MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT
SUPERIEURET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE 8 MAI 1945 GUELMA
Faculté des lettres et des langues
Département de langue et littérature
arabe

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة 8 ماي 1945 قالمة
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

مطبوعة بيداغوجية في:

مادة: قضايا اللسانيات

السنة الأولى ماستر

السداسي الثاني

للفترة الممتدة لما بعد عطلة الربيع من 2020/04/05 إلى نهاية السداسي

الأستاذ العياشي عمیار

الموسم الجامعي 2020

المحاضرة السابعة

آليات التحصيل المعرفي

اولا: التعلّم: تعريفه و عوامله

تقديم : نحب أن أذكر هنا بضرورة التفريق بين مصطلحي **التحصيل والاكتساب** ،ومن ثم بين المحتوى والعمليات ،فالتحصيل مصطلح سلوكي يحيلنا على المعرفة ،بينما الاكتساب مصطلح معرفي/ عقلي وبالتالي فهو يحيلنا على المهارة، لذلك فإننانشير هنا إلى أن تعلم لغة ما يخضع لنظريات علم النفس السلوكي (ذو النزعة الحسية) ،أونظريات علم النفس المعرفي(ذوالنزعة العقلية) /العقلاني.

ونحن في هذه المحاضرة والتي تليها سنعرض للتعلم : طبيعته و تعريفاته وعوامله ،ثم نستعرض أهم نظرياته لدى علماء النفس السلوكيين في عملية تعلم اللغة .

لنطرق موضوعا جديدا يتناول ظاهرة التعلم عند الإنسان بشكل عام والطفل بخاصة و هي ظاهرة متعددة الجوانب منها الاجتماعية و النفسية و التربوية وقد شغل التعلم منذ القدم بال العلماء و الفلاسفة و المفكرين و في هذا الدرس نحاول أن نتعرض إلى موضوع التعلّم باعتباره رافدا لموضوعات اللسانيات التطبيقية في تعاملها مع نظريات تعلم اللغات و تعليمها. فموضوع التعلّم يفسح فيه المجال لعلم النفس اللغوي كي يشاطر اللسانيات في دراسة هذا الموضوع الهام, و يتقاطع معها في محاولة الكشف عن ظاهرة التعلم لدى الإنسان و الطفل خاصة فما هي طبيعة التعلم ؟ وما تعريفه ؟، و ما هي العوامل التي تؤدي إلى حصوله ؟ ثم نطرح سؤالا آخر حول كيفية حدوث التعلم ذلك ما سيحاول هذا الدرس أن يتطرق له .

إذا كان **الماء و الهواء و التراب و النار** عناصر ضرورية لحياة الإنسان فإن أعظم اكتشاف له هو أن يتعلم كيف يستثمر هذه العناصر الطبيعية الأولية كي يضمن بقاءه و استمراره لذلك سعى منذ وجوده في هذا الكون لتشكيل مجموعة من العلاقات تربطه بوسطه الطبيعي و الاجتماعي و كانت **اللغة هي واسطة العقد** في تلك العلاقة بين الإنسان و أخيه الإنسان من جهة ، و الإنسان و محيطه الطبيعي من جهة ثانية قصد إدراك حقيقة هذا الوسط و الإمساك بنسيج بنائه القار و المتغيّر.

طبيعة التعلم:

طبيعة الشيء ماهيته كما يقول الفلاسفة ،فالتعلم من هذا المنظور كما يقول أحد أساتذة علم النفس "فاخر عاقل" "نشاط ذاتي يقوم به المتعلم ليحصل على استجابات ويكون مواقف يستطيع بواسطتها أن يجابه كل ما يعترضه من مشاكل في الحياة "، وما ترمي إليه العملية التعليمية هو تمكين المتعلم من التكيف مع الوسط التعلمي ومن ثم الحصول على الاستجابات المناسبة والمواقف الملائمة ،وما الطرائق التربوية –على اختلافها–،وما لوسائل البيداغوجية –على تعددها وتنوعها– إلا وسائط تستثير المتعلم وتوجه عملياته التعلمية وقيمة هذه الوسائط وفاعليتها إنما تقاس بمقدار ما تستثير دافعية المتعلم وتوصله إلى الاستجابات والمواقف التي يعتبرها المجتمع صحيحة .

