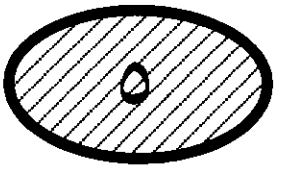


الوحدة الخامسة

النظرية العامة للتفاهم (الاتصال) وتطبيقاتها في التعلم والتعليم
Communication Theory

الفصل الأول : نظرية التفاهم والاتصال

الفصل الثاني : التعلم الاستراتيجي والتدريس الاستراتيجي

الفصل الثالث : تطبيق نظرية التفاهم في مجال التدريس الاستراتيجي

obeikandl.com

obeikandl.com

الفصل الأول

نظرية التفاهم (الاتصال)

لقد أطلق على هذه النظرية في الماضي نظرية الاتصال وما زال كثير من الكتاب يستخدمون هذا الاصطلاح لغاية الآن. ولكن بعد أن تطورت النظرية وجد أن كلمة «الاتصال» لا تؤدي المعنى المقصود. ولجلاء الموقف نستعرض تعريفات عملية الاتصال المستخدمة في الأدب التربوي.

الاتصال هو العملية التي يتم فيها الاشتراك في المعرفة والرأي والمهارات بين مصدر ومتلق (مرسل ومستقبل) اما بطريقة مباشرة أي (وجهاً إلى وجه) أو بطريقة غير مباشرة أي من خلال قناة توصيل معينة[1].

الاتصال هو عملية تفاعل بين فرد أو مجموعة من الأفراد وبين فرد آخر أو مجموعة أخرى بهدف المشاركة في خبرة معينة يترتب عليها تعديل في سلوك هؤلاء الأفراد[2].

الاتصال عملية يعبر بها الفرد (أو الجماعة) عن معنى أو مفهوم إلى الغير (أفراداً أو جماعة) بقصد الوصول إلى فهم مشترك[3].

الاتصال ـ تلك العملية التي يجري خلالها اقتسام المعلومات ـ نسيج المجتمع ـ الذي

---

(١) فاتنة النابلسي، الاذاعة كوسيلة من وسائل الاتصال الجماهيري. منظمة الأغذية للزراعة للأمم المتحدة روما، ١٩٨٦.

(٢) سعاد فركوح، توظيف البرامج الاذاعية والتلفزيونية في الحصة الصفية، وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن، ١٩٩٠م.

(٣) د. محمد جابر، الادراك والاتصال، مكتب اليونسكو الاقليمي، عمان، الأردن، ١٩٩٠م.

يربط معاً الأفراد والمجموعات والمؤسسات التي يتألف منها المجتمع[1].

التفاهم عملية يستطيع بواسطتها طرفان أن يتشاركا في فكرة أو مفهوم أو إحساس أو اتجاه أو عمل ما[2].

من هذه التعريفات المختلفة يتبين أن المقصود من هذه العملية أكثر من مجرد الاتصال، فعندما يقوم شخص ليخاطب آخر أو أشخاصاً آخرين كأن يخاطب المدرس مجموعة من تلاميذه أو تقوم مجموعة أو هيئة كهيئة الاذاعة بمخاطبة الجمهور بقصد الحصول على فهم مشترك، فإن هذا يعني الأخذ والعطاء والمحاورة والمناقشة والتفاعل المتبادل بين المرسل (المصدر) والمستقبل (المتلقي) بقصد أن يفهم كل منهما المعنى الذي يقصده الطرف الآخر. لذا رأينا من وجهة نظرنا أن اصطلاح «نظرية التفاهم» أدق من «نظرية الاتصال» لأن المقصود من الاتصال هو التفاهم وليس وسائل الاتصال.

ويرى جون ملتون أن عملية التفاهم باعتبارها عملية اجتماعية تتضمن المعاني التالية: الاقناع والاقتناع، واعلام الغير والتلقي عنهم، والتعليم والتعلم، والترفيه عن النفس وعن الآخرين[3].

ويرى جون ديوي أن عملية التفاهم (الاتصال) ضرورية لحياة المجتمع لثلاثة أسباب رئيسية هي: [4].

١ ـ إن وجود المجتمع، ومن ثم استمراره، متوقف على نقل عادات العمل والتفكير والشعور من الكبار إلى الناشئين. ولا يمكن للحياة الاجتماعية أن تدوم بغير هذا النقل الشامل للمثل العليا والآمال، والأماني والقيم، والآراء من الأفراد الراحلين عن حياة الجماعة إلى أولئك الوافدين عليها.

---

(١) جون ملتون، نهوج في تخطيط الاتصال، اليونسكو، باريس، ١٩٨٥، ص٩.

(٢) فتح الباب عبدالحليم سيد، وابراهيم ميخائيل حفظ الله، وسائل التعليم والاعلام، عالم الكتب القاهرة، ١٩٧٦، ص٦٩.

(٣) جون ملتون، مرجع سابق ص٩.

(٤) فتح الباب عبدالحليم، مرجع سابق، ص٦٨.

٢ ـ إن دوام المجتمع يتم بنقل الخبرة واتصال الأفراد، ولكن وظيفتهما لا تقتصر على ذلك بل هما أساس وجوده، فالناس يعيشون جماعة بفضل ما يشتركون فيه من أهداف وعقائد وأماني ومعلومات. . الخ والاتصال هو وسيلة اكتسابهم اياها.

٣ ـ إن الحياة الاجتماعية واتصال الأفراد صنوان، يتربى عن طريقهما الناس بتغير خبرات الأطراف المشتركة في عملية الاتصال، ويرجع ذلك إلى الخبرة التي يود كل طرف منهم أن يشرك زميله فيها من زاوية جديدة وبذلك تتسع خبرة كل منهم.

يتضح مما سبق أن عملية التفاهم عنصر لازم للحياة الاجتماعية لا تقوم بدونه، ولا يتم نقل التراث الثقافي أو تنميته إلا به.

يرى ابن خلدون ان «الانسان مدني بالطبع أي لا بد له من الاجتماع الذي هو المدينة. . وان الاجتماع يحتاج الى وسيلة للتفاهم وان اللغة هي أقدم وسيلة للتفاهم بين البشر[1].

ويرى ابن خلدون أن اللغة «. . ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني. .» فهي وسيلة إذن لنقل المعنى من المتكلم إلى السامع فاللغة اذن وسيلة لنقل الرسالة. وان جودة الكلام وقصوره يعتمد على قدرته على نقل المعنى بين المرسل والمستقبل أو المتكلم والسامع. وبقدر أداء هذه المهمة تكون اللغة سليمة ويرى ابن خلدون ان ذلك لا يحصل بالنظر إلى مفردات اللغة وانما يحصل بالنظر إلى التراكيب اللغوية «فإذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة ومراعاة التأليف (أي التركيب) الذي يطبق الكلام على مقتضى الحال بلغ المتكلم حينئذ الغاية من افادة مقصودة للسامع وهذا هو معنى البلاغة. .»[1].

إذن يرى ابن خلدون أن الرسالة لا تكون واضحة إلا إذا كان الكلام أو التعابير اللغوية المستخدمة لنقل الرسالة مطابقة للواقع ومعبرة عن الحال الذي يريده المتكلم وهو يرى أن البلاغة تتجلى في مطابقة التراكيب اللغوية لواقع الحال وهو الغاية المقصودة من عملية التفاهم أو عملية الاتصال كما يسميها البعض.

---

(١) ابن خلدون، المقدمة، طبعة دار احياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ص٤١.

(١) ابن خلدون، مرجع سابق، ص٥٥٤.

ويرى ابن خلدون أن اللغة العربية هي أقدر اللغات على التعبير عن المعاني الدقيقة ووصف الكيفيات بألفاظ موجزة تستوعب معاني كثيرة. «. . فكان الكلام العربي لذلك أوجز وأقل الفاظاً وعبارة من جميع الألسن وهذا معنى قوله صلى الله عليه وسلم أوتيت جوامع الكلم واختصر لي الكلام اختصارا. .»[1].

عناصر عملية التفاهم

تحتوي عملية التفاهم على خمسة مكونات رئيسية لها صفاتها الخاصة كما تحتوي أيضاً على عملية التفاعل بين هذه المكونات. إن فهم هذه المكونات الخمسة لعملية التفاهم أمر ضروري لكل مهتم بالعملية إذا أراد تحقيق النجاح في مهمته. فالمعلم عندما يدرس موضوعات في العلوم لتلاميذه يقوم هو بدور المرسل أو المصدر ويقوم التلاميذ بدور المستقبل أو المتلقي ويكون محتوى الدرس عبارة عن الرسالة وتكون اللغة اللفظية التي ينطق بها والرموز والصور والنماذج والأجهزة التي يستخدمها لتوضيح محتوى الدرس (الرسالة) عبارة عن الوسيلة التي يوصل بها الرسالة للطلبة. وأما العنصر الخامس فهو عملية التفاعل بين العناصر الأربعة السابقة فإن الكيفية التي يتم بها التفاعل لها أثر كبير في توصيل الرسالة.

فعناصر عملية التفاهم في رأينا هي:

١ ـ المرسل.
٢ ـ المستقبل.
٣ ـ الرسالة.
٤ ـ الوسيلة.
٥ ـ عملية التفاعل بين هذه العناصر أو المكونات الأربعة.

وسوف نناقش فيما يلي دور كل عنصر من عناصر العملية:

المرسل:

هو الفرد أو الهيئة التي تود التأثير في الآخرين لتصل إلى فهم مشترك في الأفكار

(٢) ابن خلدون، مرجع سابق، ص٥٥٤.

والاحساسات والاتجاهات. وقد يكون المرسل معلماً أو مرشداً أو خطيباً أو هيئة الاذاعة أو التلفزيون أو أي مجموعة أخرى.

شروط ومواصفات المرسل الجيد:

١ ـ اعداد الرسالة: إن الوظيفة الأساسية للمرسل هي إنشاء الرسالة ومن ثم صياغتها في كلمات أو عبارات أو حركات أو إشارات أو صور بحيث تكون قابلة للفهم من الآخرين. لذا يجب أن يكون ملماً بموضوع الرسالة عارفاً لكيفية تصميمها بطريقة تجذب اهتمام الجمهور المستقبل وانتباهه لها لكي يساعد في انجاح عملية التفاهم.

٢ ـ الاهتمام بمدى استقبالية الجمهور المتلقي للرسالة فاذا كانت عملية التفاهم مباشرة أي وجهاً لوجه فعليه أي على المرسل أن ينتبه ويهتم بالدلائل التي تشير إلى مدى تتبع المستقبل للرسالة ومدى استجابته لها. فإذا شعر بحركات تدل على السأم أو الضجر مثل النظر إلى الساعة أو التململ وكثرة الحركات أو الهمهمة فإن هذه مؤشرات تفيد بوجود معيقات لعملية التفاهم. أما إذا كانت عملية التفاهم تتم من خلال قنوات الاتصال المختلفة أي بطريقة غير مباشرة فإن المؤشرات تختلف حسب الحالة. وفي جميع الظروف فإن على المرسل أن يعدل رسالته أو يعدل في وسيلة الاتصال في ضوء الدلائل والمؤشرات التي تصل إليه.

٣ ـ اختيار الطريقة المناسبة لتبليغ الرسالة:
إن اختيار الطريقة المناسبة لتبيلغ الرسالة يتضمن اختيار الوسيلة ونقصد بالوسيلة هنا اللغة اللفظية واللغة غير اللفظية. كما يتضمن أيضاً اختيار قنوات الاتصال وأدواته، مثل الاذاعة أو التلفزة أو السينما. وينبغي توفر شرطين أساسيين في اختياره هما: الوضوح والتشويق.

