وحدة
علم النفس التربوي

أ. بلقاسم يخلف

المحور الرابع: دافعية التعلم

- معنى الدافعية وأهميتها في التعلم/ تصنيف الدوافع.
- وظيفة الدوافع/ دافعية الانجاز في المجال الدراسي.
- العوامل المؤثرة في قوة الدافعية للتعلم.

تحدث العلماء عن الدافعية، درسوها، قدموا تعريفات عديدة لها، إستعملوها في تفسير السلوك وعبروا عنها بدلالات مختلفة (كالحافز والدافع والوازع والميل والحاجة والباعث وحتى دمجوها بالغريزة)، وتعتبر الدافعية من الشروط الأساسية التي يتوقف عليها أي سلوك، إنها شيئا يشحن السلوك ويستثيره، يوجهه ويحافظ عليه. إنها الشرط الذي يتوقف عليه تحقيق الأهداف ونقول هنا التعلم لأن دون دافعية لا يوجد هناك تعلم.

فموضوع الدوافع محل إهتمام الأب في المنزل الذي يريد أن يتعرف على الأسباب التي تدفع بالإبن إلى سلوك معين، كما يهم المعلم الذي يحتاج إلى التعرف على ميول ودوافع تلامذته حتى يتمكن من إستغلالها الإستغلال الجيد لأن كثيرا ما يكون التهاون والتقصير من المتعلمين ليس لنقص في قدراتهم العقلية لكن لتدني مستوى دوافعهم تجاه الموضوع (المادة) المدروسة، ويهم رجال الإقتصاد وغيرهم. بكلمة واحدة دراسة الدافعية يعني الإجابة عن السؤال لما يتصرف الفرد بهذه الكيفية؟

وكثيرا ما يكون جهلنا لدوافعنا مصدرا للقلق والتوتر النفسي وحتى أزمات نفسية، فلا غلو إذا قلنا أن معرفة الإنسان بدوافعه الحقيقية تعينه على التحكم فيها وتوجيهها وبالتالي ضبطها. والدافع (الدافعية) متصل بجميع موضوعات علم النفس، فهو أرضية كل سلوك لأنه وثيق الصلة بعمليات الإدراك والتخيل والتذكر والإبداع والأداء... إذ لا سلوك دون دافع.

1- معنى الدافعية وأهميتها في التعلم

يشير مصطلح الدافعية إلى عملية إستثارة السلوك وتوجيهه والمحافظة عليه لتحقيق أغراض معينة، أي تلك الظروف الداخلية التي تحرك الفرد لسد نقص أو حاجة معينة سواء كانت أولية (بيولوجية) أو ثانوية (نفسية إجتماعية)، ولهذا نجد مفهوم الدافع يرتبط بمفهوم الحاجة «حيث تشير الحاجة إلى تغير أو نقص أو زيادة في حالة الفرد مما يسبب حالة من التوتر والقلق يسعى الدافع إلى إزالتها وإعادة الفرد إلى حالة من التوازن والتكيف، أي أن وظيفة الدافع (كحالة سيكولوجية داخلية) هي إشباع حاجات الفرد والمحافظة على توازنه وتكيفه في بيئته الخارجية والداخلية.»[1] أنها طاقة كامنة تثير في الفرد سلوكا مستمرا ظاهرا (يمكن ملاحظته) أو خفيا (لا يمكن ملاحظته).

كما أن مفهوم الدافعية يقترن بمفهوم الحافز باعتبار أن كل واحد منهما يعبر «عن حالة توتر عامة نتيجة لشعور الكائن الحي بحاجة معينة. وهذا غير صحيح. فمفهوم الحافز أقل

[1] - عدنان يوسف العتوم وآخرون، **علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق**، ، مصدر أعلاه، ص.170.

عمومية من مفهوم الدافع بحيث يندرج تحته. وأن مفهوم الدافع يستخدم للإشارة إلى فئتي الدوافع الفسيولوجية والسيكولوجية. خذ مثلا دافع الجوع، إنه فسيولوجي المنشأ. ودافع الإنجاز وهو سيكولوجي المنشأ. أما مفهوم الحوافز فيشير إلى الدوافع السيكولوجية المنشأ فقط.»[1]

الدافع كما يعرفه الدكتور أحمد عزت راجح هو «حالة داخلية – جسمية أو نفسية- تثير السلوك في ظروف معينة، وتواصله حتى ينتهي إلى غاية معينة.»[2]

كما تُعرف دافعية العمل بأنها تلك القوى المعقدة والميول، والحاجات، وحالات التوتر، والآليات التي تحرك وتحافظ على السلوكات المتعلقة بالعمل باتجاه تحقيق الأهداف الشخصية.[3]

ا- أنواع الدوافع:

لو نظرنا إلى سلوك الإنسان لوجدنا أنه تحدده دوافع **فطرية** (أولية) لازمة لحفظ بقائه كدافع البحث عن الطعام والنوم، لكن هذا الإنسان يتفاعل مع بيئته الإجتماعية فتضطره إلى تعديل بعض دوافعه وتكوين دوافع **ثانوية** مكتسبة (أي نفسية إجتماعية) كدافع الانتماء وتحقيق الذات. هذه الدوافع تسمى ثانوية ليست لعدم أهميتها بل لأن صلتها بالتكوين النفسي أكثر من صلتها بالتكوين الفسيولوجي، فالدافع إلى الحب والحنان مثلا لا يقل أهمية عن الغداء، فأبحاث علم النفس (مدرسة التحليل النفسي مثلا) تؤكد على أهمية العلاقة الودية الموجودة بين المولود وأمه، فكثير من حالات الإنحراف مردها إلى إفتقار الحب والأمن في الطفولة.

ومن أهم الدراسات التي تصدت لموضوع الدافعية لدى الإنسان نظرية ماسلو(Abraham Maslow) الذي يفترض أن الدافعية الإنسانية تنمو على نحو هرمي لإنجاز حاجات ذات مستوى مرتفع ولقد وجد أن ثمة خمسة أنواع من الحاجات الأساسية تمثل هذه الحاجات هرماً تحتل الحاجات الدنيا (الفيزيولوجية) قاعدته (كالحاجة إلى الطعام والشراب والنوم والرغبة الجنسية). وتليها الحاجة إلى الأمن (وتتمثل في الثقة والطمأنينة والدفاع)، ثم الحاجة إلى الاتصال بالآخرين (التعامل مع الآخرين وإقامة روابط معهم) فالحاجة إلى إحترام الذات (الحاجة إلى الإعتراف والقيمة والإنجاز والكفاءة والتقدير)، وأخيراً الحاجة إلى تحقيق الذات (تحقيق الفرد لإمكاناته). وإذا حصل تعارض بنفس القوة بين الحاجات الدنيا والحاجات العليا فالدنيا هي التي تسيطر وتظهر حتى تشبع. هذه الحاجات يرتبها ماسلو على شكل هرمي كما يوضحه الشكل الموالي رقم(4).

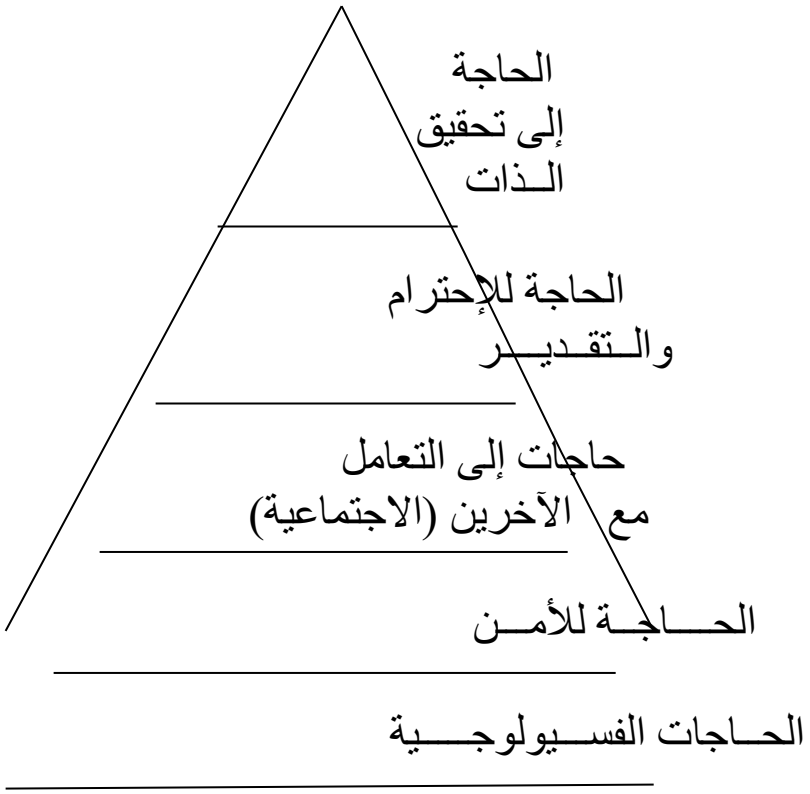
---

[1] - سامي محمد ملحم، **سيكولوجية التعلم والتعليم: الأسس النظرية والتطبيقية**، مصدر أعلاه، ص.146.

[2] - محمد محمود محمد، **علم النفس المعاصر في ضوء الإسلام**، ص.133.

[3] - على احمد عبد الرحمن عياصرة، **القيادة والدافعية في الإدارة التربوية**، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، ط. الأولى، 1426هـ-2006م، ص.89.

شكل رقم (4) هرمية ماسلو للحاجات



الحاجات الفسيولوجية التي بها يحافظ الفرد على وجوده كالحاجة إلى الغذاء والراحة والجنس، هي منطلق كل الحاجات فعندما يحرم منها الفرد تصبح باقي الحاجات وكأنها غير موجودة، تليها الحاجة إلى الأمن الذي يتوفر للفرد من خلال شعوره بأنه قادر على الإبقاء على علاقات مشبعة ومتزنة بينه وبين أفراد أسرته وزملائه إلى الحاجة إلى تحقيق الذات. هذه الحاجات الأساسية « تمتد على مراحل نموه الفردي. فالحاجات الفسيولوجية تحتل مكان الصدارة في سلوك الوليد. وما أن يكبر قليلاً حتى يصبح الأمن بالنسبة له أكثر أهمية وحيوية. وبعد مرور بعض الوقت يتجه بنشاطه نحو إقامة صلات متعددة مع الآخرين، ثم إلى تقويم ذاته وتقديرها. وعندما يصير مراهقاً تبدو على مظاهر سلوكه تأثيرات الحاجة إلى تحقيق الذات. ويزداد شأن هذه التأثيرات شيئاً فشيئاً إلى ما بعد سن الرشد.»[1] ولقد أكد ماسلو على أهمية الحاجة إلى تحقيق الذات كتب يقول: «حتى عندما تشبع هذه الحاجات جميعاً، فإن بوسعنا، مع ذلك، أن نتنبأ في الغالب (إن لم يكن على الدوام) إذا لم يقم الفرد بعمل ما أعد له بأنه سرعان ما ينشأ عدم رضا وقلق جديدان. ولكي يكون الموسيقار منسجماً مع نفسه يتعين عليه أن يبدع الموسيقى، وعلى الفنان أن يرسم، وعلى الشاعر أن ينظم الشعر. إن على الإنسان أن يكون من يمكنه أن يكون. ولعل بالإمكان أن ندعو هذه الحاجة إلى تحقيق الذات... فهي تعني رغبة الإنسان في أن يحقق ذاته، بل وسعيه لكي يصبح من بوسعه أن يكون. »[2]

[1] - بدر الدين عامود، **علم النفس في القرن العشرين** (ج.1)، المصدر أعلاه، ص. 432.433.
[2] - ينظر المصدر نفسه، ص.433.

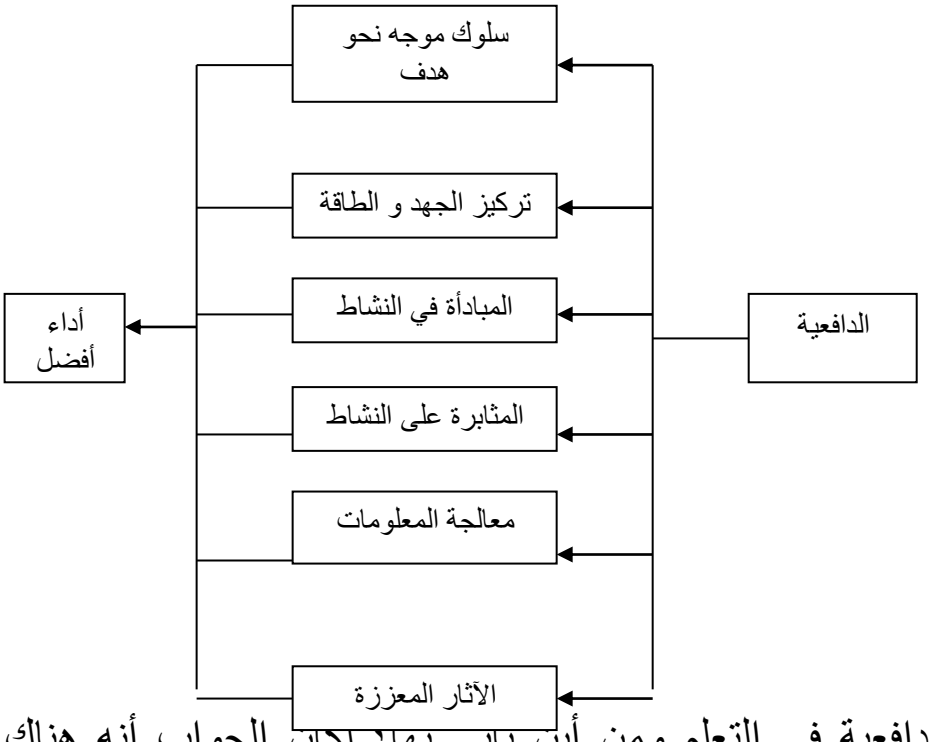
ب- علاقة الدافعية بالتعلم:

للدافعية علاقة مباشرة بالتحصيل المدرسي إذ هي التي توجه السلوك وتحدد الأهداف وتعزز التعلم. وهناك مؤشرات دالة على مستوى الدافعية عند المتعلمين يمكن ملاحظتها من خلال المظاهر العامة داخل القسم كالحماس والسرور وقوة التركيز والإهتمام بالواجبات والمبادرة والمثابرة والرغبة في الانجاز وتحقيق الأهداف التعليمية وإستغلال الأخطاء إيجابيا.

فالدافعية تزيد من الطاقة المبذولة مما ينتج عنها نشاط ومثابرة فتؤثر بالتالي على كيفية ومقدار معالجة المتعلم للمعلومات والتعامل معها وهذه المخرجات كلها تؤدي إلى تحسين في الأداء.

هذا التأثير يمكن تلخيصه في الشكل[1] الموالي رقم (5).

الشكل رقم(5) تأثير الدافعية في السلوك والتعلم



ج- مصادر الدافعية:

لو تساءلنا عن مصدر الدافعية في التعلم ومن أين تأتي بها؟ لكان الجواب أنه هناك مصدرين الأول (داخلي) متعلق بالمتعلم والثاني (خارجي) خاص بالمادة المتعلمة. فهناك من ينغمس في المادة لأن ذلك يشعره بالسعادة ويجد فيها متعة ولذة في العمل أو لأنها تحقق له رغبة أو توصله لهدف معين أو لرغبة خارجية لأنه يحب الظهور والعلامات الجيدة والجوائز.

أما هيوت (Huitt) فيشير إلى وجود سبعة مصادر تندرج تحت الدوافع الداخلية والخارجية متمثلة في:

[1] - المصدر عدنان يوسف العتوم وآخرون، **علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق**، مصدر أعلاه، ص. 173

1- المصادر الخارجية السلوكية وتكتسب عن طريق الإشراط وتتعلق بتجنب أو تقوية سلوكات معينة.

2- المصادر الإجتماعية تتعلق بمواقف التفاعل الإجتماعي.

3- **المصادر البيولوجية** تتعلق بمواقف الجوع والعطش أي الإستثارة البيولوجية.

4- المصادر المعرفية تتعلق بمواقف الإنتباه والإدراك وحل المشكلات.

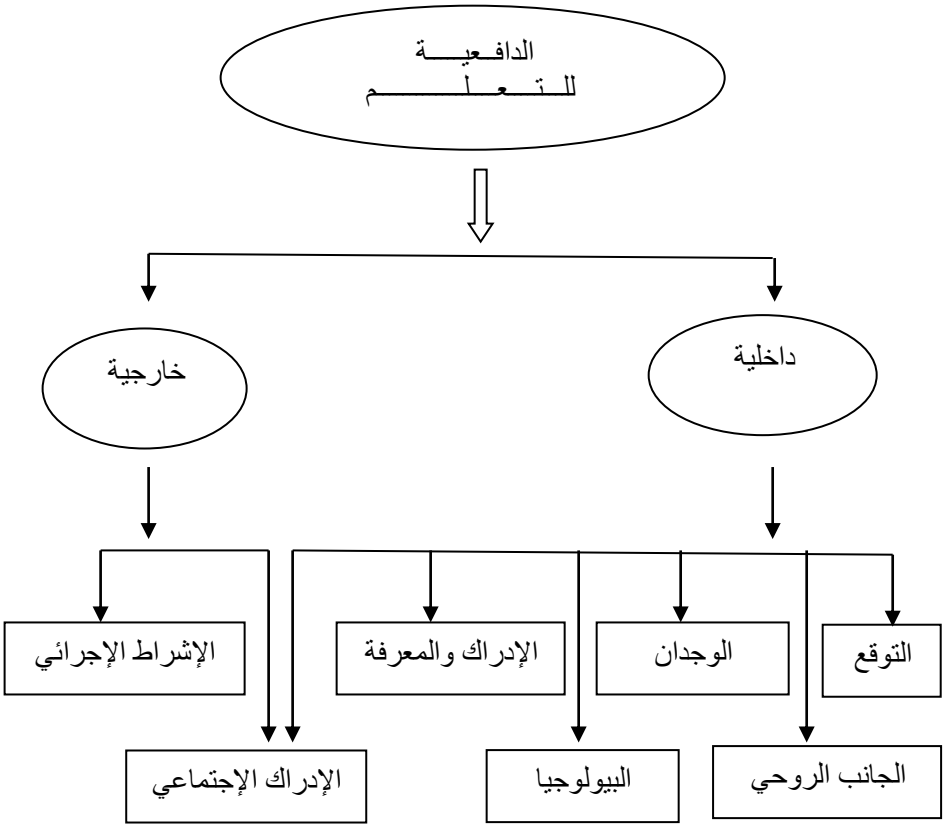
5- المصادر الانفعالية تتعلق بمصادر الفرح والحزن والمشاعر والذات.

