأمريكية بإيقاف تطبيق اختبارات الذكاء في المدارس، وخاصة الاختبارات الجماعية منها، وقد يرجع ذلك إلى سوء فهم بعض المعلمين لدرجات الذكاء، وليس الاختبارات الذكاء نفسها. إن من أوجب واجبات المعلم التنبيه لاستحالة الارتباط التام والكامل بين التحصيل ودرجة الذكاء، فهناك عوامل ومثيرات أخرى لها دور كبير جداً في عملية تحديد مستويات تحصيل الطلاب المدرسي، فالذكاء فعلاً يشير إلى إمكانات الفرد، لكنه لا يدل على ما إذا كان هذا الفرد سيحقق هذه الإمكانيات أم لا. إن مهمة المعلم هنا هي مسألة تحسين الشروط التعليمية بالاعتماد على عوامل البيئة المؤثرة في رفع هذا المستوى التي تحقق هذه الإمكانيات تحقيقاً كاملاً أو حتى جزئياً.

الفصل العاشر التفكير وحلّ المشكلات

- تمهيد

1-10- تعريف التفكير

2-10- خصائص التفكير

1-2-10- الخصائص العامة للتفكير

2-2-10- الخصائص الفردية للتفكير

3-10- أنماط التفكير

4-10- الوحدات الأساسية للتفكير

5-10- وظائف التفكير

6-10- مستويات التفكير

7-10- التفكير وطريقة حلّ المشكلات

8-10- الخطوات العامة لطريقة حلّ المشكلات

9-10- طريقة تدريس حلّ المشكلات

10-10- مزايا طريقة حلّ المشكلات

11-10- سلبيات طريقة حلّ المشكلات

12-10- العوامل المعرّقة لطريقة حلّ المشكلات

- خاتمة

الفصل العاشر التفكير وحل المشكلات

- تمهيد:

تُعد القدرات المعرفية مثل التفكير وحل المشكلات من أهم الخصائص التي تميز الإنسان عن غيره من الكائنات الحية، إذ تُحلّ التحديات والمشاكل التي يواجهها الفرد من خلال سلسلة من الجهود تنطوي على التفكير، وبالتالي يمكن اعتبار التفكير أداة أساسية لحلّ المشكلات التي تواجه الإنسان وتحلّ مسألة التفكير في علم النفس وفي علوم أخرى وفي الحياة بوجه عام مكانة رئيسة، لأن مهمة التفكير تكمن في إيجاد حلول مناسبة للمشكلات النظرية والعملية الملحة التي يواجهها الإنسان في الطبيعة والمجتمع وتتجدد باستمرار، مما يدفعه للبحث دوماً عن طرائق وأساليب جديدة تمكنه من تجاوز الصعوبات، والعقبات التي تبرز والتي يحتمل بروزها في المستقبل ويتيح له ذلك فرصاً للتقدم والارتقاء.

يعد التفكير كعملية معرفية عنصراً أساسياً في البناء العقلي - المعرفي الذي يمتلكه الإنسان، ويتميز بطابعه الاجتماعي ويعمله المنظومي الذي يجعله يتبادل التأثير مع عناصر البناء المؤلف منها أي يؤثر ويتأثر ببقية العمليات المعرفية الأخرى كالإدراك، والتصور، والذاكرة... إلخ، ويؤثر ويتأثر بجوانب الشخصية العاطفية، الانفعالية والاجتماعية... إلخ ويتميز التفكير عن سائر العمليات المعرفية بأنه أكثرها رقياً وأشدّها تعقيداً وأقدرها على النفاذ إلى عمق الأشياء والظواهر والمواقف والإحاطة بها، مما يمكنه من معالجة المعلومات وإنتاجها، وإعادة إنتاج معارف ومعلومات جديدة، موضوعية دقيقة وشاملة، مختصرة ومرمّزة.

10-1- تعريف التفكير:

10-1-1- التفكير بمعناه العام:

- عرفه باير (Beyer, 2001) بأنه عملية عقلية يستطيع المتعلم من خلالها عمل شيء ذي معنى من خلال الخبرة التي يمر بها.

- عرفه ويلسون (Wilson, 2002) بأنه يمثل عملية عقلية يتم عن طريقها معرفة الكثير من الأمور وتذكرها وفهمها وتقبلها. (سعادة، 2006: 39)

- التفكير عملية نفسية ذات طبيعة اجتماعية، تتصل اتصالاً وثيقاً بالكلام وتستهدف التقيب والكشف عما هو جوهري في الأشياء والظواهر، أي هو الانعكاس غير المباشر والمعمم للواقع من خلال تحليل وتركيبه.

- التفكير هو الانعكاس الواعي للواقع من حيث الخصائص والروابط والعلاقات الموضوعية التي يتجلى فيها، أي انعكاس لتلك الموضوعات التي لا يطالها الإدراك الحسي المباشر.

- التفكير نشاط وتحري واستقصاء واستنتاج منطقي نتوصل عن طريقه إلى العديد من النتائج التي تبين مدى الصحة والخطأ لأية معطيات كانت.

- التفكير يمثل داخلياً للأهداف والوقائع والأشياء الخارجية. (غباري وأبو شعيرة، 2008، 350)

10-1-2- التفكير بوصفه سلوكاً:

- التفكير سلوك منظم مضبوط وموجه، له وسائله الخاصة في المستوى الرمزي وله طرائقه في تقصي الحلول والحقائق في حال عدم وجود حل جاهز لها.

- التفكير سلوك عقلي يخضع لعملية الضبط والتوجيه في انتخاب العناصر والرموز في مجال الفكرة وضبط هذه الرموز والعناصر المفيدة ذات العلاقة بالمشكلة، أي إنه سلوك أو نشاط عقلي يتولد وينشط بسبب وجود مشكلة فشلت الأنماط السلوكية المعتادة والمكتسبات السابقة في إيجاد حل لها. ولكي يكون التفكير مضبوطاً شأنه شأن أية فعالية فلا بد من أن يأخذ شكل مخطط ذهني - معرفي داخلي، ولكي يكون موجهاً يجب أن يدرج الهدف في هذا المخطط والذي سيتحقق من جزاء وضع المخطط موضع التنفيذ، والتنفيذ بدوره يستلزم تحديد الأدوات والوسائل اللازمة وانتقاء طرائق للحصول عليها للمضي قدماً باتجاه العثور على الحل أو تحقيق الهدف. (Mosley et. al , 2005)

10-1-3- التفكير بوصفه عملية عقلية:

- التفكير هو إحدى العمليات العقلية (mental operations) التي يستخدمها الفرد في التعامل مع المعلومات، وهو على نوعين: التفكير التقاربي convergent thinking والتفكير التباعدی divergent thinking.

