الفصل الرابع

علم النفس والمدرسة(*)

* تمهيد.
* شخصية التلميذ أو (الطالب) وخصائصها.
* شخصية المعلم أو (الأستاذ) وخصائصها.
* طريقة التدريس.
* طريقة إدارة المدرسة.
* خاتمة.

(*) نشر هذا البحث في مجلة «البحث العلمي» المغربية : عدد ٢٥ – يونيو ١٩٧٦.

تمهيد:

تكاد تتركز أهداف المدرسة في عمليتين أساسيتين متكاملتين ومتداخلتين هما عملية التعليم (أي إكساب النشء القدرة على القراءة والكتابة وإحاطته بالمعارف العامة والمتخصصة وبكيفيات البحث العلمي ومناهجه وبطرق التفكير الموضوعي المنظم) وعملية التربية (أي تربية النشء جسمياً ونفسياً واجتماعياً). وتبدو كفاءة المدرسة لتحقيق أهدافها في نسبة نجاح تلاميذها ومستوى تحصيلهم الدراسي ومدى توفيق خريجيها في دراستهم العليا وفي مجالات الحياة والعمل المختلفة.

ونظراً للأهمية الشديدة للمدرسة في أي مجتمع فإنَّ مختلف العلوم تحاول الإسهام بنصيب في رفع كفاءة المدرسة، وفي هذه الدراسة نبحث الإسهامات التي يمكن أن يقدمها علم النفس لمساعدة المدرسة على تحقيق أهدافها.

عوامل نجاح المدرسة:

يتوقف نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها على عوامل أربعة أساسية ـ إذا استثنينا الخطوط والسياسة العامة التي تضعها الدولة وتكون موحدة في المدارس ـ وتتكامل هذه العوامل الأربعة وتتفاعل فيما بينها عاملة على نجاح المدرسة أو إخفاقها. أمَّا هذه العوامل الأربعة فهي:

١ ـ شخصية التلميذ (أو الطالب) وخصائصها.
٢ ـ شخصية المعلم (أو الأستاذ) وخصائصها.
٣ ـ طريقة التدريس.
٤ ـ طريقة إدارة المدرسة.

أولاً ـ شخصية التلميذ (أو الطالب) وخصائصها:

من المعروف أنّه لا يمكن أن يتعلم الفرد إلاّ إذا توفر له شرطان أساسيان، أحدهما القدرة اللازمة لنوع التعلم والآخر الدافع إلى هذا التعلم. ولا بد لهذين الشرطين أن يتوافرا معاً وبالقدر اللازم وإلاّ استحالت عملية التعليم أو انخفضت كفاءتها، فعلى سبيل المثال لو أنّنا حاولنا تعليم طفل في الشهر السادس من عمره القيام بعمليات حسابية بسيطة كالجمع والطرح لاستحال علينا ذلك، لأنّ قدرته العقلية لم تنم بعد إلى الدرجة اللازمة لعملية التعلم هذه. وما ينطبق على تعلم الأمور العقلية يصدق بالمثل على تعلم الأمور الحركية. فهذا الطفل في هذه السن نفسها مهما درّبناه لا يمكن له أن يقود دراجة. وإذا كان هذا بالنسبة إلى ضرورة توافر القدرة اللازمة للاستفادة من التعلم المعين فإنّ الأمر يشبه ذلك بالنسبة إلى ضرورة توافر الدوافع إلى هذا التعلم. ففي حالة غياب الدافع إلى التعلم لا يتعلم الفرد شيئاً حتى لو توافرت له القدرة اللازمة لهذا التعلم، فالتعلم كظاهرة سلوكية لا يحدث إلاّ إذا كان وراءه دافع يدفع الفرد إلى القيام به. فمن المسلمات المعروفة في علم النفس أنّ كل سلوك لا بدّ وأن يكون وراءه دافع.

(أ) القدرة:

ينبغي أن نطمئن إلى أنّ طاقات التلميذ العقلية والجسمية، تتناسب ونوع التعليم الذي يقدم له. فلقد وجد سيمون[1] Simon في بحث له عن

---

(١) R, Johnson And Medinnus, G. Ghild Psychology, Behavior And Development, New - York John Willy And Sons, 1974, 377.

الخصائص الجسمية والاستعداد الدراسي ـ نشره في عام ١٩٥٩ ـ أنَّ التلاميذ الذين رسبوا في السنة الأولى (الإبتدائية) كانوا أقل نضجاً من الناحية الجسمية، عن مجموعة الناجحين. كما وجد ميديناس[1] Medinnus في بحث له عن الاستعداد الدراسي والتوافق ـ نشره في عام ١٩٦١ ـ معامل ارتباط موجب قدره ٠,٥ بين نسب ذكاء التلاميذ التي حصلوا عليها من تطبيق مقياس ستانفورد بينه Stanford-Binet قبل دخولهم المدرسة وبين درجات تحصيلهم في نهاية السنة الأولى (الإبتدائية).

هذا، وفي بعض الحالات نجد أنَّ طاقات التلميذ أقل من المستوى اللازم للنجاح الدراسي، كما هو الحادث بالنسبة لضعاف العقول الذين يوجدون في مدارس التعليم العامة والتي يدرس بها التلاميذ العاديون. فنظراً لحاجة التعليم العام إلى قدرة عقلية متوسطة على الأقل في مستواها فإنَّ ضعاف العقول هؤلاء يفشلون في مواصلة دراستهم أو يتخلفون في التحصيل عن أقرانهم، وهذا أمر يسبب الكثير من المشاكل والحيرة بالنسبة للمعلمين، فهل ينزل المعلم إلى مستواهم في الفهم الضعيف والبطيء فيعيد الشرح كثيراً من المرات حتى يستطيعوا أن يفهموا؟ (وهو إن فعل هذا ضيَّع وقت التلاميذ العاديين والمتفوقين في مستواهم العقلي إذ لا يستفيدون من هذا التكرار بل بالعكس غالباً ما يضيقون به فينصرفون عنه إلى المشاغبات والفوضى في قاعة الدراسة، هذا علاوة على أنَّ تكرار الشرح يعطل المعلم عن استكمال المنهج المقرر تدريسه لتلاميذه خلال العام الدراسي المحدد) أم يقوم المدرِّس بتجاهل ضعاف العقول هؤلاء ويشرح الدرس بالمعدَّل العادي فيفهمه العاديون والمتفوقون ويتخلف عن فهمه ضعاف العقول؟ (وهو إن فعل هذا ضيع إمكانية الاستفادة والتعلم على ضعاف العقول، وخان أمانة ألقاها المجتمع على كاهله هي إفادة تلاميذه وتعليمهم مما يخالف ضميره المهني وينتقص من ثقته في كفاءاته الذاتية في أداء عمله).

---

(١) المرجع السابق بنفس الصفحة.

وتحلُّ هذه المشكلة بإنشاء مدارس خاصة لضعاف العقول، وهي كثيرة الانتشار على وجه خاص في البلاد المتقدمة. ويسهم علم النفس بدور فعَّال في اختيار التلاميذ لهذه المدارس وذلك عن طريق تطبيق الاختبارات النفسية وعلى رأسها اختبارات الذكاء لتقدير مدى أحقيَّة الفرد في دخول هذه المدارس ومدى استفادته المتوقعة من نوع التعليم فيها. كما يسهم بدور فعَّال أيضاً في حلِّ المشكلات المختلفة التي تعترض تعليم ضعاف العقول وتدريبهم في هذه المدارس. ولعلَّ مما تجدر الإشارة إليه أنَّ اهتمام علم النفس بمشكلات التعليم والدراسة، قد أسهم إسهاماً فعَّالاً في وضع البذور الأولى للقياس والاختبارات النفسية التي تطوَّرت حتى وصلت إلى ما هي عليه الآن من تنوع وما تؤدِّيه لمجالات النشاط المختلفة من خدمات. فمؤرخو علم النفس لا ينسون بهذا الخصوص فضل روَّاد أوائل مثل[1] أسكيرول Esqorol وسيجوان Seguin وبينيه Benet ومحاولاتهم تصنيف وتدريب وتعليم ضعاف العقول وابتداعهم لذلك وسائل وأجهزة ومقاييس كان لها أكبر الأثر في نشأة وتطوير الاختبارات النفسية عامة واختبارات الذكاء خاصة.