6- المصادر الروحية تتعلق بعلاقة الفرد بالخالق والكون وفهم الذات ودورها في الحياة.

7- المصادر التوقعية وتتعلق بطموح الفرد وأحلامه وقدرته على تخطي العقبات.

هذه المصادر يمكن تمثيلها في الشكل الموالي رقم (6)

الشكل رقم(6) مصادر الدافعية



2- وظيفة الدافعية في التعلم:

كما أشرنا لذلك فلا تعلم دون دافع معين سواء كان داخليا أم خارجيا، لأن نشاط الفرد وتعلمه تحدده الظروف الدافعية الموجودة في هذا الموقف، وللدافعية في عملية التعلم وظائف عديدة من أبرزها[1]:

1- **الوظيفة الإستثارية:** لأن الدافع لا يسبب السلوك إنما يستثيره، وأحسن درجة إستثارة هي الدرجة المتوسطة لأن نقص الإستثارة يؤدي إلى الرتابة والملل عند التعلم وزيادتها الكبيرة تؤدي إلى تشتت الإنتباه.

2- **الوظيفة الإنتقائية:** هي إنتقاء السلوك الملائم بحيث توجه السلوك نحو مثير معين.

[1] - سامي محمد ملحم، **سيكولوجية التعلم والتعليم: الأسس النظرية والتطبيقية**، مصدر أعلاه، ص. 150-151-152.

3- **الوظيفة الباعثة للدوافع:** هو ما يحرك السلوك نحو غاية ما عندما تقترن مع مثيرات معينة، فالاهتمام بمادة معينة يكون أكبر عندما يرتبط بهذه المادة باعث أكبر أو ثواب أكبر. سلوك الفرد يمكن أن يتبع بأربع حالات مميزة:

- حصول الفرد على شيء مرغوب فيه بعد قيامه بالسلوك.
- حصول الفرد على شيء غير مرغوب فيه بعد قيامه بالسلوك.
- إنتهاء وضع غير مرغوب فيه نتيجة قيام الفرد بالسلوك.
- إنتهاء وضع مرغوب فيه نتيجة قيام الفرد بالسلوك. والحالة الأولى والثالثة هي حالات باعثة تعمل على تقوية السلوك.

4-**الوظيفة التوجيهية للسلوك:** توجيه السلوك نحو هدف معين.

5- **الوظيفة التوقعية**: هو إعتقاد مؤقت بأن ناتجا سوف ينجم عن سلوك معين.

غير أننا يمكن تلخيصها في ثلاثة وظائف أساسية:

الأولى: تحرير الطاقة الإنفعالية الموجودة في الفرد.

الثانية: تركيز الطاقة في الموقف التعليمي مما يجعله يستجيب له ويهمل نوعا ما المواقف الأخرى.

الثالثة: تجعل الفرد يحدد الأهداف مما يجعله يحافظ على الإستمرارية في السلوك حتى يشبع الحاجة الناشئة عنده.

3- **العوامل المؤثرة في قوة الدافعية للتعلم:**

قوة الدافعية للتعلم تتوقف على عدة عناصر منها ما هو متعلق بالمادة ذاتها وطريقة تقديمها، تنظيمها، أهميتها للمتعلم، النتائج المترتبة عن تعلمها، طريقة تدريسها... ومنها ما هو متعلق بالمتعلم ذاته وحاجاته، خبرات النجاح والفشل، ضغط الجماعة التي ينتمي إليها، أو بكفاءة المعلم في إستثارة النشاط عند المتعلمين. على العموم قوة الدافعية للتعلم تتوقف على مراعاة بعض النقاط نلخصها فيما يلي:

- أن تحدد الأهداف بدقة وتكون مرتبطة بالدافع عند المتعلم وبنوع النشاط الممارس، أي أن تكون الكفاءات المراد تنميتها عند المتعلم تخدم الأهداف التعليمية حتى لا يشعر المتعلم أنه يقوم بجهد لا طائل منه.
- تحديد الكفاءات المرجوة بدقة حتى يستغل الجهد أحسن إستغلال.
- أن تكون الكفاءات مناسبة لمستوى المتعلمين (العقلي والبدني) لأن المستويات التي تفوق إستعداداتهم (الذهنية وحتى الفسيولوجية) تخلق لدى المتعلم إحباطا وسيحجم عن بذل أي جهد لتحقيق هدف يتعذر عليه الوصول إليه.
- أن يلحق المعلم الإثابة بتحقق الهدف مباشرة، لأن ذلك يزيد من القوة الفاعلة للدافع.[1] والواقع أن أهم عنصر في توفير الدافعية عند المتعلم هو «كفاءة المعلم في استغلال دوافع التلاميذ وتوجيه هذا النشاط وضمان إستمراره حتى يتحقق الهدف، وفي سعيه عليه أن لا يفرط في استخدام المكافآت. وأن يراعي الحذر في استخدام المنافسة بين التلاميذ، وأن يتعرف على معدل التقدم عند كل تلاميذه ومستوى تحصيله، حتى لا يدفعهم لمستويات تفوق إستعداداتهم،

[1] -ينظر صالح محمد علي أبو جادو، **علم النفس التربوي**، المصدر أعلاه، ص.263-264

مما قد يؤدي إلى الفشل والشعور بمرارة الإحباط.»[1] لذا يبدو لنا أنه من المهم أن نهتم أولا بدافعية المعلم قبل المتعلم لأنه هو مركز المشكلات التربوية ومركز حلولها، لأن جو العمل واستثارة المتعلمين وإدارة القسم سيقوم بها هذا المعلم مركز القسم، «فقد أظهر الأدب النظري أن دافعية المعلمين تعتبر العامل الحاسم في تحقيق الأهداف التربوية، فالمعلم ذو الدافعية العالية يدخل المتعة على برامج وأنشطة المدرسة ويشعر بالفاعلية الشخصية ويكثف جهوده من أجل النجاح فيركز على إنتاج مهامه باستخدام الإستراتيجيات الإبداعية من أجل تحقيق الأهداف التربوية.»[2] ولذا فالإهتمام بما يزيد دافعية المعلم أمر ضروري لإنجاح العملية التربوية.

من العوامل التي تزيد من تحسين دافعية المعلم نذكر الشعور بالإنجاز والنجاح في أداء المهمة (الدرس، النشاط)، إعتراف الإدارة بمساهمة المعلم في أداء المهمة (النجاح)، الشعور بالمسؤولية.

وتبقى الدافعية في العملية التعليمية أمر في غاية الأهمية، فمن دونهـا لا يمكن أن يكون هناك تقدم علمي أي اجتماعي. لكن وللأسف من خلال ملاحظاتنا الميدانية ومعايشتنا للوضع التعليمي فإنه يمكننا القول أن معظم طلابنا اليوم وللأسف أصبحت دافعيتهم في مستوى الحضيض، تقريبيا في طريقها إلي التلاشي، الأمر الذي بات مؤشرا خطيرا على المستوى التعليمي، يصعب من خلاله على المعلم والأستاذ (مهما كانت درجة دافعيته هو) إستثارة الطاقات الكامنة لدى بعض تلامذته المحبطين، وما أكثر عددهم في القسم. ما نراه اليوم وبكثرة من حالة اللامبالاة لدى كثير من الطلاب في اهتماماتهم الدراسية، وضعف رغبتهم في المشاركة وإنجاز الأعمال المنزلية، وانحدار. وتدني مستوى الطموح لديهم يدفعنا إلى القول أن الدافعية "تحتضر" داخل هؤلاء الطلاب المحبطين الذين فقدوا نشوة التعب والسهر من أجل النجاح.

والسؤال الذي يبقى مطروحا هو: ما الذي جعل الأمر يصل إلى هذه الحالة من التردي والتراجع، في الوقت الذي تتسابق فيه دول العالم بأبنائها إلى المخترعات الحديثة والتكنولوجيا المذهلة التي نعيشها اليوم ونستعملها ويتهافت كل واحد منا على استعمالها بل التباهي بها، ألهؤلاء الأجناس دافعية لا حدود لها حتى وصلوا إلى ما أصبحت عقولنا نحن اليوم لا تدركه أو لا تصدقه بسهولة؟ أهذا حدث لهم بأعجوبة؟ إلى أين سنصل إذا بقينا نردد مقولة أن الدراسة أمر لا فائدة منه!؟

المحور الخامس: العمليات العقلية المعرفية

I – الذكاء والقدرات العقلية: تعريفه، طبيعته، الفروق الفردية في الذكاء.

II- التذكر والنسيان: مفهوم التذكر، تفسير التذكر من خلال نظرية معالجة المعلومات أساليب تحسين الذاكرة.

III- الإنتباه: تعريفه، أنواعه، العوامل المؤثرة فيه، آثار الإنتباه على العملية التعليمية.

IV - الإحساس والإدراك: طبيعة عمليتي الإحساس والإدراك،

---

[1] - المصدر نفسه، ص.264.

[2] - على احمد عبد الرحمن عياصرة، **القيادة والدافعية في الإدارة التربوية**، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، ط. الأولى، 1426هـ-2006م، ص.94.

العوامل الذاتية لإدراك الحس الجيد وآثاره على التحصيل الدراسي.

I - الذكاء والقدرات العقلية: تعريفه، طبيعته، الفروق الفردية في الذكاء.

عندما نقول عن شخص إنه يتمتع بذكاء مرتفع فإننا قد نعني أشياء متعددة مثل سرعة البديهة، وقوة الفهم والتحصيل، والاستفادة من الخبرات، والتفوق والقدرة على حل المشكلات والتكيف لواقعه... هذه المعاني المتعددة التي نطلقها على مفهوم الذكاء هي من الأسباب التي جعلت من هذا المفهوم موضعا للخلاف والجدل بين علماء النفس.

وإذا حكمنا على شخص بالذكاء أو الغباء فهذا مقارنة بأشخاص آخرين، وهذا القول يشير إلى حقيقة علمية ملموسة مؤداها أن هذا المفهوم يجب أن يخضع تصوره لمنطق الفروق الفردية، وبعبارة أخرى فإنه يمكن النظر إلى الذكاء بصفته بعدا أو إمتدادا أو سلما يحتل كل واحد منا درجة ما عليه، فبحسب ما نتصف به من الذكاء يكون موقعنا على هذا البعد (السلم). وأن ما يفعله الفرد إنما يتلخص في الحقيقة في ملاحظة أداء هذا الفرد على مجموعة من الأعمال أو الإختبارات أو المقاييس وأن نقارن هذا الأداء بمعيار عام يمثل في الحقيقة متوسط أداء أفراد – من نفس العمر- في المجتمع الذي ينتمي له هذا الشخص.

الذكاء من أكثر المفاهيم إرتباطا بالتحصيل المدرسي وشيوعا في ميدان التربية والتعليم. والوقوف عليه يساعد المعلم على فهم أحد العوامل أو المحددات الرئيسية والمهمة لإنجاح عملية التعليم الأمر الذي يسهل على المعلم القيام بمهامه بفعالية ويسر.

ا- مفهوم الذكاء:

مفهوم الذكاء حتى وإن اختلفت العبارات الدالة على هذا المظهر العقلي، فإنه من أقدم المفاهيم إذ نشأ في إطار الفلسفة القديمة، ولقد تعددت مفاهيمه تبعا لتعدد وظائفه وكثرة مقوماته واتساع ميدانه، فنجد مثلا المفهوم البيولوجي الذي يؤكد على الذكاء في عملية التكيف، بينما المفهوم الفسيولوجي يبرز أهمية التكامل الوظيفي للجهاز العصبي، أو التأكيد على الناحية الإجتماعية والتأكيد على التفاعل الاجتماعي أو النظر إليه عن طريق الربط بينه وبين ميادين النشاط الإنساني الأخرى كأن يُنظر إلى الذكاء وكأنه القدرة على التعلم أو تخزين المعلومات والمعارف، كما أُعتبر الذكاء كطاقة أو وظيفة إدراكية أو ملكة. وأياً ما كان فإن مفهوم الذكاء متصل اتصالا كبيرا بالقدرة على التعلم.

ولقد تطورت معاني الذكاء نتيجة لتطور وسائل القياس ونجاحها في تحديد عناصره المختلفة رغم الإنتقادات المختلفة الموجهة لهذه الروائز واتهامهما بالتحيز إلى ثقافة معينة وعدم ملاءمتها لكل المجتمعات كون بعض بنودها مثلا تسأل الشخص عن معلوماته بالنسبة لأمور معينة في مجتمعه أو حضارته فضلا عن الوظيفة الأساسية للذكاء إذ أغلب النظريات الحديثة تنظر للذكاء بصفته مساويا للقدرة على معالجة الرموز المجردة والمفاهيم، أي القدرة على التجريد وهذا يعتبر في حد ذاته إغراء بالسقوط في استنتاجات حضارية متحيزة ومتعصبة. فعلى أي أساس يجب أن نعالج مسألة القدرة على التجريد وتكوين المفاهيم بصفتها مرادفة ومماثلة تماما للذكاء؟ «لكن هذا هو ما يفعله علماء النفس في دراستهم للذكاء في الوقت

الحالي: ينظرون إلى أكثر الجوانب الإجتماعية ارتباطا بالنجاح والتفوق والثروة في داخل المجتمعات الغربية فيجدون أنها مرتبطة بالنجاح والثقافة والنضوج التربوي الأكاديمي. ويجدون أن أكثر القدرات العقلية تعبيرا عن النجاح الأكاديمي والتفوق الدراسي ترتبط بالقدرة على فهم الرموز والتعامل مع المفاهيم العقلية وتكوين المجردات. وتأتي بعد هذا مجهوداتهم في تكوين إختبارات تعكس في تصورهم النجاح في هذه القدرة فمن يتفوق فيها فهو ذكي ومن يفشل فهو غبي.»[1]

ومن أبرز الأسماء الأولى التي درست الذكاء دراسة علمية والبحث فيه وقياسه نجد سير فرانسيس جالتون (Sir Francis Galton) (1822-1911) الإنجليزي (مؤسس علم النفس الفارقي) والعالم الفرنسي ألفريد بينيه (Alfred Binet) (1857-1911) الذي وضع أول مقياس للذكاء سنة 1905 إستجابة لدعوة من وزير التعليم الفرنسي لدراسة مشكلة التخلف الدراسي ولوضع طريقة موضوعية لتشخيص الأطفال المتخلفين. لهذا فكر بينيه وزميله ثيوفيل سيمون (Simon) في أنه يجب قبل وضع برنامج لتدريب المتخلفين أن نضع وسيلة موضوعية تعيننا على التميز بين المتخلفين والأذكياء بدلا عن الإعتماد على التقديرات القائمة على التخمين الذاتي للمدرسين أو الإداريين.

من هذه الأسماء كذلك لدينا ديفيد وكسلر (David WECHSLER) ولويس تيرمان (Lewis TERMAN) وغيرهم. وما نود الإشارة إليه أن لا نغفل إسهامات العلماء المسلمين في هذا الميدان نذكر منهم ابن الجوزي (الذي عاش في بداية القرن السادس الهجري) الذي كتب كتابا أسماه "الأذكياء" ناقش في أحد أبوابه موضوع الذكاء وفرق بينه وبين الفهم وحدة الذهن وناقش في أبواب أخرى العلامات التي يستدل بها على التصرفات الذكية.[2]

ب- تعريفه وطبيعته:

الذكاء في اللغة من الفطنة والتبصر ويقال "ذكت النار" أي توقدت وزاد إشتعالها، وبهذا المعنى فالذكاء هو زيادة القوى العقلية والإدراك.

هناك تعريفات مختلفة له إذ عرف بالقدرة على اكتساب القدرة (ودرو Woodrow) كما عرفه تيرمان (Terman) بأنه القدرة على التفكير المجرد. أما ألفريد بينيه فعرفة بأنه القدرة على التفكير السليم ويشمل أربعة عناصر رئيسية:

- توجيه الفكر في اتجاه معين والإستمرار في هذا الاتجاه.
- الفهم.
- الإبتكار.
- نقد الأفكار ووزن قيمتها.

وكما اختلف في تحديد معنى الذكاء اختلف كذلك في تحديد طبيعته، فهناك من اعتبره قدرة واحدة عامة أساسية (مثل بينيه)، وهناك من رأى أن للذكاء عاملين: عامل عام تشترك فيه كافة النشاطات العقلية على اختلاف أنواعها، وعوامل خاصة بكل نشاط من هذه النشاطات تتميز بها عن غيرها مثل سبيرمان (Spearman)، وهناك من إعتبر وجود ذكائين: ذكاء سائل

[1] -عبد الستار إبراهيم، **الإنسان وعلم النفس**، عالم المعرفة، الكويت، فبراير، 1985 ص.251

[2] - ينظر عدنان يوسف العتوم وآخرون، **علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق**، مصدر أعلاه، ص.135

(Fluide) وذكاء صلب أو متبلور (Cristallisé) مثل كاتل (Cattel)، أو كمن ذهب إلى القول أنه يتكون من 180 قدرة عقلية منفصلة مثل جيلفورد (Guilford)[1]

لفهم طبيعة الذكاء ومكوناته اتخذ العلماء كذلك أساليب متنوعة واختلفوا في ما إذا كان ذكاء الفرد مكونا من قدرة واحدة عامة أم من قدرات عقلية متعددة. فنشأت نظريات نذكر منها:

*** نظرية سبيرمان أو نظرية العاملين:**

حسب سبيرمان أي نشاط عقلي يعتمد على عاملين:

- **عامل عام** يدخل في كل العمليات العقلية ويرمز له بالحرف (G)، وهو يوجد عند كل فرد لكن بدرجات مختلفة لأن الناس يختلفون في قدراتهم العقلية، ويعرف العامل العام بأنه قدرة الإنسان على إدراك العلاقات، وهو طاقة عقلية يستخدمها الفرد في كل عمل يحاول إنجازه.

