

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة لونيبي علي البلدية -2-



كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

محاضرات في نظريات التعلم

مطبوعة بيداغوجية موجهة لطلبة السنة الثانية ليسانس علم النفس

إعداد الدكتورة: لعشيشي أمال

السنة الجامعية: 2022/2023

فهرس الموضوعات

الموضوعات	الصفحة
مقدمة	
أهداف المطبوعة	
المحور الأول: مدخل عام لنظريات التعلم	
المحاضرة الأولى: مفاهيم في التعلم والنظرية في التعلم	
تمهيد	
أهداف المحاضرة	
أولاً مفهوم التعلم	
ثانياً مفهوم النظرية في التعلم	
ثالثاً مفهوم نظريات التعلم	
نشاط فحص المكتسبات	
المحاضرة الثانية: التعليم التقليدي	
الأهداف المتوقعة تحقيقها	
تمهيد	
أولاً: تعريف التعليم التقليدي	
ثانياً: أساليب التعليم والتعلم التقليدية (المحاضرة أو الإلقاء)	
ثالثاً: خصائص النموذج التقليدي	
رابعاً: من أهم خصائص هذا النموذج التعليمي	
خامساً: عيوب الطريقة التقليدية	
سادساً: أنماط المحاضرة	
سابعاً: ما لا يجب فعله في المحاضرة	
ثامناً: ما يجب فعله لتحسين المحاضرة	
نشاط تعلّمي	
المحور الثاني: نظريات التعلم السلوكية	
المحاضرة الثالثة: نظرية الإشراف الكلاسيكي لبافلوف	
تمهيد	
أولاً: تجارب بافلوف في الإشراف الكلاسيكي	
ثانياً: مبادئ نظرية بافلوف	

	ثالثا: قوانين التعلم المستمدة من الإشراف الكلاسيكي
	رابعا: تطبيقات التربية لنظرية بافلوف
	نشاط تعليمي
	المحاضرة الرابعة: نظرية المحاولة والخطأ لثورندايك
	أهداف المحاضرة
	تمهيد
	أولا: تجربة ثورندايك في الإشراف الواسيلي
	ثانيا: قوانين التعلم وفق نظرية ثورندايك
	ثالثا: التطبيقات التربوية والنفسية لنظرية ثورندايك
	نشاط
	المحاضرة الخامسة: الاشتراط الإجرائي عند سكينر
	الأهداف المتوقع حدوثها
	تمهيد
	أولا: افتراضات نظرية الاشتراط الإجرائي
	ثانيا: تجارب سكينر في الاشتراط الإجرائي
	ثالثا: مفاهيم سكينر في التعلم الإجرائي
	رابعا: قوانين أو مبادئ التعلم لدى سكينر
	خامسا: التطبيقات التربوية لنظرية سكينر
	سادسا: الانتقادات الموجهة للنظرية السلوكية
	نشاط تعليمي
	المحور الثالث : نظرية الإدراك في التعلم
	المحاضرة السادسة: النظرية الجشططية
	الأهداف المتوقع حدوثها
	تمهيد
	أولا: المفاهيم الأساسية في نظرية الجشطط
	ثانيا: تجارب الجشطط في التعلم
	ثالثا: قوانين التعلم لدى الجشطط
	رابعا: تطبيقات نظرية الجشطط التربوية
	خامسا: التعلم من المنظور الجشطط

	سادسا: نقد نظرية الجشطالتيّة
	المحور الرابع : نظريات التعلم المعرفية
	المحاضرة السابعة: النظرية البنائية للبياجيه
	الأهداف المتوقع حدوثها
	تمهيد
	ثانيا: مراحل النمو المعرفي لدى بياجيه
	ثالثا: مبادئ التعلم في النظرية البنائية
	رابعا: التطبيقات التربوية للنظرية البنائية
	خامسا: الفرق بين النظرية السلوكية والنظرية البنائية
	نشاط تعلّمي
	المحاضرة الثامنة: التعلم بالاستكشاف
	الأهداف المتوقع حدوثها
	أولا: تعريف التعلم بالاستكشاف
	ثانيا: ما هو التعلم بالاستكشاف؟
	أنواع التعلم بالاستكشاف
	سمات التعلم بالاستكشاف
	أهمية التعلم بالاستكشاف
	التطبيق الناجح لأسلوب التعلم بالاستكشاف
	التعلم بالاستكشاف ودور العلم المحوري
	التطبيقات التربوية للتعلم بالاستكشاف
	نشاط تعلّمي
	المحاضرة التاسعة: التعلم ذو معنى أو الهادف
	الأهداف المتوقع تحقيقها
	تمهيد
	أولا صاحب نظرية التعلم الهادف
	ثانيا ما هو التعلم الهادف؟
	عمليات التعلم الهادف
	أنواع التعلم الهادف
	التطبيقات التربوية لنظرية التعلم الهادف

نشاط تعليمي	
المحاضرة العاشرة: نظرية الذكاءات المتعددة للتعلم	
الأهداف المتوقع حدوثها	
تمهيد	
أولا من هو هوارد جاردنر Howard Gardner صاحب نظرية الذكاءات المتعددة؟	
ثانيا نشأة الذكاءات المتعددة	
ثالثا مرتكزات نظرية الذكاءات المتعددة	
رابعا: أنواع الذكاءات المتعددة	
خامسا: تطبيق نظرية " الذكاءات المتعددة " في التعليم	
سادسا الذكاءات المتعددة وأساليب المتعلمين في التعلم	
نشاط تعليمي	
المحور الخامس : نظريات التعلم الاجتماعية	
المحاضرة الحادية عشر: نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي لبندورا	
أهداف المحاضرة	
تمهيد	
أولا: نظرية التعلم بالملاحظة والتقليد ونشأتها	
ثانيا: مبادئ التعلم لدى باندورا	
ثالثا: افتراضات ومفاهيم النظرية	
رابعا: آليات التعلم الاجتماعي	
خامسا: دور الثواب والعقاب في التقليد	
سادسا: التعلم والانتباه	
سابعا: أثار التعلم بالملاحظة	
ثامنا: التطبيقات التربوية لنظرية التعلم الاجتماعية المعرفية	
نشاط تعليمي	
المحور السادس : النظريات النفسية للتعلم	
المحاضرة الثانية عشر: نظرية العزو السببي لهيدر	
الأهداف المتوقع حدوثها	
تمهيد	
أولا: مفهوم العزو السببي	

	ثانيا: الافتراضات الأساسية لنظريات العزو السببي
	ثالثا: دور العزو السببي في دافعية نحو التعلم
	رابعا: خصائص وأبعاد نظريات العزو السببي
	خامسا: عوامل تشكيل العزو السلبي عند التلامذة
	سادسا: أثر نظرية العزو في مجال التعلم الصفي وعلى سلوك التلاميذ
	سابعا: التطبيقات التربوية لنظرية العزو السببي
	المحاضرة الثالثة عشر: نظرية العجز المتعلم
	الأهداف المتوقع حدوثها
	تمهيد
	أولا: مفهوم العجز المتعلم
	ثانيا: العجز المتعلم في البيئة التعليمية
	ثالثا: أنواع العجز المتعلم
	رابعا: مصادر العجز المتعلم
	خامسا: أسباب العجز المتعلم
	سادسا: إرشادات تربوية لتحسين التلاميذ ضد سلوكيات العجز المتعلم
	نشاط تعليمي
	المحاضرة الرابعة عشر: نظرية التحليل النفسي
	الهدف المتوقع حدوثها
	أولا: من هو فرويد
	ثانيا: نظرية التجليل النفسي
	ثالثا: مراحل النمو عند فرويد واريكسون
	رابعا: نقد نظرية فرويد
	خامسا: التطبيقات التربوية لنظرية التحليل النفسي
	نشاط تعليمي
	المحاضرة الخامسة عشر: أنشطة جامعة عامة
	قائمة المراجع

مقدمة:

مقياس نظريات التعلم من المقاييس المهمة التي تعتبر عنصرا رئيسيا في زاد الطالب الجامعي المتخصص في علم النفس، وذلك لأنها تساعد على فهم الكيفية التي يحدث بها السلوك الانساني وتفسير أسبابه وبالتالي إمكانية التنبؤ به، لهذا فقد جاءت هذه المحاضرات لعرض أهم النظريات التي وصفت سلوك التعلم، والموجهة لطلبة السنة الثانية علم النفس ليسانس ل.م.د، بغية تعميق المعارف حول سيكولوجية التعلم، من حيث كون هذا المقياس يخدم الطالب لفهم المقاييس والآخرة كسيكولوجية النمو، و أيضا من حيث كونه يشكل تقاطعا معرفيا هاما مع مقاييس أخرى ذات صلة بعلم النفس كعلم النفس المعرفي.

وقد جاء التنسيق بين المحاضرات تنسيقا يأخذ بالحسبان توزيع المعلومات حسب مقتضاياتها وبالاحتكام إلى مجموعة من المراجع وكذا وثيقة عرض التكوين، معتمدين في ذلك على التدرج في طرح المعلومات من أجل الربط بين الأفكار وضمان انسجام فهمها، كما استعنا بأمثلة وتطبيقات تساعد على تقريب المفاهيم وتطبيق المعارف، حسب الأهداف المسطرة في وثيقة عرض التكوين.

حيث يتمثل الهدف العام من المقياس في تمكين الطالب من اكتساب معارف حول أهم النظريات والمقاربات الخاصة بالتعلم.

بينما تمثلت الأهداف الخاصة وفق ما نصت عليه وثيقة عرض التكوين على أن يكون الطالب قادراً في نهاية الوحدة على ما يلي:

- ✓ أن يتعرف الطالب على أهم المقاربات و النظريات الخاصة بالتعلم (المقاربة السلوكية، المقاربات التقليدية، المقاربة المعرفية...).
 - ✓ أن يقدم تعريف جامع للتعلم لايتجاوز 5 أسطر.
 - ✓ أن يميز بين خصائص ومميزات كل نظرية من نظريات التعلم فيما بينها.
 - ✓ أن يحدد الأنشطة التعليمية المناسبة لتطبيق نظريات التعلم على الأقل نشاط لكل نظرية.
 - ✓ أن يحدد نوع النظرية وفق مواقف التعلم المختلفة على الأقل في موقفين مختلفين.
- وحتى يتمكن الطالب من بلوغ أهداف المقياس فقد استعنا بأداة بيداغوجية مستوحاة من طريقة تقديم درس إلكتروني عن بُعد تمثلت في :

- اختبار لفحص المعلومات اللازمة لفهم محتوى المحاضرات.
- تحديد الأهداف في بداية كل محاضرة لتوجيه إنتباه الطالب نحو الأهداف المرجوة .
- ملخص في نهاية كل محاضرة.
- نشاط تعليمي في نهاية كل محاضرة.
- مجموعة كتب ومواقع إنترنت مقترحة لتوسيع مفاهيم المحاضرات.

المحور الأول مدخل عام لنظريات التعلم

المحاضرة الأولى: مفهوم التعلم والنظرية في التعلم:

الأهداف المتوقع حدوثها:

- ✓ أن يحدد الطالب مفهوم التعلم في سطرين
- ✓ أن يستدل على حدوث التعلم من خلال مؤشرات سلوكية
- ✓ أن يعرف النظرية في التعلم على الأقل في سطرين
- ✓ أن يذكر أهمية النظرية في تفسير السلوك على الأقل ثلاث جوانب.

تمهيد:

أولاً- مفهوم التعلم:

رغم الاختلاف الموجود بين الباحثين فيما دين التربية وعلم النفس في تعريف التعلم وتحديد معناه، إلا أنهم يتفق ونعلى أن التعلم هو عملية تلقى المعرفة، والقيم والمهارات من خلال الدراسة أو الخبرات أو التعليم مما يؤدي إلى تغير دائم في السلوك.

ويعرف جيلفورد التعلم بأنه: أي تغيير في السلوك يحدث نتيجة استثارة. ويعرفه أيضاً بأنه: "تغير شبه دائم في الأداء يحدث نتيجة لظروف الخبرة والممارسة".

كما يعرف بأنه: "تعديل في السلوك لمواجهة متطلبات البيئة".

التعلم هو تغير دائم نسبياً على السلوك والمعرفة، ناتج عن تفاعل الفرد مع البيئة وعن الممارسة والنضج والتدريب.

لنستخلص من التعريفات السابقة حقيقة مفهوم التعلم والتي يمكن إجمالها فيما يلي:

- (1) التعلم يتضمن التغيير أو التعديل في السلوك، أو في التنظيم العقلي، كليهما معا.
- (2) يحدث التعلم تحت شروط الممارسة والخبرة والتكرار والتفاعل مع البيئة.
- (3) يوجه نشاط التعلم ويحركه دوافع متنوعة كالحاجات والرغبات والميول.
- (4) نشاط التعلم يهدف لتحقيق هدف أو مجموعة من الأهداف المختلفة.

وقد أوضح الباحثون في مجال التربية العديد من طرق التعلم التي يمكن استخدامها، فقد يحدث التعلم من خلال النشاط الذاتي للمتعلم، من خلال طريقة التسميع الذاتي، من خلال طريقة وأسلوب التدريب المركز أو الموزع، باستخدام الطريقة الكلية والجزئية إلى غير ذلك من الطرق المستعملة.

ومثلما توجد مفاهيم تنطبق على مفهوم التعلم هناك تغيرات بشرية لا تنطبق عليها تتمثل في:

- الغرائز سلوكيات طبيعية وموروثة.
 - الأفعال الانعكاسية والتي تعتبر كرد فعل منعكس لا شعورية تجاه مثير ما.
 - النضج في الأعضاء وأجهزة الجسم.
 - التغيرات الوقتية في السلوك مثل النوم نتيجة التعب أو الإرهاق.
- ومن هنا نستنتج أن التغير في السلوك يعتبر تعلمًا، فمن الضروري تفاعل الفرد في بيئته والاحتكاك بها حتى يبني سلوك تعلمه كما يجب.

أ - شروط التعلم:

يحدث التعلم بالشكل الصحيح إذا توفر الشروط الأساسية الملخصة في النقاط التالية:

1. الرغبة: أو الدافع في التعلم، كلما قويت رغبة ودافعية الفرد للتعلم ساعده ذلك على بذل جهد واثارة نشاطه العقلي للاستفادة من الخبرات المحيطة به.
 2. الممارسة: لا يتعلم الفرد إلا إذا مارس الشيء بنفسه، كتعلم السباحة لا تتحقق عن طريق المشاهدة وإنما بممارسة والتدريب والتكرار.
 3. النضج: لا يتحقق التعلم إلا إذا كان مستوى نضج الفرد يمكنه من القيام بالنشاط اللازم للتعلم وقد يكون هذا النضج عقليا فسيولوجيا أو انفعاليا أو اجتماعيا حسب نوع التعلم المراد تحقيقه.
- كما يمكن أن نضيف بعض الشروط التي تساعد أيضا في عملية التعلم:
- وجود الفرد أمام موقف جديد أو عقبة تعترض إرضاء دوافعه وحاجاته، أي أمام مشكلة يجب أن يحلها.
 - توفر الاستعداد وهو قدرة الفرد على التعلم والتهيؤ له.
 - إدراك المعنى والفهم فلا يستطيع الفرد أن يتعلم دون فهم المادة المتعلمة.

ب - العوامل التي تؤثر في التعلم:

- 1 خصائص المتعلم: يختلف المتعلمين عن بعضهم البعض في مستوى قدراتهم العقلية والحركية وقيامهم واتجاهاتهم وتكامل شخصيتهم.
- 2 خصائص المعلم: يقصد بها الكفاءة والذكاء والقيم والاتجاهات والميول والشخصية والتكوين.
- 3 - التفاعل بين المعلم والمتعلم.
- 4 - توفير التجهيزات والوسائل التعليمية الضرورية المعقلة بمادة التعلم.

5- المادة الدراسية: ميل التلاميذ للمادة والذي يحدد من خلال التحصيل.

6- صفات المجموعة أو المتعلمين: الاختلاف الواقع في القدرات العقلية، الحركية، الجسدية، في الاتجاهات والخبرات السابقة والانتماء إلى الطبقات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية.

7- القوى الخارجية: يقصد بها الأسرة والبيئة، خاصة البيئة الثقافية التي يعيش فيها التلميذ تحدد شخصيته وسلوكه داخل القسم والتي تلعب دورا مهما في فاعلية عملية التعلم والتعليم (بعض المجتمعات ترسل أبنائها للمدرسة للتخلص من مشاكلهم داخل البيت).

ج - أنواع التعلم:

- 1- تعلم حركي: يكون حسب مهارة أو عادة حركية (الكتابة، السباحة، عزف آلة...).
- 2- تعلم معرفي: يكون حسب الاكتساب والذي يستهدف معلومات، تلقى أفكار جديدة، معاني ...
- 3- تعلم لفظي: ويقصد به تعلم عادات من خلال نشاط لفظي (لغة، النطق الصحيح، الشعر).
- 4- تعلم عقلي: يشمل العادة الحكم الموضوعي على الأشياء واستخدام الأسلوب العلمي في التفكير.
- 5- تعلم اجتماعي: يستهدف العادات الاجتماعية والخلقية كالأمانة التسامح التعاون احترام القانون الصدق.

6- تعلم وجداني: يشمل العواطف والاتجاهات والعقد النفسية، دوافع جديدة لعادة ضبط النفس.

د - الفرق بين التعلم والتعليم:

يتداخل كل من التعلم والتعليم من حيث المفهوم، فهما عمليتان متبادلتان ومتفاعلتان فيما بينهما، فإذا كان التعلم يعرف في إحدى التعاريف بأنه عملية تغير وتعديل في السلوك والذي يتصف بنوع من الاستمرارية النسبية، بالإضافة إلى أنه عملية تتضمن كل أنواع الخبرات للحصول على النتائج التعليمية المطلوبة، فإن عملية التعلم تمثل مهارة تطبيق المعرفة والخبرات والمبادئ العلمية من أجل إنشاء وبناء بيئة مناسبة لتسهيل عملية التعلم، وبذلك فإن التعلم يتضمن التكنولوجيا التي تتضمن تطبيق العملية للوصول إلى أنواع عملية.

هـ - التطبيقات التربوية:

- 1- جعل مواقف التعلم والتعليم شبيهة بمواقف الحياة الواقعية قدر الإمكان.
- 2- توفير فرص كافية للتدريب على العمل أو المهارة أو القاعدة المتعلمة قبل الانتقال بالمتعلم إلى مواقف جديدة أكثر رقيًا.

- 3- توفير فرص التدريب على مواقف جديدة تنتمي لما تعلمه المتعلم مع تزويده بالأمنثلة الكافية التي تعزز التعلم وتقويه قبل اختبار قدرته على الانتقال إلى مواقف أخرج جديدة.
- 4- التركيز على تعميم المفاهيم و المبادئ والتعميمات كأساس للتعلم الجيد القابل للانتقال.
- 5- الحرص على التطبيق والتدريب للانتقال من أجل تسهيل عملية الانتقال الأساسي للتعلم.
- 6- الاهتمام بالتعلم الاستكشافي أو الاستقصائي وحل المشكلات.

ثانيا- مفهوم النظرية:

ثالثا - مفهوم نظريات التعلم:

يمكن النظر إلى نظريات التعلم على أنها محاولات منظمة لتوليد المعرفة حول السلوك الانساني وتنظيمها وتجميعها في أطر من الحقائق والمبادئ والقوانين بهدف تفسير الظاهرة السلوكية والتنبؤ بها وضبطها. ويكمن الهدف الأساسي لنظريات التعلم في فهم السلوك الانساني من حيث كيفية تشكله وتحديد متغيراته وأسبابه، ومحاولة تفسير عمليات التغير والتعديل التي تطرأ على هذا السلوك، بهدف صياغة مبادئ وقوانين عامة لضبطه وتوجيهه.

بالرغم من تعدد نظريات التعلم واختلاف المجالات ذات العلاقة التي تتناولها، فإنه لا يوجد لغاية الآن نظرية شاملة يمكن الاعتماد عليها لتفسير كافة مظاهر السلوك الانساني. ولعل ذلك يرجع الى اتساع عملية التعلم وتعدد متغيراتها وعواملها والمجالات (الزغلول، 2010، ص 43)

نظريات التعلم إذن، هي مجموعة متنوعة من الدراسات والبحوث النفسية، على الخصوص، والتي استطاعت أن تفهم وتفسر العديد من الآليات المختلفة التي تتدخل، بهذا القدر أو ذاك، في حدوث التعلم.

- فاذا تعلق الأمر بمنهج تعليم الأطفال الصغار فهي البيداغوجيا أما إن تعلق الأمر بالكبار فهي الأندارغوجيا.

- بحيث طريقة وأسلوب تلقي الطفل تختلف عن طريقة وأسلوب تلقي الكبير والكهل أو الشيخ ... الميكانيزم مختلف بالنظر للسن والتجربة وعوامل أخرى.

أما الآن سنتطرق إلى المحاضرة الثانية بنوع من التركيز إليهم نظريات التعلم، وخصوصا منها المدرسة السلوكية، والمدرسة الجشطالتيّة، والمدرسة البنائية، والمدرسة السوسيوبنائية... (شتوي، بدون سنة، 3).

نشاط:

- عرف بأسلوبك الخاص: التعلم - التعليم - النظرية - نظريات التعلم.
- ما هو الفرق بين التعلم والتعليم؟

المحاضرة الثانية: التعليم التقليدي:

أهداف المحاضرة:

تمهيد:

تعتبر أساليب التدريس في أدبيات التربية والتعليم بالطريقة التي تقدم بها المعلومة والمهارات وجوانب التعلم المختلفة لعدد من استراتيجيات التدريس مراعية في ذلك طبيعة المتعلم والمادة الدراسية وموضوع الدرس وأهدافه وبيئة التعلم السائدة بالمدرسة. وكما هو معروف فقد قسم علماء الديكاكتيك التعليم إلى نوعين: التعليم التقليدي والتعليم الحديث، حيث لاحظنا أنهما تطورت المنظومة التربوية فإن التعليم التقليدي ما يزال

يحتل مكانا بارزا في التربية والتعليم لأنه يعتمد في الأساس على الثقافة التقليدية التي تركز على إنتاج المعرفة، حيث يكون المعلم هو أساس العملية التعليمية فينتقل المتعلم المعلومات دون أي جهد في البحث.

أولاً: تعريف التعليم التقليدي:

هو نظام التعليم الذي ظل يمارسه العالم منذ بدايات العمليات التعليمية النظامية وحتى اليوم. (العماس،

بدون سنة، 13)

كما أنه نمط من التعليم يعتمد على التلقين في انتاج المعرفة عند المتعلم باستخدام الوسائل التعليمية القديمة مثل: السبورة والاقلام والكتاب المدرسي، حيث يكون فيه المعلم محور العملية التعليمية التعليمية، فنرى الطالب سلبيا يعتمد على المعلومات التي يقدمها المعلم دون أي جهد في استقصاء أو البحث لأنه يتعلم بأسلوب المحاضرة والإلقاء، وبذلك يؤدي إلى تأخر وقتل الإبداع والتفكير.

ثانياً: أساليب التعليم والتعلم التقليدية (المحاضرة أو الإلقاء):

تعتبر طريقة المحاضرة أو الإلقاء من أقدم وأكثر طرق التدريس استخداما ولا تكاد تخلو أي طريقة تدريسية من المحاضرة أو الإلقاء المباشر من حين لآخر، فالمعلم هو من يملك المعلومات، وأن الطلاب

يجب عليهم الاستماع له، ومن اسمها يظهر لنا بأن المعلم يشرح للطلاب الدرس شفهيًا، مع عمل بعض

الحركات لتوضيح الفكرة. (نسرين العبد، 2015)

فيقوم هذا النوع من التعليم على مبدأ الإلقاء المباشر والشرح أو العرض النظري للمادة العلمية، حيث يقوم

فيها المعلم بنقل المعارف شفهيًا من الكتاب ويشرح المفاهيم والمبادئ والقوانين العلمية مستعينًا بالسبورة بينما

يسمع المتعلم بهدوء ويسجل الملاحظات.

ثالثًا: خصائص النموذج التقليدي:

لا يمكن الاستغناء عن أساليب التعليم والتعلم التقليدي كليًا لما له من إيجابيات، فلا يمكن أن يوفرها أي

بديل تعليمي آخر، حيث تبرز أهميته الإيجابية في: التقاء الأستاذ (عضو هيئة التدريس) والمتعلم (الطالب)

وجها لوجه، فكما هو معلوم في وسائل الاتصال أن هذا الالتقاء يمثل أقوى وسيلة للاتصال ونقل المعلومة

بين شخصين أحدهما يحمل المعلومة والآخر يحتاج لتعلمها، ففيها تجمع الصورة والصوت والمناقشة والحوار

والأسئلة الشفهية والتدريبات والتطبيقات داخل المحاضرة أو بالمعاملة، حيث تؤثر على الرسالة والموقف

التعليمي كاملاً وتتأثر به، وبذلك يمكن تعديل الرسالة، ومن ثم يتم تعديل السلوك نحو المرغوب فيه وبالتالي

يحدث النمو وتحدث العملية التعليمية.

- إذ من الوجب عند استعمال هذه الطريقة أن يكشف المعلمين معرفتهم أمام الطلاب، وسوف يكتسبون المعرفة عندما يتعرضون لها، منه تعتبر عملية التعلم ضمن هذا النموذج شيئاً لا يمكن التنبؤ به لذلك يجب أن يكون المعلمون خبراء في الموضوع الذي يشرحونه.
- أحد أسباب نجاح النموذج التقليدي للتعليم هو أنه وسيلة بسيطة للغاية لتعليم التنفيذ ليكون هو السبب في توسعها الكبير.

رابعاً: من أهم خصائص هذا النموذج التعليمي:

- العلاقة بين المعلم والطلاب وأهمية الذاكرة في التعلم والجهد كأسلوب رئيسي لاكتساب المعرفة.
- عندما يمكن للمدرس تعليم عدد كبير من الطلاب في نفس الوقت، فمن الأسهل توحيد المعرفة التي يكتسبونها في نظام التعليم الرسمي.
- اعتقد منظرو هذا النموذج التعليمي أن الطلاب " قائمة فارغة" أي أن الطلاب هم ببساطة مستلمون سلبيون للتدريس، ودور المعلم هو نمذجة معارفهم وأفكارهم من خلال كشف ما يعرفونه بأنفسهم.
- بالإضافة إلى ذلك يتعين على المعلم أن يكون خبيراً ينقل المعلومات وهو شيء يعتبر في هذا النموذج علمياً وفنياً.