الرسالة:

هي الأفكار والمفاهيم والاحساسات والمهارات والاتجاهات والقيم التي يرغب المرسل في تكوين فهم مشترك فيها بينه وبين المستقبل. وان نقل الرسالة يتطلب صياغتها في رموز لفظية أو غير لفظية ولكل منها شروط ومواصفات.

شروط ومواصفات الرسالة:

١ ـ جذب انتباه المستقبل: ان نجاح عملية التفاهم مرهون بجلب انتباه المستقبل إلى موضوع الرسالة. ولتحقيق انتباه المستقبل لموضوع الرسالة ينبغي مراعاة ما يلي:

ـ حاجة المستقبل إلى موضوع الرسالة. فإذا كان موضوع الرسالة يمس حاجات المستقبل الفعلية فإن ذلك سيساعد على جلب اهتمامه وتركيزه على الموضوع. والعكس صحيح فإذا كان موضوع الرسالة لا يرتبط بحياة المستقبل ولا يمت إلى حاجاته الفعلية بصلة فإن فرصة اهتمامه بالموضوع تكون قليلة جداً.

ـ صياغة الرسالة برموز تحتوي على مثيرات تضمن استمرار انتباه المستقبل وتشوقه لمتباعة موضوع الرسالة.

ـ اختيار المكان المناسب لتبليغ الرسالة وهذا الأمر يتعلق بالبيئة التعليمية أو البيئة الاجتماعية.

ـ اختيار الزمان المناسب لتبليغ الرسالة. فيختار الزمان الذي يكون فيه المستقبل بحاجة ماسة لموضوع الرسالة.

٢ ـ صياغة الرسالة في رموز تناسب حالة المستقبل وامكانياته وقدراته. ومن الضروري أن يكون المستقبل قادراً على الربط بين الرمز ومدلوله حتى يتسنى له فهم الرسالة.

٣ ـ اثارة الشعور بالحاجة إلى موضوع الرسالة لأن ذلك يكون دافعية عند المستقبل للتعلم. مثل اظهار مساوىء التدخين واضراره في بداية برنامج مكافحة التدخين.

أهداف عملية التفاهم والاتصال:

لقد صنف الباحثون أهداف عملية التفاهم إلى ثلاثة أهداف رئيسية هي:[1]

١ ـ اعلامي عقلي وفيها يخاطب المرسل عقل المستقبل.

٢ ـ اغرائي استمالي وفيها يخاطب المرسل عاطفة المستقبل وروحه.

٣ ـ ترفيهي ويقصد بها الترويح عن النفس وقضاء وقت الفراغ.

وقد حدد اخصائي العلوم السياسية هارولد لاسويل ثلاث وظائف اجتماعية رئيسية

---

(١) فتح الباب عبدالحليم، مرجع سابق، ص٢٠.

لعملية التفاهم (الاتصال) ثم أضيفت اليها وظيفة رابعة فيما بعد وهي الترفيه.

وهذه الوظائف هي: [٢]

١ ـ تقصي المعلومات وهي مسح البيئة بحثاً عن المعلومات.

٢ ـ الربط وهي تنسيق استجابات مختلف قطاعات المجتمع للبيئة ويشمل تفسير المعلومات عن البيئة ووضع السياسة والتخطيط وتسيير المنظمة وتنسيق الفهم والارادة العامين.

٣ ـ نقل التراث الاجتماعي والعادات والقوانين وهي مهمة نظام التعليم الرئيسية ولكن تشاركه فيها مؤسسات أخرى.

٤ ـ الترفيه وهي وظيفة اجتماعية تستغرق كثيراً من وقت وسائل الاعلام وجهدها. وتكاد هذه الوظائف الأربع أن تكون مستقلة عن نوع المجتمع أو النظام السياسي فيه.

وهناك فهم خاطىء لأهداف عملية الاتصال إذ يميل البعض إلى الاعتقاد ان البرامج الترفيهية مثلاً تخلو من التعليم أو تقديم المعلومات. وان البرامج التعليمية تخلو من الترفيه ولكن الصحيح أن البرامج الاعلامية أو التعليمية أو غيرها متداخلة الأهداف بنسب متفاوتة مع التركيز على إحدى مجالات الأهداف سالفة الذكر.

ويرى بعض الكتاب ان استعمالات اللغة في التفاهم لا تخلو من جانب الاستمالة وان الانسان عندما يخاطب انساناً آخر فانه يحاول استمالته بطريقة أو بأخرى. ومن الخطأ الشائع في مؤسسات الاعلام أنها أصبحت تفرق بين البرامج التعليمية والبرامج الترفيهية تفريقاً حاداً حتى ان بعض معدي البرامج التعليمية لا يحاول استمالة الناس بل يقدمون لهم المعلومات فحسب. وحتى نظر بعضهم إلى مؤسسات الترفيه على انها شيء لا صلة له باستمالة الناس إلى وجهة نظر ما متناسين ما لهذه البرامج من أثر على معلومات الناس وأفكارهم وميولهم. وكذلك برامج الدعاية التي ينظر إليها على أنها تهدف إلى استمالة الناس متناسين الأثر التعليمي لهذه البرامج.

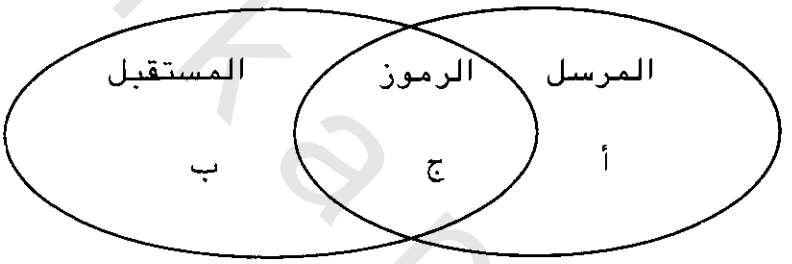
وخلاصة القول أن البرامج المختلفة قد تخدم أكثر من غرض. وأن أهداف عملية التفاهم مرتبطة بمحتوى الرسالة.

---

(٢) جون ملقون، مرجع سابق، ص٢٨ ـ ٢٩.

المستقبل :

هو الشخص أو المجموعة أو الجمهور الذي يتلقى الرسالة أو يستقبلها. وقد ذكرنا أن الرسالة تصل في صورة رمزية. وتصبح مهمة المستقبل أن يفهم هذه الرموز ويربط بين الرمز ودلالته. ومن المعروف أن المستقبل يتفهم الرسالة ويحاول ترجمة رموزها في ضوء خبراته السابقة وحاجاته. وكلما تشابهت خبراته السابقة مع خبرات المرسل السابقة يزداد فهمه للرسالة. ويبين الشكل أدناه مجال خبرة المستقبل (ب) ومجال خبرة المرسل (أ) والخبرة المشتركة (ج) بين المرسل والمستقبل. ويزداد الفهم إذا وقعت رموز الرسالة في مجال الخبرة المشتركة. وان وظيفة المرسل ان يشخص مجال خبرة المستقبل ويصوغ الرموز لتقع ضمن مجال الخبرة المشتركة.



شكل (٥ - ١)

وهناك أربعة احتمالات تتوقعها من المستقبل بشأن فهمه للرسالة :

١ ـ أن يفهم الرسالة فهماً تاماً بمعنى المشاركة الكاملة بين المرسل والمستقبل في موضع الرسالة أي الأفكار والأحاسيس . . التي تنقلها الرسالة.

٢ ـ ان يفهم الرسالة فهماً ناقصاً أي فهم أجزاء من الرسالة دون أخرى.

٣ ـ ان يفهم الرسالة فهماً خاطئاً بسبب تفسير المستقبل للرموز في ضوء خبراته غير المشابهة لخبرات المرسل.

٤ ـ ان لا يفهم الرسالة البتة بسبب استخدام المرسل لرموز يجهلها المستقبل.

إن تغيير سلوك المستقبل يتوقف على مدى فهمه للرسالة هذا بالاضافة إلى عوامل أخرى مثل الظروف الصحية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية للمستقبل ومدى الحاجة التي يشعر بها المستقبل لمحتوى الرسالة.

ويمكن النظر إلى المستقبل من عدة وجوه، فالمستقبل في عمليتي التعليم والاعلام هو مجموعة من الناس أو جمهور من الناس. وقد يكون الجمهور متجانساً أو غير متجانس. فجمهور المدرسة أو الجامعة يعد جمهوراً متجانساً من حيث المستوى العلمي رغم ما فيه من فروق فردية. فالطلبة في صف معين متجانسون من حيث التحصيل والخبرات السابقة والسن الـزمني وكـذلك طلبة سنة أولى علوم في الجامعة متجانسون في خبراتهم السابقة وتحصيلهم في العلوم. أما جمهور الاعلام فهو جمهور غير متجانس، أي جمهور متباين، وكذلك جمهور الصحافة فهي تخاطب الشعب كله بما فيه من شيوخ وأطفال وشباب ومثقفين وأميين وفلاحين وصناع وعمال. ويجب على المرسل أخذ ذلك كله في الحسبان عند صياغة رموز الرسالة.

وجمهور عملية التعليم وعملية الاعلام يمكن أن يكون جمهور مقيد أو جمهور طليق. ويقصد بالجمهور المقيد ذلك الجمهور الذي يجبر على دراسة مادة ما مثل جمهور الطلاب في المدرسة حيث يتحتم عليهم دراسة المنهاج المقرر وتقديم امتحانات فيه. أما جمهور الاعلام فهو حر إلى حد ما. فليس هناك من أحد يجبرك على مشاهدة برنامج ما في التلفاز أو قراءة موضوع ما في الصحف. فالفرد هو الذي يختار المادة الاعلامية حسبما يتفق مع ذوقه ومزاجه.

وكذلك فإن جمهور عملية التعليم في المدرسة أو الجامعة ليس حرّاً في اختيار وقت التعليم. بل عليه ان يسير وفق جدول زمني محدد حتى تستطيع المؤسسة التعليمية أن تلبي حاجـة منتسبيهـا. كمـا يجب على الـطالب أن يتبع تعليمات الادارة من حيث الحضور والغياب. بينمـا نجـد أن جمهـور الاعلام قائم على الحرية المطلقة للجمهور فالانسان يستطيع أن يقرأ الجريدة في الصباح أو المساء أو أن لا يقرأها وكذلك يستطيع أن يستمع إلى الاذاعة في الوقت الذي يناسبه.

كمـا أن الـطلبة مضطرون للجلوس للامتحانات حسب تعليمات المؤسسة التعليمية ويترتب على ذلك النجاح أو الرسوب. بينما لا توجد هنالك محاسبة على جمهور الاعلام.

توجد في التعليم صلة مباشرة أو غير مباشرة بين المرسل والمستقبل أي بين المعلم والمتعلم فهناك المواجهة الصفية وهناك أساليب التفاعل غير المباشر بين المعلم والمتعلم في حالة التعليم عن بعد.

وأما في مجال الاعلام فالصلة تكاد تكون معدومة بين المرسل والمستقبل ولا توجد الصلة إلا من خلال الاستفتاء المحدود والاستنتاج من خلال معطيات الدراسات التي تجري على عينات من قطاعات الشعب المختلفة.

وفي حال الدافعية نجد أن جمهور التعليم مدفوع بحب النجاح على الاهتمام بالرسالة ودراستها. ولا نجد الدافع واضحاً في جمهور الاعلام. وقد يكون الدافع عاطفياً أو انفعالياً في أغلب الأحيان.

