المرحلة الثانية
الفصل : الثالث

المادة : علم النفس التربوي

مفردات المنهج

ت	المفردات
١	من اساسيات علم النفس التربوي
-	التعرف على اخلاقيات مهنة التعليم
-	المعلم بين التنظير والممارسة
-	خصائص شخصية المعلم المرغوب فيها : أ.الخصائص النفسية ب. الخصائص الجسمية ج. الخصائص العقلية د. الخصائص الاجتماعية
-	ميدان علم النفس التربوي
-	علاقة علم النفس إلتربوي والعلوم الاخرى
٢	الدافعية
-	الدافعية والتعلم
-	الوظائف التعليمية للدافعية : أ. الوظيفة الاستشارية ب. الوظيفة التوقعية ج. الوظيفة الباعثة د. الوظيفة العقابية او التهذيبية
-	استراتيجيات استثارة دافعية التلاميذ نحو التعلم
٣	الذاكرة والنسيان :
-	ماهية الذاكرة
-	ماهية النسيان
-	اهمية دراسة الذاكرة
-	وجهات نظر معاصرة في تفسير طبيعة الذاكرة ونماذجها : أ. وجهة النظر المعرفية ب. وجهة النظر السلوكية ج. وجهة النظر الكشتالتية
-	العوامل المؤثرة في عملية التذكر
-	سبل تحسين عملية التذكر
-	اليات عمل الذاكرة
-	توجيهات لانقاص النسيان
-	منحنيات النسيان
-	التداخل القبلي (الكف الرجعي) والتداخل البعدي (الكف التقدمي)
٤	انتقال اثر التدريب
-	اهمية دراسة انتقال اثر التدريب
-	ابعاد انتقال اثر التدريب
-	طبيعة انتقال اثر التدريب
-	انتقال اثر التدريب السلبي والايجابي
-	نظريات انتقال اثر التدريب: أ. النظرية القديمة ب. النظرية الحديثة ج. توجيهات لزيادة انتقال اثر التدريب

شرح المفردة الأولى (من أساسيات علم النفس التربوي – التعرف على اخلاقيات مهنة التعليم – خصائص شخصية المعلم المرغوب فيها – علاقة علم النفس التربوي والعلوم الاخرى)

أساسيات في دراسة علم النفس التربوي

أولا : المسيرة التاريخية لتطور علم النفس التربوي :

علم النفس التربوي : ان أول ميدان اتبع واتخذ الأسلوب التطبيقي العملي واستقى مادته وحقائقه ومبادئه من ما قدمته دراسات علم النفس النظري وكذلك من ما قدمته الابحاث التطبيقية الميدانية في مجال التعليم ، كان هو ميدان علم النفس التربوي Educational Psychology انه العلم الذي لم يعد قاصرا على التحقق من صحة تطبيق المبادئ التربوية فحسب ، بل برأي ارثر جيتس ١٩٤٨ انه استقرأ واستمد محتوياته وموضوعاته من اتباعه مناهج بحثية متعددة لدراسة مشكلات تربوية لم تحظى في علم النفس بفروعه الأخرى بمعالجة جادة وشاملة ، فمنها على سبيل المثال تدريس المواد المختلفة وتطبيق برامج النشاط والمشروعات وتشخيص الصعوبات التعليمية وتبني طرائق حديثة لتقدير وتقويم التحصيل العلمي وتحسين اساليب التدريس في مدارس الرياض وتعليم الكبار وتوجيه التعليم فتلك ميادين ضمت جمهرة من علماء النفس التربوي لدراستها والبحث فيها .

لماذا دراسة علم النفس التربوي ؟

يعد من بين الآراء التي اعتمدها وقدمها العالم النفسي التربوي المعاصر ديفيد اوزوبل 1969–David P. Ausubel ان دراسة علم النفس التربوي تمثل سمة أو علامة أو تأشيرة دخول في معترك الحياة التدريسية بكافة مستوياتها ، إذ تيسر لمن يقوم بالتعليم أو التدريس ان يمتلك بصيرة نافذة لملاحظة ما يحدث داخل الصف . وقد قدم اوين وزملاؤه Owen, etal- 1978 رأياً مفاده ان تقديم المعرفة أو تدريسها وطلب المعرفة وتعلمها ، لا يعدو الا ان يكون استعداداً طبيعياً يمتلكه كل متعلم ويظل يمارسه طوال حياته، لكن الأمر لم يقف عند هذا ، إذ لابد من تسليط اضواء البحث والمناقشة للاجابة عن لماذا دراسة علم النفس التربوي ؟

يطرح جون ادمز J.Adims رأياً طريفاً قائلاً ان فعل التعليم ينصب مفعولين فإذا قلنا – على سبيل المثال –

"اعلم ان محمدا الحساب" يتطلب معرفة المادة الاختصاص (الحساب) ونفسية الطالب (محمد) ومستواه العقلي وعمره الزمني ومن ثم تحديد سبل ايصال هذه المادة إلى المتعلم .

التعليم مهنة : اكد عبيد (١٩٧١) ان التعليم مهنة لها مستلزماتها وشروطها ومعاييرها كأي مهنة في المفهوم الحديث (للمهنة) ، بعبارة أخرى ان مهنة التعليم لابد ان تتفق ومعايير محددة، منها ان تعتمد في ممارستها على النشاط العقلي أكثر من اعتمادها على النشاط الجسمي ، وتتطلب الإلمام بنوع من المعرفة المتخصصة ، وتتطلب اعداداً مهنياً ممتداً ونمواً مستمراً في اثناء الخدمة وتقدم لمن يعمل فيها عملا له طابع الدوام وعضوية مستمرة، وتعد خدمة حيوية من الناحية الاجتماعية وتتميز بتنظيم مهني يحقق اهدافها ، ولابد من وضع مستويات لازمة لمن يمارسها .

* **خصائص مهنة التعليم**: ان التعليم مهنة تعد محصلة أو دالة أو وظيفة الاستعداد الوراثي لمن يمتهنها متفاعلا مع المؤثرات التي تقدمها البيئة بكافة مجالاتها ، بالإضافة إلى محددات يفرضها واقع مهنة التعليم وكفاءتها أو كفايتها .

فالمعلم لابد ان يمتلك برأي اوين وزملائه Owen, et.al- 1978 الاهتمام والدافعية بمهنته ويتحصن بالاعداد العلمي الأكاديمي التخصصي والتدريب الميداني ومعرفة مستوى المتعلمين ومراحلهم العمرية والعقلية وخلفياتهم الاقتصادية والاجتماعية ، وتلك مرتكزات أساسية تحققها دراسة وتعلم حقائق علم النفس التربوي ودراسة الاستدلال الفسفي وامتلاك الوعي الاجتماعي والتعرف على التحليل الاقتصادي والواقع السياسي مع توافر الحساسية الاجتماعية والاحكام القيمية ، إذ ان غياب أحد هذه الجوانب يشكل إلى حد ما وصماً ووصفاً للعملية التعليمية بالعمياء أو الجوفاء .

أولاً : **التعليم فن**: لقد أكد وليم جيمس W.James- 1899 ان التعليم ينبغي ان يكون دائماً فناً أكثر مما هو علم ، وايمانه ان علم النفس والتعليم فن ، والعلوم لا تولد فنونا بطريقة مباشرة ، إذ لابد من وجود وسيط قوامه عقل خلاق ليقوم بعملية التطبيق عن طريق الابتكار .

ان فن التعليم ينمو في قاعة الدرس ، ويتطور من خلال الملاحظة الملموسة المشوبة بالتعاطف والفهم ، إذ ان فن التعليم وعلم النفس يعدان توأمان متطابقان متوافقان وكذلك متلازمان متناسبان لا يخضع احدهما لآخر .

ثانياً: **التعليم علم** : أما الرأي الذي اعتمده العالم النفسي التربوي ثورنديك E.L.Thorndike فان نجاح أي مهنة تقاس بارتكازها واستقرارها على حقائق ومبادئ علمية ، وبهذا فان التعليم مهنة مدعاة إلى التحسن فيها نحو الافضل من خلال تجنب المواقف والمعلومات الخاطئة وتبني الانفتاح الذهني واتباع الطرائق العلمية .

ثالثاً: **التعليم علم وفن**

ان التعلم علم وفن ، فالتعليم فن شأنه في ذلك شأن الفنون المعروفة كالرسم والتمثل والخطابة وتلك على سبيل المثال – أيضاً فنون تتمثل بالجانب التدريسي العملي التطبيقي ، فالاهتمام بالدروس المهنية كعلم النفس بفروعه، ونظرياته والتربية ومجالاتها ، كلها مواد لا تدرس مبادئها وقواعدها والحقائق المشتقة منها لذاتها بل من حيث فائدتها ونفعها بمساعدة المعلم لتحقيق عملية تعليمية فاعلة .

أما باعتبار التعليم علماً ، فان كل فن لابد من ان ينهل من نوع معين من أنواع المعرفة الانسانية ، فالرسام فنان لابد ان يعرف خصائص الالوان ، والتعليم فن لابد ان يستقي طرائقه واساليبه وتكنيكاته من حقائق ومبادئ وقواعد المادة العلمية التربوية والنفسية، إذا ففي مهنة التعليم جانبان متكاملان جانب تطبيقي فني وجانب نظري علمي .

رابعاً: **التعليم عملية انسانية** : بالإضافة إلى انه فن ، يعتبر أمراً خطيرا ان يضيق بأهداف العلم وطرائقه ، فهو فن تؤطره أو تحيط به العواطف والقيم تلك التي لا يمكن اخضاعها للمنهج العلمي ، فالتعليم عملية تمتلك اطارا انسانيا بحت خارجا عن المجال العلمي ، فهو لا يشبه حل معادلة كيميائية بل هو اقرب إلى تكوين لوحة فنية أو وضع قطعة موسيقية رائعة ، التعليم ليس اتباع قواعد وصيغ محددة تفترض الالتزام بفقرات متتالية لا يمكن الحياد عنها إذ بهذا يعد فساداً للمادة العلمية الاكاديمية وعرقلة لفهم الطلبة وضياعاً للعملية التربوية الانسانية في شراك الذاتية الخاطئة.

مدخل إلى علم النفس التربوي

أن الإنسان يتفاعل مع بيئته التي يعيش فيها ويتكيف معها فهو يسعى فيها ويكد لتوفير حاجاته المادية والمعنوية وهنا يواجه صعوبات ومشاكل فهو بحاجة للتوفيق ما بين حاجاته ومتطلبات البيئة وهنا سوف يستخدم التفكير والتقدير والذكاء والابتكار للطرق الجديدة ، فالعلاقة بين الإنسان وبيئته علاقة اخذ وعطاء وعلاقة فعل وانفعال .

تعريف علم النفس التربوي

هو فرع من فروع علم النفس الذي يهتم بدراسة السلوك الا نساني في المواقف التربوية وخصوصا في المدرسة وهو العلم الذي يزودنا بالمعلومات والمفاهيم والمبادئ والطرق التجريبية والنظرية التي تساعد في فهم عملية التعلم والتعليم والتي تزيد من كفاءتها .
وعلم النفس التربوي يهتم بالسلوك الا نساني في المواقف التعلمية والتربوية ويختص بكل ما يدخل في اطار عملية النمو التربوي بهدف دراستها من العملية التعلمية ومكوناتها الأساسية وهي المعلم والمتعلم والنشاط التعليمي ، وبقية العوامل الخارجية التي تؤثر في فاعلية العملية التعلمية .

