الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة د. يحي فارس – المدية

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة و الأدب العربي

مطبوعة بيداغوجية محاضرات في مقياس علم النفس التربوي

مقدمة لطلبة السنة الثانية ماستر

تخصص تعليمية اللغات

السداسي الثالث

إعداد الأستاذ(ة):

د. بن سليمان نسيمة

المجلس العلمي للكلية

أد. بشير بوعتو

رئيس المجلس العلمي

السنة الجامعية: 1447-1448 هـ /2025-2026م

مقدمة:

يعيش الفكر التربوي المعاصر اليوم تحت وطأة تحولات معرفية ومنهجية متسارعة ، فرضتها الثورة العلمية والتكنولوجية وما صاحبها من تغير عميق في تصورات التعلم والتعليم ووظائف المدرسة الحديثة . ولم يعد الفعل التربوي ، في ظل هذه التحولات ، مجرد عملية تلقين للمعارف أو نقل للمعلومات ، بل غدا ممارسة علمية مركبة تستوجب فهما دقيقا للبنية النفسية للمتعلم ، وآليات اشتغالها في سياقات التعلم المختلفة . ومن هذا المنطلق ، برز علم النفس التربوي بوصفه أحد الحقول المعرفية المركزية التي أسهمت في إعادة بناء التصورات البيداغوجية الحديثة على أسس علمية أكثر عمقا وفاعلية.

ويعنى علم النفس التربوي بدراسة السلوك الإنساني في المواقف التعليمية ، وتحليل مختلف العوامل النفسية والمعرفية والانفعالية المؤثرة في عمليتي التعلم والتعليم ، بما يتيح بناء مقاربات بيداغوجية تراعي طبيعة المتعلم وخصوصيات نموه العقلي و الوجداني والاجتماعي . كما يستند هذا الحقل إلى جملة من النظريات والمقاربات التفسيرية التي حاولت فهم آليات التعلم ، بدءا من التصورات السلوكية التي ربطت التعلم بقوانين المثير والاستجابة ، وصولا إلى المقاربات المعرفية والبنائية التي جعلت من المتعلم ذاتا فاعلة تبنى معارفها عبر التفاعل والخبرة وإنتاج المعنى.

وقد أفضت التحولات التي عرفتها علوم التربية إلى مراجعة كثير من المسلمات التقليدية التي كانت تنظر إلى المتعلم بوصفه وعاء سلبيا لتلقي المعرفة ، وإلى المعلم باعتباره المصدر الوحيد للمعرفة والسلطة المعرفية داخل الفضاء الصفي . إذ كشفت الدراسات النفسية والتربوية الحديثة أن التعلم الفعال لا يتحقق إلا ضمن بيئة تعليمية تستثمر قدرات المتعلم ، وتنمي دافعيته . ومن ثم ، بات لزاما إعادة النظر في المناهج ، وطرائق التدريس ، وأساليب التقويم ، في ضوء ما توصلت إليه البحوث النفسية المعاصرة من نتائج تتصل بطبيعة التعلم الإنساني وشروطه.

وتتأكد أهمية علم النفس التربوي بصورة أكبر في مجال تعليمية اللغة ، بالنظر إلى ما تنطوي عليه العملية التعليمية اللغوية من أبعاد معرفية وتواصلية وثقافية معقدة ، فاللغة ليست مجرد نسق من القواعد والبنى ، وإنما هي أداة للفهم والتفكير والتفاعل وبناء المعنى . ومن ثم ، فإن تدريسها يقتضي الإلمام بالعمليات النفسية المتصلة باكتساب اللغة وتعلمها ، وبالعوامل المؤثرة في تنمية الكفايات اللغوية والتواصلية لدى المتعلم ، فضلا عن فهم الفروق الفردية في الأداء اللغوي و آليات الدافعية ، والانتباه والذاكرة ، والتفكير أثناء التعلم.

وعليه ،فإن هذه المطبوعة البيداغوجية الموسومة ب"علم النفس التربوي " والموجهة إلى طلبة السنة الثانية ماستر تخصص تعليمية اللغات تروم تقديم رؤية علمية ومنهجية متكاملة لهذا الحقل المعرفي ، من خلال مقاربة تجمع بين التأصيل النظري والبعد التطبيقي ، بما يمكن الباحث من امتلاك أدوات التحليل النفسي – التربوي ، وتوظيفها في فهم الظواهر التعليمية واللغوية وتفسيرها وتقويمها . كما تسعى هذه المطبوعة إلى ترسيخ وعي أكاديمي بأهمية المقاربة النفسية في بناء الممارسات التعليمية الحديثة ، وإعداد الباحث القادر على الربط بين النظرية والتطبيق ، وبين المعرفة النفسية ومتطلبات الفعل البيداغوجي المعاصر.

الأستاذة :نسيمة بن سليمان

المدية، جوان 2026.

محاضرة الأولى والثانية : مدخل إلى علم النفس التربوي

تمهيد :

يشكل علم النفس التربوي أحد المرتكزات العلمية المؤسسة للفعل التربوي المعاصر ، لكونه يعنى بدراسة التعلم في أبعاده النفسية والمعرفية والانفعالية ، ويكشف طبيعة العوامل المتحكمة في بناء السلوك التعلمي وتوجيهه داخل الوضعية التعليمية .ومن ثم ، فقد غدا هذا الحقل المعرفي إطارا نظريا ومنهجيا لفهم المتعلم في سيرورة نموه وتفاعله ، واستيعاب مختلف المحددات التي تؤثر في التحصيل والتكيف والدافعية وجودة التعلم .

وفي هذا الأفق ، تأتي هذه المحاضرة بوصفها محاولة لمقاربة أبرز القضايا التي يشتغل عليها علم النفس التربوي ، وربط أبعاده النظرية بامتداداته التطبيقية داخل الممارسة التعليمية ، بما يسهم في بناء تصور علمي أكثر عمقا لوظائف الفعل التربوي ورهاناته .

مفهوم علم النفس التربوي :

علم النفس التربوي يعني تطبيق المبادئ والقوانين النفسية وفهم عمليات التعلم والتعليم داخل الغرفة الصفية وضبطها . يحدد **تايتل 1994Tittle** ثلاث وجهات حول تعريف علم النفس التربوي :

علم النفس التربوي هو الدراسة العلمية للسلوك الإنساني في مختلف المواقف التربوية ، كما أنه فرع نظري وتطبيقي من فروع علم النفس يهتم أساسا بالدراسات النظرية والإجراءات التطبيقية لمبادئ علم النفس في مجال الدراسة وتربية النشء وتنمية إمكاناتهم وشخصياتهم ، ويركز بصفة خاصة على عمليتي التعليم والتعلم .

يعرفه **ويترك Merlin C Wittrock 1992** على أنه :العلم الذي يدرس مشكلات التربية وحلها من خلال مفاهيم ومبادئ علم النفس المختلفة .

ويعرفه **برونر Jerome Bruner 1996** على أنه: الدراسة العلمية للسلوك الإنساني في المواقف التربوية ، أي أنه العلم الذي يربط بين علم النفس والتربية[1]

وعليه يتوضح لنا أن علم النفس التربوي يعد ضمن الحقول المعرفية التي تتأسس على التفاعل الخلاق بين النظرية والتطبيق ، إذ لا يقتصر على استثمار مبادئ علم النفس في السياق التعليمي فحسب ، بل يعيد صياغتها في ضوء خصوصية المواقف التربوية وتعقيداتها ومن هذا المنظور ، يغدو فهم عمليات التعلم و التعليم داخل الغرفة الصفية مدخلا لتحليل أعمق يتجاوز حدود الممارسة إلى بناء نماذج تفسيرية قادرة على استيعاب ديناميات التعلم الإنساني ، وضمن ذات التوجه فإن التركيز على مشكلات التربية في ضوء مفاهيم علم النفس يمنح هذا الحقل بعدا وظيفيا ،إذ يسهم في تشخيص الصعوبات التعليمية ، وفهم الفروقات الفردية ، واقتراح آليات تدخل قائمة على المعرفة العلمية ، حيث تتكامل الرؤى النفسية مع الأهداف التربوية لتشكل إطارا مرجعيا لفهم العملية التعليمية في كليتها .

ويعرف **عماد زغلول** علم النفس التربوي هو:" ذلك الحقل الذي يعنى بدراسة السلوك الإنساني في مواقف التعلم والتعليم من خلال التزويد بالمبادئ والمفاهيم والمناهج والأساليب النظرية التي تمكن من حدوث عملية التعلم والتعليم لدى الأفراد ، وتسهم في التعرف على المشكلات التربوية والعمل على حلها والتخلص منها "[2]؛ وتزويد الفاعلين التربويين بمنظومة المبادئ والمفاهيم والمناهج القادرة على تفسير الظواهر التعليمية وتوجيهها ، و معالجة المشكلات التربوية وعيا بوظيفة هذا العلم في تشخيص صعوبات التعلم ، وتحليل أسباب التعثر الدراسي ، واقتراح تدخلات مدروسة تسهم في تحسين جودة التعليم .

[1] عدنان يوسف العتوم و آخرون ، علم النفس التربوي : النظرية والتطبيق ، دار المسيرة ، عمان، ط2005/1، ص :24.

[2] عماد عبد الرحيم زغلول ، مبادئ علم النفس التربوي ، العين ،دار الكتاب الجامعي ، دط، ص :24.

أما أحمد **زكي صالح 1988** فقد ذكر:"بأن علم النفس التربوي هو الدراسة العلمية لعملية النمو التربوي ، إذ أنه يبحث في مشكلات هذا النمو كما تمارسه المدرسة من حيث أنه المؤسسة التي اصطنعها المجتمع للإشراف على تربية الناشئين[1]"؛ ضمن سيرورة النمو التربوي بوصفها عملية مركبة وممتدة في الزمن ، تتفاعل فيها الأبعاد المعرفية والانفعالية والاجتماعية داخل إطار مؤسسي منظم ،بما يتيح بناء مقاربات تفسيرية وتدخلات تربوية قائمة على أسس منهجية رصينة تنهض على رؤية تكاملية تزواج بين البعد النمائي .

يعتبر علم النفس التربوي أحد الفروع النظرية والتطبيقية في آن واحد من فروع علم النفس العام ، وهو يعرف على أنه دراسة وفهم الأنماط السلوكية للأفراد في المواقف التعليمية والتربوية المختلفة ، حيث يهتم بالدراسات السيكولوجية النفسية النظرية وكيفية تحويلها إلى مجموعة إجراءات وخطوات تطبيقية في المجال التعليمي ،أي تطبيق قوانين ومبادئ علم النفس في الجوانب التعليمية ، وتكييفها على البيئة التربوية التي تتعلق بالتنشئة الفعالة .وعليه تتجلى القيمة الأعمق لهذا التصور في التأكيد على آلية التحويل المنهجي للمعرفة السيكولوجية من مستوى التجريد إلى مستوى الإجراء ، وهو ما يعكس جوهر هذا العلم بوصفه وسيطا ابستمولوجيا بين النظرية والممارسة ، كما أن التركيز على تكييف مبادئ علم النفس مع خصوصية البيئة التربوية يكشف وعيا بأهمية السياق في تشكيل التعلم ، بحيث لا تستنسخ القوانين النفسية بصورة آلية ،بل تعاد صياغتها بما ينسجم مع شروط التنشئة و أهدافها ، إذ تسهم في ترشيد الفعل التربوي وتعزيز فعاليته على أسس علمية دقيقة .

يعد علم النفس التربوي تخصص شامل لعدة تخصصات دقيقة تخدم منظومة التعلم والتعليم وسلوك وبيئة تعليمية ومعالجات تعليمية مختلفة ، فهو العلم الذي يبحث في القدرات والعمليات العقلية والاستعدادات والأساليب المعرفية ، وكذلك التوافق والدافعية لدى الفرد في المواقف التعليمية المختلفة للوصول إلى الفهم والتفسير والتنبؤ

[1] أحمد زكي صالح ، علم النفس التربوي ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ط1/ 1988، ص 16.

والضبط والتحكم في السلوك .وبالتالي يعد البحث في علم النفس التربوي أحد المجالات النظرية والتطبيقية التي تهدف إلى تحقيق الأهداف التربوية ، وبدون التقدم فيه لن نتوقع لنظامنا التعليمي مواكبة التطور العلمي والتقني

وعلم النفس التربوي يشتمل على ثلاث مفاتيح تحدد أبواب ذلك العلم والتي تتمثل في الآتي:

1. **علم** : هو الفكر العقلي المنظم والهادف لفهم الظواهر والأشياء من أجل السيطرة عليها.

2 . **النفس** : هو الحيز الافتراضي الذي يحتوي على مجموعة المكونات الداخلية الشعورية واللاشعورية . كما قدمها فرويد في نظرية النمو النفسي . والتي يصدر عنها السلوك الإنساني .

التربية : هي ضرورة مجتمعية تهدف لتطوير شخصية الفرد من خلال مؤسسات التعليم حتى يستطيع أن يتفاعل بإيجابية مع مكونات المجتمع" .[1]

يشكل البحث التربوي حقلا علميا رصينا ينهض بمهمة استقصاء الإشكالات الأكادمية والواقعية واستنطاقها في ضوء مقاربات منهجية دقيقة ، قوامها دراسة سلوك المتعلم داخل المواقف التعليمية بمختلف تجلياتها ، بما يتيح فهما تفسيريا معمقا لهذا السلوك ، واستشراف أنماطه ، والقدرة على توجيهه وضبطه وفق غايات تربوية محددة ، كما يتجاوز هذا الحقل حدود الوصف إلى الإسهام في بناء البنية المعرفية و المهارية و القيمية للمتعلم ، على نحو يعكس بعده النظري المؤسس لإنتاج المعرفة التربوية . وفي المقابل يتجلى امتداده التطبيقي في نقل أثر التعلم إلى سياقات الحياة ، بما يحقق اندماجا وظيفيا بين ما يكتسب داخل المؤسسة التعليمية وما يمارس خارجها ، وعلى هذا الأساس ، تتكرس أهمية البحث التربوي بوصفه رافعة مركزية في مسارات التحديث و الإصلاح التربوي ومنطلقا لتجويد الممارسة التعليمية على أسس علمية محكمة .

[1] . أحمد ثابت فضل ، رؤية مستقبلية مقترحة لتطوير البحث في علم النفس التربوي ، المجلة العلمية لبحوث التعليم ، مجلد :01، العدد:01، جامعة مدينة السادات ، مصر ،6سبتمبر 2023، ص:55.

أهمية علم النفس التربوي في العملية التربوية :

تفضي الخبرة الميدانية إلى أن الممارسات التدريسية التي تصدر عن إعداد غير مؤسس نفسيا وتربويا تظل قاصرة عن بلوغ النجاعة المنشودة في التعلم المدرسي ، بما يستدعي الارتكاز إلى مرجعية علمية تضبط الفعل التعليمي و تحكم توجيهه. وفي هذا الأفق ينهض علم النفس التربوي بوظيفة تأسيسية ، إذ يمد المعلم ببناء نظري متماسك و أدوات إجرائية دقيقة تمكنه من استيعاب التعقيد البنيوي لعمليتي التعليم والتعلم ، ويكسبه كفايات مهنية قائمة على فهم علمي لطبيعة التعلم وآلياته ، كما يستثمر منظومة متقدمة من نظريات التعلم وتقنيات القياس النفسي التي تتيح تشخيص الفروق الفردية ومعالجتها على وفق مقاربات تفريدية رشيدة ، مع تحويل المبادئ المجردة إلى ممارسات تعليمية مؤسسة على نتائج بحثية تجريبية رصينة .وبهذا ، يغدو علم النفس التربوي إطارا مرجعيا لتقنين الأداء التدريسي ، والارتقاء بجودته في اتجاه تحقيق فاعلية تربوية مستندة إلى أسس علمية محكمة .

يعد علم النفس التربوي في أفقه الإبستمولوجي والتطبيقي بمثابة السمة الفارقة . بل جواز العبور المعرفي . إلى حقل الممارسة التدريسية على اختلاف مستوياتها ؛ إذ يرفد المعلم بأدوات تحليلية رصينة ، ويكسبه بصيرة نافذة تمكنه من تفكيك ما يجري داخل الفضاء الصفي من ظواهر سلوكية وانفعالية ومعرفية ، وتأويلها في ضوء نماذج علمية محكمة ، بما يفضي إلى ترشيد الفعل البيداغوجي ، وإحكام اتخاذ القرار التربوي ، والارتقاء بجودة التفاعل التعليمي تعلما وتعليما .

يمكن تحديد دور علم النفس التربوي و أهميته في العملية التربوية من خلال :

_ تحسين العملية التعليمية بصورة عامة ، إذ يتم من خلال السيطرة على العوامل الداخلية والخارجية التي تؤثر عليها ، كتوفير الكفايات اللازمة أو البرامج أو الأنشطة الملاءمة التي تتطلبها العملية التعليمية والتي تحتل دورا مهما في تحسينها .

_ مساعدة المعلمين في مواجهة المشكلات منها ما يخص التلاميذ ، ومنها ما يخص المنهج ، ولذلك فإن مواجهة مثل هذه المشكلات تتطلب من المعلمين قدرا من المعلومات في طرق ووسائل .

- تزويد المعلم بالمهارات اللازمة التي تساعد في تذليل الصعوبات التي تواجهه.
- مساعدة الآباء و الأمهات و الأخصائيين النفسيين و الاجتماعيين في حل المشكلات التربوية والنفسية التي يتعرض لها بعض التلاميذ كالتأخر الدراسي والغياب والعدوان .

–مساعدة التلاميذ في تحصيل المعرفة بشكل أفضل ، وذلك بما يقدمه للتلاميذ من معلومات وحقائق لغرض تصحيح جوانب النقص لديهم .[1]

الموضوعات الرئيسة في مجال علم النفس التربوي :يمكن تصنيفها إلى خمس فئات هي على النحو التالي :

- **الوعي بخصائص الطلبة :**

ويقصد به الإلمام الدقيق بالتحولات النمائية التي تطرأ على الطفل عبر امتداد مراحله العمرية ، ولاسيما ما يتصل ببنى تفكيره ، وأنماط شعوره ، و تمظهرات سلوكه ، بما يتيح للمربي قراءة علمية معمقة لهذه التغيرات ، وتوظيفها توظيفا بيداغوجيا رشيدا في بناء ممارسات تعليمية ملائمة .

- **فهم عملية التعلم :**
- لا ينهض التدريس الرصين إلا على وعي إبستمولوجي دقيق بالآليات التي ينتظم بها حدوث التعلم ، باعتباره عملية دينامية متعددة الأبعاد . ويؤطر التعلم ، في هذا الأفق ، بوصفه تحولا نوعيا شبه دائم يطرأ على البنيات السلوكية والمهارية والتنظيمات الوجدانية ، ويتأسس على خبرة دالة تعيد عبرها الذات بناء معارفها في تفاعل جدلي مع محيطها .

[1] هناء حسين الفلفلي ، علم النفس التربوي ، دار الكنوز ، عمان ، الأردن ، ط1/1434هـ، 2013، ص:46_47.

- **خلق جو فعال للتعلم :**

- لا يكتمل بناء التعلم الجيد بالارتكاز إلى عملياته الأساسية فحسب ، بل يقتضي . على نحو حاسم . تهيئة أجواء وشروط بيداغوجية مواتية لحدوثه . ذلك أن للظروف السياقية وزنا نوعيا ، إذ إن جانبا واسعا من التعلم . إن لم يكن معظمه . ينبثق من تفاعلات متشابكة بين المتعلمين ، والمحتوى ، والوسائط التعليمية ، وسائر الفاعلين داخل الحقل الصفي .

وعليه ، فإن التعلم الفعال يتأسس على دينامية تبادلية ثرية من الأخذ والعطاء ، تتجلى في أنماط ظاهرة وأخرى كامنة ، ومن ثم ، يغدو المعلم مسؤولا عن هندسة هذه التفاعلات وتنظيمها وضبط إيقاعها ، بما يضمن توجيهها نحو تحقيق غايات التعلم بأقصى درجات الفاعلية .

- **الأخذ بعين الاعتبار الاختلافات بين الطلبة :**

يتعين على المعلم أن يدرك أن تباين خصائص الطلبة ليس عائقا يثقل كاهل العملية التدريسية ، بل مورد بيداغوجي خصب يثريها ويغني خبرتها ,فاختلاف الاستعدادات و أنماط التعلم والميول يضفي على الممارسة التعليمية حيوية وتجددا ، ويستدعي من المدرس يقظة مهنية وقدرة ابتكارية على تنويع الاستراتجيات وتكييفها ، بما يحول هذا التباين إلى فرصة للتجويد والتجديد ، ويجعل من التدريس فعلا إبداعيا قائما على التحدي البناء لا على المعوقات .

استخدام التقويم بشكل مناسب :

يعد التقويم ركيزة ابستمولوجية ووظيفية في صميم الفعل التربوي ، إذ ينهض بدور حاسم في استجلاء مستويات تحصيل المتعلمين ، وتوفير تغذية راجعة نوعية موجهة إلى المتعلم ووليه ، وإلى المعلم ذاته ، فضلا عن مختلف المتدخلين في المنظومة التعليمية ، غير أن نجاعة هذا التقويم رهينة بامتلاك المعلم خبرة منهجية معمقة

بأدواته و أنماطه ، بدءا من التقويم التكويني بوصفه آلية مصاحبة لسيرورة التعلم تسهم في تقويم مسارها وتعديله ، وصولا إلى التقويم الختامي الذي يعنى برصد مخرجاتها والحكم عليها ، ويستلزم ذلك اتقانا دقيقا لأسس بناء أدوات التقويم ومعاييرها ، وحسن تدبير شروط إنجازها ، مع قدرة تحليلية على تأويل نتائجها واستثمارها في تحسين الممارسات البيداغوجية وترشيد القرار التربوي .[1]

علاقة علم النفس التربوي بفروع علم النفس الأخرى:

يعتبر علم النفس التربوي ميدان من الميادين التطبيقية لعلم النفس ، إلا أنه ليس منفصلا عن الميادين الأخرى أو عن فروع علم النفس الأخرى سواء أكانت أساسية أو تطبيقية وفيما يلي نعرض العلاقة بين هذا العلم وبعض تلك الميادين أو الفروع :

1. **علم النفس الارتقائي** أو **التطوري (علم النفس النمو):**

يهتم هذا العلم بالتغيرات التي تطرأ على السلوك الإنساني في مختلف مراحل الحياة... ومن مجالات هذا العلم دراسة نمو الأطفال والمراهقين ...التلاميذ الذين يهتم بهم علم النفس التربوي .

ومن ناحية أخرى أفادت البحوث في ميدان علم النفس النمو **(المعرفي والإنفعالي والاجتماعي)**علم النفس التربوي حيث وظفت نتائج هذه البحوث في فهم وتنمية القدرات العقلية وسمات الشخصية لدى الأطفال والمراهقين .

يكتسب هذا الحقل أهمية خاصة في المجال التربوي بحكم تركيزه على مرحلتي الطفولة والمراهقة ، بوصفها المرتكز الأساسي لأي فعل تعليمي مقصود ، وقد تجلت إسهاماته البارزة في إثراء علم النفس التربوي من خلال دراسات معمقة تناولت أبعاد النمو المعرفي والانفعالي و الجسمي والاجتماعي ، بما أتاح فهما أدق لمسارات تشكل القدرات العقلية وبناء الشخصية ، كما أسهم في الكشف عن أثر الاتجاهات المبكرة والظروف البيئية في

[1] ينظر عبد الرحمن عدس ، علم النفس التربوي (نظرة معاصرة)، دار الفكر ، عمان ، الأردن ، ط1999/2م، ص:34-38.(بتصرف)

توجيه نمو الفرد ، الأمر الذي مكن من صياغة ممارسات تربوية أكثر وعيا بخصوصية المراحل النمائية ومتطلباتها .

علم النفس التجريبي :

يهتم هذا العلم بالمشكلات المرتبطة بالظواهر النفسية البسيطة ويتجنب المشكلات التطبيقية المعقدة ، وقد تركزت هذه الاهتمامات على السلوك الحيواني ودراسته داخل المعامل والمختبرات بهدف الوصول إلى قوانين العلم الأساسية . ورغم ذلك فقد جذبت هذه التجارب ونتائجها انتباه المهتمين بالتربية وخاصة ما قدمته نتائجها من أفكار وحلول لمشكلات التعلم المدرسي كالتعزيز والتعليم المبرمج ، يضاف لذلك أن علم النفس التجريبي قد أسهم إسهاما كبيرا في تنمية الاتجاهات العلمية والتجريبية لدى المهتمين بالتربية .

وقد أسهمت البحوث المخبرية في هذا الحقل في استقطاب اهتمام الدارسين للمسائل التربوية ، لما تقدمه من معالجات علمية لمشكلات التعلم المدرسي ، تجلت في تطوير صيغ تعليمية ، فضلا عما أتاحته من أطر تفسيرية أكثر دقة لفهم آليات التعلم داخل البيئة التعليمية .

علم النفس الاجتماعي :

يهتم هذا العلم بدراسة الفرد بوصفه عضوا في جماعة ، ويتناول بالبحث تأثير الآخرين على سلوك الفرد خلال عمليات التفاعل الاجتماعي ، والمعلم يتعامل مع التلاميذ كجماعات وهو بحاجة إلى الإلمام بهذا العلم ليكون أكثر قدرة على التفاعل مع التلاميذ ومع القوى الاجتماعية التي تؤثر في عملية التعلم .

كما يتيح هذا العلم فهما معمقا لديناميات الجماعة وما تفرزه من تأثيرات في سلوك الأفراد ، بما يسهم في تهيئة بيئات تعليمية محفزة ، والحد من العوامل التي قد تعيق التعلم أو تضعف فعاليته ، وذلك في إطار توظيف نتائجه لتوجيه الممارسة التربوية على نحو أكثر وعيا و نجاعة .

علم النفس العلاجي :

يختص هذا العلم بتقديم الخدمات الإرشادية والعلاجية للفرد بهدف مساعدته على تحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي والصحة النفسية .

وتتفق هذه الأهداف مع أهداف التربية لذلك نجد أن الصحة النفسية للفرد والتوافق الاجتماعي والمدرسي من الموضوعات الهامة في العديد من مؤلفات علم النفس التربوي ، ويعزز تكامل الجهود بين مختلف التخصصات ذات الصلة في خدمة الفرد وتحقيق توافقه النفسي والاجتماعي .

القياس النفسي :

أفاد هذا العلم علم النفس التربوي كثيرا ، فقد ساعدت المقاييس المختلفة (مثل مقاييس الذكاء والقدرات العقلية وسمات الشخصية والتفكير الابتكاري وغيرها) في نمو علم النفس التربوي حين وظفت هذه المقاييس في معالجة الفروق الفردية وعمل برامج للمتفوقين والمتخلفين وبطيئي التعلم وفي حل مشكلات التلاميذ وتهيئة الظروف المناسبة لنموهم ؛[1]وعلى هذا الأساس غدت القياسات النفسية ركيزة منهجية لا غنى عنها في تحسين جودة الممارسة التعليمية وترشيدها وفق معايير علمية دقيقة .

[1] . ينظرحنان عبد الحميد عناني ، علم النفس التربوي ، دار الصفاء للنشر ، عمان ، الأردن ،ط2014/5، ص:15_17.

محاضرة الثالثة :التخطيط التربوي

تمهيد :

يمثل التخطيط التربوي البنية التحتية الحاكمة لكل فعل تعليمي رشيد ، إذ يتجاوز كونه إجراء تمهيديا إلى كونه ممارسة علمية مؤسسة على الوعي بالغايات والوسائل والسياقات . فلا يتصور أن يحقق الأستاذ نجاعة بيداغوجية حقيقية دون أن يستند إلى بناء تصوري مسبق يحكم تنظيم المحتوى ، ويدقق في صياغة الأهداف على وفق مقاربات حديثة ، ويحسن اختيار الاستراتجيات التعليمية الملائمة لخصائص المتعلمين .والتخطيط ، بهذا المعنى يعد أداة لضبط النسق التعليمي وتوجيه ديناميته ، بما يضمن الانتقال المنهجي من وضعية الانطلاق إلى وضعية التمكن . كما يسهم في عقلنة استثمار الزمن المدرسي ، وتحقيق التكامل بين مكونات العملية التعليمية من محتوى ووسائل وتقويم ، ومن ثم فإن غياب التخطيط أو ضعفه يفضي لا محالة إلى ارتباك الأداء ، وهيمنة الارتجال ، وتبدد الجهد التربوي . وعليه ، يغدو التخطيط التربوي بمثابة هندسة فكرية دقيقة ، تؤطر الممارسة الصفية وتكفل لها الاتساق والفاعلية في آن واحد .

مفهوم التخطيط التربوي :

إن عملية التخطيط التربوي تشكل عنصرا أساسيا في النظم التربوية ، حيث يتضمن تحقيق أهدافها بكفاءة وفعالية ، ويتضمن التخطيط التربوي تحديد الأهداف التربوية وتطوير الإستراتجيات المناسبة لتحقيق هذه الأهداف ، ولذلك المساهمة في التنمية الشاملة للمتعلم . وتكمن أهمية التخطيط التربوي في توجيه الموارد المتاحة على النحو الذي يضمن تحقيق أقصى قدر من الاستفادة ، وموازنة الاحتياجات التعليمية مع الإمكانات المتاحة ، وعن طريق التخطيط على أساس الدراسات والبحوث ، يمكن تكييف البرامج التعليمية لتلبية احتياجات الطلبة ، وتعزيز التفاعل الإيجابي بين المدارس و الأسر والمجتمعات" [1]،

[1] علاء عبد الخالق المندلاوي ، التخطيط التربوي المعاصر المفاهيم والممارسات ، جامعة بغداد ، دار الصادق الثقافية ، ط1/ 2025م ، ص: 16.

