المقاربة الوجدانية للتعلم

حمدالله اجبارة*1*

تقديم

يتعلم الإنسان عدة أشياء، منها ما هو ملاحظ، ومرئي قابل للقياس واللمس؛ ومنها ما هو مجرد، كالفكر، وكيفية التفكير في إيجاد حلول؛ أو عاطفي، كدرجة التعاون، والتعاطف مع الآخر.

يستوجب بناء التعلمات الأخذ بعين الاعتبار عدة عناصر، تساهم في تطوير فكر المتعلم الذي يريد أن يرقى إلى مراتب أعلى من الذكاء التقليدي المتعارف عليه، والذي يقتصر على إيجاد حلول لمشاكل، تتطلب توظيف موارد، ومعارف لها صلة بموضوع التعلم.

تطرقت النظريات المعرفية للتعلم إلى اكتساب المعرفة، وبنائها انطلاقا من عدة مرجعيات إبستيمولوجية، بدءا من السلوكية إلى السوسيوبنائية، حيث ركزت كل واحدة منها على جانب معين في إثبات الحقيقة التي تتبناها؛ وإن كنا،في نظرنا، نوظف هذه النظريات بطرق معزولة، أو متداخلة في حياتنا اليومية حسب سياقات التعلم المتنوعة.

من منطلق أن الإنسان كائن مركب، ومتعدد القدرات، والمهارات، والأحاسيس، وبما أنه يملك دماغا معقد التركيب؛ فإننا نطرح بعض الأسئلة المهمة، التي نرى ضرورة التفكير فيها، كي نقترح بدائل للنظريات المعرفية المتعارف عليها:

أ. كيف يفكر الفرد؟

ب. ما هي حوافزه؟

ت. كيف يتعلم المتعلم؟

1- باحث في علوم التربية، وديداكتيك المواد.

ث. كيف تؤثر الحالة الوجدانية على طريقة تفكير المتعلم، وعلى أدائه؟

ج. ما هي العوامل الأساسية في نجاح المتعلم؟

يتعلم الفرد، سلوكا، أو تصرفا، أو حلا لمشكلة معينة من أجل تحقيق أهداف، وإشباع حاجات نابعة عن حوافز، غالبا ما تكون ذاتية، تحرك فكر ودماغ المتعلم. لكن يصعب تحديد الحالة الوجدانية، التي ينفعل معها عقل الإنسان كي يفكر بطريقة جيدة، ويبدع أفكارا ومشاريع، يثبت من خلالها ذاته، وذكاءه، وقدرته على التفكير الإيجابي في جل الوضعيات، وإن كانت تسبب له القلق والتوتر.

يوظف المتعلم عملياته الذهنية كي يبني تعلماته؛ لكن:

أ. كيف تشتغل هذه العمليات الذهنية؟

ب. كيف يفكر في ما يجب أن يفكر فيه بطريقة توافقية، تؤهله للتفوق، والتحكم في استراتيجية تعلمه؟

ت. ما هي العلاقة البيداغوجية التي تحث المتعلم على الانخراط في بناء تعلماته؟

ث. ما هي تمثلات المتعلم حول المدرس؟ وكيف يكسب المدرس ثقة المتعلم؟

إذا أخذنا على سبيل المثال، الاستنتاج كعمليات ذهنية، يعمم من خلالها المتعلم قاعدة على باقي المواضيع التي لها نفس الخاصية؛ كيف يعرف المتعلم، أن الاستنتاج هو الذي يصلح لوضعية معينة؟ وهل يمكن له أن ينجح في تجاوز عقبات التعلم، إذا لم يتمتع بحرية التعبير، ولا يحق له أن يخالف رأي أستاذه، أو يدحض نظرية بحجج، وبراهين؟

يقتصر دور المدرس، على تبليغ المعارف التصريحية، التي لا تشغل بال المتعلم، ولا تحثه على بناء تعلماته، ومعرفة ذاته. ينجح التلميذ في مسيرته الدراسية بواسطة المعدل، الذي يخول له الانتقال من مستوى إلى مستوى دراسي آخر، لكن لا يصحب هذا الانتقال تطور في ذات المتعلم، فهو لا ينضج، ولا يعرف خصوصيات شخصيته، لأننا لم نعلمه كيف يكون، ولم نسمح له بتحمل المسؤولية، ولم يتعلم كيف يتعامل مع الوضعيات المشكلات، التي قد تعترض مسيرته الدراسية، والمهنية فيما بعد.

سنحاول، أن نبرز دور الحالة الوجدانية للمتعلم في استراتيجية تكوينه، ودور الذكاء الوجداني في تحقيق الذات، والتغلب على مخاوف الوقوع في الخطأ. وأول سؤال، سنحاول الإجابة عنه: لماذا المقاربة الوجدانية في تناولنا لموضوع التعلم؟

لماذا المقاربة الوجدانية؟

نطرح سؤالا جوهريا، في نظرنا، لماذا يفكر الإنسان؟ هذا هو أهم عنصر في العملية التعلمية؛ لأنه لا تعلم، ولا تكوين دون تفكير. هل يتعلم المتعلم من أجل المعرفة فقط؟ أم أنه يتعلم كي يثبت ذاته، ويعطي قيمة لنفسه تميزه عن الآخرين؟ يفكر المتعلم، لأن الجانب الوجداني يحركه أولا؛ فهو يريد أن يبرهن أنه ينتمي إلى مجموعة متميزة، وأنه قادر على مساعدة الآخرين، وقيادتهم، وتوجيههم، والتنافس معهم.» إن السيرورات النفسية، تستهدف إعادة التوازن لدى الفرد، بعد أن يكون قد اختل بفعل الشعور بالحاجة، الناتج عن نقص شيء ضروري. فالحاجة تخلق التوتر، وعن التوتر ينشأ الحافز، والحافز يثير السلوك ويوجهه، نحو تغطية النقص، أي تلبية الحاجة وإشباعها مما ينتج عنه تخفيف التوتر ."1

