

مباحثات في علم النفس التربوي

~~مباحثات في علم النفس التربوي~~

مقدمة في علم النفس :

علم النفس : تبين العلماء في تعريف هذا العلم إلا أنه من التعاريف يمكن أن تذكر ، « هو العلم الذي يدرس السلوك والعمليات العقلية »
« دراسة النشاط العقلي .. » ، « العلم الذي يدرس الحياة النفسية من مشاعر وأحاسيس وعقول ورغبات وأفعال ... » . ويمكن أن نخلص إلى تعريف جامع لعلم النفس : دراسة علمية لسلوك الكائن الحي ولتفاعله مع البيئة . فهو العلم الذي يدرس السلوك وما وراءه من عمليات عقلية ودوافعه ودنيائياته وأثاره .. دراسة علمية يمكن علمها أساساً فروعاً وهي : السلوك والتنبؤ به والتخطيط له .

التطور التاريخي لعلم النفس :

علم النفس حديث في علميته وقديم في نشأته ، رقيق بهذه العبارة أن أهملوا (علم النفس) ظهر في النصف الثاني من القرن التاسع عشر وأصبحت العلوم المعاصرة ذات المنهج العلمي المعروف واستقل عنه لفلسفة واعترفت به الأوساط الفكرية والعلمية كعلم مستقل ببنائه .. أما علم النفس - كدراسة (تفسير) للسلوك البشري - فهو قديم جداً ، وربما يمتد إلى أذن وإله الفكر الانساني عندما بدأ الانسان يفكر وينقب ويحلل . يتساءل عن سر الخليفة وعن الموت والحياة والمرلين .. . ويمكن تقسيم مراحل تطوره تاريخياً إلى المراحل الآتية :

١- المرحلة البدائية - الخرافية :

وهي عابثة جداً تتلخص في كنه مفهوم الانسان للروح والحياة الجسد والخلود ، ونسطيع دراسة هذه الماهيم عن السلوك والنفس

فقد الاسلام الحنيف وفتحت الفوارق بين النفس والروح ، رجا هي أن
لروح اهل النفس ، أما النفس فمعددة بالعقل والارادة والذات ، وفي القرآن
والمحرم اياته بيانه متعددة تشير الى ذلك ، ولا تقبلوا انفسكم .. كالمعاد
والموت قتل نفسا بغير نفس أو فسادا في الأرض فكأنما قتل الناس جميعا
لما في ٢٥ ، كما أوحى القرآن مسؤولية الاعمال والسلوك : لا ونفس وما سواها
فما لهما فخورها وتقواها .. قد افلح من زكّاها وقد فاج من دساها : ٧
لقد بل الانسان على نفسه بهيمة ولو الفقه معاذيره .. ك القيامة : ١٤ ، أما
الروح فهي من امر الله .

الفرابي (توفي ٩٥٠ م) يفرق بين الروح والنفس واتبع اسلوب التأمل
للباطني (الاستبطن) لدراسة احوال النفس وموافرها . وقد عاد الى دراسة
الظاهرة والى النفس بين الملاحظ والملاحظ وهنك دوافع السلوك الى أربعة :
الطعام / الجنس / المال / الجاه (السطوة) / اساسها غريزة الطعام اذ تفرغ
نفسه لانه البقية عنها ويسعى (سهوة البطن) فالخروج عن الاعتدال بسبب الرغبات النفسية .
فقد علمه بجاهت عن الخوف والرفاء والحق والصدق والحب والقطب والعدالة .. بالعلم
نذكره على حدة دراسة للانفعالات والسلوك وقد قيل بحق أن الفرابي
هو مؤسس لعلم النفس الاسلامي .. وقد اتيه ابن سينا فلسفه ارسطو
بالمقوله أن النفس هادئة مع حدود البدن وله بولادة في قضايها نفسية علامتها
في ثلاثة النظم بالانفعالات وله كتاب في النفس (الشفاء) ، أما الرازي
فلو انه اشار الى أن مزاج الجسم تابع لافلاك النفس) وقد كتب الجاهل الفارابي
في النفس ودرس احوالها النفس والعقل واسرارها الى أنه
في نفس الأتليه تكبير الى العقل المفكر وان كانت مرتبطه بنفس العالم ،
بأنه ابنه مسكوبه ان النفس والعقل شيء واحد وكان العقل قوة من
يجمع النفس ولها وظائف الفكر والغضب والسهوة . كما كتب ابن قيم
بأنه عن الروح والنفس والافلاك وعن الذكاء والاعبياء . أما ابن
البيطار فقد أسلم الى أن الذهن في الإدراك هو المحسوسات وأن
التي الكائنات مشتركة في هذا الإدراك الحسي . وان الانسان يتميز بادرالك
باليات وهي مجردة من المحسوسات ، وهذه العكرة على ظهور الحقيقة لطيف في العصر الحديث .

٤- المرحلة التأهيلية (قبل العالية): وفيها ظهرت - في أوروبا والعالم الغربي - محاولات
 واقتراحات فلسفية وعلمية كان لها دور في تطور علم النفس، أبرزها: افترض
 جاء ديكارت (١٥٩٦-١٦٥٠) بفلسفته التي هدته أثرها في علم النفس والفكر
 فقد اعتبر الجسم مادة منفصلة عن النفس (الروح) وأنه النفس قوة التفكير
 والسعور واعتبر الإنسان أحيى بالمالكة يتجيب لكل جزء فيما له خواصها
 أو دافعية كرد فعل انكاسي. فديكارت أول من أشار إلى المنعكسات العصبية
 وطبق المعلومات الفيزيائية على السلوك، وأن فلسفه ديكارت فصلت
 من جديد بين النفس والجسم. وكان إيمان بوقسلي قد أدخل علم النفس
 إلى الإدراك الحسي الجمالي وتذوق المظاهر الجمالية. إذ أشار إلى إدراك تأثير اللون
 على المزاج كما يستدل على ذلك من طريقة تصنيف السرخسي لمرور الأشجار في ردها

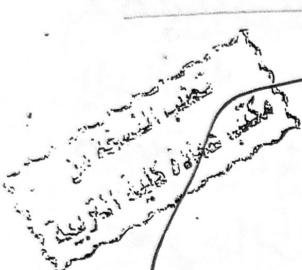
ونحنه
 ومنذ أواخر القرن ١٧ وحتى أواخر القرن ١٨ بدأت مدرسة فكري هامة في
 انكسار دعيت بالعلم الترابطية وهنأت عددًا من المفكرين والفلاسفة مثل
 هوبز ولوك ولهيوم وجينس وبركلي، كان الترابطية عالجت مسألة الفهم
 والتعلم على أساس الترابط والعلاقات بين الأشياء والأفعال أو التجارب، وأن
 علم الترابط الأفكار، القرب والتماثل والتسابه، أن العلفة الترابطية تعد الأساس

لكل نظريات الترابط والتعلم في علم النفس الحديث.
 واعتقد كمال أمي بأن علم الفراسة للدماغ ودراسة التفرع الربي
 للرأس يساعد على تقييم مواهب الفرد حسب شكل وانحناءات الجمجمة.
 ومن أحداث تاريخ علم النفس المهمة ظهور نظرية التنويم المغناطيسي على يد
 الطبيب السويسري فيردريك ميزمر وسميت النظرية بالميزمرية، إذ أنشأ
 وجود سائل خفيف سائل ينقل من القوى الكونية العليا إلى الجسم
 والبشر وأن السلوك يتأثر بهذه القوى المغناطيسية التي سماها (الغناطيسية
 الحيوانية). إلا أنها (النظرية) تلاشت لعقمها وعدم ثبات تفسيرها

هتمة ظهرت من جديد أهمية التنويم العامية على أيدي العلماء مثل: جاك
 دوتروير وفرويد ثم اهتم التنويم في خدمة الاغرافة النفسية

١٨
٥- المرحلة العلمية: بدأ علم النفس منذ القرن الثامن عشر يستفيد من التقدم في العلوم الأخرى ليظهر نفسه ويتفهم المزيد من سلوك الإنسان، وبدأت المرحلة العلمية لتكون جوهر الأساس لدراس علم النفس المعاصر. فقد بدأ علم النفس الحديث منذ النصف الثاني للقرن ١٨ بالتجارب الفيزيائية والفلسفية في الحركة والأساس وتفسير البهرانية من هيماو هلمتز الى مولر ولاشلي ثم بروكا في وظائف الجهاز العصبي وعلاقته بالسلوك. وتبعهم فايكنر وديبر ثم ظهر العالم قونت وأعلن استقلال علم النفس التجريبي عن الفلسفة، وأسس أول مختبر نفسي تجريبي في ألمانيا بمدينة لايبزغ عام ١٨٧٩م. وهكذا وفي أواخر القرن ١٩ ظهرت ملامح بارزة لدراس علم النفس المعاصر ودفع علم النفس في المرحلة العلمية وتبين أنه يتميزها بالخصائص الآتية:

- ١- تبنيه المنهج العلمي.
- ٢- توحيه هدفاً وغاية في كل دراسة.
- ٣- اختياره الفرضيات التي سبق أن وضعها الفلاسفة.
- ٤- الاستعانة بالتجارب الحيوانية الهامة الى الانسانية.
- ٥- الاستعانة والتعامل مع علم الفسيولوجي ووظائف الجهاز العصبي.



طبيعة علم النفس وأهميته:

لا يزال موضوع علم النفس موضوع خلاف وجدل بين علماء النفس فمنهم من يرى أنه يدرس الظاهر المرئي من السلوك بينما يرى آخرون أنه يدرس الباطن الخفي منه. ومع ذلك يدرسون علم النفس بهذه عامة حول دراسة الظواهر النفسية كما تتمثل في السلوك الإنساني المتعدد الجوانب والعمليات المختلفة التي تدفع فيه كال تفكير والانفعال والتذكر والتعلم وغير ذلك... كما توجد أساليب مختلفة للسلوك تميز كل فرد منا وتناسب الموقف الذي يواجه فيه. وبذلك أصبح علم النفس يختص بالبحث في الظواهر النفسية التي تبدو في سلوكنا اليومي وهو يدرس الإنسان ككائن اجتماعي يحكم في شكله وتكوينه وفي تغيره وتقدمه بالوسط الذي يعيش فيه والإنسان يولد في بيئة معينة وله صفات معينة.

وتتقدم الحضارة وتتقدم المدنية الدينية النفسية مجالاً لتتقدم عليهم النفس
واهتماماً وتشتت فروعه لتشكل مراتب الحياة المختلفة وتندرجها في فروعها
مما كثر من العلم والاهتمام بهذا الميدان الواسع بأن تختلف اهتمامات علماء
النفس فيبحثون فيهم بالقضايا النظرية للتعليم أو بالمشكلات التطبيقية
مثل كيف يتعلم الطفل القراءة .. ولماذا ينسى الفرد ما تعلمه .. وما هي أفضل
الطرق للتأهيل مهارة تعلم لغة جديدة أو التخلص من عادات سيئة ..
المعنى في دراسة الدوراك إلى أنه يعرف كيف نتعلم على أشياء ذات
جم نسيجي، وكيف ندرسه سرعة الأفعال المتحركة .. كيف نكون من الأشياء
المختلفة هوراً عقليه ذات معنى .. ويسعى عالم النفس الكبير إلى أن
يفتح إلى أي شيء يختلف الناس في الذكاء والامتدادات الشخصية
ويبحث عالم النفس الكليستلي في تاريخ حياة الشخص وفي قدراته وقدراته
وفي تفاعل كل ذلك مع المؤثرات الاجتماعية المختلفة بهدف تحسين توافقه
الاجتماعي والادبياتي .. ويحاول عالم النفس الاجتماعي أن يفهم السلوك البشري
(الجماعي) - أن يفسر ديناميات الجماعة والقيادة وأن يجد اتجاهات أفراد
الاجتمع والرأي العام .. وغير ذلك .. ورغم اختلاف اهتماماتهم الخاصة
إلا أن علماء النفس يتفقون عامة على دراسة السلوك الانساني
لماذا يفعل الناس ما يفعلونه ؟ .

- أهمية علم النفس : يهتم علم النفس بفهم سلوك الانسان ودوافع
تغييره أو تقديره ، والانسان (الشخصية) هو محور العمل .. الانسان
الاقصهار .. الادارة .. السلام .. الحرب .. العلم .. الفن .. وهو محور
بما يتبع من قدرات ومضات نفسية ، وما يمكن وراء تغيير هذا الدور
من طاقة نفسية وجمه واقعي وقوة ابداعية هواميات ينفرد بها الإنسان
في عمله بنائه وتكوينه .. لذلك يمكن بمستغرب ان تتحلل أو تتغلغل قوة
علم النفس وتنساب في كافة قطاعات الحياة المختلفة ، بل وقد اهتم
النفس - بقوانين وطرق واساليب - دالة لمستوى التقدم الحضاري
في عالمنا المعاصر .. وتبرز أهمية علم النفس من خلال فروعها التطبيقية
النظرية والتطبيقية .

أهداف علم النفس : لعلم النفس - شأنه في ذلك لعلم الإغوص - أهدافاً

١. الفهم (التفسير) : وهو كشف العلاقات التي تقوم بين الظواهر المختلفة أو بين المتغيرات موهنوي الدراسة ، أو البنى عن متغيرات تربطها بالظاهر علاقة وثيقة ، ويتم ذلك بعملية الربط أو إدراك العلاقات بين الظواهر المراد تفسيرها وبين الأحداث التي تلازمها أو تسبقها ، وإيجاد العلاقات يتم بتحديد ثلاث أبعاد للظاهرة المراد دراستها (متغيراتها) :

٢. المتغيرات المستقلة : وهي الظروف أو الأحداث أو المؤثرات المسؤولة عن وقوع الظاهر موهنوي الدراسة أو المسؤولة عن حدوث المتغير التابع (تؤثر) .
ب. المتغيرات التابعة : وهي التي تعتمد على ظروف أو عوامل أخرى تعتبر مسؤولة عن حدوثها بشكل أو بآخر (تتأثر بغيرها) .

ج. المتغيرات الوسيطة (الدخيلة) : هو المتغير الذي قد يؤثر في المتغير التابع والذي يحاول الباحث أن يخلص من أثره بضميم أو عزله أو السيطرة عليه .
٤. التسبؤ : تقوم انطباق التعيين أو القانون أو القاعدة العامة في

مواقف جديدة ، حيث نقيم في الواقع علاقات جديدة ليس من السهل التحقق منها (وجودها) فعلاً بناءً على معلوماتنا الماضية ولها . [التسبؤ بما سيكون عليه السلوك مستقبلاً] (وتعتبر أهمية التسبؤ بظهورتين :

٢. القيام بعملية استنتاج عقلي عن طريق الاستدلال .
ب. التحقيق التجريبي وهو أن نرى ما إذا كان استنتاجنا هذا صحيحاً أم لا .

٣. الضبط (السيطرة والتحكم) : وهو تدارك الظروف التي تحدث حدوث الظاهرة بشكل يحقق لنا الوضوح إلى هدف . والعلاقة بين الضبط والفهم كذلك بين الضبط والتسبؤ علاقة وثيقة . والواقع أن الضبط والتسبؤ لا يمكن فصلهما عن بعضهما إذا ما أخذناهما هذين عامات من أهداف العلم . ولكن لتحقيق أي تسبؤ يجب أن نضبط ونحكم في الظروف التي تحدث الظاهرة وهذا به دره (التحكم أو الضبط) هته ' ليحقق ينبغي تحقيقه الهدف الذي هو الفهم وهذه ...

الاهداف السابقة الذكر، حيث يحل الجرح المصادف للحقائق محل التفسير غير
 المفهم، وعند ما يتقدم المنهج العلمي خال العالم (البناهي) يتحرك بين الاستنباط
 والاستقراء وينتج فيما يعرفه بالتقدير العلمي (التأمل)، وقد علق (ليون ديلوج)
 مراحل النشاط المنهجية في هذا التقدير، ونظير أن غير خطوات المنهج العلمي:
 ١- الشعور بالمشكلة: شعورية في تحديد مضامين موضوع معين، أو شعورية في تفسير شيء
 ٢- تحديد المسئلة: القيام بملاحظات - جمع معلومات - تساعدي تحديد ابعاد المسئلة
 ٣- وضع الفرضيات: يقوم الباحث بتجربات ذكية حول الحلول الممكنة للمشكلة، أو
 هذه الحلول المقترحة بالفروض (الفرضيات)
 ٤- استنباط نتائج الحلول المقترحة: الاستنباط للفرض فيما اذا كان صحيحاً أم غير صحيح
 ٥- اختبار الفرضية عملياً: البحث عن دليل ملاحظ يتبع ان النتائج المترتبة على الفرض
 قد حدثت فعلاً أو ينبغي حدوثها

مدارس علم النفس:

- ١- المدرسة السلوكية: اسمها واطسن *Watson* الذي عرّف هذه المدرسة نظراً
 الى اللسان نظراً الى اله ميلا نيكليه حقيقة - فتر على أن يقتصر موضوع علم النفس على
 دراسة السلوك الظاهر الصريح للسان عن طريق الملاحظة الموضوعية البحثية دون الاستدلال
 الى الحالات الشعورية التي يخبرها الفرد في أثناء ملاحظته أدا جرد تجربته عليه كما ترفض
 نهج التأمل الباطني، وتكر وجود قدرات واستعدادات فطرية، وترجم الى هيكلي بديلي
 التعلم وموضوع العادات وتكونيز محورها الرئيسي.
- ٢- مدرسة الجسطة: ظهرت هذه المدرسة في ألمانيا في أوائل القرن ٢٠ وكنية
 Gestalt بالامانية معناها الكل المتكامل أو الشكل أو الصيغة أو التنظيم. لذا انهم
 المدرسة بالتنظيم على انه الميلا نزم المسيطر في العمليات العقلية وترى ان الظواهر
 النفسية وحدات كلية منظمة وليست مجموعة عناصر أو اجزاء متراصة، فالدراسات
 والتعليم أبناء الشخصية كالمركب الكيمياء اندجت عناصر بعضها في بعض ولما
 المركب الى عناصره فلا شئ المركب نفسه، ومن مؤسسي هذه المدرسة فرويد
 وكوففا، دكوهلمر، وليفن.
- ٣- مدرسة التحليل النفسي: مؤسس هذه المدرسة الطبيب النمساوي

ساجموند فرويد الذي كشف عن الجانب اللاشعوري من النفس، تتميز هذه المدرسة بتوكيدها أثر الدوافع والمواضع اللاشعورية في سلوك الإنسان، واهتمامها بدراسة الشخصية السوية والساذقة، والأثر الظاهر لرحلة الطفولة المبكرة في تشكيل شخصية الراشد، وبطرحها مفهوم القرينة الجنسية ودراستها تطورهما من الناحية النفسية وهما ذلك بشخصية الفرد. وكان فرويد أول من حاول تطبيق المنهج العلمي في تأويل الأفعال وبحث هذه المدرسة من أوجه المدارس التي أكدت وحدة الإنسان وقادته السناثات للجسم والنفس.

