

جامعة بغداد
كلية التربية للعلوم الصرفة/إبن الهيثم

الإرشاد والصحة النفسية

Counseling and Mental Health

الأستاذ الدكتور
جبار وادي باهض العكيلي

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله رب العالمين ، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين ، وعلى أهل بيته الطيبين الطاهرين ، ومن وآله بإحسان إلى يوم الدين ، إذ تم توصيف مفردات مادة الإرشاد والصحة النفسية التي أقرتها اللجنة القطاعية التربوية لكليات التربية في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، وكذلك اللجنة المشكلة في الوزارة بخصوص المناهج التربوية ومنها تلك المادة لأقسام غير الاختصاص - طلبة المرحلة الثالثة ، وكاتب هذه السطور هو أحد أعضاء اللجان الفرعية ، وقد تم تناولها على نحو غير مسهب ولا مقل ، إنما على نحو يتناسب ومستوى طلبة المرحلة الثالثة من غير الاختصاص ، ومن أراد الإستزادة لأية مفردة من مفردات المنهج ، فإن مصادر ومراجع الإرشاد النفسي والصحة النفسية متوافرة في مكاتب الكليات ، والمكاتب الأهلية.

تمنيتي لأبنائي الطلبة بالتوفيق

أستاذ دكتور

جبار وادي باهض العكلي

بغداد في ٢٠٢٢/٩/٧

مفردات مادة : الإرشاد والصحة النفسية

لأقسام غير الاختصاص / المرحلة الثالثة

ت	الموضوع	الزمن	الصفحة
1	<u>الإرشاد :</u> . معنى الإرشاد التربوي ، نشأة وتطوراً الإرشاد ومفاهيمه ، مبررات الإرشاد ، وأهدافه ، مبادئ الإرشاد والتوجيه . . العلاقة بين الإرشاد والعلوم الأخرى ، مجالات الإرشاد ، الطرق الإرشادية (الإرشاد الفردي ، والإرشاد الجمعي).	4 أسابيع	18 – 1
2	<u>أسس الإرشاد :</u> العامة ، الفلسفية ، الاجتماعية ، الخلقية ، الدينية ، النفسية ، العصبية والفسولوجية.	أسبوعان	31–18
3	<u>نظريات الإرشاد :</u> نظريات التحليل النفسي ، النظريات السلوكية ، النظريات الوجودية والإنسانية .	4 أسابيع	40 – 32
4	<u>المعلومات اللازمة للإرشاد :</u> أهمية المعلومات ، أنواع المعلومات ، وسائل جمع المعلومات (السجل التراكمي ، دراسة الحالة ، السجل القصصي ، السيرة الذاتية ، الإختبارات والمقاييس ، الملاحظة ، المقابلة).	3 أسابيع	53 – 41
5	<u>الإرشاد والتوجيه في المدرسة :</u> . المدرس المرشد : وظائفه وإعداده . . المرشد التربوي : وظائفه وإعداده . . مجالس الآباء والمعلمين ودورها في الإرشاد . . الحاجة إلى برامج الإرشاد في المدرسة .	أسبوعان	62 – 54
6	<u>المشكلات التي يتناولها الإرشاد التربوي :</u> . معنى الصحة النفسية ، وعلاقتها . أهدافها ، أهميتها. . الشخص السوي واللاسوي ، معايير الشخصية السوية واللاسوية . . ملامح السلوك السوي واللاسوي ، تكامل الشخصية .	3 أسابيع	75 – 63

الصفحة	الزمن	الموضوع	ت
80 – 76	3 أسابيع	<u>الأزمات النفسية</u> : معنى الأزمة ، أسباب الأزمات النفسية ومصادرها ، الطرق السليمة لحل الأزمات النفسية ، الإحباط ، الإضطرابات النفسية .	7
83 – 80	5 أسابيع	<u>الميكانيزمات الدفاعية (الأساليب الدفاعية)</u> : . منشأ السلوك الدفاعي ، نمو ميكانيزمات الدفاع وأنواعها (التعويض ، التقمص ، التكوين العكسي ، الإسقاط ، التبرير ومظاهره) . . نتائج السلوك الدفاعي ، الأساليب الهروبية (الكبت، الإنسحاب ، أحلام اليقظة ، أحلام النوم ، النكوص ، الإسقاط ، التعويض) . . الأعراض المرضية والدفاعية والهروبية .	8
88 – 83	أسبوعان	<u>التوافق</u> : معنى التوافق ، طبيعة التوافق ، أنواع التوافق ، خصائص الشخص المتوافق ، التكيف والتوافق والعلاقة بينهما .	9
92 – 89		المصادر	

التوجيه GUIDANCE

عملية إنسانية تتضمن مجموعة من الخدمات التي تقدم للأفراد لمساعدتهم على فهم أنفسهم وإدراك المشكلات التي يعانون منها ، والإنتفاع بقدراتهم ومواهبهم في التغلب على المشكلات التي تواجههم ، بما يؤدي إلى تحقيق التوافق بينهم وبين البيئة التي يعيشون بها حتى يبلغوا أقصى ما يستطيعون الوصول إليه من نمو وتكامل في شخصياتهم.

أو : مساعدة تقدم للأفراد لإختيار مايناسبهم على أسس سليمة ، وتحقيق التوافق في مجالات الحياة المختلفة ، ويشتمل التوجيه بشكل أساس على إعطاء المعلومات الصادقة والموثوقة ، وتنمية الشعور بالمسؤولية Responsibility .

الإرشاد COUNSELING

عملية تعليمية تساعد الفرد على أن يفهم نفسه بالتعرف على الجوانب الكلية المشكلة لشخصيته حتى يتمكن من إتخاذ قراراته بنفسه ، وحل مشكلاته بموضوعية مجردة مما يسهم في نموه الشخصي ، وتطوره الإجتماعي والتربوي والمهني ، ويتم ذلك من خلال إقامة علاقة إنسانية بينه وبين المرشد النفسي الذي يتولى دفع العملية الإرشادية نحو تحقيق الغاية منها بخبرته المهنية.

أو : عملية بناءة ، تهدف إلى مساعدة الفرد لكي يفهم ذاته ويدرس شخصيته ويعرف خبراته ويحدد مشكلاته وينمي إمكانياته ، ويحل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته وتعليمه وتدريبه ، بهدف تحديد وتحقيق أهدافه وتحقيق الصحة النفسية والتوافق شخصياً وتربوياً ومهنياً وزواجياً وأسرياً.

التوجيه والإرشاد GUIDANCE AND COUNSELING

يعبر مصطلحا التوجيه والإرشاد عن معنى مشترك ، فكل من التوجيه والإرشاد يتضمن من حيث المعنى الحرفي ، الترشيد والهداية والتوعية والإصلاح وتقديم الخدمة والمساعدة ، والتغير السلوكي نحو الأفضل.

التوجيه والإرشاد : خطة علمية عملية مدروسة لمجموعة خدمات SERVICES تتضمن مساعدة الطالب أو المسترشد على فهم ذاته وبيئته وميوله ورغباته وإستعداداته وتحديد أهدافه وقدراته وطموحاته ومهاراته SKILLS الوظيفية الفردية والشخصية وحاجاته العملية ، بهدف تحقيق الصحة النفسية MENTAL HEALTH والشعور بالسعادة في مجالات حياته الشخصية التعليمية والمهنية والأسرية والبيئية بصفة عامة وتنمية أنماط سلوكية وخفض السلوك غير التكيفي وتقوية السلوك التكيفي والمحافظة على إستمراريته في ضوء عادات وتقاليده المجتمع والمصلحة العامة وهذا يوضح أن التوجيه والإرشاد علم وفن وممارسة وتربية وتعليم وتعلم.

الإرشاد COUNSELING

إن علم النفس الإرشادي COUNSELING PSYCHOLOGY هو أحد فروع علم النفس التطبيقية ، يهتم بمساعدة الأفراد على معالجة مشكلاتهم أو الوقاية من بعض المشكلات المتوقعة ، وأتتمية مهارات أساسية حياتية لهم ، إن مصطلح علم النفس الإرشادي يختلف من مجتمع إلى آخر حيث

يسمي البعض هذا العلم بـ التوجيه والإرشاد ، ويطلق عليه آخرون (التوجيه الطلابي) أو الإرشاد الطلابي أو الإرشاد التربوي ، إن إختيار اسم (علم النفس الإرشادي COUNSELING PSYCHOLOGY) هو الأدق بين هذه الأسماء حيث يعكس المفهوم الجانب العلمي والعملية في آن واحد ، ويربط الإرشاد بالعلم ، ويعيده إلى مهده وهو علم النفس ، وقد تعددت مجالات الإرشاد النفسي لتغطي جميع مراحل حياة الإنسان ، ومراحل النمو المختلفة (الطفولة ، الشباب ، الرشد ، الشيخوخة) وتغطي أماكن عمله وتواجده (المنزل ، المدرسة ، العمل) ، وتغطي حياة الإنسان في حالات اللاسوء والحالات الخاصة وتغطي الأزمات التي يمر بها الأفراد في حياتهم ، فمجالات الإرشاد بحسب الميدان : الإرشاد الديني ، الإرشاد العلاجي ، الإرشاد التربوي ، الإرشاد المهني ، الإرشاد الزواجي ، الإرشاد الأسري . أما مجالات الإرشاد بحسب الفئات المستفيدة : إرشاد الأطفال ، إرشاد المراهقين والشباب ، إرشاد كبار السن ، إرشاد المعاقين (الإرشاد التأهيلي) ، إرشاد الموهوبين.

الإرشاد التربوي : EDUCATIONAL COUNSELING

هو عملية مساعدة الطالب في رسم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراته وميوله وأهدافه ، وأن يختار نوع الدراسة والمناهج المناسبة والمواد الدراسية التي تساعده في إكتشاف الإمكانيات التربوية فيما بعد المستوى التعليمي الحاضر ، ومساعدته في النجاح في برنامجه التربوي ، والمساعدة في تشخيص وعلاج المشكلات التربوية بما يحقق توافقه التربوي.

أو : هو مساعدة الطالب في تحديد خطته وبرامجه التعليمية والتربوية التي تتلاءم مع رغباته وميوله وإستعداداته وقدراته ، والإختيار المناسب للتخصص ، وتحقيق النجاح بإستمرار في الدراسة وحل مايعترضه من مشكلات وتذليل الصعاب وتوفير الأساليب الموضوعية لمساعدة المتعلمين على تحسين عاداتهم وإتجاهاتهم الدراسية ومن ثم توظيف إستعداداتهم وتحقيق إمكانياتهم المتاحة بشكل جيد.

إن أهداف الإرشاد التربوي تتكامل مع أهداف الإرشاد النفسي بصفة عامة من جهة ، وأهداف العملية التربوية من جهة أخرى ، والهدف الرئيس للإرشاد التربوي هو تحقيق النجاح تربوياً ، وذلك عن طريق معرفة التلاميذ وفهم سلوكهم ومساعدتهم في الإختيار السليم لنوع الدراسة ومناهجها ، وتحقيق الإستمرار في الدراسة والنجاح فيها ، وحل ما قد يعترض ذلك من مشكلات . ومن أهدافه أيضاً التطلع المستقبلي والتخطيط للمستقبل التربوي للطلاب ، في ضوء دراسة الماضي والحاضر التربوي ورسم الخطة للمستقبل التربوي.

فالإرشاد التربوي عملية تقوم مباشرةً بين شخص وآخر ، وفيها يساعد أحد الطرفين الآخر على زيادة فهمه لمشكلاته وقدرته على حلها ، وهو أبعد من كونه نصحاً ، ولكي يكون الإرشاد التربوي فعالاً يجب أن ينظم على أساس واقعي من الأخذ والعطاء ، وفي جو من الثقة والتفاهم المتبادلين وعلى الرغم من دور الإرشاد التربوي المهم إلا أنه لايتعدى كونه خدمة من خدمات التوجيه ، إن الإرشاد التربوي المنظم أقدر على مساعدة الطالب على :

٢. حل مشكلاته المباشرة .

٣. خفض التوترات الناجمة من الإحباط والقلق .

وبذلك فإن الإرشاد التربوي يتناول حل المشكلات التعليمية أو المدرسية الخاصة بتكيف الطلبة والمعلمين داخل المدرسة ، والعمل على خلق جو مساعد على التوافق بين الطلبة والمعلمين ، والإعانة بموضوع غياب الطلبة ومشاكل الواجبات البيتية ، ومشاكل التخلف الدراسي والإمتحانات

نشأة وتطور الإرشاد ومفاهيمه

١. كان الإنسان منذ أقدم العصور وما زال محتاجاً إلى المساعدة وسماع النصيحة أو التوجيه من أخيه الإنسان ، لمواجهة المشاكل أو تعديل سلوك خاطيء حتى يستطيع التوافق ضمن الإطار الإجتماعي الذي يعيش فيه ، وقد تعددت الأساليب التي كانت متبعة قديماً في الإرشاد ، فضلاً عن استخدام الوسائل البدائية كالجراحة أو التعاويذ أو الرقى ، وتقديم النصح والإرشاد.

٢. أما في العهد الإسلامي فإن نظام الحسبة هو نظام للإرشاد والتوجيه في أغلب نواحيه الشكلية والجوهرية ، فهو نظام وفن الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر ومساعدة الناس على إكتساب ماينفعهم ويحميهم من الفساد والظلال بل ويمكن القول أن الإسلام كدين هو بحد ذاته نظام إرشاد وتوجيه ، فقد جاء في قوله تعالى ولتكن منكم أمة يدعون إلى الخير ويأمرون بالمعروف وينهون عن المنكر وأولئك هم المفلحون (سورة آل عمران ١٠٤) . والحسبة في الإسلام عملية تعليم وتعلم إجتماعي يتم في مواقف مواجهة بين شخص متخصص في موضوعات الشرع والأمر والنهي والإصلاح ويسمى (المحتسب) وشخص يطلب الحسبة وهو (المحتسب عليه) وتنشأ بينهما علاقة إنسانية مهنية فيها مناقشة أمور وتوصيات أو أفعال يروم أحد الإحتساب فيها وهي (المحتسب فيه) ، وللحسبة في الإسلام أسس فقهية تعتمد على نصوص من آيات وأحاديث وسنة نبوية وجميعها تعتمد على الرفق واللين والرضا وتجنب التسلط والقهر والتحقير وتحاول خلق القناعة والرغبة والدافعية والإرادة لعمل المعروف وترك المنكر.

ولنظام الحسبة شروط وقواعد معينة لممارستها ، فالشروط تتطلب من المحتسب أن يجمع بين التخصص العلمي بأمور الشريعة والفقه والإستعداد الشخصي والرغبة في العمل ويلتزم بالإسلام قصداً وقولاً وعملاً ويحمل صفات من الذكاء والصبر والنضوج والإهتمام بأمور الناس وتحمل وتقبل أخطائهم والتمسك بمصالحهم والتصدي للحسبة بالعلم والأمانة والتقوى والرفق واللين والعدل ويمكن حصر القواعد العامة للحسبة في الإسلام بما يلي :

أ. قاعدة حسن النية وطلب مرضاة الله (إنما الأعمال بالنيات وإنما لكل امرئ ما نوى) حديث.

ب. قاعدة الإستقامة (إن الله يأمر بالعدل والإحسان) سورة النحل (٩٠).

ج. قاعدة العلم والخبرة (فاسألوا أهل الذكر إن كنتم لاتعلمون) سورة النحل ٤٣ .

د. قاعدة الرفق واللين (ادعو إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة) سورة النحل (١٢٥).

هـ. حسن الخلق (أكمل المؤمنين إيماناً أحسنهم خلقاً) حديث نبوي .

و. قاعدة الأمانة في الإرشاد وحفظ الأسرار (من ستر مسلماً ستره الله في الدنيا والآخرة) حديث .
 ز. قاعدة تحصيل المصالح ودفع المفسد (يأياها الذين آمنوا أوفوا بالعقود) سورة المائدة (١) ، وقد استمر نظام الحسبة حتى نهاية الدولة العثمانية.

٣. نشأة وتطور الإرشاد في العصر الحديث

إن نمو الإرشاد النفسي كان إستجابةً لما حدث في القرن التاسع عشر من ظروف إقتصادية وإجتماعية ، وما ترتب عليها من مشكلات ، فكانت الدعوة إلى الإصلاح الإجتماعي ، إذ إن نمو المدن في القرن التاسع عشر ، والثورة الصناعية وما ترتب عليها من إحلال الآلة محل العامل إلى إستغلال أصحاب العمل للعمال وإلى عدم المساواة الإجتماعية والإقتصادية ، فأثارت مظاهر الفقر والظلم والفساد ، ذعر الأميركيين وجعلتهم يحللون أسلوب الحياة الأميركية ويوجهون إليه النقد الشديد ، مما أدى إلى البحث عن علاج للعيوب الإجتماعية التي نتجت عن تحول المجتمع الأمريكي إلى مجتمع صناعي ، وأدى ذلك إلى إهتمام الكثير من المؤسسات الرسمية والأهلية بالمساعدة في ذلك ، لكن المصلحين لم ينفقوا عند ذلك الحد بل نادوا بإستئصال الأسباب الحقيقية للفقر والجهل والجريمة ، وتحقق المصلحون من أن المجتمع يتحمل جزءاً من المسؤولية عن هذه الظروف الإجتماعية السيئة ، ومن ثم كان الإهتمام بتحسين الظروف الإجتماعية وإيجاد فرص للعمل وتحسين ظروف العمل والتعليم ، وأدى ذلك إلى الاعتقاد بإمكانية إصلاح وتحسين المجتمع بالنظر إلى المدارس بإعتبارها مكاناً مهماً يمكن أن تبدأ فيه الجهود الوقائية ، وربما كان هذا المناخ الذي أوجدته حركة الإصلاح ، والذي نادى فيه المصلحون بإستئصال عدم المساواة قد ساهم في نشأة الإرشاد النفسي.

لقد تضافرت عوامل متعددة في نشأة وتطور الإرشاد النفسي ، أهمها :

أ. حركة التوجيه المهني Vocational Guidance

ظهرت حركة التوجيه المهني بعد الثورة الصناعية التي تطورت في القرن التاسع عشر وأدت إلى إنتشار المصانع وإختفاء الصناعات الصغيرة ، وأدى ذلك إلى تعطل العمال ، وإنتشار الفقر والمرض ، وظهرت الدعوة إلى الإصلاح الإجتماعي والإقتصادي ، وجاءت بعد ذلك جهود (فرانك بارسونز) في تدريب الشباب على فهم إستعداداتهم وميولهم ومساعدتهم على إختيار المهن الملائمة لهم ، وأنشأ (بارسونز) المكتب المهني في بوسطن عام ١٩٠٨ لمساعدة الأفراد على تحسين تكييفهم المهني ، في مرحلة مابعد المرحلة الثانوية ، وفي عام ١٩٠٩ أصدر كتابه (إختيار مهنة Choosing a Vocation) ، الذي رشحه للقب (أبو التوجيه المهني) ، وفي عام ١٩١٠ صدرت أول مجلة في التوجيه المهني وإنتشرت حركة التوجيه المهني ، وتمثل هذه الحركة الأساس المهني الأول للإرشاد النفسي الذي تطور بعد ذلك وأصبح علماً تطبيقياً ومهنة مستقلة ، وفي الثلاثينات جذب التوجيه والإرشاد أنظار رجال الإقتصاد بسبب تطور الآلات والتخصص المهني ، ومشكلات وقت الفراغ والبطالة والتقاعد وغيرها ، وزاد الإهتمام بشؤون الموظفين والعاملين من حيث الإختيار والتوزيع والكفاية الإنتاجية ، وبعد ذلك تنوعت النشاطات والإهتمامات في مجال التوجيه المهني .

ب. حركة التوجيه التربوي

اكتشف العاملون في مجالات التوجيه والإرشاد الهوة الفاصلة بين ما يتعلمه الطلبة في مدارسهم وما يواجهونه في حياتهم العملية بعد ذلك ، مما أكد ذلك على ضرورة سد هذه الثغرة ، فأصبح ينظر إلى التربية على أنها نوع من التوجيه ، فالتوجيه التربوي هو توجيه من أجل الحياة ، ودخل الإرشاد النفسي إلى المدارس من أوسع الأبواب ، وأصبح ينظر إلى الإرشاد النفسي على أنه سلسلة من النشاطات والأفعال تسري خلال كل النشاطات التربوية .

ج. حركة القياس النفسي Psychological Measurement يقصد بالقياس النفسي قياس القدرات الشخصية في أبعاد أحادية كالذكاء أو الشخصية أو سمات شخصية كالعصاب والإنطوائية والإنبساطية والإتزان الإنفعالي والميول والاتجاهات ، ولحركة القياس النفسي بدايات متعددة في أوربا وأميركا :

أولاً. كانت البدايات المبكرة النظرية والعملية (١٨٧٩-١٩١٥) المختبرات الجامعية وروادها كثيرون منهم (فونت ١٨٧٩) في ليزج ، و (ماكين كاتل ١٨٩٠) ، والبدايات العملية على يد (سيمون بنيه ١٩٠٥) في باريس ومحاولته الأولى لقياس ذكاء طلبة المدارس تمهيداً لتصنيفهم تبعاً لذكائهم ، ثم تطور هذا الاتجاه العملي إلى استخدام الاختبارات العقلية في الجيش الأميركي خلال الحرب العالمية الأولى لتصنيف المجندين وتحديد قدراتهم العقلية والتعرف على العصبيين الذين لا يصلحون للخدمة العسكرية .

ثانياً. الإستخدامات العملية الواسعة ما بين عام ١٩١٥ وحتى ١٩٤٥ وإزدهار حركة القياس العقلي والنفسي وظهور الاختبارات المقننة الفردية والجمعية واختبارات التحصيل والميول والإستعدادات العامة والخاصة والتقييم الناقد لهذه الاختبارات وتطويرها للإستخدامات العملية المباشرة في الجيش والمدارس والمصانع .

ثالثاً. ظهور بطاريات الاختبارات للتقويم والمسح الشاملة ما بين عام (١٩٤٥ - ١٩٦٠) والإعتماد الواسع على الاختبارات في التصنيف التربوي والمهني وشمول جانب أوسع من القدرات العقلية والشخصية .

رابعاً. ظهور التطورات النظرية من عام ١٩٦٠ وحتى الوقت الراهن ، فقد ظهرت نظريات القياس النفسي والتربوي والمستندة على الأسس الفلسفية والعلمية والتجريبية في تحسين الاختبارات وزيادة حساسيتها لقياس الفروق الفردية .

وبذلك ساعدت حركة القياس وتياراته العملية التعليمية إلى حد كبير في تيسير فهم الفروق الفردية للطلبة وتيسر على المدرسين تقويم المناهج التربوية ، ومن ناحية أخرى فقد قدمت حركة القياس توضيحات مهمة للعلاج والإرشاد النفسي في عملية التشخيص والتقويم النفسي ، أي أن حركة القياس النفسي ساهمت في نمو وتطور الإرشاد النفسي من خلال جمع المعلومات الدقيقة وإستخدامها بموضوعية لوصف وتقييم الأفراد -زهران ، ١٩٨٥-

د . حركة الصحة النفسية Mental Health

يرجع الاهتمام بالصحة النفسية إلى العصور الوسطى ، التي شهدت بعض أشكال الرعاية النفسية هنا وهناك ، إذ أدرك الأطباء المسلمون أهمية الرعاية الصحية والنفسية والاجتماعية للإنسان ، فكانت دور الرعاية النفسية منتشرة في كل من دمشق وبغداد والأندلس ، وكان العلاج بالعمل والموسيقى من الأساليب الشائعة في (البيمارستانات) والتي كانت تهدف إلى إعادة الاستقرار والتوازن للمرضى نفسياً ، حيث أن الفكر الطبي العربي أو الإسلامي لم يعرف مسألة الفصل بين النفس والجسد (حجازي ، ٢٠٠٠) ، ويبدو أن الطبيب الفرنسي ، وأبا الطب النفسي الحديث (بينيل pinel ١٧٤٥ - ١٨٢٠) قد كان مطلعاً ومتأثراً بأساليب الرعاية والعلاج التي كانت متبعة في العالم الإسلامي ، ففي إحدى كتاباته (١٨١٩) أشار إلى أنه في عام (١٤٢٥) تم إنشاء مصحة للأمراض العقلية في مدينة " ساراجوسا " تحت شعار الصحة للجميع ، وكانت هذه المصحة تتبع أسلوب العلاج بواسطة العمل الزراعي ، وربما كان ذلك واحداً من العوامل التي جعلته يطالب عام (١٧٩٨) ، أي بعد الثورة الفرنسية بتحرير المرضى نفسياً من قيودهم ، وألف كتاباً عن كيفية معاملتهم ، حيث كان المرضى النفسيون في أوروبا يتعرضون لمعاملة قاسية لاعتقاد الأطباء بأن ربط المرضى بالسلاسل وتعريضهم للضرب ، يشكل أسلوباً علاجياً فاعلاً يساعدهم على التخلص من أمراضهم .

لقد كانت هنالك محاولات متفرقة وفي أماكن مختلفة مثل (بلجيكا ، ألمانيا ، فرنسا) أظهرت بوادر الاهتمام والرعاية بالصحة النفسية للمضطربين عقلياً ، وتبدلت النظرة إليهم وأصبحوا يحظون بمعاملة إنسانية على نحو أفضل .

في عام ١٨٩٦ أنشأ (ويتمر Witmer) عيادة في (بنسلفانيا / فرنسا) ، وفي عام ١٩٠٩ أنشئت عيادة لضعاف العقول في (بوسطن / الولايات المتحدة) ، وفي العام نفسه تأسست : (اللجنة القومية للصحة النفسية) National Committee for Mental Health ، وذلك بعد سنة واحدة من نشر (Clifford Bears ١٩٠٨) كتاباً يحمل عنواناً : (عقل وجد نفسه A mind that found it self).

تبلورت أعمال الصحة النفسية على يد (بيرز) بعدما أصيب بإنهيار عصبي أدخله مصحاً عقلياً ، وعندما شفي نشر كتابه ، دعا فيه إلى معاملة المرضى النفسيين معاملة كريمة ، وتحسين ظروفهم في المستشفيات ، وإنشاء عيادات للصحة العقلية يذهب إليها الأفراد عندما يتعرضون للضغوط النفسية والإضطرابات منذ البداية ، يتلقون فيها العلاج والرعاية ، دون إنتظار أن تسوء حالتهم ويصعب علاجهم ، كما دعا (بيرز) إلى التخلص من الظروف التي تؤدي إلى الإصابة بالإضطرابات النفسية والعقلية ، وإيجاد الظروف التي تعمل على تحسين تفهمهم وفاعليتهم ، وبهذا أمدت هذه الحركة الإرشاد النفسي بأساس وقائي يهتم بالعمل على وقاية الأفراد من الإصابة بالإضطرابات النفسية والعقلية.

في عام ١٩٤٨ تأسست منظمة الصحة العالمية World Health Organization ، والتي يرمز لها اختصاراً بـ (WHO) ، مركزها في لندن .

في نهاية القرن التاسع عشر وبدايات القرن العشرين حدث تطور كبير قلب المفاهيم الطبية - الفيزيائية التي كانت سائدة حول المرض النفسي وأسبابه ، من خلال أفكار مدرسة التحليل النفسي التي أسسها الطبيب العصبي والنفسي النمساوي سيجموند فرويد (١٨٥٦ - ١٩٣٩) ، ولعل تأثير التحليل النفسي في حركة الصحة النفسية هو المعلم الأبرز في تاريخ هذه الحركة ، إذ إن مدرسة التحليل النفسي أكدت أهمية العمليات النفسية في نشوء الإضطراب النفسي ، وفي النصف الثاني من القرن العشرين بدأت تبرز إتجاهات أخرى كالإتجاهات السلوكية التي تؤكد على دور عمليات التعلم في نشوء وتطور الأمراض والإضطرابات النفسية ، وكذلك الإتجاهات الدينامية والإنسانية والمعرفية .

د. حركة دراسة الطفل والاهتمام بالنمو

كان لتطورات علم النفس بشكل عام وللتحليل النفسي والإرشاد النفسي تأكيدات ونتائج تدور أغلبها حول أهمية الطفولة في تكوين الشخصية السوية وفي التوافق والتكيف العام لحياة الفرد ، فظهر إهتمام متخصص بدراسة الطفل وبالنمو في جامعات متميزة في مقدمتها جامعة (كلارك) في الولايات المتحدة ، وبرز من رواد هذا المجال (ستانلي هول) رئيس الجامعة ، الذي ركز مع العديد من الباحثين على فهم خصائص الطفل الجسمية والعقلية والنفسية وفهم النمو وقوانينه وعوامله الموروثة والمكتسبة ودور البيئة والتنشئة الأسرية والإجتماعية في نمو شخصية الطفل ، وخلال العشرينات والثلاثينات من القرن العشرين امتدت حركة دراسة الطفل إلى العديد من الجامعات الأميركية فضلاً عما كان يجري في أوروبا من دراسات متخصصة ، من أبرزها جهود (بياجيه) في معهد (جان جاك روسو) وآخرين من فرنسا وإنكلترا وألمانيا ، وبذلك فقد وفرت حركة دراسة الطفل الأساس النمائي للإرشاد النفسي .

هـ. تأثير الحربين العالميتين في تطور الإرشاد النفسي

في الحرب العالمية الأولى ظهرت مفاهيم جديدة في الإختيار والتوزيع والقيادة ، وظهرت إضطرابات نفسية مثل عصاب الحرب ، وظهرت طرق جديدة مثل الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي ، والحرب العالمية الثانية أثرت في تطور التوجيه والإرشاد إذ بينت الأهمية الكبرى للإختبارات والمقاييس النفسية في إختيار وتوزيع الأفراد ، ووضع الفرد المناسب في المكان المناسب بحسب قدراته وإستعداداته وميوله.

تطور مفاهيم الإرشاد والتوجيه

إن مفاهيم الإرشاد والتوجيه تطورت بإتجاهات توازي مائلاً ويطراً في مجال التوجيه المهني والتربوي والقياس والعلاج النفسي ، ولم يظهر بوصفه علماً واضح المعالم إلا في نهاية الأربعينات وبداية الخمسينات وظهور (علم النفس الإرشادي Counseling Psychology) ، وظهور مهنة الإرشاد كعلم وفن له مفاهيمه وأسس ومبادئه التطبيقية ، وقد تطور الإرشاد خلال المراحل الآتية :

١. مرحلة الخمسينات : وهي مرحلة مولد مهنة الإرشاد بمزيج ما بين التوجيه المهني والقياس النفسي وعلم النفس العلاجي ، إنطلاقاً من مفهوم أساس هو مساعدة الفرد على التكيف والتوافق مع نفسه ومع الحياة ، أي أن التركيز ليس على المشكلات المهنية أو الشخصية أو الزوجية فحسب بل

بالدرجة الأولى على فهم الفرد نفسه ، ولما يحيط به والعيش باستثمار أمثل لطاقاته وقدراته ، وهذا يتطلب استخدام أدوات كالاختبارات والمقاييس النفسية للكشف عن قدراته الحقيقية من جهة وتزويده بمعلومات مهنية تساعد على إتخاذ القرارات المناسبة في حياته ، تهتم هذه المهنة بالحالات السوية ويكون الافراد الأسوياء هم موضوع هذه المهنة وليس الحالات المرضية كما هو في علم النفس العلاجي ، أي أن الإرشاد والتوجيه هو خدمة وقائية إنمائية تعنى بالصحة النفسية وتنمية الفرد للعيش بفعالية وإيجابية ، وتعتمد هذه المهنة على معطيات وتطور مجالات مختلفة في علم النفس مثل موضوعات الشخصية ونظرياتها والتعلم والدافعية وعلم النفس الصناعي والإجتماعي والتربوي ويستخدم أساليب وأدوات يستخدمها المختصون النفسيون والعلاجيون وعلماء النفس التجريبيون والباحثون الإجتماعيون والتربويون .

٢. مرحلة الستينات : في هذه المرحلة شهد الإرشاد انحساراً في تطور حركة الإرشاد في الولايات المتحدة ، وفي ضوء دراسة ذلك حددت أهداف الإرشاد بالاهتمام بالمشكلات المهنية أو التربوية للأفراد الأسوياء وباعتماد الاختبارات والمقاييس النفسية كاختبارات الذكاء والاستعدادات والميول ، والاهتمام بواقع الفرد وتكيفه الآتي وليس بالتوسع في فهم صراعات وتحليل الدوافع وجوانب السلوك المتداخلة كما يفعل المختصون النفسيون في علم النفس العلاجي واقترحت بدائل لمرحلة جديدة تتلخص بأربعة توجهات هي :

- أ. المزيد من الدمج بين علم النفس الإرشادي وعلم النفس العلاجي .
 - ب. تطوير برامج متعددة ومتميزة للإرشاد في مجالات مختلفة والتميز بمنهجية خاصة .
 - ج. التركيز على العملية التعليمية وإعداد مختصين في شؤون الطلاب وبخاصة في مرحلة الجامعة .
 - د. اعتماد مستوى درجة ماجستير ملائمة لإعداد المرشد لقيامه بعمله كمختص .
٣. مرحلة السبعينات والثمانينات : استمرت محاولات تحديد المفاهيم الأكثر تطابقاً للتصورات النظرية التي استمرت في النمو والتعدد وكان من أبرز ثمارها ترسيخ الدور الإنمائي للإرشاد والتوجيه (Developmental) وأوضح (إيفي IVEY 1967) ، ثلاثة أدوار ينبغي القيام بها هي :
- الأول: إصلاحي أو تأهيلي (Tehabilitative Remedlalot)
- الثاني: وقائي (Preventive) .

الثالث: تربوي أو إنمائي Educative or Developmental

ورأى (إيفي IVEY,1967) أن الدور الثالث (التربوي أو الإنمائي) ينبغي أن يبقى هو الدور الأساس إذ إن دور المرشد هو تعليمي ، يعلم فيه الأفراد أسلوب الحياة ، وقدم (إيفي IVEY) إنموذجاً سيكوتربوياً للإرشاد يتكون من عدة برامج مثل التدريب على مهارات المساعدة الفعالة وتدريب الوالدين وتخطيط الحياة ، والتدريب ، مهارات الإصغاء والاستشارة وتعديل السلوك والممارسة الأسرية والزواج وغير ذلك من المهارات ، وأصبح إتجاه الإرشاد يشمل ميادين مختلفة والعمل مع

الطلبة والأسر والمنظمات وجماعة الأقران وشلل الأصدقاء في البيئة ، ولم يعد المرشد يستطيع أن يقبع في مكتبه منتظراً مجيء الآخرين له ليقدم خدماته .

إن مرحلة الثمانينات اتسمت بتطور مهم ، وهو الانتقال بالإرشاد من الإهتمام بالنمو الشخصي والفردى إلى النمو الإجتماعى الإنسانى والإهتمام بالبيئات الثقافية والإجتماعية للفرد والجماعة ، وهذا ما اتضح في تعريف رابطة علم النفس الأميركية لعلم النفس الإرشادي بعد دراسة ومراجعة استمرت ثلاث سنوات في التخصصات الأربع الأساسية لعلم النفس الإرشادي وهي : الإكلينيكي والصناعي والتنظيمي والمدرسي ، حيث حددت الخدمات الإرشادية بالأهداف والوظائف الآتية :

إن الهدف الأساس للإرشاد هو تيسير سلوك الإنسان بطريقة فعالة خلال عمليات نمو الفرد ولجميع مراحل حياته وإكتساب أو تغيير المهارات الشخصية والإجتماعية وتحسين تكيف الفرد وإستجابته لمطالب الحياة المتطورة والمتغيرة ، وتعزيز مهارات التعامل بنجاح مع البيئة وإكتساب الكفاءة على إتخاذ القرار وحل المشكلات المرتبطة بالتعليم والتخصص المهني والحياة الأسرية والزوجية لجميع مراحل الحياة بما في ذلك التكيف للشيخوخة.

تجربة التوجيه والإرشاد في العراق

١. قامت وزارة الشباب في عام ١٩٦٨ بتعيين مجموعة من خريجات قسم الخدمة الإجتماعية في أربع مدارس إبتدائية نموذجية في بغداد لممارسة مهنة الإرشاد .
٢. طبق مركز البحوث التربوية والنفسية / جامعة بغداد في عام ١٩٧٠ تجربة الإرشاد التربوي في كلية بغداد ، وقد تم التركيز على دراسة معدلات الطلاب في المواد الدراسية وميولهم وبعض أحوالهم النفسية والإجتماعية .

٣. قامت وزارة التربية في عام ١٩٧٢ بتعيين مجموعة من خريجي قسم التربية وعلم النفس في (١٥) مدرسة متوسطة وثانوية .

٤. شكلت لجنة عليا للإرشاد التربوي في عام ١٩٨١ ، وقد تم وضع خطة متعددة الجوانب لتطوير الخدمات الإرشادية وبصيغ علمية مدروسة ، وإبتداءً من عام ١٩٨٢ بدأ العمل بتعيين خريجي قسم الإرشاد التربوي في الجامعة المستنصرية وجامعة البصرة في المدارس الثانوية والمتوسطة ، وفتح دورات تخصصية لخريجي قسم العلوم التربوية والنفسية لإعدادهم كمرشدين .

مميزات الإرشاد ووظائفه

إن أية مهنة لا يمكن أن تنمو وتتطور من دون أن يكون هناك وظيفة معينة تؤديها ، وتشكل سبباً لنموها وتوسعها ، وثمة عوامل عديدة أسهمت بشكل أو آخر في ظهور الحاجة إلى الإرشاد :

١. التقدم العلمي والتكنولوجي : إن التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل والثورة المعرفية الكبيرة وظهور العديد من المخترعات الجديدة والحاسبات الألكترونية ، والثورة الهائلة في وسائل الإتصالات السمعية والبصرية ، قد فرض وجودها على أفكار الناس وإتجاهاتهم فأدت إلى حدوث تغير في القيم والإتجاهات والأفكار وأساليب الحياة من مجتمع إلى آخر ، وأصبح المواطن العادي مضطراً لمواكبة هذا التطور والتعامل معه

كأمر واقع ، مما جعل من عملية التوجيه والإرشاد ضرورة ملحة لمساعدة هؤلاء الأفراد وإعانتهم على التوافق مع الواقع الجديد الذي فرضه عليه التقدم العلمي والتكنولوجي الكبير .

٢. الوعي الإنساني والرغبة في تساوي الفرص : نتيجة لنمو المفاهيم الإنسانية والإقرار بحقوق الإنسان الطبيعية في الحياة الحرة الكريمة ، و ظهور مؤسسات تساعد الأفراد على توفير فرص تعلم واكتساب مهارات يمارس بها قدراته الخاصة بما يفيد نفسه ومجتمعه وما نتج عن مثل هذه المفاهيم في توسيع التعليم وتنوع قنواته المهنية والفنية والعلمية و ظهور مفاهيم تربوية جديدة في التعليم الشامل والمستمر وتنمية قدرات الفرد بما تساعده على نجاح مادي يعتمد عليه بعد فقدان الثقة بالوظائف الحكومية فضلاً عن الشعور بالمنافسة والرغبة بالنجاح والتفوق والإنجاز ، كل هذه العوامل جعلت موضوع النجاح مهارة تكتسب بالتدريب وموضوع الفشل مصدر لإرتباك تكيف الفرد وفقدان توازنه وفي كلا الحالتين فإن الفرد بحاجة إلى مساعدة متخصصة للوصول إلى أهدافه بفعالية ونجاح تناسب قدراته أو لتجنب مضاعفات الفشل في الحياة العلمية أو العملية ، مثل هذه العوامل قد لاتبدو مهمة في بعض المجتمعات التقليدية للدول النامية لكنها شديدة الأهمية في مجتمع كالمجتمع الأمريكي .

٣. التنظيم العقلي للحياة : إن المنهج العلمي والتصدي للحياة بطريقة عقلية والإستخدام الأمثل للقدرات العقلية والنفسية أصبح سمة العصر في المجتمعات المتقدمة وينبغي إدخال التنظيم لجميع مجالات الحياة والتدخل العقلي لمواجهة المصير من الإستسلام للصدفة أو التأمل السلبي بدون مبادرة ، إن هذا التغير في طريقة الحياة العامة والخاصة للأفراد أصبح ظاهرة تعليمية يتدرب عليها الإنسان الحديث بل وهي اليوم ضرورة من ضرورات حياتنا اليومية الحديثة لا يمكن ترك كل شيء للصدفة أو الحظ إنما ينبغي ممارسة الإنسان لمسؤوليته في الإختبار والقرار والتكيف الإيجابي الفعال ، ومثل هذه الضرورات لم يعد من الممكن تحقيقها بدون إكتساب منظم يوفر تخصصاً دقيقاً في هندسة السلوك للأفراد والجماعات وهو ما يهدف إليه الإرشاد .

٤. الثقة بالمستقبل : إن النظرة إلى المستقبل هي أساس للتطلع نحو الحلول الأفضل والأحسن ، لذلك أصبح الإيمان بالتغيرات التي يحملها المستقبل جزء من التفاؤل والنظر للواقع بإعتباره حالة يمكن تجاوزها إلى الأمام ، وأن المستقبل هو الذي يحمل لنا ما هو أفضل وهذا يشمل الحياة المهنية والعملية والاجتماعية ، ومثل هذه السمة يتلمسها الفرد بوضوح في نمط الحياة الأميركية وعلى جميع المستويات ، مثل هذه القيم تجعل الأفراد يتقبلون ويتطلعون إلى التجديدات والتغيرات التي تقدمها المسيرة العلمية والتكنولوجية ، فالإرشاد علم جديد وفن وتقنية خدمات لاتختلف عن الخدمات التي تتبلور عن التطور التكنولوجي ، فثمة ثقة بما هو جديد وثمة تطلع نحو مستقبل يحمل بين طياته عنصر التغير المستمر .

٥. عوامل فرعية :

وهي نتائج لاحقة لمجموع العوامل التي تم ذكرها ، توضح الحاجة للإرشاد :

أ. تصنيف الأفراد تبعاً لقدراتهم وإستعداداتهم الجسمية والعقلية والنفسية ووضع الشخص المناسب في المكان المناسب .

ب. متابعة التقدم الدراسي للطلبة ومعالجة مشكلة المتأخرين دراسياً وظاهرة الرسوب تجنباً لإهدار الطاقات التعليمية وزيادة فعالية النظام التعليمي ، ومساعدة الطلبة على تجاوز صعوباتهم .

ج. متابعة تكيف الطلبة خلال مرحلة الدراسة كأطفال أو كمرافقين أو كشباب إذ إن تعقد الحياة الحديثة وزيادة الضغوط النفسية والاجتماعية والإقتصادية على الأفراد تضعف من قدراتهم على مواجهة المشكلات الشخصية ، فالإرشاد يساعدهم على تجاوز مشكلاتهم والتكيف الناجح .

د. توفير المعلومات المهنية اللازمة عن فرص العمل والتوظيف المتوافر في بيئات الأفراد وطبيعة هذه المهن والتخصصات وما تتطلبه من قدرات ومهارات وما تقدمه من فرص مادية وما تنطوي عليه من مخاطر ومشكلات ، ليستطيع الفرد الإختيار الأمثل والمناسب.

أهداف التوجيه والإرشاد

١. تحقيق الذات : Self actualization

إن الهدف الرئيس للتوجيه والإرشاد هو العمل مع الفرد لتحقيق الذات ، أي العمل مع الفرد حسب حالته سواء كان عادياً أو متفوقاً أو ضعيف العقل أو متخلفاً دراسياً أو جانحاً ، ومساعدته في تحقيق ذاته إلى درجة يستطيع فيها أن ينظر إلى نفسه فيرضى عما ينظر إليه .

يقول (كارل روجرز ١٩٥٩) إن الفرد لديه دافع أساس يوجه سلوكه ، وهو دافع تحقيق الذات ، ونتيجة لوجود هذا الدافع فإن الفرد لديه إستعداد دائم لتنمية فهم ذاته ومعرفة وتحليل نفسه وفهم استعداداته وإمكاناته ، أي تقييم نفسه وتقويمها وتوجيه ذاته ويتضمن ذلك " تنمية بصيرة العميل " ، ويركز الإرشاد النفسي غير المباشر أو الممرکز حول العميل أو الممرکز حول الذات على تحقيق الذات إلى أقصى درجة ممكنة ، كذلك يهدف الإرشاد النفسي إلى نمو مفهوم موجب للذات ، والذات هي كينونة الفرد وحجر الزاوية في شخصيته ، ومفهوم الذات الموجب Positive Self – Concept يعبر عنه تطابق مفهوم الذات الواقعي (أي المفهوم المدرك للذات الواقعية كما يعبر عنه الشخص) مع مفهوم الذات المثالي، أي المفهوم المدرك للذات المثالية كما يعبر عنه الشخص ، إن مفهوم الذات الموجب عكس مفهوم الذات السالب الذي يعبر عنه عدم تطابق مفهوم الذات الواقعي ومفهوم الذات المثالي ، ومعلوم أن مفهوم الذات هو المحدد الرئيس للسلوك ، وهناك هدف بعيد المدى للتوجيه والإرشاد وهو " توجيه الذات Self-guidance أو إرشاد الذات Self-counseling " أي تحقيق قدرة الفرد على توجيه حياته بنفسه بذكاء وبصيرة وكفاية في حدود المعايير الإجتماعية ، وتحديد أهداف للحياة وفلسفة واقعية لتحقيق هذه الأهداف ، كما يهدف الإرشاد إلى " تسهيل النمو السوي " وتحقيق مطالب النمو في ضوء معايير وقوانينه حتى يتحقق النضج النفسي ، إن تحقيق الذات يتطلب كشف الذات ، ووعي الذات ، وفهم الذات ، وتقبل الذات ، وتنمية الذات ، حتى يصبح الفرد كامل الكفاية والفعالية .

٢. تحقيق التوافق : Adjustment

من أهم أهداف التوجيه والإرشاد النفسي " تحقيق التوافق ، أي تناول السلوك والبيئة الطبيعية والاجتماعية بالتغيير والتعديل حتى يحدث التوازن بين الفرد وبيئته ، وهذا التوازن يتضمن إشباع حاجات الفرد ومقابلة متطلبات البيئة ، ويتطلب تحقيق هذا الهدف تنمية طاقات المسترشد ، واكتسابه مهارات التعامل مع المواقف Coping Skills ، وخاصة المواقف الضاغطة ، والنهوض بعملية إتخاذ القرارات - محمد محروس الشناوي ، ومحمد التويجري ، ١٩٩٦ - " لذلك يجب النظر إلى التوافق النفسي نظرة متكاملة بحيث يتحقق التوافق المتوازن في كافة مجالاته (مكجوان وشميت McGowan & Shmidt 1962) :

- التوافق الشخصي : أي تحقيق السعادة مع النفس والرضا عنها وإشباع الدوافع والحاجات الداخلية الأولية الفطرية والعضوية والفسولوجية والثانوية المكتسبة ، ويعبر عن سلم داخلي حيث يقل الصراع ، ويتضمن كذلك التوافق لمطالب النمو في مراحل المتابعة .
- التوافق الاجتماعي : ويتضمن السعادة مع الآخرين ، والإلتزام بأخلاقيات المجتمع ومسايرة المعايير الاجتماعية وقواعد الضبط الاجتماعي وتقبل التغيير الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي السليم وتحمل المسؤولية الاجتماعية ، والعمل لخير الجماعة ، وتعديل القيم مما يؤدي إلى تحقيق الصحة الاجتماعية ، ويدخل ضمن التوافق الاجتماعي التوافق الأسري والتوافق الزواجي .
- التوافق التربوي : مساعدة الفرد في إختيار أنسب المواد الدراسية والمناهج في ضوء قدراته وميوله وبذل أقصى جهد ممكن بما يحقق النجاح الدراسي .
- التوافق المهني : ويتضمن الإختيار المناسب للمهنة والإستعداد علمياً وتدريبياً لها والدخول فيها والإنجاز والكفاءة والشعور بالرضا والنجاح ، أي وضع العامل المناسب في العمل المناسب بالنسبة له وبالنسبة للمجتمع .

٣. تحقيق الصحة النفسية : Mental Hygiene

هو الهدف العام للتوجيه والإرشاد النفسي ، ويعني التمتع بصحة العقل والجسم والشعور بالسعادة مع النفس والقدرة على التحكم في الذات وضبط النفس والسلم والسلام الداخلي والخارجي والإقبال على الحياة والتمتع بها والإحساس بالأمن والأمان.

٤. تحسين العملية التربوية :

- تحتاج العملية التربوية إلى تحسين قائم على تحقيق مناخ نفسي صحي له مكونات : منها إحترام التلميذ كفرد في حد ذاته وكعضو في جماعة الصف والمدرسة والمجتمع وتحقيق الحرية والأمن والإرتياح بما يتيح فرصة نمو شخصية التلاميذ من كافة جوانبها ويحقق تسهيل عملية التعليم ، ولتحسين العملية التربوية ينبغي الإهتمام بما يلي :
- إثارة الدافعية وتشجيع الرغبة في التحصيل وإستخدام الثواب والتعزيز .

- التأكيد على الفروق الفردية وأهمية التعرف على المتفوقين ومساعدتهم على النمو التربوي في ضوء قدراتهم .
- تزويد الطالب بقدر مناسب من المعلومات الأكاديمية والمهنية والاجتماعية تفيد في معرفة التلميذ لذاته وفي تحقيق التوافق النفسي والصحة النفسية وتلقي الضوء على مشكلاته وتعليمه كيف يحلها بنفسه .
- تعليم التلاميذ مهارات المذاكرة والتحصيل السليم بأفضل طريقة ممكنة.
- تعديل سلوك Behavior Modification الطلبة من ذوي حالات الغش والشغب وتقديم الخدمات الإرشادية لهم .
- التعرف على الطلبة المتأخرين دراسياً أو الذين يعانون من صعوبات في التعلم والبحث في أسبابه والعمل على علاجه .
- تقديم الخدمات الإرشادية للطلبة المضطربين إنفعالياً .
- التقليل من معدلات التسرب المدرسي Drop out والتعرف على أسبابها والعمل على علاجها .
- توثيق أواصر التعاون بين البيت والمؤسسة التعليمية .
- مساعدة الطالب على اختيار نوع الدراسة والتخصص بما يتناسب وقدراته وإستعداداته وميوله.

العلاقة بين الإرشاد والعلوم الأخرى

التوجيه والإرشاد النفسي واحداً من العلوم الإنسانية يهدف إلى خدمة وسعادة الإنسان ، وهذا هدف مشترك بين كل العلوم وإن اتخذ كل منها أسلوبه المتخصص لتحقيق هذا الهدف المشترك تحت إسم مختلف مثل الإرشاد النفسي والعلاج النفسي والخدمة الاجتماعية والتربية ، ومن المعلوم أن الناس يذهبون لحل مشكلاتهم إلى أشخاص ذوي تخصصات عديدة ، فمنهم من يذهب إلى المعالج النفسي ، أو المرشد النفسي ، أو الطبيب النفسي ، أو المعلم ، أو الأخصائي الإجتماعي ، أو عالم الدين ، ومعظم هؤلاء يستخدمون مصطلح التوجيه والإرشاد عندما يتحدثون عن الخدمات التي يقدمونها ، وحتى المرشدين المتخصصين كثيراً ما نجد أن تخصصهم الأصلي كان تربية أو علم نفس أو طباً أو ديناً ، ومن الضروري تحديد العلاقة بين التوجيه والإرشاد النفسي وبين بعض العلوم الإنسانية الأخرى التي يأخذ منها ويعطيها من حيث الأهداف المشتركة والأساليب المتداخلة ، وفي نفس الوقت إظهار الفروق الجوهرية بين التوجيه والإرشاد وبين هذه العلوم ، ويجب التمييز بين الإرشاد النفسي Psychological counseling وبين الإرشاد غير النفسي Non Psychological counseling وبينه وبين العلاج النفسي ، والاستشارة النفسية .

١. العلاقة بين الإرشاد وعلم النفس

علم النفس يدرس السلوك في سوائه وإنحرافه ، وهو أهم المواد التي يدرسها المرشد في إعدادة مهنيّاً ، وعلم النفس الإرشادي Counseling Psychology " فرع من فروع علم النفس التطبيقي ، يعتمد في وسائله وفي عملية الإرشاد على علم النفس ، ويستفيد الإرشاد النفسي من :

- . علم النفس العلاجي : التعرف على الشخص الصحيح نفسياً والمريض نفسياً ، ومعرفة الدرجات المتقدمة أو المتطورة من الإضطراب النفسي مثل العصاب أو الذهان .
- . علم نفس النمو : معرفة مطالب النمو ومعاييرته التي يرجع إليها في تقييم نمو الفرد : هل هو عادي أم غير عادي ، متقدم متأخر ، ويركز على نمو الذات وتحقيق الذات ، ويشترك معه في الإهتمام برعاية النمو السوي في كافة مظاهره جسمياً وعقلياً وإجتماعياً وإنفعالياً في مراحل النمو المتتالية .
- . علم النفس الإجتماعي : معرفة سيكولوجية الجماعة ودينامياتها وبنائها والعلاقات الإجتماعية ، والتفاعل الإجتماعي ، وكيف تتكون الجماعات الإرشادية ، وما معايير السلوك في الجماعة .
- . علم نفس الشواذ : معلومات عن السلوك الشاذ والغريب للشخص غير العادي .
- . علم النفس التربوي : الإستفادة من قوانين التعلم ، وإكتساب السلوك والعادات وإطفائها ، وأن عملية الإرشاد هي في جوهرها عملية تعلم وتعليم .
- . علم النفس الصناعي : المشكلات العملية في الصناعة والإنتاج .
- . علم النفس الجنائي : معرفة دوافع السلوك المنحرف المضاد للمجتمع .
- . علم النفس العام : دراسة الشخصية ودينامياتها .

٢. العلاقة بين الإرشاد وعلم الإجتماع :

إن علم الإجتماع يهتم بدراسة الفرد والجماعة ، ويعد علماً أساسياً في إعداد المرشد ، والصلة وثيقة بين التوجيه والإرشاد وبين علم الإجتماع لاهتمام كل منهما بالسلوك الإجتماعي والقيم والتقاليد والعادات والمعايير الاجتماعية والنمو الإجتماعي والتنشئة الاجتماعية والخبرات الاجتماعية ، وتعتمد طريقة الإرشاد الجماعي على مفاهيم أساسية في علم الإجتماع وعلم النفس الإجتماعي وثيق الصلة بعلم الإجتماع ، ويهتم المرشد بدراسة الأسرة باعتبارها أقوى العوامل الاجتماعية تأثيراً في الفرد وفي تنشئته الاجتماعية ، ويختلف تأثيرها الحسن أو السيء باختلاف تركيبها وظروفها .

٣. العلاقة بين الإرشاد والتوجيه

لهما دلالة أو معنى مشترك ، فكل منهما حاجة نفسية وتربوية يكمل بعضها بعضاً ، ويتضمنان التوعية والوقاية Prevention والرشد والهداية والإصلاح والعلاج وتقديم الخدمة وتعديل Modification أو حذف سلوك سبق تعلمه بطريقة خاطئة فهما يؤديان إلى تعديل السلوك والتعليم الجيد ، وبالرغم من هذا الإتفاق بين المصطلحين إلا أن هنالك ثمة اختلافات بينهما :

الاختلافات بين مصطلحي التوجيه والإرشاد

ت	التوجيه النفسي Guidance	الإرشاد النفسي Counseling
١.	هو مجموع خدمات نفسية أهمها عملية الإرشاد النفسي ، أي يتضمن عملية الإرشاد	هو العملية الرئيسية في خدمات التوجيه النفسي ، لا يتضمن التوجيه .
٢.	هو ميدان يتضمن الأسس العامة والنظريات والبرامج وإعداد المسؤولين عن عملية الإرشاد.	هو عملية ، أي يمثل الجزء العملي في ميدان التوجيه .
٣.	يمكن أن يمارسه أشخاص غير متخصصين (مدير مدرسة ، معلم ، محامي) .	يعتمد على وجود مرشد متخصص وموئل للقيام بعملية الإرشاد .
٤.	يؤكد على الجانب النظري ، وتزويد الأفراد بالمعلومات وتنمية الشعور بالمسؤولية .	يهتم بالجانب العملي التطبيقي من خلال استخدام المقاييس النفسية والطرق والأساليب الإرشادية ، أي وجود علاقة مهنية تفاعلية .
٥.	يسبق عملية الإرشاد ويمهد لها.	يلي التوجيه ويعتبر الوجهة الختامية لبرنامج التوجيه .

٤. العلاقة بين الإرشاد والطب

هناك الكثير من المصطلحات المشتركة (التشخيص والمآل والعلاج) بين الإرشاد والعلاج النفسي والطب وخاصةً الطب النفسي ، كما أنهما مشتركان في الهدف حيث أن كلاً من الإرشاد والطب يتضمنان عملية علاجية ، والإرشاد كعملية لابد من الإطلاع على بعض المعلومات الطبية لتعينه في الدراسة والإحالة وتمكنه من العمل مع فريق ضمن أعضائه الطبيب ومن الضروري معرفة المرشد ردود الفعل الجسمية والفسولوجية والأعراض للإنفعالات والضغط النفسية .

٥. العلاقة بين الإرشاد والدين

يدخل الدين في ديناميات عملية الإرشاد ، لأن التدين والعقيدة الدينية السليمة تعد أساساً متيناً للسلوك السوي والتوافق والصحة النفسية ، لذلك لابد أن يحيط المرشد النفسي علماً بمفاهيم دينية أساسية مثل : طبيعة الإنسان كما حددها الله تبارك وتعالى ، وأساليب الإضطراب النفسي في رأي الدين مثل الذنوب والضلال والصراع وضعف الضمير ، وأعراض الإضطراب النفسي في رأي الدين مثل الإنحراف والشعور بالإثم والخوف والقلق والإكتئاب ، والوقاية الدينية من الإضطراب النفسي مثل الإيمان والسلوك الديني والسلوك الأخلاقي ، إن الإرشاد النفسي يحتاج إلى المرشد الذي يعرف الله ويخشاه ويراقبه في عمله.

٦. العلاقة بين الإرشاد والتعليم

التربية Education هي عملية حياة يتعلم فيها الفرد الحياة عن طريق نشاطه وبتوجيه من المعلم ، والتربية الحديثة تهتم بتعليم الحياة وليس فقط بتعليم العلوم ، إنها تهتم بالتلميذ ككل وبنموه وبشخصيته من كل جوانبها جسمياً وعقلياً واجتماعياً وإنفعالياً ، أي أن التربية الحديثة تتضمن التوجيه والإرشاد النفسي كجزء متكامل لا يتجزأ منها ، فهو جزء مندمج وليس مضاف ، وأنه لا يمكن التفكير في التربية والتعليم بدون التوجيه والإرشاد ، والتربية تتضمن عناصر كثيرة من التوجيه والإرشاد ، والتدريس يتضمن عناصر كثيرة من التوجيه والإرشاد ، وعملية الإرشاد تتضمن التعلم والتعليم كخطوة مهمة في تغيير السلوك ، وهناك عناصر اتفاق وعناصر اختلاف بين التربية والإرشاد :

أ. عناصر الاتفاق

- . تماثل الأهداف الرئيسة لكل من الميدانين : إعداد الإنسان الصالح الذي يقوم بدور إيجابي فعال في المجتمع عن طريق الإشراف على نموه وتحقيق كفايته .
- . يهتم الميدانان بالتعرف على الفروق الفردية في القدرات والميول .
- . احتواء برامج إعداد المعلمين في جميع أنحاء العالم على التوجيه والإرشاد النفسي.
- . الإعداد المهني للمرشد المدرسي School – Counsellor يتضمن دراسة التربية وأسسها وممارسة التدريس بحيث أصبح اسم المرشد - المربي مألوفاً في كتب الإرشاد والتربية .
- . ظهور الإرشاد التربوي Educational Counseling كمجال من أهم مجالات الإرشاد النفسي ، يهتم بمساعدة التلاميذ في رسم الخطوط التربوية التي تتلاءم مع قدراتهم ، وميولهم وأهدافهم ، وفي اختيار المناهج المناسبة والمواد الدراسية ، والمساعدة في النجاح في البرنامج التربوي وفي تشخيص وعلاج المشكلات التربوية.

ب. عناصر الاختلاف

- . إن أهداف الإرشاد تحددتها حاجة الفرد بنفسه وكما يراها ، بينما أهداف التعليم يحددها المجتمع .
- . إن المرشد في الجلسة الإرشادية لا يعرف مسبقاً حاجة الشخص أو ما يجب أن يفعله لمساعدته ، بينما المعلم يدرك مسبقاً ماذا يجب أن يقوم به أثناء التدريس .
- . هناك فرق بين المدرس والمرشد في طبيعة إعدادهما ، فالمدرس يعد من خلال تزويده بالمادة العلمية وتأهيله تربوياً ، أما المرشد فيدرب على القياس النفسي ، والمقابلة والإعلام التربوي والمهني ومعالجة مشاكل الطلبة ودراسة العلاقات الاجتماعية ، وأن طبيعة هذه الفروق تأتي بسبب الإعداد لطبيعة النشاطات التي يقوم بها كل منهما .
- . يكون التعامل في التعليم مع الطلبة على شكل جماعي ، بينما التعامل في الإرشاد يقوم بشكل فردي يطلبه الشخص أو يحتاجه في أكثر الأحيان.

٧. العلاقة بين الإرشاد والعلاج النفسي

يخلط كثيرون بين الإرشاد والعلاج النفسي على الرغم من إختلافهما ولعل السبب يعود إلى أن بعض الموجهين يمارسون العلاج النفسي وبالعكس فإن المعالجين النفسيين هم أيضاً يمارسون الإرشاد ، وذلك لأنهما متشابهان أي أن أوجه الإتفاق بينهما أكثر من أوجه الاختلاف ، والحقيقة أن الإرشاد التربوي (يتناول مشكلات سوء توافق) والعلاج النفسي (يتناول تكوين الشخصية بالتعديل والتغيير) فهما ليسا مترادفين ، وبذلك فإن بينهما فروقاً ، منها :

أ. تغطي مشاكل الإرشاد التربوي الجانب الشعوري للفرد ، بينما تغطي مشاكل العلاج النفسي الجانب اللاشعوري له .

ب. لا يقتصر الإرشاد التربوي على الناحية النفسية فقط ، وإنما يتعداها إلى النواحي المهنية والتربوية والاجتماعية والصحية والشخصية ، في حين يقتصر العلاج النفسي على الناحية النفسية .

ج. يركز الإرشاد التربوي على الناحية الوقائية ، ويحاول خنق المشاكل وهي في بدايتها ، بينما العلاج النفسي وسيلة علاجية يهتم بالمشاكل في حالة تضخمه وتعقده .

د. تغلب على المشاكل الإرشادية الصبغة المعرفية أو العقلية ، بينما يغلب على مشاكل العلاج النفسي الصبغة الإنفعالية .

هـ. يكون التعامل في الإرشاد التربوي بين المرشد والمسترشد عادية ، بينما التعامل في العلاج النفسي بين المعالج والمراجع قوية وعميقة ، ويحاول المعالج سبر غور المريض والتعمق في أعماقه لكشف أسراره وقد يعود إلى الطفولة لمعرفة أسرار مريضه .

و. لا يتدخل المرشد التربوي أثناء العملية الإرشادية في قرارات المسترشد ويترك ذلك له ، وبذلك لا يتحمل مسؤوليته ، بينما المعالج النفسي في عملية العلاج النفسي فإنه يشارك المريض في إتخاذ القرار أو يتخذه بنفسه وبذلك يتحمل مسؤولية ذلك كلاً أو جزءاً .

ز. لا يهدف الإرشاد التربوي إلى تغيير شخصية المسترشد أو إحداث انقلاب فيها وإنما يهدف إلى مساعدته على الاستفادة من الفرص المتاحة ليتكيف بصورة حسنة ، بينما يهدف العلاج النفسي إلى إحداث تغيير في الشخصية وهدمها وبنائها من جديد.

ح. يتعامل الإرشاد التربوي مع مشاكل ذات طبيعة آنية ومستقبلية ، أي يتعامل مع

مشاكل موجودة حاضرة أو تحدث في المستقبل ، بينما طبيعة المشاكل التي يتعامل

معها العلاج النفسي هي آنية .

ط. يقوم المرشد التربوي بمساعدة المسترشد على التفكير بنفسه ولنفسه في العملية الإرشادية ، بينما يفكر المعالج النفسي للمريض بدلاً من العلاج النفسي .

ي. يختلف تدريب المرشد التربوي حيث يتركز حول الإساءة ، ويهتم بالوقاية ، في الجو المدرسي ، بينما تدريب المعالج النفسي يتركز حول الشواذ أو المرضى عقلياً ، ويهتم بالعلاج ، ويتم في المستشفيات.

أسس التوجيه والإرشاد

أولاً. الأسس العامة :

١. ثبات السلوك الإنساني نسبياً وإمكان التنبؤ به

السلوك هو أي نشاط حيوي هادف (جسمي أو عقلي أو إجتماعي ، إنفعالي) يصدر من الكائن الحي نتيجة لعلاقة دينامية وتفاعل بينه وبين البيئة المحيطة به ، والسلوك عبارة عن إستجابة لمثير أو مثيرات معينة ، والسلوك الإنساني يتدرج من البساطة إلى التعقيد ، فالسلوك الإنعكاسي أبسط أنواع السلوك ، معظمه وراثي لإرادي ، والسلوك الإجتماعي من أعقد أنواع السلوك ، كما هو الحال في سلوك الدور الذي يتضمن علاقات بين أفراد الجماعة وبين الفرد والبيئة الإجتماعية ويحتاج إلى تشغيل المراكز العقلية، وهو سلوك متعلم عبر عملية التنشئة الإجتماعية ، وهو إرادي ومحدود إجتماعياً ، إن السلوك الإنساني مكتسب ومتعلم من خلال عملية التنشئة الإجتماعية والتربية والتعليم ، ويكتسب صفة الثبات النسبي عند الأشخاص العاديين وفي الظروف الاعتيادية ، لذلك يمكن التنبؤ به إذا تساوت الظروف والمتغيرات والعوامل الأخرى .

٢. مرونة السلوك الإنساني

إن السلوك الإنساني رغم ثباته النسبي ، فإنه مرن وقابل للتعديل والتغيير ، والثبات النسبي للسلوك الإنساني لا يعني جموده . ولولا هذه المصلحة لما كان الإرشاد النفسي ولا العلاج النفسي ولا التربية ولا أي جهد يقوم أساساً على تعديل وتغيير السلوك المضطرب أو المرضي إلى سلوك سوي وعادي .

٣. السلوك الإنساني فردي - جماعي

السلوك الإنساني (فردي - إجتماعي) مهما بدا فردياً بحتاً أو اجتماعياً خالصاً ، فسلوك الإنسان وهو وحده يبدو فيه تأثير الجماعة ، وسلوكه وهو مع الجماعة تبدو فيه آثار شخصيته وفرديته ، والشخصية هي جملة السمات الجسمية والعقلية والاجتماعية والإنفعالية التي تميز الشخص عن غيره ، والمعايير الاجتماعية Social Norms هي ميزان أو مقياس السلوك الإجتماعي ، وهي السلوك الأنموذجي أو المثالي المحدد لما هو صحيح وما هو خطأ وما هو جائز وما هو غير جائز وما هو مباح وما هو عيب أي أنها تحدد وتسهل سلوك الفرد والجماعة وتحدد السلوك المتوقع في المواقف الاجتماعية .

وفي الإرشاد والعلاج النفسي نجد أن أي محاولة لتعديل أو تغيير سلوك الفرد لابد أن تدخل في الحساب شخصية الفرد ومعايير الجماعة والأدوار الاجتماعية والاتجاهات السائدة والقيم .

٤. إستعداد الفرد للتوجيه والإرشاد

الفرد العادي لديه إستعداد للتوجيه والإرشاد مبني على حاجة أساسية لديه للتوجيه والإرشاد ، وكل منا حين يصعب عليه أمر أو تعترضه مشكلة يلجأ إلى الآخرين طلباً للاستشارة والتوجيه والإرشاد .

٥. حق الفرد في التوجيه والإرشاد

التوجيه والإرشاد حاجة نفسية مهمة لدى الإنسان ، ومن مطالب النمو السوي إشباع هذه الحاجة ، وعليه فإن التوجيه والإرشاد حقاً من حقوق كل فرد حسب حاجته في أي مجتمع ديمقراطي ، أي أن للفرد حقاً على المجتمع في أن يوجهه كإنسان .

٦. حق الفرد في تقرير مصيره

إن من أهم مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي الإعتراف بحرية الفرد ومقامه وقيمه وحقه في إختيار وتقرير مصيره ، إن الإرشاد إرشاد وليس إجبار ، وقد علمنا الله سبحانه وتعالى بقوله: (وقل الحق من ربكم فمن شاء فليؤمن ومن شاء فليكفر) (سورة الكهف ، الآية ٢٩) ، وليس في الإرشاد أوامر ولا وعظ ، ولا حلول جاهزة ، ولكنه مساعدة تتيح الفرصة للقوى الخيرة والإيجابية في الإنسان أن تعمل وأن تظهر فيستطيع أن يتعلم كيف يحل هو مشكلاته بالطريقة التي يراها مناسبة ، وأن هناك قاعدة أساسية :

" ليس هناك من هو أعرف بالفرد من نفسه " .

٧. تقبل المسترشد

يقوم الإرشاد النفسي على أساس تقبل المرشد للمسترشد كما هو وبدون شروط وبلا حدود ، وهذا الأمر ضروري لتحقيق العلاقة الإرشادية الطيبة المطلوبة التي تتيح الثقة المتبادلة في العملية الإرشادية ، وأن تقبل المسترشد شيء وتقبل سلوكه شيء آخر ، حيث أن مهمة المرشد مساعدة المسترشد على تغيير سلوكه غير السوي .

٨. إستمرار عملية الإرشاد

عملية الإرشاد عملية مستمرة متتابعة من الطفولة إلى الكهولة ، فالإرشاد عملية مستمرة مادام الفرد ينمو ، والنمو عملية مستمرة ، مادام من مناهجه المنهج التنموي والمنهج الوقائي .

ثانياً. الأسس الفلسفية :

١. طبيعة الإنسان :

يعد مفهوم المرشد عن طبيعة الإنسان أحد الأسس الفلسفية التي يقوم عليها عمله ، لأنه يرى نفسه ويرى العميل في ضوء هذا المفهوم ، وهناك الكثير من النظريات الفلسفية والنفسية والاجتماعية التي تحاول تحديد طبيعة الإنسان ، وهي تختلف فيما بينها حول شيء واحد ، هو الإنسان ، فمثلاً

نجد نظرية التحليل النفسي ، والنظرية السلوكية ، ونظرية المجال ، ونظرية الذات ، كل لها مسلماتها وفروضها والدراسات التي تقوم عليها وكل لها حقائق وقوانين تؤكدتها ، وبينها فروق - عبد السلام عبد الغفار ، ١٩٧٣ - .

بعض النظريات مثل نظرية الذات لـ (كارل روجرز ١٩٥٩) ، و جان جاك روسو ، نظرت للإنسان على أنه خير بطبيعته ، وتتنظر إليه نظرة متفائلة بإعتباره أفضل المخلوقات ، وأن بعض الظروف والضغط هي التي تفسده وتجعل سلوكه مضطرباً ، ومثل هذه النظرية يقوم عليها الإرشاد النفسي الممركز حول المسترشد ، والتي تركز على مساعدة الفرد في إزالة العوامل المؤثرة التي تحول دون تحقيق ذاته وطبيعته الخيرة ، وهو يعرف نفسه داخلياً بدرجة تفوق معرفته لأي شيء آخر ، وفي نفس الوقت نجد نظرية مثل نظرية التحليل النفسي كما قدمها (سيجموند فرويد ١٩٣٣) تنظر إلى سلوك الإنسان في تشاؤم على أنه شهواني عدواني ، وبين هاتين النظريتين تقع نظريات مثل النظرية السلوكية ، فتري أن الإنسان محايد أساساً وأن سلوكه يكون بحسب ما يتعلم خيراً أو شراً ، أو إنحرافاً وتوافقاً أو اضطراباً - باترسون Patterson ١٩٦٧ - وهكذا نرى أن عملية الإرشاد النفسي يجب أن تقوم على أساس فهم كامل لطبيعة الإنسان ، ذلك أنها عملية فنية معقدة عميقة عمق الطبيعة البشرية.

٢. أخلاقيات الإرشاد النفسي

إن أخلاقيات الإرشاد والعلاج النفسي لا تنفصل عن أخلاقيات علم النفس ولا عن أخلاقيات العلم ، ومن أهم أخلاقيات الإرشاد النفسي :

أ. العلم والخبرة : يجب أن يكون المرشد مؤهلاً ومزوداً بالعلم والمعرفة المتخصصة والخبرات والمهارات اللازمة لذلك ، وأن يكون دائماً حريصاً على التزود بالمعلومات الأكاديمية وعلى دراية بالدراسة والبحوث في ميدان التوجيه والإرشاد .

ب. الترخيص : هذا شرط أساس لممارسة الإرشاد النفسي وتحمل مسؤولياته ، وأن يكون مرخصاً من قبل الجهات العلمية والرسمية .

ج. القسم : قبل حصول المرشد أو المعالج على الترخيص بممارسة الإرشاد أو العلاج النفسي لابد أن يقسم قسم المهنة الذي من أهم بنوده مراعاة الله في عمله ومراعاة أخلاقيات المهنة .

