الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Peopl's Democratic Republic Of Alegria

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

Minestry Of higher Education And Scientific Research

جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

نيابة العمادة لما بعد التدرج والبحث العلمي

والعلاقات الخارجية

University DjilaliBounaama of Khemis Miliana

Faculty Of Social and Human Sciences

Vice Deanship for Post Graduation

Scientific Research and External Relations

التاريخ : 17 نوفمبر 2024

الرقم 1054/ج ج ب خ م/ك ع ج ن/ن ع د ب ع ع خ/2024

مستخرج من محضر اجتماع المجلس العلمي للكلية رقم 2024/04

المنعقد بتاريخ :06/ 10/ 2024

بالجلسة المنعقدة بتاريخ :06/ 10/ 2024، صادق المجلس العلمي لكلية العلوم الإجتماعية و الإنسانية ،جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة على مطبوعة دروس خاصة بالأستاذة :فتيحة فوطية موسومة بـ:" **محاضرات في مقياس علم النفس التربوي** "والموجهة لطلبة قسم : علم النفس وعلوم التربية ، المستوى : السنة الثانية ليسانس (ل م د)،تخصص : علوم التربية .

وذلك بناء على التقارير الإيجابية للأستاذين :

1- أ.د. أمال بن يوسف ، جامعة يحي فارس – المدية .

2- أ.د . رابح سيساني ، جامعة الجيلالي بونعامة - خميس مليانة .

رئيس المجلس العلمي

رئيس المجلس العلمي
لكلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية
أ.د. شحباني نور الدين

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجيلالي بونعامة – خميس مليانة –

كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية

مطبوعة مقياس

علم النفس التربوي

سلسلة محاضرات موجهة للطلبة السنة الثانية ليسانس

تخصص علوم التربية: إرشاد وتوجيه

السداسي الثالث

إعداد الدكتورة: فوطية فتيحة

أستاذ محاضر " أ "

السنة الجامعية: 2024 – 2025

توصيف المقرر:

- اسم المادة: علم النفس التربوي
- السنة الثانية ليسانس تخصص إرشاد وتوجيه
- السداسي الثالث: الرصيد: 05 المعامل: 03
- أهداف التعليم:
  - أن يتعرف الطالب على علم النفس التربوي وأهدافه وأهميته في العملية التعليمية التعلمية.
  - أن يتعرف على مجالات الأهداف التعليمية ومستوياتها. (في المجال العقلي في المجال العاطفي الانفعالي. في المجال النفسي الحركي) بالإضافة إلى سيكولوجية المعلم و سيكولوجية المتعلم.
- المعارف المسبقة المطلوبة:
  - أن يكون الطالب على دراية بعلم نفس النمو للطفل والمراهق.
- محتوى المادة:
  - مدخل إلى علم النفس التربوي
  - أهداف علم النفس التربوي
  - أهمية علم النفس التربوي في تجويد العملية التعليمية التعلمية
  - مجالات الأهداف التعليمية
  - مستويات الأهداف التعليمية: (في المجال العقلي. في المجال العاطفي الإنفعالي. في المجال النفسي الحركي)
  - سيكولوجية المعلم
  - سيكولوجية المتعلم

عند إنتهاء الطالب السنة الثانية ليسانس تخصص علوم التربية إرشاد وتوجيه " السداسي الثالث " سيكون قادرا على:

1. أن يفهم السيرورة التاريخية لتطور علم النفس التربوي.
2. أن يتعرف على معاني علم النفس التربوي.
3. أن يتعرف على أهداف علم النفس التربوي.
4. أن يحدد أهمية علم النفس التربوي.
5. أن يبين العلاقة الموجودة بين علم النفس التربوي وباقي العلوم الأخرى.
6. أن يحدد مواضيع علم النفس التربوي.
7. أن يتعرف على أهم المناهج المستخدمة في ميدان علم النفس التربوي.
8. أن يتعرف على أهمية علم النفس التربوي في تجويد العملية التعليمية التعلمية.
9. أن يتعرف على أركان العملية التعليمية.
10. أن يفرق بين مستويات الأهداف.
11. أن يحدد الأهداف التعليمية.
12. أن يذكر أهمية الأهداف التعليمية.
13. أن يحدد مجالات الأهداف التعليمية ومستوياتها:

(في المجال العقلي، في المجال العاطفي الإنفعالي، في مجال النفس الحركي).

14. أن يتعرف على سيكولوجية المعلم.
15. أن يتعرف على سيكولوجية المتعلم.

فهرس المحتويات

الترقيم	الموضوع	الصفحة
	فهرس المحتويات	أ
	الأهداف البيداغوجية للمقياس	ب
	مقدمة المطبوعة	01
	الفصل الأول. مدخل إلى علم النفس التربوي	
	تمهيد	12
1	لمحة تاريخية عن علم النفس التربوي	12
2	مفهوم علم النفس التربوي	27
3	أهداف علم النفس التربوي	29
4	أهمية علم النفس التربوي	34
5	علاقة علم النفس التربوي بالعلوم الأخرى	37
6	موضوعات علم النفس التربوي	40
7	مناهج البحث في علم النفس التربوي	42
	خلاصة الفصل	52
	الفصل الثاني. أهمية علم النفس التربوي في تجويد العملية التعليمية التعلمية	
	تمهيد	54
1	مفهوم عملية التعليمية التعلمية	54
2	مفهوم التعلم	55
3	مفهوم التعليم	57
4	الفرق بين التعلم والتعليم	57
5	خصائص التعلم	60
6	شروط التعلم	61
7	أنواع التعلم	67

8	مراحل التعلم	69
9	نواتج التعلم	70
10	مكونات العملية التعليمية	71
11	المعايير المستخدمة في قياس التعلم	75
12	العوامل المؤثرة في فاعلية التعلم والتعليم	76
13	أهمية علم النفس التربوي في تجويد العملية التعليمية التعلمية	78
خلاصة الفصل		79
الفصل الثالث. دور الأهداف التعليمية في العملية التعليمية		
تمهيد		80
1	ماهية الأهداف التعليمية التعلمية	80
2	مفهوم الأهداف التعليمية	81
3	مستويات الأهداف التعليمية	82
4	مكونات الأهداف التعليمية	83
5	خصائص الأهداف التعليمية	85
6	مصادر إشتقاق الأهداف التعليمية	85
7	خطوات إشتقاق الأهداف التعليمية	87
8	تصنيف الأهداف التعليمية	88
9	أهمية الأهداف التعليمية	103
10	دور الأهداف في العملية التعليمية التعلمية	104
11	مزايا استخدام الأهداف التعليمية	105
12	عيوب استخدام الأهداف التعليمية	106
خلاصة الفصل		108
الفصل الرابع. سيكولوجية المعلم والمتعلم		
سيكولوجية المعلم		

تمهيد		110
1	صفات المعلم	110
2	▪ الصفات الشخصية	110
	▪ الصفات المعرفية	111
	سمات المعلم الناجح في التعليم	111
3	دور المدرس في تحفيز أداف التعلم لدى المتعلم	113
سيكولوجية المتعلم		
تمهيد		115
1	صفات المتعلم	115
2	خصائص المتعلم	116
3	طبيعة المتعلم	116
4	السلوك التفاعلي بين المعلم والمتعلم	117
5	دور المتعلم في العملية التعليمية	118
6	أهمية الدافعية لدى المتعلم	118
7	دور الأسرة في تحفيز أهداف التعلم لدى المتعلم	119
8	دور المتعلم في عصر تقنيات التعليم	119
خلاصة الفصل		121
الخاتمة		122
قائمة المصادر والمراجع		123

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	تصنيف مناهج البحث العلمي وفق المعيار الزمني	43
02	الفرق بين الدراسات الطولية والدراسات العرضية	47
03	تصميم تجريبي لدراسة أثر التدريب على التفكير عالي الرتبة على مهارات التفكير الناقد	49
04	تصميم تجريبي لدراسة أثر نوع التعزيز في تحصيل طلبة الصف السادس أساسي في مادة الرياضيات	49
05	الفرق بين التعليم والتعلم	59
06	قائمة من الأفعال السلوكية في المجال المعرفي والمحتوى الذي يطبق عليه	95
07	قائمة من الأفعال السلوكية في المجال الوجداني والمحتوى الذي يطبق عليه	99
08	أمثلة على الأهداف التعليمية والأدائية في مجال النفسي الحركي	102

01	الجذور التاريخية لعلم النفس التربوي	26
02	نموذج أهداف علم النفس التربوي	33
03	علاقة علم النفس التربوي بالعلوم الأخرى	39
04	منظومة مكونات علم النفس التربوي	40
05	تفرعات مناهج البحث في علم النفس التربوي	51
06	الفرق بين القياس القبلي والبعدي في التعلم	60
07	عناصر المنهج وتداخله	73
08	تدخل المكونات فيما بينها (مشكلة– علاقة – تفاعلية)	75
09	العوامل السبعة المؤثرة في فاعلية التعلم والتعليم	77
10	الترتيب الهرمي للأهداف التعليمية حسب جانييه (Djanie)	89
11	الترتيب الهرمي للأهداف حسب بلوم	93
12	الترتيب الهرمي لمستويات المجال الوجداني حسب كراثوول (Krathwohl)	97
13	الترتيب الهرمي لمستويات المجال النفسي الحركي حسب سمبسون	100

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	الجذور التاريخية لعلم النفس التربوي	26
02	نموذج أهداف علم النفس التربوي	33
03	علاقة علم النفس التربوي بالعلوم الأخرى	39
04	منظومة مكونات علم النفس التربوي	40
05	تفرعات مناهج البحث في علم النفس التربوي	51
06	الفرق بين القياس القبلي والبعدي في التعلم	60
07	عناصر المنهج وتداخله	73
08	تدخل المكونات فيما بينها (مشكلة– علاقة – تفاعلية)	75
09	العوامل السبعة المؤثرة في فاعلية التعلم والتعليم	77
10	الترتيب الهرمي للأهداف التعليمية حسب جانييه (Djanie)	89
11	الترتيب الهرمي للأهداف حسب بلوم	93
12	الترتيب الهرمي لمستويات المجال الوجداني حسب كراثوول (Krathwohl)	97
13	الترتيب الهرمي لمستويات المجال النفسي الحركي حسب سمبسون	100

مقدمة:

تمثل هذه المطبوعة مدخلا لأبرز موضوعات علم النفس التربوي، ولقد جاءت هذه المادة العلمية في إطار البرنامج التدريسي لطلبة السنة الثانية ليسانس علوم التربية تخصص إرشاد وتوجيه، وهي محصلة لأهم أفكار ومعلومات تجسد ما وصل إليه الباحثين الذين كان لهم الفضل في البحث والتقصي عما جاء به علم النفس التربوي؛ خاصة أن الأبحاث في هذا المجال عرفت تطورا سريعا في السنوات الأخيرة.

ولمسنا كذلك حاجة طلبتنا إلى دراسة هذا المقياس، خاصة وأنهم متوجهون إلى قطاع التربية، كمستشارين أو معلمين أو أساتذة. لقد عملنا على إثراء محتوى هذا المقياس من خلال الجمع بين السهولة والإيضاح الكثير من المفاهيم مع التقيد بالدقة والأمانة العلمية خاصة.

إن علم النفس التربوي هو العلم الذي يعنى بدراسة سلوك الطلبة والمعلمين دراسة علمية دقيقة، بهدف فهم العوامل المؤثرة في عمليتي التعلم والتعليم الصفي، وتحسين الأداء والتكيف ضمنها. ويتوقع من المعلمين بعد مرورهم من الخبرات التعلمية التعليمية امتلاك مهارات أدائية تصل إلى مستوى الكفايات التي يتسلح بها عند دخولهم غرفة الصف، هذه الكفايات أن تتحدد بفهم علم النفس التربوي وميادينه وخصائصه كخبرات أساسية لتحسين أداء المعلم، وصياغة الأهداف السلوكية والقابلة للملاحظة والتحقيق، ومعرفة مكونات الذكاء ومدلولاته واستغلاله وتنميته ضمن الغرفة الصفية، والنمو كمتغيرات نحو الزيادة في النسب والعدد والحجم لدى المتعلم في مجالات المختلفة باستثمار استعدادات الطلبة وإمكاناتهم، وإثارة دافعية الطلبة وانتباههم يجعل التعلم مشوقا ومثيرا بعيدا عن الروتين والملل. وفهم إتجاهات التعلم كمتغيرات في مجال المعرفة، والمهارة، والإتجاهات، والقيم، ومساعدة الطفل على تطوير ميكانزمات التخزين والتذكر والاستدعاء والإستفادة من المواقف التعلم ونقلها إلى مواقف حياتية مشابهة، والاستفادة من مواقف التدريب المختلفة، ثم القدرة على بناء الأسئلة بأنواعها وإختبارات وربط عملية التقويم بمفردات الأهداف بتأثير التغذية الراجعة التي تزود المعلم بنتائج رقمية تساعده في إعادة التخطيط للتعليم.

