الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الوادي

كلية الآداب واللغات قسم اللغة والأدب العربي

التعلّم بالملاحظة و دوره في تنشئة المتعلم تربويا ومعرفيا تلاميذ المرحلة الابتدائية -أنموذجا -

مذكّرة مُعَدَّة ضمن متطلبات نيل شهادة الليسانس (ل.م .د)في اللغة والأدب العربي

إعداد الطلبات:

- عائشة بوطي
- فتيحة قسمية
- مباركة درويش
- منى سلطاني

إشراف الأستاذ:

عبد الحميد بوترعة

السنة الجامعية: 1434-1435هـ/ 2013-2014

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الوادي

كلية الآداب واللغات قسم اللغة والأدب العربي

التعلّم بالملاحظة و دوره في تنشئة المتعلم تربويا ومعرفيا تلاميذ المرحلة الابتدائية -أنموذجا -

مذكّرة مُعَدَّة ضمن متطلبات نيل شهادة الليسانس (ل.م .د)في اللغة والأدب العربي

إعداد الطلبات:

- عائشة بوطي
- فتيحة قسمية
- مباركة درويش
- منى سلطاني

إشراف الأستاذ:

عبد الحميد بوترعة

السنة الجامعية: 1434-1435هـ/ 2013-2014

بسم الله الرحمن الرحيم

سورة القلم الآية (1)

صدق الله العظيم

شكر وعرفان

نرفع أكفّنا إلى المولى عز وجل شاكرين إياه نعمة الصبر والتوفيق وفضل التيسير، فاللهم لك الحمد والشكر كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك.

يطلّ الشاطئ من بعيد . . . وتسفر السفينة إيذانا بالوصول . . . فترسم الابتسامة على الوجوه وتنطق في الأفق أصواتاً مبشرة وأهازيجا متفرقة. ويقف الربان بثقة المنتصر بعد أن يمسح عن وجنتيه حبات العرق التي امتزجت مع دموع الفرح، ويحلق بأفكاره بعيدا ويسترجع في نفسه شريط الذكريات في ليال طويلة، أمواج متلاطمة، تعب وسهر وعمل، لكن الربان الوفي لا ينسى المنقذين والمساعدين الذين كانوا عوناً وسنداً ،أرشدوه وأناروا له الطريق في ليالي الظلام، فوصلت السفينة إلى بر الأمان، ونحن إذ نقف على عتبة التخرج نكن بالاعتراف والشكر والتقدير.

* بداية الشكر الأعظم لله تعالى على نعمته وفضله وعونه أن وفقنا في إتمام هذا العمل.

* كما نتقدم بخالص الشكر والتقدير لأصحاب الفضل علينا وقرة أعيننا آبائنا وأمهاتنا على مساعدتهم لنا معنوياً ومادياً ورعاهم الله ويحفظهم لنا.

* كما نتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ المؤطر والفاضل عبد الحميد بوترعة الذي ساعدنا كثيراً بإرشاداته المميزة وتوجيهاته الصائبة، فكان لنا السند العظيم في مرافقته ومتابعته لكل جزئية من جزئيات البحث إلى أن أصبح على النحو المتقدم، فجزاه الله عنا كل خير ووفقه لفعل الخير دائماً وأبداً.

* كما نتوجه بخالص الشكر إلى كل من مدّ لنا يد العون سواء كانوا من قريب أو بعيد، فهم كانوا عوناً وسنداً لنا في إنجاز هذا البحث ولم يبخلوا علينا بتوجيهاتهم فجزاهم الله خير الجزاء.

* وشكر خاص إلى أفراد الدراسة من تلاميذ وأساتذة الذين لولم يسخرهم الله لنا لما تم هذا العمل.

* إلى كل من سهى قلمنا عن ذكرهم.

مقدمة

التعلّم وهج ينير درب كل ضال، فهو يحرر المرء من الظلام الدامس وهو ينبوع الحياة، وعمدة الأسياد ورواد العلم، التعلّم يخلص الأمة من الجهل ويقودها نحو التفتح، وقد صدق من قال:

وما نيل المطالب بالتمني ولكن تؤخذ الدنيا غلابا

إن التعلّم هو تغير في السلوك، ينجم عن الخبرة التي يكتسبها الإنسان (أو الحيوان) من المواقف المختلفة التي مر بها. كما أن هذه الخبرة تساعد الإنسان على مواجهة وضعيات لاحقة بشكل بناء، ولا ينبغي لنا أن نفهم التعلّم من وجهة أكاديمية ضيقة مثل، اكتساب المهارات في القراءة والتهجئة، أو التعلّم الرمزي أو اكتساب مهنة، لقد تغير مفهوم التعلّم، ذلك لأننا نتعلّم، بالإضافة إلى ما تقدم، قيماً ثقافية هامة، كالمحبة المختلفة والميزات الخلقية والشخصية، أن شخص هو نتيجة لما تعلّم، وعليه يصبح التعلّم الموضوع الأساسي في حياتنا ولا يمكننا أن نفهم عبارات مثل توافق عائق انفعالي، كسل، جنوح، أو حل مشكلات إذا لم تكن لدينا معرفة بالمبادئ الأساسية التي ترتكز عليها عملية التعلّم، ومصطلح التعلّم تعددت حولها الكثير من الآراء والنظريات في محاولتها لفهمه وتفسيره، ومن هذه النظرية نذكر نظرية البرت باندورا "التعلّم بالملاحظة" التي تعددت تسمياتها، فعرفت بنظرية التعلّم بالتقليد، التعلّم بالنمذجة وغير ذلك من التسميات وهذه النظرية من النظريات التوفيقية، فهي بمثابة همزة وصل بين النظرية السلوكية والمعرفية؛ حيث يقوم أنموذج التعلّم بالملاحظة على افتراض مفاده أن الإنسان كائن اجتماعي يتأثر باتجاهات الآخرين وتصرفاتهم ومشاعرهم وسلوكاتهم، وهو يزود الفرد بطريقة السلوك في البيت والمجتمع فنحن نتعلّم عن طريق الملاحظة كيف نسلك في المواقف الاجتماعية التي نواجهها، وتؤكد الدراسات الحديثة بأن النموذج كتقنية تعليمية تعلمية هو أكثر

فاعلية من بعض النماذج التعلّم الأخرى وخاصة في مجال تعلم المهارات الاجتماعية والتعليم في الطور الأول، ويتضح دور التعلّم عن طريق الملاحظة من حيث التنشئة التربوية والمعرفية من خلال الدور التفاعلي الذي يقوم به المعلم داخل غرفة الصف باعتبارها انموذجاً أساسي بالنسبة للتلاميذ، ودليل ذلك أن التلاميذ يتأثرون بسلوك معلميهم وتصرفاتهم أكثر من تأثرهم بأقوالهم ونصائحهم، وهذه النظرية تعتمد على محاولة تسهيل عمليات التعلّم باعتبارها تحمل الطابع الإنساني، آخذين في ذلك تلاميذ المرحلة الابتدائية انموذجاً، وهذا العمل المتواضع الذي نحن بصدد تناوله يطرح إشكالية منطوية في صياغ التساؤل الآتي: ما ماهية التعلّم؟ وكيف يتم عن طريق الملاحظة؟ ما دور هذه النظرية في التنشئة التربوية والمعرفية بالنسبة للمرحلة الابتدائية؟ وهذا الإشكال لسبب رئيس بث فينا روح البحث في اختبار هذا الموضوع ونظراً لأنها قليلة الدراسة بالنسبة للنظريات المعرفية الأخرى مع جدة هذا الموضوع وحداثته راجين أهداف منتظرة من بينها:

- ميلنا إلي بحوث اللسانيات التطبيقية، وإشارة إلي هذا الموضوع الذي لم يحظ بعناية كافية.
- التعريف بالنظرية وكيفية الإفادة منها.

وقد اعتمدنا المنهج الوصفي المشفوع بالإحصاء والتحليل، ورسمنا دراستنا هذه وفق الخطة الآتية:

- الاستهلال بمقدمة مبسطة.
- مدخل ذكرنا فيه لمحة عامة عن النظريات ونبذة عن حياة أحد أعلامها (نظرية النمذجة).

- الفصل الأول: موسوع بـ: مفاهيم أولية حول التعلّم متضمن تعريف التعلّم وشروطه الأساسية طرقة وأهدافه وأنواعه وعوامله صعوباته ونتائجه.
- الفصل الثاني: الذي يحتوي على مبحثين.
- المبحث الأول: الإطار النظري للدارسة، ويندرج تحته عدة مطالب منها: مفهوم التعلّم بالملاحظة ومراحلها والعوامل المؤثرة فيها وآثارها والانتقادات الموجهة إليها بالإضافة إلى التطبيقات التربوية التي يجب مراعاتها من طرف المعلم في الطور الابتدائي.
- المبحث الثاني: الإطار التطبيقي للدراسة يندرج تحته.
- مجتمع الدارسة والدراسة الاستطلاعية والخصائص السيكومترية وأخيراً عرض وتحليل نتائج الدراسة وخلاصة الفصل.
- واتبعنا هذه الدراسة بدراسة ميدانية في الواقع التعليمي الحالي.
- الخاتمة حاولنا من خلالها ذكر أهم النتائج المتوصّل إليها مستعينين بعدة مصادر ومراجع من أبرزها القرآن الكريم، ومن المراجع (علم النفس التربوي) "للدكتور عبد المجيد نشواتي" وكذا كتاب (التعلّم أسسه ونظرياته وتطبيقاته) "للدكتور إبراهيم وجيه محمود"، (مبادئ عام النفس التربوي) "عماد عبد الرحيم الزغول" وغيرها:
- وقد اعترضتنا بعض من الصعوبات منها:
- صعوبة التعامل مع المادة، نقص المراجع التطبيقية المتخصصة في هذا الموضوع.
- صعوبة التنسيق والترتيب.

- وفي العموم كانت هذه الصعوبات حقيقة عمدنا على تجاوزها بفضل الله الكريم ونقدم جزيل الشكر إلى الأستاذ المشرف الذي مهد لنا طريقة هذا البحث بتوجهاته ورعايته لهذا الموضوع وصبره معنا لإتمام هذا البحث وإخراجه بهذا الشكل.
- هذا اجتهادنا ويبقى الباب مفتوحاً لبحوث ودراسات أخرى تثري هذا الموضوع، فإن أخطأنا فمن أنفسنا وإن أصبنا فمن الله، وآخر دعونا أن الحمد لله رب العالمين.

مدخل

لمحة عامة حول نظريات التعلّم
ونبذة عن أحد أعلامها
(نظرية النمذجة)

نالت نظريات التعلّم مكانة مرموقة بما تحمله من خصائص ومميزات جعلت منها همزة وصل بين مختلف النظريات السيكولوجية باعتبارها أساسا يقوم بفهم سلوك الكائنات الحية، فأنماط السلوك التي تتبعها الكائنات الحية إمّا متعلمة أو غير متعلمة.

ويتبع الإنسان بصفة خاصة النوع الأول فيما عدا بعض الأنماط قليلة العدد حيث يمكن حصرها، وبهذا يمكننا القول أن أغلب الأنماط السلوكية الإنسانية تخضع أو ترجع إلى التحليلات ومختلف التفاسير التي تذهب إليها نظريات التعلّم بصفة عامة، وهذا ما جعل من هذه النظريات الوجه الجوهري الذي تقوم على أساسه الاتجاهات السيكولوجية بمختلف أشكالها وأنواعها.

وطبعاً الدارس لنظريات التعلّم يلاحظ أن هذه النظريات إنّما تتّخذ منهل التجارب كمذهب رئيسٍ باعتباره منهجاً قائماً بذاته، يوصلنا إلى الدقة واليقين في النتائج، فكان الحيوان أساسً للدراسة في هذه النظريات، لكن الذي نريد الوصول إليه هو الهدف الذي تسعى إليه هذه التجارب برمّتها، وهذا ما تمثل في الخروج بالقوانين الأولية التي تحلل سلوك الكائنات الحية خلال عملية التعلّم وما ينتج عنها، ولا يمكننا إخضاع الإنسان إلى الطابع التجريبي نظراً للعوامل العديدة التي تتدخل في سلوكه. مما يرجع منها إلى الطبيعة الفيزيولوجية، أو ظروف التنشئة الاجتماعية وغير ذلك. وبهذا يعجز الواحد من التحكم في ضوابطها حيث اختلفت التفسيرات المذهبية تبعا لتعدد النظريات، ولكل دارس منهج وأساس انطلق منه، حيث أن هذه النظريات لم تنشأ من العدم، ولم تبن على أقوال متنوعة، وإنّما قامت على أساس الدراسات التي تحمل الطابع التجريبي بمعنى الكلمة، واختلفت عملية التعلّم بحسب تعدد هذه النظريات، فكل نظرية أعطت البديل بما تحمله من حجج دامغة، فضلا عن الأسباب

الأخرى، من حيث إمكانية الترف في الحيوان وإخضاعه للظروف التجريبية بمختلف طرقها والتحكم بذلك في ظروف التنشئة الاجتماعية وغير ذلك من العوائق، ومعظم نظريات التعلّم لا تُعتبر نظريات بمعنى الكلمة إذا اعتبرنا النظرية مجموعة من القواعد والقوانين ذات العلاقة الواضحة التي تعطي تفسيراً شاملاً لما يحدث أثناء التعلّم، وما يتضمنه من عمليات ترتبط بعضها ببعض وتؤدي إلى نتائج محددة يمكن استخدامها لتفسير ما يحدث في مواقف التعلّم المختلفة، وعلى الرغم من هذه التغيرات إلا أنها تعطي أفكاراً تفيد في نواحي كثيرة تتصل بالتعلّم من حيث دقة الصياغة وارتباط القوانين وشمولها.

ونظريات التعلّم عديدة، والاختلافات بينها كثيرة، بل هذا عرضنا لتفصيلات تضيع خلالها المعالم الرئيسية التي تحتاج إليها، ولذلك أصبح من الضروري أن نتعرض لبعضها دون الآخر، وأن يكون اختيارنا قائماً على أسس واضحة، ومن بين الأسس التي رعيت في اختيار النظريات الآتي:

1- أن يشمل هذا العرض النظريات الرائدة، والتي هي الأصل، والتي تعتمد عليها النظريات الأخرى الأحدث التي لا يمكن فهمها دون التعرض لتفسيرات النظريات الرائدة الأساسية حتى لا تقف كل نظرية بمعزل عن الإطار النظري العام الذي تنتمي إليه، والذي يربطها بأصولها ويلقي ضوءً على أبعادها المختلفة.

2- الاهتمام بالنظريات التي ترتبط أكثر بالمدرسة وبالحاجة إليها في مواقف التعلّم التي يتعرض لها التلميذ.

3- أن تمثل النظريات الاتجاهات الرئيسية المختلفة لتفسير التعلّم.

تنوعت نظريات التعلّم تبعاً لتعدد التفسيرات والمذاهب؛ حيث أعطت هذه النظريات نتائج استخدمت في المدرسة واحتمالية تطبيقها، ويحسن التعرض لها للاستفادة منها في المجال التعليمي، ومن بين هذه النظريات التي نخصها بالدراسة نظرية التعلّم بالملاحظة.

التي كان رائدها "ألبرت باندورا" حيث ولد في 1925/12/04م، في بلدة صغيرة تسمى موندرا بولاية شمال ألبرتا في كندا، تلقى تعليمه في مدرسة ابتدائية، ومدرسة ثانوية صغيرة في واحد من الحد الأدنى من الموارد بعد المدرسة الثانوية، كان يعمل لمدة الصيف في ملك الثقوب على الطريق السريع في ولاية ألاسكا، التحق بالمدرسة العليا التي عدد طلابها عشرون طالباً وعدد مدرسيها اثنان فقط، علّم نفسه بنفسه هو وغيره من زملائه، هذه القدرة أفادته في تكوينه العلمي هو وزملاءه، حيث تقلدوا جميعا مواقع هامة، التحق بجامعة كولومبيا وحصل على البكالوريوس عام 1951، ثم الدكتوراه عام 1952، عمل بمركز وبيتشيسا بجامعة ستانفورد، حيث ظلّ يعمل به طوال حياته العلمية.

كان باندورا غزير الإنتاج العلمي، حيث نشر عداداً ضخماً من المقالات والدراسات والبحوث في المجالات العلمية المتخصصة إلى جانب أنه ظلّ مشغولاً ومهتماً بالتعلّم الاجتماعي كمدخل لدراسة الشخصية، كتب كتاباً عن عدوان المراهق عام 1963م بالتعاون مع "ريتش رد"، و"ولتور Rachid. H. Walters"، أول طالب للدكتوراه أشرف عليه، ثم نشر كتاب عن مبادئ تعديل السلوك عام 1969 وكتاب عن نظرية التعلّم الاجتماعي عام 1971، وأعاد نشره عام 1977، تناول فيه تصور دقيق لنظرية التعلّم الاجتماعي المعرفي.

حصل على الجائزة التقديرية كعالم متميز من الجمعية الأمريكية لعلم النفس عام 1972م، وحصل على جائزة للإنتاج العلمي المتميز من رابطة كاليفورنيا لعلم النفس عام 1973م، ورأس الجمعية الأمريكية لعلم النفس وهي أرقى وأقوى مركز أدبي، وأكاديمي في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث يقتصر تقلد هذا المركز على علماء النفس الديني الذين كان لهم إسهامات متميزة في مجتمع علم النفس .ظل على مدى 25 عاماً، يقوم بتدريس مقررين بجامعة ستانفورد هما سيكولوجية العدوان، وسيكولوجية الشخصية لطلاب البكالوريوس وطلاب الدراسات العليا.

يعد باندورا أحد الرموز الأساسية لنظرية التعلّم الاجتماعي، ومن رواد تعديل السلوك وبصفة خاصة السلوك العدواني.

الفصل الأول

الفصل الأول: مفاهيم أولية حول التعلّم.

تعريف التعلّم.

الشروط الأساسية في عملية التعلّم.

طرائق التعلّم.

أهداف التعلّم.

أنواع التعلّم.

عوامل التعلّم.

صعوبات التعلّم.

نتائج التعلّم.

خلاصة الفصل.

أولا: تعريف التعلّم

التعلّم مفهوم رئيس من مفاهيم علم النفس ظل يحظى باهتمام العلماء والمفكرين ورجال التربية في كل زمان ومكان، فمنذ عهد الفلاسفة الإغريق بل ومنذ نزول الأديان السماوية حتى عهدنا الراهن الحافل بشتى صنوف العلم والمعرفة وتطبيقاتها التقنية والعملية، ومفهوم التعلّم يشكل القضايا المحورية وما ينبثق عنها من بحوث وتجارب ودراسات وتعليم وتدريب وتطبيق.

ومن أجل ذلك يوجد اليوم في مجتمعنا المعاصر أجهزة هائلة تنفق عليها الأموال الطائلة تتمثل في المدارس والجامعات والمعاهد ونحوها لا لشيء إلا لمتابعة قضية التعلّم والوصول بأطفالنا إلى الحياة العملية العامة الناجحة. ولا يقتصر الاهتمام بالتعلّم على المؤسسات حسب، بل هو موضع اهتمام الآباء والأمهات وأفراد المجتمع بعامة، فالتعلّم من الأمور بالغة الأهمية عند كل إنسان في أي مجتمع، كذلك لا يقتصر التعلّم على سن معين أو مرحلة معينة من العمر، بل هو عملية مستمرة طوال استمرار الحياة[1].

لذلك يوجد اتفاق كبير حول دور التعلّم وأهميته في حياتنا اليومية، ولكن ... ماذا يقصد بالتعلّم؟[2]

وعلى الرغم من هذا فلا يوجد تعريف محدد جامع مانع له، ويرجع ذلك إلى اختلاف وجهات النظر، ومن أهم هذه التعاريف ما يلي:

---

[1] حسين فايد: علم النفس العام رؤية معاصرة، دار طيبة للنشر والتوزيع والطباعة، (د.ط)، 2005م، ص 105.

[2] عصام نورسرية: سيكولوجية التعلم، مؤسسة شباب الجامعة 40 شارع. د مصطفى، مشرفة للطباعة والنشر والتوزيع، كلية الآداب، جامعة الزقازيق، (د.ط)، 2004م، ص 6.

لغة: علمه: بمعنى عرفه، وعُلِم هو عرفه في نفسه[1].

جاء في لسان العرب لابن منظور (د. ت. ص 3082-2) علم من صفات الله ﷻ العليم العالم والعلّام: قال الله ﷻ:"*وَهُوَ الْخَلَّاقُ الْعَلِيمُ*"، وقال:"*عَالِمُ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ*"، وقال:"*عَلَّامُ الْغُيُوبِ*". فهو الله العالم بما كان وبما يكون قبل كونه وبما يكون ولما يكن بعد قبل أن يكون، لم يزل عالماً ولا يزال عالماً بما كان وما يكون ولا يخفى عليه خافية في الأرض ولا في السماء سبحانه وتعالى، أحاط علمه بجميع الأشياء باطنها وظاهرها دقيقها وجليلها على أتم الإمكان... وقال الله ﷻ: "*إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ*"[2]، فأخبر ﷻأنّ من عباده من يخشاه، وأنّهم هم العلماء، ويضيف "ابن منظور"، والعلم نقيض الجهل، علّم علما، ورجل عالم وعليم من قوم علماء[3].

تعريف التعلّم من موسوعة علم النفس والتحليل النفسي:

يعرف التعلّم، اصطلاحا بأنه تغير ثابت نسبيا في سلوك الكائن الحي يحدث نتيجة الممارسة، ولهذا يطلق عليه مفهوم يمكن التأكد أو التحقق من نتائجه... كما أنه عملية نمو مختلف الجوانب الشخصية، وفي نفس الوقت هو ارتقاء في وظائف الكائن الحي، ومن حيث هو كذلك فإنه يبدأ منذ اللحظة الأولى ويستمر حتى نهاية حياة الفرد[4].

[1] ينظر مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز أبادي: القاموس المحيط قدمه وعلق على حواشيه أبو الوفاء الهيروني المصري الشافعي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، (ط.1)، 2004م، ص 1151.

[2] سورة فاطر الآية {28}.

[3] أحمد محمد عبد الخالق: مبادئ التعلّم، دار المعرفة الجامعية، (ط.2)، 2006م، ص 18.

[4] محمد حسن غانم: علم النفس، المكتبة المصرية للطباعة والنشر، (د.ط)، 2004م، ص 173.

التعلّم عموماً:

تعني الدراسة واكتساب معارف، ويأخذ التعلّم صفة ارتباط المثير بالاستجابة نتيجة للتعزيز الإيجابي بمفهوم السلوكيين، وتغيير في البنيات العقلية بمفهوم المعرفيين، ويعتبر عالم البيولوجيا التعلّم بمثابة الكيفية التي تتطور بها شبكة الأعصاب في المخ[1].

التعلّم:

التعلّم عملية نشطة لاكتساب والاحتفاظ بالمعرفة حتى يمكن تطبيقها في المواقف المستقبلية. القدرة على استدعاء وتطبيق التعلّم الجديد تنطوي على تفاعل معقد بين المتعلم والمادة المتعلمة. يحدث التعلّم عندنا تكون لدة المتعلم فرصاً لممارسة المعلومات الجديدة، تلقى تغذية مرتدة من المعلم، وتطبيق المعرفة المهارة في مواقف مشتبهة أو غير مألوفة بمساعدة قليلة من الآخرين[2]. إذن:

* فالتعلّم يُسفر عنه تغير في السلوك.

* ويحدث التعلّم كنتيجة للممارسة والخبرة.

* التعلّم تغير ثابت نسبياً[3].

لقد أجمع معظم الدارسين على أن التعلّم (Learning) هو التغير الذي يحصل في السلوك، أي في تصرف الإنسان في مجالات حياته المختلفة. فليس هو اكتساب مهارة جديدة فحسب،

[1] سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم: "المخ البشري" آلة التعلّم والتفكير والحل الإبداعي للمشكلات، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، (ط.1)، 2011م، ص 62.

[2] مراد على عيسى سعد ووليد السيد أحمد خليفة وآخرون: كيف يتعلم المخ الموهوب ذو صعوبات التعلّم، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، (ط.1)، 2007م، ص 44.

[3] سارنوف: التعلّم، ترجمة محمد عماد الدين اسماعيل، دار الشروق للنشر والتوزيع، (ط.3)، 1409هـ/1989م، ص 35.

كقيادة السيارة مثلاً، ولا هو التمكن من مادة أكاديمية معينة، كتاريخ الأدب الجاهلي، ولكنه أيضا تعلم الأساليب التي تؤهلنا في أن تتطور انفعالياً، وتنمو اجتماعيا، وتصبح شخصيتنا الإنسانية أكثر غنىً ونضوجاً، والتعلّم عملية تختلف في أسلوبها ومنهجها باختلاف مراحل الحياة، فالتعلّم لدى الطفل يختلف عنه عند الولد، أو المراهق أو الراشد أو الكهل[1].

التعلّم في القاموس الفرنسي "لاغوس":

تعني الدراسة واكتساب معارف، ويأخذ التعلّم صفة ارتباط المثير بالاستجابة نتيجة للتعزيز الإيجابي بمفهوم السلوكيين، وتغيير في البنيات العقلية بمفهوم المعرفيين، ويعتبر عالم البيولوجيا التعلم بمثابة الكيفية التي تتطور بها شبكة الأعصاب في المخ[2].

التعلّم في نظر التربية التقليدية:

هو عملية يكتسب بها الفرد المعارف والمعلومات بالحفظ والاستظهار، كما أن المتعلّم هو الذي يقرأ كتباً معينة، ويعني في صدره شيئاً من علوم الآخرين الأولين، ويستظهر كثيراً من الأقوال المنثورة والمنظومة.

التعلّم داخل غرفة الصف:

حتى تحدث عملية التعلّم لابد من وجود من هو بحاجة إلى التعلّم، ومن يقوم بعملية التّعليم (من يعلّم)، هذا يعني أنه لابد من وجود المتعلّم، والمعلّم، وطريقة اتصال بينهم، ويجب أن يكون عند المعلم

[1] علي ماضي: النفس البشرية، تكوينها، واضطراباتها وعلاجها، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، (د.ط)، (د.ت)، ص 155.

[2] سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم: المخ البشري "آلة التعلّم والتفكير والحل الإبداعي للمشكلات"، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، (ط.1)، 2011م، ص 62.

شيء يرغب في إخباره أو إيصاله للمتعلم، والمتعلم من ناحية أخرى يجب أن يتوفر لديه الاستعداد للتعلم، ومن ثمّ يقوم المعلم بتزويد المتعلم بنوع من التغذية الراجحة حول ما قاله الأخير (المتعلم) أو كتبه[1].

التعلّم عند العلماء:

اهتم كثير من علماء النفس بموضوع التعلّم، ويرجع ذلك للأهمية الكبرى لعملية التعلّم في اكتساب الفرد القدرة والمهارة على تعديل سلوكه ليتمكن من حل المشكلات التي تصادفه في حياته العملية، كما تساعده أيضا في إحداث علاقة أكثر توافقاً وتكيفاً مع البيئة التي يعيشها، ومن أهم هذه التعاريف[2]:

التعلّم عند "ودوروث":

يعرف ودوروث التعلم بأنه نشاط يصدر عن الفرد يؤثر في نشاطه المقبل؛ أي أن التعلّم سلوك يقوم به الفرد يؤثر في سلوكه المقبل، وقد يفسر هذا التعريف على المعنى المستحسن اجتماعياً، وهذا ما يستهدفه المربون حقيقة قدرته على التكيّف، فتعلّم قراءة الصحيفة يساعد الفرد على قراءة كتب بنفس اللغة، وتعلّم الجمع يساعد على الضرب، ومثل هذا يقال في مجال التعلّم الحركي أو في مجال التفكير، فحل تمرين هندسي مثل تطابق المثلثين يساعد على حل تمارين أخرى، ومع ذلك فإن التعريف لا يشير إلى هذه الاتجاهات، فهو لم يحدد اتجاه التأثير، وأن ما يحقق التعلّم لفرد معين هدفاً

[1] السيد علي شتا وفادية عمر الجولاني: علم الاجتماع التربوي، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، (د.ط)، 1997م، ص 188.
[2] محمد محمود محمد: علم النفس المعاصر في ضوء الإسلام، دار مكتبة الهلال، (د.ط)، 2007م، 1428هـ، ص 231.

عاجلاً، ولكنه لا يحقق في النهاية مصلحته، فقد يتعلّم الكتابة بطريقة رديئة وقد يتعلّم السرقة، مما يؤثر في نشاطه اللاحق تأثراً سيئاً[1].

التعلّم عند "مني":

التعلّم هو عبارة عن عملية تعديل في السلوك أو الخبرة، فتعلّم الفرد لأن يكون ديمقراطي النزعة ما هو إلّا نوع من تعديل في السلوك وما ذلك إلا لأنّ الفرد ميّال بطبعه إلى حب السيطرة والعدوان، وتعلّم الطفل الأساليب المهذبة في تناول الفرد الطعام أو الحديث أو المعاملة، كل هذا تعديل في السلوك، لأنها من أساليب المجتمع المتحضر[2].

