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 ظروفاً معينة وطلاباً معينين قد لا تتناسب ظروف اخرى وطلاباً اخريين كما ان اكتشاف اجراءات وطرق واساليب تعلم مناسبة عن طريق المحاولة والخطأ يتضمن قسطاً كبيراً من الصعوبة وضياع الوقت. واذا ما بدأ المعلم عمله بعد دراسته لعدد كبير من مبادئ التعلم الصفي يستطيع اختيار اساليب واجراءات جديدة فعالة بدلاً من الاعتماد على انطباعاته الخاصة او اللجوء الى اسلوب التقليد الاعمى، وان علم النفس التربوي لا يقدم للمعلم اجراءات واساليب جديدة فحسب وانما كتبه ايضاً الكثير من الممارسات الصفية الخاطئة كما انه يضيف الممارسات التي تحتمل المحاولة والتجريب.

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

الإطار 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 أوسع 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

مجالات علم النفس التربوي

يدرس علم النفس التربوي كل ما يدخل في أطار 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 غالبا .
٤- لكي يساعد على افضل تفهم لتكيف الاطفال والمتعلمين والعمل على تفادي سوء التكيف.
٥- لتقييم الطرائق والاساليب العلمية المستخدمة التي تعين على تحقيق الظروف التربوية والوصول الى نتائج المرجوة.
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 مهتما 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 المـ
والمعلم في غرفة الصف وبذا يمكن التنويه بما يلي:

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

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

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

علاقة علم النفس التربوي بالتربية

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

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

المعلم وعلم النفس التربوي

منذ ان وجدت المدرسة والتعليم فالمعلم يقدم خدمة انسانية ومهنية لامته من خلال مساعدة التلاميـ
على اكتساب المعارف والمثل العليا وتذوق معنى الحرية والمسؤولية ومن خلال تمكينهم من اكتساب الاخلا
الفاضلة ومهارات التفكير الثاقب والتفكير الاستدلالي وتحقيق النمو الجسمي والعقلي والوجداني أي تحقيـ
النمو الشامل المتكامل في جميع جوانب شخصية التلاميذ ، وان مستقبل الامة ومصيرها انما يكتبان في ايدـ
اولئك الذين يربون اجيالها الناشئة ومن هنا كانت مكانة المعلم بين الامم مكانة رفيعة جداً ولعل ارفع مـ
وصلت اليه هذه المكانة هو ما تجده في الثقافة العربية الاسلامية حيث يزخر تاريخنا العربي باسماء تركـ
بصماتها على التاريخ التربوي والتراث الانساني، ودفعت بالمفكرين الاوربيين المحدثين الاعتراف بتراثـ
وعمق تأثيره على الحضارة الانسانية ومن اولئك المربين المربي العربي الكبير الذي ركز اهتمامه في المعل
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 بغيـ 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 الواجـ
توفرها فيه وبيان اهم وظائفه المتمثلة عنده في تنمية عقول المتعلمين وخلقهم ومهاراتهم واكتسابهم المعارف

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 ومزاحل 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.

ب- الخصائص الخلقية والنفسية:

١- العطف واللين مع التلاميذ فلا يكون قاسياً عليهم فينفرهم 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 بممارسة والتدريب عليه، بل ولا يمكن دراسته بطريقة موضوعية علمية وقد اكد على ذلك وليم جيمس James 1899 إذ قال ان التعليم ينبغي ان يكون دائماً فناً اكثر مما هو علم، وايمانه ان علم النفس والتعليم فن ولا 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، 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.

إخلاقيات 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 لمواصلة 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

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 نموا . 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 ان 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 في السلوك وتواصله حتى يخفف هذا التوتر او يزول فيستعيد الكائن الحي توازنه.

وعرف ايضا هو الطاقة الكيوية الكامنة او الاستعداد البدني او النفسي الذي يثير في الفرد سلوكا مستمرا متواصلا موجها 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 من 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.

