الأستاذ: أيوب رامي

الكـــفاية في علوم التربية

للمقبلين على مباراة ولوج المراكز الجهوية
لمهن التربية والتكوين
والكفاءة المهنية





طبعة 2026

- سوسيولوجيا التربية
- علم نفس النمو
- نظريات التعلم
- سيكولوجيا المراهق
- المقاربات والبيداغوجيات
- علم النفس الفارقي
- أسئلة اختبارية QCM

إهداء

إلى كل طالب يحمل حلم النجاح ويخطو بثبات نحو ميدان التعليم

إلى كل من يسهر الليالي مؤمنا أن الاجتهاد طريق الوصول،

وإلى كل أستاذ يجعل من رسالته نورا يضيء عقول الأجيال...

أهدي هذا العمل، تقديرا لجهودكم، وإيمانا بأنكم صناع الغد.

الأستاذ أيوب راعي

مقدمة

الحمد لله الذي زين قلوب أوليائه بأنوار الوفاق، وسقى أسرار أحبائه شرابا لذيذا عذب المذاق، وألزم قلوب الخائفين الوجل والإشفاق فلا يعلم الإنسان في أي الدواوين كتب ولا في أي الفريقين يساق، وصلى الله على سيدنا محمد وعلى أصحابه مصابيح الدجى وشموس العلم والمعرفة وبعد:

ففي ظل التحولات التي يعرفها مجال التربية والتكوين، لم يعد النجاح في المباريات رهينا بالحفظ والاستظهار، بل أصبح مرتبطا بمدى قدرتك عزيزي المترشح على فهم المفاهيم التربوية واستيعاب النظريات المؤطرة للفعل التعليمي التعلمي، وتوظيفها في تحليل الوضعيات التربوية المختلفة.

وانطلاقا من هذا المعطى، يأتي هذا الكتاب ليكون دليلا علميا ومنهجيا موجها للطلبة المقبلين على مباراة التعليم والكفاءة المهنية بمختلف تخصصاتهم، حيث يسعى إلى تقديم مادة علوم التربية بشكل ميسر، ممنهج، ومؤطر، يجمع بين الدقة العلمية والوضوح البيداغوجي.

لا يهدف هذا العمل إلى عرض المعارف التربوية في بعدها النظري فقط، بل يتجاوز ذلك إلى ربطها بسياقاتها التطبيقية داخل القسم، مع التركيز على كيفية توظيفها في تحليل الوضعيات الاختبارية، وهو ما يشكل أحد أبرز التحديات التي تواجه المترشحين.

وقد تم الحرص في هذا الكتاب على:

- ✓ **تيسيرالمفاهيم الأساسية لعلوم التربية**
- ✓ **عرض أهم النظريات التربوية والنفسية بشكل مركز وواضح**
- ✓ **تقديم أمثلة تطبيقية مستمدة من الواقع التعليمي مع صور ورسومات**
- ✓ **تناول أفكار المفكرين والباحثين بواقعية ويسر.**

إن هذا الكتاب ليس مجرد مرجع للحفظ، بل هو أداة للفهم، ووسيلة لبناء كفايات تحليلية وتربوية حقيقية، تمكن المترشح من التعامل بثقة ووعي مع مختلف وضعيات مباراة التعليم.

وفي إطار إعداد هذا الكتاب، تم الاعتماد على مجموعة من المصادر والمراجع العلمية والتربوية المتخصصة، مع الاستفادة من تقنيات الذكاء الاصطناعي الحديثة بوصفها أدوات مساعدة في البحث العلمي وتنظيم المعلومات وتوليد بعض الرسومات والصور التوضيحية التي تخدم المحتوى التربوي والتكويني للكتاب.

وقد أسهمت هذه التقنيات في تسهيل الوصول إلى بعض المعطيات والمعلومات التي تعذر العثور عليها بسهولة في المراجع المتاحة، كما ساعدت في تحسين عرض المضامين وتقديمها بصورة أكثر وضوحا وجاذبية للقارئ، مع الحرص الدائم على مراجعة المخرجات والتحقق من دقتها ومقارنتها بالمصادر العلمية المعتمدة.

وإذ نستفيد اليوم من هذه الثورة الرقمية المباركة، فإننا نحمد الله تعالى على ما يسره للباحثين وطلبة العلم من وسائل حديثة اختصرت الزمن ووسعت آفاق المعرفة، وجعلت الوصول إلى المعلومة أكثر سهولة وفاعلية.

أما تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي تم الاستعانة بها أثناء إنجاز هذا العمل ستجدونها في قائمة المراجع.

وقد استخدمت هذه الأدوات المدفوعة باعتبارها وسائل مساعدة ومكملة للعمل البحثي، بينما تبقى مسؤولية اختيار المعلومات وتدقيقها وتبسيطها وتحليلها وصياغتها العلمية مسؤولية هذا العبد الضعيف وحده بعد توفيق الله.

وقد قسمت كتابي هذا وفق التصميم التالي ليسهل على الطالب البحث بين ثناياه:

الفهرس

إهداء 2

مقدمة 3

رفع الإشكال قبل تناول المقال: 10

أولا: علوم التربية باعتبارها الإطار الجامع 10

ثانيا: سوسيولوجيا التربية ودراسة البعد الاجتماعي للتعليم..... 11

ثالثا: علم نفس النمو وفهم خصائص المتعلم عبر مراحل العمر 12

رابعا: سيكولوجيا المراهق والتعامل مع خصوصيات المرحلة الثانوية 12

خامسا: علم النفس الفارقي ومراعاة الفروق الفردية..... 13

سادسا: نظريات التعلم وتفسير كيفية حدوث التعلم..... 13

سابعا: العلاقة التكاملية بين هذه العلوم..... 14

المبحث الأول: مدخل إلى علوم التربية والمفاهيم الأساسية. 15

المحور الأول: مفهوم علوم التربية ونشأتها. 15

أولا: مفهوم علوم التربية. 15

ثانيا: نشأة علوم التربية 16

المحور الثاني: خصائص المعرفة التربوية. 16

المحور الثالث: العلاقة بين علوم التربية والعلوم الأخرى..... 24

علوم التربية وعلم النفس: 24

علوم التربية وعلم الاجتماع:..... 24

علوم التربية والفلسفة:..... 25

علوم التربية وعلوم اللغة: 25

علوم التربية وعلم الأعصاب: 25

المحور الرابع: المفاهيم الأساسية في علوم التربية 26

المبحث الثاني: علم النفس التربوي. 33

المحور الأول: تعريف علم النفس التربوي وأهدافه. 33

المحور الثاني: مجالاته ووظائفه..... 34

المحور الثالث: التعلم والدافعية..... 35

المحور الرابع: الانتباه والإدراك 36

المحور الخامس: الذاكرة والنسيان 36

المحور السادس: تطبيقات داخل القسم..... 39

المحور السابع: أهم النظريات..... 40

المبحث الثالث: علم نفس النمو ونظرياته 41

المحور الأول: مفهوم النمو وخصائصه..... 41

المحور الثاني: مراحل النمو (الطفولة – المراهقة – الرشد)..... 45

المحور الثالث: نظريات النمو..... 48

المحور الرابع: انعكاسات النمو على التعلم 54

المبحث الرابع: سيكولوجيا المراهق..... 57

المحور الأول: تعريف مرحلة المراهقة 57

المحور الثاني: الخصائص النفسية والانفعالية..... 57

المحور الثالث: الخصائص الاجتماعية 58

المحور الرابع: مشكلات المراهقة..... 59

المحور الخامس: دور الأستاذ في التعامل مع المراهق 60

المحور السادس: استراتيجيات تربوية ناجحة 60
المحور السابع: أهم النظريات المفسرة لسيكولوجيا المراهقة: 61
المبحث الخامس: نظريات التعلم 68
المحور الأول: النظرية السلوكية. 69
المحور الثاني: النظرية الجشطلتية. 70
المحور الثالث: النظرية البنائية. 71
المحور الرابع: النظرية السوسيوبنائية..... 72
المحور الخامس: النظرية المعرفية..... 73
المبحث السادس: سوسيولوجيا التربية. 74
المحور الأول: تعريف سوسيولوجيا التربية 74
المحور الثاني: نظريات في سوسيولوجية التربية..... 74
المبحث السابع: علم النفس الفارقي..... 85
المحور الأول: مفهوم الفروق الفردية..... 85
المحور الثاني: أنواع الفروق الفردية (المعرفية والنفسية والاجتماعية)..... 86
المحور الثالث: الذكاءات المتعددة 88
المحور الرابع: أساليب التعلم..... 89
المحور الخامس: البيداغوجيا الفارقية..... 90
المبحث الثامن: دينامية الجماعة..... 91
المحور الأول: مفهوم الجماعة..... 91
المحور الثاني (مفهوم دينامية الجماعة + نشأتها + أهدافها + أهميتها) 96

المحور الثالث: مكونات الجماعة الصفية..... 99
المحور الثالث: مقياس السوسيو غرام. 104
المحور الرابع: تشكل الجماعة (مرحلة التكوين – الصراع – الاستقرار – الإنتاج).
..... 109
المحور الخامس: أنماط التفاعل داخل القسم (إيجابي – سلبي – تعاوني) 114
المحور السادس: دور الأستاذ في تنشيط الجماعة (القيادة – الضبط – التحفيز).. 118
المحور السابع: تقنيات تنشيط الجماعة الصفية (العصف الذهني – لعب الأدوار – فيليبس – العمل بالمجموعات – النقاش الموجه) 122
المحور الثامن: صعوبات تدبير جماعة القسم (الصراعات – العزلة – ضعف المشاركة – الفوضى الصفية – الحلول التربوية) 126
المبحث التاسع: البيداغوجيات النشطة 132
المحور الأول: بيداغوجيا المشروع 132
المحور الثاني: بيداغوجيا حل المشكلات..... 134
المحور الثالث: بيداغوجيا اللعب..... 135
المحور الرابع: بيداغوجيا الأهداف..... 135
المحور الخامس: البيداغوجيا اللاتوجيهية..... 136
المحور السادس: بيداغوجيا التمكن..... 137
المحور السابع: بيداغوجيا فرينيه 137
المحور الثامن: التربية الدامجة والادماجية والمندمجة. 141
االمبحث العاشر: الصنافات التربوية التعليمية..... 144

المحور الأول: صنافة المجال المعرفي— من التصنيف إلى بناء التفكير المركب. 144
المحور الثاني: صنافة المجال الوجداني—بناء القيم والاتجاهات 146
المحور الثالث: صنافة المجال الحس-حركي—من التقليد إلى التلقائية..... 147
المحور الرابع: هرم ماسلو للحاجات..... 149
المبحث الحادي عشر: محاور من امتحانات سابقة 153
المحور الأول: المقاربة النسقية عند لويس ألطوسير 153
المحور الثاني: نظرية باولز وجينتس في إعادة الإنتاج الاجتماعي..... 158
المحور الثالث: اختبار الذكاء عند ألفريد بينيه..... 163
المحور الرابع: الاضطرابات النفسية في نظرية ألفرد أدلر 168
المحور الخامس: نموذج أتكينسون وشيفرين للذاكرة..... 173
المحور السادس: الرفق التربوي عند كاترين غيغان.....178
توجيهات للتعامل مع الأسئلة: 181
المبحث الثاني عشر: أسئلة QCM في المباحث السابقة. 182
عناصر الإجابة: 193
المراجع:..... 194

رفع الإشكال قبل تناول المقال:

عزيزي الطالب ركز معي جيدا في هذا الفصـــل فهو اللبنة الأولى لفهم **علوم التربية** وإغفال كلمة واحدة قد يؤثر في الفهم، اعلم أن علوم التربية تعد مجالا علميا واســعا يهتم بدراسة **الظاهرة التربوية** من مختلف أبعادها، إذ لا يقتصر اهتمامها على عملية التدريس داخل الفصـل الدراسـي، بل يمتد ليشـمل **جميع العوامل النفسـية والاجتماعية والمعرفية والثقافية التي تؤثر في التعلم والتنشـــئة**، ونظرا لتعدد هذه الأبعاد، فقد اســتعانت علوم التربية بعدد من العلوم الإنسـانية والاجتماعية التي أصـبحت تشـكل فروعا أسـاسـية تحت مظلتها (**ركز جيدا**)، مثل سـوسـيولوجيا التربية، وعلم نفس النمو، وسـيكولوجيا المراهق، وعلم النفس الفارقي، ونظريات التعلم، ورغم اختلاف موضـــوع دراســـة كل علم، فإنها تتكامل فيما بينها لتقديم فهم شامل للعملية التعليمية التعلمية، مما يجعلها تشكل نسقا معرفيا مترابطا يخدم أهداف التربية.

دعوني أعزائي أقرب لكم الصورة قبل الشروع في التفصيل.

أولا: علوم التربية باعتبارها الإطار الجامع

علوم التربية هي مجموعة من العلوم التي تدرس الظاهرة التربوية دراســة علمية، بهدف فهم آليات التعليم والتعلم، وتحليل مختلف العوامل المؤثرة فيهما، واقتراح الســبل الكفيلة بتحسين الممارسة التربوية فهي لا تعتمد على علم واحد، وإنما تستمد مفاهيمها ونظرياتها من عدة تخصـصـات متكاملة، الأمر الذي جعلها توصـف بأنها علم متعدد التخصـصـات ومعقد.

ومن بين أهم العلوم التي تتفرع عنها:

- سوسيولوجيا التربية.
- علم نفس النمو.
- سيكولوجيا المراهق.
- علم النفس الفارقي.
- نظريات التعلم.
- نظريات النمو
- سيكولوجيا الذكاء والتواصل

ويمثل كل علم منها زاوية معينة لفهم المتعلم والبيئة التعليمية، غير أن هذه الزوايا تلتقي جميعها داخل علوم التربية.

ثانيا: سوسيولوجيا التربية ودراسة البعد الاجتماعي للتعليم

تهتم سوسيولوجيا التربية بدراسة العلاقة بين المجتمع والتربية، حيث تبحث في كيفية تأثير الأسرة، والمدرسة، والجماعات، والثقافة، والطبقات الاجتماعية على العملية التعليمية كما تدرس الدور الذي تؤديه المدرسة في التنشئة الاجتماعية، ونقل القيم وتحقيق الاندماج الاجتماعي أو إعادة إنتاج الفوارق الاجتماعية.

وبفضل هذا العلم، يدرك المدرس أن المتعلم لا يأتي إلى المدرسة صفحة بيضاء، بل يحمل معه خلفيته الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، وهو ما يساعد على تفسير العديد من السلوكات والتحصيلات الدراسية.

ثالثا: علم نفس النمو وفهم خصائص المتعلم عبر مراحل العمر

إذا كانت سوسيولوجيا التربية تهتم بالمجتمع، فإن علم نفس النمو يهتم بالفرد نفسه، حيث يدرس مراحل نمو الإنسان منذ الطفولة إلى الرشد، وما يطرأ عليها من تغيرات جسمية وعقلية وانفعالية واجتماعية.

ويتيح هذا العلم للمدرس معرفة الخصائص النمائية لكل مرحلة عمرية، حتى يتمكن من اختيار الأنشطة والطرائق التعليمية المناسبة لقدرات المتعلمين واستعداداتهم فالمتعلم في المرحلة الابتدائية ليس كالمتعلم في المرحلة الثانوية من حيث التفكير والإدراك والقدرات العقلية.

ومن هنا فإن علم نفس النمو يمثل الأساس الذي تبنى عليه الممارسات التربوية الملائمة لمستوى المتعلم.

رابعا: سيكولوجيا المراهق والتعامل مع خصوصيات المرحلة الثانوية

تعد سيكولوجيا المراهق امتدادا لعلم نفس النمو، لكنها تتخصص في دراسة مرحلة المراهقة باعتبارها مرحلة انتقالية دقيقة بين الطفولة والرشد.

ويهتم هذا العلم بتحليل الخصائص النفسية والانفعالية والاجتماعية للمراهق، مثل تكوين الهوية، والاستقلالية، وتقلب المزاج، والحاجة إلى الانتماء، والرغبة في إثبات الذات.

وتبرز أهمية هذا العلم بالنسبة للمدرس خصوصا في **التعليم الإعدادي والثانوي**، لأنه يساعده على فهم سلوكات التلاميذ وتفسيرها، واعتماد أساليب تربوية تراعي حاجاتهم النفسية وتدعم توازنهم الشخصي.

خامسا: علم النفس الفارقي ومراعاة الفروق الفردية

رغم أن المتعلمين يوجدون داخل القسم نفسه، فإنهم يختلفون في قدراتهم العقلية، ودوافعهم، وميولاتهم، وسرعة تعلمهم، وأنماط تفكيرهم.

ويختص علم النفس الفارقي بدراسة هذه الاختلافات الفردية وتحليل أسبابها وطرق التعامل معها، مما يساعد المدرس على تنويع استراتيجيات التدريس، واعتماد التقويم والدعم المناسبين لكل متعلم.

ومن خلال هذا العلم يتضح أن نجاح العملية التعليمية لا يتحقق بتوحيد أساليب التدريس، وإنما بتكييفها وفق حاجات المتعلمين المختلفة.

سادسا: نظريات التعلم وتفسير كيفية حدوث التعلم

تمثل نظريات التعلم الجانب الأكثر ارتباطاً بالممارسة الصفية، لأنها تفسر الكيفية التي يكتسب بها الإنسان المعارف والمهارات والقيم.

وقد قدمت مدارس علم النفس عدة نظريات، من أبرزها:

- **النظرية السلوكية** التي تركز على المثير والاستجابة والتعزيز.
- **النظرية الجشطلتية** التي تهتم بالإدراك الكلي وحل المشكلات.
- **النظرية البنائية** التي ترى أن المتعلم يبني معارفه بنفسه اعتمادا على خبراته السابقة.
- **النظرية السوسيوبنائية** التي تؤكد دور التفاعل الاجتماعي واللغة في بناء المعرفة.

وتساعد هذه النظريات المدرس على اختيار طرائق التدريس المناسبة، وتصميم أنشطة تعليمية فعالة تراعي طبيعة التعلم.

سابعا: العلاقة التكاملية بين هذه العلوم.

لا يمكن النظر إلى هذه العلوم باعتبارها معارف مستقلة، بل هي علوم متكاملة يساند بعضها بعضا داخل علوم التربية.

فعندما يريد المدرس إعداد وضعية تعليمية ناجحة، فإنه يحتاج أولا إلى معرفة الخصائص النمائية للمتعلمين، وهو ما يوفره علم نفس النمو وإذا كان المتعلم في مرحلة المراهقة، فإنه يستعين بسيكولوجيا المراهق لفهم حاجاته النفسية والانفعالية ثم يأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين اعتمادا على علم النفس الفارقي وبعد ذلك يختار الطريقة التعليمية المناسبة بالاستناد إلى نظريات التعلم وأخيرا يراعي السياق الاجتماعي والثقافي للمتعلمين بالاستفادة من سوسيولوجيا التربية.

وبذلك تصبح جميع هذه العلوم حلقات مترابطة داخل منظومة واحدة هي علوم التربية، إذ يفسر كل علم جانبا من جوانب العملية التربوية، بينما لا يكتمل الفهم إلا بتكاملها جميع..

يتبين إذن أن علوم التربية ليست علما منفردا، وإنما هي إطار علمي جامع يضم مجموعة من التخصصات المتكاملة التي تتعاون فيما بينها لفهم العملية التعليمية التعلمية وتطويرها. فسوسيولوجيا التربية تفسر أثر المجتمع في التربية، وعلم نفس النمو يوضح خصائص المتعلم في كل مرحلة عمرية، وسيكولوجيا المراهق تتناول خصوصيات مرحلة المراهقة، وعلم النفس الفارقي يبرز الاختلافات بين المتعلمين، في حين تفسر نظريات التعلم الكيفية التي يكتسب بها الإنسان المعرفة. ومن ثم فإن الإحاطة بهذه العلوم تعد ضرورة لكل مدرس، لأنها تمكنه من بناء ممارسات تربوية قائمة على أسس علمية تراعي شخصية المتعلم وبيئته، وتسهم في تحقيق تعلم ذي جودة وفعالية.

المبحث الأول: مدخل إلى علوم التربية والمفاهيم الأساسية.

المحور الأول: مفهوم علوم التربية ونشأتها.

تشكل علوم التربية مجالا معرفيا متعدد الأبعاد يهتم بدراسة الظواهر التربوية في مختلف تجلياتها النظرية والتطبيقية، ويهدف إلى فهم عملية التربية وتحليلها وتطويرها في ضوء أسس علمية منظمة، ولا يمكن اختزال هذا المجال في كونه مجرد تقنيات للتدريس، بل هو نسق علمي مركب يتقاطع فيه النفسي والاجتماعي والثقافي والفلسفي.

أولا: مفهوم علوم التربية.

يمكن تعريف علوم التربية بأنها مجموعة من المعارف والنظريات والمقاربات العلمية التي تسعى إلى دراسة العملية التربوية من حيث أهدافها، ووسائلها، وشروط تحققها ونتائجها.



وهي لا تقتصر على التعليم المدرسي، بل تشمل كل أشكال التنشئة التي يخضع لها الإنسان داخل المجتمع.

وتتميز علوم التربية بكونها:

- علما مركبا (متعدد التخصصات)
- علما إنسانيا يهتم بالإنسان في سياق نموه وتعلمه
- علما تطبيقيا يسعى إلى تحسين الممارسة التربوية

ثانيا: نشأة علوم التربية

لم تظهر علوم التربية بشكلها الحالي دفعة واحدة، بل مرت بعدة مراحل تاريخية:

1. المرحلة الفلسفية

في بداياتها، كانت التربية مرتبطة بالفلسفة، حيث تناول الفلاسفة قضايا التربية في إطار تأملاتهم حول الإنسان والمعرفة والمجتمع.

2. المرحلة العلمية

مع تطور العلوم الإنسانية في القرن 19، بدأت التربية تنفصل تدريجيا عن الفلسفة، خاصة مع ظهور علم النفس التجريبي، مما أدى إلى اعتماد مناهج علمية في دراسة الظواهر التربوية.

3. مرحلة التخصص

في القرن 20، تطورت علوم التربية لتصبح مجالا قائما بذاته، مستفيدا من:

- علم النفس (لفهم التعلم)
- علم الاجتماع (لفهم التنشئة)
- علوم اللغة (لفهم التواصل التعليمي)

وهكذا أصبحت علوم التربية مجالا علميا قائما على التفاعل بين عدة تخصصات.

المحور الثاني: خصائص المعرفة التربوية.

تعد المعرفة التربوية من أكثر أنماط المعرفة تعقيدا وتركيبا، نظرا لارتباطها المباشر بالإنسان باعتباره كائنا ناميا، متغيرا، ومتأثرا بمحيطه النفسي والاجتماعي والثقافي. لذلك، فإن فهم خصائص هذه المعرفة يعد مدخلا أساسيا لضبط الممارسة التربوية وتوجيهها توجيها علميا رشيدا.

ولا يمكن الحديث عن المعرفة التربوية باعتبارها معرفة بسيطة أو أحادية البعد، بل هي معرفة تتسم بجملة من الخصائص المتداخلة التي تمنحها طابعها المميز، وتجعلها تختلف عن المعرفة في العلوم الطبيعية أو الصورية.

▪ أولا: الطابع العلمي للمعرفة التربوية.

رغم ارتباط التربية بالممارســـة اليومية، فإن المعرفة التربوية لا تقوم على العفوية أو الحدس فقط، بل تسعى إلى بناء نفسها على أسس علمية منظمة:

1. اعتماد المنهج العلمي

تعتمد المعرفة التربوية على مجموعة من الأدوات المنهجية، من أبرزها:

الملاحظة المنظمة: تتبع سلوك المتعلمين داخل وضعيات تعليمية محددة.

التجريب: اختبار الفرضيات التربوية في ظروف مضبوطة.

التحليل الإحصائي: معالجة النتائج واستخلاص دلالاتها.

غير أن هذا الطابع العلمي لا يعني الصرامة المطلقة كما في العلوم الدقيقة، لأن موضوع التربية هو الإنسان، وهو كائن يصعب إخضاعه لشروط الضبط التام.

2. صعوبة الضبط التجريبي

تواجه المعرفة التربوية إكراهات عديدة، منها:

- ✓ تعدد المتغيرات (الدافعية، الذكاء، البيئة...)
- ✓ صعوبة عزل العوامل المؤثرة
- ✓ استحالة تكرار نفس الشروط بشكل دقيق
- ✓ وهذا يجعل نتائجها احتمالية أكثر منها يقينية.

3. بين العلم والفن

يمكن القول إن المعرفة التربوية تقع في منطقة وسطى بين:

العلم (من حيث المنهج والتنظيم)

الفن (من حيث مهارة المدرس وحسن تدبير الوضعيات)

وهذا ما يمنحها خصـوصـيتها ويجعل الممارسـة التربوية تحتاج إلى كفاءة علمية ومرونة إبداعية في آن واحد.

ثانيا: الطابع الإنساني للمعرفة التربوية

تتمحور المعرفة التربوية حول الإنسان، مما يمنحها بعدا إنسانيا عميقا.

1 .الإنسان كموضوع للدراسة

موضوع التربية ليس مادة جامدة، بل هو:

كائن عاقل، له مشـــاعر وانفعالات، يتأثر ويؤثر، وهذا يجعل دراســـته أكثر تعقيدا من دراسة الظواهر الطبيعية.

2 .تأثير الذاتية

في المجال التربوي، يصعب تحقيق الموضوعية المطلقة، لأن:

- المدرس يتأثر بقيمه واتجاهاته
- المتعلم له تمثلاته الخاصة
- التفاعل بينهما يخلق وضعيات غير متوقعة

3 .البعد القيمي

فلا يمكن فصل التربية عن القيم، فهي تسعى إلى:

- بناء شخصية المتعلم
- غرس القيم الاجتماعية
- توجيه السلوك

وبالتالي، فإن المعرفة التربوية ليست محايدة تماما، بل تحمل في طياتها اختيارات قيمية.

ثالثا: الطابع النسبي للمعرفة التربوية

تعد النسـبية من أبرز خصـائص المعرفة التربوية، حيث لا يمكن اعتبار نتائجها صـالحة بشكل مطلق.

1 .نسبية الزمان والمكان

فما ينجح في:

- زمن معين قد لا ينجح في زمن آخر
- مجتمع معين قد لا يصلح في مجتمع آخر

مثلا: طرق التدريس التقليدية لم تعد فعالة بنفس الدرجة في عصر التكنولوجيا.

2 .تغير النظريات التربوية

شهد الفكر التربوي تطورا ملحوظا:

من الســـلوكية إلى المعرفية، ثم إلى البنائية، ثم إلى المقاربات الحديثة (الكفايات، التعلم النشط...)، وهذا يدل على أن المعرفة التربوية دينامية ومتجددة.

3 .نسبية النتائج

نتائج العملية التعليمية تختلف حسب:

المتعلمين، السياق، المدرس، الوسائل

لذلك لا يمكن تعميم حكم تربوي بشكل مطلق.

رابعا: الطابع التكاملي (التعددي) للمعرفة التربوية

تعد المعرفة التربوية معرفة منفتحة على عدة مجالات، وهو ما يمنحها غنى وتنوعا.

1 .التكامل مع علم النفس

تستفيد من:

- نظريات التعلم
- دراسة الدافعية
- فهم العمليات العقلية

2 .التكامل مع علم الاجتماع

يمكن من:

- فهم دور الأسرة
- تحليل تأثير الثقافة
- دراسة الظواهر المدرسية (الهدر، العنف...)

3 .التكامل مع الفلسفة

يساعد على:

- تحديد الغايات التربوية

- مناقشة القيم
- بناء التصورات حول الإنسان

4 .التكامل مع علوم أخرى

مثل:

- ✓ علوم اللغة (التواصل)
- ✓ علوم الأعصاب (التعلم والذاكرة)
- ✓ التكنولوجيا (التعلم الرقمي)

5 .أثر هذا التكامل

هذا الانفتاح يجعل المعرفة التربوية:

- ✓ أكثر عمقا
- ✓ أكثر قدرة على التفسير
- ✓ أكثر فعالية في التطبيق

خامسا: الطابع التطبيقي للمعرفة التربوية

لا تقف المعرفة التربوية عند حدود التنظير، بل تتجه نحو التطبيق العملي.

1 .توجيه الممارسة التربوية

تهدف إلى:

- ✓ تحسين طرق التدريس
- ✓ تطوير التقويم
- ✓ تكييف التعلم مع حاجات المتعلمين

2 .حل المشكلات التربوية

مثل:

- ✓ صعوبات التعلم
- ✓ ضعف الدافعية
- ✓ الفروق الفردية

3 .التجريب والتقويم المستمر

الممارسة التربوية ليست ثابتة، بل:

- ✓ تجرب
- ✓ تقوم
- ✓ تعدل

وهذا ما يجعلها عملية دينامية.

سادسا: الطابع الدينامي (المتغير) للمعرفة التربوية

المعرفة التربوية ليست جامدة، بل تتغير باستمرار.

1 .تأثير التحولات المجتمعية

مثل:

- ✓ العولمة
- ✓ الثورة الرقمية
- ✓ تغير القيم

2 .تطور حاجات المتعلم

لم يعد المتعلم مجرد متلق، بل:

- فاعل
- مشارك
- منتج للمعرفة

3 .ظهور مقاربات جديدة

مثل:

- ✓ التعلم الذاتي
- ✓ التعلم التعاوني
- ✓ التعلم الرقمي

سابعا: الطابع الإشكالي للمعرفة التربوية

تتميز بطرح أسئلة كبرى، مثل:

الأستاذ أيوب راعي

- ✓ كيف يحدث التعلم؟
- ✓ ما دور المدرس؟
- ✓ هل المعرفة تُنقل أم تُبنى؟

وهذه الإشكالات تجعلها:

- ✓ مجالا مفتوحا للنقاش
- ✓ غير نهائية
- ✓ قابلة للتطوير المستمر

ثامنا: الطابع السياقي للمعرفة التربوية

لا يمكن فصل المعرفة التربوية عن سياقها.

1 .السياق الثقافي

يؤثر في:

- ✓ محتوى التعلم
- ✓ طرق التدريس

2 .السياق الاجتماعي

يحدد:

- ✓ فرص التعلم
- ✓ علاقة المدرسة بالمجتمع

3 .السياق المؤسساتي

يشمل:

- ✓ المناهج
- ✓ الزمن المدرسي
- ✓ الإمكانات المتاحة

يتضح أن المعرفة التربوية ليست معرفة بسيطة أو جاهزة، بل هي بناء معقد يتسم بالعلمية دون أن يكون صارما، وبالإنسانية دون أن يكون ذاتيا بالكامل، وبالنسبية دون أن

الأستاذ أيوب راعي

يفقد قيمته العلمية. وهي معرفة دينامية، تكاملية، وسـياقية، تسـتمد قوتها من قدرتها على التفاعل مع الواقع التربوي وتطويره.

إن اسـتيعاب هذه الخصـائص لا يهدف فقط إلى الفهم النظري، بل إلى تمكين الفاعل التربوي من ممارسة واعية، مرنة، وقادرة على التكيف مع مختلف الوضعيات التعليمية، بما يحقق تعلماً ذا معنى وجودة عالية.

الأستاذ أيوب راعي

المحور الثالث: العلاقة بين علوم التربية والعلوم الأخرى

لا يمكن النظر إلى علوم التربية باعتبارها علما مستقلا مكتفيا بذاته، بل هي في جوهرها حقل معرفي تفاعلي يتشكل عند تقاطع عدة علوم إنسانية واجتماعية، بل وحتى بيولوجية. وهذا التداخل ليس مجرد تلاق عرضي، وإنما هو تداخل بنيوي يحدد طبيعة المعرفة التربوية نفسها، ويمنحها خصوصيتها كعلم مركب. فالفعل التربوي لا يمكن فهمه دون استحضار أبعاده النفسية والاجتماعية والثقافية والفلسفية، مما يجعل علوم التربية أشبه بنقطة التقاء معرفية تتقاطع فيها رؤى متعددة لتفسير ظاهرة واحدة وهي ظاهرة التعلم والتنشئة.

علوم التربية وعلم النفس:

في هذا السياق، تبرز العلاقة بين علوم التربية وعلم النفس باعتبارها من أكثر العلاقات عمقا وتأثيرا. فالتربية في جوهرها فعل موجه نحو تغيير سلوك المتعلم وتنمية قدراته، وهو ما يجعلها بحاجة دائمة إلى فهم آليات هذا التغير. هنا يتدخل علم النفس، خاصة في فروعه المرتبطة بالتعلم والنمو، ليقدم تفسيرات علمية لكيفية اكتساب المعرفة، وللشروط التي تجعل التعلم فعالاً. فبفضل الإسهامات النفسية، لم يعد التعلم ينظر إليه كعملية تلقين بسيطة، بل كعملية معقدة تتداخل فيها الذاكرة والانتباه والدافعية والبنية المعرفية للمتعلم. كما أن نظريات النمو النفسي والعقلي أسهمت في إعادة بناء المناهج التعليمية بما يتناسب مع مراحل تطور المتعلم، مما يعكس بوضوح أن أي ممارسة تربوية لا تستند إلى فهم نفسي عميق تظل ممارسة قاصرة.

علوم التربية وعلم الاجتماع:

وإذا كان علم النفس يفسر ما يحدث داخل الفرد، فإن علم الاجتماع يتكفل بفهم السياق الذي يحدث فيه هذا التعلم. فالفرد لا يتعلم في فراغ، بل داخل بنية اجتماعية وثقافية تحدد قيمه وتوجهاته وأنماط تفكيره. من هنا، فإن العلاقة بين علوم التربية وعلم الاجتماع علاقة حاسمة، لأنها تكشف أن المدرسة ليست مجرد فضاء لنقل المعرفة، بل هي مؤسسة اجتماعية تقوم بوظائف متعددة، منها إعادة إنتاج القيم السائدة، وتحقيق الاندماج الاجتماعي، وأحيانا إعادة إنتاج الفوارق الاجتماعية. إن فهم الظواهر مثل الفشل الدراسي أو التفاوت في التحصيل لا يمكن أن يتم فقط عبر تفسير نفسي، بل يتطلب استحضار العوامل الاجتماعية كالوضع الاقتصادي والثقافي للأسرة.

وهكذا، فإن علم الاجتماع يوسع أفق النظر التربوي من الفرد إلى المجتمع، ومن الفصل الدراسي إلى البنية الاجتماعية ككل.

علوم التربية والفلسفة:

أما الفلسفة، فتمنح علوم التربية بعدها التأملي العميق، إذ لا يمكن تصور أي فعل تربوي دون خلفية فلسفية تحدد تصورنا للإنسان والمعرفة والقيم. فكل اختيار تربوي، سواء تعلق بالأهداف أو بالمضامين أو بالطرق، يعكس بشكل ضمني موقفا فلسفيا معينا. فهل نهدف إلى تكوين فرد مطيع أم فرد ناقد؟ هل نركز على المعرفة أم على الكفايات؟ هذه الأسئلة في جوهرها فلسفية، قبل أن تكون تقنية. ومن هنا، فإن الفلسفة لا تزود علوم التربية فقط بالمفاهيم، بل توجهها وتمنحها معناها وغايتها. إنها تطرح السؤال الجوهري: لماذا نربي؟ وهو سؤال لا يمكن لأي علم تجريبي أن يجيب عنه بشكل نهائي.

علوم التربية وعلوم اللغة:

وإلى جانب ذلك، تبرز العلاقة مع علوم اللغة باعتبار اللغة الأداة الأساسية التي يتم عبرها التعلم. فكل عملية تعليمية هي في جوهرها عملية تواصل، سواء كان ذلك عبر الشرح أو الحوار أو الكتابة. ومن هنا، فإن فهم آليات اللغة واستعمالاتها داخل القسم يساعد على تحسين جودة التعلم. فاللغة ليست مجرد وسيلة لنقل المعرفة، بل هي أيضا أداة لبنائها، حيث يتشكل التفكير من خلال اللغة، وتتطور المفاهيم عبر التفاعل اللغوي. لذلك، فإن أي خلل في التواصل داخل الفصل ينعكس مباشرة على التعلم، مما يجعل الاستفادة من علوم اللغة أمراً ضرورياً لتطوير الممارسة التربوية.

علوم التربية وعلم الأعصاب:

وفي العقود الأخيرة، برزت أهمية علوم الأعصاب في إثراء علوم التربية، حيث أتاح التقدم العلمي إمكانية فهم كيفية اشتغال الدماغ أثناء التعلم. فقد أظهرت الأبحاث أن التعلم يرتبط بتغيرات فيزيولوجية داخل الدماغ، وأن عوامل مثل الانتباه والعاطفة تلعب دورا أساسيا في تثبيت المعلومات. هذا المعطى الجديد دفع إلى إعادة التفكير في طرق التدريس، بحيث لم يعد التركيز فقط على المحتوى، بل أيضا على كيفية تقديمه بما يتناسب مع طريقة اشتغال الدماغ. ومع ذلك، ينبغي الحذر من اختزال التربية في بعدها البيولوجي، لأن الإنسان كائن معقد لا يمكن تفسيره فقط من خلال دماغه، بل يجب النظر إليه في شموليته.

إن ما يميز العلاقة بين علوم التربية وهذه العلوم ليس مجرد الاستفادة منها، بل إعادة توظيفها داخل سياق تربوي خاص. فالمعرفة النفسية أو الاجتماعية لا تنتقل بشكل مباشر إلى المجال التربوي، بل تخضع لإعادة بناء لتتلاءم مع أهداف التربية. وهذا ما يجعل علوم التربية ليست مجرد تجميع لعلوم أخرى، بل مجالا قائما بذاته، له موضوعه الخاص ومنهجيته الخاصة.

وخلاصة القول، إن قوة علوم التربية تكمن في هذا الانفتاح على باقي العلوم، لأنه يسمح بفهم أعمق وأكثر شمولية للظاهرة التربوية. فكلما تعددت زوايا النظر، كلما أصبح الفهم أكثر دقة، وكلما كانت الممارسة التربوية أكثر نجاعة وفاعلية.

المحور الرابع: المفاهيم الأساسية في علوم التربية

عزيزي الطالب، تشكل المفاهيم الأساسية في علوم التربية البنية الفكرية التي يقوم عليها هذا الحقل المعرفي، إذ لا يمكن فهم أي نظرية أو ممارسة تربوية دون استيعاب دقيق لهذه المفاهيم. فهي ليست مجرد مصطلحات لغوية، بل أدوات تحليلية تساعد على تفسير الظواهر التربوية وتوجيه الفعل التعليمي. وتكمن أهميتها في كونها تشكل لغة مشتركة بين الباحثين والممارسين، مما يسهل التواصل العلمي ويضمن دقة الفهم.

التعلم:

يعد مفهوم التعلم من أكثر المفاهيم مركزية في علوم التربية، إذ يشير إلى العملية التي يكتسب من خلالها الفرد معارف أو مهارات أو اتجاهات جديدة نتيجة التفاعل مع محيطه. غير أن التعلم لا ينبغي فهمه كعملية ميكانيكية بسيطة، بل هو تحول داخلي عميق يمس بنية الفرد المعرفية. فهو لا يقتصر على إضافة معلومات جديدة، بل يشمل إعادة تنظيم المعارف السابقة وتعديلها، مما يجعل التعلم عملية بنائية تتطلب نشاطا ذهنيا من طرف المتعلم.

التعليم:

وفي مقابل التعلم، نجد مفهوم التعليم الذي يمثل الجانب المنظم والمقصود من العملية التربوية. فالتعليم هو ذلك الفعل الذي يقوم به المدرس أو المؤسسة من أجل تيسير

التعلم، عبر تنظيم المحتويات واختيار الطرق والوسائل المناسبة. غير أن العلاقة بين التعليم والتعلم ليست علاقة تطابق، إذ يمكن أن يحدث تعليم دون تعلم، كما يمكن أن يحدث تعلم خارج إطار التعليم الرسمي، مما يدل على أن التعلم أوسع من التعليم.

النظرية:

أما مفهوم النظرية، فيحيل إلى بناء فكري منظم يسعى إلى تفسير الظواهر التربوية وتقديم نماذج لفهمها. فالنظرية ليست مجرد وصف، بل هي تفسير وتأويل، كما أنها توجه الممارسة التربوية عبر تقديم تصورات حول كيفية التعلم. وكل ممارسة تربوية، حتى وإن لم تكن واعية بذلك، تستند ضمنيا إلى نظرية معينة.

الكفاية:

ويبرز مفهوم الكفاية باعتباره من المفاهيم الحديثة التي أحدثت تحولا في التفكير التربوي، حيث لم يعد الهدف هو مجرد امتلاك المعرفة، بل القدرة على توظيفها في وضعيات مختلفة. فالكفاية تعبر عن قدرة مركبة تشمل المعارف والمهارات والمواقف، ويتم تفعيلها في سياق معين لحل مشكلة أو إنجاز مهمة.

الهدف:

أما الهدف، فهو يمثل الغاية التي يسعى الفعل التربوي إلى تحقيقها، وهو الذي يوجه عملية التعليم والتعلم. غير أن تحديد الأهداف ليس أمرا بسيطا، بل يتطلب وضوحا ودقة، لأن أي غموض في الأهداف ينعكس سلبا على باقي عناصر العملية التعليمية.

المهارة:

وترتبط المهارة بالقدرة على أداء عمل معين بكفاءة، وهي غالبا ما تكتسب عبر التدريب والممارسة. وتتميز المهارة بطابعها العملي، مما يجعلها عنصرا أساسيا في بناء الكفايات.

القدرة:

مفهوم القدرة، الذي غالبا ما يتم الخلط بينه وبين المهارة أو الكفاية، فانتبه عزيزي الطالب، فرغم اختلافه الدلالي والوظيفي. فالقدرة تشـــير إلى الإمكان الداخلي الكامن لدى الفرد، والذي يمكن أن يتطور أو يظل كامنا حســب ظروف التعلم والتدريب. إنها تمثل الاستعداد العام الذي يمتلكه الفرد للقيام بنشاط معين، دون أن يكون بالضرورة قد بلغه مســـتوى الإتقان. وبهذا المعنى، فالقدرة تســـبق المهارة، لأن هذه الأخيرة تمثل التفعيل العملي للقدرة من خلال الممارســـة. كما أن الكفاية تتجاوزهما معا، لأنها تفترض تعبئة قدرات ومهارات متعددة في سياق محدد. ومن هنا، فإن التمييز بين هذه المفاهيم الثلاثة (القدرة، المهارة، الكفاية) يعد أساسيا لفهم طبيعة التعلم، حيث لا يمكن بناء كفاية دون توفر قدرات، ولا يمكن تحويل القدرة إلى أداء فعلي دون تدريب يفضي إلى اكتساب مهارة.

النمو:

ويعد النمو مفهوما أساسيا لفهم التغيرات التي تطرأ على الفرد عبر الزمن، سواء على المستوى الجسدي أو العقلي أو الاجتماعي. وهو عملية مستمرة تتأثر بعوامل داخلية وخارجية، مما يجعل التربية مطالبة بمراعاة خصائص كل مرحلة عمرية.

الاستيعاب:

وفي ســـياق التعلم، يبرز مفهوما الاســـتيعاب والتمثل باعتبارهما عمليتين معرفيتين أساسيتين. فالاستيعاب يشير إلى إدماج المعطيات الجديدة ضمن البنيات المعرفية القائمة، بينما التمثل يتجاوز ذلك ليعبر عن إعادة بناء المعرفة بشكل شخصي، حيث يعطي المتعلم معنى خاصاً لما يتعلمه.

البعد السوسيو:

أما البعد السوسيو، فيؤكد أن التعلم ليس فرديا فقط، بل يتم داخل سياق اجتماعي، حيث يلعب التفاعل مع الآخرين دورا أساسيا في بناء المعرفة. وهذا ما يجعل التعلم عملية تشاركية بامتياز.

النضج:

ويرتبط النضج باكتمال الاستعدادات البيولوجية والعقلية، وهو شرط ضروري لظهور بعض أشكال التعلم. فلا يمكن تعليم الطفل مهارة معينة قبل أن يصل إلى مستوى من النضج يسمح بذلك.

الملاحظة:

وتعد الملاحظة والتجربة من الأدوات الأساسية في بناء المعرفة التربوية، حيث تسمح الأولى بوصف الظواهر كما هي، بينما تمكن الثانية من اختبار الفرضيات في ظروف مضبوطة. ومن خلالهما، تنتقل علوم التربية من مستوى الانطباع إلى مستوى العلم.

الاكتشاف:

يمثل الاكتشاف أحد أهم أنماط التعلم، حيث لا يكون المتعلم متلقيا سلبيا، بل فاعلا يكتشف المعرفة بنفسه، مما يعزز الفهم العميق ويجعل التعلم أكثر ثباتا.

الاستعداد:

الذي يعبر عن الحالة النفسية والذهنية التي تجعل الفرد مهيأً للتعلم في لحظة معينة. فالاستعداد لا يعني فقط توفر القدرة، بل يشمل أيضا الدافعية والانتباه والظروف النفسية الملائمة. وقد أثبتت التجربة التربوية أن التعلم لا يتحقق فقط بتقديم المعرفة، بل يتطلب وجود استعداد داخلي لدى المتعلم لتلقيها، وهو ما يفسر تفاوت التعلم بين الأفراد رغم توفر نفس الظروف التعليمية.