لذا يعتبر مقياس علم النفس التربوي أحد المقاييس التي تهتم بالمادة العلمية في مواضيع متعددة، يمكن أن تفيد الطالب في أن يتعرف بإيجاز على تاريخ نشوء علم النفس التربوي، وعلاقته بمجموعة من العلوم، وإبراز مجالاته و

أهدافه، وكذا أهميته في تجويد العملية التعليمية؛ كما يتعرف على الأهداف التعليمية ومجالاتها؛ إضافة إلى ذلك معرفة الأسس النظرية لمختلف أطراف العملية التعليمية بما فيها المعلم والمتعلم.

ولتحقيق هذه الأهداف تم تقسيم محتوى المطبوعة إلى خمسة محاور أساسية، حاولنا من خلالها قدر الإمكان إعداد مضامين ذات أسلوب علمي يهدف لتحقيق مجموعة من أهداف إجرائية.كما بدأنا محتوى المطبوعة بمقدمة عامة، طبعا بعدما حددنا الأهداف البيداغوجية للمقياس، ثم جاء المحور الأول من هذه المطبوعة الذي شمل مجموعة من المضامين حول مدخل إلى علم النفس التربوي ؛ وتطرق المحور الثاني إلى أهمية علم النفس التربوي في تجويد العملية التعليمية، وتطرق المحور الثالث إلى الأهداف التعليمية وتصنيفاتها، بينما تحدث المحور الرابع عن سيكولوجية المعلم، ثم جاء المحور الخامس ليتناول سيكولوجية المتعلم؛ وفي الأخير خاتمة عامة.

كما عملت على التفصيل في هذه المواضيع من خلال الإعتماد على الكثير من المراجع باللغتين العربية والأجنبية.

أتمنى أن تشكل هذه المطبوعة مساهمة إيجابية لتمكين طلبتنا من الإلمام بأبعاد هذا المقياس حتى يتمكنوا من توظيف ما تعلموه في المجال التربوي أو غيره من المجالات ذات الصلة، وأن تؤنسهم في بحوثهم ودراساتهم.

د. فـوطيـة فـتيـحـة

الفصل الأول. مدخل إلى علم النفس التربوي

تمهيد

1. **لمحة تاريخية عن علم النفس التربوي**
2. **مفهوم علم النفس التربوي**
3. **أهداف علم النفس التربوي**
4. **أهمية علم النفس التربوي**
5. **علاقة علم النفس التربوي بالعلوم الأخرى**
6. **موضوعات التي يعالجها علم النفس التربوي**
7. **مناهج البحث في علم النفس التربوي**

خلاصة الفصل

لمحة تاريخية عن علم النفس التربوي

تمهيد:

يعد علم النفس التربوي من أكثر فروع علم النفس تطورا وإنتشارا في العالم لما له من أهمية نظرية و تطبيقية في العملية التربوية وفي مجالات التعلم والتعليم، فهو يقدم المعلومات والمبادئ التفسية للمربي والمعلم لكي يساعده على تحسين العملية التربوية وفهم سلوك المتعلم وتقديم المعرفة له، وتنمية الشخصية من جميع الجوانب ليكون متعلما ناجحا قادرا على الاستفادة من الخبرات التعليمية إلى أقصى طاقة ممكنة له. وينظر البعض إلى علم النفس التربوي على أنه الفرع الوسيط بين التربية وعلم النفس لإهتمامه بالجوانب التربوية في الميدان التربوي، واعتماده على القوانين والمفاهيم النفسية في نجال علم النفس.

إن فرضية التأهيل التربوي تتضمن أن أي برنامج تأهيل للمعلم ينبغي أن يتضمن إتقان المعلم للمهارات التي يتضمنها علم النفس التربوي، إذ لابد أن يبنى برنامج تأهيل تربوي دون أن يتضمن علم النفس التربوي. كما أنه من المواضيع الضرورية التي تزويد أي خريج من كلية العلوم التربوية بالنظرية القابلة للتطبيق في مجال التعلم والتعليم الصفي. لذلك يعتبر علم النفس التربوي موضوعا ضروريا لمن يتعامل مع الطلبة في مواقف التعلم، وزيادة كفاياتهم، واستثمار استعداداتهم ومساعدتهم للوصول إلى أقصى أداء يستطيعون تحقيقه ضمن المواقف التعلمية والتدريبية.

1. لمحة تاريخية عن علم النفس التربوي:

1.1. الجذور التاريخية لعلم النفس التربوي في الدين والفلسفة:

هناك فئة من العلماء والمؤرخين لعلم النفس التربوي كما ذكرنا لا تكتفي بالتأريخ لهذا العلم منذ ميلاده، أي مع مطلع القرن العشرين، على يد إدوارد ثورندايك، بل تمد نظرها إلى الآماد ذات الصلة بالحضارات الموغلة في عمق التاريخ (أنيتا،2010). والمقصود بذلك الدين والفلسفة، حيث تعتبر بأنه كثير من الحقائق التي يناقشها علم النفس التربوي الحديث اليوم، كانت إما على شكل تعاليم تفرض كماهو الحال بالنسبة للديانات الهندية أو المسيحية أو توجيهات كما كان الحال بالنسبة للديانة الإسلامية، أو على شكل مناقشات وتحاليل فكرية يقوم بها المفكرون والفلاسفة، وتلك حقائق لا تزال تشكل محورا لكثير من البحوث في علم النفس التربوي.

لقد تطرق الفكر البشري على المستويين المذكورين، إلى كثير من قضايا التربوية والتعليم، كسبل نجاحهما، والمواصفات التي يجب أن يتوفر كل من المعلم والمتعلم والمناهج التعليمية ومراحل تنفيذها، وطرق التدريس، وأساليب معاملة المتعلم، .... وغير ذلك من حيثيات التي بموجبها تتم عملية إعداد المواطن الصالح لتولي مهامه في مجتمعه مستقبلا. لقد أمدنا التاريخ بما يكفي دلالة على ان علم النفس التربوي بدأ الإهتمام بقضياه منذ أمد بعيد من تاريخ البشرية، كما تم ذكره، ونظرا على أن الحيز الزماني لا بستوعب كتابة تاريخ علم النفس التربوي بشكل مستفيض، فإننا سوف نكتفي بعرض مقتطفات منه. (أنبتا، 2010)

1.1.1. الجدور التاريخية لعلم النفس التربوي في الديانات:

كما هو معروف بأن المحور الأساس لمختلف الديانات هو الإنسان، لذلك فقد ركزت جهود رجال الدين على إعداد الفرد الصالح المتسك بدينه والمحافظ عليه، والهدف معروف، هو النتفيذ غير المشروط لتعاليمه، وبالتالي الحفاظ على ديمومة وجوده وهيمنته، وهذه الأهداف جعلت من مختلف الديانات، ممثلة برجال الدين تحديدا تفكر بشكل جدي في تحديد الآليات التي تساهم في إعداد نموذج الفرد المؤهل لذلك، فإن مراجعتنا للآثار المكتوبة لكل ديانة تفيد بأن هناك رصيد كبير جدا من الشواهد التي تدعم الفكرة القائلة بأن لعلم النفس التربوي ماض عميق، وسوف ننقل ومضات منه فيما سيأتي من الحديث عن الفكر التربوي في الديانة الهندية والإسلامية.

1.1.1.1. الديانة الهندية:

للهنود ماض مهم حفر على ذاكرة تاريخ البشرية، فقد كان المجتمع الهندي مجتمع طبقي، وطبيعة هذا النظام فرضت بأن يكون التعليم ليس في متناول جميع الفئات، أي لم يكن متاحا ومسموحا به لعامة الناس، ولكنه كان حكرا على فئة بعينها، وهي الفئة السامية من المجتمع، وهذا بداعي الحفاظ على أسرار النصوص الدينية وعدم شيوعها بين العامة من الناس، وهنا اقتصرت التربية،كما يشير عمر أحمد (2007) على تنمية الأخلاق، وما يهمنا هنا هو الفعل المحقق لتلك الأخلاق، أي التربية.

التربية لدى رجل الدين الهندي فعل واع كما يقول عبد القادر (2013) استمدت محتواها من الأساطير وانتظمت وسائلها من التجربة النفسية لمناسكين والكيان، ومن العادات المتوارثة على كبار الناسكين، وما يهمنا هنا الإشارة إلى ثلاثة أفكار مهمة، تعتبر قضايا جوهرية في علم النفس التربوي الحديث:

الأولى **تتعلق بمنع العقاب**، حيث لم تكن الديانة الهندية تسمح بالعقاب. وهذا الأمر يكتسي أهمية بالغة بالنسبة للدراسات السيكوتربوية الحديثة، ولنا أن نرجع البحوث المتعلقة بالموضوع بداية من أبحاث سكينر، الذي يعود إليه الفضل في تحليل توابع السلوك.

أما القضية الثانية فتتعلق بالسماح بممارسة للمربين بأن يمارسوا العقاب المشروط، وكان ذلك كما يذكر عمر أحمد (2007) قبل (500ق م)، والشرط هنا عدم تجاوز الطفل السادسة عشرة من عمره، وفي هذا إشارة إلى أن الطفل مابعد السادسة يتوفر على خصائص لا يجوز معها العقاب، ولنا أن نراجع مختلف الأبحاث السيكولوجية التي تمحورت حول المراهق وخصائصه النمائية ومتطلباتها.

أما القضية الثالثة والتي تتعلق بأهداف التربية والتعليم، فقد هدف التعليم لديهم إلى تنمية التفكير الإحساس التحكم في السلوك وهو أيضا موضوع استولى على إهتمام ثلة كبيرة من العلماء في العصر الحديث.

2.1.1.1. الديانة الإسلامية:

تعتبر الأحكام التي سبق عقدها بخصوص الديانة الهندية والديانات التي لم نتطرق إليها، بسيطة إذا ما راجعنا المحتوى التربوي للديانة الإسلامية، بسبب أن هذه الديانة.

جاءت ناسخة لما قبلها من الديانات نظرا لما خضعت له تلك الديانات من تحريف وتزييف ولم يبقى منها سوى إجتهادات البشر التي طغت عليها أهواءهم، وبالتالي فإننا نتكلم عن نصوص تحمل بين طياتها العلم المطلق بالبشر، لذلك فإن التربية الإسلامية تميزت بفكر تربوي متميز، مستقى من نصوص القرآن والأحاديث النبوية شريفة.

عالجت النصوص القرآنية كثير من المسائل التربوية علاجا سيكولوجيا بالغ الدقة والتحديد، من أهمها مسألة الدافعية، فتعاليم الدين الإسلامي بدأت بالدافعية فقال تعالى في سورة العلق وهي أول سورة نزلت في القرآن الكريم (اقرا باسم ربك)، وقول الرسول صلى الله عليه وسلم (من سلك طريقا يبتغي فيه علما سهل الله به طريقا إلى الجنة) . (كناني حسن، 2017، ص.7)

ويقول أيضا (فضل العالم على العابد كفضل القمر ليلة البدر على سائر الكواكب) وقوله أيضا (حضور مجلس علم أفضل من صلاة ألف ركعة وحضور مجلس علم أفضل من عيادة ألف مريض وحضور مجلس علم من شهود ألف جنازة، فقيل يا رسول الله ومن قرأ القرآن ؟ فقال النبي وهل تنفع قراءة القرآن إلا بعلم).

وليكن موضوع الدافعية الموضوع الوحيد الذي اهتمت به الشريعة الإسلامية، ولكن هناك مواضيع لاتقل أهمية على موضوع الدافعية كموضوع الفروق الفردية ومراعاة ذلك في التعامل مع الأفراد عملا وتعلما، فجاءت الإشارة ذلك واضحة في الآية 286 من سورة البقرة. يقول الله تعالى (لايكلف الله نفسا إلا وسعاها لها ما كسبت وعليها ما اكتسبت ....) وقوله صلى الله عليه وسلم في حديث الذي رواه مسلم (اعملوا فكل ميسر ما خلق له)، وموضوع الحرية واحترام الإنسانية التي يدعو عليها اليوم التيار الإنساني.

إضافة إلى المواضيع الثلاثة الآنفة الذكر فقد اتخذ الإسلام للتربية والتعليمي طرقا متعددة ولم يقتصر على طريقة واحدة وفي ذلك استجابة للفروق الفردية وللحرية الإنسانية، هي الآن موضع تطبيق ودراسة، مثل الوعض و النصح، وطريقة القصة بما فيها السرد التاريخي للقصص السابقين، وطريقة القدوة، وطريقة الاستجواب، والأمثال، والبيان، والترغيب والترهيب كل ذلك جاء ضمن تنظير تنظيرات المنظرين من أصحاب التيارات النفسية التي تقوم الحضارة الحديثة بتنفيذها في الوسط التربوي التعليمي. واقتداء لهذا الأثر جاءت الكثير من نظريات كبار علماء المسلمين خاصة مثل أبو حامد الغزالي الذي أفاد البشرية بدراسة مجموعة مهمة من قضايا علم النفس التربوي اليوم منها البحث في خصائص المعم الفعال، والفروق الفردية لدى المتعلمين، أثر عاملي الوراثة والاكتساب في التعلم، والتدرج في التعليم واختيار المحتوى، وانتقاء الطرائق المناسبة للتدريس، ومنهم أيضا ابن خلدون، وابن سحنون، وابن طفيل، والفرابي، وابن سينا، ... وغيرهم. (جعيجع عمر، 2018)

2.1.1. الجذور التاريخية لعلم النفس التربوي في الفلسفة:

مما لاشك فيه أن الفلسفة كانت ولا تزال تخدم الفكر الإنساني بما تطرحه من أفكار وبما تعالجه من مواضيع، هكذا كان شأنها منذ آماد بعيدة من الزمن، ظهر فلاسفة يطرحون أفكارا ذات علاقة بالتربية، بل ومركزة أساسا على تصورات هامة.