وسيلة التفاهم:

يرى بعض الباحثن أن الوسيلة هي المنهج الذي تنقل به الرسالة من المرسِل الى المستقبِل[1]. ونحن نرى أن الوسيلة هي اللغة اللفظية أو غير اللفظية من رسم وتمثيل وإشارات وصور وحركات.. التي تشكل الرموز التي تنقل بها الرسالة. وفي هذا المجال ينبغي أن نميز بين الوسيلة والاداة. فالاداة هي الأجهزة التي تنقل من خلالها رموز الرسالة مثل التلفزيون والراديو والسينما ويمكن أن يطلق على الاداة قناة الاتصال أيضاً. على ان بعض الكتاب يمزجون بين الوسيلة والقناة أو الأداة بحيث ينقلون الحديث من هذه إلى تلك دون تمييز وهذا خطأ شائع.

ووسائل التفاهم كثيرة ومتنوعة فالاشارات الحركية وسيلة مثل الاشارات بالاعلام التي يستخدمها الكشافة، إشارات الصوت التي استخدمها مورس وسيلة والاشارات الضوئية التي تستخدمها السفن في البحر والطائرات في الجو والمطارات على الأرض هي وسيلة للتفاهم.

وحركات الممثلين للتعبير عن أرائهم وإحساساتهم ومشاعرهم هي وسيلة من وسائل التفاهم أيضاً.

وكذلك الرسم والتصوير والموسيقى من وسائل التعبير عن الأفكار والأحاسيس، وقد تكون معبرة اكثر من الكلمات أحياناً.

وكذلك اللغة اللفظية سواء كانت منطوقة أو مكتوبة تعد من أهم وسائل الاتصال وأن تعدد الوسائل المعينة والمساندة تساعد على نجاح عملية التفاهم. ونحن نرى أن الوسائل

---

(١) فتح الباب عبدالحليم، مرجع سابق، ص٧٥.

غير اللفظية لغات تتميز بمميزات خاصة بها. فإن كثيراً من الرموز غير اللفظية من الرسومات والصور والحركات والاشارات تكون أكثر اثارة من الكلمات كما تكون أكثر فائدة من اللغة اللفظية في تعليم المهارات.

ولهذا كان اختيار وسائل التفاهم التي تناسب الهدف من المهمات الأساسية للمرسل الناجح. وكلما بعدت الفكرة أو الأحاسيس المراد إشراك المستقبل فيها زادت الحاجة إلى استخدام رموز غير لفظية لتوضيحها. كما أن اختلاف أذواق الناس وقدراتهم يستدعي استخدام أكثر من وسيلة لتحقيق الأهداف المرجوة من تبليغ الرسالة.

ومن الضروري أن يعرف المرسل الخصائص والمزايا ونواحي القصور في وسائل التفاهم المختلفة. ليقوم باختيار المناسب منها وتوظيفه في عملية التفاهم.

كما انه من الضروري أن يعرف المرسل سعة الاداة التي يستخدمها في نقل الرموز وكذلك قدرتها وخصائصها ليستفيد منها في المجال المناسب فإن لكل أداة قدرة معينة على نقل اللغة اللفظية وغير اللفظية ويمكن تشبيهها بوسائل المواصلات فالحمار والحصان والدراجة والسيارة والقطار والطائرة وسائل مختلفة للمواصلات والتنقل. ولكن منها قدرة معينة لا تتجاوزها ولها خصائص وميزات تجعلها في بعض الحالات الوسيلة المناسبة التي لا يكن ان تحل محلها وسيلة أخرى، فالممرات الضيقة والوعرة لا يمكن استخدام السيارة أو القطار فيها رغم قدرتها وتبقى الوسيلة الوحيدة هي استخدام الدابة كالحمار أو الحصان، وكذلك يستخدم القطار والسيارة في نقل البضائع بين البلدان لمسافات طويلة تعجز فيها الدواب عن القيام بالمهمة.

وان قناة الاتصال وأدواته تتفاوت في قدرتها وفي مميزاتها. وان على المرسل الناجح أن يختارالأداة المناسبة التي تتمتع بالسعة المناسبة والقدرة على نقل رموز الرسالة بالكيفية الواضحة المعبرة عن قصد المرسل من جهة والتي تناسب مستوى المستقبل العقلي وحاجته وظروفه الاجتماعية والاقتصادية والعملية والصحية.

سعة الوسيلة:

يعجز الكلام احياناً عن التعبير عن المعنى المقصود وقد يلجأ المرسل إلى الحركات فيستعملها للتعبير عن المعاني. وفي كثير من الحالات تؤدي الحركات والاشارات والتمثيل

معان يصعب التعبير عنها بكلام كثير، فالحركة والاشارات تعد ناقلاً كبير السعة للمعاني والمشاعر والأحاسيس، فهي تنقل ما لا تستوعبه صفحات من كتاب.

إن الحركات المعبرة التي تصلح وسيلة للتفاهم والاتصال بين الناس ليست مجرد تغيير مواضع للجسم أو لاعضائه ولكنها تهدف للتعبير عن المعاني وتجسيد الأحاسيس والانفعالات وبلورتها بحيث تعرض سماتها الواضحة المميزة على المشاهد.

وقد دلت التجارب أن للحركات والمشاهد المعبرة ظروفاً أو عناصر مثيرة تؤثر في قدرتها على التعبير ومن هذه العناصر البناء الحركي والخواص المثيرة في المشهد. وقد استنتج «نولتون» العلاقة التالية لتدل على درجة التعبير في المشهد أو الجسم:[1].

ت = (ك، خ، س)

حيث تدل (ت) على درجة التعبير عن المعنى أو الانفعالات، وتدل (ك) على البناء الحركي الموضوعي للجسم أو المشهد، وتدل (خ) على الخواص المثيرة التي تدفع المشاهد إلى الانشغال بالحركة حتى ولو كان الجسم جامداً (تمثالاً)، وتدل (س) على الحالة النفسية للمشاهد التي يرى من خلالها المشهد أو الجسم.

ولكل وسيلة من وسائل اللغة غير اللفظية سعة معينة لنقل المعاني أو قدرة خاصة عن التعبير، فالنماذج والعينات تساعد في التعبير عن المعاني وتزيد فاعلية عملية التفاهم من خلال التركيز فيها على الصفات البارزة في الجسم الأصلي، وتوفر للانسان امكانات للتعبير منها:-

- تمثيل الأجسام الكبيرة الحجم التي لا تستطيع العين الالمام به بنموذج صغير وكذلك تمثيل الأجسام الصغيرة الحجم التي لا تستطيع العين رؤيتها بنموذج مكبر يمكن مشاهدته.
- تمثيل العمليات المعقدة وتوضيحها مثل عملية الاحتراق داخل آلة الديزل.
- توضيح الأفكار والقيم المجردة.

وللتمثيل قوة انفعالية تؤثر في المشاهد وتجذب انتباهه وتمكنه من الرؤية الواضحة

---

(١) فتح الباب عبدالحليم، مرجع سابق ص١١٢.

للحقائق واحداث الماضي. ويعد التمثيل من الوسائل الفعالة لنقل المعاني ونشر الأفكار بين العامة والتوعية الجماهيرية والدعوة إلى المبادىء والأفكار.

والعـروض التـوضيحية تساعد في شرح الأفكار والمهارات وتيسر على الفرد معالجة الواقع والتعلم منه. وتساعد في توفير الوقت والجهد في عملية التعليم والتعلم.

أما المعارض والزيارات الميدانية فهي من الوسائل الفعالة في التعليم والاعلام. ومن أبرز الوظائف التي تبين سعة العرض بوضوح أنه يركز اهتمام المشاهد ويوجهه ويجمع بين شتات الاحداث في الماضي والحاضر ويؤلف بينها في كل واحد تصل إلى المشاهد في أقصر وقت وأبلغ تعبير.

وترجع أهمية الزيارة الميدانية الى أنها توفر للمشاهد الفرصة لرؤية الحقائق ودراستها على الطبيعة. وحتى تؤدي الزيارة الميدانية دورها في عملية التفاهم لا بد لها من تخطيط جيد وتوضيح مسبق لاهدافها يوجه الزائر قبل الزيارة توجيهاً عقلياً يبرز الجوانب التي يود المنظم التركيز عليها، وهذا الأمر لا يتم بفعالية إلا إذا كان هنالك تخطيط مسبق للرؤية واعداد مسبق لموعد الزيارة ومكانها واجراء الترتيبات اللازمة في مجال النقل والاقامة وما إلى ذلك من الأمور.

وكذلك فإن للرسوم والصور سعة معينة لنقل المعاني والانفعالات فهي توضيح الحقائق العلمية والأفكار المجردة توضيحاً مرئياً ونعطي الرسوم الخطية الفرصة للاستجابات الحرة فهي تسمح للرائي أن يسقط عليها كثيراً من تصوراته وقد تثير في نفسه انفعالات كثيرة.

التفاعل بين عناصر عملية التفاهم

يطلق بعض البـاحثين على هذه العملية «التغذية الراجعة» على اعتبار أنها استجابة المستقبـل للرسالة التي تكمل حلقة الاتصال ليعرف المرسل تأثير رسالته على المستقبل فيعدل منها أو من أساليبه وطريقته[1]، ويقصد بها بعضهم عملية التقويم التربوي للبرنامج فقط، وهي تحدث غالباً في عمليات التفاهم المباشرة.

(١) محمد جابر، مرجع سابق، ص٦.

إلا أن التفاعل بين عناصر عملية التفاهم في رأينا أكبر من مجرد التغذية الراجعة التي تأتي من المستقبل إلى المرسل. بل أنها تشمل تفاعل المرسل من وسيلة وأداة الاتصال أو قناة الاتصال ويتضمن ذلك الكيفية التي استخدم فيها المرسل الوسيلة والاداة ومدى كفاءته في الاستخدام. وهل استفاد من خصائص كل من الوسيلة والاداة بطريقة فاعلة. ثم مدى تفاعله مع المستقبل الذي يتضمن معرفته لخصائص المستقبل العقلية والنفسية والاجتماعية، واختياره للرموز التي تناسب مستويات النمو عند المستقبل وحاجته وميوله ورغباته.

وهناك أربعة جوانب في عملية التفاعل بين عناصر عملية التفاهم أو الاتصال ينبغي مراعاتها إذا أردنا أن تحقق عملية التفاهم أهدافها وهي:

١ ـ الاستقبالية: وتقصد بذلك أنواع السلوك التي تظهر على المستقبل وتوحي للمرسل بأنه أي المستقبل راغب في الاستماع إلى الرسالة. فالاستقبالية عند شخص ما تتضمن انواع السلوك التي توحي لشخص آخر بأن خطوط الاتصال مفتوحة بينهما وأنه راغب في الاستماع إلى كلامه. فعندما تبدو علامات الارتياح والابتسامات على قسمات وجه السامع أو عندما يصفق او يهز رأسه او يشير بيده مشجعاً كل ذلك يدل على رغبة السامع في الاستماع الى كلام المتكلم، وكلما زادت هذه التعابير دل ذلك على ازدياد الاستقبالية عند السامع (المستقبل).

٢ ـ الدقة في الرسالة: وتشير إلى كيفية استخدام المستقبل للمعلومات المعطاة وفق المعنى الذي أراده المرسل. ويمكن اختبار الدقة في الرسالة من خلال قدرة المرسل على التوقعات الصحيحة لسلوك المستقبل حسب المعنى المقصود من الرسالة. وإذا كانت توقعات المرسل غير صحيحة فمعنى ذلك ان الرسالة يعوزها الدقة وان المرسل لم يفلح في نقل المعنى المقصود للمستقبل.

