

جامعة محمد الصديق بن يحيى، جيجل
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

محاضرات العام الجامعي 2025 - 2026
(السراسي الثالث)

مادة علم النفس التربوي (1)

السنة الثانية علوم التربية

د. علوطي سهيلة

أولاً: مدخل إلى علم النفس التربوي

- 1- تعريف علم النفس التربوي.
- 2- أهمية علم النفس التربوي في تجويد العملية التعليمية التعلمية.
- 3- أهداف علم النفس التربوي.
- 4- موضوعات علم النفس التربوي.
- 5- طرق البحث في علم النفس التربوي.
- 6- علاقة علم النفس التربوي بفروع علم النفس الأخرى.

1- تعريف علم النفس التربوي:

- علم النفس التربوي هو ذلك الميدان من ميادين علم النفس الذي يهتم بدراسة السلوك الإنساني في المواقف التربوية وخصوصاً في المدرسة، وهو العلم الذي يزودنا بالمعلومات والمفاهيم والمبادئ والطرق التجريبية والنظرية التي تساعد في فهم عملية التعلم والتعليم والتي تزيد من كفاءتها.
- كما أنه فرع نظري وتطبيقي يهتم بالدراسات النظرية والإجراءات التطبيقية لمبادئ علم النفس في مجال الدراسة وتربية النشء وتنمية إمكانياتهم وشخصياتهم. ويركز بصفة خاصة على عمليتي التعلم والتعليم.
- علم النفس التربوي من المقررات الأساسية اللازمة لتدريب المعلمين في كليات ومعاهد التربية، وإعداد المدرسين والموجهين في برامج التدريب والتأهيل بمختلف أنواعها ومستوياتها، وإعداد الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين العاملين في المجال المدرسي، والمهمة الجوهرية لهذا العلم هي تزويد المعلمين وغيرهم من العاملين في ميادين تعديل السلوك الإنساني من المبادئ النفسية الصحيحة التي تتناول مشكلات التربية ومسائل التعلم المدرسي، لكي يصبح أعمق فهماً وأوسع إدراكاً، وأكثر مرونة في المواقف التربوية المختلفة.
- وبذلك يمكن القول أن علم النفس التربوي ليس مهتماً بكل أنواع السلوك التي يدرسها علم النفس العام، ولا بكل المشكلات التي تواجهها المجتمعات، بل هو مهتم وبشكل أساسي بالسلوك في المواقف التربوية، أي بالسلوك في مواقف التعلم والتعليم الصفية، وبالمشكلات التي تواجه المعلم والمتعلم في غرفة الصف.

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

يعتبر علم النفس التربوي من المواد الأساسية لتدريب المعلمين وتأهيلهم، حيث يزودهم بالأسس والمبادئ التي تتناول طبيعة التعليم المدرسي ليصبحوا أكثر فهماً وإدراكاً لطبيعة عملهم، وأكثر مرونة في مواجهة المشكلات الناجمة عن هذا العمل.

وعلم النفس التربوي له دور كبير في مجال تدريب المعلمين وتأهيلهم على النحو الذي يمكنهم من مواجهة الصعوبات والمشكلات في العملية التعليمية، وكلما كانت تلك الطرق التي يستخدمها المعلم في عملية التعليم أكثر ارتباطاً بطبيعة عملية التعليم المدرسي، وبالعوامل المعرفية والانفعالية والاجتماعية التي تؤثر فيها، كانت أكثر صدقاً وفاعلية وإيجابية مع المتعلمين.

وقد يلجأ المعلم لاستخدام الوسائل التربوية التقليدية، أو تقليد معلميه القدامى وزملائه ذوي الخبرة، أو قد يقوم بعمليات المحاولة والخطأ. وهذا نتيجة غياب المبادئ النفسية الصحيحة للتعليم، والتي تعد أساسية لتزويد المعلم بها قبل إعداده لتحمل تبعات مهنة التدريس والتعليم، أو أثناء قيامه بالخدمة.

3- أهداف علم النفس التربوي:

يسعى علم النفس التربوي إلى تحقيق هدفين أساسيين وهما:

الأول: يشير إلى الجانب النظري؛ والذي ينطوي عليه علم النفس التربوي؛ ويتمثل في البحث في طبيعة التعلم ونتائجه وقياسه، وفي خصائص المتعلم النفسية- الحركية، والانفعالية والعقلية ذات العلاقة بعملية التعليم والتعلم، كما يبحث في الشروط المدرسية والبيئية التي تؤثر في فعالية هاتين العمليتين.

الثاني: يشير إلى الجانب التطبيقي، فمجرد توليد المعارف ووضع النظريات والمبادئ ذات العلاقة بالتعلم والمتعلم لا يضمن نجاح عملية التعليم، إذ لا بد من صياغة هذه المعارف والنظريات والمبادئ في أشكال تمكن المعلمين والتربويين من استخدامها واختبارها وبيان مدى صدقها وفعاليتها وأثرها في هذه العملية، لهذا يعمل علماء النفس التربويون على تطبيق ما يصلون إليه من معارف ومبادئ ونظريات على الأوضاع التعليمية المختلفة، ويقومون بتعديلها في ضوء النتائج التي يسفر عنها هذا التطبيق، بحيث يطورون العديد من طرق التعليم ووسائله لتحقيق أفضل النتائج التعليمية.

وبهذين الهدفين يتم تجاوز مشكلة سد الثغرة بين النظرية والتطبيق، لأنه يتضمن هذين الجانبين معا، فلا هو نظري بحت ولا هو تطبيقي محض، بل يحتل مركزا وسطا بينهما.

4- موضوعات علم النفس التربوي:

- يمكن تحديد مجموعتين كبيرتين من العوامل تحددان ميدان علم النفس التربوي وهما:
- المجموعة الأولى: تتمثل في العوامل التي تشكل مجال علم النفس التربوي واهتماماته الرئيسية وهي: التعلم، النمو، الشخصية، القياس والتقييم، تصميم وتخطيط وتقييم الدراسات والبحوث لزيادة المعرفة في ميدان علم النفس التربوي.
- المجموعة الثانية: تتمثل في العوامل التي تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر في فاعلية التعلم والتعليم في غرفة الصف؛ وهي: الإرشاد التربوي وسيكولوجية المدرسة، ديناميات الجماعة وتحليل التفاعل الاجتماعي في غرفة الصف، التربية الخاصة للأطفال المتميزين سواء كانوا متفوقين أو متخلفين، النظام المدرسي وتأثيره في التعلم الصفّي.
- ومن جهة أخرى، عمل "سيفرت" و"كليفن" على توضيح مجالات علم النفس التربوي بتحديدته بأربعة مجالات واسعة تضم تفرعات وهي: التطور والنمو، التعلم والتعليم، الدافعية للتعلم، التقييم.

5- طرق البحث في علم النفس التربوي:

يمكن إيجاز الطرق والأساليب التي يتبعها عالم النفس التربوي للحصول على المعلومات فيما يأتي:

أ- الطريقة الارتباطية:

يعتبر المنهج الارتباطي في العلوم الاجتماعية والإنسانية مقام التجريب في العلوم الفيزيائية، وهي توفر الكثير من الجهد والمال والوقت.

أما معامل الارتباط فإنه يشير إلى القيمة الرياضية التي تمثل الارتباط بين متغيرات الظاهرة موضع البحث، وهي تتراوح بين (-1) و(+1) مروراً بالصفر. ويزود معامل الارتباط الباحث بمعلومات حول وجود الارتباط وكميته واتجاهه، فعند وصول قيمة هذا المعامل بين متغيرين (صفر) أو ما يقارب (الصفر)، فهذا مؤشر على عدم وجود ارتباط بين هذين المتغيرين. وعند الحديث عن الارتباط الإيجابي؛ نعي بذلك أن أي تغير يطرأ على أحد المتغيرين يقترن بتغير في المتغير الآخر، وفي الاتجاه نفسه، أما الارتباط السلبي فيشير إلى أن أي تغير على أحد المتغيرين يقترن بتغير على المتغير الآخر، ولكن في الاتجاه المعاكس.

ب- الدراسات التجريبية:

يعد التجريب من أهم المصادر التي يعتمد عليها الباحثون في علم النفس التربوي للحصول على البيانات والمعلومات، والهدف الرئيس من إجراء البحوث التجريبية هو اختبار صحة الفروض التي تم وضعها من قبل الباحث، وهي عبارة عن إجابات مبدئية محتملة أو حلول مقترحة.

ويستخدم الباحثون المنهج التجريبي لدراسة متغيرات ظاهرة من أجل التوصل إلى العلاقات السببية بين المتغيرات، وهنا سيتم عرض الخطوات الواجب اتباعها لإجراء دراسة تجريبية:

- تحديد المتغير المستقل والمتغير التابع.
- ضبط المتغيرات الدخيلة.
- الاختيار العشوائي لأفراد العينة، والعمل على توزيعهم عشوائياً على مجموعات المعالجة لإزالة الفروق بين المجموعات.
- تصميم مجموعات المعالجة، وتوزيعها إلى مجموعات تجريبية والتي تخضع للمعالجة، والمجموعات الضابطة والتي لا يخضع أفرادها إلى أي معالجة، ومن شروط ذلك أن تكون المجموعتان متكافئتين.
- اعتماد الطرق الإحصائية المناسبة للتحقق من أن التباين في النتائج مرده إلى فروق حقيقية في النتائج.

ج- الدراسات المسحية:

الدراسات المسحية لها قيمة وأهمية كبيرة في جمع المعلومات الضرورية لاختبار الفروض في البحوث النفسية والتربوية. والدراسة المسحية عبارة عن محاولة لتحليل وتفسير واقع الحال للمجموعات، سواء كانت في المؤسسات أو المدارس، إلا أنه من الصعب الوصول إلى جميع أفراد المجتمع، مما يضطر الباحث إلى اللجوء لاختيار عينة ممثلة لمجتمع الدراسة.

د- الدراسات التطورية:

تهتم الدراسات التطورية بالتغيرات التي تحدث لبعض المتغيرات كنتيجة لمرور الزمن، وتتم من خلال قياس الصفة أو المتغير الذي يكون موضوع الدراسة وبشكل متكرر على المجموعة نفسها خلال فترات زمنية محددة.

هـ- دراسات الحالة:

نقصد بالحالة شخصاً واحداً، عائلة، مدينة، قرية، على أن يكون لهم الخصائص نفسها التي ينوي الباحث دراستها. ودراسات الحالة من الدراسات الوصفية التي تزودنا ببيانات كمية ونوعية عن عوامل متعددة لها علاقة بمجموعة، أو بمؤسسة، أو أفراد. وهي طريقة تستخدم كمنهج علاجي وإرشادي للحالات الخاصة، إلا أن هذه الطريقة تحتاج إلى قدرة الباحث على جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات عن الحالة المراد تشخيصها، ومستوى العينة الثقافي والاجتماعي والاقتصادي. وقد يجد الباحث نفسه بحاجة إلى إجراء مقابلات شخصية، ومحاولة الحصول على معلومات من الأسرة أو المدرسة، حيث ينتظر من الباحث تقديم تفسيراً دقيقاً للطالب.

و- الملاحظة:

تعتبر الملاحظة من أهم الطرق للحصول على المعلومات في علم النفس التربوي، وغالبا ما تكون الملاحظة هي الطريقة الوحيدة المتوفرة للحصول على المعلومات، خاصة عندما يواجه مشكلات لا يمكن إخضاعها لعملية التجريب، فقد يلاحظ المعلم مثلا أن بعض الأساليب أكثر فعالية من أساليب أخرى، لأن الطلبة يظهرون في أعمار معينة اتجاهات سلوكية معينة.

ويستعين الباحث كذلك ببعض الأدوات مثل:

أ- الاختبارات السوسيومترية.

ب- الاستمارات واستبيانات الدافعية والاتجاه.

ج- اختبارات الذكاء والتحصيل.

د- المقاييس الفيزيائية.

6- علاقة علم النفس التربوي بفروع علم النفس الأخرى:

يعتبر علم النفس التربوي ميدانا من ميادين علم النفس العام، إلا أنه ليس منفصلا عن الميادين الأخرى أو عن فروع علم النفس الأخرى سواء كانت نظرية أو تطبيقية، وفيما يأتي نعرض العلاقة بين هذا العلم وبعض تلك الفروع:

أ- علم النفس الارتقائي (سيكولوجية النمو):

يهتم علم النفس الارتقائي بدراسة التغيرات التي تطرأ على السلوك الانساني في مختلف مراحل الحياة، ومن اهتمامات هذا الفرع دراسة نمو الأطفال والمراهقين، وهم أكبر المنتمين للعملية التربوية التي يهتم بها علم النفس التربوي، كما أن أكبر الإسهامات التي قدمها خبراء هذا الميدان جاءت من بحوث النمو والمعرفي والانفعالي، وميدان التعلم الاجتماعي. وأفاد في التعرف على الاتجاهات المبكرة، والظروف البيئية التي تؤثر تأثيرا ظاهرا في تنميه القدرات العقلية وسمات الشخصية عند الأطفال والمراهقين والراشدين.