1.2.1.1. فلاسفة الصين القديمة ممثلة ب (كونفيشيوس):

من أشهر فلاسفة حضارة الصين القديمة كونفيشيوس وهو من الفلاسفة الذين أحسنوا قراءة الحياة، وتطرقوا إلى ميادينها ابتداء من الحياة السياسية، لو الكثير من الأفكار الهامة توجه بها الى ساسة المجتمع كما يقول عبد القادر (2013)، يقول هذا الفيلسوف بأن التقاليد وحدها لا تخدم مسألة تكوين الإنسان الرشيد الذي تكون له إمكانية بناء نظام سياسي واجتماعي على نحو مطلوب، كما أن أسلوب التهديد والقمع لا يمكن من الحفاظ على المجتمع والدولة، بل على العكس من ذلك تماما، يجب على الحاكم المثالي أن يتبع أسلوب الإقناع.

نقر أن من الفكرة الأولى، أن استعمال العنف أسلوب غير مجدي، أما الفكرة الثانية وهي إمتداد للفكرة الأولى كونها تبين أهمية مخاطبة العقل والجدوى من ذلك كأسلوب بيداغوجي، يمنح للمتعلم بالضغط عليه، وممارسة أنواع الإجبار والتعنيف، وهذا منحنى يتمحور حوله أفكار السيكولوجيون المعاصرون وفي مقدمتهم المعرفيون، و الإنسانيون.

2.2.1.1. فلاسفة اليونان ممثلة ب (أفلاطون):

عالج فلاسفة اليونان وفي مقدمتهم صاحب الجمهورية المثالية الكثير من المواضيع التي تعتبر اليوم من أهم المجالات التي يشتغل عليها علم النفس التربوي، يقول (عبد الله، 1965) أنه إذا إعتبرنا النمو والتعلم موضوعان أساسيان لعلم النفس التربوي، فإن ذلك يوجهنا إلى العهد الأفلاطوني الذي أشار إلى أن التعلم يخضع لعدة قوانين منها الاتباط والتداعي والإقتران والتشابه والتداعي بالضاد وهي قوانين كلها كشفت عنها سلوكية القرن العشرين، وهي موضع دراسة وتطبيق من طرف علماء النفس التربوي اليوم، وهذا ما تأكده (أنيتا، 2010) حيث تقول بأن علماء النفس التربوي لا يزالون يتداولون مواضيع ناقشها أفلاطون وأرسطو مثل دور المعلم والعلاقة بين المعلم والمتعلم وطرق التدريس وطبيعة وتنظيم ودور الوجدان في التعلم، بل وأكثر من ذلك أن أبحاثهم لا تزال تؤكد ما توصل إلى دراسته ومناقشته من سبق ذكرهم. (كناني حسن، 2017، ص. 7-8)

3.2.1.1. الفلاسفة المسلمون ممثلة ب (آراء الغزالي وابن خلدون):

شهدت القرون الوسطى ظهور الكثير من الفلاسفة المسلمون، الذين تشبعوا بمبادئ الدين الإسلامي، من أمثال أبو حامد الغزالي، وابن خلدون، ومساهمة هؤلاء أكبر من أن يفرد لها كتاب بالكامل، وعرضنا لبعضها في

هذا المقام بسيطة لبعض مساهماتهم طرح قضايا من صميم علم النفس التربوي اليوم، ومن هؤلاء أبو حامد الغزالي وابن خلدون.

1.3.2.1.1. أبو حامد الغزالي:

الغزالي من الفلاسفة المتميزين، الذين تشبعوا بمبادئ الدين الإسلامي الحنيف كونه من حفظة القرآن وتفسيره في وقت مبكر من حياته، وكان لو أيضا وقفات مع علماء عصره فتتلمذ على يديهم، كل هذا مضاف إليه دراساته للفسفة وعلم الكلام، لتوجهه الصوفي فقد كان له فكر غزيز وكلام كثير حول التربية، فجاءت كتابات ملئ بمناقشة تلك القضايا التربوية، فتكلم في مسألة التعليم وتوسع في مبادئه وطرقه، وتكلم في مسألة التعلم وحدد ضوابطه، والعوامل المؤثرة، وكانت كل أفكاره تناسب عصره، كما تناسب عصر علم النفس التربوي الحديث، وهذا كله لا يسعه كتاب بمفرده، ولكن في السياق نذكر ببعض أفكاره.

- **النصح والإرشاد للمتعلم:**

تشير هذه الفكرة إلى جانب هام من جوانب المعلم المعاصر، فوجود المعلم في القسم ليس لغرض تقديم المعارف أو تنمية الجوانب المعرفية فحسب، ولكن رسالة التعليم تسير أبعد من ذلك بكثير، تسير نحو تنمية جوانب أخرى هي الجوانب النفسية الانفعالية، وجانب تنوير التلميذ بواقعه و واقع حياة الآخرين الذين يعايشونه أو سيعايشونه أو فيما سيأتي من حياته خارج المدرسة أو خارج الزمان الذي يعيشه.

- **التدرج في التعليم:**

لم يعد التدرج في التعليم محل نقاش لدي الكثير من المتخصصين في التربية والتعليم، خاصة بعد ظهور النظريات تمحورت حول النمو المعرفي والاجتماعي واالأخلاقي... الخ، حتى النظريات التي آمنت بالإمكانية تعليم أي شيء لأي تلميذ في أي مرحلة لم تتنكر لمسألة التدرج في التعليم، فبرونر على سبيل المثال وهو أول القائلين بهذا المبدأ يركز على المنيج الحلزوني الذي يتمحور حول التدرج في صياغة المادة العلمية صياغة تدرجية.

- **رفضه لأسلوب العقاب:**

مسألة العقاب والثواب مسألة طرحت منذ بزوغ فجر السلوكية مع أحد روادها سكينر الذي فصل فيها تفصيلا هاما، وقد لقيت قبولا واسعا من طرف علماء النفس والباحثين، الذين اعترفوا بأهمية هذين الأسلوبين،

ولكن دراساتهم أسفرت على أن العقاب ليس أفضل من الثواب، فإذا كان العقاب ينجي في بعض الحالات فإن عدم استعمال أنجى في كثير من الحالات.

- **الشفقة والرحمة بالتلميذ:**

لا يمكننا كما تدعو مختلف النظريات الحديث إلا أن نكون معلمين لا قضاة ولا جلادين، بل همنا الأساسي أن نعترف بعجز التلميذ وضعفه، ونواحي قوته، ونتعامل معه على هذا الأساس ونحن نقود مسيرة نمو مختلف جوانبه الشخصية قيادة تتميز بالحيطة والحذر، لأن ما قد نفعل بتنمية جوانبه السلبية مايضر بحال توافقه المدرسي في الوقت الراهن، وحال توافقه المستقبلي مع نفسه ومع مجتمعه.

2.3.2.1.1. ابن خلدون:

إذا كنا قد نوهنا بحجة الإسلام أبي حامد الغزالي علما وانتاجا، فإن ابن خلدون صاحب المقدمة التي ترجمت إلى عدد كثير من اللغات، وصاحب الفضل في ابتكار علم الاجتماع لاينزل عنه قيمة، ولكنه تجاوز بعلمه و انتاجه زمانه، وكتب في مسائل كثيرة لازال علماء العصر الذي نعيش يتباحثونها، وينهلون منها، ومن أهم المسائل التي طرقها مسألة التربية والتعليم، وقال فيها أقوالا كثيرة بعضها تطرقنا إليها عند الكلام عن الغزالي والبعض نذكر منه مايلي:

- **المحاورة في التعليم:**

ثاني مسألة يمكن أن نذكرها من فكر ابن خلدون الذي خدم من خلاله علم النفس التربوي الحديث، هي مسألة الحوار، سواء كأسلوب يضمن نفعيل التفاعل الصفي، من تيسير سبل التواصل بين المعلم والمتعلم، أو كطريقة للتدريس التي تسمح بتلاقح الأفكار بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين فيما بينهم، وهذا النهج الذي يدعو إليه رواد التوجه المعرفي في التعليم.

- **الشدة مضرة بالتلاميذ:**

إذا كان الغزالي قد رفض استعمال العقاب، فقد نوه ابن خلدون بالعواقب غير المحمود على التلميذ المعاقب، وفي هذا إشارة إلى المساس بالجانب النفسي للمتعلم، وهذا بطبيعة الحال ما حذرت منه فلاسفة العصور الحديثة من أمثال روسو، وعلماء النفس التربوي المعاصر. (جعيجع عمر، 2018)

4.2.1.1. فلاسفة عصر النهضة الأوربية ممثلة ب (جوان لويس، بيكون، ديكارت)

عصر النيضة الحضارة الأوربية التي كانت ملئ بالاجتهادات التي تركزت حول علمنة الفعل التربوي، والتي يمكن اعتبارها التمخضات التي أنجب على إثرها علم النفس التربوي بصورته المعر وفة في العصر الراهن، وتجنبا للاسترسال في السرد الكرونولوجي لمختلف المحطات والأعمال الرائدة في هذا المجال، نتكلم عن ثلاثة من أعلام هذه الفلسفة وهم جوان لويس، وفرانسيس بيكون، وسبينواز.

1.4.2.1.1. جون لويس:

الذي أكد على أربعة قضايا هامة من قضايا علم النفس التربوي وهي توظيف ميول الطلبة في العملية التعليمة وتكييف العملية التعليمية للفروق الفردية، والإشارة إلى الاختبارات محكية ومعيارية المرجع.

2.4.2.1.1. فرانيسس بيكون:

ولد بيكون في النصف الأخير من القرن السادس عشر، أي عام (1561)، وقد ولد كما يذكر ول (1985)، لخدمة الناس وقدر أهمية الخير العام، لذلك فقد كرس نفسه لخدمة الواجبات والحقوق، وقد بحث في أفضل يوصلني إلى ذلك، فلم يجد سوى اكتشاف الفنون والإختراعات والتطور بها للرقي بحياة الإنسان.

هذه مقولته وهكذا كان توجيه وهكذا كان عمله على الرغم من تقلده العديد من المناصب السياسية في الدولة، وهكذا كان نتاجه الفكري، ولكننا لسنا على سعة من أمرنا ومقامنا يسمح بذكر وتحليل كل ما النجاح هو معرفة أنفسنا ومعرفة الآخرين.

جاء به هذا الفيلسوف، وموضوعنا لا يستدعي أن نتكلم عن ذلك النتاج الضخم، ولكن حسبنا أن ننتقي خمس أفكار، تعتبر محركات للفكر السيكو تربوي. (جعيجع عمر، 2018)

الأولى وتتمثل في إقراره بأن الإنسان إلا ما يعرف، وتشير هذه الفكرة إلى أهمية الجانب المعرفي في تكوين شخصية الفرد، ولعل ذلك هو لب ماجاءت به نظريات علم النفس التربوي الحديثة وهي النظريات المعرفية.

أما **الثاني** فحثه للفلاسفة بأن يبحثوا عن قوى وطاقات العرف، والعادة والتعليم، والمثل والتقاليد، والمناقشة والصداقة، لأن هذه الأشياء تتحكم في أخلاق الناس، وتشكل عقولهم. فإذا كانت الفكرة الأولى تشير دور المعرفة

ومحتويات العقل في تشكيل شخصية الفرد على هذا النحو أو ذلك، فإن العقل هو نتاج لما يخبره الفرد من خلال معطيات واقعه وهذا أمر غاية من الأهمية وهو موضوع الدراسات الحديثة لعلم النفس التربوي، حيث أن النظريات والأبحاث السيكو تربوية اليوم تعالج هذه القضايا ولا تزال كذلك إلى أمد غير معلوم.(جعيجع عمر، 2018)

أما **الفكرة الثالثة** والتي تشير موضوع الساعة في علم النفس التربوي وهو موضوع الذكاء الوجداني الذي كان يصفه الباحثون منهم معمرية (2007) سر نجاح الفرد بسبب ما يمنحه للفرد من نجاحات تقوق الذكاء في صورته المعرفية فيقول بيكون فيما نقله ول(1985) بأن النجاح هو معرفة أنفسنا ومعرفة الآخرين، وهذين المعرفتين هما بعدان أساسيان من أبعاد الذكاء الوجداني (أنظر نظرية الذكاء الوجداني لجولمان في كتابه ذكاء المشاعر)

أما **الفكرة الأخيرة** فتشير إلى ضرورة التعامل مع الظواهر مهما كان نوعها باستنطاقها وفق المنهج العلمي المحدد ويتكلم عن الاستقراء، فيقول كما يشير ول (1985) لا نسود الطبيعة إلا إذا درسنا قوانينها.