أما مدرسة التحليل النفسي الجديدة، فهي تؤكد أثر العوامل الحضارية واهتمت بمخاطر الفرد وظروفه الراهنة أكثر مما تهتم بمخاطر طفولته ومن رواد هذه المدرسة الجديدة «فرويد» «أرل كارنر» «أرل هورني» ..

٤- مدرسة تحليل العوامل: تحاول هذه المدرسة الكف عن أقل عدد من العناصر أو العوامل المسفلة الأولية التي تتألف منها المركبات السلوكية (النفسية) كالذكاء والشخصية. وتعتمد في مجورها على تطبيق الاختبارات النفسية لدراسة الحالة. ونتائج بطرق إحصائية، ويعتبر «جبرمان» منشور هذه المدرسة «ترستون» أشهر سبلها بأوروبا.

٥- المدرسة الغرضية: يطلق هذه التسمية على كل مدرسة تنكر أن السلوك يمكن تفسيره تفسيراً كاملاً على أساس حيل بيئية كما زعمت السلوكية، وترى الغرضية أن الغايات والأغراض تقوم بدورها في تحديد سلوك المائن الحي وتوجيهه. فكل سلوك يهدف عن المائن ليرتفع إلى غاية وينتهي إلى تحقيق غرضه حتى وإن لم يكن شاعراً بهذه الغرض. ومن هذه المدارس مدرسة علم النفس التزوي للعالم الأيرلندي «مكدوجل» ومدرسة التحليل النفسي والسلوكية الجديدة.

ما مخطط بعلم النفس الزوي مع تقارب المبادئ
فروع علم النفس (ميادين): ويمكن تقسيمها إلى فروع نظرية وتطبيقية، فالنظرية:
١- علم النفس العام: وهو مدخل لكل العلوم النفسية، يهتم بدراسة المبادئ والقوانين العامة لسلوك الإنسان الراشد السوي، ويحاول أن يتخلص الباحث النفسي العامة للسلوك الإنساني التي لا يصدق بوجه عام على جميع الأفراد بهدف النظر عن الحالات الخاصة أو المواقف الاجتماعية الخاصة التي قد تختلف من فرد إلى آخر، ومن بين مخطوبها: الدوافع، الانفعالات، والادراك، التعلم، والتفكير، والذكاء، والشخصية.

علم النفس الفسيولوجي : يعني بوجه عام بدراسة الانساجن الفسيولوجي للسلوك
الإنساني ويهتم بدراسة الجهاز العصبي والغدد الصماء وغير الصماء ودراسة أثرها المختلفة
وكيفية تأثيرها في السلوك .

٣- علم النفس الحيواني : يعني بدراسة الانساجن النفسية العامة لسلوك الحيوانات
وأجزاء الدراسة (التجارب) العلمية في حالة احتمال إجراء بعضا على الإنسان للتعبير عن النتائج

٤- علم نفس الطفولة والمراهقة (النمو) (الارتقائي) : يهتم بدراسة السلوك كما يتأثر بالمرحلة
المتعلقة بالتفوق العنصري والنمو في مراحل مختلفة عبر أقطاب الحياة من طفولة إلى مراهقة .

٥- علم النفس الفارقي : يهتم بدراسة الفروق بين الأفراد والجماعات والسمات والصفات
وتبين على أسباب تلك الفروق وطريقة تكوينها والعوامل المؤثرة فيها .

٦- علم نفس الشواذ أو المرضي : دراسة الانساجن السيكولوجية العامة لسلوك الشواذ
والمخرفين ، ويحل على المعرفة على أسباب الشذوذ أو الانحراف وتعتبر الأمراض النفسية
والطبية من أهم أنواع الشذوذ الذي يعني علم النفس المرضي بدراسة المرض لإيجاد أسبابه

٧- علم النفس الاجتماعي : يهتم بدراسة علاقة الفرد بالجماعة وعلاقة الجماعات ببعضها
يتم بدراسة التفاعل الاجتماعي للفرد وكيف يؤثر بالظلام الاجتماعي وبالقيادة والقيادة
وكيفية تأثير ذلك في تكوين الاتجاه والاعتقاد والميل ...

وأما الفروع التطبيقية فهي :

١- علم النفس التربوي : دراسة السلوك في الميدان التربوي ، ويركز اهتمامه على تحسين
التلاميذ في مجال التعلم التربوي والتعليمية ودراسة المساهمة على التوجيه الدراسي الجيد

٢- علم النفس الصناعي : يعني بتطبيقات مبادئ علم النفس في ميدان الصناعة لمزاولة الإنتاج
الإنشائي للعامل .

٣- علم النفس التجاري : دراسة من الإعلان وطرق معاملة الزبائن والعوامل المؤثرة على مشتري
علم النفس الجنائي : يدرس أسباب الجريمة ودوافعها وأفضل طرق علاجها بأسس علمية

٤- علم النفس الحريري : يتعلق بتطبيقات الانساجن النفسية الخاصة بالقيادة القيادية والقيادة
المعنوية والقيادة وأما طرق تطبيق مبادئ التعلم على برامج التدريب ، واستحداث الوسائل في ميدان

٥- علم النفس الديني : يولي اهتمامه لتطبيقات علم النفس في مجال الدين
الإنشائي والسلوك تشخيصاً وعلاجاً .

٦- وأخيراً يطبق علم النفس في دراسة ما في الأدب والفن والسياسة ...
والعلماء في هذا المجال

السلوك والعوامل المؤثرة فيه

السلوك / هو أي نشاط (جسمي أو عقلي أو انفعالي أو اجتماعي ..) ما كان نصياً أو ظاهراً يهدد من المائن الحي نتيجة لعلاقة دينامية وتفاعل بينه وبين البيئة المحيطة به. والسلوك عبارة عن استجابة أو استجابات لمثيرات معينة، ويجب التفرقة بين السلوك على أنه استجابة كلية وبين النشاط الفسيولوجي كاستجابة هرمونية. والسلوك ظاهرة من التفاعلات الدورية للمائن الحي. فالسلوك كنشاط مركب يهدف لتحقيق ثلاث جوانب:

- 1- الجانب المعرفي (الادراكي) / ويشمل الإدراك والتمييز والشعور والتخيل والتفكير والتذكر والتعبير الرمزي للأنشطة .. وغيرها.

- 2- الجانب الحركي (الاجرائي) / يشمل استجابات حركية لعمليات أو تنبيلات لفظية معينة مثل: الكتابة، التوقف، المشي، .. الخ.

- 3- الجانب الانفعالي (وجداني) / يشمل الحالة الانفعالية التي تصاحب السلوك، من شعور بالارتياح أو عدم الرضا لموجودات السلوك.

العوامل المؤثرة في السلوك (محددات النشاط النفسي)

النشاط النفسي للإنسان أو السلوك نتاج التفاعل بين النمط (بنيان) الداخلي - المحددات البيولوجية - أو الوراثة والنمط الخارجي (المحددات البيئية والثقافية).

أولاً / البعد الداخلي (المحددات البيولوجية) الوراثة: تتحدد الوراثة البيولوجية التي تحفز بالمورثات (الجينات) ويؤلف مجموع هذه المورثات ما يعرف بالنمط الداخلي، ومن مجموع آثار المورثات التي تعمل في دورة حياتيه محددة ذاتياً يتحدد الأساس العام للفردية التكوينية للشخص. وتعمل المورثات في إطار تنظيم يعتمد على مؤثرات موجودة في البيئة الداخلية للخلايا مستقلة عن المؤثرات الخارجية. ويتفق الكثير من العلماء على وجود عوامل أو شروط مستقلة عن أي تأثير للبيئة الخارجية أو ظروف حياة المائن الحي. وهذه العوامل مسؤولة عن تشكيل أنواع معينة من السلوك والتفاعلات لديه وفيها أمثلة واضحة لعمليات التعلم. فما ينتقل من الأجداد إلى الأبناء ليس الصفات أو السمات الشخصية والعقلية والمزاجية ذاتها، بل ما ينتقل هو المورثات «الجين» الذي يحدد الشكل الذي ستأخذه السمة في الذرية.

من فلا يابس الانسان على (٤٦) كروموسوماً (صبغيات) تنظم عادة بصنفين زوجية
وعليه فانها تشكل ٢٣ زوجاً يتخصص احد هذه الزوجات بالجانب الجنسي اي انه يحمل
الخصائص التي يتقرر عنها جنس المائتين الحي ذكر أو أنثى . وان الزوج الذي تحمل
الأنثى يرمز لها بـ X X أما الزوج الجنسي عند الذكر فيتكون من فردين مختلفين
ويرمز لهما بـ X Y ، أما الكروموسومات الباقية البالغ عددها (٢٢) زوجاً فهي
عادة تحمل الصفات الجسمية من طوله وقصر ولون الشعر أو العين وهدوء البصر
ولون البشرة ، وضيق السام ... بعضها للجهاز العصبي ، وبنية الجسم وغيرها
من الصفات الموروثة . فإذا افترض الحيوان المنوي الذكري الذي يحمل Y مع البويضة
ينتج عن ذلك جنين ذكر يحمل X Y ، أما إذا كان الذي اتحاد مع البويضة يحمل X X ينتج عن
ذلك جنين أنثى X X ، وبذا تكون الخلية الملقحة (الزايجوت) التي بداية تكون
جنينية عام ٢٣ زوجاً من الكروموسومات ٢٣ فرداً من الأب أي ٥٠٪ ، وراثتها من الأم
هذه الصبغيات تتحكم في وراثته المائتين الحي وفي داخل الصبغيات تكمن
المفرجات تعرف بالمورثات (الجينات) حاملات الخصائص الوراثية ، وهي تكونيات
كيميائية معقدة دقيقة تتضمن الوحدات الأساسية للوراثة ، وتحتوي الصبغيات
على ما يقرب من ١٠٠٠٠ زوج من الجينات وهذه الجينات تحتوي على حامض نووي
تتغير في تركيبه ارجع عناهد . أما التقاء الجينات في أثناء التلقيح وتكوين الزايجوت
فتخضع لعمليات عديدة متنوعة لا يمكن الاطالع بها - وعن طريق هذه العمليات تظهر
أدبهم نقل الصفات الوراثية من الاجيال السابق الى اللاحقة وعده جراثيم تظهر الفرد
الفردية هي بين الدهوة من الدموي نفسها . وتظهر الصفات نتيجة لتفاعل الفرد
من الجينات ، كما ان الجين الواحد يساهم في تكوين العديد من الصفات ، وقد يتكامل
الجين بتغير وظيفة بسبب عدم توفر المقومات أو العوامل البيئية .

وقد اهتم العلماء بدراسة اثر الوراثة في تحديد الخصائص العقلية والسيكولوجية
الفردية ، وهناك تعتمد على هذه الدراسات على المقارنة بين التوائم المتماثلة وغير المتماثلة
والامتناع والابناء والاباء وغير ذلك ، من ذلك مثلاً دراسة (لينون) (جيبس) و (جيبس)
مما ذكره المرحوم الحجة كسرة وراثية ، فوجدوا انه بالنسبة لـ ٥٥ زوج من التوائم المتماثلة
٨٥٪ من التوائم متطابقين في ٨٥٪ من الحالات ، أما بالنسبة لـ ١٩ زوج من التوائم
المتماثلة فكانت التوائم متشابهة في ٩٥٪ من . وفيهم نتائج التي توضح ان

الحية صفة ورأية

ويطلق على مجموع الكلي للصفات الملاحظة للفرد النط الخارجي أو الظاهري
والنط الخارجي يتغير الزمن كسبغة للبيئة، في حين أن النط الداخلي لا يتغير
ويحمل مظهر البائن الحي وسلوكه جابنين من جوانب نظم الخارجي، هذا النط الخارجي ليس
موروثاً فهو يمكن أن يتحول كما توارث الحياة. والنط الداخلي يتفاعل مع البيئة، ويكون
النتيجة هو عملية النمو، أي النط الخارجي محترم بالنط الداخلي ويتفاعل مع البيئة.
في التفاعل بين الوراثة والبيئة، تفرض الوراثة (النط الداخلي) حدود النمو
الممكن، فالوراثة عامل هام يؤثر في النمو من حيث صفاته ومظاهره، ونوعه وشدته،
زيادته ونقصانه، نهجه وقصوره... وهكذا وتحدد البيئة مدى النمو الحقيقي (النط
الخارجي أو الظاهري) داخل تلك الحدود. من الخطأ إذن تعميم آثار البيئة أو
آثار الوراثة، لأنه ليس لأي منهما وجود مستقل.

العلاقة إذن بين الوراثة والبيئة (المحددات الوراثية والمحددات البيئية)
علاقة تفاعل، علاقة وظيفية متبادلة بين الاستعدادات الطبيعية والسمات
الرائدة في الفرد المرشحة للاستجابة للمؤثرات الخارجية والداخلية من ناحية، وما يباشره
الوسط البيئي من مؤثرات متعددة في (على) هذه الاستعدادات البائنة فهي تسببها
من ماضيها... وبعد ما يفتح الفرد على هذه المؤثرات البيئية والثقافية ويستجيب
لها وفقاً لاستعداداته الطبيعية تكون مستويات تكوينه شكلية ولفظية
ودرجة تاملها... ونظن ان نقن العلاقة الوظيفية بين الوراثة والبيئة بعبارة:

النشاط النفسي = دالة (الوراثة × البيئة)

فستجيب الفرد ليست ساج نفسه فحسب ولا نتائج البيئة فحسب ولكن
نتائج تفاعلها الوظيفي المستمر. ونستطيع أن ندل على ذلك من الدراسات :-
1- الدراسات الأنتروبولوجية: أن ما يعرف به (الأطفال المتروكين) الذين
وجدوا وسط الحيوانات في مجاهد بعض الغابات، تبين أن في هذه الحالات
لم تنفخ في هذه البائنات الحية حتى الصفات الوراثية المميزة للنوع البشري
كالإدم والبنية والحركة المنسقة. وإنما الذي حدث هو انحراف أو اعانة للسمات
البائنة والاستعدادات الطبيعية.

والمؤثرات غير المباشرة في الوسط المحيط بالفرد تتخفف به إلى الحد الأدنى وأما في الوسط الطبيعي
 الشخصية وعلى الرغم مما قد يوجد من بعض الاستعدادات المتعلقة بنفسيها فمن الجليل
 العصبية قد تساعد على التغلب على السلبية وانما إذا تأخرت المؤثرات البيئية اللائقة
 أنه تؤدي إلى الهداية السلبية وانما إذا تأخرت المؤثرات البيئية اللائقة
 ٢- الدراسات الحضارية المقارنة: ان الدراسات التي قارنت بين حضارتين السلبية
 بين جماعات متباينة ثقافياً في درجة تحضرها، قد بينت ما للمؤثرات الثقافية
 والبشرية من أثر في بناء الشخصية وقد يفسر هذا التباين وفقاً للتباين في
 المقادير. فالمعالم العامة للشخصية (الفرد) تختلف من وسط بيئي وآخر، من
 جماعة ثقافية لأخرى، إذ يختلف العزيم عن الروسي أو الياباني أو الأفريقي... بل
 وقد تختلف هذه المعالم داخل الجماعة الواحدة وفقاً لتأثيرات الثقافة الفرعية.
يتبين من هذه الدراسات وغيرها.. ان ما يبرز عليه الأفراد من فردية
في مقومات النشاط العقلي المعرفي وفهمه الشخصي يصنع عامة ترجع إلى التفاعل
الوظيفي بين الاستعدادات الطبيعية والشروط البيئية المختلفة بينه وبين البيئة
 والبيئة الاجتماعية.

تأثير المؤثرات البيئية - الثقافية: البيئة هي كل العوامل الخارجية التي تؤثر
 تأثيراً مباشراً أو غير مباشر على الفرد منذ أن تم الانفصال إلى العالم وإلى
 العوامل المادية والاجتماعية والثقافية والحضارية.

من المعروف ان المجتمع محوري من الزمان والمكان تدور حولها حياة
 وحضارته. وحضارة المجتمع بالمعنى العام تشمل إلى جانب العناصر المادية من
 اجتماعية ونفسية قد والطريقة التي تدار بها دفة تلك الحضارة في تلبية
 الحاجات وأنواع الدوافع والقيم والمثل العليا وعوامل الطائفة والقلق وال
 التلوث والتدهور أو السوء، وتنبؤ من هيمنة البعدين الزماني والمكاني في
 الحضارة المادية والاجتماعية والنفسية فكل اجتماعي لشخصية الفرد، ويمكن

أنه تقسم المؤثرات البيئية (أنواع البيئة) على:-

١- البيئة الجغرافية (البعيد المكاني) وتتضمن العوامل الجغرافية التي
 في نشاط السكان، من حيث الموقع (داخلي، سواحي) أو القاريين
 والتأثيرات الطبيعية... لذلك ان هذه العوامل تؤثر في نشاطهم

وفي تشكيل الانسان وبناء شخصيته ، لانها تحدد النشاط المادي والنفسي
البيئة التاريخية (البعد الزمني) : انه ظروف العصر الذي يعيشه الانسان
تؤثر في نشاط النفس ، ومستوى التطور الذي احرزته الحضارة الانسانية
بانتاجها وادواتها ورموزها . في حياة العملية التاريخية ، في هذا وعلى وفق قوانين
تطور التاريخ ، يتوقع ان تكون الاهداف اللاحقة افضل من التي سبقتها بحكم تراكم وتطور
الحضارة الانسانية وما تحرزه من إنجازات .

٣- البيئة الاجتماعية : يؤثر نموذج الحياة الاجتماعية واسمها العلاقات بين افراد الجماعة
وما يسود بينهم من عادات وتقاليدهم ، ونظم تنسق هذه العلاقات الاجتماعية
في تشكيل بعض الخصائص العامة للبيئة (الانسان لا يتعلم بل ينزع استقلالية ...) وقد
تفرقت البيئة الاجتماعية اتجاهات نفسية وعقلية هذه جماعات بسبب اللون او الدين
او الجنس او الطبقة الاجتماعية ، كذلك تؤثر المشورات الاقتصادية ونماذج الحياة في
الريف او الحضر في تشكيل خصائص معينة في افرادها .

٤- البيئة النفسية : يؤثر الجو النفسي الذي يسود في الوسط المحيط بالفرد في
بناء شخصيته ، فالدرسة والمدرسة او المجتمع بهنم عامة تفرقت طردياً ملائمة او غير ملائمة
للجو النفسي للافراد . فما يسود من عوامل يعكس على حياة الافراد .

ولذلك ينهل مفهوم البيئة عن مفهوم الثقافة ، فالمؤثرات البيئية تظهر في ثقافتها .

الثقافة (هي مجموع الكليات لطرق العمل والتفكير المرتبطة بالحافز والمحاور المتصلة)

٥- جماعة اجتماعية وتمثل الثقافة الوراثة الاجتماعية التي ينسب عليها ونشأ فيها
وتتألف الثقافة نظاماً من التوقعات والنماذج والسلوك لما يقوم به الفرد أو
يحتجبه وقد فصل الى هذه التعديل في الشخصية الجنسية [في الصين تقيد تما الطفلة
منه تصير القدماء هيفرتين ارتباطاً بما يبرح العالم يتشود هذه الثقافة [وتسعى الثقافة
الى تكوين عادات ، واساليب للتفكير لدى افرادها . ففي داخل الاسرة والمدرسة
والمجتمع يخضع سلوك الطفل ومعتقداته واتجاهاته باستمرار للتغيير والتعديل أو
البناء في اتجاهات تحلها الثقافة التي لنشأ فيها ولتغيرها . ويمكن تقسيم لمدن
الثقافية في بناء الشخصيات الى ثلاث فئات .

