الأساس النفسي في العملية التعليمية–التعلّمية

الطالبة: ديــب فاطمة

جامعة تلمسان(الجزائر)

ملخص:

تندرج هذه المحاولة في إطار معالجة إحدى القضايا الحساسة لدى طفل المدرسة الابتدائية ألا وهي "التعلم". وعلى غرار كل محاولات التقييم والتقويم التي يقوم بها الباحثون في هذا الميدان، والتي تتناول جانبا من جوانب العملية التعليمية–التعلّمية، آثرنا الاهتمام بالجانب النفسي منها لاعتقادنا بمركزيته. فقد يعتقد البعض أن تدني المستوى التحصيلي يعود إلى كثافة البرامج المقررة، يعتقد آخرون في ضرورة البحث عن أنسب الطرق والاستراتيجيات للتعليم. وقد... وهي كلّها مواطن جديرة بالبحث، لكن تبقى ثانوية في تقديرنا إذا ما قارناها بصلب الموضوع، أي بالطفل ذاته الذي أصبح مع التربية الحديثة مركزا للعملية التعليمية– التعلّمية برمتها. وهو الأمر الذي يدفعنا إلى الكشف عن بعض العوامل النفسية المساعدة على تعلمه وتعزيزها، وتجنب العوامل المعيقة لهذه العملية وعزلها.

كلمات مفتاحية: علم النفس، النمو المعرفي، الدافعية، الاستعداد، التعلم النشط، اضطراب، التعلم...

Abstract:

The purpose of this paper is to treat one critical issue that concerns the learning process with regard to the primary schoolers. Although researchers focus on assessment in the field of learning, which deals with one side of the learning-teaching process,we find it a must to treat the psychological factor because it is the central part of the subject. Some researchers believe that the failure behind acquiring knowledge is due to the intensity of programmes,while others think that adequate approaches and appropriate strategies are necessary for fruitful learning which is true,however this has not a great importance with regard to the subject as far as we think.This is because the pupil himself becomes the focal point of the learning process,therefore pushes us to uncover some psychological factors which have a great hand in learning on one hand and avoid others which impede it on the other.

***Keywords**: psychology, cognitive development, motives, readiness, active learning, disturbance, learning*

نص المقال:

ما من شكّ أن أساس كل العمليات الذهنية الشعورية منها واللاشعورية إلاّ وتصنّف ضمن ما هو نفسي، وقد كان الاهتمام بهذا الشق من الإنسان بكيفية مباشرة وبأساليب علمية منذ الثلث الأخير من القرن التاسع عشر مع عالم النفس الألماني (**فيلهلم فونت**) سنة 1879 الذي أسس لعلم النفس في ليبرزج بألمانيا؛ وكان "علم النفس الذي قدّمه فونت هو علم النفس المعرفي – بالمقارنة بالأقسام الرئيسة الأخرى لعلم النفس، مثل علم النفس المقارن، والإكلينيكي، والاجتماعي"[1]. وقد وظّف في هذا العلم أول الأمر المنهج الاستبطاني الذي يعتمد على اختبار وملاحظة عمل الذهن ذاتيا من أجل تحديد أو التعرّف على الخبرات الأولية الأصلية التي ينشأ أو يتكون منها التفكير[2].

وعلى الرغم من أنّ هذه الطريقة أظهرت بعض النتائج الحسنة آنذاك في أوروبا، إلاّ أنها لم تلق إقبالا في أمريكيا خاصة؛ لأن طريقة التحليل هذه عُدّت غير فعّالة في التحليل الدقيق والمكثف لمحتويات الذهن. وقد بدا واضحا أن هذه الطريقة لا تعطي رؤية واضحة بالنسبة للأعمال أو العمليات التي تتم بها في الذهن، ولم تكن الكثير من الأعمال المهمة في الوظائف العقلية واضحا بالنسبة للخبرة الشعورية، الأمر الذي سرّع في إحداث ثورة سُمّيت بالاتجاه السلوكي في علم النفس تزعّمها (جون واطسون) سنة 1920[3].

يرتكز علم النفس السلوكي في عمله على مسلّمة مفادها أن الشعور هو مفهوم غير محدد أو قابل الاستخدام، وأكثر من ذلك فعلماؤه يعتقدون أن الشعور ليس إلاّ خرافة من خرافات العهد الذي ساد فيه السحر والأساطير. الأمر الذي جعلهم يستبعدون من قاموس مصطلحاتهم العلمية تلك المصطلحات الذاتية مثل الإحساس والإدراك والصور والرغبة...وحتى التفكير والمشاعر التي وضعها أصحاب التوجه الاستبطاني.

وفي سياق تطور علم النفس نشأ علم النفس المعرفي بين العقدين (1950-1970)، والذي أخذ أول الأمر البحث في الأداء الإنساني بتأثير ودعم من حاجة قيادات الجيوش إبان الحرب العالمية الثانية، والذي وظفته في عملية تدريب الجيوش على المعدّات والأجهزة المعقّدة. لينتقل في مرحلة ثانية من معالجة المعلومات إلى استعماله في علوم الحاسب الآلي في ما يسمى بالذكاء الاصطناعي، ليأخذ بعدا جديدا في نهاية المطاف مع أبحاث (**نعوم تشومسكي**) –أخصائي لغويات– في معهد ماساسوشست للتكنولوجيا، والذي وظّف هذا الفرع من علم النفس في تطوير أسلوب جديد لتحليل بناء اللغة[4].