3.4.2.1.1. ديكارت:

يعتبر ديكارت نقلة نوعية من القرون عصر النيضة إلى القرون الحديثة، حيث تعتبر أفكاره البدايات الأولى لعلم النفس الحديث، يشير العامود(2001) بأن المؤرخون أجمعوا بأنأول من أولى موضوع علم النفس اهتماما خاصا هو الفيلسوف الفرنسي رينيو ديكارت.كان ذلك من خلال مجموعة من الأفكار الأولى الآلية الفيزيولوجية للظاهرة النفسية، فآلية الوظيفة النفسية عند ديكارت تتمثل في أن الأشياء الخارجية تؤثر على أعضاء الحس تحدث توترا في الخيوط العصبية التي تتصل بالمخ عبر أنابيب عصبية وهكذا إلى أن تحدث الاستجابة، وهذه الفكرة كانت بمثابة الإشعاع الذي تتبعه من جاء بعده من المفكرون والفلاسفة، واتخذوا من الانعكاس منطلقا لدراسة السلوك كما يقول العامود(2001)، والسبب في ذلك أن أفكاره تسببت في بداية التوجه نحو تحديد موضوع علم النفس. (جعيجع عمر، 2018)

3.1.1. السياق السيكولوجي العام لتطور علم النفس التربوي:

يتطور علم النفس التربوي في المجرى العام للتصورات العلمية للإنسان،والتي كانت مثبتة في التيارات (النظريات) النفسية الأساسية التي أثرت وتأثر كثيرا في الفكر التربوي في كل فترة تاريخية محددة. وهذا مرتبط بكون عملية

التعليم كانت على الدوام تبدو كميدان بحثي طبيعي بالنسبة للنظريات النفسية. وسوف نستعرض بالتفصيل النظريات والتيارات النفسية التي تمكنت من التأثير في فهم العملية التربوية.

. **علم النفس الإرتباطي**:(بدأ من أواسط القرن الثامن عشر ونهاية القرن التاسع عشر) الذي تحددت في أغواره أنماط التداعيات وآلياتها كصلات بين العمليات النفسية والتداعيات كأسس للنفس. وقد درست خصائص التذكر والتعلم، على أساس معطيات بحث التداعيات. ونشير هنا إلى قواعد التفسير الإرتباطي للنفس كانت قد أرسيت من قبل أرسطو(322- 384ق.م) الذي يرجع إليه الفضل في إدخال مفهوم (التداعي= الإرتباط) وأنماطه ورسم حدود نوعي العقل: النظري والعملي، وتحديد الشعور بالرضا بوصفه عاملا من عوامل التعلم.

. **المعطيات الإمبريقية**: لتجارب هـ. ابنغهاوس(1885) في دراسة عملية النسيان وحصوله على منحى النسيان الذي يراعي طابعه في جميع الدراسات اللاحقة التي تناولت تشكل المهارات وتنظيم التمرينات.

. **علم النفس الوظيفي البراغماتي**: عند وليامس جيمس (نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرون) مع جون ديوي(النصف الأول من القرن العشرين عمليا) مع التشديد على الاستجابات التلاؤمية والتكيف وفعالية العضوية وتشكل المهارات.

. **نظرية المحاولة والخطأ**: لثورندايك Lee.Thorndike (نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرون) الذي صاغ القوانين الأساسية للتعلم: التدريب الأثر والاستعداد، ووصف منحنى التعلم، وروائز الإنجاز التي يبنت على هذه المعطيات (1904)

. **السلوكية** لجون واطسون (1912-1920) والسلوكية الجديدة عند إ.تولمان وك. هال وإ. غاتري وب. سكينرSkinner(النصف الأول من القرن العشرين) نظرية السلوك الإجرائي وتطبيق التعليم المبرمج. ويعتبر وضع نظرية كاملة في التعلم (Learning) والذي يتضمن قوانيه وحقائقه وآلياته متأثرة بأعمال إ.ثورندايك التي سبقت السلوكية ج. واطسون التقليدية والإتجاه السلوكي الجديد بأكمله.

. **دراسات غالتون** (نهاية القرن التاسع عشر) في مجال قياس الوظائف الحسية الحركية الذي وضع في بداية كان غالتون أول من استخدم الاستبانة وسلالم التقويم)، واستخدام الإحصاء الرياضي "الروائز العقلية " التي وضعها ج.كاتل والتي اتعتبرت كما تلاحظ أ. أناستازي منهجا نموذجيا لدراسة ذلك الزمن. وروائز الذكاء التي وضعها

بينيه وت.سيمون(1904-1911) مع تغير عملية الروائز الفردية والجماعية. التي استخدم فيها للمرة الأولى معامل تطور الذكاء كالعلاقة بين العمر العقلي والعمر الواقعي (الزمني)(ل. تيرمان في أمريكا سنة 1916). والمهم أن غالتون بدأ بقياساته الأولى(1884) في نظام التكوين. و رائز كاتل(1890) طلاب المعاهد في أمريكا. وقد وضع أول مقياس لبينيه- سيمون (1905) في فرنسا بمبادرة من وزارة التعليم، ويدل ذلك على العلاقة الوثيقة القديمة إلأى حد كان بين الدراسات السيكولوجية والتكوين.

. **التحليل النفسي** عند س. فرويد وأ. أدلر وك. يونغ وإ. فروم وإ. إريكسون (منذ نهاية القرن التاسع عشر وإمتداد القرن العشرون كله) الذي وضع مقولات اللاوعي والدفاع النفسي والعقد ومراحل تطور الأنا والحرية والإنبساط- الإنطواء (لاقت المقولة الأخيرة رواجا وإنتشارا واسعين في العديد من الدراسات بفضل رائز هـ. آيزينك.

. **علم النفس الجشطالت** (م. ورتغيمرMax Wertheimer، و.كيولر، ك.كوفكا) (بداية القرن العشرون) وهو تصور حول المنظومة الدينامية للسوك أو نظرية المجال لكورت ليفين، والابستيمولوجيا (المعرفة) التكوينية أونظرية التطور المرحلي للذكاء لجون بياجيه التي أسهمت في تكوين مفاهيم الإستبصار والدافعية ومراحل تطور الذكاء والاستدخال (الذي وضعه علماء النفس الفرنسيون من أصحاب الاتجاه الإجتماعي أمثال هـ. فالون وب. جانيه).

ولقد أضحت **النظرية العملياتية** التي صاغها جان بياجيه بدءا من عشرينيات القرن العشرين واحدة من النظريات العالمية الأساسية في تطور الذكاء والتفكير. وفي سياق هذه النظرية طرحت مفاهيم التنشئة الإجتماعية والمركزية واللامركزية وخصوصية التكيف ومعكوسية الأفعال وأطوار تطور الذكاء. وتجدر الإشارة إلى أن جون بياجيه جاء في القرن العشرين في المقام الأول كواحد من أكثر ممثيلي المدخل التركيبي إلى دراسة النفس المعروفين.

. **علم النفس المعرفي** في الستينيات حتى الثمانيات من القرن العشرين عند غ.نايسر وم.برودبنت ود.نورمان وج.برونر...وغيرهم. وهو العلم الذي شدد على المعرفة والمعلوماتية، وتنظيم تذكر المعاني والتنبؤ واستقبال المعلومات ومعالجتها وعمليات القراءة والفهم، والأساليب المعرفية.

. **علم النفس الإنساني** في الستينيات من القرن العشرين، وهو العلم الذي وضعه أ. ماسلو وك. روجرز، والذي طرح نظرية " التركيز على العميل " في العلاج ومقولة تحقيق الذات وهرم الحاجات الانسانية والتيسير (التسهيل والتفعيل)، و وضع المدخل الإنساني الذي يركز على المتعلم في التعليم.(لورسي عبد القادر، 2013)

ولقد أثرت أعمال المفكرين والمربين وعلماء الطبيعة الروس أمثال إ.م. سجينيف وإ.ب. بافلوف وك.د. لازورسكي وب. ف. ليسغافت ول.س. فيغوتسكي وب. ب بلونسكي...وغيرهم إلى حد كبير في تطور علم النفس التربوي.

. وكانت **الأنتروبولوجية التربوية** لأوشينسكي(**1824–1870**) أساسا لتطبيق جميع النظريات. وفيها تم التأكيد على الطابع التربوي للتعليم والطبيعة الفعالة للإنسان. وإلى أوشينسكي يعود وضع مقالات التعليم ومناهجه.

. **نظرية ل.س.فيكوتسكي التاريخية– الثقافية**(**1896– 1934**) إن نظرية تطور النفس والتفكير المفهومي والكلام وعلاقة التعليم والتطور، حيث أن الطرف الأول ينبغي أن يسبق الطرف الثاني ويجره وراءه، ومفهوم مستويات التطور، ومنطقة التطور القريب وغيرها الكثير من الأفكار الأساسية. وبهذا القدر وذاك من الكمال توضعت في أساس النظريات السيكو–تربوية في العقود الأخيرة. يضاف إليها تصورات م. يا.باسوف حول النشاط، ونظرية النشاط عند أ.ن. ليونتيف. (لورسي عبد القادر، 2013)

4.1.1. مرحلة الأبحاث وبلورة النظريات التربوية والنفسية:

تتزامن هذه المرحلة مع تنافر رجال الدين المسيحي وتفسيراتهم، مع الحركة العلمية ومحتويات العلوم الطبيعية، حيث تملص رجال العلم من الإضطهاد الذي مارسته وتمارسها الكنيسة على العلماء، كرد فعل لنتائج أبحاثهم التي كانت في كل مرة بأتي بالأدلة والبراهين وتكشف القوانين التي تبطل مزاعمهم، وتعلي من شأن المادة على حساب الروح، وحول هذا الموضوع كلام كثير يقال، ولكن بإلتزام أهداف هذه المطبوعة ننطلق في المعالم الهادية لتأسيس علم النفس التربوي بالمفهوم الذي كان مع مطلع القرن العشرين ولا يزال في تطور مطرد، تنقسم تلك المعالم إلى إتجاهين أو تيارين على الأقل، التوجه الموضوعي ويمثله عدد كبير من العلماء، نزعوا نزعة موضوعية في تقصي مختلف الظواهر النفسية، ومن أظهرهم فونت، وابنقهاوس، وغالتون، بينيه، والإتجاه الفلسفس والذي عملت على تفكير أهمية الجوانب النفسية ودورها في العملية التربويةن ومن أشهره رواده بستالتزي، روسو.

5.1.1. النزعة الموضوعية ممثلة بأعمال (فوندت، بنقهاوس، قالتون، بينيو):

دون التعريج مختلف الأسباب أو المواامل التس ساهمت في ظهور هذه النزعة خاصة منها الاكتشافات التي شهدتها تلك العصور في علوم المادة، نمر مباشرة إلى كان من نشاط علمي هام قام به عدد معتبر من العلماء المهتمين بالظاهرة النفسية، وهم من نصفهم بعلماء النفس.

تعتبر النزعة الموضوعية(كما يفضل البعض تسميتها بالنزعة التجريبية) من أهم النزعات وأقواها تأثيرا على ظهور علم النفس التربوي،كونها لم تكتف بمعالجة تأملية كما هو الحال بالنسبة للكثير من الأعمال التي سبق وإن أشرنا إلى بعضها، وسنشير إلى نماذج منها مما سيأتي من الحديث عن النزاعات الأخرى التي ساهمت في ظهور علم النفس التربوي، وفيما يلي سنذكر جزء من أعلام النزعة التجريبية.(لورسي عبد القادر، 2013)

1.5.1.1. فوندت :

كان لفوندت مركزا هاما ودورا مهما في استقلال علم النفس عامة و علم النفس التربوي خاصة، كونه حاز فضل السبق إلى تأسيس أول مخبر للدراسات النفسية العام (1879) هذا ولا يمكن تختصر أهمية هذا الإجراء كهذا في التناول المنهجي ولكن في مونه طرق من خلال دراساته مواضيع هامة جدا في مجال معالجة الظاهرة السلوكية أو النفسية، فقد كانت أي المواضيع التي درست من طرف فوندت وتلاميذه الوظائف النفسية المعقدة. كما تتجلى أهمية هذا العلم أيضا في أن الكثير من العلماء درسوا بهذا المخبر وساهموا في انتشار المخابر السيكولوجية في العديد من المجتمعات، يشير العامود (2001) إلى أن فوندت غرس في تلاميذه النزعة التجريبية، وهذا تجسد من خلال مما دفعهم إلى إنشاء المخابر في بلدانهم، فقد انتشرت عشرات المخابر في الولايات المتحدة الأمريكية وفي أوروبا، وهذا الأمر يقودنا كما يقول العامود(2001) إلى أمر غاية في الأهمية وهو القضاء الفكرة القائمة باستحالة دراسة الظاهرة النفسية دراسة موضوعية. (لورسي عبد القادر، 2013)

2.5.1.1. بنغياوس:

ثان علام يمكن الإشادة بأعماله الرائدة في إتجاه الدراسة الموضوعية لسلوك الإنسان، وهي أعمال لاتقل أهمية عن سابقه، ولكنها أعمال كانت تتميز بالجرأة والتميز المنهجي، حيث أخضع الوظائف النفسية المعقدة للبحث التجريبي، وهي **التذكر**، ومن خلال ذلك كشف على العديد من العوامل المتحكمة في الحفظ التذكر والاسترجاع،

ومنها التداعي، زمن الاستجابة وطول الكلمات،....، لهذا وكما يقول العامود(2001) فإن طريقة بنقهاوس في بحث الظاهرة النفسية التربوية أولا وأفضل طريقة علمية لدراستها.