١- تحديد الأدوار : يعرف ساس . سارغنت (دور الفرد على انه " نموذج آخر

نموذج السلوك الاجتماعي الذي يجب ان يتبعه في موقف معين في سلوكه ومطالبه

وتوقعات الأفراد في جماعته. وتسمى الأدوار بتوقعات الفرد لذاته أو لغيره ذات.

٤- الأدوار في الأسرة / وترتبط العلاقات التي نعيشها مع الآخرين في سنوات الطفولة بتلك العلاقات التي نشأنا في التعامل مع الوالدين، النسيج الأساسي لشخصياتنا، تلك التي نعلمها خلال هذه السنوات المبكرة - الاتجاهات نحو الكبار، نحو الأقران، ونحو أنفسنا - فقد بدرجة كبيرة ما عرفنا وعقدنا تأملاتنا وسلوكنا خلال حياة الرشد، الحقائق المتعلقة بتعلمنا للأدوار والاتجاهات داخل الكيان الأسري قد اقترنا بها النفسية فقد كشفت دراسة «مارتين مايلز» أن الذباب الذين يمارسون أدواراً قاتلة كانوا أقل ميلاً لحماية أطفالهم من الظواهر العنصرية في الحياة، بل كانوا يعيرون إلى بعض المسؤوليات، وإلى تشجيعهم على الاستقلال في التفكير والعمل، وإلى اتخاذ القرارات، واستخدام الاهتمام، والتجريب مع مواقف جديدة، وكانوا يعيرون لحوادث وازداد هؤلاء الأطفال اعتباراً كبيراً في الأسرة.

٥- ترتيب الطفل في الأسرة / يؤثر الترتيب بدرجة كبيرة على الأدوار وبالتالي على شخصية الفرد، فالولد الأكبر يكون «كوالد مساعد» يهدف سلوكه بالنسبة والحماس والاهتمام القوي بالمسؤولية والجدة... ويكون أكثر عزيمة للقلق والغيرة، أما الطفل الأوسط، فيحب نفسه في اختيار منافسة - فمنهم أكبر منه سناً النزول إلى مستوى أخوته الأصغر منه، ويميل الطفل الأصغر إلى أن يكون طفلاً في سلوكه لما يلقاه من تدليل من كانه أعزاء الأسرة، إلا أنه هناك تباين وفقاً للأسرة بما فيها من علاقات وتراكم وعي، وليس من الضروري أن تكون هبة رفقا لترتيبهم في الأسرة.

٦- أدوار تحديد الجنس (ذكر - أنثى) / فقد وثقت أمة مجتمعات أدواراً معينة للجنس (ذكر أو أنثى)، فتقرر أدواراً يمارسها الأفراد، وهناك أدواراً معينة ومجتمعات تتميز بالسلوك والعمل والعلاقات... ويتضح ذلك من أن المجتمعات التي تربطها، مثلاً بجنس المرأة (الخنوع والتعاون والتعبير الجاهل) لا تحدد لها كثيراً المتكلمات البيولوجية بقدر ما هي متأثرة بتوقعات المجتمع وتوقعه من النساء والرجال أن يتوقعن من أنفسهن وكذلك للرجال. ومن الدراسات المعروفة عن المتغيرات الاجتماعية وعلاقتها بالخصائص

بالذكورة والأنوثة تلك التي قامت بها مركزية ميد « على قبائل برائيه في غينيا الجديدة »
فوجدت مثلاً قبيلة « التامبولى » قد أنشأت ثقافة تهتم بالمهارات الفنية والطقوس
الدينية ولديها ضاهيم واهية ونفطلة بالنسبة لجنس الفرد ، فالنساء يقمن بالصيد
والهناعة وتهيئ القوة والحياة الاقتصادية للجماعة ، ويأخذن بزمام المبادرة في المجالس
والحفلات ، أما الرجال فيتهفون بالانتمالية والتدليل والترافى ، يعملون كثيراً للاستعراضية
وينفقون وقتاً كبيراً في الاصابع المباريات و الدوار المسرعية .

٢- محددات الجماعة (عضوية الجماعة) : تتعلق بالتوقعات التي تكون لدى الجماعة الاجتماعية
بالنسبة لذي فرد من أعضائها هذه الجماعة ، سألتوني من المدرس أن يسلط بطريقة
تتسم بالإنسانية ، وحب الآخرين ، والرفاه عن رسالته وإقامة علاقات طيبة ... كما تتوخى
من أي فرد حماية الضعيف والضعيف وتقدير الأعمال الصعبة ورعاية الأسرة والحفاظ
على المصلحة العامة والى غير ذلك من التوقعات .

٣- نماذج القيم : تتشكل نماذج الشخصية الى حد كبير بواسطة النماذج القمية التي
تسود ثقافة من الثقافات ، فقد معايير السلوك السليم والتفصيلات التي
ينبغي الاهتمام بها ، وأى أنواع السلوك تُساب أو تُعاقب وما هو الثواب والعقاب .
فالقيم الثقافية تؤثر في اتجاهات الأفراد التي تلتف عن نماذج الشخصية ،
كما تحيل الاهتمامات الشخصية القوية التي تعكس قوى الحال (الوسط الثقافي) الى
أن تجعل الشخص لا يرى إلا الأشياء التي يريد أن يراها فقط .

فالنماذج الثقافية تتخلل كل جوانب الجماعة والفرد ، فتشكل الشخصية بأكملها
معينه تميز أفرادها ، سواء كانت هذه النماذج برائيه أو متطورة . ومن الدراسات
العربية « غينا الاجتماعية » و آثارها في تكوين الشخصية » لـ محمد عماد الدين ، وأفرد ١٩٦٢ .
توضح
السائد أن القيم الاجتماعية التي تسود الأسرة وتؤثر في عملية التطبيع الاجتماعي تتغير
بحسب ظروف عريفه عامة هي :

أ- أن هناك انتقالية وتحديد في الأدوار التي يقوم بها كل فرد في الأسرة مما لا
يساعد على تحقيق متصادمين .

ب- أن قوة الفرد ومكانة تتحدد في المقام الأول بعوامل الجنس والسن وليس
بما يسهم من نشاط ما يؤكده بناء شخصيات جامدة متسلطة .

ج- أن السلطة تتكون من فرد أو أفراد ، أما الخلق فهو متسلط عليه وليس متفوق (١٧)

القدرة المختلفة للفرد ويرجع الاختلاف في القدرات المختلفة
 ٥- ان هناك تفاوتاً في هذه القدرات يختلف باختلاف الأبعاد بصفة عامة، فلاحظ
 اختلافاً جوهرياً باختلاف الوضع الطبقي أو الرقي، المدني أو الجنسي مما يؤدي إلى تفاوت
 في التطبيع الاجتماعي لبناء الوطن الواحد.
 وما لا شك فيه ان كل ما يميزه المجتمع من تقدم ومن ترسيخ لسلوك حياته يعكس
 بكل واضح ومباين على ارتقاء مستوى حياته افراداً.

تطلب من مكتب
 استنساخ عمادة التربية
 للعلوم الصرفة

العملية التعليمية وعلم النفس التربوي: B₁ * B₂

علم النفس التربوي: هو فرع من فروع علم النفس يدرس السلوك في الميادين
 التربوية، وان طبيعة علم النفس التربوي هو علم نظري وتطبيقي، هو نظري
 والتأديمي يبحث في مشكلات التعلم وطبيعة القدرات العقلية وقياسها والاختلاف
 المدرسية ووضعها وطرائق قياس الشخصية أو الظواهر النفسية المساندة في كل
 مرحلة من مراحل التعليم وتطور ونمو الظواهر النفسية في المراحل العمرية المختلفة
 وما إلى ذلك من ظواهر نفسية أو تربوية يغلب عليها الطابع النظري إلى حد كبير
 كذلك تطبيقي، يتميز بتطبيق نتائج الأبحاث والدراسات النظرية في العمل
 المدرسي على اختلاف مراحله وأنواعه وتوجيه الطلبة نحو أنواع التعليم المختلفة
 وتحقيق تنشئة اجتماعية بأحسن الطرائق وأتقنها.

لماذا دراسة علم النفس التربوي؟ يطرح "أوزبل" رأياً أن دراسة علم
 التربوي تمثل سمة أو علامة أو تأشيرة دافعة في معتك الحياة المدرسية بلغة
 إذ تيسر لمن يقوم بالتعليم أو التدريس أن يمتلك بهيئة نافذة للملاحظة ما يحدث
 الصف. ويظهر جون آدلس "رأياً طريفاً قائلاً أن فعل التعليم يذهب مفعولين فإن
 قلنا (أعلم محمدًا الحساب) فهذا يتطلب معرفة المادة التي يحاسب "الحساب" ونفس
 الطالب "المتعلم" ومستواه العقلي وعمره الزمني ومن ثم تحديد جبل اتصال
 المادة إلى المتعلم. فعلم النفس التربوي يدرس الظاهرة التربوية والنفسية
 بنهج علمي واضح من خلال الاعتماد على مهام لابد منها في الإعداد المهني للمعلم
 ويمكن إرجاع التي يطرحها علم النفس التربوي لدراسة العملية التعليمية إلى محاور
 العلم الاجتماعية في العلم النفس (رصف وتفسير) والتحليل (التفهم) والنسج (النقد)

وقد اوجز ابو طيب تفسير العملية التعليمية والتي من خلالها تتفتح اهبية وفائدة علم النفس التربوي للمدرسين بالفقرات الآتية:

١- تزويد المدرس بالقواعد والمبادئ التي تفسر التعلم المدرسي.

٢- ترسيخ ممارسة مهنة التدريس.

٣- اكساب المدرس مهارات الوظيف العالي للعملية التعليمية.

٤- استبعاد ما ليس مهنياً حول العملية التعليمية.

٥- تدريب المدرس على التفسير العالي للعملية التربوية.

٦- مساعدة المدرس على التنبؤ العالي بسلوك الطلبة.



النظرية التدريسية: ان النظرية التدريسية برأي كيج Gage تهتم بتحديد سلوكيات المدرسين ولماذا يفعلون بهذه الطريقة... وما هو اثر المدرسين على سلوك الطلبة. و برأي اوزبل " فان نظرية المدرسين تعني تحويل أو تحويل نظريات التعلم من نظريات سلوكية أو معرفية عامة تصطبغ بهيمنة المجردة، الى نظريات ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالعلم الهنفي. لذا ان عملية ارساء وتحقيق اساليب تدريسية فعالة يرتبط ارتباطاً طلياً بنظرية التعلم كما يتولى ميدان علم النفس التربوي بموهنوعاته الافرع الكشف عن المبادئ التي تسهل عملية التدريس الهنفي، وتحديد الاساليب التدريسية التطبيقية التي تستحق وتستقرأ من موهنوعات علم النفس التربوي كالدافعية وانتقال اثر التدريس ودراسة تكوين المفاهيم وغيرها. لذا يكون اعتماد نظريات التدريس على نظرية التعلم اعتماداً قائماً، ولكن العلاقة بين كل من نظريات التعلم ونظريات التدريس ليست بسيطة وبسيطة مباشرة. كفاعلية العملية التعليمية: يتلخص تحقيق العملية التعليمية بشكل فاعل وكفء من خلال

محاور رئيسية أساسيات فاعلية العملية التدريسية أو التعليمية وهي:

١- السلوك النفعي / يعتقد قريغيز وهنودرة ان تحتوي نتائج اعداد المعلمين والمدرسين

قائمة في اجمال السلوك الهنفي النفعي التي يجب ان يمارسها كل مدرس ليفقد ذات

تأثير مرغوب هادف على طلابه. وقد اثبتت نتائج الابحاث النفسية المعاصرة ان هناك

علاقة ايجابية بين تحصيل الطالب وهدية المدرس في أثناء التدريس. ١٥٣

٢- التحسين / ان المدرس المتحسين يحقق لطلابه تحسناً افضل، وفيهم مصطلح

المدرسين المتحسين " هينفاً واسعاً من المصطلح يمثل بالاهتمام بما يفعله الطلبة

والمتحسين عن هذا من خلال بحوث الخواص المتغيرة على الطلاب هينفاً، وتسمى

على متابعة الأفكار التي يوجهونها، ويطلق على التقنيات اسم السلوكيات الخاصة
كما ذكرنا خاصة من السلوك. فالمدرس الناضج قادر على إثارة الاهتمام والشغف
ويمثل وسطاً للابتكار عند الطلبة. والدرس الناضج مدعاة للسأم والملل.
٣- التلقائية / يؤكد وليم جيمس على أن الاستعداد والتلقائية في ردود أفعال الطلبة
لوقوف المدرس دليل على أن الطالب يتصور أنه يقدم أو يفعل شيئاً وبالتالي يتمكن
المدرس أن يسهل بزمام الدرس وتوجيه التعلم.

٤- الاهتمام / إن التركيز والاهتمام متركز دورهما في فاعلية العملية التعليمية، وطرح
وليم جيمس نظرياً يمكن من خلاله إثارة اهتمام وتنشيط الطلبة بالدرس، وذلك بأنه
يتأكد المدرس من أن في عقول طلبة شيئاً يرغبون به وكذلك ليتفقدون إليه رغبته
به، وعندها يبدأ المدرس بتوجيه اهتمامهم من خلال انتقا من اهتمامه بالمادة (الموضوع)
واختياره بداية تفسير فيهم الاهتمام والتركيز على الشيء الجديد.

٥- التوقع / تبرز فاعلية العملية التعليمية عند كودبروفي "من خلال التوقع الذي يتنبأ
من أن أسلوب تعامل المدرس مع طلبة في أسوأ محاولتهم للإجابة على أسئلة الدرس، فالمد
اللف في آخر الوقت الكافي للإجابة عن أسئلة الطلبة بفقد النظر عن فكرة المسابقة والتوقع
عنهم، هذين أم غير هذين ولا ينتقد إجاباتهم الخاطئة وخاصة إجابات غير الجديرين منهم
وتجاوز عن الإجابة الخاطئة من الجديرين منهم حسب توقعاته عنهم. لتسير الاتجاه العام
أن توقعات المدرسين قد تتأثر ببعض الطلاب واسمه والجاهزية الجسمية التي يتوقع بها
ونمط شخصية الطالب. إن اهتمام الطالب بهذه التوقعات وخاصة السلبيات من شأنه
أثراً في تحديد دور المشاركة في الدرس وكذلك الدافعية نحو المادة والمدرس والمدرسة
وترتب على هذا برأيي "مرفي ما يعرف بالتفصيل الذاتي كاستراتيجية للحياة".

العوامل المؤثرة في فاعلية العملية التعليمية (التعلم - التعليم)
لخص كل من كلاوس ماير "وهودوين" العوامل المؤثرة في فاعلية العملية
التعليمية وبالتالي في تحقيق الأهداف التعليمية بما يأتي:

١- مفاهيم المعلم / لا يقتصر تأثير المعلم في شخصية المتعلم وإنما يتعدان إلى غاية
وإن فاعلية المعلم تتأثر بدوره كفاءة وذكاؤه وقيم واتجاهه وميوله وشخصية المعلم
٢- مفاهيم المتعلم / إن المتعلمين يختلفون عن بعضهم البعض في مستوى قدراتهم
العقلية والحركية والجسمية وفي قيمهم واتجاهاتهم وتماثل شخصياتهم، وهذا يؤثر في فاعلية

٣٠- سلوك المعلم والمتعلم / التفاعل بينهما يؤثر في نتائج التعلم ، وترتبط شتى بين المعلم والمعلم الذي بطرق تدريس فعالة قائمة على أساس التفاعل .

٤- الصفات الطبيعية للمدرسة / ومن العوامل المؤثرة مدى توفر التجهيزات والوسائل التعليمية

٥- المادة الدراسية / يختلف الطلبة في ميلهم الى المواد الدراسية ، الا انه السليم الجيد والعرفن الملائم لمادة الدراسة يزيد من فاعلية التعلم .

٦- صفات المجموعة / ان فاعلية التعلم تتأثر بالتركيب الاجتماعي التي يتكون منها الصف المدرسي ، كما تتأثر بالتباين والتجانس في التركيبة الاجتماعية للمدرسة .

٧- القوى الخارجية / تلك العوامل التي تؤثر في موقف المعلم تجاه التعلم المدرسي ، فالبيئة والمدرسة والمجتمع والجيرة والبيئة الثقافية والنظرة الى التعلم للمدرسي ، كل هذه عوامل خارجية تؤثر في الفاعلية .

طرق البحث في علم النفس وعلم النفس التجريبي ٨٣ ٣/٤

يعتد علماء النفس في تناولهم للظواهر النفسية المركبة والمعقدة على طرق متنوعة تتعد وفقاً لطبيعة البحث وموضوعه وظروفه ووفقاً للباحث واتجاهه العلمي والبيئية العلمية والفنية ، ويمكن تقسيم طرق البحث في علم النفس الى ذريتين :

١- طرق عام / وتضمن الخطوات المنظمة التي يتخذها الباحث لمعالجة مشكلة وتبسيطها الى نتائج .

٢- طرق خاصة / وهي أدوات جمع المعلومات

اولاً ، الطرق العامة : (تجريبية)

١- الطريقة الذاتية : تقوم الطريقة الذاتية على الاستبطان في تناول الظواهر بالنظر والتأمل الذاتيين ، ويقصد بالاستبطان كطريقته للبحث دراسة الانسانيات لمساعره بنفسه عن طريق تأمل ذاته ومناقشة ما يدور داخلها من عمليات شعورية ، وتتلخص فيه ان يطلب من الشخص ان يصف ما يعقل في داخله من افكار وشعور دون ان يعرض لها بالتحليل أو التفسير . وكان المنهج السائد حتى منتصف القرن ١٩ .

واستند منه العالم الفرنسي " ألفريد بينيه " في اواخر القرن ٢٠ . وهذه الطريقة كثيراً ما تكون موضوع نقد ، بل ولا تحظى بالاهتمام كطريقة علمية للاسباب الذاتية .

٢- الطريقة تستند اللغز للتعبير ، فان اللغة ليست مرآة صادقة للفكر والشعور .

٣- تختلف الناس فيما بينهم في قدرتهم على الصيام بالتأمل الباطني .

اخراج الانتباه / يمكن تقسيم الانتباه من حيث شراؤه الى :

١- الانتباه القسري : عند ما ينتبه الفرد الى شئ او حدث رغماً عن ارادته ، كلاس سماع

صوت اطلالة .. او حادث مفاجئ امام البهر .

٢- الانتباه التلقائي : وهو انتباه الفرد الى شئ مهم به وعمل اليه ، وهو انتباه لا يندل فيه

جهداً ؛ مثلاً الانتباه الى الغشم ..