د. سرية المعلومات : إن سرية المعلومات واجب وأمانة على المرشد ، لأن المرشد يتوصل إلى أسرار وخصوصيات المسترشد مباشرة أو عن طريق وسائل الإرشاد مثل الإختبارات وغيرها في إطار من الثقة المتبادلة ، والسرية واجبة على المرشد ومن حق المسترشد ، إن المرشد مسؤول عن المحافظة على أسرار المسترشد وليس له الحق حتى في تسجيلها إلا بعد إستئذان المسترشد ، والقانون يؤاخذ المرشد أو المعالج إذا أساء إستخدام الأسرار وإذا أباح بسر يضر المسترشد مادياً أو معنوياً أو يشوه سمعته ومكانته أو حتى يجرحه .

هـ. العلاقة المهنية : يجب أن تكون العلاقة الإرشادية بين المرشد والمسترشد علاقة مهنية في إطار محدد من المعايير الإجتماعية الدينية والأخلاقية والقانونية المعروفة حتى يجد المسترشد خبرة حقيقية لعلاقة أخلاقية نظيفة مع إنسان آخر ، وينبغي ألا تتطور العلاقة المهنية إلى أي نوع آخر من العلاقات .

و. العمل المخلص : الإرشاد النفسي عمل إنساني من الدرجة الأولى ، ويحتاج إلى إخلاص ، ويتضمن ذلك تقديم أكبر قدر ممكن من العمل المخلص ، واستخدام أنسب وأجدي الوسائل والطرق الإرشادية التي تتفق مع حاجات المسترشد ومشكلته حتى يشعر المرشد بالرضا وراحة الضمير حين يبتغي وجه الله ولا يبتغي فائدة مادية أو شخصية ، وألا تتدخل في العمل أمور شخصية قد تفسده .

ز. العمل كفريق : يجب أن يقوم بعملية الإرشاد النفسي فريق متكامل متعاون من الأخصائيين مثل المرشد النفسي والطبيب والأخصائي الإجتماعي وغيرهم ، بحيث يتيح فرصة تقديم الخدمات المتخصصة من كافة النواحي حتى يحقق الهدف ، إذ إن معظم المشكلات والإضطرابات النفسية لها أسبابها الإجتماعية ومظاهرها الجسمية وعناصرها النفسية وآثارها الإجتماعية .

ح. إحترام إختصاص الزملاء : يجب إحترام إختصاص الزملاء في فريق الإرشاد النفسي وإحترام عملهم وتقديره وعدم القيام بعمل من إختصاص الآخرين مهما ظن ذلك سهلاً يمكن أن يقوم به أي إنسان .

ط. الإحالة : يجب على المرشد إحالة المسترشد إلى أخصائي آخر إذا تطلب الأمر بمجرد إدراك الحاجة إلى ذلك ، كأن تكون الحالة ليست من إختصاصه أو ليست في حدود إمكانياته أو تحتاج إلى الإستعانة بأخصائي آخر ، وذلك حفاظاً على مصلحة كل من المرشد والمسترشد ، كما في حالة الشك في وجود مرض عقلي أو عضوي.

ثالثاً. الأسس النفسية والتربوية :

١. الفروق الفردية : الفروق الفردية مبدأ وقانون عام وأساس في علم النفس ، يهتم

بدراسته علم النفس الفارق وعلم النفس الفردي ، وأن الإرشاد هو حق لكل فرد ،

فإن مسألة الفروق الفردية تصبح ذات أهمية كبيرة .

إن الأفراد يختلفون كمياً وكيفياً وعلى نطاق واسع وشامل يظهر في كافة مظاهر الشخصية : الجسمية والعقلية والإجتماعية والإنفعالية ، وأن ليس هناك معادلات معروفة تنطبق على كل الأفراد في برامج التوجيه والإرشاد النفسي ، وأن لكل فرد عالمه الخاص الفريد وشخصيته الفريدة المتميزة عن باقي الأفراد وله حاجاته وقدراته وميوله ، وهو يختلف عن كل من سواه بسبب سماته الموروثة وخصائصه المكتسبة ، كما لا يوجد على وجه الأرض صورة واحدة طبق الأصل ، حتى التوائم المتماثلة التي تنشأ من بويضة واحدة ذات بداية واحدة في النمو من كافة مظاهره سرعان ما تختلف بسبب العوامل البيئية المتعددة التي تؤثر في النمو ، لذلك يجب أن يضع المرشد في حسابه أن أسباب المشكلات النفسية قد تسبب بعضها مشكلة عند فرد ، ولا تسبب مشكلة عند فرد آخر ،

وفي ضوء مبدأ الفروق الفردية فإن طرق الإرشاد تتعدد وليس ثمة طريقة واحدة تناسب كل المسترشدين لما بينهم من فروق فردية .

٢. الفروق بين الجنسين :

لقد خلق الله سبحانه وتعالى الجنسين وبينهما فروق فسيولوجية وجسمية واجتماعية وإنفعالية ، وتلعب التنشئة الاجتماعية دوراً مهماً في إبراز الفروق بين الجنسين (الأدوار الاجتماعية ، والملابس ، والعمل) ، فيجب وضع ذلك في الحسبان في العمل الإرشادي .

٣. مطالب النمو

يتطلب النمو النفسي السوي للفرد في كل مرحلة من مراحل نموه أشياء عدة ، يجب أن يتعلمها لكي يصبح سعيداً وناجحاً في حياته ، إنها مطالب النمو التي تظهر في مراحل المتابعة (روبرت هافيجهرست ١٩٧٢) ، وفيمايلي أهم مطالب النمو خلال مراحل النمو المتابعة :

أ. مطالب النمو في مرحلة الطفولة : المحافظة على الحياة ، تعلم : المشي ، الأكل ، الكلام ، ضبط الإخراج ، الفروق بين الجنسين ، تحقيق التوازن الفسيولوجي ، المهارات الجسمية الحركية اللازمة للألعاب وألوان النشاط العادية ، المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب ، قواعد الأمن والسلامة ، التفاعل الاجتماعي ، تكوين الضمير ، تكوين المفاهيم والمدرجات ، الإستقلال الشخصي ، نمو مفهوم الذات ، وإكتساب إتجاه سليم نحو الذات ، الشعور بالثقة بالذات وبالأخرين ، الأمن الإنفعالي ، ضبط الإنفعالات وضبط النفس .

ب. مطالب النمو في مرحلة المراهقة : نمو مفهوم سوي للجسم وتقبل الجسم ، تقبل الدور الجنسي في الحياة ، تقبل التغيرات التي تحدث نتيجة للنمو الجسمي والفسيولوجي والتوافق معها ، تكوين المهارات والمفاهيم العقلية الضرورية للإنسان الصالح ، استكمال التعليم ، تكوين علاقات جديدة طيبة ناضجة مع أقران السن من الجنسين ، نمو الثقة بالذات والشعور الواضح بكيان الفرد ، تقبل المسؤولية الاجتماعية ، إختيار مهنة والإستعداد لها (جسماً وعقلياً وإنفعالياً وإجتماعياً) ، تحقيق الإستقلال الإقتصادي ، ضبط النفس بخصوص السلوك الجنسي ، الإستعداد للزواج والحياة الأسرية تكوين المهارات والمفاهيم اللازمة للإشتراك في الحياة المدنية للمجتمع ، معرفة السلوك الإجتماعي المعياري المقبول .

ج. مطالب النمو في مرحلة الرشد : تقبل التغيرات الجسمية التي تحدث في هذه المرحلة والتوافق معها ، توسيع الخبرات العقلية المعرفية ، إختيار الزوج (الزوجة) وتكوين أسرة وتحقيق التوافق الأسري ، تربية الأولاد ، ممارسة المهنة وتحقيق التوافق المهني ، إيجاد روابط إجتماعية ، وتحقيق الإتزان الإنفعالي .

د. مطالب النمو في مرحلة الشيخوخة : تحقيق التوافق بالنسبة للضعف الجسمي والمتاعب الصحية المصاحبة لهذه المرحلة ، التوافق مع حالة الإحالة على التقاعد أو ترك العمل ، التوافق مع حالة

نقص الدخل ، الإستعداد لتقبل المساعدة من الآخرين ، التوافق مع التغيرات الأسرية وترك الأولاد الأسرة وإستقلالهم في أسرهم الجديدة ، التوافق لموت الزوج أو المقربين ، الإفاء بالإلتزامات الإجتماعية ، تقبل التغيير الإجتماعي المستمر والتوافق معه .

رابعاً. الأسس الإجتماعية :

١. الإهتمام بالفرد كعضو في جماعة

هذا المبدأ مكمل للمبدأ القائل أن السلوك الإنساني سلوك فردي . إجتماعي ، فالفرد لا يعيش فرداً في المجتمع ، إن الإنسان كائن إجتماعي منذ اللحظة الأولى لولادته ، ثم يتعرض لعملية التنشئة الإجتماعية في البيت والمدرسة والمجتمع ووسائل الإعلام ، والفرد يعيش في واقع إجتماعي له معايير وقيم ، ولأهمية إعتبار الفرد كعضو في جماعة ، يقوم الإرشاد على أساس دراسات ديناميات الجماعة وعملية التفاعل الإجتماعي وعمليات المسايمة والمغايرة في السلوك . وهناك نوعان من الضغط الإجتماعي ، أحدهما توجه الجماعة إلى الفرد والآخر ينشأ داخل الفرد ، وكلاهما يدفع الفرد دفعاً إلى مسايمة معايير الجماعة والإلتزام بها وهذا يستثمر في عملية الإرشاد . ويتأثر السلوك الإجتماعي للفرد بالجماعات التي ينتمي إليها وخاصة الجماعة المرجعية ، وهي الجماعة التي يرجع إليها الفرد في تقييم سلوكه الإجتماعي والتي يؤدي فيها أحب الأدوار الإجتماعية إلى نفسه ، وهي أكثر الجماعات إشباعاً لحاجاته ويشارك أعضائها الدوافع والميول والإتجاهات والقيم والمعايير وهي تؤثر على سلوك الفرد فتحدد مستويات طموحه ، كما يتأثر الفرد بالثقافة الإجتماعية التي ينتمي إليها بما فيها من عادات وتقاليد وأعراف وأخلاقيات.

٢. الإستفادة من كل مصادر المجتمع

يستفيد المسؤولون عن برامج التوجيه والإرشاد النفسي من المساعدات الممكنة من سائر المؤسسات الإجتماعية ، ومن أهم المصادر والمؤسسات التي تقدم مساعدات قيمة : المؤسسات الدينية ، مؤسسات الخدمة الإجتماعية ، ومؤسسات التأهيل المهني ، ومؤسسات رعاية المعوقين ، وتعد المدرسة أكبر المؤسسات الإجتماعية أهمية من حيث قدرتها على تقديم الخدمات الإرشادية لأكبر عدد من أطفال المجتمع وشبابه ، سواءً عن طريق المرشدين أو عن طريق المعلمين - المرشدين .

خامساً. الأسس العصبية والفسولوجية

المسترشد إنسان له جسم يتكون من عدد من الأجهزة الحيوية كالجهاز العصبي والجهاز الدوري والجهاز النفسي والجهاز الهضمي والجهاز الغدي ، وكل جهاز له وظيفة معينة ، والإنسان يسلك في محيطه البيئي كوحدة نفسية جسمية ، وأن الحالة النفسية تتأثر بالحالة الجسمية ، والعكس صحيح ، في توازن تحت الظروف العادية لشخصية سوية متوافقة ، الجسم يعد وسيطاً بين البيئة الخارجية وبين الذات ككيان نفسي ، ويؤدي الضغط الإنفعالي الشديد المزمن وإضطراب الشخصية إلى أن يضطرب هذا التوازن ، إن الارتباط الوثيق بين النفس والجسم يوضحه تأثير الإنفعال النفسي على العمليات الفسيولوجية ، أي على وظائف أعضاء الجسم ، فإنفعال الحزن يؤدي إلى إنسكاب الدموع ،

وإنفعال الغضب يؤدي إلى إسراع ضربات القلب ، وإنفعال الخجل يؤدي إلى إحمرار الوجه ، وإنفعال الخوف يؤدي إلى شحوب الوجه ، والقلق يؤدي إلى فقدان الشهية ، والمرض الجسمي يسبب الإكتئاب ، وإن الإرهاق العصبي يؤثر في وظائف أعضاء الجسم المختلفة ، وهكذا يحتاج المرشد النفسي إلى دراسة ومعرفة عصبية فسيولوجية حتى يتمكن من مساعدة مسترشديه ، أي أنه لابد أن يعرف إلى جانب دراسته النفسية شيئاً عن الجسم من حيث التكوين والوظيفة وعلاقتها بالسلوك بصفة عامة ، ويكفي للتدليل على ذلك أن عملية الإرشاد نفسها تتضمن عملية تعلم ، ويقوم المخ وبقية الجهاز العصبي بدور رئيس في عملية التعلم عصبياً وفسيولوجياً ، فضلاً عن ذلك يحتاج المرشد إلى التفريق بين الإضطرابات العادية والإضطرابات الهستيرية والإضطرابات النفسية الجسمية والإضطرابات العضوية.

مجالات الإرشاد النفسي

تعددت مجالات الإرشاد النفسي ، لتغطي جميع مراحل حياة الإنسان ، ومراحل النمو المختلفة (الطفولة ، المراهقة والشباب ، الرشد ، الشيخوخة) وتغطي أماكن عمله وتواجهه (المنزل ، المدرسة ، العمل) وتغطي حياة الإنسان في حالات اللاسواء والحالات الخاصة وتغطي الأزمات التي يمر بها الأفراد في حياتهم ، وتصنف مجالات الإرشاد على وفق :

١. الميدان: الإرشاد التربوي ، الإرشاد المهني ، الإرشاد الزواجي ، الإرشاد الأسري ، الإرشاد العلاجي ، الإرشاد الديني .
٢. الفئات المستفيدة : إرشاد الأطفال ، إرشاد المراهقين ، إرشاد كبار السن ، إرشاد المعاقين (الإرشاد التأهيلي) ، إرشاد الموهوبين .

الإرشاد النفسي حسب الميدان

الإرشاد التربوي Educational Counseling : هو عملية مساعدة الفرد في رسم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراته وميوله وأهدافه ، وأن يختار نوع الدراسة والمناهج المناسبة والمواد الدراسية التي تساعد في إكتشاف الإمكانيات التربوية فيما بعد المستوى التعليمي الحاضر ، ومساعدته في نجاح برنامجه التربوي ، والمساعدة في تشخيص وعلاج المشكلات التربوية (الضعف العقلي ، التخلف الدراسي ، إختيار نوع الدراسة ، سوء التوافق التربوي ، التسرب ، قلق) بما يحقق توافقه التربوي .

الإرشاد المهني Vocational Counseling : هو عملية مساعدة الفرد على إختيار مهنته ، بما يتلاءم مع إستعداداته وقدراته وميوله ومطامحه وظروفه الإجتماعية وجنسه ، والإعداد والتأهيل لها ، والدخول في العمل ، والتقدم والترقي فيه ، وتحقيق أفضل مستوى ممكن من التوافق المهني .

الإرشاد الزواجي Marriage Counseling : هو عملية مساعدة الفرد في إختيار زوجه ، والإستعداد للحياة الزوجية ، والدخول فيها ، والإستقرار والسعادة ، وتحقيق التوافق الزواجي ، وحل ما قد يطرأ من مشكلات زواجه ، قبل الزواج وأثناءه وبعده .

الإرشاد الأسري Family Counseling هو عملية مساعدة أفراد الأسرة (الوالدين والأولاد وحتى الأقارب ، فرادى أو كجماعة) ، في فهم الحياة الأسرية ومسؤولياتها ، لتحقيق الإستقرار والتوافق الأسري ، وحل المشكلات الأسرية .

الإرشاد العلاجي Clinical Counseling هو عملية مساعدة المسترشد في اكتشاف وفهم وتحليل نفسه ، ومشكلاته الشخصية والإنفعالية والسلوكية ، التي تؤدي إلى سوء توافقه النفسي ، والعمل على حلها ، بما يحقق أفضل مستوى للتوافق والصحة النفسية .

الإرشاد النفسي الديني : هو عملية تقوم على أسس ومبادئ دينية ، بهدف مساعدة الفرد على فهم نفسه وقدراته وإمكانياته والتبصر في مشكلاته ، والعمل على تحريره من مشاعر الإثم والخطيئة التي تهدد أمنه وإستقراره النفسي ، ومساعدته على تقبل ذاته وإشباع حاجاته بما يحقق له التوافق والسعادة مع الذات ومع الآخرين.

الإرشاد النفسي حسب الفئات المستفيدة :

إرشاد الأطفال Children Counseling : هو عملية المساعدة في رعاية الأطفال نفسياً وتربيتهم إجتماعياً ، وحل مشكلاتهم اليومية ، بهدف تحقيق نمو سليم متكامل وتوافق سوي ، ومن أهم مشكلات هذه المرحلة :

- اضطرابات الغذاء : رفض الأكل ، وقلة الشهية ، والشراهة ، وإجبار الطفل على الأكل .
- اضطرابات النوم : الأحلام المزعجة والمخاوف الليلية والكاپوس والكلام أثناء النوم ، والإرق وقلة النوم .
- الإضطرابات الإنفعالية : الخوف والخجل والعصبية والبكاء المستمر ، وما يصاحب الفطام المفاجيء من مشكلات إنفعالية .
- مشكلات النظام : الإهمال واللامبالاة والعصيان والإلحاح في طلب الأشياء ، والتخريب والسلوك العدواني .
- الجناح : ويشمل السلوك الإجتماعي المنحرف كالكذب والسرقة والتشرد والهروب والتمرد.

إرشاد المراهقين والشباب Youth Counseling : هو عملية المساعدة في رعاية وتوجيه نمو المراهقين نفسياً وتربوياً ومهنياً وإجتماعياً والمساعدة في حل مشكلاتهم اليومية ، بهدف تحقيق نمو سليم متكامل ، وتوافق سوي شامل ، وتحقيق أفضل مستوى ممكن من الصحة النفسية .

يجب مساعدة الشباب في التغلب على المصاعب وحل المشكلات التي قد تطرأ خاصة في الحالات الإنفعالية وضبطها ، والمساعدة في حل المشكلات الشخصية والإجتماعية ، وتنمية الصفات الإجتماعية المرغوب فيها بهدف تحقيق التوافق الإنفعالي السوي ، من خلال تنمية الثقة بالنفس والتغلب على المخاوف وتحقيق مرونة في الإستجابات الإنفعالية ، والتخلص من الحساسية الإنفعالية ، حتى يصل الشاب بسلام إلى النضج الإنفعالي ، ومن أهم مشكلات هذه المرحلة :

- المشكلات الصحية : نقص الرعاية الصحية ، ووجود بعض مظاهر النمو المنحرف عن معايير النمو بالزيادة أو النقصان كما في حالات السمنة المفرطة وظهور بثور الشباب (حب الشباب) .
- المشكلات الإنفعالية : الحساسية وسهولة الإثارة ، حيث لا يستطيع الشاب غالباً التحكم في المظاهر الخارجية لحالته الإنفعالية ، ومنها ثنائية المشاعر والتناقض الإنفعالي ومشاعر الغضب والثورة والتمرد ، وحالات الإكتئاب واليأس والقنوط والخجل والإنطواء والقلق والخوف والتوتر .
- المشكلات الأسرية : الخلافات والإنفصال والطلاق بين الوالدين ، وزواج أحد الوالدين أو كليهما من جديد ، وموت أحد الوالدين أو كليهما ، والوالدان العصابيان المتسلطان اللذان يعتبر سلوكهما قدوة سيئة للشباب ، ونقص الخصوصية في الأسرة .
- المشكلات الدينية والأخلاقية : وتتمثل في ازدواج الشعور الديني ، ووجود اتجاهات دينية مثل الشك والإلحاد والضلال ، وعدم أداء الشعائر الدينية ، وما يصاحب ذلك عادةً من صراع وقلق ومشاعر الذنب وتأنيب الضمير ، ويرتبط عادةً بالمشكلات الدينية مشكلات أخلاقية مثل عدم الإلتزام بالقيم الأخلاقية السائدة في المجتمع .
- المشكلات الإجتماعية : وعلى رأسها الإغتراب Alienation ومن مظاهره : اللامعيارية ، واللاهدف ، واللامعنى ، والإغتراب عن الذات ، واحتقار الذات واحتقار الجماعة ، والتشاؤم والعزلة ، ومن أخطر المشكلات الإجتماعية : زيادة وقت الفراغ وعدم شغله بما يفيد ، ومصاحبة أقران السوء والانحراف .
- المشكلات المدرسية : السرحان وعدم القدرة على الاستذكار ، وقلق التحصيل ، والتخلف الدراسي ، وعدم الانضباط ، ومناوأة المعلمين ، وعدم ملائمة المقررات الدراسية والشك في قيمتها ، وقلق الإمتحان والفشل والرسوب والتسرب .
- المشكلات المهنية : نقص التعليم والتدريب والتأهيل المهني ، وعدم معرفة الفرص المهنية المتاحة وكيفية الدخول فيها ، وعدم توافرها ، مما يؤدي إلى سوء التوافق المهني .
- ومن أهم الخدمات الإرشادية التي تهدف إلى تحقيق مستوى أفضل من النمو النفسي والصحة النفسية للمراهقين والشباب :
- رعاية النمو : الإهتمام برعاية نمو الشباب في كافة مظاهره ، بما يحقق مطالبه ويصل بالشباب إلى النضج في كافة المظاهر في توازن وتواز .
- التربية الإجتماعية : توفير الرعاية الإجتماعية في البيت والمدرسة والمجتمع ، والإهتمام بعملية التنشئة الإجتماعية ، وتنمية المسؤولية الإجتماعية والذكاء الإجتماعي ، والإهتمام بالقيم الخلقية والروحية ، وتقديم الخدمات بما يساعد على حل المشكلات الإجتماعية وتحقيق النضج والتوافق الإجتماعي .
- الإرشاد الصحي : الإهتمام بالتربية الصحية للشباب ، وتقديم الخدمات الصحية المناسبة ، والتوجيه بالإبتعاد عن كل ما يبدد الصحة مثل الإفراط في السهر والتدخين وحفلات اللهو .

- الإرشاد التربوي : إختيار المناهج وتنمية القدرات والمهارات ، وتشجيع الرغبة في التحصيل والتعلم من كافة المصادر وخفض قلق التحصيل وقلق الإمتحان ، وتحقيق التوافق الدراسي .
- الإرشاد العلاجي : تهيئة المناخ النفسي المشبع بالحب والفهم والرعاية والدفع النفسي الذي يحول دون حدوث اضطرابات إنفعالية ، والإهتمام بإشباع الحاجات النفسية للشباب إلى الأمن والحب والقبول والمكانة والإعتراف وتحقيق الذات ، من خلال توعية أولياء الأمور .
- إرشاد كبار السن Old Age Counseling: هو عملية المساعدة في رعاية وتوجيه الشيوخ نفسياً ومهنياً وإجتماعياً وحل مشكلات مرحلة آخر العمر ، بهدف المساعدة في جعل مرحلة الشيخوخة خير سني العمر، وتحقيق أفضل مستوى ممكن من التوافق والصحة النفسية .
- ومن أهم مشكلات هذه المرحلة :
- المشكلات الصحية : الضعف الجسمي العام وضعف الحواس وتصلب الشرايين ، والضعف الجنسي .
- مشكلات عقلية : ضعف الذاكرة والنسيان .
- مشكلات إنفعالية : قد يشاهد التشاؤم (وحمل الهم) والتوتر والشعور بقرب النهاية والخوف منها والقلق على ماتبقى من العمر والخوف من المرض ومن الوحدة والعزلة.
- إرشاد غير العاديين (الفئات الخاصة) : هو عملية المساعدة في رعاية وتوجيه نموهم نفسياً وتربوياً ومهنياً وزواجياً وأسريراً ، وحل مشكلاتهم المرتبطة بحالات إعاقتهم أو تفوقهم ، أو الناتجة عن الإتجاهات النفسية الإجتماعية إتجاههم وإتجاه حالتهم ، بهدف تحقيق التوافق والصحة النفسية .
- إن إرشاد الفئات الخاصة يسعى إلى تحقيق التوافق والصحة النفسية من خلال :
- التغلب على الآثار المباشرة للظروف غير العادية (كما يحدث في تربيتهم وتوجيههم مهنياً) . الشفقة الزائدة أو القسوة .
- إزالة الآثار النفسية المترتبة على الحالة غير العادية (مثل الإنطواء أو السلوك الإنعزالي) .
- من خلال العمل على رفع الروح المعنوية ، والتخلص من الإحساس بالإحباط ، وإبراز القدرات الإيجابية لدى الفرد ، وتحقيق التوافق .
- تعديل ردود الفعل للحالة (كما في الإتجاهات نحو الإعاقة والمعوقين) من خلال القضاء على كلمة " العجز " وإثارة دافع العمل والإنتاج إلى أقصى حد ممكن ، بما يدعم الثقة بالنفس والقدرة على الإنتاج .
- الإهتمام بالعلاج والتصحيح الطبي إلى أحسن درجة ممكنة ، وتوفير المعينات على تخفيف الإعاقة وتنمية المهارات التي يجيدها المعوق حتى لا يضاف إلى الإعاقة الجسمية اضطرابات نفسية وإجتماعية .
- تعديل الإتجاهات الإجتماعية السالبة والأفكار الخاطئة الشائعة لدى بعض المواطنين إتجاه المعوقين ، وعن عجز المعوقين ، وأن الإعاقة تسبب بالضرورة سوء التوافق ، وتعديل الظروف الإجتماعية ، والتهيئة لتنشئة إجتماعية سليمة.

طرق الإرشاد النفسي Methods of Counseling

تختلف طرق وأساليب الإرشاد النفسي باختلاف شخصية الفرد وطبيعته ومشكلته ، وإرتباط تلك المشكلة بنظريات الإرشاد والعلاج النفسي ، فإن ما يصلح من أسلوب إرشادي لشخص معين قد لا يصلح لشخص آخر ، والمشكلة بدورها تحدد أيضاً طريقة اختيار الأسلوب الإرشادي المناسب ، وبعض المشكلات يحتاج الإرشاد فيها إلى سرية تامة ، فلا يصلح معها الإرشاد الجماعي ، بينما بعضها الآخر يصلح الإرشاد الجماعي فيه .

١. الإرشاد الفردي Individual Counseling

هو إرشاد مسترشد واحد وجهاً لوجه في كل مرة ، وتعتمد فعاليته أساساً على العلاقة الإرشادية المهنية بين المرشد والمسترشد ، أي أنه علاقة مخططة بين طرفين ، تتم في إطار الواقع وفي ضوء الأعراض وفي حدود الشخصية ومظاهر النمو .

وتستخدم هذه الطريقة مع الحالات الآتية :

- الحالات ذات المشكلات التي يغلب عليها الطابع الفردي والخاصة جداً ، كما في حالات ذات طبيعة خاصة في مفهوم الذات - الخجل والانحرافات - .
- الحالات التي لا يمكن تناولها بفاعلية عن طريق الإرشاد الجماعي .

وفي طرق الإرشاد الفردي يتم استخدام أسلوبين هما :

أ. الإرشاد المباشر (الموجه) Directive Counseling وهو الإرشاد الموجه نحو المرشد ، وفيه يقوم المرشد بدور إيجابي نشط في كشف الصراعات وتفسير المعلومات ، وتوجيه المسترشد نحو السلوك الموجب المخطط ، مما يؤدي إلى التأثير المباشر في تغيير الشخصية والسلوك ، وفيه يتحمل المرشد المسؤولية . ويقوم هذا الأسلوب على أساس افتراض : نقص معلومات المسترشد وعجزه عن حل مشكلاته من ناحية ، وزيادة معلومات المرشد وخبرته في حل المشكلات من ناحية أخرى ، ويهدف الإرشاد المباشر إلى حل مشكلات المسترشد ، فيكتسب المسترشد على نحو متدرج القدرة على التوافق .

يستخدم أسلوب الإرشاد المباشر في حالات :

- المسترشدين الذين تنقصهم المعلومات ويطلبونها ، أي يحتاجون من يساعدهم على الاستبصار بحالتهم . .

- المسترشدين ذوي المشكلات الواضحة المحددة .

أهم مزايا الأسلوب المباشر :

- التركيز الجاد على حل مشكلة المسترشد .
- اتباع الخطوات المحددة للوصول إلى الهدف ، وهذه الخطوات هي : التحليل ، التركيب ، التشخيص ، التنبؤ ، تفسير المعلومات وإقترح الحلول والمتابعة .
- يستخدم الاختبارات والمقاييس بكثرة في عملية التشخيص وتحديد المشكلة .

عيوب أسلوب الإرشاد المباشر :

- ليس من المفروض أن يقدم المرشد حلولاً جاهزة للمسترشد ، حتى ولو كان ذلك تحت ستار أو شعار رأي العلم ، إذ إن رأي العلم لا يصلح بالنسبة للجميع .
- يتضمن هذا الأسلوب شيئاً من السلطة والتسلطية من جانب المرشد .

خطوات أسلوب الإرشاد المباشر

- التحليل Analysis : جمع المعلومات المفصلة اللازمة لدراسة المسترشد وفهمه وفهم مشكلته ، وتحليل هذه البيانات ، وهنا تجري الاختبارات والمقاييس وغيرها من وسائل جمع المعلومات .
- التركيب Synthesis : تجميع وتنظيم وتلخيص المعلومات وتحليلها .
- التشخيص Diagnosis : تحديد المشكلة وأعراضها وأسبابها .
- التنبؤ Prognosis : تحديد مآل المشكلة في ضوء مدى حداثتها وسهولة أو صعوبة حلها .
- الإرشاد الفردي Individual Counseling : تقديم الخدمات الإرشادية الرئيسية بحسب إجراءات عملية الإرشاد للوصول إلى حل للمشكلة ، ويتضمن ذلك تفسير المعلومات وإقترح الحلول للمشكلة وإقناع المسترشد بها .
- المتابعة Follow-up : متابعة تطور الحالة بعد إنهاء عملية الإرشاد .

ب. الإرشاد غير المباشر (غيرالموجه) Nondirective Counseling

وهو الإرشاد الممركز حول المسترشد (الذات) ، وقد لخصه (كارل روجرز) في : " إقامة علاقة إرشادية وتهيئة مناخ يمكن المسترشد من أن يحقق هو أفضل نمو نفسي " ، وبحسب (روجرز) يهدف هذا الأسلوب إلى : مساعدة المسترشد على النمو النفسي السوي ، وإحداث تغيير في مفهوم الذات بما يتطابق مع الواقع ، وإذا تطابق السلوك مع هذا المفهوم الأقرب إلى الواقع كانت النتيجة هي التوافق النفسي .

ويستخدم الأسلوب غير المباشر مع المسترشدين الذين يكون ذكاؤهم متوسطاً أو أكثر ويكون لديهم طلاقة لفظية ، وفي حل مشكلات الشباب الشخصية ، من ذوات الذات السالب .

مزايا الإرشاد غير المباشر

- السعي نحو تحقيق الإستبصار وفهم الذات والثقة بالنفس ، وتعلم المسترشد حل المشكلات وإتخاذ القرارات مستقلاً مستقبلاً .
- يقوم على مبدأ إحترام الفرد وحقه في تقرير مصيره .

عيوب الإرشاد غير المباشر

- قد يغالي المرشد في ترك المسترشد وشأنه ، فيغوص الأخير في دوامات ويضيع في متاهات ولا يصل إلى حل محدد .

- أحياناً قد يطلب المسترشد النصيحة ويشعر بالضيق حين لا يقدمها المرشد ، وقد يشعر باليأس من عملية الإرشاد .
- يهمل عملية التشخيص رغم إجماع معظم طرق الإرشاد على أهميتها .

٢. الإرشاد الجماعي Group Counseling

هو إرشاد عدد من المسترشدين الذين تتشابه مشكلاتهم وإضطراباتهم معاً في جماعات صغيرة ، كما يحدث في إرشاد جماعة إرشادية أو في صف ، ويعد الإرشاد الجماعي عملية تربوية ، ويقوم على أسس نفسية إجتماعية ، وقوى إرشادية في الجماعة : التفاعل الإجتماعي ، الخبرة الإجتماعية ، والأمن ، والجاذبية والمسايرة.

حالات استخدام الإرشاد النفسي الجماعي

- إرشاد جماعات الأطفال والشباب والراشدين والشيوخ والمعتربين .
- توجيه الوالدين للمساعدة في إرشاد أبنائهم .
- الإرشاد الأسري.
- الإرشاد المهني في المدارس والمؤسسات .
- المشكلات العامة المشتركة ، مثل مشكلات التوافق الإجتماعي والمدرسي .
- حالات التحويل الذي يطرأ في عملية الإرشاد الفردي .

مزايا الإرشاد النفسي الجماعي

- الإقتصاد في نفقات الإرشاد ، وتوفير الوقت والجهد ، وخفض عدد المرشدين .
- أنسب الطرق لإرشاد المسترشدين الذين لا يتجاوبون مع الإرشاد الفردي .
- أنسب الطرق الإرشادية لتناول المشكلات التي تحل بفعالية أكثر في المواقف الإجتماعية مثل مشكلات سوء التوافق الإجتماعي .
- يتيح فرصة خبرة للمسترشد برد فعل الآخرين لسلوكه السوي وغير السوي (تغذية راجعة).
- يطمئن المسترشد إلى أنه ليس الوحيد الذي يعاني من مشكلات نفسية .
- يتيح فرصة الاستفادة من أخطاء الغير والإعتاظ بها .

عيوب الإرشاد النفسي الجماعي

- صعوبة عملية الإرشاد النفسي الجماعي ، من الناحية الفنية فهو يحتاج إلى خبرة وتدريب .
- عدم التمكن من إحداث تغييرات جوهرية في البناء الأساس لشخصية المسترشد.
- شعور بعض المسترشدين بالحرج والخجل حين يكشفون عن أنفسهم ويتحدثون عن مشكلاتهم أمام الآخرين غير المرشد .
- عدم إستفادة البعض بالدرجة المطلوبة في خضم الإهتمام بالجماعة .

أساليب الإرشاد النفسي الجماعي

- أسلوب التمثيل النفسي المسرحي (السيكودراما) Psychodrama : " هو تصوير تمثيلي مسرحي لمشكلات نفسية في شكل تعبير حر في موقف جماعي يتيح فرصة التنفيس الإنفعالي التلقائي ، والإستبصار الذاتي " ، بما يؤدي في النهاية إلى تحقيق التوافق والتفاعل الإجتماعي السليم والتعلم من الخبرة الإجتماعية.
- التمثيل الإجتماعي المسرحي (السوسيودراما Sociodrama) أو لعب الدور Role playing :
تعالج مشكلة عامة لعدد من المسترشدين ، أو المشكلات الإجتماعية بصفة عامة .
- أسلوب المحاضرات والمناقشات الجماعية : يعتمد أساساً على إلقاء محاضرات سهلة على المسترشدين يتخللها ويلبها مناقشات ، وتهدف المحاضرات والمناقشات الجماعية إلى تغيير الإتجاهات لدى المسترشدين.
- النادي الإرشادي : يعتمد هذا الأسلوب على النشاطات العملية والترويحية كالرياضة والموسيقى ومشاهدة الأفلام والتمثيلات للأشخاص الذين لا يرغبون في التردد على العيادات النفسية أو مراكز الإرشاد ، كما أن هذا النوع من الإرشاد الجماعي مفيد للأفراد الذين يعانون من الصعوبة في تكوين علاقات شخصية مع الآخرين.
- استخدام الوسائل السمعية والبصرية:
" إن هذا الأسلوب يساعد في عرض مظاهر انفعالية وسلوكية، أفلام تعليمية ذات أثر بعيد في نفسية أعضاء الجماعة، ويشترط في هذه الوسائل أن تكون ذات صلة وثيقة بمشكلات المسترشدين التي يعانون منها."

نظريات التوجيه والإرشاد**THEORIES OF GUIDANCE AND COUNSELING**

إن المرشد النفسي يجب أن يعمل في ضوء نظرية ، والنظرية النفسية إطار عام يضم مجموعة منظمة متناسقة متكاملة من الحقائق والقوانين التي تفسر الظواهر النفسية ، وأن النظرية يجب أن تتضمن الفروض الأساسية التي بنيت عليها ، كما يجب أن تتضمن مجموعة من التعريفات الإجرائية أو التجريبية ، والفروض يجب أن تكون ذات صلة بالوقائع التجريبية التي تهتم بها النظرية ، وتهدف النظرية إلى إكتشاف العلاقات التجريبية الثابتة بين المتغيرات ، والنظرية يجب أن تكون هادفة وفعالة بمعنى تفسر الظواهر وتنظم الحقائق والقوانين في شمول وتكامل يفيد في العمل ويمكن من الضبط والتنبؤ الدقيق .

الإرشاد النفسي يهتم بدراسة وفهم وتفسير وتقييم السلوك والتنبؤ به وتعديله وتغييره ، ومن ثم فلا بد من دراسة النظريات التي تفسر السلوك وكيفية تعديله ، إن دراسة نظريات الإرشاد النفسي تفيد في فهم العملية الإرشادية ، وفهم أوجه الشبه والاختلاف بين طرق الإرشاد ، وإن تعدد نظريات التوجيه والإرشاد النفسي يفيد في مواجهة تعدد المشكلات التي يتناولها الإرشاد النفسي في شخصيات المسترشدين والمرشدين أنفسهم .

يفضل للمرشد أن يحاول الإستفادة من وجهات النظر . النظريات . المختلفة ، حتى لو كان له نظرية مفضلة يسترشد بها في عمله ، ويكون المرشد في هذه الحالة متمكناً من عدة نظريات ومناهج . فيما يلي عرض لأهم النظريات الإرشادية المعتمدة في العملية الإرشادية :

نظرية التحليل النفسي ، النظريات السلوكية ، نظرية الذات ، النظريات الوجودية ، النظرية الإنسانية .

١. نظرية الذات SELF THEORY لـ (Carl Ransom Rogers)

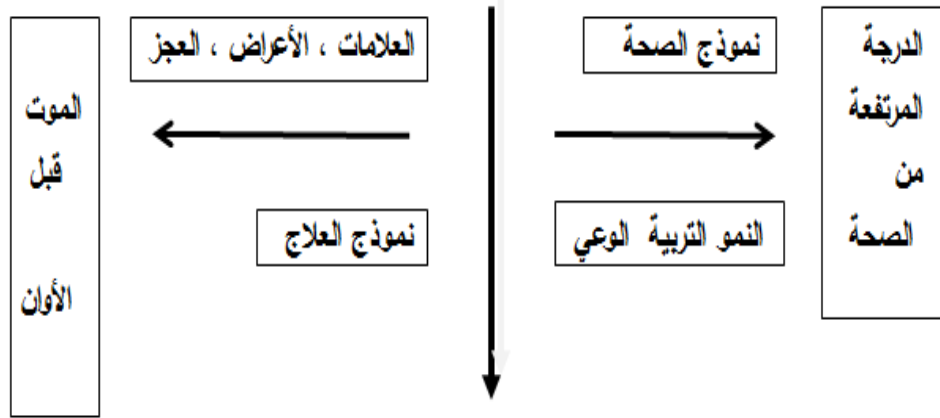
تعد الذات جوهر الشخصية ، ومفهوم الذات هو حجر الزاوية فيها ، وهو الذي ينظم السلوك ، وأهم نظريات الذات هي نظرية الذات لـ (كارل روجرز) ، نظرية الإرشاد والعلاج الممركز حول المسترشد ، إن المكونات الرئيسة فيها : الذات Self ، مفهوم الذات Concept of Self ، الخبرة Experience ، الفرد ، السلوك Behavior ، المجال الظاهري Phenomenal Field .

الذات Self :

هي كينونة الفرد أو الشخص ، وتنمو وتتكون بنية الذات نتيجة للتفاعل مع البيئة ، وقد تمتص قيم الآخرين ، وتسعى إلى التوافق والاتزان والثبات وتنمو نتيجة النضج والتعلم ، وتصبح المركز الذي تنتظم حوله كل الخبرات ، وتشمل :

- مفهوم الذات المدرك (الواقعي) Perceived Self-concept : مجموعة القدرات والإمكانات التي تحدد الصورة الحقيقية للفرد .

وهذا مايركز عليه المنهج الوقائي Preventive والمنهج الإنمائي Developmental ، أما المنهج الذي نتبعه في تخفيف الأعراض عند الشخص والتخلص من المرض ، وإبعاده عن التوجه نحو اليسار فهو المنهج العلاجي Remedial .



النقطة المحايدة بين الصحة والمرض

إن المرض الجسمي أو النفسي لا يأتي فجأة وإنما ينمو وقد لا يحس به الفرد ، ويزداد نمو الخلل والإضطراب من الناحية الكمية حتى يصل إلى مرحلة التعبير الكيفي (المرض) ، وهنا يتضح الخلل أو الإضطراب في الجسم أو النفس ، على وفق قانون : " التراكم الكمي يؤدي إلى تغير كيفي " وحسب (Meninger) فإن الاختلاف بين الصحة والمرض ، مجرد اختلاف في الدرجة.

إن مراجعة الأدبيات ذات الصلة بموضوع " الصحة النفسية " يوضح أن تعريف الصحة النفسية قد تأثر بتوجهات المختصين المتعددة على وفق خلفياتهم النظرية في حقل الصحة النفسية ، ويمكن تصنيفها إلى :

١. التعريفات السلبية : التي أكدت على فكرة : الخلو أو البرء من أعراض المرض.

فقد يتفق الأطباء بشأن مفهوم الصحة الجسمية (البدنية) ، وقد يحددونه في ضوء عدم وجود أعراض مرضية ، ومدى قيام أجهزة الجسم المختلفة بوظائفها ، وهم يستطيعون قياس نشاط الأجهزة بدرجة مناسبة من الدقة ، إلا أن الأمر يختلف عندما نسعى إلى تحديد مفهوم الصحة النفسية ، ولو كان المحك الأساس لتحديد معنى الصحة النفسية هو الخلو من الأعراض المرضية العصبية ، فإن هذا التعبير يتصف بالعمومية ، لأن العرض المرضي هو نشاط يقوم به فرد معين ويعبر هذا النشاط عن صحة نفسية غير سليمة ، كما أن هناك أوجه نشاط أخرى يقوم بها فرد آخر ، ونحن قد نختلف فيما بيننا على اعتبارها أعراضاً مرضية ، على سبيل المثال : إحساسات الفرد بأشياء ليس لها وجود موضوعي يعتبر عرضاً مرضياً ، بحيث نطلق عليه " الهلوسة " ، وقد نرجعها إلى خلل وظيفي في

الجهاز الحسي ، كسماع أصوات دون أن يكون لها مصدر ، أو الإحساس بحشرات تزحف على الجلد دون وجود حشرات ، أو يشم الفرد روائح معينة دون أن يكون هناك مصدر موضوعي لهذه الروائح ، وغير ذلك من الأعراض التي تصيب الجهاز الحسي أو حواس الفرد ، وأيضاً نتفق بأن الخوف الشديد من المواقف التي لاتستدعي مثل هذا الخوف مما تؤثر في مدى فاعلية الفرد هو عرض مرضي ، وهكذا تظهر وبإستمرار أنواع النشاط التي يقوم بها بعض الأفراد ونعدها أعراضاً مرضية تعبر عن صحة نفسية سيئة .

وهناك أوجه نشاط أخرى يمارسها بعض الأفراد ، ولا نستطيع الإتفاق على إعتبارها أعراضاً مرضية أو مظاهر واضحة للصحة النفسية غير السليمة ، وذلك لإختلاف المجتمعات من حيث قيمها وتقاليدها وثقافتها ، إذن فإن مفهوم الصحة النفسية للإنسان مفهوم ثقافي نسبي .

٢. التعريفات الإيجابية : أكدت على توافر عوامل أو شروط أخرى إيجابية إلى جوار الخلو من المرض ، فنتيجة الأسباب والصعوبات (الواردة في فقرة ١) التي تواجه المختصين في الوصول إلى تحديد دقيق يتفق عليه الجميع لمفهوم الصحة النفسية ، إتجه البحث إلى الإعتماد على الأسلوب الإيجابي أو الطريقة الإيجابية لتحديد مفهوم الصحة النفسية ، ومن بين تلك التعريفات :

عرّفها (القوصي ١٩٥٢) : " التوافق التام أو التكامل بين الوظائف النفسية المختلفة ، مع القدرة على مواجهة الأزمات النفسية العادية التي تطرأ عادةً على الإنسان ، والإحساس الإيجابي بالسعادة والكفاية " ، فالتكامل هو إنتظام جميع جوانب الشخصية في كل واحد يسير في وجهة معينة ، ويعني به التوافق التام بين الوظائف النفسية المختلفة ، وخلو المرء من النزاع الداخلي ، فخلو الفرد من النزاع وما يترتب عليه من توتر نفسي وتردد ، وقدرته على حسم النزاع حال وقوعه هو الشرط الأول للصحة النفسية.

وعرفها (زهران ١٩٧٧) الصحة النفسية بأنها : " حالة دائمة نسبياً ، يكون فيها الفرد متوافقاً نفسياً ، ويشعر بالسعادة مع نفسه ، ومع الآخرين ، ويكون قادراً على تحقيق ذاته وإستغلال قدراته وإمكاناته إلى أقصى حد ممكن ، ويكون قادراً على مواجهة مطالب الحياة ، وتكون شخصيته متكاملة سوية ، ويكون سلوكه عادياً ، بحيث يعيش في سلامة وسلام ، صحة العقل والجسم.

أما (الخالدي ، ٢٠٠٩) فقد عرّف الصحة النفسية السليمة بأنها : " تنظيم متسق بين عوامل التكوين العقلي وعوامل التكوين الإنفعالي للفرد ، يسهم هذا التنظيم في تحديد إستجابات الفرد الدالة على إتزانة الإنفعالي ، وتوافقه الشخصي والإجتماعي ، وتحقيق ذاته " وأن هناك ثلاثة محكات لمفهوم الصحة النفسية السليمة أو سلامة الحالة النفسية للفرد :

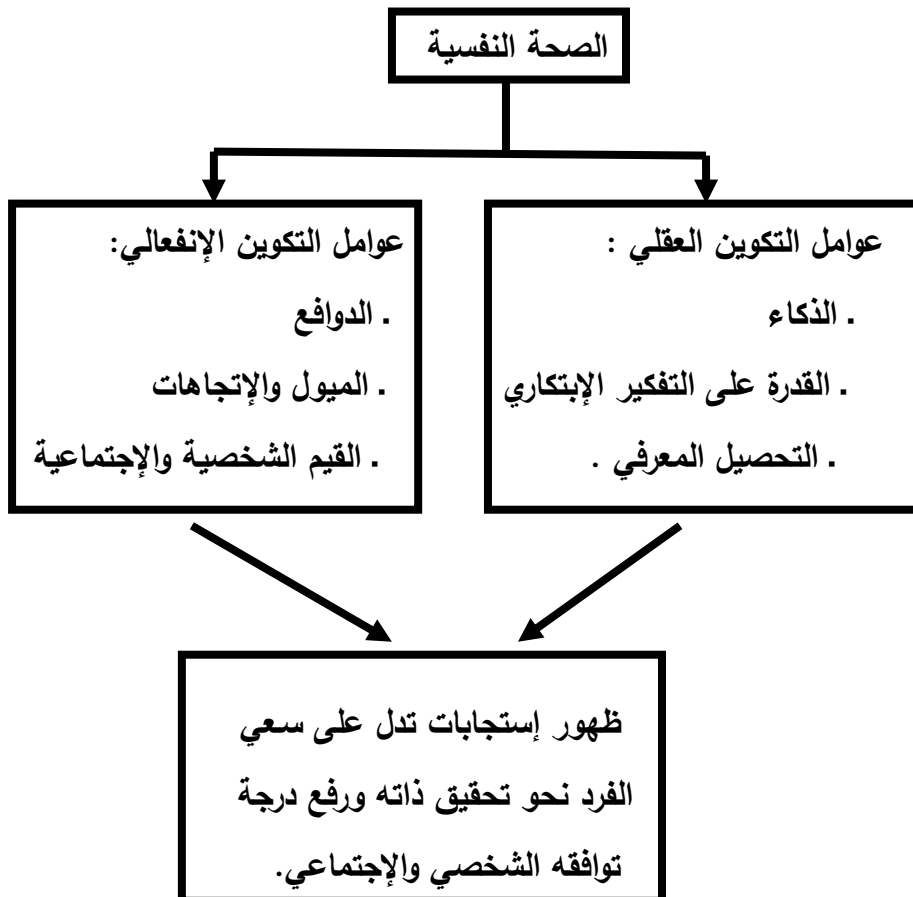
١. الصلابة النفسية Psychological Obstinacy

الصلابة النفسية هي محك من محكات الصحة النفسية السليمة التي تعبر عن محصلة تفاعل الخبرات مع حركة التغيير السارية ، فهي مصدر الوقاية ، والمقاومة النفسية للضغوط والتوترات

والإحباط ، ومشاعر القلق ، وكذلك الأعراض النفسجسمية ، فالصلابة النفسية ومكوناتها تعمل كمتغير سيكولوجي يخفف إلى حد كبير من تأثيرات الأحداث الضاغطة ، أو الأزمات النفسية الطارئة ، وإن العلاقة بين الصلابة النفسية والاضطراب هي علاقة عكسية ، فالأشخاص الأكثر صلابة نفسية عند مواجهتهم للمواقف الصعبة والحرجة أو المهددة يكون أقل عرضة من الإصابة بالاضطرابات ، ولديهم إمكانية لإستمرارية عملية التوافق مع متطلبات الحياة على عكس الأشخاص ذوي الصلابة النفسية الضعيفة الذين يمرضون أو يضطربون .

٢. التوافق Adjustment : إن التوافق بمظهره الشخصي والإجتماعي ، هو أحد العمليات النفسية البنائية لصحة الإنسان النفسية ، بل يعبر عن درجة إنسجام البناء الدينامي المستمر للشخصية السوية .

٣. تحقيق الذات Self-Actualization : إن الفرد المحقق لذاته ذو إتجاه واقعي نحو نفسه ، ويحقق ما يستطيع تحقيقه ، ويتقبل ذاته بما فيها من أوجه قوة وعجز ، وأنه يتمتع بقوة الإرادة ، ويتصف نشاطه بالجدة والإستقلالية ، ويعطي للوقت أهمية قصوى لدى إنجازهِ لأعماله ، فيقدم عطاءه بمحض إرادته (الخالدي ، ٢٠٠٩ : ٤٤ - ٤٩) .



مظاهر الصحة النفسية Mental Health Aspects

١. **الإتزان الإنفعالي Emotional Stability** : حالة الإستقرار النفسي ، ويطلق عليه أصحاب نظرية التحليل النفسي : مبدأ الثبات الإنفعالي ، إذ يرون أن الفرد مزود بالقدرة على الإستجابة للمثيرات المختلفة ، وهذه القدرة هي سمة الحياة ، فالإنسان عندما يتعرض لمنبه أو مثير معين يتحول إلى حالة من التوتر أي يكون في حالة استثارة أو عدم الاتزان الإنفعالي ، مما يدفعه إلى القيام بنشاط معين للوصول إلى حالة الاتزان .

يقصد بالاتزان الإنفعالي : الشعور بالتفاؤل ، والبشاشة ، والإستقرار النفسي ، والتحرر إلى حد كبير من الشعور بالإثم والقلق ، والوحدة النفسية ، والبعد من سيطرة المخاوف الشاذة والأفكار التشاؤمية ، ويحدد عبدالسلام عبدالغفار (١٩٧٦) معنى **الإتزان الإنفعالي** بالوسطية على أنه الإعتدال في إشباع الفرد لحاجاته البيولوجية ، وفي الإعتدال في إشباع الفرد لحاجاته النفسية ، وهو الإعتدال في تحقيق قيمه أو تحقيق الجانب الروحي .

الإتزان الإنفعالي للفرد سمة عامة تفرق بين الأسوياء وغير الأسوياء ، ويتضمن في جوهره فكرة التوافق الإجتماعي بدرجاته المختلفة (أحمد عزت راجح) ، إن الصحة النفسية تتضمن قدرة الفرد على التوافق مع نفسه ومع بيئته بقصد التمتع بحياة سعيدة خالية من الاضطرابات النفسية بما يحقق له إتزان إنفعالي ، إن اضطراب الحياة الإجتماعية والعلاقات الإنسانية وسوء الصحة النفسية مرهون بالدرجة الأولى بفقد الاتزان الانفعالي ، أو باضطراب الحياة الانفعالية ، فالإتزان الانفعالي يمكن إعتباره سمة تميز الفرد الذي يتفاعل بدون تطرف للمواقف الإنفعالية وإن إنعدام الإتزان الإنفعالي يعني إستعداد الفرد لتقديم إستجابة إنفعالية مضطربة وسريعة للتغير.

٢. **الدافعية (دافع الإنجاز) Achievement Motivation** : الدافع هو ما يدفع الفرد إلى نشاط معين ، وأن المدلول الحرفي لكلمة دافع يتضمن معنى التحريك ، والدافع حالة نفسية تستثير نشاط الإنسان وتوجهه ، فالدافع إذن هو القوة المحركة والموجهة لنشاط الفرد نحو تحقيق أهدافه ، ويمكن الاستدلال على ذلك من خلال سلوك الفرد وتصرفاته .

٣. **التفوق العقلي Mental Giftednes** : أكد المتحدثون عن الصحة النفسية أن الطاقة العقلية للإنسان تعد مظهراً من مظاهر صحته النفسية ، تلك الطاقة التي تساعد على تحقيق ذاته ، وإشباع حاجاته وتنمي قدرته على التفكير المنظم بحيث يستجيب للأحداث والموضوعات والأشخاص وحتى الأزمات التي يتعرض لها إستجابة تكاملية تعبر عن خصائص شخصية سوية .

٤. **الشعور بالسعادة Happiness** : إن الشعور بالسعادة يعني الشعور بإعتدال المزاج ، والتعبير عن الرضا بالحياة ، والشعور بالبهجة الممزوجة بالتفاؤل وغيرها من المشاعر الإيجابية ، ومن العوامل

المرتبطة بالسعادة : الإنسيابية ، التعليم ، التوظيف ، المشاركة الإجتماعية ، أحداث الحياة الإيجابية ، والأنشطة الترفيهية المشبعة .

٥. تحقيق الذات Self-actualization : يختار الإنسان العمل الذي يلانمه في حدود قدراته وإمكاناته ويسعى إلى تحقيق أهدافه ، فالحاجة إلى تحقيق الذات تظهر بعد إرضاء الحاجات الفسيولوجية والحاجة للأمن والحب والانتماء ، والتقدير وغيرها حينئذ يظهر تأثيرها وسيطرتها على الرغبات الأخرى .

المفاهيم الأساسية المرتبطة بالصحة النفسية

١. التوافق الشخصي والإجتماعي Personal and Social Adjustment

٢. الإحباط Frustration :

٣. العدوان Aggression

٤. القلق Anxiety

٥. الصراع النفسي Psycho-Conflict

علاقة الصحة النفسية بالعلوم الأخرى

إن الميدان العلمي التطبيقي في علم النفس ، الذي يهتم بدراسة الصحة النفسية Mental Health (كموضوع) يُسمى علم الصحة النفسية ، وهو " الدراسة العلمية للصحة النفسية والتوافق النفسي ، وما يؤدي إليها وما يحققها وما يعوقها ، وما يحدث من مشكلات وإضطرابات نفسية ، ودراسة أسبابها وتشخيصها وعلاجها ، مع التركيز على الوقاية منها (زهران ، ١٩٩٧) ، ويعتمد علم الصحة النفسية على علوم وتخصصات أخرى :

١. فروع علم النفس Psychology

٢. الطب النفسي Psychiatry

٣. علم الأوبئة Epidemiology

٤. الصحة العامة Public Health

٥. علم الإجتماع :

٦. الأنثروبولوجية الطبية Medical Anthropology

خصائص الشخصية السوية :

تتميز الشخصية المتمتعة بالصحة النفسية بعدة خصائص تميزها عن الشخصية المريضة :

١. التوافق النفسي والإجتماعي .

٢. الشعور بالسعادة مع النفس ومع الآخرين .

٣. تحقيق الذات وإستغلال القدرات .

٤. القدرة على مواجهة مطالب الحياة .
٥. التكامل النفسي : الأداء الوظيفي الكامل المتكامل المتناسق للشخصية ككل (جسماً وعقلياً وإنفعالياً وإجتماعياً) .
٦. السلوك العادي الغلب على حياة الناس العاديين .
٧. حسن الخلق : الأدب والإلتزام وطلب الحلال ونبذ الحرام وبذل المعروف وكف الأذى وإرضاء الناس في الضراء والسراء وقول الحق .
٨. العيش في سلامة وسلام : السلم الداخلي والخارجي .

أهداف الصحة النفسية :

هنالك ثلاثة أهداف للصحة النفسية تتمثل في :

١. الهدف النمائي **Developmental goal** الذي يقوم على توظيف ما يتوفر من معارف نفسية في تحسين ظروف الحياة اليومية للأفراد ، وفي مساعدتهم على تنمية قدراتهم وميولهم ومواهبهم والاستفادة منها في العمل والإنتاج والإبداع فيما يعود عليهم بالنفع ، وعلى المجتمع بالخير.
٢. الهدف الوقائي **Preventive goal** الذي يقوم على أساس إكتشاف الضغوط والأزمات والمشكلات في وقت مبكر ومساعدة الناس في التغلب عليها قبل أن تتعقد ويزداد خطرها ثم توضيح الطرق والوسائل التي توفر للفرد الظروف المناسبة التي تجعله ينعم بالصحة النفسية.
٣. الهدف العلاجي **Therapeutic goal** الذي يقوم على توظيف ما يتوفر من معارف نفسية في تشخيص وعلاج ورعاية المضطربين نفسياً وعقلياً ، بهدف التقليل من الآثار السيئة لهذه الاضطرابات وإيقاف التدهور فيها إلى أقل حد ممكن ، وتنمية ما لدى الأفراد من قدرات وإستعدادات مما يقلل من احتمال عودتهم مرة أخرى إلى المرض ويقلل من انتشار هذه الاضطرابات.

أهمية الصحة النفسية :

أولاً. أهمية الصحة النفسية للأفراد :

١. فهم الذات : فالفرد الذي يتمتع بالصحة النفسية هو الفرد المتوافق مع ذاته فهو يعرف ذاته ويعرف حاجاتها وأهدافها.
٢. التوافق : ويعني ذلك التوافق الشخصي بالرضا عن النفس وفهم الآخرين من حوله.
٣. الصحة النفسية تجعل حياة الفرد خالية من التوتر والاضطراب والصراعات المستمرة مما تجعله يشعر بالسعادة مع نفسه.

٤. الصحة النفسية تجعل الفرد قوياً تجاه الشدائد والأزمات وتجعل شخصيته متكاملة تؤدي وظائفها بشكل متكامل متناسق.

٥. الصحة النفسية تجعل الفرد قادر على التحكم بعواطفه وإنفعالاته مما تجعله يتصرف بسلوك سوي وابتعد عن السلوك الخاطيء .

ثانياً أهمية الصحة النفسية للمجتمع :

١. الصحة النفسية السليمة بالنسبة للوالدين تؤدي إلى تماسك الأسرة والذي يؤدي إلى خلق جو ملائم لنمو شخصية الطفل المتناسكة وتجعل الأفراد أكثر قدرة على التكيف الاجتماعي.

٢. تعد الصحة النفسية ذات أهمية للمدرسة حيث أن العلاقة السوية بين الإدارة والمدرسين وبين المدرسين أنفسهم تؤدي إلى نموهم السليم والذي ينعكس على نمو التلاميذ فينمو نمواً سليماً ، كذلك فإن العلاقة الجيدة بين المدرسة والبيت تساعد على النمو النفسي للتلميذ.

٣. الصحة النفسية مهمة للمجتمع لأنها تهتم بدراسة وعلاج المشكلات الاجتماعية التي تؤثر على نمو شخصية الفرد وعلى المجتمع الذي يعيش فيه.

٤. الصحة النفسية للمجتمع في غاية الأهمية لأن المجتمع الذي يعاني من التمزق وعدم التكامل بين مؤسساته هو مجتمع مريض ، لذلك نستنتج مما سبق أهمية الصحة النفسية للفرد والمجتمع وقدرتها على تحقيق التكامل والنماء والسعادة.

٥. الصحة النفسية تجعل الأفراد قادرين على التحكم بعواطفهم وإنفعالاتهم مما تجعلهم يهتمون بسلوك السلوكات السوية وابتعدون عن السلوك الخاطيء.

٦. إن الهدف النهائي للصحة النفسية هو إيجاد أكبر عدد من الأفراد أسوياء.

الشخص السوي والشخص اللاسوي

السوي Normal

إن تحديد السوي وغير السوي من الأفراد لا يقوم على الحالة المثالية ideal ، السوي هو العادي وليس المثالي ، السوي هو مَنْ كان في توافق كاف مع نفسه ومع البيئة الخارجية المادية والاجتماعية ، وغير السوي (أو العصابي) هو مَنْ كانت نواحيه النفسية المختلفة في غير توافق أو غير اتزان.

السوية (العادية) Normality

هي القدرة على توافق الفرد مع نفسه ومع بيئته والشعور بالسعادة وتحديد أهداف وفلسفة سليمة للحياة يسعى لتحقيقها ، والسلوك السوي هو السلوك العادي ، أي المألوف والغالب على حياة غالبية الناس ، والشخص السوي هو الشخص الذي يتطابق سلوكه مع سلوك الشخص العادي في تفكيره ومشاعره ونشاطه ويكون سعيداً ومتوافقاً شخصياً وإنفعالياً واجتماعياً.

اللاسوية (الشذوذ) Abnormality

هي الانحراف عما هو عادي ، والشذوذ عما هو سوي ، واللاسوية حالة مرضية فيها خطر على الفرد نفسه أو على المجتمع تتطلب التدخل لحماية الفرد وحماية المجتمع منه ، والشخص اللاسوي هو الشخص الذي ينحرف سلوكه عن سلوك الشخص العادي في تفكيره ومشاعره ونشاطه ويكون غير سعيد وغير متوافق شخصياً وإنفعالياً واجتماعياً.

معايير الشخصية السوية واللاسوية

لقد ميّز (آيزنك) في عام ١٩٧٧ في إطار تقويم السلوك السوي والسلوك الشاذ ، أو بين الصحة النفسية والإضطراب ، بين " المعيار الإحصائي " و " المعيار المثالي " و " المعيار الطبيعي " ، ويؤكد أنه لا بد من الإنتباه بصورة خاصة إلى عدم الخلط الذي يحدث أحياناً بين معنى السواء الذي يتم على وفق المعيار الإحصائي والمعيار المثالي عندما يتم إستخدام الكلمة " سواء " لوصف حالة نفسية سليمة ، فنحن إذا ما قرأنا في مرجع من مراجع التحليل النفسي بأنه ليس هناك من إنسان " سوي " ، أو ليس هناك من إنسان " سليم " نفسياً ، فالمقصود هنا مفهوم " السواء " بمعناه المثالي وليس بالمعنى الإحصائي ، إذ إن الخلط هنا سيقودنا إلى تفسيرات غير معقولة على الإطلاق ، فمفهوم المعيار الإحصائي يستند إلى أكثرية الناس ، أما المعيار المثالي بالمقابل فهو يصف الحالة التي ينبغي للإنسان الوصول إليها ، أي يصف ما يجب أن يكون وليس ما هو قائم بالفعل ، أما السواء بالمعنى " الطبيعي " فيصف السلوك الذي يعتبر " طبيعياً " ، فيرى (آيزنك) أن " المعيار الطبيعي " يستند إلى المعيار الإحصائي أصلاً ، فنحن نطلق تسمية " طبيعي " على أشكال السلوك التي تكثر ممارستها في مجتمع معين ، أي على ما اعتادت غالبية الناس ممارستها والقيام به ، كما يرى (آيزنك) أنه من الأهمية بمكان النظر إلى معاني " السواء " و " الشذوذ " بشكل نسبي ، فهو يرى أنه لا توجد معايير عامة أو مطلقة للسلوك أو لما يجب أن يكون عليه السلوك ، وفيما يلي أهم المعايير المستخدمة.

المعيار المثالي : أن السوي هو الكامل المثالي أو ما يقرب منه ، فقوة الإبصار السوية ليست قوة الإبصار المتوسطة بل المكتملة ، هذا المعيار الذي يقصده المحللون النفسيون حين يقولون أنه ليست هناك شخصية سوية ، غير أن هذا المعيار قد لا يكون له وجود على الإطلاق من الناحية الإحصائية في نواحي الذكاء أو الجمال أو الصحة مثلاً .

نقد المعيار المثالي :

- . إنه غير واقعي ، لأنه لا يوجد إنسان كامل أو خال من النقص في جانب ما .
- . الأفراد الذين ينطبق عليهم هذا التحديد ، قلائل جداً إذا ما وجدوا في الواقع .
- . إذا صدق هذا المعيار فإننا نجد أن الأسوياء قلائل جداً والشواذ هم الغالبية ، إنه نسبي تتدخل فيه عوامل عديدة لأنه يستمد أحكامه من علم الأخلاق والقيم وليس من الواقع .

المعيار الذاتي :

يعد الإنسان السوي هو الذي " تنسجم " أشكال سلوكه مع آرائنا وأفكارنا الذاتية فالسوية هي توافق سلوك الناس مع أفكارنا الذاتية ، وبذلك فإننا نُحْكِم ذاتنا في الحكم على الناس وتصرفاتهم (من هنا أتت تسميته بالمعيار الذاتي) ، فمن كانت سلوكياته متفقه مع آرائنا ووجهة نظرنا ، فإنه سوي ، ومن كان عكس ذلك فهو (شاذ) غير سوي.

نقد المعيار :

. إنه يعتمد على الأحكام الذاتية ، ولا يتيح لنا التوصل إلى معيار عام غير شخصي نميز به بين السوي والشاذ .

. إغلاق الباب العلمي أمام أية دراسة تتيح لنا بلوغ معيار عام يعتبر بمثابة قانون علمي يسمح لنا استخدامه في الحكم والتمييز بين الشذوذ والسواء.

المعيار الاجتماعي :

لكل مجتمع قوانينه ونظمه وعاداته وقيمه التي تميزه عن غيره من المجتمعات الأخرى والشخص السوي هو الذي يتوافق سلوكه مع قيم وعادات وقوانين مجتمعه ، والشاذ مَنْ خالف سلوكه هذه القيم والنظم في مجتمعه ، ويعتمد علماء الاجتماع والإنثروبولوجيه على هذا المعيار خلال تركيزهم على ثقافة المجتمع .

النقد الموجه للمعيار الاجتماعي :

. قد يتغير السلوك نفسه بحسب تطور المجتمع ونظمه (وأد البنات).

المعيار الإحصائي :

يعتمد على فكرة التوزيع الطبيعي ، وهي أن أكبر الحالات تقع حول المتوسط والقليل منها فقط يقع في الطرف ، فإن المتوسط (الأغلبية) تشير إلى " السواء " ، أما الطرف (القلة) والبعد عن المتوسط فيشير إلى الشذوذ ، وقد حُدِدت منطقة المتوسط " السواء " إحصائياً بأنها (٦٨ %) تقريباً في حين أن " الشذوذ سلباً " (١٦ %) وإيجاباً (١٦ %) ، فالذكاء مثلاً ، يدور المتوسط فيه حول حاصل الذكاء (١٠٠) فالأكثريّة تكون نسبة ذكائها حول هذا الرقم ، أي بين (٩٠ - ١٠٠) وتبدأ حالات الإنخفاض في الذكاء والضعف العقلي نزولاً من (٨٠ و ٧٠) نحو الأدنى . أما حالات إرتفاع الذكاء والتفوق فتكون فوق (١٠٠ و ١٢٠ ، ..) وإلى أعلى .

النقد الموجه للمعيار :

. أن الأمر النادر الحدوث(القليل) يمثل الشذوذ ، فهل كل سلوك نادر الحدوث شاذاً ؟

فكان الجواب بأن " الشذوذ " يطلق فقط على السلوك النادر الحدوث والسلبى (الجانب

السلبى بالمنحنى) . مثل ضعف العقل ، القلق الشديد ، والغيرة المفرطة .

. أن التكرارات الكبيرة لعاهة ما (سوء التغذية أو التدخين ، ..) ، السؤال هل يمكن إعتبارها حالة سوية ؟
ولذلك يكون إستخدام المعيار الإحصائي وحده لتفسير الظواهر والحكم فيها على مقدار " السواء " و
" الشذوذ " غير كاف ، لذلك فإن الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع الصادر عن الجمعية الأمريكية
يحدد على سبيل المثال خمسة محاور ، يطلق عليها تسمية " التقويم متعدد الأبعاد " للحكم على وجود
إضطراب أو تضرر في الصحة النفسية:

- تشخيص الإضطراب الإكلينيكي .
- تشخيص إضطرابات الشخصية (هستيرية)
- عوامل مرضية طبية
- تشخيص مشكلات نفسية إجتماعية
- قيام الوظائف النفسية بعملها والإدراك العام.

ملاحظ (مظاهر) السلوك السوي والسلوك اللاسوي

هناك عدد من السمات التي تُعدُّ محددة للسلوك السوي ، ومن ثم محددة للشخص السوي المتوافق ،
ومنها :

- العلاقة الصحية مع الذات : وتتمثل هذه العلاقة في ثلاثة أبعاد : فهم الذات ، وتقبل الذات ، وتطوير الذات . فهم الذات يعني أن يعرف المرء نقاط القوة ونقاط الضعف لديه ، وأن يفهم ذاته فهماً أقرب إلى الواقع فلا يبالغ في تقدير خصائصه وصفاته ، ولا يقلل من قيمتها إنطلاقاً من المفهوم النسبي العام ، إذ إنه لا يوجد من يخلو من بعض الجوانب السلبية ، كما لا يوجد من هو عاطل كليةً عن بعض الجوانب الإيجابية ، ثم يأتي البعد الثاني وهو تقبل الذات ، أي أن يتقبل الفرد ذاته ، بإيجابياتها وسلبياتها وألا يرفضها أو يكرهها ، لأن رفض الذات أو كراهيتها سيترتب عليه عجز الفرد عن تقبل الآخرين تقبلاً حقيقياً ، وتقبل الفرد لذاته لا يعني بالطبع الرضا السلبي عن الذات ، بل إن هذا التقبل لا يمنع أن ينتقد الفرد ذاته أو يحاسبها ، وأن يقيم سلوكه باستمرار ، أما البعد الثالث فينبغي ألا يقتنع الفرد بتقبل ذاته كما هي ، بل عليه أن يحاول تحسينها وتطويرها ، والتحسين أو التطوير يحدث بتأكيد جوانب القوة ، ومحاولة التغلب على النقائص ومناطق الضعف ، والتخلص من العيوب ، أو التقليل من أثرها على الأقل .
- إذن تقبل الذات مقدمة لتحسينها ، لأن من يرفض ذاته لن يحاول تطويرها بالطبع ، وفي المقابل السلوك اللاسوي يتضمن عدم فهم الذات أو عدم تقبلها أو عدم الرغبة في تحسينها ، كل هذه الأبعاد أو بعضها.

- الفاعلية : الشخص السوي يصدر عنه سلوك فعال ، سلوك موجه نحو حل المشكلات والتغلب على الضغوط عن طريق المواجهة المباشرة لمصدر هذه المشكلات والضغط .
- الكفاءة : الشخص السوي يستخدم طاقاته من غير تبديد لجهوده ، وهو من الواقعية بدرجة تمكنه من أن يعرف المحاولات غير الفعالة والأهداف التي لا يمكن بلوغها وهو في هذه الأحوال يتقبل الإحباط وضياع الأهداف ويعيد توجيه طاقاته.