الدافعية:

وفي هذا السياق، يبرز مفهوم الدافعية باعتباره محركا أساسيا لكل تعلم. فالدافعية هي تلك القوة الداخلية أو الخارجية التي تدفع الفرد إلى الانخراط في النشاط التعلمي والاستمرار فيه. ويمكن أن تكون داخلية نابعة من رغبة المتعلم في الفهم والاكتشاف، أو خارجية مرتبطة بعوامل مثل المكافأة أو العقاب. غير أن الدراسات التربوية الحديث

تؤكد أن الدافعية الداخلية هي الأكثر فاعلية واستدامة، لأنها تجعل التعلم غاية في حد ذاته، وليس مجرد وسيلة لتحقيق مكاسب خارجية.

الانتباه:

ولا يمكن الحديث عن التعلم دون استحضار مفهوم الانتباه، الذي يمثل بوابة الدخول إلى المعرفة. فالإنسان يتعرض يوميا لكم هائل من المثيرات، لكن ما يتم تعلمه فعليا هو فقط ما يحظى بالانتباه. ومن هنا، فإن أي خلل في الانتباه يؤدي إلى ضعف التعلم، مهما كانت جودة المحتوى أو الطريقة. وهذا ما يفسر أهمية تنويع أساليب التدريس واستعمال وسائل محفزة للحفاظ على انتباه المتعلمين.

الذاكرة:

أما مفهوم الذاكرة، فيمثل الآلية التي يتم من خلالها تخزين المعلومات واسترجاعها. غير أن الذاكرة ليست مجرد مخزن سلبي، بل هي نظام نشط يعيد تنظيم المعلومات ويؤثر في طريقة فهمها. فالمتعلم لا يسترجع المعرفة كما هي، بل يعيد بنائها في ضوء خبراته السابقة، مما يجعل التعلم عملية دينامية وليست ثابتة.

التقويم:

ومن المفاهيم التي اكتسبت أهمية خاصة في الفكر التربوي المعاصر مفهوم التقويم، الذي لم يعد يقتصر على قياس النتائج، بل أصبح جزءا لا يتجزأ من عملية التعلم. فالتقويم في تصوره الحديث يهدف إلى تشخيص الصعوبات، وتقديم تغذية راجعة تساعد المتعلم على تحسين أدائه. وبهذا المعنى، فإن التقويم يتحول من أداة للحكم إلى أداة للتعلم.

التغذية الراجعة:

كما يبرز مفهوم التغذية الراجعة باعتباره آلية أساسية في تحسين التعلم، حيث تمكن المتعلم من معرفة مستوى أدائه وتصحيح أخطائه. وكلما كانت هذه التغذية دقيقة وفورية، كلما كان أثرها أكبر في تطوير التعلم.

التفاعل التربوي:

وفي إطار التفاعل داخل الوضعية التعليمية، يظهر مفهوم التفاعل التربوي، الذي يعبر عن العلاقة الدينامية بين المدرس والمتعلم، وبين المتعلمين أنفسهم. فالتعلم لا يحدث فقط عبر التلقي، بل من خلال الحوار والمناقشة وتبادل الأفكار، مما يجعل الفصل الدراسي فضاءً للتفاعل وليس مجرد مكان لنقل المعرفة.

الوضعية التعليمية التعلمية:

ولا يمكن إغفال مفهوم الوضعية التعليمية-التعلمية، التي تمثل الإطار الذي يتم فيه التعلم. فالوضعية ليست مجرد سياق خارجي، بل هي بناء بيداغوجي مقصود يتم تصميمه لتحقيق أهداف محددة. وكلما كانت الوضعية غنية ومحفزة، كلما ساهمت في بناء تعلم ذي معنى.

الإدماج:

ومن المفاهيم الأساسية أيضا الإدماج، ويقصد به قدرة المتعلم على توظيف ما تعلمه في وضعيات جديدة. فنجاح التعلم لا يقاس فقط بمدى استيعاب المعرفة، بل بقدرة المتعلم على استخدامها خارج السياق الذي تعلم فيه. وهذا ما يجعل الادماج أحد أهم مؤشرات التعلم الحقيقي.

الميتا معرفة:

وأخيرا، يبرز مفهوم الميتامعرفة (ما وراء المعرفة)، الذي يشير إلى وعي المتعلم بعملياته الذهنية وقدرته على التحكم فيها. فالمتعلم الفعال ليس فقط من يتعلم، بل من يعرف كيف يتعلم، وكيف يخطط لتعلمه، ويراقب تقدمه، ويقيم نتائجه. وهذا المستوى من الوعي يمثل قمة التعلم، لأنه يمنح المتعلم استقلالية في التفكير.

إن هذه المفاهيم لا تعمل بشكل منفصل، بل تشكل شبكة مترابطة، حيث يؤثر كل مفهوم في الآخر. فالتعلم يرتبط بالتعليم، وهذا الأخير يستند إلى نظرية، ويهدف إلى بناء كفايات، في إطار يراعي النمو والنضج، ويعتمد على التفاعل الاجتماعي. ومن

هنا، فإن فهم هذه المفاهيم بشكل عميق يعد شرطا أساسيا لكل من يسعى إلى الإحاطة بعلوم التربية، سواء على المستوى النظري أو التطبيقي.

الأستاذ أيوب راعي

المبحث الثاني: علم النفس التربوي.

الان بدأنا في التدرج لنغوص في علوم التربية عزيزي الطالب، فعلم النفس التربوي يعد من أهم الركائز العلمية التي تستند إليها علوم التربية، إذ يشكل حلقة وصل بين المعرفة النفسية والممارسة التربوية.



فهو لا يكتفي بدراسة السلوك الإنساني في حد ذاته، بل يركز على فهمه في سياق التعلم والتعليم، مما يجعله علما تطبيقيا بامتياز يسعى إلى تحسين الفعل التربوي وتجويده. وتكمن أهميته في كونه يمكن المدرس من فهم المتعلم ليس فقط كمتلق للمعرفة، بل ككائن نفسي معقد يتأثر بعوامل متعددة، داخلية وخارجية.

المحور الأول: تعريف علم النفس التربوي وأهدافه.

يعرف علم النفس التربوي بأنه ذلك الفرع من علم النفس الذي يهتم بدراسة سلوك المتعلم في المواقف التربوية، وتحليل العوامل التي تؤثر في عملية التعلم، بهدف تحسين الممارسات التعليمية وجعلها أكثر فعالية. وهو بذلك علم يزاوج بين البعد النظري، الذي

يسعى إلى تفسير الظواهر النفسية المرتبطة بالتعلم، والبعد التطبيقي، الذي يهدف إلى توظيف هذه المعارف داخل القسم.

ولا يمكن اختزال هذا التعريف في كونه مجرد وصف، بل هو تعبير عن تحول عميق في النظرة إلى العملية التعليمية، حيث لم يعد المتعلم ينظر إليه كوعاء فارغ يملأ بالمعلومات، بل كفاعل نشط له خصائص نفسية ومعرفية يجب مراعاتها.

أهداف علم النفس التربوي:

أما أهداف علم النفس التربوي، فهي متعددة ومتكاملة. فهو يسعى أولا إلى:

- ✓ فهم عملية التعلم من حيث شروطها وآلياتها، مما يسمح بتفسير نجاح بعض المتعلمين وتعثر آخرين.
- ✓ كما يهدف إلى تحسين طرق التدريس من خلال تقديم استراتيجيات مبنية على أسس علمية، بدل الاعتماد على الحدس أو التجربة الشخصية فقط.
- ✓ بالإضافة إلى ذلك، يسعى إلى مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، إذ لا يمكن التعامل مع جميع المتعلمين بنفس الطريقة، نظرا لاختلاف قدراتهم وميولاتهم واستعداداتهم.

ومن بين أهدافه أيضا:

- ✓ تعزيز الدافعية نحو التعلم، حيث أثبتت الدراسات أن التعلم الفعال لا يتحقق فقط بوجود محتوى جيد، بل يتطلب أيضا رغبة داخلية لدى المتعلم.
- ✓ كما يهدف إلى توجيه عملية التقويم بحيث لا تقتصر على قياس النتائج، بل تشمل أيضا تشخيص الصعوبات وتحسين التعلم.

المحور الثاني: مجالاته ووظائفه

يتسم علم النفس التربوي بتعدد مجالاته، نظرا لتعدد جوانب العملية التعليمية. فهو يشمل دراسة النمو النفسي والعقلي للمتعلم، وتحليل عمليات التعلم، ودراسة الدافعية، والانتباه، والذاكرة، بالإضافة إلى تحليل التفاعل داخل الفصل الدراسي.

ومن هذا المنطلق، يمكن القول إن مجالاته تمتد لتشـــمل كل ما يرتبط بالمتعلم داخل الوضعية التعليمية، سواء تعلق الأمر بخصائصه الفردية أو بالظروف المحيطة به.

أما وظائف علم النفس التربوي، فيمكن فهمها من خلال الأدوار التي يؤديها داخل الممارسة التربوية. فهو يقوم أولا بوظيفة وصفية، حيث يسعى إلى وصف سلوك المتعلمين داخل القسم كما هو، دون إصدار أحكام مسبقة. كما يقوم بوظيفة تفسيرية، من خلال تقديم تفسيرات علمية لهذا السلوك، بالاعتماد على نظريات نفسية.

إلى جانب ذلك، يؤدي وظيفة تنبؤية، حيث يمكن من خلال فهم سلوك المتعلم التنبؤ بردود أفعاله في مواقف معينة، مما يساعد المدرس على التخطيط الجيد. وأخيرا، يقوم بوظيفة توجيهية، حيث يقدم حلولا عملية لتحسين التعلم، مما يجعله علما موجها للممارسة وليس مجرد علم نظري.

المحور الثالث: التعلم والدافعية

يشكل التعلم محور اهتمام علم النفس التربوي، باعتباره العملية التي من خلالها يحدث التغير في سلوك المتعلم. غير أن هذا التغير لا يتم بشكل عفوي، بل يرتبط بعدة عوامل، من أبرزها الدافعية.

التعلم:

فالتعلم، في جوهره، هو عملية تفاعل بين الفرد وبيئته، يتم من خلالها بناء معارف جديدة أو تعديل المعارف السابقة. وهو لا يقتصر على الجانب المعرفي، بل يشمل أيضا الجوانب الوجدانية والسلوكية، مما يجعله عملية شمولية.

الدافعية:

أما الدافعية، فهي القوة التي تحرك هذا التعلم، وتحدد اتجاهه واستمراريته. فالمتعلم الذي يمتلك دافعية قوية يكون أكثر انخراطا في التعلم، وأكثر قدرة على مواجهة الصعوبات.

ويمكن التمييز بين دافعية داخلية، تنبع من رغبة المتعلم في الفهم، ودافعية خارجية، ترتبط بعوامل مثل المكافأة أو العقاب.

وقد أثبتت الممارسة التربوية أن التعلم القائم على الدافعية الداخلية هو الأكثر فعالية، لأنه يجعل المتعلم فاعلا في تعلمه، وليس مجرد منفذ لأوامر خارجية.

المحور الرابع: الانتباه والإدراك

يعد **الانتباه** شرطا أساسيا لحدوث التعلم، إذ لا يمكن للمتعلم أن يتعلم ما لم يوجه انتباهه نحو موضوع التعلم. فالانتباه يمثل عملية انتقاء، يتم من خلالها اختيار بعض المثيرات دون غيرها، في ظل وجود عدد كبير من المثيرات في البيئة.

غير أن الانتباه ليس عملية ثابتة، بل يتأثر بعدة عوامل، منها:

- طبيعة المثير (جديد، مثير، غير مألوف)
- الحالة النفسية للمتعلم
- طريقة تقديم الدرس

أما **الإدراك**، فهو العملية التي يتم من خلالها تفسير المثيرات الحسية وإعطاؤها معنى. فالمتعلم لا يستقبل المعلومات كما هي، بل يفسرها في ضوء خبراته السابقة، مما يجعل الإدراك عملية ذاتية نسبيا.

وهذا يعني أن اختلاف الإدراك بين المتعلمين قد يؤدي إلى اختلاف في الفهم، حتى في نفس الوضعية التعليمية، وهو ما يستدعي من المدرس تنويع طرق الشرح.

المحور الخامس: الذاكرة والنسيان

تلعب **الذاكرة** دورا محوريا في التعلم، لأنها تمثل النظام الذي يتم من خلاله تخزين المعلومات واسترجاعها. غير أن الذاكرة ليست مجرد عملية تخزين، بل هي عملية دينامية تتضمن الفهم والتنظيم وإعادة البناء.

وتنقسم الذاكرة إلى عدة أنواع، منها الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى،والحسية ولكل منهما خصائصه ووظائفه. فالمعلومة لا تصبح جزءا من المعرفة إلا إذا انتقلت إلى الذاكرة طويلة المدى:

الذاكرة الحسية:

تمثل الذاكرة الحسية المستوى الأول في معالجة المعلومات، حيث تستقبل المثيرات القادمة من الحواس وتحتفظ بها لفترة زمنية قصيرة جداً، لا تتجاوز أجزاء من الثانية. وهي تعمل كمرشح أولي يسمح بانتقاء المعلومات التي سيتم معالجتها لاحقاً.

الذاكرة قصيرة المدى:

تعرف الذاكرة قصيرة المدى بأنها النظام الذي يحتفظ بالمعلومات لفترة زمنية محدودة تتراوح بين بضع ثوان ودقائق، وتتميز بسعتها المحدودة، حيث لا يمكنها استيعاب إلا عدد قليل من العناصر في الوقت نفسه.

غير أن هذه الذاكرة ليست مجرد مخزن مؤقت، بل هي فضاء للمعالجة، حيث يتم فيها تنظيم المعلومات وربطها. وفي هذا السياق، ظهرت فكرة الذاكرة العاملة، التي تؤكد أن المتعلم لا يكتفي بتخزين المعلومات، بل يعالجها أثناء استخدامها، مثل حل مسألة أو فهم نص.

تكمن أهمية هذه الذاكرة في كونها تشكل نقطة عبور نحو التعلم الحقيقي، إذ إن المعلومات التي لا تتم معالجتها بشكل كاف داخلها لا تنتقل إلى الذاكرة طويلة المدى.

تربوياً، يفرض هذا المعطى ضرورة:

- تجنب تقديم معلومات كثيرة دفعة واحدة
- تقسيم المحتوى إلى وحدات صغيرة
- تكرار المعلومات بطرق مختلفة

فكل ذلك يساعد على تخفيف العبء المعرفي وتمكين المتعلم من معالجة المعلومات بفعالية.

الذاكرة طويلة المدى:

تمثل الذاكرة طويلة المدى المستوى الأكثر أهمية في التعلم، لأنها المخزن الذي يتم فيه الاحتفاظ بالمعلومات لفترات طويلة قد تمتد إلى سنوات أو مدى الحياة. وتتميز هذه الذاكرة بسعة شبه غير محدودة، مما يجعلها الأساس الذي يقوم عليه تراكم المعرفة.

غير أن هذه الذاكرة ليست مجرد مخزن ثابت، بل هي نظام دينامي يعيد تنظيم المعلومات باستمرار، حيث يتم ربط المعارف الجديدة بالمعارف السابقة، مما يؤدي إلى بناء شبكات معرفية معقدة.

أنواع الذاكرة طويلة المدى:

يمكن تقسيم الذاكرة طويلة المدى إلى عدة أنواع، لكل منها دور خاص في التعلم:

1. الذاكرة الصريحة (التصريحية)

وهي الذاكرة التي يمكن التعبير عنها لفظيا، وتشمل:

أ- الذاكرة الدلالية

تتعلق بالمعارف العامة والمفاهيم، مثل القوانين العلمية والمصطلحات. وهي أساس التعلم المدرسي، لأنها تمكن المتعلم من فهم العالم وتنظيم معرفته.

ب- الذاكرة الحدثية (السردية)

ترتبط بالأحداث والتجارب الشخصية، مثل تذكر موقف معين داخل القسم. وتلعب دورا مهما في التعلم، لأن ربط المعرفة بتجارب شخصية يجعلها أكثر ثباتا.

2. الذاكرة الضمنية (غير التصريحية)

وهي الذاكرة التي تظهر في السلوك دون الحاجة إلى استحضار واع، وتشمل:

أ- الذاكرة الإجرائية

تتعلق بالمهارات الحركية والمعرفية، مثل الكتابة أو حل العمليات الحسابية. وتتميز بأنها تُكتسب بالممارسة والتكرار، ولا تعتمد على الحفظ اللفظي.

ب- التهيؤ(Priming)

يشير إلى تأثير الخبرة السابقة في تسهيل معالجة المعلومات الجديدة، حتى دون وعي المتعلم بذلك.

تتميز هذه الذاكرة بسعتها الكبيرة، لكنها سريعة الزوال، مما يجعلها مرتبطة بشكل وثيق بعملية الانتباه. فالمعلومات التي لا تحظى بالانتباه تختفي بسرعة، بينما تنتقل المعلومات المنتقاة إلى مستوى أعلى من المعالجة.

من الناحية التربوية، تكمن أهمية هذه الذاكرة في كونها تفرض على المدرس ضرورة إثارة انتباه المتعلم منذ اللحظة الأولى، لأن أي فشل في هذه المرحلة يعني فقدان المعلومة قبل أن تدخل إلى مسار التعلم. ولهذا، فإن تنويع المثيرات (صوتية، بصرية، حركية) يسهم في تعزيز انتقال المعلومات إلى الذاكرة التالية.

النسيان:

أما **النسيان**، فهو ليس بالضرورة ظاهرة سلبية، بل يمكن اعتباره أحيانا آلية طبيعية لتنظيم المعلومات. غير أن النسيان المفرط قد يشير إلى ضعف في التعلم، وقد يكون ناتجا عن:

- ضعف الفهم
- قلة المراجعة
- غياب الربط بين المعارف

المحور السادس: تطبيقات داخل القسم

تتجلى أهمية علم النفس التربوي في قدرته على تقديم تطبيقات عملية داخل القسم. ففهم الدافعية يمكن المدرس من تحفيز المتعلمين، وفهم الانتباه يساعده على اختيار طرق عرض مناسبة، وفهم الذاكرة يمكنه من تنظيم المحتوى بشكل يسهل حفظه واسترجاعه.

كما أن مراعاة الفروق الفردية تساعد على تكييف التعليم حسب مستوى المتعلمين، مما يجعل التعلم أكثر فعالية. بالإضافة إلى ذلك، فإن اعتماد التعلم النشط، القائم على المشاركة والتفاعل، ينسجم مع ما توصلت إليه الدراسات النفسية حول أهمية دور المتعلم في بناء المعرفة.

المحور السابع: أهم النظريات

شـهد علم النفس التربوي تطورا كبيرا بفضـل ظهور عدة نظريات حاولت تفسـير التعلم، وسنفصل فيها في المبحث الخامس إن شاء الله.

الأستاذ أيوب راعي

المبحث الثالث: علم نفس النمو ونظرياته

يعد علم نفس النمو من الركائز الأساسية التي تستند إليها علوم التربية، إذ يهتم بدراسة التغيرات التي تطرأ على الإنسان عبر مراحل حياته المختلفة، سواء على المستوى الجسمي أو العقلي أو الانفعالي أو الاجتماعي. ولا يمكن لأي ممارسة تربوية ناجحة أن تتحقق دون فهم دقيق لخصائص النمو التي تميز كل مرحلة عمرية، لأن المتعلم ليس كيانا ثابتا، بل هو في حالة تطور مستمر تتداخل فيه عدة عوامل.

ومن هذا المنطلق، فإن هذا المبحث يسعى إلى تقديم تصور شامل لعلم نفس النمو، بدءا بتحديد مفهومه وخصائصه، مرورا بتحليل مراحله الأساسية، وصولا إلى إبراز أهميته في توجيه الفعل التربوي داخل القسم.

المحور الأول: مفهوم النمو وخصائصه

أولا: مفهوم النمو

يعرف النمو في علم النفس التربوي بأنه عملية مستمرة ومتكاملة من التغيرات الكمية والكيفية التي تطرأ على الفرد منذ لحظة ولادته إلى غاية نضجه، وتشمل مختلف جوانب شخصيته، ولا يقتصر النمو على الجانب الجسمي فقط، بل يمتد ليشمل القدرات العقلية والانفعالات والعلاقات الاجتماعية.

ويتميز هذا التعريف بكونه:

- ينظر إلى النمو كعملية دينامية وليس حالة ثابتة
- يجمع بين التغير الكمي (كالطول والوزن) والتغير الكيفي (كالتفكير واللغة)
- يؤكد على شمولية النمو لكافة جوانب الشخصية

وعليه، فإن النمو لا يعني مجرد الزيادة في الحجم، بل هو تحول بنيوي ووظيفي يطال مختلف قدرات الإنسان.

ثانيا: خصائص النمو

يعد النمو الإنساني من الظواهر المعقدة التي حظيت باهتمام كبير من طرف علماء النفس والتربية، لما له من تأثير مباشر على تكوين شخصية الفرد وسلوكه وتعلمه.

فالنمو لا يقتصر على التغيرات الجسدية الظاهرة، بل يشمل كذلك التحولات العقلية والانفعالية والاجتماعية التي تطرأ على الإنسان عبر مراحل حياته. ومن هذا المنطلق، فإن فهم خصائص النمو يعد أمرا ضروريا لكل ممارس تربوي، لأنه يمكنه من بناء تدخلات تعليمية تتلاءم مع طبيعة المتعلم وحاجاته. فما هي إذن أهم خصائص النمو الإنساني؟

النمو عملية مستمرة ومتدرجة:

من أبرز خصائص النمو كونه عملية مستمرة تمتد من لحظة الولادة إلى مراحل متقدمة من الحياة، حيث لا يتوقف الإنسان عن التغير والتطور. غير أن هذه الاستمرارية لا تعني الثبات، بل إن النمو يتم بشكل متدرج، إذ ينتقل الفرد من مرحلة إلى أخرى وفق تسلسل منطقي.

فالطفل، على سبيل المثال، لا ينتقل فجأة من عدم القدرة على الكلام إلى التعبير المعقد، بل يمر بمراحل تبدأ بالأصوات البسيطة، ثم الكلمات، ثم الجمل. وهذا التدرج يعكس طبيعة النمو التي تقوم على البناء المرحلي، حيث تشكل كل مرحلة أساسا لما يليها.

النمو عملية تراكمية تكاملية:

يتسم النمو بكونه عملية تراكمية، حيث تتراكم الخبرات والتجارب التي يمر بها الفرد لتشكل أساسا لتطور لاحق. فالمهارات التي يكتسبها الطفل في سن مبكرة تؤثر بشكل مباشر في قدراته المستقبلية.

كما أن النمو يتميز بالتكامل، إذ لا يمكن فصل الجوانب المختلفة للشخصية عن بعضها البعض، فالنمو العقلي يؤثر في النمو الاجتماعي، والنمو الانفعالي يؤثر في التعلم. وهذا التداخل يجعل من الضروري النظر إلى المتعلم باعتباره كلا متكاملا، لا مجرد مجموع أجزاء منفصلة.

النمو عملية شمولية:

لا يقتصر النمو على جانب واحد، بل يشمل جميع أبعاد شخصية الإنسان، ويمكن التمييز بين عدة مجالات أساسية:

- **النمو الجسمي**: ويشمل التغيرات الفيزيولوجية
- **النمو العقلي**: ويتعلق بالتفكير والإدراك
- **النمو الانفعالي**: ويهم المشاعر والانفعالات
- **النمو الاجتماعي**: ويرتبط بالعلاقات والتفاعل

وتكمن أهمية هذه الشمولية في كونها تفرض على المدرس اعتماد مقاربة متكاملة تراعي جميع جوانب المتعلم، بدل التركيز فقط على الجانب المعرفي.

النمو عملية فردية تختلف من شخص لآخر:

رغم وجود قوانين عامة تحكم النمو، إلا أن الأفراد يختلفون فيما بينهم من حيث:

- سرعة النمو
- مستوى النضج
- أساليب التعلم

فبعض الأطفال يتعلمون بسرعة، بينما يحتاج آخرون إلى وقت أطول، وهو ما يبرز أهمية مراعاة الفروق الفردية داخل القسم.

وهذه الخاصية تفرض على المدرس اعتماد بيداغوجيات مرنة، مثل:

- البيداغوجيا الفارقية
- التعلم المتمايز

النمو يخضع لقوانين عامة:

رغم طابعه الفردي، فإن النمو يخضع لقوانين عامة، من أبرزها:

- الانتقال من العام إلى الخاص

حيث يبدأ الطفل باستخدام حركات عامة قبل أن يكتسب مهارات دقيقة.

■ الانتقال من البسيط إلى المركب

فالتعلم يبدأ بالأساسيات ثم يتطور نحو التعقيد.

■ الانتقال من المحسوس إلى المجرد

وهو ما يفسر صعوبة المفاهيم المجردة لدى الأطفال الصغار.

النمو يتأثر بعوامل متعددة:

يتحدد مسار النمو من خلال تفاعل مجموعة من العوامل:

العوامل الوراثية

تحدد الاستعدادات البيولوجية للفرد.

العوامل البيئية

تشمل:

- ✓ الأسرة
- ✓ المدرسة
- ✓ المجتمع

ولا يمكن فصل هذين العاملين، إذ إن النمو هو نتيجة تفاعل بين الوراثة والبيئة.

النمو يتميز بإيقاع خاص:

لكل فرد إيقاعه الخاص في النمو، حيث تختلف سرعة التطور من شخص لآخر، بل وحتى داخل نفس الفرد بين مجال وآخر، فقد يكون المتعلم متقدما في الجانب العقلي ومتأخرا نسبيا في الجانب الاجتماعي.

الأستاذ أيوب راعي

وهذا ما يفرض على المدرس:

- ✓ تجنب المقارنات السلبية
- ✓ احترام وتيرة التعلم
- ✓ تقديم دعم فردي

يتضح من خلال ما سبق أن النمو الإنساني عملية معقدة ومركبة، تتسم بالاستمرارية والتدرج والتكامل، كما أنها تخضع لتأثير عوامل متعددة وتختلف من فرد لآخر.

ويشكل فهم هذه الخصائص أساسا ضروريا لبناء ممارسات تربوية فعالة، قادرة على الاستجابة لحاجات المتعلمين ومواكبة تطورهم. ومن هنا، فإن المدرس الناجح هو الذي لا يكتفي بنقل المعرفة، بل ينطلق من فهم عميق لطبيعة المتعلم باعتباره كائنا في طور النمو المستمر.

المحور الثاني: مراحل النمو (الطفولة – المراهقة – الرشد)

يعد النمو الإنساني مسارا ديناميا متدرجا يمر عبر مراحل متعاقبة، تتسم كل واحدة منها بخصائص نوعية تميزها عن غيرها، سواء على المستوى الجسمي أو العقلي أو الانفعالي أو الاجتماعي.

ولا يمكن فهم السلوك الإنساني أو تفسير التعلم دون استحضار هذه المراحل، لأن الفرد لا يتعلم من فراغ، بل في سياق نمائي محدد يؤثر في قدراته واستجاباته. ومن هنا، فإن تقسيم النمو إلى مراحل ليس مجرد إجراء تصنيفي، بل هو ضرورة علمية وتربوية تمكن المدرس من ملاءمة ممارساته مع طبيعة المتعلم في كل سن.

مرحلة الطفولة:

تشكل مرحلة الطفولة اللبنة الأساسية في بناء شخصية الإنسان، إذ يتم خلالها وضع الأسس الأولى للنمو في مختلف أبعاده.

ففي هذه المرحلة، يكون الطفل في حالة تفاعل مستمر مع محيطه، حيث يعتمد في البداية على **الحواس** و**الحركة** لاكتشاف العالم من حوله، قبل أن ينتقل تدريجيا إلى استخدام الرموز واللغة.

ويتميز النمو العقلي في الطفولة بارتباطه الوثيق بالمحسوس، مما يجعل الطفل يجد صعوبة في استيعاب المفاهيم المجردة، ويعتمد بشكل كبير على الملاحظة والتقليد.

كما أن نموه الانفعالي يتسم بالعفوية وعدم الاستقرار، إذ تتغير حالاته النفسية بسرعة تبعا للمواقف التي يعيشها، وهو ما يعكس حاجته المستمرة إلى الأمان والدعم.

من الناحية الاجتماعية:

أما من الناحية الاجتماعية، فإن الطفل ينتقل تدريجيا من التمركز حول الذات إلى الانفتاح على الآخرين، حيث يبدأ في تكوين علاقات مع أقرانه، خاصة داخل المؤسسة التعليمية. وتكتسي هذه المرحلة أهمية بالغة من الناحية التربوية، لأنها تتطلب اعتماد أساليب تعليمية قائمة على المحسوس والتجريب، مع توفير بيئة تعلم محفزة وآمنة، تسمح للطفل باكتشاف قدراته وتنميتها دون ضغط أو توتر.

مرحلة المراهقة:

ومع الانتقال إلى مرحلة المراهقة، يدخل الفرد في طور جديد يتسم بتغيرات عميقة ومتسارعة، تجعل هذه المرحلة من أكثر مراحل النمو حساسية وتعقيدا.

على المستوى الجسمي:

يعرف المراهق تحولات بيولوجية مرتبطة بالبلوغ، تؤثر بشكل مباشر في صورته عن ذاته وفي علاقته بجسده.

على المستوى العقلي:

يشهد تفكيره تطورا نوعيا، حيث يصبح قادرا على التعامل مع المفاهيم المجردة، وعلى ممارسة التحليل والنقد، وهو ما يجعله يميل إلى طرح الأسئلة ومراجعة المسلمات.

غير أن هذا التطور العقلي لا يواكبه دائما استقرار انفعالي، إذ يعيش المراهق حالة من التذبذب بين الرغبة في الاستقلال والحاجة إلى التوجيه، مما يؤدي إلى ظهور صراعات داخلية وتقلبات مزاجية قد تنعكس على سلوكه داخل القسم. كما أن علاقاته الاجتماعية تعرف تحولات مهمة، حيث يسعى إلى الانتماء إلى جماعة الأقران، ويولي أهمية كبيرة لنظرة الآخرين إليه، وهو ما قد يدفعه أحيانا إلى تبني سلوكات معينة من أجل إثبات ذاته.

وفي هذا السياق، يصبح دور المدرس أكثر تعقيدا، إذ لا يقتصر على نقل المعرفة، بل يمتد إلى مواكبة المراهق نفسيا واجتماعيا، من خلال اعتماد أساليب تربوية قائمة على الحوار والتفهم، وتجنب التسلط أو الإقصاء.

فالمراهق لا يحتاج إلى من يفرض عليه المعرفة بقدر ما يحتاج إلى من يوجهه ويساعده على بناء هويته بشكل متوازن.

مرحلة الرشد:

أما مرحلة الرشد، فتمثل مرحلة النضج والاستقرار النسبي، حيث يصل الفرد إلى مستوى متقدم من التكامل بين مختلف جوانب شخصيته. ففي هذه المرحلة، يكون الراشد قد اكتسب خبرات ومعارف تمكنه من التعامل مع مختلف مواقف الحياة بقدر من الوعي والمسؤولية. ويتميز تفكيره بالمرونة والقدرة على حل المشكلات، كما يصبح أكثر قدرة على التحكم في انفعالاته وتنظيم سلوكاته.

على المستوى الاجتماعي:

يسعى الفرد الراشد إلى تحقيق الاندماج داخل المجتمع، من خلال تحمل المسؤوليات المهنية والأسرية، والمساهمة في الحياة العامة.

ويكتسي التعلم في هذه المرحلة طابعا وظيفيا، حيث يرتبط بحاجات واقعية وأهداف محددة، مما يجعل التعلم الذاتي والمستمر من أبرز سماته.

من الناحية التربوية:

تفرض هذه المرحلة اعتماد مقاربات تعليمية تحفز الاستقلالية، وتشجع على التفكير النقدي، وتربط المعرفة بالواقع، لأن الراشد لا يتعلم من أجل المعرفة في حد ذاتها، بل من أجل توظيفها في حل المشكلات التي يواجهها في حياته اليومية.

يتضح من خلال تحليل مراحل النمو أن الإنسان يمر بمسار تطوري متدرج، تتكامل فيه مختلف الأبعاد النفسية والعقلية والاجتماعية، وأن لكل مرحلة خصوصياتها التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار في الممارسة التربوية.

فالتعليم الفعال هو الذي ينطلق من فهم عميق لطبيعة المتعلم في كل مرحلة، ويعمل على تكييف مضامينه وأساليبه بما يتناسب مع قدراته وحاجاته. ومن هنا، فإن استحضار مراحل النمو لا يعد مجرد معرفة نظرية، بل هو شرط أساسي لبناء فعل تربوي ناجح وهادف.

المحور الثالث: نظريات النمو.

شكل موضوع النمو الإنساني مجالا خصبا للبحث في علم النفس، حيث حاول العديد من العلماء تفسير الكيفية التي يتطور بها الفرد عبر مراحل حياته، مع التركيز على العوامل المؤثرة في هذا التطور.

ولم تقتصر هذه المحاولات على وصف التغيرات فقط، بل سعت إلى بناء نظريات تبرز طبيعة هذا النمو، سواء من حيث أبعاده المعرفية أو النفسية أو الاجتماعية.

وتبرز أهمية نظريات النمو في المجال التربوي، لكونها تمكن المدرس من فهم المتعلم في سياقه النمائي، وتساعده على اختيار الأساليب التربوية الملائمة لكل مرحلة عمرية ومن بين أبرز هذه النظريات، نجد نظرية النمو المعرفي، والنظرية التحليلية النفسية، والنظرية النفسية الاجتماعية، والتي ارتبطت بأسماء علمية بارزة سيأتي ذكرها.

النظرية المعرفية:

تعد النظرية المعرفية التي وضع أسسها جان بياجيه من أهم النظريات التي فسرت النمو العقلي لدى الطفل، حيث اعتبر أن التفكير يتطور عبر مراحل محددة مرتبطة بالعمر الزمني، وأن الطفل يبني معارفه بشكل نشيط من خلال التفاعل مع البيئة.

الحسية الحركية:

التي تمتد من الولادة إلى حوالي سن سنتين (**0–2 سنوات**)، يعتمد الطفل بشكل أساسي على الحواس والحركة لفهم العالم من حوله.

ففي هذه المرحلة، لا يكون الطفل قادرا على التفكير الرمزي، بل يكتشف الأشياء من خلال اللمس والحركة والتجريب، ويبدأ تدريجيا في إدراك ثبات الأشياء، أي أن الأشياء تستمر في الوجود حتى وإن لم تكن مرئية. وتعد هذه المرحلة أساسا لكل نمو معرفي لاحق، لأنها تمثل البداية الفعلية لبناء العلاقة بين الذات والعالم الخارجي.

مرحلة ما قبل العمليات:

ومع بلوغ الطفل سن ما بين سنتين وسبع سنوات (**2–7 سنوات**)، يدخل مرحلة ما قبل العمليات، حيث يبدأ في استخدام اللغة والرموز، ويظهر لديه الخيال بشكل واضح، إلا أن تفكيره يظل متمركزا حول ذاته، ويجد صعوبة في فهم وجهات نظر الآخرين أو إدراك العلاقات المنطقية المعقدة كما أنه يعتمد على المظاهر الخارجية للأشياء في الحكم عليها، مما يجعله عرضة للأخطاء الإدراكية.

مرحلة العمليات الملموسة:

أما في المرحلة الممتدة من سبع سنوات إلى إحدى عشرة سنة (**7–11 سنة**)، والمعروفة بمرحلة العمليات الملموسة، فإن الطفل يبدأ في اكتساب القدرة على التفكير المنطقي، ولكن في حدود المحسوس. فيصبح قادرا على التصنيف والترتيب وفهم العلاقات السببية البسيطة، غير أنه لا يزال يجد صعوبة في التعامل مع المفاهيم المجردة.

مرحلة العمليات المجردة:

وفي مرحلة العمليات المجردة، التي تبدأ تقريبا من سن **11 أو 12** سنة فما فوق، يصل الفرد إلى مستوى متقدم من التفكير، حيث يصبح قادرا على التعامل مع الفرضيات والتفكير المجرد والاستدلال المنطقي وتكتسي هذه المرحلة أهمية كبيرة في التعليم الثانوي، لأنها تفتح المجال أمام التفكير النقدي والتحليل.

نظرية التحليل النفسي:

وفي مقابل هذا التفسير المعرفي، قدم سيغموند فرويد تصورا مختلفا للنمو، حيث ركز على البعد النفسي والانفعالي، واعتبر أن الشخصية تتشكل من خلال صراعات داخلية بين مكونات النفس، وأن النمو يمر عبر مراحل نفسية جنسية ترتبط بمناطق حساسة في الجسم.



المرحلة الفمية:

التي تمتد من الولادة إلى حوالي سنة واحدة (0–1 سنة)، يتركز الإشباع لدى الطفل حول الفم، من خلال الرضاعة، حيث يمثل هذا النشاط المصدر الأساسي للمتعة وإذا لم يتم إشباع هذه الحاجة بشكل متوازن، فقد يؤدي ذلك إلى تثبيت يؤثر على الشخصية لاحقا

.

المرحلة الشرجية:

ما بين سـنة وثلاث سـنوات (**1–3 سـنوات**)، حيث يصـبح التحكم في الإخراج محورا أسـاسـيا، ويبدأ الطفل في تعلم الضـبط الذاتي، مما يرتبط بأسـاليب التنشـئة التي يعتمدها الوالدان.

المرحلة القضيبية:

التي تمتد من ثلاث إلى سـت سـنوات (**3–6 سـنوات**)، فتتميز بظهور ما يسـمى بعقدة أوديب، حيث تتشـكل لدى الطفل مشـاعر معقدة تجاه الوالدين، وتلعب هذه المرحلة دورا مهما في تكوين الهوية الجنسية.

مرحلة الكمون:

من ست سنوات إلى حوالي اثنتي عشرة سنة (**6–12 سنة**)، حيث تنخفض حدة الدوافع الجنسـية، ويتجه الطفل نحو التعلم وبناء العلاقات الاجتماعية، مما يجعل هذه المرحلة مناسبة للتعلم المدرسي.

المرحلة التناسلية:

التي تبدأ من سـن المراهقة (**12 سـنة فما فوق**)، حيث تعود الدوافع الجنسـية بشـكل ناضج، ويتجه الفرد نحو بناء علاقات اجتماعية متوازنة.

ورغم الانتقادات التي وجهت لنظرية فرويد، خاصـة تركيزها المفرط على الجانب الجنسـي، إلا أنها أسـهمت في إبراز أهمية الطفولة المبكرة، وأكدت على دور الانفعالات واللاوعي في تشكيل السلوك.

النظرية الاجتماعية:

وفي اتجاه تكاملي، جاء إريك إريكسون ليطور تصورا يجمع بين البعد النفسي والاجتماعي، حيث اعتبر أن النمو يتم عبر سلسلة من الأزمات النفسية الاجتماعية المرتبطة بمراحل عمرية محددة.



الثقة مقابل عدم الثقة:

ففي المرحلة الأولى، من الولادة إلى حوالي سنة ونصف (**0–1.5 سنة**)، يواجه الطفل أزمة الثقة مقابل عدم الثقة، حيث يعتمد شعوره بالأمان على جودة الرعاية التي يتلقاها.

الاستقلال مقابل الشك:

وفي المرحلة الثانية، من سنة ونصف إلى ثلاث سنوات (**1.5–3 سنوات**)، يعيش الطفل أزمة الاستقلال مقابل الشك، حيث يسعى إلى اكتساب قدر من الاستقلالية، خاصة في التحكم في أفعاله.

المبادرة مقابل الشعور بالذنب:

أما في المرحلة الثالثة، من ثلاث إلى ست سنوات (**3–6 سنوات**)، فتبرز أزمة المبادرة مقابل الشعور بالذنب، حيث يبدأ الطفل في المبادرة والاستكشاف، ويحتاج إلى التشجيع بدل القمع.

الكفاءة مقابل الشعور بالنقص:

وفي المرحلة الرابعة، من ست إلى اثنتي عشرة سنة (**6–12 سنة**)، يواجه الطفل أزمة الكفاءة مقابل الشعور بالنقص، حيث يسعى إلى إثبات قدراته من خلال النجاح المدرسي.

الهوية مقابل تشتت الدور:

ومع بداية المراهقة، من **12 إلى 18** سنة، تظهر أزمة الهوية مقابل تشتت الدور، حيث يسعى الفرد إلى تحديد هويته، وهي مرحلة حاسمة تتطلب دعماً نفسياً واجتماعيا.

الألفة مقابل العزلة:

أما في مرحلة الرشد المبكر (**18–40 سنة تقريبا**)، فيواجه الفرد أزمة الألفة مقابل العزلة، حيث يسعى إلى بناء علاقات إنسانية مستقرة، بينما تمتد مراحل أخرى لاحقة نحو تحقيق الإنتاجية ثم التكامل.

وتكمن أهمية نظرية إريكسون في كونها تؤكد أن النمو لا يتوقف عند الطفولة، بل يستمر طوال الحياة، وأن لكل مرحلة تحدياتها التي ينبغي تجاوزها لتحقيق توازن نفسي.

يتبين من خلال استعراض نظريات النمو أن كل من **بياجيه وفرويد وإريكسون** قد قدم تصورا متميزا لتفسير تطور الإنسان، حيث ركز الأول على البناء المعرفي المرتبط بالعمر، بينما اهتم الثاني بالدوافع النفسية اللاشعورية، في حين أبرز الثالث دور التفاعل

الاجتماعي في تشكيل الشخصية ورغم اختلاف هذه المقاربات، إلا أنها تتكامل فيما بينها لتقديم فهم شامل للنمو الإنساني.

ومن هنا، فإن الممارسة التربوية الناجحة هي التي تستحضر هذه النظريات بشكل متكامل، وتوظفها في فهم المتعلم وفق سنه ومرحلة نموه، بما يحقق تعلماً فعالاً ومتوازنا

المحور الرابع: انعكاسات النمو على التعلم

النمو والتعلم:

لا يمكن الحديث عن التعلم بمعزل عن النمو، لأن المتعلم ليس كيانا ثابتا يستقبل المعرفة بشكل آلي، بل هو كائن في طور التغير المستمر، تتطور قدراته العقلية والانفعالية والاجتماعية عبر الزمن. ومن هنا، فإن أي ممارسة تربوية لا تراعي الخصائص النمائية للمتعلم تبقى ممارسة ناقصة، بل قد تؤدي إلى نتائج عكسية تعيق التعلم بدل أن تدعمه.

وتكمن أهمية هذا المحور في كونه يبرز العلاقة العضوية بين النمو والتعلم، ويوضح كيف تؤثر مراحل النمو وخصائصها في طبيعة التعلمات، وفي اختيار الطرق البيداغوجية، وفي تدبير القسم وتقويم التعلمات.

فما هي إذن أهم انعكاسات النمو على التعلم؟

يشكل **النمو العقلي:**

أحد أهم المحددات الأساسية لعملية التعلم، إذ يحدد طبيعة العمليات الذهنية التي يستطيع المتعلم القيام بها فالطفل في المراحل الأولى من عمره، خاصة قبل سن السابعة تقريبا، يكون تفكيره مرتبطا بالمحسوس، مما يجعله غير قادر على استيعاب المفاهيم المجردة أو العلاقات المنطقية المعقدة وبالتالي، فإن تقديم معارف تجريدية في هذه المرحلة يؤدي غالبا إلى الفشل في التعلم، ليس بسبب ضعف المتعلم، بل بسبب عدم ملاءمة المحتوى لمستواه النمائي.

ومن هنا، يفرض النمو العقلي على المدرس اعتماد استراتيجيات تعليمية قائمة على التجريب والملاحظة، واستعمال الوسائل التعليمية الملموسة، وتبسيط المفاهيم بما يتناسب مع قدرات المتعلمين. كما أن تطور التفكير في مرحلة المراهقة، حيث يصبح المتعلم قادرا على التحليل والتجريد، يسمح بالانتقال إلى أنشطة أكثر تعقيدا، مثل حل المشكلات والتفكير النقدي.

النمو الانفعالي:

ولا يقل أهمية عن النمو العقلي في تأثيره على التعلم، إذ إن الحالة النفسية للمتعلم تلعب دورا حاسما في مدى استعداده للتعلم فالمتعلم الذي يشعر بالأمان والثقة يكون أكثر انخراطا في التعلم، في حين أن القلق أو الخوف قد يعيقان تركيزه ويؤثران سلبا على أدائه.

وفي هذا السياق، يصبح من الضروري على المدرس أن يخلق مناخا نفسيا إيجابيا داخل القسم، يقوم على التشجيع والدعم، وتجنب التهديد أو الإهانة، لأن التعلم الفعال لا يتحقق في بيئة يسودها التوتر. كما أن فهم خصائص المرحلة العمرية، خاصة في المراهقة يساعد على تفسير بعض السلوكات التي قد تبدو سلبية، مثل التمرد أو ضعف الدافعية، باعتبارها جزءا من النمو الطبيعي، وليس مجرد انحراف.

أما النمو الاجتماعي:

فيؤثر بشكل مباشر على التعلم من خلال علاقات المتعلم مع أقرانه ومع المدرس. ففي مرحلة الطفولة، يبدأ المتعلم في تعلم قواعد التفاعل الاجتماعي، مما يجعل العمل الجماعي وسيلة فعالة لتنمية التعلم. ومع تقدم العمر، تزداد أهمية جماعة الأقران، خاصة في مرحلة المراهقة، حيث يصبح الانتماء إلى المجموعة عاملا محفزا أو مثبطا للتعلم.

ومن هنا، فإن توظيف العمل التعاوني داخل القسم، وتنمية مهارات التواصل، يعدان من الأساليب التي تستجيب لخصائص النمو الاجتماعي، وتسهم في تحسين التعلمات. كما أن دور المدرس لا يقتصر على نقل المعرفة، بل يشمل أيضا تنظيم العلاقات داخل القسم وتوجيهها بشكل إيجابي...