وما دمنا بصدد الحديث عن مدارس الضعف العقلي فينبغي ألَّا ننسى الدور الذي يضطلع به أخصائيو علم النفس في علاج اضطرابات التوافق لدى ضعاف العقول من التلاميذ سواء كان هذا الاضطراب في مجال المدرسة بصفة خاصة أم في مجال الحياة عامة. ولهذا تعدُّ الخدمة النفسية ركناً أساسياً في مدارس ضعاف العقول ومؤسساتهم.

وإذا كان ما سبق ينطبق على التعليم العام فإنَّ التعليم النوعي بدوره يحتاج إلى قدرات مختلفة تلائم كل نوع منه، وينبغي أن تتوافر في طالبه وإلَّا فشل فيه أو ضعف تحصيله منه. فمثلاً نجد أنَّ التعليم في أقسام الميكانيكا سواء كان ذلك بالمدارس أو الكليات يلزمه استعداد مرتفع في الميكانيكا،

(١) A. Annastasi; Psychological Testing, The Macmillan Company 1970, 5 - 11.

ودراسة الفن المعين سواء أكان رسماً أم نحتاً أم زخرفة أم موسيقى أم غناء، وسواء أكان بالمدارس أم المعاهد أم الكليات يحتاج إلى توافر الاستعدادات العقلية النوعية اللازمة لكل نوع من هذه الفنون. وعلم النفس في كل هذه الحالات وأمثالها هو الذي يقوم بدراسة وتحليل كل نوع من أنواع التعليم هذه لتحديد الاستعدادات والقدرات العقلية المختلفة اللازمة له. كما يقوم بوضع وتصميم وإعداد الاختبارات اللازمة والصالحة لقياسها، ويقوم أخصائيوه بتطبيقها وتصحيحها وتفسيرها واختبار التلاميذ بناء على نتائجها أو توجيههم لنوع الدراسة الملائم لكل منهم.

ويقول دوجلاس فراير بهذا الصدد: «بينت مئات من الأبحاث صحة اختبارات القدرة العامة للدراسة الجامعية في التنبؤ بالتفوق في الدراسة الجامعية ويعتبر اختبار الـ (هـ أ ت A C B) السيكولوجي نموذجاً للاختبارات الشائعة الاستعمال للقدرة الجامعية. ويذكر سيجال Segal أنَّ متوسط ٤٣ معاملاً من معاملات الارتباط بين نتيجة هذه الاختبارات مع تقديرات السنة الأولى بالكلية يبلغ ٠,٤٨ وكان المدى الربيعي لهذه المعاملات بين ٠,٤٠ و ٠,٥٥ وكانت معاملات الارتباط مع التفوق في السنوات الثانية والثالثة والرابعة أقل من ذلك على وجه العموم، إلَّا أنَّ اختبارات الكلية المؤلفة خصيصاً لكلية خاصة غالباً ما تعطي معاملات ارتباط أعلى من السابقة، مع تقديرات الكلية حيث تبلغ ٠,٧٠ ويفهم من ذلك أنَّ اختبار القدرة على الدراسة الجامعية الذي يؤلف ويقنن لموقف خاص هو عادة أفضل الاختبارات»[1] ويمكن أن يصدق هذا على اختبارات التوجيه والاختيار للمدارس والمعاهد.

هذا ويمكن إدخال طاقة الفرد النفسية، على الدراسة ضمن القدرات

---

(١) دوجلاس فراير: سيكولوجية المهن الحرة ـ ترجمة الدكتور السيد محمد خيري ـ في ميادين علم النفس ـ المجلد الثاني ـ أشرف على تأليفه جيلفورد ـ وأشرف على ترجمته الدكتور يوسف مراد ـ القاهرة ـ دار المعارف ـ ١٩٥٦ ـ ص ٩١٣ ـ ٩١٤.

اللازمة لنجاحه في التحصيل. فالفرد المريض نفسياً الذي ينهكه الصراع النفسي ويبدد طاقته، يصبح أقل قدرة على مواصلة الانتباه والتركيز والجهد اللازم لمتابعة شرح المعلم أو استذكار الدرس أو القيام بعمل البحث، كما تعوزه إلطاقة اللازمة لكل ذلك كنتيجة لتبديدها في القلق والصراع النفسي مما يؤدي به إلى الفشل الدراسي أو نقص التحصيل. هذا إضافة إلى اضطراب علاقته بزملائه وأساتذته مما ينعكس بالتالي على مستوى تحصيله فيزيد من فشله دراسياً أو يخفض من مستوى تحصيله أكثر وأكثر. وهناك الكثير من البحوث التي أيدت هذا الرأي نذكر منها بحث فيلدهسن وثرستون وبنتج[1]. Feldhusen, Thurston And Bening – المنشور عام ١٩٧٠ – والذي درسوا فيه العلاقة بين التحصيل الدراسي وكل من السلوك العدواني (مثل إحداث فوضى في الفصل وكثرة الغضب وحب السيطرة والتأخير أو الغياب بدون عذر والإجابة بفظاظة وبعدم احترام والكذب والسلوك الشرير) والسلوك المقبول اجتماعياً (مثل الجد والإنتاج وطيب الخلق والطموح والتعاون والصدق وإنجاز الواجبات في أوقاتها). وكانت عينة الدراسة عبارة عن مجموعتين من تلاميذ المدارس. ومن دراستهم البيئة العائلية لكل من المجموعتين تبين أنَّ التلاميذ العدوانيين كان آباؤهم يظهرون عاطفة أقل نحوهم، ويشرفون عليهم بدرجة غير كافية، كما كان هؤلاء الآباء أقل قدرة على تكوين علاقات أسرية متماسكة، وأقل في المستوى التعليمي والمهني وأقل إسهاماً وفاعلية في حياة المجتمع وخدماته في المقارنة بآباء مجموعة التلاميذ المقبول سلوكهم اجتماعياً. وبعد خمس سنوات عملت مقارنة بين التحصيل الدراسي لكل من المجموعتين فتبين أنَّ مجموعة التلاميذ العدوانيين أقل في القراءة والكتابة والدراسات الاجتماعية والعلوم والرياضيات من المجموعة الأخرى.

---

(١) المرجع السابق ص ٣٨٨ ـ ٣٨٩ ـ لـ Johuson And Medinnus.

(ب) الدافع:

إذا كانت قدرات التلميذ العقلية وطاقاته النفسية تؤهله لمزيد من التحصيل والتفوق الدراسي لملاءمتها وكفايتها لنوع الدراسة التي يواصلها، فإنَّ هذا وحده لن يكفي، بل لا بدَّ من أن يتوافر إلى جانبه دافع قوي للتحصيل والتفوق على نحو ما سبق أن ذكرنا. والدافع هنا ـ كقوة دافعة داخل الفرد ذاته هو الذي يستثير حماسه للتحصيل ويواصله، فيستفيد عندئذٍ من قدراته وطاقاته ويستثمرها في التحصيل والتفوق. وبناء على هذا المبدأ النفسي ينصح علماء النفس بضرورة تقوية الدافع عند التلميذ للتحصيل إلى الحد الذي يمكنه من استغلال قدراته على أمثل وجه.