خامساً: عيوب الطريقة التقليدية:

للتعليم التقليدي كثيراً من العيوب أبرزها:

- التعليم التقليدي يعتمد على " الثقافة التقليدية" والتي تركز على انتاج المعرفة، فيكون الأستاذ هو أساس عملية التعلم، فنرى الطالب سلبياً يعتمد على تلقي المعلومات من الأستاذ دون أي جهد في الاستقصاء أو البحث لأنه يتعلم بأسلوب المحاضرة والإلقاء، وهو ما يعرف بـ " التعليم بالتلقين".
- الكثافة الطلابية المتزايدة في بعض البرامج تقلل أيضاً من قيمة التعليم التقليدي.
- يصبح الطالب حافظاً للمعلومة دون ان يفهمها، وسرعان ما ينساها، الأمر الذي يحول دون توظيفها في المواقف الحياتية المختلفة، وبالتالي دون الاستفادة من العملية التعليمية، ويمنع تحقيق أهدافها أي بمعنى أن الطالب يحصل على نظرية ولا يستطيع تطبيقها.

- تجعل من الطلاب تابعين لغيرهم، غير قادرين على بناء الآراء ووجهات النظر الخاصة بهم، بحيث يأخذ الطالب المعلومات كمسلمات دون أن يناقش فيها، وينساق لأصحاب الأفكار دون فهمها.
- لا تتيح للطلبة القدرة على خوض غمار المناقشات المختلفة، والتعبير عن رأيهم بكل حرية وجرأة ودون أي تردد.
- تمنع التطور والتقدم في المجتمعات الإنسانية، حيث تلغي أساليب وأنماط التفكير العصري الحديث، على رأسها نمط التفكير الناقد، والتفكير الإيجابي، والتخطيطي، وغيرها.
- تجعل من البيئة الصفية والمدرسية مكانا غير مرغوب فيه للطلبة.
- تحتاج إلى وقت طويل، وإلى تكلفة أعلى من تلك الأساليب الحديثة التي تعتمد على التقدم التقني الحديث، وتختصر الوقت والجهد في آن واحد.

سادسا: أنماط المحاضرة:

تشيع عدة أنماط من المحاضرة وبالذات في التعليم الجامعي ومنها:

- **المحاضرة المباشرة أو اللفظية المجردة:** تعتمد على الأسلوب الخطابي المباشر نمط إذاعة الأخبار دون إتاحة الفرصة للأسئلة أو المشاركة في المناقشة.
- **المحاضرة - السؤال:** وفيها يطرح الطلبة عددا من الأسئلة يختار المدرس بعضها والتي تقع ضمن المادة التعليمية (المحتوى) ويعتبرها في نظرة مهمة ويشرحها ويجب عنها أمام الطلبة.
- **المحاضرة - الإلقاء مع استخدام السبورة:** يقدم المعلم فيها المعلومات مستعينا بالسبورة لتوضيح النقاط الغامضة وهي مزيج بين الإلقاء المسموع والمادة المكتوبة، ويشار مثل هذا النمط من المحاضرة التفسيرية باستخدام السبورة.

- **المحاضرة -النقاش:** وفيها يلقي المدرس محاضراته ويتخللها فرصة تقدر بـ (3-4) مرات تتاح

فيها الفرصة أمام الطلبة للمناقشة وإبداء الرأي ويستخدم هذا النمط من المحاضرات بشكل خاص عند تقديم معلومات جديدة للطلبة.

- **المحاضرة - العرض التوضيحي:** تستعمل كطريقة في شرح المعلومات العلمية كما في تشريح

الكائنات الحية أو بيان كيفية استخدام وتشغيل جهاز علمي.

- **الحاضرة المطبوعة:** في هذا النمط من المحاضرات يزود المدرس الطلبة بالمعلومات الأساسية

على شكل مواد مطبوعة تخلص المفاهيم والأفكار الرئيسية في المحاضرة ثم يقوم بتقديمها شفهيًا.

سابعاً: ما لا يجب فعله في المحاضرة:

- أن تكون مادة المحاضرة أكبر من الوقت المخصص لها.
- أن تسرع في الالتقاء لإنهاء المادة العلمية.
- التكلم بوتيرة واحدة الإكثار من المفاهيم وتقليل الشرح وضرب الأمثلة.
- التحرك كثيراً أو على العكس من ذلك الجمود.
- مخاطبة النفس دون الجمهور.

ثامناً: ما يجب فعله لتحسين المحاضرة:

- استعمال السبورة وأي وسائل إيضاح ممكنة قدر الإمكان.
- ناقش وقارن.

- تمهل خذ نفسا لتستريح وليستريح المستمعين.
- راقب بانتظام مدى تجاوب المستمعين وحافز على رد الفعل الإيجابي من طرفهم.
- كن مرحا من وقت لآخر داخل إطار من الرصانة والجدية.
- ضبط المحاضرة من الناحية اللغوية والصرفية.
- التأكيد على الأفكار الرئيسية كأسئلة في البداية وأسئلة في النهاية.

نشاط:

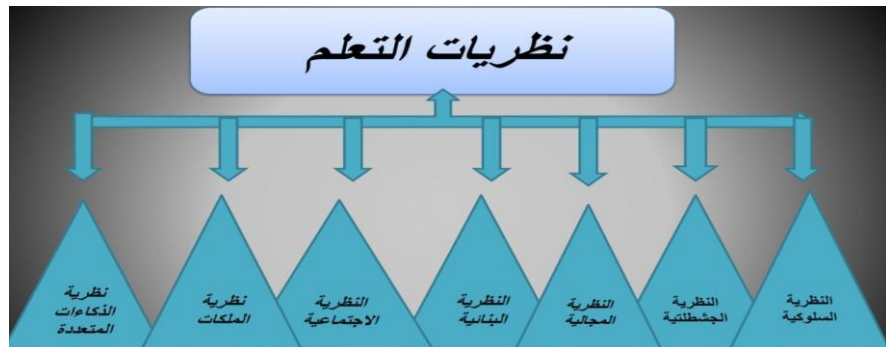
- أنجز جدولاً تبيين فيه الفرق بين التعليم التقليدي والتعليم الحديث؟

المراجع:

- العماس، عمر محمد (د.ت)، التعليم عن بعد والتعليم التقليدي في الميزان الخرطوم: المكتبة الوطنية.
- نسرین العبد، (2015)، طرق التعليم الحديث مجله موضوع MAWDO3.COM

المحاضرة الأولى: نظرية التعلم السلوكية:أهداف المحاضرة:

- أن يتمكن الطالب من توظيف خبراته ومعارفه السابقة والتي تسنح له رابطة قوية بمعلمه من خلال تفاعله أثناء الحصة الدراسية.
- أن يعمل الطالب على تعميم الجو المناسب للدراسة والذي يمكنه من الحصول على الانتباه واستغلال جميع الوسائل التعليمية الموجودة.
- أن يتمكن الطالب من التفاعل مع الأستاذ والأسئلة المطروحة له.



التعلم هو تغيير في السلوك فهو تغير نحو الأفضل فالطرق الخاطئة يمكن تعلمها مثل الطرق الصحيحة فالشخص الذي يتعلم شيء بدون نصائح بدون مرشد أو معلم

نموذج جيد سيبنى تعليماته على أوضاع أساسية خاطئة مما سيؤدي لتقدمه هو سيكون بيطئاً ومحدود. (بن عقيلة، 2021، 3).

جاءت عدة نظريات طرحها العلماء لتفسير اكتساب الإنسان لمهارة معينة أو تعلم حركة ما منها نظرية التعلم السلوكية.

ظهرت المدرسة السلوكية سنة 1912 م في الولايات المتحدة الأمريكية، ومن أشهر مؤسسيها جون واطسون، والتي تأثرت أفكاره، بأفكار ثورندايك الذي يربط التعلم بعملية إنشاء روابط وعلاقات الجهاز العصبي بين أعضائه الداخلية التي يثيرها المنبهات الخارجية، والأعصاب الحركية التي تنبئها العضلات فتعطي بذلك استجابات الحركة.

واعتقد بأن قوانين آلية التعلم يمكن أن ترد إلى قانونين أساسيين :

- قانون المرن (أو التدريب)، أي أن الروابط تقوى بالاستعمال وتضعف بالإغفال المتواصل؛

- ثم قانون الأثر، الذي يعني أن هذا الروابط تقوى وتكتسب ميزة على غيرها وتؤدي بالصدور رضاء موقفاً إذا كانت نتائجها إيجابية.

كما أنه من بين أهمي المدرسة السلوكية

(بافلوف)، الذي لاحظ أنه كلما اقترن المثير الشرطي بالفعال السيولوجي لا وتكونت الاستجابة الشرطية الانفعالية، ورأى أن المثيرات الشرطية المنفردة تشكلوا قواسم للتعلم وأن بناء الاستجابات النمطية. (شتوي، بدون سنة، 4)

Ar4coll.blogspot.com

نظريات التعلم



• **نظرية الإشراط الكلاسيكي لبافلوف:**

تمهيد:

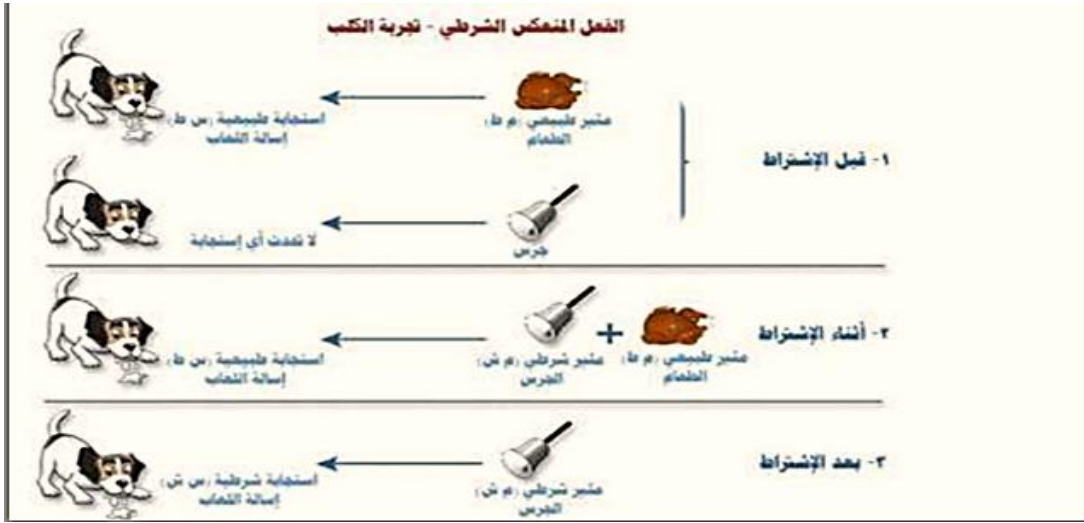
إيفان بترفنش بافلوف عالم فيزيولوجي ولد في زياران في روسيا في 14 سبتمبر 1849 وتوفي في لنجراد في 27 فبراير 1936 وعمره 87 سنة، كان والده قسيسا، وقد التحق بافلوف بمدرسة الكنيسة ومع انه كان طالبا حسنا إلا أنه كثيرا ما كان يحصل على درجات قليلة في "السلوك" وفي الوقت الذي اقترب فيه من اختتام دراسة اللاهوت بدأ يبدي اهتمام بالجهاز الهضمي وطريقة عمله وقد غيرت صورة الجهاز الهضمي في كتاب " فسيولوجيا الحياة العامة " حياته إذ تولى عن فكرة أن يصبح قسيسا وبدأ تدريبه في المجال العلمي.(بن عقيلة، 2021، 5)

برز العالم الشهير بافلوف في هذه المدرسة بنظريته المعروفة التي تدور حول الإشارات الكلاسيكي بحيث قام تجربته على الكلب ودرس العلاقة بين افرازات اللعاب عند تقديم الأكل واستجابته لها وهذا بالمعنى المجمل لهذه النظرية.

أولا: تجارب بافلوف في الإشارات الكلاسيكي:

استخدم إيفان بافلوف أساليب جراحية لدراسة العمليات المختلفة للجهاز الهضمي والذي من خلالها كشف عن أجزاء من قناة معوية للكلب، حيث مكنه ذلك من فهم افرازات المعدة ودور الجسم والدماغ في العملية الهضمية. وقد درس هذه الظاهرة من خلال اجراءه لعدة تجارب في المختبر على الكلاب، في أول انطلاقة كان يدرس العلاقة بين اللعاب والتغذية ليتمكن من خلالها من اثبات أن الكلاب لديها استجابة غير مشروطة (اللعاب) عند اطعامها، إلا أنه لاحظ أيضا بمجرد أن ترى هذه الكلاب شخصا ما يرتدي زِي المختبر أو أن ترى الأواني التي تقدم لها فيها الطعام أو عند سماعها لوقع أقدام مساعده الذي كان يعتني بهذه الكلاب، يكون أمرا كافيا ليسبب لها افراز اللعاب، ومن هناك أدرك بافلوف أنه حقق بطريقة الخطأ اكتشافا علميا إضافيا، لتعلم تلك الكلاب أن زِي المختبر يعني الطعام لنقوم بهي بالمقابل برد فعل على ذلك المنبه، اذا كانت الكلاب تفرز اللعاب كلما رأت المساعد أي أن الكلاب قد تعلمت رد الفعل بطريقة معينة بصورة مشروطة، ومن هذه الانطلاقة قرر بافلوف تكريس نفسه لدراسة عملية التعلم المشروط.

حيث سمي بافلوف تلك المثيرات (وقعا لأقدام، الأواني، صوت الجرس) بالفعال المنعكس الشرطي



«مثيراتغير طبيعية».

- يفسر بافلوف عملية التعلم تفسيراً فيزيولوجياً .
- من خلل التكوين ارتباط عصبي (مثير واستجابة).
- لكن لا ارتباطاً يكون بين المثير لأصلياً والاستجابة الطبيعية له.
- بل يحدث بين مثير شرطي ارتباطاً بالمثير الطبيعي.
- ويرى بافلوف أن أهم العوامل التي يجب توفرها لكي يتم هذا النوع من التعلم ما يلي :

أ - العوامل الواجب توفرها :

- 1) ظهور المثير الطبيعي والمثير الشرطي معاً بالتعاقب مع مراعاة أن تكون الفترة بين ظهورهما قصيرة جداً .
- 2) تكرار ارتباط المثير الطبيعي والمثير الشرطي بعدد قمرات ، وتلعب الفردية دوراً هاماً بالنسبة لعدد مرات التكرار .
- 3) عدم وجود بعض المثيرات القوية والمستتة لانتباه في غضون فترة ارتباط المثير الطبيعي بالمثير الشرطي .
- 4) عدم تفوق القيمة الحيوية للمثير الشرطي على المثير الطبيعي .

ثانياً : مبادئ نظرية بافلوف :

1. التدهيم .

2. الخمود أو الإنطفاء والعودة التلقائية.

3. التعميم.

4. التمييز.

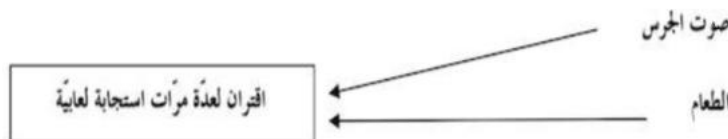
5. الاستجابة المتوقعة.

مبدأ التعميم: بمعنا أننا لأثر التعلم وتوما نيكيا مناستجابة تمتعلمها بالاستجابات لأخرى المماثلة مثلا إذا كانت استجابة التلم يز أثناء التمارين استجابة جيدة فإن استجابته أثناء الاختبار تكون جيدة.

مبدأ التمييز: هو تعلم مهارة التفريق بين المثيرات المتشابهة والاستجابة للمثيرات المناسبة فقط. (بن عقيلة، 2021، -11 (8).

ثالثا: قوانين التعلم المستمدة من الإشرط الكلاسيكي:

- التعزيز: هو عملية تثبيت السلوك المناسب، أو زيادة احتمالات تكراره في المستقبل، وذلك بإضافة مثيرات إيجابية أو إزالة مثيرات سلبية بعد حدوثه. أي حدوث المثير الشرطي فأعقاب المثير الطبيعي.
- التعميم: ويقصد به ميل الاستجابة الشرطية إلى الانتشار والانتقال للمثيرات أخرى متشابهة للمثير الأصلي، أي أنها إذا تكونت استجابة شرطية لمثير معين فإن المثيرات الأخرى المتشابهة يمكن أن تستدعي الاستجابة نفسها، (فالكلب بعد بإفراز اللعاب فإنه يستجيب بعد ذلك بإفراز اللعاب عند سماعه لأصوات مشابهة لصوت الجرس).
- التمييز: وهي عملية استجابة العضوية بصورة انتقائية لمثيرات معينة حيث يميز المثير الذي يتبعه تدعيم دون غير هو الشكل التالي



الشكل (01): التدريب عند الحيوان

- الإنطفاء: وهو التوقف عن الاستجابة للمثيرات التي لم تعد قادرة على إعطاء التعزيز بمعنا أنه عند تقديم مثير شرطية بصورة متكررة دون أن يتبعها المثير غير الشرطية فإن الاستجابة تتوقف في نهاية الأمر.

➤ الاسترجاع

التلقائي: وهو عودة الاستجابة الشرطية مرة أخرى بعد فترة انقطاع بدون تقديم التعزيز أو المثير غير الشرطي بعد انقطاع صوت الجرس سريع ود الكلب لاستجابة لصوت الجرس مرة أخرى لأننا لأنطفأ بعد الاسترجاع التلقائي، يكون أسرع من الانطفاء أو لمرة.

➤ الكفالرجعي: وهو كفالاستجابة يحدث عند حدوث الانطفاء اذ يتعلم الحيوان

شيئا جديدا وهو عدم الاستجابة للمثير الشرطي الذي لا يقرن بالمثير الطبيعي وهذا العملية ليست تنسياً بمعناها الحقيقية إلا فكيف تحدث العودة التلقائية.

رابعا: التطبيقات التربوية لنظرية بافلوف:

من خلال استعراض نظرية الإشرط الكلاسيكي يمكننا أن نستنتج بعض التطبيقات التربوية التي نستطيع تعميمها على التطبيقات النفسية ونستطيع الاستفادة منها في عملية التعلم والتعليم، من أهمها:

- (1) التشجيع على بناء علاقة إيجابية بين المتعلم والمعلم، والمتعلم والمدرسة وجعل قاعة الصف مكانا سارا للتعلم.
- (2) إن الخبرات المؤلمة في مجال العمل للمدرسين تولد الخوف عند المتعلم كالخوف الذي يصيب الطلاب من المعلمين نتيجة إشرطهم معتوبين خملهم بعد ذلك يتم تعميم الخوف بشكل واسع من المدرسة أو أيشي مما تلوب التالي يؤدي العزوف والتلاميذ عن الدراسة وتسربهم من المدرسة.
- (3) التعامل مع المتعلمين بنوع من التقبل لأخطائهم عند الإجابة وعدم استعمال أسلوب التوبيخ أو الإهانة وذلك لتقوية شعور الثقة والجرأة لديهم.
- (4) ضرورة حصر مشتتات الانتباه في غرفة القسم فقد تبين أن إشرط يحصل بشكل أكبر حين يقدم المثير الشرطي وغير الشرطي في موقف لا تكثر فيها المثيرات المحايدة التي لا علاقة لها بالموقف التعليمي.
- (5) ضرورة ربط تعلم التلاميذ بواقعهم من جهة وتعزيز العمل للتعليم من جهة أخرى لانغيا بالمثير غير الشرطي يؤدي الانطفاء الاستجابة لمتعلمة.
- (6) الانتباه لضرورة ربط تعلم التلاميذ بواقعهم، وتكوين الميول الإيجابية لديهم نحو التعلم، بالإضافة إلى قيام المعلم بعملية تعزيز العمل للتعليم حتى لا يحدث انطفاء للاستجابات المتعلمة.
- (7) يمكن استخدام فكرة الانطفاء في إبطال بعض السلوكيات غير المرغوب بها أثناء الموقف التعليمي من عادة إجابة الطالب عن أسئلة المعلم بدون فعاليد أو أخذ الإذن منه.
- (8) يمكن استخدام أفكار بافلوف في التعميم والتمييز في عمليات الاستدلال والاستنتاج، كما يستفاد من الإشرط في تعلم الكلام عند الأطفال.

تعتبر عملية التعميم والتمييز من العمليات المهمة التي يمكن الاستفادة منها في تفسير كثير من مظاهر التعلم لدى الإنسان والتمييز بين أحوال غير المتشابهة واختلاف الاستجابات لتباين المثيرات يعتبر من أساسيات المهمة في تعلم

الحقائق والمعارف والمفاهيم والمبادئ النفسية منها جد دراسية، كما يمكننا الاستفادة منها كإدراكنا لوقوعنا انطفاء الاستجابة في إبطاء العادات السيئة التي تظهر عند التلاميذ أثناء القراءة والكتابة. يعتبر التعزيز الخارجي كذلك من المبادئ الأساسية التي يعتمد عليها الانفعال التعلم. (بن عقيلة، 2021، 12)

نشاط: اختر الإجابة الصحيحة:

- يقول مارك توين: لا يمكن أن نتخلص من العادة برميها من النافذة ولكن انزل معها الدرج خطوة بخطوة، تشير العبارة إلى قانون....
- التدعيم - الاسترجاع التلقائي - الإنطفاء - الأثر
- طرفة العين عند التعرض لهبات الهواء تعتبر....
- مثير طبيعي - استجابة شرطية - استجابة غير شرطية - مثير محايد
- يخاف أحد الأطفال من العصفير يمكن التخلص من ذلك الخوف عن طريق تقديم....
- مثير محايد - مثير شرطي غير مرغوب مثير غير شرطي مرغوب - مثير غير شرطي غير مرغوب

المحاضرة الثالثة: نظرية المحاولة والخطأ لثورندايك:

أهداف المحاضرة:

- أن يتعلم الطالب كيفية بناء مواقف تعليمية جديدة يستطيع أن يلمس بها الحياة الواقعية ويطبقها في حياته اليومية.
- أن يعرف الطالب ما ينقصه من خبرة في مواقف التعلم.
- أن يعمل الطالب على تدعيم نقص خبراته من خلال التجربة الواقعية التي تقوم على اللمس والمشاهدة والأداء.

تمهيد:

كانت رؤية ثورنडाيك إلى التعلم في نظريته النظرية الوظيفية أن الإنسان أو الحيوان يحدث عن طريق المحاولة والخطأ فالكائن الحي في سلوكه ازاء مختلف المواقف يقوم ببذل العديد من المحاولات الخاطئة قبل ان يصل إلى الاستجابة المتوقعة.

إدوارد لي ثورنडाيك عالم نفس أمريكي ولد في 1 أغسطس 1874 من مواليد ويليمزبرج بولاية ماساشوستس، الولايات المتحدة وتوفي في 9 أغسطس 1949 في نيويورك، الولايات المتحدة، والدته ربة منزل ووالده كان وزيرا، بعد انتهاء ثورنडाيك لدراسته الثانوية في عام 1891، التحق بجامعة ويسليان وتخرج منها عام 1895. ومن أهم مجالات شهرته: Behavior modification; قانون الأثر Psychology Educational of Father; مجالات الشهرة: Behavior modification; قانون الأثر Psychology Educational of Father; (بن عقيلة، 2021، 13-15)

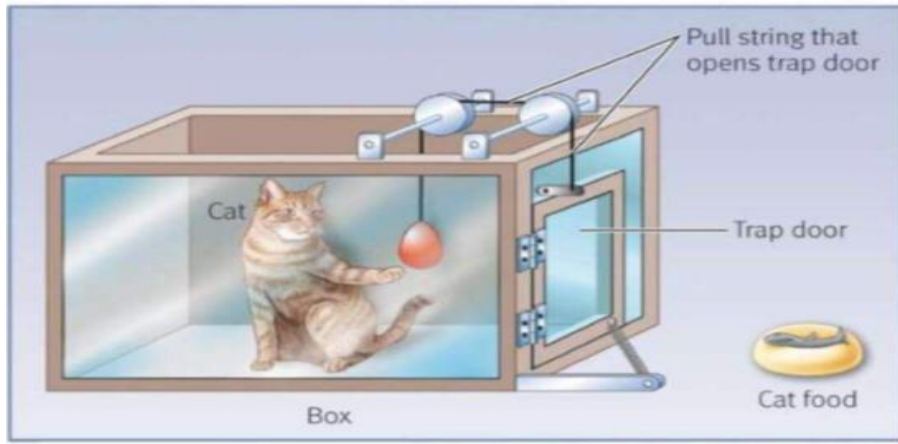
أولا: تجربة ثورنडाيك في الإشرط الوصيلي:

عرفت هذه الطريقة بعدة تسميات ألا هي: «النظرية الوظيفية، الوصيلية، الانتقاء والربط، الإشرط الذرائعي

أو الوصيلي» واعتمدت في هذه الطريقة على المشاهدة وحل المشكلات، بحيث يحدث التعلم فيها وفق

ارتباطات بين المثيرات والاستجابات، وأفضل السبل للتعلم تكون عن طريق التعلم بالمحاولة والخطأ.

كانت تجربة ثورندايك على القطط؛ حيث «وضع قط في قفص حديدي وهو جائع فيجذب هذا القط خيط موصول بباب القفص لكي يستطيع الخروج والحصول على الطعام، فكان في بادئ الأمر يحاول القط الهروب من القفص وبعد التدريب أصبح يحاول إيجاد الحل للمشكلة إلّا أن تعلّم أداء الاستجابة؛ وبالتالي ممارسة السلوك حلّ المشكلة».



أ- العوامل التي يشترط توفرها:

- 1 ضرورة قيام الفرد بنشاط لاستثارة حاجة عنده.
- 2 وجود عقبة في سبيل الفرد للوصول إلى الهدف.
- 3 ضرورة قيام الفرد في سبيل الوصول إلى الهدف باستجابات متعددة.
- 4 ضرورة وجود الإثارة التي تحدثها الاستجابة.

5 يقوم الفرد باستجابات عدة بعضها خاطئ وبعضها صائب حتى يصل إلى الهدف. (بن عقيلة، 2021، 17)

- أما فيحدث علاقة رابطة بين مثير واستجابة مرغوب فيها فهو (سلوك منتهظر).