3.5.1.1. غالتون:

بدأ غالتون بحوثه حول الفروق الفردية، حيث أخضع الكثير من الخصائص النفسية للقياس الكمي، مستخدما لتحليل المعطيات المتحصل عليها المنهج الإحصائي، وتمكن من تصنيف الناس إلى ثلاثة فئات ضعاف العقول والعاديون والنابغون، بهذا كما يشير العامود(2001) يكون أول من قام بتصنيف الأشخاص عن طريق أدوات و وسائل موضوعية. ويعتبر هذا العمل من الأعمال التي تصب مباشرة في وعاء علم النفس التربوي، من حيث أنه كما يشير معمرية (2007)كان أول من اكتشف الفروق الفردية. وتمكن من التمييز بين فئات ثلاثة من الأفراد وعلى ضوء ذلك التمييز ظهر ما نسميه اليوم **بالتربية الخاصة**، تولى اهتمام وتميزا في تربية وتعليم الفئات ذوي الاحتياجات الخاصة منهم الموهوبون وضعاف العقول، إضافة إلى طرح أمر مهم لايزال اليوم موضع دراسة واستقصاء وهو تأثير عاملي الوراثة والاكتساب على نمو الفرد بكل جوانبه.

4.5.1.1. بينيه:

يمكن اعتبار أعمال بينيه خاتمة المرحلة موضوع حديثنا، كما يمكن اعتبارها بداية للعصر الجديد لعلم النفس التربوي، كون نتاجه العلمي جاء مع بداية القرن العشرين، وهو الحقبة الزمنية التي استقل فيها علم النفس كعلم قائم بذاته، يعتبر بينيه كما يشير عطوف(1981) أول من وضع مقياس موضوعي ودقيق للذكاء، وهو من وضع معايير لمستويات العمر المختلفة، وهذا الكشف في ميدان علم النفس اعتمد فيه أساسا للكثير من الأعمال خاصة في مجال التربية عامة والتربية الخاصة تحديدا.

6.1.1. النزعة التربوية والنفسية ممثلة بأعمال (كومينوس، بستالوتزي، روسو)

إذا كانت أعمال النزعة الموضوعية في علم النفس قد أحدثت ثورة على المستوى المنهجي، فقد أحدثت النزعة النفسية تأثيرا مماثلا على مستوى.

1.6.1.1. كومينوس: تطرق كومينوس في القرن السابع عشر عن المعينات البصرية ووجه الأنظار إلى ضرورة اعتماد الفهم لا الحفظ، كماتطرق هاربارت كما يذكر(مارسيل،2007) إلى قضية التعلم وأشار إلى أنه

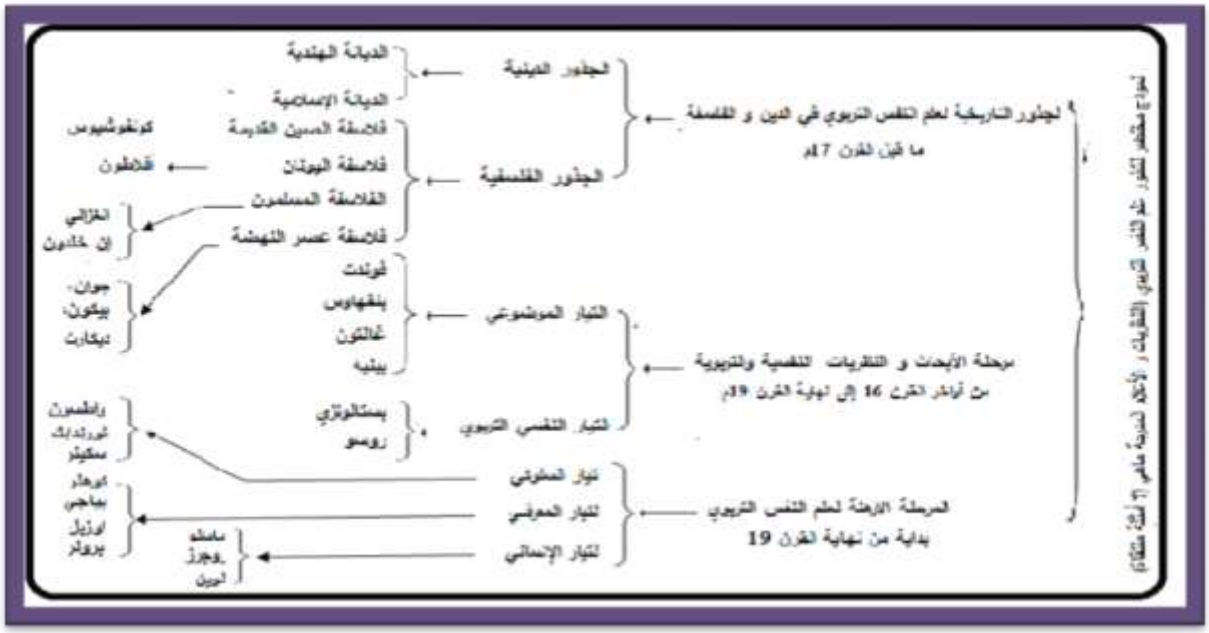
عملية دمج وتنظيم المعارف الإدراكية، قضية طريقة التعليم التي اعتبرها عملية تمر وفق مراحل خمسة وهي الإعداد (استدعاء المحفوظات السابقة إلى لتعلق بها المعلومات الجديدة)، عرض الوقائع (الذي يجب أن يكون بوضوح وجلاء)، والمقارنة(تجميع الأطراف)، التعميم (استخلاص القانون أو المبدأ المنظم)،وأخيرا التطبيق(تثبيت المعارف)

2.6.1.1. بستالتزي:

يتوجه بستالتزي توجها إنسانيا بحتا، فقد عالج منذ ذلك التاريخ موضوع الدافعية للتعم وهو موضوع قديم وجديد متجدد في علم النفس التربوي، من طرحه لفكرة بالتربية على الإيمان المحبة كما يقول (محمد فاضل، 1967) إذ أن الفرد ليس بحاجة إلى الترغيب والترهيب من قبيل الجوائز أو الأوسمة تعطى للطلاب لتحثهم على الدراسة والعمل، عن الدوافع الداخلية والرغبة الناشئة على الميل الفطري مقترنين بالحب والعطف الأبوي.

كما عالج فكرة أخرى لا تقل أهمية عن الفكرة السابقة وهي فكرة دور المعلم والمتمثل في مساعدة المتعلم وهي الفكرة السائدة اليوم في الممارسة التعليمة الحديثة،كما عالج قضية أخرى هي الأخرى موضع اهتمام وهي تدريس المفيوم والتي تتم حسبه وفق ثلاثة خطوات، الأولى فصل الأشياء المحسوسة على بعضها، وصف المفهوم وتمييز صفاته، ومقارنته بما يشبهه أو يقترب منه، ثم وضع اسم الشيء،كما تطرق إلى بعض قواعد التدريس. (دخل الله أيوب، 2014)

الشكل رقم (01): الجذور التاريخية لعلم النفس التربوي



1. مفهوم علم النفس التربوي (Educational Psychology):

إن علم النفس التربوي كأحد فروع علم النفس العام قد اتجه إلى دراسة السلوك إلانساني ولكن في ميدان المؤسسات التعليمية وللتوصل إلى تعريف واضح لعلم النفس التربوي علينا أولا تعريف المصطلحات التي يضمها مسمى علم النفس التربوي:

العلم: هو نشاط عقلي منظم موجه وتراكمي، يهدف إلى فهم الظواهر من أجل التنبؤ بها والسيطرة عليها.

النفس: هو المجال أو الحيز الافتراضي الذي يضم كثيرا من المكنونات الداخلية سواء كانت شعورية أو لا شعورية، والتي قد تكون سببا في صدور السلوك.

التربية: هي عملية منظمة تهدف إلى إحداث تغييرات مرغوب فيها في سلوك الفرد، من أجل إحداث تطور متكامل للشخصية من جميع جوانبها (الجسمية، العقلية، الاجتماعية، الانفعالية).

وعليه، يمكن تعريف علم النفس التربوي بأنه" ذلك الميدان من ميادين علم النفس الذي يهتم بدراسة العلم الذي يزودنا بالمعلومات والمفاهيم السلوك الإنساني في المواقف التربوية وخصوصا في المدرسة، وهو والمبادئ والطرق التجريبية والنظرية التي تساعد في فهم عملية التعلم والتعليم والتي تزيد من كفاءتها "

ينطوي التعريف السابق على مجموعة مفاهيم ومصطلحات يجب تعريفها بهدف زيادة فهمها له، وهي:

السلوك الانساني: هو كل ما يصدر عن العضوية من استجابات(ردود أفعال) للمثيرات باختلاف مصدرها داخليا أو خارجيا.

المواقف التربوية:وهي مواقف التعلم والتعليم الصفية، ومواقف التفاعل بين عناصر العملية التعلمية التعليمية (المعلم، الطالب، المنهاج ...الخ)

التعليم: هو عملية منظمة تحدث داخل غرفة الصف بهدف إحداث تغييرات هادفة وموجهة في سلوك المتعلم، كتعليم الأطفال الجمع والطرح أو استنتاج العبر من قصة تاريخية معينة في درس التاريخ. وهو الاستراتيجية التي يتبعها المعلم في نقل وايصال وتوضيح المادة التعليمية للمتعلم.

التعلم: هو تغير نسبي ثابت في سلوك الإنسان ناتج عن تغيرات في ظروف البيئة المحيطة ليست بفعل النضج والمرض كتعلم مهارة الكتابة أو نطق كلمة جديدة، أو تعلم ركوب الدراجة الهوائية. هو العملية العقلية التي نستدل عليها من المتغيرات الدائمة نسبيا في سلوك العضوية، نتيجة لتدريب أو الخبرة، وليس لأسباب كالتعب أو المرض أو الغرائز أو المخدرات، .....، وغيرها.

وقد حاول أوزبل وربنسون1971 صياغة تعريف أكثر علمية ودقة، حيث عرفاه بأنه "مجموعة العلاقات المشتقة تجريبيا أو منطقيا بين العوامل (أو المتغيرات) في الموقف المدرسي والنواتج المرغوبة (كما تقاس بمؤشرات السلوك الفعلي للتلاميذ)" (القاسم، 2000، ص. 14- 15).

يعرفه سامي سلطي عريفج بأنه " ذلك العلم الذي يدرس سلوك الانسان في الحالات التي يكون فيها خاضعا للتعلم والتعليم، أي في المواقف المربية " (عريفج، 2000، ص.17).

يصنف **علم النفس التربوي** كفرع من الفروع التطبيقية لعلم النفس، هناك العديد من الباحثين ممن عرفوا علم النفس التربوي خلال السنوات الماضية واختلفوا في تعريفهم كل حسب إنتمائه لمدرسته.

يعرفه **عدس وقطامي(2002)** على أنه : " ذلك الميدان من ميادين علم النفس الذي يدرس سلوك الإنسان في المواقف التربوية، من خلال تزويدنا بالمعلومات والمبادئ والمفاهيم التي تساعد في فهم عملية التعلم والتعليم. "

ويعرفه **الزغلول(2002)** على أنه:"ذلك المجال الذي يهتم بدراسة السلوك الإنساني في مواقف التعلم و التعليم، من خلال تزويدنا بالمبادئ والمفاهيم والمناهج والأساليب النظرية، التي تمكن من حدوث عملية التعلم و التعليم لدى الأفراد، ويساعد في التعرف على المشكلات التربوية والعمل على حلها والتخلص منها "(حسين أبو رياش وزهرية عبد الحق،2007، ص.23).

تعريف تيسير مفلح كوافحة (2004): تعرف علم النفس التربوي بأنه:" الدراسة العلمية للسلوك الإنساني الذي يصدر خلال العمليات التربوية، أو العلم الذي يهتم بعمليات التعلم والتعليم الذي يتلقاها التلاميذ في المواقف المدرسية ".

كما أنه العلم الذي يدرس مشكلات العملية التربوية وحلها من خلال المفاهيم ومبادئ علم النفس المختلفة، ويهتم بالعوامل والمتغيرات التي تساعد على فهم السلوك وضبطه والتنبؤ به في إطار المواقف التعليمية والتعلمية. (يوسف محمود القطامي، 2009، ص.45).