- مجموعة **عوامل خاصة** أو المحددة يرمز لها بالحرف (S) وتخص مهمة معينة بحد ذاتها، فالعوامل الضرورية في إنجاز مهمة حسابية تختلف عن العوامل الخاصة بإنجاز عمل لغوي أو عملي-تطبيقي.

*** نظرية ثيرتسون (Thurstone):**

عكس سبيرمان هذه النظرية ترى أن الذكاء متكون من مجموعة من القدرات العقلية الأولية المترابطة، وقال بوجود سبع قدرات عقلية أولية مختلفة:

- **القدرة المكانية (الفراغية)**، وهي قدرة الفرد على تصور الأشياء في الفراغ وإدراك العلاقات المكانية وتحديد موقعها واتجاهها وأشكالها.

- **القدرة العددية**، هي قدرة التعامل مع الأرقام وإجراء عمليات حسابية كالجمع والطرح.

- **الإستيعاب اللفظي**، وهي القدرة على فهم اللغة المسموعة أو المقروءة وامتلاك أكبر رصيد ممكن من المفردات.

- **الطلاقة اللفظية:** القدرة على استخدام الكلمات، - **القدرة على الحفظ والتذكر**، و- **السرعة الإدراكية**، و- **التفكير الإستدلالي**.

*** نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر (Gardner):**

يرى جاردنر أن هناك عدة أنواع من الذكاء منفصلة نسبيا عن بعضها البعض فالأشخاص المختلفون يملكون أنواعا مختلفة من الذكاء: فهناك من لديه قدرة في اللغة والآخر يتفوق في الموسيقى ومن الطلاب مثلا من لديه قدرة مميزة في الرياضيات، وهذا الذكاء للثقافة دورا مهما فيه. فالذكاء الفراغي مثلا ينعكس في عدة أوجه حسب الثقافات: في الثقافة الأمريكية ينعكس مثلا في أعمال الرسم والنحت والتصوير والهندسة؛ ولكنه قد ينعكس لدى بعض القبائل البدائية في كينيا في قدرة الفرد على تمييز أغنامه من بين قطعان الغنم الكثيرة...[2] وغيرها من النظريات المفسرة للذكاء حتى وإن كان أصحاب بعض الأبحاث حول الذكاء قد اتهموا بالتحيز

---

[1]- المصدر نفسه، ص. 137-138.

[2]- ينظر عدنان يوسف العتوم وآخرون، **علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الأولى، 2005. ص. 142

والعنصرية مثل هانز إيزنك الذي عندما دُعي لإلقاء محاضرة عن آخر تطورات مقاييس الذكاء وذلك على مجموعة من الطلاب في مدرسة لندن للعلوم الاقتصادية (London School of Economics) فوجئ الطلاب الحاضرون أثناء انتظارهم للعالم النفسي الشهير بمجموعة أخرى من الطلاب تطالب بمنع أيزنك من إلقاء محاضرته، وما حدث له بجامعة برمنجهام (Birmingham) في بريطانيا سنة 1972 «عندما دعي لإلقاء محاضرة هناك ففوجئ بمنشورات تطلب من الكلية عدم الإصغاء "لأيزنك " لأنه يتخذ بحوثه وسيلة للهجوم المباشر على الطبقات الفقيرة والعلماء التقدميين ولأنه فاشستي وداعية للبرجوازية باسم العلم.»[1] وما حدث له ولكن بصورة أعنف عندما دعي أيزنك سنة 1977 لإلقاء محاضرة في جامعة سيدني (Sydney University) بأستراليا حيث ألقيت قنابل الدخان في القاعة ولطم أحد أساتذة جامعة سيدني عندما أراد أن يقدم أيزنك للحديث أمام الطلاب. وما حدث لأيزنك «حدث أيضا لعالم أمريكي آخر هو أرثر جينسن (Jensen) من جامعة كاليفورنيا بركلي الذي تعرضت بحوثه عن الذكاء، وبين الوراثة والبيئة، لهجوم أشد وردود فعل أعنف بدءا من سنة 1969 إثر مقال له نشر في مجلة التربية بجامعة هارفار (Harvard Educational Review) والتي كانت بمثابة الديناميت الذي أشعل الحرب بين أنصار الوراثة وأنصار البيئة في موضوع الذكاء.»[2] وأخطر من هذا أن تزيف البحوث العلمية لصالح النظرة العنصرية إذ «تبين بالأدلة العلمية القاطعة أن العالم النفسي البريطاني الراحل سيريل بيرت (Cyril Burt) قد زيف عن عمد بحوثه التي يثبت فيها أن 80 % من الذكاء يخضع للوراثة.»[3]

وسيبقى الجدل قائم بين تأثير الوراثة (الجنس) أو البيئة على ذكائنا إلى أن تأتي بحوثا أكثر دقة وشمولية لتثبت ما ستثبته.

ما يمكن التأكيد عليه ويجب على المعلم أن يراعيه في بناء دروسه وتقديمها وبناء الإختبارات ومختلف التقويمات هو أنه هناك فروقا فردية.

ج- الفروق الفردية في الذكاء:

لا يوجد شك في القول أنه هناك تأثير مباشر للوراثة على السلوك البشري ولا سيما في ميدان التعلم؛ لكن هذا لا يمنعنا كذلك من القول أننا إذا استطعنا أن نفرق بين أفراد يحملون نفس النموذج الوراثي ونضعهم في أمكنة مختلفة لاتضح أن تعلمهم ونموهم في مختلف جوانبه كان متفاوتا.

فالفردية خاصية تتجلى في كل واحد منا، ومن الصعب، إن لم نقل مستحيلا، أن نجد متعلمين متشابهين لحد كبير، ومرد ذلك إلى مزيج من العوامل الوراثية والبيئية (الأسرة والثقافة والمستوى الإقتصادي) التي لم نستطع أن نحدد نسبها.

والفروق الفردية «هي الإنحرافات الفردية عن متوسط المجموعة في صفة أو أخرى جسمية أو عقلية، أو نفسية. وقد يكون مدى هذه الفروق صغيرا أو كبيرا.»[4]

---

[1] - عبد الستار إبراهيم، **الإنسان وعلم النفس**، عالم المعرفة، الكويت، فبراير، 1985 ص. 238

[2] - عبد الستار إبراهيم، **الإنسان وعلم النفس**، المصدر أعلاه، ص. 238

[3] - المصدر نفسه ص. 238

[4] - سامي محمد ملحم، **سيكولوجية التعلم والتعليم: الأسس النظرية والتطبيقية**، ، مصدر أعلاه، ص.82

ومادام معترف بوجود الفروق الفردية فما هو مداها ومقدارها؟ وهل يمكن قياسها؟ وهل هذه الفروق حقيقية في خصائص المتعلمين الدفينة أو في قدراتهم؟ أم فروقا في الأداء يمكن تعديلها ومعالجتها؟ إن مثل هذه الأسئلة وغيرها يطرحها كل معلم لمعالجة قضاياه التربوية.

لقد حاول علماء النفس تفسير هذه الفروقات الفردية لاسيما سلوك المتعلمين وتركزت البحوث حول قدرات الإنسان العامة المسماة بالذكاء، وانقسم العلماء إلى مؤيد لأثر البيئة على الذكاء أو مناصر لأثر الوراثة.

كما حاولوا قياس الذكاء باختبارات خاصة ومن أولى وأشهر هذه الإختبارات إختبار بينيه (كما أشرنا إلى ذلك) الذي قام لويس تيرمان (TERMAN, Lewis Madison) (1877-1956) سنة 1916 من جامعة ستانفورد بتكييفه للبيئة الأمريكية وأصبح يعرف بمقياس "ستانفورد-بينيه" والذي تمت مراجعته سنة 1937 وسنة 1960، ونشرت سنة 1972 معايير جديدة تشمل أطفالا من الطبقة السوداء والأقلية الإسبانية والمكسيكية. هذه الإختبارات لا يمكن تعميمها على كل الثقافات لأن «هناك طرقا أخرى من التفكير تنتشر في الحضارات المختلفة وتتميز بها بعض المجتمعات وهي التي تفشل إختبارات الذكاء حتى الآن في معالجتها. تقع المسؤولية الكبرى على عاتق العلماء في الدول الأفريقية ودول العالم الثالث في محاولة إبتكار إختبارات الذكاء ملائمة حضاريا وتقيس قدرات ومهارات ترتبط بالنجاح والتفوق في تلك الجماعات ذاتها.»[1] ومنه فمن الطبيعي أن نتساءل عن مدى صدق وثبات وفعالية الإختبارات المختلفة للذكاء في تحديد القدرات العقلية عند المتعلمين ومدى تأثيرها على المعلمين في إصدار الأحكام عن المتعلم، واتخاذها حجة للحكم على تلامذتهم بالذكاء أو الغباء مما قد يؤدي إلى إضعاف مستوى الأداء عند المتعلم أو المعلم، إضافة إلى تأثيرها على مفهوم الذات ومستوى الطموح عند كليهما.

وما نود الإشارة إليه هو أن يبقى المعلم فطنا لمختلف التقويمات التي يضعها (ونذكر هنا الفروض والإمتحانات) حتى يكون أكثر موضوعية وتكون أدواته أكثر صدقا وثباتا في تحديد مستويات تلامذته، بعيدا عن الذاتية والأحكام المسبقة.

II- **التذكر والنسيان:** مفهوم التذكر، تفسير التذكر من خلال نظرية معالجة المعلومات...

1- مفهوم التذكر:

ترتبط عملية التعلم بعمليات عقلية كثيرة ومنها: التذكر والنسيان، التصور والتخيل، الإدراك والإنتباه، تداعي المعاني، الإستدلال والإستنباط، والإستقراء.

التذكر عملية حيوية تبدو بوضوح في حياتنا، وذلك لأن كل حادثة مهما كان شأنها لا بد أن تترك آثارها في شعورنا أو في لا شعورنا. ويظل هذا الأثر قائما تحت الطلب وقتما نستدعيه فيحضر فتسمى هذه العملية تذكر أو يغيب فيسمى نسيان. ولهذا نقول التذكر والنسيان عملية جانبها الإيجابي هو التذكر، وجانبها السلبي هو النسيان علما أن للنسيان إيجابياته.

---

[1] - عبد الستار إبراهيم، **الإنسان وعلم النفس**، مصدر أعلاه، ص.253

ومن الواضح أن فهم الذاكرة والإهتمام بها يعتبر أساسيا لفهم التعلم، فلا يمكن أن يكون تقدما من محاولة لأخرى إلا بتذكر شيئ من المحاولات السابقة، فالكفاءات تبنى انبناءا، فكيف نتعلم إذا فقدنا ذاكرتنا؟

والذاكرة تتوقف على شروط عامة متعلقة بالفرد كالعمر والذكاء والصحة الجسمية والنفسية، وشروط متعلقة بالمادة المتذكرة والظروف العامة.

وهناك فرق بين التذكر والتفكير والتخيل وهي كلمات متجاورة متداخلة.

أما التفكير لا يختص فقط بخبرات الماضي، التي هي جوهر عملية التذكر، والتي يأخذ منها التفكير ما يناسب الموقف المفكر فيه ليعيد تنظيمها وترتيبها ليواجه المشكلات التي تقابله في حاضره ومستقبله. التفكير مظهر من مظاهر الذكاء يمكن تنميته وتطويره، ومن أغراض التربية والتعليم هو إكساب المتعلم العادات الفكرية السليمة وتنميتها.

أما التخيل فإنه في بعض صوره كأحلام اليقظة يعتمد على علاقات غير حقيقية وغير موجودة في عالمه الحسي ليبني عليها تصورات وحلولا للمشكلات الحقيقية أو الإفتراضية التي تواجه الفرد. كذلك يجب أن لا ننكر الدور الذي يلعبه التخيل في عملية التفكير.

إذن التذكر هو قدرة عقلية معرفية يتم بها تسجيل وحفظ واسترجاع الخبرات الماضية من إدراكات و أفكار ومشاعر، هذا الإسترجاع يتم إما:

- **تلقائيا،** كأن يخطر ببالنا صورة شخص أو يتردد في أذهانا بيت شعري دون أن نبدي من ناحيتنا أي جهد أو محاولة واضحة.
- **باستدعاء أو استرجاع إرادي (متعمد)** لشيء سبق وأن تعلمناه مثلما يفعله التلميذ وقت الإمتحان مثلا.
- **بالتعرف،** كأن أتعرف على شخص من خلال صوته أو رؤيته.

عملية التذكر تتوقف على عناصر منها:

1- **مقدار التعلم،** فالشيء الذي تعلمناه جيدا نتذكره جيدا لمدة أطول،

2- **الوقت،** فكلما طال الوقت بين تعلم شيء ما ومحاولة تذكره بعد ذلك زادت إحتمالات نسيانه، وهنا تظهر أهمية المراجعة وإعادة التمرين في فترات متقاربة حتى نحتفظ بما تعلمناه ونثبته. وللمعلم الدور الكبير في تثبيت المعلومات عند المتعلم، من جملة ما يفعله المعلم هو تذكير التلاميذ من حين لآخر خلال الدرس بالقوانين مثلا والمعلومات لحفظها في ذاكرة المتعلم.

3- **درجة الفهم،** يختلف مقدار التذكر باختلاف درجات فهمنا للمادة التي نتعلمها.

4- **الدوافع والرغبات والميل،** الخبرات السارة نميل إلى تذكرها أكثر من السيئة.

2 ـ مراحل التذكر:

أولا- الحفظ:

وهو القدرة على التحصيل وتخزين المعلومات، وهو نوعين: تلقائي، ومتعمد. في ميدان التعليم هناك إستراتيجيات في الحفظ عند كل شخص وحسب المادة المتعلمة.

ثانيا ـ الإسترجاع:

وهو إستحضار ما حفظه الإنسان ووعاه في الماضي إلى الحاضر، وهو كالحفظ نوعان: تلقائي، ومتعمد. والعامل الأكبر في سهولة الإسترجاع هو الربط. فقوانين الترابط لها أكبر الأثر في الإسترجاع، والروابط المنطقية تعتبر ذات أهمية (كربط أرقام الهاتف بحوادث تاريخية مهمة لنا)

ثالثا ـ التعرف:

هو معرفة أن ما نسترجعه سبق أن مر بنا حقيقة، وأنه جزء من خبرتنا، والتعرف أسهل من الإسترجاع الذي نجد صعوبة في استحضار ما حفظناه.

رابعا ـ التحديد:

أي تحديد الزمان والمكان الذي وقعت فيه التجارب والخبرات في الماضي.

3 ـ أنواع التذكر:

ينقسم التذكر إلى عدة أنواع حسب موضوعاته وهي:

أ- ذاكرة لفظية: تساعد صاحبها على تذكر الألفاظ وإعادتها ثانية دون اهتمام بمعانيها كاسترجاعنا لقصيدة شعرية.

ب- ذاكرة عقلية: تهتم بالمعاني أكثر من إهتمامها بالألفاظ، فهي تقدر على استعادة المواقف الماضية واسترجاعها، كتذكر حوادث قصة وتسلسلها، أو معاني قصيدة، أو تلخيص عناصر محاضرة من غير تذكر الألفاظ والعبارات التي قيلت.

ج- ذاكرة حسية: يمكنها إستعادة كل المؤثرات الحسية بصرية كانت أو سمعية أو ذوقية بكل تفاصيلها ومميزاتها.

4- تفسير التذكر من خلال نظرية معالجة المعلومات:

بعض التجارب العلمية وخبرة الحياة اليومية توحي بأننا نتذكر أو ننسى لقوة أو لضعف أو لتداخل الإرتباطات الموجودة بين المثيرات والإستجابات. فقد ننسى أي مفتاح يصلح لفتح باب المكتب لتداخله مع الآخرين، وننسى رقم هاتف لتداخله مع الأرقام الأخرى، أو نتذكر تاريخ حادثة لارتباطها بحادثة أخرى؛ لكن التقدم في ميدان الكمبيوتر وطريقة معالجة المعلومات لفتت الإنتباه إلى إمكانية النظر إلى الدماغ البشري على أنه جهاز لمعالجة المعلومات. كما أن قدرة الحاسوب على معالجة المعلومات واستعماله في الميادين المختلفة من الحياة بدا لبعض الباحثين أن ينظر إلى الإنسان كنظام متطور لمعالجة المعلومات في موضوعات عديدة كالإدراك والذاكرة والتذكر.

نظام معالجة المعلومات يؤدي ثلاث وظائف رئيسية:

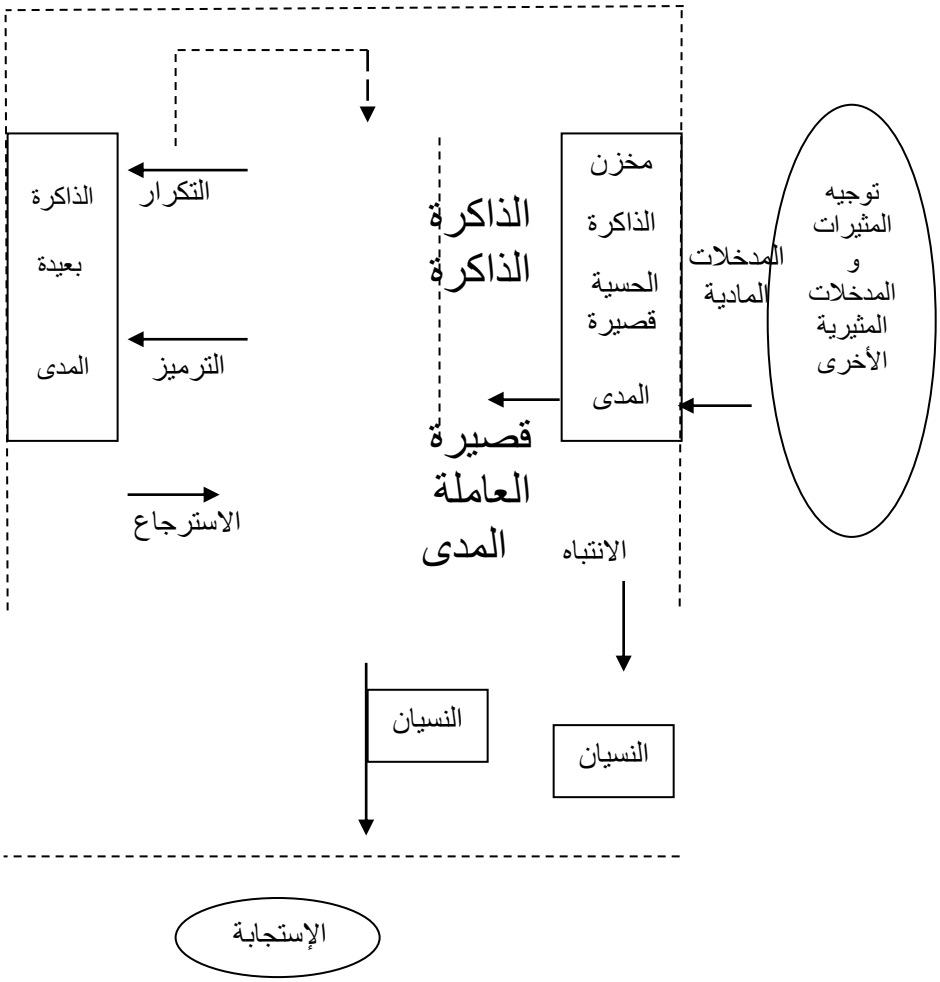
- إستقبال المعلومات الخارجية أو ما يسمى بالمدخلات وتحويلها أو ترجمتها بطريقة تمكن الجهاز من معالجتها في مراحل المعالجة التالية.
- الإحتفاظ ببعض هذه المدخلات على شكل تمثيلات معينة (التخزين).
- التعرف على هذه التمثيلات واستدعاؤها واستخدامها في الوقت المناسب.