- أما يبايجه فيعرفه من خلال تعريفه للفكر بأنه تنسيق العمليات والعملية تشبه القاعدة التي تعد نوعاً من الصنغ الفكرية ومن ميزاتها أنها قابلة للعكس تماماً، كعملية تربيع الرقم $8=64$ ومن ثم عكس العملية جذر الرقم $64=8$. (غباري وأبو شعيرة، 2008، 351)

10-1-4- التفكير من خلال علاقته بالذاكرة:

- عَرَف إدوارد بوهو (Edward Boho) في كتابه (آلية العقل 1969) التفكير بأنه تدفق للنشاط من منطقة إلى أخرى على سطح الذاكرة، وهو تدفق مجهول بشكل كامل ويتبع حدود سطح الذاكرة، وعلى الرغم من أن هذا التدفق مجهول تماماً فإن أنماطاً ذات تنظيم سبب تبرز في اتجاه التدفق ويسكنها أن تصبح راسخة، (De Dono , 1987) فالتفكير قد يكون تدفقاً أو توازداً غير منتظم أحياناً من الأفكار والصور والذكريات والانطباعات العالقة في الذهن وتدور حول مسألة ما من أجل حلها.

10-2- خصائص التفكير:

10-2-1- الخصائص العامة للتفكير:

يتميز التفكير الإنساني بصورة عامة بالخصائص التالية: (Mosley et. al , 2005)

- التفكير محور لكل نشاط عقلي: يقوم به الإنسان وهذا ما يميز الناحية الكيفية - العملية الذهنية حتى عند طفل في الثانية من عمره، إذ ما يزال يتعلم اللغة - عن الأشكال البدائية للتحليل والتركيب التي تتمكن الحيوانات الراقية من القيام بها.
- تقوم عملية التفكير على أساس الخبرة: التي جمعها الإنسان وعلى أساس ما يحمله من تصورات ومفاهيم وقدرات وطرائق في النشاط العقلي مما يشير إلى العلاقة الوثيقة بين الذاكرة والتفكير من جهة وإلى العلاقة بين التفكير والمعارف من جهة أخرى.

- التفكير واللغة وحدة معقدة لا تنفصم: فاللغة وسيلة التعبير عن التفكير بل هي الواقع المباشر له وهي تضيف عليه طابعاً تعميمياً. فمهما يكن الموضوع الذي يفكر فيه الإنسان ومهما تكن المسألة التي يعمل لحلها فإنه يفكر دوماً بوساطة اللغة أي إنه يفكر بشكل معمم، وقد أشار بافلوف إلى العلاقة بين اللغة والتفكير حين عرف الكلمة بأنها إشارة متميزة من إشارات الواقع ومؤشر خاص يحمل طابعاً تعميمياً، كما كتب عن الإشارات الكلامية قاتلاً (إنها تعد تجريباً للواقع وتسمح بالتعميم).

- يتسم التفكير بالإشكالية: أي إن التفكير يتخذ من المشكلات موضوعاً له؛ ولهذا يختصر العلاقات وكيفية انتظامها في حالة مشخصة أو في أية ظاهرة تؤلف موضوع المعرفة أو يبدأ النقضي عادة بالاستجابة إلى الإشارة الكلامية، ويعد السؤال الذي تبدأ به عملية التفكير هو تلك الإشارة ففي السؤال تصاغ مسألة التفكير، والسؤال هو أكثر الأشكال التي تبرز على وحدة التفكير واللغة، وما التفكير سوى مسألة محددة صيغت في قالب سؤال، والبحث عن إجابة السؤال المطروح يكسب عملية التفكير طابعاً منظماً وهادفاً.

- للتفكير مستويات عديدة: فقد يتحقق في مستوى الأفعال العملية أو في مستوى استخدام التصورات أو الكلمات أي على شكل مخطط داخلي ويشتمل التفكير على عدد من العمليات التي تصدى لمعالجة المعلومات بطرائق متنوعة مثل (التركيب، التحليل، التصنيف، المقارنة، التجريد، التعميم... إلخ) ولكي يتمكن الإنسان بوساطتها من حل المسائل المختلفة التي يواجهها نظرية كانت أم عملية، عليه أن يوظف المنظومة الكاملة لهذه العمليات تبعاً لشروط ولدرجة استيعابه لها.
- التفكير لا ينفصل عن طبيعة الشخصية أي إن التفكير ليس عملية مستقلة، وإنما هو عنصر مهم من مكونات الشخصية يعمل في إطار منظومتها الديناميكية. ولا وجود له خارج هذا الإطار.

- تقوم عملية التفكير على أساس الخبرة التي جمعها الإنسان خلال حياته، وما يحمله من تصورات ومفاهيم وقدرات وطرائق النشاط العقلي وهذا يشير إلى العلاقة الوثيقة بين التفكير والذاكرة والعلاقة بين التفكير والمعارف.

10-2-2- الخصائص الفردية للتفكير:

إن الملاحظة اليومية لسلوك الناس من حولنا وخاصة في التعليم تشير إلى مدى اختلافهم في خصائص تفكيرهم، فبعضهم يتميز بسرعة التفكير وأصاليته ومرونته وعمقه وبعضهم الآخر يتميز ببطء التفكير وعدم القدرة على تجاوز الأطر والقوالب التي حفظها، وبالتالي يعجز عن إدراك العلاقات الجوهرية في ظواهر متشابهة مع إنها ترتبط فيما بينها بعلاقات مشتركة. إذن هناك خصائص كثيرة للتفكير تتعلق بالفروق الفردية بين الناس سنكتفي بذكر أهمها:

1) الأصالة:

تتجلى الأصالة في التفكير أكثر ما تتجلى في القدرة على رؤية المشكلة وتحديدها، وطرحها على شكل مسألة والقدرة على إيجاد حلٍّ ملائم وجديد ومبتكر لها اعتماداً على قواه، وقد أشار جيلفورد إلى أن أصالة التفكير تعني إنتاج ما هو غير مألوف، ما هو بعيد المدى، ما هو ذكي وحاذق من الاستجابات. (Moran, 1988)

2) المرونة:

تعني القدرة على إجراء تغيير من نوع ما: تغيير في المعنى أو التفسير أو الاستعمال أو فهم المسألة أو استراتيجية العمل أو تغيير في اتجاه التفكير بحيث يؤدي هذا التغيير إلى العثور على الحل الملائم لشروط المسألة موضوع التفكير، وقد ميز جيلفورد نوعين من المرونة في التفكير: المرونة التلقائية spenlaneous Flexifility، والمرونة التكييفية Adaptire blexifility.

(3) السرعة (الطلاقة):

تبدو السرعة في التفكير لازمة عندما يكون من الضروري اتخاذ قرارات مهمة خلال وقت قصير جداً في أثناء الحروب والكوارث، والمفاجآت المختلفة والمواقف المشككة التي تتطلب حلولاً عاجلة وبسرعة خاطفة، وهذه الحالة غالباً ما يواجهها التلميذ - المتعلم في الصف وخارجه - كما إن هذه المواقف هي التي يتعامل معها عمال مراكز التوجيه ولوحات التحكم وقادة وسائط النقل الأسرع من الصوت... إلخ، وتتأثر السرعة في التفكير بالعوامل الانفعالية بشكل خاص لكن تأثير الانفعالات والتوتر والقلق متفاوت للغاية، فقد تؤدي إلى نتائج سلبية تعيق جريان التفكير وتكون سبباً في بطئه وضعف نتاجه وقد تنشطه وتزيد من مردوده.

