جامعة جنوب الوادى
كلية التربية بالغردقة

محاضرات فى
سيكولوجية التعلم

الفرقة الثانية – تعليم اساسى

المحتويات:

الفصل الأول: سيكولوجية التعلم

١- تحديد مفهوم التعلم

٢- مراحل البحث في التعلم

١ - مرحلة ما قبل السلوكية

٢.٢- مرحلة السلوكية

٣.٢- المرحلة المعاصرة

٣- أنواع التعلم

٤- نتاج التعلم

الفصل الثانى: نظريات التعلم

١- النظريات السلوكية

ا - نظرية ثورندايك

ب- نظرية سكينر

٢- النظريات المعرفية

ا- نظرية الجشطلت لكوهلر

ب- النظرية المعرفية الاجتماعية لبنا دورا

ج- النظرية المعرفية البنائية لنموا لعقلي لبياجيه

الفصل الثالث: سيكولوجية الدوافع

١.٦- مفهوم الدافعية التعلم

٢.٦- أنواع الدوافع

٣.٦- مكونات الدافعية

٤.٦- قياس الدافعية

٥.٦- علاقة الدافعية بسلوك الأداء

٦.٦- العوامل المؤثرة قي قوة دافعية التعلم

٧- التطبيقات

الفصل الرابع: الاتجاهات الحديثة في دراسة مهارات الاستذكار

المعنى التربوي لمهارات الاستذكار

اتجاهات تناول مهارات الاستذكار

مهارات التنظيم للاستذكار باستخدام الحاسب الآلي

٨- المراجع.

علم النفس التعليمى

- **التعريف بعلم النفس وأهميته**
- **علم النفس التربوى**
- **لِمَ لابد من علم النفس التربوى في إعداد المعلم؟**
- **ما الذي يستفيده المعلم من علم النفس التربوى؟**
- **فروع علم النفس التربوى**
  - **علم النفس التعليمى**
  - **علم النفس المدرسى**

- **مجالات الدراسة فى علم النفس التربوى**

التعريف بعلم النفس وأهميته:

على الرغم من أن معرفة الإنسان بنفسه وبوجود الآخرين المقربين قديم قدم الحياة الإنسانية على وجه الأرض، إلا أن العوامل البيئية الطبيعية: الشمس،والقمر، والنجوم، والكواكب، والبحار، والطيور، والتي هى أبعد الأشياء عنه؛ هي التي جذبت انتباهه وشغلت عقله وتفكيره، فظل يبحث في العالم الخارجي: في الرياضيات، فى مظاهر النبات وفوائده، وفي عجائب الحيوان وفن ترويضه، صارفاً النظر عن داخله، حتى فطن سقراط إلى ضرورة دراسة النفس الإنسانية، أولاً لأنها أجدر و أولى من دراسة العالم الخارجى. ولذا قيل: إن سقراط هو أول من أنزل الفلسفة من السماء إلى الأرض، أى أول من حول اتجاه أفكار الناس من العالم الخارجى إلى العالم الداخلى.

أما علم النفس كعلم مستقل، وقائم بذاته؛ فهو من العلوم الحديثة التي يعتمد عليها أي تقدم حضاري معاصر، وقد بدأ باعتباره:

"العلم الذي يبحث في الحياة أو الظواهر النفسية للإنسان"

وعليه؛ فإن علاقته وارتباطه بكل ما يفعله الإنسان وينتجه؛ واضح وجلى،وليس أحب إلى الإنسان وأولى باهتمامه من دراسته لنفسه، والخصائص النفسية للآخرين المؤثرين في حياته، تأثيراً بالوجود الفعلى أو بالوجود المتصوَّر، ومن هنا يمكننا تقدير أهميته والحاجة الماسة إلى تعلَّمه.

أمَا وإن علم النفس هو العلم الذي يبحث في نفسك، ويعلمك من أنت، فإنك ولا شك قد تتعجب: كيف تجهل نفسك التي هى أنت، وتزداد دهشتك حينما تكتشف أنك تحتاج إلى شخص آخر ليمهد لك سبيل معرفتك بنفسك، وأنت أدرى الناس بنفسك؟

كان هذا تعريف علم النفس ومفهومه عند بداية دراسته كعلم مستقل عن غيره من العلوم، سواء في القرن الثامن عشر الميلادى، أو منذ عام ١٨٧٩– كما يميل غالبية المؤرخين له– حيث أنشأ "فونت" أول معمل لعلم النفس في ليبزج بألمانيا، فانسلخ عن الفلسفة الأم مكوناً علماً خاصاً به؛ له منهجه الخاص وظواهره المحددة، بعد أن كان مجرد موضوع من موضوعات الفلسفة.

أما الآن ونحن في القرن الحادى والعشرين، فإنه من الصعوبة بمكان أن نجد اتفاقاً بين علماء النفس على وضع تعريف محدد لعلم النفس. وقد تذهب دهشتك سريعا إذا تذكرت أن هذا العلم الذى تطور ونما، حتى

تفرع إلى فروع كثيرة؛ يختلف علماء النفس وبُحَّاثه في وضع تعريف محدد لكل فرع من هذه الفروع، التي تنقسم إلى فروع نظرية، وأخرى تطبيقية.

إن كل شئ له ناحية نفسية؛ فالصفات التي يلاحظها عالم الطبيعة،والوثائق التي ينقدها المؤرخ، ترجع في النهاية إلى معانٍ وذكرياتٍ ومدركاتٍ،أو قُل إن شئت إلى موضوعات عقلية. ومن ناحية أخرى نجد أن الصور والأفراح و الآلام والميول والرغبات تتجسد في صور مكانية، وهي تمثل دائماً–في وضوح أو غموض– حالات الجسم وحركاته.فإذا قلنا إنها ظواهر أو أحداث باطنة، فإننا نقصد أولاً وقبل كل شئ، أنها لا يدركها الناس جميعاً، بل يدركها صاحبها فقط، كما أن البيوت من الداخل لا يراها المارة في الطريق،

ولكن هذا يدل على أن المقيمين في داخلها يختلف إدراكهم عن إدراك غيرهم، بل يدل على أن معرفة باطن المنزل محدد بأصحابه، كذلك إدراك الإنسان لظواهر نفسه وقف عليه.

فإذا كنا لا نستطيع التغاضى عن هذه الناحية الشخصية في علم النفس، فإنه لا بد لنا أن نتجه به إلى ناحية موضوعية،هى سلوك الناس وتصرفاتهم.

وقد نشأ عن ذلك نوع من الدراسة في علم النفس هو ما يسمى بعلم النفس السلوكى، ذلك أنه لضروب الحيوان الراقية . وعلى الأخص الإنسان لأنه أشرفها – طريقة خاصة للسلوك في الظروف المختلفة من الحياة، ونهجاً خاصاً يطرقه فى ميادين الحياة المتباينة، وردودا على المؤثرات التى يلقاها، أو قل إن شئت نوعاً من السلوك لا يتفق مع الوظائف المنتظمة العامة التي تُدرس عادة فى علم الفسيولوجيا.

ومن هنا تكوَّن الاتجاه السلوكي في علم النفس أي أن يكون السلوك هو موضوع البحث، وقد لجأ العلماء إلى هذه الناحية ليتجنبوا كثيراً من المسائل المعقدة التي لم يصلوا إلى حلها فيما يختص بالحياة العقلية وفيما يختص بنفسية الحيوان.

و لا شك أن هذا الاتجاه في علم النفس قد أدى له خدمات جليلة، من حيث الوصول بالأبحاث إلى الدقة والوضوح، والتقريب بين علم النفس وبين غيره من العلوم الطبيعية.

ولكن هذه النظرية لا تستطيع أن تستغرق جميع فصول العلم، وإذا كانت صالحة في بعد الأبواب، فإنها تقف عاجزة في أبواب أخرى، إذ إنه كيف نصل إلى دراسة الألم والفرح والرغبة دون أن يرجع أصحابها إلى أنفسهم؟ ولنضرب مثلاً أكثر إيضاحاً لما نريد أن نقول، حينما أجرى العلماء التجارب على

التعب،وجدوا أن التامل الباطنى ضرورى، لتمييز الآثار الناشئة عن المجهود المستمر من تلك الناجمة عن الضيق أو المترتبة على تهيج سطح الجلد، كذلك لا نستطيع أن نتغاضى عن الناحية الوجدانية من الحياة النفسية، كالعواطف المختلفة التي تحدد مواقفنا من غيرنا، وتحدد مواقف الناس منا ، وتحدد موقفنا من أنفسنا.

يكفي أن نتصور إنساناً آلياً يتحرك ويسكن ويأكل ويشرب ويبتسم ويتكلم ويقوم بالعناية بأمرك، ويجيبك إذا حدثته، ويحييك إذا انصرف عنك... أتظن أنك تنزل هذه الآلة منزلة الإنسان؟.ويجب ألا ننسى علماً له أهميته، هو علم الأخلاق؛ يستمد دعائمه من علم النفس، من حيث هو دراسة الضمائر الخفية والمشاعر الباطنة. فإذا كان علم الأخلاق ينشد الواجب فإن علم النفس يصف الواقع. ونحن نعلم أن قيمة الأعمال الخفية لا تنحصر في انطباقها على القوانين، بل في النوايا الطيبة أو الخبيثة التي تدفع صاحبها إلى العمل. فإذا اقتصر علم النفس على الوصف الظاهرى للأعمال، كأن نقول: إن الألم هو مجموعة أعراض نشخصها فى: " تقلصات عضلية، اضطراب وضَعف فى التنفس، عَرَق، اتساع حدقة العين ... إلخ"؛ فلن نستطيع أن نستفيد من علم النفس فى علم الأخلاق أو التربية!.

والخلاصة من كل هذا أن علم النفس أصبح هو العلم الذى يبحث في سلوك الناس وتصرفاتهم وأعمالهم من حيث هى مظهر للظواهر النفسية.

على أساس هذا التعريف يتجه البحث إلى ناحيتين، الأولى: مسالك الناس؛والثانية: الظواهر النفسية، مثال ذلك: إذا رأيت رجلاً يعالج باباً مغلقًا، فهنا أمران: الأول العمل أو السلوك الذى صدر عن هذا الرجل، هو وقوفه إلى الباب يحاول أن يفتحه، الأمر الثانى ما يجرى فى ذهنه من التفكير فى كيفية معالجة الباب، ومن الأحاسيس الوجدانية، كالغضب لعدم تمكنه من الفتح، وصعوبة الحال أمامه. فالتفكير والغضب ظواهر نفسية ووقوف الرجل بجانب الباب وتحريك يده هو السلوك الواضح لنا، فأساس علم النفس البحث فى الظواهر النفسية التي تؤدى إلى العمل، أو العمل من حيث هو مظهر لهذه الظواهر أو الأحداث.

وعلم النفس،شأنه شأن العلوم الآخرى فى تناوله للظواهر النفسية بالدراسة – من حيث اتباعه لأصول المنهج العلمي والتفكير المنطقي – وإن كان يطوعهما حتى يصبحا مناسَبيْنِ للطبيعة الخاصة للظواهر النفسية؛ فهو يستخدم القياس، والتجريب، والملاحظة، وضبط المتغيرات، والمعالجة الإحصائية، والتحليلات الكيفية والمقابلات الكلينيكية، وجمع البيانات السابق تسجيلها من جهات الاختصاص، حول

ما يتعلق بالظاهرة المَعْنِيَّة موضوع الدراسة... كل ذلك بغية الاستنتاج الصحيح أو التوصل إلى معرفة حقيقة الظاهرة موضوع البحث وتاريخها وكيفية نشأتها وتطورها وفهمها وتفسيرها.

ولعلم النفس فروع عدة، يهتم كل منها بدراسة الظواهر النفسية في مجال معين يتخصص فيه، مثل: علم النفس العام، علم النفس التربوى، علم النفس الصناعى والتنظيمى، علم النفس الكلينيكى، علم النفس التجريبى، علم النفس الفسيولوجى، علم النفس الإجتماعى، علم النفس السياسى، علم نفس النمو، التحليل النفسى، الأمراض النفسية، علم النفس عبر الحضار، علم النفس الفارقى، علم النفس الإرشادى،علم النفس الحيوان، علم النفس التطبيقى، علم النفس التجارى، علم النفس العسكرى، علم نفس الشواذ، وعلم النفس الاجتماعى التربوى... إلخ.

علم النفس التربوى:

يُعَدّ علم النفس التربوى Educational Psychology من المقررات الأساسية اللاَّزمة لتدريب المعلمين في كليات ومعاهد التربية، وإعداد المدربين، والموجِّهِينَ في برامج التدريب والتأهيل، بمختلف أنواعها، ومستوياتها، و فى إعداد الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين العاملين في المجال المدرسى بصفة خاصة.

والمهمة الجوهرية لهذا العلم هي تزويد المعلمينَ وغيرهم من العاملين في ميادين تعديل السلوك الإنسانى بالمبادئ النفسية الصحيحة لتناول مشكلات التربية ومسائل التعلُّم المدرسي لكى يصبحوا أعمق فهمًا وأوسع إدراكاً وأكثر مرونة في المواقف التربوية المختلفة.

إن خبرة الحياة اليومية تُدْحِض الحجة القائلة بأن معرفة المعلِّم لمادة معينة كالفيزياء أواللغة العربية تكفى لجعله معلماً قادراً على تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية؛ فهناك شواهد عديدة تأكد أن كثيراً من المتخصصين الممتازين في أحد جوانب المعرفة . ومنها التربوية – لا يستطيعون نقلها للآخرين، وأن كثيراً من الأفراد الأقل تعمقاً في حقل التخصص يستطيعون أن ينقلوا معرفتهم وخبرتهم إلى الأخرين نقلاً ماهراً.

لِمَ لابد من علم النفس التربوى فى إعداد المعلم؟

إن مهمة علم النفس التربوى تزويد المعلم بالمبادئ النفسية الصحيحة التي تتناول مشكلات التربية ومسائل التعلم المدرسي، فماذا يحدث إذا لم يتوافر للمعلم مثل هذه المبادئ؟. يمكن للمعلم في هذه الحالة أن يلجأ إلى بعض الطرق غير العلمية بحثاً عن أنسب وسائل التدريس، ومن هذه الطرق ما يأتى :

محاكاة معلم قديم أو زميل خبير: من المعروف أن بعض المعلمين يمارسون المهنة دون إعداد تربوى و نفسى كافٍ أو ملائم. وحسبنا أن نشير إلى تلك الظاهرة التى لا تزال شائعة فى مصر وغيرها من الأقطار العربية، وهى تعيين خريجى جامعات –من غير كليات التربية– فى وظائف المعلمين عقب التخرج مباشرة. وقد يتلقون بعض التدريب المُبْتَسَر أثناء الخدمة. ماذا يفعل هؤلاء عند ممارسة مهنة لم يُعدّوا لها؟. لعل أسهل الطرق التي يلجأ إليها بعضهم أن يحاكى معلماً قديما، أو زميلا يرى أنه أكثر خبرة عنه، وذلك على أمل أن يصبح على الأقل مثلهم. وبالطبع فإن المحاكاة قد تعطى قدراً من الأمن والاطمئنان والاستقرار، وثروة من الحكمة الصائبة؛ إلا أنها فى نفس الوقت قد لا تكون كذلك، وخاصة إذا كان النموذج الذى يختاره المعلم للمحاكاة ليس متمكنًا أو قديمًا غير متقدم. بل إن المحاكاة قد تصبح عائقاً في تقدمه المهنى مالم يعرف كيف يعيد النظر فى النموذج الذي يحاكيه باختباره وتعديله بما يتفق مع نتائج البحث العلمي ومع مطالب كل جيل.

الوصفات التقليدية في الفولكلور التربوى: قد يلجأ بعض هؤلاء المعلمين إلى" الفولكلور التربوى " التقليدى الذي ينقل من جيل إلى جيل على أساس أن قواعد هذا الفولكلور ومبادئه قد اجتازت اختبار الزمن وبالتالى أصبحت لائِقة وصحيحة. إلَّا ان حقائق الحياة الاجتماعية تؤكد أنه ليس كل من يجتاز اختبار الزمن يُعدّ صالحاً ،فكثير من التقاليد والعادات الاجتماعية التى لا تساير العصر(كتقاليد الأفراح والمآتم والأخذ بالثأر وغيرها) استمر أجيالاً كثيرة، ومع ذلك لا تُعد . بأى معيار معاصر . تقليداً اجتماعياً مقبولاً . وحتى لو كانت هذه الوصفات التقليدية صحيحة فإن اختلافها يتنوع باختلاف الظروف والأهداف التربوية ،بحيث لايمكن للمعلم أن يتَبِع حتى أكثر القواعد التربوية إحكاماً اتباعاً أعمًى؛ وإنما يجب فحصها فى ضوء الظروف المتغيرة . وفى هذا يميز أوزُبل (١٩٧٨) بين" قواعد التدريس rules " والتى بحكم تعريفها تصاغ فى عبارات خاصة ،وبين " مبادئ التدريس Principles " التى تُعد أكثر مرونة. ويرى أوزُبل أنه لا توجد قاعدة تدريسية لكل موقف خاص يواجهه المعلم، بينما يمكن لمبادئ التدريس أن تتكيف لملاءمة الفروق بين الأفراد والاختلاف بين المواقف و الظروف.

استخدام أسلوب المحاولة والخطأ: الأسلوب الثالث الذى قد يلجأ إليه المعلم غير البصير بمبادئ علم النفس التربوى هو ما يُسمى أسلوب المحاولة والخطأ. وهذا الأسلوب يتميز بالعشوائية الكاملة وتحكمه

المصادفة البحتة، وبالتالى فهو عادة مُضيِّع للوقت والجهد. وهكذا نجد أن من المهم للمعلم أن يبدأ بمجموعة من " المبادئ النفسية الصحيحة " حول التعلم المدرسى، وبذلك يستطيع أن يختار على أسس عقلانية أفضل الطرق التى تستحق التجريب أو المحاولة بدلاً من اللجوء للحكم الانطباعى، أو الفهم العام، أو الحيل التربوية التقليدية، أو آراء السلطة التربوية، أو الخبرة الشخصية المحدودة. وبهذا يضيق أمام المعلم نطاق الاختيار بين ما يستحق المحاولة. فكثير من البدائل يمكن استبعاده ما دام لا يتفق مع القواعد أو المبادئ التي دعمها البحث العلمي المنظم فى علم النفس التربوى.

ما الذي يستفيده المعلم من علم النفس التربوى؟

إذا كانت الطرق التي يلجأ إليها المعلم غير المُعد إعداداً نفسياً وتربوياً للمهنة لا تصلح في معظمها للوصول إلى أفضل الطرق التعلم المدرسي؛ فما الذى يقدمه علم النفس التربوى للمعلم الذى يتلقى هذا النوع من الإعداد؟.

تتلخص مهام علم النفس التربوي بانسبة للمعلم فيما يأتي:

١ . استبعاد ما ليس صحيحاً حول العملية التربوية: من المهام الرئيسية لعلم النفس التربوي أن يساعد على استبعاد"الآراء" التربوية التي تعتمد على ملاحظات غير دقيقة، خاصة تلك التي تعتمد على الخبرات الشخصية والأحكام الذاتية والفهم العام common sense. وتبدو أهمية هذه المسألة حين نلاحظ أنه على الرغم من أن معظم نتائج البحث في علم النفس تتفق مع الفهم العام؛ إلا أن الفهم العام لا يتفق دائماً مع الحقائق العلمية. وكثير من قضايا الفهم العام قد يكون مقبولاً في ظاهره، إلا أن صحة هذه القضايا ليست مؤكدة، بل قد توجد في الفهم العام آراء مختلفة حول ظاهرة واحدة. ويرى كثير من علماء النفس التربويين المعاصرين – ومنهم "لندجرين" و "كرونباك" و "أوزبل"– أن الرأي الذي يعد من قبيل الفهم العام لم يكن في الأصل إلا أحد البدائل التي تفسر ظاهرة ما يسود على غيره من البدائل(بالرغم من أنه قد لا يكون هو البديل الصحيح) بتأثير عوامل من أهمها السلطة أو التقليد الاجتماعي أو الإقناع الظاهري، ثم يتحول ليصبح "الحقائق البديهية" للفهم العام. وقد يكون أكثر الأمثلة وضوحاً في تاريخ علم النفس التربوي " نظرية التدريب الشكلي أو التصوري" التي دحضها تطور المعرفة السيكولوجية فيما بعد. كما توجد أمثلة أخرى أقل شهرة.

ويوجد في الميدان التربوي الكثير من هذه " الحقائق البديهية" التي لا يتوافر برهان كاف على صحتها، أغلبها نشأ في صورة ممارسة تربوية عادية ثم تحول إلى عالم الحقائق الثابتة أو الحقائق البديهية، بسبب

شيوعها وانتشارها و الألفة الزائدة بها، على الرغم من أنها في جوهرها لم تكن سوى نواتج خاصة لظروف وأهداف و ممارسات تربوية سادت في بعض العصور.

وهكذا يمكن القول أن مبادئ الفهم العام ليست بالضرورة خاطئة كما أنها ليست بالضرورة صحيحة. وتقبُّل هذه المبادئ أو رفضها لا يحسمه إلا البحث العلمي المُنظَّم، وهذه إحدى المهام الجوهرية لعلم النفس التربوي، بشرط ألا تقف هذه الأفكار(السابقة على العلم أو الشبه – علمية) حجر عثرة في سبيل تعديل مفاهيمه وآرائه، لتتواءم مع حقائق العلم و نتائجه.

٢ . تزويد المعلم بالقواعد و المبادئ الصحيحة التي تفسر التعلُّم المدرسي:

المهمة الثانية لعلم النفس التربوي هي تزويد المعلم بحصيلة من القواعد و المبادئ الصحيحة التي تمثل نظرية في التعلم المدرسي، وهذا أفضل كثير من تجميع مبادئ منفصلة متناثرة.والقواعد والمبادئ التي يوفرها هذا العلم هي (نتائج) البحث العلمي المنظم، بحيث يمكن القول أنه يمكن تطبيقها في معظم المواقف التربوية و ليس في كلها. وبصفة عامة فإننا قد نجد أن أحد المبادئ السيكولوجية قد يصلح لبعض الممارسات التربوية أو لبعض طرق التدريس و لا يصلح للبعض الآخر، بل إن بعض هذه المبادئ قد يكون أكثر ملاءمة إذا توافرت مجموعة من الشروط المدرسية و الخصائص النفسية للتلاميذ و المعلم، بينما قد يصلح البعض الآخر في ظروف تعليمية مختلفة أو مع تلاميذ و معلمين آخرين.

ومع ذلك فإن معظم مبادئ التعلم المدرسي التي يتزود بها المعلم من علم النفس التربوي تصلح لمعظم الممارسات و المواقف التربوية. ومن هذه المبادئ ما يتصل مثلاً بتجميع التلاميذ و تصنيفهم و تدريبهم و استخدام الوسائل التعليمية وطرق التدريس وطرق التقويم وغير ذلك. وتأتي صلاحية مبادئ علم النفس التربوي للتطبيق على مثل هذه الإجراءات و سواها من أن المبادئ تُشْنَق عادة من نتائج البحوث العلمية التي تتم سواء في معامل علم النفس أو في المواقف التربوية المعتادة.

٣ . ترشيد ممارسة المعلم لمهنة التدريس:

من المهم أن نؤكد أن علم النفس التربوي لا يقترح في كل الأحوال إجراءات خاصة أو نوعية للإجابة عن الأسئلة الكثيرة التي تخطر للمعلم، ولكنه يساعد المعلمين على ترشيد عملهم التربوي و جعله أكثر حكمة. وقد يفاجأ المعلم المبتدئ بقولنا هذا، وخاصة أنه أغلب الأحوال يَطْرَح على علم النفس التربوي أسئلة نوعية مباشرة، ويريد لها إجابات سريعة و مباشرة أيضاً. وفي ذلك يقول كرونباك(١٩٦٣):

" إن هذا العلم لا يزود المعلم بمعادلات سحرية تصلح لكل الأغراض و الأحوال و إلا تحول المعلم إلى آلة يكرر نفسه و طريقته حتى و لو اختلفت الظروف ".

ومن الطريف أن نذكر أن المعلمين منذ بداية تقديم علم النفس التربوي في أواخر القرن الماضي وهم يسعون لتعلم " وصفات بسيطة وسريعة المفعول" يؤكدها البحث العلمي و تفيدهم في عملهم التربوي. وقد تنبه وليم جيمس إلى هذا الخطأ مبكراً وردَّ عليه منذ عام ١٨٩٩ في كتابه (أحاديث إلى المعلمين) بقوله:

" إنه لأمر خطير جداً إذا اعتقدتم أن علم النفس باعتباره علم قوانين العقل هو العلم الذي نشتق منه برامج وقواعد وطرقاً محددة للتدريس المباشر في حجرة الدراسة. فعلم النفس علم والتدريس فن، والعلوم لا تنتج فنوناً مباشرة. فعلم المنطق لا يؤدي بالإنسان إلى الاستدلال الصحيح، وعلم الأخلاق لا يؤدي تلقائياً بالإنسان إلى السلوك القويم. ومعظم ما تستطيع هذه العلوم أن تفعله أن تساعدنا في اختبار أنفسنا و مراجعتها إذا شعرنا أننا سوف نقع في أخطاء الاستدلال أو السلوك، أو في نقد أنفسنا إذا وقعنا في هذه الأخطاء بالفعل".

٤ . إكساب المعلم مهارات الوصف العلمي لعمليات التربية: من المهام الرئيسية لعلم النفس التربوي أيضاً إكساب المعلم مهارات الفهم النظري والوظيفي للعملية التربوية بحيث يصبح هذا الفهم أوسع نطاقاً و أعمق مدى و أكثر فاعلية، معتمداً على الملاحظة العلمية المنظمة وطرق البحث القائمة عليها. ولا يتحقق هذا الفهم العلمي ومهاراته في المعلم إلا من خلال تحقيق أهداف علم النفس التربوي و التي لا تختلف في جوهرها عن أهداف العلم بصفة عامة و هي: الوصف و التفسير والتنبؤ.

ويتم الوصف الدقيق من خلال القدرة على توضيح وشرح مختلف جوانب العملية التربوية ومستوياتها و وجهات النظر حولها. والوصف التربوي لا يختلف في جوهره عن الوصف في المجالات الأخرى. فالميكانيكي الماهر لا يدرك السيارة على أنها مجرد وسيلة انتقال (أي في ضوء الوظيفة فقط)، وإنما يدركها أيضاً كنظام من الأجزاء المتحركة، وكجهاز يستهلك الوقود، وكآلة تنتج الطاقة الكهربائية. ثم كنسق حساس تتوافق أجزاؤه في التوازن دقيق حتى يعمل بكفاية، وكميكانيزم يتضمن القوة والطاقة. و بالمثل– كما يقول لندجرين(١٩٧٨) مع الفارق– فإن المعلم يدرك طفلاً معيناً باعتباره تتوافر فيه معظم خصائص الطفل العادي من سن ١٠ سنوات، وكنتاج لبيئته الاجتماعية، وكفرد يتميز عن غيره من الأطفال من مثل سنه. فهو يتعامل مع مواقف تعلَّم الحساب مثلاً بثقة في النفس ولكنه يحتاج إلى التشجيع و الدعم الانفعالي في دروس القراءة. ومن خصائص الشخصية عزلته النسبية عن أقرانه في

الفصل، وفي تحصيله المدرسي يتفوق في الحساب والعلوم ولكنه أقل من المتوسط في اللغة العربية و المواد الاجتماعية. وهكذا يتضح أن هذا المعلم الممتاز جمع عن تلميذه ثروة من البيانات و المعلومات و الانطباعات أفاده بعضها في وصف سلوكه وصفاً دقيقاً يتسم بالفهم العلمي.

٥ . تدريب المعلم على التفسير العلمي للعملية التربوية: أشرنا الى أن التفسير من مكونات الفهم العلمي. والتفسير العلمي يتضمن التفكير العِلي أو السببي. ومن أهم إسهامات علم النفس التربوي أنه يدرب المعلم على هذا النوع من التفكير بحيث يصبح قادراًعلى تفسيرمختلف أنماط السلوك التي تصدر عن التلميذ و خاصة إذا استمرت لفترة من الزمن، وبهذا يستطيع المعلم أن يُمِّيز بين أنماط السلوك التي تثيره، فمثلاً قد يوجد في فصله تلميذ بطئ في استجابته للتعليمات أو الأسئلة، ومع ذلك لا يتعجل في الحكم عليه بالتخلف الدراسي أو بطء التعلُّم، وإنما يبدأ ملاحظته بطريقة علمية منظمة، وقد يتوصل من ذلك إلى أن بطء التلميذ في الاستجابة إنما يرجع إلى ضعف سمعه أو إلى التأمل كأسلوب معرفي مميز له. وهكذا يُوصَفُ هذا المعلّم بأنه تدرَّب على نوع آخر من الفهم العلمي هو التفسير أو التفكير السببي.

والمعلِّم المدرَّب على هذا النوع من التفكير – من خلال دراسته لعلم النفس التربوي – عادة ما يحاول الإجابة عن السؤال الآتي: ما الذي يسبب سلوك التلاميذ؟أو ما هي العوامل المسئولة عنه؟.وبهذا يتقدم بخطوات واسعة نحو الفهم الأفضل للعملية التربوية و لا تكون استجابته لسلوك تلاميذه انفعالية أو دفاعية، وخاصة في المواقف التربوية المُشْكلة مثل اضطراب النظام داخل الفصل.

٦ . مساعدة المعلم على التنبؤ العلمي بسلوك التلاميذ: المعنى الثالث من معاني الفهم العلمي ما يسمى بالتنبؤ prediction بالسلوك، و منه التحكم control في السلوك . فمن مهام علم النفس التربوي الرئيسية دراسة العوامل المرتبطة بالنجاح والفشل في التعلم المدرسي، ومن هذه العوامل: طرق التعلم ووسائله،و شخصية المتعلم، و مستوى نضجه، و العوامل الوراثية، و الظروف الاجتماعية المحيطة، و الدفاعية و الجو الانفعالي المصاحب للتعلُّم. و بطبع لا يزال أمام علم النفس التربوي شوط بعيد لاكتشاف الكثير من خصائص التعلُّم و الشروط التي يتم فيها. ومع ذلك يوجد في الوقت الحاضر ثروة هائلة من نتائج البحوث التي تفيد في تحديد العوامل المؤثرة في التعلُّم، سواء داخل الفصل أو خارجه. ويكفي أن نشير في هذا المقام إلى أن انتقاء الطلاب لأنواع التعليم الثانوي أو الكليات الجامعية مثلاً؛ لم يصبح في البلدان المتقدمة في الوقت الحاضر موضوعاً لعوامل المصادفة و التخمين كما كان الحال في الماضي. كما قد يؤدي إلى نسبة عالية من النجاح. و كذلك يمكن للمعلم في الوقت الحاضر أن يتوقع الاختلاف

بين شخصيات التلاميذ بالرغم من التشابه في طرق تربيتهم، وغير ذلك من المسائل الهامة التي يفيد فيها الفهم العلمي القائم على التنبؤ أو التوقع.

فروع علم النفس التربوي:

في ضوء تصوُّر آمال صادق و فؤاد أبو حطب(١٩٩٤) لطبيعة علم النفس التربوي يمكن التمييز بين فرعين رئيسيين لهذا العلم و هما:

علم النفس التعليمي:

ويُقصد بعلم النفس التعليمي instructional psychology بأنه ذلك الفرع من فروع علم النفس التربوي الذي يُقدَّم لإعداد المعلم أو المدرب. ولذلك فهو الفرع السائد في كليات و معاهد ومؤسسات إعداد المعلمين. وعادة ما يتركز محتواه على سيكولوجية التعلُّم و التعليم (التدريس) من الناحية، وعلى القياس والتقويم النفسى و التربوى من ناحية آخرى. إلا أن برنامج إعداد المعلم لايقتصر على ذلك، فالمعلم في حاجة إلى أن تُقدَّم إليه مقررات أخرى من فروع علم النفس مثل علم النفس النمو، وعلم النفس الاجتماعي، وعلم النفس الكلينيكي، و غيرها مما يحتاج إليه. على الرغم من أنها فروع متخصصة في علم النفس إلا أنها حين تقدم لطلاب التربية يجب أن تتم في الإطار العام لعلم النفس التربوي.

ولكي نوضِّح ذلك نشير على سيبل المثال إلى حاجة المعلم إلى معرفة حقائق النمو الإنساني، فحين يقدم مقرر علم نفس النمو لطلاب التربية فإن هدفه يجب أن يتوجه إلى تهيئة المعلم للتغيُّرات الارتقائية في سلوك الأطفال أو المراهقين أو الراشدين أو المسنين (حسب الفئة العمرية التي سوف يتعامل معها في المستقبل) و زيادة ألفته بخصائص هذه الفئة العمرية التي يُعدّ للتدريس لها.

وبالمثل فإن المعلم في حاجة إلى دراسة علم النفس الفارق، وعلى ذلك فإن معرفته بطبيعة و مصادر و مدى الفروق الفردية تساعده على فهم سلوك المتعلمين كأفراد داخل حجرة الدراسة. و قد تمتد هذه المعرفة إلى فهم طبيعة الفروق داخل الفرد الواحد أو بين الأفراد (بين الجنسين أو بين الثقافات الفرعية داخل المجتمع الواحد).

وكذلك فإن المعلم في حاجة إلى الألفة بمشكلات ما يسمى في الوقت الحاضر " الأفراد ذوي الحاجات الخاصة" ، ويشمل المتفوقين و المعوَّقين من مختلف الفئات. ويحتاج تعليم هذه الفئة توافر معلمين على

درجة خاصة من التدريب والكفاءة، على نحو يتطلب إعدادهم وفق برنامج خاص لإعداد المعلم(معلم التربية الخاصة كما يسمى في الوقت الحاضر).

أضف إلى ذلك أن طالب التربية يحتاج إلى بعض المعرفة بالاضطرابات السلوكية الشائعة،على نحو يفيده في التعرف على الأفراد الذين يحتاجون للإحالة إلى الخدمات المتخصصة (كخدمات الأخصائي النفسي المدرسي)، بالإضافة إلى تدريبه على ما يمكن أن نسميه الإسعافات النفسية الأولية . وهى المعرفة التى تفيد المعلم في تكوين علاقة اجتماعية فَعَّالة بينه وبين المتعلمين، وتهيئة بيئة مُيسِّرة للصحة النفسية داخل حجرة الدراسة بصفة خاصة، وفي المدرسة بصفة عامة. و الخلاصة أن كل معرفة سيكولوجية تقدَّم للمعلم يجب أن تكون موجَّهة لتنمية مهاراته كمهني تربوي وليس محض معارف منفصلة لا يربطها بالسياق التربوي رباط واضح.

علم النفس المدرسي:

يقصد بعلم النفس المدرسي school psychology ذلك الفرع من فروع علم النفس التربوي الذي يُقدَّم لإعداد الأخصائي النفسي الذي يعمل داخل منظومة المدرسة ككل. وقد تنبه علماء النفس المدرسيون في السنوات الأخيرة إلى الاختلافات الجوهرية بين هذا التخصص – باعتباره من فروع علم النفس التربوي – وغيره من فروع علم النفس الكلينيكي والإرشادي العامة التي كان علم النفس المدرسي يحاكيها في المرحلة المبكرة من نشأته. فالواقع أن علم النفس المدرسي ليس مجرد علم نفس كلينيكي يطبق أو يعمل في المدرسة. فالأخصائى النفسي المدرسي لا يعمل في المدرسة فقط و لكنه يعمل خلالها – على حد قول أنستازي(anastasi,1979)، فهو يقدم الخدمة النفسية على النطاق المدرسي الكلي، ويستفيد من البيئة المدرسية كوسيط علاجي، ولهذا السبب فإنه في حاجة إلى فهم طبيعة العملية التربوية و إلى معرفة بفلسفة التعليم و أهدافه و نظامه و طرق إدارة المدرسة، بالإضافة إلى بعض الألفة بإستراتيجيات التدريس التي تستخدم داخل الفصول، والموارد المتاحة داخل المدرسة و الأدوار المختلفة للمهنيين الآخرين فيها (مثل دور المعلم و الأخصائي الاجتماعي والطبيب و مدير المدرسة،إلخ) حتى لا تتصارع هذه الأدوار وتؤدي إلى خلل في المنظومة التربوية.

وقد حظى علم النفس المدرسي – باعتباره أحد فروع علم النفس التربوي – باهتمام بالغ في السنوات الأخيرة، وتتوافر مصادر رئيسية حول الموضوع تحدد المهام العامة للأخصائي النفسي المدرسي و التي تتلخص فيما يلي:

المهام التشخيصية: وتحتل هذه المهام حيزاً كبيراً من نشاط الأخصائي النفسي المدرسي و يشكل ذلك تطبيق الاختبارات النفسية وإجراء المقابلات مع المتعلمين و التعلمين و الوالدين و غيرهم من مختلف المواقف المدرسية، ودراسة و تحليل السجل التراكمي لتحصيل الطالب.

تقديم المشورة للمعلمين و غيرهم من المهنيين داخل المدرسة: وهذه المشورة قد تتخذ صوراً متعددة إلا أن أشهرها المشورة الفردية و التي بها تقدَّم خدمات التدخل العلاجي و منها التدخل التربوي (مثل التعلم التعويضي أو التعلم العلاجي وغيرها) وهي الخدمات التي تُقترح من التحليل التشخيصي لمشكلات التلميذ.

دراسة المشكلات النفسية التي يتعرض لها التلاميذ الذين تتم إحالتهم إليه من المعلم أو الأخصائي الاجتماعي أو مدير المدرسة أو أحد الوالدين، إلخ. و تتنوع المشكلات التي يتعامل معها الأخصائي النفسي المدرسي ولعل أهمها المشكلات السلوكية التي تعوق المسار الطبيعي للعمل المدرسي المعتاد (كالعُدُوان).كما قد يُحوَّل الطالب للأخصائي النفسي المدرسي بسبب إعاقة معينة يعاني منها تتطلب معاملة تربوية خاصة. كما قد يُحال إليه الطالب المتفوق الذي يحتاج لخدمة تربوية خاصة في صورة برنامج إثرائي يلائمه. و بالطبع فإن الأخصائي النفسي المدرسي لا يتجاوز حدود تخصصه وإعداده المهني، فإذا كانت الحالة تحتاج إلى خدمة نفسية متخصصة (كالعلاج النفسي) فإنه يتولى إحالتها إلى المتخصصين في الميدان.

مجالات الدراسة في علم النفس التربوي:

يَدْرُس علم النفس التربوي كل ما يدخل في إطار عملية النمو التربوي وقد أمكن حصر الموضوعات التي يدرسها هذا العلم، بعد تحديد وظيفة المدرسة و المقصود بعملية النمو التربوي، فيما يلي:

<u>أولاً: المُقَوِّمات السلوكية للأهداف التربوية:</u>

وهي التعبير السلوكي عن الأهداف التربوية العامة و الخاصة، فغالباً ما تصاغ الأهداف التربوية في عبارات عامة مثل (المواطن الصالح) أو (التربية من أجل السلام) أو جيل (عصر الفضاء) وما إلى ذلك من مصطلحات تشُتق من رأيّ سياسي أو فلسفيّ مُعيَّنٍ، و بغض النظر عن هذه الخلفيات فإن مهمة علم النفس التربوى هى ترجمة هذه الأهداف إلى مقومات سلوكية، بمعنى ما هي العادات السلوكية الفكرية

و الاجتماعية و الانفعالية التي يجب إكسابها للناشئ حتى يكون صالحاً في مجتمع تكنولوجية القرن الواحد والعشرين؟.و هذا يقتضي من عالم النفس التربوي قدرة خاصة و مهارة فنية مع حذق علمي للنجاح في تحليل الهدف التربوي إلى مجموعة من الأداءات السلوكية التي يقدمها للعاملين في الحقل التربوي بالنسبة – للأطفال و الشباب و الكبار– حتى يدركوا طبيعة المهارات التي يركزون على تنميتها عند الأفراد المتعلمين. و الواقع أن تحقيق الهدف التربوي من حيث أنه الهدف الذي ينشده المجتمع يتوقف إلى حد كبير على الدقة في ترجمته إلى عبارات سلوكية(*).

