الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي–
كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية
المجلس العلمي للكلية

أم البواقي في:2022/11/06

مستخرج من محضر اجتماع المجلس العلمي للكلية

المنعقد يوم 08 مارس 2021

الموضوع: المصادقة على مطبوعة بيداغوجية

بناء على محضر اللجنة العلمية لقسم العلوم الاجتماعية و على التقارير الإيجابية للخبراء دكربوش هشام ، حفيظي ليليا ابتسام غانم، المعتمدين لتقييم مطبوعة "محاضرات علم النفس التربوي" المقدمة من طرف الدكتورة العايب نورة.تم اعتماد المطبوعة البيداغوجية على أن يتم وضع نسخة على الموقع الإلكتروني

رئيس المجلس العلمي

جامعة أم البواقي * المجلس العلمي * رئيس المجلس العلمي لكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية د. بن حسين سمير

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي –

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

محاضرات في علم النفس التربوي

لطلبة السنة الثانية علوم التربية

إعداد الأستاذة

د/ العايب نورة

السنة الدراسية 2020 – 2021

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي –

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

محاضرات في علم النفس التربوي

مقدمة لطلبة السنة الثانية علوم التربية

إعداد الأستاذة

د/ العايب نورة

السنة الدراسية 2020 – 2021

مقياس علم النفس التربوي

السداسي الثالث:

محتوى المادة

1- مدخل إلى علم النفس التربوي

2- أهداف علم النفس التربوي وأهميته في تجويد العملية التعليمية التعلمية.

3- مجالات الأهداف التعليمية ومستوياتها. (في المجال العقلي . في المجال العاطفي الانفعالي . في المجال النفسي الحركي).

1- سيكولوجية المعلم

2- سيكولوجية المتعلم

السداسي الرابع:

محتوى المادة

المحور الأول: سيكولوجية التعلم

1- مفهوم التعلم

2- الشروط العامة للتعلم الإنساني والعوامل المؤثرة فيه

3- نظريات التعلم الحديثة: نماذج من النظريات الأساسية.

4- التطبيقات التربوية لنظريات التعلم.

المحور الثاني: دافعية التعلم

1- مفهوم دافعية التعلم (. تصنيف الدوافع . الوظيفة التعلمية للدوافع .....)

2- أمثلة تطبيقية عن دافعية الإنجاز في المجال الدراسي.

المحور الثالث: التعلم المستند إلى الدماغ

1- آلية التعلم في ضوء نتائج أبحاث الدماغ الحديثة.

2- علاقة التعلم المستند إلى الدماغ ببعض المتغيرات (التحصيل الدراسي، الدافعية، انتقال أثر التعلم، معالجة المعلومات، الذكاء المتعدد، الإبداع)

3- نتائج التعلم ومخرجاته.

الفهرس

مقدمة

المحاضرة الأولى: مدخل إلى علم النفس التربوي

تمهيد

1- تعريف علم النفس التربوي

2- علاقة علم النفس التربوي ببعض فروع علم النفس الأخرى

3- بعض المواضيع التي يعالجها علم النفس التربوي

المحاضرة الثانية: أهداف علم النفس التربوي وأهميته في تجويد العملية التعليمية التعلمية

تمهيد

1- أهداف علم النفس التربوي

2- طرائق البحث في علم النفس التربوي

3- أهمية علم النفس التربوي في تجويد العملية التعليمية التعلمية

المحاضرة الثالثة: مجالات الأهداف التعليمية ومستوياتها. (في المجال العقلي . في المجال العاطفي الانفعالي. في المجال النفسي الحركي).

تمهيد

1- ماهية الأهداف التربوية

2- مصادر اشتقاق الأهداف التربوية

3- دور الأهداف في العملية التربوية

4- مستويات الأهداف

5- تصنيف الأهداف السلوكية

المحاضرة الرابعة: سيكولوجية المعلم

تمهيد

1- تعريف سيكولوجية المعلم

2- المشكلات التي تواجه المعلم داخل المدرسة

المحاضرة الخامسة: سيكولوجية المتعلم

تمهيد

1- سيكولوجية المتعلم

2- المشكلات النفسية للمتعلم

3- المشكلات السلوكية للمتعلم

4- المشكلات الصفية للمتعلم

المحاضرة السادسة: سيكولوجية التعلم

تمهيد

1- تعريف سيكولوجية التعلم

2- تعريف التعلم

3- أنواع التعلم

4- قوانين التعلم

المحاضرة السابعة: الشروط العامة للتعلم الإنساني والعوامل المؤثرة فيه

تمهيد

1- شروط التعلم

2- عناصر واستراتيجيات التعلم

3- العوامل المؤثرة في التعلم

المحاضر الثامنة: نظريات التعلم الحديثة وتطبيقاتها التربوية

تمهيد

1- نماذج من النظريات الأساسية

أ- النظرية الكلاسيكية والإجرائية وتطبيقاتها التربوية

ب-النظرية المعرفية وتطبيقاتها التربوية

المحاضرة التاسعة: نظرية التعلم عند الجشطلت

تمهيد

1- نظرية الجشطلت وتطبيقاتها التربوية

2- نظرية التعلم الاجتماعي وتطبيقاتها التربوية

3- نظرية التعلم المجالي وتطبيقاتها التربوية

المحاضرة العاشرة: دافعية التعلم

تمهيد

أولا-مفهوم دافعية التعلم

1- مفهوم دافعية التعلم

2- تصنيف الدافعية

3- أهمية الدافعية

4- علاقة الدافعية بالتعلم

ثانيا – الدافعية للتعلم

1- مفهوم الدافعية للتعلم

2- أنواع الدافعية للتعلم

3- وظائف الدافعية للتعلم

4- العوامل المؤثرة في دافعية التعلم

5- دور المعلم في إثارة الدافعية للتعلم

6- نظريات الدافعية للتعلم

المحاضرة الحادية عشر: أمثلة تطبيقية عن دافعية الإنجاز في المجال الدراسي.

تمهيد

1- دافعية الإنجاز في المجال الدراسي

2- مكونات دافعية الانجاز

3- أنواع دافعية الانجاز

4- العوامل المؤثرة في دافعية الانجاز

5- النظريات المفسرة لدافعية الانجاز

6- قياس دافعية الانجاز

المحاضرة الثانية عشر: آلية التعلم في ضوء نتائج أبحاث الدماغ الحديثة.

تمهيد

1- مدخل لنظرية التعلم المسند للدماغ

2- انعكاسات أبحاث الدماغ في العملية التربوية

3- التطبيقات التعليمية اعتمادا على نظرية التعلم القائم على الدماغ

4- بعض النماذج من استراتيجيات التعلم المسند إلى الدماغ

5- بيئات التعلم حسب نظرية التعلم المسند للدماغ

المحاضرة الثالثة عشر: علاقة التعلم المسند للدماغ ببعض المتغيرات (الدافعية، التحصيل الدراسي، انتقال أثر التعلم، معالجة المعلومات، الذكاء المتعدد، الإبداع)

تمهيد

1- علاقة التعلم المستند إلى الدماغ بالتحصيل الدراسي

2- علاقة التعلم المستند إلى الدماغ بالدافعية

3- علاقة التعلم المستند إلى الدماغ بانتقال أثر التعلم

4- علاقة التعلم المستند إلى الدماغ معالجة المعلومات

5- علاقة التعلم المستند إلى الدماغ بالذكاء المتعدد

6- علاقة التعلم المستند إلى الدماغ بالإبداع

المحاضرة الرابعة عشر: نتائج التعلم ومخرجاته.

تمهيد

1- نواتج التعلم وأهميتها

2- مواصفات وشروط نواتج التعلم الفعالة

3- السياق الذي تستخدم فيه مخرجات التعلم

4- مضامين ومخرجات التعلم

وصف المقرر وهدفه:

يهدف هذا المقرر إلى تعريف طلبة تخصص علم التربوية بعلم النفس التربوي، وأهميته ودورها في تسهيل عمل الباحث التربوي في التعامل مع الأفراد، وذلك بهدف إكساب الطالب مجموعة من الخبرات والمهارات في مجال التربية والتعليم، كي تساعده في كيفية الوصول إلى المعرفة بطريقة سهلة وبسيطة وسريعة، وكذا استغلال علم النفس التربوي لبلوغ الأهداف التي وضعت وتم تسطيرها لبلوغ غايات المنظومة التربوية التربوية.

وفيما يلي عرض ووصف المحتوى حسب عرض التكوين وهدف كل جزء:

1- تعريف علم النفس التربوي وأهدافه وأهميته في تجويد العملية التعليمية التعلمية بمعنى إسقاط الضوء على بعض المفاهيم لعلم النفس التربوي وعلاقته ببعض العلوم، العملية التعليمية، والدور الذي يلعبه في تحسين العملية التعليمية.

2- كما يتعرف على مجالات الأهداف التعليمية ومستوياتها. (في المجال العقلي. في المجال العاطفي الانفعالي. في المجال النفسي الحركي) بالإضافة إلى سيكولوجية المعلم وسيكولوجية المتعلم، وذلك من خلال إبراز أهميتها ودورها الفعال في تفعيل وتنشيط العملية التعليمية التعليمة، من خلال إيضاح للطالب هدفها في تحسين وتسهيل العمل في المجال التربوي، بهدف الوصول إلى الأهداف المسطرة من وضعها.

3- أن يتعرف الطالب على سيكولوجية التعلم

4- كما يجب أن يتعرف الطالب على دافعية التعلم

- أن يكون للطالب معلومات كافية عن سيكولوجية المعلم والمتعلم

حيث نوضح للطالب أن هناك مجموعة من القواعد العامة، التي يجب مراعاتها عند التخطيط لاستخدام أية وسيلة، وهناك بعض الأمور الخاصة بكل وسيلة مستخدمة في المجال التعليمي.

5- كما يتعرف الطالب على التعلم ونظرياته والتطبيقات التربوي، وكذا مفهوم الدافعية وبعض الأمثلة عن دافعية الإنجاز وتطبيقها في المجال التربوي، انتهاء بالنظرية التعلم المسند للدماغ لما لها من دور وأهمية كبيرة في عملية التعلم.

وليتعرف طلاب علوم التربية على "**علم النفس التربوي**" أعدت هذه المادة العلمية في خمسة عشر (15) محاضرة كما هو موضح في الفهرس ليتمكن الطالب من فهم واستيعاب أهمية ودور علم النفس التربوي في الحياة العلمية والتربوية عامة وفي المؤسسات التربوية خاصة وكذا كيفية تطبيق مبادئه وأهدافه في منظومة التربية والتكوين.

ولتحقيق الهدف من ذلك المحتوى يستلزم استخدام بعض الوسائل منها:

1- جهاز كمبيوتر

2- داتا شو

3- سبورة

ويتم قياس ذلك من خلال التقويم وفق الأساليب التالية:

1- خرجات وبحوث ميدانية يقوم بها بعض الطلبة.

2- الاختبار الكتابي

- امتحان كتابي في نهاية السداسي بالنسبة للمحاضرات
- تقييم متواصل خلال السداسي بالنسبة للأعمال التطبيقية

مقدمة:

حتى يفهم المربين من آباء ومعلمين المتعلم بشكل جيد، لابد من دمج التربية مع علم النفس للخروج بعلم النفس التربوي، حتى يستطيع ترجمة الأهداف التربية العامة والخاصة إلى أسلوب المقومات السلوكية ضمن عادات، ومهارات، وأفكار، ومعلومات، مما يساعد المربي في فهم المتعلم فهما يساهم في جعله مواطنا صالحا يساهم في بناء نفسه ووطنه وعالمه.

يعد علم النفس التربوي مرتكزا ضروريا لإعداد المعلمين، لان علم النفس التربوي من العناصر الرئيسية اللازمة لإعداد المعلمين وتكوينهم، فهو يزودهم بالأسس والمبادئ النفسية التي تتناول طبيعة التعلم المدرسي، ويجعلهم أكثر فهما وإدراكا لطبيعة عملهم، وأكثر مرونة في مواجهة المشكلات. فعلم النفس التربوي ذو علاقة وثيقة مع علم النفس العام والتربية.

لقد تطور علم النفس التربوي تطورا كبيرا شمل مجالات اهتمامه وطرائق البحث فيه وميادينه، حتى أصبح البعض يطلقون على هذا العصر بعصر المعرفة السيكولوجية.

وما يميز عالم النفس المعاصر هو اهتمامه بالقضايا العملية التطبيقية التي تشغل بال المجتمعات البشرية أكثر من اهتمامه بالقضايا النظرية، ومن القضايا الرئيسية التي تستحوذ على اهتمام جمهرة من علماء النفس قضايا التعلم والتعليم. (حسين أبو رياش، زهرية عبد الحق. 2007: ص 21).

المحاضرة الأولى: مدخل إلى علم النفس التربوي

تمهيد

1- تعريف علم النفس التربوي

2- علاقة علم النفس التربوي ببعض فروع علم النفس الأخرى

3- بعض المواضيع التي يعالجها علم النفس التربوي

تمهيد:

يعتبر علم النفس التربوي أحد العلوم الإنسانية التي تقوم عل دراسة سلوك الكائنات الحية، وتحديدا سلوك الإنسان، وذلك بهدف فهمه وتفسيره وضبطه والتحكم فيه، ويقوم منهج علم النفس التربوي على دراسة كل من المبادئ الأساسية للتعليم، كما يقوم علم النفس التربوي بجعل الأطفال يمارسون العادات السليمة القادرة على تنمية شخصياتهم وزيادة نسبة الذكاء لديهم، والقيام باختبارات نفسية لها دور هام في قياس نسبة الذكاء لديهم.

سنحاول من خلال هذا الفصل معرفة مفاهيم علم النفس التربوي، واهم المواضيع التي يعالجها وغير ذلك.

1- تعريف علم النفس التربوي:

علم النفس هو العلم الذي يعنى بدراسة السلوك بطريقة علمية من أجل فهم العمليات الداخلية، التي تقود إلى المعرفة العلمية وذلك لفهم وتفسير جميع مجالات السلوك الإنساني. هناك الكثير من **الفروع** في علم النفس منها : علم النفس المدرسي (يعنى بتطوير المتعلمين في المواقف التربوية ويساعد على وضع الخطط واستراتيجيات التعلم والتعليم)، علم النفس الاجتماعي (يهتم بدراسة سلوك الفرد بالنسبة لعلاقته مع الآخرين من حيث تأثره وتأثيره فيهم)، علم النفس الإكلينيكي (يعمل علة معالجة الاضطرابات والمشكلات النفسية التي يعاني منها الأفراد)، علم النفس الفسيولوجي (العلم الذي يعمل على دراسة الجوانب الفسيولوجية من دوافع وانفعالات)، علم النفس القياس والتصميم التجريبي(الذي يعمل على تطوير الاختبارات النفسية ودقتها وموضوعيتها كالصدق والثبات، كما يعمل على تطوير برامج القياس)، علم النفس البيئي (يهتم بدراسة الآثار النفسية للبيئة على سلوك الأفراد مثل التلوث والاختناقات المرورية...)، علم النفس الجنائي (ويعمل على دراسة الأسباب والدوافع وراء وقوع الجريمة وطرق معالجتها)، علم النفس الحربي (يهتم بآثار العوامل النفسية خلال المعارك والحروب)، علم النفس المعرفي (يدرس العمليات المعرفية عند الأفراد)، علم نفس الشخصية (يدرس طبيعة الشخصية الإنسانية والعوامل المؤثرة فيها)، علم النفس الإرشادي (يدرس ويحلل المشكلات التي يعاني منها الأفراد من أجل مساعدتهم في التغلب عليها)، علم النفس التربوي.

يصنف **علم النفس التربوي** كفرع من الفروع التطبيقية لعلم النفس، هناك العديد من العلماء ممن عرفوا علم النفس التربوي خلال السنوات الماضية واختلفوا في تعريفهم كل حسب مدرسته.

يعرفه **عدس وقطامي** (2002) على أنه: " ذلك الميدان من ميادين علم النفس الذي يدرس سلوك الإنسان في المواقف التربوية، من خلال تزويدنا بالمعلومات والمبادئ والمفاهيم التي تساعد في فهم عملية التعلم والتعليم ".

ويعرفه **الزغول** (2002) على أنه: " ذلك المجال الذي يهتم بدراسة السلوك الإنساني في مواقف التعلم والتعليم، من خلال تزويدنا بالمبادئ والمفاهيم والمناهج والأساليب النظرية، التي تمكن من حدوث عملية التعلم والتعليم لدى الأفراد، ويساعد في التعرف على المشكلات التربوية والعمل على حلها والتخلص منها ".

(حسين أبو رياش، زهرية عبد الحق. 2007. ص 23).

كما أنه: " العلم الذي يدرس مشكلات العملية التربوية وحلها من خلال مفاهيم ومبادئ علم النفس المختلفة، ويهتم بالعوامل والمتغيرات التي تساعد على فهم السلوك وضبطه والتنبؤ به في إطار المواقف التعليمية والتعلمية. (يوسف محمود قطامي. 2009: ص 45).

لذلك فإن علم النفس التربوي هو الدراسة المنظمة للسلوك الإنساني والعمليات العقلية المسؤولة عن إحداث السلوك في المواقف التربوية.

يهتم علم النفس التربوي بدراسة المواضيع المشتركة بين المجال النفسي والمجال التربوي ومن هنا تكمن صعوبة تحديد مواضيع علم النفس التربوي، فقد أشار الباحثين والمختصين في هذا المجال أنه يشمل أكثر من 50 مجال من مجالات الدراسات النفسية والتربوية، وللإشارة أن كل مجال يشمل كذلك على عدد غير قليل من الموضوعات، وهذا راجع إلى طبيعة مواضيع علم النفس فهي تتعامل مع الإنسان في سياق تفاعلاته المتعددة الأوجه مع مناحي النشاط الاجتماعي، هذه التفاعلات تفرز جملة من السلوك الذي يمكن أن يخضع إلى تفسيرات موضوعية وعلمية تحكمها جملة من القوانين على غرار آليات التعلم كيف يحدث؟ وكيف يتم تغيير السلوك وبالتالي نظرة الشخصية لذاتها ولمحيطها، لقد أصبح من البديهي والمتعارف عليه في مجال الدراسات

النفس وتربوية أن الإنسان دائم التفاعل، وبالتالي دائم التعبير خاصة إذا كانت المثيرات الخارجية ذات وقع قوي على نفسيته، أي نفسية الفرد المستقبل لمثل هذه المثيرات، وهنا يتدخل الإدراك الذي هو تعرف على الأشياء الداخلية والخارجية، يصدر الإنسان قراءاته وأحكامه وتفسيراته بالراهن الذي يحياه أو الموقف الذي يوجد فيه، إن الشخصية تعتبر الصورة المنظمة لسلوك الفرد الذي يشعر بتميزه عن الآخرين، هي إلى حد بعيد نتيجة لعمليات التعلم التي تحدث للفرد خلال مساره الاجتماعي، وهذا التمايز الذي أساسه التعلم هو في حقيقته متأثر إلى حد بعيد بمفهوم الدوافع الذي يعد موضوعا مركزيا في علم النفس التربوي، فهي توحي من بين ما توحي إلى الحركة والطاقة الداخلية التي تحرك وتوجه الفرد للقيام بجملة ردود الفرد سواء كانت حركية أم فكرية أو غيرها.

2- علاقة علم النفس التربوي ببعض فروع علم النفس الأخرى:

علم النفس التربوي هو أحد الفروع التطبيقية لعلم النفس، إلا أنه ليس منفصلا عن الفروع الأخرى لهذا العلم سواء كانت أساسية أو تطبيقية، وفيما يلي عرض للعلاقات بين هذا العلم وبعض تلك الفروع:

1 – علم النفس الإرتقائي (سيكولوجية النمو): يهتم بدراسة التغيرات التي تطرأ على السلوك الإنساني في مختلف مراحل نموه، ومن اهتمامات هذا الفرع دراسة نمو الأطفال والمراهقين وهم أعظم المستهلكين للعملية التربوية، التي يهتم بها علم النفس التربوي وأكبر إسهامات خبراء هذا الميدان جاءت من بحوث النمو المعرفي والانفعالي وميدان التعلم الاجتماعي، وأفاد في التعرف على الاتجاهات المبكرة والظروف البيئية التي تؤثر تأثيرا ظاهرا في تنمية القدرات العقلية وسمات الشخصية عند الأطفال والمراهقين والراشدين.

2 – علم النفس التجريبي: يهتم بدراسة المشكلات المرتبطة بالظواهر النفسية البسيطة وتجنب المشكلات التطبيقية المعقدة، وترتكز هذه الاهتمامات على السلوك الحيواني والظواهر الفسيولوجية وأجريت التجارب داخل المعامل والمختبرات بغرض الوصول إلى قوانين العلم الأساسية، ومع ذلك فإن بعض البحوث التي أجريت في معامل علم النفس بدأت تجذب انتباه المهتمين بمشكلات التربية، وخاصة ما تقدمه نتائجها من حلول لمشكلات التعلم المدرسي مثل التعلم المبرمج ووسائل التدريس، إلا أن الإسهام الأكبر لعلم النفس التجريبي يتمثل في تنمية الاتجاهات العلمية والتجريبية عند المهتمين بمشكلات التربية.

3 – علم النفس الاجتماعي: كون المعلم يقضي معظم وقته في التعامل مع التلاميذ كجماعات، لذلك فهو في حاجة إلى فهم مبادئ السلوك الجماعي، ليصبح أكثر قدرة على التعامل مع القوى والعوامل المؤثرة في المواقف الجماعية وتسهل التعلم، والتلميذ ينتمي إلى جماعات اجتماعية عديدة متداخلة، منها الأسرة والأقران والمجتمع المحلي والنادي، تفرض عليه مطالب معينة وتنظم اتجاهاته وسلوكه. كما أن المعلم هو أيضا ينتمي إلى جماعات عديدة، فهو في حاجة إلى ما يقدمه علم النفس الاجتماعي من نتائج تزيد من فهمه لديناميات الجماعة وآثارها في سلوك أعضائها. لذلك نجد في الوقت الحاضر اتجاها لدى عدد من علماء التربويين نحو اعتبار ميدانهم من قبيل علم النفس الاجتماعي التطبيقي مادام علم النفس الاجتماعي يفيد في الربط بين عناصر الموقف التربوي في إطار وظيفي.

4 – القياس النفسي: أسهم في تحديد ميدان علم النفس التربوي منذ البداية، خاصة مع نشأة حركة الذكاء والقدرات العقلية وسمات الشخصية، ثم ازداد الاهتمام بالقياس التربوي لتحقيق أحد مطالب العلم الهامة، وهو الدقة الكمية فمن المستحيل البرهان على حدوث نتائج معينة دون توافر درجة مت من القياس، لذلك ظهرت البرامج الكمية التي تركز على ما يمكن قياسه في التحصيل المدرسي مثل اكتساب المهارات وحفظ المعلومات. وقد استطاع علماء القياس النفسي في السنوات الأخيرة ابتكار الطرق التي يمكن أن تستخدم في قياس بعض جوانب السلوك المعرفي التي كانت تبدو مستعصية على القياس (كالتفكير الإبتكاري)، بالإضافة إلى قياس جوانب السلوك المزاجي والانفعالي والاجتماعي.

5 – علم النفس العلاجي: يقوم علماء النفس المهتمون بمجالات الصحة النفسية والإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، والطب العقلي والخدمة الاجتماعية النفسية وعلم النفس العلاجي بكثير من البحوث، التي تستخدم المنهج الإكلينيكي والذي يعتمد في جوهره على جمع الملاحظات عن سلوك الأفراد، الذين يتلقون مساعدات فردية بسبب الصعوبات الانفعالية. وقد أفادت بعض هذه البحوث في فهم مشكلات وصعوبات السلوك الانفعالي في المواقف التربوية سواء كانت تتصل بسلوك التلاميذ أو سلوك الراشدين الذين يتعاملون معهم (خاصة المعلمين). (زينب عبد الكريم. 2009. ص 27، 28).

3- بعض المواضيع التي يعالجها علم النفس التربوي:

- خصائص نمو الطفل وصفاته المميزة في كل مرحلة من مراحل نموه، والإفادة منها في وضع البرامج والمناهج الملائمة لكل مرحلة عمرية.

- دراسة سيكولوجية التعلم من حيث نظرياته وقوانينه ومبادئه وشروطه.
- مشكلات التعليم، التسرب المدرسي، الجامعي، الفشل المدرسي، التكوين بمختلف مستوياته، مشكلات التقويم من بناء اختبارات ودرجة قدرتها في قياس المستويات، ومن حيث موضوعيتها واستجابتها للشروط العلمية التي يجب أن تتوفر في وسيلة القياس.
- التعرف على دوافع سلوك الأطفال ووسائل تحسين إقبالهم على التعلم بشوق ورغبة والتخلص من العقاب والقسوة والإجبار الذي لا يأتي إلا بنتائج عكسية.
- كيفية تنظيم الجدول المدرسي من خلال تنظيم مواعيد العمل والراحة بما يضمن التقليل من إرهاق الطلاب وشعورهم بالملل.
- بحث مشكلات الطلاب النفسية والسلوكية والتحصيلية والعمل على مساعدتهم للتكيف مع المدرسة وبرامجها المختلفة.
- موضوع العلاقات البيداغوجية حيث يجب أن تكون بيداغوجية ولا تخرج عن إطارها، إلى جانب دراسة التفاعلات المدرسية بين التلاميذ فيما بينهم وفيما بينهم وبين الأساتذة، وبين الأساتذة والإدارة وبين أولياء الأمور والجسور التي يجب أن تكون بين المؤسسات التعليمية والتكوينية، وبين مؤسسات المجتمع بصفة عامة لغاية قطع الحواجز التي تعيق العملية التعليمية التي هدفها هو الإسهام بفعالية في حركة التنمية من خلال بناء الإنسان الذي بإمكانه المساهمة الجادة في إدراك كل معطيات مجتمعه القائمة، وتحليلها وتفسيرها وتحويلها بما يجعل هذه المعطيات عامل دفع بدلا من عامل سلب.

- يهتم كذلك بالآليات والميكانيزمات العلمية التي تمكن من تقسيم التلاميذ بما يحقق أعلى درجة ممكنة من الانسجام داخل الجماعة التعليمية، كذلك تحديد المواد الدراسية وتقسيمها إلى جزئياتها لمعرفة القدرات العقلية التي يتطلبها تدريس كل مادة حسب مستوى النضج النفسي، العقلي وغيرة اللازم لمحتوى وأنشطة المادة المدرسية المبرمجة.
- القيام بتحليل سلوك الفرد لمعرفة طبيعة الفروق الفردية ومدى الاستفادة منها أثناء التطبيقات التربوية، إلى جانب القيام بدراسة وتحليل العلاقات الاجتماعية بين أفراد أسرة المدرسة، وكشف الآثار النفسية الناشئة عن هذه العلاقات وانعكاساتها على العمل المدرسي، مما قد يكون له الأثر السلبي على النظام التعليمي والمجتمع ككل.
- المقومات السلوكية للأهداف التربوية: غالبا ما تصاغ الأهداف التربوية في عبارات مثل المواطن الصالح أو التربية، من أجل السلام أو جيل عصر الفضاء وما إلى ذلك من مصطلحات، إذن فمهمة علم النفس التربوي هي ترجمة هذه الأهداف إلى مقومات سلوكية (عادات سلوكية ومعرفية ووجدانية واجتماعية وانفعالية وتفكيرية).
- القياس والتقويم: عملية التربية بطبيعتها عملية نامية متغيرة متطورة، والمدرسة تحتاج لتحقيق وظيفتها كاملة إلى بعض أدوات القياس التشخيصي كالاختبارات التحصيلية واختبارات القدرات والاستعدادات واعتبارات الميول المهنية واختبارات التكيف وغيرها.

(حسين أبو رياش، زهرية عبد الحق. 2007: ص 24).

المحاضرة الثانية: أهداف علم النفس التربوي وأهميته في تجويد العملية التعليمية التعلمية.

تمهيد

1- أهداف علم النفس التربوي

2- طرائق البحث في علم النفس التربوي

3- أهمية علم النفس التربوي في تجويد العملية التعليمية التعلمية

تمهيد:

يهتم علم النفس التربوي بالبحث عن سلوك الفرد وصفاته ودراسة تصرفاته الشعوورية أو اللاشعورية التي تصدر عنه بهدف تحقيق التفاعل والتكيف مع بيئته المحيطة به، ويهدف علم النفس إلى فهم السلوك الفردي وتفسيره وتنظيمه وضبطه، أما التربية فهي عملية تعويد وتوجيه سلوك الطفل على اكتساب خبرات ومهارات وعادات اجتماعية، وأفكار نفسية من خلال ملاحظة ونقل قيم ومبادئ ثقافية وسلوكية مصدرها بيئته التي يعايشها ومحيطه الخارجي، سوف نتعرف على أهداف علم النفس التربوي وأهم طرائق البحث.

1- أهداف علم النفس التربوي:

يسعى علم النفس التربوي للوصول إلى المعرفة بمحاولة وضع المبادئ والمفاهيم التي تصف العلاقات الموجودة بين المفاهيم والمتغيرات، للتأكد من صدق هذه المبادئ لابد أن تبنى بطريقة منهجية وفقا لأساليب منهجية، وهذا يتم من خلال الأهداف التالية:

الفهم: والمقصود به هو القدرة على شرح العلاقات بين المتغيرات، والتعرف على أسباب حدوث الظاهرة والعوامل المؤثرة فيها، أي القدرة على تفسير كيف حدث السلوك والوقوف على العلاقات المنطقية التي تربط المتغيرات.

التنبؤ: يتعلق بالقدرة على معرفة الحوادث والظواهر المستقبلية في موضوعات معينة، ويعتمد على معرفة العلاقات الموجودة بين المتغيرات ذات العلاقة مثل: التنبؤ بمستوى تحصيل الطلبة في امتحان البكالوريا انطلاقا من معرفة مستوى درجاتهم في المدرسة خلال العام الدراسي. (صلاح الدين محمود علام. 2010: ص 60).

الضبط: هو التحكم في بعض العوامل أو المتغيرات لمعرفة أثر ذلك على عامل أو ظاهرة أخرى، إلا أنها ليست سهلة، فقد يتنبأ الباحث ببعض الظواهر دون القدرة على ضبطها، تتوقف عملية الضبط على وجود

علاقات سببية بين متغيرين أو أكثر، وعلى إمكانية معالجة أحد هذه المتغيرات، بحيث يمكن للباحث تغيير قيمته لبيان أثره في المتغيرات الأخرى. (محمد بكر نوفل. 2011: ص 66).

مما سبق يتضح بأن كل من الفهم والتنبؤ والضبط يقوم على إيجاد نوع من العلاقات بين المفاهيم أو المتغيرات موضع الاهتمام، حيث أن الفهم يقوم على العلاقات المنطقية والتنبؤ يقوم على العلاقات الزمنية، بينما يقوم الضبط على العلاقات السببية. (حسين أبو رياش، زهرية عبد الحق. 2007: ص 29).

أ – **أهمية علم النفس التربوي:** يعتبر علم النفس التربوي مهم وضروري في مجال التربية والتعليم، إذ لا يمكن الاستغناء عنه لما يقدمه من نتائج علمية لمعرفة المشاكل والعوائق كمرحلة أولى وعلاجها في مرحلة لاحقة، فلا يشك أحد في إسهاماته المختلفة والفعالة في معالجة الكثير من المشكلات النفسية المطروحة، كمعرفة النمو بمختلف جوانبه والعناصر التي تؤثر فيه، والتعلم وأنواعه وكيفية حدوث العلاقات بين أفراد الأسرة التربوية، أنظمة التقويم وطريقة الانتقال من قسم لآخر، الإدارة التربوية وانعكاساتها النفسية، مشكلات التكوين، طبيعته وأسسه ومضامينه ...إن مجال وأدوات علم النفس التربوي تكاد تطغى على كل ميادين التربية، بحيث لا يكاد يخلو موضوع في التربية ونجده يتقاطع في إحدى نقاطه مع علم النفس التربوي. إن الوظيفة التربوية تطمح لتغيير سلوكات الأفراد، ولا يتحقق هذا الطموح إذا لم نستفيد مما يقدمه الباحثين والمختصين في ميدان علم النفس التربوي، من خلال نتائج الدراسات التي يتوصل إليها والتي يتم اعتمادها في الفعل التربوي الهادف، إذ تعتبر القاعدة الضرورية والمعرفية للفعل التعليمي الفعال، من بين المواضيع التربوية التي تمثل مشكلات يساهم فيها علم النفس التربوي بشكل فعال أثناء تشخيصها العلمي، وهذا وفقا لمعلومات ومعطيات وأدوات موضوعية كخطوة أولى مع اقتراح العلاج فيما بعد، وهذا الإسهام في المجال التربوي يجعل تدخل علم النفس التربوي عملية حيوية لا تتم في فراغ بل لها ظروف وشروط تجعل منها ضرورية لأي نظام تربوي يتخذ من بناء الإنسان هدفا مركزيا. ويمكن تلخيص دور علم النفس التربوي وأهميته في العملية التربوية من خلال:

- تحسين العملية التعليمية بصورة عامة، حيث يتم بالسيطرة على العوامل الداخلية والخارجية التي تؤثر عليها، كتوفير الكفايات اللازمة أو البرامج أو الأنشطة التي تتطلبها العملية التعليمية، والتي تجعل منها دورا مهما في تحسينها.
- مساعدة المعلمين في مواجهة المشكلات التي تواجههم في المدرسة والعمل على حلها، إذ يتعرض المعلمين أثناء القيام بعملهم إلى بعض المشكلات منها ما يتعلق بالتلميذ ومنها ما يخص المنهج، لذا فإن مواجهة مثل هذه المشكلات تتطلب من المعلمين قدرا من المعلومات في طرق ووسائل حل هذه المشكلات.
- لذا فإن لعلم النفس التربوي دور كبير في تزويد المعلم بالمهارات اللازمة التي تساعد في تذليل الصعوبات التي تواجهه.
- مساعدة الآباء والأمهات وكذا الأخصائي النفساني والاجتماعي في حل المشكلات التربوية والنفسية، التي يتعرض لها التلاميذ كالتأخر الدراسي والغياب والعدوان، وهذا يتطلب قدرا من المعلومات والأساليب للتعامل مع هذه المشكلات. (يوسف محمود قطامي. 2009: ص 45).

2- طرائق البحث في علم النفس التربوي:

إن الطريقة التي يتبعها علماء النفس في وصف السلوك لا تختلف في طبيعتها عن الطريقة التي يتبعها أي عالم آخر، فهم يقومون بملاحظة عينة من السلوك، ويحاولون ربط هذا السلوك بعوامل معينة. وكأي مجال علمي فهو يتوفر على موضوع ومنهج وطرائق بحث.

1 – الطريقة الكشفية: وهي من أبسط الطرق التي يلجأ إليها الباحث في مجال علم النفس التربوي، فيتعرف على المشكلة موضوع الدراسة وحجمها ودرجة تواجدها وانتشارها، وبالتالي استخلاص انعكاساتها الظرفية أو المستقبلية.

2 – الطريقة الوصفية: يتم بواسطتها دراسة الظواهر الاجتماعية أو الاقتصادية وغيرها، انطلاقا من تحليلها إلى عناصر وتحديد دور كل عنصر في حدود الظاهرة، وكذا تحديد العلاقات المختلفة، التي تربط هذه العناصر وما نوع هذه العلاقات التي تربط العناصر المختلفة مع الظاهرة المدروسة.

3 – الطريقة المقارنة: لا يمكن أن تعتمد في مجال علم النفس المدرسي، إلا إذا مررنا بالمرحلة الكشفية للتعرف على الظاهرة، أو جملة من الظواهر بما يمكننا فيما بعد من المقارنات العلمية وفقا لآليات متعددة تستعمل في المقارنة. وهذا من خلال مراحل وخطوات وأدوات يقوم بها الباحث عند شعوره بطريقة المقارنة.

4 – الطريقة التجريبية: تعد من أصعب الطرائق لأنها تتطلب ظروف خاصة وتوفر جملة من الشروط، إلى جانب توفر وجود الظاهرة وكذا معرفة مختلف عناصرها، فالتجريب يعتمد على الدقة والانضباط سواء في طبيعة الطرق المقترحة، أو في طبيعة أدوات القياس أو بطريقة القياس في حد ذاتها، فالتجريب يتطلب من الباحث الإرادة والجرأة والتضحية والاستمرارية في العمل، والقيام بالمتابعات لمراحل التجريب. كما أن المتتبع لعلم النفس التربوي يدرك أهمية التجربة من جهة ومدى صعوبتها من جهة أخرى، وهذا ما برز في الانتقال للظواهر النفسوتربوية من طبيعة ذات أبعاد كيفية إلى طبيعة ذات أبعاد كمية، هذا ما نبرزه في قضية الذكاء من ممارسة كيفية إلى ظاهرة قابلة للقياس إعطاؤها أرقام، هذه بعض الطرق إلا انه هناك طرق أخرى.

3- أهمية علم النفس التربوي في تجويد العملية التعليمية التعلمية:

مفهوم العملية التعليمية التعلمية:

أ – مفهوم العملية التعليمية: يقصد بها الإجراءات والنشاطات التي تحدث داخل قاعات الدراسة، والتي تهدف إلى إكساب المتعلمين معرفة أو مهارة علمية معينة.

ب – مفهوم العملية التعلمية: يقصد بها الإجراءات التي تحدث داخل قاعات التدريس من طرف المعلم تجاه المتعلم.

ج – دور علم النفس التربوي بالنسبة للمعلمين: يعمل على:

- استبعاد ما ليس صحيحا حول العملية التربوية من خلال المهام الرئيسية لعلم النفس التربوي، وكذا يساعد المعلم على استبعاد الآراء التربوية التي تعتمد على ملاحظات غير دقيقة، وخاصة التي تعتمد على الخبرات الشخصية والفهم العام.
- إكساب المعلم مهارات الوصف العلمي والفهم النظري والوظيفي للعملية التربوية، حيث يصبح هذا الفهم أوسع نطاقا وأعمق مدى وأكثر فاعلية.
- مساعدة المعلم على التنبؤ العلمي لسلوك التلاميذ وضبطه، من مهام علم النفس التربوي الرئيسية دراسة العوامل المرتبطة بالنجاح والفشل في التعلم في التعلم المدرسي، ومن هذه العوامل: طرق التعلم ووسائله، شخصية المتعلم ومستوى نضجه والعوامل الوراثية والظروف الاجتماعية المحيطة والدافعية وغيرها. (صالح حسن الداهري. 2011: ص 21).

إن علم النفس التربوي يزود المعلم بالقدرة على اكتشاف أكبر طرق التعلم نجاعة، ويحرره من الطرق التقليدية السائدة، لقد كان المعلم في غياب مبادئ علم النفس التربوي يلجأ إلى إحدى البدائل التالية:

1- الاعتماد على القواعد التربوية السائدة (التقليدية).

2- تقليد المعلمين القدامى وزملائه ذوي الخبرة والكفاءة.

3- القيام بمبادرات للوقوف على المبادئ التي تحكم عملية التعلم والتعليم.

على الرغم من الإيجابيات الواردة في هذه البدائل، إلا أن فيها من السلبيات ما يبعد المعلم عن الطريق السليم الذي يقود إلى مبادئ وقوانين علم النفس التربوي.

ومع أن هناك العديد من الطرق والقواعد التقليدية والتي مازالت مستخدمة في تدريس التلاميذ تعد ناجحة، إلا أنه لا يمكن الاعتماد عليها في ظل تغيير الأهداف التربوية، والتطور السريع في طرائق التدريس، فالعملية التعليمية التعلمية تتطلب نوعا من التوازن بين العوامل المؤثرة في فاعلية التعليم والتعلم، ويستطيع المعلم الفعال إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات التي تواجهه في قاعة الدراسة بالرجوع إلى المبادئ السيكولوجية الصحيحة والمستندة إلى علم النفس التربوي. (حسين أبو رياش، زهرية عبد الحق. 2007: ص 29).

د – دور علم النفس التربوي في تحسين التعلم والتعليم:

- يساعد المعلم على إدراك مفهوم الأهداف التعليمية ودورها في العملية.
- يفيد المعلم في التعرف على دوافع السلوك لدى التلاميذ ووسائل تحسين إقبال التلاميذ على الدراسة.
- إلمام المعلم بالمبادئ والقوانين والمفاهيم النفسية التي ترتبط بنمو التلاميذ على اختلاف مراحل نموهم وأعمارهم.
- التعرف على العوامل المختلفة التي تؤثر في عملية التعلم والتعليم داخل قاعة الدراسة وخارجها.
- التعرف على طبيعة آليات التعلم ومبادئه وقوانينه، والوقوف على الشروط والعوامل المؤثرة فيه إيجابيا وسلبيا. (حافظ فرج أحمد. 2010: ص 28).

هـ – دور علم النفس التربوي في تجويد العملية التعليمية التعلمية:

مثال: أحمد طالب في الصف الثاني ابتدائي يحب كتابة القصص القصيرة، ولكنه يخطئ كثيرا في كتابة الكلمات بالشكل الصحيح، فهو يلفظ الكلمات ويكتبها كما يسمعها، فمثلا هذا يكتبها هاذا، كيف يتصرف المعلم عندما يرتكب أحمد هذه الأخطاء؟

أ- يؤشر على هذه الأخطاء ويوضح طريقة كتابتها لأحمد، ويكرر أحمد ما تعلمه من المعلم بشكل صحيح.

ب-لا يصحح الأخطاء.

ت-يؤشر على الأخطاء لكنه لا يطلب من أحمد تصحيحها.

مثال 2: لاحظت معلمة أن بعض تلاميذ ليسوا مستعدين للانتقال إلى الصف الثاني، وخاصة في مادتي اللغة العربية والرياضيات، فارتأت أن تبقيهم في الصف الأول، ما النصيحة التي تقدم لهذه المعلمة؟

أ- إبقاء الطلبة في الصف الأول لأن مثل هؤلاء الطلبة سيكونون أفضل من زملائهم اللذين ترفعوا إلى الصف الثاني، وهم غير متقنين للمهارات الأساسية.

ب–إبقاء الطلبة في الصف الأول لأن هذا الإجراء يجعل هؤلاء الطلبة يتقنون المهارات التي لم يتقنوها في العام السابق.

ت–عدم إبقاء الطلبة في الصف الأول لأن الطلبة الذين تم ترفيعهم مع أنهم لا يستحقون، يكون أداؤهم أفضل من زملائهم الذين لم يتم ترفيعهم.

مثال 3: غالبه ما يعمل أحد الطلبة على إثارة الفوضى في حصة الرسم في قاعة التدريس وقد رأى معلمه أن زملاءه لا يستطيعون ممارسة نشاطهم في الحصة بسببه، لذا فقد فكر في عزله عن زملائه بإخراجه خارج قاعة التدريس، كيف يتعامل المعلم مع ذلك؟

أ– العزل عملية فاعلة في التقليل من سلوك إثارة الفوضى الذي يسببه الطالب.

ب–العزل غير فاعل في تقليل سلوك إثارة الفوضى الذي يسببه الطالب.

ت–العزل يكون فاعل إذا كان الهدف من إثارة الفوضى الذي يسببه الطالب وهو لفت الانتباه.

(حافظ فرج أحمد. 2010: ص 29).

المحاضرة الثالثة: مجالات الأهداف التعليمية ومستوياتها. (في المجال العقلي . في المجال العاطفي الانفعالي. في المجال النفسي الحركي).

تمهيد

1- ماهية الأهداف التربوية

2- مصادر اشتقاق الأهداف التربوية

3- دور الأهداف في العملية التربوية

4- مستويات الأهداف

5- تصنيف الأهداف السلوكية

تمهيد:

لكل منهج مدرسي برنامج تربوي شامل، مجموعة من الأهداف التربوية الواضحة حتى تكون الممارسات التربوية أو الإجراءات التنفيذية التربوية لهذا البرنامج محددة، وتؤدي إلى تحقيق الأغراض المرسومة، وبقدر ما يكون للمنهج أو البرنامج أهداف واضحة بقدر ما يسهل على القائمين عليه التخطيط للأساليب أو الطرق أو التقنيات التي تعمل على تحقيق الأهداف.

تعتبر الأهداف التربوية الواضحة الأساس السليم كل نشاط تعليمي هادف، والمصدر الدقيق لتوجيه العمل التعليمي والتربوي نحو ما نسعى لتحقيقه من نتائج للتعلم، كما تختار على أساسها محتوى المنهج المدرسي الفعال، الذي يتمثل في مجموعة الحقائق والمفاهيم والتعليمات والنظريات التي تسهم في تحقيق الأهداف التربوية الموضوعية.

تحقيق الأهداف التربوية للمنهج بحاجة إلى العديد من الأنشطة التعليمية أو الخبرات التعليمية التي لابد للمتعلمين من المرور بها في سبيل تسهيل فهم المحتوى، والذي بدوره يساعد في الوصول إلى الأهداف المنشودة أو المرغوب فيها.

1- ماهية الأهداف التربوية:

يخلط الكثير من المربين والمختصين في التربية وعامة الناس بين مفاهيم ومصطلحات تربوية عديدة ترتبط ارتباطا وثيقا بالأهداف التربوية، فبعضهم يستخدم الأغراض التربوية Educational purposes، في حين يستعمل فريق آخر مفهوم الأهداف

العريضة التربوية Educational aims ، بينما يشيع استخدام مفهوم ثالث وهو مفهوم الأهداف العامة التربوية Educational goals ، في الوقت الذي يستخدم فيه فريق رابع من المربين أو المعلمين مفهوم

الأهداف الخاصة التربوية Educational objectives ، يشير إلى مدلول معين لديهم، ولكل مفهوم من هذه المفاهيم المتعددة معان مختلفة يميزها عن غيرها.

2- مصادر اشتقاق الأهداف التربوية:

توجد مصادر عدة يمكن استنباط أو اشتقاق الأهداف التربوية أو الأهداف التعليمية منها وتتمثل أهمها في **المتعلم** من حيث نموه وحاجاته واهتماماته ورغباته وميوله وتعلمه أولا، وفي **المجتمع** من حيث طبيعته وأنظمته ومؤسساته ومشكلاته وطموحاته المستقبلية ثانيا، وفي **المادة الدراسية** من حيث مجالاتها وأسس اختيارها ومكوناتها وتتابع محتواها ثالثا وأخيرا. (جودت أحمد سعادة. 2000: ص28، 29)، وهناك من يرجعها إلى المنهاج أو المقرر، المواد التعليمية المنشورة، المجلات العلمية المخصصة، زملاء المهنة.

(مروان أبو حويج. 2003: ص 87).

3- دور الأهداف في العملية التربوية:

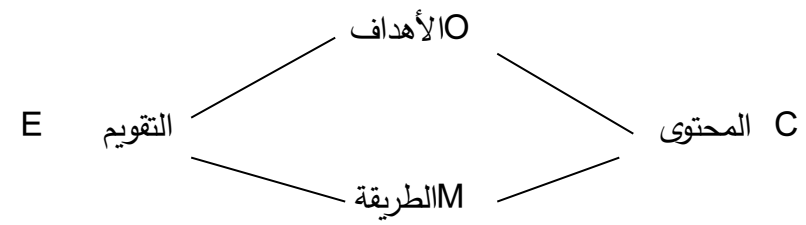
برى دعاة الأهداف التعليمية أن للأهداف دورا كبيرا في تطوير المنهاج، وعملية التدريس وتقويم الطلبة.

الأهداف وتطوير المنهاج: Objectives and devloping of curriculun من المعروف في الأوساط التربوية عامة وخبراء المنهاج بشكل خاص أن المنهاج يتكون من 4 عناصر أساسية مترابطة عضوية وتعرف بنموذج (OCME) وهي:

1 – الأهداف Objectives　　3 – الطريقة Method

2 – المحتوى Content　　4 – التقويم Evaluation

ترتبط هذه العناصر كما هو مبين في الشكل (1)



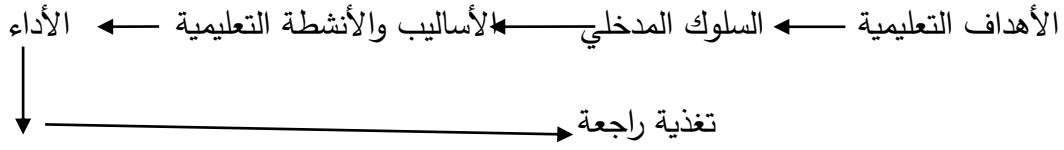
شكل رقم (1) يوضح عناصر المنهاج

توفر الأهداف للقائمين على الأمور التربوية بوضع المنهاج الذي يعمل على تحقيق الغايات التربوية على نحو أفضل، فالتغيير السريع الذي يطرأ على المجتمع نتيجة التقدم العلمي والتقني، يفرض تغييرا موازيا في أهداف التربية واستراتيجياتها، مت يؤدي إلى تعديل المناهج القائمة أو تصميم مناهج جديدة تناسب تلك الأهداف لذا فهي كموجه لعملية وضع المناهج وتطويرها.

فالأهداف هي المخطط الذي يرتقي من خلاله بالمحتوى الذي يضم المعلومات، والمبادئ والاتجاهات والقيم التي يرغب المجتمع في تحقيقها لدى المتعلمين باستخدام الأساليب الملائمة كما أنها تحدد الطريقة التي يتم من خلالها تحقيق المحتوى لدى المتعلمين، فهي تعمل على تحديد إجراءات التقويم للتأكد من مدى تحقق الأهداف والمحتوى باستخدام طريقة ما.

الأهداف والتدريس: Objectives and Instruction: تمثل الأهداف السلوكية الصفية إحدى الخطوات المهمة النى يبدأ بها المعلم هندسة التعلم والإجراءات التي سيتم وفقها التعلم، وقد حدد **واطسون جليسر** Watson Glaser 1982 أحد المختصين في مجال التدريس العلاقة بين الأهداف التعليمية والعملية التدريسية بمنظومة واضحة وسهلة سماها مخطط التدريس وهي موضحة في الشكل رقم (2).

(أحمد فلاح العلوان. 2008: ص 62، 63).



شكل رقم (2) يوضح العلاقة بين الأهداف والعملية التدريسية

يتضح من الشكل أن تحديد الأهداف التعليمية خطوة أساسية في عملية التدريس. (يجب على كل معلم أن يحدد مسبقا التغيرات السلوكية التي يهدف إلى إحداثها في التلميذ).