ب- علم النفس التجريبي:

بعض البحوث التي أجريت في معامل علم النفس جذبت انتباه المهتمين بمشكلات التربية، وخاصة ما تقدمه نتائجها من حلول لمشكلات التعلم المدرسي؛ مثل التعليم المبرمج وآلات التدريس، إضافة إلى أن بعض هذه النتائج قد تفسر ظواهر التعلم المدرسي.

ج- علم النفس الاجتماعي:

المعلم في حاجة إلى ما يقدمه علم النفس الاجتماعي من نتائج تزيد من فهمه لديناميات الجماعة وأثارها في سلوك أعضائها.

د- القياس النفسي (علم النفس القياسي):

أسهم علم القياس النفسي إسهاما كبيرا في تحديد ميدان علم النفس التربوي منذ البداية، وخاصة مع نشأة حركة قياس الذكاء والقدرات العقلية وسمات الشخصية، ثم ازداد الاهتمام بالقياس التربوي بصفة عامة سعيا لتحقيق أحد مطالب العلم الهامة وهو الدقة الكمية.

هـ- علم النفس العلاجي:

أفادت بعض بحوث علم النفس العلاجي في فهم مشكلات وصعوبات السلوك الإنساني في المواقف التربوية، سواء كانت تتصل بسلوك المتعلمين او المعلمين.

و- علم نفس الإرشاد والتوجيه:

يقوم علم النفس الإرشادي والتوجيه بدراسة قدرات المتعلم واستعداداته وبالتوجيه التربوي والمهني الذي يعينه على اختبار نوع التعليم أو العمل الذي يتفق مع هذه القدرات، هذا من جهة، ومن جهة أخرى يسعى إلى مساعدة الفرد على التكيف في حياته في المدرسة أو خارجها.

ز- علم النفس الفيزيولوجي:

علم النفس الفيزيولوجي له دور أساسي في مساعدة أطراف العملية التربوية ولا سيما المعلم في تفسير السلوك الإنساني أثناء عمليتي التعلم والتعليم بناء على أسسها البيولوجية والفيزيولوجية.

ثانياً: سيكولوجية التعلم

1- تعريف التعلم.

2- أنواع التعلم.

3- شروط التعلم.

4- معايير التعلم الفعال.

5- نتائج التعلم.

1- تعريف التعلم:

- يعرف التعلم عموماً بكونه عملية تغيير شبه دائم في سلوك الفرد، ولا يمكن ملاحظته مباشرة ولكن يستدل عليه من أداء الفرد وينشأ نتيجة الممارسة.
- يعرف "جيفورد" (Guilford) التعلم بأنه "أي تغيير في السلوك نابع من استثارة، وهذا التغيير في السلوك قد يكون نتيجة لأثر منبهات بسيطة أو لمواقف معقدة".
- ويعرفه "وود وورث" (Woodworth) بأنه "نشاط من قبل الفرد يؤثر في نشاطه المقبل، أي يعتبر سلوكاً يقوم به الفرد ويؤثر في سلوكه المقبل".
- التعلم عملية أساسية تساعد الإنسان على التوافق مع بيئته، فهو أساس كل نشاط، بحيث يساعد الفرد على اكتساب التجارب والخبرات اللازمة لتنمية شخصيته ومواكبة تحديات بيئته.

2- أنواع التعلم:

يمكن أن يكون التعلم معرفياً، أو لفظياً، أو عقلياً، كما يمكن أن يكون اجتماعياً وأخلاقياً، أو وجدانياً وانفعالياً.

3- شروط التعلم:

- تعتمد طبيعة التعلم على شروط أساسية لا يمكن أن يتحقق التعلم إلا من خلالها:
- وجود المتعلم أمام موقف جديد أو عقبة تعترض إرضاء حاجاته وتستدعي الحل.
 - وجود دوافع تثير المشكلة.
 - وجود محفزات تشجع المتعلم في حل المشكلة.
 - بلوغ الفرد مستوى من النضج والفهم.

4- معايير التعلم الفعال:

هناك مجموعة من المعايير إذا تم الالتزام بها يمكن الحكم على التعلم بأنه جيد وفعال، ومنها:

- ارتباط التعلم باستعداد المتعلم.
- ارتباط التعلم بحاجات المتعلم.
- مشاركة المتعلم في التعلم.

- توفير الطمأنينة للمتعلم من خلال تكوين علاقة طيبة بين المعلم وتلاميذه.
- مراعاة الحالة النفسية والانفعالية للمتعلم.
- مراعاة المستوى العقلي للمتعلم.
- وضع خطة تدريسية تتناسب مع الموقف الصفّي الذي يوجد فيه المعلم.

5- نتائج التعلم:

يمكن تصنيف أبرز نتائج التعلم على النحو الآتي:

- تكوين العادات.
- تكوين المهارات.
- تعلم المعلومات والمعاني.
- تعلم حل المشكلات.
- تكوين الاتجاهات النفسية.

ثالثا: أساليب التعلم

- 1- تعريف أساليب التعلم.
- 2- أهمية التعرف على أساليب التعلم.
- 3- النماذج المفسرة لأساليب التعلم.

1- تعريف أساليب التعلم:

أشار "هنتون" (Hinton) إلى أن أساليب التعلم المفضلة تعد من العوامل التي يمكن أن تؤثر في التعلم، وينبغي الاهتمام بها لكي يتم الاقتراب من فهم طبيعة تعلم المتعلمين، فبمعرفة المدرس لأساليب التعلم المفضلة لدى طالبه يساعده على إعداد دروس مناسبة للفروق الفردية بينهم.

ويرى كل من "قطامي" و"ماجد أبو جابر" (2000) أن أساليب التعلم تحدد الطريقة التي يفضل المتعلم التعلم وفقها، ويمثل طريقة تمثل الدماغ للخبرة التي يواجهها، وأساليب التقاط المنهات للتفاعل معها بهدف استيعابها، ويختلف الأفراد إزاء ذلك.

ويعرفها "كليف" (Keefe, 1979) بأنها السلوكيات المعرفية الانفعالية والفسولوجية المميزة للأفراد، والتي تعتبر كمؤشرات ثابتة نسبيا، والمعبرة على طريقة الاستقبال والتفاعل والاستجابة في بيئة التعلم.

كما يعرف "ماك" و"دوير" (MG Neal & douer) أسلوب التعلم بأنه الطريقة الثابتة في كيفية اكتساب الأفراد للمعلومات ومعالجتها، واتخاذ القرارات والتعامل مع البيئة.

ويعرفها "أبوهاشم" بأنها توجهات الطالب نحو الدراسة أثناء تناول ومعالجة المعلومات، والتي تتحدد في ضوء أهداف ودوافع تقود إلى تبني طرق أو استراتيجيات مختلفة للدراسة.

2- أهمية التعرف على أساليب التعلم:

إن لمعرفة المعلم بأساليب التعلم المفضلة لدى طالبه أمر بالغ الأهمية، حيث يوجهه إلى اختيار طرائق التدريس، والأنشطة وأساليب التقويم المناسبة والتي تراعي أنماط تعلم طالبه، بالإضافة إلى أن معرفة الطالب لنمط تعلمه يمكنه من اختيار الاستراتيجيات الملائمة والتي يتعلم من خلالها بشكل أفضل.

لذا ينبغي أن تسمح عملية تصميم التدريس بمراعاة أساليب التعلم هذه، كما ينبغي أن تتعدد الطرق والأساليب، وذلك لتوجه الطلبة الوجهة التي تسمح بنموهم وتعلمهم والوصول إلى أقصى حد ممكن من قدراتهم.

3- النماذج المفسرة لأساليب التعلم:

من النماذج المفسرة لأساليب التعلم ما يلي:

أ- نموذج "ديفيد كولب" لأساليب التعلم:

ويعتمد النموذج التعليمي لـ "كولب" على بعدين وصفا لنموذج أو عملية التعلم وهما:

البعد الأول: كيف يدرك المتعلم المعرفة؟ ويتم ذلك عن طريق:

- الشعور أو الإحساس (التجربة المادية) - إدراك المعلومات.
- التفكير (التعميم أو المفاهيم المجردة).

البعد الثاني: كيف يعالج المتعلم المعرفة؟ ويتم ذلك عن طريق:

- المراقبة (الملاحظة التأملية).
- الإنجاز (التجريب العملي).

ب- نموذج "بيجز" لأساليب التعلم:

وضع "بيجز" (Biggs) نموذجاً في التعلم يعد سياقاً مفيداً لفهم مداخل الطالب في التعلم، وهي:

- العمليات السطحية.
- العمليات العميقة.
- العمليات التحصيلية.

ج- نموذج "فلدر" (felder)

قام "فلدر" (1993) بوضع نموذج لأساليب التعلم يشتمل على ثلاثة أبعاد قطبية هي:

- الأسلوب النشط/التأملي.
- الأسلوب الحساس/العقلاني.
- الأسلوب التتابعي/التكاملي.

د- نموذج "فليمنج" (Fleming) لأساليب التعلم:

يتكون هذا النموذج من أربعة أنماط تعليمية مفضلة لدى الطلبة، وهي:

- النمط البصري.
- النمط السمعي.
- النمط القرائي والكتابي.
- النمط العملي والحركي.

هـ - أساليب التعلم حسب "انتوستل" (Entwistle, 1981)

اقترح "انتوستل" أساليب التعلم الآتية:

1. الأسلوب العميق.
2. الأسلوب السطحي.
3. الأسلوب الاستراتيجي.

رابعاً: كيف يتعلم الإنسان؟ (نماذج تفسير التعلم).

1- نماذج تفسير التعلم الارتباطية.

2- نماذج تفسير التعلم المجالية.

3- نماذج تفسير التعلم الاجتماعي.

يمكن أن تندرج نظريات تفسير التعلم ضمن النماذج الآتية:

1- نماذج تفسير التعلم الارتباطية:

وتؤكد هذه النظريات على أهمية الارتباطات التي تحدث بين المثيرات والاستجابات، ومن أبرز النظريات الارتباطية: النظريات الاشتراكية الكلاسيكية، ومن أهمها نظرية "بافلوف" ونظرية "واطسون"، والنظريات الاشتراكية الوسيطة، ومن أهمها نظرية "سكينر"، "فيرندايك" نظرية "جاثري" ونظرية "هيل".

وسوف يتم التطرق إلى نظرية الاشتراط الكلاسيكي لـ "بافلوف" ونظرية الاشتراط الوسيطي (الإجرائي) لـ "سكينر":

أ- نظرية الاشتراط الكلاسيكي لبافلوف:

• تجارب "بافلوف":

كانت التجارب التي قام بها "بافلوف" في معمله في البداية منصبة على عملية الهضم عند الكلاب ومما أثار انتباهه ملاحظته أن الكلب يسيل لعابه عندما يوضع الطعام في فمه، ويسيل أيضاً لمجرد رؤيته أو لرؤية الشخص الذي يقدم له الطعام. فرأى "بافلوف" أن هذه الاستجابة وسيلة لدراسة طبيعة التعلم عند الحيوان.

وكانت تجربة "بافلوف" على الكلب من أبرز تجاربه، فبعد أن وضع الكلب (في حالة جوع) في قفص وقيد أرجله عن الحركة، وضع أنبوباً تحت الغدة اللعابية لاستقبال اللعاب. وقام "بافلوف" بإصدار صوت جرس لمدة (7-8 ثوان) وعقب انتهاء الصوت مباشرة قام بوضع الطعام في فم الكلب. فأجرى تجربة أخرى جاء فيها بـكلب ثم وضع على لسانه كمية من اللحم وبعدها قام بقرع جرس كهربائي يسمعه الكلب قبل وضع قطعة لحم في فمه مباشرة. وبعد تكرار هذه التجربة العديد من المرات لاحظ أن لعاب الكلب يسيل بمجرد سماع الجرس دون وضع الطعام في فمه. توصل "بافلوف" أن ظاهرة سيلان اللعاب يعود إلى سماع صوت الجرس (الفعل المنعكس الشرطي).

• المفاهيم الأساسية لنظرية "بافلوف" للتعلم:

- المثير غير الشرطي.
- الاستجابة غير الشرطية.
- المثير الشرطي.
- الاستجابة الشرطية.
- التنبيه (الاستثارة).
- التعميم.
- التمييز.
- الانطفاء.
- التكرار.

➤ التعزيز.

• التطبيقات التربوية لنظرية "بافلوف":

- على المعلم التأكد من أن الخبرات السابقة تم استيعابها من طرف التلاميذ قبل أن يقدم لهم خبرات جديدة.
- على المعلم شرح الخبرة الجديدة وتكرارها، حتى يتم استيعابها من طرف المتعلمين.
- ضرورة تحضير الأجواء المناسبة للتعلم بعزل كل المثيرات الخارجية (المشتتة) لانتباه التلاميذ أثناء الدرس، وهذا ما يسهل عملية التعلم.
- ضرورة الاعتماد على الاستجابة الشرطية من خلال التعزيز بمختلف أشكاله للإجابات الصحيحة للتلاميذ.