ومهما يكن من أمر في شأن تطور علم النفس المعرفي، فإن ما يهمنا في سياق هذا البحث هو الكيفية التي تتمّ من خلالها عملية التعلّم والأبعاد النفسية التي تدخل في تشكيلها ومراحل النمو العمري والعقلي التي يجب أخذها بعين الاعتبار في تعلم المواد ودرجات صعوبتها. فبالرغم من أن هذه العوامل النفسية لا تحدد العمل التربوي بشكل كلي، إلاّ أنه يبقى الأخذ بقوانين علم النفس في الحسبان كقاعدة للعمل التربوي أمرا في غاية الضرورة[5].

ومن أجل ذلك فإن البحث عن بعض القوانين في العلوم النفسية وخاصة علم نفس الطفل من شأنها أن تحدد لنا الطرق والاستراتيجيات الأنسب لتعلم الأطفال بشكل عام، باعتبار أن نظريات التعلم تهتم برصد أهم تغيير في سلوك الفرد (الطفل) نتيجة لحل مشكلات طرحتها علاقاته بالمحيط وتعمل على إبرازها وتنميتها والتحكم فيها. وبالرغم من تعدد هذه النظريات وأحيانا اختلافها الكبير في بعض النقاط، فإنها تتفق حول مجموعة من المبادئ التي تطابق مطالب وضرورات التعليم والتكوين، نذكر منها:

– أثر السنّ، القابليات والاستعدادات والدافعية كمتغيرات رئيسية تتدخل في عملية استيعاب المعارف.

– الدور الحاسم للدافعية في عملية التعلم في كلّ الأعمار ومهما كان مستوى الاستعداد.

– أهمية النجاح كعامل محفّز يسمح باستمرار عملية اكتساب المعارف، والفشل يظهر كعامل أقل تحفيزا والتعلم الناجم عنه أقل فعالية.

– غلبة وتفوق الدافعية الداخلية على الدافعية الخارجية.

– فعالية المشاركة النشيطة للمتعلم مقارنة بالموقف السلبي.

– أثر معرفة النتائج المحصل عليها (نجاح أو فشل) خلال التعلم على المراحل اللاحقة للعمل الذي يخوضه المتعلم.

– تحسين ظروف وضعية التعلم بفضل معرفة دلالة ومعنى النشاط الممارس.

– ضرورة التوظيف المتكرر للمكتسبات قصد الاحتفاظ بما تمّ تعلمه على المدى البعيد[6].

يرتبط موضوع التعلم بالدرجة الأولى بمفهوم أساسي في علم النفس ألا وهو مفهوم النمو الذي يعني "الارتقاء الكمي والكيفي للأشياء"[7]، ويكون النمو على محورين أساسيين: نمو فيزيقي (جسمي) ونمو سيكولوجي (نفسي)، وتتعلق سيكولوجية الطفولة بهما معا.

وما يهمنا نحن ههنا هو التعرّف على مرحلة بعينها من هذا النمو، وإن كان من المفيد الإحاطة بكل المراحل[8] التي يقطعها الطفل منذ ولادته وحتى مرحلة تمدرسه، إلاّ أننا سنكتفي بالتعرفّ على

خصائص مرحلة بعينها نراها فاعلة بقوة في عملية التعلّم والتي حدّدها (**جان بياجيه**) فيما أسماه بمرحلة العمليات المحسوسة (من 7سنوات إلى 11سنة) حيث يستخدم الطفل فيها المنطق، ويمكنه استعمال العمليات الحسابية الأكثر تعقيدا، كما تصبح له القدرة على تصنيف الأشياء وسلسلة الحوادث أو الرتب[9]. وهي المرحلة التي تتناسب مع تمدرس الطفل في المدرسة الابتدائية.

إن فهم أساليب تفكير الأطفال في هذه المرحلة العمرية وطرق معرفتهم بالعالم المحيط بهم، هو أمر ذو علاقة وثيقة بالعملية التعليمية–التعلّمية. فلكي يفهم المعلم كيف يسلك تلامذته، وكيف يتغير سلوكهم، عليه أن يعرف كيف يتعلمون، وماذا باستطاعتهم أن يتعلمون، وكيف يستخدمون ما تعلموه. وللحصول على هذا النوع من المعرفة، عليه أن يدرس عمليات النمو المعرفي، التي تشكل محور التقاء هام بين علم النفس النمو وعلم النفس التربوي.