- تعتمد قوة التعلم على قوة الارتباط القائم بين المثير والاستجابة:

تنبت للاستجابة أو تضعف تبعاً للطبيعة الجزئية الإيجابية والسلبية الناجمة عنها أو عن أدائها (التعزيز الإيجابي والسلبي)

- التعزيز الإيجابي كاحسنت - أصبت - كانت إجابتكم موفقة - رائع - ممتاز - حسن جداً ...

- التعزيز السلبي، كقولنا كنت مجانباً للصواب لم تتوفقاً خطأت، أعد المحاولة مرة ثانية لأنها غير سليمة... (شتوي، بدون

سنة، 6)

ثانياً: قوانين التعلم وفق نظرية ثورندايك:

1. قانون الأثر: عندما تتكون رابطة قابلة للتعديل بين مثير واستجابة وتكون هذه الرابطة مصحوبة أو متبوعة

بحالة من الرضى والارتياح فإنها تقوي أما إذا كانت هذه الرابطة مصحوبة أو متبوعة بحالة من الضيق أو

الانزعاج فإنها تضعف.

ويقصد ثورندايك أن العامل الرئيسي في تفسير عملية التعلم هو المكافأة وقد عدل ثورندايك في كتاباته

الآخيرة قانون الأثر بحيث اقتصر على الأثر الطيب الذي يؤدي إلى الرضا والارتياح وذكر أن حالة عدم

الارتياح الناشئة عن العقاب ليس من الضروري ان تضعف هذه الروابط وبهذا التعديل أصبح قانون الاثر من القوانين الرئيسية في التعلم الانساني.

2. قانون الاستعداد: اقترح ثورندايك قانون الاستعداد كمبدأ إضافي ويصف الأسس الفسيولوجية لقانون الاثر فهو

يحدد الظروف التي يميل فيها المتعلم الى الشعور بالرضى أو الضيق، ويعتقد ثورندايك ان الربط يتم بطريقة

أفضل وأسهل إذا كان هناك استعداد لدى المتعلم للقيام بالربط بين المثير والاستجابة المعنية ويفسر الاستعداد

لدى المتعلم القيام بالربط بين المثير والاستجابة المعنية يبين ثورندايك وفق هذا القانون معنى الارتياح

والضيق.

3. قانون التدريب: إن تكرار عملية الربط بين المثير المحدد والاستجابة المحددة يؤدي الى تثبيت الرابطة وتقويتها

وبالتالي الى تعلم أكثر رسوخا في اذهان الطلبة ويمكن صياغة هذا القانون على النحو التالي (إذا تكونت رابطة

قابلة للتعديل بين مثير واستجابة وكانت العوامل الاخرى متعادلة فان التكرار يزيد هذه الرابطة قوة).

ويرى ثورندايك ان لهذا القانون شقين هما: قانون الاستعمال: الذي يشير الى ان الارتباطات تقوى عن

طريق التكرار والممارسة قانون الإهمال: يتضمن ان الرابطة بين المثير والاستجابة تضعف وتنسى عن طريق

إهمالها.

ثالثا: التطبيقات التربوية والنفسية لنظرية ثورندايك:

-على المعلم ان يأخذ بنظر الاعتبار ظروف الموقف التعليمي الذي يوجد فيه الطالبان يضع المعلم في

اعتباره الاستجابة المرغوب ربطها بهذا الموقف.

-الاخذ بعين الاعتباران تكوين الروابط لايحدث بمعجزة لأنه يحتاج الى جهد والى فترتيمارس فيها المتعلم

هذه الاستجابة مرات عديدة.

-على المعلم تجنب تكوين الروابط الضعيفة وتجنب تكوين أكثر من رابطة في الوقت الواحد والعمل كذلك

على تقوية الارتباط بين الاستجابة والموقف.

-تصميم مواقف التعلم على نحو يجعلها مشابهة لمواقف الحياة ذاتها

-التركيز على التعلم القائم على الاداء وليس القائم على الالقاء.

-الاهتمام بالتدرج في عملية العلم من السهل الى الصعب ومن الوحدات البسيطة بالاكثرتعقيدا.

-اعطاء فرص كافية لممارسة المحاولة والخطأ مع عدم اغفال إثر الجزاء المتمثل فيقانون الاثر لتحقيق

السرعة في التعلم والفاعلية.

(بن عقيلة، 2021، 19-22)

1. نشاط: اختر الإجابة الصحيحة:

- إن قراءة التلميذ لقصيدة من الشعر، تجعل قراءته الثانية لها أسهل، وأسلم من الأخطاء، وأنه بتكرار قراءتها

يحفظها عن ظهر قلب، ويسهل عليه استظهارها، يعبر ذلك عن أحد قوانين التعلم عند ثورنडाيك وهو

الأثر - الاستعمال - عدم الاستعمال - الاستعداد

2. ما هي أهم قوانين التعلم لدى ثورنडाيك؟

المحاضرة الرابعة: نظرية الإجرائي عند سكينر:أهداف المحاضرة:

- أن يقوم الطالب بتعديل سلوكاته السلبية نحو المواقف التعليمية.
- أن يستطيع الطالب استعمال أسلوب التعزيز مع نفسه في حياته اليومية.
- أن يكون الطالب قادراً على تدعيم نفسه عقلياً وجسدياً.

• الإشراط الإجرائي عند سكينر:تمهيد:

سميت نظرية سكينر بـ الإشراطية الحديثة، أو الإشراطية الإجرائية، أو السلوكية الحديثة، وفيها يربط السلوك ليس مجرد انعكاسات أو روابط بين مثيرات واستجابات بل يربطها بالإنسان كعلم مجموعة من السلوكيات في مجموعة من الأوضاع، وبعض الاستجابات تكون ناتجة عن مثيرات محددة مسؤولة عنها، كاستجابة المشي والعبء والكلام.

ويحدث التعلم نتيجة التغيرات التي تطرأ على البيئة وتؤثر في السلوك. ليتضح مما سبق أن سكينر يهتم بدراسة الاستجابات أكثر من دراسة

هـ

للمثيرات بالرغم من أنها لا ينكر وجودها نهائياً.

أولاً: افتراضات نظرية الإشراط الإجرائي:

تقوم النظرية السلوكية كما طورها سكينر على الافتراضات التالية:

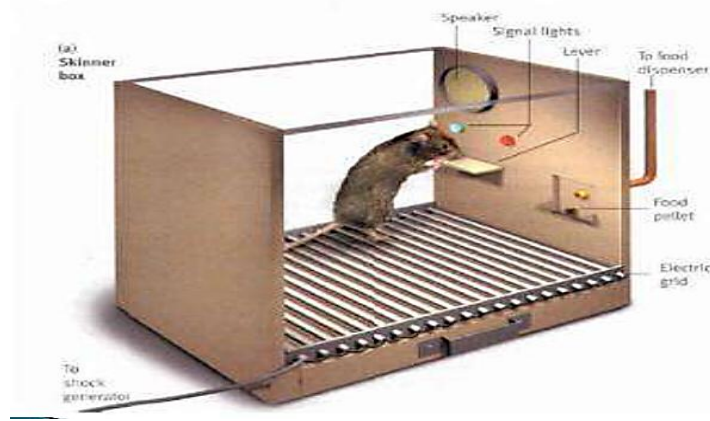
1. أن معظم السلوك الإنساني متعلم.
2. يلعب التعزيز دور كبير في تحقيق التعلم المرغوب.

3. يتضمن التعلم التغيير والتعديل في خبرات المتعلم ونواتجه.
4. يتم التعلم عند تجزئة الخبرة لملء واقف سهلة قصيرة تستغرق تعلمها فترة زمنية قصيرة.
5. السلوك الإنساني سلوك معقد، وحتي يمكن فهمها لابد من تجزئتها لأجزاء بسيطة.
6. يمكن إخضاع السلوك الإنساني لعملية الفهم والتفسير والضبط والتنبؤ.
7. السلوك الخاضع للتعلم هو سلوك قابل للقياس والملاحظة.
8. يتم تحديد السلوك المراد تعلمه تحديد دقيق وفق معايير.

ثانيا: تجارب سكينر في الإشرط الإجرائي:

أجرى سكينر مجموعة من التجارب منها:

أ- تجربته على سلوك الفأر:

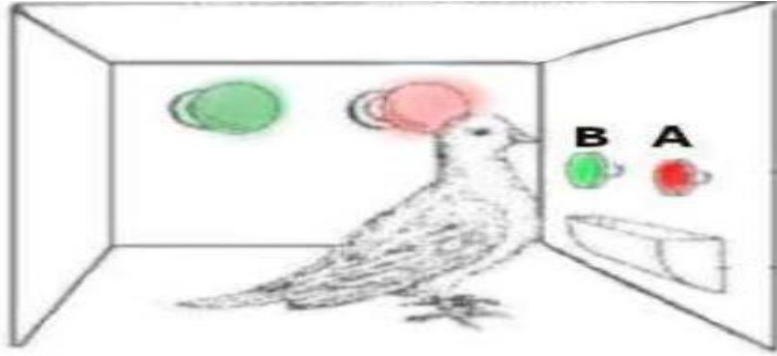


وضع سكينر فأر جائع في صندوق يستطيع رؤيته من الداخل، ليلتحظ أن هذا الفأر

يقوم بحركات عشوائية تدل على بحثه الدائم للطعام في الصندوق، ليضغط هذا الفأر بالصدفة على زر معين أظهر له وجبة صغيرة من الطعام، والتي جعلته يكرر المحاولة ليحصل على طعام أكثر، ليلتحظ سكينر أن هذا الفأر قد زادت سرعته نتيجة اكتسابه الخبرة.

ب- تجربته على سلوك الحمامة:

في هذه التجربة وضع حمامة بمكان يحوي على قرصين أحمر تحته طعام، والآخر أخضر لا يوجد تحته شيء، كانت هذه الحمامة تتجول بالمكان لعلها تحصل على طعام إذ بها تنقر على كلا القرصين ليمنحها القرص الأحمر الطعام بينما لم يمنحها القرص الأخضر أي شيء.



ثالثاً: مفاهيم سكينر في التعلم الإجرائي:

وأهم المفاهيم التي يمكننا أن نجدها في النظرية الإجرائية في التعلم، وخصوصاً مع (سكينر) هي:

- مفهوم السلوك: وهو حسب (سكينر)، مجموعة استجابات ناتجة عن مشيرات المحيط الخارجي طبيعياً كاناً واجتماعياً؛ مفهوم المثير والاستجابة: بحيث إن هناك علاقة شبيهة ميكانيكية بين المثيرات والاستجابات التي تصدر عنها الكائنات الإنسانية؛ مفهوم الإجراء: السلوك الإجرائي أو الفاعلي يمكن أن يكون له آثاره الملموسة في المحيط البيئي.

مفهوم الاشتراط الإجرائي: الإشرط الإجرائي ينبغي أن يكون أساساً إفرازاً للاستجابة لمثير آخر؛

- مفهوم التعزيز والعقاب: أي استعمالات التعزيز الإيجابي لبناء السلوكات المرغوب فيها.

واستعمالات العقاب لدرء السلوكات غير المرغوب فيها؛

- مفهوم التعلم: وهو حسب هذه المدرسة.

عملية تغيير شبيهة دائمة في سلوك الفرد نتيجة الممارسة وتوظيفه في تغيير الأداء لدى الكائن الحي.

والتعلم حسب (سكينر) هو:

(إنشاء الاستجابات السلوكية كإنماط تغيير طارئ على سلوك الفرد والتي يمكن أن تدوم بفعلاً لإشرط الإجرائي).

رابعاً: قوانين أو مبادئ التعلم لدى سكينر:

■ يمكننا أن نحصر مبادئ التعلم حسب النظرية الإجرائية (السلوكية) في:

- التعلم هو نتاج للعلاقة بين تجارب المتعلم والتغير في استجاباته؛
- التعلم يقتزن بالنتائج ومفهوم التعزيز؛
- التعلم يقتزن بالسلوك الإجرائي المراد بناؤه؛
- التعلم يبنى بتعزيز الأداءات القريبة من السلوك النمطي؛
- التعلم المقترن بالعقاب تعلم سلبي.

خامسا: التطبيقات التربوية لنظرية سكينر:

■ من أهم تجليات نظرية التعلم السلوكية في الحقل التربوي ما يلي:

- بناء المواقف التعليمية.
- التعليمية هو أولا تحديد مقاطع الاستجابات الإجرائية وضبط صيغ الدعم المباشر حيث نجد بعد المضمون المعرفي الذي يخضع لمحددات:
- محدد الإثارة،
- ومحدد العرض النسقي للمادة،
- ومحدد التناسب والتكيف،
- ومحدد التعزيز الفوري؛
- ثم بعد انبناء السلوكات الإجرائية كهدف للتعلم، حيث تكون هذه السلوكات قابلة للملاحظة والضبط والقياس. (شتوي، بدون سنة، 4-5)

سادسا: الانتقادات الموجهة للنظرية السلوكية:

منا لانتقادات والسلبيات التي وجدت في النظرية السلوكية ما يلي:

1-

أنهذه النظرية تبسط السلوك الإنساني الديناميكي للجماعة وذلك لأن المدرسة السلوكية استتبعت أفكار التياكتسبتها من خلال بعضا لتجارب التي طبق عليها الفئران التي يمكن أن تطبق على الإنسان.

2-

أنهذه النظرية ركزت على البيئة وأعطتها التأثير المطلق من ناحية السيطرة على سلوك الفرد، وبذلك فهي تجرد الإنسان من القدرة على التعامل مع الظروف المحيطة به وتعيقه عن التكيف معها.

3- هذه النظرية تتكرد وجود المعتقدات والقيم الداخلية التي توجد في السلوك، لأن ليس هناك أي معتقدات داخلية توجه سلوك الفرد.

-4

البناء الإنساني في هذه النظرية هو بناء آلي خالص يتكون من أفعال وردود أفعال لأن السلوك الإنساني عبارة عن استجابة للمثيرات التي تؤدي إلى ظهوره والمعزز، كما المدرسة السلوكية تلغي دور الحيوان في قدرة الإنسان على صنع القرار وتحديد المصير.

5- من عيوب هذه النظرية أنها تهمل دور الضمير لدى الإنسان ودوره في توجيه السلوك.

-6

العلاج السلوكي يركز بشكل خاص على التخلص من الأعراض وهذا الأمر لا يعمم على كل الاضطرابات النفسية دون مراعاة الأسباب التي تؤدي إلى هذا الاضطراب النفسي.

7- تهمل هذه النظرية ماضيا للإنسان وتركز على السلوك الحاضر بشكل منعزل مما يؤدي إلى إهمال بعض التجارب التي لها دور في العلاج.

8- تركز هذه النظرية على السلوك الظاهر والمعروف أمام الناس، بالرغم من أن الكثير من السلوكيات تكون نابعة دون إقناعها.

(سليبيات وإجابات النظرية السلوكية. (2018، 12 نوفمبر). المرسال.

<https://www.almrsal.com/post/735838>

نشاط: اختر الإجابة الصحيحة:

- عندما يقوم الأبناء ببعض السلوكيات السليمة والمقبولة من الوالدين فيتم مدحهم ببعض الكلمات مثل (جميل) فهذا يعبر عن مثال لقانون عند ثورندايك
- التمرين - الأثر - الاستعداد - الانتماء
- ينبغي أثناء التعلم على إعادة الهيكلة والتنظيم نحو تجاوز أشكال الغموض والتناقضات ليحل محلها الفهم الحقيقي، يعبر عن الاستفادة تربويا من: التعلم الشرطي - التعلم بالمحاولة والخطأ - التعلم بالفهم والاستبصار

المحاضرة الخامسة: النظرية الجشططية:

أهداف المحاضرة:

أن يحاول الطالب توظيف معلوماته السابقة واستخدامها في أطر ووضعيات مختلفة.
أن يتعلم الطالب كيفية حل مشكلاته من خلال مهارات التفكير المتقدمة لديه من فهم وتطبيق وتحليل وإبداع.
أن يتعلم الطالب كيف يوظف وسائل ربط المعارف الجديدة بتلك المكتسبة لديه سابقا.

أن يبني مواقف واقعية ايجابية جديدة من خلال المواقف التعليمية التي يكتسبها.

تمهيد:

ولدت النظرية في ألمانيا وقدمت بالولايات المتحدة في العشرينات من القرن الماضي على يد كوفكا وكوهلر وكلمة جشطالتمعناها صيغة أو شكل وترجع هذا التسمية إلى انداسة هذا المدرسة للمدركاات الحسية بيننا الحقيقة الرئيسة في المدركا الحسية ليست العناصر أو الأجزاء التي يتكون منها المدركا وإنما الشكل والبناء. وقد جاء تهذا النظرية ثورة على النظام القائم في علم النفس آنذا كوجه خاص على المدرسة الارتباطية وقال الثاني خبرة تأني في صورة مركبة فما الداعي لتحليلها عما يربطها وذهبوا إلى انتميز العناصر مظل في علم النفس أو السلوك لا يمكن رد هذا المثير واستجابة وان خصائص الكلام منظم متضعا لمشكلة لا جدر بدراسة علم النفس السلوك الكلي هو السلوك الهادف الغاية معينة والذي يحققه الكائن الحي ككل من خلال تفاعلهم مع البيئة. (بن عقيلة، 2021، 23).

أولاً: المفاهيم الأساسية في نظرية الجشطالت:

أهم المفاهيم التي يجب فهمها ضمن سياق النظرية الجشطالتية:

الجشطالت: أصل تسمية الجشطالتية هو أصل ألماني وتعني الصورة والشكل.

– أما الجشطالت فيعلم النفس تعني: الاهتمام بالكل بدلا لجزء، لأن الكل لهم معنى مختلفا عن أجزاء المكونة له (وذلك ردا على النظرية التي تجزأت العمل لتعليميا المثير واستجابة).

الاستبصار: هو الفهم التحليلي لكل الأجزاء التي من خلالها يمكن للمتعلم فهم كلا الأبعاد والترابطات الحاصلة بين أجزاء الجشطالت.

البنية: تتكون من عناصر مرتبطة بقوانين داخلية تحكمها ديناميا ووظيفية.

الإدراك: الإدراك حسي واد النظرية الجشطالتية، هو الإلمام بكل الأجزاء المكونة للبنية أو الموقف التعليمي، ومن خلال فهمها الفهم والاستبصار.

التنظيم: بمعنى معرفة الصيغ التنظيمية التي تحكم بنية الجشطالت.

إعادة التنظيم: حسب النظرية الجشطاطية أن

بناء التعلم يتطلب إعادة هيكلة الفعالات التعليمية وتنظيمه، مما جلتجاوز مكانها لغموضها التناقض.

الانتقال: هو تعميم الموقف لعلوم واقعية مشابهة، وفي النظرية الجشطاطية عندما يقدم المعلم للمتعلم معرفة خاصة بدرس

معين.

الدافعية الأصلية: حسب النظرية الجشطاطية، المقصود بالدافعية هو وجود دافعات تبدأ داخلية في التعلم إلى

الرغبة في التعلم، وبدونها لن يتحقق التعلم الحقيقي.

- الفهم والمعنى:

تحقيق التعلم يقتضي الفهم العميق للعناصر والخصائص للمشكلة لموضوع التعلم، وبالتالي الكشف عن المعنى الذي تنظم فيه هذا المحددات، حيث

الفهم هو كشف استبصار لمعنى الجشطاطات. (شتوي، بدون سنة، 8).

ثانيا: تجارب الجشطاط في التعلم:تجارب كوهلر:أ - تجربة القرد والموز:

قام كوهلر بوضع أحد القرد الجائعة في قفص يتدلى من سقفه ثمرات الموز والتي لا يستطيع الوصول إليها، وكان

في القفص مجموعة من الصناديق الفارغة تتعقّب مجالا لإدراك الحيوان (القرد)، قام القرد في بادئ الأمر

بعدة محاولات متأنجا للوصول للثمرات الموز لكن دون جدوى، وكان في كل محاولة فاشلة يتردد إلى المؤخرة القفص مستسلما وغاضبا، حتى

أدرك فجأة وجود الصناديق أمامه ليحاول في هذه المرة إزاحة أحد هذه الصناديق إلى أسفل الموز لعلها

ستساعده في الوصول إلى ما يريد، وحتما كان له ما أراد.

في اليوم الموالي قام كوهلر بتجربة ثانية وهي رفع موضع مستوى الموز ليتجه القرد في هذه المرة مباشرة نحو

الصندوق لكنه تفجأ من عدم وصوله إلى الموز لتظهر عليه مظاهر اليأس والانفعال، لكنه سرعان ما اندفع

نحو صندوق آخر كان موجود هناك، ووضع فوق الصندوق الأول، مما مكنه من الحصول على الموز.

ب - تجربة العصا:

قام كوهلر في هذه المرة بنفس التجربة الأولى، لكن

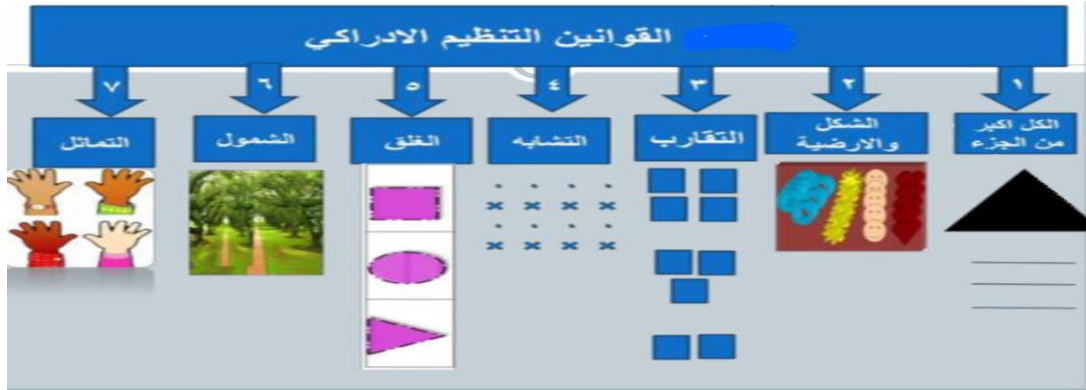
فيهذا المرة وضع ثمرات الموز خارج القفص، وقام بوضع عصا طويلة داخل القفص، لترى القرد يحاول الحصول على الموز

إلا أنه لم يستطع لأن يده لم تطله، بعد عدة محاولات فاشلة قام القرد بالتحرك نحو العصا وأخذها، لينجح في الأخير بجذب ذلك الموز.

ثالثاً: قوانين التعلم لدى الجشطلت:

قانون التنظيم: نحن ندر كالأشياء إذا تم تنظيمها وترتيبها في أشكال وقوائم لا منتزعة منها متناثرة.

مبدأ الشكل لأرضية: يعتبر هذا القانون أساساً لعملية الإدراك، إذ ينقسم المجال الإدراكي لظاهرة ما إلى قسمين: الشكل، وهو الجزء السائد والموحد الذي يكون مركزاً للانتباه، أما الجزء الثاني فهو الأرضية، وهو بقية المجال الذي يعمل كخلفية متناسقة ومنشقة بحيث يبرز عليها الشكل في البيئة.



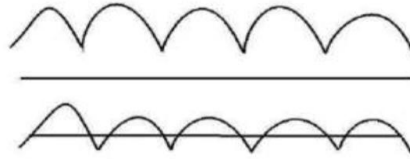
أ - قوانين التنظيم الإدراكي:

- قانون التشابه: يقصد به أن العناصر المتماثلة أو المتساوية تميل إلى التجمع معاً، لنرى أن العناصر المتشابهة سهلت تعليمها أكثر من العناصر غير المتشابهة، لا يحدث هذا نتيجة الربط بين العناصر، إنما نتيجة التقاطع بينها.
- قانون التقارب: يقصد به أن العناصر تميل إلى التكوين لمجموعات إدراكية تبعا لمواضعها في المكان، بحيث تكون العناصر المتقاربة أيسر وأسهل للتجمع، يصدق هذا القانون علينا التقارب الزماني أيضاً.



- قانون الإغلاق: تميل المساحات المغلقة إلى تكوين وحدات معرفية بشكل أسرع من المساحات المفتوحة، يسعى الشخص إلى إغلاق الأشكال غير الكاملة؛ وذلك للوصول إلى حالة من الاستقرار الإدراكي، فهذا لأشكال بالرغم من أنها غير مغلقة، إلا أن المتعلم يدركها علماً أنها مربعاً ومثلثاً ودائرة كما في الصورة حسب الشكل، من أجل أن يزيل حالة التكامل ويعطيها صفة الاستقرار؛ بسبب الغلق والربط بين الأجزاء.
- قانون الاستمرار: إن قانون الاستمرار يعرف بالتنظيم في الإدراك، والميل إلى الحدوث علنحو يجعل الخط المستقيم مستمر كخط مستقيم، والجزء من الدائرة مستمر كدائرة.

قانون الاستمرار



رابعا: تطبيقات نظرية الجشطالت التربوية:

تعد هذه النظرية من النظريات الكلية التي تؤكد وحدة الخبرة وصيغتها الكلية، لانه عملية تحليلها أو تجزئتها إلى وحدات تصغيرية تفقد معناها، الأمر الذي يسهل في صعوبة تعلمها ويمكن تلخيص استخداماتها التربوية علنا النحو الآتي:

- تعليم القراءة والكتابة للأطفال الصغار حيث يفضل اتباع الطريقة الكلية بدلاً من الطريقة الجزئية أي البدء بالجملة ثم الكلمات الحروف فمنا الواضحة أجمالاً الكلمات التي يبدأ بها الطفل تكون ذات أهمية في نظر الطفل أما الحروف المجردة فيصعب على الطفل إدراكها كمدلولاتها.

- استخدام الطريقة الكلية في التعليم وطرق التدريب إعداد المناهج.