التعلّم عند "ثورندايك" و"سكنر" و"كلارك" و"بياجيه":

قوله التعلّم عبارة عن سلسلة من التغيرات في سلوك الإنسان، أما سكنر وكلارك هل فيعرفان التعلّم بأنه تغيير في السلوك ينجم عن التدريب المعزز، في حين يعرفه (بياجيه) بقوله: التعلّم الحقيقي الذي له معنى هو التعلم الذي ينشأ من التأمل والتروي[3].

التعلّم عند "محي الدين توق":

يعرف التعلم بأنه تعديل وتغيير في السلوك، وهذا التعريف يركز على أن التعلّم يتضمن: التعبير والتعديل فيما يعرضه المتعلّم من سلوك، ويمكن تفصيل التعريف بقولنا: إنه تعديل وتغيير في السلوك

[1] محمد حسن غانم: علم النفس، المكتبة المصرية للطباعة والنشر والتوزيع، (د.ط)، 2004م، ص 171.

[2] فايز مراد دندش: معنى التعلّم وكنهه من خلال نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربوية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، (ط.1)، 2003م، ص 25.

[3] إبراهيم عبد الله ناصر وعاطف عمر بن طريف: مدخل إلى التربية، دار الفكر للطباعة والنشر، (ط.1)، 2009م، 1430هـ، ص 280.

نتيجة الممارسة على أن يكون هذا التعديل والتغيير ثابتاً نسبياً، ولا يكون مؤقتاً مرهوناً بظروف أو حالات طارئة[1].

ثانيا: شروط التعلّم التي يحقق من خلالها التعلّم الهادف

التعلّم عملية أساسية تحدث في حياة الفرد باستمرار نتيجة احتكاكه بالبيئة الخارجية واكتسابه أساليب سلوكية جديدة، تساعد على زيادة التكيف مع البيئة وملاءمة نفسه لما تتطلبها أن التعلّم عملية تمتد امتداد الحياة، فهي تبدأ معها وتستمر إلى آخر لحظة، وتضيف إلى حياة الفرد كل يوم شيئاً جديداً يساعده على تحسين ظروفه وعلى حسن التوافق مع الظروف المادية والاجتماعية التي يعيش فيها[2]، وعملية التعلم لا تحدث عشوائيا، ولكنها تخضع لمجموعة من العوامل والشروط التي تسهل حدوثها، فما هي العوامل والشروط التي تسهل حدوث عملية التعلّم الهادف؟[3]

1- وجود مشكلة تعترض طريق الفرد ينبغي عليه حلها[4].

2- التعزيز والمكافأة: هو المحفز الحقيقي للتعلم، فهو الذي يجعل السلوك المتعلّم المرغوب فيه يتكرر باستمرار في المواقف المشابهة، والتعزيز المتواصل في مراحل تعلّم الفرد للمهارات الدراسية شرط رئيس لاستمرارية عملية التعلّم، ويمكن الاعتماد على التعزيز المتقطع بعد اكتساب الفرد للمعرفة، والتعزيز يتأثر بمستوى الإشباع عند الفرد وبجدته Novelty وبأنواع، وأفضل الأنواع ما كان

[1] وليد أحمد جابر وآخرون: طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر، المملكة الأردنية الهاشمية، عمان، (ط.3)، 2009م، 1430هـ، ص 65.

[2] طارق عبد الرؤوف، إيهاب عيسى المصري: علم النفس المدرسي، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، (ط.1)، 2014، ص 73.

[3] حسين فايد: علم النفس العام رؤية معاصرة،: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، (د.ط)، 2005م، ص 108.

[4] سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم: مبادئ علم النفس العام، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، (ط.1)، 2011م، ص 65.

اجتماعياً، والتعزيز شرط رئيس لتشكيل سلوك التعلم وتسلسله عند الفرد خاصة إذا كان إيجابياً، والتعزيز يجب أن يأتي مباشرة بعد السلوك المرغوب فيه الذي قام به الفرد.

3- التدريب الموزع: إنّ المتعلم لا يستطيع أن يتعلم الشيء المراد تعلمه دفعة واحدة، لذلك يجب أن يقسم المتعلم النشاط المراد تعلمه إلى أجزاء ليسهل عليه تعلمها. إنّ التدريب الموزع للمادة المراد تعلمها عند الفرد يريحه من الإرهاق والتعب النفسي، ويشجعه على الرجوع إلى التدريب باستمرار، أما التدريب المتواصل فيجعل الإنسان المتدرب يشعر بالملل والضجر والتهرب من إكمال التدريب والقيام بالمهمة المطلوبة[1].

4- البدء بالطريقة الصحيحة: إذا أتقن المتدرب كتابة الحروف بطريقة صحيحة منذ كان يتعلم كيف يحرك يده وأصابعه وكيف تتأزر أصابعه لرسم الحرف، وأن يكتبه بشكل صحيح، سيمكنه ذلك من كتابة هذه الحروف أو الكلمات أو المهارات بطريقة صحيحة.

5- معرفة النتيجة باستمرار (التغذية الراجعة): إنّ معرفة نتائج التعلم باستمرار سواء كان صحيحاً أو خاطئاً، يساعده على تغير استجاباته باستمرار نحو الأحسن، إذ كيف يستطيع ذلك الفرد إحداث استجابات جديدة بدون معرفة الاستجابات الصحيحة من الخاطئة.

6- أهمية الرشاد والتوجيه: الإرشاد والتوجيه شرط رئيس لتعديل السلوك المتعلم، إذ يشتمل على التوجيهات والاستراتيجيات التي تساعده في إحداث عملية التعبير، إن الإرشاد يسرع في عملية التعلم وهو يختصر الوقت والجهد.

[1] سعيد حسني العزة: صعوبات التعلّم (مفهوم التشخيص، الأسباب، أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج، دار الثقافة للنشر والتوزيع، (ط.1)، (د.ت)، ص 14-15.

7- التفاعل الاجتماعي: لا يمكن حدوث تعلم بدون تفاعل، حيث أن عمليات التعلم هي عمليات تفاعلية تشاركية تحتاج إلى طرفين أو أكثر من متعلم ومعلم، والتفاعل الاجتماعي بنماذجه المختلفة يساعد الفرد على عملية التعلم، فالتفاعل الصفي داخل غرفة الصف أو المدرسة أو المجتمع يكسب الفرد سلوكات نافعة ومفيدة[1].

8- بلوغ الفرد مستوى النضج الطبيعي ليتيح له فرصة التعلّم[2].

9- أن يمارس المتعلّم نشاطاً خاصاً حتى يحقق هذا الغرض[3].

أولاً: النّضج:

إنّ أغلب أنواع السلوك تنمو بتأثير كل من النضج والتعلّم، فالطفل مثلاً لا يتعلم الكلام ما لم ينضج أعضاء الكلام (أما الكلام –اللغة–) التي ينطقها فعادة ما تكون من البيئة المحيطة به، وهذا يعطينا مثالاً جيداً على العلاقة ما بين النضج والتعلّم[4]، والنضج هو عملية نمو لا يتدخل فيها الإنسان، أمّا التعلّم فهو عملية منظمة مخطط لها من قبل الإنسان، ولعل من أهم النقاط الأساسية ما بين النضج والتعلم هو:

1- إن معدل النضج موحداً برغم الاختلافات في ظروف التعلّم، ولقد أكّد (gesel 1971) على سلوك صعود الدرج بتجربته على الأطفال على توأمين متطابقين لم يظهر عليهما أي فروق في هذا السلوك في سن مائتان وعشرون يوماً، فكل منهما عجز عن ذلك تماماً، ثم اختار الباحث

[1] سعيد حسني العزة: المرجع السابق، ص 15.

[2] عبد الرحمان الوافي: مدخل إلى علم النفس، دار هومة للطباعة والنشر، (ط.4)، 2007م، ص 88.

[3] إبراهيم وجيه محمود: التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، (د.ط)، 2002م، ص 41.

[4] محمد جاسم محمد: نظريات التعلم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، (ط.1)، 2004م، ص 47.

أحد التوأمين التجريبي (ث) وقام بتدريبه يوميا على صعود الدرج لمدة ستة أسابيع لفترة عشرة دقائق يومياً، أما التوأم الآخر التوأم الضابط (ض) فلم يتلق أي تدريب كان التوأم (ن) يمكنه صعود خطوات الدرج الأربع في حوالي عشرين ثانية، بينما لم يتقدم التوأم (ض) أكثر من وضع الركبة اليسرى على الخطوة الأولى من الدرج، ثم توقف تدريب التوأم (ث) وبعد أسبوع سابع بدأ تدريب (ض) لمدة أسبوعين، وبعد هذه الفترة القصيرة أمكنه اللحاق بالتوأم (ث) والتفوق عليه في نهاية هذين الأسبوعين الإضافيين من التدريب، وبعد أن أصبح عمر كل منهما ستة وخمسين أسبوعاً كان أداؤهما إلى صعود الدرج متماثلاً.

وقد أجرى Hilgard (1962) كثيرا من التجارب على الأطفال حيث أخذ أحد الأطفال التوأم وقام بتدريبه وترك الأخر دون تدريب لغرض الضبط، وبعد انتهاء فترة التدريب بدأ يدرب التوأم الآخر، ومن ثم يختبر التوأمان في السلوك الذي تدربا عليه، ثم يعاد اختبارهما ثلاث مرات إضافية بعد حوالي عشرة أسابيع وتوضح النتائج أن كلا من التوأمين استفادا من التدريب، ولكن لوحظ أن التوأم الذي تم تدريبه أولاً وبعد توقف التدريب حدث نقصان في المهارة لدى كل منهما، حيث تراجع الأداء إلى المستوى العادي للأطفال في مستواهم من النضج نحو الانحدار المتوسط.

2- كلما كان الكائن العضوي أكثر نضجاً أبرز مقداراً من التعلّم أكبر وهذا ما حققه (Hilgard) حيث بين في تجاربه أن الأطفال الكبار يحصلون على نتائج أفضل من الصغار مع توافر نفس المقدار من التدريب، وأكّد ذلك العالم (وود غريمان)[1].

[1] محمد جاسم محمد: المرجع السابق، ص 47-48.

3- إن المهارات التي تعتمد على أنماط السلوك الناضجة يسهل تعلمها أكثر من غيرها، ففي معظم اللغات تجد كلمات تدل على الأم والأب تتألف من أنماط صوتية تشبه با. با ..ما ..مآ، والكلمات التي يكتسبها الطفل أولاً هي في العادة كلمات تتناسب مع مناغاته الطبيعية، ويمكنه أن يتعلم كلمات بابا لأنها تشبه الأصوات التي يصدرها تلقائياً.

4- إن التدريب الذي يتلقاه الطفل مثل النضج قد يكون مضرّاً ويترك آثاراً ضارّةً في السلوك إذا صاحبه الفشل لدى الطفل خاصة؛ لأن الطفل الذي يتعرض مبكراً للنشاط لم يكن مستعدا له قد يفقد حماسته له حينما يصل إلى مرحلة النضج المناسبة، وهذا ما أكدته تجربة (مكجرو) في تدريبها طفلاً لم ينضج بعد في عمره (سبعة أشهر) على ركوب دراجة، بل إنها الاستجابة الصحيحة، إلّا أنّ الرضا في هذه الحالة قد لا تكون له نفس قوة ما يحصل عليه من تعليق الأم أو الأب أو المعلم على ما يفعل[1].

ثانيا: الدافعية

هي الطاقة الكامنة في الكائن الحي، والتي تدفعه ليسلك سلوكاً معيناً في البيئة التي يعيشها، هذه الدوافع هي التي ترسم للكائن الحي أهدافه وغاياته لتحقيق أفضل تكيّف ممكن مع بيئته الخارجية[2].

وتنقسم الدوافع إلى قسمين هي كالآتي:

[1] محمد جاسم محمد: نظريات التعلّم، دار الثقافة لنشر والتوزيع، (ط.1)، 2004م، ص 49.

[2] محمد محمود محمد: علم النفس المعاصر في ضوء الإسلام، دار مكتبة الهلال للطباعة والنشر والتوزيع، (د.ط)، 2007م. 1428هـ، ص 235.

أ- القسم الأول: الدوافع الأولية:

وهي تكمن في الطبيعة البيولوجية للفرد، لذا يطلق عليها البعض الدوافع البيولوجية أو الفطرية، وهي تمارس دون تعلم، لأن الكائن يولد مزوّداً بها وتشتمل دوافع كالجوع والعطش والجنس.

ب-القسم الثاني: الدوافع الثانوية:

وهي دوافع تأتي من خلال خبرة الفرد بمجتمعه سواء على محيط الأسرة أو المدرسة أو الجامعة أو العمل، ومن ثم يطلق عليها البعض الدوافع الاجتماعية أو المتعلمة أو المكتسبة، وتشمل دوافع كالنجاح والتقدير والإنجاز الشعوري بالانتماء وتحقيق الذات.

هذا ويلعب كل من الثواب والعقاب دوراً هاماً في هذه الدوافع، كذلك فإن تقضي حاجة لدى الكائن الحي تؤدي به إلى حالة من التوتر تدفعه إلى المزيد من النشاط لكي يسلك سلوكاً نحو بيئته بغية إشباع تلك الحاجة، تظل الدافعية ملازمة للكائن الحي لإشباع حاجة لديه أو تحقيق هدف من الأهداف، وعلى النقيض من هذا نجده أنه يركن إلى الدعة والكسل والخمول عندما يفتقد مستوى الدافعية، أو يفقده تجاه الشيء المسائل للتعلم، ومن ثمّ نجد أن تجارب التعلّم التي تجرى على الحيوانات لابد أن يوضع الحيوان في الموقف وهو مدفوع بإحدى الدوافع الأولية، حيث كان أغلبها يعتمد على دوافع الجوع، إذ كان يقدم لحيوان التجربة الطعام المحبب لديه[1].

فوجود الدوافع عند الفرد شيء هام في عملية التعلّم حيث لا يمكن أن تحدث بدونه. ذلك أن التعلّم كما عرفناه من قبل هو تغيير في السلوك ينتج عن نشاط يقوم به الفرد ولا شك أن الفرد لا

[1] طارق عبد الرؤوف، إيهاب عيسى المصري: علم النفس المدرسي، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، (ط.1)، 2004م، ص 77-78.

يقوم بنشاط من غير دافع. ويحدث التعلّم أثناء نشاط معين للكائن الحي، والنشاط يحدث في موقف نفسي معين نتيجة لوجود حالة توتر عند الكائن، ويهدف هذا النشاط إلى إزالة حالة التوتر الناتجة من وجود دافع معين لدى الكائن الحي وتزول هذه الحالة حينما يشبع هذا الدافع أو يختزل[1].

ثالثاً: مبدأ النشاط الذاتي

النشاط الذاتي يدفع الفرد للتعلم، فيقوم الشخص الذي يتعلم بالاستجابة الذهنية أو الحركية، والنشاط الذاتي لا يكون فيه التعلّم عن طريق التلقين، حيث يكون موقف الفرد موقفاً سلبياً.

إن أفضل أنواع التعلّم هو القائم على النشاط الذاتي، فالمعلم مهما أوتي من بصيرة ومهارة وقدرة على استخدام الطرق التربوية في تعليم تلاميذه لا يستطيع أن يعلم تلاميذه التعليم السليم إذا افتقروا إلى النشاط الذاتي والاستجابة للمعلومات.

فدور المعلم هو إعطاء المعلومات، وتحفيز التلاميذ لاستخدام النشاط الذاتي لتحقيق عملية التعلّم، فكل ما يبذله المعلم من شرح وإيضاح هو عامل مساعد لدور أساسي وهو دور الطالب في المحاولة والخطأ، والبحث والتنقيب والفهم والاستيعاب، وربط الموضوعات بعضها ببعض. فالمدرس الناجح هو الذي يسعى لتحقيق عملية النمو التعليمي والتربوي لتلاميذه، ويكون دوره التوعية والإرشاد وإثارة تفكير تلاميذه وشحذ أذهانهم وإيقاظ النشاط الذاتي لديهم[2].

[1] حسين فايد: علم النفس العام رؤية معاصرة، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، (د.ط)، 2005م، ص 111.

[2] خليل ميخائيل معوض: علم النفس العام، مركز الإسكندرية للكتاب، (ط.2)، 2006م، ص 158-159.

إن كثيرا من الطلاب غير المتفرغين ممن يعملون وينتسبون للجامعة، أو ممن يدرسون عن طريق المراسلة نجدهم في كثير من الأحيان يتفوقون على زملائهم المتفرغين للدراسة. إن مبدأ النشاط الذاتي والتعلّم الذاتي هو الذي يحقق لهم ذلك.

رابعاً: مبدأ الفهم والتنظيم

وضوح المادة العلمية، وحسن تنظيمها، وترابط معانيها يسير للفرد سرعة تحصيلها وقلة تعرضها للنسيان، وهذا يتيح حسن استخدامها في مواقف جديدة.

وعندما نتعلم مادة علمية غامضة تحتوي على معلومات متناثرة نجد صعوبة في تعلمها، وتكون عرضة للضياع والنسيان، فالطلاب الذين لا يفهمون الدرس فهماً جيداً، ويحفظونه حفظاً آلياً عن ظهر قلب، فإن مثل هذا الدرس لا يثبت في الأذهان ولا يسهل الإفادة منه.

إن ترابط المعلومات ودقة تنظيمها، وسلاسة الأسلوب ووضوحه يساعد الطالب على فهم المادة واستيعابها، ويجعل الطالب يدرك العلاقات بين جوانبها النظرية والتطبيقية، كذلك يتيح الربط بين المادة والمواد الأخرى المتشابهة أو المتقاربة، كالربط بين موضوعات علم النفس وعلم الاجتماع، وبين علم التاريخ وعلم الحضارة، وعلم البيولوجيا وعلم الفيزيولوجيا.

خامساً: الممارسة

الممارسة من الموضوعات التي نالت اهتماماً كبيراً في دراسة سيكولوجية التعلّم، وتتضمن الممارسة جانباً حركياً مثل السلوك الحركي المعتاد الذي يمارسه في الصباح عند غسيل الوجه وارتداء الملابس،

وقد نمارس سلوكاً حركياً أكثر تعقيداً، مثل ممارسة قيادة الدراجة أو السيارة أو السباحة أو الكاتبة على الآلة الكاتبة... إلخ[1].

وقد تتضمن الممارسة أيضاً جانباً عقلياً معرفياً مثل ممارسة أسلوب التفكير العلمي أو المنطقي أو التفكير الابتكاري أو النقدي أو جانبه اجتماعياً، مثل ممارسة تكوين علاقات اجتماعية، كالتعامل مع الآخرين أو الممارسة الحرية والديمقراطية، أو جانباً خلقياً مثل ممارسة صفات خلقية كالأمانة والصدق... الخ.

ومن المعروف أن الممارسة تتيح للفرد أن يكتسب هذه الصفات عن طريق التكوين وليس عن طريق التلقين، كذلك في الممارسة لا يستطيع الفرد أن يقوم بالحركة المناسبة أو التفكير السليم إلّا إذا قام بنفسه بأداء الحركة اللازمة لعمل ما، أو قام بالتفكير عدة مرّات فجائية التوفيق مرة أو مرّات، ثم أحرز التوفيق في مرات أخرى.

وعن طريق الممارسة يكتسب الإنسان كثيراً من الاتجاهات النفسية والخلقية، ويتدرب على ضبط النفس والمجاهدة، والرياضة، ومقاومة الأهواء والنزوات مرة بعد أخرى، ونتيجة الممارسة يحدث تحسين في الأداء؛ لأنّ الممارسة تؤدي بطرق متنوعة وظروف الأداء غير متماثلة في جميع الظروف والأحوال، فعندما أقود سيارة اليوم أقابل بظروف مختلفة عن الأمس في الطريق الذي أسير فيه والمشوار الذي أقطعه، مما يجعلني أكتسب من الممارسة خبرات جديدة.

[1] خليل ميخائيل معوض: علم النفس العام، مركز الإسكندرية للكتاب، (ط.2)، 2006م، ص 159.

والطالب عندما يمارس عملية التعلّم لا يكون اكتساب المعلومات عن طريق التلقين من جانب المعلم، بل لابد أن يمارس الطالب الدرس ممارسة عملية، فالمدرس يشرح الدرس وتجرى منافسة وتوجيه الأسئلة الشفوية والتحريرية حول موضوع الدرس، ويدرب التلاميذ على ممارسة أسلوب التفكير الموضوعي النقدي وربط الموضوعات واستنتاج النتائج.

فمدرس التاريخ عند شرحه عصراً من العصور التاريخية فهو يقارنها بحقبة تاريخية سابقة أو لاحقة، فهو يهيئ الأذهان بمقارنة هذا العصر بعصور أخرى في نظام الحكم والفتوحات والحروب، والظروف الاجتماعية والاقتصادية، ومدرس الجغرافيا عند دراسة[1] إقليم من الأقاليم يحاول أن يبتعد عن التكرار الممل فيمكنه أن يعقد مقارنة بين هذا الإقليم وأقاليم أخرى مجاورة من حيث التضاريس والمناخ والغلاف، ويوضح ذلك بالخرائط، وبذلك ينجح المدرس في تنويع الممارسة.

وعند مقارنة التكرار الذي سبق عرضه بالممارسة يمكن أن نعتبر التكرار أول صورة للممارسة، فالتكرار إذا كان تكراراً آلياً غير معزز بالتدعيم والانتباه والملاحظة والفهم يصبح عملاً رتيباً يكرر فيه السلوك سواء أكان صواباً أم خطأً، في حين أن الممارسة تحتوي على التعزيز والتدعيم الذي يؤدي إلى تحسين الأداء وتحقيق التعلّم، والمدرسة التي تريد أن تحقق التعلّم السليم يجب أن تزكي النمط المعزز والموجه من السلوك. فالمدرس التربوي هو الذي يوجه ممارسات الطلاب ويبعدهم عن التكرار الروتيني الممل[2].

[1] خليل ميخائيل معوض: المرجع السابق، ص 159-161.

[2] خليل ميخائيل معوض: علم النفس العام، مركز الإسكندرية للكتاب، (ط.2)، 2006م، ص 162، 163.

سادساً: العزم والإرادة

تهيؤ الفرد شرط هام وأساسي حيث يعزم المتعلم بتبصر وإدراك لأهدافه على التعلّم، إن للمهارات المكتسبة فاعليات تختار وسائلها وتنظمها بغية الوصول إلى الهدف المنشود، فهي انتباه وتصميم الطالب على تعلّم الحقائق الهامة والمبادئ الأساسية، فقدرته على الحفظ وهذا النوع من التعلّم القاصد يحقق نتائجه في بناء شخصية الفرد لثبوته واستمراريته، بينما نجد التعلّم العارض لا يوثق به ولا بنتائجه؛ لأن التجارب دلّت على عجز الإنسان عن تذكر كثير من الأشياء تعامل معها بعفوية[1].

سابعاً: طرق التدريس والتعلّم

هناك تساؤل حول أيّهما أفضل، الطريقة الكلية أم الطريقة الجزئية، ويقصد بالأولى أن المتعلّم يُركّز على العمل كلّه في المرة الواحدة دون أن ينتبه انتباهاً منفصلاً إلى الوحدات التي يتألف منها هذا العمل أو إلى ألوان النشاط الجانبية، أمّا الطريقة الجزئية فإنه يركز على جزء من مادة التعلّم فيكتسب جانباً من جوانب المهارة في المرة الواحدة، وهي تتضمن تعلّم الأجزاء مستقلاً بعضها عن بعض أولاً ثم الربط بين الأجزاء المنفصلة بعد ذلك، بحيث يمكن انجاز الأداء الكلي، من خلال ما سبق نرى أن إعطاء إجابة قاطعة حول أيهما أكثر فاعلية يصعب الجزم بهذا ويرى (هوفلاند) أن عدم وجود إجابة حاسمة على السلوك السابق يدفعنا إلى البحث عن العوامل التي تجعل أحد الطريقين أفضل من الأخرى في بعض الأحيان، وأكّد أيضا (ماك جوش وآخرون) وكذلك أكّد (هوفلان) هذه العوامل

[1] أنس شكشك: علم النفس العام القوى النفسية المعرفية والقوى النفسية المحركة للسلوك، دار النهج للدراسات والنشر والتوزيع، (ط.1)، 2008م/1429هـ، ص 46.

التي يجب أن نضعها موضع الاعتبار عند تحليل مشكلة الطريقة الكلية والجزئية، لأنّها جميعاً تثبت أهميتها من خلال بحث تجريبي، ومن أهم هذه العوامل:

أ- أن تستخدم الطريقة الكلية عندما تكون مواد التعلّم ذات معنى ويربطها نوع من الوحدة والاتصال، فإن الطريقة الكلية تصبح أكثر جدوى كما هو الحال في فهم قصيدة شعر ككل تمهيداً لحفظها، أما حين تكون الأجزاء جيدة التكامل أكر من الكل فإن الطريقة الجزئية تكون أفضل[1].

ب- تستخدم الطريقة الكلية كلما كان ذكاء التعلّم متقدماً وكان نموهم العقلي أكبر نتيجة للعمر.

ت- تستخدم الطريقة الكلية عندما يكون التمرين موزعاً وليس مركزاً، فإن الطريقة الكلية تكون أكثر فائدة شرط أن يكون الطول الكلي للمادة ملائماً.

ث- تعتبر الطريقة الكلية ذات فائدة كلما زاد تدريب المتعلمين والمعلمين عليها، حيث يجعلهم أكثر ألفة بها، وعموماً يمكن القول أن الطريقة الجزئية تكون أجدى في المراحل المبكرة من التعلّم، ثم تزداد قيمة الطريقة الكلية بعد عدد من محاولات الممارسة.

ج- يرى (ماك جوش) أن الطريقة الجزئية تكون أفضل من الطريقة الكلية إذا كان الفرق بين الزمن المطلوب للتعلم بالطريقة الكلية والزمن المطلوب لتعلم الأجزاء منفصلة أكبر من الزمن المطلوب للربط بين الأجزاء.

ح- أن فضل الطريقة الكلية على الطريقة الجزئية يساعد هذا في فهم ما تأكد أيضاً من وجود علاقة بين التمرين المركزي والتمرين الموزع في فضل الطريقة الكلية أيضاً، فمن المعروف أن العلاقة بين

[1] محمد جاسم العبيدي: علم النفس التربوي وتطبيقاته، دار الثقافة للنشر والتوزيع، (ط.1)، 1430هـ/2009م، ص 53،54.

طول المادة وعدد محاولات التعلّم علاقة أكثر خطية في حالة التمرين الموزع منها في حالة (التمرين المركز)، فمثلا إذا تطلب تعلم قائمة من عشرين وحدة خمسين محاولة باستخدام التمرين المركز، وتطلب تعلم قائمة من عشرة وحدات خمسة عشرة محاولة فإن تقسيم العمل إلى أجزاء قد يستفيد من السهولة بالنسبة في تعلم الأقصر، ومن ناحية أخرى إذا تطلبت قائمة من عشرين وحدة وثمانية عشر محاولة بالتمرين الموزع وتطلبت قائمة من عشر وحدات ثمانية محاولات فإن فضل تقسيم العمل في هذه الحالة يكون ضئيلاً، بحيث يجعل المميزات الأخرى للطريقة الكلية أكثر وضوحاً وتصبح الطريقة الكلية في هذه الحالة أكثر ملاءمة.

ثامناً: فعالية التدريس والتعلّم

إنّ طريقة التدريس هي تلك العمليات التعليمية المتوافرة التي تصلح للاستخدام من عدد من المواد التعليمية المختلفة، ويمكن أن يمارسها مدرسون مختلفون، ويقصد بتوافر هذه العمليات أنها تتكرر على فترات زمنية قصيرة أو طويلة، أما العمليات التعليمية في تعريفنا أعلاه فقد تكون في صورة أنماط تصدر عن المعلم كالمحاصرة والمنافسة أو التسميع أم إتمام عرض المنهج (مثل المواد المطبوعة أو الأفلام أو التعليم المعان بالحاسب الإلكتروني أو البنى التنظيمية لأحداث التعلّم)، ويجيز (برليز) بنى طرق التدريس و(تكنيكات) التدريس أو فنياته، ويقصد بتكتيك التدريس[1] ما يستخدم في تدريس مادة تعليمية بذاتها كالطريقة الصوتية في تعليم القراءة أو طريقة (كوداي) في تعليم الموسيقى للأطفال، كما أن أسلوب التدريس (teaching style) ويقصد به طريقة المعلم في التعامل مع الموقف التعليمي

[1] محمد جاسم العبيدي، المرجع السابق، ص 54، 55.

والتي تظهر خصائص شخصيته وتتفاعل فيها طرق التدريس وتكتيكاته، بحيث يؤدي إلى ذلك ظهور الفروق الفريدة (Idiosyncration) المتسقة بين المعلمين في عملهم داخل المدرسة سواء داخل الفصل أو خارجه.