إن العلامة المميزة لأي تفكير هي القدرة على تمييز ما هو جوهري والتوصل إلى تعميمات جديدة، فالتفكير لا يقف عند تقرير وجود هذه الظاهرة أو تلك مهما كانت براءة وممتعة وجديدة ومفاجئة. (غاري وأبو شعيرة، 2008، 354)

وينطلق التفكير بشكل عام من حاجات الفرد ودوافعه فإذا لم تكن هناك حاجات ودوافع لا يمكن للإنسان أن يفكر، والدوافع والحاجات هي محركات للسلوك الإنساني فالسلوك الإنساني مدفوع ويسعى إلى تحقيق هدف ما.

10-3- أنماط التفكير:

توجد عدة أنماط للتفكير لا بد من تعريفها بدقة لتوضيح معناها الحقيقي من أجل الاطلاع عليها والتعمق في معناها وسوف نذكر عدة أنماط وهي:

- **التفكير العلمي:** وهو التفكير المستند على الأسلوب العلمي أو وجهات النظر العلمية مثل الواقعية والطبيعية والتربوية والتجريبية والإيجابية، هو التفكير المنظم الذي يستخدمه الإنسان في نشاطاته اليومية.

- **التفكير المغلق:** هو أبسط أنواع التفكير، الذي لا يتطلع صاحبه في التفكير بحقائق وأفكار جديدة أو استخدامها بطرق إبداعية، ولا ينظر إلا لما هو موجود أمامه، وليس له طموح بتطوير عمله، وذلك لاعتماده على أنماط تفكير تقليدية أو قديمة.

- **التفكير الناقد:** هو ذلك النوع من التفكير القابل للتقييم بطبيعته والمتضمن للتحليلات الهادفة والدقيقة والمتواصلة لأي ادعاء أو معتقد ومن أي مصدر من أجل الحكم على دقته وصلاحيته وقيمه الحقيقية، فهو التفكير الذي يعتمد على تقصي الحقائق الدقيقة بهدف ملاحظة الوقائع التي تتعلق بالمواضيع المختلفة، ويركز على التحليل والتقييم للحلول المعروضة أمامه وفق معايير متفق عليها، وهو التفكير الذي يعمل على تقييم مصداقية الظواهر والوصول إلى أحكام منطقية من خلال قواعد معينة. ومن خصائصه: أنه يتميز بين الحقائق التي يمكن إثباتها، وأنه يميز بين ما هو حقيقي وما هو غير حقيقي، ويتأكد من مصدر المعلومات، ويرجع إليها أحياناً، ويتنبأ بحل المشكلة، أو نتيجة القرار، ويهتم بوضوح المشكلة، أو الموضوع المطلوب اتخاذ قرار فيه، ويربط المفاهيم مع بعضها ربطاً سليماً.

- **التفكير الإبداعي:** يحاول العديد من الباحثين والعلماء تعريف مفهوم الإبداع من منطلقات عدة، فبعضهم ينظر إليه على أنه استعداد أو قدرة على إنتاج شيء جديد أو إيجاد حل لمشكلة ما، بينما يرى بعضهم الآخر أنه عبارة عن الوحدة المتكاملة لمجموعة من العوامل الذاتية والموضوعية التي تؤدي إلى إنتاج شيء جديد وأصيل وذو قيمة من جانب الفرد أو الجماعة، ويمكن النظر إلى التفكير الإبداعي على أنه نشاط عقلي مركب وهاذف تعمل على توجيهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة أو موجودة من قبل. (سعادة، 2006-40-41)، ويمثل هذا النوع من التفكير حالة ذهنية فريدة حيث تواجه صاحبها رغبة ملحة في التوصل إلى نتائج دقيقة غير معروفة سابقاً، تتميز بالأصالة والطلاقة والمرونة والحساسية للمشكلات والتفكير الإبداعي يعتمد على الخبرة المعرفية السابقة وعدم التقيد بحدود المنطق. (العتوم وآخرون، 2011، 238) ومن خصائص التفكير الإبداعي ما يلي:

- القدرة على استدعاء معلومات أو خبرات تكون مخزنة في عقله، وطرح بدائل بشكل سريع.

- القدرة على طرح أفكار متنوعة تتغير مع تغيير متطلبات الموضوع. لديه خبرة مخزنة في دماغه مما يجعله يتفرد في طرح الأفكار.

- القدرة على طرح تفاصيل حول الموضوع.

- **التفكير المعرفي:** لهذا النوع من التفكير خصائص متعددة وهي على النحو الآتي:

- الاعتماد على معلومات مترابطة في عقله من خصائص هذا النوع من التفكير:
- القدرة على التركيز، وتوضيح الفكرة، وتحديد الهدف.
- القدرة على جمع المعلومات حول الموضوع.
- القدرة على جمع المعلومات من خلال طرح الأسئلة.
- القدرة على تصنيف المعلومات ومفرداتها.
- القدرة على تحديد العلاقات بين الأشياء، والتنبيه بالنتائج.

- **التفكير المنطقي:** هو التفكير الذي يتم بهدف بيان الأسباب والعلل التي تكون وراء الأشياء، بهدف معرفة نتائج الأفعال، ويتضمن التفكير المنطقي محاولة الوصول على أدلة تؤيد أو تنفي أعمال الفرد أو وجهات نظره. (العتوم وآخرون، 2011، 237)

- **التفكير التوفيقي:** هو التفكير الذي يعتمد بشكل أساسي على المرونة والقدرة على استيعاب الآخرين على اختلاف أنماط تفكيرهم.

- **التفكير التحليلي:** هو النوع من التفكير الذي يهدف إلى تفكيك الفرد بتجزئة المادة العلمية إلى عناصر ثانوية أو فرعية وإدراك العلاقات الموجودة بينها، مما يساعد على فهم بنيتها والعمل على تنظيمها في مرحلة لاحقة.

- **التفكير العاطفي:** هو التفكير الذي يعتمد على الخبرات التي يمر بها الفرد وما تحتويه من مشاعر وعواطف وانفعالات وأحاسيس ومشاعر.

- **التفكير المجرد:** هو تلك العملية التي يتم فيها تشكيل المفاهيم بناءً على الخبرة أو بناءً على مفاهيم أخرى، ويميل التجريبيون إلى استخدام التجريد من أجل مساعدتهم على تحديد كيف يمكن لنا بناء المفاهيم لدينا في ضوء الخبرات التي نمر بها. (سعادة، 2006، 40 - 43)

إن الأطفال في المدرسة الابتدائية لا سيما في الصفوف الأولى منها، تنمو لديهم على أساس الخبرة العملية أشكال بسيطة جداً من التفكير المجرد، فبالإضافة إلى التفكير الحسي - الحركي والتفكير الحسي - الصوري يبرز شكل جديد من التفكير يعتمد على المفاهيم والأحكام المجردة فهو بالطبع حسي أولي وبسيط. امتلاك الأطفال للمفاهيم في سياق استيعابهم لأسس العلوم المختلفة كالرياضيات، والفيزياء، التاريخ، النجوم... إلخ له أهمية عظيمة في نموهم العقلي اللاحق.