تطورهُ

تطور علم النفس التربوي في السنوات الخمسين او الستين الأخيرة تطوراً كبيراً شمل مجلاته المتعددة واهتماماته وطرق البحث فيه وعلى الرغم من أن الإنسان دائم التفكير لكل ما حوله منذ وجوده على هذه الا رض فقد اخذ يهتم بملاحظة سلوك غيره من خلال ذاته وقد حاول تفسيرها في ضوء ما تيسر له من معرفة وما توافر له من امكانات في العصر الذي يعيش فيه . ولو اردنا مصدر تطور علم النفس التربوي لابد الرجوع الى الوراء والتمعن في مدى تطور علم النفس العلم بمعناه الحقيقي والذي لم يصبح علما الا منذ عام ١٨٦٠ م عندما بدأت الحركة التجريبية في المانيا على يد عالم النفس الألماني (وليم فونت) وعلى ذلك فأن تطور علم النفس التربوي على أساس علمي اعتمد على ما توصل إلية علم النفس العام من تطبيقاته التجريبية .

الخصائص الشخصية للمعلم

لم تعد وظيفة المعلم اليوم مقصورة على التعلم، اي توصيل العلم الى المتعلم ، كما يظن بعض الناس. ولكن وظيفته تعدت هذه الدائرة المحدودة الى دائرة التربية. فالمعلم مربٍ أولا وقبل كل شيء ، والتعليم بمعناه المحدود جزء من عملية التربية. على أن التعليم بمعناه الحديث قد صار الى التعلم اي جعل الأطفال يتعلمون. وبذلك فالمعلم يقف بين الطفل من ناحية وبين بيئته من ناحية أخرى ويقوم بوظيفته أقدار الطفل على التوفيق بين نفسه وهذه البيئة. ولذلك يجب أن تتوافر في المعلم خصائص جسمية وعقلية وخلقية تتصل بكل من الطفل والبيئة. وتمكنه من اداء وظيفته خير اداء. وسنعرض هنا هذه الخصائص وهي :

اولاً: الخصائص النفسية

يعامل المعلم في مهنته الصغار من البشر وهو يكون شخصياتهم ، خلقياً واجتماعياً وجسمياً وعقلياً. وهو المثل الذي يحتذي به الصغار ويتأثرون به. فالمعلم اذاً في حاجة الى صفات نفسية طيبة لسببين، اولاً لأنه مؤثر فعال في نفوس الأطفال يتأثرون به، ثانياً، لأن مهنة التدريس تحتاج الى صفات خاصة حتى يصير المعلم ناجحاً فيها. ومن هذه الخصائص :

١- العطف واللين مع التلاميذ: فلا يكون قاسياً عليهم فينفرهم ، ويفقد لجوءهم اليه واستفادتهم منه ، والتفافهم الروحي حوله. ولا يكون عطوفاً لدرجة الضعف فيطمعهم فيه ويفقد احترامهم له ، ومحافظتهم على النظام.

٢- الصبر والأناة والتحمل: فالأطفال صغار لا يقدرون المسؤولية. وهم يحتاجون للسياسة وللمعالجة ولا يجدي فهم المعلم لنفسية الأطفال ألا إذا كان صبوراً في معاملتهم قوي الأمل في نجاحه في مهنته. والقلق أو اليأس في معاملة الأطفال دليل الإخفاق والفشل.

٣- الحزم والكياسة: فلا يكون ضيق الخلق ، قليل التصرف ، سريع الغضب فيفقد بذلك إشرافه على التلاميذ ويفقد احترامهم له. ولذلك يجب ألا يوجه الى مهنة التعليم من كان ذا مزاج قلق غير مستقر ومن يميل الى الهوج والتسرع.

٤- أن يكون طبيعياً في سلوكه مع تلاميذهُ وزملائهُ ، غير متكلف في تصرفاته.

ثانياً: الخصائص الجسمية:

لا يستطيع المعلم القيام بوظيفته كما ينبغي الا اذا توفرت فيه الخصائص الجسمية التالية:

١- أن يكون سليم الصحة خالياً من الضعف والأمراض. فالمعلم المريض ليستطيع القيام بوظيفته كما لو كان سليماً ، ولا شك أن المرض يصرفه عن أداء واجبه ، ويفوت على التلاميذ كثيراً من الفرص المفيدة في حياتهم المدرسية.

٢- أن يكون خالياً من العاهات والعيوب الشائنة ، كالصمم والعور وحبسة اللسان والتأتأة لأن هذه العاهات من طبيعتها أن تجعله يقصر في وظيفته وتعرضه لسخرية التلاميذ ونقدهم.

٣- أن يكون فائض النشاط. فالمعلم الكسول يهمل عمله ولا يجد من الحيوية ما يحركه للقيام بواجبه وقد يكون الكسل عادة ، لا نتيجة لضعف أو مرض ، وقد يكون مصدر الكسل شيء نفسي ، وعلى كل حال فأن التلميذ يعاني نتيجة هذا الكسل.

٤- إن يكون حسن الزي ، نظيفاً منظماً. فالمعلم نموذج لتلاميذه. وإهماله لزيه يوحي إليهم بذلك. وقد يجعله موضع سخريتهم وعدم احترامهم له ، فيدخل في حسن الزي اختيار لون الثياب ورباط الرقبة ، ووسائل التجميل عند المعلمات. فالمعلمة في مدرسة البنات مثال لتلميذاتها. وهن مغرمات بمحاكاتها.

ثالثاً: الخصائص العقلية:

المعلمون في مختلف المستويات الدراسية يجب أن يكونوا على نصيب من الذكاء. وعلى هذا الخصائص العقلية المطلوبة هي :

١- الذكاء. فالمعلم لا بد أن يصل الى مستوى خاص في التحصيل العلمي وهو مستوى لا يمكن بلوغه في المواد المدرسية المختلفة بدون الذكاء. والمعلم على صلة دائمة بالتلاميذ ومشكلاتهم فلابد له من التصرف الحكيم والقدرة على حل المشكلات. وهذا يحتاج الى مستوى معين من الذكاء.

٢- إلمامه بمادته وبما يستجد فيها من نظريات. فضعف المعلم في مادته يجعله يقصر في تحصيل التلاميذ بها ويعرضهم للخطأ فيها . ثم هذا الضعف يزعزع ثقة التلاميذ فيه. وخير للمعلم أن يعترف بأنه يجهل ما يفعله من أن يعطي التلاميذ معلومات خاطئة على أنها صحيحة.

٣- والإلمام بالمادة لا يكفي ما لم يحط المعلم علماً بنفسية التلاميذ وعقليتهم وميولهم واستعداداتهم ومراحل نموهم فهو موجه مرشد. ومن اجل هذا جعلت مادة علم النفس أساسية في إعداد المعلم.

٤- الإلمام بقواعد التدريس المناسبة للتلميذ وللمادة. اذ لابد أن يعرف طريقة التطبيق.

٥- أن يكون ذو استعداد وميل لمهنة التعليم.
٦- أن يكون كثير الاطلاع ميالاً لانماء معرفته.

رابعاً: الخصائص الإجتماعية:

لما كانت وظيفة المعلم هي التربية والمدرسة هي جزء من الحياة العامة، ووظيفتها استمرار لوظيفة المنزل: فلم يعد من الخير إذا أن يقصر المعلم همه على ناحية التعليم فقط بل لابد أن يسهم بنصيب اجتماعي في المجتمع الذي به المدرسة قرية كانت أو مدينة. اذا يمكن له أن يقدم خدمات إجتماعية من خلال.

١- المساهمة في تأسيس الجمعيات الثقافية والتعاونية والاشتراك بها.
٢- الاندماج في المجتمع الذي فيه المدرسة وتقديم خبراته لهم في شتى المجالات.
٣- تسهيل اتصال أو لياء الأمور بالمدرسة، والاتصال بأولياء الأمور لمساعدتهم في مشكلاتهم الاجتماعية التي تؤثر في تقدم التلميذ.
٤- أن يتدخل بخير لاصلاح الخلافات الاجتماعية ويشترك في مناسباتهم.
٥- أن يشعر بما يشعرون به من مشكلاتهم الاقتصادية أو الاجتماعية.

علاقة علم النفس التربوي بالعلوم الأخرى

يرتبط علما النفس التربوي بعلوم أخرى، فهو يرتبط بعلم النفس العام فلما كان علم النفس العام يدرس السلوك الإنساني عامة، فأن علم النفس التربوي يستقي مبادئ علم النفس العام لتطبيقها في ميدان التعليم والتعلم، وهو يتشابه به مع علم النفس العام باستخدامه طريقة البحث نفسها وهي الطريقة العلمية وفي أهدافه أيضاً والتي هي _ الفهم والضبط والتنبؤ.

ومن تعريف علم النفس التربوي يظهر انه يتعرض للسلوك الإنساني في العملية التربوية وبذلك فهو يأخذ على عاتقه دراسة المشكلات التربوية، وبهذا فهو يتفق مع التربية في سعيه ومعها نحو تحقيق تطور متكامل لشخصية المتعلم يتفق وأهداف المجتمع.

ويحدد (كليفورد GLIFFORD، ١٩٨١) طبيعة علم النفس التربوي بكونه من العلوم الإجتماعية فهو يدرس كيف يتعلم الناس افضل الطرائق لتعليمهم، فهو يرتكز بذلك وبشكل أساسي على محور التفاعل والتبادل الإجتماعي بين الأفراد لكنه يختلف عن علم الإجتماع وعلم النفس باهتمامه بقضايا ترتبط بصورة مباشرة بالعملية التربوية.

كما يرتبط علم النفس التربوي بالإرشاد التربوي، وذلك بكونه يعطي المتعلم التوجيهات الأزمة في تحسين العملية التعليمية من خلال طبيعة الأعمال الملقاة على عاتق المعلم كونه مرشداً ومربياً، ويرتبط علم النفس التربوي ايضاً بطرائق التدريس في كونه يهدي المعلم الى افضل الأجواء التربوية التي تزيد من فاعلية الطريقة التدريسية.

المعلم بين التنظير والممارسة

هل المعلم مطبوع ام مصنوع؟ يذهب بعض المربين الى إن التعليم والتدريس فن لا يمكن اكتسابه والتدريب عليه، بل ولا يمكن دراسته بطريقة موضوعية علمية، وقد حظيت هذه المسألة بمعالجة يقدمها (جلبير هيرت) في كتابه (فن التدريس) فيقول:

(اعتقد أن التدريس فن وليس علم، فطبيعة الناس وعلاقاتهم تفترض أن تكون هذه العلاقة سلمية غير مشوهه ومن الضروري بطبيعة الحال بالنسبة لأي معلم أن يكون منظماً في تخطيط عمله، ودقيقاً في معالجته للحقائق ولكن هذا لا يجعل تدريسه علمياً، ذلك أن التدريس يستلزم عواطفاً ويتطلب انفعالات لا يمكن تقديرها واستخدامها على نحو منظم، وهو يستلزم أيضاً قيماً إنسانية، وهي خارج قبضة العلم وسيطرته، فالطفل الذي ينشأ بطريقة علمية وشخص يستحق الرثاء).