تعريف عماد عبد الرحيم الزغول (2012): يعرفه على أنه:" ذلك الحقل الذي يعنى بدراسة السلوك الإنساني في مواقف التعلم والتعليم من خلال تزويد المعلم بالمبادئ والمفاهيم والمناهج والنظريات التي تمكن من حدوث عملية التعلم والتعليم وتساعد في التعرف على المشكلات التربوية والعمل على حلها والتخلص منها".

لذلك فإن علم النفس التربوي هو الدراسة المنظمة للسلوك الإنساني والعمليات العقلية المسؤولة عن إحداث السلوك في المواقف التربوية.

يهتم علم النفس التربوي بدراسة المواضيع المشتركة بين المجال النفسي والمجال التربوي، ومن هنا تكمن صعوبة تحديد المواضيع علم النفس التربوي. فقد أشار الباحثين والمختصين في هذا المجال أنه يشمل أكثر من خمسين مجالا من مجالات الدراسات النفسية والتربوية، وللإشارة أن كل مجال يشمل كذلك على عدد غير قليل من الموضوعات، وهذا راجع إلى طبيعة مواضيع علم النفس فهي تتعامل مع الإنسان في سياق تفاعلاته المتعددة الأوجه من مناحي النشاط الإجتماعي، هذه التفاعلات تفرز جملة من السلوك الذي يمكن أن يخضع إلى تفسيرات موضوعية وعلمية تحكمها جملة من القوانين على غرار آليات التعلم كيف يحدث ؟ وكيف يتم تغيير السلوك وبالتالي نظرة الشخصية لذاتها ولمحيطها.

لقد أصبح من البديهي والمتعارف عليه في مجال الدراسات النفس التربوية أن الإنسان دائم التفاعل، وبالتالي دائم التعبير خاصة إذا كانت المثيرات الخارجية ذات وقع قوي على نفسيته، أي نفسية الفرد المستقبل لمثل هذه المثيرات. وهنا يتدخل الإدراك الذي يعبر عن التعرف على الأشياء الداخلية والخارجية، يصدر الإنسان قراءته وأحكامه وتفسيراته بالراهن الذي يحياه أو الموقف الذي يوجد فيه. إن الشخصية تعتبر الصورة المنظمة لسلوك الفرد الذي يشعر بتميزه عن الآخرين، هي إلى حد بعيد نتيجة لعمليات التعلم التي تحدث للفرد خلال مساره الإجتماعي، وهذا التمايز الذي أساسه التعلم هو حقيقة متأثر إلى حد بعيد بمفهوم الدوافع الذي يعد موضوعا مركزيا في علم النفس التربوي، فهي توحي من بين ماتوحي إلى الحركة والطاقة الداخلية التي تحرك وتوجه الفرد للقيام بجملة ردود الفعل سواء كانت حركية أو فكرية، ..... أو غيرها.

2. أهداف علم النفس التربوي:

يسعى علم النفس التربوي إلى تحقيق هدفين أساسيين هما:

1. توليد المعرفة الخاصة بالتعلم والطلاب وتنظيمها على نحو منهجي بحيث تشكل نظريات ومبادىء و معلومات ذات صلة بالطلاب والتعلم.
2. صياغة هذه المعرفة في أشكال تمكن المعلمين والتربويين من استخدامها وتطبيقها.

- يشير **الهدف الأول** إلى الجانب النظري الذي ينطوي عليه علم النفس التربوي، فهو علم سلوكي يتناول دراسة سلوك المتعلم في الأوضاع التعليمية المختلفة حيث يبحث في طبيعة التعلم ونتائجه وقياسه وفي خصائص المتعلم النفسية – الحركية والإنفعالية والعقلية ذات العلاقة بالعملية التعليمية – التعلمية، كما يبحث في الشروط المدرسية والبيئية التي تؤثر في فعالية هذه العملية، ويلجأ علماء النفس التربويون إلى استخدام أنواع مختلفة من مناهج البحث، لتوليد المعارف التي تقع ضمن حقل اهتماماتهم، وتتراوح هذه المناهج بين عمليات الضبط التجريبي التي تتم في المخابر وتتناول الحيوانات وعمليات الملاحظة المباشرة التي تجري في الصف المدرسي وتتناول الطلاب والأطفال.
- ويشير **الهدف الثاني** لعلم النفس التربوي إلى جانبه التطبيقي، فمجرد توليد المعارف و وضع النظريات والمبادئ ذات العلاقة بالتعلم والطالب لا يضمن نجاح عملية التعليم، إذ لابد من تنظيم هذه المعارف والنظريات والمبادئ في أشكال تمكن المعلمين من استخدامها واختبارها وبيان مدى صدقها وفعاليتها وأثرها في هذه العملية، لهذا يعمل علماء النفس التربويون على تطبيق ما يصلون إليه من معارف ومبادئ ونظريات على الأوضاع التعليمية المختلفة، ويقومون بتعديلها في ضوء النتائج التي يسفر عنها هذا التطبيق، بحيث يطورون العديد من طرق التعليم و وسائله، لتحقيق افضل النتائج التعليمية.

وبهذين الهدفين لعلم النفس التربوي يتم تجاوز مشكلة سد الثغرة بين النظرية والتطبيق، لأنه يتضمن هذين الجانبين معا، فلا هو نظري بحث كعلم النفس، ولا هو تطبيقي محض كفن التدريس، بل يحتل مركزا وسطا بينهما، إلا أن ذلك لا يحول دون إستفادة علم النفس التربوي من النظريات والمبادئ والمعارف التي تولدها فروع علم النفس الأخرى، كعلم النفس النمو، علم النفس التجريبي، علم النفس الإجتماعي، علم النفس الإكلينيكي.

ويمكن لعلم النفس التربوي أن يجمع بذلك أفضل ما تجيئ به هذه العلوم من نتائج، وأن يحقق إهتماما مشتركا بين الإختصاصي النفسي والإختصاصي التربوي، بحيث يغدو عملهما أكثر فعالية وجودة.

وإذا انتقلنا إلى أهداف علم النفس التربوي فإننا نجد أن هذا العلم يهدف إلى تزويد المعلمين بالمعرفة في مجالات متعددة، تساعدهم في عملية اتخاذ قرارات، وتحسين التدريس في داخل المدرسة، أما بالنسبة للأهداف التي يحاول علم النفس التربوي أن يقدمها للمعلم، يمكن تلخيصها في الإجابة على سؤال هام، ماذا يقدم علم النفس التربوي للمعلم ؟

- يساعد المعلم على استبعاد الآراء التربوية غير الصحيحة، والتي تعتمد على ملاحظات غير دقيقة، أو على الخبرات الشخصية، والأحكام الذاتية التي تصدر عن بعض المعلمين، دون دراسة علمية، ودون تدقيق وتحديد لمثل هذه الآراء.
- تزويد المعلم بنتائج البحث العلمي المنظم، التي تفسر التعليم المدرسي، والتي يمكن تطبيقها في معظم المواقف التربوية، داخل المدرسة، وخارج المدرسة.
- ترشيد ممارسة المعلم لمهنة التدريس، فدراسة علم النفس التربوي، تساعد المعلمين على ترشيد عملهم التربوي، ويقترح هذا العلم على المعلمين الإجابة على أسئلة كثيرة، تخطر على بال المعلم.
- يدرب علم النفس التربوي المعلم على التفكير العلمي أو السببي، بحيث يكون قادرا على تفسير مختلف أنماط السلوك التي تصدر عن التلاميذ، سواء كانت معرفية أو عاطفية أو مهارية.
- مساعدة المعلم على التنبؤ العلمي بسلوك التلاميذ، فمن أهداف علم النفس التربوي، دراسة العوامل المرتبطة بالنجاح والفشل في التعليم المدرسي، مثل: طرق التعليم ووسائله، شخصية المعلم، والجو الانفعالي للتعلم، كما يمكن أن يتنبأ المعلم بمواهب التلاميذ، وقدراتهم، وابتكاراتهم في جميع المواد الدراسية،أو في الأنشطة اللامنهجية، التي تقدم له داخل المدرسة.
- إن من أهداف علم النفس التربوي الاهتمام بدور المعلم.
- اكتساب المعلم مهارات البحث العلمي لعمليات التربية، أو للظواهر التربوية معتمدًا على الملاحظة العلمية المنظمة، وطرق البحث العلمي المختلفة؛ لتحقيق أهداف الوصف والتفسير والتنبؤ في دراسته للظواهر النفسية والتربوية، ونوضحها كالتالي:

1.2. الفهم: يتمثل هذا الهدف في تفسير الظاهرة المدروسة في محاولة لتحديد أسبابها والعوامل المؤثرة فيها والنتائج المترتبة عنها، ويشمل أيضا على تحديد طبيعة العلاقات القائمة بين العوامل المختلفة ذات العلاقة بالظاهرة المدروسة للوقوف على فهم أفضل لتلك الظاهرة.

ويتمثل في القدرة على تفسير العلاقات القائمة بين المتغيرات والظواهر التربوية بطريقة منطقية وعلمية، فالباحث يعمل على تحقيق الفهم العلمي المستند إلى مناهج البحث العلمي للظواهر التربوية حتى تعمل على تحقيق الفهم والتفسير العلمي الدقيق وإزالة الغموض من ذهن المعلم والتربوي من مثل هذه الظواهر. فقد يطرح المعلم العديد من الأسئلة التي تحقق الفهم مثل:

- لماذا تتباين مستويات الطلبة في اختبار الانكليزي .
- كيف نعمل على زيادة دافعية الطلبة داخل غرفة الصف.
- كيف يساهم التعزيز من قبل المعلم على زيادة تحصيل الطلبة.

2.2. التنبؤ:

يشير إلى إمكانية معرفة حدوث الظاهرة أو توقع حدوثها في ضوء تحديد المؤشرات والعوامل الدالة عليها، أو في حالة وجود بعض الأسباب التي يمكن أن تؤدي إلى حدوث مثل تلك الظاهرة، فعلى سبيل المثال إذا كان العقاب من الأسباب الرئيسية لتسرب الطلاب من المدرسة، فإنه بإمكان التنبؤ بحدوث تسرب من المدرسة معينة في حالة معرفة أنه هناك بعض المعلمين الذين يؤيدون فكرة استخدام العقاب في المدرسة.

ويتعلق بقدرة المعلم على الاستفادة من الفهم والتفسيرات العلمية في التنبؤ بشكل الظواهر التربوية في المستقبل من خلال طرح العديد من الأسئلة التنبؤية المستقبلية والتي تبدأ بكلمة ماذا أو متى. والتنبؤ الجيد يعتمد على الفهم الجيد وقد يطرح الباحث أو المعلم العديد من أسئلة التنبؤ مثل:

- ماذا يحدث لو تم تعليم الطلبة إستراتيجيات التفكير .
- ماذا يحدث لو تم زيادة الحصة الصفية (علام، 2010، ص. 60).

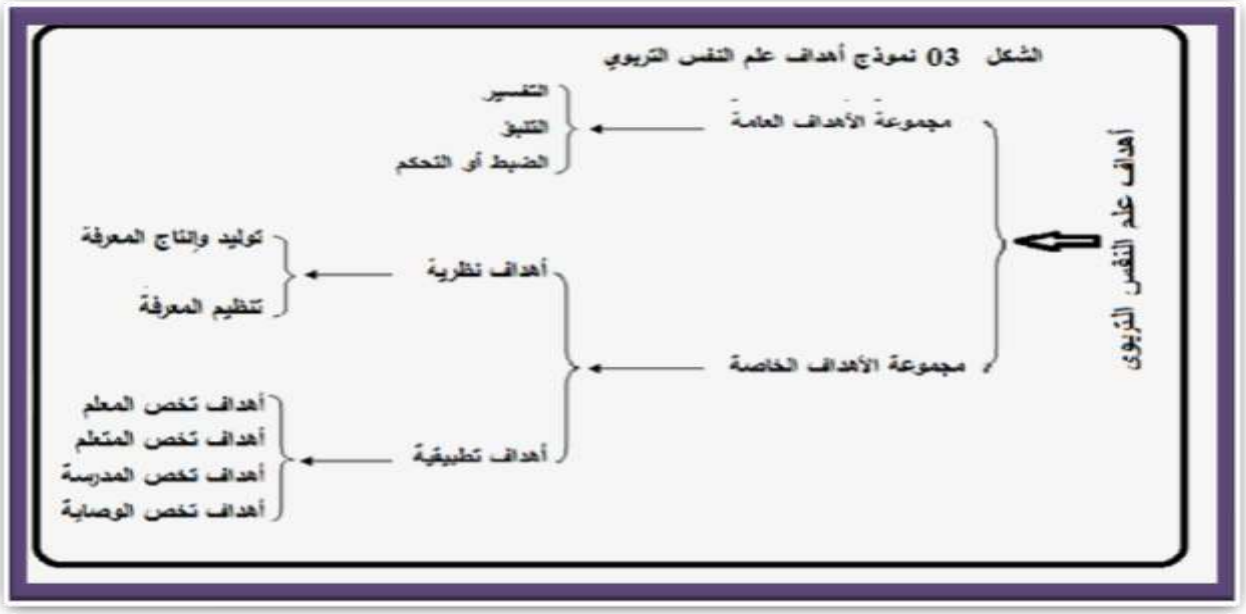
3.2. الضبط:

يتمثل في امكانية التحكم بالظاهرة في محاولة لمنع حدوثها من خلال الضبط والتحكم بالأسباب المؤدية لها أو التأثير في العوامل المؤثرة فيها، أوالتقليل من آثارها من خلال أخذ الإحتياطات والإجراءات المناسبة. كما يتضمن إمكانية توفير الظاهرة الإيجابية من خلال توفير أسبابها والعوامل المؤثرة فيها، فعلى سبيل المثال إذا وجد أن التعزيز يزيد من دافعية الطلاب نحو التعلم الصفي، عندها قد يعمد المعلمون إلى استخدام التعزيز لتحقيق هذه الظاهرة.