- تحدد الأهداف السلوك المدخلي للمتعلمين، حيث تؤثر خصائص المتعلم الراهنة وما اكتسبوه من سلوك سابق في تعلمهم اللاحق، فالأهداف تفرض على المعلم أن يكون على دراية بتلك الخصائص.
- تحدد الأهداف الأساليب والأنشطة التعليمية، لابد على المعلم اختيار الأحسن والأكثر فعالية في تحقيق الأهداف التعليمية.
- تحدد الأهداف التربوية عملية تقويم الأداء، فالتقويم هو العنصر الرابع والأخير في العملية التعلمية، ويتناول مدى تقدم المتعلم من حيث تحقيق الأهداف.
- تعكس عملية التقويم سلامة الأهداف ومناسبتها ودقتها وإمكانية تحقيقها كما تحدد الأساليب والأنشطة التعليمية.
- إن عملية التدريس مستمرة ومتتابعة ومنظمة ومخططة تسير وفق عملية تستدعي إعادة النظر بين الوقت والآخر، وفق ما يتيسر لدى المعلم من تغذية راجعة تزوده بها نتائج التقويم التي حصل عليها سواء كانت في التقويم التكويني (المستمر طول تنفيذ الدرس)، أو في التقويم النهائي الفصلي. (أحمد فلاح العلوان. 2008: ص 64).

الأهداف والتقويم: Objectives and Evaluation: تساعد الأهداف المعلمين في تحديد أفضل الوسائل لتقويم تحصيل المتعلم، فهي توفر القاعدة التي يجب أن تنطلق منها العملية التقويمية، حيث تسمح للمعلم بالوقوف على مدى فاعلية التعلم ونجاعته في تحقيق التغيير المطلوب في سلوك المتعلم.

(فؤاد سليمان. 1979: ص 45).

4- **مستويات الأهداف:** Levels of Objectives:

تختلف الأهداف التي يضعها الأفراد أو المؤسسات في درجة عموميتها، أو تخصصها والزمن اللازم لتحقيقها، وقد صنف التربويين الأهداف إلى: المستوى العام للأهداف، المستوى المتوسط للأهداف، المستوى المحدد للأهداف. (أحمد زكي صالح. 1966: ص 83)، وهناك من يصنفها إلى أهداف طويلة الأجل تحتاج

إلى زمن طويل لتحقيقها وأطلق عليها اسم الأهداف التربوية Education Objectives، وأهداف متوسطة المدى (الأجل) تحتاج إلى فترة زمنية متوسطة لتحقيقها وأطلق عليها اسم الأهداف التعليمية Instructional Objectives، وأهداف قصيرة المدى تحتاج إلى فترة زمنية قصيرة لكي تتحقق وأطلق عليها اسم الأهداف السلوكية Behavioral Objectives، وفيما يلي توضيح لكل منها: (أحمد فلاح العلوان. 2008: ص 65).

الأهداف التربوية: تشير إلى الأهداف ذات الدرجة المرتفعة من حيث التعميم والدرجة المنخفضة من حيث التخصيص أو التحديد، أي أنها تحتاج إلى وقت طويل حتى تتحقق لدى المتعلمين، وهي الأهداف العامة وتشير إلى الغايات النهائية للنظام التربوي الذي يسعى لتحقيقها للأفراد من خلال عملية التعلم الرسمي.

مصادر اشتقاق الأهداف التربوية: –فلسفة المجتمع –فلسفة التربية –طبيعة الأنظمة السياسية والاجتماعية والاقتصادية السائدة –أسس التعلم ونظرياته –طموح المجتمع وآماله وتحدياته –طبيعة المعرفة والتطورات التكنولوجية. (رجال الفلسفة والسياسة والعلم).

الأهداف التعليمية: تشير إلى الأهداف ذات الدرجة المتوسطة من حيث التعميم والتحديد والدرجة المتوسطة المدى، أي أنها الضمنية الأكثر تحديدا من الأهداف التربوية، وتحتاج إلى زمن أقل لتحقيقها لدى المتعلمين، فهي حصيلة التعلم العقلي أو الحركي أو الانفعالي المترتب على تدريس وحدة أو موضوع دراسي معين.

تعنى الأهداف التعليمية بوصف أنماط السلوك أو الأداء النهائي المتوقع صدوره عن المتعلم بعد تدريس مادة دراسية معينة أو منهاج دراسي معين.

مصادر اشتقاق الأهداف التعليمية: –الخطوط العريضة للمنهاج –الأهداف التربوية –محتوى المنهاج الدراسي أو المقررات الدراسية. (يساهم فيها كل من المعلم والمدير والمشرف التربوي).

الأهداف السلوكية: كل من الأهداف التعليمية والتربوية لا يصفان السلوك المرغوب بإحداثه لدى المتعلم، إلا أنها لا تبين على نحو صريح ما المقصود منها (كإعداد المواطن الصالح) (تنمية القدرات والمهارات العقلية)، لذا فإن هذه العبارات عرضة لتفسيرات وتأويلات متباينة وتؤدي إلى سبل تربوية وتعليمية مختلفة، ما يحول دون

التقويم السليم للعملية، للحصول على مزيد من الاتفاق حول هذه الأهداف وغاياتها، لابد من صياغتها في عبارات أقل عمومية وأكثر تحديدا، ما يؤكده المختصون في مجال التدريس أهمية صياغة الأهداف التدريسية بعبارات سلوكية، وبذلك يكون الهدف السلوكي هدفا تدريسيا يعبر عن ناتج التعلم القابل للملاحظة، والقياس ويتوقع حدوثه (تحقيقه) نهاية فترة دراسية معينة.

الهدف السلوكي يصف التغيير المرغوب فيه في مستوى من مستويات خبرة أو سلوك المتعلم معرفيا أو مهاريا أو وجدانيا، عندما يكمل خبرة تربوية معينة بنجاح، حيث يكون هذا التغيير قابلا للملاحظة أو التقويم.

الهدف السلوكي يصف ناتج التعلم وليس عملية التعلم. (أحمد فلاح العلوان. 2008: ص 65 – 69).

5- **تصنيف الأهداف السلوكية:** اتفق خبراء المناهج وطرق التدريس والقياس على تصنيف الأهداف السلوكية في اجتماع لهم عام 1956 برئاسة بنيامين بلوم في جامعة شيكاغو، وقد توصل الخبراء إلى ثلاثة مجالات للأهداف وهي:

1 – المجال المعرفي: Cognitive Domain: يؤكد هذا المجال نواتج التعلم المتعلقة بتنمية القدرات العقلية كالتذكر، والفهم، التحليل والتركيب والتقويم.

2 – المجال الوجداني: Affective Domain : ويصف هذا المجال نواتج التعلم المتعلقة بتنمية المشاعر والاتجاهات والقيم والميول.

3 – المجال النفس حركي: Psychomotor Domain: ويتعلق هذا المجال بنواتج التعلم المتعلقة بتنمية الجوانب الجسمية الحركية والتنسيق بين الحركات والتآزر الحركي الذي يتضمن العضلات الصغيرة والكبيرة. وفيما يلي عرض موجز لهذه المجالات:

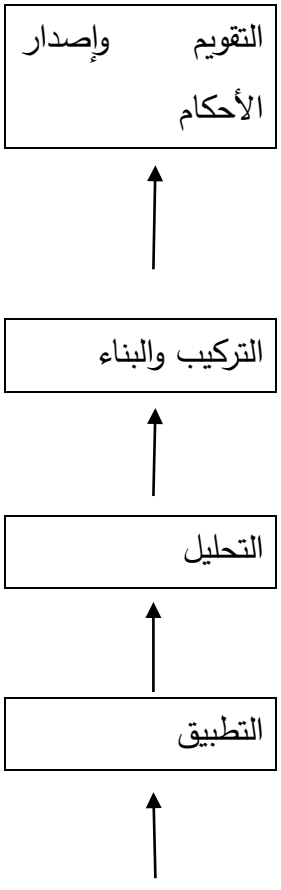
المجال المعرفي: ويتعلق بالأهداف التي تركز على عمليات التذكر أو إعادة إنتاج خبرة ما يفترض أن المتعلم قد تعلمها، كما تتضمن هذه الأهداف حل بعض المهام العقلية الذهنية، التي من أجلها يقرر المتعلم المشكلة الأساسية، ثم يعيد ترتيب المادة أو يربطها بأفكار أو طرائق أو إجراءات سبق تعلمها، وتتراوح أهداف المجال المعرفي من الاسترجاع البسيط لماد متعلمة إلى الطرق الأصلية الراقية لربط وتركيب أفكار ومواد جديدة،

مع العلم أن المدرسة القديمة اهتمت بمستوى التذكر بهدف التركيز على تذكر المعلومات والمعارف، ولكن مع ظهور المدرسة الحديثة وما حدث من تطور في مجال المناهج وطرق التدريس ونظريات علم النفس التربوي، اتضح أن هناك مستويات متقدمة، وليس مستوى التذكر فقط يمكن للمتعلم أن يقوم بها لتحقيق عمليتي التعليم والتعلم، وقد صنف **بلوم** المجال المعرفي إلى 6 عمليات ذهنية متسلسلة متتابعة هرمية، إذ تشكل المستويات السهلة قاعدة الهرم في حين تزداد صعوبة المستويات الأخرى كلما اقتربنا من قمة الهرم. كل مستوى يمهد للمستوى الأعلى منه، ويمكن ربط العمليات الذهنية في هرم **بلوم** بالمهمات التي يتوقع أن يتضمنها كل مستوى على النحو التالي: (أحمد فلاح العلوان. 2008: ص 72-74).

(هرم يندرج فيه معرفة، معر+ فهم، معر+ فهم+ تطبيق، معر+ فهم+ تطليق+تحليل، معر+ فهم+ تطليق+تحليل+ تركيب، معر+ فهم+ تطليق+تحليل+ تركيب+ تقويم.

كما يمكن إيضاح ذلك كما يلي:

شكل رقم (3) يوضح التسلسل الهرمي لأهداف بلوم المعرفية



6_ التقويم الداخلي: يكون في ضوء معايير داخل الموضوع

_التقويم الخارجي: يكون في ضوء معايير خارج الموضوع

5 _ اشتقاق مجموعة من العلاقات المجردة وإيجاد أفكار جديدة

4 _ تحليل العناصر والعلاقات والمبادئ التنظيمية

3 _ تطبيق المفاهيم والحقائق والمبادئ والقوانين والنظريات

الفهم والاستيعاب	2 _ التحويل والترجمة والشرح والتفسير والاستنتاج والاستقراء والتنبؤ
المعرفة والتذكر	1_ معرفة خصائص الأشياء وطرق معالجتها وأساليبها

المجال الوجداني: (الانفعالي، العاطفي): يحتوي أهدافا تصف تغيرات في الاهتمامات والاتجاهات والميول والقيم والتقديرات، وقد صنفت أهداف هذا المجال وفق سلوكات المتعلمين الانفعالية مثل إبداء المشاعر نحو الآخرين، في حال تحقيق هذه الأهداف تنمي للمتعلم مشاعره وعقائده وأساليب تكيف مع الآخرين، ويعد من أصعب المجالات في التعامل معه وتنميته ويرجع ذلك:

- عدم وجود تعريفات إجرائية لمكونات هدا المجال تتصف بالصدق.
- يحتاج هذا المجال إلى وقت طويل لتنمينه.
- نواتج التعلم فيه موقفية وتختلف من وقت لآخر، خادعة (قد يظهر المتعلم عكس ما يبطن).
- تتصف أهدافه بالعمومية، إذ يصعب تحقيقها خلال الموقف التعليمي.
- صعوبة ملاحظتها وقياسها والحكم على مدى تحقيقها لدى المتعلمين.
- صعوبة كتابة مثل هذه الأهداف في بعض المواد الدراسية خاصة العلمية.
- اعتقاد بعض المعلمين أن تنمية الجوانب العاطفية هي من مسؤولية معلمي التربية الإسلامية التربية الوطنية.

* صنف **كراثول** Krathwohl ورفاقه المجال الوجداني إلى خمس مستويات متدرجة من البساطة إلى الأكثر تعقيد.

1- **الاستقبال:** Receiving : وهو مستوى الانتباه إلى الشيء أو الموضوع، حيث يصبح المتعلم مهتما به، يبدأ المستوى من موقف يكون على المعلم أن يجذب انتباه المتعلم، إذ عليه أن يولي اهتماما لموضوعه المفضل، ويتمثل في استقبال المتعلم للمادة الدراسية وتقبله لها حسب رغبته في مواجهته

لمثير أو ظاهرة تستدعي اهتمامه، ويتمثل أدنى مستويات المجال الوجداني نظرا لنواتج التعلم والمتدرجة من الوعي البسيط للمتعلم إلى اهتمامه الاختياري بالمادة.

(أحمد فلاح العلوان.2008: ص 81).

2- **الإستجابة:** Responding: يتضح هذا المستوى في مشاركة المتعلم الإيجابية والحسية وتفاعله مع الموقف التعليمي تفاعلا تتضح من خلاله ميوله واهتماماته واتجاهاته وبحثه عن النشاطات المشبعة لحاجاته المختلفة، يمثل هذا المستوى الرضا والقبول أو الرفض والنفور، تزداد فعالية المتعلم في هذا المستوى عن المستوى السابق فهو يفعل شيء إزاء الموضوع، ينقسم إلى:

- **الادغان للاستجابة:** تشير إلى استجابة المتعلم أو إطاعته للقوانين والتعليمات رغم عدم قناعته أو معرفته للأسباب الكافية وراء القيام بها.
- **الرغبة في الاستجابة:** تشير إلى رغبة المتعلم في أداء الاستجابة بعد معرفته وتحديده للأسباب الكامنة وراء القيام بهذه الاستجابة، فقد يقوم بالمساهمة داخل القسم بإقناعه بأهمية المشاركة التطوعية في عملية النظافة.

الرضا عن الاستجابة: يشير إلى رضا ومتعة المتعلم وارتياحه في أداء الاستجابة وعادة ما تكون هذه الاستجابة بعد اتخاذ المتعلم قرار للقيام بذلك.

التقييم: valuing: يشير إلى قدرة المتعلم على إدراك المثير أو الموضوع أو السلوك له قيمة، ويكون سبب تقدير المتعلم نفسه لهذه القيمة ولو أن هذا التقدير في الحقيقة هو نتاج اجتماعي تقبله المتعلم تدريجيا وببطء، حتى أصبح جزءا منه وتبناه ودور المعلم هو مساعدة المتعلم على قبول تلك القيمة وإدخالها في بناه المعرفية وجعلها من النظام القيمي له. (أحمد فلاح العلوان. 2008: ص 83).

• ويقع هذا المستوى في ثلاث فئات:

أ – قبول القيمة: تظهر اعتقادات المتعلم ببعض القيم والموضوعات والأشياء.

ب – تفضيل القيمة: موقف المعلم هنا موقف وسطيا بين قبول القيمة والالتزام بها.

ج – الالتزام بالقيمة: يظهر هنا ولاء المتعلم للقيمة والالتزام بها.

3- **تكوين نظام قيمي:** Organization: يمثل هذا المستوى عملية الجمع بين أكثر من قيمة ومحاولة إيجاد حل للتناقضات الموجودة بينها، ثم بناء نظام ثابت لهذه القيم حيث تتصف باتساق داخلي فيما بينها، إذ يكتسب المتعلم في تفاعلاته مع مجتمعه التعليمي (نظامي، غير نظامي) فيما متعددة، عندما يصل إلى درجة كافية من النضج يبدأ في بناء نظام خاص به لهذه القيم، تتصف القيم في هذا المستوى بعدم الثبات، إذ من الممكن أن يحدث تعديل مع اكتساب قيم جديدة.

4- **التميز أو الرسم بالقيمة:** Characterization: يشير إلى اتصاف أو تميز أو تمثل الفرد بقيم معينة مميزة له،وقد وجدت هذه القيم لها مكانا في الهرم القيمي لديه، وأصبحت ضمن نظام يتوفر فيه توافق واتساق داخلي يتحكم في الفرد، بحيث تتحكم لدى المتعلم كنتاج لتعلم مجموعة من القيم تتضح في سلوكه، ويكون قادر على تنظيمها حيث يمكنه التحكم في سلوكه طبقا لنظام قيمي ثابت.

(أحمد فلاح العلوان. 2008: ص 84، 85).

المجال النفسحركي: Psychomotor Domain: يطلق عليها بالنفسحركية لأنها ليست مجرد حركات آلية، فهي تصدر من إنسان وليس آلة ولهذه الأهداف بعدان: أحدهما حركي الآخر نفسي يتعلق بالعمليات العقلية والوجدانية للمتعلم، إذ يشتمل هذا المجال الأهداف التي تتعلق بتكوين مهارات حركية عند المتعلم، زفيه يطلب منه تأدية حركات واستخدام عضلاته بطريقة تتناسب مع بقية عضلات جسمه، كاستخدام الأجهزة وتركيب الآلات وتشغيلها، إذ أن جميع هذه المهارات تتطلب تناسقا حركيا ونفسيا وعصبيا، كما أن إتقانها يعتمد على حالة المتعلم النفسية ودوافعه وميوله واتجاهاته، لذلك لا ينفصل هذا المجال عن المجالين السابقين، يتضح هذا الترابط بين المجالات الثلاثة عندما يمارس المتعلم مهارة معينة فإنها تعتمد إلى حد كبير على مدى الترابط بينها وبين النواحي الوجدانية والمعرفية، كي يتقن المتعلم مهارة ما لابد من أن يتقن المادة العلمية نظريا ونوع التدريب الذي يتلقاه ومدى اقتناعه به وشعوره بالحاجة إلى مثل هذا التدريب ودرجة ميله واتجاهه له.

لم ينل تصنيف الأهداف في مثل هذا المجال الاهتمام الذي ناله مجالا الأهداف المعرفية والوجدانية على الرغم من إشارة **بلوم** إلى أهميته، يعود السبب في ذلك إلى عدم اهتمام المعلمين بالمهارات المرتبطة بهذا المجال، أو عدم تركيز التعلم المدرسي على هذه المهارات وبخاصة في المرحلة الثانوية والجامعة. وقد تعدد التصنيفات للأهداف في المجال النفس حركي ومن بينها:

_ تصنيف زايس (Zais 1965) _ تصنيف راجديل وزملائه (Ragadale et al1950)

_ تصنيف كبلر وزملائه (Kibler et al 1970) _ تصنيف سمبسون (Simpson 1966) _ تصنيف هارو (Harrow 1972)، سيتم التعرف على أكثر التصنيفات شهرة:

تصنيف زايس للأهداف النفسحركية: يتكون هذا التصنيف من 4 مستويات هي:

1 – ملاحظة أداء شخص ماهر. 2 – تقليد العناصر الأساسية للمهارة.

3 – التمرين يتضمن تكرار تتابع عناصر المهارة مع تقليل الجهد المبذول في الأداء تدريجيا.

4 – إيقاف المهارة مع احتمال زيادة هذا الإتقان.

تصنيف أنيتا هارو Anita Harrow: صنف المجال النفسحركي إلى 6 مستويات وهي:

1 – الحركات الإتعكاسية Reflex Movements: وهي الاستجابة بحركات لا إرادية لمثير ما دون وعي لهذا المثير، تظهر المنعكسات في مرحلة مبكرة من العمر، سواء كانت منعكسات الحاجات الأساسية أو منعكسات حفظ التوازن والحركات الاندفاعية.

2 – الحركات الأساسية Fondamental Movements: وهي عبارة عن عمل حركات أساسية إدارية موجهة نحو هدف محدد وتنشأ من تجمع حركات منعكسة في أنماط أساسية، يستعان بها في أداء الحركات الإرادية مثل المشي والجري والقفز؟

3 – القدرات الحركية الحسية Perceptual Abilities: يشير إلى قدرة المتعلم على إصدار الإستجابة بشكل مناسب للمعلومات التي يستقبلها عن طريق حواسه، مثل القدرة على التميز حسيا وبين الأشياء المشابهة كقطع العملة مثلا.

4 – القدرات الجسمية Physical Abilities: يشير إلى تطور القدرات العامة بين مجالات القوة والمرونة وهي الحركات التي تتصف بالقوة والرشاقة والمرونة والتحمل، أي أنها تركز على النمو الجسمي السليم للقيام بحركات في مستوى أعلى، كما أن الخبرات هي التي تهذب القدرات الحركية الحسية والجسمية.

5 – الحركات الماهرة Skilled Movements: يشير إلى قدرة المتعلم على أداء مهارات حركية متعددة بدرجة من الكفاءة والإتقان، بمعنى يتوقع من المتعلم في هذا المستوى أن يكون قادرا على القيام بمهارات حركية عالية، كأن يكون قادرا على كتابة 30 كلمة في الدقيقة بما لا يزيد عن 3 أخطاء.

6 – التعبير الحركي المبتكر Nondiscursive communication movement: يشير إلى قدرة المتعلم على التعبير عن المشاعر والانفعالات من خلال حركات جسمية، حيث يتمكن المتعلم بعد أن يكتسب القدرة على أداء الحركات الماهرة الواردة في المستوى الخامس فإنه يستطيع الابتكار والإبداع في أداء الحركات، حيث يضفي عليها تعبيرا وإبداعا وجمالا. (أحمد فلاح العلوان. 2008: ص 87 – 89).

تصنيف سمبسون Simpson: صنفها إلى 7 مستويات هي:

1 – الإدراك Perception: يتمثل في الإحساس والشعور والوعي الذي يقود إلى النشاط الحركي وهو أدنى مستويات هذا المجال.

2 – التهيؤ Set: يشير إلى استعداد المتعلم عقليا وجسميا وانفعاليا للبدء بالقيام بسلوك معين يؤدي فيه نشاطا حركيا.

3 – الاستجابة الموجهة Guided Response: يتمثل بالمراحل الأولى للتعلم السلوكي الحركي المرغوب فيه بواسطة التقليد أو الممارسة والخطأ.

4 – الآلية والاعتياد Mécanisme: يشير إلى قدرة المتعلم على القيام بالسلوكات الحركية غير المعقدة بطريقة آلية نتيجة لكثرة الممارسة والتكرار لهذه السلوكات.

5 – الاستجابة الظاهرة Complex overt response: يتمثل في قدرة المتعلم على تأدية المهارات الحركية بأقصى درجة ممكنة من الدقة والسرعة، وأدنى درجة من الجهد.

6 – التكيف Adeptation: يشير إلى قدرة المتعلم على القيام بالسلوك الحركي بأكثر من طريقة، وتنويعه تبعا لطبيعة المواقف المختلفة، يرتبط بالمهارات التي تحتاج إلى تغيير وتعديل وتبديل في حركاتها بما يتلاءم مع متطلبات الموقف.

7 – الأصالة Originality: تتمثل في قدرة المتعلم على إيجاد نماذج حركية جديدة لحل مشكلة معينة.

(أحمد فلاح العلوان. 2008: ص 89، 90).

المحاضرة الرابعة: سيكولوجية المعلم

1- تعريف سيكولوجية المعلم

2- المشكلات التي تواجه المعلم داخل المدرسة

تمهيد:

اختلف علماء النفس بشكل عام والمشتغلون بمجالات علم النفس التعليمي على وجه الخصوص فيما بينهم حول تعريف مفهوم السيكولوجية، ففي عام 1890 طرح **وليام جيمس** فلسفة في تعريف معنى السيكولوجية، حيث عرفها أنها "علم الحياة العلمية ".في حين تبنى **جون واطسون** بعد أن مضى أربعين عاما بأكملها من تعريف وليام جيمس، حيث يرى أن السيكولوجية " سلوك الكائنات الإنسانية"، بينما يرى **سيقموند فرويد** أن السيكولوجية على وجه الخصوص هي "علم الحياة العقلية"، كما يؤكد ميخائيل أسعد أن السيكولوجية اشتقت من كلمتين يونانيتين هما psycho وتعني الأرواح، lugos وتعني الكلام أو الحكم، ومن ثم فإن المفهوم الأكثر قبولا ومنطقية لتعريف السيكولوجية هو "الكلام أو الحكم حول الروح والعقل".

(محمد عبد العزيز سلامة. 2013: ص 17،18).

1- تعريف سيكولوجية المعلم:

يعرف **دي لاندشير** المعلم بأنه: "الفرد المكلف بتربية التلاميذ في المدارس".

كما يعرفه **تورستن حسين** بأنه: "منظم لنشاطات التعلم الفردي للمتعلم، عمله مستمر ومتناسق، فهو مكلف بإدارة تسيير وتطوير عملية التعلم، وأن يتحقق من نتائجها".

وقد عرفه محمد زيدان حمدان بأنه: "صانع للتدريس وأدواته التنفيذية التقليدية الرئيسية". أما **محمد السرغيني** فيذهب إلى تعريف المعلم بأنه: "الشخص الذي ينوب عن الجماعة في تربية أبناءها وتعليمهم، وهو موظف من قبل الدولة التي تمثل مصالح الجماعة، ويتلقى أجرا نظير قيامه بهذه المهمة".

وهو يتفق في ذلك مع **دي لاندشير** من أهم أدوار المعلم التربية والتنشئة الاجتماعية لأبناء مجتمعه، وتزويدهم بالمعارف والمهارات التي تساعدهم على حسن التوافق الاجتماعي، فالمعلم في رأيه مكلف من الجماعة بالقيام بهذه المهمة أو المسؤولية التربوية مقابل تلقيه قيمة مادية تغطي حاجياته الضرورية.

فالمعلم يعتبر الموجه النفسي والاجتماعي والخلقي للتلميذ، إذ يعمل باستمرار على الكشف عن حاجيات وميول التلاميذ وتوجيه اتجاهاتهم، كما ينمي التفكير الناقد لديهم مؤكدا على حرية التعبير، لان من أهداف العملية التعليمية هو مساعدة كل فرد على الارتقاء في إطار قدراته واستعداداته والسعي وراء تحقيق مصالح الجماعة، والمعلم هو المسؤول الأول عن تناول المادة التربوية وتوفير الجو المناسب لاستغلالها بغرض تحقيق نمو التلاميذ والاستفادة منها على أفضي صورة، وذلك طبقا لأهداف المنظومة التعليمية

(ناصر الدين زبدي. 2013: ص44،45)

مما تقد نتوصل إلى أن **سيكولوجية المعلم** هي كل الجوانب النفسية للمعلم التي تقترن بالعملية التعليمية، حيث يتأثر بمهنته التي يمارسها داخل حجرة الدراسة، وكذلك تأثر عليها، فتكون نفسية المعلم معرضة إلى مواقف محيطة به، وبالتالي يمكن أن تتشكل لديه مشاكل نفسية راجعة إلى عوامل عدة.

2- المشكلات التي تواجه المعلم داخل المدرسة:

تشتمل هذه المشكلات على ما ينتج من تفاعل المعلم مع غيره من المسؤولين عن العملية التعليمية داخل المدرسة، ولهذه المشكلات تأثيرات سلبية في أداء المعلم لمهامه الوظيفية، وتختلف هذه المشكلات مع اختلاف الأفراد الذين يتم التعامل معهم فهناك مشكلات تحدث بين المعلم وزملائه، وبين المعلم ومدير المدرسة وبينه وبين التلاميذ وبينه وبين أولياء أمورهم وسوف نستعرض بعض هذه المشكلات.

أولا-المعلم والتلاميذ: إن العمل والتعامل مع الصغار أمرا غير سهلا، ونخص بالذكر المعلمين حديثي العهد بالمهنة ومعروف أن المعلمون الجدد يأتون إلى المدرسة وهم على دراية بأساليب حديثة نظرية في مجال التربية والتعليم، ويود هؤلاء المعلمون أن يطبقوا ما درسوه نظريا على أرض الواقع في المدرسة، ويصاب هؤلاء المعلمون بخيبة أمل قاسية عندما يجدون أحلامهم في علاقات إنسانية طيبة قد تبددت، ولا نستطيع تحديد من المسؤول عن هذه المشكلة هل هو المعلم؟ أم التلاميذ؟ فقد يكون المعلم هو السبب في هذه المشكلات المتمثلة في شخصيته وجنسه وعمره وخبرته، واتجاهاته نحو تلاميذه، حيله نحو المهنة وخلفيته الاقتصادية والاجتماعية ومستواه العلمي والثقافي وما إلى ذلك.

كما قد يكون التلميذ سبب هذه المشكلات تتمثل في شخصيته وعمره وجنسه أو مستواه العلمي والتحصيلي، سلطة ونفوذ ولي أمره وما إلى ذلك.

وقد يكون سبب هذه المشكلات خارجا عن إرادة المعلم والتلميذ ومتصلة بالإمكانيات المدرسية أو الإدارة المدرسية أو النظام التعليمي، أو الأحوال السياسية أو الاقتصادية والاجتماعية الموجودة في المجتمع.

ومما هو جدير بالملاحظة فالمعلم حديث العهد بالمهنة يدخلها وقد امتلأ ذهنه بأفكار كثيرة عن معاملة التلاميذ واستثارة ميولهم نحو حادثة، ويتلطف في معاملته مع تلاميذه، إلا أن هؤلاء التلاميذ على وجه الخصوص منهم من هم في سن المراهقة يفسرون هذا السلوك بأنه ضعف في الشخصية، وهذا يبدأ بالاحتكاك بالتلاميذ والمعلم الذي يرى أنه يحط من شأنه فيلجأ إلى استخدام أساليب التخويف والعقاب، وهي كارهة له حتى يستطيع أن يعيد النظام إلى الفصل.

أما المشكلة الثانية التي تواجه المعلم فتتمثل في زيادة عدد التلاميذ في حجرة الدراسة، أو ما يعرف بمصطلح الفصل الذي حدث نتيجة للتوسع في التعليم وقبول أعداد كبيرة من التلاميذ أعد لذلك ما يحدث من احتكاك بين المعلم والتلاميذ، ويمكن التغلب على هذه المشكلة بالتوسع في إنشاء المدارس وزيادة عدد الفصول الدراسية والوازنة بين عدد المعلمين المؤهلين للتلاميذ المقبولين. وتتمثل المشكلة الثالثة في التفاعل الاجتماعي والعلاقات المتبادلة بين المعلم وتلاميذه داخل الصف المدرسي، ويرى البعض أن مرجع هذه المشكلة هو المعلم نفسه من حيث الشخصية والسلوك داخل الفصل، فالفصل يجمع بين التلاميذ ذوي خلفيات أسرية متبادلة من أبناء المهنيين والأطباء والمهندسين والمحامين، إلى جانب أبناء الموظفين بدرجاتهم المختلفة إلى جانب الفلاحين والعمال، هذا إلى جانب التباين الاقتصادي والثقافي الذي يعد دورا هاما داخل الفصل، ويقابل هذا التباين في الخلفيات الأسرية للتلاميذ تباين في الخلفيات الأسرية للمعلمين فبعضهم يأتون من طبقات غنية قادرة، والبعض الآخر يأتون من طبقات فقيرة، والغالبية يأتون من الطبقات الوسطى، ويكون هذا التباين سببا لنشأة نوع من الميول نحو أبناء طبقة من التلاميذ في المعلم، مما يؤدي إلى نوع من التذمر والسخط من أبناء الطبقات الأخرى.

ثانيا–المعلم وزملائه المعلين: ينتظر من المعلين كأبناء مهنة واحدة أن تسود علاقات الود في التعامل والمودة والتفاهم والمسؤولية بينهم ويرجع ذلك للأسباب التالية:(محمد سمير حسنين. 2003: ص 273–274).

- يساعد التعامل والتفاهم بين المعلمين على أن يؤدي كل منهم عمله على الوجه الأكمل، مما يؤدي إلى الإيجابية في العمل وأن يؤدي دوره إلى نجاح العملية التعليمية مما يؤدي بدوره إلى تقدم المجتمع.
- تساعد العلاقات القوية على تخفيف الشعور بفقدان الثقة بين بعضهم البعض، هذا الشعور يسبب التمرد في التعامل مع بعضهم البعض، كلما يؤدي إلى الثقة بالنفس.
- تساعد العلاقات القائمة على التعاون والمسؤولية المشتركة بين المعلمين على أن يصبحوا جبهة واحدة للمطالبة بحقوقهم، وهناك مجموعة البؤر التي يتمثل فيها الصراع بين المعلمين بعضهم بالبعض الآخر وذلك على النحو التالي:

1–يحاول بعض المعلمين أصحاب الشخصيات الضعيفة للتقرب إلى أصحاب النفوذ والسلطة سواء ذلك في المدرسة أو الإدارة التعليمية أو أولياء أمور التلميذ بغرض الحصول على بعض الامتيازات الشخصية، يعتقد زملائه أنه ليس من حقه أو يعتقد الزملاء أن هذا السلوك يسيء إلة وضعهم المهني ومكانتهم الاجتماعية.

2–يستغل بعض المعلمين من ذوي النفوس المريضة استخدام آفة العصر ألا وهي الدروس الخصوصية في التقرب إلى التلاميذ وأولياء الأمور بتحقيق مصالح شخصية، والتعرض لزملائهم في التخصص ذاته بالتقليل من شأنه في المادة الدراسية أو ثقتهم بما ليس فيهم وقد تصل الدرجة لسبهم أمام تلاميذهم.

3–بعض الأساليب غير الأخلاقية التي تخدمه بعض إدارات المدارس كاستخدامهم بعض المعلمين ذوي الشخصيات المريضة للعمل كناقلي أخبار ومعلومات عن زملائهم داخل المدرسة وخارجها، وقد يصل البعض من المديرين إلى الدرج الأسفل عندما يستخدمون بعض العمال أو التلاميذ أو غيرهم لنقل المعلومات عن المعلمين.

4–الخلل الذي بين بعض الموجهين باستخدام معايير خاصة المتمثلة في رأي المدير الذي قد يخالف الواقع عن المعلم من المعلمين، أو لقيام علاقات شخصية بين الموجهين والمعلمين متمثلة في القيام بتدخلات شخصية له، أو غيرها من المعايير التي تسبب خطأ في تقييم عمل المعلم، ومن هنا يصبح الحكم على أبعد ما يكون عن الموضوعية والنزاهة والعدالة.

ثالثا–المعلم ومدير المدرسة: غالبا ما تحدث المشكلات بين المعلم ومدير المدرسة نتيجة لاختلاف طبيعة عمل كل منهما وتداخل خطوط عمل وسلطة كل منهما، ومن المعروف أن عمل مدير المدرسة يكون إداريا بينما يكون عمل المعلم فنيا، ولما كان الاثنان يعملان في مؤسسة تعليمية واحدة فقط أضحى ميل كل منهما لتقديم المعونة والتآزر حتى ينجح في أداء عمله، ومن الأفكار المساندة بين المعلمين أن المدير هو صاحب الكلمة العليا في المدرسة، وهو السلطة العليا على المعلم أن ينفذ ما يقول المدير وعلى الرغم من أن غالبية المعلمين يعلمون هذا الأمر إلا أن بعضهم يعرف أن هناك حدودا لسلطة المدير نجد الاحتكاك والتصادم، ومن الغريب أن يتدخل المدير في كل صغيرة وكبيرة، ويقوم المعلم مثل طرف التدريس أو العلاقة بين المعلم والتلاميذ أو إدارة الفصل بل يغالي بعض المديرين في التدخل في أمور المعلم الشخصية، ويتعدى بعض المديرين حدود اللياقة عندما يوبخ المعلم أمام التلاميذ أو أولياء أمورهم أو زملائهم، أو عندما يحيل المعلم إلى الشؤون القانونية لمحاسبته على أمر تافه بدر منه، وما من شك في أن المعلم يرى هذا السلوك محطم لكرامته ولسلطته في المدرسة بل وخارجها. (محمد سمير حسنين. 2003: ص 274 – 275).

ومن الواجب علة مدير المدرسة أن يقف جانبا إلى مرؤوسيه المعلمين في مواقف كثيرة بل أن يدافع عنهم في احتكاكهم وتصادمهم مع التلاميذ وأولياء أمورهم، وقد يحاول بعض أولياء الأمور من ذوي الحقيبة والنفوذ التدخل في أعمال المعلم داخل فصله، أحيانا يناصر المدير أولياء أمور التلاميذ لأسباب كثيرة منها ضعف شخصية المدير أو تطلعه لامتيازات شخصية له، أو قوة نفوذ ولي الأمر، وبعض المديرين الفضوليين يتدخلون في أعمال المعلمين بطريقة تدعو إلى الاستفزاز ، فقد يدعي بعضهم بموافيتهم بكافة المواد الدراسية، بل يقومون

بالتدريس داخل الفصول أمام التلاميذ مما يسبب تدني نظرة التلاميذ لمعلمهم، أحيانا يناقش المدير المعلم في أمور ليس على علم تام بها، وهكذا يعتبر الجو مهينا للاحتكاك وظهور المشكلات.

وقد يكون المعلم هو السبب في الاحتكاك والاصطدام عندما يطلب المدير معونة المدرس في موقف من المواقف الإدارية، وقد يسبب فشل المدير حرجا له ويعرض إلى التجريح والنقد من جانب التلاميذ وأولياء أمورهم أو المسؤولين في البيئة المحلية، وقد تكون لبعض المعلمين من النوع الفضولي أو المتطفل يتدخلوا في أمور ليس من اختصاصهم وهنا يحدث الصدام وتظهر المشكلات.

رابعا–المعلم وأولياء أمور التلاميذ: يكون المعلمون وأولياء أمور التلاميذ أساسا في العملية التعليمية ليصبح العمل التربوي مبنيا على التفاهم والتعاون ويختلف الواقع المأمول حيث يسود بينهما جو من سوء الفهم وغياب الثقة، ومن جانب المعلم، يعتبر نفسه صاحب مهنة لها أساس وركائز وأنه أدرى الناس بطبيعة التلميذ، وأنه المسؤول عن تعليمية وتوجيهه وذلك في ضوء ما يحمله من شهادات في التخصص والمادة الدراسية وما يحمله من خبرات تربوية.

ومن جهة نظر المعلم وفي ضوء سلطته القانونية، يجب إلى أولياء أمور التلاميذ ألا يتدخلوا في هذه السلطة إلا أولياء الأمور من منطلق الأبوة يعتقون أن التدخل في تربيتهم بالمدرسة حرصا على مستقبل التلاميذ والذي ينتج عن ذلك توجيه بعض المقترحات إلى المعلم وهكذا يحدث الصدام بين المعلم وولي الأمر عندما يتماسك كلا منهما بحقه ويحاول التمسك به والسير على هداه وفي أحيانا كثيرة يحابي ولي الأمر أبناءه ويحاول تبرئته من أية اتهامات توجه إليه، ويتزايد هذا الاتجاه بين أولياء الأمور الأغنياء أو ذي السلطة أو ذي النفوذ أو أصحاب الجاه وكثيرا يوجهون الاهتمام واللوم للمعلم نفسه، وتحدث مشكلات أخرى بين أولياء أمور التلاميذ والمعلمين عندما يقل المستوى التحصيلي أو الأدائي للتلميذ أو ينحدر أخلاقيا، فإن ولي الأمر يضع اللوم على المعلم لإهماله في أداء واجبه التعليمي والأخلاقي، وفي هذا نجني على المعلم وإهدار لكرامته، ومن جانب آخر يرى المعلم أن السبب في هذا الانخفاض يعود إلى قلة اهتمام الأسرة بمتابعة التلميذ أو إهمال التلميذ للدراسة والتحصيل.

ومن المشكلات الأخرى التي تطفو على السطح ما يحدث في اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين، وتتجسد هذه المشكلات بين المعلمين حديثي العهد في المهنة وبعض أولياء الأمور الفضوليين ذوي السلطة والنفوذ والجاه والسلطات حيث تختلف وجهة نظر كل منهما عن الآخر، ويتمسك كل منهما برأيه.

(محمد سمير حسنين. 2003: ص 276 – 277).

المحاضرة الخامسة: سيكولوجية المتعلم

تمهيد

1- سيكولوجية المتعلم

2- المشكلات النفسية للمتعلم

3- المشكلات السلوكية للمتعلم

4- المشكلات الصفية للمتعلم

تمهيد:

يلج المتعلم المدرسة وهو طفل ذو الست سنوات والطفولة خصائصها حيث يحب الطفل أن يلعب، بل يريد أن يتعلم وهو يلعب، فهو لا يتقيد بشروط وضوابط الانضباط الذي يعرقل نموه، وتكوين شخصيته يستحسن أن يتعامل المدرس مع المتعلم (الطفل) بمرونة وأن لا يفرض عليه نظاما قاسيا ينفره من الدراسة، والمشاركة في تنشيط الحصة الدراسية، خاصة في السنوات الأولى من التمدرس، لأن الطفل يريد أن يتعلم ويطلع على عدة أمور، فتجده كثير السؤال وملحا على الحصول على جواب يجعله يندمج في وسطه الذي لا زال يكتشف خباياه، يبقى التعلم عن طريق طريق اللعب والمنافسة بين الأقران من العناصر المهمة التي يطالب المدرس بتوظيفها كي يحترم خصوصيات الطفل الذي غادر بيت والديه رغما عنه متطلعا إلى تعويض حنانها وتسامحها في مدرس من المفروض أن يعي هذا الوضع الوجداني والعلائقي الذي يم منه الطفل.

سنحاول التعرف على سيكولوجية المتعلم وأهم مشكلاته.

1- سيكولوجية المتعلم:

المتعلم هو محور العملية التعليمية الذي تتوجه إليه عملية التعليم، وذلك من خلال خصائصه المعرفية والوجدانية والفردية، ومتعلم المدرسة هو طفل ذو 6 سنوات وللطفولة خصائصها، حيث يحب الطفل أن يلعب بل يريد أن يتعلم، وهو يلعب فهو لا يتقيد بشروط وضوابط الانضباط الذي يعرقل نموه وتكوين شخصيته، فمن المستحسن أن يتعامل المدرس مع المتعلم بمرونة، حيث لا يفرض عليه نظاما قاسيا ينفره من الدراسة والمشاركة في تنشيط الحصة الدراسية خاصة في السنوات الأولى من التمدرس، لأن الطفل يريد أن يتعلم ويطلع على عدة أمور فتجده كثير السؤال ويلح على الحصول على جواب يجعله يندمج في وسطه الذي لا يزال يكتشف خباياه، يبقى التعلم عن طريق اللعب والمنافسة بين الأقران من العناصر المهمة التي يطالب المدرس كي يحترم خصوصيات الطفل، الذي غادر بيت والديه رغما عنه متطلعا إلى تعويض حنانهما وتسامحهما في مدرس من المفروض أن يعي هذا الوضع الوجداني والعلائقي الذي يمر به الطفل، لكن للأسف نادرا ما نجد يتفهمون

خصوصيات المتعلم الصغير، والتي تصطحبه أمه ذهابا وإيابا ليس لأنه لا يعرف الطريق بل لأنه لا يريد الابتعاد عن حنان الأم.

تنمو طموحات الطفل ويصبح مراهق وإنتظاراته لذلك على المدرس أن يراعي المرحلة الحرجة التي يمر بها المتعلم في المراهقة، لا يريد المراهق أن يتعلم للعلم كذلك لا يكون باستطاعة المعلم منذ تلك اللحظة أن يقتصر دوره عل تثبيت المعارف بل يجب عليه أن يبين الوظيفة والمعين لهذه المعرفة التي ينقلها، فيجب على المدرس بصفة خاصة أن يجسد قيم التسامح وقبول الاختلاف على أرض الواقع في علاقته مع المتعلم، وأن يترك له حرية اختيار القيم التي تناسب شخصيته ونموه السيكولوجي، فالمراهق يريد أن يثبت ذاته عندما يناقش أوامر أستاذه، فهو يحسب نفسه ندا له (المتعلم) لذا على مدرسه أن يحاوره ويقنعه بصحة أقواله لا أن يأمره بالحفظ والصمت لأن ذلك ينقص من قدره أمام أقرانه ويستحسن أن يخاطب المدرس المراهق بذاته قادر على الفهم والتحليل والمشاركة في تنشيط الحصة (ألفرد أدلر. 2005: ص 67).

2- المشكلات النفسية للمتعلم:

ضعف الانتباه أو التشتت: يتوقف الانتباه عن طريق التشتت حين ينخرط الشخص لا إراديا بنشاط أو إحساس آخر، فتركيز الولد على السلوك الخارجي يمكن أن ينقطع عن طريق الصوت أو المنظر المشتت للانتباه، أو من خلال شعوره الشخصي، وهذا النوع من الأولاد ينتقل من نشاط إلى آخر دون إكمال أي منها، كما ينحرف بسهولة من هدفه الأصلي.

والمثابرة هي القدرة على إكمال النشاط، فالولد لديه مثابرة عندما يتشتت انتباهه يعود للنشاط الأول مرة أخرى ويكمله، أما إذا ما تشتت الولد غير المثابر فإنه لا يعود للمهمة الأولى ليكملها، وكذلك فإن الانتباه يحتاج إلى قدرة على التركيز وإهمال الموضوعات غير الضرورية وبالتالي فإن ضعف قدرة الولد على التمييز بين ما هو غير ضروري يؤدي إلى صعوبات في الانتباه إلى المعلومات والأحداث ذات العلاقة بالموضوع.

وقد يكون التشتت سببا للنشاط الزائد عند بعض الأولاد، ويمكن قياس مدى الانتباه عن طريق قياس طول الفترة الزمنية التي تقضي في القيام بمهمة ما، إلا أن النظر والتفكير أثناء العمل ضروريان، والانتباه الحقيقي

يقاس تفكيره بحوالي 5 – 10 % من الأولاد يعانون بشكل جدي من قصر فترة الانتباه، ورغم أن طول فترة الانتباه يزيد مع التقدم في العمر إلا أن العديد من هؤلاء الأولاد قليلي الانتباه.

الأسباب: ينتج ضعف القدرة على الانتباه عن ضعف النمو العصبي، ويمكن أن يؤدي النضج البطيء أو الخلل العضوي في الدماغ إلى فترة قصر الانتباه كما أن ضعف القدرة على التركيز هو صفة تكوينية موروثة، فالفروق في المزاج يمكن ملاحظتها منذ الولادة، حيث يكون بعض الأولاد كثيري الحركة مشتتين ينتقلون من مهمة إلى أخرى، والبعض الآخر مثابر أو غير مشتت، إن ميكانيزمات الدماغ هي التي تجعل الولد قادر على التركيز واستبعاد الإثارة غير المناسبة، بالإضافة إلى ذلك فإن المهارات الإدراكية يجب أن تكون ملائمة، فالإدراك السمعي والبصري هو القدرة على استقبال الأصوات والمناظر وفهم معناها ثم الاستجابة لها بشكل مناسب، وإذا كان هناك ضعف في قدرة الولد على تمييز العلاقات بين الشكل والخلفية فإن ضعف الانتباه سوف يحدث، عندما يتحدث المعلم مثلا بوجود أصوات أخرى فإن هذا الولد لا يكون قادرا على الانتباه إلى صوت المعلم لأنه المنبه الأساسي واعتبار باقي الأصوات على الأجزاء الهامة من بيئته.

إن الولد الذي لا يدرك التسلسل سوف يصبح مشوشا لا يستطيع متابعة الإصغاء أو يبدو غير منتبه، إن تسلسل الأحداث يحتاج من الولد الإصغاء والفهم والتذكر ثم القيام بالعمل المناسب، وتلعب العوامل النفسية والبيئية دورا هاما كمسببات لضعف الانتباه، فالأولاد القلقون الذين لا يشعرون بالأمن يعتمدون فقط على التوجيهات والتعليمات الخارجية، فهم لا يستطيعون أتمام عملهم بمفردهم، فعدم الإحساس بالأمن والشعور بعدم الكفاءة يؤديان إلى ضعف الانتباه وعدم القدرة على مقاومة التشتت، وكذلك فإن الأولاد الذين يعيشون في عالمهم الخيالي الخاص تضعف قدرتهم على الانتباه لبيئتهم، كما أن هناك صعوبات في الانتباه عند الذين يعانون من صعوبات تعلم وتخلق إعاقة عقلية أو اضطرابات انفعالية.

***القلق:**

يمثل القلق حالة من الشعور بعدم الارتياح والاضطراب المتعلق بحوادث المستقبل وتتضمن حالة القلق شعور بالضيق وانشغال الفكر، فالولد الرضيع يمكن أن يخدش شعوره بالأمن بسهولة بسبب الأحداث أو

الأصوات المفاجئة التي تخيفه، وفي عمر ثلاث سنوات يظهر الأولاد شعور بالقلق تجاه الأذى الجسمي، أو فقدان حب الأهل ويبلغ القلق أوجه فيما بين عمر السنتين وست سنوات عندما يفكر بخطر حقيقي أو متخيل، إن مشاعر التهيج السلبية تترك الأثر نفسه لدى الولد سواء كان موضوع القلق واقعيا أو متخيلا.

*وتتضمن أعراض القلق: التهيج، البكاء، الصراخ، سرعة الحركة، التفكير الوسواسي، الأرق، الأحلام المرعبة، فقدان الشهية، التعرق، الغثيان، صعوبات التنفس والتقلصات اللاإرادية، والأولاد الذين يعانون من قلق مرتفع يكونوا أقل إبداعا ومرونة مقارنة مع أقرانهم، كما أن مفهوم الذات لديهم شيء نسبيا ويعتمدون على الراشدين اعتمادا كبيرا، والأكثر قلقا منهم يحصلون على درجات أقل في اختبارات الذكاء والتحصيل خلال دراستهم الابتدائية والثانوية، وهو أمر قد يكون ناتجا عن تدخل عامل القلق في قدرتهم على الأداء بفعالية.

الأسباب: أ – عدم الثبات: يؤدي تقلب الأهل والمدرسين إلى حالة من التشوش لدى الأولاد، والذين لديهم استعداد للقلق يزيد احتمال ظهور القلق المرتفع لديهم عندما يعاملون بطريقة غير ثابتة، وفي الواقع فإن أي أحد من الراشدين الهامين في حياة الولد يمكن أن يكون مصدر التشوش وعدم الثبات بالنسبة له.

ب – الشعور بالذنب: يعيش الأولاد القلق الشديد عندما يعتقدون أنهم قد تصرفوا على نحو سيئ فيشعروا بالقلق عندما يتوقعون العقاب لأنهم تصرفوا بشكل سيء، أو لأن أفكارا سيئة قد دارت في مخيلتهم ، فهم لم يتعلموا بعد أن من الطبيعي أن تكون لدى الإنسان أفكار سلبية وأن هناك فرقا بين التفكير بالشيء وعمله.

ج – تقليد الأهل: يكون للآباء القلقين في معظم الأحوال أبناء قلقون، حيث يتعلم الأولاد القلق ويرون الخطر في كل ما يحيط بهم، فهم يرون آباءهم متوترين وهم يحضرون أنفسهم لرحلة أو مناسبة، ويصبح الجو مشحونا بالتوتر بدلا من أن يكون مشبعا بالنظرة الهادئة المتفائلة.