- المرونة : الشخص السوي قادر على التكيف والتوافق ، وظروف الحياة دائمة التغير لذلك يضطر الإنسان إلى أن يعدل إستجابته أو يغير نشاطاته كلما تغيرت ظروف البيئة التي يعيش فيها ، وقد يحتاج في بعض الأحيان إلى إحداث تغيير في البيئة ذاتها ، وبالتالي فإن المرونة تعد من أول مستلزمات الإنسان لكي يحيا حياة سوية والعكس صحيح ، أي أن التصلب مدعاة لحدوث الإضطراب والتوتر وسوء التوافق .
- القدرة على الاستفادة من الخبرة : يتميز الإنسان السوي بقدرته على التعلم من الخبرة والاستفادة من التجارب الماضية وهو مايفتقده الشخص العصابي أو المعادي للمجتمع (Antisocial) .
- القدرة على التواصل الإجتماعي : تقوم حياة الإنسان على التفاعل الإجتماعي مع الآخرين ، والشخص المتوافق إجتماعياً يشارك في ذلك إلى أقصى حد ، وتتميز علاقاته الإجتماعية وتفاعلاته بالعمق والإقتراب والإستقلال في الوقت ذاته.
- الواقعية : تعني التعامل مع حقائق الواقع ، فالذي يحدد أهدافه في الحياة وتطلعاته للمستقبل على أساس إمكاناته الفعلية يعد فرداً سويًا ، وهذا يعني أن الفرد السوي لا يضع لنفسه أهدافاً صعبة التحقيق بالنسبة له حتى لا يشعر بالفشل . فالواقعية هي أن ينظر الفرد إلى الحياة نظرة واقعية ، فكما أنه لا يبالغ في تقدير ذاته أو يقلل من قيمتها ، فإنه كذلك لا يبالغ في تقدير الأهداف أو يقلل من قيمتها.
- الشعور بالأمن : الأمن عكس القلق ، وهو زوال كل المنغصات الداخلية والمهددات الخارجية لدى الفرد ، وبالتالي يشعر براحة البال والإستقرار ، فالشخص السوي قادر على التعامل مع مصادر التوتر بشكل فعال يعيد إليه أمنه وتوازنه بسرعة . فالإنسان السوي يتطلب الشعور بالأمن والطمأنينة كأحد أهم العناصر الأساسية في توافر الصحة النفسية للإنسان.
- الإستقلالية : الإنسان السوي هو الذي يعي حدود حريته ويدرك مسؤولياته ويقدم على تحملها دون تردد أو اعتماد على الآخرين ، وهو ذلك الإنسان المدفوع من الداخل الذي رسم بنفسه الأهداف التي تتلاءم مع إمكانياته الواقعية وتحمل مسؤولية تحقيقها وحده متقبلاً بشجاعة نتائج إختياره سواء أصاب النجاح أو صادفه الفشل ، فلا يلجأ للتبرير وإنما يعاود النشاط بمثابرة كي يعوض ما فاتته ، فهو لا يعزل نفسه عن الآخرين بل يمكن أن يعتمد على الآخرين في سياق تبادل الأدوار الإجتماعية لإشباع بعض حاجاته ، فالشخص السوي يستطيع أن يصبح عضواً فاعلاً في الجماعة التي ينتمي إليها دون أن يفقد إحترامه لذاته.
- المسؤولية الإجتماعية : من الصفات المهمة للشخصية السوية شعور الفرد بالمسؤولية في شتى صورها، سواء كانت مسؤولية نحو الأسرة، أو نحو المؤسسة التي يعمل بها، أو نحو زملائه وأصدقائه وجيرانه وغيرهم من الناس الذين يختلط بهم ، أو نحو المجتمع عامة، أو نحو الإنسانية بأسرها ، ولو شعر كل فرد في المجتمع بالمسؤولية نحو غيره من الناس الذين يكلف برعايتهم والعناية بهم، ونحو العمل الذي يقوم به، لتقدم المجتمع وارتقى وعم الخير جميع أفراد المجتمع، إن الشخص السوي يشعر بالمسؤولية الاجتماعية نحو غيره من الناس، ولذلك فهو يميل دائماً إلى مساعدة الآخرين وتقديم يد العون إليهم.

تكامل الشخصية

التكامل في الشخصية ، تكامل أربع منظومات :

- المنظومة البيولوجية والفسيولوجية

Biological and physiological system

- المنظومة العقلية Mental system

- المنظومة الإنفعالية Emotional system

- المنظومة الإجتماعية Social system

وتعمل كل منظومة من المنظومات الأربع بطريقة تكاملية وتتعامل معاً بطريقة تكاملية أيضاً ، هذا في حالة السواء وإذا ما حدث خلل ما في أي من المنظومات الأربع فإن المرض أو اللاسوية يكون هو الناتج الطبيعي لهذا الخلل ، فالخلل في المنظومة البيولوجية والفسيولوجية يؤدي إلى المرض العضوي (كأمراض القلب والكبد والأجهزة الأخرى) ، والخلل في المنظومة العقلية يؤدي إلى الأمراض النفسية والعقلية ، والخلل في المنظومة الإنفعالية يؤدي إلى بعض الأمراض النفسية والسلوكية ، كما أن الخلل في المنظومة الإجتماعية يؤدي إلى الإضطراب العام في السلوك ، وأن الخلل في أية منظومة يؤثر ويتأثر بالمنظومات الأخرى ، وإن نجاح شخصية الفرد وتماسكها متوقفان على التكامل والتوازن بين هذه الجوانب ، وإن هدف التربية هو تنمية جوانب الشخصية بحيث لا يطفئ جانب على آخر - جوانب الشخصية : الجسمي ، العقلي ، الروحي ، الإنفعالي والأخلاقي ، والإجتماعي ، والجمالي - فالشخصية السوية : شخصية متوازنة متكاملة ، لا يطفئ فيها جانب على الجوانب الأخرى ، والشخصية المتوازنة هي مفتاح سعادة الفرد وسعادة المجتمع .

الشخصية السوية المتكاملة تحسن التكيف مع نفسها ومع أفراد أسرتها ومع زملائها في المدرسة أو في العمل وهي تتفاعل في إتزان وإعتدال والثقة بنفسها مؤكدة ذاتها في غير تطرف ، موفقة دائماً بين دوافع الفطرة وإرادة المجتمع ، وإذا ثارت فلأجل التطوير والإصلاح وليس التدمير ، وبذلك تكون صلاتها طيبة مع المجتمع وقوة إحتمالها للشدائد كبيرة وإنتاجها متصل وفي حدود طاقاتها وسعادتها الداخلية عميقة بعيدة عن التوتر والقلق وإنفعالاتها ثابتة معتدلة خاضعة للعقل وتفكيرها سليم وسلوكها مستقيم خال من التناقض .

ومعنى ذلك أن الفرد المتكامل هو مَنْ يواجه مشاكله بطريقة صحيحة غير ملتوية تتفق مع الواقع ، كلها جرأة وثبات واتزان ، ومَنْ له إنتاج متصل على وفق إستعداداته وقدراته وفي ميدان تخصصه ومَنْ يحسن فهم غيره من أفراد المجتمع ويتفاعل معهم تفاعلاً غير منفر ومَنْ يقبل على العمل ويمضي فيه دون تبرم ومَنْ ينعلم عنده الصراع النفسي المرضي .

ومن شروط تكامل الشخصية :

. انتلاف سماتها ومقاوماتها بحيث لا تشذ أو تنفصل واحدة عن غيرها ، ومن دلائل عدم الانتلاف الخوف

الشديد من أمور عادية ، الإفراط في الإتكالية ، المراعاة الشديدة للدقة وللنظام ، القلق المستمر .

. خلو الشخصية من الصراعات النفسية .

. تناسق الدوافع .

الأزمات النفسية Crisis

إن تكامل الشخصية شرط ضروري للصحة النفسية والتوافق الاجتماعي ، فمن تعرض للعوامل التي تخل بهذا التكامل ، كالصراعات النفسية العنيفة . الشعورية واللاشعورية ، إعتلت صحته النفسية وساء توافقه الاجتماعي ، إذ إن الصراع Conflict يعني قيام حرب في ثنايا الشخصية مما يحول دون وحدتها وإتزانها ويميل بها إلى التفكك أو التصدع والانحلال ، فالصراع إذن هو همزة الوصل بين الشخصية السوية والشخصية الشاذة ، والصراع هو تعارض قوتين إحداها دافعة والأخرى مانعة ، والصراع قانون من قوانين الحياة الأساسية ، وحياة الفرد كلها لا تعدو أن تكون سلسلة من صراعات ، والصراع أنواع : صراع خارجي المصدر ، يقوم بين الفرد وما يعترضه من عقبات خارجية ، مادية أو إجتماعية أو جسمية تعوق إرضاء حاجاته ورغباته وأمانه ، فالقحط والفقر وقوانين المجتمع والعاهات والأمراض الجسمية المزمنة أو المستعصية أمثلة لعقبات خارجية مثيرة للصراع . وهناك صراع داخلي ، ينشأ حين يدب التعارض والتناحر بين الدوافع المختلفة للفرد : بين شهواته ومبادئه ، بين نزواته وضميره أو بينها وبين عاطفة إحترامه لنفسه ، أو بين ما تنطوي عليه نفسه من معتقدات وأفكار وقيم وإنحيازات وأطماع مختلفة ، وكل صراع خارجي لا يكون له أثر محرك أو أثر ضار إلا حين ينقلب إلى صراع داخلي نفسي ، ويميل علماء النفس إلى قصر إصطلاح " الصراع " على الصراع النفسي الداخلي حين لا يكون عابراً مؤقتاً ، فيكون تعريفه أنه : تعارض موصول بين دافعين لا يمكن إرضائهما في وقت واحد . وقد يعرف أحياناً بأنه : حالة نفسية ثابتة نسبياً من القلق والتوتر تنشأ من هذا التعارض . وبهذا المعنى يكون الصراع مرادفاً للأزمة النفسية.

معنى الأزمة

الأزمة Crisis : هي مرحلة من إختلال التوازن النفسي نتيجة لحادثة تهدد حياة الإنسان وتشكل خطورة كبيرة عليه ، وتجعله غير قادر على التعامل معها أو حلها والتخلص منها أو من آثارها (Caplan, 1964) أو أن الأزمة النفسية (عبدالمجلى ، ١٩٨٩) : " حالة إنفعالية مؤلمة تنشأ نتيجة إحباط دافع قوي . فطري أو مكتسب ، أو أكثر ، وتعد الأزمة النفسية بمثابة مشكلة ، أي : موقف تحول فيه العقبات والموانع دون حصول الفرد على شيء يريده ، الأمر الذي يسبب للفرد التوتر والقلق والمشاعر الأليمة كالشعور بالنقص والخيبة والعجز ، أو الشعور بالذنب والخزي والإشمئزاز ، أو الإحساس بالظلم والرتاء للذات ، أو الشعور بالوحشة والإغتراب ، أو شعور الفرد بفقد إحترامه لذاته "

ويرى (Perlman) أن الأزمة موقف ينتج عن نقص في إشباع حاجات الإنسان النفسية والاجتماعية الأساسية أو الضرورية ، أو تراكم الإحباطات وسوء التكيف ، أو نتيجة التفاعل بينهما بطريقة تهدد حياة الفرد وتحول دون قيامه بأداء أدواره ووظائفه الاجتماعية - رجب ، ١٩٩٠ - .

ومن الأزمات النفسية: أزمة الهوية ، وفقدان الوظيفة ، وأزمة التقاعد ، ومن أسباب الأزمات النفسية : الشعور بالإحباط ، والاكتئاب ، وعدم الثقة بالنفس ، وأن الإنسان يواجه الكثير من الأزمات النفسية خلال مراحل حياته فقد يتجاوزها بسلام وقد تؤثر عليه.

أسباب الأزمات النفسية ومصادرها

- من المواقف التي تسبب لأغلب الناس أزمات نفسية شديدة :
- . الأفعال أو المواقف التي تثير وخز الضمير .
- . كل ما يمس كرامة الفرد وإحترامه لنفسه ، وكل ما يحول بينه وبين تأكيد ذاته .
- . حين تثبت الظروف للفرد أنه ليس من الأهمية أو من القوة ما كان يظن .
- . حين يستبد به الخوف من فقدان مركزه الاجتماعي أو حين يتوهم ذلك أو حين يفقده بالفعل .
- . حين يشعر بالعجز وقلة الحيلة أزاء عادة سيئة يريد الإقلاع عنها .
- . حين يبتلى برئيس مستبد .
- . حين يعاقب عقاباً لا يستحقه .
- . حين يمنع من تحقيق ما يريد منعاً تعسفياً، حين يرى الغير يكافؤون دون استحقاق .
- . حين يشعر ببعد الشقة بين مستوى طموحه ومستوى إقتداره.
- . حين يشعر ببعد الشقة بين ما يملك وما يراه حقاً له.

الطرق السليمة لحل الأزمات النفسية

- . الطريقة المثلى لحل الأزمة هي أن يجعل منها الفرد موضوعاً لتفكيره وتأمله الهادئ الموضوعي .
- . النظر إلى المشكلة من جميع نواحيها نظرة فاحصة شاملة موضوعية في جرأة وصراحة.
- . تحليل عناصرها السارة وغير السارة ، ووزن كل عنصر.
- فإن كان مصدر الأزمة دوافع أو أهداف متصارعة فليحاول الفرد التوفيق بينها ، بترجيح أحدها أو تأجيل إشباعه حتى تحين فرصة موافقه ، بعد أن يفاضل بين مزايا ومساوئ كل من الهدفين . وأن الأسلوب الناجح في حل الأزمات هو الذي يرضي الدوافع ويحقق الأهداف بصورة ترضي الفرد والمجتمع في وقت واحد.
- الحيل الدفاعية Defense Mechanisms : إن لم يوفق الفرد في حل أزمته النفسية ، أي ما يعانيه من صراع ، بطريقة إيجابية واقعية ، بسبب أنها تفوق قدرته على حلها أو احتمالها أو كانت لا شعورية خافية الجوانب ، ظل الفرد في حالة إحباط موصول ولجأ إلى طرق أخرى ملتوية أو سلبية أو خادعة هي ما تعرف بـ " الحيل الدفاعية " Defense mechanisms لخفض القلق والتوتر ، وتقويه مشاعر العجز والفشل ، وتعمل بصورة آلية لا شعورية ، غير مقصودة ، لاستهداف حل الأزمة بقدر ما ترمي إلى الخلاص من التوتر والقلق وتزويد " الأنا " بشيء من الراحة الوقتية حتى لا يختل " التوازن " . ويمكن تصنيف هذه الحيل إلى :
- . حيل خداعية تنطوي على خداع الذات ، وذلك بالتمويه على المشكلة أو إنكارها أو التنصل منها أو عدم الاعتراف بها ، مثل : الكبت Repression ، والتبرير Rationalization خداع الذات ، والإسقاط projection .
- . حيل تعويضية ، مثل : التعويض المسرف Overcompensation ، وأحلام اليقظة ، والتقمص identification .

إن وظيفة الحيل الدفاعية : خفض القلق والتوترات المصاحبة للأزمات النفسية ، أي هي ذرائع تقي الفرد من الآلام التي تأتيه من جسمه ومن نفسه ومن الناس ، وهي تشترك جميعها في عنصر واحد هو إخفاء الصراع أو الهرب منه بدلاً من مواجهته.

إن أسلوب التدخل في الأزمات يهدف إلى مساعدة الشخص لاستعادة توازنه النفسي من خلال تحسين مهاراته التكيفية وتقديم البدائل التي تمكنه من التعامل مع الموقف المشكل والضغط الناجمة عنه - Smead,1986- ، أي أن التدخل في الأزمات يستهدف تحقيق هدف عاجل يتضمن مساعدة الفرد على استعادة ثقته بنفسه وقدرته على التفكير والتعامل الصحيح مع الموقف ، فضلاً عن إشباع حاجاته الضرورية ، وهدف نهائي يتمثل في إعادة توازن الفرد وإكسابه المهارات التي تساعد في التعامل مع أزمات مستقبلية.

الإحباط Frustration : إدراك الفرد لعائق يحول دون إشباع حاجاته أو تحقيق أهدافه أو توقع وجود هذا العائق مستقبلاً .

ويُقسم الإحباط إلى :

- الإحباط الداخلي (الشخصي) : وينبع من صفات الفرد الداخلية ، مثل : وجود أمراض أو عاهات أو ضعف الثقة بالذات .
- الإحباط الخارجي (بيئي) : وينبع من البيئة الخارجية المحيطة بالفرد ، مثل : الفقر أو الموانع البيئية للأفراد .
- الإحباط التام : وينبع عن وجود عائق منيع يحول دون الوصول إلى الهدف وعدم إشباع الدافع وحدث التوتر النفسي .
- الإحباط الجزئي : وينبع عن وجود عائق يحول دون الإشباع الكامل للدوافع يؤدي إلى إشباع جزئي وتخفيف جزئي للتوتر .

ومن أمثلة الإحباط : إعاقة الرغبات الأساسية ، استحالة تحقيق الرغبات ، الشعور بخيبة الأمل ، الرسوب ، الشعور بالعجز التام والخبرات المعوقة ، استحالة تحقيق الطموح المرتفع أو المثالي الذي لا يتناسب مع قدرات الفرد ، والإحباط المستمر أو الشديد يؤدي إلى الشعور الشخصي بخيبة الأمل فيما يريد تحقيقه من أهداف لوجود عائق أو ظروف قاهرة أكبر من إرادته وإمكاناته ويقهر محاولاته للتغلب على العائق ، فيؤدي إلى تحقير الذات والقلق.

الإضطرابات النفسية والعقلية

١. الإضطرابات الإنفعالية Emotional Disorders :

الإضطراب الإنفعالي : الإنحراف عن السواء في السلوك ، أو الإستجابات الدالة على إنعدام الإتزان الإنفعالي إزاء المواقف والأحداث التي يصادفها الفرد ، وهي التغيرات غير المحدودة ، والتي لا ينطبق عليها وصف العصاب إذا كانت غير شديدة ، وهذه التغيرات الإنفعالية يتساوى فيها الأفراد من حيث النوع

، ويختلفون فيما بينهم من حيث الدرجة ، ومن أمثلة الإضطرابات الإنفعالية : إنفعال الغيرة ، وإنفعال الخوف ، وإنفعال الغضب.

٢. الإضطرابات النفسية (العصابية)

الإضطراب النفسي (العصابي) **Psycho Disorder** : إضطراب (خلل) وظيفي في شخصية الفرد ، وهو إنحراف عن السواء ، يعود إلى خبراته المؤلمة أو إلى صدمات إنفعالية حادة تعرض لها.

العصاب Neurosis : إضطراب (خلل) وظيفي - دينامي ، يتصف بالإنفعالية الحادة وبصفة مستمرة ، ويمكن تحديده لدى المصابين من خلال الأنماط السلوكية الدالة على : إضطراب علاقاتهم الشخصية ، مما يؤدي بهم إلى الشعور بإنعدام التفاؤل ، وإستمرارية التشاؤم والضيق والكرب والمكابدة ، والشعور بالقلق الشديد ، والمبالغة في إستخدام الحيل الدفاعية اللاشعورية كمحاولة من قبل الفرد للتخلص من معاناته . والفرد العصابي (المضطرب نفسياً) يدرك مايعانيه من إضطرابات (إختلالات) ، ولكن تنقصه القدرة في السيطرة عليها والتخلص منها ، والفرد المضطرب نفسياً يعاني من الصراع النفسي ، ويتصف سلوكه بالتناقض والمغالاة لمختلف أوجه النشاط الذي يصدر عنه ، إن هذا النوع من الإضطرابات ، هي نفسية المنشأ وليست عضوية المنشأ ، كما هو الحال في الإضطرابات الذهانية ، ومن أكثر الإضطرابات النفسية (العصابية) إنتشاراً :

أ. إضطرابات القلق (عصاب القلق) **Anxiety Neurosis**

ب. إضطراب الهستيريا (عصاب الهستيريا) **Hysterical Neurosis**

ج. عصاب الوهن والإنهاك النفسي (عصابة النيروستانيا) **Neurostanic Neurosis**

د. إضطراب الوسواس القهري (عصاب السيكاثينيا) **Compulsive Neurosis (Sychathenia)**

٣. الإضطرابات العقلية (الذهانية)

المرض العقلي : هو حالة تدخل ضمن الإضطرابات الإنفعالية الحادة ، يعاني المريض بسببها من العجز على التفكير ، ويكون سيئاً في علاقاته الإجتماعية ، ويجهل الأسباب الكامنة وراء هذا السلوك الشاذ ، وإنعدام قدرته على الاستبصار .

المرض العقلي **Psychosis** : مرض يتناول الاضطرابات الانفعالية والسلوكية والذهنية ، والتي تعكس حالات من الشذوذ وانعدام التوافق .

ينقسم المرض العقلي (الذهاني) إلى نوعين رئيسيين :

أ. مرض عقلي عضوي **Organic Mental** مرض عقلي ذو أصل عضوي فسيولوجي يتعلق بحدوث تلف (جزئي أو كلي) في الجهاز العصبي ووظائفه ، مثل : اضطرابات الغدد الصماء ، الأورام المخية ، جنون الشيخوخة (الخرف) **Dementia** أو العته ، وجنون الإدمان على الخمر والمخدرات ، **Drug Addiction** ، والشلل الجنوني العام الناتج عن الإصابة بمرض الزهري والجنون **General Paralysis Of the Insane** وغيرها من الأمراض العقلية العضوية.

ب. مرض عقلي وظيفي : هو مرض عقلي ذو أصل نفسي ، ولا يعود لأي سبب عضوي ، ومن أشكاله : الفصام (شيزوفرينيا) Schizophrenia ، والاكتئاب Depression ، والهوس Mania ، والبارانويا Paranoia ، وغيرها من الأمراض العقلية اللاعضوية.

حيل الدفاع النفسية (الأساليب الدفاعية) Defense Mechanisms

تؤكد الحتمية النفسية إن الإنسان لا يقوم بنشاط معين إلا إذا كان له من هذا النشاط هدف يحققه ، معنى هذا أن لكل نشاط دافعاً ، أي أن لكل سلوك غاية ، وقد تكون هذه الغاية إشباع حاجة فسيولوجية أو نفسية ، وهي أيضاً بمثابة تحقيق قيمة معينة ، وهكذا فإن نشاط الفرد يتوقف على وجود الدافع لذلك النشاط ، والدافع هو حالة نفسية لها فعل التوجيه وتحرير الطاقة النفسية اللازمة للنشاط في الاتجاه الذي يحقق الدافع ، وقد تكون الظروف التي يعيشها فرد معين مناسبة لإشباع حاجاته أي دوافعه فنراه يعيش حياة تتصف بالهدوء والاستقرار والكفاية ، على عكس الفرد الذي لا تتوفر له تلك الظروف التي يعيشها ، فنجد في حالة توتر ، ودائم الشعور بالإحباط والقلق .

إن معظم الناس يعيشون ظروفاً حيوية بعضها يسمح بإشباع الدوافع ، والبعض الآخر لا يسمح بإشباع دوافع أخرى غيرها ، أو قد يؤجل إشباعها ، وقد يكون في إشباع دافع معين ما يتعارض مع إشباع دافع آخر ، وقد تعوق الخبرات التي مر بها فرد ما ، وما تعلمه منها إشباع بعض دوافعه ، وقد يعجز فرد آخر عن تحقيق هدف ما لعدم قدرته على تحقيقه ، وقد يرجع عجزه عن تحقيق هدفه إلى عوامل بيولوجية أو عقلية أو تكون انفعالية .

من هنا يتضح أن الإنسان يعيش حياة نفسية نسبية ، وهذا يرتبط بصحته النفسية ، فهو يشعر بالإرتياح تارةً لأن الظروف التي يعيشها ساعدته على تحقيق أهدافه ، ويشعر بعدم الإرتياح تارةً أخرى لعدم مناسبة ظروفه مع غاياته في الحياة ، وهنا يلجأ البعض إلى أساليب الدفاع ، والدفاعات النفسية في حقيقتها حيل دفاعية ، فهي تموه على الذات وتشوه الواقع حتى لا ينال الموقف من معنويات الفرد ، فهي لا تقدم حلولاً حقيقية للمشاكل ، فالشخص الذي يبرر أخطائه وبصفة مستمرة لن يكون قادراً أبداً على التعلم من هذه الأخطاء ، والتبرير هنا يعد أحد الحيل الدفاعية النفسية ، ثم أن هذه الحيل تعمل غالباً على المستوى اللاشعوري ، تكمن الخطورة في الإدمان على استخدام هذه الأساليب لأنها تؤدي إلى فشل (الأننا) في حماية الذات فيظهر الإضطراب النفسي لدى الفرد.

وبذلك فإن حيل الدفاع تعد محاولات للإبقاء على "التوازن النفسي" من أن يصيبه الإختلال ، وهي حيل عادية تحدث لدى كل الناس السوي واللاسوي ، ولكن الفرق بينهما هو نجاح الأول وإخفاق الثاني بإستمرار ، ووجودها على نحو معتدل عند الأول ، وعلى نحو مفرط عند الثاني .

وتتعدد حيل الدفاع النفسي وتنقسم إلى أقسام ، منها :

١. حيل الدفاع الإنسحابية (أو الهروبية) : الكبت والإنسحاب والنكوص والتثبيت والتفكيك والتخيل والتبرير والإنكار والإلغاء والسلبية .
٢. حيل الدفاع العدوانية (أو الهجومية) : العدوان والإسقاط والإحتواء.
٣. حيل الدفاع الإبدالية : الإبدال والإزاحة والتحويل والإعلاء والتعويض والتقمص والتكوين العكسي والتعميم والرمزية والتقدير المثالي .

١. الكبت Repression : هو إبعاد الدوافع والأفكار المؤلمة أو المخزية أو المخيفة أو الخطيرة المؤدية إلى القلق من حيز الشعور إلى حيز اللاشعور حتى تنسى ، وهو وسيلة توقي إدراك الدوافع التي يفضل الفرد إنكارها وكأنه يهذب ذاته خشية الشعور بالإثم والندم وعذاب الضمير وإيلام الذات ، والكبت يعد بمثابة دفن خبرات حية ، تحاول دائماً الخروج ثانيةً إلى حيز الشعور ، ويمكن أن تظهر المكبوتات مثلاً في الأحلام وزلات اللسان ، والكبت يختلف عن القمع Suppression في أن القمع يتضمن كبح وضبط النفس شعورياً في ضوء المعايير الاجتماعية خشية الخزي والعار، مثال ذلك : الغيرة المكبوتة ، والحقد المكبوت.

٢. الإنسحاب Withdrawal : حيلة دفاعية لاشعورية مؤداها الابتعاد عن موقف يثير الألم ، أو يؤدي إلى الإحباط يأخذ صورة العزلة والإنطوائية والابتعاد عن الناس ، أو المشاركة في العمل والنشاط ، ويقضي معظم وقته في ممارسة الأعمال الفردية كالقراءة والرسم وكذلك في أحلام اليقظة ، وإذا ما وجد نفسه مضطراً لظروف معينة لمواجهة الناس نراه يتخذ جانب الصمت ، وإذا ما أجبر على المشاركة في الحديث إضطرب وخجل ، ولعل أبرز أسباب استخدام بعض الأفراد هذه الحيلة الدفاعية تعود إلى اتجاهات الوالدين في تنشئة أبنائهم المتسمة بالقهرية والتسلطية واستخدام الأسلوب القسري في تربيتهم ، أو أنهم عاشوا في بيئات أسرية إتسمت بالحماية الزائدة من قبل الوالدين بحيث جعلتهم يشعرون بالإتكالية وضعف الثقة بالنفس ، لذلك نجدهم يفضلوا تلقائياً ولاشعورياً استخدام حيلة الإنسحاب الدفاعية لحماية ذواتهم.

٣. النكوص Regression : العودة أو الرجوع أو التقهقر إلى مستوى غير ناضج من السلوك وتحقيق نوع من الأمن والتوافق حين تعترض الفرد مشكلة أو موقف محبط . مثال ذلك : شيخ يسلك سلوك مراهق بعد أن كان قد ألقع عنه ، ومراهق يسلك سلوك طفل ينكص إلى التفكير الخرافي البدائي ، وطفل كبير يعود إلى التبول اللاإرادي بعد أن يكون قد تم ضبطه كما في حالات الغيرة عند ميلاد طفل جديد .

٤. التثبيت Fixation : هو توقف نمو الشخصية عند مرحلة من النمو لايتخطاها ، عندما تكون مرحلة النمو التالية بمثابة تهديد خطير ، فهي إحدى حالات الركود والجمود النفسي الذي ينتاب الكائن الآدمي ، فمثلاً الطفل الذي يرفض أن يقلع عن الإطعام بوسيلة الزجاجاة (الممية) لفترة طويلة بعد أن تجاوز عمره زمن هذه المرحلة ، فالملاحظ أن الطفل قد حدث له تثبت على المرحلة الفمية ، قد يحدث

التثبت بسبب التدليل الزائد عن الحد للطفل ، وقد يحدث بدافع الخوف ، وكذلك الحال في : السلوك الإنفعالي الطفلي الذي يصدر عن شاب ، أو السلوك الإجتماعي المراهقي الذي يصدر عن شاب .

٥. التبرير Rationalization : هو تفسير السلوك (الفاشل أو الخاطيء) وتعليله بأسباب منطقية معقولة وأعدار مقبولة شخصياً وإجتماعياً ، والتبرير يختلف عن الكذب في أن التبرير لاشعوري يخدع الفرد نفسه ، بينما الكذب شعوري يخدع به الآخرين ، مثال ذلك : تبرير عدم الزواج من فتاة جميلة مرغوبة رفضت إتمام الزواج ، بأنها سيئة السلوك . والمثل المشهور العنب حامض .

٦. الإنكار Denial : هو الإنكار اللاشعوري للواقع المؤلم أو المسبب للقلق ، وذلك برفض إدراكه أو مواجهته ، وهو تعبير عن الهروبية : إنكار موت عزيز ، إنكار خطر خارجي ، إنكار أن الوليد المنتظر معاق .

٧. العدوان Aggression : هو إيذاء الغير أو الذات أو مايرمز إليهما ، وللعنوان صور عدة منها العدوان عن طريق العنف الجسمي والعدوان باللفظ : بالكيد والتشهير ، أو يبدو العدوان في الغمز والتندر حين تتم النكتة اللاذعة عن عداء دفين ، بل إن الإهمال والإستخفاف بشخص أو شيء قد يكون ضرباً من العدوان الشديد ، والحسد من خلال تمنى زوال نعمة الغير ، والعدوان هو نتيجة إحباط سابق ، أو توقع لهذا الإحباط ، فالإحباط عادةً يؤدي إلى العدوان إن لم يحدث ما يكف العدوان . وفم الإنسان أول أداة تستخدم للعدوان .

٨. الإسقاط Projection : هو أن ينسب الفرد ما في نفسه من عيوب وصفات غير مرغوبة إلى غيره من الناس ويلصقها بهم (بصورة مكبرة) ، ويعتبر الإسقاط إقراراً لاشعورياً على النفس أكثر منه إتهاماً للغير ، والإسقاط غير الإحتواء ، الإسقاط عملية دفاعية تبعد الفرد عن الإقرار بنواقصه ومواطن ضعفه ، وحقده على الآخرين ، بغية إزاحة القلق وضعف الثقة بالذات ، ولكن الخطورة أن يكون الإسقاط صفة ملازمة لسلوكنا ونمارسه كثيراً فيفسد علاقاتنا بالناس ونوجه اللوم لهم أو نصفهم بما ليس فيهم وبما هم منه براء ، وهنا يخدعنا الإسقاط عن حقيقتنا ويولد فينا التعصب والشكوك والعزوف عن الآخرين ، الإسقاط هو استبعاد الصفة ، والاستدخال أو الاستدماج تمثل للصفة .

٩. الإبدال Substitution : هو إتخاذ بديل لتحقيق هدف أو سلوك غير مقبول إجتماعياً ، ويكون البديل عادةً مشابهاً للهدف أو السلوك غير المقبول إجتماعياً ، مثال : إبدال السلوك العدوانى الموجه إلى أحد الوالدين أو أحد الأخوة إلى لعبة وتحطيمها .

١٠. الإعلاء (التسامي) Sublimation : هو الإرتفاع بالدوافع التي لايقبلها المجتمع وتصعيدها إلى مستوى أعلى أو أسمى ، والتعبير عنها بوسائل مقبولة إجتماعياً .

ويعد الإعلاء (التسامي) شكلاً من أشكال التعويض ، أو هو الصورة الإيجابية من الإبدال ، مثال ذلك : إعلاء إشباع دافع العدوان إلى رياضة ، ملاكمة .

على وفق (ميكانزم الإعلاء) يمكن ترشيد النمو الجنسي في مرحلة المراهقة ومايرتبط عليه من حفزات الدافع الجنسي ، بأن نوجه المراهقين إلى مجالات النشاط الرياضي والترويحي والإجتماعي والثقافي ،

حيث يجري "تفريغ" طاقاتهم في هذه الأنشطة ، وبالتالي التعبير عن الدافع بمستوى إنساني راق يقبله المجتمع.

١١. التعويض Compensation : هو محاولة الفرد النجاح في ميدان لتعويض إخفاقه أو عجزه (

الحقيقي أو المتخيل) في ميدان آخر مما أشعره بالنقص ، مثال ذلك :

- طفل يعاني من اضطراب الكلام يدفعه لتعويضه بأن يصبح فيما بعد خطيباً مفوهاً.

- شخص فاشل دراسياً يعوض ذلك التفوق رياضياً.

١٢. التقمص (التماهي) Identification : التقمص أسلوب دفاعي يناقض أسلوب الإسقاط ، إذ

يتمتع الفرد فيه الصفات المحببة إلى نفسه والتي يرجو أن تكون مكملة له من شخصية يحبها

ويحاول أن يتخذها مثلاً يحتذى بها لاشعورياً ، التقمص فيه تسليم ضمني بالنقص ، وانه تكميل

للنقص ، وانه يختلف عن التقليد في أن التقمص لاشعوري بينما التقليد شعوري ، مثل : تقمص

شخصيات الأبطال والنجوم والوالدين والاساتذه ، ويتقمص الطفل شخصية أبيه ليشعر بالقوة التي

يصبو إليها وأن يتعلق التلميذ الضعيف تعلقاً شديداً بمدرس المادة المتخلف فيها ، وان يتقمص الفتى

شخصية الجماعة التي ينتمي إليها ويتفاخر بذلك تعويضاً عما يشعر به من نقص.

١٣. التكوين العكسي Reaction Formation : هو التعبير عن الدوافع المستهجنة سلوكياً (غير

المقبولة إجتماعياً) على شكل إستجابة مضادة ، أي إظهار أشكال من السلوك تكون على النقيض

من دوافع ونزعات مكبوتة وغير مقبولة إجتماعياً ، أي : إخفاء الفرد المشاعر السلبية كالغيرة

والحسد والكراهية ، ويضع غلاًفاً عليها يتسم بالمشاعر الإيجابية كالحب والحرص والدفع العاطفي

، كما هو الحال في : شخص يهاجم الرشوة وأخلاق المرتشين ، ويشرح الأذى الذي يلحق بالمجتمع

من جراء مايفعلون ، بينما هو يخفي في واقع حاله نزوعاً شديداً لديه بإتجاه الرشوة ،

وكذلك : الطفل الصغير الذي يغار من ولادة طفل آخر في الأسرة ويتمنى لو لم يلد ، غير أن هذه

الفكرة تثير القلق من جهة ، ومن جهة أخرى تلقى الصد والرفض من الوالدين ، فنجدته يبالغ بالإهتمام

بالأخ الصغير.

التوافق Adjustment

إن الأصل هو أن تتصف حياة الفرد بـ (توازن) يقوم بين مطالبها الفسيولوجية والإجتماعية من

جهة والمنبهات الخارجية التي تحيط بهذه الحياة من جهة أخرى ، ولكن إذا طرأ منبه ما ، كأن يسمع الفرد

بنياً محزن أو سار مثلاً أو عندما يعاق دافع عن بلوغ غرضه كأن يحال بين فرد عطش والماء أو ما شابه

ذلك ، فهنا يوضع الفرد في موقف جديد مغاير لما ينبغي أن يكون عليه أصلاً من " الإتزان " ، أي أنه

يكون عند ذلك في موقف إنفعال ويختبر نمطاً ما من الإنفعال ، وبذلك فإن الإنفعال حالة من " اللاتوازن

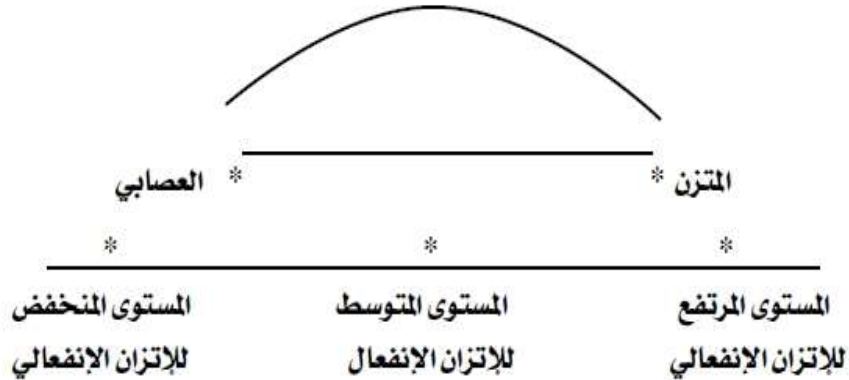
ف الإنفعال Emotion : حالة وجدانية عنيفة تصاحبها اضطرابات فسيولوجية وحشوية وتعبيرات حركية مختلفة ، تبدو للفرد بصورة مفاجئة ، وتتخذ صورة أزمة عابرة طارئة لاتدوم وقتاً طويلاً ، أي أن الإنفعال : حالة داخلية تتصف بجوانب معرفية خاصة ، وإحساسات ، وردود أفعال فسيولوجية ، وسلوك تعبيرية معين ، وهي تنزع للظهور فجأةً ويصعب التحكم فيها.

إن الإنفعال خبرة وجدانية Affective تشير إلى الإحساس بالذلة (السرور) أو الألم ، وله جانبان مكونان :

- الوظائف الفسيولوجية في الإنفعالات : تصبب العرق ، زيادة ضغط الدم ومعدل ضربات القلب ، إحمراء الوجه ، سرعة التنفس ، ارتفاع درجة الحرارة ، التوترات العصبية والإرتعاشات .
- التعبيرات السلوكية عن الإنفعالات : تعبيرات الوجه ، كلام الفرد وتعبيره اللفظي وفي نبرة صوته ، طريقة التفكير والإدراك ، تعبيرات إنفعالية ذات صلة بالثقافة التي ينتمي إليها الفرد.

الإتزان الإنفعالي Emotional Stability :

هو أحد الأبعاد الأساسية في الشخصية ، والذي يمتد على شكل متصل مستمر من القطب الموجب الذي يمثل الإتيان الإنفعالي إلى القطب السالب الذي تمثله العصابية ، وأن أي شخص يمكن أن يكون في أي مكان على هذا المتصل ، ويمكننا أن نصفه طبقاً لمكانه ، وأن جميع المواقع محتملة ، ويمثل الإتيان الإنفعالي الشخص الهادئ ، الرزين الثابت ، المنضبط ، غير العدواني ، المتفائل ، الدقيق - Eysenk , 1969 .



الإتزان الإنفعالي هو الإستقرار النفسي ، ويطلق عليه أصحاب نظرية التحليل النفسي : مبدأ الثبات الإنفعالي ، إذ يرون أن الفرد مزود بالقدرة على الإستجابة للمثيرات المختلفة ، وهذه القدرة هي سمة الحياة ، فالإنسان عندما يتعرض لمنبه أو مثير معين يتحول إلى حالة من التوتر أي يكون في حالة استثارة أو عدم الإتزان الإنفعالي ، مما يدفعه إلى القيام بنشاط معين من التوتر والوصول إلى حالة الإتزان.

الإلتزان الإنفعالي : قدرة الفرد على تناول الأمور بأناة وصبر ولا يستفز أو يستثار من الأحداث التافهة ، ويتسم بالهدوء والرزانة ، يثق به الناس ، عقلاني في مواجهة الأمور ، يتحكم في إنفعالاته خصوصاً
إنفعال : الغضب ، الخوف ، الغيرة .

إن سمة الإلتزان الإنفعالي تنمو مع الفرد في ظل بيئة أسرية هادئة فيها التعاطف والثقة بالنفس بين أفرادها ، إن الإلتزان الإنفعالي للفرد سمة عامة تفرق بين الأسوياء وغير الأسوياء ، ويتضمن مفهوم الإلتزان في جوهره فكرة التوافق الإجتماعي بدرجاته المختلفة.

معنى التوافق

التوافق مصطلح يعني التآلف والتقارب ، فهو نقيض التخالف والتنافر ، مفهوم التوافق مستمد من مصطلح التكيف الذي استخدم في علم الأحياء ، الإنسان منذ الميلاد وحتى الوفاة هو في حركة دائبة ونشاط مستمر وتفكير متواصل ساعياً نحو تحقيق أهدافه وإثبات ذاته وإشباع حاجاته البيولوجية والنفسية والإجتماعية ، وعندما يصل إلى هدف معين تنشأ أهداف أخرى ، وعندما يشبع حاجة معينة تظهر حاجات أخرى ، وهكذا فهو لا يفتأ يتوافق مع مواقف وأحداث حاضرة حتى يسعى التوافق مع مواقف وأحداث جديدة ، وعليه فإن التوافق ضرورة يفرضها كون الإنسان بمواجهة بيئة ، والفرد إزاء مجتمع ، فالبيئة تحوي على مواد إشباع حاجات الإنسان من الطعام والشراب والملبس والمأوى والعمل من أجل العيش ، وتكوين الأسرة ، وتربية أبناء ، والمجتمع ينظم استخدام مواد البيئة (التي للآخرين حق إشباع حاجاتهم منها أيضاً) بقواعد وعادات سلوك متبعة وتقاليد وأعراف وقوانين لا بد من الإمتثال لها والخضوع لما تفرضه من توافق إجتماعي.

التوافق مفهوم أساسي في علم النفس بصفة عامة ، و في الصحة النفسية بصفة خاصة ، و معظم سلوك الفرد ما هو إلا محاولة من جانبه لتحقيق التوافق إما على المستوى الشخصي أو على المستوى الاجتماعي، كذلك فإن مظاهر عدم السواء في معظمها ليست إلا تعبيراً عن سوء التوافق أو الفشل في تحقيقه ، و مفهوم التوافق مفهوم نسبي محكوم بالثقافة التي ينخرط فيها الفرد ، فقد يعاني فرداً ما من سوء التوافق في مجتمع ما و يحس بالاغتراب وحين ينتقل إلى مجتمع آخر يحس بالانتماء و التوافق مع المجتمع الجديد ، كما أن المفهوم النسبي للتوافق محكوم بالزمن الذي يعيش فيه الفرد ، فمنذ سنوات كان دخول الفتاة العربية الجامعة محط انتقاد من معظم أفراد المجتمع ، بينما يعتبر دخول الفتاة الجامعة في الوقت الحالي أمراً طبيعياً.

التكيف والتوافق والعلاقة بينهما

التكيف Adaptation :

مفهوم مستمد أساساً من علم البيولوجيا على نحو ما حددته نظرية (تشارلس دارون) المعروفة بنظرية النشوء والارتقاء (١٨٥٩) ، يشير هذا المفهوم إلى أن الكائن الحي يحاول ، أن يوائم بين نفسه والعالم الطبيعي الذي يعيش فيه محاولة منه من أجل البقاء .

ويشار إلى التكيف Adaptation بأنه :

. تغير في الكائن الحي سواءً في الشكل أو في الوظيفة مما يجعله أكثر قدرة على المحافظة على حياته والمحافظة على جنسه.

. التكيف يختص بالنواحي الفسيولوجية ، بينما يركز التوافق على الجوانب النفسية والاجتماعية.
 . ينطوي أي تعريف لـ (التوافق) على الكلمة الأعم تكيف Adaptation التي تشمل السلوك (الحسي الحركي) وتشير للجانب العضوي في الإنسان . وإن الإنسان يتكيف من أجل التوافق وليس العكس.

التوافق النفسي Psychological Adjustment : عملية دينامية مستمرة تتناول السلوك والبيئة (الطبيعية والاجتماعية) بالتغيير والتعديل حتى يحدث توازن بين الفرد وبيئته ، وهذا التوازن يتضمن إشباع حاجات الفرد وتحقيق متطلبات البيئة.

أو : عملية تفاعل ديناميكي مستمر بين قطبين أساسيين ، أحدهما الفرد بنفسه ، والثاني بيئته المادية والاجتماعية ، يسعى الفرد من خلالها أن يشبع حاجاته البيولوجية والسيكولوجية ، ويحقق مطالبه المختلفة ، متبعاً في سبيل ذلك وسائل مرضية لذاته ، وملائمة للجماعة التي يعيش بين أفرادها.

أو : حالة من التوائم والإنسجام بين الفرد وبيئته ، تبدو في قدرته على إرضاء حاجاته ، وتصرفه تصرفاً مرضياً إزاء مطالب البيئة المادية والاجتماعية ، ويتضمن قدرة الفرد على تغيير سلوكه وعاداته تغييراً يناسب هذه الظروف الجديدة.

وينظر (مك كيني Mckinney) إلى الحياة من خلال مفهومه إلى التوافق ، ويصفها بأنها سلسلة من عمليات التوافق ، التي يعدل فيها الفرد سلوكه في سبيل الإستجابة للموقف المركب ، الذي ينتج عن حاجاته من ناحية ، وقدرته على إشباع هذه الحاجات من ناحية ثانية ، ويرى بأن الإنسان لكي يكون سويّاً ينبغي أن يكون توافقه مرناً ، وأن يمتلك القدرة على تقديم إستجابات متنوعة تلائم المواقف المختلفة ، وتنجح في تحقيق دوافعه وأن سلوك الفرد ماهو إلا محاولة لأن يحتفظ بتوازنه الذي يكفل به تحقيق مطالبه.

الفروق بين التوافق والتكيف

١. التكيف أشمل من التوافق ، لأنه يشمل الإنسان والحيوان والنبات في علاقتها مع البيئة ، أما التوافق النفسي فيقتصر على التفاعل بين الإنسان ، والآخرين - مصطلح إنساني بحت - .

٢. التكيف يتضمن المسابرة للظروف ، وينكر دور الإنسان في تغييرها ، وكذلك يلغي دور الفروق الفردية بين الناس ، أما التوافق النفسي يظهر جانب الإرادة البشرية لتغيير الواقع نحو الأفضل ، وهو بهذه الروحانية أساس لتطور البشرية ، بما يمتلك الإنسان من قدرات مبدعة ، وهو حصيلة لجهود الإنسان تتضمن خبراته الماضية ، والحاضرة للانطلاق نحو المستقبل.

٣. ينطوي أي تعريف للتوافق على الكلمة الأعم ((تكيف)) التي تشمل السلوك الحسي الحركي ، وتشير للجانب العضوي في الإنسان الموجود أيضاً في الحيوان.

٤. التكيف يعني أي تغيير في بناء الكائن الحي أو وظيفته تجعله قادراً على البقاء واستمرار نوعه ، ويلاحظ أن تكيف الكائن الحي بالمعنى البيولوجي إنما هو تكيف آلي - Karl Garson - ، أي أن التكيف يختص بالنواحي الفسيولوجية ، أما التوافق فإنه يشمل النواحي النفسية والاجتماعية فمثلاً تغيير حدقة العين بإتساعها في الظلام وضيقها في الضوء الشديد عملية من عمليات التكيف أما تغيير سلوك الفرد ليتسق مع غيره بإتباعه للعادات والتقاليد وخضوعه للإلتزامات الاجتماعية فهو عملية توافق.
٥. أن التوافق النفسي مسألة نسبية تختلف باختلاف قدرات الإنسان والثقافة والزمان والمكان.

أبعاد التوافق

١. التوافق النفسي (الشخصي) Psychological of Adjustment : ويتضمن السعادة مع النفس والرضا عن النفس ، وإشباع الدوافع والحاجات الداخلية الأولية الفطرية والعضوية والفسيولوجية والثانوية المكتسبة ، ويعبر عن " سلم داخلي " حيث يقل الصراع الداخلي ، ويتضمن كذلك التوافق لمطالب النمو في مراحله المتتابعة.
٢. التوافق الاجتماعي Social Adjustment : ويتضمن السعادة مع الآخرين والإلتزام بأخلاقيات المجتمع ومسايرة المعايير الاجتماعية والإمتثال لقواعد الضبط الاجتماعي ، وتقبل التغير الاجتماعي ، والتفاعل الاجتماعي السليم والعمل لخير الجماعة ، والسعادة الزوجية ، مما يؤدي إلى تحقيق " الصحة الاجتماعية " .
٣. التوافق المهني Vocational Adjustment : ويتضمن الإختيار المناسب للمهنة والإستعداد علماً وتدريباً لها والدخول فيها والإنجاز والكفاءة والإنتاج والشعور بالرضا والنجاح ، ويعبر عنه : العامل المناسب في العمل المناسب.

خصائص الشخص المتوافق

١. الشخص المتوافق هو الذي يستطيع إشباع حاجاته حسب أولوياتها من الحاجات العضوية والاجتماعية ، فعدم إشباع الحاجات على وفق تسلسلها الهرمي يؤدي إلى توقف تطور الشخصية عند مستوى الحاجة غير المشبعة ، فضلاً عن حدوث اضطرابات نفسية وسلوكية مختلفة.
٢. النظرة الواقعية للحياة : الإقبال على الحياة بكل ما فيها من أفراح وأتراح ، وأن يكون الشخص واقعياً في تعامله ، متفانلاً مقبلاً سعيداً ، ويشير هذا إلى توافق هذا الشخص في هذا المجال الاجتماعي الذي ينخرط فيه ، وفي المقابل نجد حالات تعاني من عدم قدرتها على تقبل الواقع المعاشي ، وتجد الشخص يعاني متشائماً رافضاً تعساً ، وكل ذلك يشير إلى سوء التوافق أو إعتلال الصحة النفسية.

٣. مستوى طموح الفرد : تكون طموحاته في مستوى إمكانيات تحقيقها ويسعى من خلال دافع الإنجاز ليحقق مطامحه المشروعة في ضوء إمكانياته ، ويشير هذا إلى توافق هذا الفرد ، ونجد العكس .
٤. توافر مجموعة من سمات الشخصية : من أهم سمات الشخصية التي تشير إلى التوافق :
- أ. الثبات الإنفعالي Emotional Stability : من أهم السمات التي تميز الشخص المتوافق ، ويتمثل ذلك في قدرته على تناول الأمور بأناة وصبر ولايستفز أو يستثار من الأحداث التأفقه ، ويتسم بالهدوء والرزانة ، يثق به الناس ، عقلاني في مواجهة الأمور يتحكم في إنفعالاته خصوصاً إنفعال الغضب ، الخوف ، الغيرة ..
- ب. إتساع الأفق Broad-mindedness : القدرة على تحليل الأمور وفرز الإيجابيات من السلبيات ، يتسم بالمرونة ويتابع المستحدثات ، عكس الشخص ضيق الأفق ، المنغلق على نفسه ، ومن ثم يعاني من سوء التوافق.
- ج. التفكير العلمي Scientific thinking : القدرة على تفسير الظواهر والأحداث تفسيراً علمياً ، والإبتعاد عن التفكير الخرافي ، وتتسم إنفعالاته بالتوازن وتتسم شخصيته بالهدوء والتوافق .
- د. مفهوم الذات Self Concept : أن يتطابق مفهوم الذات مع واقعه أو كما يدركه الآخر ، فيكون متوافقاً ، وإذا كان مفهوم الذات لديه متضخماً أدى به إلى الغرور والتعالي مما يفقده التوافق مع الآخر ، كما قد يتسم فرد ما بمفهوم ذات متدنٍ عن الواقع أو عن إدراك الآخرين له ، وهنا يتسم سلوكه بالدونية
- (الإحساس بالنقص) ، ويتضخم ذوات الآخرين ويؤدي به هذا أيضاً إلى سوء التوافق .
- هـ. المسؤولية الإجتماعية Social responsibility : أن يحس الشخص بمسؤوليته أزاء الآخرين وأزاء المجتمع بقيمه ومفاهيمه ، والإبتعاد عن الأنانية.
- و. المرونة Flexability : هي نقيض التصلب Rigidity ، أن يكون الشخص متوازناً في تصرفاته ، أي بعيداً عن التطرف في إتخاذ القرارات وفي الحكم على الأمور ، وأن لا يكون مسائراً على طول الخط ، أو مغايراً على طول الخط.
٥. توافر مجموعة من الإتجاهات الإجتماعية الإيجابية : إحترام العمل ، تقدير المسؤولية وأداء الواجب ، والولاء للقيم والأعراف والتقاليد السائدة ، تقدير التراث وحمانيته.
٦. توافر مجموعة من القيم (نسق قيمي) : حب الناس ، التعاطف ، الإيثار ، الرحمة ، الشجاعة.

المصادر

القرآن الكريم .

أبو أسعد ، أحمد عبداللطيف (٢٠١١) علم النفس الإرشادي ، الأردن - عمان دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو العمرين ، إبتسام أحمد (٢٠٠٨) مستوى الصحة النفسية للعاملين بمهنة التمريض في المستشفيات الحكومية بمحافظة غزة وعلاقته بمستوى أدائهم ، رسالة ماجستير ، كلية التربية - الجامعة الإسلامية - غزة.

أبو عيطة ، سهام درويش ، (٢٠٠٢) مبادئ الإرشاد النفسي ، الأردن - عمان - دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الإمام ، مصطفى محمود ، وعبدالرحمن ، أنور حسين والداھري ، صالح حسن (١٩٩١) الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي - جامعة بغداد .

باترسون ، س. هـ. (١٩٨١) نظريات الإرشاد والعلاج النفسي ، الكويت ، دار القلم ، ترجمة الدكتور حامد عبد العزيز الفقي - جامعة الكويت.

بن عمر ، جبوري (٢٠١٥) أثر ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية على التوافق النفسي العام لتلاميذ المرحلة الثانوية ، أطروحة دكتوراه - معهد التربية البدنية والرياضة - جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم .

الجبالي ، أشرف إبراهيم محمد (٢٠٠٩) المشكلات السلوكية لدى الأطفال بعد حرب غزة وعلاقتها ببعض المتغيرات ، رسالة ماجستير - كلية التربية - الجامعة الإسلامية - غزة.

جمعة ، أمجد عزات عبد المجيد (٢٠٠٥) مدى فعالية برنامج إرشادي مقترح في السيكدراما للتخفيف من حدة بعض المشكلات السلوكية لطلاب مرحلة الإعدادية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية - الجامعة الإسلامية - غزة .

الحريري ، رافدة ، والإمامي ، سمير (٢٠١١) الإرشاد التربوي والنفسي في المؤسسات التعليمية ، الأردن - عمان - دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الحفني ، عبد المنعم (١٩٩٥) موسوعة مدارس علم النفس ، القاهرة - مكتبة مدبولي.

الخالدي ، أديب محمد (٢٠٠٩) المرجع في الصحة النفسية ، بغداد - مكتب أبيابيل.

الخولي ، وليم (١٩٧٦) الموسوعة المختصرة في علم النفس والطب العقلي ، القاهرة - دار المعارف بمصر .

دافيدوف ، لندال (١٩٨٣) مدخل علم النفس ، القاهرة - دار ماكجروهيل للنشر ، ترجمة :الدكتور سيد الطواب ، والدكتور محمود عمر ، والدكتور نجيب خزام ، ومراجعة الدكتور فؤاد أبو حطب.

الداهري ، صالح حسن أحمد (٢٠١٠) مبادئ الصحة النفسية ، الأردن - عمان - دار وائل.

الداهري ، صالح حسن أحمد ، والكبيسي ، وهيب مجيد (١٩٩٩) علم النفس العام ، الأردن - إربد : مؤسسة حمادة للخدمات والدراسات الجامعية : دار الكندي.

داود ، عزيز حنا ، والعبدي ، ناظم هاشم (١٩٩٠) علم نفس الشخصية ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي - جامعة بغداد ، طبع بمطبعة التعليم العالي بالموصل .

دبور ، عبد اللطيف ، والصافي ، عبد الكريم (٢٠٠٧) الإرشاد المدرسي بين النظرية والتطبيق ، المملكة الأردنية الهاشمية - عمان - دار الفكر ناشرون وموزعون.

دسوقي ، كمال (١٩٨٥) علم النفس ودراسة التوافق ، ط ٣ ، كلية التربية - جامعة الزقازيق .

راجح ، أحمد عزت (١٩٦٨) أصول علم النفس ، القاهرة - دار الكاتب العربي للطباعة والنشر.

راجح ، أحمد عزت (٢٠١١) أصول علم النفس ، القاهرة ، دار المنابر .

رضوان ، سامر جميل (٢٠٠٩) الصحة النفسية ، الأردن - عمان - دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الرفاعي ، نعيم (١٩٨٧) الصحة النفسية : دراسة في سيكولوجية التكيف - جامعة دمشق.

ريان ، محمود إسماعيل محمد (٢٠٠٦) الإتزان الإنفعالي وعلاقته بكل من السرعة الإدراكية والتفكير الإبتكاري لدى طلبة الصف الحادي عشر بمحافظة غزة ، رسالة ماجستير - كلية التربية - جامعة الأزهر - غزة .

زهران ، حامد عبد السلام (١٩٧٧) الصحة النفسية والعلاج النفسي ، القاهرة -عالم الكتب .

زهران ، حامد عبد السلام (٢٠٠٥) التوجيه والإرشاد النفسي ، القاهرة - عالم الكتب.

سلهب ، سامي عبد الفتاح (٢٠٠٧) إدراك طلبة الجامعات الفلسطينية لدور المرشد النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات ، رسالة ماجستير - كلية التربية - الجامعة الإسلامية - غزة.

سفيان ، بوعطيط (٢٠١٢) القيم الشخصية في ظل التغيير الاجتماعي وعلاقتها بالتوافق المهني ،
إطروحة دكتوراه - كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية - جامعة منتوري - قسنطينة.

السيد ، فؤاد البهي (١٩٨٠) علم النفس الاجتماعي ، القاهرة - دار الفكر العربي .

الشبلي ، عبدالله بن خلفان بن سالم (٢٠١٤) تقنين مقياس التوافق للمراهقين ، مجلة عالم التربية ،
العدد (٤٦) .

الشناوي ، محمد محروس (١٩٩٤) نظريات الإرشاد والعلاج النفسي ، القاهرة - دار غريب للطباعة
والنشر .

الشهري ، عبدالله أبو عرار (٢٠٠٨) فعالية الإرشاد الانتقائي في خفض مستوى سلوك العنف لدى
المراهقين (دراسة تجريبية) ، إطروحة دكتوراه - كلية التربية - جامعة أم القرى .

عبد الله ، محمد قاسم (٢٠٠١) مدخل إلى الصحة النفسية ، دار الفكر ، للطباعة والنشر والتوزيع .

عسيري ، عبير بنت محمد حسن (١٤٢٤هـ) علاقة تشكيل هوية الأنا بكل من مفهوم الذات والتوافق
النفسي والاجتماعي والعام لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف ، رسالة
ماجستير ، كلية التربية / جامعة أم القرى .

العكايشي ، بشرى أحمد جاسم (٢٠١٢) الصحة النفسية وعلاقتها بالذكاء الإنفعالي لدى الشابات
الجامعيات في كلية التربية للبنات، جامعة بغداد.

علي ، عبد الرحمن عبد الوهاب (٢٠٢٠) الإحترق النفسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى الطلبة
الجامعيين ، مجلة الشؤون الاجتماعية ، العدد (١٤٧) .

عمر ، ماهر محمود (١٩٨٧) المقابلة في الإرشاد والعلاج النفسي - الإسكندرية - دار المعرفة
الجامعية.

عودة ، محمد ، ومرسي كمال (١٩٩١) الصحة النفسية في ضوء علم النفس والإسلام ، ط ٣ ،
الكويت - دار القلم .

عويضة ، كامل محمد محمد (١٩٩٦) علم النفس بين الشخصية والفكر ، بيروت - دار الكتب العلمية.

فهمي ، مصطفى (١٩٧٨) التكيف النفسي ، القاهرة - دار مصر للطباعة .

الفهيد ، عبد المحسن سليمان (٢٠٠٦) التنسيق بين الأجهزة الأمنية ودوره في مواجهة الأزمات ،
رسالة ماجستير ، كلية الدراسات العليا - جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية .

- القوصي ، عبد العزيز (١٩٥٢) أسس الصحة النفسية ، القاهرة - مكتبة النهضة المصرية .
- محمود ، حمدي شاکر (١٩٩٨) التوجيه والإرشاد الطلابي للمرشدين والمعلمين - القاهرة - دار الأندلس للنشر والتوزيع .
- مرسي ، سيد عبدالحميد (١٩٩٢) الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني ، القاهرة - مكتبة الخانجي بمصر .
- مشاقبة ، محمد أحمد خدام (٢٠٠٨) مبادئ الإرشاد النفسي للمرشدين والأخصائيين النفسيين ، الأردن - عمان - دار المناهج للنشر والتوزيع .
- مطوع ، إبراهيم عصمت (١٩٨١) علم النفس وأهميته في حياتنا ، القاهرة - دار المعارف .
- ملحم ، سامي محمد (٢٠١٠) مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي ، الأردن - عمان - دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .
- منصور ، طلعت ، والشرقاوي ، أنور ، وعزالدين ، عادل ، و أبو عوف ، فاروق (١٩٧٨) أسس علم النفس العام ، القاهرة - مكتبة الإنجلو المصرية .
- نجاتي ، محمد عثمان (٢٠٠٥) الحديث النبوي وعلم النفس ، القاهرة - دار الشروق .
- نيازي ، عبد المجيد طاش ، والسيحاني ، مشعل بن صقر ، والمقرن ، نسرين عبد الرحمن ، والهايف وفيه بنت ناصر ، والشهري ، فايذة بنت عمير (٢٠٠٧) التدخل في الأزمات ، سلسلة الخدمة الإجتماعية ، قضايا مهنية (٣) .
- يونس ، محمد بني (٢٠٠٥) علاقة الإتزان الإنفعالي بمستويات تأكيد الذات عند عينة من طلبة الجامعة الأردنية ، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) ، المجلد (١٩) ، العدد (٣) .



جامعة بغداد
كلية التربية للعلوم الصرفة – ابن الهيثم
قسم الكيمياء

سايكولوجية التعلم الصفّي

قسم الكيمياء
المرحلة الثالثة

د . انور عباس محمد

2025 – 2024

الفهرست

- 1 - معنى التعلم
- معنى سيكولوجية التعلم
- الفرق بين التعلم والتعليم
- الفرق بين التعلم والاكتساب
- شروط حدوث التعلم
- مبادئ التعلم
- 2 - العوامل المؤثرة بالتعلم
- مجالات التعلم
- 3 - العمليات العقلية العليا
- 4 - انماط التعلم
- 5 - صعوبات التعلم
- 6 - تفسير التعلم على وفق المدرسة السلوكية
- 7 - تفسير التعلم على وفق المدرسة المعرفية
- نظرية النمو المعرفي انموذجا
- 8 - تفسير التعلم على وفق نظرية التعلم الاجتماعي
- 9 - تفسير التعلم على وفق نظرية الجشطالت
- 10 - التعلم مدى الحياة

د . انور عباس محمد

معنى التعلم :

مفهوم التعلم يتصل بعمليات اكتساب السلوك والخبرات والتغيرات التي تطرأ عليها، فنتائج عملية التعلم تظهر في جميع أنماط السلوك والنشاط الإنساني ، الفكرية

والحركية والاجتماعية والانفعالية واللغوية، بحيث تتراكم الخبرات والمعارف الانسانية وتنتقل من جيل إلى آخر عبر عمليات التنشئة الاجتماعية والتفاعل مع

العالم المادي. يشتمل التعلم الانساني على الأنماط السلوكية البسيطة والمعقدة منها، ويتجلى في مظاهر سلوكية متعددة عقلية واجتماعية وانفعالية ولغوية وحركية. فالتعلم مفهوم

افتراضي يشير إلى عملية حيوية تحدث لدى الكائن البشري وتتمثل في التغير في الأنماط السلوكية وفي الخبرات إذ من خلالها يستطيع الفرد السيطرة على البيئة

المحيطة به والتكيف مع الأوضاع المتغيرة. يستخدم مصطلح التعلم في علم النفس بمعنى أوسع بكثير من استخداماته في الحياة اليومية فهو ال يقتصر على التعلم المدرسي المقصود، بل يشتمل على كل ما

يكتسبه الفرد من معارف، ومعاني، وأفكار، واتجاهات، وعواطف، و عادات، وقيم، واستراتيجيات وطرائق وأساليب سواء تم هذا الاكتساب بطريقة متعمدة ومخططة، أو بطريقة عرضية دونما قصد وعن ذلك فنحن نتعلم الخوف من الظالم، وأساليب الكالم، وطرائق التعبير عن النفعالت، ونتعلم المشي والجري والتسلق والقفز،

والقراءة والكتابة، والعزف على الآلات الموسيقية، ونتعلم قول الصدق، والخجل من الكذب، والسلوك السوي والسلوك المنحرف. ويعد موضوع التعلم في الوقت الحالي المحور الأساسي الذي تركز عليه

النظريات النفسية والاجتماعية والتربوية المختلفة في فهم السلوك الإنساني والتنبؤ به، وفي ضبطه وتوجيهه.

تعريف التعلم :-

ونعرض هنا عددا من تعريفات التعلم :

التعلم: هو أي تغيير في السلوك ناتج عن استثارة (جيلفورد). التعلم: هو عملية اكتساب الوسائل المساعدة على إشباع الدوافع وتحقيق الأهداف، والذي يتخذ في الغالب صورة حل المشكلات (جيتس).

التعلم: العملية الحيوية الديناميكية التي تتجلى في جميع التغيرات الثابتة نسبيا في الأنماط السلوكية والعمليات المعرفية التي تحدث لدى الأفراد نتيجة لتفاعلهم مع البيئة المادية والاجتماعية (الزغلول).

إن نظرة متفحصة إلى تعريفات التعلم تظهر أن الأفكار الرئيسة والمشاركة التي أنطوت عليها معظم التعريفات المذكورة هي:

١- إن تغيرات السلوك الدالة على حدوث التعلم يجب أن تكون ناجمة عن التدريب أو الخبرة السابقة. وهذا يعني استبعاد تلك التغيرات التي تسببها عوامل أخرى للتغيير مثل التعب والمخدرات وسواها.

2- التعلم تغير ثابت نسبياً: إن أية ظاهرة من ظواهر التعلم تقتضي دوماً عمل الذاكرة، والدوام النسبي للتغير في الذاكرة قد يكون قصير المدى أو طويل المدى.

3- التعلم تغير ينجم عن مواجهة الفرد لموقف جدد مماثل أو مشابه لموقف سبق له أن واجهه وخبره من قبل.

4- يستدل على حدوث التعلم من الأداء: فالتعلم ليس هو الأداء ذاته فقد يحدث التعلم في وضع تعليمي ما ومع ذلك ال يظهر الأداء إل في وضع آخر.

5- التعلم يحتاج إلى وجود دوافع تكون على درجة من القوة الكافية لتنشيط إمكانات المتعلم وقدراته

6- التعلم الإنساني غالباً ما يحتاج إلى وسائل وتقنيات يستعين المتعلم بها من أجل القيام بالنشاط التعليمي المطلوب

7- يتميز التعلم بطابعه العقلي المعرفي، فالتعلم لدى الإنسان وال سيما لدى المراهق والراشد ال يتم حتى في شكله الحسي الحركي إلا بالتحليل والتركيب والمقارنة والتجريد والتعميم.

التعلم مفهوم افتراضي :

من تفحص تعريف التعلم، يلاحظ تعقد المفهوم الذي تم توضيحه، إذ يرى علماء النفس، أن مفاهيم مثل التعلم، والقلق، والخوف، والحافز، هي تعابير افتراضية افترضها علماء النفس ليصفوا الحوادث التي تحدث داخل الفرد، حيث أنه ليس هناك أدلة مادية محسوسة، تصف ما يحدث من تغير في السلوك، لذلك استخدموا تعبير التعلم كمفهوم، ليدل على التغير في السلوك. وقد استنتج علماء النفس أن التعلم قد يحدث، بملاحظة تغير السلوك، وهذا دليل التعلم باستخدام الطريقة التي يستنتجها عالم النفس، حينما يرى شخصاً يخطو جيئة داخل الغرفة، أو يعض أصابعه، أو يتكلم بصوت متردد، بقوله : إن ذلك وذهاباً الشخص شخص قلق.

- معنى سيكولوجية التعلم :-

سيكولوجيا التعلم هو علم النفس الذي يدرس التعلم يهتم بصفه خاصه بعملية التعلم وقدرة الإنسان على تنمية توجهات جديده للانفتاح على معارف وإمكانيات جديده

طلق مُصطلح سيكولوجيا التعلّم على أحد فروع علم النفس الذي يُركّز جُلَّ اهتمامه على دراسة "التعلم" بشكل خاص، ويهتمّ بالعملية كاملةً بكافة أبعادها، وتتمثّل بمدى قدرة الإنسان على تطوير توجّهاته الجديدة وتنميتها أمام المعارف والإمكانيات الجديدة، ويأتي ذلك في ضوء اكتساب المهارات وتعلّمها، وبالتالي تمكّن الفرد من الإبداع، وقد يكون الإبداع على صعيد المهارات الشخصية، والحكمة والقدرة على مواجهة المواقف. تُعتبر خاصية التعلم نشاطاً مميزاً للإنسان؛ حيث يتمكّن بذلك من إثراء قدراته العقلية وسلوكه، ومن الجدير ذكره أنّ الإنسان يبقى قيد التعليم طوال فترة حياته؛ إذ يكتسب الخبرات والتجارب من واقعه الذي يعيش به، وذلك بتوظيف قدراته واستعداداته. إنّ البيئة الخارجية تُعتبر بمثابة مصدر عام لاكتساب الفرد المهارات وتعلّم كل ما هو جديد، ويكتسب ذلك من خلال تفاعله مع عناصر البيئة المحيطة به، ويمكننا بذلك الإيجاز بأن التعلّم هو عبارة عن اكتساب الفرد للمعارف والمهارات والمواقف من خلال اندماجه وتفاعله مع البيئة المحيطة، فتطرأ تغييرات على سلوكه، ويكمن الهدف وراء هذا التعديل أو التغيير إلى قيام الفرد بدوره بالتوازن بينه وبين المحيط.

شروط التعلم الدوافع: تعتبر الدوافع مُحركاً داخلياً للإنسان لتحفيزه على تعلّم موضوع جديد بغض النظر عن نوعه، وينبع غالباً عن شعور يشعر به الإنسان كالجوع والعطش والرغبة بالتفوق. النضج: هو معيار النمو الذي بلغته الأجهزة الداخلية للإنسان، ويلعب النضج أو النمو دوراً مهماً في إكمال وظيفة الجسم، وينقسم النضج إلى عضوي وعقلي. الممارسة: وتكون إما ممارسة آلية، وهي تطبيق ما تم تعلمه دون فهم، وأخرى واعية تنبع عن فهم عميق لأهداف الموضوع وما يترتب عليه من نتائج. عناصر التعلم تتألف عملية التعلم بشكل أساسي من مجموعة من العناصر الأساسية التي تُحفّز عملية اكتساب الفرد للمعارف والحركات والمهارات والمواقف، وهي: الوضعية التعليمية، وتتمثّل بالإطار العام الذي يشمل العملية التعليمية كاملة، ومن الممكن أن يتخذ عدّة وضعيات كالتلقائية أو القصدية أو الموجهة. موضوع التعلم، ويتمثّل بكل ما تتمحور حوله العملية التعليمية؛ كالأفكار، والتصوّرات، والمهارات، والمعلومات، وتكون محط اهتمام الفرد. نواتج التعلم: هي مخرجات عملية التعلم، وتتمثّل على هيئة سلوكيات أو تصرفات قد تكون ظاهرة للعيان أو باطنة، وتنقسم نواتج التعلم بالاقتصادية والإتقان.

سيكولوجيا التعلم هي إحدى فروع علم النفس التي تركز بشكل أساسي على دراسة عملية "التعلم" وتفصيلها بشكل شامل. تهتم هذه الفرعية من علم النفس بقدرة الإنسان على تطوير توجّهاته ومعرفته في مواجهة المعرفة والمهارات الجديدة. التعلم يمكن أن يكون في سياق اكتساب مهارات جديدة وتطوير قدرات شخصية، وذلك بما يمكنه من التفاعل مع البيئة واستغلال فرص التعلم المتاحة له.

عملية التعلم تشتمل على عوامل مهمة تشمل:-

الدوافع: تعتبر الدوافع دافعاً داخلياً يحفز الفرد على تعلم أشياء جديدة، سواء كانت هذه الدوافع ناجمة عن حاجة أساسية مثل الجوع والعطش، أو رغبة في تحقيق التميز والتفوق.

النضج: يلعب النضج دوراً مهماً في قدرة الإنسان على التعلم. يمكن تقسيم النضج إلى جوانب عضوية وعقلية، وكلاهما يؤثر على قدرة الشخص على استيعاب المعرفة وتطبيقها.

الممارسة: التعلم يتضمن التطبيق الفعلي للمعرفة المكتسبة، وهذا التطبيق يمكن أن يكون آلياً أو واعياً، حيث يعتمد على فهم الشخص للمفاهيم والأهداف المرتبطة بالموضوع الذي يتعلمه.

عناصر التعلم تشمل:

الوضعية التعليمية: هي السياق العام الذي يحدث فيه عملية التعلم. يمكن أن تكون هذه الوضعيات تعليمية تلقائية أو مخططة أو موجهة.

موضوع التعلم: هو محتوى المعرفة أو المهارة التي يحاول الفرد تعلمها، وهو مركز اهتمام عملية التعلم.

نواتج التعلم: هي المخرجات التي يتم إنتاجها نتيجة لعملية التعلم، ويمكن أن تكون هذه النواتج سلوكيات ظاهرة أو تصرفات باطنة، وتشمل الاقتصاد في استخدام المعرفة والإتقان في تطبيقها.

هناك أيضاً نظريات مختلفة تسهم في فهم عملية التعلم، مثل المقاربة السلوكية التي تركز على السلوك والمكافأة، والمقاربة المعرفية التي تسلط الضوء على عمليات الاستيعاب والتفكير، والنظرية البنائية التي تؤكد على بناء المعرفة على المعرفة السابقة.

باختصار، سيكولوجيا التعلم هي مجال مهم في علم النفس يهتم بدراسة كيفية تعلم الفرد وتطوره من خلال التفاعل مع البيئة والمحتوى التعليمي.