ب- نظرية الإشراف الإجرائي لـ "سكينر":

• تجربة الصندوق:

أطلق عليه الباحثون صندوق "سكينر" وهو صندوق مظلم ويحتوي على رافعة ووعاء للطعام، وعلى الفأر الجائع أن يتعلم أنه بالضغط على الرافعة يتم سقوط كرة صغيرة من الطعام في طبق يأكله الفأر. ويتم تسجيل نتائج التجربة ألياً بواسطة وسائل للتسجيل توضع خارج الصندوق، وبذلك لا يتطلب بقاء المجرّب بجوار التجربة باستمرار.

• تجربة الحمامة:

أجرى "سكينر" تجارب على الحمام، وتتلخص تجربته في أنه على الحمامة أن تتعلم أن ترفع رأسها لكي تنقر على قرص وضع في جدار الصندوق على ارتفاع منقارها، فإذا نقرت الحمامة على القرص يرفع وعاء الطعام ويسمح للحمامة بالتغذية بضع ثوان. وكان من نتائج هذا التعلم أن سلوك الحمامة قد تغير بحيث أصبحت ترفع رأسها باستمرار.

• المفاهيم الأساسية لنظرية "سكينر" للتعلم:

- التعزيز: التعزيز بشكل عام نوع من أنواع المكافأة، ويحمل في مضمونه معنى سيكولوجيا حيث أنه يؤدي إلى تقوية وتكرار السلوك الذي يعقبه.
- يمكن أن يكون التعزيز موجبا أو سالبا، كما يمكن أن يكون إما مستمرا أو متقطعا (جداول تعزيز النسبة، جداول تعزيز الفترة).
- العقاب : يعتقد "سكينر" أن العقاب يمكن أن يكون عاملا مهما في تعديل السلوك، فهو يؤدي إلى خفض السلوك غير المرغوب فيه وإضعافه ويقلل من احتمالية تكراره، وهو نوعان: عقاب التقديم، عقاب الإزالة.
- الانطفاء.

• التطبيقات التربوية لنظرية "سكينر":

- ضبط المثيرات المنفرة في غرفة الصف وتقليلها (السخرية من استجابات التلاميذ، التعليقات الجارحة الأساليب العقابية العنيفة)، حتى لا يزيد استخدام أسلوب العقاب.
- إعطاء المتعلم تغذية راجعة سريعة تتعلق بنتيجة تعلمه في الموقف، بمعنى أن تتاح له فرصة معرفة نتيجة أدائه.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وذلك بممارسة عملية التعليم بالسرعة التي تتناسب مع إمكانيات كل فرد.
- استخدام التعزيز الإيجابي والتعزيز السلبي والعقاب في الوقت المناسب، وأفضلها التعزيز الإيجابي لأنه يعطي نتائج أفضل.

2- نماذج تفسير التعلم المجالية:

وتشتمل على نظريات كل من "الجاشطالت"، "ليفين"، "تولمان"، وسوف يتم التطرق إلى نظرية التعلم بالاستبصار (الجاشطالية).

كلمة (جاشطالت) معناها صيغة أو شكل، وترجع هذه التسمية إلى أن دراسة هذه المدرسة للمدرجات الحسية بينت أن الحقيقة الرئيسة في المدرك الحسي ليست هي العناصر أو الأجزاء التي يتكون منها المدرك، وإنما الشكل أو البناء العام. والاستبصار هو الإدراك أو الفهم الفجائي لما بين أجزاء الموقف الأساسية من علاقات لم يدركها الفرد من قبل، وذلك أثناء محاولات وأخطاء تطول أو تقصر. كما أنه دليل على أن الفرد فهم المشكلة وعرف ما يجب عمله لحلها. والسلوك الكلي هو السلوك الهادف إلى غاية معينة، والذي يحققه الكائن الحي -ككل متكامل- عن طريق تفاعله مع البيئة. فالكل ليس هو مجموع العناصر التي يتكون منها، وإنما له خصائصه التي يتميز بها، وتحليله إلى عناصره لا يعطي فكرة كاملة عنه.

أ- تجارب كهلر على القردة:

• تجارب الصندوق:

أحضّر "كهلر" قرداً جائعاً وأدخله في قفص، وعلق في سقف القفص موزاً، ثم وضع في مكان ما بالقفص صندوقاً ليس تحت الموزة مباشرة، ولكن على مرأى مناسب من القرد. لاحظ "كهلر" بدقة سلوك القرد، فوجد أنه حاول القفز للحصول على الموز، ولكنه لم يتمكن وكرر ذلك. ثم جلس القرد محدقاً في الموز، وفجأة تحرك بسرعة ووضع الصندوق تحت الموز، وصعد عليه وحصل على الموز وأشبع حاجته منه. كرر "كهلر" التجربة، واستلزم فيها حل المشكلة وضع صندوقين فوق بعضهما، وتمكن القرد من ذلك.

• تجارب العصا:

التجربة الأولى: أحضر "كهلر" قرداً جائعاً وأدخله في قفص، ووضع خارج القفص موزاً، ثم وضع في مكان ما بالقفص عصا ملقاة على الأرض. حاول القرد الحصول على الموز بيده فلم يتمكن، ثم جلس هادئاً وهو ينظر إلى الموز، وفجأة تحرك وتناول العصا وجذب بها الموز.

التجربة الثانية: أحضر "كهلر" شامبانزي جائعاً وأدخله في قفص، ووضع خارج القفص موزاً، ثم وضع في مكان ما بالقفص عصيين مجوفتين يمكن إدخال واحدة داخل الأخرى لتصبح عصا طويلة. حاول الشامبانزي مديده للحصول على الموز فلم يتمكن، ثم أمسك إحدى العصيين وحاول جذب الموز بها ولكنها كانت قصيرة، ثم أمسك العصا الثانية وحاول بها المحاولة نفسها ولكنه فشل. جلس يلعب بالعصيين، وفجأة قام وأدخل إحدى العصيين في الأخرى وجذب بها الموز وتناوله. في هذه التجربة نجد أن الحيوان حل المشكلة فجأة بعد إدراك الموقف الكلي وإعادة تنظيمه.

ب- تجارب الاستبصار على الأطفال:

أعاد "ألبرت" إجراء معظم تجارب "كهلر" التي أجراها على القردة على بعض الأطفال التي تتراوح أعمارهم بين سنتين وأربع سنوات. فقد وضع الأطفال داخل حواجز خشبية (شبيهة بالأقفاس)، وترك بالخارج أو علق بأعلى المكان لعبة مغرية. وقام الأطفال بالحصول عليها بواسطة الصعود فوق صناديق، أو بجذبها بالعصيان. لاحظ "ألبرت" أنه في أكثر من نصف الحالات أدرك الأطفال الحل بعد محاولات قليلة.

ج- خصائص التعلم بالاستبصار:

- تتوقف القدرة على الاستبصار على طاقة الكائن الحي فيما يتعلق بالنوع الذي ينتهي إليه والعمر الزمني والفروق الفردية.
- يتوقف الاستبصار على الخبرات السابقة.

- يتوقف الاستبصار على تنظيم الموقف.
- يحدث الاستبصار عقب فترة المحاولات الفاشلة.
- تكرار استخدام الحلول التي تقوم على الاستبصار.
- استخدام الكائن الحي للحلول القائمة على الاستبصار في المواقف الجديدة.

د- التطبيقات التربوية لنظرية الجاشطالت:

- تعليم الأطفال القراءة والكتابة، ويفضل اتباع الطريقة الكلية؛ أي البدء بتعليم الطفل جمل ذات معنى، ثم كلمات ثم حروف بدلا من الطريقة التي تعتمد على تعليم حروف لا معنى لها.
- عند إلقاء درس معين يجب الاهتمام بإعطاء فكرة عامة كلية عن الموضوع قبل شرح تفاصيله.
- لجوء المعلمين إلى الاعتماد على فهم التلاميذ للمعلومات بدلا من الاعتماد على تكرارها.
- جعل التعلم في المدارس ذا فائدة في المواقف الحياتية، ومقاومة النسيان ذي التأثير السيء على التعلم.
- يحتاج التعلم بالاستبصار إلى قدر واف من الخبرة السابقة؛ إذ تساعد على إدراك الموقف ككل وبناء العلاقات التي تؤدي إلى فهم الموقف.
- التعلم عن طريق الاستبصار يتم دفعة واحدة، وهذا ما يساعد المتعلم على الاستفادة منه في المواقف الجديدة والمشابهة.
- يتوقف التعلم بالاستبصار على الأسلوب التعليمي التجريبي، بحيث لا يتم ذلك إلا إذا كان التعلم منظما بطريقة تسمح بملاحظة كل عناصر أو أجزاء الموقف المراد اكتسابه.

3- نماذج تفسير التعلم الاجتماعي:

وتشتمل على نظريات كل من "باندورا"، "ويلترز"، "رونز"، وهنا سنتطرق إلى نظرية التعلم بالملاحظة لـ "باندورا" (التعلم الاجتماعي):
التعلم الاجتماعي يؤكد أننا نتعلم الكثير بملاحظة من حولنا، ويحدث عن فرد يتصف بخصائص معينة يسمى النموذج الذي يعرض سلوكا معيناً ذا نتائج تعزيزية. ويمكن أن يكون المدرسون في غرفة الصف والوالدان في المنزل ورفاق الطفل نماذج يقلدها المتعلم، والتعلم بالملاحظة يحدث باستمرار في غرفة الصف.

أ- دراسات "باندورا":

- قام "باندورا" في إحدى دراساته على أطفال إحدى رياض الأطفال بتقسيمهم إلى خمس مجموعات:
- المجموعة الأولى: شاهدوا رجلا يعتدي جسديا ولفظيا على دمية كبيرة بحجم الإنسان مصنوعة من المطاط مملوءة بالهواء.
 - المجموعة الثانية: شاهدوا نفس الأحداث عن طريق فيلم سينمائي.
 - المجموعة الثالثة: شاهدوا نفس الأحداث عن طريق فيلم كرتون.
 - المجموعة الرابعة: لم يشاهدوا أيًا من هذه الأحداث، وتم التعامل معهم كمجموعة ضابطة.
 - المجموعة الخامسة: شاهدوا شخصا مغلوبا على أمره، مسالما غير عدواني.

ثم وضع كل طفل من أطفال هذه المجموعات في وضع مشابه للوضع الذي لاحظ فيه سلوك النموذج، وقام عدد من الملاحظين بملاحظة سلوك الأطفال. وقام بتسجيل الاستجابات العدوانية الجسدية واللفظية التي أدتها المجموعات المختلفة واستخرج متوسط استجابات كل مجموعة. وبينت النتائج أن متوسط الاستجابات العدوانية للمجموعات الثلاثة الأولى التي تعرضت للنماذج العدوانية يفوق كثيرا متوسط استجابات المجموعة الرابعة (الضابطة) التي لم تتعرض لمشاهدة النموذج، كما تبين النتائج أن متوسط استجابات المجموعة الخامسة التي تعرضت لنموذج مسالم غير عدواني أقل من متوسط استجابات المجموعة الرابعة.

ب- طرق تأثير التعرض للنموذج على السلوك:

- تعلم الملاحظ لسلوك جديد.
- الكف والتحرير.
- تسهيل السلوكيات المتعلمة سابقا.

ج- العوامل التي تؤثر على التعلم بالنمذجة:

- من العوامل التي تحدد ما إذا كان النموذج مشجعا على التقليد أم لا نجد:
- يميل الملاحظ إلى تقليد الأفراد ذوي المكانة الاجتماعية العالية أو الجاذبية أو الذين يملكون شعبية كبيرة.
- يميل الملاحظ إلى تقليد الأفراد ذوي القدرات العالية والأداء الملحوظ.
- الأفراد يقلدون بعضهم البعض إذا كانوا متشابهين في اهتماماتهم وخلفياتهم وميولاتهم.
- الأفراد يقلدون النماذج الحية أكثر من تقليدهم للنماذج المتلفزة.

د- التطبيقات التربوية لنظرية التعلم الاجتماعي:

- جزء كبير من تعلم التلاميذ يكون عن طريق النمذجة.
- يسهم التعلم الاجتماعي في زيادة خبرات التلاميذ غير المباشرة عن طريق التعامل مع النماذج المختلفة.
- يؤدي التعلم بالملاحظة إلى اكتساب سلوكيات جديدة نتيجة ملاحظة النموذج الذي يلقي المكافأة.
- يعتبر التعلم بالملاحظة مصدرا رئيسا لتعلم القواعد والمبادئ سواء في البيت أو المدرسة.
- عملية النمذجة هي عملية نسخ سلوك آخرين مهمين للتلميذ كالمعلم، لذا يجب أن يكون نموذجا حسنا لتلاميذه.
- علاج المخاوف والاستجابات العدوانية بسبب تدخلها في إعاقه ظهور السلوك التوكيدي ويكون لها تأثير على التحصيل الدراسي للتلاميذ.

خامسا: النظرية البنائية لجون بياجيه وتطبيقاتها التربوية

1- المفاهيم الرئيسية للنظرية البنائية لـ "جون بياجيه".