ثانياً:التعلُّم:

لا تتحقق الوظائف الخاصة بالمدرسة إلا عن طريق عملية تعلُّم.فنحن نود أن نكسب الطفل العادات الصحية الصحيحة، و بالتالي نود أن نجعله يتعود على النظافة في ملبسه، و النظام في غذائه، وعادات المشي الصحيح، وبعض العادات التي تساعد جسمه على النمو السليم، و نود أن نعوِّده على عادات فكرية معينة، كأن نعوِّده القدرة على النقد دون التجريح، وعادة التفكير الموضوعي، وعادة الأسلوب العلمي في المناقشة، وعادة القراءة و الاطلاع. و نهدف كذلك إلى تعويده عادات اجتماعية، كاحترام النفس و احترام الغير، و القدرة على تقدير وجهة نظر الغير، وعادة التمسك بحريته وحريات الآخرين. هذه كلها مشكلات تبحثها سيكولوجية التعلم، وهنا تكمن الإجابة عن الأسئلة التالية: ما هو المقصود بالتعلم؟ وكيف نلاحظ هذه العملية الهامة التي يدور حولها كل أساليب النشاط الإنساني المعاصر؟ وكيف نسيطر على العوامل المسئولة عن التعلم الجيد؟. هل الاستعراض السريع لبعض النظريات و الأبحاث التجريبية يساعد على تحديد المفاهيم؟.ماهي النتائج الكبرى للتعلم في الشخصية ،و في تنظيمها الانفعالي و العقلي؟. و أخيراً كيف نتعلم اقتصاد الجهد فيما سنعلِّمه...؟.

ثالثاً: التنظيم العقلي:

وهو تنظيم تجتمع فيه وتنتظم داخله مجموع أساليب السلوك العقلي أو الإدراكي المسئولة عن طرق تحقيق الفرد لأغراضه، وهي الأساليب المميِّزة للفرد كما يعمل في ناحية مَّا من نواحي النشاط. وهنا تظهر مشكلة تكوين القدرات من حيث أن القدرة هي مجموعة أساليب الأداء المعرفي أو الإدراكي التي ترتبط فيما بينها ارتباطاً قوياً؛ فما هي القدرات؟، وماهي قدرات الإنسان؟ وكيف نقيسها؟ وكيف نفيد من الفروق بين الأفراد حتى نحقق لهم السعادة والرضا فيما يعملون في حياتهم وفيما يتعلمون؟.

رابعاً:التنظيم الانفعالي:

هو تنظيم فرضي يفترض أن تنتظم فيه العملية النفسية المُعَبِّرة عن علاقات وظيفية بين أحداث سلوكية ومثيرات بيئة مُعَيَّنة،نستدل منها على محرِّكات السلوك ودوافعه، والمتغيرات المسئولة عن أهداف السلوك وغاياته.وهكذا ييسر لنا التنظيم الانفعالي دراسة دوافع الفرد وتنظيماته العاطفية وسماته الشخصية المسئولة عن تحديد أهدافه. ويتضمن ذلك دراسة التنظيمات السلوكية فيما عدا التنظيمات الإدراكية أو المعرفية، فثمة تنظيم سلوكي يَسِمُ سلوك الشخص في مواقفه الاجتماعيه و يكاد يسودها بغض النظر عن المفارقات بينها، هذا التنظيم يُطلَق عليه علمياً " الثبات الانفعالي " وأحياناً يفضل بعض العلماء استعمال المصطلح " الميل العصابي ".

فما هي حقيقة مثل هذه التنظيمات السلوكية من حيث أنها تعبر عن تنظيم سلوكي معين يرتبط بمواقف اجتماعية يوجد فيها الإنسان.والأساس هنا ليس هو مجرد العرض النظري لبعض نتائج الأبحاث في هذا الميدان؛ بل كذلك إعطاء صوره واضحه عن دور المدرسه وواجبها من حيث الموقف المقنَّن المسئول عن تغيُّر السلوك. وكذلك تزويد طالب علم النفس التربوي بمجموعة اساليب القياس الموضوعيه التي تُستعمل في هذا الميدان الهام التي أعدها وقَنَّنَها علماء النفس.

خامساً: دورة النمو:

أن ينمو الكائن الحي؛ هذه ظاهرة طبيعية، و النمو الإنساني نموذج واضح لهذه الظاهرة، والإنسان هو الكائن الحي الذي يستغرق عقدين من حياته في هذه العملية الأساسية.

والنمو ظاهرة كلية شاملة، فالإنسان ينمو جسمياً وعقلياً و اجتماعياً ولغوياً... وغير ذلك من مظاهر النمو المختلفه، وكل هذه المظاهر يرتبط الواحد منها بالآخر ارتباطاً وثيقاً. فما هي خصائص النمو الإنسانى؟ وما هي طرق دراسته؟ وما هي مميزات النمو في كل مرحلة من مراحل الحياة؟.

ولا شك أنه توجد فروق– في بعض ظواهر النمو وأبعاده– بين الجماعات المختلفة وفقاً لبعض العوامل الوراثية أو السلوكية وأحياناً الاجتماعية. وكذلك توجد فروق فيما بين أفراد الجماعة الواحدة،. وكل ما يهمنا في معالجة مظاهر النمو هو رسم صورة عامة للناشئ من حيث هو فرد يعيش في بيئته الحضارية والاجتماعية التي نعيشها جميعاً في هذا الظرف الزماني والمكاني. ويرتبط بدراسة النمو نشوء مفهوم نفسى تربوي لا يقل أهميه عن النمو ذاته، و يُقصد بذلك مفهوم مطالب النمو، وهو عبارة عن تنظيم من المواقف التي تعبر عن مشكلة أو مشاكل و ترتبط بفترة ما من فترات النمو، ويترتب على حل

هذه المشكلات و ما يرتبط بها من حاجات أن الفرد يتأهل لمقابلة المراحل التالية في النمو بكفاية أكبر و توافق أكثر صحية.

سادساً: القياس و التقويم:

عملية التربية بطبيعتها عملية نامية متغيرة متطورة، والدراسة تحتاج –لتحقيق وظيفتها كاملة– إلى بعض أدوات القياس التشخيصي، كالاختبارات التحصيلية، واختبارات القدرات والاستعدادات واختبارات الميول المهنية، واختبارات التكيُّف وغيرها. كما أن المدرس بعد أن يقيس يود أن يعالج النتائج بطريقة تُضفي عليها معنًى و تفسيراً لسلوك طلابه. والسلطات التعليمية من ناحية أخرى تهدف إلى تقييم أعمالها بدراسة اتجاهات المجتمع إزاء المدرسة أو اتجاهات الطلاب أنفسهم إزائها، أو بدراسة نتيجة التعليم و التربية في المدرسة على سلوك الناشئة خارجها. ومن هنا نشأت مشكلة القياس و التقويم، سواء بالنسبة للتلميذ أو الطالب من حيث انه المتعلِّم، أو بالنسبة للمعلِّم من حيث أنه المسيْطِر على الموقف التعليمي و الموجه له أو سواء بالنسبة للمرحلة التعليمية أو النظام التعليمي برمته من حيث علاقته بالمجتمع وأهدافه ونموه.

سابعاً: الشخصية والتكوين النفسي:

لا يكتمل فهمنا لظاهرة ما إلا إذا وُصِفَت في إطار نظري معين. فلم يكتمل مثلاً مفهومنا عن ظاهرة حركة الأجسام؛ إلا بعد ظهور نظرية المجال التي اعتبرت المقولة التفسيرية لعدد ضخم من ظواهر الحركة في الأجسام الطبيعية. كذلك يلزم لفهم الظاهرة السلوكية تقديم إطار نظري يجمع مختلف الأحداث السلوكية في كل معين، ولا شك أن الشخصية هي تكوين فرضي أي مفهوم نفترض وجوده من حيث أنه الإطار المنظِم لمجموعة من العلاقات الوظيفية التي تعبر بدورها عن العلاقات الوظيفية بين الأحداث السلوكية من ناحية، وبين الأحداث البيئية من ناحية أخرى. وهكذا يكون تصورنا عن الشخصية بمثابة أسلوب أو منهج يتبع لتصنيف الظواهر النفسية مع مراعاة المعيار الأساسي في النظرية وهو معيار المنفعة، من حيث أن النظرية الناجحة هي التي تقدم تصنيفاً لظواهر يتصف بالشمول والاستغراق ويراعى أسس التمييز الفارقي بين مختلف العمليات النفسية والتنظيمات السلوكية. وهكذا تهدف النظرية إلى تصنيف الظواهر السلوكية تصنيفاً يكون واضحاً، سليماً، علمياً، من ناحية، ومفيداً عملياً من ناحية أخرى.

ثامناً: العلاقات الاجتماعية:

المدرسة في أساسها مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع للإشراف على عملية التنشئة الاجتماعية، ولذلك فإن أي تصور لهذه المؤسسة يجب أن يُراجَع داخل إطار هذا التصور الاجتماعي، ولا شك أن هذا التصور الأساسي يُملي علينا دراسة عَلاقة المتعلِّم بغيره من المتعلِّمين وعَلاقة المتعلِّم بالمعلمين، وعلاقة المتعلم بالتنظيم العام في المدرسة من حيث إنها الإطار الاجتماعي التي لها علاقات بما تحتويه من عناصر بشرية وما يوجد خارجها من تنظيمات اجتماعية أخرى.

تاسعاً:التوافق النفسي و الاجتماعي:

تُعِدُّ المدرسة أبنائها للتوافق الصحيح مع المجتمع الخارجي ومؤسساته، فما هي مشكلات التوافق؟ وكيف تعمل على تحسين أسلوب التوافق النفسي وتنميته؟.

تلك– باختصار– أهم المشكلات التي يعالجها علم النفس التربوي، والتي استطاع نتيجة البحث المستمر المضني و الثبوت و الاستمرار أن يُلْقِي عليها أضواء، أفاد منها كما أفادت منها الفروع الأخرى لعلم النفس، وسائر العلوم الإنسانية.

الخلاصة:

إن علم النفس التربوي فرع نظري و تطبيقي من أفرع علم النفس؛ يهتم أساسا بالدراسات النظرية و الإجراءات التطبيقية لمبادئ علم النفس في مجال المدرسة و العمل المدرسي و التعليمي، وتربية النشء وتنمية إمكاناتهم و شخصياتهم. ويركز بصفة خاصة على عمليتي: التعليم والتعلُّم، و التدريب، والأسس النفسية لعمل المدرس. ويتمثل هدف علم النفس التربوي في توفير كَمٍّ من الحقائق المنظمة، والتعميمات التي يمكن أن تساعد المعلم في تحقيق أهدافه المهنية. وبتفصيل أكثر لوظيفة هذا التخصص نقول: إن الهدف هو تنمية الاعتقاد الراسخ لدى المعلم بأن النمو يمكن تدعيمه و تعميقه. وكذلك مساعدة المعلم على صياغة أهدافه التربوية وفق معايير سلوكية مناسبة، وتقدير أهمية العلاقات الإنسانية داخل حجرات الدراسة في بناء شخصيات تلاميذه، إلى جانب تعميق فهمه للأساليب الدقيقة في الحُكْم و التقدير لنتائج تلاميذه، وفي الحكم على مصداقية ما قدمه لطلابه من تعديل حقيقي في سلوكهم.

التعريف بعلم النفس التعليمى

لا شك فى أن الإنسان يتعلم منذ ميلاده وحتى مماته ويعنى ذلك أن عملية التعليم والتعلم مستمرة مع الإنسان طالما توافرت الشروط الموضوعية لحدوثه ويطلق البعض اسم علم النفس التربوى كمرادف فى المعنى لعلم النفس التعليمى وكلاهما ترجمة للمصطلح الانجليزي Educational psychology ويمكن تعريف علم النفس التعليمى على أنه الدراسة الموضوعية العلمية لمختلف المتغيرات المرتبطة بعمليتي التعليم والتعلم:

١-المتعلم.

٢-المعلم.

٣- عملية التعلم" الإمكانات والشروط الموضوعية التى يوفرها النظام التعليمى (مدرسة- معمل - محتوى- وسائل تعليمية - مباني.....إلخ) ولا شك فى أن تعرض التلاميذ إلى جميع وسائط التربية المباشرة وغير المباشرة يجعلنا نقرر أن قد تتم عملية التعليم بدون معلم دائماً هو المستهدف فى العملية التعليمية فطالب كلية التربية هو المتعلم ومستقبلاً سيصبح المتعلم المسئول عن تربية وتعليم وتنمية التلاميذ.

مما سبق يتضح أن علم النفس التعليمى يهتم بدراسة مجموعة متغيرات أساسية هى:

١- مهام التعلم فى ضوء هدف إجرائي محدد أن نتعلم كيف يفكر ؟ حل المشكلات ، النشاط الابتكارى ، المعلومات، المفاهيم المهارات ، القراءة، الكتابة ، العزف على الآلات الموسيقية ، الفنون ، استخدام الأجهزة التكنولوجية.

٢- أساليب التدريس المحاضرة، التعليم المبرمج، التدريس فى شكل فصل دراسى، المداخل الإنسانية.....إلخ.

٣- خصائص الطلاب أو المتعلمين: شخصية المتعلم، النوع، العمر الزمني، نسبة ذكاء المتعلم، مستوى الدافعية ، محتواه الثقافي الذى يذهب به إلى المؤسسة التعليمية.

٤- طبيعة عملية التعليم: نظام المتغيرات نماذج التعلم، قوانين التعلم، التفاعل بين المعلم والمتعلم.

٥- تقويم المتعلم: كيفية تقويم مهارات المتعلم والأساليب المستخدمة فى عملية التقويم.

مما سبق يتضح أن علم النفس التعليمى هو العلم المسئول عن دراسة جميع المتغيرات المرتبطة بعمليتي التعلم والتعليم.

التعميمات الأساسية التى يقوم عليها علم النفس التعليمي.

و لكي يتمكن الطالب المعلم من رفع كفاءة استخدام مادة علم النفس التعليمى لنفسه ولتلاميذه فإن ثمة بعض التعميمات الأساسية يجب أن يعرفها على أنها قوانين ذات صفة نسبية وهى:

١- أن غالبية المعلمين فى مختلف دول العالم يعانون من مشكلة عامة تنحصر فى أنهم دائماً موضع تقييم من التلاميذ والموجهين والنظار والجميع وأن الفرصة لديهم ليست كافية للتدريس الجيد والفعال (الشكوى من أعداد التلاميذ وقصر الوقت وعدم توفر الإمكانيات المناسبة لممارسة عملية التدريس)

٢- أثبتت الدراسات والبحوث أن تنظيم المادة الدراسية فى نظام منطقي عقلى واضح يقلل كثيراً من ناء الفهم والتعليم والتنظيم المنطقي يساعد على الفهم والتعليم . والمعلم الناجح لابد وأن يتعلم كيفية تنظيم المادة العلمية أو المهارات السلوكية والمشكلات بشكل منطقى واضح مقنع ويتابع ذلك من الممارسة اليومية.

٣- استخدام الوسائل التعليمية بدقة وفهم يساعد تماماً فى سرعة الفهم والتعليم فالطفل فى بداية تعليمه القراءة نعرض عليه صورة للكلمة والمراد أن يتقنها على سبيل المثال نجد أن إجادة العزف على البيانو يسرع ويسهل تعلم العزف على الأكورديون لوجود عناصر كثيرة متشابهة بينهم.

٤- إن غالبية الطلاب والتلاميذ المتميزين فى الذكاء والتحصيل لا يحظون بقبول اجتماعي مرتفع من أقرانهم فى الفصل بما يجعلهم أقل فى الشعبية الاجتماعية فى الفصل.

٥- لو تم تدريب مجموعة من التلاميذ على مهارة محددة فترة من الزمن فإن مستوى الأداء لديهم فى تلك المهارة سوف يكون أعلى من غيرهم الذين يتعرضوا لمثل هذا التدريب المنظم فالتدريب من أهم وأخطر محددات الفروق الفردية.

٦- إن الطريق الاساسى دائماً لضمان انتقال اثر التعلم من موقف إلى أخر هو العمل على زيادة درجة التشبع أو عدد العناصر المتماثلة بين موقف التعلم الحالى والموقف المطلوب أن ينتقل أثر التدريب والخبرة إليه.

٧- أهم عامل على الإطلاق لاكتساب مهارة ما هو الممارسة الفعلية لها وليس مجرد المعلومات النظرية المرتبطة بها ولكن لابد من موقف تدريب توظف من المعلومات المرتبطة بالمهارة والفرد الذى ينتظم فى ممارسة الآلة الكاتبة تحت إشراف الخبير أو المعلم أو المدرب يجيد سرعة المهارة بسبب الممارسة المنظمة المدعمة.

٨- إن الانتباه أثناء التعلم واستقبال المعلومات مع كتابة المذكرات وأفكار وملخصات عن موقف المادة العلمية يزيد تخزين واستدعاء المعلومات ومن ثم يرتفع مستوى الأداء على اختبارات الامتحانات المختلفة.

علم النفس التعليمى وتحقيق أهداف العملية التعليمية:

أوضحنا من قبل أن العلم عرف على أنه نظام يمكن الإنسان من السيطرة على الطبيعة (الزراعة - الصناعة- التفاعلات الكيماوية) والمجتمع " العلاقات الإنسانية - تربية الاطفال - تنمية الذكاء - اللغة - التفكير- الثقافة.....إلخ) التفكير (حل المشكلات - النجاح فى الامتحانات - صناعة القرار فى جميع مستوياته) ولاشك أن علم النفس التعليمى أسهم بنجاح منقطع النظير لتحقيق أهداف العلم فى مجال تربية وبناء الإنسان ويسعى أى علم إلى تحقيق أهداف محددة وأساسية هى الفهم والتنبؤ والحكم والتعميم.

وفيما يلي سوف نتعرض على مدى تحقيق علم النفس التعليمى:

١- علم النفس التربوى وتحقيق الفهم ونعنى بالفهم تلك العملية النفسية التى يعبر فيها الفرد عن العلاقة بين المتغيرات فى صورة قانون منطقى باكتشاف العلاقة بين الذكاء والتحصيل الدراسى يشير إلى علاقة منطقية واضحة كما أن العلاقة بين سلامة الحواس والمخ من جانب وسرعة التعلم وظهور السلوك السوي (بشرط توفير الظروف والبيئة الموضوعية المناسبة) توضح فهم المعلمين وعلماء النفس لأسباب النجاح كما أن عدم غسل الأيدي قبل الأكل يسبب فى الغالب حدوث مرض ، قد أوضح أهمية النظافة وساعد فى فهم وتعلم ذلك السلوك كما أن فهم العلاقة بين كفاءة المعلم وخصائص التلاميذ النفسية وطريقة التدريس والمادة العلمية يؤدى إلى رقى العملية التعليمية ومن ثم بناء العقل البشرى فى أمثل صور.

٢- علم النفس التربوى يحقق التنبؤ: لقد نحج علم النفس التعليمى نجاح ملحوظ للتنبؤ بالنجاح المدرسي للأطفال وذلك من خلال استخدام اختبارات الذكاء والقدرات العقلية والاستعدادات العلمية والمهنية باستخدام المقاييس النفسية الدولية المقننة بدقة. كما نجح علم النفس التربوى فى الكشف عن شخصية التلاميذ ومن ثم الوقاية من الأمراض النفسية وأخطر شئ فى حياة الإنسان دائماً هو نجاحه التعليمى أو العمل فى مجال من مجالات الحياة وفى العصر الحالى أمكن لعلم النفس التعليمى أن يكشف فى

الأعمار المبكرة جداً للأطفال عن مدى صعوبة التعلم لديهم ومن ثم تضع البرامج العلاجية لها كما أن التنبؤ بالأذكياء والمبتكرين وذوى القدرات الخاصة منذ الصغر يحقق أعظم أهداف الأمة ألا وهو تنمية الثروة العقلية فقد خصصت بعض الدول إنشاء وزارات تحمل اسم وزارة الثروة الحيوانية والمعدنية والأفضل أن تهتم بالثروة العقلية البشرية لأنها هى الاستثمار الحقيقي للإنسان.

علم النفس التعليمى وتحقيق التحكم.

عندما ظهر مستوى الفرق الرياضية المصرية فى الدورة الأولمبية ببرشلونة سنة ١٩٩٢ اجتمع المسئولين لمعرفة الأسباب والعلاقات المتداخلة وراء إخفاق المستوى وبصفة أساسية فإن التحكم دائماً يمكن تحقيقه إذا وجدت علاقة وظيفية بين متغيرين أو أكثر مثلاً معرفة العلاقة بين ارتفاع ضغط الدم والغضب والانفعال وقد ساعد ذلك على ظهور برامج تربوية تسهم فى تعليم الاسترخاء حتى نتحكم فى ضغط الدم كما أن التدريس بطريقة خاصة جداً للأطفال الصم أو الموهوبين قد ساعد فى رعايتهم ومساعدتهم بنجاح رائع وبصفة عامة تمكن علم النفس التعليمى من تحقيق التحكم فى مجال رفع التحصيل المدرسي وعلاج المشكلات السلوكية للأطفال (مثل التبول اللاإرادي ، السرقة ، العدوانية.... إلخ).

علم النفس التعليمى وتعليم التفكير

لا شك أن تحقيق علم النفس لأهداف العلم مستحيل بدون اللغة كما أن اللغة هى الأداء الأساسية فى تعليم وتعلم التفكير وذلك لأن تعليم جميع المهارات والمقررات الدراسية لابد أن يتم من خلال اللغة وسوف نقرر موضوعات خاصة نتعرف فيها على كيفية استخدام اللغة فى تعليم التفكير والنمو المعرفى للطفل

الفصل الثانى: سيكولوجية التعلم

مقدمة

التعلم من المفاهيم الأساسية في مجال علم النفس، و بالرغم من ذلك فانه ليس من السهل وضع تعريف محدد لمفهوم التعلم، وذلك لأنه لا يمكننا ملاحظة عملية التعلم ذاتها بشكل مباشر، و لا يمكن اعتبارها وحدة منفصلة أو دراستها بشكل منعزل، فالتعلم يعتبر عمليات افتراضية يستدل عليها من ملاحظة السلوك. لقد اقترح علماء النفس العديد من التعريفات لمفهوم التعلم، غير انه لا يمكننا الاعتماد على تعريف واحد.

١ – تحديد مفهوم التعلم

يعرف **التعلم** عموما، بكونه عملية تغيير ،شبه دائم في سلوك الفرد. ولا يمكن ملاحظته مباشرة، ولكن يستدل عليه من أداء الفرد ، وينشأ نتيجة الممارسة .و قد يتفق علماء النفس عموما، على أن التغيرات السلوكية الثابتة نسبيا تندرج تحت التغيرات المتعلمة، وهذا يعني أن التغيرات المؤقتة في السلوك لا يمكن اعتبارها دليلا على حدوث التعلم.

ويشير هذا التعريف أن التعلم تغيير في الحصيلة السلوكية أكثر ما هو تغيير في السلوك. و قد اكتشف المختصين في علم النفس أن السلوك لا يعتبر مؤشرا للتعلم، وان غياب السلوك ليس دليلا على عدم التعلم. و يرى (ويتيج ١٩٨٠) ضرورة استبعاد التغيرات الناتجة عن الخبرة والعماليات الطويلة المدى كالتي تحدث نتيجة النمو الجسمي أو التقدم في السن أو التعب أو المرض .

بينما ترى النظرية التربوية **التعلم** بمفهوم التفكير الذي يتطلب استعمال معرفة سابقة و استراتيجيات خاصة لفهم الأفكار في نص ما ، وفهم عناصر المسألة باعتبارها كلية واحدة.

تفترض هذه النظرية أن المدارس تحدث أثر في التعلم . أن عدم التحصيل المتعلمين يمكن تعديله من خلال توفير خبرات تدريسية ملائمة ، وتعليمهم كيفية مراقبة أدائهم وسيطرة عليه.

أما كلمة **التعلم** في القاموس الفرنسي "**لاغوس**" ، تعني الدراسة واكتساب معارف. ويأخذ **التعلم صفة** ارتباط المثير بالاستجابة نتيجة للتعزيز الايجابي بمفهوم السلوكيين، و تغيير في البنيات العقلية بمفهوم المعرفيين. ويعتبر عالم البيلوجيا **التعلم** بمثابة الكيفية التي تتطور بها شبكة الأعصاب في الدماغ .

و يرى (جونز، ١٩٨٨) أن هناك ستة فرضيات عن التعلم مستندة إلى نتائج البحث التربوي، وان هذه الفرضيات تشكل المفهوم الجديد للتعلم، و لها اثر حاسم في الكيفية التي ينفذ بها التدريس و يمثل الشكل أدناه الفرضيات الست المذكورة.

التعلم الموجه بالهدف يعني أن المتعلم الماهر يبذل قصارى جهده لبلوغ هدفين يتمثلان في فهم معنى المهمات التي بين يديه وضبط تعلمه، بالإضافة لذلك فقد يضع المعلم النموذجي في سياق تعليمه عددا من الأهداف الخاصة بالمهمة.

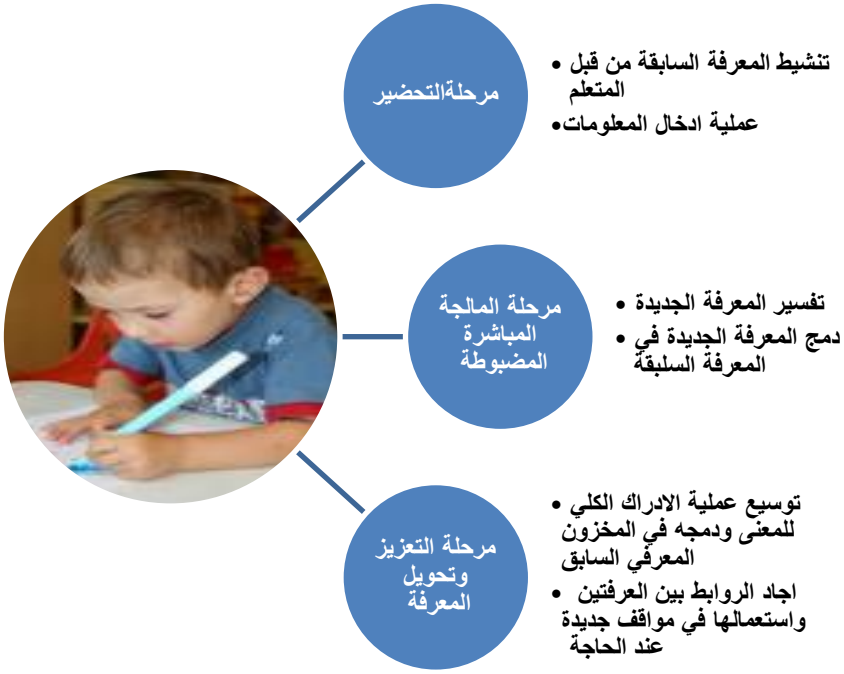
ويعتقد الباحثون في مجال التربية أن المعلومات المخزنة في الذاكرة عل شكل بنى معرفية تسمى مخططات، ويمثل المخطط الواحد جملة ما يعرفه المتعلم عن الموضوع ،وهي شديدة الترابط و ذات صفات حيوية، تتيح للمتعلم أن يقوم بأنواع مختلفة من النشاط المعرفي الذي يتطلب الكثير من التفكير والتخطيط مثل الاستدلال والتقييم.

ويعتبر تنظيم المعرفة عبارة عن تركيب الأفكار و المعلومات في بنى منظمة وموحدة. أما فيما يخص ما وراء المعرفة فالمتعلم يعي و يدرك المهارات و الاستراتجيات الخاصة التي يستعملها في التعلم ويسمى هذا النشاط بالإدراك فوق المعرفي للتعلم.

وخلاصة القول أن التعلم لا يحدث مرة واحدة وإنما يحدث على شكل دفعات في مراحل متلاحقة، تبدأ بمرحلة التحضير وذلك بتنشيط معرفته السابقة، ثم مرحلة المعالجة المباشرة المضبوطة التي تتميز بتقييم المعرفة الجديدة ودمجها وفق المعرفة السابقة. وأخيرا مرحلة التعزيز والتوسع ضمن عملية الإدراك الكلي للمعنى و إدماجه في المخزون المعرفي السابق . و القيام بإيجاد الروابط بين المعرفتين و التأكد منها.

إن التعلم يتأثر بالعوامل النمائية للمتعلم مما يؤدي إلى فوارق متباينة البنى المعرفية بين المتعلمين. ويشير(جونزو آخرون،١٩٨٨) أن الطلبة المتخلفين في التحصيل يحتاجون إلى فرص متنوعة

للتدريب على المهارات و تطبيقها في ظروف مختلفة، على أن يكون ذلك مصحوبا بتغذية راجعة تصحيحية و بتعليم مثير لاستراتجيات ما وراء المعرفة.



مراحل التعلم في معالجة المعرفة

٢- مراحل البحث في التعلم :

يقسم هورتن وتيرنج (١٩٧٦) تاريخ البحث في التعلم إلى ثلاث مراحل وهيِ:

١.٢- مرحلة ما قبل السلوكية

وقد بدأت هذه المرحلة بفلسفة جون لوك الذي يقال انه وضع الأساس لنظرية تداعي الخبرة .بريطانيا، ويرى جون لوك أن العقل البشري يولد صفحة بيضاء تخط الخبرة عليها فيما بعد. وقد ارتبط مفهوم التعلم بكون العقل البشري يتميز بعمليات فطرية خاصة مستقلة عن الخبرة. ويرى العالم الألماني "ولهم فونت" الذي تنسب إليه المدرسة التركيبية في علم النفس أن المتعلم يلاحظ عملياته العقلية أي يقوم بالاستبطان الذاتي. كما تميزت هذه الفترة بأعمال هرمان ايبنجهاوس في مجال الذاكرة التي لعبت دورا كبيرا في التطور اللاحق لتجارب ثورندايك وكلارك هل وايدوين جاثري .وفي الوقت الذي كان فيه علم النفس التجريبي لا يزال في مراحله الأولى ،كان ايبنجاوس يقدم نظرة منهجية لدراسة التعلم البشري.

٢.٢- المرحلة السلوكية

أما المرحلة السلوكية التي تميزت بنظرية الارتباطين التي تبنها جون واطسون، وقد جاءت نتيجة لتأثير أعمال العالم الروسي أيفين بافلوف في نظريته الشهيرة في لاشتراط الكلاسيكية، ونظرية ادوارد

ثورندايك صاحب التعلم بالمحاولة والخطأ و لاشتراط الإجرائي لبور يس سكينر وغيرهم ممن كان لهم بصمات في عملية التعلم.

٣.٢- المرحلة المعاصرة

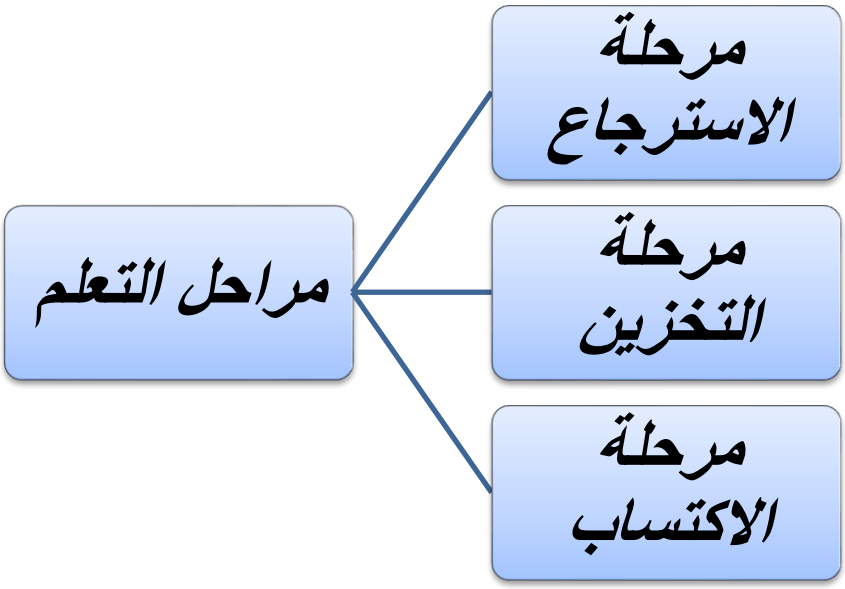
في هذه المرحلة اتجه علماء النفس إلى التفكير في وضع تخطيط للقدرات المعرفية و الوجدانية للكائن الحي في عماليات التعلم حيث ازداد الاهتمام بالدافعية والارتباط والتعزيز .

٣- مراحل التعلم:

دلت نتائج البحوث أن التعلم يحدث خلال ثلاثة مراحل أساسية، يمكن تقديمها على الشكل التالي:

- م**رحلة الاكتساب:** وهي المرحلة التي يدخل المتعلم من خلالها المادة المتعلمة إلى الذاكرة.
- **مرحلة الاختزان:** تتميز بحفظ المعلومات في الذاكرة.
- **مرحلة الاسترجاع:** و تتضمن القدرة على استخراج المعلومات المخزنة في صورة استجابة.

حيث يعتبر فهم المعنى السيكولوجي للتعلم، هو معرفة ما لا يقدر تعلمه. فالتعلم ليس ما يحدث في غرفة الصف . و إنما التعلم يحدث بشكل مستمر في حياتنا اليومية ولا يتعلق الأمر بكل ما هو صحيح فقط، فالخطأ يعد تعلما أيضا، ولا يقتصر التعلم على المعرفة والمهارات و إنما يتضمن تعلم الاتجاهات والعواطف (هل١٩٨٥). إذا التعلم هو تغيير دائم في سلوك المتعلم وقد يكون مقصودا أو غير مقصودا و يتخلله المرور بالخبرة والتفاعل البيئي أما التغيرات الناتجة عن النضج لا تعتبر تعلما، والتغيرات الطارئة المؤقتة الناجمة عن التعب والجوع تستثنى أيضا من التعلم(ولفولك١٩٨٧،ص.١٦٥).



٣-أنواع التعلم الرئيسية:

اعترف علماء النفس بوجود أنماط مختلفة للتعلم وهي التعلم البسيط الذي يتميز بالاعتياد حيث يتوقف المتعلم عن الانتباه للمثيرات البيئية الثابتة دوما كالساعة التي تدق في إحدى الغرف. و الاشتراط

يشير إلى اكتساب سلوكيات بوجود مثيرات بيئية محددة و نميز نوعين من الاشتراط وهما الاشتراط الكلاسيكي و الاشتراط الإجرائي الذي سوف يتم الحديث عنهما لاحقا والى جانب ذلك هناك التعلم المعرفي ،حيث يقوم المتعلم بالتفكير بشكل مختلف حول العلاقات بين السلوك والحوادث البيئية(بيترسون ،١٩٩١،١٧٣) .

٤- نتاج التعلم

يتم تصنيف نتاج التعلم على النحو التالي:

- تكوين العادات:

يطلق لفظ العادة على أي نوع من السلوك المكتسب و هو أي سلوك يقوم به الفرد بصفة سهلة وآلية نتيجة التكرار. ويمكننا القول أن العادة هي استعداد يكتسب بالتعلم و لا يحتاج إلى الجهد والتفكير و التركيز والانتباه.

- تكوين المهارات:-

تكتسب على مستوى الحركي والتوافق الحركي العقلي، حيث يلعب التكرار دورا كبيرا في تكوينها،و تؤثر التدريبات المستمرة في التوصيلات العصبية حيث تيسر حدوث العمليات المتتالية في المهارة بسرعة ودقة من غير تركيز للانتباه. و معظم المهارات تبنى على استعداد وموهبة وقدرة خاصة بالإضافة إلى الميول التي تلعب دورا في تكوين المهارات العلمية.

- تعلم المعلومات والمعاني:

يتزود الفرد بالمعلومات والمعاني من البيئة التي يتفاعل معها في محيطه الطبيعي والأسري والمدرسي والاجتماعي والثقافي الحضاري.

- تعلم حل المشكلات:

يعتمد أسلوب حل المشكلات على فهم الموقف وتحليله ابتداء من الشعور بالمشكلة والعمل على حلها ثم جمع المعلومات عن موضوع المشكلة ووضع الفروض الملائمة لها و التحقق من الفروض بالتجربة والممارسة للنشاط و أخيرا الوصول إلى النتائج أو القوانين أو القواعد اعتمادا على التحليل بالمقارنة وتنمية التفكير الاستدلالي و الاستقرائي.

- تكوين الاتجاهات النفسية:

الاتجاه النفسي هو استعداد أو تهيؤ عقلي يتكون نتيجة عوامل مختلفة مؤثرة في حياته تجعله يؤخذ موقفا نحو بعض الأفكار بحسب قيمتها الخلقية أو الاجتماعية. والواقع أن شخصية الفرد ،تتكون من مجموعة الاتجاهات النفسية التي تتكون نتيجة التنشئة والتربية والتعلم، فتؤثر في عاداته وميوله وعواطفه وأساليب سلوكه، ويتصف تعلم الاتجاهات بالتخزين طويل المدى، بينما يتعرض تعلم المعلومات إلى الإتلاف الناتج عن عوامل النسيان.

الفصل الثالث: نظريات التعلم

نظريات التعلم

ونظرا لأهمية نظريات التعلم وتعدد الاتجاهات النفسية التي تنتسب إليها، فسوف نعرض أهم النظريات شيوعا في الفكر النفسي ألا وهي نظرية التعلم بالمحاولة الخطأ لثورندايك ونظرية الاشتراط الإجرائي لسكينر ونظرية التعلم بالملاحظة لباندورا التي تنسب إلى نظرية أو منحنى التعلم الاجتماعي ونظريتي الجشطلت والنظرية البنائية التي تنسب إلى المنحنى المعرفي.

١.٥- النظريات السلوكية

١- النظرية الارتباطية لثورندايك أ و التعلم بالمحاولة والخطأ

لمحة تاريخية:

ولد ثورندايك في ويلميز بيرج بولاية ماساشوستسفي ٣١ /١٨٧٤/٨ ، وبدأ تأثير أبحاثه على موضوع التعلم في الظهور منذ مطلع القرن العشرين .و ظهرت أبحاث ثورندايك في نظرية التعلم في عام ١٩١٣-١٩١٤ عندما نشر كتابه "علم النفس التربوي"الذي يتألف من ثلاث أجزاء وحدد فيه قانون **التدريب وقانون الأثر** وهي المبادئ التي وضعها في ضوء أبحاثه التجريبية والإحصائية. أما طريقته في البحث فكانت تقوم على المشاهدة وحل المشكلات وذلك على النحو التالي:

١- وضع العضوية في موقف حل المشكلة.

٢- ترتيب توجهات الإنسان أو الحيوان.

