
الوحدة الثالثة
التعلم ونظرياته

محتويات الوحدة

الموضوع	الصفحة
المقدمة	81
التمهيد	81
أهداف الوحدة	82
1. مفاهيم التعلم ومبادئه	83
2. نماذج ونظريات التعلم	91
3. انتقال أثر التعلم	108
الخلاصة	114
لمحة مسبقة عن الوحدة التالية	116
إجابات التدريبات	117
مسرد المصطلحات	119
المراجع	120

المقدمة

تمهيد

عزيزي الدارس،،

مرحباً بك مجدداً في كل وحدة من وحدات هذا المقرر (علم النفس التربوي)، و نؤكد ترحيبنا في هذه الوحدة الثالثة منه و التي أخذت عنوان " التعلم و نظرياته" و التي ستتناول بالشرح و التفصيل المفردات الرئيسة التي تحتوي عليها الوحدة.

تأتي هذه الوحدة في ثلاثة أقسام، القسم الأول سوف يناقش موضوع مفاهيم التعلم و تعريفاته، حيث سنقف على أن التعلم من خلال مسيرة علمائه التاريخية قد أصبحت له نظريات متكاملة تدرس أسسه و مبادئه و مدارسه.

أما القسم الثاني فسيتناول بالتوضيح نماذج و نظريات التعلم، و التي تم استنباطها من مدارس علم النفس كالمدرسة السلوكية و المعرفية و والجشتالت، كما يتناول القسم بعض النماذج مثل: النموذج الاستجابي والنموذج الإجرائي و التعلم المبرمج – التعلم بالمحاولة و الخطأ والتعلم بالملاحظة و آثاره. أما في القسم الثالث فسيكون الحديث عن انتقال اثر التعلم، و هو من الموضوعات التي لقيت اهتماماً بالغاً من علماء نفس التعلم و التعليم لما لها من أهمية في بناء المناهج.

عزيزي الدارس،

تجد بين الحين و الآخر– و كما عودناك– عدداً من أسئلة التدريبات و التقويم الذاتي و النشاطات، الهدف منها قياس مدى استيعابك لما تتعلم. إذن النصح لك أن تبحث عن الإجابة المناسبة لها من خلال المعلومات التي ستجدها في ثنايا هذه الوحدة، في حالة عجزك عن الإجابة أو ترددك في مدى صحتها ننصحك بمراجعة مشرفك الأكاديمي حتى يمد لك يد العون ذلك.

مرحباً بك مرة أخرى إلى هذه الوحدة آملين أن تفيد منها و تستمتع بدراستها.

أهداف الوحدة

عزيزي الدارس،

بعد فراغك من دراسة هذه الوحدة ينبغي أن تكون قادراً على أن:

- تحدد مفاهيم التعلم وتعريفاته و مدارسه.
- تميز بين نماذج التعلم ونظرياته.
- تلاحظ انتقال التعلم وتبين معينات الانتقال.

1. مفاهيم التعلم ومبادئه

يعتبر **وينفرد هيل** (Winfred F. Hill (1970 : 54 أن العملية المركزية في علم النفس هي التعلم . فعندما نتساءل لماذا يختلف الناس في مقدراتهم ومهاراتهم وميولهم واتجاهاتهم وسلوكهم الاجتماعي ؟ أو لماذا تبرز سمات تشابه بينهم في طبقة اجتماعية معينة أو قطر بعينه ؟ الإجابة بكل تأكيد ستكون هي التعلم.

1.1 تعريف التعلم

يُعْرف التعلم في السياق العام بأنه نشاط **هدفه تحصيل معرفة جديدة، أو اكتساب مهارة، لتكون للمتعلم بها خبرة جديدة تضاف إلى خبراته السابقة، ويتعدل بها سلوكه وتفاعله مع الآخرين، والبيئة التي يعيش فيها.** فالتعلم بهذا المعنى ليس قاصراً على الإنسان ولا حتى على الحيوانات العليا فقط – ورغم أن أكثر تجارب التعلم أجريت على الكلاب والفئران والقردة العليا – ولكن حتى الدواب والطيور والهوام تتعلم. أما الذي يميز الإنسان في هذا المجال هو أنه الوحيد الذي يدرك قيمة التعلم، ويقصده ويدرس طرقه وقوانينه، ويحاول الإفادة منه في التجاوب مع الأحداث والناس والبيئة.

عزيزي الدارس، تعلم جيداً أن رسول الإسلام (ﷺ) حث على التعلم من المهد إلى اللحد، فالرضيع يتعلم، والطفل، والمراهق، والشاب، والراشد وحتى المسنين. فالتعلم ليس حكراً على المدارس والجامعات وكثيراً ما نسمع عبارة مثل " **يتعلم من الأيام** " . **وتخرّج في مدرسة الحياة.** فالخبرة والتجربة هي أساس التعلم، أما الذي يحدث في المدارس هو التعلم المقصود "Intentional Learning"، أي الذي نطلبه ونقصده ونجتهد في سبيله.

فهناك تعلم آخر غير مقصود، ويأتي عرضاً، يطلق عليه علماء النفس **التعلم العرضي** Incidental Learning . وقد يأتي ضمنياً ويبرز من بين طيات الحوادث لذلك يطلق عليه أيضاً **التعلم الضمني.** ومن أبرز الأمثلة على هذا النوع من التعلم انتباه الطفل للمفردات اللغوية التي تصف أو تحدد الأشياء حولها. فتعلم الطفل الرضيع اللغة عفوي ضمني، وإن لم يخل أحياناً من مساعدات من الأخوة والوالدين. ويطلق على التعلم الضمني "Implicit Learning " .

فلنغوص معاً بصورة اعمق و لنشهد إجماع اختصاصي علم النفس التربوي بأن التعلم عبارة **عن تغير أو تعديل وتحسن في الأداء يظهر على صورة سلوك قابل للملاحظة يرتب عن موقف الممارسة والخبرة وهو ثابت نسبياً**. ومن الواضح أن هذا التعلم يستثني التعلم السلبي لأنه يشير إلى أنه تحسن، والتعلم، السلبي هو تعلم العادات غير المفيدة أو الضارة مثل تعلم المخدرات أو الخمر أو تعلم طرق جديدة في الخداع والسرقة. وتحمل كلمة تعديل أيضاً دلالات إيجابية، لأن التعديل يحمل ظلال العدالة والاعتدال، أما التغيير فهي كلمة تحمل ظلال الحياد.

يحدد **نشواتي** (2002 : 274) **محكات التعلّم** ارتكازاً على التعريف في النقاط الآتية :

- يشير التعريف **بأن التعلم شئ نستدل عليه على نحو مباشر**، وذلك من خلال بعض التغيرات التي تطرأ على السلوك، والتي يمكن رؤيتها وملاحظتها على نحو مباشر.
- يجب أن تكون التغيرات التي تطرأ على السلوك والتي تدل على التعلم **نتيجة للتدريب أو الخبرة** وبذلك نستثني التغيرات التي تطرأ على السلوك نتيجة للنضج، فهناك فرق بين تغيير يستحدثه التعلم، وتغيير ارتقائي بيولوجي محض يستحدث تلقائياً ويأتي على فترات ولا يختص به أحدٌ ولكن يأتي للناس جميعاً. فالنمو يحدث تغييراً إيجابياً في السلوك مع تقدم الناس في مراحل النضج، ويكون للفرد فيها قدرات بيولوجية ولكن ليست بسبب التعلم.
- يشير التعريف السابق للتعلم، إلى أن التغير الذي يطرأ على السلوك **يجب أن يكون ثابتاً نسبياً** لنستدل منه على التعلم، أي يجب استبعاد كافة التغيرات المؤقتة وعدم اعتبارها دليلاً على التعلم. فسلوك الفرد قد يتغير نتيجة التعب، أو تعاطي بعض العقاقير أو المخدرات، ولكن سرعان ما يزول التغيير بزوال التعب أو تأثير العقاقير المنشطة أو المثبطة.
- ويشترط توق وزملاؤه ضرورة **مرور الفرد بخبرة يمكنه أن يتعلم منها**، وقد يكفي مروره بالخبرة مرة واحدة، أو بتكرار الخبرة نفسها، " **يقصد بالخبرة هنا موقف التعلم**".
- يحتاج التعلم إلى **فترة زمنية قد تطول أو تقصر**، ليتعدل سلوك الفرد ويتجسد بشكل سلوك ملاحظ.

ويتضح من خلال ما تقدم أن مفهوم التعلم مفهوم افتراضي يصف الحوادث التي تحدث داخل الفرد، حيث إنه ليس هناك أدلة مادية محسوسة تصف ما يحدث من تغيير في السلوك. لذلك استخدم تعبير التعلم كمفهوم في صورة تغيّر تقدمي دائم نسبياً، غير قابل للإلغاء ينجم عن

المران والتدريب. فالسلوك الظاهري للكائن هو نقطة البداية، إلاّ أن السلوكيين يركزون على السلوك الظاهري كمفتاح للاستدلال على ما يجري داخل عقل الفرد.

ويذكر **توق وزملاؤه** (2001: 324) أن هناك عوامل تؤثر في التعلم، منها الاستعداد والنضج والدافعية. ويعرفون الاستعداد بأنه الحالة التي يكون فيها المتعلم مستعداً استعداداً عاماً أو خاصاً لتلقي الخبرة بتوافر القدرات والخبرات السابقة والمفاهيم الضرورية لتعلم الخبرة الجديدة. ويذكر **الحفني** (1995 : 110) " لا يتعلم الإنسان ولا الحيوان إن لم يكن به حاجة للتعلم ، لأن الحاجات تولد الدوافع ، فعلى أقل تقدير يتحقق للإنسان بالتعلم أن يتلاءم مع مجتمعه وبني جنسه .

أسئلة تقويم ذاتي



1. عرّف التعلم؟
2. ماذا نسمي التعلم الغير مقصود؟
3. ماذا نسمي تعلم الضحك عند الأطفال؟
4. ما هو التعريف الذي وضعه علماء علم النفس التربوي للتعلم؟
5. اذكر ثلاثة من محكات التعلم التي ارتكزت على تعريف التعلم.
6. أيهما اشمل التعديل أم التغيير؟

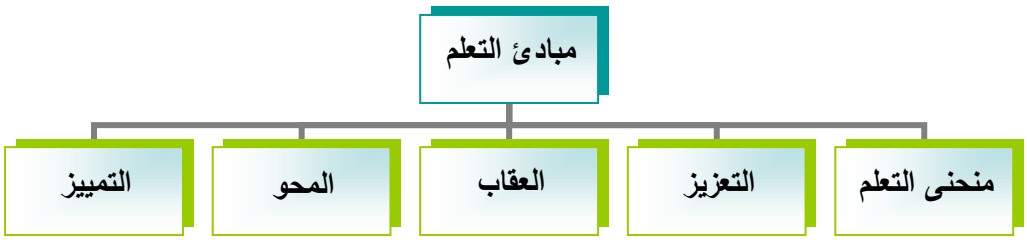
نشاط:



استطلع آراء زملائك لمعنى التعلم و هل هم موافقون لما جاء من تعريفات؟ ثم قم بعرض ذلك كله على مشرفك الأكاديمي.

2.1 مبادئ التعلم

يذكر **هيل** (1970 : 70) تحت عنوان بعض قوانين التعلم : أن علماء النفس قد اكتشفوا عدداً من القوانين التي لها على الأقل درجة مريحة من الثبات والتعميم. تشير هذه القوانين إلى الكيفية التي يتغير بها السلوك نتيجة لما يتعرض له الإنسان من التجارب والخبرات، ومن ثم أخذت نظريات التعلم تستخدمها في محاولاتها لتفسير عمليات التعلم.



1.2.1 منحنى التعلم

عزيزي الدارس، نعتقد انه قد حصل لديك تعديل أو تغيير في السلوك بعد مسيرتك الطويلة في مجال التعليم، و إذا أردنا أن نقرر أنه قد حدث نوع من التغيير أو التحسن أو الزيادة في خبرة من الخبرات فلا بد من قياس الخبرة على الوضع الذي كانت عليه أولاً، والتعرف على التجربة أو الحدث الذي تعرض له المتعلم، والزمن الذي استغرقه تعديل السلوك، ونسبة الأخطاء في السلوك الجديد إلى نسبة التحصيل.

يذكر **عبد المنعم الحفني** (1995 : 114) أن تجارب التعلم تجري على أي كائن حي قابل للتعلم، بملاحظة سلوكه المصاحب للتعلم، ورصد نتائج التحسن على التعلم بما يطرأ من تغيّر في السلوك من خلال الرسوم البيانية التي تأخذ شكل المنحنيات، والتي تمثل إما التحسّن في الأداء بنقص الزمن الذي تستغرقه المحاولة إثر المحاولة (منحنى الزمن Time curve) . أو بتناقص عدد الأخطاء مع كل محاولة (منحنى الأخطاء error curve)، أو بتزايد كمية الأداء مع كل محاولة (منحنى التحصيل achievement curve). وتختلف هذه المنحنيات من شخص إلى آخر. وتتوقف نتائجها على عوامل كثيرة، منها المتعلم نفسه من حيث نضجه، وعمره، وخبراته، ودوافعه، وأحواله الجسمية والبيولوجية والثقافية، وملابسات الموقف الذي فيه يتعلّم، والموضوع

الذي يتعلمه. وبعض المنحنيات قد يرصد نقصاً في مدة التعلّم مع تكرار المحاولات، وبعضها قد تظهر فيه مراحل فيبدو وكأنما التعلم قد توقف، فلا هو يتحسن ولا هو يسوء، أو قد تتراوح المنحنيات بين الارتفاع والانخفاض، وقد يكون هناك تحسن في التعلم في بداية المحاولات إلا أنه قد يبطئ بعد ذلك (منحنيات الزيادة السلبية). وقد يكون التحسن في البداية قليلاً إلا أنه يزيد من بعد ذلك زيادة كبيرة مع استمرار المحاولة (منحنيات الزيادة الإيجابية). ويبدو أن النموذج الذي يميل منحنى التعلّم في المتوسط هو الذي يكون له شكل حرفS، بمعنى أن التعلّم وهو يبدأ من الصفر، أي دون سابق خبرة بما تعلّم، يكون في المحاولات الأولى بطيئاً، إلا أنه مع استمرار المحاولة يزيد. وبعد فترة تبدأ هذه الزيادة تقل مرة ثانية، غير أنه غالباً ما تتجه المحاولات لتحسين التعلّم وليس لتعلّم ما لم تكن لنا به أية خبرة على الإطلاق. ومن ثم فإن غالبية منحنيات التعلّم تكون من النوع الذي يتسارع فيه التحسن في أول الأمر ثم يبطئ من بعد ذلك، وخاصة إذا كان بنا حماس للتعلّم يستمر معنا بعض الوقت ثم يفتر. ولعله لذلك قد تظهر في منحنيات التعلّم فترات لا يعلو فيها المنحنى ولا يهبط ، ونسمي ذلك هضبة التعلّم Learning Plateau ، بمعنى أن التعلّم يتوقف عن التحسن في هذه الفترات ، ربما للتعقيد الذي عليه موضوع التعلّم بالنسبة للمتعلّم .

وقد يكون من الأجدى أن يستغل المتعلّم هذه الفترات لمراجعة ما تعلمه والتثبت منه، بدلاً من الاستمرار في تعلّم الجديد. وربما ترجع هذه الفترات إلى الحاجة لأن يرى المتعلم رأيه في الطريقة التي يتعلم بها، فقد يكون ما تعلمه هو أقصى ما يمكن أن تساعده عليه هذه الطريقة، ومن ثم يكون عليه استبدالها بأخرى. فإذا فعل ذلك ولم تحدث زيادة أو لم يطرأ أي تحسن في التعلّم، فربما يعني ذلك أن المتعلم قد بلغ أقصى ما تستطيع قدرته على التعلم واستعداده له، أن يساعداه عليه، وهو ما يسمى " الحد الفسيولوجي للتعلّم "Physiological limit of learning" أو آخر ما لدى المتعلم من طاقة على التعلم.

أسئلة تقويم ذاتي



1. على ماذا يعتمد اختلاف المنحنيات للتعلم من شخص لآخر؟
2. ما هي العوامل التي تتوقف عليها نتائج منحنيات التعلم؟
3. ماذا نقصد بالحد الفسيولوجي للتعلم؟

عزيزي الدارس،

نأمل أن نتوقف هنا و نطرق قوانين أخرى تفسر التعديل في السلوك، والتي تتلخص في الآتي

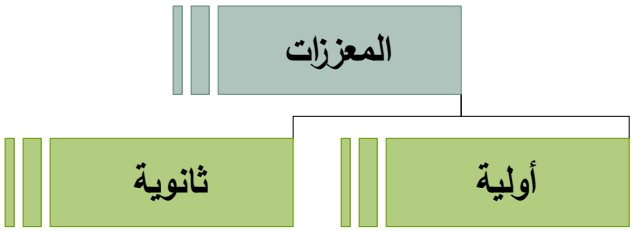
2.2.1 **التعزيز Reinforcement** :

من القوانين التي تنتظم المدارس النفسية في تفسير التعديل والتحسن في السلوك هو قانون التعزيز، وقد ذكر اسكنر أننا إذا راقبنا السلوك عن قرب، فإننا نرى أن الفرد يتعلم أي شئ يقدم له نتائج، بمعنى آخر أننا إذا حددنا مكافأة تلحق بسلوك معين، فإننا نلاحظ أن ذلك السلوك يزداد ظهوره بصورة متكررة، وأن السلوك الذي لا يتبعه تعزيز يتناقص. لذلك فإن السلوك يتشكل بواسطة ما يحدث بعد الاستجابة، وهذا ما نطلق عليه التعزيز. وتتطور الاستجابات عن طريق التحكم في التعزيز، وتزداد تلك الاستجابات التي تميل إلى الظهور وتتكرر، وبإيقاف تقديم التعزيز لاستجابة ما، فذلك يؤدي إلى إيقاف الاستجابة أو عدم تطورها أو زيادتها.

ويرى توق وآخرون، أن **اسكنر** قد بدأ بفكرة ثورندايك الأساسية، ولكنه أضاف إليها فكرة الإجراء النظامي "Systematic Procedure" وهو إجراء "خطوة خطوة"، أو التقاربات المتسلسلة المصحوبة بتعزيز، وقد سمى هذا الإشراط بالإشراط الإجرائي "Operant Conditioning".

وتعرف المعززات بآثارها، فأي حادث أو مثير، يؤدي إلى زيادة احتمال استجابة معينة يمكن اعتباره معززاً، وتنقسم المعززات إلى نوعين: **معززات إيجابية** وهي المثيرات التي تزيد احتمال حدوث الاستجابة نتيجة تطبيقها على نمط سلوكي معين، **ومعززات سلبية** وهي المثيرات التي تزيد احتمال حدوث الاستجابة نتيجة إزالتها، أو حذفها من سياق سلوكي معين، والمعززات، إيجابية كانت أم سلبية، تؤدي إلى زيادة احتمال تكرار السلوك المراد تعليمه.

وتنقسم المعززات أيضاً إلى أولية وثانوية، والأولية هي المثيرات **أو الجوائز التي تنتج آثاراً** في السلوك دون تعلم سابق أو دون تأريخ تعزيزي، **فالطعام والشراب، يصنفان معززات أولية إيجابية** لأنهما يحدثان أثراً في السلوك دون تعلم مسبق ولأنهما يضافان إلى سياق الوضع التعليمي. **أما المعززات الثانوية**، فهي **المثيرات التي لا تملك بطبيعتها خصائص التعزيز** ولكنها تكتسب ذلك بسبب اقترانها المتكرر بالمعززات، **فإذا تعلم الفأر الضغط على الرافعة من أجل الحصول** على **الطعام**، ثم **اقترنت هذه الاستجابة (الضغط على الرافعة) بضوء أخضر والحصول على الطعام**، فإن الضوء الأخضر الذي اقترن بتكرار مع ظهور الطعام يصبح معززاً للضغط على الرافعة حتى وإن تخلف الطعام.



وتعتبر كمية التعزيز (الإثابة) والفترة الزمنية التي تفصل بين الاستجابة وقدوم الإثابة الذي يستحسن أن لا تفصل فترة زمنية بينه وبين الحدث (ضغط الرافعة) ويجب أن يكون متواتراً ومكرراً ومجدولاً Reinforcement Schedules.

3.2.1 العقاب

عزيزي الدارس، لابد انك قد تعرضت في مسيرة حياتك لأنواع من العقاب، فهل توافق على استخدام هذه الأداة أم لا؟ هيا معاً لنرى ماذا قال علماء النفس التربوي فيه.