٣- الانتباه الارادي : انتباه يقتضي من المنتبه بذل جهد قد يكون كبيراً ؛ مثل محاضرات

التداخل في عملية الانتباه :

هناك بعض العلماء لا يعطون الاهمية لمسألة اعتبار الانتباه على

انه طاقة او سعة محدودة توجه نحو شئ . ويتناول هؤلاء العلماء موضوع الانتباه

بدلالة عملية التداخل . فمثلاً عند اشتغال الفرد في الانتباه الى المهمة (١) فوجود

المهمة (٢) بما يؤدي الى حدوث تداخل في الانتباه لهاتين المهمتين مما يؤدي الى اهمالات :

١- الاستقرار في الانتباه الى المهمة (٢) مع اعطاء الاهمية اقل من الانتباه الى المهمة (١) .

٢- توزيع الانتباه بين المهمتين مما يؤدي الى سوء في تنفيذها .

٣- الاستقرار في الانتباه الى المهمة (٢) وكبح الانتباه الى المهمة (١) ارجاها لها .

٤- التحول في الانتباه الى المهمة (١) وكبح الانتباه الى المهمة (٢) .

ويرى العلماء انه في حالة تنفيذ المهمتين (١) و (٢) معاً في الوقت نفسه فهذا يعني

ان احدى هاتين المهمتين تمت معالجتها على نحو اتم ومارتلي (لا شعوري) حيث اننا لا نطلب

الانتباه . ولكن في حالة تنفيذ اهداها على نحو فعال والاخرى بشكل سيئ فهذا يشير

الى ان اهداها استحوذت على الانتباه دون الاخرى مما يشير الى حدوث التداخل في تعليم الانتباه .

وهناك نوعان من التداخل يؤثران في عملية الانتباه وهما :

١- التداخل التنظيمي : ويحدث مثل هذا النوع بين المعلومات الواردة من خلال اكثر

من عنقوص واحد ، مثال ذلك الكتاب بيد وادارة قلم المتفنون بيد اخرى

او تركيز حاسة البصر على اكثر من شئ في الوقت نفسه .

٢- التداخل المرتبط بسعة الانتباه : والتعلق في صعوبة التركيز العقلي على تنفيذ

مهمتين بالوقت نفسه . وقد يحدث هذا النوعان من التداخل في تنفيذ

الكثير من المهمات مثل استخدام المتفنون أثناء قيادة السيارة او الانشغال

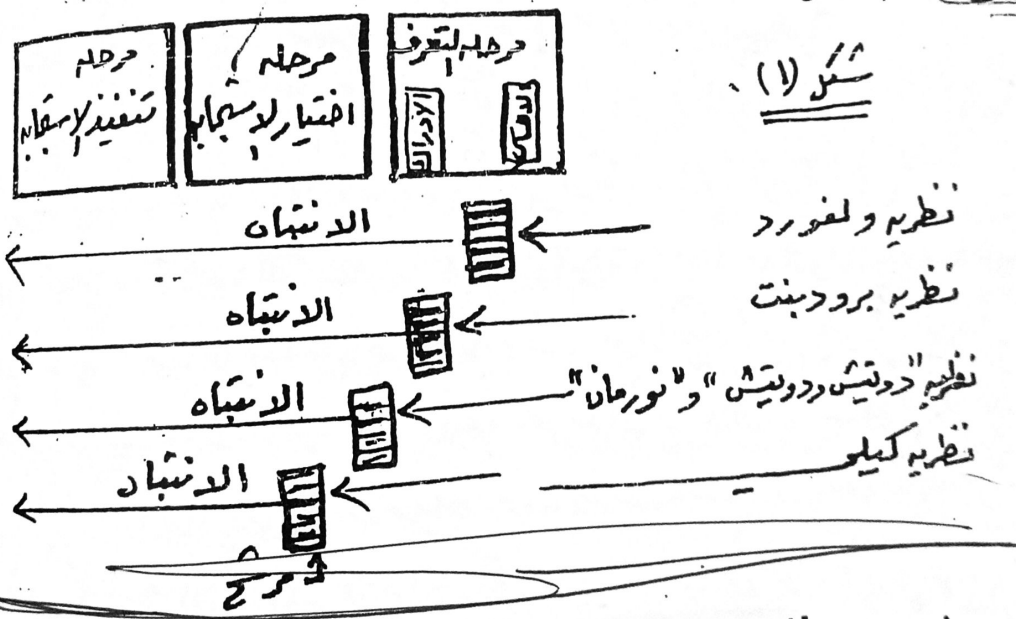
في عدة مسائل مما يؤدي الى تداخل في الانتباه والحد من كفاءته .

نظريات الانتخاب: (تفسير الانتخاب):

هناك مجموعة من النظريات بهذا الشأن والتي يمكن تلخيصها بالآتي:
مجموعة نظريات الانتخاب اهادية القناة - نظريات المرشحين
أولاً: مجموعة نظريات نظرية كل من "برودينت" و"ديتش وديتش" و"كيلين" و"نورمان"
وتشمل هذه المجموعة نظرية كل من "برودينت" و"ديتش وديتش" و"كيلين" و"نورمان"
وتشمل هذه المجموعة نظرية كل من "برودينت" و"ديتش وديتش" و"كيلين" و"نورمان"

- ١- مرحلة التعرف وتشمل عمليتين: * الدهساس. و * الادراك
- ٢- مرحلة اختيار الاستجابة
- ٣- مرحلة تنفيذ الاستجابة

٤- ان الانتخاب طاقه اهادية القناة لا يمكن توجيهها الى أكثر من شخصين أو عائلتين
٥- ان هناك مرشحاً (Winner) يعمل كسائق يسمح لمعالجة بعض المعلومات من خلال
تركيز الانتخاب عليها، ويمنع بقية المعلومات من المعالجة لعدم الانتخاب اليها.
وبالرغم من اتفاق هذه النظريات حول المراحل السابقة، الا انها تختلف حول موقع
المرشح. والشكل (١) يبين موقع المرشح حسب النظريات.



بالرغم من ان النظريات السابقة اعتبرت الانتخاب لطاقه محددة السعة
مثيرين مداخلات وهو مرشح يتحكم بهذه العملية، الا انها لم تحدد الآلية التي
خلالها يعمل هذا المرشح، بحيث يسمح بمعالجة بعض المعلومات ورفض غيرها
المعلومات الاخرى. وهذا يعد بمثابة النقد الرئيس الذي وجه الى
هذه النظريات.

ثانياً: نظرية التوزيع المرن لسعة الانتباه

يقترح "B Kahnen" أن سعة الانتباه يمكن أن تتغير، وأن الانتباه يمكن توزيعه على مخزون إلى مهام أو عمليات بالوقت نفسه، وذلك اعتماداً على أهمية (المهمة) ومعرفة النسبية فضلاً عن عوامل أخرى تتعلق بالموقف أو ارتباط الشخص ذاته. ويؤكد "Kahnen" أن الانتباه بالرغم من تغيره بين المهمة الأولى والأخرى، فهو يستقر على نحو متوازن خلال جميع مراحل المعالجة. ويرى أيضاً في حالة زيادة متطلبات إحدى المهام بحيث تستوجب الطاقة العليا من الانتباه، فإن التداخل يحدث بحيث يكف عن الانتباه عن المهمة الأخرى. وعملية التحويل في الانتباه وإعادة توزيعهم في عدة قنوات تؤدي نظريات أخرى مثل نظرية "نورمان" و"بورو" ونظرية "بسنر" و"شيفر" و"نورمان" و"بورو".

ثالثاً: نظريات الانتباه متعدد المصادر:

تقترح هذه النظريات أن الانتباه ليس أحادي القناة وإنما مصادر متعددة القنوات، لكل منها سعة معينة ومختلفة لمعالجة نوع خاص من المعلومات. ومنسب هذه النظريات، فإن الانتباه يمكن توجيهه إلى أكثر من مصدر من المعلومات المختلفة، ويستقر خلال مراحل معالجة المعلومات دون أي تدخل فيما بينها، أو تأثر بقوى الانتباه الموجه إليها.

ومن يؤكد في هذا الصدد كل من كلود 1977، وورونلدر 1972، وكنز 1992. فعلى سبيل المثال أثناء الطباعة يمكن تكريس الانتباه إلى قراءة الجملتين المراد طباعتهم وتحريك الأصابع بالقرع على أوتار لوحة الطباعة والاستماع إلى الموسيقى في الوقت نفسه.

رابعاً: نظرية اختيار الفعل:

يقترح "نيومان" 1987 أن اختيار النشاط أو الفعل هو الآلية الأساسية في عملية الانتباه وفي توجيهه. وأن الفرد يحدد انتباهه في أي لحظة من اللحظات من أجل تحقيق هدف معين (يكشف، يقرأ، أو ينظر إلى شيء أو يستمع إلى حديث...).

ويرى نيومان 1996 أن التداخل في الانتباه بين مهنتين لا يحدث بسبب أن الانتباه طاقة محدودة السعة وإنما بسبب عملية اختيار الفعل المنوي تنفيذه أو القيام به. ويرى أن اختيار الفعل لتوجيه الانتباه إليه يعتمد على مدى أهمية هذا الفعل وانحياز إلى تنفيذه.

العوامل التي تؤثر في الانتباه :

- ١- العوامل المرتبطة بالفرد (عوامل الانتباه الداخلية) :
- ٢- الحالة الانفعالية والمزاجية للفرد : الفرد الذي يعاني من مزاج سيئ أو يعاني من حالة التوتر النفسي يتأثر دمه انتباهه إلى المنبهات الأخرى.
- ٣- الحاجات والدوافع الشخصية : ان وجود دافع لدى الفرد لتحقيق غاية أو الحاجة يركز انتباهه إلى تحقيق هذه الغاية . (الجائع ينتبه إلى الطعام)
- ٤- التوقع والتهيؤ الذهني : يوجه الفرد في الغالب انتباهه إلى المثيرات المتوقعة وذلك عند ما يتوقع حدوث شيء ما . وان تهيؤ الفرد ذهنياً لمثير معين يجعله هذا المثير بدرجه كبيرة مثلاً بالاسم السامع تستميط ركنه لادق حركة من الطفل
- ٥- القدرات العقلية والسمات الشخصية : وان زاد قدره الفرد على الانتباه والتذكر القدرات العقلية لديه وتحديد آبارتفاع نسبة ذكائه .

٦- الاختلافات البيئية التي ترتبط بالجنس والميول والاهتمامات والسمات الشخصية ونوع المهنة : غالباً ما يختلف الانتباه لدى الافراد باختلاف العوامل السابقة

٢- العوامل المرتبطة بالمثير أو الموقف (عوامل الانتباه الخارجية)
١- الخصائص الفيزيائية للمثير أو الموقف كاللون والشكل والحجم والشدّة
والخفّة (الارمنية) التي تقع عليها المثير : فالمثيرات التي تمتاز بشدة عالية الوان زاهية أو أشكال مختلفة والالوان الزاهية والروائح السديفة والارضية .. كل هذه تجذب الانتباه أكثر من البهتانها .

٢- القبائل والتغاير في شدة المثير : ان التغاير والتذبذب في الشدة على جذب الانتباه ، قد لا ينتبه إلى صوت محرك سيارة ولكن عندما يسمع صوت الصوت يجذب انتباهها .

٣- الجدة والحداثة والغرابة في المثيرات : ان المثيرات المألوفة لا تجذب الانتباه وذلك بسبب وذلك لان الفرد اصبحت معتاداً عليها .

٤- المهارة والتدريب : ان عملية التدريب على توزيع الانتباه إلى أكثر من شأنه ان يؤدي إلى تنفيذها معاً ، حيث ان اهدارها بها يتم تنفيذها

٥- حركة وتكرار المثير : ان حركة نوع من المثير (اعلامات ومركبات ..) والتكرار

الانتباه والدماع

إذا كان توجيه المهمة المهمة يستنزف مزيداً من الجهد العقلي فإن ذلك يمكن التّكليف عليه في النشاط الدماغي، وقد أُخذ تقديم مثل هذه الأدلة عن طريق الصور الدماغية الملونة (مخطط للدماغ) PET والتي تكشف عن تدفق زائد للدم إلى بعض مناطق في الدماغ تتقبل بالمعالجات العقلية اللازمة للتّكبير على تلك المهمة. ففي إحدى الدراسات على جيبس الحمال، سئل أفراد أن يركزوا انتباههم على لون المنبه فقط أو أن يوزعوا انتباههم بين لون المنبه وسرعة حركة منبته. فظهر أن مزيداً من جريان الدم في حالة التّكبير على اللون فقط حدث في جزء محدد من الدماغ هو الذي يصاحبه تدفق زائد للدم، أما في حالة توزيع الانتباه فإن الدم الزائد قد توزع على منطقتان من الدماغ. وقد لوحظ أيضاً ظاهرة من جريان الدم في مناطق مختلفة من الدماغ تتم في أثناء الصيام بعمليات مختلفة في القراءة كما التّكبير على مثل الكلمات أو صورها أو معناها.

وقد ظهر أن النصف الأيمن من الدماغ (معنى ذلك من النصف الأيسر من الجسم) الانتباه في المهمة واحدة. ولأن الانتباه يظهر منفصلاً بمجموعة من المصادر التي تحسن معالجة المعلومات في بدة مستويات ومناطق في الدماغ، فلا تأخذنا الدهشة عندما نعلم بأن التجارب قد أظهرت عن عدم تحديد منطقة واحدة تقدم بدو "مركز الانتباه".

واحدة لا بد من أن يشترك في الانتباه بنفوس الإنسان، فالبداية في تركيز الانتباه من إحصاء، ثم إنهم يركزون انتباههم في معالجة الظروف، لفردا طور من إحصاء. وقد تمّ التّكبير عن وجود أصابة للتّدريب على تركيز الانتباه بعد من أسابيع، فقد أُخذ تدريب الأطفال في هذه السن على تركيز انتباههم في واجبات أسية وعدم الانتباه إلى الفاظ كانت تطلق عليهم وهي وقد غلبوا أنفسهم دون هذه الفاعلية.

تطلب من مكتب
استنساخ عمادة التربية
للعلوم الصرفة

محاضرات في علم النفس التربوي / الفصل الرابع - الدافعية في التعلم
الدافعية في التعلم :
أهمية دراسة الدافعية :

إن السؤال الذي يطرح « ما الذي يسبب السلوك ؟ » أو « ما الذي
يدفعنا إلى التصرف بطريقة ما ؟ » كان وما يزال محور اهتمام لعلماء النفس
فقط بل كل البشري أيضاً ، يُنظر الدوافع على أنها الحركات التي وراء سلوك الكائن الحي.
فإننا أكثر من سبب واحد وراء كل سلوك ، فهذه الأسباب ترتبط بحالة الكائن الحي الداخلية
وقت حدوث السلوك من جهة ، وبمثيرات البيئة الخارجية من جهة أخرى ، بمعنى أننا لا
نستطيع أن نشأ بما عيّن أن يقوم به الفرد في كل موقف من المواقف إذا عرفنا مثيرات
البيئة وهدفها ، وأثرها على الجهاز العصبي ، بل لابد أن نعرف شيئاً عن حالة الكائن
الداخلية ؛ كأن نعرف حاجاته ، وميوله ، وأجهاذه ، وما يجاري في نفسه من رغبات وما
يسعى إلى تحقيقه من أهداف . هذه العوامل مجتمعة هي ما نسميها بـ (الدوافع) .
إن أسباب السلوك تكمن في الدوافع وفترات التعلم . وما يجعل التسبب بالسلوك
المتعمدة هو أن العلاقة بين الدوافع والسلوك أو فترات التعلم والسلوك
ليست بسيطة وموحدة الاتجاه ، فالدراسة المعينة لعلاقة الدوافع بالسلوك تشير إلى أن
الدافع الواحد قد يسبب أكثر من سلوك ، أو السلوك الواحد قد ينجم عن أكثر من دافع .
تُحكم السلوك في كثير من الأحيان بنتائجه ، كما يحكم بمسبباته ، إن الهدف الذي
يرتبط بسلوك ما ، له من قوة التأثير على السلوك ما للدافع من ورائه من قوة ،
فإن السلوك قصدي وهادف وليس عشوائياً على الإطلاق ، ولو كان العرف غير ظاهر
أن الدافعية تمثل عاملاً هاماً يتفاعل مع محددات الطالب ليؤثر في السلوك
الأدائي الذي يبديه الطالب في الهدف . وهي تمثل القوة التي تحرك وتستثير الطالب
لكي يؤدي العمل المدرسي ، أي قوة الحافس أو الرغبة للقيام بمهام المدرس . وهذا
القوة تنعكس في كفاءة الجهد الذي يبذله الطالب ، أو في درجة متابعته واستمراره
في الأداء . وفي عديد من تقديراته لأفضل ما عنده من قدرات ومهارات في المدرس .
وإن معرفة الأسباب التي تكمن وراء السلوك تكفي - في الأقل - من تقدير
ما نستطيع تقديمه لتغيير السلوك الدافع ولتتملك بعض الدوافع في مواجهة
سلوكي المتعلمين في السلوكيات الجيدة .

انتباه واهتمام المعلم في الدرس... اذ ان من مشكلات المعلم واجباته عند الطلبة هو عدم قدرة المدرس على استمارة دافعية الطلبة للمدرسين، وغير خفي عن فهم المدرس وانقائه وممارسته والنجاح فيه اقوى دوافع المعلم ومصدر الاستمارة الداخلية عند المعلم.

تطلب من مكتب
استنساخ عمادة التربية
للعلوم الصرفة

طبيعة الدافعية:
ان مصطلح الدافعية Motivation مشتق من اللفظ اللاتيني *Move* والذي يعني *to move* واذا اخذنا المعنى الحرفي للكلمة فان الدافعية هي عملية إلهاء الحركة، الا ان اللفظ يشير بطبيعة الحال الى استمارة نوع واحد من الحركة هو السلوكيات ويمكن معرفة مصطلح الدافعية من خلال طرح مسألتين اولى هما:
1- الدافع ك مفهوم
2- الدافع ك تكوين فكري

الدافع ك مفهوم: التطور التاريخي لنهضة الدافعية:
انه مفهوم من المفاهيم النفسية، ذات الخصائص الخلافية في دراسات علم النفس، فهو يتدرج في مصادر علم النفس العام تحت مساحات متعددة تحت بعضها مفهوم الدافع ويحمل لافئ معاني ومفاتيح فيما ج الى التعريف والتعريف منها: الغريزة، والحاجة، والباعث، والحافز، والقصبة، والارادة، والدفع الفطري والسمة... بيد ان الدافع مصطلحاً ومفهوماً أكثر شمولاً واستخدماً، ولأجل توفيق دور الدافع في عملية التعلم لابد من تعريف موهب (هدأ) للتطور التاريخي كمفهوم وفق نماذج مقترحة، اذ طرح سنابير رأياً لتفسير الدافعية من خلال تحديد لها دمج اساسية لها، وفق وجه نظر معاصري، ارفعها بمفاهيم تحمل في تسخيرها استعارات لفظية وهي:
النموذج الاول / الشخص بصفة حيوان: فان الناس يمتلكون دافعا فطرياً هادفاً نحو البقاء

النموذج الثاني / الشخص بصفة باهت عن اللذة: فان الناس يمتلكون اهتماماً فطرياً نحو اللذة وتجنب الألم.