ومن البديهي أن التعلم الذي نقصده لا يقتصر على المعارف المدرسية وحدها ولكنه يشمل كل ما يكون سلوك الفرد المميز له والذي يشمل الموروثات وكل ما اكتسبه المتعلم من اتصاله بالبيئة، ومن هنا كان على رأس اهتمامات المدرسة أن توجد الحاجات للتعلم أولا ،ثم تهيئ الفرص المناسبة لحصول التعلم ،وشتان بين أن تقدم الخبرات للمتعلم جاهزة هينة وبين أن تهيئ له المدرسة فرص

الحصول عليها فيصل إليها بنفسه ،وما أبعد الفرق بين من يصطاد السمك وبين من يقدم له .

لذلك فإنه يتوجب على المدرسة أن تجعل المتعلم يعمل لتحقيق غاية لا أن يعمل لأداء واجب مفروض من الخارج وعليها إذن أن :

- تعين المتعلم على صياغة أهدافه وغاياته .
- أن تساعده في الحصول على الوسائل وأن تمكنه من الطرائق التي يحقق بها تلك الغايات .
- أن تضعه في جو يستثيره لتحيق تلك الأهداف بالوسائل الأسرع والأنفع .

وقد حاول علماء النفس على اختلاف توجهاتهم العلمية معرفة آليات التعلّم عند الكائن الحي بعامّة و الإنسان بخاصة. إلاّ أنّ أبحاثهم على الرغم من النتائج الإجرائية التي حققتها في المجال التطبيقي إلاّ أنّها لم تجمع على وضع ضوابط متجانسة لحدّ ظاهرة التعلم تحديدا علميًا دقيقًا، يظهر ذلك واضحًا في تعدد التعريفات و تباينها من باحث إلى آخر، و من مدرسة إلى أخرى.

2/ تعريف التعلّم :

أورد الأستاذ فاخر عاقل في كتابه "التعلم ونظرياته ما يأتي "يقول كيتس Gates يمكن تعريف التعلم بأنه تغير السلوك تغيرا تقدميا يتصف من جهة بتمثل مستمر للوضع ويتصف من جهة أخرى بجهود متكررة يبذلها الفرد للاستجابة لهذا الوضع استجابة مثمرة " ثم يقدم تعريفا آخر للتعلّم"بأنه إحراز طرائق ترضي الدوافع وتحقق الغايات "والتعريفان كلاهما ل كيتس"Gates " من كتابه (educational psycology) و يقدم ما يشبه العريف للتعلم حين يعتبر التعلم بأنه "نشاط ذاتي يقوم به المتعلم ليحصل على استجابات ، و يكوّن مواقف يستطيع بواسطتها أن يجابه كل ما قد يعترضه من مشاكل الحياة" و للتعلّم تعريفات أخرى نذكر منها تعريف وودورث (WOODOORTH) : (التعلّم نشاط

يتم من قِبَل الفرد يؤثر في نشاطه المقبل) فهو يعتبر التعلّم سلوكًا آنيا يؤثر في السلوك المقبل لدى الفرد.

من خلال هذه التعريفات , يتبيّن لنا أنّ التعلّم نوع من التكيّف مع البيئة ومع مواقف معيّنة تكسب الفرد خبرات معيّنة أو مهارات جديدة, و بذلك يكون المتعلم مهيأ لعمليتي التحسين والتحسن المستمرين فهو عامل أساسي في حياة الفرد، فبوساطته يمتلك الفرد آلية التغيير لاكتساب الخبرات المعرفية الجديدة التي تنمي فهمه و إدراكه, فتزداد قدرته على السيطرة على ما يحيط به من أشياء و تسخيرها لخدمته،وعن طريق التعلّم يكتسب الفرد سلوكات اجتماعية, و علاقات ثقافية, و قيّم روحية, تساعده على التكيّف و الانسجام مع أفراد مجتمعه.

