المقدمـــــة:

لقد تطور علم النفس وتراكمت المعرفة عن سلوك الانسان في الوقت الحاضر بشكل لم يسبق له أي نظير ومع تراكم المعرفة تعددت الميادين التي يهتم بها علـم الـنفس المعاصـر فقسمت هذه الميادين الى مجموعتين هي اولا الميادين النظرية التي تهدف الى الكشـف عـن المبادئ والقوانين التي تهيمن على السلوك وهي علم النفس العام Central Psychology وعلم الـنفس الفـارق Differential Psychology وعلـم الـنفس النمـو Developmental Psychology وعلـم الـنفس الاجتمـاعي Social Psychology وعلـم الـنفس الشـواذ Abnormal Psychology وعلم النفس الحيوان وعلم النفس الفيسـولوجي Psychological وعلم النفس المقارن Comparative Psychology. واما المجموعة الثانية في الميادين فهـي الميادين التطبيقية التي تهدف الى تحقيق اغراض عملية وحل مشكلات عملية وعلمية في شتى المجالات ومن هذه الفروع هي علم النفس التربوي Educational Psychology وعلم النفس التجاري Commercial Psychology وعلم الـنفس الصـناعي Industrial Psychology وعلـم الـنفس الجنـائي Criminal Psychology وعلـم الـنفس الفضـائي Forensic Psychology وعلم النفس العسكري Military Psychology وعلم الـنفس السـريري او العلاجي Clinical Psychology وعلم النفس الخوارق Para Psychology.

وهناك فروع اخرى لعلم النفسي لا مجال لحصرها جميعاً وفي ما يخص دراستنا فـي هذه المجال هو الجانب التطبيقي في علم النفس وخصوصا وبالتحديد علم النفس التربوي.

مكتبة احمد
لصاحبها الاستاذ
قريبا بسبب الدخول

علم النفس التربوي

لقد برز هذا العلم بعد ان بدات تتكشف اهمية التربية وضرورتها للفرد والمجتمع حتى باتت حقا للمواطن على الدولة وظهرت فكرة التعليم الالزامي فاقبل التلاميذ باعداد كبير الى المدارس للتعليم وبدأ المربون وعلماء النفس بالعمل على توفير مناهج تتلاءم حاجات المجتمع وحل المشكلات التربوية والنفسية التي تعرقل مسيرة العملية التربوية وان كل هذه الامور قد مهدت الطريق لعلم النفس التربوي بالظهور كميدان مستقل عن علم النفس العام واصبح ضروريا لكل معلم ان يلم بموضوعه. فتبنى المعلمون اجراءات كثيرة للوصول الى ممارسات صعبة ناجحة فيميل البعض منهم الى اتباع طرق تقليدية معروفة او طرق استخدمها معلمون او زملائهم من قبل ويحاول البعض الاخر اكتشاف اساليب وطرق جديدة عن طريق المحاولة والخطأ وبالرغم من ان كثير من الطرق التقليدية التي يميل المعلمون الى اتباعها قد اثبتت جدواها وفاعليتها مع الزمن الا انه لا يمكن تطبيقها في جميع مواقف التعلم ومع جميع الطلاب وفي جميع المناسبات لان الطريقة التي تناسب ظروفا معينة وطلابا معينين قد لا تتناسب ظروف اخرى وطلابا اخريين كما ان اكتشاف اجراءات وطرق واساليب تعلم مناسبة عن طريق المحاولة والخطأ يتضمن قسطا كبيرا من الصعوبة وضياع الوقت. واذا ما بدأ المعلم عمله بعد دراسته لعدد كبير من مبادئ التعلم الصفي يستطيع اختيار اساليب واجراءات جديدة فعالة بدلا من الاعتماد على انطباعاته الخاصة او اللجوء الى اسلوب التقليد الاعمى وان علم النفس التربوي لا يقدم للمعلم اجراءات واساليب جديدة فحسب وانما كتبه ايضا الكثير من الممارسات الصفية الخاطئة كما انه يضيف الممارسات التي تحتمل المحاولة والتجريب.

ان علم النفس التربوي يهتم بدراسة السلوك الانساني في المواقف التربوية وخصوصا في المدرسة وهو العلم الذي يزودنا بالمعلومات والمفاهيم والمبادئ والطرق التجريبية والنظرية التي تساعد في فهم عملية التعلم والتعليم والتي تزيد من كفاءتها.

الاطار العام لعلم النفس التربوي

ان الموضوع العام لعلم النفس التربوي هو الدراسة العلمية العملية للنمو التربوي فالمدرسة هي التي تمارس مهمتها في النمو التربوي على ضوء فلسفة ما وبطريقة ما فالمدرسة مؤسسة اجتماعية اصطنعها المجتمع لممارسة عمليات النمو التربوي عند الناشئة في مرحلة زمنية معينة عن طريق التأثير المنظم في سلوك هؤلاء الناشئة فالمدرسة إذن وحدة من الوحدات الاجتماعية التي تعمل في هذا المجتمع ولاجله فالمجتمع له اهدافه كما تتمثل في فلسفته الاجتماعية الاقتصادية التي تحدد كل المنظمات الاجتماعية التي تخدمه ولذلك فان المدرسة تستمد اهدافها العامة من هذا المجتمع وتنشأ لنا ما يسمى بالاهداف التربوية ومن هنا يبد أ عمل علم النفس التربوي حيث يقوم بترجمة هذه الاهداف التربوية العامة والخاصة الى اسلوب المقومات السلوكية وبذلك ينقل عالم النفس التربوي الاهداف التربوية الى السلطات التربوية المهنية والتعليمية المسؤولة عن تربية الناشئة في اسلوب ما يعدل من السلوك وما يكتب في عادات ومهارات حتى يمكن لهذه السلطات من ممارسة واجباتها بطريقة واضحة وصريحة وحتى تستمر لعملية تقويم المرحلة ان تتم بطريقة موضوعية بعيدة عن التحيز.

فالنمو التربوي يشمل كل النواحي التي تعني بها المدرسة فهي لا تقتصر على اكتساب المعارف وتحصيل المعلومات واستذكار الدروس فان علم النفس التربوي يعالج طرق تنمية هذه المعارف والوسائل التي تساعد الطفل على التحصيل واكتساب هذه المهارات المعرفية الا ان وظيفة المدرسة اوسع من ذلك فهي تعني بالصحة العامة والنمو الجسمي السليم وتنمية قبوله واستعداداته وقدح قدراته العقلية والمهنية وتنمية الميول الاجتماعية التي تساعد على فهم علاقاته بغيره وتعديل طرق قضاء وقت فراغه وان دراسة النمو

التربوي يجب ان تشمل كل هذه الصفات.

مجالات علم النفس التربوي

يدرس علم النفس التربوي كل ما يدخل في اطار عملية النمو التربوي ويمكننا ان نحصر الموضوعات التي يدرسها هذا العلم في مجموعتين كبيرتين من العوامل اللتان تحددان ميدان علم النفس التربوي وبالتالي تحددان القضايا والمشكلات التي يهتم بها المشتغل في هذا الميدان.

المجموعة الاولى:

١- التعلم: طبيعته واشكاله وشروطه والعوامل المؤثرة في نواتجه المختلفة.
٢- نمو المتعلم وعلاقته بتعلمه وتخطيط تعليمه.
٣- الشخصية: ابعادها وعواملها وتطويرها بشكل خاص لدى المتعلم.
٤- القياس والتقويم وبشكل خاص ما تعلق منه بقياس وتقويم نواتج التعلم وعملية التعليم.
٥- تصميم وتخطيط وتقييم الدراسات والبحوث لزيادة المعرفة في ميدان علم النفس التربوي.

اما المجموعة الثانية من العوامل فهي تلك التي تؤثر بشكل مباشر او غير مباشر في فاعلية التعلم والتعليم في غرفة الصف وبالتالي لابد للمشتغل في علم النفس التربوي ودارس هذا المقرر ان يلم بها بشكل مباشر او باخر ومن هذه العوامل:

١- الارشاد التربوي وسايكولوجية المدرسة.
٢- تحليل التفاعل الاجتماعي في غرفة الصف وديناميات الجماعة.
٣- التربية الخاصة للاطفال المتميزين سواء كانوا متفوقين او متخلفين.
٤- النظام المدرسي وتاثيره على التعلم الصفي.

مبررات او ضرورة قيام علم النفس التربوي

ان لعلم النفس التربوي ضرورة كبيرة لكل المعلمين والعاملين في الحقل التربوي وذلك لما يلي:

١- للتعرف على طبيعة الطفل والمتعلم بوجه عام في جميع مراحل النمو التي يمر بها.
٢- الالمام بالاسس النظرية ووسائل التعلم والتعليم حتى يمكن ان تقوم العملية التعليمية على اساس سليم.
٣- التدريب على الاساليب الدقيقة بقياس القدرات والتحصيل في الموضوعات المدرسية بدلاً من الاعتماد على الملاحظات العابرة والتي توصل الى استنتاجات غير صحيحة غالباً.
٤- لكي يساعد على افضل تفهم لتكيف الاطفال والمتعلمين والعمل على تفادي سوء التكيف.
٥- لفهم الطرائق والاساليب العلمية المستخدمة التي تعين على تحقيق الظروف التربوية والوصول الى النتائج المرجية.
٦- لمعرفة الدوافع والاتجاهات واهميتها في عمل المعلم.
٧- لمعرفة الظروف الفردية بين المتعلمين واسبابها وكيفية التعامل معها.
٨- خلق البيئة الصفية المفضلة واثر المناخ الصفي في التعلم.
٩- لمعرفة اساليب التقويم وكيفية استخدام الاختبارات والمقاييس في التعليم.

علاقة علم النفس التربوي بعلم النفس العام

ان علم النفس العام يجمع حصيلة عملية كبيرة من الحقائق والمفاهيم والمبادئ والنظريات التي تساعد في حل المشكلات العملية التي تتعرض لها المجتمعات لكن علم النفس التربوي ليس مهتماً بكل انواع السلوك التي يدرسها علم النفس العام ولا بكل المشكلات التي تواجهها المجتمعات بل هو مهتم وبشكل اساسي

بالسلوك في المواقف التربوية أي بالسلوك في مواقف التعلم والتعليم الصفية وبالمشكلات التي تواجه المتعلم والمعلم في غرفة الصف وبذا يمكن التنويه بما يلي:

١- يهتم علم النفس التربوي بشكل اساسي بالسلوك الانساني في المواقف التربوية الصعبة منها بشكل خاص وبذا يمكن لهذا العلم ان يستفيد من علم النفس العام ما دام الاخير يدرس سلوك التعلم والتعليم كواحد من انماط السلوك التي يدرسها اذ يمكن لدراسة التعلم عند الحيوانات ان تقدم اسهامات كبيرة في فهم التعلم الانساني.

٢- يتشابه علم النفس التربوي مع علم النفس العام في طريقة البحث وهي الطريقة العلمية وفي الاهداف وهي فهم والضبط والتنبؤ.

٣- ان علم النفس التربوي هو تجريب للتطبيق بطريقة علمية منظمة كما انه يسعى الى اكتشاف مبادئ ونظريات حول السلوك الانساني في المواقف التربوية التي لا يقع ضمن اهتمامات علم النفس العام. ولذا فعلم النفس التربوي ليس علماً تطبيقياً فحسب بل هو علم نظري ايضاً وان كان التطبيق هو احد اهم اهدافه.

علاقة علم النفس التربوي بالتربية

حينما نشأ علم النفس وشرعت قضاياه في ان تاخذ صورة عامة وجدت التربية لها مسافة الى تطبيق هذه المبادئ السايكولوجية في مختلف نواحي النشاط المدرسي ثم اتسع الامر حتى اصبح اعتماد النظريات التربوية على الحقائق السايكولوجية امراً لابد منه واصبحنا نرى الكثير من النظريات التربوية مصبوغة بصبغة سايكولوجية بيان الاهتمام بالمظهر النفسي في مشكلات العمل المدرسي وتحديد العوامل السايكولوجية التي تحسن من العمل المدرسي والتي تساعد على تحقيق الاهداف التربوية هذا الاهتمام هو الذي اسهم بقسط كبير في تحديد موضوع علم النفس التربوي.

وان علم النفس التربوي ما هو الا تطبيق من مبادئ الرئيسية في علم النفس العام على مشكلات التربية والتعليم.

المعلم وعلم النفس التربوي

منذ ان وجدت المدرسة والتعليم فالمعلم يقدم خدمة انسانية ومهنية لامته من خلال مساعدة التلاميذ على اكتساب المعارف والمثل العليا وتذوق معنى الحرية والمسؤولية ومن خلال تمكينهم من اكتساب الاخلاق الفاضلة ومهارات التفكير الثاقب والتفكير الاستدلالي وتحقيق النمو الجسمي والعقلي والوجداني أي تحقيق النمو الشامل المتكامل في جميع جوانب شخصية التلاميذ ، وان مستقبل الامة ومصيرها انما يكتبان في ايدي اولئك الذين يربون اجيالها الناشئة ومن هنا كانت مكانة المعلم بين الامم مكانة رفيعة جداً ولعل ارفع ما وصلت اليه هذه المكانة هو ما تجده في الثقافة العربية الاسلامية حيث يزخر تاريخنا العربي باسماء تركت بصماتها على التاريخ التربوي والتراث الانساني، ودفعت بالمفكرين الاوربيين المحدثين الاعتراف بتراثنا وعمق تأثيره على الحضارة الانسانية ومن اولئك المربين العربي الكبير الذي ركز اهتمامه في المعلم وفن التعليم الا وهو بدر الدين ابن جماعة (٦٣٦ هـ - ٧٣٣هـ). لقد أكد ابن جماعة على ان المعلم عامل اساسي في نجاح العملية التعليمية وانه من اهم عناصر التعليم حيث يرى ان التعليم لا يتم بغير معلم وان عناصر التعليم تفقد اهميتها اذا لم يتوفر المعلم الصالح الذي ينفث فيها من روحه فتصبح ذات اثر وقيمة.

ومن هنا كان اهتمامه باختيار المعلم وتحديد عناصر كفايته وتعين مسؤولياته واهم الصفات الواجب توفرها فيه وبيان اهم وظائفه المتمثلة عنده في تنمية عقول المتعلمين وخلقهم ومهاراتهم واكتسابهم المعارف والاداب المختلفة.

خصائص شخصية المعلم المرغوب فيها

يقف المعلم بين الطفل من ناحية وبين بيئته من ناحية اخرى ويقوم بوظيفته على مساعدة الطفل على التوفيق بين نفسه وبين هذه البيئة واذن يجب ان تتوفر في المعلم خصائص نفسية وجسمية وعقلية واجتماعية وخلقية حتى يستطيع ان يقوم بمهامه على احسن وجه.

أ- الخصائص الجسمية:

١- ان يكون سليم الصحة خالياً من الضعف والامراض.
٢- ان يكون خالياً من العاهات والعيوب الشائعة كالصم والعور وحبسة اللسان لان هذه العاهات تجعله ان يقصر في عمله وان يكون موضع السخرية بالنسبة للتلاميذ.
٣- ان يكون في فياض النشاط.
٤- ان يكون حسن الزي نظيفاً منظماً وان يكون نموذجاً لتلانيذه.

ب- الخصائص العقلية

١- الذكاء: فالمعلم لابد ان يصل الى مستوى خاص في التحصيل العلمي وهو مستوى لا يمكن بلوغه في المواد المدرسية المختلفة بدون الذكاء.
٢- المامه بمادته وبما يجد فيها من نظريات فضعف المعلم في مادته يجعله يقصر في تحصيل التلاميذ لها، ويعرضهم للخطأ فيها ثم ان هذا الضعف يزعزع ثقة التلاميذ فيه.
٣- المام المعلم بنفسية التلاميذ وعقليتهم وميولهم واستعدادهم ومراحل نموهم ومعرفة الفروق بين التلاميذ.
٤- المام المعلم بقواعد التدريس المناسبة للتلاميذ وللمادة.
٥- ان يكون لديه استعداد وميل لمهنة التعليم.
٦- ان يكون كثير الاطلاع ميالاً لانماء معارفه. ويجب ان يكون المعلم على صلة بالجديد من الاراء التربوية والسايكولوجية التي تتصل بمهنة التعليم.
٧- ان يكون ملماً بعلم الاخلاق والسياسة وذلك لان المعلم يخدم المجتمع ويعد الطفل ليكون عضواً فيه.

جـ- الخصائص الخلقية والنفسية:

١- العطف واللين مع التلاميذ فلا يكون قاسياً عليهم فيتقزهم ويفقد لجوءهم اليه واستفادتهم منه والتفافهم الروحي حوله ولا يكون عطوفاً لدرجة الضعف فيطمعهم فيه ويفقد احترامهم له ومحافظتهم على النظام.
٢- ان يكون صبورا وذا قدرة عالية على التحمل.
٣- الحزم والكياسة. فلا يكون ضيق الخلق قليل التصرف سريع الغضب.
٤- ان يكون مخلصاً في عمله جاداً فيه محباً له.
٥- ان يكون طبيعياً في سلوكه مع تلاميذه وزملائه غير متكلف سواء في حجرة الدراسة او في ميادين النشاط الاخرى وخارجها حتى لا تتكشف اخلاقه الحقيقية ويعرف تكلفه.
٦- ان يكون محترماً لدينه وتقاليده القومية محتشماً لانه نائب عن المجتمع في اعداد الصغار.
٧- ان لا يكون متزمناً انفعالياً اي ان لا يثور لاتفه الاسباب.
٨- ان يكون خالياً من الامراض النفسية والعقلية.

د- الخصائص الاجتماعية

١- ان يكون نموذجاً صالحاً للاخلاق الكريمة.
٢- ان يشعر بما يشعر به سكان القرية او المدينة من مشكلات اقتصادية او ادارية او اجتماعية ويسعى معهم

في حلها.

٣- ان يساعد الاباء في توجه اولادهم الدراسي والمهني.

٤- ان يكون رسول خير بين الافراد المتخاصمين وان يصلحوا بينهم.

٥- ان يسهل على اولياء الامور الاتصال بالمدرسة ومعرفة حال التلميذ ودرجة تقدمه وان يتصل باولياء امور التلاميذ لمساعدتهم في المشكلات الاجتماعية التي تؤثر في تقدم التلاميذ.

٦- تأسيس بعض الجمعيات الثقافية والتعاونية او الاشتراك في تاسيسها.

المعلم بين التنظير والممارسة

هل المعلم مطبوع ام مصنوع ؟ يذهب بعض المربين الى ان التدريس فن لا يمكن اكتسابه بممارسته والتدريب عليه، بل ولا يمكن دراسته بطريقة موضوعية علمية وقد اكد على ذلك وليم جيمس W.James 1899 إذ قال ان التعليم ينبغي ان يكون دائماً فناً اكثر مما هو علم، وايمانه ان علم النفس والتعليم فن والعلوم لا تولد فنوناً بطريقة مباشرة اذ لابد من وجود وسيط قوامه عقل خلاق ليقوم بعملية الممارسة عن طريق الابتكار ان فن التعليم في قاعة الدرس ويتطور من خلال الملاحظة الملموسة المسوية بالتعاطف والفهم، اذ ان فن التعليم وعلم النفس يعدان توأمان متطابقان متوافقان وكذلك متلازمان متناسبان لا تخضع احدهما لاخر.

اما الراي الذي اعتمده العالم النفسي التربوي ثورندايك E. L. Tharudike فان نجاح مهمته تقاس بارتكازها واستقرارها على حقائق ومبادئ علمية وبهذا فان التعليم مهنة مدعاة الى التحسن فيها نحو الافضل من خلال تجنب المواقف والمعلومات الخاطئة. الانفتاح الذهني واتباع الطرائق العلمية.

اخلاقيات مهنة التعليم من منظور عربي:

تضمن ميثاق المعلم العربي الذي أوصى باتخاذه المؤتمر الثالث لوزراء التربية والتعليم العرب الذي عقد عام ١٩٦٨ ما يلي:

ادراكاً من المعلمين العرب للحقيقة التاريخية الثابتة وهي ان الوطن العربي مهد الحضارات والتيارات وانه اسهم باكبر جهد في دفع التقدم الانساني منذ فجر التاريخ وان المعلمين الاولين هم البناة الحقيقيون لامجاده وان احفادهم وخلفائهم من المعلمين العرب المعاصرين هم اعظم قوى في الدفع الجديد الى مواصلة جهاده الحضاري والثقافي واقامة نهضته الشاملة على دعائم التقدم في هذا العصر، وهي الايمان بالله، والحرية، والعلم، والديمقراطية، والمساواة، والعدالة.

واعتزازاً منهم بشرف مهنتهم وقداسة رسالتهم وعمق تاثيرها في اقامة البناء الادبي والمادي والروحي في ادبهم كما حدده ميثاق الوحدة العربية وايماناً منهم بأن هدف التربية والتعليم في البلاد العربية هو تنشئة جيل عربي واعي مستنير مؤمن بالله مخلص لوطنه العربي يثق بنفسه وبامته يدرك رسالته القومية والانسانية ويتمسك بمبادئ الخير والحق والجمال ويستهدف المثل العليا الانسانية في السلوك الفردي والجهادي وجمعاً لقلوبهم وعقولهم على المعاني الخلقية والمفاهيم العلمية العليا لمهنتهم وتقريب وجهات نظرهم على لواء واحد يرفعونه شعار يحيون به. وتحقيقاً لما في ميثاق الوحدة الثقافية العربية الذي ينص على ان ((تساعد الدول الاعضاء وفقاً لاوضاعها ونظمها الخاصة على انشاء منظمة للمعلمين في كل منها، لتعمل هذه المنظمات على ترقية مستوى المهنة التعليمية، ورفع مستوى المعلم العربي على ان يجمع هذه المنظمة الى اتحاد المعلمين العرب)).

فانهم يعاهدون الله عز وجل، وامتهم العربية الخالدة على الالتزام بمواد هذا الميثاق واحترامها.

المادة الاولى:

عاهد المعلمون العرب على التمسك والالتزام باداب مهنتهم واحترام تقاليدها ويدركون ان قواعد

الدين والاخلاق هي الدعامة الاولى لتكوين الضمير الانساني.

المادة الثانية:

يتعاهد المعلمون العرب على حفظ كرامة مهنتهم والاعتزاز بها والدفاع عن شرفها وعلى اداء واجباتها والتمسك بحقوقها.

المادة الثالثة:

يتعاهد المعلمون العرب على اعتبار ان كل منهج يمثل مهنته في الوطن العربي كله وانه ملزم بذلك بالتعاون الكامل حتماً مع اخوانه المعلمين العرب لغرض النهوض برسالة التربية والتعليم.

المادة الرابعة:

يتعاهد المعلمون العرب على الذود عن الوطن العربي والتضحية في سبيله وعلى التفاني في خدمة المجتمع.

المادة الخامسة:

نشر الديمقراطية الصحيحة بين المعلمين وان يتسم التعليم بروح الحرية والديمقراطية والنظام.

المادة السادسة:

يؤمن المعلمون العرب بتوطيد علاقات الزمالة بين افراد الاسرة التعليمية ويتعاهدون على الثقة والالتزام المتبادلين والتعاون المثمر على اداء واجبات المهنة وتذليل صعوباتها.

المادة السابعة:

يتعهد المعلمون على تحقيق مستوى علمي جيد يؤدي الى نهضة عربية متكاملة وعلى الجهات المختصة ان تشركهم باعداد المناهج والكتب المدرسية واختيار الوسائل التعليمية ووضع الخطة العلمية وبحث التطورات الحديثة في مجال خدمات التعليم.

المادة الثامنة:

يدرك المعلمون العرب تطور العلم واثره في التقويم الحضاري، ولذلك يحرصون على متابعة حركته ويحركون الاجيال العربية الناشئة على مدى سرعته.

المادة التاسعة:

يدرك المعلمون العرب ان تذوق الجمال جانب من جوانب الحياة يجب تنميته بين التلاميذ.

المادة العاشرة:

يعمل المعلمون العرب على ان يكونوا مثلاً صالحاً في الاخلاق والتحصيل العلمي وروادا على طريق المعرفة والبحث عن الحقيقة بان تيارها المشرف هف يرشدون الناشئين اليه.

المادة الحادي عشر:

يدرك المعلمون العرب ان المعلم اب والطالب ابنء وان الرابطة بينهما روحية ويزاولون مهنتهم في ظل هذه العلاقة السامية.

المادة الثانية عشر:

يؤمن المعلمون العرب بوجود توطيد العلاقة بين المدرسة والبيت لتحقيق الاشراف المشترك على السلوك الخلقي للطالب وتحصيله العلمي لذلك يعملون على اشراك اولياء امور الطلاب في تحمل المسؤولية عن بناء الاجيال الصاعدة بناء اً اجتماعياً عملياً صحيحاً ، في ضوء تعرف على كل تلميذ ودراسة نفسيته ومشكلات حياته والرغبة في تذليل صعوباته.

المادة الثالثة عشر:

يعمل المعلمون العرب على ان تكون المدرسة مركز اشعاع ثقافي واجتماعي ومركز خدمات وارشاد في بيئتها حتى يضمنوا للتلاميذ الوسط الصحي الملائم الذي يصون ما يحصلونه في المدرسة من العوامل التي يقتضي على اثاره الطبية.

المادة الرابعة عشر:

يعمل المعلمون العرب على تشجيع النشاط والعمل الجماعي بينهم في اطار المنظمات المهنية ان وجدت التي تمثل مصالح المهنة ومصالحهم الادبية والمادية وترعى حقوقهم وترتب الضمانات والتامينات لحياتهم وحياة اسرهم.

المادة الخامسة عشر:

يعلم المعلمون العرب ان لكل ثقافة قيمتها وانهم المحافظون لسلالة لغتنا العظيمة اساس قوميتنا العربية وانهم بناة ثقافتنا وحراسها والمعرفون بمكانتها العالمية وبدور امتهم في الاحداث والقضايا الانسانية الكبرى.. ولذلك يتعاهدون على نشر الوعي بهذه الاهداف القومية بين التلاميذ والتبصير بالمعوقات التي اقترحتها كالجهل والامية والاستعمار والصهيونية والتجزئة والطائفية العشائرية كما يتعاهدون على تعبئة قواهم وقوى تلاميذهم لمكافحة هذه المعوقات واسترداد الاجزاء السلبية من الوطن العربي وعلى رأسها فلسطين.

المادة السادسة عشر:

يعتبر يوم السبت الثاني من مارس (اذار) من كل عام عيد المعلم العربي تحتفل به الحكومات والمعلمون في منظماتهم او مدارسهم بما يُذكر برسالة المعلم وأثره في نهضة الامة العربية والمهام الجسمية التي يتحملها وتشارك في هذا العيد اجهزة الاعلام في كل بلد.

المادة السابعة عشر:

يلتزم المعلم العربي بروح هذا الميثاق ونصه وكل خروج على نصوص مواده وروحه يتحمل الاجراءات والجزاءات التاديبية التي تنص عليها القوانين واللوائح التي تنظم عمله.

المادة الثامنة عشر:

يؤدي كل معلم عند بدء اول العمل القسم التالي:

اقسم بالله العظيم ان اودي عملي بالامانة والشرف وان التزم بمبادئ المعلم العربي وان احترم مبادئ وقوانين المهنة وادابها.

المادة التاسعة عشر:

يعمل بهذا الميثاق بعد التصويت عليه، وتودع صورة منه موقع عليها من كل معلم في صف خدمته كما تسلم له نسخة من هذا الميثاق لاسترشاد بها دائم وتودع اخرى في ملف النقابة او المنظمة التي ينتمي اليها.

