

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة

معهد علوم و تقنيات النشاطات البدنية و الرياضية

دورس جامعية
في
علم النفس التربوي

المستوى : سنة الثانية ل م د

عداد

الدكتور : سليم بزيو

سنة الجامعية : 2016/2015

قائمة المحتويات

مقدمة

- 1- مدخل إلى علم نفس التربوي
- 2- أهداف علم النفس التربوي
- 3- ميدان علم النفس التربوي
- 4- علاقة علم النفس التربوي بالعلوم الأخرى
- 5- نظريات التعلم
- 6- العمليات العقلية المتصلة بالتعلم
- 7- شخصية المدرس والتفاعل الصفّي بين المدرس والتلميذ
- 8- انتقال أثر التعلم

لماذا ندرس علم النفس التربوي

- 1- التعرف على طبيعة المتعلم بوجه عام والطفل في مراحل نموه التي يمر بها .
- 2- الالمام بوسائل التعلم والتعليم ،والاسس النظرية كي تقوم العملية التعليمية على اسس سليمة .
- 3- التدريب على الاساليب العلمية لقياس القدرات والتحصيل في الموضوعات المدرسية بدلا من الاعتماد على الملاحظات العابرة والتي توصل الى استنتاجات غير صحيحة في الغالب .
- 4- التفهم للطرق والاساليب العلمية المستخدمة التي تساعد على تحقيق الفروض التربوية والوصول الى النتائج .
- 5- المساعدة على ايجاد سبل افضل لتفهم تكيف الاطفال والمتعلمين وللعمل على تفادي سوء التكيف.
- 6- تزويد المعلم بالقواعد والمبادئ التي تساعد على تفسير عمله
- 7- اكتساب المعلم مهارات الوصف العلمي
- 8- استبعاد المعلم ما ليس صحيح حول العملية التعليمية
- 8- مساعده المعلم على التغير العلمي للعملية التعليمية

مقدمة

يعتبر علم النفس التربوي من المواد الأساسية اللازمة لتدريب المعلمين وتأهيلهم لأنه يزودهم بالأسس والمبادئ النفسية التي تتناول طبيعة التعلم المدرسي ليصبحوا أكثر فهماً وإدراكاً لطبيعة علمهم وأكثر مرونة في مواجهة المشكلات الناتجة عن هذا العمل، وعدم اطلاع المعلم على النفس التربوي يؤدي بالمعلم للاستعانة بأحد البدائل التالية:

- (1) الاعتماد على القواعد التربوية التقليدية كأهمية العقاب البدني أو أهمية التلقين.
- (2) إن يلجأ إلى تقليد معلميه القدامى أو زملاء ذوي الخبرة.
- (3) أن يقوم بعمليات المحاولة والخطأ.

مدخل إلى علم نفس التربوي

■ **علم النفس (Psychology)** هو الدراسة الأكاديمية والتطبيقية للسلوك، والإدراك والآليات المستبطنة لهما. يقوم علم النفس عادة بدراسة الإنسان لكن يمكن تطبيقه على غير الإنسان أحيانا مثل الحيوانات أو الأنظمة الذكية.

تشير كلمة علم النفس أيضا إلى تطبيق هذه المعارف على مجالات مختلفة من النشاط الإنساني، بما فيها مشاكل الأفراد في الحياة اليومية ومعالجة الأمراض العقلية.

■ **علم النفس** هو الدراسات العلمية للسلوك والعقل والتفكير والشخصية، ويمكن تعريفه بأنه: "الدراسة العلمية لسلوك الكائنات الحية، وخصوصا الإنسان، وذلك بهدف التوصل إلى فهم هذا السلوك وتفسيره والتنبؤ به والتحكم فيه".

يرى العلماء أن جذور المصطلح الإنجليزي لعلم النفس تأتي من موضوعين هما: الفلسفة والفسولوجيا، وكلمة سيكولوجية (نفسية) تأتي من الكلمة اليونانية Psyche= Soul : (ENG) والتي تعني الروح و Logos وتعني دراسة العلم، وفي القرن السادس عشر كان معنى علم النفس "العلم الذي يدرس الروح أو الذي يدرس العقل"، وذلك للتمييز بين هذا الاصطلاح وعلم دراسة الجسد، ومنذ بداية القرن الثامن عشر زاد استعمال هذا الاصطلاح "سيكولوجية" وأصبح منتشرًا.

يعتبر علم النفس من العلوم الحديثة التي تم إنشاؤها وإدخالها لأول مرة في المختبرات في سنة 1879م على يد عالم النفس الألماني وليم فونت، وقد استخدم فونت (Vont) طريقة الاستبطان أو التأمل الذاتي لحل المشكلات وكشف الخبرات الشعورية، وأطلق فونت على هذا العلم اسم علم دراسة الخبرة الشعورية وبذلك يعتبر فونت هو المؤسس الحقيقي لعلم النفس، وهو الذي قام باستقلالية هذا العلم عن الفلسفة.

أسس وليم فونت المدرسة البنائية في علم النفس معتمدا على عملية الاستبطان التي قامت على التعرف على مشكلات الشخص عن طريق الشخص نفسه، ومساعدته في حل هذه المشكلات، وتصحيح رؤيته لها، فعلى سبيل المثال هناك من يعتقد أن الله خلقه ليعاقبه أو لتكون نهايته في الجحيم "النار"، وبناء على هذا الاعتقاد يتصرف بتمرد أو يأس أو يكون مضطهدا للمجتمع ومضادا له، فيتم استخدام طريقة الاستبطان مع هذا الشخص لتصحيح هذا الاعتقاد الخاطيء لديه، ولذلك طرق خاصة مخبريه علمية.

ولكن بعد ذلك جاء علماء آخرون انتقدوا طريقة فونت بالاستبطان، وقالوا إنها طريقة ذاتية تعتمد على رأي الشخص نفسه ولا يمكن تعميمها، وكذلك تعتمد على رأي الباحث نفسه ورؤيته وحالته النفسية؛ فمن العلماء الذين انتقدوا المدرسة البنائية الأمريكي وليام جيمس؛ حيث ركز على وظائف الدماغ وتقسيماته، وما هي وظيفة أجزاء الدماغ؛ فمن وظائف الدماغ بشكل مختصر ومبسط التفكير والإحساسات والانفعالات؛ حيث إن المنطقة الجهة تتم فيها عمليات التفكير والتخيل والكلام والكتابة والحركة، وفي وسط الدماغ منطقة السمع وتفسير الإحساسات وإعطائها معنى، وفي المنطقة الخلفية للدماغ يقع الجهاز البصري، ووظيفته تفسير الإحساسات البصرية، وهناك منطقة تقع فوق الرقبة من الخلف مباشرة تحتوي على المخيخ والنخاع المستطيل والوصلة، وهم مسؤولون عن توازن الجسم والتنفس وعمليات الهضم وضربات القلب والدوره الدموية.... إلخ، وأطلق على هذه المدرسة اسم المدرسة الوظيفية.

ثم بعد ذلك ظهر انتقاد آخر للمدرستين قائلا: "إن كان على علم النفس أن يكون علما صحيحا ومستقلا لا يجب أن تتم دراسة ما لا يمكن رؤيته وغير ملموس وما كان افتراضيا، كالعقل والذكاء والتفكير، وذلك لأنها مجرد افتراضات لا يمكن إثباتها علميا"، ومن العلماء المنتقدين للوظيفية الأمريكي جون واطسون الذي قال: "يجب دراسة السلوك ((الظاهر)) للإنسان أي ما هو ملموس ويمكن رؤيته"، وتطور بذلك علم النفس كثيرا بعد ظهور هذه المدرسة وهي المدرسة السلوكية، ومن رواد هذه المدرسة عالم النفس الشهير الروسي بافلوف، مؤسس نظرية التعلم الذي أجرى اختبارات مخبرية؛ فقد لاحظ بافلوف أن سيلان لعاب الكلب يرتبط بتقديم الطعام له؛ فقام بتجربه والمتمثلة في: قرع جرس قبل تقديم الطعام، ثم يلحقها بالإطعام

فيسيل اللعاب، وبعد تكرار هذه التجربة بدأ يسيل لعاب الكلب لمجرد سماع الجرس دون تقديم الطعام وهذا ما أطلق عليه تعلم شرطي.