من بين أهم نظريات النمو المعرفي وأكثرها شيوعا في ميدان علم النفس، تحض نظرية (جان بياجيه) بكثير من الاهتمام لدى المختصين. فزيادة على ما قالت به نظريات النمو الكلاسيكية التي تأخذ في حسبانها ثلاثة جوانب أساسية تساهم في خبرات الفرد، وهي النضج البيولوجي، التفاعل مع البيئة الطبيعية، والتفاعل مع البيئة الاجتماعية، يعتقد بياجيه أن هذه النظريات تهمل عاملا مهما رابعا وأساسيا في النمو يدعوه بالتوازن، وهو العنصر الذي يعمل على تنسيق العوامل الثلاثة الأخرى[10].

وبشكل عام يفسر بياجيه من خلال مفهوم التوازن عملية النمو المعرفي وطرق اكتساب المخططات والبنى المعرفية للفرد. بحيث ينهمك الطفل –حسب رأي بياجيه– في البحث عن التوازن بين ما يدركه من مثيرات وأوضاع جديدة، وما يمتلكه من بنى معرفية على نحو مسبق. فإذا كانت هذه البنى قادرة على معالجة تلك المثيرات والأوضاع، فتستمر حالة التوازن ولن يصيبها الاضطراب. أما إذا كان الأمر غير ذلك، أي إذا كانت البنى المعرفية السابقة للطفل غير قادرة على معالجة المثيرات والأوضاع الجديدة، فلا بد من حدوث عملية عقلية ما للحفاظ على التوازن. وهذا يعني أن التوازن بمفهومه العام، عملية تقدمية ذات تنظيم ذاتي وتهدف إلى تكيف الطفل مع البيئة بحيث تؤدي تدريجيا إلى اكتساب مفهوم المقلوبية[11] الذي يعتبر الخاصية الرئيسية التي تسم البنى المعرفية العليا[12].

ينطبق على طفل المدرسة الابتدائية من وجهة نظر التطور المعرفي عند بياجيه مفهوم "مرحلة العمليات المادية"، بحيث يستطيع طفل هذه المرحلة ممارسة العمليات التي تدلّ على حدوث التفكير المنطقي، إلاّ أنها مرتبطة على نحو وثيق بالموضوعات والأفعال المادية الملموسة، أو

بالخبرات الماضية التي يمكن اجترارها والعمل طبقا لها. ففي هذه المرحلة تضعف حالة التمركز على الذات التي ميّزت مرحلة "ما قبل العمليات" (من سنتين إلى سبعة سنوات) وفيها يصبح الطفل قادرا على فهم وجهة نظر الآخرين، وأن يدرك الأشياء بحسب اختلاف تطورها، كما تأخذ لغته شكل الطابع الاجتماعي على نحو متزايد، وينخفض تواتر الأنا في ثنايا هذه اللغة[13].

في هذه المرحلة يتطور لدى الطفل مفهوم "البقاء" من حيث الكتلة والوزن والحجم؛ فلم يعد الأطول أكبر وزنا أو كمية، لأن المادة ثابتة رغم تغيّر أشكالها، والكميتان المتساويتان من السائل، تبقيان متساويتان. وخلال هذه المرحلة أيضا ينجح طفل مرحلة العمليات المادية في الخلاص من تركيز تفكيره على بعد واحد للأشياء، فيستطيع تطوير المفاهيم المماثلة لمفاهيم الراشدين، وتصنيف الأشياء في ضوء أبعاد متعددة للشيء الواحد في الوقت نفسه.

لكن، على الرغم من هذا التقدم الكبير الذي يطرأ على نموه المعرفي في هذه المرحلة (مرحلة العمليات المادية)، والذي يتبدى في قدرته على التصنيف في ضوء أبعاد متعددة، وقدرته على تكوين المفاهيم واستيعاب العلاقات المنطقية، إلاّ أن تفكيره ما زال مرتبطا على نحو قوي بالأشياء المادية التي يمكن ملاحظتها وإدراكها حسيّا ومعالجتها يدويا. وعلى الرغم من قدرة طفل هذه المرحلة على الاستفادة من خبراته المباشرة إلاّ أنه ما زال غير قادر على التفكير في الاحتمالات أو الإمكانات المستقبلية على نحو منطقي مجرد.

وخلاصة ما يمكن أن يقال عن أهم مميزات هذه المرحلة (مرحلة العمليات المادية) هي أن الطفل يشهد تطورا معرفيا يظهر من خلال المؤشرات التالية:

- الانتقال من اللغة المتمركزة حول الذات إلى اللغة ذات الطابع الاجتماعي.
- يحدث التفكير المنطقي عبر استخدام الأشياء والموضوعات المادية الملموسة.
- يتطور لديه مفهوم بقاء المادة: كتلة، وزن، حجم.
- يتطور مفهوم المقلوبية.
- تتطور عمليات التفكير في أكثر من طريقة أو بعد واحد.
- تتطور عمليات التجميع والتصنيف وتكوين المفاهيم.
- يُظهر فشلا في التفكير في الاحتمالات المستقبلية دون خبرة مباشرة بالموضوعات المادية[14].

إن الوقوف على خصائص النمو المعرفي لدى طفل المدرسة الابتدائية، يساعد بالدرجة الأولى المشرّع التربوي على صياغة المناهج ووضع مواد تعليمية ونشاطات تتفق مع طبيعة العمليات العقلية لأطفال هذه المرحلة، بحيث تكون مواد واقعية تَسهل معالجتها من خلال عملياتهم المعرفية.