أهمية علم النفس التربوي

تبرز اهمية علم النفس التربوي من خلال الرأي الذي قدمه (ديفيد اوزبل) بأن دراسة علم النفس التربوي تمثل سمة أو تأشيرة دخول في معترك الحياة التدريسية بكافة مستوياتها اذا أنها تسهل لمن يقوم بعملية التعليم او التدريس أن يمتلك بصيرة نافذة لملاحظة ما يحدث داخل الصف اذ انها تزود المعلم بالإمكانية لمعرفة طبيعة المتعلمين ومستوياتهم ومراحلهم العقلية والعمرية وخلفياتهم الاقتصادية والاجتماعية فضلاً عن تزويده المعلم والمدرس بالقواعد والمبادىء التي تفسر التعلم بأكتسابهم مهارات الوصف العلمي للعملية التربوية والتفسير العلمي لها كما انها تمكن من التنبؤ العلمي بسلوك الطلبة. كما يفيد علم النفس التربوي المعلم بمساعدته على اتخاذ قرارات صائبة وحكيمة ازاء المواقف التعلمية والتربوية التي تتطلب اتخاذ القرارات وخلاصة القول فأن علم النفس التربوي يقصد دراسة السلوك المدرسي لتزويد المعلمين والطلبة على حد سواء بأفضل الحقائق التي يحتاجونها لتفسير التعليم والتعلم في المواقف المختلفة.

أهداف علم النفس التربوي

يمكن حصر أهداف علم النفس التربوي فيما يلي:

١- تحديد نوع التعلم الذي يلائم مستوى نمو المتعلم.
٢- تنظيم مادة التعلم لضمان افضل تعلم ممكن.
٣- اثارة اهتمام المتعلم بالمادة التعلمية.
٤- توفير الدافعية لضمان استمرار انتباه المتعلم للموقف التعلمي.
٥- عرض المادة التعلمية بطريقة تلائم مستوى النمو المعرفي للمتعلم.
٦- تحديد التدريبات الملائمة للمتعلم.
٧- تنمية القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات.
٨- الكشف عن محاسن ومساوىء اشكال التعلم المختلفة.
٩- تحديد طرق الاتصال الفعالة بين المعلم والمتعلم.
١٠- تحديد طرق الحفاظ على الانضباط المدرسي لضمان افضل تعلم ممكن.
١١- تحديد طرق قياس التعلم وتأثيرها على نتائج التعلم.

الدافعية

أن السؤال " ما الذي يسبب السلوك؟" أو " ما الذي يدعو فلاناً إلى التصرف بطريقة التي يتصرف بها؟" كان ولا يزال محور اهتمام ليس علماء النفس فحسب ، بل كل البشر أيضاً. وينظر إلى الدوافع عادةً ، على أنها المحركات التي تقف وراء سلوك الأنسان والحيوان على حد سواء ، فهناك اكثر من سبب واحد وراء كل سلوك وهذه الأسباب ترتبط بحالة الكائن الداخلية وقت حدوث السلوك من جهة ، ومثيرات البيئة الخارجية من جهة أخرى وتشير الدراسة المعمقة لعلاقة الدوافع بالسلوك إلى أن الدافع الواحد قد يسبب اكثر من سلوك ، والسلوك الواحد قد ينجم عن اكثر من دافع ويمكن تعريف الدافعية على أنها (تلك القوة الذاتية التي تحرك السلوك ، وتوجهه لتحقيق غاية معينة ، وتحافظ على استمراريته ويشعر الفرد بالحاجة اليها ، وباهميتها المادية المعنوية) . وتستثار الدافعية بنوعين من العوامل :

١- عوامل داخلية ترتبط بالفرد.

٢- عوامل خارجية ترتبط بالبيئة المحيطة.

الدافعية والتعلم

الدافعية كما قلنا حالة داخلية في الفرد تستثير سلوكه وتعمل على استمرار السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين. أما الدافعية للتعلم فتشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الأنتباه للموقف التعليمي ، والأقبال عليه بنشاط موجه ، والأستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم. أن الأستثارة لوحدها لا تحدث التعلم ، الا اننا نستطيع أن نقول أن التعلم لايحدث بدون الاستثارة والنشاط ولذا فأن مفهوم الدافعية للتعلم يجب أن يشمل العناصر التالية :

١- الأنتباه إلى بعض العناصر المهمة في الموقف التعليمي.

٢- القيام بنشاط موجه نحو هذه العناصر.

٣- الإستمرار في هذا النشاط والمحافظة عليه فترة كافية من الزمن.

٤- تحقيق الهدف

الدافعية في التعلم

أولا : أهمية دراسة الدافعية :

يظهر انجلش ١٩٦٢ رأياً مفاده ، انه إذا استطاع المدرس ان يربط النشاط الذاتي للطالب في العملية التعليمية بالحاجات التي يرغب الطالب في تمطينها ، أو اشباعها لما واجهت المدرس مشكلة اثارة الدافعية ابدا . الا ان الطالب يكون مركزا لعدة حاجات تختلف في قوتها ، لذا يكون من المحال على المدرس التوفيق بين استجاباته لهذه الحاجات المتعددة ، فبعض حاجات الطلبة لا تكفي لبحث أي وجه من اوجه النشاط اللازم للتعليم الا بعد ان تقوى اهدافها ، وتقوية الأهداف الضعيفة هو ما يعبر عنه بالدافعية .

ان الدافعية تمثل عاملا هاما يتفاعل مع محددات الطالب ليؤثر على السلوك الادائي الذي يبديه الطالب في الصف ، وهي تمثل القوة التي تحرك وتستثير الطالب لكي يؤدي العمل المدرسي ، أي قوة الحماس أو الرغبة للقيام بمهام الدرس ، وهذه القوة تنعكس في كثافة الجهد الذي يبذله الطالب ، أو في درجة مثابرته واستمراره في الاداء العملي ، وفي مدى تقديمه لأفضل ما عنده من قدرات ومهارات في الدرس .

ان معرفة الأسباب التي تكمن وراء السلوك تمكننا – على الاقل – من تقديم ما نستطيع تقديمه لتغيير أسلوب التصرف ولنمتلك بعض الامل في مواجهة مشاكل الضعف في السلوك وإيجاد سبل حلها ومنها ، على سبيل المثال ، كيف ينجو متعلم من مرض نفسي أو خلق زيادة في الانتباه أو معالجة ضعف اهتمام في الدرس .

ان البحث عن اسباب السلوك التي تستثير الدافعية عند المتعلم يتحدد ضمن مجال علم النفس الديناميكي الذي يحاول الاجابة عن تساؤل كلاسيكي هو لماذا يتصرف الناس بالطريقة التي يتصرفون بها ؟ .

استثارة الدافعية : من مشكلات التعلم واحباطاته عند الطلبة هو عدم قدرة المدرس على استثارة دافعية الطلاب للدرس ، ويعتبر تحقيق فهم الدرس واتقانه وممارسته والنجاح فيه اقوى دوافع التعلم ومصدر الاستثارة الداخلية عند المتعلم .

ويستطيع المدرس الكفء والفعال ان يتحمل مسؤولية تنظيم تعلم طلابه وحرصه على تحقيق تعلم سوي متوازن عميق الاثر فعّال وقابل للاستبقاء والحفظ ومن ثم إلى الاسترجاع أو التعرف وبالتالي إلى التطبيق والتوظيف من خلال جعل خبرات المتعلم ومناخ التعلم ممتعاً ومحزياً لكي يؤدي إلى حسن استكمال وتوظيف وتنظيم وقت الطلاب وامكاناتهم وجهودهم لتحقيق التعلم المنشود .

ثانيا : الوظائف التعليمية للدافعية:

أكد ديسكو Dececco, 1975 في كتابة The phychology of Learning & Instruction ان هناك اربعة مفاهيم رئيسة تعد اساسيات في دراسة الوظيفة التعليمية للدافعية وهي الاستثارة Arousal والتوقع Expectation والباعث Incentive والعقوبة Punishment وتلك المفاهيم تشكل المحاور المهمة التي في ضوئها يتحدد المسار الوظيفي للدافعية وهي على النحو التالي :

(١) الوظيفة الاستثارية Arousal Function : الاستثارة مفهوم يعني الدافع عند هب Hebb, 1950 والذي يعني تنشيط وتحريك السلوك ولا يكون مسببا للسلوك ، وقد حظي مفهوم الاستثارة باعجاب علماء النفس ، لأنه يحمل في طياته مزيجاً بين جانبين اساسيين هما: الفسيولوجي والسايكولوجي .

فالاستثارة من الناحية السايكولوجية حالة من الاستنفار العام للكائن الحي ، وهي تشير إلى خصائص في الاستجابة مثل الانتباه ، واليقظة التي تتطلب من الكائن ان يكون في المستوى المطلوب من اليقظة .

أما الاستثارة من الناحية الفسيولوجية فهي تعني التغيرات الملحوظة في الحالة الفسيولوجية للفرد والتي تضم التغيرات الكهربائية في الجهاز العصبي ، وتحدد العلاقة بين الاستثارة والاداء من خلال افتراضين هما :-

١- لكل نوع من أنواع النشاط المدرسي مستوى معين من الاستثارة .

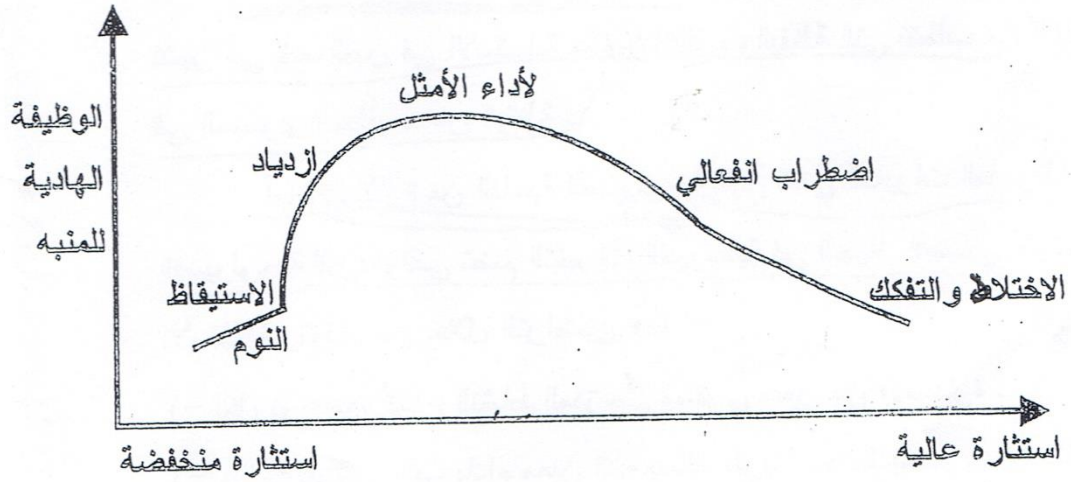
٢- عندما يقوم الطالب باداء معين فانه يسلك طريقة تحتفظ بمستوى الاستثارة الذي يسمح باستمرار الاداء.

ان طبيعة الاستثارة تكمن في مصدرين هما : الاستثارة الخارجية التي مصدرها البيئة ، والتي يمثلها دور المدرس في الصف ، واستثارة داخلية مصدرها الافكار والرموز الصادرة من القشرة الدماغية عند الطالب .

ان الطالب إذا لم تستثر دافعيته بأحد هذين المصدرين ، فانه يسرح في احلام يقظته ليبقى محتفظا لنفسه داخل الصف باستثارة تكفي لأن يحسبه المدرس ، فرداً أو شخصاً له حضور جسدي فقط ، وربما بعد فترة من الزمن يفقد استثارته للدرس ويسرح في غفوة أو سنة من النوم ، وهذا مؤشر على فاعلية الدرس في تقديم تنبيهات كافية لتحقيق استثارة تخلق حضوراً واعياً عند الطلبة .