ولو نظرنا إلى الذاكرة البشرية لوجدنا أن لها ثلاث عمليات:[1]

- **الترميز:** أي إعطاء المعاني للمثيرات الحسية الجديدة من خلال عمليات التسميع والتكرار والتنظيم والتلخيص وغيرها ليضمن وصول المعلومات إلى الذاكرة الدائمة.
- **التخزين أو الإحتفاظ:** تخزين مؤقت في الذاكرة القصيرة، ودائم في الذاكرة الطويلة لاستخدام المعلومات وقت الحاجة.
- **الإسترجاع أو التذكر:** إستدعاء أو إستخراج المعلومات المخزنة واستعمالها.

في الشكل الموالي رقم (7) نبين كيفية حدوث التفكير ومعالجة المعلومات:

لشكل رقم (7) نموذج معالجة معلومات الذاكرة[2]



الذاكرة تبدأ بالمثير الذي يلفت إنتباهنا وهو أول خطوة في عملية الذاكرة وهي بداية العمليات العقلية الداخلية ولذا إستثارة عقل المتعلم ولفت الإنتباه من الخطوات الأولى والأساسية

[1] - عدنان يوسف العتوم وآخرون، **علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الأولى، 2005. ص.291.

[2] - المصدر، صالح محمد علي أبو جادو، **علم النفس التربوي**، مصدر أعلاه، ص. 192.

في عملية التعليم، فتغيير نبرات الصوت عند الشرح أو كتابة بعض الجمل أو الكلمات في الصبورة بلون معين بغرض إستثارة أو تركيز إنتباه المتعلم عملية مهمة في ترسيخ المعلومات في ذهن المتعلم علما أن هذه الذاكرة الحسية قصيرة جدا في مداها الزمني، «ويتم تخزين المثيرات أو المعلومات الواردة من البيئة بطريقة مختصرة، لمدة تقل عن نصف ثانية في المخزن الحسي قصير المدى، الذي يعتقد أن طاقته الإستيعابية غير محدودة والتي يمكن أن تتضمن مخزنا مستقلا لكل حاسة. ويحدد الإنتباه ما يمكن أن يحدث بعد ذلك. ويعتبر ذلك نقطة هامة في المعالجة، لأن ما تتم معالجته في الوقت الراهن في الذاكرة العامة عنصرا رئيسيا في تحديد المثير الذي ننتبه إليه. وإذا لم يتم الانتباه للمعلومات الجديدة، فإنها تنسى وتتلاشى، أما إذا انتبهنا إليها فإنها تنتقل من الذاكرة الحسية قصيرة المدى إلى الذاكرة قصيرة المدى، والذاكرة العاملة، والذاكرة قصيرة المدى، ذاكرة واعية تمثل كل ما نعيه في وقت ما. وطاقة التخزين في هذه الذاكرة محدودة بحوالي سبع وحدات من المعلومات.»[1] إن هذه المخازن الثلاثة للذاكرة كل واحدة لها أهميتها وتعمل بطريقتها. تتدفق المعلومات من مخزن لآخر لنقوم بالمعالجات الضرورية لذلك.

فالذاكرة الحسية تقوم باستقبال المعلومات الحسية (السمعية، البصرية، التذوقية،...) ومعالجتها في وقتها (وإلا نُسِيت) ثم تنتقل إلى الذاكرة قصيرة المدى (أو الذاكرة العاملة) حيث يتم ترميزها مفاهيميا بمساعدة الذاكرة طويلة المدى. هذه الذاكرة الوسيطة بين المخزن الأول والثالث سميت بالعاملة كونها تستقبل المعلومات من كليهما وتستخدمها في معالجة المعلومات الجديدة. أما المعلومات التي لم تخضع للمعالجة فسوف تزول (تنسى) من الذاكرة خلال 15-30 ثانية «ولكي نضمن إنتقال المعلومات إلى الذاكرة طويلة المدى هناك عمليتان ضروريتان هما: التسميع والترميز ونعني بالتسميع إعادة المعلومات أكثر من مرة، وهي عملية تفسر لنا أثر الأولوية، حيث يتذكر المفحوصون الكلمات التي في آخر القائمة وتلك التي في أولها.»[2] فيتذكر الطالب بسهولة بداية المحاضرة ونهايتها.

5- النسيان:

يمر الإنسان بخبرات وتجارب كبيرة ولكن يصعب عليه أن يحتفظ بها كلها، فما احتفظ به من خبرات وعادات مهارية يسمى وعي وما تسرب وافتقده يسمى نسيان. وهو يحدث في الشخص العادي في حدود مقبولة كظاهرة نفسية طبيعية ويمكن أن يحدث نتيجة لبعض الإضطرابات النفسية أو العضوية كالإصابات الدماغية.

ومع أهمية الذاكرة وفوائدها الكثيرة في حياتنا العامة تأتي كذلك أهمية النسيان، فالنسيان مفيد في كثير من الأحيان بل قد يكون ضرورياً؛ لأن هذا الكم الهائل من المدركات الحسية لو احتفظنا به لاختلطت ربما علينا الأمور. ثم إننا بحاجة إلى النسيان لنحرر أنفسنا من الماضي حتى نتوافق مع حاضرنا المتجدد. لقد تمر بالإنسان ذكريات فاجعة، كفقدان حبيب، فكيف نعيش دونه لولا هذا النسيان (ولو جزئيا). إنه رد فعل لسلامتنا، إنه صمام الأمان.

---

[1] - صالح محمد علي أبو جادو، **علم النفس التربوي**، مصدر أعلاه، ص.193

[2] - عدنان يوسف العتوم وآخرون، **علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الأولى، 2005. ص.294. 295.

النسيان يرتبط بمفهوم الزمن فكلما زادت المدة الزمنية بعد التعلم زادت إحتمالية النسيان وهذا ما أكده ابنغهاوس (Ebbinghaus) منذ 1885 ويعد كتابه "حول التذكر" الذي نشره عام 1885 هو واحد من أكثر المؤلفات في علم النفس التجريبي دقة وأصالة.

وما نود الإشارة إليه هنا هو أن ليس كل ما نفشل في استرجاعه يسمى نسيانا: إننا لا نتذكر الموعد لأننا لم نكن منتبهين وقت الإعلان على هذا الموعد، ولم نسترجع المعلومة المطلوبة وقت الإمتحان لأننا لم نعالجها جيدا.

ويمكن تقسيم النسيان إلى نوعين رئيسين هما:

أ - النسيان غير المرضي.

ب - النسيان المرضي.

والتفرقة بينهما مهمة من ناحية التشخيص والعلاج.

ولقد دلت تجارب كثيرة أن بين الناس فروقا فردية كبيرة في الوعي والنسيان.

أ- أسباب النسيان:

قدمت تفسيرات ونظريات للنسيان منها النظرية **الكيميائية**، و**العصبية** و**الوظيفية** وحتى التفسير الديني (الإسلامي).

1 - نظرية الضمور: وتشير هذه النظرية، بأن ذكرياتنا وخبراتنا السابقة المسجلة في الدوائر الكهربائية والعصبية في المخ (كما تسجل الأغاني أو المحاضرات على شريط التسجيل)، تضعف آثارها بمرور الزمن نتيجة التمزق وتلف الخلايا.

2- نظرية التداخل (التزاحم): إن تداخل أوجه النشاط المختلفة أثناء النهار، وتداخل المعلومات وتقاحمها في الذاكرة القصيرة والطويلة يشتت المعلومات المخزنة ويسهل نسيانها.

3- نظرية الكبت: نظرية التحليل النفسي في تفسيرها للآليات الدفاعية عند الإنسان (السوي والمريض) ترى أن الكبت طريقة لا شعورية تنسينا الحوادث التي إذا تذكرناها نشعر بألم نفسي شديد، نظرا لترابط هذه الذكرى بحادث أو شخص أو نشاط سبب لنا في فترة سابقة ألما وقلقا وإحباطا شديدا، مما يجعل النسيان عبارة عن ميكانيزم دفاع.

إننا نتعرض إلى الفشل في استحضار بعض الذكريات جزئيا أو كليا، بصفة مؤقتة أو دائمة، الناتج عن الصدمات النفسية، واعتبروا فقدان الذاكرة (أمنيزيا) نوع من رفض التعامل مع الأحداث. والخبرة المكبوتة لا تعني إتلافها بل تخزينها في اللاشعور ويمكن إسترجاعها بطرق التحليل النفسي.

4- كما يعتبر النسيان مرضا روحانيا لا يخلو من دس الشيطان وهمزه، يقول الله تعالى: بسم الله الرحمن الرحيم (وَقَالَ لِلَّذِي ظَنَّ أَنَّهُ نَاجٍ مِنْهُمَا ٱذْكُرْنِي عِندَ رَبِكَ فَأَنْسَاهُ ٱلشَّيْطَانُ ذِكْرَ رَبِهِ فَلَبِثَ فِي ٱلسجْنِ بِضْعَ سِنِينَ.) {سورة "يوسف" (42)} وقال الله تعالى (قَالَ أَرَأَيْتَ إِذْ أَوَيْنَآ إِلَى ٱلصَّخْرَةِ فَإِنِي نَسِيتُ ٱلْحُوتَ وَمَآ أَنْسَانِيهُ إِلاَّ ٱلشَّيْطَانُ أَنْ أَذْكُرَهُ وَٱتَّخَذَ سَبِيلَهُ فِي ٱلْبَحْرِ عَجَباً.) {سورة " الكهف"(63)}. و غيرها من الآيات.

وينقسم النسيان كمرض روحاني إلى أربعة أقسام:

- القسم الأول: نسيان الذكر، أي عبادة الله.
- القسم الثاني: الغفلة، من قلة التحفظ والتيقظ أي تركه إهمالا من غير نسيان.
- القسم الثالث: السهو، والسهو هو نسيان الحاضر ولا يوجد له علاقة في نسيان الماضي. (ٱلَّذِينَ هُمْ عَن صَلاَتِهِمْ سَاهُون.) {سورة "الماعون"(5)}
- القسم الرابع: فقدان الذاكرة. المتعلقة بالمعرفة والحواس (الذاكرة البصرية (كعدم المقدرة على التعرف على شخص)، أو سمعية،...).

ب- أساليب تحسين الذاكرة:

لعلاج النسيان غير المرضى يستدعى أن نحسن الظروف التي يتم فيها التعلم ومراعاة شروطه الجيدة المتعلقة بطريقة التعليم، تنظيم المادة، ودافعية المتعلم، وقدراته العقلية، وحتى غذاءه.

وما نود الإشارة إليه هنا مرة أخرى أن المهارات اليدوية أقل نسيانا من المهارات المعرفية (تعلم سياقة السيارة لا يُنسى حتى وان لم أقم بالفعل لمدة زمنية طويلة).

محسنات الذاكرة تقوم على طرق مختلفة ومتعددة من أجل الوصول إلى المعلومة المراد تذكرها. من أقدم الطرق نذكر الأرجوزة ("الأرجوزة في الطب لابن سيناء" (980م-1037م) وغيرها، عدد أبياتها يتراوح بين 1326 – 1334، وتعتبر هذه الأرجوزة مختصرا لكتاب "القانون في الطب"، يسهل على طلاب الطب قراءتها وحفظها). نذكر منها هذه الأبيات حول الطفل:

الطفل يحفظ ببطن أمه	كي لا يُصيبَ آفةً في جسمه
فاحتط على الحامل في معدتها	كي لا ترى الفسادَ في شهوتها
ويُصلَحُ الدمُ ويُنْقَى الفضْلُ	إن هاجها الدمُ فلا تَفْصِدْها

أو هـاجها خلط فلا تُسهلها ذاك الذي يـكون مـنه الطفـل
بل بالبرود والتطافي اقصـدها بل بتـلطف لـــه عامـلها

أو ألفية ابن مالك، وهي طريقة تنظيم المعلومات وتقديمها للمتعلم تسمح بحفظها في الذاكرة واسترجاعها، حتى وإن يعاب على هذه طريقة التدريس إعتمادها على الحفظ.

- علاج النسيان يتوقف على مدى حدته والنظرية المفسرة للذاكرة. من بين عمليات تقوية الذاكرة وعلاج النسيان هناك إستراتيجية تقوم على فكرة تعميق الروابط بين المعلومات أو المثيرات الجديدة وبين الخبرات السابقة للفرد حيث تستغل البنى القديمة (الكفاءات المكتسبة أو ما يسمى بالمعارف السابقة) لتساعد على تذكر مثيرات ومواقف جديدة. من هذه الإستراتيجيات:

- **إستراتيجية الموقع** (أو طريقة لوسي، أو تخيل المكان) تتم من خلال ربط المعلومات المراد تذكرها بمواقع جغرافية في البيئة معروفة ومألوفة للفرد، كأن نربط أسماء الأيام بأماكن في البيت.

- **إستراتيجية الكلمة المفتاحية** باختيار كلمة مفتاحا يدل على الجملة أو الفكرة.

- وهناك العديد من الأفكار والإقتراحات لتحسين الذاكرة منها **تنظيم التعلم** واستخدام **الأشكال والخرائط** المساعدة على تلخيص الأفكار وإدماجها في الذاكرة خاصة طويلة المدى أو تكرار محاولة الإسترجاع.

III- الإنتباه: تعريفه، أنواعه، العوامل المؤثرة فيه، آثار الإنتباه على العملية التعليمية.

الانتباه مثل الإحساس ليس موضوعا جديدا بل اهتم به الفلاسفة القدماء باعتباره تركيز عضو حسي على موضوع أو شيء ما. والدراسة العلمية للإنتباه يمكن القول أنها كانت مع علماء النفس التجريبيين الأوائل مع مدرسة فونت، «ولقد اهتم العلماء بالإنتباه باعتباره الخاصة المركزية للحياة الذهنية ومهمته الأساسية هي توضيح مضامين أو محتويات الوعي وتحويل مادة الإحساس الخام إلى إدراك وفهم من خلال إستبطان الخبرة الشعورية.»[25] غير أن هذه النظرة إلى الإنتباه تحولت مع البحوث الفسيولوجية والكشف عن الأساس العصبي لهذه العملية.

للانتباه تعريفات عديدة منها: «وضوح الوعي أو بؤرة الشعور.»

- «تهيؤ ذهني للإدراك الحسي وهو يمثل بدوره استعدادا خاصا داخل الفرد يوجهه نحو الشيء الذي ينتبه إليه لكي يدركه.»

---

[25] - سامي محمد ملحم، **سيكولوجية التعلم والتعليم: الأسس النظرية والتطبيقية**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط.2، 2006. ص.198

- «مجموعة من الإستعدادات الحركية التي تسمى أحيانا بالوجهات الحركية التي تيسر إستجابة الكائن الحي.»[26]

أ- أنواع الانتباه:

نحن ننتبه إلى الموضوعات أو الأشياء والأشخاص، أي إلى مختلف الإحساسات إما **إراديا** عندما نركز شعورنا على الإحساس أو مصدره، وهذا الجهد عند الأطفال لا يدوم طويلا ويشعرون بالملل وعدم التركيز، لذا عند عملية التعليم والتعلم ننوع من النشاط في الحصة الواحدة حتى لا يشعر الطفل بالملل وعدم الإنتباه للموضوع الواحد. أو **لا إراديا** عندما تفرض المنبهات (الداخلية أو الخارجية) نفسها. أو **إعتياديا** لا يبذل فيه الفرد جهدا ويسمى تلقائيا.

ب- العوامل المؤثرة فيه:

تنقسم هذه العوامل إلى عاملين:

* منها ما هو متعلق بالخصائص الموضوعية للمنبه (السياق الذي يرد فيه المنبه، وظروف الموقف).

* منها ما هو متعلق بالعوامل الذاتية الخاصة بالفرد المنتبه (شخصيته، دوافعه، ميوله، حالته الصحية...).

ولقد اهتم علماء النفس خاصة بالعوامل الخارجية التي تجعل أكثر إثارة للإنتباه من غيرها وهذا ما نلاحظه في اللوحات الإشهارية مثلا من اختيار للألوان ودلالتها الثقافية وقدرتها على جلب الإنتباه، والعبارات وخلفيتها الدينية- الثقافية، والحركة (حركة هذا اللوحات الإشهارية، والأسهم الخاطفة، واللوحات المضيئة.)، أو من مثيرات سمعية...

الإنتباه ضروري في ميدان التعليم وحتى يتعلم الطفل يتطلب إستبعاد المثيرات المشتتة للإنتباه والتي ليس لها علاقة بالموضوع المتعلم، والتركيز على المتغيرات ذات العلاقة بالموضوع.

- الإختيار الحسي الملائم كالتركيز(السمعي) على شرح الأستاذ للموضوع وتتبع الشرح (بصريا) في السبورة في آن واحد مثلا، أو الاستماع للإيقاع الشعري والكتابة العروضية، أو التركيز على حاسة واحدة فقط الرؤية مثلا عند القراءة دون اللجوء إلى الحواس الأخرى.