٣- اختيار الاستجابة الصحيحة من بين عدة خيارات.

٤- مراقبة سلوك الإنسان أو الحيوان.

٥- تسجيل هذا السلوك في صورة كمية.

وقد كان ثورندايك من أوائل علماء النفس الذين حاولوا تفسير التعلم بحدوث ارتباطات بين المثيرات والاستجابات، ويرى أن أكثر التعلم تميزا عند الإنسان والحيوان على حد السواء هو التعلم بالمحاولة والخطأ، (نشواتي، ١٩٨٥، ٣١٩)

فالتعلم عند ثورندايك هو تغير آلي في السلوك يتجه تدريجيا إلى الابتعاد عن المحاولات الخاطئة أي نسبة التكرار أعلى للمحاولات الناجحة التي تؤدي إلى إزالة حالة التوتر والوصول إلى حالة الإشباع. فعلم النفس عند ثورندايك هو دراسة السلوك دراسة علمية والتعلم هو تغير في السلوك (عليا ن وآخرون،١٩٨٧،٦٨).

وقد عرفت نظرية ثورندايك، التي ظلت مسيطرة لعدة عقود من القرن الماضي على الممارسات التربوية في الولايات الأمريكية المتحدة باسم الترابطية، لأنه اعتقد أن التعلم عملية تشكيل ارتباطات بين

المثيرات واستجاباتها. وقد طور ثورندايك، نظريته من خلال أبحاث طويلة، التي قام بها على أثر المكافأة في سلوك الحيوانات المختلفة.

وإحدى ابرز تجاربه كانت على القطة التي توضع في قفص له باب يمكن فتحه إذا سحبت القطة الخيط المدلى داخل القفص. وكانت مهمة القطة الخروج من القفص للحصول على الطعام (المكافأة) الموجود خارج القفص. وقد كرر ثورندايك هذه التجربة عدة مرات ،فوجد أن الوقت الذي تستغرقه القطة يتناقص تدريجيا إلا أن أصبحت تسحب الخيط فور دخولها القفص .وفسر ثورندايك عملية التعلم كالتالي:

بعد تمكن القطة من فتح الباب كوفئت بطبق سمك فقويت الرابطة بين المثير والاستجابة وأهم مبادئ التعلم التي توصل إليها هي قانون الأثر. لم يكتفي ثورندايك بوصف التعلم ،بل حاول تفسيره بارتباطات مباشرة بين المثيرات و الاستجابات، تتحكم في قوتها أو ضعفها قوانين رئيسية وأخرى ثانوية، بل هي قوانين تفسيرية (نشواتي١٩٨٥). و تسمى هذه الروابط بقوانين التعلم .

١- القوانين الرئيسية

١- قانون الأثر:

عندما تكون الرابطة بين المثير والاستجابة مصحوبة بحالة ارتياح فإنها تقوى، أما إذا كانت مصحوبة بحالة ضيق أو انزعاج فإنها تضعف(ثورندايك،١٩١٣،٧١). ويرى ثورندايك العمل الرئيسي في تفسير عملية التعلم هو المكافأة، ويعتقد أن العقاب لا يضعف الروابط (الشرقاوي،١٩٨٣،٨٠).

٢- قانون التدريب (التكرار):

إن تكرار الرابطة بين المثير والاستجابة يؤدي إلى تثبيت الرابطة وتقويتها وبالتالي يصبح التعلم أكثر رسوخا. يرى ثورندايك أن لهذا القانون شقين هما:

أ- **قانون الاستعمال:** الذي يشير أن لارتباطات تقوى بفعل التكرار والممارسة

ب- **قانون الإهمال:** الرابطة تضعف بفعل الترك وعدم الممارسة.

٣- قانون الاستعداد:

يصف الأسس الفسيولوجية لقانون الأثر ، فهو يحدد ميل المتعلم إلى الشعور بالرضي أو الضيق(كراجة١٩٩٧،٢٧٣) ويصوغ ثورندايك ثلاث حالات لتفسير الاستعداد و هي:

١- تكون الوحدة العصبية مستعدة للعمل، وتعمل، فعملها يريح الكائن الحي.

٢- تكون الوحدة العصبية مستعدة ولا تعمل، فان عدم عملها يزعج الكائن الحي.

٢- تكون الوحدة العصبية مستعدة للعمل، وتجبر للعمل فان عملها يزعج الكائن الحي.(القطامي،١٩٩٣،٣٠).

أما القوانين الثانوية فهي:

١-قانون الانتماء:

في هذا القانون، الرابطة تقوى بين المثير والاستجابة الصحيحة كلما كانت الاستجابة أكثر انتماء إلى الموقف، لهذا تجد الفرد يميل إلى رد التحية بانحناء الرأس أكثر ما يكون ميله إلى الاستجابة بالكلام. ولهذا تكون إثابة العطشان بالماء أقوى من إثابته بالنقود. ويعتبر قانون الانتماء من أهم القوانين التي أضافها ثورندايك لنموذجه و هذا القانون يجعل نموذجه أقرب إلى النموذج المعرفي .

٢- قانون الاستقطاب:

تسير الارتباطات في الاتجاه الذي كانت قد تكونت فيه بطريقة أيسر من سيرها في الاتجاه المعاكس، فإذا تعلم الفرد قائمة مفردات عربية انجليزية فان الاستجابة للكلمة العربية بما يقابلها بالانجليزية يكون أكثر سهولة من الاستجابة العكسية(كراجة،١٩٩٧،٢٧٥).

٣- قانون انتشار الأثر:

وضع ثورندايك هذا القانون بعد عام ١٩٣٣، حيث يرى أن أثر الإثابة لا يقتصر على الربط فقط، وإنما يمتد إلى الروابط المجاورة التي تتكون قبل إثابة الرابطة وبعد إثابتها. وعلى سبيل المثال فإذا عزز المعلم أثناء التعليم كلمة في ما بين الكلمات ، فان التعزيز ينتقل إلى الكلمة السابقة واللاحقة في السلسلة أي أن الثواب يؤثر أيضا في الارتباطات المجاورة له. وهكذا يرى أن الثواب يقوي حتى الارتباطات غير الصحيحة المجاورة للارتباط المثاب.

٤- قانون التعرف:

يسهل على المتعلم ربط وضع مثيري معين باستجابة معينة إذا تمكن المتعلم من التعرف على الوضع وتميزه نتيجة مروره بخبراته السابقة. ويرى ثورندايك انه إذا كانت عناصر الموقف الجديد معروفة ، فان ذلك يسهل التكيف للموقف أكثر مما لو كانت العناصر غير معروفة، فمثلا **يسهل على المتعلم حل مسألة حسابية إذا تعرف المتعلم على الأرقام والرموز المستعملة فيها.**

٥- قانون الاستجابة المماثلة:

يكون تصرف المتعلم إزاء وضع جديد مشابها لتصرفه مع الوضع القديم وهذا يعني انه استفاد من خبراته السابقة.

٦- قانون قوة العناصر وسيادتها:

تتجه استجابة المتعلم للعناصر السائدة في الموقف أكثر مما تتوجه إلى العناصر الطارئة غير السائدة(عليان وآخرون،١٩٨٧،٧٧) .

٣-خصائص التعلم بالمحاولة والخطأ:

- يستخدم عند الأطفال الصغار الذين لم تنم عندهم القدرة على التفكير الاستدلالي و الاستقرائي وقد يستعمله الكبار في حالات الانفعال.
- يستعمل التعلم بالمحاولة والخطأ لانعدام عمل الخبرة والمهارة في حل المشكلات المعقدة.
- يمكن لهذا التعلم أن يكون أساس اكتساب بعض العادات و المهارات الحركية وتكوينها مثل السباحة و ركوب الدراجة.

٤- اتطبيقات التربوية لنظرية ثورندايك :

ثورندايك أول من شغل منصب أستاذية علم النفس التربوي في تاريخ علم النفس، وقد اهتم ثورندايك بثلاث مسائل أساسية، تؤثر في استفادة المعلم منها في عمله داخل الصف، وهذه الأمور هي:

- تحديد الروابط بين المثيرات و الاستجابات التي تتطلب التكوين أو التقوية أو الإضعاف.
- تحديد الظروف التي تؤدي إلى الرضي أو الضيق عند التلاميذ .
- استخدام الرضا أو الضيق للتحكم في سلوك التلاميذ.
- يرى ثورندايك على المعلم والمتعلم تحديد خصائص الأداء الجيد حتى يمكن تحديد تشخيص الأخطاء، كي لا تتكرر ويصعب تعديلها فيما بعد،لأن الممارسة تقوي الروابط الخاطئة كما تقوي الروابط الصحيحة.

ويرى ثورندايك أن قانون الأثر الأهم في عملية التعلم ،بحيث كان ناقدا للكثير من الممارسات التربوية السائدة ، خاصة العقاب، وطالب بان تكون غرف الصف مصدر سعادة وتهيئة للبواعث المدرسية ،كما حدد الدور الايجابي للمتعلم المنبعث من موقف التعلم حيث أن حاجاته ورغباته هي التي تحدد استجاباته.

- مهمة المعلم، هي استثارة رغبة التلميذ في الاستجابة والاندفاع في المحاولة والخطأ وذلك بالالتزام بالنصائح التالية:
  - أن يؤخذ في عين الاعتبار الموقف التعليمي الذي يوجد فيه التلميذ.
  - أن يعطي التلميذ فرصة بذل الجهد في التعلم وذلك بالمحاولة.
  - تجنب تكوين الروابط الضعيفة وتقوية الارتباط بين الاستجابة والموقف.
  - ربط مواقف التعلم بمواقف مشابهة لحياة التلميذ اليومية.
  - التركيز على الأداء والممارسة وليس على الإلقاء.
  - الاهتمام بالتدرج في عملية التعلم من السهل إلى الصعب من الوحدات البسيطة إلى الوحدات المعقدة.
  - عدم إغفال أثر الجزاء لتحقيق السرعة في التعلم و الفاعلية والمحافظة عل الدافعية.

يرى ادوارد تولمان في أهمية نظرية المحاولة والخطأ"إن علم النفس التعلم ، كان ومازال في الأساس مسألة اتفاق مع ما جاء به ثورندايك أو اختلاف ومحاولة إدخال التحسين عليه في أجزاء ثانوية ، ويبدو أننا جميعا في أمريكا سواء أكنا علماء نفس الجشطلت أو الفعل المنعكس الشرطي أو الجشطلتيون الجدد، قد اتخذنا من ثورندايك بطريقة ظاهرة أو خفية نقطة بداية لنا ، ولكن العالم الذي بذل جهدا كبيرا لتطوير الأفكار التي قدمها ثورندايك والاستفادة منها في مجال التطبيق العملي هو العالم الأميركي الشهير سكينر"(جابر،٢٠٨،١٩٨٢) .

٢- نظرية الاشتراط الإجرائي (سكينر)

لمحة تاريخية

ولد بورس فريدريك سكينر عام ١٩٠٤ في بلدة ساسك ويهانا في الشمال الشرقي من ولاية بنسلفانيا . وقد كان والده "وليام آثر سكينر " محاميا ذا طموحات سياسية، يعمل لدى إحدى شركات السكك الحديدية.أما والدته "جرس مادي سكينر" فهي امرأة ذكية وجميلة وتتبنى فلسفة ثابتة في الحياة لا تحيد عنها. لم يستخدم والد سكينر العقاب البدني في تنشئته، غير أنهما لم يترددا في استخدام أساليب أخرى لتعلميه الأنماط السلوكية الجيدة.

ويبدو أن حياة سكينر المبكرة كانت تزخر بالشعور بالأمن والاستقرار. ويشير سكينر إن حياته المدرسية كانت ممتعة محاطا دوما بالكتب التي شغف والده بقراءتها . والتحق سكينر بكلية هاملتون، حيث تخصص في الأدب الإنجليزي، ودرس مواد شملت اللغات الرومانسية، وأسلوب الخطاب ، وعلم الأحياء والأجنة والتشريح والرياضيات. وبعد أن فشلت محاولات سكينر في أن يصبح كاتبا ، فاهتم بميدان علم النفس وذلك بجامعة هارفارد في خريف ١٩٢٨ أثناء إقامته بالجامعة لمدة ٥سنوات تحصل على منحة التجريب على الحيوان وتأثر منهجه في لبحث بمنهج بافلوف. وكان شعاره"**تحكم في البيئة تتحكم في السلوك**". و في عام ٩٣٦ ١، حصل سكينر على وظيفة مدرس في جامعة مينيسوتا وظل فيها حتى عام١٩٤٥، وظهر أول عمل ضخم له **(سلوك الكائنات)** عام ١٩٣٨، وكان وصفا مفصلا لبحوثه حول الفئران، وفي صيف عام ١٩٤٥ كتب روايته الشهيرة (والدان تو)، ولكنهما لم تنشر إلا عام ١٩٤٨.وتولى منصب رئيس قسم علم النفس في جامعة أنديانا، ورغم كثرة المسؤوليات الإدارية إلا أنه واصل الأبحاث على الحمام وفي عام ١٩٤٧، أصبح عضوا في قسم علم النفس بجامعة هارفارد.

ينتمي سكينر إلى مدرسة ثورندايك فهو ارتباطي مثله يهتم بالتعزيز كعامل أساسي في عملية التعلم. و سكينر احد علماء النفس الذين اهتموا بدراسة الأمراض السلوكية من خلال دراسة السلوك نفسه.

١- أنواع السلوك عند سكينر

يميز سكينر بين نوعين من السلوك وهما:

– **السلوك الاستجابة:** و يمثل لاستجابات ذات طابع انعكاسي فطري مثل إغماض العينين عند التعرض لمنبه قوي أو المشي الآلي و منعكس المص عند المولود حديثا.

– **السلوك الإجرائي:** يتم هذا السلوك من الإجراءات المنبعثة من العضوية على نحو تلقائي دون أن تكون مقيدة بمثيرات معينة ، وتقاس قوة الاشتراط الإجرائي بمعدل الاستجابة بعدد تكرارها وليس بقوة المثير(نشواتى١٩٨٥). يعرف السلوك الإجرائي بأثره على البيئة، و ليس بواسطة مثيرات قبلية مثال على ذلك قيادة السيارة ركوب الدراجة المشي على الأقدام بهدف الوصول إلى المكان ما. ويميز سكينر ثلاثة أنواع من المثيرات التي تتحكم في السلوك الإجرائي وهي:

– المثير المعزز و يقصد به كل أنواع المثيرات الايجابية التي تصاحب السلوك الإجرائي كالمعززات اللفظية والمادية والاجتماعية والرمزية .

– المثير العقابي ويقصد به كل أنواع العقاب، مثل العقاب اللفظي والاجتماعي أو الجسدي، التي تلي حدوث السلوك الإجرائي، وتعمل على إضعافه.

– المثير الحيادي ويقصد به المثيرات التي تؤدي إلى إضعاف السلوك الإجرائي أو تقويته (الروسان،٢٠٠٠).

تجارب سكينر:

استخدم سكينر صندوقا أطلق عليه اسمه وهو عبارة عن صندوقا بداخله رافعة يمكن الضغط عليه ويوجد أيضا بداخل الصندوق وعاء للطعام ، حيث وضع فيه سكينر فأرا جائعا ، مما جعل الفأر يقوم بسلوك استكشافي وكان الضغط على الرافعة أحدى الاستجابات. وكان سكينر يعزز هذا السلوك بتقديم الطعام له. إن تزويد الفأر بالطعام يسمى بالتعزيز العرضي، لأن استجابة الضغط على الرافعة صدرت بالمصادفة، وليس كوسيلة للحصول على الطعام، وهي الاستجابة التي تميز التعلم الإجرائي.وقد توصل سكينر إلى الاشتراط الإجرائي عن طريق التعزيز.

جدول التعزيز عند سكينر:

عندما يتعلم الفرد سلوك جديدا يتم تعزيزه مباشرة ويسمى هذا الإجراء بالتعزيز المستمر. أما إذا وصل المتعلم إلى مرحلة الإتقان، يستحسن تقديم التعزيز من فترة لأخرى ويسمى هذا الإجراء بالتعزيز المتقطع. وهناك أربع أنماط أساسية للتعزيز المتقطع اثنان منه يعتمد على مقدار الوقت الذي يمر بين المعززات وتسمي جداول التعزيز الزمني، أما النوعان الآخران فيعتمدان على عدد الاستجابات المقدمة بين المعززات و تسمى بجداول النسبة(فرستر و سكينر،١٩٥٧).

ويتخذ التعزيز سواء كان نسبيا أو زمنيا، شكلا ثابت أو متغير من الاستجابات، وقد يفصل بين كل استجابتين معززتين، في تعزيز نسبي، عدد ثابت أو متغير من الاستجابات. و قد تفصل بين كل

تعزيزين في التعزيز الزمني، فترة زمنية ثابتة أو متغيرة بغض النظر عن عدد الاستجابات المنبعثة خلال هذه الفترة.

المقارنة بين جداول التعزيز الثابتة والمتغيرة للاستجابات والزمن

جداول التعزيز الثابتة/ المستمرة	جداول التعزيز المتغيرة/ المتقطعة
تعد أكثر فاعلية عند بداية السلوك	تعد أكثر فاعلية بعد بناء السلوك
تحافظ على استمرار السلوك وتكراره	تحافظ على استمرارية السلوك وتكراره بشكل أكبر
تعد أقل مقاومة لانطفاء	تعد أكثر مقاومة للانطفاء
يصعب تقديمها باستمرار	يسهل تقديمها بين الحين والآخر
يخمد سلوك الفرد بعد التعزيز	يبقى الفرد في حالة نشاط دائم بحثا عن المعزز
–تعمل على ظهور السلوك المرغوب فيه وتكراره عند تعزيزه	– تعمل على خفض معدل تكرار السلوك إذا لم يحصل التعزيز نهائيا
–تعد أقل اقتصادية من حيث كلفتها	–تعد أكثر اقتصادية من حيث كلفتها
–تصبح العضوية أقل نشاطا وحيوية	–تصبح العضوية أكثر نشاطا وحيوية

٢– تصنيف المعززات:

نميز أكثر من طريقة في تصنيف المعززات ومنها

– المعززات الأولية والمعززات الثانوية:

المعززات الأولية تتمثل في المثيرات التي تؤدي إلى تقوية السلوك دون خبرة سابقة ودون تعلم وتسمى أيضا بالمعززات غير الشرطية أو المعززات الطبيعية غير المتعلمة و منها الطعام والشراب والدفء. أما المعززات الثانوية فهي التي تكسب خاصية التعزيز من خلال اقترانها بالمعززات الأولية، والتي تسمى بالمعززات الشرطية أو المتعلمة.

– المعززات الطبيعية والمعززات الصناعية:

– المعززات الطبيعية:

هي التوابع ذات العلاقة المنطقية بالسلوك ومن الأمثلة على ذلك ابتسامة المعلم للطالب، أما إعطاء المعلم نقاطا للطالب يمكن استبدلها فيما بعد بأشياء يحبها الطالب كالعلامات فهذا يعتبر تعزيزا اصطناعيا(الخطيب، ١٩٨٧).

– التعزيز الموجب و التعزيز السالب:

التعزيز الموجب هو إضافة مثير معين بعد السلوك مباشرة، مما يؤدي إلى احتمال حدوث نفس السلوك في المواقف المماثلة ومنها المديح وتكريم الفائزين وزيادة الراتب وتقبيل الوالد لطفله أما التعزيز

السالب فهو التخفيف من العقوبة المفروضة على الفرد نتيجة للقيام بسلوك مرغوب فيه، إلغاء إنذار وجه للطالب لتقصيره في الدروس ، نتيجة لسلوك لاجتهاد الذي أظهره فيما بعد. وتعتبر المعززات السالبة مثيرات تزيد من احتمال ظهور الاستجابة بعد زوالها.

٣- العقاب عند سكينر:

يعتقد سكينر أن العقاب يمكن أن يكون عاملا مهما في تعديل السلوك. يؤكد أن هناك نوعين من العقاب الموجب والسالب، و يعمل ا لعقاب الموجب على تقديم مثير غير محبب أو مؤلم إلى الموقف يعمل على إزالة أداء الاستجابة غير المرغوب فيها. ويشير العقاب السالب إلى حذف مثير محبب من الموقف أو إزالته للعمل على التوقف عن أداء الاستجابة غير المرغوب فيها. مثال: منع الطفل من الحصول على الحلوى في حالة الاستمرار في سلوك غير المرغوب فيه. نزع اللعبة عند عدم استجابة الطفل لمطالب الوالد.

٤- تشكيل السلوك

تتم إجراءات تشكيل السلوك على عملية تحديد الهدف السلوكي المرغوب فيه، وتجزئته إلى سلسلة من الخطوات المتتابعة التي تقترب تدريجيا من بلوغ الهدف. ويتم تعزيز كل خطوة على حدة بالترتيب المؤدي إلى تحقيق الهدف المنشود. ولا يحدث الانتقال إلى خطوة تالية إلا إذا أتقنت العضوية أداء الخطوة السابقة لها، ويستمر هذا النوع من التقريب المتتالي إلى أن يتمكن من تحقيق السلوك المطلوب. والسلوك الإجرائي هو سلوك معزز، يعتبر والخطوة الأولى في التشجيع ظهور السلوك المحدد، وهو انتظار السلوك المرغوب فيه، ثم إتباعه بتعزيز (أبو جادو ٢٠٠٥).

٥- تعديل السلوك:

يتم تعديل السلوك وفق المبادئ التالية:

- السلوك تحكمه نتائجه.
- التركيز على السلوك القابل للملاحظة المباشرة.
- التعامل مع السلوك على أنه هو المشكلة وليس كمجرد عرض لها
- السلوك غير المقبول تحكمه القوانين نفسها التي تحكم السلوك المقبول
- السلوك الإنساني ليس عشوائيا بل يخضع لقوانين تعديل السلوك و منهجية تجريبية، يمكن أن تأخذ الأشكال التالية:
- زيادة احتمال ظهور سلوك مرغوب فيه
- تقليل احتمالات ظهور سلوك غير مرغوب فيه
- إظهار نمط سلوكي ما، في المكان والزمان المناسبين
- تشكيل سلوك جديد (أبو جادو ٢٠٠٥).

٦- **التعليم المبرمج:**

يعتبر سكينر أول مبتكر للتعليم المبرمج. ففي عام١٩٥٤،حيث شهدت الولايات المتحدة الأمريكية نقصا في عدد المعلمين، اقترح سكينر التعلم المبرمج بناء على ما توصل إليه من نتائج الاشتراط الإجرائي ويعتبر التعليم المبرمج أسلوب التعليم الذاتي ، إذ يعطي المتعلم فرص تعليم نفسه، حيث يقوم البرنامج بدور الموجه نحو تحقيق أهداف معينة.

إن مفهوم التعليم المبرمج من أكثر التطبيقات التربوية أهمية لمبادئ الاشتراط الإجرائي والذي يقوم على الاستفادة من مبادئ التعلم الإجرائي ومن مزايا التعليم المبرمج ما يلي:

- يسهم في حل بعض المشكلات التربوية مثل تزايد عدد التلاميذ و مشكلة الفروق الفردية، ونقص عدد المعلمين.
- يركز على المتعلم باعتباره محور العملية التربوية مع تنبيه الدافعية.
- يضمن تغذية راجعة فورية.
- التعزيز المستمر لمهودات المتعلم.
- ليس هناك وجود لمثيرات منفرة التي قد يحدثها بعض المعلمين.

٧ - **التطبيقات التربوية لنظرية سكينر**

اقترح سكينر الخطوط التربوية العريضة للمعلمين وهي:

١- استخدام التعزيز الايجابي بقدر الإمكان.

٢ - ضبط المثيرات المنفرة في غرفة الصف وتقليلها، حتى لا يزداد استخدام أسلوب العقاب أو التعزيز السالب.

٣ - ضرورة تقديم التغذية الراجعة، سواء كانت في صورة تعزيز موجب أو سالب أو عقاب فور صدور سلوك المتعلم.

٤- الحرص على تسلسل الخطوات للاستجابات التي يجريها المتعلم وتتابعها، وتقديم التغذية الراجعة في كل ما يتعلمه التلميذ (أبو جادو٢٠٠٥).

وقد استفاد من مبادئ الاشتراط الإجرائي العلاج النفسي السلوكي في تقويم المشكلات السلوكية غير السوية أو بعض العادات غير المرغوب فيها ، كما أضاف سكينر تحذيرات للمعلمين خاصة بالممارسة الصفية و التي قد تقترن بسلوكياتهم أو بالمادة الدراسية منها:

- السخرية من استجابات المتعلم وتقديم التعليقات المؤلمة لذاتهم.
- استخدام الأساليب العقابية المختلفة.
- الوظائف البيتية الاظافية الكثيرة والصعبة
- إرهاق نفسية الطلبة بالأعمال الإجبارية
- إلزام المتعلم بنشاط لا يرغب فيه (سكينر١٩٦٨).
- إلزام المتعلم بالجلوس بصمت طول مدة الدرس .

النظريات المعرفية

١- نظرية الجشطلت في التعلم:

لمحة تاريخية

يعتبر ماكس فرتيمر (١٨٨٠-١٩٤٣) مؤسس النظرية الجشطلتية وانظم إليه ولفنج كوهلر (١٨٨٧-١٩٦٧). وكيرت كوفكا (١٨٨٦-١٩٤١) وقد نشرا أبحاث النظرية أكثر من فرتيمر ثم ارتبط بهم كيرت ليفن (١٨٩١-١٩٤٧) وأسس نظرية المجال .

ولدت النظرية في ألمانيا وقدمت إلى الولايات المتحدة في العشرينات على يد كوفكا وكوهلر وفي ١٩٢٥ ظهرت النسخة الانجليزية للتقرير الذي يضم تجربة كوهلر المشهورة عن حل المشكلات عند الشمبانزي، وأول المنشورات كان مقال تحت عنوان الإدراك مقدمة للنظرية الجشتلطية (غازدا١٩٨٣).

لقد شاعت نظرية ثورندايك وذاع صيتها في الثلث الأول من القرن العشرين، وظهر كتاب كوفكا (نموا لعقل) عام١٩٢٤، واحتوى على نقد تفصيلي للتعلم بالمحاولة والخطأ وقد أيد بما أجراه كوهلر من تجارب على القردة. و أبرز كوهلر دور الاستبصار في التعلم أعتبره بديلا للتعلم بالمحاولة والخطأ ، وبين كيف أن القردة تستطيع أن تحصل على الثواب دون أن تمر بمحاولات وأخطاء وتثبيت المحاولات الناجحة والتخلص من المحاولات الخاطئة.

لقد ظهرت السيكولوجية الجشطلت في ألمانيا في نفس الوقت الذي ظهرت فيه المدرسة السلوكية في أمريكا. إن كلمة **الجشطلت** معناها صيغة أو شكل، وترجع هذه التسمية إلى دراسة هذه المدرسة المدركات الحسية حيث بينت أن حقيقة الإدراك تكمن في الشكل والبناء العام ، وليس في العناصر والأجزاء. و ثارت هذه المدرسة على نظام علم النفس و خاصة على المدرسة الارتباطية وفكرة الارتباط ، و قالت بأن الخبرة تأتي في صورة مركبة فما الداعي لتحليلها إلي ارتباط . ولا يمكن رد السلوك إلى مثير واستجابة، فالسلوك الكلي هو السلوك الهادف الذي يحققه الفرد بتفاعله مع البيئة .

١- الأسس التجريبية للنظرية :

عابت مدرسة الجشطلت على ثورندايك، أن الأقفاص التي كان يستخدمها في تجاربه لا تسمح للحيوان بإظهار قدرته على التعلم ، لأن المزاليج والأزرار و غيرها من المفاتح الأقفاص مخبأة و لا يمكن للحيوان معالجتها إلا عن طريق الصدفة ، وهو يلتمس الخروج من مأزقه، في حين أن الاختبار المناسب لقياس القدرة على التعلم يجب أن تكون عناصره واضحة أمام العضوية ، فان كانت له القدرة على الملاحظة وإدراك العلاقات تسنى له حل المشكلات .

وتميزت أبحاث كوهلر بنوعين من التجارب ما بين عامي(١٩١٧ ١٩١٣) وهما تجارب مشكلات الصندوق وتجارب مشكلات العصي.

٢- العوامل المؤثرة على الاستبصار

لقد ميز الجشطلت عوامل مؤثرة على التعلم بواسطة الاستبصار وهي:

١- مستوى النضج الجسمي:

إن النضج الجسمي هو الذي يحدد إمكانية قيام المتعلم بنشاط ما للوصول إلى الهدف.

٢- مستوى النضج العقلي:

تختلف مستويات الإدراك باختلاف تطور نمو المعرفي، ما هو أ كثر نموا وخبرة يكون أكثر قدرة على تنظيم وإدراك علاقات مجاله.

٣- تنظيم المجال

نقصد بتنظيم المجال هو احتوائه على كل العناصر اللازمة لحل المشكلة مثلا في تجارب الجشطلت وجود العصا(الوسيلة) والهدف (الموز) والجوع (الدافع) و افتقار المجال لإحدى العناصر يعرقل تحقق التعلم.

٤- الخبرة

ويقصد بها الألفة بعناصر الموقف أو المجال بحيث تدخل في مجال المكتسبات السابقة مما يجعل المتعلم ينظم ويربط أجزاء المجال بعلاقات أكثر سهولة.

*** المفاهيم الرئيسية في نظرية الجشطلت :**

- **البنية**: (التنظيم) تعني بنية خاصة متأصلة بالكل أو النمط بحيث تميزه عن غيره من الأنماط الأخرى وتجعل منه شيئا منظم ذا معنى أو وظيفة خاصة.

وتحدد البنية وفقا للعلاقات القائمة بين الأجزاء الترابطية للجشطلت (الكل)، وعليه فان البنية تتغير بتغير العلاقات، حتى لو بقيت أجزاء الكل على ما كانت عليه.

- **إعادة تنظيم** : استبعاد التفاصيل التي تؤدي إلى إعاقة إدراك العلاقات الجوهرية في الموقف.

- **المعنى**:هو ما يترتب من إجراء العلاقات القائمة بين أجزاء الكل.

- **الاستبصار**: هو الفهم الكامل للبنية الجشطلت (الكل) من خلال إدراك العلاقات القائمة بين أجزائه وإعادة تنظيمها بحيث يمكن الاستدلال عن المعنى ويتشكل ذلك في لحظة واحدة وليس بصورة متدرجة

*** فرضيات نظرية الجشطلت:**

١ التعلم يعتمد على الإدراك الحسي أي أن كل المدركات المخزنة في الذاكرة يتم التعرف عليها وإدخالها إلى الذاكرة بواسطة الحواس.

٢- التعلم هو إعادة تنظيم المعارف حيث يعتمد التعلم على فهم العلاقات التي تشكل المشكلة أو الموقف التعليمي وذلك بإعادة تنظيمها لدلالة على معناها.

٣- التعلم هو التعرف الكامل على العلاقات الداخلية

لا يمكن اعتبار التعلم مجرد ارتباط بين عناصر لم تكن مترابطة و إنما هو الإدراك الكامل للعلاقات الداخلية للشيء المراد تعلمه، وجوهر التعلم هو التعرف على القوانين الداخلية التي تحكم موضوع التعلم.

٤- يتعلق التعلم بالحصول على العلاقة بين الاستعمال الصحيح للوسيلة و بين تحقيق الهدف أو النتائج المترتبة عن هذا الاستعمال.

٥ - الاستبصار يجنبنا الأخطاء الغبية و إن فهم واستنتاج العلاقات المنطقية بين عناصر المشكلة يؤدي حتما إلى تجنب الخطاء.

٦- إن الفهم يؤدي إلى عملية تحويل المعارف من موقف إلى آخر أي تطبيقها في مجال تعلمي مشابه للموقف الأول.

٧- التعلم الحقيقي لا ينطفئ (لا يتعرض للنسيان) إن التعلم الذي يتم عن طريق الاستبصار يصبح جزءا من الذاكرة طويلة المدى، بالتالي تكون نسبة تعرضه للنسيان ضعيفة.

٨- لا يحتاج التعلم عن طريق الاستبصار إلى مكافأة بل كثيرا ما تكون نتائج التعلم الناجح شعور بالارتياح و الابتهاج الناتج عن القدرة على إدراك المعنى فيمثل هذا النشاط خبرة سارة في حد ذاتها، فهذا الشعور يترك نفس الأثر الذي تتركه المكافأة في التعلم السلوكي . إذا التعلم بالاستبصار هو مكافأة في حد ذاته.

٩- التشابه يلعب دورا حاسما في الذاكرة فإذا كانت النظريات السلوكية تعتمد على الاقتران والتكرار والتعزيز في تثبيت التعلم ، فان النظرية الجشطلتية تعتمد على قانون التشابه في العلاقات المخزنة في الذاكرة والتي يتم استدعاءها أثناء التعرض لتعلم جديد.

** قوانين التعلم في نظرية الجشطلت:

إن التعلم هو عملية إدراك أو تعرف على الأحداث باستخدام الحواس، حيث يتم تفسيرها وتمثيلها وتذكرها عند الحاجة إليها. وقد اعتبرت القوانين التي تفسر عملية الإدراك قوانين لتفسير التعلم، ومنها:

١- **قانون التنظيم:**

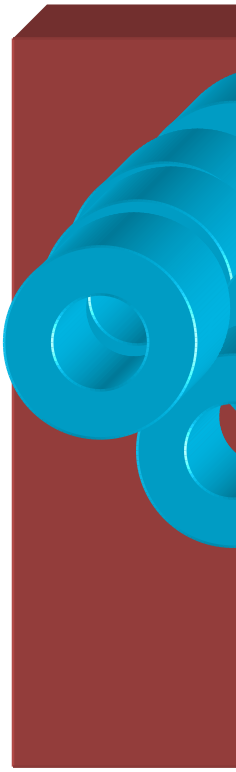
يتم إدراك الأشياء إذا تم تنظيمها وترتيبها في أشكال وقوائم، بدلا من بقائها متناثرة.

٢- **مبدأ الشكل والأرضية:** يعتبر هذا القانون أساس عملية الإدراك ، إذ ينقسم المجال الإدراكي إلى الشكل وهو الجزء السائد الموحد المركز للانتباه. و الأرضية والخلفية المتناسقة المنتشر عليها الشكل في البيئة.

٣- **قانون التشابه: وهي** العناصر المتماثلة المتجمعة معا و يحدث ذلك نتيجة التفاعل فيما بينها.

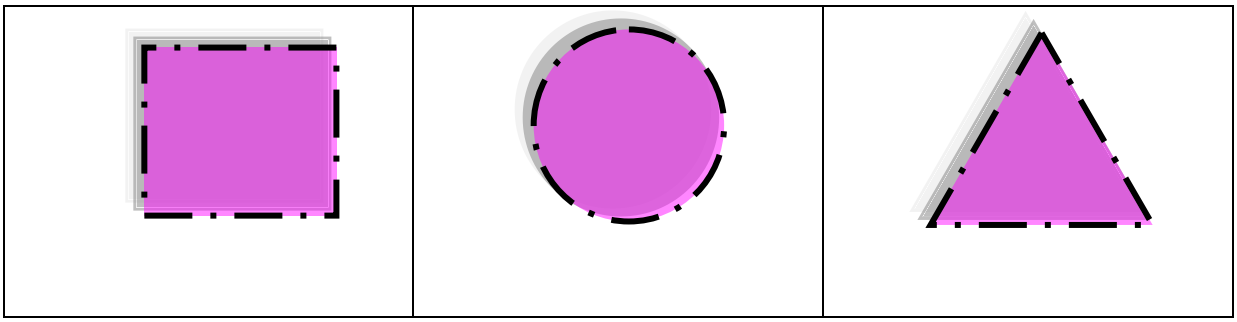
٤- **قانون التقارب:** إن العناصر تميل إلى تكوين مجموعات إدراكية تبعا لتمركزها في المكان.

الشكل ١ يوضح مبدأ التقارب و مبدأ الشكل والأرضية



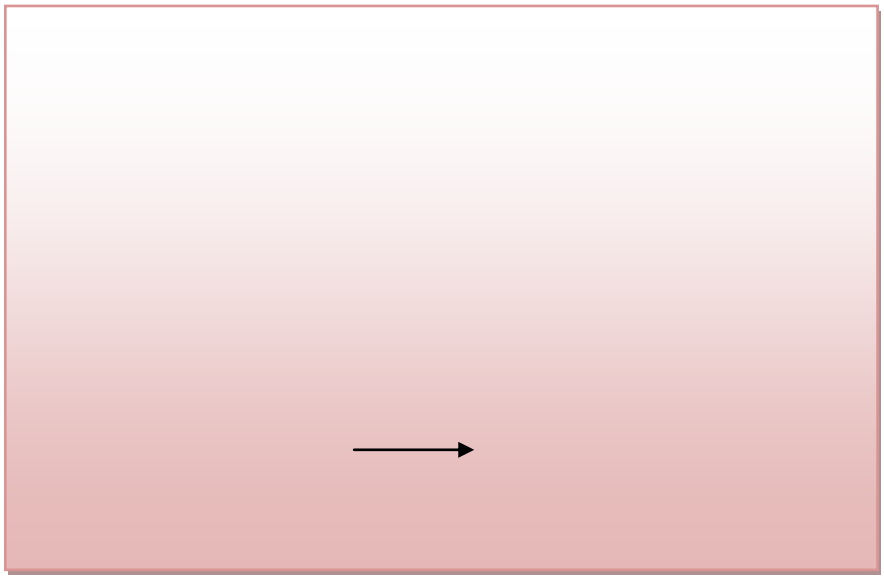
٥- **قانون الانغلاق:** تميل المساحات المغلقة إلى تكوين وحدات معرفية بشكل أيسر من المساحات المفتوحة ويسعى المتعلم إلى غلق الأشكال غير المتكاملة للوصول إلى حالة الاستقرار الإدراكي.

يمثل هذا الشكل ٢ مبدأ التشابه والانغلاق

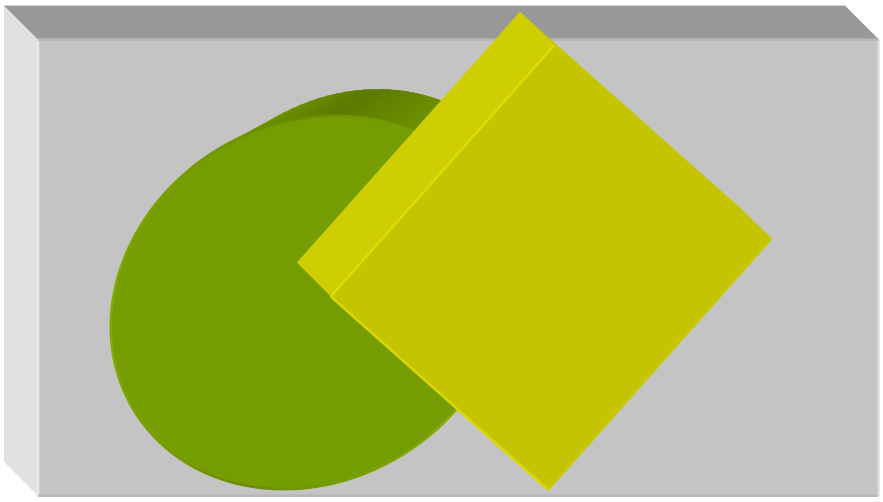


٦- **مبدأ التشارك في الاتجاه:** (أو الاستمرار)أي نميل إلي إدراك مجموعة الأشياء التي تسير في نفس الاتجاه على أنها استمرار لشيء ما ، في حين يتم إدراك الأشياء التي لا تشترك معها بالاتجاه على أنها خارج نطاق هذا الاستمرار (كاسين١٩٩٨). وهكذا فان الأشياء التي تشترك في الاتجاه تدرك على أنها تنتمي إلى نفس المجموعة.