٣ ـ قابلية الحركة: وتشير إلى استعداد المرسل وقدرته على التحرك إلى الاعلى أو إلى الأسفل على سلم المعنى التجريدي في جهود الاتصال. وهي دليل على براعة المرسل وقدرته على توصيل المعلومات للآخرين. وتكون الحركة على السلم التجريدي في ضوء الايحاءات التي استلمها المرسل من المستقبل.

وبعبارة أخرى فإن على المرسل أن يكون قادراً على تغيير أسلوب عرضه للرسالة فيبسطه أو يعدله حسب ما تقتضيه حالة المستقبل النفسية أو العقلية. وكلما زادت قابلية الحركة عند المرسل كان مرسلاً ناجحاً.

٤ ـ قابلية الاستجابة: وتشير إلى مدى استجابة المرسل لحاجات السامعين بحيث يعدل في نمط سلوكه ليجعل الرسالة أوضح ما يمكن.

وبعبارة أخرى فان قابلية الاستجابة تعني مرونة المرسل وقدرته على تلبية حاجات المستقبل في أثناء عرضه للرسالة.

وتزداد امكانية نجاح عملية التفاهم بازدياد قابلية الاستجابة عند المرسل.

وتتضمن عملية التفاعل أيضاً تفاعل المستقبل مع رموز الرسالة وقناة الاتصال.

إن عملية التفاهم عبارة عن نظام متكامل يشمل عناصر الاتصال وعمليات التفاعل المتبادل بين كافة العناصر. والعنصر المحرك للعملية هو المرسل الذي ينبغي ان يستجيب لنتائج عمليات التفاعل بين عناصر عملية التفاهم الأربعة وهي المرسل والوسيلة والرسالة والمستقبل فيقوم بتعديل خططه في ضوء ذلك كما يعدل من محتوى الرسالة وصياغتها ورموزها ويقوم أيضاً بتعديل طرقه واساليبه في التعليم ويعدل ايضا في الاداة او الادوات المستخدمة لنقل الرسالة وربما يتطلب الأمر اعادة النظر في الوسيلة كلياً أو جزئياً من حيث اللغة اللفظية أو اللغة غير اللفظية المستخدمة في نقل الرسالة أو الأداة المستخدمة في الاتصال.

ومما يجدر ذكره أن عملية التفاهم عملية اجتماعية متشابكة وبخاصة إذا كان الجمهور المخاطب هو الجمهور الاعلامي. وانها تحتاج إلى تنظيم وتخطيط دقيقين، وإلا تعذر تحقيق الاهداف المرجوة.

المعنى واللغة

ترى سوزان لانغر أن اللغة الحقيقية هي اللغة اللفظية وأن هذه اللغة يجب أن تتوفر فيها ثلاث خصائص:

١ ـ تتكون اللغة من مجموعة من المفردات تحكم ترتيبها وتركيبها مجموعة من القواعد

والأحكام وان لكل مفرد من هذه المفردات معان وأحكام محددة وأن بامكان الانسان أن يكون من هذه المفردات والقواعد رموزاً لها معان جديدة.

٢ ـ لبعض المفردات المعنى الذي تعبر عنها مجموعة من المفردات الأخرى، وبذا يستطيع الانسان ان يعبر عن المعنى بطرق مختلفة مما جعل من الممكن تعريف الرمز برموز أخرى غيره.

٣ ـ من الممكن أن يدل أكثر من رمز واحد على معنى معين[١].

ويرى ابن خلدون «ان اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده وتلك العبارة فعل لساني، فلا بد ان تعبر ملكة متقررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان. وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم وكانت الملكة الحاصلة للعرب من ذلك أحسن الملكات وأوضحها إبانة عن المقاصد لدلالة غير الكلمات فيها على كثير من المعاني[٢]. .

فاللغة عند ابن خلدون هي وسيلة للتعبير عن المعاني. وهي في الوقت نفسه عبارة عن اصطلاحات اصطلحت عليها الأمة صاحبة اللغة أي بعبارة أخرى هي مجموعة رموز لتعبر بها الأمة عن المعاني، ويقصد ابن خلدون بالملكة في اللغة امتلاك المهارة في التعبير عن المعاني بالألفاظ المناسبة وفي معرض تمييزه بين الصفة والملكة يرى أن الصفة إذا تكررت اصبحت حالاً واذا ترسخ الحال أصبح ملكة. وفي موضع آخر يقول: «ان اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة اذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة او نقصها وليس ذلك بالنظر الى المفردات وانما هو بالنظر إلى التراكيب، فاذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة، ومراعاة التأليف (التراكيب) الذي يطبق الكلام عند مقتضى الحال بلغ المتكلم حينئذ الغاية من افادة مقصود للسامع وهذا هو معنى البلاغة.

وتتفق لانجر مع ابن خلدون في النظرة التراكيبية للغة. ونجد في النص السابق أن ابن خلدون يركز على صياغة التراكيب اللغوية واهميتها في نقل المعاني الرقيقة إلى السامع

---

(١) فتح الباب عبدالحليم، مرجع سابق، ص٨٣.

(٢) ابن خلدون، مرجع سابق، ص٥٤٦.

(المستقبل) وان البلاغة تتجلى في قدرة التراكيب اللغوية على التعبير عن المعنى المطابق لواقع الحال.

وكان ابن خلدون يشير الى أن المعنى في الخارج أي في البيئة وأن المتكلم يبذل جهداً في صياغة الرموز التي تعبر عن المعنى المطابق لواقع الحال وان البلاغة عند ابن خلدون هي نجاح المرسل (المتكلم) في تبليغ الرسالة (نقل المعنى) إلى المستقبل (السامع) عن طريق استخدام التراكيب اللغوية (الوسيلة أو الرموز) وهكذا نجد أن عناصر عملية التفاهم أو الاتصال كانت واضحة عند ابن خلدون

وتتميز اللغة اللفظية بأنها لغة تتابعية أي أن المعنى يأتي نتيجة تتابع الألفاظ في تراكيب لغوية حسب قواعد محددة. أما اللغة غير اللفظية فإن إدراك المعنى فيها إدراك كلي لحظي وأن أجزاء الرمز فيها تفهم في ضوء الكل ولا تحكمها قواعد محددة تتسلسل فيها الرموز وتتتابع مثل تلك التي تحكم الرموز اللفظية. ولذلك يرى بعض المختصين في اللغات أن الرموز غير اللفظية لا تعد لغة إذ يرون أن كلمة لغة في الأصل تعني اللسان وبالتالي فإن المقصود باللغة أصلاً هو اللغة اللفظية ومن هؤلاء ماريو باي. بينما يرى «يردكر» و«روش» و«لاكيز» أن الإشارات والحركات والرموز غير اللفظية عبارة عن لغات لأنها تعبر عن المعنى وأن وظيفة اللغة في الأصل هو التعبير عن المعاني.

ويؤيدهم في تلك جون ديوي الذي يرى أن اللغة اللفظية تعجز عن نقل المعاني التي تعبر عنها الفنون المعمارية والتشكيلية والتصوير والموسيقى[1].

ويرى بعض الكتاب أن اللغة غير اللفظية تتكون من مفردات أيضاً، ولكن من الصعب الوقوف على أصغر وحدة مستقلة فيها. وكذلك فإن القواعد التي تحكم اللغات غير اللفظية لا يمكن اعتبارها قواعد لغوية لانعدام وجود الوحدات الصغيرة القائمة بذاتها التي سميناها كلمات. ويمكن ملاحظة التتابع في بعض اللغات غير اللفظية مثل الصورة في الشريط السينمائي حيث يمكن تشبيه كل صورة في الشريط بالكلمة في اللغة اللفظية. وكذلك فإن الإشارات في لغة التفاهم مع الصم والبكم تستخدم وحدات إشارة ترتب التتابع للتعبير عن المعنى.

---

(١) فتح الباب عبدالحليم، مرجع سابق، ص٨٤ ـ ٨٦.

وخلاصة القول أن وسائل التعبير المختلفة يمكن اعتبارها لغات بعضها متتابع وبعضاً غير متتابع. وأن الإنسان يستخدمها في عملية التفاهم مع الآخرين يستخدمها استخداماً متكاملاً. حيث تؤدي كل من هذه اللغات دورها في عملية التفاهم الذي يكمل دور غيرها في الموقف الواحد. ولذلك فان لكل من هذه اللغات مزاياها الخاصة بها.

صلة المعنى بالتراكيب اللغوية

ما هو المعنى؟ وهل هو موجود في اللغة أي في الرموز؟ أم هو خارج عنها؟ هل المعنى موجود في المرسل أم هو موجود في المستقبل؟

ما هي الرسالة؟ وهل النشرات والخطب والرسومات والصور والحركات هي الرسالة أو هي أفعال سلوكية متصلة بما في أنفسنا من المعنى والانفعالات؟ وهل هي مجرد نتاجات لمحاولاتنا للتعبير عن المعنى؟ أم أنها أفعال مقصودة ليس للتعبير عن المعنى المجرد فحسب، بل يقصد بها أيضاً التأثير في الآخرين. أننا في الواقع نبحث عن طريق للتعبير عا يتفاعل داخلنا من معان وأفكار وأحاسيس لنؤثر في الآخرين وننقل إليهم أفكارنا ومشاعرنا. إننا نحاول أن نرتب ما في نفوسنا من أفكار لنوصلها إلى المستقبل في رموز منظمة معبرة ليقوم هو بترجمتها إلى المعنى الذي نقصده، ولكن الرموز التي نصوغها ليست هي المعنى ولا يوجد المعنى بداخلها.

إن المعنى هو محور عملية التفاهم، ولأهمية المعنى نحاول اختيار انماط التعبير التي تبرزه وتنقله إلى المستقبل واللغة اللفظية إحدى هذه الأنماط بل هي أقدمها وأشهرها وأكثرها شيوعاً.

كيف نتعلم المعنى؟

كثير من الناس يرى أن المعنى في الكلمات أو في الرموز أو في الرسالة. وأن الانسان لو كلف نفسه عناء الجهد والبحث فإنه يعثر على المعنى في الرموز.بينما يرى آخرون ان المعنى في داخل الرسالة. أنه شيء ذاتي يتعلمه الفرد ويضيف إليه ويغيره ويعدله. وحجتهم في ذلك أن المعنى لو كان في الكلمات أو الرموز لاستطاع كل انسان يصل إليه الرمز أن يفهم المعنى كما يفهمه غيره تماماً. وينتج عن هذه النظرة أن عملية التفاهم بشقيها

الاعلامي والتعليمي ليست عملية نقل للمعاني داخل الرموز فالمعاني لا تنقل ولكنها تثار في النفس. ولذلك كان التعليم والاعلام عمليتا اثارة، تثير المستقبل لنستحدث في نفسه بعض المعاني أو السلوك.

ويعتمد تعلم المعنى في نظر هؤلاء كثيراً على نظرية التعلم الشرطي التي بدأها بافلوف ونظرية التوسط لـ«اوزجر» وتشكل الاستجابات الداخلية للمثيرات أساساً للاستجابات الظاهرة التي يقدمها المستقبل للمثيرات القريبة أو البعيدة[1]. ومن هنا يمكن القول بأن المعنى هو مجموعة الاستجابات التي يقدمها الانسان لشيء أثر في نفسه سواء كانت الاستجابات مستترة أم معلنة.