ومن جهة أخرى، يفرض النمو الفارقي بين المتعلمين تحديات كبيرة على العملية التعليمية، إذ لا يتطور جميع المتعلمين بنفس الوتيرة، بل تختلف قدراتهم وسرعة تعلمهم تبعا لعوامل متعددة، منها الوراثة والبيئة والخبرات السابقة. وهذا ما يجعل القسم فضاءً غير متجانس، يتطلب اعتماد مقاربات بيداغوجية تراعي هذه الفروق.

وفي هذا الإطار، تبرز أهمية البيداغوجيا الفارقية، التي تقوم على تنويع طرق التدريس والأنشطة لتلبية حاجات مختلف المتعلمين، بدل اعتماد أسلوب موحد قد لا يناسب الجميع. كما أن التقويم ينبغي أن يكون مرناً، يأخذ بعين الاعتبار اختلاف المستويات، ويهدف إلى دعم التعلم لا إلى تصنيف المتعلمين.

كما أن العلاقة بين النمو والتعلم تتجلى في مفهوم الاستعداد للتعلم، حيث لا يمكن للمتعلم أن يكتسب مهارة أو مفهوما معينا إلا إذا بلغ مستوى نمائيا يسمح له بذلك.

فتعليم الكتابة، على سبيل المثال، يتطلب نضجا حركيا وعقليا معينا، وإذا تم تقديمه قبل الأوان، فقد يؤدي ذلك إلى صعوبات تعلمية.

وهذا يبرز أهمية التدرج في التعلم، واحترام التسلسل النمائي، لأن التعلم الفعال هو الذي يبنى على استعداد المتعلم، لا الذي يفرض عليه بشكل تعسفي. كما أن ربط التعلم بخبرات المتعلم السابقة يسهم في تسهيل الفهم، لأن المعرفة الجديدة تبنى دائما على ما هو موجود.

ومن زاوية أخرى، يؤثر النمو على دافعية التعلم، حيث تختلف دوافع المتعلم باختلاف المرحلة العمرية. ففي الطفولة، يكون الدافع غالبا خارجيا (التشجيع، المكافأة)، بينما في المراهقة، يبدأ المتعلم في تطوير دافعية داخلية مرتبطة بتحقيق الذات. وهذا ما يفرض على المدرس تنويع أساليب التحفيز بما يتناسب مع طبيعة المرحلة.

يتضح من خلال ما سبق أن النمو والتعلم يشكلان وجهين لعملية واحدة، حيث يؤثر كل منهما في الآخر بشكل متبادل، فالنمو يحدد إمكانات التعلم وحدوده، في حين يسهم التعلم في تطوير قدرات الفرد وتعزيز نموه. ومن هنا، فإن الممارسة التربوية الناجحة هي التي تنطلق من فهم عميق لخصائص النمو، وتعمل على تكييف محتوياتها وأساليبها بما يتلاءم مع مستوى المتعلم، مما يضمن تحقيق تعلم فعال ومتوازن.

المبحث الرابع: سيكولوجيا المراهق.

تعد مرحلة المراهقة من أكثر المراحل حساسية في مسار النمو الإنساني، لما تعرفه من تحولات عميقة تشمل مختلف أبعاد الشخصية، سواء على المستوى الجسمي أو النفسي أو الاجتماعي. فهي مرحلة انتقالية تفصل بين الطفولة والرشد، لكنها ليست مجرد جسر زمني، بل فترة بناء حقيقي للهوية وتشكيل الذات ولهذا، فإن فهم سيكولوجيا المراهق يعد ضرورة ملحة لكل ممارس تربوي، لأن التعامل مع هذه الفئة يتطلب وعيا خاصا بطبيعة التحولات التي يعيشها المتعلم، وقدرة على توجيهها بشكل إيجابي.

المحور الأول: تعريف مرحلة المراهقة

تعرف المراهقة بأنها مرحلة نمائية انتقالية تمتد تقريبا من سن **12** سنة إلى حدود **18 أو 20 سنة**، وتتميز بحدوث تغيرات بيولوجية ونفسية واجتماعية متسارعة. وهي مرحلة يسعى فيها الفرد إلى الانتقال من الاعتماد على الآخرين إلى تحقيق الاستقلالية، ومن الطفولة إلى النضج.

ولا يمكن اختزال المراهقة في بعدها البيولوجي المرتبط بالبلوغ فقط، بل هي مرحلة معقدة تتداخل فيها عدة أبعاد، حيث يعيش المراهق صراعا بين ما كان عليه في الطفولة وما يريد أن يكون عليه في المستقبل. ومن هنا، فإن المراهقة ليست مجرد أزمة، بل هي أيضا فرصة للنمو وإعادة بناء الذات.

المحور الثاني: الخصائص النفسية والانفعالية

تتميز المراهقة باضطرابات نفسية وانفعالية ناتجة عن التغيرات السريعة التي يعرفها الفرد، حيث يعيش حالة من التذبذب بين الاستقرار والاضطراب. فالمراهق قد يكون في لحظة معينة هادئا ومتزنا، ثم يتحول في لحظة أخرى إلى حالة من الغضب أو القلق.

ويعزى هذا التغير إلى عدة عوامل، من بينها:

- التغيرات الهرمونية
- الصراعات الداخلية
- البحث عن الهوية

ومن أبرز مظاهر هذا الجانب:

أولا: الحساسية المفرطة، حيث يصبح المراهق شديد التأثر بنظرة الآخرين، وقد يفسر بعض المواقف بشكل مبالغ فيه.

ثانيا: القلق والتوتر، المرتبطان بمستقبله الدراسي والاجتماعي، وبمحاولته فهم ذاته ومكانته في المجتمع.

ثالثا: النزوع نحو الاستقلال، حيث يسعى المراهق إلى إثبات ذاته ورفض الوصاية، وهو ما قد يظهر في شكل تمرد أو رفض للأوامر.

ورغم أن هذه المظاهر قد تبدو سلبية، إلا أنها في الحقيقة تعكس سيرورة طبيعية للنمو، تتطلب من المدرس فهما عميقا بدل إصدار الأحكام.

المحور الثالث: الخصائص الاجتماعية

على المستوى الاجتماعي، يشهد المراهق تحولات مهمة في طبيعة علاقاته، حيث ينتقل من الاعتماد على الأسرة إلى الانفتاح على جماعة الأقران. وتصبح هذه الجماعة مرجعا أساسيا له، يؤثر في سلوكاته وقيمه واتجاهاته.

ومن أبرز خصائص هذا الجانب:

أولا: الحاجة إلى الانتماء، حيث يسعى المراهق إلى أن يكون جزءا من جماعة، مما يمنحه شعورا بالأمان والاعتراف.

ثانيا: التأثر بالآخرين، خاصة الأصدقاء، الذين قد يكون لهم تأثير أكبر من الأسرة أو المدرسة في بعض الأحيان.

ثالثا: الرغبة في الاستقلال الاجتماعي، حيث يحاول المراهق بناء علاقاته الخاصة بعيدا عن رقابة الكبار.

وهذه الخصائص تفرض على المدرس استثمار العمل الجماعي داخل القسم، وتوجيه العلاقات بين المتعلمين بشكل إيجابي، بدل تجاهلها أو محاربتها.

المحور الرابع: مشكلات المراهقة

تعد مرحلة المراهقة فترة خصبة لظهور مجموعة من المشكلات النفسية والسلوكية، التي ترتبط بطبيعة التحولات التي يعيشها الفرد.

ومن أبرز هذه المشكلات:

أولا: أزمة الهوية، حيث يعاني المراهق من صعوبة في تحديد ذاته، مما يجعله يعيش حالة من التردد والضياع.

ثانيا: التمرد، الذي يعبر من خلاله عن رغبته في الاستقلال، لكنه قد يتخذ أحيانا أشكالا سلبية.

ثالثا: ضعف الدافعية نحو التعلم، نتيجة فقدان المعنى أو عدم ارتباط التعلم بحاجاته.

رابعا: القلق والاكتئاب، خاصة في ظل الضغوط الدراسية والاجتماعية.

غير أن هذه المشكلات لا ينبغي النظر إليها كاختلالات مرضية بالضرورة، بل كجزء من مسار النمو، يتطلب توجيها تربويا سليما.

المحور الخامس: دور الأستاذ في التعامل مع المراهق

يعد الأستاذ فاعلا أساسيا في مواكبة المراهق خلال هذه المرحلة، حيث لا يقتصر دوره على نقل المعرفة، بل يتجاوز ذلك إلى الدعم النفسي والتوجيه الاجتماعي.

ومن أبرز أدواره:

أولا: بناء علاقة تربوية قائمة على الاحترام المتبادل، لأن المراهق يرفض التسلط ويبحث عن التقدير.

ثانيا: اعتماد الحوار كوسيلة أساسية للتواصل، بدل الأوامر المباشرة.

ثالثا: تفهم سلوك المراهق في ضوء خصائص نموه، وعدم التسرع في الحكم عليه.

رابعا: تحفيز المتعلم وربط التعلم باهتماماته، لجعله أكثر انخراطاً.

وهذا الدور يتطلب من الأستاذ كفاءة نفسية وتربوية، تجعله قادرا على التوازن بين الحزم والمرونة.

المحور السادس: استراتيجيات تربوية ناجحة

إن التعامل الفعال مع المراهقين داخل القسم يقتضي اعتماد استراتيجيات تربوية تتلاءم مع طبيعة هذه المرحلة.

ومن أهم هذه الاستراتيجيات:

- اعتماد البيداغوجيات النشطة، التي تجعل المتعلم فاعلا في تعلمه، مثل التعلم التعاوني وحل المشكلات.
- تنويع أساليب التدريس، لتفادي الملل وتحفيز الاهتمام.
- تعزيز الدافعية من خلال التشجيع وربط التعلم بالواقع.
- إرساء قواعد واضحة داخل القسم، تحقق التوازن بين الحرية والانضباط.
- استثمار تكنولوجيا التعليم، باعتبارها قريبة من اهتمامات المراهق.

كما أن التقويم ينبغي أن يكون داعما للتعلم، لا وسيلة للعقاب، بحيث يساعد المتعلم على تطوير ذاته بدل إحباطه.

المحور السابع: أهم النظريات المفسرة لسيكولوجيا المراهقة:

ستانلي هول:

يعد ستانلي هول من أوائل من درسوا المراهقة بشكل علمي، حيث اعتبرها مرحلة عاصفة وضغط(Storm and Stress) "، تتميز بالصراعات النفسية والتقلبات الانفعالية. ويرى هول أن المراهق يعيش حالة من التوتر الداخلي نتيجة التغيرات البيولوجية السريعة، مما يؤدي إلى سلوكات متناقضة، مثل التمرد والرغبة في الاستقلال من جهة، والحاجة إلى الحماية من جهة أخرى.

وتقوم نظرية هول على فكرة أن المراهقة مرحلة حتمية يمر بها جميع الأفراد، وأن ما يميزها هو عدم الاستقرار الانفعالي والصراع مع السلطة، خاصة سلطة الأسرة والمدرسة. غير أن هذه الرؤية تعرضت لانتقادات، لأنها تميل إلى تعميم الأزمة على جميع المراهقين، في حين أن الواقع يظهر تفاوتا كبيرا بينه وسأفصل فيه في محور مستقل.

سيغموند فرويد:

وفي مقابل هذا الطرح، قدم سيغموند فرويد تفسيرا مختلفا، حيث ربط المراهقة بعودة الدوافع الغريزية في مرحلة النضج الجنسي، معتبرا أن هذه المرحلة تمثل استئنافا للصراعات النفسية التي بدأت في الطفولة. ويرى فرويد أن المراهق يعيش صراعا بين رغباته الداخلية والقيم الاجتماعية، وهو ما ينعكس على سلوكه.

ورغم الطابع التحليلي العميق لهذه النظرية، إلا أنها انتقدت بسبب تركيزها المفرط على البعد الجنسي، وإغفالها للعوامل الاجتماعية والثقافية.

اريكسون:

أما إريك إريكسون، فقد قدم تصورا أكثر توازنا، حيث اعتبر أن المراهقة مرحلة البحث عن الهوية، التي تتجلى في الصراع بين "تحقيق الهوية" و"تشتت الدور".

ويرى إريكسون أن المراهق يسعى إلى الإجابة عن سؤال أساسي: **"من أنا؟"**، وأن نجاحه في ذلك يؤدي إلى تكوين شخصية متوازنة، في حين أن الفشل قد يؤدي إلى الاضطراب.

وتكمن أهمية هذه النظرية في كونها تبرز الدور الحاسم للبيئة الاجتماعية في توجيه المراهق، كما تؤكد أن المراهقة ليست بالضرورة مرحلة أزمة، بل يمكن أن تكون مرحلة بناء إيجابي إذا توفرت شروط الدعم والتوجيه.

جابن بياجي:

ومن جهة أخرى، قدّم جان بياجيه تفسيرا معرفيا للمراهقة، حيث اعتبر أن هذه المرحلة تتميز بظهور التفكير المجرد، الذي يمكن المراهق من التعامل مع الفرضيات، ومناقشة القضايا النظرية، والتفكير في المستقبل. وهذا التطور المعرفي يفسر ميل المراهق إلى النقد والتساؤل، وأحيانا إلى معارضة السلطة، ليس بدافع التمرد فقط، بل نتيجة لقدرته على التفكير المستقل.

فيكوتسكي:

وفي نفس السياق، ركز ليف فيغوتسكي على البعد الاجتماعي في النمو، حيث اعتبر أن تطور المراهق يتم من خلال التفاعل مع الآخرين، وأن التعلم يسبق النمو ويوجهه. ومن هذا المنطلق، فإن جماعة الأقران، والمدرسة، والمحيط الثقافي، تلعب دورا أساسيا في تشكيل شخصية المراهق.

لورنس كولبرغ:

كما يمكن الإشارة إلى لورنس كولبرغ، الذي اهتم بالنمو الأخلاقي، حيث يرى أن المراهق ينتقل إلى مستوى أعلى من التفكير الأخلاقي، يقوم على المبادئ والقيم، وليس

فقط على الامتثال للقوانين. وهذا يفسر ميل المراهق إلى مناقشة القضايا الأخلاقية، وإعادة تقييم ما تلقاه من قيم في الطفولة.

من خلال استعراض هذه النظريات، يتبين أن سيكولوجيا المراهقة لا يمكن تفسيرها من زاوية واحدة، بل تتطلب مقاربة متعددة الأبعاد:

- ✓ هول: يركز على الأزمة والانفعال
- ✓ فرويد: يبرز الصراع الداخلي
- ✓ إريكسون: يؤكد بناء الهوية
- ✓ بياجيه: يوضح التطور العقلي
- ✓ فيغوتسكي: يبرز الدور الاجتماعي
- ✓ كولبرغ: يركز على النمو الأخلاقي

يتضح **أن سيكولوجيا المراهق** مجال معقد يتطلب فهما عميقا لخصائص هذه المرحلة لأن المراهق ليس مجرد متعلم عادي، بل فرد يعيش تحولات حاسمة في بناء شخصيته. ومن هنا، فإن نجاح العملية التربوية يرتبط بقدرة المدرس على استيعاب هذه الخصائص، وتوظيف استراتيجيات ملائمة تساعد على توجيه المراهق نحو تحقيق توازن نفسي واجتماعي، بما يضمن تعلما فعالا ومستداما.

نظرية ستانلي هول ومارغريت ميد:

تعد مرحلة المراهقة من أهم المراحل التي يمر بها الإنسان في مسار نموه النفسي والاجتماعي، وذلك لما تعرفه من تغيرات جسمية وعقلية وانفعالية واجتماعية عميقة تؤثر في شخصية الفرد وتحدد بشكل كبير ملامح مستقبله.

وقد شكلت هذه المرحلة موضوع اهتمام العديد من الباحثين وعلماء النفس والاجتماع والتربية، الذين حاولوا فهم طبيعتها والكشف عن العوامل المؤثرة فيها، ومن بين أبرز العلماء الذين ساهموا في دراسة المراهقة نجد العالم الأمريكي **ستانلي هول**، الذي يعتبر من أوائل من وضعوا نظرية متكاملة حول المراهقة، والعالمة الأنثروبولوجية **مارغريت ميد** التي قدمت رؤية مغايرة انطلقت من دراسة الثقافات والمجتمعات المختلفة.

وقد شكلت أعمال هذين الباحثين منعطفا مهما في فهم المراهقة، حيث اعتبر هول أن الاضطرابات والصراعات التي يعيشها المراهق ناتجة أساسا عن التغيرات البيولوجية

المصـــاحبة للبلوغ، في حين رأت ميد أن طبيعة المراهقة تختلف باختلاف البيئة الثقافية والاجتماعية التي ينشـــأ فيها الفرد، ومن هنا برز جدل علمي كبير حول ما إذا كانت المراهقة مرحلة عالمية تتسم بالأزمات والصـراعات لدى جميع الأفراد، أم أنها تتشـكل وفق ظروف المجتمع والثقافة.

أولا: المراهقة عند ستانلي هول.

يعتبر ســـتانلي هول من رواد علم النفس الأمريكي ومن أوائل الباحثين الذين اهتموا بدراســة مرحلة المراهقة بشـكل علمي ومنظم، وقد نشـر سـنة 1904 مؤلفه الشـهير **المراهقة** الذي تناول فيه مختلف الجوانب النفسية والاجتماعية لهذه المرحلة.

يرى هول أن المراهقة تمثل فترة انتقالية بين الطفولة والرشد، وهي مرحلة تتميز بحدوث تغيرات بيولوجية وجسـمية سـريعة نتيجة البلوغ، وقد اعتبر أن هذه التحولات لا تقتصـر على الجانب الجسـمي فحسـب، بل تمتد إلى الحياة النفسـية والانفعالية للمراهق، فتجعله يعيش حالة من التوتر والتقلب وعدم الاستقرار.

اعتمد هول في تفسـيره للمراهقة على النظرية التطورية المتأثرة بأفكار تشـارلز داروين، حيث اعتبر أن نمو الفرد يعيد بطريقة مختصـــرة المراحل التي مرت بها البشـــرية عبر تاريخها الطويل، ووفق هذا التصور فإن المراهقة تمثل مرحلة انتقالية مشابهة للفترة التي انتقل فيها الإنسان البدائي من حياة الفطرة إلى حياة الحضارة والتنظيم الاجتماعي.

ومن أهم الأفكار التي اشـتهر بها هول مفهوم العاصـفة والضـغط، حيث وصـف المراهقة بأنها مرحلة مليئة بالصراعات النفسية والانفعالية.

فالمراهق حسب رأيه يعيش حالة من التناقض بين الرغبة في الاستقلال وبين حاجته إلى الحماية، كما يتأرجح بين التفاؤل والتشـــاؤم، وبين الثقة بالنفس والشـــعور بالنقص، وبين الاندفاع والانضباط.

ويعتقد هول أن هذه التناقضات طبيعية وملازمة لمرحلة المراهقة، ولذلك فإن الصراعات التي يعيشـها المراهق ليست دليلا على وجود اضـطراب نفسـي، بل تعبر عن طبيعة النمو في هذه المرحلة، فالمراهق يسـعى إلى اكتشـاف ذاته وإثبات شـخصـيته، مما يجعله أحيانا يتمرد على سلطة الوالدين والمدرسين ويبحث عن مساحة أوسع من الحرية والاستقلال.

كما أشـار هول إلى أن المراهق يتميز بحساسـية انفعالية مرتفعة، إذ تتغير حالته المزاجية بســـرعة وقد ينتقل من الفرح إلى الحزن ومن الحماس إلى الإحباط خلال فترة قصـــيرة. ويرجع ذلك إلى التغيرات الهرمونية والجسمية التي ترافق البلوغ.

وفي المجال الاجتماعي، يرى هول أن المراهق يبدأ في توسيع دائرة علاقاته الاجتماعية، فيزداد اهتمامه بالأصـــدقاء والجماعات الرفاقية، كما يصـــبح أكثر وعيا بمكانته داخل المجتمع وتلعب هذه العلاقات دورا مهما في بناء شخصيته وتنمية مهاراته الاجتماعية.

ورغم الأهمية الكبيرة التي حظيت بها نظرية هول، فإنها تعرضت لانتقادات عديدة.

فقد اعتبر بعض الباحثين أن هول بالغ في التركيز على الصـراعات والأزمات، وأعطى صـورة سـلبية للمراهقة، في حين أن العديد من المراهقين يعيشـون هذه المرحلة بصـورة طبيعيـة ومتوازنـة دون أن يمروا بـأزمـات حـادة كمـا أن أبحـاثـا لاحقـة بينـت أن شـــدة الصراعات تختلف من مجتمع إلى آخر، مما يدل على أهمية العوامل الثقافية والاجتماعية.

ثانيا: المراهقة عند مارغريت ميد.

تمثل مـارغريـت ميد أحـد أبرز الأســـمـاء في علم الأنثروبولوجيـا الثقـافيـة خلال القرن العشرين، وقد اشـتهرت بدراسـتها الميدانية التي أجرتها في جزر سـاموا بالمحيط الهادئ، والتي هدفت إلى فهم طبيعة المراهقة لدى الفتيات في ذلك المجتمع.

انطلقت ميد من التسـاؤل حول ما إذا كانت الأزمات والصـراعات التي وصـفها سـتانلي هول ظاهرة عالمية يشترك فيها جميع المراهقين، أم أنها ترتبط بظروف اجتماعية وثقافية خاصة بالمجتمعات الغربية.

وللإجابة عن هذا السـؤال عاشـت ميد وسـط سـكان سـاموا لفترة طويلة، وراقبت حياة الفتيات المراهقات وســلوكهن وعلاقاتهن الاجتماعية، وقد توصــلت إلى نتائج أثارت اهتماما واسعا في الأوساط العلمية.

أظهرت ميد أن الفتيات في ساموا لا يعشن تلك الصراعات الحادة التي تحدث عنها هول، بل ينتقلن من الطفولة إلى الرشـد بطريقة هادئة وسـلسـة نسـبيا، فالمجتمع السـاموي يوفر للمراهقات قدرا كبيرا من الحرية والاسـتقرار، كما أن الأدوار الاجتماعية تكون واضـحة ومحددة، مما يقلل من التوترات النفسية التي قد ترافق هذه المرحلة.

وبناء على ذلك خلصت ميد إلى أن المراهقة ليست بالضرورة مرحلة أزمة وعاصفة كما تصــورها هول، وإنما تتأثر بشــكل كبير بالثقافة الســائدة داخل المجتمع، فطريقة تربية الأطفال، ونظام القيم، والعلاقات الأسـرية، والتوقعات الاجتماعية كلها عوامل تلعب دورا أساسيا في تشكيل تجربة المراهقة.

وترى ميد أن السلوك الإنساني لا يتحدد فقط بالعوامل البيولوجية، بل يتأثر بدرجة كبيرة بالتعلم الاجتماعي والثقافي، فالمراهق يكتسب أنماط التفكير والتصرف من خلال تفاعله مع محيطه الاجتماعي، ولذلك تختلف مظاهر المراهقة من مجتمع إلى آخر.

كما أكدت أن الصراعات التي يعيشها بعض المراهقين ليست نتيجة حتمية للبلوغ، بل قد تكون انعكاسا للتناقضات الموجودة داخل المجتمع نفسه، فعندما يجد المراهق نفسه أمام قيم متعارضة أو توقعات متناقضة، فإنه يصبح أكثر عرضة للتوتر والارتباك النفسي.

لقد فتحت أعمال ميد الباب أمام ظهور اتجاهات جديدة في دراسة المراهقة ركزت على أهمية الثقافة والتنشئة الاجتماعية، وأسهمت في تجاوز التفسيرات البيولوجية الصرفة التي كانت سائدة في بداية القرن العشرين.

ثالثا: أوجه الاختلاف بين هول وميد.

يكمن الاختلاف الجوهري بين هول وميد في تفسير أسباب السلوك المراهق، فهول يركز على العوامل البيولوجية ويرى أن التغيرات الجسمية والهرمونية هي السبب الرئيسي للصراعات التي يعيشها المراهق.

أما ميد فتركز على العوامل الثقافية والاجتماعية وتعتبر أن طبيعة المراهقة تتشكل وفق البيئة التي يعيش فيها الفرد.

ينظر هول إلى المراهقة باعتبارها مرحلة عالمية تمر بها جميع المجتمعات تقريبا بنفس الخصائص الأساسية، بينما تؤكد ميد أن تجربة المراهقة تختلف باختلاف الثقافات وأن ما يصدق على مجتمع معين لا يمكن تعميمه على جميع المجتمعات.

كما أن هول يقدم صورة للمراهقة باعتبارها فترة مليئة بالتوتر والعواصف النفسية، في حين ترى ميد أن هذه المرحلة قد تكون مستقرة وهادئة إذا توفرت الظروف الاجتماعية والثقافية المناسبة.

ورغم هذا الاختلاف، فإن النظريتين تتفقان في اعتبار المراهقة مرحلة مهمة وأساسية في بناء الشخصية، كما تؤكدان على ضرورة فهم خصوصيات هذه المرحلة ومساعدة المراهق على تجاوز تحدياتها بنجاح.

رابعا: القيمة التربوية لنظريتي هول وميد

تكتسي أفكار هول وميد أهمية كبيرة في المجال التربوي، لأنها تساعد الآباء والمدرسين على فهم طبيعة المراهق واحتياجاته النفسية والاجتماعية.

فنظرية هول تنبه المربين إلى أن بعض مظاهر التمرد والانفعال والتقلب المزاجي قد تكون مرتبطة بالتغيرات الطبيعية التي يعيشها المراهق، وبالتالي ينبغي التعامل معها بالحكمة والصبر بدل اللجوء إلى العقاب والتشدد.

أما نظرية ميد فتؤكد أهمية البيئة الأسرية والمدرسية في تشكيل شخصية المراهق، وتبرز أن توفير مناخ يسوده الحوار والثقة والتفاهم يمكن أن يخفف من حدة المشكلات التي قد تواجهه.

كما تدعو النظريتان إلى احترام شخصية المراهق وإشراكه في اتخاذ القرارات التي تخصه، وتشجيعه على تحمل المسؤولية وتنمية ثقته بنفسه، لأن هذه العوامل تسهم في تحقيق نمو نفسي واجتماعي سليم.

تشكل نظريتا ستانلي هول ومارغريت ميد منطلقين أساسيين لفهم مرحلة المراهقة، فقد ركز هول على الجانب البيولوجي واعتبر المراهقة مرحلة تتسم بالعاصفة والضغط نتيجة التغيرات المرتبطة بالبلوغ، بينما أبرزت ميد دور الثقافة والمجتمع في تشكيل تجربة المراهقة وأكدت أن الصراعات ليست ظاهرة حتمية أو عالمية.

وقد أظهرت الأبحاث الحديثة أن المراهقة نتاج تفاعل معقد بين العوامل البيولوجية والنفسية والاجتماعية والثقافية، فلا يمكن تفسيرها من خلال عامل واحد فقط، ومن ثم فإن الفهم الشامل لهذه المرحلة يقتضي مراعاة مختلف الأبعاد التي تؤثر في حياة المراهق، بما يضمن مساعدته على بناء شخصية متوازنة وقادرة على مواجهة تحديات المستقبل.

المبحث الخامس: نظريات التعلم

يعد التعلم من أكثر المفاهيم مركزية في علوم التربية وعلم النفس التربوي، إذ يشكل الأساس الذي تقوم عليه العملية التعليمية التعلمية. وقد حاولت عدة مدارس نفسية تفسير كيف يحدث التعلم، وما العوامل التي تتحكم فيه، وكيف يمكن تحسينه داخل القسم الدراسي. ومن هنا ظهرت نظريات متعددة، لكل واحدة منها تصور خاص حول المتعلم، والمعرفة، ودور المدرس.



وسيتم في هذا المبحث عرض خمس نظريات كبرى في التعلم: السلوكية، الجشطلتية، البنائية، السوسيوبنائية، والمعرفية، مع تحليل مبادئها وأسسها وتطبيقاتها التربوية.

المحور الأول: النظرية السلوكية.

تعد النظرية الســلوكية من أقدم النظريات التي تناولت التعلم بطريقة علمية منظمة، حيث ركزت على **الســلوك الظاهر القابل للملاحظة والقياس**، واعتبرت أن التعلم يتمثل في تغير هذا السلوك نتيجة التفاعل مع المثيرات البيئية. فالمتعلم، وفق هذا التصور، يستجيب لمثيرات خارجية، ويعزز سلوكه عبر التعزيز أو يضعف عبر العقاب. وقد ارتبطت هذه النظرية بأعمال بافلوف في التعلم الشــرطي الكلاســيكي، حيث بين أن الكائن يمكن أن يربط بين مثيرين لينتج استجابة معينة، كما طور سكينر مفهوم التعلم الإجرائي الذي يقوم على التعزيز، حيث يتكرر السلوك إذا تبعته نتيجة إيجابية. وفي هذا السياق، يصبح دور المدرس هو تنظيم المثيرات وتقديم التعزيزات المناسبة لضبط سلوك المتعلمين وتوجيهه نحو الأهداف المرغوبة.

ورغم ما قدمته الســلوكية من أدوات عملية في التدريس، خاصــة في ما يتعلق بالتدريب والتقويم والتعزيز، فإنها تعرضــت لانتقادات متعددة، أبرزها إهمالها للعمليات العقلية الداخلية، واختزالها التعلم في مجرد اســتجابات ميكانيكية، مما يجعل المتعلم في موقع سلبي يقتصر دوره على التلقي والاستجابة.

رواد النظرية:

يعد جون واطسون المؤسس الفعلي لهذه المدرسة، إذ دعا إلى دراسة السلوك الظاهر فقط، معتبرا أن التعلم هو نتيجة مباشرة للعلاقة بين المثير والاستجابة.

وقد تطورت هذه النظرية مع إســهامات عدد من الرواد، من أبرزهم إيفان بافلوف الذي أسس لما يعرف بالإشراط الكلاسيكي، حيث بين أن الكائن الحي يمكنه أن يكون ارتباطا بين مثير محايد ومثير طبيعي، مما يؤدي إلى استجابة شرطية. كما قدم إدوارد ثورندايك قانون الأثر، الذي يؤكد أن الســلوك الذي يتبعه تعزيز إيجابي يميل إلى التكرار، بينما يضعف السلوك الذي يعقبه عقاب.

أما بورهوس ســكينر فقد طور مفهوم الإشــراط الإجرائي، حيث اعتبر أن التعلم يتم من خلال التحكم في العواقب، أي التعزيز والعقاب. وقد ميز بين التعزيز الإيجابي والتعزيز السلبي، واعتبر أن التعزيز هو العامل الحاسم في تشكيل السلوك.

أهم المصطلحات:

وتتمحور المفاهيم الأساسية للنظرية السلوكية حول: المثير، الاستجابة، التعزيز، الإشراط، التكرار، والانطفاء. وينظر إلى المتعلم في هذا الإطار باعتباره كائنا سلبيا نسبيا، يستجيب للمثيرات البيئية، بينما يسند للمدرس دور التحكم في بيئة التعلم وتنظيم التعزيزات.

المحور الثاني: النظرية الجشطلتية.

وفي مقابل هذا التصور التجزيئي للتعلم، ظهرت النظرية الجشطلتية التي أكدت أن التعلم لا يتم عبر تجميع عناصر منفصلة، بل من خلال إدراك العلاقات بين مكونات الموقف ككل متكامل. فالعقل الإنساني، حسب هذا الاتجاه، يميل إلى تنظيم المدركات في صور كلية ذات معنى، ولا يكتفي باستقبال أجزاء متفرقة. وقد تجلى هذا التصور في مفهوم "الاستبصار"، الذي يعني الفهم المفاجئ للعلاقات التي تربط عناصر المشكلة، وهو ما يسمح للمتعلم بالوصول إلى الحل بشكل نوعي، وليس تدريجيا عبر المحاولة والخطأ فقط.

تجربة كوهلر:

وقد بينت تجارب كوهلر على القردة أن التعلم قد يحدث عبر إعادة تنظيم عناصر الموقف بشكل يؤدي إلى إدراك الحل دفعة واحدة، مما يبرز أهمية الفهم العميق بدل الحفظ الآلي. وانطلاقا من ذلك، تدعو الجشطلتية إلى تقديم التعلمات في صورة كلية مترابطة، وإلى اعتماد وضعيات مشكلة تحفز المتعلم على التفكير وإعادة تنظيم معارفه. ومع ذلك، فإن هذه النظرية بدورها لم تسلم من النقد، خاصة بسبب صعوبة قياس الاستبصار، وعدم قدرتها على تفسير كل أشكال التعلم.

ظهرت النظرية الجشطلتية كرد فعل على النزعة التفكيكية للسلوكية، حيث دعت إلى فهم التعلم باعتباره عملية كلية تقوم على إدراك العلاقات بين الأجزاء داخل بنية متكاملة. ويرتبط هذا التوجه بأسماء مثل ماكس فيرتهايمر وفولفغانغ كوهلر وكورت كوفكا.

ترى هذه النظرية أن التعلم لا يحدث عبر التكرار الآلي، بل عبر ما يعرف بـ الاستبصار، أي الفهم المفاجئ للعلاقات بين عناصر المشكلة. وقد بين كوهلر من خلال تجاربه السابقة على القردة أن التعلم قد يتم بشكل فجائي دون المرور بمحاولات عشوائية متكررة.

ومن أهم مفاهيم الجشـــطلت: الكل أكبر من مجموع الأجزاء، التنظيم الإدراكي، الشـــكل والخلفية، قوانين الإدراك (مثل التشـــابه، التقارب، الإغلاق)، والاســـتبصـــار. وينظر إلى المتعلم هنا ككائن نشـــط يســـعى إلى تنظيم خبراته وفهمها، بينما يتحول دور المدرس إلى موجه يساعد على إدراك العلاقات بدل تقديم المعرفة بشكل مجزأ.

المحور الثالث: النظرية البنائية.

ومع تطور البحث في علم النفس، برزت النظرية البنائية التي أحدثت تحولا عميقا في فهم التعلم، حيث اعتبرت أن المعرفة لا تنقل إلى المتعلم بشكل جاهز، بل ينشئها بنفسه عبر تفاعله مع محيطه. ويعد جان بياجي من أبرز رواد هذا الاتجاه، إذ بين أن التعلم يرتبط بنمو البنيات المعرفية لدى الفرد، وأن هذا النمو يتم عبر آليتين أساسيتين هما التمثل، الذي يتمثل في إدماج المعطيات الجديدة ضـــمن البنيات القائمة، والمواءمة، التي تعني تعديل هذه البنيات لتتلاءم مع المعطيات الجديدة.

وفي هذا الإطار، يصبح التعلم عملية نشطة يقوم فيها المتعلم بدور أساسي، حيث يختبر الفرضيات، ويصحح أخطاءه، ويسعى إلى تحقيق التوازن المعرفي. كما يرتبط التعلم عند بياجي بمراحل نمو محددة (**مرت معنا**)، مما يستدعي مراعاة خصائص كل مرحلة عند بناء التعلمات. وقد انعكس هذا التصـــور على الممارســـة التربوية من خلال اعتماد التعلم بالاكتشـاف، والوضـعيات المشـكلة، وربط التعلمات بخبرات المتعلمين السـابقة. غير أن البنائية وجهت إليها انتقادات، من بينها التقليل من أهمية البعد الاجتماعي في التعلم.

أفكار النظرية:

تقوم النظرية البنائية على فكرة أساسية مفادها أن المعرفة لا تنقل إلى المتعلم جاهزة، بل يبنيها بنفسه من خلال تفاعله مع محيطه.

يرى بياجيه أن التعلم يتم عبر عمليتين أساسيتين:

الاستيعاب (إدماج المعطيات الجديدة ضمن البنيات القائمة)

والمواءمة (تعديل البنيات الذهنية لتلائم المعطيات الجديدة).

وينتج عن هذا التفاعل ما يعرف بالتوازن المعرفي.

أهم المفاهيم:

ومن المفاهيم الأساسية في هذه النظرية: البنية المعرفية، التوازن، الصراع المعرفي، التكيف، النمو النمائي. وينظر إلى المتعلم كفاعل أساسي في بناء معرفته، بينما يصبح المدرس منشطا يهيئ وضعيات تعليمية تثير التفكير وتدفع نحو الاكتشاف.

المحور الرابع: النظرية السوسيوبنائية.

وهنا برزت النظرية السوسيوبنائية التي حاولت تجاوز هذا القصور من خلال التأكيد على أن التعلم لا يحدث في عزلة، بل يتم داخل سياق اجتماعي قائم على التفاعل والتواصل. ويعد فيغوتسكي أبرز ممثلي هذا الاتجاه، حيث أبرز دور اللغة والتفاعل الاجتماعي في بناء المعرفة، وقدم مفهوم "المنطقة القريبة من النمو"، التي تمثل المسافة بين ما يستطيع المتعلم إنجازه بمفرده وما يمكنه تحقيقه بمساعدة الآخرين.

وفي هذا السياق، يصبح التعلم عملية تشاركية، يلعب فيها المدرس دور الوسيط الذي يقدم الدعم والتوجيه، بينما يستفيد المتعلم من التفاعل مع أقرانه لاكتساب معارف ومهارات جديدة. وقد أدى هذا التصور إلى تبني استراتيجيات تعليمية مثل التعلم التعاوني والعمل بالمجموعات، والحوار والمناقشة داخل القسم. ورغم أهمية هذه النظرية، فإن تطبيقها يطرح تحديات تتعلق بتدبير العمل الجماعي وضمان مشاركة جميع المتعلمين.

أهم المفاهيم:

وتشمل مفاهيم هذه النظرية: التفاعل الاجتماعي، الوساطة، اللغة كأداة فكر، منطقة النمو القريب، التعلم التعاوني. وينظر إلى المتعلم ككائن اجتماعي، يتعلم من خلال التفاعل مع الآخرين، بينما يلعب المدرس دور الوسيط والموجه الذي يقدم الدعم المناسب.

المحور الخامس: النظرية المعرفية.

أما النظرية المعرفية، فقد ركزت على العمليات الذهنية التي يتوسط بها التعلم، مثل الانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير، معتبرة أن التعلم هو عملية معالجة للمعلومات، يتم خلالها استقبال المعطيات وتنظيمها وتخزينها واسترجاعها. وقد ساهم باحثون مثل برونر وأوزوبل وغانيي في تطوير هذا الاتجاه، حيث أكد أوزوبل على أهمية التعلم ذي المعنى، الذي يتحقق عندما ترتبط المعلومات الجديدة بالبنية المعرفية السابقة للمتعلم بشكل منظم.

ومن هذا المنطلق، يصبح تنظيم المحتوى التعليمي، وربطه بخبرات المتعلم، وتوظيف استراتيجيات تساعد على الفهم، من العناصر الأساسية لنجاح التعلم. كما تؤكد النظرية المعرفية على أهمية تنمية مهارات التفكير، وتمكين المتعلم من استراتيجيات التعلم الذاتي. ومع ذلك، فإن تركيزها الكبير على الجانب العقلي قد يؤدي أحيانا إلى إهمال الأبعاد الوجدانية والاجتماعية.

وفي ضوء ما سبق، يتضح أن كل نظرية من هذه النظريات تقدم زاوية معينة لفهم التعلم، دون أن تكون كافية بمفردها لتفسير هذه الظاهرة المعقدة. لذلك، أصبح من الضروري في الممارسة التربوية المعاصرة اعتماد مقاربة تكاملية تستفيد من مختلف هذه النظريات، بما يتيح بناء تعلم فعال يراعي أبعاد المتعلم المعرفية والسلوكية والاجتماعية في آن واحد.

المبحث السادس: سوسيولوجيا التربية.

تعد سوسيولوجيا التربية من الحقول المعرفية الأساسية التي تسعى إلى فهم العلاقة الجدلية بين التربية والمجتمع، حيث لا يمكن تصـور نظام تربوي بمعزل عن البنيات الاجتماعية التي يحتضـنها، كما لا يمكن للمجتمع أن يسـتمر ويتطور دون آليات تربوية تنقل قيمه ومعاييره وتعيد إنتاجه أو تغييره. ومن ثم، فإن هذا المبحث يهدف إلى تقديم تحليل عميق لمفهوم سـوسـيولوجيا التربية، واسـتعراض أبرز نظرياتها الكلاسـيكية والمعاصـرة، ثم الوقوف عند الدور الحاسم الذي تضطلع به المدرسة في إعادة تشكيل المجتمع.

المحور الأول: تعريف سوسيولوجيا التربية

سـوسـيولوجيا التربية: هي فرع من فروع علم الاجتماع يهتم بدراسـة الظواهر التربوية باعتبارها ظواهر اجتماعية، أي أنها تنظر إلى التربية ليس فقط كعملية تعليمية تقنية، بل كنسـق اجتماعي متكامل يعكس بنية المجتمع ويؤثر فيها. وقد ارتبط نشـوء هذا الحقل العلمي بتطور علم الاجتماع ذاته، خصوصا مع الرواد الأوائل الذين سعوا إلى فهم كيفية انتقال القيم والمعايير بين الأجيال.

في هذا الإطار، يمكن القول إن سوسيولوجيا التربية تدرس المدرسة باعتبارها مؤسسة اجتماعية، كما تحلل الأدوار التي تقوم بها في التنشـئة الاجتماعية، وإعادة إنتاج التراتبية الاجتماعية، أو المسـاهمة في التغيير الاجتماعي. كما تهتم بدراسـة العلاقة بين الفاعلين التربويين (مدرسين، تلاميذ، أسر) والسياق الاجتماعي الأوسع، بما يشمله من تفاوتات اقتصادية وثقافية.

وبذلك، فموضـوع سـوسـيولوجيا التربية يتجاوز حدود القسم الدراسـي ليشـمل كل ما له علاقة بتشـكيل الفرد داخل المجتمع، من قيم ومعايير وسـلوكيات، وهو ما يجعلها علما تقاطعيا يلتقي فيه التربوي بالاجتماعي.

المحور الثاني: نظريات في سوسيولوجية التربية

النظرية الوظيفية:

تعد النظرية الوظيفية من أقدم وأقوى المقاربات السـوسـيولوجية التي حاولت تفسـير الظواهر التربوية، إذ تنطلق من تصـور عام للمجتمع باعتباره نسـقا متكاملا تتكامل فيه الأجزاء وتؤدي وظائف محددة تضـمن اسـتمراره واسـتقراره. وفي هذا السـياق، لا تفهم

المدرسة كمجرد فضاء للتعليم، بل كمؤسسة اجتماعية تؤدي أدوارا حيوية داخل البناء الاجتماعي.

يرتبط هذا الاتجاه أساسا بأعمال إميل دوركهايم، الذي يعد المؤسس الفعلي لسوسيولوجيا التربية، ثم تطور مع مفكرين آخرين مثل تالكوت بارسونز وروبرت ميرتون.

➢ أولا: الأسس الفكرية للنظرية الوظيفية.

تنطلق النظرية الوظيفية من مجموعة من المرتكزات الأساسية:

- ❖ المجتمع نسق متكامل يشبه الكائن الحي، وكل جزء فيه يؤدي وظيفة محددة .
- ❖ الاستقرار الاجتماعي يتحقق عندما تنسجم هذه الأجزاء فيما بينها .
- ❖ القيم والمعايير المشتركة هي الأساس الذي يحافظ على تماسك المجتمع .
- ❖ التربية هي الآلية التي يتم من خلالها نقل هذه القيم للأجيال الجديدة .

بناء على ذلك، فإن المدرسة تعتبر أداة لإدماج الأفراد داخل المجتمع، وضمان امتثالهم لقوانينه.

➢ ثانيا: تصور دوركهايم للتربية.

يرى إميل دوركهايم أن التربية ليست عملية فردية، بل هي عملية اجتماعية بامتياز. فالمجتمع هو الذي يحدد طبيعة التربية وأهدافها، وليس العكس.

ويعرف التربية بأنها:

العمل الذي تمارسه الأجيال الراشدة على الأجيال التي لم تنضج بعد من أجل إعدادها للحياة الاجتماعية

من خلال هذا التعريف، يتضح أن التربية تهدف إلى:

- ❖ غرس القيم الجماعية مثل الانضباط، احترام القوانين، وروح الجماعة .
- ❖ تحقيق الاندماج الاجتماعي عبر جعل الفرد يشعر بالانتماء للمجتمع .
- ❖ توحيد الأفراد ثقافيا رغم اختلاف خلفياتهم .

فالمدرسة، حسب دوركهايم، تقوم بوظيفة التنشئة الاجتماعية، أي تحويل الكائن البيولوجي إلى كائن اجتماعي.

➢ ثالثا: إسهامات تالكوت بارسونز.

يعمق تالكوت بارسونز التصور الوظيفي، حيث يرى أن المدرسة تمثل حلقة وصل بين الأسرة والمجتمع.

- ❖ في الأسرة، يعامل الطفل بناء على معايير عاطفية وشخصية .
- ❖ أما في المدرسة، فيعامل وفق معايير موضوعية (الاستحقاق، الكفاءة) .

وهنا تبرز وظيفة المدرسة في:

- ❖ تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص.
- ❖ فرز الأفراد حسب قدراتهم واستعداداتهم .
- ❖ توزيع الأدوار الاجتماعية (من سيصبح طبيبا، مهندسا، عاملا)

بمعنى أن المدرســـة تعد جهازا للانتقاء الاجتماعي، يحدد مكانة الأفراد في المجتمع بناء على إنجازاتهم.