يحتاج المتعلم، إلى الأمان العاطفي، والإحساس بالقبول من طرف مدرسه، والاحترام من أقرانه، كما أنه بحاجة إلى الثقة في قدراته، وتكوين تمثلات إيجابية عن المحيط الذي يتعلم فيه؛ لأنه إذا أحس(المتعلم)، بخطر يهدد توازنه السيكولوجي داخل المؤسسة التعليمية، أو خارج أسوارها، نظرا للعنف السائد في بعض المؤسسات التعليمية، فإن حافزيته للتعلم ستأفل، وبالتالي سيتم كبت فكره، لأنه ليس حرا في التفكير حسب شخصيته، وخصوصياته الفكرية، وقدراته الذهنية.

إن القلق الوجودي، الذي يعيشه المتعلم داخل المؤسسة التعليمية بسبب كثرة ضغوطاتها، وقوانينها التنظيمية، وسلطتها المعرفية، وسلطة الوالدين، وأولياء الأمور المبالغ فيها، التي تراقب كل تحركات المتعلم، لا تؤثر على حالته الوجدانية فحسب، بل قد تحد من نموه الفيزيولوجي، والذهني أيضا. يعيش المتعلم اغترابا، وعزلة داخل المؤسسة التعليمية، لأن المناهج الدراسية، وطرق التدريس، وتقنيات التقويم، لا تحثه على العمل والمثابرة، ولا تشعره بالطمأنينة، لأن الأوضاع التربوية السلطوية، والمعرفة التقليدية التي تتبنى نموذجا واحدا من الاستجابة لمثير خارجي، من طرف جميع الممتحنين، لا تدع مجالا للمتعلم كي يفكر، ويتخذ قرارات تكوينه بنفسه.

يلعب العامل الوجداني، دورا رئيسيا في التفكير الإيجابي، الذي يؤهل المتعلم لاتخاذ قرارات ذاتية، يتحمل مسؤوليات إنجازها، وتعديلها، وتقويمها؛ ولكي يتحقق تعلم التعلم، وتعلم الإنتاج، لا بد أن يحس المتعلم بالأمان داخل الفصل الدراسي، وأن يثق في مدرسه الذي يوجهه، ويشجعه في مبادراته الفردية.

I.الثقة في المدرس، أساس التعلم

إن العلاقة البيداغوجية، والنموذج التربوي، اللذين نربي بهما الأطفال، يحددان نوع الإنسان الذي نريد أن نعد للحياة؛ فلكل وضعية، أهدافها، ووسائل تعليمية خاصة بها، وليس من السهل اختيار العمليات الذهنية الملائمة لكل وضعية تعلمية. فالمتعلم مطالب بتوظيف عقله، وقدراته، بطريقة يتعرف بها على استراتيجية التعلم، وكيفية معالجة المعطيات، كي يقترح حلولا ناجعة تحقق له النجاح في مسيرته التكوينية.

نادرا ما نعلم المتعلم، كيف يتعرف على مهمة الإنجاز؛ ولا نوجهه في كيفية التفكير، والتحكم في الذات؛ كما أننا قل ما نعير اهتماما للجانب الوجداني الذي يحفزه أثناء العملية التعليمية-التعلمية؛ حيث لا نوفر له الظروف المناسبة للتعبير عن حاجاته، ودوافعه الذاتية التي تيسر له التفكير، والتحكم في تكوينه الذاتي دون خوف من سخرية الآخر، ومن سلطة المدرس، ودون قلق على مستقبله الدراسي والمهني. «ويعتبر الدافع،حسب (Petri etGovern) (،شكلا من أشكال الاستثارة الملحة، التي تخلق نوعا من النشاط أو الفعالية.»2 ،كما يعرف بارون الدافعية:» بأنها طاقة أو محرك هدفها تمكين الفرد من اختيار أهداف معينة، والعمل على تحقيقها، وهي عملية داخلية تنشط الفرد، وتوجهه، وتحافظ على فاعلية سلوكه عبر الوقت.»3

من أسباب عزوف المتعلم عن الدراسة، وتعثره الدراسي، عدم استقراره الوجداني داخل فصل دراسي، لا يحس فيه بدوره كمتعلم يريد أن يثبت ذاته، ونظرته التشاؤمية لأوضاع الحاصلين على شهادات عليا في تخصصات علمية دقيقة، لكنهم يعانون من البطالة والتهميش. عندما تكون الحالة الوجدانية للمتعلم، غير مستقرة، فإنه يصعب عليه إعمال دماغه بطريقة إيجابية، يتفوق فيها على مخاوفه، ويبرز قدراته، ويتعرف على مؤهلاته الفكرية، والوجدانية التي تحقق له أهدافه، والنجاح في مسيرته الدراسية.»المشاعر تغنينا، وكل نموذج فكري يتجاهلها يعتبر مختلا.»4

ألهمنا علم النفس الإيجابي، والذكاء الوجداني، إلى التفكير في دور العامل السيكولوجي، وتأثيره على حياة الفرد بصفة عامة، والمتعلم بصفة خاصة؛ لأن من أسباب نجاح الفرد في

تحقيق أهدافه؛ التوازن النفسي الذي يندمج فيه مع ذاته، التي يجب أن يعرف خصوصياتها، ويفهم سمات شخصيته، التي قد تتأثر بمناخ تربوي لا يحترمها، فيؤثر عليها سلبا. لذا يستحسن، أن ينفتح المدرس على المتعلم، ويكرس مبدأ تكافؤ الفرص لجميع المتعلمين، دون أن يعزل المتعثرين، أو يسخر منهم.