إن التفكير المجرد كما أشرنا إلى ذلك في تعريف التفكير يتجاوز حدود المعرفة الحسية لكنه على الرغم من ذلك لا يمكنه أبداً أن ينقطع عن أصله ومُنشئه أي عن الإحساسات والإدراكات والتصورات. (غباري وأبو شعيرة، 2008، 355-256)، وهناك أنماط أخرى من التفكير مثل التفكير التخميني أو الحدسي والتفكير التبريري والعلمي والوظيفي والفعال والنفعي والشمولي والنوعي والكمي والإحصائي والمثالي.

10-4-1 الوحدات الأساسية للتفكير:

إن الشرط الضروري لتعلم واكتساب أية معلومات جديدة يكمن في توفر عدد من البنى العقلية التي تقوم بمعالجة وإعداد المادة الأساسية للتفكير، والتي يقوم التفكير بدوره بتوحيدها في نسج متماسك على شكل خبرة شاملة معقدة متنوعة ومتعددة المستويات - موضوعات ومناهج ونتائج.

وتتكون هذه البنى العقلية المعرفية من هياكل الصور الأولية، والصور المتفاوتة الدقة والشمول، والرموز، والمفاهيم.

10-4-1 مخططات أو هياكل الصور الأولية:

تؤلف هذه الوحدات المكونات الرئيسة لقاعدة الهرم المعرفي لدى الإنسان، والبنية العقلية الأولية التي يكتسبها في سياق عملية التعلم الممتدة على امتداد حياة الفرد. فالمخطط الأولي هو نتاج تمثل الجهاز المعرفي الأولي للسمات والخصائص الرئيسة والمهمة لحدث أو ظاهرة أو شيء معين. إنه كما يقول (ويسبرغ) في كتابه (الذاكرة والتفكير والسلوك 1980) ليس صورة فوتوغرافية للحدث أو الظاهرة أو الشيء وإنما هو (نمط عقلي مجرد) فقد تكون السمة اللازمة للمخطط الأولي للمعلم مثلاً: هي المسطرة أو العصا التي يحملها أو الصرامة التي يتصف بها، أما السمات الأخرى فغير مهمة وبعبارة أخرى فإن مخططات الصور الأولية أشبه بالكاركاتير الذي يبلغ في إبراز بعض سمات الشخص ويضخمها، إنها الهياكل الأساسية للأشياء والظواهر والناس التي تنتج عن عمل الإدراكات وتبقى آثاراً لها.

10-4-2 الصور:

هي صور الأشياء المادية التي تتطبع وتسجل، وإن كل صورة حسية هي عبارة عن عدد كبير من العناصر التي توجد في علاقة محددة من التشابه والاتساق (وتتميز بعمومية مبدأ انتظامها الزمني والمكاني) (وتظهر في وعي الفرد بوصفها موضوعات للمعرفة...)، والصورة مركبة ومعقدة تتكون في مستوى ما من مستويات تطور المخطط الأولي أو الهيكلي، وهي أسهل للتناول والاستخدام والمعالجة.

10-4-3 الرموز:

هي أسماء مقررّة تعرف بها الأشياء والظواهر والعمليات كأسماء الأشياء والأرقام. الفرق بين المخطط الأولي والرمز هو أن الأول غير محدد بشكل مسبق إذ يمثل مشهداً ما أو صوتاً معيناً عن طريق الاحتفاظ بالعلاقات المادية التي كانت جزءاً من الخبرة في حين أن الرمز طريقة اصطنعها الإنسان لتلح إشارة ما محل حدث أو واقعة وتستخدم الرموز في عملية تكوين المفاهيم.

10-4-4 المفاهيم:

المفهوم أكثر ثراءً وشمولاً من الرمز فهو يحل محل جملة من الصفات المشتركة لفئة من المخططات الأولية أو الصور، بينما يحل الرمز محل شيء أو حدث ما أي إن المفهوم صفة أو صفات تشترك فيها عدة أشياء أو ظواهر، ويمتلك بالتالي تلك الخصائص والصفات التي تشترك فيها مجموعة من الخبرات أو الأشياء: الشجرة، النهر، الديمقراطية، الشجاعة... إلخ وتقوم المفاهيم على أبعاد مشتقة من رموز أو صور أو مخططات أولية أو مشاعر مثل اشتقاق الرقم 5 - من الدائرة واشتقاق مفهوم الخوف من حيوان ما وللمفاهيم عديد من الصفات نذكر منها: - درجة التجريد: كلب، صداقة، عدالة.

- درجة التعقيد: وتتوقف على عدد الأبعاد أو الصفات وتباين مستوى تمثيلها أو استدخالها، وعلى العلاقات القائمة بينها.
 - درجة التمايز: وهي الدرجة التي يمكن فيها للمجموعة الأساسية من الصفات المشتركة التي تمثلها هذه المفاهيم أو تلك التي تتمثل في الأشكال المختلفة والمتشابهة التي تحدد النماذج المتباينة للمفهوم.
 مثال: مفهوم المنزل يستلزم إلى حد كبير لأنه يتجلى في أشكال عديدة متنوعة: كوخ، قصر، ثيل، بناء.
 بينما المفاهيم المتعلقة بصفات الأشياء متفاوتة التمايز (جذاب، باهت، جميل، قبيح) أما مفهوم أمّس فهو قليل التمايز، ومفهوم المعلم متفاوت التمايز: معلم ابتدائي، ثانوي، جامعي، معلم جرفة... إلخ.
 - مركزية الأبعاد: أي إن الصفة أو الصفات، الخاصة أو الخصائص المسيطرة أو الرئيسة بين الخصائص والأبعاد الأخرى تؤلف قطب الرّحى في المفهوم والمركزات الأساسية له. فمفهوم الطفل الرضيع يقوم على خاصية العمر أو بعد العمر، ومفهوم الحيوان يقوم على أبعاد التكاثر وهضم الطعام وطرح الفضلات... إلخ. (غباري وأبو شعيرة، 2008، 357-359)

10-5- وظائف التفكير:

تتعدد وظائف التفكير بتعدد المهمات والمسائل الحيوية التي يواجهها الإنسان في حياته اليومية، وتتطلب إجابات وحلولاً مناسبة لها فالتفكير في الأشياء والظواهر والناس والمواقف يؤدي إلى نتائج مختلفة تبعاً لطبيعة المعلومات وكميتها ونوعيتها وللقدرات العقلية والعملية التي يمتلكها الفرد وطبقاً للأهداف المتوخاة من هذه المعالجة وهناك وظيفتان أساسيتان للتفكير هما إنشاء المعاني، والاستدلال.

10-5-1- إنشاء المعاني: يعرف المعنى بأنه الفكرة الكلية العامة التي تدل على فئة من الأشياء يشترك أفرادها بصفات معينة مميزة متشابهة. ويتم تكوين المعاني بالاعتماد على الإدراكات الحسية والخبرات المباشرة أو باستخدام القدرة التمييزية والاعتماد على عصيلتي التجريد والتعميم أي بإدراك صفة الثبات (التشابه) والتميز (الاختلاف) في الأشياء... ومع مرور الزمن والتمكن من استخدام اللغة تصبح العملية معتمدة على الرموز أي إن تكون المعاني والمفاهيم تتم بالتدرّج وطبقاً لنوع المعاني: حسية مباشرة، شبه حسية وغير مباشرة، عقلية مجردة. ومما يساعد على تكوين المعاني صياغتها بآلٍ رمزي أو كلامي مما يحررها بالتالي من الواقع الحي ومن الزمان والمكان.