لقد كانت النفس قديما مفهوما فلسفيا يتندر به الفلاسفة في منتدياتهم ويشغلون وقتهم في البحث فيه والتقصي حوله، ويقرنونه بمصطلحات عديدة كالروح والذات ويسبغون عليه فيضا من أفكارهم في هالة القدسية والمكانة العالية. ومع تقدم العلم وتحول كثيرا من الأفكار الفلسفية الى قوانين إجرائية يمكن تطبيقها على ارض الواقع، ودخول كثير من الآراء النظرية الى المختبرات لتصبح تجريبية وواقعية، نشأ حينها علم النفس العام بثتى فروع كمنحى علمي قابل للتجريب والتطبيق، باذلا قصارى جهده في الابتعاد عن المصطلحات العامة والمفاهيم غير القابلة للقياس العلمي، ومعتمدا على الأساليب العلمية في الوصول الى النتائج والمعلومات .

ولقد انصب اهتمام علم النفس على دراسة السلوك الإنساني وأسبابه ودوافعه والتنبؤ به وكيفية تعديله والتحكم فيه من خلال مظاهره المحسوسة واثاره القابلة للملاحظة عن طريق الدراسات والأبحاث التجريبية، والتي اسفرت عن كثير من المبادئ والقوانين التي تحكم السلوك الإنساني وتفسيره.

ان علم النفس التربوي كأحد فروع علم النفس العام قد اتجه الى دراسة السلوك الانساني ولكن في ميدان هام، وهو ميدان المؤسسات التعليمية وخاصة المدرسة، وللتوصل الى تعريف واضح لعلم النفس التربوي علينا اولا ان نعرف المصطلحات التي يضمها مسمى علم النفس التربوي :

- **العلم :** هو نشاط عقلي منظم موجه وتراكمي، يهدف الى فهم الظواهر من اجل التنبؤ والسيطرة عليها.
- **النفس :** هو المجال او الحيز الافتراضي الذي يضم كثيرا من المكونات الداخلية سواء كانت شعورية او لاشعورية والتي قد تكون سببا في صدور السلوك .
- **التربية :** نهدف الى إحداث تغييرات مرغوب فيها في سلوك الفرد من اجل إحداث تطور متكامل للشخصية من جميع جوانبها (الجسمية، العقلية، الاجتماعية، الانفعالية) : هي عملية منظمة

وعليه يمكن تعريف علم النفس التربوي بأنه : ذلك الميدان من ميادين علم النفس الذي يهتم بدراسة السلوك الانساني في المواقف التربوية وخصوصا في المدرسة ،وهو العلم الذي يزودنا بالمعلومات والمفاهيم والمبادئ والطرق التجريبية والنظرية التي تساعد في فهم عملية التعلم والتعليم والتي تزيد من كفاءتها.

وينطوي هذا التعريف على مجموعة من المفاهيم والمصطلحات والتي يجب ان نفهمها بهدف زيادة فهمنا له وهي:

- **السلوك الإنساني:** وهو كل ما يصدر عن العضوية من استجابات (ردود أفعال) للمثيرات باختلاف مصدرها داخليا او خارجيا.
- **المواقف التربوية :** وهي مواقف التعلم والتعليم الصفية ،ومواقف التفاعل بين عناصر العملية التعليمية .
- **التعليم :** هو الاستراتيجيات التي يتبعها المعلم في نقل وإيصال وتوضيح المادة التعليمية للطالب.
- **طريقه التدريس :** هي مجموعه إجراءات التي يقوم بها المدرس لنقل المادة للمتعلم وتكون على شكل مناقشات وطرح سؤال وأثارت مشكله يبدأ السائل وهي حلقه بين الطالب والمناهج الدراسية وعليه يمكن نجاح المادة الدراسية
- **التعلم:** هو العملية العقلية التي تستدل عليها من المتغيرات الدائمة نسبيا في سلوك العضوية ،نتيجة للتدريب أو الخبرة ،وليس لأسباب كالتعب أو المرض أو الغرائز أو المخدرات وغيرها. ويمكن تعريف علم النفس التربوي بانه : "علم تجريبي يدرس سلوك المتعلم خلال ممارسته لعملية التعلم " أو "علم يبحث في عملية التعلم والتعليم .التعلم والتعليم من الحقائق التي تفرق بين التعلم والتعليم ،أن كلمة التعلم مرتبطة بالشخص المتعلم في حين كلمة التعليم مرتبطة بتنظيم البيئة الخارجية التي تحدث فيها عملية التعلم. يشير التعلم إلى التغيرات النمائية التي تحدث على السلوك المتعلم نتيجة تفاعله مع أنواع الخبرات التعليمية في البيئة ،فالتعلم إذن يرتبط بالتصميم والتخطيط والإجراءات وغير ذلك من عناصر البيئة يقوم بها المعلم لتنظيم الموقف

أهداف علم النفس التربوي

يسعى علم النفس التربوي إلى تحقيق هدفين أساسيين

الهدف الأول: توليد المعرفة الخاصة بالتعلم والطلاب وتنظيمها على نحو منهجي بحيث تشكل نظريات ومبادئ ومعلومات ذات صلة بالطلاب والتعلم

الهدف الثاني : هو صياغة هذه المعرفة في أشكال تمكن المعلمين والتربويين من استخدامها وتطبيقها .

يشير الهدف الأول إلى الجانب النظري الذي ينطوي عليه علم النفس التربوي فهو علم سلوكي ،يتناول دراسة سلوك المتعلم في الأوضاع التعليمية المختلفة .حيث يبحث في طبيعة التعلم ونتائجه وقياسه وفي خصائص المتعلم النفسية الحركية والانفعالية والعقلية ذات العلاقة بالعملية التعليمية -التعليمية ويبحث في الشروط المدرسية والبيئية التي تؤثر في فعالية هذه العملية .إما الهدف الثاني هو توليد المعارف ووضع النظريات والمبادئ ذات العلاقة بالتعلم والطلاب بنجاح عملية التعلم اذ لابد من تنظيمها في أشكال تمكن المعلمين من استخدامها واختبارها 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 يسعى إليها هذا التطبيق بحيث يطورون العديد من طرق التعليم ووسائله لتحقيق أفضل النتائج التعليمية .

وبهذين الهدفين لعلم النفس التربوي يتم تجاوز مشكاة سد الثغرة بين النظرية والتطبيق .لأنه يتضمن هذين معا ،فلا هو نظري بحت كعلم النفس ،ولا تطبيقي محض كفن التدريس ،بل يحتل مركزا وسطا بينهما ،ويكون أكثر فاعلية وجودة .

ميدان علم النفس التربوي :

يعتبر ميدان علم النفس التربوي من الميادين التي برزت بشكل واضح مع نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين ولكن تمتد أصوله -كونه من مجالات علم النفس العام -الى عهود سحيقة منذ ان وجد الإنسان نفسه في بيئتين مليئتين بالأسرار هما البيئة الطبيعية الخارجية والبيئة الداخلية (نفس الإنسان) واندفاعه نحو محاولة فهم وتفسير تلك البيئتين ويمكن القول أيضا بان علم النفس التربوي له تاريخ قصير وماض طويل مرتبط بالفلسفة والآراء الفلسفية-

فعندما نشأ علم النفس التربوي في الربع الأخير من القرن التاسع عشر سيطر عليه اتجاهان رئيسيان هما نظرية الملكات والفلسفة الارتباطية ،وكانت لنظرية الملكات السيطرة في بدايات علم النفس التربوي وتعود هذه النظرية بأصولها الى الفلسفة اليونانية وفلسفة العصور الوسطى وكانت ترى ان العقل الإنساني يتألف من قوى مستقلة كالذاكرة والإرادة والانتباه تؤدي الى حدوث الأنشطة العقلية المختلفة ويتميز كل منها بالنمو المستقل خلال التدريب الشكلي والتحكم الذاتي.

وأكدت مدرسة جوهانز هربارت على اهمية الارتباط بين الأفكار في النمو العقلي والذي بدوره اثر على صدق افتراضات سيكولوجية الملكات ويرجع الفضل إليه في الربط المباشر بين الممارسة التربوية والمبادئ النفسية التي صاغها وبذلك فقد كان أول مبشر بعلم النفس التربوي او بالتربية كمجال تطبيقي لعلم النفس.

وفي نفس الوقت فقد كان كل من سبنسر وهكسلي واليونا رواد الدراسة العملية للتدريب الشكلي كما اهتموا بمشكلات الوراثة والبيئة التي واجهت جالتون إلى ارتياد ميدان القياس العقلي الذي سار أشواطاً بعيدة على يد الفريد بينيه وهو ميدان أسهم إسهاما بارزا في تحديد معالم علم النفس التربوي الحديث .

لقد أسهم الفيلسوفان الأمريكيان وليم جيمس وجون ديوي في توضيح معالم علم النفس التربوي حيث يعد كتاب جيمس (مبادئ علم النفس) من أعظم كتب علم النفس وكذلك مؤلفه (أحاديث إلى المعلمين) يعد العلامات البارزة في ميدان علم النفس التربوي .