النموذج الثالث / الشخص بصفة مادة في مجال فيزيائي: فان الناس يمتلكون

تفسيرها التي تتحرك فيها الاجسام المادية في المجال الفيزيائي
النموذج الرابع / الشخص بصفته عالم ، فان الناس يسكنون في الحياة ويتعاملون
مع مراقبها وفق فهم وتفسير لطواهرها واتكلم بها بوعي .
الدافع " تكون فرضي " لهيئته وإثارة :

تحدد دراسة معرفة الدافع من خلال وظيفتين اساسيتين ترتبطان
بعضاً ببعضاً وثيقاً هما :

الوظيفة التنظيمية أو العنكبوتية .

الوظيفة التوجيهية أو التنظيمية .

وهاتان الوظيفتان تمثلان سمة مبرزة وتكونان اساسياً في تفسير طبيعة
الدافعية ، فالدافع يكون فرضي يمثل وفق منهج المنظومة *System* تهيؤاً أو
افتراضاً للعلاقة بين الطرفين من الاهدات ، الاول يسمى اهدات قبلية أو
الداخلية *Input Events* ، والثاني يسمى اهداتاً ناتجة أو خارجية *Output E* .

وعن طريق تفسير شبكة العلاقة بين هذين الطرفين من الاهدات يتحدد تعريف

الدافع بأنه : تكون فرضي ، عملية استمارة وتحريك وتنشيط وتوجيه وتنظيم

السلوك نحو تحقيق هدف ، والهدف هو ما يرغب الفرد في الحصول

عليه وليست جميع الدافع في الوقت نفسه .

تصنيف الدافعية (الاثارة) :

درج علماء النفس بضع النظر عن التسمية أو المصطلح الذي يطلقونه
على الدافع لتفسيرها الى مسارين رئيسيين من حيث ارتباطها بمصادر البيئة والمعلم
وتأثيرها في عملية التعلم الى دوافع (اثارة) داخلية *Intrinsic* ودوافع (اثارة)
خارجية *Extrinsic* .

الاثارة الداخلية تعرف بانها تلك الاستمارة التي توجه داخل النشاط
أو العمل والتي تجذب المتعلم نحوها وتحمده فيشعر بالرغبة في أداء العمل أو الإنجاز
في الموقف ، خالداً به والتعزيز متأصل في العمل أو النشاط أو الموقف ذاته ، ويعتبر
هذا الموقف من الاثارة أو المعزز افضل من الاثارة الخارجية ، ومثال على
ذلك في التعلم ، حب الاستطلاع أو الاكتشاف والفضول ، ويعلق برور أن
الاثارة الداخلية تعطي نتائجاً أكبر من الاثارة الخارجية .

الإثارة الخارجية: وهي الإثارة الموجودة خارج العمل أو النشاط أو المظهر ولا
علاقة تربطها به إلا من حيث الهدف أو التنظيم أو الطريقة، ويتخذ المدرس الإثارة
الخارجية بكل معززات أو جوائز أو درجات، مادية أو معنوية.
وان استخدام هذا النوع من الإثارة محدود الأهمية وعابر مؤقت، ينبغي أن يتركها
المعلم أو المتدرب بالخصوص عليها.

١٢
أنواع الدوافع:
يمكن تصنيف الدوافع من حيث النوع إلى قسمين كبيرين:

١- الدوافع الأدبية:

وهي الدوافع التي تأتي من الطبيعة البيولوجية للنوع الإنساني
وتسمى أيضاً بالدوافع البيولوجية. وتنقسم أساساً إلى: الجوع، وتجنب الألم، والخام
إلى الاستجمام الجنسي.

ويمكن تقسيم الدوافع الأدبية من حيث الهدف الذي تسعى إلى تحقيقه إلى

نوعين:

أ- دوافع تعمل على المحافظة على وجود الفرد مثل: مهاجمة الجوع، الحاجة
إلى الطعام، والشرب، والراحة، والخلافات.

ب- دوافع تعمل للمحافظة على وجود النوع ككل مثل: دافع الجنس، والإنجاب
وإذا كانت الدوافع الأدبية تنقسم لنواحي ثلاث: هي الناحية الفسيولوجية
والشعورية والنزوعية. فهل يمكن تعديل الدوافع الأدبية الفطرية؟

لا يمكن التحكم في الناحية الفسيولوجية لأنها تتم آلياً سواء رغبنا أم لم نرغب
كذلك لا يمكن تعديل الناحية الشعورية مثل هالة الجوع، فلا بد من هذات تعلقات
في المعدة وإحساس ولابد من الشعور بالألم. أما الناحية النزوعية (سلوكية)
فيمكن تعديلها في السلوك الذي نشبع به الدوافع
حيث لا يكون منبوذاً لا يرفضه المجتمع. وهنا تظهر أهمية البيئة والتعليم
في تعويد الفرد على آداب السلوك السليم وفي تهذيبه وترويضه
إلى دوافع الفطرية.

وهي تلك الدوافع التي يبدؤها تشق من فطرة الفرد وحاجته داخل ثقافة من الثقافات. لذا يطلق عليها كذلك مصطلح الدوافع المعقدة أو الاجتماعية أو النفسية. وتؤكد هذه الدوافع على أهمية الثواب والعقاب. تلك العوامل التي تتحدد اجتماعياً. في تشكيل النماذج السلوكية التي تتبعها من حيث أهل الدوافع المعقدة لا يكون لديهم إصطناع الوليد دوافع مكتسبة (مُعَلِّمة) ، لكننا (الدوافع هذه) تنشأ من خلال المشيئة الاجتماعية والتعليم والخبرة والرحاسات المتأصلة في البيئة والثقافة.

و يمكن أن نذكر (بإيجاز) بعض الدوافع المعقدة الاجتماعية في بيئنا المحلية والتي تلعب دوراً هاماً في مستويات فاعلية عملية التعلم ، وفي تحديد مستويات السواد والادخار كدفعه. كما يمكن تصنيف هذه الدوافع إلى فئتين أساسيتين:

الفئة الأولى

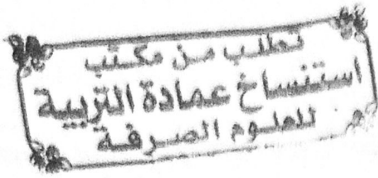
ويطلق عليها «الدافعية السلبية» كدوافع القلق، والذنب، والعجز، وهي مجموعة من الدوافع المعقدة كترابح غرسارة لمواقف مؤلمة أو خفيفة أو هناظم أو حتى هبازمة.

الفئة الثانية

ويطلق عليها «الدافعية الإيجابية» كدوافع الاعتماد والتواد والابحاز وهي تلك المجموعة من الدوافع التي تؤدي بالناحس إلى البحث عن الشهرة والألفة والصداقة والمودة مع الآخرين ، وإلى تقديم العون والأغاثة والتعهد.

للآخرين

الفرق بين الدوافع الأولية والدوافع السلوكية :
يمكننا التمييز بين النوعين على النحو الآتي :
١- الدافع الأولي عام ومشترك بين أفراد النوع الواحد جميعاً مهما اختلفت بيئتهم وبيئاتهم . فحاجهم الجسم إلى الطعام والشراب لا ينفك عنها أحد في حين أن الدوافع السلوكية المكتسبة : فحاجهم يفرد أو جماعة من الأفراد.



مكتبة جامعة القاهرة
نظرية التعلم
د. محمد عبد الحليم

نظريات الدافعية في التعلم:

يطرح أوزل وتلميذه رونيون، رأياً أنه لا بد من التعرف على نمط الدافعية ودراستها. لأجل تحقيق تفهم في تفسير وفهم السلوك ويتم هذا من خلال دراسة نظريتي الحاجات عند موراي وما سولو، إذ فيهما تعريف بالحاجات النفسية وتحديد سبل إغنائها من خلال الأنظمة الصفية. وكذلك دراسة التفسير النفسي للدافعية ودورها في تحقيق تعلم هادف.

1- نظرية الحاجات "موراي":

طرح هنري موراي¹⁹³⁹ H. Murray نظرية الحاجات الانسانية، باعتبارها دافعاً أساسية للسلوك الانساني، ويرى الفصل الى موراي في آثاره الاهتمام بثلاث حاجات اساسية، اصبحت فيما بعد مزاراً للنظريات في تفسير الدافعية في المجال التربوي مثل: الحاجة الى الانجاز والحاجة الى الانتقاء والحاجة الى السيطرة. وقد نظمت الحاجات عند موراي حسب المحاور الآتية نذكرها بإيجاز:

أ- الحاجات التي تؤثر في عادات العمل والنظام، وهي:

التنظيم والنظام، البناء والتركيب، المحافظ، الامتلاك، الاحتفاظ والاستبقاء، المعونة، اللعب، العرف.

ب- الحاجات التي تتصل بالعلاقات مع الناس:

أ- الحاجات للتفوق بين الناس مثل: السطوة، الرفض، الدفعية والوقائية، العدوان، الاستقلال الذاتي، المخالفة، التناقض.

ج- الحاجة للتقريب بين الناس وهي: الانتقاء، احترام ومراعاة الآخرين، التمسك في التربية، طلب الاستعانة والعون، حب الملازمة، التشابه والمثابة.

د- الحاجات التي تؤثر في مستوى الأداء، وهي:

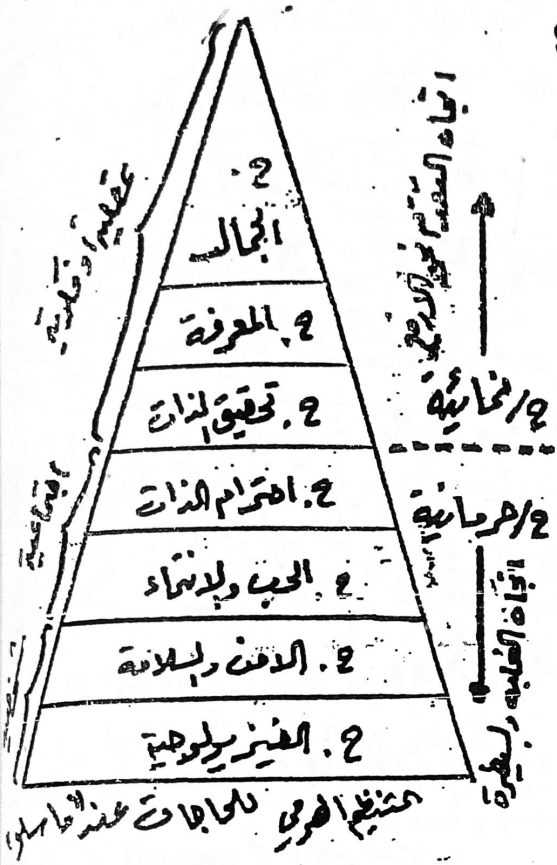
التفوق، التحصيل، الشئد والمدح، تجنب الفشل، الاستعانة، الحفاظ على السمعة، تجنب فقدان الاحترام.

هـ- نظرية التنظيم الهرمي «ما سولو»:

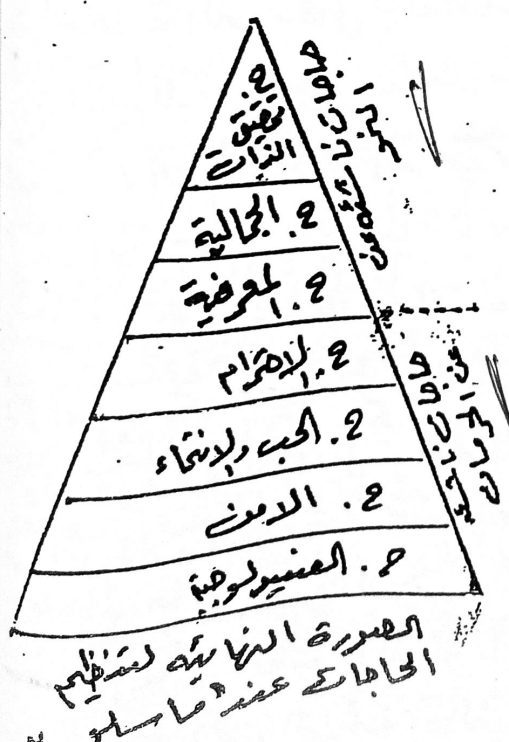
تعتبر نظرية ابراهام ماسلو¹⁹⁵⁴ A. Maslow من

النظريات الدافعية الرائدة، والتي تؤكد فيها ماسلو ضرورة ان ننظر الى الفرد ككل، فكل فرد له احتياجاته الخاصة، وهذه الاحتياجات تتدرج من الأدنى إلى الأعلى، وهي:

أي سلوك الإنسان سلوك متقصد والذرائع . ويظهر ما سلوكاً في تفسير الذات
 وفق مفهوم التمسك الهرمي أو السيطرة للحاجات والذي يعني أن الحاجة ذات
 المستوى الأدنى أو الأدنى في السلسل الهرمي لا تظهر متى يتم إشباع حاجة أخرى أكثر
 غلبة وسيطرة وكذا أن الحاجات التي لا تسبغ لا تعد حاجات بعد ، فالشخص يحكم
 ليس بإشباع حاجاته ولكن لما يعوزه ويحتاجه .
 حدد ما سلوك نظام الحاجات الهرمي على النحو الآتي :



المستوى الأول / الحاجات الجسدية الفسيولوجية :
 وهي أكثر أساسية وتتمثل ب الطعام والماء والشراب ...
 المستوى الثاني / حاجات الأمن : وتمثل في تجنب
 الاخطار الخارجية أو أي شيء قد يؤدي للضرر .
 المستوى الثالث / حاجات الكبر وتمثل في العمل
 على الحب والعطف والعناية والاهتمام .
 المستوى الرابع / حاجات التقدير والاحترام ، ترتبط
 بآفاق علاقات متطابقة مع الذات وللآخرين وتمثل
 أنه يكون الفرد متبعاً بالقبول والتقدير والاحترام الذاتي .
 المستوى الخامس / الحاجات المعرفية ، ترتبط بالعرفية
 والفهم والدراسة .



المستوى السادس / الحاجات الجمالية ، ترتبط بالإحسان
 بالجمال والخيال والتشويق والنظام .
 المستوى السابع / الحاجات التي تحقق الذات ، ترتبط
 بالتفصيل والابتكار والتعبير عن الذات ولقدرة للسلطان .
 نلاحظ أن الحاجات نظمت وفقاً لأهميتها بالنسبة
 للفرد وتتوقف إشباع الحاجات الأدنى على إشباع الأكثر
 أهمية (الحاجات بالترتيب) . ويضع ما سلوك تحقيق الذات
 على قمة نظام الهرم ، وبهذا يعبر تحقيق الذات
 القوة الدافعة . والحاجات النفسية الأخرى أهم
 تتحقق منها فالأول الحب والاحترام ، ...

٢- نظريات العزو :

٤- نظرية روتر J.B. Rotter :

إنها نظرية تصنف الدافعية أو الدأارة الى موقعين ، أو تعزوها الى جبين هما اسباب داخلية واسباب خارجية . ان نظرية التعلم الاجتماعي لروتر التي طرحت مفهوم موقع الضبط locus of control والتي في حينها يرجع الأفراد اسباب نجاحهم في الحياة أو فشلهم الى اسباب يتحملون مسئوليتها ، هؤلاء هم الذين يكون موقع الضبط لديهم داخلياً ، أما الذين يرجعون اسباب نجاحهم أو فشلهم الى اسباب خارجية فيجتنون عن تفسيرات خارج انفسهم هؤلاء هم الذين يكون موقع الضبط لديهم خارجياً .

٥- نظرية هايدر F. Heider :

قدم هايدر تطويراً علمياً لنظرية روتر ، بحيث جعل من بعد الداخلية الخارجية I.E نظرية في الدافع قائلاً بأنه لابد أن يوجد بعض التفاعل بين الدوافع الشخصية والدافعية بالقصد أو البهيم Intention هو ما يدفع لسلوك وأدت النظرية ان السلوك لا يعتبر مدفوعاً بقوة داخلية أو خارجية عالم يكن القصد أو ينوي الوصول الى هدف معين ، وهكذا البهيم القصد والثوق والقيمة مفاهيم اساسية في الاتجاه المعرفي لتفسير السلوك .

٥- نظرية فينر Weiner :

يبدأ فينر بحساسة اساسية هي أن الناس يعززون نجاحهم أو فشلهم الى اسباب داخلية أو خارجية ثم يقسم هذه الاسباب الى مجالات منفصلة فإذا كان مركز التحكم أو الضبط لدى الفرد داخلياً ، فقد يعزو نجاحه أو فشله الى قدراته أو مجهوده أو الاثنين معاً (وبهذا تكون اسباب السلوك حاصلة لنوع من المسؤولية الشخصية)

أما إذا كان مركز التحكم أو الضبط خارجياً فينسب الشخص ادائه الى عوامل ليس مسؤولاً عنها وبالتالي لا يتحكم فيها مثل الحظ أو صعوبة المهمة . فالمفشل قد يرجع الى صعوبة المهمة أو سوء الحظ أو كليهما ، والنجاح قد يرجع الى سهولة المهمة أو حسن الحظ .

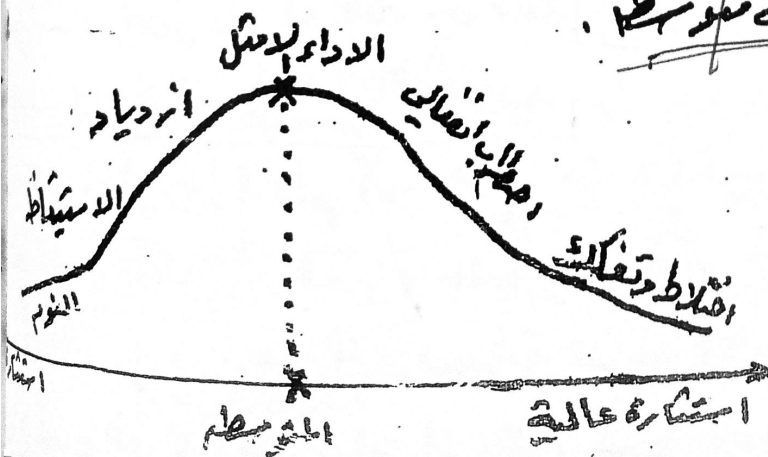
الوظائف التعليمية للدافعية

الوظيفة الاستقصائية :
 الاختيار مفهوم يعين الدافع عند هيب Hebb والذي يعين مستوى التحصيل
 وتوجيه السلوك ولا يكون مسبباً للسلوك . ويحل في حياة جاكسون استقصائية
 البيولوجية كحالة من الاستقصاء العام للعثور على التغييرات في الاستجابة مثل الاستجابة
 واليقظة تحت مستوى المظهر ، والفسيرولوجي كحالة تغييرات ملحوظة في الحالة النفسية
 للفرد والتي تغير التغييرات الكهربائية في الجهاز العصبي . وتحدد العلاقة بين الاستجابة
 والاداء من خلال افتراضين هما :

1. لكل نوع من انواع النشاط المدرسي مستوى معين من الاستقصاء .
 2. عندما يقوم الطالب باداء معين فإنه يسلك طريقة تحفظ بمستوى الاستقصاء

الذي يصح باستمرار الاداء .
 ان طبيعة الاستقصاء تكمن في تحديد هياكل الاستقصاء الخارجية
 هذه هي البيئة التي يحلها المدرس ودرسه في الهدف . واستقصاءه
 هذه هي الانشطة والرموز الصادرة عن الفسفرة الدماغية عند الطالب . ان الطالب
 اذا لم تستجبه دافعيته بأحد هذين المثيرين ، فإنه ليس في احوال يسهل تعلمه
 وهذا يؤثر على فاعلية المدرس في تقديم تشريعات كافية لاستجابة تخلق
 واعياً عنه الطلبة .