إن مفهومنا للتعلم يؤثر في طريقة التعليم أو التدريس التي نتبناها وهناك العديد من تعريفات التعلم منها:

- التعلم هو تغيير في السلوك.
- التعلم هو تقديم استجابات لمثيرات معينة.
- التعلم عملية تفكير تنطوي على استعمال المعرفة السابقة، واستراتيجيات خاصة لفهم الأفكار في نص ما باعتباره كلاً واحداً.
- التعلم هو ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة.

إن الإنسان الذي يتبنى التعريف الأول للتعلم وهو تغيير في السلوك يركز في عمليات التفاهم والاتصال على إحداث تغيير في سلوك المستقبل وقياس ذلك التغيير دون أن يهتم بالعمليات الفكرية المصاحبة للتعلم. لذا فهو يهتم بالاستجابات الظاهرة للمتعلم ولا يلقي بالاً للاستجابات الداخلية التي قد تكون أكثر أهمية من الاستجابات الظاهرة.

أما الإنسان الذي يعتبر التعلم عملية تفكير تنطوي على استعمال المعرفة السابقة وربطها بالمعرفة الجديدة. فإنه يركز اهتمامه على تعليم مهارات التفكير وعمليات التفكير المختلفة ويهتم بالطريقة التي يتوصل بها المتعلم إلى سلوك معين أكثر من اهتمامه بالسلوك نفسه. كما يركز على استشارة المعلومات والخبرات السابقتين عند المتعلم لكي

---

(١) فتح الباب عبدالحليم، مرجع سابق، ص٩٢ - ٩٣.

يرفع من سوية المتعلم ليصل إل المستوى الذي يستطيع فيه ان يتصل بالمعلومات الجديدة ويحدث الربط بينها وبين المعلومات السابقة. وهكذا نرى ان منظورنا إلى عملية التعلم هام في تقرير واختيار استراتيجيات التدريس.

وأخيراً فإن التعلم مربوط بالهدف. فإن الهدف الذي يقصده المرسل له دور كبير في توجيه عملية التعلم.

وان عملية التعليم أو التدريس هي عملية تكوين علاقة بين المثير والاستجابات المرتبطة به بقصد احداث التعلم.

وأن ما ينطبق على الرموز واللغة اللفظية ينطبق على الرموز واللغات غير اللفظية.

ومن المهم أن تتذكر أن الرمز الواحد لا يثير المعنى نفسه عند جميع الناس. لأن المعنى المتكون في نفس المستقبل يتأثر بخبرات المستقبل السابقة وظروفه النفسية والاجتماعية ومستواه المعرفي والثقافي.

ولا يمكن القول أن التعلم قد تم إلا إذا ارتبطت الاستجابة بالمثير وتكررت وأصبحت سلوكاً معتاداً كلما أثاره المثير.

عناصر عملية التعلم من وجهة نظر المثير والاستجابة

يمكن تلخيص العوامل التي تؤثر في عملية التعليم على النحو التالي:

١ ـ عرض المثير.
٢ ـ ادراك الفرد (المستقبل أو المتعلم) للمثير.
٣ ـ ترجمة معناه أو فك الرموز وترجمتها إلى معان.
٤ ـ الاستجابة ويعتبر سلوك الاستجابة الأولى سلوكاً تجريبياً فيه شيء من التردد والاحتراس. ولذا يمكن تسمية الاستجابة الأولى بالاستجابة التجريبية.
٥ ـ إدراك نتيجة الاستجابة التجريبية، فإما أن يحتفظ بها إذا كانت الاستجابة مجزية أو يحذفها إن كان الأمر على غير ذلك.
٦ ـ ترجمة نتيجة الاستجابة التجريبية إلى معنى ومعاودة الاستجابة إن كانت مجزية أو الكف عنها إن كانت مؤذية.

٧ ـ قيام علاقة رتيبة منظمة بين الاستجابة والمثير.

واذا قامت الاستجابة الرتيبة وتكررت مع المثير حتى أصبحت عادة فإن ترجمة المثير تتوقف ويبدأ الفرد بالاستجابة الآلية تلقائياً دون تفكير ودون تحليل وتحول إلى عادة.

وهناك عوامل خمسة تؤثر في نمو العادة في عمليتي الاعلام والتعليم:

١ ـ تكرار الثواب فقوة العادة تتأثر بعدد المرات التي يثاب فيها الفرد على الاستجابة كلما ظهر المثير. وكلما زاد الثواب وارتبط بالاستجابة قويت العادة. وأن العقاب أو الاحباط يضعف العادة ويلغيها.

٢ ـ انفراد المثير بالاستجابة يقوي العادة. فاذا استجاب الفرد بسلوك (ب) على المثير (أ) كانت العلاقة بين أ، ب قوية اذا لم يستجب الانسان بنفس السلوك (ب) على مثير آخر مثل (ج). وتزداد هذه العلاقة بين أ، ب قوة اذا لم يسلك الانسان سلوكاً آخر غير (ب) للمثير أ نفسه.

٣ ـ مقدار الثواب. إذا زاد مقدار الثواب على الاستجابة لمثير معين زاد احتمال قوة العادة.

٤ ـ بساطة الجهد اللازم للإجابة. تحتاج بعض الاستجابات إلى جهد أكبر من الجهد الذي تحتاجه استجابات أخرى. ويزيد احتمال الاحتفاظ بالاستجابة التي لا تكلف جهداً كبيراً.

إن الثواب يعد محصلة تأثير السلوك الذي يراه مستقبل الرسالة لازماً لاجابته، سواء كانت الرسالة اعلامية أو تعليمية. وان التغير في سلوك المستقبل يتحدد بمقدار الجهد الذي يبذله والثواب الذي يتلقاه مقابل ذلك الجهد. فكلماكان الثواب كبيراً والجهد قليلاً زاد مقدار اهتمام المستقبل بالرسالة وزاد مقدار تعلمه وزاد مقدار تمسكه بالسلوك. ويمكن وضع ذلك على هيئة علاقة رياضية على النحو التالي:

$$\text{مقدار الاهتمام بالرسالة} = \frac{\text{مقدار الثواب}}{\text{مقدار الجهد}}$$

obeikandl.com

الفصل الثاني

التعليم الاستراتيجي والتدريس الاستراتيجي

لقد أصبح من المتعارف عليه في الأدب التربوي أن الفكرة التي يحملها المعلم عن مفهوم التعلم وعن الكيفية التي يتعلم بها التلاميذ لها أثر كبير على طريقة تدريسه. بل لها دور كبير في تحديد ما ينبغي أن يتعلمه التلاميذ. وبناء على وجهة النظر هذه فإن المعلم الناجح في عمله لا بد له أن يعرف الكيفية التي يتعلم بها الطلبة المتفوقين وكذلك الكيفية التي يتعلم بها الطلبة الضعاف أو بطيئي التعلم، حتى يتمكن من التخطيط الفعال للتدريس بحيث يختار المحتوي المعرفي المناسب والأهداف المناسبة لفئات الطلبة وأساليب التدريس الكفيلة بتحقيق الأهداف، ومراعاة الفروق الفردية.

المفهوم الجديد للتعلم:

هناك تعريفات متعددة للتعلم تختلف باختلاف المدارس التربوية ومن بين هذه المدارس من يرى أن التعلم هو التغير في السلوك ومنهم من يربط التعلم بالنمو بل ويرى أن التعلم هو النمو. ومنهم من ينظر الى التعلم على أنه تكوين علاقة بين المثير والاستجابة. ومنهم من يرى أن التعلم هو «تغير شبه دائم في الأداء يحدث تحت تأثير ظروف الخبرة أو الممارسة أو التدريب»[1].

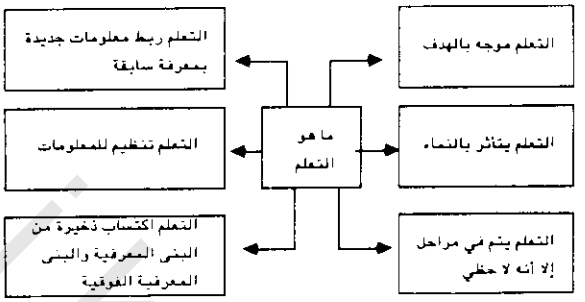
ومن الجديد في البحث التربوي أن ينظر إلى التعلم على أنه عملية تفكيرية تنطوي على استخدام المعرفة السابقة لدى المتعلم واستراتيجيات تفكيرية خاصة لفهم الافكار في الموقف التعليمي الجديد ومن ثم ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة وادماجها في البنية

---

(١) د. فؤاد ابو حطب، د. امال صادق، علم النفس التربوي، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٨٠، ص١٣٩.

المعـرفية للتعلم. بحيث يصبـح التعلم ذا معنى عنـد المتعلم وتزداد قدرته على التفكير الاستقلالي والتعلم الاستقلالي في الوقت نفسه.

ويرى جونـز وزمـلاءه أن هنـاك ست فرضيات عن التعلم مستندة إلى نتائج البحث التربوي وأن هذه الفرضيات الست تشكل المفهوم الجديد للتعلم وأنها ذات أثر حاسم على الكيفية التي ينفذ بها التدريس. ويمثل المخطط أدناه الفرضيات الست المذكورة[1].



شكل (٥-٢)

تنص الفرضية الأولى على أن التعلم موجه بالهدف وأن المتعلم الماهر يبذل جهداً في فهم معنى المهمـات المكلف بهـا كما يبذل جهداً في ضبط تعلمه. وبعبارة أخرى فان المتعلم يفهم معان مختلفة من نص ما باختلاف الهدف من القراءة.

أما الفرضية الثانية فتنص على أن التعلم هو ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة. وتنبثق هذه الفرضية من اعتقاد بعض الباحثين من أن المعلومات تخزن في الذاكرة على هيئة بنى معرفيّة تسمى المخططات الذهنية ويمثل المخطط مجموعة من المعارف والمعلومات المترابطة حول موضوع ما، بحيث تتيح هذه المخططات للمعلم إجراء بعض الاستدلالات والتقويم وتنفيذ أنواع مختلفة من النشاط الذي يتطلب التفكير والتخطيط.

ومن العوامل المؤثرة في استعمال المعرفة القبلية وتنشيطها وربطها بالمعرفة الجديدة: وضـوح المعـرفـة الجـديدة وتنـظيمها ومعرفة المتعلم للغرض الأساسي من تعلم المعرفة الجديدة. كما أن النقص في المعلومات السابقة عن الموضوع المعنى يؤثر سلباً في قدرة المتعلم على ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة القبلية.

---

(١) جونز وآخرون، ترجمة د. عمر الشيخ، التعليم والتعلم الاستراتيجيات، اليونسكو عمان، الأردن، ١٩٨٨، ص٨.

وكـذلـك فإن القـدرة على استحضـار المعلومات من الذاكرة واستعمالها في الوقت المناسب من العوامل المؤثرة في ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة القبلية.

وقد قسم الباحثون الأنماط التنظيمية للمخططات الذهنية إلى ثلاثة أنواع: مخططات المعرفة التقديرية وهي التي تتصل بمحتوى التعلم ومضمونه، ومخططات العرفة الاجرائية وهي التي تتصل بكيف يتم التعلم؟ ومخططات المعرفة الشرطية أو الظرفية وهي التي تتصل به (متى) يستعمل التعلم وبالظرف المناسب لاستخدامه.