وفي نهاية القرن التاسع عشر بدأت الاهتمامات بتطبيق مبادئ العلم الحديث في ميدان التربية ففي عام 1888 عقدت الجمعية التربوية بالولايات المتحدة اجتماعا تقرر فيه اعتبار علم النفس التربوي مادة ضرورية وملزمة في إعداد المعلمين وهكذا كان المسرح مهيباً في بداية القرن العشرين لدخول علم النفس التربوي الجامعات كتخصص رئيسي وأنشئت ثلاث وظائف أستاذية جامعية متخصصة .

هناك وجهات نظر للباحثين في تحديد ميدان علم النفس التربوي فنأخذ تعريف دايو انه فرع من فروع علم النفس التطبيقي الذي يدرس العوامل والمتغيرات التي تساعد في فهم السلوك وضبطه والتنبؤ به في إطار المواقف التعليمية فأن تحديد هذه الجوانب يعدها من ميادين علم النفس التربوي وهي :

- 1- خصائص المتعلم وطبيعة الفروق الفردية
- 2- مشكلات الطفل ذات العلاقة بالسلوك المدرسي والتوافق والدافعية
- 3- استراتيجيات تخطيط وتنفيذ العملية التعليمية وكذلك استراتيجيات تصميم الاختبارات وقياس السلوك.

علاقة علم النفس التربوي بالعلوم الأخرى:

يرتبط علم النفس التربوي بعلاقات تبادلية مع علم النفس العام وعلوم النفس الأخرى، حيث يفيد ويستفيد منها، وفيما يلي عرض موجز لعلاقة علم النفس التربوي بعلم النفس العام، وعلم نفس النمو، وعلم النفس التجريبي وعلم النفس العلاجي والقياس النفس وعلم النفس الاجتماعي والتربية الخاصة.

1. علاقته بعلم النفس العام:

يعتبر علم النفس التربوي احد الفروع التطبيقية لعلم النفس العام، وينصب اهتمامه على السلوك الإنساني في المواقف التربوية، ويمكن تحديد العلاقة بين علم النفس التربوي وعلم النفس العام بالنقاط التالية:

- أ- تهتم علم النفس التربوي بشكل أساسي بالسلوك الإنساني في المواقف التربوية الصفية منها بشكل خاص وبذا يمكن لهذا العلم ان يستفيد من علم النفس العام ما دام الأخير يدرس سلوك العلم والتعليم كواحد من أنماط السلوك التي يدرسها.
- ب- يتشابه علم النفس التربوي مع علم النفس العام في طريقة البحث وهي الطريقة العلمية وفي الأهداف وهي الفهم والضبط والتنبؤ.
- ت- كان يظن في الماضي عندما كان علم النفس التربوي في بداياته انه مجرد تطبيق للمعرفة في علم النفس العام على المواقف التربوية ان علم النفس التربوي الحديث هو تجريب لهذا التطبيق بطريقة علمية منظمة كما انه يسعى الى اكتشاف مبادئ ونظريات حول السلوك الإنساني في المواقف التربوية التي قد تقع ضمن اهتمامات علم النفس العام، وبذا فعلم النفس التربوي ليس علما تطبيقيا فحسب بل هو علم نظري أيضا، وان كان التطبيق هو احد اهم غاياته.

2- علاقته بعلم نفس النمو:

يهتم علم نفس النمو بدراسة التغيرات التي تطرأ على السلوك الإنساني في مختلف مراحل الحياة 0 ويشترك العلمان (التربوي والنمو) بدراسة مرحلتي الطفولة والمراهقة تربويا ونمائيا، حيث أسهم علم النفس التربوي في تطوير ميدان علم نفس النمو من خلال الأبحاث في مجالات النمو المعرفي والانفعالي وميدان التعلم الاجتماعي، وأفاد في التعرف على الاتجاهات

المبكرة والظروف البيئية التي تؤثر تأثيرا ظاهرا في تنمية القدرات العقلية وسمات الشخصية عن أطفال و المراهقين والراشدين .

3- علاقته بعلم النفس التجريبي :

يهتم علم النفس التجريبي بدراسة المشكلات المرتبطة بالظواهر النفسية البسيطة ومن بين تلك المشكلات مشكلات التربية حيث قدم هذا العلم حولا لمشكلات التعلم المدرسي مثل التعليم المبرمج والوسائل التعليمية ومساهمته أيضا في تفسير كثير من ظواهر التعلم المدرسي (مثل أبحاث المقاطع عديمة المعنى وعلاقتها بالحفظ الصم) الا ان الإسهام الأكبر لعلم النفس التجريبي يتمثل في تنمية الاتجاهات العلمية والتجريبية عند المهتمين بمشكلات التربية.

ث- علاقته بالقياس النفسي:

لقد اسهم هذا العلم في تحديد ميدان علم النفس التربوي خاصة مع نشأة حركة قياس الذكاء والقدرات العقلية وسمات الشخصية ولقد ظهرت كثير من الاختبارات المهارية والتحصيلية والتي تزيد من دقة العملية التربوية كونها تعطي قياسا كميا محددا وواضحا لأداء الفرد كما انه قد ابتكر طرقا تستطيع قياس بعض جوانب السلوك المعرفي (كالتفكير الابتكار) بالإضافة الى قياس جوانب السلوك المزاجي والانفعالي والاجتماعي .

ج- علم النفس العلاجي :

لقد اسهم هذا العلم في فهم مشكلات وصعوبات السلوك الإنساني في المواقف التربوية سواء كانت تتصل بسلوك التلاميذ أنفسهم او سلوك الراشدين الذين يتعاملون معهم وخاصة المعلمين كون هذا العلم يهتم بجمع ملاحظات عن سلوك الأفراد الذين يتلقون مساعدات فردية بسبب الصعوبات الانفعالية .

ح- علم النفس الاجتماعي :

يفيد علم النفس الاجتماعي في فهم طبيعة العلاقات الاجتماعية التي تربط الأفراد ببعضهم البعض وتحدد ديناميات الجماعة ،ويساعد في فهم مبادئ السلوك الجماعي وباعتبار ان هناك علاقات اجتماعية تربط الطالب بزملائه وتربطه بالأسرة وبالمجتمع وتربطه أيضا بالمعلم فان علم النفس التربوي وعلم النفس الاجتماعي يشتركان في حل المشكلات الاجتماعية والتربوية الناتجة عن العلاقات الاجتماعية بين الطالب وغيره في البيئة المدرسية والبيئة الاجتماعية

ويستثيران جوانب التفاعل الاجتماعي بين عناصر العملية التربوية في تطوير قدرات الطالب الأكاديمية والاجتماعية .

خ- علاقته بالتربية الخاصة :

يهتم ميدان التربية الخاصة بالأفراد الذين يختلفون عن الأفراد العاديين في المجتمع سواء كانوا موهوبين او معوقين ،ويمكن تعريفها (هي كل البرامج التربوية المتخصصة التي تتناسب مع ذوي الحاجات الخاصة بحيث يمكن تقديم هذه البرامج التربوية الى فئات الافراد غير العاديين (مثل الموهبة ،الاعاقة العقلية،والاعاقة السمعية والبصرية،صعوبات التعلم،الاعاقة الجسمية والصحية)وذلك من اجل مساعدتهم على تحقيق ذواتهم وتنمية قدراتهم الى اقصى حد ممكن ومساعدتهم على التكيف في المجتمع الذي ينتمون اليه.)وفيد علم النفس التربوي ميدان التربية الخاصة في :

- 1- وضع وتحديد الأهداف الخاصة ببرامج التربية الخاصة سواء كانت تعليمية او تدريبية او علاجية .
- 2- تحديد الوسائل التعليمية الخاصة بتدريب وتعليم ذوي الحاجات الخاصة .
- 3- اقتراح طرق خاصة لتدريب وتدريب الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
- 4- تحديد الفروق الفردية بين المتعلمين وتحديد الاحتياجات الفردية لكل فرد على حدى.
- 5- المساهمة في وضع اطر دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات التربوية
- 6- وضع برامج تعليمية خاصة بالأطفال الموهوبين وبرامج خاصة للأطفال الذين يعانون من صعوبات او بطء التعلم.

نظريات التعلم

حاول العديد من علماء النفس والتربية إيجاد تفسيرات منهجية منظمة لعملية التعلم وكان لبعض هذه التفسيرات أثر هام في علم النفس التربوي على المستويين النظري والتطبيقي إلا أن هذه التفسيرات لا يمكن قبولها على نحو مطلق أو نهائي لأنها ما زالت قاصرة عن تقديم إطار نظري شامل ومقنع تتوافر فيه إمكانية تفسير جوانب السلوك كافة فنظريات التعلم ليست إلا مجموعة من الأفكار أو الآراء المتسقة بشكل معقول ويمكن استخدامها في بحث المشكلات التربوية .