[26] - المصدر نفسه، ص.198-199.

- نقل الانتباه من مهمة إلى أخرى كنقل البصر من سطر إلى السطر الموالي ومن مفهوم إلى آخر إذ يعاني بعض التلاميذ من صعوبة الإنتقال من كلمة إلى كلمة مثلا.

- مدة إستمرار سلوك الإنتباه المطلوبة، على المعلم مراعاة هذه المدة بما يتناسب ومستوى التلميذ ومعدل تعلمه.

IV - الإحساس و الإدراك: طبيعة عمليتي الإحساس والإدراك،

العوامل الذاتية لإدراك الحس الجيد وآثاره على التحصيل الدراسي.

كان الإعتقاد السائد منذ عدة قرون أن الجسم كله حساس للآلام مثلا، ولم يكن واضحًا لأحد يومذاك أن هناك أعصابًا متخصصة في جسم الإنسان لنقل أنواع الأحاسيس (الحرارة، البرودة)، حتى «توصل عالم الأعصاب الإسكتلندي تشارلز بيل (1774-1842) عام 1811 والعالم الفيزيولوجي الفرنسي فيليب ماغندي (1783-1855) عام 1822 إلى التمييز بين الأعصاب الحسية والأعصاب الحركية. ولقد كان شائعاً قبل هذا التاريخ أن القدرة الحسية والقدرة الحركية وظيفتان تقوم بهما جميع الأعصاب دون تمييز أو تحديد.»27 والأعضاء الحسية المختلفة نوافذ لاستقبال المعلومات (المثيرات) والأحداث والظواهر المحيطة بنا. ويمثل الإحساس حلقة الوصل بين المنبهات (الداخلية والخارجية) ووعينا (إدراكنا) لها.

1- الإحساس:

عرف الإحساس في ضوء النظرية البنائية بأنه وحدة (unité) أو عنصر حسي غير قابل للتحليل أو التفسير ولكنه قابل للإدراك والوعي عندما يتم استثارة عضو حسي معين بمنبه خارجي أو داخلي.28

ويحدث الإحساس عن طريق إثارة أطراف الأعصاب الموجودة في الأعضاء الحسية وانتقال هذا التنبيه في الأعصاب الحسية إلى المخ الذي يترجمها. ويجب أن نحس وندرك العالم، والإحساس والإدراك عمليتان متلازمتان تساعدنا على التأقلم والتوافق مع المحيط، هل يمكن أن نعيش دون إدراك الإحساسات التي ترد إلينا مما هو بداخلنا أو مما هو حولنا؟

---

27 - بدر الدين عامود، **علم النفس في القرن العشرين** (ج.1)، منشورات اتحاد الكتاب العرب دمشق – 2001، ص.54. 55.

28 - سامي محمد ملحم، **سيكولوجية التعلم والتعليم: الأسس النظرية والتطبيقية**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط.2، 2006. ص.179

من شروط الإدراك الحسي وجود الذات المدركة والموضوع المدرك، وكي يكون هذا الإدراك الحسي هناك شروط متعلقة بالذات، كالسلامة الفيزيولوجية (سلامة أعضاء الحس) والنفسية وشروط متعلقة الموضوع كعتبة المثير.

- خطوات الإحساس:

* يبدأ الإحساس بالتنبيه الذي يمثل طاقة تؤثر في الخلايا المستقبلة كأمواج كهرومغناطيسية (أمواج صوتية أو ضوئية) أو كيميائية، أو ميكانيكية...
* الاستقبال و الإرسال نقل النبضات العصبية حث المثير إلى المخ.
* التنبيه في المراكز الحسي بالمخ
* تفسير الإحساسات وإدراكها.

3- الإدراك:

لو اعتمدنا على التعريف البسيط التالي للإدراك وقلنا إنه" الإحساس بالشيء وفهمه" لقلنا أنه عملية نفسية- فسيولوجية تعتمد على خبرات الفرد وذكائه. ويمكن كتابة عملية الإدراك على الشكل التالي:

$$\text{الإدراك} = \left\{ \begin{array}{l} \text{إثارة حسية في العضو} \\ + \\ \text{وعي عصبي في الدماغ} \\ + \\ \left\{ \begin{array}{l} \text{خبرات} \\ + \\ (\text{معارف سابقة}) \end{array} \right. \end{array} \right.$$

«ويتم الإحساس عادة بإحدى الحواس المتوفرة للإنسان، أما الفهم فيحدث بربط محتوى الإحساس أو موضوعه بما يمتلكه الفرد بدماغه من معلومات سابقة بخصوصه. فإذا كانت هذه الخلفية المعرفية كافية لاستيعاب الشيء بتمييزه وتبويبه، أي كافية لفهمه، عندئذ يتم للفرد ما نسميه الإدراك.»[29]

ولحدوث الإدراك الجيد هناك شروطا منها:

- غنى البيئة بالمثيرات الحسية وتنوعها، ولهذا في ميدان التربية والتعليم يحبذ أن ننوع من المثيرات الحسية.
- سلامة أعضاء الحس والجهاز العصبي (الأجهزة المستقبلة والمرسلة).
- شخصية سليمة في انفعالاتها.
- توفير الدوافع لتوجيه الفرد نحو الفهم السليم.

وأي خلل في هذه العوامل وغيرها يؤدي إلى إضطرابات في الإدراك وما يترتب عليها من صعوبات التعلم. إضافة إلى ذلك فان إستراتيجيات التعلم تختلف من فرد لآخر، وفاعلية التدريس تكون مرتبطة إلى حد ما بهذه الإستراتيجيات أو

[29] - محمد زياد حمدان، **الدماغ والإدراك والذكاء والتعلم**، دار التربية الحديثة، عمان، الأردن، 1406-1986. ص.36.

الوسيط الإدراكي (فمنهم من يعتمد في تعلمه على حاسة السمع ومنهم من يعتمد على بصره، أو على الحفظ...) ومنه فعلى المعلم الإنتباه إلى هذه الإختلافات والتنويع من طرق التدريس حتى يستفيد كل متعلم.

4- الإدراك الحسي:

هو تنظيم الإحساسات وإعطاءها معنى وهنا تظهر شخصانية العملية، فكل شخص يدرك بطريقته المثيرات المختلفة، إننا لا نقف موقفا سلبيا تجاه التنبيهات المختلفة، فالعقل يضيف، يكمل، أو يحذف، وينظم ويؤول ما يصل إليه من إحساسات. الإدراك الحسي هو «قدرة المرء على تنظيم التنبيهات الحسية الواردة إليه عبر الحواس المختلفة ومعالجتها ذهنيا في إطار الخبرات السابقة والتعرف عليها وإعطائها معناها ودلالتها المعرفية المختلفة.»[30]

الإدراك الحسي له أهميته البالغة في توجيه السلوك. ويتأثر بعدة عوامل منها داخلية أي خاصة بالفرد المدرك ومنها موضوعية خاصة بالأشياء (موضوع الإدراك) المدركة.

*** العوامل المؤثرة في الإدراك الحسي:**

- **العوامل الذاتية:** كالحاجات الفسيولوجية أو الاتجاهات العقلية والحالات المزاجية وثقافة الفرد وقدراته العقلية. فالجوع مثلا له تأثيره على إدراكاتنا وهنا نذكر تجربة (مورفي وآخرون Murphy &autres) إذ عرض على جماعة، حُرِمتْ من الطعام لفترات مختلفة، ثمانين شيئا مختلفا وراء زجاج وكانت الأشياء غير واضحة عمدا ويطلب من الأفراد تحديد ما يرونه، فكان إدراكهم للطعام يزداد كلما زاد الجوع. فلمعتقداتنا وتقاليدنا وإتجاهاتنا دورها في توجيه الإدراك وتحديده، فالرسام مثلا داخل غابة يرى فيها لوحة سحرية، وعالم النبات يرى فيها تنوع بيولوجي غني...

- **العوامل الموضوعية:** أسهمت المدرسة الغشتلطية في دراسة وتحديد العوامل المساعدة على الإدراك حتى وإن كان الإدراك البصري موضوعهم الأساسي، وقد خلصوا إلى قوانين منها قانون "الصورة والخلفية" المعروف وقانون "إستبدال الوضع" (TRANSPOSITION) الذي يتضمن الإستجابة على علاقات المثيرات، وليس على المثيرات بحد ذاتها.

ويتحدث الغشتالتيون أيضاً عن قانون الشكل الحسن (تجويد الشكل)، أي حضور الشكل المميز بين جملة من الأشكال الممكنة في الوعي. وقانون "ثبات الشكل" يفسر بقاء أشكال الأشياء على حالها بصرف النظر عما يطرأ على

---

[30] - سامي محمد ملحم، **سيكولوجية التعلم والتعليم: الأسس النظرية والتطبيقية**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط.2، 2006. ص. 215.

ظروف إدراكها من تغيرات. أو "قانون التقريب" ومجمل ما تعنيه هذه المدرسة بهذه القوانين هو أن الفرد ينزع إلى إدراك الأشياء بصورة كلية ومتوازنة وحسنة بفعل العمليات الفسيولوجية الفطرية التي يقوم بها الدماغ. فالصورة ندركها كاملة ولو تخلّلتها فجوات أو ثغرات أو حتى إذا كانت مجرد خطوط متقطعة. كما ننزع إلى الربط (الإغلاق) بين النقاط الموجودة أمامنا على الورقة وإدراكها كشكل هندسي. ونؤلف بين الأشياء القريبة بعضها إلى بعض في صورة كلية.

ولا تكتفي الغشطالتية بتطبيق هذه القوانين على الإدراك البصري فحسب، بل ترى أنها تصلح لتفسير الأنواع الأخرى من الإدراك والعمليات النفسية العليا كالتفكير والتذكّر.

معرفة كيفية حدوث الإدراك يساعد المعلم في استغلال سبورته، وبناء دروسه، وتدريب التلاميذ على طريقة التفكير بحصر المجال الكلي للمشكلة المدروسة مثلا.

المحور السادس: الإدارة الصفية في التعلم

I- مفهوم الإدارة الصفية، أهداف الإدارة الصفية الفاعلة.

إستراتيجية الإدارة الصفية: الأساس الفلسفي للإدارة الصفية، تعديل السلوك والإدارة الصفية، المدخل الإجتماعي والإنفعالي للإدارة الصفية، الجماعة وديناميتها في الإدارة الصفية...

II - خصائص الإدارة الصفية وأنماطها والعوامل المؤثرة فيها.

III- الأدوار الأساسية للمعلم داخل الصف.

IV- الاتصال الفعال ووسائطه في الإدارة الصفية.

- عناصر الاتصال الفعال وشروطه في الصف التدريسية.
- شروط الاتصال الفعال في الصف الدراسي.
- العلاقة الإنسانية ودورها في الإدارة الصفية.
- عوائق الاتصال الفعال في حجرة الدراسة

V- مشكلات الإدارة الصفية.

I - مفهوم الإدارة الصفية، أهداف الإدارة الصفية الفاعلة:

إستراتيجية الإدارة الصفية: الأساس الفلسفي للإدارة الصفية، تعديل السلوك والإدارة الصفية، المدخل الإجتماعي والإنفعالي للإدارة الصفية، الجماعة وديناميتها في الإدارة الصفية...

حينما نسمع عبارة "الإدارة الصفية" يتبادر إلى أذهاننا أن المقصود بذلك هو ضبط المتعلمين باستخدام الإجراءات القانونية والتأديبية، لكن فإنها تعني تهيئة وتوفير جميع الأجواء والمتطلبات النفسية والإجتماعية لحدوث عملية التعلم بصورة فعالة. أي ترتيب وتنظيم وتهيئة جميع الشروط التي تتعلق بعملية التعليم سواءً تلك الشروط التي تتصل بالمتعلم وخبراته واستعداداته ودافعيته، أم تلك التي تشكل البيئة المحيطة بالمتعلم في أثناء حدوث عملية التعلم، أي توفير أفضل الفرص للتعلم.

تعد إدارة الصف فناً وعلماً، فناً لأنها تعتمد على شخصية المعلم وأسلوبه في التعامل مع المتعلمين، والأنماط السلوكية التي يستخدمها لكي يوفر بيئة تعليمية مناسبة ويحافظ على استمرارها بما يمكنه من تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة وعلماً لاعتمادها على قوانين وإجراءات.

عموما فإن أي موقف إن لم يتم إدارته بشكل جيد وبإتقان سيفقد هويته، ويصبح مشوشاً ومحل فوضى. فالإهتمام بالنظام والإنضباط في الفصل من خلال منظور تربوي تعليمي أمر ضروري.

1- مفهوم إدارة الصف:

لإدارة الصف مدلولات ومفاهيم متعددة كل واحدة منها تنطلق من خلفية الفلسفة التربوية التي تعتمد عليها.

فإذا اعتمدنا التعريف التالي الذي يرى بأنها: " مجموعة النشاطات التي يقوم بها المعلم لتأمين النظام في غرفة الصف والمحافظة عليه"، نلاحظ فيه تركيزا على المعلم، وينظر إلى الإدارة على أنها موجهة نحو حفظ النظام الصفي فقط. فهو تعريف يستند إلى الفلسفة التسلطية في الإدارة من جهة وهو محدود في مضمونه من جهة أخرى.

أما إذا قلنا الإدارة الصفية هي: " مجموعة من النشاطات التي يؤكد فيها المعلم على إباحة حرية التفاعل للتلاميذ في غرفة الصف" لتبين منه أنه يأخذ الإتجاه العكسي للتعريف السابق، وهو يؤمن بإعطاء الحرية المطلقة للتلاميذ (بل نقول الإتجاه الفوضوي) في غرفة الصف وهو إتجاه متطرف مثل الآخر.

أما لو أخدنا وجهة نظر أصحاب المدرسة السلوكية في علم النفس فإن إدارة الصف تمثل مجموعة من النشاطات التي يسعى المعلم من خلالها إلى تعزيز السلوك المرغوب فيه لدى التلاميذ وإلغاء وحذف السلوك غير المرغوب فيه لديهم.

إدارة الصف في الواقع هو إستغلال الموقف التعليمي في كل جوانبه من أجل تحقيق الأهداف التعليمية التعلمية لأن «الحكم على إنجازات المعلمين في

أدائهم لعملية التعلم مرتبط بإدارة الصف المدرسي وضبطه. ولا شك بأن هناك علاقة وثيقة بين مفهوم إدارة الصف وضبطه من خلال تركيز الإدارة على إستغلال كل طاقات التلاميذ بشكل عام. وكذلك، من خلال كون الوقت موردا نادرا لا يمكن إحلاله أو تراكمه أو إيقافه. وبالتالي يفترض أن يستغل بشكل فعال لتحقيق الأهداف المحددة في الفترة الزمنية المعينة لذلك.»[31] وهنا نجد عنصرا جديدا في الإدارة الصفية وهو الزمن، إذ من المهم أن نخلق جوا ديمقراطيا، وتفاعلا داخل الصف، ونحقق الأهداف، ونكسب تلامذتنا الكفاءات اللازمة لكن في الوقت المناسب والمدة الزمنية المخصصة، فالأستاذ مطالب ببرنامج تكويني علما أن برامجنا أو بالأحرى مناهجنا التعليمية متكاملة ومكملة بعضها بعضا، علما أن التعليم يدعو إلى بناء المعارف والكفاءات بعضها عن بعض واستغلال هذه المعارف أو الكفاءات في الوضعيات التعليمية الجديدة، كما أشرنا إلى ذلك.

إدارة الصف تتوقف أساسا على سلوك المعلم وبالتالي على تكوينه وفلسفة التربية التي توجه سلوكه داخل الصف. ولذا نجدها تعرف «بأنها مجوعة الإجراءات المتسلسلة المترابطة ممثلة في السلوك الذي يقوم به المعلم لاستثارة إنتباه الطلبة ودفعهم إلى التركيز والإنتباه حتى يتم التعلم بشكل أفضل، وهذا يؤدي إلى تفعيل دورهم داخل الصف، كما يجب على المعلم عند إدارته للصف أن يراعي مكونات النظام ممثلا ذلك بالمدخلات والمخرجات للوصول إلى الإنجاز المتكامل من جميع الجوانب. »[32] هي مدخلات متنوعة. من قدرات المتعلم الذهنية إلى الظروف الإقتصادية– الإجتماعية- الثقافية، بصورة ملخصة الإجراءات التي يقوم بها المعلم قبل الدخول في الدرس. أما المخرجات فتشكل مجموعة الإجراءات التقويمية التفاعلية الصفية. وهي مجموعة من النشاطات التي يسعى المعلم من خلالها إلى خلق وتوفير جو صفي تسوده العلاقات الاجتماعية الإيجابية بين المعلم وتلاميذه وبين التلاميذ أنفسهم داخل غرفة الصف.

2- أهداف الإدارة الصفية الفاعلة:

تهدف الإدارة الصفية إلى توفير جميع الشروط اللازمة لحدوث التعلم لدى التلاميذ أي تطوير كفاءاتهم بشكل فعال. إنها تسعى إلى توفير وتهيئة جميع الأجواء والمتطلبات النفسية والإجتماعية لحدوث عملية التعلم بصورة فعالة. فهي نظام متكامل يهدف إلى تثمين الفعل التربوي باستغلال الطاقات والإمكانيات والموارد والظروف المحيطة بالمتعلم داخل الصف الدراسي.

وهناك ثلاثة أهداف لإدارة الصف.[33]

---

[31] - سامي محمد ملحم، **سيكولوجية التعلم والتعليم: الأسس النظرية والتطبيقية**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط.2، 2006. ص. 456.

[32] - نبيل عبد الهادي وآخرون، **التفاعل الصفي**، دار قنديل للنشر والتوزيع، عمان، ط.1. 2003. ص.176.

[33] - صالح محمد علي أبو جادو، **علم النفس التربوي**، مصدر أعلاه ص.293-294

1- **توفير وقت أطول للتعلم،** هو إستغلال الوقت إستغلالا فعليا وليس زيادة الوقت المستخدم في التعلم، هناك وقتا كثيرا ضائعا، سنفاجأ كثيرا لو قمنا بدراسة الوقت الذي يضيع في الحصص التدريسية بسبب الدخول المؤخر إلى غرفة الدراسة مثلا أو ما يفقد كل يوم من خلال ما يدور في الصف من فوضى أو من سوء الإنتقال من نقطة إلى أخرى أو من نقاشات جانبية.