العقاب من المبادئ كثيرة الورود في مجال التعلم. **وهو الحادث أو المثير الذي يؤدي إلى إضعاف أو كف الاستجابات التي يتلوها مثير عقابي**. ويكون **العقاب إيجابياً** إذا أدى إلى إضعاف نمط سلوكي غير مرغوب فيه، نتيجة مثير غير مرغوب فيه، **ويكون سلبياً** إذا أدى إلى إضعاف نمط سلوكي نتيجة إنهاء حادث أو مثير معزز. وتتأثر فاعلية العقاب بقسوة المثير العقابي، وبالفترة الزمنية الفاصلة بين تطبيق المعاقب والاستجابة المعاقبة وبالتاريخ العقابي السابق للمتعلم، وبمدى توافر الاستجابات البديلة.

4.2.1 المحو Extinction

يحدث أحياناً أن ينمي الطفل عادة سيئة كالبكاء مثلاً نتيجة المعززات أو الجوائز التي تمنح له على البكاء كالحمل والهدهدة والحلوى. والطفل قد يكف عن البكاء أو التهديدات التي يطلقها بالهرب من المنزل، إذا انقطع التعزيز عنها. وذلك لأن رفع التعزيز عن الاستجابات السيئة (البكاء، والتهديد) يؤدي إلى إضعاف أو كف هذه الاستجابات على نحو تدريجي أي ينخفض تواتر حدوثها وهو ما يسمى بالمحو.

ينطوي المحو على إزالة معززات مرغوبة لدى المتعلم ليكف عن سلوك غير مرغوب فيه. وهو بذلك يختلف عن العقاب الذي يضعف السلوك غير المرغوب فيه أو كفه بتطبيق مثيرات منفرة أو مؤلمة. ويقاس أثر المحو عادة بمدى مقاومة الاستجابات المتعلمة لعملية المحو الناتجة عن رفع أو إيقاف المثيرات التي تعززها، أي بعدد الاستجابات (البكاء) الذي يقوم به الطفل بعد إيقاف الحمل أو الحلوى، وبعد مرات تغاير المثير مع الاستجابة (والتجاهل بدلاً للحلوى) فالطفل الذي يبكي يجب أن يتم تجاهل بكاءه فإذا صمت فعلينا تعزيز صمته.

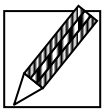
5.2.1 التمييز والتعميم Discrimination and Generalization :

تعتبر القدرة الانتقائية للمتعلم على التمييز بين أنماط السلوك الصحيح (المفيد) وغير الصحيح (الضار) أساسية وضرورية من أجل التعلم. فقدرة المتعلم على الاستجابة للمثيرات المناسبة أو ذات العلاقة بالوضع التعليمي، وتجاهل المثيرات غير المناسبة، أو التي لا علاقة لها بهذا الوضع هو ما يسمى بالتمييز، وهو (التمييز) قدرة الاستجابة على نحو متباين لمثيرات متباينة ويقتضي ذلك توافر الانتباه الانتقائي وشدة النزعات الاستجابية المنهجية المتسقة للتعزيز التمايزي باستخدام القرائن المنبئة بحدوث التعزيز.

ويجب على المتعلم تعلم الاستجابات المتشابهة (التعميم). ويتطلب ذلك تطبيق استجابة معينة تم تعلمها بحضور مثير ما، على مثير آخر مشابه له، لأن أثر التعلم غير مقصور على المثيرات الأصلية المستخدمة لدى التدريب على استجابة ما، بل ينتقل هذا الأثر إلى مثيرات أخرى. كما أن قدرة المثيرات الأخرى على استثارة الاستجابة المعممة، تزداد بازدياد الشبه بين

خصائص المثير الذي تم اكتساب الاستجابة بوجوده، وخصائص المثير الآخر الذي تعمم عليه هذه الاستجابة ولم يكن موجوداً أثناء فترة الاكتساب (Hulse et al 1975) .

تدريب (1)



1- ماذا نعني بالتعلم الضمني؟ هات مثالاً

2- كيف يفسر سلوك المتعلم من خلال منحنى التعلم؟

3- صنف الاستجابات الشرطية بعد الولادة و المحددة بالمفاهيم التالية:

التعزيز، التمييز، التعميم، العقاب

الاستجابة	المفهوم
ينادى الطفل على رجل يلبس جلابية و طاقية بكلمة بابا	
في كل مرة يكرر الطفل كلمة تريده أمه أن يقولها تعطيه قطعة حلاوة	
يلتقط الطفل لعبة العربة بينما لا يمد يده لقطعة الخشب الموجودة بجوار اللعبة.	
يفتح الطفل محفظة أمه فتضربه على يده	

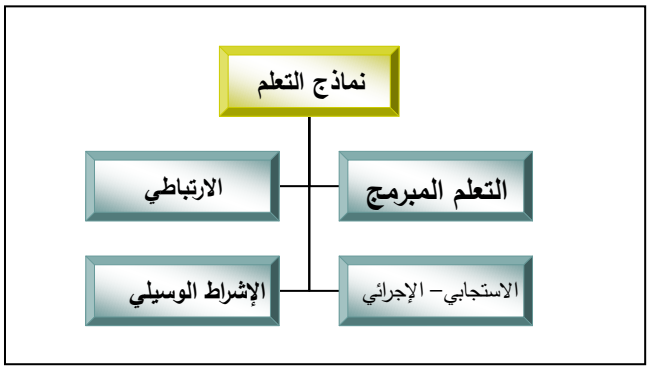
2. نماذج التعلم ونظرياته Learning Models and Theories

عزيزي الدارس،

تعرفنا على التعلم باعتباره تحسن في الأداء، ثابت نسبياً، يتجلى في صورة سلوك ملاحظ، يحدث نتيجة ممارسة أو خبرة يتعرض لها المتعلم ويقاس بزمن الأداء، ونسبة التحصيل إلى عدد مرات المحاولة. وتوصلنا إلى أنّ له مبادئ ترقى إلى مرتبة القوانين منها قانون الأثر والتعزيز والكف والمحو والتمييز والتعميم وغيرها، وتستفيد المدارس النفسية المختلفة من هذه المبادئ لتفسر الكيفية التي يحدث التعلم والصورة التي يتم بها.

تمكنت المدارس النفسية – من خلال ما أسفرت عنه جهود العلماء لتفسير سيكولوجية التعلم – من بناء نماذج Models، يتحرج الكثيرون من أن يطلقوا عليها نظريات لأنها لا تزال قاصرة عن تقديم إطار نظري شامل مقنع، تتوافر فيه إمكانية تفسير كافة جوانب السلوك التعلمي، إلاّ أنها مجموعة من الأفكار والآراء المتسقة على نحو معقول توحي بمنظور سيكولوجي نظري يمكن استخدامه على نحو فاعل في حل المشكلات التعليمية.

ومن الصعوبة بمكان تأطير نماذج التعلم وفق المدارس النفسية المعروفة. إذ أننا نجد داخل **المدرسة السلوكية** اختلافات تكاد تخرج بالمفاهيم إلى **المدرسة المعرفية**، غير أنه من غير المفيد أن ننظر لهذه النماذج التعليمية من خلال هذه المدارس، وهي المدرسة السلوكية والمعرفية والجشتالت والإنسانية ومن الأفضل تناولها حسب النموذج.



1.2 النموذج الاستجابي – الإجرائي :

(أ) الإشراط الكلاسيكي "Resondent Learning"

يعتبر التعلم الشرطي من أولى نماذج التعلم التي طورها العالم الروسي بافلوف Pavlov. ففي سياق دراسته لعمليات الهضم عند الكلاب طور إجراءات تجريبية. ويمكن وصف الإجراء التجريبي النموذجي الذي اتبعه بافلوف بأنه قد وضع كلباً في صندوق عازل للصوت بعد تعرضه لعملية جراحية يتم بها فتحات القنوات اللعابية إلى خارج الفم والجلد ليتم ملاحظتها بسهولة، ويقدم مسحوق اللحم للكلب متبوعاً بصوت الجرس وبعد عدة مرات يستجيب الكلب بإفراز اللعاب لصوت الجرس، على الرغم من أنه مثير محايد لا يمكن أن يثير لعاب الكلب في الظروف

الطبيعية. ولكنه فعل ذلك لارتباطه بالمثير الطبيعي (الطعام)، لذلك فقد أطلق بافلوف على مسحوق اللحم اسم المثير الشرطي Conditoned stimulus، كما أطلق على استجابة إفراز اللعاب اسم الفعل المنعكس الشرطي Conditioned Reflex وشاع الاصطلاح تحت اسم الاستجابة الشرطية Conditioned Response. ومن ثم أصبح يطلق على التعلم الذي أساسه هذه الاستجابة الشرطية اسم الإشراط الكلاسيكي Classical Coditioning.

من شروط حدوث التعلم الكلاسيكي، اقتران ظهور المثير الشرطي والمثير غير الشرطي (الطبيعي). ويؤدي ظهور المثير الشرطي غير مقترن بالطبيعي لمدة طويلة بخمود وانطفاء الاستجابة تدريجياً كفاً إيجابياً، ولكن قد تحدث الاستجابة أحياناً بلا سبب ولا تعزيز. أما لو عززناها وعدنا لنقرن ظهورها بظهور المثير الطبيعي والمثير الشرطي معاً فإن عودتها للظهور تكون استرجاعاً تلقائياً.

تحدث الاستجابة الشرطية بظهور مثير شرطي آخر يشبه المثير الشرطي الأول وهذا ما يسمى التعميم، فعندما لاحظ **واطسون** إلفة الطفل بالفأر الأبيض، فأراد أن يخيفه منه، فقرن ظهوره بظهور الضجة والضوضاء المخيفة فأصبح الطفل يخاف الفأر أيضاً، وقام بتعميم استجابة الخوف لكل ما يشبه الفأر مثل القط والأرنب. فإن لم يتم تعزيز المثير الشرطي الثاني (الأرنب) باقتران ظهوره مع الضوضاء، فإن الطفل سيميز بين المثيرين، وهنا يظهر قانون التمييز Discrimination الذي ذكرناه آنفاً.

إن التطبيقات العملية لهذا النوع من التعلم تحدث في مجال الأهداف النفسية الوجدانية التي **ترتبط بالانفعالات، كالخوف والنفور والحب والكراهية**، وهو لذلك يفيد في اكتساب الميول والاتجاهات والقيم، وفي مجال اتجاهات الطلاب نحو المعلمين. كما يقوم **العلاج السلوكي البسيط** على **الإشراط الكلاسيكي البسيط مثل التبول اللاإرادي كأن ينام الطفل المريض على حشية متصلة** بجرس كهربائي تتصل دائرته الكهربية إذا بلل البول الحشية فيصدر رنيناً مزعجاً ومخيفاً، ومع تكرار ذلك تصبح المثانة الممتلئة بمثابة المثير الشرطي، فتوقظ الطفل عند امتلائها وقبل أن يبول على الفراش.

(ب) الإشراط الو سيلي Instrumental Conditioning :

يرتبط هذا النوع من الإشراط باسم عالم روسي آخر يدعى **بختريف** الذي استبدل المثير الطبيعي عند **بافلوف** وهو الطعام بمثير اصطناعي هو صدمة كهربية كان يسلطها على قدم الكلب اليمنى الأمامية عقب أن يلمس هو نفسه أو مساعده الكلب عند قدمه اليسرى الخلفية، لتمثل المثير الشرطي، وعند تكرار الاقتران بين المثير الشرطي والطبيعي (الاصطناعي في هذه الحالة) يصبح مجرد حدوث المثير الشرطي (لمس رِجْل الكلب الخلفية) نذيراً بأن يتوقع الكلب صعقة الكهربية في رجله الأمامية فيقوم بسحبها.

يسمى هذا النوع من الإشراط الو سيلي الصناعي أيضاً **بالإشراط الأدائي**، باعتبار أن الاستجابة فيه تعتمد على وسيلة أو أداة اصطناعية هي المثير الذي يحل محل المثير الطبيعي عند بافلوف.

أسئلة تقويم ذاتي

1. استبدل **بختريف** المثير الطبيعي عند **بافلوف** بمثير آخر، فما هو؟
2. ماذا يمثل الاستبدال في (1) أعلاه؟
3. ماذا يسمى هذا النوع من الاشراط ؟ و لماذا؟

(ج) الإشراط الإجرائي Operant Conditioning :

يرتبط الإشراط الإجرائي بالعالم الأمريكي **سكنر**، وذلك لأن الإشراط عنده لا يعتمد على مثير أصلاً بل على عدد من الإجراءات. فقد قام اسكنر بوضع الطيور في صناديق مزودة بأطعمة لا تحصل عليها الطيور إلا بضغط رافعات، يسقط عندها القليل من الطعام الذي لا يسد رمق الطيور، ولكن يحفزها لإعادة محاولة الضغط على الروافع. وبعد محاولات عشوائية أخرى يسقط الطعام وهكذا حتى تتعلم الطيور تمييز الحركات المناسبة للضغط على الروافع فتتعلمها وتمهر فيها.

ويختلف الإشراط الاستجابي Respondent الذي يتكون من استجابات تستجرها مثيرات محددة مثل استجابة إفراز اللعاب الذي يستجرها الطعام، وسحب القدم الأمامية اليمنى التي

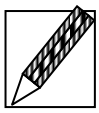
تستجرها لمس القدم الخلفية اليسرى، يختلف هذا النوع من الإشراط عن الإشراط الإجرائي الذي يتكون من استجابات منبعثة أو إجراءات تصدر عن المتعلم على نحو تلقائي دون أن تكون محكومة أو محددة بمثيرات، مثل استجابات الضغط على الرافعة التي يقاس فيها تقدم التعلم بمعدل تناقص المحاولات العشوائية (الخطأ).

ويختلف الإشراط الاستجابي عن الإشراط الإجرائي في أهمية المثير بالنسبة للاستجابتين. فمن غير المثير ينطفئ السلوك الاستجابي، فعدم اتباع الضوء بالطعام يكف ظهور اللعاب، أما التعزيز (الطعام) فهو من توابع السلوك، فعند تعلم السلوك المراد تعليمه يمكن تخفيض التعزيز تدريجياً حتى يصل المتعلم للقيام بالاستجابة عند توقف التعزيز تماماً.

والتعزيز عند اسنكر يمكن جدولته جزئياً أو دورياً. والجدولة الجزئية Partial Reinforcement تعني حدوث التعزيز عند كل عدد من الاستجابات منتظمة، مثل مرة كل استجابتين أو كل خمس أو عشر استجابات. هذا ما يسميه اسكنر بالتعزيز الدوري. وتؤدي هذه الجدولة المختلفة للتعزيز الجزئي في تعليم الأطفال لسلوكيات محددة، نقوم بتعزيزها بإفراط في البداية، ولكن مع استمرار تقدمهم في التعلم نقلل التعزيز بالتدريج فنضمن بذلك أن يطول عمر الاستجابة.

ويساهم الإشراط الوسيلي في ضبط الاستجابات المرغوبة وغير المرغوبة، وهو ما يطلق عليه اسكنر التعلم ألاجتنابي Avoidance Learning في مقابل التعلم الاقدامي Approach Learning. وكل معززاته التي يمكن أن ندرجها ضمن التعزيز الإيجابي Positive Reinforcement، أو ضمن التعزيز السلبي Negative Reinforcement. والمعزز الموجب هو الذي يؤدي إلى زيادة احتمال صدور الاستجابة، بينما المعزز السالب هو الذي يجعل من الممكن أن يسلك المتعلم سلوكاً يجنبه مصادر الآلأم. ويختلف الإشراط الإجرائي عن الكلاسيكي الذي يظل المتعلم سلبياً في حالة توقع وانتظار لظهور المثير الشرطي، في الوقت الذي يجتهد فيه المتعلم في الإشراط الإجرائي في محاولات جلب التعزيز.

تدريب (2)



لخص في عبارة موجزة مفهوم كل من مبدأ التعميم والتمييز للمثيرات في التعلم الشرطي، مع التمثيل لهما في مواقف تعليمية

أسئلة تقويم ذاتي



1. اذكر أوجه الاختلاف بين الإشتراط الإجرائي و الاشتراط الايجابي.
2. ماذا نعني بالجدولة الجزئية عند سكنر؟
3. فيما يسهم الإشراط الو سيلي؟ و ماذا أطلق عليه اسكنر؟
4. استفاد سكنر من نظرية ثورانديك في تطوير نظرية التعزيز، وضح ذلك.
5. ماذا تسمى نظرية سكنر؟
6. لاسكنر قانون في التعزيز فما هو؟
7. هل استخدام التعزيز للطلاب له فائدة؟ إن كانت الإجابة نعم فاذكرها.

2.2 التعلم المبرمج

طور سكنر الإشراط الإجرائي، لبرمجة إجراءات الحصول على المعزز لتصبح واحدة من الطرق المعروفة في تكنولوجيا التعليم. وذلك من خلال إعادة اكتشاف آلة التعليم، وتطوير آلة سيدني برسي (Pressy 1924) التي تقدم فيها الآلة الكاتبة أسئلة للممتحن من نوع الاختبار بين متعدد.

في آلة اسكنر يتم التعلم المبرمج بواسطة آلة للتدريس أو كتاب مبرمج، بأن تعرض الآلة أو الكتاب جملة واحدة غير مكتملة تسمى إطاراً Frameيقوم المتعلم بإكمالها، ثم يقارن بين إجابته

والإجابة الصحيحة التي يمكنه الحصول عليها بالضغط على زر معين في الآلة، أو الرجوع إلى دفتر الإجابات الصحيحة الملحق بالكتاب المبرمج. فالإجابة الصحيحة تعزز المتعلم. ويتقدم المتعلم في تعلمه وئيداً وبالتدرج.

تابع **نورمان كراودر** Crowder مجهودات سكنر ليخرج بها من البرمجة الطولية Linear Programing (التي يتخذ تقدم المتعلم فيها شكل الخط الطولي الصاعد) إلى البرمجة الذاتية المتشعبة Intrinsic programing (باعتبار أن البرنامج لا يعنى بتصحيح الاستجابات الخائطة فقط، ولكنه يوجه المتعلم إلى نوع الأسئلة التالية في حالة وقوع الخطأ). والدروس التي يقدمها كراودر لنموذجه الأوتوماتيكي تتجاوز التعلم بالاستجابة، بأن تهيئ للمتعلم أثناء عملية إعادة التعلم مادة تعليمية أكبر حول نفس موضوع السؤال. ويوصف برنامج **كروادر** لذلك بالمرونة الداخلية في خطوات الدرس within-step flexibilty، ويطلق على طريقته" اسم المعلم الذاتي" وهذا المعلم بالوضع الذي تطور إليه، قد يكون شريط كاسيت أو فيديو أو كتاباً. وينسب كروادر كثرة المادة التي يقدمها من خلال الدرس إلى التعقيد الذي عليه بعض المواد وما تطلبه من شرح، ويسمي هذه المواد العلاجية الإضافية باسم التفريعات Branches ، بالنظر إلى أنها تخرج بالمتعلم مؤقتاً عن مسار التعليم، وتكون بمثابة التشخيص لنواحي الضعف فيه وإصلاحها، فضلاً عن أن التعلم بالتفريع فيه اكتساب للمعارف، بشرط أن يتم المتعلم البرنامج الفرعي قبل أن يسمح له بالعودة مرة أخرى إلى المسار الأساسي للتعلم والتقدم فيه.

يطلق على **آلة بريسي** الاختبار المؤتمت Automated Test Model وعلى برنامج **سكنر** النموذج التشكيلي Shaping Model ، باعتبار أن تعزيز التعلم يتم بمقتضاه تبعاً للجهد الذي يبذله المتعلم نحو الاتجاه المرغوب فيه. ومع التقدم في التعلم يتقدم المتعلم أكثر فأكثر من الأداء النهائي. أما برنامج **كراودر** فإنه نموذج إبلاغ المعلومات Communication Model. وقد قدمت هذه الآلات فرصة لدراسة قوانين التعلم وتحليل النتائج سلوكياً (الحفني 1995 :131).

نشاط



بعد أن تعرفت على التعليم المبرمج، و على فوائده، هل هناك فائدة إضافية لم تذكر؟ و هل هناك مساوي للتعليم المبرمج؟ ناقش كل ذلك مع زملائك و من ثم اعرض ما توصلت إليه على مشرفك الأكاديمي.

3.2 التعلم الارتباطي Connectionism

يعتبر ثورانديك من أوائل علماء النفس الذين حاولوا تفسير التعلم بحدوث ارتباطات تصل أو تربط بين المثيرات والاستجابات، ويرى أن أكثر أشكال التعلم تميزاً عند الإنسان والحيوان على حد سواء، هو التعلم بالمحاولة والخطأ، أو التعلم بالاختيار والربط Learning by selecting and connecting . ويتضح هذا النوع من التعلم عندما يواجه المتعلم وضعاً مشكلاً، يجب حله أو التغلب عليه للوصول إلى هدف ما.(نشواتي 2002 : 319).