أمـا الفـرضية الثـالثة التي تنص على أن التعلم تنظيم للمعرفة فهي تعني أن النمط التنظيمي للمعرفة عبارة عن تركيب للأفكار والمعلومات يمكن تمييزه وأن إحدى الخصائص الرئيسة المميزة للخبراء عن المبتدئين هي في أن الخبراء يمتلكون بنى معرفية أكثر تنظيماً وأكثر توحيداً. وقد بين بولستيت وماندل أن الذين طلب إليهم أن يتعلموا معلومات جديدة من الخبراء استطاعوا أن يدمجوا هذه المعرفة الجديدة في البنى المعرفية الموجودة لديهم، ثم أعادوا تنظيم مخططاتهم المعرفية من خلال تغيير بعض المفهومات وإظهار كيفية ارتباط المفهومات الجديدة بالمفهومات السابقة. بينما ظهر المبتدئون على أنهم يضيفون المعرفة الجديدة إلى معلوماتهم السابقة مجرد اضافة، أي دون ادماج أو اعادة بناء المعرفة وتنظيمها (انظر روهلر ١٩٨٧، لبنهارت ١٩٨٦)[١]. أي ان الخبراء يركزون على ربط المعلومات وتمثلها أو على رأي ابن خلدون تحويلها إلى ملكة لديهم[٢]، أي امتلاك المعلومة والسيطرة عليها ومعرفة كيف يستخدمها ومتى يستخدمها.

أما الفرضية الرابعة فهي تنص على أن التعلم استراتيجي. ويقصد بذلك أن المتعلم في هذه الحالة يعي ويدرك الاستراتيجيات والمهارات الخاصة التي يستعملها في التعلم. ويسيطر على كيفية استعمـال هذه الاستـراتيجيات والمهـارات. ويعبر الباحثون عن هذه الخاصية بالادراك فوق المعرفي للتعلم. أي أن المتعلم لا يدرك المعرفة فحسب بل يرتفع إلى مستوى أعلى بحيث يدرك استراتيجيات الادراك المعرفي ثم يرتفع إلى مستوى أعلى من ذلـك وهـو ادراك كيفية استخـدام هذه الاستراتجيات ومعرفة الظروف التي ينبغي أن

---

(١) جونز وآخرون، ترجمة د. عمر الشيخ، مرجع سابق، ص١٩.

(٢) ابن خلدون، المقدمة، ص٥٥٤.

تستعمل فيها. وأما ضبط التعلم والسيطرة عليه فتعني امتلاك المتعلم القدرة على مراقبة نجاحه في أداء المهمة وتوحيد نشاطه للتأكد من تحقق الهدف وتعديل سلوكه لاصلاح تعلمه ومواصلته في الطريق الصحيح واتخاذ القرارات المناسبة والمثابرة على انجاز المهمة واختيار صلاحية الاستراتيجيات المستخدمة بين الحين والآخر.

والمتعلم الاستراتيجي هو المتعلم الذي يعزو النجاح والفشل إلى الاستراتيجيات المستعملة وإلى مقدار الجهد الذي بذله في عملية التعلم وليس إلى الحظ أو سوء الطالع.

ويتضمن التعلم الاستراتيجي أيضاً التركيز على تعلم المهارات العامة التي تصلح للاستعمال في أنواع مختلفة من المواقف والمشكلات كما يتضمن أيضاً التعلم الاستقلالي أي التعلم الذي يكون موجهاً من الطالب نفسه وليس من المعلم.

أما الفرضية الخامسة فتنص على أن التعلم يمر في مراحل لكنه مع ذلك يتسم بالمعاودة. أي أن التعلم لا يحدث فجأة أو مرة واحدة وانما يحدث على شكل دفعات في مراحل متلاحقة. فحل المشكلة مثلاً يتم من خلال عمليات تفكيرية معقدة، تنطوي على استخدام مهارات واستراتيجيات في مراحل مختلفة. ورغم عدم وجود اتفاق على مراحل التعلم إلا أن أحد التقسيمات المقبولة لدى الباحثين أن التعلم يحدث على ثلاث مراحل، تبدأ بمرحلة التحضير للتعلم التي تشمل تنشيط معرفته السابقة. وأما المرحلة الثانية فهي مرحلة المعالجة المباشرة المضبوطة، وتنطوي على تقويم فرضياته في ضوء المعرفة الجديدة، كما تنطوي على عملية الاستجواب الذاتي والعودة إلى التعلم السابق للتحقق منه وتوضحيه وتوليد المعنى وربطه بالمعرفة القبلية.

أما المرحلة الثالثة للتعلم فهي مرحلة التعزيز والتوسع وتنطوي على عملية الادراك الكلي للمعنى وادماجه في المخزون المعرفي السابق.

وأما المعاودة فيقصد بها العودة إلى الذاكرة عند ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة للتحقق منها وعدم ربط المعرفة الجديدة بشيء مختلف. وتظهر هذه على شكل فترات توقف مؤقتة للتحقق من الفهم وإمعان النظر في الغرض من التعلم ومراجعة ما تم تعلمه وتوضيحه.

أما الفرضية السادسة فتنص على أن التعلم يتأثر بالنماء. فقد دلت كثير من الابحاث التربوية على أن هناك فروق واضحة في التعلم بين الطلبة الصغار والطلبة الكبار تتعلق بالفوارق في المعرفة العقلية كما تتعلق بنماء المهارات التي تمكنه من اكتساب المعرفة في مجالات المحتوي المختلفة.

التدريس الاستراتيجي

إن التعليم الاستراتيجي مرتبط بالتعلم الاستراتيجي فإذا كان التعلم الاستراتيجي عبارة عن عملية تفكيرية فان التعليم الاستراتيجي هو ذلك التعليم الذي يعنى بتنمية العمليات التفكيرية عند الطلبة من خلال تعليمهم استراتيجيات تفكيرية وتعويدهم على التفكير بصوت عال في كثير من المهمات ليعينهم على اكتشاف الاستراتيجيات التعليمية التي يستخدمونها كما يعينهم على تنظيم المعلومات وتفسيرها وربطها بالمخططات الذهنية وادماجها في البنية المعرفية الخاصة. كما يهتم التعليم الاستراتيجي بتدريس المهارات على اعتبار أنها وسيلة لبلوغ أهداف المحتوى المعرفي للمنهاج.

ويركز التعليم الاستراتيجي على تدريس الطلبة كيف يتعلمون ومساعدتهم لكي يتحولوا إلى متعلمين مستقلين في تعلمهم.

ويهتم التعليم الاستراتيجي بمرحلة التخطيط باعتبارها عملية تفكيرية تحتاج الى صنع قرارات معينة. فهو من هذه الناحية يعد دوراً وعملية في آن واحد.

ويركز على تفاعل الطلبة مع المادة العلمية والمعلم وينشط معلوماتهم السابقة لدفعها إلى مستوى المعلومات الجديدة ليتم الربط بينهما ثم يتم ادماج المعرفة الجديدة في البنية المعرفية للمتعلم من خلال تطبيق المعرفة الجديدة في ظروف جديدة على المتعلم.

obeikandl.com

الفصل الثالث

تطبيق نظرية التفاهم في مجال التعليم الاستراتيجي

إذا أردنا لعملية التفاهم أن تحقق أهدافها بفاعلية في مجال التعليم فعلينا أن نركز على تعليم الاستراتيجيات والقواعد العامة في التفكير وفهم أدوار كل من المعلم والمتعلم. المعلم في هذه الحالة هو المرسل والمتعلم هو المستقبل سواء كان على شكل فرد أو مجموعة من الأفراد في غرفة الدرس. ومحتوى الدرس هو الرسالة، والوسيلة هي اللغة المنطوقة أو المكتوبة والرسومات والصور والحركات. أما الأجهزة والمواد فهي أدوات تستخدم في عملية التفاهم.

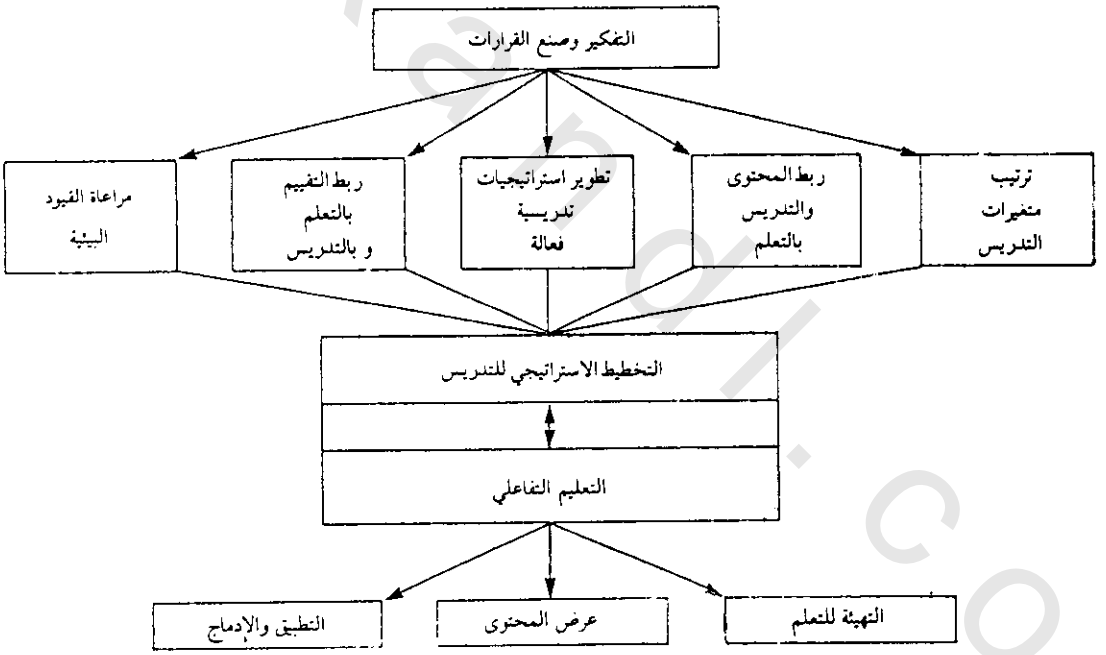
فكيف يعمل المعلمون بنشاط وحيوية؟
كيف يجعلون طلبتهم يتفاعلون مع المرسل والرسالة برموزها وأدواتها؟

كيف يغرون الطلبة بالعمل والنشاط ويدفعون عنهم الكسل والخمول والنعاس والعجز؟ هذا ما سنحاول الإجابة عنه في الفصول القادمة. أما التعليم الذي يركز على الأنشطة الإدراكية المعرفية التي ينهمك فيها المعلمون والمتعلمون في أثناء عمليتي التعليم والتعلم فيطلق عليه البعض التعليم أو التدريس الاستراتيجي. وأن المعلم الذي يقوم بهذا العمل يطلق عليه معلم استراتيجي لأنه يركز على استخدام الاستراتيجيات المعرفية فالمعلم الاستراتيجي هو مفكر وصانع قرار يصرف معظم وقته في التخطيط للتدريس. وأن عملية التدريس عنده عملية تفكيرية فهو ليس مجرد منفذ روتيني لعملية التعليم ولا مجرد ملقن للمعلومات أو راوياً لها. بل هو إنسان خبير بالموضوع الذي يدرسه يعتمد على قاعدة عريضة من المعرفة ولديه ذخيرة من الخبرات والاجراءات والأنماط التنظيمية والاستراتيجيات التعليمية/ التعلمية، التي تعينه على اختيار المحتوى المعرفي للرسالة (الدرس) وترتيبه وسلسلته وعرضه وتقويمه.

