

علم النفس التربوي

أ.د. أحمد مهدي

دورة مشرفي المناهج
الفصل الدراسي الثاني - 1428/1429هـ



أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة

www.gulfkids.com

علم النفس التربوي

مقدمة :

يواجه المعلم بعض الصعوبات أثناء ممارسته عملية التعليم الصفي ، وتشكل هذه الصعوبات مشكلات عامة يواجهها المعلمون كافة بصرف النظر عن خبرته وعدد سنوات خدمته ، ونوع المادة التي يقوم بتدريسها .

ومما يزيد من حدة هذه المشكلات التقدم التقني السريع والمستمر والثروة المعرفية الهائلة في مختلف التخصصات ، الأمر الذي يفرض على المعلم ضرورة مواجهة هذه المشكلات وإيجاد الحلول لها .

ويعتبر علم النفس التربوي من المواد الأساسية اللازمة لتدريب المعلمين ، لأنه يزودهم بالأسس والمبادئ النفسية الصحيحة التي تتناول طبيعة التعلم المدرسي لكي يصبحوا أكثر قدرة ومرونة في مواجهة مشكلات العمل المدرسي ، ولكن ماذا يفعل المعلم في حالة غياب مثل هذه المبادئ ؟ في حالة غياب هذه المبادئ السيكولوجية سوف يلجأ المعلم إلى إتباع أحد البدائل الثلاثة التالية : الاعتماد على القواعد التربوية التقليدية ، أو تقليد معلميه القدامى وزملائه ذوي الخبرة ، أو قد يقوم بعمليات المحاولة والخطأ وذلك للوقوف على المبادئ التي تحكم عملية التعلم المدرسي .

بالنسبة لاتباع القواعد التربوية التقليدية : فإن هذه القواعد لا تكون صحيحة على الدوام ، وفي معظم الأحوال وتحت كل الظروف والشروط ، وإنما يفترض أنها تتغير من جيل إلى جيل بتغير الشروط التربوية وتغير الأهداف التعليمية . ولذلك فالمعلم في حاجة إلى المبادئ السيكولوجية الصحيحة التي يزوده بها علم النفس التربوي عوضاً عن التطبيق الأعمى لقاعدة تربوية تقليدية واحدة

أما اللجوء إلى تقليد معلم قديم أو زميل خبير : فقد ينطوي على نوع من الحكمة ، ويؤدي إلى الاطمئنان والاستقرار وبخاصة عند المعلم حديث العهد بمهنة التعليم ، أو غير المؤهل تربوياً ، إلا أن أسلوب التقليد يستلزم وجود نموذج جيد ، وإلا أصبحت عملية التقليد عائقاً يحول دون التقدم المهني للمعلم ، ومهما كان النموذج جيداً فما زال خطر التقليد الأعمى لهذا النموذج قائماً ، ولن يكون النموذج بديلاً عن المبادئ السيكولوجية السليمة التي يزوده بها علم النفس التربوي عند مواجهة مشكلات التعلم .

البديل الثالث هو اللجوء إلى أسلوب المحاولة والخطأ : وهذا الأسلوب يعتبر عملاً عشوائياً وضياح للوقت والجهد دون أية فائدة مرجوة ، وذلك لأن المبادئ السيكولوجية الصادقة تستبعد كافة المحاولات التي لا تستحق الاختبار ، لعدم اتفاقها أصلاً مع المبادئ النفسية التي أكدت البحوث صدقها .

أهداف علم النفس التربوي :

يسعى علم النفس التربوي إلى تحقيق هدفين أساسيين :

الأول : توليد المعرفة الخاصة بالتعلم وتنظيمها على نحو منهجي بحيث تتضمن نظريات ومبادئ ومعلومات ذات صلة بالطلاب والتعلم ، وهو هدف نظري يعتمد على عدد من مناهج البحث مثل الملاحظة والضبط والتجريبي .

الثاني : هو صياغة المعلومات بصورة تسهل استخدامها وتطبيقها وهو هدف تطبيقي ، وهنا يعمل علماء النفس التربوي على تطبيق ما يصلون إليه من معارف ونظريات ومبادئ في المواقف التعليمية المختلفة ، وتعديل هذه المعارف في ضوء ما تسفر عنه نتائج التطبيق .

وبهذين الهدفين لعلم النفس التربوي ، يتم تجاوز مشكلة سد الثغرة بين النظرية والتطبيق ، فعلم النفس التربوي لا هو علم نظري بحت ، ولا هو تطبيقي محض ، بل يحتل مركزاً وسطاً بينهما ، مع الإشارة إلى أن علم النفس التربوي قد استفاد من فروع علم النفس الأخرى مثل علم النفس النمو ، علم النفس التجريبي ، وعلم النفس الاجتماعي ، وعلم النفس الكلينيكي .

المشكلات التي يواجهها المعلم :

يواجه المعلم عادة عدداً من المشكلات التي ترتبط بالعملية التعليمية - التعليمية تؤثر في أدائه المهني ، ويمكن تصنيف هذه المشكلات في خمس فئات أساسية هي :

(1) المشكلات المتعلقة بالأهداف :

يجب على المعلم أن يبدأ نشاطه التعليمي بتحديد ماذا يريد أن يتم إنجازه؟ أي الأهداف التي يتوقع من الطلاب إنجازها، وهنا سيواجه مشكلة اختيار الأهداف وصياغتها، وطرق تزويد طلابه بها .

(2) المشكلات المتعلقة بخصائص الطلاب :

يختلف الطلاب عادة في كثير من الخصائص الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية وهذا الاختلاف يفرض على المعلم مواجهة مشكلات التنوع في قدرات الطلاب واستعداداتهم ونقاط القوة والضعف لديهم ، وذلك لتحديد مدى قدرتهم على إنجاز الأهداف التعليمية المرغوبة .

(3) المشكلات المتعلقة بالتعلم :

سوف يواجه المعلم مشكلة اختيار مبادئ التعلم التي تتفق مع طبيعة المواقف التعليمية - التعليمية التي تفرضها عليه شروط النشاط التعليمي الذي يقوم به والسبب في ذلك تنوع وتعدد أنواع السلوك التي يمارسها الطلاب .

(4) المشكلات المتعلقة بالتدريس :

تختلف طرق التدريس باختلاف المواد الدراسية وخصائص الطلاب ، ويواجه المعلم مشكلة اختيار طريقة التدريس والوسائل التعليمية الأكثر فعالية ، فهل يستخدم مثلاً طريقة المحاضرة أم المناقشة؟ أم غير ذلك من الطرق؟ وهل يستخدم لوحات إيضاحية أم فيلماً تليفزيونياً ..؟

(5) المشكلات المتعلقة بالتقويم :

عملية التقويم تمكن المعلم من معرفة ما تحقق من تقدم في مجال إنجاز الأهداف التعليمية ، وهي النشاط التعليمي الأخير ، والمشكلة هنا إعداد الاختبار وتطوير الإجراءات التي تساعد على معرفة هذا التقدم .

ويتأمل المشكلات السابقة التي تواجه المعلم في عمله نرى أنها تعكس المجالات الأساسية التي يهتم بها علماء النفس التربوي ، كما أنها تمثل المكونات الأساسية لعملية التعلم والتعليم التي تحظى باهتمام الباحثين في مجال علم النفس التربوي .

موضوع علم النفس التربوي :

يصعب تحديد موضوع علم النفس التربوي بدقة تامة وذلك بسبب تباين الباحثين وتباين وجهة نظرهم ، وتباين موضوعات علم النفس التربوي ، والمشكلات الناتجة عن العملية التعليمية وتنوعها ، وقد مرت عملية تحديد موضوعات علم النفس التربوي بنوع من التطور يمكن تلخيصها على النحو التالي :

*** في الثلاثينيات من هذا القرن :** اتجه علماء النفس التربوي إلى الاهتمام بموضوعات مثل سيكولوجية التعلم والمواد الدراسية مثل القراءة والحساب ، ثم امتد هذا الاهتمام إلى بعض المفاهيم مثل الصحة النفسية والعلاج النفسي .

*** في الخمسينيات :** اتجه الاهتمام إلى موضوعات التعلم ، دون الخوض في ما يتعلق بسيكولوجية المواد الدراسية التي تركت للمختصين .

*** في عام 1980 م** يروي فؤاد أبو حطب وآمال صادق أهم الموضوعات التي اشتملت عليها كتب علم النفس التربوي من خلال مراجعة النتائج التي توصل إليها " بل " وتبين أن أكثر هذه الموضوعات تواتراً هي :

1. النمو الجسمي ، الانفعالي ، المعرفي ، الاجتماعي ، والخلقي .
2. التعلم ونظرياته ، وطرق قياسه والعوامل المؤثرة فيه .
3. انتقال أثر التعلم ، والاستعدادات ، طرق التدريس وتنظيم المواقف التعليمية .
4. الذكاء والقدرات العقلية وسمات الشخصية وقياسها .
5. التحصيل وأسس بناء الاختبارات التحصيلية والنفسية والتربوية .
6. التفاعل الاجتماعي بين الطلاب وبين الطلاب والمعلمين .
7. الصحة النفسية والتكيف الاجتماعي والمدرسي .

وبالطبع فإن كل موضوع من الموضوعات السابقة يحتوي على عدد كبير من الموضوعات الفرعية ، والتي قد تنتمي بدورها إلى فروع أخرى لعلم النفس ، الأمر الذي حال دون تحقيق رؤية واضحة ودقيقة لموضوع علم النفس التربوي

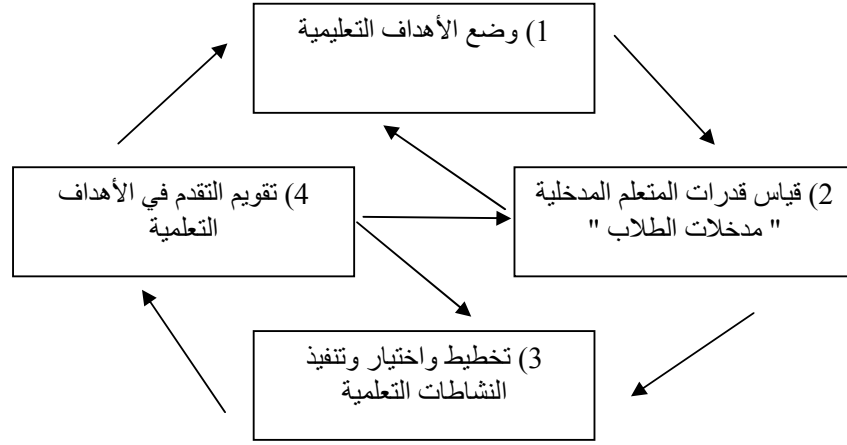
*** أما أوزوبل Ausubel** فيلخص أهم موضوعات علم النفس التربوي فيما يلي :

- الجوانب المؤثرة في عملية التعلم والمؤثرة في اكتساب المعلومات والاحتفاظ بها .
- التحسن الطويل المدى للتعلم ، والقدرة على حل المشكلات .
- دراسة الخصائص الشخصية والمعرفية للمتعلم الأكثر ارتباطاً بعملية التعلم ودافعية المتعلم
- معرفة أكثر الطرق كفاءة في تنظيم المواد التعليمية ، وتقويمها .

ويتضح منها مدى ارتباط موضوعات علم النفس التربوي بالعملية التعليمية - التعليمية ، وهو تصور واضح إلا إنه لا يعطى تصوراً متكاملاً للمكونات الأساسية لهذه العملية يكشف عن تفاعل هذه المكونات مع بعضها ولهذا السبب ظهر مفهوم " المنظومة " أو " النموذج " ليعبر هذا التكامل والتفاعل وذلك بهدف تحديد أدق لموضوع علم النفس التربوي .

ويشير مفهوم المنظومة أو النموذج إلى مجموعة من العلاقات المنظمة والمتفاعلة فيما بينها بشكل مترابط يكون كلاً موحداً ومتكاملاً .

والاعتماد على تحديد موضوعات علم النفس التربوي على أساس فكرة المنظومة أكثر دقة ، حيث وضع جودين و كلوزماير هذه المنظومة لتفي بهذا الغرض .



منظومة العملية التعليمية - العملية عند جودوين و كلوزماير

وهذه المنظومة تؤدي عدداً من الأهداف الهامة منها ما يلي :

1. تحديد المكونات الأساسية لموضوعات علم النفس التربوي وهي : الأهداف ومدخلات الطلاب وعمليات التعلم ، والتقويم .
 2. تبين مدى تداخل وتفاعل هذه المكونات فيما بينها .
 3. تكشف عن العملية العقلية التي يتناول بها علم النفس التربوي موضوعاته مبتدئاً بتحديد الأهداف ومنتهاً بتقويم هذه الأهداف .
 4. توفر للمعلم أسلوب منظم يساعده على إدراك المفاهيم والمكونات الأساسية لعملية التعلم .
- وفيما يلي مناقشة لكل من المكونات الأربعة التي تشتمل عليها المنظومة والتي تمثل الموضوع الرئيس لعلم النفس التربوي .