ومن نظريات التعلم التي سوف نقوم بدراستها:

1. التعلم بالمحاولة والخطأ ثورندايك.
2. تفسير جثري للتعلم.
3. التعلم الشرطي الأكلاسيكي.
4. التعلم الإجرائي.
5. التعلم بالملاحظة.
6. التعلم ذو المعنى.

أولاً: التعلم بالمحاولة والخطأ : ويطلق عليه أيضاً التعلم بالاختيار والربط ورائده ثورندايك.

تجربة ثورندايك: وضع قط جائع في صندوق مغلق (وضع مثيري) يمكن فتحه باستجابة معينة تتمثل في شدّ الحبل الموجود بجوار باب الصندوق بحيث يتخلص القط من السجن ويندفع نحو قطعة اللحم (معزز) ولكن الحيوان لا يصل إلى هذا الحل - أي الاستجابة الصحيحة -

غلا بعد أن يقوم بمجموعة من الاستجابات الفاشلة كالعض والرفس والخربشة وأثناء هذه المحاولات أي الاستجابات يصل القط إلى فتح الباب ويتناول الطعام ويكون ذلك بالصدفة أو من خلال المحاولة والخطأ. وبعد ثلاث ساعات يعاد الحيوان إلى الصندوق (المثير) ويبدأ بمحاولة الخروج منه مرة ثانية. وهكذا يتضح من خلال تكرار هذا النوع من المحاولات أن الزمن الذي يستغرقه الحيوان في الوصول إلى الاستجابة الصحيحة - أي فتح الباب - يتناقص على نحو تدريجي ثم يأخذ في الثبات

النسبي في المحاولات الأخيرة مما يعني حدوث التعلم وقد حاول ثورندايك تفسير عملية التعلم تلك من خلال مجموعة من القوانين.

■ قوانين تفسيرية لنظرية ثورندايك:

- (1) **قانون الأثر:** يرى ثورندايك أن أثر الرضا أو الاشباع الناجم عن تناول الطعام والذي يتلو استجابة فتح باب الصندوق هو المسؤول عن تقوية عملية التعلم.
 - (2) **قانون الاستعداد:** ولا يقصد بذلك مفهوم الاستعداد كما يستخدمه المربون كالاستعداد لتعلم القراءة أو الكتابة فالاستعداد هنا يعني الميل للعمل والنهي للاستجابة والارتياح للقيام بها والانزعاج من وجود إعاقة تحول دون القيام بالاستجابة.
 - (3) **قانون التدريب:** أي أن الممارسة تؤدي إلى زيادة احتمال حدوث الاستجابة الصحيحة ويرى ثورندايك أن التدريب في ذاته لا يحسن الأداء بل يجب اقترانه بقانون الأثر.
- تعديلات ثورندايك للقوانين: بناء على الدراسات الميدانية عدل ثورندايك قانون الأثر إلى مايلي الرضا يؤدي إلى التعلم والعقاب يوقف ممارسة التعلم ولكن لا يلغيه.

■ ملاحظة:

يرى ثورندايك أن عملية التعلم أي الارتباط بين المثير والاستجابة تحدث دون وجود عمليات متوسطة كالذكاء، والفهم والادراك، وبالتالي فإن ثورندايك ينفي الذكاء الذي كان ينسبه بعض الباحثين إلى الحيوانات ولكن ثورندايك لم ينف وجود بعض العوامل المتوسطة الأخرى التي تتدخل في التعلم كالدافعية وأثر الثواب والعقاب.

ويلاحظ أن التعلم عن طريق المحاولة والخطأ يقوم على مبدأ النشاط الذاتي فالمتعلم بهذه الطريقة يتعلم عن طريق العمل.

ثانياً: تفسير جثري للتعلم : لتعلم حسب رأي جثري عملية متواصلة ومستمرة ويفسر جثري التعلم من خلال مبدأ الترابط بين المثير والاستجابة وهذا التفسير يختلف اختلافاً كبيراً عن الارتباط بين المثير والاستجابة لدى بافلوف، والرباط الشرطي لدى جثري - أي الارتباط بين المثير والاستجابة يتكون بكامل قوته من أول مرة. ومثال على ذلك:

$$15 = 5 \times 3$$

تعلم الطفل طريقة الصلاة.

والرباط الشرطي رباط نوعي لا يعمل إلا في نفس الظروف التي تكون فيها فإذا تغيرت الظروف عن الموقف الأول فإن الرباط الشرطي لا يظهر.

مثال: 1/ طالب حفظ قصيدة في البيت ولم يستطع تذكرها في المدرسة. فالظروف التي تعلم فيها في المرة الأولى أي البيت تختلف عن الظروف في المرة الثانية أي المدرسة.

مثال: 2/ يستطيع الطالب أن يعرف نتيجة $8 \times 4 = 34$ ولكن عندما تقول 4×8 فإن الطالب قد يتلأأ في الإجابة لذلك ينصح المعلم بأن يعمل على تدريب الطلاب في أكثر من موقع حتى يعمل الرباط الشرطي في مواقف متعددة.

وأهم ما يستلقت النظر في نظرية جثري موقفه من التكرار بين المثير والاستجابة، فهو يرى أن التكرار لا يقوي الرباط الشرطي. ويقول جثري أن تعلم مهارة ما يتطلب تعلم الآف من الروابط الشرطية، فتعلم قيادة السيارة يحتاج إلى الآف من الروابط الشرطية، ويقول أن دور التكرار هنا تثبتت الروابط الشرطية، وقد سأل جثري عن كيفية ضبط ظروف الموقف المراد الاستعانة به للحصول على إجابة شرطية سبق تكوينها وما هو المقياس الذي يقيس الموقف الثاني حتى يكون مطابق للأول ولم يستطع جثري الإجابة على هذا التساؤل.

ويعزو جثري النسيان إلى تدخل استجابات جديدة تؤدي إلى ارتباط المثير القديم باستجابات جديدة ولذلك كانت الخبرات التي يتعلمها الفرد ويعقبها الراحة أو النوم أطول عمراً في التذكر من المنبهات التي ترتبط باستجابات يعقبها نشاط وعمل.

س/ الخبرات التي يتعلمها الفرد ويعقبها الراحة أو النوم تكون أطول عمراً من الخبرات التي يعقبها نشاط أو عمل؟

تطبيقات تربوية للتعلم بالاقتران - جثري؟

يمكن للمعلم أن يعد الموقف التعليمي بطريقة خاصة بحيث يتخلص من الارتباطات الشرطية غير المرغوب فيها واحلال أخرى بدلاً عنها وذلك بالطرق التالية:

الطريقة الأولى/ مصاحبة المثير:

والمراد تغيير استجابته بمثير يثير استجابة مانعة أو عائقة. مثال: فطام الطفل من خلال دهن ثدي أمه بمادة طعمها مُرّ. فالمثير هنا يؤدي إلى استجابة مختلفة عن الاستجابة التي تعود عليها الطفل.

الطريقة الثانية/ تكرار المثير مرات عديدة حتى يحدث الملل والتعب من الاستجابة.
مثال: ترك التدخين من خلال تدخين كميات كبيرة من السجائر.

الطريقة الثالثة: احداث المثير للاستجابة غير المرغوب فيها ولكن بقدر ضعيف يجعله عاجزاً عن إحداث الاستجابة أي يكون المثير أقل من الحد الأدنى الضروري لحدوث استجابة. مثال: طالب مزعج داخل الفصل من أجل لفت الانتباه فعدم إعارته الاهتمام يؤدي إلى نقص إزعاجه.

مثال آخر: دخول طفل يخاف من الظلام في غرفة مظلمة تدريجياً أول مرة وهو على كتف والدته، ثاني مرة وهو ممسك بيد والدته والمرة الثالثة يسبق والدته في الدخول، والمرة الرابعة يستمع لصوت والدته، والمرة الخامسة لوحده، وبالتالي يتقلص الخوف تدريجياً حتى يختفي.

ثالثاً: التعلم الشرطي الكلاسيكي: ورائد هذا النوع من التعلم هو العالم الروسي بافلوف والذي أجرى تجاربه المشهورة على كلب، حيث وضع هذا الكلب في صندوق عازل للصوت بعد تعريضه لعملية جراحية تم فيها تحويل فتحات القنوات اللعابية إلى خارج الفم والجلد لتسهيل ملاحظتها وقياسها ويتناول الكلب أثناء وجوده داخل الصندوق الطعام بعد قرع جرس معين ففي كل مرة وبعد سماعه لصوت الجرس يقدم الطعام للكلب ويكون الوقت الفاصل بين قرع الجرس وتقديم الطعام قصيراً جداً، وبعد تكرار ذلك عدة مرات أصبح قرع الجرس لوحده يجعل الكلب يفرز اللعاب.