٧- **مبدأ البساطة:** يشير هذا المبدأ إلى الطبيعة التبسيطية التي يمتاز بهاو النظام الإدراكي الإنساني. اعتمادا على هذا المبدأ، فإننا نسعى إلى إدراك المجال على أنه كل منظم يشمل على أشكال منتظمة وبسيطة فهو يعكس الميل إلى تكوين ما يسمى بالكل الجيد الذي يمتاز بالانسجام والانتظام والاتساق.



شكل رقم٣ يوضح مبدأ الاتجاه المشترك



شكل رقم ٤ يوضح مبدأ البساطة

ندرك المقطع (الأخضر) على أنه شكل أسطواني و المقطع (الأصفر) على أنه المربع الشكل بينما الشكل الرمادي مستطيل.

٧- **الذاكرة و نظرية الأثر**: لا يختلف مفهوم الذاكرة عند الجشطلت عن ما هو عند أرسطو حيث يرى أن الانطباع الحسي المدرك يتقاطع مع الأثر الذاكري المخزن، فالنظرية الجشطلتية ترى أن الانطباعات الحسية تخزن في الذاكرة على نحو مماثل، أي بنفس الصيغة و الشكل التي تواجد عليها الأثر الذاكري، ويختزن بنفس الآليات العصبية.

فعملية التذكر أو الاسترجاع هي بمثابة إعادة تنشيط لأثر ذاكري معين، من خلال استخدم نفس النشاط العصبي المستخدم في عماليات الإدراك الأولية لهذا الأثر (هلجارد و بوير ١٩٨٢). ويعود سبب النسيان إلى عاملين هما:

١- **صعوبة تنشيط الأثر أثناء عملية التذكر.**

٢- **اضمحلال الأثر بسب التداخل مع الآثار الذاكرية الأخرى.**

تؤكد نظرية الجشطلت الطبيعة الديناميكية للذاكرة، حيث ترى أن النظام الإدراكي نشيط وفعال يعمل بصورة دائمة، في تنظيم مكونات الذاكرة، في ضوء المستجدات الناجمة من فعل التفاعلات المستمرة والمتكررة مع الخبرات الحسية البيئية. فالكثير من أثار الذاكرة يتم دمجها مع آثار أخرى أو تتداخل مع غيرها و قد يؤدي ذالك ربما إلى صعوبة في عملية التذكر.

التطبيقات التربوية لنظرية الجشطلت :

يمكن أن نستفيد من فكرة التعلم بالاستبصار في عدة نواحي، نذكر منها ما يلي:

١- تعليم القراءة والكتابة للأطفال الصغار، حيث يفضل إتباع الطريقة الكلية بدلا من الطريقة الجزئية، أي البدء بالكلمات ثم الأصوات والحروف.

٢- تستخدم النظرية الكلية في تقديم خطوات عرض موضوع ما لتسهيل فهم الوحدة الكلية للموضوع.

٣- تستخدم الطريقة الكلية في التعبير الفني نجد الكل يسبق الجزء ، والإدراك الكلي يؤثر في تكوين الصورة الجمالية للشيء ، فالرسم يعتمد على رسم الهيكل ثم توضيح التفاصيل والأجزاء بالتدريج.

٤- يعتمد التفكير في حل المشكلات باستخدام النظرية الكلية عن طريق حصر المجال الكلي للمشكلة ويساعد هذا في فهم العلاقات التي توصل إلى الحل.

** **تقويم نظرية الجشطلت:**

يتفق علماء النفس غير أتباع الجشطلت، أن هذه المدرسة قد أسهمت مساهمة جديرة في فهمنا للإدراك الحسي آلا أنهم يرون أن هذا الإسهام ما هو إلا تحسين لحقائق معروفة ، وليس أساسها كشفا جديدا، فالتميز بين الشكل والأرضية ليس أساسه فكرة مبتكرة، إلا أنه يمكن القول أن علماء الجشطلت قد درسوا العلاقة بين الشكل والأرضية ووضحوا القوانين التي تحكم هذه العلاقة توضيحا تفصيليا.

وعلى العموم فان نظرية الاستبصار كان لها أثر عظيم على التربية ، فلم يعد المعلمون يهتمون كثيرا بالتكرار والتدريب البسيط ، مما أدى بالمعلمين إلى تكثيف جهودهم في الوصول إلى انتقال أثر التعلم إلى المواقف الجديدة المتنوعة. إن مبادئ التربية الجشطلتية لعبت دورا رئيسيا في ا لسياسات التربوية وممارساتها في السنوات الأخيرة. فالرياضيات الحديثة وغيرها من البرامج التعليمة التي طورت ما بين الخمسينات والستينات، والتي تم تطبيقها في الولايات المتحدة كانت في معظمها مبنية على التعلم القائم على الاكتشاف (غازدا،١٩٨٣).

٢- نظرية التعلم بالملاحظة(لباندورا) أو نظرية التعلم الاجتماعي

تركز هذه النظرية على أهمية التفاعل الاجتماعي و المعاير الاجتماعية و السياق الظروف الاجتماعية في حدوث التعلم، ويعني ذلك أ ن التعلم لا يتم في فراغ بل في محيط اجتماعي. وقد اثبت للكثير من الناس أن الأنماط السلوكية و الاجتماعية و غيرها يتم اكتسابها من خلال المحاكاة والتعلم بالملاحظة ، وكما قال أرسطو "**أن** التقليد يزرع في الإنسان منذ الطفولة، وأحد الاختلافات بين الناس و الحيوانات الأخرى يتمثل في أنه أكثر الكائنات الحية محاكاة، ومن خلال المحاكاة يتعلم أول دروسه"(غازدا،١٩٨٠) .

ويعود الفضل في الاهتمام بموضوع التعلم بواسطة المحاكاة إلى باندورا الذي لخص بحثا قدمه إلى ندوة نبرا سكا يحمل عنوان(**التعلم الاجتماعي من خلال المحاكاة**) كما اشترك مع ريتشارد ولترز وهو أول طالب يشرف عليه باندورا في دراسة الدكتورة، في نشر كتاب يحمل اسم(**التعلم الاجتماعي وتطور الشخصية**)، وقد أصبح هذان العملان سبب البحث حول موضوع المحاكاة خلال العقد التالي.

اهتم باندورا و ولترز بالتميز بين اكتساب استجابات المحاكاة وأدائها ، دون أن يتم تحديد وتحليل الآليات اللازمة للتعليم بالملاحظة (التعلم). ولقد أوضح باندورا أن عمليتي التمثيل الخيالية وللفضية ضروريتان كي يتم التعلم بالملاحظة (غازدا ١٩٨٠). كما أكد على أن هذا النوع من التفاعل "**التحديد المشترك**" (باندوزا١٩٧٧). ويمكن شرح ذلك بكون العوامل الشخصية والعوامل البيئية غير الاجتماعية تتفاعل فيما بينها، حيث يصبح كل عامل محددا للآخر. ويرى باندورا أن القوة في السلوك التفاعلي، تتميز بالنسبية حيث يمكن أن تتغير تبعا لتغير العوامل البيئية. كما يحدد باندورا السلوك الاجتماعي بكونه يميل دوما إلى التعميم والى الثبات لمدة زمنية غير محدودة، و يمكن أن ندرج المثال التالي للشرح :فالشخص الذي يميل إلى التصرف بعدوانية في موقف معين، سوف يميل دوما إلى العدوانية في الكثير من المواقف المشابهة.

١-مفهوم التعلم بالملاحظة

يفترض هذا النموذج من التعلم أن الإنسان كائن اجتماعي يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وتصرفاتهم وسلوكهم، أي يستطيع أن يتعلم منهم نماذج سلوكية عن طريق الملاحظة والتقليد. ويشير التعلم بالملاحظة إلى إمكانية التأثر بالثواب والعقاب على نحو بدلي أو غير مباشر وقد أفاد باندورا في إحدى دراسته على رياض الأطفال بتقسيم التلاميذ إلى خمس مجموعات كما يلي:

١- قام أفراد المجموعة الأولى بملاحظة رجل يعتدي جسديا ولفظيا على دمية كبيرة بحجم إنسان، مصنوعة من المطاط، و مملوءة بالهواء.

٢- وقام أفراد المجموعة الثانية بمشاهدة الأحداث نفسها مصورة في فلم سينمائي.

٣- وقام أفراد المجموعة الثالثة بمشاهدة المشاهد العدوانية السابقة نفسها، في فيلم كرتون.

٤- أما أطفال المجموعة الرابعة فلم تعّرض لهذه المشاهد، فكانت المجموعة الضابطة.

٥- أما المجموعة الخامسة فشاهدت شخص يعتبر مثالا للنوع المغلوب المسالم غير العدواني.

بعد الانتهاء من عرض هذه النماذج، تم وضع كل طفل في وضع مشابه للنموذج الملاحظ. وقام الملاحظون بتسجيل سلوك هؤلاء الأطفال من عبر الزجاج وتم استخراج معدل الاستجابات العدوانية كالتالي:

جدول رقم١: توزيع معدل الاستجابات العدوانية

المجموعات	المجموعة الأولى	المجموعة الثانية	المجموعة الثالثة	المجموعة الرابعة	المجموعة الخامسة
معدل الاستجابات العدوانية	١٨٣	٩٢	١٩٨	٥٢	٤٢

من خلال هدا الجدول يتضح لنا من نتائج هذه الدراسة. أن متوسط الاستجابات العدوانية للمجموعات الثلاث الأولى التي تعرضت إلى نماذج عدوانية، يفوق كثيرا متوسط استجابات المجموعة الرابعة الضابطة، التي لم تتعرض لمشاهدة النماذج كما تبين نتائج المجموعة الخامسة التي تعرضت لنموذج مسالم غير عدواني أقل من متوسط استجابات المجموعة الرابعة. و يقترح باندورا ثلاثة أثار للتعلم بالملاحظة وهي:

١- **تعلم سلوكيات جديدة:** إن التمثيلات الصورية والرمزية المتوفرة عبر الصحافة والكتب و السينما والتلفزيون و الأساطير والحكاية الشعبية ، تشكل مصادر مهمة للنماذج، وتقوم بوظيفة النموذج الحي، حيث يقوم المتعلم بتقليدها بعد ملاحظتها والتأثر بها.

٢- **الكف والتحرير:** قد يؤدي ملاحظة بعض السلوكيات التي تميزت بالعقاب إلى تجنب أدائها. إن معاقبة المعلم لأحد تلاميذه على مرأى من الآخرين، فينقل أثر العقاب إلى هؤلاء التلاميذ بحيث يمتنعون عن أداء السلوك الذي كان سببا في عقاب زميلهم.وقد يلجأ البعض الآخر إلى تحرير الاستجابات المكفوفة أو المقيدة، وخاصة عندما لا يواجه النموذج عواقب سيئة أو غير سارة.

٣- **التسهيل:** تختلف عملية تسهيل السلوك عن عملية تحريره. فالتسهيل يتناول الاستجابات المتعلمة غير المكفوفة والمقيدة والتي يندر حدوثها بسب النسيان، و الترك. أما تحرير السلوك، فيتناول الاستجابات المكفوفة التي ترفضها البيئة أو تنظر إليها على أنها سلوك سلبي.

٣- **تحليل التعلم الاجتماعي:**

نلاحظ أربع مراحل للتعلم من خلال النموذج، الملخصة في الجدول رقم٢.

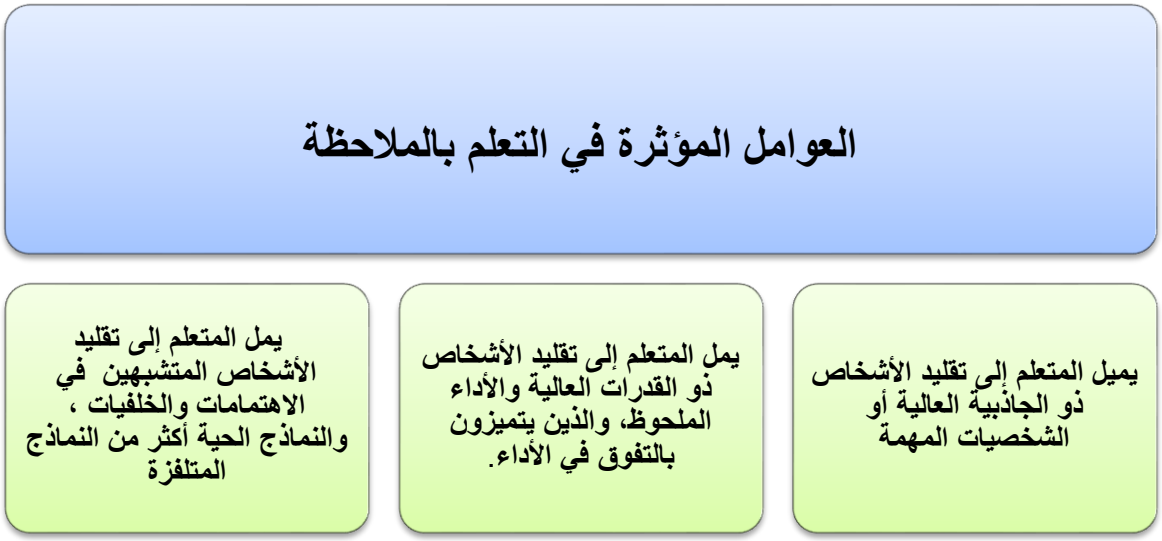
الجدول رقم٢ : مراحل التعلم بالملاحظة وخصائصه

مراحل التعلم بالملاحظة	**خصائص التعلم بالملاحظة**

مرحلة الانتباه	شرط أساسي لحدوث التعلم،يتأثر بخصائص النموذج ومستوى النمو والنضج، و الدافعية والحوافز والحجات .
مرحلة الاحتفاظ	ضرورة التواصل، وتمثيل الأداء في الذاكرة بواسطة التدرب وتكرار النموذج لإجراء المطابقة بين سلوك المتعلم وسلوك النموذج.
مرحلة إعادة الإنتاج	أهمية التغذية الراجعة التصحيحية في تشكيل السلوك المرغوب فيه ، حيث تحتاج إلى مراقبة دقيقة من قبل المعلم أو النموذج.
مرحلة الدافعية	تتشابه مع نظرية الاشتراط الإجرائي وذلك لأهمية التعزيز و العقاب وتأثرهما على الدافعية في أداء السلوك. يمل المتعلم إلى تكرار السلوك المعزز وتجنب السلوك المعاقب عليه.

٤- العوامل التي تؤثر على التعلم بالنموذج :

تتلخص العوامل المؤثرة في دافعية تقليد النموذج أو عدم المثابرة في محاكاته حسب المخطط التالية:



٥- فرضيات التعلم بالملاحظة:

تستند الفرضيات الخاصة لشر ح ا لتعلم بالنموذج إلى:

١-**الكثير من التعلم الإنساني معرفي:** يتميز تعلم الإنسان بالتصور أو المعرفة ، وتتضمن هذه المعرفة النظم اللغوية والصور الذهنية والرموز الموسيقية والعددية، وتصبح المعرفة عمل رئيسي في مجلات وظيفية مثل الإدراك وحل المشكلات والدافعية.

٢-**نتاج الاستجابات مصدر التعلم الإنساني:** يؤدي حدوث الاستجابة إلى نتيجة ايجابية أو سلبية و محايدة ،فهي تمارس تأثيرها على رصيد السلوك و تأخذ هذه التأثرات ثلاث أبعاد كما يوضحها الجدول رقم ٣

الجدول رقم٣: يبين أبعاد التأثيرات لمختلف لاستجابات وخصائصها.

أبعاد التأثيرات لمختلف الاستجابات	خصائص الأبعاد الثلاثة
المعلومات	تكوين الفرضيات حول أي سلوك نتائجه ناجحة، تستخدم هذه الفرضيات كدليل للعمل المستقبلي القائم على الاحتمالات للاستجابة بمختلف أنواع السلوك.
الدافعية	المعلومات المكتسبة من خلال الخبرة، تصبح **باعثا** للسلوك في الوقت الحاضر رغم عدم حضور شروط الباعث في البيئة
التعزيز	زيادة التكرار الاستجابة السابقة يؤدي إلى تدعيم الاستجابة

٣- **التعلم عن طريق الملاحظة مصدر ثاني للتعلم:** يكتسب الإنسان الكثير من السلوكيات عن طريق مراقبة ما يفعل الناس والذي يحدث عندما يفعلون ذلك، مثل اكتساب اللغة والعادات الثقافية والاتجاهات والانفعالات.

٤- **تتأثر عملية الانتباه بالنموذج والملاحظة وظروف الباحث:** يتأثر الانتباه بالسن والجنس و المستويات الاقتصادية إلى جانب الجاذبية المتبادلة والقوة الاجتماعية التي يتم إدراكها.

٥- **الترميز والإعادة يساعدان عملية الاحتفاظ:**يمكن تعزيز الاحتفاظ بعدد من استراتجيات الإعادة والتدوين الرمزي اللفظي والتصوري، وهو الذي يفسرا لسرعة في الاكتساب والاحتفاظ الطويل المدى.

٦- **عملية الاستخراج الحركي تتضمن صورا عقلية وأفكار لتوجيه الأداء الظاهر:**تعمل الصور العقلية والأفكار المكتسبة كمثيرات داخلية شبيهة بالمثيرات الخارجية التي يقدمها النموذج، حيث يتم اختيار الاستجابات على أساسها وتنظيمها على المستوى المعرفي.

٧- **تتأثر الدفعية بالتعزيز الخارجي والبديل والذاتي:**يعتمد اكتساب السلوك على توفر البواعث الضرورية لذلك ، المتمثلة في أنواع التعزيز المقدمة من طرف النموذج الملاحظ. فيؤدي ذلك إلى كبت السلوك أواعاداته.

٨- **تنتقل معلومات الاستجابة في التعلم بالملاحظة من خلال التوضيح المادي أو الصور:** تعتبر المهارات اللفظية المكتسبة من الولدين أكثر الطرق في نقل المعلومات عن الاستجابات المراد نمذجتها، كما يعتبر التمثيل بالصور لسلوك النموذج مصدر آخر لاكتساب المعلومات من خلال وسائل الإعلام كالتلفاز و جهاز الكمبيوتر والسينما.

٩- **التعرض للنموذج قد يؤدي إلى آثار مختلفة:** أكد باندورا ، أن ملاحظة النموذج ،يؤدي إلى كف السلوك أو تحريره أو تعلم سلوكيات جديدة .

١٠-التعلم بالملاحظة مصدر لتعلم المبادئ والقواعد الاجتماعية:

يمكننا التعلم بالملاحظة من اكتساب القواعد والمبادئ الاجتماعية، وذلك من خلال ملاحظة النموذج وتقليده وفقا للتعزيز المقدم إليه. حيث يرسم المتعلم صورة مجردة للعناصر العامة في سلوك النموذج الذي يراد تطبيقه.

١١- **التعلم بالملاحظة مصدر للإبداع:**إن التمايز و الاختلاف المتباين في النماذج المقدمة ، يؤدي إلى احتمال ظهور سلوك مستحدث.

٦- **التطبيقات التربوية:**

يقدر اتجاه التعلم بالملاحظة، بكونه نموذجا للتدريس الحالي لما يوفره من خبرات تعليمية. حيث يخضع التعلم إلى الملاحظة وأداء ا لسلوك ثم الجزاء.

٣- النظرية البنائية لجون بياجيه في النمو المعرفي:

يتوجب على المعلم معرفة سلوك تلاميذه وكيف يتعلمون وماذا يتعلمون وكيف يوظفون ويحولون مكتسباتهم. وللحصول على هذا النوع من المعرفة عليه أن يدرس عمليات النمو المعرفي، التي تمثل نقطة التقاء بين علم النفس النمو وعلم النفس التربوي. حيث تقوم نظرية بياجيه بشرح عملية الاكتساب وفقا للنمو العقلي. و سنتناول بالشرح في هذا الفصل، أهم المفاهيم التي جاءت في هذه النظرية وكيفية تطبيقها في المجال التربوي.

لمحة تاريخية:

ولد جون بياجيه في نيوشتل بسويسرا عام ١٨٩٦، وقد كان في طفولته لامعا، ذا رغبة عالية في الاستطلاع. نشر أول مقال علمي وهو في العاشرة من عمره. وفي الحادية عشرة من عمره، عمل مساعدا في مختبر المتحف التاريخي الوطني، ثم أصبح خبيرا بالمتاحف. نال أول شهادة جامعية في الثامنة عشرة من جامعة نيوشتل، وأصبح بعد ذلك موظفا في جنيف. وتحصل على شهادة الدكتوراه في العلوم الطبيعية وعمره ٢١ سنة. وقد اشتهر خارج سويسرا، بالعمل مع بينه في باريس في تصميم اختبارات الذكاء. ويعتبر بياجيه من أهم علماء النفس الذين قدموا نظرية شاملة لتفسير الذكاء وعمليات

التفكير. و ألف أول كتاب في علم النفس التطوري عام ١٩٢١ حيث تسلم جراء ذلك إدارة مركز جان جاك روسو للعلوم التربوية في جنيف.

قام بياجيه بنشر ما يزيد عن ٢٠ بحثا في حقل علم الحيوان . أما المرحلة الثانية من أبحاثه، فقد تضمنت ولادة أطفاله الثلاثة (جاكلين ، لورنس ،و لووسين) في الأعوام ١٩٢٥،١٩٢٧،١٩٣١، مما وفر له مختبرا سيكولوجيا لتدوين ملاحظته الخاصة بالنمو المعرفي . وكرس أبحاثه كلها لدراسة النمو العقلي عند الأطفال محاولا بذلك فهم شكل التفكير عند الراشد. أضف إلى ذلك، اهتمامه بالدافعية والإدراك والاتجاهات والقيم عند الأطفال. ولاقت أبحاثه تأثيرا كبيرا في الولايات المتحدة الأميركية ، حيث ترجمت أبحاثه من الفرنسية إلى الانجليزية في العشرينات من القرن الحالي.

١- النمو المعرفي عند جون بياجيه:

ينظر بياجيه إلى النمو المعرفي من زاويتين وهما **البنية العقلية** و**الوظائف العقلية**. و يرى أن النمو المعرفي لا يتم إلا بمعرفتهما. أما البناء العقلي فيشير إلى حالة التفكير التي توجد في مرحلة ما من مراحل نموه.و **الوظائف العقلية** تشير إلى العماليات التي يلجأ إليها الفرد عند تفاعله مع مثيرات البيئة التي يتعامل معها.

يهتم بياجيه بتطور التراكيب أو الأبنية المعرفية ، حيث يؤكد أن الوظائف العقلية عند الإنسان موروثة وبالتالي فهي ثابتة لا تتغير. أما الأبنية العقلية فلا تتغير مع مرور الزمن نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة. ويضيف بياجيه وظيفتين أساسيتين للتفكير لا تتغير مع تقدم العمر هما:
التنظيم والتكيف، حيث تمثل وظيفة **التنظيم** نزعة الفرد إلى ترتيب العماليات العقلية وتنسيقها في أنظمة كلية متناسقة ومتكاملة. أما التكيف فتمثل نزعة الفرد إلى التلاؤم مع البيئة .

ويعتبر **التكيف** تغيرات في العضوية تحدث استجابة لمطالب البيئة، ويتم التكيف من خلال عمليتين هما **الاستيعاب والمماثلة**. فأما **الاستيعاب** فهو تعديل المعلومات الجديدة أي التغير في المحيط لجعله يوافق البنيات العقلية.وأما **المماثلة** فهي التغير في الأبنية العقلية لجعلها متوافقة مع البيئة التي يواجهها.

ولتفسير العماليات العقلية استخدم بياجيه مصطلح **شام** أو **السكيما** ليشير إلى البنية العقلية ، وقد يكون الشام بسيط جد كما هو الحال في منعكس الرضاعة ، أو يكون معقد كما هو الحال في استخدام اللغة.ويعتبر بياجيه النمو المعرفي يتقدم نحو التفكير الأكثر تجريدا ، ومما لا شك فيه هو كون العماليات العقلية المكتسبة مبكرا حجر الأساس الذي تبنى عليه العماليات المعرفية الأكثر تعقيدا فيما بعد . ولقد حدد بياجيه أربع عوامل للانتقال من مرحلة نمو إلى أخرى.

١- **النضج**: يرتبط النمو المعرفي بصفة عامة بنضج الجهاز العصبي المركزي والتناسق الحركي، فوظيفة المشي تتطلب نمو العضلات ونضجها بالاظافة إلى نضج الأعصاب المتحكمة فيها.

٢- **التفاعل مع الخبرة المادية**: إن تفاعل الطفل مع بيئته المادية، يزيد من نسبة نموه، وذلك بزيادة عدد خبراته التي تمكنه من الوصول إلى التفكير المعقد.

٣- **التفاعل مع البيئة الاجتماعية**: يعتبر اكتساب الخبرات بواسطة استعمال اللغة للتواصل مع مجموعة الرفاق، والاكتساب المدرسي مؤشرين لزيادة معدل النمو المعرفي.

٤- **التوازن**: هو عملية تنظيم ذاتي يستوجب استعادة حالة التوازن في حالة عدم التوازن التي تمر بها العضوية، وذلك باستخدام سلسلة لمتناهية من الاستيعاب والملائمة يمكننا شرح ذلك من خلال المثال التالي: "**البكاء عند الرضيع الجائع** تعبيرا عن حالة التوتر أو عدم التوازن" " **العب والمناغاة عند الرضيع بعد أخذ الطعام**، تعبيرا عن استرجاع حالة التوازن والوصول إلى "حالة الإشباع".

"**توتر وقلق التلميذ أمام مشكلة تعليمية يستعصى حلها**"تعبيرا عن فقدان حالة التوازن.

"**حل المشكلة بشكل صحيح** "يعبر عن زوال حالة التوتر واستعادة التوازن.

٢- **الافتراضات الأساسية في نظرية بياجيه:**

١- يرى بياجيه أن للطفل قدرات فطرية تمكنه من التفاعل مع البيئة والتزود بالخبرات بواسطة اكتشفه للعالم. . فالمولود حديثا يتمكن من التفاعل مع الوسط باستخدام انعكاسات فطرية تمكنه من التحكم في المحيط والتكيف معه، مثل المص والقبض على الأشياء.

٢- تتحول الانعكاسات إلى سلوك هادف، حيث يقوم الطفل بالجمع بين الهدف والوسيلة باستخدام وسائل جديدة للاستكشاف.

٣- عملية الاستكشاف تحدث في تسلسل منطقي، فلا يستطيع الطفل إدراك وفهم مبادئ الجمع والطرح إلا بعد اكتساب ثبات الموضوعات ويتم التقدم في هذه السلسلة ببطء وبشكل تدرجي.

٤- تؤثر البيئة التي يعيش فيها الطفل في معدل النمو الذي يسر فيه (الطواب، ١٩٨٥).

٣- مراحل النمو المعرفي عند بياجيه:

يتفق علماء النفس النمو على أن نمو الإنسان يتضمن خاصيتي الاستمرار وعدم الاستمرار فهو يسير على نحو مستمر خلال مراحل محدودة ، حيث تتزامن خصائص النمو المستمر وخصائص النمو المرحلي في الحدوث.كما يستخدم مفهوم المرحلة ليشير إلى التغيرات الحادة التي تمس السلوك أثناء فترات النمو المختلفة. إذا فهي عبارة عن مجموعة من الظواهر والأنماط السلوكية. ولفهم مفهوم المرحلة عند بياجيه لابد من التعرض إلى ما يلي:

- تتميز كل مرحلة بفترة تشكيل وفترة تحصيل، أما فترة التحصيل فتتصف بالتنظيم المستمر للعماليات العقلية في مرحلة معينة، وتصبح هذه المرحلة نقطة انطلاق لتشكيل المرحلة الموالية.
- كل مرحلة من المراحل تتكون في الوقت نفسه من فترة التحصيل للمرحلة التي سبقتها بهذا يمكن التأكيد على أن المراحل ليست منفصلة عن بعضها البعض.
- ترتيب المراحل ثابت لا يتغير إلا أن سن تحصيل المرحلة يتغير حسب الفروق الفردية المرتبطة بالنضج والبيئة الوراثية والاجتماعية بالاظافة إلى عوامل التدريب و الدوافع.
- يخضع النمو من مرحلة إلى أخرى إلى قانون التكامل، بمعنى أن كل الأبنية المعرفية السابقة تدمج ضمن أبنية المرحلة اللاحقة.

يعتقد بياجيه أن كل الأشخاص يمرون بأربع مراحل من النمو المعرفي، تبدأ بالمرحة الحسية حركية و تنتهي بمرحلة التفكير المجرد. حيث لا يمكن العودة أو النكوص إلى مرحلة سابقة. يمكن لنا أن نلخص مراحل النمو المعرفي في ما يلي:

١- مرحلة التفكير الحسي الحركي من (٠الى سنتين):

تبد حياة الإنسان باستخدام الحواس والنشاطات الحركية التي تتم بشكل تلقائي لاستكشاف المحيط الذي يعيش فيه. ويمكننا تلخيص مميزات هذه المرحلة كالتالي:

- يتم التفكير بواسطة نشاط الطفل .
- يتحسن التآزر الحركي .
- تناسق الاستجابة الحركية.
- يتطور الوعي بالذات تدرجيا.
- تطور فكرة ثبات الأشياء.
- تظهر البوادر الأولى للغة.

٢- التفكير ماقبل العماليات من (٢ إلى ٧ سنوات):

تعتبر مرحلة انتقالية وتتميز بظهور اللغة والتحكم فيها بالاظافة إلى ظاهرة التمركز حول الذات وعدم ثبات الإدراك وذلك من حيث الحجم والوزن والشكل واللون ، كما يتميز تفكير الطفل في هذه المرحلة

بالا حائية أي إعطاء الحياة لكل شيء جامد أو ميت .ولقد سميت بمرحلة ماقبل العماليات ، لكون الطفل غير قادر على الدخول في عماليات ذهنية بعيدة عن المنطق ويعالج أغلب الأشياء عن طريق الحواس فهو يعد الأصابع لمعرفة عدد الأشياء مثلا. وتنقسم هذه المرحلة بدورها إلى مرحلتين وهما:

١- **مرحلة ماقبل المفاهيم من(٢الى ٤سنوات)**: يستطيع الطفل القيام بعملية تصنيف بسيطة حسب مظهر واحد كاللون مثلا، ولا يميز الطفل بين الأحجام والأوزان، فهو يظن أن الشيء الكبير رغم خفته يغوص في الماء ولا يطفو والشيء الصغير رغم ثقله يبقى على سطح الماء.

٢- **المرحلة الحدسية من (٤الى ٧ سنوات)**:

يتمكن الطفل من التصنيفات المعقدة حدسا أي دون الخضوع لقاعدة يعرفها أو منطق معين. وخلال هذه المرحلة يبدأ الوعي التدرجي بثبات الخصائص أو ما يسمى بالاحتفاظ. وتتميز هذه المرحلة بالخصائص التالية :

- ازدياد النمو اللغوي واستخدام الرموز الغوية بشكل أكبر .
- تفكير المتمركز حول الذات.
- تكوين المفاهيم وتصنيف الأشياء .
- تقد م الإدراك البصري على التفكير المنطقي.

٣- **مرحلة تفكير العماليات المادية من ٧الى ١١ سنة** :

يستخدم مصطلح العماليات لدلالة على الأعمال والأنشطة العقلية التي تشكل منظومة معرفية وثيقة، ويستطيع الطفل خلال هذه المرحلة التنبؤ بالظواهر وتفسيرها علميا ولكن على مستوى مادي وملموس. وتزول ظاهرة التمركز حول الذات تدرجيا ، إلى أن يصل الطفل إلى التفكير الاجتماعي عن طريق فهم الأخر والتواصل معه.أضف إلى ذلك تطور مفهوم الاحتفاظ من حيث الكتلة والحجم و الوزن . ومن أهم مميزات هذه الفترة هي:

- الانتقال إلى لغة اجتماعية بعد ما كانت متمركزة حول الذات.
- استخدام الملموس للموضوعات المادية في التفكير وحل المشكلات.
- يتطور مفهوم الاحتفاظ. والمقلوبية
- تطور عماليات التجميع والتصنيف وتكوين المفاهيم.
- الفشل في التفكير في الاحتمالات المستقبلية .

ومن بين الصعوبات التي يواجهها تفكير الطفل في هذه المرحلة:

- ضعف القدرة في الوصول إلى استدلالات منطقية .
- ضعف الطفل في اكتشاف المغالطات المنطقية.
- العجز في التعامل مع الفروض التي تغاير الواقع (توق وآخرون، ٢٠٠٢).

٤- مرحلة التفكير المجرد من ١١أو ١٢ سنة فما فوق:

يظهر في هذه المرحلة الاستدلال المنطقي المجرد الرمزي حيث يتمكن كل الأطفال من وضع الفرضيات واختبارها. وتطوير استراتجيات لحلها دون الرجوع إلى الماديات .وتتميز هذه المرحلة بما يلي:

- تتوازن عملية الاستيعاب والملائمة .
- تطور التفكير الاستدلالي.
- تطور تخيل الاحتمالات قبل تقديم الحلول .
- التفكير في احتمالات المستقبل .
- استخدام التفكير العلمي في تحليل الظواهر.

الجدول رقم١: يلخص مراحل النمو وخصائصها عند بياجيه

المرحلة	العمر الزمني	الخصائص
الحس حركي	٠-٢ سنة	الانتقال من الأفعال المنعكسة إلى النشاطات الهادفة، باستعمال النشاط الحسي الحركي.
ماقبل العماليات	٢- ٧ سنوات	لغة والتفكير متمركزان حول الذات، والتفكير في اتجاه واحد.
العماليات المادية	٧-١١ سنة	فهم قوانين الاحتفاظ و الترتيب والتصنيف . استعمال التفكير المنطقي باكتساب مبدأ المقلوبية.
العماليات المجردة	١١-١٥ سنة	حل المشكلات المجردة بشكل منطقي والتدرج نحو التفكير العلمي واستعمال التفكير الافتراضي.

٤- المفاهيم الأساسية في نظرية بياجيه:

النمو المعرفي: تحسن ارتقائي منظم لأشكال المعرفية التي تتشكل من حصيلة الخبرات. يهدف إلى تحسين عملية التوازن بين عملية الاستيعاب والملائمة .

البنى المعرفية : هي مجموعة من القواعد يستخدمها الفرد في معالجة الموضوعات والتحكم في العالم .

العمليات: الصورة الذهنية للعمليات المختلفة في تحقيق الفهم وحل المشكلات.

السكيما: صورة إجمالية ذهنية لحالة المعرفة الموجودة ، تتمثل في تصنيف وتنظيم الخبرات الجديدة التي يدخلها الفرد في أبنية ذهنية معرفية، وهي أسلوب خاص بتمثيل العالم و أحداثه ذهنيا.

الوظائف العقلية :هي العمليات التي يلجأ إليها الفرد عند تفاعله مع المحيط.

التنظيم: يشير هذا المصطلح إلى كون العمليات العقلية مرتبة ومنسقة في أنظمة كلية متناسقة، ويعتبر ميل ذاتي يشكل استعداد يجعل الطفل يقوم بإحداث ترابط بين المخططات الذهنية بكفاءة عالية.

التكيف : يشير هذا المفهوم إلى الوظيفة العقلية الثانية عند بياجيه التي تعبر عن نزعة الفرد نحو التلاؤم وتألف مع البيئة التي يعيش فيها.

ثبات الموضوعات : يعني إدراك الطفل للأشياء على أن موضوعاتها يستمر وجودها حتى وان كانت بعيدة عن مجال إحساسه.

الاحتفاظ: يعني إدراك أن تغير الخصائص المادية للأشياء لا يغير بالضرورة من جوهرها.

الاستيعاب: عملية تعديل الخبرات والمعلومات الجديدة لتتوافق مع البنية العقلية الحالية للفرد، وتعني أيضا استخدام الخبرات والمكتسبات السابقة في حل المشكلات الجديدة المماثلة لمشكلة سابقة. أي التغيير في المحيط لجعله يتوافق مع البنية العقلية الحالية للفرد .

الملائمة: هي عملية تغيير أو مراجعة السكيمات الموجودة عند الفرد خلال مواجهة مشكلات وخبرات جديدة . وبالتالي هي التغيير في البنيات العقلية لتتوافق مع الموقف البيئي أو التعليمي، ويعني ذلك التفكير في الحصول على حلول جديدة.

المقلوبية: القدرة عل تمثيل الداخلي لعملية عكسية بحيث يكون قادرا على التأمل في الآثار المترتبة عند إبطال الاحتمال الأول مثال(١+١ =٢)(١-١=؟).

يتصاعد البخار من الإناء المتواجد على الفرن إذا الماء يغلي. النتيجة العكسية: الإناء في البراد إذا الماء يتجمد.

الذكاء:هو التوازن الذي تسعى إليه التراكيب العقلية أي تحقيق التوازن بين التراكيب العقلية والمحيط وبمعنى آخر تحقيق التكيف في أبعاده المختلفة (البيولوجي النفسي العقلي والاجتماعي والوجداني).

٥- تطبيقات نظرية بياجيه في الميدان التربوي:

- يرى بياجيه أن التربية لا تتواجد ألا على شكل نظريات مشكلة من طرف المتعلم ،الذي يجب أن يكون عضوا نشيطا وفعال من الناحية العقلية والمادية، وذلك باستخدام وسائله الخاصة.

- إن حالات عدم التوازن التي تعبر عن الحالة الداخلية للمتعلم عند الفشل في الوصول إلى الحلول الناجعة للمشكلة، قد تصبح منبع لمواصلة الجهود في تحقيق التعلم.

– إن طريقة المقابلة الفردية التي وضعها بياجيه في ملاحظة سلوكيات الأطفال، تعتبر وسيلة ناجحة إذا ما استعملها المربي في فهم مشكلات التعلم و التمدرس عند التلاميذ.

– إن التعلم بواسطة حل المشكلات ، جعلت بياجيه يتأكد أن التعلم لا يتم بشكل كلي وإنما يتم على شكل اكتسابات جزئية يشكلها المتعلم في قلب بنائي. فالمعرفة الأولية تعتبر قاعدة الأساس الذي تبنى عليها المعارف اللاحقة. إذا لبناء المعرفة يجب تجميع كل الأجزاء في قالب معرفي كلي.

– لقد أكد **(فلافل١٩٨٥)** على أهمية نظرية بياجيه وتأثيرها في دراسة القدرات العقلية المعرفية عند الأطفال .

– إن إتاحة العديد من فرص التفاعل بين المتعلم وبيئته الطبيعية والاجتماعية يؤدي إلى تطور النمو المعرفي بشكل أفضل.

– مراعاة قدرات الطفل ونموه في بناء البرامج التربوية المخصصة له.

– ضرورة الاستفادة من أخطاء المتعلم في بناء المواقف التعليمية بتجاوز جوانب الضعف فيها.

– توفير الألعاب لتربوية وتدعيم الأنشطة التعليمية باللعب وجعل المتعلم يشعر بالحرية وتلقائية والمتعة أثناء أدائها.