بسم الله الرحمن الرحيم

الدافعيـــــــــة

Motivation

المقدمة

يسعى علم النفس الى دراسة السلوك البشري والحيواني دراسة نظامية من اجل التعرف على العلاقة بين هذا السلوك وجملة من العوامل الداخلية والخارجية التي يعتقد انها تسببه من جهة وعلاقة ذلك السلوك بالاهداف التي تسعى الى تحقيقها من جهة ثانية. وعلى الرغم من بساطة هذه العبارة الان انها تحتوي على اكبر افتراضين من الافتراضات التي تقرر علمية دراسة السلوك هما:

١- السلوك المسبب ٢- السلوك القصدي

ان هذين الفرضين يقودان الى فرض اساسي في علم النفس العلمي وهو ان السلوك قانوني ولولا الاعتقاد بقانونية السلوك لما قام علم النفس ولما ازدهر كعلم من اسرع العلوم نمواً . ان السؤال ما الذي يسبب السلوك؟ محور اهتمام ليس علماء النفس فحسب بل كل البشر ايضا ينظر الى الدوافع عادة على انها المحركات التي تقف وراء سلوك الانسان والحيوان على حد سواء فهناك اكثر من سبب واحد وراء كل سلوك هذه الاسباب ترتبط بحالة الكائن الحي الداخلية وقت حدوث السلوك من جهة ومتغيرات البيئة الخارجية من جهة اخرى بمعنى اننا لا نستطيع ان نتنبأ فيما يمكن ان يقوم به الفرد في كل موقف من المواقف اذا عرفنا منبهات البيئة وحدها واثرها على الجهاز العصبي بل لابد ان نعرف شيئا عن حالته الداخلية كان نعرف حاجاته وميوله واتجاهاته وما يعج في نفسه من رغبات وما يسعى الى تحقيقه من اهداف هذه العوامل مجتمعة هي ما نسميها (بالدوافع) ان اسباب السلوك تكمن في الدوافع وخبرات التعلم وما يجعل التنبؤ بالسلوك اكثر صعوبة هو ان العلاقة بين الدوافع والسلوك او الخبرات التعلم والسلوك ليست بسيطة وموحدة الاتجاه فالدراسة المعمقة لعلاقة الدوافع بالسلوك تشير الى ان

١- الدافع الواحد قد يسبب اكثر من سلوك.

٢- السلوك الواحد قد ينجم عن اكثر من دافع.

يحكم السلوك في كثير من الاحيان بنتائجه، كما يحكم بمسبباته. ان الهدف يرتبط بسلوك ما، له من قوة التأثير على السلوك ما الدافع من القوة فالسلوك قصدي وهادف وليس عشوائياً على الاطلاق حتى ولو كان الغرض من ورائه غير ظاهر للملاحظة الخارجية. ان هناك اهدافاً يسعى كل سلوك الى تحقيقها. هذه الاهداف قد تكون واضحة للعيان، وقد تكون مضمورة للملاحظة الخارجية. ان خبرات التعلم تحدد الطرق التي يستجيب فيهما ولموقف واقعي معين لذا ترى أن الدافع الواحد قد يؤدي الى سلوكيات متعددة عن الفرد الواحد او عند الافراد المختلفة، كما نجد ان السلوك الواحد قد يظهر نتيجة دوافع مختلفة عند الفرد الواحد او عند الافراد المختلفين فسلوك العدوان قد يسببه احيانا الحاجة الى اظهار الذات، وقد يسببه احيانا الحاجة الى الرغبة في الانتقام قد يسببه كذلك الرغبة في توكيد الذات كما قد يكون السلوك العدواني استجابة طبيعية لموقف الاحباط لان الفرد قد تعلم ان يستجيب بهذه الطريقة.

معنى الدافعية:

الدافعية مصطلح عام يستعمل للدلالة على العلاقة الديناميكية بين الكائن الحي وبيئته ولا يتضمن هذا المصطلح أي اشارة الى نشاط من نوع خاص او نموذج سلوكي معين فنحن لا نسطيع ان نحدد النط السلوكي المعين الدال على الدافعية العامة. فالدافعية مفهوم عام بل يستدل عليه من سلوك الكائنات الحية في المواقف

المختلفة وتعرف الدافعية بانها الحالات الداخلية والخارجية للعضوية التي تحرك السلوك وتوجهه نحو تحقيق هدف معين، وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق ذلك الهدف وعرفة الدافعية ايضا بانها حالة من التوتر تثير السلوك وتواصله حتى يخفف هذا التوتر او يزول فيستعيد الكائن الحي توازنه.

وعرف ايضا هو الطاقة الحيوية الكامنة او الاستعداد البدني او النفسي الذي يثير في الفرد سلوكاً مستمراً متواصلاً موجهاً نحو تحقيق اشباع الحاجة واعادة التوازن ومن هذه التعاريف ظهرت عدة مصطلحات داخل تعريفات الدافعية.

الحاجة Need

فهي حالة تنشأ لدى الكائن الحي عند انحراف او حيد الشروط البيلوجية او السايكولوجية اللازمة لحفظ بقاء الكائن الحي عن الموضع المتزن والمستقر. وعرفت الحاجة ايضا بانها افتقار شيء ينشأ منه اخلال توازن الفرد ويصاحبه توتر يزول بأشباع ذلك النقص.

اما مصطلح الحافز او الباعث (Incentive) هو هدف مرتبط بالبيئة للكائن الحي يدفعه للقيام بسلوك معين.

وهو ايضا موقف خارجي مادي او اجتماعي يستجيب له الدافع وهناك نوعان من البواعث الايجابية التي هي تقوم بجذب الكائن الحي اليها واخرى سلبية التي هي يتجنبها الكائن الحي ويبتعد عن عواقبها.

اما مصطلح الهدف (Coal) فهو ما يرغب الفرد في الحصول عليه ويشبع الدافع بنفس الوقت.

ومن خلال استعراض هذه التعاريف يلاحظ ان هناك فرق بين مصطلح الحاجة ومصطلح الباعث فالحاجة تندفع من داخل الكائن الحي، اما الباعث فيدخل من الخارج يثير الدافع. اما تعريف مصطلح الرغبة (Desire) فهو شعور بالميل نحو اشخاص او اشياء معينة. كرغبة الطفل بتمثيل امه وان الرغبة لا تنشأ من حالة نقص او اضطراب كما هو الحال في الحاجة بل تنشئ من تفكير او تذكر اشياء او ادراك اشياء مرغوب فيها ودائما نلاحظ ان الحاجة تستهدف تجنب الم اما الرغبة تستهدف التماس اللذة.

دور الدافعية في التعلم

ان الدافعية للتعلم هي حالة داخلية عند المتعلم تدفعه الى الانتباه للموقف التعليمي والاقبال عليه بنشاط موجه والاستمرار في هذا حتى يتحقق التعلم ان الاستثارة لوحدها لا تحدث التعلم الا اننا نستطيع ان نقول ان التعلم لا يحدث بدون الاستثارة والنشاط.

مكتبة احمد
للاستنساخ
قرب باب الدخول

ولذا فان مفهوم الدافعية للتعلم يجب ان يشمل العناصر التالية:

١- الانتباه الى بعض العناصر المهمة في الموقف التعليمي.

٢- القيام بنشاط موجه نحو هذه العناصر.

٣- الاستمرار في هذا النشاط والمحافظة عليه فترة كافية من الزمن.

٤- تحقيق هدف التعلم.

وبذلك تكون المهمات الدافعية الملقاة على عاتق المدرسة والمعلم بشكل خاص هي المهمات التالية:

١- توفير ظروف تساعد على اثارة اهتمام التلاميذ بموضوع التعلم وحصر انتباههم فيه.

٢- توفير ظروف المناسبة للمحافظة على هذا الاهتمام والانتباه المتركز حول نشاطات التعلم والتعليم المرتبط بموضوع التعلم.

٣- توفير الظروف المناسبة لتشجيع اسهام التلاميذ الفعال في تحقيق الهدف.

٤- اثابة وتشجيع هذا الاسهام في النشاطات الموجهة نحو تحقيق الهدف ويجب ان ننتبه الى ان تحقيق هذه الظروف قد لا تعني بالضرورة حدوث انسب تعلم ممكن اذ ان هناك جملة من العناصر الاخرى تسهم في توفير الدافعية العامة للتعلم، وهناك عوامل اخرى تعرقل هذه المهمة وهذه بطبيعتها عوامل موقعية تتعلق

بالممارسة التربوية داخل غرفة الصف وكذلك عوامل الادارية المتعلقة بتخطيط البرامج وتنفيذها ومن هذه العوامل التي تؤدي الى النفور المدرسي ما يلي:

١- عدم اتساع الفرص للتلاميذ للتعبير عن افكارهم ومشاعرهم بحرية وطمانينة.

٢- اللجوء الى النشاطات الروتينية المتكررة التي تقود الى الرتابة والملل والتي تخفف من درجة النشاط والاستثارة العامة للطلاب.

٣- تقليص النشاط الممتع بسبب طبيعة تنظيم اليوم المدرسي على شكل حصص محددة.

٤- عدم المساواة في توزيع المكافاة والجوائز على التلاميذ واعطائها للسلوكيات المتميزة فقط.

٥- خلق جو من التباعد والنفور بين المدرسة والتلاميذ.

٦- المطالب المتناقضة المطالب بها المتعلم.

ونستطيع الاجابة على السؤال الذي طرح سابقا بانه ان مهمة توفير الدافعية العامة للتعلم لا تلقى على عاتق المدرسة فقط، وانما هي مهمة يشترك فيها كل من المدرس والبيت معا وبعض المؤسسات الاجتماعية الاخرى. ولعل من حسن الحظ ان معظم طلبتنا قد رباهم اباءهم على انهم يجب ان يتفوقوا في المدرسة ونستطيع في ضوء ذلك، ان نتوقع معظم من يدخلون المدارس يكونون مندفعين الى التعلم بدافع قوي. يسمى الدافع نحو الانجاز والتحصيل بيد ان استغلال هذا الدافع استغلالا جيدا يتوقف على عدد من الحالات الدافعية الاخرى ولقد اشار العلماء الى ان حب الاستطلاع والاكتشاف هو من اساسيات التعلم والابداع فقد كان راي عالم النفس الامريكي بير لاين (Berlyne 1960) ان توجيه الاسئلة الى الطلاب عوضا عن تقديم الحقائق يزيد من مقدار التعلم ويزيد من درجة الاهتمام بالمادة الدراسية ويسهم في تعلم المزيد حول الموضوع ويشير الى ان اكثر الاسئلة نجاحا هي التي يكون الطلبة اقل نوقعا لها وان الاسئلة كانت فعالة جدا في استثارة دافع حب الاستطلاع حول موضوع كان مالوفا جدا لدى الطلاب.

وخلاصة القول ان الدافعية نحو التعلم تكون في اعلى درجاتها في مواقف الجدة من الدرجة المتوسطة ويترتب على ذلك ان الرتابة تخلق الملل وتشتت الانتباه وان ازدياد الاستثارة يخلق القلق الذي يخفض القدرة وان الطلاب الذين يتوفر لديهم الدافع الاساسي نحو التحصيل. تكون درجة الدافعية نحو التعلم عندهم في اعلى مستوياتها عندما تكون فرصة النجاح متوسطة، ولعل اول خطوات التعلم هي استثارة الشك حول ما يتعبر مسلما به واستثارة الحيرة حول ما هو مالوف ثم ان مصدر الاستثارة الاساسي للدافع في غرفة الصف هو المعلم ذاته ويمكن القول ان اهتمام الطالب بالمادة الدراسية يتأثر بشكل اساسي بدرجة حماس المعلم لها فاننا نستطيع ان نقول ان التعبير غير اللفظي كتعبيرات الوجه ونبرات الصوت مهمة كأهمية التعبير اللفظي.

ان رعاية هذا الدافع – حب الاستطلاع او دافع الانجاز الذي يبدو وكانه دافع طبيعي لامر مهم في التعلم ويبدو بانه اثر البيت والبيئة المنزلية لا يقل عن اثر المدرسة والبيئة الصفية ومن اجل ان يوظف هذا الدافع ومن اجل ان يوجه لتحقيق اهداف التعلم.

اولا / لابد ان يتخذ المنزل والمجتمع المحلي مواقف سوية من المدرسة كمؤسسة تربوية.

ثانيا / يجب توفر جو تعليمي مفعم بالامن والحرية في بيئة المدرسة والصف عن طريق تقبل افكار التلاميذ ورعايتها دون تهكم او تسخير وعن طريق عدم اللجوء الى العقاب البدني في الصف.

ثالثا / يجب اتاحة الفرص للنجاح امام جميع التلاميذ في بعض المواد والمهمات ويتم ذلك عن طريق مراعاة استعداد التلاميذ للتعلم في تخطيط النشاطات التعليمية وعن طريق تقويم انجازات التلاميذ بالاشارة الى ما يمكنهم القيام به وليس المقارنة مع ما يمكن لزملائه عمله. حيث ان اتاحة الفرص للمرور في خبرات ناجحة لهو اجراء علاجي معروف منذ زمن بعيد.

رابعا / يجب توفير ظروف مادية في غرفة الصف تشجيع على التعلم من مثل الاكثار من المثيرات الحسية

في غرفة الصف وتنويعها وتنظيم المقاعد على نحو يساعد التلميذ على الاسهام الفعال في النشاطات التعليمية.

الوظائف التعليمية للدافعية:

هناك اربعة مفاهيم رئيسية تعد اساسيات في دراسة الوظيفة التعليمية للدافعية وان هذه الوظائف تحدد وتساعد فهم الدافعية للتعلم وهذه الوظائف براي ديسكو (Deccecco 1975) وهي على النحو التالي:

١- الوظيفية الإستثارية Arousal function

وهي اول وظائف الدافعية فان وجهة النظر الحديثة والتي تتبنى نظرية التعلم تعتقد ان الدافع لا يسبب السلوك وانما يستثير الفرد للقيام بالسلوك وان درجة الاستثارة والنشاط العام للفرد على علاقة مباشرة بالتعليم الصفي. وان مفهوم الاستثارة يحمل في طياته مزيجا بين جانبين اساسيين هما الفسيولوجي والسيكلوجي. فالاستثارة من الناحية السايكولوجية حالة من الاستفار العام للكائن الحي وهي تشير الى خصائص في الاستجابة مثل الانتباه ، واليقظة التي تتطلب من الكائن ان يكون في المستوى المطلوب من اليقظة. اما الاستثارة من الناحية الفسيولوجية فهي تعني التغيرات الملحوظة في الحالة الفسيولوجية للفرد والتي تضم التغيرات الكهربائية في الجهاز العصبي وتحدد العلاقة بين الاستثارة والاداء افتراضين هما:

١- لكل نوع من انواع النشاط المدرسي مستوى معين من الاستثارة.

٢- عندما يقوم الطالب باداء معين فانه يسلك طريقة تحتفظ بمستوى الاستثارة الذي يسمح باستمرار الاداء.

ان طبيعة الاستثارة تكمن في مصدرين هما: الاستثارة الخارجية التي مصدرها البيئة، والتي يمثلها دور المدرس في الصف، واستثارة داخلية مصدرها الافكار والرموز الصادرة من القشرة الدماغية عند الطالب. فان الطالب اذ لك تستثار دافعيته للتعلم باحد هذين المصدرين فانه يسرح في احلام اليقظة ليبقى متحفظا لنفسه داخل الصف.

٢- قانون بركس – دودسون Yerks-Doodsson

اثمرت دراسات تجريبية عددية قام بها بركس –دودسون عرف باسمهما وبرمز له (Y-D) وفي ضوء هذا القانون نفسر العلاقة بين مستوى الاستثارة وكفاءة الاداء وان العلاقة بين الاداء والاستثارة تكون افضل مستوياتها عندما يكون الطالب في مستوى المتوسط من الاستثارة الفسلجية حيث انها تؤدي الى افضل تعلم ممكن فان زيادة الاستثارة يؤدي الاضطراب والقلق اما نقص الاستثارة يؤدي الى الرتابة والملل وقد اثبتت دراسات برودهست وبوش وغيرهما ان التعلم يصل الى اقصى درجات الكفاية حيث تكون الدوافع بدرجات متوسطة.

ان ازدياد درجة القلق عند الطلبة هو واحد من اهم العوامل المعرقلة لجهود التعلم وهذا يعني ان القلق المنخفض او حتى المتوسط يمكن ان تكون له اثار ايجابية في التعلم لكونه يلعب دورا دافعيا. فالزيادة في الاستثارة هي ارتفاع في مستوى القلق في حالة القيام بالاداء وتلك تمثل حالة سلبية يقابلها في الطريق الاخر انخفاض والتي هي.

القلق الامتحاني: ان ازدياد درجة القلق عند الطلبة هو واحد من اهم العوامل المعرقلة لجهود التعلم وهذا يعني ان القلق المنخفض او حتى المتوسط يمكن ان تكون له اثاره ايجابية في التعلم لكونه يلعب دورا دافعيا وقد وجدت الدراسات ومنها دراسة ماندلر وسارسون 1952 Mandler is Sarasson بتطبيقهما مقياس القلق الاستجابي اذ ان ذوي القلق الامتحان العالي مثل الامتحان لديهم بالتالي قلق امتحاني عال اثناء اداء الامتحان والعكس صحيح واشارت تلك الدراسة الى ان الطلبة من فئة القلق العالي يكون ادائهم الامتحاني

افضل اذا كانت المهمة المراد تعلمها او حلها.

وقد اشارت الدراسات الى ان تحصيل الطلبة من فئة القلق المنخفض يكون افضل ما يكون في الظروف الاتية:

أ- اذا كانت المهمة المراد تعلمها تقدم نوعا من التحدي لهؤلاء الطلبة.

ب- اذا تحقق الطلبة من ان ادائهم سوف يتم تقييمه.

اما تحصيل الطلبة من فئة القلق المرتفع فانه يكون افضل ما يكون في الظروف الاتية:

أ- اذا لم تكن المادة الدراسية من النوع الذي يقدم تحديا واضح لهؤلاء الطلبة.

ب- اذا لم يلاحق هؤلاء الطلبة بالامتحانات والتقييم بشكل سافر واذا لم يهددوا بهما فيحتاج الطالب للاستثارة لاجل ان يبقى على صلة فاعلة والحياة العلمية اذ بدونها تصبح المادة العلمية اجتزاز كلمات الكتاب المدرسي قبل الامتحانات، ومن ثم تخلق ضجرا وتناقصا في الابتكارية التلقائية وفي ضوء الحاجة الى الاستثارة هذه لابد ان نجد سبل توافرها وتمثلها في الدرس ومن هذه السبل او المسارات هو الاستكشاف او معالجة البيئة والذي يعرف بحب الاستطلاع وقد عرف الانسان بانه محب للاستطلاع بطبيعة وبهذا نستطيع ان نتخذ منه منطلقاً لتوجيه عملية التعلم نحو استغلال استثارة هذا الدافع من خلال السعي نحو تقديم خبرات جديدة وللاستمتاع بها ويتجلى ذلك من خلال استثارة رغبة الطالب في معرفة العوامل المؤثرة فيه والتحكم في الاشياء التي حوله، ان حب الاستطلاع براي تريفرز ١٩٧٣ يتضمن الرغبة للاستزادة من المعرفة من شيء ما لموقف فهو حالة دافعية استقصادية وقد فسره كلا وسماير وكودوين ١٩٦٨ بانه اتجاه نحو اهداف او افكار او احداث جديدة اي تحمل الجدة والغرابة وليس اتجاه اشياء مالوفة، وان استثارة حب الاستطلاع لا يعتمد على أي شكل او نوع من المكافاة او العقوبة ولا يرتبط باي حوافز فسيولوجية خاصة ، ولذا يضفي حب الاستطلاع عند المتعلم حيوية عندما تصبح الاشياء او الافكار الجديدة مالوفة.

حب الاستطلاع في الدرس

لقد تبين ان احدى الوظائف الاساسية في التعليم هي كيفية رعاية الاستطلاع واستثارته لتحقيق تعلم وابداع لدى الطلبة من خلال اختبار موضوعات واتباع طرائق تدريسية تثير حب الاستطلاع لديهم وهناك اساليب متعددة يمكن اتباعها في الدرس تحددها طبيعة موضوع الدرس وفن المدرس ومهارته من خلال القيام بزيارات علمية واستغلال احداث بيئية او استخدام اسلوب العالم النفسي التربوي (بدلاين ١٩٦٠) المتمثل بتوجيه الاسئلة الى الطلاب عوضا عن تقديم الحقائق وخاصة الأسئلة التي تكون الطلبة اقل توقع لها. ويرى اوزيل ان حاجة حب الاستطلاع لها خصائص دافعية اجتماعية، كما انها غير محدودة في محتواها، وتحقق قوتها في التعبير وتحدد في الاتجاه مع نمو الطالب نتيجة الممارسة التعليمية. ان طرق التدريس يمكن أن توجه حاجة الطلاب الى تنبيهات جديدة من خلال حب الاستطلاع والاستكشافات وهذا امر تؤكده مصادر تاريخ التربية.

في وصفها لطريقة منشوري التي تعتمد على الملاحظة والممارسة وقد اقترح العالم النفسي التربوي المعاصر برونز ١٩٦١ ان يسمح للطالب بانتهاج النشاط الاستطلاعي او الاستكشافي في التعلم لكي يمنح لنفسه الثواب الذاتي، ويتحقق هذا من خلال تزويد الطالب بمثيرات تمهد لاداء وظيفة استشارية لاظهار حاجة داخلية عند الطالب لاجل التعامل مع البيئة من خلال المعالجة والتحدي لكل مايؤثر فيه، تلك انشطة تمثل بمادة التعلم، وانما لابد من الاحتفاظ بهذا الاهتمام قويا الى ان يتحقق هدف التعلم، ومن اجل هذا الغرض يمكن اللجوء الى الاجراءات التالية:

١- تنويع الانشطة التعليمية، لانتقال من المحاضرة الى المناقشة والى العمل الجماعي.

٢- التنويع في الوسائل الحسية للادراك واستخدام اكبر عدد ممكن من الحواس.

٣- استخدام التعابير غير اللفظية كحركات الراس واليدين والتحرك في الصف بشكل غير مشتت ومزعج.
٤- تجنب السلوك النمطي المشتت للانتباه كالطرق على الطاولة والتحدث بصوت عال، او الحديث الى الطلاب دون النظر اليهم.

الوظيفة التوقعية Expectational Function

التوقع عند فروم Vroom اعتقاد مؤقت بان ناتجا ما سوف ينجم عن سلوك معين، ولكننا نعرف بان النتائج لا يتسق بالضرورة مع التوقع. فالتوقع يعبر عنه بالمدى الذي يمتد من ان شيئا ما سيحدث حقا الى القول تاكيدا بان شيئا ما لن يحدث. ولذلك يوجد في احيان كثيرة تباين بين الادراك الفعلي للشيء، والتوقيع لادراك هذا الشيء. ان التباين بين الادراك الواقعي والتوقع يبعد المصدر الاساسي للاستثارة، فعندما تصبح المثيرات التي حولنا مألوفة تفقد قوتها على الاستثارة وقد عبر عن ذلك بوضوح (ماكليلاند واتكنسون ١٩٥٨) بقولهما ان حجم التباين يحدد مشاعر الفرد فنتائج التباين الكبير تترك في الفرد مشاعر عدم الارتياح والعكس صحيح ايضا.

٢. الوظيفة التوقعية والمدرس:

ان الوظيفة التوقعية للدافع تتطلب من المدرس ان يوضح ويصف لطلبته ما يمكن تحقيقه وتوقعه وتحصيله تبعا للاهداف التعليمية من الدرس، وخاصة عندما يطلب منه تحضير درس او كتابة واجب او اعداد تقرير مشروع بحث. ويتطلب كذلك من المدرس ان يغير او يستبدل او يحذف توقعات غير موضوعية تحصل عند الطلبة، لاجل استثارة جهودهم في السعي نحو اهداف علمية هادفة، شريطة أن تكون تلك الاهداف اكثر واقعية من خلال الممارسة والتطبيق وتقديم الامثلة. ان الوظيفة التوقعية للدافعية تتطلب من المدرس ان يختار اهدافا تعليمية تناسب وتوافق مدخلات سلوك الطلبة وقابليتهم لاجل تيسير مهمة اكتسابهم لمهارات ومعارف يستطيعون تعلمها وممارستها في الواقع.

الحاجة الى الانجاز او التحصيل:

ان من اهم خصائص الوظيفة التوقعية هي حالات التوقعية للهدف، اي توقع الطالب النجاح او الفشل في الوصول الى الهدف، وهذا يتفق وتعريف الحاجة الى الانجاز او التحصيل ان الحاجة الى التحصيل براي ساوزي وتليفورد ١٩٧٦ Sauyej is Telford تعد الصيغة التطبيقية لمفهوم التوقع الذي يمثل العنصر او الجانب المعرفي او العقلاني لمبدأ النشاط او الاستثارة نحو التحصيل/ ان الحاجة الى الانجاز او التحصيل تعني الحالة الداخلية المرتبطة بنشاط الطالب وتوجه نشاط نحو التخطيط للعمل. وتنفيذ هذا التخطيط بما يتفق ومستوى محدد من التفوق يؤمن به الطالب ويتحرك الى تنفيذه ، يعتبر العالم النفسي موراي، اول من استخدم مصطلح الحاجة للانجاز، حيث وردت بين عدد من الحاجات بلغت ثماني وعشرين حاجة في كتابة استكشافات في الشخصية الذي ظهر في ١٩٣٨، وحدد حاجة الانجاز بانها تقدير الذات وتسخير الامكانات العقلية والجسدية تسخيرا ناجحا وتعد هذه الحاجة خاصة من خصائص الشخصية الثابتة نسبيا والتي توضع جذورها الاولى في ثنايا التنشئة الاجتماعية ومن ثم تتبلور في سني الطفولة المتوسطة - وبراي موراي ان الطالب ذا الانجاز الجيد هو الذي يحصل على درجة عالية في الانجاز لعمل صعب تميز بالاتقان والفهم والمعالجة والتنظيم للافكار والتغلب على الصعاب التي تعترضه في انجازه العمل. وكذلك ممارسة المنافسة والتفوق على الاخرين، أي اداءه في التحصيل يمكن وصفه ببذل الجهد والاستمرار في مواصلة العمل حتى انجازه. وتؤكد (دافيدوف ١٩٨٠) ان الخبرة التي يحملها الطالب والتعامل مع المدرسين خلال سنوات المرحلة الابتدائية تلعب دورا اساسيا في انماء او عرقلة الحاجة الى الانجاز في المرحلة الثانوية ومن ثم

تاثير كلا المرحلتين في التحصيل او الانجاز في المرحلة الجامعية ، بالاضافة الى دور الاسرة وتاثيرها في تكوين حاجة الانجاز الاكاديمي. وقد قام ماكيلاند وزملاءه بدراسات حول الحاجة للانجاز منذ ١٩٤٧ فوجد لدراسته للحضارات الانسانية ان الشعوب المتقدمة يتميز ابناؤها بقوة مستوى هذه الحاجة فيهم اذ يسعون الى النجاح والسيطرة على بيئتهم المادية. وكان ابطال القصص المدرسية يتميزون بالقدرة على التغلب على الصعاب وتحقيقهم للنجاح عند الاطفال وكذلك عند الكبار وقد اضاف ماكيلاند واتكنسون ان معظم السلوك الانساني يمكن تفسيره بحاجة واحدة تلك هي الحاجة للانجاز او التحصيل، انها تعني الرغبة في ان تكون الانسان ناجحا في انشطة الحياة. ويعتبر العالم النفسي (سيرز ١٩٤٢) من ابرز من حدد معنى الحاجة الى الانجاز اذ اقر بوجود العديد من المصطلحات التي تشير الى هذه الحاجة منها الاعتزاز والسعي الى التفوق واحترام الذات واستحسان الذات واثبات الذات ويقدم ميهر Machr ١٩٧٤ تصورا مفاهيميا للدافعية للانجاز ومستوى الطموح عند الطالب في استراتيجية اساسية تمثل الدور الاساسي للشخصية في نظرية الدافعية وفي تحديد الدافعية للانجاز بصيغة خاصة ويرى ميهر ايضا اذ لشخصية الطالب الدور الاساسي وبالتالي المحيط الثقافي والاجتماعي والعائلي كلها تسهم في خلق الدافعية للانجاز، فوجد ان هناك علاقة بين خبرات النجاح والفشل، كما انه على علاقة وثيقة بالخلفية الاجتماعية للفرد. فهناك مجتمعات او ثقافات تشجع ابنائها على التحصيل وبذل الجهد والتطلع الى الامام، بينما تهمل بعض المجتمعات الاخرى ابنائها ولا تشجع انجازهم وتحصيلهم. وفيما يتعلق بمستوى الطموح وجدا ان النجاح، وخاصة النجاح المتكرر، يعمل على تشجيع الطلاب على ان يقوموا بزيادات واقعية لمستوى طموحهم من جهة، ومن الجهة الثانية يعمل الفشل، وخاصة الفشل المتكرر الى خفض المطامح عند الطلاب. وقد وجد ان العوامل التالية على علاقة مباشرة بتحديد مستوى الطموح والانجاز للدافعية.