عندما تكون تصرفات المدرس واضحة، ومستقرة لا تتغير حسب مزاجه، فإن المتعلم سيحس بالأمان داخل الفصل الدراسي، الأمر الذي سيجعله يتخذ خطوات، وقرارات تخص طرق تعلمه، ويجرب حلولا متنوعة دون الخوف من الوقوع في الخطأ، لأنه يعرف أن مدرسه، يسمح له بتكوين ذاته، ويقبل الاختلاف في الرأي، ويحث المتعلم على الإبداع في أجوبته.

غالبا ما يفشل المتعلم في تدبير شؤونه، ليس لأنه غير قادر على تجاوز المشاكل التي تعرقل نجاحه، بل لأنه لم يوفق في اختيار العمليات الذهنية، والخطاطات الإجرائية، التي تناسب الوضعية المشكلة، التي تتميز بخصوصيات تتطلب تحليلا دقيقا. كما أنه لا يتحكم في حالته الوجدانية التي غالبا ما ينتابها القلق الوجودي، أو ما يسمى»قلق الاختبار»، الذي يطغى على الممتحن عند اجتيازه لفرض معين.

هل يمكن أن نجزم، أننا نوظف عقلنا فقط في تسيير شؤوننا؟ هل نفصل ذاتنا عن المواضيع التي تهم حياتنا؟ لا نظن ذلك، لأن المشكلات التي تطفو على السطح ناجمة عن سوء تدبيرنا، وخلل في طريقة تفكيرنا؛ وبالتالي يجب علينا إعادة التوازن لوجودنا، ووجداننا، فيستدعي ذلك توظيف، وتجنيد موارد معرفية، وقدرات، وتحديا، وصبرا، ومثابرة من أجل حل المشاكل، وإشباع حاجاتنا الفكرية، والسيكولوجية، والاجتماعية، والعاطفية،...» إذا ما انطلقت من النسق المنظم لذاته في علاقته مع محيطه، وصعدت في سلم التعقيد، فإنني أصل في الأخير إلى ذات متفكرة ليست سوى أنا نفسي، انطلقت من هذه الذات المفكرة من أجل العثور على أصلها، فإنني أعثر على مجتمعي، وعلى تاريخ هذا الموضوع داخل تطور البشرية، وعلى الإنسان لذاته في علاقته مع محيطه.»5؛ وبالتالي فإن ذات المتعلم بكل مكوناتها، تشتغل على موضوع التعلم، ويصعب عزل أحد هذه المكونات أثناء عملية التفكير، والبحث عن حلول من أجل تحقيق أهداف متكاملة، في إطار نسقي يمكننا من تنظيم ذاتنا في علاقتها مع مواضيع البحث.

إن ميلاد فكرة، أو حتى رأي، لا ينتج عن تفكير مسبق في موضوع معين، بل نرى أن العنصر الأساسي، هو التأثر بشيء، أو موضوع، أو حادث، والإحساس به، فيدفعنا هذا إلى التفكير في حيثيات المشكل الذي قد لا يهمنا مباشرة، لكنه يؤثر على باقي أفراد المجتمع. وبالتالي يضطرنا

الضمير الجماعي إلى إعادة التوازن إلى نمط حياتنا، حيث نعتبر جزءا من كل، إذا أحسسنا بمشاكل غيرنا وساعدناه على تجاوزها، استوعبنا ما يجب علينا أن نفكر فيه.

قبل أن نعلم المتعلم كيف يتعلم، يجب علينا أن نعلمه كيف يثق في نفسه، وكيف يعرف الحوافز الذاتية التي تحمسه، وتدفعه للمثابرة، وتحدي الصعاب، والتحكم في الخوف، وضبط القلق. يمكن لمنهجية الثقة في الذات التي اقترحنا في كتابنا:» الهدر المدرسي: الأسباب والعلاج»؛ أن تكون مدخلا يساعد المتعلم على التعرف على نقط القوة، واكتشاف اختلالات، وثغرات حالته الوجدانية، كي يتمكن من ضبطها، ويقترح حلولا يتبناها هو نفسه، وهذا هو جوهر النظرية الوجدانية، التي نحاول أن نركز فيها على الجانب الوجداني للمتعلم، الذي يلزمه جو تربوي ديمقراطي، مبني على أسس تواصلية أفقية، وتفاعلات بينية، تركز على الاحترام المتبادل بين أفراد جماعة القسم. وتساند الجانب المعرفي الذي يلزمه نسق تعلمي متكامل، لأن الإنسان روح، ومادة؛ ويصعب عزلهما إذا أردنا أن نحصل على نتيجة نهائية تحقق أهداف التعلم.

وقد أشارت نتائج بعض الأبحاث، إلى أن القدرة على حل المشكلات تعد وسيطا محتملا، يؤثر في العلاقة بين السعادة النفسية والضغط، ومن الدراسات السابقة التي تناولت هذه العلاقة: دراسة إيليوت، وشيوشك، وريتشاردز وبالمتير، ومارجوليس (Elliot,Shewchuck,Palmatier et Margolis,1998,)، والتي أشارت نتائجها، إلى أن المفحوصين الذين لديهم ضعف في مهارة حل المشكلة، يظهرون مستوى أعلى من الاكتئاب، والقلق، والضغط النفسي، وسوء التكيف.» 6

لا يستوعب المتعلم معنى المعارف، لأنه يتلقاها دون أن يفهمها؛ فهي تفرض عليه(المعارف)، ولا تعبر عن حاجاته، أو طموحاته، فلا يحس بذاته كإنسان مستقل في تفكيره، واختيار ما يناسب عملياته الذهنية، وقدراته المعرفية، واستعداداته الوجدانية.