الأهداف التعليمية :

من المفترض ألا يبدأ المعلم إلا بعد تحديده للأهداف التي يرمي إلى تحقيقها أي يحدد مسبقاً التغييرات التي يسعى إلى إحداثها في طلابه ، وعلم النفس التربوي يساعد المعلم في عملية وضع الأهداف من حيث مصطلحاتها وطرق صياغتها ، وأنواعها ، وطرق تصنيفها وتقويمها .

مدخلات الطلاب :

يجب على المعلم أن يتعرف على خصائص طلابه المعرفية والوجدانية والشخصية ، وكذا المستوى الاقتصادي والاجتماعي ، ومستوى الدافعية والتحصيل ، والميول والاتجاهات ، وغير ذلك . وعلم النفس التربوي بما يملكه من أدوات يساعد المعلم على التعرف على هذه الجوانب . ولاشك أن اختيار الأهداف لا ينفصل عن مدخلات الطلاب ، ويؤكد ذلك السهم المتجه من الخطوة الثانية إلى الخطوة الأولى في المنظومة التعليمية (راجع المنظومة) .

تخطيط النشاط التعليمي وتنفيذه :

يمثل ذلك المكون الثالث للمنظومة التعليمية - التعليمية ويتمثل في أنه يجب على المعلم أن يكون قادراً على اختيار أسلوب التعليم المناسب للمادة الدراسية ولقدرات الطلاب وخصائصهم حيث يقوم علم النفس التربوي بمساعدة المعلم على اختيار أكثر أساليب التعلم فعالية في تحقيق الأهداف التعليمية مما يسهل العملية التعليمية بالنسبة للمعلم والطالب على حد سواء .

التقويم :

يمثل ذلك المكون الرابع والأخير من العملية التعليمية - التعليمية ، ويتناول معرفة مدى تقدم الطلاب من حيث تحقيق الأهداف ، أي معرفة المعلم لما طرأ على سلوك طلابه نتيجة التعلم . إلا أن هذا لا يعني أن التقويم يرتبط بالأهداف فقط ، بل ترتبط أيضاً بالمكونين الآخرين وهما : مدخلات الطلاب وتخطيط النشاط التعليمي وتنفيذه (راجع المنظومة وما تتضمنه من أسهم) لأن التقويم عملية مستمرة [قبل التعليم ، وأثناء التعليم ، وبعد التعليم] . ويساعد علم النفس التربوي في توفير صورة واضحة لدى المعلم تمكنه من القيام بعملية التقويم ، ومعرفة أنواع التقويم المناسبة في المواقف التعليمية المختلفة وكذا أدوات القياس المختلفة التي تتلاءم مع هذه المواقف . إن التعرف على طبيعة هذه العلاقات المتداخلة ، يزود المعلم بالمعلومات الضرورية التي تساعد في أداء مهام عمله التعليمية على النحو الأفضل ، كما تمكنه من إيجاد الحلول الملائمة لما قد يعترضه من مشكلات أثناء قيامه بعمله .

الأهداف التعليمية

مقدمة :

تهدف العملية التعليمية - التعليمية إلى إحداث تغيير في سلوك المتعلم إما بإزالة هذا السلوك أو إكسابه أنماط سلوكية جديدة ، حيث يكون التعليم فعالاً بقدر نجاحه في إحداث التغيير المقبول والمرغوب فيه في سلوك المتعلم .

وما لم يقم المعلم بوضع أهداف واضحة ومحددة وإخبار طلابه بها فقد ينصب اهتمامه في اتجاه آخر يحقق أشياء وأمور أخرى غير تلك التي يقصدها ويهدف إليها ، وبذلك يسيء المعلم توجيه جهود طلابه بدلاً من توجيهها نحو الأهداف المطلوبة .

*** دور الأهداف في العملية التعليمية - التعليمية :**

وضع الأهداف يشكل الخطوة الضرورية الأولى في أية عملية تعليمية ، وتعتبر الموجه الرئيس لكل من المعلم والمتعلم على حد سواء .

فعلى المعلم أن يعرف ماذا يريد من طلابه أن يتعلموا ، وكيف يجب أن يسلكوا بعد التعليم . وعلى المتعلم أن يعرف الأداء الذي يجب عليه القيام به بعد التعلم . وتوضح أهمية دور الأهداف في ثلاثة مجالات هامة هي : المنهج ، والتعليم ، والتقويم .

- من حيث المنهج : فالأهداف تساعد القائمين على أمور التربية بوضع المناهج التي تحقق الغايات التربوية على النحو الأفضل . وما يطرأ على المجتمع من تغيير يصاحبه بالضرورة تغيير موازي في أهداف التربية ، الأمر الذي يتطلب تعديل المناهج القائمة وتصميم مناهج جديدة تناسب تلك الأهداف ، وبذلك يتبين دور الأهداف كموجه لعملية وضع المناهج وتطويرها .

- من حيث التعليم : تساعد الأهداف المعلم على اختيار الوسائل والطرق والإجراءات المتعلقة بتخطيط وتنفيذ العملية التعليمية - التعليمية وذلك يساعد بدوره في توجيه جهود كل من المعلم والمتعلم نحو جعل العملية التعليمية أكثر فعالية ونجاحاً وعدم بذل الكثير من الجهد والوقت في نشاطات لا تتطلبها العملية التعليمية .

- من حيث التقويم : تساعد الأهداف على الوقوف على مدى فعالية التعليم ونجاحه في تحقيق التغيير المطلوب في سلوك المتعلم ، ومالم توضع الأهداف فلن يستطيع المعلم من القيام بعملية

التقويم وبالتالي لن يتعرف على مصير الجهد الذي بذل في عملية التعليم ، سواء كان هذا الجهد من جانب المعلم أو المتعلم أو من جانب السلطات التربوية الأخرى ذات العلاقة .

مستويات الأهداف

يتميز التربويون بين فئتين من الأهداف هما :

1. **فئة الأهداف التربوية** : وتشير إلى الغايات القصوى للعملية التربوية وتهدف إلى التأثير في شخصية الفرد لجعله مواطناً صالحاً يتسم باتجاهات وقيم معينة .
 2. **فئة الأهداف التعليمية** : وتشير إلى الأغراض التي تهدف إليها العملية التعليمية - التعلمية ، والتي تتضح في عملية اكتساب الفرد أنماط سلوكية أدائية معينة من خلال المواد الدراسية وطرق التدريس التي تحدث من خلال المواقف المدرسية .
- وتعتبر عملية تحويل الأهداف التربوية إلى أهداف تعليمية مهمة رئيسية من مهام علم النفس التربوي . فالأهداف التعليمية هي تحديدات سلوكية أو أدائية للأهداف التربوية ، فالفرق الحقيقي بين الأهداف التعليمية والأهداف التربوية يكمن في درجة العمومية والتخصيص التي تتصف بها هذه الأهداف ، وبناءً على ما سبق يمكن تصنيف الأهداف إلى ثلاثة مستويات هي :

1. المستوى العام للأهداف :

في هذا المستوى تكون الأهداف شديدة العمومية والشمولية والتجريد ، وهي تصف المحصلة النهائية لعملية تربوية كاملة ، أو الأهداف الواسعة النطاق التي تهدف إليها مرحلة دراسية أو مراحل دراسية ، ومن أمثلة هذه الأهداف :

- تنمية القيم الدينية والخلقية .
- تنمية المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب .
- تنمية المواطنة عن طريق اكتساب المعلومات والمهارات والاتجاهات المرتبطة بقضايا الوطن والأمة .
- تعلم الدور الاجتماعي المناسب لجنس التلميذ (ذكر أو أنثى) .
- إعداد الفرد مهنيًا بحيث يصلح لأداء عمل معين بعد التخرج .

ويضع هذه الأهداف غالباً لجان أو هيئات وطنية تضم رجال الدين والعلم والفكر والسلطة والسياسة

2. المستوى المتوسط للأهداف :

وهو مستوى أقل عمومية وأكثر تخصيصاً من المستوى السابق حيث تتحدد فيه أنماط السلوك النهائي الذي يصدر عن التلاميذ الذين ينجحون في تعلم وحدة معينة من وحدات المقرر الدراسي ، أو مقرر كامل ، أو مجموعة من المقررات الدراسية ، وإذا أردنا تحويل الهدف العام السابق " تنمية المهارات الأساسية في القراءة والكتابة " إلى أهداف متوسطة - على سبيل المثال - فيمكن صياغتها على النحو التالي :

- التعرف على الحروف الأبجدية وتسميتها .
 - كتابة عدد معين من الكلمات الواضحة المقروءة في وقت معين .
 - كتابة جملة أو فقرة قصيرة لا تزيد الأخطاء الإملائية عن عدد معين فيها .
 - قراءة وفهم بعض القصص التي تنشرها مجلات وكتب الأطفال .
- ويضع هذه الأهداف بعض الهيئات والسلطات التربوية المسؤولة عن وضع المناهج وتأليف الكتب الدراسية .

3. المستوى المحدد (الخاص) للأهداف :

يشير هذا المستوى إلى الأهداف ذات الدرجة المرتفعة من التحديد والتخصيص . وهو مستوى تفصيلي كامل وتسمى بالأهداف السلوكية أو الأدائية وتهتم بوصف السلوك أو الأداء الذي يجب على المتعلم القيام به بعد الانتهاء من تدريس وحدة دراسية معينة ، وإذا أردنا تحويل أحد أهداف المستوى المتوسط السابق " التعرف على الحروف الأبجدية وتسميتها " إلى أهداف محددة - خاصة - على سبيل المثال - يمكن صياغتها على النحو التالي :

قدرة التلميذ على التمييز بين الحروف المتماثلة والتي يسهل الخلط بينها مثل الحروف ب ، ت ، ث ، والحرفين س ، ش و س ، ص والحروف ج ، ح ، خ ، والحرفين ف ، ق ، والحرفين ذ ، ز وهكذا ، ويضع المعلم هذه الأهداف وقد يساهم المدير أو الموجه والمشرف التربوي في صياغتها

يهتم علم النفس التربوي بصفة خاصة بالأهداف السلوكية حيث تقع مسئولية إعدادها وصياغتها بالدرجة الأولى على عاتق المعلم .

الأهداف السلوكية

تصاغ الأهداف السلوكية في صورة تعبير صريح أو في صورة مضمرة ، وفيما يلي أمثلة توضح أهدافاً سلوكية صريحة :

- التعرف على الأجهزة الرئيسية في جسم الإنسان .
- التمييز بين الفقاريات واللافقاريات .
- تسمية الكواكب الرئيسية في النظام الشمسي .
- وفيما يلي كذلك أمثلة توضح أهدافاً سلوكية مضمرة :
- فهم شعر المتنبي
- تذوق الفن الحديث .
- تقدير إسهام الحضارة الإسلامية في المدنية الحديثة .

والفرق بين قائمتي الأهداف السابقتين هو المصدر اللغوي المستخدم ، فالمصادر المستخدمة في القائمة الأولى من نوع : تعرف ، تمييز ، تسمية ، وهذه جميعها أساليب أدائية يمكن ملاحظتها وقياسها وتقويمها . بينما مصادر القائمة الثانية من نوع : فهم ، تذوق ، تقدير وهي جميعها لا تخضع للملاحظة المباشرة لأنها تدل على حالات داخلية أو تكوينات فرضية لا يمكن ملاحظتها ملاحظة مباشرة . وبالطبع فإن الصياغة السلوكية الصريحة للأهداف أكثر وضوحاً من الصياغة السلوكية المضمرة رغم أن كلا النوعين له قيمته .

مكونات الأهداف السلوكية :

يرى ميجر Mager, 1975 أن الهدف السلوكي الناجح يتضمن مكونات ثلاثة أساسية هي :

1. السلوك أو (الأداء) الظاهري للمتعلم :

وتعتمد على التمييز بين السلوك الصريح والسلوك المضمّر - الذي سبق الإشارة إليه - وبالتالي قد يكون الأداء النهائي من نوع (تعرف - تمييز - تسمية - استدعاء) سلوك صريح أو (فهم - تذوق - تقدير - حكم) سلوك مضمّر .

إن عبارة سلوكية مثل " أن يدرك الطالب " أقل وضوحاً من عبارة مثل " أن يشرح الطالب " لأن كلمة مثل " يشرح " أكثر قدرة على تحديد السلوك الظاهري القابل للملاحظة والقياس من كلمة " يدرك "

2. **شروط الأداء :** " وصف الظروف التي يتوقع حدوث الأداء فيها " . وتعني ضرورة وصف الظروف التي يتم فيها التعلم أو الأداء وذلك يتطلب تحديد ما إذا كان التعلم سيتم في ظروف القراءة أو الشرح أو الاطلاع على وسيلة تعليمية ، أو استخدام آلة أو جهاز أو أداة أو عرض مشكلة من نوع معين أو تقديم قائمة بحقائق أو تفاصيل ، وتحديد نوع الممارسة وطريقة التعلم وأساليب التعزيز .