١- خبرات النجاح والفشل.

٢- طبيعة المادة الدراسية، فمستوى الطموحات في مادة ما قد تختلف من مادة الى اخرى.

٣- بعض العوامل الشخصية من مثل دافع الانجاز، والميول. فمستوى الطموح العالي متوقعة من شخص بدافع عال او ميول ايجابية نحو مادة دراسية، اما مستوى الطموح المنخفض فتوقعه من شخص بدافع انجاز منخفض او ميول سلبية نحو تلك المادة. كما ان عوامل الثقة بالذات وتجنب الفشل على علاقة وثيقة بمستوى الطموح.

٤- ان بعض العوامل الانفعالية كعدم الطمانينة، وعدم الشعور بالامان، قد تدفع الفرد الى وضع اهداف عالية جدا، اعلى من مستوى قدراته بشكل واضح، من اجل كسب الشعبية.

٥- ضغط الجماعة او الجماعات التي ينتمي اليها الفرد وخاصة الاسرة وجماعة الرفاق.

السلوك نحو الانجاز الدراسي:

حدد اتكنسون ١٩٦٥ Atkinson بعض العوامل الرئيسية للسلوك نحو الانجاز الدراسي:

أ- الحاجة للوصول الى النجاح:

يختلف الطلبة في درجة هذه الحاجة تبعا لخبراتهم السابقة اذ يظهر عند بعضهم الاقبال على مهمة تعليمية طلبا للنجاح وعند بعضهم الاخر الاقبال على مهمة تعليمية تجنبا للفشل اذ تبين ان خبرات النجاح والفشل تلعب دورا اساسيا في ثقة الطالب بنفسه من خلال تقويتها وبعث الامان والطمانينة او زعزعة الثقة بالنفس وامتلاك الشعور بالاحجام. لذا يتطلب من المدرس اجلال خبرات النجاح لدى الطلبة حتى يمكن الارتقاء بمستواهم من خلال مراعاته بمستواهم اثناء توزيع المهام المدرسية شريطة ان يطلعهم ويعرفهم على مدى تقدم مستواهم العلمي باستمرار.

ب- احتمالات النجاح:

يتجسد في شرح هذا العامل قانون بركس – دودسون فاحتمالات النجاح في مهمة ما تحدد في ضوء صعوبة المهمة التي يواجهها الطالب بانها عالية او متوسطة او منخفضة الصعوبة. ففي حالة المهمات المتوسطة فان احتمالات الوصول الى المستوى الامثل في السلوك نحو الانجاز يصل الى درجة عالية عكس ما هو في مهمات توصف بانها صعبة جدا او سهلة ومن خلال تقديم المهمات ذات الاحتمالية المتوسطة يترك احساسا بالفرح والسرور والحماس لبذل جهد اكثر في المهمات القادمة، على عكس مما تركته المهمات الصعبة او ربما السهلة جدا من انحراف في الحالة المزاجية للطالب والشعور بالحزن والملل والفتور وعدم الرضا والضجر وبالتالي يتولد الياس وعدم المبالاة وعدم الاقبال على الدرس.

جـ القيمة الباعثة للنجاح

يندفع كل الطلبة نحو المادة العلمية وانجازها بسبب باعثين هما اللذة في النجاح او تجنب الالم في الفشل، لكن هناك من يقوي لديهم باعث النجاح فينشط سلوكهم نحو الاعمال السهلة او الصعبة جدا. اما الذي يقوي لديهم باعث تجنب الفشل فينشط سلوكهم نحو الاعمال المتوسطة الصعوبة، ان لهذه الحقيقة امرا ذا اهميته بالنسبة للمدرس في تحديد الواجبات المدرسية وكذلك تحديد مستوى صعوبة الاسئلة الامتحانية: ان احداهم اهداف المدرسة هو رسم البرامج التعليمية بحث تنتج فرص النجاح اما كل المتعلمين، ومساعدتهم على التغلب على اثارة الفشل عندما يفشلون وهناك اساليب يمكن ان تساعد المتعلم على التغلب على اثار الفشل، وزيادة قدرته على بذل الجهود والمثابرة في العمل.

١- بناء ثقة الفرد في نفسه بحيث يشعر وهو يعمل جاداً في سبيل تحقيق هدف معين.
٢- تهيئة مواقف تعليمية جذابة تثير حب الاستطلاع عند المتعلمين وتساعدهم على المرور في خبرات النجاح.
٣- مساعدة التلاميذ على وضع اهداف واقعية يمكن تحقيقها بقدر معقول من الجهد والمثابرة.
٤- تعرف التلميذ بما يحرزه من تقدم مهما كان هذا التقدم بسيطاً في راي المعلم.
٥- ان يكون للمتعلم اغراض حقيقية في حياة التلاميذ.
٦- اتاحة الفرص امام المتعلمين للتعبير عما تعلموه واستخدموه في معالجة المشكلات الجديدة.

٣- الوظيفة الباعثة للدافعية:

البواعث عبارة عن اشياء تثير السلوك وتحركه نحو غاية ما عندما تقترن مع مثيرات معينة او هي اهداف موضوعية او رموز يستخدمها المدرس لتحقيق زيادة في حيوية الطالب تتمثل بالمدح والتشجيع والذم الفظي او الكتابي، ان اثر البواعث لابد ان يقدم في الوقت المناسب، لان نتائج البواعث تؤثر في التعلم المتوقع وتمنح الطالب اعتبارا بالقناعة ولكي تصبح فيما بعد مصدرا اساسيا للدافعية نحو التعلم ان الوظيفة الباعثة للدافعية: تعني المتغيرات البيئية التي لها تاثير ديناميكي مكتسب والتي تمثل بانماط واساليب متعددة للمدح او التشجيع والذم التأنيبي / وكذلك تظم المنافسة والتعاون. ان تقديم المدح او الشجيع واستخدام الذم او التانيب يعد وسيلة باعثة واشهر الدراسات بهذا الخصوص دراسة (هيرلوك ١٩٢٥Huylock) ويمكن تلخيص نتائج دراسته حول تشجيع واللوم كما يلي:

١- التشجيع المتتابع يزيد من الاداء واللوم المتتابع بنقصه.
٢- التشجيع احسن اثرا من اللوم لان نتائجه اكثر استراحة.
٣- كلا من التشجيع واللوم يؤثران ايجابيا وبشكل افضل من مجرد الوقوف حياديا ازاء اداءات الطلبة.
٤- التشجيع لا يساعد المتخلفين جدا في التحصيل.

٥- اللوم لا يعيق اداء المتفوقين جدا خاصة المراهقين.

ان العلامة نوع من انواع البواعث، وكذلك الملاحظات التي توضع على الورقة الامتحانية بجانب العلامة وقد اشارت الدراسات الى ان الملاحظات العامة والمتخصصة على الورقة الامتحانية اكثر نفعا من مجرد اعادة ورقة الامتحان بدون ملاحظات ان المنافسة Conpetstion والتعاون Cooperatrion نوع من انواع البواعث في التعلم الصفي فالتنافس يعد باعثا اجتماعيا قد يكون مفيدا في تعلم المهارات والمعلومات ولكنه غير مفيد في العمل الابداعي الذي يحتاج الى خيال واسع ففي التنافس يوزع الثواب بدون عدل ومساواة، لانه يعطي للمتفوقين فقط ان الاثار البعيدة المدى للتنافس غير مرغوب فيها اجتماعيا. فقد وجد ان التنافس الشديد على علاقة مع حوادث الغش في الامتحانات ومع القلق ومشاكل التكيف المدرسي، ومع حوادث الانتحار المدرسي. وان احسن طريقة لاستغلال التنافس بطريقة ايجابية علمية وهي تشمل هذه الخصائص.

١- ان المنافسة العلمية ما هي الا نشاط يحاول الطالب من خلاله الفوز ويبدأ من استثارة باعثية داخلية فضلاً عن احترام الجماعة في الصف.

٢- تتطلب المنافسة العلمية استخدام الطالب اقصى قواه وقدراته العقلية وتلك تثمر في تطوير وتنمية الخصائص الايجابية عند الطالب.

٣- اما الاثارة السلبية التي تتركها باعثية المنافسة فتشكل اثارا نفسية اجتماعية بعيدة المدى غير مرغوبة. اما القيمة الباعثية المتمثلة في تشجيع التعاون مع الاخرين ومثل تقديرهم والاسهام جميعا في التخطيط واتخاذ القرارات، فانه يشكل تاثيراً قوياً على غرس روح التعاون مع الجماعة. وهناك نوع اخر من البواعث وهو ما يسمى التغذية الراجعة (Feedback) والمقصود بذلك تعريف المتعلمين على نتائج اختباراتهم، بحيث تعاد للطلبة اوراق الاختبارات لكي يتعرفوا على الاجابات الصحيحة والخاطئة ولقد اشارت نتائج الدراسات في هذا المجال لما يلي:

١- كلما كانت المدة في الاختبار واعادة الاوراق اقصر كلما كانت نتائج الطلبة في الاختبارات اللاحقة افضل كما ان ارجاع الاوراق افضل من عدم ارجاعها حتى ولو بعد مدة من الزمن.

٢- الملاحظات المرافقة للعلامة اكثر تاثيرا من مجرد وضع العلامة بدون اية ملاحظة.

٤- الوظيفة العقابية او التهذيبية.

العقاب مؤثر سلبي يسعى الفرد الى التهرب منه. ان الوظيفة التهذيبية تتطلب من المدرس استعمال الثواب والعقاب، اللذان يشكلان التجسيد الواقعي لمفهومي المدح والذم. تناول ثورندايك Thorndike دراسة في الثواب والعقاب كما لو كانت وجهين لعملة واحدة، احدهما يثبت السلوك والاخر يستبعده او يزيله الا ان الاستثارة المنفرة (العقاب) لها اثار معقدة في السلوك ان العقاب يؤدي دورا في ابلاغ الطالب عما لا يفعله ولكنه لا يحمل أي معلومات في ذاته تجر الطالب عن المسار البديل للسلوك الذي يجب اتباعه.

واجرى سكنر Skinner١٩٣٨ تجربة حول اثار العقاب في استجابة الضغط على الرافعة في صندوق سكنر، فتبين له ان العقاب لا يؤثر في العدد الكلي للاستجابات التي يصدرها الحيوان، ولكنه يؤثر فقط في معدل عدد الاستجابات، وانه (قمع) بتلاش بمرور الوقت وتعود المعدلات الى الاسراع بحيث نجد في النهاية ان الحيوانات المعاقبة تعطي عددا من الاستجابات يكاد يساوي ما يصدر من الحيوانات التي لم تعاقب وقد تابع ايستر Estes١٩٤٤ عمل سكنر لبحث واسع النطاق للعوامل التي تؤثر في العقاب وكان استنتاجه يشبه ما توصل اليه سكنر أي ان اثر العقاب هو في جوهرة في معدل الاستجابية، وليس في الميل الكلي العام لاصدار استجابة بذاتها.

وقد اعتمد كثري Guthrie١٩٥٢ العقاب وسيلة باعثة للتعلم، فالعقاب برايه لا يفعل اكثر من ان يقوي السلوك المعاقب عليه، وربما ادى خطر العقاب الى المزيد من الصراع في السلوك والى المزيد من الميل

لتجنب الفعل المطلوب والنتيجة ان يصبح الفعل المرغوب فيه لا يؤدي الا باثابة او الاثارة بينما يصبح الفعل الممنوع اكثر ميلا وتعلقا.

وقد حددت دراسة كيوتلس وموسلي ١٩٥٧ Gutls is Mosely انواع متعددة من اساليب العقاب غير ان الجديد من هذا المجال ما قدمته دراسة كوينن وحجب ١٩٥٩Kounin is Gump عن تاثير النتائج من مشاهدة الطلبة عقاب احدهم في الصف من قبل المدرس.

ويرى انجلش ١٩٦٢ Enjlish ان العقاب والثواب قد يؤديا دورهما كمرشدين للمتعلم، او كمعدلات يقوم او يقيس المتعلم مستواه في ضوئها، وكان هناك خطاء سائد في استعمال الثواب والعقاب كباعثين للتعلم.

ويطرح سولومون ١٩٦٩Solomon رايا في تفسير العقاب بانه اسلوب يراد منه تجنب المتعلم او ابتعاد المتعلم عن استجابة غير صحيحة، ويستخدم العقاب لانقاص احتمال حدوث استجابة غير صحيحة، ويستخدم العقاب لانقاص احتمال حدوث استجابة غير جيدة. ونستنتج من هذه الدراسات التي تناولت التفصيل عن العقاب ودافعيته في العملية التعليمية وهي:

١- يعتمد اثر العقاب على شدته وخاصة اذا كانت الاستجابة المعافية سبق وان اثبت من قبل. مع مثل هذا النوع من الاستجابات يكون اثر العقاب اكثر كلما زادت شدة العقاب، ومن الواضح اننا لا نستطيع ان نستعمل العقاب الشديد في المواقف التعليمية.

٢- العقاب يقوي السلوك خاصة اذا لحق ثوابا او حدثا معا في نفس الوقت.

٣- لا يفسر العقاب عقابا دوما من مثل الطلاب. فما يقصده المعلم كعقاب قد يفسره الطلبة للثواب.

٤- يعتبر العقاب مؤثرا فعالا اذا اتبع السلوك المعاقب بسلوك بديل يمكن ان يثاب، والا فلاجدوى من العقاب، ويجب التذكير دوما بان العقاب لا يعلم استجابات بديلة، وانما يعمل فقط على زوال بعض الاستجابات بشكل مؤقت.

٥- يجب اقتران العقاب بالسلوك الذي ادى اليه مباشرة حتى يكون العقاب فعالا في زوال الاستجابة.

٦- العقاب الشديد قد يؤدي الى الخوف المرضي والهروبي من المدرسة. وهذان امر إن لا نريد لهما الظهور في المدرسة، ومن هذه الناحية يجب ممارسة اقصى انواع الحذر واللجوء الى المرشد النفسي والتربوي في المدرسة عند ظهور بوادرها.

استراتيجية استثارة دافعية الطلبة نحو التعلم:

توصلت ابحاث علم النفس التربوي الى عدد من المعايير التي يمكن ان تساعد المدرس على انتقاء الخبرات التعليمية والوان من النشاط التي من شأنها ان نستثير دافعية الطلاب وتزيد اهتمامهم ورغبتهم في تحقيق الاهداف التعليمية التربوية اذ حدد كل من كلا وسماير وكودين ١٩٦٩ السبل التي في هديها يمكن ان يصار الى ايجاد دافعية للتعلم وذلك وفق الاتي:

١- مناقشة مفردات المادة الدراسية المقررة والكتب والمصادر التي يمكن الاعتماد عليها وللانشطة التي لابد من ممارستها وتقديمها والتقديرات التي تمنح جراء انجاز المهمات.

٢- تنظيم الموقف التعليمي لكي يضفي الارتياح والاقناع لحاجات الطلبة، أي من خلاله تطمين لتحقيق اشباع حاجات ذات مستوى معرفي راق كالحاجة الى الفهم والاتقان والسيادة العلمية.

٣- البحث عن استخدام انماط واساليب متعددة لاجل الباعثية للتعلم.

٤- جعل النشاطات التعليمية التي يقدمها الطالب تترك اثرها في تحقيق تعلم يحمل معنى عن طريق خلق المنافسة الجماعية في الدرس.

٥- اعتماد نهج التفاعل الاجتماعي مع الطلبة الذي يتسم بالتعامل الرسمي والحماس والدفء اذ في نهجها تحقيق تعلم جدي فاعل ومنظم.

ويسهم كاريسون وماكون Garrison is Majoon ١٩٧٢ في تحديد بعض المعايير التي لهـا الـدور في استثارة الدافعية ومنها.

أ- ارتباط الخبرات التعليمية ارتباطاً وثيقاً للاهداف.

ب- تقديم الخبرات التي توفر للمتعلم فرص الممارسة العلمية.

جـ- تنويع خبرات المتعلم وتفوقها حسب تنوع الاهداف.

د- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وتوفير الاساليب المناسبة لقدراتهم وميولهم وخبراتهم السابقة.

وقد حدد كذلك ولدوسك Woldowsk ١٩٧٣ الممارسات العلمية التي يمكن ان تضـع بعـض المعايير او الاستراتيجيات الاساسية بوضع التطبيق لاجل استثارة دافعية للتعلم الصفي وتوفيرها في مراحـل التمهيد للعملية التعليمية والتي تهدف الى تعزيز وتوجيه الطلاب وتحقيق مناخ مادي نفسي للتعلم وهي.

١- استخدام عبارات الثناء والتشجيع اللفظي.

٢- استخدام الدرجات والامتحانات القصيرة، والتعليق على اجوبة الطلبة الامتحانية التحريرية والشفوية.

٣- استثارة التشويق والاكتشاف وحب الاستطلاع عن الطلبة من خلال.

أ- استثارة الدهشة اثناء الدرس وبخاصة العلمية.

ب- استثارة الشك العلمي اثناء الدرس.

جـ- خلق موقف علمية تتسم بجعل الطلبة في موضع التنافر والارباك او الحيرة.

٤- طرح اعمال وافكار علمية معاصرة غير متوقعة.

٥- استخدام الامثلة من واقع حياة الطلبة واستخدام اسمائهم واماكنهم في تفسير المبادئ والمفاهيم العلمية.

٦- استخدام معلومات الطلاب السابقة ومخزونهم المعرفي القديم لبناء المعلومات والمفاهيم الجديدة.

٧- تشجيع الطلاب على المساهمة العلمية بالاعداد وتقديم اجزاء من الدرس.

٨- تقليل ما امكن من العقاب واللوم والتقريع والسخرية في حالة الفشل.

٩- محاولة عدم استخدام ما يضعف الدافعية ويطفئ اهتمام الطلاب للدرس كخلق التنافس غيـر العلمـي او تفضل بعض منهم، او التقيد بحرفية الكتاب المدرسي وتعداد نقاطه.

مكتبة احمد
لا استنساخ
قريب باب المدخول

الذاكرة والنسيان

ماهية الذاكرة

ان اصطلاح الذاكرة (memory) يشير الى الدوام النسبي لاثار الخبرة. حيث ان مثل هذا الامر يعتبر اساسيا للعملية التعليمية. ان الذاكرة والتعلم يفترض كل منهما وجود الاخر، فبدون الاحتفاظ فانه لايمكن هناك تعلم، وبدون التعلم فانه لا يكون هناك شيء للتذكر. فان التعلم يشير الى حدوث تعديلات على السلوك الناتجة عن الخبرة، والذاكرة تشير الى داوم هذه التعديلات وقد تكون الذاكرة والاستدعاء او التعرف قد تكون تامة او جزئية او ضئيلة اذا الذاكرة هي مصرف منظم للمعلومات.

اهمية دراسة الذاكرة:

الذاكرة معهوم تصعب دراسته اذ انها تهتم بشكل اساس بالعمليات الداخلية التي تتصل باختزان المعلومات واستعادتها فيما بعد. انها دراسة العمليات التي تتوسط بين ادراك المعلومات او تعلمها او استعادتها او استرجاعها فيما بعد، انها العملية العقلية التي يتم بها تسجيل وحفظ واسترجاع الخبرة الماضية من مدركات وافكار وميول وسلوك. واذا عرفنا ان السلوك نشاط كلي مركب فالذاكرة هي الركيزة الاساسية المميزة لهذا النشاط بابعاده المعرفية والوجدانية والحركية. هذا يعني ان كل ما يفعله الناس يعتمد على الذاكرة. ان الكائن الحي بدون الذاكرة سيرتبط بالواقع من خلال عملية للادراك الحسي المباشر فقط وبالتالي فهو خاضع لمبدا (هنا والان) أي الاستجابة لموقف معين وفي زمن معين فقط.

ان الذاكرة هي المحور الاساسي ذو الاهمية الكبيرة لكل العمليات العقلية، انها القوة التي تكمن وراء كل نشاط نفسي وعقلي اذ بدونها يرى الفرد تكرار الحياة ولا يستطيع تعلمها، وبدونها لا يمكن ان نحد الماضي ونستفيد منه في المستقبل مرورا بالحاضر. فان الادراك والتعلم والتحدث والوعي وحل المشكلات، كل ذلك يستلزم القدرة على تخزين المعلومات. ان التعلم يتطلب اكتساب معلومات والتفاعل الاجتماعي يتطلب تذكر الكلمات وقليل من قواعد اللغة وهذه تتم من خلال القوانين التي طرحها ارسطو كالترابط والتشابه والتضاد في خزن الحقائق والمعلومات وفي استردادها واستعادتها.

وجهات نظر معاصرة في تفسير طبيعة الذاكرة ونماذجها:

لا تنفي التفسيرات الفسيولوجية المتعددة القول بان الذاكرة مفهوم غاية في الصعوبة وللعلماء في مجالات المعرفة كافة تاريخ طويل وناجح في استخلاص المعلومات الدقيقة عن العمليات الخفية، فقد استطاع علماء النفس باعتبار الذاكرة (تكوين فرضي) من وضع الاستنتاجات عن طبيعة الذاكرة بالرغم من ان علماء النفس لا يستطيعون معرفة او مشاهدة ما يجري في الدماغ واكتشاف مجريات الامور في الخلايا العصبية التي تختزن فيها المعلومات.ان النظريات المعاصرة وجدت لدراسة الذاكرة وهذا النهج منبر جديد في دراسة مفاهيم وظواهر علم النفس عامة. ان الدافع والتعلم والشخصية والتفكير وكذلك كلها عمليات لا يمكن معرفتها الا من خلال السلوك لمعرفة الدافع او الاداء لمعرفة التعلم او الاستدعاء او الاسترجاع او التعرف لمعرفة الذاكرة.

اليات عمل الذاكرة:

يتكون الجهاز العصبي من ملايين الخلايا العصبية النيورنات وانواع اخرى من الخلايا.
وترتبط الخلايا العصبية ببعضها في نقطة تسمى الوصلات العصبية وتكون جهاز للاتصال على شكل شبكة والخلية العصبية الواحدة قد تتصل مباشرة بحوالي ٨٠٠٠٠ خلية عصبية والشبكة تتيح للحواس ان ترسل

للمخ اوصافة كهربائية كيميائية كما يحدث في البيئة وتسمح لمنطقة في المخ ان تتصل بمنطقة اخرى حتى يتم التوصل الى تفسير الموقف واتخاذ قرارات وهي تتيح للمخ ان يصدر اوامره الى العضلات والغدد حتى تتصرف الحيوانات التصرف المناسب ويعتقد كثير من العلماء ان الذكريات طويلة المدى تسجل المخ بشفرة معينة عن طريق تغيرات كيميائية صادرة من الخلايا العصبية وهذه التغيرات الكيميائية بدورها تغير في نماذج الاتصال في المخ والمسؤول عن ذلك هو DNA ، RNA وبعض البروتينات.

أ) وجهة النظر المعرفية Cognitive View:

تفسر هذه النظرية الذاكرة على انها سريان المعلومات وفق جوانب رئيسية ثلاث هي:

أ) الترميز Encoding

ب) التخزين Storage

جـ) الاستعادة او الاسترداد Retrieval

لقد اكدت واهتمت وجهة النظر المعرفية بدراستها للذاكرة بجانب الاستعادة او الاسترداد اكثر من الجانبين الاخرين. وقد حددت وجهة النظر المعرفية سبل استعادة المعلومات من خلال:

١- عملية الاسترجاع Recall

٢- التعرف Recognition

٣- اعادة التعلم Relearning

ولقد ضمت وجهة النظر المعرفية الكثير من النماذج المعاصرة لتفسير الذاكرة.

النماذج المعاصرة لتفسير الذاكرة:

١ - نموذج اتكنسون - شفرين ١٩٧٧

ان المعلومات التي تتلقاها من اعضاء الحس، يبدو انها تحفظ بسهولة في اجهزة التخزين او انظمة وهي:

أ- الذاكرة الحسية Sensory Memory او المخزون الحسي Store Sensory وهذه المادة التي تحفظ في الذاكرة الحسية تشبه الصورة التي تظل في مخيلتك بعد النظر اليها فهذه المادة او هذه المعلومات تختفي في اقل من الثانية الا اذا تم نقلها فورا الى جهاز اخر هو جهاز المدى القصير.

ب- جهاز الذاكرة ذي المدى القصير Short Term Memory (STM)

او المخزون ذو المدى القصير. حيث يتم خزن المعلومات في هذا المخزن من خلال اعادة ارسال المعلومات الحسية الى المخزن ذي المدى القصير، فعلى الفرد ان ينتبه الى المعلومات لوقت قصير، أي تحويل الترميز او شفرة المعلومات الى كلمات. وحينئذ تمر المعلومات الى الذاكرة ذات المدى القصير وهذا الجهاز كثيرا ما يصور على انه مركز الوعي. وان الذاكرة ذات المدى القصير تختزن كل الافكار والمعلومات والخبرات التي يعيها الفرد في أي وقت محدد ويقوم مخزن الذاكرة ذات المدى القصير (STM) بالحفاظ على كمية محددة من المعلومات بصفة مؤقتة (عادة لمدة ١٥ ثانية) وقد يحدد زمن الخزن في الذاكرة القصيرة المدى بنصف ساعة. اما الاحتفاظ بالمعلومات لمدة اطول (بالدقائق فقط) في جهاز المدى القصير يتم من خلال الحفظ او التكرار وان الذاكرة ذات المدى القصير تؤدي وظيفة التخزين فهي تعمل ايضا كمركز تنفيذي من خلال دخول المعلومات اليها من الذاكرة الحسية وخروجها الى الذاكرة البعيدة المدى.