3/ عوامل التعلّم :

يمكن تلخيصها في أربعة عناصر هي النضج في التعلم ،الاستعداد للتعلم ،العزم على التعلم ،الحوافز.(حسب الأستاذ فاخر عاقل ،انظر كتابه :التعلم ونظرياته الصفحة 15ومابعدها طبعة 1977،دار العلم للملايين ،لبنان).

أ-النضج :

" يتصل التعلم بالنضج اتصالا وثيقا حتى لقد ذهب بعض علماء النفس إلى حد اعتبار الكلمتين مترادفتين . و الحق أن النضج و التعلم يساهمان كلاهما في نمو العضوية ، ثم إن اشتمال التعلم على النمو أمر يتضح حين نذكر أن التحسن و القدرة على حل المشاكل من أصل عملية التعلم . على أن النضج نمو يحدث دون استثارة خاصة (كالتدريب و التمرن) . إن الكثير من الأعمال تظهر في سلوك الأطفال بالترتيب نفسه و في الوقت عينه بالرغم من أن الأطفال عاشوا في محيطات مختلفة ، ذلك بأن ظهور هذه الفعاليات متصل أوثق الصلة بنمو العضوية الفيزيولوجي . أما التعلم فهو تغير في السلوك

متوقف على شروط استثارة خاصة و هذا هو السبب في أن ما يتعلمه الطفل متوقف على طبيعة محيطه و نوع خبراته ؛ و لذلك كله كان إحراز طفل ما بعض المهارات و القدرات الخاصة رهينا بالفرص التي هيئت له لكي يتعلم مثل هذه المهارات و القدرات المعينة كما أنه رهين بمقدار التدريب و نوعه أكثر منه بنمو العضوية.

و لعل المشكلة الجديرة بالبحث هي مسألة التأثير النسبي للنضج و التدريب في عملية التعلم . و تدل الدراسات التي قام بها العلماء الأمريكان أن هذا التأثر يختلف من الأعمال البسيطة المحدودة إلى الأعمال المعقدة الصعبة اختلافا بينا ، فلقد دلت هذه الدراسات على انه حين تكون المهمة بسيطة يكون الفرق بين فريق يتمرن مدة طويلة و آخر يقارن به و لا يتمرن إلا مدة قصيرة ، و لكن في آخر مدة تمرين الفريق الأول ، نقول يكون الفرق بين الفريقين بسيطا ، و هذا يدل على أن النضج عوض كثيرا عن مقدار التدريب . أما في الأمور الأكثر تعقيدا فالحال مختلف ، و تدل الدراسات على أنه من المناسب حينئذ تدريب الأحداث(الأطفال) على المهارات التي لا يكفي فيها النضج في سن مبكرة و بصورة صحيحة و لمدة كافية ، و بذلك نضع للطفل أساسا صحيحا للمهارة المعينة و نمكنه من التحكم في محيطه و توسيع خبرته و نقطع الطريق على العادات الضارة فنمنعها من التسرب إليه فلا تعيق تقدمه ، أضف إلى ذلك كله أن مثل هذا التدريب يساعد على اكتشاف مثل هذه القدرات تمهيدا لتعهدها بالعناية و تنميتها التنمية المطلوبة.

و فيما يلي أمثلة مقتبسة من كيتس : درب هيلكارد Hilgard فريقا من الأطفال في الثانية من عمرهم مدة اثني عشرة أسبوعا على الزر و القص ، و تسلق السلم و قارنهم بفريق آخر من نفس السن لم يتلق أي تدريب ، فوجد أن الفريق الأول في تسلق السلم ، أما فيما يتعلق بالزر و القص فان الفريق الثاني لم يستطع أن يبلغ مستوى الفريق الأول بعد أسبوع واحد وإن كان قد بلغ مستوى

عاليا نسبيا (يلاحظ أن الفريق الثاني أصبح عمر أفراده سنتين و ثلاثة أشهر حين بدأوا أسبوع التمرين) .

أما ستراير Strayer فقد درس تأثير التدريب في تعلم المفردات و ذلك حين أجرى تجاربه على توأمين فوجد أن الأول تعلم بمدة 28 يوما ما قد تعلمه الثاني بمدة 35 يوما مع فارق بسيط زال بعد ثلاثة أشهر .