كما أنها تمكّن المعلم من التعرّف على طبيعة تفكير الطفل في مراحل نموه المختلفة، بحيث يوجّه انتباهه إلى الاستجابات المرتبطة بمرحلة نموه، ويحدد أهدافه في ضوء السلوك المتوقع أداؤه في هذه المرحلة[15].

بالعودة إلى استحضار أهم المبادئ العامة والمشتركة بين نظريات التعلم التي سبق عرضها أعلى هذا البحث، والتي تُعدّ مساهِمة بشكل فعّال في حدوث عملية التعلم السوي، وبعد التعرّض إلى عامل السنّ وما تعلق به من خصوصيات المرحلة التي تتناسب والتمدرس في المدرسة الابتدائية، فإن أهم عنصر مساعد للتعلم هو تصحيح الاعتقاد لدى المربي كي ينظر إلى الطفل لا على أساس أنه رجل صغير يحتاج إلى التعليم بإشرابه معنى الأخلاق، وتصنيفه بأقصى سرعة مستطاعة مع نماذج الكبار، أو اعتباره كتلة من الخطايا المتأصلة المختلفة، ولكن أن يأخذ بعين الاعتبار طبيعة الطفل الخاصة، وهي تلتمس الاهتمام عن طريق اللجوء إلى قوانين التكوين النفسي للفرد وتلتفت إلى سبيل نمائه وتطوره بواسطة ما يحققه بجهوده الخاصة وبخبرته الشخصية[16].

لقد علّمتنا التجربة أن معظم سلوكنا إلاّ وله سبب أو ما يعرف في علم النفس بـ(الدافعية) أو(الدافع) الذي يعني "الحالة التي ينشط بسببها السلوك والتي تتسبب في توجيهه"[17]، وهو وإن كان في أغلب الأحيان أمر واضح لدى صاحبه يسعى من خلاله إلى التخفيف من حدّته عن طريق إشباع الحاجة التي تثيره؛ كأن يبحث عن كوب ماء (هدف) استجابة لدافع العطش، يكون في حالات أخرى أقل وضوحا عندما لا يتعلق باستجابات بيولوجية ضرورية لبقاء النوع كحال التعلّم، وإن كان هو أيضا قد رافق الإنسان في مراحل تطوره ونضاله الدائم في قهر الطبيعة المادية والنفسية منذ وجوده على هذه الأرض.

يصنّف علماء النفس والفيزيولوجيون الدوافع إلى فئتان: دوافع توازن حيوي وتعرف بالدوافع الفيزيولوجية وهي ناتجة عن مطالب وظيفية بالتكوين الحيوي (الجسم) وهذه هي: دافع الجوع، العطش، الألم والجنس. ودوافع مكتسبة أي متعلمة[18]. فأما الدوافع الأربع الفيزيولوجية فهي تحدث تلقائيا وأهدافها واضحة، ولا تحتاج إلى قسط كبير من التعلم لكي تتشبع، فقط قليل من التحرك الجسمي، أي أن هذه الدوافع في الحقيقة غريزية، تولد معها المعرفة الخاصة بإشباعها، وهي فزيولوجية لأن تولدها يحدث بداخل كلّ إنسان من حاجات خاصة وعامة لأعضاء الجسم.

وبالمقابل، هناك دوافع أخرى يتعلّمها الطفل بتعرضه للبيئة من حوله، ويفرضها عليه احتكاكه بالأفراد والأشياء الموجودون فيها. وهي كثيرة ومتعددة يصعب حصرها، إلاّ أنه بالإمكان تصنيفها

في فئات تتّحد فيها بعض الخصائص المشتركة. وأهم هذه الدوافع المكتسبة الواضحة نجد: الخوف، والاحتماء، والانتماء، والاتصال، والاستكشاف، والتحسس، والتودد، والعدوان...

وانطلاقا من تعريف الدافع الذي يعني "حاجة تتولد عن نقص أو توتر"[19] وأن هذه الحاجة تزول إذا تمّ التوجّه إلى هدف يشبع هذا النقص أو يزيل التوتر، فهو في الحقيقة يعبّر عن حاجات تخصّ كل فرد لكي يستقر نفسيا، ولم يعد الأمر يتعلق بحاجات فزيولوجية لوظائف جسمية حادة كما هو الحال بالنسبة للجوع والعطش والألم، إلاّ أن الأمر لا يبعد كثيرا عن النشاط الفيزيولوجي للجسم باعتبار أن كل وظيفة عقلية أو انفعالية إلاّ وتتسبب في أنشطة عصبية تعطيها صبغة مادية _ فزيولوجية.

يصدق الأمر نفسه على التعلم، الذي يرتبط ارتباطا وثيقا بعوامل مساعدة كثيرة وأخرى معرقلة، فالتعلم يحدث بسرعة أكبر إذا كان هناك دوافع لاكتساب معرفة أو قدرة جديدة. "ففي علم النفس التجريبي نجد أنّ الفئران العطشى تتعلم الخروج من المتاهة في وقت أقصر من الفئران المرتوية، إذا كان الماء ينتظرها في مخرج المتاهة"[20].