وعلى هذا ينصح علماء النفس بأن يوجه التلميذ بقدر الإمكان إلى نوع الدراسة الذي يميل إليه بمعنى الذي يستهويه ويريده ويحبه. فهذا الميل في حد ذاته يقوي دافعه نحو الاستفادة والتحصيل. كما ينبغي أن نهيء الظروف المختلفة التي تخلق وترفع مستوى الدافع لدى التلميذ للدراسة والتحصيل مثل تهيئة علاقات طيبة بين المعلمين والتلاميذ، وبين التلاميذ بعضهم البعض، وتهيئة المدرسة وإمدادها بوسائل النشاط التي تشبع هوايات التلاميذ المختلفة كالترفيه والرياضة والنشاطات الاجتماعية والفنية المختلفة. والعمل على علاج ما ينشأ بين التلاميذ بعضهم وبعض أو بينهم وبين المسؤولين من خلافات أو مشكلات هذا بالإضافة إلى ضرورة تهيئة الظروف الفيزيقية المناسبة والمريحة في قاعات الدرس وفي المدرسة عموماً، مثل التأثيث والأدوات والأجهزة الكافية والإضاءة والتهوية والحرارة المناسبة، إذ أنَّ كل ذلك يزيد من الميل إلى الدراسة ويقلل من الضيق الذي ينتاب التلاميذ من مواصلتها ويجذبهم أكثر نحو مدرستهم.

وإلى جانب كل ذلك فإنَّ طريقة التدريس وما يقع فيها من نظم وأساليب ذات تأثير كبير على دافع التلميذ نحو التحصيل على نحو ما سنرى فيما بعد عند بحثنا للعامل الثالث من عوامل نجاح المدرسة.

وبناء على ما سبق أن ذكرناه عن شخصية التلميذ وخصائصها ومدى تأثير ذلك على نجاحه الدراسي فإنَّ الإخصائي النفسي في المدرسة يضطلع بدور هام في تشخيص وعلاج مشكلات التخلف الدراسي، فيبحث عن العوامل المسؤولة عن التخلف الدراسي لدى التلميذ المعين هل هو يرجع إلى ضعفه العقلي فيوصي بناء على ذلك بتحويله إلى مدرسة ضعاف العقول، أم إلى عدم توافر القدرات والاستعدادات والطاقات العقلية والنفسية الخاصة التي يتطلبها التعليم في هذه المدرسة أو في هذا القسم فيوصي بتوجيه التلميذ إلى مدرسة أخرى أو إلى قسم آخر يرى من دراسته لشخصية التلميذ وخصائصها أنَّه أكثر ملاءمة له وأنَّ احتمال نجاحه فيه أكبر، أم أنَّ الفشل الدراسي لهذا التلميذ راجع إلى مشكلات انفعالية أو اضطرابات نفسية فيقوم هو بعلاجها ـ إن كان يستطيع ذلك ـ أو يحولها إلى المتخصصين في علاجها حتى تستقيم الحالة النفسية للتلميذ أو تخف حدَّة الاضطراب النفسي عنده فيستطيع عندئذٍ متابعة الدراسة، أم أنَّ الفشل الدراسي لهذا التلميذ راجع إلى مجموعة من هذه العوامل وغيرها فينصح بما ينبغي اتباعه لعلاجه.

ثانياً ـ شخصية المعلم (أو الأستاذ) وخصائصها:

العامل الثاني الذي يعتمد عليه نجاح المدرسة في قيامها بدورها التعليمي والتربوي هو شخصية المعلم وخصائصها. وكفاءة المعلم في القيام بواجبه يعتمد على نفس العنصرين اللذين سبق ذكرهما بالنسبة للتلميذ: وهما القدرة والدافع. فما لم تتوافر لدى المعلم القدرة على التدريس والدافع إلى القيام به على وجه مرض لن ينجح في عمله.

(أ) القدرة:

نناقش فيما يلي أهم عوامل هذه القدرة على التدريس:

١ ـ المعرفة الواسعة في مجال التخصص: لا شكَّ أنَّ أول ما يتبادر إلى الذهن فيما يتعلَّق بضرورة توافر القدرة عند المعلم هو ضرورة توافر

المعرفة على أوسع درجة ممكنة في مجال تخصصه. فمعلم الحساب مثلاً يكون أوَّل شرط لنجاحه في أداء عمله هو الإلمام إلماماً واسعاً قدر المستطاع بالمعارف والمعلومات والمهارات الخاصة بمادة الحساب وموضوعاتها المختلفة. ومعلم اللغة بالمثل لا بدَّ وأن يكون إلمامه باللغة ومفرداتها وقواعدها وآدابها على درجة عالية من الدقة والشمول. ولما كان فاقد الشيء لا يعطيه فإنَّ المعلم الضعيف في مادة تخصصه يكون من الصعب عليه تدريسها بكفاءة عالية، كما أنَّه يتعرض أثناء تدريسه لها إلى مواقف صعبة أو إلى أسئلة واستفسارات تتعلَّق بها من تلاميذه يعجز عن الإجابة الصحيحة عليها في حينها مما ينتقص من قيمته لدى تلاميذه ومن ثقته في نفسه. وبالتالي تقل كفاءته في القيام بواجباته وإفادة تلاميذه الفائدة المرجوة.

ولعلَّ المؤهلات العلمية والتربوية التي يشترط حصولها للتعيين في وظائف المعلمين تستوفي هذا الجانب إلى حد لا بأس به.

٢ - المهارات اللغوية والشفهية خاصة: إنَّ مهارة المعلم اللغوية والشفهية خاصة وخلوه من عيوب النطق وقدرته على الإقناع وعلى التفكير المنظم المنطقي بصوت عالٍ (مما يدخل ضمن مهارة الفرد اللغوية والشفهية) من ألزم الأمور التي تمكن المعلم من أداء دوره بنجاح، إذ تمكنه من شرح موضوعات مادته لتلاميذه وإفهامهم أسسها وإقناعهم بمنطقها فيسهل عليهم فهمها واستيعابها، أمَّا إن كان المعلم يعاني من عيوب النطق ولا تمكنه مهارته اللغوية من التعبير السليم عن أفكاره فسوف يكون من الصعب عليه شرح موضوعات مادته لتلاميذه وإفهامهم إياها، وإيصال فكره ومعلوماته إليهم.

٣ ـ الذكاء: يعتبر ذكاء المعلم من أهم العوامل التي تؤثر على كفاءته في القيام بواجبه التعليمي. ولذا ينبغي أن يكون ذكاؤه فوق المتوسط أو متوسطا على أقل تقدير. ومن الجدير بالذكر أنَّ تصنيف المهن وفقاً للدرجات في اختبار الجيش الأمريكي (اختبار التصنيف العام ـ وهو اختبار ذكاء أساساً)

حسب ما أورده موريس فيتلس[1] في فصل كتبه عن علم النفس المهني في كتاب ميادين علم النفس يضع مهنة المدرِّس على اعتبار أنَّها المهنة الثانية في ترتيب المهن التي أوردها من حيث مستوى الذكاء المرتفع الذي يقابلها، إذ يتضح من الجدول الوارد به هذا التصنيف أنَّ وسيط مهنة المدرس هو ١٢٤ درجة معيارية على أساس أنَّ متوسط مجموعة التقنين ١٠٠ وانحرافها المعياري ٢٠: ومهنة المدرس في هذا الجدول تلي مهنة المحاسب على اعتبار أنَّها المهنة التي تقابلها أعلى درجة ذكاء للمهن جميعاً، إذ كان وسيط مهنة المحاسب ١٢٩. كما يقول دوجلاس فراير بهذا الصدد: «تستعمل كليات المدرسين غالباً (قاصداً بلده بطبيعة الحال وهي الولايات المتحدة الأمريكية) اختباراً للقدرة العامة (أي للذكاء) كوسيلة للتمييز في منح الشهادات أو لتوجيه الطالب في مهنة التدريس»[2].