2- **تحديد قواعد المشاركة الفعالة،** أي من يستطيع أن يتكلم؟ ومتى؟ وماذا يقول؟ ولمن يستطيع أن يتحدث؟ مثلا هي ضوابط السلوك. فكثيرا ما نجد المعلمين يشتكون من الفوضى داخل القسم أو حتى من "سوء السلوك" (حسب قول البعض لأن ما أراه سلوكا سيئا داخل القسم قد يراه زميلي عاديا ومقبولا) واندفاع التلاميذ في الإجابة وطرح الأسئلة "التافهة"، وكل هذا يتطلب فهم قواعد المشاركة التي هي على العموم ضمنية وتختلف من أستاذ لآخر ومن تلميذ لآخر تبعا للتربية الأسرية التي، في فروعها نجد، إختلافات كبيرة من أسرة لأخرى حتى وإن كنا ننتمي للمجتمع نفسه.

3- **إدارة الذات،** إن معرفة النفس وضبطها ليس أمرا سهلا، لذا فالنظام الإداري يهدف إلى مساعدة الفرد على ضبط النفس وتحمل المسؤولية الفردية أو الجماعية، ولو نلاحظ مثلا التعليم عن طريق المشروع، أو البحوث الفردية أو الجماعية، هو تعليم نقول عنه أنه ينمي المسؤولية عند كل متعلم.

3- إستراتيجية الإدارة الصفية:

الأساس الفلسفي للإدارة الصفية، تعديل السلوك والإدارة الصفية، المدخل الإجتماعي والإنفعالي للإدارة الصفية، الجماعة وديناميتها في الإدارة الصفية...

* **الأساس الفلسفي للإدارة الصفية:** تتطلب إدارة الصف تحديد الأهداف مسبقا والعمل على تحقيقها، أي تحديد الكفاءات المراد تطويرها أو تعزيزها أو إحداثها عند كل متعلم وهذا في الواقع لن يكون إلا من خلال التركيز على الكفاءات المكتسبة عند كل متعلم أي الأخذ بعين الاعتبار الفروقات الفردية. هذه الإنجازات التي تطرح في مجال إدارة الصف لا تتحقق إلا بأخذ بعين الإعتبار الظروف العامة المحيطة بالمعلم والمتعلم من جميع النواحي سواء كانت نفسية – إجتماعية (خاصة بالمعلم والمتعلم)، أو تربوية، أو ذهنية (عقلية). هي حلقات متداخلة تريد الإدارة الصفية مراعاتها بحثا عن استقرار المتعلم وتكيفه وتوافقه داخل غرفة الدارسة والمدرسة بصورة عامة. وبما أن البيئة التي يحدث فيها التعلم لها تأثير على فعالية عملية التعلم نفسها، وعلى الصحة النفسية للتلاميذ فإن الإدارة الصفية تعمل على تهيئتها.

*** الأسس النفسية و الاجتماعية للإدارة الصفية:** عملية التعليم والتعلم تهدف إلى تنمية الفرد وتطوير شخصيته في كل جوانبها الجسمية والعقلية والنفسية والروحية والأخلاقية، أي الجانب الإنساني من كل متعلم. « فالطالب في المحصلة، مركب معقد ذو حاجات متعددة، إن لم يدركها المربي، فلا شك أن مهمته داخل الغرفة الصفية ستكون أكثر صعوبة وتعقيدا. فهو المعني الأول والأخير داخل الصف بتحقيق أهداف التعليم وغاياته، وعليه فهو الذي يتوقع منه أن يصمم التعليم، بحيث يلبي للمتعلم حاجاته النفسية، ويساعده في بناء شخصية متكاملة.»[34] ومن الطبيعي أن يراعي الأستاذ بعض الإتجاهات حتى يكسبها المتعلم كتحمل المسؤولية، والثقة بالنفس، وأساليب العمل التعاوني، وطرق التعاون مع الآخرين، واحترام آراء ومشاعر للآخرين.

وعملية التعليم الصفي تشكل عملية تفاعل إيجابي بين المعلم وتلاميذه، ويتم هذا التفاعل من خلال نشاطات منظمة ومحددة تتطلب ظروفاً وشروطاً مناسبة تعمل الإدارة الصفية على تهيئتها. «وللمدرسة على اختلاف ما تتيحه للطالب من خبرات إجتماعية، دور كبير. وللمعلم كونه قائدا لصفه، يعرض طلابه لشتى الخبرات التي تغرس فيهم القيم الاجتماعية المرغوب فيها، والتي تهيئهم للتكيف الاجتماعي المستقبلي.»[35] والمناخ الذي يسود غرفة الدراسة مهم جدا في تسهيل تحقيق الأهداف التعليمية، فالتفاعل الايجابي بين الأستاذ والمتعلم وبين المتعلم والمتعلم ذاته أو بين المتعلم والمادة الدراسية تكون مناخا نفسيا تحاول الإدارة الصفية إستغلاله وتطويره من أجل تفعيل العملية التعليمية.

بكلام آخر نقول إن المناخ الصفي يصعب وصفه ولكن يمكن الإحساس به بسهولة.

*** الجماعة وديناميتها في الإدارة الصفية:** ممارسة المعلم للمهمات التي تشتمل عليها العملية التعليمية يعتمد على مبادئ العمل التعاوني والجماعي بينه وبين تلاميذه مما يخلق ديناميكية إجتماعية وتفاعل صفي. وما نود الإشارة إليه مرة أخرى أنه هناك عوامل مختلفة تؤثر في هذه الديناميكية الإجتماعية داخل الصف والتي يمكن تقسيمها إلى صنفين: الجانب المادي والجانب العاطفي.

فالجانب المادي الذي يمكن حصره في غرفة الدراسة أو خارجها من تهوية وإضاءة ونوع المقاعد والوسائل التعليمية المناسبة وحتى الظروف المادية (الإجتماعية- الاقتصادية) للمتعلم وظروفه الأسرية، فإذا ما توفرت بصورة إيجابية كان ذالك مما يساعد على خلق جو إنفعالي عاطفي إيجابي.

---

[34] - صالح محمد علي أبو جادو، **علم النفس التربوي**، مصدر أعلاه ص.295-296.
[35] - صالح محمد علي أبو جادو، **علم النفس التربوي**، مصدر أعلاه ص.296.

أما الجانب غير المادي فيتمثل في الجو العام السائد بين المتعلم والمعلم والمتعلم والمتعلم نفسه، كجو الصداقة غير الشكلي الذي يساعد على إبداء الرأي والتعبير عن الإتجاهات.

التعليم هو عملية تواصل وتفاعل دائم ومتبادل ومثمر بين المعلم وتلاميذه أنفسهم، لذا من الضروري إتقان المعلم مهارات التواصل والتفاعل الصفي، والمعلم الذي لا يتقن هذه المهارات يصعب عليه النجاح في مهماته التعليمية.

ديناميكية الجماعة ومشاركة المتعلمين تختلف بالطبع من موقف تدريسي لآخر، وذلك يتوقف إضافة إلى هذه العوامل المادية إلى مدى إهتمام كل معلم بموضوع الدرس ومدى تحرره من الضغوطات الخارجية. وخلق هذه الديناميكية يتوقف على نشاط المعلم وعلاقته بالموضوع المدرس ومدى إستيعابه له وعلاقته بالتلاميذ حتى لا يترك الصف بين مجموعة قليلة من التلاميذ. ويتيح الفرصة أمام الجميع ليكون لكل واحد دورا خلال الحصة. كذلك فلا يستحوذ الأستاذ فقط على وقت الحصة.

II- خصائص الإدارة الصفية و أنماطها و العوامل المؤثرة فيها:

المعلم هو العنصر الأساسي والفعال والمحرك للإدارة الصفية، لذا فسلوكه وأدواره المباشرة وغير المباشرة التي يلعبها داخل الصف هي التي تحدد أنماط الإدارة الصفية وتميز خصائصها. والخصائص المعرفية والإنفعالية التي يتميز بها الأستاذ والمعلم تحدد كذلك فعالية العملية وتشكل أحد المدخلات التربوية المهمة التي تؤثر بشكل أو بآخر في النتاج التحصيلي وتحدد الجو الإنفعالي العام داخل القسم. إننا نقول هنا الخصائص المعرفية ولا نقصد بذلك إلمام المعلم بالمادة المعلمة فقط أي ما يدرّسه المعلم بل الإلمام ومعرفة خصائص الطفل والتلميذ المتمدرس: معرفة التلميذ بخصائصه المعرفية والنفسية ومراحل تطوره الذهني وخصائص هذا التطور لأن كل ذلك من الجوانب التي على كل معلم أو من له دور في العملية التعليمية أن يكون له إطلاع عليها، فكيف نحسن التعامل مع شيء لا نعرفه؟

خصائص الإدارة الصفية تتوقف على خصائص الاتصال بين المعلم والمتعلم، والمتعلم والمتعلم. علما أن الاتصال يكون بإحدى الطريقتين:

- لفظيا عن طريق الكلام.
- غير لفظي ويكون عن طريق الإشارات والإيماءات وتعابير الوجه و مختلف الحركات...

من التقسيمات التي يمكن بواسطتها تحديد أنماط الإدارة الصفية (أساليب التعامل مع المتعلمين) إننا نصنفها إلى ثلاثة أساليب:

أ ـ **الأسلوب الفوضوي (السائب):** هنا يمنح المعلم خلال هذا الأسلوب الفوضوي السائب – سواء كان ذلك عن رغبة شعورية ذاتية أو غير ذاتية غير شعورية- حرية متناهية للمتعلمين في توجيه شؤونهم وتعلمهم، والتصرف كما يحلو لهم دون تدخل يذكر منه. هنا الأستاذ (المعلم) غائب عن القسم رغم حضوره الجسدي، فسلطته مفقودة ودوره غير بارز.

وهنا تتميز الحياة الصفية نتيجة لهذا الأسلوب الفوضوي "بلا هادفية" التعلم.

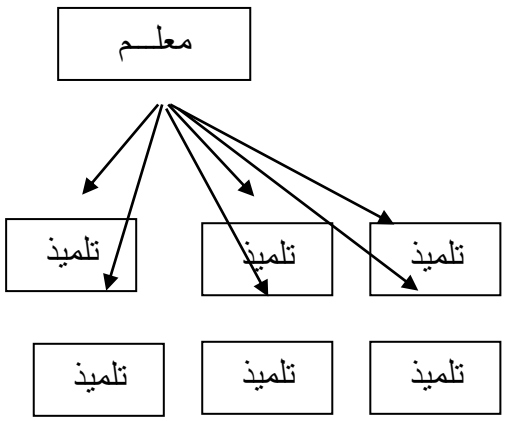
ب ـ الأسلوب السلطوي: وهي الرغبة الملحة في ضبط النظام والسيطرة على القسم والإستحواذ على الكلمة وإبراز القدرة المعرفية "المطلقة". وكأن الأستاذ يقول لتلامذته "أنتم لا تعرفون شيئا، أنا الوحيد الذي يعرف وأنا مصدر المعرفة." وهذا يقتل المبادرة التي هي الخطوة الأولى للإتقان والإبداع.

ج ـ الأسلوب الديمقراطي: من أهم سمات هذا الأسلوب هو إشراك المتعلمين في العملية التعليمية، واتخاذ آراءهم ورغباتهم معياراً أساسياً عند إختيار أو تطوير النشاط، مع مراعاة الموضوعية في معالجة مشاكل المتعلمين والإستجابة للحاجات الفردية.

وهناك تقسيم آخر للإدارة الصفية:

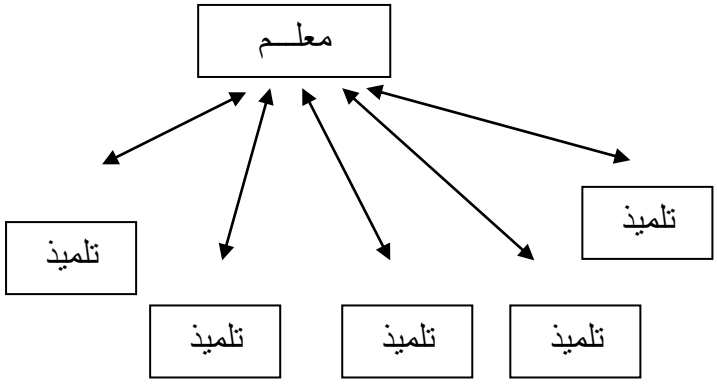
أ- النمط الأحادي: والدور الرئيسي يلعبه المعلم فيرسل ما يود أو ما يري أنه يجب أن يفعله إلى تلامذته دون أن ينتظر منهم أية إستجابة، فالمعلم هنا هو المالك للمعرفة وصوته هو المسموع في القسم. هذا النمط يمكن تصوره على الشكل الموالي رقم (8)

شكل رقم (8) يمثل نمط الاتصال الأحادي بين المعلم و التلميذ



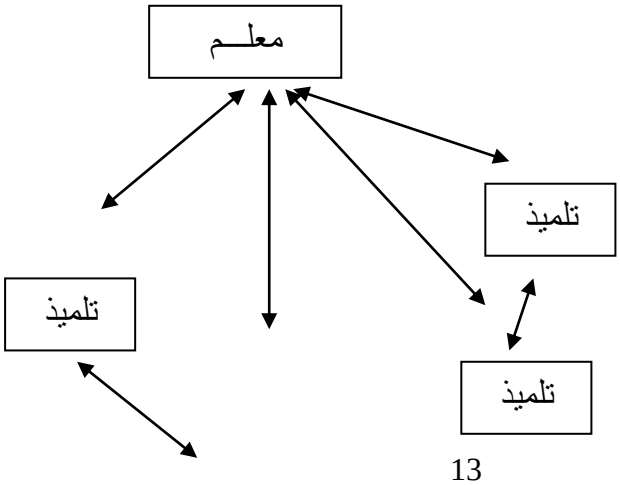
ب- النمط الثنائي: وهي اتصالات بين المعلم والمتعلم أين يسمح فيها للمتعلم بطرح أسئلة مما يساعد المعلم على معرفة مدى تحقيقه للأهداف التعليمية والتنويع في طريقة التدريس حسب الأهداف وإستجابات المتعلمين، لكن يبقى للمعلم الدور الرئيسي في تحديد الاتصال ونوعيته. هذا النوع يمكن تمثيله في الشكل الموالي:

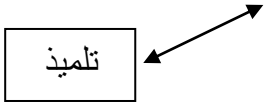
شكل رقم (9) يمثل نمط الاتصال الثنائي بين المعلم و التلميذ



ج- النمط الثلاثي: إذا كان الاتصال من النوع الأول والثاني لا يسمح فيه للمتعلمين بالاتصال فيما بينهم فهنا عدد محدود منهم له الحرية بذلك. المعلم ليس المصدر الوحيد للمعرفة والنموذج الأساسي في التعلم. و يمكن تمثيل ذلك في الشكل التالي :

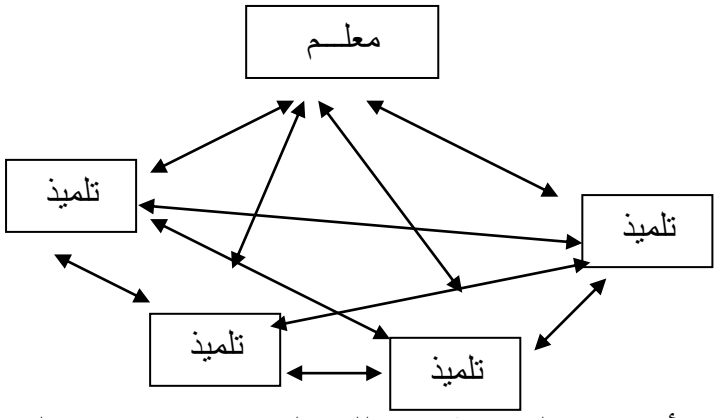
شكل رقم (10) يمثل نمط الاتصال الثلاثي





د- النمط المتعدد الاتجاهات: وهنا تتبادل الخبرات ويقع ما يمكن أن نسميه التعليم التعاوني. ليس المعلم وحده القادر على تعليم المتعلمين بل المتعلم ذاته نموذج للتعليم، فتنتقل الأفكار بين المتعلمين ويستفيد المتعلم من إستراتيجيات التعلم عند النضراء، ويمكن القول عن هذا النمط أنه أفضل الأنماط لأنه يخلق ديناميكية وتفاعل صفي. تتبادل الخبرات بين كل أطراف العملية التعليمية وتتسع دائرة الاتصال. هذا النمط يمكن تمثيله بالشكل الموالي:

شكل رقم (11) يمثل نمط الاتصال المتعدد



نظام الإدارة الصفية يتوقف أساسا على نظرتنا للمتعلم ومركزه في الصف الدراسي، وعلاقته بالمعرفة العلمية أي كيف يبني المتعلم إنبناءاته المعرفية. ونجد لويس نوت (Louis NOT) يمايز بين ثلاثة وضعيات تعليمة:

أ- الانبناء الخارجي (Hétéro-construction) مصدر البناءات المعرفية للفرد خارجي. التكوين هنا يسمى التكوين من الضمير الغائب (هو).

ب- البناء الذاتي (auto-construction) الفرد نفسه هو أصل انبناءاته المعرفية. التكوين يكون من درجة الضمير المتكلم (أنا).

ج- البناءات البينية (inter-construction) الفرد ذاته يكون إنبناءاته المعرفية في إطار العلاقة الدائمة مع الآخر.[36]

كذلك لدينا نظاما لرصد التفاعل الصفي المسمى نظام فلاندرز (Flanders) أو النظام العشري لرصد التفاعل الصفي الذي يقسم الاتصال إلى **كلام المعلم** و**كلام المتعلم**: فكلام المعلم إما مباشرا للشرح مثلا أو إعطاء توجيهات أو من أجل

[36] - ينظر Michel Develay, **Peut-on former des enseignants ?**,ESF Editeur, Paris, 1994, PP.51.52.