وهذا النموذج التعليمي، يؤثر سلبا على الحالة الوجدانية للمتعلم، وبالتالي تضطرب خطاطته الإجرائية التعلمية(التمثلات، العمليات الذهنية، استراتيجيات التعلم، الذكاءات المتعددة، الميطامعرفة)، وقدرته على التفكير الإيجابي، الذي يؤهله لتجاوز عقبات التعلم.

ليس سهلا أن نفكر دون أن نعرف موضوع بحثنا، وأهدافه، كما أنه يصعب معالجة مشكلة، وتحليل معطياتها بشكل نسقي، لأن قدراتنا العقلية لا يمكن لها أن تستوعب كل شيء؛ فهي بحاجة إلى مجال آخر يدعمها. وهذا المكون الأساسي؛ هو الجانب الوجداني الذي يحفزنا كي نواجه العراقيل، والمشكلات التعلمية، التي تستدعي المثابرة، والمحاولة، والثقة

في النفس، وعدم الاستسلام لأول عائق تعلمي. غالبا ما ينصب اهتمام المدرس على المعرفة، جاعلا منها مطية لتمرير خطابه، فيهمش ذات المتعلم، وحاجاته، وشخصيته، ووجدانه. لا زلنا، في غالب الأحيان، نقزم العملية التعلمية في الحفظ، وحشو ذاكرة المتعلم، والاستجابات للمؤثرات الخارجية، وبالتالي روضنا المتعلم دون أن نشعر بذلك، ثم نلومه لأنه لم يفهم المحتوى الدراسي، ولم يوفق في الإجابة عن أسئلة الفرض. كيف لنا، أن نلوم المتعلم على ارتباكه في تقديم أجوبته، ونحن أصل تعثره، لأننا لم نقدم له وضعية تعلمية، تحفزه على اتخاذ قرارات ذاتية، وتثير حالته الوجدانية. وتعتبر الوضعية المشكلة، أهم محفز على التعلم، وإثارة تفاعل المتعلم معها.

II. الوضعية المشكلة، وإثارة وجدان المتعلم

يحصل التعلم، عندما يفك المتعلم رسالة المدرس بطريقته الخاصة، وحسب إعادة صياغة هدف الوضعية المشكلة؛ فيصبح بذلك قادرا على توظيف ما تعلمه في وضعيات أخرى. وبالتالي، يتعلم المتعلم، عندما يستوعب، ويفهم، ويعيد تحليل موضوع التعلم حسب استراتيجية تكوينه الذاتي التي تبلغه مرحلة الميطامعرفة. لذا إذا أراد المدرس أن يساعد متعلما متعثرا، فعليه (المدرس)، أن يركز على استراتيجية تعلمه، ويوجهه حتى يتمكن من تجاوز قلقه الذي يكون سببا في تعثره.

غالبا ما يلجأ المتعلم إلى الحفظ، وإعادة إنتاج ما قدم له، فيظن أنه يتعلم، ونحن نرى أن القيام بتمارين، وتحديد المهام التي تتطلبها، من الاستراتيجيات التوجيهية التي تيسر للمتعلم توظيف موارده. تعتبر هذه التمارين بمثابة تقويم تكوني – ذاتي، يؤهل المتعلم لمعرفة مدى تحقيقه مهام التعلم التي سيلفيها بعد حين في فرض أو امتحان. إن عملية التعلم، تستوجب توظيف ما تعلمه المتعلم في وضعيات أخرى؛ فتكتسب عملية النقل الإيجابي للموارد، واستراتيجات التعلم، دورا أساسيا في التعلم الفعال الذي يبلغ المتعلم مرحلة الميطامعرفة.

لا تتم عملية النقل إلا إذا أحس المتعلم بدوره كمشارك نشيط في إنجاح الحصة الدراسية، وهذا يتطلب توفير مناخ تربوي يسود فيه الأمان، لأن عامل الخوف الذي يسببه الضغط الذي يمارسه المدرس على المتعلم، غالبا ما، يكون سببا في كثرة الأخطاء التعلمية، وعنصرا سلبيا يحد من ذكاء المتعلم. لذا تعتبر الوضعية المشكلة أنسب سياق لتحفيز المتعلم .

عندما يقترح المدرس وضعية تعليمية على المتعلم، فإنها تصبح وضعية تعلمية بالنسبة لهذا الأخير. وهذا معناه، أن الوضعية تتخذ طابعا مختلفا حيث يحاول المتعلم، أن يفهمها، ويفك شفرتها بطرقه الخاصة؛ لذا، يجب أن تكون الوضعية التعلمية واضحة المعالم، وقابلة لعدة حلول، وموجهة للتقويم؛ حيث تساعد المتعلم على تكوينه الذاتي، وتؤهله لمعرفة ما مدى تحقيقة لمعايير النجاح، ومؤشرات الإنجاز التي ترافق الوضعية التعلمية.