و لجأت ماك كرو Mc graw إلى التوائم فوجدت أن فعاليات النمو السوي لا تتأثر إلا قليلا جدا ، هذا إذا تأثرت ، بالتدريب الخاص .

و المقصود بهذه الفعاليات الحبو و المشي و المسك. أما الفعاليات الأخرى غير الداخلة في النمو السوي من مثل السباحة و التسلق و القفز و التزحلق فهي تتأثر في التدريب تأثرا واضحا جدا. و لعل أهم ما ينتجه التدريب في مثل هذه الفعاليات هو الرغبة في التدريب و الإقبال عليه و هو نتاج مفيد جدا في الإقدام على التدرب على أمور جديدة .

و جدير بالذكر أن التعلم –في هذه الأحوال– لا ينفصل عن النضج بل لابد من قدر كاف من النضج للنجاح في تعلم هذه الأمور. و الواقع أن التدريب يكون أحسن نتاجا حين يوقت توقيتا متناسبا مع النضج.

ب–الاستعداد للتعلم:

استعداد الطفل لتعلم أمر ما مرتبط وثيق الارتباط بنموه الجسدي و العقلي و العاطفي و الاجتماعي. و لذلك كان عمر الطفل العقلي ليس العامل الوحيد في تعلمه القراءة مثلا، بل إن نضج أجهزته الجسدية و اهتمامه بالقراءة و خبرته السابقة و قدرته على الإفادة من الأفكار و استعمالها و قدرته على التفكير المجرد البدائي و حل المشاكل البسيطة و قدرته على تذكر الأفكار و شكل الكلمات و أصواتها و حيازته على مقدار كاف من المفردات و إتقانه بسائط اللغة و تمكنه من تمييز شكل الكلمات و أصواتها و غير ذلك من العوامل ذات العلاقة ، نقول أن هذه العوامل جميعها هامة في تعلم القراءة . و من الثابت أن

التقدم في القراءة يتوقف على الخبرة و التدريب السابقين، و لذلك كان لابد من تهيئة الطفل للقراءة عن طريق التوجيه و التدريب. و قد بعض البحوث على أنه لابد من عمر عقلي قدره ست سنوات و نصف للبداية بالقراءة بداية مناسبة. و دلت بحوث أخرى على أنه من الممكن البداية قبل هذا السن إذا أمكن تكييف المواد و الطرائق بما يتناسب و حاجات الطفل الفردية. و توصل "كيتس" نتيجة دراساته إلى القول بأنه لا يوجد عمر عقلي بين الخامسة والسادسة يمكن اعتباره أنسب من غيره للبداية في تعلم القراءة ، و من هنا كانت صعوبة تعيين سن مناسب لتعلم موضوع معين في المدرسة بالنسبة لكل المتعلمين.

و يتوقف الاستعداد للتعلم على مقدار استثارة المتعلم و تدربه ، و هذا صحيح في الأمور العقلية صحته في المهارات اليدوية ، فالأطفال الذين سافروا كثيرا و قابلو كثيرين من الناس و قرأوا بكثرة أميل إلى النضج في الأمور الأدبية و أقدر على فهمها من الأطفال محدودي الخبرة. أن المحيط متنوع الدوافع أقدر على تشجيع أنواع الاهتمام العقلي و المهارات اليدوية، و هذا هو السبب في أن أطفال جيلنا الحاضر المحاطين بأنواع الآلات العصرية و الألعاب التربوية يملكون أنواع من المهارات لم يمكن يملكها أطفال جيلنا.

و يتضح مما سبق أن الاستعداد للتعلم إنما هو مزيج من العوامل النمو الداخلي و نتائج التدريب و الخبرة. و هكذا فالنضج و الخبرة السابقة و طبيعة العمل المراد تعلمه عوامل حاسمة في الاستعداد للتعلم. بيد أن الأهمية يمكن أن نذكر –نحن المعلمين–حين ننظر في العلاقة بين الخبرة و الاستعداد ان التعلم السابق يسهل التكيف اللاحق أحيانا و يعيقه أحيانا أخرى .