د – الإحباط المستمر: يؤدي الإحباط الزائد إلى مشاعر القلق والغضب وتنشأ لدى الولد حلقة مفرغة من الشعور بالقلق، التردد، اليأس، الاضطراب، فيصبح القلق عادة لديه وتتراكم المشاكل عليه دون أن تحل وهو يفكر، وبدلا من أن يفعل شيئا حيال المشكلة يستمر بالتفكير بها فيزداد شعوره بالتوتر والإحباط ويحس باليأس

(إيمان محمد أحمد الرويثي. 2009: ص58 – 87)

***الخوف:**

هو انفعال قوي غير سار ينتج عن الإحساس بوجود خطر أو توقع حدوثه ويشعر الأولاد بالرعب أو الخوف من عدد كبير من الأشياء أو المواقف، وهو إذا كان مسيطرا بشدة يؤدي إلى حالة من الهلع والمخاوف الشائعة تندرج في ثلاث مجموعات هي:

- الجراح أو الإصابات الجسمية والسموم والعمليات الجراحية والخرب والاختطاف.

- الحوادث الطبيعية كالعواصف وحوادث الشغب والظلام والموت (وتقل هذه المخاوف بشكل ملحوظ مع تقدم العمر).

- التوتر النفسي كالامتحانات والأخطاء والمناسبات الاجتماعية والمدرسة والنقد.

وللخوف جانب إيجابي فهو يساعد من خلال تنبيهنا إلى مصدر الخطر وإعدادنا لحماية أنفسنا، هذا ويعمل هرمون الأدرينالين على إعداد الجسم للقيام بالعمل المناسب من حيث المهاجمة أو الهرب.

(مريم سليم. 2004: ص86).

الأسباب:

- **الصدمات:** وتحدث عندما يؤدي التوتر النفسي أو الجراح الجسمية إلى خوف لا ينتهي في لحظته حيث يشعر الأولاد بالعجز وبأنهم غير مهيئين للتعامل مع الحوادث.

- **الضغط النفسي أو الجسمي:** عندما يكون الأولاد متعبين أو مرضى يكونوا في الغالب أكثر استعداد لتطوير المخاوف، إذ يشعروا بالحزن والعزلة والعجز وضعف القدرة على التعامل مع المشاعر والأفكار المثيرة للخوف.

- **الاستجابة للجو العائلي: أ – النقد والتوبيخ:** قد يؤدي النقد الزائد إلى تطوير شعور الخوف لدى الأولاد فيظهر عليهم الجبن، وقد يصبحوا أولادا خجولين خوافين.

ب – الصراعات الأسرية: تؤدي الصراعات المستمرة بين الأبوين أو بين الإخوة أو بين الأهل والأبناء إلى جو متوتر في البيت، وتؤدي المجادلات المستمرة الحادة إلى الشعور بعدم الأمن. (مجدي محمود فهيم محمد.2009: ص 117).

***الاكتئاب وإيذاء الذات:**

الاكتئاب شعور بالحزن والغم مصحوب غالبا بانخفاض في الفاعلية، ويمكن أن يكون سببا لكثير من المشكلات السلوكية لدى الأولاد مثل التبول في الفراش ونوبات الغضب والهرب من المدرسة، والشعور بالإرهاق والفشل المدرسي، والانحراف والنشاط الزائد والمشكلات الجسمية والنفسية ، فالانحراف كثيرا ما يظهر كوسيلة لتغطية الشعور بالوحدة واليأس، وسلوك إيذاء الذات فهو يسير جنبا إلى جنب مع الاكتئاب، إذ أن بعض الأولاد عدوانيون نحو دواتهم، فهم يهددون أنفسهم أو يقوموا بذلك فعلا، ومن السلوكيات التي تعتبر عدوانا على الذات الامتناع عن أخد دواء ضروري كالأنسولين، وكذلك الأعمال المخاطرة المبالغ بها كأن يقفز مثل هؤلاء الأفراد من مكان مرتفع ، ويتضمن سلوك إيذاء الذات الخدش أو الجرح أو الصفع أو اللكم، ويعمد البعض إلى الانتحار، وهو سلوك متطرف لإيذاء النفس.

الأسباب:

الغضب المتجه للداخل: إن الأولاد الذين يشعرون بالذنب قد يصبحون غاضبين ومكتئبين، وقد يؤدون أنفسهم على نحو ما، وفي حالة الإحباط يوجه بعض الأولاد غضبهم الذي كان في الأصل متجها للآخرين نحو دواتهم، فيصبحوا ميالين إلى التقليل من قيمة دواتهم وينتهون بإيذاء أنفسهم بطريقة ما، والمزج بين إيذاء الذات والاكتئاب هو مزج غير نادر الحدوث.

الشعور بالذنب: إن الأولاد الذين يشعرون أنهم قاسون أو سيؤون يرغبون بأن يعاقبوا، فهم يعتقدون بأنهم يستحقون العقاب بسبب أفكارهم وتصرفاتهم السيئة، وقد ينتج الشعور بالذنب أثناء الطفولة أو أثناء الحياة ككل عن الحرمان المبكر، فكثير من الأولاد لا يتلقون الرعاية الأساسية التي تمكنهم من الشعور بأنهم مرغوبون وآمنون نفسيا وقد طوروا شعورا بعدم الجدارة، ولذا ظهر لديهم نمط السلوك القائم على معاقبة الذات لأنها سيئة

وغير محبوبة، كما أنهم يشعرون بأنهم لا يستحقون أن يكونوا سعداء وبالتالي تصبح الكآبة طريقتهم الطبيعية في الحياة.

الوضع الأسري: إن أكثر من نصف الآباء المكتئبون هم مكتئبون أيضا، ومن الصعب عند النظر إلى صفة كهذه لمعرفة كم منها يعتبر موروثا وكم منها يعتبر مكتسبا مع العيش مع أشخاص يغلب عليهم الاكتئاب، فثمة بيانات تشير إلى أن الاستعداد يتحول للاكتئاب وهو سمة موروثة، وهذا الاستعداد يتحول إلى وجود واقعي من خلال العيش مع أب أو أم هو نموذج لأسلوب الحياة الاكتئابي، وحتى دون وجود أي تهيؤ وراثي فإن النماذج الأبوية الاكتئابية سوف تؤدي بالتأكيد إلى أن يقلد الأولاد مظاهر مختلفة من الاكتئاب، حيث يتعلم الأولاد أن يكونوا متشائمين، حزينين، قلقين، وألا يكون من السهل إثارة مشاعر الفرح أو السرور لديهم.

(محمد جاسم محمد. 2010: ص62).

3- المشكلات السلوكية للمتعلم:

***اضطرابات الذاكرة:** وهي كل فشل ينتج عن عدم القدرة على تذكر خبرة ما أو صورة معينة بشكل كلي أو جزئي، أو كل تشوش ينتاب الإدراك ويمنع استدعاء الخبرة بصورة صحيحة وسليمة وواضحة، ويشار إلى اضطرابات الذاكرة بعملية النسيان، أي غياب الخبرات عن عالم الوعي وعدم القدرة على تذكرها، أو نذكرها بشكل مشوش وناقص وعليه فإن النسيان قد يكون كليا، أي أن الفرد لا يذكر الخبرة ولا ظروفها ولا نتائجها أو مسبباتها، وقد يكون جزئيا أي أنه يتذكر جزءا من الواقعة وينسى تفاصيل أخرى.

أسبابها: ترجع اضطرابات الذاكرة إلى أسباب عضوية وأخرى نفسية، وتتمثل الأسباب العضوية في الإصابات والأضرار التي تلحق بلحاء المخ نتيجة الولادة الصعبة أو تعرض الفرد لحادث أو لصدمة معينة، مما يؤدي إلى تدمير جزء من خلايا الدماغ المسؤولة عن وظيفة التذكر ونتائجه، كما أن حالات المرض الحاد أو المزمن وحالة الجوع هي من العوامل التي تؤدي إلى ضعف الذاكرة أو تعطيلها. أما الأسباب النفسية والوظائفية لاضطرابات الذاكرة فهي تتمحور حول معوقات النمو السليم للشخصية واضطرابات القلق والتوتر الشديدين

والانفعالات التي تعوض الاستقرار العاطفي والوظيفي لمقومات الشخصية والقدرة على الضبط. (عبد العزيز المعايطة، عبد الله الجعيمان. 2009: ص32)

*اضطرابات اللغة: تعتبر اللغو وسيلة اتصال بين البشر وأداة تعبير عن مكنونات النفس وفهم واستيعاب المواضيع والمفاهيم ومتغيرات العالم وأفكار الآخرين، وهي تعبر عن ظاهرة ترافق نمو الإنسان وتتطور معه وتخضع في نموها وتدرجها للاعتبارات الشخصية النمائية عند الفرد ولمؤثرات المحيط.

كيف تظهر اضطرابات اللغة؟ نشير أولا إلى أن الأبحاث التي تعنى بدراسة اللغة تفترض لأن الطفل قبل بلوغه السنة الرابعة من عمره يجب أن يكون قد أتقن اللغة وأصبح قادرا على الفهم والتعبير بسهولة، لذا فإن أي تأخير في نمو هذه المهارة يعتبر مؤشرا على وجود اضطراب لغوي يفترض البحث والتحري عن أسبابه.

يظهر الاضطراب الحاد للغة في حالة عدم تمكن الطفل من استيعاب المفردات والربط بينهما، وبالتالي نسيانها، فهو لا يتكلم ولا يتصل مع الآخرين في وضعية أشبه بوضعية الخرس أو البكم، وتشير إلى هذا خاصة عند الطفل الذي يبلغ الخامسة من عمره ولم يزل يعاني من قصور لغوي.

والاضطراب الثاني للغة يظهر في تأخر الطفل عن التكلم، أي التأخر عن إتقان مهارة اللغة وفق المحددات العمرية المقررة لمراحل النمو العام، وهناك اضطراب في إنتاج وإظهار الكلام أي هناك صعوبة في لفظ الأصوات، ويمكن وصفها بالإعاقة الحركية في وصل وإخراج الحروف كأن يلفظ الطفل بعضها ولا يلفظ حروف أخرى من الكلمة، كما يظهر التأخر اللغوي بصورة نقص في التعامل مع المواضيع والمفاهيم التربوية نتيجة إعاقة مهارات التذكر والانتباه والإدراك مما يعين نقصا في خبرات الطفل المعرفية والإدراكية.

إن اضطرابات اللغة هذه تؤسس لاضطرابات معرفية وإدراكية عند الطفل، وتعمل على عدم بلورة مهارات الذكاء عنده، هذا من الناحية المعرفية التربوية.

أما من الناحية النفسية فإن الاضطراب اللغوي يخلق عند الطفل مشاعر الخجل وعدم تقدير الذات، والإحباط والإحساس بأنه مختلف عن الآخرين وأنه موضع سخريتهم.

أسبابها:

تصنف أسباب اضطرابات اللغة ضمن ثلاثة أسباب: عضوية ونفسية أسرية.

وتأتي في رأس قائمة الأسباب العضوية اضطراب وإعاقة حاسة السمع عند الطفل، مما يمنعه عن إدراك المفردات المرتبطة بها، يضاف إلى ذلك الإصابات التي يتعرض لها المخ من صدمات أو جروح تؤدي إلى تلعثم في اللغة وتشوهات لفظية واضطرابات حركية للأعضاء المسؤولة عن الكلام.

أما الأمراض النفسية الأخرى من انفصام الشخصية وغيرها، فإنها تعطل اللغة وتقود إلى البكم المرضي أو انعدام اللغة، وهذه الحالات لا توجد في البيئة المدرسية كما أنها تنتمي إلى الأسباب النفسية من النوع الحاد.

وتلعب التربية الأسرية دورا هاما في تشكيل الاضطراب اللغوي بأسبابه المتعددة، والتي يأتي على رأسها مستوى الأسرة الثقافي ودرجة إغناء ذاكرة الطفل بالقدرات اللغوية بالمفردات، وهذا المتغير يأخذ أشكالا وأنماطا مختلفة في تحديد كمية هذه المفردات ونوعيتها وأهميتها، ووفي تحديد دور ونشاط المهارات العقلية الأخرى من إدراك وتميز وذاكرة ومعدل ذكاء. (عبد العزيز، سعيد وعطوي. 2004: ص85).

التبول اللاإرادي: يبدأ الطفل بالاعتياد على التحكم بعادة التبول بشكل طبيعي بدءا من الشهر الثامن عشر من عمره، وعليه فإن تبلور عادة التبول اللاإرادي ضمن هذه الفترة لا يعتبر أمرا مرضيا، أما إذا استمر الطفل على هذا السلوك بعد السنوات الثلاث وحتى الثامنة، فإننا نعتبره سلوكا مرضيا يقتضي العلاج.

فالتبول اللاإرادي المرضي إذن هو العملية التي يجد فيها الطفل نفسه عاجز عن ضبط العضلات التي تتحكم بعملية التبول، ويتسبب بأضرار نفسية للطفل إضافة إلى الأسباب النفسية الأخرى التي أدت إلى هذا الاضطراب.

أسبابه: تعود أسباب التبول اللاإرادي إلى أسباب عضوية ونفسية، فالأسباب العضوية أو الفيزيولوجية تكمن في ضعف عملية الحكم أو الضبط للجهاز البولي أو زيادة كمية البول الحمضي وتركزه وفقر الدم والتعب العصبي، مما يعني لأن الطفل قد يعي أو يتوقع إمكانية حدوث التبول ولكنه يعجز عن ضبط هذه العملية

التبول ولكنه يعجز عن ضبط هذه العملية، كما أنه قد لا يعي أو يتوقع هذا الأمر وتكون عندها أمام نفس النتيجة.

أما الأسباب النفسية فإنها تتعدد وتتنوع تبعا لظروف كل أسرة وطبيعة علاقة الزوجين وعلاقتهما بالطفل المضطر وأساليب التنشئة الوالدية، ويأتي في رأس قائمة الأسباب النفسية عامل الخوف وما يسببه من قلق وتوتر، كالخوف من الأشباح وأساليب التربية الصارمة من عقاب وزجر وأوامر ونواهي وفقر شديد. ويلعب الحرمان العاطفي دورا مؤسسا لهذا الاضطراب وحاجة الطفل إلى الحنان من قبل الأم والحماية من قبل الأب، كما أن الاهتمام المبالغ فيه بالطفل والحماية الزائدة له يؤديان إلى التبول اللاإرادي، يضاف لهذه الأسباب عامل الغيرة نتيجة قدوم مولود جديد للأسرة وما يسببه ذلك من زيادة اهتمام الوالدين به، مما يعني تشكل مشاعر الغيرة والانتقام من قبل الطفل المضطرب كأسلوب تعويضي عن إحساسه بفقدان قيمة الذات والتلاشي.

وينتج اضطراب السلوك، أي التبول اللاإرادي أيضا من كثرة المشاجرات بين الوالدين وما يحدثه هذا الأمر من مشاعر الإحباط عند الطفل وعدم الاستقرار النفسي. (عبد العزيز، سعيد وعطوي. 2004: ص24).

4- المشكلات الصفية للمتعلم:

***ضعف الدافعية للدراسة:** تعرف الدافعية بأنها حالة داخلية تحرك الفرد نحو سلوك ما يشجع القيام به على اكتساب الجوائز وتجنب العقاب، وفي البداية يكون اهتمام الطالب منصبا على الحصول على تلك الجوائز، ولكن بعد ذلك يطمع الأطفال لكسب رضا الوالدين ومدحهم لهم على انجازاتهم الدراسية. إن الأطفال يرغبون في إدخال السرور على والديهم عن طريق انجازاتهم العالية، وعندما يعرف الأطفال أيضا بأن النجاح سبب الانجاز الجاد وأن الفشل ناتج عن نقص في العمل والجهد الدراسي، وكذلك فإن الرغبة في النجاح لدى الأطفال تقودهم إلى المزيد من الجد والمثابرة.

أسبابها: - رد فعل على السلوك الأبوي: يخاف الطفل من الفشل في الامتحانات خاصة إذا كان والده يتوقع منه الكثير، فإن توقع الآباء الكمال كان رد فعل الأطفال هو الاستسلام.

- **التوقعات المتدنية:** إذا أساء الآباء تقدير قدرات أطفالهم واعتقدوا بأنهم غير جديرين بالتحصيل العالي، فإن هذا الاعتقاد يخفض من دافعيتهم نحو الدراسة.

- **الصراعات الأسرية:** إن المناقشات والمجادلات الحادة والساخنة والمتوترة تقود إلى إيجاد طفل مكتئب لا يقوى على الدراسة، الأمر الذي لا يدفع الطفل إلى إدخال السرور على والديه بنجاحه وانجازه.

- **مشاكل النمو:** إن الأطفال الذين ينمون بسرعة أقل من أندادهم هم أقل دافعية، ويوصف هؤلاء الأطفال بعدم النضج الجسمي والنفسي والاجتماعي.

- **عدم المشاركة الصفية:** من المشاكل الصفية للمتعلم عدم المشاركة في الصفية، والتي تشكل عائقا في استمرار التواصل بين المعلم والتلاميذ بالشكل السليم، والتي تثبط من عزيمة المعلم والتلاميذ على السواء، وتظهر عبارات التذمر والشكوى من المعلم حول هذه المشكلة.

مظاهر المشكلة:

- عدم إجابة التلاميذ على أسئلة المعلم.
- عدم المشاركة بالأنشطة الشفوية والكتابة والاكتفاء بمشاهدة منهم حولهم.
- عدم المشاركة مع أقرانهم في المناقشات المختلفة.

الأسباب المحتملة لظاهرة عدم المشاركة الصفية:

- شعور بعض التلاميذ بالخجل والتردد بالإجابة.
- الظروف الاجتماعية والأسرية التي تساهم في تشتت انتباه التلاميذ إذا كانت الظروف سلبية.
- غموض المادة التعليمية وخوف التلاميذ من الانتقاد ما يثبط من همتهم.
- عدم ثقة التلميذ بنفسه وخوفه من الانتقاد والسخرية من أقرانه.
- عدم معرفة التلميذ كيفية المشاركة. (محمود الفرحاتي السيد. 2005: ص77).

***الرسوب والإعادة:**

تعتبر مشكلة الرسوب والإعادة من المشكلات التربوية ذات الأهمية الخاصة، فهي مشكلة جديرة بالاهتمام والبحث والتقصي، لما لها من آثار سلبية على النظام التعليمي بصفة خاصة وعلى المجتمع بصفة عامة، فالرسوب والإعادة هي جوانب أساسية من جوانب الفقد التعليمي، وخسارة كبرى للتعليم ومستواه، وإهدار عظيم للمصادر والجهود الوطنية، مما يؤدي إلى حرمان المجتمع من الأشخاص المؤهلين والمطلوبين لزيادة طاقاته البشرية المتعلمة والماهرة، ويمكن النظر إلى تلك الجوانب كإحدى مقاييس مدى كفاءة نظم التعليم.

أسباب الرسوب والإعادة:

أسباب نفسية: ومن الأمثلة عليها:

- الشعور بالرهبة والخوف والقلق والغيرة والخجل.
- تأخر في الذكاء العام أو ضعف في القدرات الخاصة مثل القدرة الحسابية واللغوية والمهارية.
- **أسباب صحية:** ومن الأمثلة عليها:
- ضعف البصر والسمع أحدهما أو كلاهما.
- ضعف الصحة العامة كالهزل والإصابة بالأنيميا.

أسباب مدرسية: ومن الأمثلة عليه:

- تكدس المناهج بالمواد وصعوبة المقررات الدراسية.
- إهمال الأنشطة المدرسية.
- عدم استخدام الأمثلة الحسية والوسائل التعليمية.
- فقدان عنصر التشويق والتعزيز والإثابة والتشجيع. (عدنان الأحمد. 2002: ص150).

المحاضرة السادسة: سيكولوجية التعلم

تمهيد

1- تعريف سيكولوجية التعلم

2- تعريف التعلم

3- أنواع التعلم

4- قوانين التعلم

تمهيد:

يطلق هذا المصطلح على أحد فروع علم النفس الذي يركز اهتمامه على دراسة التعلم بشكل خاص، ويهتم بالعملية كاملة بكافة أبعادها، وتتمثل بمدى قدرة الإنسان على تطوير توجهاته الجديدة وتنميتها أمام المعارف والإمكانيات الجديدة، ويأتي ذلك في ضوء اكتساب المهارات وتعلمها، وبالتالي تمكن الفرد من الإبداع، والذي يكون على صعيد المهارات الشخصية والحنكة والقدرة على مواجهة المواقف.

1- تعريف سيكولوجية التعلم:

يطلق هذا المصطلح على أحد فروع علم النفس الذي يركز اهتمامه على دراسة التعلم بشكل خاص، ويهتم بالعملية كاملة بكافة أبعادها، وتتمثل بمدى قدرة الإنسان على تطوير توجهاته الجديدة وتنميتها أمام المعارف والإمكانيات الجديدة، ويأتي ذلك في ضوء اكتساب المهارات وتعلمها، وبالتالي تمكن الفرد من الإبداع، والذي يكون على صعيد المهارات الشخصية والحنكة والقدرة على مواجهة المواقف.

تعتبر خاصية التعلم نشاطا مميزا للإنسان، حيث يتمكن بذلك من إثراء قدراته العقلية وسلوكه، فهو يبقى قيد التعلم طوال فترة حياته، إذ يكتسب الخبرات والتجارب من واقعه الذي يعيش فيه من خلال توظيف قدراته واستعداداته، إن البيئة الخارجية تعتبر بمثابة مصدر عام لإكساب الفرد المهارات وتعلم كل ما هو جديد، يكتسب ذلك أثناء تفاعله مع عناصر البيئة المحيطة به. (رجاء محمود أبو علام. 2004: ص 24، 25).

2- تعريف التعلم:

يعد التعلم عملية أساسية في حياة الإنسان فهو جوهر لأي نشاط، عن طريقه يكتسب خبراته وتجاربه وبه ينمو ويقدم، كما يستطيع به مواجهة أخطار البيئة ويكتسب كذلك أنماط سلوكية غاية في المرونة، كما بإمكانه أن يصبح هو أيضا منتجا للعلم والثقافة وناقلا إياهم عبر الأجيال.

إن موضوع التعلم من المواضيع الأساسية في علم النفس التربوي، وأن قدرة الفرد لاكتساب مضامين معرفية وأداءات مهارية وسلوكية غير محدودة، ولا نهائية تتسم بالمرونة والحيوية بدءا بالسلوكات البسيطة إلى الأكثر تعقيدا كالاستدلال، الاستقراء، التجريد والرمزية، ...للتعلم تعاريف مختلفة نذكر منها: حسب **عدنان**

يوسف العترم (2006: ص 24): "فالتعلم عملية تغيير شبه دائم في سلوك الفرد لا يلاحظ بشكل مباشر ولكن يستدل عليه من السلوك، ويتكون نتيجة الممارسة كما يظهر في تغيير الأداء لدى الكائن الحي، والتعلم على هذا النحو يتطلب ضرورة أن يتعرض الكائن الحي للموقف السلوكي المراد تعلمه، ولما كان التغيير في أدائه هو الأساس في الاستدلال على التعلم فإننا لا نستطيع أن نقول كل تغيير في الأداء يعتبر تعلما لأننا لا نستطيع التنبؤ بسلوك الفرد في المستقبل في بعض المواقف".

حسب **صالح محمد علي أبو جادو (1998: ص 130):** " التعلم هو أي تغيير ثابت نسبيا في الحصيلة السلوكية للكائن الحي، يحدث نتيجة للخبرة ".

وحسب **عبد الرحمان العيسوي:** التعلم عبارة عن تغيير أو تعديل في السلوك أو في الخبرة أو في الأداء، ويحدث هذا التغيير نتيجة لقيام الكائن الحي بنشاط معين كالمران أو التكرار. ومن أمثلة التعلم الواضحة تعلم ركوب الدراجات وتعلم السباحة وتعلم فنون الحياكة واكتساب العادات والقيم الاجتماعية المقبولة والسائدة في المجتمع الذي يعيش فيه الفرد". (عبد الرحمان العيسوي: ص 347).

لذا فالتعلم تغيير في السلوك نتيجة الخبرة والممارسة، وهذا التغيير يتصف بالدوام النسبي، يشير هذا التعريف إلى أن هناك اكتساب بالاستجابة ونذكرها طالما أصبحت هذه الاستجابة جزء من سلوك ولهذا تمثل عملية جانبا هاما من حياة كل فرد وكل مجتمع لذا أنشأت مِؤسسات هدفها الأساسي تعليم الأفراد وتعديل سلوكاتهم بشكل يوفر لهم الكفاءة والقدرة على إدراك الواقع الاجتماعي السائد وعلى العموم فإن مفهوم التعلم يشير إلى:

1 – التغيير في السلوك: ويقصد به التغيير الذي يخضع لجملة من القوانين.

2 – التعلم ثابت نسبيا: فيه سمة الاستقرار ونظرا للتركيبة العقلية والبيولوجية للفرد بالاعتماد على بنيات وراثية له تساعده على الاحتفاظ بالمعارف مدة زمنية معينة وحتى تتوفر هذه السمة لابد من اندماج الحواس مع عمليات التعلم.

3 – التعلم ناجم عن الخبرة والممارسة.

4 – يستدل على عملية التعلم عن طريق الأداء.

3 –أنواع التعلم:

للتعلم أنواع ي جميع جوانب الشخصية، أي في المجالات العقلية والوجدانية والنزوعية.

أ–المجال الذهني: تحصيل معلومات وأفكار ومفاهيم.

ب–المجال الوجداني: تكوين عواطف واتجاهات.

ج–المجال النزوعي: كسب عادات، أساليب ومهارات ي العمل والأداء.

4–قوانين التعلم:

ينتج عن التجارب العديدة التي أجريت على عملية التعلم، إذ وجد العلماء هذه العملية تسير وفقا لقوانين معينة، وكان أول من وضع هذه القوانين في صيغة شاملة **ثورندايك** نتيجة لتجاربه العديدة على تعلم الحيوان، وقد اتضح له أن هذه القوانين ذات فائدة عظمى.

_ قانون الأثر أو النتيجة: إذا ما حدث ارتباط قابل للتعديل بين موقف معين وتلبية خاصة، وكان ذلك الارتباط مصحوبا بحالة مرضية فإن هذا الارتباط يزداد قوة، أما إذا كان مصحوبا بحالة استياء فإن قوته تضعف. هذت هو القانون بالصيغة التي وضعها **ثورندايك** وكثيرا ما يسمى بقانون **اللذة والألم،** ويستخدم هذا القانون كثيرا بالمنزل والمدرسة في قالب **الثواب والعقاب،** فنلجأ مثلا إلى الثناء على الطفل متى قام بعمل حسن لتشجيعه على تكراره. كما نقوم بتوبيخه إذا قام بعمل قبيح لكي يتجنبه ويتعلم الابتعاد عنه، وذلك لأن الثناء حالة مرضية بالنسبة للطفل والتوبيخ حالة مضايقة له.

_ قانون التدريب: لهذا القانون ناحيتان: ناحية الاستعمال وناحية عدم الاستعمال، فقانون الاستعمال ملخصه " أنه إذا تكزن ارتباط قابل للتعديل بين موقف وتلبية فإن قوة هذا الارتباط تزداد بالاستعمال "، أما قانون عدم الاستعمال فخلاصته " أنه عندما لا يحدث ارتباط بين موقف واستجابة لمدة كبيرة، فإن قوة هذا الارتباط تضعف "، وقانون التدريب يعمل مع سابقه جنبا إلى جنب، فالأشياء المرضية يميل الفرد إلى التفكير فيها، وكلما

تكرر تفكيره فيها وتذكره لها قويت ذكراها، أمل الأشياء المضايقة فيميل المرء إلى تركها وعدم التفكير فيها وبذلك تضعف ذكراها.

_ قانون الاستعداد: عندما يكون الارتباط مستعدا للعمل فإن العمل يرضيه وعدمه يسيء إليه، وعندما يكون الارتباط غير مستعد للعمل فالعمل يسئ إليه.

والاستعداد للعمل المذكور بهذا القانون يتوقف على شيئين أولهما الرغبة في العمل، وثانيهما القدرة على العمل. (دروس في التربية وعلم النفس، مديرية التكوين والتربية خارج المدرسة، المديرية الفرعية للتكوين. 1973-1974: ص 245، 246).

المحاضرة السابعة: الشروط العامة للتعلم الإنساني والعوامل المؤثرة فيه

تمهيد

1- شروط العامة للتعلم

2- عناصر واستراتيجيات التعلم

3- العوامل المؤثرة في التعلم

تمهيد:

إن التعلم هو الغاية التي يسعى الإنسان لتحقيقها طول حياته، فالإنسان يجب أن يسعى دائما خلال حياته في طلب العلم، وفي هذا المقال سنحاول التحدث عن الشروط التي يكن عن طريقها التعلم بشكل فعال وإيجابي وكذلك التعرف على العوامل التي تؤثر في عملية التعلم، وللتعلم مجموعة من الشروط العامة.

1- الشروط العامة للتعلم:

يعتمد التعلم على **ثلاثة شروط** أساسية هي:

أ – الدافع: يعتبر الدافع محرك داخلي للإنسان لتحفيزه على تعلم موضوع جديد بغض النظر عن نوعه وينتج غالبا عن شعور يشعر به كالجوع والعطش والرغبة في التفوق.

ب – النضج: هو معيار النمو الذي بلغته الأجهزة الداخلية للإنسان، ويلعب النضج أو النمو دورا مهما في إكمال وظيفة الجسم، وينقسم النضج إلى عضوي وعقلي.

ج – الممارسة: وتكون إما ممارسة آلية وهي تطبيق ما تم تعلمه دون فهم، وأخرى واعية تنبع عن فهم عميق لأهداف الموضوع وما يترتب عليه من نتائج.

2- عناصر واستراتيجيات التعلم:

1-عناصر التعلم:

- **الوضعية التعليمية:** وتتمثل بالإطار العام الذي يشمل العملية التعليمية كاملة، ومن الممكن أن يتخذ عدة وضعيات كالتلقائية أو القصدية أو الموجهة.

- **موضوع التعلم:** يتمثل بكل ما تتمحور حوله العملية التعليمية، كالأفكار والتصورات والمهارات والمعلومات، وتكون محط اهتمام الفرد.

- **نواتج التعلم:** هي مخرجات عملية التعليم وتتمثل هيئة سلوكات، أو تصرفات قد تكون ظاهرة للعيان أو باطنية، وتتسم نواتج التعلم بالاقتصادية والإتقان.

2-استراتيجيات التعلم: من الضروري أن ينظر إلى التلميذ على أنه كل متكامل، وأن نكشف كل ما لديه من قدرات ومواهب ونقاط القوة لديه وتعويض أو التخفيف من وحدات نقاط الضعف، ولكي يتبنى المعلم إستراتيجية ذات جدوى في تعليم أي طالب فإنه من الضروري أن تتوافر بعض الشروط ومنها: القيام بتشخيص كامل للطفل في عملية تقييم شاملة معرفة أسلوب تعلم التلميذ، وهنا يجب أن تقف عند نماذج التعلم وأسلوب التعلم وأهميته في تبني إستراتيجية تعليمية مناسبة. (محمد بكر نوفل، محمد أبو عواد فريال. 2011).

3-العوامل المؤثرة في التعلم:

تتأثر عملية التعلم بعدة عوامل، فإما ترفع بها قوما إلى الأمام، أو تعود بها إلى الوراء منها:

* **العوامل الداخلية:** تتعلق بالمتعلم نفسه وهي:

_ الاستقرار النفسي والعقلي: يعرف على أنه قابلية الإنسان للتعلم، بحيث يكون مهيأ نفسيا وجسديا لاكتساب المهارات، وتبدأ منذ الطفولة بالقدرة على الإمساك بالقلم والالتزام بالصف المدرسي وتنفيذ الواجبات، وتتزايد طبيعة الاستقرار من مرحلة إلى أخرى، فتختلف من الطفولة إلى المراهقة والنضج، ويتزامن مع الاستقرار النفسي الاستعداد العقلي والفكري للتعلم، بحيث تتناسب كمية المعلومات وكيفية طرحها مع المستوى العقلي للمتعلم.

_ امتلاك القدرات: التعلم يتطلب من المتعلم امتلاك قدرات تساعده على إتمام عملية التعلم، لذلك يقع على عاتق معلمي تلاميذ المرحلة الأولى تحديد قدرات كل تلميذ قبل إعطائه المعرفة الجديدة، أما من أراد التعلم في مراحل متقدمة فعليه معرفة مواطن القدرة من نفسه لتحديد مجال التعلم المناسب له.

_ الدافعية: وهي أساس بقاء الإنسان ودونها لا يستطيع الإقدام على التعلم أو مواصلة السير فيه حتى نهاية المشوار التعليمي.

* **العوامل الخارجية:** وهي كل ما يحيط بالمتعلم منها:

_ البيئة: يقصد بها المكان الذي يحيى فيه المتعلم من منزل أو مكان تلقي العلم، بحيث يكون المتعلم خاضع للبيئة وهذه الأخيرة مساندة له.

المادة التعليمية: تتضمن العديد من الأمور بدءا بالمنهج التعليمي وأساليب عرضه وتقديمه للمتعلم، وتركيزه على إثارة التفكير والإبداع لديه، والتكرار مرورا بالمعلم وإتباعه أساليب التعلم الحديثة والتي تعتمد على التعلم النشط وانتهاء بمقدرة المتعلم على تطبيق ما تعلم، والاستفادة منه في حياته وإفادة غيره.

وهناك من يضيف لهذه العوامل عامل التكرار وعامل الدقة وعامل الأولوية والتنظيم وعامل الحداثة والأثر حيث تؤثر في عملية التعلم. (زينب عبد الكريم. 2009: ص 80- 85).

المحاضر الثامنة: نظريات التعلم الحديثة وتطبيقاتها التربوية

تمهيد

1- نماذج من النظريات الأساسية

أ- النظرية الكلاسيكية والإجرائية وتطبيقاتها التربوية

ب- النظرية المعرفية وتطبيقاتها التربوية

تمهيد:

نظريات التعلم والتعليم هي مجموعة من النظريات التي تم وضعها في بدايات القرن العشرين الميلادي ويبقى العمل على تطويرها حتى وقتنا الراهن وأول المدارس الفلسفية التي اهتمت بنظريات التعلم والتعليم كانت المدرسة السلوكية رغم أن بوادر نظريات مشابهة بدأ العمل بها في المرحلة ما قبل السلوكية، سوف يتم التطرق للنظريات الأساسية.

1- نماذج من النظريات الأساسية.

أ-النظرية الكلاسيكية والإجرائية وتطبيقاتها التربوية:

1 – نظرية الإشراط الكلاسيكي: هناك عدة نظريات توصل إليها العلماء في تفسير عملية التعلم، ويعتبر الباحث والطبيب والأستاذ الروسي **إيفان بافلوف** أول من درس موضوع التعلم في ظل ظروف تجريبية ، وهذا سنة 1900 بدراسة عملية الهضم عند الكلاب في المخبر، بقياس مقدار كمية اللعاب الذي يفرزه الكلب عند إطعامه، وفي أحد الأيام بينما كان يقترب من كلبه وبيده قطعة اللحم لاحظ أن لعاب الكلب بدأ يسيل فأدرك أن مجرد رؤية الطعام تؤدي إلى إحداث استجابة، والتي تثار حين تلامس قطعة اللحم لسان الكلب، لذلك أصبحت كل جهود **بافلوف** مركزة على دراسة هذه الظاهرة، فنظريته تقوم أساسا على عملية الارتباط الشرطي التي مؤداها أنه يمكن لأي مثير بيئي محايد (ليس له معنى) أن يكتسب القدرة على التأثير في وظائف الجسم الطبيعية والنفسية، إذا ما اقترن (أحيط) بمثير آخر من شأنه أن يثير استجابة منعكسة من شأنه أن يثير استجابة منعكسة طبيعية أو شرطية، وكي تستقر هذه الاستجابة لابد من أن تخضع للتكرار الذي يعتبر قانون من قوانين نظرية بافلوف أو التعلم عن طريق المنعكس الشرطي.

تجربة بافلوف: قام **بافلوف** بإجراء عملية جراحية بسيطة للكلب فتح بواسطتها ثقبا في خده، وأدخل فيه أنبوبة زجاجية تصل ما بين إحدى فتحات الغدة اللعابية، وبين وعاء تتجمع فيه قطرات اللعاب التي يفرزها الكلب، وبعد ذلك قام بتقديم كثير شرطي (محايد) ليس له دلالة معينة بالنسبة للحيوان كصوت الجرس مثلا، فلم تحدث أي استجابة نحو هذا المثير (استجابة إفراز اللعاب)، بهد ثوان قليلة من سماع صوت الجرس قدم

له الطعام وسجل جهاز جمع اللعاب الكمية التي تم إفرازها، وبعد عدد من المزاوجات لبن المثير الطبيعي والشرطي وجد **بافلوف** أن المثير الشرطي وحده يثير سيلان اللعاب، وهذا بغياب المثير الطبيعي (الطعام)، بعد ذلك أعاد هذه التجربة فلاحظ تكرار حدوثها، وقد فسر هذه الظاهرة بأن الكلب تعلم توقع تقديم الطعام وأن الجرس قد اكتسب القدرة على إسالة اللعاب، وقد أطلق على هذا الاكتشاف الفعل المنعكس الشرطي، وحتى يتكون هذا الفعل لابد من توفر العوامل التالية:

- **العلاقة الزمنية بين مثيرين:** حدوث التعلم الشرطي يتطلب ظهور مثير غير شرطي مع المثير الشرطي في نفس الوقت أو بفاصل زمني قصير جدا، وهذا ليحدث الاقتران بين مثيرين. (حدد الفاصل في بعض الدراسات ببضعة ثوان وأحيانا بأجزاء من الثانية).

– تكرار الاقتران: أي التصاحب بين المثيرين.

– سيادة الاستجابة: حتى يكتسب المثير الشرطي خاصيته الجديدة، من حيث قدرته على إحداث استجابة ما من خلال اقترانه بالمثير الطبيعي، لابد أن تكون علاقة بين المثير الطبيعي والاستجابة غير الشرطية علاقة فطرية أو انعكاسية.

1-بعض المفاهيم الأساسية في نظرية الاشراط الكلاسيكي:

المثير غير الشرطي: (مثير طبيعي): وهو أي مثير فعال يؤدي إلى إثارة أي استجابة منتظمة غبر متعلمة، وفي التجربة تعتبر قطعة اللحم المستخدمة قادرة عللا استجرار الاستجابة اللعابية دون تعلم.

الاستجابة غبر الشرطية: (الاستجابة الطبيعية): هي استجابة سيلان اللعاب الناتجة عن تقديم قطعة اللحم (مثير غير شرطي)، وسميت غير شرطية بسبب العلاقة الوظيفية الطبيعية بين إفراز وتناول الطعام، وبذلك فإن قطعة اللحم مثير غير شرطي وإفراز اللعاب استجابة انعكاسية طبيعية مؤكدة أو غير شرطية.

المثير الشرطي: (المثير الحيادي): هو مثير محايد يثير لوحده استجابة طبيعية أو استجابة غير شرطية، وهذا من خلال تواجده قبل المثير غير الشرطي (قطعة اللحم)، أو اقترانه معه في نفس الفترة، فإنه يصبح قادرا على إحداث الاستجابة الشرطية (المتعلمة)، ولذلك يشترط أن يكون المثير الشرطي حدثا يقع ضمن إحساس

الكائن المراد تعليمه، وهو في هذه التجربة صوت الجرس أو الضوء، وسمي حياديا لأنه لا يملك في طبيعته خصائص استمرار الاستجابة اللعابية مثل الطعام فسماع صوت الجرس أو رؤية الضوء لا يؤدي إلى إفراز اللعاب عادة.

الاستجابة الشرطية: وهي استجابة متعلمة منظمة وقابلة للقياس، والتي تتكون عن طريق مثير شرطي، كإفراز اللعاب نتيجة سماع صوت الجرس أو رؤية الضوء، أي ناتجة عن تقديم المثير الشرطي وحده دون اقترانه بالمثير غير الشرطي، وسميت هذه الاستجابة شرطية لأنها تحدث بوجود المثير الشرطي.

التنبيه أو الاستثارة: وهي القدرة على توليد أو استدعاء الاستجابة الشرطية، ففي التعلم وفقا لما يراه **بافلوف** عندما يقترن المثير الذي كان محايدا في الأصل (شرطي) مع مثير غير شرطي فإنه يصبح مثيرا شرطيا، وعندها يقال عنه أنه قد اكتسب القدرة على توليد استجابة شرطية (اللعاب) بفضل اقترانه بالمثير غير الشرطي وهو قطعة اللحم.

الإرتكاس الشرطي: الكف، الانطفاء، الانعكاس: وهو إضعاف ومحو الاستجابة الشرطية بالتدريج، من خلال تقديم المثير الشرطي وحده دون المثير غير الشرطي، أي تقديم صوت الجرس عدة مرات دون أن يقرنه بتقديم قطعة اللحم، بمعنى التوقف عن الاستجابة للمثيرات التي لم تعد قادرة على إعطاء التعزيز وهذا ما يسمى بالانطفاء.

الكف الرجعي: وهو نسيان الاستجابة يحدث نتيجة لتأثير نشاط عقلي جديد على الانطباعات المتعلمة من قبل.

الإسترجاع التلقائي: وهو عودة الإستجابة الشرطية (إفراز اللعاب) مرة أخرى بعد فترة راحة دون تقديم التعزيز أو المثير غير الشرطي. (حسين أبو رياش. 2007: ص 222، 223).

⋆**خصائص فعل المنعكس الشرطي:** –فعل مكتسب ومتعلم خلافا للفعل المنعكس للطبيعة الوراثية أو الفطرية.

– فعل قابل للتغيير والتعديل.

– قابليته للانطفاء أو الإمحاء إذ يمكن إمحاء الفعل المنعكس الشرطي بعد تكوينه ورسوخه.

– فعل المنعكس الشرطي متعدد المستويات، أي أنه بعد أن يتم تكوين إشراط فإن الاستجابة الشرطية يمكن إحداثها عن طريق المنعكس الشرطي، غير أنه إذا تم إقران هذا المثير بمثير آخر لم يسبق له أن اقترن مع مثير غير الشرطي، فإنه بعد عدد من المرات يصبح بمقدور المثير الجديد إحداث استجابة شرطية، وقد سمى **بافلوف** هذا النوع من الاشراط بإشراط مستوى أعلى.

***قوانين الإشراط عند بافلوف:**

–قانون الإستثارة

– **قانون الكف الداخلي:** إذا ظهور مثير شرطي لفترة من الزمن دون تعزيز أو اقتران بالمثير الطبيعي فإن فعل المنعكس الشرطي يضعف ويضمحل.

– **قانون التعميم:** يقصد به أنه حينما يتم اشراط الاستجابة لمثير معين فالمثيرات الأخرى المشابهة للمثير الأصلي تصبح قادرة على استدعاء نفس الاستجابة.

– **قانون التميز:** وهو قانون مكمل لقانون التعميم، فإذا كان التعميم استجابة للتشابه مع المثير فإن التميز استجابة للاختلاف بينهما، بمعنى أن الكائن الحي يستطيع بهذه العملية التمييز بين المثيرات الموجودة في الموقف بشكل لا يصدر استجابة إلا للمثير المختار، وبالتالي تنطفئ الاستجابات الأخرى.

(أحمد فلاح العلوان. 2009: ص 199).

***التطبيقات التربوية لنظرية التعلم الشرطي عند بافلوف:** من التطبيقات التربوية لهذه النظرية على نطاق كثيرة المدرسة، فإن أفكار **بافلوف** يمكن أن يكون لها آثارا مباشرة تتضح فيما يلي:

_ تعتبر عمليتي التعميم والتميز من العمليات الهامة التي يمكن الاستفادة منها في تفسير الكثير من مظاهر التعلم الإنساني.

_ ضرورة حصر مشتتات الانتباه في حجرة الدراسة.

_ ضرورة ربط تعلم التلاميذ بدوافعهم من جهة، وتعزيز العمل التعليمي من جهة أخرى، وذلك لأن **بافلوف** يرى أن الاشراط لا يحصل إلا إذا اقترن المثير الشرطي بالمثير غير الشرطي الذي يعمل كمعزز، وتجدر الإشارة إلى أن واضعي المقررات الدراسية يلجؤون مثلا إلى استخدام الصور والأشكال بالنسبة للأطفال لكي يتم اشراطها مباشرة مع معاني الكلمات.

_ إن تجارب **بافلوف** لم تكن تصل إلى النتائج المتوقعة منها إلا في الحالات التي كان الكلب فيها جائعا ويقوم بالسلوك، وهذا القول نفسه ينطبق على عملية التعلم في المدرسة، والتي يستلزم فيها قيام المتعلم بالسلوك تحت تأثير دافع حقيقي، قد يكون الإنجاز أو المناقشة أو إشباع الميول وغيرها.

_ يمكن أن نستفيد من أفكار **بافلوف** عند انطفاء الاستجابة في إبطال العادات السيئة والسلوكات غير المرغوبة، التي تظهر عند التلاميذ أثناء القراءة أو الكتابة وغيرها.

_ يعتبر التعزيز الخارجي أيضا من المبادئ الأساسية التي يعتمد عليها الآن في التعلم.

_ تكوين ما يسمى بالإشراط المضاد أي يعمل على تكوين استجابة جديدة مرغوب فيها تكون منسجمة مع الاستجابة التي نشأت أصلا بواسطة المثير الشرطي.

_ تعديل السلوك لاسيما في المجال الانفعالي وإلقاء الضوء على طرق اكتساب العادات أو عملية التطبع الثقافي للشخصية الإنسانية. (خليل المعايطة. 1999: ص 75، 76).

2 – نظرية التعلم الإجرائي: (الوسيلي): ظهر هذا الاتجاه على يد العالم بروس **فريديريك سكينر**، ويسمي بعضهم نظريته بالإشراطية الحديثة أو الإشراطية الإجرائية أو السلوكية الحديثة، وقد تركزت كتابات **سكينر** على الإشرط الإجرائي وبرمجة التعليم والتحليل التجريبي للسلوك، وتعتبر هذه النظرية السلوك موضوعها الأساسي، لأنه يمثل جانبا مهما من جوانب الحياة الإنسانية، حيث يرى **سكينر** أن معظم سلوك الإنسان هو سلوك إجرائي محكوم بنتائجه، وليس استجابيا ناتجا عن مثيرات، ومن هنا كان تركيزه على هذا النوع من السلوك، ما أعطاه أهمية بين علماء النفس وجعله أكثر احتراما، وقد نشر نموذجه المفصل والذي يعبر عن الرؤية الحديثة والواضحة لقانون الأثر الذي وضعه **ثورندايك** وصاغه على صورة أن السلوك محكوم بنتائجه.

The Behavior Is governed by It´s conséquences .

يرى **سكينر** أننا إذا راقبنا السلوك عن قرب، فإننا نرى أن الفرد يتعلم أي شيء يقدم له نتائج بصورة أخرى، إننا إذا حددنا مكافأة تلحق بسلوك معين، فإننا نلاحظ أن ذلك السلوك يزداد ظهوره بشكل كبير ومتكرر، وإن السلوك الذي لا يتبعه تعزيز يتناقص.

تجربة سكينر: وضع فأر جائع في صندوق وهو ما يدعى عادة بصندوق **سكينر**، إن الجزء الداخلي من الصندوق بسيط وغير معقد ولا يوجد به شيء سوى رافعة، يوجد تحته طبق للطعام كما يوجد فوقه ضوء يمكن إشعاله حسب رغبة المشرف على التجربة.

عندما يترك الفأر في الصندوق فإنه يأخذ في الحركة الناتجة عن عدم شعوره بالراحة، وغالبا ما يرتطم أحد قدميه بالرافعة، إن معدل عدد مرات ضغطه على الرافعة هذه في الفترة الاستطلاعية يحدد مستوى إمكانية قيامه بعملية الضغط المطلوبة قبل الشروع بعملية الإشراط، ويربط المشرف على التجربة مخزن الأكل على الرافعة بحيث أنه كلما قام الفأر بالضغط عليها، فإن حبة الأكل تنزل إلى الصحن الموجود تحتها، إن الفأر بعد أن يفرغ من أكل الطعام الذي أنزل له فسرعان ما يضغط على الرافعة مرة أخرى وهكذا فكلما شعر بالجوع ضغط على الرافعة، إن تقديم الطعام يعزز حركة الضغط على الرافعة، وإذا ما تم فصل مخزن الطعام عن الرافعة بحيث أن الطعام لا ينزل إذا ما ضغط عليها فإن معدل القيام بعملية الضغط سوف ينخفض، أي أن الاستجابة الإجرائية تأخذ في الذبول نتيجة عدم التعزيز، كما أن المشرف على التجربة يمكنه أن يدخل عامل التمييز إليها، وذلك بأن يلجأ إلى إعطاء الطعام للفأر فقط عندما يضغط على الرافعة حيث يكون النور الموجود فوقها مضاء ولا يعزز إذا كان الصندوق مظلما، وهذا الإجراء يجعل الفأر يضغط على الرافعة فقط في حالة وجود الضوء (مثير متميز)، كما يمكن للمشرف على التجربة أن يقيس التعلم عن طريق حصر المحاولات الفاشلة قبل الضغط على الرافعة، وسنلاحظ أنها تتناقص بالتدريج إلى أن يتم التعلم.

(خليل المعايطة. 1999: ص 82، 83).

***خصائص الإشراط الإجرائي: أولا: التعزيز:** يحدث الإشرلط الإجرائي عندما يكون التعزيز مشروطا بأداة معينة.

– **التعزيز الموجب:** ويحدث عندما يؤدي مثير معين إلى زيادة أو المحافظة على شدة الإستجابة، وغالبا ما تسمى المعززات الإيجابية بالمكافأة، والتعزيز الموجب يشير إلى الحصول على المكافأة.

– **التعزيز السالب:** ويحدث عندما يؤدي استبعاد أو غياب مثير معين إلى زيادة أو المحافظة على شدة الاستجابة، والمثير غير السار أو المزعج يسمى مثيرا منفرا ويعد استبعاده أو غيابه هو التعزيز، وليس نفسه (كالصدمة الكهربائية التي تجري في الدراسات النفسية على فئران المختبرات)، والتعزيز السالب يشير إلى الحصول على الارتياح.

ثانيا: الإقتران: يتطلب الإشراط الإجرائي من الكائن أداء استجابة مناسبة قبل تقديم التعزيز، واعتماد التعزيز على أداء استجابة معينة يسمى علاقة اقتران. (حسين أبو رياش. 2007: ص 229).

***قوانين التعلم عند سكينر:**

1– قانون الشرطية: إذا حدثت استجابة إجرائية وتبعها مؤثر (معزز) مدعم ازدادت قوة هذه الاستجابة الإجرائية.