10-5-2- الاستدلال: الاستدلال نوع من المحاكمة (إصدار حكم) أي إقامة علاقة بين حدثين أو ظاهرتين أو مفهومين أحدهما معروف والآخر مجهول. ويعتمد الاستدلال في جوهره على الطبيعة المجردة للعمليات العقلية وهو على نوعين:

أ- استدلال مباشر: وهو الاستدلال المبيّن إلى دليل مادي مباشر وشواهد وقرائن مادية حسية.
 ب- استدلال غير مباشر: ويستخدم في حال عدم ملائمة الاستدلال المباشر لعدم توفر قرائن وأدلة حسية، كما يحدث عند محاولة حلّ مشاكل معينة لا تقود فيها الترابطات أو الأحكام إلى الوصول للحل المطلوب عندئذٍ نلجأ إلى الفروض التي تمتحن ويتم التثبت من صحتها من خلال التجربة الفعلية وفي حال التثبت منها تصبح قانوناً يمكن تعميمه على سبيل المثال: تكون استدلالات الطفل في سن ما قبل المدرسة (من 3-6 سنوات) سببية إحيائية نفعية كي تلائم ذاته أو عالمه الذاتي وهي ليست كذلك عند الإنسان الراشد حيث يصبح الاستدلال موضوعياً أو يأخذ هذا المنحى. والتفكير في تصديده للمشكلات وإيجاد الحلول لها وتوليد المعاني والاستدلالات في سياق ذلك يستغرق زمناً ويقوم بسلسلة من الخطوات ريثما يعثر على الحل ويسد الفجوة بين ما هو معلوم ومجهول وهذه الخطوات لها تعاقب منطقي وتسلسل مننظم، ومما يعوق إنشاء المعاني والأفكار أمور عديدة نذكر منها:

- عدم وجود تفسير سابق للإشكال أو الموقف المُشكّل.
- عدم وجود معلومات وقواعد كافية.
- وجود قاعدة أو قواعد ثابتة وراسخة يصعب تغييرها.
- الخوف من الخطأ والنقد والتقويم.
- تقويم المعاني والأفكار أي إدراك مدى قيمتها وإدراك الجماعة وتقبلها لهذه الأفكار، وكذلك إدراك مدى مخالفتها للمعايير. (غباري وأبو شعيرة، 2008، 360-361)

10-6- مستويات التفكير:

حدد بعض العلماء والباحثين المهمتين بالتفكير مستويين رئيسيين لهذه العملية العقلية الذهنية يتمثلان في الآتي: (Newman, 1991)

10-6-1- التفكير الأساسي:

وهو عبارة عن الأنشطة العقلية أو الذهنية غير المعقدة التي يقوم بها الفرد بشكل يومي وروتيني والتي تتطلب ممارسة أو تنفيذ المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم للمجال المعرفي والمتمثلة في مستويات الحفظ والفهم والتطبيق، مع بعض المهارات القليلة الأخرى مثل الملاحظة والمقارنة والتصنيف، ويعد إتقان هذه المهارات ضروري قبل الانتقال إلى مستويات التفكير المركب.

10-6-2- التفكير المركب:

يمثل مجموعة من العمليات العقلية المعقدة التي تضم مهارة التفكير الناقد والإبداعي وحل المشكلات وعملية صنع القرار والتفكير فوق المعرفي، ويتطلب الاستخدام الواسع والمعد للعمليات العقلية، ويحدث ذلك عندما يقوم الفرد بتفسير وتحليل المعلومات وسحبها للإجابة عن سؤال أو حل مشكلة لا يمكن حلها من خلال الاستخدام الاعتيادي لمهارات التفكير الدنيا، وتتطلب إصدار أحكام أو إعطاء رأي واستخدام معايير متعددة للوصول إلى النتيجة. (سعادة، 2006، 60)

10-7-1- التفكير وطريقة حل المشكلات:

هناك علاقة وثيقة بين التفكير وحل المشكلات؛ ذلك لأن حل المشكلات يتحقق حصراً بوساطة التفكير بأنماطه المختلفة، ولا يمكن تحقيقه عن أي طريق آخر، وأن التفكير وطرأته وأساليبه ونتائجته تتكون على أفضل وجه في سياق حل المشكلات، أي عندما يصطدم المتعلم باعتباره حلاً للمشاكل أو المسائل والمهام التعليمية بالمشكلات والمسائل التي تتناسب مع مستوى نموه العقلي، ويتمكن من التوجه في معطياتها، وصياغتها، ومعرفة حدودها، والحصول على البيانات والمعلومات المتصلة بها، وإيجاد حلول لها. (السلوم، 2001، 4)

10-7-1- مفهوم حل المشكلات:

يستخدم تعبير "حل المشكلات" في مراجع علم النفس بمعنى السلوكيات والعمليات الفكرية الموجهة لأداء مهمة ذات متطلبات عقلية معرفية، وقد تكون المهمة حل مسألة حسابية، أو كتابة قصيدة شعرية، أو البحث عن وظيفة، أو تصميم تجربة علمية. ويعرف الباحثان كروليك ورونديك (Krulik & Rudnick, 1987) مفهوم "حل المشكلات" بأنه عملية تفكيرية يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف مكتسبة سابقة ومهارات؛ من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفاً له، وتكون الاستجابة مباشرة عمل ما يستهدف حل التناقض أو اللبس أو الغموض الذي يتضمنه الموقف، وقد يكون التناقض على شكل افتقار للترابط المنطقي بين أجزائه، أو وجود فجوة أو خلل في مكوناته. ويُعد حل المشكلة نشاطاً ذهنياً معرفياً موجهاً، ينظم بشكل منهجي ويسير وفق استراتيجية منظمة مخططة هادفة. ويحصل في هذا النوع من أنواع التفكير تنظيم تمثيل الخبرات السابقة وعناصر المواقف التي يتعرض لها الفرد (بما تنطوي عليه من عقبات ومشكلات تستثير الدافعية لديه) بغية تحقيق الهدف المتمثل بتخطي العقبات وحل المشكلات، فحل المشكلات عبارة عن عمليات عقلية تحصل وفق تفكير منظم ومتحرر من الافتراضات الجامدة، ولا يوجد خلاف بين علماء النفس على أن المشكلة عبارة عن موقف أو سؤال يبعث على الحيرة أو الإرباك ويتطلب الحل، وحل المشكلات إحدى قدرات التفكير الذي يُعرف بالتفكير الموجه، ويتصل عادة بالقدرة والعمليات الذهنية لدى الفرد وبالاستراتيجيات التي يعتمد عليها في الحل.

10-7-2- الأساليب التي تتضمنها طريقة حل المشكلات:

تتضمن طريقة حل المشكلات أسلوبين أساسيين هما:

أ- الأسلوب الاستقرائي: فمنه ينتقل العقل من الخاص إلى العام، أي من الحالة الجزئية إلى القاعدة التي تحكم كل الجزئيات التي ينطبق عليها نفس القانون أو من المشكلة إلى الحل.