ومن هنا يبرز دوره في الإسهام في تحقيق التنمية الشاملة للمتعلم من خلال تحسين جودة التعلمات وتوجيهها نحو نتائج ذات أثر تربوي فعال .

أو هو :"عملية تشكيل وتوجيه العملية التعليمية لتحقيق أهداف محددة وتحسين الأداء التربوي ، وهو نهج استراتجي يهدف إلى تحديد الطرق والوسائل التي يمكن من خلالها تطوير وتحسين نظم التعليم ، يتضمن التخطيط التربوي التحليل الدقيق لاحتياجات المجتمع والطلاب ، وتحديد الأوليات ووضع الخطط والسياسات التي تسهم في تحقيق أهداف التعليم بشكل فعال"[1] .

يشكل التخطيط التربوي إذن : منظومة علمية محكمة تعنى بهندسة الفعل التعليمي وتوجيهه توجيها قصديا نحو تحقيق غايات محددة بدقة ، بما يضمن تعظيم مردوديته البيداغوجية . وهو مقاربة استراتجية تستند إلى تحليل استشرافي عميق لحاجات المجتمع والمتعلمين ، في ضوء معطيات الواقع وتحولاته ، بما يفضي إلى ترتيب الأولويات على وفق منطق علمي رصين ، كما ينهض على بلورة سياسات تعليمية وخطط إجرائية دقيقة تحسن توظيف الموارد وتفعل مختلف مكونات العملية التعليمية في انسجام وتكامل . ومن هذا المنظور ، يغدو التخطيط التربوي أداة حاكمة لضبط المسار التعليمي واستشراف تطويره ، بما يكفل تحقيق أهدافه بكفاءة عالية وفاعلية مستدامة .

ويعرف أيضا بأنه : "عملية منظمة مستمرة لتحيق أهداف مستقبلية مناسبة تقوم على مجموعة القرارات والإجراءات الرشيدة لبدائل واضحة وفقا لأوليات مختارة بهدف تحقيق أقصى استثمار ممكن للموارد والإمكانات المتاحة ولعناصر الزمن والتكلفة كي يصبح نظام التربية بمراحله الأساسية أكثر فاعلية للاستجابة لحاجات المتعلمين وتنميتهم الدائمة و ما من شأنه الإسراع بمعدلات تنموية مرتفعة وخلق الرغبة في التقدم المستمر"[2]

[1] السقا امتثال أحمد ، أساسيات التخطيط التربوي ، عمان ، دار المسيرة ، 2021، ص:60.

[2] العجمي محمد حسنين ، الإدارة والتخطيط التربوي النظرية والتطبيق ، عمان ، دار المسيرة ، ط2013/3م، ص:362.

تتبني نجاعة التخطيط التربوي على شراكة تكاملية مؤسسة تشرك على نحو عضوي جميع الفاعلين التربويين ، وفي طليعتهم الإدارة التربوية وهيئة التدريس و أولياء الأمور ، بما يرسخ منطق الحكامة التشاركية في صناعة القرار التعليمي ، إذ يقتضي هذا النسق التفاعلي إسهاما نوعيا من كل طرف في بناء الأهداف التعليمية وصياغتها على وفق مقتضيات الواقع ، مع تعبئة الموارد والدعم الكفيل بإنفاذها . كما يستوجب إدماج المحددات السيوسيوثقافية ضمن هندسة التخطيط ، بوصفها محددا بنيويا في توجيه اختياراته وتشكيل مضامينه , ومن ثم يغدو التخطيط التربوي إطارا مرجعيا ناظما يؤطر الفعل التعليمي ويوجهه نخو تحقيق رؤية تربوية شمولية ، قوامها تنمية كفايات المتعلمين والاستجابة لحاجاتهم عبر مختلف الأطوار الدراسية بكفاءة وفعالية .

الأهمية والأهداف الرئيسية لتخطيط التربوي :

يسهم التخطيط التربوي في إرساء منهجي محكم يستهدف الارتقاء بجودة التعليم وتعزيز نواتج التعلم ، من خلال تجسيد رؤية إستراتجية واضحة المعالم تحدد في ضوئها الأهداف وتخصص الموارد بكفاءة ونجاعة ، ويقوم هذا التخطيط على تحليل علمي دقيق لحاجات المتعلمين والمدرسين ، بما يتيح مواءمة الممارسات التعليمية مع متطلبات الواقع التربوي ، ويسهم في تقليص الفجوات التعليمية وتعزيز الانخراط الفاعل لمختلف الشركاء ، كما يضطلع بوظيفة تكيفية تمكنه من مواكبة التحولات الطارئة ، لاسيما في سياقات الأزمات والأوبئة ، حيث يفرض الواقع إعادة تشكيل أنماط التدريس والتعلم بما يضمن استمرارية الفعل التربوي وفاعليته .

تكمن أهمية التخطيط التربوي في قدرته على تحقيق التكامل والتناغم في العملية التعليمية ، وتحديد السياسات والإجراءات التي تسهم في تحقيق الأهداف التربوية المرسومة ، كما يعزز التخطيط التربوي الاستدامة و الابتكار

في المنظومة التعليمية ، مما يضمن تلبية احتياجات الطلاب وتطلعات المجتمع فيما يلي توضيح لأهمية التخطيط التربوي :

_ تحديد الاتجاه والرؤية :

يسهم التخطيط التربوي في بلورة الاتجاه العام للعملية التعليمية وتحديد معالمها الإستراتجية ، من خلال صياغة رؤية واضحة تؤطر عمل المؤسسات التربوية وتوجه تدخلاتها نحو غايات محددة سلفا ، فهو يضطلع بوظيفة توجيهية مركزية ، تحول الممارسة التعليمية من نشاط عفوي متفرق إلى فعل منظم محكوم بمنطق الأهداف ، بما يضمن اتساق الجهود وتكاملها في سبيل تحقيق النتائج التربوية المنشودة .

- **تحسين جودة التعليم :**

يسهم التخطيط التربوي إسهاما جوهريا في الارتقاء بجودة التعليم ، عبر صياغة استراتيجيات وخطط تطويرية تستند إلى أسس علمية دقيقة ورؤية استشرافية واضحة . إذ يتيح هذا التخطيط إعادة تنظيم الممارسات التعليمية بما يضمن فاعلية أكبر في التعلم ، ويرفع من مستوى التجربة التربوية المقدمة للمتعلمين ، وبذلك يغدو أداة تنظيمية وتطويرية في آن واحد ، تعزز كفاءة العملية التعليمية وتضمن تحقيق نواتج التعلم أكثر جودة وعمقا .

_ تحقيق التكافؤ والعدالة التربوية :

يجسد التخطيط التربوي آلية إستراتجية لضمان مبدأي التكافؤ والعدالة التربوية داخل المنظومة التعليمية ، من خلال توفير فرص تعلم متكافئة تستجيب لحاجيات المتعلمين دون تمييز مرتبط بالخلفيات الاجتماعية أو الاقتصادية ، إذ يعمل على تقليص الفوارق التربوية عبر سياسات مدروسة تقوم على التوزيع العادل للموارد وتكافؤ شروط التمدرس ، بما يعزز الإنصاف داخل الفضاء التعليمي . وبهذا المعنى ، يغدو التخطيط أداة تنظيمية وتوجيهية تكرس مبدأ العدالة التربوية بوصفه أحد الأسس الجوهرية لبناء نظام تعليمي منصف وفعال .

- **استجابة لحاجيات المجتمع :**

يتأسس التخطيط التربوي على مقاربة علمية استشرافية تعنى بإدراك حاجات المجتمع إدراكا بنيويا يقوم على التحليل العميق للمعطيات السوسيو . اقتصادية و الثقافية ، وتفكيكها إلى مؤشرات قابلة للتوظيف في توجيه القرار التربوي . ومن ثم ، فهو لا يكتفي بمواءمة سطحية بين النظام التعليمي ومحيطه ، بل يهدف إلى إعادة هندسة العلاقة بينهما على نحو يضمن اتساق المخرجات التعليمية مع متطلبات التنمية و التحولات المجتمعية . كما يرسخ التخطيط دينامية وظيفية تجعل من المؤسسة التعليمية نظاما منفتحا على محيطه ، قادرا على الاستجابة الرشيدة للحاجات الفعلية للمجتمع ، بما يعزز الفاعلية التربوية و يضمن استدامة أثرها .

- **تحقيق التنمية المستدامة :**

- يعد التخطيط التربوي مدخلا استراتجيا لترسيخ مبادئ التنمية المستدامة ، من خلال بناء نظم تعليمية مرنة قادرة على التكيف مع التحديات الراهنة واستشراف متطلبات المستقبل , فهو يوجه الفعل التربوي نحو إعداد موارد بشرية مؤهلة تسهم في مسارات التنمية الشاملة ، بما يضمن استمرارية الأثر التربوي وفعاليته على المدى البعيد .

- **تحفيز الابتكار والتطوير :**

يسهم التخطيط التربوي في ترسيخ مناخ محفز للابتكار والتجديد داخل الفعل التعليمي ، عبر إدماج التقنيات الحديثة وتبني مقاربات بيداغوجية معاصرة . وبذلك يوجه الممارسة التعليمية نحو مزيد من الفاعلية والتطور ، بما يستجيب لمقتضيات التحول المعرفي .

إدارة الموارد بفعالية :

يعزز التخطيط التربوي كفاءة تدبير الموارد من خلال تحليلها وتنظيم توظيفها على وفق مقاربة عقلانية موجهة ، بما يضمن الاستخدام الأمثل للإمكانات المتاحة ، وبهذا يسهم في رفع مردودية النظام التعليمي وترسيخ استدامته .

تعزيز التعاون والشراكات :

يكرس التخطيط التربوي منطق الحكامة التشاركية عبر بناء شبكات تعاون مؤسسي منسق تضم الدولة والمؤسسات التعليمية و الأسر وسائر الفاعلين . بما يضمن تكامل الأدوار وتضافر الجهود ضمن رؤية موحدة . وبهذا الاعتبار ، يغدو ركيزة إستراتيجية حاكمة لتحقيق التقدم النوعي في المجال التعليمي ، إذ يؤطر السياسات والممارسات بما يكفل مواءمة مخرجات التعليم مع تطلعات المتعلمين وحاجات المجتمع بكفاءة وفاعلية .[1]

مبادئ التخطيط التربوي :

من أهم المبادئ التي يقوم عليها التخطيط التربوي نجد ما يلي :

- **الواقعية :**

تتأسس واقعية التخطيط التربوي على وعي إبستمولوجي بطبيعة النظام التعليمي وحدوده البنيوية ، مقرون بتشخيص ميداني صارم لموارده و إكراهاته وتفاعلاته مع محيطه السوسيو . اقتصادي و الثقافي . وعلى هذا الأساس ، لا تصاغ الأهداف إلا في أفق الإمكان ، ولا تنتقى الوسائل إلا بقدر قابليتها للتحقق ، بما يضمن انسجاما دقيقا بين الطموح وشروط الإنجاز .ومن ثم تفقد الخطة التربوية قيمتها العلمية متى انفصلت عن معطيات الواقع ، إذ تغدو حينئذ بناء نظريا معزولا يفتقر إلى الجدوى والنجاعة التنفيذية .

[1] . ينظر السقا امتثال محمد ، أساسيات التخطيط التربوي ، ص :71.

- **المرونة :**

تجسد مرونة التخطيط التربوي خاصية بنيوية تقوم على قابليته لإعادة الضبط والتكييف أثناء التنفيذ ، سواء عبر تعديلات جزئية أو تحولات شاملة ، على وفق ما تفرضه المستجدات الواقعية . وهي مرونة غير ارتجالية، بل مؤسسة على استشراف مسبق لمجالات الاحتمال والتغير، بما يسمح بإدماج الطارئ ضمن الخطة دون الإخلال بتماسكها العام .

ومن ثم ، يغدو التخطيط المرن أداة تنظيمية دينامية تضمن استمرارية الفعل التربوي وفعاليته في سياقات متغيرة .

- **الاستمرارية :**

تقوم الاستمرارية في التخطيط التربوي على مبدأ التراكم النسقي للخطط والبرامج ، بحيث ترتبط كل خطة بما سبقها ارتباطا وظيفيا وتمهد لما يليها ضمن مسار تصاعدي منظم .

فالتخطيط ليس إجراء ظرفيا منفصلا ، بل هو عملية دينامية متواصلة تبنى على التقييم المستمر و إعادة الضبط والتحسين . وبهذا المعنى ، يغدو التخطيط التربوي نسقا غير منقطع ، يضمن ديمومة التطوير ويرسخ منطق الاستمرارية في الفعل التربوي .

- **الشمولية والتكامل :**

تتأسس الشمولية والتكامل في التخطيط التربوي على مقاربة نسقية دقيقة تعالج المنظومة التعليمية بوصفها كيانا مترابطا تتداخل فيه العناصر وتتكامل وظيفيا ، بدل التعامل معها كمكونات منفصلة . وعليه ، لا تبنى الخطة التربوية على جزئيات معزولة ، بل على رؤية شاملة تحكم الربط بين الأهداف و الوسائل و آليات التنفيذ و التقويم في توازن منهجي متكامل . فكل إخلال بعنصر من هذه العناصر يضعف البنية الكلية ويحد من فاعليتها. وضمن هذا الإطار، يعاد تنظيم أدوار الفاعلين التربويين . من

متعلمين ومعلمين وهياكل ومناهج . على وفق منطق التكامل الوظيفي، بما يضمن انسجام المنظومة التعليمية ورفع كفاءتها في تحقيق الأهداف المنشودة .

- **التنسيق :**

يتأسس التنسيق في التخطيط التربوي الانسجام النسقي بين مختلف الأهداف ، بحيث تصاغ في إطار متكامل يضمن اتساقها الداخلي ويمنع أي تعارض بين المستويات الإستراتجية و آليات التنفيذ . وبهذا يتحقق التوازن الوظيفي داخل الخطة، بما يعزز تماسكها وفاعليتها في تحقيق الغايات التربوية .

- **المستقبلية :**

يستند البعد المستقبلي في التخطيط التربوي إلى رؤية استشرافية تدرج الفعل التربوي ضمن امتداد زمني متدرج ، يوزع بين المدى القصير والمتوسط والبعيد ، ويهدف هذا التصور إلى ضمان استمرارية التطوير التربوي وربط القرارات الراهنة بآفاق المستقبل ، في إطار تخطيطي متوازن وموجه .[1]

التخطيط التدريسي بوصفه رافعة لفعالية الأداء التعليمي :

يعد المعلم الفعال ذلك الذي يؤسس ممارسته التعليمية على تخطيط تدريسي منهجي يمتد على مدار السنة الدراسية ، بما يضمن تنظيم الفعل البيداغوجي وتوجيه نحو غايات واضحة ومحددة . ورغم أن التخطيط في حد ذاته لا يضمن الفاعلية بشكل آلي ، إلا أنه يرفع بدرجة معتبرة من احتمالية تحققها وجودتها ، فالتخطيط السليم يقوم على تحديد دقيق لمجال التعلم داخل الصف ، وصياغة أهداف تعليمية واضحة تشكل مرجعا موجها للعملية التعليمية برمتها .

وفي هذا السياق ، يتبين أن بعض الممارسين قد يستهينون بأهمية التحديد المسبق للأهداف ، غير أن التجربة البيداغوجية تؤكد أن وضوح الأهداف ومشاركتها مع المتعلمين يسهم في تحسين جودة التدريس ورفع مستوى التفاعل داخل القسم .

[1] . ينظر لخضر لكحل ، كمال فرحاوي ، أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبقية ، الجزائر ، 2009م، ص:27-29.

ويشمل التخطيط للتدريس عادة تحديد الأهداف التعليمية ، وتخطيط الإجراءات والأنشطة البيداغوجي، وضبط وسائل التقويم ومواعد تنفيذها ، إضافة إلى تصميم الواجبات المنزلية التي تعزز التعلم وترسخ المكتسبات داخل القسم وخارجه.[1]

في خاتمة هذه المحاضرة ، يتأكد أن التخطيط التربوي ليس مجرد إجراءات تنظيمية متفرقة ، بل هو بنية فكرية ومهنية تؤطر الفعل التعليمي وتمنحه اتساقه وفعاليته ، فقد تبين أنه يقوم على رؤية نسقية توازن بين الواقعية في تقدير الإمكانات والمرونة في استيعاب التحولات ، والاستمرارية في بناء الفعل التربوي ، إلى جانب الشمول والتكامل والتنسيق الذي يضمن انسجام مكونات المنظومة التعليمية ، كما يمتد أثره إلى البعد المستقبلي عبر استشراف المدى الزمني للتخطيط ، وإلى أبعاد عملية تتجلى في تحسين الجودة ، وترسيخ العدالة وتكافؤ الفرص ، وترشيد الموارد ، وتحفيز الابتكار ، وتفعيل الشراكات، وربط التعليم بحاجات المجتمع ومتطلبات التنمية المستدامة .

وبهذا المعنى يغدو التخطيط التربوي مدخلا حاكما لإعادة تنظيم العملية التعليمية على أسس علمية ، تنقلها من الفعل التلقائي إلى الفعل المقصود الموجه ، بما يضمن الفاعلية والنجاعة والأثر المستدام .

[1] . ينظر عبد الرحمن عدس ، علم النفس التربوي ، ص447.

محاضرة الرابعة :الفروق الفردية

مقدمة:

إذا كان الفعل التعليمي ، في جوهره ، سعيا إلى بناء المعنى لدى المتعلم ، فإنه لا يمكن أن يقوم على افتراض التجانس بين المتعلمين ، ذلك أن كل متعلم يمثل بنية متميزة من القدرات والاستعدادات والميول والخبرات . ومن ثم ، فإن الفروق الفردية لا تعد معطى عارضا في العملية التعليمية ، بل هي أساس بنيوي ينبغي الانطلاق منه في بناء الممارسة البيداغوجية . وفي هذا الأفق تغدو دراسة الفروق الفردية ضرورة علمية وتربوية ، لا من حيث وصفها فحسب ، بل من حيث توظيفها في توجيه الفعل التعليمي وترشيده ، فالمتعلمون لا يستجيبون للخطاب التعليمي بالوتيرة نفسها ، ولا يعالجون المعرفة بالكيفية ذاتها ، وهو ما يجعل تجاهل هذا التباين سببا في إضعاف مردودية التعلم ، وربما إقصاء ضمني لبعض الفئات داخل القسم . وعليه فإن الوعي بالفروق الفردية يتيح للمعلم إعادة هندسة الوضعيات التعليمية على نحو أكثر مرونة وفعالية ، عبر تنويع الاستراتيجيات ، وتكييف المضامين ، ومراعاة الإيقاعات المختلفة في التعلم ، بما يجعل من الفضاء التعليمي مجالا يستوعب الاختلاف ويستثمره . ومن ثم ؛ فإن الرهان التربوي لا يتمثل في تجاوز هذه الفروق ، بل في تحويلها إلى مورد بيداغوجي منتج يسهم في تحقيق تعلم أكثر جودة و إنصافا .

مفهوم الفروق الفردية :

تعرف الفروق الفردية بأنها :" الانحرافات الفردية عن المتوسط الجماعي في الصفات المختلفة "[1] ؛ هذا التباين البنيوي لا يظل معطى كامنا ، بل يتجسد في أنماط متباينة من التفاعل مع المعرفة ، وفي درجات متفاوتة من الفهم والاستيعاب ، فضلا عن الاختلاف في القدرة على نقل التعلم وتوظيفه في سياقات جديدة . أو هو: علم " دراسة الفروق السيكولوجية بين الأفراد أو بين الجماعات "[2] ، من حيث ما يميزهم من خصائص

[1] أسعد شريف الامارة ، سيكولوجية الفروق الفردية علم النفس الفارقي ، دار صفاء ، عمان ، الأردن ، ط1/ 2014م، ص : 20.

[2] المرجع نفسه ،ص :21.

عقلية و انفعالية وسلوكية ، وما ينشأ بينهم من تباينات في القدرات والاستعدادات والميول و أنماط التفكير والتعلم ، ولا يقف هذا العلم عند حدود الوصف ، بل يتجاوز ذلك إلى تفسير مصادر هذه الفروق ، سواء أكانت راجعة إلى عوامل وراثية ،أو بيئية ،أو تفاعلية تجمع بينهما، مع السعي إلى قياسها بأدوات علمية موضوعية .

ويطلق عليها كذلك مصطلح الفردية أي : " أن إنسان يتميز بخصائص ذات دلالة اجتماعية عن الآخرين ، وتميزه بشخصيته ونشأته ، وتتجلى الفردية في سمات طبع الإنسان ومزاجه ، وفي خصوصية الطبائع ، وفي صفات العمليات العقلية و المعرفية [1] ؛ تتجلى الفردية إذن : في مستويات متعددة ، فهي تظهر في سمات الطبع والمزاج التي تحدد أسلوب استجابة الفرد للمواقف ، كما تنعكس في خصوصية البنية الشخصية بما تحمله من ميول واتجاهات ، وتمتد كذلك إلى العمليات العقلية والمعرفية ، حيث يختلف الأفراد في أنماط إدراكهم ، وطرق تفكيرهم ، وقدرتهم على الفهم والتحليل والتعلم . ومن ثم ،فإن الفردية ليست مجرد اختلاف سطحي ، بل هي بنية عميقة تشمل أبعادا نفسية ومعرفية واجتماعية متداخلة .

العوامل المؤثرة في الفروق الفردية :

تعد الفروق الفردية حقيقة نفسية وتربوية ثابتة ، تعكس التباين الكمي والنوعي بين الأفراد في الجوانب الجسمية والعقلية والمعرفية و الانفعالية. ويعزى هذا التباين إلى مجموعة من العوامل المتداخلة التي تسهم في تشكيله وتوجيهه عبر مختلف مراحل النمو في مقدمة هذه العوامل تأتي :

_ الوراثة والبيئة :

ويقصد بالوراثة مجموعة المحددات الداخلية التي تنتقل من الوالدين إلى الأبناء ، وتشمل السمات والاستعدادات البيولوجية التي تعد أساس البناء النفسي والعضوي بالفرد ، بما تتضمنه من عناصر طبيعية واجتماعية وثقافية ،

[1] ينظر سليمان عبد الواحد يوسف ، الفروق الفردية في العمليات العقلية والمعرفية ، دار المسيرة للنشر ، عمان الأردن ، ط1/1432هـ ،2011م ، ص : 26، 27.

حيث تتفاعل هذه العوامل مع المعطيات الوراثية في تشكيل السلوك الإنساني . ومن ثم فإن الوراثة والبيئة تمثلان قوتين متكاملتين تحددان استجابات الفرد في مختلف المواقف وعبر مراحل النمو المختلفة .

_ العمر الزمني :

يعد العمر الزمني عاملا مؤثرا في اتساع الفروق الفردية ، إذ تتباين المعارف والخبرات تبعا للتدرج العمري ، وغالبا ما يزداد هذا التباين مع التقدم في العمر نتيجة تراكم الخبرات وتنوع التجارب .

_ الجنس :

يسهم عامل الجنس في بعض مظاهر التمايز بين الأفراد في الجوانب الجسمية و العقلية ، إذ قد تظهر فروق نسبية في بعض القدرات والمهارات بين الذكور والإناث . غير أن هذه الفروق لا تفهم على نحو مطلق ، بل تظل مشروطة بتداخل جملة من العوامل كالتنشئة الاجتماعية ، والبيئة الثقافية ، ونوعية الخبرات التعليمية .

- **مستوى الأداء :**

تتسع الفروق الفردية كلما اتجه السلوك نحو مزيد من التعقيد والتركيب ، حيث تتباين قدرات الأفراد في معالجة المهام المركبة مقارنة بالمهام البسيطة .

_ الممارسة والخبرة :

تشكل الممارسة والخبرة دورا مهما في تشكيل هذه الفروق ، فكلما طالت مدة الممارسة وتنوعت الخبرات ، ازدادت فرص تمايز الأفراد نتيجة اختلاف سرعة اكتساب المهارات وبلوغها مستويات من الثبات .

_ التدريب :

يعد التدريب من العوامل التي تبرز الفروق الفردية بوضوح ، إذ يلاحظ أن الفروق بين الأفراد تتسع بعد فترات التدريب المتكافئة ، نظرا لاختلاف استعداداتهم وقدراتهم على الاستجابة والتعلم.[1]

[1] . ينظر هناء حسين الفلفلي ، علم النفس التربوي ، ص :144_146.

أهداف الفروق الفردية :

تهدف الفروق الفردية إلى البحث العلمي والكيفي للفروق بين الأفراد والجماعات ،سواء أكانت هذه الفروق في الخصائص الجسمية أو العقلية أو الانفعالية ، وجوانب الشخصية المختلفة ، بهدف التعرف على مدى هذه الفروق ، والعوامل المتعددة التي تكمن خلفها ، وكذا معرفة آثار عاملي التدريب والنمو فيها ، بهدف تحقيق أهداف العلم من حيث :

أولا – المسح :

هو منهج علمي يستخدم في دراسة الفروق الفردية عبر جمع بيانات شاملة أو ممثلة لمجتمع معين ، بهدف الكشف عن التباينات بين الأفراد في القدرات العقلية والسمات النفسية والسلوكية . ويتيح هذا الأسلوب تحليل هذه الفروق تحليلا دقيقا ، بما يساعد على فهم توزيع الخصائص داخل الجماعة ، وتوظيف النتائج على تكييف الممارسات التربوية بما يتناسب مع خصائص المتعلمين .

ثانيا _التنبؤ:

هو إجراء علمي يوظف في إطار دراسة الفروق الفردية، ويقوم على استشراف مسارات السلوك لدى الفرد أو الجماعة في ضوء ما يتوفر من معطيات دقيقة حول خصائصهم العقلية و الانفعالية و السلوكية . ويستند هذا الإجراء إلى تحليل منهجي للبيانات المستخلصة من قياس الفروق الفردية بين الأفراد ، بما يسمح ببناء توقعات علمية حول اتجاهات تطورهم و إمكاناتهم المستقبلية بما يدعم اتخاذ قرارات بيداغوجية أكثر دقة وفعالية .

ثالثا _ التشخيص :

يعد التشخيص إجراء علميا أساسيا في إطار دراسة الفروق الفردية، ويوظف من خلال مختلف أدوات القياس، وعلى رأسها الاختبارات ، بهدف الكشف الدقيق عن مظاهر القوة والقصور في قدرات الفرد العقلية و الانفعالية والسلوكية . ويقوم هذا الإجراء على تحليل منهجي للمعطيات المتحصل عليها ، بما يسمح بتحديد مواضع التميز ومجالات الضعف لدى المتعلمين أو الأفراد .

و في سياق أهداف الفروق الفردية يكتسب التشخيص أهمية محورية، إذ يشكل قاعدة معرفية لتوجيه الفعل التربوي نحو تكييف التعليم على وفق خصائص المتعلمين، ومعالجة جوانب التعثر، واستثمار نقاط القوة في دعم التعلم. ومن ثم ، فإن التشخيص لا يقتصر على الوصف ، بل يتجاوز ذلك إلى كونه مدخلا أساسيا لاتخاذ قرارات بيداغوجية دقيقة وفعالة .

رابعا – العلاج :

يعد العلاج المرحلة الختامية في دراسة الفروق الفردية ، ويأتي بعد التشخيص والتقويم ، حيث يهدف إلى معالجة جوانب الضعف وتعزيز نقاط القوة لدى الفرد أو الجماعة , ويتم ذلك عبر تدخلات تربوية ونفسية متخصصة مثل إعادة التعليم ، وإعادة التدريب ، والإرشاد النفسي ، على وفق برامج يشرف عليها مختصون ,

وفي إطار أهداف الفروق الفردية ، يسعى العلاج إلى تحقيق التكيف النفسي والتربوي ، وإعادة التوازن بين الفرد وذاته من جهة ، وبيئته التعليمية و الاجتماعية من جهة أخرى . بما يضمن تحسين الأداء و الاندماج الفاعل.[1]

التعرف على الفروق الفردية بين الطلاب أثناء عملية التعلم والتدريس :

إن استحضار مبدأ الفروق الفردية في السياق التعليمي ليس ترفا بيداغوجيا ، بل هي مقتضى علمي ومنهجي يفرض نفسه على كل تخطيط تربوي رشيد , فحين يشرع المعلم في بناء خطته التدريسية ، يتعين عليه أن ينطلق من وعي دقيق بتباين أنماط تعلم المتعلمين وسرعات استيعابهم ، متجاوزا منطق التدريس الجماعي الموحد نحو مقاربات أكثر مرونة و ملائمة .ذلك أن المتعلمين لا يتعلمون بالطريقة نفسها ، كما أن الإستراتجية الواحدة لا تستثير اهتماماهم على قدم المساواة ، الأمر الذي يستوجب توظيف طرائق تدريسية متعددة تتيح لكل متعلم استثمار قدراته ومهاراته الخاصة ، وتسهم في بناء بيئة تعليمية ثرية ومحفزة .

وعلاوة على ذلك ، تعد حاجات المتعلمين و بناهم المعرفية والانفعالية محددات أساسية في توجيه سلوكهم داخل الفصل ، مما يقتضي من المعلم مراعاتها عند تصميم الأنشطة التعليمية ، بما يكفل الاستجابة للفروق الفردية

[1] ينظر محمد حسن غانم ، علم النفس الفارقي ،دط ، دت ، ص :

ويعزز فرص تنمية المهارات وتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة .كما أن تباين سرعة التعلم ، وتعدد الاهتمامات ، واختلاف القدرات بين المتعلمين ، يفرض انتقاء أنشطة تعليمية متدرجة ومتكيفة مع مستوياتهم المختلفة ، حيث يتعلم بعضهم بوتيرة سريعة ، بينما يحتاج آخرون إلى دعم إضافي وتوجيه مستمر[1]

مجمل القول : تعد الفروق الفردية من الركائز الأساسية التي يقوم عليها التفكير التربوي المعاصر ، إذ تمثل الإطار المرجعي لفهم تنوع المتعلمين في قدراتهم المعرفية وخصائصهم الانفعالية و أنماط تعلمهم .