من أهم الدوافع لدى الإنسان وأشرفها "الدافع المعرفي" الذي يفهم بصفة عامة على أساس أنه الرغبة المستمرة لاكتساب المعرفة والفهم وإتقان المعلومات وصياغة المشكلة وحلّها، والترحيب بالمخاطر في سبيل الحصول علي المعرفة. وينطوي الدافع المعرفي على أربعة أبعاد أساسية هي: رغبة الفرد (الطفل) في الحصول على المعلومات بسرعة، الاستزادة من المعرفة عن موضوع ما، الترحيب بالمخاطرة في سبيل الحصول على المعرفة، المعالجة اليدوية لموضوعات المعرفة. ويمكن فهم الدافع المعرفي في هذه الحالة بتلازم مع الحاجة العالية للاستقلال. فالفرد يميل إلى الاستكشاف والتجريب والتفوق المعرفي.

تظهر أهمية الدافعية من الوجهة التربوية من حيث كونها هدفا تربويا في ذاتها، فاستثارة دافعية التلاميذ وتوجيهها وتوليد اهتمامات معينة لديهم، تجعلهم يُقبلون على ممارسة نشاطات معرفية وعاطفية وحركية خارج نطاق العمل المدرسي وفي حياتهم المستقبلية، كما تتبدى أهمية الدافعية من الوجهة التعليمية من حيث كونها وسيلة يمكن استخدامها في سبيل إنجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعّال، وذلك من خلال اعتبارها أحد العوامل المحدِّدة لقدرة التلميذ على التحصيل والإنجاز، لأن الدافعية على علاقة بميول التلميذ، فتوجه انتباهه إلى بعض النشاطات دون الأخرى، وهي على علاقة بحاجاته فتجعل من بعض المثيرات معزّزات تؤثر في سلوكه وتحثّه على المثابرة والعمل بشكل نشط وفعّال[21].

يعتبر مفهوم الاستعداد للتعلم بما هو "قدرة طبيعية على اكتساب أنماط عامة من السلوك معرفية كانت أو مهارات"[22] مفهوما محوريا وعنصرا مهما في عملية التعلم، ومن أجل ذلك يجب ألاّ يفهم على أساس أنه استعداد نوعي ضيق يؤدي إلى نجاح الطفل في تعلم خبرة معينة ذات صبغة نوعية كالقراءة أو الحساب، وإنما يجب أن يفهم على أساس أنه استعداد عام أو نضج عام في مكونات شخصية المتعلم يوصله إلى نمو جسمي وعقلي واجتماعي[23]. هذا النوع من الاستعداد من شأنه تعبئة قوى النضج الكامنة لإفادة الطفل من التعلم وتنشيط دوافعه التي تزيد من قيمة الخبرة المراد تعلمها، وتجعله مستعدا لبذل الجهد والنشاط المستمر حتى يتحقق الهدف.

إنّ ميزة الإنسان المتعقلة تتوافق مع التفسيرات المعرفية للدافعية كونها تصدر عن إرادة حرّة تمكنه من اتخاذ قرارات واعية على النحو الذي يرغب فيه، ولذلك فإن دوافعه ترتبط أكثر بمتوسطات مركزية كالقصد والنية والتوقع، لأن النشاط العقلي للفرد يزوده بدافعية ذاتية (داخلية) متأصلة فيه وتشير إلى النشاط السلوكي كغاية في ذاته وليس كوسيلة[24]. وبالمقابل يمكن أن نتكلم عن دافعية خارجية (التفسيرات الارتباطية والسلوكية للدافعية) والتي تجعل السلوك وسيلة أو ذريعة للوصول إلى هدف معين مستقل عن السلوك ذاته.

ومن ذلك، يعتبر دافع النّجاح من أهم الدوافع الذاتية التي تتجلى فيها النية والقصد باعتباره يشير إلى إقدام الفرد على أداء مهمة ما بنشاط وحماس كبيرين رغبة منه في اكتساب خبرة النجاح الممكن، غير أن لهذا الدافع نتيجة طبيعية تتقاطع مع دافع آخر، هو دافع تجنب الفشل، حيث يحاول الفرد تجنب أداء مهمة معينة خوفا من الفشل الذي يمكن أن يواجهه أثناء أدائها. ويكمن دافع تحقيق النجاح وراء تباين التلاميذ في مستوياتهم التحصيلية، حيث يرتفع مستوى التلاميذ التحصيلي بارتفاع هذا الدافع، وينخفض مستواهم بانخفاضه. ومع ذلك يجب تطبيق هذا المبدأ بشيء من الحذر، لأن النجاح أو الإخفاق قد يكون مؤقتا ولا يعكس بحق درجة الاستعداد والقدرة والنضج المطلوبة لأداء مثل هكذا نشاط.