➢ رابعا: وظائف المدرسة في المنظور الوظيفي

يمكن تلخيص وظائف المدرسة في هذا الاتجاه في مستويين:

1. الوظائف الظاهرة (المعلنة) – حسب روبرت ميرتون:

- ✓ نقل المعارف والمهارات
- ✓ إعداد الأفراد لسوق الشغل
- ✓ تحقيق الاندماج الاجتماعي

2.الوظائف الكامنة (غير المعلنة):

- ✓ ترسيخ الانضباط والطاعة
- ✓ خلق روح التنافس
- ✓ إعادة إنتاج القيم الاجتماعية السائدة

وهذه الوظائف الكامنة غالبا ما تكون غير مصرح بها، لكنها تلعب دورا كبيرا في تشكيل شخصية المتعلم.

➢ خامسا: نقاط القوة في النظرية الوظيفية

- ✓ تبرز أهمية المدرسة في تحقيق الاستقرار الاجتماعي .
- ✓ تفسر كيف يتم نقل الثقافة بين الأجيال .
- ✓ تؤكد على دور القيم المشتركة في بناء المجتمع .
- ✓ تقدم تصوراً منسجماً لوظائف المؤسسات الاجتماعية .

➢ سادسا: حدود وانتقادات النظرية الوظيفية

رغم قوتها، تعرضت هذه النظرية لانتقادات عدة، أبرزها:

- ✓ إهمالها للصراعات الاجتماعية : فهي تفترض وجود انسجام دائم، بينما الواقع مليء بالتفاوتات .
- ✓ المبالغة في حياد المدرسة :إذ ترى المدرسة كمؤسسة عادلة، بينما أثبتت دراسات (مثل بورديو) أنها تعيد إنتاج الفوارق .
- ✓ تجاهلها لدور السلطة والهيمنة داخل النظام التربوي .
- ✓ تركيزها على الاستقرار أكثر من التغيير .

النظرية الوظيفية تقدم فهما عميقا لدور المدرسة باعتبارها مؤسسة تسهم في استقرار المجتمع واستمراريته، من خلال نقل القيم وتنظيم الأدوار الاجتماعية. غير أن هذا التصور يظل جزئيا، لأنه يغفل الأبعاد الصراعية والنقدية التي تكشف أن المدرسة ليست دائما أداة للعدالة، بل قد تكون وسيلة لإعادة إنتاج التفاوتات.

وبين هذا وذاك، تبقى أهمية النظرية الوظيفية قائمة، خاصة في فهم الوظائف الأساسية للتربية داخل المجتمع، لكنها تحتاج إلى التكامل مع نظريات أخرى لفهم الصورة الكاملة.

النظرية النقدية (الماركسية)

ترتبط هذه النظرية بأفكار كارل ماركس، الذي انطلق من تحليل المجتمع على أســـاس الصراع بين الطبقات الاجتماعية، خصوصا بين الطبقة البرجوازية (المسيطرة) والطبقة العاملة (المهيمن عليها).

في هذا الإطار، لا تعتبر المدرســـة مؤســـســـة محايدة، بل تفهم باعتبارها جزءا من البنية الفوقية التي تخدم البنية التحتية الاقتصادية.

بمعنى أن النظام التعليمي يعمل على:

- إعادة إنتاج علاقات الإنتاج عبر إعداد الأفراد لشـــغل مواقعهم داخل النظام الاقتصادي .
- تكريس اللامســاواة من خلال توجيه أبناء الطبقات الشـعبية نحو أعمال دنيا، مقابل احتفاظ النخبة بالمناصب العليا .
- إضفاء الشرعية على الفوارق عبر تقديم النجاح الدراسي كمسألة "استحقاق فردي"، بينما هو في الواقع مرتبط بالانتماء الطبقي .

وهكذا، فالتعليم في المنظور الماركســي ليس أداة للتحرر، بل وسـيلة لإعادة إنتاج الهيمنة الطبقية، وإن كان يمكن نظريا أن يتحول إلى أداة للتغيير إذا ارتبط بوعي نقدي.

نظرية الجهاز الأيديولوجي للدولة.

طور لويس ألتوســـير الطرح الماركســـي من خلال مفهوم الأجهزة الأيديولوجية للدولة، حيث اعتبر المدرسة أهم هذه الأجهزة في المجتمعات الحديثة.

يرى ألتوسير أن المدرسة تقوم بوظيفتين أساسيتين:

- وظيفة تقنية :تعليم المهارات والمعارف .
- وظيفة أيديولوجية :غرس قيم الطاعة، والانضباط، والقبول بالنظام القائم .

ويؤكد أن المدرسة أكثر فعالية من المؤسسات القمعية (كالشرطة)، لأنها تمارس تأثيرها بشكل غير مباشر، مما يجعل الأفراد يتبنون القيم السائدة دون وعي بأنها مفروضة عليهم.

وبذلك، تتحول التربية إلى أداة "ناعمة" لإعادة إنتاج النظام الاجتماعي.

النظرية التفاعلية الرمزية

ترتبط هذه النظرية بأعمال جورج هربرت ميد، وتركز على المستوى الميكروسوسيولوجي، أي التفاعلات اليومية داخل القسم.

لا تهتم هذه المقاربة بالبنية الكبرى للمجتمع، بل تركز على:

- كيف يفهم التلاميذ ذواتهم داخل الفصل
- كيف تؤثر نظرة الأستاذ على أداء التلميذ
- كيف تُبنى المعاني من خلال التفاعل

فمثلا، إذا اعتبر الأستاذ تلميذا "ذكيا"، فإن هذا الحكم قد يتحول إلى واقع عبر تعزيز ثقته بنفسه. والعكس صحيح.

وهنا تظهر فكرة أن الواقع المدرسي ليس معطى جاهزا، بل يبنى من خلال التفاعل اليومي.

نظرية الوصم

من أبرز روادها هوارد بيكر، وتعد امتدادا للتفاعلية الرمزية.

ترى هذه النظرية أن الانحراف أو الفشل الدراسي لا يكون أصيلا في الفرد، بل هو نتيجة لتصنيفات المجتمع.

في السياق المدرسي:

- يصنف بعض التلاميذ على أنهم "ضعفاء" أو "مشاغبون "
- يتعامل معهم الأساتذة بناء على هذا التصنيف
- يتبنى التلميذ هذا الدور ويعيد إنتاجه

وهكذا تتحقق النبوءة التي تحقق ذاتها.

بمعنى أن المدرسة قد تنتج الفشل بدل أن تعالجه، عبر آليات التصنيف.

نظرية الاختيار العقلاني

يمثلها جيمس كولمان، وتقوم على فكرة أن الأفراد يتخذون قراراتهم بناء على حسابات عقلانية.

في المجال التربوي، ينظر إلى التلميذ أو الأسرة كفاعل يحسب:

- ✓ كلفة التعليم
- ✓ فرص النجاح
- ✓ العائد المتوقع

مثلا:
قد يختار تلميذ من وسط فقير ترك الدراسة لأنه يرى أن العائد غير مضمون.

هذه النظرية تبرز أن:

القرار التعليمي ليس فقط ثقافيا، بل اقتصادي أيضا.

نظرية رأس المال الاجتماعي

طورها روبرت بوتنام، وتركز على أهمية العلاقات الاجتماعية.

في التعليم، يتجلى رأس المال الاجتماعي في:

- ✓ دعم الأسرة
- ✓ شبكة العلاقات
- ✓ الثقة بين الفاعلين

فالطفل الذي ينتمي لبيئة داعمة يمتلك فرص نجاح أكبر، ليس فقط بسبب ذكائه، بل بسبب ما توفره له علاقاته من دعم.

نظرية الهيمنة الثقافية

يرتبط هذا المفهوم بـ أنطونيو غرامشي، الذي يرى أن السيطرة لا تتم فقط بالقوة، بل عبر الثقافة.

المدرسة، في هذا السياق:

- ✓ تفرض ثقافة الطبقة المهيمنة
- ✓ تقدمها كأنها الثقافة الشرعية
- ✓ تُقصي الثقافات الأخرى

وبذلك، يقبل الأفراد الهيمنة دون مقاومة، لأنهم يرونها طبيعية.

نظرية المقاومة

طورها بول ويليس، كرد فعل على نظريات إعادة الإنتاج.

يرى أن التلاميذ، خاصة من الطبقات الشعبية، لا يستسلمون للنظام المدرسي، بل يقاومونه عبر:

- ✓ السخرية من الدراسة
- ✓ رفض القيم المدرسية
- ✓ خلق ثقافة مضادة

لكن المفارقة أن هذه المقاومة تؤدي في النهاية إلى نفس النتيجة: إعادة إنتاج موقعهم الاجتماعي (العمل اليدوي مثلا).

نظرية العقلنة (الحداثة)

ترتبط بـ ماكس فيبر، الذي رأى أن المجتمع الحديث يتجه نحو العقلنة والتنظيم.

في هذا السياق:

- ✓ المدرسة تنظم المعرفة
- ✓ تعتمد على قواعد دقيقة
- ✓ تقيم الأفراد بطريقة موضوعية

لكن هذا يؤدي إلى:

- ✓ البيروقراطية
- ✓ فقدان البعد الإنساني

أي أن التعليم يصبح أكثر "تقنية" وأقل "إنسانية".

نظرية ما بعد الحداثة

يمثلها جان فرانسوا ليوتار، وتقوم على نقد الحكايات الكبرى.

في التربية:

- ✓ لم تعد هناك حقيقة واحدة
- ✓ المعرفة أصبحت متعددة

الأستاذ أيوب راعي

✓ السلطة المعرفية لم تعد مركزية

وهذا يدفع نحو:

✓ تعليم نقدي
✓ تعددية في المناهج
✓ الاعتراف بالاختلاف

النظرية النسوية

من أبرز رموزها سيمون دي بوفوار، وتهتم بتحليل التفاوت بين الجنسين.

في المدرسة:

✓ قد تعاد إنتاج أدوار نمطية (الذكر قيادي، الأنثى تابعة)
✓ الكتب والمناهج قد تعكس تحيزا ذكوريا

وتدعو هذه النظرية إلى:

✓ تحقيق المساواة
✓ تفكيك الصور النمطية
✓ تمكين الفتيات تعليميا

تكشف هذه النظريات مجتمعة أن المدرسة ليست مؤسسة بسيطة أو محايدة، بل هي فضاء تتقاطع فيه:

➢ السلطة
➢ الثقافة
➢ الاقتصاد
➢ التفاعل الاجتماعي

فإذا كانت النظرية الوظيفية ترى فيها أداة للاستقرار، فإن النظريات النقدية تكشف وجهها الخفي كأداة للهيمنة، بينما تبرز المقاربات التفاعلية والحديثة دور الفاعلين في إعادة تشكيلها.

وبالتالي، فإن الفهم العميق لسوسيولوجيا التربية لا يتحقق عبر نظرية واحدة، بل عبر تكامل هذه المقاربات، لأنها مجتمعة تقدم صورة أكثر واقعية وتعقيدا عن المدرسة ودورها في المجتمع.

المحور الخامس: دور المدرسة في تغيير المجتمع

تعد المدرسة من أهم المؤسسات الاجتماعية التي تسهم بشكل مباشر في إحداث التغيير داخل المجتمع، فهي ليست مجرد فضاء للتعليم ونقل المعارف، بل هي أداة فعالة لإعادة تشكيل القيم، وتوجيه السلوكات، وبناء إنسان قادر على التفاعل الإيجابي مع محيطه.

في هذا السياق، يمكن إبراز دور المدرسة في تغيير المجتمع من خلال مجموعة من الوظائف الأساسية:

أولا: نقل المعارف وتنمية الكفاءات

تعمل المدرسة على تزويد المتعلمين بالمعارف العلمية والثقافية التي تساعدهم على فهم العالم من حولهم، كما تسهم في تنمية قدراتهم الفكرية والنقدية، مما يجعلهم أكثر وعيا بالقضايا المجتمعية وأكثر قدرة على المساهمة في حلها.

ثانيا: التنشئة الاجتماعية

تلعب المدرسة دورا محوريا في تنشئة الأفراد على القيم الاجتماعية مثل التعاون، والانضباط، واحترام الآخر.

ومن خلال هذه القيم، يتم إعداد أفراد قادرين على العيش داخل مجتمع متماسك يسوده التفاهم والتضامن.

ثالثا: تحقيق الحراك الاجتماعي

تتيح المدرسة فرصا متكافئة للأفراد للارتقاء الاجتماعي من خلال التعليم، فبفضل التحصيل الدراسي، يمكن للأفراد تحسين وضعهم الاقتصادي والاجتماعي، مما يساهم في تقليص الفوارق الطبقية داخل المجتمع.

رابعا: ترسيخ قيم المواطنة

تسهم المدرسة في غرس روح المواطنة لدى المتعلمين، من خلال تعريفهم بحقوقهم وواجباتهم، وتعزيز انتمائهم للوطن، وهذا ما ينعكس إيجابا على استقرار المجتمع وتقدمه.

خامسا: مواكبة التغيرات المجتمعية والتكنولوجية

تعمل المدرسة على تحديث مناهجها وأساليبها التعليمية بما يتلاءم مع التحولات التي يعرفها العالم، خاصة في المجال التكنولوجي. وبذلك تساهم في إعداد أفراد قادرين على التكيف مع متطلبات العصر والمشاركة في تطوير المجتمع.

سادسا: تعزيز التفكير النقدي والإبداع

تشجع المدرسة المتعلمين على التفكير الحر والنقد البناء، مما يساهم في إنتاج أفكار جديدة وحلول مبتكرة للمشكلات التي تواجه المجتمع.

يمكن القول إن المدرسة تعتبر محركا أساسيا للتغيير الاجتماعي، إذ تسهم في إعداد أجيال واعية ومؤهلة قادرة على بناء مجتمع متقدم ومزدهر، وكلما كانت المدرســـة أكثر جودة وانفتاحا، كان تأثيرها في تغيير المجتمع أكثر إيجابية وفعالية.

الأستاذ أيوب راعي

المبحث السابع: علم النفس الفارقي

يعد علم النفس الفارقي من أبرز الفروع التطبيقية داخل علم النفس، إذ يهتم بدراسة الاختلافات بين الأفراد في مختلف الجوانب النفسية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، مع السعي إلى تفسير هذه الاختلافات والكشف عن مصادرها وآليات اشتغالها.

وقد اكتسب هذا المجال أهمية متزايدة في الحقل التربوي، خاصة مع التحول من المقاربات التقليدية التي تفترض تجانس المتعلمين إلى مقاربات حديثة تعترف بتنوعهم واختلاف قدراتهم واستعداداتهم.

إن فهم الفروق الفردية لا يقتصر على وصفها فقط، بل يتجاوز ذلك إلى توظيفها في تحسين جودة التعلم، وبناء استراتيجيات تعليمية أكثر عدالة وفعالية.

المحور الأول: مفهوم الفروق الفردية.

تشير الفروق الفردية إلى تلك الاختلافات التي تميز الأفراد عن بعضهم البعض في مختلف الخصائص النفسية والعقلية والجسدية، سواء تعلق الأمر ب:

- ✓ الذكاء
- ✓ القدرات المعرفية
- ✓ السمات الشخصية
- ✓ الاستجابات الانفعالية
- ✓ أنماط التعلم

وقد ساهم عدد من علماء النفس في تأصيل هذا المفهوم، ومن بينهم **William Stern** الذي أكد على أن هذه الفروق قابلة للقياس ويمكن دراستها علميا، وهو ما فتح المجال أمام تطوير اختبارات نفسية وتربوية دقيقة.

ولا يمكن النظر إلى الفروق الفردية باعتبارها اختلافات سطحية أو عرضية، بل هي ظاهرة أساسية وملازمة للطبيعة البشرية، حيث لا يوجد فردان متطابقان تماما، حتى لو كانوا توأم.

وتتسم هذه الفروق بكونها مستمرة، أي أنها تتوزع على شكل درجات وليس بشكل ثنائي، فليس هناك ذكي وغبي فقط، بل هناك مستويات متفاوتة من الذكاء.

كما أنها قابلة للتطور والتغير بفعل التفاعل بين العوامل الوراثية والبيئية، مما يجعلها دينامية وليست ثابتة.

وتتحدد الفروق الفردية من خلال تفاعل معقد بين الوراثة والبيئة، حيث تلعب العوامل الوراثية دورا مهما في تحديد الاستعدادات الأولية للفرد، كالإمكانات العقلية والقدرات الفطرية، في حين تسهم البيئة بمختلف مكوناتها، من أسرة ومدرسة وثقافة، في توجيه هذه الاستعدادات وصقلها أو إضعافها، ومن ثم، فإن أي مقاربة علمية جادة للفروق الفردية ينبغي أن تأخذ بعين الاعتبار هذا التفاعل الجدلي بين ما هو فطري وما هو مكتسب.

وتبرز أهمية دراسة الفروق الفردية بشكل خاص في المجال التربوي، إذ تتيح للمدرس فهمًا أعمق لتلامذته، وتمكنه من تكييف طرائق تدريسه بما يتلاءم مع حاجاتهم المختلفة، كما تساعد على الحد من الفشل الدراسي وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بين المتعلمين.

المحور الثاني: أنواع الفروق الفردية (المعرفية والنفسية والاجتماعية)

تتجلى الفروق الفردية في عدة أبعاد رئيسية، من أبرزها الفروق المعرفية، والفروق النفسية، والفروق الاجتماعية، وهي أبعاد مترابطة ومتكاملة، تؤثر بشكل مباشر في سلوك المتعلم وأدائه الدراسي.

الفروق المعرفية:

تتمثل الفروق المعرفية في الاختلافات المرتبطة بالعمليات العقلية، مثل الانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير وحل المشكلات، فبعض المتعلمين يتميزون بسرعة الفهم والاستيعاب، بينما يحتاج آخرون إلى وقت أطول لمعالجة المعلومات، كما تختلف قدرتهم على التحليل والتركيب والاستنتاج، ولا يقتصر هذا الاختلاف على مستوى الذكاء العام، بل يشمل أيضا أنماط التفكير والاستراتيجيات المعرفية التي يعتمدها كل متعلم في التعلم.

الفروق النفسية:

أما الفروق النفسية، فتتعلق بالجوانب الانفعالية والشخصية، مثل الثقة بالنفس، والدافعية، والقلق، والاستقرار الانفعالي، وتلعب هذه العوامل دورا حاسما في التعلم، إذ قد يمتلك المتعلم قدرات معرفية جيدة، لكنه يعاني من ضعف في الدافعية أو من قلق مفرط يمنعه من تحقيق أداء جيد، كما أن بعض المتعلمين يميلون إلى الانطواء، مما يحد من مشاركتهم داخل القسم، في حين يتميز آخرون بالجرأة والتفاعل الإيجابي.

الفروق الاجتماعية:

وفيما يتعلق بالفروق الاجتماعية، فإنها ترتبط بالسياق الذي ينتمي إليه المتعلم، من حيث الخلفية الأسرية والوضع الاقتصادي والثقافي، فالمتعلم الذي ينشأ في بيئة غنية بالمثيرات الثقافية والمعرفية غالبا ما يمتلك رصيدا لغويا ومعرفيا أوسع مقارنة بغيره، وهو ما ينعكس على أدائه الدراسي، كما تؤثر القيم والعادات الاجتماعية في طريقة تفاعل المتعلم مع المدرسة ومع أقرانه.

إن هذه الأنواع من الفروق لا تعمل بشكل منفصل، بل تتداخل فيما بينها لتشكل بنية متكاملة تحدد شخصية المتعلم ومساره التعليمي.

المحور الثالث: الذكاءات المتعددة

شـــهد مفهوم الـذكـاء تحولا نوعيـا مع ظهور نظريـة الـذكـاءات المتعـددة التي قـدمهـا **Howard Gardner**، حيث انتقد التصـــور التقليدي الذي يختزل الذكاء في قدرة واحدة قابلة للقياس عبر اختبارات موحدة، واقترح بدلا من ذلك تصـورا تعدديا يرى أن الإنسـان يمتلك أنماطا مختلفة من الذكاء.

ينطلق هذا التصــور من فكرة أســاســية مفادها أن الأفراد يختلفون في نوعية الذكاء الذي يمتلكونه، وليس فقط في درجته، فهناك من يتميز ب:

الذكاء اللغوي: الذي يظهر في القدرة على التعبير واستخدام اللغة بكفاءة، وهناك من يتفوق في:

الذكاء المنطقي-الرياضي: الذي يتجلى في التفكير التحليلي وحل المشكلات.

الذكاء البصري-المكاني: المرتبط بالقدرة على إدراك الأشكال والصور

الذكاء الجسدي-الحركي: الذي يظهر في التحكم في الحركات.

ولا تقف هذه الأنواع عند هذا الحد، بل تشمل أيضا:

الذكاء الموسيقي: الفهم من الخلال المقامات الموسيقية والأناشيد

الذكاء الاجتماعي: الذي يتعلق بفهم الآخرين والتفاعل معهم،

الذكاء الذاتي: الذي يرتبط بوعي الفرد بذاته

الذكاء الطبيعي: المرتبط بفهم البيئة والكائنات الحية.

وتكمن أهمية هذه النظرية في بعدها التربوي، إذ تدعو إلى إعادة النظر في طرق التدريس والتقويم، بحيث لا يتم الحكم على المتعلم من خلال نوع واحد من الذكاء، بل يتم الاعتراف بتنوع قدراته وإتاحة الفرصة له للتعبير عنها بطرق مختلفة.

المحور الرابع: أساليب التعلم

يرتبط مفهوم أساليب التعلم بالكيفية التي يفضل بها المتعلم استقبال المعلومات ومعالجتها. ويعكس هذا المفهوم اختلاف الأفراد في الطرق التي يتعلمون بها، وهو ما يجعل من الضروري تنويع أساليب التدريس داخل الفصل الدراسي.

فبعض المتعلمين يفضلون التعلم البصري، حيث يعتمدون على الصور والرسوم والخرائط الذهنية، بينما يميل آخرون إلى التعلم السمعي، حيث يستفيدون أكثر من الشرح الشفهي والمناقشات، وهناك فئة ثالثة تعتمد على التعلم الحركي، حيث تفضل التعلم من خلال الممارسة والتجربة المباشرة.

وقد قدمت عدة نماذج تفسيرية لأساليب التعلم، من بينها نموذج كولب الذي يربط التعلم بالتجربة، ونموذج فيلدر وسيلفرمان الذي يميز بين أنماط متعددة مثل النشط والتأملي، والبصري واللفظي، وتؤكد هذه النماذج على أن التعلم الفعال يتحقق عندما يتم التوفيق بين أسلوب التدريس وأسلوب تعلم المتعلم.

إن مراعاة أساليب التعلم لا تعني حصر المتعلم في نمط واحد، بل تهدف إلى تنويع التجارب التعليمية بما يتيح له تطوير قدراته في مختلف الاتجاهات.

المحور الخامس: البيداغوجيا الفارقية

تعتبر البيداغوجيا الفارقية من أبرز التطبيقات التربوية لعلم النفس الفارقي، حيث تقوم على مبدأ أساسي مفاده أن المتعلمين مختلفون، وبالتالي فإن تعليمهم ينبغي أن يكون متكيفا مع هذه الاختلافات، وهي مقاربة تربوية تسعى إلى تحقيق العدالة داخل الفصل الدراسي من خلال توفير فرص تعلم مناسبة لكل متعلم حسب قدراته واحتياجاته.

تنطلق هذه البيداغوجيا من تصور يجعل المتعلم محور العملية التعليمية، حيث يتم تشخيص مستواه وتحديد حاجاته، ثم تصميم أنشطة تعليمية متنوعة تستجيب لهذه الحاجات، ولا يقتصر التمايز على المحتوى فقط، بل يشمل أيضا الطرائق والوسائل وأساليب التقويم.

ويؤدي المدرس في هذا الإطار أدوارا متعددة، فهو لم يعد مجرد ناقل للمعرفة، بل أصبح موجها وميسرا ومصمما للوضعيات التعليمية، يعمل على خلق بيئة تعلم محفزة تراعي الفروق الفردية وتشجع على التفاعل والمشاركة.

ورغم الأهمية الكبيرة للبيداغوجيا الفارقية، فإن تطبيقها يواجه عدة تحديات، من بينها كثافة الأقسام، وضيق الزمن المدرسي، ونقص الوسائل التعليمية، غير أن هذه الصعوبات يمكن تجاوزها من خلال اعتماد استراتيجيات مرنة، مثل العمل بالمجموعات، وتوظيف التكنولوجيا، والتخطيط الجيد للدروس.

إن علم النفس الفارقي يقدم إطارا علميا متينا لفهم الاختلافات بين الأفراد، ويعد أساسا لا غنى عنه في بناء ممارسات تربوية فعالة، فالتعليم الذي لا يراعي الفروق الفردية يظل تعليما ناقصا، لأنه يفترض تجانسا غير موجود في الواقع، ومن هنا، فإن تبني مقاربات حديثة مثل البيداغوجيا الفارقية يشكل خطوة أساسية نحو تحقيق تعليم أكثر إنصافا وجودة، يتيح لكل متعلم فرصة حقيقية للنجاح والتطور وفق إمكاناته الخاصة.

المبحث الثامن: دينامية الجماعة

تحتل دينامية الجماعة موقعا مركزيا في الدراســـات التربوية الحديثة، باعتبارها الإطار الذي يفســـر طبيعة العلاقات الإنســـانية داخل الفضـــاء التعليمي، وخاصـــة داخل القســـم الدراســـي، فالقســـم ليس مجرد مكان لتلقين المعارف، بل هو فضـــاء اجتماعي حي تتداخل فيه العوامل النفســـية والاجتماعية والتربوية، حيث يتفاعل المتعلمون فيما بينهم من جهة، وبينهم وبين الأستاذ من جهة أخرى، ضمن شبكة معقدة من العلاقات والتأثيرات المتبادلة.

وقد أظهرت الأبحاث في علم النفس الاجتماعي، وخاصـــــة أعمال **كيرت لوين Kurt Lewin**، أن ســـلوك الفرد لا يمكن فهمه بمعزل عن الجماعة التي ينتمي إليها، لأن الجماعة تشـكل مجالا ديناميا يؤثر في الاتجاهات والدوافع والسـلوكيات، ومن هنا جاءت أهمية دراســـة دينامية الجماعة في المجال التربوي، من أجل فهم ما يحدث داخل القســـم، وتفسير ظواهر مثل المشاركة، العزلة، القيادة، الصراع، التعاون، والتحفيز.

إن دراسـة دينامية الجماعة داخل القسـم لا تهدف فقط إلى الوصـف، بل إلى الفهم العميق والتفسـير والتدخل التربوي الفعال، وذلك من أجل تحسـين جودة التعلم وبناء مناخ تربوي إيجابي يساعد على تحقيق الأهداف التعليمية.

المحور الأول: مفهوم الجماعة

1.1تعريف الجماعة التربوية.

تعد الجماعة التربوية مفهوما مركبا يجمع بين البعد الاجتماعي والبعد التربوي، حيث تشـير إلى مجموعة من الأفراد الذين يجتمعون داخل سـياق تعليمي منظم، تربطهم أهداف مشتركة تتمثل أساسا في التعلم واكتساب المعرفة وتنمية الكفايات.

ولا يمكن اختزال الجماعة التربوية في مجرد تجمع عددي للمتعلمين داخل فصل دراسي، بل هي بنية اجتماعية دينامية تتكون من علاقات تفاعلية مستمرة بين الأفراد، تتأثر بالمعايير والقيم والأدوار التي تنشأ داخلها بشكل رسمي وغير رسمي.

فالجماعة التربوية داخل القسم تشمل:

- ❖ المتعلمين باختلاف خصائصهم النفسية والاجتماعية والمعرفية
- ❖ الأستاذ باعتباره موجها ومنظما وميسرا للتعلم
- ❖ القواعد التنظيمية التي تضبط التفاعل داخل القسم
- ❖ الأهداف التعليمية المشتركة

وبالتالي فهي نظام اجتماعي مصغر يعكس في داخله طبيعة المجتمع الأكبر، مع خصوصية تتمثل في الطابع التربوي والتعليمي.

ومن منظور علم النفس التربوي، يمكن تعريف الجماعة الصفية بأنها: **نظام اجتماعي تعليمي يتكون من مجموعة من المتعلمين يتفاعلون فيما بينهم ومع الأستاذ داخل إطار مؤسساتي بهدف التعلم وبناء المعارف والسلوكات**.

1.2الفرق بين الجماعة والفرد.

يمثل الفرق بين الفرد والجماعة أحد الأسس النظرية لفهم دينامية العلاقات داخل القسم.

الفرد: هو وحدة نفسية مستقلة تمتلك خصائص معرفية وانفعالية وسلوكية خاصة به، ويتصرف بناء على دوافع داخلية وخبرات شخصية.

الجماعة: فهي كيان اجتماعي يتجاوز مجموع الأفراد، إذ تخلق نوعا من الهوية الجماعية التي تؤثر في سلوك كل عضو فيها.

يمكن إبراز الفروق الأساسية بينهما على النحو التالي:

من حيث السلوك: يتصرف الفرد غالبا بشكل مستقل، بينما يتأثر سلوك الفرد داخل الجماعة بالضغط الاجتماعي والمعايير السائدة.

من حيث القرار: يتخذ الفرد قراراته بشكل شخصي، بينما داخل الجماعة يكون القرار نتيجة تفاعل جماعي.

كما أن الجماعة تحدث ما يسمى في علم النفس الاجتماعي بـــ التأثير الاجتماعي، حيث يمكن أن يغير الفرد سلوكه أو مواقفه ليتماشى مع المجموعة، حتى وإن كان ذلك مخالفا لقناعاته الشخصية.

وفي السياق التربوي، يظهر هذا الفرق بوضوح داخل القسم، حيث قد يكون المتعلم نشيطا بشكل فردي، لكنه يصبح أقل مشاركة أو أكثر اندماجا حسب طبيعة الجماعة التي ينتمي إليها.

1.3خصائص الجماعة داخل القسم.

تتميز الجماعة الصفية بمجموعة من الخصائص التي تجعلها فريدة مقارنة بأنواع الجماعات الأخرى، ومن أهم هذه الخصائص:

- **أولا: وجود هدف مشترك.**

تقوم الجماعة الصفية على هدف أساسي يتمثل في التعلم والتكوين، حيث يسعى جميع الأعضاء إلى تحقيق التحصيل الدراسي وتنمية الكفايات.

- **ثانيا: التفاعل المستمر**

يعد التفاعل من أهم خصـــائص الجماعة الصـــفية، إذ يتواصـــل المتعلمون فيما بينهم ومع الأستاذ بشكل دائم، سواء داخل الأنشطة الصفية أو خارجها.

- **ثالثا: التنظيم المؤسسي**

تخضـع الجماعة الصـفية لقواعد تنظيمية رسـمية تحددها المؤسـسـة التعليمية، مثل النظام الداخلي، وبرامج الدراسة، وأدوار الفاعلين التربويين.

- **رابعا: التنوع الفردي**

تتميز الجماعة الصفية بتنوع كبير على مستوى القدرات، والدوافع، والخلفيات الاجتماعية والثقافية، مما يجعلها فضاءً غنيا بالتفاعل.

- **خامسا: وجود بنية غير رسمية**

إلى جانب التنظيم الرسـمي، تنشـأ داخل القسـم علاقات غير رسـمية، مثل الصـداقات، والقيادات غير الرسمية، والمجموعات الصغيرة.

1.4أنواع الجماعة.

يمكن تصـــنيف الجماعات داخل القســـم إلى عدة أنواع حســـب طبيعة التكوين وطبيعة التفاعل:

الجماعة الرسمية:

وهي الجماعة التي يتم تشـكيلها بشـكل مؤسـساتي داخل القسـم، وتخضـع لتنظيم إداري وبيداغوجي واضح، ويكون هدفها الأساسي هو التعلم.

الجماعة غير الرسمية:

تتكون بشـــكل تلقائي بين المتعلمين بناء على العلاقات الاجتماعية، مثل الصـــداقة أو الاهتمامات المشتركة، وقد تؤثر بشكل كبير على التفاعل داخل القسم.

الجماعة التعاونية:

هي جماعة تعتمد على التعاون والعمل المشـــترك لإنجاز المهام التعليمية، وتُعد من أكثر الأنواع فعالية في التعلم.

الجماعة التنافسية:

تقوم على التنافس بين الأفراد أو المجموعات، وقد تكون إيجابية إذا كانت في إطار تحفيزي، أو سلبية إذا تحولت إلى صراع.

الجماعة المنعزلة:

تتكون من أفراد أو مجموعات لا تشارك بشكل فعّال في الأنشطة الصفية، مما يضعف دينامية القسم.

بعد تحديد مفهوم الجماعة وخصائصها وأنواعها، يصبح من الضروري الانتقال إلى فهم البعد الديناميكي لهذه الجماعة، أي كيفية تفاعل أفرادها، وكيف تتشـــكل العلاقات داخلها، وكيف تتغير عبر الزمن، وهذا ما يدرسه المحور الثاني المتعلق بـ **دينامية الجماعة**.

المحور الثاني (مفهوم دينامية الجماعة + نشأتها + أهدافها + أهميتها)

2.1تعريف دينامية الجماعة

دينامية الجماعة من المفاهيم المحورية في علم النفس الاجتماعي والتربية الحديثة، وقد ارتبط ظهورها بشكل أساسي بأعمال عالم النفس الاجتماعي كيرت **لوين Kurt Lewin** الذي يعتبر المؤسس الفعلي لهذا الحقل العلمي، ويقوم هذا المفهوم على فكرة أساسية مفادها أن الجماعة ليست مجرد مجموعة ثابتة من الأفراد، بل هي كيان حي يتسم بالحركة والتغير المستمر، حيث تؤثر العلاقات بين أفراده في سلوك كل فرد داخلها.

تشير دينامية الجماعة إلى مجموع العمليات النفسية والاجتماعية التي تنظم التفاعل داخل الجماعة، وتشمل أنماط التواصل، توزيع الأدوار، القيادة، الصراع، التعاون، التماسك، والمعايير الجماعية، وهي بذلك لا تهتم فقط بما يحدث داخل الجماعة، بل بكيفية حدوثه ولماذا يحدث.

ومن منظور تربوي، يمكن تعريف دينامية الجماعة الصفية بأنها (**مجموعة التفاعلات والعلاقات النفسية والاجتماعية التي تنشأ بين المتعلمين فيما بينهم وبين الأستاذ داخل القسم، والتي تؤثر في سيرورة التعلم وجودته**).

وعليه، فإن فهم دينامية الجماعة لا يقتصر على وصف الظواهر الظاهرة داخل القسم، بل يتعدى ذلك إلى تحليل البنية العميقة التي تحكم هذه الظواهر.

2.2نشأة مفهوم دينامية الجماعة.

ظهر مفهوم دينامية الجماعة في **منتصف القرن العشرين**، في سياق تطور علم النفس الاجتماعي، خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا، حيث كان هناك اهتمام متزايد بدراسة السلوك الإنساني داخل الجماعات الصغيرة.

يعد كيرت لوين **Kurt Lewin (1890-1947)** المؤسس الحقيقي لهذا الاتجاه، حيث قدم ما يعرف بـ **نظرية المجال** Field Theor ، التي ترى أن سلوك الفرد هو نتيجة تفاعل بين الفرد وبيئته الاجتماعية، أي أن السلوك يساوي الفرد + البيئة.

وقد أنشأ لوين مركز **أبحاث دينامية الجماعة**، الذي اهتم بدراسة التفاعلات داخل الجماعات الصغيرة، خاصة في مجالات القيادة، واتخاذ القرار، والتغيير الاجتماعي.

بعد لوين، تطور هذا المجال على يد عدد من الباحثين الذين ركزوا على:

لتفاعل داخل الجماعات التعليمية

- تحليل القيادة التربوية
- فهم الصراعات داخل المجموعات
- تحسين فعالية العمل الجماعي

وفي المجال التربوي، تم توظيف هذا المفهوم بشكل واسع لفهم ما يحدث داخل القسم الدراسي، خاصة مع بروز بيداغوجيا الكفايات والبيداغوجيات النشطة التي تعتمد على التعلم التفاعلي.

2.3 أهداف دراسة دينامية الجماعة.

إن دراسة دينامية الجماعة ليست غاية في حد ذاتها، بل تهدف إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التربوية والنفسية والاجتماعية، من أهمها:

- **أولا: فهم السلوك الجماعي.**

تساعد دينامية الجماعة على تفسير سلوك المتعلمين داخل القسم، سواء كان سلوكا إيجابيا مثل المشاركة والتعاون، أو سلوكاً سلبيا مثل الانعزال أو الصراع.

- **ثانيا: تحسين التعلم.**

من خلال فهم العلاقات داخل القسم، يمكن للأستاذ تحسين طرق التدريس وجعل التعلم أكثر فاعلية، عبر اعتماد استراتيجيات تفاعلية.

- **ثالثا: تعزيز التماسك الجماعي.**

تهدف دراسة الدينامية إلى خلق جماعة صفية متماسكة، يسودها الاحترام والتعاون والانتماء، مما ينعكس إيجابا على التحصيل الدراسي.

- **رابعا: تدبير الصراعات**

تساعد دينامية الجماعة في فهم أسباب الصراعات داخل القسم وطرق تدبيرها بشكل تربوي، بعيدا عن العنف أو الإقصاء.

- **خامسا: تطوير القيادة التربوية**

تمكن الأستاذ من فهم دوره القيادي داخل القسم، وكيفية توجيه التفاعل نحو أهداف تعليمية واضحة.

2.4أهمية فهم التفاعلات داخل القسم

يعد فهم التفاعلات داخل القسم عنصرا أساسيا في نجاح العملية التعليمية، لأن القسم ليس مجرد فضاء مادي، بل هو فضاء إنساني يتشكل من شبكة معقدة من العلاقات.

تتجلى أهمية هذا الفهم في عدة مستويات:

على مستوى التعلم.

كلما كانت التفاعلات داخل القسم إيجابية، كلما ارتفع مستوى التعلم، حيث يشعر المتعلم بالأمان النفسي ويصبح أكثر استعداداً للمشاركة.

على مستوى التواصل.

يساعد فهم التفاعلات على تحسين التواصل بين الأستاذ والمتعلمين، وبين المتعلمين أنفسهم، مما يخلق بيئة تعليمية صحية.

على مستوى المناخ الصفي.

المناخ الصفي الإيجابي يعتمد بشكل كبير على طبيعة العلاقات داخل الجماعة، فالتعاون والدعم المتبادل يعززان جو التعلم، بينما الصراع والتوتر يعرقلانه.

على مستوى بناء الشخصية.

تؤثر التفاعلات داخل القسم في بناء شخصية المتعلم، من حيث الثقة بالنفس، والقدرة على التعبير، والانفتاح على الآخر.

بعد فهم مفهوم دينامية الجماعة وأهدافها وأهميتها، يصبح من الضروري الانتقال إلى دراسة **البنية الداخلية للجماعة الصفية**، أي المكونات التي تشكلها وتحدد طبيعة التفاعل داخلها، مثل الأدوار الاجتماعية، والعلاقات، والأدوات السوسيومترية.

المحور الثالث: مكونات الجماعة الصفية

الجماعة الصفية تعتبر نسقا اجتماعيا مركبا يتكون من عناصر متداخلة ومترابطة، تشكل في مجموعها البنية الداخلية للقسم الدراسي، ولا يمكن فهم دينامية هذه الجماعة دون

تحليل مكوناتها الأساسية، لأنها هي التي تحدد طبيعة التفاعل، واتجاه العلاقات، ومستوى التماسك أو التفكك داخل القسم.

إن المكونات الأساسية للجماعة الصفية لا تقتصر على الأفراد فقط، بل تشمل أيضا الأدوار الاجتماعية، وأنماط العلاقات، والبنية غير الرسمية التي تتشكل تلقائيا بين المتعلمين، ومن هنا فإن دراسة هذه المكونات تسمح بفهم أعمق لما يحدث داخل القسم من تفاعلات نفسية واجتماعية وتربوية.

3.1الأدوار داخل الجماعة الصفية.

يشكل مفهوم الدور الاجتماعي أحد أهم المفاهيم في تحليل دينامية الجماعة، حيث يشير إلى السلوك المتوقع من الفرد داخل الجماعة وفقا لموقعه ووظيفته داخلها.

وداخل القسم الدراسي، لا يتصرف المتعلمون بشكل عشوائي، بل يتوزعون على مجموعة من الأدوار التي تتشكل بفعل التفاعل الاجتماعي والخبرة الجماعية

أولا: القائد داخل الجماعة الصفية.

القائد هو المتعلم الذي يتمتع بدرجة عالية من التأثير داخل الجماعة، وقد يكون هذا التأثير رسميا أو غير رسمي.

فالقائد غير الرسمي داخل القسم غالبا ما يفرض نفسه من خلال شخصيته، أو قدرته على التواصل، أو كاريزمته الاجتماعية.

ويتميز القائد داخل الجماعة الصفية بعدة خصائص، منها:

- القدرة على التأثير في قرارات المجموعة
- المبادرة في الأنشطة الصفية
- امتلاك مهارات تواصل عالية

- القدرة على جذب الآخرين وتوجيههم

غير أن القيادة داخل القســـم قد تكون إيجابية أو ســـلبية، فالقيادة الإيجابية تدعم التعلم والتعاون، بينما القيادة السلبية قد تؤدي إلى تعطيل السير العادي للحصة الدراسية.

ثانيا: المتفاعل الإيجابي.

هو المتعلم الذي يشارك بشكل فعال في الأنشطة الصفية، ويظهر اهتماما بالتعلم، ويتفاعل مع الأستاذ وزملائه بطريقة بناءة، ويعتبر هذا النوع من المتعلمين عنصرا أساسيا في إنجاح العملية التعليمية.

ومن خصائصه:

- المشاركة المستمرة في النقاشات
- احترام آراء الآخرين
- التعاون في العمل الجماعي
- تقديم المساعدة لزملائه

ويعد وجود هذا النوع من المتعلمين مؤشرا على صحة الدينامية الصفية.

ثالثا: المتعلم المنعزل.

هو المتعلم الذي ينسحب من التفاعل داخل الجماعة، سواء بشكل إرادي أو نتيجة ظروف نفسية أو اجتماعية، ويكتفي غالبا بالمراقبة دون مشاركة فعالة.

وتعود أسباب العزلة إلى عدة عوامل، منها:

- الخجل أو ضعف الثقة بالنفس
- صعوبات تعلم
- رفض من الجماعة
- غياب التحفيز

وتشكل العزلة تحديا تربويا لأنها تحرم المتعلم من فرص التعلم التفاعلي.

رابعا: المتعلم المنبوذ.

هو المتعلم الذي يتعرض للرفض من طرف الجماعة، وقد يكون ذلك بسبب سلوكاته أو اختلافه عن معايير المجموعة، ويعتبر هذا الوضع من أكثر الحالات خطورة داخل الجماعة الصفية، لأنه يؤثر سلبا على التكيف النفسي والاجتماعي للمتعلم.

ويحتاج هذا النوع إلى تدخل بيداغوجي دقيق لإعادة إدماجه داخل الجماعة.

3.2المقياس السوسيوميتري.

يعد المقياس السوسيوميتري Sociometric Test من أهم الأدوات التي طورتها المدرسة السوسيومترية بقيادة جاكوب مورينو**Jacob Moreno** ، ويهدف إلى قياس العلاقات الاجتماعية داخل الجماعة.

مفهومه:

هو أداة تحليلية تسمح بالكشف عن بنية العلاقات داخل الجماعة، من خلال تحديد الاختيارات والرفض بين الأفراد، أي من يختار من ومن يرفض من داخل المجموعة.

أهميته التربوية:

تكمن أهمية هذا المقياس في:

- تحديد القادة الحقيقيين داخل القسم
- الكشف عن المتعلمين المنعزلين أو المهمشين
- فهم البنية غير الرسمية للجماعة
- تحسين توزيع الأدوار داخل القسم

نتائجه التربوية:

يساعد هذا المقياس الأستاذ على إعادة تنظيم الجماعة الصفية بشكل يحقق التوازن، ويقلل من التوترات والصراعات، ويعزز الإندماج الاجتماعي.

3.3العلاقات بين المتعلمين.

تشكل العلاقات بين المتعلمين البنية العاطفية والاجتماعية للجماعة الصفية، وهي عنصر أساسي في تحديد جودة المناخ الصفي.

أولا: العلاقات التعاونية.

وهي علاقات تقوم على التعاون والمســـاعدة المتبادلة، حيث يعمل المتعلمون معا لتحقيق أهداف مشتركة، وتعد هذه العلاقات الأكثر إيجابية من الناحية التربوية.

ثانيا: العلاقات التنافسية.

تقوم على التنافس بين المتعلمين من أجل التفوق الدراســي أو الحصــول على الاعتراف. ويمكن أن تكون محفزة إذا كانت منظمة، أو سلبية إذا تحولت إلى صراع.

ثالثا: العلاقات الصراعية.

هي علاقات تتســـم بالتوتر والعداء بين بعض المتعلمين، وقد تنتج عن اختلافات في الشخصية أو المصالح أو سوء التواصل.

رابعا: العلاقات الحيادية.

وهي علاقات ضـــعيفة أو محدودة، حيث لا يوجد تفاعل كبير بين المتعلمين، وغالبا ما ترتبط باللامبالاة أو ضعف الانخراط.

يتضح من خلال تحليل مكونات الجماعة الصفية أن القسم ليس فضاء متجانسا، بل هو بنية اجتماعية معقدة تتداخل فيها الأدوار والعلاقات والأوضاع النفسية والاجتماعية. ولذلك فإن فهم هذه المكونات يعد شرطا أساسيا لتدبير فعال للجماعة الصفية وتحسين جودة التعلم.