يدفع وجود الحيوان أو الإنسان في وضع مشكل في اتجاهات المحاولات للتخلص من ذلك الوضع، كأن يكون الخروج من صندوق أو متاهة لبلوغ الطعام في الخارج، فيقوم الحيوان بعدة محاولات عشوائية يتعلم منها باستمرار، وبسبب ذلك تقل المحاولات في كل مرة، إلى أن يعتاد الحيوان الاستجابة الصحيحة ويأتيها تلقائياً. ويتم تعلم المهارات الحركية خاصة بهذه الطريقة، ويشترط هذا النوع من التعلم : أن يكون هنالك دافع للقيام بالنشاط. ومن شروط هذا النوع أيضاً أن تكون هنالك استجابات مختلفة قد يخطئ بعضها ويصيب الآخر، فتستبعد الخاطئة وتستبقى الصايبة. فالتعلم من جهة نظر ثورانديك هو دراسة السلوك دراسة علمية، وهو تغيير في السلوك، ويقصد بالسلوك كل ما يصدر عن الكائن الحي من أفكار ومشاعر وأفعال (عليان وآخرون 1987 : 68).

لقد كانت إحدى أبرز تجارب ثوارندايك على القطط. فقد كانت توضع في قفص صغير له باب، يمكن أن يفتح، إذا سحبت القطة خيطاً يتدلى داخل القفص. وكان الموقف المشكل لهذه القطة هو الجوع والسجن في القفص. تبدأ القطة عادة بالتجوال داخل القفص والعض والرفس والقفز في جميع جوانب القفص، بالإضافة إلى حركات أخرى مشابهة. وأخيراً تسحب القطة

الخيط المدلى من أعلى القفص يفتح عليها القفص. كرر ثورندايك هذه التجربة عدة مرات؛ فوجد أن الوقت الذي تحتاجه القطة لفتح القفص، يتناقص كل مرة إلى أن أصبحت في خاتمة المطاف تسحب الخيط فور إغلاق القفص لأن الرابطة قد قويت بين المثير والاستجابة.

أسئلة تقويم ذاتي



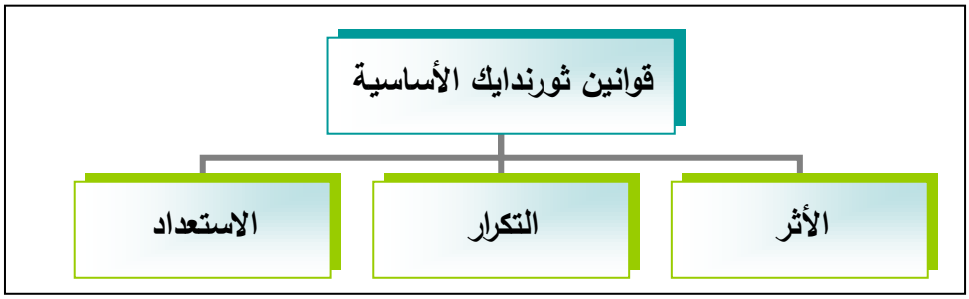
1. على أي شي ارتكز علماء نفس التعلم في تعريف التعلم الارتباطي؟
2. هناك مسميات أخرى للتعلم الارتباطي، اذكرها؟ ومن أين جاءت؟
3. هناك محك يعتمد عليه لقياس الأداة في التعلم الارتباطي، ما هو؟

نشاط



أعط مثالاً حياً لشخص وصل إلى مستوى التعلم الأمثل بالرغم من وجود مشكلة أمامه، قم بعرض ذلك على مشرفك الأكاديمي.

توصل ثورندايك من خلال تجاربه على التعلم إلى عدة قوانين شهيرة هي:



1. قانون الأثر Law of Effect

وينص على أنه: **عندما تتكون هناك رابطة قابلة للتعديل بين مثير واستجابة، وتكون هذه الرابطة مصحوبة أو متبوعة بحالة من الرضى أو الارتياح فإنها تقوى، أما إذا كانت هذه الرابطة مصحوبة أو متبوعة بحالة من الضيق أو الانزعاج، فإنها تضعف** .Thorondike(1913 – 71)

ويقصد ثورندايك أن العامل الرئيس في تفسير عملية التعلم هو المكافأة. ويرى الشرقاوي (1983 : 80) أن التعديل الذي أدخله ثورندايك على قانون الأثر بأن قصره على الأثر الطيب الذي يؤدي إلى الرضا والارتياح هو الذي قوّى الرابطة. وذكره لحالة عدم الارتياح الناشئة عن العقاب ليس من الضروري أن تضعف الروابط جعل من قانون الأثر من القوانين الرئيسة في التعلم الإنساني.

2. قانون التدريب (التكرار) Law of exercise

يؤدي تكرار عملية الربط بين المثير المحدد والاستجابة المحددة، إلى تثبيت الرابطة وتقويتها، وبالتالي يحدث تعلم بصورة أكثر رسوخاً في أذهان الطلبة، ويمكن صياغة هذا القانون على النحو التالي :" **إذا تكونت رابطة قابلة للتعديل بين مثير واستجابة وكانت العوامل الأخرى متعادلة، فإن التكرار يزيد هذه الرابطة قوة** ".

3. قانون الاستعداد Law of Readiness

اقترح ثورندايك قانون الاستعداد كمبدأ إضافي يصف الأسس الفسيولوجية لقانون الأثر، فهو يحدد الظروف التي يميل فيها المتعلم إلى الشعور بالرضا أو الضيق لأن الربط يتم بطريقة أفضل وأسهل لو كان هناك استعداد لدى المتعلم للقيام بالربط بين المثير والاستجابة المعنية، يفسر الاستعداد لدى المتعلم للقيام بالربط بين المثير والاستجابة المعنية.

أضاف ثورندايك إلى هذه القوانين الرئيسة قوانين ثانوية يمكن الإشارة إليها على النحو التالي:

قانون الانتماء Law of Belongingness

يشرح عليان وآخرون (1987 : 75) ذلك بأنه إثابة العطشان بالماء أقوى من إثابته بالنقود، لأن الأثر المترتب على الاستجابة التي تنتمي إلى الموقف تقوي الرابطة بين المثير واستجابته.

قانون الاستقطاب Law of Polarity

وفقاً لهذا القانون، تسير الارتباطات في الاتجاه الذي كانت قد تكونت فيه بطريقة أيسر من سيرها في الاتجاه المعاكس، فإذا تعلم التلميذ قائمة مفردات عربية إنجليزية، فالاستجابة للكلمة العربية بما يقابلها بالإنجليزية يكون أكثر سهولة من الاستجابة العكسية.

قانون التعرف : Law of Identifiability

ويذكر نشواتي (1985 : 237) أن هذا المبدأ يشير إلى سهولة ارتباط وضع مثيري معين، إذا تمكن المتعلم من تعرف الوضع، أو تمييزه نتيجة المرور بخبرات سابقة. فإذا كانت عناصر الموقف الجديد معروفة، فإن ذلك يسهل التكيف مع الموقف أكثر مما لو كانت العناصر غير معروفة.

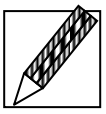
قانون انتشار الأثر Spread of the Effect

وهو يعني عدم قصور أثر الإثابة على الرابط الذي يثاب عليه الفرد، بل يتعداه إلى الروابط المجاورة التي تتكون قبل إثابة الرابطة ويعد إثباتها.

قانون قوة العناصر وسيادتها:

ينتقي المتعلم وفقاً لهذا القانون الاستجابة الملائمة للعناصر السائدة في الموقف، ويجعل استجابته موجهة إليها، أكثر مما هي موجهة إلى العناصر الطارئة غير السائدة، أبو جادو (200 :176).

تدريب (3)



1. ذكرت عبارة " إذا تكونت رابطة قابلة للتعديل بين مثير و استجابة و كانت العوامل الأخرى متعادلة فان التكرار يزيد هذه الرابطة".
   أ. هل هي مقنعة بالنسبة لك؟
   ب. اذكر مثلاً سودانياً يطابقها. وما رأيك فيه؟
2. فيم تشترك محاولات تطوير التعليم المبرمج؟
3. أي قانون تعليمي يفسر لنا سهولة تكيف المتعلم مع الموقف الذي يعرف عناصره

4.2 المدرسة المعرفية في التعلم Cognitive Learning

يذكر **توق وآخرون** (2001: 353) أن هذا الاتجاه ينظر إلى التعلم كعملية يتفاعل فيها المتعلم مع ما يواجهه من خبرة أو موقف منظم أو غير منظم، ينمو المتعلم ويتطور في تفاعله بما يبذله من عمليات ذهنية معرفية من تنظيم واستدخال وإدماج وتخزين لما تفاعل معه، مطوراً بذلك خبرات خاصة به، حددها أسلوب تعلمه وتفكيره.

ويمثل هذا الاتجاه المعرفي علماءُ الجشتالت، **كوهلر**، **وفيرتيمر** المعرفيون التقليديون، ودراسات **بياجيه** السويسري ومن مؤلفات وأفكار **برونر**.

يركز علماء علم النفس المعرفي على دور المعرفة في التعلم. **فالتعلم في نظرهم إحداث تغيير في البني المعرفية والمخططات التي يطورها ويبنيها المتعلم جراء تفاعله مع الموقف والخبرات**. والبنى المعرفية عندهم في حالة تطور كماً وكيفاً كلما تعرضت لخبرات جديدة. والتعلم المعرفي مرادف لاستيعاب خبرات وإسقاط الخبرات المشوهة بفعل الخبرات المدمجة سابقاً، التي تساهم في تكييف الخبرات الجديدة لتصبح أكثر ملاءمة لواقع الخبرة الموضوعي.

ويرى **برونر** المعرفي الأمريكي وأحد تلاميذ **بياجيه** السويسري الشهير، أن التغيرات السريعة في عصرنا الحالي تجعل المعارف والمهارات التي نكتسبها من التخصصات الضيقة تتقادم بسرعة وخلال فترة زمنية قصيرة. لهذا ينبغي أن يهدف التعلم إلى تهيئة أناس قادرين على الشعور

بالتغيرات المستمرة والسيطرة عليها وضبطها. فالتعلم في رأيه يجب أن لا يخضع للتصورات السلوكية البدائية، إذ أن المعلومات تكتسب وتخزن على هيئة توقعات إيجابية وليس على شكل ارتباطات سلبية، ويحدث كثير من التعلم عن طريق البحث الاستكشافي المدفوع بحب الاستطلاع.

ويرى كل من **توماس وبروفي** (1977: 160) أن المعرفة في نظر **برونر** تنتظم في تصنيفات ذات علاقة منطقية بالمعلومات السابقة لتتجمع في النهاية على هيئة بناء كبير يمثل نموذج الفرد للحقيقة (الواقع). وهو يشتمل على معرفة الفرد بالبيئة، ومعرفته لذاته وخبراته، وكلها منظمة في جشتالت (شكل أو بنية معينة). كما أن التعلم لدى برونر يشتمل على العملية الإيجابية لترتيب المعلومات والتي تكون منظمة ومبنية على نحو خاص يعبر عن خصوصية الفرد.

ويعتبر الإدراك مجال دراسة التعلم لدى المعرفيين. **والإدراك هو استبصار أو تعلم بالبصيرة وهو إدراك لدقائق الموقف المشكل وتنظيم لها، يساعد المتعلم في وجود عناصر الموقف وشكل العلاقات التي تربطها ببعضها، فيكون عشوره على الاستجابة الصحيحة فجأة عندما يحدث له ذلك في لحظة تنوير تأتيه وقتها فقط.**

يختلف علماء الجشتالت عن السلوكيين في أنهم يجعلون الأولوية للتفاعل الديناميكي بين المتعلم والبيئة بحسب قدرات المتعلم. والإنسان عندهم كائن حي مدرك يتفاعل مع البيئة تفاعلاً عالياً يؤثر فيها كما يتأثر بها. وهم بذلك يحفلون بالإنسان في مواقفه الحاضرة، على عكس السلوكيين الذين يهتمون بخبراته السابقة ويجعلون لها مخزوناً يتحصل منه الحلول للمواقف الحاضرة. أما عند الجشتالتيين فإن الإنسان يستخدم الاستبصار.

وتحكم التعلم بالاستبصار قوانين للتعلم هي أصلاً قوانين للإدراك منها :

أ. قانون العلاقات بين الشكل والأرضية Law of figure-ground relationship:

فكل شكل له حضور على أرضية أو خلفية يكون بروزه عليها. فالإدراك لنمط الموقف أو صبغته لا تتأتى إلاّ باستيعاب عناصر الموقف وتنظيمها إدراكياً، وفهم المعنى الدلالي لها. ويستدل على ذلك بتجربة كوهلر "Kohler" على أحد القرود وقد حبسه جائعاً في قفص علق على سطحه بعض الموز وعلى أرضيته عصا، حاول القرد أن يصل إلى الموز دون جدوى، إلاّ

أنه بعد أن لجأ إلى التأمل والاستكشاف، فلجأ فجأة إلى العصا واستخدمها استخداماً عشوائياً بإلقائها في اتجاه الموز ثم فجأة عرف طريقه إلى الموز بها. وكان كلما استخدم العصا استخداماً ناجحاً يلجأ إلى نفس الطريقة في المرة القادمة. فالعصا كانت موجودة على أرضية الموقف وفي البيئة المحيطة وفي المجال.

ب. قانون التشابه Law of similarity

تتشابه الأشياء في المجال أو تختلف ونحن ندركها بهذه الصفة، فنجمع المتشابهات إلى بعضها والمختلفات إلى بعضها، ونكون من هذه وحدات يكون بها معانٍ بخلاف المعاني التي تكون للوحدات المتخالفة.

ج. قانون التقارب Law of Proximity

هذا القانون يعني أننا نميل إلى إدراك الأشياء المتقاربة ككل، فلو أننا سمعنا عدداً من الأصوات، فإننا لا ندركها كأصوات مستقلة عن بعضها البعض، ولكننا ندركها ككل يصبح له معنى بهذه الصفة.

د. قانون التقارن Law of contiguity

عندما يجمع التقارب بين أشياء في تقارن أو تلازم، بمعنى أنها ترتبط إدراكياً بحيث أنها قد تستدعي بعضها البعض، مثلاً عند التذكر. والتقارن بالتجاور يجعل الأشياء المتجاورة امتداداً متصلاً في المكان أو في الزمان. وتختص هذه القوانين بالأشياء في المجال الواحد.

هـ. قانون تجويد الشكل Law of good figure

إنّ إدراكنا يسعى لجعل الأشياء على تنظيم جيد، كأن نكمل دائرة ناقصة لكي ندركها دائرة ويختص هذا القانون بالشئ الواحد، لأن الأشياء غير المكملة تجبرنا لكي نضفي عليها صفة الاكتمال.

والموقف الذي يثيره الجشتالطيون يقوم على سيكولوجية النمط الكلي، أو مجال الأحداث التي تحدد التعلم. وهذه هي سيكولوجية المجال عند **كورت ليفين** وهو من أنصار الجشتالتية وإن اختلف عنها بزيادة اهتمامه بالدافعية.

كل فرد عند **ليفين لديه حيز حيوي Lif span يتحرك فيه ويتعلم من خلاله، وهو البيئة الداخلية والخارجية التي تؤثر مواقفها وصراعاتها وتوتراتها فيه**، وتكون بمثابة القوى الموجهة لسلوكه.

والتعلم بمقتضى نظرية المجال **هو تغير يطرأ على البنية المعرفية**، وبلغة نظرية المجال، وهو **تمايز المناطق التي يتألف منها الحيز الحيوي** بحيث تتضح خطوطها وتزداد تحديداً، وفي التعلم يزداد إدراك العلاقات فيكون السلوك حول حل الموقف المشكل.

استخلص **برونـز** من خلال تصوراته للتعلم ومراحل النمو عدة مبادئ يمكن إجمالها في الآتي:

- ✓ **توجد بنية معرفية لكل مادة دراسية مكونة من مصطلحات ومبادئ وطرق**، لذا فإن التعلم في الصف الدراسي يجب أن يكون على شكل بنائي يثير التفكير الحدسي والتعلم الاستكشافي.
- ✓ **إن كل واحد منا لديه طريقته الخاصة في رؤية العالم وتفسير هذه الرؤية لنفسه**، فإذا تعرف المعلم طريقة التلميذ في تصور عالمه فإنه يستطيع تعليمه أصول أي موضوع.
- ✓ يؤكد برونر على **أهمية الحدس وفائدته في العملية التربوية**، ويقصد بالحدس **الأساليب العقلية التي تكفل الوصول إلى صياغات تقريبية معقولة ومقبولة دون الدخول في الخطوات التحليلية**. أي أن الحدس عنده هو الإحاطة بمعنى المشكلة وأهميتها وبنائها دون الارتكاز على جهاز محلل (الدماغ). فالتفكير الحدسي يتم عن طريق الإدراك الكلي لكل الموقف، وبمساعدة التفكير الحدسي يستطيع التلميذ أن يحل المسائل التي لم يحل مثلها إطلاقاً، أو التي حل مثلها في أحسن الأحوال بوساطة التفكير التحليلي ولكن ببطء شديد.

5.2 التعلم بالملاحظة Observational Learning

يذكر **نشواتي** (2002 : 354) أن نموذج التعلم بالملاحظة يقوم مفهومه على افتراض مفاده **: أن الإنسان ككائن اجتماعي، يتأثر باتجاهات الآخرين، ومشاعرهم وتصرفاتهم**، أي يستطيع أن يتعلم منهم عن طريق ملاحظة استجابتهم وتقليدها.

توجه هذه النظرة نقداً لمبادئ الإشراط بنوعيه الكلاسيكي والإجرائي بأنها تفشل في أحوال كثيرة في تفسير تمكن الطفل من أداء بعض الاستجابات الجديدة كلياً، في حال توافر نموذج (المعلم) يقوم بأداء هذه الاستجابات أمام الطفل وامتلاكه القدرات اللازمة لأدائها.

وترى هذه النظرة أو النموذج أن مبدأ الثواب والعقاب لا يمكنه تفسير التعلم بصورة مباشرة. كما ترى أنه من غير الضروري اللجوء إلى مبدأ المحاولة والخطأ لتفسير هذا النموذج التعليمي، كما هو الحال في نماذج التعلم الارتباطية والإشراطية. إن التعلم بالملاحظة يحدث عن طريق الربط المباشر بين سلوك النموذج (الأب أو المعلم) والاستجابات الحسية والرمزية للملاحظ (الطفل / التلميذ).

ويعتبر **باندورا** (1969 – 1977) من أكثر علماء النفس إسهاماً في دراسة هذا التعلم وبيان شروطه وآثاره المختلفة.

قام **باندورا** في إحدى دراساته النموذجية بتوزيع أطفال إحدى مدارس رياض الأطفال على خمس مجموعات معالجة، تعرضت لنماذج عدوانية مختلفة، حيث شاهدت **المجموعة الأولى** نموذجاً إنسانياً حياً راشداً، وهو **يقوم باستجابات عدوانية جسدية ولفظية نحو لعبة بلاستيكية بحجم الإنسان الطبيعي، وتعرضت المجموعة الثانية لمشاهدة الحوادث العدوانية ذاتها، ولكن من خلال فيلم سينمائي، أما المجموعة الثالثة فقد تعرضت لنفس التجربة من خلال فيلم كرتوني، واستخدمت المجموعة الرابعة كمجموعة ضابطة، لم تتعرض لمشاهدة أي من هذه الحوادث العدوانية. حيث تعرضت المجموعة الخامسة لمشاهدة نموذج إنساني ذي مزاج مسالم وغير عدواني.**

بعد انتهاء العرض، تم وضع كل طفل من أطفال هذه المجموعات في وضع مشابه للوضع الذي شاهد فيه سلوك النموذج. وقام عدد من الملاحظين بملاحظة سلوك الأطفال عبر زجاج نافذة ذي اتجاه واحد، وتسجيل الاستجابات العدوانية الجسدية واللفظية التي أداها أطفال المجموعات المختلفة، ثم استخرجوا استجابات كل مجموعة على حدة. فبلغ متوسط الاستجابات العدوانية للمجموعة الأولى 183 استجابة، وللثانية 92 استجابة، وللثالثة 198 استجابة، وللرابعة 52 استجابة، وللخامسة 42 استجابة.

وتبين نتائج هذه الدراسة أن متوسط الاستجابات العدوانية للمجموعات الثلاث الأولى التي تعرضت لنماذج العدوانية يفوق كثيراً متوسط استجابات المجموعة الرابعة (الضابطة) التي لم تتعرض لمشاهدة النموذج، كما تبين النتائج أن متوسط استجابات المجموعة الخامسة التي تعرضت لنموذج مسالم وغير عدواني، اقل من متوسط استجابات المجموعة الضابطة.