٤ ـ الطاقة النفسية: أمَّا طاقة المعلم النفسية على القيام بواجبات التدريس والتعليم فهي شديدة الأهمية بالمثل. فاتزان المعلم النفسي وخلوّه من الاضطرابات والصراعات النفسية الشديدة، وتحرره من القلق العنيف يحفظ له كل ذلك طاقته النفسية التي يحتاج إليها في القيام بواجبات التدريس والتعليم كما أنَّ ثقته المعتدلة في نفسه، وذكاءه الاجتماعي المرتفع، وميله المعتدل للانبساط دون الانطواء يدعم كفاءته وقدرته في مهنته.

هذا، وتتضح أهمية الطاقة النفسية للمعلم بشكل أكثر عندما نذكر أنَّ مهمته ليست قاصرة فقط على تعليم تلاميذه مهارات علمية معينة بل إنَّها تمتد إلى العناية والرعاية المتعلقة بالجوانب الانفعالية والنفسية لهم على نحو ما

---

(١) موريس فيتلس: علم النفس المهني ـ ترجمة الدكتور أحمد زكي صالح ـ في ميادين علم النفس ـ المجلد الثاني ـ أشرف على تأليفه جيلفورد ـ وأشرف على ترجمته دكتور يوسف مراد ـ القاهرة ـ دار المعارف ـ ١٩٥٦ ـ ص ٧٦٧.

(٢) المرجع السابق لدوجلاس فراير ص ٩٢٢.

يقرر جونسون وميديناس[1]. فلا شكَّ أنَّ المعلم الأكثر إتزاناً من الناحية النفسية يكون أكثر كفاءة في تحقيق هذه المهمة. ويراعي الأخصائيون النفسيون الذين يكلفون باختيار أو توجيه المعلمين كل هذه القدرات المعرفية والخصائص العقلية والنفسية، ويذكر فالنتين[2] Valentine بهذا الخصوص أنَّ البحوث بيَّنت أنَّ حوالي ربع الناس عامة في انجلترا يعانون من الاضطرابات النفسية المعروفة بالعصاب Neurosis وأنَّ الاختيار الدقيق لطلبة مهنة التدريس سيؤدي إلى خفض هذه النسبة. وأنَّ بعض هذه الاضطرابات النفسية تجعل المدرس يستجيب استجابات عنيفة وغير متعقلة للتصرفات الطفلية غير المقبولة من التلاميذ. كما يضيف فالنتين تأكيداً لهذا الرأي ما تبين من بحث نشره كلارك Clark ـ عام ١٩٥١ ـ أجرى على مائتي معلم اختيروا عشوائياً من ثمان وعشرين مدرسة ابتدائية بالولايات المتحدة الأمريكية من وجود اتجاه بين المعلمين الأكثر صحة نفسية لأن يكونوا أقل ضيقاً عن الآخرين في حالة وجود بعض المظاهر السلوكية غير المقبولة بين التلاميذ كالإهمال وعدم الانتباه وارتداء ملابس قذرة و(مضغ اللبان).

ولعلَّ من أوضح البحوث دلالة على تأثير المعلم على التوافق النفسي لتلاميذه بحث بيرت وهوارد[3] Burt And Haward عن طبيعة وأسباب سوء التوافق بين الأطفال في سن المدرسة ـ والذي نشراه في عام ١٩٥٢ ـ حيث اتَّضح منه تحسن تام في ٧٣ في المائة من حالات التلاميذ من بين ١٢٤ تلميذاً سيء التوافق بسبب الظروف المدرسية ـ فيما يبدو ـ وبخاصة المدرسين، بعد أن انتقلوا إلى مدارس أخرى (وتغير مدرسوهم).

(ب) الدافع:

القيام بالتدريس شأن قيام الفرد بأي سلوك، لا بدَّ له من دافع فمهما

(١) المرجع السابق. Johnson And Medinnus P. 882.

(٢) C. W. Valentine, The Normal Child And Some Of His Abnorm alities, Pelican Books, 1956, 175 - 179.

(٣) المرجع السابق ص ١٧١.

توافرت للمعلم من طاقة جسمية وعقلية ونفسية مناسبة لمهنة التدريس لا بدَّ له من توافر دافع قوي إلى القيام بواجبات هذه المهنة إذا كنا نرجو له نجاحاً فيها. فالدافع يزيد من طاقة الفرد على القيام بواجبات المهنة من جانب، كما يدفعه إلى إنجازها على أحسن مستوى ممكن من جانب آخر. ونناقش فيما يلي أهم عوامل هذا الدافع.

١ ـ **الميل**: يعتبر ميل الفرد إلى مهنة التدريس من أقوى دوافعه للنجاح فيها. فالفرد عادة إن مال إلى عمل معين فضَّل أن يقضي فيه وقتاً طويلاً دون أن يحس من جراء ذلك بسرعة التعب أو الملل، كما يستمتع بصرف جزء كبير من طاقته في أدائه، ولا يدخر جهداً في تنمية مهارته ومعلوماته في مجاله. وليس قليلاً ما نسمعه عن تطوع البعض للقيام بواجبات تعليمية بدون مقابل اللهمَّ إلَّا إشباع ميلهم إلى مهنة التدريس واستمتاعهم الشخصي من القيام بها. ويؤكد فيتلس أهمية ميل الفرد لعمله فيقول: «ولا شكَّ أنَّ قياس الميل ذو قيمة وخاصة في التوجيه المهني، لأنَّه يبين ما إذا كان الفرد يميل إلى العمل في المهنة التي يتقدَّم إليها ميلاً كافياً يجعله يستمر فيها وكذلك ما إذا كان الفرد سيجد نفسه بين زملاء له في العمل مشابهين له في العمل والميل. ولاقتراح مجالات أخرى غير المهنة التى قد لا يكون له ميل فيها»[١] كما يضيف أنَّه «يمكن استعمال قياس الميول في بعض الأحوال في التنبؤ بدرجة النجاح في المهنة، بيد أنَّه في ضوء الأدلة الحالية ومع تأجيل النظر في الأدلة المستقبلة، يحسن أن نقصر مسؤولية اختبارات الميول على التنبؤ برضى الفرد عن عمله وليس على درجة النجاح الإنتاجي في العمل»[٢].

٢ ـ **الضمير الحي**: كما أنَّ الضمير الحي ـ والذي يعتبر مكوناً هاماً من مكونات الشخصية عامل أساسي يدفع المعلم إلى الاجتهاد في أداء واجباته التعليمية على أحسن مستوى يستطيعه. فالمعلم الذي يمتاز بالضمير الحي

---

(١) المرجع السابق لفيتلس ص ٧٩٤.

(٢) المرجع السابق بنفس الصفحة.

يراعي بذل كل ما يستطيع لكي يفهم جميع تلاميذه الدروس. ولا يضيق بالتكرار والإعادة إن تبين له أن الدرس صعب أو لم يفهمه البعض ـ حتى يطمئن إلى أنَّه أصبح مفهوماً. كما أنَّه يوزع اهتمامه بعدالة ومساواة وموضوعية على كافة تلاميذه دون تحيز مبني على عوامل مصلحية أو أهواء شخصية، فإذا به يهتم بكل تلميذ ويحاول أن يفيده ما استطاع ذلك، ولا يرتاح له ضمير إن هو أهمل القيام بواجبه نحو أحد تلاميذه. أو تحيَّز لتلميذ واهتمَّ به وبتحصيله وتجاهل آخر وأهمل إفادته وتعليمه، واحترم هذا واستصغر ذاك.. ولذلك يقال عن مهنة التدريس ـ خاصة ـ أنها مهنة ضمير. ويلاحظ أنَّ مشكلة الضمير هذه مشكلة خلقية تقع على الأسرة خاصة والمجتمع عامة مهمة تكوينه وتنميته وتربيته على صورة فاضلة عند الأفراد. ولهذا فإنَّ فساد المجتمع أو صلاحه لا بد منعكس في نهاية الأمر على ضمائر أبنائه ومنهم المعلمين بطبيعة الحال.