لا شك أنّ أحسن الوضعيات المساعدة على فعل التعلّم هي تلك التي يكون فيها التلميذ مشاركا بنشاط[25] في اكتساب المعرفة؛ فظاهرة حبّ الاستطلاع التي تُعد أحد أوجه المشاركة النشطة للمتعلم، هي نوع من الدافعية الذاتية يمكن تصورها على شكل قصد يرمي إلى تأمين معلومات حول موضوع أو حادث أو فكرة عبر سلوك نشط استكشافي، حيث يشعر الفرد (التلميذ) بفاعليته وقدرته على الضبط الذاتي لدى قيامه بمثل هذا السلوك. وقد أشار بعض الباحثين (Maw and Maw, 1965) إلى ضرورة هذا الدافع وأثره على التعلم والابتكار والصحة

النفسية، لأنه يُمكّن المتعلمين، وبخاصة الأطفال منهم، من الاستجابة للعناصر الجديدة والغريبة والغامضة على نحو إيجابي، ومن الرغبة في معرفة المزيد عن أنفسهم وبيئتهم، ومن المثابرة على البحث والاستكشاف، وهي كلّها أمور ضرورية لتحسين القدرة على التحصيل[26].

إن محاولة فهم التعلّم من هذه الزاوية يعود بنا إلى مقارنة أهم التفسيرين الأكثر شيوعا عند أصحاب نظريات التعلم، وهما تفسير التعلم باعتباره العلاقة بين منبه واستجابة وهو ما يعرف بالتعليم الترابطي، وتفسير التعلم باعتباره إدراكا عقليا للعلاقات بين جزئيات الموقف وهو ما يعرف بالتعلم بالاستبصار[27]. ولاشك أن هذا الأخير يعبّر عن جهد أكبر يبذله المتعلم مقارنة بالأول الذي لا يتطلب إلاّ عامل العادة حتى يترسخ. وقد نستفيد منه ههنا لتوضيح الجهد الذي يلزم لكل من الحالتين لإظهار الفرق النوعي ليس فقط للفارق الزمني الذي يتطلبه كل نوع، وإنما أيضا لدرجة التعلم ذاته وقيمته.

ومن مظاهر المشاركة النشطة والفعلية للتلميذ في تعلمه، تمكينه من صياغة أهدافه بكلتا شقيها البعيدة المدى والقريبة؛ فبعض النظريات المعرفية في الدافعية تشير إلى أن سلوك الفرد مُحدد جزئيا بالتوقعات والأهداف التي ينوي إنجازها في مرحلة مستقبلية، وتتباين ديمومة الفترة الزمنية اللازمة لإنجاز هذه الأهداف بتباين الأهداف ذاتها، فقد تكون هذه الفترة طويلة، لارتباطها بأهداف بعيدة المدى تتعلق بالمستقبل التعليمي والمهني للتلميذ، وقد تكون قصيرة جدا، لارتباطها بأهداف قريبة المدى، تتعلق بنشاط تحصيلي راهن، كالتمكّن من مادة أو وحدة دراسية معينة. ولما كانت الأهداف التعليمية قريبة المدى، على علاقة مباشرة بعمل المعلم ومهامه، فسيترتب عليه مساعدة تلامذته في صياغة أهدافهم وتحقيقها، وخاصة في مراحل التعليم الأولى، بحيث يتمكنون تدريجيا من إنجاز هذه المهمة بأنفسهم في المستقبل[28].

وعلى العكس من ذلك تماما، فقد يبقى التلميذ عاجزا طول حياته على المبادرة والفاعلية إذا كان موقفه سلبيا، باعتبار أن المدرسة بمفهومها التقليدي مكانا تذوب فيه شخصية التلميذ حين تصبح العملية التعليمية عبارة عن "ثالوث تقليدي (المعلم الملقن والكتاب المدرسي والسبورة)، فيصبح التعليم تلقينيا يُعود التلميذ على التذكر الآلي من خلال الحفظ"[29]. فتموت فيه ملكة الإبداع وحبّ النشاط والتفكير النقدي، وتعوّض هذه الصفات الفاعلة بالتراخي والكسل والرضا بالجاهز والمفصول فيه والمسلم له والبديهي وغيرها من الأفكار الراكدة الفاقدة للحياة.

يظهر الفرق أيضا بين التعلّم النشط ومقابله السلبي الذي يعتمد على التلقين حين يواجه التلميذ ثمرة تعلمه. ففي حالة التعلم النشط وإذا ما تعززت جهود التلميذ بنتائج إيجابية، فستكون

دافعا مشجعا للاستمرار في الطريقة التي يعمل بها إحساسا منه بأن هذه النتائج هي ثمرة جهده الخاص التي توصل إليها عبر ممارسة فعل التعلم، الذي يعتمد على المبادرة وتجريب كل الحالات الممكنة. وأما إذا كانت النتائج لا ترقى إلى مستوى تطلعاته، فسيكتشف بفضل ما اكتسبه من طريقة في التعلم بأن السبيل الذي هو يسير عليه خاطئ يجب تغييره.