قاد تحليل هذه النتائج باندورا إلى اقتراح ثلاثة آثار للتعلم بالملاحظة، هي تعلم استجابات جديدة، وكف أو تحرير بعض الاستجابات، وتسهيل ظهور بعض الاستجابات المتعلمة على النحو التالي:

تعلم استجابات جديدة:

يستطيع الملاحظ تعلم أنماط سلوك جديدة إذا لاحظ أداء الآخرين، فعندما يقوم النموذج بأداء استجابة جديدة ليست في حصيلة الملاحظ السلوكية، يحاول هذا الملاحظ تقليدها، ولا يتأثر الملاحظ بالنماذج الحقيقية، أو الحية فقط، فالتمثيلات الصورية والرمزية في أجهزة الإعلام والأساطير والحكايات الشعبية تشكل مصدراً مهماً للنماذج.

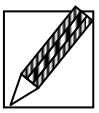
الكف والتحرير

قد تؤدي عملية ملاحظة سلوك الآخرين إلى كف بعض الاستجابات، أو تجنب أداء بعض أنماط السلوك، بخاصة إذا واجه النموذج مواقف سلبية، وقد تؤدي عملية ملاحظة سلوك الآخرين إلى تحرير بعض الاستجابات المكفوفة والمقيدة في الحالة التي لا يواجه فيها النموذج عواقب وخيمة نتيجة ما قام به من أفعال.

تسهيل الاستجابات المتعلمة

قد تؤدي عملية ملاحظة سلوك النموذج إلى تسهيل ظهور الاستجابات التي تقع في حصيلة الملاحظ السلوكية التي تعلمها على نحو مسبق، إلاّ أنه لا يستخدمها، أي أن سلوك النموذج يساعد الملاحظ على تذكر الاستجابات المشابهة لاستجابات النموذج، بحيث يغدو استخدامها في الأوضاع المشابهة القادمة أكثر تواتراً.

تدريب (4)



1- أشرح مفهوم " الحيز الحيوي" لدى كورت ليفين.
2- أيهما أسرع في الوصول إلى حل المشكلة في نظر برونر- التفكير التحليلي أم الحدسي؟
3- ما هو المبدأ الرئيس الذي يقوم عليه التعلم بالملاحظة؟

أسئلة تقويم ذاتي



1. اذكر آثار التعلم بالملاحظة كما حددها باندورا؟
2. ما هو النقد الذي واجهته هذه المدرسة؟
3. قارن بين المدرسة الارتباطية و التعلم بالملاحظة؟

3. انتقال أثر التعلم Transfer of Learning

يعتبر موضوع انتقال التعلم أو انتقال أثر التدريب من الموضوعات التي تلقى اهتماماً بين علماء نفس التعلم والتعليمي، لما لها من أهمية في بناء المناهج، وبالنسبة لأولئك المعنيين بوضع الأهداف وطرق التدريس. إن التعلم من أجل الحياة المستقبلية يجب أن يكون معنياً بتطبيق التعلم الصفي على مجالات خارجية عن نطاق الصف الدراسي.

قد يرى كثير من العامة والعلماء أن إثارة موضوع انتقال الأثر موضوع قليل الأهمية. فالثابت في أذهانهم أن ما نتعلمه في المدرسة نستفيد منه في الحياة العامة. وما نتعلمه في تخصص يسهم في تيسير تعليم تخصص آخر. وما نتعلمه في أول المساق يساعد في تعليم نفس المساق في مراحله المتقدمة.

ولعل التقريرات السابقة هي تقريرات انطباعية لا يتفق معها كثير من خبراء التعلم خاصة السلوكيين منهم. فالسلوكيون يردون هذا الانطباع لنظرية الملكات العقلية Mental Faculties

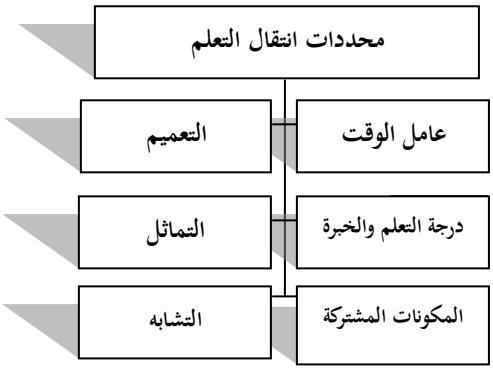
التي كانت سائدة قبل بروز علم النفس التجريبي المعاصر. وتقوم نظرية الملكات هذه على أن العقل مكون من ملكات كالذاكرة (Memory) والمحاكمة (Reasoning)، والإرادة (Will)، والانتباه (Attention). وأن هذه الملكات يمكن تقويتها من خلال دراسة بعض المواضيع المدرسية المحددة. وأن هذه الملكات موجودة عند كل الأفراد، وأن تدريب أي ملكة منها بشكل جيد يجعلها قابلة للعمل بالكفاءة نفسها في مجال آخر رغم كون التدريب تم في مجال خاص.

لقد جرت العديد من الدراسات التي أثبتت عدم صحة نظرية الملكات من بينها دراسة **وليم جيمس** (1890) ودراسة **ثورندايك** دورث عام (1901) كما أثبتت دراسة **برقز** Briggs (1913) التي أجراها ليختبر صحة الفرضية التي كانت سائدة في زمانه والتي مفادها أن التدريب المكثف على قواعد اللغة يحسن من قدرات الفرد في مجالات مختلفة كثيرة، فوجد أن التدريب الذي قدمه لطلابه رغم كثافته قد حسن مستوى أدائهم في المجالات التي دربوا عليها، ولكن فعاليته لم تمتد إلى مجالات أخرى.

توصل علماء النفس الارتباطيون إلى أن الرابطة التي تنشأ بين المثير والاستجابة المحددين لا تنتقل إلى علاقات ارتباطية أخرى، فالذي يتعلم العزف على آلة معينة، فإن تعلمها يكون بالربط بين المثير والاستجابة. ولهما في هذه الحالة خصوصية تقتصر عليهما وحدهما، وهو قول تطور من بعد عند علماء التعلم الإشراطيين، لكنهم يعترفون بأن أثر التدريب يمكن انتقاله إذا كانت العناصر التي ينتقل إليها قريبة الشبه، ومن جنس العناصر الأولى.

1.3 شروط انتقال أثر التعلم:

وهناك شروط لابد من توافرها حتى يحدث الانتقال من خبرة إلى خبرة جديدة يحددها **مكبيك** (Mcpeck 199 : 10) على النحو التالي :



المكونات المشتركة (Common component)

وهي أن زيادة العناصر المشتركة بين الخبرتين تزيد فرصة انتقال التعلم، حيث أن إتقان الخبرة الأولى يعمل على إتقان الخبرة الثانية. فالتدريب الذي يساعد على إتقان عمليات الجمع يؤدي إلى إتقان عمليات الضرب.

التشابه Similarity

يؤدي وجود التشابه بين الخبرة المتعلمة والخبرة الجديدة لانتقال الخبرة الأولى إلى الخبرة الثانية. ويضرب **توق ورفاقه** (2001 : 274) مثالاً على ذلك أن الطفل يستجيب استجابته نفسها التي يستجيبها لوالده عندما يعرض له شخص فيه شبه من والده.

التعميم Generalization

يتوقف انتقال أثر التعلم من نشاط معين إلى نشاط آخر على مدى قدرة المتعلم، على روية العلاقات فيما يتعلمه. ولهذا فإن تعلم الحساب يساعد على تعلم الجبر.

التماثل :

يؤدي انتقال أثر التدريب من نشاط معين أو خبرة معينة إلى خبرة أخرى يساعد على الإحساس بمدى توافر عوامل متماثلة بين الخبرتين.

درجة التعلم والخبرة Learning and Experience

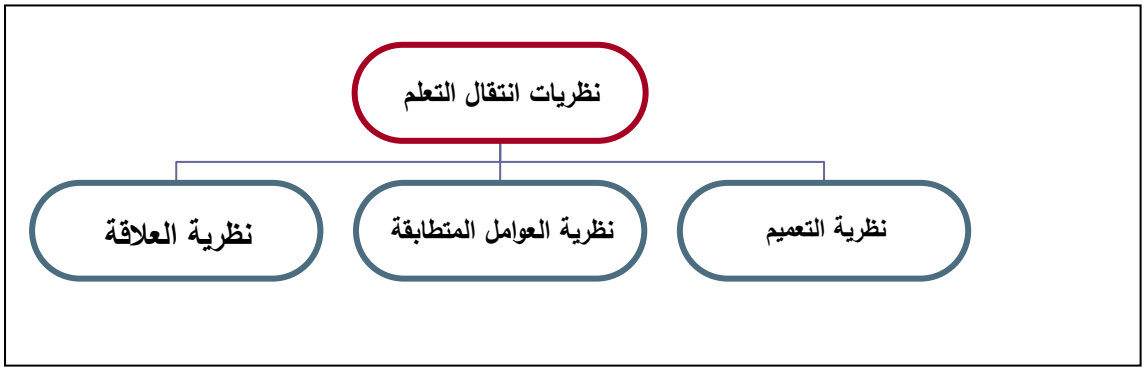
كلما زادت خبرة المتعلم ودرجة عمق تعلمه للخبرة زاد احتمال انتقال أثر هذا التعلم لخبرات متماثلة ومتشابهة ومشتركة في المكونات.

عامل الوقت والفترة الزمنية Timing

كلما كان المتعلم حديث عهد بالخبرة التي تعلمها فإن أثر تعلمها ينتقل إلى الخبرات المماثلة والمشابهة. والعديد من الخبرات يسقط بالتقادم ويضعف احتمال انتقال أثره في تعلم خبرات حديثة.

2.3 نظريات انتقال التعلم

انطلاقاً من هذه الشروط نشأت نظريات عديدة تحاول تفسير طبيعة انتقال أثر التعلم، ليس على خلفية ما ذهبت إليه نظرية الملكات وإنما على أسس جديدة يوضح الشكل التالي، وتتلوه خلاصة لكل منها:



أ. نظرية العوامل المتطابقة Identical Elements

صاحبها ثورندايك و تنص على أن الذي يحصل في قابلية معينة يؤثر في قابلية أخرى، بقدر ما بين القابليتين من عناصر متطابقة. تتألف هذه العوامل المتطابقة من أفكار عن الأهداف أو أفكار عن طريق العمل والمبادئ العامة والاتجاهات.

ب. نظرية التعميم Generalization theory

وترى هذه النظرية أن انتقال الأثر يكون واضحاً عندما يستطيع الفرد أن يعمم خبراته. وقد **حاول جود Judd (1908)** التقليل من أهمية العوامل المتطابقة وشدد على أهمية تعميم الخبرات.

ج. نظرية العلاقة : .Relationship theory

يرى الجشتالتيون أن التعميم وحده لا يكفي لانتقال اثر تعلم تجربة إلى أخرى، ولكن المهم هو الاستبصار وتفحص الموقف من خلال العلاقات والروابط السائدة فيه كشرط لحصول انتقال أثر التدريب.

ويمكن أن نخلص من ذلك إلى أن انتقالاً لأثر التدريب من نوع ما يقع ولكنه أحياناً يكون إيجابياً بينما يكون أحياناً أخرى سلبياً، فمثلاً تعلم اللغة اللاتينية يؤدي إلى تسهيل مهمة تعلم اللغة

الفرنسية وهذا بالطبع انتقال إيجابي. أما تعلم اللغة الإنجليزية فقد يعيق تعلم اللغة الفرنسية خاصة في مجال **التهجئة**.

وقد يكون الانتقال أفقياً (Horizontal Transfer). فالانتقال الأفقي يكون سهلاً إذا تطلب الموقف التعليمي خبرة مماثلة من المستوى نفسه من حيث الصعوبة ومتطلبات العملية الذهنية وعملية الأداء، والاستراتيجية في الحل، فإن تعلم 5 + 5 = 10 يسهل تعلم 50 + 50 = 100.

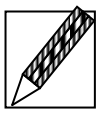
وقد يحدث انتقال الأثر انتقالاً عمودياً Vertical transfer ، مثل أن يتعلم المتعلم خبرة ثم تقدم له الخبرة نفسها على نحو أعمق، فإن أثر التعلم السابق ينتقل خاصة إذا لم يفصل بين الخبرتين زمن طويل، فمثلاً العملية الحسابية 23 + 7 = 30 يسهم في تعلم العملية ؟ + ؟ = 30.

ويذكر **الحفني** (1995 : 165) أنه **إذا تعذر أن نجد وجهاً للتشابه بين مختلف موضوعات التعلم فإن انتقال أثر التعلم هو نفسه دليل على هذا التشابه بوجه من الوجوه**، وفي هذه الحالة نقول إن الانتقال غير نوعي non-specific transfer، أي أنه انتقال لأثر زيادة الفهم عموماً وتحصيل المدركات والوعي بالأمور واكتساب المعارف، على عكس الانتقال النوعي specific transfer الذي يتم بناء على خبرات معينة يستفاد بها عينياً في المجالات المماثلة أو المشابهة. ولقد دلت البحوث على أن الانتقال النوعي لأثر التعلم أو التدريب يتوقف على درجة إتقان العمل الأصلي الذي كان تعلمه أولاً، وعلى المدى الزمني الذي ينقضي بين التدريب الأول والتدريب الثاني.

وأما في حالة الانتقال غير النوعي فإنه فيما يبدو يتوقف على الذكاء، وتدل التجارب على أن التلاميذ من ذوي الذكاء المتوسط يكون الانتقال لديهم من النوع النوعي حيث يكتسبون به عادات آلية نوعيتها تفيدهم في أنشطتهم المدرسية وفي الحياة، بينما يكون الانتقال عند ذوي الذكاء العالي انتقالاً غير نوعي حيث يكونون أقدر على التجريد والتعميم وفهم المبادئ وتطبيقها. والانتقال التطبيقي applicational transfer من الممارسات التي يدأب عليها أذكياء الناس، بينما السائد عند الأقل ذكاء هو انتقال العادات transfer of habits بما للعادات من ارتباطات سلوكية آلية لا يعول فيها على الذكاء كثيراً. ويفيد الانتقال التطبيقي فيما يسمى سلوك حل المشاكل Problem-solving behavior ، باستخدام المفاهيم والمبادئ التي سبق تعلمها في

المواقف التي تستدعيها، وبذلك يتيسر التعلم الجديد والتغلب على أية عوائق ممكنة. ولا شك أن اكتساب المهارات يقوم في أساسه على انتقال أثر التعلم والتدريب.

تدريب (5)



على ماذا يتوقف الانتقال النوعي لأثر التعلم؟ وأي نوع من التلاميذ يناسبه؟

أسئلة تقويم ذاتي



1. توصل علماء النفس الارتباطيون إلى تفسير الرابطة في التعلم، ماذا كان قولهم؟
2. اذكر شروط **مكبيك** لانتقال الفرد من خبرة لأخرى.
3. ما هو المرتكز الذي استند عليه الجشتالتيون في انتقال أثر التعلم؟

الخلاصة

عزيزي الدارس،

أرى ملامح وجهك موافقة على التوقف لاستخلاص ما تمت دراسته في هذه الوحدة، إذن فلنبدأ بعون الله.

جاءت هذه الوحدة تحت عنوان التعلم و نظرياته، و قد احتوت على ثلاثة أقسام رئيسة. تناول القسم الأول التعلم و أسسه و مبادئه و مدارسه فقد عرفنا التعلم على أنه عبارة عن تغير أو تعديل وتحسن في الأداء يظهر على صورة سلوك قابل للملاحظة يرتب عن موقف الممارسة والخبرة وهو ثابت نسبياً. و من خلال هذه التعريفات تم استنباط محكات للتعلم تمثلت في:

- التعلم شئ نستدل عليه على نحو مباشر.
- يجب أن تكون التغيرات التي تطرأ على السلوك والتي تدل على التعلم نتيجة للتدريب أو الخبرة.
- التغير الذي يطرأ على السلوك يجب أن يكون ثابتاً نسبياً لنستدل منه على التعلم.
- مرور الفرد بخبرة يمكنه أن يتعلم منها، وقد يكفي مروره بالخبرة مرة واحدة، أو بتكرار الخبرة نفسها، " يقصد بالخبرة هنا موقف التعلم ".
- حاجة التعلم لفترة زمنية ليتعدل سلوك الفرد ويتجسد بشكل سلوك ملاحظة.

بعدها تحدثنا عن مبادئ التعلم وهي القوانين التي لها درجة من الثبات و التعميم و التي تم استخدامها في محاولات لتفسير عمليات التعلم و منها:

- **منحنى التعلم**

وهو رصد نتائج التحسن على التعلم بما يطرأ من تغيّر في السلوك من خلال الرسوم البيانية التي تأخذ شكل المنحنيات التي تحتوي عناصر الزمن والأخطاء والتحصيل والعلاقة بينها.

- **التعزيز Reinforcement**

من القوانين التي انتظمت المدارس النفسية في تفسير التعديل والتحسن في السلوك. فإذا حددنا مكافأة تلحق بسلوك معين، فإننا نلاحظ أن ذلك السلوك يزداد ظهوره بصورة متكررة وأن

السلوك الذي لا يتبعه تعزيز يتناقص، لذلك فإن السلوك يتشكل بواسطة ما يحدث بعد الاستجابة، وهذا ما أطلقنا عليه التعزيز.

- **العقاب**

وهو الحادث أو المثير الذي يؤدي إلى إضعاف أو كف الاستجابات التي يتلوها مثير عقابي. ويكون العقاب إيجابياً إذا أدى إلى إضعاف نمط سلوكي غير مرغوب فيه، نتيجة مثير غير مرغوب فيه، ويكون سلبياً إذا أدى إلى إضعاف نمط سلوكي نتيجة إنهاء حادث أو مثير معزز.

- **المحو Extinction**

رفع التعزيز عن الاستجابات السيئة يؤدي إلى إضعاف أو كف هذه الاستجابات على نحو تدريجي أي ينخفض تواتر حدوثها وهو ما يسمى بالمحو.

- **التمييز والتعميم** Discrimination and Generalization :

و هو المقدرة الانتقائية للمتعلم على التمييز بين أنماط السلوك الصحيح (المفيد) وغير الصحيح (الضار).

و في القسم الثاني ناقشنا نماذج و نظريات التعلم و قوانينه خاصة تلك التي وضعها ثورانديك: كقانون الأثر– التدريب– الاستعداد– الانتماء – الاستقطاب– التعرف – انتشار الأثر و العناصر و سيادتها. أيضا تناول القسم قوانين الإدراك : كقانون العلاقة بين الشكل و الأرضية و قانون التشابه و قانون التقارب و قانون تجويد الشكل. كما تحدثنا أيضاًعن المبادئ التي استخلصها برونر من خلال تصوراته و التعلم و مراحل النمو المتمثلة في:

– إثارة التفكير الحدسي و التعلم الاستكشافي في غرفة الصف.

– معرفة المعلم بعالم الطفل تسهل عملية التعلم.

– أهمية التفكير الحدسي في العملية التعليمية.

كما تناول ذلك القسم الحديث عن التعلم بالملاحظة، حيث أن الإنسان ككائن اجتماعي باستطاعته التعلم عن طريق الملاحظة من الآخرين بالاستجابة و التقليد. و قد اختلفت هذه النظرية مع الاشتراط بنوعيه و أن مبدأ الثواب و العقاب لا يمكن تفسير التعلم عبره مباشرة، و أنه من غير الضروري اللجوء إلى مبدأ المحاولة و الخطأ لتفسير التعلم. و قد اقترح العالم باندورا عدة آثار للتعلم بالملاحظة منها:

- تعلم استجابات جديدة.
- الكف و التحرير.
- تسهيل الاستجابات المتعلمة.

و في نهاية الوحدة تطرقنا لعملية انتقال أثر التعلم، حيث حدد مكبيك الشروط التي يجب توافرها حتى يحدث الانتقال من خبرة إلى أخرى جديدة و كانت كالآتي:

* المكونات المشتركة: حيث أن زيادة العناصر المشتركة يزيد من فرصة انتقال التعلم.
* **التشابه:** و نعني به تشابه الخبرتين و هو أيضا يسهل عملية الانتقال.
* **التعميم:** و هي استنتاج العلاقات في الشئ المتعلم.
* **التماثل:** توافر العوامل المتماثلة بين خبرتين.
* **درجة التعلم والخبرة،** حيث أن زيادة الخبرة وعمق تعلمها يسهم في الانتقال.
* **عامل الوقت،** حيث أن حداثة العهد بالخبرة يسرع في تعلمها في مواقف جديدة.

واختتمت الوحدة بعرض موجز لنظريات انتقال التعلم والتي تضمنت التعميم والعوامل المتطابقة والعلاقة.