- الفرق بين التعلم والتعليم

التعلم يكون بأي وقت متاح وفي أي مكان، على عكس التعليم الذي يرتبط بوقت ومكان مثل التعليم في المدارس. التعلم يكون فقط للفرد المتعلم، بينما التعليم يكون لمراحل معينة ويتوقف في فترات معينة. التعلم للمتعلم فقط دون وجود معلم، بينما التعليم يتطلب وجود طرفين ولا تتم عملية التعليم إلا بوجود المعلم والمتعلم ما هو الفرق بين التعلم والتعليم يتشابه في أذهان الكثيرين، مفهومي التعلم والتعليم، لما لهما من ارتباط وثيق، رغم الاختلافات الواضحة بين المفهومين، إلا أن الباحثين، كثيراً ما نجدهم يضعون تلك المفاهيم في غير موضعها السليم، مما يؤدي إلى اختلال المعنى المقصود بأكملها، لذا نستعرض معكم اليوم موضوع، التعلم والتعليم، وأمثلة هامة تركز مفهوم كل منهما، إلي جانب خصائص التعلم والتعليم، وأهميتهم في حياة الأشخاص. أمثلة توضيحية تساعد في التفرقة بين التعلم والتعليم إن التعلم والتعليم، عمليتان ترتبطا ببعضهما ارتباطاً وثيقاً، ولكن، لا يستطيع كل الأشخاص أن يقوموا بعملية التعلم، بينما

كل شخص يستطيع أن يقوم بعملية التعلم، لذا نستوضح معاً الآن أمثلة توضيحية كي نستطيع أن نفرّق بين التعلم والتعليم:

التعلم: عندما تكون طالباً تستمع إلى دروسك، فأنت تقوم بعملية التعلم.

عندما تتعرض لموقفٍ ما وأنت تسير في طريقك إلى منزلك، فتقرر أن تغير الطريق فيما بعد، فأنت تقوم بعملية التعلم.

وعندما تسئ فهم صديقٍ لك، ثم تهذا وتدرّك لم تصرف هكذا، فأنت تمارس عملية التعلم.

وعندما كنت طفلاً صغيراً، ولمست كوباً ساخناً، فتألّمت، وابتعدت عن ذلك الفعل فيما بعد، فأنت كنت تمارس عملية التعلم

وعندما تذهب للتدريب على قيادة السيارات، فأنت تمارس عملية التعلم.

التعليم: إذا كنت تعمل معلّماً، فأنت تقوم بعملية التعليم.

وإذا كنت محاضراً بالجامعة، فأنت تمارس عملية التعليم.

وإذا كنت تعمل مدرباً، أياً كان نوع التدريب الذي تقوم به، فأنت تقوم بعملية التعليم.

وإذا كنت أباً تربي أبنائك على الأخلاق، والقيم، فأنت تمارس عملية التعليم.

الفرق بين التعلم والتعليم

من خلال الأمثلة السابقة، نستطيع الآن أن نفرّق بين التعلم، والتعليم، كما يلي:

التعلم: هي العملية التي نبدأ جميعاً، في ممارستها منذ الولادة، فأني شخص على وجه الأرض يستطيع أن يكون متعلّماً، ويظل يستخدم عملية التعلم طوال حياته، فالتعلم هو مجموعة الخبرات، التي يمر بها الإنسان ويكتسبها في أي وقت.

بينما التعليم: هي العملية التي يقوم بها شخص ما، لكي يساعد الأشخاص على اكتساب الخبرات والمهارات اللازمة، لهم، بطريقة ممنهجة، ومخطط لها، وترتبط بوقت محدد منذ بداية تنفيذها، إلى الانتهاء منها.

التعلم: يحدث معك تلقائياً، في أي وقت، وبقصدٍ كان، أو بدون قصد، فأنت طوال الوقت، تمارس التعلم، بمعنى، ليس له مدي زمني محدد، ولا خطة دراسية، ولا أي شيء، فقط أنت تعيش وسط المجتمع، وتتعلم من كل ما فيه.

بينما التعليم: لا يحدث تلقائياً، بل يحدث وفق خطة، ومنهج محدد، ومحددة له بدايته، ونهايته.

التعلم: يبدأ مع الأشخاص منذ ولادتهم، فهم يمارسون تعلم الكلام، والمشي، والأكل، والجري، والبكاء، والضحك، والتصرفات القويمة، والحكمة، والهدوء، والخوف، والحذر، وتجنب المخاطر، والاستماع إلى الغير، والقيادة، والكثير من هذه الخبرات، والمهارات الحياتية، إلى أن تنتهي بهم الحياة.

بينما التعليم: فهو معارف وخبرات، ومهارات، ينقلها شخص ما إلى عقول الآخرين، وفق خطة منهجية قام بإعدادها، وجهاز طرق التدريس، وسائل الإيضاح المناسبة، ويلتزم التعليم بوقت محدد، كالمحاضرة، أو حصة داخل الفصل الدراسي، كما المثال مع المعلم، أو أستاذ الجامعة.

التعلم: ليس له أي متطلبات سوي، وجود الشخص في حالة ما، أو موقف ما يمر به، فيتعلم تلقائياً من خلاله، وفي أي وقت، وأي مكان.

بينما التعليم: بالطبع له متطلباته وهي، وجود المعلم، والمتعلم معاً، إلى جانب الخطة، أو المنهج، والطريقة، والوسيلة، ويرتبط بالزمان المحدد، والمكان، ارتباطاً وثيقاً.

- شروط حدوث التعلم

- وصول المتعلم إلى درجة كافية من النضج تناسب موضوع التعلم (النضج)

- وجود دافع عند المتعلم يدفعه للتعلم (الدافعية).

- أن يمارس المتعلم نشاطاً خاصاً حتى تتم عملية التعلم (الممارسة).

ن التعلم الهادف لا يحدث دون شروط معينة ، فليس الانسان بقادر على تعلم أي شيء في مرحلة من مراحل حياته ، بل إن التعلم الجيد يجب أن تراعى فيه شروط معينة . فما هي هذه الشروط (1) ؟

أ- **النضج** : يعتبر النضج أول شرط من شروط التعلم الهادف المقصود، ولكن ما هو النضج ؟ يقصد بالنضج أحياناً الوصول إلى حالة النمو الكاملة، أو العملية التي يصل بها الكائن الحي إلى حالة النمو الكاملة. وهذا النضج يرجع في أصله إلى النمو العضوي الداخلي لدى الكائن الحي ولا يرجع إلى عوامل التعلم والاكتساب، ويقسم النضج إلى عدة أقسام أهمها النضج العضوي والنضج العقلي.

أما **النضج العضوي**: فهو النمو الجسمي السوي لأعضاء الجسم المتصلة بالوظيفة التي يتعلم الفرد في مجالها : وهو شرط أساسي لعملية التعلم ، فالطفل لا يستطيع المشي مثلاً إلا بعد أن تنمو رجلاه النمو الكافي الذي يمكنهما من تحمل جسمه .

ويقصد بالنضج العقلي : درجة النمو العامة في الوظائف العقلية المتعلقة بالأمر الذي يتعلمه الطفل ، مع مراعاة مختلف ظروف الفروق الفردية الممكنة بين الأطفال .

- **العلاقة بين النضج والتعلم :**

- ترجع التغيرات التي تحدث في النضج إلى عوامل داخلية، أما التغيرات التي تحدث في التعلم فترجع إلى عوامل خارجية.

- يتوقف تعلم موضوع معين على نضج الأجهزة الجسمية والوظائف العقلية التي تعتبر مسؤولة عن أداء الفرد في تعلمه هذا الموضوع.

- النضج وحده غير كاف لحدوث التعلم ، بل لا بد من توافر شرط الممارسة والخبرة .
- تتأثر أساليب النشاط الضرورية للكائن الحي قليلاً بالتدريب والممارسة .
- تحقق المدرسة دورها في النمو التربوي لأبنائها، إذا استطاعت أن تقابل مطالب النمو عند الناشئين.

ب - الدافعية : الدوافع هي الطاقات الكامنة في الكائن الحي التي تدفعه ليلسلك سلوكاً معيناً في العالم الخارجي . والواقع أنه لا تعلم دون دافع معين . أما وظيفة الدافعية في التعلم فهي ثلاثية الأبعاد ، مثلها في ذلك مثل الوظيفة العامة للدوافع كما يلي (2) : فالدافع أولاً يحرر الطاقة الانفعالية الكامنة في الكائن الحي ، والتي تثير نشاطاً معيناً ، أي انها تجعله حماسياً ، وهذا ينطبق على الدوافع الفطرية والدوافع المكتسبة على حد سواء .

والوظيفة الثانية للدوافع أنها تملي على الفرد أن يستجيب لموقف معين ويهمل المواقف الأخرى كما تملي عليه طريقة التصرف في موقف معين ، أي انها تقوم بعملية انتقائية.

والوظيفة الثالثة للدوافع، إنها توجه السلوك وجهة معينة. وهذه الوظيفة مرتبطة بالوظيفتين السابقتين ، فلا يكفي أن يكون الكائن الحي نشيطاً ، بل يجب أن يوجه النشاط وجهة معينة حتى يشبع الحاجة الناشئة عند الكائن الحي ، وبالتالي فإن النشاط الناشئ عن وجود حالة توتر معينة عند الكائن الحي الذي يحدث بطريقة معينة يميلها الاتجاه العقلي للكائن الحي وفقاً لميوله ورغباته ، يحقق غرضاً معيناً ، ويجب أن يوجه نحو غرض معين ، عن طريق الوصول إليه لتزول حالة التوتر الكامنة عند الكائن الحي .

ج - الممارسة : مصطلح الممارسة مصطلح يستعمل للدلالة على مفهوم علمي معين . وقد يستخدم مصطلح الخبرة أحياناً ، والتكرار أو التدريب أحياناً أخرى ، الواقع أن هذه المصطلحات الأخيرة ليست دقيقة علمياً بعكس المصطلح الأول وهو الممارسة ، فليس كل تدريب أو تكرار ممارسة ؛ لأن التكرار هو إعادة موقف بحذافيره دون توجيه مقصود نحو تغيير أداء الفرد في مظاهر النشاط ، وطالما أن هذا اللون من التكرار لا يؤدي إلى تحسن في الأداء فليس هناك ثمة تعلم .

أما أنواع السلوك الممارس فهي أولاً أساليب السلوك الحركي المعتاد، مثل غسل الوجه وحلاقة الذقن وارتداء الملابس، ولبس الحذاء، وسلوك حركي أكثر تعقيداً كركوب الدراجة والسيارة أو الكتابة. والنوع الثاني من السلوك الممارس هو ممارسة المعلومات والمعارف ، والنوع الثالث من السلوك الممارس هو ممارسة أسلوب من أساليب التفكير.

- مبادئ التعلم

وفي إطار ذلك، وضع إدوارد لي ثورندايك «قوانين التعلم»:» الثلاثة الأولى وهي الاستعداد، والممارسة، والتأثير. ومنذ أن قام ثورندايك بوضع القوانين الثلاثة الرئيسية في مطلع القرن العشرين، تم كذلك إضافة خمسة مبادئ إضافية وهي: الأسبقية، والحدثة، والكثافة، والحرية والحاجة.

هناك مجموعة من المبادئ الأساسية لعملية التعلم وهي: -

أوال:- مبادئ تؤكد نظرية المثير والاستجابة :-

هنالك الكثير من المبادئ التي تؤكد نظرية المثير والاستجابة منها:

- المشاركة :- وتعني أن المتعلم يكون أفضل إذا شارك في العملية بشكل ايجابي أي بمعنى اذا كان له دور فعال و ايجابي في هذه العملية.

- التكرار:- ويعني ان المتعلم يكون أفضل عن طريق التدريب المستمر والتكرار في مواقف مختلفة وهذا يعني ان تعلم المهارات اليتم إل عن طريق التدريب او التمرين المستمر.

- التعزيز :- وهو ان العوامل الأساسية في زيادة الحافز للتعلم وقد يكون مصدر التعزيز خارجياً مكافأة من المتعلم (او داخلياً) الشعور بالرضا (ومن المعروف ان عوامل التعزيز السلبية تتمثلة بالعقاب والإخفاق) .

ثانياً :- مبادئ ترتبط بنظرية الإدراك:-

من المبادئ التي ترتبط بهذه النظرية:-

- البنية والتنظيم :- وهي تعني تنظيم مادة الموضوع بالطريقة التي تساعد على تسهيل عملية التعلم حيث ان كل مادة تعليمية تنظيم بنيتها ولها بنية خاصة بها ولهذا فأن عملية تذكر المادة وفهمها يرتبط

بكيفية تنظيم بنية المادة ، والتنظيم يعني كيفية ترتيب ارتباطا عناصر المادة التعليمية أما البنية وثيقاً فتتعلق بمنطق المادة وربط أجزائها.

- خصائص ترتبط بطبيعة الإدراك :- وهي تعني أن المتعلم يختار من المثيرات ما يناسبه ويتفق وقدراته وقابليته وهذا يعني أن الطريقة التي تعرض بها مشكلة ما ، للمتعم تؤثر في مدى فهمه لطبيعة

هذه المشكلة والاستجابة لها.

- الفهم :- أن التعلم الناتج عن الفهم أفضل من التعلم الناتج عن الحفظ وهذا يعني أن عملية استيعاب ما هو جديد يجب أن يتناسب مع الخبرات السابقة للمتعم

- التغذية الراجعة :- وتعني مد المتعلم بالمعلومات التي تفيدته عن مدى نجاحه أو إخفاقه في المهمة التي يقوم بها ، وقد يكون مصدر التغذية الراجعة خارجياً أو داخلياً

- الفروق الفردية :- تعد من المبادئ المهمة في نظريات التعلم الإدراكية فهناك فروق في القدرات العقلية وفي الشخصية وفي طرق التفكير في عملية انتقاء المعلومات ومعالجتها وغير ذلك من الأمور

التي تؤثر في نتائج التعلم من شخص الى اخر.

ثالثاً :- مبادئ ترتبط بنظرية الشخصية وعلم النفس الاجتماعي :-

- التعلم عملية انتقائية : وتتم ضمن الخصائص التي يتميز بها الفرد فالبشر بطبيعتهم يتميزون بحب الاستطلاع والرغبة في التعلم وقدراتهم على استيعاب المعروف وال تقتصر عملية التعلم على ما تقدمه

المدرسة فقط بل تتعداها الى البيئة وما تحتويه من مصادر المعرفة.

- الأغراض والأهداف :- ومعناها ان التعليم اليتم في الفراغ فهناك احتياجات للمتعلم تشكل دوافع مهمة للتعلم.

- الأغراض الاجتماعية :- المنافسة والتعاون والسلطة والديمقراطية ووجود نظام قيم معين كل هذه العوامل تؤثر في عنصر النجاح والرضا في اثناء عملية التعلم فالمتعلم نادراً ما يعد حدثاً معزولاً عن

المجتمع الذي يحيط به.

- القلق والانفعال :- ان التعلم الذي يتم في اطار يضم المشاعر والانفعالات بالضافة الى العقل والتفكير هو التعلم الذي يستمر ويدوم وكذلك فإن التعلم الحقيقي اليتم في ظروف من التخويف والتهديد

العوامل المؤثرة في التعلم

حدد المختصون في علم النفس التربوي عدة عوامل تؤثر في عملية التعلم، وهي كما يأتي:

• خصائص المتعلم :

تعدّ هذه الخصائص من أهم العوامل التي تحدد فاعليّة التعلم، لأنّ القدرات الحركية، والقدرات العقلية، والصفات الجسدية تختلف بين المتعلمين، كما وتختلف شخصياتهم، واتجاهاتهم، وقيمتهم.

• سلوك المعلم والمتعلم :

هناك تفاعل دائم بين سلوك المعلم والمتعلم، مما يؤثر على نتائج عملية التعلم، كما وترتبط شخصية المعلم الذكي بطرق التدريس الفعالة، التي تقوم على التفاعل.

• البيئة المدرسية :

يجب أن توفر الوسائل التعليمية والتجهيزات التي تتعلق في المادة التي يتم تدريسها.

• المادة الدراسية :

يختلف التحصيل في المواد الدراسية بين متعلم وآخر، فبالعادة يميل بعض الطلاب لمواد دوناً عن المواد الأخرى، لذلك يجب عرض المادة بشكل واضح وتنظيمها بشكل جيد من أجل زيادة فاعليّة عملية التعلم.

• صفات المتعلمين:

تختلف القدرات الحركية، والعقلية بين طُلاب الصف الواحد، كما وتختلف الميول، والقيم، والاتجاهات، والخبرات السابقة للطلاب نظراً لانتماهم لطبقات اقتصادية واجتماعية مختلفة.

تأثير القوى الخارجية :-

القوى الخارجية هي العوامل التي تُحدد فاعلية عملية التعلم، والقوى الخارجية، وهي من العوامل المؤثرة في التعليم المدرسي، مثل البيئة الثقافية، والمنزل، والجيران، وهي مهمة حيث تساعد على تحديد الصفات والأنماط السلوكية للطلاب داخل الغرفة الصفية.

نظرة المجتمع إلى المدرسة :-

تعدّ نظرة المجتمع إلى المدرسة هي من العوامل الخارجية المهمة المؤثرة في عملية التعليم وفعاليتها، حيث تتوقع بعض المجتمعات من المدرسة أن تكون قادرة على تطوير شخصيات الطلاب بشكل اجتماعي، وفكري، وتفاعلي، ومن أجل تحقيق هذا الهدف فإن المجتمعات تعمل على توفير الفرص الدراسية لأبنائها، إلا أنّ بعض المجتمعات لا تُشجع أبنائها على القيام بالجهود المتواصلة في التعلم، فتُرسِل أبنائها للمدرسة من أجل التخلص من المشاكل المنزلية، مما يجعل المدرسة غير قادرة على القيام بأي جهود في سبيل تعليم هؤلاء الطلبة.

شروط عملية التعلم :-

وضع العلماء عدة شروط من أجل التأثير في نتائج التعلم وتسهيل عملية التعلم، وهي كما يلي:

1 . العوامل التي تعتمد على ذات المتعلم تنقسم هذه العوامل إلى خمسة أقسام، هي:

أ. الذكاء.

ب. النضج.

ج. الاستعداد.

د. الخبرة والتدريب.

هـ . الدافعية.

2 . العوامل الجغرافية تعتبر العوامل الجغرافية هي العوامل الجغرافية الموضوعية والمادية، والتي تنقسم إلى سبعة أقسام:

أ. البيئة.

ب. طرق التدريس.

ج. تقنيات التدريس.

د. المنهج، سواء كان نظري أو عملي.

ه. الخبرات المجهزة مسبقاً.

و. العقاب والتعزيز .

ز. الوسائل التعليمية.

3. العوامل الذاتية :

النضج :-

يعتبر النضج هو التغيرات الجسدية، والعصبية، والحسية التي تصيب الإنسان بسبب المخطط الوراثي، وهي من العوامل المهمة في عملية التعلم، فمن غير الممكن حدوث التعلم أو الحصول على الخبرة في حال عدم اكتمال نضج أعضاء الجسد، وتظهر هذه العلاقة من خلال هذه النقاط:

أ. توحيد معدل النضج بالرغم من وجود خلاقات في الظروف التعليمية.

ب. زيادة النضج، فكلما زاد النضج كلما كان التقدم بالتعلم أكبر.

ج. تسهيل تعلم المهارات المعتمدة على الأنماط السلوكية الناضجة أكثر من المهارات الأخرى.

د. ترك تدريب الطفل قبل مرحلة النضوج آثار سلبية عليه، خصوصاً إن صاحبه الفشل.

الدافعية:-

تُعرف الدافعية بأنها حالة من النقص الداخلي الذي يُستثار بفعل العوامل أو الميول الداخلية، مما يعمل على توليد السلوكيات التي تساعد على دوام واستمرار الدافعية، وتساهم الدافعية في عملية التعلم من خلال هذه النقاط:

أ. توجيه السلوكيات باتجاه مصادر التعلم.

ب. توليد السلوكيات من أجل التعلم.

ج. استخدام الوسائل المناسبة من أجل تحقيق عملية التعلم.

د. الحفاظ على السلوك من أجل حدوث عملية التعلم.

مبادئ التعلم الجيد

يهدف التعليم إلى فهم المعلومات والمعارف واستيعابها، مع التمكن من المهارات والمعلومات والقدرة على استخدامها، وهذا الأمر لا يتم إلا من خلال توفر عدة مبادئ، وهي كما يلي:

•تشجيع الطلبة على التفاعل والتواصل المستمر مع أعضاء الهيئة التدريسية، سواء كان هذا التواصل داخل أو خارج الفصل، وهو أحد العوامل التي تحفيز الطلاب لوضع القيم والخطط المستقبلية.

• تشجيع الطلبة على التفاعل مع بعضهم، لأنّ المشاركة والتعاون تُعزز مفهوم التعلّم الجماعي بشكل أكبر، لأنّ التعليم الجيد يُشبه العمل الجيد، وهو أمر يتطلب المشاركة والتعاون وليس الانعزال والتنافس.

• تشجيع الطلاب على التعلّم النشط، وهو التعلّم عن طريق الكتابة والتحدّث عن المادة التعليمية، وربطها مع الخبرات السابقة أو تطبيقها في الحياة اليومية.

•استخدام تقنية التغذية الراجعة، وهي أن يكون المتعلّم على دراية بالمعارف التي اكتسبها والتي لم يكتسبها، وفهم المعارف وطبيعتها ثمّ تقييمها.

•توفير وقت كافٍ من أجل التعلّم، لأنّ الوقت هو العامل الأساسي الذي يؤثّر على مستوى التعليم.

•وضع التوقعات الكبيرة على جميع فئات المتعلمين، لأنّ زيادة التوقعات تجعل المتعلمين يتجاوبون بشكل أكبر.

•المساعدة على تنوع طرق التعلّم مما يتيح الفرص للمتعلمين من أجل إظهار مواهبهم وطرقهم الخاصة في التعلّم، ويكون التنوع من خلال تنوع أنماط التعليم، والخبرات، والمواهب.

- مجالات التعلم

تعتبر تصنيفات بلوم أداة تعليمية أساسية في مجال التعليم والتدريس، حيث تقدم إطاراً منظماً لفهم وتطوير الأهداف التعليمية. أسس الدكتور بنيامين بلوم هذا التصنيف في عام 1956، ليشمل ثلاثة مجالات رئيسية للتعلم: المعرفي، والوجداني، والحركي. يعد تصنيف بلوم مرجعاً مهماً يساعد المعلمين على بناء استراتيجيات تدريس فعالة وتعزيز مهارات التفكير العليا لدى الطلاب. في هذا المقال، سنستعرض تفاصيل تصنيف بلوم وكيفية استخدامه لتحسين نتائج التعلم، من خلال فهم مجالاته المختلفة وتطبيقها في العملية التعليمية.

ما هو هرم بلوم Bloom's Taxonomy ؟

تصنيف بلوم هو إطار تعليمي تم تطويره في عام 1956 بواسطة بنجامين بلوم وفريقه، ويهدف إلى تنظيم أهداف التعليم والتعلم بطريقة منهجية. يركز هذا التصنيف على تصنيف الأهداف التعليمية بناءً على مستويات مختلفة من التعقيد والتفكير، مما يساعد المعلمين على تصميم وتحليل المناهج الدراسية بطرق أكثر فعالية .

يتكون تصنيف بلوم من ستة مستويات رئيسية، تبدأ من أبسط العمليات العقلية إلى أكثرها تعقيداً. وفيما يلي تفاصيل هذه المستويات :

1. المعرفة (Knowledge) يشير إلى القدرة على استرجاع المعلومات والحقائق الأساسية. يتطلب هذا المستوى من الطلاب تذكر البيانات والتفاصيل دون الحاجة إلى تحليلها. مثال على ذلك هو تذكر تواريخ أحداث تاريخية أو تعريف مصطلحات علمية.

2. الفهم (Comprehension) : يتطلب هذا المستوى من الطلاب تفسير المعلومات واستيعابها. بدلاً من مجرد تذكر الحقائق، يجب عليهم فهم المفاهيم وتفسيرها بطرق مختلفة. على سبيل المثال، يمكن للطلاب شرح نظريات علمية أو تلخيص نصوص أدبية.

3. التطبيق (Application) : يشمل استخدام المعلومات والمفاهيم في مواقف جديدة. يتطلب هذا المستوى من الطلاب استخدام المعرفة في حل المشكلات أو تنفيذ المهام العملية. على سبيل المثال، يمكن للطلاب استخدام القوانين الرياضية لحل مسائل فعلية.

4. التحليل (Analysis) : يتطلب تحليل المعلومات وفهم هيكلها وتفكيكها إلى عناصرها الأساسية. في هذا المستوى، يجب على الطلاب تقييم المعلومات والتمييز بين الأجزاء المختلفة والروابط بينها. مثال على ذلك هو تحليل النصوص الأدبية لتحديد الأنماط والأساليب.

5. التركيب (Synthesis) : يتضمن دمج الأفكار والمفاهيم لإنشاء شيء جديد أو تقديم حلول مبتكرة. يتطلب هذا المستوى من الطلاب إنشاء عمل أصلي أو تصميم استراتيجيات جديدة بناءً على المعرفة المكتسبة. مثال على ذلك هو كتابة مقال بحثي أو تطوير مشروع ابتكاري.

6. التقييم (Evaluation) : يشير إلى القدرة على الحكم على القيم والمعتقدات بناءً على معايير معينة. في هذا المستوى، يجب على الطلاب تقديم تقييمات مستندة إلى تحليل منطقي وموضوعي. مثال على ذلك هو تقديم نقد بناء لبحث علمي أو تقييم فعالية مشروع.

يفضل تصنيف بلوم، يمكن للمعلمين تصميم برامج تعليمية تركز على تطوير مهارات التفكير العليا وتنمية القدرة على استخدام المعرفة بطرق فعالة. هذا التصنيف يوفر إطاراً متكاملاً لتحليل وتقييم الأهداف التعليمية وتعزيز جودة التعليم .

ما هي أنواع مجالات التعلم؟

قدم بلوم مفهوم مجالات التعلم، لكنه تطور بعد الهيكل الذي أنشأه. قام العديد من الباحثين التربويين بتوسيع الأساس الذي وضعه بلوم وبناء عليه. هنا نعرض المجالات الرئيسية الثلاثة للتعلم والمجالات التي تؤثر على تطوير الطلاب:

المجال المعرفي (Cognitive Domain) :-

يركز هذا المجال على ست مهارات عقلية رتبها بلوم حسب ترتيب تطور الطلاب لها عادة. لكل من هذه المهارات، استخدم بلوم أفعالاً نشطة لوصف كيفية تطبيق الأفراد لما يتعلمونه في الحياة الواقعية. رتب بلوم المهارات من الأكثر أساسية إلى الأكثر تعقيداً:

- المعرفة (Knowledge): يمكن للأفراد التعرف واسترجاع أي معلومات تعلموها. تشمل الأفعال التعليمية المرتبطة بهذا المستوى من المجال المعرفي مثل: تصنيف، كتابة، تسمية، وذكر.

- الفهم (Comprehension): يمكن للأفراد فهم المعلومات التي يتعلمونها وتفسير البيانات بناءً على ما قام معلومهم بتعليمه. تشمل الأفعال التعليمية لهذا المهارة مثل: وصف، شرح، تلخيص، وتوضيح.

- التطبيق (Application): يمكن للأفراد اختيار وتطبيق المبادئ ذات الصلة لحل مشكلة بشكل مستقل. تشمل الأفعال التعليمية لهذا المهارة مثل: استخدام، توضيح، حل، وتطبيق.

- التحليل (Analysis): يمكن للأفراد فهم الافتراضات والآثار الخاصة بسؤال أو بيان واستخدامها للوصول إلى استنتاجهم الخاص. تشمل الأفعال التعليمية لهذا المهارة مثل: مقارنة، تباين، وتحليل.

- التركيب (Synthesis): يمكن للأفراد دمج عدة أفكار لتطوير خطة أو مفهوم جديد. تشمل الأفعال التعليمية لهذا المهارة مثل: إنشاء، استثمار، تطوير، وتصميم.

- التقييم (Evaluation): يمكن للأفراد إجراء تقييمات مستقلة بناءً على معايير تم تحديدها مسبقاً. تشمل الأفعال التعليمية لهذا المهارة مثل: الحكم، تبرير، وانتقاد.

مراجعة تصنيف بلوم:

في عام 2001، قام أحد طلاب بلوم السابقين وزملائه، لورين أندرسون، بمراجعة تصنيف بلوم الأصلي ليعكس بشكل أفضل استخدامه في المؤسسات التعليمية الحديثة. بقيت معظم العناصر كما هي، ولكن تم إجراء تغييرين كبيرين: أولاً، تغيير أسماء المجالات، وثانياً، تبديل مواقع العنصرين الأخيرين. النتيجة هي النسخة الجديدة من المجال المعرفي:

- تذكر (Remember): كان يُعرف سابقاً باسم المعرفة.

- فهم (Understand): كان يُعرف سابقاً باسم الفهم.

- تطبيق (Apply): كان يُعرف سابقاً باسم التطبيق.

- تحليل (Analyze): كان يُعرف سابقاً باسم التحليل.

- تقييم (Evaluate): كان يُعرف سابقاً باسم التقييم.

- إنشاء (Create): كان يُعرف سابقاً باسم التركيب.

أنواع المعرفة التي أنشأها التصنيف المنقح:-

بصرف النظر عن جعل مستوى "الإنشاء" المستوى النهائي للتفكير، قام التصنيف المنقح أيضاً بفصل المعرفة إلى أربعة أنواع متميزة، وهي:

- المعرفة الواقعية (Factual Knowledge): تركز هذه المعرفة على الحقائق والمصطلحات.

- المعرفة المفاهيمية (Conceptual Knowledge): تركز المعرفة المفاهيمية على المبادئ والنماذج والنظريات، وتشمل مراقبة العلاقات بين عدة عناصر داخل بنية أكبر.

- المعرفة الإجرائية (Procedural Knowledge): هي العملية أو المنهجية أو التقنية المحددة اللازمة لأداء عمل ما.

- المعرفة فوق المعرفية (Metacognitive Knowledge): هي المعرفة المتعلقة بوعي الطالب بعمليات التفكير الخاصة بهم. تحدد المعرفة فوق المعرفية عادةً ما إذا كان الطلاب قادرين على تقييم قدراتهم وفهم مهارات وتقنيات مختلفة.

بالمقارنة مع التصنيف الأصلي، يمكن أن يجعل الإصدار المنقح من الأسهل للمعلمين تحديد أهداف واضحة وقابلة للتحقيق في عمليات التعليم الخاصة بهم. كما قد يجعل من الأسهل للطلاب فهم توقعات معلمهم والغرض من تعليمهم.

المجال العاطفي (Affective Domain):-

يمثل المجال العاطفي للتعلم المهارات التي تعزز الاستجابات العاطفية المناسبة للأفراد. في هذا المجال، يمكن للطلاب فهم مشاعرهم وتطوير مواقفهم وقيمهم. يمتلك المجال العاطفي أيضاً هيكلًا بسيطاً إلى معقد مشابهاً للمجال المعرفي، ولكن في هذا المجال، هناك خمس مناطق للاستجابة العاطفية:

- استقبال (Receiving): إذا كان الطلاب سيتعلمون في مراحل لاحقة، فمن المهم أن يتفوقوا في الاستقبال، الذي يركز على الوعي السلبي بالمشاعر. على سبيل المثال، ينتظر الفرد في هذه المرحلة حتى ينتهي شخص آخر من التحدث قبل أن يتحدث.

- استجابة (Responding): يشارك الفرد بشكل نشط في عملية التعلم من خلال الشعور بعاطفة أو ملاحظة إجراء والرد عليه. على سبيل المثال، يشارك الطالب في مناقشة صفية حول فيلم شاهدوه في مهمة صفية.

- تقدير (Valuing): في هذه المرحلة، يتعلم الفرد تقدير مفهوم من خلال التعبير عن قيمته أو معناه بالنسبة لهم. على سبيل المثال، قد يكتب الطالب مقال رأي حول موضوع اجتماعي مثير للجدل يشعر بشدة تجاهه ويدافع عن موقفه.

- تنظيم (Organizing): يقوم الفرد بتطوير نظام قيمي من خلال تحديد ترتيب أولويات لقيمه ومعتقداته وترتيبها وفقاً لذلك. على سبيل المثال، يدرك الطالب الذي يسعى للتفوق في الصف أن الدراسة لاختبار قادم أكثر أهمية من اللعب مع الأصدقاء.

- توصيف (Characterizing): في هذه المرحلة، يتصرف الأفراد وفقاً للقيم التي طوروها واعتبروها معتقداتهم الشخصية. على سبيل المثال، يعرف الطالب ويقبل أن الغش غير أخلاقي، لذا يكمل مهمة صعبة بشكل مستقل، رافضاً نسخ الإجابات من صديق.

المجال النفسي الحركي (Psychomotor Domain):

أنشأ بلوم مجال المهارات النفسية الحركية، ولكن في السبعينيات، قام معلمون مثل الدكتورة إليزابيث سيمبسون بتوسيع المفهوم. يركز المجال النفسي الحركي على المهارات البدنية، مثل تطوير واستخدام التنسيق بين اليد والعين وغيرها من المهارات الحركية. يمكن أن تساعد المهارات تحت هذا المجال الأفراد في أداء المهام البدنية الأساسية في حياتهم اليومية. فيما يلي قائمة بالمراحل داخل هذا المجال:

- الإدراك (Perception): يستخدم الأفراد الإشارات الحسية لتوجيه أنشطتهم الحركية. على سبيل المثال، قد يستمع الطالب إلى درس في الفصل ثم يدون ملاحظات حول ذلك الدرس في كتاب أو على قطعة من الورق.

- الاستعداد (Set): يحفز الأفراد أنفسهم لمعالجة تحدياتهم وحلها. على سبيل المثال، قد يحفز الطالب الذي يريد تحسين أدائه الأكاديمي نفسه لدراسة بجدية أكبر لاختبار قادم.

- الاستجابة الموجهة (Guided Response): يبدأ الأفراد في تعلم مهارات أكثر تعقيداً، عادةً من خلال مجموعة من التعليمات أو من خلال عملية التجربة والخطأ. على سبيل المثال، يتعلم الطالب كيفية بناء آلة بسيطة أو تجميع معدات من خلال مشاهدة واتباع فيديو تعليمي.

- الآلية (Mechanism): يطور الأفراد كفاءة أساسية في مهام محددة، غالباً بعد ممارسة عدة مرات. على سبيل المثال، يشعر طالب الساكسوفون بالثقة في قدرته على العزف على قطعة موسيقية مكلف بها من قبل معلمه بعد ممارسة لعدة أسابيع.

- الاستجابة المتقدمة الظاهرة (Complex Overt Response): يتعلم الأفراد أداء مهمة معينة بكفاءة متقدمة. على سبيل المثال، يمكن لطالب الساكسوفون العزف على قطعة موسيقية معينة دون النظر إلى كتاب الأغاني.

- التكيف (Adaptation):- طور الأفراد مهاراتهم إلى أعلى مستوى من الكفاءة ويمكنهم تعديلها لتلبية متطلبات معينة. على سبيل المثال، يعرف طالب الطهي المتقدم كيفية تعديل وصفاته لتلبية القيود الغذائية لعميل.

- الابتكار (Origination) : يمكن للأفراد تطوير مهارة جديدة باستخدام المبادئ التي اكتسبوها أثناء تعلم الحرفة الأصلية. على سبيل المثال، يمكن للطالب الذي أخذ دروس بيانو وتعلم عدة أغاني كتابة قطعة أصلية جديدة لأداء.

كيف يعمل تصنيف بلوم مع نتائج التعلم

يُعد تصنيف بلوم أداة حيوية في مجال التعليم لتحسين وتوجيه نتائج التعلم. يُستخدم هذا التصنيف لخلق أهداف تعليمية واضحة ومنظمة، تساعد المعلمين في تحديد مستويات مختلفة من التفكير والمهارات التي يجب على الطلاب اكتسابها. إليك كيف يعمل تصنيف بلوم مع نتائج التعلم:

1. تحديد الأهداف التعليمية: يساعد تصنيف بلوم المعلمين في وضع أهداف تعليمية محددة وواقعية. كل مستوى من مستويات التصنيف يعكس نوعًا مختلفًا من المهارات المعرفية، بدءًا من المعرفة الأساسية إلى التفكير النقدي والإبداعي. من خلال تحديد الأهداف بناءً على هذه المستويات، يمكن للمعلمين ضمان تغطية جميع جوانب التعلم.

2. توجيه استراتيجيات التدريس: يعتمد تصميم استراتيجيات التدريس على الأهداف المحددة وفقًا لتصنيف بلوم. على سبيل المثال، إذا كان الهدف هو تعزيز مهارة الفهم، يمكن للمعلم استخدام أنشطة تعليمية تشجع الطلاب على شرح المعلومات وإعادة صياغتها. بالمثل، لتطوير مهارة التحليل، يمكن استخدام مهام تتطلب مقارنة وتحليل البيانات.

3. تقييم التقدم: يوفر تصنيف بلوم إطارًا لتقييم تقدم الطلاب وفقًا لمستويات مختلفة من التفكير. من خلال تحديد كيف يحقق الطلاب الأهداف التعليمية على كل مستوى، يمكن للمعلمين تقييم مدى استيعاب الطلاب وتقديم تغذية راجعة بناءً. يمكن استخدام أدوات تقييم متنوعة، مثل الاختبارات والمهام العملية، لقياس مدى تحقيق الأهداف التعليمية.

4. تعزيز مهارات التفكير العليا: يركز تصنيف بلوم على تطوير مهارات التفكير العليا، مثل التحليل والتقييم والابتكار. من خلال تحديد أهداف تعليمية في هذه المجالات، يمكن للمعلمين تشجيع الطلاب على التفكير النقدي وحل المشكلات بطرق جديدة. يساهم هذا في تعزيز القدرة على التفكير المستقل والإبداعي لدى الطلاب.

5. تنظيم عملية التعلم: يساعد تصنيف بلوم في تنظيم عملية التعلم بشكل يتماشى مع مستويات التفكير المختلفة. من خلال تقسيم الأهداف التعليمية إلى مستويات متعددة، يمكن للمعلمين تصميم أنشطة تعليمية تتناسب مع كل مستوى وتدعم التقدم التدريجي في اكتساب المعرفة والمهارات.

بالمجمل، يعمل تصنيف بلوم على تحسين جودة التعليم من خلال تحديد أهداف تعليمية واضحة، وتوجيه استراتيجيات التدريس، وتقييم التقدم، وتعزيز مهارات التفكير العليا، وتنظيم عملية التعلم.

1. ما هو تصنيف بلوم وما هي أهدافه الرئيسية؟

تصنيف بلوم هو إطار تعليمي طوره الدكتور بنيامين بلوم في عام 1956، ويهدف إلى تصنيف أهداف التعلم في ثلاثة مجالات رئيسية: المعرفي، والوجداني، والحركي. يهدف هذا التصنيف إلى تنظيم الأهداف التعليمية وتعزيز مهارات التفكير العليا لدى الطلاب. يساعد تصنيف بلوم المعلمين في تصميم استراتيجيات تدريس فعالة وتحقيق نتائج تعلم شاملة.

2. كيف يمكن تطبيق تصنيف بلوم في تطوير المناهج الدراسية؟

يمكن استخدام تصنيف بلوم لتطوير المناهج الدراسية من خلال تحديد الأهداف التعليمية لكل مجال من مجالاته الثلاثة. على سبيل المثال، يمكن للمعلمين استخدام المستوى المعرفي لتحديد المعرفة الأساسية التي يجب على الطلاب اكتسابها، واستخدام المستوى التحليلي لتشجيع التفكير النقدي وحل المشكلات، والمستوى الإبداعي لتطوير مهارات الابتكار. يساعد هذا التصنيف في بناء مناهج تعليمية متكاملة تدعم نمو الطلاب بشكل شامل.

3. ما هي التعديلات التي أجريت على تصنيف بلوم في النسخة المعدلة؟

في عام 2001، قام لورين أندرسون بتعديل تصنيف بلوم الأصلي لتحديثه بما يتناسب مع السياق التعليمي الحديث. شملت التعديلات تغيير أسماء المجالات وترتيب بعض العناصر، مثل تغيير اسم "المعرفة" إلى "التذكر" و"التحليل" إلى "التقييم". كما أضاف أندرسون تصنيفاً جديداً للمعرفة يشتمل على أربعة أنواع: المعرفة الواقعية، المفاهيمية، الإجرائية، وما وراء المعرفة، مما يجعل التصنيف أكثر ملاءمة للاستخدام في التعليم العصري.

في الختام، يُظهر تصنيف بلوم كيف يمكن للأهداف التعليمية أن تكون أكثر تنظيماً وفعالية في تعزيز التعلم والتفكير النقدي. من خلال فهم وتطبيق مجالات تصنيف بلوم، يمكن للمعلمين تصميم استراتيجيات تدريس تدعم تطوير مهارات الطلاب بشكل شامل، بدءاً من المعرفة الأساسية وصولاً إلى التفكير التحليلي والإبداعي. يعتبر تصنيف بلوم أداة قوية لتحسين جودة التعليم وتعزيز قدرة الطلاب على تحقيق أهداف تعليمية متقدمة. بإدماج مبادئ تصنيف بلوم في الفصول الدراسية، يمكن تحقيق تجربة تعليمية أكثر تأثيراً ونجاحاً.

العمليات العقلية العليا

لعمليات العقلية المعرفية العليا للانسان

مفهوم افتراضي أي انه قابل للملاحظة الغير مباشرة بمعنى أننا لانلمسها مباشرة بل نلمس أثارها وظواهرها في السلوكيات.

وتشتمل على عمليات عقلية بسيطه كالاتحساس وأخرى معقده كالادراك واللغه و التفكير والانتباه والذاكرة..الخ وتقوم هذه العمليات بعدة وظائف مهمة من ابرزها الوظيفة المعرفية أي بواسطتها يتعرف الانسان على كل من المحيط الموضوعي والذاتي.

ومن العمليات العقلية العليا للانسان :-

1. الانتباه.

2. الادراك.

3. التذكر.

4. التفكير.

ونتناولهم بالتفصيل:

أولاً: الانتباه:-

يعد الانتباه من أهم العمليات المعرفية في علم النفس المعرفي حيث تمثل عملية الانتباه المدخل الرئيسي لجميع العمليات المعرفية التي تتم داخل النظام مثل عمليات الفهم القرائي والفهم اللغوي والادراك السمعي والبصري والذاكرة والتعلم والتفكير وحل المشكلات.

وتعتبر عملية الانتباه من العمليات الهامة في اتصال الفرد بالبيئة المحيطة به ولذلك يعتبر الانتباه عملية وظيفية في الحياة العقلية تقوم بتوجيه شعور الفرد نحو الموقف السلوكي ككل إذا كان هذا الموقف جديداً على الفرد أو توجيه شعور الفرد نحو بعض أجزاء المجال الإدراكي إذا كان الموقف مألوفاً للفرد أي سبق أن مر بخبرته.

مفهوم الانتباه:-

يعد الانتباه من العمليات المعرفية التي تعددت وتباينت وجهات النظر التي اهتمت بها حيث يتضح هذا التباين من التعريفات المتباينة لمفهوم الانتباه ذاته.

حيث يذكر جيلفورد أن الانتباه هو عملية معرفية يتم بواسطتها انتقاء المثيرات التي يلاحظها الفرد أو يكون مستعداً لملاحظتها عن بقية المثيرات الأخرى.

وتعرف الموسوعة البريطانية بأنه عملية تركيز الوعي على بعض المظاهر واستبعاد الظواهر أو المثيرات الأخرى وأنه بأورة الانتقاء أو الاختيار لجزء صغير فقط من نطاق واسع للمثيرات المقدمة.

ويعرف محمد حسن علاوي الانتباه بأنه هو العملية العقلية أو المعرفية التي توجه وعي الفرد نحو الموضوعات المدركة وهو عملية مرتبطة بعملياتي الاحساس والادراك.

بينما عرفه كيلوج بأنه هو العملية العقلية التي يتم بها اختيار مثيرات محددة من البيئة والتركيز عليها وتجهيزها معرفياً.

ويذكر حلمي المليجي بان الانتباه هو استخدام الطاقة العقلية في عملية معرفية أو هي توجيه الشعور وتركيزه في شئ معين استعداداً لملاحظته أو أدائه أو التفكير فيه.

والملاحظة هي محاولة معرفة البيئة بواسطة الحواس والاحساس هو الشعور او التفتن بوجود مثير او منبه:

فالانتباه يسبق الادراك ويمهد له فكأن الانتباه هو الذي يتحسس والاحساس هو الذي يكتشف ويعرف مما سبق يتضح ان الانتباه عملية عقلية معرفية تستثار حينما يكون هناك منبه أو مثير معين وطبيعة هذا المؤثر ودرجة أهميته قد تكون من العوامل التي تساعد على جذب الانتباه وتركيزه كما أن الانتباه هو حالة من التهيؤ أو التأهب العقلي يمارسها الفرد لكي يحس أو يدرك أشياء أو ظروف مختارة.

فالأم الذي يلعب طفلها في الشارع مع الأطفال حين تسمع صراخا نجد أنها تدقق السمع وتحصر الانتباه نحو هذا الصراخ دون غيره من المثيرات الاخرى والضوضاء الموجودة في الشارع لانها تضع طفلها موضع الاهتمام في بؤرة شعورها أما أصوات الناس والأطفال الاخرين والضوضاء الكثيرة الموجودة في الشارع تقع خارج بؤرة شعورها ولا تلتقي لها بالا اي لاتكاد تشعر بها الا شعورا خافتا وبالتالي تدرك صوت طفلها ويكون بالنسبة لها اكثر وضوحا من غيره من الاصوات.

وعلى هذا فان الانتباه يمثل وعي الفرد بموضوع معين ونقله في حالة نشطة في بؤرة الانتباه وليس بالموضوعات الموجودة في هامش الانتباه حيث يكون الفرد اقل انتباها لهذه الموضوعات ولاشك ان الاحتفاظ بتركيز الانتباه يجعل الفرد قادرا على اتخاذ قرارات سليمة واكتساب مهارات جديدة .

أنواع الانتباه:-

1. الانتباه القسري:-

هذا النوع من الانتباه يتجه فيه الفرد رغم ارادته الى المثير المسبب للانتباه مثل سماع الانسان لارتطام جسم بالارض يحدث صوتا أو سماع طلقة مدفع أو مسدس أو التعرض لصدمة كهربائية أو وخز مؤلم في جسم الانسان وهنا يفرض المنبه نفسه على الفرد فيحدث الانتباه القسري.

2. الانتباه التلقائي:-

هو نوع من الانتباه لا يبذل فيه الفرد جهدا كانتباه الفرد الى موضوع او شئ يميل اليه او يهتم به فلا يبذل الفرد جهدا في هذا النوع من الانتباه فيكون الانتباه ميسرا وطيعها.

3. الانتباه الإرادي:-

في هذا النوع من الانتباه يحتاج الى بذل الجهد والتركيز العميق كانتباه التلميذ الى شرح المدرس او متابعة سماع محاضرة علمية او حديث عن موضوع صعب يتطلب ان يبذل الفرد جهدا كبيرا للاستيعاب وتركيز الانتباه وهو جهد قد يصحبه محاولات للتغلب على الملل وشروذ الذهن.

ويتوقف مقدار الجهد الذي يبذل على شدة الانتباه والجدوى والفائدة من هذا الانتباه.

وقد يصعب على الاطفال تركيز اهتمامهم في هذا النوع من الانتباه. فالأطفال ليس لديهم القدرة على المثابرة وبذل الجهد وتركيز الانتباه لذا يحسن ان تكون الموضوعات التي تعطى للأطفال والتي يمكن ان تثير انتباههم موضوعات سهلة وشيقة وقصيرة وممزوجة باللعب ولا تحتاج الى جهد او تركيز في الانتباه.

أشكال الانتباه:-

الشكل الأول:-

وهو الذي يكون فيه الانتباه موزعا بين عدد من المنبهات او المثيرات.

الشكل الثاني:-

وهو الذي يتعلق بعملية توجيه الانتباه وانتقائه لمنبه او مثير معين من بين المنبهات او المثيرات التي تقع في مجال وعي الفرد وهذه عملية انتقاء الانتباه.

الشكل الثالث:

وهو الذي يتعلق بعملية اليقظة حيث يكون الشخص حادا وفي هذه الحالة ينتقل الانتباه بسرعة شديدة بين المنبهات او المثيرات المختلفة لكي ينتقي منها المنبه او المثير الذي يهتم به الشخص .

طبيعة الانتباه:-

يبدأ الانتباه بوعي شامل من الفرد في البيئة التي يعيش فيها بمجاله الادراكي فيتحسس ثم عن طريق الاحساس يكتشف ويعرف المنبهات او المثيرات التي تجذب انتباهه فيدرك خصائصها حيث تكون الصلة متينة وقوية بين الالمام بما هو مدرك وبين الانتباه.

ويختلف الافراد فيما بينهم من حيث مدى الانتباه اي من حيث قدرتهم على استيعاب اوسع دائرة ممكنة من المعلومات او قدرتهم على الاحتفاظ باكثر عدد من الموضوعات في مجالهم الادراكي في وقت معين.

ويرى عبد المنعم المليجي ان الانتباه نشاط ذهني يتطلب قدرة على التحكم في النشاط الانفعالي وتوجيهه وجهة معينة يتوقف على مدى تحرر الفرد من المنبهات الخارجية المتعددة.

ويذكر محمد قاسم عبدالله ان من طبيعة الانتباه ان يتخذ احتمالات شتى اهمها:

1. يتم الوعي بالمجال الادراكي بصورة عامة دونما تحديد.

2. التركيز على اشياء جانبية لاعلى التحديد.

3. يتم الادراك للبيئة بصورة عامة مع التركيز على شئ محدود.

فالانتباه وظيفة من وظائف النشاط العقلي وينشأ لحقيقة الوضوح الحسي والعقلي ويأتي الدافع الذي يفضي الى العملية الانتباهية من العوامل التروعية والانفعالية فان مجرد الادراك

والوضوح لا يعدان كافيان مالم يصحبها نشاط ذهني يرمي الى غرض معين فالانتباه في الوقت ذاته هو غرض في طبيعته ونزعتة لانه ينزع الى التعرف.

ونلاحظ ان الطفل الصغير اقل قدرة على الانتباه الارادي من الطفل الكبير لان الاخير يستطيع ان ينظم سلوكه ونشاطه الذهني وكذلك نجد ان الراشد اكثر قدرة على تنظيم سلوكه ونشاطه الذهني من الطفل من حيث مدى الانتباه او مدته وهذه القدرة تنمو تدريجيا مع نمو قدرة الفرد على تنظيمه العقلي والسلوكي.

ونلاحظ ان الطفل في سن السادسة والسابعة يصعب عليه ان يركز نشاطه في عمل واحد لفترة طويلة حيث ان قدرته على التهيؤ الذهني وحصر الانتباه لايتعدى فترة وجيزة من الزمن بينما تتزايد بسرعة قدرة الطفل على الانتباه الارادي فيما بين العام السابع والعام الحادي عشر .

مكونات الانتباه:-

يتكون الانتباه من ثلاث مكونات كما يلي:

1. البحث:-

وهي محاولة تحديد المنبه او المثير في المجال البصري ويوجد نوعان من البحث الاول خارجي المنشأ ويحدث لا اراديا مثل الانتباه لصوت مفاجئ او ضوضاء مفاجئة او ضوء مفاجئ والثاني داخلي المنشأ وهو عملية اختيارية مخططة لمثير او منبه ذي خصائص معينة وينقسم هذا النوع الى نوعين هما المتوازي والمتسلسل.

2. التصفية:-

وهي عملية انتقاء واختيار لمنبه او مثير معين من المثيرات التي تقع في المجال الادراكي للشخص وتجاهل المنبهات او المثيرات الاخرى التي توجد في مجال ادراكه فهي تشير الى قدرة الفرد على الاحتفاظ او الاستمرار في الانتباه الى موضوع الانتباه في ظل وجود العديد من المشتتات وهذا يعني ان الانتباه للمنبهات انتباها انتقائيا يحكمه العديد من العوامل مثل طبيعة موضوع الانتباه ومدى ارتباطه بحاجات الفرد والسعة الانتباهية.وهذه العملية تنمو تدريجيا بزيادة عمر الاطفال.

3. الاستعداد للاستجابة:-

وتسمى احيانا بالتهيئة او توقع ظهور الهدف او تحويل الانتباه للهدف وهي عملية استعداد انتباهية للاستجابة للمثير أو الهدف وفقا للمعلومات السابقة عن موقعه وعما اذا كانت معه مثيرات مشوشة من عدمه .

محددات الانتباه:-

نجد ان للانتباه محددات نتناولها فيما يلي:

1. المحددات الحسية العصبية:

تؤثر فاعلية الحواس والجهاز العصبي المركزي للفرد على سعة عملية الانتباه وفاعليتها لديه فالمثيرات تستقبلها الحواس تمر بمصفاة او نوع من الترشيح الذهني وهذه المصفاة تتحكم عصبيا او معرفيا او انفعاليا في بعض هذه المثيرات ولا تسمح الا بعدد محدود من النبضات او الومضات العصبية التي تصل الى المخ اما باقي المثيرات فتعالج تباعا او تظل للحظات قريبة من هامش الشعور ثم لاتلبث ان تتلاشى.

2. المحددات العقلية المعرفية:

يؤثر مستوى ذكاء الفرد وبنائه المعرفي وفاعلية نظام تجهيز المعلومات لديه على نمط انتباهه وسعته وفاعليته فالاشخاص الاكثر ذكاء تكون حساسية استقبالهم للمثيرات اكبر ويكون انتباههم لها اكثر دقة بسبب ارتفاع مستوى اليقظة العقلية لديهم وهذا بدوره يخفف من الضغط على الذاكرة قصيرة المدى مما يؤثر على نمط المعالجة ويبسر تتابع عملية الانتباه.

كما يؤثر البناء المعرفي للفرد ومحتواه كما وكيفا وحسن تنظيمه على زيادة فاعلية الانتباه وسعته ومداه حيث تكتسب المثيرات موضوع الانتباه معانيها بسرعة ومن ثم يسهل ترميزها وتجهيزها ومعالجتها وانتقالها الى الذاكرة قصيرة المدى مما يؤدي الى تتابع انتباه الفرد للمثيرات.

3. المحددات الانفعالية الدافعية:-

تستقطب اهتمامات الفرد ودوافعه وميوله الموضوعات التي تشبع هذه الاهتمامات حيث انها تعد بمثابة موجبات لهذا الانتباه كما تعد حاجات الفرد ونسقه القيمي واتجاهاته محدّدات موجهه لانتقائه للمثيرات التي ينتبه اليها ويتأثر الانتباه من حيث سعته ومداه بمكبوتات الفرد ومصادر القلق لديه حيث تستنفذ هذه المكبوتات طاقته الجسمية والعصبية والنفسية والانفعالية وتؤدي الى ضعف القدرة على التركيز ويصبح جزءا هاما من الذاكرة والتفكير مشغولا بها يترتب عليه تقليص سعة الانتباه وصعوبة متابعة تدفق المثيرات وترميزها وتجهيزها ومعالجتها.

وظائف الانتباه:

x يعد الانتباه من اهم العمليات العقلية التي تلعب دورا هاما في النمو المعرفي لدى الفرد فهو مكونا من مكونات معالجة المعلومات لدى الانسان حيث انه يستطيع من خلاله ان ينتقي المنبهات الحسية المختلفة التي تساعد على اكتساب المهارات وتكوين العادات السلوكية الصحيحة بما يحقق له التكيف مع البيئة المحيطة.

x يساعد الانتباه العمليات المعرفية على التركيز على المثيرات الخارجية حتى يمكن جمع معلومات عنها وتحديد ما وكيفية التعامل معها.

x يساعد الانتباه على تنسيق وتنظيم المعلومات وضبط الاداء حتى يمكننا من الاداء الذكي.

x يساعد الانتباه على التفكير حيث يجعل الافراد قادرين على انتقاء المعلومات المناسبة التي تساعد على التفكير او حل المشكلات.

x وللانتباه أهمية بالغة في تنمية تحكم المنبهات فاذا كان الفرد لايعطي اهتماما وانتباها للعلاقات التي تستخدم في التحكم في سلوكه فهو لن يتعلم كيفية تحكم المنبهات .

خصائص الانتباه:

للانتباه خصائص عديدة من اهمها:

1. الانتباه عملية ادراكية مبكرة:

حيث يهتم الاحساس بالمنبهات او المثيرات الخام ويقع الانتباه بين الاحساس والادراك ولذا فهو عملية ادراكية مبكرة حيث يسبق الانتباه الادراك ويمهد له لان الانتباه هو الذي يتحسس والاحساس هو الذي يكشف ويعرف.

2. الاصغاء:

يعتبر الاصغاء الخطوة الاولى في عملية تكوين وتنظيم المعلومات حيث ان استكشاف الفرد لبيئته المحيطة به والتي يعيش فيها يتطلب منه الاصغاء حيث ينتقي الفرد المثيرات التي يهتم بها ويهمل ماعدا ذلك فالاصغاء ضروري لتركيز الانتباه على الموضوع الذي يريد الفرد تناوله.

3. الاختيار والانتقاء:

لا يستطيع الفرد ان ينتبه لجميع المنبهات او المثيرات المختلفة التي يكتظ بها العالم الخارجي دفعة واحدة او ينتبه لجميع المثيرات التي يزخر بها ذهنه حيث يمتلأ بخواطر وافكار كثيرة ولكنه ينتقي منها ما يتناسب واشباع حاجاته وكذلك بما يتناسب مع حالته النفسية وهذا الانتقاء يتضمن في العادة استعداد الفرد ووضع نفسه في حالة من التهيؤ والتأهب العقلي لملاحظة هذه المثيرات المختارة دون غيرها او التفكير في اشياء دون اشياء اخرى.

4. الاحاطة:

وهي قد تكون سمعية او بصرية وتتمثل اما في حركات العينين خلال المكان او في الانصات لكل مايصدر من اصوات ويمكن للإنسان ان يوجه انتباهه من جانب الى اخر فمثلا عن طريق الحواس حاسة البصر او حاسة السمع مثلا يستطيع تغيير انتباهه من شئ الى شئ اخر وحيث ان الانسان لايستطيع ان ينتبه الى كل المنبهات او المثيرات في وقت واحد او دفعة واحدة فان الانتباه يكون انتقائيا وموجه الى الاشياء التي يهتم بها الفرد اكثر من غيرها فمثلا المعلم في فصله عند شرحه لدرسه يركز دائما على عملية فهم الطلاب للدرس وليس على اخطاء بعض الطلاب. والتلميذ الذي يذاكر دروسه دائما نجده يركز على المعلومات والافكار وليس على الاخطاء المطبعية وهكذا.

5. التركيز:

حيث نجد ان الفرد يتجه بفاعلية او ايجابية واهتمام الى تنبيهات حسية معينة ويهمل منبهات اخرى اي يجعل بعض المنبهات في بؤرة الشعور ويركز عليها وماعدا ذلك على هامش الشعور

فقد يركز الفرد على منبه واحد او منتشر بحيث يستطيع الاحتفاظ بمشاهدة مبعثرة عبر كل شئ يحدث حوله.

6. التذبذب:

فقد يتذبذب مستوى المثير الذي هو في حقيقة الامر مصدرا للتنبيه فنجد ان انتباه الفرد يتذبذب بين القوة والضعف وذلك وفقا لقوة المثير او ضعفه.

فمثلا عند مشاهدة الفرد مباراة كرة قدم او فيلم سينمائي نجد ان انتباهه يتذبذب بين القوة والضعف وفقا لاختلاف قوة المباراة او ضعفها وكذلك قوة احداث الفيلم واثارته من عدمه.

7. التعقيب:

ويقصد به الانتباه المتصل لمنبه او مثير معين حيث تظهر قدرة الفرد على التفكير في فكرتين في آن واحد دون الخلط بينهما مثل قيادة السيارة والتحدث في نفس الوقت مع صديق.

8. التموج:

ويقصد بالتموج هو انه رغم وجود المثير او المنبه الذي ينتبه اليه الفرد فان تأثيره يختفي اذا ظهر مثير آخر جديد ودخيل ثم يعود مرة اخرى عندما يختفي هذا المثير الجديد.

تصنيف الانتباه:

يصنف الانتباه من حيث موقع المثيرات وعددها وطبيعتها كالآتي:

أولاً: من حيث موقع المثيرات:

ينقسم الانتباه من حيث موقع المثيرات الى نوعين هما:

1. الانتباه الى الذات:

وفي هذا النوع من الانتباه يتم تركيز الفرد على ذاته حيث تكون هي بؤرة الاهتمام عند الفرد وماعدا ذلك يكون على هامش الشعور.

2. الانتباه الى البيئة:

في هذا النوع من الانتباه يوجه الفرد تركيزه وشعوره الى الاهتمام بالبيئة التي يعيش فيها مثلا نجد بعض الافراد يكون اهتمامه الاول هو الاسرة ويركز كل جهده ووقته لها دون غيرها من المثيرات الاخرى الموجودة في البيئة وقد نجد اخر كل اهتمامه بعمله في المؤسسة التي يعمل بها ويركز كل جهده لها دون الاخرى.

ثانياً: من حيث عدد المثيرات:-

1. الانتباه لمثير واحد:

في هذا النوع من الانتباه نجد ان الفرد يوجه انتباهه لمثير واحد فقط دون غيره من المثيرات فيحصر الفرد انتباهه في الرسم مثلاً دون غيره أو اللغة العربية دون غيرها وهكذا.

2. الانتباه لأكثر من مثير:

في هذا النوع من الانتباه يوجه الفرد انتباهه لأكثر من مثير أو منبه من المثيرات أو المنبهات الموجودة في البيئة فينتقي البعض منها وفقاً لأهميتها بالنسبة له ووفقاً لوسع الفرد على معالجة المعلومات.

ثالثاً: وفقاً لطبيعة المنبهات أو المثيرات:

أشارت الدراسات الى وجود ثلاثة أنواع من الانتباه هي:

1. الانتباه الإرادي الانتقائي:

في هذا النوع يتم تركيز الانتباه على مثير أو منبه واحد من بين عدة مثيرات بشكل انتقائي وإرادي بسبب محدودية الطاقة العقلية ومحدودية سعة التخزين وسرعة المعالجة ففي هذا النوع يحصر الفرد انتباهه في شيء معين كحصر انتباه الفرد في مشاهدة مباراة كرة قدم أو مذاكرة درس من الدروس المقررة عليه أو مشاهدة حلقة اجنبية مثيرة وهناك يكون الانتباه إرادي ومقصود وهادف يستلزم من الفرد بذل المزيد من الجهد ويمكن تحسين التوجيه الذاتي الإرادي للانتباه عن طريق الخبرة والتحفيز ومعرفة ما يسعى اليه المتعلم فباستطاعة المعلم ان يوجه انتباه طلابه واهتماماتهم اثناء شرحه لدرسه عندما يشير الى مظاهره ومواطن بارزة من الموقف التعليمي.

2. الانتباه الانتقائي التلقائي:-

في هذا النوع ينتبه الفرد لمثير أو منبه يشبع حاجات الفرد ودوافعه الذاتية حيث يركز الفرد ويحصر انتباهه في مثير واحد من بين عدة مثيرات ببسر وسهولة تامة وهنا ينشأ الانتباه كعملية داخلية لتحقيق هدف ما كاشباع حاجة أو دافع عند الفرد فينتجه الانتباه الى الموضوع الذي يرغب فيه الفرد ويهتم به وبذلك يحدث الانتباه ببسر وسهولة ولا يبذل الفرد في سبيله جهداً.

3. الانتباه اللاإرادي أو القسري:

في هذا النوع يركز الفرد انتباهه على مثير معين يفرض نفسه على الفرد بطريق قسري ودون بذل جهد عال للاختيار بين المثيرات فينتجه الفرد الى هذا المثير رغم ارادته فمثلاً لو سمع الفرد صوت رعد أو برق أو صوت مفاجئ فانه يتجه اليه مباشرة ورغم ارادته وينتبه اليه.

ويذكر حلمي المليجي ان مايهما من تلك الانواع هو الانتباه الارادي الانتقائي اي الذي يستلزم بذل الجهد لتحقيق هدف ما وان هذا الجهد يتوقف على امرين:

أ. شدة الدافع الى الانتباه.

ب. وضوح الهدف من الانتباه.

ويتضح من ذلك ان للارادة وقوة التحمل دور هام في بذل الجهد ولذا فان هذا النوع من الانتباه لا يقدر عليه الاطفال مالم تكن الدروس المقدمة قصيرة مشوقة تتسم بروح العلم .

العوامل التي تؤثر في الانتباه:

هناك مجموعة من العوامل تؤثر في حصر او جذب الانتباه وهناك عوامل اخرى تساعد على تشتت الانتباه سنوجزها فيما يلي:

أولاً:العوامل التي تؤدي الى جذب الانتباه:

تنقسم العوامل التي تؤدي الى جذب الانتباه الى نوعين هما:

1. العوامل الداخلية:

ويطلق عليه احيانا بالعوامل الشخصية اي الخاصة بالفرد وهي الحاجات العضوية مجال اهتمام الشخص والدوافع الهامة التي تجعل الفرد مهياً للانتباه لبعض الاشياء.

وتنقسم العوامل الداخلية الى قسمين:

أ. العوامل المؤقتة:-

وهي عوامل تزول بمجرد اشباع حاجات الفرد ودوافعه مثل:

o التهيؤ الذهني: حيث يهيؤ الفرد ذهنه لاستقبال مثيرات او منبهات معينة دون غيرها فالام على سبيل المثال تستيقظ لحركات طفلها ليلاً ولا تستيقظ عند سماع صوت رعد او برق وكذلك الشخص الذي ينتظر شخص عزيز له قادم لزيارته في ساعة معينة نجده دائماً ينصت لجرس الباب لسماع اصوات الاقدام على سلم المنزل.

o النشاط العضوى والدافع: فالنشاط العضوي يجذب الانتباه الى ذات الفرد ودائماً الشخص الجائع يسترعي انتباهه رائحة الطعام.

o الاهتمام:ويقصد به ميل الشخص الى مثير او منبه والاهتمام به فالانتباه ملاحظة انتقائية والفرد لا يلاحظ الا المثيرات التي يهتم بها في بيئته ويوجه شعوره اليها ويركز فيها وبالتالي فالانتباه والاهتمام مظهران لشئ واحد فالاهتمام عبارة عن انتباه كامن بينما الانتباه هو اهتمام ناشط ،ونحن نختلف في اهتماماتنا فمثلاً الذي يجذب انتباه عالم الفلك غير مايجذب انتباه عالم النفس.

o الايحاءات من الآخرين: حيث قد تؤثر القابلية للايحاء في توجيه الانتباه لمثيرات او موضوعات معينة.

ب. العوامل المستديمة:

وهي عوامل دائمة مع الفرد وتظل معه عبر الزمن منها:

o مستوى الاستثارة الداخلية: حيث تلعب الاستثارة الداخلية دورا كبيرا في جذب الانتباه لمثير او منبه معين ولقد وجد انه كلما زاد مستوى الاستثارة الداخلية لدى الفرد كلما زاد انتباهه لمثير معين.

o عادة الفرد الدائمة في الاصغاء وحب الاستطلاع: حيث نجد ان هناك من الافراد من لديهم حب الاستطلاع ومعرفة كل شئ ودائمين التطلع الى كل ماهو جديد فيوجهون انتباههم اليه ويركزون شعورهم فيه وكذلك من الافراد من لديه صفة الاصغاء لكل مايقوله الآخرون من موضوعات خاصة ببعض الافراد او الموضوعات الخاصة بالعمل وغيرها.

o انتباه الافراد المستمر لمصادر الخطر والاذى: يلاحظ ان الافراد دائما ما ينتبهون الى مصادر الخطر والاذى التي تهدد بقاءهم او تلحق بهم الضرر والاذى وهذا يتوقف على قوة المثير او المنبه وشدة وسرعته واتجاهه.

o الراحة الجسمية والنفسية: كلما شعر الفرد بالراحة الجسمية والنفسية كلما ادى ذلك الى زيادة انتباهه وتركيزه في مثير او منبه معين.

وهناك بعض الاطفال يحققون لانفسهم السعادة والبهجة والراحة النفسية حينما يستخدمون الصراخ في محاولة جذب انتباه الكبار اليهم او ادعاء المغص او غيره من هذه الحركات حتى يهرع اليهم الكبار لمعرفة سبب ذلك.

2. العوامل الخارجية:-

ويطلق عليها احيانا بالعوامل الموضوعية الخاصة بالمنبه او المثير وتتنحصر هذه العوامل فيما يلي:

o طبيعة المثير او المنبه: تختلف المثيرات او المنبهات في جذب انتباه الافراد فهناك منبهات تجذب بعض الافراد ولا تجذب الآخرين وهذا يتوقف على طبيعة المنبه وطبيعة الفرد فالمثير او المنبه غير المألوف قد يجذب انتباه الافراد اكثر من غيره من المنبهات المألوفة لديهم والمنبه السمعي يختلف عن المنبه البصري في جذب الانتباه.

o شدة المثير او المنبه: قد تتمثل شدة المثير في الصوت او الضوء او اللون او الضوضاء وكلما كان المنبه اكثر شدة كلما كان له اثر اكبر في جذب الانتباه اليه فصوت المذياع العالي يجذب انتباه الافراد اذا كان اعلى من المثيرات الاخرى الموجودة حوله وكذلك رؤية الالوان البراقة وايضا الضوضاء الصاخبة والروائح النفاذة لها اثر كبير في جذب الانتباه.

o تكرار المثير أو المنبه: تكرار المثير عامل من عوامل جذب انتباه الافراد حيث يجعل الافراد يضعونه في بؤرة شعورهم فيركزون فيه فمثلا اذا تكرر صوت ميكروفون يعلن عن موضوع يهم المواطنون نجدهم يحاولون الانصات لسماع هذا الصوت ويركزون فيه وكذلك تكرار وجود ضوء معين يطفئ ويضيئ مرة اخرى يجذب انتباه الافراد وهكذا.

o حركة المثير أو المنبه: فالاشياء المتحركة تعمل على جذب انتباه الافراد بعكس الاشياء الساكنة فمثلا الحركة المستديرة والدائمة لمجموعة من الالوان تجذب انتباه الافراد وكذلك حركة بعض اللاعبين المهرة في الملعب تجذب انتباه المشاهدين لهم.

o تباين أو تضاد المثير أو المنبه: اي اختلاف المثير عن المثيرات من حوله يعمل على جذب الانتباه فمثلا الشخص الذي يأتي من الدول العربية الى مصر ويلبس لباس بلده يجذب الانتباه اليه لانه يختلف في زيه عن حوله وكذلك الضوء القوي جدا بين اضواء خافتة يعمل على جذب الانتباه وكذلك اذا كان هناك اعلان تجاري يحتوي على خطوط بيضاء أو اخرى سواء يجذب الانتباه اليه اكثر من اعلان اخر يحتوي على الوان متشابهة.

o حجم المثير أو المنبه: كلما زاد حجم المنبه كلما كان له اثر كبير في جذب الانتباه اليه فالحيوان الضخم مثل الفيل يجذب الانتباه اليه اكثر من الحيوانات الصغيرة مثل البقر والخراف.

o موقع المثير أو المنبه: موضع المنبه له دور كبير في عملية جذب الانتباه فالشخص الذي يتعود ان يقوم من نومه مبكرا ثم يضع المنبه قريبا منه افضل في جذب انتباهه له أو وضع هذا المنبه في حجرة مجاورة وكذلك الضوضاء الصاخبة المجاورة تعمل على جذب الانتباه من الضوضاء البعيدة.

o التغير الفجائي للمثير أو المنبه: سواء كان هذا التغير في الصوت أو اللون أو الحجم أو الموضع فمثلا عندما تزداد الاضاءة فجأة فان هذا يسترعي انتباهنا وكذلك عندما نسمع صوت الموسيقى الهادئ من المذياع فالارتفاع المفاجئ للصوت يسترعي انتباهنا وهكذا.

o حادثة المثير أو المنبه: دائما المثير الجديد يجذب انتباهنا فمثلا الطالب يجذب انتباهه المرجع الحديث في المادة وكذلك الافراد تجذبهم التكنولوجيا الحديثة مثل الكمبيوتر الحديث، المحمول الجديد، نوع حديث من السيارات أو نوع من الموضة الحديثة.

ثانيا: العوامل التي تؤدي الى تشتت الانتباه:

هناك عوامل مشتتة للانتباه كثيرة يرجع بعضها لعوامل اجتماعية وعوامل نفسية ويرجع البعض الاخر الى عوامل جسمية وعوامل فيزيقية.

ويلاحظ ذلك جيدا عندما نلاحظ بعض الطلاب اثناء تحصيلهم الدراسي أو اثناء مذاكرة دروسهم يعانون من عدم القدرة على التركيز وحصر الانتباه اثناء مراجعة دروسهم ومذاكرتها وهذا يرجع الى عدة عوامل تشتت انتباههم وتقلل من قدرتهم على التحصيل الجيد بعض هذه العوامل داخلي خاص بالفرد وبعضها خارجي يرجع للمؤثرات البيئية.

1. العوامل الداخلية:-

تمثل العوامل الداخلية التي تؤدي الى تشتت الانتباه فيما يلي:

أ. العوامل الفسيولوجية:-

تتمثل في الاتي:

o الارهاق والتعب الجسمي: الذي يؤثر بالسلب على جذب الانتباه نحو مثير او منبه معين فالطالب المرهق جسميا لا يستطيع التركيز وحصر الانتباه في موضوع ما.

o الخلل الحادث في اجهزة الجسم: مثل الاضطرابات التي تحدث في الجهاز الهضمي او الجهاز التنفسي او التناسلي فالطالب الذي تصيبه نوبة برد مثلا لا يستطيع التركيز اثناء مذاكرة دروسه ويكون مشتتا ويقل تحصيله.

o عدم الانتظام في الغذاء او سوء التغذية: يؤدي الى تشتت الانتباه حيث يفقد الفرد القدرة على التركيز لفترة طويلة ويشعر بالدوار لاقل مجهود يبذل.