بعد تحليل البنية الداخلية للجماعة الصفية، يصبح من الضروري فهم **كيفية تشكل هذه الجماعة عبر الزمن**، أي المراحل التي تمر منها منذ بداية تشكيلها إلى غاية استقرارها وإنتاجها، وهو ما سنعالجه في المحور الرابع المتعلق بـ **مراحل تشكل الجماعة**.

المحور الثالث: مقياس السوسيو غرام.

الإنسان كائن اجتماعي بطبعه، إذ لا يستطيع العيش بمعزل عن الآخرين، بل يحتاج إلى التفاعل معهم وإقامة علاقات اجتماعية متنوعة تسهم في بناء شخصيته وتحقيق توازنه النفسي والاجتماعي، وتكتسي العلاقات الاجتماعية أهمية خاصة خلال مرحلة الطفولة والمراهقة، حيث تؤثر الجماعة الرفاقية بشكل كبير في تكوين الاتجاهات والقيم والسلوكيات.

وقد اهتم علماء النفس والاجتماع بدراسة طبيعة العلاقات التي تنشأ بين أفراد الجماعات، وسعوا إلى تطوير وسائل وأدوات تمكنهم من الكشف عن البنية الداخلية لهذه العلاقات. ومن بين أهم الأدوات التي استُخدمت في هذا المجال نجد مقياس السوسيوغرام الذي ابتكره عالم النفس والاجتماع الأمريكي جاكوب ليفي مورينو، والذي أصبح من أكثر الأساليب استخداما في دراسة العلاقات الاجتماعية داخل الجماعات الصغيرة.

ويهدف السوسيوغرام إلى الكشف عن أنماط القبول والرفض والتجاذب والتنافر بين أفراد الجماعة، مما يساعد على فهم الدينامية الاجتماعية داخلها، وتحديد مكانة كل فرد بين

أقرانه، والكشف عن المشكلات الاجتماعية التي قد تؤثر في التوافق النفسي والاجتماعي للأفراد.

أولا: مفهوم السوسيوغرام.

السوسيوغرام أو الرسم الاجتماعي هو تقنية علمية تستعمل لدراسة العلاقات الاجتماعية داخل جماعة معينة، من خلال تمثيل هذه العلاقات بشكل بياني يوضح الروابط القائمة بين الأفراد.

ويعتمد هذا المقياس على جمع معلومات حول اختيارات الأفراد لبعضهم البعض في مواقف محددة، ثم تحويل هذه الاختيارات إلى رسم تخطيطي يسمح بفهم طبيعة العلاقات السائدة داخل الجماعة.

وقد وضع مورينو هذا الأسلوب انطلاقا من قناعته بأن الجماعة ليست مجرد مجموعة من الأفراد يجمعهم مكان واحد، بل هي شبكة معقدة من العلاقات والتفاعلات التي تؤثر في سلوك الأفراد وشعورهم بالانتماء والقبول.

ففي القسم الدراسي مثلا قد يبدو جميع التلاميذ متساوين من حيث انتمائهم إلى الجماعة الصفية، لكن عند دراسة العلاقات الفعلية بينهم نجد أن بعضهم يحظى بشعبية كبيرة، وبعضهم الآخر يعاني من العزلة أو الرفض، وهو ما يمكن للسوسيوغرام أن يكشف عنه بدقة.

ثانيا: نشأة مقياس السوسيوغرام

يرتبط ظهور السوسيوغرام بأعمال العالم جاكوب ليفي مورينو خلال ثلاثينيات القرن العشرين وقد كان مورينو مهتما بدراسة العلاقات الإنسانية داخل الجماعات، وخاصة الجماعات المدرسية والمؤسسات الاجتماعية.

وقد لاحظ أن المشكلات السلوكية والنفسية لدى العديد من الأفراد ترتبط بموقعهم داخل الجماعة وبطبيعة العلاقات التي تجمعهم بالآخرين ومن هنا سعى إلى تطوير وسيلة تمكنه من قياس هذه العلاقات بصورة علمية.

فابتكر ما سماه **بالسوسيومتريا**، أي القياس الاجتماعي، والتي تهدف إلى دراسة الاختيارات الاجتماعية المتبادلة بين الأفراد **أما السوسيوغرام** فهو التمثيل البياني للنتائج التي يتم الحصول عليها من خلال هذا القياس.

وقد لاقت هذه التقنية انتشارا واسعا في المؤسسات التربوية والنفسية والاجتماعية بسبب فعاليتها في تشخيص العلاقات الجماعية والكشف عن المشكلات الخفية التي قد لا تظهر من خلال الملاحظة العادية.

ثالثا: أهداف مقياس السوسيوغرام

يسعى السوسيوغرام إلى تحقيق مجموعة من الأهداف المهمة داخل الجماعات البشرية، وخاصة في المجال التربوي.

فهو يساعد على التعرف على التلاميذ الذين يحظون بالقبول الاجتماعي داخل القسم، كما يمكن من تحديد التلاميذ الذين يعانون من العزلة أو الرفض من طرف زملائهم.

ويسهم كذلك في الكشف عن القادة الطبيعيين داخل الجماعة، أي الأفراد الذين يتمتعون بتأثير كبير على الآخرين ويستطيعون توجيه سلوكهم.

كما يسمح بدراسة العلاقات المتبادلة بين الأفراد، ومعرفة ما إذا كانت تقوم على التقبل أو النفور أو اللامبالاة.

ومن الأهداف المهمة أيضا مساعدة المدرس أو المرشد النفسي على تحسين المناخ الاجتماعي داخل القسم، والعمل على إدماج التلاميذ المعزولين وتعزيز العلاقات الإيجابية بينهم.

رابعا: كيفية تطبيق السوسيوغرام

يتم تطبيق السوسيوغرام من خلال توجيه سؤال أو مجموعة من الأسئلة إلى أفراد الجماعة.

وغالبا ما تكون الأسئلة مرتبطة بموقف معين يتطلب الاختيار بين الزملاء **فقد يطلب من التلميذ مثلا أن يختار ثلاثة من زملائه يفضل العمل معهم في إنجاز مشروع جماعي، أو ثلاثة يفضل الجلوس بجانبهم في القسم.**

بعد جمع الإجابات، يتم تسجيل الاختيارات في جدول خاص يسمى المصفوفة السوسيومترية، حيث يتم تحديد الأشخاص الذين اختارهم كل فرد.

ثم تحول هذه البيانات إلى رسم بياني يتضمن دوائر أو رموزا تمثل أفراد الجماعة، مع استخدام أسهم توضح اتجاهات الاختيار.

ويمثل السهم المتجه من فرد إلى آخر وجود علاقة اختيار أو قبول، بينما قد تستعمل رموز أخرى للدلالة على الرفض أو عدم الاختيار.

ومن خلال هذا الرسم يصبح بالإمكان رؤية البنية الاجتماعية للجماعة بصورة واضحة ودقيقة.

خامسا: مكونات السوسيوغرام

يتكون السوسيوغرام من عدة عناصر أساسية تساعد على تحليل العلاقات الاجتماعية داخل الجماعة.

- أول هذه العناصر هو الفرد، ويمثل وحدة التحليل الأساسية داخل الجماعة.

- أما العنصر الثاني فهو الاختيار الاجتماعي، ويقصد به تفضيل شخص معين على غيره في موقف معين.
- ويأتي بعد ذلك مفهوم العلاقة المتبادلة، وهي العلاقة التي يختار فيها شخصان بعضهما البعض بشكل متبادل، مما يدل على وجود رابط اجتماعي قوي بينهما.

كما نجد مفهوم **النجومية الاجتماعية**، ويشير إلى الأفراد الذين يحصلون على عدد كبير من الاختيارات من طرف زملائهم.

في المقابل نجد **الأفراد المعزولين** الذين لا يحصلون إلا على عدد قليل من الاختيارات أو لا يحصلون على أي اختيار على الإطلاق.

سادسا: أنماط الأفراد داخل السوسيوغرام

يسمح السوسيوغرام بتصنيف أفراد الجماعة إلى عدة فئات وفق موقعهم الاجتماعي.

فئة النجوم الاجتماعيين تضم الأفراد الذين يحظون بشعبية واسعة داخل الجماعة، ويكونون غالبا موضع تقدير واحترام من طرف الآخرين.

أما **القادة الاجتماعيون** فهم الأشخاص الذين يمتلكون قدرة على التأثير والتوجيه داخل الجماعة.

وهناك أيضا الأفراد المقبولون الذين يحظون بعلاقات طبيعية ومتوازنة مع أغلب أعضاء الجماعة.

وفي المقابل نجد **الأفراد المرفوضين** الذين يتجنب الآخرون التعامل معهم لأسباب مختلفة.

كما توجد فئة **المعزولين**، وهم الأشخاص الذين لا يقيمون علاقات قوية مع أفراد الجماعة، وقد يشعرون بالوحدة أو الإقصاء الاجتماعي.

سابعا: أهمية السوسيوغرام في المجال التربوي.

يكتسي السوسيوغرام أهمية كبيرة داخل المؤسسات التعليمية، لأنه يساعد المدرس على فهم العلاقات الخفية بين التلاميذ.

فمن خلال نتائجه يمكن التعرف على التلاميذ الذين يحتاجون إلى دعم نفسي واجتماعي، كما يمكن الكشف عن الصراعات أو الانقسامات الموجودة داخل القسم.

ويساعد أيضاً على توزيع التلاميذ داخل مجموعات العمل بطريقة تحقق الانسجام والتعاون.

كما يمكن استثمار نتائجه في الوقاية من بعض المشكلات التربوية مثل التنمر المدرسي والعزلة الاجتماعية وضعف الاندماج.

وكلما كان المدرس على دراية بالبنية الاجتماعية للقسم، استطاع تدبير الحياة الصفية بصورة أكثر فعالية وتحقيق مناخ تربوي إيجابي

المحور الرابع: تشكل الجماعة (مرحلة التكوين – الصراع – الاستقرار – الإنتاج).

إن الجماعة الصفية كيان دينامي لا يتشكل بشكل فوري أو ثابت، بل يمر عبر مراحل تطورية متدرجة تعكس طبيعة التفاعل بين أعضائه، وتطور العلاقات الاجتماعية والنفسية داخل القسم، هذه المراحل ليست معزولة عن بعضها البعض، بل تتداخل وتتفاعل بشكل مستمر، غير أن التمييز بينها يسمح بفهم أفضل لكيفية بناء الجماعة الصفية وانتقالها من حالة التشتت إلى حالة الإنتاجية العالية.

وقد اهتمت العديد من الدراسات في علم النفس الاجتماعي والتنظيمي، وخاصة أعمال **بروس تاكمان Bruce Tuckman** ، بتحديد هذه المراحل التي تمر منها الجماعات

الصـغيرة، حيث اعتبر أن تطور الجماعة يمر أسـاسـا عبر أربع مراحل كبرى: التكوين، الصراع، الاستقرار، ثم الإنتاج.

4.1مرحلة التكوين(Forming)

تمثل مرحلة التكوين نقطة البداية في حياة الجماعة الصـفية، حيث يتجمع المتعلمون لأول مرة داخل قسـم دراسـي جديد، ويبدأ كل فرد في التعرف على الآخرين وعلى الأسـتاذ وعلى قواعد الاشتغال داخل الفضاء التربوي.

في هذه المرحلة، يسـود نوع من الغموض والحذر، حيث لا تزال العلاقات بين المتعلمين سـطحية وغير مسـتقرة، ويكون كل فرد في حالة مراقبة وتقييم للآخرين، كما يكون السلوك العام داخل القسم خاليا من التفاعل العميق، ويغلب عليه الطابع الفردي.

ومن خصائص هذه المرحلة:

- ضعف التفاعل بين المتعلمين
- غياب العلاقات الاجتماعية العميقة
- اعتماد كبير على الأستاذ في التوجيه
- شعور عام بعدم اليقين
- محاولة كل متعلم فهم موقعه داخل الجماعة

ويعتبر دور الأستاذ في هذه المرحلة حاسما، إذ يتعين عليه خلق مناخ من الأمان النفسي، وتوضـيح القواعد، وتسـهيل التعارف بين المتعلمين، من أجل بناء أسـاس سـليم للجماعة الصفية.

4.2مرحلة الصراع(Storming)

تعتبر مرحلة الصـراع من أكثر المراحل حسـاسـية وتعقيدا في تشـكل الجماعة الصـفية، حيث تبدأ العلاقات في أخذ طابع أكثر وضـــوحا، وتظهر التوترات والاختلافات بين المتعلمين.

في هذه المرحلة، يبدأ الأفراد في التعبير عن آرائهم بشـــكل أكثر وضـــوحا، وقد تظهر خلافات حول الأدوار، أو طرق العمل، أو حتى العلاقات الشخصية داخل القسم، كما تبدأ القيادات غير الرسـمية في الظهور، وقد يحدث نوع من التنافس أو الصـراع على المكانة داخل الجماعة.

من أبرز مظاهر هذه المرحلة:

- ظهور الصراعات بين المتعلمين
- التنافس على الأدوار والمكانة
- رفض بعض القواعد أو التعليمات
- بروز قيادات غير رسمية
- تراجع مؤقت في التماسك الجماعي

ورغم الطابع السلبي الظاهر لهذه المرحلة، إلا أنها تعد ضرورية لبناء جماعة قوية، لأنها تسمح بتفريغ التوترات وتحديد موازين القوة داخل القسم.

ويكمن دور الأستاذ هنا في إدارة الصـراع بشكل تربوي، وليس قمعه، من خلال الحوار، والوساطة، وتوجيه التفاعل نحو أهداف تعليمية.

4.3مرحلة الاستقرار(Norming)

بعد تجاوز مرحلة الصراع، تبدأ الجماعة الصفية في الدخول إلى مرحلة الاستقرار، حيث تتبلور القواعد غير الرسمية، وتستقر العلاقات بين المتعلمين، ويبدأ الإحساس بالانتماء في الظهور بشكل واضح.

في هذه المرحلة، تتشكل نوع من التوازن داخل الجماعة، حيث يتم قبول الأدوار المختلفة، ويتم ضبط السلوك الجماعي وفق معايير مشتركة.

من خصائص هذه المرحلة:

- تحسن العلاقات بين المتعلمين
- تقبل الاختلافات الفردية
- وضوح الأدوار داخل الجماعة
- انخفاض حدة الصراعات
- بداية الشعور بالانتماء الجماعي

وتتميز هذه المرحلة بارتفاع مستوى التماسك الجماعي، مما ينعكس إيجابا على سير العملية التعليمية، حيث يصبح التعلم أكثر تنظيما واستقرارا.

ويكون دور الأستاذ في هذه المرحلة هو تعزيز هذا الاستقرار، وتشجيع التعاون، وتقوية روح الفريق داخل القسم.

4.4مرحلة الإنتاج(Performing)

تعد مرحلة الإنتاج المرحلة النهائية والأكثر نضـــجا في تطور الجماعة الصـــفية، حيث تصـل الجماعة إلى مستوى عال من التماسك والفعالية، وتصبح قادرة على إنجاز المهام التعليمية بكفاءة عالية.

في هذه المرحلة، يصبح المتعلمون أكثر استقلالية في التعلم، ويقل اعتمادهم على الأستاذ، كما تسود روح التعاون والعمل الجماعي.

ومن خصائص هذه المرحلة:

- ارتفاع مستوى التعاون بين المتعلمين
- فعالية عالية في إنجاز الأنشطة
- استقلالية نسبية في التعلم
- تماسك جماعي قوي
- استقرار العلاقات الاجتماعية داخل القسم

وتعتبر هذه المرحلة الهدف التربوي الأســاســي لكل جماعة صـفية، لأنها تعكس نضـجها وقدرتها على العمل بشكل منظم وفعال.

يتبين من خلال دراسـة مراحل تشـكل الجماعة أن القسـم الدراسـي ليس بنية ثابتة، بل هو كيان حي يتطور تدريجيا عبر الزمن. فكل مرحلة من هذه المراحل تلعب دورا أساسياً في بناء الجماعة الصـــفية، بدءاً من التكوين، مرورا بالصـــراع والاســـتقرار، وصـــولا إلى الإنتاج.

كما أن فهم هذه المراحل يساعد الأستاذ على تفسير السلوك الجماعي للمتعلمين، والتدخل بشكل مناسب في كل مرحلة لضمان تطور إيجابي للجماعة الصفية.

بعد فهم كيفية تشكل الجماعة الصفية وتطورها عبر الزمن، يصبح من الضروري تحليل **أنماط التفاعل داخل القســـم**، أي كيف يتواصـــل المتعلمون فيما بينهم، وكيف يؤثر هذا التواصل في التعلم والمناخ الصفي، وهو ما سنعالجه في المحور الخامس.

المحور الخامس: أنماط التفاعل داخل القسم (إيجابي – سلبي – تعاوني)

يعد التفاعل داخل القسم الدراسي من أهم المؤشرات الدالة على جودة التعلم وعلى طبيعة الدينامية الجماعية السائدة بين المتعلمين. فالقسم ليس فضاء ساكنا، بل هو مجال تفاعلي حيّ تتداخل فيه العلاقات التواصـــلية والمعرفية والانفعالية، مما يجعل من أنماط التفاعل عاملا حاسما في نجاح أو تعثر العملية التعليمية.

ويقصد بأنماط التفاعل تلك الأشكال المختلفة للعلاقات التواصلية والسلوكية التي تنشأ بين المتعلمين فيما بينهم، وبينهم وبين الأستاذ، داخل الوضعية التعليمية.

ويمكن تصنيف هذه الأنماط إلى ثلاثة أشكال رئيسية: التفاعل الإيجابي، التفاعل السلبي، والتفاعل التعاوني، مع العلم أن هذه الأنماط ليســـت منفصـــلة تماما، بل قد تتداخل داخل نفس القسم حسب الوضعيات والسياقات.

5.1التفاعل الإيجابي.

يشـــير التفاعل الإيجابي إلى ذلك النوع من العلاقات التربوية التي تتســـم بالتعاون، والاحترام المتبادل، والمشـــاركة الفعالة في بناء التعلم، وهو التفاعل الذي يخلق مناخا صـــفيا محفزا، يســـاعد المتعلمين على التعبير عن أفكارهم دون خوف، ويشـــجعهم على الانخراط في الأنشطة التعليمية.

يتميز هذا النمط من التفاعل بمجموعة من الخصائص الأساسية، من أبرزها:

- المشاركة النشيطة للمتعلمين في الحصة الدراسية

- احترام الآراء المختلفة داخل القسم
- وجود تواصل فعال بين المتعلمين والأستاذ
- دعم متبادل بين أفراد الجماعة الصفية
- غياب أو ضعف التوترات والصراعات

ويعد التفاعل الإيجابي عاملا أساسيا في رفع جودة التعلم، لأنه يعزز الدافعية الداخلية لدى المتعلمين، ويجعلهم أكثر استعدادا للانخراط في بناء المعرفة بدل تلقيها بشكل سلبي.

كما أن هذا النوع من التفاعل يساهم في بناء الثقة بالنفس، وتنمية مهارات التواصل، وتعزيز الشعور بالانتماء إلى الجماعة الصفية.

5.2التفاعل السلبي

على عكس التفاعل الإيجابي، يتميز التفاعل السلبي بكونه نمطاً من العلاقات التي تعيق سير العملية التعليمية وتؤثر سلباً على المناخ الصفي. وهو تفاعل يتسم بغياب التعاون، وظهور الصراعات، وضعف المشاركة، أو حتى الانسحاب الكامل من التفاعل.

ومن أبرز مظاهر التفاعل السلبي:

- كثرة الفوضى داخل القسم
- مقاطعة الآخرين أثناء الحديث
- ضعف الانخراط في الأنشطة التعليمية
- انتشار السلوكيات العدوانية أو الاستفزازية
- سيطرة بعض المتعلمين على التفاعل وإقصاء الآخرين

ويؤدي استمرار هذا النمط من التفاعل إلى نتائج سلبية متعددة، مثل ضعف التحصيل الدراسي، وتدهور العلاقات الاجتماعية داخل القسم، وخلق مناخ نفسي غير مستقر.

وغالبا ما يرتبط التفاعل السلبي بعدة عوامل، منها غياب التنظيم البيداغوجي، وضعف إدارة القسم، أو وجود مشاكل نفسية واجتماعية لدى المتعلمين، أو اعتماد أساليب تدريس تقليدية لا تشجع على المشاركة.

5.3التفاعل التعاوني

يعد التفاعل التعاوني من أكثر أنماط التفاعل أهمية في البيداغوجيا الحديثة، خاصة في إطار التعلم النشط والبيداغوجيا الفارقية، وهو نمط يقوم على العمل الجماعي المنظم بين المتعلمين من أجل تحقيق هدف تعليمي مشترك.

في هذا النوع من التفاعل، لا يعمل المتعلم بشكل فردي معزول، بل يندمج داخل مجموعة صغيرة أو كبيرة، حيث يتم توزيع الأدوار، وتقاسم المهام، وتبادل الأفكار.

من أهم خصائص التفاعل التعاوني:

- توزيع الأدوار داخل المجموعة بشكل منظم
- تقاسم المسؤولية بين أفراد الفريق
- تبادل المعرفة والخبرات بين المتعلمين
- تعزيز روح التضامن والتكامل
- التركيز على الهدف الجماعي بدل الفردي

ويعتبر هذا النمط من التفاعل من أكثر الأنماط فعالية في تحسين التعلم، لأنه يسمح للمتعلمين ببناء المعرفة بشكل مشترك، ويعزز التعلم من الأقران، ويطور مهارات التواصل والعمل الجماعي.

كما أنه يساهم في إدماج المتعلمين ذوي الصعوبات، ويقلل من الفوارق الفردية داخل القسم.

5.4مقارنة بين أنماط التفاعل.

عند مقارنة أنماط التفاعل الثلاثة، يتبين أن:

- التفاعل الإيجابي يشكل الإطار العام الذي يدعم التعلم
- التفاعل التعاوني هو الشكل المنظم والعملي للتعلم الجماعي
- التفاعل السلبي يمثل العائق الذي يجب تجاوزه لضمان فعالية العملية التعليمية.

وبالتالي فإن نجاح العملية التربوية يرتبط بقدرة الأستاذ على تحويل التفاعل داخل القسم من نمط سلبي أو فوضوي إلى نمط إيجابي وتعاوني منظم.

يتضح من خلال تحليل أنماط التفاعل داخل القسم أن الدينامية الجماعية لا يمكن أن تكون فعالة إلا إذا ساد التفاعل الإيجابي والتعاوني بين المتعلمين. فالتفاعل ليس مجرد تبادل كلامي، بل هو عملية تربوية معقدة تؤثر بشكل مباشر في بناء المعرفة وتشكيل العلاقات الاجتماعية داخل القسم.

لذلك فإن فهم هذه الأنماط يسمح للأستاذ بتوجيه الممارسة البيداغوجية نحو خلق بيئة تعليمية محفزة، قائمة على التعاون والانفتاح بدل الصراع والعزلة.

بعد تحليل أنماط التفاعل داخل القسم، يصبح من الضروري الانتقال إلى دراسة **دور الأستاذ في تنشيط الجماعة الصفية**، باعتباره الفاعل المركزي الذي يوجه هذه التفاعلات ويضبطها ويحولها إلى أداة فعالة للتعلم، وهو ما سنعالجه في المحور السادس.

المحور السادس: دور الأستاذ في تنشيط الجماعة (القيادة – الضبط – التحفيز).

يعتبر الأستاذ داخل القسم محورا مركزيا في تنظيم وتوجيه الدينامية الجماعية، فهو ليس مجرد ناقل للمعرفة، بل فاعل تربوي يمتلك دورا تنظيميا وتفاعليا وتأثيريا داخل الجماعة الصفية، فنجاح العملية التعليمية لا يرتبط فقط بجودة المحتوى، بل أيضا بقدرة الأستاذ على إدارة التفاعل داخل القسم، وتحويله إلى تفاعل بناء يحقق الأهداف التربوية.

ومن هذا المنطلق، فإن دور الأستاذ في تنشيط الجماعة الصفية يتجاوز التدريس التقليدي إلى أدوار متعددة تشمل القيادة التربوية، وضبط التوازن داخل القسم، وتحفيز المتعلمين على المشاركة الفعالة.

6.1القيادة التربوية.

تعد القيادة التربوية من أهم الأدوار التي يقوم بها الأستاذ داخل الجماعة الصفية، حيث ينظر إليه كقائد تربوي يوجه سلوك المتعلمين، وينظم التفاعلات، ويخلق مناخا تعليميا إيجابيا.

ولا تعني القيادة هنا السلطة التسلطية، بل القيادة التربوية الديمقراطية التي تقوم على التوجيه والتيسير بدل الإكراه والفرض.

ويتميز الأستاذ القائد تربويا بعدة خصائص، منها:

- القدرة على التواصل الفعال مع المتعلمين
- حسن الإصغاء لآرائهم ومشاكلهم
- القدرة على اتخاذ قرارات تربوية مناسبة
- المرونة في التعامل مع مختلف الوضعيات الصفية
- احترام شخصية المتعلم وتحفيز استقلاليته

كما أن القيادة التربوية الناجحة تعتمد على بناء علاقة ثقة بين الأســـتاذ والمتعلمين، حيث يشعر المتعلم بالأمان النفسي داخل القسم، مما يشجعه على المشاركة والتفاعل.

وتتجلى أهمية هذه القيادة في كونها تساهم في:

- توجيه الجماعة نحو الأهداف التعليمية
- ضبط السلوك داخل القسم بطريقة تربوية
- تعزيز الانسجام والتماسك الجماعي
- تقليل الصراعات والتوترات داخل القسم

6.2ضبط التوازن داخل القسم.

يعد ضبط التوازن داخل القسم من الوظائف الأساسية للأستاذ، ويقصد به الحفاظ على توازن دينامية الجماعة الصـــفية، ســـواء على مســـتوى العلاقات بين المتعلمين أو على مستوى المشاركة والتفاعل.

ويحدث اختلال التوازن داخل القسم عندما:

- يهيمن بعض المتعلمين على النقاش
- ينسحب آخرون من المشاركة
- تظهر صراعات متكررة بين أفراد الجماعة
- يسود التوتر أو الفوضى داخل القسم

ولذلك يعمل الأستاذ على إعادة هذا التوازن من خلال مجموعة من الإجراءات التربوية، منها:

- توزيع فرص المشاركة بشكل عادل بين المتعلمين
- إعادة تنظيم المجموعات داخل القسم

- التدخل التربوي في حالات الصراع
- تشجيع المتعلمين المنعزلين على الانخراط
- ضبط الوقت والحوار داخل الأنشطة الصفية

إن ضـــبط التوازن لا يعني فرض التجانس داخل الجماعة، بل يعني إدارة التنوع بشـــكل إيجابي يسمح لكل متعلم بأن يجد موقعه داخل القسم.

6.3التحفيز.

يعتبر التحفيز من أهم الأدوات التربوية التي يعتمد عليها الأستاذ لتنشيط الجماعة الصفية، حيث يهدف إلى إثارة دافعية المتعلمين نحو التعلم والمشاركة.

ويقسم التحفيز إلى نوعين رئيسيين:

أولا: التحفيز الداخلي.

وهو ذلك التحفيز الذي ينبع من داخل المتعلم نفسـه، ويكون مرتبطا بالاهتمام الشـخصـي، وحب التعلم، والرغبة في النجاح، ودور الأسـتاذ هنا هو خلق بيئة تسـاعد على تنمية هذا النوع من التحفيز.

ثانيا: التحفيز الخارجي

وهو التحفيز الذي يأتي من خارج المتعلم، مثل التشـــجيع، والتنقيط، والمكافآت الرمزية، وكلمات الدعم.

ويعتمد الأسـتاذ الفعال على مزج هذين النوعين من التحفيز من أجل خلق دينامية صـفية نشيطة.

ومن أهم أساليب التحفيز داخل القسم:

- ✓ التشجيع اللفظي الإيجابي
- ✓ الاعتراف بجهود المتعلمين
- ✓ تقديم تغذية راجعة بناءة
- ✓ تنويع الأنشطة التعليمية
- ✓ ربط التعلم بواقع المتعلم

ويؤدي التحفيز الجيد إلى:

- ✓ رفع مستوى المشاركة داخل القسم
- ✓ تحسين التحصيل الدراسي
- ✓ تعزيز الثقة بالنفس
- ✓ خلق مناخ صفي إيجابي

يتبين أن دور الأستاذ في تنشيط الجماعة الصفية دور مركب ومتكامل، يقوم على القيادة التربوية، وضبط التوازن، والتحفيز المستمر، فالأستاذ ليس مجرد ناقل للمعرفة، بل هو منظم للتفاعل الاجتماعي داخل القسم، وموجه للسلوك الجماعي نحو تحقيق الأهداف التعليمية.

ومن ثم فإن جودة التعلم ترتبط بشكل مباشر بمدى كفاءة الأستاذ في إدارة هذه الدينامية الجماعية وتحويلها إلى طاقة إيجابية للتعلم.

بعد تحديد دور الأستاذ في تنشيط الجماعة الصفية، يصبح من الضروري التطرق إلى **التقنيات البيداغوجية المعتمدة في تنشيط هذه الجماعة**، أي الأدوات والطرائق العملية التي تساعد على تفعيل المشاركة والتفاعل داخل القسم، وهو ما سنعالجه في المحور السابع:.

المحور السابع: تقنيات تنشيط الجماعة الصفية (العصف الذهني – لعب الأدوار – فيليبس – العمل بالمجموعات – النقاش الموجه)

تعد تقنيات تنشيط الجماعة الصفية من أهم الأدوات البيداغوجية التي يعتمد عليها الأستاذ لإحداث تفاعل فعال داخل القسم، وتحويل المتعلمين من متلقين سلبيين إلى فاعلين نشطين في بناء التعلم، فنجاح العملية التعليمية الحديثة لم يعد يعتمد على الإلقاء فقط، بل على خلق وضعيات تعلمية تفاعلية تحفز التفكير، وتُشجع على الحوار، وتُنمّي مهارات التعاون والعمل الجماعي.

وقد جاءت هذه التقنيات في إطار التحول من بيداغوجيا التلقين إلى بيداغوجيا الكفايات والتعلم النشط، التي تجعل من المتعلم محوراً أساسياً في العملية التعليمية.

7.1العصف الذهني.

يعد العصف الذهني من أكثر التقنيات استخداما في تنشيط التفكير داخل الجماعة الصفية، وهو أسلوب يعتمد على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار حول موضوع معين في وقت قصير، دون إصدار أحكام مسبقة على هذه الأفكار.

يقوم العصف الذهني على تأجيل النقد، وتشجيع الحرية الفكرية، بحيث يُسمح لكل متعلم بتقديم أفكاره دون خوف من الخطأ أو الرفض وتهدف الى:

- تنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلمين
- تشجيع المشاركة الفعالة داخل القسم
- تحفيز العمل الجماعي
- تنمية الثقة بالنفس
- تنويع الحلول الممكنة للمشكلات التعليمية

يقوم الأستاذ بدور المسير، حيث يطرح السؤال أو المشكلة، ثم ينظم عملية جمع الأفكار دون تدخل نقدي، وبعد ذلك يتم تحليلها وتصنيفها بشكل جماعي.

7.2تقنية فيليبس (المجموعات الصغيرة):

تعتمد تقنية فيليبس على تقسيم القسم إلى مجموعات صغيرة (عادة من 4 إلى 6 متعلمين)، للعمل على مناقشة موضوع معين خلال وقت محدد.

خصائصها:

- تقليص حجم الجماعة لتسهيل التفاعل
- تشجيع جميع المتعلمين على المشاركة
- تنمية روح التعاون داخل المجموعات

خطوات تطبيقها:

1. تقسيم القسم إلى مجموعات صغيرة
2. تحديد موضوع النقاش
3. إعطاء وقت محدد للمناقشة
4. عرض نتائج كل مجموعة أمام القسم

أهميتها التربوية:

تساعد هذه التقنية على كسر حاجز الخجل، وتشجع المتعلمين المنعزلين على الانخراط، كما تنمي مهارات التواصل والعمل الجماعي.

7.3لعب الأدوار.

تعتبر تقنية لعب الأدوار من التقنيات الفعالة في تنشـــيط الجماعة الصـــفية، حيث يقوم المتعلمون بتمثيل مواقف أو أدوار معينة مرتبطة بالدرس.

حيث تعتمد على محاكاة وضـعيات حقيقية أو افتراضـية، حيث يتقمص المتعلمون أدوارا مختلفة ويقومون بتمثيلها أمام زملائهم وتهدف الى:

- تنمية مهارات التواصل الشفهي
- تعزيز الفهم العميق للمعارف
- تنمية التعاطف وفهم وجهات نظر الآخرين
- ربط التعلم بالواقع

يقوم الأسـتاذ باختيار الوضـعية، وتوزيع الأدوار، ثم متابعة الأداء، وأخيرا تحليل النتائج مع المتعلمين.

7.4العمل في المجموعات.

العمل في المجموعات من أهم الاســـتراتيجيات البيداغوجية الحديثة، حيث يتم تقســـيم المتعلمين إلى فرق تعمل بشكل جماعي لإنجاز مهام تعليمية ومن خصائصه:

- تقسيم العمل بين أفراد المجموعة
- التعاون لتحقيق هدف مشترك
- تبادل الأفكار والخبرات

يتحول الأستاذ هنا إلى موجه ومرافق، حيث يحدد المهمة، وينظم العمل، ويتدخل فقط عند الضرورة.

7.5النقاش الموجه.

النقاش الموجه هو تقنية تعتمد على حوار منظم بين المتعلمين حول موضوع معين، تحت إشراف الأستاذ الذي يوجه الحوار نحو أهداف تعليمية محددة ومن خصائصه:

- وجود موضوع محدد للنقاش
- احترام قواعد الحوار
- تدخل الأستاذ لتوجيه النقاش دون فرض الرأي

ويهدف الى:

- تنمية مهارات التفكير النقدي
- تعزيز القدرة على التعبير
- تنمية الإصغاء واحترام الآخر
- بناء معرفة جماعية مشتركة

كما يساهم النقاش الموجه في خلق دينامية تفاعلية داخل القسم، ويجعل المتعلم شريكا في بناء المعرفة بدل تلقيها بشكل سلبي.

تظهر التقنيات البيداغوجية أن تنشـــيط الجماعة الصـــفية يتطلب تنوعا في الأســـاليب والطرائق، بحيث يتم الانتقال من التعلم التقليدي إلى التعلم التفاعلي.

فالعصـــف الذهني، ولعب الأدوار، والعمل في المجموعات، وتقنية فيليبس، والنقاش الموجه، كلها أدوات تهدف إلى جعل المتعلم فاعلا داخل العملية التعليمية.

إن حسن توظيف هذه التقنيات يساهم في خلق بيئة صفية إيجابية، ويعزز التفاعل، ويرفع من جودة التعلم.

فبعد دراسة تقنيات تنشيط الجماعة الصفية، نصل إلى مرحلة تحليل **الصعوبات التي تعترض تدبير جماعة القســـم**، حيث يواجه الأســـتاذ عدة تحديات مرتبطة بالســـلوك، والتفاعل، والتنظيم داخل القسم، وهو ما سنعالجه في المحور الثامن والأخير.

المحور الثامن: صعوبات تدبير جماعة القسم (الصراعات – العزلة – ضعف المشاركة – الفوضى الصفية – الحلول التربوية)

تواجه عملية تدبير الجماعة الصـــفية مجموعة من الصـــعوبات والتحديات التي قد تعيق السير العادي للعملية التعليمية، وتؤثر على جودة التفاعل داخل القسم.

فالقسم باعتباره فضاء إنسانيا حيا لا يخلو من التوترات، والاختلافات، والسلوكات غير المنسجمة، مما يجعل مهمة الأستاذ معقدة وتتطلب كفايات متعددة في التدبير والتواصل والضبط التربوي.

وتنبع هذه الصـــعوبات من طبيعة الجماعة نفســـها، باعتبارها بنية دينامية تتأثر بعوامل نفســـية واجتماعية وبيداغوجية، إضـــافة إلى عوامل مرتبطة بالمتعلمين وبالأســـلوب التدريسي وبالمناخ العام للمؤسسة التعليمية.

8.1الصراعات داخل الجماعة الصفية.

الصـــراعات من أبرز الظواهر التي تؤثر على دينامية القســـم، وهي تعبير عن وجود تعارض في المصالح أو الآراء أو القيم بين المتعلمين، أو بين المتعلمين والأستاذ.

أسباب الصراعات:

- اختلاف الشخصيات بين المتعلمين
- التنافس غير المنظم داخل القسم
- سوء التواصل أو سوء الفهم
- غياب قواعد واضحة لتنظيم التفاعل
- الشعور بالظلم أو التمييز

أشكال الصراعات:

- صراعات لفظية (نقاشات حادة، جدال)
- صراعات سلوكية (سخرية، استفزاز)
- صراعات خفية (رفض غير معلن، انسحاب)

آثارها التربوية:

- تدهور المناخ الصفي
- ضعف التركيز والانتباه
- انخفاض التحصيل الدراسي
- تعطيل سير الحصة الدراسية

طرق التدبير:

- اعتماد الحوار التربوي
- تدخل الأستاذ كوسيط محايد
- وضع قواعد واضحة للسلوك
- تعزيز ثقافة الاحترام داخل القسم

8.2العزلة داخل الجماعة الصفية

تمثل العزلة أحد أهم التحديات التي تواجه دينامية القسم، حيث ينسحب بعض المتعلمين من التفاعل الجماعي، ويكتفون بالمراقبة دون مشاركة فعالة.

أسباب العزلة:

- الخجل وضعف الثقة بالنفس
- الخوف من الخطأ أو السخرية

- صعوبات تعلم غير معالجة
- رفض اجتماعي من الجماعة
- ضعف الدافعية نحو التعلم

مظاهرها:

- قلة المشاركة في الأنشطة
- الجلوس في أماكن منعزلة
- غياب التفاعل الشفهي
- ضعف التواصل مع الزملاء

آثارها:

- ضعف الاندماج الاجتماعي
- انخفاض التحصيل الدراسي
- شعور المتعلم بالإقصاء
- فقدان فرص التعلم التفاعلي

سبل المعالجة:

- تشجيع المشاركة التدريجية
- العمل في مجموعات صغيرة
- الدعم النفسي والتربوي
- خلق مناخ آمن داخل القسم

8.3ضعف المشاركة الصفية.

ضعف المشاركة من أكثر المشكلات شيوعا داخل الأقسام الدراسية، ويقصد به غياب التفاعل الفعال من طرف المتعلمين أثناء الحصة.

أسبابه:

- اعتماد أساليب تدريس تقليدية
- غياب التحفيز
- الخوف من الخطأ
- عدم فهم المحتوى الدراسي
- ضعف الانخراط في الأنشطة

نتائجه:

- ركود الدينامية الصفية
- ضعف بناء المعرفة
- انخفاض مستوى التعلم
- سيطرة الأستاذ على الحصة بشكل كامل

آليات المعالجة:

- تنويع طرق التدريس
- إدماج التقنيات التفاعلية
- تشجيع كل المتعلمين على المشاركة
- تقديم تغذية راجعة إيجابية

الأستاذ أيوب راعي

8.4الفوضى الصفية.

الفوضـى الصـفية من أكثر المظاهر التي تؤثر سـلبا على تدبير القسـم، حيث تتجلى في غياب النظام وعدم احترام قواعد الاشتغال.

أسبابها:

- ضعف ضبط القسم
- غياب القوانين الواضحة
- ضعف التحفيز
- كثرة المتعلمين داخل القسم
- استخدام أساليب تدريس غير محفزة

مظاهرها:

- كثرة الحديث الجانبي
- عدم احترام الأستاذ
- الحركة الزائدة داخل القسم
- عدم التركيز على النشاط التعليمي

آثارها:

- إضعاف جودة التعلم
- إرباك سير الحصة
- خلق مناخ غير تربوي

طرق الحد منها:

- وضع قواعد صفية واضحة
- تعزيز الانضباط الإيجابي

الأستاذ أيوب راعي

- تنويع الأنشطة
- إشراك المتعلمين في تنظيم القسم

يتضح من خلال تحليل صعوبات تدبير الجماعة الصفية أن هذه الصعوبات ليست معزولة، بل مترابطة ومتداخلة، وتشكل جزءا طبيعيا من حياة القسم الدراسي، غير أن التعامل التربوي السليم معها يمكن أن يحولها من عائق إلى فرصة لبناء تعلم أفضل.

فالصراع يمكن أن يصبح مصدر تعلم، والعزلة يمكن أن تعالج بالإدماج، وضعف المشاركة يمكن تجاوزه بالتحفيز، والفوضى يمكن تنظيمها بالقواعد والتواصل الفعال.

يتبين من خلال هذا المبحث أن دينامية الجماعة تمثل مدخلا أساسيا لفهم ما يحدث داخل القسم الدراسي، حيث أن التعلم لا يتم فقط عبر المحتوى المعرفي، بل عبر شبكة معقدة من التفاعلات الاجتماعية والنفسية.

وقد أظهر التحليل أن الجماعة الصفية تمر بمراحل تطورية، وتتكون من أدوار وعلاقات متعددة، وتخضع لأنماط تفاعل مختلفة، وتحتاج إلى تقنيات بيداغوجية فعالة لتنشيطها، كما تواجه مجموعة من الصعوبات التي تتطلب تدبيرا تربويا واعيا.

وبالتالي فإن الأستاذ الناجح هو الذي يمتلك القدرة على قراءة هذه الدينامية، وفهمها، وتوجيهها نحو تحقيق تعلم فعال قائم على التعاون، والتفاعل، والانخراط الإيجابي

المبحث التاسع: البيداغوجيات النشطة

البيداغوجيات النشطة من أهم التحولات التي عرفها الفكر التربوي المعاصر، حيث انتقلت العملية التعليمية من نموذج تقليدي يتمحور حول المدرس باعتباره المصدر الوحيد للمعرفة، إلى نموذج حديث يجعل المتعلم في قلب الفعل التعليمي التعلمي، ولم يعد الهدف هو نقل المعارف بشكل جامد، بل أصبح الرهان هو بناء الكفايات، وتنمية التفكير النقدي، وتعزيز الاستقلالية، والقدرة على حل المشكلات والتفاعل مع الواقع.

وتستند البيداغوجيات النشطة إلى مجموعة من المرتكزات النظرية المستمدة من علم النفس التربوي، خاصة النظريات البنائية والسوسيوبنائية، التي تؤكد أن التعلم عملية نشطة يبني فيها المتعلم معارفه من خلال التفاعل مع محيطه، وليس مجرد استقبال سلبي للمعلومات.

في هذا السياق، ظهرت عدة مقاربات بيداغوجية نشطة، من بينها: بيداغوجيا المشروع، بيداغوجيا حل المشكلات، بيداغوجيا اللعب، بيداغوجيا الأهداف، البيداغوجيا اللاتوجيهية، وبيداغوجيا التمكن، وكلها تسعى إلى تحقيق نفس الغاية: جعل التعلم ذا معنى وفعالية.

المحور الأول: بيداغوجيا المشروع

تعتبر بيداغوجيا المشروع من أبرز تجليات البيداغوجيا النشطة، حيث تقوم على إشراك المتعلمين في إنجاز مشـــاريع واقعية ذات معنى، تتيح لهم فرصـــة توظيف معارفهم ومهاراتهم في وضعيات حقيقية.

تعود جذور هذه المقاربة إلى الفيلسوف التربوي الأمريكي جون ديوي، الذي أكد أن التعلم يجب أن يكون مرتبطا بالحياة، وأن المدرسـة ينبغي أن تعكس واقع المجتمع، كما طورها لاحقا ويليام كيلباتريك، الذي أعطاها طابعا منهجيا.

تقوم بيداغوجيا المشروع على فكرة أساسية مفادها أن المتعلم يتعلم بشكل أفضل عندما ينخرط في نشاط هادف، يسعى من خلاله إلى تحقيق هدف معين، سواء كان إنتاجا ملموسا أو حلا لمشكلة.

في هذا الإطار، لا يكون المدرس ملقنا، بل موجها ومسيرا، يساعد المتعلمين على تحديد المشروع، تخطيطه، تنفيذه، وتقويمه.

أما المتعلم، فيصبح فاعلا أساسيا، يشارك في اتخاذ القرار، ويعمل ضمن فريق، ويتحمل المسؤولية.

✓ مراحل إنجاز المشروع:



تمر بيداغوجيا المشروع بعدة مراحل مترابطة، تبدأ بتحديد المشروع، حيث يتم اختيار موضوع له معنى بالنسبة للمتعلمين، ويثير اهتمامهم، بعد ذلك تأتي مرحلة التخطيط، التي يتم فيها تحديد الأهداف، توزيع المهام، وتحديد الوسائل.

ثم مرحلة الإنجاز، حيث يتم تنفيذ المشروع بشكل تعاوني.

وأخيرا مرحلة التقويم، التي يتم فيها تحليل النتائج واستخلاص الدروس.

تكمن أهمية هذه المقاربة في كونها تنمي مجموعة من الكفايات العرضـــانية، مثل العمل الجماعي، حل المشـــكلات، التواصـــل، وتنظيم الوقت، كما تعزز التعلم الذاتي، وتربط المعرفة بالواقع.

غير أن تطبيقها يواجه بعض الصعوبات، من بينها ضيق الزمن المدرسي، كثافة البرامج، وضـــعف تكوين بعض المدرســـين في هذا المجال، إضـــافة إلى الحاجة إلى موارد لوجستيكية.