قانون يركس – دودسون اثمرت دراسات تجريبية عديدة قام بها يركس – دودسون ، Yerks-Dodson, 1908 قانوناً عرف باسمها ويرمز ه بـ (Y-D) وفي ضوء هذا القانون تفسر العلاقة بين مستوى الأستثارة وكفاءة الاداء بشكل حرف (u) المقلوبة ، كما يوضح في الشكل (٣) وقد شرم مالمو Malmo, 1959 هذا القانون مؤكداً ، ان العلاقة بين الاداء والاستثارة الفسلجية ، ويهبط الاداء عندما يكون مستوى الاستثارة أعلى أو اقل مما يجب ، وقد استفادت نظرية هب 1955 من هذا القانون في تفسير مبدأ المستوى الافضل للاستثارة Optimal level of Arousal .

ان (Y-D) يعني ان الحد المناسب من الدافعية لتسهيل التعلم يتناقص ، كلما زادت صعوبة العمل ، إذ اثبتت برودهست وبوش وغيرهما ، ان التعلم يصل إلى اقصى درجات الكفاية حين تكون الدوافع بدرجات متوسطة .



شكل (٣) العلاقة بين مستوى الاستثارة والاداء التي اقترحها هب .

ان زيادة استثارة الدافعية إلى حد معين يؤدي إلى تسهيل وتيسير الاداء ، ولكن الدرجات المتطرفة من الاستثارة (قوة أو ضعف) (زيادة مفرطة أو قلة مخلة) تؤدي إلى نوع من تدهور أو تعطيل في الاداء ، فالزيادة هي ارتفاع في مستوى القلق في حالة القيام بالاداء وتلك تمثل حالة سلبية يقابلها في الطرف الآخر انخفاض والتي هي هبوط من مستوى القلق في حالة القيام بالاداء وتلك حالة سلبية هي التبلد الانفعالي .

القلق الامتحاني : يترتب على ما مر ذكره ، ان مستوى الاستثارة يعني المستوى الانفعالي للطالب وهذا يستدعي ان يبقى الطالب داخل الصف بين الاهتياج والاضطراب (القلق العالي) وبين الخمول وضعف اليقظة (القلق الواطئ) . وبما ان هذه هي حالات داخلية لا يمكن ملاحظتها الا من خلال التقرير الذاتي الفردي أو من خلال ملاحظة سلوكية الطالب وحركاته في الصف .

لقد اسهمت دراسة ماندلر وساراسون Mandler & Sarason, 1952 بتطبيقها مقياس القلق الاستجابي Test Anxiety Scale إذ ان ذوي القلق الامتحاني العالي قبل الامتحان ، لديهم بالتالي قلق امتحاني عال اثناء اداء الامتحان ، والعكس صحيح .

واشارت تلك الدراسة إلى ان الطلبة من فئة القلق العالي يكون ادائهم الامتحاني افضل إذا كانت المادة الدراسية من النوع الذي لا يقدم تحديا واضحا ، ولم يتابعهم المدرس بالتقويمات المتتالية أو تعرضهم لتحديات علمية ذات مهمات صعبة . أما ذوو القلق الواطئ أو المنخفض فيكون الاداء لديهم افضل إذا كانت المهمة المراد تعلمها أو حلها ، تتسم بنوع من التحدي العلمي المناسب لقدراتهم .

اصبح من الواضح ان تحقيق تعلم افضل يتطلب إحداث استثارة متوسطة ولذا فمن الضروري ان ننتفع تعليميا أو تدريسيا من الوظيفة الاستثارية من خلال تحديد المتغيرات الأساسية المؤثرة في خلق الاستثارة ، والتي تعرض تساؤلات من بينها :

- هل ان جميع الطلبة في الصف يصلون إلى نفس الاستثارة ؟
- كيف يعرف المدرس مستوى الاستثارة لدى كل طالب ؟
- كيف يمكن تغيير مستوى الاستثارة لدى الطالب ؟
- كيف يمكن التحكم في مستوى الاستثارة ؟

ان الجدة والصعوبة والتحدي وتوفر المعنى في مادة الدرس ربما تعد عوامل تؤثر في خلق مستوى استثارة مطلوبة ، فضلاً عن طرائق التدريس واساليبه وتكتيكاته تسهم اسهاما فعالا في التحكم بمستوى الاستثارة ، تلك التي تكون واضحة من خلال مناقشة الطلبة للمادة العلمية ومشاركتهم في فعالية الدرس .

③ الوظيفة التوقعية Exceptional Function :

التوقع عند فروم Vroom, 1964 اعتقاد مؤقت بان ناتجا معينا سيتبع سلوكا محددا فالتوقع يعبر عنه بالمدى الذي يمتد من ان شيئا ما سيحدث حقاً إلى القول تأكيداً بأن شيئا ما لن يحدث . ولذلك يوجد في احيان كثيرة تباين بين الادراك الفعلي للشيء والتوقع لادراك هذا الشيء .

ان التباين بين الادراك الواقعي والتوقع يعد المصدر الأساسي للاستثارة ، فعندما تصبح المثيرات التي حولنا مألوفة تفقد قوتها على الاستثارة وقد عبر عن ذلك بوضوح ماكليلاند واتكنسون 1958 بقولهما ان حجم التباين يحدد مشاعر الفرد فنتائج التباين الكبير تترك في الفرد مشاعر عدم الارتياح والعكس صحيح أيضاً .

الوظيفة التوقعية والمدرس : ان الوظيفة التوقعية للدافع تتطلب من المدرس ان يوضح ويصف لطلبته ما يمكن تحقيقه وتوقعه وتحصيله تبعا للاهداف التعليمية من الدرس ، وخاصة عندما يطلب منه تحضير درس أو كتابة واجب أو اعداد تقرير أو تقديم مشروع بحث .

ويتطلب كذلك من المدرس ان يغير أو يستبدل أو يحذف توقعات غير موضوعية، تحصل عند الطلبة ، لاجل استثارة جهودهم في السعي نحو أهداف علمية هادفة ، شريطة ان تكون تلك الأهداف أكثر واقعية من خلال الممارسة والتطبيق وتقديم الامثلة .

ان الوظيفة التوقعية للدافعية تتطلب من المدرس ان يختار اهدافاً تعليمية تناسب وتوافق مدخلات سلوك الطلبة وقابلياتهم لاجل تيسير مهمة اكتسابهم لمهارات ومعارف يستطيعون تعلمها وممارستها في الواقع .

الحاجة إلى الانجاز أو التحصيل : ان من أهم خصائص الوظيفة التوقعية هي حالات التوقعية للهدف ، أي توقع الطالب الناجح أو الفشل في الوصول إلى الهدف ، وهذا يتفق

وتعريف الحاجة إلى الانجاز أو التحصيل Achievement Need ، ان الحاجة إلى التحصيل برأي ساوزي وتيلفورد Sawery & Telford, 1976 تعد الصيغة التطبيقية لمفهوم التوقع ، الذي يمثل العنصر أو الجانب المعرفي أو العقلاني لمبدأ النشاط أو الاستثارة نحو التحصيل .

ان الحاجة إلى الانجاز أو التحصيل تعني الحالة الداخلية المرتبطة بنشاط الطالب وتوجه نشاطه نحو التخطيط للعمل ، وتنفيذ هذا التخطيط بما يتفق ومستوى محدد من التفوق يؤمن به الطالب ويتحرك إلى تنفيذه .

* السلوك نحو الانجاز الدراسي : حدد اتكنسون Atkinson, 1965 بعض العوامل الرئيسية للسلوك نحو الانجاز الدراسي :

آ- الحاجة للوصول إلى النجاح : يختلف الطلبة في درجة هذه الحاجة تبعاً لخبراتهم السابقة ، إذ يظهر عند بعضهم الاقبال على مهمة تعليمية طلباً للنجاح وعند بعضهم الآخر الاقبال على مهمة تعليمية تجنبا للفشل . إذ تبين ان خبرات النجاح والفشل تلعب دوراً أساسياً في ثقة الطالب بنفسه من خلال تقويتها وبعث الأمان والطمأنينة ، أو زعزعة الثقة بالنفس وامتلاك الشعور بالضعة والاحجام .

ان خبرات النجاح تلعب دورا هاما في تحديد مستوى الطموح عند الطالب من خلال تأثر مستوى الطموح على المستوى يتوقعه الطالب لنفسه وبالتالي كان السبب الأساسي هو النجاح أو الفشل .

لذا يتطلب من المدرس احلال خبرات النجاح لدى الطلبة حتى يمكن بذلك الارتقاء بمستواهم من خلال مراعاته لمستواهم اثناء توزيع المهام المدرسية شريطة ان يطلعهم ويعرفهم على مدى تقدم مستواهم العلمي بالاستمرار .

ب- احتمالات النجاح : يتجسد في شرح هذا العامل قانون (Y-D) فاحتمالات النجاح في مهمة ما تتحدد في ضوء صعوبة المهمة التي يواجهها الطالب بأنها عالية أو متوسطة أو منخفضة الصعوبة . ففي حالة المهمات المتوسطة فان احتمالات الوصول إلى المستوى الامثل أو الافضل في السلوك نحو الانجاز إلى درجة عالية عكس ما هو في مهمات توصف بأنها صعبة جدا أو سهلة .

ومن خلال تقديم المهمات ذات الاحتمالية المتوسط يترك احساسا بالفرح والسرور والحماس لبذل جهد أكثر في المهمات القادمة ، على العكس مما تتركه المهمات الصعبة (وربما السهلة جدا) من انحراف في الحالة المزاجية للطالب والشعور بالحزن والملل والفتور وعدم الرضا والضجر وبالتالي يتولد اليأس وعدم المبالاة وعدم الاقبال على الدراسة .

ج- القيمة الباعثة للنجاح : يندفع كل الطلبة نحو المادة العلمية وانجازها بسبب باعثين هما اللذة في النجاح أو تجنب الألم في الفشل ، لكن هناك من يقوي لديهم باعث النجاح فينشط سلوكهم نحو الأعمال السهلة أو الصعبة جداً . .

أما الذي يقوي لديهم باعث تجنب الفشل فينشط سلوكهم نحو الأعمال المتوسطة الصعوبة ، ان لهذه الحقيقة أمراً ذا أهمية بالنسبة للمدرس في تحديد الواجبات المدرسية وكذلك تحديد مستوى صعوبة الاسئلة الامتحانية .

٣- الوظيفة الباعثة للدافعية : تتحدد الوظيفة الباعثة عندما يكافئ المدرس تحصيل الطالب بالطريقة التي يشجع فيها جهود الطالب المبذولة في اتقانه المادة العلمية المقررة ، فالبواعث هي أهداف موضوعية أو رموز يستخدمها المدرس لتحقيق زيادة في حيوية الطالب تتمثل بالمدح أو التشجيع والذم أو التأنيب اللفظي أو الكتابي .

ان اثر البواعث لابد ان يقدم في الوقت المناسب ، لأن نتائج البواعث تؤثر في التعلم المتوقع وتمنح الطالب اعتبارا بالقناعة ولكي تصبح فيما بعد مصدرا اساسيا للدافعية نحو التعلم.

ان الوظيفة الباعثة للدافعية Incentive Function تعني المتغيرات البيئية التي لها تأثير ديناميكي مكتسب والتي تمثل بانماط وأساليب متعددة للمدح أو التشجيع والذم أو التأنيب ، وكذلك تضم المنافسة والتعاون .