ومن التجربة السابقة نوضح ما يلي:

- (1) الطعام (مثير طبيعي) أي مثير غير شرطي.
- (2) اللعاب (استجابة طبيعية) أي استجابة غير شرطية.
- (3) الجرس (مثير شرطي) أي ليس له القدرة على اشتراط الاستجابة إلا بعد اقترانه بالمثير الطبيعي.

وهكذا يتضح أن الاشرط الكلاسيكي في جوهره تشكيل ارتباط بين مثير شرطي واستجابة ما، من خلال اقتران تقديم المثير الشرطي بتقديم المثير غير الشرطي أي الطبيعي وينبغي ملاحظة أن المثير الشرطي - أي الجرس - في تجربة بافلوف كان مثير حيادي بالنسبة للكلب قبل التدريب ولا يمكن القدرة على استثارة اللعاب.

العوامل المؤثرة في الاشرط الكلاسيكي:

- (1) كمية التدريب: أي عدد مرات اقتران المثير الشرطي بالمثير الطبيعي، فكلما زادت كمية التدريب أدى ذلك لحدوث الاستجابة الشرطية بشكل أسرع وأقوى.
 - (2) الفاصل الزمني بين تقديم المثير الشرطي والمثير غير الشرطي، وبعد الباحثين المعاصرين يرون بعدم وجود فترة زمنية مثالية لحدوث عمليات الإشرط.
 - (3) شدة المثير الطبيعي: حيث تؤدي إلى أن يكون التعلم الشرطي أقوى.
- رابعاً: التعلم الإجرائي (الإشرط الإجرائي)

وصاحب هذا النوع من التعلم - سكرن- وهو يميز بين نوعين من السلوك:

أ/ السلوك الاستجابي: وهو رد الفعل المنعكس.

مثل: قفل العين إذا فوجئت بضوء قوي

ب/ السلوك الاجرائي: وهو سلوك يقابل الاستجابة الشرطية عند بافلوف نوعاً ما، ولكن سكرن تحدث الاستجابة أولاً ثم ندعم.

الفرق بين الإشرط الكلاسيكي والإجرائي:

- (1) يقوم الاشرط الكلاسيكي على عملية الاقتران بين المثير الشرطي والمثير غير الشرطي بينما يقوم الاشرط الاجرائي على مثير غير محدد سلفاً، أي غير معروف في البداية واستجابة ثم تعزيز.
 - (2) في الإشرط الكلاسيكي يكون المثير الطبيعي أي المثير غير الشرطي مثل: الطعام في تجربة بافلوف هو السبب في حدوث الاستجابة. أما في الإشرط الإجرائي فالاستجابة هي التي تؤدي إلى التعزيز.
 - (3) المثيرات في الاشرط الكلاسيكي محددة أما في الإشرط الإجرائي فهي غير محددة أو غير معروفة سلفاً.
 - (4) استجابات الاشرط الإجرائي أكثر تنوعاً من استجابات الإشرط الكلاسيكي والتي ترتبط بالمثير غير الشرطي.
- أنواع الإشرط الإجرائي

- (1) الإشرط الثوابي (التعزيز الإيجابي) أي الحصول على إثابة من الإشرط ويتم فيه تعزيز الفرد بمثير مرغوب فيه كما في تجربة الفأر لدى سكرن.
- (2) الاشرط التجنبي (التعزيز السلبي) وفيه يتم تعزيز الفرد من خلال حذف مثير غير مرغوب فيه.

مثال: التلميذ يستمع تعليمات المعلم تجنباً للعقاب.

مثال: الحضور للمدرسة مبكراً (استجابة) عقاب المتأخرين (مثير) تخلصه من العقاب (تعزيز سلبي).

(3) الاشرط الحذفي (العقاب السلبي) ويتم فيه إضعاف أو كف الإستجابات غير المرغوب فيها لأن القيام بهذه الاستجابات يؤدي إلى الحرمان من التعزيز، فالإشرط الحذفي يعني الحرمان من أشياء يفضلها الفرد.

مثال: الاعتداء على الزميل في الفصل (استجابة) في حصة الرياضة (مثير) حرمانه من حصة الرياضة (تعزيز) أي عقاب سلبي.

(4) الاشرط العقابي (العقاب الإيجابي) وفي يتم تعزيز الفرد بمثير غير مرغوب فيه. مثال: عقاب الطالب المشاغب حتى لا يكرر ذلك.

مثال: الإعتداء على الزميل في الفصل - استجابة - قانون ضرب الطالب - مثير - ضرب الطالب المعتدي - عقاب إيجابي.

فالعقاب السلبي هو الحرمان من التعزيز الإيجابي والعقاب الإيجابي هو الحصول على التعزيز السلبي.

مثال: شخصان تعدى السرعة القانونية فقبضت عليهما الشرطة فقال الأول: أنا مستعد أن ادفع المخالفة لكي ألحق على بداية المباراة، قال الثاني: أنا لا أعلم بالمباراة ولكن اسجنوني ولن أدفع قيمة المخالفة.

فيكون عقاب الأول من النوع (3).

ويكون عقاب الثاني من النوع (4).

إن الفرض الأساسي في نظرية سكرنر هو: أن يميل الكائن الحي في المستقبل إلى أن يكرر نفس العمل الذي قام به وقت التعزيز أو التدعيم الإيجابي.

جدول التعزيز:

(1) التعزيز المستمر: وفيه يقوم الباحث بتعزيز كل استجابة تصدر عن الكائن الحي. مثال: مكافئة الطفل على ضبط لعملية التبول عند بداية تعلمه.

(2) التعزيز النسبي الثابت: وفيه يتم التعزيز بعد عدد ثابت من الاستجابات التي يؤديها الكائن الحي، كالتعزيز مثلاً بعد كل استجابات أو خمس استجابات. ■ مزايا هذا النوع:

أ/ ارتفاع معدل الاستجابة.

ب/ مقاومة كبيرة للمحو، أي توقف صدور الاستجابة.

ج/ تخفيض نسبة الاستجابات المتعززة يؤدي إلى الاحتفاظ بالسلوك المرغوب فيه دون تقديم أية معززات على الإطلاق بحيث تحمل الاستجابة في ذاتها قوة التعزز دون دعمها بأي معزز خارجي.

أمثلة:

- 1) تعزيز الطالب بعد كل عشر عمليات حسابية صحيحة أو بعد كل حفظ لثلاث من سور القرآن الكريم عند طلاب الصف الثاني الابتدائي.
 - 2) تعزيز الطالب في الصف الخامس ابتدائي بعد كل إعراب لخمس جمل صحيحة.
 - 3) التعزيز النسبي المتغير: ويتم فيه التعزيز حسب متوسط معين من الاستجابات فمثلاً: تعزيز الطالب بعد كل خمس استجابات صحيحة ويحصل الطالب على هذا التعزيز بعد أي استجابة صحيحة من الاستجابات الخمسة السابقة فربما يحصل الطالب على التعزيز بعد الاستجابة الثانية أو الاستجابة الثالثة ثم بعد ذلك في الخمس الاستجابات الصحيحة الثانية يحصل الطالب على التعزيز بعد الاستجابة الرابعة أو الخامسة فلا يستطيع تحديد موعد الاستجابة.
- مزايا هذا النوع:

أ/ حث الطالب على أداء معدلات عالية جداً من الاستجابات لعدم تمكنه من تحديد موعد التعزيز وبالتالي يكون الطالب في حالة نشاط دائم.

ب/ مقاومة كبيرة جداً للمحو.

عيوب هذا النوع:

تضع الطالب في حالة من القلق والتوتر لعدم معرفته بحدوث التعزيز، وإذا تأخر التعزيز ربما ينتج عن ذلك إحباط الطالب.

- 4) التعزيز الزمني الثابت: ويتم التعزيز فيه حسب فترات زمنية ثابتة بعد كل ساعة أو يوم أو أسبوع أو شهر أو ثلاثة أشهر ويزداد معدل الاستجابة ومقاومتها للمحو كلما قصرت هذه الفترة.

عيوب هذا النوع:

انخفاض معدل الاستجابة بعد التعزيز مباشرة ثم يأخذ في الارتفاع حتى يصل إلى حده الأقصى قبل حدوث التعزيز.