وتنطلق المقاربة البيداغوجية الحديثة من مسلمة مفادها أن كل متعلم كيان فريد ، له وتيرته الخاصة في التعلم، و استراتيجياته المميزة في الفهم والاكتساب ، مما يفرض على المعلم تجاوز النماذج التقليدية للتدريس الموحد . وفي هذا السياق ، يغدو التخطيط التربوي الفعال دينامية تستند إلى تشخيص دقيق للفروق الفردية ، بغية اختيار أساليب تدريسية مرنة ومتكيفة تستجيب لحاجات المتعلمين المختلفة .

كما تبرز أهمية تنويع الأنشطة التعليمية بما يراعي التباين في القدرات والاهتمامات ، حيث يتطلب الأمر إدماج استراتيجيات تعلم متعددة تشمل التعلم التعاوني ، والتعلم الذاتي ، والتعلم القائم على الحواس ، بما يعزز دافعية المتعلمين ويضمن انخراطهم الإيجابي ، ولا يقتصر الأمر على الجوانب المعرفية فحسب ، بل يمتد ليشمل الأبعاد الاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي تسهم في تشكيل خبرات المتعلمين وتؤثر في مسارات تعلمهم . ومن ثم ، فإن مراعاة هذه الفروق تسهم في بناء بيئة تعليمية عادلة ومحفزة ، قوامها تكافؤ الفرص وتحقيق الجودة في مخرجات التعلم . وعليه ، فإن نجاح العملية التعليمية مرهون بمدى قدرة المعلم على استثمار الفروق الفردية لا باعتبارها عائقا ، بل بوصفها مصدر ثراء وتنوع ، يمكن من تطوير الممارسات البيداغوجية والارتقاء بالأداء التعليمي نحو مستويات أكثر فاعلية و إبداعا .

[1] ينظر الأساتذة و الأساتذة المساعدين بقطاع التربية، علم النفس التعليمي (سيكولوجية الفروق الفردية والقياس النفسي، 2025/2024م، ص:35.(بتصرف)

محاضرة الخامسة : النمو

مقدمة :

إن العناية بدراسة مظاهر النمو ، والتقصي الدقيق لمحدداته والعوامل المتحكمة في مساراته ، تكشف عن منزلته الجوهرية بوصفه قوة دينامية تؤطر تشكل الشخصية وتوجهها نحو مدارج الصحة أو مهاوي الاضطراب . فالنمو ، في حقيقته ، ليس تعاقبا آليا لمراحل زمنية ، بل سيرورة تكاملية متواصلة ، تتفاعل فيه الأبعاد العضوية والنفسية والاجتماعية في نسيج واحد ، يلازم الفرد منذ نشأته الأولى ، ويلازمه عبر مختلف أطوار وجوده . ومن ثم ، كان من الطبيعي أن يولي علم النفس لهذا الحقل عناية فائقة ، ساعيا إلى بناء نماذج تفسيرية رصينة تستجلي قوانينه وتكشف عن آلياته ، بما يمكن من فهم أدق لتحولات السلوك الإنساني .

وعلى هذا الأساس ، يغدو النمو مرتكزا إبستمولوجيا لا غنى عنه في الحقل التربوي ، إذ يتأسس عليه كل ممارسة تعليمية واعية وهادفة , فالمعلم الكفء هو الذي يستبطن خصائص النمو ويستحضر مقتضياته في تخطيطه وتدبيره للفعل التعليمي ، فيحسن مواءمة مضامين التعلم وطرائقه مع مستويات النضج المختلفة ، ويستثمر الفروق الفردية بوصفها طاقة بناءة لا عائقا معرقلا . وبذلك ، يتحول فهم النمو من مجرد إطار نظري إلى أداة بيداغوجية فعالة ، تسهم في تحقيق تعلم ذي معنى ، وتدعم بناء شخصية متوازنة ، قادرة على التكيف الخلاق مع متطلبات الحياة ومقتضيات المجتمع .

معنى النمو :

يشكل مفهوم النمو أحد المرتكزات الأساسية في علم النفس ، لما ينطوي عليه من قدرة تفسيرية عميقة لمسار تشكل الكائن الإنساني وتحولاته عبر الزمن ، ولا يقتصر الاهتمام به على كونه وصفا لتعاقب المراحل العمرية ، بل يتجاوز ذلك إلى كونه إطارا تحليليا يتيح فهم التفاعل المعقد بين البنية العضوية والوظائف النفسية والسياق الاجتماعي . ومن هذا المنظور ، فإن ضبط مفهوم النمو وتحديد أبعاده يعد خطوة منهجية ضرورية لتأطير البحث العلمي والممارسة التربوية على حد سواء .

وفي هذا السياق يعرف " النمو بمعناه النفسي بأنه يتضمن التغيرات الجسمية والفيسولوجية من حيث الطول والوزن والحجم والتغيرات التي تحدث في أجهزة الجسم المختلفة فضلا عن التغيرات العقلية والمعرفية والتغيرات السلوكية الانفعالية والاجتماعية التي يمر بها الفرد في مراحل نموه المختلفة "[1].

انطلاقا من هذا التصور الشمولي ، يتبين أن النمو ليس مجرد ظاهرة بيولوجية معزولة ، بل هو عملية تكاملية متعددة الأبعاد ، تتداخل فيها العوامل الداخلية والخارجية لتشكل ملامح الشخصية الإنسانية .

ينظر إلى النمو ، في الحقلين النفسي والتربوي ، بوصفه مسارا تطوريا متدرجا ، لا يقتصر على الزيادات الكمية ، بل يشمل تحولات نوعية تمس البنية الكلية للفرد ، فهو عملية متواصلة تنتظم على وفق نسق داخلي دقيق ، تتكامل فيه المراحل وتتعاضد ، بما يعكس وحدة التطور وترابط حلقاته ضمن سياق زمني محكوم بقوانين محددة. ؛"بمعنى أنه له خاصيات الاستمرارية والتنظيم والتماسك ، السباق منه يؤثرا حتما في اللاحق ويبنى عليه ويؤثر فيه مجموعة من العوامل والمتغيرات ، فهو ظاهرة معقدة تصعب دراستها"[2].

وبناء على ذلك ، فإن تناول النمو علميا يقتضي استحضار طبيعته التركيبة التي تتداخل فيها محددات متعددة ، حيث تتفاعل العوامل العضوية والنفسية ولاجتماعية في تشكيل مساره .

الأمر الذي يستدعي اعتماد مقاربات تفسيرية شمولية قادرة على الإحاطة بهذا التعقيد ، وفهم آلياته في ضوء ترابط مراحله وتكامل أبعاده .

خصائص النمو :

يقارب النمو في التصور العلمي الدقيق ، بوصفه نسقا تحوليا عالي التنظيم ، تتآزر فيه البنيات الوظيفية عبر مسار زمني محكوم بقوانين الضبط الداخلي و آليات التفاعل المتبادل . وهو من ثم ، ليس مجرد تتابع ظاهري

[1] حامد عبد السلام زهران ، علم نفس النمو "الطفولة والمراهقة"، دار المعارف ، كلية التربية ، جامعة عين الشمس ، 1986م ، ص : 11.

[2] . هشام أحمد غراب ،علم النفس النمو من الطفولة إلى المراهقة ، دار الكتب العلمية ،2015، ص:17.

للتغيرات ، بل بنية دينامية عميقة تتحدد ملامحها من خلال خصائص ناظمة تكشف عن منطقه التركيبي ، وتضبط إيقاع انتقالاته وتماسك مراحله .

- يتسم النمو بطابع النظام و الانتظام ، فلا يجري في صورة تغيرات اعتباطية ، بل يخضع لبنية قانونية ونمط عام يوجه مساره ويضبط تعاقب مراحله .
- يتدرج من الكلي إلى النوعي ، حيث تنطلق استجابات الفرد في بداياتها عامة وغير متمايزة ، ثم تتخصص تدريجيا لتغدو أكثر دقة وتنوعا في الجانبين الحركي والمعرفي .
- يقوم على الاستمرارية والتراكم ، إذ يتشكل عبر سيرورة متصلة لا تعرف الانقطاع ، وتتحقق تحولاته بشكل تدريجي منذ المرحلة الجنينية إلى اكتمال النضج
- يتسم بالتباين الفردي ، حيث تختلف وتيرة النمو ومعدلاته بين الأفراد ، وتظل هذه الفروق قائمة ومؤثرة عبر مختلف المراحل.
- تتفرد كل مرحلة نمائية بخصوصياتها المعيارية ، بحيث يقوم السلوك في ضوء مقتضياتها ، فما يعد سويا في طور معين قد يعد غير متوافق في طور آخر تبعا لاختلاف متطلبات النمو .[1]

وانبناء على ما تقدم ، يغدو النمو بنية تفسيرية مركبة تتعذر الإحاطة بها خارج منظور تكاملي يستوعب تشابك محدداتها وتدرج انتظامها ، إذ لا تتكشف دلالاته إلا ضمن قراءة علمية صارمة تعيد وصل جزئياته في إطار كلي منسجم ، بما يفضي إلى بناء نماذج تحليلية أكثر إحكاما ، قادرة على تمثل حركيته وضبط منطقه في أفق تفسير علمي رصين .

مراحل النمو :

يعد مفهوم المرحلة النمائية أداة إبستمولوجية مركزية في تحليل سيرورة النمو الإنساني ، إذ يدل على وحدات زمنية –وظيفية تنتظم داخلها أنماط سلوكية وبنيات نفسية متمايزة ، تمنح كل طور نمائي خصوصيته وتحدد

[1] رياض عوض ، علم النفس التربوي ، ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ط1953/1، ص : 184، 185.

معالمه الفارقة .ولا يقصد بهذا التقسيم تجزئة ميكانيكية لمسار متصل ، بل تنظيما منهجيا يمكن من ضبط التحولات النوعية التي تطرأ على الفرد ، واستجلاء منطق تدرجها ، وتحديد مقتضياتها التكوينية .

وعلى هذا الأساس ، تفهم المراحل النمائية باعتبارها أنساقا جزئية داخل نسق كلي ، تتعاقب وفق انتظام داخلي ، وتتداخل حدودها دون أن تفقد دلالتها تفسيرية .

وفي هذا الإطار جرى تصنيف النمو إلى أطوار متتابعة على النحو الآتي :

- **مرحلة ما قبل الولادة :**

تمتد من الإخصاب إلى اكتمال التكوين الجنيني ، حيث تتأسس البنى البيولوجية الأولى .

- **مرحلة الولادة (حديثو الولادة):** من لحظة الميلاد إلى نهاية الأسبوعين الأولين ، وتتميز بالتكيف الأولي مع الوسط الخارجي.

- **مرحلة الرضاعة :**

من نهاية الأسبوعين إلى حدود العام الثاني ، وتشهد نمو سريعا وتبلور البدايات الحسية – الحركية .

- **مرحلة الطفولة المبكرة** :من سنتين إلى ست سنوات ، وفيها تتشكل أسس اللغة والتفاعل الرمزي وبداية التنشئة النظامية.

- **مرحلة الطفولة المتوسطة:**

من ست سنوات إلى ثماني سنوات، حيث يتعزز التعلم المنظم وتتنامى القدرات المعرفية والاجتماعية ,

- **مرحلة الطفولة المتأخرة :**

من تسع سنوات إلى اثني عشر سنة، وتمثل طورا انتقاليا نحو النضج التدريجي وبناء ملامح الشخصية .

- **مرحلة المراهقة المبكرة (من 12-14):**

تبدأ تقريبا عند 12سنة للإناث و 13سنة للذكور ، وتمتد إلى 14-15 سنة ، وتتسم ببدايات التحول البيولوجي والنفسي .

- **مرحلة المراهقة المتوسطة :**

من 16إلى 17 سنة ، حيث تتعمق ديناميات الهوية والانتماء

- **مرحلة المراهقة المتأخرة :**

من 18إلى 21 سنة ، وتتجه نحو استقرار النسبي في الاختيارات وبدايات الاندماج الاجتماعي الراشد.

- **مرحلة الرشد :**

طور اكتمال النضج وتحمل الأدوار.

- **مرحلة وسط العمر :**

مرحلة إعادة التوازن وتثبيت المكتسبات الحياتية

- **مرحلة الشيخوخة:**

طور التراجع النسبي لبعض الوظائف مقرونا بنضج الخبرة واتساع الأفق الوجداني [1]

انطلاقا من هذا البناء التصنيفي ، يتضح أن النمو ليس خطا تقطيعيا بقدر ما هو نسق متصل تتشابك مراحله ضمن وحدة دينامية متماسكة , ومن ثم ، فإن القيمة العلمية لهذا التقسيم تكمن في قدرته على تأطير الفهم ، لا في فرض حدود صلبة بين أطواره ، بما يسمح بإنتاج قراءة تفسيرية دقيقة تستوعب تعقيد الظاهرة النمائية ، وتعيد تركيبها في إطار نظري متكامل يليق بطبيعتها المركبة .

تقارب الخصائص التربوية لمرحلتي الطفولة والمراهقة باعتبارها تجليا مباشرا لمنطق النمو الإنساني في أبعاده البيولوجية والنفسية والاجتماعية ، حيث لا تفهم الممارسة التربوية بوصفها فعلا تقنيا معزولا ، بل باعتبارها استجابة منهجية لبنية نمائية متحولة تتسم بالدينامية والتدرج . ومن ثم ، فإن الفاعلية التربوية تتحدد بمدى قدرتها على استيعاب خصوصيات كل مرحلة ، وإعادة تنظيم التدخل التربوي بما ينسجم مع إيقاع النمو واتجاهاته العامة .

[1] . ينظرهشام أحمد غراب ،علم النفس النمو من الطفولة إلى المراهقة ، ص : 20.(بتصرف).

الخصائص التربوية لمرحلة الطفولة :

هيمنة الخبرة الحسية –العملية :

يتميز التعلم في هذه المرحلة بالاعتماد على التفاعل المباشر مع المحيط ، مما يجعل النشاط واللعب والتجريب أدوات أساسية في بناء المعرفة .

أولوية بناء الانفعالي :

تتشكل البذور الأولى للأمن النفسي والتوازن الانفعالي ، الأمر الذي يستدعي بيئة تربوية مستقرة وداعمة تقوم على التشجيع والاحتواء .

قابلية مرتفعة لاكتساب اللغة :

تعد الطفولة المبكرة مرحلة حاسمة في ترسيخ الكفاية اللغوية وتوسيع القدرة التواصلية .

التدرج في بناء الضبط الذاتي :

ينتقل الطفل تدريجيا من الاعتماد على الضبط الخارجي إلى اكتساب أشكال أولية من التنظيم الذاتي للسلوك .

التعلم بالمحاكاة والنموذج :

يعد التقليد آلية مركزية في اكتساب القيم والاتجاهات والسلوكيات الاجتماعية.[1]

تكامل الأدوار التربوية :

لا يتحقق النمو السليم إلا في إطار تناغم وظيفي بين الأسرة والمؤسسة التعليمية ، باعتبارهما فضاءين متكاملين في التنشئة.

الخصائص التربوية لمرحلة المراهقة :

تنامي الحاجة إلى الاستقلالية :

[1] – زهران حامد ، علم نفس النمو : الطفولة والمراهقة ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ص: 85– 142.

تتجه الممارسة التربوية نحو التحول من التوجيه المباشر إلى الإرشاد والحوار ، بما يعزز بناء القرار الذاتي المسؤول .

تشكل الهوية النفسية والاجتماعية :

تعد هذه المرحلة لحظة مركزية في إعادة بناء مفهوم الذات وتحديد الانتماء الاجتماعي .

ارتفاع الحساسية الانفعالية :

يفرض هذا المعطى اعتماد مقاربات تربوية مرنة تسهم في ضبط الانفعالات وتنظيمها دون قمعها .

نمو التفكير المجرد :

ينتقل المتعلم إلى مستويات أعلى من التحليل والاستدلال ، مما يستدعي استراتجيات تعليمية قائمة على النقاش والتفكير النقدي .

تأثير جماعة الأقران :

تشكل الجماعة المرجعية دورا محوريا في تشكيل الاتجاهات والسلوكيات ، بما يجعل البعد الاجتماعي عنصرا حاسما في التوجيه التربوي .

إعادة تشكيل العلاقة التربوية :

تقوم العلاقة بين المربي والمراهق على أساس الثقة والاعتراف المتبادل ، بدلا من السلطة العمودية التقليدية .[1]

تخلص هذه المعالجة إلى أن الخصائص التربوية لمرحلتي الطفولة والمراهقة لا تفهم بوصفها جملة من السمات السلوكية المنفصلة ، وإنما باعتبارها تعبيرا بنيويا عن نسق نمائي متكامل ، تحكمه دينامية داخلية دقيقة وتوجهه علاقات ترابط وتدرج بين مكوناته ، فإن الفعل التربوي الرصين لا يقوم على مجرد التكييف السطحي للمارسات ، بل يستند إلى قراءة علمية معمقة لمنطق التحول النمائي داخل كل

[1] . إريكسون إريك ، الطفولة والمجتمع ، ترجمة جابر عبد الحميد ، عالم الكتب ، القاهرة ، ص: 231_298.

مرحلة، بما يسمح بمواءمة التدخل التربوي مع طبيعة البنيات النفسية والمعرفية والاجتماعية في تشكلها المستمر . وبهذا المعنى ، تتحدد الغاية التربوية في دعم بناء شخصية متماسكة تتدرج نحو قدر متزايد من الاستقلالية الواعية ، بما يحقق التكامل بين النضج المعرفي والاتزان الانفعالي والاندماج الاجتماعي في إطار سيرورة نمو متوازن .

أهمية دراسة النمو الإنساني :

تعد دراسة النمو الإنساني من المباحث التأسيسية في علم النفس التربوي ، لارتباطها المباشر بفهم الكيفية التي يتشكل بها الإنسان عبر مساره الوجودي من الطفولة إلى مراحل اللاحقة ,فالنمو لا يختزل في مظاهر التغير الظاهري ، وإنما يفهم بوصفه نسقا ديناميكا مركبا ، تتداخل فيه الأبعاد العضوية والمعرفية والانفعالية والاجتماعية ضمن بنية واحدة ومتكاملة ، تحكمها علاقات التدرج والانتظام والتمايز الوظيفي . ومن هذا المنطلق ، فإن مقاربة هذا النسق تمثل شرطا معرفيا لبناء تصور علمي رصين حول الإنسان في سيرورته ، بما يسمح بتأسيس ممارسة تربوية تستند إلى الفهم العميق بدل الانطباع .

أهميته من الناحية النظرية :

- تسهم في تعميق الفهم العلمي لطبيعة الإنسان بوصفه كائنا ناميا في تفاعل مستمر مع محيطه .
- تمكن من تحديد المعايير النمائية المميزة لكل مرحلة من مراحل النمو (الجسمية ، العقلية ، الانفعالية ، والاجتماعية).
- تساعد في بناء تصور علمي دقيق للعوامل المؤثرة في النمو ، مثل الوراثة البيئة ، التغذية ، والعوامل الغدية والفيزيولوجية .

أهميته من الناحية التطبيقية :

- تتيح التحكم النسبي في العوامل المؤثرة في مسار النمو ، بما يوجه التغيرات نحو أنماط إيجابية ويحد من الانحرافات النمائية .

- تمكن من قياس مظاهر النمو المختلفة وتشخيصها وفق معايير علمية ، مما يساعد على الكشف المبكر عن أي اضطراب أو شذوذ نمائي .
- تدعم التدخل التربوي والعلاجي المناسب عند ملاحظة انحراف عن المؤشرات النمائية السوية .[1]

أهميته بالنسبة للمربين:

- تساعد على فهم خصائص المتعلمين في مختلف المراحل العمرية (طفولة و مراهقة).
- تسهم في بناء المناهج الدراسية وتطوير استراتيجيات التدريس بما يتلاءم مع خصائص كل مرحلة نمائية
- تدعم اختيار الوسائل التعليمية المناسبة التي تراعي مستوى النمو العقلي والمعرفي للمتعلمين .
- تعمق الفهم العلمي لنمو الذكاء و القدرات العامة والخاصة والاستعدادات الفردية .
- تمكن من تشخيص الفروق الفردية بين المتعلمين وتوظيفها في تحسين العملية التعليمية .[2]

يتبين في ما سبق ، أن دراسة النمو الإنساني تشكل إطارا تفسيريا متكاملا يمكن من استيعاب منطق التحول في أبعاده البنيوية والوظيفية ، بما يتجاوز الوصف إلى تحليل القوانين الناظمة له ، فهي تتيح فهم آليات النمو ، وتفسير الفروق الفردية ، وإدراك تداخل العوامل المؤثرة فيه ضمن رؤية علمية منضبطة . و عليه ،فإن استثمار هذا الحقل لا يعد خيارا معرفيا فحسب ، بل ضرورة منهجية لكل ممارسة تربوية تسعى إلى مرافقة النمو الإنساني وتوجيهه نحو التكامل والاتزان ، بما يضمن بناء شخصية قادرة على التكيف الفعال والاندماج الواعي في محيطها .

يتضح في ختام هذه المحاضرة أن النمو الإنساني يمثل بنية دينامية متكاملة ، تتحدد ملامحها من خلال تفاعل مستمر بين مكونات عضوية ونفسية واجتماعية ، ضمن سيرورة لا تقوم على التراكم العفوي ، بل على الانتظام

[1] . ينظر أحمد هشام غراب ، علم النفس النمو من الطفولة إلى المراهقة ،ص:14-15. (بتصرف)

[2] . ينظر مصطفى بوختالة وآخرون ، علم النفس الطفل والمراهق ، بوزريعة ، المدرسة العليا ، ط2/ جانفي 2019، ص: 09.(بتصرف)

والتدرج والتمايز الوظيفي . ومن ثم ، فإن فهم هذه السيرورة لا يعد خيارا معرفيا ثانويا ، بل ضرورة منهجية تفرض نفسها في كل مقاربة علمية تسعى إلى استيعاب طبيعة التحول الإنساني في عمقه وتعقيده.

وعليه ، فإن القيمة التأسيسية لدراسة النمو تكمن في قدرتها على إعادة بناء الفعل التربوي على أسس علمية دقيقة ، تجعل من الخصوصية النمائية لكل مرحلة مرجعا في التوجيه والتقويم ، لا مجرد خلفية نظرية . و بذلك ، يغدو الهدف الجوهري لهذا الحقل هو الارتقاء بالممارسة التربوية نحو مستوى من الوعي العلمي ، يضمن فهما أدق للمتعلم ، وتدخلا أكثر اتساقا مع منطق نموه ، بما يحقق توازنا بين الفهم والتطبيق في إطار رؤية تربوية متماسكة .

محاضرة السادسة : في التعلم

تمهيد :

يشكل التعلم محورا أساسيا في بناء الشخصية الإنسانية وتطوير قدراتها المختلفة، إذ يعد العملية التي يكتسب الفرد من خلالها معارفه ومهاراته وخبراته، ويعيد بواسطتها تنظيم سلوكه وتكييفه بما ينسجم مع متطلبات الحياة ومواقفها المتجددة.

وتنبع أهمية التعلم من كونه أساس كل تقدم علمي وتربوي واجتماعي ، فهو الأداة التي تمكن الإنسان من التفاعل الواعي مع بيئته ومواجهة تحدياتها ، وتحقيق التوافق مع معطياتها المتغيرة .كما أن التعلم لا يقتصر على جانب معرفي فحسب ، بل يمتد ليشمل مختلف الجوانب العقلية و الانفعالية والاجتماعية والحركية ، الأمر الذي يجعله عملية شاملة ومستمرة ترافق الإنسان في مختلف مراحل حياته ، ومن هنا ، فإن الإحاطة بمفهوم التعلم ، وخصائصه ، وشروطه ، وآلياته ، تعد ضرورة علمية وتربوية لفهم طبيعة السلوك الإنساني والارتقاء بالممارسات التعليمية نحو مستويات أكثر كفاءة وفاعلية .

الجذور الفلسفية لدراسة التعلم :

تتمثل الجذور الفلسفية لدراسة التعلم في الامتداد التاريخي العميق للتأملات الفكرية التي انشغلت بطبيعة المعرفة ، وآليات اكتسابها ، وعلاقة الإنسان بالخبرة والبيئة . وتنبع أهمية التعلم من كونه الركيزة الأساسية في حفظ استمرارية الحضارة الإنسانية وصون استقرارها، إذ يشكل الوسيلة التي تنتقل بها المعارف ، وتتراكم بها الخبرات ، وتتواصل بها المنجزات عبر الأجيال ، كما يعد التعلم الأداة التي تمكن الإنسان من فهم المتغيرات المحيطة ، والتكيف معها ، والسيطرة على مثيراتها ، بما يضمن فاعليته في الوجود والبناء ، وما تشهده الإنسانية اليوم من تطور حضاري وعلمي ليس إلا حصيلة متراكمة لعمليات التعلم الإنساني الممتدة عبر العصور ، ومن ثم فإن معظم مفاهيم التعلم المعاصرة ليست معزولة عن أصولها الفكرية الأولى ، بل هي امتداد لما أرسته جهود

الفلاسفة والمفكرين القدماء ، منذ حضارة الفراعنة المصريين ، مرورا بالحضارتين اليونانية والرومانية ، حيث وضعت اللبنات الأولى للتفكير في قضايا العقل والمعرفة والتعلم ، وهي اللبنات التي مهدت لاحقا لظهور التصورات العلمية الحديثة في هذا الميدان .[1]

وعليه ، يتضح أن دراسة التعلم لم تنشأ في فراغ معرفي ، بل تشكلت ضمن مسار فكري طويل أسهمت فيه الرؤى الفلسفية القديمة في وضع اللبنات الأولى لفهم طبيعة المعرفة وآليات اكتسابها . وقد مثلت هذه الإسهامات إطارا تأسيسيا مكن من الانتقال لاحقا إلى المقاربة العلمية الحديثة ، حيث أعيد بناء المفاهيم وتطويرها في ضوء المنهج التجريبي ، ومن ثم فإن استحضار هذه الجذور لا يهدف إلى الاسترجاع التاريخي بقدر ما يبرز الامتداد المنهجي الذي يربط الفكر الفلسفي بالتصور العلمي المعاصر للتعلم .

مفهوم التعلم :

يعد التعلم من أكثر الظواهر النفسية التصاقا بحياة الإنسان و نموه ، إذ تتحدد من خلاله قدرة الفرد على الاكتساب والتكيف و إعادة تشكيل أنماط سلوكه في ضوء ما يمر به من خبرات وتجارب متنوعة . ومن ثم ، فقد احتل مفهوم التعلم مكانة مركزية في الدراسات النفسية التربوية ، باعتباره الأساس الذي تبنى عليه عمليات النمو المعرفي والسلوكي والانفعالي . وفي هذا الإطار يعرف العلم بأنه:" تغيير دائم تقريبا في السلوك ناجم عن الخبرة "[2]، وهو تعريف يكشف عن جوهر التعلم لا يكمن في حدوث التغير فحسب ، بل في طبيعة هذا التغير ودرجة ثباته وارتباطه بالخبرة والممارسة . فالتعلم لا يشير إلى التحولات العابرة أو المؤقتة ، وإنما إلى ذلك التعديل النسبي المستقر الذي يطال السلوك نتيجة التفاعل الواعي مع المواقف والمثيرات المختلفة . كما يؤكد التعريف أن الخبرة تمثل المحور الأساس الذي تتولد عنه عمليات الاكتساب ، سواء تعلق الأمر بالمعارف أو

[1] ينظر عماد عبد الرحيم زغلول ، نظريات التعلم ، دار الشروق ، عمان ، ط1/ 2026م ، ص29-30.(بتصرف)

[2] – كفاح يحيى، صالح العسكري وآخرون ، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية ، دمشق ، سوريا ط2012/1م ،ص 10.

المهارات أو الاتجاهات ، الأمر الذي يجعل التعلم عملية إنسانية مستمرة تسهم في بناء الشخصية وتوجيه السلوك وتحقيق التكيف مع متغيرات البيئة ومتطلبات الحياة .

وفي إطار الجهود العلمية الهادفة إلى ضبط المفاهيم الأساسية في علم النفس التربوي وتحديد طبيعة الظواهر السلوكية بدقة ، يطرح مفهوم التعلم بوصفه أحد المفاهيم المحورية التي تفسر كيفية اكتساب الخبرة وتغير السلوك الإنساني في ضوء التفاعل مع البيئة حيث يعرف بأنه:"مفهوم افتراضي يشير إلى عملية حيوية تحدث لدى الكائن البشري وتتمثل في التغير في الأنماط السلوكية والخبرات ، ويستدل عليها من خلال السلوك الخارجي القابل للملاحظة والقياس ، وتشكل هذه العملية دورا بارزا في حياة الإنسان ، إذ من خلالها يستطيع الفرد السيطرة على البيئة المحيطة به والتكيف مع الأوضاع المتغيرة ، كما وتشكل أحد العوامل الهامة في تطور المجتمعات ونموها وازدهارها ."[1]، ويؤكد هذا التصور أن التعلم عملية بنائية مستمرة تتجاوز حدود الاكتساب البسيط ، لتصبح أداة فاعلة في تشكيل السلوك الإنساني وتوجيه مسار التغير الفردي والاجتماعي .