2- مراحل النمو المعرفي عند "بياجية".

3- عوامل النمو المعرفي عند "بياجية".

4- التطبيقات التربوية للنظرية البنائية لـ "جون بياجيه".

تعتبر نظرية "بياجية" من أكثر نظريات النمو المعرفي شيوعا في ميادين علم النفس، ومن أكثرها تأثيرا في المنهج المعرفي (العقلي) للتعلم، ونظرا لأهمية هذه النظرية لأبد من الوقوف على وجهة نظر "بياجية" في مسألة النمو المعرفي والتعرف على المصطلحات والمفاهيم الأساسية التي يطرحها، ومن ثم البحث في مراحل النمو المعرفي التي أتى بها.

1- المفاهيم الرئيسية للنظرية البنائية لجون بياجيه:

أ- التوازن:

يرى "بياجية" أن نظريات النمو المعرفي الكلاسيكية تأخذ في حسابها ثلاثة جوانب أساسية تساهم في تشكيل خبرات الفرد وهي؛ النضج البيولوجي، والتفاعل مع البيئة الطبيعية، والتفاعل مع البيئة الاجتماعية، ويعتقد "بياجية" أن هذه النظريات تهمل عاملا رابعا أساسيا في النمو يدعوه بالتوازن ويعمل على تنسيق العوامل الثلاثة الأخرى.

يحاول "بياجية" أن يفسر من خلال مفهوم التوازن عملية النمو المعرفي وطرق اكتساب المخططات والبنى المعرفية للفرد. ينهك الطفل حسب رأي "بياجية" في البحث عن التوازن، بين ما يدركه من مثيرات وأوضاع جديدة وبين ما يمتلكه من بنى معرفية على نحو مسبق، فإذا كانت هذه البنى قادرة على معالجة تلك المثيرات والأوضاع، فتستمر حالة التوازن ولن يصيبها الاضطراب، أما إذا كان الأمر غير ذلك؛ أي إذا كانت البنى المعرفية السابقة للطفل غير قادرة على معالجة المثيرات والأوضاع الجديدة، فلا بد من حدوث عملية عقلية ما للحفاظ على التوازن، وهذا يعني أن التوازن بمفهومه العام عملية تقدمية ذات تنظيم ذاتي وتهدف إلى تكيف الطفل مع البيئة بحيث تؤدي تدريجيا إلى اكتساب مفهوم المقلوبة الذي يعتبر الخاصية الرئيسية التي تسم البنى المعرفية العليا. لكن عمليات التوازن تتطلب نوعين آخرين من العمليات هما (التمثل) و(التلاؤم) يعملان على نحو تزامني لتحقيق التكيف بين الطفل وبيئته.

ب- التمثل:

تشير عملية التمثل إلى أن إدراك الخبرات أو المثيرات البيئية الجديدة ليس مجرد عملية تسجيل سلبي لما هو مدرك، بل هي عملية تغيير للمدركات الجديدة، تعتمد على المخططات والبنى المعرفية المنظمة المتوافرة لدى الطفل، وتهدف إلى جعل هذه المدركات مناسبة للبنى المعرفية الموجودة فعلا، بحيث تغدو جزءا من التنظيم المعرفي للطفل، فالتمثل هو تكييف للواقع الخارجي مع البنية المعرفية القائمة.

ج- التلاؤم:

عملية التلاؤم تشير إلى تغيير المخططات والبنى العقلية المنظمة والموجودة على نحو مسبق لتناسب المثيرات والخبرات البيئية الجديدة. إن التلاؤم هو تعديل للبنية المعرفية القائمة يجري أثناء عملية التمثل، لكي تتفق أو تتطابق هذه البنية مع الواقع الخارجي. يصعب فصل عمليتي التمثل والتلاؤم عن بعضهما، لأنهما تحدثان معا في آن واحد لدى معالجة المعلومات والأفكار، وتشكلان وجهين لعملية واحدة هي عملية التكيف مع العالم الخارجي أو عملية الاحتفاظ بالتوازن بين الفرد والبيئة.

د- مبدأ بقاء المادة:

وهو المبدأ الذي يبين مفهوم (المقلوبية) الذي يشير إلى أن عملية التحويل لا تغير كمية المادة التي تتضمنها الكتلة التي يتعرض شكلها للتحويل.

2- مراحل النمو المعرفي عند بياجيه:

ينطوي مفهوم المرحلة عند "بياجيه" على خاصيتين أساسيتين هما:

- تشكل المرحلة نظاما تسلسليا ثابتا، بحيث لا يمكن الوصول إلى مرحلة من مراحل النمو دون المرور بالمرحلة السابقة، فالانتقال من مرحلة إلى مرحلة تالية ليس عملية عشوائية، بل هو عملية متسلسلة على نحو منظم يمر بها الأفراد جميعهم وبالتسلسل ذاته.

- على الرغم من أن الانتقال من مرحلة إلى أخرى يتوقف جزئيا على النضج، إلا أن النضج وحده غير كاف، ولا بد من توافر الخبرة لإنجاز هذا الانتقال، لأن الخبرة هي التي تؤهل الفرد لعملية الانتقال، وتجعل أمر الانتقال ممكنا.

ويرى "بياجيه" أن عملية الانتقال من مرحلة إلى أخرى لا تتم على نحو مفاجئ، بحيث يمكن أن يكون الطفل في مرحلة ما من حيث بعض المظاهر، وفي مرحلة أخرى من حيث بعض المظاهر الأخرى ويفترض وجود أربع مراحل أساسية تتطور عبرها العمليات المعرفية المختلفة، هي المرحلة الحسية الحركية، ومرحلة ما قبل العمليات، ومرحلة العمليات المادية، ومرحلة العمليات المجردة. ويشير "بياجيه" إلى أن الأعمار المرتبطة بهذه المراحل هي أعمار تقريبية، وليست ثابتة، بحيث يمكن أن تتباين بتباين الأفراد وتباين مستويات نموهم المعرفي. وفيما يلي شرح لهذه المراحل:

أ- المرحلة الحسية الحركية (من الولادة وحتى نهاية السنة الثانية تقريبا):

ويحدث التعلم بشكل رئيس في هذه الفترة عبر الإحساسات والأفعال والمعالجات اليدوية.

لا يعي الطفل في بداية هذه المرحلة استقلال جسمه عن المثيرات البيئية المحيطة به، كما لا يعي العلاقات الحسية بينه وبين هذه المثيرات، إلا أنه يدرك تدريجيا استقلاله عن البيئة ويغدو قادرا على التحرك نحو هدف معين والإمسك بالأشياء وتقليد الأصوات والحركات، وذلك من خلال تحسن قدرته على تنسيق حواسه المختلفة، حيث يحدث نوع من التأزر البصري السمعي اللمسي، إذ يتعلم الطفل تدريجيا الإمسك بالأشياء التي يراها، والنظر إلى مصادر الأصوات التي يسمعها. ويغدو في نهاية هذه المرحلة قادرا على إنجاز التناسق الحسي الحركي على نحو جيد. الأمر الذي يمكنه من أداء الحركات الجسمية بسهولة ودقة نسبيتين.

يتعلم الطفل في هذه المرحلة تمييز المثيرات، ويكتسب في نهايتها تقريبا فكرة ثبات أو بقاء الأشياء، إذ لم يعد وجود الأشياء مرتبطا بإدراكه الحسي لها، فالأشياء موجودة ولو لم يدركها حسيا، ويتضح نمو مخطط بقاء الأشياء من خلال بحث الطفل عن الأشياء غير الموجودة في مجاله البصري.

ويبدأ الطفل لدى نهاية هذه المرحلة باكتساب اللغة، ويصبح قادرا على ممارسة بعض النشاطات أو الأنماط السلوكية التي تمكنه من الوصول إلى بعض الأهداف، مما يشير إلى أنه اكتسب معرفة وجود بعض النظم للبيئة التي يعيش فيها، إلا أن تفكيره ما زال محدودا على نحو أولي بالخبرات الحسية المباشرة والأفعال الحركية المرتبطة بها؛ فهو لا يتمثل أهدافه عن طريق تصورات أو تخيلات داخلية، بل عن طريق الأفعال والأنماط السلوكية الظاهرة التي يستطيع أداءها.

ب- مرحلة ما قبل العمليات: (بين نهاية السنة الثانية والسنة السابعة):

يعتبرها "بياجية" مرحله انتقالية غير مفهومة على نحو واضح، لأنها لا تتسم بمستوى ثابت وواضح من حيث النمو المعرفي، على الرغم من تطور العديد من المظاهر المعرفية أثناءها؛ كتهذيب القدرات الحسية الحركية، وازدياد القدرة على استخدام اللغة وتسمية الأشياء وظهور القدرة على التصنيف، وتكون بعض المفاهيم العقلية العامة مثل (أكبر وأصغر) و(أطول وأقصر). ربما كانت ظاهرة النمو اللغوي واتساع استخدام اللغة من أهم الخصائص التي تميز النمو المعرفي في هذه المرحلة، بيد أن هذه الظاهرة لا تعني بالضرورة قدرة الطفل على تكوين المفاهيم حسب رأيه، لأن استخدام الطفل للرموز أثناء هذه المرحلة ومنها الرموز اللغوية يختلف عن استخدام الراشدين لها، لذا يسمى "بياجية" هذا النوع من المفاهيم (ما قبل المفهوم) للدلالة على أن مفاهيم الأطفال تختلف عن مفاهيم الراشدين، ويتطور استخدام الطفل للغة، بحيث تقترب مفاهيمه تدريجيا من مفاهيم الراشدين. والظاهرة الأخرى الهامة التي تبدو خلال مرحلة ما قبل العمليات؛ هي ظاهرة (التمركز حول الذات)؛ إذ يعتقد طفل هذه المرحلة أن الدافع الخارجي يأخذ الشكل الذي يدركه فيه هو فقط، فلا يعي وجهات نظر الآخرين ولا يعتقد وجودها. لذلك لا يستطيع وضع نفسه موضع الآخر لفهم وجهه نظره، ولا يستطيع أن يتصور أن إدراك الأشياء ذاتها يمكن أن يختلف باختلاف المواقع التي تدرك منها هذه الأشياء.

يعتقد الطفل في بداية هذه المرحلة أن الأشياء تختلف باختلاف الزاوية التي يراها منها؛ إذ لم يكتسب بعد ما يسمى بثبات المادة؛ سواء كان هذا الثبات من حيث الحجم أو اللون أو الشكل، أي لم يكتسب بعد القدرة على معرفة أن خصائص الأشياء تبقى ثابتة، رغم منظرها. ويضفي طفل هذه المرحلة الحياة على الأشياء؛ أي يعتقد أن الأشياء تتسم بالحس أو الروح؛ وهو ما يسمى بـ "الإحيائية". يركز طفل مرحلة ما قبل العمليات تفكيره على بعد واحد عادة، وغالبا ما يفضل في معالجة أكثر من طريقة أو بعد واحد أثناء تفكيره أو تصنيفه للأشياء؛ فهو يصنفها طبقا لحجمها أو شكلها أو لونها.

ج- مرحلة العمليات المادية: (من 7 سنوات الى 11 سنة):

استخدم "بياجية" مصطلح العمليات لوصف الأعمال أو النشاطات العقلية التي تشكل منظومة معرفية وثيقة. يستطيع طفل هذه المرحلة ممارسة العمليات التي تدل على حدوث التفكير المنطقي، إلا أنها مرتبطة على نحو وثيق بالموضوعات والأفعال المادية الملموسة أو بالخبرات الماضية التي يمكن استجراها والعمل طبقا لها. وتنزع حاله التمرکز حول الذات إلى الضعف في مرحله العمليات المادية، حيث يبدو الطفل قادرا على فهم وجهة نظر الآخرين، وأن إدراك الأشياء يختلف باختلاف تطورها، كما تأخذ لغته شكل الطابع الاجتماعي على نحو متزايد، وينخفض تواتر الأنا في ثنايا هذه اللغة. ويتطور في هذه المرحلة مفهوم (البقاء) من حيث الوزن والحجم، فلم يعد الأطول أكبر وزنا أو كمية، لأن المادة (ثابتة) رغم تغير أشكالها، والكميتان المتساويتان من السائل تبقيان متساويتين، ولو كانت إحدى الكميتين في إناء طويل ورفيع، والأخرى في إناء قصير وعريض، وهذا يعني أن الطفل قد أنجز مفهوم (مقلوبة العمليات). وينجح طفل مرحلة العمليات المادية في الخلاص من تركيز تفكيره على بعد واحد للأشياء، فيستطيع تطوير المفاهيم المماثلة لمفاهيم الراشدين، وتصنيف الأشياء في ضوء أبعاد متعددة للشيء الواحد في الوقت نفسه.