3. **مستوى الأداء المقبول :** (مستوى التمكن الذي يجب أن يصل إليه المتعلم) . يشير هذا المكون إلى مستوى التمكن الذي يجب أن يصل إليه الأداء ليصبح مقبولاً ، ويجب تحديد مستوى الأداء على نحو واضح ، كتحديد نسبة مئوية معينة من الدرجات أو الاستجابات الصحيحة كالقول " يجب على الطالب أن يحل سبع معادلات من عشر بشكل صحيح) وهكذا يصبح الهدف السلوكي أكثر وضوحاً وتحديداً ودقة وفعالية ، وفيما يلي أمثلة لمجموعة الأهداف السلوكية صيغت إجرائياً وتوافرت فيها الشروط الثلاثة السابقة :

- يستطيع التلميذ أن يميز جميع العضلات المخططة بعد إعطائه رسماً توضيحياً لعضلات الإنسان .
- أن يكتب التلميذ خمسة جوانب للتشابه وأخرى للاختلاف بين النظامين الاشتراكي والرأسمالي في مدة لا تزيد عن نصف ساعة بعد دراسة خصائص النظامين .
- أن يستدعي التلميذ معادلة حساب معامل ارتباط الرتب دون أن يعطي أي مذكرات دون خطأ واحد

نشاط تدريبي (ورشة عمل) :

تشكيل مجموعات تضع ما تشاء من أهداف تربوية في صورة سلوكية إجرائية يشترط أن تتوفر فيها الشروط الثلاثة السابقة ، ولعل مما يحسن مهارتك أن تعرف كلمات الفعل المستخدمة في كتابة الأهداف السلوكية .

الأفعال التالية تندرج من القابلية للملاحظة والقياس إلى عدم القابلية للملاحظة والقياس .
يضع علامة ، يضع دائرة ، يقرأ شفويًا ، يرسم ، ينظم ، يختار ، يجمع ، يلخص ، يعين ، يطبق ، يكتشف ، يتعلم ، يقدر ، يفهم .

تصنيف الأهداف التعليمية

يحاول المعلم إكساب طلابه مجموعة من أنماط السلوك المتنوعة فقد يرغب في تحقيق بعض الأهداف في الجوانب التالية :

- بعض المهارات الحركية : مثل الجري والقفز والقص والكتابة والرسم ...
- بعض النواحي الانفعالية : مثل ميولهم واتجاهاتهم وقيمهم ومشاعرهم وانفعالاتهم ...
- بعض النواحي المعرفية : مثل أساليب التفكير وحل المشكلات وطرق التفكير الابتكاري واكتساب المفاهيم ...

ولذا ظهرت أهمية تصنيف الأهداف في فئات سلوكية تحدد نوعية السلوك المراد إكسابه للمتعلم أو ما يترتب عليه أداؤه بعد التعلم .

- تساعد عملية تصنيف الأهداف على تحديد أفضل الشروط التعليمية لأن كل مهمة تعليمية ترتبط بشروط معينة . فشروط تعلم التفكير الابتكاري تختلف عن شروط تعلم المفاهيم أو عن شروط اكتساب بعض المهارات ، ولهذا اهتم عدد من المتخصصين في مجال القياس النفسي والتربوي بتصنيف الأهداف في ثلاثة ميادين مختلفة تناول معظم أنماط السلوك التي يمكن أن تتضمنها العملية التعليمية - التعليمية بهدف تغييرها أو التأثير فيها .

وهذه التصنيفات أبرزها فيما يلي :

1. تصنيف بلوم وزملائه في الميدان العقلي المعرفي عام 1956م ويهتم بالأهداف المعرفية مثل التفكير والإدراك والاستدلال ...

2. تصنيف كراثول في الميدان الوجداني الانفعالي عام 1964م ويهتم بالأهداف الانفعالية الوجدانية مثل الانفعالات والعواطف والاتجاهات والقيم والميول ... الخ

3. تصنيف كيلر وآخرون في الميدان النفسي - الحركي عام 1970م ويهتم بالأهداف المهارية الحركية مثل الكتابة والرسم واستخدام الآلة الكاتبة ... الخ

إلا أنه تجدر الإشارة إلى تداخل وتكامل الأنواع المختلفة من الأهداف في المجالات الثلاثة ، لأنها تعكس أنماط السلوك الإنساني في وحدته وكيته . حيث يتداخل التفكير والانفعال والنشاط الحركي في الموقف الواحد ، إلا أن التركيز على السلوك المرغوب إجراء تغيير فيه في ميدان واحد من الميادين أثناء الموقف التعليمي ، يوفر جهداً كبيراً وذو فائدة قيمة في تسهيل عملية التعلم بالنسبة لكل من المعلم والمتعلم على حد سواء .

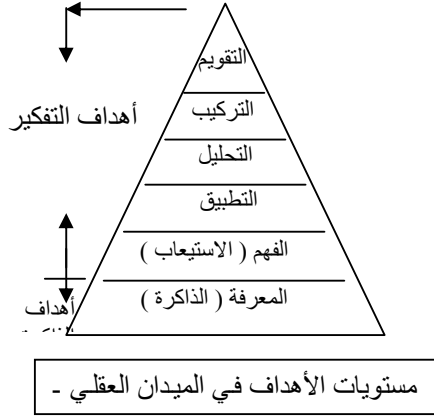
تصنيف الأهداف في المجال العقلي - المعرفي (بلوم ، 1956م)

اشتمل هذا التصنيف على ستة مستويات ، مرتبة ترتيباً هرمياً وترتبط بمختلف العمليات المعرفية المتطلبة في العملية التعليمية - التعليمية ويشير الشكل الآتي إلى هذا التصنيف

يتضح من الشكل الهرمي ، أن تصنيف بلوم يتضمن فئتين أساسيتين هما : فئة المعرفة ، وفئة القدرات أو المهارات العقلية (الفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم) ويسمى النوع الأول : أهداف الذاكرة بينما يسمى النوع الثاني أهداف التفكير

والطبيعة الهرمية لهذا التصنيف تشير إلى طبيعة سيكولوجية التفكير الإنساني والذي يبدأ من البسيط إلى المركب أو الأكثر تعقيداً .

يشير التصنيف كذلك إلى اعتماد كل مستوى من هذه المستويات على المستويات السابقة وبذلك يمثل التقويم أعقد المهارات والقدرات العقلية في هذا التصنيف أي أنه يجب تعليم الأهداف في المستويات الأولى قبل الأهداف في المستويات الأعلى، وفيما يلي مناقشة مستويات هذا التصنيف كلاً على حده .



أولاً : أهداف الذاكرة :

ويقصد بالمعرفة العمليات النفسية المعرفية الخاصة بالذاكرة وتنقسم هذه الفئة إلى الفئات الفرعية الآتية :

1. ذاكرة التفاصيل النوعية أو الخاصة :

ويقصد بها استدعاء المعلومات في صورة فرعية ومنفصلة ، وتنقسم هذه الفئة بدورها إلى ما يأتي :

- ذاكرة الرموز والمصطلحات الخاصة بالمادة الدراسية .
- ذاكرة الحقائق النوعية (المعلومات التفصيلية) .

2. ذاكرة الطرق والوسائل : وتعني طرق جمع هذه المعلومات وتنظيمها وتنقسم إلى ما يأتي :

- ذاكرة التقاليد الشائعة في المادة الدراسية .
- ذاكرة العلاقات والعمليات والآثار (أو النتائج)
- ذاكرة فئات التصنيف التي تنقسم إليها الظواهر التي تتناولها المادة الدراسية .
- ذاكرة المحكات التي تستخدم للحكم على صحة الآراء أو المبادئ أو الحقائق التي تحتويها المادة
- ذاكرة مناهج البحث والدراسة في ميدان معين .

3. ذاكرة العموميات والتجريدات : ويقصد بها معرفة الأفكار الرئيسية التي يتناولها ميدان معين وتنقسم هذه الفئة إلى :

- ذاكرة المبادئ والتعميمات والقوانين في المادة الدراسية .
- ذاكرة النظريات

ثانياً : أهداف التفكير :

وهي الفئة التي يسميها بلوم القدرات والمهارات العقلية ، وتنقسم إلى خمس فئات رئيسية ينقسم كل منها بدوره إلى عدد من الفئات الفرعية كما يلي :

1. الفهم : من أكثر الفئات شيوعاً في التربية ، ويعني قدرة المتعلم على استخدام الأفكار الرئيسية في المعلومات التي تعرض عليه ، وتنقسم هذه الفئة إلى ثلاث فئات فرعية هي :

التحويل أو الترجمة : وتعني الدقة في تحويل معلومات معينة من صيغة لأخرى وتستند الدقة على أنه إلى أي حد تم الاحتفاظ بالأفكار الرئيسية عند القيام بعملية الترجمة أو التحويل ، وتنقسم الترجمة بدورها إلى ثلاث فئات هي :

- الترجمة من أحد مستويات التجريد إلى مستوى آخر .
- الترجمة من صورة رمزية إلى صورة أخرى .
- الترجمة من صورة لفظية إلى صورة أخرى .

التفسير : ويقصد به القدرة على شرح أو تلخيص المعلومات ، وهذا يتطلب التعرف على الأفكار الرئيسية والتمييز بينها وبين الأفكار الثانوية ، مثل إعادة صياغة قطعة أدبية بلغة المتعلم الخاصة الاستكمال : ويقصد به التعميم الذي يتضمن الوصول إلى توقعات أو تنبؤات تعتمد على فهم الاتجاهات التي يضعها المحتوى كالتنبؤ بالآثار الناجمة عن تلوث البيئة ، أو تكاثر السكان أو البطالة .

2. التطبيق : ويقصد به استخدام الأفكار العامة ، والمبادئ والنظريات في مواقف جديدة ، ولا بد من توافر شرطين في الموقف هما الجودة وعدم المألوفية ، وطبيعة المشكلة . مثل استخدام حساب المثلثات لمعرفة طول المئذنة ، أو استخدام مقياس الضغط للتنبؤ بالطقس .

3. التحليل : وهو عملية تجزئة المادة المتعلمة إلى عناصرها أو اجزائها الأولية المكونة لها ، وذلك لبيان طبيعة هذه المادة وأسس تكوينها ، وتنقسم هذه الفئة إلى ثلاثة جوانب هي :

a. تحليل العناصر : وتعني القدرة على الفروض والإجراءات والنتائج لبحث علمي ، أو القدرة على التمييز بين الحقائق ووجهات النظر .

b. تحليل العلاقات : وتعني القدرة على تحديد العلاقات والروابط الأساسية بين أجزاء المادة ، كالعلاقة بين الفروض والنتائج أو مثلاً العلاقة بين السلوك والدافع .

c. تحليل المبادئ : وهو أعقد مستويات التحليل وهو عملية تحليل الأسس والمفاهيم والمبادئ التي تجعل المادة بنية كلية منتظمة مثل تحليل أسس التعليم الفعال أو تحليل مبادئ استشارة دافعية الطلاب .

4. التركيب : ويقصد به التوليف بين العناصر والأجزاء بحيث تشكل بنية كلية جديدة لم تكن موجودة من قبل ، ويؤكد هذا المستوى على الإنتاج الابتكاري للمتعلم ، وينقسم إلى ثلاث فئات فرعية هي :

- إنتاج محتوى فريد : ويعني إنتاج الأفكار ونقلها للآخرين مثل كتابة قصة أو قطعة من النثر أو الشعر .
- إنتاج خطة عمل أو مشروع : وهو إنتاج خطة أو مشروع تتضمن تفاصيل تنفيذ عمل أو واجب معين مثل وضع خطة بحث أو اقتراح مشروع رحلة أو وضع خطة لإدارة ميزانية المدرسة ..

▪ **إنتاج العلاقات المجردة :** وهو عملية استنباط بعض العلاقات المجردة الجديدة ، والتي تؤدي حلاً جديدة للمشكلات مثل استنتاج عملية التقسيم من عملية الجمع ، أو اكتشاف مساحة متوازي الأضلاع من مساحة المستطيل أو إيجاد حلول أصيلة لبعض المشكلات الملحة .

5. **التقويم :** وهو أعلى وأعقد النشاطات العقلية المعرفية في تصنيف بلوم ويقصد به تلك العملية العقلية التي يصدر بها المتعلم أحكاماً حول قيمة المحتوى الذي يدرسه ، وهذه الأحكام قد تكون كمية أو كيفية لتحديد مدى ملاءمة المحتوى لمحكات معينة.