2 – قانون المحو: إذا حدثت استجابة إجرائية دون أن يتبعها معزز فإن قوتها تتناقص تدريجيا حتى تزول. (خليل المعايطة. 1999: ص 83).

***الفرق بين التعلم الإستجابي (بافلوف) والتعلم الإجرائي (سكنير):**

جدول رقم (01) يوضح الفرق بين الإشراط الاستجابي والاشراط الأجرائي

الإشراط الإستجابي (يافلوف)	الإشراط الإجرائي (سكينر)
1 – سلبي	1 – إيجابي
2 – إجباري	2 – اختياري
3 – ليس له تأثير على البيئة	3 – له تأثير على البيئة
4 – يقوم على عملية الاقتران بين المثير الشرطي والمثير غير الشرطي	4 – يقوم على وضع مثيري واستجابة تصور هذا الوضع إما تعزيزه يأتي بعد هذه الاستجابة
5 – الاستجابة تبقى كما هي لكل من المثيرين الشرطي وغير الشرطي.	5 – الإستجابة لا تتشابه مع الاستجابة غير الشرطية للمثير المعزز بمعنى أنها أكثر تنوعا وتباينا.
6 – يقوم المثير غير الشرطي باستجرار الاستجابة وإنتاجها فالتعزيز يسبق السلوك	6 – المثير التعزيزي يتلو الاستجابة ولا يسبقها أي أنه من توابع السلوك ولا يسبقه
7 – المثيرات محددة والاستجابات ثابتة	7 – المثيرات غير محددة أو معروفة
أمثلة:	أمثلة:
• سيلان اللعاب نتيجة رؤية الطعام	• الرد على التلفون
• حركة الركبة عند الضرب عليها	• فتح الباب عند الطرق عليها

***التطبيقات التربوية للتعلم الإجرائي:** يتناول **سكينر** كثيرا من جوانب مشكلات التعلم في الفصل الدراسي، والحاجة إلى أساليب التعلم بوجه عام والاتجاه إلى استخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية، وذلك من خلال عملية مراجعة شاملة لأساليب ممارسة النشاط المدرسي ولكيفية الاستفادة من الأبحاث التي تجري في مجال التعليم للوصول بأساليب التعلم إلى مستوى أفضل، ومن أهم تطبيقات التعلم الإجرائي:

1-التعلم المبرمج: يشير هذا التعلم إلى جملة من الإجراءات المتبعة في تنظيم المواد الدراسية، وتخطيطها طبقا لمبادئ التعلم الإجرائي بغض النظر عن الوسائل المستخدمة في التدريس، سواء كانت آلات تعليمية أو كتبا مدرسية أو مخابر لغوية أو حاسبات إلكترونية وتتناول هذه الإجراءات عادة الأنشطة التالية:

(سامي محمد ملحم. 2013)

- تحديد المادة التعليمية وتجزئتها إلى وحدات بسيطة، وتأخذ هذه الوحدات شكل عبارات دالة على حقائق ينبغي تعلمها من طرف المتعلم، أو تشكيل أسئلة محددة يترتب عليه الإجابة عنها.
- ملاحظة كل استجابة تصدر عن المتعلم على حدا وتأخذ الاستجابة شكل ملء الفراغ أو أو اختيار من متعدد أو إجابة عن سؤال أو حل مشكلة.
- تزويد المتعلم بالتغذية الراجعة المناسبة (أي إعلامه بنتيجة استجابته)، ومن فوائد هذا النوع من التعليم:

* يتيح فرصة أكبر للتعلم الذاتي.

* يضمن تغذية راجعة فورية سواء للاستجابات الصحيحة أو الخاطئة.

* يتيح مستوى مناسب من التعليم بكل فرد مع توفير أساليب مناسبة لتشكيل استجاباته.

* ليس ثمة مجال لوجود المثيرات المتفردة التي قد يحدثها بعض المعلمون.

2- **تشكيل سلوك المتعلم** (الاقتران التتابعي أو المتتالي): يستخدم التعزيز عادة للحفاظ على السلوك المكتسب عن طريق تعديله أو تعميقه، ويشير التشكيل إلى مجموعة إجراءات تتضمن تحديد الهدف السلوكي المرغوب فيه، وتجزئته إلى سلسلة من الخطوات التي تقترب تدريجيا من بلوغ الهدف، وتعزيز كل خطوة على حدا بالترتيب المؤدي إلى تحقيق الهدف المنشود، بحيث لا يحدث الانتقال إلى خطوة تالية إلا إذا تمكن المتعلم من إتقان أداء الخطوة السابقة لها، ويتميز هذا النوع من التقريب المتتالي حتى يتحقق السلوك المطلوب.

3- **تعديل السلوك أو علاجه:** يقوم على افتراض أن معظم أنواع السلوك غير السوي أو غير المرغوب فيه مثلها مثل السلوك السوي أو المرغوب فيه هي نتيجة التعلم، ويمكن تعديلها أو علاجها باستخدام أنواع الإشراط المختلف، وبينت دراسات مختلفة أهمية هذا التعلم في علاج العديد من المشكلات

السلوكية عند الأطفال الراشدين على حد سواء، كالمخاوف المرضية وحالات الإدمان والهروب من المدرسة... (خليل المعايطة.1999: ص 85 – 87).

3-نظرية واطسون: يرى **واطسون** مؤسس المدرسة السلوكية أن علم النفس هو علم السلوك، والطريقة المناسبة لدراسة موضوعاته عي الطريقة الموضوعية المستخدمة في المواضيع العلمية الطبيعية، وليست طريقة الاستبطان التي كانت سائدة قبله لدراسة الظواهر النفسية. اعتمد على جملة من التجارب نذكر منها:

1 – استطاع **واطسون** أن يثير خوف طفل بلغ من العمر 11 شهرا من فأر كان معتاد اللعب به عن طريق الإشراط، وقد استطاع في هذه الدراسة من إحداث خوف عن طريق تقديم مثير الخوف عند الطفل، وهو صوت قوي ومفاجئ يتم بمصاحبة ظهور الفأر، وهو مثير محايد الذي اعتاد الطفل اللعب به، بحيث اكتسب فيما بعد الفأر صفة المثير الطبيعي للخوف، وأصبح الفأر بمثابة مثير للخوف بدل الصوت المفاجئ وهكذا تكون ارتباط لبن الفأر واستجابة الخوف، ثم عممت بعد ذلك هذه الاستجابة فقد أصبح الطفل يخاف من كل من له نفس شكل وملمس الفأر.

2 – التجربة الثانية عكس الأولى حيث استطاع **واطسون** أن يزيل الخوف من الطفل، إذ كان الطفل يخاف من الأرنب وكان يقدم له أرنب أبيض بمصاحبة مثير يثير السرور كبعض اللعب وغيرها، واستطاع الطفل بالتدريج أن يتخلص من هذا الخوف، وهما تبرز أهمية نظريات التعلم التي تعتمد على المثير والاستجابة لتعديل السلوك والشخصية، من خلال هذه الجملة من الارتباطات يستطيع الفرد قراءة الواقعة الاجتماعية، ويمكن تغير هذه القراءة بالربط بين مثيرات مختلفة التي هي أصلا محايدة في تغيير وجهة نظر الفرد.

وهذه التجارب التي قام بها **واطسون** كان دليلا اعتمده للتدليل على أن السلوك المرضي يمكن اكتسابه كالسلوك العادي، ويمكن التخلص منه بنفس الأسلوب والطريقة، ويرى أنه ليس هناك فرق في طريقة اكتساب السلوك العادي واكتساب السلوك المرضي لأنه في كلتا العمليتين العملية هي تعلم وتكوين وارتباطات بين مثيرات واستجابات، وقد أدى نجاحه في تجاربه هذه إلى الاعتقاد بأنه يستطيع السيطرة على السلوك بطرائق لا حصر لها، وعلى العموم يعتمد أسلوبه على طريقة ترتيب تتابع المثيرات.

نقد: جعل الفرد آلة، جهاز يمكن التحكم فيه وألغى كل القدرات الفردية (قانون قياس الشخصية: جملة من الارتباطات بين المثير والاستجابة)

الاستجابة تفاعل للشخصية والمنبه (قالها بعض الباحثين، واطسون وجماعته ألغو الفرد ليس له مكانة).

R = P _____ S

ب-النظرية المعرفية وتطبيقاتها التربوية:

-نظرية التعلم المعرفي:

ظهرت هذه النظريات كرد فعل على النظريات الارتباطية للتعلم، فبينما نادت السلوكية بأن التعلم يحدث نتيجة الارتباط بين مثير واستجابة وما ينتج عنه من تكوين عادات، وأن الإدراك ما هو إلا شيء واحد للشيء المدرك والتفكير هو تجمع آلي لهذه الأشياء التي يدركها الشخص. تنادي النظريات المعرفية بأهمية الإدراك والفهم في عملية التعلم، فترى أن التعلم يحدث نتيجة إدراك الكائن الحي للعلاقات المتعددة الموجودة بين مكونات الموقف التعليمي، وهم بهذا لا يؤكدون ارتباطات المثير بالاستجابة، وأهمية التعلم الشرطي أو الإجرائي، لكنهم يرون أن ذلك يصلح فقط لتعلم السلوك البسيط ولا يصلح لفهم كيفية تعلم المفاهيم والعمليات المعقدة، فهم يقرون بأهمية التعزيز لكن من منظور مختلف، حيث يرى السلوكيون أن التعزيز هو مفتاح التعلم، يرى المعرفيون أنه إشارة إلى ما يمكن أن يحدث لو قام الفرد بتكرار هذا السلوك، فهو مصدر من مصادر كيفية أداء الفرد، وهم يختلفون عن السلوكيون في نظرتهم للفرد، حيث يرون أنه كائن فاعل دائم البحث عن المعنى، ويستخدم ما لديه من قدرات للحصول على المعرفة وحل المشكلات، وهذا يختلف مع السلوكيين الذين يرون أن الإنسان سلبي بخضوعه ووقوعه تحت المؤثرات البيئية، وقد اعتمدوا في تجاربهم على استخدام الحيوانات في استخلاص مبادئ وقوانين التعلم، ويرى المعرفيون أن القوانين التي تفسر عملية التعلم لدى الحيوانات تختلف عن القواعد والقوانين التي تفسر السلوك الإنساني . إن معظم الدراسات والأبحاث التي قام بها أصحاب المدرسة السلوكية أجريت داخل معامل محكمة الضبط، ليتسنى لهم القدرة على ضبط وعزل السلوك موضوع الدراسة

(البحث)، وفي هذا الأسلوب مخالفة لواقع وطبيعة حياة الفرد، الذي يعيش في بيئة لا يمكن فصل متغيراتها، لأنه يعيش في وسط اجتماعي يؤثر فيه ويتأثر به، وهذه كلها تغفلها التجارب المعملية.

إن النظريات المعرفية للتعلم حاولت تبني تصور لعملية التعلم كونه قائم على الخصائص الإنسانية المعقدة، وما لدى الإنسان من عمليات عقلية تيسر له تعلم أكثر من أنماط السلوك المعقد.

(مريم سليم. 2004: ص 171، 172).

1-نظرية تولمان القصدية: قام **إدوار تولمان** (1886- 1959) بمحاولة تقريب النظرية الإدراكية من المثيرات الخارجية، ومن التعلم على طريقة النظرية الربطية وأهم ما نشره كتاب بعنوان" **السلوك القصدي عند الإنسان والحيوان**"، فهو يعتقد بأننا لا نكتفي بالاستجابة للمثيرات ولكننا نعمل وفق معتقداتنا ونعبر عن مواقفنا ونعمل لغايات وأهداف نتوق إليها.

فالنظرية القصدية تقوم على هذه الوجوه السابقة دون أن نضحي بالموضوعية، وللقصدية صفتين موجودتين في اسمها، فهي **شكل من أشكال السلوك**، إذ تهتم بالسلوك الموضوعي وليس بالخبرة الشعورية، كما أنها مهتمة بأثر المثيرات الخارجية في السلوك، وثانيا **مهتمة بالتعلم** أي بطريقة تغيير السلوك نتيجة لتغيير الخبرة عن العالم الخارجي.

والطابع الكلي عند **تولمان** يعني تناول السلوك في وحدته الكلية، وأن بلوغ الهدف يزيد التوتر الذي كان في البداية، فالسلوك يكتسب وحدته من هذه الغاية تسبغ عليه دلالة، وهذه القصدية تنطوي على خصائص معينة هي:

1 – إن للسلوك وجها معرفيا: ذلك أن السلوك حين يتجه إلى هدف إنما يتوقع من قبيل الاستباق هذا الهدف، كما أن السلوك يتضمن كعرفة الوسائل المؤدية إلى هذا الهدف.

2 – إن للسلوك وجها انتقائيا: ويعد ذلك تطبيقا لقانون أقل جهد ممكن.

3 – إن للسلوك وجها توافقيا: إذ يتوافق السلوك مع تغيرات الموقف محافظا على وجهته الأصلية.

تحليل السلوك: –**المتغيرات الفيزيائية:** وهي الوسائل التي تسمح بالوصول إلى الهدف من قبيل العلامة الدالة، وما ينبغي عمله والموضوع النهائي للسلوك، وهذه المتغيرات تنطوي على شيء من الغموض، مما يسمح لنا بأن نعتبرها افتراضية.

– **إن المتغيرات السيكولوجية** تشمل: الميول فهناك حاجات تدفع الكائن إلى أن يثابر حتى يتم الوصول إلى الهدف، التوقعات التي تعد على نحو ما مثل التنبؤ، القدرات، توفيقات السلوك بمعنى تعديله ليتلاءم مع التغيرات الطارئة في الموقف. لهذا ينبغي النظر إلى تفسير السلوك باعتباره مهمة غير يسيرة، إن التعلم لا يمكن أن يكون مجرد عملية آلية، فالوجه الرئيسي لعملية التعلم هو الوجه المعرفي، إن التعلم هو التعلم المؤدي إلى شيء ما، فليس الأمر هو تعلم حركات إنما تعلم علاقات بين مدلولات ودلالات، وقد أوضح **تولمان** أن الاكتساب في التعلم يتحقق بطرق مختلفة وعلى مستويات مختلفة، فليس ثمة شكل واحد للتعلم، ونلاحظ عند **تولمان** أن المستويات الأعلى من التعلم تتضمن جميع شروط المستويات الأدنى مضاف إليها بعض المبادئ الجديدة مثل هذه النظرية، يمكن لأن تسمى **نظرية الانبثاق**. وهناك ثلاث مستويات للتعلم عند **تولمان** هي:

1 – مستوى الفعل المنعكس الشرطي من النمط البافلوفي.

2 – مستوى التعلم بالمحاولة والخطأ من النمط الثورندايكي.

3 – مستوى التعلم بالاستبصار من النمط الكوهلري. وبدء من المستوى الأول ينبغي توفر ثلاثة أنواع من العوامل: –قدرة الكائن الحي

– طبيعة المواد المعروضة

– طريقة تقديم المواد.

وفي مستوى الفعل المنعكس الشرطي يتحقق ارتباط ما بين "وسيلة" و"غاية". أما في مستوى المحاولة والخطأ فتظهر إمكانية المناوبة ما بين المسالك. أما في مستوى الاستبصار فثمة مرونة خلاقة تنطوي على إمكانية الإبداع وتحقيق انتظام جديد.

وهذه السلسلة المتدرجة نفسها تتراكب على تحليل آخر ينصب على تراكم التعلم:

- الإفراغ الانفعالي: وهو ارتباط بين هدف وحاجة.

- التكافؤ الوجداني: وهو ارتباط ما بين هدفين هدف أول وهدف ثاني.

- المجال التنبؤي: وينطوي على الجانب المعرفي، ويتضح من هذا التميز الجديد أن مصطلح التعلم يستخدم في الدلالة على مواقف متباينة من الناحية الظاهرية، أي من حيث هي تجارب حية.

(مريم سليم. 2004: ص 181-187).

2-النظرية البنائية المعرفية جان بياجي: تختلف هذه عن النظريات السابقة، فالنظريات السابقة تركز على المحيط أو على الكائن الحي، أما النظرية هذه فتركز على البعدين أي على الإنسان ككائن قابل للتعلم ومدى تنظيم المحيط، إلى جانب تقسيمها لمراحل النمو العقلي التي من خلالها ينمو التعلم، في النظرية السلوكية هناك إلغاء للإنسان وتركز على جملة من المنبهات التي تعطي نفس النتائج أو الاستجابات لدى الأفراد.

- نظرية **بياجي** اهتمت بالإنسان والمحيط معا.

- اهتم علماء نفس التطور بمحاولة فهم العمليات العقلية عند الطفل وعلى المتغيرات التي تؤثر في تطور هذه العمليات العقلية.

تهتم النظرية المعرفية بدراسة العمليات العقلية الداخلية التي تحدث داخل عقل المتعلم من كيفية اكتسابه للمعرفة وتنظيمها وتخزينها في ذاكرته وهذه النظرية:

- تنظر إلى عملية التعلم كعملية نشطة بناءة.

- عرض عمليات ذات مستويات عليا في التعليم.

- الطبيعة التراكمية للتعلم، والدور المهم الذي تلعبه المعرفة السابقة لدى المتعلم.

- الاهتمام بالطريقة التي تعرض بها المعلومات.

- الاهتمام بتحليل مهام التعلم والأداء بما يتفق مع العمليات الذهنية. (فاخر عاقل. 1981: ص 65).

⋆**تمهيد لنظرية بياجي: جان بياجي** (1896– 1980 سويسرا) يعتبر من القلائل الذين قدموا نظرية شاملة تعنى بالذكاء والتفكير (رويدا زهير عبد الله. 2013: ص 213). وقد رفض نظريتين حاولتا تفسير كيفية حدوث الفهم لدى الأطفال.

– النظرية التي حاولت تفسير (التعلم) بأنه أمر وراثي بيولوجي.

– النظرية التي ركزت على أهمية البيئة كعنصر وحيد في حدوث التعلم، درس **بياجي** النمو المعرفي عند الأطفال من خلال الملاحظة الدقيقة لسلوكاتهم، وكيفية تطور بعض المفاهيم لديهم مثل: الحجم، الطول، المنطق وغيرها، وقد توصل إلى أن عنصري البيئة والوراثة تؤثران معا على تطور النمو المعرفي للطفل، ويرى **بياجي** أن الطفل في الأساس لا يولد مبرمجا جاهزا، كما أنه ليس خاضعا للبيئة بشكل كلي، بل يتفاعل الطفل مع بيئته بحيث تعمل البيئة على تشكيله ويعمل هو بدوره على إعادة تشكيلها، فالإنسان حسب هذا المنظور لديه القدرة الذاتية على إعادة تنظيم نفسه، وهو ليس مجرد مجموعة من المدخلات والمخرجات (عماد عبد الرحيم الزغول. 2013: ص 230– 233)، بمعنى أن الطفل مشارك نشط في نموه، وليس كائن حي سلبي تعمل البيئة بمفردها على بنائه ونموه وتشكيله، فالتفاعل البيئي هو أساس عملية التعلم حسب النظرية التطورية أو نظرية النمو المعرفي.

⋆**بعض معالم أفكار بياجي: لبياجي** جملة من المعالم التي كان لها أثر واضح جدا في المدرسة الابتدائية، ومن بين أهم هذه المعالم:

1 – يرى **بياجي** أن عملية النمو العقلي عملية نشطة. والسلوك الذكي للطفل قابل للتطور.

2 – توصل من خلال أبحاثه أنه هناك فرق واضح بين مقاربات التفكير، ومحتوى بين الطفل والراشد، وبالتالي وجد **بياجي** أنه هناك علاقة وثيقة ودالة إحصائية بين البنية الإدراكية (العقل) التغيرات التي تحدث للأشياء المحيطة في بيئته وأن التطور العقلي مرتبط بهذه التغيرات.

3 – ينظر **بياجي** إلى النمو المعرفي من منظورين هما **البنية العقلية** و**الوظائف العقلية** ويعتبران فهم النمو المعرفي لا يتم إلا بمعرفتهما.

البنية العقلية: يقصد بها حالة التفكير الموجودة لدى الطفل في أي مرحلة من مراحل نموه، وهي قابلة للتغير وتتأثر نتيجة تفاعل الطفل مع بيئته، وكلما تفاعل الطفل مع بيئته نتيجة لنموه، كلما تطورت خصائص النشاط العقلي لديه بشكل أسرع.

الوظائف العقلية: ويقصد بها مجموع العمليات التي يلجأ إليها الطفل عندما يتفاعل مع المؤثرات الموجودة في بيئته، وهذه الوظائف على العموم موروثة إلى حد بعيد لأنها مرتبطة بالبنية الفيزيولوجية للطفل، كلما كانت البيئة فقيرة تكون ثروة الطفل اللغوية محدودة، وتظهر عليه جملة من المواصفات كتغير أصالته (التجديد)، وتنقصه المرونة وينقصه الخيال الثري (الاطلاع على نظرية النمو الأخلاقي عند بياجي).

يرى **بياجي** أن الوظائف العقلية تتكون من عمليتان أساسيتان هما التكوين التكيف والتنظيم. إذ أن الطبيعة البشرية تدفع الإنسان لتنظيم خبراته وتكيفه لما خبره، والنمو العقلي المعرفي هو استمرار مباشر ومصاحب للنمو البيولوجي.

التنظيم: يقصد به ميل الطفل إلى تركيب وتنسيق جهود العمليات العقلية بحيث تتلاءم تلك العمليات البيولوجية الضرورية لبقائه.

التكيف: يقصد به ميل الطفل إلى التأقلم مع بيئته ولا يستطيع الاستمرار في تلك البيئة إذا لم يحصل التكيف المطلوب معها.

يرى **بياجي** أن هناك حالة حيوية بين البيئة والطفل رغم صغر سنه، فهو يتجه إلى البيئة ويريد إعادة تشكيله لهذه البيئة، فالطفل ليس سلبي بشكل مطلق فهو يطمح إلى تحقيق انسجام بينه وبين المحيط الاجتماعي بالرغم من محدودية إدراكه ونموه العضوي، وهناك عوائق منها عدم اكتمال نموه العضوي والعقلي، فهو بحاجة إلى مساعدة خارجية وتكون موجودة بشكل مستمر غير أن الطفل يقوم بجملة من الممارسات العقلية المحدودة المتمثلة في تكيفه مع المحيط الخارجي. ويتضح من خلال هذا المدخل السريع أن هناك اختلاف بين نظرية **بياجي** والنظريات التحليلية التي تركز على البعد النفسي والعاطفي والانفعالي، وتشير انطلاقا من جملة من الأبحاث إلى الآثار السلبية للحرمان العاطفي في النمو، الذكاء والتفكير والنمو الحركي، غير أن نظرية **بياجي**

تركز على البعدين العقلي في اكتساب المعارف وتحقيق النمو السوي للطفل، وليس هناك إشارة إلى الجانب العاطفي والانفعالي.

* يفسر **بياجي** التعلم النشط لدى الطفل من خلال عمليتين وبرز ذلك في معظم كتاباته المتعلقة بتفسير النمو العقلي للطفل، والعمليتان هما **الملائمة** (المواءمة) **والاستيعاب** (التمثل).

الملائمة: وتختص هذه العملية بما يجري داخل البناء العقلي أو التراكيب المختلفة الموجودة لدى الطفل من الداخل.

الاستيعاب: وهي عملية إعادة تشكيل الأداء السلوكي والفكري نتيجة العوامل الحسية، والاجتماعية الموجودة خارج الطفل أي مرتبطة بالبيئة التي يتواجد فيها الطفل، وهنا تكمن أهمية التركيز على العامل الخارجي وفقا لمفردات نظرية **بياجي**، وعلى العموم تجري العمليتين في نفس الوقت حتى يستطيع الطفل أن يحقق التوازن الذي يختلف عن النظريات الأخرى (الاستقرار النفسي)، فتوازن **بياجي** ذو طابع عقلي ومعرفي، كيف يستطيع الطفل أن يحقق التوازن من خلال الاستيعاب والملائمة؟ من خلال ما يسميه **بياجي** بالخطط العقلية (الاسكيمات)، وهي خطط اندفاعية ومسجلة في الجهاز العصبي وتتمثل في ردود الفعل الأولية مثلا: كمص اليد التي تحقق التوازن (التنسيق) بين الرؤية والقبض. (أيمن حبيب سعيد. 1997: ص 105، 106).

***تفسير بياجي للذكاء:** يفسره على أنه توازن أو نوع من التوازن النفسي، وهذا يعني أن عملية إحداث توازن ديناميكية مستمرة لا تتحقق تماما، نظرا لهذه العملية الحركية غير القابلة للتوقف مع أن عملية التكيف العقلي لا تحدث إذا جرى فيه مؤثرات خارجية دون إحداث تغيير في البنية العقلية، ويقصد بذلك إذا كانت قناعات الفرد ثابتة وغير قابلة للتعديل ولا المرونة، فلا يجب لها أن تحقق مفهوم التكيف الذي تحتاج إليه كل التراكيب العقلية بمعنى تحقيق الاتزان بين العمليات العقلية المتفاعلة من داخل الإنسان (ملائمة) والظروف الحسية والاجتماعية من خارجه، ويقصد بها التمثل، ونظرا لان المؤثرات البيئية في تغير مستمر، وبالتالي فإن تفاعلها مع العمليات العقلية داخل الإنسان تبقى في تغير مستمر.

* التكيف هو تغيير إرادي في بنية الشخصية وفي مقدمتها البنية العقلية حتى تستطيع أن تعايش مختلف التغيرات في لبيئة الخارجية، وإذا فشلت البنية العقلية في مسايرة التكيف يصبح الأمر صعب كما أن هذه العملية لا تحدث إذا كان الموقف أقل أو أكبر بكثير مما يحتاجه أو يقدر عليه المتعلم، وتبرز هذه الخاصية من خلال البرامج التي يجب أن تتماشى مع عقليات المتعلم وحاجاته النفسية والانفعالية، وكل خلل في هذه المعالجة ينعكس على العملية التعليمية.

وحتى تتطور البنية العقلية يجب أن يكون المحيط مشتمل على تناقضات بينه وبين العقل، أي بمعنى آخر يجب أن يتوفر مفهوم التحدي، وأن يشعر به حتى يتحقق التطور العقلي (المعرفي)، بحيث يشتمل المحيط على عناصر الإثارة المؤدية إلى اهتمام الفرد مما يجعله يبحث عن إيجاد حل لهذا الاختلاف، وهذا ما يمكن أن نسميه الدافعية الداخلية للمتعلم. (فاروق فهمي، منى عبد الصبور. 2001: ص 85، 86).

***التعلم والتطور الفكري عند بياجي:** استخدم **بياجي** تعبير التعلم ويعني به كسب المعلومات، وهذا في رأيه يحدث حين يستقبل الفرد المعلومات والمعارف، وإذا تم ذلك بشكل سلبي بمعنى لأن الفرد لا يبدل جهد، لا يحدث في هذه الحالة التطور الفكري إلا إذا حدث تناقض في مفاهيم الفرد وعندما يحدث هذا التناقض تبدأ عملية التوازن في الحركة ورد الفعل، وبالتالي إن أي نوع من التطور الفكري لا يحدث إلا إذا كان المتعلم نشط، وبالتالي إن عملية النشاط عند **بياجي** هي عنصر أساسي في التعلم، وهذه ميزة كل نظريات التعلم المعاصرة التي جاءت بإشارة واضحة بدور الفرد في عملية التعلم، بل تذهب بعضها إلى اعتبار أن التعلم مرتبط بالفرد أساسا بالرغم من أهمية المحيط وتنظيمه وتوفير وسائل التعلم وغيرها، وقد ناد **بياجي** في هذا السياق إلى ضرورة تنويع المفردات، أي يجب أن تكون البيئة التي يتواجد فيها الفرد غنية بالمؤثرات، وتستدعي الانتباه والتفكير الواقعي ولكنه في الحقيقة يحمل مجموعة من الإيماءات والدلالات مما ينمي عند الفرد القوات العقلية والعكس صحيح، وبالتالي تظهر الاختلافات بارزة جدا في ردود الأفعال بين الأطفال بخصوص الفئات الغنية (منتظمة) بالمنبهات والفقيرة (فوضوية) بين نقاط أخرى هي طرائق التدريس بحيث توفر فرص التكوين الذاتي مع

فضاءات الفروق الفردية، وتركز على إتاحة فرص التعلم واكتشاف الوصول للمعارف والمعلومات لنفسه طالما كان قادرا على ذلك، وتجنب قدر الإمكان عملية التثبيت (التلقين لأن عملية التعلم ذاتي).

*مراحل التطور الفكري: إن كل مرحلة من المراحل التي حددها **بياجي** تقابل شكلا من أشكال التفكير أو مستوى من مستويات التعلم، وقد حدد لهذه المراحل أعمارا تقريبية، وقبل الحديث عنها يجب التطرق لأربعة اعتبارات أساسية لفهم مفهوم المرحلة لدى **بياجي**:

1- تتألف كل مرحلة من فترة تشكل وفترة تحصيل وتتميز هذه الأخيرة بالتنظيم الطرد للعمليات العقلية في المرحلة المعينة، كما تكون نقطة الانطلاق لتشكل المرحلة التي تليها.

2- كل مرحلة من المراحل ليست منفصلة عن بعضها البعض بل إنها متداخلة تداخلا كبيرا.

3- إن ترتيب ظهور المراحل ثابت لا يتغير، إلا أن أسس التحصيل للمرحلة يتغير إلى حد ما حسب تأثير الدوافع والتدريب والعوامل الحضارية والثقافية، وهذا يعني أن السنوات التي وضعها **بياجي** لتلك الفترات لا تشكل حدودا جامدة غير قابلة للتغيير.

4- يسير الاطراد من مرحلة سابقة إلى مرحلة لاحقة حسب قانون يشبه التكامل بمعنى أن الأبنية السابقة تصبح جزءا لا يتجزأ من البنية اللاحقة، أي أن المراحل اللاحقة تحتوي ما قبلها.

* وقد قسم **بياجي** مراحل النمو العقلي التي بنا عليها نظريته في التعلم والتعليم إلى 4 مراحل:

1-مرحلة التفكير الحسي الحركي: (منذ الميلاد حتى سنتين): يهتم طفل هذه المرحلة باكتشاف العلاقة بين الأحاسيس والسلوك الحركي، حيث يتعلم إلى أي مسافة يمد يده ليمسك شيء ما، ماذا يحدث عندما يدفع جسما أمامه أو يلمس شيئا باردا أو ساخنا (أي أن طفل هذه المرحلة يستخدم الحواس والأفعال الحركية لاكتشاف العالم المحيط به) (مروان أبو حويج. 2004: ص 98)، كما يطور الطفل من خلال هذه المرحلة مفهوم ثبات الأشياء، أي الوعي أن الشيء موجود بالرغم من أنه لا يراه أمامه، مثلا إذا كانت طفلة تحمل دمية ثم أخفيناها فإنها حتى سن 8 أشهر لا تمد يدها لاستعادتها، كما لا يبدو عليها الانزعاج وتتصرف وكأن الدمية غير موجودة، أما إذا فعلنا ذلك في 11 شهر فإنها تبدأ في البحث ومع ذلك فإن البحث يبقى محدود، حيث

تبحث عنها في مكان كانت ستجدها فيه، ولا تبحث عنها مرة أخرى إلا في نهاية السنة الثانية من العمر، وتتكون هذه المرحلة من 6 مراحل فرعية أو أطوار يبدأ فيها الطفل بالأفعال المنعكسة مثل: التلويح باليدين والرجلين ثم تتناسق حركات اليدين مع العينين في الشهر الثالث، وفي الخامس يتوقع نتائج الأشياء لأفعاله ويهتم بموضوعات العالم الخارجي إلى أن يصل إلى درجة بسيطة من التظاهر والتخيل والتذكر.

(أيمن حبيب. 1997: ص 107).

2 – مرحلة التفكير ما قبل العمليات: تمتد هذه المرحلة من (نهاية السنة 2 حتى نهاية السنة 7)

تتميز هذه المرحلة بظهور الوظائف الرمزية واللغة، فالطفل يكون رموزا لتمثيل الأشياء وبإمكانه إعادة تكوين أو تقليد بعض الأفعال التي جرت أمامه، كما يكتسب الطفل القدرة على تمثل الأشياء والأحداث كاستخدام اللغة للتعبير عن حدث وقع لبضع ساعات، وبعد أن كان تفاعله مع البيئة آنيا في المرحلة السابقة، أصبح قادرا على اختزال الأحداث واستعمالها فيما بعد، ومن أهم خصائص التفكير في هذه المرحلة أن الطفل لا يدرك ظاهرة ثبات خصائص الأشياء فمثلا إذا شكلنا قطعة من الصلصال (عجين) أمام طفل هذه المرحلة على شكل كرة ثم على شكل عصا طويلة باستخدام نفس الكمية فإنه يعتقد أن كمية الصلصال في العصا أكبر رغم استخدام نفس الكمية في الحالتين، وإذا وضعنا مثلا كمية من الماء في إناء واسع القاعدة ثم عرضنا على طفل هذه المرحلة وأفرغنا الماء نفسه في إناء طويل ضيق القاعدة، فإن الطفل يعتقد أن الماء في الإناء الطويل أكبر من الواسع القاعدة أي أنه لا يدرك أن الكمية في الماء لا تتغير عند تقسيمها إلى أجزاء لذلك فإن البعض يطلق على هذه المرحلة ما قبل التفكير المنطقي.

3–مرحلة التفكير المادي الواقعي (العمليات المحسوسة): تمتد هذه المرحة حسب **بياجي** من **(7 سنوات حتى 11 أو 12 سنة):** وهذا ما يقابل سن الالتحاق ومزاولة المرحلة الابتدائية، وفيها يتمكن الطفل من تطوير مفهوم خصائص الأشياء كالطول والكتلة أو الكمية والعدد والحجم، وطفل هذه المرحلة يصبح قادرا على التصنيف البسيط مثلا كتصنيف الأشياء الحية وغير الحية ، أو تصنيف مجموعة من الأشياء على أساس بعدين اللون والشكل، وإجراء العمليات البسيطة كالجمع والطرح والضرب والقسمة، كما يبدأ في تكوين الزمان

والحاضر والماضي والمستقبل، والطفل هنا يجد صعوبة في القدرة على الاستدلال اللفظي، ضعف القدرة على اكتشاف المغالطات الرياضية وخاصة التفكير بالتراجع مثلا: مشكلة رياضية أحمد أطول من سعيد، أحمد أقصر من إبراهيم، من هو أطولهم ؟ إبراهيم

جل أطفال هذه المرحلة يجدون صعوبة في الإجابة لكن إذا استخدموا رسومات ونماذج محسوسة للتعبير عن المعطيات (المشكلة) يصلون إلى الحل، وعدم وصولهم إلى حل المشكلة شفهيا يدل على ضعف الاستدلال اللفظي لديهم، طفل هذه المرحلة غير قادر على تكوين المفاهيم والعمليات المجردة (الكثافة، الطاقة، التيار الكهربائي، السعادة، الإخلاص، الوفاء وغيرها).

4 – مرحلة التفكير المجرد: تمتد هذه المرحلة **(من 11 أو 12 سنة حتى 15 سنة):** معظم النتائج تشير إلى أن كثير من الأطفال لا يدخلون هذه قبل سن 14 أو 15، يتميز المتعلم في هذه المرحلة بقدرة على التعامل مع جميع الأحداث، وممارسة مهارات التفكير الفرضي والاستدلالي وحل المسائل بصورة نظامية، ويقدر عواقب المستقبل ونتائج الماضي، وتتسم هذه المرحلة بمستوى مقبول من التوازن بحيث يتصف هذا الاتزان ب 4 مزايا اجتماعية هامة:

- يصبح الواقع الاجتماعي للفرد موحدا تحكمه العقلانية لا الانفعال.
- يتضاءل التمركز حول الذات ليحل محله الشعور بالتكامل الاجتماعي.
- يعتمد تطور الشخصية على قدرات الاتصال الذاتي للفرد بالآخرين.
- يحل معنى المساواة محل الخضوع لسلوك ولرغبات الكبار، أي يسقط الممارسات السابقة في تعاملاته مع من هو وصيا مرحليا عليه.

(صالح محمد علي أبو جادو. 1998: ص 161، 162).

⋆ أما العمليات المعرفية كما اقترحها بياجي:

الإحساس: تلقي المعلومات بواسطة حاسة من الحواس الخمس.

الإدراك: تفسير وإعطاء معنى للخبرة التي أحس بها الفرد، ويعرف الإدراك بأنه العملية التي تشير إلى استخلاص وتنظيم وتفسير البيانات التي تصدرها البيئة عن طريق الحواس.

الانتباه: توجيه الحواس بطريقة انتقائية للمثيرات الموجودة في بنية الفرد.

التذكر: وتتمثل مهارات الذاكرة في تلك العمليات التي تضبط نقل المعلومات من مخزن الذاكرة بعيدة المدى والعكس، وهذه المهارات هي الإعادة، الترميز، الاسترجاع.

التفكير: هو عملية معرفية مركبة تتضمن الاستدلال، أي استخدام المعرفة في استنباط النتائج والتبصر، أي تقسيم الأفكار والحلول من حيث الكيف، والاستبصار أي اكتشاف علاقات جديدة بين عناصر الموقف الواقعي أو بين وحدتين أو أكثر من الوحدات المعرفية.

***التطبيقات التربوية لنظرية بياجي:** هناك فكرتان هامتان انبعثتا من نظرية **بياجي** كان لهما تأثيرهما على المربين: الفكرة الأولى أن الأطفال مفكرون ونشطون يعملون على بناء فهمهم للعالم المحيط بهم بطريقتهم الخاصة، وهذه الفكرة توحي أن المنهاج الدراسي يجب أن يضم الطلبة كمشاركين نشطين في عمليات التعلم بدلا من أن يكونوا مستقبلين للمعرفة بشكل هادئ من خلال استماعهم للمعلمين. الفكرة الثانية أن المعرفة يتم بناؤها من خلال أنظمة من العمليات الرياضية المنطقية (مثل الإنعكاسية والترابطية)، وإنها تتطور من سلسلة من المراحل.

فيما يلي بعض المبادئ التربوية المستمدة من نظرية **جان بياجي:**

1- تؤكد البنائية على أن المتعلمين يختلفون في درجة فهمهم وهم يبذلون جهدا حتى يكتشفوا المعرفة، يتم ذلك عند مواجهة المشكلات.

2- يرى المعرفيون أن أعراض التعلم تنبع من واقع حياة الفرد المتعلم واهتماماته واحتياجاته.

3- تؤكد البنائية على أهمية التفاوض الاجتماعي في عملية التعلم، فيجب أن تكون بيئة التعلم (الفصول الدراسية) مناسبة بحيث تسمح بمناقشة المفاهيم بين المتعلمين، وعلى المعلم أن يشجع

على طرح الأفكار وإثارة التساؤلات حتى يصلوا إلى مفهوم أو معنى مشترك فيما بينهم، وقد لا يصلوا أحيانا لهذا المفهوم أو المعنى عند مناقشة بعض القضايا.

(أمين فاروق فهمي. 2001: ص 202، 203).

4- توفير المواد المحسوسة في غرفة الصف يعد أمرا أساسيا في تنظيم تعلم الأطفال لما له من قيمة في اكتشاف طرق الأطفال في التفكير.

5- ضرورة بناء موقف تربوية تتسم بالتحدي المعقول لقدرات الأطفال المعرفية، بحيث لا تصل مواقف التحدي هذه إلى حد تعجيز التلاميذ وشعورهم، وبالتالي الإحباط والفشل.

6- يجب أن لا نواجه الطفل بمشكلات تتطلب عمليات عقلية تتفوق كثيرا على مرحلة تطوره المعرفي، كما يجب أن نوفر له الفرصة لممارسة النشاطات التي يؤهله نموه المعرفي لممارستها.

7- ضرورة الاستفادة من خطأ التلاميذ في بناء مواقف تعليمية تتجاوز من خلالها جوانب الضعف في آدائهم.

8- يجب أن لا ننصت كمعلمين إلى ما نريد سماعه من الأطفال، بل نستمع إلى كل ما يقولون، ويجب أن لا نلجأ إلى تأويلات قد تكون غير سليمة لما يقوله الأطفال مشوهين بذلك المعاني الحقيقية لديهم. (صالح محمد أبو جادو. 2011: ص 105).

9- يجب علينا أن لا نصنف إجابات الأطفال عن أسئلتنا إلى إجابات صحيحة وأخرى خاطئة لأن كثيرا مما نعتقده إجابات خاطئة يعتبر صحيحا بالإشارة إلى الإطار المرجعي لتفكير الأطفال.

10- إن إتاحة العديد من فرص التفاعل بين الطفل وبيئته الطبيعية أو الاجتماعية تساعد كثيرا على تطوره المعرفي.

11- تتأثر سرعة تقدم الطفل من مرحلة إلى أخرى بالعوامل الوراثية والعوامل البيئية، وما يرتبط بها من عامل الخبرة الشخصية، وتشير الدراسات إلى وجود فروق بين أطفال العمر الواحد في نموهم

المعرفي، وقد تصل أحيانا إلى ثلاث أو أربع سنوات ويرى بعض العلماء أن الطفل لا يفكر بالمستوى نفسه أمام جميع المواقف.

12- تتفاعل الخبرات الجديدة التي يتعرض لها المتعلم مع بناه المعرفية لاستثارة اهتمامه، وتطويره قدرته على الفهم والاستيعاب، وينبغي لأن تتلاءم الخبرات الجديدة مع تلك التي سبق انتسابها بشكل معقول.

13- تساعد مراحل النمو المعرفي وخصائص كل منها مصممي المناهج على وضع مواد دراسية تتفق مع طبيعة العمليات العقلية للأطفال (أطفال المراحل التعليمية المختلفة).

(خليل المعايطة. 1999: ص 119، 120).

المحاضرة التاسعة: نظرية التعلم عند الجشطلت

تمهيد

1- نظرية الجشطلت وتطبيقاتها التربوية

2- نظرية التعلم الاجتماعي وتطبيقاتها التربوية

3- نظرية التعلم المجالي وتطبيقاتها التربوية

تمهيد:

نظرية الجشطلت هي نظرية تاريخية، حيث أنها متواجدة منذ القرون الوسطى، بمعنى أنها توجد في القرن العشرين، حتى بدأ العمل عليها وانتشرت في هذا الوقت الحالي، وبدأ التعلم بها في المدارس الجشطالتية حيث بدأ التعلم بها في المدارس الجشطالتية، وقد اكتشفها ماكس **فريتمر، كورت كوفكا وبافلوف، جالج كوهلر،** كل هذه الأسماء هم من وراء اختراع نظرة جشطلت التاريخية، وهذا لأنه رفضوا التعليم الذي كان في المدارس من هذا القرن.

1- نظرية الجشطلت وتطبيقاتها التربوية:

إن الشيء الذي أدى إلى ظهور نظرية **الجشطلت** والنظريات الأخرى يمثل الاعتقاد الواضح بأن الصورة الآلية الترابطية الخاملة للنفس البشرية لا تعبر عن الطبيعة الغنية ذات الطبيعة المعقدة التنظيم للعمليات والحوادث العقلية.

وقد كان اهتمام الجشطلطيين منصبا على سيكولوجية التفكير، وهي عملية غالبا ما تظهر خصائص لا يمكن تفسيرها تفسيرا مناسبا بمجرد النظر في الأجزاء فقط، وعلى مشاكل المعرفة بصفة عامة سرعان ما امتدت النظرية إلى مجالات حل المشكلات والإدراك والجماليات والشخصية وعلم النفس الاجتماعي، ظهرت سيكولوجية **الجشطلت** في ألمانيا 1912 قي الوقت الذي ظهرت فيه السلوكية في أمريكا.

وكلمة **جشطلت** تعني شكل أو صيغة، وترجع هذه التسمية إلى أن دراسات المدرسة للمدركات

الحسية بينت أن الحقيقة الرئيسية في المدرك الحسي ليست العناصر أو الأجزاء التي يتكون منها المدرك أو البناء العام، وفي رأي علماء **الجشطلت** أنه إذا أردنا أن نفهم لماذا يقوم الكائن بالسلوك الذي يقوم به، فلابد لنا من أن نفهم كيف يدرك هذا الكائن نفسه والموقف الذي يجد نفسه فيه، ومن هنا كان الإدراك من القضايا

الأساسية في نظرية **الجشطلت**، والوقع أن التعلم ينطوي على رؤية الأشياء أو إدراكها كما هي على حقيقتها، ويتم عن طريق الاستبصار والإدراك الكلي للموقف، وليس نتيجة لإدراك أجزاء الموقف المفصلة.

(مريم سليم. 2004: ص 188، 189).

فالتعلم عند **الجشطلت** هو استبصار في هذا الكل، وفهم حقيقي للعلاقات القائمة بين أجزائه بحيث يصبح لها معنى، وأن التعلم عملية حيوية نشطة ثرية تقوم على إعادة تنظيم المواقف، وليس عملية آلية تقوم على التكرار أو تقوى بالتعزيز كما يرى الربطيون، ولذلك يكتسب المتعلم بتعلمه خبرة يصعب نسيانها، ويمكن أن يعممها ويستثمرها في كل المواقف المتشابهة. (خليل المعايطة. 1999: ص 108).

و**الاستبصار عند مدرسة الجشطلت:** هو الإدراك الكلي أو الفهم الفجائي لما تنطوي عليه المشكلة من دلالة ومعنى بعد محاولة فاشلة تطول أو تقصر، فهو الإدراك الفجائي لما بين أجزاء الموقف من علاقات أساسية، أي أجزاء الموقف الكلي. (عبد الرحمان الوافي. 2013: ص 94، 95).

أ –خصائص الاستبصار:

- يعتمد على تنظيم الموقف المشكل ويتوقف عليه، ويسمح التنظيم بإدراك العلاقات بين العناصر المختلفة للموقف، ولا يحدث الاستبصار إلا إذا تم التنظيم لإدراك العلاقة.
- إذا حدث حل بالاستبصار فإن ذلك الحل يمكن أن يتكرر في الحال، وهذا الحل فجائي ويصبح قابلا للانتقال والتعميم، فالحل لا يكون متدرجا.
- الحل الذي تم الوصول إليه بالاستبصار يمكن استخدامه في مواقف جديدة، فمثلا يمكن استخدام أي عصا ولا يتعرض للتخبط العشوائي الذي سبق الاستبصار.
- إن التعلم القائم على الاستبصار يصعب نسيانه، ويعزز نفسه بنفسه.

ب –مبادئ التعلم عند الجشطلت:

- استعادة التوازن المعرفي دافع أساسي للتعلم: عندما يواجه الكائن الحي مشكلة ما، فإن حالة عدم التوازن المعرفي تظهر عند الفرد فيسعى للوصول إلى حل للمشكلة واستعادة التوازن المعرفي،

وهذا التوازن يتيح قدر كبير من الإشباع يبقى أثره بارزا لاستمرار حالة التوازن كلما واجهته مشكلة أخرى، ومن ثم يجب صياغة مهام التعلم في شكل مشكلات تتطلب حل.

- تنظيم عرض المادة ييسر حدوث عملية الاستبصار: يحدث التعلم عندما يستطيع المتعلم إعادة تنظيم المادة العلمية المراد تعلمها من حالة تفتقر فيها إلى المعنى إلى حالة تكتسب فيها المعنى والدلالات، يمكن الوصول إلى هذه الحالة عن طريق المعلم من خلال تنظيم عرض المادة العلمية، كما يمكن الوصول إليها عن طريق المتعلم من خلال تنظيمه الذاتي للمادة العلمية.
- الكل يحدد الجزء: يجب على كل من المعلم والمتعلم الوصول إلى الصيغة الإدراكية لعلاقة الكل (المقرر الدراسي) بمكوناته (موضوعات المقرر)، بحيث تشكل هذه الصيغة الإدراكية بنية يتسق فيها الكل مع مكوناته، فتكتسب هذه المكونات معناها عن طريق الكل الذي يحتويها.
- البناء على المألوف يساعد المتعلم على الاستمرار في التعلم: أي أن تكون الخبرات الجديدة مرتبطة بالخبرات السابقة، ومبنية عليها وتكون مهمة كل من المعلم والمتعلم إحداث نوع من التكامل بين نوعي الخبرات. (عبد المجيد النشواتي. 2002: ص 325).

ج –قوانين التعلم عند الجشطلت:

- **قانون التنظيم أو الشكل الجيد:** قانون إدراكي أساسي يميل دوما نحو صيغة إجمالية جيدة، وشكل جيد نظرا لأن هذا الشكل يتميز بالبساطة والانتظام، فالتنظيم الجيد يحقق الفهم وإدراك العلاقات للعناصر الموجودة في المجال إنما يتوقف على ضبط ودقة الظروف الموجودة في الموقف، ومن خصائص التعلم الجيد أنه يتضمن البساطة والدقة والتناسق، والاستقرار ومما يزيد الأمر وضوحا هو القوانين الإدراكية التي تندرج تحت هذا القانون وهي:

1–قانون التشابه: ينص على أن المفردات المتشابهة تنتمي إلى مجموعة واحدة، وعليه فإن تعلمها يكون أسهل نظرا لأنه عند تعلمها لا ينظر إليها على أنها مستقلة عن بعضها بل أنها تميل إلى التجمع معا.

2–قانون التقريب (التقارب): ينص على أن المفردات القريبة أو المتجاورة مكانيا أو زمانيا يمكن أن يتم تعلمها بسهولة، إذا ما نظر إليها كمجموعة واحدة.

3–قانون الإغلاق: وينص على أن المفردات التي تميل لأن تكون كلا مغلقا يتم تعلمها على اعتبار أنها داخلة في إطار ذلك الكل، وليس باعتبارها جزئيات غير منتظمة في كل، فالتعلم لا يتم إلا إذا قام على إدراك المعنى من خلال إعادة تنظيم الموقف، فهو يسعى لحل المشكلة التي تواجهه تكون محاولة منه لإغلاق الموقف المؤلف من المشكلة، ووسائل معالجتها والهدف من المعالجة.

4–قانون الإستمرار الجيد: وينص على أن المفردات التي تنبثق عن مفردات أخرى لا تبدو للمتعلم كمفردات مستقلة، وإنما باعتبارها جزءا من التسلسل القائم، أي أنها تدخل ضمن إطار المفردات الأصلية أو ضمن الكل الواحد، فمن الطبيعي أن يستمر الخط المستقيم مستقيما، ولكن ليس من الطبيعي أن تتغير صورة هذا الخط نتيجة استمراريته في الاستطالة، كذلك الجزء من الدائرة يستمر كدائرة.

(خليل المعايطة. 1999: ص 110 – 112).