جـ- جهاز الذاكرة ذات المدى الطويل (LTM)

او المخزون ذو المدى الطويل Long Term Memory. اذا لم يتم نقل او خزن المادة من القصيرة الى البعيدة فسوف ينتهي بها الامر الى النسيان اما اذا تم تحريكها الى المخزن ذي المدى الطويل فيجب ان نتعامل معها بطريقة اكثر عمقا وذلك من خلال استخدامنا بوسائل فقط جيدة لاجل فهم المادة واضفاء المعنى

عليها وربطها بمعلومات وافكار موجودة فعلا في المخزون طويل الامد ولابد ان نعرف ان هناك اتصالا دائما بين جهازي الذاكرة القصيرة والطويلة المدى، أي ان المادة المخزونة في المخزن المدى الطويل يمكن تنشيطها ونقلها الى المخزن القصير المدى. فان المخزن القصير المدى هو المسؤول عن استرجاع كل من الذكريات طويلة المدى وقصيرة المدى. ان المخزن ذا المدى الطويل يخزن المعلومات والمعاني والافكار لايام واشهر وسنين بل العمر كله والبحث عن الاجابة في الذاكرة الطويلة يكون سريعا ودون أي جهد وخاصة اذا استعملت. اما اذا اهملت ولم تستعمل قبل الاوان فان البحث عن المعلومات يكون مضيعة للوقت وعملية شاقة.

٢ - نموذج ووف نورمان Waugh-Norman

من اصحاب النظريات الذين يرون ان هناك منظومتين منفصلتين للذاكرة. اذ يؤكد ان البيانات التي نحصل عليها من مهمة الذاكرة الثانوية على نحو او اخر. لقد كان ووف-نورمان من اوئل الباحثين الذين ناقشوا احتمال مهمة معينة تتضمن عمليتين وتنشيط كل من الذاكرة الاولية والثانوية واقترحا نموذجا لكيفية تفاعل المنظومتين في تحديد الاداء ويضم هذا النموذج منظومتين للذاكرة هما:

أ- منظومة الذاكرة الاولية. ب- منظومة الذاكرة الثانوية.

أ- منظومة الذاكرة الاولية:

تضم جميع المفردات اللفظية حيث تتعرض اما للتسميع الذهني او النسيان، وتدخل المفردة اولا منظومة الذاكرة الاولية ذات المجال المحدد. ان بعض المفردات التي تدخل منظومة الذاكرة الاولية تفقد، وذلك عن طريق الازاحة او الاحلال من جانب المفردات اللاحقة (وهذا يفسر النسيان في هذه المنظومة). ان المفردات التي تفقد بهذه الطريقة يتم تسميعها ذهنياً وللتسميع الذهني اثران مهمان:

١- التسميع الذهني ينعش المفردات القديمة ويمنع ازاحتها عن طريق المفردات الجديدة.

٢- التسميع الذهني يجعل المفردة او المعلومة التي تم تسميعها تدخل الى منظومة الذاكرة الثانوية.

ب- منظومة الذاكرة الثانوية:

تمثل وتضم جميع المفردات والمعلومات التي تم تسميعها ذهنيا، وهي المفردات القديمة التي انعشت بفضل هذا التسميع وكذلك المعلومات الجديدة التي تدخل وتنتقل عن طريق الذاكرة الاولية. ومن بين الادلة التي فسرت وجود منظومتين او مخزنين منفصلين للذاكرة هو ان الذاكرة الاولية تعتمد على شفرة او ترميز فونيمي Phonem أي صوتي بينما في الذاكرة الثانوية تعتمد على شفرة او ترميز سيمانتي semantic أي ذات معنى.

ب) وجهة النظر السلوكية Behavioristic view:

يعد ابنجهاوس اول من درس الذاكرة دراسة علمية اجراها على نفسه وعرضها بصورتها التفصيلية. فلقد اعتبر اول من بحث ميدانيا عن الذاكرة البشرية معتمد على مسلمات منها ان العقل يختزن افكارا حول الخبرات الحسية الماضية ويعتقد كذلك ان الاحداث التي تتوالى وراء بعضها في اوقات متقاربة او في اماكن متجاور يرتبط بعضها ببعضها فالذاكرة تحتوي الاف من الانطباعات الحسية المرتبطة، هذه المسلمات والاراء جعلت من الممكن دراسة الذاكرة من ناحية الافكار المتداعية او المترابطة. ان وجهة النظر السلوكية تؤكد تفسير الذاكرة على انها عملية ناتجة او تابعة للعلم وتفسر وفق المفهومات الاتية هي:

١- المتغيرات او المثيرات او المدخلات.

٢- التخزين. ٣- الاستجابات او المخرجات.

وتهتم وجهة النظر السلوكية بشكل اساسي بعملية التخزين. وقد تباينت وجهات نظر السلوكيين القدامى والجدد في تفسير حدوث الخزن أي ماذا يحصل بين حرفين S-R، وقد اعطى اغلب منظريها اهمية للزمن في تخزين المعلومات من خلال عمليتي التاكل والتداخل. اما كيف تفسر وجهة النظر السلوكية العودة بالسلوك المتعلم وتؤكد بانه يتم العودة بالسلوك المتعلم من خلال عملية الاسترجاع التلقائي. ان نموذج الذاكرة من وجهة نظر السلوكية هو حدث ارتباط بين S – R وان الارتباط يختلف باختلاف النظريات، فنظرية ثورنديل تؤكد على ارتباط فسيولوجي في الوصلة العصبية، اما عند بافلوف فانه اقتران في القشرة الدماغية.

ج) وجهة النظر الجشتالتية Ggestalt View:

يرى تولفنك ان الذاكرة يمكن تفسيرها من خلال عملية الادراك الحسي تلك الظاهرة العقلية المعرفية التي تعد نقطة التقاء المعرفة بالواقع تطرح الجشتالت رايها والذي تتمثل الان في التفسير المعرفي المعاصر فتفسير الذاكرة باعتبارها عملية ادراكية تهتم باستقبال المعلومات قبل تخزينها مؤكدة على عمليات يضمها المصطلح الادراك الحسي وهي:

أ) عملية الاحساس.

ب) عملية الانتباه.

ج) عملية الوعي.

ان وجهة النظر الجشتالتية تهتم باستقبال المعلومات أي انها تؤكد في تفسير الذاكرة بدء بعملية الاحساس الذي تتمثل بالمعلومات الناتجة من متغيرات الاساسية الطبيعية والاجتماعية والتنظيمية، وقد اولته اهمية من خلال عمليتي الترميز والتنظيم. اما دور عملية الانتباه فتتمثل بتخزين المعلومات من خلال عملية الاختبار والانتقاء في استقبال المعلومات وتصنيفها وتحليلها. اما عملية الوعي فانها تتمثل باضفاء المفاهيم والمعاني والعلامات، فضلاً عن اهمية التنظيم في عملية الخزن واضفاء المعاني والاستعادة. ولقد اقتصرت الجشتالت في تفسير الذاكرة على عملية الاحساس من خلال عمليتين اساسيتين هما:

١) الترميز Encoding:

أي تفسير المعلومات او ترميزها او استقبالها كي يسمح بتشكيلها ومن ثم تخزينها. ان استخدام الصور البصرية واستراتيجة الترميز اكدتها دراسات بروتر وقد فسر عملية الترميز بانها عملية فسيولوجية او ان جميع الانظمة الحسية تعمل على تغيير المعلومات البيئية الى طاقة عصبية ومن ثم تحويلها الى ترميز معلومات. ان عملية الترميز او الشفرة هي العملية اللازمة لاعداد المعلومات للتخزين، وهي كثيراً ما تتضمن تحميل او ربط المادة بالمعرفة او الخبرة السابقة حتى يمكن ان نجد المعلومات فيما بعد. ان وضع الترميز يسمح بتشكيل المادة حتى يمكن لجهاز التخزين ان يتمثلها، فمثلا عندما نقرا فاننا نرى في الواقع خطوطا متعرجة سوداء على الصفحة وقد نضع شفرة هذه المعلومات في شكل صورة او تصميم او افكار لا معنى لها. وحين يتم وضع الترميز لخبرة ما فسيتم خزنها لمدة من الزمن تطول او تقصر، وعملية الخزن هذه لا تستلزم جهدا واعيا.

٢) التنظيم Organization:

للتنظيم دور اساسي في تسهيل عملية خزن المعلومات او الحقائق ومن ثم سهولة استعادتها وقد عرفت الذاكرة بانها مصرف منظم المعلومات. ان تنظيم المعلومات طرح من قبل قرنين من الزمن من قبل العالم فردريك هربارت الذي اكد بان تنظيم المعلومات شرط ضروري لحفظها مقارنة بالمادة غير المنظمة. وكذلك يقترح العالم كاتبه ان الخطوة الاولى في أي تنظيم للمادة تتطلب توضيح الاهداف النهائية التي ينبغي الوصول اليها، ثم المهارات المباشرة او المهارات الوسيطة وصولا الى تلك الاهداف. وقد اكد على تحلل كل

مهارة من المهارات الى جزيئاتها. وايضا ابتكر العالم اوزويل وروبنسون طريقة التنظيم المسبق وان المبدأ الرئيس في التنظيم يتلخص في تقديم فكرة اولية تتبنى فكرة نظاما للمعرفة الجديدة قبل تقديم المادة المتعلقة بها. ان التنظيم المسبق هو مجموعة من الافكار تقوم بوظيفتين هما، ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة التي سبق اكتسابها، ومساعدة المتعلم على اضفاء النظام على المادة الجديدة.

العوامل المؤثرة في عملية التذكر:

تتاثر عملية التذكر باعتبارها عاملا او متغيرا تابعا يتمثل بالاسترجاع او التعرف بعوامل دخيلة مؤثرة متعددة، فبالاضافة الى ان الذاكرة الفعالة هي نتاج تعلم فعال، أي ان ما يؤثر من عوامل على عملية التعلم هي بدورها عوامل مؤثرة على عملية التذكر لانه عائد او ناتج عملية التعلم هو ما يبقى في الذاكرة لاطول مدة ممكنة، رغم ان ذلك لا يعني استرجاع او استدعاء كل مالم تعلمه، فهناك عوامل اخرى تؤثر في عملية التذكر جنباً الى جنب مع عملية التعلم التي تأخذ الحصة الاولى، ومن بين هذه العوامل رغم تعددها هي:

أ) المستوى العمري:

اكدت الكثير من الدراسات على ان العمر الزمني يعتبر مؤشرا اساسيا في تحقيق تعلم فعال وهذا بدوره يحفظ مخزون الذاكرة القصيرة، وهومخزون لكلمات ومعلومات لم يستطع متعلم السني الاولى ان ينقلها لذاكرته البعيدة، مما يشكل سهولة الحفظ في سني العمر الاولى. فقد بينت الدراسات ان النمو السريع لقدرة التذكر بين سن العشر الى العشرين سنة وان قمة هذه القدرة تكون في العشرين من عمر الانسان، ثم تاخذ بالتدهور ببطء حتى سن الخامسة والاربعين، رغم ان هذا يتعلق بنوع المهمة او العمل او المهنة التي يمارسها الفرد.

ب) نوع المادة المراد تذكرها:

تظهر الدراسات على ان المعلومات ذات المعنى هي التي يتم خزنها في الذاكرة البعيدة المدى وهي اسهل استعادة واسترجاعا من خزين الذاكرة القصيرة المدى، ذات الخزين للكلمات والمعلومات التي تعتمد في النفع اليومي فقط فالشعر اسهل من مادة عديمة المعنى، وتبين ان التعلم المنطقي ذات المعنى يكون اكثر فاعلية وفائدة في تذكر نواتجه وفي احد التجارب ظهر ان المتعلمين يحتاجون الى (٢٤) دقيقة لتعلم قطعة نثرية ذات معنى ويحتاجون الى (٨٣) دقيقة لتعلم قائمة من (٢٠٠) رقم ويحتاجون الى (٩٣) دقيقة لتعلم قائمة من (١٠٠) مقطع عديم المعنى ويحتاجون الى (١٠) دقائق لتعلم (٢٠٠) كلمة من الشعر.

ج) طرائق تعلم المادة:

هناك طرائق متعددة يستخدمها المتعلم لاجل اتقان وخزن المادة لفترة اطول ومن ثم سهولة استعادتها وقت الطلب، وتتوقف الطريقة على نوع المادة ومستواها العلمي، فهناك الطريقة الكلية وهي تعني حفظ المادة ككل وبدون فاصل او تجزئة كما ان هناك الطريقة الجزئية والتي تعني تجزئة المادة الى اجزاء ومحاولة اتقان وحفظ كل جزء وقد يلجا المتعلم الى التميع اولا. وهناك طريقة التعلم الموزع على فترات زمنية، او التعلم على حفظ المادة بشكل متواصل او مركز. انها اساليب تحدد فاعليتها على كمية المادة، ونوعها ومستوى تعلم الفرد فلكل منها فائدتها وعيوبها.

د) الفروق الفردية:

ان المتعلمين ذوو المستوى العقلي الجيد والاستثارة الواقعية الفعالة، هم اكثر حفظا من هم دون ذلك فالمتعلمون ذو التعلم السريع اكثر تذكرا من المتعلمين ذوو التعلم البطيء.

٥- الجنس:

على الرغم من تضارب نتائج البحوث بشأن اثر ودور الجنس في فاعلية التخزين وتذكر الحقائق، فان اكثرها تؤكد أن الفروق الفردية بين البنين لا تختلف عن الفروق الفردية بين البنات، وهناك فروق فردية ايضا بين البنين والبنات كمجموعة واحدة، لكن من المعروف ان البنات يتفوقن في عملية خزن المعلومات اللغوية واستعادتها ويتفوق البنون في خزن المعلومات الرياضية والميكانيكية الدقيقة على البنات.

سبل تحسين عملية التذكر:

ان البحث عن سبيل يسهل او ييسر نقل المعلومات والحقائق وكذلك المعاني والمفاهيم من ذاكرة المدى القصيرة الى ذاكرة المدى البعيد او الطويل ثم نقلها ثانية الى ذاكرة المدى القصير لتحقيق عملية استرجاع او استدعاء او تعرف للمعلومات والمعاني يعد امرا رئيسا في دراسة الذاكرة وهناك سبل عدة لتحسين عملية التذكر منها:

١ - اتباع استظهار جيد:

ان من الافضل للمتعلم في أي مستوى تحصيلي ان يقضي وقته الكبير في الاستظهار واعادة المادة وفهمها ونقلها بمعان ومفاهيم الى مخزن الذاكرة البعيد المدى، والقليل من الوقت في القراءة المجردة، اذ يعني هذا من وجهة النظر المعرفية مما يترتب عليه بالضرورة ان يتبع نهج التمرين العقلي المتواصل في غياب صفحة الكتاب العلمي المطلوب. وهذا يتطلب من المعلم ان يتبع سبل المعالجة العلمية للمادة الدراسية، بدءا من تعيين كيفية قراءة الدرس وتسميعه وحفظ مفاهيمه وصولا الى تحقيق استجابة مماثلة لمادة الكتاب.

٢ - تحقيق تنظيم جيد:

ان محاولة المتعلم ضم وجمع وحشر المعلومات في الذاكرة البعيدة المدى دون ان يعتني بتنظيمها يظهر بالتالي صعوبة ومشقة وعناء في استرجاعها والتعرف عليها من بعد. فان الاهتمام بتنظيم المادة يحقق ربطا ما بين المعلومات الجديدة والمعارف التي تم اكتسابها سابقا . ولاجل تيسير حفظ المفاهيم والمعاني لابد من اتباع صيغ متعددة من التنظيم تتفق ومستوى المادة وطبيعتها لاجل التدرج فيها من السهل الى الصعب ومن الجزئيات الى الكليات. وقد يسهم المدرس بتعريف الطلبة بنهج التنظيم الجيد من خلال الموجز السبوري او يحقق من خلال اهتمام المدرس بدفتر الملاحظات الذي من الضرورة ان يعتني به كل متعلم، ووضع علامات الاثابة والتشجيع في الاعداد والتنظيم الجيد له.

٣ - استخدام حيل الذاكرة:

انها سبل او تكنيكات او معينات يستخدمها المتعلم لتحقيق حفظ او خزن جيد وقد عرفت بانها وسيلة يلجأ اليها المتعلم من اجل تنظيم المعلومات التي يستظهرها والتي تتيح له ان يحقق ربطا بين سواد غير مترابطة ليحصل على مجموعة معلومات مترابطة ذات معنى وقد عبر عن ذلك علماء كثيرون فان سر الذاكرة الجيدة هو المقدرة على تكوين ترابطات عديدة ومتنوعة فكل حقيقة علمية تتطلب من المتعلم ان يحفظها. وان استثارة المتعلم على استخدام هذه الحيل او التكنيكات يعني ايجاد عمليات وسيطة تساعده على ترميز الحقائق والمعلومات او وضعها لاخيلة او مخططات تيسر للمتعلم حفظ المادة العلمية وسهولة استرجاعها، ولقد اكد علماء على اهمية وضع المخططات او القواعد او الاخلية او الترميز بكافة صوره واشكاله. انها حيل من الضروري ان يعتاد المتعلم على استخدامها لحفظ المادة العلمية فما حروف (انيت) للفعل المضارع وما الاشعار التي تضمنها الفية ابن مالك الا سبل وحيل تسهل حفظ المادة العلمية، ان تراكم الحيل او المخططات كما وكيفا هي التي تشكل بدورها كفاءة المتعلم وتحدد اختصاصه العلمي وفاعليته في الدرس والحياة.

٤- احترام زمن التعلم:

وهناك يبرز دور واهمية احترام الزمن من خلال ما يسمى بـ (فرضية الوقت الكلي)، فقد اعتبر دور الزمن مهما وتعده عنصراً جوهرياً في التعلم والتعليم وان كمية التعلم تعتمد بشكل اساسي على طول الزمن المخصص للتعلم وتنظيمه شريطة ان يقضي المتعلم الزمن المخصص للتحضير والدرس في مهمات تعليمية مثمرة. فان وعي المتعلم باهمية تنظيم زمن المطالعة وحضور الدرس بشكل فعال واحترام الزمن ومعرفته فان الفرد يتعلم شيئا محددا في وحدة من الزمن المحدد وهذا يترتيب عليه ان يعي المتعلم عندما يقرأ للامتحان مادة درسها خلال اشهر عديدة لا تكفي ساعات قليلة او ساعات متواصلة فوق امكاناته العقلية والجسمية لان يستوعبها ويحتفظ بها لان ذلك يؤدي الى تخمة معرفية عرفت علمياً بظاهرة افراط التحميل او تسمى تفريط التعلم، اما المتعلم الذي ادرك دور الزمن واحترامه واستطاع تنظيم زمن دراسته متبعا تمرين موزعا ويحقق احسن تذكر أي توزيع زمن الدراسة على شكل فترات محددة، يسهل عملية استيعاب المادة وتمثيلها وفهمها، وكذلك اتباع المتعلم للممارسة تحضير يومي مطرد يسفر عن تجويد واتقان التعلم وتعرف هذه الظاهرة باتقان التعلم مما ييسر استعادة المادة اثناء الامتحان.

٥- استخدام نهج (كيفية التعلم):

لابد للمتعلم ان يكون على اطلاع وبينة ودراية لتحديد ما يعرف بالاعداد للدرس، وان حضور المتعلم حضورا واعيا ذكيا قبل الدرس من خلال الاعداد وقراءة الدرس، واثناء الدرس بادراك مجرياته والتصدي لتناقضاته الفكرية التي يستثيرها المدرس الجيد اثناء الدرس والتي تتطلب ما يعرف بالتمرين او التدريب العقلي لمحطالة دراسته اثناء الدرس وبعد انتهاء الدرس، ومن ثم وصولا الى حذف الأخطاء لاجل تكوين جشتالت جيد أي تنظيم جيد لمادة ضمتها صفحات كتاب مقرر بصورة صعبة واخيرا الى تحقيق استراتيجيات يقصد بها القواعد الاساسية التي تعني الدرس في كل تفاصيله ومعطياته الرئيسة وصفحاته المتعددة قد ضمتها واوجزتها عبارات وقواعد او مبادئ مطلوب الوعي بها واستيعابها. ويمكن ان يصار الى التحقيق من صدق وجود تلك الاستراتيجيات لدى المتعلمين وكذلك اتقانها. من خلال الاداء المتمثل بالتعبير اللفظي الذاتي لكل متعلم دون اجترار ما تضمه صفحات الكتاب المدرسي او ما يعرف بالتعريف الاجرائي البسيط بها.

٦- التسميع:

ان التدريب وحده لا يجدي نفعا كبيرا أي لا يستطيع ان تقوي القدرة على التذكر بمجرد فقط المواد. اما اذا تم تنظيم المادة فهذا امر يساعد على سهولة استعادتها وخاصة اذا وضعت المادة في علاقات متسقة بعضها مع بعضها الاخر وفي ارتباطات وعلاقات مع ما سبق للمتعلم ان تعلمه، كما ان لحيل الذاكرة او معيناتها دورا في هذا. فان الاهتمام بدور التسميع في الحفظ واستعادة المادة العلمية. اذ ان قراءة المادة لمرات غير ذي نفع اذا لم يرافقها ويصاحبها محاولة استرجاع المادة مع التركيز على النقاط المهمة والاساسية. وقد تبين ان التسميع الفوري افضل من التسميع المرجا حيث تكون نسبته ضعف لصالح التسميع الفوري بعد اربع ساعات من الدراسة.

وان اهمية التسميع تتبين فاعليته اعتمادا على:

١- تحقيق فاعلية اكثر لدى المتعلم. إذ يستبعد اقتصار المتعلم على مجرد القراءة بل توجد فيه نشاطا وتفكيرا بما يقرا.

٢- استمرار وديمومة الاستثارة وتقويمها حينما يدرك المتعلم ان هناك نقاط مهمة واخرى غير ذات اهمية، وان اسطرا وافكارا تحتاج الى مزيد من التدريب والحفظ فان التسميع يحقق تغذية مرتدة فورية فاعلة فضلا عن تدريب عقلي او خطابي متواصل.

توجيهات لانقاص النسيان:

١- ان الغموض وسوء التنظيم يؤديان الى النسيان ولكي يمنع هذا لابد من تاكيد المعنى وتشجيع تعلم التمييز ويمكن تحقيق ذلك بما ياتي:

أ) التاكيد على اهمية وضوح المعنى للتلاميذ وتقليل من الحفظ الاصم الالي ومن التكرار بغير تدبر وتفكير.

ب) في حالة الخلط بين فكرتين متعارضتين يجب تعلم كل واحدة على حدة والتاكد ان التلميذ قد اجاد تعلم الفكرة الاولى واتقانها قبل الانتقال الى الثانية مثل: حين يخلط التلميذ بين ضرب الكسور الإعتيادية وقسمتها عليه ان يتقن العملية الاولى قبل الانتقال الى العملية الثانية.

٢- لانقاص التداخل يجب تشجيع التلاميذ على اتقان التعلم الكامل واستعمال فترات تعليمية موزعة بصورة جيدة يجعل الانشطة تارة مكلفة وتارة اخرى مسترخية وجعل التعلم نشطاً وفعالا.

أ) مساعدة التلميذ على ان يتقن الماد ة التي يتعلمها في البداية. لان المادة التي يتم تعلمها باتقان يقل احتمال ابدالها بمادة اخرى.

ب) جعل فترات الدرس والاستذكار موزعة وخاصة بالنسبة للمواد التي تتطلب التدريب مثل اذا كان لديك خمسون كلمة ليتعلم التلميذ هجاءها، فمن الافضل ان تعرض عليه عشر كلمات كل يوم خلال فترات قصيرة للدرس وفي عدة ايام متتالية بدلا من ان نعطيه الخمسين كلمة معا. والتدريب الموزع يفضل على التدريب المتجمع لانه يمنع من تداخل الكلمات الاخرى مثل ان تعلم التلميذ الكلمات التي تقال في اول قائمة طويلة وفي اخرها وذلك بدرجة اكبر من تذكر وتعلم الكلمات التي في وسطها، ولذلك يجب حينها تستخدم قوائم قصيرة ويجب ملاحظة ان الطريقة الجزئية قد لا تكون افضل طريقة لمساعدة التلميذ على تعلم المادة الواضحة المعنى والاحتفاظ بها:

ج) جعل النشاط العقلي تارة مركزا وتارة مخففا مسترخيا.

٣- يحدث النسيان نتيجة لعدم الاستعمال ومن هنا تجيء اهمية التكرار والتسميع والمراجعة:

أ) تاكد ان التلميذ قد تعلم الموضوع بصورة جيدة.

ب) استخدام التسميع وضرب الامثلة والاسئلة الاختبارية لتهيئة فرص ملاعادة للمادة العلمية.

ج) تخصيص جلسات كثيرة للمراجعة، وبصورة خاصة بعد العطلة الصيفية لتعويض مانسيه التلميذ.

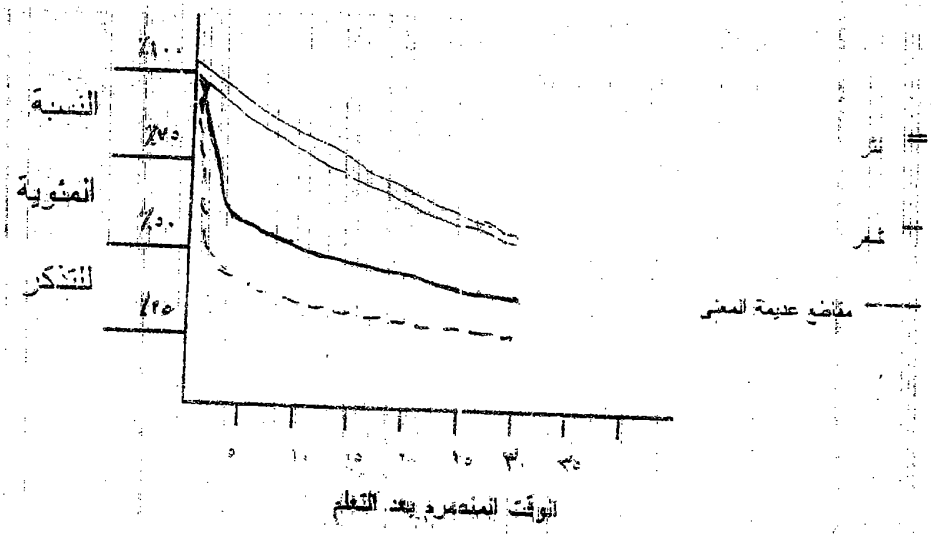
٤- التغلب على الكبت يجب جعل التدريس مثيرا وممتعا.

٥- تشجيع التلاميذ على استهدام اسلوب حل المشكلات في تعلمهم.

منحنيات النسيان:

حيث توصل اينجهاوس الى هذا المنحنى من تعلم المجموعة التي كان افرادها ميدان للدراسة واعادة تعلمهم لقوائم من ثلاثة عشر مقطعا من المقاطع عديمة المعنى بواسطة ما يعرف بطريقة التوفير او طريقة اعادة التعلم وبناء على هذه الطريقة يطلب ممن يجري عليه الاختبار تعلم درس او قائمة من الكلمات او المقاطع عديمة المعنى الى الحد الذي يستطيع معه تسميعها امرة او مرتين بطريقة صحيحة وطلب العالم ممن عليهم الاختبار تعلم كل قائمة الى الحد الذي يستطيعون معه تسميعها مرتين بدون اخطاء. وحين اعيد تعلم هذه القوائم بعد فترة معينة وجد ان مايقارب من ٥٠% مما تعلموه قد فقدوه بعد الدقائق العشرين الاولى و ٦٦% فقدوه بعد مرور ستين دقيقة و٧٥% بعد ستة ايام و ٨٠% بعد واحد وثلاثين يوما وهذا يعني ان المادة غير المترابطة او التي تفتقر الى المعاني لا تعيش في الذاكرة. وقد قدم جيلفورد منحنى الاستبقاء الذي يتحدث فيه عن نسبة استبقاء المادة ذات المعنى، اذ ان المعلومات ذات المعنى يكون الاحتفاظ بها افضل مما هو بالنسبة للمادة غير ذات معنى كما هو في الشكل والذي يتضمن ثلاث منحنيات لثلاث انواع من المواد المتعلمة (نثر، شعر، مقاطع عديمة المعنى) ويتضح وجود هبوط في عملية الاستبقاء او الاحتفاظ بالنسبة

للانواع الثلاث خلال الأيام القليلة الاولى الا ان استبقاء المواد ذات المعنى مثل النثر والشعر افضل بكثير من المواد غير ذات المعنى.