و في كل حال ، و بالرغم من تعقد مشكلة الاستعداد و صعوبة تعيين أعمال بعينها لصفوف معينة أو أعمار عقلية محددة ، فان الواجب يقتضينا ألا نقلل من أهمية جعل المناهج المدرسية مناسبة لمراحل النمو العقلي بصورتيها العامة و الفردية . و على المعلم أن يذكر دواما أن النجاح في التعلم ضروري

لاستمراره، و بما أن النجاح متوقف على الاستثارة و الاستعداد فان من الأهمية بمكان عظيم أن نمعن النظر في أمر تعيين الصفوف أو الأعمار العقلية الأكثر مناسبة لعملية التعلم. هذا مع التنبيه إلى أن الظروف الاجتماعية تقتضي أحيانا أن يبذل طفل ما جهودا خاصة لتعلم شيء قبل أوانه الذي يحدده العمر العقلي المتوسط.

ج-العزم على التعلم :

عزم الإنسان على التعلم و الحفظ و التذكر عامل هام من عوامل تعلمه. صحيح أننا كثيرا ما نستطيع تذكر أشياء كثيرة كانت على هامش انتباهنا، و لكنه صحيح أن هذا النوع من التعلم العرض لا يوثق به و لا بنتائجه. فقد دلت التجارب على عجز الإنسان على تذكر كثير من تفاصيل أشياء تعامل بها مرات كثيرة أو مشاهد رآها باستمرار، و في هذا دليل على أنه أضمن للحفظ و التذكر أن ننتبه مباشرة و منذ البداية للحقائق الهامة و المبادئ الأساسية و المهارات الضرورية.

و لعل الطالب يجد تعارضا بين قولنا هذا و بين ما يقال اليوم في التربية الحديثة-عن وجوب تعليم الكثير من الأمور ، و بصورة عرضية . يقال مثلا أنه لا لزوم لتعلم الإملاء أو النحو بصورة خاصة و مقصودة بل يكفي أن يعلمها في دروس القراءة و عن طريقها ، كما يقال أن من الممكن تعليم الكسور بصورة عارضة و دون الحاجة إلى أفراد بحوث خاصة و أوقات معينة لها- . و الجواب عن هذا أن المهارات الأساسية في الإملاء و النحو و الكسور أمور معقدة أحيانا و منظمة أيضا ، و إذا صح وجوب تضمنها في أهداف أوسع من مجرد تعليمها فان هذا لا يعني وجوب تعلمها بصورة عارضة تماما ، و لابد من تنبيه الطالب إلى القواعد الأساسية في الإملاء و الحقائق الهامة عن الكسور و إلا عرضناه لخطر عدم الإتقان.

بيد أن من اللازم أن يفرق المعلم بين التعلم العارض و التعلم الوسيلي instrumental ففي النوع الثاني من التعلم لا تكون المهارات و القدرات وسائط لغايات فقط بل هي موضوع تعلم قاصد متبصر ، أنها فعاليات نختار وسائلها و ننظمها بغية الوصول إلى الغاية المنشودة ، و في هذا ما فيه من سلوك انتباهي متبصر يجعلها دوما في بؤرة الانتباه و يجعل تصميم الطالب على الحفظ و التذكر أمرا لا غنى عنه.

والجدير بالملاحظة أن الأوضاع و المواقف التي يتخذها المتعلم و التي هي استجابات فيها عنصر عاطفي قوي تتوقف على التصميم و التدرب أقل من سواها . و هكذا فالإنسان يحب أو لا يحب موضوعا من المواضيع المدرسية دون كبير قصد أو تصميم . و هذه الأوضاع و المواقف –على خلاف الفهم و الإتقان – تتأثر بالجو المحيط و اللهجة العامة أكثر من تأثرها بالتعلم المباشر . و الموقف المعين قد ينتج عن خبرة وحيدة ، أما المهارة فلابد لها من جهد مستمر طويل الأمد .