تاسعاً: الوسائل التعليمية والتعلّم

إن الوسائل التعليمية أو ما تسمى بالمعينات التربوية أو تكنولوجيا التعلّم يرى البعض أنها ستخرج بالمدرسة الحديثة من التخلف الذي نعيشه اليوم إلى عالم القرن العشرين بمنجزاته العلمية والتكنولوجية، ويرى آخرون أنها مجرد حركة تسعى إلى تحويل كل من المعلم والتلميذ إلى نوع من الإنسان الآلي كما تتخيله الروايات والقصص العلمية، وأن هذا الخلاف يعود إلى سببين رئيسي هما:

أ- الفشل في التمييز بين نوعين من معاني التكنولوجيا التربوية يشير أحدهما إلى تطبيق مبادئ سيكولوجية التعلّم في مواقف التدريس، ويشير الآخر إلى تطبيق مبادئ الهندسة في صنع أدوات التدريس.

ب- الصراع الإنساني بين الرغبة في الاستفادة بمنجزات العلم الحديث من ناحية والرغبة في الاحتفاظ بحرية الإرادة لدى الإنسان الذي يستمتع بهذه المنجزات.

إن التدريس هو فن كأي فن يعتمد على العناية باختبار التفاصيل، اختبار نوع الخبرة المنقولة ومن ينقلها، وما هذه الخبر؟ وبأي واسطة تنقل؟ ولأي نوع من التأثير والخبرة؟ وهذا يتطلب اختبار المقرر أو التعيين للمتدربين، واختبارهم وتوزيع الدرجات ...الخ من الممارسات التربوية التي يتم بواسطتها نقل الخبرة أو التأثير من المعلم إلى المتعلمين أن رأى خبرة تعليم، وهو ما يتم عن طريقة التفاعل بين

المعلم والمتعلم[1]، وأن خبرة تعليم هو ما أدى بالمتعلم إلى الفهم والإدراك عن طريق الوعي التام، وقد قيل أخبرني سأتذكر – أرني سأعرف، دعني أعمل سأفهم، وهذا يعني أن التعلّم والإدراك والفهم يتم عن طريق الحواس التي هي المنافذ الرئيسية للإنسان للاتصال بالعالم الخارجي، وأن التعلّم الجيد هو ما ساهمت فيه أغلب الحواس، وكلما أشركنا أكبر عدد ممكن منها في التعلّم كان أفضل وأثبت وأيسر للتذكر ولم يعد التعليم والكلام في الوقت الحاضر موافق لشيء واحد.

وقد لوحظ من بعض البحوث أن الحواس تساهم بالنسبة المئوية الآتية في عملية التعلّم:

حاسة البصر ثلاثة وثمانين بالمئة.

حاسة السمع إحدى عشر بالمئة.

حاسة الشم ثلاثة عشر بالمئة.

حاسة الذوق واحد بالمئة.

وقد توصلت بعض الدراسات العلمية إلى أن نسبة تذكر الفرد لما سبق أن تعلمه يختلف باختلاف الحاسة أو الحواس التي نفدت من خلالها الرسالة وحملت إلى دماغ المتعلم الفرد، ولقد توصلت هذه الدراسات إلى أن الفرد يتمكن من تذكر:

عشرة بالمئة مما قرأ.

عشرين بالمئة مما سمعه.

ثلاثين بالمئة مما شاهده.

[1] محمد جاسم العبيدي: علم النفس التربوي وتطبيقاته، دار الثقافة للنشر والتوزيع، (ط.1)، 1430هـ/2009م، ص 55، 56.

خمسين بالمئة مما شاهده وسمعه في الوقت نفسه.

سبعين بالمئة مما رواه أو قاله.

تسعين بالمئة مما رواه أثناء أدائه لعمل معين.

إن الكتاب المدرسي لم يكن المصدر الرئيس للحصول على المعلومات، وأن وسائل المعلمين التقليدية لم تعد كافية لإعداد وتدريب الطلبة بعد التراكم المعرفي الكبير والتقدم الذي لم يسبق له مثيل في الأبحاث العلمية مصحوباً بتطور تقني لا نظير له في أيامنا هذه، إذ أننا نعيش ثورة تكنولوجية في عصر ارتياد الفضاء الخارجي وعصر زرع[1] الأعضاء في الجسم، وعالم المنظورات البصرية كالتلفاز والسينما وما تشابه في عصر إخصاب البويضات البشرية في أنابيب الاختبار وعصر الكمبيوتر.

إن التعلّم أو التعليم والتدريس في المعاهد والمؤسسات التربوية بدون استخدام وسائل تقنية يعد كعاهة بارزة على جسم الإنسان تشوه قوامه وتؤثر على إنتاجيته، وبالتالي على تعامله مع العالم الخارجي إن لم تكن قد سببت له عقداً أو أزمات أننا نرى اليوم المزارع الحديثة تستخدم آخر الوسائل التقنية وكذلك المصانع، وتستخدم ربات البيوت أحدث الطباخات في بيوتهن والأفران المزودة بالعقول لإلكترونية وأجهزة التلفاز (والفيديو كاستي وسلايد بروجيكتر وغيرها)، وعصر (الساتلايت والأنترنت) وغيرها، ولكن إذا التفتنا إلى المدارس والكليات...[2].

[1] محمد جاسم العبيدي، علم النفس التربوي وتطبيقاته، دار الثقافة للنشر والتوزيع، (ط.1)، 1430هـ/ 2009م، ص 56، 57.
[2] محمد جاسم العبيدي، المرجع نفسه، ص 57.

ثالثاً: طرائق التعلّم

التعلّم شرط رئيس لتكيف الإنسان مع محيطه الذي يعيش فيه، والإنسان هو في عملية مستمرة من التعلّم منذ ولادته حتى مماته، فهو يتعلّم كيف يحافظ على سلامته وحياته وكيف يتناول طعامه ويرتب فراشه، وكيف ينظف أسنانه، وكيف يقطع الشارع، وكيف ينظم أوقاته، وكيف يختار استجاباته، وكيف يضبط مثانته، وكيف يخلق علاقات مع الآخرين، وكيف يتعلم مهنه، وكيف يحصل على عمل... الخ.

والفرد يتعلم عن طريق الارتباط الكلاسيكي والإجرائي والاقتراني وعن طريق المحاولة والخطأ والاستبصار والتقليد والحافز والهدف وغيرها، وسوف نتناول هذه الطرق بالشرح والتوضيح.

أ- طريقة النشاط الذاتي:

المحاولة والخطأ (ثورندايك) يتعلم الإنسان معظم تجاربه وخبراته عن طريق المحاولة والخطأ والاعتماد على الملاحظة واكتشاف الأمور والحصول على تغذية راجعة فيما يتعلق بالخطأ لكي يتجنبه، إن هذا المنهج نهج تجريبي يعتمد عليه العلم، فالطفل يتعلم سلوك القراءة والكتابة بالمحاولة والخطأ، حيث يلفظ أو يكتب الحروف بشكل خاطئ، ثم يتعلم كتابتها بشكل صحيح، وذلك عن طريق المحاولات المستمرة التي يقوم بها أثناء عملية التعلّم[1].

وهي الطريقة التي تعتمد على نشاط الفرد وجهده الخاص، ومحاولاته وأخطائه وتجاربه، ومن ذلك النشاط الفردي يتعلم الفرد الإنسان ما يريد، دون أن يتدخل أو أن يدفعه إلى عملية التعلّم أحد ما،

[1] سعيد حسني العزة: صعوبات التعلم (المفهوم، التشخيص، الأسباب، أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، (ط.1)، (د.ت)، ص 12-15.

بل إن العملية تكون نابغة من ذاته وإرادته، أي أنها ناتجة عن استجاباته الخاصة، ومبدأ النشاط الذاتي ينسحب على التعلّم بمختلف صوره: التعلّم الحركي، والمعرفي، والاجتماعي[1].

ب-الطريقة الكلية والطريقة الجزئية:

لقد دلت التجارب أن الطريقة الكلية تفضل الطريقة الجزئية، حين لا تكون المادة طويلة أو صعبة، وحين تكون لها طبيعة أو تسلسل منطقي، وتبدو قيمة الطريقة الكلية بوجه خاص لدى الكبار والأذكياء، وذلك لما لهم من قدرة على إدراك العلاقات الهامة بين المعاني، واستيعاب المادة كوحدة واحدة، قد يربط الفرد بين الطريقتين الكلية، والجزئية، فيبدأ بدراسة الكل واستيعاب معناه الإجمالي، ثم يركز اهتمامه بعد ذلك على الأجزاء، فيحصل كل جزء على حدة ثم ينتقل للجزء الآخر الذي يليه... وهكذا[2].

ومن هذه التجارب التعلّم بالاستبصار (الجشطالت)؛ أن الإنسان يدرك العلاقات بين الأشياء وعن طريق الاستبصار. فقرد كوهلر تعلم كيف يصل إلى الموزة المعلّقة في أعلى الغرفة عندما وجد عصيتين، ورأى بأنه يستطيع وضع الأولى في الثانية (إدراك العلاقة) حتى أصبحتا عصاً واحدةً طويلةً استطاع أن يصل إلى الموزة بواسطتها. وهذه الطريقة في التعلّم تعتمد على الكل ثم الجزء، أي تعلم الكلمة ثم تعلم حروفها وعلى إدراك العلاقات بين الأشياء[3].

[1] إبراهيم عبد الله ناصر، عاطف عمر بن طريف: مدخل إلى التربية، دار الفكر للنشر والتوزيع، (ط.1)، 2009م/1430هـ، ص 287.

[2] إبراهيم عبد الله ناصر، عاطف عمر بن طريف، المرجع نفسه، ص 287.

[3] سعيد حسني العزة: صعوبات التعلم (المفهوم، الأسباب، أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج، دار الثقافة للنشر والتوزيع، (ط.1)، (د.ت)، ص 12.

ت-طريقة التكرار الواعي:

يستطيع الإنسان الواعي أن يتعلم أعمالاً بسيطةً من مرة واحدة، ولكن الأعمال المعقدة تحتاج إلى الإعادة والتكرار، غير أن التكرار يجب أن يكون مقروناً بالانتباه والملاحظة وفهم الموقف، والتمييز بين الاستجابات الخاطئة والصائبة، ويكون التكرار مقروناً بالتدعيم والمعرفة الواعية، كي لا يكون الحفظ سطحياً ينسى بعد فترة قصيرة، بل يجب أن يكون هناك إشباع لعملية التعلّم حتى يدوم[1].

الاشراط الإجرائي، ويمثل هذا الاتجاه سكنر، حيث يرى بأن الإنسان يتعلم إذا وجد تعزيزاً أو مكافأة على تعلمه، أي أن السلوك محكوماً بنتائجه، فإذا كانت نتائج السلوك معزّزة له فإن هذا السلوك سوف يتكرر في المواقف المشابهة له عند حدوثه، وهو يعكس الاتجاه الكلاسيكي، حيث يرى هذا الاتجاه بأن السلوك محكوم بالمثيرات التي تأتي قبله (S-R). سكنر يرى بأن الفرد يمكن أن يتعلم سلوكاً ما إذا لاقى عليه التعزيز المناسب.

ث-التعلّم بالتقليد أو النموذج:

يرى هذا الاتجاه بأن الإنسان يتعلم عن طريق مشاهدة النماذج سواء كانت حية أو غير حية أو متلفزة أو مسموعة أو مقروءة، فهاوي الغناء يقلد المغني ... إلخ، ويشرط لنجاح هذا العمل انتباه المتعلم واحتفاظه بالشيء المراد تعلمه، وبقدرته على التعلّم، وعلى نقل ما تعلمه في مواقف الحياة المختلفة، ويعتمد على عمر ومكانة المنمذج للشيء المتعلم، وقد يحتاج المنمذج إلى تجزيئ المهارات

[1] إبراهيم عبد الناصر، عاطف عمر بن طريف: مدخل إلى التربية، دار الفكر للنشر والتوزيع، (ط.1)، 2009م/1430هـ، ص 287، 288.

ليسهل على المتعلم تعلمها في تشكيل سلوك ما تسلسله لدى الفرد المتعلم سواء كان ذلك السلوك تعليمياً أو تحصيلياً أو مهاراتياً.

ج- التعلّم بالهدف:

يرى هذا الاتجاه أن التعلّم له غاية وهدف وأن الإنسان يسعى إلى تحقيقه، وعملية السعي هذه شرط رئيس لتعلمه، أن سلوك غائي يسعى إلى تحقيق هدف وفي مجال التربية والتعليم فإن الطلاب مدفوعون للتعلم، لأن لديهم أهدافاً يريدون تحقيقها كأن يحصلوا على المال وعلى المكانة الاجتماعية أو خدمة الناس ... إلخ[1].

ح- طريقة التسميع الذاتي:

ويكون ذلك بأن يحاول المتعلم استرجاع النصوص، أو الأشياء أو الطرق التي يريد تعلمها وحفظها أو فهمها، ويكون التسميع بأن يعيد على نفسه، ما حفظه بعد أن حفظه بفترة مناسبة من الزمن، وهناك عدة طرق للتأكد من عملية الحفظ، من هذه الطرق: تلخيص ما حفظه الفرد، أو الإجابة عن أسئلة معينة تتصل بموضوع الحفظ.

خ- طريقة التعلّم المركز والموزع:

نتيجة لعدة تجارب أجريت على التعلّم، تبين منها أن التعلّم الموزع على فترات أفضل من التعلّم المركز في وقت واحد، ودلت التجارب كذلك أن التعلّم المركز قد يؤدي إلى التعب والملل، أما في التعلّم الموزّع فقد دلت التجارب على أن الفرد يتذكر استجاباته الخاطئة عند الانتهاء من عملية

[1] سعيد حسني العزة: صعوبات التعلمّ (المفهوم، التشخيص، الأسباب، أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، (ط.1)، (د.ت)، ص 16، 17.

التعلّم، فيحاول إصلاحها في المرة التالية، ومن ثم تثبت لديه الاستجابات الصائبة، ويكون التعلّم أفضل وأدوم ويستمر إلى مدة أطول.

د- طريقة التعلم المقترن بالإرشاد:

دلت الأبحاث والتجارب بأن هذا الموضوع من التعلّم أفضل من ترك المعلّم يتبع طرقاً عقيمة يبذل فيها الكثير من الوقت والجهد. وقد لا يصل إلى الغرض المنشود، مع الأخذ بعين الاعتبار بأن تكون إرشادات المعلّم وتوجيهاته إيجابية مشجعة، ودقيقة ومحددة ومختصرة ومفهومة للمتعلم، وأن تقدم له عند الحاجة دون إسراف في ذلك مع ضرورة إعطاء المتعلّم الحرية و الفرص التي يبرز من خلالها إبداعاته[1].

ذ- التعلم بالفعل المنعكس الشرطي:

- يتحسن التعلّم إذا ارتبط بمثيرات مشبعة للحاجات.
- التعلّم بالتفكير وإدراك العلاقات.
- التعلّم بالتذكر والتسميع.

وهناك عدة قوانين للتعلم، نذكر منها قانون الأثر الذي يتحدث عن أن أثار الثواب في التعلّم أقوى من العقاب؛ لأن الثواب يجعل الفرد ميالاً لتكرار الاستجابة، فهو يقوّي ويُثَبّت الرابطة بين المثير والاستجابة، ويرى البعض أنّ الثواب والعقاب يعملان معاً في التعلّم؛ إذ أن العقاب يبعد الفرد علن السلوك الخاطئ ويكون الثواب دليل يرشد الفرد إلى السلوك الناجح.

[1] إبراهيم عبد الله ناصر، عاطف عمر بن طريف: مدخل إلى التربية، دار الفكر للنشر والتوزيع، (ط.1)، 2009م/1430هـ، ص 288.

وأهم قوانين التعلمّ الاستعداد، فإذا كانت وحدة اتصال عصبية مستعدة للإيصال فالإيصال مرضٍ لها، أما إذا كانت غير مستعدة للإيصال فالإيصال مزعج لها، وأن التغير في استعداد وحدات الإيصال يجعل الاستجابات والتعلّم أسهل حصولاً[1].

10-إشباع الحفظ والتعلّم:

يجب ألا يكف المتعلم على التحصيل بمجرد شعوره أنه حفظ أو فهم، فقد دلّ التجريب على أن المضي في تكرار ما تم تعلمه ادعى إلى إثباته في الذهن وأمان له من نسيان، كما دلت بعض التجارب على أننا ننسى حوالي ستين بالمئة من المواد التي نشبع حفظها، أي التي حفظناها حفظاً سطحياً، بعد يوم واحدٍ من حفظها، والملاحظ أننا لا ننسى أسماءنا أو جدول الضرب أو أناشيد الطفولة، لأننا زدنا من تكرارها على حد الحفظ، من بعض التجارب أن طلبة المدارس والكليات ينسون ما تعلموه من مواد بعد تركهم الكليات أو حين ينقطعون عن دراستها، فقد اختبر طلبة إحدى الكليات الأمريكية ممن درسوا علم النفس بعد خمس سنوات من إتمام دراستهم فظهر أن نتائجهم فيه لا تعلوا إلا بمقدار جد طفيف على نتائج غيرهم ممن لم يدرسوه إطلاقاً، فلو اعتاد الطلاب أن يراجعوا ما سبق لما تم تحصيله بين آن وآخر، وأن يتجاوزوا به حد الحفظ بالتفكير المتواصل فيه ومناقشته أو بتصنيفه وربطه بمواد جديدة أو بالحياة، أو بالإجابة على أسئلة تتصل به، أو إعادة ما فهموه بلغتهم الخاصة، لأمنوا بذلك من نسيانه[2].

[1] أنس شكشك: علم النفس العام القوى النفسية المعرفية والقوى النفسية المحركة للسلوك، دار النهج للدراسات للنشر والتوزيع، (ط.1)، 2008م/1429هـ، ص 48،49.

[2] أحمد عزت رابح: أصول علم النفس، دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع، (د.ت)، (د.ط)، ص 282، 283.

- **نظرة أرسطو لطرق التعلّم:**

إن من المحاولات التي وصلتنا بهذا الصدد كانت قوانين الفيلسوف والعامل اليوناني أرسطو، فقد حاول أن يفسر سبب ربط الإنسان بين الأمور التي تحدث حوله وتذكره لهذه الأحداث بثلاثة عوامل، هي التشابه البين بين هذه الأحداث أو التوافر البين والاختلاف البين أو الاقتران الزمني، ولنبسط الموضوع نقول بأنك تربط بين زيد وعمر لأنهما يدرسان في نفس الكلية أو لشبه الظاهر في ملامح وجهيهما أو لاشتراكهما في صفة بارزة أخرى، كذلك ربما يكون هذا الاقتران بسبب أن أحدهما طويل بائن والآخر قصير قزم، أو أن أحدهما كان الحائز على أعلى معدل في فرقته والآخر كان ترتيبه في نهاية القائمة الامتحانية. وأخيراً فإن الاقتران العقلي قد يتم باقتران رؤيتك لهما معاً في أغلب الأوقات[1].

رابعاً: أهداف التعلّم

لابد من وضوح الهدف من التعلّم، وأقصد بوضوح الهدف ليس فقط في ذهن المعلم، فلابد أن يعرف التلميذ أو الطالب في أي مرحلة تعليمية ما الهدف من تعلمه موضوع معين أو منهج دراسي بالذات، وبالتالي يُصبح ما يتعلمه الفرد ليس هدفاً في حد ذاته، بل وسيلة لتحقيق هدفاً آخراً واضحاً ومحدداً لديه. إن وضوح الهدف لا يأتي إلّا بتبصير المتعلم أن ما يتعلمه إنّما هو وسيلة لإشباع الكثير من الحاجات التي يرغب فيها.

[1] ينظر عبد العلي الجسماني: علم النفس وتطبيقاته الاجتماعية والتربوية، الدار العربية للعلوم للطباعة والنشر والتوزيع، (ط.1)، 1415هـ/1994م، ص 168.

لا شك أن التعلّم عندنا لا يعاني فقط من عدم وضوح الهدف في ذهن المتعلم، بل كثير إما يكون الهدف أيضاً غير واضح في ذهن المعلم، ومن ثمّ تنقلب العملية التعليمية إلى عملية آلية لا تخرج عن مجرّد حشو أذهان التلاميذ والطلاب بمعلومات لا يعرف الفرد قيمتها، وذلك يفرض أداء الامتحان فيها ثم نسيان معظمها بعد فترة قليلة، وفي هذا الصدد لا يحدث التعديل المطلوب في السلوك.

- **درجة صعوبة المادة المتعلمة:**

لكي يحدث تعديل في سلوك الفرد كنتيجة لعملية التعلّم لابد أن يكون مستوى صعوبة المادة مناسبة لمستوى ذكاء الفرد، أو بمعنى آخر تتحدى مستوى ذكاء الفرد؛ ومعنى ذلك أن المادة المتعلمة لا يجب أن تكون على درجة كبيرة من السهولة، ومن ثمّ تثير لدى الطّالب الاستهتار وعدم الجدّية في تحصيل ما يتعلمه، وقد يؤدي ذلك إلى بعض الاستجابات التعودية التي تتميز باللامبالاة لما يتعلمه الفرد. ومن جملة أخرى إذا كانت المادة المتعلمة على درجة كبيرة من الصعوبة أدت إلى فشل التلميذ أو الطالب في تحصيل المطلوب منه، ولا شك أن تكرر الفشل يولد لدى الفرد الإحساس بعدم الثقة بنفسه وما يصاحب ذلك من الشعور بالكبت والضيق والتوتر النفسي، مما يؤدي في النهاية إلى تكوين بعض الاتجاهات السلبية نحو الرغبة في التعلّم بصفة عامة، وفي هذا تأكيداً لمبدأ الفروق الفردية سواء بين الأفراد أو في الفرد نفسه، فلابد أن يكون محتوى المنهج الدراسي مرناً ليقابل مستويات الذكاء المختلفة بين الأفراد معنى ذلك أن ترفض الدعوة القابلية بوجوب تنميط العملية التعليمية،

وصب التلاميذ في قوالب جامدة ومطالبتهم بضرورة تحقيق مستوى صعب كمّاً وكيفاً من التحصيل المدرسي[1].

التعلّم من حيث هدفه:

أ) تعلم حركي يستهدف كسب عادة أو مهارة حركية أي أن يغلب فيها النشاط الحركي، كعادة السباحة أو الكتابة على الآلة الكاتبة أو قيادة سيارة أو العزف على آلة موسيقية.

ب) تعلم معرفي يرمي إلى كسب طائفة من المعلومات أو المعاني والأفكار.

ت) تعلم لفظي يرمي إلى كسب عادات يغلب فيها النشاط اللفظي، كعادة النطق أثناء القراءة، استظهار قصيدة الشعر أو قائمة من أعداد أو ألفاظ.

ث) تعلم عقلي، كتعلم حل المشكلات أو استخدام الأسلوب العلمي في التفكير أو كسب عادة الحكم الموضوعي على الأشياء.

ج) تعلم اجتماعي وخلقي يؤدي إلى كسب العادات الاجتماعية والخلقية المختلفة، كالأمانة والتسامح والتعاون واحترام القانون أو المحافظة على المواعيد.

ح) تعلم وجداني وانفعالي ينجم عنه اكتساب العواطف والاتجاهات والعقد النفسية ودوافع جديدة أو عادة ضبط النفس[2].

[1] سيد خير الله: علم النفس التربوي أسسه النظرية والتجريبية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، (د.ط)، (د.ت)، ص 219، 221.

[2] أحمد عزت رابح: أصول علم النفس، دار الكتاب العربي للنشر والطباعة، (ط.7)، 1967م، ص 176، 177.

للنظم التعليمية أهدافها المحددة وللبرامج المدرسية أهداف محددة، ولكل منهج من المناهج المقررة غرض معين، والسؤال الذي نودّ أن نجيب عنه هنا هو: هل وضوح الهدف من المنهج بوجه عام، ومن الموضوع الدراسي بوجه خاص يحقق إحدى العوامل الدافعية على التعلّم؟

إن المدرس الكفء هو الذي يعتبر مادته شيئا أكثر من مجرد معلومات مفروضة على الطلاب، كتب مقررة، وامتحان يعقد في آخر العام الدراسي، وثم تبدأ العملية مرة أخرى[1].

فواضِعُوا المناهج دائماً يضعون الهدف من المادة المقررة في مستهل حديثهم عن المقررات، وهذه الأهداف يجب أن تكون واضحة عند التلاميذ، فلا شك أن ما يثير دوافع التلاميذ إزاء موضوع معين بطريقة مستمرة أن يناقشهم المدرس في أسابيع الأولى في موضوعات المنهج المقررة، ويأخذ رأيهم في مختلف هذه المواضيع، وإذا صاحب ذلك مناقشة موجهة عن أفضل الطرق التي يمكن استعمالها للتدريس حتى يتيسر للمجموعة صاحبة المناقشة أكبر فائدة ممكنة، وأكبر قسط من التعلّم، فمثلاً يحدد بعض المصادر الخارجية التي يمكن للطلبة أن يستعينوا بها في التوسع في هذا المنهج.

هذا ما يتعلق بالأغراض العامة للمنهج، ولا شك أنه توجد أغراض خاصة لكل وحدة دراسية يتضمنها المنهج أو لكل موضوع من الموضوعات المنهج، لو اتبع المدرس طريقة تحديد الغرض من دراسة هذا الموضوع أو هذه الوحدة وربطها بحاجات الطلاب ربطاً جيداً، وربطها بالعوامل الخارجية المحيطة بهم في بيئتهم المحلية، بحيث يدرك الطلاب أن موضوع الدروس لا تقتصر أهميته على الناحية الأكاديمية فحسب، إنما تتعداه إلى العالم الخارجي وعن طريق الفهم الواضح للموضوع داخل جدران

[1] صابر خليفة: مبادئ علم النفس، دار أسامة للنشر والتوزيع، (د.ط)، 2009م، ص 187،188.

الصف يمكننا أن ننقل خبراتنا إلى المحيط الخارجي ونظهر فيه مظهر الأفراد المثقفين ذوي القدرة على مناقشة الموضوعات من جهات نظر مختلفة.

ولكن يجب أن نحذر من أن وضوح الهدف في أذهان الطلاب لا يعتبر كافيا في ذاته لإثارة اهتمامهم بالمنهج وموضوعاته طيلة العام الدراسي، إذ أن سائر الدوافع الأخرى تلعب دوراً هاماً في هذه الناحية، فلا يجب أن يقتصر عملنا على دافع واحد كما سبق أن ذكرنا آنفا، وإنما كفاية التعليم تكمن في تعدد الدوافع التي يستعملها المدرس، من حيث أنه الموجّه للمواقف التعليمية المختلفة في المدرسة[1].

خامسا: أنواع التعلّم

يُقسم السيكولوجيون أنواع التعلّم حسب مضمون الشيء المتعلم إلى أربعة أنواع هي:

العادات والمهارات، المعلومات والمعاني، السلوك الاجتماعي، المميزات الفردية الخاصة، وفيما يلي شرح لهذه المفاهيم كما وردت في كتاب لمصطفى فهمي (بدون تاريخ) تحت عنوان "سيكولوجية التعلّم" كما أوردها جلال (1985)، والملاحظ أن هناك تطابقا كبيراً فيما ورد في هذين المرجعين:

أ- العادات والمهارات: ويقصد بالمهارات (skills) العادات الحركية الهادفة إلى تحقيق غايات اجتماعية أو مهنية أو غيرها، مثل: قيادة السيارات، استعمال الآلات الراقية والحاسوب، وبعض أنواع الرياضيات... أما العادات (habits) فهي كل أنواع النشاطات التي يمكن للفرد تكرارها بسهولة ودون بذل جهد ذهني كبير، حيث يلعب الاشراط دوراً كبيراً كما نستعرض ذلك فيما

[1] يُنظر صابر خليفة، المرجع السابق، ص 188.

بعد، ولا يخفى أن هناك علاقة وثيقة بين المهارة والعادة في بعض الأنشطة؛ فاستعمال كلتا اليدين في الرقن على الآلة الكاتبة أو الحاسوب عبارة عن مهارة وعادة في نفسه الوقت، وكذلك استعمال اليد اليمنى في الكتابة والأكل وكثير من الأنشطة، والأمر كذلك بالنسبة لليد اليسرى التي تقتصر على بعض النشاطات دون الأخرى، كالتنظيف أثناء الاستنجاء، ولا شك أن للتربية والتثقيف دوراً أساسياً في تعلم العادات والمهارات وتوجيهها؟ فهناك مثلا بعض الأشخاص الذين يتعلمون عادة الكتابة باليد اليسرى بدلاً من اليمنى إلّا أنهم يتعلمون عادة المصافحة باليمنى وليس باليسرى.

ب- المعلومات والمعاني: إن عملية التعلّم في الأساس عبارة عن عملية اكتساب للمعلومات عن مختلف المواضيع التي تقع ضمن إدراك الإنسان منذ ولادته، وبالطبع فإن المعلومات المكتسبة تحمل معانٍ محددة وفق الإطار المعرفي والثقافي الذي تتم فيه عملية الاكتساب للمعلومات، كما أن المعاني التي تعطي للمعلومات تتأثر إلى حد كبير بالدوافع والحاجات والانفعالات والقيم والاتجاهات السائدة لدى الفرد والمجتمع، ولذا نجد كلمة ما قد تحمل معانٍ مختلفة، حتى لدى شرائح مكانية في المجتمع الواحد.