مثال: الاختبارات المدرسية شهرية أو فصلية فبعض الطلاب لا يهتمون بمراجعة مواد الدراسية إلا عند اقتراب موعد الاختبار للحصول على المعزز - الدرجات - كما نلاحظ انخفاض مستوى الاستجابة عند الطلاب بعد الاختبار الشهري مثلاً مباشرة.

خامساً: من نظريات التعلم؛ التعلم بالملاحظة:

يقوم مفهوم التعلم بالملاحظة على افتراض أن الإنسان كائن اجتماعي يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم، وتصرفاتهم وسلوكهم، أي يستطيع أن يتعلم منهم عن طريق ملاحظة استجاباتهم وتقليدهم حيث يقوم المتعلم بملاحظة سلوك النموذج ومحاكاة الاستجابات الصادرة عنه ويلاحظ ما يصيب هذا النموذج من ثواب أو عقاب ويعد باندورا من أكثر علماء النفس مساهمة في دراسة هذا التعلم.

■ آثار التعلم بالملاحظة لباندور:

(1) تعلم استجابات جديدة أو أنماط سلوكية جديدة.
مثال: عندما يقوم المعلم بحل مسألة حسابية على السبورة فإنه يقوم بوظيفة النموذج، أو في تعلم اللغة الإنجليزية فيتم تعلم نطق بعض الكلمات من خلال ملاحظة المدرس.

(2) كف بعض الاستجابات أو تجنب بعض الأنماط السلوكية.
مثال: معاقبة طالب ارتكب خطأ أمام زملائه كالغش في الاختبار حيث ينتقل أثر هذا العقاب من خلال الملاحظة.

(3) تحرير بعض الاستجابات المكفوفة أو المقيدة عندما لا يوجد النموذج العقاب لارتكابها.
مثال: عدم معاقبة الطالب في المثال السابق.

مثال: عدم معاقبة الطالب المتأخر صباحاً عن المدرسة مما يجعل بعض الطلاب يقومون بتقليده لعدم حصول عقاب له.

(4) سلوك النموذج، ويساعد الملاحظ على تذكر الاستجابات المشابهة لاستجابات النموذج، فالطفل الذي يتعلم بعض الاستجابات التعاونية ولم يمارسها يمكن أن يؤديها عندما يلاحظ بعض الأطفال منهمكين في سلوك تعاوني.
ويعد التعلم بالملاحظة أكثر فاعلية في تعليم المهارات الاجتماعية أو المهارات الحركية، كما بينت العديد من الدراسات إن التلاميذ يتأثرون بسلوك معلمهم وتصرفاتهم أكثر من تأثرهم بأقوالهم ونصائحهم مما يوضح أهمية الدور التفاعلي الذي يقوم به المعلم داخل غرفة الصف.

العمليات العقلية المتصلة بالتعلم

أولاً: الإدراك:

تعريفه: عملية عقلية تتضمن التأثير على الأعضاء الحسية بمؤثرات معينة ويقوم الفرد بإعفاء تفسيره وتحديد لهذه المؤثرات في شكل رموز أو معاني بما يسهل عليه تفاعله مع بيئته.

تعريف آخر: هذا المطلوب عملية عقلية يتم من خلالها معرفة كل ما يحيط بالإنسان في العالم الداخلي والخارجي.

شروط حدوث الإدراك:

أ/ وجود عالم خارجي مستقل عنه، أي وجود مثيرات خارجية.

ب/ وجود الحواس التي تجعله يدرك العالم الخارجي.

ج/ القدرة على التفسير والتأويل.

د/ الانتباه.

أنواع الإدراك:

(1) الإدراك الحسي: وهو إدراك الأشياء والأحداث واقعياً وبشكل مباشر ومنفرد عن مثيلتها من الأشياء والأحداث.
مثال: مشاهدة مدرسة بشكل مباشر.

مثال: الاستماع لصلة السيارة بشكل مباشر.

مثال: شم رائحة عطر بشكل مباشر.

(2) الإدراك العقلي: وهو إدراك الأشياء نتيجة لخبراتنا بصنف معين من الأشياء تشترك وحداته في بعض الصفات وتختلف في صفات أخرى.
مثال: مدرسة ونقصد بذلك جميع المدارس.

مثال: سيارة ونقصد بذلك جميع السيارات.

نمو الإدراك:

يمر الفرد بأربع مراحل رئيسة في نموه الإدراكي وهي:

1. المرحلة الأولى: مرحلة التعميم وذلك في مرحلة الطفولة المبكرة.
 2. المرحلة الثانية: التمييز وذلك في مرحلة الطفولة المتوسطة.
 3. المرحلة الثالثة: التكاسل وذلك في مرحلة الطفولة المتأخرة وبداية المراهقة.
 4. المرحلة الرابعة: مرحلة الثبات الإدراكي في المراهقة.
- العوامل التي تؤثر في عملية الإدراك:

أولاً: العوامل الذاتية

- (1) نوع الوسط الذي يعيش فيه الفرد.
- (2) حاجات الفرد التي يريد إشباعها.
- (3) التهيؤ الذهني.
- (4) الضغوط النفسية والاجتماعية.
- (5) الانفعالات.

ثانياً: العوامل الخارجية التي تؤثر في الإدراك:

- (1) قانون التقارب: فالمثيرات المتقاربة في المكان أو الزمان تدرك على أنها وحدة مستقلة.
- (2) قانون التشابه: فالمثيرات المتشابهة تعني اللون، الشكل، الحجم، السرعة، الشدة، تدرك على أنها وحدة مستقلة.
- (3) قانون الإغلاق: حيث نميل دائماً في إدراكنا إلى تكميل الأشياء الناقصة فيزيقياً.
- (4) قانون الاستمرار: وهذا يعني أن المثيرات التي تبدو وكأنها استمرار لمثيرات أخرى تميل لإدراكها بوصية واحدة متكاملة.
- (5) الخداع البصري:

مثال: خداع ظاهرة فاي.

مثال: خداع الأقواس.

التطبيقات التربوية للإدراك:

- (1) تدريب الطلاب على الإدراك السليم وذلك عن طريق تنمية الحواس ومراعاة الفروق الفردية في الحواس المختلفة.
- (2) أن تكون المادة المقدمة للطالب تتميز بالسهولة والوضوح حتى تتم عملية الإدراك.
- (3) استخدام الوسائل لكل تسهل عملية الإدراك.

(4) ربط الموضوع بأمثلة مباشرة من البيئة.

(5) ربط الخبرة السابقة بالخبرة الجديدة حتى تتم عملية الإدراك.

(6)حث الطالب على اكتشاف بعض المعلومات عن المادة العلمية.

ثانياً: الإنتباه:

تعريفه: هو توجيه الذهن إلى شيء ما.

والانتباه في الموقف التعليمي هو عملية تركيز الذهن في الموقف التعليمي.

أنواع الإنتباه من حيث الموضوع:

(1) انتباه حسي: وهو ذلك الانتباه الذي يتوقف على استخدام الحواس الموجودة داخل الجسم.

(2) انتباه عقلي: وهو الانتباه الذي يتصل بالعمليات العقلية كالتذكر والإدراك.

(3) انتباه نفسي: وهو ذلك الإنتباه الذي يتصل النفسي (الاستبصار بالذات).

أنواع الانتباه من حيث طبيعة الإنتباه:

(1) انتباه تلقائي: يرتبط بالاستجابة للدوافع الفطرية كالانتباه إلى الطعام والماء.

(2) انتباه إرادي: مثال: عندما يوجه الطالب جهده وذهنه لاستيعاب الدرس.

(3) انتباه لا إرادي: يحدث على غير إرادة الفرد.

مثال: الانتباه لصوت مزعج أو ضوء شديد.

معوقات الانتباه:

1/ التعب 2/ الملل 3/ أحلام اليقظة.

ثالثاً: التفكير:

(1) تعريفه: هو إعادة تنظيم ما نعرفه في أنماط جديدة وتشكيل علاقات جديدة لم تكن معروفة من قبل.

2) عملية أخذ المعلومات التي يدركها الإنسان ومزجها مع تلك المعلومات التي يتذكرها. ليكون منها تنظيمات أو تشكيلات جديدة بقصد الوصول إلى نتائج مرغوبة في المستقبل.

أنماط التفكير المختلفة:

1/ تفكير ذاتي خرافي: يدور حول أشياء ليس لها وجود موضوعي، مثل إذا جف ماء النيل وضعوا فيه فتاة.

2/ تفكير عياني: يدور حول أشياء ملموسة أو نراها أو نسمعها أو نحس بها، مثل التفكير في أكل وجبة معينة أو التفكير في المذاكرة.