* **تعقيب :** تتضح أهمية تصنيف بلوم للأهداف المعرفية في أنه تصنيف هام في إعداد الأهداف وبناء الاختبارات ، لأنه يتضمن معظم أنواع النشاط العقلي ، كما أنه يوجه انتباه المعلم إلى بعض أنواع النشاط التي قد يسقطها من حسابه في أحيان كثيرة مثل التحليل ، التركيب والتقويم ، وهي نشاطات من الضروري تميمتها لدى المتعلم وعدم إغفالها .

ورشة عمل :

تشكيل مجموعات تضع ما تشاء من أهداف سلوكية إجرائية في المجال المعرفي متضمنة المستويات المختلفة من تصنيف بلوم للأهداف المعرفية .

الفروق الفردية

مقدمة

الاختلافات الفردية ظاهرة عامة في جميع الكائنات الحية ، والملاحظة الدقيقة كفيلة بأن تبرز ما لكل فرد من خصائص فردية
اهتم الإنسان في مراحل تاريخه في ملاحظة هذه الفروق والاختلافات ، كما شعر المربون ورجال السياسة والإدارة بالفروق وعملوا على ترتيبها وتنظيمها وتحديدتها .
يقرر أفلاطون في كتابه " الجمهورية المثالية " وضع كل فرد في عمل خاص يناسبه كما يقرر أنه لم يولد اثنان متشابهان . فيصلح أحدهما لعمل ما بينما يصلح الآخر لعمل ثاني .
قسم أفلاطون في كتابه الأفراد إلى ثلاثة أقسام وطبقات : طبقة الفلاسفة أو الحكام ويتميزون بالقوى العاقلة ، وطبقة الجند أو الحراس وهم الأقوياء ويسيطر عليهم الانفعال ويتسمون بالقوة البدنية والغضبية ، وطبقة العمال وهم الفئة التي تمارس الأعمال اليدوية أي المنتجون .

عمومية الفروق الفردية :

من الملاحظ أن أفراد النوع الواحد يختلفون فيما بينهم اختلاف الأنواع بعضها عن بعض .
أشارت بحوث علماء النفس التي اهتمت بدراسة الفروق بين الحيوانات إلى أن أفراد النوع الواحد يختلفون في قدرتهم على التعلم وحل المشكلات والنواحي الانفعالية مثل الخوف والعدوان ومستوى النشاط العام لديهم .
لاحظ علماء البيولوجي أن أفراد النوع الواحد يختلفون تشريحياً وفسولوجياً في كل خاصية يمكن قياسها فمعدل نشاط القلب والتنفس والغدد الصماء وغير الصماء تظهر فيها اختلافات واضحة .
ظاهرة الفروق الفردية تعتبر مجال اهتمام مشترك لعدد كبير من العلماء في مختلف التخصصات مثل علماء البيولوجي والأنثروبولوجي وعلم النفس وعلم الاجتماع ولكن يهتم علماء النفس بصفة خاصة بدراسة مشكلات الفروق الفردية .
فيما يتعلق بالفروق بين الحيوانات فقد نلمس ذلك لدى بعض الطيور مثلاً في ظاهرة الزعامة والخضوع والتي قد نعتقد أنها قاصرة على البشر .. فتلاحظ من بين الطيور طائراً يرغب في قيادة وزعامة المجموعة بينما يخضع له بعضها . وقد ينازع آخرون ممن ينتمون إلى مجموعته . كذلك الحال في عالم النبات حيث تنتج بعض البذور إنتاجاً يفوق غيرها من البذور .

المعنى العام للفروق الفردية :

فطن العرب قديماً إلى معنى الفروق الفردية وأهميتها في بناء المجتمع ، فقال الأصمعي " لا يزال الناس بخير ما تباينوا ، فإذا ماتساوا هلكوا " ونادى العرب بالاعتدال في كل شيء حتى تستقيم أمور الحياة . ومن أقوالهم المأثورة في هذا المجال " خير الناس النمط الأوسط يلحق بهم التالي ويرجع إليهم العالي " .
الفروق الفردية هي التي تعطي للحياة معنى ، وتحدد وظائف أفرادها ، فعندما لا نصلح جميعاً إلا لمهنة واحدة تنهار النهضة التكنولوجية للمجتمع الحديث . وعندما نولد بنسبة ذكاء واحدة ، يخفي مفهوم الذكاء نفسه لأنه لن يصبح صفة تميز بين فرد وآخر

تعريف الفروق الفردية :

يمكن تعريف الفروق الفردية على النحو التالي :
" الانحرافات الفردية عن متوسطة الجماعة التي ينتمي إليها الفرد في أي خاصية أو قدر أو سمة مقاسة " .
" الدراسة العلمية لمدى الاختلاف في الصفات المتشابهة "

مظاهر الفروق الفردية :

تأخذ الفروق في النواحي السلوكية ثلاثة مظاهر هي :

الأول : الفروق بين الفرد ونفسه : ويمكن هذا السلوك في أمرين :

أ) الفروق بين الفرد ونفسه في مراحل نموه المختلفة حيث تحدث سلسلة من التغيرات في الوظائف الجسمية والنفسية من مرحلة لأخرى ونستطيع أن نميز بسهولة الفروق في مختلف جوانب الشخصية خلال هذه المراحل .

ب) الفروق بين الفرد ونفسه في القدرات المختلفة . فقدرات الفرد المختلفة لا تكون واحدة لدى الفرد الواحد . فقد يكون مستوى القدرة اللغوية متوسطة بينما يكون ممتازاً في القدرة العددية ، وضعيفاً في القدرة الميكانيكية ، وهكذا الحال فيما يتعلق بالسمات الانفعالية مثل الميول والاتجاهات والقيم .

الثاني : الفروق بين الأفراد في الأداء :

في حياتنا اليومية يسهل أن نلاحظ الاختلاف بين الأطفال في المدارس في مختلف الجوانب في التحصيل والقدرة على المناقشة و في إجاباتهم اللغوية التحريرية وفي قدراتهم الحسابية وفي ميولهم وأساليب نشاطهم المختلفة ، كما يمكن ملاحظة هذه الفروق كمّاً وكيفاً بين الكبار الذين يمارسون العمل الواحد

الثالث : الفروق بين الجماعات :

قد تختلف جماعة في متوسط الدرجات التي تحصل عليها في اختبار من الاختبارات التحصيلية أو الانفعالية أو العقلية عن جماعة أخرى . وهكذا ...

الفروق الفردية في الشخصية :

الشخصية هي " ذلك النظام المتكامل من السمات الجسمية والنفسية الثابتة نسبياً ، والتي تميز الفرد عن غيره ، وتحدد أساليب نشاطه وتفاعله مع البيئة الخارجية ، المادية والاجتماعية " .

أو هي " ذلك النمط الفريد الذي يميز الشخص عن غيره " .

ويمكن تصنيف السمات التي يختلف فيها الأفراد إلى مجموعتين رئيسيتين هما :

أولاً : مجموعة الخصائص الجسمية :

وهي : تلك التي تتعلق بالنمو الجسمي العام والصحة العامة والطول والوزن أو بعض العاهات الجسمية ، وبعض الخصائص الحسية والحركية .

ثانياً : مجموعة الصفات التي تتعلق بالتنظيم النفسي في الشخصية :

وينقسم التنظيم النفسي بدوره إلى بعدين أساسيين هما :

تنظيم عقلي معرفي : ويتضمن الاستعدادات والقدرات والذكاء العام والتحصيل .

تنظيم انفعالي وجداني : ويشمل العادات والدوافع والاتجاهات والانفعالات والقيم والعواطف والميول .

الأنواع الرئيسية للفروق الفردية :

هل تعتبر الفروق الفردية فروقاً كمية أو نوعية ؟ بمعنى هل الفرق بين شخص وآخر ينحصر في أن أحدهما يمتلك قدرات أو سمات لا تتوافر بالمرّة في الشخص الآخر ، أم أن جميع هذه السمات وتلك القدرات متوفرة في كل فرد وأن الفرق ينحصر في مقدار توفر السمة أو القدرة في كل فرد ؟

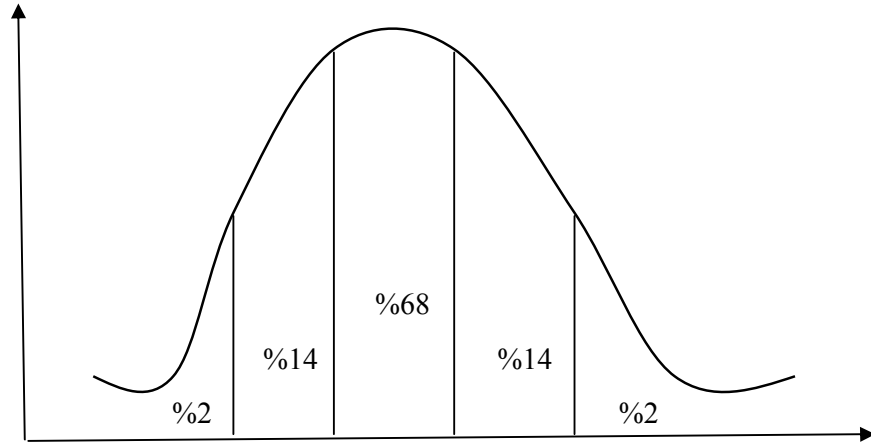
لا يمكن تقسيم البشر في أي سمة نفسية أو قدرة عقلية أو خاصية جسمية تقسيماً ثنائياً حاداً إلى " من يمتلك " ومن " لا يمتلك " فالجميع يملك فالفرق الفردية فروق كمية حيث تتفاوت من

شخص لأخر موزعة على مقياس كمي متصل . أي أن الفروق الفردية تتبع النسق المتدرج في توزيع الخصائص والقدرات والسمات .
 إذن الفروق بين الأفراد هي فروق في الدرجة وليست في النوع . فالفرق بين الطول والقصر هو فرق في الدرجة . كذلك الحال في الذكاء فالفرق بين العبقري وضعيف العقل فرق في الدرجة - حيث توجد درجات متفاوتة بينهما ولأنهما يقاسان بمقياس واحد .
 وإذا كانت الفروق تتوزع كميًا ، فهل توجد درجة الصفر في هذا التوزيع ؟ وهل درجة الصفر على أي اختبار تمثل الدرجة المطلقة لانعدام وجود السمة ؟ وهل معنى أن الشخص الذي حصل على درجة صفر في اختبار للقدرات أو السمات، إنه لا يمتلك أي قدر من هذه القدرة أو السمة ؟ الحقيقة أن الصفر ليس صفرًا مطلقاً وإنما صفرًا نسبيًا يتعلّق بمستوى صعوبة وسهولة كل اختبار نستخدمه للكشف عن مدى الاختلافات والفروق .

توزيع الفروق الفردية

يلاحظ على توزيع الفروق الفردية أن غالبية الأفراد يقعون في منتصف المدى (متوسط) وكلما اقتربنا من طرفي التوزيع يقل عدد الأفراد بانتظام مستمر والمنحنى الذي يمثل الفروق الفردية متناسق الطرفين بحيث لو قسم بخط رأسي عند المنتصف نحصل على نصفين متطابقين تقريباً ، ويسمى هذا المنحنى بمنحنى التوزيع الاعتدالي أو المنحنى الجرسى ، وقد ابتكره عالمان من علماء الرياضيات هما لابلاس وجاوس .

يتميز هذا المنحنى بأن حوالي 68% من الأفراد يقع في المستوى المتوسط ، بينما عدد الأفراد في المستوى فوق المتوسط 14% وكذلك الأفراد في المستوى دون المتوسط 14% أما الحالات المتطرفة في الطرف الموجب 2% ، وكذلك نفس العدد في الطرف السالب 2% ، ويوضح الشكل التالي كيفية توزيع الفروق الفردية وفقاً لمنحنى التوزيع الاعتدالي :



العوامل المؤثرة في الفروق الفردية :

الفروق الفردية حقيقة واقعة وليست مجال خلاف بين أحد من العلماء ومجال الخلاف والتساؤل هو : لماذا يختلف الأفراد واحداً عن الآخر ؟ أو ما هي العوامل التي ينشأ عنها الاختلاف ؟ أسباب هذه الفروق والعوامل المؤدية إليها كثيرة ومتشابهة ، ولكنها على اختلافها تكمن في مجموعتين من العوامل هي : (أ) العوامل الوراثية . (ب) العوامل البيئية .
 الوراثة والبيئة قوتان مختلفتان تؤثران على استجابة الفرد لأي مثير خارجي أو داخلي ويختلف علماء النفس فيما بينهم في مدى أهمية كل عامل من هذين العاملين بالنسبة للعامل الآخر .