الفصل الرابع: سيكولوجية الدوافع

سيكولوجية الدوافع:

تمثل الدافعية نقطة اهتمام جميع الباحثين في ميدان التربية ، حيث ينظر إليها على أنها المحرك الرئيسي لسلوك الإنسان والحيوان على حد السواء . ويتلخص مفهوم الدافعية في مجموع الرغبات والحاجات والميول والاتجاهات التي توجه السلوك نحو الهدف المراد تحقيقه.

١.٦- تحديد مفهوم الدافعية:

تعرف الدافعية بالحالة الداخلية التي تسهل وتوَجه و تدعم الاستجابة، كما أنها تحافظ على استمرارية السلوك حتى يتحقق الهدف . ويشير الدافع إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد.وذلك لاسترجاع حالة التوازن بإرضاء الحاجات أو الرغبات النفسية أو البيولوجية.

٢.٦- مفهوم دافعية التعلم:

ينظر إلى الدافعية من الناحية **السلوكية** على أنها الحالة الداخلية أو الخارجية للمتعلم ، التي تحرك سلوكه وأداءه وتعمل على استمراره وتوجهه نهو الهدف أو الغاية.أما من الناحية **المعرفية**، فهي حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم وبناه المعرفية ووعيه وانتباهه، حيث تلح عليه على مواصلة واستمرار الأداء للوصول إلى حالة التوازن المعرفي والنفسي. و أما من الناحية الإنسانية، فهي حالة استثارة داخلية تحرك المتعلم للاستغلال أقصى طاقته في أي موقف تعليمي يهدف إلى إشباع رغباته وتحقيق ذاته.

٣.٦- أنواع الدوافع:

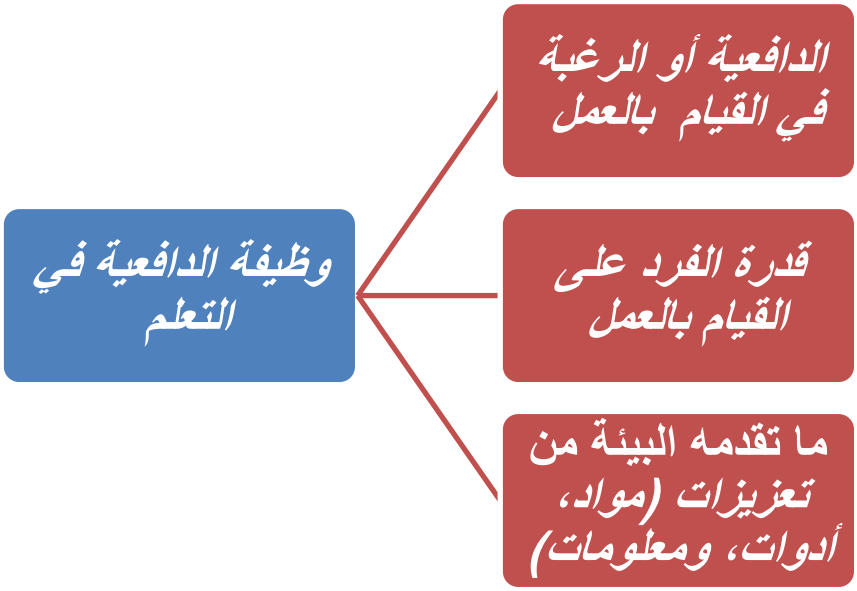
لقد ميز علماء النفس نوعين من الدوافع لدى الإنسان وهي:

١- الدوافع الفسيولوجية والدوافع النفسية :

نقصد بالدوافع الفسيولوجية، هي دوافع فطرية أولية ، التي تنشأ من حاجات الجسم الخاصة بالوظائف العضوية والفسيولوجية كالحاجة إلى الماء والطعام والجنس. أما الدوافع النفسية فهي دوافع ثانوية مثل حب التملك والتفوق والسيطرة والفضول والإنجاز. وتعتبر الدوافع الأولية أقل أثر في حياة الإنسان ويتوقف ذلك على درجة إشباعها.

٢- الدوافع الداخلية و الدوافع الخارجية:

الدافع الداخلي هو تلك القوة التي توجد في داخل النشاط التي تجذب المتعلم نحوها ، فتؤدي إلى الرغبة في العمل مواصلة المجهود لتحقيق الهدف دون وجود تعزيز خارجي . ويؤكد (برونر) أن التعلم يكون أكثر ديمومة واستمرارية في حالة كون الدوافع داخلية و غير مدعمة بتعزيزات خارجية .و نلخص العوامل المؤثرة في دافعية التعلم ضمن البيان رقم١.



وتعتبر الدافعية من أهم العوامل المثيرة للتعلم ، فهي مصدر للطاقة البشرية والأساس الذي يعتمد عليه في تكوين العادات والميول والممارسات لدى الأفراد. كما أنها تعد القوى التي تدفع المتعلم إلى تعديل سلوكه وتوجهه نحو الهدف المطلوب. لقد أثبت الباحثون على وجود علاقة ايجابية بين الدافعية ومستوى التحصيل . وأكدوا أن دافعية الطلبة تسهم في تكوين اتجاهات ايجابية نحو المدرسة. ويذكر (زيدون وآخرون ١٩٩٣) أن للدافعية في التعلم وظيفة من ثلاثة أبعاد وهي:

١- تحرير الطاقة الانفعالية في الفر د وإثارة نشاط معين من السلوك.

٢- الاستجابة لموقف معين وإهمال المواقف الأخرى .

٢- توجيه النشاط بغرض إشباع الحاجة الناشئة عنده وإزالة حالة التوتر مع تحقيق الهدف.

٤.٦- **مكونات الدافعية**: يرى (كوهين، ١٩٦٩)أن الدافعية تتكون من أربعة أبعاد و هي الإنجاز والطموح والحماسة والإصرار عل تحقيق الأهداف والمثابرة.

أما(حسين،١٩٨٨) فقد استخلص ستة عوامل مكونة للدافعية ، وهي **المثابرة** و **الرغبة المستمرة** في الانجاز والتفاني في العمل والتفوق والظهور والطموح و**الرغبة في تحقيق الذات**.وفيما يلي عرض جدول ملخص لأهم الاتجاهات المفسرة لدافعية التعلم.

الجدول رقم ١: يلخص الاتجاهات النفسية و تفسيرها للدافعية

الإتجاهات النفسية	تفسيرها للدافعية
الاتجاه السلوكي	**هي حالة تسيطر على سلوك الفرد وتظهر على شكل استجابات مستمرة ومحاولات موصولة بهدف الحصول على التعزيز المنشود.**
الاتجاه المعرفي	**يعتقد أن السلوك محدد بواسطة التفكير والعمليات العقلية ليس بواسطة التعزيز والعقاب، و لهذا الاستجابات مبنية على التفسيرات المقدمة الأحداث.**

الاتجاه الإنساني	**يركز على الحرية الشخصية والقدرة على الاختيار واتخاذ القرارات والسعي الذاتي للنمو والتطور.التوجه نحو إشباع الحاجات والرغبات وتحقيق الذات.**
الاتجاه المعرفي الاجتماعي لباندورا	**حسب باندورا، فانه يعتمد على الأفكار والتوقعات حول النتاج الممكن للسلوك و إحساس الفرد بالكفاية لذاتية و وضع الأهداف. فتحقيق الهدف يؤدي إلى الشعور بالرضا الإشباع .وبالتالي تحقيق الذات.**

٥.٦- **قياس الدافعية** : لا يمكن قياس قوة الدافعية بشكل مباشر، وإنما بشكل غير مباشر ضمن الطرقتين التاليتين :

- **قياس قوة الدافعية بواسطة الحرمان** : تعد كمية الحرمان طريقة تقدير لدرجة الدافعية عند المتعلم وذلك بقياس الحرمان بالوقت المنقضي مند آخر إشباع .
- **قياس قوة الدافعية من خلال السلوك** : لا يمكن قياس كل الدوافع بواسطة الحرمان، لهذا تستخدم الملاحظة للسلوك كوسيلة للاستدلال عن حالة الدافعية بالاعتماد على الاشتراط الإجرائي

٦.٦- **علاقة الدافعية بسلوك الأداء** :

لقد أكدت الدراسات وجود ارتباط وثيق بين الدافعية وأداء السلوك، فازدياد الأداء يؤدي إلى ارتفاع قوة الدافعية . كما أكد قانون ييركس- دود سون على أنه كلما كانت المهمة صعبة تطلبت مستوى أدنى من الدافعية وأقصى حد من الأداء. وترتبط الدافعية ومستوى الأداء باستخدام التعزيزات المختلفة.فكلما كان التعزيز قويا وايجابيا أدى ذلك إلى ارتفاع في مستوى الأداء وقوة الدافعية.

٧.٦- **العوامل المؤثرة في قوة دافعية التعلم** : للمحافظة على قوة الدافعية عند المتعلمين لبدا من الأخذ بالإرشادات التالية :

- تحديد الأهداف بشكل واضح و مثيرة للانتباه.
- تعزيز استجابات المتعلم بالحوافز والمكافآت.
- إزالة حالة التوتر والقلق والصراع في حل المشكلات المطروحة، وذلك بتقديم نماذج من الاستراتجيات الناجعة والفعالة لحل المشكلات دون تعريض المتعلم للإصابة بالتوتر والقلق أمام الصعاب.
- تقديم للمتعلم طرائق بسيطة وناجعة تمكنه من التعلم بسرعة وبشكل جيد و بأقل مجهود.
- تقديم فرص للمشاركة في تحديد الأهداف و اختيار أنواع النشاط الذي يرغب فيه المتعلم.
- تعويد الطفل على تحمل المسؤولية الذاتية لتحمل نتائج أعماله من نجاح أو فشل .
- تعزيز فرص الاستقلالية والاعتماد على الذات في اختيار الأنشطة وممارستها.
- إثارة استعداد المتعلم لعملية التعلم .
- تنظيم طريقة التدريس بكيفية مثيرة الانتباه والدافعية.

٨- التطبيقات:

يحتوي هذا الفصل على أهم الاستجوابات والأسئلة التي يمكن أن تتبادر في ذهن الطالب أثناء مطالعة هذه الدروس النموذجية. التي تتمحور حول ما يجب أن يعرفه كل مربي يسهر على أداء واجبه المهني بشكل جيد. وتتمثل هذه المعارف في الجوانب النفسية والنمائية التي يجب مراعاتها لدى المتعلم أثناء التدريس.حيث أكد في هدا الصدد جون جاك رسوا ضرورة معرفة المربي **لمرباه.** "(جاستون ميالغي ١٩٩٢) .واليك عزيزي الطالب أهم التطبيقات المقترحة لهذا الفصل.

التطبيق رقم ١:

اشرح مفهوم التعلم من خلال النظريات السلوكية وبين كيفية تطبيقيها في المجال التعليمي الخاص بتخصصك، مستفيدا من قوانين التعلم المسندة إليها؟

التطبيق رقم٢

يمر التعلم بثلاثة مراحل هامة أذكرها بالشرح ودعمها بأمثلة من واقعك التربوي.

التطبيق رقم٣

يقال أن التعلم لا يمكن ملاحظته، علل ذلك معتمدا على ملاحظتك وإذا أردت قياس التعلم كيف تبادر في ذلك؟

التطبيق رقم٤

اذكر بالشرح أهم العوامل المساعدة على التعلم وبين أهم أنواعه؟

التطبيق رقم٥

هل يمكن اعتبار التعلم مجرد "ارتباط بين المثير والاستجابة". حلل وناقش هذا القول مدعما إجابتك بأمثلة وبراهين من واقعك التربوي.

التطبيق رقم٦

مشيرا إلى أوجه الشبه والاختلاف. قارن بين نظرية سكينر وثورندايك

التطبيق رقم٧

اشرح مفهوم التوازن في نظرية بياجيه ودعم إجابتك بأمثلة من واقعك التخصصي

التطبيق رقم ٨

اشرح مفهومي الملائمة والاستيعاب وأربط ذلك بوضعيات التعلم مستخدما أمثلة من واقعك التربوي.

التطبيق رقم ٩

ما هي أهم مرحل النمو العقلي التي حددها بياجي في دراسته للطفل، وبين أهم خصائصها ،وإلي أي مدى يمكن تطبيق هذه النظرية في المجال التربوي؟

التطبيق رقم١٠

يؤكد بياجيه" أن التعلم هو حالة خاصة من حالات النمو، إذ يتوقف تعلم بعض الخبرات والأنماط السلوكية على حدوث تغيرات أو تطور في البنى والعمليات المعرفية لدى الفرد"حلل وناقش هذا القول مدعما إجابتك أمثلة.

التطبيق رقم ١١

تعتبر الدافعية إحدى العوامل الهامة في عملية التعلم ،اشرح ذلك موضحا الدور الذي تلعبه في تحريك التعلم.ثم بين الكيفية التي يجب تطبيق التعليم للحفاظ على دافعية عالية لدى المتعلمين.

الفصل الخامس: الاتجاهات الحديثة في دراسة مهارات الاستذكار

مقدمة:

يحتاج الطلاب في جميع مراحلهم التعليمية إلى معرفة مهارات الاستذكار وإتقانها، وبخاصة في المرحلة الجامعية. تلك المهارات التي اكتسبوها وتعلموها خلال مراحلهم الدراسية السابقة ، بالمحاولة والخطأ تارة ، أو التقليد للآخرين والاسترشاد بالمعلمين والآباء تارة أخرى ، **Cottrell(1999,12)** ، "والدراسة المنتظمة انطلاقا من مهارات سليمة للاستذكار ، توفر إحدى متع الحياة ، وهي التراكم المستمر للمعلومات، مما يبعث في المتعلم متعة معرفة المزيد عن الأشياء والموضوعات التي يهتم بها، وهذه المعلومات بدورها ستنمى ثقته بنفسه ، وتساعده على الشعور بالفخر من إنجازه لمهام التحصيل المختلفة. ومن المدهش معرفة أن نسبة الطلبة التي تتقن فنون ومهارات الدراسة والاستذكار قليلة جدا." بتلروهوب (١٩٩٨م،ص ٤٨٦) ، ولقد تزايد الاهتمام منذ الثمانينات من القرن العشرين بمهارات الاستذكار **Study skills** مع ظهور العديد من المفاهيم في الدراسات والأطر النظرية بأسماء متعددة ، يقصد بها مهارات الاستذكار منها: تعلم كيفية التعلم **Learning How to Learn** ، ومعرفة كيفية التعرف **Knowing How to now** ، ومعرفة كيفية التذكر **Knowing How to Remember** ، والتدريب على المهارات لعقلية **Mental Skills raining** ، واستراتيجيات تقوية الذاكرة **Mnemonic Strategies** إستراتيجيات التفصيل المعرفي **Cognitive Elaboration Strategies** **(Snowmen,1986,245-247)** كما تم دراستها تحت اسم : عادات الاستذكار **Study habits** **(Onwuegbuzie& Daley, 1998,595; Slate &et al., 1998,62)** ،كما جاءت تحت اسم : استراتيجيات التعلم والاستذكار **Learning and Study Strategies (Ince & Priest, 1998,23)**كما تم تسميتها بعادات واتجاهات الاستذكار ، وكذلك اتجاهات وطرق الاستذكار **(Turnbough & Christenberry, 1997)**.

ومن ثم نجد أن هناك تداخلاً بين ثلاثة مفاهيم يقصد بها مهارات الاستذكار هي: (المهارة ، والعادة ، والإستراتيجية للاستذكار) ويحاول الباحث بشيء من الاختصار الوقوف على المقصود بمهارات الاستذكار ، من خلال التعرض لمعنى المهارة بصفة عامة ، ومهارة الاستذكار بصفة خاصة.

أهداف وأهمية دراسة مهارات الاستذكار

مع الانفجار المعرفي وثورة المعلومات التي اجتاحت العالم مع مطلع القرن الحادي والعشرين، لم يصبح للتخمين نصيب كبير في النجاح والتقدم، وأصبح السلاح الحقيقي الذي يجب أن نسلح به طلاب اليوم ورجال الغد هو : سلاح المعرفة الصحيحة، ونزودهم ببناءات معرفية قوية متمايزة واضحة ومنظمة ، كي يستطيعوا خوض معركة ثورة المعرفة ، وخاصة التكنولوجية منها ، على صفحات شبكة المعلومات العالمية ، وما تسفر عنه من تضخم معرفي متجدد.

والطريق السليم إلى النجاح في بناء الشباب معرفيا ، وبناء عقولهم على نحو سليم ، هو تمهيد الطريق لهم باستراتيجيات جيدة لكيفية تنظيم وقتهم وإدارته ، وتحديد أهدافهم وسبل تحقيقها ، للحصول

على المعلومات السليمة في أقل وقت وبأقصر الطرق، وكل ذلك يتسنى لهم ذلك عن طريق مهارات الاستذكار، التي تحقق لهم النجاح في جميع أعمالهم التي يقبلون على القيام بها، ليس في حياتهم الدراسية فحسب ، بل في جميع أعمالهم وأمورهم في الحياة.

ومن ثم تهدف الدراسة الحالية إلى :

١. عرض وفحص الاتجاهات (المباحث) التي تناولت بالدراسة والفحص مهارات الاستذكار.

٢. عرض أحدث النظريات التي تناولت مهارات الاستذكار و التنظير والتنظيم ، وإيضاح العلاقة فيما بين تلك المهارات.

٣. عرض أهم مهارات الاستذكار التي تجعل العمل بالاستذكار سهلا ميسورا ، وأكثر فائدة ونفعا للطلاب.

٤. فحص وعرض الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها لاكتساب كل مهارة من مهارات الاستذكار.

ومن ثم يعد هذا العرض إطاراً وتصوراً نظرياّ خصباً وحديثاً لكل من يريد فحص وتناول مهارات الاستذكار من الباحثين، ومجالا رحبا للطلاب يوضح لهم كيفية الاستذكار، وخوض الاختبارات دون توتر أو قلق، ويصبح الاختبار لديهم موقفاً تعليمياً أكثر من كونه موقفاً تقويمياّ، وخاصة الطلاب المعلمين ، ليكتسبوا مثل هذه المهارات ، ويعملوا بها، ويكسبوها طلابهم فيما بعد.

تعريف المهارة

يقصد بالمهارة " عدة معان مرتبطة ،منها: خصائص النشاط المعقد الذي يتطلب فترة من التدريب المقصود، والممارسة المنظمة ، بحيث يؤدى بطريقة ملائمة، وعادة ما يكون لهذا النشاط وظيفة مفيدة. ومن معاني المهارة أيضا الكفاءة والجودة في الأداء . وسواء استخدم المصطلح بهذا المعنى أو ذاك ،فإن المهارة تدل على السلوك المتعلم أو المكتسب الذي يتوافر له شرطان جوهريان ، أولهما: أن يكون موجها نحو إحراز هدف أو غرض معين، وثانيهما : أن يكون منظما بحيث يؤدي إلى إحراز الهدف في أقصر وقت ممكن. وهذا السلوك المتعلم يجب أن يتوافر فيه خصائص السلوك الماهر. **(آمال صادق، وفؤاد أبو حطب، ١٩٩٤م ص٣٣٠).**

ويعرف **كوتريل (1999,21) Cottrell** المهارة بأنها: القدرة على الأداء والتعلم الجيد وقتما نريد. والمهارة نشاط متعلم يتم تطويره خلال ممارسة نشاط ما تدعمه التغذية الراجعة. وكل مهارة من المهارات تتكون من مهارات فرعية أصغر منها، والقصور في أي من المهارات الفرعية يؤثر على جودة الأداء الكلي.

ويستخلص **عبد الشافي رحاب (١٩٩٧م ، ص٢١٣)** تعريفا للمهارة بأنها " شيء يمكن تعلمه أو اكتسابه أو تكوينه لدى المتعلم ، عن طريق المحاكاة والتدريب، وأن ما يتعلمه يختلف باختلاف نوع المادة وطبيعتها وخصائصها والهدف من تعلمها".

أما العادة فهي : شكل من أشكال النشاط يخضع في بادئ الأمر للإرادة والشعور، ومع دقة وجودة التعلم لهذا النشاط يصبح تكراره آليا ، ويتحول إلى عادة ، ومن المحتمل أن تظل تلك العادة مستمرة بعد أن يختفي الهدف من النشاط الأصلي، ومن ثم فهي"نوع من أنواع السلوك المكتسب يتكرر في المواقف المتشابهة". **(سعاد سليمان ، ١٩٨٩م ، ص٢٧)**.

ويفرق **سليمان الخضري وأنور رياض (١٩٩٣م ، ص٤٠)** بين المهارة والإستراتيجية بأن المهارات هي الطرق المعرفية الروتينية لدى الفرد ، لأداء مهام خاصة، بينما الاستراتيجيات وسائل اختيار وتجميع أو إعادة تصميم تلك الطرق المعرفية الروتينية.

ومن ثم يمكن القول بأن العمل بالاستذكار يبدأ بسلوك متعلم ، ثم يتسم هذا العمل بالكفاءة ، وله هدف هو الإنجاز والتحصيل، فيصبح سلوكا ماهرا، فإذا ما تكرر بشكل آلي يصبح عادة ، وفق قوانين نظريات التعلم السلوكية ، وإذا تم الاختيار من بين تلك السلوكيات والعادات والتنظيم للإجراءات ، يكون الفرد بصدد اتخاذ إستراتيجية في الاستذكار.

والمعنى اللغوي للاستذكار: " استذكر فلانا : ربط في إصبعه خيطا ليذكر صاحبه. واستذكر الشيء: ذكره. واستذكر الكتاب : درسه للحفظ. **(مجمع اللغة العربية ،١٩٦٠م ، ص٣٢٥)**.

وبناء عليه فإن مهارات الاستذكار تشير إلى مجموعة الأنماط السلوكية المتعلمة من الآخرين ، بالتقليد أو الاسترشاد، أو بالمحاولة والخطأ ، أو من مصادر التعلم المختلفة، والتي يستخدمها المتعلم في الإنجاز الأكاديمي في المواد الدراسية المختلفة وفى مراحله العمرية المتتابعة. وهي أنماط سلوكية متعلمة تتباين بتباين مواقف التعلم، وتختلف باختلاف التخصصات الدراسية، وتتطور بتتابع المراحل العمرية للمتعلم.

المعنى التربوي لمهارات الاستذكار

تعددت التعريفات التي وردت لمهارات الاستذكار، فيعرف جراهام وروبنسون **Graham & Robinson (1989)** مهارات الاستذكار بأنها" القدرات النوعية التي من المحتمل أن يستخدمها الطلاب منفردين أو في جماعات لتعلم محتوى مناهجهم الدراسية، من بداية قراءتها إلى تناول الامتحان بها".

ويعرف **السيد زيدان (١٩٩٠م)** عادات الاستذكار بأنها " نمط سلوكي يكتسبه الطالب خلال ممارسته المتكررة لتحصيل المعارف والمعلومات ، وإتقان الخبرات والمهارات ، وهذا النمط السلوكي يختلف باختلاف الأفراد ، ويتباين بتباين التخصصات ".

واستخلص **محمد نبيه (١٩٩٠م)** من خلال استعراضه لمجموعة من تعريفات عادات الاستذكار أنها "أنماط سلوكية مكتسبة ، تتكرر في المواقف المتشابهة، وتساعد على توفير الوقت والجهد ، وإتقان الخبرات التعليمية للطلاب، وتختلف باختلاف التخصصات والأفراد"

ويعرفها **علاء الشعراوي (١٩٩٥م)** بأنها تمثل أنماطاً سلوكية خاصة ، يكتسبها الطالب من خبراته المتكررة في التحصيل واكتساب الخبرات.

ويعرفها **محسن عبد النبي (١٩٩٦م،ص٢٠٥)** بأنها الطرق الخاصة التي يتبعها الطالب في استيعاب المواد الدراسية التي درسها ، أو التي سوف يقوم بدراستها، والتي من خلالها يلم الطالب بالحقائق ، ويتفحص الآراء والإجراءات ، ويحلل، وينقد، ويفسر الظواهر، ويحل المشكلات، ويبتكر أفكاراً جديدة ، ويتقن وينشئ أداءات تتطلب السرعة والدقة، ويكتسب سلوكيات جديدة تفيده في مجال تخصصه.

وتختلف هذه العادات من طالب لآخر، فلكل طالب عاداته التي يعتبرها مثالية في التحصيل والإنجاز ، يستخدمها لكي يصل إلى أفضل مستوى يرضى به عن نفسه، وتختلف هذه العادات باختلاف المواد الدراسية، فاختلاف نوعية الخبرات التي يقوم الطالب باستذكارها تجعله يعدل ويطور في هذه العادات حتى تتوافق مع المادة الدراسية . حيث يشير **السيد عبد القادر (١٩٩٠م)** إلى أن درجة الاستيعاب تتوقف على تنظيم عملية الاستذكار ، والتخطيط المسبق لها، فعن طريق الاستذكار يلم الطالب بالحقائق العلمية، ويتعرف على المعارف بموضوعية، ويصل إلى أفضل تفسير للظواهر ، وأحسن حل للمشكلات التي تصادفه ، سواء في مجال تخصصهن أو أسلوب حياته بصفة عامة.

وقبل التناول التفصيلي لمهارات الاستذكار، يتناول الباحث الإجابة عن ثلاثة أسئلة تتعلق بالاستذكار ومهاراته. وهي :

أولا: كيف نبدأ العمل بالاستذكار؟

تتسم بداية أي عمل لدى الكثيرين بشيء من الصعوبة، ولتيسير ذلك هناك أربع طرق تساعد على البدء في العمل ، يعرضها **بيتلر وهوب (١٩٩٨م ، ص٤٦٩-٤٧٠)** يمكن إيجازها فيما يلي:

١. **خلق مناخ مناسب للعمل** : إن أكثر الأشياء إحباطا في مكان استذكارك هو أن تنظر حولك، وتشعر أن المكان يبعث فيك الكآبة. فاجعل من هذا المكان جوا جذابا بطريقتك الخاصة، إما بترتيبه، أو وضع أشياء تستمتع بها، كالزهور مثلا، ويشمل ذلك المكتب الذي تعمل عليه.

٢. **ضع قائمة مسبقة بالمهام المطلوبة** : وهذه القائمة توضح لك من أين تبدأ. ولكن لا تكن مفرطا في طموحك، فحدد لنفسك أهدافا معينة يمكنك إنجازها بالفعل في الوقت المناسب، ثم قم بالأعمال الإضافية إذا كان هناك متسع من الوقت. – سوف يتناول الباحث تنظيم الأسبقية في مهارة إدارة الوقت.

٣. **ضع فوائد الدراسة نصب عينيك** : إذا أقدمت على أداء المهام الكبيرة، وشعرت بفتور حماستك المبدئية، وانخفضت قدرتك على أن تستجمع قواك لتبدأ هذه المهام. فاقرأ الفوائد التي ستجنيها من أداء هذه المهام، وستجد نفسك مدفوعا للعمل، وبصفة خاصة إذا ما كنت تشعر بشيء من الإحباط.

٤. **اترك مناخ عملك جذابا للمرة التالية** : استغرق الدقائق الأخيرة للعمل في إعادة ترتيب المكان، والاستعداد للجلسة التالية، وهو أفضل توقيت للتخطيط مقدما لما ستفعله فيما بعد. وأخيرا كافئ نفسك فورا

عن كل فترة استذكار. بعمل الأشياء المفضلة لك، إذا ما كنت قد حققت الهدف من تلك الفترة. لأن مفتاح النجاح في العمل هو أن تجعل المكافآت بسيطة وفورية، بعد العمل مباشرة وليس قبله.

ثانيا: ما الكيفية لزيادة التحصيل بمهارات الاستذكار؟

يعرض كوتريل **(1999,22) Cottrell** مجموعة من الاقتراحات لتطوير الإنجاز والتحصيل اعتمادا على مهارات الاستذكار، منها ما يلي:-

١. الوعي بما هو مطلوب منك ، أو ما أنت مكلف به Awareness of what is required

فمعرفة الفرد لما هو مكلف به والمتوقع منه، يساعده في البحث عن وسائل تحقيقه.

٢. الطرق والاستراتيجياتMethods & Strategies

يسهل استذكار الدروس والمقررات إذا كانت هناك استراتيجيات وطرق عمل سليمة ومنظمة لذلك، وهي ما تمثلها مهارات الاستذكار.

٣. الثقة بما تفعل Confidence

يحتاج النجاح إلى أن يشعر الفرد بأنه يتعلم وينجز ويحصل. والعديد من الطلاب يزداد نجاحهم نتيجة لمرورهم بخبرات دراسية ناجحة، وشعورهم بالتفرد في أدائهم، وإن كانت ليست لديهم أية فكرة عن مستوى ذكائهم.

٤. الأُلفة Familiarity

إذا كانت المهارات تتحسن بالممارسة والتغذية الراجعة من الآخرين، أو من الشخص نفسه بمراقبته لأدائه ومعرفته بنتيجة هذا الأداء، فإن الفرد كلما استذكر دروسه كان خبيراً بالطرق المختصرة، واعيا بالمهارات الفرعية التي يحتاج إليها، مستطيعا التركيز في الاستذكار مُددا أطول، مؤديا للمهارات الفرعية والمهارة الكلية بشكل آلي وأفضل.

٥. الوعي بالذات وتقويمها Self- awareness & Self- evaluation

فبكى يطور الفرد مهاراته يجب أن يعرف أولا: أين هو منها؟، وما نقاط الضعف والقوة لديه فيها؟، وماذا يريد من الإنجاز والتحسن في تلك المهارات؟. والاستبصار بالذات يساعد على تقويم ما لديه من مهارات، أفضل من الاعتماد على تقويم الآخرين. وفيما يلي قائمة بالمهارات المبدئية للاستذكار التي يمكن أن تساعد في تقويم الذات والوعي بما لدى الفرد منها (درجة كل فقرة ١ – ٥).

جدول (١)

قائمة بالمهارات المبدئية اللازمة للاستذكار

المهارة	١	٢	٣	٤	٥
١- إدارة الأعمال الدراسية المؤجلة والتعامل معها.					
٢- تنشيط الدافعية الذاتية، والقدرة على تحمل مسئولية المهام الصعبة.					
٣- امتلاك الثقة في التعبير عمّا تمتلك من أفكار.					

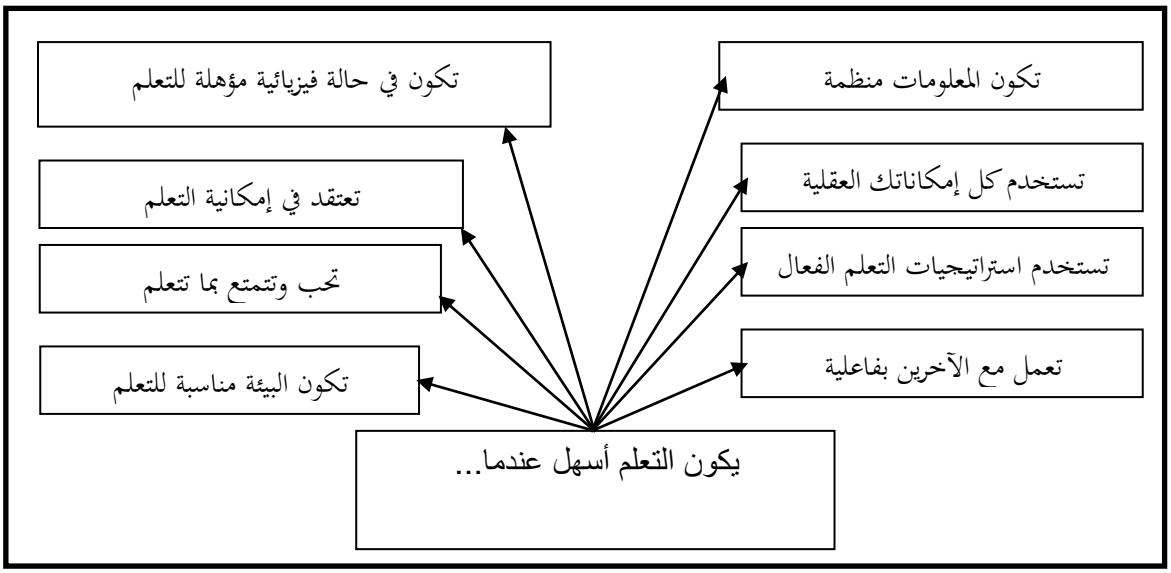
المهارة	١	٢	٣	٤	٥
٤- استخراج المعلومات من مختلف المصادر.					
٥- قراءة النصوص أو الأشكال والجداول؛ لاستخراج المعنى والدلالة منها.					
٦- القدرة على الانتقاء، واستخراج المناسب للموضوع، وإهمال غير المناسب.					
٧- مقارنة مختلف الآراء، وتقرير أيها الأفضل.					
٨- كتابة التقارير والموضوعات بأسلوب خاص.					
٩- القدرة على الحوار والمناقشة وإبداء الرأى في موضوع ما.					
١٠- القدرة على التلخيص والإيجاز بأقل الكلمات وأكثر المعلومات.					

مثل هذه القائمة المتضمنة بجدول (١) وغيرها من القوائم التي اقترحها كوتريل **Cottrell (1999,26)** يمكن استخدامها لفحص وتقييم ما لدى الفرد من المهارات المبدئية اللازمة للاستذكار والإنجاز الأكاديمي لمعرفة أين هو من مهارات الاستذكار، ومدى توافرها لديه، ومن ثم يعي بذاته ويقومها من حيث مهارات الاستذكار.

ثالثا: متى يكون التعلم سهلا وأفضل؟

عملية التعلم وتحصيل المعلومات والمعارف بشكل جيد ومنظم تحتاج إلى جهد وتركيز لقوى الطالب العقلية، وكثيرا ما يكون العمل بالاستذكار بمثابة أداء روتيني لبعض الطلاب. ولكي يكون التعلم سهلا والعائد منه أوفر يقترح كوتريل **Cottrell (1999,47)** عدداً من محددات سهولة وأفضلية التعلم، تتضمن في مجملها مهارات الاستذكار، يوضحها الشكل التالي:

شكل (١) يوضح محددات التعلم الأسهل والأفضل



وفيما يلي توضيح مختصر لتلك المحددات :

- **الحالة الفيزيائية المؤهلة للتعلم :** ويمكن الوصول إليها عن طريق الحصول على القسط الكافي من الراحة البدنية ، فلا يستطيع التعلم والاستذكار : المتعب والجوعان والمجهد والمتوتر.

- **الاعتقاد في إمكان التعلم :** وذلك من خلال ثقة المتعلم في مستوى ذكائه، والاعتقاد بأن له الحق في التعلم ، وأن يكون لديه اتجاهات إيجابية نحو التعلم.

- **حب التعلم والتمتع به:** بجعل التعلم ممتعاً، وأن يكون ما يتعلمه الفرد له معنى لديه ، ويندمج كلية فيما يتعلمه، وأن يكون مهتما بنتائج التعلم التي من المحتمل أن تدفعه إلى مزيد من النجاح.

- **البيئة المناسبة للتعلم:** من التهوية الجيدة، والإضاءة الكافية، والجلسة الصحيحة في أثناء الاستذكار.

- **تكون المعلومات منظمة :** حيث إن تنظيم المعلومات يساعد العقل على استيعابها، وسهولة استرجاعها.

- **استخدام استراتيجيات التعلم الفعال :** والتي تتمثل في الابتكارية والتفرد في أساليب الاستذكار، والتأمل فيما يتعلم، وتحليل الخبرات، والفعالية في تناول المعلومات ، والحيوية في العمل والاستغراق كليا في الاستذكار بدافعيه ذاتية.

- **استخدام كل الإمكانات العقلية:** أي توظيف أنشطة الجانب الأيمن وأنشطة الجانب الأيسر من المخ في عملية التعلم والاستذكار، واستخدام ما يلزم من الحواس لتسجيل ونقل المعلومات إلى المخ فلا يقتصر على استخدام إحدى الحواس دون غيرها، أو يعتمد على نمط من أنماط التفكير دون غيره في عمله بالاستذكار.

مثل هذه المحددات تعمل على سهولة التعلم والاستذكار الفعال لموضوعات الدراسة، أو ما يكلف به الفرد من مهام دراسية.

اتجاهات تناول مهارات الاستذكار

بالاطلاع على الكتابات العربية والأجنبية وعناوين شبكة المعلومات العالمية التي تناولت موضوع مهارات الاستذكار ، اتضح أن الكتابات الحديثة منها تركز على الكيفية أكثر من تركيزها على النوعية ، أي كيفية اكتساب مهارات الاستذكار أكثر من تركيزها على التعرف عليها لدى المتعلمين، وجل الكتابات وصفحات شبكة المعلومات العالمية تركز على تقديم الآليات والاستراتيجيات التي تساعد المتعلمين والراغبين في تحصيل العلم والمعرفة على ممارسة مهارات الاستذكار، باعتبارها مفاتيح النجاح الأكاديمي في العمل التعليمي.

وفيما يلي يعرض الباحث بشيء من التفصيل لأهم الاتجاهات التي تناولت مهارات الاستذكار التي أجمع عليها وعلى أهميتها الباحثون والمنظرون والمهتمون بمجال مهارات الاستذكار. والتي يمكن أن نصنفها إلى خمسة اتجاهات أساسية وهي (التناول الكيفي، وآليات الاكتساب، واستراتيجيات تيسير العمل

بالاستذكار، وتناول مهارات الاستذكار بالقياس والتحديد الكمي، ومدخل إعداد برامج للتدريب على مهارات الاستذكار، وقياس أثر ذلك على التحصيل الأكاديمي، وتدريس مقررات لمهارات الاستذكار وحساب مدى استفادة الطلاب الدارسين لها في تحصيلهم الأكاديمي، وتناول مهارات الاستذكار في علاقتها بالمتغيرات الشخصية والعقلية،). وسيتناول الباحث فيما يلي بشيء من التفصيل كل اتجاه من تلك الاتجاهات.