المحور الثاني: بيداغوجيا حل المشكلات

تندرج بيداغوجيا حل المشـــكلات ضـــمن المقاربات التي تركز على تنمية التفكير، حيث تعتبر أن التعلم الحقيقي يحدث عندما يواجه المتعلم وضـــعية مشـــكلة تتطلب منه البحث والتفكير للوصول إلى حل.

وقد تأثرت هذه المقاربة بأعمال جان بياجيه، الذي يرى أن التعلم يحدث نتيجة صـــراع معرفي يدفع المتعلم إلى إعادة بناء معارفه، وكذلك بأعمال ليف فيغوتسكي الذي أكد على دور التفاعل الاجتماعي في التعلم.

في هذا السـياق، يتم تقديم وضـعية مشـكلة للمتعلمين، تكون جديدة بالنسـبة لهم، ولا يمكن حلها بالاعتماد على المعارف الســـابقة فقط، مما يدفعهم إلى البحث، طرح الفرضـــيات، اختبارها، ثم الوصول إلى حل.

تتميز هذه البيداغوجيا بعدة خصـائص، من أبرزها أنها تجعل المتعلم في وضـعية نشـطة، وتعزز استقلاليته، وتنمي لديه مهارات التفكير العليا مثل التحليل، التركيب، والتقويم.

كما أنها تسـاهم في جعل التعلم ذا معنى، لأن المعرفة لا تقدم بشـكل جاهز، بل يتم بناؤها من خلال حل مشكلة واقعية.

لكن نجاح هذه المقاربة يتطلب شروطا، من بينها اختيار وضعيات مشكلة مناسبة لمستوى المتعلمين، وتوفير بيئة تعليمية محفزة، إضـــافة إلى دور المدرس في التوجيه دون فرض الحلول.

المحور الثالث: بيداغوجيا اللعب

بيداغوجيا اللعب من المقاربات الفعالة، خاصـــة في **التعليم الابتدائي**، حيث تعتمد على توظيف اللعب كوسيلة للتعلم.

فاللعب ليس مجرد نشـاط ترفيهي، بل هو وسـيلة أسـاسـية لاكتسـاب المعارف وتنمية المهارات، وقد أكد **فريدريك فروبل** على أهمية اللعب في التعلم، كما أشـــار **ماريا مونتيسوري** إلى ضرورة توفير بيئة تعليمية غنية تسمح للطفل بالتعلم من خلال النشاط.

تعتمد هذه البيداغوجيا على تصـميم أنشـطة تعليمية في شـكل ألعاب، سـواء كانت ألعابا تربوية، أو محاكاة، أو ألعاب أدوار، بحيث يشارك المتعلمون فيها بشكل نشط.

تســـاهم بيداغوجيا اللعب في تحفيز المتعلمين، وتقليل القلق، وتعزيز الدافعية، كما تنمي مهارات التواصل، والتعاون، والإبداع.

غير أن اســـتخدامها يتطلب توازنا، حتى لا يتحول التعلم إلى مجرد لعب بدون أهداف، لذلك يجب أن يكون اللعب موجها ومرتبطا بأهداف تعليمية واضحة.

المحور الرابع: بيداغوجيا الأهداف.

ظهرت بيداغوجيا الأهداف في إطار السـعي إلى عقلنة العملية التعليمية، وجعلها أكثر دقة ووضوحا، حيث تقوم على تحديد أهداف تعليمية سلوكية قابلة للملاحظة والقياس.

وقد تأثرت هذه المقاربة بأعمال بنجامين بلوم، الذي وضـــع تصـــنيفا للأهداف التعليمية، يشمل المجال المعرفي، الوجداني، والحس-حركي.

في هذا الإطار، يتم تحديد الأهداف بشـكل دقيق قبل الشـروع في التدريس، ثم يتم اختيار الأنشطة والوسائل المناسبة لتحقيقها، وأخيرا يتم تقويم مدى تحققها.

سـاهمت هذه البيداغوجيا في تنظيم العملية التعليمية، وتوضـيح ما ينتظر من المتعلم، كما سهلت عملية التقويم.

غير أنها تعرضـت لانتقادات، خاصـة بسـبب تركيزها على السـلوكات القابلة للملاحظة، وإهمالها لبعض الجوانب المعقدة في التعلم، مثل التفكير الإبداعي.

المحور الخامس: البيداغوجيا اللاتوجيهية

ترتكز البيداغوجيا اللاتوجيهية على إعطاء الحرية للمتعلم، وتمكينه من توجيه تعلمه بنفسه، حيث يكون المدرس مجرد مرافق.

وقد ارتبطت هذه المقاربة بأعمال كارل روجرز، الذي أكد على أهمية الثقة في المتعلم، واحترام ميولاته وحاجاته.

في هذا الإطار، يتم خلق مناخ تعليمي قائم على الحرية، والتقبل، والتعاطف، مما يســاعد المتعلم على التعبير عن نفسه، وتطوير قدراته.

تســاهم هذه المقاربة في تنمية الاســتقلالية، والثقة بالنفس، لكنها قد تواجه صــعوبات في التطبيق، خاصة في الأقسام الكبيرة أو في غياب انضباط ذاتي لدى المتعلمين.

المحور السادس: بيداغوجيا التمكن

تقوم بيداغوجيا التمكن على مبدأ أن جميع المتعلمين قادرون على التعلم، لكنهم يختلفون في الزمن والوسائل.

وقد طور هذه المقاربة بنجامين بلوم، حيث اقترح تنظيم التعلم في وحدات، مع تقويم مستمر، وتقديم دعم للمتعلمين الذين لم يحققوا التمكن.

في هذا السياق، لا ينتقل المتعلم إلى تعلم جديد إلا بعد إتقان التعلم السابق، مما يضمن بناء معرفيا متماسكا.

تساهم هذه المقاربة في تقليص الفوارق بين المتعلمين، وتحقيق العدالة التعليمية، لكنها تتطلب وقتا وجهدا إضافيين من المدرس.

إن البيداغوجيات النشطة تمثل تحولا نوعيا في الفكر التربوي، حيث تسعى إلى جعل المتعلم محور العملية التعليمية، وتمكينه من بناء معارفه بشكل ذاتي وتفاعلي.

ورغم اختلاف هذه المقاربات، فإنها تشترك في هدف واحد: جعل التعلم أكثر فاعلية، ومعنى، وارتباطا بالحياة.

المحور السابع: بيداغوجيا فرينيه

اعلم عزيز الطالب أن بيداغوجيا فرينيه تعد من أهم البيداغوجيات الحديثة التي أحدثت تحولا عميقا في النظر إلى المتعلم ودوره داخل العملية التعليمية.

وقد ارتبطت هذه البيداغوجيا بالمربي الفرنسي **سيلستان فرينيه** الذي انطلق من ملاحظاته الميدانية داخل الفصول الدراسية ليؤسس تصورا تربويا يجعل المتعلم محورا

أساسيا للتعلم، ويمنحه فرصة التعبير عن ذاته وبناء معارفه من خلال النشاط والتجربة والعمل الجماعي.

وقد جاءت هذه البيداغوجيا كرد فعل على المدرسة التقليدية التي كانت تعتمد على التلقين والحفظ وتضع المتعلم في موقع المتلقي السلبي للمعرفة.

ترتكز بيداغوجيا فرينيه على فكرة أساسية مفادها أن الطفل يتعلم بشكل أفضل عندما يكون فاعلا في تعلمه، وعندما ترتبط الأنشطة التعليمية بحاجاته واهتماماته وواقعه المعيش، فالتعلم في نظر فرينيه ليس مجرد استقبال للمعلومات، بل هو عملية بناء مستمرة للمعرفة تتم عبر التجربة والممارسة والتفاعل مع المحيط، لذلك دعا إلى تحويل المدرسة إلى **فضاء للحياة والعمل والإبداع**، بدل أن تكون مكانا للحفظ والاستظهار فقط.

ومن أهم المبادئ التي تقوم عليها هذه البيداغوجيا مبدأ **الحرية في التعبير**.

فالطفل يحتاج إلى أن يعبر عن أفكاره ومشاعره وتجربته الشخصية بحرية، لأن التعبير يمثل مدخلا أساسيا للتعلم لذلك اهتم فرينيه بما يسمى بالنص الحر، حيث يمنح المتعلم فرصة كتابة نصوص نابعة من اهتماماته وتجربته الخاصة دون قيود صارمة، ثم تناقش هذه النصوص داخل القسم وتستثمر في أنشطة القراءة واللغة والتواصل.

كما تؤكد بيداغوجيا فرينيه على أهمية التعلم **عن طريق العمل**، فالطفل لا يكتسب المعارف الحقيقية من خلال الاستماع فقط، وإنما من خلال الممارسة الفعلية ولذلك ينبغي أن تتضمن الأنشطة التعليمية تجارب ومشاريع وأعمالا تطبيقية تسمح للمتعلمين بالبحث والاكتشاف فالخطأ في هذه البيداغوجيا لا ينظر إليه كفشل، بل كمرحلة طبيعية تساعد المتعلم على التعلم والتقدم.

وتولي هذه البيداغوجيا أهمية كبيرة **للتعاون والعمل الجماعي** فالمدرسة ليست مكانا للتنافس فقط، بل فضاء للتضامن وتبادل الخبرات ومن خلال العمل في مجموعات يتعلم

المتعلمون كيفية الحوار وتقاسم المسؤوليات واحترام آراء الآخرين، وهكذا يصبح القسم مجتمعا صغيرا يتدرب فيه الأطفال على قيم الديمقراطية والمواطنة والمشاركة.

كما أن بيداغوجيا فرينيه تدعو إلى الانفتاح على المحيط الخارجي وعدم حصـــر التعلم داخل جدران الفصـل فالمحيط الاجتماعي والثقافي والطبيعي يشـكل مصـدرا غنيا للتعلم. لذلك يشـــجع فرينيه على تنظيم الزيارات الميدانية والرحلات والبحوث المرتبطة بالواقع، حتى يشعر المتعلم بأن ما يتعلمه له علاقة مباشرة بحياته اليومية.

دور المدرس:

أما دور المدرس في هذه البيداغوجيا فيختلف عن دوره التقليدي فهو لم يعد المصـــدر الوحيد للمعرفة ولا الملقن الذي يقدم المعلومات الجاهزة، بل أصـــبح موجها ومنشـــط ومرافقا لعملية التعلم، يســـاعد المتعلمين على البحث والاكتشـــاف، ويوفر لهم الظروف الملائمة للتعلم الذاتي والتعاوني، ويشجع المبادرة والإبداع والاستقلالية.

وقد اعتمد فرينيه مجموعة من التقنيات التربوية التي تجسد مبادئه، من بينها:

- النص الحر
- والمراسلة المدرسية بين الأقسام
- والمطبعة المدرسية
- ومجالس القسم التعاونية
- والمشاريع الجماعية

وكانت هذه التقنيات تهدف إلى جعل التعلم أكثر ارتباطا بحياة المتعلمين وأكثر قدرة على تنمية شخصيتهم وقدراتهم الفكرية والاجتماعية.

ولتوضيح هذه البيداغوجيا أكثر يمكن تقديم بعض الأمثلة التطبيقية.

فإذا كان موضـــوع الدرس يتعلق بالبيئة، فإن المدرس وفق بيداغوجيا فرينيه لا يكتفي بشــرح المفاهيم المرتبطة بالتلوث أو المحافظة على الطبيعة، بل ينظم خرجة ميدانية إلى محيط المدرســـة لملاحظة الواقع البيئي، ثم يطلب من المتعلمين تســـجيل ملاحظاتهم وصياغة تقارير أو نصوص حرة حول ما شاهدوه، وبعد ذلك يناقشون النتائج ويقترحون حلولا للمشكلات التي تمت ملاحظتها.

وفي درس اللغة العربية يمكن للمدرس أن يطلب من المتعلمين كتابة نصـوص حرة حول حدث عاشـوه أو تجربة أثرت فيهم، ثم تقرأ هذه النصـوص داخل القسـم وتناقش وتستثمر في تعلم قواعد اللغة والتعبير والقراءة، مما يجعل التعلم أكثر ارتباطا بتجارب المتعلمين الحقيقية.

أما في مادة النشـــاط العلمي، فيمكن للمتعلمين إجراء تجربة عملية بأنفســـهم لاكتشـــاف خصـــائص الماء أو الهواء، ثم تدوين نتائجهم ومناقشـــتها، بدل الاكتفاء بحفظ المعلومات الواردة في الكتاب المدرسي.

وخلاصـة القول، فإن بيداغوجيا فرينيه تمثل مشـروعا تربويا إنسـانيا يهدف إلى بناء متعلم نشـيط ومسـتقل وقادر على التفكير والإبداع والتعاون وهي تجعل من المدرسـة فضـاء للحياة والتجربة والعمل المشـترك، حيث يصـبح المتعلم فاعلا أسـاسـيا في بناء معارفه، ويصبح التعلم عملية ممتعة ومرتبطة بالواقع، لا مجرد حفظ للمعلومات واسترجاعها أثناء الامتحانات ولذلك ما زالت هذه البيداغوجيا تحتفظ بقيمتها التربوية إلى اليوم، وتعد من المداخل الأساسية التي أسهمت في تطوير التربية الحديثة وجعلها أكثر ديمقراطية وفعالية.

المحور الثامن: التربية الدامجة والادماجية والمندمجة.

تعد **التربية الدامجة** و**التربية الإدماجية** و**التربية المندمجة** من المفاهيم التي يكثر الخلط بينها، رغم أن كل واحد منها يعبر عن تصـور مختلف لكيفية تمدرس المتعلمين، خاصـة أولئك الذين يوجدون في وضعية إعاقة أو لديهم احتياجات تربوية خاصة، ويمكن التمييز بينها من خلال فهم الفلسفة التي يقوم عليها كل مفهوم.

أولا: التربية الإدماجية

التربية الإدماجية تعني إدماج المتعلم الذي لديه إعاقة أو صعوبة في التعلم داخل المدرسة العادية، لكنه هو الذي يطلب منه التكيف مع النظام المدرسي القائم، بمعنى أن المدرسة لا تغير كثيرا من طرقها أو مناهجها، وإنما ينتظر من المتعلم أن يندمج فيها بمساعدة بعض الإجراءات الداعمة.

فمثلا، إذا كان هناك تلميذ يعاني من إعاقة حركية، فإن المدرسة الإدماجية تسمح له بالدراسة مع زملائه داخل القسم العادي، لكنها قد تكتفي بتوفير منحدر خاص بكرس متحرك لدخول المؤسسة دون أن تغير طرق التدريس أو أساليب التقويم، وفي هذه الحالة يبقى العبء الأكبر على المتعلم حتى يتكيف مع المدرسة.

إذن يمكن القول إن التربية الإدماجية تركز على تكييف المتعلم مع المدرس (**يعني أنت كمعاق تريد ان تدرس في المؤسسة مرحبا بك لكن يجب أن تتكيف مع الطرق الموجودة فنحن لن نوفر لك حاجياتك وطرق خاصة بك**)

ثانيا: التربية الدامجة

التربية الدامجة هي تصـور أكثر تطورا وحداثة، فهي لا تطلب من المتعلم أن يتكيف مع المدرسة، بل تجعل المدرسة هي التي تتكيف مع جميع المتعلمين مهما اختلفت قدراتهم أو حاجاتهم، لذلك تقوم على مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص واحترام الاختلاف.

في هذا النموذج، تعمل المؤسسة التعليمية على تكييف المناهج وطرق التدريس والوسائل التعليمية وأساليب التقويم حتى يستفيد جميع التلاميذ، سواء كانوا في وضعية إعاقة أو لا.

فمثلا، إذا كان في القسم تلميذ يعاني من ضعف السمع، فإن الأستاذ قد يستعمل وسائل بصـرية أكثر، ويتحدث بوضـوح، ويضـع التلميذ في الصـف الأمامي، ويوفر له دعما إضافيا عند الحاجة، حتى يتمكن من التعلم مثل باقي زملائه.

إذن التربية الدامجة تجعل المدرسـة تتكيف مع المتعلم، وليس العكس، ولذلك تعتبر اليوم التوجه الذي تتبناه أغلب الأنظمة التربوية الحديثة.

ثالثا: التربية المندمجة

أما التربية المندمجة فهي مفهوم عام يدل على تعليم يجمع بين فئات مختلفة داخل فضـاء تعليمي واحد دون أن يكون موجها حصـرا للأشـخاص في وضـعية إعاقة، فقد يقصـد بها دمج أكثر من منهج أو أكثر من مادة أو أكثر من فئة من المتعلمين داخل مشـروع تربوي واحد.

وفي بعض الاسـتعمالات التربوية، تسـتعمل كلمة **مندمجة** للدلالة على وجود تعلم يجمع بين المعارف والمهارات والقيم في وضعية تعليمية واحدة، أو يجمع بين التعلم الحضوري والرقمي، أو بين عدة تخصصات.

فمثلا، قد ينجز التلاميذ مشروعا حول البيئة يدمجون فيه معارف العلوم والجغرافيا واللغة العربية والإعلاميات في نشـــاط واحد، هنا نتحدث عن تعلم أو تربية مندمجة لأنها تجمع عناصر متعددة داخل تجربة تعليمية واحدة.

ولتسهيل التمييز بين المفاهيم الثلاثة يمكن اعتماد المثال التالي:

تخيل أن قسـما دراسـيا يوجد فيه تلميذ يسـتعمل كرسـيا متحركا، إذا طلبنا من التلميذ أن يتأقلم مع ظروف المدرسة كما هي، مع تقديم مساعدة محدودة له، فهذا هو الإدماج.

وإذا قامت المدرسة بتعديل المداخل والقاعات وطرق التدريس والتقويم حتى تناسب جميع التلاميذ، فهذا هو الدمج أو التربية الدامجة.

وإذا نظم الأستاذ مشروعا تعليميا يشارك فيه جميع التلاميذ (يعني ذوي الاعاقة والتلاميذ العاديين) ويجمع بين عدة مواد ومهارات في نشـــاط واحد، فهذا مثال على التربية المندمجة.

التربية الإدماجية: المتعلم يتكيف مع المدرسة.

التربية الدامجة: المدرســـة تتكيف مع جميع المتعلمين، وهي المفهوم الأحدث والأكثر اعتمادا حاليا.

التربية المندمجة: دمج عناصر أو تخصصات أو فئات مختلفة داخل عملية تعليمية واحدة، ويستعمل المصطلح في سياقات تربوية متعددة، وليس فقط في مجال الإعاقة.

المبحث العاشر: الصنافات التربوية التعليمية

تعتبر الصـــنافات التعليمية إحدى الركائز النظرية المركزية التي أســـهمت في إعادة بناء الفعل التربوي على أسـس علمية دقيقة، حيث أتاحت إمكانية تنظيم الأهداف التعليمية وفق منطق تصـــنيفي هرمي، يراعي طبيعة التعلم الإنســـاني في أبعاده المعرفية والوجدانية والحس-حركية، ولم يكن ظهور هذه الصـنافات وليد الصـدفة، بل جاء في سـياق تحولات عميقة عرفها الفكر التربوي خلال القرن العشـرين، خاصـة مع بروز النزعة العلمية في التربية، والسعي إلى ضبط مفاهيمها وإجراءاتها، بما يجعلها قابلة للقياس والتقويم.

لقد انتقل التعليم، بفضـل هذه الصـنافات، من مسـتوى الممارسـة الحدسـية إلى مسـتوى الممارسـة المؤطرة نظريا، حيث أصـبح المدرس مطالبا بتحديد أهداف دقيقة، وصـياغتها وفق مســـتويات واضـــحة، بدل الاكتفاء بنوايا عامة أو غايات مبهمة، ومن هذا المنطلق شـكلت الصـنافات التعليمية أداة اسـتراتيجية ليس فقط في التخطيط، بل أيضـا في التقويم وفي بناء المناهج، وفي توجيه الممارسات الصفية.

وإذا كانت الصنافات قد توزعت إلى ثلاثة مجالات كبرى—المعرفي، الوجداني، والحس-حركي—فإن هذا التقسيم لا يعكس تجزئة حقيقية للتعلم، بقدر ما يعبر عن محاولة تحليلية لفهم مكونـاتـه، إذ إن التعلم في جوهره عملية كلية، تتداخل فيها العمليات العقلية مع الانفعالات والسلوكات.

المحور الأول: صنافة المجال المعرفي— من التصنيف إلى بناء التفكير المركب

تعد صـنافة المجال المعرفي التي وضـعها **بنجامين بلوم** من أكثر النماذج تأثيرا في تاريخ التربية الحديثة، إذ شـكلت نقطة تحول في كيفية تصـور التعلم العقلي، فقد سـعى بلوم، في إطار مشروع جماعي، إلى بناء تصنيف هرمي للعمليات المعرفية، ينطلق من المستويات

الدنيا (البسيطة) نحو المستويات العليا (المعقدة)، بما يسمح بتوجيه الفعل التعليمي نحو تنمية التفكير، وليس فقط اكتساب المعلومات.

إن ما يميز هذا التصور هو اعتماده على فكرة التدرج البنائي، حيث لا يمكن للمتعلم أن يبلغ مستويات التحليل أو التقويم دون أن يمتلك أساسا معرفيا يسمح له بذلك، غير أن هذا التدرج لا ينبغي فهمه بشكل خطي جامد، بل كشبكة دينامية من العمليات المتداخلة، حيث يمكن أن تتفاعل المستويات فيما بينها في سياق وضعيات تعلمية معقدة.



لقد تمثلت المستويات الأصلية لصنافة بلوم في: التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، والتقويم. غير أن المراجعة التي قام بها تلامذته في بداية القرن الحادي والعشرين أعادت ترتيب هذه المستويات، مع استبدال التركيب بمفهوم الإبداع، مما يعكس تحولا في الرؤية التربوية نحو تثمين التفكير المنتج.

من الناحية الإبستمولوجية، يمكن قراءة هذه الصنافة في ضوء النظريات البنائية، خاصة أعمال **جان بياجيه**، التي تؤكد أن التعلم هو عملية بناء نشطة للمعرفة، تمر عبر توازنات متتالية بين الاستيعاب والمواءمة، كما يمكن ربطها بأعمال **ليف فيغوتسكي**، الذي أبرز دور التفاعل الاجتماعي في الانتقال من مستوى معرفي إلى آخر.

غير أن القيمة الحقيقية لهذه الصنافة لا تكمن في تصنيفها للمستويات فحسب، بل في قدرتها على توجيه الممارسة الصفية نحو تنويع الأنشطة، بحيث لا يظل المتعلم حبيس مستوى الحفظ، بل ينخرط في أنشطة تحليلية وتركيبية وإبداعية.

في هذا الإطار، يصبح دور المدرس هو تصميم وضعيات تعلمية تستثير مختلف العمليات المعرفية، كأن يطلب من المتعلم تفسير ظاهرة (فهم)، أو تطبيق قاعدة في سياق جديد (تطبيق)، أو مقارنة بين مفهومين (تحليل)، أو إنتاج نص أو مشروع (إبداع)، أو إصدار حكم نقدي (تقويم).

ومع ذلك، فإن هذه الصنافة لا تخلو من حدود، أبرزها نزعتها التبسيطية، إذ إن التعلم الواقعي لا يخضع دائما لهذا التدرج الصارم، كما أن بعض العمليات المعرفية قد تتداخل بشكل يصعب فصله.

المحور الثاني: صنافة المجال الوجداني—بناء القيم والاتجاهات

إذا كان المجال المعرفي يعنى بما يفكر فيه المتعلم، فإن المجال الوجداني يهتم بما يشعر به ويؤمن به، وهو ما يجعل منه بعدا أساسيا في بناء الشخصية، وقد جاء إسهام **ديفيد كراثول** ليملأ هذا الفراغ، عبر اقتراح صنافة تصنف الأهداف الوجدانية وفق مستويات متدرجة.



تنطلق هذه الصنافة من فرضية مفادها أن اكتساب القيم لا يتم بشكل فجائي، بل عبر مسار تدريجي، يبدأ بالانتباه، ويمر عبر التفاعل، ثم التثمين، فالتنظيم، ليصل إلى التمثل القيمي، وهذا المسار يعكس تحول القيمة من مجرد استجابة ظرفية إلى مكون بنيوي في شخصية المتعلم.

إن أهمية هذا المجال تتجلى في كونه يشكل البنية التحتية للسلوك، إذ لا يكفي أن يعرف المتعلم قيمة الصدق مثلا، بل ينبغي أن يتبناها ويمارسها، ومن هنا، يصبح التعلم الوجداني شرطا لتحقيق التعلم الحقيقي.

غير أن هذا المجال يطرح إشكالا منهجيا يتمثل في صعوبة قياسه، نظرا لطبيعته الداخلية. لذلك، يعتمد تقويمه على مؤشرات سلوكية غير مباشرة، مثل المشاركة، والالتزام، ونوعية التفاعل.

ومن الناحية البيداغوجية، يفرض هذا المجال على المدرس تبني ممارسات قائمة على الحوار، والتفاعل، واحترام المتعلم، بدل الاقتصار على التلقين، كما يتطلب خلق مناخ صفي إيجابي، يسمح للمتعلمين بالتعبير عن آرائهم ومشاعرهم بحرية.

المحور الثالث: صنافة المجال الحس-حركي—من التقليد إلى التلقائية

يمثل المجال الحس-حركي البعد العملي في التعلم، حيث يتعلق باكتساب المهارات المرتبطة بالأداء الجسدي، وقد ساهمت **إليزابيث سيمبسون** في بناء صنافة لهذا المجال، تقوم على تدرج من الإدراك الحسي إلى التلقائية.

إن ما يميز هذا المجال هو ارتباطه بالممارسة، حيث لا يمكن تعلم المهارات الحركية دون تكرار وتجريب. فالمتعلم لا يكتسب مهارة الكتابة أو الرسم أو الأداء الرياضي إلا من خلال التدريب المستمر.

وتكمن أهمية هذه الصنافة في كونها تبرز أن التعلم ليس نشاطا ذهنيا فقط، بل هو أيضا نشاط جسدي، مما يعزز الطابع الشمولي للتربية.

غير أن هذا المجال غالبا ما يتم تهميشه في بعض الأنظمة التعليمية، التي تركز على الجانب المعرفي، وهو ما يستدعي إعادة الاعتبار له، خاصة في ظل التوجهات الحديثة التي تؤكد على التعلم عبر الفعل.

إن القراءة العميقة للصـــنافات التعليمية تكشـــف أنها ليســـت نماذج منفصـــلة، بل منظومة متكاملة، تعكس أبعاد التعلم الإنســـاني، فكل وضـــعية تعلمية حقيقية تســـتدعي تفعيل هذه المجالات الثلاثة بشكل متداخل.

فعندما ينجز المتعلم مشـــروعا، فإنه يوظف معارفه (**مجال معرفي**)، ويتبنى مواقف معينة (**مجال وجداني**)، ويقوم بأنشـــطة عملية (**مجال حس-حركي**)، وهذا ما يجعل من الفصـــل بين هذه المجالات أمرا نظريا أكثر منه واقعيا.

الصنافات التعليمية في ضوء المقاربات الحديثة

في ظل التحولات التربوية المعاصـــــرة، خاصـــــة مع اعتماد المقاربة بالكفايات، لم تعد الصـــنافات التعليمية مجرد أدوات تصـــنيف، بل أصـــبحت موجها لبناء الكفايات، التي تقوم على تعبئة موارد معرفية ووجدانية وحركية في وضعيات معقدة.

كما أن البيداغوجيات النشطة، مثل بيداغوجيا المشروع وحل المشكلات، تستند ضمنيا إلى هذه الصـــــنافات، حيث تســـــتهدف مســـــتويات عليا من التفكير، وتعزز القيم، وتنمي المهارات.

في ضـــوء ما ســـبق، يمكن القول إن الصـــنافات التعليمية تمثل أداة إبســـتمولوجية ومنهجية أســـاســـية لفهم التعلم وتوجيهه، غير أن قيمتها الحقيقية تكمن في كيفية توظيفها داخل الممارسة الصفية.

فليست الغاية هي تصـــنيف الأهداف في حد ذاته، بل تحويل هذا التصـــنيف إلى ممارســـات تعليمية حية، تجعل من التعلم تجربة غنية ومتكاملة، تنمي العقل والوجدان والسلوك.

وبذلك، فإن التحدي الذي يواجه المدرس المعاصر لا يكمن في معرفة هذه الصنافات فقط، بل في القدرة على استثمارها بشكل مرن، يتناسب مع طبيعة المتعلمين، وسياق التعلم، ومتطلبات العصر.

المحور الرابع: هرم ماسلو للحاجات

هرم ماسلو من أشهر النظريات في علم النفس التربوي وعلم النفس الإنساني، وقد وضعه عالم النفس الأمريكي **أبراهام ماسلو** بهدف تفسير الدوافع التي تحرك السلوك الإنساني.



وقد انطلق ماسلو من فكرة أساسية مفادها أن الإنسان لا يتصرف بشكل عشوائي، بل إن سلوكه تحركه حاجات ورغبات يسعى إلى إشباعها وكلما أشبع حاجة معينة انتقل إلى البحث عن إشباع حاجة أخرى أعلى منها.

شبه ماسلو هذه الحاجات بهرم يتكون من خمس درجات متتالية، حيث توجد الحاجات الأساسية في قاعدة الهرم، بينما توجد الحاجات العليا في قمته. ولا يستطيع الفرد عادة الانتقال إلى مستوى أعلى إلا بعد إشباع حاجاته الموجودة في المستوى الأدنى بدرجة معقولة.

الحاجات الفيزيولوجية:

تمثل هذه الحاجات قاعدة الهرم، وهي الحاجات الضرورية لاستمرار الحياة، مثل الطعام والشراب والنوم والراحة والتنفس. فالتلميذ الذي يشعر بالجوع أو الإرهاق أو المرض يصعب عليه التركيز داخل الفصل الدراسي، لأن عقله يكون منشغلاً بإشباع حاجاته الأساسية قبل أي شيء آخر.

ومن هنا تظهر أهمية توفير ظروف تعليمية مناسبة للتلاميذ، لأن نجاح العملية التعليمية يبدأ من الاهتمام بالاحتياجات الجسدية للمتعلم.

حاجات الأمن والسلامة:

بعد إشباع الحاجات الفيزيولوجية، ينتقل الإنسان إلى البحث عن الأمن والاستقرار. ويشمل ذلك الشعور بالحماية من الأخطار الجسدية والنفسية والاجتماعية.

وفي المجال التربوي، يحتاج المتعلم إلى بيئة مدرسية آمنة خالية من العنف والتهديد والتنمر. كما يحتاج إلى الشعور بالاستقرار داخل المؤسسة التعليمية حتى يتمكن من التعلم بشكل سليم. فالتلميذ الذي يعيش الخوف أو القلق المستمر يجد صعوبة في التركيز والتحصيل الدراسي.

حاجات الانتماء والمحبة:

الإنسان كائن اجتماعي بطبعه، ولذلك فهو يحتاج إلى الحب والقبول والانتماء إلى جماعة معينة. وتشمل هذه الحاجة العلاقات الأسرية والصداقة والتفاعل الإيجابي مع الآخرين.

وفي المدرسة يسعى المتعلم إلى أن يشعر بأنه عضو مقبول داخل جماعة القسم، وأن يحظى باحترام زملائه ومدرسيه. فعندما يشعر التلميذ بالتهميش أو العزلة أو الرفض، قد يفقد الدافعية نحو التعلم ويصبح أقل مشاركة في الأنشطة التعليمية.

حاجات التقدير والاحترام:

بعد تحقيق الانتماء، يبحث الفرد عن التقدير والاعتراف بقيمته وقدراته وتتجلى هذه الحاجة في الرغبة في النجاح والتفوق والحصول على التشجيع والثناء من الآخرين.

وفي المجال التربوي يلعب التشجيع دورا أساسيا في تنمية الثقة بالنفس لدى المتعلم فحين يثني الأستاذ على مجهودات تلميذه ويعترف بنجاحاته، يشعر هذا الأخير بقيمته ويزداد حماساً للتعلم أما الإهانة أو التحقير أو المقارنة السلبية فقد تؤدي إلى ضعف تقدير الذات وفقدان الثقة بالنفس.

حاجة تحقيق الذات:

تمثل هذه الحاجة قمة الهرم، وهي رغبة الإنسان في استثمار قدراته الكامنة وتحقيق إمكاناته إلى أقصى حد ممكن فالفرد في هذه المرحلة لا يكتفي بإشباع حاجاته الأساسية، بل يسعى إلى الإبداع والابتكار والتميز وتحقيق أهدافه الكبرى في الحياة.

وفي المدرسة يظهر تحقيق الذات عندما يجد المتعلم الفرصة للتعبير عن مواهبه وتنمية قدراته الفكرية والفنية والرياضية فالتربية الحديثة لا تهدف فقط إلى نقل المعارف، بل تسعى أيضا إلى مساعدة المتعلم على تحقيق ذاته وبناء شخصيته المتكاملة.

أهمية هرم ماسلو في التربية:

تكمن أهمية نظرية ماسلو في أنها تساعد المدرس على فهم حاجات المتعلمين ودوافعهم فضعف التحصيل الدراسي لا يكون دائما ناتجا عن نقص في الذكاء أو الإرادة، بل قد يرجع إلى عدم إشباع بعض الحاجات الأساسية لدى المتعلم لذلك ينبغي على الأستاذ أن يراعي الجوانب النفسية والاجتماعية والانفعالية إلى جانب الجوانب المعرفية.

كما تؤكد هذه النظرية أن التعلم الفعال لا يتحقق إلا داخل بيئة تربوية يشعر فيها المتعلم بالأمن والانتماء والتقدير، لأن إشباع هذه الحاجات يرفع مستوى الدافعية ويزيد من فرص النجاح الدراسي.

يبرز هرم ماسلو أن الإنسان كائن تحركه حاجات متدرجة تبدأ بالحاجات البيولوجية الأساسية وتنتهي بتحقيق الذات وقد أسهمت هذه النظرية في تطوير الفكر التربوي من خلال التأكيد على أن نجاح التعلم مرتبط بفهم حاجات المتعلم النفسية والاجتماعية والجسدية ولذلك فإن الأستاذ الناجح هو الذي لا يهتم فقط بتلقين المعرفة، بل يحرص أيضا على توفير الظروف التي تساعد المتعلم على النمو المتكامل وتحقيق ذاته.

المبحث الحادي عشر: محاور من امتحانات سابقة

المحور الأول: المقاربة النسقية عند لويس ألطوسير

تعد المقاربة النسقية من المقاربات التي أسهمت في تجديد التفكير في الظواهر الاجتماعية والتربوية، إذ تجاوزت النظرة التقليدية التي كانت تفسر الوقائع الاجتماعية من خلال عناصر منفصلة أو أسباب معزولة، لتعتبر المجتمع نسقا متكاملا تتفاعل داخله مجموعة من البنيات والمؤسسات والعلاقات بصورة مستمرة وقد وجدت هذه الرؤية صدى واسعا في العلوم الإنسانية والاجتماعية، خاصة مع الأعمال التي حاولت تفسير دور المدرسة ووظائفها داخل المجتمع وفي هذا السياق برز اسم المفكر الفرنسي **لويس ألطوسير** باعتباره أحد أبرز المنظرين الذين سعوا إلى تقديم قراءة جديدة للعلاقة بين الدولة والمجتمع ومؤسساتهما، حيث أولى اهتماما خاصا للمدرسة بوصفها مؤسسة مركزية في إعادة إنتاج النظام الاجتماعي القائم.

وقد جاءت أفكار ألطوسير في سياق فكري اتسم بمحاولة إعادة قراءة الفكر الماركسي وتجاوز بعض التفسيرات الاقتصادية الاختزالية التي كانت ترى أن كل ما يحدث في المجتمع يرجع مباشرة إلى العامل الاقتصادي فبينما اعتبر ماركس أن البنية التحتية الاقتصادية تشكل الأساس الذي تقوم عليه البنيات الفوقية السياسية والقانونية والثقافية، حاول ألطوسير أن يبين أن المؤسسات الإيديولوجية تمتلك نوعا من الاستقلال النسبي، وأنها تؤدي دورا حاسما في الحفاظ على استقرار المجتمع واستمرار العلاقات الاجتماعية السائدة.

ينطلق ألطوسير من فكرة أساسية مفادها أن أي مجتمع لا يستطيع الاستمرار عبر الزمن إلا إذا تمكن من إعادة إنتاج شروط وجوده، فالإنتاج الاقتصادي وحده لا يكفي لاستمرار المجتمع، بل لا بد أيضا من إعادة إنتاج القوى العاملة، وإعادة إنتاج القيم والمعايير والأفكار التي تجعل الأفراد يقبلون مواقعهم الاجتماعية ويؤدون الأدوار المطلوبة منهم

داخل النسـق الاجتماعي، ومن هنا تتضـح أهمية المؤسـسـات التربوية والثقافية والدينية والإعلامية في نظره، لأنها تشارك في عملية إعادة الإنتاج الاجتماعي والإيديولوجي.

يرى ألطوسير أن الدولة لا تعتمد فقط على القوة المادية المباشرة من أجل ضمان استقرار النظام الاجتماعي، بل تعتمد كذلك على وسـائل أكثر فعالية وأقل ظهورا ولذلك ميز بين نوعين من الأجهزة التي تستخدمها الدولة.

الأجهزة القمعية للدولة: وتشـمل الجيش والشـرطة والمحاكم والسـجون وغيرها من المؤسسات التي تعتمد على القوة أو التهديد باستعمالها من أجل فرض النظام.

الأجهزة الإيديولوجية للدولة: وهي المؤسسات التي تعمل أساسا من خلال التأثير الفكري والثقافي والقيمي، مثل المدرسة والأسرة ووسائل الإعلام والمؤسسات الدينية والنقابات والأحزاب السياسية.

وتتميز الأجهزة الإيديولوجية للدولة بأنها لا تفرض سـلطتها بالقوة المباشـرة، بل تجعل الأفراد يتبنون طواعية الأفكار والقيم التي تخدم اسـتمرار النظام الاجتماعي، فالفرد غالبا لا يشعر بأنه يتعرض للإكراه عندما يتعلم في المدرسة أو يتابع وسائل الإعلام أو يشارك في الأنشـطة الثقافية، لكنه في الواقع يتشـرب منظومة من القيم والتصـورات التي توجه سلوكه وتحدد نظرته إلى العالم.

وفي إطار تحليله لهذه الأجهزة، منح ألطوسير للمدرسة مكانة خاصة، بل اعتبرها الجهاز الإيديولوجي الأكثر أهمية في المجتمعات الحديثة، ويرجع ذلك إلى أن المدرسة أصبحت المؤسسة التي يقضي فيها الأطفال والشباب جزءا كبيرا من حياتهم، كما أنها تؤثر فيهم خلال مرحلة حاسـمة من مراحل التنشـئة الاجتماعية ففي المجتمعات التقليدية كانت **المؤسـسـة الدينية تؤدي الدور الأكبر في تشـكيل الوعي الجماعي**، أما في المجتمعات الحديثة فقد **انتقل هذا الدور تدريجيا إلى المدرسة**.

ولا تقتصر وظيفة المدرسة، حسب ألطوسير، على نقل المعارف والمهارات الأكاديمية، بل تتجاوز ذلك إلى غرس قيم الطاعة والانضباط والالتزام بالقواعد واحترام السلطة وقبول التقسيم الاجتماعي للعمل.

فالمدرسة تعلم التلميذ القراءة والكتابة والحساب، لكنها تعلمه في الوقت نفسه احترام الزمن المدرسي، والخضوع للسلطة التربوية، والامتثال للأنظمة والقوانين، والتنافس مع الآخرين وفق معايير محددة سلفا.

ومن خلال هذه العملية تساهم المدرسة في إعداد الأفراد لشغل المواقع المختلفة داخل المجتمع فبعض المتعلمين يتجهون نحو مواقع القيادة والإدارة واتخاذ القرار، بينما يتجه آخرون نحو المهن التقنية أو اليدوية أو التنفيذية وتتم هذه العملية في ظاهرها على أساس الاستحقاق والكفاءة، غير أن ألطوسير يرى أنها تخدم في العمق **إعادة إنتاج البنية الطبقية للمجتمع.**

ويتجلى البعد النسقي في تحليل ألطوسير من خلال اعتباره أن المدرسة لا تعمل بشكل مستقل عن باقي المؤسسات الاجتماعية، بل ترتبط بها داخل شبكة من العلاقات المتبادلة. فالأسرة تهيئ الطفل للدخول إلى المدرسة، والمدرسة تهيئه للاندماج في سوق الشغل، وسوق الشغل يعيد إنتاج العلاقات الاقتصادية القائمة، بينما تساهم وسائل الإعلام والمؤسسات الثقافية في تعزيز القيم نفسها التي تنقلها المدرسة وهكذا تتكامل مختلف المؤسسات داخل نسق اجتماعي يهدف إلى المحافظة على استمرارية المجتمع.

ويؤكد ألطوسير أن الإيديولوجيا لا تقتصر على مجموعة من الأفكار النظرية المجردة، بل هي منظومة من الممارسات والطقوس والعادات اليومية التي يعيشها الأفراد بصورة تلقائية.

فحين يلتزم التلميذ بالحضور المنتظم إلى المدرسة، ويحترم قواعد المؤسسة، ويؤدي الامتحانات، ويقبل نتائج التقويم، فإنه يمارس بشكل عملي مجموعة من القيم الإيديولوجية

التي تبدو له طبيعية وعادية ولذلك اعتبر ألطوسير أن الإيديولوجيا لا توجد فقط في العقول، بل تتجسد في المؤسسات والممارسات الاجتماعية.

ومن أهم المفاهيم التي طورها ألطوسير مفهوم الاستدعاء أو الاستجواب الإيديولوجي. ويقصد به العملية التي يتم من خلالها تحويل الفرد إلى ذات اجتماعية مندمجة في النظام القائم فالفرد منذ طفولته يتعرض لسلسلة من الرسائل والتوجيهات والقيم التي تجعله يدرك نفسه باعتباره عضوا في المجتمع له حقوق وواجبات وأدوار محددة ومن خلال هذا المسار يكتسب هوية اجتماعية تجعله يتصرف وفق التوقعات التي يفرضها النسق الاجتماعي.

وعند تطبيق هذه الفكرة على المجال التربوي يتبين أن المدرسة تلعب دورا أساسيا في تشكيل الهوية الاجتماعية للمتعلمين فهي لا تعلمهم المعارف فقط، بل تعلمهم أيضا كيف يكونون تلاميذ منضبطين، ومواطنين صالحين، وعمالا أو موظفين مستقبليين قادرين على الاندماج في النظام الاقتصادي والاجتماعي ومن ثم تصبح المدرسة أداة فعالة في إعادة إنتاج البنيات الاجتماعية السائدة.

وقد أثرت أفكار ألطوسير بشكل كبير في سوسيولوجيا التربية، حيث استند إليها عدد من الباحثين لتفسير ظاهرة اللامساواة التعليمية فقد لاحظ هؤلاء أن المدرسة، رغم خطابها القائم على تكافؤ الفرص، لا تنجح دائما في تحقيق المساواة بين المتعلمين، بل قد تساهم أحيانا في إعادة إنتاج الفوارق الاجتماعية الموجودة أصلا داخل المجتمع.

فالأطفال المنحدرون من أوساط اجتماعية ميسورة غالبا ما يمتلكون موارد ثقافية ولغوية تساعدهم على النجاح المدرسي، في حين يواجه أبناء الطبقات الفقيرة صعوبات أكبر في التكيف مع متطلبات المؤسسة التعليمية.

ومن هذا المنطلق اعتبر العديد من علماء الاجتماع أن المدرسة ليست مؤسسة محايدة كما تبدو، بل هي جزء من بنية اجتماعية أوسع تؤثر في نتائجها ووظائفها وقد شكلت هذه

الفكرة أساسا لنظريات إعادة الإنتاج الاجتماعي التي طورها لاحقا عدد من الباحثين مثل **بيير بورديو وجان كلود باســـرون**، وكذلك **صـــمويل باولز وهربرت جينتس**(عزيزي الطالب قد تلاحظ أن عددا من الباحثين لديهم نفس المصـــطلح الا وهو اعادة الانتاج الاجتماعي أو الطبقي اعلم بأن الذين ذكرتهم الان هم من طور هذا المفهوم وأن المؤسس الفعلي لهذا المصطلح هو ألطوسير)

ومع ذلك لم تسلم أطروحة ألطوسير من النقد فقد رأى بعض الباحثين أنه بالغ في التركيز على وظيفة **إعادة الإنتاج** إلى درجة جعلت الأفراد يظهرون وكأنهم مجرد أدوات خاضعة بالكامل للنظام الاجتماعي بينما بينت دراسات عديدة أن المدرسة ليست فقط فضاء لإعادة إنتاج الهيمنة، بل يمكن أن تكون أيضـــا مجالا للمقاومة والتغيير الاجتماعي والإبداع الثقافي فالتلاميذ والمعلمون ليسوا دائما مستقبلين سلبيين للقيم السائدة، بل يمكنهم إعادة تفسيرها أو معارضتها أو إنتاج بدائل جديدة لها.

كما انتقد بعض المفكرين النزعة الحتمية في تحليله، معتبرين أنه يقلل من أهمية المبادرة الفردية ومن قدرة الفاعلين الاجتماعيين على التأثير في الواقع فالمجتمع ليس نســـقا مغلقا يعمل بصورة آلية، بل هو مجال للصراع والتفاوض وإعادة البناء المستمر.

ورغم هذه الانتقادات، تظل مساهمة ألطوسير ذات أهمية كبيرة في فهم العلاقة بين التربية والمجتمع فقد ســـاعدت على الكشـــف عن الأبعاد الخفية للعملية التربوية، وأظهرت أن المدرسة ليست مجرد مؤسسة لنقل المعرفة، بل هي أيضا فضاء لإنتاج القيم والمعايير والتمثلات الاجتماعية كما نبهت الباحثين إلى ضرورة دراسة التعليم في ارتباطه بالبنيات الاقتصادية والسياسية والثقافية التي يوجد داخلها.