ان تقديم المدح أو التشجيع واستخدام الذم أو التأنيب يعد وسيلة باعثة ، عرفت نتائجها من خلال دراسات علمية وكان اشهرها دراسة هيرلوك Hurlock, 1925 في تجربته مع مجاميع ثلاث من الطلبة ، المجموعة الأولى قدم لها تشجيع ومدح والمجموعة الثانية استخدم معها الذم والتأنيب أما المجموعة الثالثة فقد وضعت دون ان تحصل على

المدح أو الذم أي في حالة تجاهل (رغم) انها مع المجموعتين الأولى والثانية اما المجموعة الرابعة فهي أيضاً لا تحصل على تشجيع أو تأنيب وقد وضعت في صف مستقل لوحدها .

اجريت التجربة ونالت المجموعة الأولى المدح والتشجيع علنياً لحسن اجادتها واتقانها العمل ، واستخدم التأنيب والذم مع المجموعة الثانية نتيجة عدم استطاعتها اداء العمل بشكل جيد ، امام المجموعات الأخرى ولم تتعرض المجموعة الثالثة إلى أي مدح أو ذم رغم انها انجزت عملاً ، وكان نصيب المجموعة الرابعة عدم الحصول على اية إشارة.

اثبتت نتائج تجربة هيرلوك ان المجموعة التي تلقت المدح والثناء سجلت اكبر تقدما ، وسجلت المجموعة الثانية التي تقلت تأنيبا وذما أيضاً تقدما ، ولكنه اقل من تقدم المجموعة الأولى ، اما المجموعة الثالثة فقد حصلت على اقل تقدم ، بينما لم تسجل المجموعة الرابعة أي تحسن ، يتبين ان التشجيع والمدح أكثر اثرا مما يأتي من الذم والتأنيب .

(٤)- **الوظيفة العقابية أو التهذيبية** : ان الوظيفة التهذيبية تتطلب من المدرس استعمال الثواب والعقاب، اللذين يشكلان التجسيد الواقعي لمفهومي المدح والذم ومن هنا تظهر وتتبين وحدة الوظيفة الباعثة والوظيفة التهذيبية .

تناول ثورنديك 1911 Thorndike دراسة في الثواب والعقاب كما لو كانا وجهين لعملة واحدة ، احدهما يثبت السلوك والآخر يستبعده أو يزيله الا ان الاستثارة المنفردة (العقاب) لها آثار معقدة في السلوك .

لقد كانت فكرة ثورنديك تهيمن على تفسير الثواب والعقاب عندما وضع في عام (1913) قانون الاثر وحدد ظهور المثير وتأثير المتتابع في احتمال الاستجابة بالظهور ، وفسر العقاب بأنه يؤدي إلى خفض تكرار السلوك الذي يعنيه مباشرة ، الا ان ثورنديك في عام (1929) فحص المشكلة وغير رأيه الأول ، وتوصل إلى القول بأن العقاب لا يملك في ذاته اثر اضعاف السلوك دائماً ، وإنما قد يؤدي إلى اضعاف الاستجابة أو قد لا يؤدي إلى ذلك الا انه ليس صورة معكوسة لاثر الثواب ، ان العقاب يؤدي دورا في ابلاغ الطالب عما لا يفعله ولكنه لا يحمل أي معلومات في ذاته تخبر الطالب عن المسار البديل للسلوك الذي يجب اتباعه .

واجرى سكنر Skinner, 1938 تجربة حول آثار العقاب في استجابة الضغط على الرافعة في صندوق سكنر ، فتبين له ان العقاب لا يؤثر في العدد الكلي للاستجابات التي يصدرها الحيوان ، ولكنه يؤثر فقط في معدل عدد الاستجابات ، وانها (قمع) يتلاشى بمرور الوقت وتعود المعدلات إلى الاسراع بحيث تجد في النهاية ان الحيوانات المعاقبة تعطي عدداً من الاستجابات يكاد يساوي ما يصدر عن الحيوانات التي لم تعاقب .

وقد تابع ايستس Estes,1944 عمل سكنر لبحث واسع النطاق للعوامل التي تؤثر في العقاب ، وكان استنتاجه يشبه ما توصل إليه سكنرن أي ان اثر العقاب هو في جوهره في معدل الاستجابية ، وليس في الميل الكلي العام لاصدار استجابة بذاتها .

ويطرح سولومون Solomon, 1944 رأياً ، في تفسير العقاب بانه أسلوب يراد منه تجنب المتعلم أو ابتعاد المتعلم عن استجابة غير صحيحة ، ويستخدم العقاب لانقاص احتمال حدوث استجابة غير جيدة .

وقد حددت دراسة كيوتلس وموسلي Cults & Mosely, 1957 أنواعاً متعددة من أساليب العقاب غير ان الجديد في هذا المجال ما قدمته دراسة كوينن وجمب Kounin & Gump, 1959 ما يسمى بـ Ripple Effect وهو التأثير الناتج من مشاهدة الطلبة عقاب احدهم في الصف من قبل المدرس .

وقد اعتمد كثري Guthrie, 1952 العقاب وسيلة باعثة للتعلم ، فالعقاب برأيه لا يفعل أكثر من ان يقوي السلوك المعاقب عليه ، وربما أدى خطر العقاب إلى مزيد من الصراع في السلوك وإلى مزيد من الميل لتجنب الفعل المطلوب والنتيجة ان يصبح الفعل المرغوب فيه لا يؤدى الا بالاثابة أو الاثارة بينما يصبح الفعل الممنوع أكثر ميلاً وتعلقاً .

وبرأي انجلش English, 1962 ان العقاب والثواب قد يؤديان دورهما كمرشدين للمتعلم ، أو كعلامات يقوم أو يقيس المتعلم مستواه في ضوئهما ، ولكن هناك خطأ سائداً في استعمال الثواب والعقاب كباعثين للتعلم . فالدرجة في المدرسة قد تصبح الهدف الذي يبحث عنه الطالب بدلاً من اكتساب المبادئ العلمية والمهارات وبدلاً من ان ترشد وتوجه المتعلم من خلال ايقاع العقاب عليه ، فانه من المحتمل جدا ان يقتصر تعلم الطالب على كره الشخص الذي يعاقبه ، لذا نرى ضرورة ان يدرك المدرسون ان العقاب كوسيلة تهذيبية يعد أمراً عديم القيمة. وخاصة إذا كان قاسيا وغير واضح في اسبابه مما يؤدي إلى

خلق استياء ومقاومة من قبل الطالب وبالتالي كرهه المدرس وتجنب تعلم المادة التي ارتبطت بالعقاب ، اما الثواب ففي صوره المتعددة قد اثبتت دراسات علمية كثيرة ، انه افضل تهذيب وباعث قوي فالرضا عن اجادة العمل لدى الطالب يعد احسن مكافأة وحافز نحو التعلم .

استراتيجية استثارة دافعية الطلبة نحو التعلم :

توصلت ابحاث علم النفس التربوي إلى عدد من المعايير التي يمكن ان تساعد على انتقاء الخبرات التعليمية والوان من النشاط التي من شأنها ان تستثير دافعية الطلاب وتزيد اهتمامهم ورغبتهم في تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية .

إذ حدد كل من كلاوسماير وكودوين (1969) السبل التي في هديها يمكن ان يصار إلى ايجاد دافعية للتعلم وذلك وفق الآتي :-

١- مناقشة مفردات المادة الدراسية المقررة والكتب والمصادر التي يمكن الاعتماد عليها والانشطة التي لابد من ممارستها وتقديمها والتقديرات التي تمنح جراء انجاز المهمات.

٢- تنظيم الموقف التعليمي لكي يضفي الارتياح والاقناع لحاجات الطلبة ، أي من خلاله تطمين لتحقيق اشباع ذات مستوى معرفي راق كالحاجة إلى الفهم والاتقان والسيادة العلمية .

٣- البحث عن استخدام أنماط وأساليب متعددة لاجل الباعثية للتعلم .

٤- جعل النشاطات التعليمية التي يقدمها الطالب تترك اثرها في تحقيق تعلم يحمل معنى عن طريق خلق المنافسة الجماعية في الدرس .

٥- اعتماد نهج التفاعل الاجتماعي مع الطلبة الذي يتسم بالتعامل الرسمي والحماس والدفء إذ في نهجها تحقيق تعلم جدي فاعل ومنظم .

ويسهم كاريسون وماكون Garrison & Magoon, 1972 في تحديد بعض المعايير التي لها الدور في استثارة الدافعية ومنها :

* ارتباط الخبرات التعليمية ارتباطاً وثيقا بالأهداف .

* تقديم الخبرات التي توفر للمتعلم فرص الممارسة العملية .

شرح المفردة الثالثة الذاكرة والنسيان (ماهية الذاكرة – ماهية النسيان – أهمية دراسة الذاكرة – وجهات نظر معاصرة في تفسير طبيعة الذاكرة ونماذجها: 1) وجهة النظر المعرفية 2) وجهة النظر السلوكية 3) وجهة النظر الجشطالتية)

الذاكرة والنسيان

أهمية دراسة الذاكرة :

الذاكرة هي مفهوم تصعب دراسته والبحث فيه ، إذ انها تهتم بشكل أساس بالعمليات الداخلية التي تتصل باختزان المعلومات واستعادتها أو استرجاعها أو التعرف عليها فيما بعد، انها العملية العقلية التي يتم بها تسجيل وحفظ واسترجاع الخبرة الماضية من مدركات وافكار وميول وسلوك .

وإذا عرفنا ان السلوك نشاط كلي مركب فالذاكرة هي الركيزة الاساسية المميزة لهذا النشاط بأبعاده المعرفية والوجدانية والحركية . هذا يعني ان ما يفعله الناس يعتمد على الذاكرة.

ان الكائن الحي بدون الذاكرة ، سيرتبط بالواقع من خلال عملية الادراك الحسي المباشر فقط ، وبالتالي فهو خاضع لمبدأ "هنا والآن" أي الاستجابة لموقف معين وفي زمن معين فقط .

الذاكرة عند العالم النفسي المعاصر نيسر Neisser, 1965 هي المحور الاساسي ذو الاهمية الكبيرة لكل العمليات العقلية ، انها القوة التي تكمن وراء كل نشاط نفسي وعقلي إذ بدونها يرى الفرد تكرار الحياة ولا يستطيع تعلمها ، وبدونها لا يمكن ان نمد الماضي ونستفيد منه في المستقبل مروراً بالحاضر .

كيف يتم الادراك والوعي والتعلم والتحدث وحل المشكلات ، كل ذلك يستلزم القدرة على تخزين المعلومات ، وما الادراك والوعي الا عمليتان عقليتان يعتمدان غالبا على المقارنة بين الحاضر والماضي . والتعلم يتطلب اكتساب معلومات وفي استردادها أو استعادتها يتطلب تذكر الكلمات وقليل من قواعد اللغة .

وجهات نظر معاصرة في تفسير طبيعة الذاكرة ونماذجها :

لا تنفي التفسيرات الفسيولوجية المتعددة القول بأن الذاكرة مفهوم غاية في الصعوبة، وللعلماء في مجالات المعرفة كافة تاريخ طويل وناجح في استخلاص المعلومات الدقيقة عن العمليات الخفية ، فقد كان العلماء يعرفون الكثير عن الذرة قبل ان يبتكروا الاجهزة الضرورية لاستخلاص المعلومات الدقيقة عن تركيبها .

فقد استطاع علماء باعتبار الذاكرة (تكوين فرضي) من وضع الاستنتاجات عن طبيعة الذاكرة بالرغم من ان علماء النفس لا يستطيعون معرفة أو مشاهدة ما يجري في الدماغ واكتشاف مجريات الأمور في الخلايا العصبية التي تختزن فيها المعلومات (أي باعتبارها متغير متوسط كما في التفسير الفسيولوجي) فالعالم النفسي مثل العالم الفسيولوجي يستنتج من البيانات المختبرية التي تجمع بعناية لهذا الغرض .