وتظهر هذه الدراسات ان:

١- النسيان لا يكون تاما وانما تبقى بعض الاثار في الذاكرة.

٢- النسيان يكون سريعا في البداية ثم ياخذ بالتباطؤ بعد ذلك.

٣- المادة المترابطة بالمعاني والتتابع المنطقي تبقى في الذاكرة اكثر من المواد المفككة التي فيها معنى.

نظرية التداخل:

اكثر نظريات النسيان اهمية واقدمها تفسيرا واكثرها شيوعا واوسعها وتفسر ظاهرة النسيان من وجهة النظر الارتباطية والاشتراطية ونظريات (التعلم) فان الكثير من الادلة تؤكد ان ظاهرة التداخل هي التفسير العلمي للنسيان في الذاكرة البعيدة المدى ولا يوجد هناك دليل للاعتقاد بوجود للتاكل والاضمحلال للنسيان في الذاكرة البعيدة المدى والذي يعتبر هو السبب الاساسي في الذاكرة الحسية والقصيرة. ويؤكد برودبنت ان هناك دلائل على ان التداخل قد يحدث في الذاكرة القصيرة المدى ايضا فلو اعطينا فردا رقما تلفونيا وطلبنا منه ان يديره في قرص تلفون ولكن قبل ان يفعل ذلك اعطينا رقما اخر وفي الاغلب سوف لن يتذكر الرقم الاول اما اذا اعطيناه الرقم ثم قرانا عليه عددا من الحروف فان كمية النسيان ستكون اقل. ان تفسير نظرية التداخل للنسيان تتكون في الواقع من نظريتين فرعيتين:

ا) التداخل القبلي (الكف الرجعي) Retroactive Inhibition:

هو تداخل مادة جديدة لمواد حدث تعلمها من قبل او هو كمية ونوع الخبرات التي تحدث بين التعلم الاصلي وزمن قياس التذكر.

فاذا استذكر التلميذ درساً في التاريخ ثم انتقل مباشرة ودون ان ياخذ فترة من الراحة لدراسة موضوع من موضوعات علم النفس ودون مراجعة درس التاريخ فان مايحفظه في موضوع علم النفس يتداخل مع ما حفظ في درس التاريخ ويطمس عليه ويساعده على نسيانه. وكذلك نلاحظ ان في حالة تكوين انماط معرفية حسنة التنظيم او مهارات ذات تنظيم جيد هي تلك التي تجعل التداخل الرجعي في ادنى درجاته وان الخبرة السابقة للمتعلم وذكائه ونضجه العام ووضوح المعنى في المادة موضوع التعلم تؤدي الى انقاص تاثير التداخل الرجعي.

ب) التداخل البعدي (الكف التقدمي) Proactive inhibition

وهو ما يحرف التعلم السابق للتعلم اللاحق رعطله ويساعد ايضا على نسيانه بدرجة ضئيلة او كبيرة فتعلم درس في اللغة الانكليزية قد يعطل تعلم درس في اللغة الفرنسية، وكلما زادت درجة التداخل احداها في الاخرى وبالتالي تحدث النسيان.

انتقال اثر التعليم Transfer of Learning:

ان التعليم الدرسي قائم على افتراض بأم ما يتم تعلمه داخل الصف يمكن تطبيقه في امور الحياة اليومية اذ ان التعليم هدفه الاعداد للمستقبل ان الناس يتعلمون مهارات لتساعدهم للتمكن من القيام بمهنة معينة في المستقبل ويتعلمون الارقام ليتمكنوا من استخدامها بشكل افضل فيما بعد ويتعلموا اللغة ليستطيعوا الاتصال بالاخرين بشكل افضل عندما تلزم الحاجة لذلك مستقبلا. وان انتقال اثر التعليم هو ان يؤثر التعليم في موقف او في شكل من اشكال النشاط في قدرة المرء على التصرف في المواقف الاخرى او في قدراته على القيام في انواع النشاط الاخرى فان الشخص الذي يعرف ان يقود السيارة الصالون لابد ان ينجح في قيادة السيارة الكبيرة او المحراث الالي. اي لابد ان يحصل او يحدث انتقال اثر التعلم من الموقف السابق الى الموقف اللاحق ونحن نستخدم نتائج التعلم الماضي على انحاء شتى لكي نواجه ماتقتضيه المواقف الجديدة أي ان التعلم المستقبلي يعتمد على التعلم السابق او جميع فكرة الاستعداد قائمة على هذا الاساس اننا لا نستطيع ان نتعلم شيئا في الوقت الحاضر مستقبلين عما تعلمناه في الماضي اننا في تعلمنا لاي شيء جديد فاننا نحاول ان نبينه على اساس التعلم السابق مما امكن في محاولتنا حفظ قصيدة شعرية مثلاً فاننا نستخدم حركات العين المتناسقة مع القدرة على القراءة التي تم تعلمها في السابق كما اننا نطبق المبادئ التي تعلمناها عن طريق حفظ القصائد الشعرية وان الاتجاهات التي سبق وان كوناها عن الشعر وعمليات الحفظ من خلال عمليات التعلم السابقة ونقلها الى الموقف الجديد باثار ايجابية او سلبية او محايدة كما يتطلب ذلك الحال الذي نمر فيه.

اهمية دراسة انتقال اثر التعلم:

١- ان انتقال اثر التعلم يعد جانباً هاماً من اقتصاديات التعلم.

٢- لولا انتقال اثر التعلم لاصبح لازما على كل متعلم ان يتعلم ما يحتاجه من استجابات خاصة لكل موقف وهو امر صعب لا يمكن ان تعني سنوات عمر المتعلم لاتقانه.

٣- ان انتقال اثر التعلم يسهل وييسر على المتعلمين على ايجاد حل للمواقف والمشكلات في ضوء تراكم الخبرات السابقة.

٤- ان مالدى المتعلمين من مبادئ في تعلم مهارات جديدة او اتقان حقائق علمية دون الحاجة الى تعلمها او التدريب عليها مرة ثانية.

٥- انه يفيد المتعلم على ان يتعلم كيف يتعلم حتى يستفيد مما تعلمه في الحياة أي عليه ان يلم بالمبادئ التي تعينه وتوفر له كيفية الاستفادة من الخبرات السابقة في خبرة تعلم جديد.

٦- انها تتضمن قدرة المتعلم على استثمار ما سبق له تعلمه للمواقف الجديدة.

٧- ان انتقال اثر التعلم مركز اهتمام المربين واضعي المناهج.

مكتبة احمد
للاستنساخ
قريبا باب الدخول

انتقال اثر التعلم

ان مفهوم انتقال اثر التعلم مفهوم واسع لا يضم دراسة انتقال المهمات العقلية المعقدة والمهارات وحسب بل يتسع للاتجاهات النفسية والاستجابات العاطفية مؤكداً انه حينما يؤثر التعليم في موقف معين على عمل او اسلوب جديد فان هذا يسمى بانتقال اثر التعلم.

ويعد انتقال اثر التعلم ظاهرة Phenomenon يقصد او يراد بها الاشارة الى افتراض يقضي بان المتعلم عندما يتعلم أي خبرة او مهارة فانه قد يستطيع نقلها الى مهمة او مجال اخر فان هذا التعلم الذي يتم في اول مرة قد يعمل على جعل تعلم موضوع او اداء او مهارة تالي اكثر سهولة ويسرا ومن الواضح ان انتقال اثر التعلم ظاهرة تحدث اعتمادا على حقيقة هي ناتج او محصلة لاثر تراكمي لخبرات سابقة وان سهولة وتيسير اكتساب تعلم جديد منوط ومحدد في ضوء نتائج تاثير تعلم سابق (Sage , 177) ولان مفهوم الخبرة بكافة جوانبه مفهوم قائم على هذا الراي اننا لا نستطيع ان نتعلم شيئا في الوقت الحاضر منفصلا عما تعلمناه في ماضي لاي شيء جديد لابد ان يستقر ويبنى على اساس التعلم سابق ان انتقال اثر التعلم ظاهر يهتم بها واضعوا المناهج وعلماء النفس التربوي وواضعوا الاهداف التربوية التعليمية وطرائق التدريس من اجل ان يحقق التعليم حياة مستقبلية افضل فلابد ان يكون معيناً ساوى الامر لتعليم مدرسي فعال يتسع مجالات متعددة. (ellis , 1 , 18)

ابعاد انتقال اثر التعلم:

حدد كالوي (C.Calloway) اربعة ابعاد رئيسية في تفسير ظاهرة انتقال اثر التعلم وهي:

١- طبيعة الانتقال: ان الاهداف التعليمية في مجالاتها المتعددة كالمعرفية والوجدانية جميعاً قابلة للانتقال بعد ان يتم تعلمها واتقانها من مجالها الاصلي الى مجال اخر كالمفاهيم والقواعد والعادات والاتجاهات والميول والمهارات.

٢- نوع الانتقال: فان نوع الانتقال قد يكون ايجابي فالتعلم الحاضر قد يُسيّر المزيد من عملية التعلم لما قد ييسر عملية الاحتفاظ به وهذا يتفق ومفهوم انتقال اثر التعلم ومن جهة اخرى قد يعرقل التعلم الحاضر او يمنع حدوث عمل انتقال اثر التعلم وعملية الاحتفاظ وهذا يتفق ومفهوم النسيان او عرقلة انتقال اثر التعلم.

٣- حدوث الانتقال: وهذا البعد يشير الى الطريقة التي فيها الانتقال أي هل هو مخطط او عرضي (Planned or Accidental) هل هو مقصود ام غير مقصود.

٤- اتجاه الانتقال: يظهر انتقال لاثر التعلم باتجاهات متعددة افقي (Horizantal) راسي (vertical) في نطاق الموضوع المستهدف هل هو تطبيق ومادة المتعلمة في مواقف جديدة.

مكتبة احمد
للاستنساخ
قرب بوابة الدخول

نفسحركي	وجداني	معرفي		
			أيجابي	
				أفقي
				رأسي
				مخطط
			سلبي	
				أفقي
				رأسي
				مخطط
			أيجابي	
				أفقي
				رأسي
				مخطط
			سلبي	
				أفقي
				رأسي
				مخطط
			أيجابي	
				أفقي
				رأسي
				مخطط
			سلبي	
				أفقي
				رأسي
				مخطط

مكتبة احمد
للبلاستيكيات
تصوير

طبيعة انتقال اثر التعلم

ان انتقال اثر التعلم لا يحدث دائما حيث يتوقع له منطقياً ان يحدث وبسبب هذه الحقيقة العلمية فان النظريات التي تهدف لدراسة هذه الظاهرة اختلفت من فترة الى اخرى. هناك عدد من وجهات النظر التي تفسر عملية انتقال اثر التعلم بعضها قد لا يبدو مرضياً ومقنعاً تماماً في ضوء الدراسات والابحاث العلمية المعاصرة ولذلك الفهم الموضوعي للعملية التعليمية. لكن ذلك لا يعني الابهام عنها او عدم دراستها والتعرف عليها اذ انها تشكل تاريخ علم النفس الذي هو جزء من عملية علم النفس وفق الاطار الفلسفي العام لهذا الميدان من المعرفة فضلا عن ان هناك عدداً من الباحثين والتربويون يتمسك باراء تلك النظريات التي سلفت ومن ثم فان دراسة تلك الاراء المتعارضة توفر وضوحاً لدراسة هذه الظاهرة وفي ضوء تعدد الاراء وتظاربها يمكن ان تحدد دراسة الانتقال.

اثر التعلم في اطارها التاريخي وقوفاً على:-

اولا:- النظريات القديمة والتحديات العلمية لها (Mental Faculties Theory)

ان انتقال اثر تعلم مادة دراسية قديمة في تعلم مادة جديدة مشكلة لفتت انظار الفلاسفة منذ القدم. اذ لم يكن عند اليونان أي مشكلة او اختلاف في انتقال فقد بان كل شيء ينتقل معتمدين على الراي الذي يؤكد بان العقل كل لا يتجزأ فكل مايؤثر على جزء سيؤثر على العقل كله وبهذا أمنَ ارسطو. اما افلاطون فقد امن باهمية بعض الموضوعات اكثر من غيرها في تقوية العقل اذ اعتقد بان دراسة الهندسة لها اثر على التعلم اكثر من العلوم الاخرى في تعلم العلوم الجديدة وقد كان منهج البحث المتبع في دراسة ظاهرة انتقال اثر التعلم، منهجياً وفلسفياً تأملياً حيث احتلت افكار الفلاسفة الاوائل مكانة الصدارة والاهتمام عند لوك وهربارت وغيرهم. بينما يؤكد اوزوبل وروبنسون وان نظرية الملكات العقلية نظرته لها صورتان او بعد ان اساسيات لحدهما تمثله الفلسفة الكلاسيكية (Classicism) والتي نجدها عند افلاطون وارسطو ومازالت سائدة حتى الان تحت اسم الاداب الحرة (Liberlarts) والصورة الاخرى اصطلح عليها الملكات النفسية والتي تجلت بعلم النفس الملكات (Faculty P ychology) وترد الملكات العقلية الفيلسوف ولف (Wolf , 734) اذ يشبه العقل الانساني في مجموعة ملكات او قدرات يمكن تقويمها بالاعمال العقلية الصعبة والتي لايختلف اسلوب تقويمها عن اسلوب تقوية عضلات الجسم الانساني.

طبيعة نظرية الملكات العقلية

وهي نظرية تفترض ان الانتباه والذاكرة والخيال والتفكير والارادة والمزاج والخلق انما هي تشكل قوة او ملكات عقلية ينظر اليها عادة على انها مستقلة احدهما عن الاخر الى حد كبير وبعيد وكل ملكة تعد قوة عامة او قدرة ذات وحدة محددة وينظر الى شخصية المتعلم على انها انتاج ارتباط بين عدد من الملكات قد اعتمد هذا التفسير الفلسفي على راي نفسي هو سيكولوجية الملكات او علم نفس الملكات. ان سيكولوجية الملكات ترى انه ما دام الجسم الذي يتالف من عدد من الاعضاء او الاجزاء فان العقل هو كذلك يضم عدداً من القوي او الملكات، الخ. ينقسم الى مناطق تتطابق مع هذه القوى وطالما يمكن للعضلات ان تقوى بالتمرين الصعب والممارسة المستمرة اذ ان تقوية الملكة يعتمد على التدريب او التمرين المعقد والصعب وقد اقرت تلك النظرية وتفسيرها النفسي جملة اصطلح عليه فكرة الترويض العقلي او التدريب الشكلي. ان مصطلح الشكل يعني ان المتهم في التمرين او التدريب هو شكل النشاط وليس محتوياته او المادة، فاذا اتخذ النظر شكل فالمفروض ان الذاكرة يمكن تدريبها بغض النظر عن المادة المراد حفظها ولتقوية ملكة الاستدلال ليس على المرء الا ان يتدرب على اشكال هذا التفكير بمواد صعبة يتدرب ويتمرن ويمارس فيها هذا المنهج العقلي. اما مصطلح التدريب فانه يعني الاتجاه الحقيقي او الاساس للمنهج التربوي انذاك وهو ان الفضائل

الرئيسية التي تتمثل بالذاكرة القوية والارادة المديرية والحكم والتفكير والموضوعين لا يمكن اكتسابها الا بالتدريب الكامل الدقيق للملكات.

وقد تعزى محاولة هربرت سبنسر في انكلترا ودعوته الى اهمال العلوم في المناهج الدراسية ومبررها الاساسي هو ان لتلك المواد قيمة ترويضية او مشكلة.

التدريب الشكلي في التربية

ان فلاسفة التربية كانوا يدرون ان اهم اهداف التربية هي تنمية هذه الملكات وتدريبها وتقويتها، ولذلك فان محتويات المنهج المدرسي لم تكن توضع او تنقل لاجل اهداف تربوية واضحة ولكن لما افترضه فلاسفة التربية من قيمة حول تلك المواد واعتبرها ادوات او وسائل لتقوية العقل وملكاته. ان هذا المنهج التربوي لا يهم بقدر او كمية التعلم وانما ينصب اهتمامه كله على الجهد والنشاط الذي يبذله الطالب في التعلم وهو يرفض أي تعديل او تحوير في عمليات التمرين لجعل دراسة المادة اكثر تشويقاً وقد يبرز هذا الرفض على ان هذه التعديلات تقلل من صراحة المادة وقوتها وبالتالي من صلاحيتها لتدريب العقل وترويضه. ان المؤمنين بهذا الرأي يفترضون ان الملكة قوة او قدرة او خاصية شخصية يمكن تدريسها على اعتبار انها وحدة متكاملة وبذلك يمكن تحسينها كوحدة ويفترضون كذلك على ان البرنامج التربوي البحث عن نوع المواد او التمارين التي يمكن في اقصر وقت وباقل جهد ان تدريب الذاكرة ان الخيال او الارادة او الشخصية فاذا قويت الملكة لواحدة بهذه الطريقة فانها تصبح بعد ذلك اكثر كفاية لاي غرض نريد تحققه رغم ان التدريب او التمرين قد تم في مجال خاص محدد وبهذا تعرف فكرة التدريب الشكلي (Disciptian Formal) ولكن الابحاث التربوية والنفسية بنيت من البراهين ما يكفي لرفض هذه النظرية. فقد ظهر ان محاولة تحسين الوظائف العقلية بالتدريب المباشر على التذكر والتفكير لم يؤد الا الى النتائج ضئيلة كما ان المواد الدراسية التي افترض انها تحسن العقل وتقوية لم يكن لها الاثر اكبر قليلاً من المواد الدراسية التي اعتقد الناس انه لا قيمة انتقالية لها. ولقد تحدى وليم جيمس نظرية التدريب الشكلي فاجرى تجربة على حفظ الشعر ووجد ان تدريب الطلاب على حفظ شعر فيكتور هيجو لم يؤت اية نتيجة لانه لم يجد تحسناً يذكر مما جعله ينتهي الى الاعتقاد بان القدرة على التذكر فطرية. وقد تلقى علماء اخرون تساؤل جيمس فقاموا بتجارب عديدة في ميادين اخرى فقام سلين (Sleight) بتجارب في ميدان التذكر بينما قام ثورنديك وودورث بتجارب في الادراك وقام برجز (Briggs) بتجارب في الاستدلال او التفكير وظهرت تجارب في ميادين اخرى واسفر عدد ليس بالقليل من هذه التجارب عن عدم تحسن في الاداء بل ولقد حدث فعلاً في بعض الحالات ان الممارسة السابقة ادت الى عرقلة الاداء أي ان التدريب كان له اثر سلبي.

النظريات الحديثة

١ - نظرية المكونات المتطابقة:

كان من نتائج الدراسات العديد التي بحثت في انتقال اثر التعلم ان تجلت في افق الفكر التربوي نظرية المكونات المتطابقة وهي اول نظرية حديثة تزعمها وليم ثورنديك وملخصاً ان انتقال اثر التدريب يحدث بين موقف من مواقف التعلم وموقف اخر على اساس ما يوجد من عناصر متماثلة في الموقفين. وكلما زادت هذه العناصر زاد انتقال اثر التعلم وكلما قلت قل هذا الانتقال. ولا تقتصر عناصر التشابه بين الموقفين على المهارات الحركية بطبيعة الحال فقد تتخذ صورة بيانات وعمليات او مبادئ وتعميمات واتجاهات وعلى هذا نجد ان التدريب على عمليات الجمع ينتقل اثره الى تعلم عملية الضرب لان التلميذ في العملية الاخيرة يستخدم كثيراً من الحقائق الجمع وعملية الجمع المستخدمة في مسائل الضرب هي نفسها التي نستخدمها في حل المسائل الجمع وتعليم الاسماء والتواريخ في دراسة تاريخ العرب قد تساعد في دراسة الادب العربي

حيث تتصل الموضوعات في المادتين بنفس الفترة الزمنية حيث نجد عناصر متماثلة في محتوى المادتين الدراسيتين. ان فكرة المكونات المتطابقة اعتبرت التفسير العلمي الوحيد لضمان تحقيق انتقال اثر التعلم وان هذه النظرية قد عززت وشجعت الدراسات العلمية حول دراسة انتقال اثر التعلم اكبر مما اثارته نظرية الملكات العقلية وقد خلصت تلك الدراسات الى مؤشرات كافية الى حد ما بخصوص تحديد الظروف التي تجعل من انتقال اثر التعلم موجباً او سالباً . افترض نظرية المكونات او العناصر المتطابقة ان اثار ما تعلمه الفرد في ظروف جديدة تتوقف وتعتمد بدرجة كبيرة على تشابه تتماثل المكونات او العناصر لهذا الموقف او الظرف الجديد مع مكونات او عناصر الموقف الذي مر به الفرد من قبل فالخبرة والمعرفة التي تحصل عليها المتعلم في دراسة مادة اختصاص مثلاً تمتد اثارها الى مواقف عمل جديدة سيواجهها المتعلم عند تخرجه ومزاولته الحياة العلمية. ان نظرية المكونات المتطابقة او المتماثلة تنص بشكل اساس على انه اذا اشتركت وظيفتان في مكونات اساسية فان التدريب في احدهما يحدث اثرا يغير في الاخرى وقد يكون هذا التغيير ايجابياً وسلبياً وربما يكون التماثل او التطابق بين مكونات الوظيفتين او العمليتين في عامل المثير او عامل الاستجابة في حالة التماثل في اوجه الاستجابة يؤدي الى انتقال اكثر ايجابية عما لو كان التماثل في اوجه المثير أي انه من السهل الاستجابة لمثير جديد باستجابة قديمة بالمقارنة باستجابة جديدة لمثير قديم ويفسر هذا ان مقومة العادات المكتسبة تكون اصعب مما هي في تكرار عادات قديمة. وقد اثبتت ذلك نتائج دراسة بروين (Bruce 1933) ودراسة (Osgood).

مجالات المكونات المتطابقة:

ان المكونات المشتركة او الاستجابات المشتركة بين موقفين او نشاطين والتي يمكن انتقالها ايجابياً هي اساليب الاستجابة أي مجموعة الاساليب والطرائق التي تعلمها في مواقف سابقة كالحقائق والمعلومات بالاضافة الى افكار عن الاهداف والمبادئ العامة. والاتجاهات وتكنيكيات البحث واساليب التعلم وخطوات حل المشكلة والميول والاتجاهات الفكرية، والسلوكية والامانة العلمية والصدق في ذكر الحقائق والدقة والاتقان والتنظيم والنظافة والترتيب كلها مجالات تنقل اثرها الى مواقف الحياة بقدر التشابه بين مكونات المواد الدراسية وطرائق التعلم وتلك التي تتطلبها الحياة خارج جدران المدرسة.

نقد نظرية المكونات المتطابقة

ان نظرية المكونات المتطابقة ترتكز وتعتمد في تفسيرها لانتقال اثر التعلم على افتراض ان مشكلات الحياة ومقتضياتها تتم بالاستقرار والثبات وعدم التغير وان حلول مشاكل الحياة يمكن تحديده مسبقاً وان الاخذ بهذا يعني الوقوع في مصيدة او شبكة الادعاء بان المعرفة وتطبيقاتها من الامور الثانية على مر العصور وهذا الامر لا يؤخذ به في ضوء نتائج الابحاث العلمية المعاصرة وتفترض نظرية المكونات المتطابقة ايضاً ان كل نواحي ومجالات التعلم الدراسية يجب ان تماثل في نهجها الحياتو الواقعية لكن هذا غير وارد اذ ان الانسان بطبيعته يسعى نحو التقصي والاكتشاف فضلاً عن ان هناك مجالات معرفية كثيرة يتعلمها الانسان دون الحاجة الى تبرير فائدتها للحياة الاجتماعية.

ينقد العالم جودن البورت (G.W. Allport) نظرياً المكونات المتطابقة لاسباب منها.

ان احتمال تكرار نفس المكونات او العناصر في موقفها بنفس الخصائص والسمات في موقف اخر يعد امراً مستحيلاً خاصة في المواقف التعليمية التي تعرض لتدخل العواطف والازمات النفسية وبالتالي ففي مثل هذه المواقف يتعدى الانتقال كل حدود التوقع. ان علماء النفس التربوي على الرغم من تلك الانتقادات يؤكدون ان هناك من الادلة ما يمكن الاطمئنان اليها والتي لاتنفي صحة وصدق التطبيقات العملية لهذه النظرية ويعطون دوراً مهماً في تحقيق انتقال اثر التعلم فعال وايجابي الى المتعلم لادراكه. المكونات او العناصر المتشابه

وخاصة الصفات الذاتية للمتعلم ويترتب على هذا ضرورة ان يعرف المدرس بانه ليس من الحقيقة ان نفترض ان عملية انتقال اثر التعلم في ان انتقال اثر التعلم عملية تحدث فقط عندما يتوقع الطالب ان هذا التعلم سيحدث اثراً في تعلم قادم (Gibson 1.80)

٢ - نظرية التعميم (Generalization Tion theory 1.08)

وتمثل النظرية الثانية في اطار النظريات الحديثة لتفسير انتقال اثر التعلم ان هذه النظرية تعتبر امتداد لنظرية المكونات المتطابقة حيث يلتقيان معاً على نهج فكري واحد ان التعميم حسب كلا وسمير وكودوين (Klausernier and ecadwin 106) يمثل الجسر الذي عرفها او مر بها وتلك الوقائع او الحقائق الجديدة التي لن يعرفها سابقاً .

قدم هذه النظرية العالم جد (Judd) وتقوم هذه النظرية على تطبيق المبادئ والتعميمات على المواقف المختلفة ويعتقد (جد) ان المتعلم يستطيع ان يعمم الخبرة في موقف وان يطبقها على كثير من المواقف الاخرى. ولقد اجرى تجربة ليبرهن صحة ذلك فكلف مجموعتين من التلاميذ ان يصوبوا سهماً نحو هدف مغمور تحت الماء وان يقذفوا وقد ظهر الهداف في غير موضعه بسبب انكسار الضوء وقبل بدء التجربة شرح مبدأ انكسار الضوء لاحدى المجموعتين دون الاخرى.

لقد اقترف اعضاء المجموعتين اخطاء متشابهه في البداية وصححوا اخطاءهم تدريجياً عن طريق المحاولة والخطأ ثم غير عمق الصدق وامكن للجماعة التي فهمت مبدأ انكسار الضوء ان تطبقه على الموقف الجديد بحيث تفوقت على افراد الجماعة الاخرى الذين لم يلحوا بالحقائق الخاصة عن انكسار الضوء وانتقال الاثر عن طريق التعميم لايقوم على عناصر وجزيئات صغيرة درب عليها الفرد اثناء الممارسة وتظهر كمكونات فعلية للوظائف الجديدة فالتعميم شكل من اشكال الفهم تطبق على مواقف اخرى غير الموقف الذي حدث فيه التدريب على ان تكون من نفس الفئة وينبغي ان نلاحظ ان مجرد معرفة المبدأ لا يتضمن انتقال اثر التدريب او التعلم على المواقف الجديدة فينبغي ان يتمكن المتعلم من امكانية التطبيق على الموقف الجديدة.

التطبيقات او المضامين التربوية للنظرية التعميم:

١- ان العملية التعليمية يتبغي ان تقدم الحقائق والمفاهيم بشكل يسير تعميمها الى مواقف متعددة.