لمحة مسبقة عن الوحدة التالية

تتألف الوحدة التالية و التي هي بعنوان الدافعية، من ستة أقسام رئيسة:

- تتناول مفهوم و تعريف الدافعية.
- و أنواع الحاجات و تقسيماتها
- و تصنيفاتها.
- و مقياس التفضيل الشخصي.
- و تصنيفات ماسلو للحاجات.
- والحاجات النفسية المؤثرة على التحصيل الدراسي و الحاجة إلى الإنجاز.

إجابات أسئلة التدريبات

التدريب (1)

1–هو تعلم عرضي تبرزه بعض المواقف والأهداف دون قصد، مثال ذلك تعلم الطفل اللغة.

2– ينظر إلى السلوك التعلمي للطالب من خلال ثلاثة متغيرات هي: الأداء والوقت ونسبة الأخطاء. حيث أن التحصيل يعتبر مرتفعاً إذا تناقص الزمن المستغرق في تعلم خبرات معينة من محاولة إلى أخرى، أو إذا تناقصت كمية الأخطاء من محاولة إلى أخرى.

3–

الاستجابة	المفهوم
ينادى الطفل على رجل يلبس جلابية و طاقية بكلمة بابا	التعميم
في كل مرة يكرر الطفل كلمة تريده أمه أن يقولها تعطيه قطعة حلاوة	التعزيز
يلتقط الطفل لعبة العربة بينما لا يمد يده لقطعة الخشب الموجودة بجوار اللعبة.	التمييز
يفتح الطفل محفظة أمه فتضربه على يده	العقاب

التدريب (2)

1–

أ. **مبدأ التعميم** : كلما زاد التشابه بين المثير الشرطي والمثير الأصلي زادت قوة الاستجابة الشرطية، بمعنى آخر ينتقل أثر المثير أو الموقف إلى مثيرات ومواقف شبيهة أو ترمز إليه. فالطالب الذي يتهيب مواجهة جماعة والتحدث إليهم يتهيب الوقوف أمام زملائه والتحدث إليهم ربما بفعل موقف سابق سخر منه المعلم أمام زملائه.

ب– **مبدأ التمييز:** هذا المبدأ يعبر عن التفرقة بين المثير الأصلي والمثيرات الأخرى الشبيهة به، نتيجة لتدعيم المثير الأصلي وعدم تدعيم المثيرات الشبيهة به" أي تدعيم انتقائي". مثال ذلك الطفل ينادي رجل يراه" بابا" لكنه نتيجة التدعيم وعدم التدعيم من البيئة الاجتماعية يصحح خطأه فلا يطلق هذا اللفظ إلا على أبيه فقط.

التدريب (3)

1. أ. التكرار وحده لا يكفي إذ لا بد من التكرار المبرمج المقنن المؤدي إلى نتائج تعلميه.

ب. كثرة التكرار تعلم ..... (لك أن تكملها بما ترغب)، التكرار غير المفيد يكون مملا.

2- كلها تعتمد على الإشراط الإجرائي وتدعيم التعلم الذاتي من خلال تعزيز الإجابات الصحيحة التي تفتح باب التقدم نحو الإمام للمتعلم.

3- قانون التعرف

التدريب (4)

1- يرى كورت ليفين وهو من علماء الجشتالت أن هناك مجالاً حيوياً للفرد يتحرك فيه ويتعلم من خلاله. ويتمثل ذلك المجال الحيوي في البيئة الداخلية للفرد وهو يعني قدراته واستعداده واتجاهاته ونضجه ودوافعه، كما يتمثل في البيئة الخارجية بمظاهرها الطبيعية والإنسانية ومجمل المواقف والظروف التي تعتبر قوى موجهة لسلوك الإنسان.

2- التفكير الحدسي

3- الربط المباشر بين سلوك النموذج (الأب أو المعلم) والاستجابات المحسوسة وغير المحسوسة لدى الملاحظ(الطفل أو التلميذ)

تدريب(5)

يتوقف الانتقال النوعي لأثر التعلم على الآتي:

أ- إتقان الخبرات السابقة

ب-الفترة الزمنية ما بين تقديم الخبرة الأولى وتقديم الخبرة الجديدة. وهو يناسب التلاميذ ذوي الذكاء الوسط حيث يكسبهم عادات آلية يمارسون بها أنشطتهم المدرسية وأنشطة الحياة الأخرى.

مسرد المصطلحات

1. **التعلم: Learning**

تغيير في السلوك

2. **الاتجاه الإنساني في التعلم:Humanistic learning**

التعلم الذي يهدف إلى مراعاة و احترام ذات المتعلم و مساعدته على النمو حتى أقصى طاقاته النمائية التعليمية.

3. **التعلم الاجرائي:Operational learning**

التعلم الذي يقوم الفرد فيه باستجابات يهدف فيها إلى تحقيق غرض.

4. **التعلم بالملاحظة:Observational Learning**

التعلم الذي يقوم أساسا على الملاحظة لأداء سلوك يتصف بخصائص معينة.

5. **التنظيم:Organization**

عملية ذهنية تهتم بترتيب العناصر و الخبرات.

6. **تشكيل السلوك:Shaping**

مجموعة من وحدات السلوك المتتابعة المعززة حتى تصبح جزءا من سلوك الفرد.

7. **الذاكرة الحسية: Sensory Register**

الخبرات التي استقبلت عبر قنوات الحس بهدف نقلها إلى الذاكرة قصيرة المدى

8. **الذاكرة قصيرة المدىShort Term memory**

المخزن الذي يحتفظ بالخبرات التي يواجهها الفرد بهدف استعمال فوري.

مراجع عربية:

1. **نشواتي، عبد الحميد(2002) علم النفس التربوي، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان.**
2. **الحفني، عبد المنعم(1995)، موسوعة مدارس علم النفس، مكتبة مدبولي، القاهرة.**
3. **Hill (1970) Psychology Principles and Problems. U. S. A. Myers.**
4. **أبو جادو صالح علي،(2001) علم النفس التربوي.**
5. **أبو حطب، فؤاد، صادق، أمال (1990) علم النفس التربوي،ج2، القاهرة مكتبة النهضة العربية.**
6. **أحمد علي، الفنيش، (1988) الأسس النفسية للتربية: الدار العربية للكتاب، ليبيا.**
7. **بلقيس أحمد، (1988)، المهارات الأدائية النفسحركية تعلمها وتعليمها. معهد التربية الأونروا.**
8. **بلقيس، أحمد، مرعي، توفيق، (1983)، في علم النفس التربوي، عمان، دار الفرقان.**
9. **تشايلد، ربنيس، (1983) علم النفس والمعلم، القاهرة، هولت سورندرز.**
10. **توق، محي الدين، وعدس، عبد الرحمن، (1984) أساسيات علم النفس التربوي، نيويورك، جون وايلي وأولاده.**
11. **جروتلند، نورمان، (ترجمة) أحمد خير كاظم، الأهداف التعليمية، تحديدها السلوكي، القاهرة، دار النهضة العربية.**
12. **حسان، فلاح شفيق(1988) أساسيات علم النفس التطوري، دار الجيل بيروت.**
13. **حمدان، محمد زياد(1985) طرق منهجية للتدريس الحديث. دار التربية الحديثة، عمان.**
14. **دافيدوف، لندا....ل(1983) مدخل علم النفس، نيويورك، ماجروهيل.**
15. **خير الله، سيد،(1974)، المدخل إلى العلوم السلوكية، القاهرة، عالم الكتب.**
16. **خير الله، سيد، (1981)، علم النفس التربوي، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة والنشر.**
17. **راسل، جيمس، ترجمة أحمد خيري كاظم، (1984) أساليب جديدة في التعليم والتعلم، القاهرة، دار النهضة العربية.**

18. رتشس، روبرت، ترجمة محمد أمين ورفاقه،(1983) التخطيط التدريسي. دار ماجروهيل، نيويورك.
19. الرفاعي، نعيم(1987) الصحة النفسية، دمشق، طربين، جامعة دمشق.
20. روشكا، السكندور، (1989)، الإبداع العام والإبداع الخاص، الكويت، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب.
21. صبحي، تيسير، وقطامي، يوسف، (1992) مقدمة في الموهبة والإبداع، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
22. صبحي، سيد(2003) النمو العقلي والمعرفي لطفل الروضة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
23. الطوبخي، حسين حمدي، (1987)، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، ط8، الكويت، دار العلم.
24. عاقل، فاخر(1985) علم النفس التربوي، دار العلم للملايين، بيروت.
25. عدس، عبد الرحمن، (1999) علم النفس التربوي، عمان، دار الفكر.
26. عثمان، عبد الرحمن أحمد (2001) الإرشاد النفسي والتربوي، الخرطوم، دار جامعة جوبا للنشر.
27. العمر، بدر، (1990) المتعلم، في علم النفس التربوي نظرة معاصرة، الكويت، جامعة الكويت، كلية التربية.
28. قطامي، يوسف، (1998)، سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، دار الشروق.
29. الكناني، ممدوح، الكندري، أحمد(1992) سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
30. الكندري، أحمد(1996) الأسس النفسية للسلوك الاجتماعية، الكويت، العبدلية.
31. لبيب، رشدي، (1974)، نمو المفاهيم العلمية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
32. محمد، فارعة حسن، (1986)، المعلم وإدارة الفصل، مؤسسة الخليج العربي.
33. موسى، فاروق عبد الفتاح(2001) النمو النفسي في الطفولة والمراهقة، النهضة المصرية، القاهرة.

34. منصور، أحمد حامد(1986) تكنولوجيا التعلم وتنمية القدرة على التفكير الابتكاري، الكويت، دار السلاسل.
35. الناشق، هدى، ورفيقاها، (1987)، إدارة الصف المدرسي، القاهرة، دار الفكر العربي.
36. نجاتي، محمد عثمان، (1988) علم النفس في حياتنا اليومية، الكويت، دار القلم.
37. نشواتي، عبد الحميد(1986) علم النفس التربوي، عمان، دار الفرقان.
38. العلي، نصر وزملاؤه، (1983) علم النفس التطوري، عمان، سلطنة عمان، وزارة التربية والتعليم.

مراجع أجنبية

1. Ausubel, D.P, Novak. H.D, and Hanesioan, M.(1978) Educational Psychology. A cognitive view. New York: Holt, Rinehart and Winston
2. Bloom, B.S, Hastings, J.T, and Madaue, G.F..(1971)Hand book on Formative and summative evaluation of student learning New York: Mcgrow. Hill Book Company.
3. Bolles, R.C.(1975) Theory of Motivation. New York: Harper and Row Publishers.
4. Boles, R.C(1978) Learning Theoty.New York: Holt, Rinehart and Win- Ston.
5. Brown, F.C.(1976) Principles of Educational and Psychological Testing. New York: Holt, Rinehart and Winston.
6. Clarizio, H.F. Craig, R.C, and Mehrens, W.A(1981) Contemporary issues in Educational Psychology. Boston: Ally and Bacon, Inc.
7. Cronbach, L.J.(1973) Educational Psychology London: Hart-Dowis Ltd.
8. Ellis, H.C.(1978) Fundamentals of Human Learning, Memory, and conghition. Dubuque, Lowa: Wm. C.Brawn company publishers.
9. Ellism M.C. Bennett, T. L. and Rickert, E. J(1979) Psychology of Learning and Memory. Monterey, California; Brooks. Cole Publishing Company.
10. Frazier, A. (1980) values, Curriculum, and the Elementary school. Boston: Houghton Miffin Company.

11. **Gage, N. L. and Berliner, D. (1979) Educational psychology, Boston: Houghton Miffling Company.**
12. **Gage, N. L., and Berliner, D. C. (1979) Educational Psychology, Chicago, Rand MC. Nally.**
13. **Gagnes R. M. (1972) The Conditions of Learning New York: Holt, Rinehart, and Winston.**
14. **Good Win, W. L., and Klausmerier, H. J. (1975) Facilitating student learning: An Introduction to Educational Psychology. New York: Harper and Row, publishers.**
15. **David (1986) Psychology second Edition, N. Y. U. S. A.**



محتويات الوحدة

الموضوع	الصفحة
المقدمة	**127**
التمهيد	**127**
أهداف الوحدة	**128**
1. تعريف الدافعية	**129**
2.أنواع الحاجات	**132**
3.تحديد الحاجات وتصنيفها	**136**
4. مقياس التفضيل الشخصي	**138**
5. الحاجة لدى ماسلو	**142**
6. الحاجات النفسية المؤثرة على التحصيل الدراسي	**147**
الخلاصة	**152**
لمحة مسبقة عن الوحدة التالية	**153**
إجابات التدريبات	**154**
مسرد المصطلحات	**156**
المراجع	**157**

المقدمة

تمهيد

عزيزي الدارس،،

مرحباً بك إلى هذه الوحدة الرابعة من مقرر علم النفس التربوي، و نرجو أن تكون قد استفدت من مطالعتك للوحدة الفائتة.

تتألف هذه الوحدة و التي هي بعنوان الدافعية، من ستة أقسام رئيسة، يتناول القسم الأول منها مفهوم و تعريف الدافعية حيث سترد فيه مجموعة من تعريفات علماء النفس للدافعية، ثم ننتقل بعدها للحديث عن الحاجات و تقسيماتها من حيث الحاجات الأولية و النفسية، مع تقسيم الحاجات النفسية و المكتسبة إلى نوعين هما الحاجات الشخصية و الحاجات الاجتماعية.

أما القسم الثالث فسنتحدث فيه عن تحديد الحاجات و تصنيفاتها، كما سيأتي الحديث عن مقياس التفضيل في القسم الرابع من الوحدة. و في القسم الخامس من هذه الوحدة سنحاول التعرض لتصنيفات ماسلو للحاجات، كما سيكون حديثنا في الجزء الختامي من الوحدة عن الحاجات النفسية المؤثرة على التحصيل الدراسي و الحاجة إلى الإنجاز.

عزيزي الدارس، نرجو أن تختار الوقت المناسب لدراسة هذه الوحدة و أن تأخذ قسطاً من الراحة قبل مطالعتها، ليتسنى لعقلك استيعاب محتوياتها. و بين الحين و الآخر تجد عدداً من أسئلة التدريبات و التقويم الذاتي و النشاطات، الهدف منها قياس مدى استيعابك لما تتعلم، أبحث عن الإجابة المناسبة لها من خلال المعلومات التي ستجدها في ثنايا هذه الوحدة، كما ننصحك بمراجعة مشرفك الأكاديمي حتى يمد لك يد العون.

مرحباً بك مرة أخرى إلى هذه الوحدة آملين أن تفيد منها و تستمتع بدراستها.

أهداف الوحدة



عزيزي الدارس،

بعد فراغك من دراسة هذه الوحدة ينبغي أن تكون قادراً على أن:

- تعرّف معنى الدافعية.
- تصنف أنواع الحاجات.
- تحدد الحاجات و تصنيفاتها.
- تستخدم مقياس التفضيل الشخصي.
- تصف معنى الحاجة لدى ماسلو.
- تفّسر الحاجة إلى الإنجاز أو التحصيل و علاقتها بالتحصيل الدراسي.

1. تعريف الدافعية

من الملاحظ أن الآباء والمعلمين كثيراً ما يتساءلون عن أسباب اختلاف الطلاب في اتجاهاتهم نحو أي نشاط مدرسي، أو مادة دراسية، فالبعض يقبل على النشاطات المدرسية بحماس، في حين يرفضها البعض الآخر، أو يتقبلها بشيء من الفتور والامتعاض. وقد يستمر أحد الطلاب في نشاط دراسي لساعات طويلة، بينما لا يستطيع طالب آخر أن يثابر في هذا النشاط إلا لفترة قصيرة جداً. ويسعى البعض للحصول على مستويات تحصيلية متفوقة في الوقت الذي يرضى فيه البعض الآخر بمستويات عادية أو منخفضة، وترتبط أسئلة من هذا القبيل بمفهوم **الدافعية** *Motivation* الذي يعتبره خبراء التربية وعلم النفس أحد العوامل المسئولة عن اختلاف الطلاب من حيث مستويات النشاط التي يظهرونها حيال المواد الدراسية.(نشواتي *2002-205*)

ويذكر **توق وآخرون** (*2001*) أن مصطلح الدافع يشير إلى **مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن، فالدافع** بهذا يشير إلى نزوع نحو هدف معين، وهذا الهدف قد يكون إرضاء حاجات داخلية، أو رغبات خارجية، أما **الحاجة** *Need* **فهي حالة تنشأ لدى الكائن الحي عند انحراف أو حياد الشروط البايولوجية أو السلوكية اللازمة لحفظ بقاء الفرد على الوضع المتزن والمستقر.**

اختلف الباحثون حول مفهوم الحاجات لأنه يتسع ليشمل مفاهيم أخرى، مثل مفاهيم **الدافع** و**الحافز** و**الرغبة** و**القيمة** و**الباعث**، كالطعام الذي يشبع دافع الجوع الذي يتسبب فيه توتر الحاجة إليه. وقد حاول بعض العلماء أمثال **روكويتش** (Rockeach) التفريق بين الحاجات عند الإنسان والحيوان قائلاً: **أن هنالك اختلافاً واضحاً بين مفهوم الحاجة عند الحيوان والقيمة عند الإنسان فمفهوم الحاجة عند الحيوان مكافئ لمفهوم القيمة عند الإنسان وهو الكائن الوحيد الذي يمكنه عمل مثل هذه التمثيلات، فالحاجة توجد لدى جميع الكائنات الحية، في حين أن القيمة يقصر وجودها على الإنسان فقط (خليفة (*1992: 42*).**

ويعرف مواري **الحاجة بأنها تكوين فرضي يمثل قوة المخ، وهذه القوة تعمل على تنظيم الإدراك والتفهم والتعقل والنزوع والفعل بحيث تحول الموقف القائم غير المشبع في اتجاه معين**

لإشباع تلك الحاجة. وعلى الرغم من أن هذا التعريف يعتبر الحاجة حالة مجردة أو فردية، فالحاجة هي أساس التوتر، والرغبة هي شعور بالتوتر ومعرفة الموضوعات التي تخفضه، وإدراك الأساليب الحصول على تلك الموضوعات (هول وليندي*1987: 231*).

ويقرب **أحمد زكي** هذه المعاني أكثر بتعريفه للدافع على أنه **الحاجة الأولية الناشئة من داخل الكائن الحي والتي تدفعه إلى النشاط، وإذا وجدت هذه الحاجة فإنها تسبب التوتر النفسي في الكائن الحي الذي يظل في حالة نشاط حتى يشبع هذه الحاجة، وتزول حالة التوتر النفسي في الكائن الحي الذي يظل في حالة نشاط حتى يشبع هذه الحاجة، تزول حالة التوتر بإشباع الحاجة التي سببتها** (أحمد زكي (ب ت: *316*).

ويقترب هذا التعريف من تعريف **مورفي** الواصف للحاجة بأنها **حالة توتر وافتقار إلى شيء ما، بحيث إذا وجد هذا الشيء تحقق الإشباع والرضا.** ويقرر **مورفي** أن العناصر النهائية في بناء الشخصية هي الحاجات التي تحل محل التوتر والدافع الذي يبعث النشاط في الجسم، سواء كان ذلك بفعل تغيرات داخلية أو تنبيه من الخارج (هول وليندري (*1987: 651*).

وعند **لندا دافيدوف** يطبق مصطلح الحاجة على أوجه النقص التي تقوم على متطلبات جسمية معينة أو متطلبات متعلمة أو على توليفه منها.

وفي رأي **أبي الحسن الماوردي** أن الحاجة كدافع السلوك تعني **ما يدل عليه قوله" ولما خلق الإنسان ماس الحاجة، ظاهر العجز، جعل لنيل حاجاته أسباباً ولفع عجزه حيلاً دله عليها بالعقل وأرشده إليها بالفطنة** (الأسولي *1988: 16*). وبذلك يكون **الماوردي** قد عنى أن أغلب سلوك الأفراد بل جميعه مرتبط بسد حاجاته، وهو بذلك يكون قد سبق العلماء المحدثين لاكتشاف مفهوم الحاجة.

عزيزي الدارس، لم يترك القرآن الكريم شيئاً يخص مسيرة حياتنا إلا أحصاها و هذه الآية الكريمة (الذي أطعمهم من جوع وآمنهم من خوف) تبين لنا أن غريزتي الجوع و الخوف من الحاجات المهمة للإشباع حتى يتسنى للفرد العطاء.