ب- الأسلوب القياسي: ينتقل عقل الطالب من العام إلى الخاص، أي من القاعدة إلى الجزئيات. ويمكن لحل المشكلات بوصفه أسلوباً معرفياً أن يساعد الطلبة على استعمال استراتيجيات ذهنية (معرفية) وممارستها لمعالجة المشكلات المختلفة، وقد اقترح كل من جيلفورد وهوبفندر (Guilford & Hopfner, 1971) في أثناء تحليلهما للذكاء الإنساني مجموعة من القدرات الذكائية على افتراض أن حل المشكلة قدرة ذكائية تعكس قدرات المتعلم الذهنية، وقد حددا ستة عوامل فرعية خاصة، وعاملاً عاماً تتعلق بهذه القدرة هي:

- قدرة التفكير السريع في مجموعة من الخصائص للشيء المحدد المتعلق بالمشكلة.
- قدرة تصنيف الأشياء أو الأفكار على وفق معيار معين.
- قدرة إيجاد العلاقات المشتركة بين الخصائص المختلفة المتعلقة بالمشكلة أو الموقف.
- قدرة التفكير بالبدائل والفروض المختلفة للموقف أو المشكلة.
- القدرة على وضع قائمة بالخصائص المرتبطة بالهدف أو الموقف.
- قدرة استنباط المتطلبات السابقة للموقف.
- قدرة عامة على حل المشكلات. (قطامي، 2001)

وعندما لا يستطيع الفرد حل المشكلة بالطرائق المألوفة والمعروفة يلجأ إلى العمليات العقلية الأرقى واستراتيجيات التفكير للمساعدة على حلها، بما يتشكّل عند الفرد من أفكار وصور ذهنية مسترشداً بالرؤى الجديدة لها ليضع إطاراً للحل يكون موضع تجربة واختبار حتى تثبت نجاحه في حلها (عدس، 2000، 28).

10-8- الخطوات العامة لطريقة حل المشكلات:

على الرغم من اختلاف المرتبين حول الخطوات التي اقترحوها لاستراتيجية حل المشكلات، إلا أن هذا الاختلاف شكلي مع الاحتفاظ بالجوهر على حاله وتأثره بشكل كبير بما طرحه ديوي في الأصل وحتى تتضح هذه الخطوات للمعلمين، فإنه سيتم عرض كل خطوة على حدة، وتتمثل هذه الخطوات بالآتي:

الخطوة الأولى: الشعور بالمشكلة وتحديدها:

تعتبر هذه الخطوة أهم خطوات طريقة حل المشكلات حيث يقوم المعلم بطرح الصور أو الرسوم أو الخرائط أو الأفكار أو المعلومات أو الاستفسارات التي تؤدي إلى شعور الطلبة بوجود مشكلة حقيقية تحتاج إلى حل وخاصة إذا كانت المشكلة ترتبط بحياتهم اليومية وبعد شعور الطلبة بالمشكلة ينتقل المعلم إلى تحديد ما ينبغي على المعلم التأكد بأن المشكلة تمت صياغتها بشكل واضح وأن الطلبة قد فهموا بشكل صحيح المطلوب منهم عمله والطريقة التي ينبغي استخدامه في سبيل تحقيق ذلك، وبعد أن يتم تحديد المشكلة بشكل دقيق وموافقة المعلم والطلبة عليها ينبغي على المعلم كتابتها على السبورة بلمغة واضحة محددة تمهيداً للانتقال إلى الخطوة التالية.

الخطوة الثانية: تطوير حل تجريبي للمشكلة أو وضع حل مؤقت:

تتطلب هذه الخطوة من الطلبة اقتراح الحلول الممكنة أو المؤقتة أو التجريبية ويعتبر كل حل أو جواب بمنزلة فرضية يجب فحصها عن طريق أنشطة متعددة ويمكن للطلبة اقتراح ما يستطيعون اقتراحه من الحلول، ويستخدم في هذه الحالة كل حل بوصفه هدفاً ودليلاً في عملية حل المشكلة، وإذا تم اقتراح عدة حلول فيمكن التحقق منها عن طريق الأنشطة الجماعية أو الفردية.

إن المطلوب من الطلبة في هذه المرحلة الاتفاق من خلال عملية الإجماع على الحل الأمثل من هذه الحلول المطروحة، وهنا يقوم المعلم والي يكون بمنزلة الموجه والمرشد للطلبة، بتشجيعهم على التمسك بالموضوعية ما أمكن، واحترام آراء الآخرين والحاجة إلى اختبار مصادر المعرفة المتعلقة بالمشكلة وتمحيصها.

الخطوة الثالثة: اختبار الحلول التجريبية:

عندما يتم تحديد المشكلة ووضع الحلول التجريبية فإن العمل التالي يتلخص في اختبار أفضل الحلول، وإذا كان هناك حل واحد مقترح فإنه يجب هنا اختبار هذا الحل وتحليله، وأن يتم صياغته من جديد قبل وضعه موضع التطبيق. تم في الخطوة الأولى جمع المعلومات والبيانات المتعلقة بتحديد المشكلة، أما في هذه الخطوة، فإن الحل المقترح يجب اختباره ضد المعلومات المتوفرة، ويمثل الاختبار هنا النشاط الهني المتعلق بجمع الأدلة وتحليلها للوصول إلى نتائج إيجابية.

يكون من المفيد هنا قيام المعلم بتشكيل مجموعات عمل للطلبة لجمع المعلومات المرتبطة بحل المشكلة وتحليلها.

الخطوة الرابعة: الوصول إلى حكم عام أو قرار:

بعد أن تم تحديد المشكلة ووضع الحلول المناسبة واختبار هذه الحلول باستخدام البيانات التي تم جمعها، تصبح هناك ضرورة للوصول إلى قرار نهائي، فهل نستمر في خطوات حل المشكلة أم نتوقف؟ وهنا يعتمد القرار على الدرجة التي يمكن للبيانات والمعلومات أن تدعم الفرضيات أو الحلول المقترحة أو ترفضها. من النادر أن تتوقف استراتيجية حل المشكلات عند هذه النقطة، لأنه غالباً يتم قبول الحلول المقترحة بعد تحليلها، وفي أي موقف من هذه المواقف، فإن الطلبة قد أسهموا فعلاً في الحل أو الاتفاق عليه.

الخطوة الخامسة: تطبيق القرار أو الحل النهائي:

بعد قبول الحل أو القرار النهائي لا بد من وضع خطة للتطبيق، وقد تظهر في هذه المرحلة مشكلة أخرى تفرض نفسها على الطلبة، فكيف يمكن تطبيق الحل بنجاح؟ وكيف يتم تقيمه بحيث لا يتم إهدار أو تدمير أو إهمال لأخلاقيات المهنة من بذل الوقت الطويل والجهد الذهني في الوصول إلى قرارات تربوية رنانة في ألقاها وصياغتها ثم نفشل بعد ذلك في تطبيقها، لذا، فإنه من المستحسن أن يتم التخطيط لما نريد تطبيقه.