- يمكننا الاستفادة من النظرية الكلية القائلة أن الكليجانب يسبقاً لاجزاء وذلك بأن تطبيق هذا الفكر في خطوات عرضنا لموضوع معيناً ذيحسناً ليد عتبوضيحاً للنظرية العامة للموضوع فبجملته هو بعد ذلك ننقل العرضاً جزائاً واحداً بعد الآخر لاندلجكيساعد على فهم الوحدة الكلية للموضوع. (بن عقيلة، 2021، 30)
- إعداد المواقف التعليمية بشكل يساهم المتعلم على إدراك المعاني الكلية المتضمنة فيها وعدم تجزئة الخبرات التعليمية إلى وحدات صغيرة تحتل تفقد معانيها.
- استخدام أسلوب حل المشكلات، والذي يتضمن إعداد البيئة التعليمية بشكل يساهم المتعلم على اكتشاف العلاقات القائمة في المواقف التعليمية، مع ضرورة تقديم بعض التوجيهات والإرشادات للمتعلم مساعداً على تنظيم عملية الإدراك والتفكير.
- تنظيم الخبرات التعليمية بشكل معين وفقاً لمبادئ التنظيم لإدراك حيث تبدو مميزة ذات طابع معين يجذب انتباه المتعلم إليها الأمر الذي يسهل عليه عملية إدراكها وتعلمها.
- في أياننا جفني سوا من حيث التعبير الفني والتقدير الفني جذنا الكلي سبقاً لجزء معيناً عندما ندرك صورة فنية معينة فإن جمالها يتضح لنا ونظرنا إليها في مجموعها العام كوحدة فنية ما لنظرنا الأجزاء أو لا فقد لا نلمس ما بينهما من علاقات تؤثر في التكوين الجمالي للصورة في الإنتاج الفني بيد الفنان برسم تخطيطي عام ثمياً خذ فيتوضح التفصيلات لاجزاء بالتدرج. (بن عقيلة، 2021، 30).

خامساً: التعلم في المنظور الجشطالتي:

- يرتبط بإدراك الكائن لذاته ول موقف التعلم حيث إن إدراك حقيقة المجال وعناصرها المكونة له، والانتقال من الغموض وانعدام المعنى إلى فهم مبادئ التنظيم والحصول على الوضوح والمعنى، ويعتبر النمط النموذجي للتعلم.
- ولعل أمثالا لأبرز علمد استفادة البيداغوجيا من النظرية الجشطلية تجسد في ما يدعى بالطريقة الكلية في تدريس اللغة méthode globale وهي الطريقة التي ابتدعها البيداغوجيا البلجيكية أوفريد ديكرولي O. Decroly
- فبالاعتماد على قوانين إدراككم أوردت في النظرية الجشطلية التي تمكن هذا الباحث من تصميم طريقة في التدريس تجعلها بديلاً تعليمياً للطريقة التجزئية التي اعتادت المدرسة أن تقدم بواسطتها دروس القراءة والكتابة، ونعت التجزئية يعني هنا أن تدريس اللغة ينطلق من البسيط إلى المركب، من الجزئ إلى العام. وبعبارة أكثر وضوحاً ينتقل من الحرف إلى الكلمة، ثم الجملة، فالنص. والواقع أن هذا الطريقة التجزئية

تنطوي على كثير من العيوب وفق ما يلاحظ هديكرولي، فهي تمكنا المتعلم فعلا من معرفة الحرف والكلمة، ولكنها لا يعرف كيف تتركب في السياق، بل وأحيانا لا يدرك العلاقات متعددة الأوجه التي يمكن أن توظف بها كلمة أو جملة ما. (شتوي، 2021، 8-9).

سادسا: نقد نظرية الجشطالتيّة:

برغم أن نظرية جشطالتيها عدت تأثيرا تهامة إلا أنها كالعديد من الانتقادات التي وجهت لها:

- اعتمادها على قدرة الفرد في المواقف المتنوعة، لذا تعتبر أكثر تحلقا نغم روفة ولم تأنيب جديد.
- يتفق بعض العلماء أننا لإدراك الحسي هو الذي يقيم عملية التعلم ونوجد دليل ذات حجة قوية لإثبات ذلك.
- تختلف القدرات الإدراكية منفردا بالآخر بالتأكيد، مما يجعل وجود إطار وأبعاد محددة لهذه النظرية أشبه بالمستحيل.

كما أنها تظهر السلوك للإنسان يمر بتبطل التحفيز من قبل المثيرات الخارجية، مما يؤدي إلى عدم وجود أسس واضحة يمكن القياس عليها.

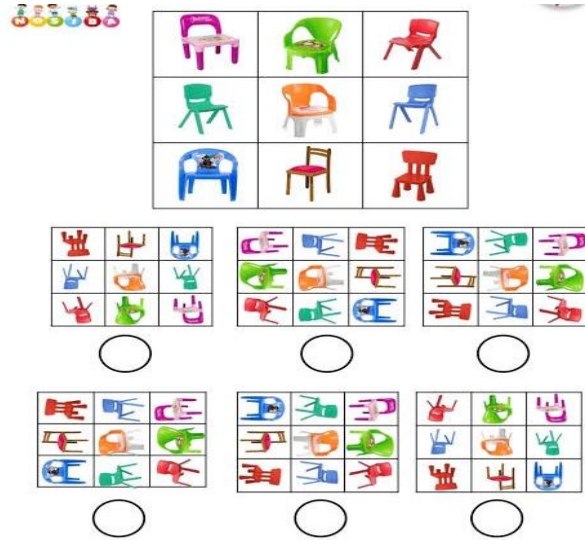
(سعد، يحيى. (06 ، 09 ، 2020).

نظريات الجشطالتيها كسفير تيمير. دراسة للاستشارات والدراسات الترجمة. استرجعت بتاريخ

22 مارس 2022، من <https://drasah.com/Description.aspx?id=3486&url> =نظرية-الجشطالت-

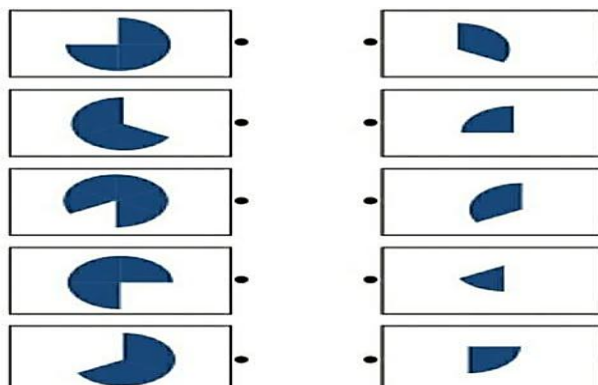
لماكس-فرتيمير)

1. نشاط: اختر الإجابة الصحيحة:



2. نشاط: أربط

ما يلي:



المحاضرة السادسة: نظرية التطور المعرفي للبياجيه:أهداف المحاضرة:

- أن يحاول الطالب إزالة الغموض وتوضيح المعنى من خلال استغلال الوسائل الملموسة الموجودة.
- أن يتعلم الطالب طريقة التعلم عن طريق التطبيق والأداء.
- أن يتعرف الطالب على مراحل النمو عند الإنسان مع خصائص كل مرحلة يمر بها والتي تساعده وتمكنهم من تلقين الطفل المعلومة في المرحلة العمرية المناسبة له.
- أن يحاول الطالب الالتزام بمبدأ التطبيق كشرط أساسي لعملية الاستيعاب وتخزين المعلومة لأطول مدة.

تمهيد:

ارتبطت النظرية البنائية بالعالم السويسري جان بياجيه، والذي يعد أول من وضع اللبنات الأولى للبنائية، وتم قبول التعليم البنائي على نطاق واسع في العلوم والرياضيات التي أشارت إليه أدبيات البحث والتي كانت بدايته في الثمانينات القرن العشرين كما قدم معلم النفس المعروف إسهامات وقواعد أساسية لهذا التعلم، ولقد تم خضلا اهتماما لمتزايد بالبنائية كما يبدو ومنعما الرضا للتطبيق الواسع المتطرف للنظرية السلوكية في المدارس الأمريكية بشكل خاص، لتحدث هذه النظرية (البنائية) تغيرا تصوريا عميقا في النظر إلى التعلم وتفسير حدوثه، التي قدمت تصورا جديدا للتعلم على أنها عملية بناء داخل المتعلم من خلال التفاعل مع الآخرين، وقد ظهرت هذه الأخيرة (البنائية) نتيجة مراقبة

الأطفال الصغار خلال بنائهم للمعرفة التي كنت أثناء تعلمهم في السياق الطبيعي ومن خلال تفاعلهم بأشكال مختلفة لما هو حولهم.

• من هو جون بياجيه:

عالم نفس وفيلسوف سويسري طور نظرية التطور المعرفي عند الأطفال في ما يعرف الآن بعلم المعرفة الوراثية، أنشأ في عام 1965 مركز نظرية المعرفة الوراثية في جنيف وترأسه حتى وفاته التي كانت في سنة 1980، كما أنه يعتبر رائد المدرسة البنائية في علم النفس.

• مفهوم النظرية البنائية:

تقوم النظرية البنائية على اعتبار المتعلم الذي يبني المعرفة معتمدا على ذاته فقط، يلاحظ، ينتقي، يصوغ فرضيات، يحلل، يتخذ قرارات، ينظم ويستنتج ويدمج تعليماته الجديدة في بنيته المعرفية أو الذهنية الداخلية.

حيث أن سيرورة تعلمه تمر بصراع بين مكتسباته السابقة والتعليمات اللاحقة، وذلك على أربع مراحل تسبب "سلما لارتقاء"، وبالتالي النظرية البنائية ترى أن المتعلم يبني تعليماته من خلال التفاعل مع بيئته وفق تسلسل كرونولوجي الذي يؤطر الصراع بين المكتسبات المعرفية السابقة والمكتسبات اللاحقة فوق مراحل متسلسلة.

أولا: مفاهيم نظرية التعلم البنائية:

1 مفهوم التكيف:

التعلم هو تكيف عضوية الفرد مع معطيات وخصائص المحيط المادي والاجتماعي عن طريق استدماجها في مقولات وتحويلات وظيفية.

2 التلاؤم: وهو تغيير في استجابات الذات لتتبع استيعاب معطيات الموقف أو الموضوعات لتحقيق التوازن.

3 الاستيعاب والملائمة: الاستيعاب هو إدماج الموضوع في بنيات الذات، والملائمة هي تلاؤم الذات مع معطيات الموضوع الخارجي.

4 الضبط الذاتي: الضبط الذاتي هو نشاط الذات لتتجاوز الاضطراب.

5 مفهوم السيرورات الإجرائية: إن

كل درجات التطور والتجريد في المعرفة، تنمو في تدرج مجدي، وتتأسس كلها على عدة عمليات إجرائية أي الأنشطة العملية الملموسة.

6 مفهوم التمثال والوظيفة الرمزية:

التمثل، عند جانبياجي، ما هو سوبال خريطة المعرفية التي يبينها الفكر عن عالم الناس والأشياء، وذلك بواسطة الوظيفة الترميزية كاللغة أو اللعب الرمزي.

7 مفهوم مخططات الفعل: الخطاطة هو نموذج سلوكي منظم يمكن استعمالها استعما لا قصديا، وهي تمثل ذكاء عمليا ما لا يعدمنطلقا

على عمليات التي يحكمها طور الحسي الحركي من النمو الذهني. (شتوي، بدون سنة، 10-11).

ثانيا: مراحل النمو المعرفي لدى بياجيه:

يمر منها النمو العقلي للفرد (نمو الذكاء بعبارة أخرى):

- في المرحلة الممتدة من الولادة إلى السنة الثانية: نستطيع الحديث عن إمكانية " دعم " التعلم الحسي والحركي للرضيع، وذلك بوضع هياكل أو وضعيات " تعليمية "، تتضمن وسائل وأدوات تتوخى منها أن تعزز مختلف الأنشطة التنسيقية بين الحواس والحركات، أو بين الحركات نفسها، لما في ذلك من تأثير إيجابي على تعلم مستوي تكوين الشيماء الحركية لديه Schèmes d'action، وهي، حسب تعريف بياجيه، نوع من الحركات المنسقة التي تختزن تعلم مستوي الذاكرة الحسية الحركية، وتكون قابلة لأن يكررها الرضيع لعمو واجهته وضعيات متنوعة ومتشابهة في بعض العناصر. كلاً للأنشطة التعليمية الخاصة بهذه المرحلة يجب أن تستهدف تعزيز ما يدعوه بياجيه بالذكاء الحسي - الحركي أو الذكاء العملي المعيش Vécu.

- أما المرحلة الممتدة من السنة الثانية إلى السنة السابعة أو الثامنة: وهيا التي تصادف مرحلة الذكاء ما قبل العمليات أو Préopérateur، فإنها تستدعي كافة التعلماات المبتعدة عن التجريد (وليس التخيل)، والمقتصرة علىوفرة الأنشطة الحركية القابلة للتحويل إلى تمثيلات لفظية وصور ذهنية (بداية اللغة والتفكير لدى الطفل).

لأنسبها، كما ينبغي إلى ذلك بياجيه، أن الطفل لا يقوى؛ في هذه المرحلة؛ على تكوين ما يدعى بالمفاهيم Concepts (وهي عبارة عن فئات Classes مجردة تتكون من عناصر متشابهة علماً لأقل في خاصية واحدة، ويمكن أن يتعلق الأمر بأكثر من خاصية (...).

ولذلك فنحن، المربين، مدعوون إلى وضع هياكل تعليمية للأنشطة الحسية والحركية المصحوبة بالتعبير اللغوي المتنوع، وبالزيادة في حجم التبادل أو التداول التواصل بيننا لأطفال، وفقاً لهدف تربوي مقصود ومحددة.

- من السنة الثامنة إلى حوالي السنة الثانية عشرة من العمر:

يدخل ذكاء الطفل مرحلة مفاهيمية وعملية، ولكن، مع الارتباط الدائم بالموضوعات الملموسة أو المحسوسة Concrets.

آنذاك يصبح الطفل قادراً على تكوين وفهم أو بناء العديد من المفاهيم الرياضية (العد، مثلاً) والمنطقية (علاقات، فئات) والفيزيائية (الحجم، الوزن، الكتلة...) والهندسية (الطول، العرض...)، وهذه القدرة الذهنية تحتاج، مدرسياً، إلى

برامج وتقنيات وأساليب خاصة لتفسيح المجال للمتعلم، للتعامل المباشر مع الأشياء والموضوعات، وتنظيم تأثيراتها وحركاتها المختلفة عليها. هذه الأشياء، وفق استراتيجيات مخططة وهادفة، بحيث تسهل لنا المفاهيم العلمية المنشودة، وتجعلنا نمارس الأنشطة أو العمليات الذهنية الناشئة، أمرا ميسورا ومطابقا لطبيعة البناءات المعرفية المطروحة للتعلم.

- المرحلة الرابعة هي المرحلة التي تكتمل فيها النمو العقلي للفرد، وتتطوّر السنة الثانية عشر إلى مرحلة الرشد، ويقصد بالاكتمال هنا، بلوغ ذكاء الفرد إلى تنظيم مجموع العمليات الرياضية والمنطقية في سياق قلبية كلية أو شاملة، حيث تنفصل عن تناسقها وتبعية بعضها لبعض، وهذا البناء هي ما يطلق عليها باسم (I.N.C.R) (التي تعني الهوية Identity والنفي Négation والارتباطية Corrélative والتبادلية Réciprocité).

نحن إذًا، أمام فرد مراهق انفتح أمامها أفاق ذهنية وعقلية هائلة، لها استعداد، يتجاوز مجرد التعامل مع الملموس، بل يتعداه إلى معالجة الموضوعات المجردة، يمكنه الآن، مثلا، أن يضع مقدمات نظرية.

ويستخلص منها نتائج ضرورية ومنطقية، كما يمكن أن يفترض عبارات معينة ويشيد عليها ببناءات فكرية أو معرفية ما ... باختصار يصبح الشخص متمكنا من ممارسة التفكير على التفكير ذاته، أي التفكير الفرضي - الاستنتاجي.

- هذه القدرات الفكرية تحتاج، تعليميا، إلى المجال لأرحل كي يتم تحيينها. ومن ذلك استخدام أساليب تعليمية مفتوحة، ووضعيات تعليمية دالة ومثيرة للتساؤل والبحث، إضافة إلى وسائل تعليمية متنوعة ومتصلة بالموضوعات التعليمية المختلفة. (شتوي، بدون سنة، 13-15).

ثالثا - مبادئ التعلم في النظرية البنائية:

من أهم مبادئ التعلم في هذه النظرية نذكر:

- التعلم لا ينفصل عن التطور النمائي للعلاقة بين الذات والموضوع (لكل مرحلة خصائص وموارد وأدوات وأساليب...).

- التعلم يقترن باشتغال الذات على الموضوع، وليس باقتناء معارف عنه.

- الاستدلال شرط لبناء المفهوم، حيث يربط المفهوم العناصر والأشياء ببعضها البعض والخطاطة تجمع بين ما هو مشترك وبين الأفعال التي تجري في لحظات مختلفة.

- وعليه فإن المفهوم لا يبنى إلا على أساس استنتاجات استدلالية تستمد مادتها من خطاطات الفعل؛ والخطأ شرط التعلم، إذ أن الخطأ هو فرصة وموقف من خلال تجاوزه ليتم بناء المعرفة التي نعتبرها صحيحة؛
- الفهم شرط ضروري للتعلم؛ والتعلم يقتزن بالتجربة وليس بالتلقين؛ فالتعلم هو تجاوزونفي للاضطراب.

❖ كذلك يمكن اختصارها في النقاط التالية:

- 1 - يبنى الفرد المعرفة داخل عقله ولا تنتقل إليه مكتملة.
- 2 - يفسر الفرد ما يستقبله ويبني المعنى بناء على ما لديه من معلومات.
- 3 - المجتمع الذي يعيش فيه الفرد له أثر كبير في بناء المعرفة.
- 4 - التعلم لا ينفصل عن التطور النمائي للعلاقة بين الذات والموضوع.
- 5 - الاستدلال شرط لبناء المفهوم: المفهوم لا يبنى إلا على أساس استنتاجات استدلالية تستمد مادتها من خطاطات الفعل.
- 6 - الخطأ شرط التعلم: إذ أن الخطأ هو فرصة وموقف من خلال تجاوزه يتم بناء المعرفة التي نعتبرها صحيحة.
- 7 - الفهم شرط ضروري للتعلم.
- 8 - التعلم يقتزن بالتجربة وليس بالتلقين.
- 9 - التعلم تجاوز ونفي للاضطراب.

رابعاً: التطبيقات التربوية للنظرية المعرفية:

حسب بياجى:

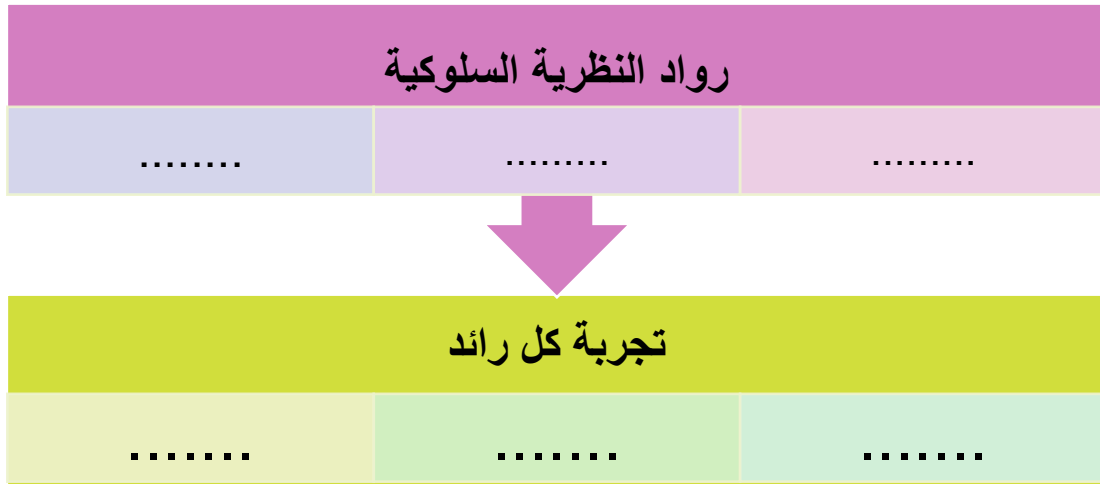
- التعلم هو شكل من أشكال التكيف من حيث هو توازن بين استيعاب الوقائع ضمن نشاط الذات وتلاؤم خطاطات الاستيعاب مع الوقائع والمعطيات التجريبية باستمرار.
- فالتعلم هو سيرورة استيعاب الوقائع ذهنياً والتلاؤم معها في نفس الوقت.
- كما أنه وحسب النظرية البنائية مادام الذكاء العملي الإجرائي يسبق عند الطفل الذكاء الصوري النظري، فإنه لا يمكن بيداغوجيا بناء المفاهيم والعلاقات والتصورات والمعلومات ومنطق القضايا إلا بعد تعقيد هذه البناءات على أسس الذكاء الإجرائي. (سلسلة التكوين التربوي ع2/1995).
- وعليه، وحسب بياجى، يجب تبني الضوابط التالية في عملنا التربوي والتعليمي:
- جعل المتعلم يكون المفاهيم ويضبط العلاقات بين الظواهر بدل استقبالها عن طريق التلقين؛

- جعل المتعلم يكتسب السيرورة الإجرائية للمواضيع قبل بنائها رمزياً؛
- جعل المتعلم يضبط بالمحسوس الأجسام والعلاقات الرياضية، ثم الانتقال به إلى تجريدها عن طريق الاستدلال الاستنباطي؛
- يجب تنمية السيرورات الاستدلالية الفرضية الاستنباطية الرياضية بشكل يوازي تطور المراحل النمائية لسنوات التمدرس؛
- إكساب المتعلم مناهج وطرائق التعامل مع المشكلات واتجاه المعرفة الاستكشافية عوض الاستظهار؛
- تدريب المتعلم على التعامل مع الخطأ كخطوة في اتجاه المعرفة الصحيحة؛ اكتساب المتعلم الاقتناع بأهمية التكوين الذاتي. (شتوي، بدون سنة، 12-13).

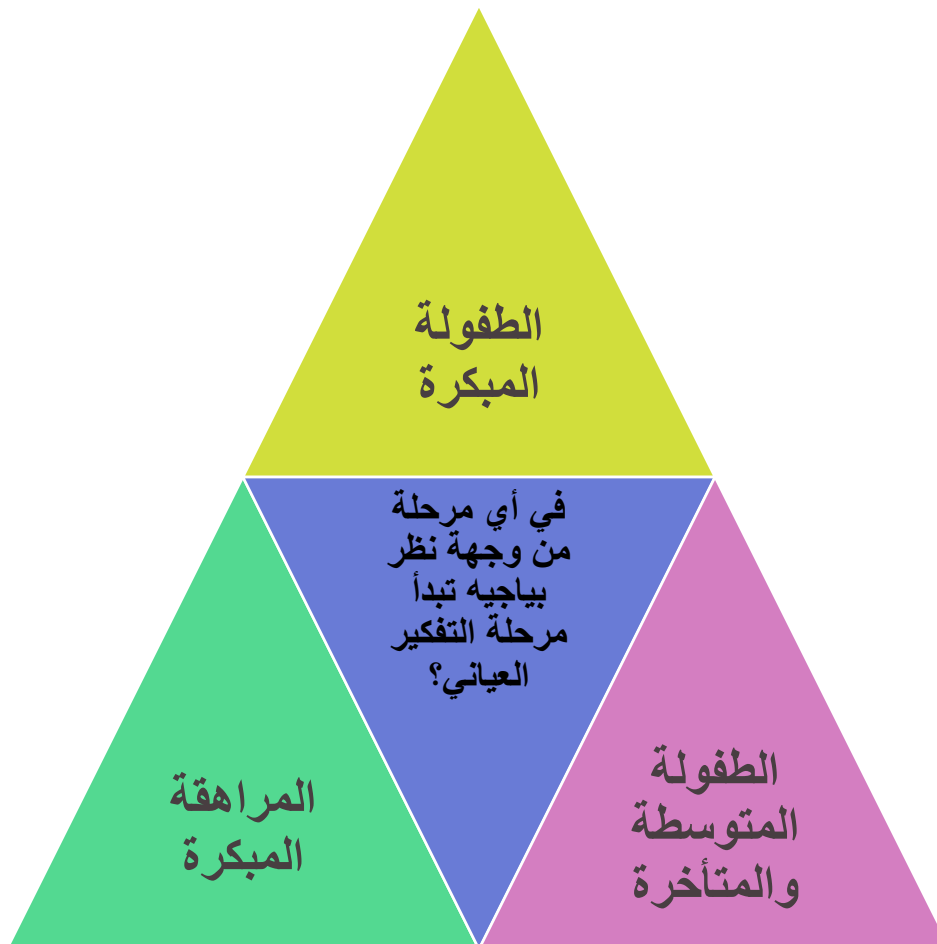
خامساً: الفرق بين النظرية البنائية والنظرية السلوكية:

- 1 - للفرق جوهري بين النظريتين حيث أن النظرية التقليدية تعتبر التعلم هو نقل المعلومات إلى المتعلم فحسب، بينما النظرية البنائية تعتبر أن التعلم عند هذه النقطة لم يبدأ بعد وإنما يبدأ بعدها فالتعلم هو ما يحدث بعد وصول المعلومات إلى المتعلم الذي يقوم بصناعة المعنى الشخصي الذاتي الناتج عن المعرفة.
- 2 - للنظرية السلوكية تهتم بالسلوك الظاهر للمتعلم، بينما النظرية البنائية تهتم بالعمليات المعرفية الداخلية للمتعلم.
- 3 - دور المعلم في السلوكية هو تهيئة بيئة التعلم لتشجيع الطلاب لتعلم السلوك المرغوب فيه، بينما في البنائية تهيئة بيئة التعلم لتجعل الطالب يبني معرفته بنفسه.
- 4 - إجراءات التقويم تختلف منظرية إلى أخرى، بعض نظريات التدريس تركز على الاختبارات معيارية المرجع، والبعض الآخر يركز على الاختبارات محكية المرجع، أو تستخدم التجارب أو الأسئلة المفتوحة النهائية.