من هذا المنطق المركب للوضعية التعلمية والتقويمية، نرى ضرورة توفرها على العناصر التالية:

أ. الهدف: ما المراد بلوغه؟

ب. المشكلة: ما هو العائق الذي يجب تجاوزه من أجل تحقيق الهدف؟

ت. المحتوى: ما هي المعارف، والموارد التي يحتاجها المتعلم كي ينجز مهمة التعلم؟

ث. استراتيجية التعلم: ما هي الاستراتيجيات التي يمكن أن يوظفها المتعلم؟

ج. العدة البيداغوجية: ما هي الوسائل الديداكتيكية التي تيسر للمتعلم تكوينه الذاتي؟

ح. التقويم الذاتي:ما هي مؤشرات النجاح؟ كيف يعرف المتعلم أنه حقق هدف التعلم؟

خ. التغذية الراجعة: ما هي الأخطاء التي وقع فيها المتعلم، وكيف يتجاوزها أو يتفاداها؟

تلعب الوضعية المشكلة دورا مهما في تخفيف التوتر عند المتعلم، لأنه لا يحس برقابة المدرس، كما أنها توجهه من خلال مكوناتها، في اختيار الاستراتيجية التكوينية الأنسب كي يتفوق في تحليله، وتوظيف ما يناسب مهام الإنجاز.

نقدم الجدول الآتي لتوضيح التفاعلات التي تتم بين المتعلم، والوضعية المشكلة، والمدرس:

المتعلم:	الوضعية التعلمية:	المدرس:
·فك شفرة الوضعية، ·بناء التعلمات؛ ·توظيف الموارد، ·استراتيجية تعلمية ذاتية، ·تقويم التعلمات، ·تعديل التعلمات؛ ·نقل التعلمات؛	·هدف ·تعليمات التدبير؛ ·مؤشرات النجاح؛ ·مشكلة....الخ	·تحليل ديداكتيكي؛ ·مراعاة منطقة النمو الذهني، والحد المعرفي عند المتعلم؛ ·توجيه المتعلم؛ ·تعديل مكونات الوضعية التعليمية من أجل معالجة تعثر المتعلم؛

يتضح من خلال هذا الجدول، أن الوضعية المشكلة، تلعب دور الوساطة بين المتعلم، والمدرس؛ فيتعامل كل واحد منهما مع مكونات الوضعية المشكلة، من خلال التغذية الراجعة، التي يعمل المدرس على توظيفها، من أجل إجراء تغييرات على الوضعية، دون أن يتدخل مباشرة في العملية التعلمية التي تبقى من اختصاص المتعلم. يتفاعل المتعلم مع الوضعية المشكلة، لأنها تثير فضوله، وتذكي فيه روح التحدي، والبحث عن الحقيقة بنفسه؛ فهو يحاول، ويجرب حلولا متعددة دون أن يلتزم بنموذج واحد من الإجابة. تعطي الوضعية المشكلة أهمية لسيرورة التعلم التي تمد المتعلم باستقلاليته في تكوينه الذاتي.

يجب على المتعلم أن يدرك، أن النجاح، والتفوق في الدراسة لا يرتبط بالعمليات الذهنية، ولا بالوسائل الديداكتيكية فقط، بل المهم في إحراز التقدم، وتحقيق أهداف التعلم يرتكز على التغلب على المخاوف، وإثارة الحوافز الذاتية، والحصول على توازن وجداني-معرفي، والتفكير الإيجابي، وتكوين تمثلات إيجابية تعزز مؤهلاته وقدراته(المتعلم).

يأتي المتعلم إلى المدرسة من أجل التعايش، والاحتكاك بأقرانه، والتواصل معهم، ومع المدرس، كي ينجح في مسيرته الدراسية؛ فغالبا ما نلاحظ أن المتعلمين المنعزلين، الذين لا يثقون في قدراتهم، يتعثرون ويفشلون في أداء مهامهم، وإنجاز واجباتهم، لأنهم حكموا على أنفسهم بالفشل، ويخافون من الوقوع في الخطأ. لذا على المدرس أن يوفر الأمان للمتعلم، ويحثه على التفكير الإيجابي الذي يحفزه على المثابرة، ومواجهة المشكلات، وعدم الاستسلام.

لو كان التعلم يتم بمعزل عن مجموعة القسم، لأعطينا لكل متعلم المقرر الدراسي، والكتاب المدرسي، وأعفيناه من حضور الحصص الدراسية، أو لربما، قدمنا له تعليما مبرمجا نعتمد فيه على تقنيات التواصل الإلكتروني؛ لكن لا يكفي أن نوظف أحدث الوسائل التعليمية، كي يتعلم المتعلم وحده، بمنأى عن أقرانه، لأنه يفتقد حوافز التعلم، ولعل أهم حافز، هو إثبات الذات، وتحدي الآخر، والتفوق عليه. « إن التحكم في المشاعر؛ والقدرة على تأجيل إشباع رغباته، وكبح نزواته؛ هو أساس الاكتمال.»7

نتصرف في بعض الأحيان، بطريقة غريبة، نظنها عشوائية، ونجد الحلول لبعض المشاكل بمحض الصدفة، كما نقول، لأننا لا نحس بإعمال دماغنا في معالجة الوضعيات التي تصادفنا؛ يعود هذا النجاح في تحدي الصعاب، إلى حالتنا الوجدانية التي لا نلم بخباياها، ولا زلنا نهمشها لصالح العمليات الذهنية، وعلم الأعصاب، واستراتيجيات التعلم، وإلى كل ما هو منطقي قابل للقياس والملاحظة.