ينبغي على المعلم التحلي بأقصى درجات الصبر والتحمل في أثناء التعامل مع طريقة حل المشكلات وبالأخص عند تطبيق الحل المتفق عليه، كما يجب تشجيع عنصر المشاركة من جانب الطلبة. (سعادة، 2006، 449-483) وقد عرض الباحث هابس (Hayes, 1981) بعض الخطوات لتعليم طريقة حل المشكلات بصورة مباشرة على النحو الآتي:

الخطوة الأولى: تحديد المشكلة:

تتضمن المهمات الآتية:

- التعرف إلى نص المشكلة، أو إيجاد موقع المشكلة في البيانات المعطاة أو في الموقف المطروح.
- تحديد عناصر الهدف أو الغاية المرغوبة، والحالة الراهنة، والعقبات الفاصلة بينهما.
- تحديد العناصر الجدلية أو العناصر المسببة للعقبات.
- تحديد المشكلات الأساسية والثانوية.

الخطوة الثانية: تمثيل المشكلة أو إيصالها:

تتضمن المهمات الآتية:

- تعريف المصطلحات والشروط.
- تحديد العناصر الرئيسة من حيث الأهداف، عمليات الحل، المعطيات، المجاهيل.
- تحويل عناصر المشكلة بلمغة مختلفة أو بالرموز عن طريق الصور والأشكال والأرقام وغير ذلك.

الخطوة الثالثة: اختيار خطة ملائمة لحل المشكلة:

تتضمن:

- إعادة صياغة المشكلة المطلوب حلها.
- اختيار خطة ملائمة لحل المشكلة: من بين الخيارات الآتية: (التجربة والخطأ مصفوفات متعددة الأبعاد -وضع الفرضيات واختبارها -تطبيق معادلات معينة -تقسيم المشكلة إلى مشكلات فرعية أو ثانوية -العمل بالرجوع من الحلول المتخيلة إلى نقطة البداية -العمل بقياس المشكلة الحالية على مشكلات سابقة معروفة).
- توقع العقبات والتخطيط لمعالجتها.

الخطوة الرابعة: توضيح خطة الحل:

تتضمن المهمات الآتية:

- مراقبة عملية الحل.
- إزالة العقبات عند بروزها.
- تكييف الأساليب أو تعديلها حسب الحاجة.

الخطوة الخامسة: الاستنتاج:

تتضمن المهمات الآتية:

- إظهار النتائج وصياغتها.
- إعطاء أدلة داعمة وأسباب للنتائج.

الخطوة السادسة: التقويم (التحقق):

تتضمن القيام بما يأتي:

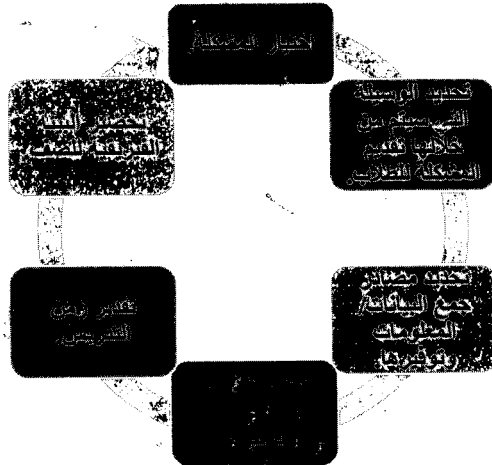
- التحقق من النتائج في ضوء الأهداف والأساليب المستخدمة.
- التحقق من فاعلية الأساليب وخطة الحل بوجه عام.

9-10- طريقة تدريس حل المشكلات:

هذه الطريقة تعتمد على خطوات التفكير العلمي والذي يعرفه (زيتون، 2003) على أنه مجموعة من الخطوات المنظمة التي تؤدي إلى حل المشكلة اعتماداً على نشاط عقلي هادف يقوم به الفرد عندما يواجه مشكلة ما، فيحاول حلها عن طريق دراسة وتفسير الظواهر المختلفة والتنبؤ بها والحكم عليها في محاولة منه للوصول لنتيجة محددة يمكن تعميمها، هذا ويتم التدريس بهذه الطريقة من خلال المرور بمراحل أساسية هي:

10-9-1- تخطيط الدرس وفق طريقة حل المشكلات:

تتطلب مهمة تخطيط الدروس وفق طريقة تدريس حل المشكلات القيام بست مراحل رئيسية هي:



شكل رقم (5) يبين مراحل تخطيط الدرس وفق طريقة حل المشكلات

10-9-2- تنفيذ التدريس:

يوضح الجدول التالي ملخصاً لمراتل تنفيذ طريقة تدريس حل المشكلات.
جدول رقم (7) مراتل تنفيذ طريقة حل المشكلات

المرحلة	مثال	الغرض منها
1- إثارة المشكلة.	إجراء بعض الحركات المعبرة عن المشكلة	إثارة انتباه الطلاب للمشكلة وإحساسهم بها وفهمهم لمضمونها.
2- تحديد المشكلة.	توجيه المعلم الطلاب لصياغة المشكلة.	توجيه الطلاب لتحديد المشكلة في صيغة سؤال إجرائي قابل للبحث والحل.
3- جمع المعلومات والبيانات.	توجيه المعلم الطلاب لجمع معلومات وبيانات عن المشكلة من عدة مصادر وقيام الطلاب بجمع تلك المعلومات والبيانات ومناقشتهم فيها.	قيام الطلاب بجمع معلومات وبيانات حول المشكلة بغية اقتراح حلول مؤقتة لها.
4- توليد حلول مؤقتة للمشكلة.	استخدام المعلم لأسلوب العصف الذهني لحث الطلاب على اقتراح حلول للمشكلة وقيام الطلاب بطرح تلك الحلول ومناقشتهم فيها.	حث الطلاب على تقديم أكبر عدد ممكن من الحلول الممكنة للمشكلة.
5- المفاضلة بين الحلول واختيار الحل الأنسب/الحلول المناسبة.	توجيه المعلم للطلاب أن يفحصوا الحلول المؤقتة للمشكلة ثم اختيار الحل الخاص والمفضل لديهم.	توجيه الطلاب إلى فحص الحلول المؤقتة للمشكلة واختيار المناسب منها في ضوء معايير معينة.
6- التخطيط للحل وتنفيذه.	قيام الطلاب بتوجيه من المعلم بوضع خطة لإرشاد الطلاب لوضع خطة لتنفيذ الحل ثم القيام لتجريب الحل المشار إليه تعاونهم معاً في عملية التنفيذ.	قيام الطلاب بوضع خطة لتنفيذ الحل ثم القيام بتنفيذ الحل وقيامهم بإعداد النتائج.
7- تقييم الحل.	تخصيص المعلم حصة يتم فيها مناقشة توجيه الطلاب إلى الحكم على مدى كفاءة الحل الطلاب في مدى كفاءة الحل الخاص.	توجيه الطلاب إلى الحكم على مدى كفاءة الحل المفضل / المختار.

10-9-3- إدارة الصف وفق طريقة حل المشكلات:

- تتم إدارة الصف في ظل طريقة تدريس المشكلات من خلال الكثير من الأساليب ولعل من أبرزها ما يلي:
- طرح الأسئلة المفتوحة النهائية على الطلاب.
- توجيه الطلاب إلى عدم التسرع عند عرض الإجابة.
- طرح الأسئلة الممتدة.