1. نشاط: املأ الفراغات التالية:



2. نشاط: اختر الإجابة الصحيحة من أحد المثلثات:



3. نشاط: أكمل مراحل النمو المعرفي عند بياجيه في الجدول التالي:

المرحلة	العمر الزمني	الخصائص
الحس حركي		
	2 - 7 سنوات	
		فهم قوانين الاحتفاظ والترتيب والتصنيف استعمال التفكير المنطقي باكتساب مبدأ المقلوبية.
العمليات المجردة		

المحاضرة السابعة: نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي:

أهداف المحاضرة:

- أن يعمل الطالب على تضمين التدرج والتقسيم للمعلومات التي يتلقاها من الأسهل إلى الأصعب ومن الجزء إلى الكل.
- أن يبني الطالب تعلمه من خلال الخطأ ومحاولة الخطأ.
- أن يتعرف الطالب على النمذجة الملائمة له والتي تعمل على اكسابه سلوكيات وخبرات جديدة تسهم في تسهيل التعليم له.
- أن يتعرف الطالب على عملية التعلم بالملاحظة والتقليد والتي تمنحه قدرة على الاطلاع على مختلف الثقافات وتعلم لغات جديدة وعادات اجتماعية صحيحة.

تمهيد:

تعد نظرية باندورا من النظريات المهمة في التعلم الاجتماعي التي تعرف بنظرية التعلم بالملاحظة والتقليد أو نظرية التعلم الاجتماعي، حيث ركز باندورا في هذه النظرية على التقليد ألا هو ملاحظة نموذج معين ثم تقليد سلوكه وهو يصعب حصر هذا النموذج في شخص معين، كما تحدثنا عن النظام النفسي للفرد وهو مفهوم الفرد في قدرته على الإنجاز أو عدم الإنجاز؛ حيث يريان عملية التعلم الاجتماعي تتكون من جزأين هما:

أ- وجود قدوة تلاحظ ليقلد سلوكها.

ب- النظام النفسي للفرد (مفهوم الفرد عن قدراته) ومن هنا نجد أن نظرية باندورا تركز أساسا على التقليد والتعلم بالملاحظة لنموذج معين وكذلك إحساس الفرد وقدرته على الإنجاز.

أولاً: نظرية التعلم بالملاحظة والتقليد ونشأتها:

المتعلم هو العملية الحيوية الديناميكية التي تتجلى في جميع التغيرات الثابتة نسبيا في الأنماط السلوكية والعمليات المعرفية التي تحدث لدى الأفراد نتيجة لتفاعلهم مع البيئة المادية والاجتماعية من خلال التقليد التكرار والممارسة والتدريب. (منصور و آخرون، 1997، ص 136) ظل علم النفس يبحث في أسباب السلوك (الحيواني والإنساني) وتقصي المثيرات البيئية الخارجية التي ترتبط بالقدرة على الاستجابة عند الكائن الحي ولماذا تتم هذه الارتباطات، أو نحو تقصي القوى الدافعة، أو المسيرة الداخلية الرئيسة التي تجعل الحيوان والإنسان يتصرفان على النحو الذي يتصرفان به، ليأتي موقف بديل يؤكد على أهمية العاملين الداخلي (المتعلق بالمتعلم) والخارجي (المتعلق بالمحيط) والتفاعل المتبادل حتى وإن كان هناك اختلاف حول كيفية حدوث هذا التفاعل المتبادل.

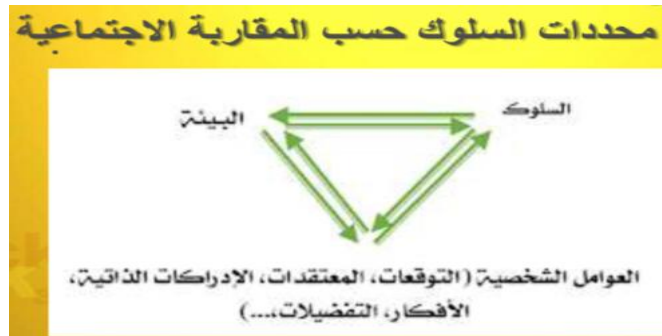
وقد صور هذا الاتصال أو هذه النظرة الثالثة بطرق ثلاثة تختلف اختلافا أساسيا.

– أول هذه الاختلافات تكمن في النظرة إلى الفرد والبيئة كما لو كانا كيانين مستقلين يتحدان بطرق مختلفة لإحداث النتائج السلوكية.

يعود تاريخ نشأة نظرية التعلم بالملاحظة إلى بداية الستينيات، عندما قدم زعيمها ألبرت باندورا (Albert BANDURA) (بحثا إلى ندوة بوناسكا) Nebraska بعنوان "التعلم الاجتماعي من خلال المحاكاة والتقليد" (1962). "SOCIAL LEARNING THROUGH IMITATION" (ونشر بالاشتراك مع أحد طلابه وهو ريتشارد ولترز) R. WALTERS (كتابا تحت عنوان "التعلم الاجتماعي ونمو الشخصية: (SOCIAL

(1963) "LEARNING AND PERSONALITY DEVELOPMENT" ولم تتخذ أبعادها وتكتمل محاورها كنظرية إلا بعد مضي أكثر من عقد من الزمن، أي في نهاية السبعينيات.

فبعد أن أشار الباحثان إلى كتاب ميللر ودولارد "التعلم الاجتماعي والتقليد" وما احتواه من فرضيات تستثير الفكر، سجلا حقيقة ذات مغزى تطوري وتاريخي، حيث قالوا: "وقد تطلب الأمر عشرين سنة أخرى كي تصبح المحاكاة مشكلة نظرية ومشكلة بحث على قدر كبير من الأهمية وقد تحول محور اهتمام رئيسي من محاور البحث من تحليل التعلم القائم على المحاكاة إلى تحليل التعلم بالملاحظة. وهذا النوع من التعلم يتصدى إلى قضايا اكتساب الاستجابات الجديدة." (عامود، 2001م، ص346) و ينظر إلى التأثيرات المحددة على أساسها احتمالية في طبيعتها أكثر من كونها الحتمية السببية، محددات السلوك هذه يمكن تمثيلها في الشكاللتالي:



هو شكل مثلث والعوامل الشخصية وضعت في رأس المثلث المقلوب لما لها من أهمية حسب باندورا. العمليات المعرفية التي تعتبر نظاما تمثيلية رمزية، عادة ما تتخذ شكل الأفكار والصور الذهنية، وتلعب دورا مركزيا في نظرية باندورا إذ تتحكم في سلوك الفرد والبيئة، وفي الوقت ذاته محكومة لذلك بسلوك الفرد والبيئة. على كل حال كل هذه العناصر متأثرة بمؤثرات بعضها في بعض.

في الحتمية المتبادلة فإن السلوك الإنساني هو وظيفة المحددات السابقة المتعلمة واللاحقة المحددة. وكل مجموعة محدّدات تحتوي على متغيرات هي في طبيعتها معرفية إلى حد كبير، وإن لم تكن كذلك بصورة مطلقة. وهذه الأشكال من أشكال المعرفة تحدث من خلال ملاحظة الإنسان لنتائج سلوكه هو و /أو من ملاحظته لسلوك الآخرين وهكذا فإن مصدرين رئيسيين للتعلم هما نتائج الاستجابات (التعلم بالعمل) وما ظل حتى الآن يدرس بصورة تقليدية تحت عناوين مختلفة مثل المحاكاة (أو التقليد)، والعمليات الإبدالية النموذجية، أو التعلم القائم على الملاحظة (التعلم بالملاحظة). (ناصر، 1986، م، ص 133).

- أما فيما يخص المحددات السابقة للسلوك {فهي تلك التأثيرات المعقدة التي تحدث قبل قيام السلوك، وتشمل المتغيرات الفسيولوجية والعاطفية، والأحداث المعرفية مثل التوقعات والترقيات، والآليات الفطرية للتعلم أما المحددات التالية فتشمل أشكال التعزيز (التدعيم) أو العقاب التي قد تكون خارجية في طبيعتها، أو داخلية، أو حدثاً ذاتياً}.
- نموذج التعلم بالملاحظة يقوم على افتراض أن الإنسان ككائن اجتماعي يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وتصرفاتهم أي بسلوك الآخر، وتتعلم الاستجابات الجديدة لمجرد ملاحظة سلوك الآخرين، هؤلاء الناس الآخرون يعتبرون من الناحية التقنية نماذج، واكتساب الاستجابات من خلال مثل هذه الملاحظة يسمى الاقتداء بالنموذج وهذا الاقتداء يكون عن طريق الملاحظة التي تقتضي الانتباه.

ثانياً: مبادئ التعلم لدى باندورا:

ومن أهم المبادئ المؤطرة لنظرية هذا المدرسة في التعلم والنموذج:

تعويض السلوك بالمعرفة كموضوع لعلم النفس، إذ تمتجاوز المفهوم الكلاسيكي لعلم النفس كعلم للسلوك، يركز على دراسة السلوك كإنشطة حسية حركية خارجية والتقييم كملحظتها موضوعياً وقياسها في إطار نظرية المثير والاستجابة وإقصاء الحالات الداخلية، حيث أخذت الدراسات السيكولوجية الحديثة على عاتقها دراسة الحالات الذهنية للفرد، فأصبحت المعرفة هي الظاهرة السيكولوجية بامتياز، لأنها خاصة بالذهن إنما كنشاط (إنتاج المعرفة واستعمالها) وإما كحالة (بنية المعرفة) فأصبح موضوع علم النفس هو المعرفة عوض السلوك، وحيث إن المعرفة هي تمثيل ذهني ذاتي طبيعي رمزي، أي حدث داخلي لا يمكن معاينته مباشرة، بل يمكن الاستدلال عليها واستنباطها من خلال السلوك والخارجيات اللفظية والحس - حركي.

كما أنه من الأفكار الأساسية لهذه المدرسة، كوننا نلتقي علينا الفرد والمحيط - خصوصاً أثناء التعلم - هو تفاعل متبادل، إذ أن السيكولوجيا المعرفية هي سيكولوجيا تنافعية على أساس، لأنها تجمع بين بنية الذات وبنية الواقع في عملية معالجة المعلومات، يحولها موجبها الإنسان/الفرد المعطيات الخارجية إلى رموز وتمثيلات ذهنية، حيث إن الذهن والمعرفة تتغير بالمحيط ولمحيط يتغير بالمعرفة، حيث ليس هنا كمعارف بدو نسيان واقعيتها تتجوتستعمل فيه، وليس هنا كمحيط بدو ن معارف تتظمه وتعطيه معنى (تدخل الذات). (شتوي، بدون سنة، 16).

ثالثاً: افتراضات ومفاهيم النظرية:

تنطلق هذه النظرية من افتراض رئيسي مفاده أن الإنسان كائن اجتماعي يعيش ضمن مجموعات من الأفراد يتفاعل معها ويؤثر ويتأثر فيها، وبذلك فهو يلاحظ سلوكيات وعادات واتجاهات الأفراد الآخرين ويعمل على تعلمها من خلال الملاحظة والتقليد. حيث يعتبر هؤلاء الآخرين بمثابة نماذج (Models) (يتم الاقتداء

بسلوكياتهم. ترى هذه النظرية أن هناك عمليات معرفية معينة تتوسط بين الملاحظة للأنماط السلوكية التي تؤديها النماذج وتنفيذها من قبل الشخص الملاحظ. ومثل هذه الأنماط ربما لا تظهر على نحو مباشر، ولكن تستقر في البناء المعرفي للفرد بحيث يصار إلى تنفيذها في الوقت المناسب، وهذا ما يشير إلى مفهوم التعلم الكامن "Latent learning".

يتضمن التعلم بالملاحظة جانبا انتقائيا، إذ ليس بالضرورة أن عمليات التعرض إلى الأنماط السلوكية التي تعرضها النماذج يعني تقليدها. فقد يعمل الأشخاص على إعادة صياغة تلك الأنماط السلوكية على نحو معين، وهكذا فإن الانتقائية في تعلم جوانب معينة من سلوكيات النماذج، وأداء بعض الجوانب منها يرتبط على نحو دقيق بمستوى الدافعية والعمليات المعرفية لدى الفرد الملاحظ.

رابعا: آليات التعلم الاجتماعي:

يرى باندورا (Bandura, 1969) أن التعلم بالملاحظة يتضمن ثلاث آليات رئيسية هي:

1. العمليات الإبدالية "RECIPROCAL PROCESSES" وفقا لهذه الآلية ليس بالضرورة أن يتعرض الفرد مباشرة إلى الخبرات المتعددة كي يتعلمها، ولكن يمكن له ملاحظة النماذج المختلفة وهي تمارس مثل هذه الخبرات. فالنتائج التعزيزية أو العقابية الناجمة عن سلوك النماذج تؤثر على نحو بديلي في عملية التعلم. ومن الأمثلة عليها الخوف من بعض الأشياء كالحيوانات والحشرات وغيرها من الأحداث.
2. عمليات المعرفية "COGNITIVE PROCESSES" يرى باندورا أن عمليات التعلم للأنماط السلوكية من خلال الملاحظة لا تتم على نحو أوتوماتيكي، فمثل هذه العمليات تتم على نحو انتقائي وتتأثر إلى درجة كبيرة بالعديد من العمليات المعرفية لدى الفرد الملاحظ، مثل الاستدلال والتوقع والقصد.
3. عمليات التنظيم الذاتي "SELF - REGULARITY PROCESSES" يشير هذا المبدأ إلى قدرة الإنسان على تنظيم الأنماط السلوكية في ضوء النتائج المتوقعة منها.



خامسا: دور الثواب والعقاب في التقليد:

لقد أوضحت التجارب انه إذا ما قلد طفل شخصا ما وانه كان يثاب على ذلك بانتظام فان الطفل سوف يقلد سلوك الآخرين بسرعة كبيرة وبالعكس فعندما يقوم الطفل بعمل مخالف لما يقوم به شخص آخر ويكافأ على ذلك باستمرار فإن ميلا لعدم التقليد يتولد عنده ان التلقي وعدمه يعتمدان على طريقة التعزيز المصاحب لهما. ولقد أورد باندورا 1960م العديد من الدراسات التي تحت عنوان (التعلم الاجتماعي من خلال التقليد) وفي هذه الدراسات أوضح باندورا أن الأطفال يظهرون اهتماما متزايدا لتقليد شخص في أعقاب التفاعل السار معه أم الأطفال يقلدون السلوك العدواني لرجل بالغ أكثر من تقليدهم سلوك امرأة.

إن النموذج الحي والنموذج الممثل في الصور المتحركة لها نفس التأثير في أحداث التقليد، ان الأطفال الذين يشاهدون نموذجا يكافأ على سلوكه العدواني يقلدون هذا السلوك أكثر مما لو كان لم يكافأ أو أنه قد عوقب إن الأطفال الذي يكافئون لمحاكاة الأحكام الأخلاقية للنموذج يغيرون من أحكامهم الأخلاقية ليصبحوا مثل النموذج الذي تتم لديه قوة تعزيزية يتم تقليده أكثر من النموذج الذي لا يملك مثل هذه القوة وبوجه عام فان الأشخاص الجميلين وذوي الحظوة الاجتماعية والأكفاء والأقوياء فأنهم ينتزعون تقليد الآخرين لهم أكثر من النماذج التي لا تملك هذه الصفات .

سادسا: الانتباه والتعلم:

من بين التجارب التي قام بها باندورا في إحدى رياض الأطفال هي انه قام بتقسيم الأطفال إلى خمس مجموعات كما يلي:

1. شاهد أفراد المجموعة الأولى رجلا يعتدي جسديا ولفظيا على دمية كبيرة بحجم الإنسان مصنوعة من المطاط مملوءة بالهواء.
2. أفراد المجموعة الثانية شاهدوا نفس الأحداث مصورة في فيلم سينمائي.
3. أفراد المجموعة الثالثة شاهدوا هذه الأحداث العدوانية نفسها لكن في فيلم كرتوني.
4. أفراد المجموعة الرابعة لم يشاهدوا أيا من هذه الأحداث واعتبروا كمجموعة ضابطة.
5. أفراد المجموعة الخامسة شاهدوا شخصا مسالما غير عدوانيا.

ثم وضع كل طفل من هذه المجموعات الخمس إلى وضع مشابه للوضع الذي شاهد فيه سلوك النموذج وقامت مجموعة من الملاحظين بالمراقبة، من وراء زجاج نافذة ذو اتجاه واحد، استجابات كل طفل للوضع الذي هو فيه وتسجيل الاستجابات العدوانية. وبينت نتائج الدراسة أن

متوسط الاستجابات العدوانية للمجموعات الثلاثة الأولى (التي شاهدت الموقف العدواني) يفوق بكثير متوسط استجابات المجموعتين (الرابعة والخامسة). (أبو جادو، 1998م، ص 180)

سابعا: أثار التعلم بالملاحظة:

هيبما يسميها أيضا بان دور التعلم بالمحاكاة يقترح علنا لأقل ثلاثة أنواع من أثار هذا التعلم بالملاحظة:

1- تعلم سلوكيات جديدة: عندما يقوم النموذج بأداء استجابة جديدة فإن

الملاحظين يحاولون تقليدها، والنموذج ليس بالضرورة أن

يكون حيا حقيقيا، بليكون فيا التمثيلات الصورية، والرمزية الموجودة في الأساطير والكتب والأفلام والحكايات الشعبية وغيرها، كذلك يقدو بموظيفة النموذج الحي.

2- الكفو التحرير: ملاحظة النموذج تؤديا

إلى تحرير بعضا لاستجابات التي كانت متاحة من قبل فير صيد الشخص الملاحظ وإما إلى الكفو تجنباً لبعض السلوكيات.

3- تسهيل ظهور استجابات:

هيا لاستجابات التي تنفع في حصيل الملاحظ السلوكية فإلا لا يستدعي اكتساب استجابة جديدة قبل يساعدا على إزالة الخوف ومنع الكف.

والواقعا أن أثار النماذج لا تقتصر على مجرد المحاكاة علما أن

عمليات الانتبا لها محدداتوا لإنسان لا ينتبها لكالحوادث التي تحصل في الحياة.

ووفقا لما قاله بان دورا هنا علنا لأقل متغيرا رئيسيان، بالإضافة إلى الدافعية، يؤثران على هذه العملية.

الأول يرتبط بخصائص النموذج، ويرتبط الثاني بخصائص الفرد الملاحظ،

فالنماذج التي تهتم بمجالات لأشخاص الذين يقدون نمويا بالملاحظة، والتي تقدم غالبا مكافأة هؤلاء الملاحظين هي التي تمتد انتقاؤها من قبل الم

لاحظ، بينما يجري تبجها لتلك النماذج التي تنقصها مثل هذه الخصائص، ونتيجة لذلك فإن الأفراد الملاحظين لا بد من أنهم

يتعلمون بالملاحظة من النوع الأول وأكثر من النوع الثاني،

وخاصية أخرى من خصائص الأشخاص الملاحظين التي تؤثر على الانتبا هي مستوا النمو

(فالأطفال الأكبر سنا لديهم مدابنتباها أطول منا لأطفال الأصغر سنا.

وبالإضافة لذلك فالأكبر سنا قد يعرفون نمطين يتنبهون نمطينا لا يتنبهون للنموذج).

ثامنا: التطبيقات التربوية المعرفية الاجتماعية:

تساعد هذه النظرية على مراجعة أساليب نمذجة السلوك والتشئة الاجتماعية

ومراجعة الأدب التربوي والنفسوي الانتباها لأهمية وتنوع مصادر المعرفة سواء بالنسبة للمتعلم أو

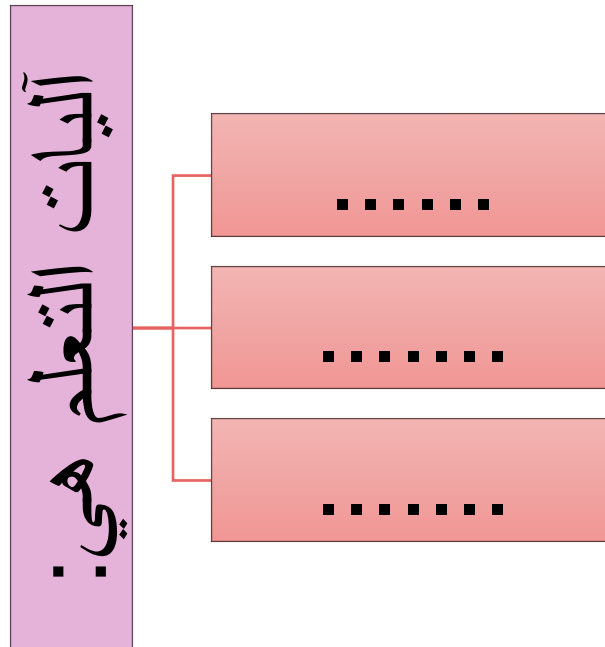
المعلم ذاته، باختيار النصوص التربوية مثلاً والشخصيات التاريخية المدرّسة ومآثرها التعلم بالملحظة ليسا عد عليا كسابسلوكا تجديد قنتيجة ملاحظة النماذج التي يعيشها التلميذ سواء من خلال الزملاء أو المعلمين أو النماذج التي يقرأ عليها في النصوص المدرّسة مثلاً ويشاهد هافيا لأفلاموا لأقراص المضغوطة، ولذا فمراقبة هذه النماذج تعتبر أمرا مهما للكمنيق فعملها التربوي والتعليم. (العنوم، 2005م، ص 311)

إذا كانت عملية النمذجة هي نسخ سلوك آخر ينمهي من المتعلم مثلاً فإن مراعاة التعزيز في العملية التربوية يعتبر أمرا ضروريا.

تساعد عملية التعلم بالملحظة أو التقليد في تعلم العادات الاجتماعية أي ثقافة المجتمع وكساب اللغات.

التلميذ الذي يتعامل مع معلمين (نماذج) مختلفين يسا عد هذا كل من زيادة خبراته غير المباشرة.

نشاط: أذكر أليات التعلم باختصار:



المحاضرة الثامنة: نظرية الغزو السببي:

أهداف المحاضرة:

- أن يحاول الطالب اثارة دافعيته عن طريق المحاولة والتجريب والتطبيق والتفاعل مع المعلم.
- أن يعمل الطالب على إزالة الخوف واكتساب استجابات إيجابية جديدة.
- أن يعمل الطالب على اكتساب سلوكيات ومواقف تعليمية جديدة.
- أن يحاول الطالب تنمية عاداته ومهاراته الفنية والحركية التي تساهم في تنمية شخصيته.

- أن يحاول الطالب معالجة اضطراباته الانفعالية كالخجل والانطواء من خلال تفاعله أثناء الدرس عن طريق المناقشة والحوار.

تمهيد:

يؤدي العزو السببي دوراً هاماً في حياة الفرد خاصة التلميذ نفسياً واجتماعياً وذلك من خلال ما يقوم به من تأثير على تحليل وتفسير الظواهر المختلفة وإدراك أسبابها ومنه تعددت المفاهيم التي تناولت العزو السببي، وذلك بتعدد التفسيرات المختلفة القائمة على مجموعة الأفكار والمعتقدات التي يدلي بها التلاميذ عن مستوياتهم وإنجازاتهم الحالية والمستقبلية ويرتبط العزو السببي باعتقاد التلميذ وتفسيره للعوامل المسؤولة عن نجاحها أو فشلها في المهام المختلفة سواء أكانت هذه العوامل داخلية متعلقة بقدرة عقلية أو جهد مبذول، أم كانت عوامل خارجية متعلقة بظروف الحظ والصدفة ومساعدة الآخرين أو صعوبة وسهولة المهمة، إن تلك التفسيرات إذا التمت بالثبات النسبي مع تكرار الموقف فإنها تؤثر تأثيراً كبيراً على أداء التلميذ في مواقف النجاح اللاحقة ويتباين هذا التأثير بتباين تلك العوامل. (دخول، 2014، ص15).

أولاً: مفهوم العزو السببي:

هو العملية التي يعزو إليها التلاميذ نجاحهم أو فشلهم إلى جانب أو أكثر من الجوانب التي: كالقدرة العقلية أو الجهد أو الحظ أو صعوبة المهمة وغيرها (كريم، 2011، ص14).

ويعرف العزو بأنه: "التفسير المدرك لكيفية عزو التلامذة لأسباب ما قد يتعرضون له من أحداث أو تصرفات، ومحاولة التعرف على أسباب السلوك، من خلال خصائص التلميذ وصفاته وتصرفاته، فكلما كانت معرفتنا بهذه الخصائص والصفات أكثر، ساعدنا ذلك في الوصول لتفسيرات أدت لهذا السلوك، كما في حالات عزو النجاح أو الفشل في مجالات التعلم". (العتوم وسليمان، 2013، ص95).

والعزو السببي: "هو عزو النجاح لعوامل غير ثابتة خارجية، غير قابلة للتحكم بها مثل الحظ، ومساعدة آخرين حيث لا يزيد من توقع التلميذ للنجاح في المهام المستقبلية، وعزو الفشل لعوامل ثابتة داخلية غير قابلة للتحكم مثل القدرة المتدنية والجهد كسمة، تؤدّي إلى نقصان الدافعية حيث يقل توقع النجاح في المهام المستقبلية. أما عزو الفشل لعوامل غير ثابتة خارجية، غير قابلة للتحكم مثل الجهد كحالة وصعوبة المهمة، يمكن أن يؤدي إلى زيادة الدافعية في مواقف مشابهة لإدراك التلميذ أن هذه الأسباب غير ثابتة، ويدرك أنه يستطيع إذا حاول" (باهيوشلبي، 1998، ص51).

ثانياً- الافتراضات الأساسية لنظرية العزو:

أ - الغزو السببي وموقع الضبط:

بعد الاطلاع على العديد من الدراسات تبين انه يوجد خلط كبير في تعريف الباحثين لموقع الضبط والغزو السببي، حيث نجد أن الكثير منهم يعرفون موقع الضبط على أساس الغزو، فعلى سبيل المثال لا الحصر نجد أن الأحدثرى أن التلميذ يعزو سلوكه غالباً في المواقف المختلفة إما إلى أسباب داخلية شخصية، وبذلك يكون موقع الضبط لديه داخلياً، أو يعزوه إلى أسباب خارجية لا علاقة لها بقدراته وامكاناته، وبذلك يكون مركز الضبط لديه خارجياً (الزين، 2005، 62).

كما يعرف موقع الضبط بأنه: اعتقاد التلميذ بان لديه قدرة السيطرة في الأحداث والأفعال الخاصة بحياته الشخصية يسمى بموقع الضبط الداخلي، في حين يرتبط اعتقاد التلميذ أن ليس لديه القدرة على السيطرة في الأحداث والأفعال الخاصة بحياته يسمى بموقع الضبط الخارجي (البرزنجي، 2010، 31).