قانون بيركس - دودسون (Y-D) نسبة الى الصائمين Dodson
 في مفهوم هذا القانون تفسر العلاقة بين مستوى الاستقصاء وفعالية
 الاداء وان العلاقة بين الاداء والاستقصاء تكون على افضل مستوياتها في
 الفرد (الطالب) في مستوى المتوسط من الاستقصاء ويربط الاداء عندما يكون
 الاستقصاء اقل أو أكثر مما يجب . وان التعليم يصل اقصى درجات الفاعلية
 تكون الاستقصاء بدرجات متوسطة .



مخطط يبين
 العلاقة بين الاستقصاء
 والاداء

مجاهدات في عالم النفس التذوي / الفصل الخامس - التذكر والنسيان

التذكر والنسيان

عملية عقلية يتم عن طريقها تسجيل وحفظ واسترجاع الخبرة الماضية.
والذاكرة ركيزة أساسية لميزة النشاط النفسي للإنسان (بفضل الذاكرة تبنى الحياة العقلية بتصورات متعددة عما أدركه الفرد من أشياء أو ظواهر ومواقف سابقة. بدون الذاكرة يهيئ التفكير الإنساني محدوداً للغاية، حيث يرتبط فقط بعملية الإدراك الحسي المباشر. ويضع لبناء «هنا والآن» أي في موقف معين رزين معين بالذاكرة آله القوة التي تمكن وراء كل الخبر النفسي. فبدونها لا يحدث التعلم ولا يستطيع أن تحتفظ بنواتج عملية التعلم ولا يستطيع أن تحفظ للمستقبل. والذاكرة الجيدة هي التي تذكر لها هذا المادة بسرعة ويحفظ بها لفترة أطول ويسهل معها بدقه.

العمليات العقلية في الذاكرة:

أ- الانطباعات: تخص نشاط السبب أو تعلم المعلومات والخبرات وتكون انطباعات عن ما في شكل تصورات ذهنية تعرف بأثار الذاكرة. وتقوم هذه العملية على تكوين روابط عصبية في لحاء المخ لما يدركه الفرد، وتستند فاعلية هذه العملية على القدرة على تركيز الانتباه، والرغبة، وتكرار المثير، ودقة الملاحظة.

ب- الاستبقاء: عملية تخزين واستبقاء الانطباعات في الذاكرة بتكوين ارتباطات بينها بشكل ومدة من المدة. وقد يحدث فقدان في عملية الاستبقاء كما في حالات المرض العقلي وإصابة الدماغ.

ج- الاستدعاء: عملية استرجاع ما استبقاه الفرد في ذاكرته من انطباعات وهوور للاستجابات المتعلقة تحت طرف الاستشارة الملائكة في المواقف اللاحقة. وتبدأ هذه العملية أيضاً بالامرافة النفسية والعقلية واستجابات الدماغ.

د- التعرف: وهو العملية التي تتحقق بها استجابات الألفة بالأشياء أو الموهومات التي عرفها الفرد وفهرها من قبل، وتعرف عليها مرة أخرى في مواقف أخرى. وبما أنها باشارات أو علامات دالة. وغالباً ما يتم من الاستدعاء عملية التعرف. وتعرف من عملية التعرف نوعين من انطباعات الذاكرة:

أ- الاستدعاء بالقرابة: هيما تكون الأشياء أو الأشخاص مألفة بالفعل. وهو نوع من النسيان حيث يسهل التعرف على الأشياء المألوفة.

ب. التعرف الكاذب: حينما تبدوا أحوال جديدة غير مألوقة بالفعل على أنها مألوقة.
ويحدث ذلك لتسابه في عناصر الموقف الجديد مع عناصره في موقف سابق.

أنواع الذاكرة:

أولاً: وفقاً على طبيعة النشاط العقلي:

- 1- الذاكرة الحسية العيانية: وهي الذاكرة التي تتعلق بالانطباعات المباشرة عن الطبيعة والحياء من خلال أعضاء الحس. وبالتالي يتضمن هذا الشكل اشتمالاً فرعياً وهي: الذاكرة البصرية، السمعية، واللمسية، والشمية، والتذوقية.
- 2- الذاكرة اللغوية المنطقية: مضمون هذه الذاكرة هو افئراناً عن جوهر الظواهر أو الأشياء. والفكرة تتجسد في كلمة أو رمز عن معاني معينة. (يرتبط عليها ذاكرة لفظية)
- 3- الذاكرة الحركية: وهي ذاكرة الآداب نماذج الحركة وحفظها واستعادتها.
- القنوات العقلية - الحركية لشكل الحركة، وسعتها ومقدارها، وسعتها وتتابعها.
- 4- الذاكرة الانفعالية: يتمثل مضمونها في الحالات الانفعالية التي اقترنت بمواقف سابقة. في هذا النوع من الذاكرة يسترجع الفرد الماهن مضموناً بانفعالاته.

ثانياً: وفقاً لأهداف النشاط:

- 1- الذاكرة الإرادية: تقوم على وجود أهداف محددة توجه العمليات العقلية لمهمة في الذاكرة. كان يذكّر الطالب سوئوعات معينة في الامتحان ارتباطاً بالسؤال.
 - 2- الذاكرة اللاإرادية: وفيها لا توجه أهداف محددة لتوجه العمليات العقلية في هذا النوع يقفز إلى الوعي نماذج لأحداث أو ظواهر... بدون قصد. من تلقاها.
- ثالثاً: وفقاً لاستمرارية الاحتفاظ بالمادة:
- 1- الذاكرة قصيرة المدى: قوامها استبقاء المعلومات أو استخراؤها لفترة وجيزة بعد ادراك الفرد غير المستقر لها والذي يتغير في لحظة واحدة.

- 2- الذاكرة بعيدة المدى: تتمتع باستبقاء المعلومات لمدة طويلة بعد تملكها لمرات عديدة، ولا تكون أثناء الذاكرة بعيدة المدى فعالة إلا إذا تدعمت وفقاً لقوانين التعلم، والمعلومات فيها أكثر مقاومة للنسيان.

العوامل المؤثرة في التذكر :

- ١- مدى الذاكرة : يفرق بين مدى الذاكرة تدريداً واقعياً لقدرتها على التعلم ، ويحدد مدى الذاكرة للسقف العادي بحوالي (٢٧-٢٨) رقم . (المرشد يذكر رقم ٢٨ فكون من ٤-٥ أرقام لمدة دقيقة واحدة) . ويختلف مدى الذاكرة واقعياً لمعظم المرء ، ويتأثر بمدى قدرته على التذكر .
- ٢- نوع مادة التذكر : ان التعلم المنطقي والغني بالمعاني يكون أكثر فاعلية وفائدة من تذكر نواحيه ، أي أننا نتذكر المادة ذات المعنى والمتراب بسهولة أكثر .
- ٣- طرق تعلم المادة : بقدر ما تعتمد عمليات التعلم على طرق فعاله في التعلم يكون فاعلية الذاكرة . وفيما يأتي بعض هذه الطرق .

- ١- الطريقة الكلية والجزئية : هن من الدفضل تعلم المادة ككل أو تجزئتها إلى عناصرها . يتوقف ذلك على مقدار المادة ونوعها والشخص المتعلم نفسه . فالكلية مجدية حينما لا تكون المادة طويلة ، وقتها بوجهة طبيعية وتتابع منطقياً . أما الجزئية ، تكون مجدية أكثر حينما تكون المادة طويلة ومعقدة . ولكن منها مزايا وعيوب ، إلا أنها كثيراً ما ترتبطان ببعضهما . فالأفضل (الافضل) هو طريقة (الكل - الجزء - الكل) .
- ٢- طريقة التسميع : من الدفضل بعد قراءة المادة مرة أو مرتين أن تقرأها (تسميها) وتحاول استرجاعها مع التركيز على النقاط الضعيفة .
- ٣- طريقة التعلم الحوزي على فترات : ان التعلم أو التمرين الحوزي على فترات افضل من التعلم (التمرين) المركز الذي يتلصص ويتركز في فترة واحدة . فالمرکز أقل فاعلية لانه يربط بعوامل التعب والملل والتشتت في حين الحوزي ينطوي على تجديد لشدتها وعلى تحمل تدريجي للمادة المتعلمة .

- [مع ذلك ليس المراد حوزي دائماً في مواقف التعلم . فمثلاً ، ينبغي التمسك على حل المشكلات يكون الحوزي هو الأفضل]
- ٤- المستوى العمري : تتأثر فاعلية التذكر بعمر الفرد ارتباطاً بقدرته على التعلم . فلاحظ العمر السريع لهذه القدرة (التذكر) بين سن (١٠-٢٠) سنة وان قمة هذه القدرة تكون في العشرينيات من عمر الانسان . ثم يأخذ بالتدهور ببطء حتى سن (٤٥) والاعرج (٥٥) سنة . وهذا يخالف القول ان الاطفال يتمتعون بذاكرة اقوى من الشباب .
 - ٥- المستوى العقلي : تتأثر التذكر بـ الذكاء بمستوى الذكاء . فالذكاء أكثر تذكراً وقوة في الجنس (ذكور) . رغم اختلاف نتائج الدراسات في هذا الصدد ، إلا ان أكثرها يبرهن ان الذكور يتمتعون بـ الذكاء والذكاءات العقلية ، ويتفوق الذكور

النسيان

يعني الفشل في عملية من عمليات منظومة الذاكرة، انه فشل في الاسترجاع
أو التعرف أو حفظ في استدعاء نوى المعلومات المطلوبة من ملف التخزين. وهي عملية
في معظم الأحيان مؤقتة أو طارئة.

والنسيان لغة ونقمة، لغة لان الانسان يحيل الى نسيان الخبرات المؤلمة
ونقمة اذا اتخذ هجرة مفكرة هادة قد يحيل الى نسيان ما تم تعلمه من الفرد ^{تذكر} تذكر
الشيء المعتادة في الحياة اليومية.

معدلة النسيان: لا يمكن ان تحدث سرعة النسيان التي يفقد بها الانسان الانطباعات
المعلقة الا ان العالم ابغرها ومن يذكر بعض الحقائق هي:
ان النسيان لا يكون تاماً دائماً يبقى بعض الآثار في الذاكرة.

ان النسيان يكون سريعاً في البداية ثم يأخذ بالتباطؤ بعد ذلك.
المادة للترابط بالمعاني والتتابع المنطقي تبقي في الذاكرة أكثر من المادة المقلدة والتي تقل سريعاً المعنى.
المادة ذات المعنى أقل عرضة للنسيان من المادة غير المترابط أو غير ذات معنى مفهوم.

نظريات النسيان (التفسير النسيان / اسبابه) :
هناك أكثر من نظرية فسرت أسباب النسيان، تحاول ايجاز قسم منها:

نظرية التآكل: عرفت ايضاً بنظرية الاهمال أو الالهمل، وترتكز على ان
النسيان عملية تحدث خلال فترات الاحتفاظ عند ما تكون المعلومات موضع
الاهتمام مهمل أو غير متعملة ولهذا النظرية اساس فيولوجي (اذ يتراجع نسيان

عن الذاكرة في الجهاز العصبي بسبب مرور من الزمن).
نظرية تغير الاثر: ان الاثر الذي تتركه الخبرة السابقة، بسبب
عمليات (الاعاقات، أو الكسل، أو النسيان) أكثر كمالاً أو اقل من هذا
التغير في الاثر اذا تسبب في نسيان بشكل إلهامي.



٣- نظرية فصل الاسترجاع: انه النسيان يظهر بسبب فشل معين قد يطرأ على عملية التثبيت (الآلية) المسؤولة عن التذكر وغالباً ما تفشل هذه الآليات بسبب عدم توفر

المؤثرات اللازمة لجعلها.

٤- نظرية النسيان عن دافع: ان كثيراً من النسيان قد يكون راجعاً الى محذورات دافعية فالذكر يترك التي تسبب الالم النفسي والمعاينة عند استرجاعها، فنادراً أن نساها كما بعد الكتب أكثر الموضوعات تأثيراً في دافعية النسيان.

٥- نظرية التداخل: أكثر النظريات أهمية، وأقربها تفسيراً وأكثرها شهرة، وهي

في الواقع نظريتين فرعيتين.

١- التداخل القبلي (الكلف الرجعي) : تقول ان التعلم الجديد يحل محل ان يحل محل القديم (الكلف الرجعي) : تقول ان التعلم الجديد يحل محل القديم

ويعبر عن القدرة على استرجاع المادة السابقة على ذلك التعلم، وهذا يعرف

ان بعض المعلومات تؤثر في ما قبلها تأثيراً رجعياً فتعرقله في التذكر.

٢- التداخل اللاحق (الكلف التقدمي) : النسيان المتسبب عن تدخل تعلم سابق وتأثيره في

استدعاء تعلم لاحق.

العوامل المؤثرة في النسيان:

١- نوع المادة: الكلف الرجعي والتقدمي ٢- العوامل الدافعية والاستغالية [ثم سرور التعلم

العلم الزائد: يؤدي التعلم الزائد الى اتقان التعلم وبهذا يقل النسيان.

٣- نسيان العادة: ان اي شيء يحدث للدماغ قد يؤثر بسبب نسيان، وتكون الاضطرابات

الحديثة أكثر عرضة للنسيان من القديمة في حال تعرض الدماغ لحادث.

٤- العقاقير: في حالات التسبب الزائد للدماغ أو تسبباً بالعقاقير والكحوليات

والجذبات يحدث انقطاع في انطباعات الذاكرة ويسبب النسيان. ويؤدي العقاقير

المستخدمة العقاقير الى اضرار خلايا المخ مما يسبب ضعف الذاكرة وتدهورها.

ملاحظة: راجع العوامل المؤثرة في التذكر، وذلك لانه التذكر والنسيان

كأنا وجهان لعملة واحدة هي التعلم. اهدرها باتجاه الالكتساب والزيادة

والثاني باتجاه فقدان والنقصان. فالعوامل المؤثرة في التذكر بصورة اخرى

عوامل تؤثر في النسيان.

عامرات في علم النفس التربوي / الفصل السادس - التعلم ونظرياته

عملية تغيير حبة مستقرة دائمة في سلوك الفرد، أيضاً نتيجة الخبرة والممارسة
لا يلاحظ بصفة مباشرة ولكن يُستدل عليه من تغير الاداء لدى الماشئ الحي .
التغيرات الموقف التعليمي :

المثير : اي حدث أو موهو يحل محل دون السلوك ، فالماشئ يتعرض للعديد
من المثيرات في حياة اليومية ، وقد يستجيب لبعضها وقد لا يستجيب للبعض الآخر .
الاستجابة : اي افراز عذوي أو فعل عظمي أو مظهر سلوكي يُحدث موهو عينا في سلوك
الماشئ . وبذلك نستطيع ان نحدد الاستجابة في أي شكل من الأشكال السابقة لعلها
يكن لنا ملاقطتها وقياسها وتسجيلها .

التغيرات المتوسطة (الوسيط) : نوع آخر من التغيرات يتوسط بين المثيرات
والاستجابات ، فهي العمليات النفسية التي يمارسها الفرد في أثناء وجوده
في الموقف التعليمي ، مثل : التفكير والادراك والفهم ، والتذكر والحفظ ...
شروط التعلم :

١- النضج والقدرة على التعلم : هو أن يصل المتعلم مستوى من النضج العقلي والجسمي
ليكون قادراً على التعلم واكتساب مهارات التعلم ..
٢- الدافعية : بدورها لا يتم التعلم ، لأنها تستثير نشاط المتعلم وتحركه وتوجهه ..
٣- تكرار الاستجابة (الممارسة) : يستمر التعلم في اهدار استجابات ويكررها حتى يصل
إلى الاستجابة الصحيحة ..

٤- التعزيز : يحقق تعزيز الاستجابة أو تدعيمها بتكوين نمط السلوك المراد تعلمه .
نظريات التعلم :

النظرية : نقتصد بها (النظرية) في العلوم السلوكية (علم النفس) ؛ المسلمات
الأولية التي يفترض التسليم بها (باعتبارها) ويتضمن ذلك مجموعة المفاهيم ذات
الترابط المتكامل من التجريب ، التي تتصل عادة بتكوينات فرعية تحدد العلاقات
الوظيفية بين متغيرات المثيرات (م . المستقلة) من ناحية ومتغيرات الاستجابة
والسلوك (م . الصابغة) من ناحية أخرى .

١٩ المجموعة الدونية: النظريات السلوكية: والتي تنظر إلى السلوك على أنه وحدة معقدة يمكن تحليلها إلى وحدات أبسط منها، وهذه الوحدات هي الاستجابات الأولية التي ترتبط بمثيرات محددة والعلاقة التي تربط بين الاستجابات ومثيراتها أي (م - س). ومن هذه النظريات السلوكية: نظرية بافلوف، ونظرية ثورندايك، ونظرية سكنر

ونظرية كرتس...
٢٠ المجموعة الثمانية: النظريات الجالية أو العرفية: تعتبر هذه المجموعة أن السلوك وحدة كلية غير قابلة للتفصيل. فالكامل سابق على الأجزاء وأنه أكبر من أجزائه.
ومن هذه النظريات: نظرية الجشتالت لافرتيهير وكوفكا وكوهلر، ونظرية المجال 1 (ليفن).

نظرية الاشتراط البسيط في التعلم 1 (بافلوف):

يعتبر إيفان بافلوف العالم الروسي في القرن العشرين مهتماً بالفعل في ظهور نظرية الاشتراط البسيط (الكلاسيكي) وتسمى أيضاً بنظرية الاقتران الشرطي التجريبية (الوقائع التجريبية). أجرى بافلوف عدة تجارب له دراسة ظاهرة فعل المنعكس الشرطي. وفي جميع هذه التجارب كان يختبر تأثير المثير غير الطبيعي (جرس مثلاً) على استجابة افراز اللعاب. حيث كان يصدر صوت الجرس لمدة ٧ أو ٨ ثواني وعقب انتهاء صوت الجرس مباشرة كان يقدم مسحوق اللحم للحيوان (كلب) وهذه اللفظ سيلاذ اللعاب. وقد استمرت عملية تعاقب تقديم مسحوق اللحم بعد انتهاء صوت الجرس مباشرة حوالي ١٠ إلى ١٢ مرة، وبعد حوالي ٣٠ مرة من تعاقب الصوت (جرس) وتقديم مسحوق الطعام (لحم) بدأ الكلب في افراز كمية كبيرة من اللعاب فور سماعه صوت الجرس فقط من غير تقديم مسحوق اللحم (الطعام). وقد فسر بافلوف ظاهرة (استجابة) سيلان اللعاب بمجرد سماع صوت الجرس بأن الكلب قد تعلم توقع تقديم مسحوق الطعام، وأن صوت الجرس اكتسب القدرة على افراز اللعاب وقد أطلق على هذه الظاهرة (الفعل المنعكس الشرطي). متغيرات السلوك الشرطي:

١- المثير غير الشرطي (الطبيعي): وهو أي مثير قوي يعمل على اظهار استجابة غير متعلمة بشكل منتظم نسبياً زكناً قياسها. ويرمز له ب (م. ط). وفي هذه الحالة هو الطعام.