لم نبتعد كثيرا عن السلوكية في تحليلنا لظاهرة التعلم، لأننا نحكم على نجاعة اكتساب التعلمات من خلال الظواهر، والمحيط، ونتائج التعلم؛ في حين أن قوة وجودنا، وتحدينا لعقبات التعلم، لا تكمن بالأساس في القدرة العقلية أو الجسدية، أو هما معا فقط؛ فكم من معاق ذهنيا أو جسديا رسم لوحات، وقطع أميالا، وصعد قمما جبلية، وصارع الحياة من أجل البقاء وإثبات الذات، ولم يصب بالإحباط الذي يتدمر منه من هم بكامل قواهم العقلية والجسدية.

عندما نقيم إنجاز رياضي مثلا، فإننا نقوم بتحليل حركاته، وقوته، والتقنية التي وظف؛ لكن جميع الرياضيين المحترفين يملكون تقريبا نفس الخاصيات الجسدية، والتقنية؛ لكن ما يميز كل واحد منهم هو: التركيز، والحالة الوجدانية، والحوافز الذاتية، والتحكم في القلق، وإقصاء التشويش الخارجي الذي يحيط به (الجمهور،اللاعبون الآخرون، الحكام، صوت غرفة النداء).

تدعونا الذكاءات المتعددة، ونظرية الذكاء الوجداني، وعلم النفس الإيجابي، وعلم النفس النمو، وعلم النفس الفارقي، إلى إعادة النظر في طريقة تفكيرنا، وكيفية تعلمنا حتى نتمكن من تطوير قدراتنا، ونتحكم في مخاوفنا من الفشل الذي يصاحب عملية التعلم. نستطيع أن نشرح موضوعا معينا بطرق مختلفة حسب اختلافاتنا السوسيو ثقافية، وذكاءاتنا المتنوعة، وحالاتنا الوجدانية المتغيرة. يصعب تحقيق النجاح إذا لم نكن مؤهلين نفسيا، وجسديا، وذهنيا لمواجهة المشكلات الجديدة، واللامتوقعة التي تباغتنا أثناء إنجاز مهمة معينة.

الحاجة أم الاختراع، من هذا المنطلق، نرى أن الإنسان يفكر لأنه يحتاج إلى إثبات ذاته، والتمكن من إنجاز مهام تبدو صعبة لكنه يحبها، فالحب والاهتمام بموضوع معين دافعين أساسيين للتفكير، وحل المشكلات التي تتطلب صبرا، وتحديا. وعندما نتحدث عن الصبر، والتحدي، فهذا راجع بالأساس إلى الحالة النفسية، والثقة في القدرات؛ لأنه، في نظرنا،يصعب قياس الصبر، والتروي، والتحفيز.

إن حالتنا الوجدانية، هي التي تؤهلنا لإعمال فكرنا، وتطوير قدراتنا التحليلية، والإبداعية. إن جل النظريات، والمفاهيم ليست وليدة برهة من الزمان، بل تكبد أصحابها عناء سهر الليالي، والعمل في المختبرات، وتقديم حجاج تعطي مصداقية للحقيقة التي بلغوها بعد سنوات طوال من البحث.

تدور حولنا أحداث كثيرة، ولدينا زخم من المواضيع، لكننا نهتم ونركز انتباهنا على ما يشبع فضولنا، ويلبي حاجاتنا النفسية والمادية، وبالتالي نتعلم ما يناسب شخصيتنا، وموقعنا، ودورنا في المجتمع. نختار ونحبذ تعلم الأشياء التي تجذبنا، والتي نستطيع من خلالها إثبات ذاتنا. لو كان العقل وحده مصدر التفكير لتعلمنا نفس الأمور، لكن بما أن ميولاتنا متنوعة، وحالاتنا الوجدانية متعددة، ورغباتنا مختلفة؛ فإن طرق تفكيرنا ستكون، حتما، متشعبة، ومتعددة، وسنحصل في الأخير على إبداعات، واختراعات مختلفة، ومتطورة.

الحياة أدوار، ومناصب؛ وكل واحد يريد أن يثبت ذاته، ويتوق لتحقيق أمنياته، وأهدافه التي غالبا ما يتم الإعداد لها في المدرسة، حيث يختار المتعلم شعبة معينة وفق اهتماماته، وميولاته، وحوافزه. لا يتم الإعداد للمستقبل المهني، دون الأخذ بعين الاعتبار الجانب الوجداني للمتعلم، لأن المثابرة، والتضحية، والصبر تكون رهنا بمدى الوفاق، والتوازن النفسي الذي يعيشه الفرد؛ فكم من متعلم كان بارعا في دراسته، ومتفوقا في مادة دراسية معينة، لكنه لم يستمر في دراسته العليا، بل اكتفى بتقلد منصب عاد، لأن الإصرار، والحوافز الذاتية التي تؤهله للتحكم في ذاته تنقصه.

الفرد مكون مركب، تتأثر شخصيته وحالته الوجدانية بعدة عوامل: بيولوجية- ثقافية- نفسية- اقتصادية، ...؛ لكننا غالبا ما نتجاهل دورها في ذكاء، وتعلم المتعلم. نفكر بعقلنا، ونحسب الأمور، والحلول بالمنطق الرياضي، لكن عندما نأخذ قرارا معينا، هل العقل هو الذي يصدر الأمر؟ أم أننا نرتاح لذلك الحل؟ تكون الغلبة لحالتنا الوجدانية على حساب دماغنا الذي يحلل المعطيات، ويمدنا بعدة اقتراحات، نختار منها ما يناسبنا. إننا نفكر بعقلنا، إلى حد ما، لكن قلبنا ووجداننا هما من يتخذان قرار التنفيذ.

يبدو إذن، أن التحكم في القلق، وتأجيل إشباع حاجات المتعلم، تلعب رئيسيا في تحقيق أهداف التعلم، وإعادة الثقة للمتعلم، حتى يتمكن من التفكير الإيجابي الذي يقصي التشويش، والخوف.