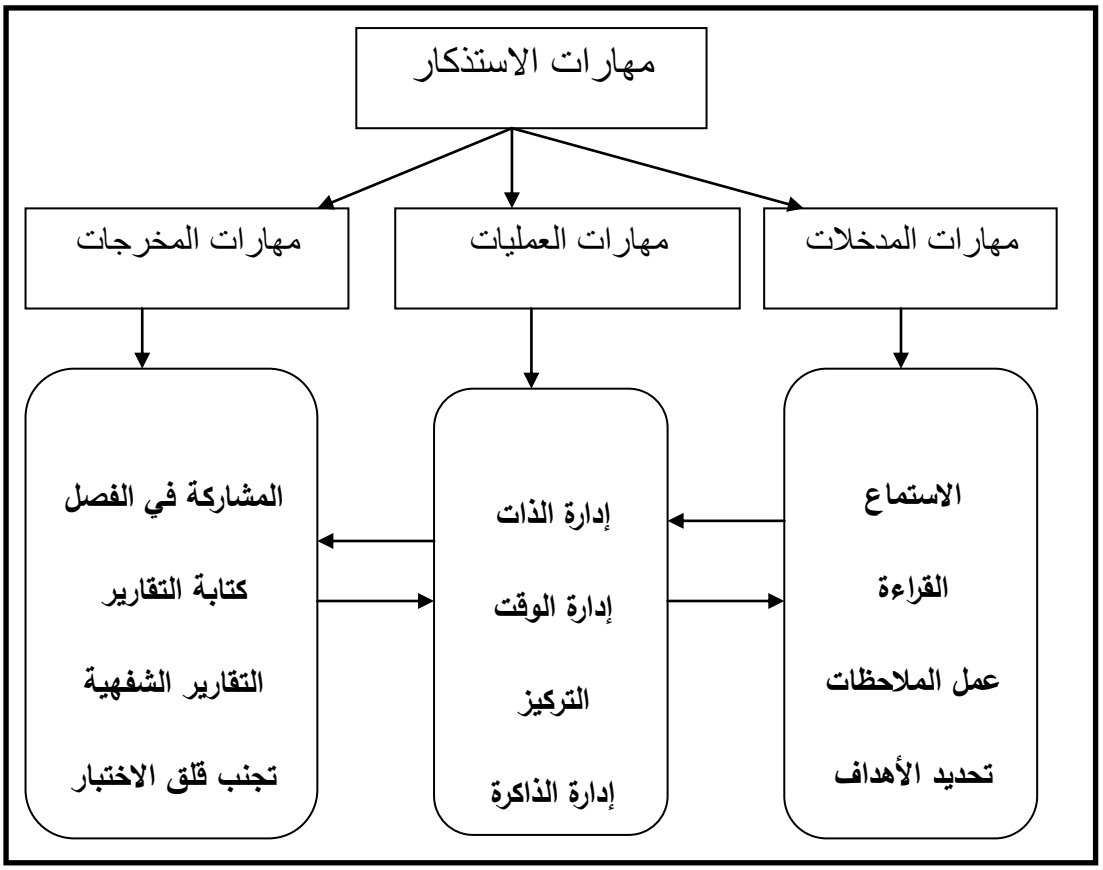
أولا: التناول الكيفي وآليات الاكتساب لمهارات الاستذكار

وسوف يتم عرض اتجاه التناول الكيفي لمهارات الاستذكار وآليات واستراتيجيات العمل بها في إطار تصور وتنظير يتفق والعملية العقلية المعرفية باعتبار أن الاستذكار يتضمن أرقى العمليات العقلية المعرفية، وهذا التصور قدمه كل من لاكى وسميثرست **Luckie & Smethurst (1998,4)**

اللذين قسما مهارات الاستذكار إلى ثلاث مجموعات من المهارات هي (مهـارات المدخـلات **Input Skills**، مهارات العمليات **Process Skills** مهارات المخرجات **Output Skills)**

يمكن تصور تلك المهارات بالشكل التخطيطي التالي:

شكل (٢) يوضح تنظير مقترح لمنظومة مهارات الاستذكار الأساسية والعلاقة فيما بينـها



ومما هو جدير بالذكر أن الباحثين **Luckie & Smethurst (1998,6)** يؤكدان أن أي خلل في أية مهارة من منظومة تلك المهارات يؤثر حتما على الناتج النهائي، وهو التحصيل الدراسي، وذلك

حسب الوزن أو الإسهام النسبي لتلك المهارة فيه. وهذا التصور يمكن أن يكون منطلقاً تنظيرياً للعديد من الدراسات التجريبية، التي تعمل على تقدير الأوزان النسبية لكل مجموعة من المهارات في التباين الكلي للتحصيل الدراسي، والنجاح الأكاديمي لدى طلاب المراحل التعليمية المختلفة.

ولن يتسع المجال هنا للتناول التفصيلي لكل تلك المهارات، ولكن سوف يتم تناول أهم تلك المهارات بشيء من الإيجاز، فيما يلي:

أولا: مهارات المدخلات Input Skills

تستخدم تلك المهارات في اكتساب وتناول المعلومات والأفكار الجديدة من مجالاتها المختلفة، داخل المدرسة وخارجها، وإدخالها بالعقل من خلال الحواس،والتناول العقلي لتلك المعلومات. وأول خطوة نحو التعلم والاستذكار الفعال هي تحسين مهارات المدخلات، والتي تتمثل في (الاستماع، القراءة، عمل الملاحظات والملخصات، المشاركة في الفصل المدرسي كمدخلات)

١- مهارة الاستماع Listening Skill

مهارة الاستماع من المهارات والمتطلبات الأولية للتعلم، وعادة ما نجد المتعلم الجيد مستمعاً جيداً. **ويشير محمد رفقي (١٩٨٩م،ص١٢١-١٢٢)** إلى أن مهارة الاستماع تعتبر أساس التلقي والتعلم، وتحتاج إلى الانتباه، وأن يصاحبها إدراك لما يسمع، فالطفل إذا ما أحسن الاستماع كان أحسن تحدثا، وأوفى تعلما، والاستماع هو الإنصات إلى المثيرات الصوتية بانتباه، وهذا الإنصات يحتاج إلى تدريب متواصل منذ مرحلة الطفولة، وأول خبرة تدريبية يتلقاها الطفل في الروضة هي من المعلمة التي تجيد فن الاستماع، وتؤكد عليه، وتلتزم به.

وتتكون مهارة الاستماع من:

أ) جانب حسي حركي: ويتعلق بطريقة الجلوس، وتركيز الانتباه، واتخاذ الأوضاع المناسبة للإنصات الجيد، واحترام الصمت الواجب، وعدم مقاطعة المتحدث أو الانشغال عنه.

ب) جانب معرفي: ويتضمن:

- **الإدراك السمعي:** عن طريق إمكان ترتيب الأصوات أو الكلمات ،طبقا لتلقيها، والتعرف عليها وعلى مصادر الأصوات، وإدراك الأصوات الخافتة.
- **التمييز السمعي:** عن طريق تنمية مهارة تمييز الأصوات، والاختلافات فيما بينها.
- **التخيل السمعي:** عن طريق تخيل أصوات بعض المصادر الصوتية بمجرد رؤيتها، أو تخيل المصادر بسماع أصواتها.

وتوجد العديد من الأنشطة للتدريب على مهارة الاستماع في برنامج رياض الأطفال ، مثل (لعبة الهمس، ولعبة من أنا، ولعبة ماذا أفعل، والاستماع إلى آيات القرآن الكريم، والاستماع إلى القصص والروايات، والاستماع إلى الأناشيد ،...)

ويؤكد ذلك ما جاء به كوتريل **Cottrell (1999,90)** من أن الاتصال الجيد يتطلب مهارتي الاستماع الجيد والمشاركة الإيجابية في الحديث والمناقشات، ويشير إلى أنه لكي تكون مستمعاً جيداً يجب عليك أن : تقدر مشاعر المتحدث، وتبحث عن طريقة لتشجيعه على الحديث، مع التركيز في محتوى الحديث، وربط ذلك المحتوى بمخزون المعرفة لديك، وأن تبحث عن تعليقات إيجابية تسهم بها وتشاركه الحديث.

٢- مهارة القراءة Reading Skill

القراءة هي مفتاح المعرفة، وأهم الآليات التي يعتمد عليها الإنسان في ملاحقة الأفكار والمعلومات المتجددة، حيث إن السرعة والدقة في القراءة، والفهم لما نقرأ، هي المحددات الأساسية لعملية القراءة الفعالة. ويختلف أسلوب القراءة حسب الموضوع المراد قراءته، والهدف من القراءة، والإمكانات العقلية للقارئ، فقراءة كتاب يختلف عن قراءة القصة، وعن قراءة مجلة، أو العدد الأسبوعي لجريدة الأهرام.

ويعرض **بيتلر وهوب (١٩٩٨م،ص٤٧٧-٤٧٩)** برنامجاً عاماً للقراءة رباعي الخطوات كما يلي:

أولا: الإعداد : وفيه تبدأ القراءة بغرض توسيع دائرة معلوماتك، وليس بهدف الدراسة، حيث إن التعلم يكون أفضل إذا ما تم ربط ما نقرأه بما نعرفه. وهذا الإعداد يهيئ العقل لاستقبال معلومات جديدة، ويكون ذلك من خلال قضاء حوالي ثلاث دقائق في التفكير عما تعرفه عن الموضوع، ثم تصفح الكتاب أو الفصل كي تكون فكرة عامة عن المادة. ومهارة التصفح هذه ليست أسلوبا ضعيفا للقراءة ،بل هي مهارة تشحذ العقل للعمل، وتعطي فكرة عن الأسلوب والعناوين والرسومات التوضيحية بالكتاب أو بالنص.

ثانيا : فكرة عامة : بعد تصفح الكتاب أو النص، ركز في الحصول على فكرة عامة عنه، بقراءة أي ملخصات، والاطلاع على العناوين الرئيسية والفهرس وقراءة الخاتمة، وذلك لفهم الرسالة الرئيسية للكتاب أو المجلد.

ثالثا: القراءة عن قرب : من خلال خطوتي الإعداد والفكرة العامة تصبح واعيا بما في الكتاب، وتحدد على ضوئهما الأجزاء التي تريد قراءتها والأجزاء التي لا تريدها، الأجزاء الصعبة والأجزاء السهلة، والأجزاء التي تعرفها من قبل والأجزاء التي لا تعرفها. وعلى ضوء ذلك تبدأ في القراءة عن قرب وبتأنٍّ وفهم متعمق للأجزاء التي تريدها. وإن واجهتك فقرات صعبة فلا تُمضِ ساعات في فهمها، اتركها ليعمل عقلك الباطن فيها، وقد يأتي ما بعدها ليوضح ما بها.

رابعا: المراجعة لما تقرأ: المراجعة المبكرة خطوة مهمة في تنظيم المادة وتذكرها على المدى البعيد، والمراجعة تكون نموذجية بعد حوالي (٣٥)دقيقة من الاستذكار والقراءة.

ويرى **فهيم مصطفى (١٩٩٨م،ص٨٩)** أن تعلم مهارة القراءة يعتمد على النضج العقلي والجسمي،ومدى سهولة المهارة أو صعوبتها لدى المتعلم، وما تحققه من وظيفة اجتماعية أو أهداف

خاصة أو عامة له. ويتدرج نمو مهارة القراءة من البسيط إلى المعقد مع ازدياد انتقاله من صف دراسي إلى آخر، ومع تزايد نموه العقلي واحتكاكه بالخبرات المتتابعة للدراسة.

وهناك مهارات فرعية ينبغي على المعلم أن يركز جهده في تنميتها وتطويرها لدى التلاميذ، ومن تلك المهارات :

١- **التمييز بين الكلمات:** التمييز بين صور الكلمات عنصر أساسي في القراءة الجيدة، ويبدأ ذلك بالتمييز بين الحروف المتشابهة وأشكالها، وتكوين حصيلة من الكلمات يستطيع أن يتعرف عليها بمجرد النظر إليها، وحينما يقرأ كلمة غير مألوفة يستطيع أن يخمنها دون أن يلجأ إلى المعلم.

٢- **حركة العينين:** فالتلميذ الذي يقرأ قراءة سليمة لا ينظر إلى كل حرف من حروف الكلمة على حدة في أثناء القراءة، وإنما يرى كلمة أو كلمتين في كل وقفة، وكلما ازداد عدد الكلمات التي يراها التلميذ في كل وقفة قل عدد الوقفات التي يقفها، ويزداد فهمه القرائي. وقد تتحرك العينان حركة خلفية لكي تلقى نظرة ثانية على كلمة أو أكثر لم تكن واضحة في النظرة الأولى، أو لتصحيح أخطاء قرائيه. وقد تكون حركة العين حركة أمامية لالتقاط الكلمات التي سيقرأها.

٣- **القدرة على الفهم والاستيعاب:** فيجب أن يتعرف التلميذ على الكلمات والتراكيب المقروءة، ولا يكتفي المعلم بتدريب تلاميذه للتعرف على صور الكلمات وأشكالها فقط، بل يجب أن يكون التلميذ مدركا لمعاني الكلمات قبل أن تقدم له في مادة يقرؤها.

٤- **قراءة وحدات فكرية مستقلة:** والمقصود بالوحدات الفكرية المستقلة هو: مجموعة الكلمات التي تكون أو تؤلف فكرة مستقلة بذاتها، وقراءة تلك الوحدات تعمل على سرعة القراءة، وفهم واستيعاب ما يقرأ بالربط بين الجمل في موضوع ما. **فهيم مصطفى (١٩٩٨م،ص٩٧).**

٣- **السرعة في القراءة:** سرعة القراءة من المهارات المطلوبة والضرورية في عصر تفجر المعرفة والثورة التكنولوجية ، وتقاس سرعة القراءة بمعرفة مقدار الزمن بالثواني الذي يستغرقه الفرد في قراءة النص، مع تذكر واستيعاب أهم الأفكار والمعاني المتضمنة به.

ويشير **حمدان نصر (١٩٩٢م،ص١٠١)** إلى أنه على الرغم من البحوث العديدة التي تقوى نظرية ثبات معدل السرعة في أثناء القراءة ،فإن بعض المربين مازالوا يرون أن الفكرة القائلة بأن سرعة القراءة تميل إلى الثبات هو مضاد ومعاكس تماماً للتفكير التقليدي في استخدام القراءة، وهو أن القارئ في مرحلة معينة من النضج القرائي، يميل إلى أن يكون قارئا مرنا في إحساسه بضرورة تغيير سرعته للقراءة، في ضوء صعوبة المادة، ووفق الغرض منها، والزمن المتاح لقراءة الموضوع المنوط به قراءته.

ولقد انصب الاهتمام والتركيز على مهارة سرعة القراءة كمهارة مهمة من مهارات الاستذكار والتعلم، سواء على مستوى التدريب والاكتساب، أو على مستوى البحث والدراسة للمتغيرات والمحددات التي تعمل على زيادة معدل سرعة ودقة القراءة والفهم القرائي .

وفي هذا الإطار تأتي دراسة **حمدان نصر (١٩٩٢م)** لفحص معدل السرعة في القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائى، وكذلك التعرف على أهم محددات القراءة الصامتة والمتغيرات التي تؤثر فيها، وذلك لعينة قوامها (١٩٥) من تلاميذ وتلميذات الصف السادس الابتدائى، وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن معدلات الفهم في أثناء القراءة السريعة تتأثر بعوامل الجنس، ونظام التعليم، ومستوى صعوبة المادة المقروءة، وأن البنات يتفوقن في مستوى الاستيعاب عن البنين في أثناء القراءة السريعة. كما أكدت النتائج أن معدل سرعة القراءة يزداد بزيادة سهولة النص المقروء،وأن معدل سرعة القراءة يتأثر بشكل النص، حيث تزداد سرعة قراءة النص نفسه إذا ما وضع في سطور قصيرة ويشتمل على مسافات إضافية. كما أوضحت النتائج أن معدل سرعة القراءة يتأثر بمستوى التحصيل اللغوي للتلاميذ، وأن التلاميذ سريعي القراءة للنص السهل يكون معدل سرعتهم للنص الصعب أكبر أيضا من أقرانهم.

ويقدم **فهيم مصطفى (١٩٩٨م،ص١٠٠-١٤٣)** برنامجا ثريا للتدريب على مهارة القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، يشتمل التدريب على (التمييز بين: اللام الشمسية واللام القمرية، المفرد والمثنى والجمع ،التنوين بالضم والفتح وبالكسر، التاء المفتوحة والمربوطة والهاء،إلحاق تاء التأنيث بالفعل، المذكر والمؤنث،الضمائر، أدوات الاستفهام، الأفعال) .

استراتيجيات تحسين القراءة Strategies for up reading

يقدم كوتريل **(1999,114) Cottrell** عدداً من الإستراتيجيات لتحسن القراءة وسرعتها، والفهم القرائي، يمكن إيجازها فيما يلي:

١- قراءة النصوص الأكثر حداثة Read more advanced text

بممارسة القراءة يعمل المخ على فهم الكلمات الجديدة، والجمل المعقدة ، وخاصة الموضوعات المهمة والشيقة بالنسبة للقارئ. وحداثة النص تجذب القارئ لقراءته، فضلا عن شموليته لمعلومات ما يسبقه.

٢- تتبع الإصبع Finger Tracking

استخدام الإصبع عبر الصفحة مباشرة من أعلى إلى أسفل، وتتبع العين لحركة الإصبع ، يدرب العين على الحركة السريعة للبحث خلال النص المعروض في الصفحة.

٣- معرفة متى تقرأ بصوت عال Know when to read aloud

اعتاد بعض الأفراد القراءة بصوتٍ عالٍ، إلا أن سرعة القراءة الصامتة تكون أفضل في الكثير من الحالات. ومن اعتاد على القراءة بصوتٍ عالٍ ولا يفهم إلا كذلك، فيفضل أن يسجل لنفسه ما يقرأ لإعادة سماعه، ومن ثم تكون قراءته بالأذن بدلا من العين، وخاصة في أثناء عمليات المراجعة.

٤- اقرأ الفقرات أو القطع الكبيرة Read large chunk

التدريب على القراءة بحيث تلتقط العين جملاً، أفضل من الوقوف بالعين عند كل كلمة. وهذه الطريقة أقل إجهاداً للعين، وتمكن من القراءة لفترات أطول وكميات أكثر.

٥- البناء والتهيئة للموضوعات أو النصوص الصعبة Build up difficult text

مما لاشك فيه أن تكوين خلفية عن الموضوعات والنصوص التي نقبل على قراءتها تزيد من سرعة القراءة والفهم القرائي لتلك النصوص. فإذا كان النص يتناول موضوعا من الموضوعات الصعبة فيمكن البدء بنص أسهل يتناول موضوعا مماثلا لذلك الموضوع، أو قراءة الأجزاء السهلة من الموضوع أولا، حيث إن ذلك يعطي التهيئة لفهم وسهولة تناول الموضوعات أو الأجزاء الصعبة.

٦- احتفظ بحركة عينيك للأمام Keep your eyes moving forward

جعل العين تسبق للأمام ما نقرأ من كلمات أو عبارات يساعد ويسهل قراءة الجمل والقطع الكبيرة بدلا من قراءة الكلمات أو حروفها، حيث إن الحركة الأمامية للعين على الجملة تساعد على التقاط الكلمات التي سَتُقرأ. ويساعد على الألفة بالكلمات أو النص المكتوب.

مثل هذه الاستراتيجيات تساعد على سرعة القراءة والفهم القرائي، إلا أنه أحيانا تكون القراءة البطيئة مهمة وأكثر نفعا، وخاصة للموضوعات مكثفة المعلومات، مثل الموضوعات الطبية، والعلمية، والمعادلات، والصيغ الكيميائية، والقوانين الرياضية...إلخ .

٣- مهارة عمل أو أخذ الملاحظات Note – Making– Taking Skill

الملاحظات أو الملخصات هي ما يستخلصه القارئ لنص، أو المستمع لمحاضرة أو درس، وبطريقته الخاصة، بحيث يسهل عليه تذكر غالبية المعلومات للنص أو الدرس، وهي تعد من المهارات الضرورية للاستذكار، حيث إن المتعلم لن يستطيع بأي حال من الأحوال حفظ الكتاب كاملا، أو تذكر المحاضرة أو الدرس كاملا – وهو غير مفضل– في حين أن الملاحظات بأسلوبه وبكلماته وتنظيمه الخاص من الآليات التي تساعده على تذكر أكبر قدر من المعلومات.

ولا توجد طريقة مثلى أو نموذج لعمل الملاحظات والملخصات فلكل أسلوبه المفضل، وحيله الفردية في عمل ما يذكره بما يريد. إلا أنه لا مانع من الاسترشاد بالمقترحات التي وردت على أيدي الخبراء في مجال مهارات الاستذكار. وفى هذا الصدد يقدم **كوتريل (1999,116) Cottrell** عدداً من الاقتراحات لعمل الملاحظات من الكتب أو المحاضرات كالتالي:-

- استخدم القلم ودون ملاحظات مما تقرأ .
- ملاحظاتك قد تكون إجابات لأسئلة .
- حدد ولخص الأفكار الرئيسية مع صياغتها بأسلوبك وكلماتك.
- رتب الأفكار تحت العناوين أو الأسئلة.
- دوّن بالضبط من أين أتيت بالمعلومات (اسم الكتاب، ورقم الصفحة).
- اترك مسافات بين سطور ملاحظاتك لإضافة التفصيلات إذا رغبت لاحقا.
- ضع ملاحظات كل موضوع في ملف خاص مكتوب عليه العنوان بوضوح.
- يفضل استخدام صفحة منفصلة لكل موضوع فرعي.

- احتفظ في أول كل ملف بصفحة للمعلومات المستجدة .
- اجعل صفحة الملاحظات سهلة التذكر باستخدام الرموز أو الاختصارات والألوان.
- اربط النقاط يبعضها البعض باستخدام الأسهم أو الخطوط المتقطعة.
- اكتب الاقتباسات بألوان مختلفة.
- رتب الملاحظات المتناثرة والتي تتناول فكرة واحدة باستخدام الألوان أو الدوائر ، أو باستخدام الخطوط بالمسطرة.

ويعطي هيرمان وآخرون (**Herrman, et al. (1996,203-205**) مجموعة من الآليات والنماذج لعمل الملاحظات ، منها:-

١- الملخصات Outlines

وهي من الآليات الأكثر شيوعا والموثوق فيها لتنظيم واختصار المعلومات. على سبيل المثال:-

الجهاز الهضمي

أ) القناة الهضمية

- الفم (وهو أول أجزاء الجهاز الهضمي ويحتوى على ...)
- المريء(هو أنبوبة مرنة تصل بين البلعوم والمعدة)
- المعدة (تقع على الجانب الأيسر من الجسم.....)
- الإثنا عشر .....

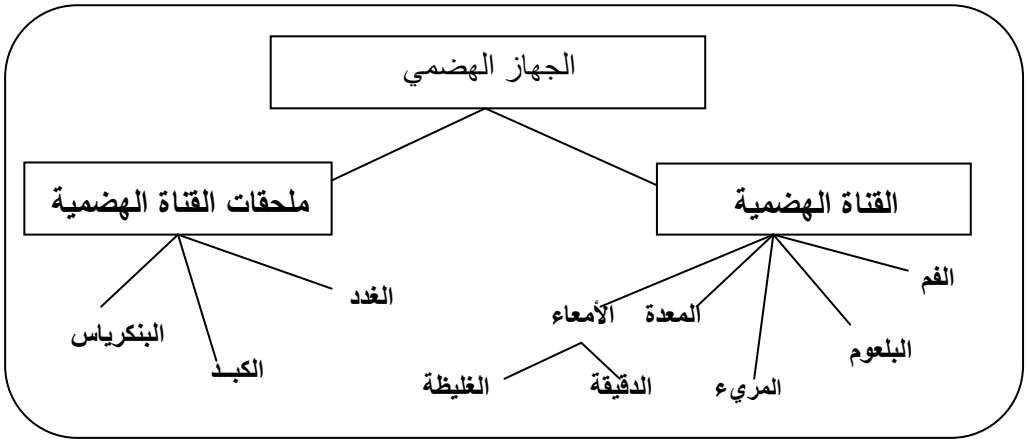
ب) ملحقات القناة الهضمية

- الغدد اللعابية (وتتكون من ثلاث مجموعات هي.....)
- الكبد (ويتكون من ثلاثة فصوص ويفرز العصارة.....)
- البنكرياس (يقع أسفل المعدة وهو على شكل...)

٢- التنظيم الهرمي للمعلومات Hierarchy

هو وسيلة لتنظيم المعلومات، وإظهار ما بينها من علاقات متدرجة، وغالبا ما تكون أكثر أهمية للبنية المعرفية في سهولة ربط مفاهيمها ومعلوماتها المتعددة، وتنظيمها هرميا ،مما يسهل استدعاء تلك المعلومات والاستفادة بها. ومثال على ذلك يوضحه الشكل التالي:

شكل (٣) مثال توضيحي لكيفية التنظيم الهرمي للمعلومات



٣- جداول العلاقات Relation table

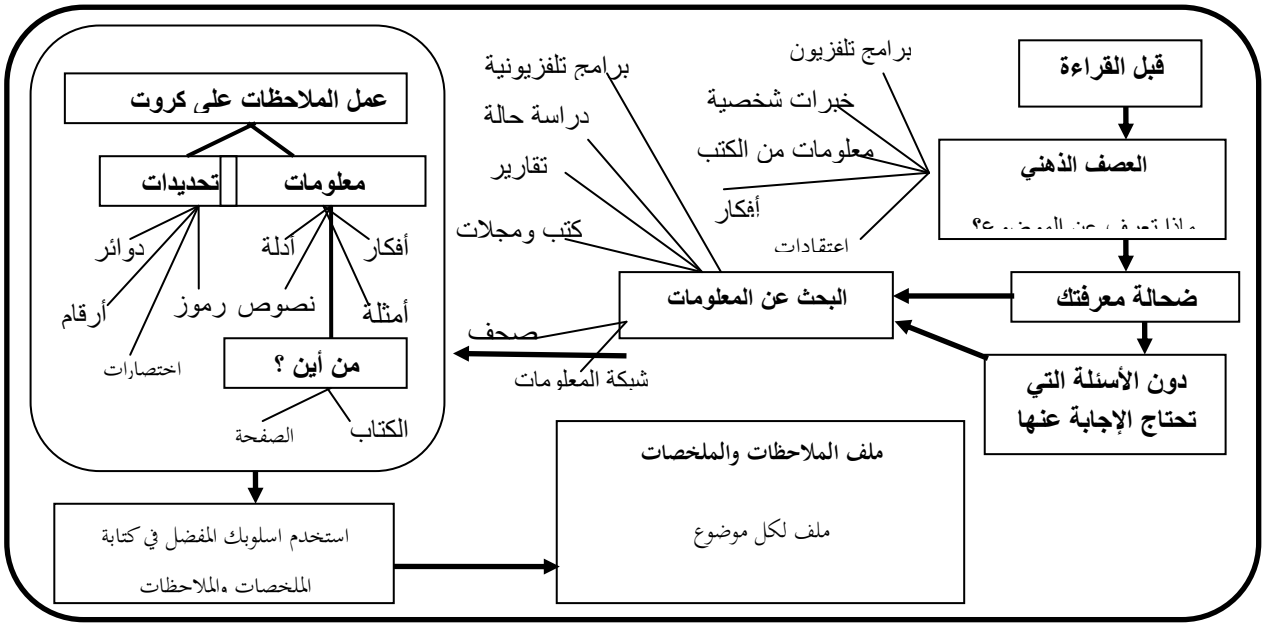
هي طريقة توضح كيف أن مجموعة من العناصر يمكن أن تكون لها علاقة بمجموعة أخرى، وذلك بالمقارنة السريعة بين خلايا الجدول، وتعمل على تسهيل تذكر كم كبير من المعلومات بسهولة. ومثال على ذلك يوضحه الشكل التالي:

شكل (٤) مثال توضيحي لكيفية عمل جدول للعلاقات بين المعلومات

	التونة	السالمون	خنزير البحر
ماء عذب			
ماء مالح			
وضع البيض			
دم دافئ			

يقدم **كوتريل (1999,121) Cottrell** فيما يلي استراتيجية عامة لعمل الملاحظات، والحصول على المعلومات، يمكن تصورها بالشكل التخطيطي التالي:

شكل (٥) إستراتيجية عامة لعمل الملاحظات، والحصول على المعلومات



ومن هذا الشكل يتضح أن عمل الملاحظات يبدأ التفكير فيه من بداية عملية القراءة، والمعرفة الواضحة لما عند الفرد من معارف ومعلومات عن الموضوع الذي سيتناوله، تلك المعارف التي قد تكون لديه من خلال برامج التليفزيون أو الخبرات الشخصية أو الأفكار أو الاعتقادات الشخصية. وإدراكه لضحالة معرفته عن الموضوع تدفعه للبحث عن المعلومات في المكتبة أو المجلات أو شبكات المعلومات ...إلخ. وفى أثناء قراءاته وبحثه عن المعلومات يبدأ في عمل وتنظيم الملاحظات باستخدام بعض التوجيهات سالفة الذكر أو أسلوبه الشخصي في ذلك، وتدوين وتنظيم تلك الملاحظات في ملفات خاصة يحتوى كل منها موضوعاً واحداً، وكل موضوع فرعى يُضَمن في صفحة مستقلة لسهولة إعادة ترتيبه، مع إضافة التفصيلات المستقبلية كلما اتسعت دوائر إطلاعه على مصادر أخرى للمعرفة.

استخدام الحاسب الآلي في كتابة وتنظيم الملخصات والملاحظات

هو من مهارات الاستذكار المستحدثة والتي لا تقل أهمية عن المهارات الأخرى إن لم تفقْها امتيازا وتيسيرا لعملية التعلم، حيث يعد تنشيط الدافعية للتعلم وإثارة التعاون الجماعي بين العاملين على الحاسب الآلي والاتصال المباشر بينهما، ناهيك عن حداثة المعلومة، والانفتاح على المعلومات الجارية، وسهولة الحصول على الجديد منها، كل ذلك يعمل على جذب الانتباه والتركيز وإثارة الاهتمام وتنشيط الدافعية للتعلم، وذلك ن أهم الأهداف التي طالما سعى التربويون إليها. ولقد أكدت دراسة **Permutter, et al. (1989)** على أن تفاعل التلاميذ مع الحاسب الآلي يخلق روح التعاون والمنافسة بين بعضهم البعض ،من خلال ما يدور بينهم من مناقشات، ويؤدي إلى تنسيق جهود المتعلمين، وتقسيم العمل بينهم، وزيادة تقبلهم للآراء والمقترحات، وتقليل صعوبة الاتصال بينهم أكثر من تعلمهم بطريقة فردية، ويجعل من التلميذ مشاركا إيجابيا في العملية التعليمية، لا متلقيا سلبيا للمعلومات. وأوضحت نتائج دراسة عواطف حسانين (١٩٩٥م) أن الطلاب بالمرحلة الثانوية يفضلون التعامل مع الحاسب الآلي كوسيط تعليمي يعرض المثيرات بطريقة حديثة، فيها الحركة والحيوية والمتعة، مما يكسبهم دافعا قويا لمواصلة التعلم، كما

بدت على الطلاب روح التعاون والمشاركة في حل المشكلات الرياضية التي تُعرض بالحاسب الآلي. وأكدت دراسة تنكر **Tencher (1998)** على وجود الدوافع الإيجابية لدى المتعلمين في استخدام الكمبيوتر في التعلم ، لما له من قدرة على جذب للانتباه والتفاعل المباشر مع المعلومات ومصادر التعلم المختلفة، كما أكدت نتائج الدراسة على أهمية أثر الحداثة في رفع مستوى التعلم لدى التلاميذ، حيث أشارت النتائج إلى أن أثر الحداثة على إطالة أمد التعلم يقدر بنسبة ٢٦%.

ومما هو جدير بالذكر أن استخدام التكنولوجيا في إجراء العمليات الآلية يعطي فسحة من الوقت للتركيز في جوهر المشكلة، كاستخدام الآلات الحاسبة في إجراء العمليات الاحصائية أو العمليات الرياضية، تاركا العقل يمارس مهام أخرى ،كالفهم والتركيز والتحليل والنقد والتقييم، إلى آخر العمليات العقلية العليا والضرورية.**Siadat (1997,1227)**

كما أن أهمية استخدام الحاسب الآلي كمعين في الاستذكار تكمن في تقديمه للتسهيلات في الإعداد والتنظيم للجداول ونسخ الملاحظات والحركة بينها بسهولة، وإضافة ما نرغب في إضافته إليها دون الحاجة إلى إعادة نسخها مرة أخرى، وكأن المعلومات على صفحة سائلة يمكن تشكيلها، أو إعادة تنظيمها كما نشاء، فضلا عن استخدام الرسوم التوضيحية والرموز والاختصارات بسهولة، ودمجها مع الملاحظات. كل ذلك يعمل على ادخار الوقت وحسن التنظيم. ويضاف إلى ذلك إمكان الاتصال بشبكة المعلومات العالمية، وسهولة الاطلاع على المعلومات الحديثة في موضوعات الدراسة، فضلا عن استخدام البريد الإلكتروني في المراسلات العلمية بين أرجاء العالم. ناهيك عن العديد من الإمكانات الأخرى للحاسب الآلي التي يمكن استخدامها في تيسير مهارات الاستذكار، وتصحيح الأخطاء الإملائية، وتخزين قوائم المراجع لحين الحاجة إليها، وبالكيفية التي نريد. وببساطة يمكن القول إن الحاسب الآلي هو بديل ممتاز لقلم المتعلم وورقته.

مهارات التنظيم للاستذكار باستخدام الحاسب الآلي

استخدام الحاسب الآلي كمعين للاستذكار يوفر العديد من المميزات، ولزيادة فاعلية استخدامه في التنظيم وكمعين وكأداة عصرية لابد منها للاطلاع على كل ما هو جديد، فإن هناك بعض المهارات الضرورية التي تساعد على مضاعفة فاعلية استخدامه، والتي من أهمها:

- مهارات تشغيل الحاسب الآلي وخاصة برنامج النوافذ **Windows V.x & Microsoft office**
- فور فتح ملف على برنامج معالج الكلمات **Winnowed** يجب تسميته ،حتى يمكن حفظ المعلومات به، وإعادة استرجاعه عند الحاجة إليه.
- اختيار أسماء الملفات باسم يشير إلى محتواه ييسر عليك البحث عنه.
- يفضل وضع عنوان الموضوع على هامش الصفحة ليظهر عند الطباعة في كل ورقة.
- يفضل أن يكون حجم الملف صغيراً يتراوح من ٥٠-٦٠ صفحة.

– احفظ عملك على الملف كل فترة زمنية قصيرة (١٠دقائق)، ويمكن عمل ذلك آليا من خلال الحاسب.

– كل مجموعة ملفات تتناول موضوعاً واحداً يفضل وضعها في فهرس واحد باسمٍ يجمع بين محتوياتها.

– احتفظ بعملك وملفاتك على أقراص مرنة ،مع تسمية الأقراص وعنونتها.

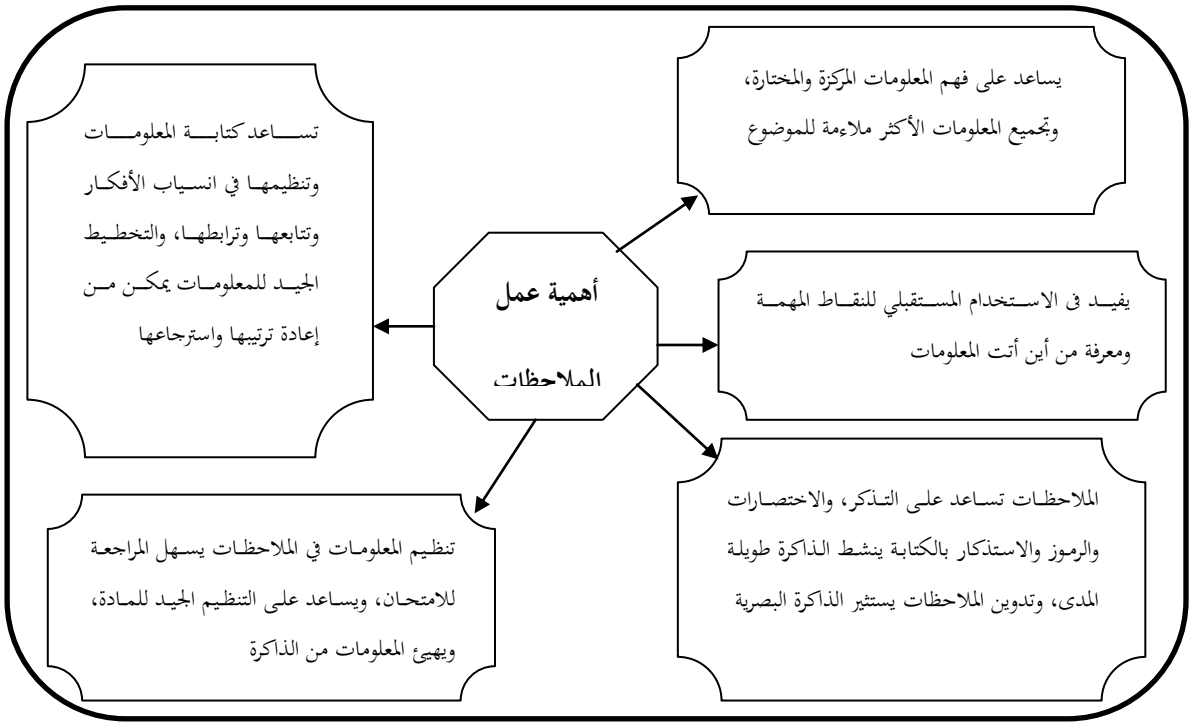
– احتفظ بالأقراص في أماكن جافة جيدة التهوية داخل علبة نظيفة بعيدة عن الأتربة وضوء الشمس المباشر، حتى لا تفقد محتوياتها.

– لا تتبادل الأقراص مع الآخرين، حتى تتجنب تلف محتوياتها، أو انتقال فيروسات الحاسب الآلي إلى جهازك وبياناتك، مما يسبب تدميرها.

أهمية عمل الملاحظات في أثناء الاستذكار

يوضح الشكل التخطيطي التالي أسباب عمل الملاحظات وأهميتها في أثناء الاستذكار، باعتبارها مهارة من مهارات الإدخال للمعلومات، كما يعرضها **كوتريل (1999,117) Cottrell** .

شكل (٦) شكل تخطيطي يوضح أهمية عمل وأخذ الملاحظات في أثناء الاستذكار



٤– مهارة تحديد الأهداف Goal sitting skill

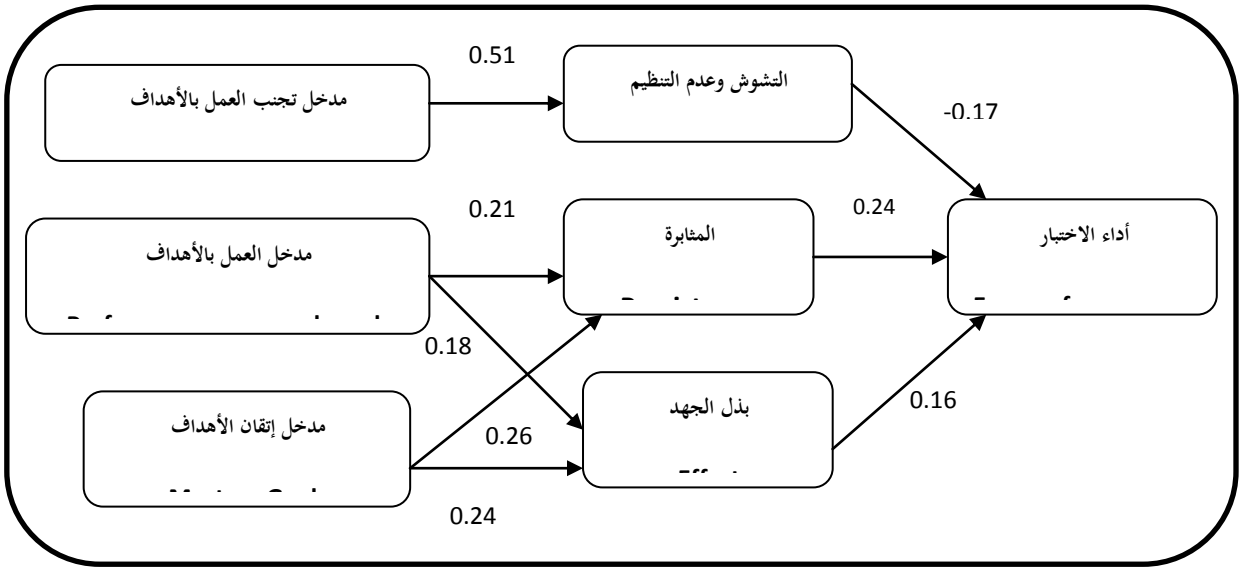
مهارة تحديد الأهداف من المهارات التي توضح للمتعلمين مهام دراستهم، وتسهم في تحملهم المسئولية تجاه ذلك، ويمكن عمل قائمة يحدد فيها الطلاب ما يستطيعون (... **I can**) وقائمة يحددون فيها أهدافهم (**My goals...**)

ليقارنوا بين ما يستطيعونه وبين أهدافهم ، ويعملوا على التقريب بينهما، أو التقريب بين طموحاتهم وواقع إمكاناتهم، ودفعهم لبذل مزيد من الجهد والمثابرة حتى يصلوا إلى تحقيق أهدافهم. **Laase (1996,96)**

كما أن تحديد الأهداف يزيد من دافعية المتعلم للإنجاز ، وتركيزه بمعارفه وانفعالاته، وزيادة انتباهه للأهداف التي يريد إنجازها. ولقد فحصت دراسة **Elliot et al. (1999,549)**

العلاقة بين طرق التعامل مع الأهداف وأثرها فى أداء الاختبارات، وأسفرت نتائج الدراسة عن النموذج التالي الذي يوضح قيم بيتا الانحدارية لطرق التعامل مع الأهداف على أداء الاختبار:

شكل (٧) يوضح الوزن النسبي لإسهام العمل بالأهداف أو بدونها في الأداء على الاختبار



وما يفيدنا في هذا المجال من النموذج شكل (٧) أن تحديد الأهداف في عملية الاستذكار سواء بمدخل العمل في ضوء الأهداف، أو العمل على إتقان الأهداف، يؤدى إلى مزيد من المثابرة وبذل الجهد، مما يؤدى إلى التأثير الإيجابي في أداء الاختبارات وحسن أدائها، أما عدم تحديد الأهداف من عملية الاستذكار فيؤدي إلى التشويش على العمليات العقلية للمتعلم، ويؤثر سلبا على أداء الاختبار. ولقد أكدت العديد من الدراسات ومنها دراسة **Somuncuoglu & Yildirim (1999,267)** بأن العمل في ضوء الأهداف والعمل على إتقان الأهداف بعد تحديدها، يعمل على دفع المتعلم للمثابرة، وبذل مزيد من الجهد، وتقليل التشتت والتشويش في العمل.