١- الاستجابة غير الشرطية (الطبيعية) : وهي الاستجابة غير المتعلقة المنظمة لتسببها والتي يمكن
تنبأ سورها وتكون عن طريق مشير غير شرطي (م. ط) . في تجارب بافلوف كانت هي افراز اللعاب .
المشير الشرطي (غير الطبيعي) (م. ش) : وهو المشير غير الأهميل أو المشير الهشاعي الذي يسبق
قديم المشير الطبيعي (م. ط) . وكانت في تجارب بافلوف هو (صوت المرس ، شوكه زانه ، طباغ ١٠٠) .
٢- الاستجابة الشرطية (س. ش) : وهي الاستجابة المتعلقة التي تصبها الاستجابة غير
شرطية (س. ط) . وتتصل في تجارب بافلوف بافراز اللعاب . والفروق بين الاستجابة الشرطية
غير الطبيعية (الطبيعية) والاستجابة غير الشرطية (الطبيعية) أن الأولى متعلمة والثانية فطرية غير تعلمة .
فاهيم أو عمليات (قوانين) أساسية في السلوك الشرطي :

١- الاقتراح الشرطي : عند تكرار اقتران المشير الشرطي مع المشير الطبيعي يظهر المشير
الشرطي قادراً على إثارة نفس الاستجابة التي يحدتها المشير الطبيعي .

٢- قانون الانطفاء : توقف الاستجابة الشرطية على الرغم من وجود المشير الشرطي إذا
تكرر وجود المشير الشرطي دون وجود المشير الطبيعي فإن الاستجابة الشرطية تخفض شيئاً
فشيئاً حتى تزول تماماً . وهي التضييق حسب نظرية بافلوف .

٣- قانون الاسترجاع التلقائي : العودة التلقائية لظهور الاستجابة الشرطية دون توفر
شرط المحافظة .

٤- الكلف : وهو عدم ظهور الاستجابة الشرطية ، وهو نوعان من الكلف :
أ- الكلف غير الشرطي (الداخلي أو الجائر) : عدم ظهور الاستجابة الشرطية بسبب يرجع إلى
تغيرات فحاشية في الجهاز العصبي للدائن أو في الوظائف الطبيعية والكيميائية لدماغ الدائن (الحيوان) .
ب- الكلف الشرطي (الخارجي أو غير الجائر) : عدم ظهور الاستجابة الشرطية كلياً أو ضعف قوتها
بكلارافح نتيجة حدث أي شيء غير عادي أو غير متوقع قبل أو أثناء تقديم المشير الشرطي .
هذا ضعف التعريم : لتسري الاستجابة الشرطية على مادة المثيرات التي تسبب
المشير اللاهائي أو كرمز اليد . مثلاً فدان الحيوان كان يستجيب (س. ش) إلى أي نوع من الحبوب .

٥- قانون التمييز : هو الاستجابة الشرطية بمثير شرطي معين دون سائر المثيرات . وتصبح
عملية التمييز أكثر تفهماً كلما تقدم الدائن في التعلم مما يؤدي إلى ظهور عملية التمييز الاستجابية .

٦- قانون التعيين : وهناك نوعان من التعيين :

أ- تعيين إيجابي : إذا اقترن المثير الشرطي بمثير معين . وهذا يشبه التعيين

الذي تعلمه سليم . إذا اقترن المثير الشرطي بمثير دوليم . وهذا يشبه التعيين

الكشحيقات التجريبية لنظرية الاشتراط الكلاسيكي (اقتران شرطي) لها فلوخ:

- ١- الكثير من اساليب السلوك والمعلومات والمهارات يحتاج تعلمها الى اهداء عمليات اقتران كما في تعلم النطق الصحيح للكلمة وكتابتها ، تعلم الاسماء وبعض الحقائق ...
- ٢- يمكن الاستفادة من عمليتي التقييم والتعزيز في تفسير كثير من مظاهر التعلم الانساني اعماء امثله للمتعلم مميزات متشابهة لياسته على التقييم كذلك ليميز بين المثيرات المختلفة وهذه اهمية في تعلم الحقائق والمعارف او المفاهيم والمبادئ .
- ٣- استخدام التقييم - خاصة اليجابي - في تعزيز الطلبة على تعلم العادات المرغوبة ، وتعليم السلي يمكن استخدامه في تجنب السلوك غير المرغوب .
- ٤- يمكن تفسير سلوك بعض الافراد (غير المرغوب فيه او المخوف) ومعالجة بعض المخاوف الطمردية عنه كالتلاميذ عن طريق ايجاد اقتران شرطي ايجابي بين استجابته مرغوبة بوسيلة يعيها اقترانه . اي فك الاقتران السابق وجعل اقتران شرطي جديد ، مثلاً خوف التلميذ من المدرس ، بعد حضور التلميذ الى المدرسة تعالج هذه الظاهرة بما نأهه لنوره الى اصفاء .
- ٥- ربط التعلم الانفعالي وما يتعلقه بالتلميذ في المدرسة كما يؤكد على السلوك اللفظي للتعلم واعتماده على مثيرات شرطية متعددة وهي الانفعالات اليجابية كالقبل / الاصل / التعاون / حين للتعلم .

نظرية التعلم بالاشتراط (نظرية هيفه الاستجابة) كوهلر :

ينتمي العالم كوهلر الى المدرسة البنيوية نظرية الالمانية التي تؤكد ان الكل قبل الجزء وتؤكد على الصيغة الكلية للادراك وترفض تحليل السلوك الى اجزائه .

- التجربة (الوقائع التجريبية) :

- ١- تجر به الصناديق / تتلخص بوضع الحيوان (قرود) داخل قفص وفي مجال رؤيته الحيوان تجرقة من الصناديق ، وهناك طعام (موز) معلق في سقف القفص فالمسألة هي كيفية الوصول الى الموز بهذا الارتفاع الذي يمثل العائق بين القرود والسقف (الموز) . فلاحظ كوهلر ان القرود بدأ بحركات وقفزات وظهر عليه علامات التمرعاج والهلاك الهوان . - الا انه ترك الموقف وبعد فترة وبشكل فجائي خلال ان يصنع الصناديق الواحد فوق الاخر ليصل الى الموز . وتفسير كوهلر هذه العملية بانها اشتراطها والذي يقصد به ادراك العلاقات التي تربط بين عناصر الموقف في التجربة عفاها الموقف تمثل بالموز هو الهدف ، الصناديق (وسيلة لتقليل المسافة) والمسافة بين القرود والموز هي الصاعقة او المسألة .

تجربة العباد : وهي فكرة نفسها إلا أنها تستخدم بدل المتناقض مجموعة من العباد
فإن أن ترتب ببعضها البعض لأجل الوصول إلى الموز وسحبها
لحوادث المؤثرة في الاستبصار :

النهج الجسمي والحسي : وهو الكائن إلى مستوى من التفكير يرتبه للاستبصار :
التفكير العقلي : توفر القدرة والأدبانية العقلية لتحقيق الاستبصار .
تنظيم المجال : التعلم ما هو إلا وظيفة مباشرة لتنظيم المجال الموجود فيه الكائن
عند وضوح الموقف بتحقيق الوصول إلى الهدف .
الخبرة : تقوم الخبرة بدور كبير في التعلم وذلك في الإدراك ، وتسمى بالآلة
تفهم وجود فكرة عن الظاهرة يساعد في فهم وإدراك الموقف .
القوانين والمبادئ الأساسية في النظرية : ^{الأساسية}

١- قانون التنظيم : قانون التتابع ٢- قانون التقارب ٣- قانون الاخلاق *
٤- قانون الاستمرار الجيد : يستمر أدراكنا للحقائق دون تغيير ، أدراكنا للمستقيم يبقى
على أنه متغير . أحداث السارة تبقى على حالها سارة عند تأثرها .
٥- قانون الخبرة السابقة : الخبرة السابقة تفيد في حل مشكله جديدة إذا تطأرت العوامل
نفسها في المشكله السابقة وتطأرت مع الموقف (المشكله) الجديد .
التطبيقات التربوية لنظرية الاستبصار :

١ اعتماد الطريقة الكلية في التعلم (الكل قبل الأجزاء) ٢ الاهتمام بفهم التنظيم وليس
الاطلاق للحقائق في الدرس في قبل المدرس وذلك القالب ٣ الاهتمام بالمعنى والفهم
من فلك التفسير والتوضيح والكشف عن علاقات تربط بين عناصر الموقف التعليمي ٤ تدريب
الطلبة على اتباع أساليب حل المشكلات عن طريق الاستبصار بأساليب مختلفه ومقدرة
وبهذه التنمية مستوى للمهارة ٥ وضع الأجزاء مع بعضها في علاقات جديدة لتكوين
طبقات جديدة مما يحقق عملية شاملة وإعادة التثقيق والتنظيم ٦ أهداف تهيئ في نظرية
التعلم إلى البيئة المؤثرة فيه لأن التعلم في حقيقة عملية إدراكية للضواهر الموجودة
في المجال المؤثر في التعلم وإدراك العلاقات التي تربط بين هذه المؤثرات ، مما
يسهل التعلم بغير من نظريته للبيئة نتيجة لإدراكه ووعيه لها في شكل جديد مختلف
من سبق أن جربها . فالعلم عند كوهلر رجاء هو تغير في إدراك نظام المجال .

مجاهدات في علم النفس التربوي / الفصل السابع / انتقال أثر التعلم (التدريب) /

انتقال أثر التعلم :
هو عملية أساسية مرتبطة بعملية التعلم ، وهو (انتقال أثر التعلم) تأثير التعلم في موضوع معين أو في مهارة معينة في تعلم وإداء موضوع آخر أو مهارة أخرى (أخرى) فالمعلم عندما يتعلم أي مهارة أو مهارة قد يستطيع نقلها إلى مهارة أو مهارة أخرى .
- أبعاد الانتقال :

1- مظاهر الانتقال (طبيعة الانتقال) : يحدث الانتقال في كثير من مجالات السلوك التي يمارسها الأفراد . قد يكون في مجال تعلم المهارات الحركية أو في مجالات القيم والاتجاهات أو في تكوين العادات والبنى الفكرية . فالأهداف التعليمية في مجالاتها المتعددة [المعرفية والوجدانية والمهارية] قابلة للانتقال بعد إتقان تعلمها .
2- أنواع الانتقال : قد تكون آثار الانتقال سلبية أو إيجابية .

أ- الانتقال الإيجابي : يحدث حينما يتسهل التدريب أو التعلم لمادة معينة أو مهارة أو مهارة معينة التعلم على مادة أو مهارة أو مهارة أخرى .

مثلاً : دراسة الرياضيات تسهل دراسة الطبيعيات ، واللغة تسهل التاريخ ...

ب- الانتقال السلبي : يحدث حينما يعرقل (يعيق) التدريب أو التعلم لمادة معينة أو مهارة أو مهارة معينة التعلم على مادة أو مهارة أو مهارة أخرى .

مثلاً : كما يحدث في تعلم لغتين إثنين ، وهذا يمكن التغاير .

3- أهمية انتقال أثر التعلم :

في الحياة المعاصرة يقضي الفرد جزءاً كبيراً من حياته في التعلم المتعدد والمتعدد المراحل في عقل الحياة . وعلى هذا الإمبرار مشروعاً أن يطمئن المتعلم إلى هدره قدر المناهج الدراسية وتباينها ، أن منظار الحقيقة العلمية يؤكد أن المناهج قد وضعت لتحقيق انتقال أثر تعلم فعال إذ لولا الانتقال لأصبح لزاماً على كل متعلم أن يتعلم كل ما يحتاجه من استجابات خاصة لكل موقف .. وهو أمر صعب لا يمكن أن تفي سنوات عمر المتعلم لإتقانها إلا أن أهمية إيجاد مبادئ لتفسير مواقف ومشكلات متعددة قد يتسبب أو يتيسر على المتعلمين إيجاد حل لتلك المشكلات والمواقف في هنوات تراكم الخبرات السابقة إذ يمكن القول أن انتقال أثر التعلم يعد جانباً هاماً في اقتصاديات التعلم ، يتمثل في مدى الاستفادة من التعلم السابق في التعلم اللاحق في توفير جهد ووقت ونفقات مادية .

النتائج التربوية [كيفية الاستفادة من انتقال أثر التعلم]

- ١- أثرت نتائج الدراسات العلمية في مجال دراسة انتقال أثر التعلم عن مجمله عوامل واستراتيجيات ومبادئ يمكن الاستفادة منها لاجل تحقيق انتقال أثر تعلم فعال ومستمر في عملية التعليم والتعلم ، يمكن إيجازها بما يأتي :
- ١- استنتاج المبادئ العامة : ويتم من خلال مد العون والمساعدة للطلبة لتسهيل الـ مبادئ عامة ، والتأكيد على المصنوع ودراسة خبرات الطلبة والبحث عن سبل تنظيم العلاقات التي تسهل ربط الأفكار العلمية وتعزيز مهارتها .
- ٢- توافر التدريب والتعزيز في مدى واسع يبعد عن المراتب الأساسية وتزويج مواقفهم في تلوين وانعاش استراتيجيات وأهميتها .
- ٣- توجيه المتعلمين الى معرفة وفهم طبيعة عملية (كيفية التعلم) وتسهيل فهمها وتطبيقها في مجالات علمية متعددة .
- ٤- اطلاق استخدام التعبير الذاتي عن المبادئ أو الاستراتيجيات ، وتفسيرها وفهمها بما يتواءم والمستوى العقلي للتعلم ، وتجنب حفظ المبادئ بشكل غير دقيق .
- ٥- استخدام قصصيات البيئة المحيطة والذي يعني تدريب المتعلمين على نماذج كمال وتشابه الواقع وعليه فان أي تفسيرات يعالجها المتعلم مستقبلاً يكون قد تم تدريبه على تفسيره كما بهر له .
- ٦- تحقيق اتقان التعلم ، ان اتقان المادة العلمية يُسهّل انتقال أثر التعلم من خلال انتقال المفاهيم والمبادئ مما يزيد من احتمال تطبيقها في المستقبل شرط اتقان الحقائق وبرعي .
- ٧- التشابه : يجب ان يكون هناك درجة من التشابه بين اجزاء المواقف العلمية السابقة واللاحقة ، والتشابه في الموقف الحثري ؛ ان انتقال الاثر يكون ايجابياً كلما زاد التشابه بين ظروف الحث في التعلم الالهي وظروف الحث في التعلم اللاحق .
- والتشابه في الاستجابة ؛ عندما تطلب استجابة جديدة لنفس الحث أو مثير مشابه فان الانتقال يحيل ان يكون سلبياً .
- ٨- الزمن ؛ كلما زاد الزمن بين التعلم الالهي والتعلم الجديد فان الانتقال يأخذ بالتضاؤل .
- ٩- الارشاد ؛ كلما طالت كمية الارشاد اكثر كلما زاد احتمال حصول انتقال اثر ايجابي .

معايير في عالم النفس التربوي / الفصل الثامن - التغذية المرتدة / ~~الأساليب~~

التغذية المرتدة (الراجعة) :
إن مفهوم التغذية المرتدة ، قد استعارته واستخدمته العلوم الاجتماعية
إضافة إلى الهندسة والعلوم الفيزيائية . ومن ثم أصبح مفهوماً مهماً في دراسات علم النفس
وقامته في سيكولوجية التعلم . ويقصد بها (التغذية المرتدة) نوعاً من المعلومات
الإخبارية أو المعلوماتية أو التعليمية التي تقدم إلى المتعلم بعد الانتهاء من استجابته أو نشاطه
تغني أنها أقرب إلى فرض علي يعرف باسم معرفة النتائج .

أهمية التغذية المرتدة : يمكن إيجاز أهمية التغذية المرتدة في الأمور الآتية :
1- توجيهية : التغذية المرتدة تؤدي إلى تصحيح المتعلم لاستجابات آليته في الأمور الخطأ .
2- دافعية : أنها (التغذية) تستثير دافعية المتعلم لأن يبذل الجهد من أجل تعلم أفضل .
3- تعزيزية : لأنها تشكل تشجيعاً وإثابة وتشجيعاً للاستجابة الإيجابية .
4- تقويمية : يتخذها المدرس ركيزة علمية في إخبار المتعلم بموقعه بين زملائه وبيان
مستواه العلمي تقدماً وتأخراً وفق معايير محددة .

إن التغذية المرتدة لا تقتصر أهمية على المتعلم بل تشمل السلوك الفردي ، وأما
تقديم ذلك تحليل وتقويم السلوك الجماعي ، كتحويم الصف أو المدرسة أو نادي ... (إ)

أنواع (أبعاد) التغذية المرتدة :

تقسم التغذية المرتدة أنواعاً متعددة ، وقد قدم هولدين (Holding 1970) تصنيفاً
لأنواع التغذية المرتدة تشكل على وفق أبعاد ثنائية القلب وفي الأمور الآتية :
1- مصدر المصدر : التغذية المرتدة (الداخلية - الخارجية) : الداخلية أو الذاتية
تتمثل بالمعلومات التي يملك عليها المتعلم خلال استجابته لما يتعلمه وتلعب معلوماته
تلك عوناً لتعلم أو أداء مهارة لاحقة . أما الخارجية ، فهي المعلومات التي يملك
عليها المعلم من مصدر خارجي ، والتي تظهر بشكل تعزيز لفظي يقدمه المعلم أو تنبيهات
خارجية ، أو تظهر أماً التعلم على آلة معينة .

وإن هذه أبعاداً أو أسساً للتغذية المرتدة يستخدمها المدرسون منها ومنهج
إشارة أو علامة (س ، X ، ؟) ، (هـ) أو حرفاً أو رمزاً لكل إجابات
أو وضع كلمات (هـ) ، (هـ) ، جيد ، ممتاز ، تليق ، طيبة ، رائعة ، بارعة ... الخ

محاضرات في علم النفس التربوي / الفصل التاسع - تعلم المفاهيم / د. علي سليمان

تعلم المفاهيم
تعريف المفهوم

١- التعريف اللغوي : يعنى فهم الكلام أو العلم ، انه يتعلق بالمعاني .

٢- التعريف المنطقي : مجموعة الصفات التي تكفي لتعريف الاشياء أو الظواهر ، أو مجموعة الصفات التي تتصف بها الحسيات دون اضافة شيء من عندنا .