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 والتعلم 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 توقعا 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

سعة الثواب اقل من العقاب لماذا؟ لانها تؤيد الدافع الاطمئنان

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

الوظائف التعليمية للدافعية:

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

١- الوظيفية الاستثارية Arousal function

وهي اول وظائف الدافعية فان وجهة النظر الحديثة والتي تتبنى نظرية التعلم تعتقد ان الدافع لا يس السلوك وانما يستثير الفرد للقيام بالسلوك وان درجة الاستثارة والنشاط العام للفرد على علاقة مباشرة بالن الصفي. وان مفهوم الاستثارة يحمل في طياته مزيجا بين جانبين اساسيين هما الفسيولوجي والسيكلو فالاستثارة من الناحية السايكولوجية حالة من الاستفار العام للكائن الحي وهي تشير الى خصائص ف الاستجابة مثل الانتباه ، واليقظة التي تتطلب من الكائن ان يكون في المستوى المطلوب من اليقظة. ا الاستثارة من الناحية الفسيولوجية فهي تعني التغيرات الملحوظة في الحالة الفسيولوجية للفرد والتي تض 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 المدرس في الصف، واستثارة داخلية مصدرها الافكار والرموز الصادرة من القشرة الدماغية عند الطال فان الطالب اذ لك تستثار دافعيته للتعلم باحد هذين المصدرين فانه يسرح في احلام اليقظة ليبقى متحفظ لنفسه داخل الصف.

قانون بركس – دودسون Yerks-Doodsson

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

ان ازدياد درجة القلق عند الطلبة هو واحد من اهم العوامل المعرقلة لجهود التعلم وهذا يعني القلق المنخفض او حتى المتوسط يمكن ان تكون له اثار ايجابية في التعلم لكونه يلعب دورا دافعيا. فالزيا في الاستثارة هي ارتفاع في مستوى القلق في حالة القيام بالاداء وتلك تمثل حالة سلبية يقابلها في الطرف 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 Mandler is Sarasson 1952 بتطبيقهما مقياس القلق الاستجابي اذ ان ذوي القلق الامتحان العالي مثل الامتحان لديهم بالتالي قلق امتحاني عال اثناء اد الامتحان والعكس صحيح واشارت تلك الدراسة الى ان الطلبة من فئة القلق العالي يكون ادائهم الامتحان

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- إذا 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 منطلقا 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 الاسئلة 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 التغيير وتحدد في الاتجاه مع نمو الطالب نتيجة الممارسة التعليمية. ان طرق التدريس يمكن ان 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 الطلاب دون النظر اليهم.