وبالتالي ومما تقدم، تجدر الإشارة إلى توضيح الفرق بين مفهومي موقع الضبط والغزو السببي، فمن الناحية اللغوية نجد أن لكل من المصطلحين السابقين مفردته الخاصة، فمركز الضبط معناها باللغة الإنكليزية Locus Of Control (1954) . صاحب هذا المصطلح هو روتر Rutter ، أما الغزو السببي معناها باللغة الإنكليزية Causal Attribution ، وصاحب هذا المصطلح هو هايدر (1958) Heider ، بمعنى أن مفهوم موقع الضبط جاء قبل مفهوم الغزو السببي . ومن بين أوجه التشابه بينهما، هو أن موقع الضبط (التحكم) عند روتر ينقسم إلى فئتين هما: فئة الضبط الداخلي وفئة الضبط الخارجي، وهاتان الفئتان تعتبران صورة أخرى للغزو السببي الشخصي والغزو السببي غير الشخصي عند هايدر . ويصف روتر ذوي الضبط الداخلي بأنهم أكثر حذراً وانتباهاً للمثيرات البيئية التي تزودهم بمعلومات متنوعة ومفيدة لسلوكهم المستقبلي وهم يتخذون خطوات جادة ومميزتة تتميز بالفاعلية. بينما يتصف ذوي الضبط الخارجي بأن لديهم سلبية عامة، وقلة في المشاركة مع الآخرين، وانخفاض في الإنتاجية، وهم يرون أنفسهم أفراد تتحكم بهم قوة خارجية لا يستطيعون التحكم بها (ذيب وآخرون، 2009، 1134، 1135 & سكر، 2011، 74).

ب - القواعد السببية للسلوك والدوافع:

توجد القواعد السببية التي تربط بين السلوك ودوافعه ومسبباته عند كل فرد؛ بحكم خبراته السابقة، وتنشط في تفكيره عندما يواجه ظروف الإثارة البيئية المناسبة. إذ أن الناس يميلون إلى تفسير السلوكيات حسب نوعين م

القواعد السببية هما: القواعد السببية الضرورية، والقواعد السببية الكافية. ويميل الناس لاستخدام القواعد السببية الضرورية في الأحداث الشاذة وغير العادية، وفي هذا النوع من التفسير يهتمون بكل أو معظم الأسباب التي أدت إلى السلوك أو تبدو لهم أنها أدت إلى السلوك، أما في الأحداث البسيطة والمعقولة، فيميل الناس إلى استخدام القواعد السببية الكافية، وحسب رأيهم

يكفي وجود سبب واحد لإحداث هذا السلوك. والواقع يؤكد رؤية نظرية العزو السببي على أن الأفراد يتبعون بالفعل أساليب ومناهج عقلانية في تحليلهم للمعلومات واستنتاجهم للأسباب (أبو ندي، 2004، 42).

فالعلاقة بين الدوافع والسلوك هي علاقة عضوية وطيدة، فالدوافع توجه سلوك التلامذة نحو أهداف معينة، إذ تعمل هذه الدوافع على استثارة هذا السلوك، وبخاصة إذا كان الدافع قوياً، بمعنى أن احتمال قيام التلميذ بسلوك مميز هو احتمال قوي، وبناء عليه يتجه السلوك نحو تحقيق هدف ما (أبو حويج، 2002، 124).

وهنا يجب على المعلم أن يساعده تلامذته في تحقيق هذه الأهداف. كأن يختار معلم الصف أحد التلامذة لإعداد برنامج إذا عي لمدة أسبوع كامل، أو يشرك التلامذة في مسابقة ثقافية، أو يطرح أسئلة عامة عليهم. وبالتالي سوف يشعر هذا التلميذ أو ذاك بالتميز والفخر من خلال مشاركته وإجابته على الأسئلة، وتعلمه أشياء جديد لم يكن يعرفها من قبل وصولاً به إلى وضع أهداف شخصية كالنقو، أو أهداف مهنية كأن يصبح معلماً أو مهندساً أو غير ذلك. وبالتالي يمكن التنبؤ بسلوك التلامذة في مراحل معينة، كما يمكن استخدام المعرفة بهذه الدوافع في ضبط وتوجيه سلوكهم نحو أهداف معينة.

ثالثاً: دور العزو السببي في الدافعية نحو التعلم:

استخدم واينر (1983) مفهوم العزو السببي في العديد من الدراسات التي هدفت إلى معرفة كيفية تفسير التلامذة أو المعلمين للنجاح أو الفشل في مواقف الإنجاز المدرسي (حسين، 2002، 164). وقد اقترح واينر (1979) Weiner نظرية عزائية مفادها: أن التقييم أو التفسير الذي يقوم به التلميذ عندما يواجه بعمل متعلق بالإنجاز، هو مدد مهم يحدد رغبته في القيام به، ويختلف التلامذة في إعزاءاتهم لأسباب النجاح أو الفشل باختلاف مستوى الدافعية للإنجاز، كما أكد على أهمية بذل الجهد والقدرة كمتغيرات أساسية لهذه الدافعية (Weiner, 1979, 4). ولسبب أو لآخر نجد بعض التلامذة محبطين في التعلم، ينظرون إلى مهام التعليم ويقولون: لا نستطيع فعل هذا، ولا يبذلون جهداً كبيراً، ولا توجد لديهم دافعية للتعلم (محمود، 2005، 189). ولذلك يؤكد علماء النفس، المعرفيون أن من منبئات الدافعية الذاتية الاجتهاد والقيام بالسلوك والأداء من أجل العمل ذاته، كذلك وضوح الأهداف الذاتية للمتعلم التلميذ، تجعله يغمس ويستمر في العمل، ليكون لديه إحساس داخلي لإنجاز ما يكلف به من أعمال (عبد الفتاح وجابر، 2005، 251).

وتلعب المعتقدات الدافعية دوراً حاسماً في التعلم، وبقدر ما تزداد الدافعية، بقدر ما يقوى نشاط العقل في التعلم والتذكر. ومن شأن مادة التعلم استثارة اهتمامات التلامذة بطريقة تنشط حالتهم الدافعية، والتي يمكن ربطها بخبراتهم السابقة قوياً بهدفهم (ملحم، 2006، 284)؛ لأن مصدر هذه المعتقدات الدافعية هو التلميذ نفسه، لذلك تعد بمثابة شرط أساسي للتعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة (بني يونس، 2009، 113).

وتتهتم دافعية العزو بدراسة الأسباب التي تجعلنا نتخذ قرارات معينة بصددها يمر بنا من حوادث، فالناس عموماً يعززون سلوكهم وتصرفاتهم إلى عوامل معينة، سواء كانت هذه الأسباب سمات شخصية ثابتة، أو مظاهر للموقف الاجتماعي الذي يعيشون فيه، ويعتقدون أن العزو لعوامل معينة في التلميذ ذاته أو في الموقف تعمل على تغيير السلوك المستقبلي للتلميذ تماماً، كما تفعل عوامل الدافعية (الريماوي وآخرون، 2008، 224-225).

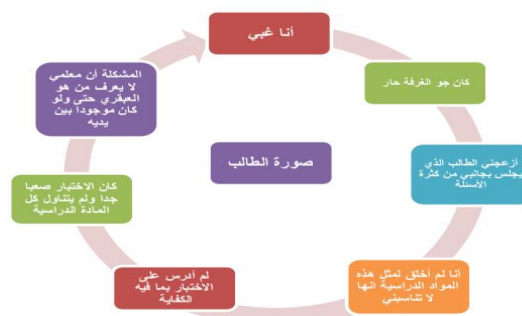
وقد ركزت البحوث التي أجريت على الإنجاز ودافعية الإنجاز كدراسة السيد (1996)، ودراسة الغواخرون (2009)، ودراسة والترز (2004)، ودراسة شرشوان (2005) على المعتقدات الدافعية المؤثرة عليهما، وظهر في هذا المجال اتجاهان: الأول يركز على ما يُعرف بالعزو السببي وأثره على دافعية الإنجاز، والثاني ينتج عن الأول ولا يقل أهمية عنه في تفسيره لسلوك ودافعية الإنجاز، ويهتم بتحليل الإدراك الذاتي لعوامل القدرة، والجهد، وصعوبة العمل (ارشد، 2005، 165-166).

وقد وضحوا وينر في نظرية العزو السببي، تأثير الدافعية على خبرات النجاح والفشل.

إذاً تعتبر نظريته من أكثر النظريات المعرفية، التي عالجت موضوع الدافعية نحو تحقيق النجاح وتجنب الفشل وتعتمد الدراسة الحالية على نظرية وينر، باعتبارها إحدى النظريات المعرفية التي اهتمت بالعملية التي يفسر بها التلميذ أسباب سلوكه، ولأنه أعاد صياغة مفهوم الدافعية للإنجاز في ضوء نظريات العزو، وذلك ببنائه للنظرية المعرفية من خلال العزو السببي.

رابعاً: خصائص وأبعاد نظريات العزو:

يعزو الطلاب نجاحهم وفشلهم في المدرسة إلى عدد كبير من العوامل، كالقدرة والإمكانات العقلية والجهد المبذول وفي المهمة، والناس لا يرينو صعوبة أو سهولة المهام والحظ والمزاج والمرضو التعب والمظهر الجسمي وغيرهما من العوامل وقد وجد الباحثون أن هذه العوامل تختلف من شخصاً لآخر في واحد من 3 أبعاد.



لنما لأقلوهي: بُعد موقع السبب ومدى استقرار ومدى السيطرة عليه.

1/

موقع السبب locus: (داخلي/خارجي) يعزو التلاميذ أسباب النجاح أو الفشل أحياناً للعوامل الموجودة فيهم ومثال ذلك عندما يعتقد الطالب أن سبب نجاحه كمنفيا الجهد الذي بذلها وأن سبب فشله كمنفيا نقص قدرته وقلة كفايته، وأحياناً أخرى يعزو الطلاب علبة تدراسية بسبب حظك الجيد أو أن سبب عدم أو قزمي كك هو مزاجها السيئ. (العنوم، 2011، ص 194)

2/ استقرار السبب Stabilité: (ثابت/متغير) ويتعلق بالعوامل الثابتة مثل القدرات والمهارات وعوامل غير ثابتة

مثل تقلبات المزاج والخطأ الجهد... الخويرة تبط هذا البعد بتوقعات الفرد للنجاح أو الفشل في المستقبل. فإذا اعتقد الفرد أن سبب نجاحه أو فشله يعزى إلى عوامل ثابتة مثل القدرات فإنه سيتوقع أن النجاح أو الفشل في المستقبل إذا عزى سبب نجاحه أو فشله إلى عوامل غير ثابتة مثل مزاجه والخطأ فإنه يتوقع تغيير مثل هذا العزو وتغيير المستقبل. (الزغول، 2002، ص 236)

3/ القدرة على التحكم Ability to control

control: يعكس هذا البعد الأسباب التي تكمن في التحكم في سلوكه وهو بعد هام جداً حيث يميز بين الأسباب التي هي موضوع تحكم إرادته مثل الجهد والأسباب التي لا يمكن التحكم فيها مثل القدرة والمؤهلات. (بنيونس، 2009، ص 356-357)

خامساً: عوامل تشكيل العزو السببي عند التلامذة:

يتشكل عزو التلامذة من عدة عوامل منها:

- 1. النمادج السابقة للنجاح والفشل:** حيث يتشكل عزو التلامذة في جزء كبير منه من خلال خبرات النجاح والفشل السابقة لديهم. فالتلامذة الذين يتكرر نجاحهم يعتقدون بأن النجاح يأتي من عوامل ذاتية مثل الجهد أو القدرة المرتفعة، والتلامذة الذين يتكرر فشلهم بالرغم من بذلهم للجهد أكثر اعتقاداً بأن النجاح يأتي من عوامل لا دخل لهم فيها، أو خارجة عن نطاق تحكمهم مثل القدرة، أو الخطأ، أو أحكام المعلمين التعسفية. من هنا نتضح ضرورة تدريب التلامذة على العزو الذاتي للنجاح، ووضعهم في مواقف سهلة النجاح في البداية إلى أن يتشكل لديهم العزو والتفان للنجاح، فالنجاح ينمي الإدراك الذاتي للكفاءة في حال إذا ما اعتبر التلامذة أنفسهم مسؤولون عن النجاح (محمود، 2005، 156م 157).

- 2. الثواب:** تؤكد نظرية العزو لوانير (1985) أهمية اقتران الاستجابة بالنتيجة من خلال مساعدة التلامذة على تعلم أن سلوكياتهم وأفعالهم تؤدي إلى النتائج المرغوبة، ومن ثم يجب أن ننمي لدى التلامذة العزو الذاتي للنتائج، وقد رتبهم على التحكم. ومن أهم آثار الثواب ما يولد في التلميذ من حالات انفعالية سارة، فهو عادة ما

يجعل التلميذ يشعر بالرضا والسرور، ثم انه يؤدي إلى تقوية المعتقدات الدافعية التي تعمل على تنشيط السلوك وتوجيهه وذلك لمدى طویل.

3 توقعات الكبار : تشكل توقعات الكبار من آباء ومعلمين عاملاً مهماً في نمو إزاء التلامذة. فالمعلمون الذين يشكلون توقعاً مبدئياً عن التلامذ يبدون انهم ينقلون توقعاتهم إلى التلامذة الآخرين، وذلك من خلال تعبيراتهم اللفظية أو الإيمائية. إذ وجد جود و بروفي Good & Brophy أن طبيعة ثناء المعلم للتلامذة الذي شكل نحوهم توقعاً عالياً تختلف عن طبيعة ثنائه للتلامذة الذي شكل نحوهم توقعاً منخفضاً، فإذا تشكل لدى المعلم توقع عن أحد تلامذته بأنه تلميذ "جيد" من حيث تحصيله الأكاديمي أو ذكائه أو شخصيته، فإنه يدرك تصرفات ذلك التلميذ متأثرًا بتوقعه عنه، أي أن انتباه المعلم قد يتجه إلى الجوانب الإيجابية في سلوك التلميذ، كما أن المعلم ينقل توقعه إلى التلميذ سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة بالابتسام وتوجيه الأسئلة واعطاء الواجبات والاتصال البصري مع التلميذ وإتاحة الفرصة للمشاركة، وإذا كان التوقع سلبياً انعكس ذلك على سلوكياته وانقلبت توقعاته إلى التلميذ الآخر (محمود ، 2005، 158-163).

سادساً: أثر نظرية العزو في مجال التعلم الصفّي وعلى سلوك التلاميذ:

لا شك أن العزو السببي يؤثر في سلوكات التلاميذ في نواحي متعددة من الجوانب النفسية والمدرسية، وعليه كيف تؤثر طريقة العزو والأسباب التي نعتقد أنها وراء نجاحنا أو فشلنا في سلوك التعلم؟ هناك على الأقل سبعة مجالات تبدو فيها هذه الآثار وسوف نلخصها فيما يلي:

1- رد الفعل الوجداني اتجاه النجاح والفشل: صحيح أن الطلاب يشعرون بالفرح عندما ينجحون ولكنهم لا يشعرون بالفخر إلا إذا اعتقدوا أن سبب نجاحهم يعود إلى عوامل داخلية - أي عوامل موجودة فيهم، أما إذا كانوا يظنون أن نجاحهم كان بسبب مساعدة من الآخرين، أو بسبب عوامل خارجية فإنهم سوف يشعرون بالامتنان أكثر من شعورهم بالفخر وكذلك الحال فإن الطلاب يشعرون بالأسى والحزن عندما يفشلون.

أما إذا ظنوا أن فشلهم كان لعوامل ذاتية (نقص القدرة، قلة الجهد مثلاً) فإنهم سوف يشعرون بالذنب والخل أكثر من شعورهم بالحزن، وإذا اعتقدوا أن فشلهم كان لعوامل خارجية فإنهم يشعرون بالغضب وهكذا نرى أن الحالات العاطفية تتغير تبعاً للسبب الذي يعتقد الطلاب أنه وراء نجاحهم أو فشلهم. (العنوم وآخرون، 2011، ص 197)

2- توقعات النجاح أو الفشل في المستقبل: عندما يعزو التلاميذ نجاحهم وفشلهم إلى عوامل مستقرة فإنهم سيتوقعون أن يكون أدائهم في المستقبل مشابهاً لأدائهم الحالي، أي أن التلاميذ الناجحون سيتوقعون مزيداً من النجاح، وأن التلاميذ الفاشلون سيتوقعون أن يستمروا في الفشل، أما إذا كان التلاميذ يعتقدون أن

النجاح أو الفشل ناتج عن عوامل غير مستقرة كالجهد أو الحظ، فإن نجاحهم أو فشلهم الحالي لن يترك أثراً كبيراً على النجاح والفشل في المستقبل. (دخول، 2014، ص25) وقد أظهرت الدراسات في هذا المجال فروقا بين الذكور والإناث فالذكور يميلون إلى عزو نجاحهم إلى القدر وفشلهم إلى قلة الجهد المبذول، أما الإناث فإنهن أكثر ميلاً لعزو نجاحهن إلى الجهد وفشلهن إلى نقص القدرة عندما يعتقد الطالب أن فشلهم كان سببه نقص الجهد المبذول وعدم المثابرة وأنبأ بإمكانهم النجاح إذا بذلوا مزيداً من الجهد فإنهم سوف يضاعفون جهودهم في المستقبل وسوف يثابرون ويصرون على تخطي الصعاب ما إذا نظر الطالب إلى فشله باعتباره نتيجة لضعف القدرة وأنهم لن ينجحوا حتى لو بذلوا قصارى جهدهم فإنهم سوف يستسلمون بسهولة ولا يتمكنون من النجاح في بعض المهام حتى تلك التي كانوا قد نجحوا فيها سابقاً. (Stipek & Gralinski, 1990)

3- سلوك طلب المساعدة: أن الطلاب يختلفون فيما بينهم في سلوك طلب المساعدة من الآخرين حيث

نجد أن التلاميذ الذين يعززون سبب نجاحهم إلى عوامل ذاتية قابلة للتحكم هم الأكثر ميلاً لسلوك طلب المساعدة من معلمهم، وهذا على نقيض التلاميذ الذين يعتقدون أنه لا دور لهم للنجاح والفشل.

4- الأداء الصفي: لا شك أن الأسباب المدركة للنجاح والفشل وتوقع ذلك في المستقبل يؤثر في التعلم والانجاز الصفي، فالطلاب الذين يتوقعون النجاح يحصلون على علامات مدرسية أفضل من الطلاب الذين يتوقعون الفشل حتى عندما يكون الطرفان على نفس المستوى من القدرة العقلية كذلك فإن الطلاب الذين يتوقعون الفشل يعالجون المشكلات بأساليب عشوائية وبطريقة المحاولة والخطأ ويميلون إلى حل المشكلات بطرق غير ذات معنى. (دخول، 2014، ص25).

5- خيارا المستقبل: يمكن أن تتوقع أن الطالب الذي يتوقعون النجاح في مادة دراسية معينة

سيكونون أكثر ميلاً لمتابعة تلك المادة في الجامعة أو إكمال مسافات أكثر حول المادة نفسها. أما الطلاب الذين يعتقدون أن فرص نجاحهم في مادة معينة محدودة فإنهم سيكونون أميلاً لتجنب هذه المواد في المستقبل. (العتوم وآخرون، 2011، ص197).

6- مفهوم الذات: يميل معظم الأطفال الصغار (خاصة في مرحلة الروضة) إلى اعتقاد بأن

لديهم القدرة والكفاءة للنجاح في المدرسة فقيموا بوزن مقدار ما لديهم من الجهد. وعندما ينمو هؤلاء الأطفال يبدأ عدد كبير منهم بالاعتقاد أن نجاحهم وفشلهم ينتجان من القدرة (وهو أمر ثابت ويقع خارج نطاق سيطرتهم). وعندما ينجح الطلاب في الأنشطة المدرسية فإن مفهوم الذات لديهم يصبح محتوياً على فكرة مفادها أن لديهم القدرة العالية أو ما يسمى في النظرية المعرفية الاجتماعية بمصطلح الكفاءة الذاتية من جهة أخرى عندما يكون نصيب الطالب دائماً هو المهام المدرسية مع الاعتقاد أن سبب الفشل هو تدني القدرة وليس قلة الجهد فأن مفهوم الذات يصبح عرضة للسلبية وتتطور لديهم مشاعر بفاعلية (كفاءة) ذاتية متدنية على أية حال فإن على المعلمين أن يحذروا من مدح جهود طلابهم عندما ينجحون في

مهام سهلة جداً لأن ذلك يعني نقل رسالة ضمنية أن قدرة الطلاب محدودة متدنية. فعندما يمدح المعلم بعد أن تكتب كلمة "مدرسة" كتابة صحيحة قائلاً لك "أنا مسرور جداً لأنك كتبت هذه الكلمة بشكل صحيح" هل تعتبر ذلك مدحاً واستحساناً لما قمت به أم أنك تعتبره ضرباً من النقد غير المباشر لـ "قدارتك؟" وكأن المعلم يقول لك أن هذا أفضل مما يمكنك عمله. إذن عندما يمدح المعلم طالبا على نجاحه في مهمة بسيطة ويقول له أنه ذو قدرة عالية بسبب نجاحه في تلك المهمة فإن تلك رسالة غير مقصودة مفادها أن ثقة المعلم بهذا الطالب بقدرة متدنية. (العتوم وآخرون، 2011، ص198).

7- الإتقان أم العجز المكتسب: يختلف التلاميذ في تفسيرهم للمواقف المدرسية المتعلقة بالنجاح والفشل. ومع مرور الوقت يتطور لدى التلاميذ نماذج منتظمة من العزو والتوقعات، فبعضهم يبقون متفائلين وواقعيين انهم قادرون على إتقان المهام المدرسية الجديدة وينجحون في ذلك، ويطلق على هؤلاء اسم المتقنون ولكن بعض التلاميذ يكونون غير واثقين بالنجاح، بل هم مقتنعون بأنهم لن ينجحوا، وهؤلاء يتطور لديهم شعور بالعجز والاستسلام، ويطلق عليهم مصطلح العجز المكتسب. إن التلاميذ الذين يعزون إنجازاتهم ونجاحاتهم إلى القدرة العقلية وجهدهم الذين يمتلكون وجهة نظر نحو التعلم. أما التلاميذ الذين يعزون إنجازاتهم إلى عوامل خارجية غير قابلة للتحكم، هم الذين يتصفون بما يسمى بالعجز المكتسب. (دخول، 2014، ص26).

سابعاً: التطبيقات التربوية لنظرية العزو والسببي:

تؤكد الكثير من الأبحاث على قدرة المتعلمين على تطوير كفاءة أسلوبهم في العزو ومن خلال التدريب والتدريب على العزو وهو العملية التي تتضمن تحسين معتقدات التلميذ حول أسباب فشله ونجاحه وذلك لتطوير دافعيته التحصيلية مستقبلاً، ويتم تطوير برامج التدريب على العزو، وذلك للحد من عزو الفشل إلى عوامل لا يمكن التحكم بها، غير أن بعض الخبراء يؤكدون على ضرورة عدم الاقتصار على معالجة طريقة عزو الفشل، بل إن التدريب الجيد يجب أن يعلم التلاميذ كيفية عزو نتائجهم للفشل والنجاح أيضاً. (الزق، 2011، ص18-42)

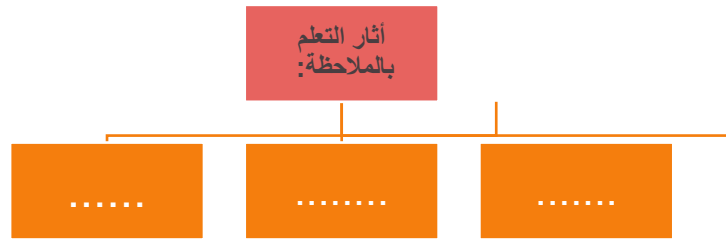
وهناك العديد من التطبيقات التربوية التي يمكن أن تقدمها نظرية العزو ونذكر منها:

- 1- تمكين التلاميذ من صياغة أهدافهم وتحقيقها.
- 2- استثارة حاجات التلاميذ للإنجاز والنجاح.
- 3- تدريب التلاميذ ذوي الصعوبات تحت إشراف إداراتهم منعوا ملامية التحكم فيها (مثل نقص القدرة) إلى عوامل يمكن التحكم فيها (مثل نقص الجهد).
- 4- استخدامبرامج تعزيز مناسبة.
- 5- استثارة اهتمامات التلاميذ وتوجيهها.
- 6- تطوير وسائل تساعد التلاميذ في مراقبة تقدمهم الذاتي.

1. نشاط: املأ الدوائر التالية:



2. نشاط: أذكر آثار التعلم بالملاحظة باختصار:



المحاضرة التاسعة: نظرية العجز السببي:

أهداف المحاضرة:

- أن يغرس الطالب في نفسه مبدأ حب الاستطلاع وتنمية روح المشاركة من خلال الحوار والمناقشة.
- أن يعتمد الطالب على مبدأ المكافأة والتعزيز الذي يجعل منه شخص إيجابي فعال.
- أن يركز الطالب على اهتماماته وميوله من أجل بناء شخصية سليمة في المجتمع.

تمهيد:

العجز المتعلم ظاهرة مكتسبة، أي أن الفرد يتعلم العجز والاستسلام لظروف الحياة. وهي حالة نفسية سيئة لا توافقية تصيب المتعلم بحالة عامة من التبدل السلوكي معالاً اعتقاد بعدم جدوى القيام بجهد أو محاولة للمتعلم والتغلب على المشاكل لراعاة الخيبة وظنه بأن لا يمتلك الكفاية الذاتية المناسبة لتحقيق أهدافه أو لتحكم في المواقف المختلفة مما يترتب عليها نفعاً لا تسليية وانخفاض في تقدير الذات وهوى يولد بذاته انسحاباً تدريجياً منفعاليات وأنشطة التعلم والعلاقات الاجتماعية ولا يتوقع تحسناً في أداءه وفي المستقبل.