٣ ـ البواعث: تعتبر البواعث من المثيرات الأساسية التي تستثير حماس الفرد للقيام بواجباته على أفضل ما يستطيع. ويتحدَّث عنها جون فريزر John Fraser فيقول: «كلمة (Incentive) تستخدم بكثرة هذه الأيام، وهي عندما تتعلَّق بالناس في عملهم تعني ـ بصفة عامة ـ شيئاً يجعل الناس تعمل باجتهاد أكثر»[١] كما يذكر راسل ليفانواي[٢] Russell Levanway أنَّ البواعث تؤثر على الأداء على نحو ما وجد يونج Young في بحثه المنشور عام ١٩٤٧، وأنَّ المكافأة نفسها تؤثر أيضاً على الأداء على نحو ما وجد ولف وكابلون Wolfe And Kaplon في بحثهما المنشور عام ١٩٤٢ ـ كما يضيف ليفانواي أنَّ زيمون Zeamon أثبت في بحثه ـ المنشور عام ١٩٤٩ ـ أنَّ تغيير مقدار المكافأة يؤثر فوراً على الأداء.

---

(١) J. M. Fraser, Psychology; General Industrial, Soicoial, Pitman Publishing, London, 1971, 228.

(٢) R. W. Levanway, Advanced, General Psychology, Davis Company Philadelphia, 1972, 288.

هذا، «والبواعث (الحوافز) التي أمكن بحثها لدى الإنسان تقسم عادة إلى: (١) معرفة النتائج (٢) المكافآت (٣) العقاب (٤) المدح (٥) التأنيب (٦) التسهيل الاجتماعي (٧) التنافس (٨) التعاون»[١]. فإذا ما أحسن استخدام مثل هذه الحوافز مع المعلمين وطبِّقت تطبيقاً سليماً عادلاً وموضوعياً أدَّى ذلك إلى رفع كفاءتهم في عملهم إلى حد كبير. ولا يتسع المقام هنا لعرض كثير من البحوث التي أثبتت تأثير كل نوع من أنواع البواعث تلك. لذا نشير - على سبيل المثال فقط - إلى التجربة التي قام بنشرها بوك ونرفل[٢] Book And Norvell - عام ١٩٢٢ - حيث تبين أنَّ نسبة الزيادة بعد معرفة النتائج كانت ٨٢ و٤٦ للرجال و٢٧ و٤٢ للنساء. ولعلَّ هذا يوحي بضرورة أن يقوم المفتشون الذين يتولون تقييم عمل المعلمين باطلاعهم على تقاريرهم وبيان رأيهم صراحة في عملهم حتى يحفزهم هذا على تحسينه. بل يمكننا في ضوء هذا أن نقول إنَّ التقارير السرية عن كفاءة الموظف أو العامل والتي يقوم رئيسه بكتابتها لا تؤتي الفائدة منها بالدرجة المرجوَّة إلاَّ إذا عرفها الموظف أو العامل المعني. وبالتالي فإنَّ سريتها تفقدها الكثير من فائدتها علاوة أيضاً على الكثير من موضوعيتها.

ونظراً للاعتراف المتزايد بأهمية البواعث فإنَّ الكثير من نظم الترقي وتقدير المكافآت والأجور والمرتبات تربطها بمستوى الإنتاج، بحيث يرقى ويرتفع أجر أو مكافأة أو مرتب الأكفأ إنتاجاً، بل ويهدد بالفصل من العمل كل ذي مستوى ضعيف في إنتاجه. وبهذا يعمل المسؤولون على رفع الدافع إلى الإنتاج لدى العاملين.

هذا ومما يزيد من أهمية شخصية المعلم أنَّها تعتبر - إلى حد كبير - امتداداً لشخصية الأب أو الأم، وكثيراً ما تحل محلهما أو تضاف إليهما كسند وجداني للتلميذ يستعين به في مواجهة مشاكله وإشباع عواطفه وتحقيق

---

(١) المرجع السابق لدوجلاس فراير ص ٧٢١.

(٢) المرجع السابق ص ٧٧٢.

استقراره النفسي. كما أنَّ شخصية المعلم كثيراً ما تصبح المثل الأعلى للتلميذ الذي يحاول أن يقتدي به في سلوكه ويتلقى عنه مثله وقيمه. ولهذا يذكر جونسون وميدناس[1] أنَّ المعلمين يؤثرون على تحصيل تلاميذهم عن طريق نوعية العلاقات التي يقيمونها معهم. وأنَّ هناك تشابهاً كبيراً بين القيم التي يتَّخذها المعلم وتلك التي يتخذها التلاميذ ذوو التحصيل المرتفع عنه بين قيم المعلم وتلك التي يتخذها التلاميذ ذوو التحصيل المنخفض، على نحو ما أوضح بحث ماكدافيد Mc David الذي نشره عام ١٩٥٩. لهذا كلما كانت شخصية المعلم سوية متزنة وعلى درجة عالية من الكفاءة والخلق الطيب توقعنا أن يكون ذا أثر حميد على تلاميذه الذين هم جيل المستقبل وعماده. ومن هنا فإنَّ المجتمعات يجب أن لا تألوا جهداً في سبيل اختيار وتكوين وإعداد المعلمين سواء من النواحي العلمية أو التربوية أو النفسية لإكسابهم أقصى درجة ممكنة من الصلاحية لمهنة التدريس. بل إننا نجد في كثير من البلاد مراكز ومؤسسات خاصة ليس فقط لتخريج المعلمين بل وأيضاً لإعطاء العاملين منهم بالفعل دورات تدريبية بين الحين والآخر لرفع مهاراتهم وكفاءاتهم في عملهم واطِّلاعهم على الجديد والمفيد في مجال تخصصهم وعملهم والمناسب من أساليب تربية النشء وطرق تعليمه وكيفية التعامل معه. كما توجه المعلمين وتدفعهم إلى ما ينبغي أن يقوموا به باستمرار من تنمية لمهاراتهم ومعارفهم وذواتهم، وذلك من تلقاء أنفسهم عن طريق متابعة الجديد في مجال تخصصهم وفي أساليب تدريسه وما إلى ذلك.

ثالثاً ـ طرق التدريس:

والعامل الثالث الذي ذكرنا أنَّه من أهم عوامل نجاح المدرسة في أهدافها هو النظم والطرق التي يؤدي بها المعلمون واجباتهم التعليمية فهي ذات أثر فعَّال في تحصيل التلاميذ واستفادتهم من التعليم. وهناك الكثير من الدراسات والتجارب التي قام بها علماء النفس وعلماء التربية وتزخر بها

---

(١) المرجع السابق لـ Johnson And Medinnus P. 389.

كتبهم توضح النظم والطرق المثلى لرفع كفاءة التعليم. ونظراً لضيق المقام هنا سوف نكتفي فقط بذكر أمثلة لهذه النظم وتلك الطرق.