3/ تفكير مجرد: يدور حول العلاقات بين الأشياء المحسوسة واستخدام هذه العلاقات للوصول إلى تنظيمات جديدة. مثل: التفكير في العدالة أو الصداقة وأهميتها.

4/ تفكير موضوعي علمي: أي التفكير العلمي بعيداً عن الذاتية والأفكار الخرافية. مثل: التفكير في حوادث السيارات.

5/ تفكير ابتكاريك محاولة الوصول على تصورات جديدة.

شخصية المعلم والتفاعل الصفي بين المعلم والتلميذ :

سوف نحاول التعرف على إمكانات التعليم الفعالة فالتعليم عملية معقدة ومتداخلة ومتعددة الجوانب والأبعاد بحيث يؤثر في نجاح هذه العملية متغيرات كثيرة وينزع الباحثون إلى تقويم فعالية التعليم في ضوء عدد من المحكات :

1- **النتاج التعليمي :** ويقصد بذلك ما يتعلمه الطالب ويكسبه من خبرات نتيجة للنشاطات التعليمية المدرسية ويمكن التعرف على ذلك من خلال مقارنة أداء المتعلم قبل التعليم بأدائه بعد التعليم أي بالتغيرات التي طرأت على سلوكه والتي تتضح في اكتسابه القدرات المعرفية والميول والاتجاهات والقيم الشخصية , فالنتاج التعليمي هو أفضل وسيلة في اختبار فعالية المعلم ونجاح التعليم .

2- **العملية التعليمية :** يقصد بذلك السلوك التفاعلي بين المعلم والمتعلم وتتضح أنماط سلوك المعلم من خلال الطرق التي يتبعها في شرح المادة الدراسية وإثارة الأسئلة وإدارة الحوار والمناقشة داخل الفصل وكذلك أساليب إرشاد الطلاب . أما الأنماط السلوكية للمتعلم فتتضح من خلال طرق استجابته للنظام داخل الفصل وتركيز الانتباه وبذلك الجهد وأسلوب الحوار والتقويم هذا المحك يستخدم الباحثون أساليب الملاحظة المباشرة .

3- **العوامل المنبئة :** ويشير هذا المحك إلى الاستعدادات والقدرات والعوامل الشخصية التي يتسم بها المعلم والتي يمكن أن تساعد في التنبؤ في فعالية التقييم .

4- **التقييم :** مما سبق يتضح أن للمعلم دورا هاما في تحديد فعالية التعليم ونجاحه . لذلك سوف نلقي الضوء على أهم خصائص المعلم الفعال , ويمكن تصنيف هذه الخصائص إلى فئتين :

أولاً / فئة الخصائص المعرفية : ويندرج تحت ذلك :

1- **الإعداد الأكاديمي والمهني ..** فقد بينت الدراسات وجود ارتباط إيجابي بين مستوى التحصيل الأكاديمي للمعلمين وفعالية تعليمهم .

2- **اتساع المعرفة والاهتمامات**

3- **المعلومات المتوافرة لدى المعلم عن طلابه** فمعرفة المعلم أسماء طلابه ومستويات نموهم وتحصيلهم وخفيااتهم الاقتصادية والثقافية والاجتماعية واتجاهاتهم وميولهم وقيمهم تجعله أكثر فعالية في تواصله وتعامله مع طلابه

4- **الكفاءة في التعليم والقدرة على الشرح والربط بين المواضيع** ثانياً / فئة الخصائص الشخصية : ويندرج تحت ذلك :

- 1- مراعاة الفروق الفردية
- 2- العدل وعدم التحيز
- 3- الاهتمام بالمظهر الشخصي
- 4- الصبر
- 5- المظهر الشخصي
- 6- المرونة
- 7- حماس المعلم
- 8- المزاج المرح أو الحس الفكاهي

أشارة نتائج البحوث إلى صلتها الوثيقة بالتحصيل المدرسي وهذه العوامل هي :

التفاعل الصفي : يمتاز كل صف مدرسي بخصائص نوعية فريدة تمكن المربين من الحديث في شخصية الصف وهناك العديد من العوامل التي تؤثر في التفاعل الصفي وسوف نتناول ثلاث عوامل فقط أشارت نتائج البحوث والدراسات إلى صلتها الوثيقة بالتحصيل المدرسي .

أولاً / البنية الصفية / ويندرج تحت ذلك :

1- حجم الصف – أي عدد الطلاب المندرجين فيه ويلاحظ أن نتائج الدراسات التي تناولت حجم غرفة الصف في التحصيل لم تكن حاسمة فقد أوضحت بعض الدراسات أن مستوى تحصيل طلاب الصفوف ذات الأعداد الكبيرة أفضل من مستوى طلاب الصفوف الأقل عدداً , وهو ما يتعارض مع العديد من الدراسات ويتعارض أيضاً مع الاعتقاد السائد في معظم النظم التربوية في العالم , وترى بعض الدراسات أن تخفيض عدد طلاب الصف الواحد لا يؤدي بالضرورة إلى تحسين المستويات التحصيلية للطلاب إلا إذا تبنى المعلم طرق وإستراتيجيات تمكنه من استغلال الظروف التعليمية التي يوفرها الصف القليل العدد بحيث يصبح التعليم فردياً قدر الإمكان وتشير بعض الدراسات إلى أنه داخل مدى متوسط يتراوح ما بين 25 طالب إلى 34 طالب لن يكون هناك أي أثر لعدد الطلاب في مستوى تحصيلهم .

2- التفاوت في التكوين النفسي والانفعالي والعقلي والاقتصادي لطلاب الصف

حيث أوضحت الدراسات أن هذه المتغيرات تؤثر في التحصيل الدراسي للطلاب .
ثانياً / تفاعل المعلم – الطالب / وتشير البحوث إلى وجود الكثير من العوامل التي تؤثر في هذا التفاعل ومن هذه العوامل :

1- التكوين الإدراكي للمعلم وتقييم الطلاب : ويلاحظ أن اتجاهات المعلمين نحو

طلابهم لا تقوم بناءً على المستوى التحصيلي فقط بل تقوم على بعض الخصائص أو الصفات الشخصية الأخرى التي يتمتع بها هؤلاء الطلاب ومن هذه الصفات أو الخصائص، الذكاء، طاعتهم للنظام، النظافة، اللباقة، الجاذبية للطلاب.

2- أثر المستوى الاقتصادي الاجتماعي : حيث تشير بعض الدراسات إلى أن بعض المعلمين وتقديراتهم لطلابهم كالخلفية الثقافية أو الطريقة الاقتصادية التي منها هؤلاء الطلاب.

3- أثر الطلاب في تفسير سلوك المعلم : حيث أشارت بعض الدراسات إلى قدرة الطلاب على تفسير سلوك المعلم من خلال أنماط استجاباتهم لهذا السلوك كأن تكون هذه الأنماط سلبية أو إيجابية فالطلاب هم المصدر الأساسي لسمعة المعلمين المهنية لهذا يصعب أن ينجو المعلم من التأثير بمثل هذه التوقعات لطلابهم ثالثاً / تفاعل الطالب – الطالب / الاحتكاك بين الطلاب يؤدي إلى تبادل الخبرات والتجارب الذي يؤثر إيجابياً عليهم في بعض المواقف كما أن الصف الذي يضم طلاب متفاوتين في القدرات والإستعدادات والميول والاتجاهات يؤثر إيجابياً في طلابه حيث يعتبر ممثل حقيقي للمجتمع الفعلي الذي سوف يواجهه الطالب بعد تخرجه من المدرسة.

انتقال أثر التعلم

يشير مفهوم الانتقال إلى تأثير تعلم سابق في أداء مستقبلي فيوضع جديد فحينما يؤثر تدريب شخص معين على عمل معين أو على أسلوب ما من أساليب النشاط على نشاط آخر في موقف جديد أو في عمل مختلف فإن هذا يسمى انتقال أثر التعلم , بمعنى أن تدريب الفرد في الموقف الأول أثر في طريقة مجابهته - مواجهته- وتعلمه للمواقف التالية له .

ولولا انتقال أثر التعلم لأصبح لازماً على كل شخص تعلم كل ما يحتاجه من الاستجابات الخاصة لآلاف المفاهيم والمهارات التي يحتاجها سواء في حياته اليومية أو العملية .

الاتجاه التجريبي في علم النفس وتفسير عملية انتقال أثر التعلم ويتم ذلك التفسير من خلال الفروض التالية :

الفرض الأول / إذا كان تعلم موضوع معين يحتاج إلى وقت وجهد فإن تكراره يزيد من كفاءة التعلم وفعاليتيه

مثال-1- : لو طلب من شخص ما تركيب جهاز ميكانيكي بعد فكه إلى أجزاء مختلفة فإنه في المرة الأولى من محاولة التركيب سوف يقوم بمحاولات فاشلة لتركيبه ويستنفذ الكثير من الوقت والجهد قبل أن يتمكن من تركيبه وعندما نقوم بفك الجهاز مره أخرى ونطلب منه إعادة تركيبه فإن الوقت والجهد المستنفذ في المحاولة الثانية أقل من المرة الأولى .