يقصد بالوراثة مجموعة من الصفات تتحدد عندما يتحد الحيوان المنوي بالبويضة ، حيث تعمل المورثات على نقل الصفات الوراثية خلال الأجيال المتعاقبة من الآباء للأبناء ومن السلف للخلف . ومن الأمراض ذات الطبيعة الوراثية مرض السكر وبعض أنواع السرطان وتصلب شرايين المخ وعمى الألوان . وقد تحمس عدد كبير من العلماء إلى دراسة أثر الوراثة في إحداث الفروق الفردية ، العديد من الدراسات والأبحاث التي تؤكد وجهة نظر هؤلاء العلماء في إظهار أهمية ودور الوراثة في الشخصية والسلوك والفروق الفردية .

أما بالنسبة للبيئة فتعني جميع العوامل التي لا ترتبط بالمورثات ، ويبدأ تأثيرها منذ لحظة تكوين الجنين داخل رحم الأم ، وتعني البيئة جميع المؤثرات المناخية والطبيعية الجغرافية والسيكولوجية التي يتعرض لها الجنين منذ كونه بويضة مخصبة وبعد ميلاده وطوال حياته وحتى الموت .

ولقد ثبت أهمية البيئة في مرحلة ما قبل الميلاد فتغذية الأم ونظام إفرازات الغدد والشروط الفيزيائية المحيطة بالأم ذات تأثير عميق في نمو الجنين . وقد اهتم عدد آخر من العلماء بدراسة أثر البيئة ودورها في الشخصية والسلوك والفروق الفردية وثبت من نتائج العديد من الدراسات أهمية الدور الذي تلعبه البيئة في تشكيل شخصية الفرد حيث تناولت هذه الدراسات العديد من المتغيرات مثل أثر الاتجاهات الوالدية على شخصية الأبناء والعلاقة بين مستوى تعليم كل من الأب والأم وبين ذكاء الأبناء ، وأثر المنطقة السكنية على ذكاء الأطفال (ريف - حضر) وكذلك تأثير الحرمان الثقافي ، وحالات الأطفال الذين ولدوا في الغابات .

وهكذا يبدو أحياناً أن البيئة ذات التأثير الهام ، ويبدو أحياناً أخرى أن الوراثة ذات التأثير الرئيسي ، ولكن الحقيقة لا وجود لأحدهما دون وجود للآخر وأنهما متفاعلان تفاعلاً كاملاً . وأن الشخصية الإنسانية دالة لحاصل ضرب الوراثة في البيئة .

الشخصية = الوراثة × البيئة ، وأن أثر الوراثة قد يكون أكثر ظهوراً في الجانب الجسمي عنه في الجانب العقلي عنه في الجانب الانفعالي والاجتماعي للشخصية . أما أثر البيئة فهو أكثر ظهوراً في الجانب الانفعالي والاجتماعي عنه في الجانب العقلي عنه في الجانب الجسمي .

مراجع يمكن الرجوع إليها للاستزادة من هذا الموضوع :

أحمد زكي صالح : علم النفس التربوي . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، 1972

سليمان الخضري : الفروق الفردية في الذكاء . القاهرة : دار الثقافة ، 1975

يوسف الشيخ ، جابر عبد الحميد : سيكولوجية الفروق الفردية . القاهرة : مكتبة النهضة العربية ،

1964

النمو

مقدمة

حاول علماء النفس النمو عبر سنوات مضت تسجيل وملاحظة مظاهر النمو بهدف اكتشاف معايير هذا النمو من الطفولة المبكرة وحتى الرشد . ونتيجة لذلك ظهر العديد من الجداول والمقاييس التي توضح معايير النمو الحركي واللغوي والنفسي والمعرفي والأخلاقي والاجتماعي ، والتي يمكن الرجوع إليها لمعرفة ما إذا كان السلوك الخاص بها سوي أم شاذ .. وقد تحول اهتمام علماء النفس المعاصرون من مرحلة الملاحظة والوصف إلى إخضاع عمليات النمو للمنهج التجريبي، وذلك بهدف دراسة المتغيرات المؤثرة فيه، وكان التركيز أساساً على مشكلات النمو المعرفي، واكتساب اللغة ، وتشكيل السلوك، والانتباه في مرحلة الطفولة المبكرة .

استخدمت في دراسة معظم هذه المشكلات الطرق الارتباطية والتجريبية ، والدراسة الطولية والتي يتابع فيها الباحث مجموعة من الأفراد لفترة زمنية طويلة قد تتجاوز العشر سنوات للتعرف على التغييرات السلوكية التي تطرأ على هؤلاء الأفراد ، ويتم فيها عمل عدة قياسات خلال فترات زمنية محددة ، وهذا النوع من الدراسات يعطي معلومات دقيقة لأنها تتناول الأفراد أنفسهم لفترة زمنية طويلة ولكنها تتطلب الكثير من الجهد والوقت والمال . أما الدراسات المستعرضة فتتناول مجموعة من الأفراد في مراحل عمرية مختلفة ويخضعون لاختبارات ومقاييس في الوقت نفسه ، وهذه الدراسات توفر الوقت والجهد والمال إلا إن المعلومات التي توفرها ليست على درجة من الدقة

مفهوم الفترة الحرجة في النمو :

يعتبر مفهوم الفترة الحرجة من المفاهيم التي تلقى اهتماماً زائداً من علماء النفس النمو المعاصرين ، وذلك لأهمية هذه الفترة في اكتساب الخبرات . حيث يرون هذه العمليات أسرع تأثراً بالمثيرات البيئية ، فإذا لم تحدث الاستثارة في هذه الفترة بصورة مناسبة يفقد الفرد القدرة على اكتساب الخبرات التي يجب أن يكتسبها ، الأمر الذي يؤثر سلبياً في فترات النمو اللاحقة . أكدت العديد من البحوث والدراسات على وجود فترات حرجة لدى الكثير من الحيوانات : الوز (الأوز) فراخ الوز تواجه فترة حرجة تقع في الساعات الأولى المبكرة من حياتها حيث أنها تتبع أي جسم متحرك في بيئتها ، ولو كان غير الأم الطبيعية . العصافير : توجد لديها فترة حرجة تقع فيما بين الأسبوع الثاني والثامن من حياتها حيث تحتاج إلى سماع غناء العصافير الأخرى في هذه الفترة حتى تستطيع إنتاج حيوانات غنائية ، وتعرضها للغناء قبل هذه الفترة أو بعدها لا يؤثر على اكتسابها لهذه الأصوات . يعتقد العديد من علماء النفس أن السنوات الخمس الأولى تشكل فترة حرجة بالنسبة للنمو العقلي للطفل .

يرى أريكسون أن الطفل يواجه عدداً من الفترات الحرجة في مراحل نموه النفسية والاجتماعية ، فالسنة الأولى من حياته تمثل فترة حرجة بالنسبة لتكوين الثقة بالآخرين . لذلك يعتبر مفهوم الفترة الحرجة من المفاهيم الهامة التي يجب على المربين وضعها في الحسبان نظراً لأنها وثيقة الصلة بالعملية التربوية ، فتزويد الطفل بالخبرات اللازمة في فترات نمو وبخاصة خلال هذه الفترة الحرجة يساعد على تحقيق النمو السوي لهذا الطفل والذي يعتبر أحد أهم الأهداف التي تسعى إليها التربية .

مفهوم المرحلة في النمو :

ثار جدل ونقاش طويل حول طبيعة النمو يتمثل في السؤال التالي : هل النمو مستمر ؟ أي يجري على نحو تدريجي دون تحولات مفاجئة (كما يحدث لورقة النبات التي تكبر ويزداد حجمها ، وتحافظ في الوقت نفسه على شكلها وهويتها) . أم أنه غير مستمر أي يتضمن مراحل متباينة تختلف على نحو نوعي (كما يحدث بالنسبة لدودة القز التي تتغير من بويضة إلى شرنقة إلى فراشة) ؟ يرى معظم علماء النفس النمو أن نمو الإنسان يتضمن خاصيتي الاستمرار وعدم الاستمرار فهو يحدث بصورة مستمرة عبر مراحل محددة ، ولكنه خلال هذه المراحل تطراً تغيرات حادة على أنماط سلوكه المختلفة تميز كل مرحلة عن غيرها من المراحل ، مثل الأنماط السلوكية الخاصة بمرحلة الطفولة المبكرة أو المتأخرة ، أو الخاصة بمرحلة المراهقة .

النمو المعرفي (العقلي) :

لكي يفهم المعلم كيف يسلك طلابه ، وكيف يتغير سلوكهم ، عليه أن يعرف كيف يتعلمون ؟ وماذا يتعلمون ؟ وكيف يستخدمون ما تعلموه ؟ وللحصول على هذه المعلومات عليه أن يدرس عمليات النمو المعرفي ، والتي تشكل محور التقاء هام بين علم النفس النمو وعلم النفس التربوي . يتوافر في علم النفس العديد من النظريات المختلفة ذات الصلة المباشرة بالنمو المعرفي ولا يمكننا قبول أو رفض نظرية ما على نحو كلي ، فجميع النظريات تتضمن جوانب تشرح متغيرات النمو المعرفي بشكل مناسب .

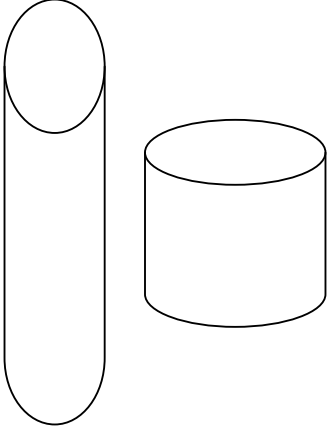
وسنتناول فيما يلي نظرية بياجيه في النمو المعرفي وتطبيقاتها التربوية وذلك لاهتمام الباحثين بها وصلتها الوثيقة بالتربية والتعليم (نظرية بياجيه في النمو المعرفي) : (1950 ، 1954 ، 1958)

تعتبر نظرية بياجيه في النمو المعرفي من أكثر النظريات شيوعاً في علم النفس ، ونظراً لأهميتها لا بد من التعرف على وجهة نظر بياجيه في النمو النفس المعرفي ، والتعرف على المصطلحات والمفاهيم الأساسية بها ، ثم التعرف بعد ذلك على مراحل النمو المعرفي التي يقول بها . يرى بياجيه أن نظريات النمو الكلاسيكية تهتم بثلاثة جوانب أساسية تساهم في تشكيل خبرات الفرد وهي النضج البيولوجي ، التفاعل مع البيئة الطبيعية ، والتفاعل مع البيئة الاجتماعية ، وهذه النظريات تهمل عاملاً رابعاً أساسياً في النمو يسميه التوازن (هو الذي يعمل على تنسيق العوامل الثلاثة الأخرى)

يفسر بياجيه النمو المعرفي من خلال مفهوم التوازن حيث يرى أنه : إذا كانت البنى المعرفية للمتعلم قادرة على معالجة المعلومات والمثيرات الجديدة التي يتعرض لها تستمر حالة التوازن ولن يصيبها أي اضطراب .

أما إذا كان الأمر غير ذلك أي أن البنى المعرفية للمتعلم غير قادرة على معالجة المعلومات والمثيرات الجديدة . فهنا لا بد من حدوث عملية عقلية هي التوازن ، والذي يعني : " أنها عملية تقدمية ذات تنظيم ذاتي تهدف إلى تكيف الطفل مع البيئة بحيث تؤدي تدريجياً إلى اكتساب مفهوم المقلوبية " ، وهو أهم خاصية تنسم بها البنى المعرفية .

يشير بياجيه إلى مثال يوضح فكرة التوازن ، وهو كيفية معالجة الطفل لكتل المعجون ، فإذا عرضنا على الطفل اسطوانتين إحداهما طويلة ورقيقة والأخرى قصيرة وسميكة ولكنهما يحتويان نفس الكمية من المعجون ، يجيب الطفل أولاً أن الاسطوانة الأطول هي الأكثر احتواءً على المعجون ، وهذا يعني أن الطفل لا يدرك إلا بعداً واحداً فقط وهو بعد الطول ، وإنه لا يعرف مفهوم المقلوبية وهو (أن الأشياء غير المتساوية في الطول يمكن أن تكون متساوية في الكتلة أو الحجم) .