ت- السلوك الاجتماعي: يتأثر الإنسان منذ الولادة بالمحيط الذي يعيش فيه، حيث يتعلم منه وفيه أنماط السلوك المختلفة ومعايير السلوك التي ترضى عنها الجماعة التي ينتمي إليها والمجتمع الذي يعيش فيه ولا يُمكن فصل عمليات التعلّم عن المعايير الاجتماعية السائدة والقيم التي يرضى عنها المجتمع؛ إذ قد تشجع هذه المعايير والقيم أنماطاً سلوكية معينة وتثبط أخرى.

ث- المميزات الفردية الأخرى: إذا كان السلوك الاجتماعي هو الطابع العام للسلوك الذي يميز أفراد جماعة أو مجتمع ما حين يكون هذا الطابع شيئاً مشتركاً بين الجميع، فإن لكل فرد من أفراد المجتمع أسلوب يميزه عن باقي الأفراد في التعلّم، حيث يُصبح هذا الأسلوب مميزاً للفرد عن باقي أفراد المجتمع، وقد يكون هذا السلوك المميز إيجابياً كما قد يكون سلبياً[1].

ج- عامل الدقة:

ويقصد بالدقة ((أن سلوك المتعلم يتغير أو يتعدل نحو أنماط ثابتة دقيقة))، ويأتي هذا العامل كنتيجة مباشرة لعامل التكرار، فلا شك أن بتكرار الطفل لكتابة الحروف الأبجدية في مستهل حياته، يكسبه نوعاً من الدقة في أسلوب الكتابة بوجه عام، وغالباً ما نجد أن معظم استجاباتنا الحركية يتوقف أدائنا لها على عامل الدقة، فعلى قدر دقة إجادة الطفل للقراءة والكتابة في المراحل المبكرة تتوقف غالباً مهاراته وتفوقه الدراسي في مستقبل حياته[2].

ح- الحفظ: تعطي مدارسنا لعملية الحفظ أهمية كبرى، ويتأثر حفظ المادة المتعلمة بعوامل النسيان ولا تحتفظ إلا بقدر ما تتذكره منها، ويمثل هذا الجزء المتذكر نسبة من المادة المتعلمة تقل مع مرور الوقت، حيث يظهر في منحنيات الحفظ هبوطاً حادّاً في الفترات الأولى بعد انتهاء التعلّم، ثم هبوطاً تدريجياً بعد ذلك مع مرور الزمن.

---

[1] مصطفى عشوي: مدخل إلى علم النفس المعاصر، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، (ط.2)، 04-2003، ص 276، 277.

[2] محمد محمود محمد: علم النفس المعاصر في ضوء الإسلام، دار مكتبة الهلال للطباعة والنشر والتوزيع، (د.ط)، 2007م/ 1428هـ، ص 268.

خ- الاسترجاع: يساعد استرجاع المادة المتعلمة على فترات تعلمها وبعده على تثبيتها وحفظها، سواء كانت المادة المتعلمة ذات معنى أو مكونة من مقاطع صماء، وتتمثل عملية الاسترجاع أساساً في مساعدة المتعلم على التعرف على مستواه ونقط الضعف في تعلمه فيعمل على التخلص من أخطائه وعلى تحسين تعلمه هذا، ويمثل الاسترجاع موقف اختبار لدى استيعاب المعلم للمادة.

د- تطبيق المادة المتعلمة:

فقواعد الحساب مثلا يتحسن تعلمها من خلال التمرينات التي تستخدم في التدريب عليها، وكلما تنوعت هذه المسائل والتمرينات، وكلما تنوعت طرق حلها، كلما ساعد هذا على تدعيم تعلمها، ولهذا يجب أن يربط المدرسون دروسهم بالمجالات التي تتعلق بهذه الدروس وأن يستعينوا بالأمثلة المختلفة والتطبيقات والتمرينات التي تحقق هذه الفرص.

ذ- الممارسة الموزعة والممارسة المركزة:

يقصد بالممارسة الموزعة في التعلّم، أن يتم التدريب على فترات بينها فواصل زمنية للراحة، أما الممارسة المركزة أو المتصلة، فمعناها أن يستمر المتعلم في بذل الجهد المتواصل إلى أن ينتهي من التعلّم[1].

[1] عبد المنعم الميلادي: أصول التربية، مؤسسة شباب الجامعة، (د.ط)، 2005، ص 56-58.

ر- الخبرة:

وهي التي تتضمن تفاعل المتعلم مع المواقف التي تقدم وتحقق له نتيجة هذا التفاعل الخبرة، فلا خبرة بدون تفاعل[1].

ز- الصحة الجسدية:

التكوينات العضوية المتصلة بعملية التعلّم وسلامة الحواس والجهاز العصبي والراحة البدنية تسهم في النشاط التعليمي.

س-الصحة النفسية:

خلو المتعلم من جميع الأمراض النفسية والاضطرابات والتوترات والقلق وحالات الإرهاق النفسي واليأس وغيرها، جميعاً تشترك في نجاح الوظيفة التعليمية.

ش- الميول:

التعلّم المرتبط بالميول يُحقق غاياته بسرعة وفوائده ثابتة، وضوح الهدف كلما أدرك المتعلم الغايات والأهداف التي يرصدها من تعليمه كلما زاد حماسه وإقباله على التعلّم.

[1] يوسف محمود قطامي: مبادئ علم النفس التربوي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، (ط.1)، 2009م/1430هـ، ص 297.

ص- عامل النمو والنضج:

يقصد به الوصول بالخصائص الجسمية والعقلية إلى درجة تصبح قابلة للعمل وتيسر لأصحابها تعلماً وتدريباً ناجحاً ومتزامناً مع فترات النمو، أي المعلومات والمهارات في مقابل النضج والقدرات حتى يستطيع المتعلم امتلاكها واتقانها[1].

سادساً: عوامل التعلّم

لا شك أن المؤسسة التعليمية تلعب دوراً بالغ الأهمية في عملية التنشئة الاجتماعية المعقدة، لأن الطفل يجلس في المدرسة أكثر مما يجلس في منزله، وبالتالي تؤثر المدرسة بفعالية كبيرة على سلوك الطفل من حيث إكسابه العادات والتقاليد والقيم والاتجاهات وطرق التفكير المختلفة، ولذلك فالتعلّم الجيد هو ذلك التعلّم الذي لا يتطلب جهداً أكبر ووقتاً أطول ويصعب نسيانه حتى يمكن استخدامه والاستفادة منه في حياتنا اليومية، ومن أهم العوامل المساعدة على التعليم الجيد ما يلي[2]:

أ- عامل الحداثة:

الأفعال الحديثة أو الأشياء الحديثة، يتعلمها الفرد ويميل إليها، وخاصة إذا كانت وثيقة الاتصال بخبراته وممارساته اليومية، والحداثة تدل على وجود رغبة الإنسان في التعلّم المستمر، ومادامت عملية التعلّم عملية تنمية، وهي بالتالي مستمرة ومتغيرة ومتجددة ومتطورة، فالتعلّم الحديث منها يكون أقرب إلى الاسترجاع والاستعمال.

---

[1] أنس شكشك: علم النفس العام القوى النفسية المعرفية والقوى النفسية المحركة للسلوك، دار النهج للدراسات والنشر والتوزيع، (ط.1)، 2008م/1429هـ، ص 47، 48.

[2] عصام نورسرية: سيكولوجية التعلم، مؤسسة شباب الجامعة 40 شارع مصطفى مشرفة، كلية الآداب، جامعة الزقازيق، (د.ط)، 2004م، ص 24.

ب-عامل الأثر:

أي أن الناتج عن عملية التعلم سواء كان الأثر ارتياحاً أو غير ارتياحي، سروراً أو غير سروري، أي عندما تتم عملية تعلّم ما له أثر فعال في كلا الاتجاهين (السيء والجيد) فإن استمراره واسترجاعه يكون كبيراً وفي كل زمان أو مكان أو موقف، ورغم وجود كل هذه العوامل المساعدة فإنه ليس ضرورياً استخدامها جميعاً كي يتم التعلّم بطريقة جيدة، بل إن هذه العوامل قد تكون مساعدة في جملتها لبعض الأفراد في حين أن بعضها يكفي الأفراد آخرين، ومع ذلك فإن العوامل المذكورة أعلاه وغيرها، تساعد الأفراد مجتمعة أو متفرقة في أن يكون تعلمهم أعلى جودة، وأطول دوماً، وأسهل في الاستدعاء عند الحاجة[1].

ت-عامل الدفع:

إن مبدأ الدافعية من المبادئ الهامة التي لا غنى عنها لإكمال عملية التعلّم بسهولة ويسر لأن الدوافع (Motivation) شرط أساسي من شروط التعلّم، وبالتالي فلا تعلم بدون دافع، فمثلاً الإخفاق في تعليم الأميين من الكبار راجع إلى فقدان الدافع والرغبة في التعلّم، إذن إهمال الدوافع والميول في أي ميدان من ميادين الحياة يؤدي إلى نتائج سلبية لا محالة، وكذلك زيادة شدة الدافع عن الحد اللازم تعطل من عملية التعلّم، كالخوف الشديد من الفشل مثلا... الخ.

ومن هنا يتضح لنا مدى أهمية مبدأ الدافعية، لأنه يزيد من اليقظة ويرفع من درجة تركيز الانتباه ويزيد من المثابرة على الأداء ويساعد على استمرار الإجادة والتفوق ... الخ.

[1] إبراهيم عبد الله ناصر، عاطف عمر بن طريف: مدخل إلى التربية، دار الفكر للنشر والتوزيع والطباعة، (ط.1)، 2009م/1430هـ، ص 283.

ث-عامل المنافسة:

إن تفشي روح المنافسة الشريفة بين الأفراد تساعد على إتمام عملية التعلّم بصورة جيدة ومفيدة، إلا أن البعض يرى أن المنافسة قد تتحول إلى صراع دموي مدمر، وبهذا تصبح المنافسة عامل هدم وتحطيم للعلاقات الإنسانية الطيبة بين الفريقين المتنافسين، وكذلك يرى البعض الآخر أن المنافسة إذا كانت أمراً ضرورياً وحتمياً بين أفراد متكافئين ومتقاربين في القوة تماشياً مع مبدأ الفروق الفردية بين الأفراد في القدرات والاستعدادات[1].

ج- عامل التكرار:

لا شك أن التكرار يولد الكمال، فتكرار عمل معين عدة مرات يكسبه نوعاً من الاستقرار والثبوت والنمو عند المتعلم، ولكن يجب أن نشير إلى أن التكرار وحده فحسب لا يؤدي إلى أي كمال في عملية التعلّم، ما لم يصاحب بشروط التعلّم الرئيسية الأخرى كتوافر الرغبة والميل والدافع، هنا يكون التكرار هاماً في سرعة اكتساب المهارات المطلوب تعلمها في دقة وسهولة[2].

ح-عامل الأولوية:

يقصد بهذا العامل، أن الآثار الأولى الناتجة عن موقف معين أقوى في فاعليتها من الآثار التالية؛ ومعنى ذلك أنه إذا كانت الآثار الأولى من موقف معين تدل على استجابة صحيحة وحل المشكلة، فإنها تكون عادةً مرغوباً فيها ومفضلة عن غيرها من الأعمال، ولهذا نشير دائما إلى ضرورة العناية

[1] عصام نورسرية: سيكولوجية التعلّم، مؤسسة شباب الجامعة 40 شارع مصطفى مشرفة كلية الآداب جامعة الزقازيق، (د.ط)، 2004م، ص 28.

[2] محمد محمود محمد: علم النفس المعاصر في ضوء الإسلام، دار مكتبة الهلال للطباعة والنشر والتوزيع، (د.ط)، 2007م/ 1428هـ، ص 267.

بالاستجابات الصحيحة في المواقف العامة والخاصة في الطفولة المبكرة، ولعل هذا هو أحد الأسباب التي جعلتنا نلحّ إلحاحاً خاصاً في حديثنا عن مراحل النمو على ضرورة العناية بالاستجابات الصحيحة عند الطفل وتنمية العادات الفكرية والوجدانية الصحيحة عنده في هذه السن، والواقع أن المثل من شب على شيء شاب عليه، يمثل لنا عامل الأولوية بأجلى معانيه، فأساليب الاستجابة التي تعودناها والتي لا شك أصابت نجاحاً معيناً في مراحل طفولتنا، هي التي نحاول أن نتبعها مع المجتمع في كهولتنا.

ولهذا يجب أن نبني عملية التعلم في أي مظهر من مظاهرها على الاستجابات الصحيحة التي يكون لا أثراً طيباً فيما بعد، لا على التعلم بطريقة عشوائية ثم حذف الأساليب الخاطئة من الاستجابات، ولا شك أن المربي الماهر هو الذي يستطيع أن يختار الطريقة التي تعطي الأولوية لأساليب الاستجابة الناجحة الصحيحة سواء في فهم المادة أو استعمالها، وغني عن البيان أن عامل الأولوية لا يقتصر على مجال التعليم فحسب، بل يتعداه إلى عملية النمو نفسها التي نخضع لها جميعاً في حياتنا، فخبرات الطفولة هي التي ترسم لنا أساليب سلوكنا في كهولتنا مع المجتمع الخارجي.

خ- عامل التنظيم:

سبق أن رأينا أن عملية التعلم هي عملية تنظيم الخبرة عن طريق كشف علاقات جديدة وتنمية هذه العلاقات، والواقع والسهولة التي تتم بها عملية التعلم تتوقف على تنظيم أجزاء المجال في وحدت مفيدة وظيفياً، فالعلاقات هي أساس عملية التنظيم، والمقصود بالعلاقة هنا أي صلة بين شيئين أو

أكثر، وكلما كانت هذه العلاقة غير واضحة في المجال كانت الطريقة التي تتم بها عشوائية غير محدودة تستنزف الكثير من الجهد، دون الوصول إلى النتيجة المطلوبة بالسرعة المطلوبة.

وقد سبق أن رأينا في –حديثنا عن التعلم– أن دقته تزداد وفعاليته تنمو بالقدر الذي يستطيع المعلم أن يكون به علاقات بين أجزاء المجال، ويعطيها شيئا من الدلالة والمعنى سواء بالنسبة للوحدات الموجودة في المجال فعلاً أو بالنسبة لوحدات جديدة. فالتدرج من التعلم بالكليات غير المميزة إلى التعلم بالوحدات المميزة، ما هو إلا تدرج في القدرة على فصل الوحدات في كليات مفيدة وظيفياً وجديدة، فالتنظيم في عملية التعلم يكاد يكون العامل الأول المسيطر الأول على الدقة التي تحدث بها العملية في أول خبراتنا بالموضوع المتعلم. أما في مجال الخبرة الإدراكية نرى أن تنظيم المجال إلى شكل وأرضية هو التنظيم السائد في المجال الإدراكي، وأن العوامل الموضوعية هي التي تساعد على فصل الشكل عن الأرضية وعلى تكوين وحدات معينة في المجال الإدراكي، وفي مجال التعليم يجب مراعاة هذه العوامل حتى يسهل على المتعلم أن يكون العلاقة اللازمة لاكتساب موضوع التعلم على أصح طريقة ممكنة، وعلى هذا الأساس يكون التعلم صعباً أو سهلاً تبعاً لقدرة المتعلم على تقدير صيغ معينة في المجال الإدراكي، وهنا يجب أن نشير إلى قيمة عامل التنظيم في دروس الجغرافية والرسم، فكلما كانت أجزاء المجال تسمح للطفل بتكوين صيغ ملائمة ومعينة كان التعليم أسهل وأسرع، بينما يكون العكس إذا كانت أجزاء المجال لا يسمح للطفل بتكوين هذه الصيغ، ففي دراسة الجغرافية[1]

[1] زينب عبد الكريم: علم النفس التربوي، دار أسامة للنشر والتوزيع عمان– الأردن، (د.ط)، 2009م، ص 83، 84.

مثلاً نعرف أهمية الخرائط في الدراسة الاقتصادية أو في توزيع السكان أو في دراسة المناخ، ويجب أن تكون الخرائط منظمة تنظيماً معيناً حتى يسهل على الطفل تكوين العلاقات المختلفة بأبسط وأدق.

أما في اللغة أو في التعلم اللغوي الذي يتمركز حول تعلم معانٍ وعبارات فيجب أن تعطي العبارات القسط الأوفر من العناية، فاللفظ أو الكلمة لا وجود له إلا من حيث هو جزء في كل، يعطيه معناه. ولذلك يجب أن نتوخى في تدريسنا للغة أن نستعمل الكلمة الواحدة في مواقف متعددة وأن يكون معناها واضحاً في كل مرة، وبالتالي أن تنظيم التركيبات اللغوية هو الذي يساعد الطفل على فهم معنى الكلمة عن طريق تكرارها في كليات واستعمالات مختلفة، والتنظيم الجيد في التراكيب اللغوية هو الذي يساعد الطفل على تنمية قدرته اللفظية وعلى استيعاب أكبر قدر ممكن من المعاني.

ويجب أن تراعي في تنظيم مادة التعلم قدرة الطفل على إدراك العلاقات، بعبارات أخرى يجب أن تراعي الفروق الفردية في السن، وفي البيئة وفي القدرة العقلية العامة وفي الميول، والقاعدة العامة التي يجب أن تتبع هي أننا يجب أن نوافق في تنظيمنا لمادة التعلم والشروط العامة للأفراد المتعلمين، ففي هذا المبدأ، يمكن تفسير التعلم الناجح السريع الأكيد في أي مجال[1].

د-عوامل تخص التلاميذ أنفسهم (المتعلمين)، ومنها على سبيل المثال:

- مدى دافعيتهم للتعلم.
- القدرات العقلية.
- السمات الشخصية.

[1] زينب عبد الكريم: المرجع السابق، ص 84.

- الصحة العامة.

- الحالة الاجتماعية.

- المناخ الأسري والبيئي الذي يعيشون فيه ويتأثرون به.

ذ-عوامل تخص المعلمين، مثل:

- الكفاءة والخبرات السابقة.

- القدرات العقلية.

- السمات الشخصية.

- الاستعداد لعملية التعلم.

- الحالة والمسؤوليات الاجتماعية، المستوى الاقتصادي والثقافي والمناخ الأسري والبيئي الذي يعيشون فيه ويتأثرون به.

- نوع الإعداد المهني لهم قبل الدخول في الخدمة ومستواه.

- نوع الفلسفة التربوية التي ينتهجونها.

- نوع التدريب المتاح لهم أثناء الخدمة ومستواه.

ر- عوامل تخص مادة التعلم أو خبرته:

- مدى ملاءمتها للتلاميذ من حيث اللغة والإدراك والرغبة.

- أسلوب صياغتها المنهجية وتكامل محتواها.

- تنوعه من حيث الأهداف والمعلومات والأنشطة الصفية واللاصفية.

- مدى اتصال هذه المادة بحياة التلاميذ[1].

العوامل الذاتية والموضوعية والعضوية:

أولاً: العوامل الذاتية:

لعل العامل الذاتي الأول هو عامل الذكاء، فبدونه لا قدرة على التعلّم، ولما كان الذكاء هو رؤية العلاقات بعين العقل، بين الأشياء والموضوعات والأفكار والمفاهيم، ثم فهم هذه العلاقات واستيعابها، فيصبح بالتالي قدرة هائلة على التعلّم، شرط أن لا تعوقه عوائق أخرى كالاضطرابات النفسية، أو المادية المعيشية... إلخ.

ومن العوامل الذاتية المساعدة على التعلّم الاهتمام (interest)، إذ أنه كلما زاد اهتمامنا بمادة التعلّم كلما أصبح تعلمها أسهل، وأسرع وأبقى.

والانفعال، سلاح ذو حدين في عملية التعلّم، فمنه ما هو مفيد كالحماسة لموضوع معين، والرغبة القوية في تبوء درجة مرموقة بين أبناء الصف الدراسي، إلخ ... ومنه ما هو ضار شديد الضرر، مثل أنواع الانفعالات التي تصاحب بعض الحالات التعليمية، كمصادفة صعوبة في مادة معينة، بحيث تخلق الصعوبة لدى المتعلم شيئاً فشيئاً من الإحباط أو الغضب أو القلق.

وغنيّ عن البيان أن الصحة العامة للفرد (الصحة الجسدية والنفسية) أمر بالغ الأثر في عملية التعلّم، فإذا كانت مقولة "العقل السليم في الجسم السليم" صحيحة ذلك لأنها تبين ما للصحة الجسدية من أهمية في تمكن صاحبها من التحصيل والاستفادة. وكذلك القول في الصحة النفسية، فلا

[1] طارق عبد الرؤوف، إيهاب عيسى المصري: علم النفس المدرسي، مؤسسة طيبة للطباعة والنشر والتوزيع، (ط.1)، 2014م، ص 81.

يستطيع مريض نفساني التركيز والانتباه والفهم والإدراك والتعامل السويّ مع الذات والمحيط كما يستطيعه الإنسان العاقل المتزن والمتوازن نفسياً واجتماعياً[1].

ثانياً: العوامل الموضوعية

فمن العوامل الموضوعية، المادة التي يجرى التدريب عليها، فقد بينت التجارب التي أجريت في هذا المجال أن الإنسان يستطيع أن يتعلم لائحة بكلمات ذات معنى، أسرع وأسهل بكثير من تعلم كلمات لا معنى لها، وللتلاميذ تجارب مرّة فيها يتعلق بتعلم واستذكار المواد الدراسية الصعبة كمادتي الفيزياء والبيولوجيا، والمواد التي تحتوي على أسماء وتسميات لاتينية كثيرة.

وللمدرب أو المدرس أثر كبير في تيسير عملية التعلّم. ويتلخص أثره في الأمور الأساسية التالية:

أ) التشويق: فالمدرس الناجح هو الذي يجعل من الحصة الدراسية متعة أكثر مما يجعل منها محنة.

ب) مكافأة التلميذ المجتهد، وتشجيع التلميذ البطيء: في التعلّم على اللحاق بأترابه.

ت) أسلوب التعلّم: من حيث طريقة شرح المادة وتبسيطها دون الإخلال بالحقائق العلمية، هذا يتطلب من المدرس أن يكون متمكناً تماماً من المادة التي يدرسها، وأن يكون على علمٍ كافٍ بالنظريات التربوية المختلفة والمرتكزة على أسس سيكولوجية أقرتها الأبحاث العلمية وأثبتت قدرتها الممارسات الفعلية. وهنا يستطيع المدرس الناجح أن ينوع طرائق التدريس في الصف الواحد والحصة الواحدة، بحيث يتمكن كل تلميذ من الاستفادة مما يناسبه من هذه الطرائق.

[1] علي ماضي: النفس البشرية تكوينها واضطراباتها، وعلاجها، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، (د.ط)، (د.ت)، ص 158.

ث) المناخ التدريسي: وبخاصة فيما يتعلق بحجرة التدريس ومستلزماتها من الإضاءة والتهوية، وبعدها من أماكن الضجيج والفوضى.

ج) علاقة التعلّم بالتذكر: إذ بدون الاستيعاب، ثم الحفظ، ثم تذكر ما حفظنا، تصبح عملية التعلّم فارغة من محتواها وأهدافها[1].

عامل الوراثة: من المتفق عليه عموماً في علم النفس بأن الفرد يرث في شخصيته وبنية جسمه وخصائص نفسه عن أسلافه من أبوين وأجداد حوالي سبعين – ثمانين بالمئة والباقي عشرين- ثلاثين بالمئة تبنيه البيئة بعواملها المختلفة في شخصيته بعمليات التكوين والغناء والحذف والإضافة من خلال التربية.

يتحكم العامل الوراثي في كل خاصية لشخصية الفرد بدءً من لون العيون والطول والبنية العامة ولون البشرة وانتهاء بخلايا الدماغ على التحمل، حتى أن العديد من الأحاسيس والعواطف الإنسانية والمشاكل النفسية التي كان العلماء إلى زمن قريب يعزونها إلى البيئة، وبدأوا الآن يرجعونها إلى خلايا محددة بالدماغ أو إلى جينات وراثية من نوع معين، فالاكتئاب على السبيل الذي يعتقد الكثيرون بأنه نتيجة لضغوط البيئة أو ليأس من النجاح في التعامل معها، توصل علماء النفس الفسيولوجي حديثا إلى جينات وراثية خاصة (SIRT) إذا زادت تكراريتها لدى الفرد ارتفع مع ذلك احتمال تعرضه للاكتئاب (البرنامج المفتوح وبرنامج: عالم العلوم، إذاعة لندن 1996/3/17)[2].

[1] علي ماضي: المرجع السابق، ص 157.

[2] محمد زياد حمدان: نظريات التعلّم تطبيقات علم النفس التعلّم في التربية، دار التربية الحديثة، (د.ط)، 1997م/ 1417هـ، ص 9، 10.

ثالثاً: العوامل العضوية

تؤثر الصحة العامة للفرد على درجة تعلمه، إذ تعد الأمراض العضوية عائقاً للتعلم في كثير من الحالات، كما يؤثر في درجة الانتباه وشدة التركيز، فكثيراً ما نجد بعض حالات التخالف التعليمي سببها ما أصاب المتعلم من أمراض طفيلية كالبلهارسيا بما يترتب عليها من انيميا تنتج ضعفا في تركيز الانتباه، ومن العوامل العضوية المؤثرة في القدرة على التعلّم كذلك حالة أعضاء الحس لدى المتعلم[1].

سابعاً: صعوبات التعلّم

التعلّم يواجه العديد من المشاكل والصعوبات تظهر في عدم قدرة التلاميذ في اكتساب المتطلبات الأساسية في عملية التعلّم، ومن بينها صعوبات التعلّم التي تمثل مشكلة أكاديمية تعاني منها جميع الأنظمة التعليمية والمؤسسات التربوية، ومن بينها المدرسة، حيث أن صعوبات التعلّم تُعتبر عائقاً يواجه كلاً من التلاميذ والأساتذة وأولياء الأمور، حيث يعرف الخبراء في مجال الصحة النفسية صعوبات التعلّم بوجود اضطراب يؤثر في قدرة الشخص على تفسير ما يرى وما يسمع، كما يؤثر في قدرته على التكامل وربط المعلومات المختزنة في أجزاء المخ[2].

يشمل عجز القدرة على تعلم القراءة، وإشكالات الانتباه، نتيجة معقدة لحالة العجز في عملية الإدراك، ومن أبرز الصعوبات التي تبدو واضحة على الطفل بشكل مباشر هي عدم قدرته على التعلّم بصورة طبيعية في الصف الاعتيادي، إن مصطلح صعوبات التعلّم ربما يلوح لبعض المختصين

[1] أحمد محمد عبد الخالق، مبادئ التعلّم، دار المعرفة الجامعية للطباعة والنشر، (ط.2)، 2006م، ص 186، 187.

[2] منى إبراهيم اللبودي: صعوبات القراءة والكتابة تشخيصها، واستراتيجيات علاجها، مكتبة الزهراء للطباعة والنشر والتوزيع، (ط.1)، 2005م، ص 17.

في هذا الجال، إن الحالة يمكن تشخيصها فقط عندما يدخل الطفل المدرسة، إن هذا الطرح يبدو أنه لا يعكس إلا جزءً من الحقيقة، خصوصاً بعد استخدام استراتيجيات التدخل المبكر الذي يسبق دخول الطفل للمدرسة، بمعنى آخر أن الحالة يمكن الكشف عنها مبكراً قبل دخوله المدرسة، إن استخدام استراتيجية التدخل المبكر يحول دون ظهور العديد من الإحباطات، والاضطرابات العاطفية لدى الطفل عندما يواجه مسبباتها عند دخوله المدرسة.

إن ما تجدر الإشارة إليه هنا هو أن اضطراب الإدراك المسبب الرئيس لصعوبات التعلّم، لا يظهر مرة واحدة (بصورة مفاجئة) عند دخول الطفل المدرسة، وإنما هو يتطور خلال مدة طويلة، وهي حالة معروفة من أعراضها المبكرة، تشكل تهديداً حقيقياً لإمكانيات الطفل الكامنة ذات العلاقة بقدرته على التعلم. إن العديد من الأسباب المرضية قد تؤدي إلى ظهور صعوبات التعلم، فاضطراب الوظائف العصبية تعد واحدة من الأسباب المفترضة التي تؤدي إلى ظهور هذه الحالة (صعوبات التعلم)، من وجهة النظر هذه، إن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم هم في الحقيقة يعانون من إشكالات نفسية عصبية، إن اضطرابات وظائف الجهاز العصبي المركزي مثل اضطرابات الإدراك السمعي، والبصري، تؤدي إلى عجز محدد ولا يؤدي إلى ضعف أو عجز عام في القدرة على التعلّم، كما هو الحال مع الأطفال المتخلفين عقلياً[1].

[1] حسن نوري الياسري: صعوبات التعلّم الخاصة، الدار العربية للعلوم للطباعة والنشر، (ط.1)، 2006م/ 1426هـ، ص 90، 91.

قد ترتبط الإعاقة بصعوبة محددة في التعلّم، حيث يكون جانب واحد من جوانب التطور العقلي معوّقاً، ولكن هذا الجانب قد يؤثر على تطور مهارات مختلفة تعتمد عليه، وعيوب الذاكرة ومشكلات الإدراك الحسي المذكورة سابقاً من الصعوبات المحددة في التعلم.