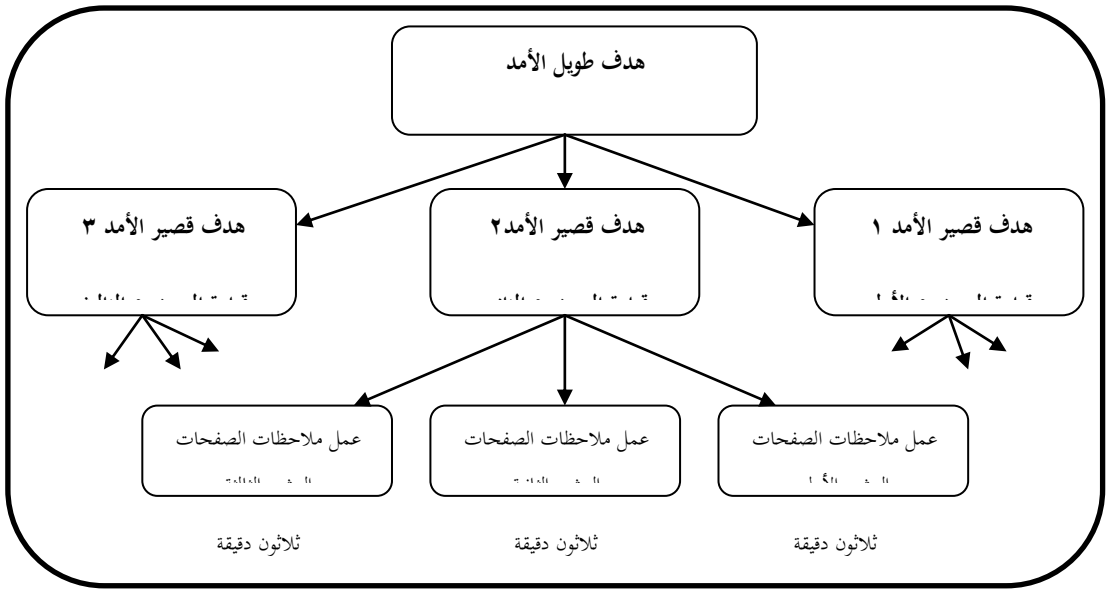
ويشير كوتريل **Cottrell (1999,64)** إلى أن إستراتيجية تحديد أهداف قصيرة الأمد، أفضل من تحديد أهداف عامة أو طويلة الأمد لعملية الاستذكار، وتحقيق الهدف يتحكم فيه العديد من المتغيرات

غير إمكان تحقيقه، فالوقت والمعينات الخارجية والأحداث الطارئة وغيرها من الأمور التي قد تقيد ذلك التحقيق أو تيسره، ومن الاستراتيجيات المقترحة لمهارة تحديد الأهداف ما يلي:

حدد لنفسك أهدافاً قصيرة الأمد Give yourself short-term goals

حيث إن الأهداف قصيرة الأمد تشعر من يقبل على تحقيقها بأنه يستطيع تحقيقها، ولا يقف الأمر عند ذلك بل إن تلك الأهداف قصيرة الأمد يمكن تقسيمها إلى أهداف أصغر ،مع تحديد كم وبداية ونهاية الوقت الذي يسمح بإنجازها، مع ضرورة الالتزام بتحديد الوقت المفترض لتحقيقها قدر الإمكان. فإن لم يتم تحقيق تلك الأهداف يجب الاستمرار حتى اكتمال تحقيقها، حيث إن المهم ليس هو الوقت، وإنما الأهم هو تحقيق الأهداف. ويوضح الشكل التالي تلك الاستراتيجية.

شكل (٨) إستراتيجية تحديد الأهداف وتجزئتها من أهداف طويلة الأمد إلى قصيرة الأمد



ويرى **كوتريل (1999,66) Cottrell** أن المهام التي تقسم إلى أهداف قصيرة المدى يجب أن تتسم بالخصائص التالية:

١- التكامل Integrated:

أي وجود ارتباط واضح بين أجزاء تلك المهام. مثل عمل المشروعات أو استذكار موضوع ما.

٢- الواقعية Realistic:

حتى يكون للأهداف قصيرة المدى معنى ويمكن تحقيقها.

٣- النوعية والتحديد Specific:

لكي يتضح لك ماذا تتناول بالضبط من مهام.

٤- قابلية القياس Measurable:

كتحديد عدد من الصفحات لقراءتها، أو كتابة جزءٍ محدد منها.

٥-المرونة Flexible:

أي عدم وجود الحتمية في التنفيذ، كي تستطيع تضمين وقتك جزءاً للطوارئ والأحداث المفاجئة، فتكون قادرا على تغيير وتنظيم وقتك، وإحداث التغييرات في المهام.

ثانيا: مهارات العمليات Process Skills

مع أن مهارات الإدخال من أهم مهارات الاستذكار، فإنها جزء فقط من نظام الاستذكار. فعندما يحصل الفرد على المعلومات يبدأ في التجهيز والمعالجة لتلك المعلومات، لربطها بالبنى المعرفية لديه، وهذا الربط يساعد على استدعائها وقتما يريد الفرد ذلك. وعمليات المعالجة والربط للمعلومات تحتاج إلى مهارات استذكار، تسمى مهارات العمليات.

Luckie & Smethurst (1998,40) ومنها:

١- مهارة إدارة الوقت Time Management Skill

مهارة إدارة الوقت وتنظيمه هي مفتاح النجاح في الدراسة والاستذكار أو أي عمل يقوم به الفرد. ولإدارة وقت الاستذكار بفاعلية يجب معرفة أولا ما نمتلكه من وقت مخصص للاستذكار، وكم من هذا الوقت نحتاج إليه لإتمام الاستذكار، مع عدم إغفال الأحداث الطارئة، والاسترخاء وأوقات الراحة، وما تستهلكه من وقت في أثناء الاستذكار **Cottrell (1999,64)**.

وتختلف استراتيجيات إدارة الوقت باختلاف مستوى صعوبة المهمة والوقت المتاح لأدائها. فتشير نظريات تحديد وإدارة وقت الاستذكار إلى أن صعوبة موضوع الاستذكار وضغط الوقت عاملان مهمان في طول الفترة التي يحددها المتعلم للاستذكار، فالمهام الصعبة يخصص لها الوقت لاستذكارها، أما المهام السهلة فلا يخصص وقت لاستذكارها، وإنما يمكن أن تستذكر في أي وقت. ولقد كشفت نتائج الدراسات عن أن الأفراد تحت ضغط الوقت (ضيق وقت المهمة) يوزعون الوقت المحدد للمهمة على الجوانب السهلة التي يعرفونها، تاركين الجوانب الصعبة دون تحديد وقت لها. أما في المهام التي لا تقع في دائرة ضغط الوقت فلا يوجد تفضيل بين الجوانب الصعبة والجوانب السهلة في توزيع الوقت لاستذكارها. **Son & Metcalfe(2000,204)**

تحسين إدارة الوقت Improve Tim management

لتحسين إدارة الوقت يقدم كوتريل **Cottrell (1999,64-68)**

مجموعة من الاستراتيجيات تساعد من يتبعها على تحسين إدارة وقته للاستذكار. منها:

أ) ادخار الوقت Saving Time

يوجد عشرة اقتراحات لتحسين مهارات ادخار وقت الاستذكار، وهى:

١- **تجنب إعادة كتابة الملاحظات والملخصات:** وذلك من خلال الكتابة في ملف مثقب الأوراق للحركة بينها أو إعادة ترتيبها بسهولة، مع التأكيد على أن كل ورقة تحمل عنوانا مستقلا.

٢- **ادخر وقت كتابة الملاحظات:** بتجنب كتابتها في جمل طويلة، وعدم الاهتمام بكتابتها بخط منمق، مع ضرورة التأكيد على ترك مسافات بين السطور لإضافة ملاحظات أخرى تريد إضافتها.

٣- **ادخر وقت البحث في الملاحظات:** بالاحتفاظ بملاحظات الموضوع الواحد في مكان واحد، مع ترقيم صفحات الاقتباسات لسهولة الرجوع إلى النص.

٤- **ادخر وقت القراءة:** باستخدام استراتيجيات تحسين القراءة، والقراءة لما هو متصل بالموضوع المراد تناوله، وإذا استرعى انتباهك معلومات معينة في موضوع آخر: خذ بها ملحوظة للرجوع إليها في وقت آخر.

٥- **ادخر وقت الكتابة والبحث عن المراجع:** بكتابة صفحة المرجع أو الكتاب على هامش الملاحظات، مع ملء الكارت الخاص به من الدليل، كما يمكن تنظيم المراجع على الحاسب الآلي لاستخدامها أكثر من مرة بدون إعادة كتابتها.

٦- **استخدم كلمات محددة لتركيز طاقتك:** باختصار الملاحظات يختصر وقت كتابتها ووقت قراءتها، المهم ألا تفقد أهميتها في مساعدتك على تذكر أكبر قدر من المعلومات.

٧- **ادخر وقت التفكير:** بحمل مفكرة صغيرة لتدوين الأفكار والأحداث فيها كما تحدث، وحاول دائما استخدام آليات العصف الذهني لتحصل على عقل يعمل.

٨- **ادخر وقت تنظيم المعلومات:** استخدام قلم التحديد ،سيعمل على تجميع المعلومات المكتوبة في مختلف الصفحات دون الحاجة إلى إعادة كتابتها.

٩- **ادخر وقت الكتابة:**وذلك بالكتابة مباشرة على معالج الكلمات بالحاسب الآلي.

ب) حدد كيف تم استخدام الوقت

استخدام ورقة وقت الاستذكار الموضحة بالجدول (٢)، يعطي معرفة دقيقة عن الكيفية التي تم بها قضاء وقت الاستذكار، وما حدث فيه من مقاطعات، وما أسباب تلك المقاطعات، وكيفية التغلب عليها، ومحاولة منعها في أثناء الاستذكار، حتى لا يحدث تشتت للانتباه. مع الحرص على أن تعمل ذلك بفاعلية ناتجة من الدافعية والنشاط الداخلي لك والرغبة في الاستذكار. والنموذج التالي جدول (٢) يوضح صفحة لوقت الاستذكار، ويمكن عمل نسخ منها لكل وقت من أوقات الاستذكار، وبتكرار استخدامها ستصل إلى إدارة نموذجية لوقت الاستذكار.

جدول (٢) نموذج ورقة الاستفسار عن وقت الاستذكار

يملأ هذا الجانب في أثناء الاستذكار	يملأ هذا الجانب بعد الاستذكار
التاريخ: المكان: وقت البداية: ظروف الاستذكار:	الةتاعغ٧٦ظروف والمكان والوقت أكان كل منها مناسبا؟ كيف يمكن تحسين غير المناسب منها؟
ما طول المدة المطلوبة للاستذكار؟	ما طول المدة التي تم استغراقها فعلا؟
ما عدد فترات الراحة التي يعتزم أخذها؟ ما وقت الاستراحة؟ ما طول وقت كل استراحة؟	متى أخذت الاستراحة؟ هل دعمت وحصلت على تغذية مرتدة في وقت الاستراحة؟ وإذا كان لا: فماذا يمكن عمله؟
المقاطعات في أثناء الاستذكار نوع المقاطعة مدتها ١- ... ٢- ...	كيف يمكن منع تلك المقاطعات؟ ١- ٢- ٣-
وقت الانتهاء من الاستذكار:... الوقت الكلى للاستذكار:...	الوقت الحقيقي المستغرق في الاستذكار: ....
الأفكار والملاحظات عن فترة الاستذكار:.....	

ج) أين ذهب الوقت Where dose the time go

للإدارة الدقيقة لوقت الاستذكار يجب أن نعرف كم عندنا من الوقت وفي أي مجال يستهلك، ونعمل على تنظيمه وتوزيعه على مختلف مجالات حياتنا حسب الأهمية النسبية لكل مجال، حتى لا يطغى مجال على آخر. ولعمل ذلك نحدد الأشياء التي نفعلها طوال اليوم، ثم نوزعها على مدى أربع وعشرين ساعة.

وذلك كالتالي :

جدول (٣) نموذج تنظيم الوقت وتوزيعه على مناشط الحياة

كيف استغل الوقت الآن ؟	كيف ينبغى أن يستغل الوقت
نوم: ١٠ ساعات	**نوم:** ٨ ساعات
أكل : ٢ ساعة	**أكل :** ١ ساعة
اجتماعيات: ٣ ساعات	**اجتماعيات:** ٢ ساعة
وقت شخصي بالمنزل: ٣ ساعات	**وقت شخصي بالمنزل:** ٢ ساعة

السفر: ١ساعة **محاضرات واجتماعات:** ٢ ساعة **القراءة:** ٢ ساعة **كتابة:** ١ساعة **التفكير:** ٠ ساعة **تمرينات الاسترخاء:** ٠ساعة	**السفر:** ١ساعة **محاضرات واجتماعات:** ٢ ساعة **القراءة:** ٣.٥ ساعة **كتابة:** ٢ ساعة **التفكير:** ١ ساعة **تمرينات الاسترخاء:** ١.٥ساعة

د) تنظيم الأسبقية Priority Organizer

تحديد أولويات الأعمال وأسبقيتها للتنفيذ، والبدء في تنفيذها حسب الأهمية، ووضع أهمها على رأس جدول الأعمال، يعمل على سهولة سير الأمور وفاعلية أدائها. وإذا وجدت بعض الصعوبات في وضع الأولويات، ويمكن استخدام الجدول (٤) وهو مقسم إلى أربعة أعمدة لتحديد الأسبقيات حسب أهمية أدائها أو تنفيذها **Cottrell (1999.72).**

العمود الأول: حدد فيه أهمية الأشياء الموكول إليك عملها. (من ١ إلى ٥ نقاط)

العمود الثاني: حدد أهمية عمل الشيء في أسرع وقت. (من ٦ إلى ١٠ نقاط)

العمود الثالث: حاصل جمع العمود الأول والثاني.

العمود الرابع: ترتيب الأسبقية حسب عدد النقاط.

جدول (٤) نموذج لتحديد أولوية وأهمية مناشط الحياة

قائمة الأشياء أو الموضوعات	أهمية عمل الأشياء	أهمية السرعة في عمل الأشياء	عدد نقاط أهمية الشيء	ترتيب الأسبقية
١-				
٢-				
٣-				
٤-				
٥-				
٦-				

ومن ثم يمكن تحديد أهمية كل موضوع من الموضوعات داخل الجدول.

٢- مهارة إدارة الذاكرة Managing Memory skill

كل ما يستذكره الفرد يجب أن يحتفظ به في الذاكرة حتى يستعيده بفاعلية عند الحاجة إليه، وإذا تم تخزين المعلومات بطريقة فعالة نتج عن ذلك استرجاع وتعرف فعال. وفي هذا الإطار يقدم **كوتريل Cottrell (1999,203)**

مجموعة من الممارسات والتدريبات التي تساعد على إدارة الذاكرة، منها:

١- الوعي بالذات Self- Awareness :

تعرف على الطرق والحيل التي تستخدمها بالفعل لتذكر الأشياء والموضوعات عند الحاجة إليها.

٢- التكرار للتعلم Repetition For Learning

أو : (إعادة التسميع) فالتكرار عملية أساسية لزيادة التعلم، ويجب أن يكون على الأقل ثلاث مرات، وعلى فترات قصيرة.

٣- التداعيات والارتباطات Association

فربط ما نريد تذكره بشيء نعرفه بالفعل يسهل علينا تذكره. كما أن ربط المعلومات ببعضها وتحديد علاقات لها معنى مثل المترادفات أو المتناقضات، واستخدام التنظيم العنقودي للمعلومات، واستخدام الرسوم التوضيحية والجداول، يزيد من كفاءة الذاكرة، ويساعد على تذكر أكبر قدر من المعلومات.

٤- فن الاستذكار Mnemonics :

مجموعة الحيل الشخصية التي يستخدمها الفرد وتساعده على التذكر تعتبر فنّاً من فنون الاستذكار.

٥- الاستماع النشط Active Listening :

بمناقشة ما نحاول تعلمه واستذكاره مع الأصدقاء والزملاء في الفصل، وكذلك إعادة الاستذكار من خلال الاستماع لتسجيل ما نستذكره بأصواتنا، يساعد على تنشيط الذاكرة.

٦- كتابة وتدوين الأشياء Writing things down :

كتابة الكلمات وما نريد استذكاره المرة تلو الأخرى، يساعد في حفظه جيدا، ومن ثم يسهل عملية استرجاعه.

٧- تطبيع المعلومات بشخصيتك Personalization it :

فربط ما نستذكره بشخصيتنا من خلال كتابته بأسلوبنا، أو ربطه بشيء ما له تأثير فينا أو يذكرنا بشخص نعرفه أو مكان يسهل علينا تذكره، أو ربط المعلومات بحاضرنا أو ماضينا، كل ذلك يعمل على تطبيع المعلومات بشخصية الفرد، ويسهل عليه فهمه، ومن ثم تذكره واسترجاعه.

٨- اللعب بالمعلومات Play by information :

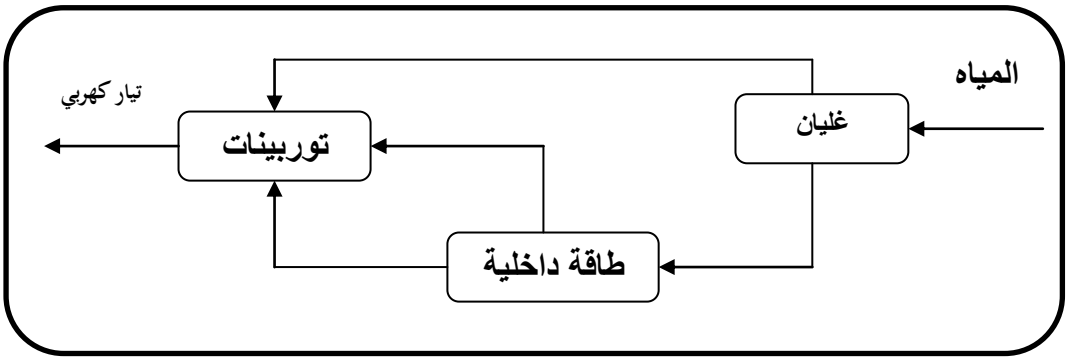
اللعب بالمعلومات والاستمتاع بهذا اللعب يرسخ المعلومات، ويسهل استذكارها، ويجعل المتعلم يقبل على تعلمها بشغف ونشاط، ويجعلها أكثر ديمومة في الذاكرة ومستعصية على النسيان.

٩- تأمل الإعلانات Think about advertisements :

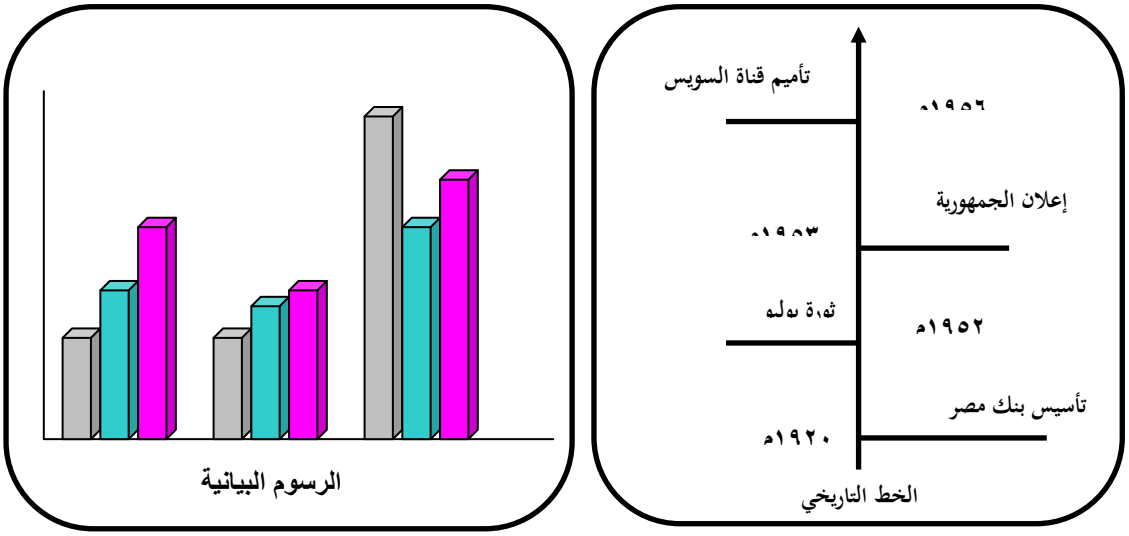
مصممو الإعلانات يستخدمون حيلا لجذب الانتباه، وصعوبة نسيان محتوى الإعلان، فكر في هذه الحيل واستخدمها.

ويرى **هيرمان وآخرون** **Herrman, et al. (1996,205)**

أن استخدام النماذج، وإعادة السماع، والتسميع البسيط بإعادة الفقرات مرة بعد مرة، والتسميع التراكمي بتسميع مجموعات كبيرة من البنود والفقرات، وكذلك تجهيز المعلومات في صور عقلية، يعمل على زيادة قوة الذاكرة. ومن أمثلة الصور العقلية والنماذج التي تؤكد العلاقات، الدينامية بين المعلومات وتسهل استقراءها واسترجاعها، النموذج التالي:



مثل هذا النموذج يعمل على الترابط الدينامي بين المعلومات والمفاهيم مما يصعب نسيانها. ومن أمثلة ذلك أيضا الرسوم البيانية، وخط التاريخ أو الخط الزمني للأحداث. وفيما يلي مثال لذلك:



ويركز **بتلروهوب (١٩٩٨م،ص٥٠١-٥٠٣)** على ثلاثة جوانب لتحسن الذاكرة، وهي:

١. **التقسيم:** حتى نستطيع تذكر كمية كبيرة من المعلومات، فمن الأفضل أن نجزئها إلى قطع صغيرة، يسهل تناولها واستذكارها.

٢. **الربط** : ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة، أو المعلومات الجديدة ببعضها، يُمَكن من بناء مادة نتعلمها بطريقة يسهل تذكرها.

٣. المعنى: من الأسهل تعلم وتذكر الأشياء ذات المعنى، عن تعلم وتذكر شيء لا يعنى لنا الكثير. ولجعل المعلومات لها معنى هناك عدة طرق، منها: التداعي للمعاني من خبراتنا ومعارفنا السابقة، وعن طريق إدراك وفهم العلاقات بين العناصر لمختلفة...إلخ.

٣- مهارة التركيز Concentration skill

تشير تلك المهارة إلى تركيز الانتباه مع الوعي. أو أنها القدرة على تركيز الانتباه في فكرة أو في مفهوم أو في مشكلة واحدة، مع مصاحبة الوعي لهذا الانتباه. **Luckie & Smethurst (1998,70)**

ومعظم الطلاب قادرون على التركيز، ولكن لفترات قصيرة، وغالبية من يستطيع التركيز لفترة تتراوح من (٩٠- ١٢٠) ثانية يمكن تدريبه للتركيز فترات أطول، وبطريقة أعمق، بتحسين مهارة التركيز لديه ليصل إلى أعلى مستوى للاستذكار، وبمجهود أقل. ومع الممارسة يستطيع المتعلم التركيز لفترات تتراوح ما بين (١٠-٢٠) دقيقة، وبحد أقصى (٣٠) دقيقة. ومع هذا التركيز نصل إلى مستوى الأداء الممتاز، ونصل إلى أفضل تصور لقدراتنا ومستوانا العقلي.**Luckie & Smethurst (1998,73)**

وفيما يلي خطة تهدف نحو تحسين مهارة التركيز:

١- ابحث وفتش عن مكان استذكار مناسب به درجة معتدلة من التهوية والإضاءة الكافية، وبعيدا عن الضوضاء وكافة مشتتات الانتباه الخارجية، وأن تجلس جلسة صحية على مقعد معتدل ظهره مستوى سطحه أمامه مكتب. مع محاولتك الجادة في التخلص من مشتتات الانتباه الداخلية (مكالمة تلفونية يجب عملها، أو فاتورة يجب دفعها ، أو صديق يجب زيارته) وإذا لم تستطع المقاومة فافعل هذه الأشياء أولا ثم عاود التركيز.

٢- حاول الاستماع إلى موسيقى هادئة قبل التركيز.

٣- اصطحب ساعة يد أو ساعة رقمية لتحديد الوقت.

٤- حدد الوقت الذي ستستغرقه في الاستذكار.

٥- حدد المهام التي تستغرق وقتاً قصيراً من (٢٠- ٣٠) دقيقة.

٦- افرغ شاشة عقلك تماما كأنها شاشة تليفزيونية بدون إرسال.

٧- ابدأ وتحكم فيما يظهر على شاشة عقلك أو يذهب إليها، وهو ما تريد التركيز فيه (القراءة، الكتابة ، الاستماع،...) عندها ستجد صراعاً بين رغبتك في التركيز وعاداتك القديمة في الاستذكار، عندئذ ابدأ بالأشياء التي تحتاج إلى الانتهاء منها فعلا، لا الأشياء التي من المفترض أن تنتهي منها.

٨- بعد انقضاء من (٢٠- ٣٠) دقيقة خذ فترة راحة حقيقية، لأنك إذا كنت ركزت فعلا فستجد نفسك في حاجة إلى الراحة .

٩- حدد قائمة مشتتات الانتباه التي واجهتك في أثناء فترة التركيز(أصوات فرامل السيارات، الإضاءة العالية أو المنخفضة، درجة الحرارة المرتفعة أو المنخفضة، المقعد غير مناسب،...)

١٠- ابدأ في المحاولة للتغلب على تلك المشتتات أو تجنبها. ثم كرر الخطوات من (١- ١٠) مرة تلو الأخرى حتى تعتاد على التركيز. **Luckie & Smethurst (1998,71)**

٤- مهارة المراجعة والتجهيز للامتحان Revision and Exam Preparation Skill

تعد المراجعة من أهم مهارات الاستذكار التي تعيد الحيوية والنشاط للمعلومات التي تم استذكارها وتخزينها في الذاكرة وتجهيزها للامتحان. وهي نشاط إقدامي يحتاج إلى دافعية وتركيز للنشاط العقلي للقيام به. كما تتطلب الابتكارية وتفاعل آليات ومهارات الاستذكار، كما تحتاج إلى درجة عالية من الدافعية، وإدارة جيدة للوقت، والعمل الجيد والفعال مع الآخرين، والقدرة على الاختيار والتفكير الناقد والتحليلي. **Herrman, et al. (1996,207)** .

وهناك عدد من الأخطاء الشائعة التي يجب تجنبها في أثناء فترات المراجعة، وهي :

- ترك المراجعة حتى الدقائق الأخيرة قبل الاختبار.
- قراءة الملاحظات عدة مرات قبل الامتحان.
- كتابة الملاحظات المرة تلو الأخرى.
- كتابة المقالات وإجابات الأسئلة المتوقعة وحفظها عن ظهر قلب.
- البحث عن سبل التأجيل للمراجعة، مثل الانشغال بالأهل أو الأصدقاء.
- انخفاض دافعية الاستمرار في الاستذكار والمراجعة.
- الخوف من عدم القدرة على تذكر المعلومات.
- انخفاض القدرة على مواجهة الملل والتعب.
- الانشغال بالعديد من المسؤليات غير مهام ومسؤليات المراجعة.
- التوقف عن المراجعة قبل اكتمال عملية التعلم. **Cottrell (1999,266)**

ويعرض **Herrman, et al. (1996,207)** عدداً من الآليات التي تساعد الطالب في مرحلة المراجعة لما سبق له استذكاره، منها :

١- مراجعة المقررات والمحاضرات Review your reading assignment and lectures

فالمحاضرات والملاحظات التي تتناول موضوعاً واحداً يجب مراجعتها معا. ويفضل مراجعة المحاضرات والملاحظات في الأماكن التي استذكرتها فيها، فكيفية المراجعة ومكانها شيئان متكاملان.

٢- التوقع والتدارك Anticipate :

مع المراجعة اعمل على صياغة أسئلة كما تتوقع أن تكون، مستخلصة من النقاط التي تتوقع أنها مهمة ، أو تتوقع أن الممتحن سيأتي منها بالأسئلة، مع الأخذ في الاعتبار أن غالبية الممتحنين يركزون بالأسئلة على عامل فهم الطلاب للمقرر. ثم حاول إجابة تلك الأسئلة، وراجع نفسك، واكتشف نقاط الضعف، واعمل على إتقان الجزء المسئول عن الخطأ.

٣- اختبر نفسك Test yourself :

بجمع الأسئلة المتوقعة والتي كنت تبحث عن إجاباتها طوال العام، والعمل على إجابتها في وقت محدد، حتى يتضح لك ما تعرفه ومالا تعرفه ، وعلى ضوء ذلك أعد دائرة المراجعة والاستذكار.

ويعطي **كوتريل (1999,219) Cottrell**

مجموعة من استراتيجيات المراجعة الفعالة، منها :

١- المراجعة طوال العام الدراسي: ويساعد على ذلك:

- عمل الملاحظات الواضحة في أثناء الاستذكار.
- عمل فهرس للكلمات الرئيسية، والمعلومات المهمة .

٢- استخدام الوقت بعناية: وذلك عن طريق :

- البدء مبكرا من بداية العام الدراسي كلما أمكن.
- تنظيم جدول للمراجعة.
- تخصيص وقت للمراجعة ضمن دائرة الوقت.
- استبدل وقت الفراغ بوقت للمراجعات.

٣- الاحتفاظ بحالة عقلية جيدة: من خلال العمل بدافعية واتجاهات إيجابية نحو الامتحان.

٤- المراجعة باستخدام الأذن (بالاستماع): وذلك بتسجيل إجابات أسئلتك على شرائط وإعادة سماعها.

٥- المحافظة على الصحة العامة: بالنوم الفترات اللازمة، والاسترخاء، وتناول الطعام المتوازن.

٦- استخدام أوراق أسئلة امتحانات الأعوام السابقة: في المقرر نفسه، ومحاولة الإجابة عنها دون النظر في ملخصاتك، أو محتوى المقرر.

ثالثا: مهارات المخرجات Output Skills

مهارات إخراج المعلومات التي تم استذكارها من مهارات الاستذكار المهمة جدا، وترجع هذه الأهمية إلى أنها مهارات تعكس أداء ملاحظ يقوّم من قبل الآخرين، ويترجم كل المهارات السابقة إلى أداء ظاهر يقدر من خلاله مدى نجاح المتعلم. فالمعلم لا يرى كيفية تنظيم الطالب وقته للاستذكار، ولا يعرف كم ساعة قضاها أمام الكتاب، ولكنه يرى ويقوّم أداء الطالب في الامتحان. **Luckie & Smethurst (1998,102).**

ومن مهارات المخرجات ما يلي:

١- مهارة كتابة التقارير Written Reports skill

تعد مهارة الكتابة من أعظم ما أنتجه العقل البشري ، لما تسمح به من تمكيننا من الوقوف على أفكار الغير، والتعبير عما لدينا من معان ومفاهيم ومشاعر، وتسجيل ما نود تسجيله من حوادث ووقائع، بشرط أن يتم ذلك في إطار رسم الكلمات إملائيا وبالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة، وإلا تعذر ترجمتها إلى مدلولاتها **(فتحي علي يونس وآخرون، ١٩٨٧م)**. ولقد لاكت الألسنة، ودارت لمناقشات، وتكررت

المحاولات المتلاحقة، للتأكيد على مهارة الكتابة، ومعالجة الأخطاء الشائعة بها، والتي منها : خطأ في رسم أحد الحروف رسما صحيحا، خطأ في كتابة الهمزة وسط أو آخر الكلمة، زيادة أو نقص في حروف الكلمة، عدم الدقة في وضع النقاط على الحروف المنقوطة، رسم همزة تحت ألف الوصل أو فوقه، رسم التنوين آخر الكلمة نونا زائدة أو العكس، الخلط بين التاء المربوطة والمفتوحة، حذف ألف الوصل لعدم النطق بها، فك الحرف المشدد، حذف اللام الشمسية **(جمال العيسوى،١٩٩٦م)**، والتأكيد على مهارات الكتابة. وفي هذا الإطار ظهرت الدراسات التي تناولت الأخطاء الإملائية، ومعدل شيوعها بين الطلاب، وخطورتها، معتمدة على: **الملاحظات العامة والاستنتاجات الخاصة، ومن خلال بعض الأنشطة الكتابية التي يمارسها بعض الطلاب بالكليات الجامعية، ومن خلال الإجابات في الاختبارات التحريرية،** مثل دراسة **مبروك أبو زيد (١٩٩٥م)** ؛ ودراسة **رجاء منصور(١٩٩٥م).** كما جاءت الدراسات التي ترسم سبلا لعلاج تلك الأخطاء الإملائية من خلال: **أنشطة التغذية الرجعية الفورية والمباشرة واستخدام فنيات العرض للكتابة** مثل دراسة **جمال العيسوى (١٩٩٦م)** والتي أوضحت إمكان علاج الأخطاء الإملائية لدى طلاب الجامعة باستخدام برامج لعلاج تلك الأخطاء. ودراسة **عبد الشافي رحاب (١٩٩٧م)** التي استخلصت أهم المهارات الإملائية اللازمة لمعلمي التعليم الأساسي، ومنها: **التمييز بين اللام الشمسية والقمرية، التنوين، الوصل والفصل، التاء المفتوحة والتاء المربوطة، همزة الوصل وهمزة القطع، الحروف التي تحذف عند الكتابة، الهمزة المتوسطة، المد، علامات الترقيم، ...).**

٢- مهارة تناول الاختبار Exam taking skill

مع بذل الطلاب الجهد في الاستذكار للدروس والتنظيم، واتباع كافة المهارات والاستراتيجيات، والمراجعة والتجهيز للاختبار، من المحتمل أن يواجهوا بعض المشكلات والصعوبات في تناول الاختبار الحقيقي، حيث إن الموقف الاختبارى يمثل ضغطاً وتوتراً لدى الطلاب. والاستراتيجيات التالية من المفترض أن تساعد على تخطي هذه الخبرة بنجاح.**(Herrman, et al. (1996,207**

أ) قبل أن تبدأ الإجابة.

- احتفظ بثقتك في نفسك وتذكر أنك جهزت نفسك جيدا قبل الاختبار.
- لا تخش من ضياع الوقت قبل أن تكون لك ألفة بالاختبار.
- اقرأ ورقة الأسئلة بشكل سريع، بعد أن تتأكد من فهمك لتعليمات الاختبار، ولا تتوتر إذا كانت بعض الأسئلة غامضة.
- حاول أن تفهم ما يريده السؤال، بسؤال نفسك عما يتطلع إليه الممتحن.
- استخدم الأمثلة من خلال موضوعات المقرر، أو من خبراتك الخاصة.
- خطط كيف ستستثمر الوقت المخصص للامتحان بتوزيعه على الأسئلة التي تعرف إجاباتها، والمراجعة للإجابة.

ب) طريقة إجابة أسئلة الاختيار من متعدد.

– تذكر أن هذه الأسئلة أعدها الممتحن بعناية، ومن المحتمل أن تكون الأسئلة تتضمن حيلة وغير واضحة. اقرأها بسرعة وبعناية، وركز جهدك في اختيار الإجابة الصحيحة.

– تعامل مع كل سؤال وكأنك تفتش عن الإجابة الدقيقة.

– اقرأ البدائل عن كل سؤال بعناية وقارن فيما بين المتقارب منها.

– لا تظن أن الاختيار الأول هو الصحيح دائما.

– ركز في ورقة الامتحان في أثناء الامتحان.

– أجب عن الأسئلة التي تعرفها أولا ثم راجعها مع التغيير الفوري للإجابات التي تكتشف أنها خطأ.

تذكر أن "هذا النوع من الأسئلة يستخدم في قياس كثير من الأهداف التعليمية، وخاصة نواتج التعلم في ميدان التذكر واكتساب المعلومات، ومن ذلك معرفة المصطلحات ومعرفة الحقائق النوعية، ومعرفة المبادئ والقوانين، ومعرفة الطرق والإجراءات، كما تستخدم في قياس الفهم مثل القدرة على تطبيق الحقائق والمبادئ، والقدرة على تفسير علاقات السبب والأثر، والقدرة على تبرير الطرق والإجراءات". **فؤاد أبو حطب، وآخرون (١٩٩٧م،ص٣٩٨)**

ج) طريقة إجابة أسئلة المقال.

– اقرأ السؤال بعناية، وخذ الوقت الكافي للتفكير فيه، وحاول أن تحدد مركز الموضوع. تذكر عامة أن أسئلة المقال تحتاج إلى مهارة جمع الشتات والتفتيش عن المفاهيم. والممتحن عادة ما يستخدم أسئلة المقال لقياس فهمك، وقياس قدرتك على التعامل بفاعلية مع محتوى المقرر.

– ابدأ بمقدمة مختصرة في إجابة السؤال، أو على الأقل تناول النقاط الرئيسة التي تدور حولها الإجابة.

– نظم معلوماتك واربط فيما بينها، لتكون مقالا منظما ومترابطا ويدور حول فكرة واحدة.

– إذا دخلت في تفصيلات تأكد أن لها صلة بموضوع السؤال، ولا تعط معلومات لا يبحث عنها السؤال، ولا تنس أن تعطي خاتمة قصيرة لإجابة سؤال المقال.