يستند الضبط على فهم دقيق وتنبؤات دقيقة حتى يكون ذو فاعلية عالية في التأثير على الظواهر التربوية. ويستخدم المعلم أو المدرسة وسائل وأساليب ونماذج فعلية للضبط والتحكم من أجل تنمية شخصية المتعلم وقدراته وتحصيله أو لمعالجة مشاكل خاصة كبرامج التقوية في القراءة والكتابة، وكذلك تعد الكثير من النشاطات اللامنهجية التي تمارس في المدارس كالمهرجانات والاحتفالات والمعارض وتحرير الصحف والإذاعة المدرسية وغيرها نماذج فعلية على ممارسة الضبط والتحكم. وهناك أهداف خاصة بعلم النفس التربوي يسعى إلى تحقيقها من أهمها:

1. العناية بشخصية المتعلم بنواحيها المختلفة والعناية بصحته العامة، وتنمية ميوله واستعداداته، وقدح قدراته العقلية والمهنية، وتنمية الميول الاجتماعية التي تساعده على فهم علاقاته بغيره.
2. البحث في الجوانب النفسية لكل المشاكل التربوية.
3. دراسة الظروف التي من شأنها أن تؤدي إلى تعلم فعال.
4. البحث في صفات المعلمين وخصائصهم وكيفية تعلمهم سلوكيات وأفكار معينة.
5. معالجة طرق تنمية معارف المتعلمين، وتهيئة الوسائل التي تساعد المتعلمين على التحصيل واكتساب هذه العادات المعرفية (علام، 2010، ص. 61).

الشكل رقم (02): نموذج أهداف علم النفس التربوي



3. أهمية علم النفس التربوي:

إن كفاية المدرس لا تنحصر في مدى تمكنه من مواد التخصص خاصة في العلوم المختلفة، وإنما تمتد اتشمل الشق النفسي البيداغوجي، ويعد علم النفس التربوي من المواد الأساسية اللازمة لتكوين المعلمين. ولقد لخص كل من حنان عبد الحميد العناني (2014)، وفاهم حسين الطريحي وحسين ربيع حمادي (2014)، ورؤوف محمد القيسي (2008) وفاخر عاقل (1982) أهمية علم النفس التربوي بالنسبة للمعلمين في النقاط النالية:

1.3. تزويد المعلم بالمبادئ الصحيحة التي تفسر التعلم المدرسي:

أي تزويد المعلم بحصيلة من المبادئ الصحيحة التي تمثل نظرية التعلم المدرسي، والمبنية على نتائج البحث العلمي المنظم، ويمكن تطبيقها في معظم المواقف التربوية وليس كلها، فإننا نجد أن نتائج البحث العلمي المنظم. ويمكن تطبيقها في معظم المواقف التربوية وليس كلها. فإننا نجد أن أحد المبادئ السيكولوجية قد يصلح لبعض الممارسات التربوية أو بعض استراتيجيات التدريس ولايصلح للبعض الآخر مع توفر شروط وخصائص نفسية للتلميذ والمعلم، وتأتي صلاحية مبادئ علم النفس التربوي للتطبيق نشتق عادة من نتائج البحوث العلمية التي تتم سواء مع معامل علم النفس أو في المواقف التربوية المعتادة.

فإكتساب المعلم المبادئ والمفاهيم والنظريات النفسية المختلفة في مجالات التعلم والنمو والدافعية مثلا لفهم عمليات التعلم والتعليم والاستعانة بها في أداء مهامه المختلفة وإبعاد العشوائية في العمل. بمعنى آخر تزويد المعلم بالمبادئ والأسس والنظريات التي تفسر وتتحكم بعملية التعلم والتعليم من أجل فهمها وتطبيقها في القسم وحل المشكلات التي تواجه المعلم والمتعلم في المواقف التربوية (فارس علي، 2018، ص.37).

2.3. استبعاد المفاهيم والآراء الخاطئة حول العملية التربوية:

يساعد علم النفس التربوي المعلم على استبعاد الآراء التربوية التي تعتمد على الملاحظات غير دقيقة وخاصة تلك التي تعتمد على الخبرات الشخصية والأحكام المسبقة والانطباعات الذاتية والفهم العام والساذج. فقبل أن يصدر المعلم حكما على شخصية التلميذ أو تحصيله، عليه أن يفهم واقعه ويجمع معلومات وافية عن جوانب شخصيته ثم يحكم عليها بعد ذلك. وكما يستطيع ان يحلل الظواهر بعمق ودراية لان الهدف هو تربية وتعليم التلميذ وليس عقابه. ويمكن القول ان مبادئ الفهم العام ليس بالضرورة خطأ، كما أنها ليست بالضرورة صحيحة، وقبول هذه المبادئ أو رفضها لا يحسمه إلا البحث العلمي المنظم.

3.3. مساعدة المعلم على التعرف على مدخلات ومخرجات التعلم:

أي معرفة القواعد العامة للتعليم، وذلك من خلال معرفة الخصائص العامة للمتعلم (القدرات العامة للمتعلمين قبل بداية التعلم) والكفايات الواجب إكسابها للمتعلم مثلا في نهاية التعلم وحل المشكلات.

4.3. إن علم النفس التربوي ليس وصفة سخرية للمعلم:

إذ لايزود علم النفس التربوي المعلم بالدواء أو بوصفات سحرية تصلح لكل الأغراض والأحوال، وإلا تحول المعلم إلى آلة يكرر طريقته حتى لو اختلفت الظروف، وهذا العلم لا يقدم وصفات سريعة المفعول، وإنما يقوم بمساعدة المعلم على ممارسة التعليم باستخدام المبادئ العلمية الصحيحة لتحقيق الممارسة الصفية الفعالة.

5.3. اكتساب مهارات الوصف والتفسير والتنبؤ للعملية التربوية:

من المهم اكتساب المعلم مهارات الفهم النظري والتطبيقي للعملية التربوية معتمدا على الملاحظات العلمية المنظمة وطرق البحث، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال تحقيق أهداف علم النفس التربوي، ويتم الوصف من خلال القدرة على توضيح وشرح مختلف جوانب العملية التربوية ومستوياتها. وكذلك مساعدة المعلم وتدريبه على

التفسير العلمي لمختلف أنماط السلوك الصادرة عن المتعلم (مختلف السلوكات داخل القسم وحتى خارجه)، و التنبؤ بالسلوك وتحديد مساره وضبطه، وذلك بإلمام المعلم بالعوامل المرتبطة بالنجاح أو الفشل (كالظروف البيئية و الاجتماعية والوراثية) (فارس علي، 2018، ص.38).

وهذا من شأنه أن يجعل المعلم قادرا على التنبؤ بسلوك المتعلم في ضوء هذه العوامل والمتغيرات. فالتلميذ الذي يأتي من أسرة فقيرة، تنعدم فيها الحوافز والمؤثرات الثقافية، ولا يلقى التعزيز والتشجيع من معلمه، فإنه قد يفتقر إلى الواقعية للتعلم أو مواصلته. وفي ضوء ذلك يمكن التنبؤ بتسربه من المدرسة. فليس كل سلوك يقوم به التلميذ يدل على عشوائية أو تصرف ذو هدف يقصده التلميذ، فأحيانا طبيعة المرحلة تفرض نوعا من السلوك، فقد نلاحظ حب الظهور عند التلميذ المراهق، والتبرير عند التلميذ الكسول. فالمعلم المدرب على هذا النوع من التفكير – من خلال دراسته لعلم النفس التربوي– عادة ما يحاول الإجابة على السؤال التالي:

– ما الذي يسبب سلوك التلاميذ ؟

– أو ماهي العوامل المسؤولة عنه ؟

وبهذا يتقدم خطوات واسعة نحو الأفضل للعملية التربوية، ولاتكون استجابته لسلوك التلاميذ إنفعالية أو دفاعية وخاصة في المواقف التربوية المشكلة مثل اضطراب النظام داخل القسم.

6.3. ترشيد ممارسة المعلم لمنهة التدريس:

أي مساعدة المعلم على كيفية أداء مهنة التدريس. فعلم النفس التربوي لا يقترح في كل الأحوال إجراءات خاصة للإجابة على الأسئلة الكثيرة التي تخطر على بال المعلم،لكنه يساعد المعلم وعلى ترشيد عمله التربوي من خلال التقويم الذاتي، ومراجعة الإجراءات التربوية، ومعرفة خصائص المتعلم والفروق الفردية وتكييف المنهاج حسب مراحل نمو الطفل والمراهق وقدراته. فشرح المدرس يجب أن ياخذ في الاعتبار الفروق الفردية، فهناك تفاوت في فهم المواد الدراسية. وهنالك من هو بحاجة الى تبسيط المادة الدراسية بشكل كبير. فضلا إلى إرشاد المعلم لمعالجة المواقف التعليمية المختلفة في عملية التدريس من خلال تقديم أمثلة واقعية لمشكلات تربوية وكيفية حلها و التعامل معها بفاعلية. لكن هذا الأمر يعتمد بنجاحه على مدى تطوير المعلم لمبادئ علم النفس التربوي التي

تعلمها وتوظيفها في عملية التعليم، وبهذا تختلف الاستفادة من علم النفس التربوي من معلم لآخر، وهذا حسب القناعة الشخصية للدخول في مهنة التعليم. (فارس علي، 2018، ص.38).

وقد أشار محمد خليفة بركات (1986) إلى أهمية علم النفس التربوي بالنسبة للمعلم، وذلك من حيث:

- معرفة خصائص نمو التلميذ وصفاته المميزة في مرحلة الدراسة التي يمر بها. فتلميذ المدرسة الابتدائية يختلف عن تلميذ المرحلة المتوسطة أو الثانوية من حيث نضج قدراته ومدى إتساع أفقه وقابليته للاستفادة من البرامج والمناهج الدراسية. وفي ضوء معرفة هذه الخصائص توضح المناهج لمواد الدراسية المختلفة بحيث لا يحمل التلميذ أكثر من طاقته، وبحيث تعطي له الخبرات التربوية في الوقت المناسب لدرجة النضج التي وصل إليها، فهناك فرق في أسلوب التعامل مع الأطفال وأسلوب التعامل مع الكبار.
- دراسة الفروق الفردية بين التلاميذ من حيث اختلاف بيئاتهم وظروف نشأتهم الإجتماعية والثقافية و أثرها على تحصيلهم الدراسي....ومن حيث حالاتهم الجسمية والعقلية واختلافهم في الذكاء والقدرة على فهم واختلاف ميولهم واتجهاتهم النفسية، .... لأن هذه الفروق الفردية تجعل من الضروري توجيه عناية خاصة بكل تلميذ أو بكل مجموعة متقاربة في المستوى، وذلك بتقسيم تلاميذ القسم إلى مجموعات متجانسة وإعطاء كل مجموعة ما يناسبها من الرعاية والاهتمام سواء كان ذلك أثناء التدريس أم في علاج حالات التأخر الدراسي أو صعوبات التعلم أو بطء التعلم (فارس علي، 2018، ص.39).

4. علاقة علم النفس التربوي ببعض فروع علم النفس الأخرى:

علم النفس التربوي هو أحد الفروع التطبيقية لعلم النفس، إلا أنه ليس منفصلا عن الفروع الأخرى لهذا العلم سواء كانت أساسية أو تطبيقية، وفيمايلي عرض للعلاقات بين هذا العلم وبعض تلك الفروع:

1.4. علم النفس الإرتقائي (سيكولوجية النمو):

يهتم بدراسة التغيرات التي تطرأ على السلوك الإنساني **في** مختلف مراحل نموه، ومن إهتمامات هذا الفرع دراسة نمو الأطفال والمراهقين وهم أعظم المستهلكين للعملية التربوية التي يهتم بها علم النفس التربوي، وأكبر إسهامات خبرات هذا الميدان جاءت من بحوث النمو المعرفي والإنفعالي وميدان التعلم الإجتماعي، وأفاد في

التعرف على الإتجاهات المبكرة والظروف البيئية التي تؤثر تأثيرا ظاهريا في تنمية القدرات العقلية وسمات الشخصية عند الأطفال والمراهقين والراشدين.