د– الحوافز:

لن نتحدث هنا عن الدوافع و الحوافز و أنواعها و عملها، و لكننا سنقصر حديثنا هنا على عمل الحوافز في عملية التعلم لنقول انه لا يوجد تعلم من غير حافز. و إذا كان صحيحا أن جهود الفرد في تعلمه تكون حماسية أحيانا و غير حماسية أحيانا أخرى، فانه صحيح أيضا أن الفرق إنما هو فرق درجة فقط و ذلك الإثارة في أصل التعلم.

و لسنا نحتاج إلى القول أن عدد هذه الدوافع و الحوافز و أشكالها كثيرة و متعددة مما يجعل حصرها أمرا عسيرا جدا. و من واجبنا أن نقول هنا أنه في حديثنا عن الدوافع و الحوافز و أثرها في التعلم ليس من الأهمية أن نميز بين الدوافع الأصلية و الدوافع المكتسبة ، فالمهم بالنسبة للمعلم أن يتعرف على دوافع كل طالب من طلابه و أن يعمل فكره في كيفية الإفادة منها في واقعها .

و لقد قام علماء النفس بمحاولات عديدة لدراسة وجوه اهتمام الطفل المراهق و اتخذوا من دراساتهم هذه أسسا بنوا عليها تحضيرهم لمواد يقرأها في كل سن و في كل علم ، كما بنوا عليها مناهج و برامج اقترحوها للمدرستين الابتدائية و الثانوية مما لا مجال لذكره هنا لأنه يقع في حقل التربية أكثر من وقوعه في حقل علم النفس.

على أنه لابد من التنبيه إلى انه من قصر البصر أن تقتصر المدرسة على تغذية وجوه الاهتمام الحاضر لتلاميذها ، و لا غنى لها عن الانطلاق من اهتمامه الحاضر و خبرته الراهنة إلى أنواع من الاهتمام جديدة و غايات و قيم أكثر نضوجا فلا فائدة من سلوك حاضر لا يقود إلى سلوك أذكى أو يهيئ إلى نمو أكمل . يجب أن يكون الاهتمام الحاضر جسرا يعبر عليه المتعلم إلى أعمال المستقبل و رغباته.

هذا ويذكر (كيتس) ثلاث وظائف للحوافز و الدوافع في عملية التعلم:

- أولاها :أنها تجعل السلوك حماسيا

فالجوع و العطش و أمثالها من الدوافع الطبيعية تسبب استجابات عضلية و غددية و فكرية تدفع الفرد إلى إرضاء هذه الدوافع و قضاء حاجات الطعام و الشراب. أما الحوافز فتدفع إلى سلوك تكيفي مناسب. و المديح و التقريع و الإثابة والعقاب، والدراهم، و الطعام، بل و حتى توقع هذه الأمور، دوافع معروفة و بواعث حماسية لا تنكر. ثم إن الأهداف و النوايا حوافز قيمة لا سيما إذا كانت على صلة وثيقة بحاجات الفرد و كانت نتائجها ذات قيمة بالنسبة إليه و بدهي أن بعض الدوافع و الحوافز تجعل السلوك حماسيا أكثر من غيره، و لذلك يعمد المعلمون إلى أنواع من المكافآت يثيبون بها القائمين ببعض الأعمال المدرسية. و مهم أن يذكر المعلم أن المكافآت كثيرا ما تفقد قيمتها لا سيما إذا تزايد عددها و مناسباتها أو إذا تناهت صعوبتها ، و أهم من هذا يذكر انه إذا كان بالإمكان أن تبعث القراءة –مثلا– لذة و فائدة فلا لزوم للمكافأة . و هنا

محل التنبيه إلى أن العلاقات المدرسية قد تستطيع الدفع إلى العمل طيلة أيام الدراسة ، و لكن التعلم الذي لا يصبح محببا لذاته و قادرا على إرضاء رغبات المتعلم و حاجاته إنما هو تعلم ينتهي بانتهاء أيام الدراسة . و من حسن الحظ –مع ذلك– أن يكون في إمكان الفعاليات التي لا بد لها من حافظ خارجي في البداية أن تصبح فيما بعد مدفوعة من الداخل . و لكن هذا التحول ليس كثير الحدوث ، و ذلك لأن الدوافع التي تلجأ إليها المدرسة كثيرا ما تكون قسرية تنفر المتعلم و تدفعه إلى تعميم نفوره ليشمل وجوها أخرى من وجوه النشاط فيزيد الضرر.