إنتقادات، وغير مباشر لتقبل شعور أو المدح والتشجيع وقبول أفكار المتعلم واستغلالها أو طرح أسئلة، أما كلام الطالب الذي يكون كاستجابة لسؤال من المعلم أو كمبادرة منه أو حتى كسكوت وارتباك.

العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية:

العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية هي في جوهرها تكون في أطراف المثلث البيداغوجي الشهير المعلم والمتعلم والمادة إضافة إلى العوامل المادية كغرفة الدراسة مثلا: إضاءتها، الوسائل التعليمية المستعملة، تهويتها، وجود عوامل تشتيت الإنتباه... لكن نحن هنا نركز على العوامل الإنسانية بالدرجة الأولى ويتمثل ذلك في الجو العام بين المعلم والتلميذ داخل غرفة الدراسة، هذه العوامل يمكن حصرها في:

أولا: « الجو الانفعالي العاطفي الإجتماعي الذي يسود داخل غرفة الصف.

ثانيا: مشاركة الطلبة بشكل أو بآخر في إدارة الصف الدراسي.

ثالثا: التفاعل بين أطراف العملية التعليمية (المعلم/ الطلبة).

رابعا: التماسك بين أطراف الموقف التدريسي.

خامسا: مطالب العمل داخل غرفة الصف الدراسي.»[37]

هي عوامل ليست جامعة مانعة لكن نقول أنها تلخص بصورة عامة هذه العوامل الإنسانية. إن الجو، كما أشرنا إلى ذلك، داخل القسم يساعد أو يعيق إدارة الصف، ولخلق هذا الجو المريح للعمل فلا يوجد وصفة يمكن إتباعها لكن ما نقترحه هنا مع نبيل عبد الهادي وآخرون هو تقبل كل فرد من أعضاء القسم للآخر دون استهزاء أو دون الشعور بالحقد والكراهية. أن يساعد المعلم كل طالب على الشعور بحرية المشاركة والمناقشة والمنافسة وإبداء الرأي وطرح الأسئلة والإستفسار دون قيد على أن لا يكون ذلك على حساب الحصة.

عندما يشعر التلميذ بأن ما يقوم به داخل الصف هو إنجاز يتوقف على مشاركته فذلك يشعره بروح المسؤولية حتى وإن كانت المشاركة في إدارة الصف تختلف من موقف تدريسي لآخر، إذ أن هذا الإشتراك يتوقف على مدى إهتمام كل متعلم على حدة بموضوع الدرس وعلى إقباله عليه وعلى تحرره من المؤثرات الخارجية التي تؤثر إيجابا أو سلبا.

تكليف التلاميذ بأعمال جماعية، وإبراز إنجازات المتعلمين يشجع المبادرة ويدفع روح العمل والمثابرة.

خلق تفاعل داخل الصف الدراسي وربط اتصالات بين الطلبة كتحويل سؤال تلميذ إلى تلميذ آخر ليحاول الإجابة عنه، أو الطلب من تلميذ التعليق على إجابة

---

[37] - نبيل عبد الهادي وآخرون، **التفاعل الصفي**، دار قنديل للنشر والتوزيع، عمان، ط.1. 2003. ص. 194-195.

زميله، أو طلب تكملة الإجابة إن كانت ناقصة مثلا. الإبتعاد عن أي صراع قد يشتت روح الجماعة وتماسكها.

مساعدة المتعلمين على إزالة التوتر وفسح المجال للتعبير عما يدور بداخل المتعلم وتحليل الآراء مثلا بكل موضوعية والإبتعاد عن التحيز مما يهيئ الفرصة للتفاعل الصفي.

أما فيما يخص مطالب العمل داخل الصف فنلخصها في:

- تحديد الأهداف أو تحديد الكفاءات المراد تحقيقها حتى يعي كل فرد من أفراد الجماعة ما يريد القيام به وذلك يزيد من تفاعل الجماعة.
- إعداد خطة مرنة لتحقيق الهدف.
- تقويم من حين لآخر الإنجازات
- مشاركة الجميع في العمل تحت إشراف الأستاذ.

III - الأدوار الأساسية للمعلم داخل الصف:

أدوار المعلم داخل الصف تتوقف أساسا على مفهوم التربية السائد في المجتمع وفلسفتها، فبتغير المجتمع تتغير التربية والمناهج الدراسية وبالتالي الدور الذي يلعبه كل معلم داخل الصف الدراسي. «مهنة التعليم تُحدد أولا ليس بنشاط التعليم لكن بواسطة النشاطات التعليمية للتلاميذ. مثله مثل الطبيب الذي لا يمارس مهنته إلا من أجل أن يعالج أحسن مرضاه، مثله مثل الصحفي الذي لا يتحرى المعلومة إلا من أجل أن يخبر بصورة جيدة قراءه، فالأستاذ لا يدرس إلا بهدف أن يسمح للتلاميذ أن يتعلموا. »[38]

إننا نلاحظ عبارات مختلفة تنعت هذا المعلم فنجد "المرشد"، "المربي"، "المعلم"، "الأستاذ" وحتى أننا نتكلم عن المعلم "الموظف" (موظف بوزارة التربية والتعليم). هذه الأدوار الأساسية للمعلم نقرأها من خلال الواجبات التي يقوم بها المعلم من خلال الأهداف العامة للتربية التي تحددها البرامج الدراسية والمناهج التعليمية الرسمية التي تحددها الهيئات الرسمية القائمة على ذلك في كل دولة. ومهما إختلفت فلسفة التربية من البراغماتية إلى المثالية والوجودية أو الماركسية الشيوعية أو الإسلامية وغيرها فتبقى للمعلم أدوار أساسية يقوم بها داخل القسم، كتلقين المعلومات وتوصيل المعارف (الذهنية أو اليدوية الأدائية أو الأخلاقية) وحفظ النظام والمحافظة على المجتمع وتراثه واستمراره وغيرها. «ماهية التعليم تغيرت، لكن الفعل التعليمي بقي يسير، بين معلم والتلاميذ في الميكرو- نظام للقسم بواسطة الخطاب البيداغوجي. »[39]

[38]- Michel Develay, **Peut-on former des enseignants?** ESF Editeur, Paris, 1994, PP.55.56.
[39] - Marguerite ALTET, **La formation professionnelle des enseignants**, Paris, PUF, 1994, P.3.

ومع تسارع المعارف و"العولمة" التي يعيشها كل فرد في هذا العصر فإن أدوار المعلم تغيرت كذلك.

ورغم هذه الإختلافات في التربية وتنوع أهدافها فإنه يُحدد دورين أساسين للمعلم:

«1- دور الملاحظ لتقدم نمو التلاميذ وسلوكهم، وملاحظة بيئاتهم وفهمها، وتحديد الأجواء المحيطة بهم والتعرف عليها.

2- دور المرشد أو الموجه للتلاميذ، ليساعدهم على بناء مفهوم إيجابي عن أنفسهم.»[40]

والواقع أن هناك أدوارا عديدة يلعبها المعلم داخل الصف أو عليه أن يلعبها أو يُتوقع منه أن يلعبها والتي يفرضها عليه المجتمع المحلي والعالمي والمركز الإجتماعي والسياسة السائدة والثقافة التي هو موجود فيها والظروف العامة المحيطة. على العموم إن الأدوار الأساسية التي يلعبها المعلم داخل الصف يمكن تلخيصها في ما يلي:

أ - حفظ النظام:

النظام والإنضباط مهمين ويحتاج إليهما المعلم والمتعلم لأداء المهام داخل القسم. وحفظ النظام لا يعني الصمت التام الذي يكون مصدره الخوف من المعلم، بل الهدوء والنظام الذي ينبع من رغبة المتعلمين أنفسهم في أن يتعلموا وأن يستغلوا كل فرصة تتاح لهم للتقدم والنمو في مختلف جوانبه.

ب - توفير المناخ النفسي الملائم للعمل:

يصعب على المعلم أن يدير صفاً دراسياً لا تسوده علاقات إنسانية سوية ومناخ نفسي واجتماعي ملائم للعمل.

ج - توفر الخبرات التعليمية:

يُشعر المتعلمين بأنهم يكتسبون معارف جديدة في كل حصة وهذا لن يكون إلا بتوفر العديد من الخبرات التعليمية المتنوعة وحسن التخطيط لها ومتابعة المتعلمين وتوجيه أدائهم ومراعاة الفروق الفردية بينهم.

د - ملاحظة المتعلمين ومتابعتهم وتقويمهم:

---

[40] - نبيل عبد الهادي وآخرون، **التفاعل الصفي**، دار قنديل للنشر والتوزيع، عمان، ط.1. 2003. ص.40-41.

معرفة المعلم لمتعلميه من حيث خبراتهم العلمية والإجتماعية أو العملية ومستويات التهيؤ والنضج والتقدم وما تم تحقيقه في مرحلة سابقة. وعليه قياس إستعدادات المتعلمين ونموهم وتحصيلهم الدراسي في إطار التعليم النظامي للمؤسسة التعليمية باستخدام أنواع التقويم المختلفة للتعلم. وإشعار المتعلم وأولياءه بذلك.

هي مهام يقوم بها المعلم أساسا لتنمية شخصية المتعلم في كل أبعادها النفسية والذهنية والإجتماعية والأخلاقية حتى يضمن له الإنسجام في المجمع المحلي والعالمي.

IV- الاتصال الفعال و وسائطه في الإدارة الصفية:

- عناصر الاتصال
- شروط الاتصال الفعال في الصف الدراسي.
- العلاقة الإنسانية و دورها في الإدارة الصفية
- عوائق الاتصال في حجرة الدراسة الدراسي.

الاتصال ومهما تنوعت أشكاله وطرقه وحتى مفاهيمه من أهم المواقف التعليمية. ويعرف الاتصال على أنه عملية يتم عن طريقها إنتقال المعرفة (معلومة، خبر...) بواسطة لغة من شخص لآخر، بحيث تؤدي إلى حدوث نوع من التفاهم بين هذين الشخصين أو أكثر مما يترتب عليه تعديل السلوك. وهذا الشخص ليس بالضرورة الأستاذ بل مختلف النماذج التي يمكن الإعتماد عليها لتوصيل الخبر (المعلومة). الاتصال أو التواصل تعددت مفاهيمه فمثلا:

- **من الناحية الاجتماعية** يشير إلى علاقة متبادلة بين طرفين أي إنفتاح الذات على الآخر.
- **من الناحية التربوية** فالتواصل عملية تحدث في الموقف التعليمي بين جميع الأطراف والعناصر لتنظيم التعليم.

و«يمكن النظر إلى كون عملية التعليم وعملية التعلم وعملية التربية والمنهاج التربوي الظاهر منه والخفي على أنها أنماط التواصل. والتواصل نفسه هو عملية ولكن لبناء منظومة من الرسائل (الأهداف التعليمية) بقصد إحداث إنماء فكري محدد (تعلم مفهوم أو مبدأ أو حقيقة أو مهارة) أو تهذيب عاطفة (عادة أو اتجاه أو قيمة).»[41] هذا التواصل يحدث بأشكال مختلفة «أي أن التواصل هو كل ما يقال ويكتب ويقرأ وكل ما يحدث من حركات أو أفعال أو إيحاءات وأعمال تعزز التعاون والتفاعل بين المشتركين فيه أو تعبر عن عدم الرضا والغضب والنفور

[41] - سامي محمد ملحم، **سيكولوجية التعلم والتعليم: الأسس النظرية والتطبيقية**، مصدر أعلاه، ص.467

أحيانا. ويؤدي التعديل أو التغيير في أنماط التواصل تغيرات في محتوى وطرائق التعليم. فهناك نمط تواصل يشجع على الحفظ وآخر يشجع على التفكير والمحاكمة والإستدلال وهكذا.»[42]

وصور الاتصال بصورة عامة متنوعة لكن يمكن تلخيصها في:

1- الاتصال بين الإنسان والإنسان: وهو في العملية التعليمية بين المعلم والتلميذ وبين التلميذ وزملائه مثلا.

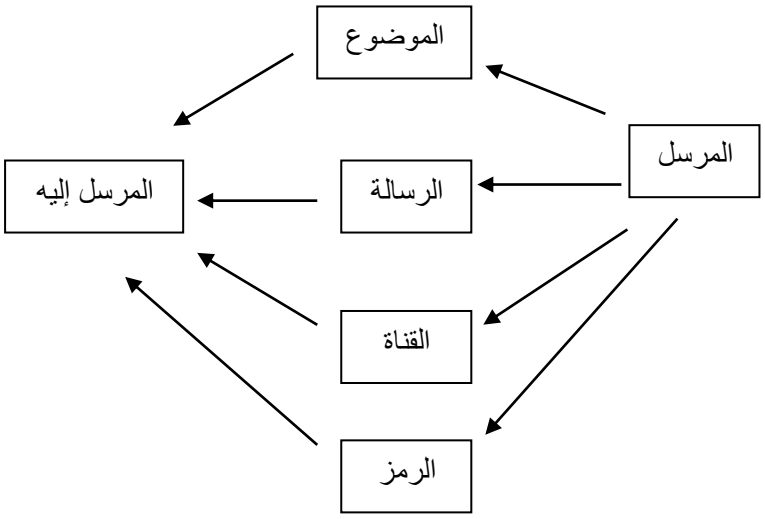
2- الاتصال بين الإنسان و الآلة: وقد ازداد هذا النوع من الاتصال نظراً للتقدم العلمي والتكنولوجي ومن أمثلته إستخدام الحاسوب في المجالات المختلفة من الحياة.

3- الاتصال بين الآلة والآلة: وفي هذا النوع تتحكم آلة بآلة أخرى، ربط جرس الحصة بالساعة فيدق تلقائياً.

أ- عناصر الاتصال و شروطه:

لا نريد التركيز هنا على مخطط الاتصال المعروف لجاكوبسون (Jakobson ,Roman) (1896- 1982) المتمثل في الشكل الموالي رقم (12)

شكل(12) يمثل مخطط الاتصال لجاكوبسون



هي عناصر أساسية في كل اتصال.

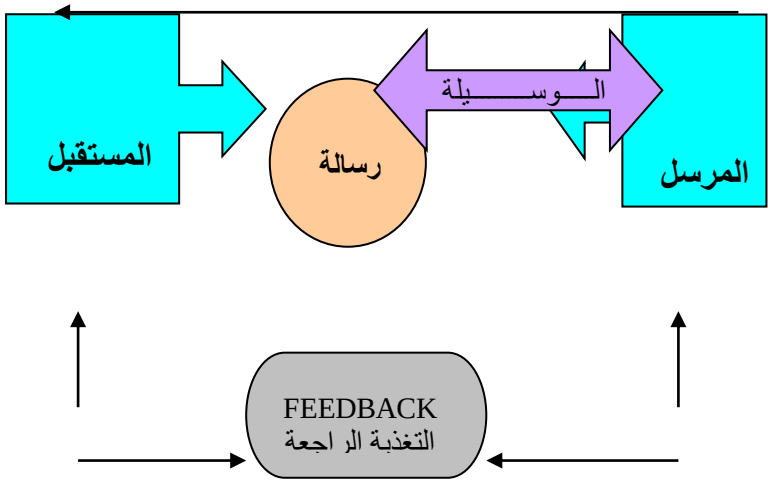
المرسل يرسل رسالة إلى المرسل إليه، هذه الرسالة تتحدث عن موضوع، وكي تصل الرسالة إلى المتكلم إليه يستعمل في ذلك رمزا (لغة شفوية أو رموز أخرى أو إشارات وإيماءات)، هذه الرسالة تمر عبر قناة (أو وسيلة اتصال ما). ويمكن

[42] - المصدر نفسه، ص. 467.

أن يكون المرسل هو المرسل إليه في حالة التحدث إلى النفس. وغياب أي عنصر سوف يحدث خللا في الاتصال.

ونحن هنا نريد أن نبرز العناصر الأساسية في عملية الاتصال في غرفة الدراسة، هذه العناصر نلخصها في الشكل الموالي رقم (13)

شكل (13) يمثل عناصر الاتصال



المرسل: EXPEDITEUR

وهو المعلم (الأستاذ أو المحاضر) في غرفة الصف، ولديه فكرة يريد إرسالها. والمرسل قد يكون التلميذ في حالة مشاركة التلميذ في عملية التعليم والتلقين وهذه المشاركة مطلوبة نظرا لأهمية التعليم.

المستقبل: RECEPTEUR

وهم الطلبة (التلاميذ) في غرفة الصف، وحتى يكون المستقبل حسن الإستقبال لا بد له من شروط عامة. هذه الشروط يمكن تلخيصها في:

1- الراحة النفسية البدنية.
2- المكان والجو المناسب.
3- أن يشعر بأهمية الخبرات التي تقدم إليه.
4- أن يكون مشاركا للمرسل في نقل الخبرة.

الرسالة MESSAGE

وهي مجموعة من المعلومات والمهارات والخبرات والقيم والعادات...التي يراد توصيلها من المرسل للمستقبل، من صفاتها:

1- مناسبة لمستوى الطلاب.

2- أن تلبي حاجات الطلاب ورغباتهم.
3- أن تكون المعلومات متسلسلة وتعرض على الطلاب بأسلوب شيق.
4- أن تكون كمية المعلومات مناسبة للوقت الذي تعرض فيه.
5- أن يشارك الطلاب في الحوار.

الوسيلة MOYEN

وهي كل ما يساعد المعلم على توصيل وتبسيط الرسالة لطلابه، وتشويقهم لتقبلها: من مختلف الأدوات التي يستعملها المعلم في درسه من السبورة والكتاب المدرسي إلى الكلمة الشفوية والمكتوبة إلى الحركات وتعابير الوجه وحتى نبرات الصوت... فقد تكون الكلمات من خلال أسلوب سهل وبسيط وحسب مستوى المتلقي، وقد تكون حركات يدوية و إيماءات ...

التغذية الراجعة:

مهمة جدا وشرط من شروط الاتصال الفعال لأن معرفة النتائج التي توصل إليها المتعلم تزيد من الجهد، ومعرفة الأخطاء التي إرتكبها ونوعها تعزز عملية التعلم إذ تساعده على تفهم المواقف التعليمية مما يزيد من تحسين نتائج التعلم.