إذا أعدنا تشكيل الاسطوانة الطويلة بحيث تأخذ شكلاً أطول فأطول سينتقل الطفل إلى استخدام بعد آخر يتعلق بقطر الاسطوانة (رقيق - غليظ)، أي سيجيب بأن الاسطوانة الأرفع تتضمن كمية أقل من الاسطوانة الأثخن الأقصر ، وهذه الاستجابة تناقض تماماً استجابته الأولى :
هكذا يتضح تناقض الطفل وعدم توازنه بسبب عدم إدراكه لمفهوم المقلوبية وهنا يتضح ارتباط نظرية بياجيه الوثيق بالمنطق والتفكير السليم .
يكتسب الطفل بعد ذلك في مرحلة أكثر تقدماً من عمره مفهوم التحويل وهو أن الاسطوانة قد تكون طويلة ورفيعة أي الانتقال من التشكيل الثابت إلى التحويل .
اكتساب الطفل لمفهوم التحويل يؤدي إلى اكتسابه مفاهيم أخرى مثل التماسك أو ثبات الكتلة على الرغم من تغير الأشكال وهو ما يسميه بياجيه مبدأ " بقاء المادة " وهو يعني أن التحويل لا يؤثر على كمية المادة ، وإنما يقتصر فقط على شكل المادة .
من المثال السابق يتبين حدوث نمو معرفي من خلال اكتساب مفهوم التوازن والذي يتطلب بدوره نوعين آخرين من العمليات ، **هما : التمثل والتلاؤم :**
هاتان العمليتان التمثل والتلاؤم تعملان مترامتان لإحداث التكيف بين الطفل وبيئته .
التمثل : عملية تحويل الخبرات والأفكار الجديدة إلى شيء يناسب التنظيم المعرفي السابق للفرد ودمجها في هذا التنظيم .
أو هي عملية تكيف الواقع الخارجي مع البنية المعرفية القائمة وهي شبيهة بعملية مضغ وهضم الطعام .
التلاؤم : عملية تغيير الأبنية المعرفية لتناسب الخبرات والأفكار الجديدة أو هي تعديل للبنية المعرفية القائمة لكي تتفق أو تتطابق مع الواقع الخارجي .
يصعب فصل عمليتي التمثل والتلاؤم عن بعضهما لأنهما تحدث في وقت واحد وتشكلان وجهين لعملية واحدة وهي عملية التكيف مع العالم الخارجي (الاحتفاظ بالتوازن) .

مراحل النمو المعرفي عند بياجيه :

يتضمن مفهوم المرحلة عند بياجيه خاصيتين هامتين هما :
نظاماً تسلسلياً ثابتاً بمعنى : أنه لا يمكن الوصول إلى مرحلة من المراحل دون المرور بالمرحلة السابقة . فالنمو عملية متسلسلة على نحو منتظم يمر بها جميع الأفراد .
لا بد من توافر عاملي الخبرة والنضج لكي يتم الانتقال من مرحلة لأخرى ، وهذا الانتقال لا يحدث على نحو مفاجئ .
يشير بياجيه إلى وجود أربع مراحل أساسية تتطور عبرها العمليات المعرفية وهي :

(أ) المرحلة الحسية الحركية (0 - 2)	(ب) مرحلة ما قبل العمليات (المفهوم) (2 - 7) .
(ج) مرحلة العمليات المادية (7 - 11)	(د) مرحلة العمليات المجردة (11 - 14)

أ) المرحلة الحسية الحركية : (0 - 2)

يحدث التعلم في هذه المرحلة من خلال الإحساسات والأفعال والمعالجات اليدوية .
يدرك الطفل تدريجياً أنه مستقل عن البيئة .
يمكن للطفل التحرك نحو شيء معين والإمساك به .
يمكن للطفل تقليد الأصوات والحركات (من خلال التأزر البصري السمعي اللمسي) .
يبدأ الطفل في اكتساب اللغة في نهاية هذه المرحلة إلا أن تفكيره يكون محدوداً بالخبرات الحسية فهو لا يستطيع تكوين تصورات أو تخيلات داخلية،ويمكن تلخيص أبرز خصائص المرحلة فيما يلي :

(1) يحدث التفكير بصورة رئيسية عبر الأفعال .	(4) يتطور الوعي بالذات .
(2) تتحسن عملية التأزر الحسي الحركي .	(5) تتطور فكرة ثبات أو بقاء الأشياء .
(3) يتحسن تناسق الاستجابات الحركية .	(6) تبدأ عملية اكتساب اللغة .

ب) مرحلة ما قبل العمليات : (2 - 7)

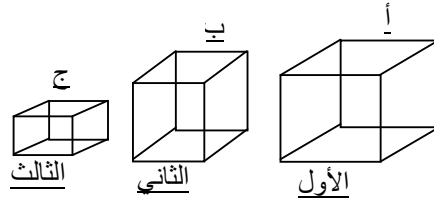
في هذه المرحلة تتطور العديد من المظاهر المعرفية أثنائها مثل :
■ تهذيب القدرات الحسية الحركية .
■ ازدياد القدرة على استخدام اللغة وتسمية الأشياء .
■ ظهور القدرة على التصنيف .
■ تكوّن بعض المفاهيم العقلية العامة مثل أكبر وأصغر ، وأطول ، وأقصر .. إلخ .
ولعل أبرز ما في هذه المرحلة ظاهرة النمو اللغوي واتساع استخدام اللغة ، مع اختلاف استخدام المفهوم كما يستخدمه الراشدون [مثل استخدام مفهوم كلب للدلالة على أي شيء يتحرك على أربع] ولذلك يسمى بياجيه هذه المرحلة ما قبل المفهوم .
الظاهرة الأخرى المميزة لطفل هذه المرحلة هو ظاهرة " التمرکز حول الذات " فهو لا يعتقد بوجود وجهات نظر مخالفة لوجهات نظره هو - فهو لا يستطيع وضع نفسه موضع الآخر .
يضيف على الأشياء ما يسمى الإحيائية - أي الروح والحس على الأشياء - ولهذا يعتقد أن الشمس والقمر يتبعانه أثناء سيره .
الفشل في التفكير في أكثر من بعد في الوقت ذاته . مثال إذا أعطى 27 كرة خشبية صغيرة منها 20 كرة بيضاء ، 7 كرات بنية اللون فإذا سئل أي الكرات أكثر البيضاء أم البنية أجاب (اعتماداً على اللون) وإما إذا سئل عن أي الكرات أكثر البيضاء أم الخشبية لا يستطيع الإجابة .

التفكير البصري لديه يسبق تفكيره المنطقي ، ولذلك يفشل في عملية الاستدلال العقلي ، ويمكن إيجاز أبرز خصائص هذه المرحلة فيما يلي :

(1) ازدياد النمو اللغوي واتساع استخدام الرموز اللغوية	(4) الفشل في التفكير في أكثر من بعد أو طريقة
(2) سيادة حالة التمرکز حول الذات	(5) يتقدم الإدراك البصري على التفكير المنطقي
(3) البدء في تكوين المفاهيم وتصنيف الأشياء	

مرحلة العمليات المادية : (7 - 11)

إذا سئل طفل في عمر 8 ، 9 سنوات عن أي المكعبات التالية أكبر من الآخر :



فإنه يدرك أن المكعب الأول أكبر من المكعب الثاني ، وإن المكعب الثاني أكبر من الثالث وبالتالي يستدل أن المكعب الأول أكبر من المكعب الثالث .
أما إذا استخدمنا الرموز بدل من الأشياء : إذا كان $أ < ب$ ، وكان $ب > ج$ فأبي الحدود الثلاثة هو الأكبر ، فإنه يفشل في ذلك مما يدل على حدوث تطور في التفكير المنطقي ولكنه على المستوى المادي الملموس وليس على مستوى المجرد يضعف التمرکز حول الذات ويستخدم لغة ذات طابع اجتماعي وينخفض الإحساس بالأنف .
يتطور مفهوم البقاء (المادة ثابتة رغم تغير أشكالها) وبذلك يكون قد أدرك مفهوم المقلوبية .
التخلص من التركيز في التفكير على بعد واحد ، القدرة على تصنيف الأشياء اعتماداً على أكثر من بعد (اللون - الشكل - الحجم - المادة المصنوع منها الشيء)
كل تطور في هذه المرحلة يكون معتمداً على الإدراك الحسي والمعالجة اليدوية بصورة مادية وأبرز خصائص هذه المرحلة ما يلي :

الانتقال من التمرکز حول الذات إلى الطابع الاجتماعي .	تطور التفكير المنطقي من خلال الموضوعات المادية الملموسة .
تطور مفهوم بقاء المادة .	تطور مفهوم المقلوبية .
تطور عملية التفكير في أكثر من طريقة أو بعد .	تطور عمليات التجميع والتصنيف وتكوين المفاهيم
فشل التفكير في الاحتمالات المستقبلية بصورة مجردة .	

مرحلة العمليات المجردة : (11 - 14)

عندما يدخل المراهق مرحلة العمليات المجردة يظهر تقدماً في تفكيره المجرد (فالأشياء ليست موجودة في العالم الخارجي فقط ، بل هي موجودة في عقله أيضاً) .
يستطيع أن يفكر بصورة منطقية دون الرجوع إلى الأشياء المادية أو الملموسة .
لديه القدرة على التفكير المجرد وحل المشكلات (وضع الفروض ، اقتراح الحلول الممكنة من البدائل المتاحة ، بناء النظريات)
تعتبر قدرة المراهق على ممارسة العمليات المجردة والتفكير في الاحتمالات المستقبلية والتنبؤ بها من أهم خصائص هذه المرحلة .

* أهمية نظرية بياجيه من الوجهة التربوية :

- 1) التعرف على خصائص النمو ومراحله وتوجيه استجابات الطفل بحيث تتماشى مع خصائص المرحلة التي يمر بها ، والسلوك المتوقع أن يقوم به .
- 2) بما أن عملية النمو تقوم على أساس التوازن بين الطفل والبيئة ، فلا بد من وضع الطفل في بيئة نشطة وفعالة تسهل التعلم بالنسبة له .
- 3) تساعد مراحل النمو المعرفي وخصائصه في وضع المناهج بما يتفق مع طبيعة المرحلة التي يمر بها الطفل حيث إن :
تلاميذ المرحلة الابتدائية يحتاجون إلى مواد يسهل معالجتها وتناولها من خلال الحواس .
طلاب المرحلة الإعدادية (المتوسطة) يحتاجون إلى مواد تساعد على حل المشكلات وتدعيم قدرتهم على إجراء العمليات المجردة .
- 4) تساعد معرفة خصائص النمو المعرفي في وضع اختبارات تقيس النمو العقلي عند المتعلمين كي تحل محل اختبارات الذكاء التقليدية ، وتساعد على معرفة ما وصل إليه الطلاب من نمو معرفي .

الدافعية

مقدمة :

تحدث الكثير من التساؤلات وخاصة من جانب المعلمين والآباء من أسباب اختلاف الطلاب والأبناء فيما بينهم من حيث أن البعض منهم قد يقبل على النشاطات المدرسية بحماس كبير بينما يتقبلها الآخرون بشيء من الفتور والكسل ، في حين يرفضها بعض الآخر .
قد يستمر طالب في أداء نشاط دراسي معين لساعات طويلة بينما لا يستطيع الآخر أن يثابر في هذا النشاط إلا لفترة قصيرة جداً .
قد يسعى بعض الطلاب للحصول على مستويات تحصيلية مرتفعة في الوقت الذي يرضى فيه البعض الآخر بمستويات عادية أو منخفضة .
ترتبط هذه الأسئلة وغيرها بمفهوم الدافعية والذي يعتبر أحد أهم العوامل المسؤولة عن اختلاف الطلاب من حيث مستويات النشاط التي يظهرونها تجاه المواقف المدرسية .
إن معرفة مفهوم الدافعية وعلاقته بالتحصيل الدراسي يساعد المعلم على فهم بعض العوامل المؤثرة في التحصيل ، ويساعده على استخدام بعض الاستراتيجيات التي تشجع هؤلاء الطلاب على استثمار ما يملكونه من قدرات تفيد في زيادة فاعلية العملية التعليمية - التعلمية .

طبيعة الدافعية وأهميتها التربوية :

يشير مفهوم الدافعية إلى حالات شعورية داخلية ، تعمل على تنشيط وحفز السلوك وتوجيهه والإبقاء عليه ، فالدافعية تنشط السلوك وتوجهه وتعززه .
لا يمكن ملاحظة الدافعية بطريقة مباشرة على الرغم من أنها تشكل مفهوماً أساسياً من مفاهيم علم النفس لتربوي ، ولكن يمكن استنتاجه بملاحظة سلوك الأفراد ، وكذلك ملاحظة البيئة التي يحدث هذا السلوك في سياقها .
نظراً للدور الهام للدافعية في عمليات التعلم والاحتفاظ بالأداء ، فقد قسم علماء النفس الدوافع إلى فئتين كبيرتين ، فئة الدوافع البيولوجية : وهي دوافع فيسيولوجية مثل الجوع ، العطش ، الجنس ، الراحة ، النوم ... ، و فئة الدوافع الاجتماعية : وهي دوافع تنشأ من تفاعل الفرد مع بيئته الاجتماعية ، مثل دوافع الانتماء ، الأمن ، والإنجاز ، وتقدير الذات ، وتحقيق الذات ...
وتبدو أهمية الدافعية في كونها هدفاً تربوياً حيث أن استثارة دافعية الطلاب تولد اهتمامات معينة لديهم تدفعهم إلى ممارسة نشاطات خارج نطاق العمل المدرسي وفي حياتهم المستقبلية .
كما تبدو أهمية الدافعية من الناحية التعليمية في كونها وسيلة يمكن استخدامها في إنجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعال باعتبارها أحد محددات التحصيل والإنجاز .