10-9-4- التقويم:

- يمكن تقويم تعلم الطلاب بطريقة تدريس حل المشكلات من خلال اختبار أداء يتم فيه عرض موقف مشكلة لها صلة بواقع حياتهم، ويطلب منهم البحث عن حل لهذا الموقف من خلال المرور بخطوات أسلوب حل المشكلات الست - المشار إليها - ويُحدّد لكل خطوة عدد معين من الدرجات القصوى يُقدّر في ضوءها أداء الطالب في كل خطوة، ثم يُقدّر أدائه في الخطوات جميعاً ودرجته الكلية في هذا الاختبار.

10-10- مزايا طريقة حل المشكلات:

- من أهم مميزات طريقة حل المشكلات أنها منطقية، حيث ترتب الأمور من البداية ترتيباً منطقياً، منذ بداية إحساس الطلبة بالمشكلة، وحتى توصلهم إلى معرفة حلولها، وبالتالي فهي تعلم الطلاب الأسلوب العلمي السليم في حل المشكلات.
- الجانب الإيجابي الذي يقوم الطلاب به يجعلهم يقدرون قيمة ما يقومون به من عمل، بالفعل خاصة إذا ما استطاعوا التوصل إلى حل لإحدى المشكلات الحقيقية، حتى ولو كانت مشكلة بسيطة.
- 3- تعلم الطلاب المثابرة والدأب والبحث عن المعلومات في مصادرها الأصلية، مما ينمي في شخصياتهم روح البحث العلمي منذ الصغر.
- هذه الاستراتيجية التدريسية تجعل الطلاب يعيشون الواقع الحقيقي الذي يحيط بهم وبمدرستهم، فلا ينفصلون عنه مع مدرسيهم في حجرات الدراسة وبين دفات الكتب فقط.
- بما أن الطلاب سوف يتقاسمون العمل، ثم يعودون فيجتمعون ليتناقشوا فيما جمعوا من بيانات ومعلومات فإن ذلك سوف ينمي فيهم روح التعاون البناء، وكذا المناقشة الشريفة، وهذه قيم تربوية قيمة ينبغي الحرص عليها.

- إذا استطاع الطلاب بالفعل التوصل إلى حل لإحدى المشكلات، فإن ذلك يضيف بُعداً طيباً في تنمية المجتمع المحيط من خلال جهود طلاب المدرسة كما أنه يسعد المسؤولين المخلصين.
- نجاح الطلاب في حل بعض المشكلات، حتى ولو كانت بسيطة، يجعل منهم مواطنين مسؤولين مهتمين بمجتمعهم، وينمي فيهم روح المشاركة الجماعية في مستقبل أيامهم، مما يزيح عن كاهل سبتعتنا عبء المواطنين السلبين الذين ينتظرون دوماً أن تهبط عليهم الحكومة بحلول جميع المشكلات.
- وضع زيتون (2003) مجموعة من مزايا هذه الطريقة من أهمها:
- تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب، خاصة مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات والتفكير الناقد.
- زيادة قدرة الطلبة على فهم المعلومات وتذكرها لفترة طويلة.
- زيادة قدرة الطلاب على تطبيق المعلومات وتوظيفها في مواقف حياتية جديدة خارج المدرسة وحل المشكلات العرضية التي تواجههم في حياتهم العملية.
- إثارة الدافعية للتعلم لدى الطلاب والاستمتاع بالعمل.
- تعديل البنية المعرفية (المفاهيمية) لدى الطلاب وتعديل الفهم البديل (الخطأ) لديهم.
- تنمية الاتجاهات العلمية وحس الاستطلاع والمواظبة على العمل من أجل حل المشكلة من دون ملل أو يأس.
- زيادة قدرة الطلاب على تحمل المسؤولية وعلى تحمل الفشل والغموض.
- زيادة قدرة الطلاب على الاستفادة من مصادر التعليم المتنوعة والمتعددة، بحيث لا يعتمد فقط على الكتاب الدراسي باعتباره مصدراً وحيداً للمعرفة. (زيتون، 2003)

11-10- سبلات طريقة حل المشكلات:

- على الرغم من كل ما سبق فهناك بعض السبلات لطريقة حل المشكلات من بينها:
- إذا لم يكن المعلم يقطعاً لنوعيات المشكلات التي يطرحها الطلاب، ويدعون الإحساس بها فقد تأتي المشكلات تافهة لا تستحق إضاعة الوقت والجهد والعناء، أو قد تأتي مشكلات خيالية كبرى يعجز الجميع عن حلها.
- إذا لم يجر تحديد المشكلة بدقة، وأبعادها بوضوح عن المشكلات الأخرى القريبة عنها، فقد يتوه البحث من الجميع، وتضيع الجهود، ثم لا يتوصل أحد إلى النتائج المرجوة.
- إذا لم توزع الأدوار بين الطلاب توزيعاً صحيحاً يتماشى مع قدراتهم ومع الفروق الفردية بينهم، فقد يعجز بعضهم عن الوفاء بما تعهد به، مما قد يصيب المجموعة كلها بالشلل.
- كذلك إذا لم توزع الأدوار بينهم توزيعاً محدداً يبين لكل منهم دوره بالضبط بحيث يكون واضح التحديد بشكل لا يقبل الشك، فإن عملهم قد يتداخل ويربك بعضهم بعضاً.
- إذا لم يكن المعلم محكماً فقد تكون المعلومات التي يجمعها الطلاب غير كافية، وبالتالي فلا ينتج عنها الحل السليم، ولا التعلم المطلوب.
- إذا لم يُدرّب الطلاب جيداً، ويُنبّهوا على كيفية التعامل مع المسؤولين الذين سيلتقون بهم خلال جمع المعلومات فقد يسيئون إليهم، وإلى سمعة المدرسة كلها.

12-10- العوامل المعرّقة لطريقة حل المشكلات:

- توجد عوامل عديدة تعرقل الوصول إلى الحل المناسب للمشكلة، وتؤدي إلى استجابات غير ملائمة ولعل من أهمها العوامل الآتية:
- التهيؤ العقلي: وهو الذي يجعل الفرد يستجيب بطريقة معينة ويحد من مدى الفرضيات المقترحة ويؤدي إلى التعلق بحلول غير ملائمة على الرغم من عدم صلاحيتها.
 - التثبيت الوظيفي: ويشير إلى إصرار الفرد على التمسك بالحلول السائدة.
 - التنفيذ: وذلك بتطبيق الحلول التي تم التثبيت من صحتها.
- خاتمة:**

لقد ازداد الاهتمام في السنوات الأخيرة بطريقة حل المشكلات في إطار سيكولوجية التفكير، والتفكير الابتكاري بصورة خاصة، وفي إطار التربية بصورة عامة، وتتجلى أهمية طريقة حل المشكلات بوصفها إحدى أهم طرائق تنمية التفكير، وذلك لأن المتعلم في شروط المواقف الإشكالية يكتشف عناصر جديدة، وينمي أساليب غير مألوفة، ويختبر فرضيات وتوقعات من صنعه، ويفضل ذلك ونتيجة له يصبح قادراً على تجاوز أكبر قدر من الصعوبات التي تواجهه، وعلى اتخاذ قرارات أكثر دقة وملاءمة.