أولاً: مفهوم العجز المتعلم:

لغة: ورد في لسان العرب: العجز نقيض الحزم، الضعف، عدم القدرة. أي ترك ما يجب فعله بالتسوية. (ابن منظور، 2005، ص 63)

وكما ورد لفظ العجز في قول المولع زجل: "فبعثنا الهغار باي حثفيا لأرض لير به كيفيوار يسوءة أخيه قالياو يلتياً عجز تاناكون مثل هذا الغرا بفأوار يسوءة أخيفاً أصبحنا لنادمين" (سورة المائدة، الآية 31)

وعرفه حامد زهراني في قاموسه: علانة هقلة الحيلة أو الشعور بالعجز وفقدان الأمل. (حامد زهراني، 1987، ص 216)

- اصطلاحاً:

العجز المتعلم هو عدم المحاولة والذين نتجنا اعتقاد الفرد بفقدان السيطرة علناً لأحداث التقييم بها والتقدير كفيها نالنتائج الأحداث التي خبرها مستقلة عن سلوكه وتصرفاته (Alloy and Peterson and , 1984) (Abramson and Seligman)

ويعدم مفهوم العجز المتعلم من المفاهيم التي فرضت نفسياً وبقيت في مجال الصحة النفسية، وقد اختلفت وتنتعرت تعريفاتها باختلاف

وجه نظر الباحثين واهتماماتهم حول هذا المفهوم فقد عرفوا (الفرحاتي السيد، 2005، 24) بأنه "حالة نفسية سلبية يصف فيها الفرد بالقناعة بأنها لا تملك الكفاية الذاتية المناسبة لتحقيق أهدافه والمهام المطلوبة منه بسبب الخبرات الماضية التي تكرر فيها الفشل حتى يصل به الأمر إلى تعلم أنه لا قدرة له، ويدرك أن الأحداث الخارجية هي التي تفسره، وتنمو لديها نفعاً لا تسليية وانخفاض في تقدير الذات لا يتوقع تحسناً في أدائه في المستقبل، ويكون أداؤه أكثر خوفاً بعد الفشل عن قبل الفشل لنفسه المهام"، وعرفوا أورلي (25) Orly B, 2011 بأنه

"استجابة نفسية سلبية للتجار بالمتكررة التي تنطوي علناً لأحداث لا يمكن السيطرة عليها، والتي تؤدي إلى التكوينية مشوهات معرفية وانخفاض في تقدير الذات، التشاؤم، والاكتئاب"، وترى (شادية أحمد ونشيمة عبدالله، 2014، 52) العجز المتعلم علانته

"الاستسلام للعقبات المتكررة التي تواجه الفرد، وعدم وجود محاولة للتغيير، ويتعلق بقناعة الفرد بأنه غير قادر علناً لتحكم في مجريات الأمور، لانخفاض الكفاءة الذاتية لديه".

ثانياً: العجز المتعلم في البيئة التعليمية:

تشكلت المؤسسة التعليمية كما أشار باحكييم (2003) محمود (2005) أحد مصادر الإصابتها بالعجز المتعلم.

فالمؤسسة التعليمية ابتداءً بالمدرسة هي مكان الخبرة الأساسية لتعلم القراءة والكتابة والموكولاتز ويدبقوا عد النظام واثبات الذات، فهي تشكل سدر الطالب على التحكم في الأمور واضفاء المعاني لها امنخلاقاً لدور الفعلا الذي تقو مبهي صقل قيم الطالب و مبادئه و توجيه سلوكه و إرساء الأساس السليم للتعلم الذاتي المستمر و مواجهة تحديات المستقبل بتخريج كوادر قادرة على التكيف مع متغيرات الحياة متميزة و دينية العلم الهادف و إدراك الأمور و التفسير المنطقي لها و عدم الركون إلى العجز من منجر دافشل. و بذلك تكون المؤسسة التعليمية سلاحاً ذو حدين فهي تشكل العجز لدى الطلاب، فهي إما أن تكون أداة لتشكيل و تعميق العجز، وإما أن تكون وسيلة لوقياتهم و تحصينهم ضد العجز و تكيفهم مع أنفسهم، فعلى سبيل المثال، قد يتعلم الطالب العجز و ادار كنقص الكفاءة

في المدرسة فقد ذكر بيترسون وآخرون (Beterson, 1995)

وجود تشابه في المجال الاجتماعي بين العجز الشخصي و الاغتراب المؤسسي حيث تبدوا الأحداث غير مرتبطة باستجابة الطالب بما سبب السلبية و إدراك عدم جدوى الجهد و تشكل معارف سلبية عن الذات تتولد باللامبالاة، و سوء النظام و تردي أخلاق الطلاب، فالعلاقات الاجتماعية داخل المؤسسة التعليمية تشكل عاملاً مؤثراً في سلوكيات العجز المتعلم. و في ذلك بينت دراسة أجراها مو (Mou, 1992) عن عوامل تمرر بالطلاب من المؤسسات الأكاديمية أن ضعف الترابط الاجتماعي بين المعلم و الطالب و الشعور بالانتماء للمدرسة حينما يتوسعان سلوكهم مقيداً بالآخرين و لا يستطيعون العمل بغير ضيقهم كالمعلمين غير هم من ذوي السلطة من خارج المدرسة فيشعرون بالعزلة الاجتماعية التي تفقد علمائهم الشعور بالانتماء للمدرسة مما يسبب كثرة التغيب من المدرسة و التسرب منها و انخفاض الأداء و الانجاز.

و تساعد البيئة التعليمية و نوعية التعليم في تدعيم ثقافة العجز المتعلم من عدة جوانب، فأسلوب التدريس المعتمد على التلقين يعطل التفكير المنتج فلا يتيح المجال للتساؤل أو الاستيعاب، حيث يثير دد الطالب ما يسمع فقط، بالإضافة إلى أن هذا النوع من التعليم يحرم الطالب من المشاركة في العملية التعليمية فهو يمنع من المشاركة في تصميم المناهج الدراسية و إعدادها و تقويمها، و لا يسمح لها اقتراح طرق تدريسية تتناسب مع ميوله و قدراته، و لا يعطى الفرصة لإبداء رأيه في وسائل تقويمه أو هالدراسي، و لا يجري و علم حاوره معلميه، بل يقدمون له الطالب من المشاركة في المناقشة الصفية خوفاً من قول شيء أو إبداء رأي يغيضه في فضول المعلم أو يستفز هفتحصلاً أمور لا تحمد عقباها، حتى و اضحافيج ميعالدرجاتو كانوا و لكن المعلمين لا ينطقون عن الهوى (محمود، 2009، ص153).

و قد بينت دراسة سوطفة (2000) لتقصي الأداء الديموقراطي للجامعات العربية، أن كثير من طلاب الجامعات العربية علوجها لخصوصية يعانون من عزلة اجتماعية و أكاديمية بسبب التعليم القهري الذي يحرر مهم التعبير و التنظيم و المشاركة في اتخاذ القرار اتقيا لاتحادات الطلابية، و لا يتمتعون بالاحترام و التقدير و يخضعون لتعلم العجز و الاستكانة و إدراكهم لعدم جدوى أي صفات إيجابية يتمتعون بها هالقدرة على التأثير في الأحداث، مما يبتز أي مبادر ات إيجابية و يقتل الطموح و يضعف ثقة بذاته و امكانياته و استقلاليتها، و يقوي الإحساس بالاعتمادية على الغير.

وذكر محمود (2009) انه في ظل التعليم يقلل من مشاركة الإيجابية والتفاعلات الذي يعد أجيالاً سوية حسنة الخلق قادرة على التغلب على المشكلات والتكيف مع المستجدات، فإن ذلك سينتج أشخاصاً مترددين، يخشون كل شيء، ولا يؤمنون بأي شيء، ولا يثقون بأحد، ولا يدينون بالولاء والانتماء للمجتمع، مبادئهم غير واضحة ومعاييرهم لنجاح غير شرعية، إضافة إلى دفع الفرد للنفاق والمجاملات تغير الصحة، وما هذا السلوكيات إلا أساليب يملكها الفرد العاجز عن التحكم بمجرياتها لأحداثها الحاصلة معه في عمله لتعميق نظرته السلبية عن ذاته، مما يؤدى إلى التشكيك في شخصه عاجز عن اتخاذ القرارات، مستسلماً للأمور الصحيحة منها والخاطئة، منقاد للظروف الآخرين، شخص سلبي عاجز عن خدمة نفسه ومجتمعه.

ثالثاً: أنواع العجز المتعلم:

ينقسم العجز المتعلم إلى أربعة أنواع:

عجز دافعي: وهو انخفاض دافعية الفرد في التحكم بالأحداث أي إذا حاول في البداية ولم يستطع التحكم في الحدث فإنه يهرب بسهولة لتجنب سبب الحدث ولا يحاول التآلية للتحكم بالحدث.

عجز معرفي: وهو أساس نظرية العجز المتعلم ويعني ضعف قدرة الفرد على التعلم من خبراته السابقة والاستفادة من مثيرات الموقف التي تساعده على الهروب، أي صعوبة التصديق من جانب الفرد بأن الاستجابات التي يؤديها يمكن أن تؤدي إلى نتائج إيجابية في المستقبل.

عجز انفعالي: ويتمثل في ظهور انفعالات سلبية مثل: القلق والغضب والاكئاب بالفرد الذي عندما اعتقد أن سلوكه لن يكون مؤثراً في النتائج التي تعقب هذا السلوك، بمعنى أنه إذا كان في موقف لم لا يمكنه تجنبه كما لا يمكن أن يكون لسلوكه أي أثر في تغييره أو إزالتها الأمر الذي يؤدي إلى الاعتقاد بعجزه.

عجز سلوكي: ويتمثل في تصرفات الفرد بسلبية وكسل. وفتور الهمة. واعتمادية زائدة كما يعبر عن نقص مهارات المحاولة نتيجة اعتقاد الفرد أن المكافآت لا ترتبط بسلوكياته واستجاباته، وقد يحدث العجز عادة عندما لا يستطيع خبرا الفرد السيطرة على فشلها الأكاديمي.

رابعاً: مصادر العجز المتعلم:

عند تتبع حالة العجز التي يصاب بها الفرد نجد أن من مصادر هما يلي:

إن تعرض الفرد للعجز المتعلم قد يكون من مصدرها الظروف الخارجية وخاصة تلك التي لا يستطيع التغلب عليها فيصعب رها هذه الظروف في يضطر للاستسلام لها ومثل هذا الفرد لا يتصفر وحال مقاومة، أو المحاولة وهذا أخطر أنواع

عالعجز، فالعجز الذي يقف فيه الفرد حائرا أمام قسوة الظرو وفالتيتو واجهه يسمي بموت قبل الموت، والمثالا لو اضحل ذلك هور دودا لأفعال السجاء الحر وبحيث يضر بسيلجمان (Seligman) مثالا لحالة أسير أمر يكي في الحرب بالأمريكية-

الفيتنامية، فقد تحسنت حالة هذا الأسير عندما أبلغها الفيتناميون أنهم سيفكون أسرا هلتعاو نهم معهم حددوا ذلك تار يخامعينا، وكلما كان هذا التار يخيقتر بكانر وحها المعنوية تزداد ارتفاعا، ولكن الصدمة كانت شديدة عندما تبين لها نالو عديفكا الأسر لم يكن إلا خدعة من سجانيه، ولم تكن هناك أية لإطلاق سراحه، عند ذلك أخذت حالتها تهتد هور وبدأت عنوياتها تهتد اعو تملكته حالة شديدة من حالات الاكتئاب، عز فخلالها عناولأكلو النوم بالنائمات بعد فترة قصيرة.

- قديا تبيا العجز من الأخرين، منفر ديقبأ خرو ويتعلق بهو يضعف به ثقته هو أماله ثم يفاجأ بالصدمة وخيبة الأمل التي تؤدي عللا إحساس بالعجز، وفيه يفقد الإنسان الثقة في القيمو القدوة، ويفقد الثقة في الآخرين.

- وقد يكون مصدر هالذات، وذلك عندما تعجز عن تحقيق ما تريد الوصول إليه، وإذا فشل الفرد في تحقيق أهدافه شعر با لتمزق الضياء فالعجز ملازم للإدارة الضعيفة. وتتفق با حكيم (2003) مع محمود في أن مصادر العجز المتعلم تنقسم إلى مصدرين أساسيين هما:

- أسباب نفسية أو شخصية أو ذاتية متمثلة في القدر و المثابر و الجهد.

- أسباب بيئية أو خارجية متمثلة في تحيز المعلمو دور المعلمينو الآباء فيتعرض أبناءهم لحالة من العجز المتعلم (ال حظ، الصدفة، صعوبة المواد الدراسية).

وقد شر حأبار ممونو آخرون (Abramson et al, 1978) مصادر العجز المتعلم بتفصيلا أكثر كما يلي:

- مصدر بيولوجي:

ير بان العجز ينتج بسبب حالة فسيولو جية في الجهاز العصبي المركز بينشام نصدمة لا يمكن تفاديها.

- مصدر اجتماعي:

ينتج من ارتباط العجز المتعلم بالعديد من المشكلات الاجتماعية، مثلا لبطالة والمشكلات الاسرية وانحراف الأحداث.

- مصدر نفسي:

ينتج من التفسير النفسي لنظرية بافلوف في التعلم الشرطي، والذيفسر حدوث العجز من استمرارية انطفاء الاستجابة وعدم تدعيمها، حيث يشكلا لانطفاء أو لخطوات العجز المتعلم.

وللعجز المتعلم دور مهم في تفسير بعض المشكلات الاجتماعية والعيادية والثر بوية، وللتعر فعلا الفر دالم صايب العجز المتعلم تظهر عليه بعض العلامات، وهناك ثلاثة معايير رئيسية توضحها وهي:

- السلبية التي يظهرها الفرد في مواجهة المواقف جميعها، ويرتبط بجملة من السلبيات تنشأ من كفاءة الاستجابات السلبية ومعاينة الاستجابات الإيجابية مما يشكل يقينا للفرد بعدم جدوى جهده.

- الأحداث غير القابلة للتحكم وادراكها، فإدراك الأفراد عدم قدرتهم على التحكم في التشكيل وتعميق العجز، فكلما انخفض التحكم المدرس أثار ضالا لكتاب.

- معارف العجز المتعلم، وهيمعار فتتوسط إدراك ممارس سلوكيات العجز المتعلم الأحداث غير القابلة للتحكم وهيمعار فممازالت غير واضحة في معالمتها وقابلة للتعميم في المواقف الجديدة. (محمود، 2009، ص123).

ومن هذا النبر يمكن القول بأن العجز المتعلم يمثل مشكلة حقيقية لأسبابها ومصادر هكثير مما يجعلها مشكلة مركبة، فقديك ونالعجز المتعلم سببا للعديد من الاضطرابات السلوكية أو المعرفية التي تؤدي إلى المشكلات التربوية تؤثر على المتعلمو علماء النفس المد بالبعيد.

خامسا: أسباب العجز المتعلم:

- بطسيلماني نبحا لا تالعجز المتعلمو أراضالا لكتاب وهو يعتقد أن الفرد يعيش حالة من الاكتئاب جراء ظروف الحياة وإحساسه بفقد السيطرة على كمال محيطه، وإلعدم الاستجابة المباشرة وير ذلك إلى بعض العوامل الالبيولوجية الناتجة عن انخفاض مستوي بعض الأفران اتقيا لدماغ خاصة السير وتونين. (أملعو اودة، 2009، ص91)

- أسباب نفسية:

يبدأ العجز المتعلم مشكلة اتصال بين الطفل وأسرته، فإليها نيتقبل ما يقولها الآخر ونفي ما يتعلق بقيمة نفسه، فمعاينة ادا لدمو كثره الرسائل المتناقضة وتراجع الإنجازات، والتركيز على ما يفعلها الطفل ليصبح فورا ضحية للعجز المتعلم وتصبح طريقة تفكيره قاصرة لأنه يردد دائما القول (مادامو يقولون أني لا أستطيع عمل شيء بشكل صحيح فلماذا أحاول).

ويضيف ديان هيس (Dyan Huss) عدة كلمات وعبارات لا يجب أن يسمعها الطفل،

أو أيشخص في سياق هذا الموضوع من بينها:

غبي، كسول، مخبول، آخرس، دعني أنا أقوم بذلك، لماذا تذهب إلى المدرسة؟ أو الرسائل لمشوشة مثل: حصلت على هذا العلامة فقط؟ أو ما ينأنت هذا العلامة؟ حيث أن مثل تلك العبارات المتكررة تساعد في تعزيز فكرة الطفل عن نفسه على أنها عاجز (حسان الرواد، 2005، ص19).

أيأنهذهالعواملتعتبركعواملالظهورالعجزفيمرحلةالرشد،كماأنهممكناًينشأالطفلفيأسرةمتزنةلكنهذ
اكعواملبيئيةعديدةقدلايستطيعالسيطرةعليهاممايتكونلديهاالعجزالمتعلمكاستجابةتفاعليةقدتتجاوزبالع
جزالمتعلمالباضطرابنفسيكاللاكتئابوالقلق.

سادساً: إرشادات تربوية لتحسين التلاميذ ضد سلوكات العجز المتعلم:

- اعطاء التلاميذ فرصاً للاستجابة من خلال النظام للأسئلة والإجابة، تشجيع التلاميذ على استخدام أخطائهم وفشلهم
مبشك لبناء، يقول أحد المفكرين:
"أنا لانسأنا السليم هو الذي يأخذ الدروس عن فشله، لا عن نجاحه هو الذي يستطيع أن ينتزع النجاح من بين أنقاض الفشل
". (سيد عبد الفتاح، 1992، ص 17)

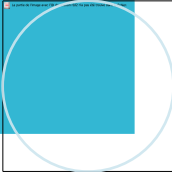
- تشجيع التلاميذ على تعلم حب الاستطلاع وإعطاء سيمية لهم من خلال التنويع في أساليب التدريس
وفتح مجال الحوار والمناقشة، وهذا ما يؤكد هديك:
"أنعلنا المعلمين تشجيع التلاميذ على إعطاء سيمية للتعلم من خلال الاستمتاع بالتحدي، واستخدام الأخطاء وسيلة
ة

للتعلم، ومكافأة جهود التلاميذ، لأن المكافأة تجعل التلميذ يتوجه نحو أهداف التعلم"
(فرحاتي، 2009، ص 370)
- تقوية الثقة وبناء التوسعات الإيجابية.

- عمل نموذجة لتنمية دافعية التعلم لدى التلاميذ والتحدث معهم عن اهتماماتهم وميولهم وكيفية تعاملهم مع الصعوبات

- تنمية الإرادة
لدى التلاميذ لا ندماج في المهمة لا الاندماج في الآنا، فقلق التلميذ إذا عندما ينصب تقييم المعلم على المنافسة والعمل
بأيشكلو أسرع وقت وليس التقييم على أساس العملية المتضمنة في التعلم. (نسيمة قاري، 2015، 85)

نشاط: في رأيك ما هي مصادر العجز المتعلم وما هي الأسباب الرئيسية له؟

- - - - -	- - - - -
سبب 	مصدر 

• المحاضرة العاشرة: نظرية التحليل النفسي:

أهداف المحاضرة:

- أن يهتم الطالب بإشباع حاجاته النفسية.
- أن يحاول الطالب صياغة أهدافه والعمل على تحقيقها.
- أن يعرف الطالب موقفه من القضية التعليمية والتي تساهم في نجاحه وخفض نسبة فشله.

أولاً: من هو فرويد:

ولد عالم النفس سيجموند فرويد في تشيكوسلوفاكيا عام 1856م، ثم انتقل هو في عمر مبكر إلى فيينا حيث نشأ فيها، وأتمد استهال ثانوية هناك، ومن ثم بدأ بدراسة القانون، وانتقل منها بعد فترة قصيرة إلى دراسة الطب، حيث أصبح طبيبياً ناجحاً في مجال التشريح لأعصابو الجراحة الدماغية، كما اهتم بدراسة الأمراض النفسية والعصابية، واكتسب عن طريقها العديد من الأفكار والاكتشافات والأساليب لتيسر على علاج أمراضه النفسية، مثل التنفيس الانفعالي، والدور المحدود للتنويم المغناطيسي، وغيرها الكثير.

وانتقل بعد هافرويد إلى النظرية التحليلية والتأملية لذاته، فوصل بذلك إلى القناعات التامة بنظرية الجنس، والتأديت إليها فصلاً بعضاً أصدقائها الباحثين عن سبب معارضة تهم لها. وانتقل منها إلى وضع نظريته "التحليل في النمو النفسي الجنسي عند الطفل".

ثانياً: نظرية التحليل النفسي:

ظهرت الكثير من النظريات العامة التي اهتمت بدراسة فهم تفسير مراحل نمو المختلفة التي يمر بها الإنسان، وذلك عن طريق المعلومات المعطيات التي تنتج عن عمليات البحث العلمي التي تبحث في تفسير الظواهر السلوكية، وتعتبر نظرية فرويد في التحليل النفسي من النظريات المهمة التي فسرت وتحددت مراحل نمو النفس للإنسان وقاربتها، وكانت نظرية فرويد ذات طابع بيولوجي، فحسب بنظرية فرويد فإن الأطفال ولدوا مع طاقات الغريزية التي أساسها الجنس والعوان، وهو ما سماه فرويد بالليبدو، فمقدار النضج البيولوجي الذي يمر بها الإنسان يحكم انتقالها من مرحلة إلى أخرى، والتفاعل البيئي هو الذي يحدد النتائج السلوكية، ومدى الاستغلال السلبي لطاقاتها المختزلة أثناء مرورها بالمرحلة النمائية المختلفة.

ثالثاً: مراحل نمو النفس عند فرويد وندار يكسون :

المرحلة الزمنية	المرحلة - النفس - جنسية (فرويد)	المرحلة - النفس - اجتماعية (إريكسون)	الحل المتوقع للأزمة (بالنسبة لإريكسون)
السنة الأولى (المهد)	القمية	الثقة - عدم الثقة	ينمي الطفل اعتقاداً بأن بيئة التفاعل التي تحتويه تلبي احتياجاته الأساسية
السنة الثانية	الشرجية	الاستقلال - الشعور بالخلج والشك	يتعلم الطفل ما يستطيع السيطرة عليه والتحكم فيه، وينمو لديه إحساس بحرية الإرادة، وإحساس بالحزن حالة الاستخدام الخاطئ لضبط الذات.
الطفولة المبكرة 3-5/6	الأدبية (القضيبية)	المبادرة - الشعور بالذنب	يتعلم الطفل المبادرة بالفعل، واستكشاف البيئة من حوله، والإحساس بالندم عند ارتكاب أفعال خاطئة.
الطفولة المتوسطة 6-10/9	الكمون	الكفاية - الشعور بالنقص	يتعلم الطفل فعل الأشياء بطريقة صحيحة مقارنة بأداء الآخرين.
المراهقة 10 - 18	المراهقة	الهوية - اضطراب الدور أو اضطراب الهوية	ينمو لديه إحساس بالذات في علاقته بالآخرين، وتتكون لديه أفكار ورغبات داخلية (يكون التأكيد على جانبين: إما غموض الهوية بالتمركز حول الجماعة التي يتوحد معها الشخص، أو الهوية الشخصية التي تتكون من خلال توحد الشخص مع قدراته، وأهدافه، وإمكاناته.
الشباب المبكر 18-24	المودة (الألفة) - العزلة	المودة (الألفة) - العزلة	تتطور لدى الشخص القدرة على تلقي وإعطاء الحب وتتكون لدى الشخص التزامات وتكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين تتميز بالدوام والاستقرار.
أواسط العمر 24-50	الإنتاجية مقابل الركود	الإنتاجية مقابل الركود	ينمو لدى الشخص اهتمام بتوجيه وقيادة نمو الجيل التالي (تنشئة الصغار وتربيتهم).
الرشد المتأخر 50	تكمّل الذات - اليأس	تكمّل الذات - اليأس	ينمو لدى الشخص إحساس بتقبل الحياة على النحو الذي تم التعايش معها به والتأكد التام من أهمية الآخرين والعلاقات التي كونها الشخص خلال رحلة حياته السابقة.

رابعاً: نقد نظرية فرويد:

- هوجمت نظرية فرويد في التحليل النفسي من قبل الكثير من العلماء والمفكرين وغيرهم، ومن أبرز هذه الانتقادات:
- إنّ آراء فرويد ما هي إلاّ فرضيات وآراء لم يتم إثباتها كباقي الحقائق والمبادئ النفسية عن طريق التجربة والملاحظة العلمية.
 - فسّر فرويد السلوك الإنسانيّ من جانب واحد، حيث وضع محددات السلوك البشريّ حسب أبعاد ومعايير الدوافع الجنسيّة.
 - تأثرت آراء فرويد بالحالات المرضيّة حتى قام بتعميمها وإسقاطها على الحالات السويّة والسليمة، وقام بدراسة السلوك الإنسانيّ السويّ عن طريق تجاربه مع الحالات الشاذّة.
 - استخدامه للأساطير اليونانيّة كصور مجازية يشرح عن طريقها النفس البشريّة.

خامساً: التطبيقات التربوية لنظرية التحليل النفسي:

تبدو نظرية التحليل النفسي بعيدة عن نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية ولكننا التدقيق فيها يساعد المعلم على فهم سلوكيات الطلبة وتفسيرها، وفهم حاجاتهم ومحاولة إشباعها وعدم كبتها، فنتناول النظرية لأهمية التربية والسلوك واتّالوا لمنحياة الطفلو حكمها على سلوكها بالمستقبلو الحاجاتغير المشبعة التي تتحوّل إلى مكتوبات في اللا شعور.

نشاط: أذكر مراحل النمو النفسي عند فرويد باختصار.



• المحاضرة الحادية عشر: نظرية التعلم بالاكشاف:

أهداف المحاضرة:

- أن يحاول الطالب تحسين معتقداته نحو النجاح ونحو الفشل كذلك.
- أن يعمل الطالب على تطوير وتحسين دافعيته نحو النجاح.
- أن يحاول الطالب الحد من نزعة الفشل التي تصيبه والعوامل التي تتحكم فيها.

**أولاً: مؤسس نظرية التعلم بالاكْتشاف:**

جيروم برونر هو مؤسس نظرية التعلم بالاكْتشاف، وقد صرح جيروم في هذه النظرية أن ممارسة الفرد للتعلم بالاكْتشاف بنفسه تعلمه كيفية الحصول على معلومات تساعد في حل المشاكل، وقد أشير إلى هذه العملية لاحقاً بمسمى نظرية التعلم بالاكْتشاف.