لكن على الرغم من التقدم الكبير الذي يطرأ على النمو المعرفي للطفل أثناء مرحلة العمليات المادية، والذي يظهر في قدرته على التصنيف في ضوء أبعاد متعددة، وقدرته على تكوين المفاهيم واستيعاب العلاقات المنطقية، إلا أن تفكيره مازال مرتبطاً على نحو قوي بالأشياء المادية التي يمكن ملاحظتها وإدراكها حسيًا ومعالجتها يدويًا، وعلى الرغم من قدرة طفل هذه المرحلة على الاستفادة من خبراته المباشرة إلا أنه ما زال غير قادر على التفكير في الاحتمالات أو الإمكانيات المستقبلية على نحو منطقي مجرد.

د- مرحلة العمليات المجردة: (من 11 إلى 14 سنة):

يمارس الطفل لدى بدء دخوله مرحله المراهقة أكثر العمليات المعرفية تطوراً وتقدماً، حيث يستطيع التفكير والبحث بعيداً عن الأشياء والموضوعات المادية الملموسة، والخبرات المباشرة بها؛ والتي تحدد عملياته في المرحلة السابقة، فالأشياء لم تعد موجودة في العالم الخارجي فقط، بل هي موجودة في (عقله) أيضاً. فهو يفكر على نحو مجرد، ويصل إلى النتائج المنطقية دون الرجوع إلى الأشياء المادية أو الخبرات المباشرة. فطالما تمكن من التفكير في أبعاد متعددة للشيء الواحد، واكتسب مفهوم (المقلوبية)، فسيفكر تجريدياً وسيحل المشكلات.

إن طفل هذه المرحلة يفكر كـ (العالم) يضع الفروض، ويقترح الحلول الممكنة ضمن البدائل المتوفرة، ويبني النظريات. هذا وتعتبر قدره المراهق على ممارسته العمليات المجردة والتفكير في الإمكانيات المستقبلية (وضع الفروض) والتنبؤ بها من أهم خصائص مرحلة العمليات المجردة.

3-عوامل النمو المعرفي عند "بياجية":

لم يكتف "بياجية" بتقسيم مراحل النمو عند المتعلم بل عمل على ضبط العوامل التي تتحكم في هذا النمو، علماً أنه ليس أمراً عشوائياً، ولا يتم بشكل مفاجئ، ويرى أنه هناك أربعة عوامل تؤثر في هذه العملية وهي:

أ- النضج:

النضج عند "بياجية" هو عملية النمو المعرفي الطبيعي التلقائي الذي يعتبر نقطة مشتركة بين جميع الأفراد، وهو مجموعة التغيرات التي تطرأ على سلوك الفرد ومظاهره الجسمية والحسية، ويعتبر "بياجية" أنه كل أثر بارز في البنية العقلية المعرفية، فهو يجمع بين النضج الجسدي والعقلي، وكلما ازداد المتعلم نضجاً يصبح قادراً على تطوير بناءه المعرفية ويزداد اندماجه مع بيئته.

ب- التفاعل مع البيئة المادية:

وهو عامل ضروري وأساسي للنمو العقلي المعرفي، فالبيئة هي جميع الموجودات المحسوسة والتعامل والتفاعل مع موجوداتها هو الذي يكسب الفرد معرفة مباشرة بالأشياء والموضوعات المادية، وهذا ما يسهم في تطوير المعرفة عند الفرد وتطوير طرائق التفكير اتجاه تلك الأشياء.

ج- التفاعل مع البيئة الاجتماعية:

يعتبرها "بياجية" عاملاً رئيساً أيضاً في عملية النمو المعرفي، وهنا ينتقل الفرد للتعامل مع الأفراد الآخرين، وهذا التفاعل هو الذي يؤدي إلى الخبرة الاجتماعية، فالمتعلم في المراحل الأولى يكون ذاتياً منعزلاً عن العالم ويرى الصواب ينحصر فيه فقط، وهذه المرحلة تتيح للطفل فرصة التفاعل مع الآخر، وتكوين شخصيته وفق متطلبات المجتمع، ويرى "بياجية" أن هذا العامل رغم أهميته إلا أنه لا يكفي وحده بمعزل عن العوامل الأخرى.

د- التوازن:

عامل التوازن عامل فطري يولد مع الأفراد، فيتمكن الفرد من خلاله الموازنة بين الخبرات السابقة والخبرات الجديدة، ويرى "بياجيه" أن النمو العقلي يحدث عبر سلسلة طويلة من حالات التوازن وعدم التوازن.

4-التطبيقات التربوية للنظرية البنائية لجون بياجيه :

- قد تظهر أهمية نظرية "بياجيه" من الوجهة التربوية من خلال النقاط التالية :
- إن الوقوف على خصائص النمو المعرفي ومراحله يمكن المعلم من التعرف على طبيعة تفكير الطفل في مراحل نموه المختلفة، بحيث يوجه انتباهه الى الاستجابات المرتبطة بمرحلة نموه، ويحدد أهدافه في ضوء السلوك المتوقع أداؤه في هذه المرحلة.
- لما كانت عملية النمو المعرفي تقوم أساسا على إيجاد التوازن بين الطفل والبيئة، وهو أمر يستلزم التفاعل بين الطفل والعالم المحيط به، لذا يجب وضع الطفل في بيئة نشطة وفعالة، لتسهيل التعلم وممارسة أساليب الاكتشاف الذاتي التي أتى بها "بياجيه".
- تساعد مراحل النمو المعرفي وخصائصه مصممي المناهج على وضع مواد دراسية تتفق مع طبيعة العمليات العقلية للأطفال المراحل التعليمية المختلفة، ففي الحين الذي يحتاج فيه تلاميذ المرحلة الابتدائية مواد واقعية تسهل معالجتها من خلال عملياتهم المعرفية. يحتاج طلاب المرحلة الإعدادية إلى مواد دراسية تساعد على إدراك المشكلات وحلها، وتعزيز قدراتهم على إجراء العمليات المعرفية المجردة.
- توفر خصائص النمو المعرفي إمكانية وضع اختبارات تقيس مستوى النمو العقلي عند المتعلمين، بحيث تحل محل اختبارات الذكاء التقليدية، وتمكن المعلمين من الوقوف على مرحلة النمو المعرفي التي وصل إليها طلابهم.

سادسا: سيكولوجية المتعلم

1- تعريف المتعلم.

2- خصائص المتعلم.

3- حاجات المتعلم في العملية التعليمية التعليمية.

4- دور المتعلم في العملية التعليمية التعليمية.

1- تعريف المتعلم:

هو المحور الأول والهدف الأخير من كل عمليات التربية والتعليم، فهو الذي من أجله تنشأ المدرسة وتجهز بكافة الإمكانيات، وهو الركن الهام من أركان العملية التربوية، فهو المحور الأساسي الذي تدور حوله هذه العملية. ومتعلم القرن الواحد والعشرين يشير إلى الفرد الذي يتمتع بصفات ومهارات تمكنه من التفاعل بفعالية مع تحديات العصر الحديث.

2- خصائص المتعلم:

التعرض لخصائص المتعلمين تساعد المعلمين على تحديد جوانب مهمة في الأفراد الذين يصمم لهم المحتوى والإجراءات التدريسية والتدريبية، وهذه الخصائص كما يلي:

أ- **الخصائص المعرفية:** ومنها؛ أساليب المعالجة المعرفية، الاستعدادات العامة والخاصة، مستوى التطور المعرفي، القدرة على اكتساب المعلومات، استراتيجيات التعلم، معارف المتعلم العامة ومعارفه السابقة.

ب- **الخصائص الفيزيولوجية:** ومنها؛ العمر، الصحة العامة، الإدراك الحسي.

ج- **الخصائص الوجدانية:** ومنها؛ محفزات التعلم، مستوى القلق، النظرة الأكاديمية للذات، الاهتمامات، التحفيز، المعتقدات.

د- **الخصائص الاجتماعية:** ومنها؛ الميل نحو التعاون، النمو الأخلاقي، الخلفية الاجتماعية، الخلفية الاقتصادية.

يعيش العالم في القرن الواحد والعشرين تحولات هائلة في مجالات متعددة ومع تطور التكنولوجيا وتغيرات الاقتصاد العالمي، أصبحت هناك حاجة إلى مهارات جديدة للمتعلمين لمواكبة هذا التطور، ومن أهم خصائص المتعلم في القرن الواحد والعشرين: التفكير الناقد، القدرة على حل المشكلات، التواصل الفعال، التعاون والعمل الجماعي، الإبداع والابتكار، التعلم الذاتي، التعلم المستمر.

3- حاجات المتعلم في العملية التعليمية التعليمية:

أ- **الحاجة إلى الرعاية:** تعتبر الرعاية من بين الحاجات الوجدانية الضرورية للمتعلم، حيث تساعد في تكوين شخصيته، ومن ثم وجب الأخذ في الحسبان هذا المبدأ أثناء القيام بأي عمل تربوي.

ب- الحاجة إلى الأمن: وهي من الجوانب الأساسية الضرورية للعيش الكريم، فلا يمكن أن نتصور حياة هادئة ومطمئنة للطفل إلا في ظل الأمن، وكما يحتاج المتعلم إلى الرعاية الأسرية فهو يحتاج كذلك إلى الرعاية المدرسية، حيث أن تنمية القدرات العقلية لا يمكن أن تتم إلا في ظل الأمن المستدام، حتى يتمكن المتعلم من تحقيق التعلم الجيد.

ج- الحاجة إلى الاستقلالية: لاستقلالية المتعلم دور كبير في تقدير ذاته، فكلما استطاع المتعلم الاعتماد على نفسه كلما زاده ذلك ثقة في نفسه، وهذا ما يساعده في حل مشكلاته وفي قضاء حاجاته، وبالتالي تنمية قدراته الذاتية، والتعرف على إمكانياته وتطويرها بالقدر الذي يتماشى ومستوى تعلمه، وبهذه الطريقة يستطيع تحقيق ما يصبو إليه.

د- الحاجة إلى التقدير الاجتماعي: الإنسان اجتماعي بطبعه، لذلك يعتبر حب الآخرين وتقديرهم له من الجوانب التي ترفع من شأن التقدير الاجتماعي للمتعلم، وتعتبر الأسرة اللبنة الأولى التي من خلالها يبني الطفل مشاعر التقدير الاجتماعي، وتلبيها المؤسسات التربوية الأخرى المكملة؛ كالمدرسة والمؤسسات الترفيهية والرياضية.

هـ- الحاجة إلى توكيد الذات: لا يمكن للمتلم أن يحقق ذاته وأن يمتحنها في المواقف والتجارب المختلفة للحياة، إلا إذا استطاع أن يكون مشاعر واتجاهات ايجابية نحوه ونحو البيئة التي ينتمي إليها، ولذلك يجب أن تكون البيئة المدرسية في المستوى المطلوب.

4- دور المتعلم في العملية التعليمية التعليمية :

- يعتبر محور العملية التعليمية.
- يشارك في تصميم التعلم وبيئته.
- يعمل مستقلاً أو ضمن مجموعة متعاونة، بحيث يتواصل ويتفاعل ويقدم الدعم للآخرين ويستقبله.
- يمارس الاستقصاء وحل المشكلات، بحيث يقدم حلولاً ذكية للمشكلات التي تواجهه أو تواجه مجتمعه في الحياة.
- يفكر تفكيراً تأملياً.
- يبحث عن مصادر المعرفة ويصل إليها ويتواصل معها بكفاءة وفاعلية.
- يبادر ويناقش وي طرح أسئلة ذكية ناقدة تطور التعلم وترقى بنوعيته.
- ينتج المعرفة ويبنيها ويطورها من خلال ممارسة التفكير بشتى أنواعه.

سابعاً: الدافعية والتعلم

- 1- تعريف الدافعية.
- 2- بعض الأنواع المهمة للدافعية.
- 3- مكونات الدافعية.
- 4- وظيفة الدافعية في التعلم.
- 5- تفسير الدافعية للتعلم.
- 6- أساليب زيادة الدافعية للتعلم.

1- تعريف الدافعية :

- الدافعية مفهوم افتراضي؛ بمعنى أننا نستنتجه من الآثار التي يتركها في السلوك الملاحظ لدى الأفراد، أي أنها ليست سلوكاً معيناً أو شيئاً أو حدثاً يمكن ملاحظته على نحو مباشر، وإنما هي تكوين أو نظام نستدل عليه من السلوك الملاحظ.
- يعرف "تايلور" وزملاؤه (1982) الدافعية بأنها عملية أو سلسلة من العمليات، تعمل على إثارة السلوك الموجه نحو هدف، وصيانتته والمحافظة عليه، وإيقافه في نهاية المطاف.
 - أما "ماسلو" فقد عرف الدافعية بأنها خاصية ثابتة ومستمرة، ومتغيرة، ومركبة، وعامة تمارس تأثيراً في كل أحوال الكائن الحي.
 - وهي القوة التي تدفع الفرد لأن يقوم بسلوك من أجل إشباع وتحقيق حاجة أو هدف، ويعتبر الدافع شكلاً من أشكال الاستثارة الملحة، والتي تبعث نوعاً من النشاط أو الفاعلية.
- فالدافعية تشير إلى مجموعة الظروف الداخلية التي تحرك الفرد من أجل تحقيق حاجاته، وإعادة الاتزان عندما يختل، فالدوافع تحرك السلوك وتنشطه، وتوجهه وتحافظ عليه إلى حين إشباع الحاجة.