(أ) التنظيم الأمثل لطول الحصص وتوزيعها:

ينبغي أن يكون طول الحصة مناسباً لمستوى التلميذ وقدرته على مواصلة التركيز فمعروف مثلاً أنَّ التلميذ في المرحلة الإبتدائية لا يستطيع مواصلة التركيز على موضوع معيَّن لمتابعته إلاَّ لفترة قصيرة. بينما تزيد قدرته على مواصلة التركيز. لمدَّة أطول في المرحلة الثانوية. وتزيد هذه القدرة أكثر وأكثر في المرحلة الجامعية مع إشرافه على مرحلة الرشد والنضج في استعداداته وقدراته. ولهذا وجب أن تكون الحصة قصيرة في المدرسة الإبتدائية (بين ٣٠ و ٤٠ دقيقة على سبيل المثال)، وأطول قليلاً في المدرسة الثانوية (بين ٤٠ و ٦٠ دقيقة على سبيل المثال)، وأطول أكثر في المرحلة الجامعية أو ما يعادلها (بين ٦٠ و ١٢٠ دقيقة على سبيل المثال). ولا نستطيع تحديد هذا الطول بدقَّة إلاَّ بعد القيام بدراسات تجريبية ميدانية تحدد لنا الطول الأمثل للحصة في كل مرحلة دراسية خاصة.

كما أنَّنا في حاجة أيضاً إلى دراسات تجريبية وميدانية توضح لنا أمثل توزيع للحصص ولفترات الراحة (وطولها) على اليوم الدراسي. وينبني ذلك على دراسة منحنى التعب الخاص بكل مرحلة دراسية معينة.

أمَّا نظام توزيع المواد الدراسية على حصص اليوم الدراسي (أو ما يعرف بجدول الحصص) فينبغي أن يكون متفقاً وطبيعة هذه المواد الدراسية. فالمواد النظرية مثلاً يحسن أن تكون في بداية اليوم الدراسي قبل أن يحل التعب بالتلميذ ثمَّ تليها المواد العملية. وذلك لأنَّ المواد النظرية تحتاج إلى قدرة أكبر على التفكير المركَّز تكون متوافرة أكثر قبل أن يتعب التلميذ، في حين أنَّ المواد العملية تتطلب نشاطاً حركياً أكثر، والنشاط الحركي بطبعه يذهب الخمول الذي يعتري التلميذ في أواخر حصص اليوم الدراسي، هذا

من جانب ومن جانب آخر فإنَّ النشاط الحركي لا يتطلب من تركيز التفكير الشيء الكثير الذي تحتاجه المواد النظرية.

(ب) الشرح والإفهام:

إنَّ طريقة التدريس القائمة على الشرح والإفهام أكثر فائدة من تلك القائمة على الحفظ و(حشو الذهن) بالمعلومات دون الفهم، فالتدريس القائم على الشرح والإفهام يمكن التلميذ من استخدام ذكائه في التحصيل ومن فهم موضوعات المادة فيحسن تحصيله ويقاوم النسيان. كما يستطيع التلميذ نتيجة فهمه للمادة أن يحسن الاستفادة التطبيقية منها في الحياة الواقعية، وهذا هدف أساسي للتعليم. أمَّا الحفظ الآلي و(حشو الذهن) بمعلومات غير مفهومة فلن يغير كثيراً من شخصية المتعلم بل يجعله يقوم بترديد ما حفظ ترديداً آلياً دون فهم، مما يعوقه عن الاستفادة التطبيقية مما حصله، كما أن النسيان يسارع إلى ما حفظه دون فهم. فالفهم من آثاره أن يساند عملية الحفظ ويقاوم النسيان. ولعلّ فيما يقوم به طلبة علم النفس التجريبي من تجارب مبسطة عن المقارنة بين سرعة تعلم المادة المفهومة وسرعة تعلم المادة غير المفهومة وبين سرعة نسيان المادة المفهومة وسرعة نسيان المادة غير المفهومة، ما يؤيد ذلك، إذ يتبين من مثل هذه التجارب أنَّ المادة غير المفهومة (كالكلمات التي لا معنى لها أو الجمل غير المفهومة) أصعب في تحصيلها وأسرع في نسيانها من مثيلاتها المفهومة (أو الحاصلة على معنى). ولذلك يصبح من الأهمية بمكان أن يقوم المعلمون بالتركيز على شرح المادة ومراعاة إفهام تلاميذهم واستبصارهم بالأسس التي تقوم عليها موضوعاتها. وينبغي أن يستعين المعلم على تحقيق ذلك بكل ما يستطيع من شرح وأمثلة وتجارب ووسائل إيضاح ومواد وأجهزة مختلفة، وأن يقوم بتكرار الشرح والإيضاح إذا تطلب الأمر ذلك.

ويؤيد هوراس انجلش[1] هذا الرأي فيشير إلى أنَّ هناك تجارب كثيرة

(١) هوراس انجلش. علم النفس التربوي ـ ترجمة الدكتور السيد محمد خيري ـ في ميادين علم =

قد أوضحت أنَّ التعليم يكون منتجاً بمقدار ما تكون للمادة المتعلمة من معنى على نحو ما بينت دراسة ما كجوك Mcgeoeh المنشور عام ١٩٣٠، ويذهب هوراس انجلش إلى أبعد من ذلك فيقول: «وفي الحقيقة لو أسقطنا من اعتبارنا نوع التعليم الذي يظهر بوضوح في الاستجابة الشرطية أمكننا أن نفترض أنَّ وجود المعنى ضرورة أوَّلية للتعليم»[1].

(جـ) توجيه المتعلم وإرشاده:

لا شكَّ أنَّ التلميذ في حاجة إلى توجيه وإرشاد مستمر من جانب معلمه يشرح له فيه الصواب ويصحح له فيه الخطأ. إلاَّ أنَّ المعلم ينبغي له أن يعرف متى يكون التلميذ في حاجة إلى توجيهه وإرشاده ومتى يكون من الأفيد له تركه ليحاول حل مشاكله وحده والاعتماد على ذاته في محاولات الفهم والاستبصار والتعلم والتحصيل، حتى إذا ما تأكَّد للمعلم عجز تلميذه وحاجته إلى مساعدته تدخل المعلم في الوقت المناسب حيث تكون فائدة المساعدة أكثر. بمعنى أنَّ المعلم يجب عليه أن يترك للتلميذ فرصة المحاولة وحده حتى لو أخطأ التلميذ، ففي ذلك فائدة مزدوجة للتلميذ، فهو من جانب ينمي في التلميذ روح الاعتماد على النفس والثقة فيها، ومن جانب آخر فإنَّ التلميذ يستفيد من خطئه بعد أن يقوم المعلم بتصويبه له فيقلُّ الاحتمال أن يقع فيه مرة أخرى.

هذا، ومما يفيد التلميذ كثيراً معرفة نتائج تعلمه، وإلى أي حد وصل فيه، وأين أخطأ وأين أصاب. فهذا يعطي التلميذ فكرة صحيحة عن مدى تحصيله ومستواه العلمي الحقيقي فيصحح بهذا فكرته عن ذلك، وهي فكرة كثيراً ما تكون منحرفة. فضعيف التحصيل أحياناً يتصور نفسه متقدماً في التحصيل فيقعده هذا عن الاستزادة. لكن لو عرف أنَّه ضعيف فسوف يبذل

= النفس ـ المجلد الأول ـ أشرف على تأليفه جيلفورد ـ أشرف على ترجمته دكتور يوسف مراد ـ القاهرة، دار المعارف، ١٩٥٥، ص ١٩٤.

(١) المرجع السابق بنفس الصفحة.

جهداً أكبر ليتقدم، في حين أنَّ المتقدم في تحصيله قد يتصور نفسه ضعيفاً في التحصيل، وبذلك فمعرفة حقيقة مستوى تحصيله تكسبه ثقة أكبر في نفسه وفي إمكانية أن يحقق تفوقاً أكثر. وبذلك تكون معرفة التلميذ لحقيقة المستوى الذي وصل إليه في تحصيله من عوامل دفعه أكثر ـ في غالب الأحوال ـ نحو مزيد من التحصيل سواء أكان تحصيله ضعيفاً أم متفوقاً. هذا من جانب، ومن جانب آخر فإنَّ معرفة حقيقة مستوى تحصيل التلميذ يبين له أين أخطأ وأين أصاب، وفي أي المواد هو متفوق وفي أيها هو ضعيف؛ ومن شأن ذلك أن يجعله يبذل مزيداً من الجهد لتصحيح أخطائه وتقوية تحصيله في المواد التي تبين له ضعف مستواه فيها.