ب. العوامل النفسية:

وتتمثل هذه العوامل فيما يلي:

o العقد النفسية والصراعات النفسية: مثل عقدة النقص أو الذنب او الاضطهاد كل هذا يستنفذ قدرا كبيرا من الطاقة العصبية اللازمة لعملية الانتباه.

o القلق والافكار الوسواسية وحدة الانفعالات.

o الاسراف في التأمل الذاتي وجلب المتاعب والالام والاستسلام لا حلام اليقظة .

o انشغال الفرد بامور اخرى غير موضوع الانتباه.

2. العوامل الخارجية:-

وتتمثل هذه العوامل فيما يلي:

أ. العوامل الاجتماعية:

وتتمثل في المشكلات العائلية وعدم الاستقرار الاجتماعي كالنزاع المستمر بين الوالدين او انفصال احدهما عن الاخر او الصعوبات المالية والمتاعب التي تواجه الاسرة والامور المتعلقة التي لم تحسم بعد كل هذا يؤدي الى هروب الفرد منها ولا يستطيع التركيز بل يكون شارد الذهن في معظم الاوقات.

ب. العوامل الفيزيائية:

والتي تتمثل في كل ما يحيط بالفرد من مؤثرات بيئية كضعف الاضاءة او سوء توزيعها ، سوء التهوية ، ارتفاع درجة الحرارة او الرطوبة، الضوضاء الصاخبة ، كل هذه المؤثرات تؤثر على تشتت الانتباه وقتله وكلما كانت هذه العوامل غير مرضية للفرد كلما ادى ذلك الى ضعف قدرته على الانتباه.

x وهكذا تتوقف العوامل التي تؤثر على الانتباه على فاعلية الحواس وكفاءة الجهاز العصبي الذي يعمل كمرشح للمنبهات بالتحكم في مظاهر الانتباه كما يؤثر مستوى الذكاء وفاعلية نظام تجهيز المعلومات لدى الفرد على جودة انتباهه وسعته فمرتفعي الذكاء لديهم حساسية لاستقبال مثيرات اكثر ويكون انتباههم اكثر دقة وسرعة ويقظة وكذلك يؤثر محتوى البناء المعرفي كما وكيفا وتنظيما على زيادة فاعلية الانتباه بطريقة طردية وتؤثر شخصية الفرد كذلك على الانتباه فالافراد الانبساطيون يكونون اكثر وعيا واستجابة لمثيرات البيئة الخارجية اما الانطوائيون يكونون اكثر وعيا بالمثيرات الداخلية .

ثانيا: الادراك

تعريف الادراك:

الادراك هو العملية التي نقوم عن طريقها بتنظيم أنماط المنبهات وتفسيرها واكسابها معنى ويستخدم مصطلح الادراك في علم النفس ليشير الى المعرفة المباشرة للعالم ولأجسامنا وذلك نتيجة لاشارات عصبية تاتي من اعضاء الحس "العينان والاذن والانف واللسان والجلد" فضلا عن اعضاء التوازن في الاذن الداخلية ويمكن تقسيم المستقبلات (وهي اقسام من الجسم حساسة لمنبهات معينة ومثالها شبكية العين) الى نوعين كما يلي:

1. مستقبلات خارجية: وهي تستجيب للمنبهات الخارجية وتقسم الى صنفين:

اولا: مستقبلات بعيدة المدى: العينان والاذن والانف.

ثانيا: مستقبلات متصلة : الجلد واللسان.

2. مستقبلات داخلية: تستجيب للمنبهات من داخل الجسم.

الادراك اذن هو قراءة المعاني من الاشارات الحسية ، هو ترجمة الاحساسات واعطائها معنى وهو بذلك لايشبه الصورة الفوتوغرافية على الاطلاق وفي هذا المجال يجب ان نفرق بين العالم الحقيقي كما يصفه عالم الفيزياء والمكون من الاحداث الموضوعية في جانب والعالم الذاتي او المدرك للاحداث في جانب اخر ولا يتركز مجال دراسة الادراك في الاحداث الموضوعية ولكنه يدور حول المظهر الذي تتخذه الاشياء والاحداث وكيف تبدو والتفرقة بين هذين العالمين تناظر التمييز بين الضوء الاحمر من من حيث طول موجاته وتدرج طبقاته في مقابل الضوء الاحمر كما يستخدم في اشارة المرور وما يعنيه من توقف عن السير.

وتجدر الاشارة الى ان الادراك احد القدرات التي مكنت الجنس البشري من البقاء اذ انه العملية التي نصح بها واعين للبيئة التي نعيش فيها وذلك عن طريق اختيار المنبهات التي تاتي من حواسنا وكذلك تنظيمها وتفسيرها فتكون العناصر الرئيسية التي تكون الادراك اذن كما يلي:

أ. الاختيار.

ب. التنظيم.

ت. التفسير.

الادراك بوصفه عملية معرفية:-

الادراك عملية معرفية تشتمل على أنشطة عديدة منها الانتباه والاحساس والوعي والذاكرة وتجهيز المعلومات واللغة كما يرتبط بالتعلم ايضا ارتباطا وثيقا ومع ان العمليات المعرفية متشابكة متفاعلة فان الادراك يعد اكثر الانشطة المعرفية اساسية ومنه تنبثق العمليات الاخرى كما يعد الادراك نقطة التقاء المعرفة بالواقع.

ان الانسان في المراحل المبكرة من الادراك يقرر ما ينتبه اليه فانت الان لا تشغلك حروف الكلمات عن الكلمات والافكار التي تحملها ومع ذلك فيمكنك ان تركز على ضوضاء الطريق او صوت المذياع او محادثة بين اخويك او الام روماتيزمية في ركبتك وغير ذلك ولكنك عندما تركز انتباهك تزداد قدرتك على ايجاد معنى لما تقرأ.

كما يؤثر الشعور أو الوعي في الادراك ان منظر المطر سيبدو لك رائعا ومسليا وانت في غمرة السعادة لكنك قد تحسبه بكاء مرا للطبيعة عندما تكون حزينا مكتئبا وتتدخل الذاكرة في الادراك من نواح كثيرة اذ تختزن الحواس المعلومات وعندما يفك الانسان رموز المعاني يقارن بين ما يدركه من منبهات خارجية (سمعية وبصرية ولمسية وشمية واجتماعية وغيرها) وداخلية (احاسيس وانفعالات) بخبرات مماثلة في الذاكرة كما يحدث تجهيز للمعلومات اثناء الادراك فنحن نقرر اي المعلومات سوف ننقبه اليه بعد ذلك ونقارن المواقف الماضية بالحضارة لنصل الى تفسيرات وتقييمات كما تؤثر اللغة كذلك في المعرفة وفي صياغة الادراك بطريقة غير مباشر.

والادراك عملية معرفية ذات طبيعة نشطة دليل ذلك الاشكال التي يمكن عكسها او قلبها والتي تشير الى ان ادراكنا شئ نشط وبمثال بحثا عن احسن تفسير للمعلومات الحسية اعتمادا على معرفتنا بالاشياء مثال ذلك مكعب نيكر وهو نوع من الخداع صممه "نيكر" العالم الطبيعي السويسري لاحظ ان السطح الخلفي يبدو على هيتين: اما السطح الامامي للمكعب او السطح الخلفي لمكعب شفاف.

ولا يعتمد الادراك على مظاهر الشئ فقط بل على سياق الذي نراه فيه كما تؤثر الخبرة السابقة على الفروض الادراكية ونوضح اثر عامل الخبرة وهو رسم غامض للمرأة الشابة والمرأة العجوز.

وقد رأى 65% من الاشخاص الذين شاهدوا هذه الصورة الغامضة انها صورة لامرأة صغيرة على حين رأى 35% انها صورة لامرأة عجوز ومع ذلك فلو راينا مجموعة من الناس مجموعة صور تمثل امرأة شابة ثم اريناهم الصورة الغامضة فسوف يرونها على انها امرأة شابة ويحدث العكس عندما يروا صورة تمثل امرأة عجوزا في البداية.

ان القائم بالادراك يستخدم مظاهر الشئ ومحتواه وخبراته السابقة لتكوين احسن وتخمين عن الشئ الذي يراه فيقوم بتحليل الشئ الى مختلف مظاهره ثم يستخدم هذه المظاهر لتكوين مدرك يطابق المعلومات المتاحة له متأثرا بالمحتوى والخبرة السابقة وغيرهما.

العوامل الذاتية المحددة للادراك:

من العوامل الذاتية التي تؤثر في الادراك وتحده ما يلي:-

1. التوقع:

يرى الانسان او يسمع ما يتوقع ان يرى او ان يسمع فكل انسان يغلب ان يدرك ما يتوقعه فعندما انتظر زيارة صديق لي فاني اسمع كل صاعد للدرج وكل طارق على زر جرس وكل صوت لسيارة احسبه صديقي قد حضر.

2. الدافعية:

يتأثر ادراك الفرد غالبا بدافعيته والدوافع كما سنرى على انزاع عدة(الفسيولوجية والاجتماعية)وقد يتعلم الفرد تركيز انتباهه على المنبهات التي تشبع دوافعه ويتجاهل تلك التي لا تؤدي الى اشباعها فلايميل الى ادراكها ومن التجارب المأثورة في علم النفس بحث تأثير الحرمان من الطعام على الادراك وتجري التجربة بعرض اشكال غامضة او كلمات غير ذات معنى بوساطة جهاز يدعى "المسراع" او العارض السريع وتكون مدة العرض وجيزة جدا "كسر من الثانية" ويطلب من المفحوصين الجياح تسمية ما رأوا فكانت معظم استجاباتهم تدور حول الطعام "صوره واسمه" ومن هنا نقول: ان الحاجات الفيزيولوجية عندما تكون في حالة من عدم الاشباع او النقص فانها تؤثر على الادراك.

3. الميول والعواطف والانحيازات:-

لا يرى الانسان فيمن هو كلف بهم ويحبهم العيوب والمثالب التي يراها فيهم اناس محايدون وقد يفسر الشخص حركة او لفظة من اخر لايحبه على انها حركة سمجة وغير مهذبة وقد تكون في حقيقة الامر براء من هذا التفسير.

4. الانفعال والحالة المزاجية الراهنة:-

الانفعال الشديد يشوه الادراك ولا يؤثر تأثيرا سيئا في دقته فقط بل في موضوعه كذلك فاذا اصيب احدا بحالة من الاكتئاب شديدة فسر كل ما حوله بنظرة سوداء تشاؤمية والخائف يحسب كل صيحة والحزين يرى في هطول المطر بكاء مرا للطبيعة على حين ينظر المسرور الى المطر على انه علامة خير وبشير ونماء.

5. الخبرة السابقة:-

للتعلم والخبرة اثر كبير في الادراك ذلك ان الخبرة السابقة للفرد تساعد غالبا على توقع المعاني التي تحملها المنبهات واثرها على المواقف المستقبلية وقد اجمعت البحوث على ضرورة ان يكون الفرد قد خبر البيئة التي يعيش فيها وذلك حتى يمكنه ادراك منبهاتها بصورة

صحيحة كما يجب ان يتفاعل الفرد ويتعامل معها حتى تنمو مهاراته الادراكية وابرز مثال على ذلك ان ادراكنا لمعنى الضوء الاحمر بوصف اشارة مرور تعني التوقف لن يوجد لدينا الا من خلال الخبرة.

6. القيم:-

طور الفيلسوف الالماني "سيرانجر" نظرة شاملة الى الشخصية تعتمد على ست قيم هي: النظرية والاقتصادية والسياسية والجمالية والاجتماعية والدينية ووضع اختبارا لقياسها لتحديد الاهمية النسبية لكل منها والملاحظ ان ادراك المتدين لكثير من الامور مختلف عن ذي الدرجة المنخفضة على مقياس القيم الدينية والفنان لديه القيمة الجمالية مرتفعة يرى في الفن التجريدي من الجمال مالا نراه ومن الحسن ما لاندركه وقد وجد "فيما يختص بالقيمة الاقتصادية" ان ادراك الاطفال الفقراء لحجم العملة مختلف عن ادراك الاطفال الاغنياء اذ يبلغ الاطفال الفقراء في حجم العملة.

7. أثر المهنة:-

للمهنة تأثير في تاويل الاحساسات اي في الادراك فالحقل الاخضر اليانع ينظر اليه الفنان بمنظار غير الذي يراه به عالم النبات خلافا لادراك الفلاح مغايرا لادراك صاحب الحقل له.

الادراك الحسي:-

الاحساس عملية فيزيولوجية بسيطة تسبق الادراك في حين ان الادراك الحسي عملية اكثر ارتقاء من مجرد الاحساس في سلم التنظيم العقلي لان الاحساس مجرد رؤية الصورة او سماع كلمة او شم رائحة في حين ان الادراك الحسي هو اضافة معان على الصورة البصرية والسمعية والشممية بعد اتصال هذه الاحساسات بالجهاز العصبي المركزي.

فالادراك الحسي هي ان تدرك الشكل والحجم واللون والمسافات تدرك المجسمات والمساحات تدرك الاحداث كشروق الشمس أو غروبها تدرك سمات الفرح او الحزن على وجه شخص تدرك علامات المرور اللون الاحمر يعني التوقف واللون الاخضر يعني السير.

فانطباع المرئيات على شبكية العين هو مجرد احساس بصري ولكن رصد المرئيات بالجهاز العصبي المركزي واطفاء معان على الصورة من شكل ولون وحجم هو ادراك بصري.

ويفرق علماء اللغة العربية بين النظر والرؤية فالنظر هو مجرد ان تنظر للصورة ولكن الرؤية هي ان تدركها ادراكا حسيا.

والادراك الحسي ليس عملية بسيطة بل هي عملية معقدة يدخل فيها الاحساس والذاكرة وادراك العلاقات وتاويل ما ندركه.

والادراك الحسي وسيلة هامة اساسية يتلمس الفرد عن طريقها المعرفة.

وتكتمل الصورة وتصبح اكثر وضوحا عندما يستخدم الفرد حواس متعددة فعندما نرى الشئ ونسمعه او عندما نتذوق طعمه ونشم رائحته ونلمسه نجده اكثر وضوحا ودقة من مجرد ان نراه او نلمسه.

والخلاصة انه بدون الاحساس لاندرك شيئا ولكن بالاحساس وحده لا يكفي لادراك الاشياء.

الانتباه والادراك الحسي:-

في تفاعل الانسان مع بيئته لابد ان يكون مدركا بحواسه لكل مايحيط به فالادراك الحسي هو اول الخطوات في الاتصال بالبيئة والتكيف معها.

وهو الاساس الذي تقوم عليه العمليات العقلية الاخرى فعن طريق الادراك الحسي يستطيع الانسان ان ينتبه ويتذكر ويتخيل ويتعلم ويفكر.

والادراك له صلة وثيقة بالسلوك فنحن نستجيب للبيئة لا كما هي بل كما ندركها والسلوك يتوقف على كيفية الادراك فما يخيف الطفل الصغير لا يخيف الكبار ومايثير غضب الطفل قد لا يثير غضب الكبار فالامر يتوقف على الادراك فادراك الكبار يختلف عن ادراك الاطفال.

فالانتباه والادراك له علاقة وثيقة بشخصية الفرد وتوافقه وسلوكه السوي او المرضي فاضطراب الانتباه واضطراب الادراك الحسي من سمات الاسوياء والمصابين بامراض نفسية وامراض عقلية على اختلاف انواعها.

والانتباه والادراك عمليتان متلازمتان فاذا كان الانتباه يعني تركيز الشعور في موضوع او شئ معين فان الادراك هو معرفة هذا الموضوع او هذا الشئ.

اذن الانتباه يسبق الادراك ويمهد له اي يهيئ الفرد للادراك فقد يحدث ان انتبه الى شخص يقترب مني قد اظنه صديق ولكن سرعان ما ادرك انه ليس هو الشخص الذي اقصده.

ويوجد فارق هام بين الانتباه والادراك فقد ينتبه عدد كبير من الناس الى موقف واحد كسماع محاضرة او مشاهدة مسرحية او سماع خطبة سياسية او حديث ديني ولكن يختلف ادراك كل فرد عن الاخر اختلافا كبيرا وذلك بسبب الفروق الفردية بين الافراد واختلاف خبراتهم السابقة وثقافتهم وذكائهم ودوافعهم .

التنظيم الادراكي:-

يعرف التنظيم الادراكي بانه الميل الى اقامة تكامل بين العناصر الادراكية على شكل انماط ذات معنى.

قوانين التنظيم الادراكي تبعا للجشطالت:

اكتشف علماء النفس الجشطالت عددا من الظواهر الادراكية التي تجيب عن السؤال كيف يبدو جزء من المنبه في علاقته بجزء اخر منه؟وقد اشارت الجشطالت الى ذلك بوصفه نموذجا للتنظيم الادراكي وافترضت ان هذه الاثار الادراكية تنتج عن اليات تهدف الى الوصف

الاقتصادي المختزل وتفيد من الخواص المتوقعة للبيئة ووضعوا عددا من القوانين لتفسيرها ومنها مايلي:-

1. البساطة:

يمثل المدرك ابسط تفسير ممكن للمنبه فنحن نختار ابسط تفسير للمنبه.

2. الشكل والارضية:

تبرز اللوحة الفنية "شكل" على الحائط المعلقة عليه "ارضية" كما تظهر الحروف التي تقرأها الان والمكتوبة بالمداد الاسود على ارضية الصفحة البيضاء وتذكر التنظيمات عادة على انها اشكال توجد امام الخلفية ولذلك تبدو على ان لها حدودا او محيطا كالموضوعات والاشياء سواء بسواء وان تنظيم المنبهات الى شكل وارضية هو امر اساسي لادراك المنبه بل انه اساس لادراك جميع الاشياء تقريبا وعلاقة الشكل بالارضية علاقة تداخل بين المنبه الاساسي والمنبهات المحيطة به وكثير من تصميمات ورق الحائط تدرك على انها علاقات بين شكل وارضية حتى لو تغير الشكل الى ارضية وانقلبت الارضية شكلا من لحظة الى اخرى.

3. التشابه:

التنبهات الحسية المتشابهة كالاشياء او النقاط المتشابهة في اللون او الشكل او التركيب او الحجم او الشدة او السرعة او اتجاه الحركة تظهر كأنها تنتمي بعضها الى بعض فنذكرها صيغا مستقلة اذ يميل الانسان الى تجميع المتشابه معا.

4. التقارب:

التنبهات الحسية المتقاربة في المكان او الزمان تب؟

انماط التعلم

أنماط التعلم هي طرق التعلم المختلفة. وتشمل أساليب التعليم الفردية التي يُفترض أن تُساعد الشخص على التعلم بشكل أفضل. ويُعتقد أن معظم الناس يفضلون أسلوباً معيناً يتفاعلون معه للتعامل مع المعلومات.

النماذج

نموذج ديفيد كولب

يعتمد نموذج ديفيد كولب على نظرية التعلم التجريبي كما يُوضحه في كتابه التعلم التجريبي: التجربة هي مصدر التعلم والتنمية (1984) ويضم نموذج الـ ELT نوعين: التجربة المادية والتجريد المفاهيمي؛ بالإضافة إلى نهجين آخرين للتحويل التجريبي: المشاهدة التأملية والتجريب الفعّال. ووفقاً لنموذج كولب، يجب أن تندمج الأنماط الأربعة السابقة في عملية التعلم

المثالية. يُحاول الأفراد استخدام الأساليب الأربعة كلها. ومع ذلك، يميلون إلى تطوير نقاط القوة في أسلوب لاستيعاب التجربة وآخر لتحويلها. وتعتبر أنماط التعلم مزيج من الأساليب الفردية المفضلة. تأتي أنماط التعلم كما يلي:

التجميع

الاختلاف

الاستيعاب

التكيف

يتميز أسلوب التجميع بالفاهيم المجردة والتجريب النشط. كما أنه مفيد في صناعة التطبيقات العملية الخاصة بالأفكار واستخدام المنطق الاستنتاجي لحل المشاكل. أما أسلوب الاختلاف فيميل نحو التجربة الملموسة والملاحظة التأملية. ويتميز بكونه تخيلي، ومفيد في طرح الأفكار ورؤية الأشياء من منظور مختلف. يتميز أسلوب الاستيعاب بالمفاهيم المجردة والملاحظة التأملية. وهو قادر على خلق نماذج نظرية عن طريق الاستدلال الاستقرائي. ويستخدم أسلوب التكيف الخبرات الملموسة والتجارب الفعلية. وهو مفيد في التداخل الفعال مع العالم؛ بالإضافة إلى فعل الأشياء بدلاً من القراءة والدراسة. أدى نموذج كولب إلى ظهور طريقة تقييم تُستخدم لتحديد أسلوب التعلم الفردي. وقد يفضل الفرد أحد الأنماط الأربعة (التكيف أو التجميع أو الاختلاف أو الاستيعاب) وفقاً لأسلوب التعلم الخاص به عن طريق نموذج نظرية التعلم التجريبي.

نموذج هنري وموم فورد

في منتصف السبعينيات، قام بيتر هنري وآلان مومفورد بتكييف نموذج ديفيد كولب لاستخدامه مع مديرين الأعمال التجارية. ونشروا نسخة النموذج الخاصة بهم في دليل أساليب التعلم (1982) وكتاب استخدام أساليب التعلم الخاص بك (1983). لقد أدخلوا تعديلات على نموذج كولب التجريبي. أولاً، تم إعادة تسمية مراحل الدورة لتناسب مع الخبرات الإدارية لإتخاذ القرارات وحل المشاكل. تضم مراحل هنري وموم فورد الآتي:

الخبرة

استعراض التجربة

استنتاجات التجربة

التخطيط للخطوات التالية.

ثانياً، تسوية مراحل الدورة لتصبح: الناشط، والعاكس، والنظري والذرائعي. ويُفترض أن تكون تفضيلات مكتسبة تم تكييفها من خلال الإرادة والظروف المتغيرة، بدلاً من أن تكون خصائص شخصية ثابتة. ويُعتبر استبيان أساليب التعلم الخاص بهنري ومومفورد أداة تطوير ذاتية، وهي تختلف عن نظام تقييم نمط التعلم الخاص بكولب. حيث تتطلب أن يُكمل المديرون قائمة مرجعية

خاصة بسلوكيات العمل، دون الاستفسار عن الطريقة التي تعلموا بها بشكل مباشر. وبعد الانتهاء من التقييم الذاتي، يتم تشجيع المديرين على التركيز على تعزيز أساليبهم غير المستغلة ليصبحوا أكثر استعداداً للتعليم من التجارب اليومية المختلفة. قام استبيان موري بتفويض من حملة التعلم [1] في عام 1999، واكتشف أن استبيان هني ومومفورد هو أكثر الأنظمة استخداماً في تقييم أساليب التعلم المفضلة في قطاع الحكومة المحلية في المملكة المتحدة.

نموذج أنتوني جريجورس

ناقش البروفيسور دنيس جورج ميلز أعمال أنتوني جريجورس وكاثلين بتلر في مقالة بعنوان «تطبيق ما نعرفه: أساليب تعلم الطلاب». عمل جريجورس وبتلر على تنظيم نموذج لوصف الكيفية التي يعمل بها العقل. يعتمد هذا النموذج على وجود تصورات، وهي تقييمنا للعالم عن طريق أسلوب نفهمه. وبالتالي، تعتبر هذه التصورات أساس قوات التعلم الخاصة بنا، أو أنماط التعلم. يضم هذا النموذج نوعين من الصفات الحسية: (1) الملموسة و(2) المجردة؛ بالإضافة إلى قدرتين تنظيميتين: (1) قدرة عشوائية و(2) قدرة متعاقبة. تشمل التصورات الملموسة تسجيل المعلومات عن طريق الحواس الخمس، في حين تتطلب المفاهيم المجردة فهم الأفكار، والصفات، والمفاهيم التي لا يمكن رؤيتها. وفيما يتعلق بالقدرات التنظيمية، تتشكل القدرة المتعاقبة من تنظيم المعلومات بشكل منطقي، بينما تشمل القدرة العشوائية تنظيم المعلومات في مجموعات دون ترتيب معين. يملك كل فرد الصفات الحسية والقدرات التنظيمية، ولكن تهيمن بعض هذه الصفات والقدرات على الفرد أكثر من غيرها. هناك أربع مجموعات من الصفات الحسية والقدرات التنظيمية وفقاً لسيطرتها على الفرد: (1) المتعاقب الملموس؛ و(2) العشوائية المجردة؛ و(3) التعاقب المجرد؛ و(4) العشوائية الملموسة. تختلف طرق تعلم الأفراد باختلاف المجموعة المهيمنة. وذلك لأن لديهم قوات مختلفة، وفهم مختلف للأشياء، وأشياء أخرى يصعب فهمها، ويسألون أسئلة مختلفة خلال مراحل عملية التعلم.

نموذج سودبيري للتعليم الديمقراطي

هناك عدد كبير من النقاد اليوم يهتمون بمفاهيم صعوبات التعلم والتربية الخاصة والاستجابة للتدخل. وهم يعتقدون بأن لكل طفل أسلوب تعلم مختلف، ووتيرة مختلفة؛ بالإضافة إلى أن كل طفل يعد فريداً من نوعه، قادر على التعلم والنجاح. يؤكد نموذج سودبيري للمدارس الديمقراطية على أن هناك طرقاً كثيرة للدراسة والتعلم. حيث يقول أن التعلم هو عملية يقوم بها الفرد بنفسه ولا يساعده فيها أحد. وهذا صحيح بالنسبة للجميع. وتُبين تجربة نموذج سودبيري للمدارس الديمقراطية أن هناك طرقاً كثيرة للتعلم دون اللجوء لمعلم. ففي حالة القراءة مثلاً، يتعلم بعض الأطفال عندما يقرأ شخص لهم، فيحفظون القصة، ثم يقرأوها بمفردهم. بينما يتعلم آخرون من خلال لعبة صناديق الحبوب أو لافتات الشوارع. ويقوم البعض بتعلم أصوات الحروف بأنفسهم أو المقاطع والعبارات. ويؤكد نموذج سودبيري للمدارس الديمقراطية على أنه لم يتعلم أي طفل القراءة أو الكتابة بالقوة، كما أنه لا يعاني أي طالب من آفة عسر القراءة. بالإضافة إلى ذلك، لا يوجد أي خريج أمي من هذه المدارس. ولا يمكن لأي أحد التكهّن بالعمر الذي بدأ فيه الطالب تعلم القراءة أو الكتابة. ويتعلم التلاميذ جميع المواد والتقنيات والمهارات في هذه المدارس بنفس الطريقة. ومن خلال وصف أساليب التدريس الحالية مثل التجانس، تم

اقتراح أساليب بديلة مثل نموذج سودبيري للمدارس الديمقراطية. وهو أسلوب بديل يشجع الأطفال على تحمل مسؤولية أعمالهم من خلال التمتع بحريتهم الشخصية؛ بالإضافة إلى التعلم بأسلوبهم الخاص بدلاً من إلزامهم بمنهج دراسي محدد. زعم أنصار اللامدرسية أن الأطفال الذين يتعلموا بهذه الطريقة، لا يعانون من صعوبات التعلم. ويؤكد جيرالد كولز على أن هناك أجندات محددة لواضعي السياسة التعليمية. كما أنه عاب على البحوث العلمية التي يستخدمها هؤلاء لدعم وجهات نظرهم. وهذا يشمل الفكرة القائلة بأن هناك تفسيرات عصبية لمن يعاني من صعوبة في التعلم.

صعوبات التعلم

ما هي صعوبات التعلم

س1: ما المقصود بصعوبات التعلم؟

ج1: صعوبات التعلم اضطراب يعيق عملية التعلم الطبيعية، وهذا الاضطراب يكون في العمليات التي تدخل في عملية التعلم مثل الذاكرة والإدراك والانتباه والتفكير واستراتيجيات التعلم، وكيفية معالجة المواد اللغوية الشفهية والمكتوبة، وغالباً تتأثر القراءة والكتابة (الإملاء، والتعبير التحريري، والخط) وكذلك الرياضيات بهذه الاضطرابات، كما تتأثر بعض أنواع التعلم الأخرى.

س2: هل لصعوبات التعلم علاقة بالذكاء؟

ج2: ليس هناك ارتباط بين صعوبات التعلم والذكاء من حيث السبب، فصعوبات التعلم تكون لدى البعض رغم كون الذكاء عادياً، بل هناك من قد يكون موهوباً – عالي الذكاء – ولديه صعوبات تعلم.

أما إذا كان سبب مشكلة التعلم هو انخفاض الذكاء بدرجة كبيرة تصل دون العادي فلا يدخل هذا ضمن ما يعرف بصعوبات التعلم، وإنما قد يعزى إلى إعاقات أخرى كالتخلف العقلي مثلاً، ولكن المشكلة تكمن أحياناً في أن مقاييس الذكاء لا تعطي الدرجة الفعلية التي تعكس قدرات التلميذ الذي لديه صعوبات تعلم نظراً لعدة أسباب من أهمها ضعفه في القراءة، واضطراب والذاكرة، ضعف التعلم العرضي، فتبدو قدراته وكأنها منخفضة ولو أنها في الواقع غير ذلك.

س3: هل صعوبات التعلم هي المقصود بالتأخر الدراسي إذاً؟

ج3: التأخر الدراسي مصطلح عام، فليس له مفهوم محدد يمكن من خلاله وضع معايير تساعد في تشخيص الحالة، فأى انخفاض في مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ دون المستوى العام للتلاميذ قد يعتبر تأخراً دراسياً بغض النظر عن السبب (أنظر جواب السؤال 15).

س4: هل صعوبات التعلم من مشكلات العصر الحديث أم أنها مشكلة قديمة؟

ج4: لقد لاحظ أحد علماء الطب قبل الميلاد، بعض الخصائص التي عرفت الآن بأنها من خصائص صعوبات التعلم، ولكن الدراسة الجادة لهذه المشكلة لم تظهر إلا مع التطور العلمي

لدراسة المخ ووظائفه، وذلك في مطلع القرن التاسع عشر (1800م). وكان التركيز على القراءة فأعطيت أسماء تدل على ذلك مثل عمى الكلمة عام 1877م والدسلكسيا (صعوبات القراءة) عام 1887. ولكن ظل العلماء يدرسونها ضمن إعاقات أخرى حتى عام 1963م، حين سميت "صعوبات التعلم" في الولايات المتحدة الأمريكية.

س5: هل صعوبات التعلم مقصورة على مشكلة تعلم المواد الأكاديمية أم أن لها تأثير على جوانب التعلم الأخرى؟

ج5: لا تقتصر صعوبات التعلم على المواد الأكاديمية، بل تؤثر على جوانب كثيرة من التعلم كتعلم المهارات الاجتماعية، وحل المشكلات كالمواقف التي تحتاج إلى تفكير من أجل صنع القرار، والجوانب المهنية.

س6: هل صعوبات التعلم مرتبطة بلغة أو ثقافة معينة أم أنها عالمية الوجود؟

ج6: لقد تبين من البحوث العلمية أن صعوبات التعلم تظهر لدى الأفراد من جميع الثقافات واللغات المختلفة، وأنها ليست مرتبطة بمجتمع أو لغة معينة.

س7: هل صعوبات التعلم خاصة بمرحلة عمرية معينة أم أنها تبقى مدى الحياة؟

ج7: صعوبات التعلم تستمر مع الشخص مدى حياته، ولا تقتصر على مرحلة عمرية معينة، ولا تزول مع النمو كما كان يعتقد بعض العلماء منذ خمسين سنة تقريباً. والطريف أنه تم اكتشافها لدى البالغين قبل دراستها لدى الأطفال.

س8: هل يعني هذا أنه ليس لها علاج؟

ج8: نعم، صعوبات التعلم ليس لها علاج، ولكن التدخل التربوي المتخصص يساعد من لديه صعوبات تعلم على التغلب على آثارها بشكل كبير جداً، مع أن التحسن يتفاوت بتفاوت طبيعة ودرجة شدة الصعوبة.

س9: هل يمكن علاج صعوبات التعلم بالعقاقير؟

ج9: صعوبات التعلم لا تعالج مطلقاً سواء بالعقاقير أو غيرها، فهي تبقى مدى الحياة فلا بد من تدريب من لديه صعوبات تعلم على استراتيجيات التعلم الفاعلة والتعايش مع المشكلات التي تواجهه.

س10: ما مدى انتشار صعوبات التعلم؟

ج10: تنتشر صعوبات التعلم، على وجه العموم، بين تلاميذ المدارس بنسبة حوالي 10%، ولكن عند النظر إلى نسبة من تقدم لهم الخدمة كمؤشر فقد تختلف النسب باختلاف معايير الاكتشاف من ناحية، وباختلاف درجة الصعوبة من ناحية أخرى، فالصعوبات البسيطة قد لا تحال إلى الخدمات. وفي الدول التي سبقت في خدمة هؤلاء التلاميذ كأمريكا يتراوح معدل نسبة المخدومين بين 5-7% من تلاميذ المدارس.

س11: هل للوراثة دور في وجود صعوبات التعلم عند بعض الناس؟

ج11: الوراثة من الأمور الهامة التي لها دور في نقل الخصائص، ولها دور في وجود صعوبات التعلم لدى بعض الناس. فيظهر من الدراسات أن صعوبات التعلم ذات ارتباط وراثي كبير، ولكن نسبة ظهورها تتفاوت من أسرة لأخرى، فبينما قد توجد صعوبات التعلم لدى جميع أفراد أسرة ما، قد تظهر لدى فرد واحد فقط في أسرة أخرى، حتى ولو كثر عدد أفرادها، وهذا يعود إلى طبيعة الوراثة كما هو معروف.

س12: إذاً فما أسباب صعوبات التعلم؟

ج12: ليس هناك أسباب معينة ثابتة علمياً بجانب الوراثة، ولكن الأسباب التي تؤثر على النمو الطبيعي أثناء فترة الحمل وأثناء الولادة وما بعدها قد يكون لها علاقة بصعوبات التعلم.

س13: هل صعوبات التعلم إصابة دماغية؟

ج13: كان يعتقد في الماضي أنها نتيجة للإصابات الدماغية، ولكن مع التقدم العلمي والتقني الحديث لم تثبت هذه الفرضيات حيث اتضح أن من لديهم صعوبات تعلم لا يوجد لديهم ما يشير إلى الإصابات الدماغية، وأن الأطفال العاديين في تعلمهم وذوي صعوبات التعلم يتساوون في نسبة التعرض لإصابات الرأس، أي أن من لديهم صعوبات تعلم لا يتفردون عن العاديين بالإصابات الدماغية.

س14: ما الخصائص البارزة التي يمكن التعرف من خلالها على صعوبات التعلم؟

ج14: أول مظهر للمشكلة هو انخفاض الأداء الأكاديمي في مادة أو أكثر من المواد الدراسية، ويمكن أن تلاحظ، من السنة الأولى الابتدائية وخاصة في القراءة، وفي الإملاء متى ما كان هناك تركيز على الإملاء، كما أنها تظهر في الرياضيات وقد يطول تأثيرها وبقيّة المواد الأخرى، وخاصة ما يعتمد على القراءة وما يحتاج إلى حفظ. وقد يجد بعض التلاميذ مشكلة في فهم ما يدور في الفصل من نقاش وشرح، ونقل من السبورة وفهم الأسئلة التي تطرح شفويّاً أو كتابة، كما قد يلاحظ الوالدان ضعفاً واضحاً في أداء الواجبات أو محاولة تجنبها.

ومن الناحية الاجتماعية قد يجد ما يقارب 30-40% ممن لديهم صعوبات تعلم مشكلة في تكوين صداقات مع زملائهم، أو المحافظة على العلاقة مدة طويلة. ويعود معظم ذلك لعدم القدرة على قراءة مشاعر الآخرين وتعبيرات الصوت والوجه والبدن التي تحمل معنى للآخرين. وتزداد آثار صعوبات التعلم كلما زادت متطلبات التعلم.

س15: هناك العديد من التلاميذ يكون أدائهم الأكاديمي منخفضاً فهل يدل هذا على وجود صعوبات تعلم؟

ج15: مجرد ضعف الأداء الأكاديمي قد لا يدل على وجود صعوبات تعلم، فهناك أسباب كثيرة وراء ضعف التحصيل منها ما يرتبط بإعاقة معينة كضعف البصر أو السمع، أو الإعاقة الفكرية البسيطة أو اضطرابات الانتباه والنشاط الحركي الزائد، على سبيل المثال لا الحصر. ومنها ما

يعود لعدم رغبة التلميذ في الدراسة أو عدم الرعاية الأسرية وخاصة في المراحل المبكرة، ومنها ما يعود إلى ضعف التدريس نفسه. ولكن ما يعود إلى صعوبات التعلم هو ما يعود إلى وجود الاضطرابات المذكورة في تعريف صعوبات التعلم، فيشترط في كون المشكلة صعوبات تعلم ألا تكون نتيجة مباشرة لأي من الإعاقات الأخرى أو عدم الرغبة في الدراسة أو ضعف التدريس وفرص التعلم أو عدم الاستذكار أو الرعاية المنزلية.

س16: هل صعوبات التعلم مرافقة لاضطراب الانتباه والنشاط الحركي الزائد؟

ج16: اضطراب الانتباه والنشاط الحركي الزائد وصعوبات التعلم إعاقتان مختلفتان في طبيعتهما ومكان حدوثهما في المخ، وكلاهما تظهر بين التلاميذ بنسب متقاربة تصل إلى 10 أو 12 % . وكلاهما يؤثر على أداء التلاميذ ولكن بطريقتين مختلفتين. فبينما أن صعوبات التعلم تكمن في اضطراب معالجة المعلومات يتمثل اضطراب الانتباه والنشاط الحركي الزائد في اضطراب قدرة التلميذ على التركيز على المهام التي يجب أن يتعلمها، أو التسرع في الاستجابة دون تفكير، أو كثرة التنقل من مهمة إلى أخرى مما يقاطع الانتباه، والمعروف أن الانتباه هو "بوابة التعلم" فلا يمكن أن يتعلم التلميذ أي مهمة ما لم ينتبه لها. ونظرا لهذه الخصائص، وخاصة نسبة الانتشار بين التلاميذ، فلا غرابة أن توجد هاتان الإعاقتان بين التلاميذ في وقت واحد، مما يثير التساؤل حول مرافقة إحداهما للأخرى. وقد يوجد في بعض الدراسات والكتب العربية كلمة "تلازم" لوصف العلاقة بين هاتين الإعاقتين وهذا وصف غير صحيح علميا، حيث لا يلزم من ظهور إحداهما ظهور الأخرى، ولكن قد يحدث أن يكون لدى التلميذ صعوبات تعلم واضطراب الانتباه والنشاط الحركي الزائد مثلما قد يكون لدى تلميذ ما إعاقة عقلية وكفاف بصر.

س17: هل التدخل المبكر يقلل من حدوث صعوبات التعلم لدى التلاميذ؟

ج 17: ليس هناك علاقة بين حدوث صعوبات التعلم والتدخل المبكر أو عدمه، فصعوبات التعلم تحدث للأسباب المذكورة في الإجابة على السؤال الخاص بالأسباب (رقم 12). ولكن ربما أن المقصود في السؤال هو ما إذا كان للتدخل المبكر أثر إيجابي على صعوبات التعلم لدى الأطفال أو التلاميذ. وهنا يلزم توضيح معنى التدخل المبكر. فقد يقصد بالتدخل المبكر التدخل الفوري الذي يحدث حال اكتشاف الحالة بدلاً من الانتظار أملاً في زوال المشكلة دون تدخل. وهذا يحدث غالباً في المرحلة الابتدائية حيث إنها المرحلة الدراسية التي تتوافق مع عمر التلميذ الزمني الذي يمكن التأكد فيه من صعوبة التعلم. فالتدخل في هذه الحالة يكون موجهاً لصعوبة التعلم لدى التلميذ، وبإذن الله تتحقق الفائدة بشكل أكبر مما لو أجل التدخل وأصبح لهذا التأجيل مضاعفات كتراكم المهارات والمشاكل النفسية والاجتماعية لدى التلميذ. وقد تبين من الدراسات أن التدخل قبل نهاية السنة التاسعة من عمر التلميذ أكثر فاعلية على المدى الطويل (المراحل الدراسية اللاحقة) من التدخل الذي يحدث بعد ذلك العمر.

أما المعنى الآخر للتدخل المبكر فقد يكون التدخل الذي يحدث قبل المرحلة الابتدائية. فإذا كان هذا هو المقصود من السؤال فالجواب هو أنه لا يمكن التأكد من صعوبات التعلم في هذه المرحلة، فهناك الكثير من الاضطرابات في هذه المرحلة التي لا تنتهي بصعوبات تعلم، حيث قد

يكون بعضها تأخراً نمائياً يتلاشى فيما بعد، بينما قد ينتهي البعض الآخر بإعاقات أخرى غير صعوبات التعلم، ومنها ما قد يكون مؤشراً على إمكانية ظهور صعوبة تعلم عندما يكون التلميذ في المرحلة الابتدائية. وفي هذه الحال تكون استراتيجيات التدخل - في الغالب - غير تصنيفية، فهي تبني على حاجة التلميذ وأسرته لا على تصنيف الإعاقة. فمثلاً إذا كان لدى الطفل تأخر لغوي فإن التدخل سيوجه نحو تنمية اللغة دون تصنيف الحالة حيث إن التأخر اللغوي في هذه المرحلة قد يكون ظاهرة طبيعية تعود لتأخر النمو اللغوي، أو ظاهرة مشتركة بين عدد من الإعاقات. وفي جميع الأحوال فإن اكتشاف المشكلة في هذه الفترة والتدخل أمران في غاية الأهمية. فالتدخل في هذه المرحلة العمرية يدعم النمو الفكري والمعرفي واللغوي والاجتماعي لدى الأطفال كما أنه يقلل من المشاكل السلوكية عندهم. وبما أن التدخل في هذه المرحلة يشمل الأسرة فإنه يهيئ للطفل بيئة منزلية فاعلة تساعد على النمو والاستقرار النفسي. وكل ذلك يساعد التلاميذ على التعلم في المراحل اللاحقة.

س18: هل المرحلة التمهيدية تقلل من صعوبات التعلم عند دخول التلاميذ المرحلة الابتدائية؟

ج18: رغم أن صعوبات التعلم في الرياضيات لا تقل انتشاراً بين التلاميذ عن صعوبات التعلم في القراءة، إلا أن التركيز في المرحلة الابتدائية يكون في الغالب على القراءة لأسباب منها الأهمية العلمية والقيمة الاجتماعية. لذا فإن اكتشاف مؤشرات صعوبات التعلم في مرحلة التمهيد، وخاصة ما يتعلق بمهارات ما قبل القراءة مثل الوعي الصوتي أمر هام. والمعروف أن هناك علاقة كبيرة بين الوعي بأصوات الكلام التي تتكون منها الكلمات الشفوية والقراءة، كما أن من المعروف أيضاً أن مهارة الوعي الصوتي تنمو في مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي. فالتدخل لتنمية تلك المهارة سيساعد على نموها ويقلل من حاجة التلميذ في هذه المهارة إلى تدخل مكثف في المرحلة الابتدائية، عما بان الحاجة إلى برامج صعوبات التعلم في القراءة قد تستمر.

أما في مجال الرياضيات فقد أدرك العلماء في وقتنا الحاضر أهمية الرياضيات في الحياة وأهمية اكتساب التلاميذ للمفاهيم الرياضية والعمليات الحسابية وحل المشكلات، وقد ظهر للباحثين أن مهارات الرياضيات في مرحلة التمهيد مؤثر فاعل إلى التنبؤ بالنجاح أو عدمه في مراحل التعلم اللاحقة. بل قد تبين من إحدى الدراسات أن مهارات الرياضيات في رياض الأطفال قد تنبئ بقدرة التلميذ على تعلم الرياضيات والقراءة في المراحل الأولى من الابتدائية. هذا يوحي بأهمية التدخل المبكر في مرحلة التمهيد متى ما لوحظ بعض المشكلات لدى التلميذ وإن ذلك سيدعم تعلمه المستقبلي.

س19: في أي عمر يمكن تقييم صعوبات التعلم لدى التلاميذ؟

ج19: يتضح من الإجابة على السؤالين السابقين أن رياض الأطفال والتمهيد مهمة في التعرف على المؤشرات التي يتنبأ منها التربويون والوالدين باحتمال صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، فيوضع التلميذ الذي لديه تلك المؤشرات مكان اهتمام المتخصصين. أما التأكد من وجود صعوبات تعلم لدى التلميذ فممكّن في المرحلة الابتدائية عندما يكتمل نمو كثير من مهارات الاستعداد للتعلم ويتعرض التلميذ لخبرات تعلم أكاديمي متنوعة.

س20: هل من الممكن اكتشاف صعوبات التعلم لدى الابن قبل دخول المدرسة؟

ج20: يبدو أن المقصود بعبارة " قبل المدرسة" قبل دخوله المرحلة الابتدائية، فالجواب في هذه الحال هو أن الوالدين أول من يلاحظ أن ثمة شئ غير طبيعي لدى طفلهم سواء في سلوكه أو في جوانب النمو كاللغة والمهارات الاجتماعية والنمو الحركي وغيرها، فتأخر نمو الطفل عن المعتاد في أي من هذه الجوانب أو غيرها قد يكون مؤشرا على حاجة الطفل إلى تقييم شامل لجوانب النمو المتنوعة، ولكن يبقى أن هذه مؤشرات فقط وتحتاج إلى عناية من قبل المتخصصين، وليست دليلا قاطعا على وجود صعوبات تعلم.

س21: ما أفضل المقاييس للتعرف على صعوبات التعلم لدى التلاميذ؟

ج21: للتعرف على صعوبات التعلم لا بد من جمع معلومات متنوعة من مصادر مختلفة، فيجب معرفة تاريخ المشكلة بإجراء مقابلة شخصية مع الوالدين والمعلمين الذين يدرسون التلميذ أو الحصول على معلومات منهم عن طريق إجاباتهم على أسئلة مكتوبة، كم يلزم ملاحظة التلميذ في مواقف التعلم، وإعطاء التلميذ اختبارات مبنية على المنهج ودراسة أعماله الأكاديمية الصفية والمنزلية. وبعد جمع هذه المعلومات وتحليلها قد يتبين أن ثمة حاجة إلى اختبارات أخرى، أو يتضح أن لدى التلميذ صعوبة تعلم أو أن المشكلة التي لفتت نظر المتخصصين ليس إعاقة. ورغم استخدام طرق عديدة في الماضي تعتمد في الأساس على حساب التباين بين قدرات التلميذ وتحصيله الدراسي إلا أن الاتجاه المعاصر في التعرف على صعوبات التعلم يميل إلى استخدام التدريس الفاعل ومراقبة تقدم التلميذ، وهذا ما يعرف بالاستجابة للتدخل، وله إجراءات دقيقة ليس هذا مكان شرحها. فبالتحديد ليس هناك مقياس أو مقاييس تعتبر هي الأفضل.

س22: ما الآثار غير الأكاديمية لصعوبات التعلم؟

ج22: ذكر في الجواب على خصائص صعوبات التعلم(س14) أن صعوبات التعلم قد تمتد إلى المهارات الاجتماعية فتؤثر على علاقة التلميذ مع الآخرين في البيت أو المدرسة أو عامة الناس، وبما أن صعوبات التعلم تستمر طوال الحياة فإنها قد تؤثر سلبا على حياة الفرد الأسرية مع زوجته وأطفاله وخاصة فيما يتعلق بمهارات التواصل وحل المشكلات. كما أن صعوبات التعلم قد تؤثر على حياة الفرد الاقتصادية لنفس الأسباب ولضيق مجالات العمل التي قد ينجح في القيام بها. ومن الجانب النفسي فقد يكون لدى من عنده صعوبات تعلم ضعف في مفهوم الذات، كما قد يمر بحالات إحباط خاصة في مرحلة المراهقة. فخلاصة القول أن صعوبات التعلم قد تؤثر على جوانب كثيرة من حياة الفرد لا على الجانب الأكاديمي فحسب.

س23: ما الخدمات المساندة التي تقلل من آثار صعوبات التعلم؟

ج23: تبنى الخدمات المساندة على احتياجات التلميذ غير الأكاديمية بهدف تعزيز التعلم الأكاديمي، فإذا كان لدى التلميذ مشكلة أخرى تعيق استفادته القصوى من التعلم الأكاديمي فيجب تحديد تلك المشكلة وتقديم خدمة مساندة تلبي احتياجه في ذلك الجانب، فإذا كان لدى التلميذ - على سبيل المثال- مشكلة نفسية فيجب أن يتلقى إرشادا نفسيا بجانب الخدمات الأكاديمية. وعلى العموم قد يحتاج بعض التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم إلى أي من الخدمات المساندة في أي

مرحلة من مراحل التعليم وخاصة المرحلة المتوسطة وما بعدها. وقد تشمل هذه الخدمات الإرشاد النفسي والخدمات الاجتماعية، والإرشاد المهني، والتقنية المساعدة، كما قد يحتاج بعضهم إلى خدمات الترويح، وخدمات الانتقال، والخدمات الصحية، أو أي خدمة تتعين حاجته لها كي يرتفع مستوى أدائه الأكاديمي. ويقوم الفريق الذي يقرر احتياجات التلميذ بتعيين الخدمة التي يحتاجها كل تلميذ على حدة.

س24: هل تعتبر عدم قدرة التلميذ على الحفظ صعوبة تعلم؟ وما التدخل اللازم للتقليل من هذه المشكلة؟

ج24: ذكر في جواب السؤال عن الخصائص البارزة لصعوبات التعلم (س14) أن صعوبات التعلم قد تظهر فيما "يحتاج إلى حفظ" كالقرآن وجدول الضرب والأناشيد، فاضطراب القدرة على الحفظ من خصائص صعوبات التعلم، وتتفاوت هذه المشكلة في شدتها ونوعها. فتتصف الذاكرة، على وجه العموم، لدى هؤلاء التلاميذ بسرعة فقد المعلومات أو ضعف القدرة على حفظها أساساً. ويمكن تصنيف الذاكرة من حيث المعالجة إلى سمعية وبصرية وحسية - حركية. ومن سمات الذاكرة السمعية لدى التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم صعوبة تذكر ما قد سمعه التلميذ من أرقام أو كلام أو تعليمات أو شرح ونحوه. أما مشكلة الذاكرة البصرية فتظهر على شكل صعوبة في تذكر ما شاهده التلميذ كطريقة الحل أو كتابة الكلمات أو غيرها من متطلبات الدراسة، بينما تظهر صعوبات التعلم المرتبطة بالذاكرة الحسية - الحركية في عدم قدرة التلميذ على تذكر ما لمسه أو ما قامت به يده من حركة كتأثيرها على الخط.

وقد ركزت البحوث في السنوات الأخيرة على الذاكرة المشتغلة / العاملة لما تبين لها من أهمية كبيرة في التعلم، وتأثير اضطرابها على أداء التلاميذ وخاصة في مهارات القراءة والرياضيات، والذاكرة المشتغلة هي التي تحتفظ بالمعلومات أثناء دخول معلومات جديدة وهذا يجعلها ضرورية جداً للتعلم.

أما عن التدخل اللازم للتقليل من مشكلة التذكر فيعتمد على طبيعة المشكلة، ولكن هناك استراتيجيات عامة تساعد التلاميذ على حفظ وتذكر المعلومات يجب أن يتصف بها التدريس. فيجب تنظيم المعلومات بشكل يسهل حفظها وتذكرها وغالباً ما تستخدم خرائط/ شبكة المعلومات في التدريس لربط المعلومات ببعضها البعض، بالإضافة إلى ضرورة ربط معلومات التلميذ التي لديه مسبقاً، مهما كانت قليلة، بالمعلومات الجديدة، وثالث هذه الاعتبارات هو جعل المعلومات ذات معنى للتلميذ كربطها بخبراته الحياتية وبيان فائدة المعلومات له.

ومهما كانت الاعتبارات التدريسية فالتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم يحتاجون إلى تكرار المعلومات ومراجعتها أكثر من غيرهم من التلاميذ، كما يحتاجون إلى تدريبهم على استراتيجيات التعلم الفاعلة التي قد تكون تلقائية لدى زملائهم الذين ليس لديهم إعاقات. فقد يجد التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم مشكلة في اقتناء واستخدام الاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية وفي حل المشكلات. ويقصد بالاستراتيجيات المعرفية الإجراء الذي يقوم به المتعلم أثناء اكتسابه للمهارة أو المعلومة، بينما يراد بالاستراتيجيات فوق المعرفية الوعي بتلك الإجراءات والتحكم فيها، فإذا أدرك التلميذ أهمية وضع خط تحت الأفكار المهمة ثم قام بذلك فقد جمع بين النوعين من الاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية.

س25: كيف يمكن تعليم الرياضيات لتلميذ لديه صعوبات تعلم في القراءة؟

ج25: التلميذ الذي لا يستطيع قراءة وفهم لغة المسائل الرياضية سيجد مشكلة في حلها حتى ولو لم يكن لديه صعوبات تعلم في الرياضيات، لذا يجب تدريب التلاميذ على قراءة وفهم المسائل الرياضية وإثراء مفرداتهم المرتبطة بالرياضيات، وأن يكون ذلك جزءاً من برنامج الرياضيات، كما يمكن تسجيل المسائل الرياضية حتى يستمع لها التلميذ أثناء قراءتها. ومن الاعتبارات الهامة البدء بلغة بسيطة عند تدريس الرياضيات والتدرج في صعوبة اللغة وفقاً لقدرة التلميذ على القراءة مع استخدام المجسمات والرسم لتوضيح الفكرة التي تنطوي عليها المسألة.

س26: هل هناك مؤشرات يمكن أن يلاحظها الوالدين في البيت تنبئ بضرورة إشعار المتخصصين عندما يلتحق التلميذ بالمدرسة؟

ج26: نعم هناك مؤشرات يمكن للوالدين ملاحظتها في البيت تساعد في تنبيه المدرسة إلى احتمال وجود صعوبات تعلم منها ما يلي:

تجنب القراءة أو الرياضيات

تجنب أداء الواجبات

صعوبة في ربط أصوات الكلام بالحروف المقابلة لها

صعوبة في تكوين كلمات من أصوات متفرقة

صعوبة في التمييز بين الكلمات المتشابهة

تكلف في القراءة

كثرة الأخطاء أثناء القراءة أو الكتابة (فوق المتوقع أو المعتاد)

صعوبة في فهم الموضوع الذي يقرأه

صعوبة في معرفة المفاهيم الأساسية في الرياضيات

صعوبة في معرفة الوقت وقراءة الساعة

س27: هذا ما يمكن أن يلاحظه الوالدين، فهل هناك مؤشرات تساعد معلم التعليم العام حتى يحيل التلميذ إلى المتخصصين؟

ج 27: بالإضافة إلى ما ذكر في (س27)، تظهر المؤشرات التالية التي تساعد معلم التعليم العام حتى يحيل التلميذ إلى المتخصصين؟

صعوبة في متابعة الدرس أو الشرح

صعوبة في فهم تعليمات المعلم أو الكتاب

صعوبة في البدء في أداء التمارين في الفصل

تأخر عن زملائه في التعلم بشكل ملحوظ، وربما في الشهر الأول من بداية الدراسة

تدني التحصيل في مادة أو أكثر أو عدم النجاح فيها

صعوبة في الحفظ وسرعة نسيان ما قد حفظه

كثرة نسيان الواجبات المنزلية سواء من حيث أدائها أو إحضارها للمدرسة

صعوبة في التواصل مع الزملاء والمعلمين لا من حيث النطق ولكن من حيث مهارات التواصل

س28: إذا ظهرت المؤشرات المذكورة فما الإجراءات التي تتخذها المدرسة للتعرف على صعوبات التعلم؟

ج28: يتم التعرف على صعوبات التعلم لدى التلميذ من خلال الإجراءات التالية:

1- الإحالة: يتم في هذه المرحلة إحالة التلميذ الذي يشتبه في وجود صعوبة تعلم لديه إلى البرنامج

2- التقييم: يقوم البرنامج بأخذ إذن من ولي الأمر لغرض تقييم الحالة وجمع المعلومات بقصد الوقوف على سبب تدني أداء التلميذ

3- تحليل المعلومات: يتم في هذه المرحلة دراسة المعلومات التي تم جمعها وتحليلها للتعرف على طبيعة مشكلة التلميذ، فإما أن تكون صعوبات تعلم أو مشكلة أخرى

4- التأهيل: إذا تبين أن المشكلة صعوبات تعلم فيتم تأهيل التلميذ للبرنامج بناء على قرار لجنة مكونة من مدير المدرسة ومعلم التلميذ في الفصل العادي ومعلم صعوبات التعلم وولي الأمر .

5- إعداد البرنامج التربوي الفردي: تعد هذه المرحلة هدف جميع الإجراءات السابقة، فيتم وضع خطة تربوية فردية للتلميذ.

س29: هل لأسرة التلميذ أي دور في عملية التعرف على صعوبات التعلم لدى ابنها؟

ج29: الوالدين مصدر أساسي لكثير من المعلومات الهامة عن التلميذ وسلوكه خارج المؤسسة التربوية، فملاحظة المؤشرات الواردة في الإجابة على السؤال السابع والعشرين تفيد فريق التعرف على صعوبات التعلم، وكذلك المعلومات عن سلوكه غير الأكاديمي مع أفراد أسرته وأصدقائه، وتاريخه الصحي منذ الحمل إلى دخول المدرسة. هذا بجانب كون الوالدين هم من يعطي الأذن للقيام بعملية التعرف، فمساهمة الأسرة في هذه الجوانب ضرورية لنجاح عملية التعرف على صعوبات التعلم.

تفسير التعلم على وفق المدرسة السلوكية

ساهمت المدرسة السلوكية في بناء مفهوم جديد للتعلم ركز على سلوك المتعلم والظروف التي يحدث في ظلها التعلم ، حيث تغير ارتباط مفهوم التعليم في إحدى مراحل تطوره من المثيرات إلى السلوك المعزز، فهذه المرحلة تؤكد ضرورة استخدام الأدوات لمساعدة المعلم على التعزيز بدل الاكتفاء بالإلقاء، لأن المعلم غير قادر على تحقيق هذا التعزيز لوحده، وتساعدته تقنية التعليم بشكل كبير في خلق هذا التعزيز وتنميته تربوياً.

ظهرت المدرسة السلوكية سنة 1912 م في الولايات المتحدة الأميركية، ومن أشهر مؤسسيها جون واطسون. من مرتكزات النظرية التمرکز حول مفهوم السلوك من خلال علاقته بعلم النفس، والاعتماد على القياس التجريبي، وعدم الاهتمام بما هو تجريدي غير قابل للملاحظة والقياس.. أفضل الدورات التعليمية على الإنترنت دورات تعليمية

1 - طبيعة ومفاهيم النظرية السلوكية (الإجرائية)

السلوك: يعرفه بورهوس فريديريك سكينر بأنه مجموعة استجابات ناتجة عن مثيرات المحيط الخارجي القريب. وهو إما أن يتم دعمه وتعزيزه فيتقوى حدوثه في المستقبل أو لا يتلقى دعماً فيقل احتمال حدوثه في المستقبل.

المثير والاستجابة: تغير السلوك هو نتيجة واستجابة لمثير خارجي.

التعزيز والعقاب: من خلال تجارب إدوارد لي ثورندايك يبدو أن تلقي التحسينات والمكافآت بصفة عامة يدعم السلوك ويثبتته، في حين أن العقاب ينتقص من الاستجابة وبالتالي من تدعيم وتنشيط السلوك.

التعلم: هو عملية تغير شبه دائم في سلوك الفرد.

2 - بعض المبادئ في النظرية الإجرائية

من تجارب المتعلم وتغيرات استجابته.

التعلم مرتبط بالنتائج.

التعلم يرتبط بالسلوك الإجرائي الذي نريد بناءه.

التعلم يُبنى بدعم وتعزيز الأداءات القريبة من السلوك.

3 - النظرية السلوكية و تطورها

أحدثت أفكار بورهوس فريديريك سكينر وأطروحاته عدة تغييرات في التفكير التربوي والبيداغوجي بصفة عامة. فسكينر يعتبر مثلاً أن الطفل في البيداغوجيا الكلاسيكية كان يتعلم لينجو من العقاب، مع غياب كل أشكال الدعم. لكن الجدير بالذكر أن السلوكية كمدرسة من مدارس علم النفس ظهرت سنة 1913م بأمريكا على يد "واطسون" الذي انتقل من علم نفس

الحيوان إلى حقل سيكولوجية الأطفال؛ وهذا لا يعني بالمطلق أنه أنشأ هذه المدرسة انطلاقاً من فراغ أو بمجهود فردي، بل سبقه إلى ذلك علماء آخرون، فهو يعلن بنفسه سنة 1912م أن السلوكيين انتهوا "إلى أنه لا يمكن بعد أن يقنعوا بالعمل في اللامحسوسات والأشياء الغامضة، وقد صمموا على إحدى اثنتين؛ إما أن يتخلوا عن علم النفس أو يحيلوه علماً طبيعياً". وبالتالي فواطسون يعترف بمجهودات من سبقوه ويعلن قرارهم الحاسم الذي لا يعدو أن يكون أحد اختياريين؛ فإما إدخال علم النفس ضمن العلوم الطبيعية، وهم بذلك يلحون بجعل موضوع هذا العلم قابل للقياس، لذلك ركزوا على "السلوك" كموضوع للعلم بدل "النفس" و "الروح" اللامحسوسين، واختيار منهج علمي يخضع السلوك للدراسة.

4 - تطبيقاتها في التعليم

يرجع الفضل في انتشار إجرائية سكرن إلى ربطها بمجالات حيوية، كالتربية والتعليم والصحة النفسية والصناعة. فقد عمل سكرن على تطبيق التعليم المبرمج باستخدام التقنية الحديثة ومعالجة الأمراض العصبية اعتماداً على الاستجابات الإجرائية والتعزيز.

وتتلخص فكرة سكرن عن التعليم المبرمج في وضع تلاميذ الصف أمام فرص متكافئة والانتقال بهم من موضوعات معروفة إلى أخرى مجهولة. ووجد أن الوسيلة التي تحقق هذا الهدف هي جهاز التعليم؛ حيث أنه يوفر للتلميذ ما يوفره الصندوق للفأر أو الحمامة من خلال تغذيته ببرنامج يحتوي على دروس قديمة وجديدة. وما على التلميذ في هذا الموقف إلا أن يضغط على زر معين كي تظهر المادة التعليمية (تمارين، جمل، أسئلة...) على الشاشة. ثم يطلب منه حلها أو الإجابة عليها. وليتعرف على ما إذا كانت نتيجة عمله صحيحة أم خاطئة عليه أن يضغط على الزر المخصص لذلك. ويعتبر اتفاق الإجابة التي تظهر على شاشة جهاز التعليم وإجابة التلميذ بمثابة التعزيز. بينما يكون عدم الاتفاق بينهما فرصة لتعرف التلميذ على خطئه وتقاضيه في المحاولة الثانية.

وفي التعليم المبرمج بطريقة كراس التمرينات التقليدية التي تعرض المسائل والتمارين والأحاجي وغيرها من المشكلات الدراسية على الصفحة الأولى من كل ورقة من أوراق الكراس، وتقدم حلولها على الصفحة الثانية من نفس الورقة. فالاختلاف بين الطريقتين لا يتعدى التقنية المستخدمة في كل منهما.

- تفسير التعلم على وفق المدرسة المعرفية

لقد تضمن كتاب «النظرية المعرفية في التعلم» تفصيل النظرية المعرفية في التعلم، وقد كانت النظرية المعرفية هي الاتجاه السائد الذي جعل التعلم والتعليم أكثر اقتراباً من حقيقة التعلم الإنساني، لأن النظرية المعرفية تأخذ في الاعتبار -خصائص المتعلم، والعوامل المؤثرة في تعلمه ومعالجتها.

وقد تغير تعريف التعلم من الاتجاه الذي يتضمن تعديلاً وتغييراً في السلوك إلى افتراض أن التعلم هو عملية التفكير الذي يمارسه المتعلم في الموقف، وأن التعلم لا يحدث إلا إذا قام المتعلم بحيوية ونشاط في الموقف إلى أن تطور لديه ما يسمى بالخبرة.

فالتعلم تفكير وتفاعل نشط لكي يطور المتعلم الخبرة.

كما أن التغيرات التي تحدث لدى المتعلم هي تغيرات في عدد الأبنية المعرفية، ومستواها، واستراتيجيات التعلم في التقاط الخبرة، ونوع المعالجات التي يجريها المتعلم، والتعديلات والتغيرات في تنظيمها لكي تناسب مستواه وأسلوب تعلمه، وبذلك فقد تغير دور المتعلم وأصبح حيويًا، ونشطًا وفعالًا، ومنتظمًا ومديرًا، ومولداً ومنتجاً للمعرفة.

وقد تم تضمين معالجات مختلفة في تفسير التعلم من وجهة النظر المعرفية، وكل ذلك التقليل، والمعالجة، والتدوير كان بهدف الإلمام بأساليب تفسير التعلم من وجهة نظر معرفية، وإن ذلك يسهم في فهم مواقف التعلم الصفية المعاصرة، وإعداد المواد المعرفية بطريقة مناسبة تناسب كل الطلبة في الصف. وقد تم تضمين تطبيقات بسيطة لكل اتجاه من الاتجاهات المعرفية الفرعية لجعل التعلم حيويًا، واحترام فردية المتعلم وتفكيره، وقد تمت صياغة الأفكار بلغة بسيطة لكي تصل إلى فهم كل متعلم ومتخصص في المجال.

وقد تم تبني بعض المعايير في تأليف الكتاب وهي:

1. جعل التعلم المعرفي سهلاً.
2. مساعدة المتعلم على التفاعل مع هذه الخبرات.
3. تطوير خبرات المتعلم في التعلم المعرفي.
4. مساعدة المتعلم على القدرة على تطبيق المعرفة.
5. تعميق الفهم للاتجاه المعرفي الذي كان يلاقي رفضاً لصعوبته.
6. جعل التعلم منصباً على دور المتعلم وتحويله إلى منتجاً مولداً للمعرفة.

لذلك حاولت أن أقدم وجبات معرفية تفيد المتعلمين، والتربويين المتخصصين، والمعلمين لتبني هذا الاتجاه وتطبيقه في تعليم الطلبة، وتصميم خبرات التعلم في المناهج، وبناء تصميمات تدريسية، واستراتيجيات مناسبة، وإن ذلك سيعمل على رفع كفاية التعليم وجعله أكثر كفاية وفاعلية.

- نظرية النمو المعرفي انموذجا

يعد العالم السويسري جان بياجيه من أبرز رواد نظريات النمو ذات الاتجاه المعرفي، وهو في الأصل استاذ في البيولوجيا، وقد عمل على تصميم الاختبارات العقلية ودراسة الذكاء والقدرات العقلية، ثم ركز بحثه على

دراسة التطور المعرفي للأطفال، حيث كانت أولى ملاحظاته التجريبية على ابنتيه. ومنه انطلقت نظريته الشهيرة. مفهوم المرحلية: ويراها بياجيه على أنها خطوة في طريق النمو تضم عددا من المكتسبات التي يقوم نظامها على التوافق مع مراحل السن التي يجتازها الفرد ، والتي تعكس كل مرحلة منها مدى اتحاد المكتسبات الجديدة مع سابقتها اتحادا يؤدي إلى نشوء التراكيب العقلية التي تتميز كل منها بخصائص معينة تتفق مع مرحلة العمر العقلي التي يجتازها الطفل ، كما أن كل تركيب سابق فيها يندمج مع التركيب التالي له ، ويترتب على ذلك أن كل مرحلة تتميز عن الأخرى بتركيب جامع بطريقة تنظيمية ، ومفهوم المراحل عند جان بياجيه هو مفهوم تجميعي ، فالمرحلة السابقة ال تلغي سابقتها و إنما تحتويها وتطور فيها .

- التغيرات كمية ونوعية: فهذه التغيرات التي تحدث للطفل في مراحل عمره هي تغيرات في نوعية مجال النمو كالتغير في التفكير اضافة اكتساب تغيرات لم تكن موجودة من قبل فهو تغير كمي .

النتابع: يرى بياجيه أن الأطفال يسيرون في سلسلة من المراحل ال يختلف نظامها ، وبالرغم من أنه يرى أن الأطفال يصلون إلى كل مرحلة في أوقات مختلفة ، إلا أنه يرى أنهم يسيرون بنفس النظام

ال يخلون به ، وهذا يعني أن كل الأطفال في كل الثقافات ينمون عقليا بنفس الطريقة ، وأنهم جميعا يبدؤون من نفس النقطة ويسيرون بنفس تتابع الخطوات ، إلا أنهم يختلفون في سرعة النمو

، ولكن ال يوجد منهم من يتخطى أي مرحلة وال يمر بها ، أو يتبع طريقة أخرى في النمو . التمثل أو الاستيعاب: وهي العملية التي تتغير المعلومات في العالم الخارجي لتصبح مناسبة للبناء المعرفي للطفل.

المواءمة: وهي العملية التي يتغير البناء المعرفي للطفل بحيث يتناسب مع المعلومات الموجودة في العالم الخارجي. التكيف: هو عملية التوازن التي تحصل للفرد بين مفهومي التمثل والمواءمة وال تتم ال بتفاعل الطفل مع بيئته تفاعل متبادل يكتسب فيها الخبرات.

مراحل النمو المعرفي :

المرحلة الأولى: المرحلة الحسية الحركية: وتمتد هذه المرحلة منذ لحظة الميلاد وحتى عمر سنتين.

خصائص هذه المرحلة:

الرضيع مفهومه عن العالم الخارجي بما يحدث - نيكو

من تآزر بين ما يحس والحركات التي يوجهها نحو الشيء الذي يحس به

- تشكل ردود الأفعال المنعكسة بدايات ما يمارسه الرضيع من استجابات إحساساته للعالم الخارجي (سمع - شم - لمس - تذوق- رؤية)

- يظهر في نهاية هذه المرحلة قدرته في التعامل مع ال في نهاية هذه المرحلة يطور الطفل مفهوم بقاء الأشياء ويعني الشيء موجود حتى لو اختفى عن ناظري، لكن قبل هذه الفترة ومن 8 أشهر وقل ال يتمكن من ذلك.

- يقلد الطفل الآخرين مع بدايات حبوه ما بين 6-12 شهر ، ويكون صور ذهنيه عن كيفية عمل الأشياء ويبدأ شعوره بالخوف من الغرباء ويحب ان يجمع الأشياء

- يتعلم الطفل المشي فيما بين 12-24 شهرا ويكون مشيه سريع .

- يستطيع اتباع التعليمات

- تتحسن لديه الذاكرة طويلة وقصيرة المدى. رموز اللغوية (بابا - ماما - دادا) وينجح في تكوين

- التحدث مع الرضيع أنه قادر على تعلم الأصوات.

- الغناء للطفل اثناء ارضاعه وتليسه

- اجعله ينظر إليه بشكل مباشر وتحدث معه فهو يقلد تعبيرات الوجه

- امسك بخشخشة واجعلها تتحرك ببطء سيتتبعها الطفل لفترة قصيرة.

- اللعب معه لعبة الفك والتركيب

- اللعب معه لعبة التخبيئة

- اجعله يرى نفسه في المرآة ليتعرف على ذاته

- اللعب معه لعبة تقليد اصوات الأشياء

- وفر له قلما كبيرا واجعله يجرب الكتابة والرسم

- اللعب معه لعبة السبب والنتيجة

- لعبة تسمية اجزاء الجسم

- وسع مفرداته اللغوية وصح له وتمتد هذه المرحلة من عمر (3- 6 سنوات).