III. التحكم في المشاعر السلبية، وتحقيق الذات

عندما نتحدث عن التعلم الذاتي، فهذا يقودنا إلى استقلالية المتعلم في اختيار الموارد، والوسائل، وطريقة التفكير، ووقت العمل الذي تكون فيه حالته الوجدانية في توافق مع مكونات شخصيته. أما إذا فرضنا على المتعلم تفكيرا نمطيا لا يحترم إيقاعاته الزمنية، والنفسية، والمعرفية، فإننا نعوق تطور شخصيته، ونعرقل نموه، ونؤخر نضجه المعرفي، وبالتالي لا نوفر له ظروف التعلم التي تحرره من التبعية لنا، فيفقد ثقته في نفسه، وينغلق على ذاته، وقد نسبب له عقدا نفسية تبتر نموه السيكولوجي، والمعرفي.

يلعب تحفيز الذات، والتحكم في مشاعر الخوف، والقلق، دورا أساسيا في تفعيل آليات الاشتغال الذهني، وحل المشاكل التعلمية، كي يتمكن المتعلم من تجاوز العقبات، وتحليل أسباب تعثره بطريقة إيجابية. إذا استسلم المتعلم لأول ثغرة في مسيرته الدراسية، وجعل الفشل لصيقا بشخصيته، ولم يرجعه إلى توظيف عشوائي لقدراته الذهنية، والمعرفية، والوجدانية؛ فإنه سيجد نفسه محاصرا، ومضطربا في اتخاذ القرارات الصائبة، والحلول الناجعة لتجاوز أخطائه في تدبير تعلمه الذاتي. « إن التحكم في الانفعالات. والقدرة على تكييف مشاعره حسب كل وضعية، يرتبط بالوعي بذاته»؛8

عندما لا يتحرر المتعلم من اضطراباته، وقلقه؛ يصعب عليه أن يفكر بطريقة إيجابية تؤهله لانتقاء العمليات الذهنية التي تناسب سياق التعلم. في هذه الحالة تطغى المشاعر السلبية على فكره، ولا يستطيع أن يركز، أو يشد انتباهه إلى مهام التعلم. إن صفاء الذهن، وتحريره من التشويش الخارجي، والمؤثرات النفسية السلبية، يحفزان المتعلم، ويؤهلانه لبلوغ أهدافه، وتأجيل إشباعه المعرفي.

تركز المقاربة الوجدانية على طموحات الفرد، وحوافزه، وأهدافه؛ التي نعتبرها المحرك الأساسي للعملية التعلمية. لا يمكن أن نتعلم، أو نحل مشكلة معينة، إذا لم نستوعب أهمية ما نحن بصدد دراسته، ولم نفهم معنى تعلماتنا، وعلاقتها بحالتنا الوجدانية. ننجز مهام كثيرة في حياتنا اليومية، لكن نادرا ما نحس بأهمية ما نقوم به؛ لأننا نعتبره مفروضا علينا؛ فأصبح من واجباتنا اليومية.

تلعب حرية التعبير، والنقد، دورا مهما في تحرير الذات من التبعية، وبالتالي يحس المتعلم بارتياح في تعامله مع موضوع التعلم، الذي يمكن أن يقدم له عدة حلول؛ لأن ما يهم في العملية التعلمية هو، كيفية تحقيق أهداف التعلم، وليس النتيجة في حد ذاتها، لأن المتعلمين يقترحون حلولا متنوعة حسب سيرورات تكوينهم، وحوافزهم، وتحليلهم للوضعية المشكلة، وتحدياتهم لعراقيل الوضعيات المشكلات التي يواجهونها. كما أنهم (المتعلمون)، يتبارون في ما بينهم كي يقدم كل واحد منهم، حلولا إبداعية، ومبتكرة تميز المتفوق الذي يرغب في قيادة القسم؛ وكسب احترام المدرس، والأقران.

لا يكفي أن نحكم على ذكائنا، من المظهر الخارجي لسلوكاتنا، وتصرفاتنا، بل يتعين علينا، أن نفهم طريقة تفكيرنا، والدوافع التي تشد انتباهنا إلى موضوع معين دون غيره، كما يجب أن نعرف لماذا اقترحنا حلولا، وأقصينا أخرى؟ هل هناك إكراهات إيديولوجية؟ أو مادية؟ أو اجتماعية تفرض علينا أن نقدم حقائق دون غيرها؟

غالبا ما يوجه المدرس خطابا موحدا لجماعة القسم، موظفا علاقة بيداغوجية مركزة على ذاته، وتجعل منه المحور الرئيسي داخل الفصل الدراسي؛ متجاهلا بذلك، ميولات، وحوافز، وقدرات المتعلمين. لم نستطع أن نضع قطيعة، بين التصور التقليدي للتربية التي تركز على ذات المدرس، والمعرفة، وطرق تدريسنا التي تعتمد في كثير من الأحيان على الإلقاء، وتقصي إلى حد ما ذات المتعلم، ولا تعترف له بفردنياته، وخصوصياته المعرفية، والوجدانية، والسوسيو-ثقافية؛ كي نلج الحداثة بكل تجلياتها في تعاملنا، وتعايشنا مع الآخر داخل المجتمع المتحرر الذي نصبو إليه. لم نتحرر، نحن، كراشدين من ثقافة الهيمنة، وإقصاء من لا يوافقنا رأينا، ونعتبره خصما لنا، كي نحرر المتعلم من التبعية لنا. لا زلنا نفرض وصايتنا على الطفل، ونقرر ما يجب أن نعلمه، وبالتالي ما نريده أن يكون، ظنا منا أن ما نراه مناسبا له، هو ما يحتاج له، وهو ما يلبي فضوله، ويعيد له توازنه المعرفي، وتناغمه الوجداني.