ب- شروط الاتصال الفعال في الصف الدراسي:

حتى يكون الاتصال فعالا في حجرة الدراسة هناك شروطا عامة يجب أن تتوفر، هذه الشروط متنوعة ومتعددة لا يمكن حصرها في هذا المجال، هي شروط متعلقة بعناصر الاتصال التي ذكرناها أعلاه إضافة إلى الدافعية عند المعلم والمتعلم والظروف العامة والعلاقات الإنسانية وغيرها.

والتواصل الفعال « يتكون من عدد من المهارات التواصلية التي على المعلم أن يمتلكها ومن هذه المهارات:

- مساعدة الطلبة على أن يتعلموا كيف يتعلمون.
- إستثارة دافعية الطلاب للتعلم.
- توظيف الأسئلة من كل الأنواع والمستويات والمناقشات والحوار وحل المشكلات كأساليب أساسية في تنظيم التعلم.
- الحرص على تزويد الطلبة بتغذية مرتدة هادفة وبناءة تقوم على التقويم التكويني والتجميعي للتعلم وخبراته.
- تنشيط العمل التعاوني المتبادل بين الطلاب زمرا وأفرادا.»[43]

[43] - سامي محمد ملحم، **سيكولوجية التعلم والتعليم: الأسس النظرية والتطبيقية**، مصدر أعلاه، ص.468-469.

وما نود الإشارة إليه هنا هو دور الوسائل التعليمية المختلفة في عملية التفاعل الصفي.

والوسائل التعليمية ليست أشياء حديثة في ميدان التربية والتعليم، ففكرة إستخدام الوسائل التعليمية ترجع إلى العهود القديمة. هي مجموعة من المواد والأدوات التي يستخدمها كل من المدرس والتلاميذ لتحقيق الأهداف التعليمية، وتعتبر الوسائل التعليمية وسائل في ذاتها وليست غايات، لذلك فان إستخدامها يكون لمواجهة حاجات تربوية معينة. هذه الوسائل نشأت وتطورت وتغيرت نتيجة للتغيرات الكثيرة التي ظهرت في هذا العصر. وقد تطورت الوسائل التعليمية تطورا هائلا في القرن العشرين، وعم إستعمالها في المؤسسات التربوية لما لها من فوائد كبيرة، وإمكانيات هائلة ومتنوعة في تحقيق كثير من الأغراض التربوية. وهناك شروط عديدة لاستخدام الوسائل التعليمية (كل حسب الوسيلة)، كما لها فوائد عديدة أيضا من إستعمالها، وللوسائل التعليمية أنواع وتصنيفات:

1- الوسائل البصرية.
2- الوسائل السمعية.
3- الوسائل السمعية- البصرية.
4- ويمكن إضافة الحاسوب أو الشبكة المعلوماتية (المحلية أو العالمية) لما لها من خصائص مميزة في خلق اتصال بين المعلم والمتعلم أو بين المتعلمين ذاتهم وما أحدثت من أنواع الاتصال المختلفة مثل:

* **التعلم بمساعدة البريد الالكتروني (E-mail):** الذي يستطيع المتعلم من خلاله الاتصال وإرسال رسائل على هيئة أسئلة أو طلب مزيد من المعلومات عن مواضيع معينة إلى أشخاص أو هيئات تعليمية متخصصة تجيب عن إستفسارات المتعلم بنصوص فقط أو بنصوص مدعمة بوسائط مرئية أو سمعية.

* **التخاطب (Chating):** وسيلة توفر الحوار والمناقشة بين المتعلم وشخص آخر أو مجموعة عن الأشخاص بواسطة الكتابة باستخدام لوحة المفاتيح في جهاز الحاسوب.

* **الصف الإفتراضي (Classe Virtuelle):** الصف الإفتراضي عبارة عن غرفة مجهزة بتقنيات الاتصال الحديثة ترتبط عادة بالقمر الإصطناعي بحيث يتمكن المتعلمون المتواجدون في الصف الإفتراضي من التواصل مع المعلم أو متعلمين في مناطق جغرافية متعددة.

* وغيرها من **التقنيات المبتكرة** التي نسمع عنها الجديد في كل مرة، والتي إذا ما كانت هناك مغالاة في استخدامها فقد تشتت إنتباه المتعلم. لذلك فهذه الوسائل حتى

تؤدي دورها كما يجب نقول يجب أن تتصف هذه الوسائل ببعض المواصفات منها:

- أن تكون مناسبة للمادة المدرسة وتخدم الأهداف ومرتبطة غرتباطا وثيقا بموضوع الدرس.
- أن تكون في مستوى إستخدام المتعلم والمعلم.

ج- العلاقة الإنسانية ودورها في الإدارة الصفية:

(تعريف العلاقة الإنسانية/ أهداف العلاقات الإنسانية، العوامل المحددة لطبيعة العلاقات الإنسانية، الحوافز الإجتماعية، المشاركة في الإدارة الصفية

الإدارة الصفية في العملية التعليمية تشكل عملية تفاعل بين المعلم وتلاميذه، ويتم هذا التفاعل من خلال نشاطات منظمة ومحددة تتطلب ظروفاً وشروطاً مناسبة تعمل الإدارة الصفية على تهيئتها. هذه النشاطات يمكن تلخيصها في التعليم وإدارة الصف. هذه الإدارة التي في جوهرها تحاول توفير الشروط المناسبة والملائمة لحدوث نشاط تعليمي فعال. وهذه النشاطات بدورها تحتاج إلى علاقات إنسانية و«يقصد بالعلاقات الإنسانية في مجال التعليم: ضرورة الاهتمام بالطلاب بصفتهم كائنات إنسانية تتمتع بحاجات جسمية وروحية ونفسية وإجتماعية ومعرفة معينة والتأكيد على ضرورة إشباع هذه الحاجات بطرق مواتية لمساعدتهم على تحقيق انجاز تحصيلي أفضل وتحقيق ذواتهم على النحو المرغوب فيه.»[44]

المتعلم هو كائن إجتماعي يعيش بخبراته الاجتماعية من الأسرة إلى المدرسة، ويعتبر الصف الدراسي في مرحلة التعليم من أهم البيئات الإجتماعية لأن الطفل يقضي وقتا كبيرا فيه يتفاعل مع مختلف مكوناته. ومادام للمتعلم حاجات إجتماعية فان لهذه الأخيرة الدور الفعال في إحداث التغيرات الهامة في كيانه. ومفهوم العلاقات الإنسانية أصبح مهما في مجال التعليم منذ ظهور الإتجاه الإنساني في التربية بحيث يهدف إلى:

- جعل المتعلم أكثر مسؤولية في تحديد ما ينبغي تعلمه.
- التأكيد على النشاطات المثيرة للقدرات الإبتكارية لدى المتعلمين.
- تخليص المعلم من عقدة التفوق التي يشعر بها حيال تلاميذه ليجعل منهم شريكا في التعلم.
- التأكيد على إستقلالية المتعلم وتشجيع المشاركة الفعالة في التكوين الذاتي.[45]

هذا يجرنا إلى الكلام عن الخصائص التي يجب أن يتميز بها المعلم الفعال في الصف.

---

[44] - سامي محمد ملحم، **سيكولوجية التعلم والتعليم: الأسس النظرية والتطبيقية**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط.2، 2006. ص.469.

[45] - ينظر المرجع نفسه. ص.469.

أ- خصائص معلم الصف:

الخصائص التي يجب أن يتميز بها المعلم الفعال في الصف يمكن تقسيمها إلى نوعين: الخصائص المعرفية والخصائص الشخصية.

أولاً: الخصائص المعرفية:

فحصيلة المعلم المعرفية وقدراته العقلية وأساليب التعلم التي يتبعها في أثناء قيامه بعملية التعلم تمثل عوامل مهمة في إستثارة المتعلمين وتواصلهم وتوجههم نحو عملية التعلم وخلق علاقات إنسانية داخل الصف وجو تعاوني يساعد على العمل. هذه الخصائص التي يمكن تصنيفها على النحو التالي:

أ - الإعداد الأكاديمي والمهني: الإعداد المهني والأكاديمي الجيد للمعلم مرتبط ايجابياً بفعالية التعلم وأداء الواجبات، «الأستاذ يغطي حقلين من التطبيق: حقل تسيير المعلومة، تنظيم المعارف من طرف الأستاذ وإستيعابها من طرف التلميذ، ميدان الديداكتيك وحقل معالجة وتحويل المعلومة إلى معارف عن طريق التطبيق العلائقي وفعل الأستاذ، ميدان البيداغوجيا. »[46]

ب - المعلومات المتوافرة للمعلم عن متعلميه: تشكل كمية المعلومات التي تتوافر لدى المعلم عن الخصائص المختلفة لطلبته واتجاهاتهم نحو الدراسة والمعلمين عنصراً مهماً في التعلم الفعال وإدارة العلاقات الاجتماعية.

ج - إتساع المعرفة والإهتمامات: التعلم الناجح والفعال ليس قصراً على المعلم المتفوق في ميدان تخصصه فقط وإنما يرتبط أيضاً بمدى إهتماماته وتنوعها، فسعة إطلاع المعلم وتنوعها تجعله أكثر فعالية من المعلم الأقل إهتماماً ومعرفةً وإطلاعا.

ثانياً : الخصائص الشخصية:

من الخصائص الشخصية نذكر على سبيل المثال:

أ- الحماس: إن مستوى حماس المعلم في أداء مهمته التعليمية يؤثر في العلاقات الإنسانية داخل الصف وبالتالي في فاعلية التعليم على نحو كبير.

ب- المظهر الشخصي والمزاج المرح.

ج- العدل وعدم التحيز.

---

[46] - Marguerite ALTET, **La formation professionnelle des enseignants**, Paris, PUF, 1994, P.6.

د- الاهتمام بمشكلات التلاميذ.
ه- السلوك الثابت والمنسق.

د- عوائق الاتصال في حجرة الدراسة:

هناك عوامل كثيرة تؤثر سلبا على الاتصال الجيد بين المرسل والمرسل إليه منها ما يتعلق بالمتكلمين: كظروفهما الصحية، النفسية، وتمكنهما ومعرفتهما بالموضوع... ومنها ما يتعلق بموضوع الاتصال ذاته (كوضوح الفكرة...) أو أداة الاتصال (التمكن من اللغة...) ومنها ما يتعلق بالظروف العامة المحيطة (الجو السائد...) وما نريد التركيز عليه هنا هو ما يؤثر سلبا على الاتصال في حجرة الدراسة على الخصوص. من هذه المعيقات نجد على سبيل المثال:

1- اللفظية الزائدة: وهي الكثرة من الكلام إذ يقل إنتباه الطلاب واهتمامهم في الدرس (الحصة) عندما يتعرضون باستمرار لسيل لا ينتهي من الكلمات خاصة عندما يصعب عليهم الفهم السليم لها.

2- عند اختلاف الخبرة وتباينها عند المتكلمين وعدم "نزول المتكلم" إلى مستوى المتكلم إليه ينشا عندئذ الخلط في الفهم.

3- الشرود الذهني (وأحلام اليقظة) عندما لا يستطيع المرسل " الإحاطة " بذهن المرسل إليه فإنه "يفقده" ويسيطر عليه إذا الشرود.

4- عدم الاهتمام وضعف الدافعية الناتج من أسباب مختلفة يؤثر سلبا على الإنتباه والفهم واهتمام التلاميذ بالنشاط التعليمي.

5- الخصائص الفيزيقية غير المريحة والمساعدة على الإصغاء (المقاعد، الإضاءة الضعيفة، التهوية السيئة،...)

6- **قصور الإدراك الحسي...**

V- مشكلات الإدارة الصفية:

الإدارة الصفية تعني ضبط العملية التعليمية لكن تحقيق الغاية ليس بالأمر السهل وليس دائما كما خُطط له، فنظرا لتعقد العملية فان المعلم تعترضه مشاكل ومعوقات متنوعة ومتعددة على المعلم إدارتها والتعامل معها. وأسباب المشكلات الصفية متعددة منها ما يتعلق بالجانب النفسي ومنها ما هو تنظيمي ومنها ما هو معرفي أي متعلق بالمادة المتعلمة.

أ- أسباب المشكلات الصفية:

من هذه الأسباب نذكر:

1 - الملل والضجر: الناتج مثلا عن شعور المتعلم بالرقابة والجمود في الأنشطة الصفية.

2 - الإحباط والتوتر: هناك أسباب تدعو لشعور المتعلم بالإحباط في التعليم الصفي لذلك تحوله من متعلم منتظم إلى متعلم لا مبالي وحتى مشاكس منها مثلا:

- التركيز على العمل الفردي الصعب والذي ليس في متناول معظم المتعلمين.
- رتابة النشاطات التعليمية وقلة حيويتها.
- سرعة سير المعلم في إعطائه للمواد التعليمية دون إعطاء فرصة إلتقاط الأنفاس بين الفترة والأخرى للمتعلمين وقد يقع في ذلك الأستاذ رغبة في إنهاء البرنامج مثلا.

3 - ميل المتعلم إلى جذب الانتباه: قد يعجز المتعلم على النجاح في فهم الدرس أو بعض الدروس فيلجأ إلى بعض السلوكات لجلب الانتباه داخل الصف.

المشكلات الصفية لها مصادرها المتنوعة كذلك والتي تعيق النظام والتعلم الصفي.

ب - مصادر المشكلات الصفية :

1 - مشكلات تنتج عن سلوك المعلم: من مثل :

- القيادة المتسلطة جداً.
- إنعدام التخطيط.
- حساسية المعلم الشخصية والفردية.
- ردود فعل المعلم الزائدة للمحافظة على النظام في القسم.
- إستعمال العقاب بشكل خاطئ وغير مجد.

2 - مشكلات تنجم عن النشاطات التعليمية الصفية:

- إقتصار النشاطات الصفية على الجوانب اللفظية.
- تكرار النشاطات التعليمية ورتابتها.
- عدم ملائمة النشاطات التعليمية لمستوى المتعلم.
- إنعدام المشاركة الطلابية في تلك الأنشطة.

3 - مشكلات تنجم عن تركيب الجماعة الصفية:

- العدوى السلوكية وتقليد المتعلمين لزملائهم.
- الجو التنافسي العدواني.
- الإحباط الدائم والمستمر.
- غياب الإستعدادات للأنشطة والممارسات الديمقراطية.
- غياب الطمأنينة والأمان.

ج - أساليب معالجة المشكلات الصفية:

1 - أساليب الوقاية: وهو أحسن أسلوب حيث أن أسهل المشاكل السلوكية التي يتعامل معها المعلم هي التي لا تحدث، وهي التي يمكن تجنبها بوضع قواعد للنظام الصفي وصياغة تعليمات صفية منذ البداية، وجعل المتعلمين مندمجين بأعمال مفيدة.

2 - استخدام التلميحات غير اللفظية: وذلك باستخدام النظر إلى المتعلمين الذين يقومون بسلوك مزعج أو التحرك نحوهم مثلا للفت إنتباههم إلى مجريات الحصة.

3- إذا لم تنجح التلميحات في إيقاف السلوك المخل بالنظام فإن **استخدام تذكيرات لفظية** يمكن أن تعيد هذا التلميذ للمسار الصحيح والإنتظام مع زملائه في إكمال النشاط، وينبغي أن يركز المعلم على السلوك وليس على المتعلم.

4 - مدح السلوك الجيد: حيث يمدح المعلم السلوك المرغوب فيه الجيد بهدف إيقاف السلوك الذي لا ينسجم مع سلوكيات المتعلم الجيدة.

المـــراجـــع:

1- أحمد صيداوي، قابلية التعلم، بيروت، معهد الإنماء العربي، ط.1. 1986.

2- أنور عقل، نحو تقويم أفضل، ، بيروت- لبنان، دار النهضة العربية، ط1. 2001 م.

3- بدر الدين عامود، علم النفس في القرن العشرين (ج.1)، منشورات اتحاد الكتاب العرب دمشق – 2001.

4- زكريا الشربيني ويسرية صادق، نمو المفاهيم العلمية للطفل، القاهرة- مصر، دار الفكر العربي، ط1. 2000 م.

5- محمد مصطفى زيدان ونبيل السمالوطي، علم النفس التربوي، جدة، المملكة العربية السعودية، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة، ط.2. 1405 هـ 1975م.

6- مصطفى ناصف، نظريات التعلم، ترجمة: د.علي حسين حجاج مراجعة: د. عطية محمود هنا، عالم المعرفة، سلسلة كتب يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، أكتوبر 1983.

7- مصطفى زيدان، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، 1983.

8- مجدي عزيز ابراهيم، تعليم وتعلّم المفاهيم الرياضية للطفل، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة 2001م.

9- نبيل عبد الهادي وآخرون، التفاعل الصفي، دار قنديل للنشر والتوزيع، عمان، ط.1. 2003.
10- سامي محمد ملحم، **سيكولوجية التعلم والتعليم: الأسس النظرية والتطبيقية، عمان،** دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط.2، 2006.
11- سارنوف أ.مدنيك وآخرون، **التعلم،** ترجمة محمد عماد الدين إسماعيل، دار الشروق، ط.3 1409هـ 1989م.
12- عدنان يوسف العتوم وآخرون، **علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق،** عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الأولى، 2005.
13 - عبد المجيد كركوتلي، **بافلوف أبحاثه في الجهاز العصبي والتعلم والتدريب وظواهر أخرى،** مطبعة الهلال، ط.3 1986.
14- عبد الستار إبراهيم، **الإنسان وعلم النفس،** عالم المعرفة، الكويت، فبراير، 1985.
15- علي أحمد عبد الرحمن عياصرة، **القيادة والدافعية في الإدارة التربوية،** دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، ط. الأولى، 1426هـ-2006م.
16- فاخر عاقل، **علم النفس التربوي،** بيروت، دار العلم للملايين، ط.9. أيلول (سبتمبر) 1982.
17- صالح محمد علي أبو جادو، **علم النفس التربوي،** دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة-عمان، الطبعة الأولى، 1998.
18- ثناء يوسف الضبع، **تعلم المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال،** ط1، دار النهضة العربية، القاهرة، 2001م
19- معجم علم النفس والتربية، ج.1 الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، 1984.

1- Jean PIAGET, **Le jugement moral chez l'enfant,** PUF, 1969.
2- Michel Develay, **Peut-on former des enseignants ?** Paris, ESF Editeur, 1994.
3- Marguerite ALTET, **La formation professionnelle des enseignants**, Paris, PUF, 1994.