خصائص هذه المرحلة:

- التفكير الرمزي
- التطور اللغوي
- اللعب الالهامي
- الامنطقي فهو يقبل بالمتناقضات
- التمرکز حول الذات
- التصنيف من بعد واحد
- يستطيع العد وتسمية الألوان
- يخطط قبل أن ينفذ فلديه قدرة على التخطيط
- الأحيائية: ويقصد به وجود الحياة في الجمادات
- مفهومة عن الوقت والمكان الزال بسيطا وغير مدرك
- التفكير السحري الخرافي قدرة على الأبداع
- التقليد لبعض الأفعال التي جرت أمامه قبل ساعات
- تمثل هذه الأشياء من حوله عقليا واختزانها للاستعمال في مواقف الحقة
- فكرة الموت لديه بسيطة فهو يعتبر الميت سيعود
- في نهاية هذه المرحلة يسود الطفل التفكير المبني على المحاولة والخطأ
- ليس لديه القدرة على مفهوم الاحتفاظ او الثبات وذلك لأن الطفل تسيطر عليه الانطباعات البصرية، ويقصد به أن كمية أو كتلة أو وزن الشيء ال تتغير عندما يتغير شكلها .
- - الخيال تخيل اصديقاء احداث

المرحلة الثالثة: مرحلة العمليات العيانية: وهي من عمر (7-11) سنة

خصائص هذه المرحلة:

يكون الطفل قادر على اجراء العمليات العقلية بطريقة منطقية مع الأشياء العيانية المحسوسة (ال يحتاج إلى تجريب) تعلم الحساب والكتابة الترتيب والتصنيف من عدة اوجه ينضج مفهوم الاحتفاظ لديه والمعكوسة

بدايات تنمو الذات الاجتماعية والتخلص من التمرکز حول الذات استخدام استراتيجيات التذكر وتقوية الذاكرة طويلة المدى قادر الطفل على التفكير الناقد

- المقارنة بين الكبر والصغر

- يبدأ الطفل في تكوين مفهوم الزمن

- تعلم التنظيم والتخطيط وتوقع النتائج

المرحلة الرابعة: مرحلة التفكير المجرد:

وتمتد من عمر (12-21) سنة

خصائص هذه المرحلة:

يكون تفكير المراهق منطقيًا ومثاليًا ويسميه الباحثون بتفكير العلماء ويتجاوز المحسوس إلى المعقول والخبرات الحسية إلى المجردة. قادر على تفحص أفكاره وأفكار الآخرين رغبته في فهم العالم الاجتماعي من حوله قادر على فرض الفروض لحل المشكلات ويتطور لديه التفكير الاستدلالي يتلشى التمرکز حول الذات ويشعر

بالتكامل الاجتماعي

قوة الخيال المرتبط بالمستقبل

يحل معنى المساواة والعدالة محل الخضوع

والانصياع للكبار

يصل فكر الفرد إلى درجة عالية من التوازن

التمثل والمواءمة

تفسير التعلم على وفق نظرية التعلم الاجتماعي

تعرف هذه النظرية بأسماء أخرى مثل نظرية التعلم بالملاحظة والتقليد " Learning by Observing and Imitating"، أو نظرية التعلم بالنمذجة "Learning by Modeling"، وهي من النظريات الانتقائية التوفيقية "Eclectic Theory" لأنها حلقة وصل بين النظريات المعرفية والسلوكية (نظريات الارتباط – المثير والاستجابة)، فهي في تفسيرها لعملية التعلم تستند إلى مجموعة من المفاهيم المختلفة المستمدة من تلك النظريات. يرجع الفضل في تطوير الكثير من أفكار هذه النظرية إلى عالم النفس ألبرت باندورا وعالم النفس وولترز (& Walter, 1963) وفيها يؤكدان مبدأ الحتمية التبادلية " Reciprocal determinism" في عملية التعلم من حيث التفاعل بين ثلاث مكونات رئيسية وهي: السلوك والمحددات المرتبطة بالشخص والمحددات البيئية. فالسلوك وفقا لهذه المعادلة هو وظيفة لمجموعة المحددات المتعلمة السابقة واللاحقة

[OB] والاحتمية المتبادلة هي نظرية معقدة وشاملة للسلوك الإنساني قامت على المنهج الامبريقي وتعنى بالقضايا الكبيرة والضيقة من القضايا الوظيفية الإنسانية، فهي تهتم بشكل أساسي بعمليات التبادل بين الأحداث الداخلية والخارجية للفرد والسلوك الذي يصدر عنه. فوفقا لهذا المبدأ فإن العمليات المعرفية تلعب دورا بارزا في السلوك الإنساني، ومثل هذه العمليات تتحكم بكل من السلوك والفرد والبيئة، وهي في الوقت نفسه أيضا محكومة بسلوك الفرد والبيئة. ويمكن النظر إلى العمليات المعرفية على أنها نظم تمثيلية رمزية تأخذ شكل الأفكار والصور الذهنية، وتتضمن أحداثا معرفية مثل التوقعات والمقاصد والآليات الفطرية للتعلم. أما محددات السلوك السابقة فتشمل كافة المتغيرات الفسيولوجية والوجدانية، في حين تتمثل المحددات اللاحقة بأشكال التعزيز والعقاب الداخلية والخارجية منها وتنطلق هذه النظرية من افتراض رئيسي وهو أن الإنسان كائن اجتماعي يعيش ضمن مجموعات من الأفراد يتفاعل معها ويؤثر ويتأثر فيها، وبذلك فهو يلاحظ سلوكيات وعادات واتجاهات الأفراد الآخرين ويعمل على تعلمها من خلال الملاحظة والتقليد. فوفقا لهذه النظرية، فإن الأفراد يستطيعون تعلم العديد من الانماط السلوكية لمجرد ملاحظة سلوك الآخرين، حيث يعتبر هؤلاء الآخرين بمثابة نماذج (Models) يتم الاقتداء بسلوكياتهم. وتقترح هذه النظرية أن غالبية الأنشطة الإنسانية يتم تعلمها على نحو بديلي من خلال ملاحظة أنشطة النماذج وأنماطهم السلوكية والعمل على محاكاتها وترى هذه النظرية أن هناك عمليات معرفية معينة تتوسط بين الملاحظة للانماط السلوكية التي تؤديها النماذج وتنفيذها من قبل الشخص الملاحظ. ومثل هذه الأنماط ربما لا تظهر على نحو مباشر، ولكن تستقر في البناء المعرفي للفرد بحيث يكون تنفيذها في الوقت المناسب، وهذا ما يشير إلى مفهوم التعلم الكامن "Latent learning" والذي يتضمن تخزين الاستجابة المتعلمة من خلال الملاحظة على نحو معين من التمثيل العقلي ويكون استرجاعها لاحقا. ويتضمن التعلم بالملاحظة جانبا انتقائيا، إذ أنه ليس بالضرورة أن عمليات التعرض إلى الانماط السلوكية التي تعرضها النماذج يعني تقليدها. وانطلاقا من هذه القضية فالأفراد عندما يشاهدون سلوكيات النماذج، فإن بعضهم يتعلم جوانبا مختلفة من جوانب سلوك ذلك النموذج. ولا يقتصر الجانب الانتقائي على عمليات التعلم فحسب، وإنما ينعكس أيضا على عملية الأداء لمثل هذه الجوانب السلوكية. فقد يعمل الأشخاص على إعادة صياغة تلك الأنماط السلوكية على نحو معين، أو ربما يلجأون إلى تنفيذ جوانب منها على نحو انتقائي. وهكذا فإن الانتقائية في تعلم جوانب معينة من سلوكيات النماذج، وأداء بعض الجوانب منها يرتبط على نحو دقيق بمستوى الدافعية والعمليات المعرفية لدى الفرد الملاحظ، لذلك فإن التعلم من خلال الملاحظة لا يقتصر فقط على تعلم استجابات وأنماط سلوكية محددة يتم التقيد بها وتنفيذها على نحو حرفي فحسب، وإنما ينطوي أيضا على تعلم القواعد والمبادئ للسلوك، وهذا بالتالي يتيح للفرد تنويع الاستجابات والتعديل فيها بما يتناسب مع طبيعة المواقف التي يتعرض إليها في المواقف البيئية المتغيرة، وتسمى مثل هذه العملية بالنمذجة المجردة أو الأشكال ذات المرتبة الأعلى من أشكال التعلم بالملاحظة، ومن الأمثلة على ذلك، أساليب التفاعل الاجتماعي واللياقة اللغوية وعمليات تكوين القواعد النحوية للغة. من جهة أخرى يعد التعلم بالملاحظة مصدرا هاما لتعلم السلوك الإبداعي، وينتج ذلك من خلال التعرض إلى عدد كبير من النماذج بحيث يعمل الفرد على استخلاص ملامح مختلفة من سلوكيات هذه النماذج لتوليد سلوكيات مبتكرة وجديدة.

وحسب النظرية الاجتماعية في التعلم، فإن الفرد يتعلم من خلال مشاهدة سلوك الآخرين. ويكون التعلم حسب الأنماط التالية:

الامتتاع (الكف): ففي كثير من الأحيان نتعلم ألا نفعل الشيء الذي نعرف كيف نعمله لأن النموذج (القذوة) الذي نلاحظه كف عن فعله، أو عوقب بعدما فعله، أو فعل شيئاً مختلفاً عما قصدنا عمله. فالتعلم هنا يقلد ما يراه أمامه، فيكف عن العمل. فالملاحظة كانت سبباً في ترك العمل.

الإغراء: ويكون حين نقوم بعمل لا يكون عادة مقبولا، لكننا نفعله لأننا نرى نموذجاً يفعله ولا يعاقب. مثال ذلك طالب يرى الفوضى عند مقصف المدرسة ويرى عدم الاهتمام بالنظام ولا أحد ينكر ذلك من المعلمين فيقوم بعمل الشيء نفسه، ففعل الآخرين لهذا العمل غير المقبول وعدم وجود عقوبة يؤديان إلى أن يتعلم الفرد فعل ذلك الشيء.

الدافعية: حيث يقوم الفرد بعمل شيء ما لم يكن يفعله عادة، ليس بسبب أنه ممنوع بل بسبب أنه ليس لديه دافع لفعله، لكنه يتشجع لفعله بعد رؤيته لمن يفعله. مثل أن يقوم شخص بالتصفيق لمحاضر أعجبه حديثه بعد أن يبدأ غيره بالتصفيق.

تعلم الملاحظة الحقيقية:-

وفيه يكون التعلم نتيجة لملاحظة مقصودة والهدف منها المحاكاة. مثال ذلك، طالب يراقب كيف يرسم معلم التربية الفنية البيت فيرسم مثله.

لذلك فإن نظرية التعلم الاجتماعي من النظريات الممتدة الأثر سواء في الأوساط التعليمية أو التربوية ، وذلك من منطلق كونها تفسر بشكل كبير طريقة التعلم التي يمارسها الفرد من خلال المحاكاة والتقليد، وبالتالي يجب علينا بعد تعرفنا على هذه النظرية أن نكون أكثر وعياً بتأثيرنا المباشر وغير مباشر في أطفالنا أو طلابنا، ونسعى أن نكون مثلاً جيداً لما ندعوهم أن يكونوا عليه.

تفسير التعلم على وفق نظرية الجشطالت

نظرية الجشطالت:

يعتبر ماكس فرتيمر (1880-1943) مؤسس النظرية الجشطالتية وانضم إليه ولفنج كوهلر (1887-1967). وكيرت كوفكا (1886-1941) وقد نشر أبحاث النظرية أكثر من فرتيمر ثم ارتبط بهم كيرت ليفن (1891-1947) وأسس نظرية المجال.

ولدت النظرية في ألمانيا وقدمت إلى الولايات المتحدة في العشرينات على يد كوفكا وكوهلر وفي 1925 ظهرت النسخة الإنجليزية للتقرير الذي يضم تجربة كوهلر المشهورة عن حل المشكلات عند الشمبانزي ، وأول المنشورات كان مقال تحت عنوان الإدراك مقدمة للنظرية الجشطالتية (غازدا 1983). لقد ظهرت السيكلولوجية الجشطالت في ألمانيا في نفس الوقت الذي

ظهرت فيه المدرسة السلوكية في أمريكا. إن كلمة الجشطالت معناها صيغة أو شكل، وترجع هذه التسمية إلى دراسة هذه المدرسة المدركات الحسية حيث بينت أن حقيقة الإدراك تكمن في الشكل والبناء العام ، وليس في العناصر والأجزاء. و ثارت هذه المدرسة على نظام علم النفس وخاصة على المدرسة الارتباطية وفكرة الارتباط ، و قالت بأن الخبرة تأتي في صورة مركبة فما الداعي لتحليلها إلي ارتباط . وال يمكن رد السلوك إلى مثير واستجابة، فالسلوك الكلي هو السلوك الهادف الذي يحققه الفرد بتفاعله مع البيئة. تجارب الجشطالت:

• تجارب كوهلر: صمم بعض التجارب على الشمبانزي وفي هذه التجارب كانت جميع عناصر المشكلة واضحة وظاهرة للحيوان ، وكانت الحركات المطلوبة والمؤيدة للحل في مستوى قدرة الحيوان ، وبالرغم من ذلك فقد أقر كوهلر ضرورة وجود عائق ، فإن الحيوان يجب أن يضطر أن يأخذ طريقا ملتويا حتى يصل إلى هدفه ، ولكن كوهلر يراعي مع هذا أن يستطيع الحيوان منذ البداية أن يطوف بالمجال كله ، حتى يستطيع أن إذا كانت لديه قوة الاستبصار ، أن يحل المشكلة من غير حاجة إلى عناء المحاولة والخطأ. والمسألة هي ما إذا كان الحيوان أن يستطيع أن يدرك العالقة بينها ويصل إلى الهدف... “إننا ال نتكلم عن السلوك كما لو كان هو الذكاء عندما يهدف الإنسان أو الحيوان إلى الوصول إلى غرضه عن الطريق المباشر الذي يحدث بصورة طبيعية وظاهرة ، وإنما نميل إلى الكالم

عن الذكاء عندما يضطر الإنسان أو الحيوان _ نظرا لسد الطريق الموصل إلى الهدف _ إلى اتخاذ طرق أخرى ملتفة تلائم الظروف الجديدة وتوصله إلى الهدف. وفيما يلي عرض لبعض أنواع هذه التجارب

التجربة الأولى: وضع الشمبانزي في القفص ، وكان الطعام (موزة) معاتمة في سقف القفص بحيث ال يمكن الوصول إليه مباشرة وفي ركن القفص وضع الصندوق .. أخذ الشمبانزي ينظر إلى الفاكهة ويحاول الوصول إليها بمد يده بالوثب ولكنه فشل ثم أخذ ينتظر من ركن إلى ركن في حيرة . وأخيرا ال حظ الصندوق فنظر إليه ونظر إلى الموزة فوقه ووصل إلى هدفه ، بد أن الحيوان في هذه التجربة أدرك العالقة بين الصندوق وإمكان الوصول إلى الموزة..

التجربة الثانية: وضع كوهلر داخل القفص عصوين قصيرتين ال تكفي الواحدة منهما لجذب الطعام ، وإنما يمكن إدخال أحدهما في طرف الأخرى لعمل عصا طويلة ، وقد أجرى كوهلر تجربته هذه على أذكى حيواناته (وهو الشمبانزي سلطان) إل أنه لم يستطع أن يحل المشكلة بسهولة ، بل استغرق وقتا طويلا في محاولات بائسة في جذب الطعام باستخدام إحدى العصوين وفي فترة من فترات الراحة جلس (سلطان) على صندوق داخل القفص وأخذ يلعب بالعصوين ويحركهما ، وأثناء لعبه وضع إحداهما في طرف الأخرى وبمجرد أن وجد الحيوان نفسه وبيده عصا طويلة قفز من مكانه بسرعة ، واستعمل العصا الطويلة في جذب الموزة ونجح فيذلك ويلاحظ هنا أن الحيوان ال بد أنه أدرك العالقة بين العصوين وأن إحداهما ال تكفي للوصول إلى الطعام ، هذا الإدراك ينبني بال شك على فهم للموقف وإدراك العالقة بين أجزائه

خالصة تجارب كوهلر:

أوال : أن الوصول إلى الحل يأتي يأتي فجأة نتيجة مايسمى بالاستبصار.

ثانيا : أن الاستبصار يعتمد على ادراك وتنظيم أجزاء الموقف.

ثالثا : متى ما توصل الحيوان إلى الحل عن طريق الاستبصار فإنه يمكنه أن يكرره بسهولة.

رابعا : أن الحل الذي يصل إليه الحيوان عن طريق الاستبصار يمكن أن يطبق في المواقف الجديدة.

قوانين التعلم في نظرية الجشطالت:

ان الخطوة الاولى في التعلم المعرفي وفق نظرية الجشطالت هي عملية الدراك او تعرف الأحداث في البيئة باستخدام الحواس حيث يتم تفسيرها وتمثيلها وتذكرها عند الحاجة اليها . وقد اعتبرت القوانين التي تفسر عملية الدراك قوانين لتفسير التعلم ومن اشهرها :

1- مبدأ الشكل على ارضية: ويعتبر هذا القانون اساس عملية الدراك اذ ينقسم المجال الدراكي لظاهرة ما على قسمين القسم المهم هو الشكل وهو الجزء السائد الموحد الذي يكون مركز للانتباه اما الجزء الثاني فهو الرضية وهو بقية المجال الذي يعمل كخلفية متناسقة ومنتشرة يبرز عليها الشكل في البيئة

2- قانون التشابه: يقصد به ان العنصر المتماثلة او المتساوية تميل الى التجمع معا وان العناصر المتشابهة سهل تعليمها اكثر من العناصر غير المتشابهة وال يحدث هذا نتيجة الربط بين العناصر وانما نتيجة التفاعل بينها

3- قانون التقارب: قانون التقارب ويقصد به ان العناصر تميل الى تكوين مجموعات ادراكية تبعا لمواضعها في المكان بحيث تكون العناصر المتقاربة ايسر الى التجمع ويصدق هذا القانون على التقارب الزماني ايضا فالصوات التي تسمع قريبة بعضا من بعض نميل ان ندركها ككل

4- قانون الغالق: تميل المساحات المغلقة الى تكوين وحدات معرفية بشكل ايسر من المساحات المفتوحة ويسعى الشخص الى اغالق الشكال غير المكتملة للوصول الى حالة الاستقرار الإدراكي فهذه الشكال على الرغم من انها غير مغلقة ال ان المتعلم يدركها على انها مربع ومثلث من اجل ان يزيل حالة الكتمال ويعطيها صفة الاستقرار بسبب الغلق او الترابط بين الأجزاء

التطبيقات التربوية لنظرية الجشطالت:

1- تعليم القراءة والكتابة للأطفال الصغار حيث يفضل اتباع الطريقة الكلية بدال من الطريقة الجزئية أي البدء بالجمل ثم الكلمات ثم الحروف فمن الواضح ان الجمل والكلمات التي يبدأ بها الطفل تكون ذات معنى وذات اهمية في نظر الطفل اما الحروف المجردة فيصعب على الطفل ادراك مدلولاتها

2- يمكن الاستفادة من النظرة الكلية القائلة ان الكل يجب ان يسبق الأجزاء وذلك بأن تطبق هذه الفكرة في خطوات عرضت لموضوع معين اذ يحسن البدء بتوضيح النظرة العامة للموضوع

في جملته وبعد ذلك ننتقل الى عرض اجزائه واحد بعد الآخر لن ذلك يساعد على فهم الوحدة الكلية للموضوع

3- في أي انتاج فني سواء من حيث التعبير الفني او التقدير الفني نجد ان الكل يسبق الجزء بمعنى اننا عندما ندرك صورة فنية معينة فان جمالها يتضح لنا لو نظرنا اليها في مجموعها العام كوحدة بينما لو نظرنا الى اجزاءها اوال فقد ال نلمس ما بينها من عالقات تؤثر في التكوين الجمالي للصورة وفي الإنتاج الفني يبدأ الفنان برسم تخطيطي عام ثم يأخذ في توضيح التفاصيل والأجزاء بالتدريج

4- في التفكير في حل المشكلات يمكن الاستفادة من النظرية الكلية عن طريق الاهتمام بحصر المجال الكلي للمشكلة بحيث ينظر اليها مرة واحدة فهذا يساعد على ادراك العالقات التي توصل الى الحل اذا ما غفلنا بعض اجزاء المشكلة او نظرنا اليها من زاوية واحدة من غير ان نستوعب كل جزء فيها فان هذا سيؤدي الى اعاقاة عملية الوصول الى الحل السليم

التعلم مدى الحياة

ما هو التعلم مدى الحياة؟ أهميته وفوائده وأمثلة عنه

ما هو التعلم مدى الحياة؟

التعلم مدى الحياة هو شكل من أشكال التعليم الذاتي الذي يركز على التنمية الشخصية. على الرغم من عدم وجود تعريف موحد للتعلم مدى الحياة، إلا أن استخدامه بشكل عام يتم للإشارة إلى التعلم الذي يحدث خارج معهد تعليمي رسمي، مثل المدرسة أو الجامعة أو التدريب في الشركات.

ومع ذلك، لا يجب بالضرورة أن يقتصر التعلم مدى الحياة على التعلم غير الرسمي. وأفضل وصف له هو أنه طوعي بغرض تحقيق الإنجاز الشخصي ويمكن أن تؤدي وسائل تحقيقه إلى التعليم غير الرسمي أو الرسمي.

أهمية التعلم مدى الحياة

سواء كنا نسعى وراء الاهتمامات والعواطف الشخصية أو نسعى إلى تحقيق الطموحات المهنية، فإن التعلم مدى الحياة يمكن أن يساعدنا على تحقيق الرضا والرضا الشخصي لأنه يعزز الدافع الطبيعي عند البشر للاستكشاف والتعلم والنمو ويشجعنا على تحسين نوعية حياتنا وإحساسنا بقيمة الذات من خلال الاهتمام بالأفكار والأهداف التي تلهمنا.

نحن جميعاً مُعدّون للتعلم مدى الحياة ولكن ماذا يعني الإنجاز الشخصي؟

الحقيقة هي أن معظمنا لدينا أهداف أو اهتمامات خارج نطاق التعليم الرسمي والوظائف. وهذا جزء مما يعنيه أن تكون إنساناً: لدينا فضول طبيعي ونحن متعلمون بالفطرة. نحن نتطور وننمو بفضل قدرتنا على التعلم.

يدرك مفهوم التعلم مدى الحياة أنه ليس كل ما نتعلمه يأتي من الفصل الدراسي. على سبيل المثال، في مرحلة الطفولة، نتعلم التحدث أو ركوب الدراجة. و كأشخاص بالغين، نتعلم كيفية استخدام الهاتف الذكي أو نتعلم كيفية طهي طبق جديد. هذه أمثلة على التعلم اليومي مدى الحياة الذي نخرط فيه يومياً، إما من خلال التنشئة الاجتماعية أو التجربة والخطأ أو الدراسة الذاتية.

يشير الإنجاز الشخصي والتنمية إلى الاهتمامات الطبيعية والفضول والدوافع التي تقودنا إلى تعلم أشياء جديدة. نحن نتعلم لأنفسنا، وليس لشخص آخر.

القائمة المرجعية الرئيسية للتعلم مدى الحياة:

(1) تطوعي - (2) مبني على دوافع ذاتية أو مبادرة ذاتية (3) لا يتطلب دائماً تكلفة (4) غير رسمي في كثير من الأحيان (5) مبني على التعليم الذاتي أو متابعة تعليمات محددة، (6) ينطلق من المصلحة الشخصية أو التنمية الشخصية

أمثلة على التعلم مدى الحياة

فيما يلي بعض أنواع مبادرات التعلم مدى الحياة التي يمكنك المشاركة فيها:

تطوير مهارة جديدة (مثل الخياطة، الطبخ، البرمجة، التحدث أمام الجمهور، إلخ)

الدراسة الذاتية (مثل تعلم لغة جديدة، أو البحث عن موضوع محل اهتمام، أو الاشتراك في البث الصوتي، وما إلى ذلك)

تعلم رياضة أو نشاط جديد (مثل الانضمام إلى الفنون القتالية، وتعلم التزلج، وتعلم ممارسة الرياضة، وما إلى ذلك)

تعلم استخدام التكنولوجيا الجديدة (الأجهزة الذكية، تطبيقات البرامج الجديدة، إلخ)

اكتساب معرفة جديدة (الالتحاق بدورة تدريبية تهتم بالشخصية عبر التعليم عن طريق الإنترنت أو دورة تدريبية في فصل دراسي)

فوائد التعلم مدى الحياة

إن تحديد التعلم مدى الحياة كهدف في حياتك يمكن أن يوفر العديد من الفوائد طويلة المدى، بما في ذلك:

1. تجديد التحفيز الذاتي: في بعض الأحيان نعلق في روتين القيام بالأشياء ببساطة لأنه يتعين علينا القيام بها، مثل الذهاب إلى العمل أو تنظيف المنزل. لكن اكتشاف ما يلهمك سيعيدك إلى مقعد القيادة ويذكرك بأنه يمكنك حقاً القيام بالأشياء التي تريد القيام بها في الحياة.

2. الاعتراف بالمصالح والأهداف الشخصية: إن إعادة إشعال ما يحفزك كشخص يقلل من الملل، ويجعل الحياة أكثر إثارة للاهتمام، بل ويمكن أن يفتح لك فرصاً مستقبلية. أنت لا تعرف أبداً إلى أين ستقودك اهتماماتك إذا ركزت عليها.

3. تحسين المهارات الشخصية والمهنية الأخرى: أثناء تعلمنا مهارة أو معرفة جديدة، فإننا نقوم أيضاً ببناء مهارات قيمة أخرى يمكن أن تساعدنا في حياتنا الشخصية والمهنية. وذلك لأننا نستخدم مهارات أخرى لتعلم شيء جديد. على سبيل المثال، يتطلب تعلم الخياطة حل المشكلات. تعلم الرسم ينطوي على تطوير الإبداع. يمكن أن تشمل تنمية المهارات مهارات التعامل مع الآخرين، والإبداع، وحل المشكلات، والتفكير النقدي، والقيادة، والتأمل، والقدرة على التكيف وأكثر من ذلك بكثير.

4. تحسين الثقة بالنفس: إن اكتساب المزيد من المعرفة أو المهارة في شيء ما يمكن أن يزيد من ثقتنا بأنفسنا في حياتنا الشخصية والمهنية.

في حياتنا الشخصية، يمكن أن تتبع هذه الثقة من الرضا الناتج عن تكريس الوقت والجهد للتعلم والتحسين، مما يمنحنا إحساساً بالإنجاز.

في حياتنا المهنية، يمكن أن تكون هذه الثقة بالنفس هي الشعور بالثقة في معرفتنا وقدرتنا على تطبيق ما تعلمناه.

التعلم التنظيمي مدى الحياة

في بعض الأحيان يتم استخدام التعلم مدى الحياة لوصف نوع من السلوك الذي يبحث عنه أصحاب العمل داخل المنظمة. يدرك أصحاب العمل أن أوراق اعتماد التعليم الرسمي ليست الطريقة الوحيدة للتعرف على المواهب وتطويرها وأن التعلم مدى الحياة قد يكون السمة المرغوبة.

بفضل الوتيرة السريعة لاقتصاد المعرفة اليوم، ترى المنظمات أن التعلم مدى الحياة عنصر أساسي في تطوير الموظفين. والفكرة هي أن الموظفين يجب أن ينخرطوا في التعلم الشخصي المستمر حتى يكونوا قادرين على التكيف والمرونة مع المكان الذي يعملون فيه بحيث يبقون على روح المنافسة والاطلاع الدائم على كافة مجريات الأمور من حولهم. على البقاء قادرة على المنافسة وذات الصلة.

غالباً ما يشار إلى هذا النوع من التعلم الشخصي بالتعلم المستمر. ومع ذلك، وفقاً لبعض الباحثين، هناك انتقادات مفادها أن المنظمات تستفيد من مفهوم التعلم مدى الحياة من أجل إلقاء مسؤولية التعلم على الموظفين بدلاً من تقديم الموارد والدعم والتدريب اللازم لتعزيز هذا النوع من القوى العاملة.

هل أحتاج إلى أن أكون استباقياً بشأن التعلم مدى الحياة؟

يتعلم معظم الأشخاص شيئاً جديداً في مرحلة ما من حياتهم اليومية الروتينية بمجرد التحدث مع أشخاص آخرين، أو تصفح الإنترنت بناءً على اهتماماتهم الشخصية، أو قراءة الجريدة، أو

الانخراط في اهتمامات شخصية. ولكن، إذا كان هنالك حاجة إلى بذل المزيد من الجهد لتعلم شيء جديد لأسباب شخصية أو عائلية أو مهنية، أو كانت هنالك حاجة إلى هيكل أكثر تنظيماً، فإليك بعض الخطوات للبدء.

كيف تعتمد التعلم مدى الحياة في حياتك؟

1. تعرف على اهتماماتك وأهدافك الشخصية

التعلم مدى الحياة يتعلق بك، وليس بالأشخاص الآخرين وما يريدون.

فكر فيما أنت شغوف به وما تتصوره لمستقبلك.

إذا كان التقدم في حياتك المهنية هو مصلحتك الشخصية، فهناك طرق للمشاركة في التعلم الموجه ذاتياً لتحقيق هذا الهدف.

إذا كان تعلم التاريخ هو شغفك، فهناك أيضاً طرق لاستكشاف هذا الاهتمام بشكل أكبر.

2. قم بإعداد قائمة بما ترغب في تعلمه أو أن تمتلك القدرة على القيام به

بمجرد تحديد ما يحفزك، استكشف ما يتعلق بهذا الاهتمام أو الهدف المحدد الذي تريد تحقيقه.

وبالعودة إلى مثالنا لشخص لديه شغف بالتاريخ، ربما يكون من المرغوب فيه ببساطة توسيع المعرفة حول تاريخ أوروبا. أو ربما يكون الاهتمام قوياً جداً لدرجة أن الحصول على درجة الدكتوراه.

كلا المستويين يستلزم طرقاً مختلفة للتعلم.

3. حدد الطريقة التي ترغب في المشاركة بها والموارد المتاحة

يبدأ تحقيق أهدافنا الشخصية بمعرفة كيفية البدء.

يمكن أن يساعد البحث والقراءة حول الاهتمام والهدف في صياغة كيفية البدء في تعلم ذلك.

بمراجعة التاريخ: يمكن للشخص الذي يريد معرفة المزيد عن فترة زمنية تاريخية معينة اكتشاف الكتب في كتالوج المكتبة والمدونات والمجلات والبودكاست المخصصة للموضوع، أو حتى المتاحف والمحادثات.

يمكن للفرد الذي يريد الحصول على درجة الدكتوراه. في التاريخ كهدف شخصي يمكن البحث في البرامج الجامعية التي يمكن القيام بها بدوام جزئي أو عبر الإنترنت، بالإضافة إلى الخطوات التي يتعين على المرء اتخاذها للوصول إلى مستوى الدكتوراه.

4. قم ببناء هدف التعلم في حياتك

إن إدخال هدف تعليمي جديد في حياتك المزدحمة يتطلب الاهتمام والجهد.

إذا لم تخصص الوقت والمكان لذلك، فلن يحدث ذلك.

يمكن أن يؤدي عدم تحديد الهدف إلى الإحباط أو التوقف عن مبادرة التعلم تماماً.

خطط لكيفية تناسب متطلبات مبادرة التعلم الجديدة مع حياتك أو ما عليك القيام به لجعلها مناسبة.

على سبيل المثال، إذا كان تعلم لغة جديدة هو هدف التعلم، فهل يمكنك تخصيص وقت لمدة ساعة واحدة يومياً؟ أم أن 15 دقيقة في اليوم تبدو أكثر واقعية؟

إن فهم الوقت والمساحة التي يمكنك تخصيصها لهدف التعلم يمكن أن يساعدك على الالتزام بالهدف على المدى الطويل.

5. إلتزم

إن الالتزام بقرارك بالانخراط في مبادرة تعليمية جديدة هو الخطوة الأخيرة والأكثر أهمية.

إذا قمت بتحديد توقعات واقعية ولديك الدافع الذاتي لتحقيق ذلك، فالتزم بها وتجنب اختلاق الأعداء.

الفهرست

- 1 - معنى التعلم
- معنى سيكولوجية التعلم
- الفرق بين التعلم والتعليم
- الفرق بين التعلم والاكتساب
- شروط حدوث التعلم
- مبادئ التعلم
- 2 - العوامل المؤثرة بالتعلم
- مجالات التعلم
- 3 - العمليات العقلية العليا
- 4 - انماط التعلم
- 5 - صعوبات التعلم
- 6 - تفسير التعلم على وفق المدرسة السلوكية
- 7 - تفسير التعلم على وفق المدرسة المعرفية
- نظرية النمو المعرفي انموذجا
- 8 - تفسير التعلم على وفق نظرية التعلم الاجتماعي
- 9 - تفسير التعلم على وفق نظرية الجشطالت
- 10 - التعلم مدى الحياة

د . انور عباس محمد

معنى التعلم :

مفهوم التعلم يتصل بعمليات اكتساب السلوك والخبرات والتغيرات التي تطرأ عليها، فنتائج عملية التعلم تظهر في جميع أنماط السلوك والنشاط الإنساني ، الفكرية

والحركية والاجتماعية والانفعالية واللغوية، بحيث تتراكم الخبرات والمعارف الانسانية وتنتقل من جيل إلى آخر عبر عمليات التنشئة الاجتماعية والتفاعل مع

العالم المادي. يشتمل التعلم الانساني على الأنماط السلوكية البسيطة والمعقدة منها، ويتجلى في مظاهر سلوكية متعددة عقلية واجتماعية وانفعالية ولغوية وحركية. فالتعلم مفهوم

افتراضي يشير إلى عملية حيوية تحدث لدى الكائن البشري وتتمثل في التغير في الأنماط السلوكية وفي الخبرات إذ من خلالها يستطيع الفرد السيطرة على البيئة

المحيطة به والتكيف مع الأوضاع المتغيرة. يستخدم مصطلح التعلم في علم النفس بمعنى أوسع بكثير من استخداماته في الحياة اليومية فهو ال يقتصر على التعلم المدرسي المقصود، بل يشتمل على كل ما

يكتسبه الفرد من معارف، ومعاني، وأفكار، واتجاهات، وعواطف، و عادات، وقيم، واستراتيجيات وطرائق وأساليب سواء تم هذا الاكتساب بطريقة متعمدة ومخططة، أو بطريقة عرضية دونما قصد وعن ذلك فنحن نتعلم الخوف من الظالم، وأساليب الكالم، وطرائق التعبير عن النفعالت، ونتعلم المشي والجري والتسلق والقفز،

والقراءة والكتابة، والعزف على الآلات الموسيقية، ونتعلم قول الصدق، والخجل من الكذب، والسلوك السوي والسلوك المنحرف. ويعد موضوع التعلم في الوقت الحالي المحور الأساسي الذي تركز عليه

النظريات النفسية والاجتماعية والتربوية المختلفة في فهم السلوك الإنساني والتنبؤ به، وفي ضبطه وتوجيهه.

تعريف التعلم :-

ونعرض هنا عددا من تعريفات التعلم :

التعلم: هو أي تغيير في السلوك ناتج عن استثارة (جيلفورد). التعلم: هو عملية اكتساب الوسائل المساعدة على إشباع الدوافع وتحقيق الأهداف، والذي يتخذ في الغالب صورة حل المشكلات (جيتس).

التعلم: العملية الحيوية الديناميكية التي تتجلى في جميع التغيرات الثابتة نسبيا في الأنماط السلوكية والعمليات المعرفية التي تحدث لدى الأفراد نتيجة لتفاعلهم مع البيئة المادية والاجتماعية (الزغلول).

إن نظرة متفحصة إلى تعريفات التعلم تظهر أن الأفكار الرئيسة والمشاركة التي أنطوت عليها معظم التعريفات المذكورة هي:

1- إن تغيرات السلوك الدالة على حدوث التعلم يجب أن تكون ناجمة عن التدريب أو الخبرة السابقة. وهذا يعني استبعاد تلك التغيرات التي تسببها عوامل أخرى للتغيير مثل التعب والمخدرات وسواها.

2- التعلم تغير ثابت نسبياً: إن أية ظاهرة من ظواهر التعلم تقتضي دوماً عمل الذاكرة، والدوام النسبي للتغير في الذاكرة قد يكون قصير المدى أو طويل المدى.

3- التعلم تغير ينجم عن مواجهة الفرد لموقف جدد مماثل أو مشابه لموقف سبق له أن واجهه وخبره من قبل.

4- يستدل على حدوث التعلم من الأداء: فالتعلم ليس هو الأداء ذاته فقد يحدث التعلم في وضع تعليمي ما ومع ذلك ال يظهر الأداء إل في وضع آخر.

5- التعلم يحتاج إلى وجود دوافع تكون على درجة من القوة الكافية لتنشيط إمكانات المتعلم وقدراته

6- التعلم الإنساني غالباً ما يحتاج إلى وسائل وتقنيات يستعين المتعلم بها من أجل القيام بالنشاط التعليمي المطلوب

7- يتميز التعلم بطابعه العقلي المعرفي، فالتعلم لدى الإنسان وال سيما لدى المراهق والراشد ال يتم حتى في شكله الحسي الحركي إلا بالتحليل والتركيب والمقارنة والتجريد والتعميم.

التعلم مفهوم افتراضي :

من تفحص تعريف التعلم، يلاحظ تعقد المفهوم الذي تم توضيحه، إذ يرى علماء النفس، أن مفاهيم مثل التعلم، والقلق، والخوف، والحافز، هي تعابير افتراضية افترضها علماء النفس ليصفوا الحوادث التي تحدث داخل الفرد، حيث أنه ليس هناك أدلة مادية محسوسة، تصف ما يحدث من تغير في السلوك، لذلك استخدموا تعبير التعلم كمفهوم، ليدل على التغير في السلوك. وقد استنتج علماء النفس أن التعلم قد يحدث، بملاحظة تغير السلوك، وهذا دليل التعلم باستخدام الطريقة التي يستنتجها عالم النفس، حينما يرى شخصاً يخطو جيئة داخل الغرفة، أو يعض أصابعه، أو يتكلم بصوت متردد، بقوله : إن ذلك وذهاباً الشخص شخص قلق.

- معنى سيكولوجية التعلم :-

سيكولوجيا التعلم هو علم النفس الذي يدرس التعلم يهتم بصفه خاصه بعملية التعلم وقدرة الإنسان على تنمية توجهات جديده للانفتاح على معارف وإمكانيات جديده

طلق مُصطلح سيكولوجيا التعلّم على أحد فروع علم النفس الذي يُركّز جُلَّ اهتمامه على دراسة "التعلم" بشكل خاص، ويهتمّ بالعملية كاملةً بكافة أبعادها، وتتمثّل بمدى قدرة الإنسان على تطوير توجّهاته الجديدة وتنميتها أمام المعارف والإمكانيات الجديدة، ويأتي ذلك في ضوء اكتساب المهارات وتعلّمها، وبالتالي تمكّن الفرد من الإبداع، وقد يكون الإبداع على صعيد المهارات الشخصية، والحكمة والقدرة على مواجهة المواقف. تُعتبر خاصية التعلم نشاطاً مميزاً للإنسان؛ حيث يتمكّن بذلك من إثراء قدراته العقلية وسلوكه، ومن الجدير ذكره أنّ الإنسان يبقى قيد التعليم طوال فترة حياته؛ إذ يكتسب الخبرات والتجارب من واقعه الذي يعيش به، وذلك بتوظيف قدراته واستعداداته. إنّ البيئة الخارجية تُعتبر بمثابة مصدر عام لاكتساب الفرد المهارات وتعلّم كل ما هو جديد، ويكتسب ذلك من خلال تفاعله مع عناصر البيئة المحيطة به، ويمكننا بذلك الإيجاز بأن التعلّم هو عبارة عن اكتساب الفرد للمعارف والمهارات والمواقف من خلال اندماجه وتفاعله مع البيئة المحيطة، فتطرأ تغييرات على سلوكه، ويكمن الهدف وراء هذا التعديل أو التغيير إلى قيام الفرد بدوره بالتوازن بينه وبين المحيط.

شروط التعلم الدوافع: تعتبر الدوافع مُحركاً داخلياً للإنسان لتحفيزه على تعلّم موضوع جديد بغض النظر عن نوعه، وينبع غالباً عن شعور يشعر به الإنسان كالجوع والعطش والرغبة بالتفوق. النضج: هو معيار النمو الذي بلغته الأجهزة الداخلية للإنسان، ويلعب النضج أو النمو دوراً مهماً في إكمال وظيفة الجسم، وينقسم النضج إلى عضوي وعقلي. الممارسة: وتكون إما ممارسة آلية، وهي تطبيق ما تم تعلمه دون فهم، وأخرى واعية تنبع عن فهم عميق لأهداف الموضوع وما يترتب عليه من نتائج. عناصر التعلم تتألف عملية التعلم بشكل أساسي من مجموعة من العناصر الأساسية التي تُحفّز عملية اكتساب الفرد للمعارف والحركات والمهارات والمواقف، وهي: الوضعية التعليمية، وتتمثّل بالإطار العام الذي يشمل العملية التعليمية كاملة، ومن الممكن أن يتخذ عدّة وضعيات كالتلقائية أو القصدية أو الموجهة. موضوع التعلم، ويتمثّل بكل ما تتمحور حوله العملية التعليمية؛ كالأفكار، والتصوّرات، والمهارات، والمعلومات، وتكون محط اهتمام الفرد. نواتج التعلم: هي مخرجات عملية التعلم، وتتمثّل على هيئة سلوكيات أو تصرفات قد تكون ظاهرة للعيان أو باطنة، وتنقسم نواتج التعلم بالاقتصادية والإتقان.

سيكولوجيا التعلم هي إحدى فروع علم النفس التي تركز بشكل أساسي على دراسة عملية "التعلم" وتفصيلها بشكل شامل. تهتم هذه الفرعية من علم النفس بقدرة الإنسان على تطوير توجّهاته ومعرفته في مواجهة المعرفة والمهارات الجديدة. التعلم يمكن أن يكون في سياق اكتساب مهارات جديدة وتطوير قدرات شخصية، وذلك بما يمكنه من التفاعل مع البيئة واستغلال فرص التعلم المتاحة له.

عملية التعلم تشتمل على عوامل مهمة تشمل:-

الدوافع: تعتبر الدوافع دافعاً داخلياً يحفز الفرد على تعلم أشياء جديدة، سواء كانت هذه الدوافع ناجمة عن حاجة أساسية مثل الجوع والعطش، أو رغبة في تحقيق التميز والتفوق.

النضج: يلعب النضج دوراً مهماً في قدرة الإنسان على التعلم. يمكن تقسيم النضج إلى جوانب عضوية وعقلية، وكلاهما يؤثر على قدرة الشخص على استيعاب المعرفة وتطبيقها.

الممارسة: التعلم يتضمن التطبيق الفعلي للمعرفة المكتسبة، وهذا التطبيق يمكن أن يكون آلياً أو واعياً، حيث يعتمد على فهم الشخص للمفاهيم والأهداف المرتبطة بالموضوع الذي يتعلمه.

عناصر التعلم تشمل:

الوضعية التعليمية: هي السياق العام الذي يحدث فيه عملية التعلم. يمكن أن تكون هذه الوضعيات تعليمية تلقائية أو مخططة أو موجهة.

موضوع التعلم: هو محتوى المعرفة أو المهارة التي يحاول الفرد تعلمها، وهو مركز اهتمام عملية التعلم.

نواتج التعلم: هي المخرجات التي يتم إنتاجها نتيجة لعملية التعلم، ويمكن أن تكون هذه النواتج سلوكيات ظاهرة أو تصرفات باطنة، وتشمل الاقتصاد في استخدام المعرفة والإتقان في تطبيقها.

هناك أيضاً نظريات مختلفة تسهم في فهم عملية التعلم، مثل المقاربة السلوكية التي تركز على السلوك والمكافأة، والمقاربة المعرفية التي تسلط الضوء على عمليات الاستيعاب والتفكير، والنظرية البنائية التي تؤكد على بناء المعرفة على المعرفة السابقة.

باختصار، سيكولوجيا التعلم هي مجال مهم في علم النفس يهتم بدراسة كيفية تعلم الفرد وتطوره من خلال التفاعل مع البيئة والمحتوى التعليمي.

- الفرق بين التعلم والتعليم

التعلم يكون بأي وقت متاح وفي أي مكان، على عكس التعليم الذي يرتبط بوقت ومكان مثل التعليم في المدارس. التعلم يكون فقط للفرد المتعلم، بينما التعليم يكون لمراحل معينة ويتوقف في فترات معينة. التعلم للمتعلم فقط دون وجود معلم، بينما التعليم يتطلب وجود طرفين ولا تتم عملية التعليم إلا بوجود المعلم والمتعلم ما هو الفرق بين التعلم والتعليم يتشابه في أذهان الكثيرين، مفهومي التعلم والتعليم، لما لهما من ارتباط وثيق، رغم الاختلافات الواضحة بين المفهومين، إلا أن الباحثين، كثيراً ما نجدهم يضعون تلك المفاهيم في غير موضعها السليم، مما يؤدي إلى اختلال المعنى المقصود بأكملها، لذا نستعرض معكم اليوم موضوع، التعلم والتعليم، وأمثلة هامة تركز مفهوم كل منهما، إلي جانب خصائص التعلم والتعليم، وأهميتهم في حياة الأشخاص. أمثلة توضيحية تساعد في التفرقة بين التعلم والتعليم إن التعلم والتعليم، عمليتان ترتبطا ببعضهما ارتباطاً وثيقاً، ولكن، لا يستطيع كل الأشخاص أن يقوموا بعملية التعلم، بينما

كل شخص يستطيع أن يقوم بعملية التعلم، لذا نستوضح معاً الآن أمثلة توضيحية كي نستطيع أن نفرّق بين التعلم والتعليم:

التعلم: عندما تكون طالباً تستمع إلى دروسك، فأنت تقوم بعملية التعلم.

عندما تتعرض لموقفٍ ما وأنت تسير في طريقك إلى منزلك، فتقرر أن تغير الطريق فيما بعد، فأنت تقوم بعملية التعلم.

وعندما تسئ فهم صديقٍ لك، ثم تهذا وتدرّك لم تصرف هكذا، فأنت تمارس عملية التعلم.

وعندما كنت طفلاً صغيراً، ولمست كوباً ساخناً، فتألّمت، وابتعدت عن ذلك الفعل فيما بعد، فأنت كنت تمارس عملية التعلم

وعندما تذهب للتدريب على قيادة السيارات، فأنت تمارس عملية التعلم.

التعليم: إذا كنت تعمل معلّماً، فأنت تقوم بعملية التعليم.

وإذا كنت محاضراً بالجامعة، فأنت تمارس عملية التعليم.

وإذا كنت تعمل مدرّباً، أيّاً كان نوع التدريب الذي تقوم به، فأنت تقوم بعملية التعليم.

وإذا كنت أباً تربي أبنائك على الأخلاق، والقيم، فأنت تمارس عملية التعليم.

الفرق بين التعلم والتعليم

من خلال الأمثلة السابقة، نستطيع الآن أن نفرّق بين التعلم، والتعليم، كما يلي:

التعلم: هي العملية التي نبدأ جميعاً، في ممارستها منذ الولادة، فأني شخص على وجه الأرض يستطيع أن يكون متعلّماً، ويظل يستخدم عملية التعلم طوال حياته، فالتعلم هو مجموعة الخبرات، التي يمر بها الإنسان ويكتسبها في أي وقت.

بينما التعليم: هي العملية التي يقوم بها شخص ما، لكي يساعد الأشخاص على اكتساب الخبرات والمهارات اللازمة، لهم، بطريقة ممنهجة، ومخطط لها، وترتبط بوقت محدد منذ بداية تنفيذها، إلى الانتهاء منها.

التعلم: يحدث معك تلقائياً، في أي وقت، وبقصدٍ كان، أو بدون قصد، فأنت طوال الوقت، تمارس التعلم، بمعنى، ليس له مدي زمني محدد، ولا خطة دراسية، ولا أي شيء، فقط أنت تعيش وسط المجتمع، وتتعلم من كل ما فيه.

بينما التعليم: لا يحدث تلقائياً، بل يحدث وفق خطة، ومنهج محدد، ومحددة له بدايته، ونهايته.

التعلم: يبدأ مع الأشخاص منذ ولادتهم، فهم يمارسون تعلم الكلام، والمشي، والأكل، والجري، والبكاء، والضحك، والتصرفات القويمة، والحكمة، والهدوء، والخوف، والحذر، وتجنب المخاطر، والاستماع إلى الغير، والقيادة، والكثير من هذه الخبرات، والمهارات الحياتية، إلى أن تنتهي بهم الحياة.

بينما التعليم: فهو معارف وخبرات، ومهارات، ينقلها شخص ما إلى عقول الآخرين، وفق خطة منهجية قام بإعدادها، وجهاز طرق التدريس، وسائل الإيضاح المناسبة، ويلتزم التعليم بوقت محدد، كالمحاضرة، أو حصة داخل الفصل الدراسي، كما المثال مع المعلم، أو أستاذ الجامعة.

التعلم: ليس له أي متطلبات سوي، وجود الشخص في حالة ما، أو موقف ما يمر به، فيتعلم تلقائياً من خلاله، وفي أي وقت، وأي مكان.

بينما التعليم: بالطبع له متطلباته وهي، وجود المعلم، والمتعلم معاً، إلى جانب الخطأ، أو المنهج، والطريقة، والوسيلة، ويرتبط بالزمان المحدد، والمكان، ارتباطاً وثيقاً.

- شروط حدوث التعلم

- وصول المتعلم إلى درجة كافية من النضج تناسب موضوع التعلم (النضج)

- وجود دافع عند المتعلم يدفعه للتعلم (الدافعية).

- أن يمارس المتعلم نشاطاً خاصاً حتى تتم عملية التعلم (الممارسة).

ن التعلم الهادف لا يحدث دون شروط معينة ، فليس الانسان بقادر على تعلم أي شيء في مرحلة من مراحل حياته ، بل إن التعلم الجيد يجب أن تراعى فيه شروط معينة . فما هي هذه الشروط (1) ؟

أ- **النضج** : يعتبر النضج أول شرط من شروط التعلم الهادف المقصود، ولكن ما هو النضج ؟ يقصد بالنضج أحياناً الوصول إلى حالة النمو الكاملة، أو العملية التي يصل بها الكائن الحي إلى حالة النمو الكاملة. وهذا النضج يرجع في أصله إلى النمو العضوي الداخلي لدى الكائن الحي ولا يرجع إلى عوامل التعلم والاكتساب، ويقسم النضج إلى عدة أقسام أهمها النضج العضوي والنضج العقلي.

أما **النضج العضوي**: فهو النمو الجسمي السوي لأعضاء الجسم المتصلة بالوظيفة التي يتعلم الفرد في مجالها : وهو شرط أساسي لعملية التعلم ، فالطفل لا يستطيع المشي مثلاً إلا بعد أن تنمو رجلاه النمو الكافي الذي يمكنهما من تحمل جسمه .

ويقصد بالنضج العقلي : درجة النمو العامة في الوظائف العقلية المتعلقة بالأمر الذي يتعلمه الطفل ، مع مراعاة مختلف ظروف الفروق الفردية الممكنة بين الأطفال .

- **العلاقة بين النضج والتعلم :**

- ترجع التغيرات التي تحدث في النضج إلى عوامل داخلية، أما التغيرات التي تحدث في التعلم فترجع إلى عوامل خارجية.

- يتوقف تعلم موضوع معين على نضج الأجهزة الجسمية والوظائف العقلية التي تعتبر مسؤولة عن أداء الفرد في تعلمه هذا الموضوع.

- النضج وحده غير كاف لحدوث التعلم ، بل لا بد من توافر شرط الممارسة والخبرة .
- تتأثر أساليب النشاط الضرورية للكائن الحي قليلاً بالتدريب والممارسة .
- تحقق المدرسة دورها في النمو التربوي لأبنائها، إذا استطاعت أن تقابل مطالب النمو عند الناشئين.

ب - الدافعية : الدوافع هي الطاقات الكامنة في الكائن الحي التي تدفعه ليلسلك سلوكاً معيناً في العالم الخارجي . والواقع أنه لا تعلم دون دافع معين . أما وظيفة الدافعية في التعلم فهي ثلاثية الأبعاد ، مثلها في ذلك مثل الوظيفة العامة للدوافع كما يلي (2) : فالدافع أولاً يحرر الطاقة الانفعالية الكامنة في الكائن الحي ، والتي تثير نشاطاً معيناً ، أي انها تجعله حماسياً ، وهذا ينطبق على الدوافع الفطرية والدوافع المكتسبة على حد سواء .

والوظيفة الثانية للدوافع أنها تملي على الفرد أن يستجيب لموقف معين ويهمل المواقف الأخرى كما تملي عليه طريقة التصرف في موقف معين ، أي انها تقوم بعملية انتقائية.

والوظيفة الثالثة للدوافع، إنها توجه السلوك وجهة معينة. وهذه الوظيفة مرتبطة بالوظيفتين السابقتين ، فلا يكفي أن يكون الكائن الحي نشيطاً ، بل يجب أن يوجه النشاط وجهة معينة حتى يشبع الحاجة الناشئة عند الكائن الحي ، وبالتالي فإن النشاط الناشئ عن وجود حالة توتر معينة عند الكائن الحي الذي يحدث بطريقة معينة يميلها الاتجاه العقلي للكائن الحي وفقاً لميوله ورغباته ، يحقق غرضاً معيناً ، ويجب أن يوجه نحو غرض معين ، عن طريق الوصول إليه لتزول حالة التوتر الكامنة عند الكائن الحي .

ج - الممارسة : مصطلح الممارسة مصطلح يستعمل للدلالة على مفهوم علمي معين . وقد يستخدم مصطلح الخبرة أحياناً ، والتكرار أو التدريب أحياناً أخرى ، الواقع أن هذه المصطلحات الأخيرة ليست دقيقة علمياً بعكس المصطلح الأول وهو الممارسة ، فليس كل تدريب أو تكرار ممارسة ؛ لأن التكرار هو إعادة موقف بحذافيره دون توجيه مقصود نحو تغيير أداء الفرد في مظاهر النشاط ، وطالما أن هذا اللون من التكرار لا يؤدي إلى تحسن في الأداء فليس هناك ثمة تعلم .

أما أنواع السلوك الممارس فهي أولاً أساليب السلوك الحركي المعتاد، مثل غسل الوجه وحلاقة الذقن وارتداء الملابس، ولبس الحذاء، وسلوك حركي أكثر تعقيداً كركوب الدراجة والسيارة أو الكتابة. والنوع الثاني من السلوك الممارس هو ممارسة المعلومات والمعارف ، والنوع الثالث من السلوك الممارس هو ممارسة أسلوب من أساليب التفكير.

- مبادئ التعلم

وفي إطار ذلك، وضع إدوارد لي ثورندايك «قوانين التعلم»:» الثلاثة الأولى وهي الاستعداد، والممارسة، والتأثير. ومنذ أن قام ثورندايك بوضع القوانين الثلاثة الرئيسية في مطلع القرن العشرين، تم كذلك إضافة خمسة مبادئ إضافية وهي: الأسبقية، والحدثة، والكثافة، والحرية والحاجة.

هناك مجموعة من المبادئ الأساسية لعملية التعلم وهي: -

أوال:- مبادئ تؤكد نظرية المثير والاستجابة :-

هنالك الكثير من المبادئ التي تؤكد نظرية المثير والاستجابة منها:

- المشاركة :- وتعني أن المتعلم يكون أفضل إذا شارك في العملية بشكل ايجابي أي بمعنى اذا كان له دور فعال و ايجابي في هذه العملية.

- التكرار:- ويعني ان المتعلم يكون أفضل عن طريق التدريب المستمر والتكرار في مواقف مختلفة وهذا يعني ان تعلم المهارات اليتم إل عن طريق التدريب او التمرين المستمر.

- التعزيز :- وهو ان العوامل الأساسية في زيادة الحافز للتعلم وقد يكون مصدر التعزيز خارجياً مكافأة من المتعلم (او داخلياً) الشعور بالرضا (ومن المعروف ان عوامل التعزيز السلبية تتمثلة بالعقاب والإخفاق) .

ثانياً :- مبادئ ترتبط بنظرية الإدراك:-

من المبادئ التي ترتبط بهذه النظرية:-

- البنية والتنظيم :- وهي تعني تنظيم مادة الموضوع بالطريقة التي تساعد على تسهيل عملية التعلم حيث ان كل مادة تعليمية تنظيم بنيتها ولها بنية خاصة بها ولهذا فأن عملية تذكر المادة وفهمها يرتبط

بكيفية تنظيم بنية المادة ، والتنظيم يعني كيفية ترتيب ارتباطا عناصر المادة التعليمية أما البنية وثيقاً فتتعلق بمنطق المادة وربط أجزائها.

- خصائص ترتبط بطبيعة الإدراك :- وهي تعني أن المتعلم يختار من المثيرات ما يناسبه ويتفق وقدراته وقابليته وهذا يعني أن الطريقة التي تعرض بها مشكلة ما ، للمتعم تؤثر في مدى فهمه لطبيعة

هذه المشكلة والاستجابة لها.

- الفهم :- أن التعلم الناتج عن الفهم أفضل من التعلم الناتج عن الحفظ وهذا يعني أن عملية استيعاب ما هو جديد يجب أن يتناسب مع الخبرات السابقة للمتعم

- التغذية الراجعة :- وتعني مد المتعلم بالمعلومات التي تفيده عن مدى نجاحه أو إخفاقه في المهمة التي يقوم بها ، وقد يكون مصدر التغذية الراجعة خارجياً أو داخلياً

- الفروق الفردية :- تعد من المبادئ المهمة في نظريات التعلم الإدراكية فهناك فروق في القدرات العقلية وفي الشخصية وفي طرق التفكير في عملية انتقاء المعلومات ومعالجتها وغير ذلك من الأمور

التي تؤثر في نتائج التعلم من شخص الى اخر.

ثالثاً :- مبادئ ترتبط بنظرية الشخصية وعلم النفس الاجتماعي :-

- التعلم عملية انتقائية : وتتم ضمن الخصائص التي يتميز بها الفرد فالبشر بطبيعتهم يتميزون بحب الاستطلاع والرغبة في التعلم وقدراتهم على استيعاب المعروف وال تقتصر عملية التعلم على ما تقدمه

المدرسة فقط بل تتعداها الى البيئة وما تحتويه من مصادر المعرفة.

- الأغراض والأهداف :- ومعناها ان التعليم اليتم في الفراغ فهناك احتياجات للمتعلم تشكل دوافع مهمة للتعلم.

- الأغراض الاجتماعية :- المنافسة والتعاون والسلطة والديمقراطية ووجود نظام قيم معين كل هذه العوامل تؤثر في عنصر النجاح والرضا في اثناء عملية التعلم فالمتعلم نادراً ما يعد حدثاً معزولاً عن

المجتمع الذي يحيط به.

- القلق والانفعال :- ان التعلم الذي يتم في اطار يضم المشاعر والانفعالات بالضافة الى العقل والتفكير هو التعلم الذي يستمر ويدوم وكذلك فإن التعلم الحقيقي اليتم في ظروف من التخويف والتهديد

العوامل المؤثرة في التعلم

حدد المختصون في علم النفس التربوي عدة عوامل تؤثر في عملية التعلم، وهي كما يأتي:

• خصائص المتعلم :

تعدّ هذه الخصائص من أهم العوامل التي تحدد فاعليّة التعلم، لأنّ القدرات الحركية، والقدرات العقلية، والصفات الجسدية تختلف بين المتعلمين، كما وتختلف شخصياتهم، واتجاهاتهم، وقيّمهم.

• سلوك المعلم والمتعلم :

هناك تفاعل دائم بين سلوك المعلم والمتعلم، مما يؤثر على نتائج عملية التعلم، كما وترتبط شخصية المعلم الذكي بطرق التدريس الفعالة، التي تقوم على التفاعل.

• البيئة المدرسية :

يجب أن توفر الوسائل التعليمية والتجهيزات التي تتعلق في المادة التي يتم تدريسها.

• المادة الدراسية :

يختلف التحصيل في المواد الدراسية بين متعلم وآخر، فبالعادة يميل بعض الطلاب لمواد دوناً عن المواد الأخرى، لذلك يجب عرض المادة بشكل واضح وتنظيمها بشكل جيد من أجل زيادة فاعليّة عملية التعلم.

• صفات المتعلمين:

تختلف القدرات الحركية، والعقلية بين طُلاب الصف الواحد، كما وتختلف الميول، والقيم، والاتجاهات، والخبرات السابقة للطلاب نظراً لانتماهم لطبقات اقتصادية واجتماعية مختلفة.

تأثير القوى الخارجية :-

القوى الخارجية هي العوامل التي تُحدد فاعلية عملية التعلم، والقوى الخارجية، وهي من العوامل المؤثرة في التعليم المدرسي، مثل البيئة الثقافية، والمنزل، والجيران، وهي مهمة حيث تساعد على تحديد الصفات والأنماط السلوكية للطلاب داخل الغرفة الصفية.

نظرة المجتمع إلى المدرسة :-

تعدّ نظرة المجتمع إلى المدرسة هي من العوامل الخارجية المهمة المؤثرة في عملية التعليم وفعاليتها، حيث تتوقع بعض المجتمعات من المدرسة أن تكون قادرة على تطوير شخصيات الطلاب بشكل اجتماعي، وفكري، وتفاعلي، ومن أجل تحقيق هذا الهدف فإن المجتمعات تعمل على توفير الفرص الدراسية لأبنائها، إلا أنّ بعض المجتمعات لا تُشجع أبنائها على القيام بالجهود المتواصلة في التعلم، فتُرسِل أبنائها للمدرسة من أجل التخلص من المشاكل المنزلية، مما يجعل المدرسة غير قادرة على القيام بأي جهود في سبيل تعليم هؤلاء الطلبة.

شروط عملية التعلم :-

وضع العلماء عدة شروط من أجل التأثير في نتائج التعلم وتسهيل عملية التعلم، وهي كما يلي:

1 . العوامل التي تعتمد على ذات المتعلم تنقسم هذه العوامل إلى خمسة أقسام، هي:

أ. الذكاء.

ب. النضج.

ج. الاستعداد.

د. الخبرة والتدريب.

هـ . الدافعية.

2 . العوامل الجغرافية تعتبر العوامل الجغرافية هي العوامل الجغرافية الموضوعية والمادية، والتي تنقسم إلى سبعة أقسام:

أ. البيئة.

ب. طرق التدريس.

ج. تقنيات التدريس.

د. المنهج، سواء كان نظري أو عملي.

ه. الخبرات المجهزة مسبقاً.

و. العقاب والتعزيز .

ز. الوسائل التعليمية.

3. العوامل الذاتية :

النضج :-

يعتبر النضج هو التغيرات الجسدية، والعصبية، والحسية التي تصيب الإنسان بسبب المخطط الوراثي، وهي من العوامل المهمة في عملية التعلم، فمن غير الممكن حدوث التعلم أو الحصول على الخبرة في حال عدم اكتمال نضج أعضاء الجسد، وتظهر هذه العلاقة من خلال هذه النقاط:

أ. توحيد معدل النضج بالرغم من وجود خلاقات في الظروف التعليمية.

ب. زيادة النضج، فكلما زاد النضج كلما كان التقدم بالتعلم أكبر.

ج. تسهيل تعلم المهارات المعتمدة على الأنماط السلوكية الناضجة أكثر من المهارات الأخرى.

د. ترك تدريب الطفل قبل مرحلة النضوج آثار سلبية عليه، خصوصاً إن صاحبه الفشل.

الدافعية:-

تُعرف الدافعية بأنها حالة من النقص الداخلي الذي يُستثار بفعل العوامل أو الميول الداخلية، مما يعمل على توليد السلوكيات التي تساعد على دوام واستمرار الدافعية، وتساهم الدافعية في عملية التعلم من خلال هذه النقاط:

أ. توجيه السلوكيات باتجاه مصادر التعلم.

ب. توليد السلوكيات من أجل التعلم.

ج. استخدام الوسائل المناسبة من أجل تحقيق عملية التعلم.

د. الحفاظ على السلوك من أجل حدوث عملية التعلم.

مبادئ التعلم الجيد

يهدف التعليم إلى فهم المعلومات والمعارف واستيعابها، مع التمكن من المهارات والمعلومات والقدرة على استخدامها، وهذا الأمر لا يتم إلا من خلال توفر عدة مبادئ، وهي كما يلي:

•تشجيع الطلبة على التفاعل والتواصل المستمر مع أعضاء الهيئة التدريسية، سواء كان هذا التواصل داخل أو خارج الفصل، وهو أحد العوامل التي تحفيز الطلاب لوضع القيم والخطط المستقبلية.

• تشجيع الطلبة على التفاعل مع بعضهم، لأنّ المشاركة والتعاون تُعزز مفهوم التعلّم الجماعي بشكل أكبر، لأنّ التعليم الجيد يُشبه العمل الجيد، وهو أمر يتطلب المشاركة والتعاون وليس الانعزال والتنافس.

• تشجيع الطلاب على التعلّم النشط، وهو التعلّم عن طريق الكتابة والتحدّث عن المادة التعليمية، وربطها مع الخبرات السابقة أو تطبيقها في الحياة اليومية.

•استخدام تقنية التغذية الراجعة، وهي أن يكون المتعلّم على دراية بالمعارف التي اكتسبها والتي لم يكتسبها، وفهم المعارف وطبيعتها ثمّ تقييمها.

•توفير وقت كافٍ من أجل التعلّم، لأنّ الوقت هو العامل الأساسي الذي يؤثّر على مستوى التعليم.

•وضع التوقعات الكبيرة على جميع فئات المتعلمين، لأنّ زيادة التوقعات تجعل المتعلمين يتجاوبون بشكل أكبر.

•المساعدة على تنوع طرق التعلّم مما يتيح الفرص للمتعلمين من أجل إظهار مواهبهم وطرقهم الخاصة في التعلّم، ويكون التنوع من خلال تنوع أنماط التعليم، والخبرات، والمواهب.

- مجالات التعلم

تعتبر تصنيفات بلوم أداة تعليمية أساسية في مجال التعليم والتدريس، حيث تقدم إطاراً منظماً لفهم وتطوير الأهداف التعليمية. أسس الدكتور بنيامين بلوم هذا التصنيف في عام 1956، ليشمل ثلاثة مجالات رئيسية للتعلم: المعرفي، والوجداني، والحركي. يعد تصنيف بلوم مرجعاً مهماً يساعد المعلمين على بناء استراتيجيات تدريس فعالة وتعزيز مهارات التفكير العليا لدى الطلاب. في هذا المقال، سنستعرض تفاصيل تصنيف بلوم وكيفية استخدامه لتحسين نتائج التعلم، من خلال فهم مجالاته المختلفة وتطبيقها في العملية التعليمية.

ما هو هرم بلوم Bloom's Taxonomy ؟

تصنيف بلوم هو إطار تعليمي تم تطويره في عام 1956 بواسطة بنجامين بلوم وفريقه، ويهدف إلى تنظيم أهداف التعليم والتعلم بطريقة منهجية. يركز هذا التصنيف على تصنيف الأهداف التعليمية بناءً على مستويات مختلفة من التعقيد والتفكير، مما يساعد المعلمين على تصميم وتحليل المناهج الدراسية بطرق أكثر فعالية .

يتكون تصنيف بلوم من ستة مستويات رئيسية، تبدأ من أبسط العمليات العقلية إلى أكثرها تعقيداً. وفيما يلي تفاصيل هذه المستويات :

1. المعرفة (Knowledge) يشير إلى القدرة على استرجاع المعلومات والحقائق الأساسية. يتطلب هذا المستوى من الطلاب تذكر البيانات والتفاصيل دون الحاجة إلى تحليلها. مثال على ذلك هو تذكر تواريخ أحداث تاريخية أو تعريف مصطلحات علمية.

2. الفهم (Comprehension) : يتطلب هذا المستوى من الطلاب تفسير المعلومات واستيعابها. بدلاً من مجرد تذكر الحقائق، يجب عليهم فهم المفاهيم وتفسيرها بطرق مختلفة. على سبيل المثال، يمكن للطلاب شرح نظريات علمية أو تلخيص نصوص أدبية.

3. التطبيق (Application) : يشمل استخدام المعلومات والمفاهيم في مواقف جديدة. يتطلب هذا المستوى من الطلاب استخدام المعرفة في حل المشكلات أو تنفيذ المهام العملية. على سبيل المثال، يمكن للطلاب استخدام القوانين الرياضية لحل مسائل فعلية.

4. التحليل (Analysis) : يتطلب تحليل المعلومات وفهم هيكلها وتفكيكها إلى عناصرها الأساسية. في هذا المستوى، يجب على الطلاب تقييم المعلومات والتمييز بين الأجزاء المختلفة والروابط بينها. مثال على ذلك هو تحليل النصوص الأدبية لتحديد الأنماط والأساليب.

5. التركيب (Synthesis) : يتضمن دمج الأفكار والمفاهيم لإنشاء شيء جديد أو تقديم حلول مبتكرة. يتطلب هذا المستوى من الطلاب إنشاء عمل أصلي أو تصميم استراتيجيات جديدة بناءً على المعرفة المكتسبة. مثال على ذلك هو كتابة مقال بحثي أو تطوير مشروع ابتكاري.

6. التقييم (Evaluation) : يشير إلى القدرة على الحكم على القيم والمعتقدات بناءً على معايير معينة. في هذا المستوى، يجب على الطلاب تقديم تقييمات مستندة إلى تحليل منطقي وموضوعي. مثال على ذلك هو تقديم نقد بناء لبحث علمي أو تقييم فعالية مشروع.

يفضل تصنيف بلوم، يمكن للمعلمين تصميم برامج تعليمية تركز على تطوير مهارات التفكير العليا وتنمية القدرة على استخدام المعرفة بطرق فعالة. هذا التصنيف يوفر إطاراً متكاملاً لتحليل وتقييم الأهداف التعليمية وتعزيز جودة التعليم .

ما هي أنواع مجالات التعلم؟

قدم بلوم مفهوم مجالات التعلم، لكنه تطور بعد الهيكل الذي أنشأه. قام العديد من الباحثين التربويين بتوسيع الأساس الذي وضعه بلوم وبناء عليه. هنا نعرض المجالات الرئيسية الثلاثة للتعلم والمجالات التي تؤثر على تطوير الطلاب:

المجال المعرفي (Cognitive Domain) :-

يركز هذا المجال على ست مهارات عقلية رتبها بلوم حسب ترتيب تطور الطلاب لها عادة. لكل من هذه المهارات، استخدم بلوم أفعالاً نشطة لوصف كيفية تطبيق الأفراد لما يتعلمونه في الحياة الواقعية. رتب بلوم المهارات من الأكثر أساسية إلى الأكثر تعقيداً:

- المعرفة (Knowledge): يمكن للأفراد التعرف واسترجاع أي معلومات تعلموها. تشمل الأفعال التعليمية المرتبطة بهذا المستوى من المجال المعرفي مثل: تصنيف، كتابة، تسمية، وذكر.

- الفهم (Comprehension): يمكن للأفراد فهم المعلومات التي يتعلمونها وتفسير البيانات بناءً على ما قام معلومهم بتعليمه. تشمل الأفعال التعليمية لهذا المهارة مثل: وصف، شرح، تلخيص، وتوضيح.

- التطبيق (Application): يمكن للأفراد اختيار وتطبيق المبادئ ذات الصلة لحل مشكلة بشكل مستقل. تشمل الأفعال التعليمية لهذا المهارة مثل: استخدام، توضيح، حل، وتطبيق.

- التحليل (Analysis): يمكن للأفراد فهم الافتراضات والآثار الخاصة بسؤال أو بيان واستخدامها للوصول إلى استنتاجهم الخاص. تشمل الأفعال التعليمية لهذا المهارة مثل: مقارنة، تباين، وتحليل.

- التركيب (Synthesis): يمكن للأفراد دمج عدة أفكار لتطوير خطة أو مفهوم جديد. تشمل الأفعال التعليمية لهذا المهارة مثل: إنشاء، استثمار، تطوير، وتصميم.

- التقييم (Evaluation): يمكن للأفراد إجراء تقييمات مستقلة بناءً على معايير تم تحديدها مسبقاً. تشمل الأفعال التعليمية لهذا المهارة مثل: الحكم، تبرير، وانتقاد.

مراجعة تصنيف بلوم:

في عام 2001، قام أحد طلاب بلوم السابقين وزملائه، لورين أندرسون، بمراجعة تصنيف بلوم الأصلي ليعكس بشكل أفضل استخدامه في المؤسسات التعليمية الحديثة. بقيت معظم العناصر كما هي، ولكن تم إجراء تغييرين كبيرين: أولاً، تغيير أسماء المجالات، وثانياً، تبديل مواقع العنصرين الأخيرين. النتيجة هي النسخة الجديدة من المجال المعرفي:

- تذكر (Remember): كان يُعرف سابقاً باسم المعرفة.

- فهم (Understand): كان يُعرف سابقاً باسم الفهم.

- تطبيق (Apply): كان يُعرف سابقاً باسم التطبيق.

- تحليل (Analyze): كان يُعرف سابقاً باسم التحليل.

- تقييم (Evaluate): كان يُعرف سابقاً باسم التقييم.

- إنشاء (Create): كان يُعرف سابقاً باسم التركيب.

أنواع المعرفة التي أنشأها التصنيف المنقح:-

بصرف النظر عن جعل مستوى "الإنشاء" المستوى النهائي للتفكير، قام التصنيف المنقح أيضاً بفصل المعرفة إلى أربعة أنواع متميزة، وهي:

- المعرفة الواقعية (Factual Knowledge): تركز هذه المعرفة على الحقائق والمصطلحات.

- المعرفة المفاهيمية (Conceptual Knowledge): تركز المعرفة المفاهيمية على المبادئ والنماذج والنظريات، وتشمل مراقبة العلاقات بين عدة عناصر داخل بنية أكبر.

- المعرفة الإجرائية (Procedural Knowledge): هي العملية أو المنهجية أو التقنية المحددة اللازمة لأداء عمل ما.

- المعرفة فوق المعرفية (Metacognitive Knowledge): هي المعرفة المتعلقة بوعي الطالب بعمليات التفكير الخاصة بهم. تحدد المعرفة فوق المعرفية عادةً ما إذا كان الطلاب قادرين على تقييم قدراتهم وفهم مهارات وتقنيات مختلفة.

بالمقارنة مع التصنيف الأصلي، يمكن أن يجعل الإصدار المنقح من الأسهل للمعلمين تحديد أهداف واضحة وقابلة للتحقيق في عمليات التعليم الخاصة بهم. كما قد يجعل من الأسهل للطلاب فهم توقعات معلمهم والغرض من تعليمهم.