والمعلم الاستراتيجي يركز على تدريس المهارات باعتبارها وسيلة لتعلم المحتوى وبذا يساعد على تنمية مهارات التعلم الذاتي الاستقلالي وفي تحويل المتعلمين إلى متعلمين مستقلين في تعلمهم.

وخلاصة القول أن التعليم الاستراتيجي دور وعملية في آن واحد فهو يركز على دور المعلم وعلى عملية التعلم. وهو يصف المعلم على أنه مفكر وصانع قرار باستمرار وأنه خبير يمتلك قاعدة عريضة من المعلومات في مادته كما يمتلك أنماطاً واستراتيجيات تعليمية/تعلمية، وأنه نموذج ووسيط للمتعلم في غرفة الصف.

ويشكل المخطط التالي للتعليم الاستراتيجي الخطوات أو العوامل الرئيسة التي تؤثر في التعليم الاستراتيجي وهي: ترتيب متغيرات التدريس، وتطوير استراتيجيات تدريسية، وربط التدريس بالتعلم، وربط التقويم بالتدريس وبالتعلم، ومراعاة متغيرات البيئة التعليمية[1].



شكل (٥ ـ ٣) التعليم الاستراتيجي

(١) جونز وآخرون، ترجمة د. عمر الشيخ، التعليم والتعلم الاستراتيجيات، معهد التربية، الاونروا، اليونسكو، عمان، الأردن، ١٩٩٠، ص٤٧.

ترتيب عناصر التدريس

هناك أربعة عوامل رئيسة في عملية التدريس ينبغي أن يأخذها المدرس بعين الاعتبار وهي: خصائص المتعلم والمادة التعليمية، وأهداف التدريس، والاستراتيجيات التدريسية أو أساليب التدريس الرئيسة.

١ ـ خصائص المتعلم: ينبغي على المعلم أن يتعرف على الرصيد المعرفي عند الطلبة وبخاصة تلك المعرفة المتعلقة بالمعرفة الجديدة التي سيقوم بتدريسها ومن الضروري أن يتعرف على الاستراتيجيات التفكيرية التي يستخدمونها ومدى مرونتهم في استعمالها. كما ينبغي التعرف إلى أي مدى يعزو الطلبة نجاحهم إلى الجهد الذي يبذلونه أم إلى الحظ.

٢ ـ المادة التعليمية التي يراد تدريسها: فيجب على المعلم أن يتعرف على خصائص المادة مثل التنظيم الدقيق لها وطريقة عرضها بوضوح ومدى مألوفية المفاهيم المتضمنة لدى الطلبة.

٣ ـ المهمة المعيارية: ويقصد بها الأهداف التعليمية التي يسعى المعلم إلى تحقيقها مثل: الأفكار الأساسية في المادة، والمقارنة والمغايرة بين المفردات الأساسية، وحل أسئلة رياضية..

ففي مجال أهداف التعلم يجب أن نلحظ الفرق بين الاحتفاظ بالمعرفة وهو مستوى التذكر وبين تمثل المعرفة الجديدة الذي يعني تحول المعرفة إلى ملكة عند المتعلم يعني أن المتعلم أصبح مالكاً للمعرفة وقادراً على تطبيقها في مواقف جديدة. وبعبارة أخرى ان المتعلم فهم المعرفة ودمجها في مخزونه المعرفي وأصبح قادراً على تطبيقها في مواقف جديدة. وفي مستوى آخر أعلى من مستوى الفهم والتطبيق حيث يواجه المتعلم بخبرة جديدة تضطره إلى تعديل معرفته السابقة أو تكييفها ويسمى هذا المستوى من التعلم «اعادة البناء» أو «التغيير المفاهيمي» وأن المعلم الاستراتيجي يأخذ كل هذه الأمور بالحسبان عندما يخطط للتدريس ويدرك أن تعلم المحتوى يتوقف على الكيفية التي يتعلم بها الطلبة.

٤ ـ تدريس الاستراتيجيات:

ما هي الاستراتيجيات اللازمة لتعلم المحتوى؟ وكيف يتعلم الطلبة هذه

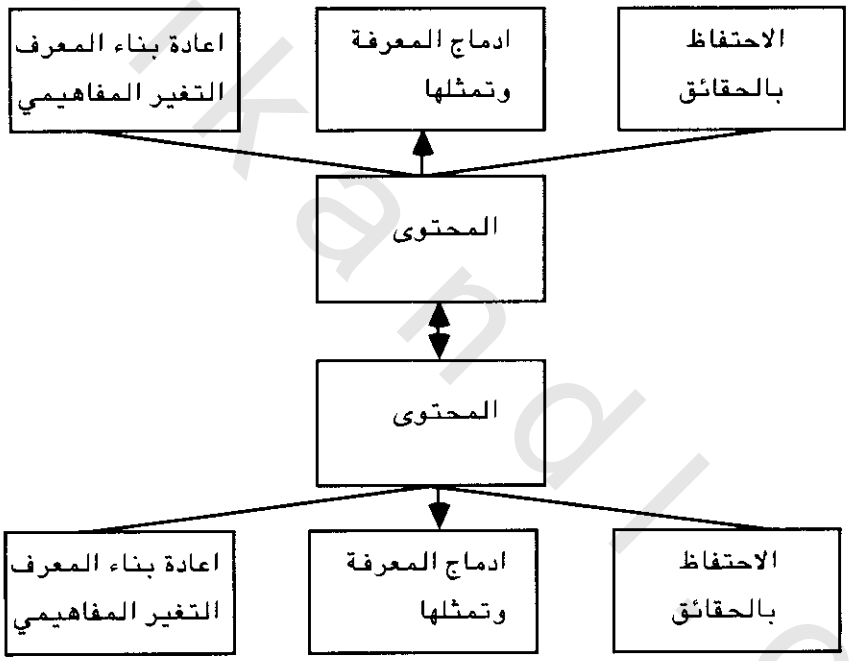
الاستراتيجيات؟ لقد اقترح «ونشتاين وماير» تصنيفاً للاستراتيجيات يشتمل على[1]:

أ ـ استراتيجات وجدانية تصلح لاغراض تركيز الانتباه وانقاص القلق إلى أقل مستوى والمحافظة على الدافعية.

ب ـ استراتيجيات مراقبة التعلم مثل الاستجواب الذاتي والكشف عن الخطأ.

جـ ـ استراتيجيات تصلح لتنظيم المعلومات تمثل التسلسلات (العنقدة) واعداد الخططات البيانية.

ومن الواضح أن الهدف الأساسي لتدريس الاستراتيجيات هو تنمية استقلالية المتعلم في التعلم.



شكل (٥ - ٤) أنواع التعلم والمعرفة

(١) جونز وآخرون، ترجمة د. عمر الشيخ، مرجع سابق ص٥٦.

obeikandl.com

وحتى يتعلم الطالب كيف يستخدم استراتيجية ما فإنه بحاجة لمعرفة الاستراتيجية ذاتها أي يتعـرف على المعلومـات المتعلقة بالمحتوى (معلومات تقريرية) وكذلك فهو بحاجة لمعرفة كيف يطبقها أي خطوات التنفيذ ومستلزماته (معرفة اجرائية) وكذلك عليه أن يعرف متى يطبقها وأين يطبقها وتحت أي ظروف وشروط يمكن تطبيقها (معرفة شرطية).

ويبين الشكل أدناه أنواع التعلم والمعرفة وعلاقة المحتوى بالاستراتيجيات كما يبين برنامج العمل المزدوج الذي يقوم بها المعلم الاستراتيجي الذي يجمع بين المحتوى والاستراتيجيات.

ويبين الشكل أدناه أنواع التعلم والمعرفة وعلاقة المحتوى بالاستراتيجيات كما يبين برنامج العمل المزدوج الذي يقوم به المعلم الاستراتيجي الذي يجمع بين المحتوى والاستراتيجيات.

وخلاصة القول أن أهداف التدريس تحدد في ضوء المحتوى ومستوى التعلم الذي يراد بلوغه في الغالب، فإن المحتوى محدد بالكتاب المدرسي المقرر. وأما مستوى التعلم فإنه يحـدد بالاستـراتيجيات التي يمـارسها الطلبة في عملية التعلم. ويعني البرنامج المزدوج للمعلم الاستراتيجي أن المعلم لا يلتفت إلى ناتج التعلم فحسب بل يلتفت أيضاً إلى عملية التعلم نفسها التي يقوم بها الطلبة التي تعزز التنظيم الذاتي للمعرفة عند المتعلم.

٥ ـ مراحل التعليم الاستراتيجي:
هناك ثلاث مراحل للتدريس لا بد منها هي:

أ ـ التهيؤ للتعلم أو التحضير للتعلم.
ب ـ عرض المحتوى المعرفي الذي يراد تعلمه.
جـ ـ ادماج المعرفة الجديدة وتطبيقها.

ولنأخذ مثالاً على تطبيق المراحل الثلاثة السابقة من الرياضيات فعندما يريد المعلم أن يدرس نوعاً جديداً من المسائل الرياضية فانه يطلب إلى التلاميذ تذكر قاعدة حسابية استخـدمت في حل نوع ممـائل من المسائل سبق لهم أن تعرضوا له وهذه مرحلة التهيؤ للتعلم. ثم يقـوم بتدريس أو عرض القاعدة التي يراد توظيفها في حل النوع الجديد من

المسائل وهي مرحلة العرض. ومن ثم يقدم المعلم عدداً من المسائل التي يستدعي حلها استخدام القاعدة الجديدة وعدداً آخر يتطلب استخدام القواعد السابقة التي ترسخت لديهم وهي مرحلة الادماج والتطبيق. وتقتضي هذه المهمة أن يميز الطلبة بين أنواع المسائل وأن يطبقوا القاعدة المناسبة بشكل صحيح.

وبشكـل عام فإن مرحلة التهيؤ للتعلم تتطلب تنشيط معرفة الطلبة القبلية وتتيح لهم الفرصة لبلوغ حالة تلتقي فيها المخططات أو البنى المعرفية المتوفرة لدى الطلبة من قبل بالمعرفة الجديدة التي ستقدم لهم.

وأما مرحلة العرض فتشمل توضيح الأفكار ومساعدة الطلبة على تكوين معنى للمادة المعروضة ويمكن استخدام ما يسمى بالتعليم التبادلي أو التدريس التبادلي حيث يقوم حوار بين الـطلبـة والمعلم يهدف إلى قيامهم معاً بتكوين معنى للنص ويتم في هذه المحاورة استعمال استراتيجيات أربع يشجع الطلبة على ممارستها وهي: توليد الأسئلة، والتلخيص، ورصد المفاهيم غير الواضحة والعمل على توضيحها، والتنبؤ بالمحتوى التالي.

وأما مرحلة التطبيق والادماج فيتم فيها أنشطة تقويمية للتأكد من تحقق أهداف التعلم كان يحلُّوا مسـألة باستعمال القواعد المتعلمة جديداً أو أن يلخصوا موضوعاً أو أن ينقدوا النص الجـديد. وتتيح هذه المـرحلة الفـرصة للطلبة لكي يوسعوا تعلمهم ويدمجوه وبذا يحققوا الانغلاق في التعلم أي دمج الاجزاء المتعلقة في بعضها لتكوين صورة أوسع لما تم تعلمـه. وقد يكلف الطلبة بتحديد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين المعرفة الجديدة والمعرفة السابقة.

ومن الأمثلة الأخـرى على الأنشطة في هذه المرحلة أنشطة تعيين السبب والنتيجة، والمشكلة والحل، والمقارنات والمغايرات، والتتابع الزمني.