د –التطبيقات التربوية لنظرية الجشطلت: يفسر أصحاب هذه النظرية عملية التعلم على أنه أنها عملية إعادة تنظيم للمجال الإدراكي، فإدراك الكائن للعناصر والموضوعات الموجودة في المجال الذي يوجد فيه، والعلاقات التي ترتبط بين عناصر وأجزاء هذا المجال من شأنه أن يؤدي إلى إعادة تنظيم المجال في كل جديد، هذا الكل وهذه الصورة هو ما يصفه أصحاب النظرية بالتعلم، وهو عندهم أقرب في أساسه إلى التعلم عند الحيوان، مما يجعل استثمار أفكارهم في المجالات التربوية واسع جدا مثل:

– أصبح ينظر إلى التعلم على أنه ينشأ بواسطة عملية الاستبصار من جانب الفرد للموقف الذي يوجد فيه، مما يحتويه من عناصر وعلاقات.

– أصبح تعلم القراءة قائما على الطريقة الكلية، حيث يتم الانتقال من الجمل إلى الكلمات إلى الحروف، وتعلم اللغات أيضا صار مبتدأ من العبارات والكلمات بدلا من المقاطع والحروف.

– أخذ المربون يقللون من قيمة التكرار في حياة المتعلم، نظرا لأن الاستبصار لا يحدث نتيجة للتكرار وإنما من خلال التدريب الذي يوفر فرصا أكبر لإلقاء الأضواء على جوانب الموقف بما يكفل إدراك العلاقات القائمة فيه. (محمد جاسم العبيدي. 2004: ص 160).

– إن تعلم الرياضيات الحديثة له منطلقات جشطلتية من حيث أنه يعتمد على الاستبصار، وإعادة تنظيم المواقف من جل إدراك العلاقات التي هي الأساس في الرياضيات.

– إن التركيز على تعلم المعاني والمفاهيم بدلا من الوقائع المفردة هو أحد أشكال التعلم عند أصحاب هذه النظرية.

– أصحاب هذه النظرية نبهوا إلى الابتعاد عن التعزيز غير المنتمي إلى الموقف التعليمي، فبدلا من تقديم الهدايا للمتعلمين يمكنه أن يستعين عن ذلك بتعزيز منتم إلى الموقف التعليمي نفسه، يؤدي هذا التعزيز دور الإغلاق للموقف.

لقد كان الإدراك من القضايا الأساسية في التحليل الجشطالتي، والتعلم ينطوي على إدراك الأشياء. يعد مبدأ الشكل والأرضية من أهم مبادئ وقوانين **الجشطلت**.

الشكل: هو أي شيء محدد ويكون محور تركيزنا وانتباهنا، **الأرضية:** إنها شيء عام غير محدد المعالم ولا يدخل ضمن محور انتباه وتركيز الفرد. (خليل المعايطة. 1999: ص 112، 113).

2– نظرية التعلم الاجتماعي عند باندورا وتطبيقاتها التربوية:

عرف الناس على الدوام الكثير من الأنماط السلوكية الاجتماعية، والتي تكتسب من خلال المحاكاة والتعلم بالملاحظة، كما قال أرسطو أن التقليد يزرع في الإنسان منذ الطفولة، عن طريق المحاكاة يتم التعلم ويعود الفضل إلى **باندورا** في الاهتمام الحالي بموضوع التعلم عن طريق المحاكاة، وقد لخص تجاربه الأولية في بحث بعنوان " التعلم الاجتماعي من خلال المحاكاة "، كما اشترك مع **ريتشارد ولترز** (وهو أول طالب يشرف عليه **ألبرت باندورا** في دراسة الدكتوراه) في نشر كتاب يحمل اسم " التعلم الاجتماعي وتطور الشخصية "، وقد كانت

معالجة **باندورا وولترز** لعملية المحاكاة معالجة جديدة وفريدة من نوعها في عدة أوجه، فهناك ثلاث نتائج مختلفة لتعرض الشخص المراد تعليمه إلى نموذج ما فهذه الملاحظ:

– قد يكتسب أنماط استجابات جديدة (نتيجة التعلم بالملاحظة).

– قد يقوي أو يضعف كف الاستجابات (أي يتولد لديه أثر كيفي أو غير كيفي).

– قد يكتشف عن استجابات سبق له تعلمها باستعماله سلوك النموذج كإشارة (أي يتولد لديه الأثر الاجتماعي الذي ييسر التعلم)، وتعرف هذه النظرية أسماء أخرى: نظرية التعلم بالملاحظة والتقليد، نظرية التعلم بالنمذجة، هذه الأخيرة من النظريات الانتقائية التوفيقية، فهي حلقة وصل بين النظريات المعرفية والسلوكية، وهي تستند لبعض المفاهيم من هذه النظريات في تفسير عملية التعلم، ويؤكد كل من **باندورا وولترز** على مبدأ الحتمية التبادلية في ذلك من حيث التفاعل بين ثلاث مكونات رئيسية وهي: السلوك والمحددات المرتبطة بالشخص والبيئة، فالسلوك وفقا لهذه المعادلة هو وظيفة لمجموعة المحددات المتعلمة السابقة واللاحقة، فكل مجموعة منها تشمل متغيرات ذات طابع معرفي.

* تنطلق هذه النظرية من افتراض رئيسي مفاده أن الإنسان اجتماعي يعيش ضمن مجموعات، يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وتصرفاتهم وسلوكاتهم، أي أن باستطاعته التعلم منهم عنة طريق الملاحظة والتقليد، وإمكانية التأثر بالثواب والعقاب على نحو بديلي غير مباشر، وهذا ما يعطي التعليم طابعا تربويا لان التعلم لا يتم في فراغ بل في محيط اجتماعي. (صالح حسن أحمد الداهري. 2011: ص 100).

أ –مجالات البحث في نظرية التعلم بالملاحظة والنمدجة:

يمكن توضيح تجارب التعلم بالملاحظة النموذجية عن طريق تلخيص الدراسة الكلاسيكية التي قان بها **باندورا**، وهذه الدراسة تصدت لسؤالين رئيسيين:

1 –هل يتعلم الأطفال السلوك العدواني من نموذج ما بغض النظر عما إذا كان هذا النموذج يتلقى مكافأة أو عقوبة؟

2 –هل يحاكي الأطفال أو يعيدون تلقائيا الأعمال العدوانية مرات أكثر عندما يتلقى النموذج مكافأة مما لو أن النموذج يتلقى العقاب؟

ب –تجربة التعلم بالملاحظة لباندورا:

قام أطفال تتراوح أعمارهم بين 4 – 6 سنوات بمشاهدة فيلم تلفازي بصورة فردية، وفي هذا الفيلم يمثل شخص بالغ أربعة أنواع مختلفة من الأعمال العدوانية الجديدة تجاه دمية بحجم الإنسان البالغ، وقرب نهاية الفيلم لاحظت مجموعة من الأطفال النموذج " الدمية "، وهو يتلقى مكافأة من شخص بالغ آخر " أنت بطل قوي "، بينما شاهدت المجموعة الأخرى من الأطفال النموذج وهو يعاقب " اسمع أنت أيها الثور الكبير لو أمسكت بك وأنت تفعل ذلك العمل ثانية فسوف أضربك ضربا مبرحا ". وبعد هذه المرحلة من التجربة أخد الأطفال إلى غرفة اللعب، وتركوا وحدهم ومعهم الدمية وأشياء أخرى كان يستخدمها النموذج.

نتائج التجربة: وجد **باندورا** أن النتائج المختلفة التي تعرض لها نموذج الفيلم نتيجة عدوانية كانت محددات هامة لسلوك الأطفال التلقائي القائم على المحاكاة، والأطفال الذين كانوا قد رأوه وهو يكافأ أدوا سلوكا أكثر عدوانية سواء أكان محاكاة للسلوك الذي شاهدوه في الفيلم أو غير محاكاة من الأطفال الذين شاهدوا النموذج وهو يعاقب في الفيلم. (معاوية محمود أبو غزال. 2006: ص 270، 271).

ج –بعض الافتراضات التي قامت عليها النظرية:

_ الكثير من التعلم الإنساني معرفي: إن الإنسان لديه القدرة على اكتساب التمثيل الرمزي للأحداث الخارجية، وتتوقف قيمة هذا التمثيل في سلوك الإنسان المطابقة الوثيقة بين النظام الرمزي والأحداث الخارجية الذي يشير إليها.

_ أحد المصادر الرئيسية للتعلم الإنساني هو نتاج الاستجابات. استجابة _نتيجة _(إيجابية، سلبية، محايدة) _ وهي تؤثر على سلوك الفرد فالنتائج تنتج معلومات، دافعية، تعزيز.

_ مصدر ثاني للتعلم يتم عن طريق الملاحظة: هناك أربع عمليات حددها **باندورا** لتفسير الحدث التعليمي الكامل: الانتباه، الاحتفاظ، الاستخراج الحركي (قد لا يمكن إعادة إنتاج سلوك النموذج إذا كانت القدرة الحركية غير مناسبة)، الدافعية.

_ عمليات الانتباه تتأثر بالنموذج (الملاحظ) والشخص الملاحظ وظروف الباعث.

_ الترميز والإعادة يساعدان على عملية الاحتفاظ، كيف يتم التسجيل الحسي لابد من ترميز ثم تعزيز الاحتفاظ بعدد من استراتيجيات الإعادة.

_ عمليات الاستخراج الحركي تتضمن صورا عقلية وأفكارا لترشد الأداء الظاهر.

_ عملية الدافعية تتأثر بالتعزيز (التدعيم) الخارجي.

_ معلومات الاستجابة في التعلم بالملاحظة تنقل خلال التوضيح المادي والكلمات او الصور.

_ التعرض لنموذج ما قد يؤدي إلى آثار مختلفة.

_ التعلم بالملاحظة مصدر رئيسي للسلوك الخلاق.

_ التعلم بالملاحظة مصدر رئيسي للقواعد أو المبادئ. (حسين أبو رياش. 2007: ص 266-268).

د -**نواتج التعلم الاجتماعي (النمدجة):**

- تعلم أنماط سلوكية جديدة: كالمهارات والعادات والممارسات والألفاظ التي ليست في حصيلة الفرد السلوكية، وتزداد احتمالية حدوث هذا النوع من التعلم بزيادة فرص التفاعل مع الآخرين وتنوعها.

- كف أو تحرير سلوك: ملاحظة سلوك الآخرين وما يترتب عليه من نتائج ربما تعمل على كف أو تحرير سلوك الفرد.

- تسهيل ظهور سلوك: إن ملاحظة سلوك النماذج ربما تعمل على إثارة وتسهيل ظهور سلوك المتعلم على نحو سابق لدى الأفراد لكنهم لا يستخدمونه بسبب النسيان أو أسباب أخرى، فعند ملاحظة نماذج تمارس مثل هذا السلوك ربما يسهل عملية عودته من جديد.

مصادر التعلم الاجتماعي: -التفاعل المباشر مع الأشخاص الحقيقيين في الحياة الواقعية (النمذجة المباشرة أو الحية).

- التفاعل غير المباشر ويتمثل في وسائل الإعلام المختلفة كالتلفزيون والراديو وغيرها (النمذجة المصورة).

- هناك مصادر أخرى غير مباشرة يمكن من خلالها تمثل بعض الأنماط السلوكية مثل القصص وتمثيل الشخصيات التاريخية (النمذجة الضمنية التخيلية).

- التفاعل المباشر والعملي بين الملاحظين والملاحظ، والذي يقوم بتقديم التوجيهات والإرشادات التقويمية في أثناء عرض النموذج (النمذجة بالمشاركة). (حسين أبو رياش. 2007: ص 272).

هـ -التطبيقات التربوية لنظرية باندورا في التعلم الاجتماعي:

- يجب على المعلم أن يوفر نماذج يستطيع من خلالها عرض السلوكات، والتي يريد من تلاميذه تعلمها باستخدام مجموعة متنوعة من الأفراد من الحيات الواقعية.

- إظهار الحماس بالمادة التي يعلمها.

- يمكن توفير نماذج من حجرة الدراسة بجعل التلاميذ المتفوقين كنماذج للتلاميذ الضعاف واستخدام الأفراد كنماذج والعمل الجماعي.

- استخدام أسلوب النمذجة في اكتساب المعرفة والمهارات وتعديل السلوك العدواني أو المحافظة عليه.

- يمكن أن توظف النمذجة في تعليم العمليات الحركية والاجتماعية والأخلاقية، والتي تتعدل عن طريق النماذج.

- استخدام أسلوب النماذج في تعليم وتدريب التلاميذ المعاقين، وإرشادهم.

- استخدام أسلوب النمذجة في تعليم الكلام للأطفال.

– يمكن أن يكون المعلم نموذج للتلاميذ في اكتساب بعض المهارات مثل المهارات الحسابية، حيث يقوم المعلم بشرح تفصيلي لخطوات عملية حسابية معينة خطوة خطوة، فإذا تأكد من فهمهم لها جيدا يترك لهم مجالا لتطبيقها أمامه، ويمكن استخدام مساعدات بصرية معينة في هذا الأمر.

– التدريب على القسمة من خلال النماذج بحيث يمكن تقسيمه إلى خطوات، ويقوم المعلم بتمثيلها أدائيا ويضع الأمور التي يجب أن ينتبه لها التلاميذ، والخطأ الممكن الوقوع فيه لكي يتجنبها، فالأمر هنا ليس تمثيل النموذج دائما، وإنما إتاحة الفرصة العملية للشرح أيضا وهذا الأمر لابد من وجود المعلم فيه.

– التدريب على مهارة التعلم الذاتي حيث يقوم التلميذ بتعليم نفسه بنفسه من خلال الخطوات التالي:

* النمذجة على المستوى المعرفي: حيث يطلب الكبار من الصغار تقليد أداء الكبار.

* نوع من التوجيه الظاهر: إذ يقوم الأطفال بالعمل تحت إشراف الكبار.

* التوجيه الذاتي الظاهري: فالأطفال يقومون ويوجهون أنفسهم بصوت عال.

* التوجيه الذاتي الظاهري المتضائل: الأطفال يقومون بالأداء ولكن بصوت خافت حيث يهمس الطفل بالتعليمات لنفسه للتعبير عن الذات.

* توجيه ذاتي ضمني غير ظاهري: يوجه الطفل نفسه بنوع من الذاتية.

(معاوية محمود أبو غزال. 2006: ص 102).

3– نظرية التعلم المجالي وتطبيقاتها التربوية:

إن مؤسس نظرية المجال هو عالم النفس دو الأصل الألماني **كيرت ليفين**، وهو يؤكد على أهمية قوى المجال التي تسهم في تحديد السلوك، ويعرف المجال بأنه: " جمع الوقائع الموجودة والتي تدرك على أنها يعتمد بعضها على البعض الآخر"، وقد قام ليفين بتطبيق نظريته على دراسة السلوك لدى الأطفال والمراهقين، وديناميات الجماعة وحل الصراع الاجتماعي، ومشكلات جماعات الأقليات وإعادة التعلم، وقد حاول بعض علماء النفس لمدرسة **الجشطلت** تطبيق نظرية المجال في ميدان الإرشاد النفسي ومن هؤلاء **بيرلز**.

(صبحي عبد اللطيف. 2005: ص 126).

يرى **كيرث ليفين** أن:

– السلوك: هو تغيير في حيز حياة الفرد.

– حيز الحياة: هو المجموع الكلي للعوامل المحددة لسلوك الفرد في لحظة معينة، في مساحة معينة وتحت تأثيرات نفسية محددة.

– البيئة: أي شيء يجري فيه الفرد حركة أو نحوه أو بعيدا عنه.

– الحركة: هي التغيير في الوضع أو وضعية حيز الحياة وتنظيمها.

– الفرد: وهو منطقة متمايزة في حيز الحياة. (كتلة من النشاطات لا تملك انفعالات أو حركة)

إن **كيرث ليفين** يرى أن الحل الذي يصل إليه الإنسان لا يعد نتيجة للارتباطات بين المثير والاستجابة، بل هو نتيجة توتر في علاقة الكائن الحي بالبيئة التي يوجد فيها عن طريق استخدام المنهج الدوبولوجي (مرتبط بالمساحة والمرتفعات والمحيط وغيرها)، حيث قد يعيش الأفراد في نفس البيئة الجغرافية، إلا أن إدراك المجال السلوكي لكل منهم يختلف عن الآخر لاختلاف أفكارهم وتصوراتهم وخبراتهم واتجاهاتهم وأهدافهم في الحياة، فمثلا في المجال السلوكي لمدير مؤسسة يختلف عن المجال السلوكي لقائد الطائرة أو مدرب في رياضة معينة أو للمسؤول العسكري وللمحامي في المحكمة وغير ذلك. ومن بين الخصائص لهذه النظرية نذكر:

أ – خصائص نظرية التعلم المجالي:

– تركز على الإدراك.

– ترى بأن التعلم نتيجة للتوتر لا يمكن أن يحدث للفرد، إلا إذا كان على وضعية معينة تولد توتر لدى الفرد يدفعه للقيام ببعض السلوكات لكن يختلف نوع وحجم التوتر من إنسان لآخر.

– يرون أن التعلم ليس نتيجة ارتباط مثير محايد الإقترانات يصبح واضح جدا. (التعلم نتيجة للعلاقة بين الكائن الحي والمحيط، وكيفية تنظيم المحيط ويصبح مغري بالمنبهات كلما ساهم في التعلم، والعكس يبطئ أو يلغي التعلم)، إن التعلم في هذه النظرية يعتمد على شخصية الفرد وإدراكه لكيفية تنظيم المحيط، وهل هذا

الأخير له تأثير على الفرد؟ وهل هذا بدوره له القدرة على البحث عن مكونات المحيط؟ وهل يملك نزعة في البحث لأن هذه الأخيرة لا تعتمد كليا على تنظيم المحيط بل هي عملية؟ (خليل المعايطة. 1999: ص 125).

فالمجال الحيوي يشمل على الفرد نفسه وبيئته السلوكية الذاتية التي تشتمل على كل ما يؤثر في سلوكه، والهدف الذي يسعى لتحقيقه والقوى الإيجابية التي تحفزه تحوه، والسلبية التي عليه أن يتجنبها والحوافز المادية والنفسية التي تقيد حركته نحو الأهداف وتعيق تقدمه والممرات التي يمكنه سلوكها للوصول إلى غايته، ويعتبر المجال كما يدركه الكائن المعني وليس كما هو في الواقع الفعلي، إن عناصر الموقف هي تلك العناصر التي يراها الفرد، ويحس بها بغض النظر عما إذا كانت موجودة فيه فعلا أو في ذهنه أو في كليهما.

و**ليفين** من أنصار المدرسة المعرفية في التعلم ويعتبر هذا الأخير عملية دينامية تحدث خلال عملية التفاعل المستمر بين المتعلم والموقف التعليمي، بما فيه من مؤثرات مختلفة، فالتعلم عنده هو تغير لدى الفرد في النواحي التالية:

البنية المعرفية: ويقصد بها التغير الذي يطرأ نتيجة النمو في المعرفة الإدراكية لدى الفرد، يمكن أن يحدث نتيجة التكرار، فالموقف قد يتطلب عروضا متكررة قبل لأن يطرأ هذا التغير، غير أن المهم هو تغيير البنية المعرفية وليس حدوث التكرار، وبالطبع فإنه مع التنظيم الجيد للمشكلة قد تتغير هذه البنية بأقل تكرار ممكن ومعنى هذا أن كثرة التكرار لا تؤدي في ذاتها إلى تحسين التعلم، وقد يؤدي الإفراط في التكرار إلى سوء تنظيم البنية المعرفية.

الثواب والعقاب: وقد عالج أنواع الصراع المتضمنة في موقفي الثواب والعقاب، ورأى أن موقف العقاب يجعل المتعلم يختار بين احتمالين أحلاهما مرا للتهديد بالعقاب أو الاستمرار في عمل غير سار، وفي مثل هذه الحالة يميل الفرد إلى ترك الموقف ما لم توجد حواجز، أو مواقف قوية تحول دون ذلك، وهذت ما يسميه بالإحجام، وفي المواقف المثابة نجد المتعلم يعاني من ممارسة العمل، ولكنه لا يترك بسبب جاذبية المكافأة المترتبة عليه، والحواجز التي تحول دون الوصول إلى تلك المكافأة دون عناء، فيستمر في التعلم تحت صراع الإقدام، وقد حدد **لفين** أربعة أنواع من الصراعات هي:

- **إقدام إقدام:** يريد الشخص أن يحصل على موضوعين معا، ولا يستطيع الحصول إلا على إحداهما لأنهما في نفس الوقت.

- **إحجام إقدام:** يريد الشخص أن يحصل على مكافأة معينة يتطلب حصوله عليها قيامه بعمل لا يرغبه.

- **إقدام إحجام:** يريد الشخص النجاح في الامتحان، وإذا درس يصاب بألم شديد في عينه.

- **إحجام إحجام:** شخص مسرع بسيارته وأمامه طفل فهو لا يستطيع التوقف لضمان سلامة الطفل، وإلا الابتعاد عنه حتى لا يسقط في منحدر قوي، ومع ذلك فلابد كم أن يختار.

(خليل المعايطة: 1999: ص 126).

ب –المفاهيم الأساسية والمهمة في نظرية المجال: من أهم المفاهيم ما يلي:

الشخص: وهو كيان محدود وله خاصيتان الفصل والوصل، أي أن الشخص ينفصل عن المجال الكلي الأكبر، ومندمجا داخل المجال الكلي، ويؤكد بهذا المجال ليفين بأن بناء الشخص بناء متفاصل متمايز ينقسم إلى أجزاء منفصلة وأجزاء متصلة في آن واحد.

حيز الحياة: تم التطرق إليه سابقا.

فالوقائع تؤثر في العالم المادي وفق نظرية ليفين، ونحن نجد ذلك في حياتنا اليومية، فقد يؤدي حديث هاتفي أو لقاء عرضي أو غير متوقع أو حادث سيارة مفاجئ إلى تغيير مجرى حياة الشخص، ولهذا السبب فإن هناك خاصية النفادية بين الشخص وبين المجال النفسي، وتسمى بالحدود الفاصلة، إن المجال النفسي ووقائعه تؤثر في الشخص وأن الوقائع الشخصية يمكن أن تؤثر في المجال النفسي، ولابد من شرح المجال الموضوعي والمجال النفسي استكمالا للفائدة المرجوة في نظرية المجال.

المجال الموضوعي: يضم كل الإمكانيات التي يضمها المجال السلوكي للشخص، والتي لم تكن في حيز الحياة، إن المجال الموضوعي يؤثر على الفرد، ومثال ذلك نظام التعليم في الدولة التي يخرج من حيز حياة التلميذ، ولكنه لا يؤثر عليه لأنه يحدد نوع التعليم الذي يتلقاه في المدرسة.

المجال النفسي: هناك تفاعل بين الشخص ومجاله النفسي، ويوجد الشخص في مجال نفسي خارج حدوده، وأن المجال النفسي والشخصي يعتمدان على بعضهما ضمن حيز الحياة أو داخلها.

المناطق: إن كل منطقة من مناطق المجال الكلي تحتوي على الوقائع أو الحقائق، وإن تقسيم المناطق وتحديدها تتم بواسطة عدد الوقائع النفسية المنفصلة أثناء وجودها في زمان ومكان محدود مسبقا. فإذا كان هناك واقعتين (العمل واللعب) تنقسم حينذاك منطقة المجال إلى منطقتين للعمل واللعب. وقد يحتوي الشخص على واقعتين هما التوتر والفزع، ويتم تسمية الوقائع أو الحقائق الرئيسية بالحاجات.

ج –كيفية الاتصال بالمناطق:

إن الحدود التي تفصل بين منطقة وأخرى فيها خاصية النفادية وتبادل الاتصال، حيث يكون هناك تفاعل وتأثير متبادل بين المناطق، وينتج عن ذلك ما يسمى بالحدث، مثال: إن الكتاب الدراسي أو أي كتاب آخر واقعة والشخص واقعة، في حين قراءة الشخص في الكتاب حدث، وإن الحدود بين المناطق قد تكون قابلة للنفادية بدرجة كبيرة، وقد تكون جامدة مقاومة للنفادية، فإذا كانت الحدود صعبة النفادية كان الاتصال والتأثير المتبادل صعبا وضئيلا، وبهذا يكون الشخص متقوقعا داخل مجاله النفسي واتصاله بالواقع المادي ضئيل كما في حالة الفصام، إن نظام الاتصال بين المناطق يمثل مواقف متغيرة دائما، حيث من الممكن أن تقترب منطقتان بعيدتان وتبتعد منطقتان قريبتان، وعلى هذا الأساس فإن الواقع النفسي يتغير دائما، وبالإمكان أن يقول ليفين أن تحول السمات الثابتة أو العادات الجامدة في الشخصية إلى وسط مرن، حيث لا يثق بالسمات الثابتة.

الشخص في المجال: إن موضوع الشخص في مجاله النفسي يتفق ويختلف عن الموضع في المجال المادي، فقد يكون من الناحية المادية جالسا في الصف في المدرسة أو الجامعة في حين يكون من الناحية النفسية في ملعب الكرة، ولهذا لا تؤثر فيه الوقائع الموجودة في حجرة المدرسة مثل شرح المدرس للمادة الدراسية.

الحركة والاتصال: يحدث داخل المجال النفسي حركة واتصال بين المناطق المختلفة، وتكون نتاج للتفاعل بين الوقائع فالحدث هو نتيجة تفاعل أي حركة واتصال بين واقعتين أو أكثر، وقد أطلق **ليفين** على هذا اسم " مبدأ الارتباط "، حيث من أهم موضوعات مدرسة **الجشطلت** الإدراك والتذكر وطريقتهما الملاحظة والتجريب والتأمل، ومن أهم روادها بالإضافة إلى **ليفين** و**ورثايمر** و**كوفكا**، وأن التاريخ التقريبي لهذه المدرسة هو سنة 1912.

إعادة بناء حيز الحياة: يعتبر حيز الحياة نتيجة للتفاعل بين الوقائع وحيز الحياة، يتزايد عدد المناطق أو يتناقص، كما يمكن استغلال التغيرات المحتملة في إعادة بناء حيز الحياة كما ورد سابقا.

الواقع: أكد ليفين على مفهومين أساسيين الواقعية واللاواقعية، فالواقعية من وجهة نظره تتضمن حركة فعلية، واللاواقعية حركة وهمية مبنية على الخيال.

مثال على ذلك: يستطيع الإنسان أن يحل مشكلة معينة حلا واقعيا وفي إطار الواقع، وقد يحلها حلا واقعيا في حلم اليقظة وبصور خيالية.

الزمن: يؤكد ليفين بأن السلوك الحادث لا يتأثر بالماضي أو الحاضر، ويذكر بأن ما يحدث الآن يستطيع أن يحدث سلوكا حاضرا موازيا له، أما ما حدث في الماضي فلا يؤثر في الحاضر، فما حصل في فترة الطفولة لا يؤثر على سلوك الراشد ما لم يظل وجودها مؤثرا طوال رحلة النمو من الطفولة إلى الرشد، إن اتجاهات ومشاعر وأفكار الإنسان الباقية عن الماضي والحاضر وآمال المستقبل، قد يكون لها تأثير على سلوكه الحاضر وتجدر الإشارة إلى أن ذلك يحصل عن طريق التذكر، التحليل النفسي في اللاشعور منذ الطفولة ولذلك يجب تمثيل الحاضر بوصفه محتويا على الماضي النفسي وعلى المستقبل النفسي.

د –ديناميات الشخصية: يحدد ليفين خمسة مفاهيم رئيسية في دينامية الشخصية وهي: الطاقة، التوتر، الحاجة، القيمة، القوة الموجهة. حيث يفترض ليفين أن الشخص نظام معقد من الطاقة النفسية والطاقات الأخرى، ويحاول الجهاز النفسي للشخص بواسطة الطاقة النفسية الرجوع إلى التوازن الذي ينتج عن التوتر، ويتم التوازن في الجهاز النفسي فيتوقف توليد الطاقة وتسود الراحة، والتوتر حالة يكون عليها الشخص نتيجة نقص في التوازن، ومن خواص التوتر هو وجود مناطق صعبة أثناء العبور، فإذا كانت الحدود ضعيفة فإن التوتر ينتقل بسهولة من منطقة إلى مناطق أخرى، وإن زيادة التوتر يؤدي إلى استثارة الحاجة التي تكون فسيولوجية كالجنس أو نفسية كالتأكيد على الذات، فالحاجة عبارة عن دافع أو باعث، وأن العوامل الاجتماعية هي التي تحدد الحاجات كما يصبو إليه العالم ليفين، فالحاجة تطلق القوة وتزيد التوتر وتعطي القيمة.

إن المقصود بالقيمة هي قيمة منطقة المجال النفسي عند الشخص وتكون قيمة إيجابية أو سلبية، فالإيجابية تحتوي على موضوع يخفض التوتر ويشبع الحاجة، ومثال على ذلك الطعام بالنسبة للشخص الجائع والسلبية تحتوي على موضوع يزيد التوتر، ويقوم بالتهديد والأذى ومثال على ذلك المنطقة التي تحتوي على حيوان مخيف بالنسبة للشخص الذي يخاف هذا الحيوان يكون لها قيمة سلبية، ويحدث التحرك عندما تؤثر قوة موجهة على الشخص.

إن القوى النفسية من خصائص المجال فإن كانت هناك قوة موجهة تؤثر على الشخص فتكون هناك حركة في وجهة القوة الموجهة، وإذا كانت هناك قوتان موجهتان أو أكثر فإن الحركة تكون مقابل هذه القوى الموجهة بأكملها.

التحرك: إن الإنسان يتحرك في مجاله النفسي، ومن حقه أن يتحرك لأنه بأمس الحاجة إلى إطلاق بعض الطاقات التي قد تؤدي إلى التوتر، وأن التوتر في هذا المجال له قيمة إيجابية، حيث يتحرك الإنسان نحو مكان إشباع الحاجة، وقد تكون الحدود بين المناطق سهلة العبور فيتحقق الإشباع ويزول التوتر، وإذا كانت الحدود صعبة فإن الإنسان يبدأ باتخاذ ممرات جانبية للحركة من أجل الوصول إلى الهدف المطلوب، وهو إشباع الحاجة.

مثال:

1- الإنسان الجائع تكون لديه الحاجة إلى الطعام، والهدف هو إشباع هذه الحاجة بوجبة الطعام.

2- إن هذه الحاجة تقوم بإطلاق الطاقة.

3- تقوم باستثارة التوتر في منطقة شخصية داخلية، وهي الجهاز الهضمي.

4- ثم تضفي قيمة إيجابية على المنطقة التي يوجد فيها الطعام.

5- هناك قوة تقوم بدفع وتوجيه الإنسان وتحركه نحو الطعام.

6- قد يكون التحرك سهلا ومباشرا نحو الهدف.

7- قد يكون التحرك صعبا فيحاول الإنسان من أجل الحياة أن يأخذ ممرات جانبية للتحرك نحو الهدف.

8- وأخيرا يمكننا القول بالتحرك كان وفقا لمفاهيم الحاجة والتوتر والقوة والقيمة.

9- تغيير البناء الدينامي للمجال النفسي: من الممكن إعادة بناء ديناميات المجال النفسي، وذلك بواسطة تغيرات في المناطق والحدود الفاصلة بينها، وفي القوى المحركة للمجال النفسي.

مثال: اكتشاف حل جديد لمشكلة أو تذكر حادث قد تم نسيانه أو إدراك شيء جديد في المجال النفسي لم يكن مدركا كن قبل، أو دخول عوامل غريبة من العالم المادي للمجال النفسي.

وبالإمكان تغيير أو إعادة البناء في المجال النفسي بالأساليب التالية:

- تغيير قيمة المنطقة كميا (من منطقة إيجابية إلى أكثر إيجابية) أو تغيير كيفي (من منطقة إيجابية إلى منطقة سلبية).

- تغيير شدة القوى الموجهة أو تغيير وجهتها أو كلاهما معا.

- تغيير الحدود الفاصلة بين المناطق لكي تصبح أكثر قوة أو أكثر ضعفا، أو يتم تغيير الحدود وإظهار حدود جديدة بديلا عنها.

- تغيير الخصائص المادية للمنطقة من المرونة أو عدم المرونة وغيرها.

– فقدان التوازن: عدم تساوي التوتر داخل المناطق للإنسان وارتفاعه في النظام كله، وزيادة الضغط في مناطق الحدود الفاصلة بين منطقة وأخرى (الشخصية الداخلية والإدراكية الحركية).

وإذا استمر ذلك أدى إلى حدوث سلوك انفعالي متهيج ومفاجئ.

العودة إلى التوازن: هناك عدة طرق لإعادة التوازن وهي:

– التحرك المناسب إلى منطقة إشباع الحاجة، وتحقيق الهدف فعندما يحصل الإنسان على الطعام يزول التوتر، ويعود التوازن وهذا ما يسمى بعلم النفس (مبدأ إعادة التوازن).

– التحرك البديل مما يؤدي إلى تحقيق التوتر، ومن ثم إعادة التوازن بواسطة وجود اعتماد متبادل بين حاجتين، وعندما يحصل إشباع أولي يزول التوتر في الحاجة الثانية وهكذا.

– إن ما يحدث في أحلام اليقظة له أثر، حيث يتحرك الإنسان بصورة خيالية مما يؤدي إلى انخفاض التوتر وإعادة التوازن.

– نمو الشخصية: إن الإنسان باستطاعته القيام بسلوك جديد، ومع النمو يزداد الاعتماد المتبادل للسلوك، وتتكامل الأفعال على هيئة سلوك كلي، ومع النمو يقل تأثير المجال النفسي على الإنسان ويزداد التكامل في السلوك. إن النمو عملية مستمرة يصعب تقسيمها إلى مراحل منفصلة، ويؤكد ليفين أن تغيرات ارتقائية هامة تحدث في سن الثالثة وأن فترة من الاستقرار النسبي تعقبها حتى المراهقة، حيث تقوم بإعادة التنظيم الدينامي ويتم النضج والاستقرار بمرحلة الرشد، ويؤكد ليفين كذلك على النكوص والارتداد.

فالنكوص يعني تغير السلوك إلى مرحلة أكثر بدائية، والارتداد هو العودة إلى شكل مبكر من أشكال السلوك في تاريخ حياة الشخصية.

إن الإحباط يؤدي إلى النكوص والارتداد، وكلما ازداد النمو والنضج تتمكن من التمييز بين الشخص والمجال النفسي. (صبحي عبد اللطيف المعروف: ص 127 – 136).

المحاضرة العاشرة: دافعية التعلم

تمهيد

أولا-مفهوم دافعية التعلم

1- مفهوم دافعية التعلم

2- تصنيف الدافعية

3- أهمية الدافعية

4- علاقة الدافعية بالتعلم

ثانيا-الدافعية للتعلم

1- مفهوم الدافعية للتعلم

2- أنواع الدافعية للتعلم

3- وظائف الدافعية للتعلم

4- العوامل المؤثرة في دافعية للتعلم

5- دور المعلم في إثارة الدافعية للتعلم

6- نظريات الدافعية للتعلم

تمهيد:

من المعروف أنه يتم التحكم في السلوك وتوجيهه، عند فهم الحاجات والدوافع والميول، لذلك فإن الجهد الأكبر من عمل المعلم، يؤسس حول الدافعية للسلوك، وعندما يخفق المعلم في العملية التعليمية، فإن مرجع ذلك يعود إلى عدم قدرته على فهم الدور الذي تؤذيه الدوافع في نشاط المتعلمين واهتماماتهم بالمادة الدراسية. وكثيرا ما يسأل المعلم أسئلة تدور حول كيفية ربط الدرس بحاجات المتعلمين وميولهم، ويكف يمكن تقويم طرق التدريس من حيث أثرها في الميول والدافعية، وكيف يمكن تشخيص الميول والدوافع.

لذلك فإن أهمية وفهم الدور الذي يتصل بالدافعية في السلوك، وكيفية الاستفادة من هذا الدور، يؤدي إلى اهتمام المتعلمين بالمادة الدراسية وإقبالهم عليها، ويشعر المتعلمين بمدى أهمية التحصيل الدراسي، ومن ناحية أخرى فإن فهم أهمية الدوافع في توجيه سلوك المتعلم قد يؤدي إلى حدوث مشكلة تتعلق بالنظام في الفصل، وقد يؤدي إلى شعور المتعلمين بالتعب والملل، وإلى تعلم غير هادف، وإلى إحساس بأن العملية التعليمية وما يرتبط بها من تحصيل دراسي ليس لها أهمية.

أولا –مفهوم دافعية التعلم (. تصنيف الدوافع . الوظيفة التعلمية للدوافع .....)

1 –مفهوم الدافعية:

تعريف الدافعية: تسهم الدافعية في حدوث عملية التعلم في كونها تزيد من جهود المتعلم أثناء عملية التعلم، وتعمل على توجيه جهوده نحو مصادر التعلم المناسبة واستخدام الإجراءات و الأساليب الملائمة، وتعرف الدافعية على أنها:" حالة توتر أو نقص داخلي تستثار بفعل عوامل داخلية كالحاجات والميول، والاهتمامات، أو عوامل خارجية كالمثيرات التعزيزية الخارجية (الزغول. 2013: ص 1950–196)

فالدافعية هي التي تسهم في حدوث عملية التعلم، تستثار بفعل عوامل داخلية وخارجية حسب حاجة المتعلم. الدافعية مفهوم افتراضي، فنحن لا نرى الدافعية بل نستدل على وجودها ومستوياتها من خلال ملاحظة ما يقوم به المتعلم من بعض الأعمال والوظائف ومستوى الحضور والانتظام في الدوام المدرسي، وأداءه لواجباته المدرسية (حسين أبو رياش. 2006: ص 115)

فالدافعية هي القوة الداخلية التي تجعل المتعلم يتصرف ويتحرك ويشعر بها دون أن يلمسها وهي المحرك الأساسي الوصول إلى حاجة أو رغبة معينة، وعدم إشباعها يولد حالة من القلق والتوتر، ووراء كل دافع حاجة غير مشبعة تعمل على تحريكه (خواجة عبد العزيز. 2006: ص 191)

ويمكن تعريف الدافعية بأنها القوة التي تحرك وتحافظ وتوجه السلوك نحو تحقيق هدف.

وبناءا على التعريف نجد أن هناك ثلاث وظائف للدوافع هي:

تحريك السلوك / توجيه السلوك نحو جهة معينة دون أخرى / المحافظة على ديمومة السلوك.

(أحمد يحي الزق. 2006: ص 227)

تعد الدافعية المحرك الذي يقف وراء السلوك الإنساني ولكي يحدث السلوك لابد من وجود دافع أو حافز معين يدفع الإنسان للقيام بعمل والاستمرار فيه حتى يتم إشباع هذا الدافع. وهنا يحدث التعلم فالدافعية هي حالة تساعد على تحريك واستمرارية سلوك الكائن الحي. (البكري، عجوز .2007: ص 170)

الدافعية هي العامل الأساسي المحرك لسلوك الإنسان والقائمة على استمرارية إلى حين.

فالدافعية هي قوة ذاتية تعمل على تحريك السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين، حيث تحافظ هذه القوة على ديمومة السلوك واستمراريته مادامت الحاجة قائمة. (محمد محمود بني يونس. 2007: ص 116)

وبالرغم من تعدد تعريفات التي اقترحها الباحثون للدافعية فإن التعريف الذي يلقى أكبر قدر من القبول بين العلماء هو التعريف التالي الذي اقترحه " تايلور " وزملاءه منذ وقت بعيد، حيث يقول بأن:" الدافعية عملية أو سلسة من العمليات التي تعمل على إثارة السلوك الموجه نحو هدف وصيانته والمحافظة عليه وإيقافه في نهاية المطاف (محمد عودة الريماوي. 2008: ص 201)

من خلال عرض مجموعة من التعاريف لمفهوم الدافعية يتضح بأن الدافعية عبارة عن قوى محركة للسلوك تعمل على توجيه والمحافظة على استدامته إلى حين، إشباع الحاجة

2-تصنيف الدافعية:

تصنف الدوافع لثلاثة تصنيفات رئيسية وهي:

*** دوافع حسب نشأتها:**

- دوافع فطرية
- دوافع مكتسبة

*** دوافع حسب ارتباطها بالبيئة الخارجية للمتعلم:**

- دوافع داخلية
- دوافع خارجية

*** دوافع حسب إحساس المتعلم وإدراكه لها:**

- دوافع شعورية
- دوافع لا شعورية

وبناء على التحليلات المختلفة فقد أمكن تحصيل أنواع من الدافعية وهي مصنفة إلى ما يلي:

2-1: الدافعية العامة:

تشير الدافعية العامة إلى القوانين والمبادئ العامة المجردة أو العالمية فيما يتعلق بالدافعية. ومن الأمثلة على ذلك دراسات التي تحاول تحديد دور البنى الدماغية (مثل الهايبوتلاموس) المتعلقة بالدافعية.

فقد تبنت هذه الدراسات أن الهايبوتلاموس له دور مهم في الدافعية عند كافة الفئران (وكذلك الإنسان) وليس عند فأر واحد بعينه (أو إنسان واحد بعينه).

2-2: الدافعية المعرفية:

ترى بعض النظريات أن عمليات الدافعية هي ذات طبيعة معرفية عقلانية، وهذه النظرة إلى الدافعية تعتقد أن الطريقة العقلية التي نفسر بها المعلومات المتوفرة لنا تؤثر في الحالات الدافعية.

فمثلا عندما يعزو المتعلم فشله في مادة دراسية إلى صعوبة تلك المادة، فإن دافعيته المستقبلية سوف تتأثر بشكل مختلف عن شخص يعزو فشله في تلك المادة إلى نقص في قدراته العقلية.

(محمد عودة الريماوي. 2004: ص 206-207)

2-3: الدافعية المكتسبة:

هي الدوافع التي يتعلمها المتعلم من خلال تعامله مع البيئة سواء كان بطريقة مقصودة أو غير مقصودة ولها أسماء عدة منها:

الدافعية (الثانوية، الاجتماعية، النفسية)، ومن هذه الدوافع مثل الحاجة إلى حب الانتماء، الحاجة إلى التقدير الاجتماعي وغيرها وتتأثر هذه الدوافع بخبرات التعلم التي يتلقاها، والثقافة التي يعيش فيها إذ أننا نجد غياب بعض الدوافع عند المجتمعات مثل غياب العدوان عند بعض القبائل البدائية.

وتلعب الدوافع المكتسبة دورا كبيرا في حياة الإنسان يفوق كثير من الأحيان الدور الذي تعلبه الدافعية الفطرية، والتي تعد سهلة الإشباع إلى حد ما، فالسلوك المبكر للرضيع يتحدد وبشكل كبير بواسطة حاجات الرضيع البيولوجية الأساسية، فهو يبكى عندما يجوع أو يبرد أو يمرض ولكنه عندما ينمو يبدأ بالبكاء لجلب انتباه أمه إليه (ثيبة. 2015: ص 35).

3-أهمية الدافعية:

الدوافع تحرك الكائن إلى النشاط والعمل، ولكن قيمتها الكبرى للتعلم هي أنها تدعم الاستجابة أو النشاط الذي أدى إلى إشباع الحاجة بحيث تزيد من فرص حدوثها في الموافق التالية المتشابهة، للدافعية هدفا تربويا وهو استثارة الدافعية لدى المتعلمين، وتوجيهها وتوليد اهتمامات معينة لديهم تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية، وعاطفية وحركية خارج نطاق المجال المدرسي وفي حياتهم المستقبلية ، فالدافعية وسيلة يمكن استخدامها في سبيل إنجاز أهداف تعليمية معنية، وذلك من خلال اعتبارها أحد العوامل المحددة لقدرة المتعلم على التحصيل والإنجاز، وذلك لأن الدافعية لها علاقة بميول المتعلم فتوجه انتباهه إلى بعض النشاطات دون أخرى.

وتنطلق أهمية الدافعية من الاعتبارات التالية:

* أن موضوع الدافعية يتصل بأغلب موضوعات علم النفس إن لم نقل جميعها فهو وثيق الاتصال مثلا: بالإدراك والتفكير والذاكرة وغيرها.

* أن الدافعية ضرورية لتفسير أي سلوك، إذ لا يمكن أن يحدث سلوك إن لم تكن وراءه دافعية.

* أن الدافعية تؤثر في أداء المتعلم تعلمه، حيث زادت دافعية المتعلم في هذا المجال زاد تعلمه وأدى نشاطه على أفضل صورة ممكنة.

وأخيرا يتضح دور الدافعية وأهميتها في العمليات العقلية سواء أكان ذلك في الاتجاه أم في الإدراك.

(محسن وآخرون. 2013: ص 201-211)

*من خلال عرضنا لأهمية الدافعية يتضح بأن الدافعية شرط أساسي لنجاح العملية التربوية، إذ تلعب دورا هاما في عملية التعلم، حيث لا يمكن أن يحدث التعلم إلا بوجود دافع يساهم في دفع المتعلم نحو التعلم، سنحاول من خلال العنصر الموالي التعرف على علاقة الدافعية بالتعلم.

4-علاقة الدافعية بالتعلم:

للدافعية تأثير كبير وعلاقة مباشرة مع سلوك المتعلمين وتعلمهم، حيث يمكن أن تلمس عدة آثار مفيدة لها في تعلم الطلاب وسلوكهم تشمل الآثار الموضحة فيما يلي:

1-توجه سلوك المتعلم نحو أهداف معينة، فمن المعروف أن المتعلمين يضعون أهدافا لأنفسهم، ويوجهون جهودهم وسلوكهم نحو تحقيق هذه الأهداف.

2-الدافعية تزيد من الجهود والطاقة المبذولة لتحقيق هذه الأهداف، فهي تحدد فيها إذا كان المتعلم سيتابع مهمة معينة بحماس وتشوق ويثابر على القيام بسلوك معين حتى يتم إنجازه، أو سوف يقوم بالعمل بنوع من الفتور واللامبالاة.

3-الدافعية تزيد من المبادرة بالنشاط والمثابرة عليه، فهي تحدد فيما إذا كان الطلاب سوف يبادرون ذاتيا للقيام بالنشاط.

4-الدافعية تنمي معالجة المعلومات عند الطلاب، فهي تؤثر في كيفية ومقدار معالجة الطلاب للمعلومات.

5-الدافعية تعود المتعلم على أداء مدرسي أفضل، وذلك نتيجة منطقية لكل ما تقدم من فوائد، وبذلك يمكن استنتاج أن الطلبة المدفوعين جيدا للتعلم هم أكثر الطلبة تحصيلا.

(خير شواهين. 2005 : 172- 173).

من هذه العلاقة يتضح بأن للدافعية دور كبير في عملية التعلم، وتمكن هذه العلاقة في توجيه سلوك المتعلمين نحو العملية التعليمية، والمحافظة على ديمومة واستمرار السلوك، وكذا تزيد من الجهود الطاقة لتحقيق الأهداف المراد بلوغها، وعليه فإن الدافعية أحد أبرز الأسباب الرئيسية في حدوث عملية التعلم.

ثانيا: الدافعية للتعلم

1-مفهوم الدافعية للتعلم:

تشير دافعية التعلم إلى حالة داخلية في المتعلم تدفعه إلى الانتباه إلى الموقف التعليمي، والقيام بنشاط موجه والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم كهدف للمتعلم.

(نادر فهمي الزيود وزملائه. 1999: ص 57)

لذا فالدافعية للتعلم هي حالة داخلية في المتعلم تعمل على تحريكه نحو العملية التعليمية.

أما الدافعية للتعلم من وجهة نظر السلوكية فتعرف بأنها:" الحالة الداخلية أو الخارجية، وهي تحرك أفكار ومعارف المتعلم وبناه المعرفية ووعيه وانتباهه، وتلح عليه لمواصلة أو استمرار الأداء للوصول إلى حالة توازن معرفية معينة (بن مبارك.2011: ص 428)

فالسلوكية ترى بأن الدافعية للتعلم هي الحالة الداخلية أو الخارجية للتعلم، والتي تعمل على تحريك معارفه وجميع بناه المعرفية.

ويمكن تحديد الدافعية للتعلم من وجهة نظر الإنسانية بأنها: "حالة استثارة داخلية تحرك المتعلم لاستغلال أقصى طاقاته في أي موقف تعليمي يشرك فيه، ويهدف إلى إشباع دوافعه للمعرفة وصيانة تحقيق الذات، ويمكن تحديد الدافعية للتعلم من وجهة النظر التحليلية بأنها:" حالة داخلية تحث المتعلم بأية وسيلة يمتلكها "

(نايفة قطامي. 1992: ص 172 – 171).

تلعب الدافعية دورا حاسما في تعلم المتعلم بنوعيه الداخلي والخارجي، إلا أن كثيرا من الدراسات أثبتت أن الدوافع الداخلية أكثر أثرا وطولا دوما، وبقاء وأشد قوة في الاستمرار للسلوك التعليمي إذا لا تعمل دون دوافع

(جمال مثقال القاسم وآخرون. 2001)

في هذا التعريف نجد أن التركيز يكون على الدافعية الداخلية لما لها من أثر وقوة في استمرار السلوك التعليمي أمثل من الدافعية الخارجية.

للدوافع أهمية كبيرة في العملية التعليمية فدون دوافع يصعب إتمام تلك العملية على وجه الأكمل، فدراسة دوافع المتعلمين والعمل على زيادة دوافعهم من أبرز الأهداف التربوية التي تسعى إليها النظم التربوية.

(إيهاب عيسى المصري وطارق عبد الرؤوف. 2014: ص 97)

حدد **وينتج** (1981–13) الدافعية للتعلم بأنها: أية حالة تساعد في تحريك أو استمرارية سلوك الكائن الحي، إذا أنه بدون الدافعية يفشل الكائن الحي في أداء السلوك الذي سبقو تعلمه.

(رانيا عدنان. 2006: ص 279)

كما تعرف الدافعية للتعلم بأنها عملية عقلية تنشط السلوك الأكاديمي وتحركه توجهه وتحافظ على استمراريته. (محمد بكرونوفل وفريال محمد أبو عواد. 2011: ص183)

ودافعية التعلم هي النزعة لإيجاد أنشطة أكاديمية ذات مغزى مفيدة محاولة الاستفادة منها

(محمود. 2009: ص 884)

الدافعية للتعلم تشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاط موجه والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم

(أبو حويج مروان وأبو مخلي سمير. 2004: ص 157).