تذكر أن " أسئلة المقال تستخدم لقياس نتائج مهمة للتعلم، منها : القدرة على عرض وتنظيم وتكامل الأفكار، والقدرة على التعبير الكتابي، والقدرة على إعطاء التفسيرات والتطبيقات للمعلومات، لا مجرد استدعائها أو التعرف عليها" . **فؤاد أبو حطب وآخرون (١٩٩٧،٤٠م)**

د) في نهاية وقت الامتحان.

– أعد قراءة التعليمات وإجاباتك على كل سؤال، حتى لا تغفل أي نقاط تنص عليها التعليمات.

– أعد قراءة الأسئلة بدقة، وتأكد أنك لم تغفل أي عنصر يحتاج إليه السؤال.

وإذا رد الممتحن لك ورقة الإجابة بعد تصحيحها، فحاول أن تحدد أنماط الأخطاء التي ارتكبتها، حتى تحسن من أدائك المستقبلي، وتذكر أن تناول الاختبار مهارة تتحسن بالممارسة فلا تغفل عنها.

بالإضافة إلى هذا التنظير لمهارات الاستذكار وردت مهارات أخرى عديدة، منها ما هو متداخل بشكل أو بآخر مع المهارات التي وردت في الجزء السابق، ومنها ما لم يرد فيه. إلا أنها جاءت بالذكر فقط لا

بالتفصيل كأبعاد لمقاييس تارة، وفي التعريفات تارة أخرى. فلقد أعد **محمد نبيه (١٩٩٠م)** مقياساً لعادات الاستذكار، يتكون من (٥٢) فقرة، تصحح طبقا لطريقة ليكرت. تقيس مجموعة من عادات الاستذكار، وهي : طرق الاستذكار، تنظيم وقت الاستذكار، استعمال مكتبة الكلية أو المكتبات العامة، العوامل المشتتة في أثناء الاستذكار، تدوين الملاحظات في أثناء الاستذكار، ترتيب المواد عند الاستذكار، كيفية الاستعداد للامتحان، نتائج الاستذكار.

ولقد ترجمت **لورنس زكرى (١٩٩٥م،ص١١٤-١٢٠)** القائمة العالمية لمهارات الاستذكار **(لساكاموتو) International Study Skills Inventory** والتي تشتمل على ثلاثة مجالات أساسية، هي (مهارات الاستذكار والدافعية للدراسة والابتكارية في الدراسة) وأجرت لها تحليلا عامليا، وأوضح التحليل عن المهارات التالية في كل مجال :

أولا: مهارات الاستذكار: هي تلك الأنشطة التي يقوم بها المتعلم والتي في مجموعها تساعده على التعلم. وتشتمل على:

١- **التركيز على النقاط الرئيسية والإصغاء:** يتمثل في تدوين الملاحظات في أثناء الإصغاء للمحاضرات دون أن يشتته ذلك عن الانتباه والاهتمام بالمحاضرة، أو عند قراءة الموضوعات الدراسية.

٢- **الاستعانة بالرسوم البيانية والجداول والمراجع والقواميس:** وتتمثل في سهولة استخدام الرسوم البيانية، والاستعانة بالجداول عند تدوين الملاحظات، والرجوع إلى المعاجم والقواميس إذا لزم الأمر عند الاستذكار.

٣- **وضع خط تحت الأجزاء المهمة عند تدوين الملاحظات:** وذلك بضع الخطوط تحت الأجزاء المهمة المطلوب حفظها، وتدوين بعض الملاحظات على هامش الكتاب في أثناء الاستذكار.

٤- **البحث والتنقيب عن المعلومات:** يتمثل في الاطلاع على مصادر متعددة للمعلومات، والبحث لدى الاساتذة عن الأفكار المتصلة بموضوع الاستذكار.

ثانيا: الدافعية للدراسة: وتشير إلى مجموعة الأنشطة السلوكية التي تعبر عن تحدي الفرد لمشكلات الاستذكار، والنشاط والمثابرة، وحب الاستطلاع، والتخطيط، والتنظيم لأنشطة الاستذكار. وتشتمل على:

١- **التحدي/ القيادة:** ويتمثل في تحدى المشكلات الصعبة إذا واجهته، والنظر إلى المشكلة من زوايا مختلفة، والمبادرة إلى الأنشطة الجماعية، والعمل فيها بسرور.

٢- **النشاط والمثابرة:** وذلك بالمحاولات الدائمة لاستذكار الأجزاء التي يصعب فهمها، ومعرفة الأسباب في الإخفاق، وألا يتأخر عن المحاضرات.

٣- **حب الاستطلاع:** ويتمثل في عدم المماطلة والتسويف، والبحث عن حلول الأسئلة الصعبة، والجد في استكمال الأعمال لنهايتها، وتوجيه الأسئلة للمحاضر عن الأجزاء غير المفهومة.

٤- **التخطيط / التنظيم:** ويتمثل في وضع الجداول للاستذكار، وتنفيذها، وتخصيص فترات للبحث والتقصي والتخطيط لذلك.

ثالثا: الابتكارية: وتشير إلى مجموعة الأنشطة السلوكية التي تعبر عن المنطقية والأصالة في التفكير والأفكار، والقدرة على تنفيذ الأعمال. وتشتمل على :

١- **المنطقية:** وتتمثل في النظر إلى الأشياء من جوانب متعددة، وبذل قصارى الجهد لإنجاز الأعمال، والتفكير بمنطقية في المشكلات الدراسية.

٢-**الأصالة/ العقلية:** وتتمثل في تدفق الأفكار الجديدة، الاستمتاع بالأنشطة ذات الطابع العقلي، والميل إلى وضع الفروض والحلول التخمينية للمشكلات.

٣- **الانبساطية:** وتتمثل في الميل للمرح، والشعور بالابتهاج مع الآخرين، والاستمتاع بأفكارهم.

٤- **القدرة على تنفيذ الأعمال:** وتتمثل في تدبر العواقب، والاستمرار في العمل بصبر وجلد حتى ينجزه، دون ملل أو كلل.

ولقد أعد **محسن عبد النبي (١٩٩٦م،ص٢٠٩-٢١٠)** قائمة لمهارات التعلم والاستذكار، تشتمل على (٨) مهارات أساسية للتعلم والاستذكار وهي:

١- **التحكم في الاستيعاب:** وتعبر عن معرفة الطالب لذاته وقدراته على الاستيعاب والفهم بالإضافة إلى إدراكه للمهام المطلوبة منه.

٢- **تنظيم الوقت والعمل:** وتعبر عن قدرة الطالب على إعداد جداول للمهام التي يقوم بها، والالتزام بتلك الجداول.

٣- **تركيز الانتباه:** ويعبر عن قدرة الطالب على توجيه انتباهه نحو المهام المدرسية بما فيها أنشطة الاستذكار.

٤- **تركيز الجهد:** ويعبر عن قدرة الطالب على تركيز جهده نحو المهام المطلوب القيام بها،والمحافظة على مستوى مرتفع من التركيز.

٥- **الإضافة والحذف والتلخيص:** وذلك بقيام الطالب ببعض الممارسات التي تساعده على التعلم، وتتمثل في وضع خطوط تحت الأفكار المهمة، وتدوين الملاحظات ، وإعداد الملخصات المنظمة.

٦- **المراجعة والاختبار الذاتي:** وتعبر عن إدراك الطالب لأهمية الاختبار الذاتي والمراجعة، ودرجة استخدامه لها، وتوجيه الأسئلة لنفسه، واستخدام المعلومات بطرق جديدة.

٧- **إيجاد العلاقات:** ويعبر عن قدرة الطالب على إيجاد تنظيمات وتحليلات تساعده على سرعة الفهم والاسترجاع، واستخدام مهارات الاستدلال.

٨- **البحث عن المعرفة:** ويعبر عن المهارة في حل المشكلات التي تواجه الطالب ،سواء في الكتب أو في مصادر أخرى، وتدوين النقاط المهمة، وسؤال المعلم عما يواجهه من مشكلات لا يعرف لها حل.

ثانيا: مدخل القياس لمهارات الاستذكار

وذلك للتعرف عليها ووصفها، وتحديد مدى توافرها لدى عينات من الطلاب، وفي مراحل عمرية مختلفة، ولمواد دراسية مختلفة، وهي أيضا مهارات عامة وليست مهارات خاصة بمجال دراسي معين. ومن أهم المقاييس لمهارات الاستذكار التي وردت حديثا:

– مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة. **(لهولتزمان وبراون)** والذي أعده باللغة العربية.**(جابر عبد الحميد وسليمان الخضري، ١٩٧٨م)**

– استبانة العادات والاتجاهات الدراسية. **(لهولتزمان وبراون)** والذي أعده باللغة العربية. **(عادل الأشول وماهر الهواري ، ١٩٨٠م)**

– استبانة عادات الاستذكار لطلاب المرحلة الثانوية. **(فاروق صادق وصلاح حوطر،١٩٨٣م)**

– استبانة مهارات الدراسة. **Study Skills Questionnaire (Skamoto, Et. al.,1985)**

– استبانة استراتيجيات التعلم. إعداد (نجيب خزام وصالحة عبد الله،١٩٩٤م)

– القائمة الدولية لمهارات الاستذكار (لساكاموتو) **International Study Skills Inventory** ترجمة (لورنس زكرى،١٩٩٥م)

– قائمة مهارات التعلم والاستذكار. إعداد **(محسن عبد النبي،١٩٩٦م)**

– قائمة استراتيجيات التعلم والاستذكار. **Learning and Study Strategies Inventory** (**Ince & Priest,1998**)

– قائمة عادات الاستذكار **Study Habits Inventory (nwuegbuzie & Daley, 1998)**

– قائمة "حد مهارات الاستذكار التي تمتلكها" كوتريل **Cottrell (1999)**

ويرى الباحث أنها جميعا قوائم لقياس مهارات الاستذكار، تشترك فيما بينها في أنها تعتمد على التقرير الذاتي من جانب المتعلمين. ولذلك لم تنج من جانب الاستحسان الاجتماعي شأنها في ذلك شأن جميع المقاييس النفسية التي تعتمد على التقرير الذاتي، وإن كان يشفع لتلك القوائم أنها تتناول مهارات استذكار عامة. إلا أن محاولات القياس الذي يعتمد على الملاحظة والفحص للمهارات الفعلية لدى الطلاب كانت قليلة، وذلك من خلال: فحص كتابات وتقارير الطلاب، أو ملاحظة ما يدونونه في أثناء المحاضرات، أو عن طريق الأسئلة الشفهية في أثناء المحاضرة أو بعدها لقياس التركيز والانتباه، أو طلب تقرير شفهي عنها في المحاضرة التالية، وهكذا،...

ثالثا: مدخل إعداد برامج لتنمية مهارات الاستذكار

ويمثل ذلك مدخلا مهما أيضا بعد مدخل القياس والتعرف، حيث يتم تحديد المهارات المهمة والصحيحة، ومن ثم تصمم البرامج لتنميتها أو إكسابها للمتعلمين، ومن الدراسات التي اتخذت هذا الاتجاه :

- **دراسة سعاد محمد سليمان (١٩٨٩م)**

والتي أعدت برنامجا لتنمية عادات الاستذكار، يدور حول عدد من المحاور، وهي :

١– تنظيم وقت المذاكرة : وذلك من خلال تنظيم أوقات القيام من النوم، أوقات الطعام، اليوم الدراسي، جدول المذاكرة الأسبوعي، أوقات المذاكرة، أوقات الراحة، وقت النوم، تنظيم عطلة نهاية الأسبوع.

٢- مكان المذاكرة وشروطه.

٣- كيفية الاستعداد للدرس الجديد والاستماع إليه: متمثلة خطواته في كيفية الاستعداد للدرس، كيفية الاستماع للدرس داخل الفصل، كيفية استخراج الأفكار الرئيسية للدرس من خلال شرح المدرس .

٤- كيفية المذاكرة: وتتضمن بعض المشكلات التي تعترض عملية المذاكرة، وبعض الحلول التي يمكن اتباعها للتغلب على هذه المشكلات، كيفية تحسين سرعة القراءة، كيفية قراءة الكتاب المقرر.

٥-كيفية الاستعداد للامتحان وأدائه بنجاح، ويتضمن ذلك: الاستعداد المستمر للامتحان، الاستعداد المباشر للامتحان، ليلة الامتحان، التعليمات التي يجب اتباعها قبل دخول الامتحان وبعده، بعض الآداب التي يجب الالتزام بها داخل لجنة الامتحان، كيفية الإجابة عن الأسئلة.

وتم تنفيذ البرنامج باستخدام طريقة الإرشاد الجماعي في تنمية العادات والمهارات، لما فيها من عوامل تعتمد على الحوار والتشجيع والتوجيه، وبالاعتماد على مواقف اجتماعية منظمة لتوضيح رؤية التلاميذ بالنسبة لعادات ومهارات الاستذكار. وعلى الرغم من أن البرنامج كانت مدته شهراً واحداً فقط فإنه ظهر تحسن ملحوظ في مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب الخاضعين لهذا البرنامج.

وهذا يؤكد أهمية اتباع عادات ومهارات الاستذكار السليمة في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب.

- دراسة فريدريك (1998) Fredrik :

والتي تناولت أثر تدريب مجموعة من طلاب المدارس المتوسطة في ولاية "ألباما" على مهارات الاستذكار في علاقته بمعدلاتهم الدراسية ودرجاتهم على اختبارات التحصيل الدراسي، وبمقارنة أداء هذه المجموعة قبل التدريب وبعده كشفت النتائج عن دلالة الفروق لصالح القياس البعدي، وبمقارنة أدائهم بأداء المجموعة الضابطة أظهرت النتائج أن الفروق لصالح المجموعة التي تلقت التدريب على مهارات الاستذكار. مما يشير إلى زيادة التحصيل الدراسي بتدريب الطلاب على مهارات الاستذكار .

بالإضافة إلى الدراسات التي تناولت تأثير تدريب الطلاب ذوي المستوى المتوسط من صعوبات التعلم على مهارات الاستذكار، والتي كشفت عن تحسن مستوى تحصيل هؤلاء الطلاب. **Malmquist,1999.**

ومن دراسات عمل البرامج **دراسة هيكر(1999) Hacker**

التي قدمت برنامجا لمهارات الاستذكار لأولياء أمور تلاميذ المرحلة الابتدائية، ليساعدوا أبناءهم في الاستذكار. وكشفت نتائج تلك الدراسة عن زيادة ثقة أولياء الأمور في تعاملهم مع أبنائهم، وزيادة تقدم الأبناء أكاديميا، مع تحسين العلاقات الأسرية بين الآباء والأبناء.

رابعا: مدخل رفع كفاءة التحصيل الدراسي من خلال تدريس مقرر لمهارات الاستذكار

وفي هذا الاتجاه حاولت الدراسات فحص تأثير دراسة مجموعة من الطلاب لمقرر مهارات الاستذكار على مستوى تحصيلهم الدراسي، ومعدلات تقدمهم من سنة دراسية إلى أخرى، ومن تلك الدراسات:

- **دراسة بندر (1997) Bender:**

والتي تناولت تأثير دراسة مقرر لمهارات الاستذكار مع المنهج الصفي، وذلك على (٢٢) طالبا من طلبة المرحلة الجامعية، ومقارنة أدائهم بمجموعة لم تدرس هذا المقرر (٣٠) طالبا. وكشفت النتائج عن أن الطلاب الذين درسوا هذا المقرر ازداد تحصيلهم، وتكونت لديهم سلوكيات إيجابية نحو المدرسة والتحصيل الدراسي عن أقرانهم في المجموعة الضابطة.

- **دراسة إيدزيلا (1996) Udziela :**

استهدفت الدراسة فحص تأثير دراسة تلاميذ الصف السادس لمقرر مهارات الاستذكار على التحصيل الدراسي لديهم. وتضمنت دراستهم لهذا المقرر تدريبهم على مهارات: إدارة الوقت ، وتناول الاختبار، وأخذ الملاحظات، والفهم القرائي، وفهم المفردات، وإدارة قلق الاختبار، وقراءة النص، وسرعة القراءة. وكانت عينة الدراسة (١٦٧) من التلاميذ، شارك منهم (٧٩) في التدريب، (٨٨) لم يشاركوا في التدريب. وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة بين المجموعتين عند مستوى (٠.٠٥) بفارق إحدى عشرة نقطة لصالح المجموعة المشاركة في التدريب.

خامسا: مدخل قياس العلاقات بين مهارات الاستذكار ومتغيرات الشخصية الأخرى

دراسة محمد نبيه بدير(١٩٩٠م) التي استهدفت تحديد علاقة عادات الاستذكار بالتحصيل الدراسي في المواد التربوية لدى (٢٦٨) طالبا وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة المنصورة . طبق عليهم مقياس عادات الاستذكار الذي قام بإعداده، وكشفت نتائج الدراسة عن أنه لا توجد فروق ذات دلالة بين الجنسين في عادات الاستذكار، إلا أنه يوجد تأثير لعادات الاستذكار على التحصيل الدراسي، حيث وجدت فروق دالة بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل في مقياس عادات الاستذكار، لصالح مرتفعي التحصيل للمواد التربوية.

دراسة هانم عبد المقصود (١٩٩٢م) التي استهدفت فحص العلاقات بين مستوى التطلع وعادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة، وبتطبيق مقياس مستوى التطلع ومقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة، وذلك على (٢٢٢) طالبا وطالبة بالفرقة الرابعة من كلية التربية جامعة الزقازيق، وأسفرت نتائج الدراسة عن: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (مرتفع- متوسط – منخفض) مستوى التطلع في أبعاد مقياس عادات الاستذكار والاتجاه نحو الدراسة (تجنب التأخير، طرق العمل، عادات الاستذكار، تقبل التعليم، الاتجاه الدراسي العام) وذلك لصالح مرتفعي مستوى التطلع. ولم تتضح فروق بين المجموعات الثلاث في بعدي الاتجاه نحو الدراسة، والرضا عن المعلم. كما وجد تأثير دال للتفاعل بين الجنس والتخصص (علمي وأدبي) على عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة والاتجاه الدراسي العام. وذلك لصالح عينتى الطلاب علمي والطالبات أدبي.

دراسة سليمان الخضري وأنور ريـاض (١٩٩٣) التي استهدفت الكشف عن العلاقة بين مهارات التعلم والاستذكار وكل من التحصيل الدراسي والذكاء ودافعية التعلم، وذلك لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية قوامها (١٥٩) طالبا بالصف الثاني من المرحلة الإعدادية بمدينة الدوحة بقطر، بهدف التعرف

على مهارات التعلم والاستذكار التي يتقنها هؤلاء التلاميذ، ومعرفة مستويات ومكونات دافعية التعلم. وبتطبيق قائمة مهارات التعلم والاستذكار، ومقياس دافعية التعلم،واختبار القدرات العقلية الأولية، توصلت الدراسة إلى أنه يوجد ارتباط دال بين مهارات التعلم والاستذكار ومكونات الدافعية للتعلم بالتحصيل الأكاديمي. كما وجدت فروق دالة إحصائيا في التحصيل بين مرتفعي ومنخفضي مهارات التعلم والاستذكار، كما وجد تأثير دال للتفاعل بين مهارات التعلم والاستذكار ومكونات دافعية التعلم على التحصيل. كما أن متغيرات مهارات التعلم والاستذكار والدافعية والذكاء استطاعت تفسير حوالى٨٤.١% من تباين التحصيل الأكاديمي.

– **دراسة علاء الشعراوي (١٩٩٥م)** التي استهدفت معرفة العلاقة بين قلق الاختبار وكل من عادات الاستذكار والأسلوب المفضل في التعلم، وكذلك دراسة التفاعل بين عادات الاستذكار والأسلوب المفضل في التعلم وأثره في تباين درجات قلق الاختبار. وبتطبيق مقياس قلق الاختبار، ومقياس عادات الاستذكار، ومقياس الأسلوب المفضل في التعلم على عينة مكونة من (٤٢٢) طالبا وطالبة بالصف الثاني من المرحلة الثانوية. توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة بين الجنسين في متغيرات الدراسة، إلا أنه توجد علاقة دالة إحصائيا بين درجات قلق الاختبار وكل من عادات الاستذكار والأسلوب المفضل في التعلم. كما يوجد تأثير دال للتفاعل بين عادات الاستذكار والأسلوب المفضل في التعلم على درجة القلق لدى أفراد العينة.

دراسة فتحي عبد الحميد عبد القادر(١٩٩٥م) اعتبرت فيها عادات الاستذكار بمثابة المتغير التابع. فاستهدفت التعرف على بعض الاستراتيجيات المعرفية المستخدمة من جانب (١٤٨) طالبا وطالبة في التخصصات العلمية والأدبية بكلية التربية جامعة الزقازيق، وبحث التفاعل بين تلك، الاستراتيجيات والجنس والتخصص على درجة عادات الاستذكار. وبتطبيق مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة ومقياس أنشطة استراتيجيات التعلم المباشر، كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة والطالبات في درجة عادات الاستذكار لصالح الطلبة، ولم تكن تلك الفروق دالة بين القسمين العلمي والأدبي. وكشفت الدراسة عن وجود فروق بين الطلاب مستخدمي استراتيجيات المراجعة أو الإعادة والطلاب مستخدمي إستراتيجية التنظيم في درجة عادات الاستذكار لصالح المجموعة الأولى، كما وجدت فروق بين مستخدمي إستراتيجية التنظيم ومستخدمي إستراتيجية التفصيل لصالح استراتيجيات التنظيم في درجة عادات الاستذكار. ولا يوجد تأثير للتفاعل الثلاثي بين تلك الاستراتيجيات والجنس والتخصص على درجة عادات الاستذكار.

دراسة الشناوي عبد المنعم الشناوي(١٩٩٨م) استهدفت الدراسة التعرف على طبيعة علاقة عادات الاستذكار(تجنب التأخير وطرق العمل) والاتجاهات نحو الدراسة بالتحصيل الدراسي لطلبة كلية التربية بالزقازيق، والتعرف على الفروق بين البنين والبنات في كل من عادات الاستذكار والاتجاهات نحو

الدراسة والتحصيل الدراسي. وبتطبيق مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة واختبار الذكاء العالي على (٧٦ طالبا، و٨٣ طالبة) من طلاب كلية التربية، توصلت الدراسة إلى أنه توجد علاقة ارتباطية دالة بين التحصيل الدراسي وكل من عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة. وأنه توجد فروق ذات دلالة بين الطلبة والطالبات في عادات الاستذكار، ولا توجد فروق بينهما في الاتجاه نحو الدراسة، والتحصيل الدراسي.

خلاصة وتعقيب

وخلاصة القول أن مهارات الاستذكار سواء بدراستها في تأثيرها على التحصيل الدراسي بالتدريب عليها كبرنامج، أو دراستها كمقرر دراسي، أو بدراستها في علاقتها بمتغيرات الشخصية المختلفة ، فهي تعد مفتاح النجاح الأكاديمي، وطريقة لإعادة الثقة بالنفس والسيطرة على قلق الاختبار لدى الطلاب، ووسيلة لدفعهم لتكوين اتجاهات إيجابية نحو المدرسة والمناهج الدراسية.

وإذا كان الأمر كذلك من استخدام الطلاب لمهارات الاستذكار السليمة، وهو تجنب خبرات الفشل والقلق في أثناء تأدية الامتحان، والتحصيل الممتاز للمعارف والمعلومات مع ادخار الوقت والجهد مما يؤدى بهم في النهاية إلى تحقيق النجاح والتفوق الأكاديمي، فإن أفضل طريق مختصر لتحقيق هذا الهدف هو التعرف على مهارات الاستذكار لدى الطلاب المتفوقين. وهذا ما استخلصه **زين شحاتة (١٩٩٦م،ص٣٢)** من الدراسات التي أجريت في هذا المجال ولخصها فيما يلي:

١- يقرؤون الدرس قبل شرحه في الفصل، ويراجعونه بعد الشرح.

٢- يهتمون كثيرا بشرح المدرس، ولكن لا يعتمدون عليه كلية، بل يرجعون إلى الكتاب المدرسي.

٣- يسألون من هم أكبر منهم سنا وعلما عما غمض عليهم.

٤- يرجعون إلى القواميس والمراجع للبحث عن المفردات الصعبة، أو لتصحيح المعلومات الخاطئة.

٥- معظمهم يلخص ما يمكن تلخيصه من الدرس.

٦- يقومون بحل التمارين والمسائل حلا تحريريا، ولا يتركون مسألة أو تمرينا دون حل.

٧- يستذكرون دروسهم بصوت مسموع في المواد التي تحتاج إلى الحفظ فقط.

٨- يفضلون الاستذكار في الجو الهادئ، ومع ذلك يمكنهم المذاكرة في الضوضاء.

٩- يفضلون المذاكرة المنفردة، ولا مانع من المراجعة مع الزملاء بالفصل.

١٠- يفضلون استذكار دروسهم في البيت، وفوق المكتب.

١١- يفضلون الاستذكار في الصباح الباكر والمساء.

١٢- يستذكرون دروسهم في العطلات الأسبوعية والعطلات الرسمية.

١٣- عادة ما يذهبون إلى المكتبات المدرسية والمكتبات العامة.

١٤- لهم هوايات خاصة، وأغلب هذه الهوايات عقلية.

١٥- لا يرتبكون في الامتحانات، لاستعدادهم لها جيدا.

١٦- معظمهم يفضل النوم مبكرا والاستيقاظ مبكرا.

١٧- معظمهم يقرأ الصحف والمجلات، ويتابع الأحداث الجارية.

١٨- لا يوجد لديهم وقت فراغ إلا نادرا، حيث إن وقتهم موزع بين استذكار دروسهم المدرسية، أو الاطلاع الخارجي .

وبفحص عادات المتفوقين أكاديميا في الاستذكار نجد أنها تتوافق مع مهارات الاستذكار الجيدة، والإرشادات والإستراتيجيات التي وردت في الكتابات التي تناولت موضوع مهارات الاستذكار.

معادلة النجاح الأكاديمي Formula For success

من خلال تناول(**1998,137**) **uckie & Smethurst** لمهارات الاستذكار يقترح معادلة للنجاح الأكاديمي تنص على:

النجاح الأكاديمي = الاعتماد على الذات

(مهارات إدخال المعلومات+ مهارات العمليات+ مهارات إخراج المعلومات+ التوقعات العالية للذات)

Academic success = hustle (input skills + process skills + output skills + high self expectation).

المراجع العربية

- الزغول،عماد (٢٠٠٣)، **نظريات التعلم، عمان دار الشروق للنشر و التوزيع.**

- الزغول،رافع النصير–عماد عبد الرحيم (٢٠٠٣)،**علم النفس المعرفي**،عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

–الروسان، فاروق(٢٠٠٠)،**تعديل وبناء السلوك الإنساني**، عمان ، دار الفكر للنشر والتوزيع.

–الخطيب، جمال(١٩٨٧)، **تعديل السلوك: القوانين والإجراءات** ط١، عمان جمعية عمال المطابع التعاونية.

- الشرقاوي ، أنور محمد (١٩٨٣)،**التعلم : نظريات وتطبيقات**، القاهرة، مكتبة لأنجلو المصرية.

- قطامي ،يوسف و قطامي ،نايفة(١٩٩٣)، **نماذج التدريس الصفي**، عمان، مؤسسة زهران للطباعة والنشر والتوزيع.

- كراجة، عبد قادر (١٩٩٧)، **سيكولوجية التعلم** ط١، عمان دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

- عليان ،هشام –هندي،صالح، تيسير (١٩٨٧)،**الممحص في علم النفس التربوي** ط٣، عمان، جمعية عمال المطابع التعاونية.

- نشواتي، عبد المجيد(١٩٨٥)،**علم النفس التربوي**، ط٢،عمان، دار الفرقان للنشر والتوزيع.

- غازدا،جورج وكورسيني،رموندجي(١٩٩٣)،**نظريات التعلم، دراسة مقارنة** ترجمة علي حسين حجاج، الكويت، عالم المعرفة.

- أبو جادو،صالح علي(٢٠٠٥)، **علم النفس التربوي**،عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- سيد، خير الله(١٩٩٦)، **علم النفس التربوي أسسه النظرية والتجريبية**، بيروت، دار النهضة العربية.

- أرنوف، ويتخ (١٩٨٣)،**سيكولوجية التعلم**، ترجمة عادل عز الدين الأشول وآخرون،القاهرة، مطابع الأهرام التجارية.

- جاب، جابر، عبد الحميد(١٩٨٢)، **علم النفس التربوي**، القاهرة، دار النهضة العربية.

- حسين، محي الدين(١٨٨)، **دراسات في الدافعية والدوافع**، القاهرة، دار المعارف.

١- آمال صادق وفؤاد أبو حطب : **علم النفس التربوي** (ط٤). القاهرة: الأنجلو المصرية،١٩٩٤م.

٢–السيد عبد القادر زيدان: عادات الاستذكار في علاقتها بالتخصص ومستوى التحصيل الدراسي في الثانوية العامة لعينة من طلاب كلية التربية جامعة الملك سعود. **بحوث المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس فى مصر**، القاهرة: الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ١٩٩٠م.

٣- الشناوى عبد المنعم الشناوى: علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة بالتحصيل الدراسي في المواد التربوية لطلبة كلية التربية جامعة الزقازيق. في الشناوى عبد المنعم الشناوى: **دراسات فى علم النفس التربوي**.دار النهضة العربية، ١٩٩٨م.

٤- جابر عبد الحميد وسليمان الخضري: **كراسة تعليمات مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة**. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٧٨م.

٥- جمال مصطفى العيسوي: برنامج مقترح لعلاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الطالب المعلم. **مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة**، العدد ٣٠، يناير ١٩٩٦م.

٦- حمدان على نصر: معدل السرعة في القراءة الصامتة لدى تلاميذ نهاية الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي. **مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة**، العدد ١٩، مايو ١٩٩٢م.

٧- رجاء محمود منصور: ضعف مستوى التلاميذ والطلاب في الإملاء، الظواهر والأسباب والعلاج. **ندوة ظاهرة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية**، الرياض، كلية اللغة العربية،جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية،١٩٩٥م.

٨- زين محمد شحاتة:**كيف تستذكر دروسك وتستعد للامتحان؟**. المنيا:دار الدعوة،١٩٩٦م.

٩- سعاد محمد سليمان : دراسة لتنمية عادات الاستذكار ومهاراته لدى بعض تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة علم النفس**، الهيئة العامة للكتاب، العدد الحادي عشر،١٩٨٩م.

١٠-سليمان الخضري الشيخ، وأنور رياض عبد الرحيم: مهارات التعلم والاستذكار وعلاقتهما بالتحصيل والذكاء ودافعية التعلم. **مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر: قطر، ١٩٩٣م.

١١-عادل الأشول وماهر الهواري: **استبيان العادات والاتجاهات الدراسية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٠م.

١٢-عبد الشافي أحمد سيد رحاب: فعالية برنامج مقترح لتنمية المهارات الإملائية اللازمة لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لدى طلاب كلية التربية (قسم اللغة العربية). **المجلة التربوية، كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادي**، العدد الثاني عشر، الجزء الأول، يناير، ١٩٩٧م.

١٣-علاء محمود جاد الشعراوي: عادات الاستذكار والأسلوب المفضل في التعلم وعلاقتهما بقلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة**، العدد ٢٩، ١٩٩٥م.

١٤- عواطف محمد حسانين: فاعلية التعلم بالكمبيوتر في علاقته بمتغيرات الحداثة، الدافعية، التفاعل اللفظي بين الطالب والمعلم. **المجلة التربوية، كلية التربية بسوهاج ،جامعة جنوب الوادي**، العدد العاشر، الجزء الثاني، يوليو، ١٩٩٥م.

١٥-فتحي عبد الحميد عبد القادر: الإستراتيجيات المعرفية المستخدمة في تعلم المهارات وعلاقتها بعادات الاستذكار لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق. **مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر**، العدد ٤٨، ١٩٩٥م.

١٦-فؤاد أبو حطب وسيد عثمان وآمال صادق: **التقويم النفسي (ط٤)**. القاهرة: الأنجلو المصرية، ١٩٩٧م.

١٧-فتحي على يونس وآخرون: **تعلم اللغة العربية، أسسه وإجراءاته**، ج٢ القاهرة: مطابع الطوبجى، ١٩٨٧م.

١٨-فهيم مصطفى: **القراءة : مهاراتها ومشكلاتها فى المدرسة الابتدائية**، (ط٢). القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب، ١٩٩٨م.

١٩-لورانس بسطا زكرى: مهارات الدراسة والاستذكار، الدافعية الدراسية، الابتكار. **مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة**، العدد ٢٨، الجزء الأول، مايو ١٩٩٥م.

٢٠-مبروك عطية أبو زيد: الأخطاء الشائعة لدى الطلاب في القراءة والكتابة والمحادثة وسبل علاجها. **ندوة ظاهرة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية**، الرياض، كلية اللغة العربية، جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٩٩٥م.

٢١-مجمع اللغة العربية: **المعجم الوسيط**، (باب الذال) . الطبعة الثالثة، الجزء الأول، ١٩٦٠م.

٢٢-محسن محمد عبد النبي: مهارات التعلم والاستذكار للمتفوقين عقليا والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية. **المؤتمر السنوي الثاني لقسم علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة المنصورة**، ١٩٩٦م.

٢٣-محمد رفقي محمد عيسى: **سيكولوجية اللغة والتنمية اللغوية لطفل الرياض**. الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع، ١٩٨٩م.

٢٤-محمد نبيه بدير: عادات الاستذكار وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات الجامعة. **مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة**، العدد ١٤، الجزء الثاني، ١٩٩٠م.

٢٥-نجيب الفونس وصالحة عبد الله: استراتيجيات التعلم والاستذكار لدى الطلاب الجامعيين. **مجلة دراسات**، المجلد (٢١)، العدد الخامس. الأردن: عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، ١٩٩٤م.

٢٦-هانم علي عبد المقصود: مستوى التطلع وعلاقته بعادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة. مجلة **كلية التربية، جامعة المنصورة**، العدد ١٨، يناير ١٩٩٢م.

٢٧-جيلان بيتلر وتونى هوب . (ترجمة: عبد الكريم العقيل) **إدارة العقل: دليل اللياقة الذهنية لتطوير مهاراتك العقلية**. الرياض: مكتبة جرير، ١٩٩٨م.

المراجع الأجنبية

- Bandura, A. (1977) **Social learning theory**. Englewood Cliffs, N.J ; Prentice Hall.

- Allaoua, M. (1998). **Manuel des methods ET des pedagogies de l'enseignement**. Alger, palais du livre.

- Mialaret, G. (1991).**pédagogie générale**. Paris, P U F.

- Mialaret, G. psycho- pédagogie. Que Sais je .Paris, P U F.

- Thorndike, E.L. **Education, psychology**. New York: Colombia University, Teachers College Press.

- Peterson, C. (1991). **Introduction to psychology**, New York, Harper Collins Publishers Inc.

- Hill, W.F. (1985). **Learning: Asurvey of psychological** interpretations (4th Ed).New York. Harper and Row.

- Skinner, B.F. (1968) .**Educational Psychology: Theory into practice**, Englewood cliff, New Jersey, Prentice Hall.
- Lemaire, P. (2006). **Abrégé de psychologie cognitive**. Bruxelles, De Boeck Université.
- Voizot, B. (1973).**Le développement de l'intelligence chez L'Enfant .Paris, Armand Colin**.
- Ferster, C.B. &Skinner, B.f. (**1957**).**Schedules of reinforcement**. N.Y: Appleton Centrury-Crofts.
-Bender,D.(1997): Effect of study skills programs on the academic behavior of college students.**http://order.edrs.com/members/sp.cfm?AN=ED406897**
-Brigman, G.; Lane, D.; Switzer,D. & Lawrence, R. (1999): Teaching children school success skills. **The Journal of Educational Research**, 92 (6) ,323-329.
Cottrell, S. (1999) : **The study skills handbook**. London: Macmillan press Ltd.
-Elliot, A.J.; Mcgregor, h.A. & Gable, S. (1999): Achievement goals, study strategies and exam performance: A mediational analysis. **Journal of Educational Psychology**, 91(3). 549- 563.
-Fredrick, K. C. (1998): The relationship between study skills training and student grades and achievement test scores. **Diss. Abst. Inter.**, 59(7-A) 2464.
-Graham,K.G.& Robinson, H.(1989): Study skills handbook:A guide for all teacher. New York: International Reading Association.
-Hacker, N. (1999): Parental involvement in student's acquisition and application of study skills in elementary school homework activities. **Diss Abst. Inter.** 60(5-A) ,1456.
- Herrman ,D.; Raybeck, D. & Gutman, D.(1996): **Improving student memory**. Toronto: Hogrefe & Huber publishers .

-Ince, E.& Priest, R.(1998) : changes in LASSI scores among reading and study skills students at the U.S military academy. **Research and Teaching developmental Education**,14(2),19-26.

-Laase, L. (1996): Study skills.Tools to help kids take responsibility for their learning. **Instructor**,106 (1),96-97.

-Luckie,W.R. & Smethurst W. (1998): **Study power : Study skills to improve your learning and your grades**. Cambridge, USA : bookline books .

-Malmquist, S.K. (1999): The effect of study skills instruction on the U.S.A. history achievement of secondary-aged students with mild disabilities. **Diss. Absst. Inter.** 59(9-A),3403-3404.

-Onwuegbuzie, A & Daley, C. (1998): Study skills of undergraduates as a function of academic locus of control, self-precipitin, and social interdependence. **Psychological Reports**, 83 (2) ,595- 598.

-Sakamoto, T. ; Matsuda, T. & Muta, H.(1985): An International comparison of study skills, In: G.D. Ydewalle (Ed.) **Cognition, information processing and motivation**. Holand: Elsevier science publishers.

-Siadat, M.V. (1997) : Building study and work skills in a college mathematics classroom. **Diss. Abst. Inter.**58 (4-A), 1227.

-Slate, J. ; Jones, C.& Harlan, E.(1998): Study skills of students at a post secondary vocational- technical institute. **Journal of Industrial Teacher Education**, 35(2),57-70.

-snowman, J (1986): Learning tactics and strategies. In: G.D. Phye & T. Andre (Eds.) **Cognitive instructional psychology**. new York, Academic press.

-Somuncuoglu, Y. & Yildirim,A (1999): Relationship between achievement goal orientations and use of learning strategies. **The Journal of Educational Research**, 92 (5), 267-277.

-Son, L.K. & Metcalf, J. (2000): Metacognitive and control strategies in study- time allocation. **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, Cognition**, 26(1),204-221.

-Tencher, P.A.(1998): Elementary student's attitudes during two year computer instruction. **The Journal of Educational Research**, 91 (5) ,323-329.

-Turnbough, R & Christenberry, N (1997) : Study skills measurement: choosing the most appropriate instrument, **http://orders.com / members/sp.cfm? AN= 416207.**

-Udziela, T. (1996): Effect of formal study skills training on sixth grade reading achievement. **http : // order .edrs .com /members /sp . cfm ?AN = ED393091.**

Webograpgie

- http://fr.wikipedia.org/wiki/psychopédagogie.
- http://perso.wanadoo.fr/ais-jpp/apprdef.html
- http://pmev.lagoon.nc/bandura.htm
- http://edutechwiki.unige.ch/fr
- http://wwwunige.ch/faps/sse/teachers/perenoud/php1999/1999html
- http://pnev.lagoon.nc/apsocail.html