شروط التعلم :

لا تتحقق عملية التعلم بكفاءة وفاعلية إلا في ظل توافر مجموعة من الشروط المتكاملة التي تؤثر بصورة مباشرة في طبيعة الاكتساب ومستوى نتائجه ، إذ إن التعلم ليس فعلا عشوائيا ، بل عملية منظمة ترتبط بعوامل نفسية وتربوية وعقلية متداخلة ، ويعد النضج من الشروط الجوهرية التي يتوقف عليها استعداد الفرد للتعلم ، لما يمثله من اكتمال نسبي في البنية العقلية والجسمية والانفعالية بما يهيئ المتعلم لاكتساب الخبرات المناسبة لمرحلة نموه ، كما تؤدي الدافعية دورا محوريا في تنشيط السلوك التعلمي وتوجيهه، إذ تدفع الفرد إلى التعلم برغبة ووعي ومثابرة ، الأمر الذي ينعكس إيجابا على مستوى التحصيل والإنجاز . ويأتي التعزيز بوصفه عاملا أساسيا في تدعيم الاستجابات المرغوبة وتثبيت آثار التعلم ، من خلال ما يحدثه من تقوية للسلوك وزيادة احتمالية تكراره . أما الممارسة والتدريب فتمثلان الأساس العملي لترسيخ الخبرات وصقل المهارات وتحقيق

[1] عماد عبد الرحيم الزغلول ،نظريات التعلم ، ص:35-36.

الإتقان ، ذلك أن التعلم يزداد رسوخا كلما ارتبط بالتكرار المنظم والخبرة المتواصلة . وتتوقف فاعلية التعلم كذلك على طبيعة التدريس ومدى ملاءمتها لقدرات المتعلمين وخصائصهم ، فضلا عن أهمية الوسائل التعليمية في توضيح المعارف وتجسيد المفاهيم و إثارة الانتباه وتنمية التفاعل داخل الموقف التعليمي . ومن ثم ، فإن نجاح التعلم يظل رهينا بمدى التكامل بين هذه الشروط بوصفها منظومة متداخلة تؤسس لتعلم أكثر عمقا وفاعلية واستمرارا.[1]

وبناء على ما سبق عرضه من شروط التعلم ، يتضح أن هذه العملية لا تتحقق بصورة تلقائية أو عفوية ، بل تقوم على تداخل منسجم بين جملة من العوامل النفسية و البيداغوجية التي تؤثر في فاعليتها ونتائجها ، فكل شرط من هذه الشروط يمثل حلقة أساسية في بناء التعلم وضمان جودته ، إذ يتكامل النضج مع الدافعية ، وتتساند الممارسة والتعزيز مع طرائق التدريس والوسائل التعليمية في إحداث التغير السلوكي المنشود . ومن ثم ، فإن فهم هذه الشروط لا يقتصر على البعد النظري فحسب ، بل يمتد ليشكل أساسا عمليا لتوجيه الفعل التربوي نحو مزيد من الكفاءة والدقة في التخطيط والتنفيذ والتقويم ، بما يضمن تحقيق الأهداف التعليمية في إطار علمي منظم وفعال .

خصائص التعلم :

ينظر إلى التعلم في علم النفس التربوي بوصفه الإطار الذي تتجسد من خلاله دينامية السلوك الإنساني ، إذ لا يفهم بوصفه مجرد اكتساب معارف أو مهارات ، بل باعتباره عملية بنائية معقدة تعيد تنظيم خبرات الفرد وتحدث تحولات نوعية في أنماط استجاباته ، وانطلاقا من هذا التصور ، فإن التعرف إلى خصائص التعلم يعد خطوة أساسية لفهم طبيعته وحدوده وآليات اشتغاله ، ويمكن إبراز هذه الخصائص في النقاط الآتية :

- التعلم يعد عملية نفسية داخلية يستدل عليها من السلوك الخارجي وليس عملية مباشرة الملاحظة .
- يتميز بأنه يحدث تغيرا شبه دائم في السلوك أو الأداء نتيجة الخبرة .

[1] . ينظر كفاح يحي ، صالح العسكري و آخرون ، ص: 16.(بتصرف)

- التعلم ليس نتيجة للنضج وحده ، بل يرتبط أساسا بالخبرة والممارسة .
- يعد التعلم عملية استدلالية تقاس من خلال الأداء والسلوك القابل للملاحظة .
- يتميز بأنه عملية دينامية تتسم بالتطور المستمر و إعادة التنظيم السلوكي .
- التعلم لا يقتصر على جانب واحد من السلوك ، بل يشمل الجوانب المعرفية والانفعالية والحركية والاجتماعية .
- يخضع التعلم لمبدأ التدرج والتراكم في اكتساب الخبرات .[1]

وفي ضوء ما سبق ، يتبين أن التعلم ليس ظاهرة سطحية أو معزولة ، بل هو عملية إنسانية عميقة البنية ، تتداخل فيها الخبرة و السلوك والبيئة في نسق واحد ، بما يجعل منه الأساس الذي يفسر تطور الفرد وتكيفه المستمر مع محيطه ، ويمنح العملية التربوية معناها ووظيفتها الجوهرية .

قياس التعلم :

يعد قياس التعلم من القضايا المحورية في علم النفس التربوي ، لارتباطه بالكشف عن مدى تحقق الأهداف التعليمية ودرجة التغير الذي يطرأ على سلوك المتعلم نتيجة الخبرة والممارسة .

ونظرا إلى أن التعلم عملية داخلية لا تلاحظ بصورة مباشرة ، فقد أصبح السلوك الظاهر و الأداء الخارجي الوسيلة الأساسية التي يستدل من خلالها على حدوث التعلم ومستوى فاعليته ، الأمر الذي جعل من القياس أداة علمية ضرورية لتقويم العملية التعليمية وضبط مسارها .

عناصر قياس التعلم :

السرعة :

وتتمثل في الزمن الذي يحتاجه المتعلم لاكتساب مهارة أو تعلم سلوك معين .

[1] قطامي يوسف ، سيكولوجية التعلم والتعليم ، دار الفكر ، عمان ،ط2005/2م ، ص : 39-40.

الدقة :

وتشير إلى مدى سلامة الأداء وخلوه من الأخطاء .

المهارة والإتقان :

وتعبر عن درجة الكفاءة التي يبلغها المتعلم في تنفيذ السلوك المكتسب .

عدد المحاولات اللازمة للتعلم :

ويقصد بها مقدار التكرار والتدريب الضروري للوصول إلى الاكتساب المطلوب .

قوة الاستجابة :

وتدل على مستوى ثبات سلوك المتعلم واستقراره .

كمون الاستجابة :

ويتمثل في الزمن الفاصل بين ظهور المثير وحدوث الاستجابة .

احتمالية ظهور الاستجابة :

وتشير إلى مدى توقع تكرار السلوك المتعلم في المواقف المناسبة. [1]

و تأسيسا على ما سبق، يتضح أن قياس التعلم لا يقتصر على مجرد رصد النتائج أو تقدير مستوى التحصيل، بل يتجاوز ذلك إلى تحليل طبيعة الأداء والكشف عن درجة التغير السلوكي الذي أحدثته الخبرة. ومن ثم، فإن معايير القياس تمثل مؤشرات علمية دقيقة تساعد على تقويم فاعلية التعلم، وتوجيه العملية التعليمية نحو مزيد من الكفاءة والإتقان .

[1] أبو جادو صالح محمد ، علم النفس التربوي ، دار المسيرة ، عمان ، ط2007/3، ص 74-76.

نظرية التعليم ونظرية التعلم :

يشكل التمييز بين نظرية التعليم ونظرية التعلم أحد المفاتيح الأساسية لفهم البناء العلمي للعملية التربوية ، إذ يرتبط كل منهما بمستوى مختلف من التحليل والاشتغال داخل المواقف التعليمي ، مع بقاء العلاقة بينهما علاقة تكامل وظيفي لا انفصال .

ففي هذا السياق ، تعرف نظرية التعليم بأنها الإطار الإجرائي الذي ينظم عمل المعلم داخل الصف ، من حيث التخطيط للدرس ، واختيار الاستراتجيات التدريسية ، وتنظيم المحتوى ، وتوظيف الوسائل التعليمية ، وإدارة التفاعل الصفي ، بما يضمن بلوغ الأهداف التعليمية بكفاءة وفاعلية . فهي إذن نظرية موجهة للفعل البيداغوجي ، تعنى بكيفية تنظيم التعليم وتحسين ممارساته في الواقع التربوي .

أما نظرية التعلم فتنصرف إلى فهم كيفية الذي يحدث بها التعلم لدى المتعلم ، من خلال تحليل العمليات النفسية والمعرفية التي تفسر اكتساب السلوك وتعديله وتثبيته ، ودراسة العوامل الداخلية والخارجية المؤثرة في هذا الاكتساب ، بما يسمح ببناء نماذج تفسيرية لآليات تكون الخبرة وتطورها .

و عليه ،فإن نظرية التعليم تعالج سؤال "**كيف ندرس؟** "بينما تعالج نظرية التعلم سؤال "**كيف يتعلم الفرد ؟**"، وهو ما يجعل العلاقة بينهما علاقة تداخل وتكامل داخل النسق التربوي الواحد، حيث لا يمكن فهم أحدهما بمعزل عن الآخر .[1]

وتبعا لذلك ، فإن هذا التمييز لا يقرأ بوصفه فصلا بين مستويين ، بل بوصفه مدخلا إبستمولوجيا لضبط مفاهيم الفعل التربوي ، وتحديد وظائفه بدقة ، بما يضمن فهما أكثر عمقا واتساقا لطبيعة العملية التعليمية في أبعادها النظرية والتطبيقية .

وعلى هذا الأساس ، يتبدى التعلم بوصفه البنية العميقة التي تنتظم داخلها مختلف مظاهر النمو الإنساني ، والآلية التي يعيد الإنسان من خلالها تشكيل خبراته وتنظيم علاقته بالعالم المحيط به ، فهو ليس مجرد انتقال

[1] شحاتة حسن ، والنجار زينب ، معجم المصطلحات التربوية والنفسية ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، ط2003/1م، ص: 214-216.

للمعرفة أو تراكم للمهارات ، بل سيرورة إنسانية مركبة تتفاعل فيها الخبرة والإدراك والسلوك في نسق متكامل يفضي إلى بناء الشخصية وتطوير أنماط التفكير والاستجابة .كما أن تعدد المقاربات التي تناولت التعلم ، وما ارتبط بها من شروط وخصائص ومعايير للقياس ، يكشف عن اتساع هذا المفهوم وتشعب أبعاده النفسية والتربوية والمعرفية .ومن ثم ، فإن استيعاب طبيعة التعلم و آلياته لا يمثل مطلبا نظريا فحسب ، بل يعد أساسا منهجيا لتشييد ممارسة تربوية أكثر وعيا وفاعلية ن قادرة على الارتقاء بالفعل التعليمي من حدود التلقين إلى أفق التكوين العقلي والإنساني القادر على التفاعل والإبداع و إنتاج المعرفة .

محاضرة السابعة :الإدراك

تمهيد :

يحتل الإدراك مكانة محورية في الدراسات النفسية والتربوية ، باعتباره العملية التي يتم من خلالها تنظيم المثيرات الحسية وتفسيرها و إضفاء المعنى عليها ، بما يمكن الإنسان من فهم العالم المحيط به والتفاعل معه بصورة واعية ومنظمة . فهو لا يقتصر على مجرد استقبال الإحساسات ، بل يتجاوز ذلك إلى بناء دلالاتها وربطها بالخبرات السابقة والخلفيات المعرفية والانفعالية ، الأمر الذي يجعل السلوك الإنساني سلوكا قائما على الفهم والتأويل لا على الاستجابة الآلية وحدها . ومن هذا المنطلق ، يعد الإدراك من العمليات المعرفية الأساسية التي تقوم عليها مختلف أنشطة التعلم ،لارتباطه الوثيق بالانتباه والفهم والتفكير والتذكر وحل المشكلات . كما تتجلى أهميته في المجال التربوي في كونه يؤثر بصورة مباشرة في كيفية استيعاب المتعلم للمواقف التعليمية ، وطريقة تعامله مع المعارف والخبرات المقدمة إليه داخل البيئة الصفية . لذلك فإن دراسة الإدراك في إطار علم النفس التربوي تمثل مدخلا ضروريا لفهم آليات التعلم ، والكشف عن العوامل التي تسهم في بناء المعنى وتوجيه السلوك المعرفي لدى المتعلم .

مفهوم الإدراك :

يعد الإدراك من العمليات المعرفية العليا التي تحظى باهتمام مركزي في علم النفس التربوي ، لما يقوم به من دور تنظيم المعطيات الحسية وتفسيرها وإضفاء معنى عليها ، بما يسمح تشكيل خبرات إنسانية ذات دلالة ومعنى . وفي هذا الإطار تتعدد التعريفات التي حاولت الإحاطة به و أبعاده ، بما يعكس تعدد الزوايا النظرية في مقاربته .

وفي سياق توضيح هذا المفهوم ، يمكن الانتقال إلى عرض أبرز التعاريف التي تناولته ، على نحو يبرز تدرج الفهم من البعد العام إلى البعد التفسيري الأكثر دقة .

يعرف الإدراك بأنه "عملية عقلية عليا يتم من خلالها تنظيم المثيرات الحسية الواردة إلى الفرد وتفسيرها و إعطاؤها معنى في ضوء الخبرة السابقة والعوامل النفسية المختلفة "[1].

ويمتد هذا التصور ليؤكد أن الإدراك لا ينفصل عن عملية التفسير الذهني للمثيرات ، بل يقوم بإعادة تنظيمها داخل البنية المعرفية للفرد ، بما يحول الإحساسات الأولية إلى خبرات ذات معنى .

ويعرف كذلك بأنه : "عملية تنظيم وتفسير المعطيات الحية التي تصلنا من الأحاسيس لزيادة وعينا بما يحيط بنا وبذواتنا ، فالإدراك يشمل التفسير وهذا ما لا يتضمنه الإحساس"[2].

ويبرز هذا التعريف التمييز الجوهري بين الإحساس و الإدارك ،حيث يقتصر الأول على استقبال المثيرات ، بينما يتجاوز الثاني ذلك إلى تفسيرها و إضفاء دلالة عليها ، وهو ما يجعل الخبرة الإدراكية أكثر تركيبا وعمقا .

كما ينظر إلى الإدراك هو العملية التي يقوم من خلالها الفرد بتنظيم وتفسير انطباعاته الحسية لكي يضيف معنى للبيئة التي يوجد فيها ، فالأفراد المختلفين قد ينظرون إلى نفس الشيء ، وبالرغم من هذا يدركونه بطريقة مختلفة والحقيقة لا يوجد أحد منا يرى الواقع كما هو ، ولكن ما نفعله هو تفسير لما نراه والذي نطلق عليه الواقع .[3]

ويترتب على ذلك أن الواقع المدرك ليس نسخة مطابقة للواقع الموضوعي، بل هو بناء ذهني يتشكل عبر عمليات التفسير والتأويل، الأمر الذي يجعل الإدراك عملية نشطة في إنتاج المعنى وليست مجرد استقبال سلبي للمثيرات.

طبيعة العملية الإدراكية وخصائصها :

يمثل الإدراك أحد أهم العمليات المعرفية التي يقوم عليها النشاط العقلي للإنسان ، إذ تتحدد من خلاله كيفية تنظيم المثيرات الحسية وتأويلها بما يمنحها معنى داخل البنية النفسية والمعرفية للفرد ، فهو ليس مجرد استقبال

[1] – عايش محمود زيتون ، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية ، دار الشروق ، عمان ، ط2007/2م ، ص:94.

[2] محمد فتحي عكاشة ، علم النفس العام ، دار الجمهورية ، مصر ، 2000م ، ص: 286.

[3] راوية حسن ، السلوك التنظيمي المعاصر ، الدار الجامعية للنشر ، الاسكندرية ، مصر ، ط1995/1م ، ص: 69.

سلبي للمعطيات الخارجية ، وإنما عملية بنائية نشطة تتداخل فيها الخبرة السابقة مع العوامل الانفعالية والمعرفية في تشكيل الصورة المدركة للعالم ، وانطلاقا من هذا التصور ، تبرز أهمية دراسة خصائص العملية الإدراكية بوصفها المدخل الذي يكشف عن آليات اشتغالها وكيفية إسهامها في توجيه السلوك الإنساني وبناء الخبرة ، وفي هذا السياق ، يمكن إبراز أهم خصائص العملية الإدراكية على النحو الآتي :[1]

الانتقائية : حيث لا يستوعب الفرد جميع المثيرات ، بل يوجه انتباهه إلى ما يتصل باهتماماته ودوافعه .

التنظيم :إذ ترتب المثيرات في أنماط وعلاقات ذات دلالة ومعنى .

التفسير :ويتمثل في تحويل المعطيات الحسية إلى خبرات ذات معنى ، وليس مجرد استقبالها .

الذاتية :حيث يتباين الإدراك من فرد إلى آخر تبعا لاختلاف الخبرات والتكوين النفسي .

الارتباط بالسياق :إذ يتأثر الإدراك بطبيعة الموقف وظروفه المحيطة .

وتأسيسا على ذلك ، يتضح أن خصائص الإدراك لا تعمل بصورة منفصلة ، بل تتكامل فيما بينها لتشكل بنية وظيفية واحدة تحكم عملية بناء المعنى لدى الفرد ، بما يجعل الإدراك عملية دينامية فعالة تسهم في فهم السلوك الإنساني وتفسير استجاباته في مختلف المواقف .

العوامل المؤثرة في الإدراك :

تتحدد العوامل الإدراكية من خلال تفاعل متشابك بين خصائص المثير والعوامل الذاتية المرتبطة بالفرد ، الأمر الذي يجعل الإدراك عملية معقدة تتجاوز حدود الاستقبال الحسي المباشر إلى التأويل و إعادة بناء المعنى .وعليه ،فإن إدراك المتعلم للمواقف التعليمية لا يتوقف على طبيعة المادة المقدمة فحسب ، وإنما يرتبط كذلك بخبراته السابقة ودوافعه وحالته النفسية ومستوى انتباهه وطبيعة السياق الذي يتم فيه التعلم . وفي هذا الإطار ،

[1] صالح محمد أبو جادو ، علم النفس التربوي ، دار المسيرة ، عمان ، ط2007/3م ، ص:187-188.

يمثل الإدراك "عملية عقلية يتم بوساطتها إعطاء معنى للمثيرات الحسية التي يتعرض لها الفرد"[1] وهو ما يكشف أن التعلم يرتبط ارتباطا وثيقا بكيفية معالجة المتعلم للخبرة التعليمية وفهمها .

ومن أبرز العوامل المؤثرة في الإدراك ما يأتي :

الخبرة السابقة :حيث يسهم الرصيد المعرفي والتجارب السابقة في تفسير المثيرات الجديدة وفهمها ، مما يجعل الإدراك متأثرا بالبنية المعرفية المتراكمة لدى الفرد .

الدافعية والميول : إذ يزداد إدراك الفرد للمثيرات التي ترتبط بحاجاته واهتماماته، الأمر الذي يمنح الإدراك طابعا انتقائيا .

الانتباه : باعتباره المدخل الأساس للإدراك ، لأن الفرد لا يستطيع إدراك جميع المثيرات في الوقت نفسه ، بل ينتقي منها ما يركز عليه ويدركه بوضوح .

الحالة النفسية والانفعالية : حيث تؤثر الانفعالات المختلفة ، كالقلق والطمأنينة ، في طريقة تفسير المواقف و إدراكها .

خصائص المثير : مثل الشدة، والحجم ، والحركة ، والتكرار ، وهي خصائص تؤثر في جذب الانتباه وتوجيه الإدراك .

العوامل الاجتماعية والثقافية : إذ تسهم البيئة الاجتماعية والثقافية في تشكيل أنماط الإدراك وتوجيه تفسير الفرد للمواقف التعليمية .

تتجلى أهمية هذه العوامل داخل العملية التعليمية التعلمية في كونها تؤثر بصورة مباشرة في مستوى الفهم والاستيعاب والتحصيل ، مما يجعل مراعاتها ضرورة تربوية لضمان بناء تعلم أكثر عمقا وفاعلية .

[1] محسن علي عطية ، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية ، دار الشروق ، عمان ، ط1/ 2006م ، ص :84.وينظر في هذا الصدد كذلك :عماد عبد الرحيم زغلول ، علم النفس التربوي ، ص:165،173.

أهمية الإدراك في العملية التعليمية التعلمية :

يشغل الإدراك منزلة محورية في العملية التعليمية التعلمية ، باعتباره البنية المعرفية التي تبنى من خلالها الخبرة التعليمية ،و الآلية الذهنية التي يتم عبرها تنظيم المثيرات وتفسيرها و إضفاء الدلالة عليها داخل النسق المعرفي للمتعلم . وفي هذا الإطار يعرف الإدراك بأنه : "عملية تنظيم وتفسير للمثيرات الحسية في ضوء الخبرات السابقة"[1]، وهو تعريف يكشف أن التعلم لا يتحقق بمجرد التعرض للمثيرات التعليمية ، وإنما من خلال الكيفية التي يعيد بها المتعلم بناء هذه المثيرات وتأويلها وربطها بخبراته السابقة ومعارفه المكتسبة .

ومن هذا المنطلق ، يغدو الإدراك عنصرا حاسما في توجيه الانتباه وتنظيم الفهم وبناء المعنى ، إذ تتوقف فاعلية التعلم على قدرة المتعلم على إدراك العلاقات بين المعطيات التعليمية وتمثلها داخل بنيته الذهنية بصورة متماسكة ومنظمة . كما أن اختلاف الأنماط الإدراكية بين المتعلمين يفسر جانبا معتبرا من التباين في مستويات التحصيل والاستجابة للمواقف التعليمية ، بالنظر إلى تباين طرائق معالجة المعلومات وتنظيمها وتأويلها .

وعليه ، فإن استحضار البعد الإدراكي في الممارسة التربوية لا يمثل مجرد إجراء تقني ، بل يعد أساسا معرفيا ومنهجيا لبناء تعلم أكثر عمقا وفاعلية ، لأنه يراعي طبيعة اشتغال الذهن الإنساني و آليات تشكل المعنى داخله ، بما يجعل العملية التعليمية انتقالا من مجرد نقل المعرفة إلى بناء الوعي بها و إعادة إنتاجها بصورة واعية ومنظمة.

توظيف الوسائل التعليمية في تنمية الإدراك :

يعد الإدراك في سياق التعلم عملية معرفية بنائية تقوم على استقبال المثيرات الحسية وتنظيمها وتفسيرها في ضوء الخبرات السابقة ، وهو ما يجعل نوعية المثيرات التعليمية وكيفية تقديمها عاملا حاسما في تشكيل الفهم لدى المتعلم .

[1] ماجد الزيود ، يوسف أبو حلو ، علم النفس التربوي ،دار الفكر ،عمان ، ط2/ 2012م ، ص :142.

ومن هنا تبرز أهمية الوسائل التعليمية بوصفها وسائط تنظيم للخبرة التعليمية ، تسهم في نقل المعرفة من مستوى التجريد إلى مستوى التمثيل الحسي المنظم ، بما يدعم قدرة المتعلم على إدراك العلاقات بين العناصر التعليمية بدل التعامل معها بصورة منفصلة أو مشتتة .

وقد بينت الدراسات **السيكوبيداغوجية** إلى أن "الوسائل التعليمية تسهم في توضيح المعاني وربطها بخبرات حسية مباشرة ، مما يزيد من وضوح الإدراك واستقراره "[1]، وهو ما يعكس دورها في دعم العمليات الإدراكية الأساسية ، وعلى رأسها الانتباه والتمييز والتفسير . فكلما تنوعت الوسائط **(بصرية ، سمعية ، سمعية –بصرية)**، ازدادت قدرة المتعلم على تركيز انتباهه على المثيرات ذات الدلالة ، وانخفض مستوى التشويش الإدراكي الناتج عن تجريد المعلومة.

كما تسهم الوسائل التعليمية في تعزيز مبدأ "**الربط المعرفي**"حيث تتيح للمتعلم ربط الخبرات الجديدة بالبنى المعرفية السابقة ، وهو ما يشكل جوهر عملية الإدراك الفعال ، فبحسب نظرية التعلم ذي المعنى **لأوزوبل** ، فإن التعلم يصبح أكثر رسوخا عندما تدمج المعلومات الجديدة داخل البنية المعرفية القائمة بطريقة منظمة ودالة ، وهو ما تسهم فيه الوسائل التعليمية من خلال التمثيل البصري والتنظيمي للمحتوى .

إضافة إلى ذلك ، تعمل هذه الوسائل على تقليل العبء الإدراكي من خلال تبسيط المعلومات وتنظيمها بصريا أو سمعيا ، مما يسمح للمتعلم بتخصيص طاقته الذهنية لعمليات الفهم والتفسير بدل التركيز على فك رموز المعلومة . وهذا ما تؤكده الاتجاهات الحديثة في علم النفس المعرفي التي ترى أن تنظيم المثيرات التعليمية شرط أساسي لفعالية المعالجة الإدراكية .

[1] . محمد محمود حيلة ، التصميم التعليمي نظرية وممارسة ، دار المسيرة ، عمان ، ط1/2002م، ص:139.وينظر في هذا الصدد كذلك :حسن حسين زيتون ، نظريات التعلم والتعليم ، دار الفكر ، عمان ، ط1/2005م ، ص:289–293.

وعليه ، فإن توظيف الوسائل التعليمية لا يختزل في كونه دعما تقنيا للعملية التعليمية ، بل يعد آلية معرفية منظمة تسهم في تحسين جودة الإدراك لدى المتعلم ، من خلال تعزيز الانتباه ، وتوضيح المعنى ، ودعم الربط بين الخبرات ، بما ينعكس إيجابا على فعالية التعلم وعمقه و استمراريته .

دور المعلم في تنمية الإدراك لدى المتعلمين :

يشكل المعلم في التصور التربوي المعاصر المرتكز الأساس في توجيه العمليات المعرفية وتنمية البنية الإدراكية لدى المتعلمين ، باعتبار أن التعلم لا يقوم على مجرد تلقي المعارف وتخزينها ، وإنما يتأسس على الكيفية التي تنظم بها الخبرات التعليمية وتفهم وتؤول داخل البناء الذهني للمتعلم . ومن هذا المنطلق ،فإن الإدراك لا ينظر إليه بوصفه استجابة حسية مباشرة للمثيرات ، بل باعتباره نشاطا عقليا مركبا يتطلب توجيها تربويا واعيا ينهض المعلم بمقتضاه بتنظيم المواقف التعليمية على نحو يستثير الانتباه ، ويفعل الفهم ، وينمي القدرة على التحليل والربط والاستنتاج .

وفي هذا الإطار ، تذهب المقاربات التربوية الحديثة إلى أن "دور المعلم يتمثل في تهيئة بيؤة تعليمية تساعد المتعلم على التفاعل الإيجابي مع الخبرات وبناء المعنى بصورة واعية "[1]، وهو تصور يعكس التحول النوعي الذي عرفته الوظيفة التربوية للمعلم ، حيث لم يعد دوره مقتصرا على نقل المعرفة أو عرض المحتوى ، بل أصبح موجها للعمليات العقلية والإدراكية ، و مسؤولا عن بناء الشروط البداغوجية التي تجعل التعلم قائما على الفهم العميق و إنتاج المعنى .

كما يتجلى دور المعلم في تنمية الإدراك من خلال حسن التنظيم المثيرات التعليمية وتدرجها ، واعتماد طرائق تدريس تستجيب لخصائص النمو العقلي والمعرفي للمتعلمين ، فضلا عن توظيف الوسائل التعليمية القادرة على تحويل المعارف المجردة إلى خبرات حسية منظمة ، تيسر عملية الإدراك وتعمق الفهم ، فوضوح المثيرات

[1] توفيق أحمد مرعي ، محمود محمد الحيلة ، طرائق التدريس العامة ، دار المسيرة ، عمان ، ط4/2009م،ص:41. وينظر كذلك في هذا الصدد : قطامي يوسف ، نظريات التعلم والتعليم ، دار الفكر ، عمان ، ط1/ 2005م ، ص : 289.

التعليمية وترابطها يسهمان في بناء إدراك أكثر اتساقا ، ويعينان المتعلم على اكتشاف العلاقات بين المفاهيم والمعارف داخل نسق معرفي منظم .

ومن جهة أخرى ، فإن المعلم الكفء هو الذي يراعي الفروق الفردية في القدرات الإدراكية بين المتعلمين ، ويعمل على ربط المعارف الجديدة بخبراتهم السابقة ، لأن الإدراك الفعال لا يتحقق إلا حينما تدمج الخبرات الجديدة داخل البناء المعرفي القائم بصورة منظمة وذات معنى ، كما يسهم في الارتقاء بالمتعلم من مستوى الإدراك الحسي المباشر إلى مستوى التفكير الواعي القائم على التأمل والنقد والاستنتاج .

وعليه ، فإن دور المعلم في تنمية الإدراك يتجاوز حدود الأداء التعليمي التقليدي ، ليغدو فعلا معرفيا وتربويا يستهدف بناء الوعي وتنمية القدرة على الفهم والتفسير و إنتاج المعنى ، بما يجعل العملية التعليمية ممارسة عقلية عميقة تسهم في تكوين متعلم قدر على التفاعل الواعي مع المعرفة والواقع .

إن الإدراك ليس مجرد وظيفة نفسية ترتبط باستقبال المثيرات الحسية وتأويلها ، بل هو البنية المعرفية التي يتأسس عليها الفهم ذاته ، ومن خلاله تتشكل علاقة الإنسان بالعالم والمعرفة وبالخبرة الإنسانية في مختلف تجلياتها ، فكل تعلم لا يمر عبر تنظيمَ إدراكي واع يظل معرفة سطحية قابلة للزوال ، في حين أن التعلم القائم على الإدراك العميق يتحول إلى خبرة عقلية راسخة قادرة على توجيه السلوك و إنتاج المعنى .