كما يعرفها **ترادیف** 1992:" بأنها سلوك تحرك المتعلم نجو هدف أو غاية معينة، علما بأن مصدر تلك الحركة يمكن أن يكون داخليا أو خارجيا، كما أن الدافعية ناتجة كذلك عن الإدراك الذي يحمله المتعلم عن الأهداف المنشودة من المدرسة، وعن قيم النشاطات التي يقوم بها المتعلم والقدرة على التحكم في تلك النشاطات، إلى جانب ما يشعر به المتعلم اتجاه المادة واتجاه المحيط التربوي بصفة عامة

(دوقة وآخرون. 2009: ص12)

*من خلال عرضنا لمجموعة من التعاريف يمكن القول بأن الدافعية للتعلم حالة تنشط السلوك الأكاديمي، وتعمل على استمراره وتوجيهه، فهي تدفع بالمتعلم إلى استغلال أقصى طاقاته في أي موقف تعليمي، بهدف إنشاء دوافعه للمعرفة وتحقيق التعلم.

كما يمكن إيجاز مفهوم دافعية التعلم في النقاط التالية:

-الانتباه لبعض العناصر الأساسية المهمة في الموقف التعليمي.

- القيام بنشاط موجه لهذه العناصر.

- الاستمرار في النشاط والمحافظة عليه لفترة كافية من الزمن.

- تحقيق هدف التعلم

2-أنواع الدافعية للتعلم:

أ-الدافع إلى الاكتشاف والاستطلاع:

تظهر مختلف الدراسات أنه كلما كان المثير جديدا يستثير رغبة الاستطلاع أكثر، ولكن عندما يكون غير مرتبط بأي خبرة سابقة، أي الموقف التعليمي الجديد يثير المتعلم حب الاستطلاع والاكتشاف للمعرفة.

ب-دافع التنافس والحاجة إلى التقدير:

وهذا يعني أن وجود دافع التنافس يؤدي إلى الاجتهاد والعمل والمثابرة للحصول على أعلى النتائج، ومنه تحقيق تقدير الذات.

ج-الدافع إلى الإنجاز والنجاح:

يتمثل في إنجاز الطالب بصفة جيدة، أي الحصول على علامات جيدة من أجل النجاح

(أبو جادو. 2000: ص153)

د-الدافع للمعرفة:

وهي الرغبة إلى المعرفة والفهم والإتقان حل المشكلات، فالدافع يتمثل في حب الاستطلاع والميل إلى التعرف على كل شيء (زيدان. 1983: ص 153).

فالدوافع مرتبطة بالعملية التعليمية والتي تعمل على تسهيل عملية التعلم لدى التلميذ.

وهناك من صنف دافعية التعلم إلى دافعية داخلية وأخرى خارجية، وقد ميز **بروان** 1998 بين الدافعية الداخلية والخارجية كما يلي:

***الدافعية الداخلية:**

- أنها تعكس الأهداف الشخصية.
- تشتق من المتعة في دراسة الموضوعات.
- تعتمد على الارتباط الشخصي بالموضوعات المختارة.
- تقود إلى طريقة متعمقة وفهم جيد للمفاهيم.
- تعتمد على الشعور بالكفاية والثقة.

- تنتج مخرجات تعلم مرنة وقابلة للتغيير.

***الدافعية الخارجية:**

- لها شكل أدائي.

- تركز على التكملة المرضية للمقرر.

- تتأثر بقوة الحوافز الخارجية.

- تقود إلى الطرق السطحية في التعلم ودائما تخاف من الفشل.

- تنتج مخرجات تعلم غير قابلة للتغيير (. Sally Brown .1998 :p24)

3-وظائف الدافعية للتعلم:

تحقق الدافعية ثلاث وظائف رئيسية هي:

1-أنها تحرر الطاقة الانفعالية الكامنة للكائن الحي، والتي يثير نشاط معين سواء كانت الدوافع فطرية أو مكتسبة.

2-أنها تملئ على الكائن الحي أن يستجيب لموقف معين ويهمل المواقف الأخرى، ولذلك فإنها تؤدي دورا هاما في توجيه سلوك الكائن الحي إلى أساليب معينة من السلوك دون الأخرى.

3-أنها توجه السلوك وجهة معينة حتى يستطيع الكائن الحي إشباع الحاجة الناشئة لديه

(حسين. 2012: ص138).

4-العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم:

هناك عدة من عوامل التي تؤثر في دافعية المتعلم للتعلم، منها ما يتعلق بالمتعلم نفسه، ومنها ما يتعلق بالمعلم، أو بالبيئة المحيط به، وأبرز هذه العوامل ما يلي:

4-1: الأهداف: ما يعزز الدافعية هو التوجيه نحو الأهداف التي يكون احتمال تعزيزها للمشاركة طويلة المدى كثيرا، وهناك علاقة إرتباطية إيجابية بين أهداف القدرة والكفاءة وأهداف الأداء.

4-2: الميول والاهتمامات: تعمل على توفير المعلومات المتعلقة بالهدف مما يزيد من الاهتمام بالشروط المتعلقة بالقدرة والكفاءة، كما أن اهتمام المتعلم يساعد على التركيز على حل المشكلة.

4-3: الإعتقادات: وهي ما يتعلق باعتقاد المتعلم حول قدرته وإمكانية نجاحه، في تحقيق ما يضعه من أهداف، ويشير **باندوار** إلى أربعة عوامل تؤثر في اعتقادات الطلبة حول قدراتهم في الأداء السابق له، والنماذج التي تعرض لها، والتعزيزات والاستجابات التي تلقاها المتعلم من خلال مشاهدته لما حوله، والوضع النفسي له، من حيث الجوع الو العطش والتعب والقلق، وقد تتأثر الاعتقادات بفرض التدريب التي يمر لها المتعلم، كما تتأثر بالإنجاز الذي يحققه، فعلى قدر ما ينجز يتأثر اعتقاده بأنه جيد أو سيء.

4-4: التوقعات الشخصية: يعرف التوقع بأنه التقدير المدرك للنجاح المحتمل، ومن هذه التوقعات ما يتعلق بالنجاح والفشل، باعتبارهما مفاهيم أساسية تعني أشياء مختلفة للناس المختلفين، ويعتمد الحكم على النجاح أو الفشل بصور ما، على المستويات الحقيقية للمتعلمين في التحصيل، أكثر من اعتماده على مدى تحقيق الأهداف.

4-5: الفروق الفردية: ندرك جميعا وجود فروق فردية بين المتعلمين، ونحاول عادة إدماجها في فهمنا للدافعية، وتحديدا الدافعية الداخلية، وقد اهتم الباحثون بدراسة أثر هذه الفروق في الدافعية، مثل الفروق في العمر والتوجيه والإنجاز، والتوجيه للمتعلمين

(محمد بكر ونوفل وفريال محمد أبو عواد نوفل. 2011: ص 205 – 207).

5-دور المعلم في إثارة الدافعية للتعلم:

يشير **دمبو** (1991) إلى أن قناعات المعلم فيما يتعلق بالدافعية سبل استثارتها تؤثر تأثيرا كبيرا على طريقة تنظيمه للبيئة التعليمية، فالمعلم الذي يعتقد أن الطلبة لديهم الرغبة والاهتمام في التعلم بطبيعتهم سيتخذ إجراءات تختلف عن تلك التي يتخذها المعلم الذي يعتقد أن الطلبة يفتقرون إلى حب الاستطلاع، وإنهم يحتاجون إلى التحفيز والتشجيع.

وبوجه عام ينبغي على المعلمين تبني موقف متوازن ومعتدل، فيعززون الطلبة الذين ينقصهم الاهتمام والدافعية الداخلية، يمارسون قدرا أقل من الضبط والتنظيم للأنشطة التعليمية عندما يكون لدى الطلبة دافعية داخلية للتعلم.

ويمكن للمعلمين التعرف إلى اهتمامات الطلبة، وذلك من خلال التحدث إليهم أو بتطبيق اختبارات ومقاييس الميول، ومن شأن استخدام المواد التي تخص باهتمام الطلبة واستثارة دافعيتهم للتعلم.

(منى الحديدي، جمال الخطيب. 2005: ص 282 – 283)

حيث يمكن توظيف الدافعية من خلال تشجيع الطلبة على تبني أهداف تعلم بدلا من أهداف الأداء، فهذا الأخير يعكس تقييما للقدرات ومعيارا للنتائج العالية، وهدف الإتقان يقترن بتطوير مهارات جديدة ويتم تقييم عملية التعلم ذاتها ويتم ذلك كما يلي: (Brophy 1994: p27).

– التعزيز الإيجابي الفوري مثل تقديم المكافأة المادية والمعنوية من قبل الوالدين والمعلمين.

– توجيه انتباه الطالب منخفض الدافعية إلى ملاحظة نماذج (قدوة) من ذوي التحصيل الدراسي المرتفع وما حققوه من مكانة.

– مساعدة الطالب في أن يدرك استطاعته النجاح بما يملكه من قدرات وإبداعات على تخطي الجوانب السلبية والأفكار غير العقلانية التي قد تكون مسيطرة عليه.

– تنمية الإبداعات وتشجيع المواهب.

– مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين عند التعامل معهم من قبل المعلمين والآباء.

– ضبط المثيرات واستثمار المواقف، وذلك بتهيئة المكان المناسب للطالب وإبعاده من مشتتات الانتباه، وعدم الانشغال بأي سلوك آخر عندما يجلس للدراسة واستثمار المواقف التربوية بما يدعم عملية الدافعية.

– إيجاد حلول تربوية لمشكلات الطالب النفسية والصحية والأسرية وغيرها.

6–نظريات الدافعية للتعلم:

احتلت الدافعية مركزا هاما في القرن العشرين خلال العقود الأخيرة، مما أدى بدوره إلى بناء نظريات الدافعية نحو التعلم، وذلك من خلال إبراز دورها وأهميتها في تحليل وتفسير سلوك المتعلم وتحسينه للأفضل، ويتمثل ذلك بارتباطها الوثيق بعملية التعلم والتعليم، وفيما يأتي نوجز أهم نظريات الدافعية للتعلم:

6-1: نظرية التقييم المعرفي:

تعتبر من بين النظريات الاجتماعية المعرفية الحديثة التي ساهمت في دراسة مفهوم الدافعية للتعلم عند المتعلمين، تلك النظرية التي طورها كل من **دوسي** و**ريان**، والتي تهدف إلى تنمية الرغبة والإرادة في التعلم عند المتعلم، وذلك يجعل عملية التعلم عملية ذات قيمة لديه مما يعطيه الفرصة ليصبح واثقا من نفسه.

(دوقة وآخرون . 2009: ص43)

قام **دوسي** و **ريان** بالتحقيق من علاقة دمج أثر الكفاءة المدركة، أي الفعالية الذاتية عند **باندورا** بالعوائق التي تفرض على المتعلم من المحيط والتي تؤثر على الدافعية الداخلية، وقد اقترحها من خلال هذه الأعمال نظرية التقويم المعرفي، حيث تتطور دافعية المتعلم وتأخذ أشكلا مختلفة بتفاعل نوعين من الحاجات، الكفاءة المدركة والضبط الذاتي، فكلما كان إدراك المتعلم لكفاءته على أنها قوية أو مرتفعة وفي وضعية الضبط الذاتي (الاختبار الحر للنشاط)، تصبح الدافعية داخلية وبالتالي قوية ومرتفعة، على العكس فكلما تراجع إدراك المتعلم لدى كفاءته وتناقص الضبط الذاتي للنشاط كلما تراجعت الدافعية لتكون خارجية، وبالتالي ضعيفة إلى أن نصل إلى حالة الغياب للدافعية، يوضح الشكل التالي تتفاعل متغيرات الكفاءة المدركة والضبط الذاتي وأثر ذلك على الدافعية لدى المتعلمين

- نلاحظ من خلال هذا الشكل الذي يوضح أثر التفاعل كل من الكفاءة المدركة والضبط الذاتي في إطار نظرية التقييم المعرفي لتفسير الدافعية. أي أنه كلما كان إدراك المتعلم لكفاءته في وضعية ضبط الذات كلما كانت قوية ومرتفعة وبالتالي دافعية داخلية وكلما تراجعت الدافعية تكون بذلك دافعية خارجية وبالتالي ضعيفة أو مقدمة. وتظهر عندما يفقد المتعلم السيطرة على نتائج سلوكه.

6-2: نظرية نموذج فروم (1964):

تعتبر نظرية معرفية يتم التركيز فيها على التوقعات التي يحملها المتعلمين حول أنفسهم وحول المحيط الذين يعيشون فيه، حيث فرقت هذه النظرية بين مصطلحين أساسيين وهما الطابع الاجتماعي والطابع الفردي للمتعلم (صالح حسن الداهري. 2011: ص119).

– إذ يرى فروم بأن الدافعية هي نتيجة حصيلة ضرب ثلاثة عوامل أساسية هي:

***التوقع:** هو اعتقاد حول احتمال إنجاز عمل معين بهدف الحصول على نتائج معينة، وهو يعبر عن مدى إدراك المتعلم لقدراته على إنجاز عمل ما، أي إدراكه للعلاقة الموجودة بين الجهد المبذول والأداء.

***الوسيلة:** ويقصد بها إدراك المتعلم للعلاقة الموجودة بين الأداء والنتيجة المرغوب فيها.

***القيمة:** وهي قيمة النتيجة أي القيمة التي يسعى المتعلم لتحقيقها من خلال بذل جهد معين، ويمكن أن تكون تلك القيمة إما داخلية مثل تحقيق الذات أو خارجية مثل الأجر أو الترقية.

(دوقة وآخرون. 2009: ص 24 ، 25).

وعليه يفترض فروم أن الدافعية هي حصيلة ضرب العناصر الثلاثة المذكورة أي: الدافعية: التوقع، الوسيلة، القيمة.

6-3: نظرية برونر والتعلم الإكتشافي:

صرح **جيروم برونر** في كتابه المعروف " **عملية التربية** " أن أية محاولة لتطوير التربية تبدأ حتما من دوافع التعلم، ولقد صاغ مفهوم التعلم الإكتشافي من أجل تطبيقه داخل الغرفة الصفية، وقد جادل **برونر** أن التعلم الإكتشافي هو إعادة ترتيب عناصر الموقف الصفي، بحيث يمكن للمتعلم الذهاب إلى ما وراء تلك العناصر من أجل صياغة ترتيبات جديدة، كما صرح أيضا أن التعلم الإكتشافي ينشأ عن العقل المهيأ جيدا، وأن الإكتشاف لا يقود المتعلمين إلى تنظيم المواد لإكتشاف العلاقات بينها فحسب، ولكنه يساعدهم أيضا على تجنب السلبية التي قد تبعدهم عن استخدام المعلومات التي اكتسبوها سابقا، مما يؤدي بالمتعلمين بمعالجة المواضيع بشكل أكثر فعالية، والوصول إلى إشباع جيد (غباري ثائر أحمد. 2008: ص 71)

6-4: نظرية أتكسون:

لقد ركزت الكثير من الأعمال في علم النفس الاجتماعي والتربية على الدوافع البشرية والتعلم والأداء، وجزء كبير من هذا العمل يندرج تحت فئة ما يسمى ب " الدوافع للإنجاز "، وهذا العمل يتعلق بالعوامل التي تؤثر في النجاح والحصول على الإنجاز.

– يعرف **أتكسون** (1957) الدافعية بأنها استعداد ثابت نسبيا في الشخصية، يحدد مدى سعي المتعلم ومثابرته في سبيل تحقيق نجاح أو بلوغ هدف يترتب عليه درجة معينة من الإشباع، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى معين للاختيار.

– أهتم **أتكسون** بدراسة الدوافع وقام بصياغة نظرية تدور حول دافعية التحصيل، وذكر أن النزعة لإنجاز النجاح هي استعداد دافعي مكتسب كما أنها وظيفة لثلاثة متغيرات تحدد قدرة المتعلم على التحصيل وهي:

أ–الدافع لإنجاز النجاح: يشير إلى إقدام المتعلم على أداء مهمة ما بنشاط و حماس رغبة منه في إحراز النجاح، وبعد هذا الدوافع وراء تباين المتعلمين في مستوياتهم التحصيلية حيث يرتفع مستوى المتعلمين التحصيلي بارتفاع هذا الدافع، والعكس صحيح، كما أن هذا الدافع يرتبط بدافع آخر له أهميته وهو دافع تجنب الفشل حيث يتجنب المتعلم أداء مهمة ما خوفا من الفشل في أدائها.

ب–احتمالية النجاح: إن احتمالية نجاح أي مهمة تتوقف على عملية التقويم ذاتي يقوم به المتعلم المنوط به أداء هذه المهمة، واحتمالية النجاح هذه قد تكون ذات مستوى منخفض أو مرتفع حسب صاحب العلاقة. فالمتعلم الذي يرى في النجاح المدرسي قيمة كبيرة تكون احتمالية النجاح بنسبة كبيرة له، لأن قيمة النجاح كما يدركه تعزز دافعية التحصيل. (العنابي حنان عبد الحميد. 2008: ص 140–141).

ج–قيمة باعث النجاح: إن ازدياد صعوبة المهمة يتطلب ازدياد قيمة باعث النجاح (الإثابة)، فإذا كانت المهمة أكثر صعوبة يجب أن يكون الباعث أكبر قيمة للحفاظ على مستوى دافعي مرتفع.

(أبو حويج مروان وأبو مخلي سمير. 2004: ص 153).

6–5: نظرية نموذج باربو (1999):

يضم هذا النموذج أربع متغيرات وهي:

أ-**إدراك طبيعة الإسناد:** يمكن التأثير على هذا النوع الإسنادات المكتسبة بإعادة النظر في طبيعة تلك الإسنادات، ففي الوسط المدرسي يمكن العمل على تغيير إسنادات المتعلم بجعله قابلا لأن يرجع تحصيله ونتائجه إلى مجهداته الشخصية، وليس العوامل أخرى خارجية لا يملك عليها أي سلطة.

ب-إدراك المتعلم لكفاءته فيما تخص اكتساب واستعمال المعارف

إن إدراك الكفاءة يؤثر على درجة الجهد المبذول وكذا نوعية وفعالية ذلك المجهود.

ج-إدراك المتعلم لأهمية النشاطات المطلوب إنجازها في المدرسة:

- منح المتعلم فرصة لإعطاء معنى للنشاط الذي يقوم به، وشرح أهمية ذلك النشاط بالنسبة للحاضر والمستقبل

- منح المتعلمين نشاطات تتميز بالتعدي من أجل إبراز أهمية تلك النشاطات.

د-مساعدة المتعلم على الاندفاع المعرفي والمشاركة:

يعرف الاندفاع المعرفي على أنه ميزة تعبر عن درجة المجهود الذهني المبذول من طرف التلميذ من أجل القيام بالنشاطات التعليمية المطلوبة منه، وتتجلى تلك الميزة عند المتعلم من خلال السلوكات التي يقوم بها والأساليب التي يستعملها من أجل الوصول إلى الأهداف المسطرة، وعليه فإن درجة الاندفاع المعرفي ترتبط بدرجة التحكم في إستراتيجيات الضبط الذاتي للتعلم. (دوقة وآخرون. 2009: ص 31-33)

6-6: نظرية الأهداف:

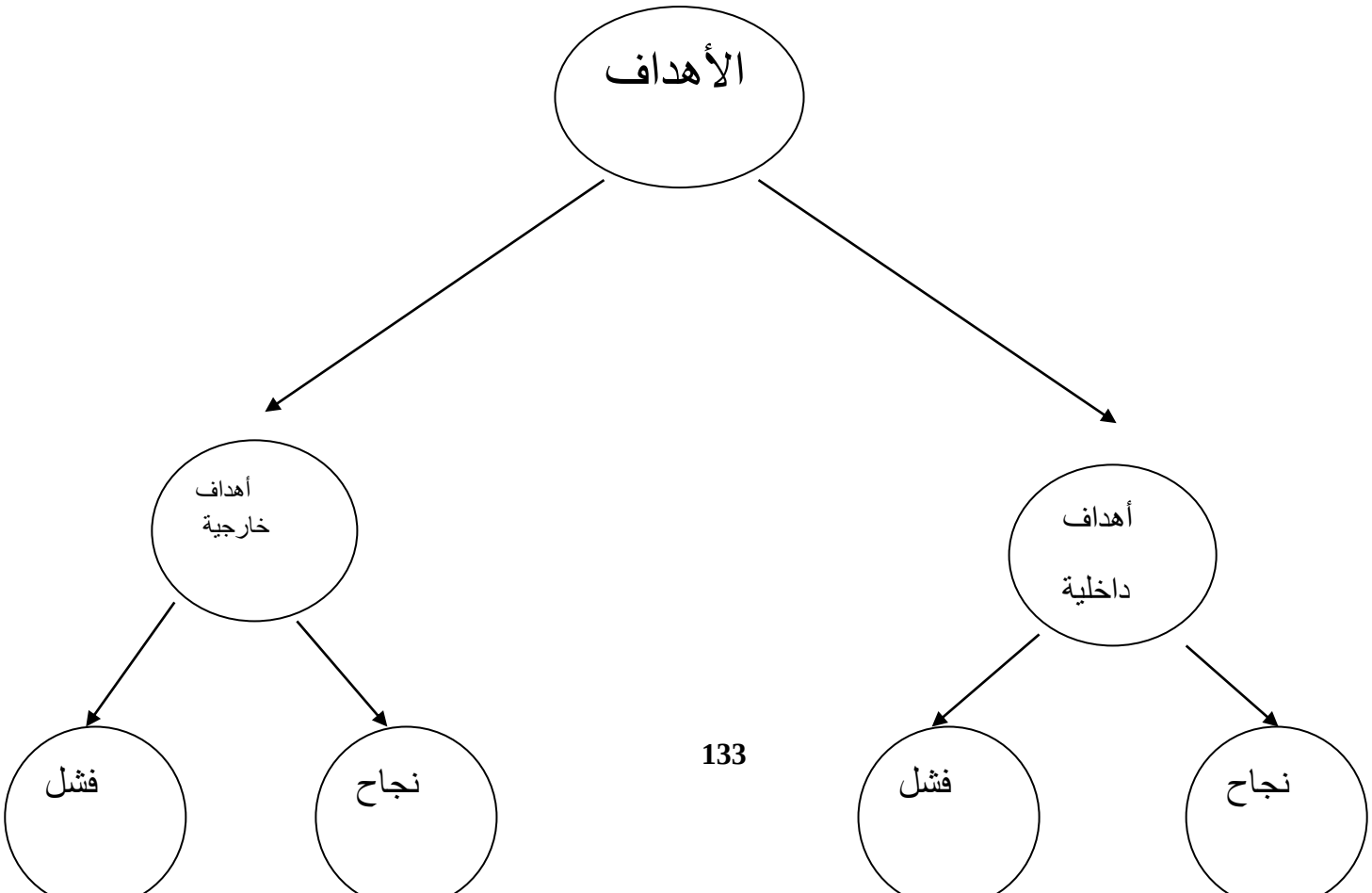
تهتم نظرية بالعمليات العقلية وتؤكد على مدى أهمية الإدراك في عملية التعلم والتذكر دون إهمال أهمية دور العوامل الخارجية في تحديد مستوى أهمية الدافعية للتعلم، وتحاول هذه النظرية التأكيد على وجود ارتباط عقلاني بين الأهداف وسلوك المتعلمين فحسب أمس (1992) يمكن تصنيف الأهداف المختارة من طرف المتعلم إلى نوعين:

– النوع الأول: هو ما يعرف بالأهداف الخارجية يميل هؤلاء التلاميذ في الحصول على علامات جيدة وتقييم السلبي.

–النوع الثاني : فيتمثل في الأهداف الداخلية، حيث يسعى هؤلاء المتعلمين في تحسين مستواهم الدراسي من خلال تطوير معارفهم وقدراتهم، وهناك من الباحثين من يميز بين الأهداف التعلم وأهداف الأداء أو التقييم أو المنافسة، بينما يميز آخرون بين الأهداف المتمركزة حول المهمة، حيث يكون لدى هؤلاء المتعلمين مفهوم " مرن " للذكاء أي أنه باستطاعة كل متعلم يطور ذكاءه ويحسنه إذا ما بذل جهدا معينا للوصول إلى ذلك الهدف والأهداف المتمركزة حول الأنا، حيث أن هؤلاء المتعلمين يتميزون بمفهوم ثابت للذكاء، ويعتقدون بأنها غير قابلة للتغيير أو التطوير، ويفرق آخرون بين أهداف السيطرة أو التحكم وأهداف الكفاءة أو المردودية.

(دوقة وآخرون. 2009: ص 39–42)

الشكل(04) يوضح نظريات الأهداف



يتضح من خلال الشكل السابق بأن:

– نظريات التعلم تلعب دورا حاسما في التعلم، أي أنها أشارت إلى الدافعية على أنها شيء مهم وضروري يسبق التعلم، وذلك بجذب انتباه المتعلمين وتحفيزهم للتعلم بصورة أفضل عندما يكون لديهم أهداف التعلم بنوعيها الداخلي والخارجي إذا لا يمكن أن يحدث التعلم إلا بوجود دافع يساهم في دفع المتعلم نحو التعلم وكيفية إثارته والحفاظ عليه وزيادة المثابرة وتحقيق النجاح.

بعد التطرق لدافعية التعلم التي تعتبر من أهم الموضوعات الأساسية في حدوث عملية التعلم وشرطها الأساسي الذي لا يمكن الاستغناء عنها، فهي حالة داخلية أو خارجية لدى المتعلم التي تحرك سلوكه وأدائه. والتعلم عملية عقلية يستدل عن حدوثها من خلال تحقيق نتائج إيجابية في أي مجال من مجالات التعلم، وبالتالي فإن الدافعية في مجال التعلم لها دور كبير فهي تحسين أداء المتعلمين وتزيد من رغبتهم وعزيمتهم، إذ تعمل كمحفز أساسي لتحسين العملية التعليمية التعليمية.

المحاضرة الحادية عشر: أمثلة تطبيقية عن دافعية الإنجاز في المجال الدراسي.

تمهيد

1- دافعية الإنجاز في المجال الدراسي

2- مكونات دافعية الانجاز

3- أنواع دافعية الانجاز

4-العوامل المؤثرة في دافعية الانجاز

5- النظريات المفسرة لدافعية الانجاز

6- قياس دافعية الانجاز

تمهيد:

تعد الدافعية القوى المحركة التي الفرد وتوجهه نحو الوصول لهدف معين، فهي من العناصر الأساسية التي تؤثر في سلوك الفرد، الأمر الذي أعطاها أهمية كبيرة ضمن موضوعات علم النفس، فالإنسان يعيش حياته مدفوعا نحو تحقيق أهدافه التي تبلور معنى الحياة عنده.

ويعود استعمال مصطلح دافعية الانجاز في علم النفس من الناحية التاريخية إلى **أدلر** الذي بين أن الحاجة للإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة، حيث عرض **ليفن** هذا المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطموح وذلك قبل استعمال **موراي** مصطلح الحاجة للإنجاز ، وعلى الرغم من هذه البيانات المبكرة فإن الفضل يرجع إلى عالم النفس الأمريكي **هنري موراي** في أنه أول من قدم مفهوم الحاجة للإنجاز بشكل دقيق بوصفه مكونا هاما في الشخصية والتي تعرض فيها موراي لعدة حاجات نفسية كان من بينها الحاجة للإنجاز، ثم اتفق **ماكيلاند** وزملائه لاستكمال ومواصلة البحوث الميدانية في هذا المجال من خلال الاستعانة ببعض الاختبارات الإسقاطية مثل اختبار تفهم الموضوع TAT وقدموا نظرية لتفسير دافعية الإنجاز، تعد من أوائل النظريات التي قدمت في هذا الشأن سنحاول معرفة دافعية الانجاز وأهميتها في التعلم.

1 – دافعية الإنجاز في المجال الدراسي.

دافعية الانجاز:

يعرفها **أحمد عبد الخالق** بأنها:" الأداء على ضوء مستوى الامتياز والتفوق أو الأداء الذي تحدثه الرغبة في النجاح"(لمعان مصطفى الجلالي. 2011: ص76).

ويقول **مصطفى الصفطي** بأن الدافعية للانجاز بأنها:" الرغبة في الأداء وتحقيق النجاح وهي هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك، وتعتبر من المكونات العامة للنجاح الدراسي"(حنان سعيد الرحو. 2005: ص302)

كما تعرف دافعية الانجاز بأنها:"دافع مركب يوجه سلوك الفرد كي يكون ناجحا في الأنشطة التي تعتبر معايير للامتياز، والتي تكون معايير النجاح أو الفشل فيها واضحة ومحددة"(صالح حسن الداهري. 2001: ص143).

يمكن القول بان الدافعية للانجاز هي السعي وراء التفوق والامتياز، وتحقيق الأهداف السامية والمثابرة والتفرد بالمهارة والإتقان للوصول لأعلى المراتب وتحقيق النجاح والتفوق.

2 – مكونات دافعية الانجاز:

يرى **أوزبل** أن هناك مكونات لدافعية الانجاز وهي:

– **الدافع المعرفي:** الذي يعبر عن حالة للانشغال بالعمل أي أن الفرد يحاول أن يشبع حاجات المعرفة والفهم، وتكون عملية اكتشاف المعرفة الجديدة هي المكافأة لديه.

– **تكريس الذات:** وهي رغبة الفرد في المزيد من الصيت والسمعة والمكانة التي يحرزها عن طريق أدائه المتميز، والملتزم في الوقت نفسه بالتقاليد العامة المعترف بها مما يؤدي إلى شعوره بكفايته واحترامه لذاته.

– **ذات الانتماء:** الذي يتجلى في الرغبة بالحصول على تقبل الآخرين، ويتحقق إشباعه في هذا التقبل، أي أن الفرد يستخدم نجاحه العام أداة. للحصول على الاعتراف والتقدير من جانب من يعتمد عليهم في تأكيد ثقته بنفسه (أحمد يحيى الزق. 2009: ص 120).

3 – أنواع دافعية الانجاز:

ميز **فيروم** Veroff بين نوعين من أساسيين في الدافعية للانجاز هما:

دافعية الانجاز الذاتية: يقصد بها تطبيق المعايير الداخلية أو الشخصية في مواقف الانجاز، إذ يتنافس الفرد مع ذاته في مواجهة قدراته ومعاييره الذاتية الخاصة، وهو أقرب لنمط الدافع للانجاز الذي اهتم **مكليلاند** بدراسته.

دافعية الانجاز الاجتماعية: تتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية أي مقارنة أداء الفرد لأجل الحصول على الاستحسان الاجتماعي للنجاح (أنور محمد الشرقاوي. 2001: ص 137).

4 – العوامل المؤثرة في دافعية الانجاز:

يتأثر مستوى دافع الانجاز بعدة عوامل يمكن تحديد أهمها في النقاط التالية:

– نوعية القيم السائدة في المجتمع.

– الدور الاجتماعي للأفراد.

- العمليات التربوية في النظم التعليمية للدولة.

- التفاعل بين أفراد الجماعة.

- أساليب تنشئة الأطفال (رويدة زهير عبد الله. 2013: ص 60).

5 - النظريات المفسرة لدافعية الانجاز:

هناك عدة نظريات مفسرة لدافعية الانجاز نذكر منها:

5 – 1 - نظرية الحاجة بالإنجاز لماكليلاند: قام **ماكليلاند** بدراسات عديدة لدافع الانجاز، وقام بإلقاء محاضرات من أصحاب الأعمال من أجل إثارة حاجة الإنجاز لديهم، وكانت نتيجة أبحاثه أن حافز الإنجاز لا يوجد إلا في 10% من مجموع سكان الولايات المتحدة، رغم أن معظم الناس يدعون امتلاكه، وتوصل إلى أن حاجة الإنجاز تتكون من عدة عوامل منها: طفولة الفرد ونشأته ونوع النشأة التي يعمل بها، وقد بينت دراسته أن ذوي الإنجاز العالي يتصفون بعدة خصائص منها:

- يميلون إلى المواقف التي تعطي لهم فيها المسؤولية الشخصية لحل المشاكل.

-يميلون إلى المخاطرة المتوسطة.

كما اقترح **ماكليلاند** خطوات لتنمية دوافع الإنجاز لدى الأفراد وهي:

- أن يسعى الفرد إلى الحصول الفرد على التغذية العكسية من أجل تعزيز نجاح الفرد ودفعه إلى نجاح أكبر.

- أن يسعى الفرد إلى تعديل انطباعه عن نفسه من خلال تصور يضع فيه نفسه مكان شخص آخر بحاجة للنجاح.

5 -2 - نظرية التوقع في الدافعية: لقد أسهمت نظريات الدوافع في تعميق فهم دوافع الفرد، ولكن السلوك أعقد من أن يكون مجرد استجابة لحاجة غير مشبعة، إذ أن حاجات الإنسان المختلفة تتنافس سعيا لتحقيق الإشباع المطلوب لكل منها، وتعتمد نظرية التوقع في الدافعية على مسلمات ثلاث:

- أن الإنسان يتعامل عادة مع بدال السلوك الممكن، وما تحمله من نتائج بطرق وأساليب عقلانية.

– أن الإنسان يتعلم من خلال الخبرة، ومن خلال توقع النتائج المحتملة لبدائل التعامل مع الأحداث، وعن طريق هذا التعلم يعدل من استجاباته.

وعلى الرغم من تعدد نماذج نظرية التوقع، إلا أن من أكثرها شهرة واستخداما هو النموذج الذي طوره **kroom** الذي تركزت أعماله بشكل خاص على دافعية العاملين في المؤسسات، وتدور أفكار هذه النظرية حول النقاط التالية:

– إن الفرد يعيش دوافع بكثافات متنوعة ويعتمد ذلك على التفاعل المعقد للعلاقات بين درجة التفصيل والتوقع والفائدة المرجوة.

– إن الفرد سيختار سلوكا يستجيب فيه لعوامل الدافعية الأخرى.

5 – 3 – نظرية مستوى الطموح (ليفين): صاحب هذه النظرية هو **ليفين** الذي يرى أن هدف الفرد أو طموحه قد يشكل الدافع الرئيسي للقيام بالعمل، حيث يفسر الدافعية بأنها :" محصلة التفاعل بين خبرات الإنجاز السابقة والهدف لتحقيق تلك الإنجازات وما يولده ذلك من مشاعر النجاح"

إذن فمستوى الطموح هو مستوى الإنجاز المتوقع ووفقا لمعرفة الفرد بمستوى إنجازه السابق، والفرق بين مستوى الإنجاز السابق ومستوى الطموح يسمى بفرق الهدف، والفرق بين مستوى الطموح ومستوى الإنجاز الجديد هو فرق إنجاز وهو ما يحدد مشاعر النجاح أو الفشل.

وتفترض هذه النظرية أن فرق الهدف يميل إلى أن يكون معجبا، ولذلك فإذا نجح الفرد في تحقيق فرق إيجابي في الإنجاز، فإن ذلك يولد لديه شعورا بالنجاح تختلف قوته حسب الزيادة الايجابية في الإنجاز، مما يدفعه إلى المزيد من العمل.

ويمكن إثارة الدافعية للمتعلم من خلال هذه النظرية بتشجيعه على الإنجاز لتحقيق أهدافه وطموحاته، وذلك بتوفير التسهيلات به وإشراكه في القرارات الإدارية التي تهمه(عبد اللطيف محمد خليفة. 2000: ص 80 – 82).

5 – 4 – نظرية العامل المزدوج (هرزبرك): ناقش الباحثان **كاتش** و**كهان** نظرية العامل المزدوج **لهرزبرك** وذكرا بأنها ترتبط ارتباطا وثيقا بنظرية **ماسلو** في الدافعية، وقد استنتجا بأنها تفترض بأن القناعة وعدم القناعة بالعمل هما بعدين مستقلين، وأن جوانب العمل التي تتيح عنها عدم القناعة تختلف عن تلك الجوانب التي تتيح عنها القناعة.

فعدم القناعة يمكن أن تسببه عوامل خارجية مثل الأجر، الإشراف وظروف العمل وهذه ما ندعوها بالعوامل الصحية، وإزالة العامل الخارجي غير المقنع هو ليس بحد ذاته مقنعا أو مولد الدافعية على العمل، فالقناعة والدافعية في العمل تأتي من مجموعة عوامل خارجية مثل إشباع الحاجات المتعلقة بالاعتراف بالفرد في المجتمع، الإنجاز، المسؤولية والنمو الفردي (صالح حسن الداهري. 2001: ص 121).

6 –قياس دافعية الإنجاز:

يعد قياس دافعية الإنجاز تحديا لعلماء النفس ورغم ذلك تمكنوا من إيجاد نوعين من المقاييس والمتمثلان في:

المقاييس الإسقاطية: يطلب من المفحوص في هذا النوع من الاختبارات أن يستجيب إلى منبه غامض ليستشف الباحث من هذه الاستجابة نوع الدوافع التي توجد عند المفحوص، والمسلمة التي تحكم استخدام مثل هذه الاختبارات، وهي أن دوافعنا تؤثر في العمليات غير الشعورية والتي تؤثر بدورها على السلوك.

المقاييس الموضوعية: يعد استخدام هذا النوع من الاختبارات من أكثر الطرق شيوعا في قياس الدافعية، ويعطي المفحوصين بمقتضاها عددا من الأسئلة ليجيبوا عليها من خلال الاختبارات بين بدائل مثل نعم و لا، أو الاختيار من بين عدة بدائل، وتسمى هذه الاختبارات بالمقاييس الموضوعية لأنها لا تسمح للقائم بالدراسة أن يتدخل ذاتيا في تصحيح مثل ما هو في الاختبارات الإسقاطية (صالح حسن الداهري. 2001: ص 123).

والجدول الموالي يوضح بعض المقاييس الإسقاطية والموضوعية:

جدول رقم (02) يبين بعض المقاييس الاسقاطية والموضوعية

المقاييس الاسقاطية	المقاييس الموضوعية
– مقياس تفهم الموضوع (Thematic Apperception) – يرجع الفضل إلى **هنري موراي** H.murray في إعداد هذا الاختبار . – يتضمن هذا الاختبار صورا تعرض على المفحوصين ثم يطلب منهم أن يكتبوا قصصا في 5 دقائق مسترشدين بعدة أسئلة والصور، إما تختار أو	– مقياس **فينر** Venner لدافعية الانجاز لدى الأطفال والمراهقين الذي اشتقت عباراته من نظرية Atkinson – مقياس دافعية الانجاز للأستاذ: وضع هذا المقياس الدكتور عبد الرحمان صالح الأزرق صممه في ضوء المواقف التعليمية العامة التي يقوم بها المعلم والمتوقعة منه، ويتكون هذا المقياس في صورته

تصنع خصيصا لنواحي أفكار الانجاز بعد ذلك تقدم القصص، ويتم تقويمها بحسب مضمون الانجاز (عبد اللطيف خليفة. 2000: ص 99).	النهائية على 32 عبارة (5) أبعاد تمثل مكونات دافع الانجاز لدى الأستاذ وهي: الطموح والمثابرة، الأداء، إدراك أهمية الزمن، التنافس، واستعمل الباحث طريقة التجزئة النصفية للتأكد من ثبات الاختبار، واستخدم صدق المفردات للتحقق من صدق المقياس وتوصل إلى نتائج مرضية(عبد الرحمان صالح الأزرق. 2000: ص 144- 150).

تعتبر الدافعية من المواضيع الهامة لارتباطها الوثيق بالعملية التعليمية التعلمية وشرط من شروطها الأساسية، فهي حالة داخلية أو خارجية لدى المتعلم تحرك سلوكه وأدائه، وتعمل على استمراره من أجل تحقيق هدف أو غاية معينة، وللدافعية أهمية تربوية تتجلى في جعل المتعلم قابل لأن يمارس نشاطات معرفية وعاطفية وحركية في نطاق المدرسة أو حتى خارجها، وانعدام الدافعية للتعلم يعني انعدام التعلم وبالتالي فتدني الدافعية يجعل الطالب يرسب ويفشل في الدراسة، بالإضافة إلى ما يخلف هذا الرسوب من سلبيات عديدة، حيث لا يمكن أن نهمل دور الدافعية في تنمية كل المجالات خصوصا التعلم الذي يساعد على إكساب المعارف والمهارات من أجل التقدم بالمجتمع ومواكبة الثقافة والعولمة.

المحاضرة الثانية عشر: آلية التعلم في ضوء نتائج أبحاث الدماغ الحديثة.

تمهيد

1- مدخل لنظرية التعلم المسند للدماغ

2- انعكاسات أبحاث الدماغ في العملية التربوية

3- التطبيقات التعليمية اعتمادا على نظرية التعلم القائم على الدماغ

4- بعض النماذج من استراتيجيات التعلم المسند إلى الدماغ

5- بيئات التعلم حسب نظرية التعلم المسند للدماغ

1 – مدخل لنظرية التعلم المسند للدماغ:

تمهيد:

ساهم التقدم العلمي الحديث في مجال الطب والاستفادة من الأشعة التي تصور دماغ الإنسان أثناء عملية التعلم في توضيح ما يحدث به من تغيرات وتوصيلات عصبية تضيء في نقاط معينة عند حدوث عملية التعلم. وقد مكنت الأشعة من تصوير كل ما يحدث في دماغ المتعلم عند حدوث عملية التعلم ومعرفة متى يكون دماغ المتعلم أكثر استثارة وتجاوبا مع المعلم، ومتى تخفت الاستثارة في دماغ المتعلم ويصل التعلم لأدنى درجاته.

وقد ظهرت نظرية التعلم القائم على الدماغ في العقد الأخير من القرن العشرين، حيث كتب عنها أول مرة ، **ليزلي هارت** (Leslie hart) في كتابها (Human brain and human Learning)

وذلك كنتيجة طبيعية لتطور علم الأعصاب المعرفي Cognitive Neuroscience والتي تشرح كيفية تعلم الدماغ باعتباره العضو الأساسي في التعلم.

سنحاول من خلال هذا الفصل معرفة نظرية التعلم المسند إلى الدماغ وآليتها في التعلم

أ – نشأة نظرية التعلم المسند إلى الدماغ،

هيمنت النظرية سلوكية في نهاية الخمسينات وبداية الستينات من القرن العشري ن على الممارسات التربوية، وأفرزت نموذجا للبيئة التعليمية يستند إلى افتراض أن التعلم قابل للتجزئة إلى أجزاء محددة قابلة للقياس بسهولة، حيث كان التركيز منصبا على تعديل السلوك الظاهر للمتعلم، إما بأسلوب الثواب أو العقاب لإحداث التعلم المرغوب دون أن يكون هناك اهتمام بما يحدث داخل الدماغ من عمليات عقلية وتفكيرية (محمد عودة الريماوي. 2011: ص23)، وبعدما يزيد على نصف قرن بدأت بوادر ثورة عملية جديدة تبحث في عقل الإنسان، فكانت الثورة المعرفية التي تمثلت في أعمال علماء النظرية الجشطلتية في التعلم **(كوفكا، كوهلر)** ودراسات **جون بياجيه** وأفكار **برونر** و**أوزبل اللذان** أكدا على التعلم ذو المعنى، وكان التركيز على العمليات المعرفية من انتباه وإدراك وتفكير وتخيل وتصور (عبيدات وأبو السعيد. 2003: ص42)، وبعدها ظهر الاتجاه

الإنساني الذي يؤكد بأن العمليتان الانفعالية متغير وسط تأتي في معادلة تعامل الإنسان مع عالمه، ومن أبرز الأسماء التي ظهرت في هذا الاتجاه **ماسلو وروجرز** (الطواب.1983: ص20).

في بداية التسعينات أعلن الرئيس الأمريكي جورج بوش (الأب) بأن هذا العقد هو عقد الدماغ، حيث ساعدت التقنيات الجديدة والمتقدمة العلماء في رؤية الدماغ وملاحظة جريان الدم فيه، وتسجيل مجالاته الكهرومغناطيسية وتحليل مكوناته الكيماوية، واكتشاف أماكن التأثر أثناء القيام بالعمليات الحيوية والنفسية، ومن هذه التقنيات التصوير الطبقي للدماغ واستخدام الرنين المغناطيسي ...(زيتون كمال عبد الحميد.2011: ص 22)، وقد استفاد علماء النفس التربوي أمثال **كين كيف** و **إيريك جنسون** و **دفيد سوسا** و **سوزان كوفاليك** مما يدور في دوائر علم الأعصاب، حيث حققوا حلمهم بالتجول داخل الدماغ، وهو يؤدي وظائفه بعد أن أصبح ممكنا أثناء قيام الفرد بالرؤية والسمع والدوق واللمس والقراءة وحل المشكلات، وهذا يعني إمكانية مشاهدة آثار العمليات المعرفية في الدماغ على تشكل ألوان أو أضواء أو تدفق سيلان الدم (ناديا السلطي. 2009: ص 34)، وانبثق عن هذه النظرية المشتركة لكل من علم الأعصاب وعلم النفس المعرفي مجال جديد هو التعلم المسند للدماغ، والذي يهتم بصورة أساسية بالعقل والدماغ والتربية، أي بآلية العقل (عملية التفكير ذاتها) مع الدماغ (العضو القائم بعملية التفكير)، وكيفية انعكاس ذلك على التربية، ونتيجة لذلك ظهرت نظرية جديدة في التعلم المسند إلى الدماغ، والتي تؤكد خصائصها على أنها نظام في حد ذاتها، وهي ليست تصميما معدا مسبقا، بل هي اتجاه متعدد الأنظمة، إذ اشتقت من عدد من الأنظمة مثل الكيمياء وعلم الأعصاب وعلم النفس والهندسة الوراثية والأحياء وعلم الحاسوب، وقد رسمت هذه النظرية طريقة طبيعية ومحفزة وداعمة وإيجابية لزيادة القدرة على التعلم والتعليم، وهو منحى يعتمد على طرق تعلم مناسبة لتركيب وظائف الدماغ.

كما تؤكد على تكامل العواطف والتغذية السليمة والبيئة الغنية بالمثيرات، وغياب التهديد لزيادة مشاركة وتفاعل وتحصيل المتعلم.

ب –مفهوم نظرية التعلم المسند إلى الدماغ: عرفها **ريكسون** (2001) بأنها: " نظرية تعلم تتضمن تصميما وتنسيقا لبيئة تعلم نابضة بالحياة وثرية بالخبرات الملائمة للمتعلمين، والتأكد من أن المتعلمين يعالجون خبراتهم بصورة تساعدهم على استخلاص المعنى من هذه الخبرات".

وترى **السلطي** (2009) أن هذه النظرية: "أسلوب شامل للتعليم والتعلم يستند إلى افتراضات علم الأعصاب الحديثة، التي توضح كيفية عمل الدماغ بشكل طبيعي، وتستند إلى ما يعرف حاليا على التركيب التشريحي للدماغ البشري وأدائه الوظيفي في مراحل تطوره المختلفة"

ويذكر كل من **سبيرس و ولسون** (2012) أن هذه النظرية: "تعد مدخلا شاملا للتعلم يقوم على كيفية البحث في عالم الأعصاب، وتهيئة الدماغ للتعلم بشكل طبيعي، كما تمثل إطار للتعليم والتعلم يساعد على تفسير سلوكيات التعلم المتكررة، ويؤكد للمعلمين على تعليم الطلاب خبرات من واقع الحياة"

ج –مبادئ نظرية التعلم المسند إلى الدماغ: التعلم المسند إلى الدماغ لا تقوم فقط على النتائج التي توصل إليها علم الأعصاب، فقد نشأت هذه المبادئ من مجموعة واسعة من التخصصات بما فيها ذلك البيولوجيا والفسيولوجيا والعلوم العصبية، وعلم النفس المعرفي وعلم الاجتماع والفلسفة والتعليم والتكنولوجيا والرياضة وعلم النفس والفيزياء....وهذه المبادئ ليست محددة نهائية، وهي تساعد على اكتساب معرفة أكثر حول علاقة الدماغ بالتعلم والتذكر، وتوفر مبادئ التعلم المسند إلى الدماغ الإطار النظري لعملية التعليم والتعلم من خلال السعي إلى توفير أفضل الظروف للدماغ لحدوث التعلم(منذر عبد الكريم. 2012: ص15). وقد تمت مراعاة أربع معايير من معايير البحث العلمي عند استخلاص هذه المبادئ لأغراض تحسين التعليم والتعلم وهي:(Cain&Caine, 2002)

- يجب أن تكون الظواهر التي يصفها المبدأ عالمية وتنطبق على جميع البشر.
- يجب أن يخرج المبدأ من خلال البحث في تخصصات مختلفة.
- ينبغي أن يستبق المبدأ البحث في المستقبل.
- ينبغي أن يكون للمبدأ آثارا على الممارسات التربوية.

ويمكن إيجاز مبادئ نظرية التعلم المسند إلى الدماغ فيما يلي:

- الدماغ نظام ديناميكي معقد.
- الدماغ (العقل) ذو طبيعة اجتماعية.
- البحث عن المعنى أمر فطري في الدماغ.
- البحث عن المعنى يحدث من خلال الترميز.
- الانفعالات حاسمة من أجل الترميز.
- كل دماغ ينتج أجزاء وكليات بشكل متزامن.
- تتضمن عملية التعلم كلا من الانتباه المركز الإدراك المحيطي.
- التعلم يشمل عمليات الوعي واللاوعي.
- التعلم له صفة التطور.
- ينمو التعلم المعقد بالتحدي ويعاق بالتهديد.
- كل دماغ منظم بطريقة فريدة. (عبد الرزاق عيادة: ص48)

د-أنواع التعلم المسند إلى الدماغ: ميزت هذه النظرية التعلم إلى نوعين هما:

أ -**التعلم المتناغم مع الدماغ:** ويتميز بما يلي:

- تعلم مواضيع من خلال تعدد وتداخل الأنظمة.

-التعلم غرضي (ذو هدف) وشمولي ودافعي.

- توظيف أنواع الذكاء المتعددة.

- استثارة عالية وبشكل دائم للانفعالات وغياب التهديد.

- يكون غنيا بالحديث والموسيقى والنشاط والحركة والمناظر.

- توجد تغذية راجعة مباشرة.

- المعلم مسهل ومرح وإبداعي، والتعلم من أجل الاستمتاع.

– الدافعية داخلية والتقييم مستمر.

– يوفر إمكانية الحركة والجلسة وجها لوجه.

ب –التعلم المضاد للدماغ: ويتميز بما يلي:

– استخدام المحاضرات (التلقينية) بشكل كبير والتأكيد على المحتوى.

– يؤكد على التعلم في بيئة هادئة والجلوس على مقاعد ثابتة.

– يهدد المعلم الطلبة باستخدام المكافآت والعقاب، ويستخدم العبارات السلبية.

– التعلم فردي وتفاعل محدود.

– له تأثير انفعالي منخفض.

– تغذية راجعة سلبية (عديمة الجدوى).

– الدافعية خارجية إذ يتم وضع التعلم بالدرجات.

– يعلم من أجل الاختبار مع ترافقه بالضغوط.