٣- التعريف النفسي : ان مصطلح " مفهوم " في علم النفس هو : فئة من المثيرات يتشابهها ذهن مشترك . وهذه المثيرات قد تكون اشياء أو اهدات أو ارساخاً

أولئك : وهذا يلزم أو يتطلب من علماء النفس ان يعرفوا أو يفهموا مفاهيم

تتبع عن العلاقات الوظيفية التي تربط بين الحدث السلوكي من ناحية والمتغيرات

العنوية والوراثية والبيئية من ناحية اخرى .

٤- اهمية دراسة المفهوم ؟ تلعب المفاهيم دوراً أساسياً في السلوك الانساني .

١- ان تعلمها (المفاهيم) يساعد أن يدرك الفرد في فهمها مجموعة المثيرات البيئية

ربما بينها من تشابه أو اختلاف والآتي دور الى ان يراجه لمعرفة كبيرة .

٢- يساعد وتساعد المفاهيم على الجمع بين الاهدات والظواهر أو الاشياء وتقسيمها

الى مجموعات أو فئات . وهذا يساعد على التفرد فهمها والتعامل معها .

٣- تتميز قدرة المتعلم على استخدام اهداف العلم الرئيس (فهم . حفظ . تنبؤ)

٤- يسر التحصيل الى الصفات ما هو جديد وعلمه .

٥- يساعد على تحقيق معيار وظيفي للحقائق والمعلومات في البنية وبالتالي يزيد

لنا قدرة المتعلم على استخدام تلك المفاهيم في مواقف حل المشكلات .

٦- كذلك توفر قدرة المفاهيم الاحسن العلمية لتقوم فترات ومواقف التعلم وتظهرها . وتحديد الخطوط الاحسب في وظيفتها التعليمية .

٧- ان تعلم المفهوم بدقة واتقان ، يمكن تصنيفه واستخدامه في مجالات متعددة

والوصول الى قرارات أفضل .

طبيعة دراسة المفهوم

ان دراسة طبيعة المفهوم تتطلب تحديد عناصر المفهوم الاساسية التي

تتكون منها ، ودراسة كيفية تعلمه ، وكيفية استخدامه ، والاعتماد على الالهيته

التفكير : التفكير نشاط عقلي يتسبب المعارف ونحل المسائل ويظهر سلوكنا على الدوام يكون منطقية وعقلية ، وبه كذا نكتشف من المعارف ما يؤمن لنا المزيد من السليم على العالم الذي نعيشه . والتفكير كما هو مستخدم في الحياة العامة مفهوم يغطي اظهر بانواعه من النشاطات العقلية . فعند ما نفكر او نتفكر او نعمل او نفعل او نحلم او نجرد او نعلم او ننسب او نخطأ او نحيل الى غير ذلك من الفعاليات انما نفكر ، هي اظهر من اظهر له يارت ان يقرن التفكير بالوجود ويجعله دالة عليه بقولته الشهيرة [انا افكر اذن انا موجود] . يعرف النظر عن التفكير ، بالة او تعقيداً ، بانه اظهر من اظهر من يعرف النظر عن حواء اكان مجرد وهو ترتيبات لزيارة هيدرم ادا جراد تجربة فسترة عليه غير ان مالهية عملية التفكير لا تزال من الطواهر النفسية غير المقطوع بها في علم النفس ، فقد وجه في تاريخ الفكر السكولوجي من يراه مغالاة عقلية ، فزيرة بينا يراه آخرون مغالاة عقلية كهوريه ثم انه برأي اخرين هرة عقلية مستلثة تقوم بها اعطاء الطوق بحيث يسهل التفكير اشته ما يكون بلغة هامة . في حين يراه آخرون اسبا ما يكون بهلية افتزال . غير ان لعناء النفس المعرفي فيها آخر للتفكير عند ما يشبهون ما يقوم به الدما في التفكير بالعلاقات التي يقوم بها الحاسوب في نظام معالجة المعلومات ، فالحاسوب بهذا النظام يستقبل المعلومات ويمثلها برمز ثم يبدأ التعامل مع هذه التمثيلات أي أن التفكير برأيهم معالجة للتمثيلات العقلية .

وعلى اعتبار التفكير فعليه اما زرية اذ هو بصره تستخدم الذكرة والادراك
وتوسط الحس والاستجابة لتجعل السلوك معقولاً. فالادراك يؤول الحسيات ويوزع
بالعلومات وتقوم الذاكرة باختيار هذه المعلومات للاستعمال عند الحاجة، اما التفكير
فاستخدام هذه المعلومات بصور وأشكال مختلفة قد تكون تجريباً أو نظرياً أو تخيلاً
لها الى أشكال جديدة. ان الادراك من هذه الزاوية يبدو وكأنه تمثيل للحاضر والذاكرة
تبدو لتمثيل للماضي بينما يبدو التفكير كنقله نحو المستقبل أو تحرك نحو امر بانظر
ان يظهر. ونخلص عن الذكر ان هذه العمليات الثلاث قد تفاعل متواقة مع
بعضها البعض وهي التي تكون ما يعرف بالجانب العقلي (المعرفي) من الانسان. فمن
ان الانسان يبدو ذكياً أو عاقلاً بمقدار أهمية ادراكه ودرجة تذكره وفعاليته تفكيره.

معنى التفكير : ليس معنى التفكير بشكل عام الى « انه تمثيل رمزي للعالم الخارجي الذي يسطر بالفردي ويؤثر فيه بحيث يدفعه الى ممارسة العدم من الانشطة العقلية التي تقدر على تفسيرها من هامين ها الذكاء وفيرة عامة تعامرها خلال حياتها من قديم وعادات مضاهيم مختلفة. في حين توظيف هذه من العنصرين لتكوين خطة أو أسلوب لحل المسائل المتنوعة التي تشير انتباه واهتمام ذلك الفرد ».

وهذا تتضمن عملية التفكير في موضوع معين جانبيين متساويين :

١- انعكاس الظاهرة أو الحدث أو الشيء من حيث الجوهر - أي في علاماتها المبادلة مع الظواهر الدفنة ، ولازمها معاً .

٢- التبريد بالظاهر أو الحدث أو الشيء من حيث العنصرية - أي في شكلها التجريبي والتجريبي ، وليس فحسب في شكلها الحسي المحدود .

لماذا هذه عملية التفكير ؟

يتميز التفكير كعملية عقلية معرفية بالخصائص التالية :

١- التفكير نشاط عقلي غير مباشر ، فكل ما يتوصل اليه الإنسان الى احرار علامات بين الاحتمالات فانه يعتمد ليس على احساساته وادراكاته المباشرة فحسب ، ولكن ايضاً بالضرورة على معلومات خبرته السابقة المتجمعة في الذاكرة [مثال : بداية طفل لتعلم في يوم ما شيئاً نجد أن التواريخ مثبته بمياه مخيرة ، فانتنا نستنتج أن الاطار قد هطلت أثناء الليل] .

٢- يعتمد التفكير على ما استقر في ذهن الإنسان من معلومات عن القوانين العامة للظواهر [لو تركنا انوار فيه ماء لهذه ايام ثم وجدنا الاناء فارغاً ، فانتنا نستنتج ان الماء قد تجرد] .

٣- يندرج التفكير من الخبرة الحسية الحية ، ولكنه لا ينحصر فيها ولا يقتصر عليها : اي اننا ننزج دائماً الى التفكير في العلاقات والزوايا التي بين الظواهر في شكلها التجريبي والعلم . أي المجرد عن الخصائص الحسية الفردية لهذه الظواهر . علماً أن عملية التفكير لها وجهتها اليه من تعقيد وتجريد لا بد من وان ترجع باستمرار الى المصادر الحسية الحية وتظلون لأم .

٤- التفكير انعكاس للعلاقات والروابط بين الظواهر والاشياء في شكل لفظي رمزي : يرتبط التفكير واللفظ دائماً في وحدة لا تنفك . واللفظ هو الوانع المباشرة للظواهر .

٥- يرتبط التفكير ارتباطاً وثيقاً بالنشاط العملي للإنسان حيث يواجه الفرد مشكلات يواجهها ويبحث عن حلول لها ، فالتفكير بهذا يكون اسماً لتفسير الواقع .

أنواع التفكير : يمكن ان يقسم الى نوعين اساسيين :

① - التفكير العقلاني أو الطبيعي أو السليم أو المنطقي .
يتميز هذا النوع من التفكير بالطلاقة حلول أو ظهورات تستند الى المنطق معين وله

دليل مادي أو معنوي يؤكد ، ومن أهم أنواع هذا التفكير :
أ - التفكير العلمي / هو نوع من التفكير الذي يتبع خطوات البحث العلمي المسئلة
ب - التفكير بالمشكلة - تحديدها - جمع معلومات عنها - وضع فرضيات "هل هو مقربة" - اختبار
الفرضيات وهو لا يذهب الى الفرضية النهائية أو الأكثر هيلة بالمشكلة - النتيجة .

ب - التفكير الناقد / وهو التفكير التقويمي الذي يختار ما هو حاكم معين على مشكلة
أو حالة في حدود محلات أو معايير منطقية ، ويتميز هذا النوع من التفكير بالحرمان والجدل
في الاستنتاج ويقوم على الأدلة وقيل علاقة السبب والنتيجة .

ج - التفكير التأملي / أو تفكير حل المشكلات : وهو تفكير موجه ، حيث توجه العلماني
التفكير الى أهداف محددة . ويعتبر النشاط العقلي الصادر لحل المشكلات . فالتفكير
في هذه الحالة يمكنه ويراهم هدف معين هل حل مشكلة من المشكلات ، ويكون عند قيام
بحيث يتطلب جهداً وتركيزاً ودقة وحياداً فضلاً عن الحلول للوصول الى الحل الصحيح لهذه المشكلة
ويعتمد على عمليتي الاستقراء والاستنباط ، ويعتمد خطوات البحث العلمي على
المشكلة .

د - التفكير الابتدائي (البدائي) : تفكير يعرف على انه حالة لجموعة من الشروط التي
تمكن الشخص من الربط غير العادي للأشياء بما يحقق نواتج جديدة تظهر في استجابة
في معالجة المواقف أو المشكلات المختلفة . أي يختار بالاهمال والبرودة ويكون غير مؤلف
له . التفكير التصوري ، ويقوم هذا النوع من التفكير على تكوين نظام من المفاهيم
ذات المستوى والمستويات المختلفة واستخدام هذه المفاهيم كوسائط رمزية
للتفاعل مع العالم الخارجي المحيط بالإنسان . وهذه المفاهيم تخضع للتغير والنمو
استناداً الى قوانين التعلم الإنساني بكل ما يحمله من معنى . ويتميز ان يقسم الى
بدوره الى تفكير مهين يتصل بالمحسوسات وتفكير مجرد يتصل بالهوية الهيكلية .

② - التفكير المرحلي أو الخرافي أو اللاعقلاني /

كل تفكير يقع خارج حدود المنطق ولا يعتمد على أدلة علمية عادية أو معنوية .

يتميز بعض أنواع التفكير في أدبيات علم النفس بنفس المفهوم (المعنى) من هذه الأنواع
التفكير العلمي / التأملي / الاستدلالي / الشكلي .

مبدأ (طرق) استنارة التفكير :
تحرير الطالب من العقليات المسندة والادراك الصارمة وشجيعه الاعتقاد على
نشاطه الذاتي الذي يصغره بنظم انحاء مزاولته لخدمة العلم وحل المشكلات مع
تهيئة الظروف المناسبة والتوجيهات المناسبة.

١- التدريب بتقديم مقدمات عقلية مناسبة لدرجة تفهم عقل الطالب وفهمه .
٢- تشجيع الطلبة على اثار الاستئلة الفكرية وعدم الفهم من الاستئلة بل
محاولة توجيهها في مستويات فكرية مناسبة وطريقة واضحة . كذلك الاجابات
المنطقية التي تعتبر بمثابة تدريب جيد لتفكير الطالب .

٣- التأكيد على تنمية التفكير المحسوس فلك المرحلة الابتدائية لان هذا التفكير
عند ضروري لمتنوع المراحل اللاحقة من نمو التفكير فاهية السكليه التي ترتفع
٥- اتباع طرق تدريسية يجعل الطالب دائماً امام مشكله يسعى ليجاد حل
لها والابتعاد على اسلوب التقلي الجاهز .

٦- تشجيع الطلبة على استخدام خطوات التفكير العلمي (الطائري) .
٧- زرع الثقة في نفوس الطلبة بتقسيم فرص للتفكير عن وجهات نظرهم
وتعزيز هذه الدراء الصيحه وتعديل الخاطئة منها .
٨- توفير الوسائل التعليمية المناسبة .

٩- تشجيع الزيارات الميدانية والعامة .
١٠- حب الطلبة على المشاركة في المسابقات العلمية والثقافية المختلفة .
١١- استخدام اسلوب (المصف الذهني) وتوليد الافكار من خلال تقديم افكار
متنوعة وتقديم حلول مختلفة للحل واحدة او عدة مشاكل .

١٢- اثار استئلة وعبارات تعين على استدعاء المعلومات لدى الطلبة وتحفز تفكيرهم .
١٣- جعل المعلومات التي تجمع ذات معنى من خلال عملية تنظيم وتجهيز ومعالج المعلومات .
١٤- تشجيع الميول للاهتمام بالبحث والابتكار والتحقق والاعتقاد بأن
تفكيرهم (الطلبة) متاح وسعير ونتيج .

١٥- تنمية القيم والميول العقلية مثل : فن الانصات ، التفكير ، الاستبانه ،
التعاون ، التنظيم ، الاستدلال ، التحليل ، التقويم ، الكشف ، المنطق ، التنبؤ

مجامعنا في علم النفس التربوي الفصل الحادي عشر - الفروق الفردية

الفروق الفردية:

وطن العرب قديماً الى معنى الفروق الفردية واهميتها في بناء المجتمع فقال
الدهميري: (لا يزال الناس بخير ما بقوا، فاذا ما تساورا هلكوا) ، كما فطنوا ايضاً
الى الحدود الدنيا والعليا لهذه الفروق وانها قد تؤدي الى الانحراف، ولذلك
نادوا بالاعتدال في كل شيء حتى تتقيم امور الحياة، ومن اقوالهم المأثورة في
هذه المجال قولهم: خير الناس النبط الاوسط، يلحق بهم التالي ويربع اليهم العالي
ولقد ادرك الانسان منذ القدم معنى الفروق الفردية، واهميتها في الحياة
وفي حياة الجماعة التي ينتمي اليها، بل وتجاوز ادراكه حياة البشرية الى حياة
اللائحة المختلفة التي تحيط به... فالفروق الفردية هي التي تعطي للحياة معنى
وتحدد وظائف افرادها، فعند ما لا يصالح جميعاً الا لمرئ واحد تنهار النهضة
العلمية والتكنولوجية للمجتمع الحديث. وعند ما تولد بنسبة ذكاء واحدة، تختفي منهم
الذكاء نفسه لانه لن يصبح بعد ذلك هيئة تميز فرداً عن آخر، وتحدد له آفاق
استأجه، وميدان نشاطه ومجال عمله.

تعريف الفروق الفردية:

|| انما الانحرافات الفردية عن المتوسط الجماعي في الصفات، وقد يفسق
أو يتسع مدى هذه الفروق وفقاً لتوزيع المستويات المختلفة لكل هيئة من الصفات
التي نهتم بتحليلها ودراستها. لذلك يمكن ان نعرفها: الدراسة العلمية لطبيعتها
في الصفات المتشابهة.

مظاهر الفروق الفردية:

- ١- المظهر الادري: الفرق بين الفرد ونفسه في مراحل نموه المختلفة، كما ان الفرد
لا تتساوى فيه جميع القدرات، اذ ليس كل انسانيات الفرد الذهنية والانفعالية
والجسمية على مستوى واحد.
- ٢- المظهر الثاني: يتمثل في الفروق بين الافراد في الاداء (الفرد والافرون) ملاحظ
اختلافاً بين الطلاب في المدرسة في مختلف مراحل التعليم في تحصيلهم وبنيتهم
على المناهج، وفي اجاباتهم اللغوية... الخ.
- ٣- المظهر الثالث: الفرق بين الجماعات، فقد تختلف جماعة في متوسط الدرجات التي

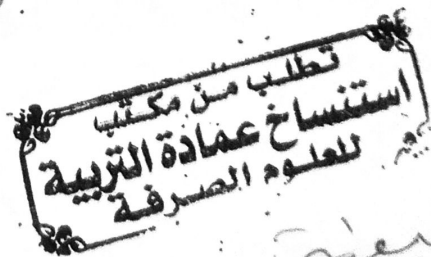
العوامل المؤثرة في الفروق الفردية :
1- البيئة
2- الوراثة
3- التعلم الأول - المتعلمون المؤثرة في السلوكيات

تأثير الفروق الفردية في التعلم وكيفية مراعاتها في التدريس :

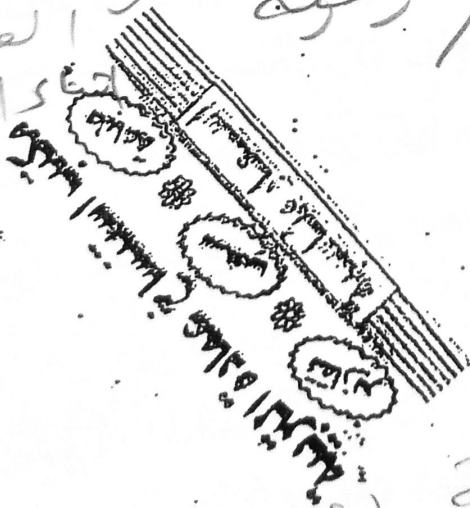
تتطلب دراسة مستوى العمل وبلاؤه لمستوى قدرات الطلبة واحسانياهم
أن يضع المعلم في الاعتبار كلاً من مستوى الجماعة التربوية والفروق الفردية داخل هذه
الجماعة. ومثله تحقيق التوافق بين الفروق الفردية لدى التلاميذ في الفصل الدراسي
وتحسين المشكلات التربوية الهامة.

ويرتبط الاختلاف في مستوى العمل بمستوى القدرة بدرجة ما. لهذا فمثلاً عند
الاهتمام الكبير في مستوى الاداء لدى الافراد الذين يكونون في مستوى القدرة
نفسه. وهذا يعني انه مع تثبيت متغير الزمن المحدد للعمل (الاداء). فان الافراد
يختلفون بدرجة كبيرة في مستوى ادائهم، وفي كمية العمل الناتج وكفاءته. وهذا يؤكد
على ضرورة أن يتعرف المعلم على الحاجات الضرورية للتلاميذ المختلفين بدرجة
طافية وان يعمل على إشباع هذه الحاجات حتى يتحقق مستوى تعلم افضل وبالمثل
يتحقق التوافق لدى المتعلمين. ويجب مراعاة الفروق الفردية والأخذ بها بنظر
الاعتبار في توزيع الطلبة على الصفوف، وفي توزيع المهام المدرسية عليهم
وفي وضع الأسئلة الاختبارية والتقويم، كذلك في الإرشاد النفسي والتربوي
والتوجيه، وفي استخدام العقوبة اثرية وتذليل الثواب والمقاييس حسب قوة اثر
الطبعة التي يتميزون بها.

صفة نقاط الاختلاف في كيفية مراعات الفروق الفردية



نما كيفية مراعات الفروق الفردية



أشار التدريس