ثانياً: أنواع التعلم بالاكْتشاف:**يتكون التعلم بالاكْتشاف من ثلاثة أنواع:**

- الاكْتشاف الموجه: الاكْتشاف الموجه يتم تزويد المتعلمين فيه بمعلومات تكفيهم ليكون لديهم خلفية وبالتالي تضمن نجاحهم في اكْتشاف المفاهيم.
- شبه الموجه: أما الاكْتشاف شبه الموجه فيقدم فيها المعلم المشكلة للمتعلمين مع بعض التوجيهات العامة التي لا تفيد وبالتالي يساهم في تنشيط نشاطه العقلي.
- الحر أو غير الموجه: أما الاكْتشاف الحر أو غير الموجه وهو أفضلهم، فيعطى المتعلمين فيه مشكلة معينة ويكون لهم حرية التصرف في حلها من خلال وضع الفروض وتصميم وتنفيذ التجارب.

ثالثاً: سمات التعلم بالاكْتشاف:**تتمثل السمات الرئيسية للتعلم بالاكْتشاف في:**

- الاستكشاف وحل المشكلات؛ مما يحفز المتعلمين على الاقتراب بنشاط من إنشاء واكتساب وتعميم المعرفة الجديدة بدلاً من التعرض السلبي للمحاضرات والممارسات.

- تحمل مسؤولية التعلم وذلك من حيث قدرة المتعلم على اختيار وتيرة التعلم الخاصة به.
- بناء معرفة جديدة من الموجود.

رابعاً: أهمية التعلم بالاكتشاف:

- يزود التعلم بالاكتشاف الطلاب بالخبرات والسياقات التي تجعلهم مستعدين وقادرين على التعلم، وتكون تلك العملية منظمة بطريقة حلزونية بحيث يستمر الطالب في تطوير المفاهيم المكتسبة بمزيد من التفاصيل.
- وتسهيل الاستقراء الذي يمكن الطالب من تجاوز المعلومات المقدمة.
- يساعد الطلاب في تعلم كيفية تتبع الدلائل وتسجيل النتائج والتعامل مع المشكلات الجديدة.
- يوفر للمتعلم فرصاً عديدة للتوصل إلى استدلالات باستخدام التفكير المنطقي سواء الاستقرائي أو الاستنباطي.
- يشجع الاكتشاف التفكير الناقد ويعمل على المستويات العقلية العليا كالتحليل والتركيب والتقييم.
- يساعد على تنمية الابداع والابتكار، ويزيد من دافعية الطلاب نحو التعلم كنتيجة للتشويق الذي يقدمه أثناء عملية اكتشاف الطالب للمعلومات بنفسه.
- ويتمثل دور المعلم في مثل هذه العملية التعليمية في إما تزويد الطلاب بالمعلومات عند الضرورة (الاكتشاف الموجه) أو عدم تزويدهم بالمعلومات على الإطلاق (الاكتشاف غير الموجه).

خامساً: التطبيق الناجح لأسلوب التعلم بالاكتشاف:

- لاستخدام أسلوب التعلم بالاكتشاف بشكل فعال في الفصل الدراسي، لا يحتاج المعلم إلى المرونة فحسب، بل يحتاج أيضاً إلى التحضير الجيد والتنظيم.
- أن يكون لديه فهم لكيفية كون ما يتم اكتشافه في الفصل ذا قيمة تربوية ويمكن أن يمنح الطالب مزيداً من الفائدة. لذلك، يحتاج المعلمون إلى أن يكونوا قادرين على مساعدة الطلاب، الصغار منهم والكبار، على تعلم كيفية طرح الأسئلة التي ستساعدتهم على فهم محيطهم بشكل أفضل.
- كما يتعين على معظم المعلمين أن يأخذوا دروساً في علم النفس التنموي موجهة بشكل خاص إلى العمر الذي يرغبون في العمل معه.
- بالإضافة إلى ذلك، يجب على المدرسين الذين يستخدمون أسلوب التعلم بالاكتشاف أن يتفاعلوا مع الطلاب لمعرفة الأنشطة التي يفعلوها، ونوع الأسئلة التي يتم طرحها، ومساعدتهم على تطبيق أي مهارات جديدة قد تكون ضرورية لحل المشكلات واستخلاص النتائج.

سادساً: التعلم بالاكتشاف ودور المعلم المحوري:

كما ذكرنا آنفاً، فإن للمعلم دوراً محورياً في تطبيق التعلم بالاكتشاف بشكل فعال وذلك من خلال:

- إعداد مواد تعليمية ملائمة ومناسبة لتنفيذ الدرس وفق أسلوب التعلم بالاكتشاف.
- تحديد أهم المفاهيم العلمية والعملية التي سيتم تعليمها للمتلقي وطرحها بأسلوب التساؤل أو المشكلة أو العائق لتحفيز الطالب على الحل أو الإجابة.

- إعداد الأنشطة المختلفة والتجارب المناسبة اللازمة لتنفيذ الدرس الاكتشافي على أكمل وجه.
- مساعدة الطلاب على تطبيق ما تعلموه من خلال دمج التجارب التي يتم تطبيقها بالدرس بأنشطة من الحياة الواقعية.

سابعا: التطبيقات التربوية لنظرية التعلم بالاكتشاف:

- يعتمد التعلم بالاكتشاف بشكل رئيسي على الاستفسارات واستكشاف الذات. حيث يُمنح المتعلمون الفرصة لإجراء البحوث وبناء المهارات والنظر في المشكلة من كل زاوية، مما يسمح لهم بالتفكير في الموضوع وتحديد معنى للمفاهيم والأفكار الأساسية.
- يجب على المعلم محاولة دمج تجارب من العالم الحقيقي بأنشطة دروس التعلم بالاكتشاف. فالتعلم بالاكتشاف يعتمد بشكل كبير على حل المشكلات بالاعتماد على التوجيه الذاتي. حيث يمكن للمتعلمين فحص كل جانب من جوانب المشكلة وتقييم النتائج المحتملة. ومع ذلك، يجب أن يكونوا قادرين على الارتباط بالموضوع المعني وتطبيق معرفتهم في الحياة الواقعية. لهذا السبب، يجب أن يتم دمج بعض المواقف والتحديات من العالم الحقيقي الواقعي في الدرس.
 - 1. طرح أسئلة تثير الفكر. فالسؤال المصمم جيدا لديه القدرة على إثارة المناقشات وإثارة التفكير الذاتي. لذا، يجب البدء بسؤال معين موجه يشجع المتعلمين على تقييم الموقف. كما يجب أن يسمح لهم أيضا بفحص إدراكهم الخاص. ولكن يجب التأكد من أن السؤال مقنع وليس محيرا للبعض أو مثيرا للجدل، بحيث يمنح الجميع الفرصة للتفكير في الموضوع.
 - 2. لا يتعلق التعلم بالاكتشاف فقط بحل المشكلات، ولكن المهارات والمعرفة التي يتعلمها المتلقون تتطور أثناء العملية. على سبيل المثال، المواهب التي يشحذونها وهم يشقون طريقهم من خلال محاكاة المهام العملية أو الواقعية. على هذا النحو، يجب أن يتم منحهم الفرصة لممارسة ما تعلموه في السياق. لذا، يجب تضمين أنشطة جادة وسيناريوهات متفجرة تستخدم مهاراتهم وتختبر معرفتهم.
 - 3. تطوير مشاريع بحثية ذاتية التوجيه. بعد طرح مشكلة أو سؤال للمتعلمين، دعهم يبحثون في الموضوع بشكل مستقل. فبفضل التكنولوجيا الحديثة وكثرة المصادر، يتمتع المتعلمون بجميع الموارد التي يحتاجونها للبدء.

نشاط:

- ماهي أنواع التعلم بالاكتشاف؟

-
-
-

- أذكر بعض السمات الأخرى التي تراها تتماشى مع التعلم بالاكتشاف.

• المحاضرة الثانية عشر: نظرية التعلم الهادف:

أهداف المحاضرة:

- أن يتعلم طالب كيف يقوم بدمج المعلومات المكتسبة في البنية العقلية حتى تبقى في الذاكرة والتي تسمح له بالفهم.
- أن يسهل الطالب على نفسه عميلة اكتساب المعرفة الجديدة من خلال استرجاع المعلومات السابقة لتكون بمثابة الأساس.
- أن يقوم الطالب بجعل العملية التعليمية أكثر فعالية من خلال المشاركة بالمعرفة التي يملكها.

أولاً: صاحب نظرية التعلم الهادف:

ديفيد أوسوبيل هو عالم نفس ومعلم ولد في نيويورك، في 25 أكتوبر 1918، درس علم النفس في جامعة بنسلفانيا، وكذلك درس الطب، حصل على درجة الدكتوراة في علم النفس التنموي وأجرى البحوث ذات الصلة في علم النفس المعرفي، وفي عامي 1963 و 1968 نشر مفهوم التعلم الهادف وفقاً لنظريته.

ثانياً: ما هو التعلم الهادف؟

وفقاً للعالم النفس ديفيد أوسوبيل، فإن نظريته تضمن أن هذا النوع من التعلم يعتبر القدرة على ربط المعلومات القديمة بالمعلومات الجديدة واكتسبت مؤخراً، لتتمكن من دمجها، لتوسيع المعرفة وإعادة بنائها إذا لزم الأمر.

يحدث التعلم الهادف في اللحظة التي يتم فيها اكتساب المعرفة الجديدة وهذه المعلومات لها علاقة بالبيانات الأخرى التي تم الحصول عليها سابقاً. هذا هو السبب في أنه من الممكن تعلم المثل العليا أو المهارات أو المفاهيم الجديدة بسهولة أكبر إذ كان لدينا معلومات يمكن أن تكون ذات صلة.

ثالثاً: عمليات التعلم الهادف:

- المشتق: يشير إلى اكتساب المعرفة التي ترتبط بأخر من حيث النوع الذي هي عليه وبالتالي تتحد لتشكل المعنى الجديد، على سبيل المثال إذا كان الشخص يعرف خصائص طائرة ورأى طائرة حربية لأول مرة فسوف يفهم أن الحرب هي خصائص تشكل مع الطائرة معنى آخر.
- الامتصاص المترابط: في مثال مشابه، نلتقي بمستوى من اللون الذهبي، وهو شيء لم يسبق له مثيل من قبل، في هذه المناسبة من الضروري إضافة إمكانية أن الطائرات لها ألوان مختلفة.
- (مما من شأنه تعديل المفهوم الذي لدينا عنهم).
- تعلم خارق: عندما نعرف ما هي الطائرات أو القوارب أو السيارات ولكننا لم نكن نعرف أنها كانت "وسيلة نقل" حتى علمناها لأي سبب من الأسباب مما يعني أننا عرفنا هذه المفاهيم ولكننا لم نكن نعرف أنهما كان لهما معنى معاً.

- التوافقية: تتميز بكونها فكرة مختلفة ولكنها تشبه الفكرة الجديدة مما يسمح بالحصول عليها بسهولة أكبر.

رابعاً: أنواع التعلم الهادف:

- التعلم التمثيل: يشير إلى الأساسي والذي لا غنى عنه، أي أن الآخرين يعتمدون عليه، والغرض منه هو عزو المعاني، مثل عندما يتعلم الطفل تمثيل كلمة " الأم " مع أمه.
- مفهوم المفاهيم: هو أيضاً جزء من السابق، فقط في هذه الحالة مع المفاهيم المنسوبة، من الممكن أن يكون لديك فكرة عما يتم الحديث عنه، على سبيل المثال يفهم الطفل من قبل " الأم " أي امرأة تؤدي وظيفة مماثلة لوظيفته.
- تعلم الافتراضات التي يتم تعريفها على أنها العلاقة بين عدة كلمات من خلال تجميع مجموعة من المعاني التي لا تزيد عن مجموعة كل منها مما يسمح بإيجاد معاني جديدة.

خامساً: التطبيقات التربوية لنظرية التعلم الهادف:

- يجب على المعلم أن يجد طريقة يعتم بها الطلاب بالأنشطة التي سيتم تنفيذها بغض النظر عن الموضوع، وبالمثل يجب إنشاء رابطة ثقة وأمان بين الطالب والطالب.
- يجب أن يهدف المعلمون إلى توجيه العملية برمتها بمساعدة التقنيات المناسبة بحيث يكون تعلم كبير ينم استيفاءها وضمن المعايير المعرفية سيكون استخدام الأمثلة مفيداً جداً حتى يتمكن الطلاب من الفهم بسهولة أكبر.
- يجب أن يمنح الطلاب القدرة على التعبير عن أفكارهم والنقاش حولهم وعن أفكار تعلم موضوع قد يكون من الصعب تدريسه باستخدام طرق التعليم الأخرى.
- من بين التقنيات التي يمكن العثور عليها الألعاب والخرائط الذهنية والعقلية، والتنظيمات المسبقة، والرسوم التوضيحية، من بين أمور أخرى ، حيث سيكون لكل منها وظائف مختلفة وستتسبب في تأثيرات مختلفة على القدرة التعليمية لكل فرد ، مع الأخذ في الاعتبار أن كل شخص يمكن أن يتعلم بشكل مختلف.
- يحتاج المعلمون إلى أن يكونوا على دراية بالعوامل التحفيزية التي تدخل حيز التنفيذ في هذه العملية، منذ ذلك الحين، فإن هذه تفيد وتؤثر على التعلم في جوانب مختلفة، على سبيل المثال:
- تشير الفوائد إلى تحفيز الناتج عن الطلاب والمعلمين، وكذلك تحسين العلاقة بين كليهما.
- من ناحية أخرى يمكن أن يؤثر سلبي على العوامل الخارجية التي تعتبر غير مناسبة للتعلم، ويمكن أن تكون مملة إذا لم يتم تنفيذها بشكل صحيح ومعها تثير شكوكا بين المعلمين حول التقنيات التي يتم استخدامها.

نشاط: ما هي أهم النقاط التي تناولتها نظرية التعلم الهادف؟

- ما هي أهم النقاط التي رأيتها ذات معنى وتلمس واقع الطالب بنسبة للتطبيقات التربوية؟

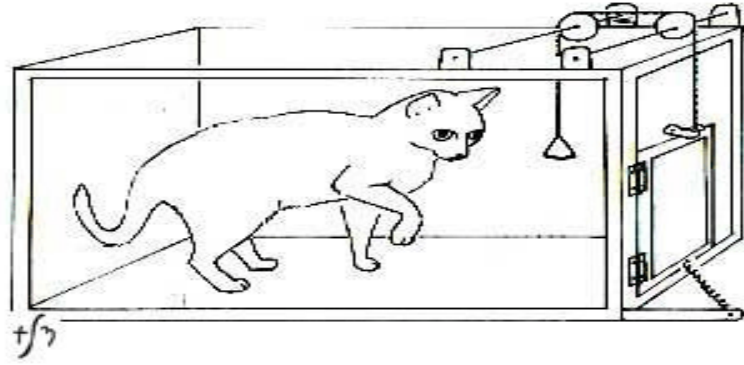
أنشطة جامعة عامة:

1. ما هو الهدف من نظرية الإشراف الكلاسيكي التالية:

من خلال ما درست ومن خلال مكتسباتك القبلية بماذا تذكر هذه الصورة ومن هو صاحب هذه التجربة؟



2. اشرح نظرية المحاولة والخطأ:
ولمن تعود هذه النظرية؟



3.

نظرية التعلم السلوكي



للعالم سكينر عدة
تجارب أذكرها، في
فقرة قصيرة
اشرحها باختصار.

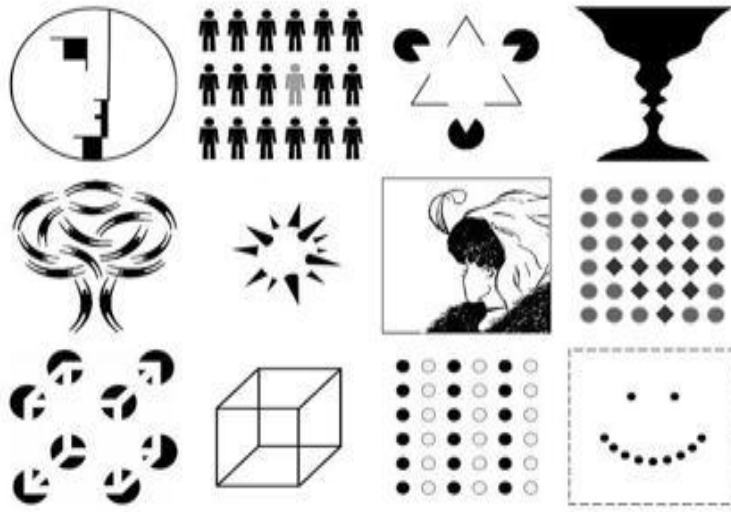
وهي أهم قوانين
ومبادئ التعلم
لديه؟

-

4. ماذا تعني كلمة جشطالت؟
- أي تجربة هذه؟ وإلى أي عالم تنسب؟



- هل وصل إلى النتيجة المرجوة منها؟ اشرح.
- ما هي قوانين النظرية الجشطالتية مستعينا بصورة التالية؟



5. ما هي مراحل النمو المعرفي للبياجيه؟ باختصار.
- فيما تتمثل التطبيقات التربوية لهذه النظرية؟

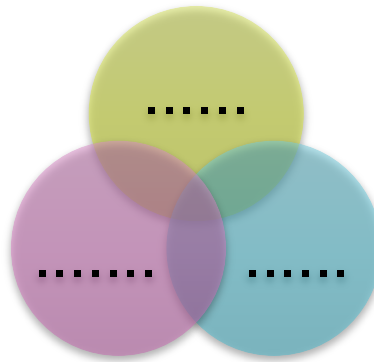


6. كيف يحدث التعلم حسب العالم باندورا؟



- ماهي آليات التعلم الاجتماعي عند هذا العالم؟
- وهل لتعلم بالملاحظة أثر فعال؟

7. خصائص نظرية العزو السببي هي:



- ماهي أهم العوامل التي تشكل العزو السببي لتلامذة؟

.....-



.....-

8. نشاط: ماهي مظاهر الدافعية لدى الطلاب حسب نظرية العزو السببي (أذكر أربع أمثلة

على الأقل في كل خانة): **مثالتوضيحي:**

عالية: مستوى الإنجاز مرتفع

متوسطة: مستوى الإنجاز جيد

منخفضة: مستوى الإنجاز ضعيف.



9. أذكر أنواع العجز المتعلم:

-
-

- ما هي الإرشادات التي يمكن أن تقدم للتلميذ لتحسينه من سلوكات العجز المتعلم؟

10. أذكر باختصار أهم مراحل النمو النفسي عند فرويد مع ذكر (العمر الزمني، المرحلة، خصائص المرحلة).

11. لنظرية التعلم بالاكشاف أهمية كبيرة أذكر البعض منها:

-

-
-
-
-

12- ما هو التعلم الهادف؟

- من صاحب هذه النظرية؟
- أنواع التعلم الهادف ثلاثة أذكرها.

-
-
-

قائمة المراجع:

1. أبو حويج، مروان (2002). المدخل إلى علم النفس العام. الأردن، دار اليازوري العلمية، ط1، عمان.
2. أبو جاد وصال محمد علي، (1998). علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة- عمان، الطبعة الأولى.
3. أبوندي، خالد (2004).
- التفكير الإبداعي وعلاقته بكمنا العزو السببي ومستوى الطموح لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائيين. رسالة ماجستير منشورة. قسم علم النفس. كلية التربية، الجامعة الإسلامية: فلسطين.
4. ابن منظور، الأنصاري. (2005). لسان العرب. بيروت: دار الكتب العلمية، مراجعة عبد المنعم خليل إبراهيم.
5. الاربعي، خالد بن محمد، (2015). عادات العقل ودافعية الانجاز. عمان، الأردن: مركز دبي نوول لتعليم التفكير.
6. أرشد، ارشد (2005). علم النفس التربوي نظريات ونماذج معاصرة. مصر: عالم الكتب.
7. انجلز باربرا، ترجمة فهد بن عبد الله الدليم، مدخل إلى نظريات الشخصية، دار الحارث للطباعة والنشر، 1991 م.
8. البرزنجي، ذكريات (2010). التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بمفهوم الذات وموقع الضبط، الأردن. دار صفاء. ط1- عمان.
9. التوايسة، فاطمة عبد الرحيم، (2015). أساسيات علم النفس. عمان الأردن: دار المناهج لنشر والتوزيع.
10. الريماوي، محمد؛ التل، شادية؛ العتوم، عدنان؛ البطش، محمد وليد؛ الزغول، عماد؛ جبر، فارس؛ الزعبي، رفعة؛ السلطي، ناديا؛ علاونة، شفيق؛ الزغول، رافع؛ شريم، رغدة غرابية، عايش؛ مصطفى، رضوان؛ الجراح، عبد الناصر (2008). علم النفس العام. الأردن. ط2. دار المسيرة. عمان.
11. الزغول، عماد عبد الرحيم. (2002). مبادئ علم النفس التربوي. الامارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
12. الزق، أحمد. (2011). فاعلية برنامج للتدريب على العزو السببي في رفع مستوى التحصيل لدى الطلبة الجامعيين، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية.
13. الزياد - فتحي مصطفى، سيكولوجية التعلم، 1996 م، دار النشر للجامعات، ط 1.
14. الزين، نبيلة (2005). مركز الضبط لدى الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسيا "دراسة مقارنة على عينة من الطلبة في مرحلتى العليم الإكمالي و الثانوي بمدينة ورقلة". رسالة

- ماجستير منشورة. قسم علم النفس وعلوم التربية. كلية اداب والعلوم الإنسانية. جامعة ورقلة: الجزائر.
15. العتوم وشفيق، عدنان، علاونة وعبد الناصر، الجراح ومعاونة، أبو غزال. (2005). علم النفس التربوي.
16. العتوم، عدنان يوسف. (2011). علم النفس الاجتماعي، ط2. الأردن: إثراء للنشر والتوزيع.
17. الفرحاتي، السيد محمود. (2005). الممارسات الوالدية وأسلوب عزو النجاح والفشل وحصانة الأطفال ضد العجز المتعلم في مواقف الإنجاز. مصر: المجلة المصرية للدراسات النفسية، جامعة القاهرة.
18. باهي، مصطفى، شبلي، أمنية (1998). الدافعية نظريات وتطبيقات. مصر. مركز الكتاب، ط1. القاهرة.
19. بني يونس، محمد. (2004). مبادئ علم النفس، ط2. الأردن: دار الشروق.
20. بن عقيلة، كمال. محاضرة بعنوان: نظريات التعلم، مدخل النشاط البدني، -2022 2021، المعهد التربوية، جامعة الجزائر3 دالي براهيم، الجزائر 2021 – 2022.
21. بيانوني، علاء الدين أسعد. (1999). "التعلم بالاكتشاف". دراسات تربوية: منطقة العين التعليمية س 21، ع 1.
22. حامد عبد السلام، زهران. (1987). قاموس علم النفس. مصر: دار عالم الكتب القاهرة.
23. حسان إبراهيم عباس الرواد. (2005). أثر برنامج إرشادي في معالجة العجز المتعلم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. (مذكرة ماجستير غير منشورة). السعودية: جامعة مؤته.
24. حسانين، عواطف محمد محمد. (2013). سيكولوجية التعلم: نظريات، عمليات معرفية، قدرات عقلية. القاهرة، مصر: مكتبة الأكاديمية للنشر.
25. حمودة، مريم. (2019). العزو السببي واستراتيجيات التعلم المنظر ذاتيا لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي مرتفعي ومنخفضي التحصيل [أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراة] جامعة محمد خيضر بسكرة.
26. دخول، منعم جميل. (2014). العزو السببي وعلاقته بتوجه الهدف نحو التعلم والدرجة لدى تلاميذ ذوي صعوبات القراءة "دارسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف الرابع في محافظة اللاذقية". رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، قسم تربية الطفل، جامعة تشرين، الجمهورية العربية السورية.

27. ذيب، ميرفت؛ العرجان، جعفر؛ الكيلاني، غازي (2009). دراسة مقارنة لمركز التحكم لدى اللاعبين الأردنيين الشباب ولاعبات الأندية العربية في كرة القدم. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية). الجامعة الهاشمية. الأردن.
28. سيد عبد الفتاح. (1992). حياتك من الفشل إلى النجاح. مصر: الدار المصرية اللبنانية، ط4، القاهرة.
29. سكر، حيدر (2001). ما وراء الذاكرة وعلاقته بوجهة الضبط لدى طلبة الجامعة. مجلة البحوث التربوية والنفسية، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، العراق.
30. سلسلة التكوين التربوي: خالد المير- إدريس قاسمي - الطيب أمراق- عبد الرحمن الهامة- محمد بيدة- الطبعة 2-1995.
31. شادية أحمد التل، نشمية عبد الله الحربي (2014). العنف المدرسي وعلاقته بسلوكيات العجز المتعم لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة في ضوء بعض المتغيرات. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، مج (9)، العدد (1).
32. شحاتة أحمد، محمد (2017). مجلة الإرشاد النفسي، المجلد الثالث (العدد الثالث)، Issn 301x - 2735 on line 4566-2682print.
33. شهرزاد باحكيم. (2003). علاقة توقعات النجاح والفشل بأساليب عزو العجز المتعلم لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى في مكة المكرمة. (رسالة ماجستير). السعودية: قسم علم النفس، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
34. شتوي يوسف، جواد حنافي، محاضرة بعنوان: نظريات التعلم، علم النفس.
35. عامود بدر الدين، علم النفس في القرن العشرين (ج.1)، منشورات اتحاد الكتاب العرب دمشق- 2001م.
36. عبد الفتاح، فوقية؛ جابر، جابر. (2005). علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق. مصر، دار الفكر العربي.
37. عوكر، حنا. (2007). "التعلم بالاكتشاف Learning By Discovery: طريقة تعليم رائدة في تنمية مهارات التفكير وتعزيزها." المجلة التربوية: المركز التربوي للبحوث والإنماء ع 41.
38. الفرحاتي السيد محمود (2009). العجز المتعم "سياقاته وقضاياها التربوية والاجتماعية". القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
39. كريم، حمادة (2011). العلاقة بين عوامل عزو النجاح والفشل الدراسي وتقدير الذات لدى تلاميذ.

- 97

49.Weiner , B. (2000) . Interpersonal And Intrapersonal Theories Of Motivation From An Attribution Perspective . Educational Psychology Review , 12, 1- 14

50.Weiner ,B . (1979) . A Theory Of Motivation for classroom experiences; Journal Of Educational Psychology, 71(1) , 3 – 25.

51.Weiner ,B . (1985) . An Attribution Theory Of Achievement ; Motivation And Emotion . Psychological Review, 92 (4) , 548 – 573.