ومن ثم ، فإن العملية التعليمية لا تقاس بكم المعارف المقدمة ، وإنما بقدرتها على بناء إدراك واع لدى المتعلم ، يجعله قادرا على الفهم والتحليل والتمييز و إدراك العلاقات بين الظواهر والمعارف ، وهذا ما يفسر الارتباط الوثيق بين تنمية الإدراك وجودة التعلم ، لأن المتعلم لا يستوعب المعرفة من خلال حفظها المجرد ، بل عبر إعادة بنائها داخل نسقه المعرفي في ضوء خبراته السابقة وقدراته العقلية .

كما أن استحضار البعد الإدراكي في الممارسة التربوية يفرض إعادة النظر في أدوار المعلم ووظائف التدريس ، بما يجعل الفعل التعليمي قائما على استثارة التفكير وتنظيم الخبرة وتوجيه الانتباه نحو بناء المعنى ، لا مجرد

نقل المعلومات وتكديسها . وبذلك يغدو الإدراك محورا تتقاطع عنده الأبعاد النفسية والمعرفية والبيداغوجية ، بما يمنحه مكانة مركزية في فهم التعلم وتطوير الممارسة التعليمية .

وعليه ، فإن رهان الحقيقي للتربية المعاصرة لا يكمن في إنتاج متعلم حافظ للمعرفة ، بل في بناء عقل مدرك ، قادر على الفهم الواعي ، والتحليل النقدي ، والتفاعل الخلاق مع المعرفة والواقع بما يضمن تكوين إنسان يمتلك القدرة على التعلم المستمر و إنتاج المعنى داخل عالم متغير و متسارع.

محاضرة الثامنة: الانتباه

تمهيد :

يعد الانتباه من المرتكزات الجوهرية التي يقوم عليها النشاط العقلي والمعرفي لدى الإنسان ، إذ يمثل الشرط الأول الذي تتأسس عليه مختلف العمليات النفسية المرتبطة بالإدراك والفهم والتعلم والتذكر ، فالإنسان يوجد في محيط تتزاحم داخله المثيرات الحسية والمعرفية بصورة دائمة ، غير أن قدرته العقلية المحدودة لا تتيح له استيعابها جميعا في آن واحد ، الأمر الذي يجعل الانتباه وظيفة عقلية عليا تضطلع بتنظيم مجال الوعي ، وانتقاء المثيرات الأكثر أهمية ، وتوجيه النشاط الذهني نحوها بما يضمن تحقق الفهم وبناء المعنى .

ومن ثم ، فإن الانتباه لا يختزل في مجرد تركيز عابر أو حالة ذهنية مؤقتة ، بل يمثل نشاطا نفسيا معرفيا معقدا تتحدد من خلاله طبيعة تفاعل الفرد مع المواقف والخبرات المختلفة ، فكل تعلم لا يسبقه انتباه واع يظل تعلما سطحيا هشا ،لأن المعرفة لا تستقر في الذهن إلا حينما تمر عبر وعي مركز قادر على إدراك العلاقات والتمييز بين المعطيات وربطها داخل بناء معرفي منظم .

ولذلك احتل الانتباه مكانة مركزية في الدراسات النفسية والتربوية الحديثة ، بالنظر لارتباطه الوثيق بفاعلية التعلم وجودة التحصيل ،إذ إن التفاوت في قدرات المتعلمين على الفهم والاستيعاب لا يعود في كثير من الأحيان إلى اختلاف المحتوى التعليمي ذاته ، بقدر ما يرتبط بدرجة القدرة على توجيه الانتباه والمحافظة عليه في أثناء الموقف التعليمي .بل يتفاعل معه شبكة متكاملة تجعل منه المدخل الرئيس لكل نشاط معرفي هادف .

مفهوم الانتباه :

يعد الانتباه من المفاهيم المركزية في علم النفس التربوي ، بوصفه وظيفة عقلية عليا تتولى تنظيم مجال الوعي وتوجيهه نحو العناصر الأكثر دلالة في الموقف التعليمي ، بما يضمن الانتقال من التلقي العشوائي للمثيرات إلى معالجة معرفية منظمة تقوم على الانتقاء والضبط والتوجيه. ومن هذا المنطلق ينظر إلى الانتباه باعتباره" حالة من التركيز الذهني الواعي التي تسمح للفرد بانتقاء مثير معين من بين عدة مثيرات ، ومعالجته معالجة

فعالة "[1]، بما يدل على أن الانتباه ليس مجرد توجيه آلي للوعي ، بل حالة من الحضور العقلي النشط الذي يمكن المتعلم من تحويل المثير إلى موضوع معالجة معرفية عميقة تتجاوز الاستقبال السطحي نحو الفهم والتحليل . ويضاف إلى ذلك أنه :"قدرة معرفية على توجيه الموارد العقلية نحو مثير أو نشاط محدد ، بما يضمن تحسين الفهم وسرعة الاستجابة "[2]

وهو ما يعكس البعد الوظيفي للانتباه باعتباره آلية لتوزيع الجهد الذهني و إدارته وفق متطلبات الموقف التعليمي ، بما يحقق التوازن بين جودة الفهم وكفاءة الأداء,

ويستكمل هذا التصور بما يراه بعض الباحثين من أنه :"عملية ذهنية انتقائية تتضمن تركيز الوعي على جزء محدد من المجال الإدراكي ، مما يسهم في تحسين المعلومات وتثبيتها "[3]، وهو تعريف يبرز أن الوعي لا يعمل في اتجاه شمولي ، بل يعتمد على الانتقاء الذي يحدد ما يستحق المعالجة وما يستبعد ، وفقا لقيمة المثير داخل السياق التعليمي .

وعليه ، فإن هذه التصورات تكشف أن الانتباه ليس عنصرا ثانويا في العملية التعليمية ، بل هو بنية معرفية مؤسسة لكل تعلم فعال ، إذ تتوقف عليه دقة الإدراك وعمق المعالجة واستقرار الفهم ، وهو ما يمنحه مكانة محورية في تفسير التعلم وضبط مساراته داخل السياق التربوي .

خصائص الانتباه :

يعد الانتباه وظيفة عقلية عليا ذات طابع انتقائي وتنظيمي ، تقوم بدور حاسم في توجيه النشاط الذهني وضبط مجال الوعي ، بما يسمح للمتعلم بتركيز جهوده المعرفية على مثيرات دون غيرها وفق ما تقتضيه طبيعة الموقف

[1] عبد الله بن محمد السعيدي ، علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق ، دار وائل ، عمان ،ط2012/1م، ص: 156.

[2] عبد العزيز سرطاوي ، أساسيات علم النفس التربوي ، دار الشروق ، عمان، ط2008/1م ،ص :178.

[3] عبد الرحمن هاشمي ، فاطة العزاوي ، مبادئ علم النفس التربوي ، دار المناهج ، عمان ،ط2010/1م ، ص:134.

التعليمي ، فهو ليس مجرد حالة شعورية عابرة ، بل بنية وظيفية معقدة تعمل على تنظيم تدفق المعلومات ، وفرزها ، وتحديد يستدعي المعالجة الواعية وما يمكن تجاوزه.

وتتجلى خصائص الانتباه في مجموعة الأبعاد المتكاملة ، يمكن توضيحها على النحو الآتي :

الانتقائية :

وتعني قدرة الفرد على اختيار مثير معين من بين عدد كبير من المثيرات المتنافسة ، وتوجيه الوعي نحوه ، وهو ما يجعل الانتباه عملية فرز معرفي دقيق تحديد أولويات المعالجة الذهنية .

التركيز أو التمركز الذهني :

ويقصد به توجيه الموارد العقلية نحو مثير محدد ، بما يسمح تعميق معالجته وإدراك تفاصيله بصورة أكثر دقة ووضوحا .

الدينامية والتحول :

حيث يتميز الانتباه بقدرته على الانتقال من مثير إلى آخر تبعا لتغير طبيعة النشاط أو درجة الجذب أو متطلبات الموقف التعليمي ، مما يعكس مرونته الوظيفية .

الاستمرارية النسبية:

إذ يمكن الحفاظ على الانتباه لفترة زمنية معينة متى توفرت شروط التنظيم الجيدة للمثيرات وارتفاع مستوى الدافعية ، وهو ما ينعكس مباشرة على جودة التعليم وفعالية المعالجة المعرفية [1]

ويفهم من هذه الخصائص مجتمعة أن الانتباه ليس عملية بسيطة أو ميكانيكية ، بل هو نظام معرفي دينامي يقوم على التفاعل بين الانتقاء والتنظيم والتحول ، ويؤدي وظيفة مركزية في توجيه العمليات العقلية العليا، فكلما

[1] ينظر بن محمد عبد الله السعيدي ، علم النفس المعرفي : المفاهيم والعمليات ، دار وائل ، عمان ط2014/1م ، ص :119،121.

كان الانتباه أكثر استقرارا وتنظيما، انعكس ذلك إيجابا على مستوى الفهم والإدراك والتذكر ، باعتبارها عمليات مترابطة لا يمكن فصلها عن جودة التوجيه الانتباهي .

ومن ثم ، فإن دراسة خصائص الانتباه لا تكتفي بوصف آلياته ، بل تتيح فهما أعمق لكيفية اشتغال العقل أثناء التعلم ، وكيفية تحويل المثيرات التعليمية إلى خبرات معرفية ذات معنى ، وهو ما يمنح الانتباه مكانته المحورية داخل علم النفس التربوي ، بوصفه مدخلا أساسا لكل تعلم فعال وواع .

أنواع الانتباه :

يعد الانتباه من العمليات النفسية المعرفية ذات البنية المركبة ، إذ لا يتحقق وفق صورة واحدة ثابتة ، بل يتخذ أنماطا متعددة تختلف باختلاف طبيعة المثيرات ودرجة تدخل الإرادة في توجيه النشاط الذهني ،ويكشف هذا التعدد عن مرونة الجهاز المعرفي وقدرته على التكيف مع المواقف المختلفة ، كما يبرز الوظيفة التنظيمية التي يؤديها الانتباه في ضبط الوعي وتحديد موضوعاته داخل السياقات التعليمية والمعرفية .

وفي هذا الإطار تتجلى أنواع الانتباه في صور متعددة ، من أبرزها :

الانتباه اللاإرادي :

وهو الانتباه الذي ينجذب فيه الفرد بصورة تلقائية نحو مثير يتسم بالقوة أو الجدة أو الطابع المفاجئ ، بحيث يستحوذ على الوعي دون تخطيط مسبق أو تدخل إرادي ، ويظهر هذا النوع غالبا في المواقف التي تتسم بالإثارة أو التغير المفاجئ ، مما يجعله مرتبطا بطبيعة المثير أكثر من ارتباطه بقصد الفرد .

الانتباه الإرادي :

ويتمثل في قدرة الفرد على توجيه نشاطه الذهني بصورة واعية ومقصودة نحو موضوع معين ، حتى وإن كان ذلك يتطلب جهدا عقليا واستمرارا في التركيز . ويعد هذا النوع أكثر اتصالا بالمواقف التعليمية المنظمة التي تقتضي الانضباط العقلي والمثابرة .

الانتباه الاعتيادي :

وهو نمط يبدأ في الأصل قائما على الجهد الإرادي ، غير أنه يتحول مع التكرار والممارسة إلى إستجابة ذهنية شبه تلقائية ، بحيث يصبح أداء النشاط أكثر سلاسة و أقل استنزافا للطاقة العقلية .

الانتباه المركز :

ويقوم على حصر النشاط الذهني في مثير واحد أو مهمة محددة ، بما يسمح بقدر أكبر من عمق الفهم ودقة المعالجة ، ولذلك يرتبط بالأنشطة التي تتطلب التأمل والتحليل والاستيعاب الدقيق .

الانتباه الموزع :

ويتمثل في قدرة الفرد على متابعة أكثر من نشاط في الوقت نفسه ضمن حدود القدرة العقلية المتاحة ، وهو ما يعكس مرونة الوظائف المعرفية و إمكان توزيع الجهد الذهني تبعا لطبيعة الموقف [1]

ويكشف هذا التنوع في أنماط الانتباه عن أن النشاط العقلي لا يتحرك بصورة آلية أو جامدة ، بل يخضع لعمليات معقدة من التنظيم والانتقاء والتوجيه ، الأمر الذي يمنح الانتباه مكانته المركزية داخل العملية التعليمية ، ففاعلية التعلم لا تتحدد فقط بطبيعة المعارفة المقدمة ، وإنما تتوقف كذلك على الكيفية التي يوجه بها انتباه المتعلم ويحافظ عليه ، لأن المعرفة لا تترسخ في الذهن إلا حينما تمر عبر وعي حاضر وتركيز منظم يسمح بإدراك العلاقات والمعاني وبناء الفهم العميق .

البعد الوظيفي للانتباه في تشكيل الفعل التعليمي :

يعد الانتباه من الدعائم المعرفية التي يرتكز عليها البناء التعليمي في مختلف تجلياته ، إذ لا يمكن لأي فعل تربوي أن يبلغ غايته ما لم يسبقه حضور ذهني واع يتيح للمتعلم توجيه وعيه نحو موضوع التعلم واستيعاب عناصره في إطار من التركيز والتنظيم . فالمعرفة ، مهما بلغت درجة وضوحها أو غناها ، تظل عاجزة عن إحداث أثرها التعليمي إذا لم تجد انتباها قادرا على استقبالها ومعالجتها و إدماجها داخل البنية المعرفية للفرد .

[1] ينظر عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمان، ط4 /2003م، ص: 167،169.

ومن ثم ، فإن الانتباه لا يمثل مجرد وظيفة نفسية مرافقة للتعلم ، بل يشكل الشرط الأول الذي تتأسس عليه مختلف العمليات العقلية اللاحقة ، لأن الإدراك والفهم والتفكير والتذكر لا تتحقق إلا في ظل وعي متيقظ قادر على الانتقاء والتركيز واستبعاد المثيرات الثانوية . ولذلك ارتبطت جودة التعلم بقدرة المتعلم على توجيه نشاطه الذهني والمحافظة على استقراره أثناء الموقف التعليمي .

وفي هذا السياق ، ينظر إلى الانتباه بوصفه آلية معرفية تنظم العلاقة بين المتعلم والمعرفة ، إذ يسمح بتحديد موضوع الوعي وإخضاعه لمعالجة عقلية أعمق و أكثر اتساقا ، الأمر الذي يفضي إلى بناء تعلم قائم على الفهم لا على التلقي الآلي للمعلومات . كما أن استثارة الانتباه والمحافظة عليه تعد من أهم الشروط التي تضمن استمرارية التفاعل الإيجابي داخل الوضعية التعليمية ، لما لذلك من أثر مباشر في رفع مستوى التحصيل وتنمية القدرة على التحليل والاستيعاب [1].

ولا يقف أثر الانتباه عند حدود التحصيل المعرفي ، بل يمتد إلى تنظيم السلوك التعلمي ذاته ، من خلال توجيه الجهد العقلي ، وضبط مسار التفكير ، وتعزيز القدرة على متابعة الأنشطة التعليمية بوعي واتزان ، ومن هنا تتأكد مكانته المركزية داخل العملية التعليمية ، باعتباره المدخل التي تنفذ عبره الخبرة إلى العقل ، والأساس الذي تبنى عليه مختلف أنماط التعلم الفاعل والعميق .

العوامل المعيقة لتركز الانتباه في الموقف التعليمي :

يعد الانتباه من أكثر العمليات النفسية قابلية للتأثر بالمثيرات الداخلية والخارجية ، الأمر الذي يجعله عرضة لحالات التشتت والانصراف الذهني التي تضعف فاعلية التعلم وتحد من قدرة المتعلم على التركيز والاستيعاب . فالعقل الإنساني ، بحكم طبيعته الدينامية ، لا يحتفظ بدرجة واحدة من اليقظة والتركيز ، بل يتأثر باستمرار بطبيعة المثيرات المحيطة ، وبالحالة النفسية والمعرفية التي يعيشها الفرد أثناء الموقف التعليمي .

[1] ينظر مسعد رمضان بدوي ،علم النفس التربوي ، دار المعرفة ، الإسكندرية ، ط1/2007م، ص :214-216.

ومن هذا المنطلق ، تتعدد مشتتات الانتباه بتعدد مصادرها ، فمنها ما يرتبط بالعوامل الخارجية ، كضوضاء البيئة الصفية ، واكتظاظ المثيرات البصرية ، وضعف تنظيم الفضاء التعليمي ، ورتابة العرض البيداغوجي ، إذ تؤدي هذه العناصر إلى تشتيت الوعي وإضعاف القدرة على تركيز النشاط الذهني في موضوع التعلم .كما أن غياب التنويع في طرائق التدريس ، واعتماد أساليب تلقينية جامدة ، يفضيان غالبا إلى فتور الانتباه وانخفاض مستوى التفاعل المعرفي لدى المتعلمين .

وفي المقابل ، هناك مشتتات ذات طابع داخلي ترتبط بالحالة النفسية والعقلية للمتعلم ، كالقلق ، والتوتر و الإرهاق ، وضعف الدافعية والانشغال بأفكار جانبية ، فضلا عن تداخل الرغبات والحاجات ، وهي عوامل تضعف قدرة الفرد على تثبيت انتباهه والمحافظة على استمراريته داخل الموقف التعليمي . كما أن طول مدة النشاط التعليمي دون مراعاة للفروق الفردية أو حاجات المتعلمين يسهم في انخفاض مستوى اليقظة الذهنية وتراجع القدرة على التركيز .[1]

ويكشف ذلك كله أن الانتباه ليس معطى ثابتا أو قدرة تعمل بمعزل عن شروطها ، بل هي وظيفة معرفية تتطلب بيئة تربوية منظمة ومثيرات تعليمية متوازنة تراعي طبيعة المتعلم وخصائصه النفسية والعقلية . ومن ثم ، فإن الحد من مشتتات الانتباه يعد ضرورة بيداغوجية لا تقل أهمية عن تقديم المحتوى المعرفي ذاته ، لأن التعلم الحقيقي لا يتحقق في ظل الذهن المنصرف أو الوعي المشتت ، وإنما في ظل حضور عقلي قادر على التركيز و إنتاج المعنى .

يتبين ، في ضوء ما تقدم ، أن الانتباه ليس مجرد حالة نفسية عابرة أو استجابة آنية للمثيرات ، بل هو بنية معرفية معقدة تضطلع بوظيفة تنظيمية مركزية داخل النشاط العقلي والعملية التعليمية على السواء ،

[1] . اللقاني أحمد حسين ، الجمل علي أحمد ، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس ، عالم الكتب ، القاهرة ،ط2/2003م ، ص:98-100.

فمن خلاله يتحدد مجال الوعي ، وتنتقى المثيرات ، وتوجه الموارد الذهنية نحو ما يقتضي الفهم والمعالجة ، الأمر الذي يجعل منه المدخل الأول لكل تعلم واع وفعال .

كما تكشف دراسة الانتباه عن الترابط الوثيق القائم بينه وبين مختلف العمليات العقلية العليا ، إذ لا يمكن للإدراك أن يبلغ درجة الوضوح ، وللفهم أن يحقق عمقه ، ولا للذاكرة أن تؤدي وظيفتها في التثبيت والاسترجاع ، ما لم يسبق ذلك حضور ذهني منظم يقوم على التركيز والانتقاء والتوجيه . ومن ثم ، فإن فاعلية التعلم لا ترتبط بالمحتوى المعرفي وحده ، بقدر ما ترتبط بقدرة المتعلم على استثمار انتباهه والمحافظة على استقراره داخل الموقف التعليمي .

وإذا كانت البيئة التعليمية المعاصرة قد أضحت أكثر ازدحام بالمثيرات والمؤثرات ، فإن ذلك يضاعف من أهمية الوعي التربوي بآليات الانتباه والعوامل المؤثرة فيه ، بما يقتضي بناء مواقف تعليمية قادرة على استثارة اهتمام المتعلم ، وتنظيم خبراته ، وتوجيه نشاطه العقلي توجيها يحقق الفهم العميق والتفاعل المنتج مع المعرفة .

وعليه ، فإن الانتباه يظل أحد المرتكزات الأساسية التي يقوم عليها البناء المعرفي والتربوي للمتعلم ، باعتباره الآلية التي تنتقل عبر الخبرة من مجرد مثير خارجي إلى معنى مدرك وبنية معرفية مستقرة ، وهو ما يمنحه مكانة محورية في تفسير التعلم وتوجيه الممارسة التعليمية نحو مزيد من الوعي والفاعلية والجودة .

محاضرة التاسعة :التذكر

مقدمة :

يعد التذكر من أرقى العمليات العقلية و أكثرها تعقيدا في البناء المعرفي للإنسان ، إذ لا يقتصر دوره على مجرد استحضار خبرات سابقة ، بل يمتد آلية وظيفية تعيد من خلالها الذهن تنظيم الماضي المعرفي وتوظيفه في فهم الحاضر واستشراف متطلبات التعلم المستقبلية ، فهو بذلك يمثل صلة وصل دقيقة بين الاكتساب والتوظيف ، وبين الخبرة والمعنى ، في إطار دينامية معرفية معرفية تتسم بالانتقاء والتنظيم والاسترجاع الهادف .

وتتجلى أهمية التذكر في السياق التربوي بوصفه الضمان الحقيقي لاستمرارية التعلم وفاعليته ، إذ لا تتحول المعارف المقدمة داخل الموقف التعليمي إلى خبرات ذات قيمة إلا إذا تم تثبيتها في الذاكرة واستدعاؤها في الوقت المناسب وبالصورة الملاءمة . ومن ثم ، فإن جودة التعلم لا تقاس فقط بمدى التلقي أو الفهم الآني ، وإنما تقاس بقدرة المتعلم على الاحتفاظ بالمكتسبات و إعادة توظيفها في سياقات جديدة تتطلب مرونة ذهنية وكفاءة معرفية عالية .

وعليه ،فإن دراسة التذكر تكتسي أهمية مركزية في علم النفس التربوي ، لما تتيحه من فهم أعمق لكيفية تشكل المعرفة واستقرارها داخل البنية الذهنية للمتعلم ، وما توفره من أسس علمية لتطوير ممارسات تعليمية أكثر فاعلية ، قادرة على ترسيخ التعلم وضمان استمراريته وجودته .

مفهوم التذكر :

يشكل التذكر إحدى الدعائم الجوهرية التي ينتظم في ضوئها النشاط المعرفي للإنسان، إذ تتحدد من خلاله قدرة الفرد على استعادة ما تراكم في بنيته الذهنية من خبرات ومعارف وتجارب سابقة ، بما يضمن استمرارية التعلم

وتماسك الخبرة العقلية عبر الزمن . وفي هذا السياق يعرف التذكر أنه :"عملية عقلية يتم من خلالها استرجاع الخبرات والمعارف المخزنة في الذاكرة طويلة المدى عند الحاجة إليها "[1]؛ وهو تصور يبرز البعد الوظيفي للتذكر باعتباره آلية ذهنية تمكن الفرد من استدعاء الرصيد المعرفي المختزن وتفعيله في المواقف المختلفة . غير أن فعل التذكر لا ينحصر في مجرد الاسترجاع الآلي للمعلومات ، بل يرتبط بعمليات عقلية انتقائية تخضع لطبيعة الموقف ومتطلباته ، لذلك وصف بأنه : "نشاط معرفي انتقائي يعتمد على إعادة استحضار المعلومات والخبرات السابقة بما يتلاءم مع متطلبات الموقف الحالي "[2]، بما يدل على أن العقل يعيد توظيف الخبرات وفق مقتضيات السياق الراهن لا وفق صورة ثابتة جامدة .

وانطلاقا من هذا التصور ، فإن التذكر لا يمثل إعادة مطابقة للماضي بقدر ما يجسد فعلا ذهنيا يعاد فيه تشكيل الخبرة وتنظيمها من جديد ، ومن ثم عد :"عملية إعادة بناء ذهنية للخبرات السابقة المخزنة ، قد تكون دقيقة أو معدلة وفق طبيعة الموقف الجديد "[3]، وهو ما يكشف عن الطابع الدينامي للتذكر باعتباره عملية معرفية مركبة تتداخل فيها الخبرة السابقة مع المؤثرات النفسية والإدراكية التي يفرضها الحاضر .

مراحل عملية التذكر :

تعد عملية التذكر بنية معرفية مركبة لا تتحقق بصورة لحظية أو تلقائية ، بل تمر عبر سلسلة من المراحل المتداخلة التي تنظم انتقال لخبرة من الاستقبال الحسي إلى مستوى التوظيف المعرفي . ومن هذا المنظور ،فإن التذكر لا يفهم بوصفه سيرورة دينامية تبدأ ببناء المعنى وتنتهي بإعادة استثماره داخل مواقف جديدة ، بما يجعل منه أحد أهم آليات التعلم واستمراريته .

[1] نعيم الرفاعي ، علم النفس المعرفي ، داروائل ، عمان ، ط1/2016م ، ص : 221،222.

[2] نبيل عبد الهادي ، خالد أبو شعيرة ، مبادئ علم النفس التربوي ، دار المسيرة ، عمان ، ط2/2014م : 198-199.

[3] إبراهيم طه عبد الستار ، علم النفس المعرفي المعاصر ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ط1/2013م ،ص :254،255.

تبدأ هذه العملية بمرحلة **الترميز Encoding** ، وفيها يتم تحويل المثيرات والخبرات إلى صيغ معرفية ذات دلالة داخل البنية الذهنية ، حيث تنظم المعلومات وتفسر في ضوء الخبرات السابقة للمتعلم ،. وتمثل هذه المرحلة نقطة الانطلاق الحاسمة ، إذ إن جودة الانتباه وعمق المعالجة في هذه اللحظة الأولية يحددان بدرجة كبيرة إمكانية بقاء المعلومة لاحقا .

ثم تأتي مرحلة **التخزين Storage** وهي المرحلة التي يتم فيها الاحتفاظ بالمعلومات داخل الذاكرة، سواء على المدى القصير أو الطويل، وفق درجة تنظيمها وترابطها ودلالتها بالنسبة للمتعلم. وتعد هذه المرحلة بمثابة البنية المستقرة التي تحتفظ بالخبرات في صورتها المنظمة، بما يسمح استدعائها عند الحاجة.

أما المرحلة الثالثة فهي **الاسترجاع Retrieval** وتتمثل في إعادة استحضار المعلومات المخزنة وتوظيفها في مواقف جديدة ، إما بشكل مباشر أو بعد تنظيمها بما يتناسب مع طبيعة الوضعية الراهنة ، وتمثل هذه المرحلة المظهر الوظيفي للتذكر ، حيث تتجلى قدرة المتعلم على تحويل المعرفة من حالة الكمون إلى حالة الاستخدام الفعلي .[1]

وعليه، فإن هذه المراحل الثلاث لا تفهم بوصفها عمليات منفصلة ، بل باعتبارها نسقا متكاملا يتفاعل فيه الترميز مع التخزين والاسترجاع في إطار واحد ، ينتج في النهاية تذكرا وظيفيا يسهم في بناء التعلم واستمراريته.

أنواع التذكر :

يعد التذكر من العمليات المعرفية العليا التي تتسم بالتنوع والتعقيد ، إذ لا يتم في صورة واحدة ثابتة ، بل يتخذ أنماطا متعددة تعكس كيفية تنظيم الخبرة داخل الذاكرة و آليات استرجاعها عند الحاجة . ويفهم هذا التنوع باعتباره نتيجة مباشرة لتباين مستوى المعالجة المعرفية، ودرجة الترميز ، وطبيعة السياق التي يتم فيها استدعاء المعلومات . وفي هذا الإطار، يمكن التمييز بين جملة من أنواع التذكر، من أبرزها:

- **التذكر الإرادي :**

[1] ينظر نعيم الرفاعي ، معاوية أبو غزال ، علم نفس المعرفي ، دار وائل ، عمان ، ط1/2016م ، ص:219-223.

وهو استرجاع واع ومقصود للمعلومات ، يتم فيه توجيه الجهد العقلي نحو استحضار خبرة محددة بهدف استخدامها في موقف معين ، مما يكس الطابع المقصود والمنظم للنشاط الذهني أثناء الاسترجاع .

التذكر اللاإرادي :

ويتمثل في استدعاء المعلومات دون قصد أو تخطيط مسبق، حيث تنبثق الخبرات السابقة تلقائيا نتيجة مثيرات أو مواقف ترتبط بها ارتباطا مباشرا، سواء كان هذا الارتباط معرفيا أو انفعاليا.

التذكر قصير المدى :

وهو استرجاع المعلومات خلال فترة زمنية وجيزة بعد اكتسابها ، حيث تكون المعطيات ماتزال نشطة في الذاكرة العاملة ، مما يسمح باستحضارها بسرعة قبل تعرضها للتداخل أو النسيان .

التذكر طويل المدى :

ويقصد به استرجاع المعلومات بعد مرور فترة زمنية طويلة نسبيا ، وهو مايعكس مدى قوة الترسيخ الخبرات داخل البنية المعرفية ، وقدرتها على البقاء والاستمرار .

التذكر المعتمد على المعنى :

وهو نمط يقوم على استرجاع المعلومات في ضوء فهمها وربطها بالعلاقات المعرفية السابقة ، حيث يتم استحضار الخبرة بشكل منظم يراعي الدلالة والسياق ، لا مجرد التتابع الحرفي للمعلومات .[1]

يفضي تعدد أنماط التذكر إلى الكشف عن الطبيعة الدينامية للذاكرة الإنسانية ، باعتبارها نسقا معرفيا لا يكتفي بحفظ الخبرة ، بل يعيد تنظيمها واستثمارها وفق مقتضيات الموقف وسياقاته المختلفة . ومن ثم ، فإن فاعلية التذكر لا تقاس بكمية المعلومات المسترجعة ، بقدر ما تحدد بقدرة المتعلم على استحضار المعرفة بصورة واعية ذات معنى .