المجال العاطفي (Affective Domain):-

يمثل المجال العاطفي للتعلم المهارات التي تعزز الاستجابات العاطفية المناسبة للأفراد. في هذا المجال، يمكن للطلاب فهم مشاعرهم وتطوير مواقفهم وقيمهم. يمتلك المجال العاطفي أيضاً هيكلًا بسيطاً إلى معقد مشابهاً للمجال المعرفي، ولكن في هذا المجال، هناك خمس مناطق للاستجابة العاطفية:

- استقبال (Receiving): إذا كان الطلاب سيتعلمون في مراحل لاحقة، فمن المهم أن يتفوقوا في الاستقبال، الذي يركز على الوعي السلبي بالمشاعر. على سبيل المثال، ينتظر الفرد في هذه المرحلة حتى ينتهي شخص آخر من التحدث قبل أن يتحدث.

- استجابة (Responding): يشارك الفرد بشكل نشط في عملية التعلم من خلال الشعور بعاطفة أو ملاحظة إجراء والرد عليه. على سبيل المثال، يشارك الطالب في مناقشة صفية حول فيلم شاهدوه في مهمة صفية.

- تقدير (Valuing): في هذه المرحلة، يتعلم الفرد تقدير مفهوم من خلال التعبير عن قيمته أو معناه بالنسبة لهم. على سبيل المثال، قد يكتب الطالب مقال رأي حول موضوع اجتماعي مثير للجدل يشعر بشدة تجاهه ويدافع عن موقفه.

- تنظيم (Organizing): يقوم الفرد بتطوير نظام قيمي من خلال تحديد ترتيب أولويات لقيمه ومعتقداته وترتيبها وفقاً لذلك. على سبيل المثال، يدرك الطالب الذي يسعى للتفوق في الصف أن الدراسة لاختبار قادم أكثر أهمية من اللعب مع الأصدقاء.

- توصيف (Characterizing): في هذه المرحلة، يتصرف الأفراد وفقاً للقيم التي طوروها واعتبروها معتقداتهم الشخصية. على سبيل المثال، يعرف الطالب ويقبل أن الغش غير أخلاقي، لذا يكمل مهمة صعبة بشكل مستقل، رافضاً نسخ الإجابات من صديق.

المجال النفسي الحركي (Psychomotor Domain):

أنشأ بلوم مجال المهارات النفسية الحركية، ولكن في السبعينيات، قام معلمون مثل الدكتورة إليزابيث سيمبسون بتوسيع المفهوم. يركز المجال النفسي الحركي على المهارات البدنية، مثل تطوير واستخدام التنسيق بين اليد والعين وغيرها من المهارات الحركية. يمكن أن تساعد المهارات تحت هذا المجال الأفراد في أداء المهام البدنية الأساسية في حياتهم اليومية. فيما يلي قائمة بالمراحل داخل هذا المجال:

- الإدراك (Perception): يستخدم الأفراد الإشارات الحسية لتوجيه أنشطتهم الحركية. على سبيل المثال، قد يستمع الطالب إلى درس في الفصل ثم يدون ملاحظات حول ذلك الدرس في كتاب أو على قطعة من الورق.

- الاستعداد (Set): يحفز الأفراد أنفسهم لمعالجة تحدياتهم وحلها. على سبيل المثال، قد يحفز الطالب الذي يريد تحسين أدائه الأكاديمي نفسه لدراسة بجدية أكبر لاختبار قادم.

- الاستجابة الموجهة (Guided Response): يبدأ الأفراد في تعلم مهارات أكثر تعقيداً، عادةً من خلال مجموعة من التعليمات أو من خلال عملية التجربة والخطأ. على سبيل المثال، يتعلم الطالب كيفية بناء آلة بسيطة أو تجميع معدات من خلال مشاهدة واتباع فيديو تعليمي.

- الآلية (Mechanism): يطور الأفراد كفاءة أساسية في مهام محددة، غالباً بعد ممارسة عدة مرات. على سبيل المثال، يشعر طالب الساكسوفون بالثقة في قدرته على العزف على قطعة موسيقية مكلف بها من قبل معلمه بعد ممارسة لعدة أسابيع.

- الاستجابة المتقدمة الظاهرة (Complex Overt Response): يتعلم الأفراد أداء مهمة معينة بكفاءة متقدمة. على سبيل المثال، يمكن لطالب الساكسوفون العزف على قطعة موسيقية معينة دون النظر إلى كتاب الأغاني.

- التكيف (Adaptation):- طور الأفراد مهاراتهم إلى أعلى مستوى من الكفاءة ويمكنهم تعديلها لتلبية متطلبات معينة. على سبيل المثال، يعرف طالب الطهي المتقدم كيفية تعديل وصفاته لتلبية القيود الغذائية لعميل.

- الابتكار (Origination) : يمكن للأفراد تطوير مهارة جديدة باستخدام المبادئ التي اكتسبوها أثناء تعلم الحرفة الأصلية. على سبيل المثال، يمكن للطالب الذي أخذ دروس بيانو وتعلم عدة أغاني كتابة قطعة أصلية جديدة لأداء.

كيف يعمل تصنيف بلوم مع نتائج التعلم

يُعد تصنيف بلوم أداة حيوية في مجال التعليم لتحسين وتوجيه نتائج التعلم. يُستخدم هذا التصنيف لخلق أهداف تعليمية واضحة ومنظمة، تساعد المعلمين في تحديد مستويات مختلفة من التفكير والمهارات التي يجب على الطلاب اكتسابها. إليك كيف يعمل تصنيف بلوم مع نتائج التعلم:

1. تحديد الأهداف التعليمية: يساعد تصنيف بلوم المعلمين في وضع أهداف تعليمية محددة وواقعية. كل مستوى من مستويات التصنيف يعكس نوعًا مختلفًا من المهارات المعرفية، بدءًا من المعرفة الأساسية إلى التفكير النقدي والإبداعي. من خلال تحديد الأهداف بناءً على هذه المستويات، يمكن للمعلمين ضمان تغطية جميع جوانب التعلم.

2. توجيه استراتيجيات التدريس: يعتمد تصميم استراتيجيات التدريس على الأهداف المحددة وفقًا لتصنيف بلوم. على سبيل المثال، إذا كان الهدف هو تعزيز مهارة الفهم، يمكن للمعلم استخدام أنشطة تعليمية تشجع الطلاب على شرح المعلومات وإعادة صياغتها. بالمثل، لتطوير مهارة التحليل، يمكن استخدام مهام تتطلب مقارنة وتحليل البيانات.

3. تقييم التقدم: يوفر تصنيف بلوم إطارًا لتقييم تقدم الطلاب وفقًا لمستويات مختلفة من التفكير. من خلال تحديد كيف يحقق الطلاب الأهداف التعليمية على كل مستوى، يمكن للمعلمين تقييم مدى استيعاب الطلاب وتقديم تغذية راجعة بناءً على استخدام أدوات تقييم متنوعة، مثل الاختبارات والمهام العملية، لقياس مدى تحقيق الأهداف التعليمية.

4. تعزيز مهارات التفكير العليا: يركز تصنيف بلوم على تطوير مهارات التفكير العليا، مثل التحليل والتقييم والابتكار. من خلال تحديد أهداف تعليمية في هذه المجالات، يمكن للمعلمين تشجيع الطلاب على التفكير النقدي وحل المشكلات بطرق جديدة. يساهم هذا في تعزيز القدرة على التفكير المستقل والإبداعي لدى الطلاب.

5. تنظيم عملية التعلم: يساعد تصنيف بلوم في تنظيم عملية التعلم بشكل يتماشى مع مستويات التفكير المختلفة. من خلال تقسيم الأهداف التعليمية إلى مستويات متعددة، يمكن للمعلمين تصميم أنشطة تعليمية تتناسب مع كل مستوى وتدعم التقدم التدريجي في اكتساب المعرفة والمهارات.

بالمجمل، يعمل تصنيف بلوم على تحسين جودة التعليم من خلال تحديد أهداف تعليمية واضحة، وتوجيه استراتيجيات التدريس، وتقييم التقدم، وتعزيز مهارات التفكير العليا، وتنظيم عملية التعلم.

1. ما هو تصنيف بلوم وما هي أهدافه الرئيسية؟

تصنيف بلوم هو إطار تعليمي طوره الدكتور بنيامين بلوم في عام 1956، ويهدف إلى تصنيف أهداف التعلم في ثلاثة مجالات رئيسية: المعرفي، والوجداني، والحركي. يهدف هذا التصنيف إلى تنظيم الأهداف التعليمية وتعزيز مهارات التفكير العليا لدى الطلاب. يساعد تصنيف بلوم المعلمين في تصميم استراتيجيات تدريس فعالة وتحقيق نتائج تعلم شاملة.

2. كيف يمكن تطبيق تصنيف بلوم في تطوير المناهج الدراسية؟

يمكن استخدام تصنيف بلوم لتطوير المناهج الدراسية من خلال تحديد الأهداف التعليمية لكل مجال من مجالاته الثلاثة. على سبيل المثال، يمكن للمعلمين استخدام المستوى المعرفي لتحديد المعرفة الأساسية التي يجب على الطلاب اكتسابها، واستخدام المستوى التحليلي لتشجيع التفكير النقدي وحل المشكلات، والمستوى الإبداعي لتطوير مهارات الابتكار. يساعد هذا التصنيف في بناء مناهج تعليمية متكاملة تدعم نمو الطلاب بشكل شامل.

3. ما هي التعديلات التي أجريت على تصنيف بلوم في النسخة المعدلة؟

في عام 2001، قام لورين أندرسون بتعديل تصنيف بلوم الأصلي لتحديثه بما يتناسب مع السياق التعليمي الحديث. شملت التعديلات تغيير أسماء المجالات وترتيب بعض العناصر، مثل تغيير اسم "المعرفة" إلى "التذكر" و"التحليل" إلى "التقييم". كما أضاف أندرسون تصنيفاً جديداً للمعرفة يشتمل على أربعة أنواع: المعرفة الواقعية، المفاهيمية، الإجرائية، وما وراء المعرفة، مما يجعل التصنيف أكثر ملاءمة للاستخدام في التعليم العصري.

في الختام، يُظهر تصنيف بلوم كيف يمكن للأهداف التعليمية أن تكون أكثر تنظيماً وفعالية في تعزيز التعلم والتفكير النقدي. من خلال فهم وتطبيق مجالات تصنيف بلوم، يمكن للمعلمين تصميم استراتيجيات تدريس تدعم تطوير مهارات الطلاب بشكل شامل، بدءاً من المعرفة الأساسية وصولاً إلى التفكير التحليلي والإبداعي. يعتبر تصنيف بلوم أداة قوية لتحسين جودة التعليم وتعزيز قدرة الطلاب على تحقيق أهداف تعليمية متقدمة. بإدماج مبادئ تصنيف بلوم في الفصول الدراسية، يمكن تحقيق تجربة تعليمية أكثر تأثيراً ونجاحاً.

العمليات العقلية العليا

لعمليات العقلية المعرفية العليا للانسان

مفهوم افتراضي أي انه قابل للملاحظة الغير مباشرة بمعنى أننا لانلمسها مباشرة بل نلمس أثارها وظواهرها في السلوكيات.

وتشتمل على عمليات عقلية بسيطة كالاتحساس وأخرى معقدة كالادراك واللغة و التفكير والانتباه والذاكرة..الخ وتقوم هذه العمليات بعدة وظائف مهمة من ابرزها الوظيفة المعرفية أي بواسطتها يتعرف الانسان على كل من المحيط الموضوعي والذاتي.

ومن العمليات العقلية العليا للانسان :-

1. الانتباه.

2. الادراك.

3. التذكر.

4. التفكير.

ونتناولهم بالتفصيل:

أولاً: الانتباه:-

يعد الانتباه من أهم العمليات المعرفية في علم النفس المعرفي حيث تمثل عملية الانتباه المدخل الرئيسي لجميع العمليات المعرفية التي تتم داخل النظام مثل عمليات الفهم القرائي والفهم اللغوي والادراك السمعي والبصري والذاكرة والتعلم والتفكير وحل المشكلات.

وتعتبر عملية الانتباه من العمليات الهامة في اتصال الفرد بالبيئة المحيطة به ولذلك يعتبر الانتباه عملية وظيفية في الحياة العقلية تقوم بتوجيه شعور الفرد نحو الموقف السلوكي ككل إذا كان هذا الموقف جديداً على الفرد أو توجيه شعور الفرد نحو بعض أجزاء المجال الإدراكي إذا كان الموقف مألوفاً للفرد أي سبق أن مر بخبرته.

مفهوم الانتباه:-

يعد الانتباه من العمليات المعرفية التي تعددت وتباينت وجهات النظر التي اهتمت بها حيث يتضح هذا التباين من التعريفات المتباينة لمفهوم الانتباه ذاته.

حيث يذكر جيلفورد أن الانتباه هو عملية معرفية يتم بواسطتها انتقاء المثيرات التي يلاحظها الفرد أو يكون مستعداً لملاحظتها عن بقية المثيرات الأخرى.

وتعرف الموسوعة البريطانية بأنه عملية تركيز الوعي على بعض المظاهر واستبعاد الظواهر أو المثيرات الأخرى وأنه بأورة الانتقاء أو الاختيار لجزء صغير فقط من نطاق واسع للمثيرات المقدمة.

ويعرف محمد حسن علاوي الانتباه بأنه هو العملية العقلية أو المعرفية التي توجه وعي الفرد نحو الموضوعات المدركة وهو عملية مرتبطة بعملية الإحساس والادراك.

بينما عرفه كيلوج بأنه هو العملية العقلية التي يتم بها اختيار مثيرات محددة من البيئة والتركيز عليها وتجهيزها معرفياً.

ويذكر حلمي المليجي بان الانتباه هو استخدام الطاقة العقلية في عملية معرفية أو هي توجيه الشعور وتركيزه في شئ معين استعداداً لملاحظته أو أدائه أو التفكير فيه.

والملاحظة هي محاولة معرفة البيئة بواسطة الحواس والاحساس هو الشعور او التفتن بوجود مثير او منبه:

فالانتباه يسبق الادراك ويمهد له فكأن الانتباه هو الذي يتحسس والاحساس هو الذي يكتشف ويعرف مما سبق يتضح ان الانتباه عملية عقلية معرفية تستثار حينما يكون هناك منبه أو مثير معين وطبيعة هذا المؤثر ودرجة أهميته قد تكون من العوامل التي تساعد على جذب الانتباه وتركيزه كما أن الانتباه هو حالة من التهيؤ أو التأهب العقلي يمارسها الفرد لكي يحس أو يدرك أشياء أو ظروف مختارة.

فالأم الذي يلعب طفلها في الشارع مع الأطفال حين تسمع صراخا نجد أنها تدقق السمع وتحصر الانتباه نحو هذا الصراخ دون غيره من المثيرات الاخرى والضوضاء الموجودة في الشارع لانها تضع طفلها موضع الاهتمام في بؤرة شعورها أما أصوات الناس والأطفال الاخرين والضوضاء الكثيرة الموجودة في الشارع تقع خارج بؤرة شعورها ولا تلقى لها بالا اي لاتكاد تشعر بها الا شعورا خافتا وبالتالي تدرك صوت طفلها ويكون بالنسبة لها اكثر وضوحا من غيره من الاصوات.

وعلى هذا فان الانتباه يمثل وعي الفرد بموضوع معين ونقله في حالة نشطة في بؤرة الانتباه وليس بالموضوعات الموجودة في هامش الانتباه حيث يكون الفرد اقل انتباها لهذه الموضوعات ولاشك ان الاحتفاظ بتركيز الانتباه يجعل الفرد قادرا على اتخاذ قرارات سليمة واكتساب مهارات جديدة .

أنواع الانتباه:-

1. الانتباه القسري:-

هذا النوع من الانتباه يتجه فيه الفرد رغم ارادته الى المثير المسبب للانتباه مثل سماع الانسان لارتطام جسم بالارض يحدث صوتا أو سماع طلقة مدفع أو مسدس أو التعرض لصدمة كهربائية أو خنز مؤلم في جسم الانسان وهنا يفرض المنبه نفسه على الفرد فيحدث الانتباه القسري.

2. الانتباه التلقائي:-

هو نوع من الانتباه لا يبذل فيه الفرد جهدا كانتباه الفرد الى موضوع او شئ يميل اليه او يهتم به فلا يبذل الفرد جهدا في هذا النوع من الانتباه فيكون الانتباه ميسرا وطيعها.

3. الانتباه الإرادي:-

في هذا النوع من الانتباه يحتاج الى بذل الجهد والتركيز العميق كانتباه التلميذ الى شرح المدرس او متابعة سماع محاضرة علمية او حديث عن موضوع صعب يتطلب ان يبذل الفرد جهدا كبيرا للاستيعاب وتركيز الانتباه وهو جهد قد يصحبه محاولات للتغلب على الملل وشروذ الذهن.

ويتوقف مقدار الجهد الذي يبذل على شدة الانتباه والجدوى والفائدة من هذا الانتباه.

وقد يصعب على الاطفال تركيز اهتمامهم في هذا النوع من الانتباه. فالأطفال ليس لديهم القدرة على المثابرة وبذل الجهد وتركيز الانتباه لذا يحسن ان تكون الموضوعات التي تعطى للأطفال والتي يمكن ان تثير انتباههم موضوعات سهلة وشيقة وقصيرة وممزوجة باللعب ولا تحتاج الى جهد او تركيز في الانتباه.

أشكال الانتباه:-

الشكل الأول:-

وهو الذي يكون فيه الانتباه موزعا بين عدد من المنبهات او المثيرات.

الشكل الثاني:-

وهو الذي يتعلق بعملية توجيه الانتباه وانتقائه لمنبه او مثير معين من بين المنبهات او المثيرات التي تقع في مجال وعي الفرد وهذه عملية انتقاء الانتباه.

الشكل الثالث:

وهو الذي يتعلق بعملية اليقظة حيث يكون الشخص حادا وفي هذه الحالة ينتقل الانتباه بسرعة شديدة بين المنبهات او المثيرات المختلفة لكي ينتقي منها المنبه او المثير الذي يهتم به الشخص .

طبيعة الانتباه:-

يبدأ الانتباه بوعي شامل من الفرد في البيئة التي يعيش فيها بمجاله الادراكي فيتحسس ثم عن طريق الاحساس يكتشف ويعرف المنبهات او المثيرات التي تجذب انتباهه فيدرك خصائصها حيث تكون الصلة متينة وقوية بين الالمام بما هو مدرك وبين الانتباه.

ويختلف الافراد فيما بينهم من حيث مدى الانتباه اي من حيث قدرتهم على استيعاب اوسع دائرة ممكنة من المعلومات او قدرتهم على الاحتفاظ باكثر عدد من الموضوعات في مجالهم الادراكي في وقت معين.

ويرى عبد المنعم المليجي ان الانتباه نشاط ذهني يتطلب قدرة على التحكم في النشاط الانفعالي وتوجيهه وجهة معينة يتوقف على مدى تحرر الفرد من المنبهات الخارجية المتعددة.

ويذكر محمد قاسم عبدالله ان من طبيعة الانتباه ان يتخذ احتمالات شتى اهمها:

1. يتم الوعي بالمجال الادراكي بصورة عامة دونما تحديد.

2. التركيز على اشياء جانبية لاعلى التحديد.

3. يتم الادراك للبيئة بصورة عامة مع التركيز على شئ محدود.

فالانتباه وظيفة من وظائف النشاط العقلي وينشأ لحقيقة الوضوح الحسي والعقلي ويأتي الدافع الذي يفضي الى العملية الانتباهية من العوامل التروعية والانفعالية فان مجرد الادراك

والوضوح لا يعدان كافيان مالم يصحبها نشاط ذهني يرمي الى غرض معين فالانتباه في الوقت ذاته هو غرض في طبيعته ونزعتة لانه ينزع الى التعرف.

ونلاحظ ان الطفل الصغير اقل قدرة على الانتباه الارادي من الطفل الكبير لان الاخير يستطيع ان ينظم سلوكه ونشاطه الذهني وكذلك نجد ان الراشد اكثر قدرة على تنظيم سلوكه ونشاطه الذهني من الطفل من حيث مدى الانتباه او مدته وهذه القدرة تنمو تدريجيا مع نمو قدرة الفرد على تنظيمه العقلي والسلوكي.

ونلاحظ ان الطفل في سن السادسة والسابعة يصعب عليه ان يركز نشاطه في عمل واحد لفترة طويلة حيث ان قدرته على التهيؤ الذهني وحصر الانتباه لايتعدى فترة وجيزة من الزمن بينما تتزايد بسرعة قدرة الطفل على الانتباه الارادي فيما بين العام السابع والعام الحادي عشر .

مكونات الانتباه:-

يتكون الانتباه من ثلاث مكونات كما يلي:

1. البحث:-

وهي محاولة تحديد المنبه او المثير في المجال البصري ويوجد نوعان من البحث الاول خارجي المنشأ ويحدث لا اراديا مثل الانتباه لصوت مفاجئ او ضوضاء مفاجئة او ضوء مفاجئ والثاني داخلي المنشأ وهو عملية اختيارية مخططة لمثير او منبه ذي خصائص معينة وينقسم هذا النوع الى نوعين هما المتوازي والمتسلسل.

2. التصفية:-

وهي عملية انتقاء واختيار لمنبه او مثير معين من المثيرات التي تقع في المجال الادراكي للشخص وتجاهل المنبهات او المثيرات الاخرى التي توجد في مجال ادراكه فهي تشير الى قدرة الفرد على الاحتفاظ او الاستمرار في الانتباه الى موضوع الانتباه في ظل وجود العديد من المشتتات وهذا يعني ان الانتباه للمنبهات انتباها انتقائيا يحكمه العديد من العوامل مثل طبيعة موضوع الانتباه ومدى ارتباطه بحاجات الفرد والسعة الانتباهية.وهذه العملية تنمو تدريجيا بزيادة عمر الاطفال.

3. الاستعداد للاستجابة:-

وتسمى احيانا بالتهيئة او توقع ظهور الهدف او تحويل الانتباه للهدف وهي عملية استعداد انتباهية للاستجابة للمثير أو الهدف وفقا للمعلومات السابقة عن موقعه وعما اذا كانت معه مثيرات مشوشة من عدمه .

محددات الانتباه:-

نجد ان للانتباه محددات نتناولها فيما يلي:

1. المحددات الحسية العصبية:

تؤثر فاعلية الحواس والجهاز العصبي المركزي للفرد على سعة عملية الانتباه وفاعليتها لديه فالمثيرات تستقبلها الحواس تمر بمصفاة او نوع من الترشيح الذهني وهذه المصفاة تتحكم عصبيا او معرفيا او انفعاليا في بعض هذه المثيرات ولا تسمح الا بعدد محدود من النبضات او الومضات العصبية التي تصل الى المخ اما باقي المثيرات فتعالج تباعا او تظل للحظات قريبة من هامش الشعور ثم لا تلبث ان تتلاشى.

2. المحددات العقلية المعرفية:

يؤثر مستوى ذكاء الفرد وبنائه المعرفي وفاعلية نظام تجهيز المعلومات لديه على نمط انتباهه وسعته وفاعليته فالاشخاص الاكثر ذكاء تكون حساسية استقبالهم للمثيرات اكبر ويكون انتباههم لها اكثر دقة بسبب ارتفاع مستوى اليقظة العقلية لديهم وهذا بدوره يخفف من الضغط على الذاكرة قصيرة المدى مما يؤثر على نمط المعالجة ويبسر تتابع عملية الانتباه.

كما يؤثر البناء المعرفي للفرد ومحتواه كما وكيفا وحسن تنظيمه على زيادة فاعلية الانتباه وسعته ومداه حيث تكتسب المثيرات موضوع الانتباه معانيها بسرعة ومن ثم يسهل ترميزها وتجهيزها ومعالجتها وانتقالها الى الذاكرة قصيرة المدى مما يؤدي الى تتابع انتباه الفرد للمثيرات.

3. المحددات الانفعالية الدافعية:-

تستقطب اهتمامات الفرد ودوافعه وميوله الموضوعات التي تشبع هذه الاهتمامات حيث انها تعد بمثابة موجبات لهذا الانتباه كما تعد حاجات الفرد ونسقه القيمي واتجاهاته محدّدات موجهه لانتباهه للمثيرات التي ينتبه اليها ويتأثر الانتباه من حيث سعته ومداه بمكبوتات الفرد ومصادر القلق لديه حيث تستنفذ هذه المكبوتات طاقته الجسمية والعصبية والنفسية والانفعالية وتؤدي الى ضعف القدرة على التركيز ويصبح جزءا هاما من الذاكرة والتفكير مشغولا بها يترتب عليه تقليص سعة الانتباه وصعوبة متابعة تدفق المثيرات وتتميزها وتجهيزها ومعالجتها.

وظائف الانتباه:

x يعد الانتباه من اهم العمليات العقلية التي تلعب دورا هاما في النمو المعرفي لدى الفرد فهو مكونا من مكونات معالجة المعلومات لدى الانسان حيث انه يستطيع من خلاله ان ينتقي المنبهات الحسية المختلفة التي تساعد على اكتساب المهارات وتكوين العادات السلوكية الصحيحة بما يحقق له التكيف مع البيئة المحيطة.

x يساعد الانتباه العمليات المعرفية على التركيز على المثيرات الخارجية حتى يمكن جمع معلومات عنها وتحديد ما وكيفية التعامل معها.

x يساعد الانتباه على تنسيق وتنظيم المعلومات وضبط الاداء حتى يمكننا من الاداء الذكي.

x يساعد الانتباه على التفكير حيث يجعل الافراد قادرين على انتقاء المعلومات المناسبة التي تساعد على التفكير او حل المشكلات.

x وللانتباه أهمية بالغة في تنمية تحكم المنبهات فاذا كان الفرد لايعطي اهتماما وانتباها للعلاقات التي تستخدم في التحكم في سلوكه فهو لن يتعلم كيفية تحكم المنبهات .

خصائص الانتباه:

للانتباه خصائص عديدة من اهمها:

1. الانتباه عملية ادراكية مبكرة:

حيث يهتم الاحساس بالمنبهات او المثيرات الخام ويقع الانتباه بين الاحساس والادراك ولذا فهو عملية ادراكية مبكرة حيث يسبق الانتباه الادراك ويمهد له لان الانتباه هو الذي يتحسس والاحساس هو الذي يكشف ويعرف.

2. الاصغاء:

يعتبر الاصغاء الخطوة الاولى في عملية تكوين وتنظيم المعلومات حيث ان استكشاف الفرد لبيئته المحيطة به والتي يعيش فيها يتطلب منه الاصغاء حيث ينتقي الفرد المثيرات التي يهتم بها ويهمل ماعدا ذلك فالاصغاء ضروري لتركيز الانتباه على الموضوع الذي يريد الفرد تناوله.

3. الاختيار والانتقاء:

لا يستطيع الفرد ان ينتبه لجميع المنبهات او المثيرات المختلفة التي يكتظ بها العالم الخارجي دفعة واحدة او ينتبه لجميع المثيرات التي يزخر بها ذهنه حيث يمتأ بخواطر وافكار كثيرة ولكنه ينتقي منها ما يتناسب واشباع حاجاته وكذلك بما يتناسب مع حالته النفسية وهذا الانتقاء يتضمن في العادة استعداد الفرد ووضع نفسه في حالة من التهيؤ والتأهب العقلي لملاحظة هذه المثيرات المختارة دون غيرها او التفكير في اشياء دون اشياء اخرى.

4. الاحاطة:

وهي قد تكون سمعية او بصرية وتتمثل اما في حركات العينين خلال المكان او في الانصات لكل مايصدر من اصوات ويمكن للإنسان ان يوجه انتباهه من جانب الى اخر فمثلا عن طريق الحواس حاسة البصر او حاسة السمع مثلا يستطيع تغيير انتباهه من شئ الى شئ اخر وحيث ان الانسان لا يستطيع ان ينتبه الى كل المنبهات او المثيرات في وقت واحد او دفعة واحدة فان الانتباه يكون انتقائيا وموجه الى الاشياء التي يهتم بها الفرد اكثر من غيرها فمثلا المعلم في فصله عند شرحه لدرسه يركز دائما على عملية فهم الطلاب للدرس وليس على اخطاء بعض الطلاب. والتلميذ الذي يذاكر دروسه دائما نجده يركز على المعلومات والافكار وليس على الاخطاء المطبعية وهكذا.

5. التركيز:

حيث نجد ان الفرد يتجه بفاعلية او ايجابية واهتمام الى تنبيهات حسية معينة ويهمل منبهات اخرى اي يجعل بعض المنبهات في بؤرة الشعور ويركز عليها وماعدا ذلك على هامش الشعور

فقد يركز الفرد على منبه واحد او منتشر بحيث يستطيع الاحتفاظ بمشاهدة مبعثرة عبر كل شئ يحدث حوله.

6. التذبذب:

فقد يتذبذب مستوى المثير الذي هو في حقيقة الامر مصدرا للتنبيه فنجد ان انتباه الفرد يتذبذب بين القوة والضعف وذلك وفقا لقوة المثير او ضعفه.

فمثلا عند مشاهدة الفرد مباراة كرة قدم او فيلم سينمائي نجد ان انتباهه يتذبذب بين القوة والضعف وفقا لاختلاف قوة المباراة او ضعفها وكذلك قوة احداث الفيلم واثارته من عدمه.

7. التعقيب:

ويقصد به الانتباه المتصل لمنبه او مثير معين حيث تظهر قدرة الفرد على التفكير في فكرتين في آن واحد دون الخلط بينهما مثل قيادة السيارة والتحدث في نفس الوقت مع صديق.

8. التموج:

ويقصد بالتموج هو انه رغم وجود المثير او المنبه الذي ينتبه اليه الفرد فان تأثيره يختفي اذا ظهر مثير آخر جديد ودخيل ثم يعود مرة اخرى عندما يختفي هذا المثير الجديد.

تصنيف الانتباه:

يصنف الانتباه من حيث موقع المثيرات وعددها وطبيعتها كالآتي:

أولاً: من حيث موقع المثيرات:

ينقسم الانتباه من حيث موقع المثيرات الى نوعين هما:

1. الانتباه الى الذات:

وفي هذا النوع من الانتباه يتم تركيز الفرد على ذاته حيث تكون هي بؤرة الاهتمام عند الفرد وماعدا ذلك يكون على هامش الشعور.

2. الانتباه الى البيئة:

في هذا النوع من الانتباه يوجه الفرد تركيزه وشعوره الى الاهتمام بالبيئة التي يعيش فيها مثلا نجد بعض الافراد يكون اهتمامه الاول هو الاسرة ويركز كل جهده ووقته لها دون غيرها من المثيرات الاخرى الموجودة في البيئة وقد نجد اخر كل اهتمامه بعمله في المؤسسة التي يعمل بها ويركز كل جهده لها دون الاخرى.

ثانياً: من حيث عدد المثيرات:-

1. الانتباه لمثير واحد:

في هذا النوع من الانتباه نجد ان الفرد يوجه انتباهه لمثير واحد فقط دون غيره من المثيرات فيحصر الفرد انتباهه في الرسم مثلاً دون غيره أو اللغة العربية دون غيرها وهكذا.

2. الانتباه لأكثر من مثير:

في هذا النوع من الانتباه يوجه الفرد انتباهه لأكثر من مثير أو منبه من المثيرات أو المنبهات الموجودة في البيئة فينتقي البعض منها وفقاً لأهميتها بالنسبة له ووفقاً لوسع الفرد على معالجة المعلومات.

ثالثاً: وفقاً لطبيعة المنبهات أو المثيرات:

أشارت الدراسات الى وجود ثلاثة أنواع من الانتباه هي:

1. الانتباه الارادي الانتقائي:

في هذا النوع يتم تركيز الانتباه على مثير أو منبه واحد من بين عدة مثيرات بشكل انتقائي وارادي بسبب محدودية الطاقة العقلية ومحدودية سعة التخزين وسرعة المعالجة ففي هذا النوع يحصر الفرد انتباهه في شئ معين كحصر انتباه الفرد في مشاهدة مباراة كرة قدم أو مذاكرة درس من الدروس المقررة عليه أو مشاهدة حلقة اجنبية مثيرة وهناك يكون الانتباه ارادي ومقصود وهادف يستلزم من الفرد بذل المزيد من الجهد ويمكن تحسين التوجيه الذاتي الارادي للانتباه عن طريق الخبرة والتحفيز ومعرفة مايسعى اليه المتعلم فباستطاعة المعلم ان يوجه انتباه طلابه واهتماماتهم اثناء شرحه لدرسه عندما يشير الى مظاهره ومواطن بارزة من الموقف التعليمي.

2. الانتباه الانتقائي التلقائي:-

في هذا النوع ينتبه الفرد لمثير أو منبه يشبع حاجات الفرد ودوافعه الذاتية حيث يركز الفرد ويحصر انتباهه في مثير واحد من بين عدة مثيرات ببسر وسهولة تامة وهنا ينشأ الانتباه كعملية داخلية لتحقيق هدف ما كاشباع حاجة أو دافع عند الفرد فينتجه الانتباه الى الموضوع الذي يرغب فيه الفرد ويهتم به وبذلك يحدث الانتباه ببسر وسهولة ولايبدل الفرد في سبيله جهداً.

3. الانتباه اللارادي او القسري:

في هذا النوع يركز الفرد انتباهه على مثير معين يفرض نفسه على الفرد بطريق قسري ودون بذل جهد عال للاختيار بين المثيرات فينتجه الفرد الى هذا المثير رغم ارادته فمثلاً لو سمع الفرد صوت رعد او برق او صوت مفاجئ فانه يتجه اليه مباشرة ورغم ارادته وينتبه اليه.

ويذكر حلمي المليجي ان مايهما من تلك الانواع هو الانتباه الارادي الانتقائي اي الذي يستلزم بذل الجهد لتحقيق هدف ما وان هذا الجهد يتوقف على امرين:

أ. شدة الدافع الى الانتباه.

ب. وضوح الهدف من الانتباه.

ويتضح من ذلك ان للارادة وقوة التحمل دور هام في بذل الجهد ولذا فان هذا النوع من الانتباه لا يقدر عليه الاطفال مالم تكن الدروس المقدمة قصيرة مشوقة تتسم بروح العلم .

العوامل التي تؤثر في الانتباه:

هناك مجموعة من العوامل تؤثر في حصر او جذب الانتباه وهناك عوامل اخرى تساعد على تشتت الانتباه سنوجزها فيما يلي:

أولاً:العوامل التي تؤدي الى جذب الانتباه:

تنقسم العوامل التي تؤدي الى جذب الانتباه الى نوعين هما:

1. العوامل الداخلية:

ويطلق عليه احيانا بالعوامل الشخصية اي الخاصة بالفرد وهي الحاجات العضوية مجال اهتمام الشخص والدوافع الهامة التي تجعل الفرد مهياً للانتباه لبعض الاشياء.

وتنقسم العوامل الداخلية الى قسمين:

أ. العوامل المؤقتة:-

وهي عوامل تزول بمجرد اشباع حاجات الفرد ودوافعه مثل:

o التهيؤ الذهني: حيث يهيؤ الفرد ذهنه لاستقبال مثيرات او منبهات معينة دون غيرها فالام على سبيل المثال تستيقظ لحركات طفلها ليلاً ولا تستيقظ عند سماع صوت رعد او برق وكذلك الشخص الذي ينتظر شخص عزيز له قادم لزيارته في ساعة معينة نجده دائماً ينصت لجرس الباب لسماع اصوات الاقدام على سلم المنزل.

o النشاط العضوى والدافع: فالنشاط العضوي يجذب الانتباه الى ذات الفرد ودائماً الشخص الجائع يسترعي انتباهه رائحة الطعام.

o الاهتمام:ويقصد به ميل الشخص الى مثير او منبه والاهتمام به فالانتباه ملاحظة انتقائية والفرد لا يلاحظ الا المثيرات التي يهتم بها في بيئته ويوجه شعوره اليها ويركز فيها وبالتالي فالانتباه والاهتمام مظهران لشئ واحد فالاهتمام عبارة عن انتباه كامن بينما الانتباه هو اهتمام ناشط ،ونحن نختلف في اهتماماتنا فمثلاً الذي يجذب انتباه عالم الفلك غير مايجذب انتباه عالم النفس.

o الايحاءات من الآخرين: حيث قد تؤثر القابلية للايحاء في توجيه الانتباه لمثيرات او موضوعات معينة.

ب. العوامل المستديمة:

وهي عوامل دائمة مع الفرد وتظل معه عبر الزمن منها:

o مستوى الاستثارة الداخلية: حيث تلعب الاستثارة الداخلية دورا كبيرا في جذب الانتباه لمثير او منبه معين ولقد وجد انه كلما زاد مستوى الاستثارة الداخلية لدى الفرد كلما زاد انتباهه لمثير معين.

o عادة الفرد الدائمة في الاصغاء وحب الاستطلاع: حيث نجد ان هناك من الافراد من لديهم حب الاستطلاع ومعرفة كل شئ ودائمين التطلع الى كل ماهو جديد فيوجهون انتباههم اليه ويركزون شعورهم فيه وكذلك من الافراد من لديه صفة الاصغاء لكل مايقوله الآخرون من موضوعات خاصة ببعض الافراد اوالموضوعات الخاصة بالعمل وغيرها.

o انتباه الافراد المستمر لمصادر الخطر والاذى: يلاحظ ان الافراد دائما ما ينتبهون الى مصادر الخطر والاذى التي تهدد بقاءهم او تلحق بهم الضرر والاذى وهذا يتوقف على قوة المثير او المنبه وشدة وسرعته واتجاهه.

o الراحة الجسمية والنفسية: كلما شعر الفرد بالراحة الجسمية والنفسية كلما ادى ذلك الى زيادة انتباهه وتركيزه في مثير او منبه معين.

وهناك بعض الاطفال يحققون لانفسهم السعادة والبهجة والراحة النفسية حينما يستخدمون الصراخ في محاولة جذب انتباه الكبار اليهم او ادعاء المغص او غيره من هذه الحركات حتى يهرع اليهم الكبار لمعرفة سبب ذلك.

2. العوامل الخارجية:-

ويطلق عليها احيانا بالعوامل الموضوعية الخاصة بالمنبه او المثير وتتنحصر هذه العوامل فيما يلي:

o طبيعة المثير او المنبه: تختلف المثيرات او المنبهات في جذب انتباه الافراد فهناك منبهات تجذب بعض الافراد ولا تجذب الآخرين وهذا يتوقف على طبيعة المنبه وطبيعة الفرد فالمثير او المنبه غير المألوف قد يجذب انتباه الافراد اكثر من غيره من المنبهات المألوفة لديهم والمنبه السمعي يختلف عن المنبه البصري في جذب الانتباه.

o شدة المثير او المنبه: قد تتمثل شدة المثير في الصوت او الضوء او اللون او الضوضاء وكلما كان المنبه اكثر شدة كلما كان له اثر اكبر في جذب الانتباه اليه فصوت المذياع العالي يجذب انتباه الافراد اذا كان اعلى من المثيرات الاخرى الموجودة حوله وكذلك رؤية الالوان البراقة وايضا الضوضاء الصاخبة والروائح النفاذة لها اثر كبير في جذب الانتباه.

o تكرر المثير او المنبه:تكرر المثير عامل من عوامل جذب انتباه الافراد حيث يجعل الافراد يضعونه في بؤرة شعورهم فيركزون فيه فمثلا اذا تكرر صوت ميكروفون يعلن عن موضوع يهم المواطنون نجدهم يحاولون الانصات لسماع هذا الصوت ويركزون فيه وكذلك تكرر وجود ضوء معين يطفئ ويضيئ مرة اخرى يجذب انتباه الافراد وهكذا.

o حركة المثير او المنبه: فالاشياء المتحركة تعمل على جذب انتباه الافراد بعكس الاشياء الساكنة فمثلا الحركة المستديرة والدائمة لمجموعة من الالوان تجذب انتباه الافراد وكذلك حركة بعض اللاعبين المهرة في الملعب تجذب انتباه المشاهدين لهم.

o تباين او تضاد المثير او المنبه:اي اختلاف المثير عن المثيرات من حوله يعمل على جذب الانتباه فمثلا الشخص الذي ياتي من الدول العربية الى مصر ويلبس لباس بلده يجذب الانتباه اليه لانه يختلف في زيه عن حوله وكذلك الضوء القوي جدا بين اضواء خافتة يعمل على جذب الانتباه وكذلك اذا كان هناك اعلان تجاري يحتوي على خطوط بيضاء او اخرى سواء يجذب الانتباه اليه اكثر من اعلان اخر يحتوي على الوان متشابهة.

o حجم المثير او المنبه: كلما زاد حجم المنبه كلما كان له اثر كبير في جذب الانتباه اليه فالحيوان الضخم مثل الفيل يجذب الانتباه اليه اكثر من الحيوانات الصغيرة مثل البقر والخراف.

o موقع المثير او المنبه:موضع المنبه له دور كبير في عملية جذب الانتباه فالشخص الذي يتعود ان يقوم من نومه مبكرا ثم يضع المنبه قريبا منه افضل في جذب انتباهه له أو وضع هذا المنبه في حجرة مجاورة وكذلك الضوضاء الصاخبة المجاورة تعمل على جذب الانتباه من الضوضاء البعيدة.

o التغير الفجائي للمثير او المنبه: سواء كان هذا التغير في الصوت أو اللون أو الحجم أو الموضع فمثلا عندما تزداد الاضاءة فجأة فان هذا يسترعي انتباهنا وكذلك عندما نسمع صوت الموسيقى الهادئ من المذياع فالارتفاع المفاجئ للصوت يسترعي انتباهنا وهكذا.

o حادثة المثير أو المنبه: دائما المثير الجديد يجذب انتباهنا فمثلا الطالب يجذب انتباهه المرجع الحديث في المادة وكذلك الافراد تجذبهم التكنولوجيا الحديثة مثل الكمبيوتر الحديث ،المحمول الجديد،نوع حديث من السيارات او نوع من الموضة الحديثة.

ثانيا: العوامل التي تؤدي الى تشتت الانتباه:

هناك عوامل مشتتة للانتباه كثيرة يرجع بعضها لعوامل اجتماعية وعوامل نفسية ويرجع البعض الاخر الى عوامل جسمية وعوامل فيزيقية.

ويلاحظ ذلك جيدا عندما نلاحظ بعض الطلاب اثناء تحصيلهم الدراسي او اثناء مذاكرة دروسهم يعانون من عدم القدرة على التركيز وحصر الانتباه اثناء مراجعة دروسهم ومذاكرتها وهذا يرجع الى عدة عوامل تشتت انتباههم وتقلل من قدرتهم على التحصيل الجيد بعض هذه العوامل داخلي خاص بالفرد وبعضها خارجي يرجع للمؤثرات البيئية.

1. العوامل الداخلية:-

تمثل العوامل الداخلية التي تؤدي الى تشتت الانتباه فيما يلي:

أ. العوامل الفسيولوجية:-

تتمثل في الاتي:

o الارهاق والتعب الجسمي: الذي يؤثر بالسلب على جذب الانتباه نحو مثير او منبه معين فالطالب المرهق جسميا لا يستطيع التركيز وحصر الانتباه في موضوع ما.

o الخلل الحادث في اجهزة الجسم: مثل الاضطرابات التي تحدث في الجهاز الهضمي او الجهاز التنفسي او التناسلي فالطالب الذي تصيبه نوبة برد مثلا لا يستطيع التركيز اثناء مذاكرة دروسه ويكون مشتتا ويقل تحصيله.

o عدم الانتظام في الغذاء او سوء التغذية: يؤدي الى تشتت الانتباه حيث يفقد الفرد القدرة على التركيز لفترة طويلة ويشعر بالدوار لاقل مجهود يبذل.

ب. العوامل النفسية:

وتتمثل هذه العوامل فيما يلي:

o العقد النفسية والصراعات النفسية: مثل عقدة النقص أو الذنب او الاضطهاد كل هذا يستنفذ قدرا كبيرا من الطاقة العصبية اللازمة لعملية الانتباه.

o القلق والافكار الوسواسية وحدة الانفعالات.

o الاسراف في التأمل الذاتي وجلب المتاعب والالام والاستسلام لا حلام اليقظة .

o انشغال الفرد بامور اخرى غير موضوع الانتباه.

2. العوامل الخارجية:-

وتتمثل هذه العوامل فيما يلي:

أ. العوامل الاجتماعية:

وتتمثل في المشكلات العائلية وعدم الاستقرار الاجتماعي كالنزاع المستمر بين الوالدين او انفصال احدهما عن الاخر او الصعوبات المالية والمتاعب التي تواجه الاسرة والامور المتعلقة التي لم تحسم بعد كل هذا يؤدي الى هروب الفرد منها ولا يستطيع التركيز بل يكون شارد الذهن في معظم الاوقات.

ب. العوامل الفيزيائية:

والتي تتمثل في كل ما يحيط بالفرد من مؤثرات بيئية كضعف الاضاءة او سوء توزيعها ، سوء التهوية ، ارتفاع درجة الحرارة او الرطوبة، الضوضاء الصاخبة ، كل هذه المؤثرات تؤثر على تشتت الانتباه وقتله وكلما كانت هذه العوامل غير مرضية للفرد كلما ادى ذلك الى ضعف قدرته على الانتباه.

x وهكذا تتوقف العوامل التي تؤثر على الانتباه على فاعلية الحواس وكفاءة الجهاز العصبي الذي يعمل كمرشح للمنبهات بالتحكم في مظاهر الانتباه كما يؤثر مستوى الذكاء وفاعلية نظام تجهيز المعلومات لدى الفرد على جودة انتباهه وسعته فمرتفعي الذكاء لديهم حساسية لاستقبال مثيرات اكثر ويكون انتباههم اكثر دقة وسرعة ويقظة وكذلك يؤثر محتوى البناء المعرفي كما وكيفا وتنظيما على زيادة فاعلية الانتباه بطريقة طردية وتؤثر شخصية الفرد كذلك على الانتباه فالافراد الانبساطيون يكونون اكثر وعيا واستجابة لمثيرات البيئة الخارجية اما الانطوائيون يكونون اكثر وعيا بالمثيرات الداخلية .

ثانيا: الادراك

تعريف الادراك:

الادراك هو العملية التي نقوم عن طريقها بتنظيم أنماط المنبهات وتفسيرها واكسابها معنى ويستخدم مصطلح الادراك في علم النفس ليشير الى المعرفة المباشرة للعالم ولأجسامنا وذلك نتيجة لاشارات عصبية تاتي من اعضاء الحس "العينان والاذن والانف واللسان والجلد" فضلا عن اعضاء التوازن في الاذن الداخلية ويمكن تقسيم المستقبلات (وهي اقسام من الجسم حساسة لمنبهات معينة ومثالها شبكية العين) الى نوعين كما يلي:

1. مستقبلات خارجية: وهي تستجيب للمنبهات الخارجية وتقسم الى صنفين:

اولا: مستقبلات بعيدة المدى: العينان والاذن والانف.

ثانيا: مستقبلات متصلة : الجلد واللسان.

2. مستقبلات داخلية: تستجيب للمنبهات من داخل الجسم.

الادراك اذن هو قراءة المعاني من الاشارات الحسية ، هو ترجمة الاحساسات واعطائها معنى وهو بذلك لايشبه الصورة الفوتوغرافية على الاطلاق وفي هذا المجال يجب ان نفرق بين العالم الحقيقي كما يصفه عالم الفيزياء والمكون من الاحداث الموضوعية في جانب والعالم الذاتي او المدرك للاحداث في جانب اخر ولا يتركز مجال دراسة الادراك في الاحداث الموضوعية ولكنه يدور حول المظهر الذي تتخذه الاشياء والاحداث وكيف تبدو والتفرقة بين هذين العالمين تناظر التمييز بين الضوء الاحمر من من حيث طول موجاته وتدرج طبقاته في مقابل الضوء الاحمر كما يستخدم في اشارة المرور وما يعنيه من توقف عن السير.

وتجدر الاشارة الى ان الادراك احد القدرات التي مكنت الجنس البشري من البقاء اذ انه العملية التي نصح بها واعين للبيئة التي نعيش فيها وذلك عن طريق اختيار المنبهات التي تاتي من حواسنا وكذلك تنظيمها وتفسيرها فتكون العناصر الرئيسية التي تكون الادراك اذن كما يلي:

أ. الاختيار.

ب. التنظيم.

ت. التفسير.

الادراك بوصفه عملية معرفية:-

الادراك عملية معرفية تشتمل على أنشطة عديدة منها الانتباه والاحساس والوعي والذاكرة وتجهيز المعلومات واللغة كما يرتبط بالتعلم أيضا ارتباطا وثيقا ومع ان العمليات المعرفية متشابكة متفاعلة فان الادراك يعد اكثر الانشطة المعرفية اساسية ومنه تنبثق العمليات الاخرى كما يعد الادراك نقطة التقاء المعرفة بالواقع.

ان الانسان في المراحل المبكرة من الادراك يقرر ما ينتبه اليه فانت الان لا تشغلك حروف الكلمات عن الكلمات والافكار التي تحملها ومع ذلك فيمكنك ان تركز على ضوضاء الطريق او صوت المذياع او محادثة بين اخويك او الام روماتيزمية في ركبتك وغير ذلك ولكنك عندما تركز انتباهك تزداد قدرتك على ايجاد معنى لما تقرأ.

كما يؤثر الشعور أو الوعي في الادراك ان منظر المطر سيبدو لك رائعا ومسليا وانت في غمرة السعادة لكنك قد تحسبه بكاء مرا للطبيعة عندما تكون حزينا مكتئبا وتتدخل الذاكرة في الادراك من نواح كثيرة اذ تختزن الحواس المعلومات وعندما يفك الانسان رموز المعاني يقارن بين ما يدركه من منبهات خارجية (سمعية وبصرية ولمسية وشمية واجتماعية وغيرها) وداخلية (احاسيس وانفعالات) بخبرات مماثلة في الذاكرة كما يحدث تجهيز للمعلومات اثناء الادراك فنحن نقرر اي المعلومات سوف ننقبه اليه بعد ذلك ونقارن المواقف الماضية بالحضارة لنصل الى تفسيرات وتقييمات كما تؤثر اللغة كذلك في المعرفة وفي صياغة الادراك بطريقة غير مباشر.

والادراك عملية معرفية ذات طبيعة نشطة دليل ذلك الاشكال التي يمكن عكسها او قلبها والتي تشير الى ان ادراكنا شئ نشط وبمثال بحثا عن احسن تفسير للمعلومات الحسية اعتمادا على معرفتنا بالاشياء مثال ذلك مكعب نيكر وهو نوع من الخداع صممه "نيكر" العالم الطبيعي السويسري لاحظ ان السطح الخلفي يبدو على هيتين: اما السطح الامامي للمكعب او السطح الخلفي لمكعب شفاف.

ولا يعتمد الادراك على مظاهر الشئ فقط بل على سياق الذي نراه فيه كما تؤثر الخبرة السابقة على الفروض الادراكية ونوضح اثر عامل الخبرة وهو رسم غامض للمرأة الشابة والمرأة العجوز.

وقد رأى 65% من الاشخاص الذين شاهدوا هذه الصورة الغامضة انها صورة لامرأة صغيرة على حين رأى 35% انها صورة لامرأة عجوز ومع ذلك فلو راينا مجموعة من الناس مجموعة صور تمثل امرأة شابة ثم اريناهم الصورة الغامضة فسوف يرونها على انها امرأة شابة ويحدث العكس عندما يروا صورة تمثل امرأة عجوزا في البداية.

ان القائم بالادراك يستخدم مظاهر الشئ ومحتواه وخبراته السابقة لتكوين احسن وتخمين عن الشئ الذي يراه فيقوم بتحليل الشئ الى مختلف مظاهره ثم يستخدم هذه المظاهر لتكوين مدرك يطابق المعلومات المتاحة له متأثرا بالمحتوى والخبرة السابقة وغيرهما.

العوامل الذاتية المحددة للادراك:

من العوامل الذاتية التي تؤثر في الادراك وتحده ما يلي:-

1. التوقع:

يرى الانسان او يسمع ما يتوقع ان يرى او ان يسمع فكل انسان يغلب ان يدرك ما يتوقعه فعندما انتظر زيارة صديق لي فاني اسمع كل صاعد للدرج وكل طارق على زر جرس وكل صوت لسيارة احسبه صديقي قد حضر.

2. الدافعية:

يتأثر ادراك الفرد غالبا بدافعيته والدوافع كما سنرى على انزاع عدة(الفسيولوجية والاجتماعية)وقد يتعلم الفرد تركيز انتباهه على المنبهات التي تشبع دوافعه ويتجاهل تلك التي لا تؤدي الى اشباعها فلايميل الى ادراكها ومن التجارب المأثورة في علم النفس بحث تأثير الحرمان من الطعام على الادراك وتجري التجربة بعرض اشكال غامضة او كلمات غير ذات معنى بوساطة جهاز يدعى "المسراع" او العارض السريع وتكون مدة العرض وجيزة جدا "كسر من الثانية" ويطلب من المفحوصين الجياح تسمية ما رأوا فكانت معظم استجاباتهم تدور حول الطعام "صوره واسمه" ومن هنا نقول: ان الحاجات الفيزيولوجية عندما تكون في حالة من عدم الاشباع او النقص فانها تؤثر على الادراك.

3. الميول والعواطف والانحيازات:-

لا يرى الانسان فيمن هو كلف بهم ويحبهم العيوب والمثالب التي يراها فيهم اناس محايدون وقد يفسر الشخص حركة او لفظة من اخر لايحبه على انها حركة سمجة وغير مهذبة وقد تكون في حقيقة الامر براء من هذا التفسير.

4. الانفعال والحالة المزاجية الراهنة:-

الانفعال الشديد يشوه الادراك ولا يؤثر تأثيرا سيئا في دقته فقط بل في موضوعه كذلك فاذا اصيب احدا بحالة من الاكتئاب شديدة فسر كل ما حوله بنظرة سوداء تشاؤمية والخائف يحسب كل صيحة والحزين يرى في هطول المطر بكاء مرا للطبيعة على حين ينظر المسرور الى المطر على انه علامة خير وبشير ونماء.

5. الخبرة السابقة:-

للتعلم والخبرة اثر كبير في الادراك ذلك ان الخبرة السابقة للفرد تساعد غالبا على توقع المعاني التي تحملها المنبهات واثرها على المواقف المستقبلية وقد اجمعت البحوث على ضرورة ان يكون الفرد قد خبر البيئة التي يعيش فيها وذلك حتى يمكنه ادراك منبهاتها بصورة

صحيحة كما يجب ان يتفاعل الفرد ويتعامل معها حتى تنمو مهاراته الادراكية وابرز مثال على ذلك ان ادراكنا لمعنى الضوء الاحمر بوصف اشارة مرور تعني التوقف لن يوجد لدينا الا من خلال الخبرة.

6. القيم:-

طور الفيلسوف الالماني "سيرانجر" نظرة شاملة الى الشخصية تعتمد على ست قيم هي: النظرية والاقتصادية والسياسية والجمالية والاجتماعية والدينية ووضع اختبارا لقياسها لتحديد الاهمية النسبية لكل منها والملاحظ ان ادراك المتدين لكثير من الامور مختلف عن ذي الدرجة المنخفضة على مقياس القيم الدينية والفنان لديه القيمة الجمالية مرتفعة يرى في الفن التجريدي من الجمال مالا نراه ومن الحسن ما لاندركه وقد وجد "فيما يختص بالقيمة الاقتصادية" ان ادراك الاطفال الفقراء لحجم العملة مختلف عن ادراك الاطفال الاغنياء اذ يبلغ الاطفال الفقراء في حجم العملة.

7. أثر المهنة:-

للمهنة تأثير في تاويل الاحساسات اي في الادراك فالحقل الاخضر اليانع ينظر اليه الفنان بمنظار غير الذي يراه به عالم النبات خلافا لادراك الفلاح مغايرا لادراك صاحب الحقل له.

الادراك الحسي:-

الاحساس عملية فيزيولوجية بسيطة تسبق الادراك في حين ان الادراك الحسي عملية اكثر ارتقاء من مجرد الاحساس في سلم التنظيم العقلي لان الاحساس مجرد رؤية الصورة او سماع كلمة او شم رائحة في حين ان الادراك الحسي هو اضافة معان على الصورة البصرية والسمعية والشممية بعد اتصال هذه الاحساسات بالجهاز العصبي المركزي.

فالادراك الحسي هي ان تدرك الشكل والحجم واللون والمسافات تدرك المجسمات والمساحات تدرك الاحداث كشروق الشمس أو غروبها تدرك سمات الفرح او الحزن على وجه شخص تدرك علامات المرور اللون الاحمر يعني التوقف واللون الاخضر يعني السير.

فانطباع المرئيات على شبكية العين هو مجرد احساس بصري ولكن رصد المرئيات بالجهاز العصبي المركزي واطفاء معان على الصورة من شكل ولون وحجم هو ادراك بصري.

ويفرق علماء اللغة العربية بين النظر والرؤية فالنظر هو مجرد ان تنظر للصورة ولكن الرؤية هي ان تدركها ادراكا حسيا.

والادراك الحسي ليس عملية بسيطة بل هي عملية معقدة يدخل فيها الاحساس والذاكرة وادراك العلاقات وتاويل ما ندركه.

والادراك الحسي وسيلة هامة اساسية يتلمس الفرد عن طريقها المعرفة.

وتكتمل الصورة وتصبح اكثر وضوحا عندما يستخدم الفرد حواس متعددة فعندما نرى الشئ ونسمعه او عندما نتذوق طعمه ونشم رائحته ونلمسه نجده اكثر وضوحا ودقة من مجرد ان نراه او نلمسه.

والخلاصة انه بدون الاحساس لاندرک شيئا ولكن بالاحساس وحده لا يكفي لادراك الاشياء.

الانتباه والادراك الحسي:-

في تفاعل الانسان مع بيئته لابد ان يكون مدركا بحواسه لكل مايحيط به فالادراك الحسي هو اول الخطوات في الاتصال بالبيئة والتكيف معها.

وهو الاساس الذي تقوم عليه العمليات العقلية الاخرى فعن طريق الادراك الحسي يستطيع الانسان ان ينتبه ويتذكر ويتخيل ويتعلم ويفكر.

والادراك له صلة وثيقة بالسلوك فنحن نستجيب للبيئة لا كما هي بل كما ندركها والسلوك يتوقف على كيفية الادراك فما يخيف الطفل الصغير لا يخيف الكبار ومايثير غضب الطفل قد لا يثير غضب الكبار فالامر يتوقف على الادراك فادراك الكبار يختلف عن ادراك الاطفال.

فالانتباه والادراك له علاقة وثيقة بشخصية الفرد وتوافقه وسلوكه السوي او المرضي فاضطراب الانتباه واضطراب الادراك الحسي من سمات الاسوياء والمصابين بامراض نفسية وامراض عقلية على اختلاف انواعها.

والانتباه والادراك عمليتان متلازمتان فاذا كان الانتباه يعني تركيز الشعور في موضوع او شئ معين فان الادراك هو معرفة هذا الموضوع او هذا الشئ.

اذن الانتباه يسبق الادراك ويمهد له اي يهيئ الفرد للادراك فقد يحدث ان انتبه الى شخص يقترب مني قد اظنه صديق ولكن سرعان ما ادرك انه ليس هو الشخص الذي اقصده.

ويوجد فارق هام بين الانتباه والادراك فقد ينتبه عدد كبير من الناس الى موقف واحد كسماع محاضرة او مشاهدة مسرحية او سماع خطبة سياسية او حديث ديني ولكن يختلف ادراك كل فرد عن الاخر اختلافا كبيرا وذلك بسبب الفروق الفردية بين الافراد واختلاف خبراتهم السابقة وثقافتهم وذكائهم ودوافعهم .

التنظيم الادراكي:-

يعرف التنظيم الادراكي بانه الميل الى اقامة تكامل بين العناصر الادراكية على شكل انماط ذات معنى.

قوانين التنظيم الادراكي تبعا للجشطالت:

اكتشف علماء النفس الجشطالت عددا من الظواهر الادراكية التي تجيب عن السؤال كيف يبدو جزء من المنبه في علاقته بجزء اخر منه؟وقد اشارت الجشطالت الى ذلك بوصفه نموذجا للتنظيم الادراكي وافترضت ان هذه الاثار الادراكية تنتج عن اليات تهدف الى الوصف

الاقتصادي المختزل وتفيد من الخواص المتوقعة للبيئة ووضعوا عددا من القوانين لتفسيرها ومنها مايلي:-

1. البساطة:

يمثل المدرك ابسط تفسير ممكن للمنبه فنحن نختار ابسط تفسير للمنبه.

2. الشكل والارضية:

تبرز اللوحة الفنية "شكل" على الحائط المعلقة عليه "ارضية" كما تظهر الحروف التي تقرأها الان والمكتوبة بالمداد الاسود على ارضية الصفحة البيضاء وتذكر التنظيمات عادة على انها اشكال توجد امام الخلفية ولذلك تبدو على ان لها حدودا او محيطا كالموضوعات والاشياء سواء بسواء وان تنظيم المنبهات الى شكل وارضية هو امر اساسي لادراك المنبه بل انه اساس لادراك جميع الاشياء تقريبا وعلاقة الشكل بالارضية علاقة تداخل بين المنبه الاساسي والمنبهات المحيطة به وكثير من تصميمات ورق الحائط تدرك على انها علاقات بين شكل وارضية حتى لو تغير الشكل الى ارضية وانقلبت الارضية شكلا من لحظة الى اخرى.

3. التشابه:

التنبهات الحسية المتشابهة كالاشياء او النقاط المتشابهة في اللون او الشكل او التركيب او الحجم او الشدة او السرعة او اتجاه الحركة تظهر كأنها تنتمي بعضها الى بعض فنذكرها صيغا مستقلة اذ يميل الانسان الى تجميع المتشابه معا.

4. التقارب:

التنبهات الحسية المتقاربة في المكان او الزمان تب؟

انماط التعلم

أنماط التعلم هي طرق التعلم المختلفة. وتشمل أساليب التعليم الفردية التي يُفترض أن تُساعد الشخص على التعلم بشكل أفضل. ويُعتقد أن معظم الناس يفضلون أسلوباً معيناً يتفاعلون معه للتعامل مع المعلومات.

النماذج

نموذج ديفيد كولب

يعتمد نموذج ديفيد كولب على نظرية التعلم التجريبي كما يُوضحه في كتابه التعلم التجريبي: التجربة هي مصدر التعلم والتنمية (1984) ويضم نموذج الـ ELT نوعين: التجربة المادية والتجريد المفاهيمي؛ بالإضافة إلى نهجين آخرين للتحويل التجريبي: المشاهدة التأملية والتجريب الفعّال. ووفقاً لنموذج كولب، يجب أن تندمج الأنماط الأربعة السابقة في عملية التعلم

المثالية. يُحاول الأفراد استخدام الأساليب الأربعة كلها. ومع ذلك، يميلون إلى تطوير نقاط القوة في أسلوب لاستيعاب التجربة وآخر لتحويلها. وتعتبر أنماط التعلم مزيج من الأساليب الفردية المفضلة. تأتي أنماط التعلم كما يلي:

التجميع

الاختلاف

الاستيعاب

التكيف

يتميز أسلوب التجميع بالفاهيم المجردة والتجريب النشط. كما أنه مفيد في صناعة التطبيقات العملية الخاصة بالأفكار واستخدام المنطق الاستنتاجي لحل المشاكل. أما أسلوب الاختلاف فيميل نحو التجربة الملموسة والملاحظة التأملية. ويتميز بكونه تخيلي، ومفيد في طرح الأفكار ورؤية الأشياء من منظور مختلف. يتميز أسلوب الاستيعاب بالمفاهيم المجردة والملاحظة التأملية. وهو قادر على خلق نماذج نظرية عن طريق الاستدلال الاستقرائي. ويستخدم أسلوب التكيف الخبرات الملموسة والتجارب الفعلية. وهو مفيد في التداخل الفعال مع العالم؛ بالإضافة إلى فعل الأشياء بدلاً من القراءة والدراسة. أدى نموذج كولب إلى ظهور طريقة تقييم تُستخدم لتحديد أسلوب التعلم الفردي. وقد يفضل الفرد أحد الأنماط الأربعة (التكيف أو التجميع أو الاختلاف أو الاستيعاب) وفقاً لأسلوب التعلم الخاص به عن طريق نموذج نظرية التعلم التجريبي.

نموذج هنري وموم فورد

في منتصف السبعينيات، قام بيتر هنري وآلان مومفورد بتكييف نموذج ديفيد كولب لاستخدامه مع مديرين الأعمال التجارية. ونشروا نسخة النموذج الخاصة بهم في دليل أساليب التعلم (1982) وكتاب استخدام أساليب التعلم الخاص بك (1983). لقد أدخلوا تعديلات على نموذج كولب التجريبي. أولاً، تم إعادة تسمية مراحل الدورة لتناسب مع الخبرات الإدارية لإتخاذ القرارات وحل المشاكل. تضم مراحل هنري وموم فورد الآتي:

الخبرة

استعراض التجربة

استنتاجات التجربة

التخطيط للخطوات التالية.

ثانياً، تسوية مراحل الدورة لتصبح: الناشط، والعاكس، والنظري والذرائعي. ويُفترض أن تكون تفضيلات مكتسبة تم تكييفها من خلال الإرادة والظروف المتغيرة، بدلاً من أن تكون خصائص شخصية ثابتة. ويُعتبر استبيان أساليب التعلم الخاص بهنري ومومفورد أداة تطوير ذاتية، وهي تختلف عن نظام تقييم نمط التعلم الخاص بكولب. حيث تتطلب أن يُكمل المديرون قائمة مرجعية

خاصة بسلوكيات العمل، دون الاستفسار عن الطريقة التي تعلموا بها بشكل مباشر. وبعد الانتهاء من التقييم الذاتي، يتم تشجيع المديرين على التركيز على تعزيز أساليبهم غير المستغلة ليصبحوا أكثر استعداداً للتعليم من التجارب اليومية المختلفة. قام استبيان موري بتفويض من حملة التعلم [1] في عام 1999، واكتشف أن استبيان هني ومومفورد هو أكثر الأنظمة استخداماً في تقييم أساليب التعلم المفضلة في قطاع الحكومة المحلية في المملكة المتحدة.

نموذج أنتوني جريجورس

ناقش البروفيسور دنيس جورج ميلز أعمال أنتوني جريجورس وكاثلين بتلر في مقالة بعنوان «تطبيق ما نعرفه: أساليب تعلم الطلاب». عمل جريجورس وبتلر على تنظيم نموذج لوصف الكيفية التي يعمل بها العقل. يعتمد هذا النموذج على وجود تصورات، وهي تقييمنا للعالم عن طريق أسلوب نفهمه. وبالتالي، تعتبر هذه التصورات أساس قوات التعلم الخاصة بنا، أو أنماط التعلم. يضم هذا النموذج نوعين من الصفات الحسية: (1) الملموسة و(2) المجردة؛ بالإضافة إلى قدرتين تنظيميتين: (1) قدرة عشوائية و(2) قدرة متعاقبة. تشمل التصورات الملموسة تسجيل المعلومات عن طريق الحواس الخمس، في حين تتطلب المفاهيم المجردة فهم الأفكار، والصفات، والمفاهيم التي لا يمكن رؤيتها. وفيما يتعلق بالقدرات التنظيمية، تتشكل القدرة المتعاقبة من تنظيم المعلومات بشكل منطقي، بينما تشمل القدرة العشوائية تنظيم المعلومات في مجموعات دون ترتيب معين. يملك كل فرد الصفات الحسية والقدرات التنظيمية، ولكن تهيمن بعض هذه الصفات والقدرات على الفرد أكثر من غيرها. هناك أربع مجموعات من الصفات الحسية والقدرات التنظيمية وفقاً لسيطرتها على الفرد: (1) المتعاقب الملموس؛ و(2) العشوائية المجردة؛ و(3) التعاقب المجرد؛ و(4) العشوائية الملموسة. تختلف طرق تعلم الأفراد باختلاف المجموعة المهيمنة. وذلك لأن لديهم قوات مختلفة، وفهم مختلف للأشياء، وأشياء أخرى يصعب فهمها، ويسألون أسئلة مختلفة خلال مراحل عملية التعلم.

نموذج سودبيري للتعليم الديمقراطي

هناك عدد كبير من النقاد اليوم يهتمون بمفاهيم صعوبات التعلم والتربية الخاصة والاستجابة للتدخل. وهم يعتقدون بأن لكل طفل أسلوب تعلم مختلف، ووتيرة مختلفة؛ بالإضافة إلى أن كل طفل يعد فريداً من نوعه، قادر على التعلم والنجاح. يؤكد نموذج سودبيري للمدارس الديمقراطية على أن هناك طرقاً كثيرة للدراسة والتعلم. حيث يقول أن التعلم هو عملية يقوم بها الفرد بنفسه ولا يساعده فيها أحد. وهذا صحيح بالنسبة للجميع. وتُبين تجربة نموذج سودبيري للمدارس الديمقراطية أن هناك طرقاً كثيرة للتعلم دون اللجوء لمعلم. ففي حالة القراءة مثلاً، يتعلم بعض الأطفال عندما يقرأ شخص لهم، فيحفظون القصة، ثم يقرأوها بمفردهم. بينما يتعلم آخرون من خلال لعبة صناديق الحبوب أو لافتات الشوارع. ويقوم البعض بتعلم أصوات الحروف بأنفسهم أو المقاطع والعبارات. ويؤكد نموذج سودبيري للمدارس الديمقراطية على أنه لم يتعلم أي طفل القراءة أو الكتابة بالقوة، كما أنه لا يعاني أي طالب من آفة عسر القراءة. بالإضافة إلى ذلك، لا يوجد أي خريج أمي من هذه المدارس. ولا يمكن لأي أحد التكهّن بالعمر الذي بدأ فيه الطالب تعلم القراءة أو الكتابة. ويتعلم التلاميذ جميع المواد والتقنيات والمهارات في هذه المدارس بنفس الطريقة. ومن خلال وصف أساليب التدريس الحالية مثل التجانس، تم

اقتراح أساليب بديلة مثل نموذج سودبيري للمدارس الديمقراطية. وهو أسلوب بديل يشجع الأطفال على تحمل مسؤولية أعمالهم من خلال التمتع بحريتهم الشخصية؛ بالإضافة إلى التعلم بأسلوبهم الخاص بدلاً من إلزامهم بمنهج دراسي محدد. زعم أنصار اللامدرسية أن الأطفال الذين يتعلموا بهذه الطريقة، لا يعانون من صعوبات التعلم. ويؤكد جيرالد كولز على أن هناك أجندات محددة لواضعي السياسة التعليمية. كما أنه عاب على البحوث العلمية التي يستخدمها هؤلاء لدعم وجهات نظرهم. وهذا يشمل الفكرة القائلة بأن هناك تفسيرات عصبية لمن يعاني من صعوبة في التعلم.

صعوبات التعلم

ما هي صعوبات التعلم

س1: ما المقصود بصعوبات التعلم؟

ج1: صعوبات التعلم اضطراب يعيق عملية التعلم الطبيعية، وهذا الاضطراب يكون في العمليات التي تدخل في عملية التعلم مثل الذاكرة والإدراك والانتباه والتفكير واستراتيجيات التعلم، وكيفية معالجة المواد اللغوية الشفهية والمكتوبة، وغالباً تتأثر القراءة والكتابة (الإملاء، والتعبير التحريري، والخط) وكذلك الرياضيات بهذه الاضطرابات، كما تتأثر بعض أنواع التعلم الأخرى.

س2: هل لصعوبات التعلم علاقة بالذكاء؟

ج2: ليس هناك ارتباط بين صعوبات التعلم والذكاء من حيث السبب، فصعوبات التعلم تكون لدى البعض رغم كون الذكاء عادياً، بل هناك من قد يكون موهوباً – عالي الذكاء – ولديه صعوبات تعلم.

أما إذا كان سبب مشكلة التعلم هو انخفاض الذكاء بدرجة كبيرة تصل دون العادي فلا يدخل هذا ضمن ما يعرف بصعوبات التعلم، وإنما قد يعزى إلى إعاقات أخرى كالتخلف العقلي مثلاً، ولكن المشكلة تكمن أحياناً في أن مقاييس الذكاء لا تعطي الدرجة الفعلية التي تعكس قدرات التلميذ الذي لديه صعوبات تعلم نظراً لعدة أسباب من أهمها ضعفه في القراءة، واضطراب والذاكرة، ضعف التعلم العرضي، فتبدو قدراته وكأنها منخفضة ولو أنها في الواقع غير ذلك.

س3: هل صعوبات التعلم هي المقصود بالتأخر الدراسي إذاً؟

ج3: التأخر الدراسي مصطلح عام، فليس له مفهوم محدد يمكن من خلاله وضع معايير تساعد في تشخيص الحالة، فأى انخفاض في مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ دون المستوى العام للتلاميذ قد يعتبر تأخراً دراسياً بغض النظر عن السبب (انظر جواب السؤال 15).

س4: هل صعوبات التعلم من مشكلات العصر الحديث أم أنها مشكلة قديمة؟

ج4: لقد لاحظ أحد علماء الطب قبل الميلاد، بعض الخصائص التي عرفت الآن بأنها من خصائص صعوبات التعلم، ولكن الدراسة الجادة لهذه المشكلة لم تظهر إلا مع التطور العلمي

لدراسة المخ ووظائفه، وذلك في مطلع القرن التاسع عشر (1800م). وكان التركيز على القراءة فأعطيت أسماء تدل على ذلك مثل عمى الكلمة عام 1877م والدسلكسيا (صعوبات القراءة) عام 1887. ولكن ظل العلماء يدرسونها ضمن إعاقات أخرى حتى عام 1963م، حين سميت "صعوبات التعلم" في الولايات المتحدة الأمريكية.