ويعرف **عبد الستار إبراهيم** الدوافع قائلاً: **(الدوافع هي العوامل المحركة للسلوك والمثيرة للنشاط العقلي والحركة،** وهي أيضاً المسئولة عما نلاحظ من استمرار في النشاط المؤدي لإشباع حاجاتنا العضوية والنفسية. والدافع لا يقتصر على تحريك السلوك بل يمتد ليشمل الإشارة إلى

مظاهر النشاط والجد التي تؤدي إلى الاستمرار في النشاط والمثابرة عليه لإشباع حاجة معينة لفترة تقصر أو تطول لتشمل العمر كله كما في حالة العلماء والأدباء والفنانين، وبالجمع بين العناصر أعلاه نستطيع أن نعرف الدافع بأنه حالة من التوتر الداخلي توجه السلوك– حركياً كان أم ذهنياً أم اجتماعياً – نحو هدف معين، وتسهم في تنشيطه والاستمرار فيه لحين بلوغ هذا الهدف (عبد الستار *1987*: *376*).

من خلال استعراضنا للتعريفات السابقة فإن الباحث يجد نفسه ميالاً لتعريف الحاجات بأنها **جملة العوامل الفطرية أو المكتسبة، الشعورية واللاشعورية الداخلية التي تؤدي إلى النشاط الحركي أو الذهني**، ومن ثم فإنها تعبر عن مصدر داخلي للفرد يتسم بالتوتر، نتيجة لنقص شيء حسي أو معنوي، ويزول هذا التوتر بمجرد توفير أو تخفيف مصدر التوتر. ويفرق التعريف بين المصطلحات المتداخلة في هذا الإطار على النحو التالي: فبينما تشير كلمة الدافع إلى العوامل الفطرية أو المكتسبة الشعورية وغير الشعورية، الداخلية أو الخارجية، لكل ما يدفع النشاط الذهني أو الحركي، تشير الرغبة في الدافع الشعوري المحدد. أ ما الحافز فهو باعث خارجي، بينما تنحصر الحاجات في الدوافع الداخلية بشقيها الفطرية والمكتسبة – شعورية – كانت أم غير شعورية.

تدريب (1)

1- ما علاقة الدافعية بالتعلم؟

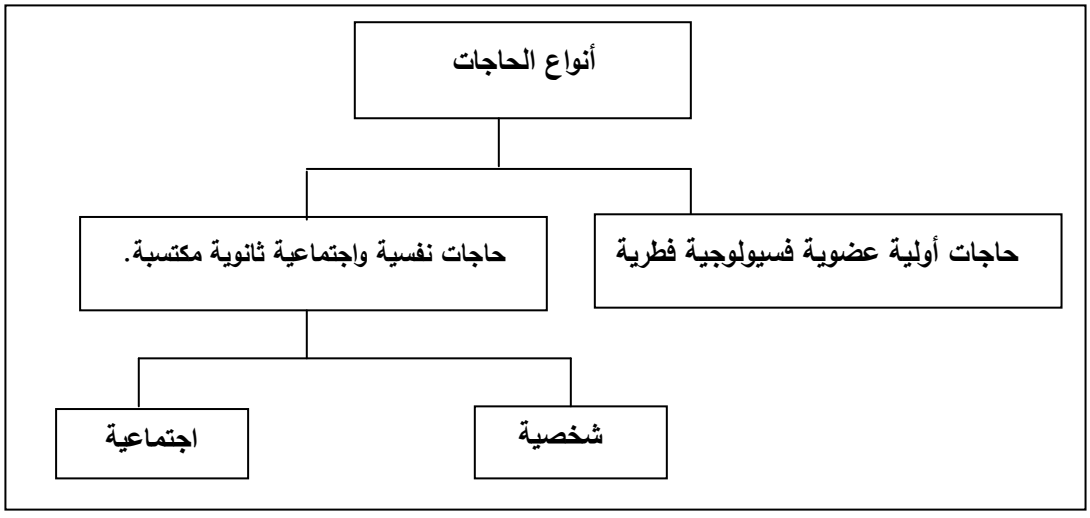
2- فيم يتفق كل من الألوسي وفهمي حول مفهوم الحاجات الفسيولوجية والحاجات الثانوية؟

أسئلة تقويم ذاتي

1. ما معنى دافعية التعلم؟
2. عرّف كلا من الدافع و الحاجة، و حدد العلاقة بينها.
3. قارن بين الحاجة عند أحمد زكي و مورفي، و هل هما متفقان مع رأي الماوردي؟
4. أيها يأتي أولا، الباعث، أم الحاجة أم الدافع؟

2. أنواع الحاجات

ويرد بعض العلماء أصل الحاجات إلى صنفين:



ولكل صفة محمولة على الموضوع (الحاجات) دلالات علمية محددة.

- **الحاجات الأولية العضوية الفسيولوجية الفطرية:**

فالضرب الأول من الحاجات وصف بأنه أولي ابتدائي، بمعنى أن أي اختلال بها يحدث توترات في توازن الوظائف الداخلية تودى بحياة الفرد أو نهاية نوعه، فعدم إشباع الحاجة إلى الطعام يؤدي إلى أن ينفق الحيوان أو يموت الإنسان، وكذلك حاجة العطش والإخراج، وحتى الجنس فعدم إشباعه البتة ضار بالنوع الحيواني والإنساني. وليس بعيداً عن ذلك مبدأ الأمومة فإن كل الحيوانات والإنسان على وجه الخصوص فإنه يحتاج إلى وجود هذه الحاجة، ومن ثم إشباعها على أقل تقدير في الآونة الأولى لبروز الجنين في الدنيا، وبدون هذه الحاجة فإن الجنين محكوم عليه بالفناء لا محالة، لا يهم في ذلك الأم البديلة والأصلية وكذلك حاجات الحماية من التقلبات البيئية.

أما وصف الحاجات الأولية بأنها عضوية، فذلك إشارة إلى أن جميع الحاجات الأولية يمكن تفسيرها بمبدأ التوازن الذاتي العضوي الهومبوستازيسي الذي اكتشفه العالم الفسيولوجي **ولتر كانون،** الذي استطاع أن– يصف على نحو من الدقة – ما تعمله أعضاء الجسم من أجل الحفاظ على سلامته، وخرج بالقانون العام الذي يقول **إن الكائن الحي يحتاج لكي يحتفظ ببقائه إلى العناصر الضرورية والرئيسة التي تحفظ توازنه لتحقيق وظائفه.** ومن ثم أمكن تفسير الحاجات العضوية على أنها مؤشرات للنقص أو الزيادة أو الاختلال الذي يحدث داخل الجسم للعودة به إلى حالة التوازن الطبيعي المقبول (عبد الستار *1987: 9: 37*). ولهذا وصفت هذه الحاجات بأنها قوة للبقاء والحياة.

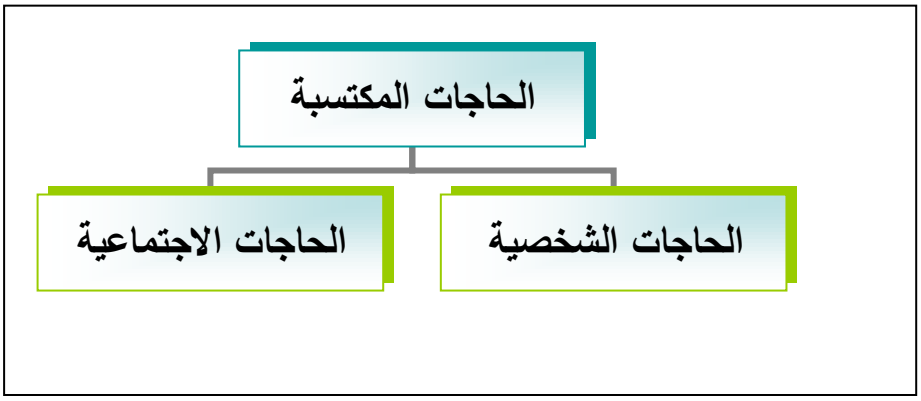
ويرى بعض العلماء أن مبدأ التوازن الداخلي لا يستطيع أن يفسر كل الحاجات العضوية، فلم يعثر الباحثون على ما يؤيد دافع الأمومة أو الرغبة الجنسية، أو الرغبة في النشاط الحركي، مرتبط بوجود اختلاف التوازن الداخلي. ومعنى هذا أن إشباع بعض الدوافع الفسيولوجية في حالة الإنسان يخضع في جزء منه إلى التعلم والمران وللعوامل الاجتماعية والحضارية، وذلك ما يحدث في حالة الدافع الجنسي الذي قد تخف حدة نتيجته لبعض القيود الحضارية والاجتماعية في التعبير عنه، وحتى دافع الجوع فإن تأثيره في السلوك يمكن التقليل من شأنه في حالات دينية كالصوم أو لأسباب عقائدية سياسية في حالة الإضراب عن الطعام.

أما وصف الدوافع الأولية أنها مركزة في جبلة الإنسان أو الحيوان، لا يحتاج في ممارستها إلى تعلم أو اكتساب، فطرة الله التي فطر عليها الخلق (ولن تجد لسنة الله تبديلاً). وهذا يعني أنها صفات مورثة في الجينات الخلقية، غير أن هذا الوصف للحاجات الأولية لا يجد تأييداً كاملاً من الشواهد والأدلة والأسانيد، لأنه لا يقف عنصراً أساسياً للتفرقة بينها وبين الدوافع والحاجات الثانوية، إذا أننا نجد هناك من يرى أن كثيراً من الدوافع الثانوية مثل الحاجة إلى السيطرة والاستعراض والقوة موروثة، وهناك أسر تتوارث هذه الدوافع والحاجات كابراً عن كابر، وما يؤيد ذلك توارثها للسلطة بينما توارثت أسر أخرى الحاجة إلى الإطلاع العمل وهذا ما يفسر وجود العلماء بين أغلب أبنائها.

ويصلح أن يدفع هنا بالقول أن جملة الحاجات الأولية موروثة لدى كل إنسان، إلا أن كل الحاجات الأولية مشتركة بين الإنسان والحيوان، بينما ينفرد الإنسان بالدوافع والحاجات الثانوية ويحسن أن نؤجل الرد على هذا الأساس للتفرقة ريثما نتعرف على الدوافع الثانوية.

- **الحاجات النفسية والاجتماعية الثانوية المكتسبة:**

تعرف الحاجات الثانوية في عمومها بأنها ليست ذات أساس عضوي – كيميائي، ويطلق عليها اسم المكتسبة لأنها تحدث باطراد في سلوك بعض الأفراد دون البعض الآخر، وتقسم بحسب المتطلبات المرغوبة لإشباعها لطائفتين كبيرتين هما:



الحاجات الشخصية

وهي الحاجات التي يمكن للفرد إشباعها بشكل مستقل، دون ضرورة لوجود الآخرين وتأييدهم في النجاح لإشباعها، وذلك مثل تحقيق الذات وتأكيد الذات والتفوق واستقلال التفكير والحاجة إلى التجديد والتغيير.

نشاط:



لابد انك قد تعرفت على أحد أفراد المجتمع وصل إلى مستويات عليا من النجاح، حاول أن تتعرف على دوافعه للنجاح، و إلى أي مدى اشبع رغباته الشخصية؟

الحاجات الاجتماعية

هي تلك الحاجات التي يكون الشرط الرئيسي لتحقيقها هو وجود الآخرين كالحاجة للاستعراض والسيطرة وتقدير الذات. وعموماً يرى **الألوسي** أن ما تعنيه الحاجات الثانوية أو الحاجات النفسية أو الحاجات الاجتماعية هو أنها تتعلق بالإنسان أكثر، بل ينفرد بها عن سائر الكائنات الحية الأخرى. وعلى الرغم من أن بعضها يكون بطابع شخصي والبعض الآخر يكون عاماً أو اجتماعياً، فإنه يرى أن فكرة استبعاد الحاجات النفسية عن أسسها الفطرية يبدو مقبولاً في ظاهره، ولكن عند التعمق في منطلقاتها نجد أن صلتها بالجوانب الفسيولوجية لا يمكن إهمالها. **الالوسي** (*99: 28*).

والواقع أن تعلّق الحاجات الثانوية كلها بالإنسان فقط. أمر مشكوك فيه، لأن الحاجة للإطلاع والمعرفة عند الإنسان توجد في شكل حاجة للإطلاع والمعرفة في القردة العليا أيضاً والحاجة للاستعراض عند الإنسان توجد عند الطيور كذلك.

ويرى **مصطفى فهمي** أننا نطلق على الحاجات الأولية دوافع فسيولوجية، ونطلق على الدوافع الثانوية دوافع سيكولوجية نسبة لأن صلتها بالتكوين النفسي، والعقلي أوثق من صلتها بالتكوين العضوي، وليس معنى هذا أنّ الحاجة الأولية عديمة الصلة بالتكوين النفسي، وأن الثانوية عديمة الصلة بالتكوين العضوي (مصطفى فهمي (ب: ت: *50*).

أسئلة تقويم ذاتي



1. عرّف كل من:

أ. الدافع.

ب. الحاجة.

ج. الحافز.

2. عدد أقسام الحاجات كما قسمها علماء النفس؟ و تناول بالشرح واحداً من هذه الأقسام.

3. لماذا سميت الحاجات الثانوية بالمكتسبة؟ و ما هو أساسها؟

3. تحديد الحاجات وتصنيفها

يحاول هذا المبحث الإجابة عن ثلاثة أسئلة فرعية تسهم في إيضاح وتحديد الحاجات، وذلك بتصنيف الحاجات في قائمة، وهذه الأسئلة يمكن التعبير عنها بالتالي:

هل يمكن أن نذكر رقماً؟ نقول عنه أنه يحدد عدد الحاجات، وما هي الحاجات الرئيسة الشائعة؟ وكيف سنعرف الحاجات التي سوف يتم تناولها كنماذج في هذا البحث؟

يقول **مصطفى فهمي:** " **إن طبيعة التكوين النفسي تسمح بوجود استعدادات مختلفة، تعتبر أساساً لا حدّ له من تشكيلات غير ثابتة، تعتبر نواة لمطالب وميول متنوعة، وأي تغيير يشمل الحالة النفسية أو الموقف الجماعي، له امكانات إحداث أو تكوين حاجات جديدة وإن المشتغلين بعلم النفس الاجتماعي لا يميلون إلى تحديد عدد الحاجات الثانوية للكائن الحي، فهي في نظرهم وحدات تكوينية تعتمد في تكوينها على خبرات الفرد وميوله واتجاهاته**" **(فهمي: ب ت: *51*)**.

وبالإضافة إلى ما ذكره فهمي من عدم محدودية هذه الحاجات فإن المطلع على الكتب العربية في علم النفس يجد اختلافات في تسمية هذه الحاجات. ويرجع السبب في ذلك إلى عدم

دقة النقل إلى اللغة العربية، وحتى في تسمية هذه الحاجات في أصولها باللغات الأوربية توجد اختلافات مردُّها إلى طبيعة اللغة، وحداثة العلم الذي لم يتمكن من ضبط مصطلحا ته.

ففي دراسة **لمواري** حول الحاجات النفسية للشباب الجامعي صنف الحاجات إلى صنفين هما:

أ. الحاجات حشوية الأصل وعددها ثلاثة عشر.

ب. والحاجات نفسية الأصل وعددها عشرون حاجة، ومن الحاجات التي ذكر مواري أنها نفسية الأصل، الحاجة إلى الإنجاز والخضوع والتواد والعدوان والاستقلال والمعاضدة والانقياد، والدفاع، والسيطرة، والاستعراض، تجنب الأذى، وتجنب المذلة، والعطف على الآخرين، والفهم، بالإضافة للحاجات الكامنة. وعلى الرغم من الحصر الذي نزع إليه مواري إلا أن نزعته للتأطير كانت الأقوى (قشقوش: *1979: 81*).

وقد اعتمد **إدواردز** على تقسيمات مواري في دراسته التي استهدفت بناء مقياس للحاجات النفسية وتصنيفاتها، جاءت نتائجها بالتقسيم التالي: الحاجة إلى الإنجاز، والخضوع، والنظام، والاستعراض، والاستقلال الذاتي، والتواد، والتأمل الذاتي والمعاضدة، والسيطرة، ولوم الذات، والعطف والتغير، والتحمل، والجنسية الغيرية والعدوان.

وواضح أن الانقياد والدافعية، والحاجة إلى تجنب الأذى والحاجة إلى تجنب المذلة، هي الحاجات التي وردت في قائمة مواري واختفت في قائمة **إدواردز**.. بينما تضمنت قائمة **إدواردز** حاجات لم ترد في قائمة مواري وهي الحاجة إلى التغير والتأمل الذاتي.

لقد لقي تصنيف إدواردز رواجاً في العالم العربي، بعد أن نقل جابر عبد الحميد جابر مقياسه للتفضيل الشخصي إلى اللغة العربية، ونسبة لأن مقياس التفضيل الشخصي اعتبر محطة جهود عالمين هما: **هنري مواري ألن ادواردز**، فإنه يجمل بنا أن نشير إليه بشيء من التفصيل.

4. مقياس التفضيل الشخصي

أشتمل مقياس التفضيل الشخصي على خمسة عشر حاجة شرحت على النحو التالي: (دسوقي *1984*: *183*):

- **الحاجة إلى الإنجاز (التحصيل)**

تتمثل في توق الفرد إلى إنجاز أعمال يعتقد أنها مهمة بالنسبة له، أملاً في أن يحقق شيئاً له مغزى كبير للمجتمع، يستحق فيه هذا التفوق بذل أقصى جهد فيما يقوم به من أعمال.

- **الحاجة إلى الخضوع**

تتمثل في الرغبة في المجاورة والرغبة في الخضوع (في سلبية) إلى قوة خارجية، وأن يخضع الفرد إلى الآخرين وينقاد إليهم، ويتقبل أحكامهم ومقترحاتهم، ويترك لهم اتخاذ القرارات. وفي سبيل ذلك يتقبل الإيذاء والتأنيب والعقاب، وقد تكون هذه القوة الخارجية فرداً أو جماعة، أو قوة مسيطرة كالمفاهيم الدينية. وتنبع هذه الحاجة من إحساس الإنسان بالضعف.

- **الحاجة إلى النظام والترتيب**

رغبة الفرد في الإبهار عن طريق الدقة والنظام، وذلك بأن يكون مرتباً منظماً في حياته الشخصية، وفي عمله وأن يخطط لكل عمل بنظام ودقة.

- **الحاجة إلى الاستعراض**

تظهر في حاجة الفرد إلى جذب الانتباه إلى شخصه، وإثارة الآخرين، ويميل الفرد لأن يتحدث عن إنجازاته ومغامراته الشخصية وخبراته، وأن يتكلم في عبارات تدل على الذكاء ليحدث أثراً حسناً عند الآخرين، ويكون مركز انتباههم.

- **الحاجة إلى الاستقلال**

يميل الفرد لأن يعمل دون اعتبار لآراء الآخرين، وأن يشعر بالحرية فيما يريد أن يعمل، وأن يعمل أشياء يعتبرها الآخرون مخالفة للعادات والتقاليد.

- **الحاجة إلى التواد والتودد**

أن يكون الفرد مخلصاً لأصدقائه، وأن يكوّن صداقات كثيرة، وأن يعمل الأشياء بالاشتراك مع الآخرين، رغم وجود أنانية في عملها بمفرده.

- **الحاجة إلى التأمل الذاتي**

يميل الفرد لأن يلاحظ دوافعه ومشاعره وسلوكه، كما يلاحظ سلوك الآخرين، وأن يفهم كيف يشعرون إزاء المشكلات التي يواجهونها.

- **الحاجة إلى المعاضدة**

يميل الفرد لأن يلجأ إلى الآخرين عندما يقع في مشكلة ويسعى للحصول على تشجيعهم ومشاركتهم الوجدانية عندما يتعرض للإكتئاب أو الإيذاء. وتظهر في دلالات كثرة الاستنجاد.

- **الحاجة إلى السيطرة**

الرغبة في القوة المطلقة، وتظهر حاجة الشخص لأن يؤثر على الآخرين، أو يقودهم أو ينظم سلوك جماعة.

- **الحاجة إلى لوم الذات**

يميل الفرد إلى أن يلوم نفسه عندما تسوء الأمور، ويشعر بالهيبة في وجود الآخرين، وخاصة من يعتبر أنهم أعلى منه، ويشعر بأنه أقل من الآخرين في معظم النواحي.

- **الحاجة إلى العطف**

يكون الشخص دائماً في حاجة إلى وجود أشخاص يعطف عليهم ويساعدهم حينما يقعون في مشكلة وأن يشاركهم وجدانياً وقت الأزمات.

- **الحاجة إلى التغير والتجديد**

يميل الفرد أن يعمل أشياء جديدة ومختلفة، وأن يبحث عن خبرات ومعارف جديدة، وأن يسافر ويعيش في أماكن جديدة، ويقابل أناساً جدداً، ويفضل التغيير بدافع التجديد وإن تساوت فضائل الخيارات أمامه، وأحياناً يختار المفضول الجديد على الفاضل القديم.