[1] – ينظر جابر عبد الحميد جابر، التعلم أسسه ونظرياته، دار النهضة العربية، القاهرة ،ط2016/6م، ص:203–206.

كما أن هذا التنوع يبرز أن التعلم الأكثر رسوخا هو ذلك القائم على الفهم والتنظيم العميق للخبرة ، لا على التلقي الآلي للمعلومات ، الأمر الذي يمنح دراسة أنواع التذكر قيمة تربوية ومعرفية بالغة في توجيه العملية التعليمية نحو تعلم أكثر ثباتا وفاعلية .

العوامل المؤثرة في التذكر :

تتحدد فاعلية التذكر بوصفه عملية معرفية مركبة بتفاعل مجموعة العوامل النفسية والمعرفية والتربوية ، إذ إن قدرة المتعلم على الاسترجاع لا ترتبط بالذاكرة وحدها ، بل تتأثر بطبيعة المعالجة التي خضعت لها المعلومات ،وبالسياق الذي تم فيه التعلم ، وبدرجة التنظيم التي اكتسبتها الخبرات داخل البنية المعرفية . ومن ثم فإن التذكر يعد نتاجا لتداخل منظومة من العوامل التي تعمل بصورة متكاملة .

وفي مقدمة هذه العوامل يبرز **الانتباه** باعتباره المدخل الأساسي للمعالجة المعرفية ، إذ إن غياب التركيز الذهني الكافي يحد من انتقال المعلومات إلى مستويات أعمق من الذاكرة . كما يعد **الفهم والتنظيم المعرفي** عاملا جوهريا في ترسيخ التعلم ، حيث إن المعلومات ذات المعنى والعلاقات المنطقية تكون أكثر قابلية للاسترجاع من المعلومات المفككة أو المعزولة .

ويأتي **الدافع والاهتمام** بوصفه محددا لعمق المعالجة ، إذ يسهم ارتباط المتعلم بالمحتوى معرفيا ووجدانيا في تعزيز تثبيت الخبرة داخل الذاكرة طويلة المدى، كما يؤدي **التكرار والمراجعة المنظمة** دورا مهما في تدعيم الاسترجاع ، بشرط أن يقوم على الفهم لا حفظ الآلي .

ومن جهة أخرى ، تؤثر **الحالة النفسية والجسمية للمتعلم** في كفاءة التذكر ، حيث يؤدي القلق والتعب وضعف التركيز إلى إضعاف الاسترجاع ، في حين يسهم الاتزان الانفعالي والراحة الذهنية في تحسين الأداء المعرفي .

وتبرز أهمية البيئة التعليمية بوصفها إطار حاضنا لعملية التعلم ، إذ إن تنظيم الفضاء الصفي وتوفير مناخ نفسي واجتماعي داعم إلى جانب الحد من المشتتات ، يسهم في تعزيز شروط الانتباه وترسيخ التعلم ، بما ينعكس إيجابا على كفاءة التذكر واسترجاع المعلومات .[1]

ويفهم التذكر في ضوء ذلك بوصفه عملية بنائية مركبة ، لاختزل في عامل واحد بعينه ، بل تتشكل من تفاعل مستمر بين مكونات معرفية وانفعالية وسياقية ، تجعل من جودة التعلم شرطا أساسيا لجودة الاسترجاع ، ومن تنظيم الخبرة التعليمية مدخلا رئيسيا لترسيخ الأثر المعرفي داخل الذاكرة .

التوظيف التربوي للتذكر :

يعد التذكر في السياق التربوي وظيفة معرفية بنائية تتجاوز مجرد استرجاع المعلومات إلى كونه آلية مركزية في تنظيم التعلم وتثبيته وتوجيهه، فهو يمثل امتدادا لعملية التعلم ذاتها ، إذ تعاد من خلاله صياغة الخبرات السابقة واستثمارها في مواقف جديدة ، بما يعزز الفهم العميق ويكسب المتعلم قدرة أعلى على التحليل وحل المشكلات ، ومن ثم فإن التذكر لا ينظر إليه كمرحلة لاحقة للتعلم ، بل كعنصر فاعل داخل بنيته .

وفي الإطار ، تتجلى فعالية التوظيف التربوي للتذكر من خلال جملة من الاستراتجيات التعليمية التي تسهم في تحسين كفاءته ، من أبرزها : تنظيم المحتوى التعليمي في وحدات مترابطة ذات معني ، بما يتيح بناء علاقات دلالية بين عناصر المعرفة ويسهل استدعاءها لاحقا ، كما تعد إستراتجية الربط بين المعارف الجديدة والخبرات السابقة من أهم المداخل التي تدعم ترسيخ المعلومات داخل البنية المعرفية ، إذ تجعل التعلم أكثر عمقا واتساقا ، ويضاف إلى ذلك التكرار الموزع زمنيا ، الذي يسهم في تقوية الأثر التذكري عبر إعادة تنشيط الذاكرة في فترات متباعدة ، بدل الاكتفاء بالحفظ المكثف الآني , كما أن توظيف الوسائط التعليمية المتعددة يعزز ترميز المعلومات بطرق متنوعة ،مما يزيد من فرص استرجاعها بدقة وفاعلية .

[1] – ينظر نبيل عبد الهادي ، خالد أبو شعيرة ، مبادئ علم النفس التربوي وتطبيقاته الصفية ، دار المسيرة ، عمان ، ط2/2014م، ص :163،165.

وتشير الدراسات التربوية إلى أن فاعلية هذه الاستراتيجيات ترتبط بقدرتها على تحويل المتعلم من متلق سلبي إلى فاعل معرفي يشارك في بناء المعرفة وتنظيمها واستدعائها بصورة واعية ومنظمة ، وهو ما يجعل التذكر جزءا عضويا من عملية التعلم وليس مجرد نتيجة لها .[1]

وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى أن استثمار التذكر تربويا لا يتحقق بمجرد تنويع الوسائل أو تنظيم المحتوى فحسب ، بل يرتبط أساسا بقدرة الممارسة التعليمية على إحداث ترابطات معرفية عميقة داخل البنية الذهنية للمتعلم ، بما يضمن تحويل المعرفة من معطيات آنية إلى خبرات مستقرة وقابلة للاستدعاء الوظيفي . ومن ثم ، فإن نجاح الاستراتيجيات التربوية في تعزيز التذكر يقاس بمدى قدرتها على إرساء تعلم ذي معنى ، يقوم على الفهم لا الحفظ ، وعلى البناء لا التلقي ، وهو ما يجعل من التذكر مؤشرا مباشرا على جودة العملية التعليمية وفاعليتها .

في ضوء ما سبقه عرضه من محاور ، يتبين أن التذكر ليس وظيفة ذهنية معزولة ، بل هو عملية معرفية مركبة تتأسس على تفاعل دقيق بين الانتباه ، والفهم ، والتنظيم المعرفي ، والدافعية ، وظروف التعلم النفسية والبيئية . كما أن أنواع وأساليب توظيفه تربويا تكشف عن طبيعته الدينامية ، بوصفه امتدادا مباشرا لبنية التعلم لا نتيجة لاحقة له .

وعليه ، فإن التذكر يعد مؤشرا نوعيا على جودة المعالجة التعليمية وعمقها ، إذ كلما ارتقت طرائق التدريس نحو بناء المعنى وربط الخبرات وتنظيمها داخل نسق معرفي متكامل ، ارتقت قدرة المتعلم على الاسترجاع الواعي والوظيفي للمعرفة . ومن ثم ، فإن تحسين الأداء التربوي لا ينفصل عن تحسين شروط التعلم ذاتها ، بما يجعل التذكر مرآة تعكس فاعلية العملية التعليمية في كليتها .

[1] – ينظرأحمد حسين اللقاني ، علي أحمد الجمل ، تدريس المواد الاجتماعية ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط3/2010م ، ص:145-147.

محاضرة العاشرة :الذكاء

مقدمة :

يشكل الذكاء أحد أكثر المفاهيم عمقا و إثارة في الدراسات النفسية والتربوية ، لما يختزنه من أبعاد معرفية معقدة تتصل بطبيعة العقل الإنساني و آليات اشتغاله في الفهم والإدراك والتعلم والتكيف , ولم يكن الاهتمام بهذا المفهوم وليد التصورات الحديثة فحسب ، بل ظل عبر مختلف المحطات الفكرية موضوعا للتأمل والبحث ، نظرا لارتباطه الوثيق بتفسير التفاوت في القدرات الإنسانية ، والكشف عن أسرار الأداء العقلي وما ينتج عنه من تباين في التحصيل والإنجاز والقدرة على مواجهة المواقف المختلفة .

وقد أفضت التحولات التي شهدها الفكر النفسي إلى تجاوز النظرة الاختزالية التي حصرت الذكاء في حدود القدرة العقلية العامة ، ليغدو مفهوما أكثر اتساعا وتشعبا ، تتداخل في بنيته قدرات متعددة ووظائف ذهنية متنوعة ، تتفاعل فيما بينها لتوجه سلوك الفرد وتحدد أنماط استجابته للمثيرات والمواقف .

ومن ثم ، أصبح الذكاء ينظر إليه بوصفه طاقة عقلية دينامية ، لا تقتصر على امتلاك المعرفة ، بل تتجلى في القدرة على توظيفها ، وإعادة تنظيمها ، واستثمارها في حل المشكلات وبناء الفهم و إنتاج المعنى .

وإذا كان علم النفس التربوي معنيا أساسا بفهم شروط التعلم و آلياته ،فإن الذكاء يظل من أكثر القضايا التصاقا بهذا المجال ، لما له من أثر بالغ في تفسير الفروق الفردية ، واستيعاب أنماط الأداء العقلي ، وبناء الممارسات التربوية على أسس تراعي خصائص المتعلمين واستعداداتهم المختلفة . وعلى هذا الأساس ، تسعى هذه المحاضرة إلى مقاربة مفهوم الذكاء في ضوء أهم التصورات النفسية والتربوية ، بما يتيح فهم أبعاده ووظائفه المعرفية وموقعه في العملية التعليمية .

مفهوم الذكاء :

لقد حظي الذكاء باهتمام واسع في الدراسات النفسية والتربوية ، نظرا لما ينطوي عليه من تعقيد مفاهيمي وتعدد في زوايا المقاربة والتفسير . ولذلك اختلفت تعريفاته باختلاف المرجعيات النظرية التي انطلقت منها المدارس

النفسية في فهم طبيعة النشاط العقلي ووظائفه ، فكل تعريف سعى إلى إبراز جانب معين من جوانب هذا المفهوم المركب ، بما يعكس التصور الذي يتبناه صاحبه للقدرات العقلية و آليات اشتغالها .

وفي هذا السياق ينظر**ألفريد بينيه Alfred Binet** "الذكاء هو القدرة على الفهم ، والحكم السليم ، والتوجيه الذاتي ، والتكيف مع الظروف الجديدة "[1]، وهو تعريف يبرز الطابع الوظيفي للذكاء من خلال ربطه بقدرة الفرد على مواجهة المواقف المختلفة والتصرف بكفاءة .

أما جان بياجيه Jean Piaget، فقد تناول الذكاء من منظور بنائي نمائي ، حيث اعتبره" حالة من التوازن تسعى إليها مختلف أشكال التكيف العقلي "[2]، وفي ذلك إشارة إلى أن الذكاء لا يفهم باعتباره قدرة جامدة ، بل باعتباره سيرورة دينامية تقوم على تحقيق التوازن المستمر بين الفرد وبيئته عبر آليات التكيف المعرفي .

في حين قدم **ديفد وكسلرDavid Wechsler** تصورا أكثر شمولا للذكاء ، إذ عرفه بأنه " القدرة الكلية للفرد على التصرف الهادف ، والتفكير العقلاني ، والتعامل الفعال مع البيئة "[3]، وهو تعريف يبرز تكامل الجوانب المعرفية والوظيفية في الذكاء ، من خلال ربطه بالسلوك الهادف والقدرة على توظيف الإمكانات العقلية في التفاعل مع الواقع .

وعليه تكشف هذه التعريفات ، على اختلاف منطلقاتها ، أن الذكاء ليس قدرة أحادية بسيطة ، بل بناء نفسي معرفي معقد ، تتداخل فيه عمليات الفهم والتفكير والتكيف ، بما يجعل منه أساسا جوهريا في تفسير السلوك الإنساني وفهم آليات التعلم والتفاعل مع البيئة .

---

[1] –أحمد زكي صالح ، علم النفس التربوي ، مكتبة النهضة ، القاهرة ط2،1977م، ص:214.

[2] – جان بياجيه ، ترجمة : ماجد عبد الكريم ، سيكولوجية الذكاء ، منشورات عويدات ، بيروت ،ط1،1985م ،ص:19.

[3] – فاروق عبد الفتاح موسى ، الذكاء والقدرات العقلية ، دار الفكر العربي ، القاهرة ،ط1،1990م ، ص:35.

خصائص الذكاء :

يعد الذكاء من المفاهيم التي تميزت بتعدد زوايا مقاربتها وتباين مرجعيات تفسيرها ، الأمر الذي جعله من أكثر القضايا إشكالا في علم النفس التربوي . فهو ليس معطى بسيطا يمكن اختزاله في مؤشر واحد أو قدرة عقلية منفردة ، بل بنية مركبة تتداخل فيها عناصر معرفية ونفسية واجتماعية ، وتنعكس آثارها في مختلف أنماط السلوك الإنساني ، ولاسيما في سياقات التعلم وحل المشكلات والتكيف مع المواقف الجديدة ، ومن هذا المنظور يمكن تحديد أبرز خصائص الذكاء و أبعاده كما يلي:

التعدد لا الأحادية :

يرى غاردنر أن الذكاء ليس قدرة واحدة ، بل مجموعة من الذكاءات المتمايزة التي يمتلكها الفرد بدرجات متفاوتة ، مثل الذكاء اللغوي ، والمنطقي ، والمكاني ، والاجتماعي .

الارتباط بالسياق :

يتجلى الذكاء داخل سياقات ثقافية وتعليمية محددة ، حيث تقاس الكفاءة العقلية بقدرة الفرد على إنتاج حلول ذات قيمة في بيئته .

القابلية للتطور :

الذكاء ليس ثابتا ، بل يمكن تنميته عبر التعلم والتجربة والتدريب ، وهو ما يجعل العملية التربوية ذات دور حاسم في تطويره .

الاختلاف بين الأفراد :

لكل فرد تركيبة ذهنية خاصة من الذكاءات ، وهو ما يفسر الفروق الفردية في التعلم والأداء .[1]

قد أسهمت التصورات الحديثة ، لاسيما ما قدمه هوارد غاردنر في إطار نظرية الذكاءات المتعددة ، في إعادة صياغة فهم الذكاء من منظور أكثر اتساعا ومرونة ، يقوم على فكرة التعدد بدل الوحدة ، وعلى الاعتراف بتنوع

[1] –هوارد غاردنر ، أطر العقل : نظرية الذكاءات المتعددة ، ترجمة : محمد يونس العبيدي ، دار الكتاب العربي ، بيروت ، ط1/2005م ، 82–84.

الكفاءات الإنسانية وتمايزها بحسب السياقات الثقافية والتربوية . وهو ما أفضى إلى الانتقال من تصور تقليدي يختزل الذكاء في قدرة عقلية عامة ، إلى تصور دينامي يربطه بوظائفه التكيفية والإنتاجية في الواقع .

وانطلاقا من هذا التصور، يمكن مقاربة الذكاء من خلال جملة من الخصائص التي تكشف عن طبيعته البنيوية بوصفه قدرة متعددة الأبعاد، قابلة للنمو والتطور، وسياقية التحقق، وتظهر فروقا فردية واضحة بين المتعلمين.

وخلاصة هذا الطرح، أن الذكاء لم يعد ينظر إليه كمعيار تصنيفي جامد، بل كمنظومة وظيفية دينامية تسهم في تفسير اختلاف القدرات بين الأفراد ، وتوجه في الوقت نفسه الفعل التربوي نحو مقاربة أكثر مرونة و إنصافا ، تراعي تعدد الاستعدادات وتنوع مسارات التعلم.

الأبعاد النفسية والمعرفية للذكاء :

الأبعاد النفسية والمعرفية للذكاء تقارب ، في التصور العلمي الدقيق ، بوصفها مستويين متكاملين لبنية واحدة ، يتعذر فهمها إذا خرجت عن سياق التفاعل القائم بينها ، فالذكاء ليس خاصية منعزلة يمكن ردها إلى قدرة واحدة، بل هو نسق وظيفي تتداخل فيه آليات نفسية تنظم توظيف القدرات ، وعمليات معرفية تنتج المعالجة العقلية للمعلومات ، بما يسمح تشكل السلوك الذكي في مختلف وضعيات التعلم .

1-البعد المعرفي :

يتمثل في العمليات العقلية التي تشمل الفهم ، وحل المشكلات ، والتفكير المنطقي ، وتوظيف الرموز اللغوية والمجردة ، وهي عمليات تختلف في طبيعتها وشدتها من فرد لآخر بحسب نوع الذكاء الغالب لديه .

2-البعد النفسي :

يرتبط بالدافعية الداخلية ، والثقة في القدرة على الإنجاز ، والقدرة على المثابرة ، إضافة إلى التفاعل الاجتماعي الذي يعد جزءا من الذكاء في بعض أنماطه .[1]

[1] هوارد غاردنر ، أطر العقل : نظرية الذكاءات المتعددة ، ص :90-92.

فعلى **المستوى المعرفي** ،فيتحدد الذكاء في مجموعة من العمليات العقلية المتدرجة ، تبدأ بالإدراك بوصفه مرحلة استقبال وتنظيم أولي للمثيرات ، ثم الفهم الذي يسمح بإدراك المعنى والعلاقات ، مرورا بعمليات التحليل والتركيب ، وصولا إلى الاستدلال واستخلاص النتائج وبناء الحلول ، ويأتي التفكير المنطقي في قلب هذه العمليات باعتباره الشكل الأكثر تنظيما للمعالجة العقلية، في حين تضطلع الذاكرة بدور أساسي في حفظ الخبرات وتنظيمها واسترجاعها وتوظيفها عند الحاجة . كما يشكل البعد اللغوي إطارا بنيويا لهذه العمليات ، لأنه الوسيط الذي تصاغ داخله المفاهيم وتبنى عبره التمثلات الذهنية .

أما على **المستوى النفسي** ، فيقوم الذكاء على جملة من المحددات التي تؤطر الأداء العقلي وتوجهه، في مقدمتها الدافعية بوصفها شرطا داخليا لاستمرار الاشتغال الذهني وتوجيهه نحو الإنجاز ، والانتباه بوصفه آلية انتقائية تضبط مجال التركيز وتحد من التشتت ، إضافة إلى قدرة التحكم الانفعالي التي تضمن استقرار المعالجة المعرفية وعدم اضطرابها تحت تأثير التوتر أو الضغط . كما يبرز البعد التكيفي كمعيار وظيفي للذكاء ، إذ يتجلى في قدرة الفرد على إعادة تنظيم استجاباته بما يتلاءم مع متطلبات الموقف الجديد ، وهو ما يعكس كفاءة التفاعل مع البيئة .

وخلاصة ذلك ، أن الذكاء لا يفهم إلا بوصفه تفاعلا بنيويا دقيقا بين شروط نفسية تنظم الأداء العقلي ، وآليات معرفية تفعل هذا الأداء وتمنحه محتواه في إطار وحدة وظيفية تتجلى في القدرة على الفهم والتكيف وحل المشكلات بكفاءة .

نمو الذكاء والعوامل المؤثرة فيه :

يعد نمو الذكاء من القضايا الجوهرية في علم النفس التربوي ، لما يثيره من إشكال متعلق بكيفية تشكل البنية العقلية وتطورها عبر مسار النماء الإنساني ، في إطار تفاعل مركب بين المحددات الوراثية وشروط البيئة وما تتيحه من خبرات وتجارب .

"يرى **فليدمن David B Feldman** أن النمو العقلي والذكاء يتطوران عبر تفاعل مستمر بين العوامل الوراثية والبيئية ، حيث توفر الوراثة الأساس البيولوجي لقدرات الفرد العقلية ، بينما تسهم البيئة في تشكيل هذه القدرات وتوجيهها من خلال الخبرات التعليمية والتفاعل الاجتماعي. ويؤكد أن التطور المعرفي لا يحدث بصورة مستقلة عن السياق الاجتماعي ،بل يتأثر بشكل مباشر بنوعية الخبرات التي يمر بها الطفل وبمستوى التنشيط العقلي الذي توفره البيئة المحيطة "[1]

ومن ثم ، فإن نمو الذكاء لا يمكن رده إلى عامل منفرد أو تفسيره بمنطق خطي بسيط ، بل هو سيرورة بنائية تدريجية تتداخل فيه الاستعدادات الفطرية مع معطيات التنشئة والخبرة ، في تفاعل مستمر ينتج تطورا متدرجا للقدرات العقلية ويمنحها طابعها التكيفي والدينامي داخل السياق التربوي والاجتماعي .

الذكاء وعلاقته بالتعلم :

يمثل الذكاء في السياق التربوي إطارا مرجعيا تفهم في ضوئه كيفية اشتغال العمليات العقلية للمتعلم أثناء التعلم ، إذ لا يتعلق الأمر بمجرد امتلاك معلومات ، بل بكيفية معالجتها وتنظيمها و إعادة توظيفها داخل وضعيات جديدة ، ومن ثم فإن التعلم يتأسس على درجة من الكفاءة الذهنية التي تحددها طبيعة البنية المعرفية للفرد .

وفي هذا الإطار يعرف **ويكسلر** الذكاء بأنه "القدرة الكلية للفرد على التصرف الهادف ، والتفكير العقلاني ، والتعامل الفعال مع البيئة "[2]، وهو تعريف يبرز الذكاء كقدرة توجيهية للسلوك العقلي والعملي في آن واحد ، بما يعكس أثره المباشر في بناء التعلم وتنظيمه .

[1] –ديفيد ل، فيلدمن ، نمو الطفل : من الطفولة إلى المراهقة ، ترجمة : جابر عبد الحميد جابر وآخرون ، دار الفكر ، القاهرة ، ط1/1995م ، ص:119–120.

[2] –ديفيد وكسلر ، قياس ذكاء الراشدين وتقويمه ، ترجمة : عبد السلام عبد الغفار ، دار النهضة ، القاهرة ، ط1/1980م ، ص: 27.

وانطلاقا من ذلك ، فإن التعلم لا يختزل في عملية تراكم معرفي ، بل يفهم بوصفه نشاطا عقليا منظما ، تتداخل فيه آليات الفهم والاستدلال وحل المشكلات ، بما يجعل الذكاء عنصرا بنيويا في تحديد جودة هذا النشاط ودرجة فاعليته .

الذكاء وعلاقته بالتعلم :

يمثل التحصيل الدراسي الصورة الإجرائية التي تتجسد من خلالها فاعلية البنية العقلية لدى المتعلم ، إذ لا يقاس النجاح التعليمي بكم المعارف المستظهرة فحسب ، وإنما بمدى القدرة على استيعابها ، وإدراك العلاقات القائمة بينها ، وإعادة توظيفها ضمن سياقات معرفية متجددة . ومن ثم ،فإن العلاقة بين الذكاء والتحصيل الدراسي تعد من أكثر العلاقات حضورا في حقل علم النفس التربوي ، باعتبار أن الأداء المدرسي في جوهره تعبير عن مستوى الكفاءة الذهنية التي تؤطر فعل التعلم وتمنحه قدرته على التنظيم والفهم والاستيعاب .

وعليه "فالأداء العقلي لا يتحدد بالقدرات المعرفية وحدها ، بل يتأثر أيضا بعوامل نفسية تنظم توظيف تلك القدرات وتوجهها "[1]، وهو تصور يبرز أن التحصيل الدراسي لا يرتبط فقط بالذكاء المعرفي ، بل يتداخل مع مكونات انفعالية ودافعية تؤثر في جودة التعلم وفعاليته داخل السياق المدرسي .

وعلى هذا الأساس ، فإن التفاوت في التحصيل لا يرد إلى اختلاف الجهد المبذول وحده ، بل يرتبط كذلك بدرجة النضج العقلي وكفاءة التنظيم المعرفي التي تمكن المتعلم من تحويل المعرفة من مجرد معطيات متفرقة إلى بناء ذهني متماسك ، قادر على إنتاج الفهم وتوليد المعنى داخل الوضعيات التعليمية المختلفة .

توظيف نظريات الذكاء في العملية التعليمية :

تعد نظريات الذكاء من المرتكزات الأساسية التي أسهمت في تفسير طبيعة النشاط العقلي و آليات اشتغاله ، كما كان لها أثر بالغ في توجيه الممارسة التعليمية و إعادة بناء التصورات المرتبطة بالفعل التعليمي . وقد اختلفت

[1] –دانييل جولمان ، الذكاء العاطفي ، ترجمة : ليلى الجبالي ، عالم المعرفة ، الكويت ، ط19997/1م ،ص:54.

هذه النظريات في منطلقاتها وتفسيراتها ، تبعا لاختلاف المرجعيات النفسية التي انبثقت عنها، غير أنها اشتركت جميعا في محاولة فهم الكيفية التي تنتظم بها القدرات العقلية لدى الإنسان .

فقد ذهب **سبيرمان Charles Edward Spearman** إلى أن الذكاء يقوم على وجود عامل عام مشترك يتدخل في مختلف الأنشطة العقلية ، إلى جانب عوامل خاصة ترتبط بكل نشاط على حدة ، وهو ما جعله ينظر إلى الأداء العقلي باعتباره محكوما بدرجة من الكفاءة العامة التي تؤثر في مجمل أشكال التعلم والإنجاز .

أما **ثورندايك Edward Thorndike** فقد ربط الذكاء بالقدرة على تكوين الروابط الصحيحة بين المثيرات والاستجابات ، معتبرا أن فاعلية السلوك العقلي تتحدد بمدى قدرة الفرد على بناء الارتباطات الملائمة والتكيف مع المواقف المختلفة ، وهو تصور انعكس بصورة واضحة على التصورات التعليمية القائمة على التدريب والتدرج في اكتساب التعلمات .

في حين نظر **جان بياجيه** إلى الذكاء بوصفه سيرورة تكيف عقلي مستمرة ، تتحقق من خلال التفاعل بين عمليتي الاستيعاب والمواءمة ، حيث يتطور التفكير عبر مراحل نمائية متدرجة ، ينتقل الفرد من الأشكال الحسية المباشرة إلى مستويات أكثر تجريدا وتنظيما من التفكير .

أما **هوارد غاردنر Howard Gardner** فقد وسع من مفهوم الذكاء ، رافضا اختزاله في قدرة عقلية واحدة ، ومؤكدا أن الإنسان يمتلك أنماطا متعددة من الذكاءات تختلف من فرد إلى آخر في طبيعتها ودرجة حضورها . وفي هذا السياق يقرر **غاردنر** أن "الأفراد لا يمتلكون نوعا واحدا من الذكاء ، بل أنماطا متعددة من القدرات العقلية "[1]، وهو تصور أفضى إلى إعادة النظر في الممارسة التعليمية من خلال مراعاة تنوع القدرات و أنماط التعلم لدى المتعلمين .

وعلى هذا الأساس ، لم يعد نجاح العملية التعليمية رهينا بكم المعارف المقدمة داخل القسم ، بقدر ما أصبح مرتبطا بقدرة الممارسة البيداغوجية على تنويع مداخل التعلم وتكييف أنشطته على وفق الخصائص العقلية

[1] –هوارد غارندر ، أطر العقل : نظرية الذكاءات المتعددة ، ص:47.

للمتعلمين ، بما يتيح لكل فرد أن يجد المسلك المعرفي الأقرب إلى نمط اشتغاله الذهني . ومن ثم ، غدا التعليم أكثر اتصالا ببناء القدرات وتنمية الإمكانات ، بدل الاقتصار على نقل المعارف في صورتها الجاهزة ، الأمر الذي منح الفعل التعليمي بعدا أكثر عمقا وفاعلية في تشكيل الخبرة وبناء التعلم .

الذكاء أساسا لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين :

تعد الفروق الفردية من المسلمات العلمية التي أرستها الدراسات النفسية والتربوية الحديثة ، بعدما تبين أن التباين بين المتعلمين لا يقتصر على مستويات التحصيل والإنجاز ، بل يمتد إلى طبيعة القدرات العقلية ذاتها ، وإلى أنماط الفهم والمعالجة والاستجابة للمواقف التعليمية . ومن ثم ، فإن أي ممارسة تربوية تتجاهل هذا التفاوت إنما تفرغ الفعل التعليمي من أحد أهم شروط فاعليته ، لأن التعلم لا يتحقق داخل بنية بشرية متماثلة ، وإنما داخل ذوات معرفية تتفاوت في استعداداتها و إمكاناتها وطرائق اشتغالها العقلي .

وفي هذا السياق يذهب **لويس ثيرستون Louis Leon Thurstone** إلى أن" النشاط العقلي لا يصدر عن قدرة عامة واحدة ، بل يقوم على مجموعة من القدرات العقلية الأولية المستقلة نسبيا ، كالفهم اللفظي ، والقدرة العددية ، والاستدلال ، والإدراك المكاني "[1]، وهو تصور أعاد توجيه النظر إلى الذكاء بوصفه بنية متعددة المكونات ، تتفاوت أنماط حضورها من متعلم إلى آخر ، بما يجعل الاختلاف في الأداء التعليمي انعكاسا لاختلاف البنية العقلية ذاتها .