وأما بالنسبة للنوع الثاني من التلاميذ الذي يتم تعويده على الاستقبال؛ فيُسرُّ ويبتهج حين يتحصّل على نتائج حسنة، وينكسر ويحبط إذا حدث العكس، وقد تؤثر الحالتين على تحصيله المستقبلي. ولكن وفي كلتا الحالتين لا يسعى إلى تغيير ما هو عليه لأنه وببساطة لم يتمكن من اكتساب الطريقة الذاتية في السلوك وقد يؤثر هذا الميل إلى انتظار الحلول من طرف آخر يغير من حياته بأكملها، وعلى طريقة تفكيره إجمالا.

ليس هذا فحسب، فقد يعجز المعلم أحيانا عن فهم سلوك بعض تلامذته فهما صحيحا إذا لم يكن له إطلاع على التحليل النفسي[30]، ليس بالمعنى الذي يجعل منه محللا نفسانيا –وهذا الأمر ليس من اختصاص المعلم– ولكن أن يحيط فهما بقارة اللاشعور التي لم تعد اليوم مجرد تخمين بفضل ما توصل إليه التحليل النفسي من نتائج برهنت على صدق وجود هذا البعد النفسي عند الإنسان.

إن معرفة المعلم لمكونات الجهاز النفسي من هذا المنظور يجعله قادرا على فهم الصراع الداخلي الذي قد يعانيه الطفل بالمدرسة، والذي قد يؤثر على تحصيله المعرفي كما يؤثر على سلوكه السوي.

ومن جملة ما يجب على المعلم معرفته؛ هو أن النفس التي تبدو ظاهريا كتلة واحدة هي في حقيقة الأمر (طبعا من منظور التحليل النفسي دائما) تركيبا لمناطق ثلاثة هي: "الهو، ومضمونه كلّ ما هو موروث، كلّ ما يظهر عند الميلاد، كل ما هو مثبت في الجبلة"[31]. وبتأثير من العالم الخارجي الواقعي المحيط بنا، يطرأ على جزء من الهو تغيير خاص. فما كان في الأصل طبقة لحائية مزودة بأعضاء لتلقي المنبهات بأجهزة للوقاية من الإثارة، ينشأ عنه تنظيم خاص يتوسط الهو والعالم الخارجي. وهذا القسم من الحياة النفسية نسميه "الأنا"[32].

يسيطر الأنا على الحركات الإرادية، كما يقوم بمهمة حفظ الذات. وهو يؤدي هذه المهمة بأن يتعلم معالجة المثيرات الخارجية، فيدّخر خبرات تتعلق بها في الذاكرة ويتفادى المثيرات المفرطة في القوّة بالهرب، ويستقبل المثيرات المعتدلة بالتكيف.

وكراسب من رواسب الطفولة الطويلة التي يعيش فيها الإنسان الناشئ معتمدا على والديه، تتكون في الأنا منظمة خاصة يمتد فيها تأثير الوالدين والمحيط والمجتمع (العادات والتقاليد والدين...) الذين يعيش فيهما، ويطلق عليها اسم "الأنا الأعلى"[33].

إن إطلاع المعلم على هذه التركيبة المعقدة للجهاز النفسي وطريقة تفاعلها يجعله –على الأقل– لا يقف حائرا أمام شذوذ السلوك الذي قد يظهر على أحد تلامذته. بل إنه يكون متنبها إلى أي اضطراب يصيب التلميذ، فيلفت انتباه الوالدين وبمعيتهم والأخصائيين النفسيين يمكن أن يتوصل إلى حلّ في بداية كلّ انحراف.

يواجه الطفل في مراحل نموه عددا من العراقيل الخاصة بالتربية أو بالثقافة يستطيع التغلب عليها بشيء من القابلية للتكيف. ولكن يحدث أحيانا أن تتسبب هذه العراقيل في ظهور أعراض على بعض الأطفال لا تعتبر مرضا في حدّ ذاتها، ولكنها تدل على تطور مشكلة نفسية عند الطفل يمكن أن تصبح اضطرابا رئيسيا إذا تركت بدون علاج. وقد تتسبب أزمات بالمنزل أو بالمدرسة بين الطفل وعائلته أو بينه وبين أقرانه ومدرسيه في المدرسة، ومن هذه العراقيل: اضطرابات التعلم[34]. فعلى سبيل المثال لا الحصر، وإذا ما علمنا أن للتعلم المدرسي أربع مظاهر تحدد التقدم الصحيح لمسار المتعلم بالنسبة لقدراته العقلية ومقارنة بزملائه. وهذه المظاهر هي: "القدرة على القراءة (أو النطق) والكتابة والحساب والهجاء"[35]. فالعجز في القدرة على القراءة إشارة إلى المرض أو سوء التوافق الانفعالي. وحيث أن القراءة من أول مناهج التعليم التي يتعرض لها الطفل؛ فهي بالتالي أولى المواقف التي يمارس فيها الطفل استجاباته الانفعالية السلبية. فهو يقاوم القراءة حتى لا يسرّع نضجه فيضيع اعتماده على والديه.

وخلاصة القول، إن اهتمام المعلم بالجانب النفسي للمتعلم هو في الأساس من صلب التعلّم ذاته، باعتبار أن العملية التعليمية التعلمية في أصلها نفسية، فالقول باكتساب المعرفة ولا ريب قول بحصول تغيير في السلوك الذي لا يعني شيئا سوى تكيف الطفل مع محيطه داخليا وخارجيا، أي على مستوى الفكر وعلى مستوى السلوك.