تطوير تدريس فعال للاستراتيجيات

من الصعب وصف الاستراتيجيات الملائمة لمراحل التعلم المختلفة ولكن هناك بعض الأسس التي إذا روعيت أمكن التوصل إلى تدريس فعال للاستراتيجيات منها:

١ ـ الحصول على معلومات عن الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة في تعلمهم، إنْ

المتعلمين المـاهرين من الطلبة يستخدمون استراتيجيات في تعلمهم. ولكن السؤال الهام كيف يمكن أن تجعل الطلبة يفصحون عن الاستراتيجيات التي يستخدمونها في تعلمهم؟ من الـوسائل الناجحة أن نجعلهم يفكرون بصوت عال مفصحين بذلك عن العملية التي يستخدمونها.

٢ ـ تفسير الاستراتيجية

بعد ان يقوم المعلم الاستراتيجيات القبلية التي كان الطلبة يستخدمونها يعلمهم بصراحة عن:

١ ـ الاستراتيجية التي يتعلمونها وهي الاستراتيجية الجديدة ويعد هذا العمل من صنف المعلومات التقريرية.

٢ ـ الكيفية التي يوظفون بها الاستراتيجية (معلومات اجرائية).

٣ ـ الظروف التي يمكن أن يستخدموا فيها الاستراتيجية (معلومات شرطية).

٣ ـ نمذجة الاستراتيجية أو عرض تطبيق عملي للاستراتيجية:

ويقصد بذلك أن يقوم المعلم بعرض عملي يبين فيه كيفية استخدام الاستراتيجية أي يقدم المعلم نموذجاً عملياً لاستخدام الاستراتيجية. وعلى سبيل المثال قد يختار معلم الرياضيات أن يعرض عملياً حل مسألة قسمة بكتابة المسألة على اللوح والتفكير بصوت مسموع خلال حلها مفسراً سبب كل خطوة مبدياً ملاحظاته عليها مبيناً العمليات الفكرية المتضمنة في خطوات الحل. إن هذا العمل يمثل نموذجاً عملياً للاستراتيجية حل مسألة قسمة.

٤ ـ توفير دعامات في التدريس:

ويقصـد به تقديم العون والمساعدة للطلبة في أثناء عملية التدريس تمكنهم من انجاز مهمات تفوق قدراتهم الفردية. ومن ذلك:

ـ دعم محاولات الطلبة لاستخدام الاستراتيجية.

ـ اتاحة الفرصة للطلبة لاستخدام الاستراتيجية وعرضها عملياً أمام زملائهم.

ـ مساعدة الطلبة على التعبير لفظياً عن الظروف التي يستفاد فيها من الاستراتيجية.

ـ اتاحة الفرصة للطلبة لتطبيق الاستراتيجية بأنفسهم.

ـ تزويد الطلبة بمحرضات بصرية تعينهم على اتمام المهمة.

- إتاحة الفرصة للطلبة بأخذ مسؤولية تطبيق الاستراتيجية بشكل مستقل ليساعدهم في امتلاك الاستراتيجية.

- توفير دافعية للتعلم عند الطلبة.

٥ - ربط تدريس الاستراتيجية بالدافعية:

نقصد بالدافعية هنا إرادة التعلم. إن اللامبالاة التي يظهرها الطلبة بالنسبة للتعلم تلعب دوراً بارزاً في اخفاقهم. ويستمد الطلبة توقعاتهم بخصوص النجاح والاخفاق من خبراتهم السابقة. فالطلبة الذين عانوا من الاخفاق المتكرر يتشكل لديهم نوع من العجز والكسل يحد من قدرتهم على التعلم. ويعزون سبب اخفاقهم إلى نقص في قدراتهم وليس إلى كسلهم.

ومن الأغراض الأساسية للتدريب على الاستراتيجية تغيير معتقدات الطلبة عن أنفسهم، وذلك بتعليمهم أن اخفاقاتهم يمكن عزوها إلى نقص في الاستراتيجيات الفعالة بدلاً من عزوها إلى نقص في القدرة أو الكسل.

ربط التقويم بالتعلم والتدريس

إن الاختبارات التقليدية تقيس في الغالب اكتساب المعلومات دون أن تقيس الطرق والعمليات التي يتوصل بها الطلبة إلى المعرفة وفهمها. وأن المعلم الاستراتيجي له برنامج عمل مزدوج تماماً مثل دوره المزدوج في التدريس فعليه ان يقيس اكتساب المعلومات والعمليات الفكرية التي توصل إليها. وهناك حاجة ماسة إلى اختبارات تقويم مستويات التعلم المختلفة. واختبارات أخرى لتقويم قدرة الطلبة على استخدام المعرفة الجديدة في مواقف جديدة وقدرتهم على ادماجها في معرفتهم السابقة ومن وسائل التقويم المناسبة لهذه الغاية تلك التي تكلف الطلبة على أن يفكروا بصوت عال للافصاح عن الاستراتيجيات التي يستخدمونها. وأما الطلبة الذين ينفرون من التفكير بصوت عال فيمكن ان يطلب منهم تدريس زملائهم.

ويجب أن تشمل مقاييس التقويم الكشف عن مدى نجاح أسلوب التدريس وذلك من أجل تعديله إذا ما ظهر عدم فعاليته.

ويتوجب على المعلمين أن يحددوا معايير لمستويات التفوق التي يجب أن يصل إليها

الطلبة، وتحديد مستوى الكفاية المطلوبة حتى يمكن اعتبار المهمة التعليمية قد انجزت بنجاح. وتتضمن مستويات المحاسبة عدة متغيرات: قدرة الطالب، أهمية المهمة، تكرار المراجعة، مركز اهتمام الدرس.

أثر بيئة التعلم

هناك عاملان أساسيان يؤثران في تشكيل التدريس الصفي:

أولاهما: المنهاج وما يتضمنه من محتوى معرفي، وهل يركز على المهارات الجزئية أم يركز على القواعد العامة والاستراتيجيات؟ وقد دلت الأبحاث أن المعلمين المتميزين لا يقيدهم المنهاج بل يتصرفون في التخطيط للتدريس ويصممون أنشطة فعالة.

وثانيهما: كيفية تقسيم الطلبة إلى مجموعات متجانسة أو إلى مجموعات غير متجانسة ولكل من هذين الاتجاهين محاذيره. وهناك آراء متضاربة حول هذا الموضوع. فهناك من يؤمن بأن تقسيم الطلبة إلى مجموعات غير متجانسة أي إلى مجموعات متعددة القدرات تسهم في تعليم بعضهم بعضاً. ويرى آخرون أن تقسيم الطلبة إلى مجموعات غير متجانسة يحد من تعلم الطلبة المتفوقين. وفي كلا الحالتين فإن التخطيط للتدريس يجب أن يتوجه للتكيف مع البيئة التعليمية.

دليل التخطيط لتدريس عمليات التفكير (١)

عمليات التفكير	الاستراتيجيات التدريسية
التهيؤ للتعلم	التهيئة (التحضير) للتعلم
★ افهم الهدف/ المهمة :	★ ناقش الهدف/ المهمة :
ـ عرف أهداف التعلم	ـ ناقش/ عرف طبيعة المهمة
ـ فكر في المهمة/ الجمهور المخاطب	ـ ناقش الجمهور المخاطب/ أهداف التعلم .
ـ حدد معايير النجاح	ـ نمذج/ استخلص معايير للنجاح
★ كون نظرة عامة تمهيدية/ اختر المواد والتلميحات	★ مهد/ اختر المواد والتلميحات التي في حوزتك :
ـ تصفح الملامح الأساسية والمعينات البيانية .	ـ نمذج الدراسة التمهيدية/ أرشد الطلبة إليها .
ـ حدد التركيز في المحتوى/ الأنماط التنظيمية .	ـ استخلص تركيز المحتوى/ الأنماط التنظيمية
★ نشط المعرفة القبلية :	★ نشط المعرفة القبلية/ وفرها
ـ استحضر الاستراتيجيات والخطط	ـ استخلص المحتوى والمفردات/ وفرها ـ واجه الأخطاء المفاهيمية/ ناقش الاستراتيجيات
ـ استحضر فئات التصنيف والبنى	ـ استخلص فئات التصنيف والنمط البنيوي وفرها

---

(١) جونز آخرون، مرجع سابق .

obeikandl.com

★ أثر الاهتمام / عين الغرض :	★ أثر الاهتمام / عين الغرض :
ـ كون الفرضيات والأسئلة / مع التنبؤات	ـ ولد الأفكار، نمذج الفرضيات والتنبؤات / أرشد إليها
ـ صنف / نظم الأفكار (صنف / صف)	ـ نمذج صياغة أسئلة من أجل المعنى / أرشد اليها
المعالجة المباشرة المضبوطة	★ تقديم (عرض) المحتوى
★ عدل الفرضية / وضح الأفكار :	★ توقف وتأمل / ناقش (بعد كل جزء)
ـ تحقق من الفرضيّات والتنبؤات والأسئلة	ـ نمذج التحقق من التنبؤات وما إلى ذلك / أرشد إليها
ـ قارن بالمعرفة القبلية	
ـ ارسال اسئلة توضيحية	ـ نمذج المقارنة بالمعرفة القبلية / أرشد إليها
ـ افحص منطق الحجة وتسلسل الأفكار	ـ نمذج طرح أسئلة التوضيح / أرشد إليها
ـ ولد أسئلة جديدة	ـ استخلص / ناقش المنطق الخاطىء التناقضات / الثغرات
★ ادمج الأفكار أو كامل بينها :	★ ادمج الأفكار أو كامل بينها (بعد كل جزء)
ـ اختر المفاهيم / الكلمات المهمة	ـ ولد الأفكار، نمذج / وجه التفكير للاختيار
ـ اربط بين الأفكار ونظمها، ولخص	ـ نمذج / وجه تلخيص أجزاء النص
★ تمثل الأفكار الجديدة :	★ ساعد على تمثل الأفكار الجديدة (بعد كل جزء) :
ـ اربط بين التغيرات في المعرفة	ـ ولد الأفكار، نمذج / وجه الربط بين الأفكار.
ـ قيم الأفكار / المنتجات	ـ وفر المؤتمرات / التغذية الراجعة، والمعالجات
ـ علق الحكم	ـ ناقش أسباب تعليق الحكم

★ ادمج/ نظم المعنى الكلي :

- صنف المعلومات، وادمجها، استنتج
- لخص الأفكار الأساسية والروابط بينها
- قيم/ نقح/ حرر

★ قيم تحقق الهدف/ التعلم :

- قارن المتعلمات الجديدة بالمعرفة القبلية
- عين الثغرات في التعلم والمعلومات
- ولد أسئلة جديدة/ حدد الخطوات التالية .

★ وسع التعلم :

- اشرح المعنى / طبقه على مواقف جديدة
- ذاكر وادرس

★ ادمج/ نظم المعنى الكلي :

- ولد الأفكار الأساسية/ جد الأصناف، الأنماط
- ناقش الأنماط التنظيمية/ النماذج والمعايير
- وجه الرجعة إلى المعايير/ عملية التقويم .

★ قوم تحقق الهدف :

- ناقش الأخطاء المفاهيمية السابقة/ المتعلمات الجديدة
- وجه وصف التعلم، شخص/ عين العلاج، درب
- وفر فرصاً للأسئلة والمتابعة

★ وسع التعلم :

- زد تعقيد/ تنوع المحتوى والمهمة .
- ناقش/ ارشد إلى الاستراتيجيات الذاكرية ومهارات الدراسة المتعمقة

oberkandl.com