بناء على هذا الطرح ، لم تعد مراعاة الفروق الفردية مجرد إجراء تنظيمي داخل القسم ، بل غدت مبدأ بيداغوجيا مؤسسا للفعل التعليمي ، يقتضي إعادة بناء الممارسة التدريسية على نحو يتيح تنويع مداخل التعلم ، وتكييف الأنشطة التعليمية ، وتوسيع صيغ التقويم ، بما يسمح لكل متعلم بأن ينخرط في بناء المعرفة وفق مقتضيات قدراته الخاصة ومسارات اشتغاله الذهني , ومن ثم ، يصبح التعليم أكثر قدرة على تحقيق الإنصاف المعرفي ، وأكثر فاعلية في استثمار الإمكانات العقلية المتباينة للمتعلمين وتوجيهها نحو تحقيق التعلم العميق والمنتج .

[1] لويس ثيرستون ، القدرات العقلية الأولية ، ترجمة : عبد السلام عبد الغفار ، دار النهضة ، القاهرة ، ط1978/1م ، ص:44.

واستنادا لما تم تناوله ، يتضح أن الذكاء ليس مفهوما بسيطا يمكن اختزاله في بعد واحد أو قياسه بمعيار أحادي، بل هو بناء نفسي معرفي مركب تتداخل فيه القدرات العقلية مع آليات التكيف والتعلم ، وتتحدد من خلاله كيفية اشتغال الفكر الإنساني في مواجهة الوضعيات المختلفة , ومن ثم ، فإن دراسة الذكاء في علم النفس التربوي لا تنصرف إلى توصيف قدرة ثابتة بقدر ما تتجه إلى فهم دينامية الأداء العقلي في سياقات التعلم ، وما يترتب عنه من فروق فردية في التحصيل والتفكير والاستجابة .

كما أن استعراض مختلف التصورات النظرية للذكاء يكشف أن هذا المفهوم ظل مجالا مفتوحا للتطور و إعادة البناء ، من التصورات التي ركزت على العامل العام للقدرة العقلية ، إلى المقاربات التي أبرزت تعدد القدرات وتنوع مسارات الاشتغال الذهني ، وهو ما انعكس مباشرة على الممارسة التربوية ، التي لم يعد بإمكانها الاكتفاء بنموذج تعليمي موحد ، بل باتت مطالبة بتبني مقاربات أكثر مرونة ، تستوعب اختلاف المتعلمين وتنوع إمكاناتهم .

وعليه ، فإن الذكاء ، في سياقه التربوي ، لا يكتسب دلالته الحقيقية إلا من خلال وظيفته في تحسين التعلم وتوجيهه ،و في فهم الفروق بين المتعلمين لا بوصفها تفاوتا سلبيا ، بل باعتبارها تنوعا إنسانيا يثري الفعل التعليمي ويمنحه عمقه وفاعليته , ومن هنا تبرز مسؤولية الممارسة التربوية في تحويل هذا التنوع إلى طاقة بنائية ، تسهم في الارتقاء بالتعلم من مجرد اكتساب معرفي إلى فعل عقلي واع و منظم وهادف .

محاضرة الحادية عشر: التفاعل الاجتماعي والنفسي بين المعلم والمتعلم وأثر ذلك في تحقيق تعلم ناجع

تمهيد :

يعد الفعل التربوي في جوهره علاقة إنسانية مركبة ، تتجاوز حدود نقل المعارف وتلقين المحتويات ، لتغدو عملية تفاعلية قائمة على التبادل والتأثير المتبادل بين المعلم والمتعلم داخل فضاء تعليمي تتداخل فيه الأبعاد المعرفية والاجتماعية والنفسية على نحو دقيق ومترابط . ومن هذا المنظور ، لم يعد التعلم يختزل في كونه حصيلة جهد فردي معزول ، بل أصبح نسق تواصلي حي ، تتحدد فعاليته بمدى جودة التفاعل القائم داخل القسم .

وفي هذا الإطار ، يكتسي التفاعل الاجتماعي والنفسي بين المعلم والمتعلم مكانة محورية في تفسير دينامية التعلم ونجاعته ، إذ يمثل هذا التفاعل البنية العميقة التي تتبني عليها الدافعية ، ويتشكل في ضوئها الانتباه ، وتتحدد من خلالها نوعية الاستجابات المعرفية والانفعالية للمتعلم ، فكلما كان هذا التفاعل قائما على الإنصات التربوي ، والتواصل الفعال ، والدعم النفسي الإيجابي ، والاحترام المتبادل ، انعكس ذلك إيجابا على جودة التعلم وعمق اكتسابه واستمراريته .

مفهوم التفاعل الاجتماعي والنفسي داخل الصف :

يعد التفاعل الاجتماعي والنفسي داخل الصف من المفاهيم المركزية في علم النفس التربوي ، إذ يشكل الإطار التي تتجسد داخله العملية التعليمية في صورتها الدينامية القائمة على التأثير والتأثر المتبادل ، وعلى بناء الخبرة داخل وضعية تعليمية تفاعلية ، وقد تعددت تعريفاته بتعدد الزوايا النظرية ، غير أنها تلتقي جميعا حول كونه عملية تواصلية – نفسية تنتج التعلم و تؤطره داخل القسم .

و في هذا السياق يرى **عبد الرحيم عدس** أنه " عملية التأثير التي تتم بين المعلم والمتعلمين ، وبين المتعلمين أنفسهم داخل الموقف التعليمي ، بما يؤدي إلى تعديل السلوك واكتساب الخبرات والمعارف "[1]، وهو تعريف يبرز الطابع التفاعلي الإجرائي الذي يجعل من التعلم عملية تغيير سلوكي ومعرفي ناتجة عن التأثير المتبادل داخل القسم .

كما يضيف **حسن شحاتة** بعدا تواصليا حين يعرفه بأنه "مجموعة العلاقات والاتصالات اللفظية وغير اللفظية التي تحدث داخل حجرة الدراسة بين أطراف العملية التعليمية بما يحقق أهداف التعلم "[2]، بما يؤكد أن التفاعل لا يقتصر على اللغة المنطوقة ، بل يمتد إلى مختلف أشكال التواصل الرمزي التي تسهم في بناء المعنى التربوي .

ومن زواية نفسية يذهب **فتحي الزيات** إلى أنه "حالة التأثير الانفعالي والمعرفي المتبادل بين المعلم والمتعلم ، والتي تنعكس على الدافعية والانتباه والاستجابة للمواقف التعليمية "[3]ن وهو تعريف يبرز البعد الانفعالي والمعرفي للتفاعل باعتباره محددا مباشرا لجودة الانخراط التعلمي .

أما **أحمد عزت راجح** فيراه :"مجموعة العمليات النفسية التي تنشأ أثناء الموقف التعليمي ، كالاتجاهات والانفعالات والدوافع والشعور بالتقبل أو الرفض ، وما يترتب عنها من آثار في التعلم "[4]، بما يوسع مفهوم التفاعل ليشمل البنية الوجدانية العميقة المؤثرة في التعلم وسلوك المتعلم .

وعليه ، يتضح أن هذه التعريفات ، رغم اختلاف منطلقاتها ، تتكامل في إبراز أن التفاعل الاجتماعي والنفسي داخل الصف هو بنية مركبة تجمع بين التواصل والانفعال والمعرفة ، وتشكل شرطا أساسيا لتحقيق تعلم فعال وناجع داخل الوضعية التعليمية .

---

[1] محمد عبد الرحيم عدس ، علم النفس التربوي ، دار الفكر ، عمان ، ط2009/7م،ص:312.

[2] – حسن شحاتة ، التعليم والتعلم بين النظرية والتطبيق ، دار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، ط2001/1، ص:184.

[3] – فتحي الزيات ، علم النفس التربوي ، القاهرة ، ط1996/1م، ج1،ص:421.

[4] – أحمد عزت راجح ، أصول علم النفس ، دار المعارف ، القاهرة ، دط، ص:537.

أطراف التفاعل التربوي في السياق الصفي :

يقوم التفاعل التربوي داخل الوضعية التعليمية على بنية علاقاتية مركبة تتأسس على ثنائية المعلم والمتعلم ، غير أن هذه الثنائية لا تفهم بوصفها تقابلا وظيفيا جامدا ، بقدر ما تفهم باعتبارها نسقا ديناميا من التأثير والتأثر المتبادل الذي يعيد تشكيل الفعل التعليمي في كل لحظة داخل القسم . فالممارسة التربوية الحديثة تجاوزت التصور التقليدي الذي كان يحصر المعلم في دور ناقل للمعرفة ، لتعيد الاعتبار إلى دوره بوصفه منظما للتعلم ، وميسرا لمساراته ، ومهيئا لبيئة صفية تسمح بانخراط المتعلم انخراطا فعالا ، قائما على الدافعية والوعي والاشتغال الذهني النشط ، "وهو ما يتجلى في كونه يعمل على تنشيط العمليات المعرفية والانفعالية للمتعلم ضمن سياق تربوي داعم ومحفز "[1], ويفهم من ذلك أن جودة التعلم لا تختزل في المادة التعليمية ، وإنما تتحدد بدرجة كبيرة بطبيعة المناخ التفاعلي الذي يصوغه المعلم داخل القسم .

وفي امتداد لهذا التصور ، يعاد تعريف موقع المتعلم بوصفه فاعلا تربويا لا مجرد مستقبل سلبي للمعلومة ، إذ يصبح عنصرا مساهما في بناء المعرفة من خلال التفاعل ، والمساءلة ، و إعادة التنظيم الذهني للخبرات التعليمية . فالعلاقة بين طرفي العملية التعليمية لا تسير في اتجاه واحد ، وإنما تتخذ طابعا تبادليا تتداخل فيه الأدوار وتتقاطع فيه التأثيرات ، "حيث يسهم المعلم في توجيه المسارات الإدراكية والانفعالية للمتعلم ، في حين تسهم استجابات المتعلم وسلوكياته الصفية في تعديل أساليب التدريس و إعادة تشكيل الممارسات البيداغوجية داخل القسم "[2]. ومن ثم ، فإن فاعلية الوضعية التعليمية لا تفهم إلا في ضوء هذا التفاعل المتبادل الذي يحول القسم إلى فضاء حي لإنتاج المعنى وبناء التعلم الناجع .

[1] –محمد عبد الرحيم عدس ، علم النفس التربوي ، ص :312.

[2] –حسن شحاتة ، التعليم والتعلم بين النظرية والتطبيق ، ص :184.

آليات التفاعل الصفي وبناء التعلم :

تتجسد آليات التفاعل داخل القسم بوصفها الإطار الإجرائي الذي تتبلور من خلاله العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم في صورتها العملية ، حيث تتحول هذه العلاقة من مستوى التصور النظري إلى ممارسة صفية قائمة على التواصل البناء والتأثير المتبادل ، بما يجعل التعلم عملية دينامية تتأسس على المشاركة الفعلية في إنتاج المعرفة . ومن ثم ، فإن هذه الآليات لا تفهم باعتبارها عناصر متجاورة ، بل باعتبارها نسقا متكاملا تتداخل مكوناته في تشكيل المناخ التربوي داخل الوضعية التعليمية .

ويعد **الحوار التربوي** من أبرز هذه الآليات ، إذ يشكل فضاء تواصليا يسمح بإعادة تنظيم المعرفة عبر التفاعل بين مختلف الفاعليين التربويين ، حيث يمكن المتعلم من عرض تمثلاته الفكرية ، ومناقشتها ، وإعادة بنائها في ضوء التوجيهات التربوية ، بما يحول التعلم إلى ممارسة فكرية نشطة لا إلى استقبال سلبي للمعلومات . كما تعتبر **التغذية الراجعة** آلية تقويمية مركزية ، لما توفره من إمكانات ضبط مسار التعلم ، من خلال تمكين المتعلم من إدراك مستوى أدائه وتحديد مكامن القوة والقصور ، الأمر الذي يتيح له إعادة توجيه جهوده بصورة تدريجية وواعية .

أما **التواصل اللفظي وغير اللفظي** فيمثل قناة أساسية في بناء الفعل التربوي ، إذ لا يقتصر على اللغة المنطوقة فحسب ، بل يمتد ليشمل الإيماءات ، ونبرات الصوت ، وتعبيرات الوجه ، باعتبارها عناصر مساعدة على توضيح المعنى وتعميق الفهم وتوجيه الانتباه داخل القسم , في حين تعد **إدارة الصف** كفاءة تربوية مركبة ذات بعدين نفسي واجتماعي ، تتجلى في قدرة المعلم على ضبط التوازن بين الانضباط والمرونة ، وخلق مناخ صفي آمن ومنظم يتيح انخراط المتعلمين في التعلم في ظروف ملائمة من الاستقرار النفسي والتفاعل الإيجابي .

وفي هذا السياق ، تؤكد **النظرية التاريخية – الاجتماعية** في علم النفس التربوي "أن بناء المعرفة لا يتحقق في معزل عن الآخر ، بل يتشكل داخل سياقات اجتماعية تفاعلية يكون فيها التعلم نشاطا وسيطا تنظمه اللغة

باعتبارها الأداة الأهم في نقل الخبرة وبناء الفكر وتوجيهه ، كما يتعزز النمو المعرفي كلما أتيحت للمتعلم فرص الانخراط في أنشطة جماعية هادفة داخل فضاءات تعليمية منظمة "[1].

وانطلاقا من هذا الأساس النظري ، يتبين أن فعالية الفعل التربوي لا تقاس بكمية المعارف المقدمة بقدر ما تقاس بنوعية التفاعل الذي يؤطر اشتغالها داخل القسم . فالتعلم في صيغته الفعالة يبنى داخل وضعيات تواصلية حية ، تتداخل فيها آليات الحوار والتوجيه والتقويم في نسق واحد ، بما يسمح بإعادة تشكيل دور المتعلم من متلق للمعلومة إلى ذات فاعلة تسهم في إنتاج المعرفة وتطويرها . وعلى هذا الأساس ، تصبح كفاءة المعلم في إدارة هذا التفاعل وتنظيمه عاملا حاسما في تحويل الوضعية التعليمية إلى فضاء منتج للمعنى ،تتأسس فيه المعرفة على الفهم العميق والاستيعاب البنائي بدل الاستظهار الآلي .

الأسس النفسية للتفاعل التعليمي :

تعد الأسس النفسية للتفاعل التعليمي الإطار العميق الذي تتأسس عليه دينامية الفعل التربوي داخل القسم . إذ إن فهم التعلم في مستواه العلمي لا يستقيم ما لم يدرك بوصفه بناء نفسيا . معرفيا مركبا ، تتداخل فيه حالات الاستعداد الداخلي مع آليات المعالجة الذهنية وأنماط التمثل الذاتي لدى المتعلم . ومن ثم ،فإن التفاعل الصفي لا يختزل في كونه تبادلا سلوكيا ظاهرا ، بل هو تعبير عن بنية نفسية كامنة تعيد توجيه التعلم وتحدد شروط إمكانه .

في هذا السياق ، تمثل **الدافعية للتعلم** البنية التوليدية الأولى للسلوك التعليمي ، باعتبارها القوة التي تحول الرغبة إلى فعل ، والميول إلى إنجاز ، وهي بذلك لا تعمل كعامل خارجي محفز ، بل كمنظومة داخلية تعيد تشكيل علاقة المتعلم بالمعرفة وبذاته داخل الوضعية التعليمية ، بما يجعل مستوى الانخراط مرتبطا بعمق المعنى الذي يمنحه المتعلم للتعلم ذاته .

[1] – فيغوتسكي ، التفكير واللغة ، ترجمة : فؤاد زكريا ، دار الوفاء ، القاهرة ، دط،2005م ، ص:112.

أما **الانتباه والإدراك** فيمثلان لحظة الانتقاء البنيوي داخل حقل المعرفي ، حيث لا يتعلق الأمر بمجرد توجيه الحواس نحو المثيرات التعليمية ، بل بعملية فرز ذهني دقيقة تحدد فيها قيمة المعلومات وجدارتها بالمعالجة . فالإدراك هنا يفهم باعتباره إعادة بناء للواقع التعليمي داخل البنية المعرفية للمتعلم ، وليس انعكاسا مباشرا له ، وهو ما يجعل جودة التعلم رهينة بقدرة المتعلم على تنظيم مدخلاته الحسية والمعرفية .

وفي ما يخص **الانفعالات و أثرها في التعلم** ، فإنها لا تعد عنصرا مرافقا للفعل التعليمي ، بل مكونا منظما له ، إذ تتدخل في تحديد سعة الانتباه ، وعمق المعالجة ، واستمرارية الأداء ، فالخبرة الانفعالية الإيجابية تعيد تشكيل المجال المعرفي للمتعلم في اتجاه الانفتاح والمرونة ، في حين تحدث الخبرات الانفعالية السلبية نوعا من الانكماش المعرفي الذي يحد من القدرة على التمثيل والاستيعاب .

كما تجسد **الثقة بالنفس وصورة الذات الأكاديمية** البعد التقويمي الداخلي الذي يضبط علاقة المتعلم بالفعل التعليمي ، إذ تشكل هذه الصورة إطارا مرجعيا يحدد حدود المبادرة ، ودرجة جرأة الفكرية ، ونوعية التفاعل داخل القسم ، فالمتعلم لا يتفاعل مع المعرفة فقط ، بل يتفاعل مع تمثله لذاته داخل هذا الفعل ، بما يجعل صورة الذات وسيطا حاسما بين الإمكانات المعرفية والسلوك الفعلي .

وفي هذا الإطار يذهب **ديفيد أوزوبل** إلى أن "التعلم ذي المعنى لا يتحقق إلا عبر إدماج المعارف الجديدة داخل البنية المعرفية السابقة للمتعلم بطريقة منسجمة ، حيث يعد ما يوجد في ذهن المتعلم مسبقا العامل الأكثر تأثيرا في كيفية اكتسابه للمعرفة الجديدة ، بما يبرز أن التعلم ليس عملية تراكمية خطية ، بل إعادة تنظيم بنيوي تدار في ظل شروط نفسية ومعرفية دقيقة "[1]

ومن ثم ، فإن هذا الفهم يفرض إعادة النظر في طبيعة الممارسة التعليمية داخل القسم ، بحيث لا ينظر إلى المتعلم بوصفه وعاء معرفيا ، بل بوصفه بنية معرفية نشطة تعاد صياغتها باستمرار عبر التفاعل مع الخبرات الجديدة ، كما يضع هذا التصور على عاتق المعلم مسؤولية بيداغوجية دقيقة ، تتمثل في تنظيم المحتوى

[1] –أوزوبل ، التعلم المدرسي : منظور معرفي ، ترجمة : جابر عبد الحميد جابر ، دار النهضة ، القاهرة ، 1999م ، ص:45.

التعليمي بطريقة تسمح بإحداث مواءمة معرفية بين ما لدى المتعلم من تمثلات سابقة وما يقدم من معارف جديدة ، بما يضمن انتقالا تدريجيا من المعرفة البسيطة إلى المعرفة المركبة ، ومن الفهم السطحي إلى الفهم البنائي العميق .

معوقات التفاعل التربوي :

تتعدد معوقات التفاعل التربوي داخل القسم بتعدد العوامل النفسية والتنظيمية والبيداغوجية المتحكمة في سيرورة الفعل التعليمي ، غير أن خطورتها لا تكمن في حضورها الظاهر فحسب ، بل في قدرتها على إضعاف البنية التواصلية التي يقوم عليها التعلم الفعال . ويأتي في مقدمة هذه العوائق **ضعف التواصل داخل القسم** ، حين يتحول الخطاب التربوي إلى مسار أحادي الاتجاه يهيمن فيه المعلم على مجريات الدرس دون إتاحة فرص حقيقية للمشاركة والحوار ، الأمر الذي يفضي إلى انكماش التفاعل وتراجع الانخراط المعرفي للمتعلمين . كما تمثل **السلطة التربوية المفرطة** عائقا نفسيا ومعرفيا ، لأنها تؤسس لعلاقة قائمة على الخضوع بدل المبادرة ، في حين لا تقل **السلبية التربوية** أثرا خطورة ، إذ يؤدي غياب التوجيه والضبط إلى تفكك النسق الصفي وفقدان التعلم لفاعليته التنظيمية .

ومن جهة أخرى ، **الخوف والقلق لدى المتعلم** من أبرز المحددات النفسية المعطلة للتفاعل ، لما يحدثه من توتر داخلي يحد من الجرأة الفكرية ويضعف القدرة على المشاركة والتعبير بما يجعل المتعلم في حالة انكفاء معرفي وانفعالي داخل الوضعية التعليمية ، كما يشكل **الاكتظاظ وضعف إدارة الصف** عائقا بنيويا أمام تحقق التواصل التربوي الفعال ، إذ يؤدي ارتفاع عدد المتعلمين وغياب التنظيم المحكم للتفاعلات الصفية إلى تقليص فرص المتابعة الفردية و إضعاف جودة التفاعل بين مختلف أطراف العملية التعليمية .

وفي هذا الإطار ، يؤكد **كارل روجرز**" أن التعلم الحقيقي لا يتحقق إلا داخل مناخ نفسي يتسم بالأمن والتقبل والاحترام ، حيث يؤدي الشعور بالتهديد أو الخوف إلى إعاقة النمو النفسي والمعرفي للمتعلم ، ويحول دون انخراطه الحر في التعلم والتفاعل "[1].

وعلى ضوء ما تقدم ، يتبين أن جودة التفاعل التربوي لا ترتبط بالكفاءة المعرفية للمعلم فحسب ، بل تتصل كذلك بقدرته على بناء مناخ صفي متوازن تتوافر فيه شروط الطمأنينة النفسية والتنظيم البيداغوجي السليم ، بما يسمح بتحويل القسم إلى فضاء للتواصل المنتج لا إلى مجال للضغط أو العزلة التربوية .

التفاعل الاجتماعي والنفسي في تحقيق تعلم ناجع :

يعد التفاعل الاجتماعي والنفسي داخل القسم من المرتكزات الأساسية التي تتحدد في ضوئها جودة التعلم وفاعليته ، ذلك أن المعرفة لا تحدث أثرها التربوي الحقيقي إلا عندما تبنى داخل سياق تفاعلي يسمح للمتعلم بالمشاركة والتواصل و إعادة التنظيم خبراته بصورة واعية . فكلما اتسمت العلاقة التربوية بالتوازن والدعم النفسي والتواصل الفعال ، ارتفع مستوى الفهم والاستيعاب ، لأن المتعلم لا يظل متلقيا سلبيا للمعلومة ، بل يتحول إلى فاعل معرفي يسهم في بناء المعنى وتحليل المعطيات بصورة أعمق .

كما يسهم هذا التفاعل في تنمية التفكير النقدي من خلال ما يتيحه من فضاءات للحوار والمناقشة والمساءلة الفكرية ، فضلا عن دوره في تعزيز الدافعية والتحصيل الدراسي ، إذ يؤدي شعور المتعلم بالتقدير والقبول إلى زيادة انخراطه ومثابرته داخل الوضعية التعليمية . وإلى جانب ذلك ، يسهم المناخ النفسي الإيجابي داخل القسم في خلق بيئة صفية محفزة للتعلم ، قائمة على الطمأنينة الفكرية والانفعالية ، بما يسمح بالتعبير الحر والمشاركة الفاعلة .

وفي هذا السياق ، يؤكد **جون ديوي** "أن التعلم الحقيقي لا يتحقق إلا داخل بيئة تفاعلية قائمة على الخبرة المشتركة والمشاركة الفعلية ، حيث تبنى المعرفة من خلال التواصل والممارسة والتفاعل مع الآخرين "[2].

[1] – كارل روجرز ، الحرية في التعلم ، ترجمة : عبد العزيز سلامة ، عالم المعرفة ، الكويت ، العدد:63،1983م،ص:118.

وعليه ، فإن التعلم الناجع يظل رهينا بجودة التفاعل التربوي ، باعتباره الإطار الذي تتكامل داخله الأبعاد النفسية والاجتماعية والمعرفية في بناء تعلم عميق وفاعل .

وخلاصة هذا المحور أن التفاعل النفسي والاجتماعي داخل الوضعية التعليمية يعد ركيزة حاسمة في بناء التعلم الناجع ، إذ لا تحدد جودة التعلم بكمية المعارف المقدمة ، بقدر ما تحدد بطبيعة المناخ التفاعلي الذي يؤطرها داخل القسم .فكلما ارتقى مستوى التواصل التربوي ، واتسم بالاحترام والدعم النفسي والحوار البناء ، ارتفع مستوى انخراط المتعلم ، وتعززت قدراته على الفهم العميق ، والتحليل ، والتفكير النقدي المنتج .

كما يتضح أن المتعلم لا يكتسب معارفه في عزلة ، بل داخل نسق تفاعلي يتيح له إعادة بناء خبراته وتطوير تمثلاته الفكرية ، في ظل علاقة تربوية تراعي حاجاته النفسية وتدعم ثقته في ذاته . وعليه ، فإن الفعل التربوي الفعال يظل مرهونا بقدرة المعلم على تحويل القسم إلى فضاء حي للتفاعل الإنساني والمعرفي ، تتكامل فيه الأبعاد النفسية والاجتماعية في خدمة تعلم ذي معنى ، عميق وفاعل ومستدام .

[2] جون ديوي ، الديمقراطية والتربية ، ترجمة : منى أبو سنة ، مكتبة الأنجلو مصرية ، القاهرة ، ص:2004م،ص :154.

محاضرة الثانية عشر : المشكلات النفسية والتربوية للمتعلمين وكيفية معالجتها

مقدمة :

تندرج دراسة المشكلات النفسية والتربوية للمتعلمين ضمن القضايا المحورية التي استأثرت باهتمام علم النفس التربوي المعاصر ، لما لها من أثر بالغ في توجيه السلوك التعلمي ، وتحديد درجة التوافق النفسي والمدرسي ،والتحكم في مستوى التحصيل والانخراط داخل الوضعية التعليمية .فالمتعلم ، في سيرورته التكوينية ، لا يتحرك داخل فضاء تربوي معزول عن أبعاده النفسية والانفعالية والاجتماعية ، بل يتأثر بجملة من العوامل المتداخلة التي قد تيسر عملية التعلم أو تعيقها ، تبعا لطبيعة الخبرات التي يعيشها داخل المحيط المدرسي وخارجه .

ومن ثم ،فإن عددا غير يسير من مظاهر التعثر الدراسي وضعف التفاعل الصفي لا يرتبط بالقدرات المعرفية وحدها ، بقدر ما يرتبط باضطرابات القلق ، وضعف الثقة بالنفس ، وصعوبات التكيف ، ومشكلات التواصل ،إضافة إلى بعض الاختلالات المرتبطة بالممارسة التربوية و أساليب التنشئة والتوجيه .الأمر الذي يجعل من فهم هذه المشكلات وتحليل أبعادها النفسية والتربوية مدخلا أساسيا لبناء تدخل تربوي أكثر وعيا وفاعلية .

مفهوم المشكلات النفسية والتربوية لدى المتعلمين :

تندرج المشكلات النفسية والتربوية لدى المتعلمين ضمن القضايا المحورية في علم النفس التربوي ، لكونها تمس بصورة مباشرة توازن المتعلم النفسي ، وقدرته على التكيف المدرسي ، وكفاءة اندماجه في الوضعية التعليمية . وهي مشكلات تتخذ طابعا مركبا ، تتداخل فيه الأبعاد الانفعالية والمعرفية والاجتماعية ، بما يجعلها عاملا حاسما في تفسير تعثر التعلم أو اضطراب مساره داخل القسم .

وفي هذا السياق يعرف **حامد زهران** المشكلات النفسية بأنها : "حالات من الاضطراب أو سوء التوافق النفسي تظهر لدى الفرد في صورة توتر أو قلق أو صراع أو سلوك غير سوي ، مما يؤثر في توافقه الشخصي

والاجتماعي والتربوي "[1]، ويكشف هذا التصور أن المشكل النفسي يرتبط أساسا باختلال التوازن الداخلي للفرد ، بما ينعكس على قدرته في التفاعل السوي مع محيطه التربوي والاجتماعي .

ومن منظور أكثر ارتباطا بالمجال المدرسي يعرفها **أحمد عبد الخالق** بأنها : "مجموعة من الصعوبات و الاضطربات الانفعالية والسلوكية التي تعيق تكيف المتعلم مع ذاته أو مع محيطه المدرسي "[2]؛ويبرز هذا التعريف امتداد أثر المشكلات النفسية من البنية الداخلية للمتعلم إلى مستوى تفاعله داخل البيئة التعليمية .

أما المشكلات التربوية فيعرفها **حسن شحاتة** بأنها : "مجموعة من الصعوبات والعوائق التي تواجه المتعلم داخل الموقف التعليمي ، وتؤثر في تحصيله الدراسي وتوافقه المدرسي وتفاعله مع العملية التعليمية "[3].

كما يضيف **فتحي الزيات** أنها :" كل عائق أو خلل يحد من قدرة المتعلم على التعليم الجيد أو التكيف مع متطلبات البيئة المدرسية "[4]؛ وعليه فإن هذه التعريفات ، على اختلاف مرجعياتها ، تتكامل في إبراز أن المشكلات النفسية والتربوية تشكل بنية معيقة لسيرورة التعلم ، لما تحدثه من اضطراب في التوازن النفسي ، وتراجع في التكيف المدرسي ، وانخفاض في فاعلية التحصيل داخل الوضعية التعليمية

العلاقة بين المشكلات النفسية والمردود التعليمي :

تشكل المشكلات النفسية أحد العوامل الحاسمة في توجيه المسار التعليمي للمتعلم ، لما تحدثه من اضطراب في توازنه الانفعالي والمعرفي ، الأمر الذي ينعكس بصورة مباشرة على جودة أدائه الدراسي ومستوى اندماجه داخل القسم . فحالات القلق والتوتر وضعف التقدير الذات لا تقف عند حدودها النفسية ، بل تمتد آثارها إلى العمليات

[1] –حامد زهران ، الصحة النفسية والعلاج النفسي ، عالم الكتب ، القاهرة ،ط4/2005م ،ص:57.