يتطلع المتعلم إلى تطوير ذاته، وإشباع رغباته الوجدانية، والمعرفية؛ مثل إثارة اهتمام المدرس، وقيادة القسم، والحصول على مكافأة من أولياء أمره، واستمالة معجبة، والتباهي أمامها. كل هذه العوامل تيسر للمتعلم التحكم في سيرورة تكوينه، وتحثه على تجويد تحصيله الدراسي.

ما يميز العملية التعلمية، هو المعنى، والتأويل الذي يعطيه المتعلم للوضعية المشكلة، كي يفهم خصائص موضوع التعلم، وأهدافه؛ لذا يجب على المدرس أن يكون واضحا في خطابه التربوي، ويكشف عن ذاته للآخر(المتعلم)، ويسمح له بولوج فكره، ويحس بالمؤثرات السلبية التي تقوض تفكير، ووجدان المتعلم، كي يتجنبها.

قد يظن البعض أن ربطنا لعملية التعلم بما له أهمية، ويستجيب لرغباتنا له علاقة بالبرجماتية، لكن الفرق بين المقاربة الوجدانية، والبرجماتية يكمن في كون البرجماتية تركز على الهدف، والمنفعة التي نكتسبها من خلال إنجاز مهمة معينة. أما المقاربة الوجدانية، فتعطي للجانب السيكولوجي الأولوية، لأن ما يهم، هو إنجاز مهام نحبها، ونلمس ضرورة تنفيذها، لأنها تشكل قيمة مضافة لذاتنا، وشخصيتنا، ونحس أننا نفكر، ونثبت وجودنا من خلال التحدي، بغض النظر عن ما يمكن أن نجنيه من نتائج، وأرباح مادية ملموسة. إن الإحساس بالمتعة، والتغلب على المخاوف، وتطوير الذات، هي أهم العناصر التي تحث الفرد على إعمال دماغه، وتوظيف عملياته الذهنية بكيفية صحيحة، تيسر له تجاوز عقبات التعلم، وبلوغ الأهداف، والتمكن من الكفايات الأساسية.

يرجع تعدد الاختصاصات الأكاديمية، والشعب الدراسية التي يختارها الباحثون، إلى تنوع ميولاتهم، وحوافزهم، وقدراتهم العقلية، وحالاتهم الوجدانية التي تؤهلهم للصبر، والتحدي من أجل تحقيق أهداف، ولو تطلب ذلك وقتا طويلا.

خـــــلاصـــــة

يتعلم الفرد، والمتعلم بصفة خاصة، ما يحقق له توازنه في مختلف مجالات حياته، التي تواجه واقعا متغيرا باستمرار في ظل الانفجار المعرفي، والتكنولوجي، والرقمي، والذي لا يستقر على حال؛ ومع هذه التغيرات، التي تؤثر على وجدان المتعلم، فإنه بحاجة إلى التحكم في انفعالاته، ومشاعره، كي يستوعب الأحداث، والمواضيع المتنوعة التي تعترض مسيرته الدراسية، والتي تؤهله لإعمال عقله، وقدراته الذهنية والمعرفية.

يبقى هاجس المتعلم، وجدانيا في غالب الأحيان؛ فقبل أن يباشر مهمة معينة، يسائل نفسه حول مؤهلاته، وقدراته على اكتشاف المشكلات، وحلها في مختلف الوضعيات التعلمية؛ وإذا لم يكن في وفاق مع مكونات شخصيته، وعلى بينة من تحكمه في مخاوفه، فإنه سيتعثر في مسيرته الدراسية، وينزوي على نفسه، معتبرا الاختباء واقيا له من سخرية جماعة القسم، لكن مثل هذا التصرف سيزيد من حدة عزلته، وتقهقر مستواه الدراسي.

هوامش المقال

1. روكلان، ذكراه محمد ايت موحي_ عبد اللطيف الفارابي، في: القيم والمواقف بيداغوجيا المجال الوجداني مبادؤها النظرية في القسم» الشركة المغربية للطباعة والنشر، الرباط 1992،ص41؛

2. Petri et Govern،ذكرتهما، إلهام علي الشلبي:» أثر استخدام استراتيجية الخريطة المفاهيمية في تحصيل طلبة الصف التاسع للمفاهيم العلمية، في مادة الأحياء، ودافع الٍإنجاز لديهم، وقدرتهم على التفكير الإبداعي»، مقال بمجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، يونيو 2010، العدد2، ص124.

3. Baron1998،نفسه،مجلة العلوم التربوية والنفسية 2010، البحرين،عدد2، ص124؛

4. Daniel Goleman, L'intelligence émotionnelle, Traduit par Thierry Piélat, éditions j'ai lu, 1997 ; p 69

5. إدغار موران، الفكر والمستقبل مدخل إلى الفكر المركب، دار توبقال للنشر،مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء،2004، ص 45؛

6. إيليوت، وشيوشك، وريتشاردز وبالمتير، ومارجوليس، ذكرهم: جمال عبدالله أبو زيتون، وسهيلة محمود بنات، في مقال:» التكيف النفسي، وعلاقته بمهارة حل المشكلات لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين»، مجلة العلوم التربوية والنفسية 2010، البحرين،عدد2، ص46؛

7. Daniel Goleman, ibid ;p72

8. Daniel Goleman, ibid ;p71