ويؤيد هوراس انجلش هذا الرأي فيقول: «وهناك تجارب كثيرة تبين أنَّ معرفة النتائج تساعد على التعلم بل تكون وسيلة مساعدة لا يمكن الاستغناء عنها. وأغلب التجارب التي كان الغرض منها بيان أثر المدح أو التأنيب والثواب أو العقاب يمكن أن تفسر ببساطة على أنَّها اختبارات لمعرفة أثر أخطار المتعلم بنتيجة ما تعلمه ودرجات التفوق في العمل المدرسي تعتبر (مفيدة) بقدر نجاحها في اطلاع التلميذ على مدى تفوقه، بينما قيمتها كبواعث للتعليم تعتبر أقل أهمية والتجارب في هذا الموضوع متفقة على وجه العموم. فمعرفة النتائج تسهل التعليم في كل الظروف»[1] كما يضيف: «والدراسات التجريبية في المعمل (حتى الدراسات التجريبية على الفيران) والدراسات التي أجريت في الظروف المدرسية تتفق تماماً في نتائجها فاجعل المتعلم يقف تماماً على مكان خطئه ومداه إن كنت تريد له التقدم»[2]. وهذا يقابل ما سبق أن ذكرناه عند الحديث عن معرفة النتائج كحافز للمعلم.

وإضافة إلى كل ذلك فإنَّه ينبغي على المعلم أن يسارع بإرشاد التلميذ

---

(١) المرجع السابق لهوراس انجلش ص ٢٠٨.

(٢) المرجع السابق ص ٢٠٨ ـ ٢٠٩.

إلى الصواب بمجرد أن يلحظ خطأه قبل أن يثبت لديه هذا الخطأ ويصبح من الصعب بعدئذٍ محوه وإحلال الصواب محله. ومن هنا يبدو لنا واضحاً مدى قيمة الامتحانات الدورية التي تعطى للتلميذ ومدى استفادتهم من معرفة نتائجها أولاً بأول.

(د) التفاعل الاجتماعي:

كلَّما اعتمدت طريقة المعلم في تدريسه على التفاعل الاجتماعي بينه وبين تلاميذه، وبين تلاميذه بعضهم وبعض، وكلما أتاحت فرصة للنقاش المتبادل بينه وبينهم، كانت طريقة التعليم أجدى، إذ يزداد التلاميذ فهماً للمادة المدروسة وإزالة لما يعتريها من غموض، كما يرتفع دافعهم في نفس الوقت نحو تحصيلها. «ولقد وجد بعض علماء النفس الألمان منذ بداية هذا القرن أنَّ العمل يتحسن في الظروف الاجتماعية، وقد وجدوا أنَّ الواجبات المدرسية التي يقوم بها التلميذ في منزله تكون أقل دقَّة وأكثر بطئاً من الأعمال التي يقوم بها في مثل هذه الظروف الاجتماعية التي تهيئها قاعة الدراسة. وقد أجريت دراسات معملية كثيرة بعد ذلك في ألمانيا وفي أمريكا فأيَّدت أنَّ مجرد وجود أشخاص آخرين مع الشخص الذي يقوم بالعمل يؤدي على وجه العموم إلى تحسين في العمل (على نحو ما وجد البورت Allport في دراسته المنشورة عام ١٩٢٠)»[١] كما «وجد باتون Barton في بحثه (المنشور عام ١٩٢٦) أنَّ أربعة أيام استغرقت في مناقشة مسائل الجبر أنتجت تفوقاً مستمراً عظيماً في التحصيل على الطريقة العادية الفردية إذا ساوينا بين قدرة التلاميذ الذين أجريت عليهم المقارنة وتدريبهم. وقد وجد بين Bane (في بحثه المنشور عام ١٩٢٥) أيضاً أنَّ المناقشة ساعدت على استيعاب المادة لمدَّة أكثر، وقد يكون السبب أنَّ المناقشة قد ضمنت اشتراك التلاميذ اشتراكاً فعَّالاً ومحاولتهم فهم العلاقات الموجودة في المادة المحفوظة»[٢].

---

(١) المرجع السابق ص ١٩٨ ـ ١٩٩.

(٢) المرجع السابق ص ١٩٩.

(هـ): الثواب والعقاب:

يعتبر كل من الثواب والعقاب من أهم البواعث للتحصيل وللإنتاج، بل ولالتزام المعايير المرغوبة في السلوك: ولكل منهما أشكال عدَّة تتفق في حالة الثواب في رغبة الفرد في الحصول عليها، وفي حالة العقاب أن يتجنب المجازاة. فمثلاً نجد من أشكال الثواب المكافآت المالية والجوائز والمنح. ومن أشكال العقاب الحرمان المالي والضرب والتأنيب. ويرجع أثر الثواب والعقاب إلى أنَّ الفرد عادة يميل إلى الحصول على اللَّذة (والتي تأتيه عن طريق الثواب) وإلى تجنب الألم (والذي يأتيه عن طريق العقاب). وهذا ما يعرف بمبدأ طلب اللذة وتجنب الألم الذي تخضع له الحياة النفسية للبشر ضمن ما تخضع له من مبادىء.

ويشير دوجلاس فراير إلى أهمية العقاب قائلاً: «فلدى نزلاء السجون وغيرها من المنشآت الجنائية لا تنجح الجهود التي تبذل لتوجيه سلوكهم إلاَّ قليلاً إذا لم يصاحبها على الأقل التهديد بالعقوبة. ولعلَّ كل أم تعرف كم تحتاج إلى استعمال التأنيب أو العقاب مع أطفالها حتى تجعلهم يسيرون طبقاً للأشكال المقبولة من السلوك الاجتماعي»[1] كما يضيف أنَّه «قد وجد بوجه عام أنَّ الصدمة الكهربائية إذا استعملت كعقوبة فإنَّها تعمل على زيادة الكفاية في التعلم ورد الفعل. ففي التجربة التي قام بها جوهانسون Johanson (المنشورة عام ١٩٢٢) وجد أنَّ الصدمة الكهربائية قد أنقصت زمن الرجع بما يعادل ١٥ في المائة. وقد ذكر فون وديزرنس و Vaughn Diserenes أنَّ تعلم السير في متاهة التعلم المعدني Stylus Maze تطلب عدداً أقل من المحاولات وقدراً أقل من الأخطاء وقدراً أقل من الزمن في حالة إعطاء صدمات كهربائية خفيفة من عدمه»[2] ومن الجدير بالذكر أنَّ العقاب الذي ينبغي أن يوجهه المعلم للتلميذ المهمل في أداء واجباته أو غير الملتزم

(١) المرجع السابق لدوجلاس فراير ص ٧٢٣.
(٢) المرجع السابق ص ٧٢٣ ـ ٧٢٤.

للمعايير السلوكية المقبولة ينبغي أن يكون معتدلاً حتى يؤتي الأثر المطلوب منه. فإن كان العقاب شديداً أو طائشاً أدَّى غالباً إلى اضطراب التلميذ وخوفه الشديد مما يرفع نسبة القلق لديه فتضطرب قدرته على التحصيل.