مثال -2- : حفظ قصيدة ثم إعادة حفظها بعد فترة زمنية أخرى فالوقت المستغرق للحفظ في المرة الثانية أقل من الوقت المستغرق في المرة الأولى .

الفرض الثاني / يحدث انتقال أثر تدريب إيجابي بين موضوعين إذا كانت الاستجابات متشابهة في الحالتين ويزيد انتقال أثر التدريب كلما قل الاختلاف بين مثيرات هذين الموضوعين ويقل انتقال أثر التدريب كلما زاد الاختلاف بين مثيرات هذين الموضوعين

مثال -1- : أحضر الباحث مجموعتين من تلاميذ الصف الخامس والسادس وطلب منهم التمرين على إصابة هدف مغمور تحت الماء بعمق اثني عشر بوصة وفي أثناء

التمرين كانت إحدى المجموعتين وهي المجموعة التجريبية تتلقى شرحاً مفصلاً لمبادئ انكسار الضوء في الماء وبعد التمرين كانت المجموعتان متساويتان في إصابة الهدف وعندما تغير الهدف إلى أعرق أربع بوصة تحت الماء تكيفت المجموعة التي تعلمت مبادئ انكسار الضوء بسرعة مع الوضع الجديد وإصابة الهدف وأظهرت تحسن في انتقال أثر التدريب (الاستجابة واحدة وهي إصابة الهدف سواءً تحت عمق اثني عشر بوصة أو أربع بوصة وذلك من خلال دراسة مبادئ انكسار الضوء)

بينما المجموعة الأخرى التي لم تتلقى أي شرح عن مبادئ انكسار الضوء في الماء لم تظهر أي تحسن في مستوى الأداء .

مثال-2- : يطلب من مجموعتين من الطلاب حفظ مواضيع معينة لمدة ثلاث ساعات يومياً وذلك خلال شهر كامل ويتم شرح أسس التعلم وقواعد الاستذكار السليمة لإحدى المجموعتين وسوف تلاحظ أن المجموعة التي تتلقى هذه المعلومات تتفوق على المجموعة الأخرى لم؟ إن شرح أسس التعلم وقواعد الاستذكار السليمة يؤدي إلى أن تكون الاستجابات متشابهة في طريقة الحفظ للمثيرات بينما المجموعة التي لم تتلقى أي شرح سوف تستخدم عدة طرق للحفظ أي عدة استجابات .

الفرض الثالث /

بين موضوعين إذا كانت المثيرات متشابهة والاستجابات مختلفة فإذا تعلم شخص ما موضوعين وكانت المثيرات متشابهة بينهما بينما الاستجابات مختلفة فإن انتقال أثر التدريب بينهما هو انتقال سلبي

مثال -1- : أوضح الزوار الأمريكيين إلى إنجلترا أنهم وجدوا صعوبة بالغة في قيادة السيارات على الجانب الأيسر من الطريق وذلك لأنهم اعتادوا القيادة على الجانب الأيمن من الطريق ، القيادة = مثير و طريقة القيادة = استجابة

مثال-2- : الأشخاص الذين تعلموا قيادة السيارات الأوتوماتيكية يجدون صعوبة في قيادة السيارات العادية ، القيادة = مثير و طريقة القيادة = استجابة

مثال-3- : تعلم اللغات طريقة التعلم = مثير واللغة = استجابة

الفرض الرابع /

إذا أراد شخص أن يتعلم موضوعين واحد بعد الآخر وكانت مثيرات الموضوعين مختلفة تماماً وكذلك استجاباتهم أيضاً فإنه يحدث انتقال أثر تدريب أو تعلم إطلاقاً .

مثال-1- : تعلم لغة وتعلم قيادة سيارة .

مثال-2- : تعلم مادة الرياضيات ومادة الطبخ .

المبادئ والموجهات التي تؤدي إلى تسهيل الانتقال الإيجابي :

1- تنويع مهام التعلم وشروطه : فتدريب الفرد على قيادة سيارات متنوعة وفي طرق

ذات خصائص متباينة يجعله أكثر قدرة على تعلم قيادة سيارة جديدة عما لو تدرب على قيادة سيارة واحدة فقط رغم تساوي كمية التدريب في الحالتين وفي الأنشطة المدرسية فتكرار قراءة هذا الموضوع فيكتب أو نصوص أخرى وبطرق مختلفة تمكن من الفهم الجيد وتوفر فرصة الانتقال إلى موضوعات جديدة .

2- انتقال التعلم من الأسهل إلى الأصعب يساعد على حدوث الانتقال الإيجابي للتعلم فمثلاً لو أردنا تعليم طفل تمييز الألوان فمن المستحسن أن يتعلم أولاً التمييز بين لونين متعاكسين كالأبيض والأسود ومن ثم الانتقال إلى تمييز الألوان الواقعة بينهما والشيء ذاته ينطبق على الحروف الأبجدية فكلما كانت المثيرات متباينة كانت أسهل تعلماً

3- مستوى التمكن من التعلم الأصلي فمثلاً تعلم عملية الجمع بإتقان -تعلم أصلي - تساعد على تعلم عملية الضرب وانتقال عملية التعلم فمن المعلوم أن تعلم عملية الضرب يقوم على تعلم عملية الجمع .

4- تتشابه المهام التعليمية والانتقالية فمثلاً تعلم الطالب في الصف الأول الابتدائي الصلاة مهمة تعليمية وأداء الصلاة في المسجد مهمة انتقالية ، مثال آخر / المناورات العسكرية حيث يوضع المتدرب في ظروف نسبية جداً بالنسبة للظروف التي قد تواجهه في الميدان .

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- 1 الأغا، إحسان وعبد المنعم، عبد الله (1994). التربية العملية وطرق التدريس ط3، غزة، مطبعة منصور.
- 2 أبو جادو، صالح محمد علي (1998). علم النفس التربوي، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 3 بركات، محمد خليفة (1995). علم النفس التعليمي، دار القلم الكويت.
- 4 بلقيس ومرعي (1982). الميسر في علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمان، الأردن.
- 5 توفيق وعدس (1984). أساسيات علم النفس التربوي، مترجم عن جون وايلي.
- 6 الحاج خليل سمير، الياس طه، (1993). السلوك الإنساني في الإدارة التربوية، ترجمة عن كل رانس نيول، دار مجدلاوي للطباعة والنشر عمان.
- 7 حيدر، فؤاد (1991). التخطيط التربوي المدرسي وحاجات الطفل العربي، دار الفكر العربي، بيروت.
- 8 الحلو، محمد وفائي (1999). عمل النفس التربوي، مكتبة الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، غزة فلسطين.
- 9 داود، عزيز (1981). دراسات وقراءات نفسية وتربوية، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية
- 10 الرفاعي، نعيم (1981). الصحة النفسية، دمشق.
- 11 الزبيد، نادر (1989). علم النفس المدرسي، عمان، الأردن.
- 12 عدس، محمد عبد الرحيم وآخرون (ب. ت). الإدارة والإشراف التربوي، مطابع الإيمان، عمان، الأردن.
- 13 عدس، محمد عبد الرحيم (1995). علم النفس التربوي نظرة معاصرة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 14 عدس، عبد الرحمن (1998). علم النفس التربوي نظرة معاصرة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 15 مصلح، عدنان (1976). أوضاع الإشراف التربوي في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن، عمان، الجامعة الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة.

ثانياً: المراجع باللغة الإنجليزية

- 1 Wilkson, C. Cave E, (1982) Teaching and manging, A Activities in schools Croom Helm, London, 1982.
- 2 Silver, Paula, F. (1983). Educational Adninistration Theoreltical Perspectives on Parctice and Research, Harper, Row Publishers, Inc., New york U.S.A.
- 3 Amidon, E. and F/anders, N. (1963). The role of the Teachers in the

Classroom Mineapdis, U.S.A.

- 4 Slavin, Robert, (1988) Educational Psychology, Theory into Practice, Englewood Clifs, New Jersey, Prentice – Hail Smith, L. R. and cntten. U.I (1980) Effect of lessan.
- 5 Curwin, Richard and Mendler, Alyen (1990), Discipline with Dignity, ASCD.
- 6 J.S. Cangleosi, (1988), Class room Management Strategies, Gaining and Main taining students Coomperation (New york) Longman.