نظريات الدافعية :

أثارت قضية الدافعية جدلاً كبيراً بين علماء النفس حيث ظهرت العديد من النظريات والتي اختلفت فيما بينها باختلاف النظرة إلى الإنسان والسلوك الإنساني وباختلاف مبادئ المدارس السلوكية التي ينتمي إليها أصحاب هذه النظريات .
ونظريات الدافعية تساعد المعلم على فهم أعمق للسلوك الإنساني وتكوين تصور واضح عنه .
وفيما يلي نعرض بإيجاز وجهات نظر ثلاث نظريات شهيرة هي النظرية الارتباطية والنظرية المعرفية والنظرية الإنسانية ، حيث تؤكد النظريتان الأولتان (الارتباطية والمعرفية) على دور الدافعية في عملية التعلم بينما تؤكد النظرية الثالثة (الإنسانية) على دور الدافعية في الشخصية .

أولاً : النظرية الارتباطية :

تهتم هذه النظرية بتفسير الدافعية في ضوء نظريات التعلم السلوكية (المثير - الاستجابة) كان ثورنديك من أوائل العلماء الذين أشاروا وذلك في قانون الأثر والذي يرى فيه أن البحث عن الإشباع وتجنب الألم يمثل دوافع تعتبر كافية لتعلم استجابات معنية في موقف مثير معين . أي أن المتعلم يسلك طبقاً لرغبته في تحقيق الإشباع وتجنب الألم . يرى (هل) أنه يمكن تفسير الدافعية في ضوء علاقة السلوك بكل من الحاجة والحافز على النحو التالي :

← حاجة ← حافز ← سلوك اختزال الحاجة . حيث تعتبر الحاجة متغير مستقل يؤثر في تحديد الحافز كمتغير متدخل ، والذي يؤثر بدوره في السلوك حيث تصدر استجابات تعمل على اختزال الحاجة مما يؤدي إلى تعزيز السلوك .

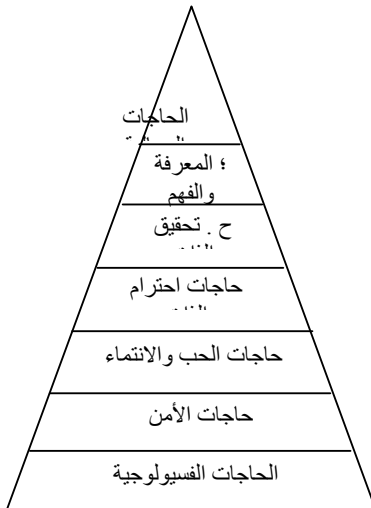
يستبعد سكنير وجود متغيرات متدخلة مثل الحافز ، ويرى أن التعزيز الذي يتلو استجابة ما يزيد من احتمالية حدوثها ثانية ، كما إزالة مثير مؤلم يزيد من احتمالية حدوث الاستجابة ، أي أنه يرى أن استخدام أساليب التعزيز المختلفة كفيلاً بإنتاج السلوك المرغوب فيه .

ثانياً : النظرية المعرفية :

التفسيرات المعرفية تفترض أن الإنسان مخلوق عاقل يتمتع بإرادة تمكنه من اتخاذ القرارات التي يرغب فيها ، لذلك تؤكد هذه التفسيرات على مفهوم الدافعية الذاتية المتأصلة فيه ، وبذلك يتمتع بدرجة عالية من الضبط الذاتي ، وتعتبر ظاهرة حب الاستطلاع نوع من الدافعية الذاتية ، والتي تمثل دافعاً إنسانياً ذاتياً وأساسياً ولدافع حب الاستطلاع أثره الواضح في التعلم والابتكار والصحة النفسية ، لأنه يساعد المتعلمين وخاصة الأطفال على الاستجابة للعناصر الجديدة والغريبة والغامضة ، وإبداء الرغبة في معرفة المزيد عن أنفسهم وعن بيئتهم والمثابرة في ذلك ، وهي أمور ضرورية لتحسين القدرة على التحصيل

ثالثاً : النظرية الإنسانية :

تهتم هذه النظرية بتفسير الدافعية من حيث علاقتها بالشخصية أكثر من علاقتها بالتعلم وترجع مفاهيم هذه النظرية إلى ماسلو ، والذي يفترض أن الدافعية الإنسانية يمكن تصنيفها على نحو هرمي يتضمن سبع حاجات حيث تقع الحاجات الفسيولوجية في قاعدة التصنيف ، بينما تقع الحاجات الجمالية في قمته على النحو التالي :



الحاجات الفسيولوجية : مثل الحاجة إلى الطعام والشراب والأكسجين والراحة .. الخ ، وإشباع هذه الحاجات يعطي الفرصة الكافية لظهور الحاجات ذات المستوى الأعلى .

حاجات الأمن : وتشير إلى رغبة الفرد في السلامة والأمن والطمأنينة ، وتجنب القلق والاضطراب والخوف ويبدو ذلك واضحاً في السلوك النشط للأفراد في حالات الطوارئ مثل الحروب والأوبئة والكوارث الطبيعية .

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

حاجات احترام الذات : وتشير إلى رغبة الفرد في إشباع الحاجات المرتبطة بالقوة والثقة والجدارة والكفاءة وعدم إشباعها يشعر الفرد بالضعف والعجز والدونية . فالطالب الذي يشعر بقوته وكفاءته أقدر على التحصيل من الطالب الذي يلازمه شعور الضعف والعجز .

حاجات تحقيق الذات : وتشير إلى رغبة الفرد في تحقيق إمكاناته المتنوعة على نحو فعلي ، وتبدو في النشاطات المهنية واللامهنية التي يمارسها الفرد في حياته الراشدة ، والتي تتفق مع رغباته وميوله وقدراته حيث يقصر ماسلو هذه الحاجات على الأفراد الراشدين فقط لعدم قدرة الأطفال على تحقيق هذه الحاجات بسبب عدم اكتمال نموهم ونضجهم .

حاجات المعرفة والفهم : وتشير إلى رغبة الفرد المستمرة في الفهم والمعرفة ، وتظهر في النشاط الاستطلاعي والاستكشاف له ، ورغبته كذلك في البحث عن المزيد من المعرفة ، والحصول على أكبر قدر من المعلومات ، وهذه الحاجات لها دور حيوي في سلوك الطلاب الأكاديمي حيث إنها تعتمد على دوافع ذاتية داخلية .

الحاجات الجمالية : وتدل على الرغبة في القيم الجمالية وميل بعض الأفراد إلى تفضيل الترتيب والنظام والانساق في النشاطات المختلفة وكذلك محاولة تجنب الفوضى وعدم التناسق ويرى ماسلو أن الفرد الذي يتمتع بصحة نفسية سليمة يميل إلى البحث عن الجمال ويفضله كقيمة بصرف النظر عن أية منفعة مادية .

- يلاحظ أن نظرية ماسلو اشتقت نتائجها عن طريق الملاحظات والمقابلات العيادية وغير العيادية ، ولذلك يصعب التحقق من مدى صدقها ، على الرغم من ذلك تبدو أهمية هذه النظرية في مجال التنشئة والتربية ، فمن المهم أن يدرك الآباء والمعلمين والمربين ضرورة إشباع بعض الدوافع الدنيا للتمكن من إشباع الدوافع ذات المستوى الأعلى أثناء تنشئة الأطفال وتربيتهم .

دافعية التحصيل :

انطلاقاً من البحوث المبكرة التي قام بها موراي Murray 1938 وتناول فيها دافعية التحصيل من حيث طبيعتها ، وأنواعها ، وبعض طرق قياسها تجريبياً .

كانت الحاجة للتحصيل (الحاجة للإنجاز) من بين الحاجات التي أقرها موراي والتي عرفها بأنها " الجهود التي يبذلها الفرد من أجل التغلب على العقبات ، وإنجاز المهام الصعبة بالسرعة الممكنة " .

تشير دافعية التحصيل إلى اتجاه أو حالة عقلية وبذلك تختلف عن التحصيل الواقعي القابل للملاحظة ، فقد يمتلك فرد مستوى مرتفع من الحاجة للتحصيل ، ولكنه لا يحقق النجاح الذي يرغب فيه على نحو فعلي ، وتوجد لدى الأفراد جميعاً ولكن بمستويات متباينة .

من الصعوبات الرئيسية التي واجهت الباحثين في مجال دافعية التحصيل ، هي تطوير أدوات قياس تمكن من قياس هذه الدافعية ، وقد طور موراي اختبار تفهم الموضوع TAT وهو اختبار إسقاطي لقياس حاجات الفرد وبعض خصائص شخصيته .

- تبين من الدراسات وجود علاقة قوية بين المستوى المرتفع للدافعية التحصيل ، وبعض مظاهر السلوك منها :

أن الفرد يكون ناجحاً فيما يقوم به من أعمال .
يميل إلى تلقي تغذية راجعة مادية تمكنه من التعرف على مدى نجاحه في تحقيق أهدافه .
يتصف بالمبادأة وتحمل المسؤولية ، والمثابرة والتصدي للأعمال التي تتحدى قدراته وإمكاناته .
لا يعتبر نفسه ناجحاً إلا إذا كان نجاحه ذا مصدر داخلي ذاتي بعيد عن الصدفة والحظ .

تطبيقات تربوية :

في ضوء ما سبق من تفسيرات متنوعة للدافعية نعرض فيما يلي بعض الموجهات والمبادئ التي تساهم في استثارة دافعية الطلاب وتعزيزها :

- استثارة اهتمامات الطلاب وتوجيهها : تعتبر قضية استثارة انتباه الطلاب واهتماماتهم من أولى مهام المعلم ، ويمكن انجاز هذه المهمة بأن يبدأ المعلم نشاطه التعليمي بقصة أو حادثة مثيرة أو بوصف شيء غير مألوف ، أو بطرح مشكلة تتحدى تفكير الطلاب وتستحوذ على اهتماماتهم ويستحسن أن تكون هذه النشاطات الأولية على علاقة وثيقة بالمادة الدراسية ومناسبة لخصائص الطلاب ، علاوة على استخدام المثيرات السمعية والبصرية ذات الخصائص المختلفة من حيث الحركة ، الحجم ، اللون ، التباين .
- استثارة حاجات الطلاب للإنجاز والنجاح : من العرض السابق تبين أن حاجة الإنجاز والنجاح قد تكون منخفضة لدى بعض الطلاب وهنا يجب على المعلم توجيه انتباه خاص لهؤلاء الطلاب ، كأن يقوم المعلم بتكليف مثل هؤلاء الطلاب ببعض المهام السهلة يضمن نجاحهم فيها ، وهذا يمكن أن يؤدي إلى زيادة مستوى رغبة الطالب في النجاح والإنجاز حيث الثقة في النفس وتجنب حالات القلق المرتبط بالخوف من الفشل .
- تمكين الطلاب من صياغة أهدافهم وتحقيقها : يستطيع المعلم تدريب طلابه على تحديد أهدافهم التعليمية وصياغتها بلغتهم الخاصة وكذلك مساعدتهم على اختيار الأهداف التي يقرون بقدرتهم على إنجازها ، وكذلك تحديد الاستراتيجيات المناسبة التي يجب إتباعها لتحقيق تلك الأهداف ، إن معرفة المعلم ببعض خصائص طلابه مثل مستوى النمو ، التحصيل السابق ، القدرة على التعلم ، مستوى الطموح تساعد المعلم على تمكين طلابه من اكتساب استراتيجيات وضع الأهداف وإنجازها .
- استخدام برامج تعزيز مناسبة : تؤكد النظريات الارتباطية والسلوكية كما سبق على أهمية دور التعزيز في التعلم ، حيث يأخذ التعزيز في المواقف التعليمية أشكالاً متنوعة مثل / الإثابة المادية ، الدرجات المدرسية ، والنشاطات الترويحية ، ويستطيع المعلم استخدام المعززات المناسبة التي تستثير دافعية الطلاب التحصيلية وتعزز رغبتهم في النجاح .
- توفير مناخ تعليمي غير مثير للقلق : تشير النظرية الإنسانية في الدافعية إلى ضرورة إشباع بعض الحاجات الأساسية مثل الأمن والانتماء وتكوين الصداقات والتقبل واحترام الذات حتى يمكن إشباع الحاجات في المستويات العليا ومنها حاجات المعرفة والفهم وتحقيق الذات . الأمر الذي يفرض على المعلم بناء مناخ صفي يشبع من خلاله حاجات الأمن والانتماء والاحترام ، والبعد عن استخدام أساليب التهديد التي تثير قلق وخوف الطلاب مثل التنافس الشديد ، العقوبات المترتبة على الفشل ، والتي تؤدي إلى الفشل وإحباط الدافعية . إن مستوى معين من قلق الطلاب قد يكون هاماً لحفزهم وتنشيط دافعيتهم ، إلا أن تجاوز هذه الكمية قد يؤدي إلى نتائج مضادة .