2- بعض الأنواع المهمة للدافعية :

أ- الدافع للإنجاز (للتحصيل):

- هذا الدافع من الدوافع الخاصة بالإنسان، ربما دون غيره من الكائنات الحية الأخرى، وهو ما يمكن تسميته بالسعي نحو التميز والتفوق. والناس يختلفون في المستوى المقبول لديهم من هذا الدافع.
- يعرف الدافع للإنجاز بأنه السعي تجاه الوصول إلى مستوى من التفوق أو الامتياز، وهذه النزعة تمثل مكوناً أساسياً في الدافع للإنجاز. وتعتبر الرغبة في التفوق والامتياز أو الإتيان بأشياء ذات مستوى راق خاصية مميزة لشخصية الأشخاص ذوي المستوى المرتفع في الدافع للإنجاز.
- ويعرف أيضاً بأنه حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد، وتوجه نشاطه نحو التخطيط للعمل، وتنفيذ هذا التخطيط بما يحقق مستوى محدد من التفوق يؤمن به الفرد، أو الرغبة في الأداء الجيد في شؤون الحياة وفي العمل.
- يتميز ذوو الدافع للإنجاز المرتفع بأنهم: أكثر نجاحاً في الدراسة، يحصلون على ترقيات في وظائفهم وعلى نجاحات في إدارة أعمالهم، يميلون إلى اختيار مهام متوسطة الصعوبة وفيها تحد، ويتجنبون المهام السهلة جداً والمهام الصعبة جداً، لديهم رغبة قوية في الحصول

على تغذية راجعة حول أدائهم، يفضلون المهام التي تبني فيها المكافآت على الإنجاز الفردي، ولا يرغبون في العمل بوظائف تتساوى فيها كافة رواتب الموظفين.

ب- الدافعية المعرفية:

تشير إلى مقدار سعادة الفرد واستمتاعه أثناء القيام بأشكال من السلوك التفكيري. يتميز ذوو الدافعية المعرفية المرتفعة بأنهم: يحبون حل الألغاز، يحبون قراءة الكتب والمجلات التي تعالج موضوعات معقدة، يقومون بنشاطات تتطلب القدرة على الاستدلال وحل المسائل الحسابية وإعداد البرامج الحاسوبية، يهتمون بأنهم يقضون معظم أوقاتهم في التفكير في العالم ومن حولهم ويحاولون اكتشاف حلول للمشكلات المنتشرة في هذا العالم، يركزون عند سماع أو قراءة النصوص الاتصالية على نوعية المناقشات المقدمة فيها على درجة المنطق ومدى الدعم العلمي لها، بينما أصحاب الدافعية المعرفية المنخفضة يركزون على عوامل أخرى مثل: مصدر الرسالة المعروضة، مدى جاذبية هذا المصدر. مع الإشارة إلى أن الدافعية المعرفية: لا علاقة لها بمستوى الذكاء، لها علاقة متوسطة بالتحصيل الأكاديمي، لها علاقة قوية بعمليات الاتصال الإقناعية.

ج- دافعية الكفاءة:

تشير إلى سعي الفرد إلى التعامل مع البيئة بكفاءة وفعالية، ومعالجة المعلومات بشكل فاعل، وجعل العالم مكاناً أفضل مما هو عليه، واقتراح البعض أن الفرد يقوم بذلك لأن لديه دافعاً داخلياً للتفاعل بنجاح مع البيئة التي يعيش فيها.

3- مكونات الدافعية:

من العلماء من حدد ثلاثة مكونات للدافعية وهي:

- أ- القيمة: ويتضمن أهداف الطلبة ومعتقداتهم حول أهمية المهمة. (لماذا أقوم بهذا العمل؟)
- ب- التوقع: ويتضمن معتقدات الطلبة حول قدرتهم على أداء العمل أو المهمة. (هل أستطيع القيام بهذا العمل؟)
- ج- المكون الانفعالي: يتضمن ردود الفعل الانفعالية نحو المهمة. (كيف أشعر حيال هذه المهمة؟)

4- وظيفة الدافعية في التعلم:

يذكر "الزبود" وآخرون (1993) أن للدافعية في التعلم وظيفة من ثلاثة أبعاد وهي:

- تحرر الطاقة الانفعالية في الفرد، فتثير نشاطاً معيناً لديه.
- تجعل الفرد يستجيب لموقف معين ويهمل المواقف الأخرى، وتدفعه للتصرف بطريقة معينة في ذلك الموقف.
- تجعل الفرد يوجه نشاطه وجهة معينة حتى يشبع الحاجة الناشئة عنده، ويزيل التوتر الكامل لديه؛ أي حتى يحقق هدفه.

5- تفسير الدافعية للتعلم:

فيما يلي عرض لأبرز الاتجاهات النفسية في تفسير الدافعية للتعلم:

أ- المنحى السلوكي: يفترض هذا الاتجاه أن الدافعية نحو التعلم حالة تسيطر على سلوك الفرد، وتظهر على شكل استجابات مستمرة ومحاولات موصولة بهدف الحصول على التعزيز المطلوب.

ب- المنحى المعرفي: يعتقد علماء النفس المعرفيون أن السلوك محدد بوساطة التفكير والعمليات العقلية، وليس عن طريق التعزيز والعقاب كما يرى السلوكيون، فهم يرون أن السلوك يبدأ وينظم بوساطة الخطط والأهداف والتوقعات والتفسيرات.

ج- **المنحى الإنساني:** يركز أصحاب هذا المنحى على الحرية الشخصية للفرد، كما يركز على النظرة الكلية للإنسان وضرورة التعامل معه باعتباره كل متكامل يتكون من عقل وجسد وروح، بدلا من التعامل معه باعتباره العقل هو الأساس (النظرية المعرفية) أو أن الجسم هو الأساس (النظرية السلوكية)، وأكد كل من "ماسلو" و"روجرز" على أهمية توجه التربية نحو مساعدة الإنسان على إشباع حاجاته وتحقيق ذاته.

د- **المنحى المعرفي الاجتماعي:** يرى "باندورا" وجود مصدرين أساسيين للدافعية هما: المصدر الأول: الأفكار والتوقعات حول النتائج الممكنة للسلوك. المصدر الثاني: يرتبط بوضع الأهداف وهي معايير لتقويم الأداء.

6-أساليب زيادة الدافعية للتعلم:

- من الأساليب الممكن اتباعها لزيادة الدافعية للتعلم نذكر ما يلي:
- توظيف البيئة بمكوناتها المادية والنفسية لجعل الطالب يركز انتباهه على الموضوعات التي يجب تعلمها.
- تلعب الحوافز والمكافآت دورا مهما في دفع الطالب للتعلم.
- يكزن التعلم أكثر فاعلية عندما يكون الفرد مستعدا للتعلم.
- تحتل الطريقة التي ينظم بها المدرس الموقف التعليمي دورا بارزا في توفير الدافعية للتعلم.
- توفير الفرصة للطالب كي يتعلم بالسرعة والقدر والأسلوب الذي يناسبه.
- توفير الفرصة للطلبة للمشاركة في تحديد أهدافهم، واختيار ألوان النشاط التي يرغبون في القيام بها.
- توفير بيئة تعليمية تتيح للطلبة التعبير وتبادل الأفكار دون نقد أو سخرية، لأن الطلبة الذين يشعرون بالخوف والقلق والإحباط لن يكونوا قادرين على مواصلة التعلم.
- توفير فرص تطوير المسؤولية الذاتية لتحمل تبعات ونتائج أعمالهم، ونجاحهم وفشلهم.
- تعزيز فرص الاستقلال لدى الطلبة، والاعتماد على الذات في اختيار الأنشطة وممارستها.
- توفير مستوى من التحدي المقبول الذي يسمح بقدر من النجاح يتفق والجهد الذي يبذله المتعلم.
- مساعده الطلبة على اشتقاق ما يثير دافعيتهم للتعلم، كالمشاركة في أنشطة معينة تثير دهشهم وفضولهم، وتدفعهم الى الاندماج في عملية التعلم.
- توظيف المربي والمعلم للدافعية في التنشيط والتوجيه خلال عمله الصفّي من أجل نظام صفّي خال من المشكلات حيث تعمل الدوافع كمنشطات للسلوك، وتجعل المتعلم متفاعلا وحيويا ومشغولا بالموقف الصفّي المنشط، إضافة إلى أنه لا دافعية دون هدف يوجه السلوك وجهة معينة، باعتبار أن نشاط المتعلم هو نشاط موجه نحو هدف معين.
- توفير مناخ تعليمي غير مثير للقلق تتوفر فيه الشروط الكفيلة بإشباع حاجات الطلاب للأمن والانتماء واحترام الذات، واستبعاد أي عوامل تهديدية تثير قلق الطلاب ومخاوفهم.
- خلق دافعية للمعلمين، فقد أظهر الأدب النظري أن دافعية المعلمين تعتبر العامل الحاسم في تحقيق الأهداف التربوية فالمعلم ذو الدافعية العالية يدخل المتعة على برامج وأنشطة المدرسة ويشعر بالفاعلية الشخصية، ويكثف جهوده من أجل النجاح فيركز على إنجاز مهامه باستخدام الاستراتيجيات الإبداعية، من أجل تحقيق الأهداف التربوية.

- اشتراك المتعلمين في نشاطات الدرس، ويمكن أن يتبع المعلم أنشطة مختلفة لتحقيق هذا الأسلوب، منها على سبيل المثال إشراك التلاميذ في تحديد الأهداف واتباع أسلوب تمثيل الأدوار، وإثارة أنواع مختلفة من الأسئلة، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- تعزيز السلوك الصحيح، ويمكن تحقيق ذلك باستخدام التعزيز الإيجابي بنوعيه (اللفظي وغير اللفظي) وبشكل فوري بما يتناسب ومستوى نضج المتعلم. وذلك بتدريب المعلم على استخدام أساليب التعزيز الصفي وتفعيله، فهو ضروري لإنجاح تهيئة الجو التعليمي؛ لأن المعلم معني أكثر من غيره، باعتبار أن إثارة الدافعية قيمة تربوية عظيمة في كل موقف تعليمي صفي أو مدرسي.
- تقديم المهارات بصورة تجذب انتباه التلاميذ، وتنظيم تلاميذ الفصل بصورة تضمن مشاهدة المهارة، والاستمتاع الجيد عند التقديم، هذا إلى جانب مراعاة أمور مثل: الحماس، استخدام كلمات واضحة وأفعال جاذبة، استخدام حديث واضح مرتب، تبسيط اللغة، الإيجاز والدقة، الابتعاد عن النقد والسخرية.
- التقويم التكويني يعتبر نظاماً مثيراً لدافعية المتعلم وحب استطلاع، حيث أن المتعلم عندما يتعرف على مواطن الخطأ لديه يتشجع لأن يصحح هذا الخطأ ويكمل ما نقص لديه من معرفة، ويدرك في الوقت نفسه أن خطئه قابل للتصحيح إن هو بذل مزيداً من الجهد والدراسة. من ناحية أخرى فإن معرفة المتعلم لنتائج تعلمه تحثه على الاستمرار في التعلم والتقدم نحو أهدافه بثبات. والاختبارات القصيرة المفاجئة هي التي تحقق هذه الوظيفة، حيث تجعل المتعلم في حالة استفسار دائم، يتوقع الاختبارات ويستعد لها باستمرار. وفي نهاية الفصل الدراسي يجد نفسه مستعداً للامتحانات دون عناء، ولن يحتاج إلى المراجعة بسيطة للمنهج وتبعاً لذلك يقل قلقه، وتتلاشى مخاوفه من الرسوب، وتزداد دافعيته للتعلم ويقبل على المدرسة، والمعلمين، والمادة التعليمية باتجاهات إيجابية وحب ورضا.

ثامنا: فاعلية الذات وعلاقتها بالتعلم

- 1- تعريف فاعلية الذات.
- 2- خصائص فاعلية الذات.
- 3- أبعاد فاعلية الذات.
- 4- مصادر فاعلية الذات.
- 5- الخصائص المميزة لذوي فاعلية الذات (المرتفعة والمنخفضة)
- 6- علاقة فاعلية الذات بالتعلم.
- 7- دور المعلم في تنمية فاعلية الذات لدى المتعلم.