وللثواب أيضاً تأثيره الكبير على التحصيل والإنتاج. فعلى سبيل المثال وجد لوبا[1] Leuba في بحثه المنشور عام ١٩٣٠ ـ أنه قد حدث تقدم ذو دلالة إحصائية في مستوى أداء أطفال من الحادية عشرة في العمر عندما كانوا يقومون بعمليات ضرب عند مكافآتهم بقطع من الشيكولاتة.

لقد عرض دوجلاس فراير[2] جدولاً يلخِّص نتائج أربع دراسات مختلفة لبعض العلماء على أطفال صغار وتلاميذ مدارس وطلبة كليات بهدف دراسة أثر كل من المدح والتأنيب. وفي تعليقه على هذه الدراسات يقول: «ففي هذه الدراسات نرى أنَّ كلاً من المدح والتأنيب عادة يحدث زيادة في الأداء إلاَّ أنَّه قلَّما يحدث فرق له دلالة إحصائية بين أثرهما»[3] كما يضيف: «وتسفر الدراسات الأخرى في هذا المجال عن نتيجة مشابهة وهي أنَّ المدح والتأنيب يمكن أن يعتبرا على وجه العموم كبواعث للعمل وأنَّ المدح يتفوق قليلاً في أثره الدافع على التأنيب خاصة وأنَّ أثره يمتد إلى مدَّة أطول»[4].

هذا ولا شك أننا سنجد فروقاً فردية كبيرة بين تأثير الأشكال المختلفة من الثواب والعقاب على الأفراد سواء في التحصيل أو في الإنتاج، باختلاف ظروف كل منهم وتكوينه النفسي. فهذا يجدي معه نوع معين من الثواب أكثر من غيره، وذاك يجدي معه نوع من العقاب أكثر من غيره، وآخر يجدي معه العقاب بصفة عامة أكثر مما يجدي الثواب.. وهكذا. مما يجعل من الأفضل أن يستخدم المدرِّس (أو المعلِّم) أكثر من نوع من أنواع الثواب وأكثر من نوع

---

(١) المرجع السابق ص ٧٢٥.
(٢) المرجع السابق بنفس الصفحة.
(٣) المرجع السابق بنفس الصفحة.
(٤) المرجع السابق ص ٧٢٦.

من أنواع العقاب في نفس الوقت وبدرجة كبيرة من المرونة والفهم والاعتدال. وهذا ما يؤكّد ضرورة إحاطة المعلم بالكثير من أسس التربية وعلم النفس ونظرياته ودراساته، خاصة تلك المتعلّقة بالطفولة والنمو النفسي وسيكولوجية الشخصية وديناميات الجماعة.

رابعاً ـ طريقة إدارة المدرسة:

لإدارة أية مؤسسة أو جماعة أثر كبير في نجاحها أو إخفاقها سواء أكانت هذه المؤسسة أو الجماعة مصنعاً أم مصلحة حكومية أم ناد رياضي أم مدرسة، وكتب علم النفس وخاصة منها ما تعلق بفرعي علم النفس الصناعي وعلم النفس الاجتماعي تخصص فصولاً كثيرة مطوّلة تستعرض فيها الكثير من الدراسات والتجارب التي تؤيد التأثير الكبير للإدارة وكيفيتها على إنتاج المؤسسة وعلى الروح المعنوية والراحة النفسية للعاملين فيها. وتكاد تجمع هذه الدراسات على ضرورة الإدارة الديمقراطية للمؤسسة حتى تحقق أكبر نجاح ممكن. وعلى أن الإدارة الديكتاتورية مضرة على وجه خاص بالروح المعنوية والراحة النفسية للعاملين في المؤسسة، وأنّ الإدارة الفوضوية مضرّة على وجه خاص بالإنتاج.

ولهذا ينبغي أن تكون إدارة المدرسة (مديرها أو ناظرها ومساعدوه) على درجة عالية من الكفاءة الشخصية وأن تراعى وتطبق في عملها الأسلوب الديمقراطي في إدارة المدرسة بحيث تهتم بآراء العاملين بالمدرسة وتناقشها وتحترمها في اتخاذ القرارات الخاصة بالمدرسة أو بتخطيط عملها ووضع سياستها.

ولعلَّ مجالس الآباء المعروفة في المدارس تمثل شكلاً من أشكال الديمقراطية المتفقة وطبيعة تكوين المدرسة وظروف وخصائص عملها. ولهذا فمن الأهمية بمكان مراعاة الدقة في اختيار أعضاء إدارة المدرسة وتعيينهم وتدريبهم على أصلح الأساليب الإدارية وأكفأها.

وما يصدق على إدارة المدرسة ككل، يصدق إلى حد لا بأس به على إدارة المعلم لتلاميذه أثناء الحصة أو خارجها، إذ ينبغي عليه كلما كان من الممكن ذلك أن يأخذ بعين الاعتبار آراء التلاميذ وأن يناقشها معهم فيقتنع بها أو يقنعهم بغيرها. والإنسان بعد الاقتناع بالرأي يكون أكثر استعداداً لتبنيه وتنفيذه والدفاع عنه.

خاتمة:

استعرضنا في هذا البحث أهم العوامل التي رأينا أنَّها ذات تأثير كبير على نجاح المدرسة وتحقيقها لأهدافها في ضوء علم النفس، مع التركيز على الإسهامات والتوجيهات التي يمكن لعلم النفس أن يقدِّمها في مجال المدرسة (أو أي مؤسسة أخرى تعليمية)، حتى يشترك مع غيره من العلوم في خدمة المدرسة ورفع كفاءتها. ولقد تبين لنا أنَّ علم النفس يمكن أن يقدم الكثير في هذا المجال سواء ما يتعلق فيه بالتلميذ أم بالمعلم أم بطرق التدريس وتنظيم التدريس أم باستخدام الثواب والعقاب أم بكيفية الإدارة بالمدرسة.

وإذا كانت البلاد المتقدمة قد استعانت بإسهامات علم النفس في مدارسها وفتحت له أوسع الأبواب، وهيَّأت له أنسب الظروف لكي يمارس تطبيقاته، فإنَّ البلاد النامية أولى منها بذلك وأشد حاجة حتى يمكنها أن تخفض هذه النسبة العالية فيها من الأمية، وأن ترفع هذا المستوى المنخفض فيها من التعليم.

المـــراجع

١ ـ دوجلاس فراير: سيكولوجية المهن الحرة ـ ترجمة الدكتور السيد محمد خيري ـ في ميادين علم النفس ـ المجلد الثاني ـ أشرف على تأليفه جيلفورد ـ وأشرف على ترجمته دكتور يوسف مراد ـ القاهرة ـ دار المعارف ـ ١٩٥٦ .

٢ ـ موريس فيتلس: علم النفس المهني ـ ترجمة الدكتور أحمد زكي صالح ـ في ميادين علم النفس ـ المجلد الثاني ـ أشرف على تأليفه جيلفورد وأشرف على ترجمته دكتور يوسف مراد ـ القاهرة ـ دار المعارف ١٩٥٦ .

٣ ـ هوراس انجلش: علم النفس التربوي ـ ترجمة الدكتور السيد محمد خيري ـ في ميادين علم النفس ـ المجلد الأول ـ أشرف على تأليفه جيلفورد وأشرف على ترجمته دكتور يوسف مراد ـ القاهرة ـ دار المعارف ١٩٥٥ .

٤ ـ Anastasi, A. Psychologicat Testing, Macmillan Company, 1970.

٥ ـ Fraser, J; Psychology: General, Industrial, Social, Pitman London 1971.

٦ ـ Johnson, R. And G. Medinnus, Ghild Psychology; Behavior and Development, John Willy Et Sons, New York; 1974.

٧ ـ Levanway, R. Advanced General Psychology, Davis Company Philadelphia, 1972.

٨ ـ Valentine C. The Normal Child and Some Of His -Abnorma - Lities Pelican Books, 1956.