٢- الاعتماد على الشرح الواضح للمادة لمساعدة الطلبة للوصول الى التعميم.

٣- توضح المبادئ التي تبني عليها القاعدة.

٤- شرح الاسباب جنباً الى جنب تفسر وتوضح المادة العلمية.

٥- ينبغي أن يتعلم الطالب كيفية ممارسة عملية تركيز الانتباه والتحليل والتميز كعادات عقلية تمكنه من الاكتشاف للمادة العملية.

٦- التاكيد على المبادئ التي تتمثل وتنطبق على اكثر من مهمة تعليمية واحدة والاهتمام بتحقيق تعلم ذي معنى اكثر من تعلم لفظي وتشجيع التعلم يعتمد على الاكتشاف اكثر من تعلم استقبالي او تسلمي لفظي.

٣ - نظرية العلاقات او الانماط المتماثلة او نظرية النقل:

يفسر علماء الجشتالت ظاهرة انتقال اثر التعلم او التدريب تفسيراً مختلفاً بعد تايدهم لنظرية التعميم واقتراحهم ضرورة اضافة عامل مهم لنظرية جد (Judd) لاجل تحقيق انتقال اثر التعلم فعال فلقد بينوا مثلا انه حتى ولو لم تكن المكونات واحدة بين موقف تعلم وموقف اخر فانه يحدث الانتقال طالما تشابه النقاط او الصيغتان الكليتان وان نظرية العلاقات تؤكد على التفسير المعرفي لانتقال اثر التعلم اذ يفترض من هناك عمليات عقلية وفكرية تدور داخل المتعلم. وكذلك اسلوب تعامل المتعلم مع مواقف الحياة بمجالاتها المتعددة ومن ثم اهتمام المتعلم بالقواعد والمبادئ.

والاستراتيجيات واستيعابها وترجمتها الى واقع يتضح ان النظرية المعرفية في تفسير انتقال اثر التعلم لـؤمن بان على المتعلم ان يتعلم كيف يتواصل الى استراتيجيات اساسية ومن ثم اكتساب المعرفة وليس البحث عـن ترابطيات التشبيهات والاستجابات والدراسة التالية توضح طبيعة نظرية العلاقات

قام كوهلر (Kohler , 1.29) سلسلة من التجارب العملية على الدجاجة والشمبازي وطفـل عمـره ثـلاث سنوات اذ علم ودرب افراد التجربة على ان يجعل الطعام الذي يستطيعون اكله على واحد من صفحتين مـن الورق احدهما لونها رمادي فاتح والاخرى لونها رمادي غامق وقد وضع الطعام باستمرار على الورقة التـي لونها رمادي غامق فعلى سبيل المثال ان الطفل كان عليه ان يتعلم ان الورقة ذات اللون الرمادي الغامق هي التي تؤمن له قطعة الحلوى دائما وبعد ان تم هذا الدرس حيث احتاج الطفل الى (٤٥) محاولة.

اما الدجاج فقد احتاج الى (٤٠٠-٦٠٠) محاولة ادخلت الى التجربة ورقة رمادية اكثر غمقـاً مـن الورقتين السابقتين. والسؤال الآن يدور حول ما اذا كانت الدجاجات سوف تذهب الى الورقة التي كان الطعام يوضع باستمرار ام الى الورقة التي لونها اغمق من الورقتين الاخرتين. افترض كوهلر انـه اذا مـا ذهبـت الدجاجات الى الورقة التي كان يوضع عليها الطعام باستمرار في السابق (وجود عنصر المطابقة او التشـابه في الموقفين) بان هذا سيكون فيه دلالة على انتقال اثر التعلم بناء على نظرية المكونات او العوامل المتطابقة اما اذا ذهبت الى الورقة ذات اللون الاغمق فانها لم تكن تستجيب الى العوامل المتطابقة وانما الـى العلاقـة بينها. وقد ظهرت النتائج ان افراخ الدجاج قد ذهبت الى الورقة الجديدة في (٧٠%) من المحـاولات والـى الورقة التي اعتادت عليها في (٣٠%) منها.

اما الطفل فقد كان يذهب باستمرار الى الورقة ذات اللون الاغمق من غيره وقد فسر اتبـاع نظريـة الجشتالت هذه الامر بانه عبارة عن استبصار العلاقات الموجودة وانه الشيء الذي يجب ان يدرب عليـه أي كائن لتحقيق انتقال اثر تعلم فعال.

٤ - نظرية تكوين الاتجاهات

يؤكد العالم باجلي (Bagley) انتقال اثر التعلم عن طريق تكوين اتجاهات عامة ومثل عليا وذلك لان معظم التدريب الذي يمر به الطفل لا يعدو المجال المباشر الذي يحدث فيه التدريب وبين باجلي انـه بتاكيـده للنظافة والنظام والاناقة لا في مواقف معينة بل كمثل اعلى. امكن ان يحقق انتقال اثر التعلم على نحو اتم الى مجالات كثيرة من سلوك التلميذ فقد وجد في التجربة التي اجراها حيث جعل النظافة والنظام والاناقـة مـثلا اعلى وهدفا عاما فيما يتصل بمادة دراسه معينة من التلاميذ ولو انهم تحسنوا اكبر تحسن في المادة الدراسـية التي حيث فيها التدريب الا ان هذا التدريب قد انتقل الى مواد دراسية اخرى.

واهمية تنمية ضوابط عامة للسلوك عن البيان هذه الضوابط تضمن جعل اشكال السلوك مقبوله فـي مواقف الحياة المتباينة والعديد ويستحيل تدريب الفرد على عادات خاصة تناسبها لتنوعها وكثرتهـا المبالغـة فالاثر الشامل لهذه الاستعدادات العامة يبرز اهميتها وحيويتها بالنسبة للمتعلم واستجاباته بالنسبة لاي موقـف جديد تاثر بما اكتسبه من اتجاهات قبل ذلك ويمكن حتى للملاحظ العادات يرى اثر كالحب والكـره للاشياء والاشخاص والافكار والاحترام والعدوان والاهتمام وعدم المبالاة والدقـة والنظـام والثقـة بـالنفس والخوف من الاخفاق على التعلم في حجرة الدراسية وعلى اداء الفرد في مواقف الحياة.

معطيات الابحاث العلمية في مجال دراسة انتقال اثر التعلم:

١- استنتاج المبادئ ويتم ذلك من خلال مد العون والمساعدة للطلبة للوصول الى مبادئ عامة والتاكـد مـن معنى ودراسة خبرات الطلبة والتعرف عليها والبحث قدر الامكان على سبيل تنظيم العلاقات التي تسـهل ربط الافكار العلمية وتعزيز ممارستها.

٢- توفير التدريب والتمرين في مدى واسع يعد من المهمات الاساسية وتوسيع مواقفها التطبيقية تنويعـاً فـي

تكوين وأنماء استراتيجيات واضحة.

٣- توجيه المتعلمين الى معرفة وفهم طبيعة العملية (كيفية التعلم) وتشجيع محاولة فهمها وتطبيقها في مجالات عملية متعددة من اجل الوصول الى جمل استراتيجية عملية عن موضوع دراسي.

٤- اطراء استخدام التعبير الذاتي في التعبير عن المبادئ او الاستراتيجية وتفسيرها وفهمها بما يتلائم والمستوى العقلي للمتعلم وتجنب حفظ المبادئ بشكل.

٥- استخدام تصميمات البيئة المصطنعة والذي يعني تدريب المتعلمين على نماذج تماثل وتتشابه الواقع.

٦- تحقيق اتقان لتعلم ان اتقان المادة العلمية يسهل انتقال اثر التعلم.

توجيهات لزيادة انتقال اثر التعلم:

١- يجب على المعلم ان يجعل المواقف التي تناقش من قبل التلاميذ والانشطة التي يشاركون فيها متشابه بقدر الامكان لما سوف يواجهونه خارج المدرسة.

٢- يجب على المعلم ان يعلم عن قصد وذلك بتاكيده على التطبيقات العلمية لخدمة انتقال اثر التعلم.

٣- على المعلم ان يشجع التلاميذ على ان يطبقوا المبادئ والافكار التي تعلموها في مواقف منوعة.

٤- على المعلم ان يكون يقضاً حتى يتجنب التلاميذ انتقال اثر التعلم السلبي.

٥- يجب على المعلم ان يحاول ان يخرج التلاميذ بعد التعلم وهم متحمسون لاستخدام ما درسته لهم وشغوفين بتحقيق لتعلم اكثر.

الانتقال الايجابي والسلبي:

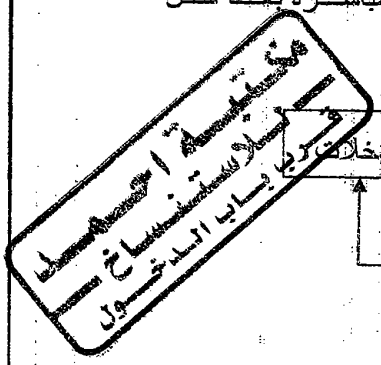
ان اكتساب معلومات او عادات او مهارات معينة يؤثر في اكتساب معلومات او عادات او مهارات اخرى وقد يكون هذا الاثر ايجابياً فيسهل التعلم السابق التعلم اللاحق ومن امثلة ذلك ان معرفة اللغة الفرنسية تسهل تعلم اللغة الإيطالية وان تعلم الجبر يسهل تعلم التفاضل والتكامل وان تعلم التنس يسهل تعلم كرة الطاولة. وقد يكون انتقال اثر التعلم سلبياً فيعطل التعلم السابق التعلم اللاحق ومن الامثلة على ذلك ان معرفتك رقم التلفون الجديد لصديقك يتداخل مع الرقم القديم فيخلط بينهما فتعلم الكتابة باصبع واحد يعوق التعلم بعشرة اصابع. وان تعلم لفظ اصوات اللغة العربية يعطل تعلم لفظ اصوات اللغة الانكليزية.

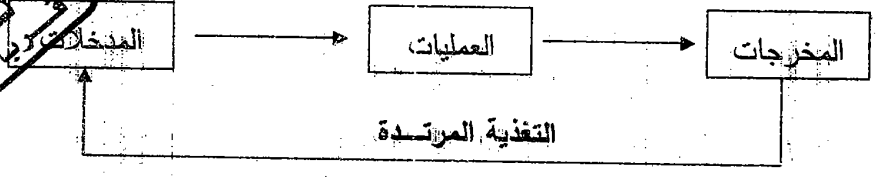
التغذية المرتدة

Feed Back

ان دراسة التغذية المرتدة في مجال علم النفس التربوي انما تعني بالتغذية الاخبارية او المعلوماتية او التعليمية أي انها تؤدي الى تصحيح المتعلم الاستجابات في ضوء تعريفه باخطائه التي ارتكبها في استجابته الاولى.

فهي دافعية بمعنى انها تستثير دافعية المتعلم لان بذل الجهد والمثابرة المستمرة والمتواصلة من اجل تعلم واداء افضل لاحق. ويقصد بهذا تعريف المتعلمين على نتائج اختبارتهم. ومثل هذا يحدث في غرفة الصف فاذا ما عرف التلميذ نتيجة عمله زاد جهده واتسم عمله بمزيد من الذكاء. وهكذا فان ما صحح تمرين الاملاء وعرف الطالب عدد اصابته وعدد اخطاءه ونوعها فانه سيعي اكثر بتفهم سبب هذه الاخطاء وطريقة تصحيحها وبذلك يتعلم الاملاء وتزداد درجاته فيه، فان مثل هذه الطريقة هي مسير للعلم المثمر، فان اخبار المتعلم بنوع الخطأ الذي ارتكبه يساعد على ارائته كيفية تصليح خطاه وبذلك يسرع التعلم وتكون النتائج خيراً من مجرد اخبار المتعلم بانه اخفق ثم انه من الاحسن اخبار المتعلم بنتائجه حالاً ومباشرة بعد كل محاولة بدلاً من تاجيل الامر الى ما بعد محاولات عدة.





اهمية دراسة التغذية الراجعة

١- ان للتغذية المرتدة مكانة هامة في استثارة الدافعية نحو التعلم والبحث والاستكشاف عن استجابات توقيعه وابقائها وتجنب استجابة خاطئة او محاولة اطفائها.

٢- لها اهمية اخبارية وتوجيهية أي انها تؤدي الى تصحيح المتعلم للاستجابات تالية في ضوء تعريفه بالاخطاء التي ارتكبتها في استجاباته الاولى.

٣- تعتبر تعزيزية لانها تشكل تشجيعاً واثابة وتثبيتاً للاستجابة.

٤- تعتبر تقويمية اذ يتخذها المدرس ركيزة علمية في اخبار المتعلم بواقعه بين زملائه واخبار المتعلم بمستواه ومدى تقدمه وفق معايير محددة لمادة الدرس.

طبيعة دراسة التغذية المرتدة ومعرفة النتائج:

ان تفسير طبيعة عملية التغذية المرتدة بكونها نوعاً من المعلومات التي تقدم الى المتعلم بعد الانتهاء من استجابته، ونشاطه، تعني انها اقرب الى فرض علمي يعرف باسم النتائج Knowledge of Results. ان ترادف المفهومين في المعنى واستخدامها بالتبادل ابتداء من عام ١٩٣٠ اذ ان اكثر الابحاث العلمية قد تناولت دراسة التغذية المرتدة تحت فرض معرفة النتائج وكانت البداية بقانون الاثر عند ثورنديك الذي يعني ببسط صورة ان معرفة النتيجة تؤثر في التعلم اذ من خلالها يتحسن التعلم او الاداء وبدونها يتجه الى تدهور التعلم والاداء. اكد سيلفورد ان معرفة النتائج هي تسمية اخرى لمفهوم التغذية المرتدة، وانهما مفهومان يعبران عن فكرة وظاهرة واحدة هي ان المتعلم يعتمد على توجيه وتقويم خارجي أي على معلومات خارجية تنبه بمدى نجاحه في تعلمه او ادائه. وبراي ديسكو Dececco فان مصطلح معرفة النتائج غالباً ما يستخدم في

الاطار النظري او ادبيات البحث التجريبي في مجال دراسة التغذية المرتدة.

ابعاد التغذية المرتدة:

تضم التغذية المرتدة او معرفة النتائج انواعاً متعددة، وقد قدم هولدنك تصنيفاً علمياً انواع التغذية المرتدة وفق ابعاد ثنائية القطب وفي ضوء محاور اساسية كالاتي:-

١- مصدر التغذية المرتدة (الداخلية - الخارجية).
٢- التزامن مع الاستجابة (المتلازمة - النهائية).
٣- الفترة الزمنية بين حدوثالاستجابة وتقديم التغذية (المتقدمة - المكتوبة).
٤- شكل معلومات التغذية المرتدة (لفظية - المكتوبة).
٥- بعد التغذية المرتدة (ايجابية - سلبية).

التربية المرتدة الداخلية - التغذية المرتدة الخارجية

ينظر لعلماء التغذية المرتدة في ضوء محورين اساسيين، الاول بعدينهما التغذية المرتدة لداخلية او الذاتية Internal or Intrinsic feed back وتتمثل بالمعلومات التي يحصل عليها المتعلم خلال استجابته لما يتعلمه، وتصبح معلوماته تلك عوناً او اداء مهارة لاحقة، وهذا ما يعرف بالتغذية المرتدة الذاتية او الداخلية ان التغذية المرتدة الذاتية، تعني المعلومات التي وضحت لدى المتعلم عن استجاباته والتي تزود بها نتيجة لطبيعة ومستوى تعلمه او ادائه، وهي عند كانيه Gagne امر يستقراً ويتكون من مفاهيم وقواعد ومبادئ اكتسبها المتعلم من خلال دراسة معضلة تعليمية او مهارة ما، ومن ثم لابد من استرجاعها ومن محصلة كل هذا يتكون مستوى تقويمياً لتعلم او اداء لاحق. ان هذا الدليل الداخلي او الذاتي الذي يستفيد منه المتعلم للحكم على اداء لاحق به يعرف بالتغذية المرتدة الذاتية او الداخلية.

وقد اعتبر العالم رسنت وجماعته Recent , etal ان التغذية المرتدة الذاتية اكثر نفعاً واهمية وفائدة، وهي لابد بان تخص بالاهتمام والانماء لدى المتعلمين بكافة مستوياتهم. واما البعد الاخر فهو التغذية المرتدة الخارجية، وتعني المعلومات التي يحصل عليها المتعلم من مصدر خارجي، فهي المعلومات الخاصة التي لاتظهر بشكل اعتيادي في المهمة او العمل ذاته، وانما تظهر بشكل تعزيز لفظي يقدمه المدرس او في تبنيها خارجية، وتظهر امام المتعلم على الة معينة. وقد وجد ان هناك اشكالاً او انماطاً للتغذية المرتدة يستخدمها المدرسون منها وضع اشارة او علامة (، ×، +، ؟، !) او احرف عربية او اجنبية او رقماً لكل اجابة او وضع كلمة (صح، خطا، اعادة العمل، غير جيد، ممتاز، افضل اجابة، اسوأ اجابة، او كتابة تعليقات طريفة وعملية وابوية منها احسنت (يذكر اسم الطالب) اتمنى لك الخير، عملك يفرحني، عهدي فيك هكذا، كنت افضل مما سبق، عهدي فيك غير هذا، لماذا وانت طالب مجتهد). ان كل الصور التي مرت وغيرها تمثل علامات رغم انها لا تضم معلومات حول ما قدمه المتعلم لكنها تحتوتي تغذية مرتدة خارجية وكما تعرف به External Extrinsic Augmental Feed Bask.

التغذية المرتدة التلازمية - التغذية المرتدة النهائية

اشارة هولدنك Holding مادامت التغذية المرتدة تعني تقديم المعلومات التي ترتبط بالتعلم واكتسابه مهارة، فقد يتحدد تقديمها ببعد اخر جديد هو تلازمها او اقترانها بالعمل او بعد الانتهاء من العمل. فهناك معلومات يمكن ان تقدم عندما تكون المهمة قد بدات وفي اثناء ممارستها او ادائها، ويتاتى تقديم المعلومات وهي مستمرة ولم تتوقف بعد ويطلق على تلك المعلومات التي تتزامن وتتساوى مع اكتساب التعلم او المهارة بالتغذية المرتدة الاخبارية او التعليمية الملازمة او التلازمية Concurrent Feed Back لانها تصاحب

وتلازم التعلم والاداء وهو لم ينتهي بعد.

وفي الطرف الاخر من هذا البعد معلومات يأتي تقديمها عندما ينتهي المتعلم من معرفة او اكتساب خبرة او مهارة، ويطلق على تلك المعلومات بالتغذية المرتدة الاخبارية او المعلوماتية النهائية Teminal Feed Back.

ان تعيين نوع التغذية المراد او المطلوب استخدامها يتحدد في ضوء طبيعة المهمة التعليمية او طبيعة المهارة المطلوب اكتسابها او ادائها، فعندما يكون نوع التعلم او النهار سريعاً ولا يجوز فصل اجزائه او التوقف او قطع تتابع مجرياته، كما في الاداء التدريس في الصف وفي لعبة التنس وفي مجالات اخرى، فيفضل استخدام التغذية المرتدة النهائية اما في تعلم خبرة او تعلم اداء مهارة تتسم طبيعتها بالبطء والتأني وامكانية فصل اجزائها ويسهل التوقف عند خطوات مسيرتها فان اثر استخدام التغذية المرتدة الاخبارية التلازمية تكون اكثر فاعلية وجدوى لان المتعلم يستطيع ان يتوقف ويفكر ويناقش مع مدرسه او مدربه كيفية الاداء لكل خطوة، واتباع التوجيه والمساعدة ومن ثم العودة او الاستمرار بعمله كما في حل مسالة عملية او قيادة سيارة.

وبناء على الابعاد السابقة يمكن ان يصار الى ضم اكثر من بعد واحد، وذلك بالاعتماد على نهج تغذية مرتدة خارجية تلازمية تصحيحة على سبيل المثال بعد ان يقطع المتعلم شوطاً مهماً في تعلم واكتساب خبرته او مهارته تحت التوجيه والارشاد من ذوي الخبرة، سينتهي يوماً ما الى ان يكون لنفسه مستوى تقويماً داخلياً او ذاتياً يمكنه ان يقوم استجاباته نتيجة تراكم الخبرة والتمرين المنتظم، وهذه خاصة هامة من خصائص التكوين الانساني، تؤتي ثمارها من خلال اعتزاز وتقدير المتعلم لذاته تلك العملية عرفت عند بعض العلماء تحت اصطلاحات وتسميات متعددة كلها تؤكد على التعلم والتصحيح او التقويم الذاتي Self - Adminatored Feed Back.

البرنامج الذاتي لمثل:

حتى يتحقق برنامج ذاتي امثل ؟ يجب ان يكون اولا هناك المتعلم نفسه، وذلك اما من خلال تحسين البرنامج الداخلي او الذاتي Internal Program.

الذي يتاتى من تشجيع وتوجيه ذوي المستوى الاعتيادي في تحصيلهم الدراسي نحو اتباع طرائق، او اساليب جديدة في اكتساب المعرفة او ممارسة اداء، اذ يوفر لهم الجهد والزمن في مواقف لاحقة، وبالتالي يحقق لهم تحصيلاً علمياً جيداً او في ايجاد اسلوب يعرف بالتمرين العقلي وهذا يعني تحسين البرنامج العقلي من خلال استرجاع او استدعاء الحقائق التي تشكل التسلسل المنطقي للمهارة المطلوب اداءها او الموضوع المراد الامتحان فيه دون الحاجة الى القيام بحركات حسية مشاهدة وهو اسلوب اذا اعتاد المتعلم على ممارسته، فانه يمكن استخدامه اثناء قيام المتعلم باعماله اليومية البسيطة وهو في طريقه الى الجامعة او العمل وبالنتيجة يؤدي الى هذا النهج الى مستوى اتقان المادة Over Learning، او الجودة في المهارة.

التغذية المرتدة المتقدمة – التغذية المرتدة المتاخرة:

قام العالم النفسي التربوي الامريكي بدوان ببحث كانت محاوره الاساسية هي:

١- اثر التاجيل او الاسراع في تقديم التغذية المرتدة.

٢- اثر ملء فترة التاجيل او قراءتها.

٣- اثر تقديم التغذية مستمراً او متقطعاً.

٤- اثر تحويل التغذية المرتدة.

بشان المحورين الاول والثاني، اكدت بعض الدراسات العلمية ان تاجيل تقديم التغذية المرتدة له اثر

ضئيل في التعلم البشري بشرط الا يطلب من المتعلم اصدار استجابات اخرى في المجال نفسه اثناء فترة تأجيل التغذية المرتدة، وهذه النتيجة تصدق على اساس الاعمال المنفصلة المستقلة اكثر من الاعمال المنفصلة المستقلة اكثر من الاعمال المتصلة المرتبطة. ففي الاعمال المتصلة يؤثر التاخير تاثيراً سلبياً في التعلم والاداء اللاحق.

ومن جهة اخرى اثبتت نتائج دراسات اخرى ان التغذية المرتدة الفورية ذات دلالة معنوية في تحقيق اثر فعال وهادف للمتعلم افضل مما هو في التغذية المرتدة المتاخر وهناك دراسات تثبت افضلية التغذية المرتدة المتاخرة اذ هناك علاقة موجبة بين التغذية المرتدة المتاخرة والاحتفاظ في التعلم اللفظي بينما توجد دراسات تؤكد بانه ما من فروق ذات دلالة معنوية بين التغذية المرتدة المتقدمة والتغذية المرتدة المتاخرة وخاصة على التعلم والاحتفاظ، وقد حاول بيلهر ان يخفف او يقلل من شدة التناقضات التي اظهرتها الدراسات العلمية اذ يرى بانه عندما يتعامل الطلبة مع حقائق ومهمات ذات خصائص واقعية وحقيقية يكون اداؤهم وتعلمهم اللاحق افضل بتقديم تغذية مرتدة مباشرة وسريعة ومتكررة ومحددة اما اذا تعامل الطلبة مع مهمات او حقائق علمية صعبة ذات معنى، فيكون اداؤهم وتعلمهم اللاحق افضل بتقديم تغذية مرتدة متاخرة وخاصة في المهمات اللغوية اما العالم النفسي التربوي اتكنسن Atkinson فانه لا يحبذ استخدام التغذية المرتدة المتاخرة اذ يوضح ان هناك متغيرات متعددة تشترك مؤثرة في عدم جدوى او فائدة تاخير التغذية المرتدة، فالطالب اجاب عن الاسئلة الامتحانية وبعد مضي زمن يخبره المدرس باجابته عن الاسئلة سيحتاج الى فترة زمنية كثيرة وجهد عقلي لكي يسترجع اجاباته الاولى. ومن هنا يطرح هذا العالم رايا هو ان الجهد العقلي الذي يمارسه لاستعادة استجاباته عن اسئلة امتحان سابقة يشكل تمرينا عقليا مما ييسر عملية الاحتفاظ بهذه الحقائق لفترة اطول في التعلم اللاحق.

التغذية المرتدة المكتوبة ـ التغذية المرتدة اللفظية

ان تزويد المتعلم بتغذية مرتدة اخبارية تتسم بتحديد حجم ومقدار الاخطاء واتجاهاتها تكون اكثر فاعلية وصنع علامة (صح او خطأ) بعد الاستجابة، كما ان استخدام تغذية مرتدة ذات نهج يتضمن التفسير العلمي للجوانب والمواطن الخاطئة يحقق تغذية جيدة فاعلة ومن يستخدم المدرس علامة استفهامية على سبيل المثال (لماذا ؟) بعد الاجابة الخاطئة في الورقة الامتحانية، وتخصيص درساً لمناقشة كل الاخطاء التي ارتكبها الطلبة فيؤدي هذا الاسلوب الى تحقيق تغذية مرتدة فاعلة ايضاً . وفي دراسة اخرى على عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، اوضحت نتائجها وجود اثر للتعليقات العلمية المختصرة التي يسجلها المعلم على اجابات التلاميذ، اذا ما قورنت بالتقديرات الرقمية الصماء الخالية من أي تعليق في اداء التلاميذ ودافعيتهم نحو المادة الدراسية.

التغذية المرتدة الايجابية ـ التغذية المرتدة السلبية:

هناك بعد رئيسي من ابعاد التغذية المرتدة يتمثل بقطبين هما الايجابية والسلبية، فعندما يخبر او يعلم المتعلم ان اجابته عن سؤال من اسئلة الامتحان كانت صحيحة، أي تقديم تغذية مرتدة ايجابية فانها تزيد وتسهل من كمية وكيفية استرجاع او استدعاء او التعرف على تلك المادة في مواقف تالية. بينما اكدت دراسة بارنجو وكوهلن ان اعلام او اخبار المتعلم بان اجابته عن سؤال من اسئلة الامتحان غير صحيح، أي تقديم تغذية مرتدة سلبية ربما يؤدي الى تحصيل دراسي اسرع وافضل اضافة الى السعي نحو البحث عن الاجابة الصحيحة مما يخلق مقاومة لعوامل النسيان وقد اقترح بعض المربين منهم اوزوبيل روربنسون ضرورة تلاقي وتلاحم النوعين والنهجين من التغذية المرتدة خاصة في اثر الاجابة الخاطئة أي اتخاذ صورة السلبية – الايجابية اما بشأن ~~سلسلة الاجراءات~~ اما بشان سلسلة الاجراءات التي يقوم بها المدرس اثر الحكم على

استجابة صحيحة، فمن اجل استمرار المتعلم على اتخاذ المسار الصحيح والعمل على تثبيت تلك الاستجابة، لابد من تعزيز تلك الاستجابة، وبهذا النهج تتحقق ما يعرف بالتغذية المرتدة المثبتة Conforming Feed Back اما اذا استجاب المتعلم باستجابة خاطئة يبدأ المدرس بتقديم معلومات تصحيح، مواطن الخطأ في الاستجابة، ومن ثم يطرح المدرس سؤالاً جديداً ، علاقة بالمهمة او المسالة عينها أي سؤال مقارن او السؤال نفسه بلغة وتعبير اخر وبهذا قد يستطيع الطالب ان يتبع المسار الجديد الصحيح الذي تعلمه وهذا ما يعرف بالتغذية الاخبارية التصحيحية Corrective Feed Back.