1-تعريف فاعلية الذات:

تتعدد وتنوع تعريفات فاعلية الذات، ويرجع هذا التعدد والتنوع إلى الأسس النظرية التي يستند إليها كل منها، وفيما يلي عرض لبعض هذه التعريفات:

- يعرف "باندورا" فاعلية الذات بأنها معتقدات الفرد المتعلقة بإمكانياته للقيام بمستويات معينة من الأداء تؤثر في أحداث مهمة في حياته. ومن ثم فإن إدراك الفرد لفاعلية ذاته يتعلق بتقييمه لقدراته على تحقيق مستوى معين من الإنجاز وعلى التحكم بالأحداث، ويؤثر على مقدار الجهد الذي سبذله ومدى مثابرته في التصدي للعوائق التي تعترضه، وفي أسلوب تفكيره، وهي في جوهرها تعتمد على توقعات الفرد المستقبلية.
- يرى "نوريش" أن الفاعلية الذاتية ذات أثر بالغ في الأداء المدرسي بمجالاته المختلفة، إلا أن هذا يرتبط بعوامل أخرى مثل: ظروف الأداء، وصعوبة المهمة، وإدراك الفرد لإمكانياته وكفاءاته الذاتية، ومهاراته.
- ويذكر "محمد السيد عبد الرحمن" (1990) أن فاعلية الذات تكوين نظري، وصفة الفعالية تحدد السلوك المتوقع الذي يقوم به الفرد في مواجهة المشكلات التي تواجهه، كما تحدد كمية الطاقة المبذولة للتغلب على تلك المشكلات.
- ويعرف "علاء محمود الشعراوي" (2000) فاعلية الذات على أنها مجموعة الأحكام الصادرة عن الفرد، والتي تعبر عن معتقداته حول قدراته على القيام بسلوكات معينة، ومرونته في هذا التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحدي الصعاب، ومدى مثابرته للإنجاز، ويتضمن هذا المفهوم الأبعاد التالية التي أظهرها التحليل العاملي: الثقة بالنفس، والمقدرة على التحكم في ضغوط الحياة، وتجنب المواقف التقليدية، والصمود أمام خبرات الفشل، والمثابرة للإنجاز.

2- خصائص فاعلية الذات:

يمكن تحديد خصائص فاعلية الذات في أنها:

- تشير إلى حكم واعتقاد الفرد نحو أدائه لمهمة محددة.
- لا تركز على أداء الفرد، وإنما تركز على اعتقاده بأدائه نحو المهمة بغض النظر عن مستوى الأداء الحقيقي.
- ليست سمة ثابتة أو مستقرة في السلوك الشخصي.

- فاعلية الذات ليست فطرية وهي قابلة للتنمية؛ فهي تكتسب من الأبوين وأفراد الأسرة والمحيطين بالمراهقين.

3- أبعاد فاعلية التعلم:

يحدد "باندورا" أبعاد فاعلية على النحو الآتي:

- أ- **قدرة الفاعلية:** وتتحدد من خلال صعوبة الموقف، ويطلق عليه أيضا مستوى صعوبة المهمة، ويحدث هذا حين تنخفض درجة الخبرة والمهارة لدى الطلاب عما هو مطلوب داخل الصف، فيعجزون عن مواجهة التحدي.
- ب- **العمومية:** وتعني قدرة الفرد على تعميم قدراته في المواقف المشابهة، أي انتقال فاعلية الذات من موقف لآخر مشابه، إلا أن درجة العمومية تختلف وتباين من فرد إلى آخر.
- ج- **القوة:** وتعني الفروق الفردية بين الأفراد في مواجهة المواقف الفاشلة، وما يتبع ذلك من شعور بالإحباط، ويعزى ذلك إلى أن هذا الاختلاف يعود إلى التفاوت بين الأفراد في فاعلية الذات.

4- مصادر فاعلية الذات:

يوضح باندورا "Bandura" أنه هناك أربعة مصادر يستطيع الفرد من خلالها أن يكتسب فاعلية الذات وهي:

- أ- **الإنجازات الأدائية:** أو كما يسميها "باجارس" بـ "خبرات الإتيقان" وتعني أن النجاح يرفع توقعات الفاعلية بينما الفشل المتكرر يخفضها.
- ب- **الخبرات البدلية:** ويوضح "باندورا" و "باجارس" أن الخبرات البدلية هي الخبرات التي يكتسبها الفرد من ملاحظته لأداء الآخرين، فملاحظة الآخرين وهم ينجحون يزيد من فاعلية الذات لديه، أما ملاحظة الآخرين وهم يفشلون فيؤدي إلى انخفاض فاعلية الذات.
- ج- **الإقناع اللفظي:** ويوضح «باندورا» و "باجارس" أنه يعني تقوية اعتقادات الناس بأنهم يمتلكون أسباب النجاح ولديهم ما يأخذهم إليه. ورغم أن تأثير الإقناع اللفظي محدود مقارنة بالمصدرين السابقين، إلا أنه يزيد من مستوى فاعلية الذات.
- د- **الحالة الفسيولوجية والانفعالية:** إن الطريقة الرابعة لتعديل المعتقدات الذاتية عن الفاعلية تتمثل في تقليل ردود الأفعال الشديدة التي يصدرها الأشخاص، فضلا عن تعديل ميولهم الانفعالية السلبية وتفسيراتهم السلبية لأحوالهم البدنية.

5- الخصائص المميزة لذوي فاعلية الذات (المرتفعة والمنخفضة):

يشير "باندورا" أن أصحاب فاعلية الذات المرتفعة يتسمون بمجموعة من الخصائص أهمها: أنهم يواجهون المهام الصعبة بتحد، وينمون اهتماماتهم، كما يضعون أهدافا صعبة ويلتزمون بالوصول إليها (لديهم طموحات عالية)، ولديهم طاقة عالية، كما يفكرون تفكيراً طويلاً المدى، وينسبون الفشل للجهد غير الكافي، وينهضون بسرعة من النكسات، ويقاومون الإجهاد. بينما يتميز أصحاب فاعلية الذات المنخفضة بخلوهم من المهام الصعبة، ويستسلمون بسرعة، ولديهم طموحات منخفضة، كما أنهم ينشغلون بنقائصهم، ويضعون المهام المطلوبة، ويركزون على النتائج الفاشلة، كما يصعب عليهم النهوض من النكسات، ويقعون ضحايا للإجهاد والاكتئاب بسهولة، وتشير "مريم سليم" (2003) كذلك إلى أن الذين يفتقرون إلى الشعور بالفاعلية الذاتية بأنهم يشعرون بأنهم ضحايا، أو دمي في أيدي الآخرين، وأنهم غير محظوظين، وأن العالم ضدهم، كما يتساءلون عن الفائدة من بذل الجهد، ويكرهون وضع أهداف لأنفسهم، ويفشلون في التصرف بمسؤولية، وغالبا يواجهون منازعات مع آبائهم ومعلمهم الذين يتخذون

أساليب أكثر سلطوية تجاههم؛ والتي تلاقي المزيد من المقاومة والعدوانية والاستياء، ويلجؤون إلى اتباع آليات دفاعية مثل: التمرد، المقاومة، الكذب، توجيه اللوم للآخرين، الإنكار، عدم المبادرة، الاعتماد على الآخرين.

6- علاقة فعالية الذات بالتعلم:

يقوم الطلاب بتقييم فاعليتهم الذاتية بناء على أدائهم في المهام الأكاديمية، لذلك فإن الطلاب الذين يقضون الوقت المناسب لإتقان المهارات ومعالجة المعلومات بدافع النجاح يتمتعون بمستويات مرتفعة من فعالية الذات والاستعداد للتعلم، فالطلاب ذوو فعالية الذات الإبداعية يميلون إلى البقاء أكثر انخراطاً في المهام الإبداعية، وهم أكثر عرضة للمخاطرة، ومن ثم فإنهم يمتلكون اعتقاداً قوياً بكفاءاتهم نظراً لأدائهم الناجح ويميلون إلى قضاء المزيد من الوقت في تطوير أفكار جديدة ووضع أهداف على المدى الطويل، كما أنهم يطورون مهاراتهم التحليلية في إنتاج أفكار أفضل ومفيدة.

إن فعالية الذات تلعب دوراً مهماً في انخراط الطلاب في الفصل الدراسي، ومن المرجح أن يشارك الطلاب الذين لديهم معتقدات إيجابية ومرتفعة في الذات في الفصل الدراسي من حيث سلوكهم وإدراكهم. وفعالية الذات هي عامل مهم في مشاركة الطالب في العمل. ويميل الطالب ذو المستوى المرتفع من فعالية الذات إلى المشاركة بشكل أكبر من حيث السلوك والتحقيق والإدراك عند مقارنته بالطلاب الآخرين، وتشير الأبحاث إلى أن الطلاب ذوي فاعلية الذات المرتفعة يميلون إلى الاعتقاد بالقدرة الأكاديمية والانخراط في الأنشطة الأكاديمية المختلفة.

7- دور المعلم في تنمية فاعلية الذات لدى المتعلم:

تشير "مريم سليم" إلى أن المعلم يستطيع أن يساعد في بناء الشعور بالفاعلية الذاتية لدى تلاميذه من خلال:

- أ- التعرف على الخيارات؛ وذلك من خلال مساعدة التلاميذ في التعرف على جميع الخيارات التي تمكنهم من تحقيق أهدافهم، فيشعرون بأن لديهم سيطرة على حياتهم، وتصبح لديهم دافعية، ويتمون بإنجاز العمل.
- ب- تقديم تغذية راجعة؛ وذلك من خلال مساعدة التلاميذ بتزويدهم بأشكال مختلفة من التغذية الراجعة بما فيها العلامات والخطوات التي تم إنجازها، وملاحظات النمو أو أي أدلة أخرى على تقدمهم في تحقيق أهدافهم. والهدف من ذلك هو التشجيع على التقييم الذاتي كي يتمكن التلاميذ من تحديد ما إن كانت أهدافهم قد تحققت.
- ج- تقديم التشجيع والدعم؛ وذلك يساعد التلاميذ في تعزيز شعورهم بالمسؤولية والكفاءة، وتحليل ما يعوق تقدمهم واقتراح استراتيجيات جديدة، وتقدير جهودهم والتقدم الذي يحرزونه، وهذا يجعلهم يقيمون قراراتهم في ضوء ما أحرزوه من تقدم في تحقيق أهدافهم.
- د- تقديم المكافأة عند النجاح؛ وذلك باستخدام مكافآت مادية، أو رمزية للاعتراف بالنجاح.

تاسعاً: الثقافة والتعلم وثقافة التعلم.

1- تعريف الثقافة.

2- التكامل بين الثقافة والتعليم.

3- الفرق بين الشخص المتعلم والشخص المثقف.

4- ثقافة التعلم.

1-تعريف الثقافة :

من أقدم تعريفات الثقافة تعريف "تايلور" (Taylor)، والذي يعتبر الثقافة بأنها " ذلك الكل المعقد الذي يشمل المعرفة والاعتقاد والفن والأخلاق والقانون والعرف والعادات التي يكتسبها الفرد بوصفه عضواً في المجتمع. ويعرف كلباتريك " الثقافة باعتبارها كل ما صنعتته يد الإنسان وعقله من الأشياء، ومن مظاهر في البيئة الاجتماعية، أي كل ما اخترعه الإنسان، أو ما اكتشفه وكان له دور في العملية الاجتماعية. أما "بوا" فيرى الثقافة على أنها تشتمل على كل مظاهر العادات الاجتماعية في مجتمع، ورد فعل الفرد في تأثره بعادات الجماعة التي يحيا فيها ونتاج الأنشطة البشرية كما تحددها هذه العادات. وعرفها "مالينوفسكي" على أنها تشتمل المهارات الموروثة والأشياء والأساليب أو العمليات الفنية، والأفكار والعادات والقيم. ومن أشمل تعريفات الثقافة نجد تعريف "مالك بن نبي" الذي يعتبرها عبارة عن مجموعة من الصفات والقيم الاجتماعية التي تؤثر في الفرد منذ ولادته، وتصبح لا شعوريا العلاقة التي تربط سلوكه بأسلوب الحياة في الوسط الذي ولد فيه، فهي على هذا التعريف المحيط الذي يشكل فيه الفرد طباعه وشخصيته.

2-التكامل بين الثقافة والتعليم:

إن التربية جزء لا يتجزأ من ثقافة المجتمع، بل إن العمليات المختلفة التي تمكن الثقافة من الاستمرار والتطور هي عمليات تربوية، فالثقافة تنتقل من جيل إلى جيل عن طريق التعلم والتعليم، وتبدو أهمية الثقافة في أن التربية لا تقتصر على المحافظة على الكيان الثقافي للمجتمع ونقله للأجيال القادمة، ولكنها من خلال التوسع في نشر المعرفة وتطوير العلم. كما تزود الفرد بطرق التفكير وأساليب العمل وأنماط السلوك المختلفة والمعتقدات وطرق التعبير عن المشاعر، وتزوده بالمعدات والأدوات التي تساعد على فهم العالم من حوله وتفسيره والسيطرة عليه.

إذا كان التعليم والثقافة وجهين لعملية واحدة، ولتحقيق أكبر عائد ثقافي على المجتمع، فإنه ينبغي التنسيق بين الثقافة والتعليم، والتكامل بين أجهزة الثقافة والإعلام والتعليم ورعاية الشباب، ولكي نحقق الهدف في غرس بذور التنمية الثقافية في المجتمع، وتمارس الثقافة نشاطها في هذا المجال لتصبح وسيلة لجعل التطور الفكري والوجداني للأمة مسائراً لمختلف التطورات، وحافزاً لاكتشاف المواهب في الإبداع الفني والأدبي والعلمي إلى جانب انتقاء المادة الثقافية المفيدة واختيار أسلوب تقديمها وبطريقة مرنة مشوقة، للإسهام الفعال في محو الأمية الثقافية، والارتقاء بالكلمة من مجرد الترفيه إلى التوعية والتثقيف.