عيوب الذاكرة:

يعنى بهذا المصطلح أن يستصعب الطفل استرجاع الكلمات التي سمعها سابقاً، وقد يؤدي ذلك إلى عجزه عن التكلم بوعي وإدراك[1]، ومنه عملية التذكر تنقسم إلى ثلاث مراحل وهي كالآتي:

1- التسجيل الحاسي: حيث يتلقى التلميذ الخبرات من خلال الحواس ويضفي عليها الدلالة أو المعنى فتتحول إلى مدركات حسية تشكل ركيزة لتكوين المفاهيم، وهذه الخبرات الحسية تندثر بفعل عدم الانتباه وعدم الاهتمام.

2- الذاكرة القصيرة: وهي ذاكرة المعلومات التي يعيها التلميذ، وهي تندثر بفعل حلول معلومات جديدة دون تخزين المعلومات القديمة جيداً أو التداخل بين المعلومات.

3- الذاكرة طويلة المدى: وتنقسم إلى قسمين: ذاكرة الصورة: تتعلق باختزان صور الأحداث في حياة الفرد. ذاكرة المعاني: تتعلق بتخزين الألفاظ اللغوية والمعاني والمفاهيم والأفكار[2].

النشاط المفرط: إنه مشكلة خاصة أخرى تجعل الطفل يجد صعوبة في التعلم، فهو لا ينتبه وبالتالي فإنه يعجز عن التركيز على شيء واحد لأكثر من بضع دقائق كل مرة، ويجب على كل طفل يعاني

[1] كريستين مايلز: التربية المختصة دليل لتعليم الأطفال المعوقين عقليا، ترجمة عفيف الرزاز، ورشة الموارد العربية (للرعاية الصحية وتنمية المجتمع)، الطبعة العربية الأولى، 1994م، ص 2، 3.

[2] نبيل عبد الفتاح حافظ: صعوبات التعلّم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشروق للطباعة والنشر، (ط.3)، 2006م، ص 25، 26.

من صعوبات معينة في التعلم أن يخضع لفحص طبي شامل ودقيق يأخذ بعين الاعتبار القدرات البصرية والسمعية عند الطفل لمعرفة ما إذا كان الطفل يعاني من إعاقة حسية تكون هي السبب في خلق المشكلة التعليمية، وقد نتمكن من مساعدة كثير من الأطفال الذين يعانون من صعوبة محددة في التعلم، على تجاوز مشكلتهم ليتمكنوا من الالتحاق بالتعليم العادي، ولا يجوز وصف هؤلاء الأطفال بالمعوقين أو المتخلفين أو المتأخرين عقلياً، ومع هذا فإن كثيرين غيرهم يواصلون الذهاب إلى مدارس خاصة بالمعوقين[1].

ليس من شك في أن التلميذ كائن اجتماعي له خصائص فردية وظروفه البيئية التي قد تساعد أو تعوق مستواه التحصيلي في المواد الدراسية المختلفة، وفي الحالة الأخيرة تحدث صعوبات التعلم التي تتطلب تدخلاً علاجياً، ففيها عرض للعوامل التي تؤدي إلى صعوبات التعلم.

العوامل الفردية:

ر- الوراثة: فقد اتضح للعلماء من دراستهم عائلات الأطفال الذين يُعانون من صعوبات التعلم أنه مثل هذا النوع من المشكلات منتشر بين تلك العائلات.

[1] كريستين مايلز: التربية المختصة دليل لتعليم الأطفال المعوقين عقليا، ترجمة عفيف الرزاز، ورشة الموارد العربية (للرعاية الصحية وتنمية المجتمع)، الطبعة العربية الأولى، 1994م، ص 3.

ز- العوامل البيئية:

البيئة البيولوجية (الرحم): في هذه البيئة ينمو الطفل من الإخصاب وحتى الولادة، ومن العوامل السلبية المؤثرة في نموه سوء تغذية الأم الحامل ونقص الرعاية الجسمية والنفسية والاجتماعية المتوفرة لها وإصابتها بالأمراض[1].

س- عوامل اجتماعية وثقافية:

- العوامل الثقافية: بعض التلاميذ لديهم مشكلات التعلّم في المدرسة، مرجع ذلك أن الثقافة التي يتلقونها في بيوتهم ليست مثل الثقافة التي يحصلونها في المدارس.

- العوامل الاجتماعية: هي ما يعوق تقدم التلميذ من مشكلات اجتماعية عن تقدمه الدراسي وعدم توافقه مع النظام الاجتماعي للمدرسة أو الفصل، كما أنه يتسم بالانطواء الاجتماعي أو قد يكون انتقل إلى المدرسة حديثاً[2].

كما تتمثل صعوبات التعلّم فيما يلي:

1- الخوف من تجريب أي جديد.

2- قصر زمن الحصة.

3- زيادة أعداد المتعلمين في بعض الصفوف.

4- نقص بعض الأدوات والأجهزة.

5- الخوف من عدم مشاركة المتعلمين وعدم استخدامهم مهارات التفكير العليا.

[1] نبيل عبد الفتاح حافظ: صعوبات التعلّم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشروق للطباعة والنشر، (ط.3)، 2006م، ص 09.
[2] اسماعيل محمد الأمين أحمد الصادق: طرق تدريس الرياضيات، دار الفكر العربي، (ط.1)، 2001م، ص 48.

6- عدم تعلم محتوى كافٍ؛ أي الخوف من ختم المنهاج من خلال استخدام الاستراتيجيات الحديثة في التعلّم.

7- الخوف من فقد السيطرة على المتعلمين.

8- قلة مهارة المعلمين لمهارة إدارة المناقشات.

9- الخوف من نقد الآخرين لكسر المألوف في التعليم[1].

ثامناً: نتائج عملية التعلّم

تبدأ عملية التعلّم منذ ميلاد الكائن الحي، وينمو الفرد وتسير عملية التعلّم في اضطراد فيكتسب الفرد أشياء كثيرة عن طريق الممارسة والخبرة والتجربة، فالطفل الرضيع يصيح ويبكي عندما يجوع وعندما يريد أن تحمله أمه ويستمر في صياحه إلى أن تلبي الأم رغباته وتحضر له الطعام أو تحمله، فيتعلم الطفل أن البكاء خير وسيلة لتلبية حاجاته ورغباته، ويستر الطفل في تعلم أمور كثيرة مثل ضبط عمليتي الإخراج وتعلم المشي، وتعلم اللغة، وأساليب السلوك الاجتماعي كمخاطبة الكبار، وآداب المائدة... إلخ.

وباستمرار عملية التعلّم لا يقف الإنسان عند سلوكه الفطري، بل يكتسب أنماطاً وأساليب من السلوك كالعادات، فالعادة هي نمط معين من السلوك المكتسب، اكتسبه الفرد من خلال خبراته

[1] سعاد جبر سعيد: علم النفس التربوي، عالم الكتب الحديث، (ط.1)، 2008م/ 1429هـ، ص 158، 159.

المتعددة، وعادات الفرد ليست في قوة واحدة، فمنها العادات القوية الثابتة، ومنها العادات الضعيفة الواهنة، وتختلف قوة وضعف هذه العادات باختلاف الظروف التي أحاطت بالعادة عند اكتسابها[1].

1- اكتساب اللغة والمعاني:

الوضوح والتنظيم شرطان هامان لاكتساب المعاني واللغة، إذ أن تنظيم التركيبات اللغوية يساعد الطفل على فهم معنى الكلمة عن طريق تكرارها في مواضع مختلفة، فالجمل تربط الكلمات وتنظم علاقتها لتؤدي معنى، إذ أن اللغة وسيلة نقل الأفكار والتعبير.

2- اكتساب الاتجاهات والقيم:

ينشأ الإنسان في وسط اجتماعي فيه ثقافة وقيم ومحددات سلوكية وعادة يلجأ المجتمع إلى الضغوط لتحديد مسار سلوك أفراده، ومن جهة أخرى الأفراد يمنحون قيم مجتمعهم ومثله العليا عن طريق الإيحاء والتقليد والتقمص والإشراطات الاجتماعية يكون الطفل مستعداً في المستقبل للاستجابة بالطريقة نفسها ويكتسب من بيئته كثيراً من الاتجاهات.

[1] خليل ميخائل معوض: علم النفس العام، كلية الآداب، جامعة الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب، (ط.2)، 2006م، ص 150.

3- النتيجة:

التعلّم أهم العمليات المعرفية، لأنها تكسب صاحبها خبرات ومهارات وقدرات تكيفه تجعله فرداً بارزاً في المجتمع مشاركاً في تقدمه وتطوره وإحداث تغيرات تسهم في بناء مصير الإنسانية وتحقيق أهدافها وتطلعاتها نحو الحق والخير والجمال للمجتمع والبيئة الطبيعية[1].

تكوين المهارات:

تكوين المهارات يعتبر من أهم نتائج التعلّم؛ "ونعني بالمهارة، السهولة والدقة في إجراء عمل ما من الأعمال"، ومن أمثلة المهارات التي نتعلمها الكتابة على الآلة الكاتبة أو العمل على الآلة الحاسبة، أو قراءة وتغيير الرسوم البيانية، وما إلى ذلك من الأمور التي نتعلمها في تخصصاتنا المهنية فنتقنها اتقاناً تاماً بحيث أننا قد نؤديها بطريقة شبه آلية.

ولا شك أن معظم المهارات تبنى في تعلمها على استعدادات وقدرات خاصة، فمثلاً المهارة في الأعمال الميكانيكية تبنى على القدرة الميكانيكية، والمهارة في الطباعة تبنى على القدرة الكتابية، والمهارة الموسيقية تبنى على القدرة الموسيقية وهكذا...

اكتساب طريقة التفكير:

ثمّة مظهراً آخر هاماً من مظاهر التعليم الجيد، وهو اكتساب طريقة التفكير السليم، فلا يكفي أن تزود المدرسة التلميذ بالمعلومات والمعارف في مختل نواحي العلوم والفنون والآداب فحسب، بل يجب أن تعنى عناية خاصة باكتسابه طريقة التفكير السليم الصحيح، وثمة كلمة جديدة بأن تقال

[1] أنس شكشك: علم النفس العام القوى النفسية المعرفية والقوى النفسية المحركة للسلوك، دار النهج للدراسات والنشر والتوزيع، (ط.1)، 2008م/1429هـ، ص 49.

للقائلين على العملية التربوية في هذا الشأن، وهي أن أساس نجاح الجيل وتفوقه لا يتمثل إطلاقاً في مدى ما يحفظ أو يستوعب من مواد دراسية، بل في مدى تعلمه عادة التفكير السليم، فتجعله يفكر في أي مشكلة تفكيراً موضوعياً وعلمياً شديداً بعيداً عن العوامل الذاتية، فيعالج المشاكل معالجة موضوعية علمية رصينة، إذن فعلى هذه العادة الفكرية الصحيحة يجب أن يركز كل مشتغل بالحقل التربوي[1].

تكوين العادات:

غالباً ما نطلق لفظ عادة سلوكية على أي نوع من أنواع السلوك المكتسب، وذلك تمييزاً له عن السلوك الفطري الموروث.

"والعادة هي نمط معين من السلوك المكتسب الذي تعلمه الإنسان أثناء حياته وفقاً للظروف المختلفة التي عاش فيها"، والعادات تحتل منزلة كبيرة في حياة الإنسان، حيث أن سلوك الإنسان عبارة عن مجموعة من العادات التي تكون جزءً من شخصيته. فكل واحد منا له عاداته الخاصة به المتعلقة مثلاً بأكله وملبسه وطريقة كلامه وسيره، كما أن له عاداته الوجدانية المتمثلة في ميوله وعواطفه إلى غير ذلك من العادات الخاصة بسمات شخصيته، ولا شك أن العادات السلوكية تؤدي غرضاً حيوياً هاماً في حياة الإنسان، إذ أنها تساعده على التوافق مع المجتمع الذي يعيشه، وتعتمد العادات في تكونها على الأساليب التربوية التي تتبع مع الطفل في نشأته الأولى، حيث يسهل تكوين العادات لمرونة الجهاز العصبي طبقاً للمثل القائل "بأن التعليم في الصغر كالنقش على الحجر" من هنا وجب

[1] محمد محمود محمد: علم النفس المعاصر في ضوء الإسلام، دار مكتبة الهلال للنشر والتوزيع، (د.ط)، 2007م/ 1428هـ، ص 273.

علينا أن نعني عناية خاصة بتكوين العادات الطيبة الصالحة، مثل تعويده على الصدق والأمانة وحب الخير وكذلك الصوم والصلاة حتى يشبو على تلك العادات السلوكية الخيرة ليكونوا مواطنين صالحين يشاركون في عز مجتمعهم ورفاهيته وازدهاره.

وفيما يلي بعض الارشادات لتكوين العادات الصالحة بالنسبة للراشدين:

1- وضح لنفسك أهمية العادة التي تريد تعلمها بحيث تكون معتقداً بفائدتها الشخصية والاجتماعية.

2- ابدأ بعزيمة قوية ورغبة صادقة في تكوين العادات الجديدة التي تشعر بأهميتها وقيمتها لك وللمجتمع من حولك[1].

3- التكرار هنا عامل مهم في تثبيت العادات وتأصيلها في النفس.

4- حاول أثناء قيامك بتعلم العادة الجديدة الصالحة أن تحيطها بجو من السرور والارتياح، وحاول أن تتجنب الانفعالات السلبية.

ولا يفوتنا في هذا المجال الحديث عن بعض الارشادات للتخلص من العادات الضارة بالنسبة للراشدين، وهي:

1- حاول أن توضح لنفسك عيوب ومساوئ هذه العادات الضارة التي تريد الإقلاع عنها، بحيث تقتنع اقتناعاً تاماً بضرورة التخلص منها.

2- ابدأ بالتخلص من هذه العادات الضارة بإرادة قوية وعزيمة صادقة ، بحيث لا تسمح لنفسك ولو مجرد التفكير فيها.

[1] محمد محمود محمد: المرجع السابق، ص 270.

3- إن أي استثناء واحد في الرجوع لمزاولتها تهدم كل ما بنيته في سبيل الإقلاع عنها، كما تجعل من الصعب إعادة المحاولة مرة أخرى.

4- إن ملاحظة الفرد لنفسه عند مزاولته لتلك العادة السلوكية، تجعله يضع نفسه موضع الآخرين، مما يساعده على كراهيته لمزاولة هذه العادة السيئة.

5- هذا ويفضل أن يستبدل بالعادة الضارة عادة أخرى حسنة.

اكتساب المعلومات والمعارف:

إن اكتساب وتعلم المعلومات والمعارف هي نتيجة مباشرة وحتمية لعملية التعلّم، فالتعلّم ما هو إلاّ مساعدة الفرد على اكتساب الخبرات الصالحة بأبسط طريقة ممكنة كي تساعده على أن يجابه المجتمع العصري مجابهة صحيحة تيسر له عملية التكيف الناجح، والطفل داخل حجرة الدراسة يتعلم القرآن الكريم والعلوم العامة والحساب والأحداث التاريخية والقومية والعالمية وما إلى ذلك من مواد دراسية، كما يتلقى أيضاً المزيد من المعلومات والمعارف عن طريق الندوات والمناظرات والمناقشات ومختلف وسائل الإعلام، وتدخل كل هذه المعلومات التي يكتسبها التلميذ عن طريق التعلّم ضمن حصيلة خبراته حتى يشب مواطناً صالحاً مدركاً لعوامل التقدم الحضاري في مختلف المجالات، وبالتالي يصبح مواطناً مثقفاً مستنيراً، وهذا ما يبرر المبالغ الضخمة التي تنفقها الدولة في سبيل نشر التعليم بين أبناء الوطن من أقصاه إلى أدناه[1].

[1] محمد محمود محمد: علم النفس المعاصر في ضوء الإسلام، دار مكتبة الهلال للنشر والتوزيع، (د.ط)، 2007م/ 1428هـ، ص 272.

تعلم حل المشكلات Learn to solve problems:

الخطوة الأولى في تعلم الفرد كيفية حل مشكلة ما هي التأكد أولاً من أنه يفهمها، فإذا ما بدأ التلميذ عمله دون أن يفهم الموقف أولاً فإن مآله الخلط ما لم تكن المشكلة من السهولة، بحيث لا يمكن اعتبارها كذاك. ولما كانت المشكلة عبارة عن مشكلة يستعصي على الفرد حله، لأن معلوماته الحالية لا تمكنه من الوصول إلى الهدف، لذا كان من الصعب على أي فرد أن يصل إلى الحل ما لم يعمل أولاً على تحليل الموقف قبل أن يبدأ في العمل.

تكوين الاتجاهات النفسية Psychological attitudes:

الاتجاه النفسي هو استعداد أو تهيؤ عقلي عند الشخص نتيجة العوامل المختلفة المؤثرة في حياته تجعله يتخذ موقفاً معيناً نحو بعض الأفكار أو الأشخاص أو الأشياء التي تختلف فيها وجهات النظر بحسب قيمتها الخلقية أو الاجتماعية.

والواقع أن شخصية الفرد تتكون من مجموعة الاتجاهات النفسية التي تتكون عنده نتيجة تنشئته وتربيته وتعلمه، فتؤثر في عاداته وميوله وعواطفه وأساليب سلوكه، وبمقدار توافق هذه الاتجاهات وانسجامها تكون قدرة الشخصية، والتعليم الذي يؤدي إلى تكوين اتجاهات نفسية صالحة في التلميذ أكثر جدوى من التعليم الذي يؤدي لمجرد اكتساب المعلومات والمعرفة، ذلك لأن الاتجاهات النفسية يبقى أثرها طويلاً، بينما المعلومات تخضع بشكل أكبر لعوامل النسيان[1].

[1] صالح محمد على أبو جادو: علم النفس التربوي، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، (ط.1)، 1998م/ 1418هـ، ص 153.

* يفترض أوزبل (Ausubel 1978) أن نواتج عملية التعلّم تعتمد على تفاعل عاملين هما طريقة تقديم المعلومات للمتعلم وأساليب معالجة هذه المعلومات من قبل المتعلم، ويرى أن الموضوعات يمكن أن تقدم جاهزة للمتعلم (تعلم استنباطي) أو بشكل جزئي (تعلم اكتشافي) وقد يتم دمجها من قبل المتعلم في بنائه المعرفي (تعلم ذو معنى) أو يتم استظهارها وحفظها عن ظهر قلب (تعلم آلي) ولذا فإن هناك أربعة نواتج محتملة لعملية التعلّم تتمثل في (قطامي 1998).

أ) التعلّم الاستقبالي (Rote réception Learning): ينتج هذا النوع من التعلّم عندما يتم تقديم المادة بشكل جاهز للمتعلم دون أية محاولة لمساعدته على دمجها في البناء المعرفي أو ربطها في التعلّم القبلي، بحيث يقوم باستظهارها وحفظها عن ظهر قلب، ومثل هذا النوع يحدث عندما يتم استخدام طرائق التدريس التي تعتمد أساليب التلقين.

ب) التعلّم الاستقبالي ذو المعنى (Meaningful Réception Learning): يحدث هذا النوع من التعلّم عندما يتم تقديم المادة على نحو منظم ومنطقي وبشكل جاهز للمتعلّم، تتم مساعدته على ربط ودمج هذه المعلومات في البناء المعرفي. ومثل هذا النوع من التعلّم يحدث عندما يقدم المعلّم المعلومات للمتعلّم والتوقف بين تقديم الأفكار لإفساح الفرصة للمتعلّمين بالمناقشة وطرح الأسئلة والتعليق والتوضيح.

ث) التعلّم الاكتشافي الآلي (Rote discovery Learning): ينتج هذا النوع من التعلّم عندما يتمكن المتعلّم من اكتشاف المعلومات والخبرات ذات العلاقة بموضوع التعلّم على نحو جزئي أو

كلي، ولا تتم مساعدته من قبل المعلم على دمج هذه المعلومات في بنائه المعرفي بحيث يتم استظهارها وحفظها على نحو آلي.

ح) التعلّم الاكتشافي ذو المعنى (Meaningful discovery Learning): ينتج هذا النوع من التعلّم عندما يستطيع المتعلم اكتشاف المعلومات والخبرات على نحو جزئي أو كلي، ويتمكن من دمجها في البناء المعرفي الموجود لديه، ويعد هذا النوع من أفضل نواتج التعلّم، لأنه أكثر تنظيماً واحتفالا وانتقالاً[1].

*يمكن استخدام التعلّم التعاوني، والتعلّم التنافسي، والتعلّم الفردي في تطوير العديد من نتائج التعلّم المختلفة المنبثقة من تفاعل الطالب/ الطالب (Johnson & Johnson 1987)، وهناك العديد من الأبحاث التي تناولت هذا الأمر، إلا أن المساحة المتخصصة في هذا الكتاب قصيرة ولا تكفي لسرد كل هذه الأبحاث ... ولكن سوف يعرض فيما يلي لبعض النتائج الأساسية:

التحصيل: لقد أظهرت الأبحاث التربوية اهتماماً كبيراً بالتأثيرات النسبية للتعلّم التعاوني والتنافسي والفردي على التحصيل منذ العشرينيات من هذا القرن، ولقد توصل الأدب التربوي إلى استنتاج يختلف كثيرا عن ذلك الاستنتاج الذي توصل إليه علماء الاجتماع، ولعل هذا التناقض تم إجراء تحليل بعدي للدراسات التي تمت في هذه المساحة (Johnsonetal 1981)، حيث راجع هذا التحليل البعدي حوالي مئة واثنان وعشرين دراسة أجريت في الفترة من (1924-1981)، ولقد اعتمد هذا التحليل على ثلاثة طرق أساسية، هي: طريقة الاقتراع، وطريقة تأثير الحجم، طريقة درجة (Z).

[1] عماد عبد الرحيم الزغول: مبادئ علم النفس التربوي، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، (ط.1)، 2009م/ 1430هـ، ص 250، 251.

ولقد أشارت نتائج هذا التحليل البعدي إلى التعليم التعاوني يمتلك تأثيرات قوية على تحصيل التلاميذ أكثر من خبرات التعلّم التنافسي والتعليم الفردي، وهذه النتيجة خاصة بجميع مستويات الأعمال وجميع المواد الدراسية، وتتعلق بتحصيل أهداف حل المشكلات اللفظية، وحل المشكلات الفراغية المكانية، والاسترجاع، والتذكر، والأداءات المهارية الحركية... ويرى مؤلفو هذا الكتاب أن معرفتها البسيطة الدالة على تفوق التعليم التعاوني على التعليم التنافسي والفردي معرفة غير كاملة[1].

وفي الأخير يمكننا القول أنه لا يقصد إطلاقاً بالتغير في الأداء أنه قاصراً على التعديل في نمط السلوك الفطري لدى الكائن الحي، بل يشمل مفهوم التعديل أموراً أخرى، مثل تعديل نمط السلوك المكتسب نفسه. ويسلم علماء النفس بأن الكائن الحي يولد مزوداً ببعض الحاجات الأساسية التي تساعد على حفظ بقائه ونوعه، ويعبر الكائن الحي عن هذه الحاجات بما يسمى أنماط السلوك الفطري (فالسلوك الفطري إذا هو ذلك النمط من السلوك الذي يمارسه الكائن الحي من حيث أنه فرد في نوع ومن حيث موروث لديه من كونه كذلك)[2].

فلنأخذ مثالا يوضح لنا ما في الفطرة السابقة، فالإنسان يولد مزوداً بقدرة فطرية على التعبير عن نفسه بأسلوب رمزي معين، غير أن هذا الأسلوب نفسه وطريقة التعبير أمور مكتسبة، بمعنى أن القدرة على الكلام قدرة فطرية يشترك فيها جميع أفراد ذلك النوع من الكائنات الحية –الإنسان– ولكن

[1] رفعت محمد بجهات: التعلّم الجماعي والفردي "التعاون والتنافس والفردية"، عالم الكتاب للنشر والتوزيع والطباعة، (ط.1)، 1991م، ص 58.

[2] يُنظر زينب عبد الكريم: علم النفس التربوي، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009م، ص 97.

بطريقة التعبير وهي اللغة تخضع إلى عوامل البيئة التي ينشأ فيها الفرد، ومن هنا ظهرت لغات الأرض المختلفة المتعددة.

غير أننا نلاحظ أن عوامل القرية والحضارة تعمل على تغيير مظهر السلوك اللغوي، فلا شك أن بعضاً منها لم يزل يحتفظ بلهجته الجميلة الأولى رغم أنه اكتسب أسلوباً خاصاً في الحديث والكتاب، بل تعلم لغات أخرى. فإن التعليم لا يقتصر على التعديل، وتبديل الرموز الاجتماعية هي ما تصطلح على تسميته باسم اللغة القومية، بل يمكن كذلك إدخال تعديل آخر على هذه النماذج من السلوك المكتسب التي تعد بدورها قابلة للتعديل والتغيير، وهكذا يسير تعديل السلوك إلى ما لا نهاية[1].

[1] يُنظر صابر خليفة: مبادئ علم النفس، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (د.ط)، 2009م، ص 169.

خلاصة الفصل

يُستخدم مصطلح التعلّم بمعنى أوسع بكثير من معناه في اللغة الدارجة(العامية)، فهو لا يقتصر على التعلّم المدرسي، أو التعلّم الذي يحتاج إلى دراسة ومجهود، وتدريب متصل، أو على تحصيل المعلومات، بل يتضمن كل ما يكتسبه الفرد من معانٍ وأفكار، واتجاهات وعواطف وميول وقدرات وعادات ومهارات حركية وغير حركية، سواء تم الاكتساب بطريقة مقصودة، أم بطريقة عارضة عفوية، والتعلّم لا يتوقف عند سنٍّ معينٍ، فهو عملية مستمرة لا تنقطع، والإنسان دائم التعلّم من كل ما يحيط به.

وللتعلم أهمية كبيرة في حياة الإنسان، فهو يولد مزودا بالقدرة على القيام بعدد قليل من الأفعال والمنعكسات، كالمص والبلع أثناء الرضاعة والبكاء وحركات اليدين والقدمين، والإفراز والتبول، وليست هذه الأفعال مكتسبة بالتعلّم، بل هي فطرية مخلوقة، ولكن لا يلبث أن يتعلم الإنسان كثيرا من الأعمال، وأنواع السلوك المختلفة. فيتعلم اللغة، والمهارات، والحرف، والعلوم المختلفة... الخ.

والإنسان لا يتعلم عاداته، وأخلاقه الحميدة فحسب، بل يتعلم أيضا عاداته القبيحة، وقد يكون التعلّم سبباً لرقي الفرد وتقدمه، وقد يكون سبباً لانحطاط الفرد وتأخره، وإن أيّة محاولة ترمي إلى التغيير من سلوك الإنسان وعاداته فهي تعلم؛ لذلك فإننا لا نستطيع أن نستغني عن معرفة طبيعة عملية التعلّم، ومبادئها المختلفة.

وليس أدلّ على أهمية التعلّم في حياة الإنسان من أن أوّل آية نزلت في القرآن الكريم كانت تحث على أحد وسائل التعلّم، قال الله تعالى: "اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ* خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ* اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ* الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ* عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ".

مدخل

الفصل الثاني

تشير نظرية التعلّم الاجتماعي إلى أن الكثير من التعلّم يحدث اجتماعياً من خلال عمليات غير متضمنة في التعلّم الإجرائي، فالأفراد يتعلمون الكثير من الأشياء من خلال تفاعلهم الاجتماعي، فهم يتعلمون اجتماعياً دون الحاجة إلى تلقي معززات مباشرة على ذلك التعلّم، كما وأنهم قد يتعلمون الكثير من السلوكات دون ضرورة مرورهم بخيرة مباشرة فنحن نكتسب الكثير من السلوكات من خلال ملاحظة سلوكات الآخرين وقراءة المجلات ومشاهدة البرامج التلفزيونية.

نظرية التعلّم بالملاحظة هي إحدى نظريات التعلّم الاجتماعي التي تركز على أهمية التفاعل الاجتماعي والمعايير الاجتماعية، والسياق أو الظروف الاجتماعية في حدوث عملية التعلّم؛ ويعني ذلك أن التعلّم لا يتم في فراغ بل في المحيط الاجتماعي، ومن هذا يكسب التعلّم معناه وقيمته، وبهذا يقوم مفهوم التعلّم بالملاحظة على افتراض مفاده أن الإنسان، ككائن اجتماعي، ويتأثر باتجاهات الآخرين ومشاهدتهم وتصرفاتهم وسلوكهم، أي يستطيع أن يتعلّم منهم عن طريق ملاحظة استجاباتهم وتقليدها، وينطوي هذا الافتراض على أهمية تربوية بالغة، إذا اعتبرنا أن التعليم بمفهومه الأساسي عملية اجتماعية، إذ يبدو من غير الممكن أن يتم التعلّم عن طريق الممارسة والخبرة المباشرة فقط، أي طبقاً للآثار التعزيزية أو العقابية للسلوك الذي يؤديه الفرد المتعلم ذاته، ولو كان الأمر كذلك لما استطاع معظم الناس البقاء على قيد الحياة حتى مرحلة الرشد، فإذا اعتمدنا على الخبرة الاشتراطية المباشرة، واعتمدنا أن التعزيز المباشر، هو أداة التعلّم الوحيد، لفشلنا في أداء العديد من الاستجابات والمهارات الحركية وغير الحركية. إن مبادئ الاشتراط بنوعين، الكلاسيكي والإجرائي،

تفشل في أحوال كثيرة في تفسير تمكن الطفل من أداء بعض الاستجابات الجديدة الكلية في حال توافر نموذج يقوم بأداء هذه الاستجابات أمام الطفل وامتلاكه للقدرات اللازمة لأدائها.