العقاب والثواب:

ان موضوع الثواب والعقاب موضوع مهم في المدارس والسجون والاصلاحيات، وان ما يخص دراستنا هو استخدام الثواب في شكله يشجع على التعلم، اما تاثير العقاب فهو وسيلة ذات اثار معيقة تماماً في العملية التعليمية. وهذا ادى الى اجراء بحوث كثيرة في هذا الموضوع، وها هي ذي بعض النتائج الذي توصل اليها مجموعة من الباحثين في موضوع الثواب والعقاب.

١- ان الثواب ابقى اقوى اثراً من العقاب في عملية التعلم وان المدح اقوى اثراً من اللوم بوجه عام.

٢- ان الجمع بين الثواب والعقاب افضل في كثير من الاحوال من اصطناع كل منهما على حدة فيستخدم العقاب لكف السلوك المعوج حتى يستقيم فيثاب عليه الفرد فيكون العقاب في هذه الحالة بمثابة الم مؤقت في سبيل لذة اكثر دواماً .

٣- اذا اثر الثواب ايجابي في حين ان اثر العقاب سلبي لان العقاب يحذر الفرد من ان يسلك سلوكاً معيناً في موقف معين يجلب له الاذى والالم.

٤- وقد وجد العالم ثورنديك وغيره ان اثر الجزاء ثواباً كان ام عقاباً يبلغ اقصاه حين يعقب السلوك مباشرة، ولكن اثره يضعف طالت بينه وبين السلوك.

فلكي يكون الجزاء مثمراً يجب ا يكون عاجلاً مباشراً .

٥- ان العقاب المعتدل المعقول في كثير من الاحيان الى اخذ الحيطة والحذر وتجنب الاخطاء، اما العقاب القاسي الذي يجرح كبرياء الفرد، الذي يتخذ شكل توبيخ فانه يكون ضار عقيم تزيد اضراره على فوائده اذ انه قد يؤدي في نفس المعاقب الكراهية او الشعور بالنقص او فقد الثقة بالنفس.

٦- اتضح من بحث تجريبي ان الاطفال المنبسطين يضاعفون جهودهم عقب العقاب المعتدل (اللوم) في حين ان الاطفال المتطوين يضطرب انتاجهم عقب مثل هذا النوع من العقاب (عقاب اللوم) كما ظهر ايضا ان بطيئي التعلم يحفزهم الثواب والثناء بشكل خاص اكثر من النقد في حين ان النقد واللوم اجدى مع الموهوبين في عمليات التعلم.

التعزيز

التعزيز السلبي والتعزيز الايجابي

المعزز: هو مثير يؤدي وجوده او استبعاده الى زيادة احتمال حدوث استجابة.

التعزيز الايجابي: هو مثير يؤدي عرضه الى تقوية السلوك الذي يتعبر شرطاً سابقاً عليه.

وهو ايضاً تقوية التعلم المصحوب بنتائج مرضية. وتبدأ هذه العملية بتخفيف التوتر في خبرة المتعلم، وذلك بان التعلم الناجح يخفف التوتر الذي يرافق القيام بالعمل فالرضى الناجم عن تحقيق التوتر يعزز التعلم ويقويه مثل تقديم الطعام للحيوان الجائع في اعقاب قيامه بالاستجابة المطلوبة وان المدح الذي يقدمه المعلم للطالب الذي يوفق في اعطاء الاجابة الصحية للسؤال الذي طرح عليه.

التعزيز السلبي: هو مثير يؤدي سحبه او ابعاده الى تقوية السلوك. فان العقاب يخفف – ان لم يمح – تعلم

الفرد انتهاك القوانين واقتراف الاثم فمثلاً يعاقب سائق السيارة اذا لم يتوقف عند الضوء الاحمر، فهذا تعزيز سلبي للسائق حتى يقوم بالاستجابة للاشارة الضوئية.

المعززات الاولية: هي تلك المعززات التي تقوم بتعزيز السلوك بصورة طبيعية لا تحتاج الى تعلم ويطلق عليها منبهات اولية مثل الطعام والماء التي ترضي الحاجات الفسيولوجية.

المعززات الثانوية: هي منبهات لا تعزز السلوك في الاصل ولكنها تكتسب صفة التعزيز عن طريق ارتباطها بمعزز اولي ولذلك يطلق عليها المنبهات الشرطية، مثل الجرس والضوء في تجارب بافلوف.

مكتبة احمد
للاستنساخ
قرب باب المدخول

التعلم LEARNING

بسم الله الرحمن الرحيم

((اقرا باسم ربك الذي خلق. خلق الانسان من علق. اقرا وربك الاكرم الذي علم بالقلم. علم الانسان ما لم يعلم)).

صدق الله العظيم

يعتبر التعلم من اهم فروع علم النفس التربوي وذلك لان المتعلم او الباحث اذا اراد ان يفهم السلوك او الفرق بين ظواهر السلوك المختلفة يجب عليه ان يفهم كيف تتكون الاستجابات التي تختلف من موقف الى اخر والعوامل او المتغيرات التي تؤثر فيها.

التعلم يعتبر ضروري في كثير من مواقف الحياة وهو الاساس في تفسير كثير من مظاهر السلوك البشري منها السوي وغير السوي وانه الوسيلة لاكتساب الفرد المعارف والمهارات وتكوين عاداته السلوكية واتجاهاته وتحقيق وحدة الفرد وانسانيته.

والتعلم بمعناه العام هو محصلة تفاعلات الفرد مع بيئته ومن حيث هو كذلك انه العامل الذي يحدد اداء الفرد في أي لحظة من لحظات الحياة وفي أي موقف، وما من نشاط بشري يخلو من التعلم فهو عملية اساسية في الحياة يسير معها ويمتد بامتدادها ولم يتقدم أي مجتمع انساني الا بفضل التعلم ومقدار ما يستفيد كل جيل من سابقه وما يضيفه من المعرفة الانسانية.

وان عملية التعلم لاتعني كسب الخبرة والمهارة والمعارف بل هو كل ما يكتسبه الانسان عن طريق الممارسة والخبرة كاكتساب الاتجاهات والميول والمدركات والمهارات الاجتماعية والحركية والعقلية او بلوغ هدف ما او صنع شيء ما او عمل شيء ما، والتعلم لا يقتصر على التعلم المدرسي المقصود.

ناتج عن الممارسة: ويعني ان التعديل او التعلم ناتج عن العمل وليس عن طريق الصدفة.

وان السلوك الناتج عن الصدفة يكون انياً والظروف طارئة لايعد تعلماً وذلك لانه يزول بزوال المؤثر والظروف الطارئة التي اوجدته.

ويعني الممارسة التدريب والخبرة او المرات كما تعني ايضا تكراراً في السلوك والنشاط.

محاضرة استعمال
قسم الاستنساخ
قريب باب الدخول

مبررات دراسة التعلم:

١- لتحقيق الاهداف التربوية التي تسعى اليها المؤسسات التربوية المختلفة.

٢- تساهم في تنظيم محتويات البرامج المدرسية المختلفة والمساهمة الفعالة في وضع المناهج.

٣- تساهم دراسة التعلم في فهمنا لكيفية تعلم الانماط السلوكية المختلفة أي كيف تكتسب الدقة والاتجاهات والقيم وكيفية تعلم الكتابة وغيرها.

انواع التعلم

١- تعلم حركي: يستهدف كسب عادة او مهارة حركية كالسباحة او الكتابة على الالة الكاتبة او قيادة سيارة.

٢- تعلم معرفي: يرمي الى اكتساب مجموعة من المعلومات او المعاني او الافكار.

٣- تعلم لفظي: يرمي الى كسب عادة تغلب فيها النشاط اللفظي، كالنطق الصحيح اثناء القراءة او استظهار قصيدة من الشعر.

٤- تعلم عقلي: كتعلم حل المشكلات او استخدام الاسلوب العلمي في التفكير او اكتساب عادة الحكم الموضوعي على الاشياء.

٥- تعلم اجتماعي وخلقي: يؤدي الى كسب العادات الاجتماعية والخلقية المختلفة كالامانة والتعاون واحترام القانون والمحافظة على المواعيد.

☜ تعلم وجداني وانفعالي ينجم عنه اكتساب العواطف والاتجاهات والعقد النفسية ودوافع جديدة او عادة ضبط النفس.

شروط التعلم الجيد

يتميز التعلم الجيد بشروط اربع هي:

١- الاقتصاد في الوقت أي انه لا يتطلب ان ينفق المتعلم في سبيله وقتاً اطول مما يجب.

٢- الاقتصاد في الجهد أي انه لايتطلب ان يبذل المتعلم في سبيله جهداً كبيراً لا داعي له.

٣- ان يبقى في الذاكرة لفترة اطول أي يبقى اثره فلا يساع اليه النيسان.

٤- قابل للتطبيق أي انه التعلم الذي يستطيع المتعلم استخدامه والافادة منه في مواقف جديدة كثيرة.

العلاقة بين التعلم والنضج

النضج الطبيعي هو نمو الاجهزة الجسمية الضرورية لتعلم مهارة او نمط سلوكي معين والنضج يحدث نتيجة للتكوين الوراثي للفرد ولا يحتاج الى تدريب ام ملاحظة.

اما التعلم هو نمط يحتاج الى ممارسة وتدريب او ملاحظة الفرد لاداء الغير الا انه يتوقف الى حد ما على مستوى النضج الذي بلغه الفرد، فالمشي عند الاطفال نتيجة النضج لا التعلم لان الطفل يستطيع المشي دون معونة او تدريب متى بلغ جهازه العضلي وجهازه العصبي درجة من النضج تسمح به بهذا النشاط. وكما تبدو اثار النضج الطبيعي في مجال النمو العقلي في مجال النمو الجسمي والحركي كذلك تبدو في مجال النمو العقلي والانفعالي، فالقدرة على اللفظ والتذكر بوجه عام والقدرة على التخيل وعلى التفكير بل والذكاء نفسه كل تلك ينمو بتقدم الطفل في العمر دون ان يتدرب عليها تدريباً خاصاً، كذلك الحال في النمو الانفعالي.

فبين التعلم والنضج علاقة وثيقة فالفرد لا يستطيع ان يتعلم شيئا الا اذا بلغ مستوى كافياً من النضج يتبع له ان يتعلمه فمن العبث ان نحاول تعليم الطفل القراءة قبل ان يصل الى درجة كافية من النضج تتضمن قدراً معيناً من حدة البصر والسمع وعمراً عقلياً لا يقل عن ست سنوات ونصف ودرجة من الضبط الانفعالي والرغبة في القراءة ودرجة من الخبرة السابقة. وقد دلت التجارب على ان تعلم الكتابة يتطلب مستوى معينا من النضج الجسمي والحركي والعقلي يتبع للطفل ان يفهم معنى ما يكتب وكذلك مستوى معينا من النضج الاجتماعي والانفعالي يدفعه الى الاهتمام بما يكتب وادراك اهميته له ولغيره.

واخيراً ان النضج الطبيعية عمليات تلقائية تحددها استعدادات وراثية ومن ثم فهي عملية حتمية عامة يشترك فيها جميع الافراد الذين ينتمون الى نوع واحد. اما التعلم فتحدده وتوجهه مطالب واهداف مفروضة على الفرد. وبعبارة اخرى فالنضج يقترب بين افراد النوع الواحد بقدر كبير او قليل اما التعلم فيؤدي الى فوارق كبيرة فيما بينهم من حيث ما يتعلمون.

التعلم تغيير في الاداء

ان التعلم هو عملية فرضية لذلك يصعب ملاحظته بصورة مباشرة وانما نستطيع ان نستدل عليه من السلوك او التغيير في الاداء وقد يكون ضرورياً ان يمارس الكائن الحي سلوكاً معيناً حتى يستدل على حدوث التعلم الا ان الاداء في حد ذاته لا يمكن اعتباره مقياساً مطلقاً للتعليم.

وان التغيير في الاداء يخضع لعوامل الممارسة لان ثمة تغييرات في الاداء تخضع العوامل التعب او تعاطي المخدرات او شرب المسكرات او لعوامل النضج وهذه التغيير في السلوك لا نستطيع ان نسميها تعلماً

ومثال على التغيير في الاداء، فاذا اردنا ان ندرس ما يملكه الطفل في الصف الاول الابتدائي من

كلمات او مفردات فاننا نستطيع ان نقيس محصول الطفل قبل دراسته في الصف الاول عن طريق اختبار معين وبذلك نستطيع ان نحدد مقدار هذه المفردات الموجودة لديه بمقياس موضوعي بمقدار (س) ثم نقوم بتعليم الطفل في الصف الاول الابتدائي ثم بعد انتهاء السنة الدراسية يطبق على الطفل نفس الاختبار السابق فاننا نجد ان مفرداته اصبحت (س+ص) وهنا نستطيع ان نستدل على حدوث التعلم من التغير في الاداء.

التعلم يغير في التنظيم الانفعالي

ان التعلم نتيجة تغير في التنظيم الانفعالي هو عبارة عن تنظيم معين لمجموعة من الانفعالات الاولية او المشتقة حول موضوع ما نتيجة وجود هذا الموضوع في عدة مواقف معينة واحاطت به خبرات معينة اثرت في الانسان وتكررت هذه الخبرات بنفس الطريقة او بطرق متشابهة فنظمت بطريقة غير شعورية حول هذا الموضوع، فتكوين العادة الانفاعلية التي هي العاطفة سواء كانت موجبة كالحب او سالبة كالكره.

والعادات الانفعالية تتحكم كثيراً في سلوك الافراد واحياناً تسمى الميول السائدة وكثيراً ما نصادف افراداً في حياتنا اليومية موجهين في سلوكهم بميل سائد كالميل نحو جمع المال او الميل نحو التظاهر والمفاخرة والميل نحو التعلم وما الى ذلك التغير في التنظيم الانفعالي باخذ اكثر من مظهر منها العادة الانفعالية مثل العواطف او الميول السائدة ومنها السلوك العصابي مثل الهروب من المواقف الواقعية في الحياة ومنها اكتساب الاتجاهات والقيم.

التعلم تغير في الاتجاهات والقيم

الاتجاه هو التنظيمات السلوكية التي تعبر عن علاقة الانسان بجزء معين من بيئته الخارجية او الموضوعات الاجتماعية والامور المعنوية العامة كما يعبر عن ذلك بالقبول التام او الرفض التام.

الاتجاه اذا هو استجابة قبول او رفض لفكرة او لموضوع او لموقف، بيد ان هذه الاتجاهات الجزئية نتيجة نحو البلورة في سلوكنا الاجتماعي وبالتالي يصل الفرد الى معايير السلوك فيقرر بنفسه أي من الاشياء والامور والاشخاص هو الذي يستحق الاهتمام والانتباه، وهكذا يصل الفرد عن طريق تحديد مستوياته الى تكوين مثله العليا وحينما تتم هذه المستويات والمثل العليا وناخذ اطاراً معيناً ، تصبح قيمة الامر الذي يجعل من القيم نوعا من المعايير الاجتماعية تتاثر بالمستويات المختلفة التي يكون الفرد نتيجة احتكاكه بمواقف خارجية معينة ونتيجة لخضوعه لعملية تعلم مباشر او غير مباشر ويبدو ان الاطفال ينمون باتجاههم خلال عملية استيعاب يستجيبون لاشياء يرونها ويسمونها وهم يقلدون ابائهم او اقرانهم وهم لا يعون عادة تاثرهم هذا فاذا جاء الطفل الى المدرسة من بيت لم يقرا فيه الوالدان كتابا او صحيفة يومية فلن يكون من السهل على معلم الادب ان يستحوذ على اهتمام هذا الطفل في عدد محدد من حصص اللغة العربية لتغيير اتجاهه نحو الادب والقراءة واذا لاحظ الطفل ان والداه يفتنان ويكذبان ويخرجان عن القانون فلن يكون من السهل ان يغرس فيه الامانة واحترام القانون.

توجيهات للتشجيع على اكتساب العادات والاتجاهات والقيم المرغوب فيها:

١- على المعلم ان يضع قائمة بالعادات والقيم والاتجاهات التي نريد تشجيعها.

٢- على المعلم ان يبذل قصارى جهده لتزويد التلاميذ بخبرات تؤدي بهم الى تنمية العادات والاتجاهات والقيم المرغوب فيها.

٣- على المعلم ان يستخدم دروساً واقعية وحقيقية.

٤- على المعلم ان يكون على وعي بمستوى تلاميذه من حيث نموهم الخلقي وعليه ان يشجعهم على فهم الافكار المتقدمة عن القيم والاتجاهات وذلك بطرح مشكلات خلقية مختلفة.

٥- عليه ان يربط الخبرات السارة والقيم الموجبة بالسلوك والقيم التي تريد تشجيعها.
٦- عليه ان يكون نموذجاً صالحاً وقدوة حسنة ومثلاً جيداً .
٧- على المعلم ان يسيطر على تحيزاته الشخصية وان يضبطها.

التعلم يغير في التنظيم المعرفي

ان غزارة المادة وكثرة المعلومات لا تمثل الا جانب في جوانب التغير في التنظيم المعرفي اذ يوجد بجانبه اكتساب المهارات المختلفة واكتساب اللغة واكتساب طريقة التفكير، من هذا يتضح ان التغير في التركيب المعرفي يتم عن طريق الزيادة المطردة في خبرات الفرد وجمعها بعضها على بعض وهناك مبادئ يقوم عليها التعلم تغير في التنظيم المعرفي هي:
١- مبدأ التمايز: حيث يسير التعلم من الكليات الى الجزئيات المميزة.
٢- مبدأ التكامل: حيث يشمل ادراك العلاقة بين عناصر الموقف التعليمي.
٣- مبدأ تنظيم المجال الادراكي.
٤- مبدأ الدافعية.

التعلم واكتساب طريقة التفكير

ان اكتساب طريقة التفكير هي احد مظاهر التغير في التنظيم المعرفي ولاشك انه توجد صور متعددة من اساليب التفكير مثل التفكير العلمي والتفكير الخرافي والتفكير التباعدي والتفكير التقاربي والتفكير الابداعي والتفكير الاستدلالي كل هذه وغيرها صور من التفكير. ولكن الذي يهمنا هو طريقة التفكير العلمي.
والتفكير هو اسلوب النشاط الذي يمارسه الفرد حينما يكون ازاء مشكلة وهذا الاسلوب عادة يكون داخلياً ونستطيع ان نميز في الطرق التي يعمل بها العقل حينما يكون ازاء مشكلة بين طريقين:
الطريق الاول: هو الطريق التحسسي الجزئي البطيء الذي يحاول ان يبدأ من احد اطراف المشكلة ثم يسير خطوة فخطوة احياناً متعثراً واخر ناجحاً حتى يصل الى حل هذه المشكلة وهذا الاسلوب يتبعه متوسطي الذكاء.

الطريق الثاني: ادراك العلاقات بين الجزء والكل الذي يوجد فيه. وهو الذي يحل المشكلة الموجودة في مجال الفرد عن طريق اعادة صناعة المجال في كل جديدة، وان اكتساب طريقة التفكير يخضع لقواعد العامة المسؤولة عن تحقيق التعلم والتي يحتل عامل التنظيم وادراك العلاقة الدور الرئيسي وان التكرار والتعزيز يلعب دوراً في اكتساب طريقة التفكير أي ان التعزيز يدعم الموقف العلمي وما ترتب عليه من نتائج ويسهم بطريقة مباشرة في تكوين العادة السلوكية.

التعلم واكتساب اللغة

ان اللغة ذلك الانجاز الانساني أي ان الانسان يتميز بالنطق واستخدام اللغة دون سائر الكائنات الحية واللغة مظهر من مظاهر النمو العقلي والنمو الاجتماعي وهي وسيلة من وسائل الاتصال الاجتماعي والعقلي وتساعد على التوافق الانفعالي بين الفرد والافراد الاخرين الذين سيحيطون به.
وان اللغة هي اداة التخاطب والتفاهم مع الافراد والجماعات، اداة اصطنعها العقل او مجموعة من الرموز يستخدمها العقل للتعبير عن المعاني والافكار المختلفة. واللغة تعني جميع الوسائل الممكنة للتفاهم كالكلمة المنطوقة والكلمة المكتوبة واشارة اليد وايمائه الراس وتصفيق اليدين وغمز العين ورفع اليدين عند الصلاة كل هذه الاشارات تمثل لغة في الكلام مرحلة من مراحل اللغة او صورة من صورها يستخدم فيها الانسان الكلمات ليعبر عن افكاره فالكلمات عبارة عن اصوات تمثل مجموعة من الرموز تعبر عن معاني او افكار

مختلفة ويكون الكلام مزيجاً من التفكير والادراك والنشاط الحركي، والطفل يولد ولديه استعداد فطري للكلام ويكتسب اللغة في الافراد الذين يعيش معهم ويحيطون به وعلى النقيض من ذلك يركز السلوكيين على ارتباطات التعزيز المنفردة لكل فرد حيث يهتم السلوكي اساسا بتعزيز لماذا يتم تعلم صيغ لغوية معينة وبالتالي يكون التركيز على الفروق الفردية في المهارات اللغوية وليس على الخصائص الخاصة بنوع السلوك اللفظي ولكي تتعلم الترابطات اللغوية لابد ان تتوفر الشروط الاتية:

١- ان الارتباط بين المثير والاستجابة يؤلف جزء من الترابط اللغوي.

٢- لابد ان تعرض الروابط في السلسلة في تتابع سريع وفي الترتيب الصحيح.

٣- لابد ان يصدر الفرد على نحو تنشيط سلسلة الاستجابات لان كل استجابة تولد مثيرات من الحركة الجسمية الذاتية.

٤- وينبغي ان تتكرر السلسلة اكثر من مرة حتى يمكن تعلمها.

٥- وينبغي ان يحدث تقديم الاستجابات السليمة.

٦- لابد من استخدام التعزيز الانتقالي للتخلص من الخلط.

٧- واذا لم يستخدم الترابط اللغوي ويدعم بين الحين والاخر بعد ان تم تعلمه مبدئيا قد يتعرض للنسيان.

مراحل اكتساب اللغة

١- صيحة الميلاد

ان صيحة الميلاد لاتعبر عن معنى بيكولوجي وهي لا تصدر نتيجة الم او انفعال معين بل هي نتيجة اندفاع الهواء السريع الى الرئتين مع عملية الشهيق الاولي لاول مرة في حياة الوليد.

٢- مراحل الاصوات الانفعالية

يصدر الطفل اصواتاً هادئة تدل على الشعور بالارتياح واصواتاً اخرى تدل على الالم والضيق وبهذا يصبح صراخ الطفل وسيلة للتعبير عن احاسيسه المختلفة من ضيق او راحة.

٣- مرحلة المناغاة

خلال الشهر الثالث تظهر بوادر المناغاة التلقائية فيصدر الطفل اصواتاً عشوائية غير مترابطة يناغي به الطفل نفسه حتى في حالة عدم وجود من يستجيب لمناغاته.

٤- مرحلة الحروف التلقائية

يبدأ الطفل بالنطق تلقائياً بحروف الحلق المرنة مثل (ا، ا، و، ع، غ) وحروف الشفاه السائلة مثل (ب – ب – م – م) وفي النصف الثاني من العام الاول يمكنه ان يجمع بين حروف الشفاه السائبة فينطق كلمة (بابا – ماما) ثم يبدأ في نطق الحروف السنية مثل (د – ت) ثم الحروف النفية مثل (ن – م) وعندما يتدرج نضج الجهاز الكلامي يمكن الطفل السيطرة على حركات لسانه فيستخدم الحروف الخلقية (ك – ج – ق) الى اخره.

٥- مرحلة تقليد الكبار

في هذه المرحلة يبدأ الطفل بتقليد الكبار في الاصوات التي يسمعها فيحاول ان يقلدهم ولذا نجد ان الطفل يسترق السمع والاصغاء لكلام يقال حتى يمكنه التدريب على النطق وذلك لكي يتم بين الشهر الثامن والعاشر.

٦ - مرحلة المعاني

عندما يتعلم الطفل النطق تاتي مرحلة المعاني وبداية خلع المعاني على الالفاظ وهذا يتحقق عن طريق التقليد والتعلم فيحدث توافق بين النمو والمدركات الحية (سمعية – بصرية – لمسية) وبين المظهر الحركي الكلامي فعن طريق انفعال النواحي المركبة الكلامي والنواحي الحية الكلامي يكتسب اللفظ معنى وهكذا تتكون الكلمات.

التعلم واكتساب المهارات الحركية

ان اول مظهر من مظاهر التعلم هو التغير في السلوك الحركي فالمشي مثلا سلوك حركي والانسان يولد مزود بالقدرة على المشي وان انماط التعلم العليا في السلوك الحركي تكمن في المهارات الحركية التي تميز الافراد المحترفين للمهن الفنية والصناعية المختلفة كالكهرباء والميكانيك والبراد والبناء وغير ذلك. وبعض مناشط الفن المختلفة كالنحت والرقص والتصوير والزخرفة والموسيقى وغيرها، وان الاساس في المهارات الحركية انها نمط من السلوك يتكرر في مناسبات مختلفة او على الاقل يحتاج الى الحركات الدقيقة التي لا يتم النشاك الا بوجودها فالمهارة هي السهولة والدقة في اداء عمل من الاعمال.

بعض انواع المهارات الحركية

أ- المهارات الحركية البسيطة كالمشي والجري وتناول الطعام.

ب- المهارات الحركية اليدوية مثل المهن اليدوية والفنية.

جـ- المهارات الحركية مثل:

١- المهارات اليدوية الادراكية مثل الكتابة على الالة والفنون التشكيلية المختلفة.

٢- المهارات الحركية الادراكية السمعية كالرقص والتمثيل.

٣- المهارات الحركية الادراكية العليا وهي التي تظهر في انتاج المعدد والالات الجديدة في أي مجال.

كيف تكتسب المهارات بوجه عام

١- ان تدرس خواص العملية التي يود ان يتعلمها الفرد من حيث ان هذه المهارة كل لايتجزأ ويتم ذلك عن طريق الشرح الشفوي لها او الملاحظة المباشرة لها.

٢- ان تمارس العملية في مجال النشاط الطبيعي لها تحت توجيه مشرف او مدرب ولا ينبغي الاعتماد على حفظ الحركات الكلامية الشفوية.

٣- التركيز على العملية كلها من حيث انها لها بداية ونهاية ويجب ان تتجنب العناية بجزء منها دون سائر الاجزاء، فالمهارة تكتسب عن طريق العمل والعمل هو مجموعة من الحركات التي يتوقف كل منها على السابق كما انه يوثر على اللاحق، فالعمل له نسق معين اذا اختل جزء منه اضطرب العمل كله.

٤- التغلب على الاخطاء لا ياتي غالبا عن طريق التصحيح الجزئي او تصحيح الجزء الخطئ فحسب بل الفقرة والوحدة التي حدث فيها هذا الخطأ حيث يكون التصحيح سليما ويكتسب الاداء دقته.