خصائص المعلمين والتفاعل الصفي

مقدمة :

- يعتبر المعلم عنصراً أساسياً في العملية التعليمية - التعليمية ، وتسهم خصائصه المعرفية والانفعالية بدور كبير في هذه العملية ، لأن هذه الخصائص تؤثر في الناتج التحصيلي للطلاب ، المعلم الفعال هو الذي يكرس جهده لإيجاد فرص تعليمية أفضل لتعلم طلابه .
- أصبح من الضروري توفر بعض الخصائص المعرفية والانفعالية ، وبعض المهارات والكفايات لدى المعلم لكي يؤدي دوراً فعالاً ، ولذلك فالجهود مستمرة لتطوير برامج إعداد المعلمين لزيادة خبراتهم من الوجهتين الكمية والكيفية .
- في ظل التغيرات العلمية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية يصبح أمراً ضرورياً تزويد المعلمين بالمعلومات والوسائل والطرق الحديثة التي تسفر عنها الدراسات والبحوث الحديثة في مجال التعلم والتعليم .
- والسؤال الآن : هل نؤكد على إكساب المعلم المهارات والكفايات اللازمة لمهنة التعليم ؟ أم نؤكد على خصائصه ذات العلاقة بفاعليته التعليمية ؟
- يؤكد أحد العلماء بوبهام 1961 على ضرورة إعداد المعلم عن طريق ما يسمى ببرامج التدريب القائمة على الكفايات ، أي إكساب المعلم أنماط سلوكية ظاهرة ترتبط بالفعالية التعليمية قبل ممارسة عملية التعليم .
- ويؤكد كيج 1968 على ضرورة إكساب المعلمين لبعض المهارات المهنية مثل إجابة استخدام الأسئلة ، جذب الانتباه ، التزويد بالتغذية الراجعة ، استخدام أساليب الثواب والعقاب أو التعزيز ، القيام بالشرح والتفسير .
- التأكيد على برامج إعداد المعلمين لا يكفي وحده ، بل لا بد من معرفة الخصائص الشخصية التي يتسم بها المعلم الفعال ، وهذه الخصائص هي التي تؤدي إلى فروق فردية بين المعلمين ، فمن هذا المعلم الفعال ؟ وما هي الخصائص التي يتسم بها ؟
- على الرغم من أهمية هذه الأسئلة إلا أنه يصعب الإجابة عليها بصورة مطلقة وذلك لتعدد جوانب الفعالية ، وكيفية تحديد مفهوم التعليم الفعال حيث أكدت الدراسات تباين كل من المعلمين والطلاب في إدراك مفهوم التعليم الفعال .

محكات التعليم الفعال :

- التعليم عملية معقدة متعددة الجوانب ، وتؤثره في نجاحه العديد من العوامل المتداخلة منها ما يتعلق بالمعلم والمتعلم وفيها ما يتعلق بالمادة الدراسية وطرق التدريس ووسائله ولذلك اختلف الباحثون في طرق تقويم فعالية التعليم في ضوء اعتمادهم على العديد من المحكات المتنوعة . ويشير كلوزماير إلى ثلاثة محكات أساسية هي :

1. الناتج التعليمي product :

- يشير هذا المحك إلى ما يتعلمه الطالب من خبرات في النشاطات التعليمية المدرسية ويتم ذلك من خلال مقارنة أداء المتعلم قبل التعليم بأدائه بعد التعليم ، وحساب التغيرات التي تطرأ على سلوكه في جوانب شخصيته المختلفة .
- يرى الباحثون الذين يأخذون بهذا المحك أنه أفضل وسيلة لاختبار فعالية المعلم ونجاح التعليم . وقد أظهرت بعض الدراسات أثر المعلمين في تحصيل الطلاب فعند تشابه الشروط الأخرى تمكن طلاب بعض المعلمين من إنجاز مستويات تحصيلية أعلى من المستويات التي أنجزها طلاب

معلمين آخرين ، ومشكلة هذا المحك : هو عدم توفر أدوات قياس دقيقة لتقدير التغيرات التي تطرأ على سلوك المتعلم في مختلف جوانب شخصيته .

2. العملية التعليمية process :

ويشير هذا المحك إلى أنماط السلوك التفاعلي أثناء العملية التعليمية ذاتها حيث تتضح أنماط السلوك الخاصة بالمعلم في طريقة الشرح وإثارة الأسئلة وإدارة الحوار والنقاش ، إرشاد الطلاب وتزويدهم بالتغذية الراجعة وأسلوب التقويم . أما الأنماط السلوكية للمتعلم فتظهر من خلال استجابته للنظام ، تركيز الانتباه ، بذل الجهد والمثابرة ، والقيام بالتجارب والممارسات العملية ، وأساليب الحوار . ولتقويم فعالية المعلم في ضوء هذا المحك يستخدم الباحثون أساليب الملاحظة المباشرة وذلك لرصد الأنماط السلوكية لكل من المعلم والمتعلم التي تمارس أثناء عملية التعليم داخل الصف .

3. العوامل المنبئة presage :

يشير هذا المحك إلى مقدار ما يملكه المعلم من استعدادات وقدرات وعوامل شخصيته والتي يمكن أن تساعد في التنبؤ بفعاليته التعليمية الحالية والمستقبلية ويمكن التعرف على خصائصه بالرجوع إلى السجلات والتقارير المدرسية والجامعية والمقابلات ، واستخدام بعض الاختبارات .

خصائص المعلم الفعال :

قام العديد من الباحثين بدراسة خصائص المعلم الفعال كما يدركها أفراد آخرون مثل الطلاب ، المعلمين ، المديرين ، الموجهين ، والآباء .. وغيرهم . ويمكن تصنيف هذه الخصائص في فئتين : فئة الخصائص المعرفية ، وفئة الخصائص الشخصية .

الخصائص المعرفية :

لاشك أن حصيلة المعرفية ، قدراته العقلية ، الأساليب التي يستخدمها في استثارة طلابه أمور يجب وصفها في الاعتبار عند البحث عن الخصائص المعرفية للمعلم الفعال ، إلا أن هذه الأمور لا تكفي وحدها ، لأن هذه الفعالية تعتمد على الاستراتيجيات التي يستخدمها في التواصل مع طلابه ، وإبصال المعلومات إليهم ، ويمكن تصنيف الخصائص المعرفية للمعلم الفعال في عدة عوامل أهمها :

■ **الإعداد الأكاديمي والمهني :** أشارت بعض البحوث إلى وجود ارتباط إيجابي بين مستوى التحصيل الأكاديمي للمتعلمين والفعالية التعليمية للمعلمين كما يدركها الإداريون والموجهون والتربويون فالمعلم المتفوق في ميدان تخصصه ، والمؤهل مهنيًا على نحو جيد يكون أكثر فعالية من المعلم الأقل تفوقاً وإعداداً ، إذا قيست هذه الفعالية بمستوى تحصيل طلابه .

- فالعوامل التي تجعل الطالب متفوقاً هي نفسها التي تجعل المعلم فعالاً والتي من بينها القدرة العقلية ، الجد ، المثابرة ، الميل إلى القراءة وسعة الاطلاع .

■ **اتساع المعرفة والاهتمامات :** التعليم الناجح لا يرتبط بتفوق المعلم في ميدان تخصصه والياديين الأخرى ذات العلاقة فقط بل ترتبط كذلك بمدى اهتمامات المعلم وتنوعها في القضايا الاجتماعية والأدبية والفنية بالإضافة إلى الذكاء اللفظي ، وهذه الاهتمامات تجعل المعلم الأكثر اهتماماً بها أكثر فعالية من المعلم الأقل اهتماماً .

■ **المعلومات المتوافرة للمعلم عن طلابه :** إن معرفة المعلم أسماء طلابه وقدراتهم العقلية ومستويات نموهم وتحصيلهم ، وخلفياتهم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وكذلك معرفة اتجاهاتهم وميولهم وقيمهم تجعله أكثر فاعلية في تعامله معهم ، وتساعد الطلاب على تكوين اتجاهات إيجابية نحوه ونحو مادته الدراسية .

■ **استخدام المنظمات المتقدمة :** المعلم الأكثر فعالية يستخدم بعض الاستراتيجيات التي تجعل التعليم ذا معنى بالنسبة لطلابه حيث يميل هذا المعلم إلى تزويد طلابه بما يسمى المنظمات المتقدمة وهي عبارة عن معلومات يكون الطالب على ألفة بها أكثر من ألفته بالمادة التعليمية والتي تكون أكثر تعقيداً ، حيث تعمل هذه المقدمات على سد الثغرة بين معلومات الطالب السابقة والمعلومات الجديدة المراد تعليمه إياها .

ترجع عدم فعالية بعض المعلمين إلى عدم قدرتهم على استخدام هذه المقدمات استخداماً ناجحاً ، وبالتالي قد يصبح التعليم غير ذي معنى للطلاب الأمر الذي يؤدي إلى انخفاض مستوى الطلاب التحصيلي .

خصائص الشخصية :

تعتبر المتغيرات الانفعالية والشخصية أكثر أهمية في تحديد فعالية المعلمين التعليمية من المتغيرات المعرفية حيث تعمل المتغيرات والسمات الشخصية إلى تكوين مناخات صفية مختلفة عند تفاعل المعلمين وتواصلهم مع طلابهم ، وفيما يلي عرض لأهم الخصائص الشخصية للمعلم الفعال :

(1) الاتزان والدفء والمودة : تشير الدراسات إلى أن تلاميذ المعلمين المتصفين بالاتزان الانفعالي يظهرون مستوى من الأمن الانفعالي والصحة النفسية أعلى من المستوى الذي يظهره تلاميذ المعلمين المتسمين بالتوتر وعدم الاتزان . كما أظهرت الدراسات أن المعلمين الأكثر فعالية يمتازون بالتسامح والود تجاه تلاميذهم كما ينصتون لتلاميذهم ويتقبلون أفكارهم ويشجعونهم على المساهمة في النشاطات الصفية المختلفة ، أي أنهم معلمون يمتازون بالتعاطف والدفء والمودة والاتزان .

- أظهرت دراسة وبتي 1967 أهم السمات الشخصية للمعلم الفعال كما يدركها التلاميذ وهي مرتبة تنازلياً على النحو التالي :

(1)	التعاون والاتجاهات الديموقراطية	(2)	التعاطف ومراعاة الفروق الفردية
(3)	الصبر	(4)	سعة الميول والاهتمامات
(5)	المظهر الشخصي والمزاج المرح	(6)	العدل وعدم التحيز
(7)	الحس الفكاهي	(8)	السلوك الثابت والمتسق
(9)	الاهتمام بمشكلات التلاميذ	(10)	المرونة
(11)	استخدام الثواب والتعزيز	(12)	الكفاءة غير العادية في تعليم موضوع معين

- ويلاحظ مما سبق أن التلاميذ يفضلون سمات التعاون والتعاطف لدى معلمهم في المركز الأول في حين يضعون الكفاءة النادرة في تعليم موضوع معين في المركز الأخير .

- ويبدو أن تفضيل المتعلمين لسمات الود والدفء والتعاطف والاهتمام والتعاون ليست قاصرة على تلاميذ المدارس الابتدائية فقط بل أن طلاب الجامعات كذلك يفضلون الأساتذة الذي يهتمون بطلابهم وبمشكلاتهم الشخصية والأكاديمية .

(2) الحماس : تشير الدراسات إلى وجود ارتباط إيجابي بين حماس المعلم ومستوى تحصيل طلابه أي أن حماس المعلم كصفة شخصية يؤثر في فعالية التعليم ويساهم في تحصيل الطلاب واتجاهاتهم نحو المادة الدراسية .

3) الإنسانية : يمكن القول بأن المعلم الفعال هو المعلم " الإنسان " بكل ما تنطوي عليه هذه الكلمة من معاني فهو القادر على التواصل مع الآخرين والمتعاطف والودود والصادق والمتحمس والمرح والديموقراطي والمنفتح والمبادئ والقابل للنقد والمتقبل للآخرين .
- يجب الاعتراف بأنه ما من معلم يمتلك هذه الخصائص الحميدة جميعها ، فقد يتصف بعض المعلمين ببعض الخصائص الشخصية ، والتي يتقبلها الطلاب .

فهد آل شبر

<http://www.zulfiedu.gov.sa/vb/showthread.php?t=3708>