- **الحاجة إلى التحمل**

يرغب الفرد في توالي العمل والاستمرار فيه حتى ينهيه قبل البدء في عمل آخر، كما يشعر بالرغبة في الاستمرارية في العمل حتى ولو بدا أنه لا يتقدم فيه.

- **الجنسية الغيرية**

يهتم الفرد بموضوع الجنس الآخر، ويميل إلى الاشتراك في ألوان النشاط الاجتماعي مع أفراد الجنس الآخر، ويمكن أن تظهر في حاجة الفرد لأن يحب أو يحب أو يشارك في مناقشات الجنس الآخر.

- **الحاجة إلى العدوان أو الرغبة في الإيذاء**

يميل الفرد إلى انتقاد الآخرين علناً، ويهاجم وجهات النظر المعارضة، ويحرج الآخرين ويسخر منهم.

ويمكن أن نلاحظ آلية الدمج في تصنيف **ميشيل أرجابيل** الذي جمع الحاجات كلها في سبع حاجات، اعتبرها أساسية، تتولد عنها بقية الحاجات، فسمى مجموعة الحاجات الأولية كلها، حاجات غير اجتماعية كأن الحاجات الاجتماعية هي الأصل. ثم ذكر الحاجات الاعتمادية على أنها وحدة واحدة، والصداقة حاجة يتفرع منها التواد والعطف وغيره وسمى الحاجات الجنسية حاجات: التجاذب الجنسي (المثلية والغيرية) ولكن الغريب في الأمر أنه فصل بين السيطرة والعدوان، وكان في إمكانه دمجها، وذكر تقدير الذات على أن تشمل معها تحقيق الذات وما شاكلها.

وعلى ذات النسق الذي ابتدعه **ميشيل** سار عليه **فروم** الذي اختصر الحاجات في أربع حاجات هي:

- الارتباط بالآخرين.
- الابتكار و الإبداع.
- الود والأخوة.
- الحاجة إلى عقل الأمور.

وعلى الرغم من ظهور الحاجة إلى الابتكار والإبداع عنده واختفائها عند ميشيل إلا أنها تفهم ضمناً على أنها متضمنة في الإنجاز. ولم يختلف **كرنباخ** عن نهج الإدماج كثيراً

عندما حصر الحاجات في خمس حاجات هي: الحب، وموافقة السلطة وموافقة الأقران، والحاجة إلى الاستقلال، والحاجة إلى حاجتي موافقة السلطة، والأقران في الحاجة إلى المسايرة.

ومن التصنيفات المهمة في علم النفس للحاجات تصنيف **كاتل** الذي صنفها في فئتين هما:

- **الطاقة الحيوية المحركة:**

وهي المسئولة عن الاستجابة للحاجات الإنسانية الحيوية ويمكن التمثيل لها بالحاجة إلى الطعام والتزاوج وتأكيد الذات والتملك والخوف.

- **حاجات عاطفية:**

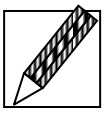
وهي حاجات مكتسبة في خضم التفاعل مع الآخرين منها عاطفة تقدير الذات والحاجة للنجاح المهني والأبوة والأمومة والاهتمامات الرياضية.

وهناك آخرون اشتهروا بتصنيفاتهم ولكنها لم تخرج على ما ذكر مثل **روتر** *1975*، **وقاردنر وبورتز** *1968*م **وأريكسون وماكليلاند** *1953*م و**هورني** *1945*م.

ويمكن أن نخلص من الاختلافات التي وقعت بين علماء النفس في تحديد وحصر الحاجات إلى الطبيعة غير المحدودة لهذه الحاجات وأن المنهج الذي يتبعه علم النفس في تحقيق فروضه أو اكتشاف قوانين تفسر الظواهر الإنسانية هو منهج استقرائي يصل من خلال الأحداث والظواهر المنعزلة إلى تعميمات، ولما كانت طبيعة الحاجات تعتمد في ظهورها على مدى انطفاء الحاجات الأهم في طبيعة الإنسان، كالحشوية مثلاً أو تلك التي أقرب إلى طبيعة المجتمعات الفقيرة، فإن هذا يعني أن لكل مجتمع مجموعة من الحاجات تعبر عن مستواه التنموي بالمعنى الشامل للتنمية سواء أكانت اقتصادية أم اجتماعية، أم عملية، أم سياسية.

وإزاء هذا الوضع لابد من التطلع إلى عقل يجمع كل مجموعة من الحاجات لها سمات عامة في إطار واحد، وتحت اسم واحد. وهذا هو الأمر الذي نزعت إليه أغلب مساهمات العلماء في هذا المجال، إلا أن التنظيم الدقيق لهذه النزعة جاء على يد العالم النفساني ابراهام ماسلو، ولهذا استحق أن نفرد له مساحة مفصلة.

تدريب (2)



1. بماذا نفسر صعوبة تحديد الحاجات النفسية؟
2. ماذا نسمي الحاجات التي تعبر عنها كل عبارة في الآتي:

أ- ميل الفرد إلى التأثير على الآخرين وقيادتهم وتنظيم سلوكهم.

ب- ميل الشخص إلى السفر والتعرف على أماكن جديدة وأشياء جديدة

ج- الرغبة في مواصلة العمل والاستمرار فيه.

د- الميل إلى انتقاد الآخرين وتسفيه آرائهم

أسئلة تقويم ذاتي

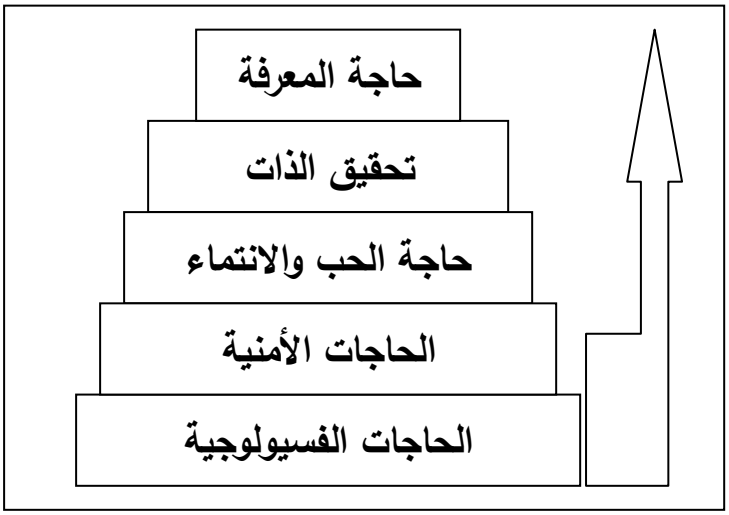


1. ناقش هذه العبارة: (الحاجات غير المشبعة هي المنبع للسلوك).
2. اذكر أقسام الحاجات كما حددها كاتل واشرح واحداً منها.
3. على أي المناهج ارتكز علماء النفس في تفسير السلوك الإنساني؟

5. الحاجة لدى ماسلو

اشتهر العالم الأمريكي أبراهام ماسلو من بين العلماء المعاصرين في البحث في مجال الحاجات كدوافع للسلوك الإنساني بحيث تشكل هرما تكون في قاعدة الحاجات الأساسية، وفي قمته الحاجات النفسية التي أوجدتها المتغيرات الحضارية. وضمن هذا التسلسل تقوم علاقة ديناميكية رئيسة، وبخاصة بين الحاجات الأربع الأولى من الهرم، والتي أطلق عليها ماسلو الحاجات الحرمانية. ويرى ماسلو أن الأهمية النسبية لهذه الحاجات يدل عليها قربها أو بعدها من قاعدة الهرم. وعليه فإن الحاجات الحرمانية وهي: الحاجات الفسيولوجية، وحاجات الأمن والسلامة، وحاجات الحب والانتماء، وحاجات احترام الذات تكون أقوى في تحريكها للسلوك من الحاجات الثلاث التي تليها، وهى: حاجات تحقيق الذات، والرغبة في المعرفة، والحاجات الجمالية ولتي سماها بالحاجات النمائية. Maslow 1954: 90

وتجدر الإشارة إلى أن الثابت من الحاجات لدى ماسلو في سلمه خمس درجات، إلا أن بعض تلاميذه زادوا عليها لتصبح سبع درجات في كل درجة عدد من الحاجات. ومن خلال هرم ماسلو نستطيع أن نقدم الإفادات اللازمة عن كل حاجة من الحاجات التي ذكرها على النحو التالي:



الحاجات الفسيولوجية

تشتمل الحاجات الفسيولوجية كالحاجة إلى الهواء (الأوكسجين) والماء والطعام والإخراج والراحة والجنس والنشاط والوقاية من الحر والبرد. ويتطلب هذا النوع من الحاجات إشباعاً دورياً متكرراً، إذ سرعان ما يعود الإنسان للشعور بالحاجة إليها بعد فترات منتظمة، وبذلك تختلف عن الحاجات في المستوى الأعلى التي لا تتكرر دورياً. وإذا ما أشبعت فإنها تظل مطفأة ما لم تتأثر بمثيرات أخرى تؤثر عليها، كما تختلف الأولى عن الثانية بأن الحاجات الوحيدة التي يمكن إشباعها أكثر من اللازم. وقد أشار الماوردي إلى مثل هذه الحاجات قائلاً: (أما الحاجة فتدعوا إلى ما سد الجوع وسكن الظمأ وهذا مندوب إليه شرعاً وعقلاً لما فيه من حفظ النفس وحراسة الجسد، وليس لمن منع نفسه قدر الحاجة حظ من بر، ولا نصيب من زهد (الألوسي*1990*: *117*).

الحاجات الأمنية

تشتمل حاجات الأمن على: الأمن الجسمي، الاستقرار والحماية والحرية والتحرر من الأخطار المهددة كالمرض والخوف والقلق. وتظهر حاجات الأمن لدى الإنسان من خلال حاجته لحماية نفسه وقايتها من العوامل والأخطار تتهددها، كالزلازل والبراكين والعواصف والبرق وغيرها من الكوارث الطبيعية والكوارث الصناعية كالحروب والجفاف والتصحر والمجاعة. وتعتبر هذه الحاجة من الحاجات التي أشار إليها الرسول الكريم"صلى الله عليه وسلم" في قوله" من أصبح آمناً في سربه، ضامنا لقوت يومه، معافى في بدنه فقد سيقت له الدنيا بحذافيرها (الألوسي (*1990*: *120*).

و يتضح دور الحاجة إلى الأمن من آراء الماوردي التي يقول فيها (فليس لخائف راحة، ولا **لحاذر طمأنينة، والأمن أهنأ عيش، والعدل أقوى جيش، لأن الخوف يقبض الناس عن مصالحهم ويعجزهم عن تصرفهم، ويكفيهم عن أسباب المواد التي بها قوام أودهم، والخوف قد يتنوع بأن يكون تارة على النفس، وتارة على الأهل بأن يكون عمه الأمن كمن استولت عليه العافية، فهو لا يعرف قدر النعمة بأمنه حتى يخاف، كما لا يعرف المعافي بعافيته حتى يصاب.** (الألوسي: *126*).

يؤكد **حامد بدر** في هذا الصدد على أن الحاجة إلى الأمن لا تقتصر على الأمن المادي وحده، بل هناك الأمن الروحي، وهي حاجة لا يمكن إشباعها إلا من خلال الإيمان بالله عز وجل. ومن وجهة النظر الإسلامية فإن جوانب الأمن كثيرة متعددة، منها الروحي والاجتماعي والغذائي. و يتضح ذلك من قوله تعالى: ﴿ وَضَرَبَ ٱللَّهُ مَثَلًا قَرْيَةً كَانَتْ ءَامِنَةً مُّطْمَئِنَّةً يَأْتِيهَا رِزْقُهَا رَغَدًا مِّن كُلِّ مَكَانٍ فَكَفَرَتْ بِأَنْعُمِ ٱللَّهِ فَأَذَٰقَهَا ٱللَّهُ لِبَاسَ ٱلْجُوعِ وَٱلْخَوْفِ بِمَا كَانُواْ يَصْنَعُونَ ﴿١١٢﴾ (النحل آية *112*،)

ويرى الباحث أن حاجة الأمن من الحاجات في المستوى الأدنى، ولكنها في الوقت ذاته تختلف عن الحاجات الفسيولوجية بعدم إمكانية إشباعها أكثر من اللازم، ويقوم دليل إمكانية إطفائها لحاجات الجوع دليلاً على قوتها وسيطرتها وقربها من قاعدة الهرم، فالخائف ينسى كونه

جائعاً لحظة سيطرة الخوف عليه. والأمن الروحي من حاجات المستوى الأعلى حيث لا يشارك الحيوان فيها الإنسان.

حاجة الحب والانتماء

من مظاهر ومفردات هذه الحاجة الحب والتواد والعطف والمعاضدة، والرغبة في الانتماء لشخص أو مجموعة، وتطوير علاقات قائمة على المودة. ويرى الماوردي أنه من مظاهر حاجة الانتماء التمسك برابطة النسب لأن تعاطف الأرحام وحمية القرابة يبعثان على التناصر والألفة ويمنعان من التخاذل والفرقة، ولذلك حفظت العرب أنسابها لما امتنعت عن سلطان يقهرها. (الألوسي: *1990*: *34*).

تظهر الحاجة إلى الانتماء في رغبة الفرد للاندماج في مجموعة سياسية أو صوفية أو مجموعة الأقران، وذلك لشعوره بأهمية المعاضدة والإيلاف وتتحدث سورة (قريش) في القرآن الكريم عن الحاجات الثلاثة أعلاه﴿ لِإِيلَٰفِ قُرَيۡشٍ ۝١ إِۦلَٰفِهِمۡ رِحۡلَةَ ٱلشِّتَآءِ وَٱلصَّيۡفِ ۝٢ فَلۡيَعۡبُدُواْ رَبَّ هَٰذَا ٱلۡبَيۡتِ ۝٣ ٱلَّذِيٓ أَطۡعَمَهُم مِّن جُوعٖ وَءَامَنَهُم مِّنۡ خَوۡفِۭ ﴾ وقد ركز الرسول (ص) على الحاجة الأخيرة في قوله تعالى: (مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم كمثل الجسد الواحد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى) (مسلم)

وكما ستلاحظ فإن هذه الحاجة إلى الواقع هي مجموعة حاجات أشار إليها العلماء الغربيون كالتواد والعطف والمعاضدة والانتماء لكنها أكثر وضوحاً في التراث الإسلامي.

الحاجة إلى تقدير الذات

تظهر هذه الحاجة تحت اسم آخر أحياناً هو الاحترام والتقدير، وتتجلى في ضعف الفرد لاعتراف الآخرين، وسعيه على أن يعاملوه على أنه قيمة عندهم، ويكون موضع ثقتهم واحترامهم. ومن مظاهرها الرغبة في القوة والكفاءة والثقة والاستقلال والاستعراض، فضلاً عن الرغبة في الشهرة والمكانة والأهمية والاعتراف الاجتماعي (الألوسي (*1990*: *117*).

الحاجة إلى تحقيق الذات

يطلق على هذه الحاجة أحياناً تأكيد الذات، وهي تشكل حاجة تدفع الفرد للسلوك بموجب المفهوم الذي كوّنه عن نفسه، ويمثل هذا الدافع لدى ماسلو أعلى مستويات التطلع بالنسبة للإنسان في سعيه نحو تحقيق التطابق بين السلوك الذي يقوم به والإمكانات الحقيقية التي يمتلكها، ولكي يصل الفرد إلى هذا المستوى لا بد أن يكون – بالطبع – قد عبر كثيراً من القيود والحواجز، وأشبع كثيراً من الحاجات الأخرى الرئيسة عضوية أو متعلقة بأمنه واستقراره وحبه وتقدير من قبل الآخرين. ومن أهم حاجات هذا المستوى التحمل والحاجة إلى ترتيب النظام والحاجة إلى التجديد والتغيير والحاجة إلى الإنجاز. ولا شك أن من يمتلك هذه الحاجات والدوافع موفق في تحقيق ذاته وتأكيدها.

حاجة المعرفة والفهم

تعتبر حاجات المعرفة والفهم من الحاجات التي أضيفت إلى هرم ماسلو. ومن التعريفات لهذا الحاجة تعريف **حامد زهران** بأنها مكون معرفي منظم موحد ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتعميمات الخاصة ببلورة الفرد، كما عرفها **محمد الياس بكر**، بأنها خصائص الفرد الإيجابية والسلبية كما يدركها هو في الجوانب الاجتماعية والمزاجية والانفعالية والعقلية والجسمية (سيد خير الله (*1981*: *69*).

وتعتبر هذه الحاجات من الإضافات الجديدة التي أدخلها **ماسلو** إلى هرمه وهي الحاجات الجمالية والحاجات العصابية، وهذا يبرر الاختلاف بين دارسي هرم **ماسلو** باعتباره خمسة مستويات كما في دراسة خير الله *1986*م **وعبد السلام عبد الغفار** *1976* (عبد السلام: *1976*: *81*). وتناوله البعض على أنه ستة مستويات منهم **عزيز حنا** *1979* (عزيز حنا: *1979*: *81*) **وأنور الشرقاوي** *1977* حيث أضافوا إلى الحاجات الخمس المعروفة **حاجة المعرفة والفهم**. أما **توق** فقد تناوله على أساس أنه سبعة مستويات وبإضافة **الحاجات الجمالية**. وكما اختلف العلماء في عدد المستويات اختلفوا أيضاً في ترتيب المستويات الثلاثة المضافة، وموقعها بالنسبة لحاجات تحقيق الذات، هل هي أعلى منها أم تحتها؟ حيث وضعها **توق**(*1984*) فوق مستوى

حاجات تحقيق الذات، ووضعها اتكنسون(*1983*م) أسفل حاجات تحقيق الذات أما **سيد مرسي** فقد وضع الحاجة التي نحن يصددها أسفل تحقيق الذات.

ونرى أن نظرة مرسي لها وجاهة، إذ لابد لمن يريد تحقيق ذاته أن ينمي قدراً من الفهم والمعرفة تمكنه من تحقيق ذاته، وذلك يؤكد قدرته على تفهم المشكلات ومحاولاته من أجل حلها، ومن أبرز مظاهرها أنها تتمثل بالسلوك الاستكشافي.

أسئلة تقويم ذاتي



1. ما هو الاسم الذي أطلقه ماسلو على الحاجات التي تقع في قاعدة هرمه؟
2. اذكر الحاجات كما حددها ماسلو.
3. تحدثت سورة قريش عن مظهر من مظاهر الحاجات، ما هي تلك الحاجات؟

6. الحاجات النفسية المؤثرة في التحصيل الدراسي

لقد أجمعت الدراسات التي تناولت الارتباط بين الصحة النفسية عامة والتحصيل الدراسي على إيجابية هذه العلاقة. ولكن هناك دراسات أخرى أجريت في ميدان التحصيل الدراسي متخذة طريقاً آخر، إذ ركزت هذه الدراسات على جانب الحاجات النفسية للمتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، ومدى إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي بمعرفة الحاجات النفسية للمتعلم. حيث درست الحاجات النفسية للطلاب الأعلى تحصيلاً في المدارس والجامعات وتوصلت إلى أن هناك علاقة بين التحصيل الدراسي والحاجة إلى التحصيل وحاجة التحمل (رأفت *1967*: *398*).

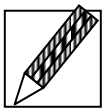
وفي دراسة (*Ochea1968–28*)قام فيها بتطبيق مقياس التفضيل الشخصي لأدوردز على عينة بلغ حجمها 920 طالباً وطالبة مستخدماً اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتفوقين والمتخلفين دراسياً، وتوصل إلى أن المتفوقين يتميزن بالحاجة إلى التحصيل ويتميزون بالحاجة إلى التحمل والاستقلال الذاتي.

وفي دراسة فيليب (*1969*) على عينة مكونة من *1032* طالبة، طبق عليهن مقياس أدواردز للتفضيل الشخصي ومقاييس أخرى، توصل إلى المتفوقات يتميزون بالحاجة للتحصيل

والحاجة للتحمل والمتخلفات يتميزن على المتفوقات في الحاجة للمسايرة والحاجة إلى الاستقلال عند مستوى الدلالة 05,(2).

وفي دراسة أخرى وجد أن التحصيل مرتبط ارتباطاً موجباً بالنظام، وإرتباطاً موجباً بالاعتداد، وارتباطاً سالباً بالخضوع والمعاضدة والتأمل النفسي والعطف. وقد دلت الدراسات الحديثة على أن طبيعة العلاقة بين الحاجات النفسية والتحصيل الدراسي تعتمد على مستوى القدرة العامة للطلاب. فعندما تتراوح قدرة مجموعة الدارسين من غير تثبيت على مستوى واحد، فإن العلاقة بين الحاجات النفسية والتحصيل الدراسي يمكن أن تحجب. (دسوقي 1984: 198).