– ينتهي التعلم عندما ينتهي الوقت (عبد الرزاق عيادة: ص50)

ويمكن إيجاز وتوضيح ذلك في الجدول الموالي:

جدول رقم (03): يوضح خصائص كل من التعلم المتناغم للدماغ والتعلم المضاد للدماغ

التعلم المتناغم مع الدماغ	التعلم المضاد للدماغ
	–استخدام المحاضرات (التلقين)
–غياب التهديد	– التأكيد على المحتوى
–التعاون	– التأكيد على التعلم في بيئة
– شمولي وواقعي	– التعرض لمواضيع بداية الحصة
– يؤكد على السياق والمعنى والقيمة	– يهدد المعلم باستخدام المكافآت والعقاب
– الانتهاء باحتفال	– استخدام عبارات سلبية باستمرار وكذلك عبارات
– استخدام كلي للغة	النهي والأمر

– تعلم المواضيع من خلال تحديد وتداخل الأنظمة – التعلم غرضي (ذو هدف) – توظيف الذكاء المتعدد – استثارة عالية وبشكل ملائم لانفعالات وغياب التهديد – غني بالحديث والنشاط والحركة – توجد تغذية راجعة ومباشرة – التعلم ميسر وإبداعي – الدافعية داخلية والتقييم مستمر	– التعلم فردي والتفاعل محدود – له تأثير انفعالي منخفض – الدافعية خارجية إذ يتم التعلم بالدرجات – تغذية سلبية عديمة الجدوى – يطلب عادة إجابة واحدة للسؤال – الاعتقاد بأن التعلم صعب – يعتمد التعلم على نتائجه – تدرس المواضيع بشكل منفصل – ينتهي التعلم عندما ينتهي الوقت – يستنفذ طاقة المتعلم

هـ –العوامل المؤثرة في التعلم المسند إلى الدماغ: هناك العديد من العوامل المؤثرة في التعلم المسند إلى الدماغ، فالمتعلم لا يأتي إلى المدرسة كصفحة بيضاء، ولكنه يأتي وقد تشكل دماغه بواسطة العديد من المؤثرات، إلا أن الاستخدام الأمثل لهذه المؤثرات يجعل التعلم المسند إلى الدماغ أكثر فعالية ويتطلب معرفة العوامل المؤثرة في التعلم الدماغي، وهذه العوامل هي:

العامل البيولوجي: حيث ينبغي توفير جو صفي يسمح بمراعاة هذا النوع من التعلم وخاصة دراسة المعلمين لأفضل السبل، التي يمكن أن تنمي أدمغة المتعلمين تجاه أهداف محددة، وهذا يتطلب من المعلمين أن تكون لديهم معرفة ودراية بتركيب الدماغ ووظائفه.

العامل الوراثي: تلعب الوراثة دورا هاما حيث تؤثر الجينات والصفات الوراثية على قدرات الدماغ.

العامل الانفعال: تؤثر الخبرات العاطفية التي يصحبها انفعالات جادة على عمل الدماغ من حيث عدم التركيز والانتباه والتذكر والتفكير والعكس في الإيجابية.

العامل البيئي: تؤثر البيئة على الدماغ حيث أن الدماغ يغير من بنيته ووظيفته كاستجابة للمؤثرات البيئية والخبرات الخارجية.

العامل الحسي الحركي: يستقبل الدماغ المعلومات عن طريق الحواس فسلامة الحواس تؤدي إلى وصول معلومات صحيحة للدماغ.

العامل الغذائي: الدماغ كأي عضو يحتاج إلى إمداده بالحاجات الغذائية المناسبة خاصة الفيتامينات.

و –مراحل التعلم المسند إلى الدماغ: يحدث هذا النوع من التعلم على خمس مراحل كما ذكره **كاين** 1995:

المرحلة الأولى الإعداد: تشمل هذه المرحلة على فكرة عامة عن الموضوع وتصور ذهني للمواضيع ذات الصلة، وكلما كان لدى المتعلم خلفية أكبر عن الموضوع كلما كان أسرع في تمثيل المعلومات الجديدة ومعالجتها.

المرحلة الثانية الاكتساب: تؤكد هذه المرحلة على أهمية تشكيل ترابطات عصبية نتيجة للخبرات الأصلية والمترابطة، حيث كلما كانت المدخلات مترابطة كانت الترابطات العصبية أقوى وأكثر، فإن كانت المدخلات مألوفة فستقوى الترابطات وينتج التعلم، ومن مصادر الاكتساب المنافسة والمحاضرة، وأدوات بصرية ومثيرات بيئية وخبرات متنوعة ولعب الدور والقراءة والفيديو والمشاريع الجماعية، وتؤكد هذه المرحلة على الخبرة العقلية.

المرحلة الثالثة التفصيل (الإسهاب): تكشف هذه المرحلة عن ترابط المواضيع وتدعم تعميق الفهم، وتحتاج إلى إدماج الطلبة في الأنشطة الصفية من أجل فهم أعمق وتغذية راجعة مع استراتيجيات صريحة وضمنية والتصحيح والتعديل المتواصل، وهي طريقة مهمة في التعلم ومن الأساليب الممتعة في هذه المرحلة (أشرطة الفيديو، مفاتيح الإجابة) وجميعها توفر تغذية راجعة ذات قيمة للتعلم.

المرحلة الرابعة تكوين الذاكرة: تهدف هذه المرحلة إلى تقوية التعلم واسترجاع المعلومات بشكل أفضل، ويكون ذلك من خلال الراحة الكافية والحدة الانفعالية والسياق والتغذية الراجعة وحالات التعلم والتعلم القبلي، مما يساعد على عمق المعالجة الدماغية والتعلم الأفضل.

المرحلة الخامسة التكامل الوظيفي: يتم في هذه المرحلة استخدام التعلم الجديد بهدف تعزيزه لاحق والتوسع فيه، ويتم تطوير الشبكات العصبية الموسعة أو الممتدة من خلال تكوين ترابطات، وتطوير ترابطات صحيحة وتقوية الترابطات.

ي –خصائص التعلم المسند إلى الدماغ: ذكر **محمود 2006** أنه من خصائص وصفات نظرية التعلم المسند إلى الدماغ ما يلي:

– تعد طريقة في التفكير تتعلق بتعلم شيء ما أو انجاز عمل معين.

– فهم عملية التعلم يتم من خلال الاعتماد على تركيب الدماغ ووظيفته.

– تعد نظاما في حد ذاتها وليست تصميما معدا مسبقا.

– طريقة طبيعية وداعمة وإيجابية لتحسين القدرة على التعلم والتعليم.

– تعتمد على مواصفات الدماغ من أجل اتخاذ القرارات وحدوث التعلم اتجاه متعدد الأنظمة، وقد أشتق من أنظمة متعددة مثل الكيمياء وعلم النفس والهندسة والوراثة والأحياء.

– ليست مذهبا ولا وصفة طبيعية ينبغي إتباعها.

ويشمل الدماغ أي التعلم المسند إلى الدماغ على العديد من الاستراتيجيات التعليمية، والتي تعتمد كليا على نشاط المتعلم مع الاهتمام بالنواحي الفيسيولوجية والوجدانية والخلفية المعرفية والسمات الاجتماعية لكل تلميذ، وبالنظر لجميع الاستراتيجيات والفنيات التدريسية، والتي تعتمد على التعلم المسند إلى الدماغ نجد أنها تهتم بصورة أساسية بمناخ الفصل الدراسي وبيئته، والذي يتضح في تنظيم مقاعد التلاميذ بشكل يسمح لهم بالمشاركة والتعاون أثناء التعلم، وكذلك الاهتمام بالأمان والإضاءة والحرارة وألوان الحوائط والبوسترات، وخلق روح الدعاية والمرح في الفصل والتعاون الايجابي بين المعلم والتلاميذ.

ل –متطلبات التعليم المسند إلى الدماغ:

ذكر **الطلحي** المتطلبات في أربع محاور وهي كما يلي:

متطلبات تتعلق بالمنهج:

- أن يبنى المنهج بطريقة تسمح للطلبة بالتفكير والاكتشاف والإبداع والتطوير.
- أن يراعي المنهج الفروق الفردية والذكاءات المتعددة على ضوء تطبيق التعليم المستند إلى الدماغ.
- أن يتم تصميم المنهج وفق التعليم المستند إلى الدماغ، وما يتبعها من استراتيجيات كالعصف الذهني والتعلم التعاوني.
- أن يكون في المنهج تنويع الخبرات كالتأمل والتعلم بالتجريب والخبرة المادية والتطبيق والتجارب.
- أن تصمم النشاطات بطريقة معززة للذاكرة مثل النشاطات الحركية والخرائط العقلية والأعمال الفنية.
- أن يتضمن المنهج حاجات وأهداف المتعلم، بحيث يركز المنهج على ما يحتاج إلية المتعلم من أولويات قابلة للبقاء في الدماغ البشري.
- بناء محتوى المنهج ليلاءم البناء المعرفي للمتعلمين.
- أن يكون المنهج مرتبطا بالمعرفة القبلية.
- أن يتم تقويم المنهج بشكل مستمر وإشراك لجنة من التربويين.
- تصميم دليل إجرائي يتم وضع من خلاله تعليمات واضحة للمساعدة المعلم على تنفيذ المنهج.
- توفير المصادر المادية والبشرية اللازمة لتنفيذ المنهج.

متطلبات تتعلق بالمعلم:

- يكون لديه القدرة على الإبداع وعلى الاكتشاف.
- أن يراعي الفروق الفردية من خلال تعلم المزيد من صعوبات التعلم وقنوات الاتصال وأساليب التعلم.
- أن يكون لديه قدرة على التنوع في طرق التدريس المستندة إلى أنواع الذكاء المختلفة.
- أن يستخدم نشاطات معززة لذاكرة كالنشاطات الحركية والخرائط العقلية والأعمال الفنية.
- لديه استطاعة على أن يمنح طلبته وقتا كافيا للتأمل والتخيل.
- التأثير الايجابي في الاتجاهات والمعتقدات.

- توفير الأمال بالنجاح.

- التشجيع على التكافل الاجتماعي.

- تشجيع الطلبة على التغذية الكافية.

- **متطلبات تتعلق بالمتعلم:**

- أن تتوفر لدى المتعلم الرغبة الكافية للتعلم.

- الانضباط الصفي واحترام الآخرين.

- المشاركة الفعالة في الأنشطة المحفزة للذاكرة والأنشطة الحركية.

متطلبات تتعلق بالبيئة التعليمية:

- توفير المناخ الآمن.

- تنوع البيئات.

- أن يتوفر في البيئة التعليمية تشجيع مادي ومعنوي.

- توفير الكوادر التعليمية والإدارية المؤهلة والمدربة.

- أن تتوفر في البيئة التعليمية مقررات الأنشطة والمختبرات والورش وقاعات التدريس المناسبة.

لقد حاول بعض علماء النفس التربوي الإستفاذة من هذه المعلومات عن الدماغ في تجويد وتحسين عمليتي التعليم والتعلم، وبذلك ظهرت نظرية التعلم المسند على الدماغ، وتفيد هذه النظرية في الإمداد بالأساس لفهم طرق التعليم التي تساعد المتعلمون على التعلم بشكل أفضل. (كيف يدرك الفرد؟ كيف يستوعب الدماغ العمليات الإدراكية؟ ما التطبيقات التربوية لنتائج أبحاث الدماغ؟ هل نستطيع كتربويين الإستفادة من التقدم الحادث في علم الأعصاب؟)

ما الفائدة التربوية من دراسة الدماغ؟

- دماغ الطفل يبدأ في النمو من عمر 10 – 12 أسبوع ويزداد تعقيد الشجيرات والوصلات العصبية في الحجم والكثافة حتى عمر السنتين، وتبقى كذلك حتى العاشرة من العمر وتنخفض بعد هذا العمر.

- أهمية تطبيق التعلم في عمر 3 أو 4 سنوات أفضل منها في عمر 9 أو 10 سنوات.

2 -انعكاسات أبحاث الدماغ في العملية التربوية:

- التركيز على الحركة لدى الطفل لأن الحركة تدمج نصفي الدماغ الأيمن والأيسر وتزيد من سرعة نبضات القلب...مما يحسن الذاكرة ويعزز إطلاق المواد الكيمياوية التي تبقي المتعلم يقظ ومنتبه.

- يتم تعليم الطفل بشكل تكاملي.

- الدماغ غير مجهز لكي يتحمل فترة انتباه طويلة لذلك لابد من التغير في الأنشطة المقدمة للطفل للسماح له بالتركيز على المفاهيم الجديدة.

3 -التطبيقات التعليمية اعتمادا على نظرية التعلم القائم على الدماغ:

جذب انتباه الدماغ والغرض من الانتباه هو تعزيز البقاء وإطالة الحالات السعيدة، فقد كشفت الأبحاث أن أجهزة الانتباه تقع في جميع أجزاء الدماغ وأن الاختلاف في المنبهات كالحركة والأصوات والمشاعر أو الانفعالات (كالتهديد) تستحوذ على معظم انتباهنا وإن المواد الكيماوية تلعب الدور الأهم في الانتباه، وإن الجينات الوراثية قد يكون لها أيضا علاقة بالانتباه، نلاحظ من ذلك إن قابلية الدماغ للانتباه تتأثر كثيرا بالتحفيز أو التذكير، فنحن نرى شيئا على الأرجح إذا ما طلب منا أن نبحث عنه أو إذا ذكرنا بمكانه، والنقطة الأساسية هي أنه يتعين على المعلمين أن يشجعوا وقت المعالجة الشخصية بعد التعلم الجديد لكي تترسخ المادة والبعد عن حشو المعلومات في كل دقيقة.

4 -بعض النماذج من استراتيجيات التعلم المسند إلى الدماغ:

يشمل التعلم المسند إلى الدماغ على العديد من الاستراتيجيات التعليمية التي تعتمد كليا على نشاط المتعلم، مع الاهتمام بالنواحي الفسيولوجية والوجدانية والخلفية المعرفية والسمات الاجتماعية لكل تلميذ، وبالنظر لجميع الاستراتيجيات واالفنيات التدريسية التي تعتمد على التعلم المسند للدماغ نجد أنها تهتم بصورة أساسية بمناخ الفصل، والذي يتضح في تنظيم مقاعد التلاميذ بشكل يسمح لهم بالمشاركة والتعاون أثناء التعلم وكذلك الاهتمام بالأمان والإضاءة والحرارة وألوان الحوائط. ومن بين هذه الاستراتيجيات نذكر:

- استراتيجية عصف الدماغ
- استراتيجية التسريع المعرفي
- استراتيجية الخطوات السبع
- استراتيجية التدريس التبادلي
- استرلتيجية الخرائط الذهنية.

5 –بيئات التعلم حسب نظرية التعلم المسند للدماغ:

تتنوع بيئات التعلم فهناك البيئة الاجتماعية والبيئة العاطفية والبيئة التعليمية

أولا –البيئة الاجتماعية: وتعتمد بشكل كبير على التفاعلات الشخصية، فأول ما يتعلمه الفرد هو كيف يجب أن يوفر الراحة للجماعة، فتتغير السلوكات ويحدث التعلم ويصبح هناك تغيير، كما توفر المدارس مصدرا اجتماعيا في أن يحدث التعلم.

ثانيا –البيئة العاطفية: يميل الناس الذين يدخلون المدرسة للقيام بعملية التعلم لأسباب غير ذاتية، وهذا البعد لمهنة التعليم أي الاهتمام بالآخرين، فالمدارس ملزمة بتعليم القيم والأخلاق والاستقامة من خلال جعل مجتمع المدرسة مجتمعا حواريا، يجعل الأفراد يحملون أفكارا واتجاهات ايجابية.

ثالثا –البيئة التعليمية: تعمل المدارس على تعليم الأساسيات التي هي جوهر العملية التعليمية الأكاديمية، لكن برز حاليا أهمية التربية الصحية والمهارات الحياتية ومهارات القيادة، بالإضافة إلى المهارات الاجتماعية والسلوكية.

المحاضرة الثالثة عشر: علاقة التعلم المسند للدماغ ببعض المتغيرات (الدافعية، التحصيل الدراسي، انتقال أثر التعلم، معالجة المعلومات، الذكاء المتعدد، الإبداع)

تمهيد

1- علاقة التعلم المستند إلى الدماغ بالتحصيل الدراسي

2- علاقة التعلم المستند إلى الدماغ بالدافعية

3- علاقة التعلم المستند إلى الدماغ بانتقال أثر التعلم

4- علاقة التعلم المستند إلى الدماغ معالجة المعلومات

5- علاقة التعلم المستند إلى الدماغ بالذكاء المتعدد

6- علاقة التعلم المستند إلى الدماغ بالإبداع

تمهيد:

إنَّ التعلم المستند إلى الدماغ يحظى باهتمام كبير في المجالات التعليمية المختلفة. نظرا لتركيزه على الجوانب العقلية والدماغية للمتعلم، وكيفية التعامل مع المتعلم في ضوء خصائصه الدماغية والتفكيرية، ولهذا فإن تصميم محتوى المناهج الدراسية المعدة في ضوء هذه النظرية يجب أن يركز على اهتمامات الطالب. وجعل التعلم ضمن سياق.

إن معرفة عمل الدماغ اعتمادا على (أبحاث الدماغ والتعلم) تُسهل عملية تعلم المتعلمين للمعرفة. مما يؤدي بالعملية التدريسية والتربوية لأن تكون أكثر دقة، والقيام بمهام العملية التربوية بسهولة، ومن أجل رفع مستوى التعليم في المدرسة يجب على المعلم إن يكون مسهل وموجة ومبدع، ويعمل على توظيف أنواع الذكاءات المتعددة في العملية التعلمية التعليمية، ويراعي خصائص التعلم المتناغم مع الدماغ كإثارة الانفعالات عند المتعلمين وغياب التهديد، والتعلم من أجل الاستمتاع. ويوفر الحركة والجلسة وجها لوجه، وتوفير التغذية الراجعة مباشرة، والتقييم المستمر للمتعلمين، لذلك سنحاول معرفة ما هي العلاقة بين التعلم المسند للدماغ وبعض المتغيرات التي لها علاقة بالتعلم (التحصيل الدراسي، الدافعية، الإبداع، وغيرها)

1 –علاقة التعلم المستند إلى الدماغ بالتحصيل الدراسي:

يشير التحصيل كمفهوم عصبي إلى التعلم المنتج بزيادة كيميو حيوية أو كيميو كهربائية في السيالات العصبية المشفرة داخل خلايا الدماغ حسب اختصاصاتها المختلفة، فالرسائل الحسية القادمة للدماغ عن طريق الحواس تعمل على زيادة رموز المعلومات التي تودعها السيالات العصبية في الذاكرة القصيرة والطويلة المدى، فالدماغ لا يتوقف ولا ينام، لذا فإن المتعلم الذكي الذي يعرف هذه الحقيقة فسيولوجيا يميل لاستخدام دماغه أطول وقت ممكن (محمد حمدان. 1996: ص10).

منذ عقود عديدة حدد العلماء الروابط بين الدماغ البشري وظروف أداء معينة، حيث أصبح معروفا للجميع أن هناك كما لا بأس به من العوامل التي يبدو أنها تؤثر على أداء الدماغ أثناء التعلم وأثناء تأدية الامتحانات، والتي بدورها تنعكس على تحصيله الدراسي وتتمثل هذه العوامل في نوعية التعلم الأصلي وتوقيت التعلم ودرجة

التدريب أو تكرار المحتوى وأنواع اختبارات قياس التحصيل وخبرة الممتحن في أداء الاختبارات، إضافة إلى درجة تعقيد هذه الاختبارات، وكذا مستوى دافعية الممتحن واهتمامه بالمحتوى ودرجة احتمال الممتحن للتوتر وصحة دماغ الممتحن (تلف دماغي، ظروف عقلية، توتر انفعالي، صحة عقلية ونفسية ومستويات العصبونية المرسلة...) (ناديا سميح السلطي. 2002: ص 142)

أ – **بعض العوامل المؤثرة في التحصيل وعلاقتها ببيئة التعلم الدماغي:** إن التحصيل يتأثر بالعديد من العوامل المتداخلة، ويمكن تقسيم هذه العوامل المؤثرة على التحصيل إلى عوامل مرتبطة بالمتعلم، وتتجلى في الدافعية ومعتقدات المتعلم حيث يشير **عدس وقطامي** إلى وجود علاقة قوية بين الدافعية والتذكر من أجل الحفظ، فكلما زادت قوة الدافع إلى التذكر وإلى استعادة المعلومات كان نشاط الذاكرة أوضح وأقوى، كما أن الدافع القوي يؤدي إلى إحتفاظ تعلمي لفترة طويلة، ويمكن استدعاء هذه الخبرة بفترة زمنية أقصر، وبالتالي زيادة القدرة على التحصيل(عبد الرحمان عدس ويوسف قطامي. 2003: ص203).

ويوضح (جابر عبد الحميد. 1999: ص 33) أن معتقدات الفرد عما هو متوقع تؤثر في السلوك، فالطلاب اللذين يعتقدون أن لديهم سيطرة على نجاحاتهم وإخفاقاتهم ينبغي أن يكونوا أكثر ميلا للانغماس في المهام الأكاديمية ولبذل الجهد والمثابرة من الطلاب اللذين يعتقدون أن لسلوكهم تأثيرا ضئيلا في النواتج، والجهد والمثابرة بدورهما يحسنان الإنجاز والتحصيل.

كما يرى (عبد المجيد منصور وآخرون. 2001: ص 196) أن التحصيل يرجع إلى عوامل ارتفاع أو انخفاض الدافعية نحو التعلم، حيث توجد علاقة قوية وارتباط بين الدافع والتحصيل أو الإنجاز والأداء، كما يؤكد على أهمية التشجيع على الإنجاز في شتى المواقف، وعلى التدريب على الممارسة الاستقلال، والاعتماد على الذات.

ويوضح (هشام عليان وصالح الهندي. 1986: ص 140) أن هناك ارتباط موجب بين الذكاء والنجاح في المدرسة، حيث يظهر التلاميذ الأذكياء قدرة تحصيلية عالية ويستمرون في دراستهم مدة أطول، في حين يظهر التلاميذ غير الأذكياء قدرات تحصيلية منخفضة، وينقطعون عن الدراسة في وقت مبكر.

كما تؤثر اتجاهات المعلم وقيمه نحو التعليم في الأداء الصفي لدى المتعلم وبدوره يؤثر في تحصيله الذي يتلقاه، وتلعب ثقافة المعلم وكفاياته المعرفية دورا هاما في مدى تحصيل طلابه، وقد يكون المعلم مسؤولا عن عزوف الطلبة عن الدراسة لعجزه عن تنويع الاستراتيجيات التدريسية أو لنقص في مهاراته التعليمة.

وتلعب المناهج دورا هاما في تحصيل الطلاب إما بالإيجاب أو بالسلب، فالمنهج الثري والمثير والمتنوع يجذب المتعلم لدراسته والرجوع إليه، بينما المنهج الفقير الذي يحمل في طياته من هائل من المعلومات بطريقة سردية، فإنها لا تثير دافعية الطلاب لمطالعته ودراسته، لذا يجب على المناهج أن تراعي التكامل الأفقي والرأسي للدروس والموضوعات، وتتميز بالشمولية والتوازن في عناصرها وأهدافها العامة والخاصة.

كما أن للبيئة الصفية دور كبير في تحصيل الطلاب، فهي تشتمل على عناصر التوازن البيئي من مساحات واسعة صحية وملاعب رياضية، وتشجع التمارين البدنية المهمة للعقل والجسد، حيث تلعب البيئة دورا في زيادة إقبال الطلاب على المؤسسة والرغبة في التعلم في هذا المحيط.

كما تؤثر العوامل الاجتماعية في التحصيل الدراسي للمتعلم، حيث تكمن أهمية البيئة المحيطة والعوامل الاجتماعية للوسط الأسري في التأثير على القدرة العقلية للفرد، فإذا كانت الوراثة مسؤولة بتزويد الفرد، فإن البيئة والوسط الأسري تعطي لهذه الاستعدادات والميول المجال لنمو أو الافتقاد وهي التي توجهها.

ويوضح (خليل معوض. 1996: ص 206) إلى أهمية المستوى الاقتصادي الأسري، فكلما ارتفع المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة كلما أتيح لأفرادها توفير الغذاء المناسب، والمكان المناسب والجو الصالح للاستذكار والفرص التعليمية والثقافية لزيادة التحصيل الدراسي.

إن المتأمل لشروط التحصيل لمتعددة والبيئة التعليمية للتعلم المسند إلى الدماغ يجد أنهما يكملان بعضهما البعض، وبصيغة أخرى نجد أن البيئة التعليمية المستندة إلى الدماغ تسعى لتوفير هذه الشروط خاصة على مستوى الممارسات الصفية، بالإضافة إلى توفير بعض العناصر الأخرى خارج الصف.

فالمنهج الثري والبيئة الصفية الغنية والمثيرة هي إحدى سمات بيئة التعلم المسند إلى الدماغ، كما أن توفير التفاعلات الاجتماعية والشعور بالطمأنينة والمتعة كلها ترفع الدافعية والتي بدورها تأثر على التحصيل،

وبتأملنا بيئة ومبادئ التعلم المسند إلى الدماغ سنجد أنها تسعى إلى توفير لشروط الملائمة لتحصيل جيد ومرتفع، من خلال رفع دافعية المتعلم أو بصورة مباشرة.

2 –علاقة التعلم المستند إلى الدماغ بالدافعية:

اهتمت الدراسات السيكولوجية بموضوع الدافعية، والعوامل والظروف التي تعمل على إثارتها لدى الطلبة واحتفاظ الطلبة بها، ويعد موضوع الدافعية شائكا من حيث تنوع الأطراف المتصلة بها، سواء من حيث متطلباتها في المواقف الصفية وما تقتضيه من أساليب تعليمية ملائمة، تتضمن خبرات تعليمية تعلمية تستثير الطلبة للاندماج في الموقف التعليمي التعلمي من جهة، ويمكن تحديد مفهوم الدافعية للتعلم في ظل مفهومها العام حيث تشير إلى الحالة النفسية الداخلية أو الخارجية للمتعلم التي تحرك سلوكه وتوجهه نحو تحقيق هدف معين، وتحافظ على إستمراريته حتى يتحقق ذلك الهدف (يوسف قطامي وماجد أبو جابر ونايفة قطامي. 2000: ص427).

ويشير **بروفي** (brofi, 1987,p40) إلى مفهوم الدافعية بأنها مفهوم نظري يستخدم لتفسير المبادرة والمثابرة في السلوك ، وبخاصة السلوك الموجه نحو الهدف، وفي نطاق حجرة الدراسة ويستخدم مفهوم دافعية الطلبة لتفسير الدرجة التي يقوم عندها الطلبة باشمار انتباههم ومجهودهم في الموقف التعليمي.

وقد تم تعريف الدافعية في المحور السابق بسيئ من التفصيل

يرى إيريك **جنسن** (جنسن. 2008: ص 161) أن معظم الطلاب لديهم دافعية داخلية، وكل ما في الأمر أن هذه الدافعية تعتمد كثيرا على الظروف أو السياق، وأن القدرة على تنشيط الدافعية لدى الطالب تعتمد على الطالب نفسه وعلى مستوى مهارات المدرس الخاصة، فهناك العديد من العوامل التي تساهم في زيادة الدافعية، بعضها فقط يمكن السيطرة عليه، مع مهارات المعلم في تنسيق بيئة ملائمة ذات تهديد أقل وتحد كبير، فالانفعالات الناتجة عن التوتر أو التهديد تدفع حركة الطالب أو تعيقه.

لقد أحدثت الأفكار المنبثقة من نظرية التعلم المسند إلى الدماغ ثورة في نظرية التعلم والدافعية للتعلم، ووفرت فرصة للتعلم بشكل أفضل وأسرع، وأكثر سهولة من أي وقت مضى (خولة حسين. 2012: ص75)، إذ

توضح بحوث الدماغ الأخيرة باستخدام تقنيات التصوير لكيفية تعلم الأطفال والبالغين على حد سواء، وتبين أن آليات الدماغ البيولوجية المسؤولة عن التعلم والتذكر هي تقريبا نفسها للمتعلمين من مختلف الأعمار، ومع ذلك فإن كفاءة هذه الآليات تختلف مع درجة تطور مناطق الدماغ المسؤولة، كما أن العوامل العاطفية والاجتماعية والتجارب الماضية، والدوافع للفرد المتعلم تؤثر على كفاءة عمل الدماغ، ولأن هذه العوامل أكثر نموا وتطورا لدى البالغين أكثر من الأطفال، وتشير نتائج الدراسات(Ozel et al, 2008 , p 45) إلى أن المناطق العاطفية والمعرفية يتم تنشيطها في الدماغ عند الفرد الذي لديه دافع للتعلم، وكل فرد لديه مستوى معين من هذا الدافع للتعلم.

وكشفت بحوث الدماغ (حمدان محمد. 200: ص83) أن الدافع الأساسي للتعلم هو العواطف والاهتمام ، ومن الضروري التمييز بين الدوافع الذاتية وهي دوافع الانخراط في أي نشاط من أجل الذات، والدوافع الخارجية الناشئة من مصدر خارجي، والدوافع الداخلي والخارجية ليستا منفصلتان تماما، إذ يمكن أن تعملا معا للمساهمة في تحفيز الطالب بشكل كبير ، فنظم التعليم التقليدية تركز على الثواب والعقاب الذي يولد الدوافع الخارجية، في حين تعزز الدوافع الذاتية المشاركة المستدامة والتعلم مدى الحياة، ويمكن للمعلمين زيادة الدوافع الذاتية عن طريق تشجيع الطلبة على الإحساس بالكفاءة والاستقلالية والثقة، وأن الرغبة الكامنة لتعلم شيء هي دوافع ذاتية.

إن تطبيق مبادئ التعلم المسند إلى الدماغ ومراعاة العناصر الأساسية لبيئة التعلم واستخدام مختلف الاستراتيجيات التي تنسجم مع الدماغ، ودفع الطلبة إلى التركيز على معنى التعلم بدلا من التلقين.

3 –علاقة التعلم المستند إلى الدماغ بانتقال أثر التعلم:

أ – يقصد به أن يؤثر التعلم في موقف أدى في شكل من أشكال النشاط في قدرة الفرد على التصرف في مواقف أخرى وفي قدرته على القيام بأنواع نشاط أخرى، كما يرى بعض المختصين أنه ابتكار جديد لمواجهة المواقف التعليمية، ويرى البعض أنه تعلم مهارات سابقة سيؤثر في تعلم مهارات جديدة سلبا أو إيجابا، ويعد انتقال أثر التعلم مهما لعلمية التعلم والتي تتضمن فضلا عنه التغذية الراجعة والممارسة والدافعية والسرعة

والدقة، فعند تعلم الفرد لمهارة حركية، فالتغيرات التي تحدث في التعلم يمكن الاستفادة منها في تعلم مهارة أخرى جديدة، فالتعلم السابق سينتقل للتعلم الجديد لدى يعرف بانتقال التعلم.

فالتعلمات السابق تستخدم على أنحاء شتى لكي نواجه ما تقتضيه المواقف الجديدة، لكن نتائج التعلم السابق كثيرا ما تتداخل مع التعلم الجديد وتعيقه.

فالتعلم في المدرسة لا يقتصر على المواقف والمواد المدرسة بل كل تعلم يحدث يكون أمامه هدف نقل أو تعميم أو تطبيق ما تم تعلمه في المدرسة وفي الحياة العملية، وهذا يوضح الافتراض القائل بأن:" ما يتعلمه الفرد داخل الصف يمكن نقله إلى الحياة الواقعية في عدة مجالات، فهدف التعلم هو الإعداد للمستقبل".

ويعرف بأنه تعلم سابق لمهارة معينة في تعلم مهارة جديدة تكون مشابهة للمهارة السابقة، كما يعرف بأنه اكتساب معلومات عديدة أو عادات أو مهارات معينة تؤثر في اكتساب مهارات أو عادات أخرى.

ب –أنواع انتقال أثر التعلم:

1- **قد يكون انتقال أثر التعلم إيجابيا:** وهو أثر الخبرات السابقة في سرعة تعلم الخبرات الجديدة.

2- **وقد يكون انتقال أثر التعلم سلبيا:** وهو أثر تعلم الخبرات السابقة في إعاقة تعلم الخبرات الجديدة أو عدم انتقالها.

3- **الانتقال الصفري أو المحايد:** وهو عدم تأثير الخبرات السابقة سلبا أو إيجابا في تعلم الخبرات الجديدة.

ويحدث انتقال أثر التعلم في الكثير من الأنشطة الإنسانية اليومية مثل:

4- **الانتقال في المهارة الحركية:** فتعلم الكتابة يؤدي إلى تعلم الرسم، وتعلم قيادة السيارة يؤدي إلى تعلم قيادة الحافلة وهكذا.

5- **انتقال الاتجاهات:** فاكتساب الاتجاه القوي الموجب تجاه الحرية ونبد العبودية يولد اتجاهات لأخرى كالتحرر من الاستعمار ومعارضة الحروب....

6- **الانتقال في العادة الفكرية:** من بين أهداف التربية والتعليم إكساب المتعلم عادات التفكير الصحيح والمبني على جمع الحقائق، والنقد الموضوعي المجرد من الذاتية، وينتقل أثر التعلم في عادات التفكير من المواد الدراسية إلى استخدام عادات التفكير السليمة في مختلف مجالات الحياة.

ج -العوامل المؤثرة في انتقال أثر التعلم: للاستفادة من انتقال أثر التعلم والتحكم في عملية التعلم هناك عدة عوامل يجب مراعاتها وهي:

العوامل المتعلقة بموضوع التعلم: حيث يتوقف انتقال التعلم من موضوع إلى آخر على أساس العناصر المتشابهة بين الموضوعين، وقد يكون هذا التشابه من خلال: التشابه في المكونات، التشابه في الاستجابة، التشابه في المثير.

العوامل التي تتعلق بطريقة التعلم: وهي تمثل المدة الزمنية الفاصلة بين التعلم السابق والحالي، فكلما زاد الفارق الزمني كلما قلت احتمالية عملية النقل فاعلية طريقة التعلم في تحفيز الفرد باتجاه تحقيق الأهداف، ودرجة إتقان تعلم الموضوع السابق، فكلما زاد الإتقان في التعلم السابق زادت إمكانية نقله، تنوع الموضوعات المراد حدوث الانتقال إليها، فكلما زاد عدد الأعمال التي يتحول إليها الفرد عن عمله الأصلي قل أثر الانتقال الإيجابي.

العوامل المتعلقة بالمتعلم: مستويات الذكاء تتناسب طرديا مع عملية الانتقال، فهم المبادئ والقوانين والقدرة على التعميم، درجة الدافعية للتعلم، الفروق الفردية.

د – الشروط اللازمة لانتقال أثر التعلم: هناك شروط لانتقال أثر التعلم ويمكن تقسيمها إلى شروط ذاتية وأخرى موضوعية.

العوامل الموضوعية: ويمكن إيجازها في النقاط التالية:

- وجود عامل مشترك بين النوعين من التعلم، تعلم الجمع يسهل وييسر تعلم الضرب.
- التعليم وإدراك المبادئ الأساسية والرئيسية بين النوعين من التعلم.

– طريقة التعلم الجيد التي تكون عن طريق الإدراك الواضح والفهم التام لموضوع التعلم.

– الاهتمام بطرق استخدام المادة المتعلمة وتطبيقها على الواقع كاستخدام التلاميذ قواعد الحساب في عمليات واقعية للبيع والشراء.

العوامل الذاتية: الذكاء والقدرات الخاصة، الميول والاهتمام والجوانب الانفعالية للشخصية.

4-علاقة التعلم المستند إلى الدماغ بالذكاء المتعدد:

هذا الموضوع من المواضيع التي لاقت اهتماما كبيرا من قبل التربويين

أ -التعريف التقليدي للذكاء:

هو قدرات متماثلة من الإدراك أو الفهم يولد الأشخاص بها، ويمكن قياسها من خلال الاختبارات التي تتطلب إجابة قصيرة.

وقد تم تعريف الذكاء على أنه قدرة عامة تمكن الفرد من حل المشكلات ويعبر عنه بمعامل الذكاء IQ الذي يقيس جوانب تتعلق بالذكاء الرياضي، والمنطقي، واللغوي فقط.

تعريف **هاورد غاردنر** عرفه على أنه:" أنه يتكون من قدرات متعددة تظهر في مجالات متعددة سواء في حل المشكلات أو في القدرة على تعديل أو تغير المنتجات المتعددة في نمط ثقافي أو أنماط ثقافية معينة".

وقد توصل **جاردنر** إلى نظرية حول الذكاء عرفت بنظرية **الذكاء المتعدد** تشير إلى إن هنالك ثمانية أنواع من الذكاء لدى الأفراد يستطيعون تطويرها، وأنه هناك اختلاف بين الأفراد في القدرات، وفي درجة المهارات وهذا يعود إلى أنواع الذكاء المتوفر لدى الأفراد ونسبة تفعيل كل منهما وهي تؤدي إلى تشكيل لمحة معرفية إدراكية فردية، أي أن لكل فرد بصمة ذكاء، كما تشير نظرية الذكاء المتعددة أن للوراثة والبيئة دورا هاما في ظهور أنواع الذكاء عند الفرد، كما يمكن تطوير هذه الأنواع وتعليمها من خلال التدريب.

ب -أهمية نظرية الذكاء المتعدد:

– دعمها وجهة النظر القائلة بوجود الفروق الفردية بين المتعلمين، حيث أن لكل فرد ذكاءه الذي يميزه عن غيره من خلال اللمحة الإدراكية الفردية، ودعوتها للاهتمام بها وإظهارها والاستفادة منها.

– انطلاقها من ميول واهتمامات المتعلمين بحيث تعمل على تطويرها، وإيجاد اهتمامات أخرى يمكن تنميتها وتطويرها.

– استثمارها لقدرات ومواهب المتعلمين والاستفادة من منها في عملية تعلمهم.

– القدرة على المزاوجة بين حاجات المجتمع واهتمامات الأفراد، بحيث يتم استثمارها في صالح تطوير المجتمع من خلال التعرف على أنواع الذكاء الخاصة بكل فرد.

– إسهامها في توجيه الفرد لوظيفة المستقبل بناء على نوع الذكاء الذي يميزه ويبدع به.

وأبرز أهمية لنظرية الذكاء المتعدد هي استغلالها داخل الغرفة الصفية من خلال إدراك المعلم أن طلبته يختلفون في اهتماماتهم باختلاف أنواع الذكاءات لديهم، لذاك عليك أن تقدمي الدروس بطرق مختلفة وتصممي أنواع مختلفة من الأنشطة التي تحقق أهداف الدرس والتركيز على الأنشطة المختلفة للذكاء المتعدد لكي يستفيد كل طالب من النشاط الذي يوافق ذكاءه.

ج –**أنواع الذكاء المتعددة:**

الذكاء اللغوي :– يعني القدرة على تناول ومعالجة واستخدام اللغة سواء كان شفويا أو تحريريا بفاعلية في المهام المختلفة وفهم معانيها المعقدة التي تظهر في مجملها درجات عالية من الذكاء ومن الأمثلة على أصحاب هذا النوع المؤلف والشاعر والصحفي والمذيع ، كما إن الأفراد الذين يتمتعون بهذا الذكاء يكون لديهم نمو مرتفع في مكونات اللغة واستخدام الكلام إما للتعبير عن النفس بالمخاطبة أو بالشعر وكيفية التعامل الأفراد ذوي الذكاء اللغوي ولتنميته لا بد من توفير بيئة صفية يعبر فيها الطلبة عن قدراتهم اللغوية كالقراءة الجهرية والحوارات والنقاشات وتصميم المهام وأنشطة يمارس فيها الطلبة مواهبهم في تنظيم المعلومات ، وفي كتابة القصص و الروايات و أمثلة على أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي تنمي الذكاء اللغوي برامج معالجة النصوص والبريد الالكتروني وبرمجية العروض التقديمية والوسائط المتعددة .

الذكاء الرياضي / المنطقي :– يشمل القدرة على فهم الرياضيات والعلوم واستيعاب المفاهيم المجردة ، ويشمل القدرة على التفكير المنطقي والتعامل مع الأرقام ، بالإضافة إلى القدرة على حل المشكلات بسرعة

عالية دون الحاجة إلى مهارات التحليل والتركيب والتخطيط وكيفية التعامل مع الأفراد ذوي الذكاءات المنطقي ولتنميته يفضل إعطاء الطلبة الفرصة لتطبيق ما يتعلمونه في العالم الحقيقي بإعطائهم الفرصة لانجاز مشاريع لتجريب ما يتعلمونه وتقديم بعض الألعاب الرياضية وتقديم مهمات تتطلب الاستنتاج ، وحل المشكلات وحل الغاز و أمثلة على أدوات التكنولوجيا التي تنمي الذكاء الرياضي برامج الألعاب وبرامج الجداول الالكترونية وبرامج قواعد البيانات .

الذكاء الموسيقي :- يرتبط بالمهارات الموسيقية بما تتضمن من عزف وتلحين وحس موسيقي واستماع بالنغمات الموسيقية المختلفة ويتميز الأشخاص الذين يتمتعون بالذكاء الموسيقي بالقدرة على تمييز درجة وشدة النغمة والأنماط الإيقاعية ، كما يستمتعون بالتعلم من خلال الصفير وكيفية التعامل مع الأفراد ذوي الذكاء الموسيقي ولتنميته لا بد من تشجيع الطلبة على شرح معلومات ما عن طريق غنائها أو تلحينها أو استخدام المؤثرات الصوتية الملائمة لشرح موضوع ما أو الاستعانة بأداة موسيقية عند تنفيذ مهمة ما و الأمثلة على أدوات التكنولوجيا التي تنمي الذكاء الموسيقي برامج تشغيل الفيديو والمسجلات وبرامج القراءة التي تربط ما بين الصوت والحرف .

الذكاء الفضائي / الصوري :- وهو القدرة على تصور الأشياء في الفضاء والتخطيط ثلاثي الأبعاد حيث يعتمد هذا النوع من الذكاء على الحس البصري والقدرة على التخيل ولديهم القدرة على إيجاد صور ذهنية للمفاهيم المجردة ، ويلجؤن إلى تصور كل شيء ذهنيا بحيث يصبحون قادرين على رؤية العالم الطبيعي بدقة ويترجمونه إلى أشكال جديدة وكيفية التعامل مع الأفراد ذوي الذكاء البصري ولتنميته لا بد من إثراء البيئة الصفية بالأفلام والخرائط واشرط الفيديو ويجب على المعلم الإكثار من الأسئلة تجعل الطلبة يمعن في خيال كالأسئلة الافتراضية تبدأ ماذا لو وتصميم مهمات تحفز الطالب على استخدام المخططات والصور والفيديو والرسم والأمثلة على استخدام أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي تنمي الذكاء الفضائي برامج الرسم وبرامج تحرير ومعالجة الصور وبرامج الابعاد الثلاثية وبرامج الجداول الكترونية.

الذكاء الجسماني / الحركي :- يتعلق بالسيطرة على عضلات الجسم والتحكم بها ويتميز الأشخاص الذين يتمتعون بهذا النوع من الذكاء باستخدام أجسامهم للتعبير أو للإشارة عما يريدون التعبير عنه، والقدرة على السيطرة على حركات أجسامهم ، ويوسعون وعيهم بالبيئة المحيطة من خلال أجسامهم وكيفية التعامل مع الأفراد ذوي الذكاء الحركي ولتنميته يفضل إعطاء الطلبة الفرص للتطبيقات العملية والعمل على تنفيذ المشاريع وعمل نماذج وتصميم المهمات والأنشطة التي تتعلق بتمثيل الأدوار لإحداث معينة ومن الأمثلة على أدوات التكنولوجيا التي تنمي الذكاء الحركي الكمبيوتر بالنظر والحركة برامج الألعاب.

الذكاء الاجتماعي :- ويظهر من خلال القدرة على تمييز مشاعر الآخرين ومزاجهم ، وعلى فهم سلوكات الآخرين كما تتضمن القدرة على التفاوض والتعامل مع الغير ومن ثم اتخاذ القرار المناسب بناء على هذه المعرفة، ويتميزون بإقامة العلاقات مع الآخرين والاستماع لهم، ولديهم مهارات تواصل جيدة وكيفية التعامل مع الأفراد ذوي الذكاء الاجتماعي ولتنميته لا بد من تصميم المهام والأنشطة الاجتماعية التي تشجع الطلبة على العمل الجماعي والتعاوني وتبادل الآراء ومن الأمثلة على أدوات التكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي تنمي الذكاء الاجتماعي الألعاب الحوسبة وبرامج الاتصال وبرامج المحادثة والبريد الالكتروني.

الذكاء الذاتي / الداخلي :- ويتميزون بالقدرة على معرفة وإدراك مشاعرهم الذاتية وأحاسيسهم، وقدرتهم على اكتشاف الذات وتمييز حاجاتها ومواطن الضعف والقوة فيها ، ومن ثم القدرة على التحكم بها، والقدرة على التواصل مع أنفسهم و كيفية التعامل مع الأفراد ذوي الذكاء الذاتي ولتنميته لا بد من تشجيع الطلبة على التأمل الذاتي في تصرفاتهم وأعمالهم و منتجاتهم اليومية وتوضع المناهج بحيث تشجع على التعلم الذاتي ويتميز بهذا النوع من الذكاء العلماء والفلاسفة والمفكرون ومن الأمثلة على أدوات التكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي تنمي الذكاء الذاتي وهي الألعاب الحوسبة التي تتطلب اشتراك شخص أخر واحد فقط وبرامج معالج النصوص لكتابة مذكراتهم .

الذكاء الطبيعي :- يتميزون بالقدرة على تمييز وتصنيف مكونات البيئة الطبيعية من خلال حيوانات ونباتات وظواهر طبيعية، والقدرة على جمع وتصنيف المعلومات والنماذج من الطبيعة مثل الصخور

والمتفجرات، والريش، وبعض أنواع الأزهار والفراش، ويفضلون القراءة عن مكونات البيئة الطبيعية من حيوانات ونباتات ومظاهر طبيعية ويهتمون بالمواد الدراسية مثل الأحياء وعلم الأرض والأرصاد الجوية وعلم الفلك والحواس التي يتميزون بها (بصر، طعم، رائحة، لمس) وأسلوب التعامل مع الأفراد ذوي الذكاء الطبيعي ولتنميته يفضل استخدام الرسوم والصور والنماذج الطبيعية ، والمجلات الخاصة بالطبيعة واستخدام البرامج الوثائقية، والفيديو والمشي في الطبيعة والزيارات الميدانية عن قرب ومن الامثلة على ادوات التكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي تنمي الذكاء الطبيعي برامج تحرير الفيديو والانترنت من خلال الصور .

ويتفق كل من كتبوا عن الذكاءات أن هذا الذكاء يبرز في الشعراء والمحامين والصحفيين وأي من صنوف الكتاب والخطباء والمتحدثين بلسان الهيئات.

توضح **كامبل** (Campbell, L, 1997) أن استخدام القص للشرح، وإدارة مناقشات ومقابلات، إضافة لإتاحة الفرصة لكتابة قصيدة شعر أو مسرحية أو مقال تكون طرقًا تدريسية نافعة لتنمية الذكاء اللغوي.

أما عن الأنشطة التدريسية التي يمكن استخدامها لتنمية هذا الذكاء فيمكن استخدام أنشطة حل المشكلات والتي تنمي الذكاء المنطقي، كما يمكن مساعدة التلاميذ على تنظيم المفاهيم من خلال الرسوم البيانية والجداول، إضافة لعقد المقارنات، تضيف **كامبل** أنه يمكن تحويل المادة العلمية لتركيبة رياضية، أو تصميم وتنفيذ تجربة، أو استخدام قياس منطقي للتوضيح.

الذكاء البصري/المكاني Visual/Spatial Intelligence

يعرف على أنه: "على أنه القدرة على تعرف التكوين والمسافة واللون والخط والشكل، وعلى توضيح الأفكار البصرية والمكانية بيانيا، كذلك القدرة على تصور العالم المكاني داخل العقل، هذا العالم المكاني قد يكون واسعا يعكس وضعنا المادي في الفراغ وقدرتنا على الإبحار والاستكشاف أو يكون أكثر محدودية، والقدرة على معالجة العلاقات المكانية (الفراغية) واستخدام الخيال.

يمكن أن نشاهد الذكاء المكاني في الطريقة التي يقود بها البحار أو قائد الطائرة في العالم المكاني الواسع، أو الطريقة التي يتصور بها لاعب الشطرنج أو المثال (النحات) عالم مكاني أكثر محدودية. كما يمكن

استخدام الذكاء المكاني في العلوم والفنون، فإذا كنت من ذوي الذكاء المكاني المرتفع ومتوجها نحو الفنون فهناك احتمال أكبر لأن تصبح رسامًا أو نحاتا أو معماريا، أما بالنسبة للعلوم فيمكن القول إن هناك علوما خاصة مثل التشريح أو الطوبولوجي تركز على الذكاء المكاني، وتضيف **هولمز** (Holmes, 2002) لاعبي الشطرنج وراسمي الخرائط والمستكشفين ورواد الفضاء وباحثي شبكة الانترنت كفئات متميزة في الذكاء المكاني.

وبينما يذكر **تورف** و**جاردنر** (Torff and Gardner, 1999,p.143) أن الذكاء المكاني يستخدم في الفنون البصرية ووضع التخطيطات والتصميمات والإبحار، ترى بروالدي (Brualdi, 1996) أن هذا الذكاء ليس محدودا على الأبعاد البصرية، فقد لاحظ **جاردنر** أن الذكاء المكاني يتكون أيضًا في الأطفال العميان. حيث ترى الباحثة أن حاسة اللمس لدى المكفوفين تقوم مقام حاسة البصر في التعرف على الأماكن والمسافات والأشكال، وإن كانت تعجز بالطبع عن التعرف على الألوان.

أما عن الأنشطة التدريسية التي يمكن استخدامها لتنمية هذا الذكاء، فيذكر **ماكنزي** (McKenzie, 1999) أن الأطفال الذين يتعلمون بصريًا أفضل وينظمون الأشياء مكانيا يفضلون أن يروا ما تتحدث عنه من أجل أن يفهموا، فهم يستمتعون بالرسوم البيانية والخرائط والجداول والصور التوضيحية والفنون والأحاجي وأي شيء تراه العين. ويضيف باحثون آخرون (Campbell, L, 1997) أنه يمكن عرض شرائح أو شرائط فيديو أو ألبوم صور أو إعداد لوحات أو كروت للتوضيح أو إجراء تجارب بسيطة، أو أن يطلب من التلاميذ عمل نماذج مختلفة في الحجم والطول للأشياء أو رسم وتلوين ونحت بعض الأعمال.