- ثانيتها :الدوافع تنتقى وتختار.

فتجعل المتعلم يستجيب لبعض الأوضاع و يتجاهل البعض الآخر ، بل إنها تعين إلى حد بعيد كيفية استجابته لبعض الأوضاع . الاختيار صفة ملازمة للسلوك البشري و الناس لا يفتأون يختارون من الأوضاع التي تواجههم ما يستجيبون له ، فالاهتمام يخلق توترا سهل الاستثارة يؤدي إلى سلوك يرضيه من جهة و يختار الاستجابة الملائمة من جهة أخرى . و مثل ذلك الإنسان الذي يقرأ لغاية معينة و الذي ينتبه للجمل ذات العلاقة بغرضه غير ملتفت للجمل الأخرى؛ انه يقف طويلا عند الجملة التي تهمه ليمعن فيها نظره ، أما الجمل الأخرى فهو يمر بها سريعا . و هكذا فانك لو طلبت إلى عد من الأفراد متنوعي الاهتمام تلخيص حديث أو محاضرة للاحظت أن تقاريرهم تختلف باختلاف أغراضهم و خبراتهم و نوع اهتمامهم.

و في هذا إشارة صريحة إلى ضرورة تحديد الغرض في التعلم ... إن مجرد قراءة درس أو القيام بالتمرين أمر عقيم ، و المنتج هو التدرب أو الدرس الذي يستهدف غاية و يتجه نحو هدف.

و ثمة وجه آخر لتأثير الدوافع و الحوافز في اختيار الاستجابة سنتحدث عنه حين نتحدث عن التعلم بالمحاولة و الخطأ فيما بعد.

- ثالثتها : أن الدوافع توجه السلوك

و عملها هذا متصل أشد الاتصال بعملها الانتقائي الذي ألمعنا إليه سابقا ، فليس يكفي أن تستثار العضوية بل لابد توجيه الفاعلية الناتجة عن هذه الاستثارة نحو عمل يرضي الدافع أو الحافز . و الحق أن الأشخاص الراضين عن أنفسهم قليلا ما يتعلمون. على أنه ليس بكاف لأن نجعلهم غير راضين عن أحوالهم الراهنة لكي نضمن نموهم و تعلمهم، بل لابد من توجيه نشاطهم نحو هدف محدد يمكنهم الوصول إليه لضمان تحسنهم و تعلمهم. و من الواجب أن يكون إدراك الغايات و الأهداف واضحا لا بالنسبة للخطوط العامة فقط بل و في التفاصيل ذات الأهمية. و لا بد للمتعلم من معرفة صفات العمل الناجح الصحيح حتى يستطيع تكييف وسائله تكييفا ناجحا يحقق غاياته تحقيقا اقتصاديا في الجهد و الوقت.

إن هذا الذي قدمنا عن وظائف الدوافع يجعل من مشكلة الدفع و الاستثارة أهم مشاكل التعلم و التعليم . و الحق أن واجب المعلم الأول هو أن يتعاون مع المتعلم في تعيين أهدافه و غاياته ، ثم في تعيين الوسائط و الوسائل التي تحقق هذه الأهداف و ترضي اهتمام المتعلم و تزوده بالقدرة على التكيف مع الأوضاع الطارئة و مهارة في اكتشاف حلول لمشاكل حياته .

وهناك من النفسانيين من يضيف للتعلم عوامل أخرى كالفهم والتكرار ،إذ الفهم منوط تحققه بنجاح النظام التواصلي بين المعلم والمتعلم حتى تحدث الاستجابة المناسبة ،أما التكرار فهو استمرار لفعل العلاقة القائمة بين المثير والاستجابة التي سرعان ما تتحول إلى عادة عند المتعلم يكتسبها عن طريق الممارسة الفعلية للحدث الكلامي .

انتهى الدرس