[2] –أحمد محمد عبد الخالق ، علم النفس التربوي ، دار المعرفة ، الإسكندرية ، ط1/2001م، ص:112.

[3] –حسن شحاتة ، التعليم ومشكلاته في الوطن العربي ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ،ط1/2003م،ص:89.

[4] –فتحي الزيات ، سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي ، دار النشر للجامعات ، القاهرة ط2/1996،ص:214.

العقلية المرتبطة بالتعلم ، كتركيز الانتباه ، وتنظيم التفكير ، والقدرة على الفهم والاستيعاب ، وهو ما يؤدي تدريجيا إلى تراجع التحصيل وضعف التفاعل مع الأنشطة التعليمية .وفي المقابل ، فإن تكرار التعثر الدراسي والإحساس بالإخفاق قد يفضيان إلى تعميق الشعور بالعجز وفقدان الثقة بالقدرات الذاتية ، بما يجعل المتعلم يعيش حالة من الانسحاب النفسي والانكماش المعرفي ، فتغدو العلاقة بين البعد النفسي والمردود التعليمي علاقة متداخلة يقوم فيها كل طرف بتغذية الآخر بصورة مستمرة .

في هذا الإطار يشير **مصطفى فهمي** إلى :"أن الصحة النفسية السليمة تمثل أساس التوافق الدراسي والتكيف مع متطلبات البيئة التعليمية ، وأن الاضطرابات النفسية تؤثر تأثيرا مباشرا في قدرة المتعلم على التحصيل والاندماج المدرسي "[1] .

وعليه ،فإن أي مقاربة بيداغوجية تسعى إلى الارتقاء بالمردود التعليمي تظل قاصرة ما لم تراع البعد النفسي للمتعلم ، باعتباره عنصرا جوهريا في بناء التعلم وتوجيه السلوك الدراسي .فنجاح العملية التعليمية لا يتحقق فقط بتطوير المضامين والطرائق ، وإنما كذلك بتهيئة مناخ نفسي متوازن يتيح للمتعلم الشعور بالأمان والثقة والقدرة على التفاعل الإيجابي مع الوضعيات التعليمية المختلفة .

أبرز المشكلات النفسية لدى المتعلمين :

تتحدد أبرز المشكلات النفسية لدى المتعلمين في كونها اضطرابات تؤثر مباشرة في توازنهم الانفعالي والمعرفي، بما ينعكس على جودة التكيف المدرسي والمردود التعليمي . و يمكن تناولها وفق بنية تحليلية تبرز أهم مظاهرها كما يلي :

[1] –مصطفى فهمي ، الصحة النفسية ، دراسات في سيكولوجية التكيف ، مكتبة خانجي ، القاهرة ، ط5/1998م،ص:143.

أولا – القلق والخوف المدرسي :يمثل القلق حالة توتر مستمر ترتبط بالمواقف التعليمية ، تؤدي إلى تشوش الانتباه وضعف التركيز وتراجع القدرة على الاستيعاب ، خاصة حين يقترن بالخوف من التقييم أو الفشل ، مما يجعل المتعلم في وضعية انفعالية غير مستقرة تحد من فعاليته داخل القسم .

ثانيا– ضعف الثقة بالنفس : يتجلى في صورة تردد في المشاركة ، وتجنب التعبير عن الرأي ، والخشية من الخطأ ، وهو ما يحد من المبادرة الفكرية ويضعف الانخراط في الأنشطة التعليمية ، ويؤثر بالتالي على بناء التعلم النشط .

ثالثا– الانطواء والعزلة النفسية : يفضي الانسحاب الاجتماعي داخل القسم إلى تقليص فرص التفاعل والتعلم التشاركي ، حيث يكتفي المتعلم بدور المتلقي السلبي ، مما يضعف مهارات التواصل ويحد من اندماجه في النسق الصفي .

رابعا – العدوانية والسلوك الاندفاعي : تعد هذه السلوكات تعبيرا عن اختلال في ضبط الانفعالات ، حيث تظهر في شكل اعتراضات حادة أو تصرفات غير محسوبة ، تؤثر سلبا على مناخ التعلم وتوازن العلاقات داخل القسم .

خامسا – ضعف الدافعية للتعلم : يتمثل في فقدان الرغبة في الإنجاز ، وغياب المثابرة ، وتراجع الاهتمام بالنشاط المدرسي ، مما يؤدي إلى انخفاض تدريجي في التحصيل وضعف الارتباط بالعملية التعليمية .

سادسا – التوتر والإرهاق النفسي : ينعكس استنزاف الجهد الذهني والانفعالي ، ويؤدي إلى ضعف التركيز وسرعة التعب ، بما يحد من القدرة على الاستمرار في الأداء التعلمي بشكل فعال .

وفي هذا السياق يؤكد **جون ديوي** :"أن التعلم الفعال لا يتحقق إلا داخل بيئة خبرة حية قائمة على التفاعل والمشاركة ، حيث تبنى المعرفة من خلال الانخراط النشط في الموقف التعليمي ، لا عبر التلقي السلبي أو

الانفصال عن الخبرة "[1]؛ وعليه فإن هذه المشكلات ، رغم اختلاف مظاهرها ، تشترك في كونها تضعف التوازن النفسي للمتعلم ، وتحد من فاعلية التعلم ، بما يجعل معالجتها شرطا أساسيا لتحقيق تعلم ناجع وبيئة صفية متوازنة .

أبرز المشكلات التربوية داخل القسم :

يمثل محور المشكلات التربوية داخل الصف أحد المداخل الأساسية لفهم تعقيدات الوضعية التعليمية ، باعتبار أن التعلم لا يتحدد فقط بالمحتوى والمعرفة ، بل يتأثر أيضا ببنية العلاقات الصفية ، وتنظيم الفضاء التربوي ، وجودة المناخ المدرسي والاجتماعي داخل القسم . وفي هذا السياق ، تتعدد صور هذه المشكلات وتتشابك فيما بينها ، بما يجعلها عاملا مباشرا في إعاقة الفعل التعليمي أو الحد من فاعليته .

التعثر الدراسي : يتجلى في انخفاض مستوى التحصيل وعدم القدرة على مواكبة متطلبات التعلم ، ويعد مؤشرا على خلل في التكيف مع الوضعية التعليمية أو استراتجيات التعلم المعتمدة لدى المتعلم .

ضعف الانتباه : يظهر في التشتت التركيز وصعوبة الاستمرار في متابعة الدرس ، مما يؤثر سلبا على عمليات الفهم والاستيعاب ، ويحد من جودة التعلم داخل القسم .

صعوبات التفاعل والتواصل الصفي : تتمثل في ضعف المشاركة الشفوية ، وتراجع الحوار التربوي ، وغياب التفاعل الإيجابي بين المعلم والمتعلمين أنفسهم ، وهو ما يضعف دينامية التعلم التشاركي .

العنف المدرسي واضطراب العلاقات داخل القسم : ويشمل مختلف أشكال السلوك العدواني أو التوتر في العلاقات البينية ، مما ينعكس على مناخ القسم ويؤثر في الإحساس بالأمان النفسي الضروري للتعلم .

مشكلات التكيف المدرسي : وتتمثل في صعوبة اندماج المتعلم داخل النسق المدرسي ، سواء على مستوى القواعد أو التوقعات أو العلاقات ، مما يؤدي إلى شعور بعدم الارتياح وضعف الانخراط في النشاط التعليمي .

[1] John Dewey,Experience and Education,Macmillan,1938,p :25

أثر الاكتظاظ والمناخ الصفي : حيث يؤدي ارتفاع عدد المتعلمين داخل القسم وضعف شروط التنظيم إلى تراجع جودة التفاعل ، وارتفاع مستوى التشويش ، وانخفاض فرص المتابعة الفردية ، مما ينعكس مباشرة على فعالية التعلم .وفي هذا الإطار ،يشير **فيليب ميريو** إلى:" أن الفعل التربوي داخل القسم لا يمكن فصله عن طبيعة التنظيم الصفي وجودة الفاعل ، إذ إن شروط التعلم ترتبط ارتباطا وثيقا ببنية الوضعية التعليمية ومناخها الاجتماعي والتنظيمي "[1]؛ وعليه يتضح أن المشكلات التربوية داخل القسم ليست ظواهر معزولة ، بل هي شبكة مترابطة من العوامل التنظيمية والتفاعلية والانفعالية ، تؤثر مجتمعة في جودة التعلم وفاعلية المردود التربوي.

العوامل المفسرة للمشكلات النفسية والتربوية :

تفهم المشكلات النفسية والتربوية لدى المتعلمين بوصفها نتاجا لتفاعل بنيوي بين مجموعة من العوامل المتداخلة ، حيث لا يمكن ردها إلى سبب واحد معزول ، بل إلى شبكة من المؤثرات التي تتكامل في تشكيل صعوبات التعلم واختلال التكيف داخل الوضعية التعليمية .

العوامل الأسرية والاجتماعية :

تعد الأسرة الإطار الأول لتكوين البنية النفسية للمتعلم ، حيث تسهم أنماط التنشئة ، ودرجة الاستقرار الأسري ، وطبيعة العلاقات الوجدانية ، في دعم التوازن النفسي أو إضعافه . كما أن الوضع الاجتماعي العام يحدد حدود الدعم و الضغط الذي يعيشه المتعلم ، بما ينعكس على اندماجه المدرسي .

العوامل المدرسية والبيداغوجية :

ترتبط جودة الفعل التعليمي ، وأساليب التدريس ، وتنظيم القسم، وطبيعة التقويم، فضعف الكفاءة البيداغوجية أو غياب التنويع في الاستراتيجيات التعليمية قد تنتج توترا نفسيا ، ويحد من فرص التعلم الفعال .

[1] -Philippe Meirieu,Apprender oui,mais comment, ESF éditeur,Paris,1987,p :62

العوامل النفسية والانفعالية :

وتشمل الخصائص الداخلية للمتعلم مثل القلق ، ضعف الثقة بالنفس ، تدني تقدير الذات ، وصعوبة التحكم في الانفعالات ، وهي عوامل تؤثر مباشرة في الانتباه ، والدافعية ، والاستيعاب ، والمثابرة .

أثر جماعة الرفاق والبيئة الاجتماعية :

تمثل جماعة الأقران دورا محوريا في تشكيل السلوك التعلمي ، إذ قد تكون مصدر دعم إيجابي يعزز الانخراط ، أو مصدر ضعف اجتماعي يؤدي إلى الانسحاب أو الاضطراب السلوكي ، تبعا لطبيعة العلاقات السائدة .

تأثير الأساليب التربوية الخاطئة :

إن اعتماد أساليب سلطوية ، أو عقابية مفرطة ، أو غياب التواصل التربوي الفعال ، من شأنه أن يضعف الثقة بين المتعلم و المؤسسة ، وينتج مناخا غير محفز على التعلم ، بما يفاقم المشكلات النفسية والتربوية .

وفي هذا الإطار يؤكد **إداورد ديسي وريتشارد رايان** في نظريات تحديد الذات :"أن جودة الدافعية والتكيف النفسي داخل السياقات التعليمية ترتبط بدرجة إشباع حاجات المتعلم الأساسية إلى الاستقلالية والكفاءة والانتماء ، وأن أي بيئة تعليمية تضعف هذه الحاجات تسهم في إنتاج اللامبالاة أو التوتر أو ضعف الانخراط "[1]، وعليه ؛ فإن المشكلات النفسية والتربوية تفهم بوصفها حصيلة تفاعل دينامي بين هذه العوامل ، بما يستدعي مقاربة تربوية شمولية تدمج الأبعاد النفسية والاجتماعية و البيداغوجية في تحليلها ومعالجتها .

[1] Edward L,Deci Richard M,Ryan,Self-Determination Theory :Basic Psychlogical Needs in Motivation ,Development,and Wellness,New York:Guilford Press,2017

آليات المعالجة النفسية والتربوية :

يشكل محور آليات المعالجة النفسية والتربوية امتدادا وظيفيا لفهم المشكلات التعليمية ، حيث لا يقتصر الأمر على تشخيص مظاهر التعثر ، بل يتجاوز ذلك إلى بناء تدخل تربوي – نفسي منظم يستهدف إعادة التوازن إلى وضعية التعلم وتعزيز فاعليتها داخل القسم .

الدعم النفسي والتوجيه التربوي :يتأسس على مرافقة المتعلم انفعاليا وتربويا عبر الإصغاء ، والتشجيع وتقديم السند النفسي ، بما يسهم في إعادة بناء ثقته بذاته وتخفيف حدة القلق المرتبط بالتعلم .

بناء مناخ صفي آمن ومحفز :ويقوم على إرساء بيئة تعليمية تتسم بالطمأنينة والاحترام المتبادل ، بما يتيح للمتعلم الانخراط في التعلم في ظل شروط مستقرة .

تنمية الدافعية والثقة بالنفس :وتتحقق من خلال التعزيز التربوي الإيجابي ، وتثمين الجهد الفردي ، وتدرج المهام التعليمية ، بما يفضي إى ترسيخ الإحساس بالكفاءة الذاتية .

تحسين التواصل التربوي داخل القسم :ويتمثل في تفعيل أنماط تواصل بيداغوجي قائم على الحوار والتفاعل والتغذية الراجعة ، بما يدعم بناء المعنى المشترك داخل الوضعية التعليمية .

مراعاة الفروق الفردية والحاجات النفسية للمتعلمين :وتقوم على تكييف الممارسات التعليمية وفق تنوع القدرات والاستعدادات والحاجات النفسية ، بما يعزز عدالة التعلم وفعاليته .

التكامل بين الأسرة والمدرسة والعلاج والمتابعة :ويتم عبر تنسيق الجهود التربوية بين المؤسستين في التشخيص والدعم و المتابعة ، بما يضمن استمرارية الأثر التربوي .

وفي هذا السياق يشير **ليف فيغوتسكي Lev Vygotski** إلى أن "التعلم عملية اجتماعية تبنى داخل التفاعل ، حيث يكتسب الفكر من خلال الوساطة الثقافية والدعم التربوي ، بما يجعل السياق الاجتماعي عنصرا بنيويا في

بناء التعلم "[1]؛ ويكشف هذا التصور أن المعالجة النفسية والتربوية لا يمكن اختزالها في إجراءات تقنية معزولة، بل تقوم أساسا على بناء علاقة تربوية قائمة على الدعم والتفاعل والتوجيه الواعي ، بما يسمح بإعادة إدماج المتعلم داخل الفعل التعليمي ، واستثمار قدراته الكامنة في بناء تعلم أكثر توازنا وفاعلية .

وخاتمة لهذا المحور ، يتبين أن المشكلات النفسية والتربوية ليست معطيات هامشية في الفعل التعليمي ، بل هي من المحددات العميقة التي تتوقف عليها جودة التعلم ودرجة التوافق الدراسي ، فكل اختلال في التوازن النفسي أو في شروط الممارسة التربوية ينعكس بصورة مباشرة على انخراط المتعلم ، وقدرته على الفهم والتفاعل وبناء المعنى داخل الوضعية التعليمية .

ومن ثم ،فإن بناء تعلم فعال يظل رهينا بإرساء بيئة تربوية تراعي الحاجات النفسية للمتعلمين ،وتؤسس لعلاقة تعليمية قائمة على الدعم والتوجيه والتفاعل الإيجابي ، بما يجعل من المؤسسة التعليمية فضاء لتكوين الشخصيات وتنمية الكفايات في آن واحد .

[1] ليف فيغوتسكي ، الفكر واللغة ، ترجمة : فؤاد زكريا ، دار الوفاء ، الاسكندرية ،ط2007/1م،ص :186.

فهرس المحاضرات

محاضرة الأولى والثانية : مدخل إلى علم النفس التربوي 3

مفهوم علم النفس التربوي : 3

أهمية علم النفس التربوي في العملية التربوية :..... 7

الموضوعات الرئيسة في مجال علم النفس التربوي 8

علاقة علم النفس التربوي بفروع علم النفس الأخرى: 10

محاضرة الثالثة :التخطيط التربوي 13

مفهوم التخطيط التربوي :..... 13

الأهمية والأهداف الرئيسية لتخطيط التربوي :..... 15

مبادئ التخطيط التربوي : 18

محاضرة الرابعة :الفروق الفردية 22

مفهوم الفروق الفردية : 22

العوامل المؤثرة في الفروق الفردية : 23

أهداف الفروق الفردية :..... 25

التعرف على الفروق الفردية بين الطلاب أثناء عملية التعلم والتدريس *:* 26

محاضرة الخامسة : النمو..... 28

معنى النمو : 28

خصائص النمو : 29

مراحل النمو : 30

الخصائص التربوية لمرحلة الطفولة : 33

أهمية دراسة النمو الإنساني : 35

محاضرة السادسة : في التعلم 38

الجذور الفلسفية لدراسة التعلم : 38

مفهوم التعلم : 39

شروط التعلم : 40

خصائص التعلم :..... 41

قياس التعلم : 42

عناصر قياس التعلم :..... 42

نظرية التعليم ونظرية التعلم : 44

محاضرة السابعة :الإدراك 46

مفهوم الإدراك :..... 46

طبيعة العملية الإدراكية وخصائصها :..... 47

العوامل المؤثرة في الإدراك :..... 48

أهمية الإدراك في العملية التعليمية التعلمية : 50

توظيف الوسائل التعليمية في تنمية الإدراك :..... 50

دور المعلم في تنمية الإدراك لدى المتعلمين : 52

محاضرة الثامنة: الانتباه 55

مفهوم الانتباه : 55

خصائص الانتباه : 56

أنواع الانتباه : 58

البعد الوظيفي للانتباه في تشكيل الفعل التعليمي : 59

العوامل المعيقة لتركز الانتباه في الموقف التعليمي :..... 60

محاضرة التاسعة :التذكر 63

مفهوم التذكر :..... 63

مراحل عملية التذكر :..... 64

أنواع التذكر :..... 65

العوامل المؤثرة في التذكر : 67

التوظيف التربوي للتذكر : 68

محاضرة العاشرة :الذكاء 70

مفهوم الذكاء :..... 70

خصائص الذكاء : 72

نمو الذكاء والعوامل المؤثرة فيه : 74

الذكاء وعلاقته بالتعلم : 75

الذكاء وعلاقته بالتعلم : 76

توظيف نظريات الذكاء في العملية التعليمية : 76

الذكاء أساسا لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين : 78

محاضرة الحادية عشر: التفاعل الاجتماعي والنفسي بين المعلم والمتعلم وأثر ذلك في تحقيق تعلم ناجع 80

مفهوم التفاعل الاجتماعي والنفسي داخل الصف :..... 80

أطراف التفاعل التربوي في السياق الصفي :..... 82

آليات التفاعل الصفي وبناء التعلم :..... 83

الأسس النفسية للتفاعل التعليمي : 84

معوقات التفاعل التربوي : 86

التفاعل الاجتماعي والنفسي في تحقيق تعلم ناجع : 87

محاضرة الثانية عشر : المشكلات النفسية والتربوية للمتعلمين وكيفية معالجتها 89

مفهوم المشكلات النفسية والتربوية لدى المتعلمين : 89

العلاقة بين المشكلات النفسية والمردود التعليمي : 90

أبرز المشكلات التربوية داخل القسم :..... 93

العوامل المفسرة للمشكلات النفسية والتربوية :..... 94

آليات المعالجة النفسية والتربوية :..... 96

قائمة المصادر و المراجع

I. المراجع العربية :

1) إبراهيم طه عبد الستار ، علم النفس المعرفي المعاصر ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ط1/2013م.
2) أحمد حسين اللقاني ، علي أحمد الجمل ، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس ، عالم الكتب ، القاهرة ،ط2/2003م .
3) أحمد حسين اللقاني ، علي أحمد الجمل ، تدريس المواد الاجتماعية ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط3/2010م .
4) أحمد زكي صالح ، علم النفس التربوي ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ط1/ 1988.
5) أحمد عزت راجح ، أصول علم النفس ، دار المعارف ، القاهرة ، دط.
6) أحمد محمد عبد الخالق ، علم النفس التربوي ، دار المعرفة ، الإسكندرية ، ط1/2001م.
7) الأساتذة و الأساتذة المساعدين بقطاع التربية ، علم النفس التعليمي (سيكولوجية الفروق الفردية والقياس النفسي)، 2025/2024.
8) أسعد شريف الامارة ، سيكولوجية الفروق الفردية علم النفس الفارقي ، دار صفاء ، عمان ، الأردن ، ط1/ 2014م.
9) بن محمد عبد الله السعيدي ، علم النفس المعرفي : المفاهيم والعمليات ، دار وائل ، عمان ط1/2014م.
10) توفيق أحمد مرعي، محمود محمد الحيلة، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة، عمان، ط4/2009م.
11) جابر عبد الحميد جابر ، التعلم أسسه ونظرياته ، دار النهضة العربية ، القاهرة ،ط6/2016م.
12) حامد زهران ، الصحة النفسية والعلاج النفسي ، عالم الكتب ، القاهرة ،ط4/2005م .
13) حامد عبد السلام زهران ، علم نفس النمو "الطفولة والمراهقة"، دار المعارف ، كلية التربية ، جامعة عين الشمس ، 1986.
14) حسن حسين زيتون ، نظريات التعلم والتعليم ، دار الفكر ، عمان ، ط1/2005م.
15) حسن شحاتة ، التعليم والتعلم بين النظرية والتطبيق ، دار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، ط1/2001.
16) حسن شحاتة ، التعليم ومشكلاته في الوطن العربي ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ،ط1/2003م.
17) حنان عبد الحميد عناني ، علم النفس التربوي ، دار الصفاء للنشر ، عمان ، الأردن ،ط5/2014.
18) أبو جادو صالح محمد ، علم النفس التربوي ، دار المسيرة ، عمان ، ط3/2007
19) راوية حسن ، السلوك التنظيمي المعاصر ، الدار الجامعية للنشر ، الاسكندرية ، مصر ، ط1/1995م.
20) رياض عوض ، علم النفس التربوي ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ط1/1953.
21) زهران حامد ، علم نفس النمو : الطفولة والمراهقة ، دار الفكر العربي ، القاهرة .
22) السقا امتثال أحمد، أساسيات التخطيط التربوي ، عمان ، دار المسيرة ، 2021، ص:60.
23) سليمان عبد الواحد يوسف، الفروق الفردية في العمليات العقلية والمعرفية، دار المسيرة للنشر، عمان الأردن، ط1/1432هـ،2011م .
24) شحاتة حسن ، والنجار زينب ، معجم المصطلحات التربوية والنفسية ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، ط1/2003م.
25) صالح محمد أبو جادو ، علم النفس التربوي ، دار المسيرة ، عمان ، ط3/2007م .
26) عايش محمود زيتون ، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية ، دار الشروق ، عمان ، ط2/2007م.

27) عبد الرحمن عدس، علم النفس التربوي (نظرة معاصرة)، دار الفكر ، عمان ، الأردن ، ط2/1999م.
28) عبد الرحمن هاشمي ، فاطمة العزاوي ، مبادئ علم النفس التربوي ، دار المناهج ، عمان ،ط1/2010م .
29) عبد العزيز سرطاوي ، أساسيات علم النفس التربوي ، دار الشروق ، عمان، ط1/2008م.
30) عبد الله بن محمد السعيدي، علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق، دار وائل، عمان،ط1/2012م.
31) عبد المجيد نشواتي ، علم النفس التربوي ، دار الفرقان ، عمان، ط4 /2003م .
32) العجمي محمد حسنين ، الإدارة والتخطيط التربوي النظرية والتطبيق ، عمان ، دار المسيرة ، ط3/2013م.
33) عدنان يوسف العتوم و آخرون ، علم النفس التربوي : النظرية والتطبيق ، دار المسيرة ، عمان، ط1/2005.
34) علاء عبد الخالق المندلاوي، التخطيط التربوي المعاصر المفاهيم والممارسات، جامعة بغداد ، دار الصادق الثقافية ، ط1/ 2025م .
35) عماد عبد الرحيم زغلول ، مبادئ علم النفس التربوي ، العين ،دار الكتاب الجامعي ، دط.
36) عماد عبد الرحيم زغلول ، نظريات التعلم ، دار الشروق ، عمان ، ط1/ 2026م .
37) فاروق عبد الفتاح موسى ، الذكاء والقدرات العقلية ، دار الفكر العربي ، القاهرة ،ط1990،1م.
38) فتحي الزيات، سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، دار النشر للجامعات، القاهرة ط2/1996.
39) فتحي الزيات ، علم النفس التربوي ، القاهرة ، ط1/1996م، ج1.
40) كفاح يحيى ، صالح العسكري وآخرون ، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية ، دمشق ، سوريا ط1/2012م .

41) لخضر لكحل ، كمال فرحاوي ، أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبقية ، الجزائر، 2009م.
42) ماجد الزيود ، يوسف أبو حلو ، علم النفس التربوي ،دار الفكر ،عمان ، ط2/ 2012م.
43) محسن علي عطية ، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية ، دار الشروق ، عمان ، ط1/ 2006م
44) محمد عبد الرحيم عدس ، علم النفس التربوي ، دار الفكر ، عمان ، ط7/2009م.
45) محمد فتحي عكاشة، علم النفس العام، دار الجمهورية، مصر، 2000م .
46) محمد محمود حيلة ، التصميم التعليمي نظرية وممارسة ، دار المسيرة ، عمان ، ط1/2002م.
47) مسعد رمضان بدوي ،علم النفس التربوي ، دار المعرفة ، الإسكندرية ، ط1/2007م.
48) مصطفى بوختالة وآخرون ، علم النفس الطفل والمراهق ، بوزريعة ، المدرسة العليا ، ط2/ جانفي 2019.
49) نبيل عبد الهادي ، خالد أبو شعيرة ، مبادئ علم النفس التربوي ، دار المسيرة ، عمان ، ط2/2014م.
50) نبيل عبد الهادي ، خالد أبو شعيرة ، مبادئ علم النفس التربوي وتطبيقاته الصفية ، دار المسيرة ، عمان ، ط2/2014م.
51) نعيم الرفاعي ، علم النفس المعرفي ، داروائل ، عمان ، ط1/2016م .
52) يوسف قطامي ، سيكولوجية التعلم والتعليم ، دار الفكر ، عمان ،ط2/2005م.
53) يوسف قطامي ، نظريات التعلم والتعليم ، دار الفكر ، عمان ، ط1/ 2005م .
54) مصطفى فهمي ، الصحة النفسية ، دراسات في سيكولوجية التكيف ، مكتبة خانجي ، القاهرة ، ط5/1998م.
55) نعيم الرفاعي ، معاوية أبو غزال ، علم نفس المعرفي ، دار وائل ، عمان ، ط1/2016م .
56) هشام أحمد غراب ،علم النفس النمو من الطفولة إلى المراهقة ، دار الكتب العلمية ،2015.
57) هناء حسين الفلفلي ، علم النفس التربوي ، دار الكنوز ، عمان ، الأردن ، ط1/1434هـ، 2013.

II. المراجع المترجمة:

1) أوزوبل ، التعلم المدرسي : منظور معرفي ، ترجمة : جابر عبد الحميد جابر ، دار النهضة ، القاهرة ، 1999م.
2) جان بياجيه ، ترجمة : ماجد عبد الكريم ، سيكولوجية الذكاء ، منشورات عويدات ، بيروت ،ط1985،1م.
3) إريكسون إريك ، الطفولة والمجتمع ، ترجمة جابر عبد الحميد ، عالم الكتب ، القاهرة.
4) جون ديوي ، الديمقراطية والتربية ، ترجمة : منى أبو سنة ، مكتبة الأنجلو مصرية ، القاهرة ، ص:2004م.
5) دانييل جولمان ، الذكاء العاطفي ، ترجمة : ليلى الجبالي ، عالم المعرفة ، الكويت ، ط1/1997م .
6) ديفيد ل، فيلدمن ، نمو الطفل : من الطفولة إلى المراهقة ، ترجمة : جابر عبد الحميد جابر وآخرون ، دار الفكر ، القاهرة ، ط1/1995م .
7) ديفيد وكسلر ، قياس ذكاء الراشدين وتقويمه ، ترجمة : عبد السلام عبد الغفار ، دار النهضة ، القاهرة ، ط1/1980م .
8) فيغوتسكي ، التفكير واللغة ، ترجمة : فؤاد زكريا ، دار الوفاء ، القاهرة ، دط،2005م ، ص:112.
9) كارل روجرز ، الحرية في التعلم ، ترجمة : عبد العزيز سلامة ، عالم المعرفة ، الكويت ، العدد:1983،63م.
10) لويس ثيرستون ، القدرات العقلية الأولية ، ترجمة : عبد السلام عبد الغفار ، دار النهضة ، القاهرة ، ط1/1978م.
11) ليف فيغوتسكي ، الفكر واللغة ، ترجمة : فؤاد زكريا ، دار الوفاء ، الاسكندرية ،ط1/2007م.
12) هوارد غاردنر ، أطر العقل : نظرية الذكاءات المتعددة ، ترجمة : محمد يونس العبيدي ، دار الكتاب العربي ، بيروت ، ط1/2005م

III. المراجع الاجنبية:

1) Philippe Meirieu,Apprender oui,mais comment, ESF éditeur,Paris,1987

2) John Dewey,Experience and Education,Macmillan,1938

3) Edward L,Deci Richard M,Ryan,Self-Determination Theory :Basic Psychlogical Needs in Motivation ,Development,and Wellness,New York:Guilford Press,2017

IV. المجلات و الدوريات:

1) أحمد ثابت فضل ، رؤية مستقبلية مقترحة لتطوير البحث في علم النفس التربوي ، المجلة العلمية لبحوث التعليم ، مجلد :01، العدد:01، جامعة مدينة السادات ، مصر ، سبتمبر 2023.