الذكاء التفاعلي Interpersonal Intelligence

يعرف على أنه: "القدرة على تعرف وفهم مشاعر ودوافع وأهداف واعتقادات ونوايا ورغبات الآخرين، والتمييز بينها، والاستجابة لها، ومن ثم العمل مع الآخرين"

هذا الذكاء هو القدرة التي نحتاجها جميعا للتعامل مع الآخرين والاتصال بهم، لكنه يكون مرغوبا جدا بالنسبة للمعلمين والأطباء الإكلينيكيين (المعالجين) والسياسيين ورجال الدين الناجحين والمستشارين القانونيين

والبائعين، لأن أصحاب هذه المهن يقوم عملهم أساسا على الاتصال بالآخرين، وعليه فإن اكتساب هذا الذكاء يمكنهم من القيام بعملهم بكفاءة

الذكاء الشخصي Intrapersonal intelligence

يعرف على أنه: "على أنه القدرة على امتلاك الفهم لنفسك، ومعرفة من أنت، وماذا يمكنك عمله، وماذا تريد أن تفعل، وكيف تتفاعل مع الأشياء، وأي الأشياء تتجنب، وأي الأشياء تنجذب إليها، وتعرُف المتشابهات والاختلافات في نفسك عن الآخرين، وأن تكون متلائمًا مع المشاعر الداخلية والقيم والمعتقدات وعمليات التفكير، وتستخدم تلك المعلومات لضبط حياتك الشخصية واتخاذ قرارات. إنه الذكاء الذي يُمكِّن الأفراد أن يُكوِّنوا نموذجًا عقليًا عن أنفسهم يتفهمون من خلاله مشاعرهم ودوافعهم الذاتية، ويعتمدون عليه في كل ما يخص حياتهم.

ولعل مما يلفت النظر إليهم أنهم متأملون وربما روحانيون، ولديهم إدراك ذاتي لأنفسهم؛ فيستطيعون تحديد الطبائع الخلقية (السجايا) التي يمتلكونها، والتي تساعدهم على النجاح، وكذلك يعرفون نقاط الضعف في شخصيتهم، ويتمتعون بإحساس قوي بالأنا، ولديهم ثقة كبيرة بالنفس، كما أن لديهم إرادة صلبة، ويحبون الاستقلال، ولهم مشاريع يسعون إلى تحقيقها، كما يمكنهم وصف قيمهم الشخصية وتقييم أعمالهم. يميز هذا الذكاء أنشطة التعلم الذاتي، قد يعملون بشكل أفضل عندما يكونون وحيدين، كما يفيد تدوين اليوميات في تنميته. ويحتاج كل الناس فرصا ليتأملوا (يفكروا مليا) في التعلم، وليدمجوا التعلم الجديد مع خبراتهم وقيمهم السابقة ومناظيرهم الشخصية

لكن، وعلى الرغم من الترحيب الذي قوبلت به النظرية في الأوساط التربوية وبين المعلمين الجادين، فهناك الكثير من النقد الذي تلقته النظرية من العديد من التربويين، ويعد من أهم أوجه النقد الذي وُجه للنظرية أن ما أسماه **جاردنر** بالذكاءات إنما هي في واقع الأمر مواهب وليست ذكاءات، إذ يعتقد المنظرون المعارضون لنظرية الذكاءات المتعددة أن تلك المفاهيم مثل القدرة الجسمية/الحركية أو الموسيقية تمثل مواهب فردية،

فالأفضل أن تسمى موهبة بدلا من ذكاء. بينما يرفض **جاردنر** التفرقة بين الموهبة والذكاء، ويرى أن ما نسميه ذكاءً في لغتنا العامية ما هو إلا مجموعة معينة من المواهب في المجال اللغوي أو المجال المنطقي/الرياضي.

وإذا ما قارنا المدرسة التقليدية بالمدرسة التي تركز على الذكاءات المتعددة للتلاميذ فيما يختص بالتعامل مع الموهوبين، سنجد أن الموهوبين في المدرسة التقليدية هم التلاميذ الذين يحصلون على معامل ذكاء 130 فأكثر، ويتم تعليمهم من خلال برامج خاصة بالموهوبين. بدلا من ذلك وفي مدرسة الذكاءات المتعددة، يمكننا التركيز على التلاميذ المتميزين في أنواع مختلفة من الذكاء. التلاميذ الذين هم موسيقيون جدًا أو منطقيون جدًا أو لغويون جدًا، لكن دون تغيير البرنامج التعليمي. وقد دلت الدراسات التي تمت على الطلاب الموهوبين على فعالية البرامج التدريسية المؤسسة على نظرية الذكاءات المتعددة في التعرف على الموهوبين والوصول بموهبتهم إلى درجة التفوق، وتنمية مواهبهم بشكل أفضل مقارنة بالذين تعلموا بالطريقة التقليدية. بالرغم من ذلك ووفقًا لدراسة **مِكفارلاند** (McFarland, 1998) فإن أغلبية تحديدات المعلمين للموهوبين لا زالت مؤسسة على القدرات الأكاديمية للتلاميذ في اللغات والقدرة المنطقية/الرياضية.

إن المدارس التي تقدر كل الذكاءات لا تسقط الفن أو الموسيقى حتى بالمقارنة بالكمبيوتر. لكن للأسف يظل مجتمعنا يرسل رسائل خليطة للتلاميذ، فنحن نتملق الرياضيين الحاصلين على جوائز والموسيقيين والقادة، لكن نفشل في تنشئة التلاميذ المبتدئين في الألعاب الرياضية والموسيقى والمهارات الاجتماعية.

ومن الأنشطة التي يمكن تنفيذها للارتقاء بالذكاءات المتعددة للتلاميذ، يذكر **(جابر عبد الحميد** 2003: ص 57– 62) الزيارات الميدانية لأماكن متنوعة خارج الفصل الدراسي

– يمكن أن تكون داخل المدرسة كحجرة الموسيقى على سبيل المثال ، أو إفساح الفرصة لأحد المتخصصين في مهنة ما لزيارة الفصل، وتتبع السِير الذاتية لأفراد بارعين مشهورين في كل مجال من مجالات الذكاء، والأنشطة العملية السريعة التي تشمل أنشطة متنوعة يعتمد كل منها أساسًا على استخدام أحد الذكاءات ويكون على التلميذ أن يُتمها، ومناضد الذكاءات المتعددة التي تتطلب إعداد منضدة لكل ذكاء في الفصل الدراسي ليتم عليها التلاميذ النشاط الخاص بالذكاء ثم ينتقلوا للمنضدة التالية، وعرض منتجات التلاميذ مُعبَرًا في

كل منتج عن نوع الذكاء الذي يُعبَر عنه، إضافة إلى عرض ملصق لأحد البارعين في كل ذكاء على جدران الفصل، وتأليف قصة أو مسرحية أو أغنية يتمتع أبطالها بدرجة عالية من أحد الذكاءات ويتحدث عما يفعله، كما يمكن للمعلم أن يستخدم لعبة من الورق المقوى يقوم بإعدادها مع تلاميذه على شكل لوحة مقسمة إلى مربعات ملونة بألوان مختلفة تمثل الذكاءات وبطاقات ملونة بنفس الألوان عليها أسئلة تخص الذكاءات المختلفة ونردًا (زهر الطاولة).

5 –علاقة التعلم المستند إلى الدماغ بالإبداع:

لقد أصبح الإبداع المادة الأساسية في عمليات التغير والتطوير، وقد تغلب على المعرفة والأساليب لأن كليهما أصبح ممكنا. ومن أجل التمكن من استخدام الإبداع في المجال التعليمي يجب التخلص من الغموض الذي يكتفيه واعتباره طريقة لاستخدام العقل ومعالجة المعلومات.

يهدف التفكير الإبداعي إلى تجاوز أي افتراض معين، لأن الغرض من التفكير الإبداعي في حقيقته هو إعادة تشكيل أي نمط من أنماط الحياة. لقد أصبح الإبداع المادة الأساسية في عمليات التغير والتطوير، وقد تغلب على المعرفة والأساليب لأن كليهما أصبح ممكنا، كما أن التفكير الإبداعي يعالج المعلومات بطريقة مختلفة تماما عن طريقة التفكير المنطقي، فالحاجة ملحة لأن تكون خطوات الحل صحيحة في نمط التفكير التقليدي، ولذلك تتطلب عملية الإبداع إحساسا بالجمال ورنينا عاطفيا، وموهبة في القدرة على التغير.

أ –**تعريف الإبداع:** بدأ الاهتمام بمفهوم الإبداع وما يتعلق به في نهاية الثلاثينات، وأول المساهمين في هذا المجال العالم الأمريكي **سكمبتر** Schumpeter، الذي أصدر كتابه عام 1939 حيث عرف الإبداع بأنه: "تحويل بواسطة القفز من القديم إلى الجديد. فيُمحي القديم ويوضع محله واحدا آخر جديدا".

وورد في المورد تعبير بدع الشيء يبدعه بمعنى أنشأه وبدأه، وأبدع الشيء بمعنى اخترعه على غير مثال

أما الإبداع بالمفهوم التربوي فقد عرفه **تورنس** Torrance كما يلي: " التعليم الإبداعي عملية تساعد المتعلم على أن يصبح أكثر حساسية للمشكلات وجوانب النقص والتغيرات أو المعلومات واختلاف الانسجام، وتحديد

مواطن الصعوبة وما شابه ذلك، والبحث عن حلول، والتنبؤ، وصياغة فرضيات واختيارها وإعادة صياغتها أو تعديلها من أجل التوصل إلى نتائج جديدة ينقلها المتعلم للآخرين".

فقد عرف كل من **كونتس** و**وهرتش** (Weihrich & Koonts) الإبداع بأنه: "استخدام الأفكار في المؤسسة وهذا يعني مخرجات جديدة أو طريقة جديدة بعمل الأشياء على اعتبار أن المؤسسات لا تولد الأفكار الجديدة فقط وإنما تحولها إلى تطبيقات عملية في أغلب الأحيان، أما مصطلح الخلق Creation فقد أشارا إلى أنه: " القدرة والقوة لتطوير أفكار جديدة".

فالإبداع هو العملية التي من خلالها يكون هذا الشيء الذي تم التوصل إليه عمليا، أي انه يتضمن الدورة بدءا بتوليد الأفكار وانتهاء بتطبيق الفكرة ونجاحها.

كذلك فإن **ستونر** (Stoner) وزملاءه وضعوا حدودا فاصلة بين "الإبداع" و"الخلق" بطريقة متشابهة لما أشير إليه سابقا، موضحين بأن الإبداع هو:" ترجمة الأفكار الجديدة بمؤسسة جديدة، مخرجات جديدة، عملية جديدة أو طريقة جديدة للتعليم".في حين أن الخلق ما هو إلا "توليد لأفكار جديدة".

يمكن القول بأن الإبداع هو ما ينتج عنة تفكير إبداعي أصيل، مميز ونافع يساعد في تطور تربوي أو اجتماعي أو تكنولوجي ما، أو يساهم في حل مشكلة ما بطريقة مبتكرة أو مميزة معتمدا على أصالة التفكير في فحص اكبر عدد ممكن من الفرضيات المتوفرة واختيار الأحسن والأنسب للواقع التربوي أو الاجتماعي أو التكنولوجي وغيرة.

ب –أهمية الإبداع Innovation Importance:

تتفق الدراسات في مجال الإبداع على أهميته للمؤسسات التربوية لما يحققه من مزايا عدة. فأفضل المؤسسات هي التي تمتلك القدرة على الإبداع وفقا للأسس السائدة في البيئة التي تعمل فيها، كما أن إبداعية المؤسسة أصبحت اليوم واحدة من المعايير المعتمدة التي تعتمد القياس وتقييم أداء المؤسسات التربوية وعلى سبيل المثال فأن حالات الإبداع التعليمي بأنواعه الأربعة: مخرجات جديدة، تحسين التعليم، طريقة جديدة، تحسين طريقة

أصبحت ضمن فقرات المقاييس المختلفة التي تستخدم لتقييم الأداء، ولو حاولنا أن نجمل أهمية الإبداع في نقاط محددة، فأنه سيحقق على الأقل بعضا من الفوائد الآتية:

- تحسين نوعية التعليم، ذلك من خلال المرونة والتكيف لحاجات الطفل.
- تحسين المخرجات، وذلك بتحقيق الكفاءة والفاعلية في الأداء وإنجاز الأهداف واستخدام الموارد والطاقة بشكل تربوي.
- زيادة قدرة المؤسسات التربوية على المنافسة وذلك من خلاله.
- تقديم الجديد بالمعرفة.
- تقليل الهدر من خلال الإبداع في العملية التربوية.
- تحسين صورة المؤسسة ومكانتها التربوية.
- نجاح المؤسسة بشكل كبير ويمكن أن تكون رائدة في الإبداع.
- تنشيط وتعزيز أداء المؤسسة بشكل عام.

ج – تصنيف الإبداع Innovation Classification:

يتبين من خلال استعراض الأدبيات والتعريفات المتقدمة أن تصنيفات الإبداع عديدة، وذلك نتيجة لاختلاف وجهات نظر الباحثين واختصاصاتهم والمجالات التي تناولوها في دراستهم للإبداع وطبيعة البيئات والمؤسسات، ومن التصنيفات التي اعتُمدت للإبداع نذكر ما يلي:

- تصنيف الإبداع على وفق معيار المخرجات أو النتائج.
- تصنيف الإبداع على وفق معيار الاستمرارية.
- تصنيف الإبداع على وفق مجاله.
- تصنيف الإبداع على وفق درجة عدم التأكد والمخاطرة.
- تصنيف الإبداع على وفق معيار التخصص.
- تصنيف الإبداع وفق حجم التغير.

- تصنيف الإبداع وفق المصدر.
- تصنيف الإبداع وفق الأهداف.

يعتبر الإبداع Creativity أحد أهم الأهداف التربوية التي تسعى المجتمعات الإنسانية المتقدمة إلى تحقيقها، فالأفراد المبدعين يلعبون دورا مهما وفعالا في تنمية مجتمعاتهم في جميع المجالات التربوية والاجتماعية والفنية والتقنية (منى محمود عبد الحليم. 1993)، ومجتمعنا الفلسطيني يعاني اليوم من مشكلات تربوية وتعليمية وسلوكية واجتماعية وسياسية، هو إلى أمَس الحاجة في الاهتمام بالطلاب المبدعين، رجال الغد، الذين يبنون الحضارات ويصنعون التقدم لامتهم وللعالم اجمع، فما أحوج طلابنا إلى الاهتمام من جانبنا لتنمية النواحي العقلية والمعرفية في سبيل إخراج طاقات الإبداع عندهم وتوجيهها الوجهة السليمة المناسبة، لتنتج لنا بعد جهد جهيد ضروريات الحياة في مختلف الجوانب ويكون واقعنا عندها، أفضل وأحسن.

علاقة الإبداع بالذكاء: تضارب الآراء بين العلماء والباحثين حول العلاقة ما بين الإبداع والذكاء، فمنهم من يرى أن القدرة على الإبداع مستقلة استقلالاً نسبيا عن الذكاء، في حين يرى فريق آخر، أن هناك علاقة بين الإبداع والذكاء، أما الفريق الثالث فيرى أن الإبداع عملية عقلية ترتبط بالذكاء بل وتشكل جانباً من جوانبه.

(عبد الرازق محمد السيد .1994).

ويوجد اتفاق شبه عام بين الباحثين من أجل تحقيق نتاجات إبداعية عالية لا بد من توافر حد أدنى من الذكاء يختلف من مجال إلى أخر في مجالات النشاط، العلمي أو التربوي أو الفني وغيرة، هذا وعندما يتجاوز الذكاء حداً معيناً ليس من الضروري أن يقود ذلك الذكاء إلى نمو في الإبداع، فالحد الأدنى الذي يتطلبه الإبداع العلمي مثلاً وفق ما يراه بعض الباحثين يعادل نسبة ذكاء (110 – 120) درجة، أما الحد الأدنى للذكاء المطلوب في الإبداع الفني (95 – 100) درجة ، ويبين لنا هذا ورغم التباين في درجات الذكاء من مجال إلى آخر ضرورة توفر عنصر الذكاء، كمطلب أساسي للاكتشافات والاختراعات العلمية والثقافية والفنية(عبد الرازق محمد السيد .1994).

د –مستويات التفكير الإبداعي:

يرى " تايلور" فكرة مهمة حول التفكير الإبداعي، وهي فكرة مستويات الابتكار، ففي رأيه أن الإبداع يختلف في العمق وليس في النوع، ومن غير الصائب التمييز بين الإبداع العلمي والإبداع الفني مثلا لأنه يتعدى حدود المحتوى، وقد حدد " **تايلور** " مقترحات خمسة مستويات للتفكير الإبداعي وهي:

1–مستوى الإبداعية التعبيرية: وذلك كما تتمثل في الرسوم التلقائية للأطفال وهو أكثر المستويات أساسية ويعد ضروريا لظهور المستويات التالية جميعا ويتمثل في التعبير عن المستقبل دون حاجة إلى المهارة أو الأصالة أو نوعية الإنتاج.

2–مستوى الإبداع الإنتاجي: حيث يظهر الميل لتقييد النشاط الحر التلقائي وضبطه وتحسين أسلوب الأداء في ضوء قواعد معينة.

3–مستوى الإبداع الإختراعي: وأهم خصائص هذا المستوى الاختراع والاكتشاف اللذان يتضمنان المرونة في إدراك علاقات جديدة وغير عادية بين الأجزاء التي كانت منفصلة من قبل، كأن يعبر المبتكر بإنتاجه عن طريقة جديدة لإدراك المثيرات.

4–مستوى الإبداع التجديدي أو الإستحداثي: ويتطلب تعديلا مهما في الأسس أو المبادئ العامة التي تحكم ميدانا كليا في الفن أو العلم أو الأدب.

– **مستوى الإبداعية المنبثقة:** وفي هذا المستوى نجد مبدأ أو افتراضا جديدا تماما ينبثق عند المستوى الأكثر أساسية والأكثر تجريدا، حيث يتطلب هذا النوع من مستويات الإبداع إلي فكر أصيل وتنوع في الأفكار المطروحة.

كيفية تنمية الإبداع ؟

يمكننا أن ننمي لدى طلابنا في المدارس من المرحلة الابتدائية وقبلها أيضا " البستان والتمهيدي " على التفكير الإبداعي من خلال توفر المعلم المبدع أولا ومن خلال المادة الدراسية الحديثة والحيوية، غير التقليدية ثانيا، مع الاهتمام بتوفير جميع الظروف البيئية الداعمة لذلك! ويلعب مربي الصف أو المعلم دورا وسيطا إيجابيا

ما بين المدرسة والأسرة، حيث ينقل للأسرة مدى إبداع ولدهم في جانب معين أو عدة جوانب متعددة، وذلك على أمل التواصل والاستمرارية والدعم والمتابعة، والمعلم ينقل أيضا الإدارة المدرسة إبداع طلابه ويوفر لهم الدعم المادي من ميزانية المدرسة والدعم المعنوي والتعزيز المناسب، والمدرسة كجهاز تربوي مركزي تكمل هذا الدور، وبدورها أيضا من خلال المادة الدراسية تقدم المقررات الدراسية المتنوعة بصورة حديثة وشائقة وجذابة، بعيداً عن التقليدية (التي تركز على المعرفة في حد ذاتها فقط)" التربية البنكيه "، فيصبح المعلم هنا ملقناً والطالب سلبياً ، علية أن يستمع ويحفظ !! ، وتأتي الامتحانات الشهرية وآخر العام التدريسي لتقيس هذا الحفظ !؟ .. إن هذا المسار يقتل الإبداع، ويعوق نمو التفكير لدى الطالب (عبد الرازق محمد السيد. 1994).

وللخروج من هذا المأزق وفي سبيل تطوير واقع العملية التربوية، التي تسمح بنمو الإبداع لدى طلابنا نقترح التالي:

– العمل على تنمية جميع جوانب الشخصية بكل مستوياتها بشكل كلي ومتكامل، دون التركيز على جانب دون أو أكثر من جانب آخر.

– تقديم مقررات دراسية تنمي الخيال والاكتشاف، وتتطلب وضع الافتراضات، فتصبح الكتب وسيلة لتنشيط الذهن، وإثارة للبحث والتجريب، ومع الأسف الشديد فالمتتبع للمعملية التدريسية يلمس الجمود والتقليد وحشو المعلومات في منهاج مدارسنا العربية.

– عدم تقديم معلومات جاهزة مكدسة بين صفحات الكتب، فيتعود الطالب الحفظ دون فهم ونقاش، ومن ثم يتعود عدم الفهم والحفظ !!، فتتعطل العقول عن التفكير والإبداع، ليكون واقعنا التربوي يتمثل في طالب همة النجاح فقط، ومعلم غرضه إنهاء المنهاج الدراسي وكأنة في صراع مع الزمن !! متناسيا مصادر التعليم الأساسية – المكتبة، المختبر، البيئة وغيرها

– طرح قضايا داعمة للمنهاج الدراسي من اجل تنمية التفكير وملكة الإبداع مثل: طرق الحافظ على البيئة، أزمة المواصلات، النزاع السياسي حول القدس، الزلزال القادم وطرق النجاة، غير ذلك ...

- طرح أسئلة احتمالية مثل: ماذا يحدث لو توقفت حركة المواصلات؟ ماذا يحدث لو حجبت أشعة الشمس عن كوكبنا الأرضي؟ ماذا يحدث لو تحولت الغابات إلى صحراء كبرى؟، غير ذلك ...

- تغيير صور الامتحانات من أسئلة تقيس التذكر (مثل: ما هي – عدد – اذكر – عرف ... وغيرها) إلى أسئلة تحتاج من الطالب إجابة مفتوحة تثير التفكير وتحترم عقلية المتعلم !! مثل: أن يطلب من الطالب أن يكتب عن طرق المحافظة على البيئة، أو أن نطلب من الطالب كتابة أكبر عدد من علاقات التشابه بين شيئين مختلفين تماماً مثل الجبال والسهول.

- عرض قائمة كلمات من المنهاج الدراسي، ويتم تدريب الطلاب على كتابة كل ما يخطر في ذهنهم حول كل كلمة، منها مثلا في اللغة العربية: – الأمانة – الصدق – الوطن – وغيرها...

(عبد الرزاق محمد السيد. 1994).

-التفكير الجانبي (الأفقي)، هو البحث عن بدائل وطرق واقتراحات وآراء كثيرة قبل اتخاذ القرار، ويمكن تشبيه ذلك بذاك الذي يحفر حفراً كثيرة في مواقع عديدة، فهو لا يكتفي بحفرة واحدة، وقد تنبع الفكرة الإبداعية هنا!

-استخدام طريقة لعب الدور "Role Play" "أي مفهوم " لتكن شخصا آخر " تعتبر من الطرق الفردية للتدريب على الإبداع "، يقوم الطالب من خلال هذه الطريقة بممارسة الدور الذي يتفق ودوافعه، وحاجاته، وميوله الإبداعية، إذ يرى الطالب الآخرين من خلال ملاحظته لذاته، ويتعرف على اتجاهاتهم نحو خصائصه وصفاته. وفي هذه الطريقة يتعلم الطالب طرقاً وأساليب جديدة لممارسة الأعمال، ولتجربة أساليب سلوكية جديدة مما يوسع من آفاق شخصيته، ويسرح في الخيال متجاوزاً لحدود الواقع المحيط به. يتيح هذا الأسلوب للطالب بالإبداع التلقائي، ويساعده على فهم ذاته أو ما يسمى بالتعلم عن الذات، بالإضافة إلى تمكين الطالب من أن ينطق بخبراته اللاشعورية التي – أحيانا – لم تظهر ولو مرة واحدة على لسانه.

- طريقة العصف الذهني" Brainstorming " وهي الطريقة التي ابتكرها «**أوزبورن** " عام 1953، ومن بعده **بارنز** (Parnes) وشاعت بعد ذلك شيوعا عظيما. ورغم أنها طريقة للتدريب الجماعي إلا أنها

تصلح للتدريب الفردي أيضا. وتتكون جلسة العصف الذهني العادية من جماعة عددها يتراوح بين 6-12 يجلسون حول مائدة مستديرة وينتجون تلقائيا الأفكار التي ترتبط بحل مشكلة معينة. ويجب أن يتوافر في الجلسة الشروط الأربعة الآتية.

أ-استبعاد أي نوع من الحكم أو النقد أو التقويم في بداية الجلسة، فإحساس الفرد بأن أفكاره ستكون موضعا للنقد منذ ظهورها يكون عاملا كافياً للامتناع عن إصدار أفكار أخرى! .

ب-تشجيع التداعي الحر الطليق وتقبل جميع الاستجابات.

جـ-تأكيد كم الاستجابات، لا كيفها، فالمهم هنا كم الأفكار المطروحة في جلسات العصف الذهني، فالكم يؤدي إلى تنوع الأفكار، وبالتالي إلى جدتها وأصالتها.

د-مشكلات المناقشة تدور حول تحسين ظاهرة معينة أو الربط بين أطراف متعددة.

والهدف من هذه الطريقة هو تحرير المرء من عوامل الكف التي تعوق نشاطه الإبداعي ويتمثل ذلك على وجه الخصوص في تحريره من آثار الحكم الناقض، سواء كان يعمل بمفرده أو في جماعة

- تمرير المعلومات الدراسية عن طريق الحوار أو الجولات أو الفنون أو التمثيل أو الدراما.

- استغلال واقع إثر القصة الهادفة المعبرة على نفوس الطلاب، ويمكننا أن نروي قصة قصيرة ومن ثم نفتح الحوار لملكة التفكير عند طلابنا للتعبير والإبداع النافع، وهذه قصة قصيرة جدا قد أعجبتني بعنوان " **الصياد والفيلة** " يمكن أن تعتبر من الطرق الحديثة لتطوير وتنمية الإبداع عند طلابنا من خلال فتح حوار متعدد الأبعاد والأهداف، يشمل التعبير عن الأحاسيس والمشاعر والتفكير المنطقي أيضا !!

- ومن الطرق الحديثة والمهمة جداً لاكتشاف الإبداع عند طلابنا، استخدام طريقة الكتابة الإبداعية، ومن خلال تجربتي في هذا الميدان مع طلاب مدارسنا العربية، وجدت أن الطالب إذا توفرت له الفرصة للإبداع فسوف يبدع!! وعندما نؤمن نحن المعلمين بمبدأ القدرة عند الطالب، أي كل طالب يستطيع ، يستطيع أن ينجح، يستطيع أن يبدع، يستطيع أن يفكر، ويرتقي بقدرته التفكيرية والإبداعية، فما علينا إلا أن نؤمن أولا بقدرة طلابنا،

ومن ثم إعطاء الفرصة لهم كي يحققون أنفسهم، وبعدها، فسنرى الأمور بغير ما اعتدنا عليها، بل قد نرى طلابا مبدعين لم نعهدهم من قبل.

هـ -خصائص التفكير الإبداعي:

من أجل أن يكون هناك تفكير إبداعي، فلا بد من توفر مجموعة من الخصائص للتفكير الإبداعي أهمها:

- أصيل: أي قادر على إنتاج الجديد من الأفكار والأشياء.
- مرن: أي قادر على النظر إلى الأمور من زوايا مختلفة.
- مفيد ونافع: أي قابل للتطبيق والانتقال.
- حساس للمشكلات: أي قادر على رؤية وإيجاد حلول مختلفة لها وقادر على ملاحظة النواقص والتناقضات في البيئة.
- خلق تراكيب جديدة من عناصر قديمة.
- يتحسس طريقه في جميع خطوات عمله فالإحساس هو الوسيلة الأولى في إدراك العمليات والعلاقات.
- يفتح المفكر نفسه للعالم فيصير أكثر قربا إلى ما يحيط به من أشياء فيجعل من عالمه الخارجي وحدة متكاملة مع عالمه الداخلي.
- يفتح المفكر نفسه للعامل الداخلي فتندمج بذلك أحداثه الماضية مع الحاضرة والمستقبلة بأسلوب طبيعي غير متكلف (شطناوي عبد الكريم محمد داود.1990).

و -**مراحل الإبداع:** يمر الإبداع بعدد من المراحل هي:

- الإعداد وهي مرحلة جمع المعلومات
- مرحلة الكمون وهي تمثل المعلومات وتوليفها شعوريا أو لا شعوريا
- مرحلة الإشراق وهي مرحلة خروج شرارة الإبداع وبدء الإبداع
- التحقيق والتنفيذ

القدرات المكونة للتفكير الإبداعي:

أولا: الطلاقة: Fluency

الطلاقة هي القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار الإبداعية. وتقاس هذه القدرة بحساب عدد الأفكار التي يقدمها الفرد عن موضوع معين في وحدة زمنية ثابتة مقارنة مع أداء الأقران.

ثانيا: المرونة: Flexibilit

المرونة هي القدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغير الموقف، وهذا ما يطلق عليه بالتفكير التباعدي. وعكسها الجمود أو الصلابة (Rigidity) أي التمسك بالموقف أو الرأي أو التعصب. ويمكن تحديد نوعين من قدرات

ثالثا: الأصالة: Originality

الأصالة هي الإنتاج غير المألوف الذي لم يسبق إليه أحد، وتسمى الفكرة أصيلة إذا كانت لا تخضع للأفكار الشائعة وتتصف بالتميز. والشخص صاحب الفكر الأصيل هو الذي يمل من استخدام الأفكار المتكررة والحلول التقليدية للمشكلات

رابعا: الحساسية للمشكلات: Sensitivity of Problems

القدرة على إدراك مواطن الضعف أو النقص في الموقف المثير، فالشخص المبدع يستطيع رؤية الكثير من المشكلات في الموقف الواحد فهو يعي نواحي النقص والقصور بسبب نظرته للمشكلة نظرة غير مألوفة، فلديه حساسية أكثر للمشكلة أو الموقف المثير من المعتاد

خامسا: إدراك التفاصيل: Elaboration

تتضمن هذه القدرة الإبداعية تقديم تفصيلات متعددة لأشياء محدودة وتوسيع فكرة ملخصة أو تفصيل موضوع غامض

سادسا: المحافظة على الاتجاه: Maintaining Direction

المحافظة على الاتجاه يضمن قدرة استمرار الفرد على التفكير في المشكلة لفترة زمنية طويلة حتى يتم الوصول إلى حلول جديدة.

المحاضرة الرابعة عشر: نتائج التعلم ومخرجاته.

تمهيد

1- نواتج التعلم وأهميتها

2- مواصفات وشروط نواتج التعلم الفعالة

3- السياق الذي تستخدم فيه مخرجات التعلم

4- مضامين ومخرجات التعلم

تمهيد:

من الأمور التي تؤخذ في الاعتبار عند تصنيف منظومة التعليم الفعالة هي وضع جودة التدريس في مكانة مهمة مع إكساب الدارسين للمعرفة إضافة إلى القيم، والمهارات التي هم بحاجة إليها خلال مراحل تعلمهم المختلفة طوال حياتهم.

ويعتبر وضع خارطة أهداف التعليم والتعلم في إستراتيجية واضحة من المسلمات في تصنيف منظومة التعليم الفعالة، وقد تتعلق هذه الأهداف على سبيل المثال بتحسين جودة المدرس، ووضع آليات لإدارة شؤون المدرس ودعمه الكامل وتطوير أدائه والحفاظ على هذا المستوى مدى عمره المهني.

من المنطقي إذن أن نضع بعض الأسئلة التي ستساعدنا حال الإجابة عليها في توضيح دور جودة المدرس في تطوير مخرجات التعليم ومنها على سبيل المثال: إلى أي مدى تركز خطط التعليم والأهداف والاستراتيجيات التعليمية على المدرس وجودته؟

وتلعب هذه الأهداف دوراً مهماً بوصفها خطوطاً استرشادية واضحة المعالم لنجاح منظومة التعليم.

فعند تحديد مواصفات المُنتج " الطالب " يجب أن تتحدد المخرجات التي يجب أن يكتسبها في نهاية كل مرحلة تعليمية (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية، الجامعية)، ولعل هذه هي أصعب وأدق الخطوات لأنها الأساس الذي سيُبنى عليه ما بعدها. لذا سوف نتعرف على نواتج التعلم وما هي مخرجاته.

1 –نواتج التعلم وأهميتها:

أ–نواتج التعلم: هي كل ما يكتسبه المتعلم من معارف ومهارات واتجاهات وقيم نتيجة مروره بخبرة تربوية معينة ودراسية لمنهج معين.

– المقاس في مستوى تعلم الطالب كمحصلة لما تم اكتسابه للمتعلمين من معارف ومهارات وقيم من خلال ممارسة الأنشطة الصفية واللاصفية باستخدام مصادر المعرفة المختلفة.

عبارات تبرز ما سيعرفه الطالب أو يكون قادراً على أدائه نتيجة للتعليم أو التعلم أو كليهما معاً في نهاية فترة زمنية محددة.

هناك خلط بين مفهوم أهداف التعلم ومخرجات التعلم

الأهداف تركز على المحتوى أو ما يريد المعلم تقديمه، في حين أن المخرجات تركز على ما هو متوقع من الطالب معرفته والقدرة على أدائه في نهاية الموقف التعليمي.

ب –أهمية نواتج التعلم للمعلم:

– تنظيم أعماله بما ييسر اكتساب طلابه لنواتج التعلم المقصود بعيدا عن العشوائية

– التركيز على الأولويات المهمة بما يتناسب واحتياجات الطلاب

– اختيار محتوى المقرر الدراسي

– استخدام استراتيجيات التعليم والتعلم التي تمكن الطالب من اكتساب نواتج التعلم المقصود

– تحديد الأنشطة التعليمية التي تحقق الأهداف المنشودة

– اختيار أساليب التقويم الموضوعية والملائمة لتحقق من مدى اكتساب الطالب لنواتج التعلم المقصود

– زيادة فرص اتصال المعلم بزملائه ومناقشة نواتج التعلم المستهدف اكتسابها للطلاب بما يحقق رؤيتها.

ج –أهمية نواتج التعلم للمتعلم:

– تحقيق تعلم أفضل حيث تكون جميع جهود القيادة وهيئة التدريس موجهة لاكتساب الطالب نواتج التعلم المقصود.

– التعلم الذاتي في ضوء أهداف واضحة ومحددة، فالطالب يتخير الأنشطة والمهام وفقا لميوله واستعداداته لتحقيق هذه الأهداف

– التعاون النشط بين الطالب والمعلم في إطار اكتساب النواتج المقصودة

– التقويم المستمر وتطوير الأداء أول بأول في ضوء قواعد واضحة محددة

– زيادة فرص النجاح لاكتساب نواتج التعلم المنشود

2 –مواصفات نواتج التعلم الفعالة:

– تركز على المتعلم وليس على المعلم

- تركز على المنتج وليس العملية

- محدد، يمكن قياسه، يمكن تحقيقه، واقعي، له وقت محدد.

شروط يجب مراعاتها عند صياغة نواتج التعلم:

- أن تكون مرتكزة على المتعلم

- أن تكون مرتكزة حول ناتج عملية التعلم

- القابلية للملاحظة والقياس

- وضوح المعنى واللغة باستخدام أفعال محددة وواضحة تعبر عن مستوى الأداء أو السلوك المتوقع من الطالب.

- تجنب الإطناب (المديح) والتكرار

- تجنب أن تجمع الجملة الواحدة بين أكثر من ناتج تعلم لا يمكن قياسهم بنفس الطريقة.

3 -السياق الذي تستخدم فيه مخرجات التعلم:

- من الأهمية بمكان أن لا يتم استخدام نتائج التعلم بطريقة ميكانيكية.

- حتى يصبح التعلم القائم على النتائج فعالا يجب تغيير فلسفة التعلم والتعليم خاصة بالنسبة لأساليب التقييم المتبعة. (يحيى النقيب. 2012)

4 -مضامين ومخرجات التعلم:

- مخرجات التعلم المختلفة تتطلب أنماط متنوعة من أساليب التعلم.

- ينبغي اختيار مخرجات التعلم بحيث تتناسب مع طائفة من أساليب التعلم.

- ينبغي أن تقوم عملية التعليم بتشجيع الطلبة استكشاف أنماط التعلم المناسبة لهم ومعالجة مواطن الضعف لديهم.

- ينبغي على أساليب التقييم أن تشتمل أنواع مختلفة تتناسب مع نوعية المتعلمين.

⋆ –**أدوات تقويم مخرجات التعلم:** يمكن توضيحها في الجدول الموالي:(تقويم مخرجات التعلم، مكتبة التقييم الأكاديمي، جامعة قطر. 2011)

جدول رقم (04) يوضح أدوات تقويم مخرجات التعلم

مباشر	**غير مباشر**
–الاختبارات التحصيلية	–القياسات غير المباشرة
– الامتحانات الشفهية	– استطلاعات الخريجين
– تقييم جزئي للمناقشات الصفية	– استطلاعات الرأي
– ملف انجاز الطالب	– الدراسات والمسوح
– المشروعات البحثية	–المستندات المجمعة
– المشاركة في المؤتمرات	
– جماعات العمل	
– المقابلة	
– دراسة الحالة	

المراجع المستخدمة:

- أبو حويج مروان وأبو مغلي سمير (2004)، المدخل إلى علم النفس التربوي، دار اليازوري، العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- أبو سنينة عودة (2008)، أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التحصيل والتفكير الناقد في مادة الجغرافيا لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية، العدد 15، فلسطين.
- أحمد زكي صالح (1966)، نظريات التعلم، عالم الكتب، القاهرة.
- أحمد فلاح العلوان (2008)، علم النفس التربوي تطوير المعلمين، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط1، عمان.
- أحمد يحي الزق (2006)، علم النفس، ط1، دار وائل، عمان.
- أحمد يحيى الزق (2009)، علم النفس، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.
- إسماعيل محمد الدرديري ورشدي فتحي كامل (2001، يناير). برنامج تدريبي مقترح في تدريس العلوم لتنمية الذكاء المتعدد لدى معلمات الفصل الواحد متعدد المستويات. جامعة المنيا– كلية التربية: مجلة البحث في التربية وعلم النفس. المجلد الرابع عشر. العدد الثالث.
- أمين فاروق فهمي (17–18 فيفري2001)، الاتجاه المنظومي في التدريس والتعليم، المؤتمر العربي الأول حول الاتجاه المنظومي في التدريس والتعليم، مركز تطوير وتدريس العلوم، جامعة عين شمس.
- أنور محمد سيد عثمان الشرقاوي (2001)، التعلم وتطبيقاته، ط2، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة
- إيريك جنسن (2008)، كيف نوظف أبحاث الدماغ في التعليم، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، ط1، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، الدمام.
- إيمان محمد أحمد الرويثي(2009)، رؤية جديدة في التعليم، دار الفكر، ط1، عمان.
- أيمن حبيب سعيد (1997)، دراسة المفاهيم البديلة الموجودة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية عن بعض المفاهيم العلمية، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، العدد 2، المجلد 11.
- إيهاب عيسى المصري وطارق عبد الرؤوف (2014)، علم النفس المدرسي، ط1، مؤسسة طيبة، القاهرة.
- تقويم مخرجات التعلم، مكتبة التقييم الأكاديمي، جامعة قطر 2011

- جابر عبد الحميد جابر (1999)، استراتيجيات التدريس والتعليم، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- جابر عبد الحميد جابر (2003). الذكاءات المتعددة والفهم "تنمية وتعميق". سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس "الكتاب الثامن والعشرون"، دار الفكر العربي.القاهرة.
- جمال مثقال القاسم وآخرون (2011)، مبادئ علم النفس، ط1، دار صفاء، عمان.
- جودت أحمد سعادة (2000)، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان.
- حافظ فرج أحمد (2010)، التربية وقضايا المجتمع المعاصر، دار وائل للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن.
- حسين أبو رياش (1996)، علم النفس التربوي، دار المسيرة، ط1، عمان.
- حسين أبو رياش وآخرون (2006)، الدافعية والذكاء العاطفي، ط1، دار الفكر، الإسكندرية
- حسين أبو رياش، زهرية عبد الحق (2007)، علم النفس التربوي (الطالب الجامعي والمعلم الممارس)، دار المسيرة لنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان، الأردن.
- حنان سعيد الرحو (2005)، أساسيات في علم النفس، ط1، الدار العربية للعوم للنشر والتوزيع
- خليل المعايطة (1999)، علم النفس التربوي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- خليل ميخائيل معوض(1996)، القدرات العقلية، ط2، دار الفكر الجامعي، القاهرة، مصر.
- خليل ميخائيل معوض(1996)، القدرات العقلية، ط2، دار الفكر الجامعي، القاهرة، مصر.
- خواجة عبد العزيز (2006)، مدخل إلى علم النفس الاجتماعي للعمل، ط1، دار الغرب.
- خولة حسين (2012)، فاعلية برنامج تعليمي قائم على التعلم المسند إلى الدماغ في تحسين التحصيل واكتساب المفاهيم العليمة وزيادة الدافعية للتعلم، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان، الأردن.
- خير شواهين (2005)، علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة، عمان.
- دوقة وآخرون (2009)، سيكولوجية الدافعية للتعلم في التعليم ما قبل التدرج، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية، الجزائر.
- رانيا عدنان (2006)، علم النفس المدرسي، ط1، دار البداية.
- رباب العابد (2009)، علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط2.

- رجاء محمد أبوعلام (2004)، التعلم وأسسه وتطبيقاته، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1.
- رويدا زهير عبد الله (2013)، علم النفس التربوي، دار البداية ناشرون وموزعون، ط1، عمان.
- زهرية عبد الحق (1996)، علم النفس التربوي، دار المسيرة، ط1، عمان.
- زيتون كمال عبد الحميد (2001)، تحليل ناقد لنظرية التعلم القائم على المخ وانعكاساتها على تدريس العلوم، المؤتمر العلمي الخامس عن التربية العلمية للمواطنة، كلية التربية جامعة عين شمس، الاسكندرية، القاهرة.
- زينب عبد الكريم (2009)، علم النفس التربوي، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان.
- سامي محسن الختاتنة وآخرون، (2010)، مبادئ علم النفس، ط1، دار المسيرة، عمان.
- سامي محمد ملحم (2013)، علم النفس التربوي (دورة حياة الإنسان)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان.
- السلطي نادية سميح (2002)، أثر برنامج تعليمي – تعلمي على نظرية التعلم المسند إلى الدماغ في تنمية القدرة على التعلم الفعال، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.
- السلطي نادية سميح (2009)، التعلم المسند إلى الدماغ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- شطناوي، عبد الكريم محمد داود (1990) طرق تعليم التفكير للأطفال، ط1، عمان، الأردن، دار صفاء.
- صالح حسن أحمد الداهري (2011)، أساسيات علم النفس التربوي ونظريات التعلم، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط1، عمان.
- صالح حسن الداهري (2011)، أساسيات علم النفس التربوي، دار الحامد للنشر، ط1، عمان، الأردن.
- صالح محمد أبو جادو (2003)، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، ط8، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان
- صالح محمد علي أبو جادو (1998)، علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان
- صلاح الدين محمود علام (2010)، علم النفس التربوي، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن.
- عبد الرازق، محمد السيد (1994)، تنمية الإبداع لدى الأبناء، سلسلة سفير التربوية (16)، مصر.
- عبد الرحمان العيسوي (2004)، أصول علم النفس التربوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

- عبد الرحمان الوافي (2013)، مدخل إلى علم النفس، دار هومة للنشر والتوزيع، ط1.
- عبد الرحمان صالح الأزرق (2000)، علم النفس التربوي للمعلمين، مكتبة طرابلس العلمية العالمية، ليبيا.
- عبد الرحمان عدس ويوسف قطامي (2003)، علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق الأساسي دار الفكر، عمان، الأردن.
- عبد الرحمان نحلاوي (1988)، أصول التربية الإسلامية، دار الخافي، ط2.
- عبد الرزاق عيادة، أثر استخدام نظرية التعلم المسند إلى الدماغ – PDF–
- عبد العزيز المعايطة، عبد الله الجعيمان(2009)، مشكلات تربوية معاصرة، دار الثقافة، ط2، عمان
- عبد العزيز، سعيد وعطوي(2004)، التوجيه المدرسي، دار الثقافة، ط1، عمان، الأردن.
- عبد اللطيف محمد خليفة(2000)، دافعية الانجاز، دار غريب، القاهرة.
- عبد المجيد سيد أحمد منصور وآخرون (2001)، علم النفس التربوي، ط4، مكتبة العبيكان، الرياض.
- عدنان الأحمد(2002)، المتعلم الكبير، المركز العربي، ط1، دمشق.
- عدنان يوسف العترم (2006)، علم النفس التربوي (النظرية والتطبيق)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان.
- علي شرف الموسوي، سالم جابر الوائي (2005)، التعلم الالكتروني، شعاع للنشر والعلوم، حلي.
- عماد عبد الرحيم الزغول (2013)، نظريات التعلم، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان.
- عماد عبد الرحيم الزغول، علي فاتح الهنداوي(2013)، مدخل علم النفس، ط1، دار الكتاب الجامعي، الإمارات.
- عمان
- العنابي حنان عبد الحميد (2008)، علم النفس التربوي، ط1، دار صفاء، عمان.
- غباري ثائر أحمد (2008)، الدافعية النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة ، عمان .
- فاخر عاقل (1981)، نظريات التعلم، دار العلم للملايين، ط5، بيروت.
- فاهم، حسين الطريحي، حين حمادي (1992)، مبادئ علم النفس التربوي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان. – فاروق فهمي، منى عبد الصبور (2001)، المدخل المنظومي في مواجهة التحديات التربوية المعاصرة، دار المعارف، القاهرة.
- فؤاد أبو حطب (2004)، مدخل إلى علم النفس التعليمي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- فؤاد سليمان قلادة (1979)، الأهداف التربوية وتخطيط وتدريس المناهج، دار المطبوعات الجديدة

- فوزي أحمد سمارة (2004)، التدريس، الطريق عمان.
- الكيلاني، نجيب (1996)، أدب الأطفال في ضوء الإسلام، ط4، مؤسسة الرسالة، بيروت.
- لمعان مصطفى الجلالي (2011)، التحصيل الدراسي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- محمد بكر نوفل فريال محمد أبو علام (2011)، علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان.
- محمد جاسم العبيدي (2004)، مدخل إلى علم النفس العام، دار الثقافة للنشر والتوزيع ط1، عمان، الأردن.
- محمد جاسم محمد(2010)، نظريات التعلم، دار الهدى، ط2.
- محمد سلمان فياض الخزاعلة (2011)، مبادئ في علم التربية، الصفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان.
- محمد سمير حسنين (2003)، مهنة التعليم، الدالتا للطباعة والنشر، ط2، عمان.
- محمد عبد العزيز سلامة (2013)، مقدمة في سيكولوجية التعلم الحركي، ماهر للنشر والتوزيع، دط، مصر.
- محمد عودة الريماوي وزملاءه (2004)، علم النفس العام، ط1، دار المسيرة، عمان.
- محمد محمود بني يونس (2007)، سيكولوجيا الدافعية والانفعالات، ط1، دار المسيرة، عمان.
- محمود أحمد يونس (2007)، سيكولوجية الدافعية والانفعالات، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان
- محمود الفرحاتي السيد(2005)، التعلم مفاهيم، نظريات، تطبيقات، دار الفكر، ط1.
- مديرية التكوين والتربية خارج المدرسة (1973 – 1974)، دروس في التربية وعلم النفس، المديرية الفرعية للتكوين
- مروان أبو حويج (2003)، علم النفس التربوي، مكتبة الأنجلو مصرية، ط2، مصر.
- مروان أبو حويج (2004)، مدخل إلى علم النفس التربوي، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، ط2، عمان.
- مريم سليم (2004)، علم النفس التربوي، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.
- مريم سليم (2004)، علم نفس التعلم، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان
- معاوية محمود أبو غزال (2006)، نظريات التطور الإنساني وتطبيقاتها التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان.

- منذر عبد الكريم (2012)، فاعلية التدريس وفق تصميم تعليمي مبني على نظرية التعلم الدماغي باستخدام الحاسوب في تحصيل طلاب الصف الثاني متوسط في مادة الكيمياء، مجلة الفتح، العدد 44، جامعة بابل العراق.
- منى الحديدي، جمال الخطيب (2005)، استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، ط1، دار الفكر، عمان، الأردن
- منى، محمود عبد الحليم (1993)، التعليم الأساسي وإبداع التلاميذ، دار المعرفة الجامعية، دمنهور، الإسكندرية
- مهدي محمود سالم (1997)، الأهداف السلوكية، مكتبة العبيكات، ط1، الرياض.
- نادر فهمي الزيود وزملاؤه (1999)، التعلم والتعليم الصحي، ط4، دار الفكر، عمان، الأردن.
- ناصر الدين زبدي (2013)، سيكولوجية المدرس (دراسة وصفية تحليلية)، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر.
- نايفة القطامي (1992)، أساسيات علم النفس، ط1، دار الشروق، عمان، الأردن.
- نجاح محمد النعيمي (1995)، تقنيات التعليم، دار قطري بن النجادة، الدوحة.
- نجاح محمد النعيمي (1995)، تقنيات التعليم، دار قطري بن النجادة، الدوحة.
- هشام عامر عليان، وصالح ذياب هندي(1986)، علم النفس التربوي، ط2، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
- هناء حسين الفلفي (2012)، علم النفس التربوي، دار كنوز، عمان.
- يحيى النقيب(2012)، نتائج التعلم في تخطيط وتنفيذ وتقييم البرنامج، مدير مركز البحوث، المملكة المتحدة.
- يوسف قطامي وماجد أبو جابر ونايفة قطامي(2000)، تصميم التدريس، دار الفكر للطباعة والنشر،
- يوسف محمود قطامي (2009)، مبادئ علم النفس التربوي، دار الفكر، ط1.
- يوسف محمود قطامي (2009)، مبادئ علم النفس التربوي، دار الفكر، ط1.
- Cain & Caine(2002), Brain based learnig principles : http : www. Cainelearning .com/files/summary.pdf.

- Campbell, Bruce (1997, May). The Naturalist Intelligence. Retrieved May, 2007 from: www.newhorizons.org
- Campbell, Linda (1997, Sep). Variations on a Theme "How Teachers Interpret MI Theory". Educational Leadership, Vol. 55, No.1, Retrieved from: www.ascd.org/readingroom http://www.edwebproject.org/edref.mi.histschl.htm
- Ozden , M & Gultekin M(2008) , The effects of brain based learning on acaddemic achievment and retention of knowledge in science course, electronic journal of science education southwestern, Univercity, vol . 12 ,no . 1 :
- http : // ejse. Southwestern .edu/article/view 7763.
- http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/3091137