تدريب (3)



1- متى يكون إشباع الحاجة إلى الأمن مقدماً على الحاجات الفيسولوجية؟
2- مم تتكون الحاجة إلى الإنتماء.

الحاجة إلى الإنجاز أو التحصيل وعلاقتها بالتحصيل الدراسي

إذا كانت الصحة النفسية من العوامل المهمة في التكيف الأكاديمي، وتعتبر الحاجات أحد أبرز مفرداتها، فإن الحاجة إلى الإنجاز أكثرها صلة بالتحصيل، ولقد برزت الحاجة إلى الإنجاز كإحدى الحاجات النفسية في تصنيف موراي *1938*م مصنفة ضمن الحاجات العالمية التي تتوافر لدى جميع الأفراد، بغض النظر عن جنسهم أو عرقهم أو عمرهم، **وقد عرفت بأنها مجموعة القوى، والجهود التي يبذلها الفرد من أجل التغلب على العقبات وإنجازه المهام الصعبة** (دسوقي *1984*: *199*).

وقد وردت الحاجة للإنجاز في المقياس الذي وضعه إدواردز للتفضيل الشخصي أطلق عليها اسم الحاجة للتحصيل، وعرفها **بأنها تتمثل في أن ينجز الفرد الأعمال المهمة، وأن يحقق شيئاً له مغزى كبير، وأن يبذل أقصى جهداً فيما يقوم به من أعمال** (مساعيد *1998*: *54*).

وقد استخدم أيضاً كل من **ماكليلاند وأتكنسون** مفهوم الحاجة للتحصيل عوضاً عن مفهوم الحاجة إلى الإنجاز للدلالة على النجاح في حالة تنافسية، طبقاً لمعيار تفوق معين، وتثير دافعية التحصيل، ولكن لسبب ما لا يحقق النجاح الذي يرغب فيه فعلياً. ولما كانت هذه الحاجة اتجاهاً أو حالة عقلية فمن المتوقع أن تكون لدى الأفراد جميعاً، وبنسب متباينة يمكن قياسها،

والتعرف عليها. ومن الصعوبات الرئيسة التي واجهت الأبحاث في مجال دافعية التحصيل، تطوير أدوات قياس سليمة، لقياس الدافعية في التحصيل الدراسي (جابر *1973*).

وقد طور **ماكليلاند وزملاؤه** أنماطاً متنوعة من اختباراتهم الموضوعة لقياس دافع التحصيل، من خلال ما يعرض من صور على الطلبة، وعلى الرغم من استخراج النتائج وتحليلها، إلا أنها تعطي بعض الدلالات على تباين الأفراد من حيث الدافعية التحصيلية.

وقد أشارت نتائج بحوث كثيرة إلى وجود علاقات دالة إحصائياً بين بعض خصائص الشخصية، ومستوى دافعية التحصيل وبعض مظاهر السلوك. فالشخص ذو المستوى المرتفع لدافعية للتحصيل، يسلك على نحو شبيه بسلوك المقاولين. ورجال الأعمال فيبدو ناجحاً فيما يقوم به من أعمال، ويميل إلى استخدام مقاييس تزوده بتغذية راجعة مادية، تمكنه من تحديد مدى نجاحه وتقدمه في إنجاز الأهداف التي وضعها لنفسه، حيث لا يشعر بإشباع حاجه للتحصيل، إلا بعد إتمام المهام التي التزم بإنجازها، وحقق الأهداف التي يصبو إليها، ولا يعتبر نفسه ناجحاً إلا إذا كان نجاحه ذا مصدر ذاتي داخلي، بعيداً عن الحظ والصدفة.

ويرى **اتكنسون** أن قدرة الطالب على العلم والتحصيل الدراسي مرتبطة إلى حد كبير بنزعته الدافعية إلى إنجاز النجاح، إذ أن هذه النزعة مكتسبة أساساً. لذا يمكن القول بإمكانية تعديلها، **إذ أن إمكانية لتعديل دافع إنجاز النجاح، يؤدي إلى تعديل دافعية إنجاز النجاح**، مما يؤثر في تعديل قدرته على التحصيل الدراسي، وذلك حسب نظرته التي تقول: (إن النزعة لإنجاز النجاح هي استعداد دافعي مكتسب، وهي تشكل من حيث ارتباطها بأي نشاط سلوكي، وظيفة لثلاثة متغيرات تحدد قدرة الطالب على التحصيل هي: (أ) الدافع لإنجاز النجاح. (ب) احتمالية النجاح. (جـ) قيمة باعث النجاح).

ارتباط التحصيل الدراسي بحاجات المعرفة والفهم لدى ماسلو

تختلف الحاجة إلى التحصيل أو الحاجة إلى الإنجاز عن حاجات المعرفة والفهم، من حيث أن الأولى جزء من الثانية، فالحاجة إلى التحصيل لا ترتبط دائماً بالرغبة في المعرفة أو الفهم فقط، ولكنها مرتبطة بتحدٍ وتنافس داخلي يجعل الفرد نزاعاً لإنجاز المهمة التي وعد نفسه بها، سواء أكانت تحصيل فهم أو تحصيل مال أو تحصيل مجد. فيسعى ذوو حاجات المعرفة والفهم لتحصيل معارف جديدة يضطرون معها أحياناً إلى تغيير سلوكهم واتجاهاتهم، وفي الوقت

الذي ترتبط فيه الحاجة إلى التحصيل عند الطلاب بالتحصيل العلمي والدراسي، لكنه تحصيل بقصد الإنجاز والتفوق وتشوبه الروح التنافسية أكثر من كونه رغبة مستمرة في الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات المرتبطة بالنشاطات الاستطلاعية.

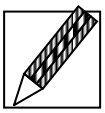
وفي نهاية هذا القسم نخلص إلى أن التحصيل الدراسي والعلمي عن طريق اكتساب المعرفة المنهجية التي تسهم في مساعدة الفرد للتكيف مع متطلبات الحياة. وهناك عوامل ومؤثرات تساهم في تنمية المقدرة على التحصيل منها البيئة المدرسية الصحيحة، والعلاقات الاجتماعية السليمة، والقدرات العقلية النامية والصحة النفسية السوية.

وتعتبر الحاجات والدوافع إحدى أعمدة الصحة النفسية التي يؤدي ربطها بالعملية التعليمية على نحو مرفق إلى زيادة نسبة التحصيل الدراسي، ويقتضي هذا الربط إشباع الحاجات النفسية في المستويات الدنيا بالمدرج في هرم الحاجات، وهذا يعني أن علينا إشباع جميع الحاجات الحرمانية في مستوياتها الأربعة المتفق عليها في مستوى الحاجات الفسيولوجية ومستوى حاجات الأمن، والسلامة، ومستوى حاجات الحب والانتماء، ومستوى حاجات تقدير الذات.

أما زمرة الحاجات النمائية فإن الأمر غير متفق على ترتيبها من حيث قربها من قاعدة الهرم، فلا يدري هل الحاجات المعرفية والفهمية دون حاجات تحقيق الذات؟ أم فوقها. ولكن الراجح لدينا لا يمكن للفرد تحقيق ذاته ما لم يشبع حاجاته الإنجازية والتحصيلية التي تقع في مستوى حاجات المعرفة والفهم.. أما الحاجات الجمالية فانتسابها للحاجات أمر عليه خلاف أيضاً، فما يتبادر للذهن بداهة إن الفرد إنما يحقق ذاته بعد أن يشبع جميع حاجاته بما في ذلك اهتماماته الجمالية.

وبناء عليه فيمكننا أن نقول أن حاجات التحصيل والإنجاز حاجات مركزية عند مستوى الحاجات النمائية، وفي ذلك نتفق مع أصحاب مدرسة القوة من أجل النمو الذين يعتبرون تحقيق الذات قيمة مركزية في الإنسان، وتعتبر الحاجة إلى الإنجاز قيمة مركزية في زمرة حاجات تحقيق الذات.

تدريب (4)



1. لماذا شبه بعض العلماء سلوك الشخص الذي يتمتع بدافع التحصيل المرتفع بسلوك المقاول أو رجل الأعمال؟
2. ما هي الحاجات النفسية ذات العلاقة بالتحصيل لدى كل من أوشيا وفيلب؟

أسئلة تقويم ذاتي



1. ما هي الحاجات التي توجد عند المتفوقين دون سواهم؟
2. ما هي الحاجة النفسية التي تتوافر لدى كافة الأفراد؟
3. ما مدى موافقتك على ربط الحاجات و الدوافع في الصحة النفسية بالعملية التعليمية؟

الخلاصة

عزيزي الدارس،

تعرفنا من خلال هذه الوحدة إلى أن الدافع هو عبارة عن حالة عضوية أو نفسية تثير السلوك للوصول الى غاية محددة. ويشير إلى حالة نزوع نحو هدف معين يتمثل في إرضاء حاجات أو رغبات خارجية. و بينت لنا هذه الوحدة عدة مفاهيم متعلقة بالدافع مثل الحاجة و الباعث و الرغبة، و الاختلاف بين الإنسان و الحيوان في تلك المفاهيم، كما عرفنا أن الحاجات قد تنقسم إلى قسمين كبيرين هما:

- الحاجات الشخصية التي يمكن للفرد إشباعها دون ضرورة لوجود الآخرين.
- الحاجات الاجتماعية و التي من شروط تحقيقها وجود الآخرين.

تعرفنا كذلك على تصنيف و تحديد الحاجات مع أخذ مثال لذلك و هو تصنيف الحاجات عند موراي، في دراسته حول الحاجات النفسية للشباب الجامعي، وقد تعرضنا لمقياس ادوارد لبناء مقياس للحاجات النفسية و تصنيفاتها. تناولت الوحدة الحديث عن مقياس التفضيل الشخصي الذي نقله جابر عبد الحميد الى اللغة العربية و هو أصلا محطة جهود كل من موراي و ألن ادواردز، حيث جاء فيه شرح عدة حاجات منها التحصيل و الخضوع و الترتيب و.. الخ. أما شرح الحاجات لدى العالم الأمريكي ماسلو و التي جاءت على شكل هرم بدأ بالحاجات الفسيولوجية في قاعدته ثم تلوه الحاجات الأمنية ثم حاجة الحب والانتماء ثم حاجة تقدير الذات وأخيراً تحقيق الذات ثم أضاف إليها آخرون حاجة المعرفة والفهم و تطرقنا إلى الزيادة في سلالم الهرم التي أحدثها تلاميذ ماسلو من بعده.

كما تناولت الوحدة موضوع الحاجات النفسية المؤثرة في التحصيل الدراسي و التي اشرنا فيها الى الارتباط بين الصحة النفسية و التحصيل الدراسي و ايجابية هذه العلاقة و أن الصحة النفسية من العوامل المهمة في التكيف الأكاديمي، و الحاجة الى الإنجاز أكثرها صلة بالتحصيل. نأمل أن تكون عزيزي الدارس قد اقتنعت بما قدمته لك الوحدة و أن تكون قد استفدت منه. تذكر جيداً نحن في انتظار ملاحظاتك التقويمية للمقرر.

لمحة مسبقة عن الوحدة التالية:

تتناول الوحدة القادمة و التي بعنوان(النمو و انعكاساته التربوية)، في خمسة موضوعات رئيسة تتمثل في تعريف مفهوم النمو وأبعاده و مراحله و مناهجه و أساليبه ودراساته و نظرياته كما تتناول خصائص مراحل النمو المعرفي و علاقتها بالعملية التعليمية.

نسأل الله لك التوفيق و السداد، لتنهل من معينها و تفيد منها.

إجابات أسئلة التدريبات

التدريب (1)

1- إذا كانت الدافعية عبارة عن طاقة داخلية تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها المادية أو النفسية بالنسبة له، فإنها تعتبر شرطاً أساسياً من شروط التعلم حيث أن الفرد لا يتعلم شيئاً في غياب الدافع إليه. فالإنسان في حاجة إلى الاتصال بالآخرين وهنا يأتي دافع تعلم اللغة.

2- يرى كل من الألوسي وفهمي أن الحاجات الفسيولوجية ذات منشأ عضوي ولكنها ذات بعد نفسي وعقلي، وأن الحاجات النفسية ذات منشأ نفسي ولكنها تتصل بالجانب العضوي بمعنى أن تسمية الحاجات الفسيولوجية بسبب غلبة الطابع العضوي عليها بينما يغلب الجانب النفسي على الحاجات النفسية فأطلق عليها مفهوم الحاجات النفسية.

التدريب (2)

1- لأن التكوين النفسي للإنسان يسمح بوجود استعدادات مختلفة تتولد عنها مطالب وميول متعددة. وإن اشباع حاجات معينة تتولد عنه حاجات جديدة حسب الحالة النفسية للفرد،لذلك تكون هناك صعوبة في تحديدها.

2- أ. الحاجة إلى السيطرة

ب. الحاجة إلى التغير والتجدد

ج. الحاجة إلى التحمل

د- الحاجة إلى العدوان والإيذاء.

التدريب (3)

1- حين يكون الإنسان خائفاً، وجائعاً في آن واحد، فإنه يتجاهل الجوع وهو حاجة فسيولوجية ويحتاج إلى الأمن قبل الطعام. مع العلم أن الحاجات الفسيولوجية تقع في قاعدة هوم الحاجات لأبراهام ماسلو.

2- تتكون من حاجات الألفة والتواد والعطف والمعاضدة.

تدريب (*4*)

1- أن هؤلاء يستخدمون مقاييس دقيقة لاختيار مدى تقدمهم في عملهم وقربهم من بلوغ الهدف النهائي الذي يمثل قمة النجاح. لأن الشخص صاحب الدافعية المرتفعة لا يشعر ببلوغ حاجته للإنجاز إلا بعد إتمام المهام التي التزم بها وارتباط نجاحه بمصدر داخلي لا بالصدفة.

2- الحاجة إلى التحصيل – الحاجة إلى التحمل – الحاجة إلى الاستقلال.

مسرد المصطلحات

1 – الدافعية: *Motivation*

و هي القوة المحركة للسلوك.

2 – الحاجة *Need*

و هي الشئ الذي يشعر الفرد بنقصانه

3 – الحافز:

و هو نوع من أنواع الدوافع و يقصد به قوة محركة للسلوك آتية من الخارج.

مراجع عربية

1. أبو جادو صالح علي،(2001) علم النفس التربوي.
2. أبو حطب، فؤاد، صادق، أمال (1990) علم النفس التربوي،ج2، القاهرة مكتبة النهضة العربية.
3. أحمد علي، الفنيش، (1988) الأسس النفسية للتربية: الدار العربية للكتاب، ليبيا.
4. بلقيس أحمد، (1988)، المهارات الأدائية النفسحركية تعلمها وتعليمها. معهد التربية الأونروا.
5. بلقيس، أحمد، مرعي، توفيق، (1983)، في علم النفس التربوي، عمان، دار الفرقان.
6. تشايلد، ربنيس، (1983) علم النفس والمعلم، القاهرة، هولت سورندرز.
7. توق، محي الدين، وعدس، عبد الرحمن، (1984) أساسيات علم النفس التربوي، نيويورك، جون وايلي وأولاده.
8. جروتلند، نورمان، (ترجمة) أحمد خيري كاظم، الأهداف التعليمية، تحديدها السلوكي، القاهرة، دار النهضة العربية.
9. حسان، فلاح شفيق(1988) أساسيات علم النفس التطوري، دار الجيل بيروت.
10. حمدان، محمد زياد(1985) طرق منهجية للتدريس الحديث. دار التربية الحديثة، عمان.
11. الحفني، عبد المنعم(1995)، موسوعة مدارس علم النفس، مكتبة مدبولي، القاهرة.
12. دافيدوف، لندا....ل(1983) مدخل علم النفس، نيويورك، ماجروهيل.
13. خير الله، سيد،(1974)، المدخل إلى العلوم السلوكية، القاهرة، عالم الكتب.
14. خير الله، سيد، (1981)، علم النفس التربوي، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
15. راسل، جيمس، ترجمة أحمد خيري كاظم، (1984) أساليب جديدة في التعليم والتعلم، القاهرة، دار النهضة العربية.
16. رتشس، روبرت، ترجمة محمد أمين ورفاقه،(1983) التخطيط التدريسي. دار ماجروهيل، نيويورك.

17. الرفاعي، نعيم(1987) الصحة النفسية، دمشق، طربين، جامعة دمشق.
18. روشكا، السكندور، (1989)، الإبداع العام والإبداع الخاص، الكويت، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب.
19. صبحي، تيسير، وقطامي، يوسف، (1992) مقدمة في الموهبة والإبداع، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
20. صبحي، سيد(2003) النمو العقلي والمعرفي لطفل الروضة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
21. الطوبجي، حسين حمدي، (1987)، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، ط8، الكويت، دار العلم.
22. عاقل، فاخر(1985) علم النفس التربوي، دار العلم للملايين، بيروت.
23. عدس، عبد الرحمن، (1999) علم النفس التربوي، عمان، دار الفكر.
24. عثمان، عبد الرحمن أحمد (2001) الإرشاد النفسي والتربوي، الخرطوم، دار جامعة جوبا للنشر.
25. العمر، بدر، (1990) المتعلم، في علم النفس التربوي نظرة معاصرة، الكويت، جامعة الكويت، كلية التربية.
26. قطامي، يوسف، (1998)، سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، دار الشروق.
27. الكناني، ممدوح، الكندري، أحمد(1992) سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
28. الكندري، أحمد(1996) الأسس النفسية للسلوك الاجتماعية، الكويت، العبدلية.
29. لبيب، رشدي، (1974)، نمو المفاهيم العلمية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
30. محمد، فارعة حسن، (1986)، المعلم وإدارة الفصل، مؤسسة الخليج العربي.
31. موسى، فاروق عبد الفتاح(2001) النمو النفسي في الطفولة والمراهقة، النهضة المصرية، القاهرة.
32. منصور، أحمد حامد(1986) تكنولوجيا التعلم وتنمية القدرة على التفكير الابتكاري، الكويت، دار السلاسل.

33. الناشق، هدى، ورفيقاها، (1987)، إدارة الصف المدرسي، القاهرة، دار الفكر العربي.
34. نجاتي، محمد عثمان، (1988) علم النفس في حياتنا اليومية، الكويت، دار القلم.
35. نشواتي، عبد الحميد(1986) علم النفس التربوي، عمان، دار الفرقان.
36. نشواتي، عبد الحميد(2002) علم النفس التربوي، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان.
37. العلي، نصر وزملاؤه، (1983) علم النفس التطوري، عمان، سلطنة عمان، وزارة التربية والتعليم.

مراجع أجنبية

1. Ausubel, D.P, Novak. H.D, and Hanesioan, M.(1978) Educational Psychology. A cognitive view. New York: Holt, Rinehart and Winston
2. Bloom, B.S, Hastings, J.T, and Madaue, G.F..(1971)Hand book on Formative and summative evaluation of student learning New York: Mcgrow. Hill Book Company.
3. Bolles, R.C.(1975) Theory of Motivation. New York: Harper and Row Publishers.
4. Boles, R.C(1978) Learning Theoty.New York: Holt, Rinehart and Win- Ston.
5. Brown, F.C.(1976) Principles of Educational and Psychological Testing. New York: Holt, Rinehart and Winston.
6. Clarizio, H.F. Craig, R.C, and Mehrens, W.A(1981) Contemporary issues in Educational Psychology. Boston: Ally and Bacon, Inc.
7. Cronbach, L.J.(1973) Educational Psychology London: Hart-Dowis Ltd.
8. Ellis, H.C.(1978) Fundamentals of Human Learning, Memory, and conghition. Dubuque, Lowa: Wm. C.Brawn company publishers.
9. Ellism M.C. Bennett, T. L. and Rickert, E. J(1979) Psychology of Learning and Memory. Monterey, California; Brooks. Cole Publishing Company.
10. Frazier, A. (1980) values, Curriculum, and the Elementary school. Boston: Houghton Miffin Company.

11. **Gage, N. L. and Berliner, D. (1979) Educational psychology, Boston: Houghton Miffling Company.**
12. **Gage, N. L., and Berliner, D. C. (1979) Educational Psychology, Chicago, Rand MC. Nally.**
13. **Gagnes R. M. (1972) The Conditions of Learning New York: Holt, Rinehart, and Winston.**
14. **Good Win, W. L., and Klausmerier, H. J. (1975) Facilitating student learning: An Introduction to Educational Psychology. New York: Harper and Row, publishers.**
15. **Hill (1970) Psychology Principles and Problems. U. S. A. Myers.**
16. **David (1986) Psychology second Edition, N. Y. U. S. A.**


الوحدة الخامسة
النمو وانعكاساته التربوية