س5: هل صعوبات التعلم مقصورة على مشكلة تعلم المواد الأكاديمية أم أن لها تأثير على جوانب التعلم الأخرى؟

ج5: لا تقتصر صعوبات التعلم على المواد الأكاديمية، بل تؤثر على جوانب كثيرة من التعلم كتعلم المهارات الاجتماعية، وحل المشكلات كالمواقف التي تحتاج إلى تفكير من أجل صنع القرار، والجوانب المهنية.

س6: هل صعوبات التعلم مرتبطة بلغة أو ثقافة معينة أم أنها عالمية الوجود؟

ج6: لقد تبين من البحوث العلمية أن صعوبات التعلم تظهر لدى الأفراد من جميع الثقافات واللغات المختلفة، وأنها ليست مرتبطة بمجتمع أو لغة معينة.

س7: هل صعوبات التعلم خاصة بمرحلة عمرية معينة أم أنها تبقى مدى الحياة؟

ج7: صعوبات التعلم تستمر مع الشخص مدى حياته، ولا تقتصر على مرحلة عمرية معينة، ولا تزول مع النمو كما كان يعتقد بعض العلماء منذ خمسين سنة تقريباً. والطريف أنه تم اكتشافها لدى البالغين قبل دراستها لدى الأطفال.

س8: هل يعني هذا أنه ليس لها علاج؟

ج8: نعم، صعوبات التعلم ليس لها علاج، ولكن التدخل التربوي المتخصص يساعد من لديه صعوبات تعلم على التغلب على آثارها بشكل كبير جداً، مع أن التحسن يتفاوت بتفاوت طبيعة ودرجة شدة الصعوبة.

س9: هل يمكن علاج صعوبات التعلم بالعقاقير؟

ج9: صعوبات التعلم لا تعالج مطلقاً سواء بالعقاقير أو غيرها، فهي تبقى مدى الحياة فلا بد من تدريب من لديه صعوبات تعلم على استراتيجيات التعلم الفاعلة والتعايش مع المشكلات التي تواجهه.

س10: ما مدى انتشار صعوبات التعلم؟

ج10: تنتشر صعوبات التعلم، على وجه العموم، بين تلاميذ المدارس بنسبة حوالي 10%، ولكن عند النظر إلى نسبة من تقدم لهم الخدمة كمؤشر فقد تختلف النسب باختلاف معايير الاكتشاف من ناحية، وباختلاف درجة الصعوبة من ناحية أخرى، فالصعوبات البسيطة قد لا تحال إلى الخدمات. وفي الدول التي سبقت في خدمة هؤلاء التلاميذ كأمريكا يتراوح معدل نسبة المخدومين بين 5-7% من تلاميذ المدارس.

س11: هل للوراثة دور في وجود صعوبات التعلم عند بعض الناس؟

ج11: الوراثة من الأمور الهامة التي لها دور في نقل الخصائص، ولها دور في وجود صعوبات التعلم لدى بعض الناس. فيظهر من الدراسات أن صعوبات التعلم ذات ارتباط وراثي كبير، ولكن نسبة ظهورها تتفاوت من أسرة لأخرى، فبينما قد توجد صعوبات التعلم لدى جميع أفراد أسرة ما، قد تظهر لدى فرد واحد فقط في أسرة أخرى، حتى ولو كثر عدد أفرادها، وهذا يعود إلى طبيعة الوراثة كما هو معروف.

س12: إذاً فما أسباب صعوبات التعلم؟

ج12: ليس هناك أسباب معينة ثابتة علمياً بجانب الوراثة، ولكن الأسباب التي تؤثر على النمو الطبيعي أثناء فترة الحمل وأثناء الولادة وما بعدها قد يكون لها علاقة بصعوبات التعلم.

س13: هل صعوبات التعلم إصابة دماغية؟

ج13: كان يعتقد في الماضي أنها نتيجة للإصابات الدماغية، ولكن مع التقدم العلمي والتقني الحديث لم تثبت هذه الفرضيات حيث اتضح أن من لديهم صعوبات تعلم لا يوجد لديهم ما يشير إلى الإصابات الدماغية، وأن الأطفال العاديين في تعلمهم وذوي صعوبات التعلم يتساوون في نسبة التعرض لإصابات الرأس، أي أن من لديهم صعوبات تعلم لا يتفردون عن العاديين بالإصابات الدماغية.

س14: ما الخصائص البارزة التي يمكن التعرف من خلالها على صعوبات التعلم؟

ج14: أول مظهر للمشكلة هو انخفاض الأداء الأكاديمي في مادة أو أكثر من المواد الدراسية، ويمكن أن تلاحظ، من السنة الأولى الابتدائية وخاصة في القراءة، وفي الإملاء متى ما كان هناك تركيز على الإملاء، كما أنها تظهر في الرياضيات وقد يطول تأثيرها وبقيّة المواد الأخرى، وخاصة ما يعتمد على القراءة وما يحتاج إلى حفظ. وقد يجد بعض التلاميذ مشكلة في فهم ما يدور في الفصل من نقاش وشرح، ونقل من السبورة وفهم الأسئلة التي تطرح شفويّاً أو كتابة، كما قد يلاحظ الوالدان ضعفاً واضحاً في أداء الواجبات أو محاولة تجنبها.

ومن الناحية الاجتماعية قد يجد ما يقارب 30-40% ممن لديهم صعوبات تعلم مشكلة في تكوين صداقات مع زملائهم، أو المحافظة على العلاقة مدة طويلة. ويعود معظم ذلك لعدم القدرة على قراءة مشاعر الآخرين وتعبيرات الصوت والوجه والبدن التي تحمل معنى للآخرين. وتزداد آثار صعوبات التعلم كلما زادت متطلبات التعلم.

س15: هناك العديد من التلاميذ يكون أدائهم الأكاديمي منخفضاً فهل يدل هذا على وجود صعوبات تعلم؟

ج15: مجرد ضعف الأداء الأكاديمي قد لا يدل على وجود صعوبات تعلم، فهناك أسباب كثيرة وراء ضعف التحصيل منها ما يرتبط بإعاقة معينة كضعف البصر أو السمع، أو الإعاقة الفكرية البسيطة أو اضطرابات الانتباه والنشاط الحركي الزائد، على سبيل المثال لا الحصر. ومنها ما

يعود لعدم رغبة التلميذ في الدراسة أو عدم الرعاية الأسرية وخاصة في المراحل المبكرة، ومنها ما يعود إلى ضعف التدريس نفسه. ولكن ما يعود إلى صعوبات التعلم هو ما يعود إلى وجود الاضطرابات المذكورة في تعريف صعوبات التعلم، فيشترط في كون المشكلة صعوبات تعلم ألا تكون نتيجة مباشرة لأي من الإعاقات الأخرى أو عدم الرغبة في الدراسة أو ضعف التدريس وفرص التعلم أو عدم الاستذكار أو الرعاية المنزلية.

س16: هل صعوبات التعلم مرافقة لاضطراب الانتباه والنشاط الحركي الزائد؟

ج16: اضطراب الانتباه والنشاط الحركي الزائد وصعوبات التعلم إعاقتان مختلفتان في طبيعتهما ومكان حدوثهما في المخ، وكلاهما تظهر بين التلاميذ بنسب متقاربة تصل إلى 10 أو 12 % . وكلاهما يؤثر على أداء التلاميذ ولكن بطريقتين مختلفتين. فبينما أن صعوبات التعلم تكمن في اضطراب معالجة المعلومات يتمثل اضطراب الانتباه والنشاط الحركي الزائد في اضطراب قدرة التلميذ على التركيز على المهام التي يجب أن يتعلمها، أو التسرع في الاستجابة دون تفكير، أو كثرة التنقل من مهمة إلى أخرى مما يقاطع الانتباه، والمعروف أن الانتباه هو "بوابة التعلم" فلا يمكن أن يتعلم التلميذ أي مهمة ما لم ينتبه لها. ونظرا لهذه الخصائص، وخاصة نسبة الانتشار بين التلاميذ، فلا غرابة أن توجد هاتان الإعاقتان بين التلاميذ في وقت واحد، مما يثير التساؤل حول مرافقة إحداهما للأخرى. وقد يوجد في بعض الدراسات والكتب العربية كلمة "تلازم" لوصف العلاقة بين هاتين الإعاقتين وهذا وصف غير صحيح علميا، حيث لا يلزم من ظهور إحداهما ظهور الأخرى، ولكن قد يحدث أن يكون لدى التلميذ صعوبات تعلم واضطراب الانتباه والنشاط الحركي الزائد مثلما قد يكون لدى تلميذ ما إعاقة عقلية وكفاف بصر.

س17: هل التدخل المبكر يقلل من حدوث صعوبات التعلم لدى التلاميذ؟

ج 17: ليس هناك علاقة بين حدوث صعوبات التعلم والتدخل المبكر أو عدمه، فصعوبات التعلم تحدث للأسباب المذكورة في الإجابة على السؤال الخاص بالأسباب (رقم 12). ولكن ربما أن المقصود في السؤال هو ما إذا كان للتدخل المبكر أثر إيجابي على صعوبات التعلم لدى الأطفال أو التلاميذ. وهنا يلزم توضيح معنى التدخل المبكر. فقد يقصد بالتدخل المبكر التدخل الفوري الذي يحدث حال اكتشاف الحالة بدلاً من الانتظار أملاً في زوال المشكلة دون تدخل. وهذا يحدث غالباً في المرحلة الابتدائية حيث إنها المرحلة الدراسية التي تتوافق مع عمر التلميذ الزمني الذي يمكن التأكد فيه من صعوبة التعلم. فالتدخل في هذه الحالة يكون موجهاً لصعوبة التعلم لدى التلميذ، وبإذن الله تتحقق الفائدة بشكل أكبر مما لو أجل التدخل وأصبح لهذا التأجيل مضاعفات كتراكم المهارات والمشاكل النفسية والاجتماعية لدى التلميذ. وقد تبين من الدراسات أن التدخل قبل نهاية السنة التاسعة من عمر التلميذ أكثر فاعلية على المدى الطويل (المراحل الدراسية اللاحقة) من التدخل الذي يحدث بعد ذلك العمر.

أما المعنى الآخر للتدخل المبكر فقد يكون التدخل الذي يحدث قبل المرحلة الابتدائية. فإذا كان هذا هو المقصود من السؤال فالجواب هو أنه لا يمكن التأكد من صعوبات التعلم في هذه المرحلة، فهناك الكثير من الاضطرابات في هذه المرحلة التي لا تنتهي بصعوبات تعلم، حيث قد

يكون بعضها تأخراً نمائياً يتلاشى فيما بعد، بينما قد ينتهي البعض الآخر بإعاقات أخرى غير صعوبات التعلم، ومنها ما قد يكون مؤشراً على إمكانية ظهور صعوبة تعلم عندما يكون التلميذ في المرحلة الابتدائية. وفي هذه الحال تكون استراتيجيات التدخل - في الغالب - غير تصنيفية، فهي تبني على حاجة التلميذ وأسرته لا على تصنيف الإعاقة. فمثلاً إذا كان لدى الطفل تأخر لغوي فإن التدخل سيوجه نحو تنمية اللغة دون تصنيف الحالة حيث إن التأخر اللغوي في هذه المرحلة قد يكون ظاهرة طبيعية تعود لتأخر النمو اللغوي، أو ظاهرة مشتركة بين عدد من الإعاقات. وفي جميع الأحوال فإن اكتشاف المشكلة في هذه الفترة والتدخل أمران في غاية الأهمية. فالتدخل في هذه المرحلة العمرية يدعم النمو الفكري والمعرفي واللغوي والاجتماعي لدى الأطفال كما أنه يقلل من المشاكل السلوكية عندهم. وبما أن التدخل في هذه المرحلة يشمل الأسرة فإنه يهيئ للطفل بيئة منزلية فاعلة تساعد على النمو والاستقرار النفسي. وكل ذلك يساعد التلاميذ على التعلم في المراحل اللاحقة.

س18: هل المرحلة التمهيدية تقلل من صعوبات التعلم عند دخول التلاميذ المرحلة الابتدائية؟

ج18: رغم أن صعوبات التعلم في الرياضيات لا تقل انتشاراً بين التلاميذ عن صعوبات التعلم في القراءة، إلا أن التركيز في المرحلة الابتدائية يكون في الغالب على القراءة لأسباب منها الأهمية العلمية والقيمة الاجتماعية. لذا فإن اكتشاف مؤشرات صعوبات التعلم في مرحلة التمهيد، وخاصة ما يتعلق بمهارات ما قبل القراءة مثل الوعي الصوتي أمر هام. والمعروف أن هناك علاقة كبيرة بين الوعي بأصوات الكلام التي تتكون منها الكلمات الشفوية والقراءة، كما أن من المعروف أيضاً أن مهارة الوعي الصوتي تنمو في مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي. فالتدخل لتنمية تلك المهارة سيساعد على نموها ويقلل من حاجة التلميذ في هذه المهارة إلى تدخل مكثف في المرحلة الابتدائية، عما بان الحاجة إلى برامج صعوبات التعلم في القراءة قد تستمر.

أما في مجال الرياضيات فقد أدرك العلماء في وقتنا الحاضر أهمية الرياضيات في الحياة وأهمية اكتساب التلاميذ للمفاهيم الرياضية والعمليات الحسابية وحل المشكلات، وقد ظهر للباحثين أن مهارات الرياضيات في مرحلة التمهيد مؤثر فاعل إلى التنبؤ بالنجاح أو عدمه في مراحل التعلم اللاحقة. بل قد تبين من إحدى الدراسات أن مهارات الرياضيات في رياض الأطفال قد تنبئ بقدرة التلميذ على تعلم الرياضيات والقراءة في المراحل الأولى من الابتدائية. هذا يوحي بأهمية التدخل المبكر في مرحلة التمهيد متى ما لوحظ بعض المشكلات لدى التلميذ وإن ذلك سيدعم تعلمه المستقبلي.

س19: في أي عمر يمكن تقييم صعوبات التعلم لدى التلاميذ؟

ج19: يتضح من الإجابة على السؤالين السابقين أن رياض الأطفال والتمهيد مهمة في التعرف على المؤشرات التي يتنبأ منها التربويون والوالدين باحتمال صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، فيوضع التلميذ الذي لديه تلك المؤشرات مكان اهتمام المتخصصين. أما التأكد من وجود صعوبات تعلم لدى التلميذ فممكّن في المرحلة الابتدائية عندما يكتمل نمو كثير من مهارات الاستعداد للتعلم ويتعرض التلميذ لخبرات تعلم أكاديمي متنوعة.

س20: هل من الممكن اكتشاف صعوبات التعلم لدى الابن قبل دخول المدرسة؟

ج20: يبدو أن المقصود بعبارة " قبل المدرسة" قبل دخوله المرحلة الابتدائية، فالجواب في هذه الحال هو أن الوالدين أول من يلاحظ أن ثمة شئ غير طبيعي لدى طفلهم سواء في سلوكه أو في جوانب النمو كاللغة والمهارات الاجتماعية والنمو الحركي وغيرها، فتأخر نمو الطفل عن المعتاد في أي من هذه الجوانب أو غيرها قد يكون مؤشرا على حاجة الطفل إلى تقييم شامل لجوانب النمو المتنوعة، ولكن يبقى أن هذه مؤشرات فقط وتحتاج إلى عناية من قبل المتخصصين، وليست دليلا قاطعا على وجود صعوبات تعلم.

س21: ما أفضل المقاييس للتعرف على صعوبات التعلم لدى التلاميذ؟

ج21: للتعرف على صعوبات التعلم لا بد من جمع معلومات متنوعة من مصادر مختلفة، فيجب معرفة تاريخ المشكلة بإجراء مقابلة شخصية مع الوالدين والمعلمين الذين يدرسون التلميذ أو الحصول على معلومات منهم عن طريق إجاباتهم على أسئلة مكتوبة، كم يلزم ملاحظة التلميذ في مواقف التعلم، وإعطاء التلميذ اختبارات مبنية على المنهج ودراسة أعماله الأكاديمية الصفية والمنزلية. وبعد جمع هذه المعلومات وتحليلها قد يتبين أن ثمة حاجة إلى اختبارات أخرى، أو يتضح أن لدى التلميذ صعوبة تعلم أو أن المشكلة التي لفتت نظر المتخصصين ليس إعاقة. ورغم استخدام طرق عديدة في الماضي تعتمد في الأساس على حساب التباين بين قدرات التلميذ وتحصيله الدراسي إلا أن الاتجاه المعاصر في التعرف على صعوبات التعلم يميل إلى استخدام التدريس الفاعل ومراقبة تقدم التلميذ، وهذا ما يعرف بالاستجابة للتدخل، وله إجراءات دقيقة ليس هذا مكان شرحها. فبالتحديد ليس هناك مقياس أو مقاييس تعتبر هي الأفضل.

س22: ما الآثار غير الأكاديمية لصعوبات التعلم؟

ج22: ذكر في الجواب على خصائص صعوبات التعلم(س14) أن صعوبات التعلم قد تمتد إلى المهارات الاجتماعية فتؤثر على علاقة التلميذ مع الآخرين في البيت أو المدرسة أو عامة الناس، وبما أن صعوبات التعلم تستمر طوال الحياة فإنها قد تؤثر سلبا على حياة الفرد الأسرية مع زوجته وأطفاله وخاصة فيما يتعلق بمهارات التواصل وحل المشكلات. كما أن صعوبات التعلم قد تؤثر على حياة الفرد الاقتصادية لنفس الأسباب ولضيق مجالات العمل التي قد ينجح في القيام بها. ومن الجانب النفسي فقد يكون لدى من عنده صعوبات تعلم ضعف في مفهوم الذات، كما قد يمر بحالات إحباط خاصة في مرحلة المراهقة. فخلاصة القول أن صعوبات التعلم قد تؤثر على جوانب كثيرة من حياة الفرد لا على الجانب الأكاديمي فحسب.

س23: ما الخدمات المساندة التي تقلل من آثار صعوبات التعلم؟

ج23: تبنى الخدمات المساندة على احتياجات التلميذ غير الأكاديمية بهدف تعزيز التعلم الأكاديمي، فإذا كان لدى التلميذ مشكلة أخرى تعيق استفادته القصوى من التعلم الأكاديمي فيجب تحديد تلك المشكلة وتقديم خدمة مساندة تلبي احتياجه في ذلك الجانب، فإذا كان لدى التلميذ - على سبيل المثال- مشكلة نفسية فيجب أن يتلقى إرشادا نفسيا بجانب الخدمات الأكاديمية. وعلى العموم قد يحتاج بعض التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم إلى أي من الخدمات المساندة في أي

مرحلة من مراحل التعليم وخاصة المرحلة المتوسطة وما بعدها. وقد تشمل هذه الخدمات الإرشاد النفسي والخدمات الاجتماعية، والإرشاد المهني، والتقنية المساعدة، كما قد يحتاج بعضهم إلى خدمات الترويح، وخدمات الانتقال، والخدمات الصحية، أو أي خدمة تتعين حاجته لها كي يرتفع مستوى أدائه الأكاديمي. ويقوم الفريق الذي يقرر احتياجات التلميذ بتعيين الخدمة التي يحتاجها كل تلميذ على حدة.

س24: هل تعتبر عدم قدرة التلميذ على الحفظ صعوبة تعلم؟ وما التدخل اللازم للتقليل من هذه المشكلة؟

ج24: ذكر في جواب السؤال عن الخصائص البارزة لصعوبات التعلم (س14) أن صعوبات التعلم قد تظهر فيما "يحتاج إلى حفظ" كالقرآن وجدول الضرب والأناشيد، فاضطراب القدرة على الحفظ من خصائص صعوبات التعلم، وتتفاوت هذه المشكلة في شدتها ونوعها. فتتصف الذاكرة، على وجه العموم، لدى هؤلاء التلاميذ بسرعة فقد المعلومات أو ضعف القدرة على حفظها أساساً. ويمكن تصنيف الذاكرة من حيث المعالجة إلى سمعية وبصرية وحسية - حركية. ومن سمات الذاكرة السمعية لدى التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم صعوبة تذكر ما قد سمعه التلميذ من أرقام أو كلام أو تعليمات أو شرح ونحوه. أما مشكلة الذاكرة البصرية فتظهر على شكل صعوبة في تذكر ما شاهده التلميذ كطريقة الحل أو كتابة الكلمات أو غيرها من متطلبات الدراسة، بينما تظهر صعوبات التعلم المرتبطة بالذاكرة الحسية - الحركية في عدم قدرة التلميذ على تذكر ما لمسها أو ما قامت به يده من حركة كتأثيرها على الخط.

وقد ركزت البحوث في السنوات الأخيرة على الذاكرة المشتغلة / العاملة لما تبين لها من أهمية كبيرة في التعلم، وتأثير اضطرابها على أداء التلاميذ وخاصة في مهارات القراءة والرياضيات، والذاكرة المشتغلة هي التي تحتفظ بالمعلومات أثناء دخول معلومات جديدة وهذا يجعلها ضرورية جداً للتعلم.

أما عن التدخل اللازم للتقليل من مشكلة التذكر فيعتمد على طبيعة المشكلة، ولكن هناك استراتيجيات عامة تساعد التلاميذ على حفظ وتذكر المعلومات يجب أن يتصف بها التدريس. فيجب تنظيم المعلومات بشكل يسهل حفظها وتذكرها وغالباً ما تستخدم خرائط/ شبكة المعلومات في التدريس لربط المعلومات ببعضها البعض، بالإضافة إلى ضرورة ربط معلومات التلميذ التي لديه مسبقاً، مهما كانت قليلة، بالمعلومات الجديدة، وثالث هذه الاعتبارات هو جعل المعلومات ذات معنى للتلميذ كربطها بخبراته الحياتية وبيان فائدة المعلومات له.

ومهما كانت الاعتبارات التدريسية فالتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم يحتاجون إلى تكرار المعلومات ومراجعتها أكثر من غيرهم من التلاميذ، كما يحتاجون إلى تدريبهم على استراتيجيات التعلم الفاعلة التي قد تكون تلقائية لدى زملائهم الذين ليس لديهم إعاقات. فقد يجد التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم مشكلة في اقتناء واستخدام الاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية وفي حل المشكلات. ويقصد بالاستراتيجيات المعرفية الإجراء الذي يقوم به المتعلم أثناء اكتسابه للمهارة أو المعلومة، بينما يراد بالاستراتيجيات فوق المعرفية الوعي بتلك الإجراءات والتحكم فيها، فإذا أدرك التلميذ أهمية وضع خط تحت الأفكار المهمة ثم قام بذلك فقد جمع بين النوعين من الاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية.

س25: كيف يمكن تعليم الرياضيات لتلميذ لديه صعوبات تعلم في القراءة؟

ج25: التلميذ الذي لا يستطيع قراءة وفهم لغة المسائل الرياضية سيجد مشكلة في حلها حتى ولو لم يكن لديه صعوبات تعلم في الرياضيات، لذا يجب تدريب التلاميذ على قراءة وفهم المسائل الرياضية وإثراء مفرداتهم المرتبطة بالرياضيات، وأن يكون ذلك جزءاً من برنامج الرياضيات، كما يمكن تسجيل المسائل الرياضية حتى يستمع لها التلميذ أثناء قراءتها. ومن الاعتبارات الهامة البدء بلغة بسيطة عند تدريس الرياضيات والتدرج في صعوبة اللغة وفقاً لقدرة التلميذ على القراءة مع استخدام المجسمات والرسم لتوضيح الفكرة التي تنطوي عليها المسألة.

س26: هل هناك مؤشرات يمكن أن يلاحظها الوالدين في البيت تنبئ بضرورة إشعار المتخصصين عندما يلتحق التلميذ بالمدرسة؟

ج26: نعم هناك مؤشرات يمكن للوالدين ملاحظتها في البيت تساعد في تنبيه المدرسة إلى احتمال وجود صعوبات تعلم منها ما يلي:

تجنب القراءة أو الرياضيات

تجنب أداء الواجبات

صعوبة في ربط أصوات الكلام بالحروف المقابلة لها

صعوبة في تكوين كلمات من أصوات متفرقة

صعوبة في التمييز بين الكلمات المتشابهة

تكلف في القراءة

كثرة الأخطاء أثناء القراءة أو الكتابة (فوق المتوقع أو المعتاد)

صعوبة في فهم الموضوع الذي يقرأه

صعوبة في معرفة المفاهيم الأساسية في الرياضيات

صعوبة في معرفة الوقت وقراءة الساعة

س27: هذا ما يمكن أن يلاحظه الوالدين، فهل هناك مؤشرات تساعد معلم التعليم العام حتى يحيل التلميذ إلى المتخصصين؟

ج 27: بالإضافة إلى ما ذكر في (س27)، تظهر المؤشرات التالية التي تساعد معلم التعليم العام حتى يحيل التلميذ إلى المتخصصين؟

صعوبة في متابعة الدرس أو الشرح

صعوبة في فهم تعليمات المعلم أو الكتاب

صعوبة في البدء في أداء التمارين في الفصل

تأخر عن زملائه في التعلم بشكل ملحوظ، وربما في الشهر الأول من بداية الدراسة

تدني التحصيل في مادة أو أكثر أو عدم النجاح فيها

صعوبة في الحفظ وسرعة نسيان ما قد حفظه

كثرة نسيان الواجبات المنزلية سواء من حيث أدائها أو إحضارها للمدرسة

صعوبة في التواصل مع الزملاء والمعلمين لا من حيث النطق ولكن من حيث مهارات التواصل

س28: إذا ظهرت المؤشرات المذكورة فما الإجراءات التي تتخذها المدرسة للتعرف على صعوبات التعلم؟

ج28: يتم التعرف على صعوبات التعلم لدى التلميذ من خلال الإجراءات التالية:

1- الإحالة: يتم في هذه المرحلة إحالة التلميذ الذي يشتبه في وجود صعوبة تعلم لديه إلى البرنامج

2- التقييم: يقوم البرنامج بأخذ إذن من ولي الأمر لغرض تقييم الحالة وجمع المعلومات بقصد الوقوف على سبب تدني أداء التلميذ

3- تحليل المعلومات: يتم في هذه المرحلة دراسة المعلومات التي تم جمعها وتحليلها للتعرف على طبيعة مشكلة التلميذ، فإما أن تكون صعوبات تعلم أو مشكلة أخرى

4- التأهيل: إذا تبين أن المشكلة صعوبات تعلم فيتم تأهيل التلميذ للبرنامج بناء على قرار لجنة مكونة من مدير المدرسة ومعلم التلميذ في الفصل العادي ومعلم صعوبات التعلم وولي الأمر .

5- إعداد البرنامج التربوي الفردي: تعد هذه المرحلة هدف جميع الإجراءات السابقة، فيتم وضع خطة تربوية فردية للتلميذ.

س29: هل لأسرة التلميذ أي دور في عملية التعرف على صعوبات التعلم لدى ابنها؟

ج29: الوالدين مصدر أساسي لكثير من المعلومات الهامة عن التلميذ وسلوكه خارج المؤسسة التربوية، فملاحظة المؤشرات الواردة في الإجابة على السؤال السابع والعشرين تفيد فريق التعرف على صعوبات التعلم، وكذلك المعلومات عن سلوكه غير الأكاديمي مع أفراد أسرته وأصدقائه، وتاريخه الصحي منذ الحمل إلى دخول المدرسة. هذا بجانب كون الوالدين هم من يعطي الأذن للقيام بعملية التعرف، فمساهمة الأسرة في هذه الجوانب ضرورية لنجاح عملية التعرف على صعوبات التعلم.

تفسير التعلم على وفق المدرسة السلوكية

ساهمت المدرسة السلوكية في بناء مفهوم جديد للتعلم ركز على سلوك المتعلم والظروف التي يحدث في ظلها التعلم ، حيث تغير ارتباط مفهوم التعليم في إحدى مراحل تطوره من المثيرات إلى السلوك المعزز، فهذه المرحلة تؤكد ضرورة استخدام الأدوات لمساعدة المعلم على التعزيز بدل الاكتفاء بالإلقاء، لأن المعلم غير قادر على تحقيق هذا التعزيز لوحده، وتساعدته تقنية التعليم بشكل كبير في خلق هذا التعزيز وتنميته تربوياً.

ظهرت المدرسة السلوكية سنة 1912 م في الولايات المتحدة الأميركية، ومن أشهر مؤسسيها جون واطسون. من مرتكزات النظرية التمرکز حول مفهوم السلوك من خلال علاقته بعلم النفس، والاعتماد على القياس التجريبي، وعدم الاهتمام بما هو تجريدي غير قابل للملاحظة والقياس.. أفضل الدورات التعليمية على الإنترنت دورات تعليمية

1 - طبيعة ومفاهيم النظرية السلوكية (الإجرائية)

السلوك: يعرفه بورهوس فريديريك سكينر بأنه مجموعة استجابات ناتجة عن مثيرات المحيط الخارجي القريب. وهو إما أن يتم دعمه وتعزيزه فيتقوى حدوثه في المستقبل أو لا يتلقى دعماً فيقل احتمال حدوثه في المستقبل.

المثير والاستجابة: تغير السلوك هو نتيجة واستجابة لمثير خارجي.

التعزيز والعقاب: من خلال تجارب إدوارد لي ثورندايك يبدو أن تلقي التحسينات والمكافآت بصفة عامة يدعم السلوك ويثبتته، في حين أن العقاب ينتقص من الاستجابة وبالتالي من تدعيم وتنشيط السلوك.

التعلم: هو عملية تغير شبه دائم في سلوك الفرد.

2 - بعض المبادئ في النظرية الإجرائية

من تجارب المتعلم وتغيرات استجابته.

التعلم مرتبط بالنتائج.

التعلم يرتبط بالسلوك الإجرائي الذي نريد بناءه.

التعلم يُبنى بدعم وتعزيز الأداءات القريبة من السلوك.

3 - النظرية السلوكية و تطورها

أحدثت أفكار بورهوس فريديريك سكينر وأطروحاته عدة تغييرات في التفكير التربوي والبيداغوجي بصفة عامة. فسكينر يعتبر مثلاً أن الطفل في البيداغوجيا الكلاسيكية كان يتعلم لينجو من العقاب، مع غياب كل أشكال الدعم. لكن الجدير بالذكر أن السلوكية كمدرسة من مدارس علم النفس ظهرت سنة 1913م بأمريكا على يد "واطسون" الذي انتقل من علم نفس

الحيوان إلى حقل سيكولوجية الأطفال؛ وهذا لا يعني بالمطلق أنه أنشأ هذه المدرسة انطلاقاً من فراغ أو بمجهود فردي، بل سبقه إلى ذلك علماء آخرون، فهو يعلن بنفسه سنة 1912م أن السلوكيين انتهوا "إلى أنه لا يمكن بعد أن يقنعوا بالعمل في اللامحسوسات والأشياء الغامضة، وقد صمموا على إحدى اثنتين؛ إما أن يتخلوا عن علم النفس أو يحيلوه علماً طبيعياً". وبالتالي فواطسون يعترف بمجهودات من سبقوه ويعلن قرارهم الحاسم الذي لا يعدو أن يكون أحد اختياريين؛ فإما إدخال علم النفس ضمن العلوم الطبيعية، وهم بذلك يلحون بجعل موضوع هذا العلم قابل للقياس، لذلك ركزوا على "السلوك" كموضوع للعلم بدل "النفس" و "الروح" اللامحسوسين، واختيار منهج علمي يخضع السلوك للدراسة.

4 - تطبيقاتها في التعليم

يرجع الفضل في انتشار إجرائية سكرن إلى ربطها بمجالات حيوية، كالتربية والتعليم والصحة النفسية والصناعة. فقد عمل سكرن على تطبيق التعليم المبرمج باستخدام التقنية الحديثة ومعالجة الأمراض العصبية اعتماداً على الاستجابات الإجرائية والتعزيز.

وتتلخص فكرة سكرن عن التعليم المبرمج في وضع تلاميذ الصف أمام فرص متكافئة والانتقال بهم من موضوعات معروفة إلى أخرى مجهولة. ووجد أن الوسيلة التي تحقق هذا الهدف هي جهاز التعليم؛ حيث أنه يوفر للتلميذ ما يوفره الصندوق للفأر أو الحمامة من خلال تغذيته ببرنامج يحتوي على دروس قديمة وجديدة. وما على التلميذ في هذا الموقف إلا أن يضغط على زر معين كي تظهر المادة التعليمية (تمارين، جمل، أسئلة...) على الشاشة. ثم يطلب منه حلها أو الإجابة عليها. وليتعرف على ما إذا كانت نتيجة عمله صحيحة أم خاطئة عليه أن يضغط على الزر المخصص لذلك. ويعتبر اتفاق الإجابة التي تظهر على شاشة جهاز التعليم وإجابة التلميذ بمثابة التعزيز. بينما يكون عدم الاتفاق بينهما فرصة لتعرف التلميذ على خطئه وتقاضيه في المحاولة الثانية.

وفي التعليم المبرمج بطريقة كراس التمرينات التقليدية التي تعرض المسائل والتمارين والأحاجي وغيرها من المشكلات الدراسية على الصفحة الأولى من كل ورقة من أوراق الكراس، وتقدم حلولها على الصفحة الثانية من نفس الورقة. فالاختلاف بين الطريقتين لا يتعدى التقنية المستخدمة في كل منهما.

- تفسير التعلم على وفق المدرسة المعرفية

لقد تضمن كتاب «النظرية المعرفية في التعلم» تفصيل النظرية المعرفية في التعلم، وقد كانت النظرية المعرفية هي الاتجاه السائد الذي جعل التعلم والتعليم أكثر اقتراباً من حقيقة التعلم الإنساني، لأن النظرية المعرفية تأخذ في الاعتبار -خصائص المتعلم، والعوامل المؤثرة في تعلمه ومعالجتها.

وقد تغير تعريف التعلم من الاتجاه الذي يتضمن تعديلاً وتغييراً في السلوك إلى افتراض أن التعلم هو عملية التفكير الذي يمارسه المتعلم في الموقف، وأن التعلم لا يحدث إلا إذا قام المتعلم بحيوية ونشاط في الموقف إلى أن تطور لديه ما يسمى بالخبرة.

فالتعلم تفكير وتفاعل نشط لكي يطور المتعلم الخبرة.

كما أن التغيرات التي تحدث لدى المتعلم هي تغيرات في عدد الأبنية المعرفية، ومستواها، واستراتيجيات التعلم في التقاط الخبرة، ونوع المعالجات التي يجريها المتعلم، والتعديلات والتغيرات في تنظيمها لكي تناسب مستواه وأسلوب تعلمه، وبذلك فقد تغير دور المتعلم وأصبح حيويًا، ونشطًا وفعالًا، ومنتظمًا ومديرًا، ومولداً ومنتجاً للمعرفة.

وقد تم تضمين معالجات مختلفة في تفسير التعلم من وجهة النظر المعرفية، وكل ذلك التقليل، والمعالجة، والتدوير كان بهدف الإلمام بأساليب تفسير التعلم من وجهة نظر معرفية، وإن ذلك يسهم في فهم مواقف التعلم الصفية المعاصرة، وإعداد المواد المعرفية بطريقة مناسبة تناسب كل الطلبة في الصف. وقد تم تضمين تطبيقات بسيطة لكل اتجاه من الاتجاهات المعرفية الفرعية لجعل التعلم حيويًا، واحترام فردية المتعلم وتفكيره، وقد تمت صياغة الأفكار بلغة بسيطة لكي تصل إلى فهم كل متعلم ومتخصص في المجال.

وقد تم تبني بعض المعايير في تأليف الكتاب وهي:

1. جعل التعلم المعرفي سهلاً.
2. مساعدة المتعلم على التفاعل مع هذه الخبرات.
3. تطوير خبرات المتعلم في التعلم المعرفي.
4. مساعدة المتعلم على القدرة على تطبيق المعرفة.
5. تعميق الفهم للاتجاه المعرفي الذي كان يلاقي رفضاً لصعوبته.
6. جعل التعلم منصباً على دور المتعلم وتحويله إلى منتجاً مولداً للمعرفة.

لذلك حاولت أن أقدم وجبات معرفية تفيد المتعلمين، والتربويين المتخصصين، والمعلمين لتبني هذا الاتجاه وتطبيقه في تعليم الطلبة، وتصميم خبرات التعلم في المناهج، وبناء تصميمات تدريسية، واستراتيجيات مناسبة، وإن ذلك سيعمل على رفع كفاية التعليم وجعله أكثر كفاية وفاعلية.

- نظرية النمو المعرفي انموذجا

يعد العالم السويسري جان بياجيه من أبرز رواد نظريات النمو ذات الاتجاه المعرفي، وهو في الأصل استاذ في البيولوجيا، وقد عمل على تصميم الاختبارات العقلية ودراسة الذكاء والقدرات العقلية، ثم ركز بحثه على

دراسة التطور المعرفي للأطفال، حيث كانت أولى ملاحظاته التجريبية على ابنتيه. ومنه انطلقت نظريته الشهيرة. مفهوم المرحلية: ويراها بياجيه على أنها خطوة في طريق النمو تضم عددا من المكتسبات التي يقوم نظامها على التوافق مع مراحل السن التي يجتازها الفرد ، والتي تعكس كل مرحلة منها مدى اتحاد المكتسبات الجديدة مع سابقتها اتحادا يؤدي إلى نشوء التراكيب العقلية التي تتميز كل منها بخصائص معينة تتفق مع مرحلة العمر العقلي التي يجتازها الطفل ، كما أن كل تركيب سابق فيها يندمج مع التركيب التالي له ، ويترتب على ذلك أن كل مرحلة تتميز عن الأخرى بتركيب جامع بطريقة تنظيمية ، ومفهوم المراحل عند جان بياجيه هو مفهوم تجميعي ، فالمرحلة السابقة ال تلغي سابقتها و إنما تحتويها وتطور فيها .

- التغيرات كمية ونوعية: فهذه التغيرات التي تحدث للطفل في مراحل عمره هي تغيرات في نوعية مجال النمو كالتغير في التفكير اضافة اكتساب تغيرات لم تكن موجودة من قبل فهو تغير كمي .

النتابع: يرى بياجيه أن الأطفال يسيرون في سلسلة من المراحل ال يختلف نظامها ، وبالرغم من أنه يرى أن الأطفال يصلون إلى كل مرحلة في أوقات مختلفة ، إلا أنه يرى أنهم يسيرون بنفس النظام

ال يخلون به ، وهذا يعني أن كل الأطفال في كل الثقافات ينمون عقليا بنفس الطريقة ، وأنهم جميعا يبدؤون من نفس النقطة ويسيرون بنفس تتابع الخطوات ، إلا أنهم يختلفون في سرعة النمو

، ولكن ال يوجد منهم من يتخطى أي مرحلة وال يمر بها ، أو يتبع طريقة أخرى في النمو . التمثل أو الاستيعاب: وهي العملية التي تتغير المعلومات في العالم الخارجي لتصبح مناسبة للبناء المعرفي للطفل.

المواءمة: وهي العملية التي يتغير البناء المعرفي للطفل بحيث يتناسب مع المعلومات الموجودة في العالم الخارجي. التكيف: هو عملية التوازن التي تحصل للفرد بين مفهومي التمثل والمواءمة وال تتم ال بتفاعل الطفل مع بيئته تفاعل متبادل يكتسب فيها الخبرات.

مراحل النمو المعرفي :

المرحلة الأولى: المرحلة الحسية الحركية: وتمتد هذه المرحلة منذ لحظة الميلاد وحتى عمر سنتين.

خصائص هذه المرحلة:

الرضيع مفهومه عن العالم الخارجي بما يحدث - نيكو

من تآزر بين ما يحس والحركات التي يوجهها نحو الشيء الذي يحس به

- تشكل ردود الأفعال المنعكسة بدايات ما يمارسه الرضيع من استجابات إحساساته للعالم الخارجي (سمع - شم - لمس - تذوق- رؤية)

- يظهر في نهاية هذه المرحلة قدرته في التعامل مع ال في نهاية هذه المرحلة يطور الطفل مفهوم بقاء الأشياء ويعني الشيء موجود حتى لو اختفى عن ناظري، لكن قبل هذه الفترة ومن 8 أشهر وقل ال يتمكن من ذلك.

- يقلد الطفل الآخرين مع بدايات حبوه ما بين 6-12 شهر ، ويكون صور ذهنيه عن كيفية عمل الأشياء ويبدأ شعوره بالخوف من الغرباء ويحب ان يجمع الأشياء

- يتعلم الطفل المشي فيما بين 12-24 شهرا ويكون مشيه سريع .

- يستطيع اتباع التعليمات

- تتحسن لديه الذاكرة طويلة وقصيرة المدى. رموز اللغوية (بابا - ماما - دادا) وينجح في تكوين

- التحدث مع الرضيع لأنه قادر على تعلم الأصوات.

- الغناء للطفل اثناء ارضاعه وتليسه

- اجعله ينظر إليه بشكل مباشر وتحدث معه فهو يقلد تعبيرات الوجه

- امسك بخشخشة واجعلها تتحرك ببطء سيتتبعها الطفل لفترة قصيرة.

- اللعب معه لعبة الفك والتركيب

- اللعب معه لعبة التخبيئة

- اجعله يرى نفسه في المرآة ليتعرف على ذاته

- اللعب معه لعبة تقليد اصوات الأشياء

- وفر له قلما كبيرا واجعله يجرب الكتابة والرسم

- اللعب معه لعبة السبب والنتيجة

- لعبة تسمية اجزاء الجسم

- وسع مفرداته اللغوية وصحح له وتمتد هذه المرحلة من عمر (3- 6 سنوات).

خصائص هذه المرحلة:

- التفكير الرمزي
- التطور اللغوي
- اللعب الالهامي
- الامنطقي فهو يقبل بالمتناقضات
- التمرکز حول الذات
- التصنيف من بعد واحد
- يستطيع العد وتسمية الألوان
- يخطط قبل أن ينفذ فلديه قدرة على التخطيط
- الأحيائية: ويقصد به وجود الحياة في الجمادات
- مفهومة عن الوقت والمكان الزال بسيطا وغير مدرك
- التفكير السحري الخرافي قدرة على الأبداع
- التقليد لبعض الأفعال التي جرت أمامه قبل ساعات
- تمثل هذه الأشياء من حوله عقليا واختزانها للاستعمال في مواقف الحقة
- فكرة الموت لديه بسيطة فهو يعتبر الميت سيعود
- في نهاية هذه المرحلة يسود الطفل التفكير المبني على المحاولة والخطأ
- ليس لديه القدرة على مفهوم الاحتفاظ او الثبات وذلك لأن الطفل تسيطر عليه الانطباعات البصرية، ويقصد به أن كمية أو كتلة أو وزن الشيء ال تتغير عندما يتغير شكلها .
- - الخيال تخيل اصدقاء احداث

المرحلة الثالثة: مرحلة العمليات العيانية: وهي من عمر (7-11) سنة

خصائص هذه المرحلة:

يكون الطفل قادر على اجراء العمليات العقلية بطريقة منطقية مع الأشياء العيانية المحسوسة (ال يحتاج إلى تجريب) تعلم الحساب والكتابة الترتيب والتصنيف من عدة اوجه ينضج مفهوم الاحتفاظ لديه والمعكوسة

بدايات تنمو الذات الاجتماعية والتخلص من التمرکز حول الذات استخدام استراتيجيات التذكر وتقوية الذاكرة طويلة المدى قادر الطفل على التفكير الناقد

- المقارنة بين الكبر والصغر

- يبدأ الطفل في تكوين مفهوم الزمن

- تعلم التنظيم والتخطيط وتوقع النتائج

المرحلة الرابعة: مرحلة التفكير المجرد:

وتمتد من عمر (12-21) سنة

خصائص هذه المرحلة:

يكون تفكير المراهق منطقيا ومثاليا ويسميه الباحثون بنفكير العلماء ويتجاوز المحسوس الى المعقول والخبرات الحسية الى المجردة. قادر على تفحص أفكاره وافكار الآخرين رغبته في فهم العالم الاجتماعي من حوله قادر على فرض الفروض لحل المشكلات ويتطور لديه التفكير الاستدلالي يتلاشى التمرکز حول الذات ويشعر

بالتكامل الاجتماعي

قوة الخيال المرتبط بالمستقبل

يحل معنى المساواة والعدالة محل الخضوع

والانصياع للكبار

يصل فكر الفرد إلى درجة عالية من التوازن

التمثل والمواءمة

تفسير التعلم على وفق نظرية التعلم الاجتماعي

تعرف هذه النظرية بأسماء أخرى مثل نظرية التعلم بالملاحظة والتقليد " Learning by Observing and Imitating"، أو نظرية التعلم بالنمذجة "Learning by Modeling"، وهي من النظريات الانتقائية التوفيقية "Eclectic Theory" لأنها حلقة وصل بين النظريات المعرفية والسلوكية (نظريات الارتباط – المثير والاستجابة)، فهي في تفسيرها لعملية التعلم تستند إلى مجموعة من المفاهيم المختلفة المستمدة من تلك النظريات. يرجع الفضل في تطوير الكثير من أفكار هذه النظرية إلى عالم النفس البرت باندورا وعالم النفس وولترز (& Walter, 1963) وفيها يؤكدان مبدأ الحتمية التبادلية " Reciprocal determinism" في عملية التعلم من حيث التفاعل بين ثلاث مكونات رئيسية وهي: السلوك والمحددات المرتبطة بالشخص والمحددات البيئية. فالسلوك وفقا لهذه المعادلة هو وظيفة لمجموعة المحددات المتعلمة السابقة واللاحقة

[OB] والاحتمية المتبادلة هي نظرية معقدة وشاملة للسلوك الإنساني قامت على المنهج الامبريقي وتعنى بالقضايا الكبيرة والضيقة من القضايا الوظيفية الإنسانية، فهي تهتم بشكل أساسي بعمليات التبادل بين الأحداث الداخلية والخارجية للفرد والسلوك الذي يصدر عنه. فوفقا لهذا المبدأ فإن العمليات المعرفية تلعب دورا بارزا في السلوك الإنساني، ومثل هذه العمليات تتحكم بكل من السلوك والفرد والبيئة، وهي في الوقت نفسه أيضا محكومة بسلوك الفرد والبيئة. ويمكن النظر إلى العمليات المعرفية على أنها نظم تمثيلية رمزية تأخذ شكل الأفكار والصور الذهنية، وتتضمن أحداثا معرفية مثل التوقعات والمقاصد والآليات الفطرية للتعلم. أما محددات السلوك السابقة فتشمل كافة المتغيرات الفسيولوجية والوجدانية، في حين تتمثل المحددات اللاحقة بأشكال التعزيز والعقاب الداخلية والخارجية منها وتنطلق هذه النظرية من افتراض رئيسي وهو أن الإنسان كائن اجتماعي يعيش ضمن مجموعات من الأفراد يتفاعل معها ويؤثر ويتأثر فيها، وبذلك فهو يلاحظ سلوكيات وعادات واتجاهات الأفراد الآخرين ويعمل على تعلمها من خلال الملاحظة والتقليد. فوفقا لهذه النظرية، فإن الأفراد يستطيعون تعلم العديد من الانماط السلوكية لمجرد ملاحظة سلوك الآخرين، حيث يعتبر هؤلاء الآخرين بمثابة نماذج (Models) يتم الاقتداء بسلوكياتهم. وتقترح هذه النظرية أن غالبية الأنشطة الإنسانية يتم تعلمها على نحو بديلي من خلال ملاحظة أنشطة النماذج وأنماطهم السلوكية والعمل على محاكاتها وترى هذه النظرية أن هناك عمليات معرفية معينة تتوسط بين الملاحظة للانماط السلوكية التي تؤديها النماذج وتنفيذها من قبل الشخص الملاحظ. ومثل هذه الأنماط ربما لا تظهر على نحو مباشر، ولكن تستقر في البناء المعرفي للفرد بحيث يكون تنفيذها في الوقت المناسب، وهذا ما يشير إلى مفهوم التعلم الكامن "Latent learning" والذي يتضمن تخزين الاستجابة المتعلمة من خلال الملاحظة على نحو معين من التمثيل العقلي ويكون استرجاعها لاحقا. ويتضمن التعلم بالملاحظة جانبا انتقائيا، إذ أنه ليس بالضرورة أن عمليات التعرض إلى الانماط السلوكية التي تعرضها النماذج يعني تقليدها. وانطلاقا من هذه القضية فالأفراد عندما يشاهدون سلوكيات النماذج، فإن بعضهم يتعلم جوانبا مختلفة من جوانب سلوك ذلك النموذج. ولا يقتصر الجانب الانتقائي على عمليات التعلم فحسب، وإنما ينعكس أيضا على عملية الأداء لمثل هذه الجوانب السلوكية. فقد يعمل الأشخاص على إعادة صياغة تلك الأنماط السلوكية على نحو معين، أو ربما يلجأون إلى تنفيذ جوانب منها على نحو انتقائي. وهكذا فإن الانتقائية في تعلم جوانب معينة من سلوكيات النماذج، وأداء بعض الجوانب منها يرتبط على نحو دقيق بمستوى الدافعية والعمليات المعرفية لدى الفرد الملاحظ، لذلك فإن التعلم من خلال الملاحظة لا يقتصر فقط على تعلم استجابات وأنماط سلوكية محددة يتم التقيد بها وتنفيذها على نحو حرفي فحسب، وإنما ينطوي أيضا على تعلم القواعد والمبادئ للسلوك، وهذا بالتالي يتيح للفرد تنويع الاستجابات والتعديل فيها بما يتناسب مع طبيعة المواقف التي يتعرض إليها في المواقف البيئية المتغيرة، وتسمى مثل هذه العملية بالنمذجة المجردة أو الأشكال ذات المرتبة الأعلى من أشكال التعلم بالملاحظة، ومن الأمثلة على ذلك، أساليب التفاعل الاجتماعي واللياقة اللغوية وعمليات تكوين القواعد النحوية للغة. من جهة أخرى يعد التعلم بالملاحظة مصدرا هاما لتعلم السلوك الإبداعي، وينتج ذلك من خلال التعرض إلى عدد كبير من النماذج بحيث يعمل الفرد على استخلاص ملامح مختلفة من سلوكيات هذه النماذج لتوليد سلوكيات مبتكرة وجديدة.

وحسب النظرية الاجتماعية في التعلم، فإن الفرد يتعلم من خلال مشاهدة سلوك الآخرين. ويكون التعلم حسب الأنماط التالية:

الامتتاع (الكف): ففي كثير من الأحيان نتعلم ألا نفعل الشيء الذي نعرف كيف نعمله لأن النموذج (القذوة) الذي نلاحظه كف عن فعله، أو عوقب بعدما فعله، أو فعل شيئاً مختلفاً عما قصدنا عمله. فالتعلم هنا يقلد ما يراه أمامه، فيكف عن العمل. فالملاحظة كانت سبباً في ترك العمل.

الإغراء: ويكون حين نقوم بعمل لا يكون عادة مقبولا، لكننا نفعله لأننا نرى نموذجاً يفعله ولا يعاقب. مثال ذلك طالب يرى الفوضى عند مقصف المدرسة ويرى عدم الاهتمام بالنظام ولا أحد ينكر ذلك من المعلمين فيقوم بعمل الشيء نفسه، ففعل الآخرين لهذا العمل غير المقبول وعدم وجود عقوبة يؤديان إلى أن يتعلم الفرد فعل ذلك الشيء.

الدافعية: حيث يقوم الفرد بعمل شيء ما لم يكن يفعله عادة، ليس بسبب أنه ممنوع بل بسبب أنه ليس لديه دافع لفعله، لكنه يتشجع لفعله بعد رؤيته لمن يفعله. مثل أن يقوم شخص بالتصفيق لمحاضر أعجبه حديثه بعد أن يبدأ غيره بالتصفيق.

تعلم الملاحظة الحقيقية:-

وفيه يكون التعلم نتيجة لملاحظة مقصودة والهدف منها المحاكاة. مثال ذلك، طالب يراقب كيف يرسم معلم التربية الفنية البيت فيرسم مثله.

لذلك فإن نظرية التعلم الاجتماعي من النظريات الممتدة الأثر سواء في الأوساط التعليمية أو التربوية ، وذلك من منطلق كونها تفسر بشكل كبير طريقة التعلم التي يمارسها الفرد من خلال المحاكاة والتقليد، وبالتالي يجب علينا بعد تعرفنا على هذه النظرية أن نكون أكثر وعياً بتأثيرنا المباشر وغير مباشر في أطفالنا أو طلابنا، ونسعى أن نكون مثلاً جيداً لما ندعوهم أن يكونوا عليه.

تفسير التعلم على وفق نظرية الجشطالت

نظرية الجشطالت:

يعتبر ماكس فرتيمر (1880-1943) مؤسس النظرية الجشطالتية وانظم إليه ولفنج كوهلر (1887-1967). وكيرت كوفكا (1886-1941) وقد نشرا أبحاث النظرية أكثر من فرتيمر ثم ارتبط بهم كيرت ليفن (1891-1947) وأسس نظرية المجال.

ولدت النظرية في ألمانيا وقدمت إلى الولايات المتحدة في العشرينات على يد كوفكا وكوهلر وفي 1925 ظهرت النسخة الإنجليزية للتقرير الذي يضم تجربة كوهلر المشهورة عن حل المشكلات عند الشمبانزي ، وأول المنشورات كان مقال تحت عنوان الإدراك مقدمة للنظرية الجشطالتية (غازدا 1983). لقد ظهرت السيكلولوجية الجشطالت في ألمانيا في نفس الوقت الذي

ظهرت فيه المدرسة السلوكية في أمريكا. إن كلمة الجشطالت معناها صيغة أو شكل، وترجع هذه التسمية إلى دراسة هذه المدرسة المدركات الحسية حيث بينت أن حقيقة الإدراك تكمن في الشكل والبناء العام ، وليس في العناصر والأجزاء. و ثارت هذه المدرسة على نظام علم النفس وخاصة على المدرسة الارتباطية وفكرة الارتباط ، و قالت بأن الخبرة تأتي في صورة مركبة فما الداعي لتحليلها إلي ارتباط . وال يمكن رد السلوك إلى مثير واستجابة، فالسلوك الكلي هو السلوك الهادف الذي يحققه الفرد بتفاعله مع البيئة. تجارب الجشطالت:

• تجارب كوهلر: صمم بعض التجارب على الشمبانزي وفي هذه التجارب كانت جميع عناصر المشكلة واضحة وظاهرة للحيوان ، وكانت الحركات المطلوبة والمؤيدة للحل في مستوى قدرة الحيوان ، وبالرغم من ذلك فقد أقر كوهلر ضرورة وجود عائق ، فإن الحيوان يجب أن يضطر أن يأخذ طريقا ملتويا حتى يصل إلى هدفه ، ولكن كوهلر يراعي مع هذا أن يستطيع الحيوان منذ البداية أن يطوف بالمجال كله ، حتى يستطيع أن إذا كانت لديه قوة الاستبصار ، أن يحل المشكلة من غير حاجة إلى عناء المحاولة والخطأ. والمسألة هي ما إذا كان الحيوان أن يستطيع أن يدرك العالقة بينها ويصل إلى الهدف... “إننا ال نتكلم عن السلوك كما لو كان هو الذكاء عندما يهدف الإنسان أو الحيوان إلى الوصول إلى غرضه عن الطريق المباشر الذي يحدث بصورة طبيعية وظاهرة ، وإنما نميل إلى الكالم

عن الذكاء عندما يضطر الإنسان أو الحيوان _ نظرا لسد الطريق الموصل إلى الهدف _ إلى اتخاذ طرق أخرى ملتفة تلائم الظروف الجديدة وتوصله إلى الهدف. وفيما يلي عرض لبعض أنواع هذه التجارب

التجربة الأولى: وضع الشمبانزي في القفص ، وكان الطعام (موزة) معاتمة في سقف القفص بحيث ال يمكن الوصول إليه مباشرة وفي ركن القفص وضع الصندوق .. أخذ الشمبانزي ينظر إلى الفاكهة ويحاول الوصول إليها بمد يده بالوثب ولكنه فشل ثم أخذ ينتظر من ركن إلى ركن في حيرة . وأخيرا ال حظ الصندوق فنظر إليه ونظر إلى الموزة فوقه ووصل إلى هدفه ، بد أن الحيوان في هذه التجربة أدرك العالقة بين الصندوق وإمكان الوصول إلى الموزة..

التجربة الثانية: وضع كوهلر داخل القفص عصوين قصيرتين ال تكفي الواحدة منهما لجذب الطعام ، وإنما يمكن إدخال أحدهما في طرف الأخرى لعمل عصا طويلة ، وقد أجرى كوهلر تجربته هذه على أذكى حيواناته (وهو الشمبانزي سلطان) إل أنه لم يستطع أن يحل المشكلة بسهولة ، بل استغرق وقتا طويلا في محاولات بائسة في جذب الطعام باستخدام إحدى العصوين وفي فترة من فترات الراحة جلس (سلطان) على صندوق داخل القفص وأخذ يلعب بالعصوين ويحركهما ، وأثناء لعبه وضع إحداهما في طرف الأخرى وبمجرد أن وجد الحيوان نفسه وبيده عصا طويلة قفز من مكانه بسرعة ، واستعمل العصا الطويلة في جذب الموزة ونجح فيذلك ويلاحظ هنا أن الحيوان ال بد أنه أدرك العالقة بين العصوين وأن إحداهما ال تكفي للوصول إلى الطعام ، هذا الإدراك ينبني بال شك على فهم للموقف وإدراك العالقة بين أجزائه

خالصة تجارب كوهلر:

أوال : أن الوصول إلى الحل يأتي يأتي فجأة نتيجة مايسمى بالاستبصار.

ثانيا : أن الاستبصار يعتمد على ادراك وتنظيم أجزاء الموقف.

ثالثا : متى ما توصل الحيوان إلى الحل عن طريق الاستبصار فإنه يمكنه أن يكرره بسهولة.

رابعا : أن الحل الذي يصل إليه الحيوان عن طريق الاستبصار يمكن أن يطبق في المواقف الجديدة.

قوانين التعلم في نظرية الجشطالت:

ان الخطوة الاولى في التعلم المعرفي وفق نظرية الجشطالت هي عملية الدراك او تعرف الأحداث في البيئة باستخدام الحواس حيث يتم تفسيرها وتمثيلها وتذكرها عند الحاجة اليها . وقد اعتبرت القوانين التي تفسر عملية الدراك قوانين لتفسير التعلم ومن اشهرها :

1- مبدأ الشكل على ارضية: ويعتبر هذا القانون اساس عملية الدراك اذ ينقسم المجال الدراكي لظاهرة ما على قسمين القسم المهم هو الشكل وهو الجزء السائد الموحد الذي يكون مركز للانتباه اما الجزء الثاني فهو الرضية وهو بقية المجال الذي يعمل كخلفية متناسقة ومنتشرة يبرز عليها الشكل في البيئة

2- قانون التشابه: يقصد به ان العنصر المتماثلة او المتساوية تميل الى التجمع معا وان العناصر المتشابهة سهل تعليمها اكثر من العناصر غير المتشابهة وال يحدث هذا نتيجة الربط بين العناصر وانما نتيجة التفاعل بينها

3- قانون التقارب: قانون التقارب ويقصد به ان العناصر تميل الى تكوين مجموعات ادراكية تبعا لمواضعها في المكان بحيث تكون العناصر المتقاربة ايسر الى التجمع ويصدق هذا القانون على التقارب الزماني ايضا فالصوات التي تسمع قريبة بعضا من بعض نميل ان ندركها ككل

4- قانون الغالق: تميل المساحات المغلقة الى تكوين وحدات معرفية بشكل ايسر من المساحات المفتوحة ويسعى الشخص الى اغالق الشكال غير المكتملة للوصول الى حالة الاستقرار الإدراكي فهذه الشكال على الرغم من انها غير مغلقة ال ان المتعلم يدركها على انها مربع ومثلث من اجل ان يزيل حالة الكتمال ويعطيها صفة الاستقرار بسبب الغلق او الترابط بين الأجزاء

التطبيقات التربوية لنظرية الجشطالت:

1- تعليم القراءة والكتابة للأطفال الصغار حيث يفضل اتباع الطريقة الكلية بدال من الطريقة الجزئية أي البدء بالجمال ثم الكلمات ثم الحروف فمن الواضح ان الجمال والكلمات التي يبدأ بها الطفل تكون ذات معنى وذات اهمية في نظر الطفل اما الحروف المجردة فيصعب على الطفل ادراك مدلولاتها

2- يمكن الاستفادة من النظرة الكلية القائلة ان الكل يجب ان يسبق الأجزاء وذلك بأن تطبق هذه الفكرة في خطوات عرضت لموضوع معين اذ يحسن البدء بتوضيح النظرة العامة للموضوع

في جملته وبعد ذلك ننتقل الى عرض اجزائه واحد بعد الآخر لن ذلك يساعد على فهم الوحدة الكلية للموضوع

3- في أي انتاج فني سواء من حيث التعبير الفني او التقدير الفني نجد ان الكل يسبق الجزء بمعنى اننا عندما ندرك صورة فنية معينة فان جمالها يتضح لنا لو نظرنا اليها في مجموعها العام كوحدة بينما لو نظرنا الى اجزاءها اوال فقد ال نلمس ما بينها من عالقات تؤثر في التكوين الجمالي للصورة وفي الإنتاج الفني يبدأ الفنان برسم تخطيطي عام ثم يأخذ في توضيح التفاصيل والأجزاء بالتدريج

4- في التفكير في حل المشكلات يمكن الإفادة من النظرية الكلية عن طريق الاهتمام بحصر المجال الكلي للمشكلة بحيث ينظر اليها مرة واحدة فهذا يساعد على ادراك العالقات التي توصل الى الحل اذا ما غفلنا بعض اجزاء المشكلة او نظرنا اليها من زاوية واحدة من غير ان نستوعب كل جزء فيها فان هذا سيؤدي الى اعاقاة عملية الوصول الى الحل السليم

التعلم مدى الحياة

ما هو التعلم مدى الحياة؟ أهميته وفوائده وأمثلة عنه

ما هو التعلم مدى الحياة؟

التعلم مدى الحياة هو شكل من أشكال التعليم الذاتي الذي يركز على التنمية الشخصية. على الرغم من عدم وجود تعريف موحد للتعلم مدى الحياة، إلا أن استخدامه بشكل عام يتم للإشارة إلى التعلم الذي يحدث خارج معهد تعليمي رسمي، مثل المدرسة أو الجامعة أو التدريب في الشركات.

ومع ذلك، لا يجب بالضرورة أن يقتصر التعلم مدى الحياة على التعلم غير الرسمي. وأفضل وصف له هو أنه طوعي بغرض تحقيق الإنجاز الشخصي ويمكن أن تؤدي وسائل تحقيقه إلى التعليم غير الرسمي أو الرسمي.

أهمية التعلم مدى الحياة

سواء كنا نسعى وراء الاهتمامات والعواطف الشخصية أو نسعى إلى تحقيق الطموحات المهنية، فإن التعلم مدى الحياة يمكن أن يساعدنا على تحقيق الرضا والرضا الشخصي لأنه يعزز الدافع الطبيعي عند البشر للاستكشاف والتعلم والنمو ويشجعنا على تحسين نوعية حياتنا وإحساسنا بقيمة الذات من خلال الاهتمام بالأفكار والأهداف التي تلهمنا.

نحن جميعاً مُعدّون للتعلم مدى الحياة ولكن ماذا يعني الإنجاز الشخصي؟

الحقيقة هي أن معظمنا لدينا أهداف أو اهتمامات خارج نطاق التعليم الرسمي والوظائف. وهذا جزء مما يعنيه أن تكون إنساناً: لدينا فضول طبيعي ونحن متعلمون بالفطرة. نحن نتطور وننمو بفضل قدرتنا على التعلم.

يدرك مفهوم التعلم مدى الحياة أنه ليس كل ما نتعلمه يأتي من الفصل الدراسي. على سبيل المثال، في مرحلة الطفولة، نتعلم التحدث أو ركوب الدراجة. و كأشخاص بالغين، نتعلم كيفية استخدام الهاتف الذكي أو نتعلم كيفية طهي طبق جديد. هذه أمثلة على التعلم اليومي مدى الحياة الذي نخرط فيه يومياً، إما من خلال التنشئة الاجتماعية أو التجربة والخطأ أو الدراسة الذاتية.

يشير الإنجاز الشخصي والتنمية إلى الاهتمامات الطبيعية والفضول والدوافع التي تقودنا إلى تعلم أشياء جديدة. نحن نتعلم لأنفسنا، وليس لشخص آخر.

القائمة المرجعية الرئيسية للتعلم مدى الحياة:

(1) تطوعي - (2) مبني على دوافع ذاتية أو مبادرة ذاتية (3) لا يتطلب دائماً تكلفة (4) غير رسمي في كثير من الأحيان (5) مبني على التعليم الذاتي أو متابعة تعليمات محددة، (6) ينطلق من المصلحة الشخصية أو التنمية الشخصية

أمثلة على التعلم مدى الحياة

فيما يلي بعض أنواع مبادرات التعلم مدى الحياة التي يمكنك المشاركة فيها:

تطوير مهارة جديدة (مثل الخياطة، الطبخ، البرمجة، التحدث أمام الجمهور، إلخ)

الدراسة الذاتية (مثل تعلم لغة جديدة، أو البحث عن موضوع محل اهتمام، أو الاشتراك في البث الصوتي، وما إلى ذلك)

تعلم رياضة أو نشاط جديد (مثل الانضمام إلى الفنون القتالية، وتعلم التزلج، وتعلم ممارسة الرياضة، وما إلى ذلك)

تعلم استخدام التكنولوجيا الجديدة (الأجهزة الذكية، تطبيقات البرامج الجديدة، إلخ)

اكتساب معرفة جديدة (الالتحاق بدورة تدريبية تهتم بالشخصية عبر التعليم عن طريق الإنترنت أو دورة تدريبية في فصل دراسي)

فوائد التعلم مدى الحياة

إن تحديد التعلم مدى الحياة كهدف في حياتك يمكن أن يوفر العديد من الفوائد طويلة المدى، بما في ذلك:

1. تجديد التحفيز الذاتي: في بعض الأحيان نعلق في روتين القيام بالأشياء ببساطة لأنه يتعين علينا القيام بها، مثل الذهاب إلى العمل أو تنظيف المنزل. لكن اكتشاف ما يلهمك سيعيدك إلى مقعد القيادة ويذكرك بأنه يمكنك حقاً القيام بالأشياء التي تريد القيام بها في الحياة.

2. الاعتراف بالمصالح والأهداف الشخصية: إن إعادة إشعال ما يحفزك كشخص يقلل من الملل، ويجعل الحياة أكثر إثارة للاهتمام، بل ويمكن أن يفتح لك فرصاً مستقبلية. أنت لا تعرف أبداً إلى أين ستقودك اهتماماتك إذا ركزت عليها.

3. تحسين المهارات الشخصية والمهنية الأخرى: أثناء تعلمنا مهارة أو معرفة جديدة، فإننا نقوم أيضاً ببناء مهارات قيمة أخرى يمكن أن تساعدنا في حياتنا الشخصية والمهنية. وذلك لأننا نستخدم مهارات أخرى لتعلم شيء جديد. على سبيل المثال، يتطلب تعلم الخياطة حل المشكلات. تعلم الرسم ينطوي على تطوير الإبداع. يمكن أن تشمل تنمية المهارات مهارات التعامل مع الآخرين، والإبداع، وحل المشكلات، والتفكير النقدي، والقيادة، والتأمل، والقدرة على التكيف وأكثر من ذلك بكثير.

4. تحسين الثقة بالنفس: إن اكتساب المزيد من المعرفة أو المهارة في شيء ما يمكن أن يزيد من ثقتنا بأنفسنا في حياتنا الشخصية والمهنية.

في حياتنا الشخصية، يمكن أن تتبع هذه الثقة من الرضا الناتج عن تكريس الوقت والجهد للتعلم والتحسين، مما يمنحنا إحساساً بالإنجاز.

في حياتنا المهنية، يمكن أن تكون هذه الثقة بالنفس هي الشعور بالثقة في معرفتنا وقدرتنا على تطبيق ما تعلمناه.

التعلم التنظيمي مدى الحياة

في بعض الأحيان يتم استخدام التعلم مدى الحياة لوصف نوع من السلوك الذي يبحث عنه أصحاب العمل داخل المنظمة. يدرك أصحاب العمل أن أوراق اعتماد التعليم الرسمي ليست الطريقة الوحيدة للتعرف على المواهب وتطويرها وأن التعلم مدى الحياة قد يكون السمة المرغوبة.

بفضل الوتيرة السريعة لاقتصاد المعرفة اليوم، ترى المنظمات أن التعلم مدى الحياة عنصر أساسي في تطوير الموظفين. والفكرة هي أن الموظفين يجب أن ينخرطوا في التعلم الشخصي المستمر حتى يكونوا قادرين على التكيف والمرونة مع المكان الذي يعملون فيه بحيث يبقون على روح المنافسة والاطلاع الدائم على كافة مجريات الأمور من حولهم. على البقاء قادرة على المنافسة وذات الصلة.

غالباً ما يشار إلى هذا النوع من التعلم الشخصي بالتعلم المستمر. ومع ذلك، وفقاً لبعض الباحثين، هناك انتقادات مفادها أن المنظمات تستفيد من مفهوم التعلم مدى الحياة من أجل إلقاء مسؤولية التعلم على الموظفين بدلاً من تقديم الموارد والدعم والتدريب اللازم لتعزيز هذا النوع من القوى العاملة.

هل أحتاج إلى أن أكون استباقياً بشأن التعلم مدى الحياة؟

يتعلم معظم الأشخاص شيئاً جديداً في مرحلة ما من حياتهم اليومية الروتينية بمجرد التحدث مع أشخاص آخرين، أو تصفح الإنترنت بناءً على اهتماماتهم الشخصية، أو قراءة الجريدة، أو

الانخراط في اهتمامات شخصية. ولكن، إذا كان هنالك حاجة إلى بذل المزيد من الجهد لتعلم شيء جديد لأسباب شخصية أو عائلية أو مهنية، أو كانت هنالك حاجة إلى هيكل أكثر تنظيماً، فإليك بعض الخطوات للبدء.

كيف تعتمد التعلم مدى الحياة في حياتك؟

1. تعرف على اهتماماتك وأهدافك الشخصية

التعلم مدى الحياة يتعلق بك، وليس بالأشخاص الآخرين وما يريدون.

فكر فيما أنت شغوف به وما تتصوره لمستقبلك.

إذا كان التقدم في حياتك المهنية هو مصلحتك الشخصية، فهناك طرق للمشاركة في التعلم الموجه ذاتياً لتحقيق هذا الهدف.

إذا كان تعلم التاريخ هو شغفك، فهناك أيضاً طرق لاستكشاف هذا الاهتمام بشكل أكبر.

2. قم بإعداد قائمة بما ترغب في تعلمه أو أن تمتلك القدرة على القيام به

بمجرد تحديد ما يحفزك، استكشف ما يتعلق بهذا الاهتمام أو الهدف المحدد الذي تريد تحقيقه.

وبالعودة إلى مثالنا لشخص لديه شغف بالتاريخ، ربما يكون من المرغوب فيه ببساطة توسيع المعرفة حول تاريخ أوروبا. أو ربما يكون الاهتمام قوياً جداً لدرجة أن الحصول على درجة الدكتوراه.

كلا المستويين يستلزم طرقاً مختلفة للتعلم.

3. حدد الطريقة التي ترغب في المشاركة بها والموارد المتاحة

يبدأ تحقيق أهدافنا الشخصية بمعرفة كيفية البدء.

يمكن أن يساعد البحث والقراءة حول الاهتمام والهدف في صياغة كيفية البدء في تعلم ذلك.

بمراجعة التاريخ: يمكن للشخص الذي يريد معرفة المزيد عن فترة زمنية تاريخية معينة اكتشاف الكتب في كتالوج المكتبة والمدونات والمجلات والبودكاست المخصصة للموضوع، أو حتى المتاحف والمحادثات.

يمكن للفرد الذي يريد الحصول على درجة الدكتوراه. في التاريخ كهدف شخصي يمكن البحث في البرامج الجامعية التي يمكن القيام بها بدوام جزئي أو عبر الإنترنت، بالإضافة إلى الخطوات التي يتعين على المرء اتخاذها للوصول إلى مستوى الدكتوراه.

4. قم ببناء هدف التعلم في حياتك

إن إدخال هدف تعليمي جديد في حياتك المزدحمة يتطلب الاهتمام والجهد.

إذا لم تخصص الوقت والمكان لذلك، فلن يحدث ذلك.

يمكن أن يؤدي عدم تحديد الهدف إلى الإحباط أو التوقف عن مبادرة التعلم تماماً.

خطط لكيفية تناسب متطلبات مبادرة التعلم الجديدة مع حياتك أو ما عليك القيام به لجعلها مناسبة.

على سبيل المثال، إذا كان تعلم لغة جديدة هو هدف التعلم، فهل يمكنك تخصيص وقت لمدة ساعة واحدة يومياً؟ أم أن 15 دقيقة في اليوم تبدو أكثر واقعية؟

إن فهم الوقت والمساحة التي يمكنك تخصيصها لهدف التعلم يمكن أن يساعدك على الالتزام بالهدف على المدى الطويل.

5. إلتزم

إن الالتزام بقرارك بالانخراط في مبادرة تعليمية جديدة هو الخطوة الأخيرة والأكثر أهمية.

إذا قمت بتحديد توقعات واقعية ولديك الدافع الذاتي لتحقيق ذلك، فالتزم بها وتجنب اختلاق الأعداء.