وخلاصة القول إن المقاربة النسقية عند لويس ألطوسير تقدم تصورا شاملا للمجتمع باعتباره شـــبكة مترابطة من المؤســـســـات والبنيات التي تتعاون في إعادة إنتاج النظام الاجتماعي وفي قلب هذا النسق تحتل المدرسة موقعا استراتيجيا باعتبارها أهم جهاز إيديولوجي للدولة في المجتمعات الحديثة فهي لا تكتفي بتلقين المعارف، بل تشـــارك في

تشكيل الوعي الاجتماعي وغرس القيم والمعايير التي تضمن استمرارية المجتمع وعلى الرغم من الانتقادات التي وجهت إليها، فإن هذه المقاربة ما تزال تشكل مرجعا أساسيا في علوم التربية وسوسيولوجيا التعليم لفهم الوظائف الظاهرة والخفية للمؤسسة المدرسية وعلاقتها بإعادة إنتاج البنيات الاجتماعية.

المحور الثاني: نظرية باولز وجينتس في إعادة الإنتاج الاجتماعي

تعد نظرية إعادة الإنتاج الاجتماعي التي **طورها** العالمان الأمريكيان **صمويل باولز وهربرت جينتس** من أبرز النظريات النقدية في سوسيولوجيا التربية خلال النصف الثاني من القرن العشرين، إذ شكلت محاولة جادة لفهم العلاقة القائمة بين المؤسسة التعليمية والبنية الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع وقد جاءت هذه النظرية في سياق نقد التصورات التقليدية التي كانت تنظر إلى المدرسة باعتبارها مؤسسة محايدة توفر فرصا متساوية لجميع الأفراد وتمكنهم من الارتقاء الاجتماعي على أساس الكفاءة والاستحقاق فبينما كان الخطاب التربوي السائد يؤكد أن المدرسة أداة لتحقيق العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص، سعى باولز وجينتس إلى الكشف عن الوظائف الخفية التي تؤديها المؤسسة التعليمية في المجتمعات الرأسمالية، مبينين أنها تساهم في إعادة إنتاج علاقات الهيمنة والتفاوت الطبقي بدل القضاء عليها.

وقد ارتبطت هذه النظرية أساسا بكتاب شهير نشره الباحثان سنة 1976 تحت عنوان المدرسة في أمريكا الرأسمالية، حيث قدما تحليلا معمقا للعلاقة بين النظام التعليمي والنظام الاقتصادي وانطلقا من مرجعية ماركسية ترى أن المؤسسات الاجتماعية لا تعمل بمعزل عن البنية الاقتصادية، بل تسهم في المحافظة على النظام الاجتماعي القائم واستمراره عبر الزمن غير أنهما لم يكتفيا بتكرار التفسيرات الماركسية التقليدية، بل قدما قراءة جديدة لدور المدرسة من خلال التركيز على الكيفية التي يتم بها إعداد الأفراد للاندماج في سوق العمل الرأسمالي.

يرى باولز وجينتس أن المدرسة تؤدي وظيفتين أساسيتين تتمثل الوظيفة الأولى في تزويد المتعلمين بمجموعة من المعارف والمهارات الضرورية لممارسة الأنشطة الاقتصادية المختلفة، أما الوظيفة الثانية، وهي الأهم في نظرهما، فتتمثل في إعداد الأفراد نفسيا واجتماعيا للقبول بالمواقع التي سيشغلونها داخل البناء الطبقي للمجتمع فالمدرسة لا تعلم فقط القراءة والكتابة والحساب، بل تعلم أيضا الطاعة والانضباط واحترام السلطة والالتزام بالقواعد والتنافس الفردي وقبول التراتب الاجتماعي.

ويستند الباحثان في تفسيرهما إلى ما أطلقا عليه مبدأ التناظر أو المطابقة.

ويقصد بهذا المبدأ وجود تشابه بنيوي بين العلاقات السائدة داخل المدرسة والعلاقات الموجودة داخل عالم العمل فالطريقة التي تنظم بها الحياة المدرسية تعكس بصورة كبيرة طبيعة العلاقات التي تسود المؤسسات الاقتصادية ففي المدرسة يوجد مدير ومعلمون وتلاميذ، وفي المؤسسة الاقتصادية يوجد مديرون ومشرفون وعمال وفي المدرسة يخضع التلميذ للقوانين والتعليمات والتقويم المستمر، وفي سوق العمل يخضع العامل للمراقبة والانضباط والتقييم المهني ومن خلال هذا التشابه يتم إعداد المتعلم تدريجيا للتكيف مع متطلبات النظام الاقتصادي.

ويؤكد باولز وجينتس أن المدرسة لا تكتفي بنقل المعرفة، بل تعمل على تكوين سمات شخصية وسلوكية تتناسب مع حاجات سوق العمل فالأفراد الذين سيتوجهون نحو المهن التنفيذية يتعلمون منذ الصغر قيم الطاعة والانضباط واحترام التعليمات، بينما يتم تشجيع الفئات التي ستشغل مناصب قيادية على تنمية الاستقلالية والمبادرة واتخاذ القرار وهكذا تساهم المؤسسة التعليمية في إنتاج أنماط مختلفة من الشخصيات تتوافق مع المواقع الاجتماعية والمهنية التي سيشغلها الأفراد مستقبلًا.

ويذهب الباحثان إلى أن فكرة تكافؤ الفرص التي ترفعها الأنظمة التعليمية الحديثة ليست سوى خطاب إيديولوجي يخفي استمرار اللامساواة الاجتماعية فالمدرسة تبدو في ظاهرها مفتوحة أمام الجميع، غير أن فرص النجاح داخلها تختلف باختلاف الأصول الاجتماعية

والثقافية للمتعلمين فالأطفال المنحدرون من أسـر ميسـورة يتمتعون عادة بموارد ثقافية ولغوية ومادية تجعلهم أكثر قدرة على التكيف مع متطلبات المدرسـة وتحقيق النجاح الدراسي، بينما يواجه أبناء الطبقات الفقيرة صعوبات أكبر تؤثر في مسارهم التعليمي.

ومن ثم فإن المدرسـة لا تلغي الفوارق الاجتماعية الموجودة في المجتمع، بل تعيد إنتاجها في صورة جديدة تبدو قائمة على الاستحقاق الفردي فالنجاح المدرسي يقدم على أنه نتيجة للذكاء والاجتهاد الشـخصـي، بينما يتم تجاهل التأثير الكبير للعوامل الاجتماعية والاقتصادية في تشكيل المسارات الدراسية وبهذه الطريقة يتم إضفاء الشرعية على التفاوت الاجتماعي، لأن الأفراد يقتنعون بأن مواقعهم داخل المجتمع تعكس قدراتهم الخاصة وليس الظروف التي ولدوا فيها.

وتكتسب الشهادات المدرسية في هذا السياق أهمية خاصة فالشهادة لا تمثل فقط دليلا على امتلاك المعرفة أو المهارة، بل تصبح وسيلة لتوزيع الأفراد على المواقع المختلفة داخل سـوق العمل وكلما ارتفع المسـتوى الدراسـي ارتفعت فرص الوصـول إلى الوظائف المرموقة والأكثر دخلا، بينما يؤدي الفشل أو الانقطاع المبكر عن الدراسـة إلى التموقع في المراتب الدنيا من السلم المهني ومن خلال هذه الآلية تساهم المدرسة في تنظيم عملية الفرز الاجتماعي بطريقة تبدو عادلة ومحايدة.

ويرى باولز وجينتس أن هذه العملية تحقق للنظام الرأسـمالي مجموعة من المكاسـب الأساسية فمن جهة تضمن توفير اليد العاملة المؤهلة التي يحتاجها الاقتصاد، ومن جهة أخرى تضـمن قبول الأفراد بالتفاوتات الاجتماعية باعتبارها نتيجة طبيعية للفروق في الجهد والكفاءة وهكذا تتحول المدرسـة إلى أداة فعالة للحفاظ على الاسـتقرار الاجتماعي واستمرار النظام الاقتصادي القائم.

ومن المفاهيم المركزية في نظرية باولز وجينتس مفهوم **الوعي الزائف** ويقصد به الحالة التي يقتنع فيها الأفراد بأن النظام الاجتماعي عادل ومنصف رغم أنه ينتج تفاوتات عميقة بين الفئات الاجتماعية فالمدرسة تساهم في ترسيخ الاعتقاد بأن النجاح متاح للجميع على

قدم المساواة، في حين أن الواقع يكشف أن شروط المنافسة ليست متكافئة منذ البداية، ونتيجة لذلك يميل الأفراد إلى تفسير نجاحهم أو فشلهم اعتمادا على عوامل فردية بدل ربطها بالبنيات الاجتماعية التي تؤثر في مساراتهم.

وقد لاقت هذه النظرية صدى واسعا في مجال سوسيولوجيا التربية لأنها سلطت الضوء على الوظائف الخفية للمؤسسة التعليمية كما ساعدت على تفسير العديد من الظواهر المرتبطة باستمرار الفوارق الطبقية رغم التوسع الكبير في التعليم خلال القرن العشرين. فارتفاع معدلات التمدرس لم يؤد بالضرورة إلى القضاء على التفاوتات الاجتماعية، بل ظلت هذه التفاوتات تظهر بأشكال جديدة داخل النظام التعليمي نفسه.

غير أن نظرية باولز وجينتس تعرضت بدورها لعدد من الانتقادات فقد رأى بعض الباحثين أنها تبالغ في التركيز على وظيفة إعادة الإنتاج إلى درجة تجعل المدرسة مجرد أداة في خدمة النظام الاقتصادي بينما بينت دراسات أخرى أن المؤسسة التعليمية تتمتع بقدر من الاستقلالية يسمح لها أحيانا بلعب أدوار تتجاوز مجرد إعادة إنتاج البنية الاجتماعية فالتعليم يمكن أن يكون وسيلة للترقي الاجتماعي بالنسبة لبعض الفئات، كما يمكن أن يسهم في نشر قيم الديمقراطية والمواطنة والنقد الاجتماعي.

كما انتقدت النظرية لأنها تقلل من دور الفاعلين الاجتماعيين داخل المدرسة فالتلاميذ والمعلمون والإداريون لا يتصرفون دائما وفق ما يفرضه النظام الاجتماعي، بل يمتلكون هامشا من المبادرة يمكنهم من مقاومة بعض أشكال الهيمنة أو إعادة تفسيرها وقد ظهرت في هذا الإطار اتجاهات سوسيولوجية جديدة ركزت على مفهوم المقاومة الثقافية داخل المدرسة، مؤكدة أن المتعلمين ليسوا مجرد متلقين سلبيين للقيم السائدة.

ومن أبرز الانتقادات أيضا أن النظرية ركزت أساسا على المجتمع الرأسمالي الصناعي في الولايات المتحدة خلال فترة تاريخية محددة، وهو ما يحد من إمكانية تعميم نتائجها

على جميع المجتمعات والأنظمة التعليمية فالعلاقة بين المدرسة والاقتصاد تختلف من مجتمع إلى آخر بحسب طبيعة البنية الاجتماعية والسياسية والثقافية.

ومع ذلك فإن القيمة العلمية لأعمال باولز وجينتس تبقى كبيرة جدا، لأنها دفعت الباحثين إلى تجاوز النظرة المثالية للمدرسة والتساؤل عن وظائفها الحقيقية داخل المجتمع. كما ساعدت على فهم الروابط المعقدة بين التربية والاقتصاد والسلطة والطبقة الاجتماعية، وفتحت المجال أمام ظهور أبحاث جديدة حول العدالة التعليمية واللامساواة الاجتماعية.

وفي المجال التربوي المعاصر ما تزال أفكار باولز وجينتس حاضرة في النقاشات المتعلقة بتكافؤ الفرص والنجاح المدرسي والتمييز الاجتماعي فالكثير من الدراسات الحديثة تؤكد أن الخلفية الاجتماعية للمتعلم ما تزال تؤثر بشكل كبير في أدائه الدراسي ومساره التعليمي، رغم الجهود المبذولة لتحقيق المساواة في الولوج إلى التعليم كما أن النقاش حول دور المدرسة في إعداد الموارد البشرية لسوق العمل يعكس استمرار الإشكالات التي أثارها الباحثان قبل عقود.

إن نظرية إعادة الإنتاج الاجتماعي تمثل إذن محاولة لفهم المدرسة باعتبارها جزءا من النسق الاجتماعي العام، لا كمؤسسة معزولة عنه فهي تكشف أن التعليم ليس مجرد عملية لنقل المعرفة، بل هو أيضا عملية اجتماعية وثقافية تساهم في تشكيل المواقع والأدوار والعلاقات داخل المجتمع ومن خلال هذا المنظور يصبح تحليل المدرسة مدخلا لفهم المجتمع نفسه وآليات استمراره وتحولاته.

وخلاصة القول إن نظرية باولز وجينتس تعد من أهم الإسهامات النقدية في سوسيولوجيا التربية، لأنها أبرزت العلاقة الوثيقة بين النظام التعليمي والبنية الاقتصادية والاجتماعية. وقد بينت أن المدرسة لا تؤدي فقط وظيفة تعليمية ظاهرة، بل تضطلع كذلك بوظيفة خفية تتمثل في إعادة إنتاج التراتب الاجتماعي وإضفاء الشرعية عليه ورغم ما وجه إليها من انتقادات تتعلق بطابعها الحتمي وتقليلها من دور الفاعلين الاجتماعيين، فإنها ما تزال

تشكل إطارا نظريا مهما لفهم قضايا اللامساواة التعليمية وعلاقة التربية بالبناء الاجتماعي المعاصر.

المحور الثالث: اختبار الذكاء عند ألفريد بينيه

يشـــكل اختبار الذكاء الذي وضـــعه ألفريد بينيه أحد أهم المنعطفات في تاريخ علم النفس التربوي وعلم النفس القياسي، إذ انتقل بموضوع الذكاء من دائرة التأملات الفلسفية العامة إلى مجال الدراسة العلمية المنظمة القائمة على الملاحظة والقياس والتقويم وقد ارتبط اسم بينيه بظهور **أول اختبار حديث للذكاء**، وهو الإنجاز الذي فتح الباب أمام نشـأة فرع كامل من فروع علم النفس يعرف بالقياس النفســي، كما أســهم بصــورة مباشــرة في تطوير الممارســات التربوية المتعلقة بالتوجيه المدرســي وتشــخيص صــعوبات التعلم وتقويم القدرات العقلية للمتعلمين.

وقبل ظهور أعمال بينيه كان الذكاء مفهوما غامضـــا يفتقر إلى التعريف الدقيق والقياس الموضوعي فقد انشغل الفلاسفة منذ العصور القديمة بدراسة العقل والقدرات الذهنية، لكن محاولاتهم بقيت ذات طابع نظري وتأملي ومع تطور العلوم الإنســانية في القرن التاســع عشر بدأ الاهتمام يتجه نحو البحث عن أساليب علمية تسمح بدراسة الفروق الفردية بين الأشــخاص، خاصــة بعد ظهور الاتجاه التجريبي في علم النفس الذي دعا إلى إخضــاع الظواهر النفسية للملاحظة والقياس.

في هذا السياق التاريخي برز **ألفريد بينيه** بوصفه أحد الرواد الذين سعوا إلى فهم طبيعة الذكاء وطرق قياســه ولد بينيه ســنة 1857 بفرنســا، واهتم منذ بداياته العلمية بدراســة العمليات العقلية العليا، خاصـــة التفكير والانتباه والذاكرة والتخيل وقد كان مقتنعًا بأن الذكاء لا يمكن اختزاله في الوظائف الحســية البســيطة كما كان يعتقد بعض الباحثين في عصـره، بل يتمثل أسـاسـا في القدرة على الفهم والاسـتدلال والحكم والتكيف مع المواقف الجديدة.

وقد جاءت الفرصة الحاسمة لتطوير اختباره عندما واجهت السلطات التعليمية الفرنسية مشكلة تربوية تتعلق بتزايد أعداد التلاميذ الذين يعانون صعوبات في التعلم داخل المدارس العادية وكانت الحاجة ملحة إلى إيجاد وسيلة علمية تمكن من التمييز بين الأطفال الذين يعانون تأخرا عقليا حقيقيا وبين الأطفال الذين يواجهون صعوبات مدرسية ناجمة عن عوامل أخرى ولهذا كلفت وزارة التربية الفرنسية ألفريد بينيه بالتعاون مع الطبيب النفسي **تيودور سيمون** بإعداد أداة موضوعية تساعد على تشخيص الأطفال الذين يحتاجون إلى برامج تعليمية خاصة.

انطلق بينيه من فرضية أساسية مفادها أن الذكاء يتجلى في القدرة على أداء مجموعة من المهام العقلية التي تختلف باختلاف مراحل النمو فالطفل في سن معينة يكون قادرا على إنجاز أنشطة ذهنية لا يستطيع طفل أصغر منه إنجازها، بينما يتمكن طفل أكبر سنا من أداء مهام أكثر تعقيدا ومن هنا جاءت فكرة بناء سلسلة من الاختبارات المرتبة وفق مستويات عمرية متدرجة، بحيث يعكس نجاح الطفل في أداء المهام مستوى نموه العقلي.

وفي سنة 1905 ظهر **أول اختبار بينيه ــ سيمون للذكاء**، وهو أول مقياس علمي حديث صمم خصيصا لقياس القدرات العقلية للأطفال وقد تضمن مجموعة متنوعة من الأنشطة التي تستهدف عمليات عقلية مختلفة مثل الانتباه والفهم والذاكرة والتمييز والحكم والاستدلال وكان الهدف من هذه الأنشطة ليس قياس المعرفة المدرسية المكتسبة، بل تقدير مستوى الأداء العقلي العام للطفل.

وقد تميز هذا الاختبار عن المحاولات السابقة بتركيزه على الوظائف العقلية العليا بدل الاقتصار على قياس سرعة الاستجابة الحسية أو القدرات الجسدية فقد كان بينيه يرى أن الذكاء الحقيقي يظهر في قدرة الفرد على فهم المواقف الجديدة والتكيف معها واستخدام التفكير لحل المشكلات ولهذا السبب تضمنت اختبارات الذكاء مهام تتطلب الفهم والتحليل والاستنتاج بدل الاعتماد على الحفظ وحده.

ومن أهم المفاهيم التي قدمها بينيه مفهوم العمر العقلي ويقصد به المستوى العقلي الذي يبلغه الطفل مقارنة بمتوسط أداء الأطفال في مختلف الأعمار فإذا تمكن طفل يبلغ من العمر الزمني ثماني سنوات من الإجابة عن الأسئلة المخصصة عادة للأطفال في سن العاشرة، فإن عمره العقلي يقدر بعشر سنوات أما إذا كان أداؤه مماثلا لأداء الأطفال في سن السادسة فإن عمره العقلي يقدر بست سنوات.

وقد شكل مفهوم العمر العقلي ثورة حقيقية في مجال القياس النفسي، لأنه أتاح إمكانية مقارنة مستوى الأداء العقلي للأطفال بطريقة موضوعية كما سمح بالكشف المبكر عن حالات التأخر العقلي أو التفوق العقلي، وهو ما ساعد على توجيه التدخلات التربوية المناسبة لكل حالة.

وفي سنة 1912 اقترح عالم النفس الألماني **وليام شتيرن** مفهوم معامل الذكاء الذي يقوم على مقارنة العمر العقلي بالعمر الزمني ويتم حسابه من خلال قسمة العمر العقلي على العمر الزمني ثم ضرب الناتج في مائة فإذا كان العمر العقلي مساويا للعمر الزمني كان معامل الذكاء يساوي مائة، وهو ما يمثل المستوى المتوسط أما إذا تجاوز العمر العقلي العمر الزمني فإن معامل الذكاء يكون أعلى من مائة، مما يدل على مستوى ذكاء مرتفع، بينما يشير انخفاضه عن مائة إلى وجود تأخر نسبي في النمو العقلي.

ورغم أن فكرة معامل الذكاء ارتبطت لاحقا بأعمال باحثين آخرين، فإنها استندت أساسا إلى المفهوم الذي وضعه بينيه للعمر العقلي وقد ساهم ذلك في انتشار اختبارات الذكاء على نطاق واسع داخل المؤسسات التعليمية والعسكرية والمهنية خلال القرن العشرين.

وكان بينيه يؤكد باستمرار أن الذكاء ليس قدرة ثابتة وغير قابلة للتغيير، بل يتأثر بالتربية والخبرة والتدريب فقد كان يرفض النظريات الوراثية المتطرفة التي تعتبر الذكاء معطى بيولوجيا جامدا لا يمكن تعديله وكان يعتقد أن التعليم الجيد والبيئة المناسبة قادران على تطوير القدرات العقلية وتحسين الأداء الفكري للأطفال.

وتعد هذه النقطة من الجوانب المضـــيئة في فكر بينيه، لأنها تعكس رؤية تربوية متفائلة تؤمن بإمكانية النمو والتعلم فالذكاء بالنسـبة إليه ليس مجرد رصـيد وراثي يولد به الفرد، بل هو قدرة قابلة للتطور من خلال التفاعل مع البيئة والخبرات التعليمية المختلفة.

وقد كان لهذا التصـــور أثر كبير في التربية الحديثة، حيث شـــجع على الاهتمام بالفروق الفردية بين المتعلمين وضـــرورة تكييف البرامج التعليمية وفق حاجاتهم وقدراتهم كما ســـاعد على انتشـــار فكرة التربية الخاصـــة والبرامج العلاجية الموجهة للأطفال الذين يواجهون صعوبات في التعلم.

ومع تطور علم النفس تعرض مفهوم الذكاء كما صـــاغه بينيه إلى العديد من التعديلات والتوسـعات فقد رأى بعض الباحثين أن الذكاء لا يمكن اختزاله في قدرة عامة واحدة، بل يتكون من مجموعة من القدرات المتنوعة ومن أبرز هؤلاء **تشارلز سبيرمان** الذي تحدث عن العامل العام للذكاء، **ولويس ثيرســـتون** الذي اقترح مجموعة من القدرات العقلية الأولية، ثم **هوارد غاردنر** الذي طور نظرية الذكاءات المتعددة، مؤكدا أن الإنســان يمتلك أنماطا مختلفة من الذكاء مثل الذكاء اللغوي والمنطقي والموسـيقي والحركي والاجتماعي وغيرها.

كما ظهرت انتقادات تتعلق بطبيعة اختبارات الذكاء نفســـها فقد اعتبر بعض الباحثين أن هذه الاختبارات تتأثر بالخلفية الثقافية والاجتماعية للمفحوصـــين، مما قد يؤدي إلى نتائج غير دقيقة عند تطبيقها على فئات تنتمي إلى بيئات مختلفة فالأطفال الذين ينتمون إلى أوساط اجتماعية ميسورة قد يحصلون على نتائج أفضل ليس بالضرورة بسبب تفوقهم العقلي، وإنما بسبب تعرضهم لخبرات ثقافية وتعليمية أغنى.

ومن الانتقادات الأخرى أن اختبارات الذكاء تركز غالبا على بعض الجوانب المعرفية المرتبطة بالتحصـــيل الدراســـي، بينما تهمل جوانب أخرى من القدرات الإنســـانية مثل

الإبداع والذكاء العاطفي والقدرة على التكيف الاجتماعي وقد أدى ذلك إلى ظهور اتجاهات جديدة تدعو إلى اعتماد رؤية أكثر شمولية للذكاء تتجاوز القياس الكمي التقليدي.

ومع ذلك فإن القيمة العلمية لأعمال بينيه تبقى كبيرة جدا فقد وضع الأسس الأولى للقياس النفسي الحديث، وقدم نموذجا علميا لدراسة الفروق الفردية، وأسهم في تطوير أدوات التشخيص والتقويم التربوي كما أن الكثير من الاختبارات المعاصرة ما تزال تستند بصورة أو بأخرى إلى المبادئ التي وضعها في بداية القرن العشرين.

وفي المجال التربوي لا تزال أفكار بينيه حاضرة بقوة في عمليات التقويم النفسي والتربوي فاختبارات الاستعدادات العقلية، ومقاييس القدرات المعرفية، وبرامج الكشف عن الموهوبين، وأدوات تشخيص صعوبات التعلم، كلها تستلهم بدرجات متفاوتة التراث العلمي الذي أسسه هذا العالم الفرنسي.

إن أهمية بينيه لا تكمن فقط في اختراعه لاختبار الذكاء، بل في إرسائه لفكرة أساسية مفادها أن القدرات العقلية يمكن دراستها بصورة علمية وموضوعية، وأن التربية ينبغي أن تستند إلى معرفة دقيقة بخصائص المتعلمين وفروقهم الفردية وقد ساهم هذا التوجه في تحويل المدرسة الحديثة من مؤسسة تعتمد على الانطباعات الذاتية إلى مؤسسة تستفيد من أدوات القياس والتقويم في توجيه العملية التعليمية.

وخلاصة القول إن اختبار الذكاء عند ألفريد بينيه يمثل محطة أساسية في تاريخ علم النفس التربوي، لأنه نقل دراسة الذكاء من مجال التخمينات النظرية إلى مجال القياس العلمي المنظم كما أسهم في تطوير فهم أكثر دقة للفروق الفردية بين المتعلمين، وأرسى أسس التشخيص النفسي والتوجيه التربوي الحديث وعلى الرغم من الانتقادات التي وجهت إلى اختبارات الذكاء وإلى بعض افتراضاتها النظرية، فإن الإرث العلمي الذي خلفه بينيه ما يزال يشكل أحد المرتكزات الأساسية للبحث في الذكاء والتقويم النفسي والتربوي إلى يومنا هذا.

المحور الرابع: الاضطرابات النفسية في نظرية ألفرد أدلر

يحتل **ألفرد أدلر** مكانة متميزة في تاريخ علم النفس الحديث، إذ يعد أحد أبرز رواد التحليل النفسي الذين أسهموا في تطوير فهم جديد للشخصية الإنسانية ولآليات التوافق النفسي والاجتماعي.

ورغم أن أدلر بدأ مساره العلمي متأثرا بأفكار **سيغموند فرويد**، فإنه سرعان ما انفصل عنه وأسس مدرسة مستقلة عرفت باسم علم النفس الفردي، وهي المدرسة التي قدمت تصورا مختلفا لطبيعة الإنسان ودوافعه النفسية وأسباب اضطراباته السلوكية والانفعالية. وقد انطلق أدلر من رؤية متفائلة للطبيعة البشرية، تقوم على اعتبار الإنسان كائنا فاعلا يسعى باستمرار إلى تحقيق ذاته والتغلب على جوانب النقص التي يشعر بها، وليس مجرد أسير للغرائز أو الدوافع اللاشعورية كما ذهب إلى ذلك فرويد.

وتنبع أهمية نظرية أدلر في المجال التربوي والنفسي من كونها ربطت الاضطرابات النفسية بالسياق الاجتماعي والتربوي الذي يعيش فيه الفرد، مؤكدة أن فهم المشكلات النفسية يقتضي دراسة أسلوب حياة الشخص وعلاقاته الاجتماعية والصورة التي يكونها عن ذاته وعن الآخرين ومن هذا المنطلق اعتبر أدلر أن الاضطرابات النفسية ليست أمراضا منفصلة عن حياة الفرد اليومية، بل هي تعبير عن صعوبات يواجهها الإنسان في التكيف مع ذاته ومع المجتمع.

يرى أدلر أن الشعور بالنقص يمثل نقطة الانطلاق الأساسية في النمو النفسي للإنسان. فمنذ الطفولة يكتشف الفرد أنه محدود القدرات مقارنة بالراشدين المحيطين به، وأنه يحتاج إلى المساعدة والرعاية من أجل تلبية حاجاته الأساسية، وينشأ عن هذا الوضع شعور طبيعي بالنقص أو العجز، وهو شعور لا يعتبر في حد ذاته مرضيا أو سلبيا، بل يمثل قوة دافعة نحو النمو والتطور، فالطفل يسعى إلى تعلم المشي لأنه يشعر بعجزه عن

الحركة المستقلة، ويتعلم الكلام لأنه يشعر بحاجته إلى التواصل مع الآخرين، ويجتهد في الدراسة لأنه يسعى إلى تحسين مكانته وتحقيق النجاح.

ومن هنا **يؤكد أدلر أن الشعور بالنقص ظاهرة إنسانية عامة ومشتركة بين جميع الناس**، بل إنه يعد شرطا ضروريا للنمو النفسي السليم، لأنه يدفع الفرد إلى بذل الجهد وتحقيق الإنجازات وتطوير إمكاناته المختلفة، غير أن المشكلة تظهر عندما يصبح هذا الشعور مبالغا فيه أو عندما يعجز الفرد عن تجاوزه بطرق إيجابية، فيتحول إلى ما يعرف بعقدة النقص.

عقدة النقص:

تعد عقدة النقص من أكثر المفاهيم شهرة في نظرية أدلر وهي حالة نفسية يشعر فيها الفرد بأنه أقل قيمة من الآخرين أو أقل قدرة على مواجهة متطلبات الحياة وفي هذه الحالة لا يعود الشعور بالنقص دافعا للنمو، بل يتحول إلى مصدر للقلق والإحباط والعجز النفسي. وقد تنشأ هذه العقدة نتيجة عوامل متعددة، منها الإعاقات الجسدية، أو الفشل المتكرر، أو المعاملة الأسرية الخاطئة، أو المقارنات المستمرة بالآخرين، أو التعرض للإهمال والسخرية والتحقير خلال مرحلة الطفولة.

ويعتقد أدلر أن الأفراد الذين يعانون من عقدة النقص يحاولون غالبا تعويض هذا الشعور بوسائل مختلفة فقد يسعى بعضهم إلى تحقيق التفوق والنجاح بطريقة إيجابية من خلال العمل والاجتهاد وتطوير الذات، بينما يلجأ آخرون إلى أساليب غير سوية تتمثل في العدوانية أو التسلط أو التفاخر المبالغ فيه أو الانسحاب الاجتماعي وهكذا تصبح كثير من السلوكيات الظاهرة مجرد محاولات لتعويض شعور داخلي بالنقص وعدم الكفاءة.

عقدة التفوق:

ومن المفاهيم الأساسية المرتبطة بهذا الموضوع مفهوم عقدة التفوق ويقصد بها النزعة المرضية إلى إظهار التفوق على الآخرين بصورة مبالغ فيها ويرى أدلر أن بعض

الأشـخاص الذين يبدون واثقين من أنفسـهم بشـكل مفرط قد يكونون في الواقع أكثر الناس معاناة من مشـاعر النقص الداخلية فالتباهي المسـتمر بالنجاحات أو السـعي إلى السـيطرة المطلقة على الآخرين أو البحث الدائم عن الإعجاب قد يكون في بعض الأحيان وسـيلة دفاعية لإخفاء شعور عميق بالدونية.

ويؤكد أدلر أن الاضـطرابات النفسية لا يمكن فهمها بمعزل عن أسلوب الحياة الذي يتبناه الفرد فكل إنسـان يطور منذ طفولته نمطا خاصـا في التفكير والشـعور والسلوك يشـكل ما سماه أدلر أسلوب الحياة ويتكون هذا الأسلوب نتيجة تفاعل الخبرات المبكرة مع الظروف الأسـرية والاجتماعية، ثم يصـبح إطارا يوجه تصـرفات الفرد في مختلف المواقف، فإذا كان أسـلوب الحياة قائما على الثقة بالنفس والتعاون والمسـؤولية، فإن فرص التوافق النفسـي تكون أكبر، أما إذا تأسـس على الخوف أو الانعزال أو الشـعور بالدونية، فإنه قد يؤدي إلى ظهور اضطرابات نفسية متنوعة.

ومن الجوانب المهمة في تفسـير أدلر للاضـطرابات النفسـية تأكيده على دور الاهتمام الاجتماعي، ويقصد بهذا المفهوم قدرة الفرد على الشعور بالانتماء إلى الجماعة والتعاون مع الآخرين والمساهمة في تحقيق الخير المشترك، ويرى أدلر أن الصحة النفسية ترتبط ارتباطا وثيقا بمدى قدرة الشـخص على إقامة علاقات إيجابية مع محيطه الاجتماعي. فالفرد السوي هو الذي يشـعر بأنه جزء من المجتمع ويشـارك في حل مشـكلاته ويتعاون مع الآخرين في تحقيق أهداف مشتركة.

أما الأشـخاص الذين يفتقرون إلى الاهتمام الاجتماعي فإنهم يميلون إلى التمركز حول الذات والانشـغال المفرط بمشكلاتهم الشخصية، مما يجعلهم أكثر عرضة للاضطرابات النفسـية، ولذلك اعتبر أدلر أن كثيرا من الأمراض النفسـية تعكس فشـل الفرد في إقامة علاقة متوازنة مع المجتمع.

وفي تفسيره لبعض الاضـطرابات النفسـية الشـائعة، يرى أدلر أن القلق ينشـأ غالبا عندما يشعر الفرد بعدم قدرته على مواجهة متطلبات الحياة، فالإنسان الذي يفتقر إلى الثقة بنفسه

أو الذي يحمل صورة سلبية عن قدراته يكون أكثر عرضة للشعور بالخوف والتوتر في المواقف المختلفة، كما أن الاكتئاب قد يظهر نتيجة الإحساس بالعجز أو الفشل في تحقيق الأهداف الشخصية أو الاجتماعية، وفي الحالتين معا يكون أصل المشكلة مرتبطا بطريقة إدراك الفرد لذاته ولمكانته داخل المجتمع.

كما اهتم أدلر بدراسة السلوك الانسحابي الذي يظهر لدى بعض الأشخاص الذين يفضلون تجنب التحديات والمواقف الاجتماعية خوفا من الفشل أو النقد، ويرى أن هذا السلوك يمثل محاولة دفاعية لحماية الذات من الإحساس بالنقص، لكنه يؤدي في النهاية إلى زيادة العزلة وتفاقم المشكلات النفسية، ولذلك فإن العلاج النفسي ينبغي أن يساعد الفرد على مواجهة مخاوفه واكتساب الثقة بقدراته بدل الهروب من الواقع.

وتكتسب مرحلة الطفولة أهمية خاصة في نظرية أدلر، لأنها الفترة التي تتشكل خلالها الملامح الأساسية للشخصية فالخبرات التي يعيشها الطفل داخل الأسرة تؤثر بصورة عميقة في نظرته إلى نفسه وإلى العالم وقد أولى أدلر اهتماما كبيرا لترتيب الميلاد داخل الأسرة، معتبرا أن موقع الطفل بين إخوته قد يترك آثارا مهمة على نمو شخصيته فالطفل الأكبر والأوسط والأصغر والوحيد قد يطور كل منهم خصائص نفسية مميزة نتيجة الخبرات المختلفة التي يعيشها داخل الأسرة.

كما حذر أدلر من أخطاء التنشئة التربوية التي قد تسهم في تكوين الاضطرابات النفسية، مثل التدليل المفرط أو الحماية الزائدة أو الإهمال أو القسوة الشديدة فالطفل المدلل قد ينمو وهو غير قادر على تحمل المسؤولية أو مواجهة الإحباطات، بينما قد يؤدي الإهمال أو الرفض إلى ترسيخ مشاعر النقص وعدم الأمان، ولذلك دعا إلى تربية قائمة على التشجيع واحترام شخصية الطفل وتنمية إحساسه بالكفاءة والانتماء.

وفي المجال التربوي تشكل أفكار أدلر أساسا مهما لفهم المشكلات السلوكية والدراسية التي تظهر لدى المتعلمين فالتلميذ الذي يبدو عدوانيا أو كثير المشكلات قد يكون في الواقع يعاني من شعور بالنقص أو من حاجة غير مشبعة إلى التقدير والقبول كما أن

ضـــعف الدافعية للتعلم قد يرتبط أحيانا بفقدان الثقة في القدرة على النجاح أكثر مما يرتبط بنقص الذكاء أو القدرات العقلية.

ومن هنا تبرز أهمية التشـجيع التربوي في فلسـفة أدلر فالمربي الناجح لا يركز فقط على تصـحيح الأخطاء، بل يسـاعد المتعلم على اكتشـاف نقاط قوته وبناء صـورة إيجابية عن ذاته ويعد التشجيع في هذا السياق وسيلة أساسية لتعزيز الشعور بالكفاءة والانتماء، وهما عنصران ضروريان لتحقيق التوافق النفسي والتربوي.

ورغم الأهمية الكبيرة لنظرية أدلر، فقد تعرضـــت لبعض الانتقادات فقد رأى بعض الباحثين أن مفاهيم مثل الشـعور بالنقص أو أسـلوب الحياة يصـعب قياسـها بصـورة دقيقة وفق المعايير العلمية الحديثة كما اعتبر آخرون أن أدلر بالغ أحيانا في تفســير الســلوك الإنســاني انطلاقا من الرغبة في التعويض عن النقص ومع ذلك فإن الكثير من أفكاره وجدت دعما في البحوث النفسية والتربوية المعاصـرة، خاصـة تلك المتعلقة بتقدير الذات والدافعية والمرونة النفسية وأهمية العلاقات الاجتماعية في الصحة النفسية.

إن تفسير ألفرد أدلر **للاضطرابات النفسية** يمثل إحدى المحاولات الرائدة لفهم الإنسـان باعتباره كائنا اجتماعيا يسـعى إلى التغلب على جوانب النقص وتحقيق الشـعور بالكفاءة والانتماء.

وقد أبرزت نظريته الدور الحاســم للخبرات المبكرة والعلاقات الاجتماعية وأســاليب التنشـئة في تكوين الشـخصـية والصـحة النفسـية كما أكدت أن كثيرا من الاضـطرابات النفســية ليســت ســوى تعبير عن صــعوبات في التكيف أو عن محاولات غير ناجحة للتعويض عن مشــاعر النقص ولهذا ما تزال أفكار أدلر تحتفظ بمكانتها في علم النفس التربوي والإرشــاد النفســي والعلاج النفســي، لما تقدمه من فهم عميق للعلاقة بين الفرد ومحيطه الاجتماعي والتربوي.

المحور الخامس: نموذج أتكينسون وشيفرين للذاكرة

يعد نموذج **أتكينسون وشيفرين** من أشهر النماذج التي قدمت تفسيرا علميا لكيفية عمل الذاكرة الإنسانية، وقد شكل منذ ظهوره في أواخر ستينيات القرن العشرين نقطة تحول مهمة في علم النفس المعرفي ويعود الفضل في بناء هذا النموذج إلى عالمي النفس الأمريكيين **Richard Atkinson** و**Richard Shiffrin** اللذين سعيا إلى تقديم تصور منظم يفسر الطريقة التي تستقبل بها المعلومات، وكيف تتم معالجتها وتخزينها واسترجاعها عند الحاجة.

وقد عرف هذا النموذج في الأدبيات النفسية باسم **النموذج متعدد المخازن** أو **النموذج البنيوي للذاكرة**، لأنه يفترض أن الذاكرة تتكون من مجموعة من المخازن أو الأنظمة المتتابعة التي تمر عبرها المعلومات أثناء عملية التعلم.

وقد جاء هذا النموذج في سياق تطور علم النفس المعرفي الذي بدأ يركز على دراسة العمليات العقلية الداخلية بعد فترة طويلة من هيمنة الاتجاه السلوكي الذي كان يكتفي بدراسة السلوك الظاهر فمع ظهور الحاسوب كنموذج استعاري لفهم العقل البشري، أصبح الباحثون ينظرون إلى الإنسان بوصفه نظاما لمعالجة المعلومات يستقبل المعطيات ويحولها ويخزنها ثم يسترجعها عند الضرورة وفي هذا الإطار حاول **أتكينسون وشيفرين** تفسير الذاكرة باعتبارها سلسلة من العمليات المنظمة التي تتيح للفرد الاحتفاظ بالمعلومات واستخدامها في مختلف المواقف الحياتية.

ينطلق النموذج من فكرة أساسية مفادها أن المعلومات لا تنتقل مباشرة إلى الذاكرة الدائمة، بل تمر عبر مراحل متعددة قبل أن تصبح جزءا من الخبرة المخزنة لدى الفرد.

وقد ميز الباحثان بين ثلاثة أنظمة رئيسية للذاكرة تتمثل في:

- الذاكرة الحسية
- والذاكرة قصيرة والذاكرة طويلة

ويؤدي كل نظام من هذه الأنظمة وظيفة محددة داخل عملية معالجة المعلومات، كما يتميز بخصائص تختلف عن خصائص الأنظمة الأخرى.

تمثل الذاكرة الحسية المرحلة الأولى في استقبال المعلومات وهي النظام المسؤول عن استقبال الانطباعات القادمة من أعضاء الحس المختلفة والاحتفاظ بها لفترة زمنية قصيرة جدا لا تتجاوز عادة جزءا من الثانية أو بضع ثوان فعندما ينظر الإنسان إلى مشهد معين أو يسمع صوتا أو يلمس شيئا ما، فإن الأثر الحسي لهذه الخبرة يبقى لفترة وجيزة داخل الذاكرة الحسية قبل أن يختفي إذا لم تتم معالجته وتعمل هذه الذاكرة كنوع من السجل المؤقت الذي يسمح للعقل بالتعامل مع الكم الهائل من المثيرات التي يتعرض لها الإنسان في كل لحظة.

وتكمن أهمية الذاكرة الحسية في أنها تمكن الفرد من الاحتفاظ بالمعلومات لفترة قصيرة تكفي لاختيار العناصر المهمة منها وإرسالها إلى المراحل اللاحقة من المعالجة فلو كانت جميع المثيرات الحسية تختفي فورا بعد ظهورها لما تمكن الإنسان من إدراك العالم المحيط به بصورة متماسكة ولذلك تعد الذاكرة الحسية الحلقة الأولى في بناء المعرفة والإدراك.

غير أن المعلومات لا تنتقل كلها إلى المرحلة التالية، بل يتم انتقاء جزء منها فقط بواسطة عملية الانتباه فالانتباه يؤدي دور البوابة التي تسمح بمرور بعض المعلومات إلى الذاكرة قصيرة المدى بينما يتم تجاهل المعلومات الأخرى ولذلك فإن نجاح التعلم يرتبط بدرجة كبيرة بقدرة الفرد على توجيه انتباهه نحو المثيرات المهمة داخل البيئة المحيطة.

بعد اجتياز مرحلة الانتباه تصل المعلومات إلى الذاكرة قصيرة المدى، وهي النظام الذي يحتفظ بالمعلومات لفترة محدودة تتراوح عادة بين عدة ثوان وعدة دقائق ما لم يتم تكرارها أو معالجتها بصورة أعمق وتتميز هذه الذاكرة بسعة محدودة، حيث بينت

الدراسات الكلاسيكية أن الإنسان يستطيع الاحتفاظ بعدد محدود من الوحدات المعلوماتية في الوقت نفسه.

وتؤدي الذاكرة قصـــيرة المدى دورا بالغ الأهمية في الحياة اليومية فعندما يحاول الفرد حفظ رقم هاتف لفترة وجيزة أو متابعة جملة أثناء قراءتها أو إجراء عملية حسابية ذهنية، فإنه يعتمد على هذا النوع من الذاكرة فهي تمثل فضاء مؤقتا لمعالجة المعلومات وتنظيمها قبل اتخاذ القرار بشأن تخزينها أو التخلص منها.

وقد أكد **أتكينسون وشيفرين** أن استمرار المعلومات داخل الذاكرة قصيرة المدى يعتمد بدرجة كبيرة على عملية التكرار فحين يكرر الفرد معلومة معينة عدة مرات تزداد احتمالات انتقالها إلى الذاكرة طويلة المدى أما إذا لم تتم مراجعتها أو اســـتخدامها فإنها سرعان ما تتلاشى وتحل محلها معلومات جديدة ولهذا السبب يعتمد الكثير من المتعلمين على الترديد اللفظي عند محاولة حفظ المعلومات الجديدة.

غير أن البحوث اللاحقة أظهرت أن التكرار وحده لا يكفي دائما لضمان التعلم الفعال، بل إن نوعية المعالجة التي تخضـــع لها المعلومات تلعب دورا أكثر أهمية فالفهم العميق والربط بين المعارف الجديدة والخبرات السابقة يسهمان في ترسيخ المعلومات بصورة أفضل من مجرد التكرار الآلي.

أما الذاكرة طويلة المدى فتشـــكل المرحلة الأخيرة والأكثر أهمية في نموذج أتكينســـون وشيفرين وهي النظام المسؤول عن تخزين المعلومات لفترات طويلة قد تمتد إلى سنوات عديدة أو إلى مدى الحياة وتتميز هذه الذاكرة بسعة هائلة تفوق بكثير سعة الذاكرة قصيرة المدى، كما أنها قادرة على الاحتفاظ بأنواع مختلفة من المعارف والخبرات والمهارات.

وتشـــمل الذاكرة طويلة المدى المعارف المتعلقة بالحقائق والمفاهيم والأحداث والتجارب الشخصية والمهارات الحركية والعادات المكتسبة فعندما يتذكر الفرد اسمه أو لغته الأم أو أحداث طفولته أو كيفية قيادة الســـيارة، فإنه يعتمد على المعلومات المخزنة داخل هذا

النظام وتمثل هذه الذاكرة الأســـاس الذي تقوم عليه الهوية الشـــخصـــية والتعلم والخبرة الإنسانية.