ان النظريات المعاصرة وجدت في مفهوم التكوين الفرضي ما ييسر لها مجالاً واسعا لدراسته الذاكرة ، وهذا نهج غير جديد في دراسة مفاهيم وظواهر علم النفس عامة، ان الدافع والتعلم والشخصية والتفكير وكذلك الذاكرة كلها عمليات لا يمكن معرفتها الا من خلال السلوك لمعرفة الدافع أو الاداء لمعرفة التعلم ، أو الاستدعاء أو الاسترجاع أو التعرف لمعرفة الذاكرة.

وجهات النظر المعاصر التي فسرت الذاكرة وفق مفهوم التكوين الفرضي :

١) وجهة النظر المعرفية : Cognitive View

تفسر هذه النظرية الذاكرة على انها سريان المعلومات وفق جوانب رئيسية ثلاثة هي :

- أ- الترميز Encoding .
- ب- التخزين Re Cognition .
- ج- الاستعادة أو الاسترداد Retrival .

لقد أكدت واهتمت وجهة النظر المعرفة بدراستها للذاكـــرة بجـــانب الاســـتعادة أو الاسترداد اكثر من الجانبين الاخرين . وقد حددت وجهة النظر المعرفية ســـبل اســـتعادة المعلومات من خلال :

١- عملية الاسترجاع Recall

٢- التعرف Re cognition

٣- اعادة التعلم Re learning

ولقد ضمت وجهة النظر المعرفية الكثير من النماذج المعاصرة لتفسير الذاكرة .

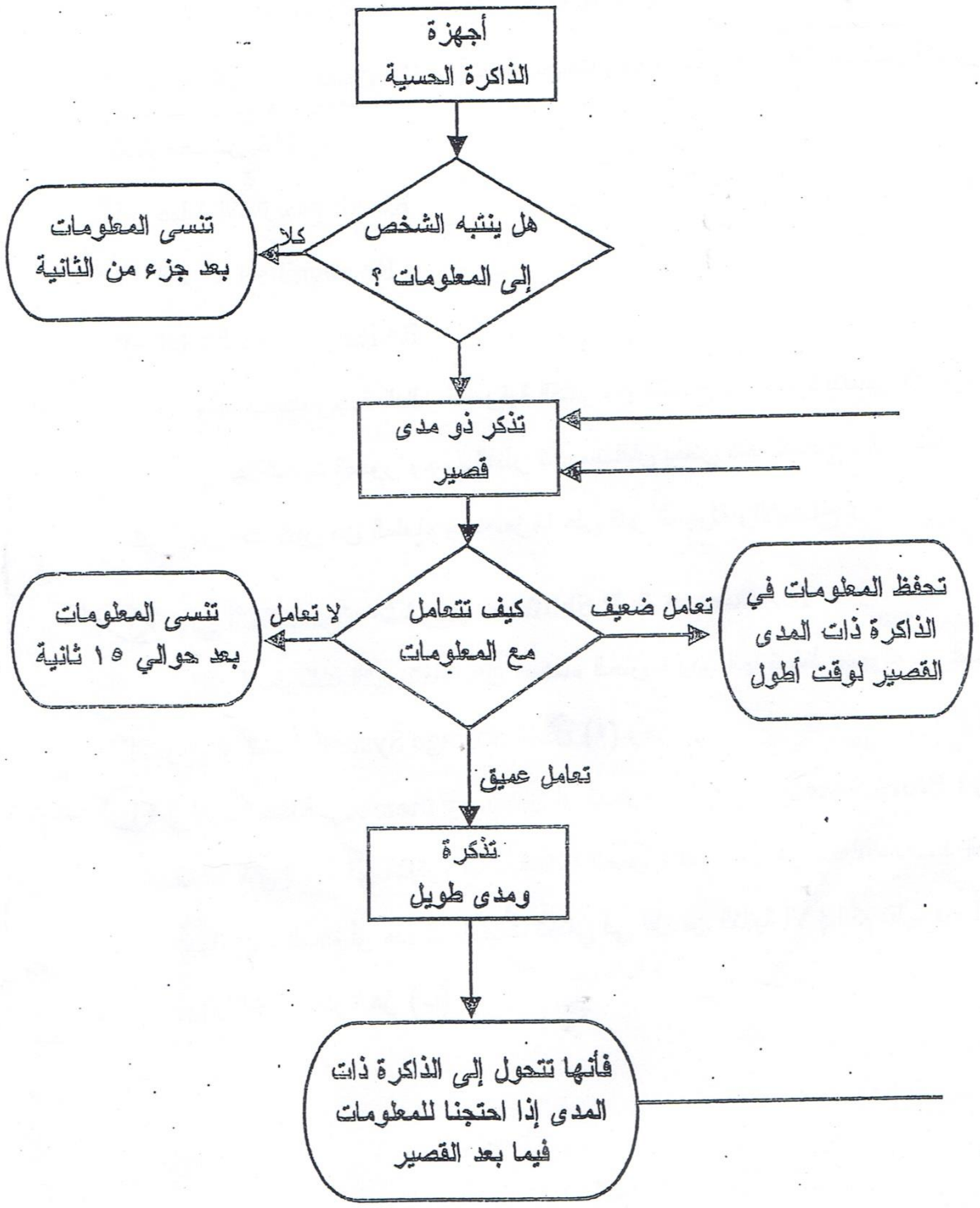
ولأجل تحديد تصور وجهة النظر تلك سنناقش بعض تلك النماذج والتي تعد نماذج مقبولة من عدد كبير من العلماء وسنوجزها على قدر السهولة والايضاح :

داخل

١) نموذج أتكنسون- شفرين R.Atkinson & R.Shiffren

ان المعلومات التي نتلقاها عن اعضاء الحس ، يبدو انها تحفظ بسهولة في اجـــهزة التخزين أو انظمة Storage System الشكل (٤) وهي

أ) الذاكرة الحسية Sensory memory أو المخزون الحسي Store Sensory : وهـذه المادة التي تحفظ في الذاكرة الحسية تشبه الصورة التي تظل في مخيلتك بعـــد النظـــر إليها، فهذه المادة أو هذه المعلومات تختفي في اقل من الثانية الا إذا تم نقلها فوراً إلـــى جهاز آخر للذاكرة هو (ب) .



شكل رقم (٤)

هذا الرسم البياني يلخص نموذج الذاكرة المصمم بواسطة

اتكنسون Atkinson وشفرين Shiffren

وقد يبدو غامضاً لأول وهلة ولكنه في الواقع سهل المتابعة ! ابدأ من القمة وتشير الاسهم إلى كيفية اتجاه المعلومات الواردة خلال أجهزة الذاكرة الثلاثة وتمثلها في الرسم الأشكال الرباعية . اما الشكل (المعين) يمثل المرحلة التي يمكن للمتعلم فيها ان يختار فعليك بالاختيار ثم انتظر النتيجة .

ب- جهاز الذاكرة ذي المدى القصير Short Term Memory (STA) أو المخزون ذو المدى القصير Short Term Store : حيث يتم خزن المعلومات في هذا المخزن من خلال اعادة ارسال المعلومات الحسية إلى المخزن ذي المدى القصير ، فعلى الفرد ان ينتبه إلى المعلومات لوقت قصير ، أي تحويل الترميز أو شفرة المعلومات إلى كلمات . وحينئذ تمر المعلومات إلى الذاكرة ذات المدى القصير وهذا الجهاز كثيراً ما يصور على انه مركز الوعي.

وبرأي أتكنسون – شفرين فان الذاكرة ذات المدى القصير تختزن كل الافكار والمعلومات والخبرات التي يعيها الفرد في أي وقت محدد ويقوم (مخزن الذاكرة) ذات المدى القصير (STM) بالحفاظ على كمية محددة من المعلومات بصفة مؤقتة (عادة لمدة ١٥ ثانية) وقد يحدد زمن الخزن في الذاكرة القصيرة المدى بنصف ساعة .

ان الاحتفاظ بالمعلومات لمدة اطول (بالدقائق فقط) في جهاز المدى القصير يتم من خلال الحفظ أو التكرار وان الذاكرة ذات المدى القصير تؤدي وظيفة التخزين فهي تعمل أيضاً كمركز تنفيذي Executive Central من خلال دخول المعلومات إليها من الذاكرة الحسية وخروجه إلى الذاكرة البعيدة المدى .

ج- جهاز الذاكرة ذات المدى الطويل (LTM) أو المخزون ذو المدى الطويل Long Term Store) : إذا لم يتم نقل أو خزن المادة من القصيرة إلى البعيدة فسوف ينتهي بها الأمر إلى النسيان اما إذا تم تحريكها إلى المخزن ذي المدى الطويل فيجب ان نتعامل معها بطريقة اكثر عمقا وذلك من خلال استخدامنا بوسائل حفظ جيدة ، لأجل فهم المادة واضفاء المعنى عليها وربطها بمعلومات وافكار موجودة فعلاً في المخزن طويل الأمد ، ولابد ان نعرف ان هناك اتصالا دائما بين جهازي الذاكرة القصير

والطويل المدى ، أي ان المادة المخزونة في مخزن المدى الطويل يمكن تنشيطها ونقلها إلى المخزن القصير المدى ، فان المخزن القصير المدى هو المسؤول عن استرجاع كلا من الذكريات طويلة المدى والقصيرة المدى .

ان المخزن ذا المدى الطويل يخزن المعاني والافكار لأيام واشهر وسنين بل العمر كله والبحث عن الاجابة في الذاكرة الطويلة يكون سريعا ودون أي جهد وخاصة إذا استعملت أما إذا اهملت ولم تستعمل قبل الاوان فان البحث عن المعلومات يكون مضيعة للوقت وعملية شاقة . ولن نستطيع ان نجد ما نبحث عنه لأسباب سنعرضها بالتفصيل في فصل النسيان .

الفصل ٢

وجهة النظر السلوكية Behavioristic View

بدأت وجهة النظر السلوكية بدراسة ابنجهاوس Ebbinghuse, 1885 إذ يعد اول من درس الذاكرة دراسة علمية ن اجراها على نفسه وعرضها بصورتها التفصيلية في كتابه On Memory الذي نشر بالالمانية 1885 وفي الانكليزية 1963 .

لقد اعتبر بحث العالم النفسي والفيلسوف الالماني هرمان ابنجدهاوس 1850-1909 اول بحث ميداني عن الذاكرة البشرية ن معتمدا على مسلمات منها ان العقل يختزن "افكاراً" حول الخبرات الحسية الماضية .

ويعتقد كذلك ان الاحداث التي تتوالى وراء بعضها في اوقات متقاربة أو في اماكن متجاورة يرتبط بعضها ببعضها فالذاكرة تحتوي آلاف من الانطباعات الحسية المرتبطة ، هذه المسلمات والآراء جعلت من الممكن دراسة من ناحية الافكار المتداعية أو المترابطة Association .

ان وجهة النظر السلوكية تؤكد تفسير الذاكرة على انها عملية ناتجة أو تابعة للتعلم Consequence of Learning وتفسر وفق المفهومات الآتية وهي :

- ١- المتغيرات أو المثيرات أو المدخلات Stimuli – Inputs .
- ٢- التخزين Storage .
- ٣- الاستجابات Responses أو المخرجات Outputs .

وتهتم وجهة النظر السلوكية بشكل اساسي بعملية التخزين ، وقد تباينت وجهات نظر السلوكيين القدامى والجدد في تفسير حدوث الخزن أي ماذا يحصل بين S-R ، وقد اعطى اغلب منظريها اهمية للزمن في تخزين المعلومات من خلال عمليتي التأكل Decay والتداخل Interference .