يشير التعلّم بالملاحظة إلى إمكانية تأثير سلوك الملاحظة أو المتعلم بالثواب والعقاب على نحو بديلي أو غير مباشر، حيث يتخيل المتعلم نفسه مكان النموذج، ويلاحظ ما يصيب هذا النموذج من ثواب أو عقاب نتيجة ما يقوم به من سلوك. غير أن الثواب والعقاب سواء كانا مباشرين أو غير مباشرين ليسا مسؤولين عن تعلم السلوك مسؤولية مباشرة، بل ملاحظة سلوك النموذج ومحاكاة الاستجابات الصادرة عنه هما المسؤولان عن التعلّم، ولا ضرورة لإدخال أي متغيرات أخرى تُنسب إليها مسؤولية التعلّم بالملاحظة.

وكما أن العقاب والثواب غير ضروريين لتفسير التعلّم بالملاحظة كذلك من غير الضروري اللجوء إلى مبدأ المحاولة والخطأ لتفسير هذا النموذج التعليمي، كما هو الحال في النماذج التعلّم الارتباطية والاشتراطية. إن التعلّم بالملاحظة يحدث عن طريق الربط المباشر بين سلوك النموذج والاستجابات الحسية والرمزية للملاحظة، حيث يقوم هذا الملاحظ بتسجيل استجابات النموذج وتخزينها على نحو رمزي، ثم يقوم باستخدامها كقرائن عندما يريد أداء هذه الاستجابات على نحو ظاهري، وهذا يشير إلى التأكيد على بعض العمليات المعرفية في تفسير عملية التعلّم.

ورغم أن مسألة التعلّم بالملاحظة بالتقليد، مطروحة منذ زمن طويل، إلا أنها لم تخضع للدراسة العلمية من جانب علماء النفس لا خلال السنوات القليلة الماضية، ويعد التعلّم بالملاحظة فعالا في البيت أو في المدرسة. فمن المعروف أن الطفل يميل للاستهواء والاقتداء لمن حوله خصوصاً ذوي

المكانة وأصحاب القوة والأشخاص الذين يقدمون له الحب والرعاية، كذلك يميل الصغار لتقليد الأطفال الذين يشعرون حيالهم بالتعاطف ومن هم في مثل سنهم وجنسهم، كذلك يعد الآباء والأمهات والمدرسين والرفاق من أكثر النماذج استهواءً للطفل، ولعل باندورا (1977، 1969، 1966، Bandura) من أكثر علماء النفس مساهمة في دراسة هذا التعلّم وبيان شروطه وآثاره المختلفة.

الفصل الثاني: دراسات حول نظرية التعلّم بالملاحظة ودورها في

تنشئة المتعلّم علمياً ومعرفياً.

المبحث الأول: الإطار النظري للدراسة.

مفهوم نظرية التعلّم بالملاحظة.

مراحل التعلّم بالملاحظة والعوامل المؤثرة فيه.

آثار التعلّم بالملاحظة.

التجارب التي قام بها باندورا في هذه النظرية.

نتائج التعلّم بالملاحظة.

التطبيقات التربوية التي يجب على المعلم مراعاتها في المرحلة

الابتدائية.

الانتقادات الموجّهة لهذه النظرية.

خلاصة الفصل.

تعريف نظرية التعلّم بالملاحظة:

التعلّم عملية دائمة مستمرة للمخلوقات الإنسانية، وهي عبارة عن تغير في السلوك ناتج عن مثيرات تدور حول الفرد في المجتمع الذي يعيش فيه، ومن خلال مواجهة هذه المثيرات أو المواقف أو المشكلات يكتسب الفرد الطرق التي بها يتمكن من تحقيق الأهداف التي يسعى إليها، ويتضمن ذلك اكتساب: المعارف المعاني، والأفكار، والاتجاهات، والعواطف، والميول، والقدرات، والعادات، والمهارات، وكل ذلك يتم في مجتمع له حدود ومكونات يتعلمها الفرد، وبها يصبح تعلمه اجتماعياً.

ومن هنا جاءت عملية التعلّم الاجتماعي والتي تدور حول "تعلم الأفراد" من خلال مشاهدة ممارسات الآخرين في المجتمع، في أي مجال من المجالات الاجتماعية والتعلّم منهم بواسطة التقليد والمحاكاة والممارسة[1].

وضع نظرية التعلّم بالملاحظة observation learning عالم النفس الأمريكي ألبرت باندورا A.Bandura. ولهذه النظرية أسماء عدة من بينها التعلّم عن طريق الاقتداء بنموذج Modeling أو القدرة، والتعلّم بالمحاكاة Imitation[2]ويعتمد مفهوم نموذج التعلّم بالملاحظة على افتراض مفاده أن الإنسان كائن اجتماعي يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وتصرفاتهم وسلوكهم. علما بأن التعلّم يقوم على أساس مجتمعي والملاحظة وحدها لا تكفي، بل تحتاج إلى تطبيق كي يتعلما الفرد، ويكون التطبيق بدأة بالتقليد[3]، والتعلّم عن طريق الملاحظة لا يعني أن يتعلم

[1] إبراهيم عبد الله ناصر: علم الاجتماع التربوي، دار وائل للنشر والتوزيع، (ط.1)، 2011م، ص 344، 345.
[2] أحمد محمد عبد الخالق: مبادئ التعلّم، دار المعرفة الجامعية، (ط.2)، 2006م، ص 208.
[3] إبراهيم عبد الله ناصر: المرجع السابق، ص 345.

الطفل مباشر كيف يسلك في موقف معين. فقد يتعلم الطفل عن طريق الملاحظة سلوك الغير وكيفية تصرفهم في نفس الموقف، ويأتي بالسلوك المناسب نتيجة ملاحظة[1]، لصور أو نماذج التي تحشد اهتمامه[2].

مراحل التعلّم بالملاحظة والعوامل المؤثرة فيه:

من خلال التعلّم بالملاحظة لا نتعلم فقط كيف نؤدي سلوكاً معيناً، وإنما أيضاً ما الذي يحدث لنا في مواقف معينة إذا أدّينا هذا السلوك، فالملاحظة يمكن أن تكون عملية تعلم فاعلة للغاية، ففي المرة الأولى التي يحمل فيها الأطفال فرشاة الشعر، أو الأكواب، أو مضارب التنس، فإنهم عادة يمشطون، أو يشربون، أو يتأرجحون جيداً قدر الإمكان أخذاً في الاعتبار النمو الحالي لعضلاتهم وتآزرها، ولننظر نظرة وأكثر دقة إلى كيفية حدوث التعلّم بالملاحظة، فقد ذكر باندورا (1986) أن التعلّم بالملاحظة يشمل على أربعة عناصر هي: الانتباه والاحتفاظ والأداء والدافعية[3].

أ- المراحل:

أولا: الانتباه Attention:

يعتبر الانتباه شرط أساسي لحدوث عملية التعلّم، فلا يمكن أن يكون هناك تعلم دون انتباه، وقد أظهرت نتاج الدراسات أننا ننتبه للنماذج ذات السوية الرفيعة والكفاية العالية، وتحدد خصائص

[1] مايسة أحمد النيال: التنشئة الاجتماعية مبحث في علم النفس الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع، (د.ط)، 2007م، ص 43.

[2] خليل ميخائيل معوض: علم النفس العام، مركز الإسكندرية للكتاب، (ط.2)، 2006م، ص 199.

[3] ترجمة صلاح الدين محمود علام: علم النفس التربوي، دار الفكر للنشر والتوزيع، (ط.1)، 2010م/ 1431هـ، ص 529.

الطلبة إلى حد بعيد مدى انتباههم لنموذج ما، بالإضافة إلى خصائص الطلبة وخصائص النموذج، وتلعب الحوافز كذلك دورا مهماً في عملية الانتباه، وأخيراً فإن درجة تميز المثير، ونسبته، وتعقيده توضح إلى أي مدى يمكن أن تستمر عملية الانتباه، والمعلمون الذي ينجحون في جذب انتباه طلبتهم يمكنهم أن يجعلوا عملية التقليد أكثر يسراً من خلال رؤيتهم للملامح الأساسية الضرورية للموقف التعليمي وجعله أكثر وضوحاً (Gage and Berliner ،1988).

ويرى باندورا أن الإنسان لا ينتبه لكل الحوادث التي تحصل في الحياة، وأن على الأقل هناك متغير رئيس، فضلاً عن الدافعية يؤثران على هذه العملية، هي خصائص الملاحظة وخصائص النموذج، والنماذج التي تهتم بحاجات الأشخاص الذين يقومون بالملاحظة، والتي تقدم غالباً مكافأة لهؤلاء الملاحظين، هي التي يتم انتقاؤها من قبل الملاحظة. ومن الخصائص الأخرى التي تؤثر على الانتباه مستوى النمو، وفي العادة فإن الأطفال الأكبر سناً يعرفون متى ينتبهون ومتى لا ينتبهون للنموذج، وقد أبدت التجارب أن الأطفال الأكبر سناً كانوا قادرين على توزيع الانتباه بطريقة استراتيجية أكثر من الأطفال ما قبل المدرسة (غازدا، 1980)[1].

ثانياً: الاحتفاظ Retention:

يتطلب التعلّم الاجتماعي توفر قدرات معرفية معينة عند الأفراد، كقدرة التخزين في الذاكرة والتذكر والاستدعاء، وهذا يتطلب من الأفراد القدرة على تمثل السلوكات التي يلاحظونها على نحو لفظي أو صوري أو حركي، إضافة إلى القدرة على تذكرها واستدعائها عند الحاجة. فمن هنا تبرز

[1] صالح محمد على أبو جادو: علم النفس التربوي، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، (ط.1)، 1998م/ 1418هـ، ص 205.

أهمية التأكد على ضرورة تكرار تقديم الخبرات والمعلومات والمهارات للمتعلمين، ولا سيما في المراحل المبكرة بأكثر من طريقة لكي يتسنى لهم تخزينها والاحتفاظ بها بشكل مناسب، وتذكرها بسهولة ويسر[1].

ثالثاً: الأداء

عندما يتقبل الشخص سلوك النموذج على أنه ملائم بالنسبة له، ويرى أنه من المحتمل أن يؤدي إلى نتائج إيجابية فإن الشخص يميل إلى تكرار سلوك النموذج، وقد تعمل الصور العقلية والأفكار المكتسبة خلال التعلّم بالملاحظة بوصفها منبهات داخلية شبيهة بالمنبهات الخارجية التي يقدمها النموذج. فقد ظهر أن البشر قادرون على إنتاج الصور العقلية والأفكار التي تعمل من حيث هي منبهات دافعية، فمن الممكن أن يعمل التذكر بوصفه دافعاً للسلوك، مثال ذلك أن البشر يستطيعون توليد العمليات الفكرية التي قد تؤدي إلى الغثيان، أو تؤدي إلى الإثارة الجنسية، أو الغضب، وذلك باستدعاء الأنشطة التي شاهدوها على الآخرين[2].

[1] عماد عبد الرحيم الزغول: مبادئ علم النفس التربوي، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، (ط.1)، 2009م/ 1430هـ ، ص 221.

[2] أحمد محمد عبد الخالق: مبادئ التعلّم، دار المعرفة الجامعية، (ط.2)، 2006م، ص 212.

رابعاً: الدافعية

لا بد من توافر الدافع لأداء الاستجابة المكتسبة، وهذا شرط مهم لحدث التعلّم بالملاحظة، فقد تتوافر شروط: الانتباه والاحتفاظ والأداء، ولا تصدر استجابة التعلّم نظراً لعدم وجود دافع أو سبب، فلا تظهر استجابة كافية لها[1].

ب- العوامل:

1- التقليد: الأشخاص ذو المكانة الاجتماعية العالية، أو ذو الجاذبية، يكون هناك ميل لتقليدهم أكثر من غيرهم ممن لا يملكون مثل هذه الصفات، وفي نطاق الصف فإن الطلبة الذين يحظون بشعبية كبيرة، يميل الآخرون إلى تقليدهم أكثر من أولئك الذين لا توجد لديهم مثل هذه الشعبية، كما أن الشخصيات المهمة، كثيرا ما تكون موضع تقليد الآخرين[2].

2- القرب: يميل الشخص عادة إلى اختيار نموذجاً قريباً منه كالآباء والأقارب والأصدقاء أكثر من ميله إلى اتخاذ نموذج بعيد عنه كالغرباء.

3- مكانة النموذج: ينتقي الشخص نماذج ذات مكانة، وتتضمن المركز الذي يشغله النموذج والدور الذي يقوم به وقوة تأثيره وقدرته على الاتصال. فظهر أن المعلم الذي يحترمه طلابه أكثر ميلاً لاتخاذه نموذجاً يحتذى، وليكون قدوة حسنة، ومن ثم فعندما يشير مثل هذا المعلم إلى عدم ملاءمة بعض الأنماط السلوكية كالتدخين فسوف تكون الفرصة سانحة لاعتناق أفكاره، وإقلاع

[1] محمد جاسم محمد: نظريات التعلّم، دار الثقافة للنشر، (ط.1)، 2004م، ص 237.

[2] صالح محمد على أبو جادو: علم النفس التربوي، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، (ط.1)، 1998م/ 1418هـ، ص 207.

بعض الطلاب عن التدخين فعلاً، وقد يتخذ بعض الأغراب نماذج تحتذي دون أن يقابلهم الشخص وجهاً لوجه مطلقاً، بل عن طريق وسائل الإعلام، ويحدث ذلك إذا كانوا يشغلون مراكز مشهورة[1].

4- التأثير: التأثير هو التغير في اتجاهات الشخص أو سلوكه والذي إلى شخص أو جماعة أخرى، وقد يحدث هذا التغير إما نتيجة للاقتناع بالرسالة ذاتها أو الاقتناع بالنموذج الذي يقدمها.

5- قوة النموذج: هي إمكانية التغير الذي يرجع إلى مركز النموذج أو من منزلته ويحدد الباحثون مركز النموذج اعتماداً على مدى قوته، فقد يتعلم الأطفال تقليد الآباء، لأن الآباء لديهم القوة والسلطة للتحكم في مصادر السرور والمتعة لدى الأطفال[2].

6- توقعات النواتج: من المحتمل بدرجة أكبر أن يؤدي الملاحظون أفعالاً منمذجه يعتقدون أنها مناسبة، وسوف تؤدي إلى نواتج مجزية.

7- تحديد الأهداف: من المحتمل أ، يُعنى الملاحظون بالنماذج التي تُظهر سلوكاً يساعدهم في تحقيق الأهداف.

8- الفاعلية الذاتية: يُعنى الملاحظون بالنماذج عندما يعتقدون أنهم قادرين على تعلّم أو أداء السلوك المنمذج، وملاحظة نماذج مشابهة يؤثر في الفعالية الذاتية[3].

[1] أحمد محمد عبد الخالق: مبادئ التعلّم، دار المعرفة الجامعية، (ط.2)، 2006م، ص 213، 214.

[2] محمد جاسم محمد: نظريات التعلّم، دار الثقافة للنشر، (ط.1)، 2004م، ص 237.

[3] صلاح الدين محمود علام: علم النفس التربوي، دار الفكر للنشر والتوزيع، (ط.1)، 2010م/ 1431هـ، ص 531.

آثار التعلّم بالملاحظة:

إن تحليل مثل هذه النتائج قد قاد باندورا إلى اقتراح ثلاثة آثار للتعلم بالملاحظة، هي: تعلم استجابات جديدة، وكف أو تحرير بعض الاستجابات وتسهيل ظهور بعض الاستجابات المتعلّمة، هذا وسنتناول كلاً من هذه الآثار على حدة.

1- تعلم استجابات جديدة:

يستطيع الملاحظ تعلم أنماط سلوك جديدة إذا لاحظ أداء الآخرين، فعندما يقم النموذج بأداء استجابة جديدة ليست في حصيلة الملاحظة السلوكية، يحاول هذا الملاحظ تقليدها، إن الطفل الذي يلاحظ والدته الواقفة على كرسي لتناول شيء ما من رفّ مرتفع، يتعلم استخدام الكرسي لإطالة قامته والوصول إلى الأشياء التي تقع خارج متناوله، ويقوم المعلم بوظيفة النموذج عندما يستخدم السبورة لشرح مسألة حسابية أو كتابة كلمة معينة، حيث يعلمهم بذلك أداء استجابات جديدة، وقد تعلم الأطفال الذي تناولتهم دراسة باندورا مفردات جديدة كان النموذج يتفوّه بها، ولم تكن في حصيلتهم اللغوية.

لا يتأثر سلوك الملاحظ بالنماذج الحقيقية أو الحيّة فقط، فالتمثيلات الصورية والرمزية المتوافرة عبر الصحافة والكتب والسينما والتلفزيون والأساطير والحكايات الشعبية تشكل مصادر هامة للنماذج، وتقوم بوظيفة النموذج الحيّ، ويميل الأطفال عادة إلى تقليد السلوك العدواني سواء لاحظوه في النماذج أو الأفلام السينمائية أو الأفلام التلفزيونية، وهذا ما بينته دراسة باندورا بوضوح تام[1].

[1] عبد المجيد نشواتي: علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، (د.ط)، 1996م/ 1417هـ، ص 357.

2- الكف والتحرير:

قد تؤدي عملية ملاحظة سلوك الآخرين إلى كف بعض الاستجابات أو تجنب أداء بعض أنماط السلوك، وبخاصة إذا واجه النموذج عواقب سلبية أو غير مرغوب فيها من جراء انهماكه في هذا السلوك، والمعلم الذي يعاقب أحد التلاميذ على مرأى من التلاميذ الآخرين، ينقل أثر العقاب إلى هؤلاء التلاميذ، بحيث يمتنعون عن أداء السلوك الذي كان سبب عقاب زميلهم.

وقد تؤدي عملية ملاحظة سلوك الآخرين إلى عكس ذلك، أي إلى تحرير بعض الاستجابات المكفوفة أو المقيّدة، وبخاصة في الحالة التي لا يواجه فيها النموذج عواقب سيئة أو غير سارة نتيجة ما قام به من أفعال. إن ارتفاع مستوى أداء الاستجابات العدوانية عند المجموعات الثلاث الأولى في دراسة باندورا، يعود في جزء منه على الأقل إلى ظاهرة التحرير، فالاستجابات العدوانية متوافرة في حصيلة الأطفال السلوكية أصلاً، كما تبرهن على ذلك الاستجابات العدوانية لأطفال المجموعة الضابطة، بيد أن هذه الاستجابات مكفوفة جزئياً بسبب القيود التي تفرضها البيئة على السلوك العدواني، ولكن عندما لاحظ الأطفال سلوك النموذج العدواني دون أن يتلوه أية عواقب سلبيّة أو غير سارة، كما هو الأمر بالنسبة للنماذج العدوانية عند باندورا، تحرت الاستجابات العدوانية لديهم وغدت أكثر تواتراً.

ويتضح تحرير السلوك على نحو جليّ في انتهاك التلاميذ لقواعد النظام المدرسي عندما يلاحظون غيرهم من التلاميذ قد نجحوا في انتهاك هذه القواعد دون أن تترتب أية آثار سلبية عن سلوكهم، هذا ويمكن استخدام ظاهرة تحرير السلوك في علاج بعض مخاوف الأطفال، فالطفل الذي يخاف من

الاقتراب لبعض الأشياء، يمكن أن يتحرر من مخاوفه عندما يلاحظ آخرين يقتربون من الأشياء التي يخافها.

إن الأثر الكفّي أو التحريري لسلوك النموذج، يرتبط على نحو قوي بالآثار التي تنجم عن هذا السلوك، فإذا كانت هذه الآثار غير سارة أو مؤلمة فسيكون الأثر من النوع الكفي، أما إذا كانت هذه الآثار سارة أو غير مؤلمة على الأقل، فسيكون الأثر تحريرياً. يتفق هذا مع وجهة نظر التعلّم الارتباطي، بيد أ، الثواب والعقاب في التعلّم بالملاحظة رمزيان وليسا مباشرين أو واقعيين[1].

3- التسهيل:

تختلف عملية تسهيل السلوك عن عملية تحريره، فالتسهيل يتناول الاستجابات المتعلمة غير المكفوفة والمقيدة والتي يندر حدوثها بسبب النسيان والترك. أما تحرير السلوك، فيتناول الاستجابات المكفوفة التي ترفضها البيئة أو تنظر إليها على أنها سلوك سلبي[2].

التجارب التي قام بها باندورا في هذه النظرية:

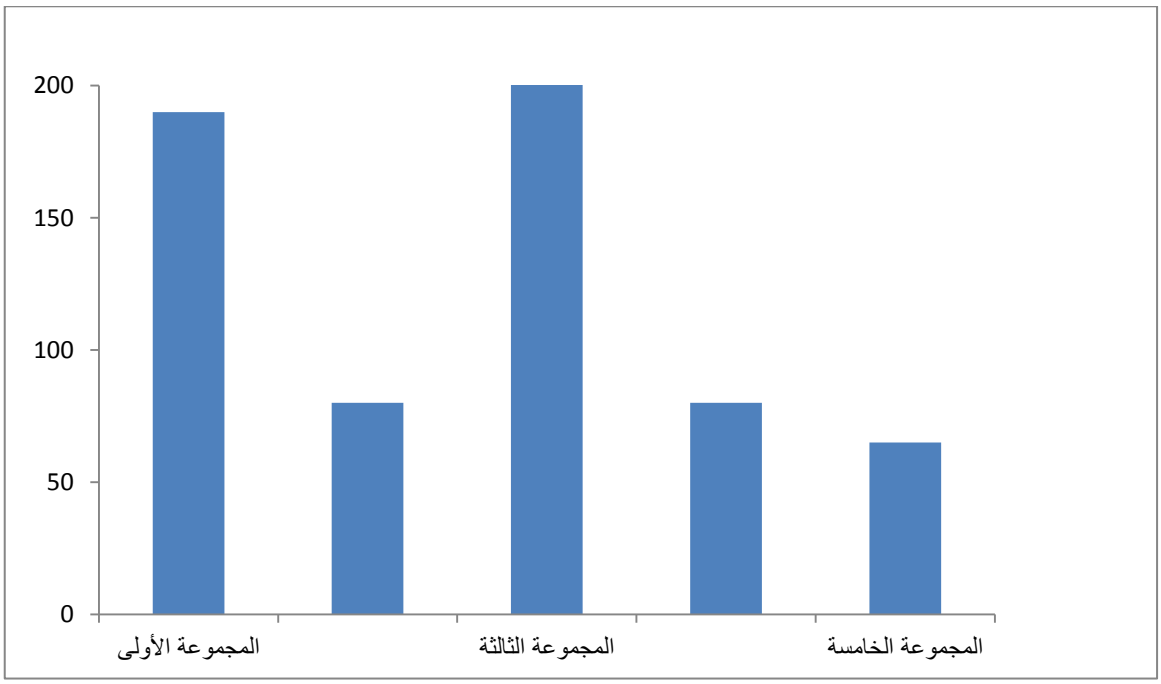
وقد قام باندورا حول التعلّم بالملاحظة فقام بتوزيع أطفال إحدى مدارس رياض الأطفال على خمس مجموعات معالجة تعرضت لملاحظة نماذج عدوانية مختلفة:

- شاهدت المجموعة الأولى نموذجاً إنسانياً راشداً وهو يقوم استجابات عدوانية جسدية ولفظية نحو لعبة بلاستيكية بحجم الإنسان الطبيعي.
- وتعرضت المجموعة الثانية لمشاهدات الحوادث العدواني ذاتها من خلال فيلم سينمائي.

[1] عبد المجيد نشواتي: علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، (د.ط)، 1996م/ 1417هـ، ص 357، 358.

[2] سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم: مبادئ علم النفس العام، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، (ط.1)، 2011م، ص 90.

- تعرضت المجموعة الثالثة لمشاهدات الحوادث العدوانية ذاتها من خلال فيلم كرتوني.
- أمّا المجموعة الرابعة فاستخدمت مجموعة ضابطة ولم تتعرض لأي مشاهدة عدوانية.
- وتعرّضت المجموعة الخامسة لمشاهدة نموذج إنساني بمزاج مسالم وغير عدواني، ومانت النتائج كما هي موضحة في الشكل التالي[1]:



متوسط الاستجابات العدوانية لمجموعات العينة الدراسية: التجريبية والضابط على تجربة باندورا التعلّم بالملاحظة ومحاكاة النموذج بعد عرض النماذج المختلفة على أفراد عينة الدراسة التجريبية جميعها، ثم وضع كل طفل من الأطفال هذه المجموعات في وضع متشابه وقام عدد من الملاحظين بملاحظة سلوك الأطفال عبر زجاج نافذة باتجاه واحد فكانت نتائج كل مجموعة كما هي ممثلة في الرسم البياني.

[1] ينظر: علي حسين حجاج، نظريات التعلّم، الجزء الثاني، دار الأندلس، بيروت، ديسمبر 1986، ص 140.

نلحظ بنتائج التجربة أن متوسط الاستجابات العدوانية للمجموعات الثلاث الأولى التي تعرضت لنماذج العدوانية يفوق كثيراً المتوسط المجموعة الرابعة (الضابطة)، كما أن استجابات المجموعة الخامسة التي تعرضت لنموذج مسالم أقل من متوسط استجابات المجموعة الرابعة.

وعلى ضوء ما سبق يتجلى لنا دور التعلم بالملاحظة في تغيير كثير من أنواع التعلم، فقد يكون هذا النمو ضرورة لا مناص منها لتعلم المهارات المعقدة، ولا يمكن اكتساب معظم مكوناتها إلّا عن طريق الملاحظة[1]، مثل قيادة سيارة أو إجراء عملية جراحية، بذلك وجب على المعلم الأخذ بعين الاعتبار الأمور التالية[2]:

- أن يستخدم بانتظام صيغ مختلفة للتعلم بالملاحظة.
- أن يستخدم نماذج أو تطبيقات معرفية عندما تكون الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها تقوم على عناصر مشتركة من الأنشطة المعرفية والحركية.
- أن يستخدم نماذج للأداء الخاطئ بجانب استخدامه لنماذج الأداء الصحيح من أجل المقارنة بين النموذجين لذلك يؤدي إلى تعديل سلوك الأداء الخاطئ بالأداء الصحيح.
- عندما يكون هدف المعلم إكساب الطلاب بعض أنماط السلوك التفاعلي القائم على الحوار كتقمص شخصية تاريخية مثلاً.

[1] علي حسين حجاج: المرجع السابق، ص 136.

[2] يُنظر سامي محمد ملحم: سيكولوجية التعلّم والتعليم، الأسس النظرية والتطبيقية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، (ط.1)، 2001م، ص 314.

- يجب أن يقدم التطبيق في البداية على بعض الطلاب لكي يكونوا النموذج الصحيح للنمط السلوكي.
- أن يعرض المعلم النشاط الذي يريد اكتسابه لطلاب مصحوباً بأي تغيرات لفظية ثم يعيد النشاط مجزأ مع الحديث عن كل جزء منه مع إعطائه تغذية مرتدة لاستجابات أو تعليمات[1].

نتائج التعلم بالملاحظة:

إن التعلم عن طريق الملاحظة يزود الفرد بطريقة السلوك في البيت والمجتمع، فنحن نتعلم عن طريق الملاحظة كيف نسلك في المواقف الاجتماعية المتنوعة التي نواجهها[2].

يقترح باندورا أن ملاحظة سلوك الآخرين قد ينتج عنها ثلاثة أنواع من التعلّم، هي:

- تعلم سلوك جديد: يتمثل ذلك في تعلم سلوك أو مهارة جديدة ليست في حصيلة الفرد السلوكية، فعند ملاحظة الآخرين ربما نتعلم أنماطاً جديدة من السلوك لم تكن لدينا في الأصل، فعلى سبيل المثال قد يتعلم الطفل بعض العادات أو الحركات من خلال ملاحظة سلوكيات والده، كأن يتعلم كيف يمشي أو يتحدث أو يتعامل مع الأشياء، هذا ويمكن للمعلم تدريب المتعلمين على الكثير من المهارات بتدريس بعض المواد، وكذلك الكثير من القيم والعادات من خلال استخدام النماذج (Bandura 1986)[3].

---

[1] سامي محمد ملحم: المرجع السابق، ص 314.

[2] محمد عودة الريماوي، شادية أحمد التل وآخرون: علم النفس العام، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، (ط.1)، 2004م/ 1425هـ، ص 183.

[3] عماد عبد الرحيم الزغول: مبادئ علم النفس التربوي، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، (ط.1)، 2009م/ 1430هـ، ص 219.