ويرى **أتكينســون وشــيفرين** أن انتقال المعلومات من الذاكرة قصــيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى يتم من خلال عمليات متعددة تشـــمل التكرار والتنظيم والترميز ويقصـــد بالترميز تحويل المعلومات إلى صـــورة تجعلها أكثر قابلية للتخزين والاســـترجاع فكلما كانت عملية الترميز أعمق وأكثر ارتباطا بالمعنى والخبرة الشـخصـية، زادت احتمالات الاحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول.

ولا تقتصـر أهمية الذاكرة طويلة المدى على التخزين فقط، بل تشـمل أيضـا القدرة على الاسـترجاع فالمعلومات المخزنة لا تكون ذات قيمة ما لم يتمكن الفرد من اسـتعادتها عند الحاجة ولذلك اهتم الباحثون بدراسة العوامل التي تؤثر في عملية الاسترجاع، مثل طبيعة الترميز الأصلي، وتنظيم المعلومات داخل الذاكرة، ووجود مثيرات تساعد على التذكر.

ومن الجوانب المهمة في هذا النموذج تأكيده على الطابع الدينامي للذاكرة فالذاكرة ليسـت مخزنا ســلبيا للمعلومات، بل نظام نشــط يقوم بعمليات مســتمرة من الاختيار والتنظيم والتعديل والاسترجاع فالمعلومات الجديدة تتفاعل مع المعارف السابقة، وقد يعاد تنظيمها أو تفسيرها في ضوء الخبرات اللاحقة ولهذا فإن التذكر لا يعني استرجاع نسخة مطابقة للماضي، بل إعادة بناء الخبرة اعتمادا على ما هو مخزن في الذاكرة.

وقد كان لنموذج **أتكينســون وشــيفرين** تأثير كبير في التربية وعلم النفس التربوي، لأنه وفر إطارا نظريا لفهم كيفية حدوث التعلم فإذا كان انتقال المعلومات إلى الذاكرة طويلة المدى يتطلب الانتباه والمعالجة الفعالة والتكرار المنظم، فإن على المعلم أن يراعي هذه العمليات عند تخطيط الأنشطة التعليمية فإثارة انتباه المتعلمين وتنظيم المحتويات التعليمية وربطها بخبراتهم السابقة واستخدام أساليب متنوعة للمراجعة كلها إجراءات تساعد على تحسين التعلم وترسيخ المعرفة.

كما أسهم النموذج في تفسير العديد من الصعوبات التي يواجهها المتعلمون أثناء الدراسة فقد يكون ضعف التحصيل الدراسي مرتبطا بمشكلات في الانتباه أو في الذاكرة قصيرة المدى أو في أساليب الترميز والاسترجاع، وليس فقط بنقص الذكاء أو ضعف الدافعية ولذلك أصبح فهم آليات الذاكرة جزءا أساسيا من الممارسات التربوية الحديثة.

ورغم الأهمية الكبيرة لهذا النموذج، فقد تعرض لعدد من الانتقادات فقد رأى بعض الباحثين أن تقسيم الذاكرة إلى ثلاثة مخازن منفصلة يمثل تبسيطا مفرطا لعمليات عقلية أكثر تعقيدا كما أظهرت أبحاث لاحقة أن الذاكرة قصيرة المدى ليست مجرد مخزن مؤقت، بل نظام نشط للمعالجة عرف لاحقا باسم الذاكرة العاملة، وهو المفهوم الذي طوره **ألان** وزملاؤه.

كذلك بينت الدراسات الحديثة أن العلاقة بين الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى أكثر تعقيدا مما افترضه النموذج الأصلي، وأن انتقال المعلومات لا يعتمد فقط على التكرار بل على طبيعة المعالجة المعرفية ومستوى الفهم والتنظيم الدلالي للمعلومات.

ومع ذلك فإن نموذج أتكينسون وشيفرين ما يزال يحتفظ بمكانته التاريخية والعلمية باعتباره أحد النماذج المؤسسة لعلم النفس المعرفي الحديث فقد ساهم في توجيه عدد كبير من البحوث المتعلقة بالتعلم والذاكرة والانتباه ومعالجة المعلومات، كما وفر أساسا نظريا للعديد من التطبيقات التربوية والنفسية.

إن نموذج **أتكينسون وشيفرين** يمثل محاولة رائدة لفهم الذاكرة الإنسانية باعتبارها نظاما متعدد المراحل يبدأ باستقبال المعلومات عبر الذاكرة الحسية، ثم معالجتها داخل الذاكرة قصيرة المدى، قبل تخزينها في الذاكرة طويلة المدى واسترجاعها عند الحاجة وقد ساعد هذا النموذج على تفسير آليات التعلم والتذكر والنسيان، وأسهم في تطوير استراتيجيات تعليمية أكثر فاعلية، مما جعله من أهم النماذج المرجعية في علم النفس المعرفي والتربوي.المحور السادس:

المحور السادس: الرفق التربوي عند كاترين غيغان

يشـــكل الرفق التربوي (La Bienveillance Éducative) أحد أبرز التوجهات الحديثة في الفكر التربوي المعاصـر، وقد ارتبط بشـكل خاص بأعمال الطبيبة والباحثة الفرنسـية **كاترين غيغان(Catherine Guéguen)** ، التي اعتمدت على نتائج علم الأعصاب وعلم النفس التنموي لتفسير أثر العلاقة التربوية في نمو الطفل وتعلمه.

وقد بينت من خلال أبحاثها أن التعلم لا يحدث في فراغ، بل يتأثر بشـــكل كبير بالمناخ النفسـي والعاطفي الذي يعيش فيه المتعلم داخل الأسـرة أو المدرسـة فالمدرسـة التي تقوم على الاحترام والتشـــجيع والتعاطف تســـاهم في بناء شـــخصـــية متوازنة، بينما تؤدي الممارســات القائمة على العنف أو الإهانة أو التخويف إلى إضــعاف الدافعية نحو التعلم، وإحداث آثار سلبية على النمو النفسي والمعرفي للمتعلمين.

ويقصـــد بـالرفق التربوي اعتمـاد أســـلوب تربوي يقوم على احترام كرامـة المتعلم، والاعتراف بمشاعره، وفهم حاجاته النفسية والانفعالية، والتعامل معه بروح من التعاطف والإنصـات، مع الحفاظ في الوقت نفسـه على قواعد واضـحة وحدود تربوية تضـبط الحياة المدرسـية، فالرفق في تصـور غيغان، لا يعني التسـاهل أو التهاون أو التسـامح أو غياب السلطة، وإنما يعني ممارسة السلطة بطريقة إنسانية تحترم المتعلم وتسعى إلى مساعدته على النمو وتحمل المسؤولية ومن هنا تؤكد غيغان أن المربي يمكنه أن يكون حازما دون أن يكون عنيفا، وأن يفرض النظام دون أن يلجأ إلى الإذلال أو العقاب المهين.

وقد اســـتندت كاترين غيغان إلى معطيات علم الأعصـــاب التي أثبتت أن الدماغ يتميز بمرونة عصبية، وأن العلاقات الإنسانية تؤثر في بنيته ووظائفه، فالمناخ الآمن والمشجع يساهم في تنشيط المناطق الدماغية المسؤولة عن التفكير والانتباه والذاكرة والإبداع، بينما يؤدي التعرض المســـتمر للخوف أو الإهانة أو التهديد إلى زيادة إفراز هرمونات التوتر، وعلى رأسها الكورتيزول، مما ينعكس سلبا على قدرة المتعلم على التركيز والتذكر وحل

المشـــكلات لذلك ترى غيغان أن توفير الأمن النفســـي ليس ترفا تربويا، بل هو شـــرط أساسي لنجاح التعلم.

ويرتكز الرفق التربوي على مجموعة من المبادئ الأســاسـية، في مقدمتها احترام المتعلم باعتباره شـخصـا له كرامة وحقوق، والإنصـات إليه بصـدق، والتعاطف مع مشـاعره، وتشـجيعه على التعبير عن آرائه دون خوف، وتعزيز ثقته بنفســه من خلال تثمين جهوده وإنجازاته، حتى وإن كانت بســيطة كما يدعو هذا التوجه إلى اعتماد التغذية الراجعة الإيجابية، والتركيز على الحلول بدل الاكتفاء بإبراز الأخطاء، مع اعتبار الخطأ فرصـــة للتعلم والنمو وليس مبررا للعقاب والإهانة ويؤكد كذلك أهمية بناء علاقة تربوية قائمة على الثقة والتعاون، لأن المتعلم الذي يشـــعر بأنه مقبول ومحترم يكون أكثر اســـتعدادا للمشاركة والمبادرة والانخراط في التعلم.

وتحرص غيغـان على التمييز بين **الرفق التربوي والتســـاهل**، لأن كثيرا من النـاس يخلطون بين المفهومين **فالرفق** لا يعني الســـماح بكل الســـلوكيات أو التغاضـــي عن الأخطـاء، كمـا لا يعني إلغـاء القوانين أو التخفيف من متطلبـات التعلم وإنمـا يعني تطبيق القواعد بطريقة عادلة ومحترمة، مع تفســـير أســـبابها للمتعلمين، وإشـــراكهم في تحمل مسؤولية احترامها فالمدرس الرحيم ليس مدرسا متساهلا، بل هو مدرس يجمع بين الحزم والتعاطف، ويستخدم الحوار والإقناع والتوجيه بدل التخويف والعنف.

ويؤدي الأستاذ دورا محوريا في تجسيد الرفق التربوي داخل القسم، من خلال خلق مناخ يشـعر فيه المتعلم بالأمان والانتماء، واسـتقبال المتعلمين باحترام، وتشـجيعهم على طرح الأسـئلة والتعبير عن آرائهم دون خوف من السـخرية أو العقاب كما يحرص على احترام الفروق الفردية، ومسـاعدة المتعثرين، وتقديم ملاحظات بناءة، وتجنب المقارنات السـلبية بين المتعلمين، واسـتعمال لغة إيجابية تركز على الإمكانات بدل النقائص وعندما يصـدر عن المتعلم سلوك غير مناسب، فإن الأستاذ يسعى أولا إلى فهم أسبابه وظروفه قبل اتخاذ

أي إجراء، لأن السلوك في كثير من الأحيان يكون رسالة تعبر عن حاجة أو صعوبة يعيشها المتعلم.

وقد أثبتت العديد من الدراسات التي تستند إليها غيغان أن اعتماد الرفق التربوي يحقق آثارا إيجابية متعددة، من أهمها تحسين الدافعية نحو التعلم، وتنمية الثقة بالنفس، والرفع من مستوى التحصيل الدراسي، وتقوية العلاقات داخل القسم، والحد من السلوك العدواني، وتنمية المهارات الاجتماعية والانفعالية كما يساعد المتعلمين على اكتساب الاستقلالية، وتحمل المسؤولية، وتنمية القدرة على حل المشكلات بطريقة هادئة ومتوازنة، وهو ما يجعل المدرسة فضاء آمنا ومحفزا على التعلم والإبداع.

وتنسجم مبادئ الرفق التربوي مع التوجهات الحديثة للإصلاح التربوي، التي تدعو إلى جعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، وإرساء مدرسة دامجة ومنصفة تحترم حقوق الطفل، وتعزز قيم المواطنة والعيش المشترك، وتنبذ جميع أشكال العنف والتمييز. فالمدرسة المعاصرة لم تعد مطالبة فقط بنقل المعارف، بل أصبحت مسؤولة أيضا عن بناء شخصية المتعلم، وتنمية كفاياته الاجتماعية والانفعالية إلى جانب كفاياته المعرفية.

وخلاصة القول، فإن الرفق التربوي عند كاترين غيغان يمثل رؤية تربوية حديثة تجعل من الاحترام والتعاطف والأمن النفسي منطلقا لكل تعلم ناجح وهو لا يدعو إلى التساهل أو إلغاء السلطة التربوية، بل إلى ممارسة هذه السلطة في إطار من الحزم الإيجابي والإنسانية لذلك يعد الرفق التربوي من المقاربات الواعدة التي تمكن المدرسة من تحقيق التوازن بين الانضباط والاحترام، وبين جودة التعلمات وبناء شخصية متعلم واثق بنفسه، قادر على التعلم والتعاون والاندماج الإيجابي في المجتمع.

توجيهات للتعامل مع الأسئلة:

أهم التوجيهات للطلبة في كيفية التعامل مع أسئلة QCM
تقنيات الإجابة بنجاح

1. قبل البدء في الإجابة

- اقرأ التعليمات جيدًا وفهم طريقة الإجابة (عدد الإجابات المطلوبة إن وجدت).
- تأكد من معرفة طريقة التنقيط: في نظام "سيستيم كندا" لا تُحرم من النقاط على الإجابات الخاطئة، لكن لا تغامر.
- قسم وقتك على عدد الأسئلة، ولا تتوقف كثيرا عند سؤال صعب.

2. أثناء قراءة السؤال

- اقرأ السؤال بتركيز وببطء حتى النهاية.
- حدّد المطلوب بدقة: تعريف؟ خاصية؟ مثال؟ سبب؟ مقارنة؟ ...
- ابحثْ عن الكلمات المفتاحية (المفاهيم الأساسية في السؤال).
- ربط السؤال بالمجال المعرفي والنظرية أو الباحث المرتبط به.

3. تحليل الخيارات

- اقرأ جميع الخيارات حتى إن وجدت خياراً يبدو صحيحاً.
- استبعد أولاً الخيارات التي تحتوي على معلومات خاطئة أو لا علاقة لها بالسؤال.
- قارن بين الخيارات المتبقية وابحث عن الإجابة الأكثر شمولا ودقة.
- انتبه للمطلقات مثل: دائما – أبداً – جميع – كلّما – لا أحد؛ فهي غالبًا تجعل الخيار خاطئاً.

4. تقنيات البحث عن الإجابة الصحيحة

- ✓ ابحث عن الكلمات المفتاحية في السؤال واربطها بالنظريات، المفاهيم، الباحثين، أو الأفكار الأساسية.
- ✓ تذكر أسماء الباحثين ونظرياتهم وخصائصها؛ فغالبًا ما تُبنى الأسئلة حولها.
- ✓ انتبه إلى الكلمات الدالة على المفازنة أو الاستثناء أو الترتيب الزمني.
- ✓ اختر الإجابة التي تغطي أكبر قدر من عناصر السؤال دون زيادة غير لازمة.
- ✓ إذا احتوت إجابتان على جزء صحيح وجزء غير دقيق، فاستبعدها.

5. تحذيرات مهمة (فخاخ شائعة)

- ❖ وجود كلمة صحيحة لا يعني أن الجملة صحيحة.
- ❖ التركيز على التفاصيل الزائدة التي لم يطلبها السؤال.
- ❖ الإجابات التي تبدأ بكلمات مطلقة: (كل، جميع، دائمًا، أبدًا، لا أحد ...).
- ❖ خيارات فيها نفي مزدوج أو عبارات معقدة لغويًا.

6. ماذا تفعل عند الشك؟

- ✦ اترك السؤال وارجع إليه لاحقا إذا بقي وقت.
- ✦ في نظام "سيستيم كندا" لا تخسر نقطة على الإجابة الخاطئة، لكن التخمين العشوائي قد يضيع وقتك ويزيد التوتر.
- ✦ ثق بحدسك الأول إذا كنت متأكدًا منه، ولا تغير إجابتك دون سبب قوي.

7. نصائح عامة لزيادة الفعالية

- ★ حل نماذج QCM سابقة للتدريب على نمط الأسئلة.
- ★ وسّع معارفك النظرية: المفاهيم، النظريات، الباحثون، التطبيقات.
- ★ راجع الأخطاء بعد كل اختبار وتعلّم منها.
- ★ حافظ على تركيزك وهدوءك أثناء الامتحان.

تذكّر: الفهم العميق + التحليل الدقيق = اختيار الإجابة الصحيحة
بالتوفيق والنجاح

المبحث الثاني عشر: أسئلة QCM في المباحث السابقة.

السؤال 1	**يقصد بعلوم التربية أنها:** A. مجوعة من تقنيات التدريس فقط. B. علم يدرس التعلم دون الاهتمام بالتعليم. C. مجوعة من المعارف والنظريات والمقاربات التي تدرس العملية التربوية وأهدافها ووسائلها وشروط نجاحها. D. فرع من فروع علم النفس فقط. E. جميع الاقتراحات خاطئة.
السؤال 2	**من خصائص علوم التربية أنها:** A. علم طبيعي تجريبي محض. B. علم فلسفي مجرد لا يهتم بالتطبيق. C. علم متعدد التخصصات يهتم بالإنسان في سياقه التربوي. D. يقتصر على دراسة المدرسة النظامية. E. جميع الاقتراحات خاطئة.
السؤال 3	**ترجع نشأة علوم التربية الحديثة أساسا إلى:** A. الثورة النصناعية فقط. B. استقلالها عن الفلسفة وظهور المناهج العلمية في دراسة الظاهرة التربوية. C. ظهور علم الاقتصاد. D. اكتشاف الذكاء الاصطناعي. E. جميع الاقتراحات خاطئة.
السؤال 4	**أي خاصية من خصائص المعرفة التربوية تجعل نتائجها تختلف باختلاف الزمان والمكان؟** A. الطابع التجريبي. B. الطابع الإشكالي. C. الطابع النسبي. D. الطابع الإجرائي. E. جميع الاقتراحات خاطئة.
السؤال 5	**الطابع التكاملي للمعرفة التربوية يعني:** A. استقلال علوم التربية عن باقي العلوم. B. اعتمادها على علم النفس فقط. C. تفاعلها مع علوم متعددة لتفسير الظاهرة التربوية. D. رفض المقاربات الفلسفية والاجتماعية. E. جميع الاقتراحات خاطئة.
السؤال 6	**أي علاقة مما يلي تربط علوم التربية بعلم النفس؟** A. دراسة البناء الاجتماعي للمجتمع. B. تفسير عمليات التعلم والنمو والدافعية والفروق الفردية. C. تحليل النظم الاقتصادية. D. دراسة الظواهر المناخية. E. جميع الاقتراحات خاطئة.

السؤال 7	**يقصد بالكفاية في المجال التربوي:** A. امتلاك معلومات نظرية فقط. B. القدرة على توظيف المعارف والمهارات والمواقف لإنجاز مهمة أو حل مشكلة. C. حفظ المحتويات الدراسية. D. النجاح في الامتحان فقط. E. جميع الاقتراحات خاطئة.
السؤال 8	**أي مفهوم يشير إلى التغير شبه الدائم في السلوك أو المعرفة نتيجة الخبرة والممارسة؟** A. التعليم. B. التقويم. C. التعلم. D. التنشئة. E. جميع الاقتراحات خاطئة.
السؤال 9	**يركز علم النفس التربوي أساساً على:** A. دراسة المؤسسات الاقتصادية. B. دراسة العمليات النفسية المرتبطة بالتعلم والتعليم. C. دراسة النظم السياسية. D. دراسة النظم القانونية. E. جميع الاقتراحات خاطئة.
السؤال 10	**أي العوامل الآتية يؤثر في الانتباه حسب علم النفس التربوي؟** A. شدة المثير فقط. B. حداثة المثير فقط. C. دوافع المتعلم فقط. D. جميع ما سبق يسهم في التأثير على الانتباه. E. جميع الاقتراحات خاطئة.
السؤال 11	**يُعرّف التعلم لدى سكنر بأنه:** A. تعديل في السلوك نتيجة للنضج. B. تفاعل بين الفرد وبيئته دون وسيط. C. تغير في السلوك نتيجة التعزيز D. اكتساب الخبرة بالاستدلال المنطقي فقط. E. جميع الاقتراحات خاطئة.
السؤال 12	**مبدأ التعزيز الإيجابي في النظرية السلوكية يعني:** A. إزالة مثير مزعج بعد حدوث استجابة مرغوبة. B. تقديم مثير مرغوب بعد الاستجابة لزيادة احتمال تكرارها. C. تجاهل الاستجابات غير المرغوبة دائمًا. D. فرض عقوبة على كل الاستجابات. E. جميع الاقتراحات خاطئة.

السؤال 13	**أصحاب النظرية الجشطالت أكدوا أن:** A. التعلم يتم عن طريق التجربة والخطأ. B. التعلم نتيجة تكامل الأجزاء. C. التعلم يتوقف على التعزيز والعقاب فقط. D. التعلم يحدث في غياب المثير مباشرة. E. جميع الاقتراحات خاطئة.
السؤال 14	**حسب بياجيه، المرحلة التي يتم فيها النمو العملياتي الشكلي هي:** A. من 0 إلى 2 سنة. B. من 2 إلى 7 سنوات. C. من 7 إلى 11 سنة. D. من 11 إلى 15 سنة فما فوق. E. جميع الاقتراحات خاطئة.
السؤال 15	**يري فيغوتسكي أن التعلم القعال يحدث عندما:** A. يكرر المتعلم ما يتعلمه بنفسه كل يوم. B. يتعلم المتعلم فردياً ومنعزلاً. C. يتم في منطقة النمو القريب بمساعدة الراشد أو الأقران. D. يعتمد فقط على النضج البيولوجي. E. جميع الاقتراحات خاطئة.
السؤال 16	**من مبادئ النظرية البنائية في التعلم:** A. المعرفة جاهزة في الذهن. B. المتعلم يتلقى المعلومات. C. بيني المتعلم معرفته من خلال التفاعل والنشاط. D. المعلم مصدر المعرفة الوحيد. E. جميع الاقتراحات خاطئة.
السؤال 17	**أي مما بلي يمثل استراتيجية تعلم نشط؟** A. المحاضرة التقليدية فقط. B. التلقين والحفظ فقط. C. التعلم التعاوني. D. التلقي السلبي للمعلومات. E. جميع الاقتراحات خاطئة.
السؤال 18	**التعلم الجيد يرتبط بالتمكن، هدفه أساساً :** A. اكتساب المعارف بشكل سطحي. B. الحصول على علامات عالية فقط. C. إتقان المتعلمات ثم الانتقال إلى مرحلة تالية. D. التقدم السريع دون مراعاة الفروق الفردية. E. جميع الاقتراحات خاطئة.

السؤال 19	**التقويم التشخيصي يهدف إلى:** A. إصدار حكم نهائي على المتعلم. B. ترتيب المتعلمين تنافسياً. C. تحديد المكتسبات القبلية والصعوبات لدى المتعلم. D. منح درجات فقط في نهاية الوحدة. E. جميع الاقتراحات خاطئة.
السؤال 20	**من أدوات التقويم التكويني:** A. الامتحان الوطني الموحد فقط. B. بطاقة نهاية السلك الدراسي فقط. C. الملاحظة المنتظمة واستراتيجية الأسئلة. D. مسابقات التلاميذ فقط. E. جميع الاقتراحات خاطئة.
السؤال 21	**أولى مستويات المجال المعرفي في تصنيف بلوم هي:** A. التحليل. B. التركيب. C. التطبيق. D. المعرفة. E. جميع الاقتراحات خاطئة.
السؤال 22	**الهدف السلوكي الجيد يجب أن يكون:** A. عاماً وغير قابل للقياس. B. واضحاً وقابلاً للملاحظة والقياس. C. وصفاً للنشاط الصفي فقط. D. طويلاً ومعقداً لغوياً. E. جميع الاقتراحات خاطئة.
السؤال 23	**العنف الرمزي في الوسط المدرسي يتمثل في:** A. الضرب الجسدي فقط. B. التهديد المباشر. C. فرض ثقافة مدرسية على حساب ثقافة المتعلم. D. تخريب ممتلكات المدرسة. E. جميع الاقتراحات خاطئة.
السؤال 24	**من وظائف المدرسة في التصور الوظيفي:** A. إكساب الفرد المعارف والمعلومات فقط. B. التنشئة الاجتماعية وبناء الثقافة. C. تقديم الدعم للتلاميذ. D. تحقيق الربح المالي. E. جميع الاقتراحات خاطئة.

السؤال 25	**الجودة الشمولية في التربية تهدف أساسا إلى:** A. تحسين المرروودية الإدارية فقط. B. الارتقاء فقط إلى نتائج الامتحانات. C. القدرة على توظيف الموارد لحل وضعيات مركبة وتحقيق أهداف متعددة. D. التركيز على المراقبة والعقاب. E. جميع الاقتراحات خاطئة.
السؤال 26	**الجذاذة التربوية تهدف أساسا إلى:** A. تعبئة الوثائق الإدارية. B. الارتجال فقط أثناء التدريس. C. تنظيم عملية التعليم والتعلم وتحديد الأهداف والأنشطة ووسائل التقويم. D. تحديد العقوبات على المتعلمين. E. جميع الاقتراحات خاطئة.
السؤال 27	**العقد البيداغوجي هو اتفاق ضمني أو صريح يحدد:** A. فقط حقوق الإدارة المدرسية. B. فقط واجبات المتعلم. C. التزامات وحقوق الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية التعلمية. D. ما سيتعلمه المتعلم في السنة فقط. E. جميع الاقتراحات خاطئة.
السؤال 28	**التعلم البيداغوجي بالتمكن يهدف أساساً إلى:** A. إكساب المعارف المعزولة. B. تكديس المحتويات الدراسية دون فهم. C. إتقان المتعلم للكفايات المستهدفة قبل الانتقال إلى وضعيات جديدة. D. التقدم السريع دون مراعاة الفروق الفردية. E. جميع الاقتراحات خاطئة.
السؤال 29	**مبدأ الفروق الفردية يعني أن المتعلمين:** A. متشابهون في القدرات والميول. B. يتعلمون في نفس الظروف ونفس الإيقاع. C. يختلفون في الخصائص والقدرات والحاجات وأساليب التعلم. D. لا يتأثرون بالبيئة الاجتماعية. E. جميع الاقتراحات خاطئة.
السؤال 30	**في تحليل الامتحانات، يبدأ المحلل عادة بـ:** A. الأسماء النهائية للناجحين فقط. B. معرفة كل التمارين وتوبيبها. C. ألوان الورقة ورمز المؤسسة فقط. D. طول الزمن المخصص للامتحان. E. جميع الاقتراحات خاطئة.

السؤال 31	**أي مفهوم يشير إلى المعايير التي تحدد مستوى الأداء المقبول في مهمة تعليمية معينة؟** A. الأهداف التعليمية. B. الكفايات المستهدفة. C. المعايير المرجعية. D. الأنشطة الداعمة. E. جميع الاقتراحات خاطئة.
السؤال 32	**من العناصر الأساسية لحصة تعليمية ناجحة:** A. غياب التخطيط المسبق. B. كثرة المعلومات دون تنظيم. C. تحديد الأهداف واختيار الوسائل المناسبة وتقويم التعلمات. D. الاقتصار على التلقين المباشر. E. جميع الاقتراحات خاطئة.
السؤال 33	**التقويم التكويني يهدف أساساً إلى:** A. إصدار حكم نهائي على المتعلم. B. ترتيب المتعلمين في نهاية السنة. C. تحسين التعلم ومعالجة الصعوبات أثناء التعلم. D. منح شهادة النجاح فقط. E. جميع الاقتراحات خاطئة.
السؤال 34	**أي من العبارات التالية تعبر عن خصوصية الموقف التعليمي؟** A. يتم في إطار غير منظم وعفوي. B. يتسم بالتفاعل الهادف بين المدرس والمتعلم في سياق منظم لتحقيق أهداف تعلمية. C. يقتصر على نقل المعلومات فقط. D. يتم خارج المؤسسة المدرسية دائماً. E. جميع الاقتراحات خاطئة.
السؤال 35	**المقاربة بالكفايات ترتكز على:** A. الحفظ واسترجاع المعلومات. B. جمع أكبر قدر من المعارف النظرية. C. توظيف الموارد الفردية في وضعيات ذات دلالة. D. إلغاء التقويم من العملية التعليمية. E. جميع الاقتراحات خاطئة.
السؤال 36	**أي من خصائص الكفاية أنها:** A. معرفة نظرية مجردة. B. سلوك آلي غير قابل للتطوير. C. مركبة من معارف ومهارات ومواقف قابلة للتوظيف. D. تنجز في وضعيات معزولة عن السياق. E. جميع الاقتراحات خاطئة.

السؤال 37	**أي عبارة التالية صحيحة بخصوص العلاقة بين التعليم والتربية؟** A. التعليم ومهارة مهني فقط. B. التربية شاملة للقيم والاتجاهات، والتعليم يركز على المعارف والمهارات. C. التربية تتم في المدرسة فقط، والتعليم يتم في الأسرة فقط. D. التعليم أسبق من التربية تاريخياً. E. جميع الاقتراحات خاطئة.
السؤال 38	**يُقصد بالمقاربة بالكفايات أنها:** A. مقاربة تركز على الحفظ والاستظهار فقط. B. مقاربة تهدف إلى اكتساب المتعلم لكفايات قابلة للتوظيف في وضعيات متنوعة. C. مقاربة تكتفي بالمعارف النظرية دون تدريب. D. مقاربة تهدف إلى إلغاء التقويم المستمر. E. جميع الاقتراحات خاطئة.
السؤال 39	**أي وظيفة من وظائف التربية تتجلى أساساً في تنمية القيم والاتجاهات؟** A. الوظيفة الاقتصادية. B. الوظيفة الاجتماعية. C. الوظيفة الثقافية. D. الوظيفة التربوية العامة. E. جميع الاقتراحات خاطئة.
السؤال 40	**من أهداف التربية كما وردت في الكتاب:** A. تكوين يد عاملة فقط. B. إعداد المتعلم للحياة في المجتمع وتنمية شخصيته المتكاملة. C. تحقيق الربح المادي للمؤسسات التعليمية. D. فرض سلطة المعلم على المتعلم. E. جميع الاقتراحات خاطئة.
السؤال 41	**أي عبارة تعبر عن مبدأ الفعالية في التربية؟** A. إنجاز أكبر قدر من الأنشطة في أقل وقت. B. تحقيق الأهداف التربوية بأفضل النتائج وبأقل جهد ممكن. C. التركيز على الوسائل وليس على النتائج. D. الاعتماد على الحفظ دون الفهم. E. جميع الاقتراحات خاطئة.
السؤال 42	**أي من العبارات التالية تميز الخصوصية المهنية للمعلم؟** A. أنه يتعلم باستمرار بعد التخرج. B. أنه يتعامل مع موارد مالية كبيرة. C. أنه لا يخضع لأي تقويم. D. أنه يعمل في مؤسسة تعليمية فقط. E. جميع الاقتراحات خاطئة.

السؤال 49	**يرى أدلر أن الاضطرابات النفسية تنشأ أساسا نتيجة:** A. صراعات اللاشعور بين الهو والأنا والأنا الأعلى. B. الشعور بالنقص والفشل في تعويضه تعويضاً سوياً مع ضعف الاهتمام الاجتماعي. C. الاضطراب في عمليات التشفير والتخزين والاسترجاع. D. غياب التعزيز الإيجابي داخل البيئة المدرسية. E. جميع الاقتراحات خاطئة.
السؤال 50	**وفق نموذج أتكينسون وشيفرين، أي مرحلة تُعد شرطًا أساسياً لانتقال المعلومات من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى؟** A. التكرار والترميز. B. التعزيز والعقاب. C. الاستبصار المفاجئ. D. النضج البيولوجي. E. جميع الاقتراحات خاطئة.
السؤال 51	**يفسر بير بورديو إعادة إنتاج اللامساواة داخل المدرسة من خلال مفهوم:** A. التعلم بالملاحظة. B. رأس المال الثقافي والعنف الرمزي. C. الاشتراط الإجرائي. D. منطقة النمو القريب. E. جميع الاقتراحات خاطئة.
السؤال 52	**يرى صمويل باولز وهربرت جنتيس أن المدرسة:** A. تحقق المساواة المطلقة بين جميع المتعلمين. B. مؤسسة محايدة لا تتأثر بالبنية الاقتصادية. C. تعيد إنتاج علاقات الإنتاج السائدة من خلال مبدأ المطابقة بين المدرسة وسوق الشغل. D. تلغي الفوارق الطبقية بواسطة المناهج الدراسية. E. جميع الاقتراحات خاطئة.
السؤال 53	**أي العبارات الآتية تميز بدقة بين تصور بورديو وتصور باولز؟** A. كلاهما يفسر المدرسة انطلاقاً من العمليات المعرفية فقط. B. يركز بورديو على رأس المال الثقافي والعنف الرمزي، بينما يركز باولز على علاقة المدرسة بالبنية الاقتصادية وسوق العمل. C. كلاهما ينتمي إلى المدرسة السلوكية. D. كلاهما يرى أن المدرسة تقضي على الفوارق الاجتماعية. E. جميع الاقتراحات خاطئة.
السؤال 54	**إذا كان متعلم يعاني ضعفا في الاحتفاظ بالمعلومات بسبب عدم انتقالها من الذاكرة قصيرة المدى إلى طويلة المدى، فإن التفسير الأقرب وفق نموذج أتكينسون وشيفرين هو:** A. غياب الشعور بالانتماء الاجتماعي. B. ضعف عمليات الترميز أو التكرار. C. وجود عقدة النقص. D. تأثير العنف الرمزي داخل المدرسة. E. جميع الاقتراحات خاطئة.

السؤال 55	**وفقًا لنموذج أتكينسون وشيفرين، تكون المعلومة أكثر عرضة للنسيان عندما:** A. تخضع لتكرار منظم وموزع على فترات مناسبة. B. تُشفر بعمق وترتبط بخبرات سابقة ذات معنى. C. لا تُحوّلُ من الذاكرة القصيرة المدى إلى طويلة المدى. D. تُعزز إيجابياً وتستخدم في مواقف مشابهة متعددة. E. جميع الاقتراحات خاطئة.
السؤال 56	**من منظور أدلر، أي من أنماط الحياة التالية يُعدّ أكثر عرضة للاضطراب النفسي؟** A. نمط اجتماعي تعاوني قائم على الاهتمام بالأخرين. B. نمط منطي يسعى دائماً للتفوق وتعويض الشعور بالنقص. C. نمط واقعي مرن يوازن بين الطموح والقدرات. D. نمط يعتمد على الاستقلال الذاتي والمسؤولية الاجتماعية. E. جميع الاقتراحات خاطئة.
السؤال 57	**يعتبر بورديو أنّ النجاح المدرسي لا يُفسَّر بالذكاء الطبيعي للمتعلم فقط، بل أساساً بامتلاكه:** A. رأس المال الاقتصادي. B. رأس المال الاجتماعي. C. رأس المال الثقافي المتجسد والمؤسس. D. رأس المال الرمزي فقط. E. جميع الاقتراحات خاطئة.
السؤال 58	**يرى باولز وجَنتيس أنّ المناهج الدراسية وأساليب التقويم في المدرسة:** A. محايدة وتهدف إلى تنمية الإبداع لدى جميع المتعلمين. B. تعكس الثقافة السائدة وتخدم مصالح الطبقات المهيمنة. C. تركز على التعلم النشط والتعاوني فقط. D. تضمن تحقيق المساواة بين جميع المتعلمين دون استثناء. E. جميع الاقتراحات خاطئة.
السؤال 59	**إذا كان متعلم ينجز أداء جيدًا في المدرسة رغم انتمائه إلى بيئة اجَتماعية فقيرة، فإن التفسير الأقرب لدى بورديو هو:** A. امتلاكه رأس مال اقتصادي مرتفع. B. امتلاكه رأس مال ثقافي متجسد أو مؤسس قوي. C. خضوعه لنموذج أتكينسون وشيفرين في الذاكرة. D. تعرضه لتعزيزات إيجابيةً مستمرة في المدرسة. E. جميع الاقتراحات خاطئة.
السؤال 60	**أي وضعية صفية توضح بشكل أفضل تأثير "العنف الرمزي" حسب بورديو؟** A. معلم يفرض عقاباً جسدياً على المتأخرين. B. معلم يعتمد لغة مدرسية معقدة لا يفهمها أبناء الطبقات الشعبية. C. معلم يكافئ جميع المتعلمين بالتساوي دون تمييز. D. معلم يستخدم الوسائل الرقمية الحديثة في تدريس. E. جميع الاقتراحات خاطئة.

السؤال 61	أي العبارات التالية تعبّر بدقّة عن المرحلة الفمية من مراحل النمو حسب سيغموند فرويد؟ A. تتركز اللذةَ عند الطفل حول منطقة الفم والرضاعة والمص. B. تتكون فيها الأنا الأعلى وتتشكّل المبادئ الأخلاقية. C. تتجه إلى البحث عن الاستقلال والإنجاز والتفوق. D. يكون فيها الطفل قادراً على التفكير المنطقي المجرّد. E. جميع الاقتراحات خاطئة.
السؤال 62	أي مرحلة من مراحل النمو عند فرويد يُحتَملُ أنْ يُظهر الطفلُ فيها سلوكاً عدوانياً شديداً نتيجة تثبت الطاقة الليبيدية؟ A. المرحلة الشرجية. B. المرحلة الكمونية. C. المرحلة القمية. D. المرحلة التناسلية. E. جميع الاقتراحات خاطئة.
السؤال 63	أي خاصية من خصائص مرحلة العمليات الشكلية عند بياجيه؟ A. يتعلّم الطفل من خلال التجريب والخطأ في المواقف الحسية فقط. B. يتميّز الطفل بقدرة على التفكير المجرد والاستدلال الفرضي الاستنتاجي. C. يحكم تفكير الطفل بظاهرة تمركز حول الذات. D. يعتمد الطفل على الحدس أكثر من المنطق. E. جميع الاقتراحات خاطئة.
السؤال 64	أي مرحلة من مراحل النمو المعرفي عند بياجية تتراوح تقريبًا بين 2 و7 سنوات؟ A. المرحلة الحسية الحركية. B. مرحلة ما قبل العمليات. C. مرحلة العمليات الملموسة. D. مرحلة العمليات الشكلية. E. جميع الاقتراحات خاطئة.
السؤال 65	أي مرحلة من مراحل النمو النفسي–الاجتماعي عند إريكسون تَمثل الصراع: "الثقة مقابل انعدام الثقة"؟ A. الطفولة المبكرة (1–3 سنوات تقريباً). B. الطفولة المتأخرة (6–12 سنة تقريباً). C. المراهقة (12–18–سنة تقريباً). D. مرحلة البلوغ (18–40 سنة تقريباً). E. جميع الاقتراحات خاطئة.
السؤال 66	أي صراع من صراعات إريكسون يُواجه الفرد في مرحلة المراهقة؟ A. المبادرة مقابل الشعور بالذنب. B. الكفاءة مقابل الشعور بالدونية. C. الهوية مقابل تشتت الأدوار. D. الإنتاجية مقابل الركود. E. جميع الاقتراحات خاطئة.
السؤال 67	أي من المراحل التالية عند إريكسون يكون فيها الفرد منشغلاً بإقامة علاقات حميمة وبناء شراكات عاطفية مستقرة؟ B. الطفولة المبكرة. A. المراهقة. C. الشباب (الحميمية مقابل العزلة). D. مرحلة الشيخوخة. E. جميع الاقتراحات خاطئة.
السؤال 68	يرى بياجيه أن الانتقال من مستوى التفكير الحسي إلى التفكير المجرد يحدث عندما يصبح المتعلم قادرا على: A. التركيز على جانب واحد من الموقف فقط. B. استخدام الرموز الداخلية والعمليات الذهنية المنطقية. C. التعلم بالملاحظة دون حاجة للنشاط الذاتي. D. الاعتماد على الحدس والشعور بدل الاستدلال. E. جميع الاقتراحات خاطئة.

السؤال 69	وفقًا لفرويد، أي عاملٍ بُعدُ الأكثر تأثيرًا في تشكيل بنية الشخصيّة وتوجّهات المتعلّم في مرحلتي الطفولة المبكرة؟ A. التعلّم بالملاحظة والتعزيز. B. خبرات التفاعل مع الوالدين في المراحل النفس–جنسية. C. النضج البيولوجي والتطور العصبي. D. الضغوط الإجتماعية والاقتصادية. E. جميع الاقتراحات خاطئة.
السؤال 70	أي من الأركان الآتيّة يعتبره إريكسون محوراً أساسيًا في مرحلتي الهويّة والألفة؟ A. الثقة في النفس مقابل الشك. B. الشعور بالإثم مقابل النشاط الغريزي. C. الكفاءة مقابل الدنيا. D. الألفة مقابل العزلة. E. جميع الاقتراحات خاطئة.
السؤال 71	عند بياجيه، يُشير معلّم إلى أنّ المتعلّم في حلّ مستوى معرفيّ يناسبَ سنّه الزمنيّة ومستوى دراسيةً؛ أي مفهوم يُفسّر هذا الوضع؟ A. التنظيم الذاتي. B. التمثيل (عدم التجسّس). C. التواصل الاجتماعي. D. التعلّم الاستكشافي. E. جميع الاقتراحات خاطئة.
السؤال 72	أي العبارات تميّز بدقة بين مرحلتي العمليات الحسيّة والعمليات الشكليّة في نظرية بياجيه؟ A. في الأولى يعتمد المتعلم على الرموز فقط، بينما في الثانية يستعمل الواقع الحسي. B. في الأولى يفكّر المتعلم بالأنماط فقط، بينما في الثانية يستعمل المنطق الفرضي الاستنتاجي. C. في الأولى يقتصر التفكير على المحسوس والملموس، بينما في الثانية يصبح قادراً على التفكير التجريدي. D. في الأولى يتأثر المتعلم بالعوامل الوجدانية، بينما في الثانية يصبح متحرراً من القيم. E. جميع الاقتراحات خاطئة.
السؤال 73	أي من الاقتراحات الآتية يُعبّر عن مرافقة صحيحة لمراحل النمو الثلاث لفرويد وبياجيه وإريكسون؟ A. أريكسون: المرحلة الشرجية – بياجيه: مرحلة العمليات المادية – فرويد: المرحلة الكمونية. B. فرويد: المرحلة الفمية – بياجيه: مرحلة ما قبل العمليات – إريكسون: مبادرة مقابل الذنب. C. فرويد: المرحلة التناسلية – بياجيه: مرحلة العمليات الشكلية – إريكسون: الألفة مقابل العزلة. D. فرويد: مرحلة الكمون – بياجيه: المرحلة الحسية الحركية – إريكسون: الكفاءة مقابل الدنيا. E. جميع الاقتراحات خاطئة.
السؤال 74	في ضوء نظرية إريكسون، أيّ وضعيّة يتوقّع أن تؤدّي إلى تشكّل شعور دائم بعدم الكفاءة والخجل لدى المتعلم؟ A. عدم دعمه لاستقلاليته في مرحلة الطفولة المبكرة. B. الإفراط في الحماية والاعتماد عليه في جميع أموره. C. توجيهه إلى المبادرة وتحمل المسؤولية تدريجيًا. D. تشجيعه على التفاعل الإجتماعي وتكوين الصداقات. E. جميع الاقتراحات خاطئة.
السؤال 75	أي العبارات الآتية تمثل تفسيرًا دقيقًا لفكرة "العقدة" عند فرويد؟ A. موقف عابر يختفي مع التقدم في العمر دون أي أثر. B. صراع نفسي غير محلول بين الرغبات والضوابط يؤدي إلى تثبيت اللبيدو. C. مهارة معرفية يحتاج إلى تدريب متكرر لإتقانها. D. خطوة من خطوات النمو المعرفي عند بياجيه. E. جميع الاقتراحات خاطئة.

عناصر الإجابة:

من السؤال 1 إلى السؤال 75

رقم السؤال	الاجابة الصحيحة	رقم السؤال	الاجابة الصحيحة	رقم السؤال	الاجابة الصحيحة	رقم السؤال	الاجابة الصحيحة	رقم السؤال	الإجابة الصحيحة
A	61	C	46	C	31	C	16	C	1
B	62	B	47	C	32	C	17	C	2
C	63	C	48	C	33	C	18	B	3
B	64	B	49	B	34	C	19	C	4
A	65	A	50	C	35	C	20	C	5
C	66	B	51	C	36	D	21	B	6
C	67	C	52	B	37	B	22	B	7
B	68	B	53	B	38	C	23	C	8
B	69	B	54	D	39	B	24	B	9
D	70	C	55	B	40	C	25	D	10
B	71	B	56	B	41	C	26	C	11
C	72	C	57	A	42	C	27	B	12
C	73	B	58	B	43	C	28	B	13
B	74	B	59	B	44	C	29	D	14
B	75	B	60	B	45	B	30	C	15

ملاحظات مهمة :

- تم الاعتماد في الإجابة على المرجعيات العلمية المعتمدة في علوم التربية والنظريات التربوية والنفسية.
- حاول عند الاختيار التركيز على الدقة العلمية والفروق الدقيقة بين البدائل.
- بعض الأسئلة تعتمد على الفهم العميق للمفاهيم وليس الحفظ المباشر.

الأستاذ أيوب رامي
أستاذ بالسلك الثانوي التأهيلي



بالتوفيق والنجاح

المراجع:

- العتوم، عدنان يوسف. سيكولوجية التعلم والتعليم. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان.
- الزيات، فتحي مصطفى. علم النفس التربوي. دار النشر للجامعات، القاهرة.
- زهران، حامد عبد الســـلام. علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة. عالم الكتب، القاهرة.
- زهران، حامد عبد السلام. التوجيه والإرشاد النفسي. عالم الكتب، القاهرة
- تاريخ الفكر التربوي للعربي فرحاتي.
- Woolfolk, Anita. Educational Psychology. Pearson Education.
- Slavin, Robert E. Educational Psychology: Theory and Practice. Pearson Education.
- Piaget, Jean. The Psychology of Intelligence. Routledge.
- Vygotsky, Lev S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.
- Erikson, Erik H. Childhood and Society. W. W. Norton & Company.
- Freire, Paulo. Pedagogy of the Oppressed. Continuum.
- ChatGPT PRO
- Gemini PRO
- Claude PRO
- Microsoft Copilot
- Perplexity AI
- Grok

الأستاذ أيوب راعي