الوظيفة التوقعية Expectational Function

التوقع عند فروم Vroom اعتقاد مؤقت بان ناتجا ما سوف ينجم عن سلوك معين، ولكننا نعرف النتائج لا يتسق بالضرورة مع التوقع. فالتوقع يعبر عنه بالمدى الذي يمتد من ان شيئا ما سيحدث حقا القول تاكيدا بان شيئا ما لن يحدث. ولذلك يوجد في احيان كثيرة تباين بين الادراك الفعلي للشيء، والتوقع لادراك هذا الشيء. ان التباين بين الادراك الواقعي والتوقع يبعد المصدر الاساسي للاستثارة، فعندما تصر المثيرات التي حولنا مألوفة تفقد قوتها على الاستثارة وقد عبر عن ذلك بوضوح (ماكليلاند واتكنسن 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 وتوقع وتحصيله تبعا للاهداف التعليمية من الدرس، وخاصة عندما يطلب منه تحضير درس او كتابة واجب 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 ان 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 اكتساب 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 بر ساوزي وتليفورد ١٩٧٦ Sauyej is Telford تعد الصيغة التطبيقية لمفهوم التوقع الذي يمثل العنصر 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 كتابه 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 توضح جذورها الاولى في ثنايا التنشئة الاجتماعية ومن ثم تتبلور في سني الطفولة المتوسطة – وبراي موراي الطالب ذا الانجاز الجيد هو الذي يحصل على درجة عالية في الانجاز لعمل صعب تميز بالاتقان والقهر 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 Atkinson ١٩٦٥ 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 احلال 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 ضو صعوبة المهمة التي يواجهها الطالب بانها عالية او متوسطة او منخفضة الصعوبة. ففي حالة المهم المتوسطة فان احتمالات الوصول الى المستوى الامثل في السلوك نحو الانجاز يصل الى درجة عالية عك ما هو في مهمات توصف بانها صعبة جدا او سهلة ومن خلال تقديم المهمات ذات الاحتمالية المتوسطة يا احساسا بالفرح والسرور والحماس لبذل جهد اكثر في المهمات القادمة، على عكس مما تركته المهم الصعبة او ربما السهلة جدا من انحراف في الحالة المزاجية للطالب والشعور بالحزن والملل والفتور وعد 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 ف الفشل، لكن هناك من يقوي لديهم باعث النجاح فينشط سلوكهم نحو الاعمال السهلة او الصعبة جدا. اما ال يقوي لديهم باعث تجنب الفشل فينشط سلوكهم نحو الاعمال المتوسطة الصعوبة، ان لهذه الحقيقة امر اهميته بالنسبة للمدرس في تحديد الواجبات المدرسية وكذلك تحديد مستوى صعوبة الاسئلة الامتحانية احداهم اهداف المدرسة هو رسم البرامج التعليمية بحث تنتج فرص النجاح اما كل المتعلمين، ومساعد على التغلب على اثارة الفشل عندما يفشلون وهناك اساليب يمكن ان تساعد المتعلم على التغلب على ال 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 خبرا 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 اللفظ او الكتابي، ان اثر البواعث لابد ان يقدم في الوقت المناسب، لان نتائج البواعث تؤثر في التعلم المتوق وتمنح الطالب اعتبارا بالقناعة ولكي تصبح فيما بعد مصدرا اساسيا للدافعية نحو التعلم ان الوظيفة الباعث 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 ١٩٢٥ Huylock) 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
الممنوع اكثر ميلا وتعلقا.

وقد حددت دراسة كيوتلس وموسلي Gutls is Mosely ١٩٥٧ انواع متعددة من اسليب العقاب غير
الجديد من هذا المجال ما قدمته دراسة كوينن وحجب Kounin is Gump١٩٥٩ عن تاثير النتائج
مشاهدة الطلبة عقاب احدهم في الصف من قبل المدرس.

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

ويطرح سولومون Solomon١٩٦٩ رايا في تفسير العقاب بانه اسلوب يراد منه تجنب المتعلم او
المتعلم عن استجابة غير صحيحة، ويستخدم العقاب لانقاص احتمال حدوث استجابة غير صحيحة، ويس
العقاب لانقاص احتمال حدوث استجابة غير جيدة. ونستنتج من هذه الدراسات التي تناولت التفصيل
العقاب ودافعيته في العملية التعليمية وهي:

١- يعتمد اثر العقاب على شدته وخاصة اذا كانت الاستجابة المعاقبة سبق وان اثبت من قبل. مع مثل
النوع من الاستجابات يكون اثر العقاب اكثر كلما زادت شدة العقاب، ومن الواضح اننا لا نستطيع
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 ان 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 تستثير دافعية الطلاب وتزيد اهتمامهم ورغبتهم في تحقيق
الاهداف التعليمية التربوية اذ حدد كل من كلا وسماير وكودين ١٩٦٩ السبل التي في هديها يمكن ان يصل
الى ايجاد دافعية للتعلم وذلك وفق الاتي:

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

٢- تنظيم الموقف التعليمي لكي يضفي الارتياح والاقناع لحاجات الطلبة، أي من خلاله تطمين لتحقيق
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
المنافسة الجماعية في الدرس.

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

ويسهم كاريسون وماكون Garrison is Majoon ١٩٧٢ في تحديد بعض المعايير التي لها الدور 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 ١٩٧٣ Woldowsk الممارسات العلمية التي يمكن ان تضع بعض المعايير او الاستراتيجيات الاساسية يوضع التطبيق لاجل استثارة دافعية للتعلم الصفي وتوفيرها في مراحل 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 غير العلمي او تفضل بعض منهم، او التقيد بحرفية الكتاب المدرسي وتعداد نقاطه.