أما كيف تفسر وجهة النظر السلوكية العودة بالسلوك المتعلم ، وتؤكد بأنه يتم العودة بالسلوك المتعلم من خلال عملية الاسترجاع التلقائي Spontaneous Recovery .

ان نموذج الذاكرة من وجهة النظر السلوكية هو حدوث ارتباط بين S-R وان الارتباط يختلف باختلاف النظريات ، فنظرية ثورنديك تؤكد على ارتباط فسيولوجي في الوصلة العصبية أما عند بافلوف فانه اقتران في القشرة الدماغية .

داخل

٣ وجهة نظرية الجشتالت Gestalt View

يرى تولفنك Tulving, 1972 ان الذاكرة يمكن تفسيرها من خلال عملية الادراك الحسي Perception تلك الظاهرة العقلية المعرفية التي تعد نقطة التقاء المعرفة بالواقع .

تطرح الجشتالت رأيها (والذي تتمثل الان في التفسير المعرفي المعاصر) لتفسير الذاكرة باعتبارها عملية ادراكية تهتم باستقبال المعلومات قبل تخزينها مؤكدة على عمليات يضمها المصطلح (الادراك الحسي) وهي :

- أ- عملية الاحساس Sensation .
- ب- عملية الانتباه Attention .
- ج- الوعي Cognition .

ان وجهة النظر الجشتالت ، تهتم باستقبال – المعلومات أي انها تؤكد في تفسير الذاكرة بدءاً بعملية الاحساس الذي تتمثل بالمعلومات الناتجة من المتغيرات الاساسية الطبيعية والاجتماعية والتنظيمية ، وقد اولته اهمية من خلال عمليتي الترميز والتنظيم .

أما دور عملية الانتباه فتتمثل بتخزين المعلومات من خلال عملية الاختبار والانتقاء في استقبال المعلومات وتصنيفها وتحليلها .

أما عملية الوعي ، فانها تتمثل باضفاء المفاهيم والمعاني والعلامات ، فضلاً عن اهمية التنظيم في عملية الخزن واضفاء المعاني والاستعادة .

لقد اقتصرت الجشتالت في تفسير الذاكرة على عملية الاحساس من خلال عمليتي اساسيتين هما :

(آليات عمل الذاكرة):

هناك سبل أو كيفيات تستخدم في الكشف عن الذاكـــرة ، وقـــد اعتبرتـــها بعـــض الدراسات العلمية سبلاً لقياس الذاكرة وهي :

أ- الاسترجاع Recall .

ب- التعرف Recognition .

ج- اعادة التعلم Relearning .

يرى بعض علماء النفس ان هذه الأشكال هي أي انها متماثلة في ميكانزماتها فـــي ويستخدم علماء النفس انواعا عديدة منها :

أ- الاستدعاء المتسلسل Serial Recall وفيه يجب تذكر المادة في ترتيب معين .

ب- الاستدعاء الحر Free Recall يتطلب استرجاع المعلومات في أي ترتيب كان . انـــها تشكل أسلوب الاختبار أو القياس المقالي في الامتحانات المدرسية والتـــي لا ترتبـــط بمواد حسية، وتحتاج إلى معلومات كاملة .

ان عملية الاسترجاع يمكن ان تنشط من خلال استثارة سلسلة من الافكار سلسلة من الافكار يكون من شأنها ان تسهم في قيادة الفكر نحو الابداع والابتكار ، ان الاسترجاع في حد ذاته عملية اختيارية حيث اننا نميل إلى عدم تذكر اشياء لها صلة غير سارة بتاريخ حياتنا الشخصية ولذا فان بعض الحالات الانفعالية الشديدة ، كما هو في القلق الزائد اثناء الامتحان المدرسي ، أي قلق الامتحان يضعف عملية الاسترجاع ، فإذا عاد الطالب إلى حالته الطبيعية بعد خروجه من قاعة الامتحان يتذكر أو يسترجع ما سبق نسيانه .

١- التعرف Recocnition :

انها عملية تشكل مقياسا ثانيا للذاكرة وشاع استخدامها . وتتطلب اختيار الاجابة التي سبق ان رآها وسمعها أو قرأها والتي تبدو مألوفة .

ويعد التعرف اختيارا اسهل من الاستدعاء لاستخدامه في الموضوعات الحسية ، أو المعلومات ذات الارتباط الحسي ، ويتمثل باسئلة الاختبار من متعدد ، وتتطلب حفظ اجزاء علمية من المادة ، وهي تعني ان هناك معلومات امامك فلا داعي للبحث عنها والمطلوب فقط اجراء اختبار التعرف . ان مستوى أو شكل التذكر في التعرف يكون اقل مما هو عليه في حالة الاسترجاع أو التذكر العام .

الذاكرتين القصيرة والبعيدة وقد اكدت هذا عدة دراسات منها دراسة كيبلا واندروود Keppal & Underwood,1962 وتجربة بيترسون المشهورة Peterson & Peterson,1959 .

٢- الاسترجاع Recall أو الاستدعاء :

انه استحضار الماضي في صورة الفاظ أو معان أو حركات أو صور ذهنية ، كاسترجاع بيت من قصيدة ، أو حادثة ، انها القدرة على تذكر المعلومات المطلوبة على وجه السرعة ، مرتبطة بسؤال أو مؤشر أو مشكلة . فهي عبارة عن استجابة لمثير غير ماثل امام الحواس .

انها العملية التي تحقق من خلالها استجابة الالفة لاشياء أو موضوعات عرفناها وخبرناها من قبل وبالتالي نتعرف عليها ويسهل تذكرها من خلال مواقف أو اشارات أو علامات أو امارات cues دالة سبق ان وصفناها اثناء دراستها ، أو وضعناها في دفتر الملاحظات.

ان عملية الاسترجاع يمكن ان تنشط من خلال استثارة سلسلة من الافكار سلسلة من الافكار يكون من شأنها ان تسهم في قيادة الفكر نحو الابداع والابتكار ، ان الاسترجاع في حد ذاته عملية اختيارية حيث اننا نميل إلى عدم تذكر اشياء لها صلة غير سارة بتاريخ حياتنا الشخصية ولذا فان بعض الحالات الانفعالية الشديدة ، كما هو في القلق الزائد اثناء الامتحان المدرسي ، أي قلق الامتحان يضعف عملية الاسترجاع ، فإذا عاد الطالب إلى حالته الطبيعية بعد خروجه من قاعة الامتحان يتذكر أو يسترجع ما سبق نسيانه .

١- التعرف Recocnition :

انها عملية تشكل مقياسا ثانيا للذاكرة وشاع استخدامها . وتتطلب اختيار الاجابة التي سبق ان رآها وسمعها أو قرأها والتي تبدو مألوفة .

ويعد التعرف اختيارا اسهل من الاستدعاء لاستخدامه في الموضوعات الحسية ، أو المعلومات ذات الارتباط الحسي ، ويتمثل باسئلة الاختبار من متعدد ، وتتطلب حفظ اجزاء علمية من المادة ، وهي تعني ان هناك معلومات امامك فلا داعي للبحث عنها والمطلوب فقط اجراء اختبار التعرف . ان مستوى أو شكل التذكر في التعرف يكون اقل مما هو عليه في حالة الاسترجاع أو التذكر العام .

الذاكرتين القصيرة والبعيدة وقد اكدت هذا عدة دراسات منها دراسة كيبلا واندروود Keppal & Underwood,1962 وتجربة بيترسون المشهورة Peterson & Peterson,1959 .

٢- الاسترجاع Recall أو الاستدعاء :

انه استحضار الماضي في صورة الفاظ أو معان أو حركات أو صور ذهنية ، كاسترجاع بيت من قصيدة ، أو حادثة ، انها القدرة على تذكر المعلومات المطلوبة على وجه السرعة ، مرتبطة بسؤال أو مؤشر أو مشكلة . فهي عبارة عن استجابة لمثير غير ماثل امام الحواس .

انها العملية التي تحقق من خلالها استجابة الالفة لاشياء أو موضوعات عرفناها وخبرناها من قبل وبالتالي نتعرف عليها ويسهل تذكرها من خلال مواقف أو اشارات أو علامات أو امارات cues دالة سبق ان وصفناها اثناء دراستها ، أو وضعناها في دفتر الملاحظات.

ان عملية التعرف تتضمن كافة المستويات من الاحساس الضعيف بالاشياء إلى اليقين والتأكيد المطلق بحقيقة الاشياء ونسمعها ونتذوقها أو نشمها . إذاً التعرف استجابة قائمة على الاحساس والالفة بالمثير ويعتبر الموقف أو السياق الذي تم فيه ادراكنا للشيء والظروف التي احاطت بالشيء كلها تعد ارتباطات تمكن المتعلم من التذكر بسهولة .

(٣) اعادة التعلم Relearning :

انه مقياس لمدى التذكر أو الخزن أو الاحتفاظ يستخدم عادة في المواقف المدرسية ولاختبار مدى تأثير اعادة التعلم ، يطلب من الفرد اولا ان يحفظ شيئا جديدة ، وليكن قائمة من المقاطع الصماء ، وبعد فترة راحة ، قد تتراوح بين ثوان قليلة وسنوات يطلب من المتعلم أو الفرد ان يعيد حفظ هذه المادة .

ان النقص في الوقت المطلوب لحفظ القائمة مرة ثانية أو النقص في عدد الاخطاء أو النقص في عدد المحاولات اللازمة للحفظ ، علامة على استمرار الاحتفاظ .

تظهر اهمية اعادة التعلم على انه مقياس لمدى التذكر في المواقف التي لا يمكن فيها استخدام الاسترجاع أو التعرف ، ويوضح الشكل (٧) الاختلاف بين الاسترجاع والتعرف واعادة التعلم لقياس الذاكرة من حيث درجة الحساسية على مدى فترة معينة من الزمن .

ان الدرجات التي نحصل عليها عن طريق الاسترجاع هي بلا شك اقل الدرجات الثلاثة ، ويظهر ان التعرف يعطي أعلى نتيجة من الاحتفاظ ، الا انه من الممكن ان ينخفض الخط البياني ، إذا ما عرضنا البنود التي على الافراد وان يتعرفوا عليها ، ضمن مجموعة شديدة الشبه بها .

العوامل المؤثرة على عملية التذكر:

تتأثر عملية التذكر باعتبارها عاملا أو متغيرا يتمثل بالاسترجاع أو التعرف ، بعوامل دخيلة مؤثرة متعددة ، فبالاضافة إلى ان الذاكرة الفعالة هي نتاج تعلم فعال ، أي ان ما يؤثر من عوامل على عملية التعلم هي بدورها عوامل مؤثرة على عملية التذكر لان عائد أو ناتج عملية التعلم هو ما يبقى في الذاكرة لأطول مدة ممكنة ، رغم ان ذلك لا يعني استرجاع أو استدعاء كل ما تم تعلمه ، فهناك عوامل أخرى تؤثر في عملية التذكر جنبا إلى جنب مع عملية التعلم التي تأخذ الحصة الأولى ، ومن بين هذه العوامل رغم تعددها وتفاعلها :

١- المستوى العمري : أكدت دراسة جونز وكونارد 1928 ودراسة ثورنديك 1931 ان العمر الزمني يعتبر مؤشرا اساسيا في تحقيق تعلم فعال وهذا بدوره يحفظ مخزون الذاكرة القصيرة ، وهو مخزون لكلمات ومعلومات لم يستطع متعلم السني الأولى ان

٢- نوع المادة المراد تذكرها: يظهر من دراسات جيلفورد 1971 ، دليل واضح على ان المعلومات ذات المعنى هي التي يتم خزنها في الذاكرة البعيدة المدى وهي اسهل استعادة واسترجاعا من خزين الذاكرة القصيرة المدى ، ذات الخزين للكلمات والمعلومات التي تعتمد في النفع اليومي فقط فالشعر اسهل في تذكره من النثر ، والنثر اسهل من قوائم كلمات غير مترابطة ، والقوائم تلك اسهل من مادة عديمة المعنى والجدول الآتي رقم (١) يبين متوسط عدد المحاولات اللازمة لحفظ هذه المواد ومن ثم يسهل تذكرها .