وفي نطاق هذا المفهوم فإن إنشاء المكتبات وتعددتها وتزويدها بالجديد الصالح من الكتب، وذلك بهدف تأصيل عادة القراءة لدى الأفراد وتعويدهم على ذلك، إلى جانب إقامة الندوات والمحاضرات الأدبية والثقافية والعلمية والاجتماعية، وإقامة المسابقات للكشف

عن الموهوبين في مختلف مجالات الخطابة والكتابة والبلاغة والتعبير الأدبي، إلى جانب الاهتمام والعناية بنشر نتاج أولئك الموهوبين من الأدباء والشعراء، وذلك بهدف تنشيط مواهبهم.

وهكذا فإن الخدمات الثقافية تحقق للأفراد المزيد من المعرفة والفائدة والتطور والتوعية العامة في شؤون الحياة، للوصول بهم إلى أفضل مستوى يوافق قدراتهم، ولأداء واجهم في خدمة بلادهم والنهوض بأممتهم.

3- الفرق بين الشخص المتعلم والشخص المثقف :

لا شك أن هناك فرق شاسع بين المثقف والمتعلم، فإذا نظرنا إلى المثقف من باب النضوج الفكري والعلمي والاجتماعي والقدرة على توظيف ما لديه من المعارف في مختلف الميادين العلمية والأدبية والاجتماعية لتصبح جزءاً من السلوك العام للفرد، وتنعكس القدرة على التفاعل الإيجابي مع المواقف والأحداث، ندرك تماماً أنه ليس كل شخص حاصل على شهادة جامعية مهما علت مرتبته يستحق أن تطلق عليه صفة مثقف، وإلا لجردنا كل أولئك الذين لا يحملون شهادات ممن يتسلحون بالمعرفة العامة ويستثمرونها إيجابياً من صفة مثقف، ولجاز لنا أن نطلق صفة مثقف على كل حاملي الشهادات .

وهذا لا يعني بالضرورة إمكانية بناء جدار فاصل بين المثقف والمتعلم، فقد يكون المثقف متعلماً، وقد يكون المتعلم مثقفاً، ولكن ليس بالضرورة كذلك أن يكون كل مثقف متعلم وكل متعلم مثقف.

فالمثقف بالمجمل على درجة أعلى وأوسع من الوعي والإلمام والتنوع المعرفي مما هي لدى المتعلم، والمثقف بالمجمل لديه قدرة أكبر للتعبير عن الذات وتوظيف حصيلة المعرفة المتنوعة التي لديه في الموقف المناسب، أما المتعلم فعلمه يكون في مجال محدد أو أكثر. فالمتعلم إن تفوق عمودياً على المثقف بحكم التخصص في مجال أو أكثر، فإن المثقف يتفوق على المتعلم أفقياً بحكم التنوع والنضج المعرفي والقدرة على استثمار هذه المعرفة بالكم والكيف الذي يتطلبه الموقف.

ومن الصفات الرئيسة التي يجب توفرها في المثقف هي القدرة على التأثير في الآخرين، وإلا ما الفائدة من كم هائل من الثقافة والمعرفة لدى شخص ما لم يستطع توظيفها والتأثير بالآخرين، وبالتالي ظهور نتيجة هذه الثقافة على سلوك المثقف نفسه وسلوك الآخرين.

وهناك صفات يمتاز بها المثقف عن المتعلم؛ فهو شخص مبادر ومتابع ومطلع ومحاييد ومنطقي، وهو محايد في الحكم على المواقف يترفع عن الشخصنة، ومنطقي في توظيف المعرفة والخبرة والتجربة واستدراجها حسب الأولويات، وهو شخص على درجة عالية من الذكاء وسرعة البديهة، ولديه القدرة على التفاعل مع مجتمعه، والقدرة على النقد البناء والربط والتحليل.

4- ثقافة التعلم :

أ- تعريف ثقافة التعلم في المدرسة:

يقصد بها مجموعة الأهداف والقيم والمعتقدات والعادات السائدة بين أفراد أسرة المدرسة؛ والتي توجه العلاقات فيما بينهم وتتميز بقدراتها على الاستمرار؛ أي تهيئ الفرص المناسبة لتعلم الجميع في المدرسة من مدير ومعلم ومتعلم مدى الحياة، وتستدعي تغيير ثقافة المدرسة من التقليدية الهرمية إلى المشاركة والعمل التعاوني.

ب- خطوات لإنشاء ثقافة التعلم:

- إضفاء الطابع الشخصي على تجربة التعلم؛ وذلك بإتاحة تعلم أشياء جديدة بالطريقة والوتيرة التي يختارها المتعلمون، وبالطريقة التي تناسبهم، لذا يجب وضع أساليب التعلم في الحسبان عند تطوير البرامج والمواد.
- جعل التعلم عادة؛ وذلك عبر تبسيطه وتسهيل الوصول إليه وجعله هادفاً.
- إضفاء الطابع الاجتماعي على التعلم؛ ففي المدرسة، نتعلم العمل في مجموعات ومشاركة الأفكار والموارد والمعلومات، وتعزيز تجربة التعلم عبر توفير فرص التعلم الاجتماعي.

- توفير تجارب تعلم؛ وذلك عبر توفير فرص تعلم تتوافق مع الأهداف الشخصية، ومواءمة هذه الأهداف مع احتياجات المدرسة.

- قياس التقدم.

ج- انعكاس فكرة بناء ثقافة التعلم في المدرسة:

❖ على أداء المعلم:

- تغير دور المعلم حيث يصبح موجها ومرشدا ومسهلا للتعلم، ولا يكون مسيطرا على الموقف التعليمي كما في التعلم التقليدي، كما أنه لا ينسحب من الموقف، بل يدير الموقف إدارة ذكية بحيث يوجه الطلبة نحو الهدف، وهذا يتطلب منه الإلمام بمهارات مهمة تتصل بطرح الأسئلة وإدارة المناقشات وتصميم المواقف التعليمية المشوقة والمثيرة وغير ذلك.
- التجديد المستمر والبحث عن الجديد.
- القدرة على الابتكار والاكتشاف.
- أصبح المعلم ليس المصدر الوحيد للحصول على المعلومة والمعرفة.
- توقع أداء أفضل من المعلمين الذين عارضوا التغيير، من خلال إشراكهم بالعمل والدمج مع المجموعات وتحفيزهم.
- بذل جهد أقل من طرف المعلم.

❖ على أداء الطالب:

- يعد الطالب مشاركا نشطا يبحث عن المعلومات، وليس كما في النظام التقليدي الذي يكون فيه الطالب ليس أكثر من مستقبل للمعلومات، ولكي يكون التعلم نشطا يجب على الطالب قراءة أو كتابة أو مناقشة أو حل مشكلة.
- تحسين أداء المتعلم.
- زيادة دافعية الطالب للتعلم.
- تنمية روح الفريق.
- كسب مهارة حل المشكلات.
- طالب يستخدم مهارات التفكير العليا مثل التحليل والتركيب والتقويم والاستقصاء.
- عمل أنشطة تتصل بالمادة المتعلمة؛ مثل أبحاث والقراءة والكتابة وطرح الأسئلة والمناقشة وحل المشكلات.
- حصول الطالب على تعزيز وتحفيز أكبر.
- أصبح الطالب مشاركا في أنشطة التقييم.

❖ على أولياء الأمور:

- رضا أولياء الأمور عن أداء المدرسة للتحسين المستمر في تعلم أبنائهم.
- علاقة متطورة مع إدارة المدرسة والطلبة.
- ثقة بأداء المدرسة.
- تحسن التواصل مع المدرسة.
- تدخلهم في طرائق تربية وتعليم أبنائهم من خلال اقتراحاتهم وتطلعاتهم.

❖ على طرق التقييم المتبعة:

- تغيير التقييم من ختامي إلى بنائي؛ أي يعزز جوانب القوة لدى الطالب، ويحسن ويطور جوانب الضعف من خلال إعداد خطة مرحلية لإتقان الطالب تلك الجوانب التي بحاجة إلى تحسين.
- استخدام طرق حديثة في التقييم تقيس جوانب التعلم العليا؛ مثل التقييم القائم على الأداء والمشاريع وملف الإنجاز والسجل القصصي.
- التركيز على التقييم الذاتي للطالب.

❖ على المدرسة:

- القدرة على التنبؤ بالمشكلات المستقبلية.
- التحسين والتطوير بصفة مستمرة.
- تعزيز النمو والابتكار.
- تشجيع الاستكشاف والمبادرة والمشاركة في المعلومات.
- استيعاب رضا الطلبة وأولياء الأمور، ومن لهم علاقة بمخرجاتها.
- دافعية عالية عند المدير والمعلم والطالب.
- العمل الجماعي في المدرسة.

عاشرا: الضبط الذاتي والتعلم

1- تعريف الضبط الذاتي.

2- أهمية ضبط الذات.

3- دور المدرسة في تحقيق الضبط الذاتي.

1- تعريف الضبط الذاتي:

عرفه "دسوقي" (1988) بأنه القيد الشعوري الذي يفرض على الدوافع والأهواء والميول والرغبات ... الخ، ويعني قمع الغرائز والعواطف.

عرفه "سكافير" (1992) (Schaefer) بأنه أسلوب معرفي يقوم الفرد من خلاله بالتحكم بسلوكاته وأفعاله وانفعالاته عن طريق المراقبة الذاتية، والتقييم الذاتي، والتعزيز الذاتي، ومن ثم تعزيز هذا الأسلوب في المواقف المختلفة.

عرفه "بايومتر" (2007) (Baumeister) بأنه هو القدرة على تغيير الفرد لاستجاباته الخاصة، لجعلها تتماشى مع المعايير والمثل والقيم والأخلاق، والتوقعات الاجتماعية، ودعم السعي لتحقيق أهداف طويلة الأجل .

2- أهمية ضبط الذات :

الضبط الذاتي يساعد على زيادة وعي الفرد بالأفكار السلبية التي تؤثر في أدائه والتي تقود إلى الانفعالات المزعجة والأداء غير الملائم، وزيادة فاعليته في تقييم المواقف والوقوف على الأسباب الحقيقية للأحداث، كما أنه يساعد على اشتقاق مجموعة من الجمل الذاتية والتي تعد بمثابة تعليمات يوظفها الفرد من أجل إعادة بنائه المعرفي.

وأكد "باندورا" أن الضبط الذاتي يعتبر العامل النفسي الأهم الذي يضبط السلوك الإنساني ويوجهه، لأن الفرد يستطيع من خلال ضبطه الذاتي ممارسة التحكم في أفكاره ومشاعره وأفعاله.

3- دور المدرسة في تحقيق الضبط الذاتي:

رغم أن الأسرة تعد العامل التربوي الأول في تكوين الضبط الذاتي، ولكن مع التطور الحضاري والتقدم في شتى مجالات الحياة استلزم الأمر وجود عوامل أخرى لها باع كبير في تكوين الضبط الذاتي للأفراد، ومنها المدرسة والمؤسسات التربوية الرسمية، فالمدرسة هي المؤسسة الاجتماعية المخول لها عملية التنشئة الاجتماعية المقصودة، والتي خطط المجتمع لها وفقاً للأهداف التي يسعى لتحقيقها. وحتى تقوم المدرسة بوظيفتها التربوية والنفسية التي من شأنها تحقيق الضبط الذاتي، لابد من تزويد التلميذ بالقيم التي تمثل المنهج الصحيح الشامل بكل جوانب الخير والاستقامة والانضباط وزيادة خبرات التلاميذ الإيجابية، من خلال المواقف والنشاطات التربوية التي تكون للتلاميذ الإطار المرجعي السليم لسلوكياتهم المختلفة، وتعزيز السلوك الإيجابي المرغوب فيه، وذلك من خلال مكافأتهم عليه مادياً ومعنوياً، والحد من السلوكيات السلبية التي قد تتسرب للتلاميذ من مصادر أخرى، والسعي في توفير الأنشطة المدرسية التي تشبع رغبات التلاميذ وميولهم وتصلق مواهبهم وتبعدهم عن السأم، وكذلك توفير لوائح للانضباط المدرسي تكون كفيلة بتحقيق الانضباط بشكل عام، وكذلك مراعاة الأعداد المناسبة من الطلاب في الأقسام الدراسية، إضافة إلى ضرورة اختيار المعلم المناسب الذي يتصف بالصفات الحسنة والأخلاق الفاضلة حتى يشكل قدوة حسنة للتلاميذ، ويكون مهتما بمشاكلهم وقادراً على توجيههم وإرشادهم.

وتستطيع المدرسة أن تقوم بتأدية رسالتها التربوية في المجتمع من خلال القيام بتدعيم المعتقدات والقيم والاتجاهات التي تكونت في الأسرة، ومحو أثر بعض العادات والقيم غير السليمة والمساهمة في تعليم الفرد طرق التفاعل الإيجابي مع الغير، وتكوين علاقات اجتماعية سوية مع الآخرين.