ومثال على ذلك تعلم السباحة، فنحن لا نتعلم السباحة في حمامات المنازل ولكن نتعلمها عن طريق اتباع الخطوات اعلاه.

٥- ينصب اهتمام المتعلم في بادئ الامر على صيغة العملية ككل وعلى الدقة في الاداء لا السرعة فيه ما يصفه الكلية والدقة تاتي اولا والسرعة تاتي بعد ذلك لان السرعة تتجه الدقة.

التعلم وخصائص الاداء الماهر

ان الاستجابات التي تعلمها المدرسة للتلاميذ لا تكون ذات اهمية معرفية او عاطفية صرفة بل كثيرا ما تتضمن مهارات حركية هامة وانه من الصعب ان نميز ونلاحظ استجابات لا تتخللها عناصر حركية وان المهارات النفسحركية هي النشاطات التي تستلزم استخدام العضلات الكبيرة او الصغيرة متأزرة فاستخدام المقص والطلاء والاقلام تستلزم مهارة حركية.

خصائص الاداء الماهر

الخصائص التالية تساعد المعلم على الحكم على الهدف الذي يحاول تحقيقه في مجال اكتساب التلاميذ المهارات الحركية:

١- التأزر: ان اهمية الايقاع الحركي او التفاعل والتناسق بين المثيرات والاستجابات تكون واضحة عندما تتوافر هذه الصفة في الاداء.

٢- السرعة: كثيرا ما تؤدي المهارة النفسية الحركية بسرعة فالكاتب الماهر على الالة الكاتبة يكتب عدد من الكلمات في الدقيقة اذا قورن بغيره.

٣- القدرة على الاداء تحت الضغوط: فالرياضي الكفء والحرفي الماهر قادران على الاداء تحت ضغط الزمن او التعب او اللحظات الحرجة او مع وجود مشاهدين يتيعون ما يعمله كل منهما.

٤- الدقة مع السرعة: فمن المطلوب في المهارة ان تكون دقيقة أي ان دقة ما يكتب الكاتب على الالة الكاتبة دالة على مهارته.

٥- التوقيت: فلا يكفي ان تكون حركات الفرد سريعة وحسنة التازر ذلك ان نجاحها يعتمد بالاضافة الى ذلك على توقيتها بالنسبة للحركات الخصم كمهارة المبارزة بالسيف.

٦- الاستراتيجية: فالمبارزة الرياضية كامصارعة مثلا يتضمن الاداء الماهر جانب معرفي هام فالمصارع الماهر هو الذي يستطيع ان يستخلص اسلوب خصمه ويستطيع ان يصدر النط السلوكي المناسب للسياق وان يتفوق عليه.

نظريات التعلم

ان المتعلم اذا اراد ان يفهم السلوك يجب عليه ان يفهم كيف تتكون الاستجابات التي تختلف من موقف الى اخر والعوامل او المتغيرات التي تؤثر فيها. والتعلم هو تغير في اداء الكائن الحي وهذا التغير خاضع لعوامل الخبرة والممارسة ولا يخضع لعوامل التعب او المرض او بعض المؤثرات الوقتية وهو ضرورة في كثير من مواقف الحياة وهو الاساس في تفسير كثير من مظاهر السلوك البشري السوي منها وغير السوي وانه الوسيلة لاكتساب الفرد المعارف والمهارات وتكون عاداته السلوكية و وتحقق وحدة الفرد وانسانيته. وقد حاول علماء النفس معالجة تفسير طريقة حدوث هذا التغير في الاداء أي اختلاف العلماء في تفسير ظاهرة التعلم وقد ادى هذا الاختلاف في التفسير الى ظهور نظريات مختلفة للتعلم ومهما يكن من امر هذا الاختلاف فكل نظرية تستهدف الكشف عن كيفية حدوث التعلم.

تعريف النظرية

هي مجموعة من المبادئ والمفاهيم لتفسير ظاهرة معينة ففي العلوم الانسانية تركز على السلوك الانساني (هدفها هنا تفسير السلوك الانساني) وكل انسان فريد من نوعه.

فوائد النظرية

١- تفسير السلوك الانساني.
٢- التنبؤ.
٣- توفير الجهد والوقت والمال.
٤- تساعد على تقديم الخطط العلاجية المناسبة.
٥- استثارة الأبحاث العلمية لدعم النظرية او تعديلها او الغائها.

ان نظريات التعلم يمكن تصنيفها الى مجموعتين.

المجموعة الاولى / النظريات الارتباطية او السلوكية، وهذه تضم مجموعة كبيرة من نظريات التعلم وهي:

أ- نظرية الارتباط او المحاولة والخطأ لثورندايك.
ب- نظرية الاشتراط البسيط لبافلوف وجاثري.
جـ- نظرية الاشتراط الاجرائي.
ء- نظرية التعزيز او الشرطية الجديدة لكلارك هل.

المجموعة الثانية / نظرية الجشطلت

أ- كوهلر وكوفكا وفرتمير.
ب- نظرية المجال كيرت لفين.

وهذه ليست كل نظريات التعليم فوجد غيرها كثير وسنحاول ان نعرض بعض معالم هذه النظريات التي تفيدنا في العمل التربوي.

نظرية التعليم بالمحاولة والخطأ ثورندايك

تعود هذه النظرية الى العالم ثورندايك (١٨٧٤ - ١٩٤٩) Edward L. Thorndike ويعتبر ثورندايك معلماً ورائداً في كثير من المشكلات التي يعالجها علم النفس التربوي ويعد ثورندايك اول من تبنى هذا النوع من العلوم السلوكية واول من استعمل مصطلح علم النفس التربوي ١٩١٣ يرى ثورندايك ان شكل التعلم الاوضح لدى الانسان والحيوانات هو التعلم بطريقة المحاولة والخطأ حيث يواجه المتعلم موقف مشكل يتحتم عليه فيه ان يصل الى هدفه مثلا كالخروج من متاهة او صندوق والحصول على طعام فيتوصل الى ذلك عن طريق اختيار الاستجابة المناسبة من عدد من الاستجابات الممكنة وتحدد المحاولة بطول الزمن المصروف او عدد الاخطاء الحاصلة عند الوصول الى الهدف.

سميت نظرية ثورندايك اسماء عديدة التعلم بالمحاولة والخطأ، نظرية انتقال الاثر، التعلم بالوصلات العصبية، ويقصد ثورندايك بالتعلم تعديل في المسار العصبي المسؤول عن استقبال المثير وصدور الاستجابة ولا يقصد بالتعديل اطلاقاً تقرير علاقات عصبية جديدة. من وجهة نظر فسيولوجية وان الترابط في نظر ثورندايك هي مساعدة المراكز العصبية الخاصة لكل مثير حتى يسهل على هذه المراكز العصبية ان تقوم بمهمتها خير قيام والتعلم هو تقوية الترابط الموجود بين هذه المراكز العصبية وبين مثيراتها ولا يمكن لاية حالة ان تقرر علاقات جديدة ان كل ما يحدث اذا ان تزيد قوة العلاقة الموجودة بين (م. و. س) المثير والاستجابة حتى يصبح احتمال ظهورها اكثر من السابق.

مبادئ التعلم عند ثورندايك

١- قانون الاستعداد The Law of readiness أي ان يكون الكائن الحي مشحوناً بدافع قوي وباستعداد وتهيؤ.
٢- قانون الاثر The Law of effect ان تدعم الاستجابة الصحيحة وتثبت وتحدد الاستجابة الخاطئة.

٣- قانون المراث والتكرار The Law of exercise ان تكرار الاستجابة الصحيحة تصبح متعلمة تماماً ، ونثبت نهائياً التطبيقات التربوية لثورندايك.

١- ان التعلم يبدأ من الجزيات الى الكليات ومن البسيط الى المعقد.

٢- اكد ثورندايك على الثواب ولم يعترف بالعقاب.

٣- اكد على تحديد العلاقة بين المثير والاستجابة.

٤- اكد على تحديد العلاقة الصحيحة بمنبهات معينة ويجب ان تصحح بسرعة كي لاتقوى.

نظرية التعلم الشرطي الكلاسكي (بافلوف)

تنسب نظرية الاشتراط البسيط Simple condition الى العالم الروسي ايفان باقلوف (١٨٤٩ - ١٩٣٦) Evan Petrorich Pavlov حيث اجرى اشهر تجاربه حول الاستجابة الغدية اللعابية للكلاب بحيث يميل لعابها حين يقرع الجرس وذلك عن طريق عقد صلة بين قرع الجرس وظهور الطعام او تقديمه. فالمثير الطبيعي لسيل اللعاب هو الطعام اما المثير غير الطبيعي الشرطي رؤية الشخص او قرع الجرس او وقع الاقدام... الخ أي ان يكتب قد تعلم ان يستجيب الى المثير غير الطبيعي الشرطي كما يستجيب للمثير الطبيعي غير الشرطي.

ومن شروط حدوث الاشراط ما يلي:

١- تقديم المثير الطبيعي (الطعام) بعد وقت قصير جداً من تقديم أي مثير وقد يكون متزامناً والذي سيصبح مثيراً شرطياً مثل الضوء او الشخص او الجرس او صوت الاقدام.

٢- تكرار الموقف مرات عدة.

٣- ان يكون الكائن الحي مستيقضاً .

٤- ان يكون الدافع قوي أي ان يكون الكلب جائع.

٥- الا تكون هناك عوامل مشتتة للانتباه.

التعلم الشرطي

ان المطر لا يثير الخوف عند الاطفال لكن الرعد يثيره وان ارتباط المطر بالرعد يجعل المطر مثيراً مخيفاً وهذا يعرف بالتعلم الشرطي وهو يتلخص في طبيعي بمثير صناعي جديد أي غير طبيعي يضفي على المثير الصناعي القوة في المثير الطبيعي فاذا به اصبح قادراً على الاثارة في سلوكنا فالرعد مثير طبيعي للخوف اما المطر فمثير صناعي ويمكن ان يعبر عن كل ذلك بما يلي:

مثير شرطي	←	استجابة غير شرطية
مثير شرطي + مثير غير شرطي	←	استجابة غير شرطية
مثير شرطي + مثير غير شرطي مكررة عدد من المرات	←	استجابة غير شرطية
مثير شرطي	←	استجابة شرطية

وان تجربة باقلوف توضح المبادئ الاربعة الاساسية التي نجدها تقريبا في كل انواع نظريات المثير - الاستجابة.

١- التعزيز: أي تقديم الطعام استجابة افراز اللعاب اصوات الجرس.

٢- الانطفاء: اذ دق الجرس مرات كثيرة دون ان يعزز تختفي الاستجابة.

٣- التعميم: ان الكلب يستجيب الى أي صوت او شيء مشابه لدقات الجرس.
٤- التميز: أي ان تستخدم ان التعزيز الانتقائي أي ان يقدم الطعام بعد سماع صوت الجرس وليس بعد أي صوت وذلك لكي نعلم الكلب ان يميز بين الصوت الصلب والاصوات الاخرى.

اهم التطبيقات التربوية لنظرية الاشتراط الكلاسيكي (باشلوف)

١- التدعيم شرط اساسي في عملية التعلم.
٢- يهتم باشلوف بالدافع في عملية التعلم.
٣- عن طريق الانطفاء يمكن ازالة بعض الحالات الغير مرغوب فيها.
٤- تاكيده على مبدأ التميز أي تميز الاستجابات الصحيحة من الخاطئة.
٥- مبدأ التعميم أي نقل الخبرات النظرية الاكاديمية الى تطبيق عملي.

نظرية التعلم الشرطي الاجرائي (سكنر) P.B.Skinner

يبدأ سكنر بالتفرقة بين نمطين من السلوك:
أولاً : السلوك الاستجابي: وهو ما ترتبط فيه الاستجابة بمثير معين في العالم الخارجي من طرفة العين او سحب اليد عند لمس النار.. وما الى ذلك من انعكاسات وان هذا النمط من السلوك لا يهتم به سكنر في تجاره.
ثانياً : السلوك الاجرائي: وهو ما لا يرتبط بمثير معين في العالم الخارجي كسلوك الانسان وهو يتناول وجبة طعامه او حينما يقود سيارته او يتحدث مع شخص اخر كل هذه تحلو من انعكاسات اولية تقريباً .
قام سكنر وهو امريكي توفي عام ١٩٨٨ بتجربته المشهورة مع الحمامة والصندوق عندما كانت تقوم الحمامة بنقر قرص معين داخل الصندوق فكانت تنزل حبات القمح تحصل على الطعام. فتوصل الى مبدأ علمي مفاده (ان السلوك محكوم بتوابعه وليس بسوابقه)

اهم مبادئ نظرية سكنر

مكتبة احمد
للاستنساخ
قرب باب الدخول

١- التعزيز.
٢- العقاب.
٣- جداول التعزيز.
٤- السلوك احتمالي وليس حتمياً .

التطبيقات التربوية لنظرية سكنر

١- من الانطفاء والتعزيز يمكن تعزيز سلوك الاطفال واكتساب التعلم.
٢- التعلم يبدأ من البسيط الى المعقد.
٣- ضرورة استخدام الاهداف المختلفة في التعلم والتغذية المرتدة.

نظرية الاقتران بالتجاور جثري Edwin R. Gthrie

القانون الرئيسي للتعلم في نظر جثري هو قانون الاقتران ونصه (ان المثيرات التي صاحبت حركة او حركات تستدعي هذه الحركات اذا ظهرت هذه المثيرات مرة اخرى) ومعنى ذلك ان التعلم يتم من اول عملية اقتران ((فلا يلدغ المؤمن من جحر مرتين).
والتكرار في نظر جثري لا يدعم ما نتعلمه ولكننا نتعلم ما نعلمه لان العمل يثبت التعلم وكلما عملنا ما تعلمناه في مواقف مختلفة كان التعلم اكثر ثبوتاً واستقراراً . وان جثر لا يعبر اهمية لمبادئ التدعيم او

المكافأة فالارتباط يحث في محاولة واحدة فالارتباط اما ان يحدث في محاولة واحدة او لايحدث.
ويسمي جثري ظاهرة انفصال الاستجابات عن مثيراتها الاصلية بظاهرة الكف الارتباطي. وهذا يعني:
عندما يصاحب مثير باستجابة جديدة ويكون هذا المثير قد سبق وصاحب استجابة ما اخرى وكانت الاستجابة الجديدة متباينة تماماً مع الاستجابة القديمة فان الارتباط الاول يحذف تماماً ، والامثلة على ذلك كثيرة فاذا سالنا طالب اعدادي عن عاصمة اليابان فاجاب باريس فان وظيفة المدرس او المدرسة تصبح مهمتها تغيير الاجابة باريس بطوكيو وهكذا يحل الارتباط عاصمة اليابان هي طوكيو محل الارتباط القديم الخطأ.

التطبيقات التربوية

١- التعلم عن طريق العمل.
٢- عن طريق الكف الارتباطي نستطيع ان نغير السلوك.

نظرية التعلم بالاستبصار (الجشتالت) Gestalt

تعد من اهم نظريات التعلم المعرفية ومن علمائها كوهلر - كوفكا - ماكس -- فرتيمر. والتعلم بالاستبصار قائم على ادراك العلاقات بين اجزاء الموقف وفهم الموقف ككل في المجال الادراكي ويتم ذلك نتيجة الاستبصار.

والجشتالت Gestalt تعني الشكل shape او صورة form او صيغة pattern والجشتالت ككل متكامل الاجزاء باتساق او نظام او هو نظام تكون فيه الاجزاء المكونة له مترابطة ترابطاً ديناميكياً فيما بينها وكذلك فيما بينها وبين الكل ذاته، او هو كل متكامل الاجزاء لكل جزء فيه مكانه ودوره ووظيفته التي تتطلبها طبيعة الكل. والجشتالت ليست مجموعة الاجزاء وانما هو شيء يسمو على ذلك ويتضمنه في الوقت نفسه.

لقد نشات هذه النظرية كرد فعل على النظريات الترابطية السلوكية وقالت ان السلوك يجب ان يدرك في كليات والسلوك هو اكبر من مجموع مكوناته.

مكتبة احمد
للاستنساخ
قرب باب المدخول

تجارب الجشتالت الكلاسيكية كوفا وكوهلر

١- تجارب العصا.
٢- تجارب الصندوق.

مفهوم الاستبصار Insight

ان الاستبصار هو الادراك الفجائي لما تنطوي عليه المشكلة من دلالة ومعنى بعد محاولات فاشلة تطول او تقصر وهو الادراك الفجائي لما بين اجزاء الموقف الكلي من علاقات اساسية. واجزاء الموقف الكلي في تجارب الفرد هي الفرد والقصبة او الصندوق والهدف.

١- ان الحيوان انتقل انتقالاً فجائياً لا تدريجياً الى استخدام القصبة.
٢- انه حين اعيدت عليه التجربة لم يلجأ الى التحبط في حلها في بضع ثوان مما يدل على انه فهم سر المشكلة.

خصائص الاستبصار

١- للاستبصار درجات ومستويات أي انه لا ينضج عند الحيوانات الدنيا.
٢- الاستبصار لا يسبق الحل دائماً في كثير من الاحيان الاستبصار يعقب الحل او يكون معاصر له.
٣- انتقال اثر الاستبصار من موقف الى اخر.
٤- مدى صحة الاستبصار أي لا يكون الاستبصار صادقاً في جميع الاحوال.

قوانين التعلم الرئيسية عند الجشتالت

١- الكل اكبر من مجموع الاجزاء.

٢- ان كل ادراك مشكل على ارضية فالعناصر السائدة انما تتمايز عن طريق كونها شكلاً والعناصر التابعة انما تتدرج في الارضية.

٣- قانون التنظيم او الاتضاح او الامتلاء.

ان التنظيم النفسي الجيد هو الذي يحقق الفهم وادراك العلاقات للعناصر الموجودة في المجال.

قوانين التعلم الفرعية

١- قانون التقارب: ان تقارب الاشياء مكانيا وزمانيا يساعد على التعلم والتذكر.

٢- قانون التشابه: ان الاشياء او الاشكال المتشابهة تميل الى ان تتجمع في وحدة ادراكية متكاملة.

٣- قانون الاغلاق: ان الاشكال الناقصة تميل الى ان تكتمل.

٤- قانون الاستمرار الجيد: ان المجال الادراكي الحسي يتم على صورة خاصة بحيث يستمر قانون المستقيم مستقيماً والدائرة دائرة وينطبق هذا على التعلم والتذكر.

٥- قانون الخبرة السابقة: ان للخبرة السابقة اثر في ادراكنا للاشياء والمواقف وفي تعلمنا خبرات جديدة.

اسس التعلم بالاستبصار

١- النضج.

٢- الخبرة السابقة.

٣- التنظيم.

٤- انتقال اثر الاستبصار.

٥- ان التعلم عن طريق الاستبصار يحدث بعد فترة من البحث والتنقيب.

٦- ان الحلول المبنية على الاستبصار تتكرر بسهولة.

التطبيقات التربوية

١- التعلم يبدأ من الكل الى الجزء.

٢- تنظيم عناصر الموقف التعليمي.

٣- الاهتمام بادراك المعنى والفهم وتحويل الدرس الى تعلم فعال.

٤- الاهتمام بالاصالة والاستبصار وتطبيق القواعد القديمة.

نظرية التعلم بالملاحظة والتقليد (باندورا)

يقوم مفهوم نموذج التعلم بالملاحظة والتقليد على افتراض مفاده ان الانسان كائن اجتماعي يتأثر باتجاهات الاخرين ومشاعرهم وسلوكهم ويؤثر فيهم أي يستطيع ان يتعلم عن طريق ملاحظة استجابتهم وتقليدهم وتضوي هذا الافتراض على اهمية تربوية بالغة اذا اعتبرنا ان التعلم والتعليم بمضمونه الاساسي عملية اجتماعية اذ يبدو من غير الممكن ان يتم التعلم عن طريق ممارسة او الخبرة المباشرة فقط، أي طبقاً للاثار التعزيزية او العقابية للسلوك الذي يؤديه الفرد المتعلم ذاته بل يشير التعلم بالملاحظة الى امكانية تأثير السلوك الملاحظ بالنموذج القدوة.

والتعلم بالثواب والعقاب على نحو بديلي او غير مباشر اذ يتخيل المتعلم نفسه مكان النموذج ويلاحظ ما يصيب هذا النموذج من ثواب او عقاب بطريقة مباشرة او غير مباشرة ولا ضرورة لادخال اية تفسيرات اخرى تعزى اليها مسؤولية التعلم بالاملاحظة يحدث عن طريق الربط المباشر بين السلوك النموذج

والاستجابة الحسية والمزية وتخزينها على نحو رمزي يتم استخدامها بوصفها قرائن عندما يريد اداء هذه الاستجابات على نحو ظاهري.

بعض نظريات التعلم

تعد بعض نظريات التعليم مشتقة من نظريات التعلم لكنها تهتم اكثر بالتطبيق والممارسة التربوية وبالمبادئ الاساسية بالسلوك اهتماماً قليلاً واهتمت بنواحي التطبيق العملية لتحقيق الاهداف التربوية.

اهم نظريات التعليم

١ ـ نظرية برونر ـ التعليم الاستكشافي:

ان برونر يعد اكبر المدافعين عن نظرية التعليم ولقد بذل جهداً كبيراً في تطوير نظريته وفي استخدامها في مجال التطبيق العملي ولقد ذاعت شهرته في بحوث الادراك ولكن بعد الخمسينات من هذا القرن حتى بدى اهتماماً ملحوظاً بالعمليات المعرفية فحاول الكشف عن طبيعتها والتعرف عن طرق تنميتها.

ويرى برونر ان التفكير الاستكشافي هو اللازم لاصال المعلومات الى البنى الفعلية ولقد حدد عددا من الخصائص للتصور المعرفي منها:

١- تحرير الاستجابة عن المثير وعدم حدوث الاستجابة نفسها في كل المواقف.

٢- تطوير نظام رمزي داخلي لخزن المعلومات.

٣- القدرة على التعبير بالكلمة اللغة والرمز عن النفس وعن الاخرين في الماضي والحاضر والمستقبل.

٤- امتلاك القدرة على التفاعل مع الاخرين.

٥- امتلاك القدرة على التعامل مع الابدال في موقف واحد.

النمو المعرفي وتطويره عند برونر

تحتل عملية التمثيل مركزاً اساسياً في النمو المعرفي عند برونر والتمثيل Pepresentation يعني الطريقة التي يترجم او يرى (view) فيها الفرد ماهو موجود حوله في البيئة.

طرق التمثيل او مراحل النمو العقلي او المعرفي

اولاً : من خلال العمل والحركة مثل: تعلم التنس او ركوب الدراجة او الضرب على الالة الكاتبة.

ثانياً : من خلال الصور الخيالات وتعتمد هذه الطريقة على التنظيم البصري او أي تنظيم حسي اخر كاستخدام الصور والخيالات التي تلخص المثيرات.

ثالثاً : من خلال الرموز أي التمثيل بالكلمات واللغة.

نظرية اوزابل

يرى اوزابل ان عمل المدرسة يتلخص في تحديد المعارف المنظمة المستقرة الواضحة التي تتالف منها العلوم المختلفة وعمل المعلم ان ينقل هذه المعارف بطريقة تمكن المتعلم من استيعابها وتصبح وظيفية بالنسبة له وتكون ذات معنى والمعنى ما هو الا خبرة شعورية متمايزة تتبثق لدى الفرد وترمز على شكل مفاهيم يتم استيعابها في بنائه المعرفي وتعتمد التعليم بالمعنى على طبيعة المادة التي يتعلمها الفرد وعلى توافر محتوى مناسب في بيئة الفرد المعرفية. ان نموذج المعنى يتضمن اربعة انواع من التعلم الصفي تعتمد وتبنى على بعدين اساسين هما:

الاول: يتعلق بطرائق تقديم المعلومات التعلم الاستقبالي والتعلم الاستكشافي.

الثاني: يتعلق بالوسائل التي يستخدمها المتعلم للتعلم الاستظهاري والتعلم ذي المعنى.

انواع التعلم في النموذج ذي المعنى

١ - التعلم بالاستقبال القائم على المعنى

في هذا النمط من التعلم تاخذ المادة المتعلمة المنظمة بشكل منطقي شكلها النهائي عن طريق ربط المتعلم لهذه المادة التي يحصل عليها مما هو موجود في الموقف التعليمي من موضوعات وعناصر ربما لدى المتعلم من معلومات سابقة موجودة في البنية المعرفية ويتطلب هذا النمط من التعلم وجود علاقات حقيقية بين المعلومات لموجودة مسبقاً في البنية العقلية للمتعلم والمعلومات الجديدة التي ستدرس.

٢ - التعلم بالاستقبال القائم على الحفظ.

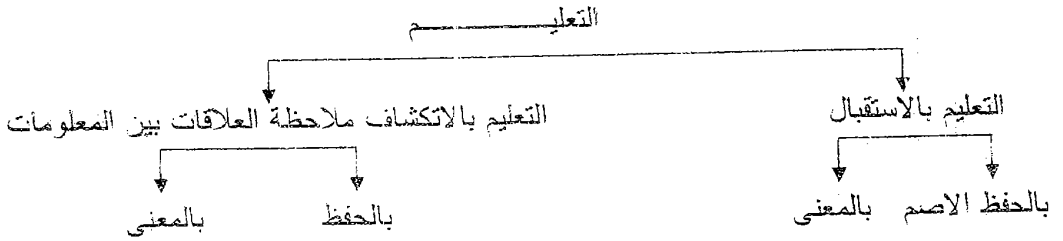
في هذا النمط تاخذ المادة المتعلمة شكلها النهائي في تذكر الفرد لها فقط دون التفاعل مع ما لديه من معلومات ومعارف سابقة.

٣ - التعلم بالاستكشاف القائم على المعنى.

في هذا النمط يصل المتعلم الى حل المشكلة او الى المعلومات والمعارف التي يصل اليها بشكل مستقل عما يقدم له من معلومات او معارف أي ان ادراكه للعلاقات بين الموضوعات والعناصر يعتبر اضافة جديدة الى ما هو موجود في الموقف التعليمي ثم يقوم بربط هذه المعلومات التي يصل اليها بشكل مستقل بما لديه من معلومات تم اكتسابها، أي يتم التعلم حين يقوم المتعلمون بصياغة التعميم او المبدأ بانفسهم ثم يربطون بينه وبين افكارهم الراهنة على نحو معقول.

٤ - التعلم بالاستكشاف القائم على الحفظ

في هذا النمط من التعلم يصل المتعلم الى اسلوب حل المشكلة او الى المعلومات التي يستخدمها في الحل بشكل مستقل عما يعرض عليه ويقدم له فهو يحتفظ بها في الذاكرة كما هي دون ان يربطها مع المعلومات والمعارف الاخرى التي تكونت لديه في بنائه المعرفي كما هو الحاصل في التعلم بالاكتشاف القائم على المعنى.



انواع التعليم عند اوزابل

التعلم بالاكتشاف Discovery Learning

يشير هذا النوع من التعلم الى الموقف الذي لا تعرض فيه مواد التعلم على المتعلم في صورتها النهائية وهو يضاد ما يسميه اوزابل التعلم بالاستقبال او الاستلام. ويتطلب التعلم بالاكتشاف ان يمارس المتعلم نوعاً من النشاط العقلي يتمثل في اعادة التنظيم والترتيب والتحويل الذي يدخله على مادة التعلم قبل دمج النتائج النهائية المعرفية، ان التعلم بالاكتشاف يمكن ان يظهر في عمليتين هامتين هما: حل المشكلات

مكتبة أحمد
للاستنساخ
قريب إلى الدخول