دافل ٣- **طرائق تعلم المادة** هناك طرائق متعددة يستخدمها المتعلم لأجل اتقان وخزن المادة لفترة اطول ومن ثم سهولة استعادتها وقت الطلب ، وتتوقف الطريقة على نوع المادة ومستواها العلمي ، فهناك الطريقة الكلية وهي تعني حفظ المادة ككل وبدون فاصل أو تجزئة كما ان هناك الطريقة الجزئية ، والتي تعني تجزئة المادة إلى اجزاء ، ومحاولة اتقان وحفظ كل جزء وقد يلجأ المتعلم إلى التسميع أولاً .

وهناك طريقة التعلم الموزع على فترات زمنية ، أو التعلم على حفظ المادة بشكل متواصل أو مركز . انها أساليب تحدد فاعليتها على كمية المادة ، ونوعها ومستوى تعلم الفرد فلكل منها فائدتها وعيوبها .

دافل **٤- الفروق الفردية** ان المتعلمين ذوو المستوى العقلي الجيد والاستثارة الدافعية الفعالة ، هم اكثر حفظاً من هم دون ذلك . فالمتعلمون ذوو التعلم السريع حسب راي جيليت Gillette, 1936 يعدون اكثر تذكراً من المتعلمين ذوو التعلم البطيء .

دافل **٥- الجنس (ذكر - انثى)** على الرغم من تضارب نتائج البحوث والدراسات بشأن أثر دور الجنس في فاعلية التخزين وتذكر الحقائق ، فان اكثرها يؤكد ان الفروق الفردية بين البنين لا تختلف عن الفروق الفردية بين البنات يتفوقن في عملية خزن المعلومات اللغوية واستعادتها ويتفوق البنون في خزن المعلومات الرياضية والميكانيكية الدقيقة على البنات .

تكملة شرح المفردة الثالثة

المحاضرة الرابعة (النسيان)

مقدمة :

لقد لفت العلماء على مرّ العصور إلى مشكلة النسيان وأثرها في التعلم وقد أثر عن العلماء المسلمين مقولة (آفة العلم النسيان) بمعنى أن المرض الذي يصيب المتعلمين هو النسيان ، ويعتبر عالم النفس الألماني (ابنجيلهوس) كان أول من قام بدراسة النسيان بشكل كمي ، كما أنه اول من رسم منحنى الاحتفاظ والتذكر .

والنسيان ظاهرة طبيعية ضرورية في الحياة ، فليس من المعقول أن نتذكر كل شيء ، كما أنه يريح الجملة العصبية وخاصة الدماغ ويريح النفس عندما لاستطيع تذكر الأحزان والحوادث .. لذا يمكن القول أن النسيان عملية أو ظاهرة في معظم الأحيان مؤقتة أو طارئة أكثر منها ظاهرة دائمة .

ويعرف النسيان بأنه :

عجز طبيعي جزئي أو كلي دائم أو مؤقت عن تذكر ما اكتسبه الفرد من المعلومات ومهارات ، فهو عجز عن الاسترجاع أو التعرف .

كما يعني :

الفشل في اي عملية من عمليات منظومة الذاكرة ، وهو ترميز أو تشفير قد يكون غير ملائم أو غير صحيح ، أو ان المعلومات قد تشوهت اثناء التخزين ان وضع التخزين في اي مخزن حسي أو قصير أو بعيد المدى قد يكون محدوداً لاحتفاظ على جميع المعلومات المراد خزنها أو إنه فشل أو خيبة في الاسترجاع أو التعرف أو خطأ في استرداد نوع المعلومات المطلوبة من ملف التخزين لذا يمكن القول ان النسيان عملية أو ظاهرة في معظم الاحيان مؤقتة أو طارئة أكثر منها ظاهرة دائمة .

* أسباب النسيان :

١- أثر الزمن في اضمحلال خزين الذاكرة الحسية والذاكرة قصيرة المدى وكذلك فوض الخزن في الذاكرة بعيدة المدى .

٢ - عدم استخدام التمرين العقلي المتواصل وضعف الاستظهار بعد التعلم

٣ - عدم تطبيق التعزيزات المرتدة في الدرس التالي .

٤ - القصور والإهمال في التحصيل اليومي وتحضير المناقشة والمراجعة بعد الدرس.

* أنواع النسيان :

أ- النسيان الطبيعي :

هو الفقدان الكلي أو الجزئي لبعض ما تعلمه الفرد من معارف ومهارات سابقة بسبب فشل عملية من عمليات المنظومة الذاكرة.

ب - النسيان الفجائي :

هو فقدان الفرد ذاكرته فجأة عقب إصابة أو صدمة انفعالية أو نتيجة الأمراض العقلية .

العوامل المؤثرة في النسيان

من ابرز العوامل المؤثرة و التي تكمن وراء ظاهرة النسيان وهي وكما يلي:

(١) - الأسباب العضوية : كتلف في خلايا الدماغ أو عمليات الهدم والبناء للخلايا الناتجة عن التقدم في العمر .

(٢) - الخبرة اللاحقة : وقد بينت الدراسات أن النسيان يكون أكثر في حالة قيام الفرد بتعلم مباشر لاحق للتعلم الأول إذ يحدث تداخلاً في الانطباعات الجديدة مع الانطباعات القديمة وتدخل الارتباطات الجديدة في صراع مع القديمة .

(٣) - الدافعية : وغيرها يقوم الفرد بتذكر ما يرغب في تذكره وانه يميل إلى ان ينسى كل ما لا يرغب في تذكره (الكبت) خاصة إذا ارتبطت الخبرة التي يتم تذكرها بشخصية الفرد مباشرة .

(٤) - نوع المادة : من الحقائق الاساسية ان المادة السهلة التعلم تكون أكثر تعرضاً للنسيان بسرعة .

(٥) - العقاقير و الكحول : في حالة تشبع الدماغ أو تسممه بالعقاقير والكحول والمخدرات قد يحدث انطفاء في انطباعات الذاكرة ويؤدي الى تلف خلايا المخ مما يؤدي الى إضعاف الذاكرة .

النظريات التي فسرت اسباب النسيان منها :

أولاً : نظرية التلف :

ترى هذه النظرية ان التعلم يؤدي إلى اقامة آثار في الذاكرة وأن هذه الآثار تزول أو تضمحل تدريجياً بمرور الزمن ، فإذا أردنا الاحتفاظ بالآثار التي يترسخ أو يحدث التعلم ، علينا تكرار وتسميع المعلومات موضوع التذكر ، اي علينا القيام باستخدام المعلومات لتتمكن من الاحتفاظ بها تقوم نظرية التلف على افتراض مفاده ان الأثر الذاكري يضعف مع مرور الزمن على نحو آلي ، نتيجة لبعض العمليات الذاتية ، لذا يحدث النسيان بسبب ضعف الأثر الناجم عن طبيعة الأثر الذاتية ، والتي تجعله عرضة للزوال مع مرور الزمن ، وهذا يوحي بأن نقص الذاكرة يعود إلى ما يحدث في المخزن وليس إلى عمليات الترميز المستخدمة اثناء الاستعادة أو التذكر . وتؤكد نظرية التلف على الزمن ، وتعتبره العامل الوحيد في النسيان ، لكن الزمن وحده غير كاف لتفسير ظاهرة النسيان ، فالحوادث لا تتغير نتيجة مرور الوقت فقط بل لابد من معرفة ما يجري من عمليات اثناء مرور هذا الوقت والشيء ينطبق على النسيان ، فالنسيان لا يحدث بسبب مرور الوقت بل لا بد من وجود بعض العمليات التي تجري بمرور الوقت وتؤثر في المعلومات المخزونة في الذاكرة طويلة المدى .

ثانياً : نظرية التداخل :

يعود السبب وفقاً لهذه النظرية إلى تداخل المعلومات موضوع التعلم الجديد مع المعلومات المخزونة سابقاً في الذاكرة فتعوق المعلومات الجديدة ظهور المعلومات أو الاستجابات القديمة ، ويسمى التداخل في هذه الحالة ((الكف الأثر الرجعي)) وقد يأخذ التداخل اتجاهاً معاكساً بحيث تقوم المعلومات القديمة أو المخزونة سابقاً بتعوق أو إعاقة عملية تخزين المعلومات الجديدة ، ويسمى التداخل في مثل هذه الحالة ((الكف الأثر القبلي)) .

تؤكد نظرية التداخل على ما يسمى بالتنافس الاستجابي أي على التنافس من حيث الاداء بين الاستجابات المتعلقة سابقاً واستجابات التعلم الجديد وأثر كل منهما في الاخرى دون أية اشارة الى الاستجابات المتبعة في معالجة المعلومات الرمزة وتخزينها واستدعائها سواء كانت هذه المعلومات قديمة أم حديثة فالدلائل تشير في كثير من الحالات ان التعلم الجديد لا يحدث اية آثار سلبية في القدرة على استدعاء المعلومات المخزونة على نحو مسبق وخاصة في الحالات التي يتم بها معالجة هذه المعلومات بطرق مناسبة اثناء تخزينها واستعادتها (تذكرها) .

ثالثاً : نظرية الجشتالت :

تعنى نظرية الجشتالت بالجوانب الكيفية للذاكرة أكثر من جوانبها الكمية اي تعنى بالتغيرات التي تطرأ على المعلومات المخزونة وبالأشكال التي قد تأخذها هذه المعلومات اكثر من النسيان ، فطبقاً لنظرية الجشتالت ليس عملية ضعف أو زوال آثار التعلم بل هو عملية تشويه أو تعديل للمعلومات المخزونة ، يحدث مع مرور الوقت وتنعكس التغيرات التي تطرأ على الذاكرة في نزعة الفرد الى تجاهل بعض تفصيلات الحوادث الماضية والتأكيد على تفصيلات أخرى ، وكذلك في النزعة الى تنشيط البنية للذاكرة لتمكين من تذكر الحوادث بطريقة أكثر ملاءمة وتنظيماً ، وتؤكد هذه النظرية على ظاهرة مهمة من ظواهر الذاكرة طويلة المدى وهي ظاهرة التنظيم ، وتشير هذه الظاهرة الى فاعلية الذاكرة وأثرها في تنظيم المعلومات المتوافرة لديها ومعالجتها بحيث تنتظم في اشكال وبنى معينة الأمر الذي يسهل تذكرها واستدعائها .

المصادر المعتمدة في تدريس المادة

1) مبارك – سليمان سعيد : محاضرات علم النفس التربوي ، جامعة الموصل – كلية التربية الاساسية 2007
2) رضا، كاظم كريم و شيرين علي رحيم: علم النفس التربوي، جامعة بغداد –كلية التربية ابن رشد 2014
3) نشواتي، عبد المجيد: علم النفس التربوي، ط1 مؤسسة الرسالة، جامعة اليرموك ،أربد الأردن 2011

مدرس المادة
م. أيمن عبد العزيز كاظم