- الكف والتحرير: إن من نتائج عملية الملاحظة كف أو تجنب أداء الاستجابات غير الموجودة أصلا في ذخيرة الفرد السلوكية، وتحديداً عندما يلاحظ الفرد قيام غيره من الأفراد بسلوك يتتبع بنتائج غير مرغوبة، فالطفل الذي يرى أمه تلمس سلكاً كهربائياً معرى، ويلاحظ ما ترتب على هذا السلوك من نتائج سلبية يتجنب في المستقبل لمس الأسلاك المعراة، كما وأن الطفلة التي لاحظت أختها وهي تخرج مسرعة باتجاه السيارة لملاقاة أبيها العائد من عمله فنهرها ووبخها فإنها لن تقوم بهذا السلوك، أما فيما يتعلق بالتحرير فقد تؤدي عملية الملاحظة إلى تحرير بعض السلوكات المكفوفة أو المقيدة (غالباً ما تكون السلوكات غير مرغوب فيها) عند ملاحظة بعض الأفراد يؤدونها ولا يتلقون نتائج غير سارة، ومثال ذلك يلاحظ أحد الطلبة أن أحد زملائه يتأخر عن الحضور إلى الطابور الصباحي دون أن يتلقى عقوبة من الإدارة فتزداد حالات تأخره عن المدرسة هو أيضاً.
- التسهيل: قد تؤدي عملية ملاحظة سلوك النموذج إلى تسهيل ظهور استجابات غير مكفوفة موجودة أصلا في ذخيرة الفرد السلوكية، والتي تعلمها في وقت سابق، أي أن ملاحظة سلوك النموذج (شخص يساعد رجل ضرير على قطع الشارع) يساعد الملاحظ على تذكر استجابات متشابهة لاستجابات النموذج ويقلدها[1].

[1] عدنان يوسف العتوم وشفيق فلاح علاونة وآخرون: علم النفس التربوي، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، (ط.1)، 2005م/ 1426هـ، ص 120.

التطبيقات التربوية التي يجب على المعلّم مراعاتها في المرحلة الابتدائية:

تعددت الإمكانات النظرية والتطبيقية لنظرية "باندورا": للتعلم بملاحظة النموذج، فقد طورت على أساسها طرق جديدة لرعاية الأطفال وأصبحت تطبيقاتها في مجال العلاج النفسي معروفة الآن على أن تطبيقاتها في علم النفس الاجتماعي والأنثروبولوجيا مازالت في بدايتها، ونعرض في الفقرة التالية لتطبيقاتها التربوية[1].

ويعتبر اتجاه التعلّم الاجتماعي من الأسس النفسية السائدة للنماذج التدريسية، ويتم التعلّم وفق هذا النموذج عن طريق نموذج يتصف بخصائص مميزة يعرض نماذج سلوك يحتاج إليها الملاحظ، ويستطيع تأديتها، ويحصل على ثواب أو مكافأة جراء ذلك، ويوفر هذا التعلّم خبرات قد لا تتأتى إلا بهذا النوع من التعلّم.

وقد أمكن استخلاص ملامح هذا الاتجاه عن طريق مراجعة الأدب التربوي والنفسي، فيما يتعلق بالتعلم الاجتماعي، والتعلّم بالملاحظة (Bichler and Snowman, 1990)[2].

ويمكن استخدام إجراءات التعلم الاجتماعي في مواقف التعلّم والتعليم على النحو الآتي:

أولاً: تنمية العادات والقيم والاتجاهات لدى المتعلمين من خلال:

1- أن يكون المعلم قدوة للمتعلمين يمارس مثل هذه العادات والقيم،

[1] أحمد محمد عبد الخالق: مبادئ التعلّم، دار المعرفة الجامعية، (ط.2)، 2006م، ص 214.

[2] صالح محمد على أبو جادو: علم النفس التربوي، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، (ط.1)، 1998م/ 1418هـ، ص 211.

2- استخدام نماذج من الطلبة الذين يمارسون مثل هذه العادات والقيم وتعزيزهم على ذلك أمام الطلبة الآخرين،

3- تكريم الطلبة من خلال الإشادة بهم في الطابور الصباحي أو من خلال الإذاعة المدرسية[1]،

4- استخدام الأفلام التي تشتمل على مواد تتعلق بتلك القيم والعادات والاتجاهات،

5- استخدام القصص والروايات.

ثانياً: تنمية المهارات الرياضية والفنية والحرفية المتعلقة بتدريس المواد الأكاديمية من خلال استخدام النماذج المباشرة وغير المباشرة كالأشخاص والأفلام والصور.

ثالثاً: تعديل السلوك لدى الأفراد من خلال إجراءات الإدارة الذاتية (Self-Management) التي ترتكز على أسلوب حديث الذات (Self-talk)، إضافة إلى كف أو إزالة بعض السلوكات لدى الأفراد من خلال مشاهدتهم لنماذج قامت بالسلوك وتمت معاقبتها عليه[2].

الانتقادات الموجهة لهذه النظرية:

*** نقد "جاكوب غويرتز" لنظرية "باندورا":**

لم تمر نظرية باندورا دون أن تواجه التحدي المباشر، ولعل أكبر نقد مفصل لها كان ذلك الذي قدمه جاكوب غويرتز، فباندورا يرفض مواقف تعزيز (تدعيم) المثير والاستجابة، لأنها تتغاضى عن الحقيقة القائلة: إن الناس يستطيعون تعلم الشيء الكثير في غياب المران الصحيح والتعزيز (التدعيم)

[3]عماد عبد الرحيم الزغول: مبادئ علم النفس التربوي، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، (ط.1)، 2009م/ 1430هـ، ص 221، 222.

[2]عماد عبد الرحيم الزغول، المرجع نفسه، ص 222.

الخارجي بمجرد ملاحظة تعاقب السلوك يؤديه أشخاص آخرون أمامهم، ويشعر غويرتز بعدم الارتياح في استنتاجه أن هذا يوضح حقيقة تعلم الاستجابات الجديدة، فهو يقول أن هذه النتيجة غير ممكنة لأن تاريخ تعلم الأفراد بأكمله غير معروف في التجارب النموذجية التي تدعى أنها توضح اكتساب الاستجابة الجديدة، وبدلاً من ذلك فإنه يمكن اعتبار التعلّم بالملاحظة بصورة ملائمة أكثر كحالة خاصة من التعلّم الوسيلي الذي يكون فيه حضور نموذج وعمل هذا النموذج عاملاً مسيراً لاستجابة الملاحظ الذي سبق له تعلمها أكثر من جعل الاستجابات الجديدة أكثر مناسبة، ومن الممكن كذلك حسب رأي غويرتز، أن الشخص الملاحظ قد يكون قد اكتسب فئة استجابة من سلوك محاكاة عبر مواقف محاكاة النماذج المختلفة، وضمن فئة الاستجابات من نوع المحاكاة، فإن أنماط السلوك المتساوية وظيفياً، لأنها أدت إلى التعزيز (التدعيم) الخارجي في الماضي، ولأنها جرت مقارنتها باستجابات النموذج الذي اتبع، ولما كانت فئة الاستجابات ككل يجرى الاحتفاظ بها من طريق التعزيز الخارجي على جدول تعزيز (تدعيم) متقطع (أي أن جزءً واحداً فقط من الاستجابات يجري تعزيزه (تدعيمه)، فإن بعض أنماط السلوك القائمة على المحاكاة يجري أداؤها حتى لو لم تكن هي نفسها تتلقى التعزيز (التدعيم)، استخدام مفهوم لفئة الاستجابات على هذا النحو يفسر حدوث المحاكاة غير المعززة (غير المدعمة)[1].

[1] علي حسن حجاج: نظريات التعليم دراسة مقارنة الجزء (2)، عالم المعرفة للنشر والتوزيع، (د.ط)، 1978م، ص 143، 144.

***الإيجابيات:**

1- أجريت تجارب هذه نظرية على عيّنات من الإنسان بدلاً من الدراسة على سلوك الحيوان قبل ذلك،

2-فكرة التعلّم بالملاحظة ومضمونها تتفق مع المنطق ومقبولة واقعياً، وأكدت نتائج الأبحاث أهميتها،

3-تعتبر تجارب باندورا نموذجاً جيداً للتجارب المضبوطة من حيث تصميم وربط المتغيرات وتعديل المتغير التجريبي، وهي مضبوطة علمياً.

4- استخدمت مبادئ التعلّم بالملاحظة في كثير من المواقف التطبيقية في مجال العلاج السلوكي والإرشادي والتدريس وفي مجال التربية والتعليم.

*** السلبيات:**

1- يرى البعض أن الفكرة الأساسية الت قامت عليها نظرية باندورا ليست شاملة، فلم يقدم تصوراً عميقاً عن الدوافع التي تقلل أو تزيد التعلّم بالملاحظة،

2- لم يجر تجارب توضح من خلالها نمو التعلّم بالملاحظة: :طولية، مستعرضة" على مراحل عمرية متتابعة يوضح من خلالها كيف ينمو التعلّم بالملاحظة،

3-من مبادئ حل المشكلات الأخرى تحتاج إلى تعميمها إلى إجراء تجارب على عينات كبيرة متمثلة في المجتمع الأصلي[1].

[1] www.fralmadin.com/w...9، 2014/02/17م، الأحد 10:43

خلاصة الفصل

تسمى نظرية باندورا بنظرية التعلّم الاجتماعي، حيث ركّز في هذه النظرية على التقليد، وهو: ملاحظة نموذج معين ثم تقليد سلوكه ويصعب حصر هذا النموذج في شخص معين، وهي همزة وصل بين النظرية السلوكية وعلم النفس المعرفي، حيث تستند إلى بحوث مكثفة أجريت على السلوك الإنساني.

توحي بعض الدلائل بأن نموذج التعلّم بالملاحظة كتقنية تعليمية، هو أكثر فعالية من بعض نماذج التعلم الأخرى، خاصة في مجال تعليم المهارات الاجتماعية أو المهارات الحركية المعقدة.

وتتضح أهمية هذا التعلّم من خلال دور التفاعل الذي يقوم به المعلم داخل غرفة الصّف، لأنه يمثل نموذجاً غنياً بالنسبة لتلاميذه لتنوع السلوك الذي يصدر عنه على مرأى منهم، وقد بينت دراسات عديدة أن التلاميذ يتأثرون بسلوك معلميهم وترفاتهم أكبر من تأثرهم بأقوالهم ونصائحهم، فالمعلم المستجيب والمتعاون والإيثاري والودود... إلخ يزود طلابه بأنماط سلوكية هامة، تسعى التربية جاهدة إلى تكوينها عند الأجيال المستقبلية.

إن إدراك المعلم لدوره كنموذج ذي تأثير فعال وأن هذا التأثير ليس مقصوراً على المعلومات المعرفية فقط، بل يتناول جوانب سلوكية عديدة أيضاً، يساعده في كثير من الأحوال على أداء سلوكية مرغوب فيها.

مدخل

المبحث الثاني

يُعد هذا الفصل رابطاً بين الجانب النظري والجانب التطبيقي، فهو من أهم عناصر البحث العلمي، لأنه خطوة أساسية لتحقق من صدق وثبات دراستنا، وذلك من خلال إعطاء التمثيل الكمي للدراسة للتأكد من صحة ودقة النتائج المتوصّل إليها عن طريق الأدوات والأساليب التي ستمكننا من التعرف على عوامل بالملاحظة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين، وذلك من خلال توضيح الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية بداية بالمنهج المستخدم ثم التعرف على مجتمع الدراسة وعينة الدراسة، ثم التطرق إلى الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية مروراً إلى أدوات جمع البيانات والخصائص السيكومترية، ثم ننتقل إلى عرض وتحليل نتائج الدراسة وتفاصيلها خاتمين هذا الفصل بخلاصة.

المبحث الثاني: الإطار التطبيقي للدراسة

المنهج المستخدم

مجتمع الدراسة

الدراسة الاستطلاعية

الخصائص السيكومترية

عرض وتحليل نتائج الدراسة

خلاصة الفصل

1-المنهج المستخدم:

يتطلب إعداد أو إجراء أي بحث علمي اتباع منهج معين، والذي يعرف على أنه "الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة التي تهيمن لسير العقل وتحديد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة[1].

"وهو الطريق لكسب المعرفة أو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة المشكلة لاكتشاف الحقيقة أو الخطوات المنظمة التي يتبعها الباحث في معالجة الموضوعات التي يقوم بدراستها"[2].

وبما أن دراستنا تهدف إلى معرفة مدى التعلّم بالملاحظة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين، فإن المنهج المناسب هو المنهج الوصفي الاستكشافي الذي يرتبط عادة باكتشاف طبيعة الظاهرة، حيث يعرف بشير صلح الرشيدي المنهج الوصفي بأنه: "مجموعة الإجراءات التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتماداً على الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلاً كافياً ودقيقاً لاستخلاص دلالاتها والوصول إلى نتائج وتعميمات عن الظاهرة أو الموضوع"[3].

ويعرفه "مروان عبد المجيد إبراهيم": "على أنه الوسيلة التي تعتمد وتركز عليها المجتمعات لتحقيق أهدافها ومكانتها داخل وخارج المؤسسات التربوية التعليمية وحيث يمارس المتعلمون كل قيم ومبادئ وتصورات المجتمع الذي يعيشون فيه"[4].

---

[1] صالح بن محمد العساف: دليل البحث في العلوم السلوكية، مكتبة العيكان للنشر والتوزيع، (ط.1)، 2005م، ص 169.

[2] محمد اكان الدغيمي: أساليب البحث العلمي ومصادر الدراسات الإسلامية، مكتبة الرسالة، (ط.2)، 1998م، ص 33.

[3] بشير صالح الرشيدي: مناهج البحث التربوي، دار الكتب الحديثة، (ط.1)، 2000م، ص 61.

[4] مروان عبد المجيد إبراهيم: أسس البحث العلمي وإعداد الرسائل الجامعية، مؤسسة الوراقة للنشر والتوزيع، (د.ط)، 2000م، ص 60، 61.

2-مجتمع الدراسة:

يقصد بمجتمع الدراسة: "مجموعة من المفردات أو العناصر التي تدل في دراسة ظاهرة معينة"[1].

كما يعرف مجتمع الدراسة بأنه "جميع الأفراد الذين لهم خصائص واحدة ومشتركة يمكن ملاحظتها"[2].

ويتمثل المجتمع الأصلي في دراستنا الحالية في معلمي المرحلة الابتدائية لولاية الوادي.

2-1- عينة الدراسة:

تكتسي عينة الدراسة أهمية كبيرة في البحوث النفسية والاجتماعية أحياناً، ذلك أن اللجوء إلى دراسة المجتمع الكلي لما يتطلبه من وسائل مادية وبشرية لا يمكن توفيرها، وهذا ما دفع الباحثين إلى اختيار جزء من المجتمع الأصلي إضافة إلى مراعاة التجانس في الخصائص[3].

حيث تعرف العينة على أنها عبارة عن: "مجموعة من المفردات أو العناصر التي يتم سحبها من المجتمع الذي نريد بحثه، أو بتعبير آخر أنها جزء من الكل"[4].

وقد اشتملت عينة الدراسة الاستطلاعية على مختلف تلاميذ المرحلة الابتدائية لولاية الوادي للعام الدراسي 2013-2014 حسب مراحل عمرية متفاوتة، واختيرت العينة بطريقة عشوائية، حيث قمنا بتوزيع الأداة على أفراد العينة بصورة مباشرة.

---

[1] عدنان حسين الجادري: الإحصاء الوصفي في العلوم التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، (د.ط)، 2004م، ص 27.

[2] رجاء محمود أبو علام: مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، دار النشر للجامعات، (ط.4)، 2004م، ص 149.

[3] بشير صالح الرشيدي: مناهج البحث التربوي، دار الكتب الحديثة، (ط.1)، 2000م، ص 83.

[4] عدنان حسين الجادري: الإحصاء الوصفي في العلوم التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، (د.ط)، 2004م، ص27

2-2- أداة الدراسة:

يحتاج الباحث إلى أدوات معينة لجمع البيانات، والتي من خلالها نقيس موضوع الدراسة، وتعتبر الاستبانة من أهم وأدق طرق البحث وجمع البيانات في علوم التربية الرياضية وخاصة في البحوث الوصفية.

وهو يشير إلى الوسيلة التي تستخدم للحصول على أجوبة لأسئلة معينة في شكل استمارة يملأها المجيب نفسه، الاستبانة عبارة عن عدد من الأسئلة المحددة تعرض على عينة من الأفراد ويطلب منهم الإجابة عنها كتابة، فلا يتطلب الأمر شرحاً شفوياً مباشراً أو تفسيراً من الباحث، وتكتب الأسئلة أو تطبع على ما يُسمّى "استمارة الاستبانة"[1]، وقد تم بناء الاستبانة كالآتي:

- تم تحضير مجموعة من الأسئلة متعلقة بالموضوع المدروس.
- ثم تجميع تلك الأسئلة وجعلها في شكل بنود، كل بند يجيب على مؤشر من مؤشرات فرضية الدراسة.
- عرضنا هذه الأسئلة على الأستاذ المشرف الذي قام بتصحيحها ومناقشتها.
- وتكون عدد الأسئلة التي يشتمل عليها الاستبانة كثيرة أو قليلة تبعاً لطبيعة الموضوع، وحجم البيانات التي يطلب جمعها وتحليلها، ولكن المهم أن تكون الأسئلة وافية وكافية لتحقيق هدف أو أهداف البحث ومعالجة الجوانب المطلوب معالجتها من قبل الباحث[2].

[1] مروان عبد المجيد إبراهيم: أسس البحث العلمي وإعداد الرسائل الجامعية، مؤسسة الوراقة للنشر والتوزيع، (د.ط)، 2000م، ص 165.

[2] عامر إبراهيم قند يلجي: البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات، دار اليازوري العلمية، (ط.1)، 1999م، ص 157.

3-الدراسة الاستطلاعية:

إن القصد من الدراسات التمهيدية، هو تلك المحاولة البحثية الميدانية التي يقوم بها الباحث على مستوى محدود من عمله في شكل إنجاز مصغر للبحث من أجل استطلاع ميدانه، واكتشاف السبيل الذي سيسلكه في مرحلة الدراسة الأساسية، وهذا قبل الشروع في التنفيذ الفعلي للعمل كله، وهي خطوة بحثية تمهيدية في البحث العلمي لا سيما في البحوث الكبيرة التي يصادف الباحث فيها صعوبات كبيرة، لذا فهو بحاجة لمثل هذه الدراسات الاستطلاعية ،لاكتشاف طبيعة هذا الأخير وما يسوده من عناصر انسجام أو عوامل اختلاف[1].

قمنا بإجراء الدراسة الاستطلاعية التي امتدت من شهر مارس إلى أوائل أفريل 2014م، ومن الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها من هذه الدراسة:

- التأكد من مدى وضوح ومناسبة أداة الدراسة لأفراد العينة الأساسية،
- اكتشاف مدى توظيف المعلمين لهذا النمط من التعليم،
- التحقق من الدور الذي يلعبه التعلّم عن طريق الملاحظة في المرحلة الابتدائية،
- التعرف على نسبة تفاعل التلاميذ مع المعلم خلال تطبيقه لنمط التعلّم بالملاحظة.

- **خطوات تطبيق الدراسة الاستطلاعية:**

لقد تم إجراء الدراسة الاستطلاعية وفق الخطوات التالية:

- حصر المجتمع الأصلي للدراسة الاستطلاعية

[1] أحمد بن مرسلي: مناهج البحث العلمي في علوم الإعلام والاتصال، ديوان المطبوعات الجامعية للنشر والتوزيع، (ط.2)، 2005م، ص 105.

- تحديد حجم وطريقة اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية، حيث تم اختيار ثلاثين معلم ومعلمة بطريقة العينة القصدية،
- تطبيق الدراسة الاستطلاعية على العينة المختارة من بعض ابتدائيات ولاية الوادي، وذلك بتوزيع الاستبانة على المعلمين،
- جمع الاستبانات،
- تفريع بيان الاستبانة، وذلك باستخدام التقنية الاحصائية كالنسبة المئوية لكل سؤال مع تحليله.

4-الخصائص السيكومترية:

من أجل الثقة في النتائج المتحصل عليها من خلال دراسة ما على الباحث التأكد من صلاحية الأداة المستعملة في جمع البيانات من حيث صدقها وثباتها في بيئة ميدان الدراسة، لذلك قمنا بالتحقق من صدق وثبات الاستبانة المعتمدة في دراستنا كالآتي:

أ- **الصدق**: إن دراسة صدق الأداة تعتبر أهم خطوة من خطوات تقنينه بحيث لا يمكن الاستغناء عنها[1].

فيعرف الصدق بأنه: "أن يقيس الاختبار أو المقياس، السمة أو قدرة الشيء الذي يدعى أنه يقيسه"[2].

[1] بشير معمرية: القياس النفسي وتصميم أدواته، منشورات الخبر بني مسوس، (ط.2)، 2007م، ص 92.

[2] هشام أحمد محمد: مناهج البحث العلمي في علم النفس، مؤسسة رؤية للنشر والتوزيع، (ط.1)، 2008م، ص 73.

ب- **الثبات:** يقصد بثبات الاختبار مدى الدقة والاتساق واستقراء نتائجه فيما لو طبق على عينة من الأفراد في مناسبتين مختلفتين[1].

ويقصد به أيضاً في علم القياس النفسي التربوي دقة الاختبار في القياس أو الملاحظة وعدم تناقضه مع نفسه واتساقه واطراده فيما يزودنا به من معلومات عن سلوك المفحوص، كما يعني الثبات أن يعطي الاختبار نفس النتائج تقريباً إذا أُعيد تطبيقه على نفس المجموعة من الأفراد[2].

نتائج الدراسة الميدانية المستنبطة من الاستبانة:

بعد حصورنا بثلاث مدارس ابتدائية مع معلمين يدرسون بمختلف السنوات سبق وأن كان لهم سنوات طويلة في الميدان الدراسي الابتدائي حوالي عامين إلى اثنان وثلاثون سنة فما أكثر، نتيجة هذا تكن لهم من الخبرة والممارسة والتجربة في هذا لميدان وطرحنا عليهم بعض الأسئلة المهمة، فتبين لنا منهم النتائج التي أكيد أن تكون نسبية، لأن الآراء مهما تكن مختلفة ولكن جلها متقاربة ومعدل آرائهم ومواقفهم كانت كالآتي:

النتائج الإحصائية:

سلمنا عشرة نسخ لعشرة معلمين بمختلف مستوياتها فكانت النتائج التالية:

(س1): كم هو عدد سنوات تدريسك؟

يتراوح عدد سنوات تدريس المعلمين الذين أجريت عليهم دراستنا من سنتين إلى واحد وثلاثون سنة.

[1] مقدم عبد الحفيظ: الإحصاء والقياس النفسي التربوي، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، (د.ط)، 1993م، ص 152.

[2] أحمد يعقوب النور: القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، الجنادرية للنشر، (د.ط)، 2007م، ص 137.

(س2): هل تشعر أن الإصلاحات التربوية الحالية مفيدة؟

العدد		النسبة المئوية
نعم	9	%30
لا	21	%70
المجموع	30	%100

بلغت نسبة المعلمين الذين أقروا بأن الإصلاحات التربوية الحالية ذات إفادة متوسطة 30%، في حين بلغت نسبة المعلمين الذي لم يقروا بأن الإصلاحات التربوية الحالية ذات فوائد70%.

(س3): كيف تثير انتباه التلاميذ لملاحظة السلوك السليم؟

من خلال احصائياتنا لهذا السؤال نستنتج أن معظم المعلمين أقروا بأن إثارة انتباه التلاميذ لملاحظة السلوك السليم التكرار وعرض قصة معينة تحمل أهدافاً وسلوكيات محبة لترسيخ هذا السلوك أو بالرسم.

(س4): كيف تقوم بعرض السلوك المرغوب نمذجته؟

أقر جل المعلمين أن الطريقة المثلى لعرض السلوك المرغوب نمذجته إنما تكون عن طريق تكرار السلوك وعرض صور وأحداث مشوقة تشجع التلميذ على تدارك الخطأ فتنمي فيه بعض السلوكيات الجيدة باعتبار أن المرحلة الابتدائية بمثابة الاسطوانة التي نكتب فيها ما نشاء.

(س5): هل التعلّم بالملاحظة له إيجابيات وسلبيات للمراحل الأولى للتلميذ؟

	العدد	النسبة المئوية
نعم	24	%80
لا	6	%20
المجموع	30	%100

نسبة المعلمين الذين يقرون بأن التعلّم عن طريق الملاحظة له إيجابيات وسلبيات للمراحل الأولى للتلاميذ تمثل 80%، بينما هناك نقيض ذلك حيث تتراوح نسبتهم 20% ومرد ذلك إلى أن الطفل في هذه المرحلة تكون ذاكرته صفحة بيضاء تستقبل مختلف السلوكات حيث تمتاز بعدم القدرة على التمييز بين الصواب والخطأ، لذا فعلى المعلم أن يكون حذراً في أسلوب المعاملة سواء كان داخل حجرة الصف أو خارجها.

(س6): كيف يستجيب التلاميذ للتعلم عن طريق الملاحظة؟

تشير النتائج المتحصل عليها من خلال المعلمين أن استجابة التلاميذ عن طريق الملاحظة تكون متفاوتة وذلك راجع إلى طريقة المعلم وهي ملاحظة الصور أو المظاهر والتعبير عنها أو إثارة إشكال حول موضوع الدرس.

(س7): كيف تجنب التلاميذ لخبرات الفشل؟

تقودنا الدلائل التعليمية إلى أن المعلم له دور فعال في وضع حاجز لتفادي تعرض التلميذ إلى خبرات الفشل، وذلك عن طريق تشجيعه إلى الأحسن، وتوجيهه بدعم النفس ودفعه إلى البحث والتذكر مع ضرب أمثلة لذوي الشخصيات للاقتداء بهم.

(س8): هل يؤدي التعلّم بالملاحظة إلى اكتساب السلوكيات الجديدة نتيجة لملاحظة النموذج؟

العدد		النسبة المئوية
نعم	27	%90
لا	3	%10
المجموع	30	%100

يشعر اغلب المعلمين أن التعلّم بالملاحظة يؤدي إلى اكتساب السلوكيات الجديدة نتيجة لملاحظة النموذج، حيث بلغت نسبة الذين أقروا بذلك 90%، في حين يرى المعلمون نسبة 10% إنما تمثل فئة قليلة من الذين أقروا بأن التعلّم بالملاحظة يؤدي إلى اكتساب سلوكيات جديدة نتيجة لملاحظة النموذج، وهذا طبعاً يعود إلى طبيعة النفس البشرية التي تسعى إلى تغيير وتعديل السلوك.

(س9): هل التعرض المتكرر لمشاهد العدوان والعنف داخل المؤسسة يشجع الأطفال على التصرف بعنف وعدوانية ملحوظة؟

العدد		النسبة المئوية
نعم	26	%86.66
لا	4	%13.33
المجموع	30	%100

أجمع جل المعلمين أن التعرض المتكرر لمشاهدة العدوان داخل المؤسسة يشجع الأطفال على التصرف بعنف وعدوانية ملحوظة، هذا ما أكدته الدراسات الحديثة لعلم النفس حيث بلغت نسبته 86.66% وهي نسبة عالية مقارنة بنظيرتها التي قدرت بـ 13.33%، وهذا يرجع إلى أن الطفل في الوهلة الأولى يسجل كل ما هو ملحوظ ومحيط به فيقلده سواء كان نافع أو ضار، لذا فقد تشوه مشاهد العدوان داخل المؤسسة النظرة الحقيقية للطفل فتكون أداة للانحراف.

(س10): هل يسهم التعلّم الاجتماعي في زيادة الخبرات عن طريق التعامل مع النماذج المختلفة؟

العدد		النسبة المئوية
نعم	27	%90
لا	3	%10
المجموع	30	%100

بلغت نسبة المعلمين الذين بينوا أن التعلّم الاجتماعي له مساهمة فعالة في زيادة الخبرات عن طريق التعامل مع النماذج المختلفة، ودليل ذلك أن التلميذ يكتسب من المدرسة التي تعتبر البيت الثاني مختلف أساليب المعاملة وتمكنه من مواجهة الحياة بمرونة، كما تساهم في إحياء مستقبله وبنائه حيث كانت النسبة المسجلة 90% وهي نسبة مرتفعة مقارنة بمن أقر عكس ذلك وهي نسبة 10%.

(س11): هل التعلّم بالملاحظة يعد الطريق الأول في تعلم اللغة والأفكار والعادات الاجتماعية؟

العدد		النسبة المئوية
نعم	25	%83.33
لا	5	%16.66
المجموع	30	%100

تجمع آراء المعلمين المستنبطة من الاستبانة أن التعلّم بالملاحظة هو الطريق الممهد في تعلم اللغة والأفكار والعادات الاجتماعية، حيث بلغت نسبته 83.33% مقارنة بمن رفضوا ذلك 16.66%، وهذا يعود إلى أن المرحلة الابتدائية هي اللبنة الأولى لبناء الأفكار في ذهن الطفل، أما بالنسبة للعادات الاجتماعية فالأسرة هي الأرجح لها.

(س12): هل يشترط في التعلّم الاجتماعي الحضور الإدراكي؟

العدد		النسبة المئوية
نعم	25	%83.33
لا	5	%16.66
المجموع	30	%100

بلغت نسبة من المعلمين الذين أكدوا على حضور الإدراك في عملية التعلّم الاجتماعي على عكس الذين رفضوا الإدراك في العملية وكانت نسبتهم 16.66%، وهذا راجع إلى أنه لا يوجد أي عملية عقلية بدون حضور الإدراك، فقد أكدها صاحب النظرية آلبرت باندورا.