وجدير بالتذكير أن التعليم وإن بدا في عمومه تسهيل نقل معارف، يبقى قبل كلّ شيء نقل لقيم ومبادئ وثقافة وأعراف معينة لمجتمع ما. وهو الأمر الذي يجب اعتباره عند كلّ عملية تعليم.

هوامش البحث:

[1] جون ر. أندرسون، علم النفس المعرفي وتطبيقاته، تر: محمد صبري سليط ورضا مسعد الجمال، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص27.

[2] المرجع نفسه، الصفحة ذاتها.

[3] جون ر. أندرسون، علم النفس المعرفي وتطبيقاته، المرجع السابق، ص29.

[4] جون ر. أندرسون، علم النفس المعرفي وتطبيقاته، المرجع السابق، ص32.

[5] عبد القادر لورسي، المرجع في علوم التربية، دار جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2013، ص122.

[6] عبد القادر لورسي، المرجع في علوم التربية، المرجع السابق، ص123.

[7] ألفت حقي، سيكولوجية الطفل "علم نفس الطفلة"، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، (د.ط) 1996، ص10.

[8] تفهم المرحلة عند بياجيه على أنها نظاما تسلسليا ثابتا، بحيث لا يمكن الوصول إلى مرحلة من مراحل النمو دون المرور بالمرحلة السابقة، ويمر بها الأفراد جميعا وبالتسلسل ذاته. وهي وإن كانت تعتمد على عامل العمر، فهو غير كاف ولابد من توافر الخبرة لإنجاز هذا الانتقال، لأن الخبرة هي التي تؤهل الفرد لعملية الانتقال. أنظر: عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمان، ط4، 2003، ص155.

[9] ألفت حقي، سيكولوجية الطفل، المرجع السابق، ص26.

[10] عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، المرجع السابق، ص151.

[11] يعبّر مفهوم المقلوبية عن تطوّر عقلي يحدث لدى الطفل الصغير عندما يصير بإمكانه فهم أنه بإمكان الأشياء الغير متساوية في الطول أن تكون متساوية في الحجم. أنظر: عبد المجيد نشواتي، المرجع السابق، ص152.

[12] عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، المرجع نفسه، ص152.

[13] عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، المرجع السابق، ص159.

[14] عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، المرجع السابق، ص161.

[15] عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، المرجع نفسه، ص163.

[16] عبد العليّ الجسماني، علم التربية وسيكولوجية الطفل، الدار العربية للعلوم، لبنان، ط1، 1994، ص171.

[17] ألفت حقي، سيكولوجية الطفل، المرجع السابق، ص43.

[18] ألفت حقي، سيكولوجية الطفل، المرجع السابق، ص44.

[19] ألفت حقي، سيكولوجية الطفل، المرجع نفسه، ص46.

[20] ألفت حقي، سيكولوجية الطفل، المرجع السابق، ص52.

[21] عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، المرجع السابق، ص207.

[22] الإدارة العامة للمعجمات، معجم علم النفس والتربية، ج1، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، 1984، ص15.

[23] وائل عبد الرحمن التل وأحمد محمد شعراوي، أصول التربية الفلسفية والاجتماعية والنفسية، المرجع السابق، ص157.

[24] عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، المرجع السابق، ص209.

[25] المشاركة بنشاط من الأوصاف التي تُعطي لعمل الإنسان معنا واتجاها لدافعيته، وقد وردت في نموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي (TASC) لدى ولاس وأدامز Wallace and Adam's. أنظر: جابر عبد الحميد جابر، أطر التفكير ونظرياته، المرجع السابق، ص288.

[26] عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، المرجع السابق، ص210.

[27] جابر عبد الحميد جابر وآخرون، مقدمة في علم النفس، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، 1985، ص117.

[28] عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، المرجع نفسه، ص221.

[29] عزو اسماعيل عفانة وأحمد جسن اللوح، التدريس الممسرح: رؤية حديثة في التعلم الصفي، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص11.

[30] المقصود هنا طبعا التحليل النفسي عند عالم النفس (سيجموند فرويد) (1939/1856) الذي أحرج علم النفس في عصره بافتراض مفاده أن الحياة النفسية ليس فقط ما نشعر به وإنما ما هو كامن أيضا أي (اللاشعور). انظر: سيجموند فرويد، الموجز في التحليل النفسي، تر: سامي محمود علي وآخرون، مكتبة الأسرة، مصر، 2000، ص25.

[31] سيجموند فرويد، الموجز في التحليل النفسي، المرجع السابق، ص26.

[32] سيجموند فرويد، الموجز في التحليل النفسي، المرجع نفسه المكان نفسه.

[33] سيجموند فرويد، الموجز في التحليل النفسي، المرجع نفسه، ص27.

[34] ألفت حقي، سيكولوجية الطفل، المرجع السابق، ص155.

[35] ألفت حقي، سيكولوجية الطفل، المرجع نفسه، ص156.