(س13): هل يؤثر العقاب والثواب عن طريق الملاحظة؟

	العدد	النسبة المئوية
نعم	23	%76.66
لا	7	%23.33
المجموع	30	%100

بلغت نسبة تأثير العقاب والثواب عن طريق الملاحظة 76.66%، وهي نسبة مرتفعة، وهذا راجع إلى مدى تعامل المعلم مع تلاميذه خاصة باستخدام أسلوب التشجيع والمكافأة، وتجمع معظم آراء المعلمين الباقين أن تأثير العقاب والثواب عن طريق الملاحظة إنما يمثل نسبة 23.33%، وهي نسبة قليلة مقارنة عمّا أقره جل المعلمين، وهذا راجع إلى تأثير هذا الأسلوب في طبيعة التلميذ سواء كان تعزيز أو غير ذلك.

(س14): هل يسهم تقديم النماذج في تسهيل عملية التعلّم في الصف المدرسي؟

	العدد	النسبة المئوية
نعم	26	%86.66
لا	4	%13.33
المجموع	30	%100

يقر أغلبية المعلمين الذين نسبتهم 86.66% أن تقديم النماذج يساهم في عملية التعلّم في الصف المدرسي وهي نسبة عالية مقارنة بمن أقروا العكس وكانت نسبتهم 13.33% وهي نسبة

ضعيفة وهذا راجع إلى هؤلاء الفئة من المعلمين لا يوظفون مبدأ النماذج التي تساهم بشكل فعال في تسهيل عملية التعلّم، ومن بين هذه النماذج، الشواهد والصور الموجودة في كتب القراءة... إلخ.

(س15): هل تلتزم بآليات التعزيز في التعامل مع التلاميذ في حجرة الصف؟

	العدد	النسبة المئوية
نعم	22	%73.33
لا	8	%26.66
المجموع	30	%100

أجمع جل المعلمين أن الالتزام بآليات التعزيز في التعامل مع التلاميذ في حجرة الصف له دور فعّال في الجانب العلمي، واكتساب المعارف، خاصة أنه يساهم في رفع معنويات التلميذ، هذا ما أكدت عليه الدراسات الحديثة لعلم النفس، حيث بلغت نسبتهم 73.33%، وهي نسبة عالية مقارنة بنظيرتها التي قُدِّرت بـ 26.66%، وهذا يرجع إلى دور المعلم ومدى توظيفه لهذه الآلية، وكيفية تعامله مع التلاميذ.

(س16): هل كل المواد التي تدرسها قابلة للملاحظة؟

	العدد	النسبة المئوية
نعم	11	%36.66
لا	19	%63.33
المجموع	30	%100

بلغت نسبة المعلمين الذين أيدوا أن جل المواد التي تدرس قابلة للملاحظة، بينما الذين رفضوا هذا الطرح بلغت نسبتهم 63.33%، وهذا يعود إلى طبيعة المادة ومدى قابليتها للملاحظة وأسلوب المعلم في حد ذاته.

(س17): هل يرتبط التعلّم بالملاحظة بمستوى معين في المرحلة الابتدائية؟

العدد		النسبة المئوية
نعم	18	%60
لا	12	%40
المجموع	30	%100

من خلال تحليلنا لهذا السؤال نجد أن نسبة المعلمين الذين مالوا إلى أن التعلّم بالملاحظة يرتبط بمستوى معين في المرحلة الابتدائية حيث بلغت نسبتهم 60%وهذا راجع إلي أن التعلّم بالملاحظة يستخدمه المعلم في المرحلة التحضيرية بنسبة قليلة حيث قدرت بـ 40%.

(س18): هل يؤدي التعلّم بالملاحظة إلى عرقلة سير الدرس من خلال ملاحظتك لاختلاف القدرات العقلية؟

العدد		النسبة المئوية
نعم	16	%53.33
لا	14	%46.66
المجموع	30	%100

أجمع معظم المعلمين أن التعلّم بالملاحظة يواجهه صعوبات في سير الدرس بسبب اختلاف القدرات العقلية، وكانت النسبة كما هي مسجلة 53.33% وهي نسبة متفاوتة مع المعلمين الذين يسير درسهم بشكل عادي، وبلغت نسبتهم بذلك 46.66% وهذا يعود إلى التلميذ في حد ذاته من حيث قدرته العقلية، أما عن المعلم فيرجع إلى خبراته وبراعته في وضع ضوابط وتقنيات تساعد على سير الدرس بشكل جيد.

(س19): إذا كنت من المطبقين لنظرية التعلّم بالملاحظة، فما مدى تفاعل التلاميذ معك؟

بعد دراستنا لآراء المعلمين المطبقين لنظرية التعلّم بالملاحظة نجد أن تفاعل التلميذ مع المعلم كانت حسنة وإيجابية وذلك حسب المادة المدروسة، وكذلك تسهل وتقلص من وقت الدرس ويكون فهمه عميقاً.

(س20):هل التدريس بالملاحظة يخفف عليك العبء بالفعل؟ وما هي نسبة توظيفك لهذا النمط من التعليم في اكتساب المتعلمين لمختلف المهارات؟

العدد		النسبة المئوية
نعم	23	%76.66
لا	7	%23.33
المجموع	30	%100

بلغت نسبة المعلمين الذين أكدوا أن التدريس بالملاحظة يخفف العبء بنسبة 76.66% وهي نسبة عالية، وإن دلّ على شيء فإنما يدل على أن نظرية التعلّم بالملاحظة مطبقة من طرف المعلمين،

أما نسبة المعلمين التي كانت لهم آراء مخالفة من حيث تخفيف العبء عليهم كانت في حدود 23.33% وهذا راجع إلى أن هذا المعلم أو المعلمين جدد في الميدان الدراسي، أو أنه يطبقها بطريقة غير مباشرة تصعب على المتعلم وصول المعلومة.

- تجمع الدراسات الإحصائية أن نسبة توظيف هذا النمط من التعليم يتراوح ما بين 50% و80%، لما سبق ذكره يساهم في اختصار الوقت والجهد بالنسبة للمعلم وسيره في أحسن ظروف، حيث يحقق نتيجة، وهي القدرة على الفهم واكتساب المعارف.

خلاصة الفصل

يُعد هذا الفصل رابط بين الجانب النظري والجانب الميداني للدراسة، وفي هذا الفصل تم التعرف على الإجراءات الميدانية للدراسة بالمنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي الاستكشافي، لنتعرف على المجتمع الأصلي للدراسة المتمثل في معلمين ابتدائيات ولاية الوادي، ثم قمنا بتحديد عينة الدراسة بطريقة العينة القصدية، وكانت أداة الدراسة المناسبة هي الاستبانة المتكونة من عشرين سؤالً، الذي وُضع بغرض قياس مدى توظيف أسلوب التعلّم بالملاحظة ومدى تفاعل التلاميذ معه في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين، حيث طبق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من ثلاثين معلم ومعلمة.

واستخدمنا في هذا الدراسة تقنية احصائية المتمثلة في النسبة المئوية والتي تدخل ضمن الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة.

وفي آخر هذا الفصل تطرقنا إلى الدراسة الأساسية وتفاصيلها وخطواتها وحدودها المكونة من ثلاثين معلم ومعلمة، والمطبقة في الموسم الجامعي 2013م/ 2014م، والتي كانت بالضبط في بداية شهر مارس 2014م إلى غاية 13 أفريل 2014م مستخدمين في حسابها النسب المئوية.

الخاتمة

تحمل كلمة التعلّم معنى شامل في اللغة الدارجة، فلا يقتصر التعلّم على التعلّم المدرسي الذي يكون منحصرا في العلوم وتحصيل المعلومات، واكتساب المعارف المدرسية، فالتعلّم يتضمن كل ما يكتسبه الفرد وما يتدرب عليه من سمات نفسية التي لا ترجع للعوامل الوراثية، بل للعوامل المكتسبة كالمعارف والقيم والعادات الاجتماعية.

ويتم الاكتساب بطريقة معتمدة مقصودة كتعلّم القراءة والكتابة ....إلخ، والتعلّم عملية أساسية في الحياة والحياة نفسها مليئة بضروب وأنواع متعددة من التعلّم، فكل مظهر من مظاهر النشاط البشري يخضع في كثير من الأحيان للتعلّم، التعلّم بالملاحظة، تعرف هذه النظرية بعدة تسميات، كنظرية التعلّم الاجتماعي ونظرية التعلّم بالتقليد ونظرية التعلّم بالنمذجة وتعد هذه النظرية من النظريات التوفيقية (التوفيق بين النظرية السلوكية والنظرية المعرفية) فهي حلقة وصل بين النظرية السلوكية والنظرية المعرفية.

ويقوم مفهوم أنموذج التعلّم بالملاحظة على افتراض مفاده أن الإنسان كائن اجتماعي يتأثر باتجاهات الآخرين وتصرفاتهم ومشاعرهم وسلوكاتهم؛ أي أنه يستطيع أن يتعلّم منهم عن طريق الملاحظة وهنا نحسب أن الآخرين بمثابة النماذج التي يتم الاقتداء بها ويعتقد أصحاب هذه النظرية أن أغلب النشاطات البشرية يتم تعلمها على نحو بديهي من خلال ملاحظة أنشطة النماذج وأنماطهم السلوكية والعمل على محاكاتهم، ويتضمن التعلّم بالملاحظة جانب انتقائي، إذا ليس من المتوقع للكائن البشري الذي تعرض لأنماط سلوكية صياغة تلك الأنماط السلوكية على نحو معين وفق ما يتوافق مع حاجاتهم أو اختيار ما يناسبه من الأنماط والتخلي على الجزء الآخر.

إن التعلّم بالملاحظة له دور هام في تنشئة المتعلّم وحيث يكتسب الإنسان الخبرة ومعلومات جديدة يدعم بها سلوكاته المختلفة ويعد لها ويحوله من الانغلاق إلى التفتيح، وبه يستثير مواهبه وذكاءه من حالة السكون إلى حالة الحركة في مختلف المجالات والميادين الحياتية وبهذا يصبح مستجيباً لكثير من المواقف استجابة تعليمية تمكنه من التحرر من وطأته العشوائية والتخيط إلى سلوكات منتظمة نوعا ما، فالتعلّم عن طريق الملاحظة يسهم في اكتساب السلوكات وتصحيحها، لذا وجب مراعاة السلوك الإنساني خاصة أن التلاميذ يلفت انتباههم النماذج والصور، وقد تكون هذه النماذج سلبية كتعلّم عادات التدخين والمخدرات .....إلخ، أو إيجابية كتعلّم كيفية تنمية المشاريع والأعمال الناجحة، وهي النماذج التي يجب على الفرد تشجيعها، وبهذا فقد أوضحت نظرية التعلّم عن طريق الملاحظة أن الأطفال هم كائنات نشيطة مفكرة إذ أن التعلّم بالملاحظة يتطلب ملاحظة نشطة باعتبارات الطفل مسؤول عن خلق وسائل التدعيم التي تقوي عادات جديدة، فالبيئة إذن تؤثر في الطفل، وكما أن سلوكه يؤثر في البيئة، وبهذا فهو يخضع لتأثيرات البيئة المختلفة.

وعلى حسب زيارتنا الميدانية يمكن القول أن التعلّم بالملاحظة له دور هام في حياة الإنسانية، حيث يساهم في اكتساب المعارف والعلوم، لكن بالرغم من وجود ايجابيات كثيرة له، إلا أنه لا يخلو عموماً من السلبيات.

توصيات:

- ضرورة الإفادة من التعلّم بالملاحظة،
- مراعاة مستوى التعلّم نفسيا واجتماعيا،

- الاستفادة من الأسس العامة في بناء البرامج التطبيقية.

قائمة
المصادر والمراجع

- **القرآن الكريم برواية ورش عن نافع**

1-إبراهيم عبد الله ناصر: علم الاجتماع التربوي، دار وائل للنشر والتوزيع، (ط.1)، 2O11م.

2-إبراهيم عبد الله ناصر وعاطف عمر بن طريف، دار الفكر للنشر والتوزيع، (ط.1)، 2009، 1430هـ.

3-إبراهيم وجيه محمود: التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، (د.ط)، 2002م، 1424هـ.

4-أحمد بن مرسلي: مناهج البحث العلمي في العلوم والاعلام والاتصال، ديوان المطبوعات الجامعية للنشر والتوزيع، (ط.2)، 2005م.

5-أحمد عزت رابح، اصول علم النفس، دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع، (د.ط)، (د.ت).

6-أحمد محمد عبد الخالق: مبادئ التعلم، دار المعرفة الجامعية، (ط.2)، 2006م.

7-أحمد يعقوب النور، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، الجنادرية للنشر، (د.ط)، 2007م.

8-اسماعيل محمد الأمين أحمد الصادق: طرق تدريس الرياضيات، دار الفكر العربي، (ط.1)، 2001

9-أنس شكشك: علم النفس العام القوى النفسية والمعرفية والقوى النفسية المحرّكة للسّلوك، دار النهج للدراسات والنشر والتوزيع، (ط.1)، 2008م، 1429هـ.

10-بشير صالح الرشيدي: مناهج البحث التربوي، دار الكتب الحديث، (ط.1)، 2000م.

11-بشير معمرية: القياس النفسي وتصميم أدواته، منشورات الخبر بني مسوس، (ط.2)، 2007م.

12-حسن فايد: علم النفس العام رؤية معاصرة، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، (د.ط)، 2005م.

13-حسن نوري الياسري: صعوبات التعلم الخاص، الدار العربية للعلوم والطباعة والنشر والتوزيع، (ط.1)، 2006، 1426م.

14-خليل ميخائيل معوض: علم النفس العام، كلية الآداب جامعة الاسكندرية، مركز الاسكندرية للكتاب، (ط.2)، 2006م.

15-رجاء محمود أبو علام: مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، دار النشر والجامعات/ (ط.4)، 2004م.

16-رفعت محمد بهجات: التعلم الجماعي والفردي التعاون والتنافس والفردية، عالم الكتاب للطباعة والنشر والتوزيع، (ط.1)، 1991م.

17-زينب عبد الكريم، علم النفس التربوي، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، طبعة 2009م.

18-سارنوف: التعلّم، ترجمة محمد عماد الدين اسماعيل: دار الشروق للنشر والتوزيع، (ط.3)، 1989م، 1409هـ.

19-سامي محمد ملحم: سيكولوجية التعلم والتعليم، الأسس النظرية والتطبيقية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباع، عمان، الأردن، (ط.1)، 2001م.

20-سعاد جبر سعيد: علم النفس التربوي، عالم الكتب الحديث، (ط.1)، 2008م، 1429هـ.

21-سعيد حسني العزة: صعوبات التعلم (المفهوم- التشخيص- الأسباب- أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، (.ط.1)، (د.ت).

22-سليمان عبد الواحد يوسف ابراهيم: مبادئ علم النفس العام، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، (ط.1)، 2011م.

23-سليمان عبد الواحد يوسف ابراهيم: المخ البشري "آلة التعلم والتفكير والحل الابداعي للمشكلات"، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، (ط.1)، 2011م.

24-سيد خير الله: علم النفس التربوي أسسه النظرية والتجريبية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، (د.ط)، (د.ت).

25-السيد علي شتا وفادية عمر الجولاني: علم الاجتماع التربوي، مكتبة ومطبعة الاشعاع الفنية، (د.ط)1997م.

26-صابر خليفة: مبادئ علم النفس، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، طبعة 2009م.

27-صالح بن محمد العساف: دليل البحث في العلوم السلوكية، مكتبة العيكان للنشر والتوزيع، (ط.1)، 2005م.

28-صالح محمد أبو جادوا: علم النفس التربوي، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، (ط.1)، 1998م، 1418هـ.

29-صلاح الدين محمود علام: علم النفس التربوي، دار الفكر للنشر والتوزيع، (ط.1)، 2010م، 1431هـ.

30-طارق عبد الرؤوف وإيهاب عيسى المصري: علم النفس المدرسي، مؤسسة طبية للنشر والتوزيع، (ط.1)، القاهرة، 2013م.

31-عامر ابراهيم قند يلجي: البحث العلمي واستخدام المصادر والمعلومات، دار اليازوري العلمية، (ط.1)، 1999م.

32-عبد الرحمن وافي: مدخل إلى علم النفس، دار هومة للنشر والتوزيع، (ط.4)، 2007م.

33-عبد المجيد نشواتي: علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، (د.ط)، 1996م، 1417هـ.

34-عبد العلي الجسماني: علم النفس وتطبيقاته الاجتماعية والتربوية، دار العربية للعلوم للطباعة والنشر والتوزيع، (ط.1)، 1415هـ.

35-عبد المنعم الميلادي: أصول التربية، مؤسسة شباب الجامعة، (د.ط)، 2005م.

36-عدنان حسين الجادري: الاحصاء الوصفي في العلوم التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، (د.ط)، 2004م.

37-عدنان يوسف العتوم وآخرون: علم النفس التربوي "النظرية والتطبيق"، دار الميسرة للنشر والتوزيع،(ط.1)، 2005م، 1426هـ.

38-عصام نور سرية: سيكولوجية التعلم، مؤسسة شباب الجامعية، 40 شارع (د) مصطفى مشرفة، كلية الآداب جامعة الزقازيق، (د.ط)، 2004م.

39-عماد عبد الرحيم الزغول: مبادئ علم النفس التربوي، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، (ط.1)، 2009م، 1430هـ.

40-علي حسين حجاج: نظريات التعلم دراسة مقارنة، ج2، دار الأندلس، بيروت، ديسمبر 1986م.

41-علي ماضي: النفس البشرية، تكوينها، واضطراباتها، وعلاجها، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، (د.ط)، (د.ت).

42-فايز مراد دندش: معنى التعلم وكنهه من خلال نظرية التعلم وتطبيقاتها التربوية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والتوزيع، (ط.1)، 2003م.

43-كرستين مايلز: التربية المتخصصة دليل لتعلم الأطفال المعوقين عقلياً، ترجمة عفيف الرزاز، ورشة الموارد العربية (للرعاية الصحية، وتنمية المجتمع)، الطباعة العربية الأولى، 1994م.

44-مايسة أحمد النيال: التنشئة الاجتماعية مبحث في علم النفس الاجتماعي ،المعرفة الجامعية كلية الآداب، جامعة الإسكندرية، (د.ط)، 2007م.

45-مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز أبادي، القاموس المحيط، قدمه وعلق على حواشيه أبو الوفاء نصر الهيروني المصري الشافعي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، (ط.1)، 2004م.

46-محمد أكان الدغيمي: أساليب البحث العلمي ومصادر الدراسات الإسلامية، مكتبة الرسالة، (ط.2)، 1998م.

47-محمد جاسم العبيدي: علم النفس التربوي وتطبيقاته، دار الثقافة للنشر والتوزيع، (ط.1)، 2009م، 1430هـ.

48-محمد جاسم العبيدي: علم النفس الإكلينيكي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، (ط.1)، 2004م، 2009م.

49-محمد جاسم محمد: نظريات التعلم، دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع، (ط.1)، 2004م.

50-محمد حسن غانم: علم النفس، المكتبة المصرية للطباعة والنشر والتوزيع، (د.ط)، 2004م.

51-محمد زياد حمدان: نظريات التعليم تطبيقات علم النفس التعلم في التربية، دار التربية الحديثة للطباعة والنشر والتوزيع، (د.ط)، 1997م، 1417هـ.

52-محمد عودة الريماوي وآخرون: علم النفس العام، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، (ط.1)، 2004م، 1425هـ.

53-محمد محمود محمد: علم النفس المعاصر في ضوء السلام، دار مكتبة الهلال للطباعة والنشر والتوزيع، (د.ط)، 2007م، 1428هـ.

54-مراد علي عيسى سعد ووليد السيد أحمد خليفة وآخرون: سلسلة كيف يتعلم المخ ذو الاحتياجات الخاصة، كيف يتعلم مخ الموهوب ذو صعوبات التعلم، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، (ط.1)، 2007م.

55-مروان عبد المجيد إبراهيم: أسس البحث العلمي وإعداد الرسائل الجامعية، مؤسسة الوراقة للنشر والتوزيع، (د.ط)، 2000م.

56-مصطفى عشوي: مدخل إلى علم النفس المعاصر، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون الجزائر، (ط.2)، 2003/2004م.

57-مقدم عبد الحفيظ: الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، (د.ط)، 1993م.

58-منى إبراهيم اللبودي: صعوبات القراءة والكتابة (تشخيصها، واستراتيجيات علاجها)، مكتبة الزهراء للطباعة والنشر والتوزيع، (ط.1)، 2005م.

59-نبيل عبد الفتاح حافظ: صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشروق للطباعة والنشر، (ط.3)، 2006م.

60-هشام أحمد محمد: مناهج البحث العلمي في علم النفس، مؤسسة رؤية للنشر والتوزيع، (ط.1)، 2008م.

61-هيلة بنت ناصر الجاسر وآخرون: علم النفس للصف الثاني الثانوي، دار النشر وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية، (د.ط)، 2007/ 2008م، 1429هـ.

62-وليد أحمد جابر وآخرون: طريقة التدريس العامة وتخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار المفكر، المملكة الأردنية الهاشمية، عمان، (ط.3)، 2009م، 1430هـ.

63-يوسف محمود قطامي: مبادئ علم النفس التربوي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، (ط.1)، 2009م، 1430هـ.

المواقع:

10:43، الأحد 2014/02/17م، م www.fralmadin.com/w...9

الملاحق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الوادي

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

أخي المعلم..... أختي المعلمة .....

السلام عليكم ورحمة الله و بركاته

في إطار إعدادنا :مذكرة تخرج ليسانس أ م د (L M D) في اللغة والأدب العربي تخصص لغة عربية، نضع بين يديك هذه الاستبانة ونرجو منك الإجابة على جميع العبارات بوضع (×) في الخانة المناسبة بكل صدق وصراحة لأن إجابتك تهمنا في عملنا هذا .

ونحيطك علما أن تعاونك معنا في ملء هذه الاستبانة دعما للبحث العلمي، حيث أن المعلومات المتحصل عليها سيتم التعامل بسرية تامة وبكل موضوعية .

بيانات شخصية

الجنس : .....

التخصص : .....

المستوى : .....

اسم المدرسة :.....

هل سبق لك أن استخدمت طريقة النمذجة في تدريسك ؟

مع شكرنا السابق على حسن تعاونك معنا في إنجاز هذا العمل متمنيين لك النجاح والتوفيق.

استبانة تبين مدى التعلم عن طريق الملاحظة

1-كم هو عدد سنوات تدريسك ؟

.....

2- هل تشعر أن الإصلاحات التربوية الحالية مفيدة ؟

* نعم ☐ * لا ☐

3- كيف تثير انتباها التلاميذ لملاحظة السلوك السليم ؟

.....

4- كيف تقوم بعرض السلوك المرغوب نمذجته ؟

.....

5- هل التعلم بالملاحظة له إيجابيات و سلبيات في المراحل الأولى للتلاميذ ؟

* نعم ☐ * لا ☐

6- كيف يستجيب التلاميذ للتعلم عن طريق الملاحظة ؟

.....

7- كيف تجنب التلاميذ التعرض لخبرات الفشل ؟

.....

8- هل يؤدي التعلم بالملاحظة إلى اكتساب سلوكيات جديدة نتيجة لملاحظة النموذج ؟

* نعم ☐ * لا ☐

9- هل التعرض المتكرر لمشاهدة العدوان و العنف داخل المؤسسة يشجع الأطفال على التصرف بعنف و عدوانية ملحوظة ؟

* نعم ☐ * لا ☐

10- هل يسهم التعلم الاجتماعي في زيادة الخبرات عن طريق التعامل مع النماذج المختلفة؟

* نعم ☐ * لا ☐

11- هل التعلم بالملاحظة يعد الطريق الأولى في تعلم اللغة والأفكار والعادات الاجتماعية؟

* نعم ☐ * لا ☐

12- هل يشترط في التعلم الاجتماعي حضور الإدراك ؟

* نعم ☐ * لا ☐

13-هل يؤثر العقاب و الثواب في التعلم عن طريق الملاحظة ؟

* نعم ☐ * لا ☐

14-هل يسهم تقدم النماذج في تسهيل عملية التعلم في الصف المدرسي ؟

* نعم ☐ * لا ☐

15-هل تلتزم بآليات التعزيز في التعامل مع التلاميذ في حجرة التعليم ؟

* نعم ☐ * لا ☐

16- هل كل المواد التي تدرّسها قابلة للملاحظة ؟

* نعم ☐ * لا ☐

17- هل يرتبط التعلم بالملاحظة بمستوى معين في المرحلة الابتدائية ؟

* نعم ☐ * لا ☐

18- هل يؤدي التعلم بالملاحظة إلى عرقلة سير الدرس من خلال ملاحظاتك لاختلاف القدرات العقلية ؟

* نعم ☐ * لا ☐

19- إذا كنت من المطبقين لنظرية التعلم بالملاحظة، فما مدى تفاعل التلاميذ معك ؟

.....

20- هل التدريس بالملاحظة يخفف عليك العبء فعلا ؟ وما هي نسبة توظيفك لهذا النمط من التعليم في اكتساب المتعلمين لمختلف المهارات ؟

* نعم ☐ * لا ☐

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الوادي

كلية الآداب و اللغات

بيان لقاء ميداني

يشهد السيد مديرا لمدرسة الابتدائية : ...سلطاني صالح البيار...

أن الطالبات : - عائشة بوطي

- منى سلطاني

- مباركة درويش

- فتيحة قسمية

قد قمن بزيارة ميدانية إلى المدرسة الابتدائية ...سلطاني صالح البيار...

و ذلك لإتمام مذكرة التخرج مكملة لنيل شهادة الليسانس في اللغة و الأدب العربي الموسومة ب: التعلم بالملاحظة و دوره في تنشئة المتعلم تربويا و معرفيا تلاميذ المرحلة الابتدائية

- أنموذجا -

الوادي في

ختم و إمضاء المدير

ناصر بوزوايد

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الوادي

كلية الآداب و اللغات

بيان لقاء ميداني

يشهد السيد مديرا لمدرسة الابتدائية : .....عبد اللاوي بن بكر.....

أن الطالبات : - عائشة بوطي

- منى سلطاني

- مباركة درويش

- فتيحة قسمية

قد قمن بزيارة ميدانية إلى المدرسة الابتدائية .....عبد اللاوي بن بكر.....

و ذلك لإتمام مذكرة التخرج مكملة لنيل شهادة الليسانس في اللغة و الأدب العربي الموسومة ب: التعلم بالملاحظة و دوره في تنشئة المتعلم تربويا و معرفيا تلاميذ المرحلة الابتدائية

- أنموذجا -

الوادي في 16 ماي 2014

ختم و إمضاء المدير

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الوادي

كلية الآداب و اللغات

بيان لقاء ميداني

يشهد السيد مديرا لمدرسة الابتدائية : المجاهد غريبي مصباح .....

أن الطالبات : - عائشة بوطي

- منى سلطاني

- مباركة درويش

- فتيحة قسمية

قد قمن بزيارة ميدانية إلى المدرسة الابتدائية ..المجاهد غريبي مصباح.....

و ذلك لإتمام مذكرة التخرج مكملة لنيل شهادة الليسانس في اللغة و الأدب العربي الموسومة ب: التعلم بالملاحظة و دوره في تنشئة المتعلم تربويا و معرفيا تلاميذ المرحلة الابتدائية

- أنموذجا -

الوادي في 20/04/03 11/7

ختم و إمضاء المدير

فهرس الموضوعات

شكر وعرفان

مقدمة.....أ

الفصل الأول: مفاهيم أولية حول التعلم

مدخل 10

1-تعريف التعلم.....15

2- الشروط الأساسية في عملية التعلم.....21

3- طرائق التعلم.....37

4-أهداف التعلم.....43

5- أنواع التعلم.....47

6- عوامل التعلم.....52

7- صعوبات التعلم.....62

8- نتائج التعلم.....67

خلاصة.....78

الفصل الثاني: دراسات حول نظرية التعلم بالملاحظة

المبحث الأول: الإطار النظري للدراسة

مدخل.....81

1-مفهوم نظرية التعلم بالملاحظة.....85

2- مراحل التعلم بالملاحظة و العوامل المؤثرة فيه.....86

3- أثار التعلم بالملاحظة.....91

4- التجارب التي قام بها باندورا في هذه النظرية.....93

5- نتائج التعلم بالملاحظة.....96

6- التطبيقات التربوية التي يجب على المعلم مراعاتها في المرحلة الابتدائية.....98

7- الانتقادات الموجهة لهذه النظرية.....99

خلاصة.....123

المبحث الثاني: الإطار التطبيقي للدراسة

مدخل.....104

1-المنهج المستخدم.....106

2- مجتمع الدراسة.....107

3- الدراسة الإستطلاعية.....109

4- الخصائص السيكومترية.....110

5- عرض و تحليل نتائج الدراسة.....111

خلاصة.....123

الخاتمة .....ج

قائمة المصادر والمراجع.....129

الملاحق..... 138

فهرس المحتويات.....145