2.4. علم النفس التجريبي:

يهتم بدراسة المشكلات المرتبطة بالظواهر النفسية البسيطة وتجنب المشكلات التطبيقية المعقدة، وترتكز هذه الاهتمامات على السلوك الحيواني والظواهر الفسيولوجية وأجريت التجارب داخل المعامل والمختبرات بغرض الوصول إلى قوانين العلم الأساسية، ومع ذلك فإن بعض البحوث التي أجريت في معامل علم النفس بدأت تجذب انتباه المهتمين بمشكلات التربية، وخاصة ما تقدمه نتائجها من حلول لمشكلات التعلم المدرسي مثل التعلم المبرمج ووسائل التدريس، إلا أن الإسهام الأكبر لعلم النفس التجريبي يتمثل في تنمية الاتجاهات العلمية والتجريبية عند المهتمين بمشكلات التربية.

3.4. علم النفس الإجتماعي:

كون المعلم يقضي معظم وقته في التعامل مع التلاميذ كجماعات، لذلك فهو في حاجة إلى فهم مبادئ السلوك الجماعي، ليصبح أكثر قدرة على التعامل مع القوى والعوامل المؤثرة في المواقف الجماعية وتسهل التعلم، والتلميذ ينتمي إلى جماعات اجتماعية عديدة متداخلة، منها الأسرة والأقران والمجتمع المحلي والنادي، تفرض عليه مطالب معينة وتنظم اتجاهاته وسلوكه.كما أن المعلم هو أيضا ينتمي إلى جماعات عديدة، فهو في حاجة إلى ما يقدمه علم النفس الاجتماعي من نتائج تزيد من فهمه لديناميات الجماعة وآثارها في سلوك أعضائها. لذلك نجد في الوقت الحاضر اتجاها لدى عدد من علماء التربويين نحو اعتبار ميدانهم من قبيل علم النفس الاجتماعي التطبيقي مادام علم النفس الاجتماعي يفيد في الربط بين عناصر الموقف التربوي في إطار وظيفي.

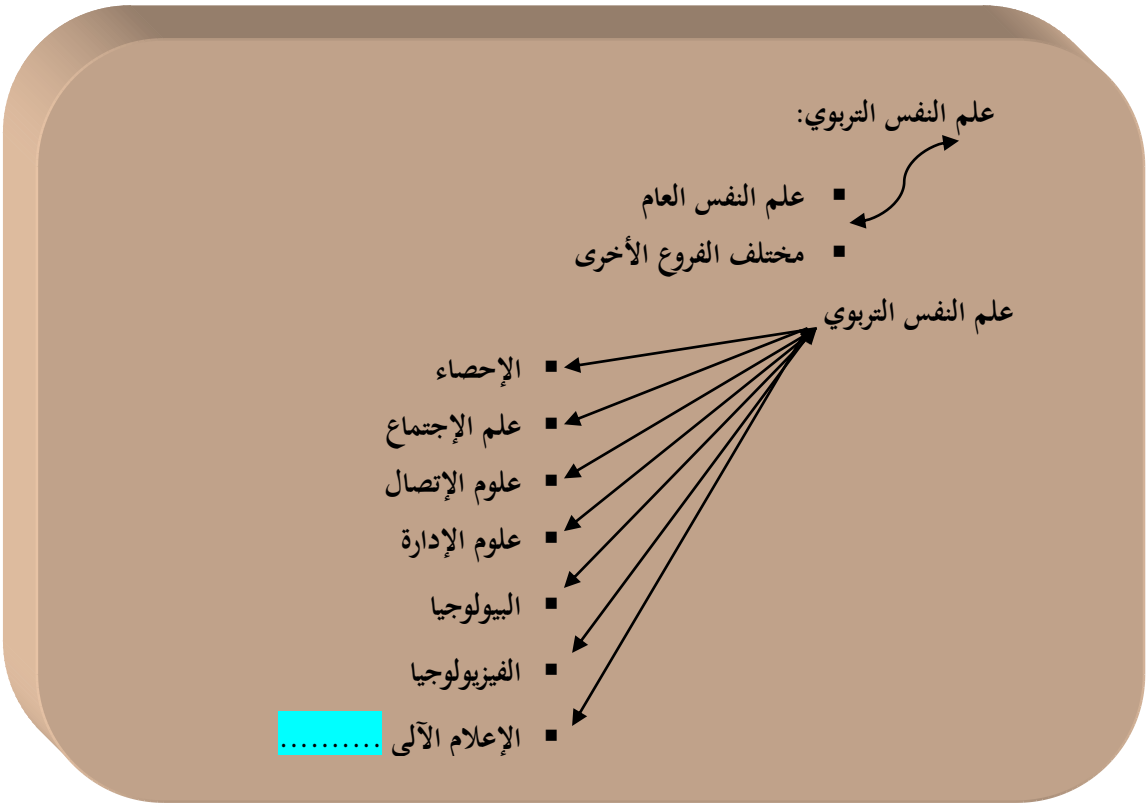
4.4. القياس النفسي:

أسهم في تحديد ميدان علم النفس التربوي منذ البداية، خاصة مع نشأة حركة الذكاء والقدرات العقلية وسمات الشخصية، ثم ازداد الاهتمام بالقياس التربوي لتحقيق أحد مطالب العلم الهامة، وهو الدقة الكمية فمن المستحيل البرهان على حدوث نتائج معينة دون توفر درجة من القياس، لذلك ظهرت البرامج الكمية التي تركز على ما يمكن قياسه في التحصيل المدرسي مثل اكتساب المهارات وحفظ المعلومات. وقد استطاع علماء القياس النفسي في السنوات الأخيرة ابتكار الطرق التي يمكن أن تستخدم في قياس بعض جوانب السلوك المعرفي التي كانت تبدو مستعصية على القياس(كالتفكير الإبتكاري)، بالإضافة إلى قياس جوانب السلوك المزاجي والانفعالي والاجتماعي.

5.4. علم النفس العلاجي:

يقوم علماء النفس المهتمون بمجالات الصحة النفسية والإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، والطب العقلي والخدمة الاجتماعية النفسية وعلم النفس العلاجي بكثير من البحوث، التي تستخدم المنهج الإكلينيكي والذي يعتمد في جوهره على جمع الملاحظات عن سلوك الأفراد، الذين يتلقون مساعدات فردية بسبب الصعوبات الانفعالية. وقد أفادت بعض هذه البحوث في فهم مشكلات وصعوبات السلوك الانفعالي في المواقف التربوية سواء كانت تتصل بسلوك التلاميذ أوسلوك الراشدين الذين يتعاملون معهم خاصة المعلمين (زينب عبد الكريم، 2009، ص 27- 28).

الشكل رقم (03): علاقة علم النفس التربوي بالعلوم الأخرى



5. منظومة مكونات علم النفس التربوي:

إن تعريف علم النفس التربوي لا يكفي لتحديد موضوعاته و مكوناته، وذلك لأنها كثيرة و متعددة، ومن المفيد القول أن أحد الباحثين بتحليل مئة مؤلف رئيسي في ميدان علم النفس التربوي فوجد أن أكثر الموضوعات تكرارا مايلي:

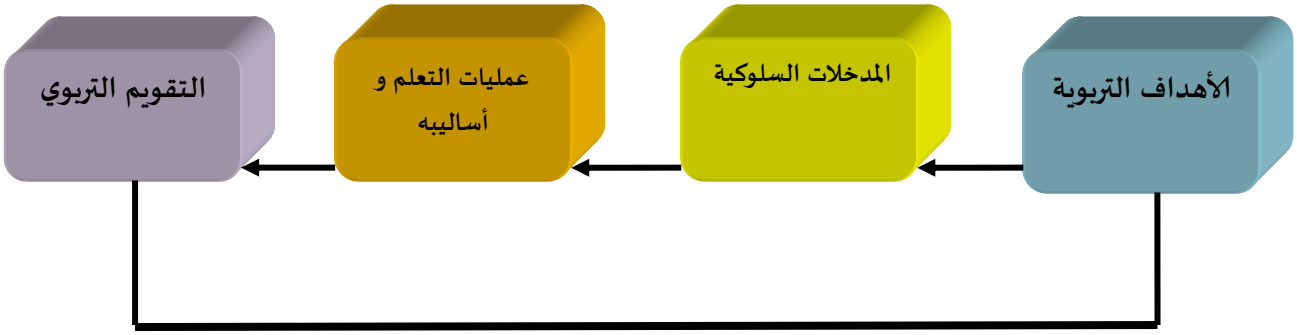
- النمو المعرفي والجسمي والإنفعالي والخلقي والإجتماعي.
- عمليات التعلم ونظرياته، وطرق قياسه والعوامل المؤثرة فيه، ويشمل هذا أيضا موضوعات الإنتقال أثر التدريب والإستعداد للتعلم وطرق التدريس.
- قياس الذكاء والقدرات العقلية وسمات الشخصية وأسس الإختبارات التحصيلية وشروط الإختبارات.
- الصحة النفسية للفرد والتوافق المدرسي والإجتماعي.
- التوافق الإجتماعي بين التلاميذ وبين التلاميذ والمدرسين.

وكما هو ملاحظ، إن علم النفس التربوي بهذا الشكل مزيج من الموضعات المختلفة والتي ينتمي معظمها إلى فروع علم النفس الأخرى.... الأمر الذي جعل علماء النفس يهتمون بتحديد موضوعاته، وقد أسفرت جهودهم عن تأسيس كيان مستقل ومتميز لهذا العلم. ويعود الفضل في ذلك إلى الباحثين الذين استخدموا لغة النسق أو المنظومة.

ويقصد بالمنظومة أو النسق مجموعة من العلاقات المنظمة المتداخلة التي تربط بين أجزاء متفاعلة يتكون كل منظم يؤدي وظيفة معينة، ومثل هذه المنظومة تشير إلى أشياء عديدة في الكون، كالنظام الأسري والجهاز الدوري والعملية التعليمية.

وتفيدنا تصور العملية التربوية كمنظومة في تحديد موضوع علم النفس التربوي. وتعد المنظومة التي اقترحها **" جليزر "** من أكثر هذه التصورات شيوعا في هذا الصدد وتتألف هذه المنظومة من أربع مكونات رئيسية يمثلها الشكل التالي:

الشكل رقم (04): منظومة مكونات علم النفس التربوي (من إعداد الباحثة)



6. الموضوعات التي يعالجها علم النفس التربوي:

- **خصائص نمو الطفل وصفاته المميزة** في كل مرحلة من مراحل نموه، والإفادة منها في وضع البرامج والمناهج الملائمة لكل مرحلة عمرية.
- **دراسة سيكولوجية التعلم** من حيث نظرياته وقوانينه ومبادئه وشروطه.
- **مشكلات التعليم**، التسرب المدرسي، الجامعي، الفشل المدرسي، التكوين بمختلف مستوياته، مشكلات التقويم من بناء اختبارات ودرجة قدرتها في قياس المستويات، ومن حيث موضوعيتها واستجابتها للشروط العلمية التي يجب أن تتوفر في وسيلة القياس.
- **التعرف على دوافع سلوك الأطفال** ووسائل تحسين إقبالهم على التعلم بشوق ورغبة والتخلص من العقاب والقسوة والإجبار الذي لا يأتي إلا بنتائج عكسية.
- **كيفية تنظيم الجدول المدرسي** من خلال تنظيم مواعيد العمل والراحة بما يضمن التقليل من إرهاق الطلبة وشعورهم بالملل.
- **بحث مشكلات الطلاب النفسية والسلوكية والتحصيلية** والعمل على مساعدتهم للتكيف مع المدرسة وبرامجها المختلفة.
- **موضوع العلاقات البيداغوجية** حيث يجب أن تكون بيداغوجية ولا تخرج عن إطارها، إلى جانب دراسة التفاعلات المدرسية بين التلاميذ فيما بينهم وفيما بينهم وبين الأساتذة، وبين الأساتذة والإدارة وبين أولياء الأمور والجسور التي يجب أن تكون بين المؤسسات التعليمية والتكوينية، وبين مؤسسات المجتمع بصفة عامة لغاية قطع الحواجز التي تعيق العملية التعليمية التي هدفها هو الإسهام بفعالية في حركة التنمية

من خلال بناء الإنسان الذي بإمكانه المساهمة الجادة في إدراك كل معطيات مجتمعه القائمة، وتحليلها وتفسيرها وتحويلها بما يجعل هذه المعطيات عامل دفع بدلا من عامل سلب.

- **يهتم كذلك بالآليات والميكانيزمات العلمية** التي تمكن من تقسيم التلاميذ بما يحقق أعلى درجة ممكنة من الانسجام داخل الجماعة التعليمية، كذلك تحديد المواد الدراسية وتقسيمها إلى جزئياتها لمعرفة القدرات العقلية التي يتطلبها تدريس كل مادة حسب مستوى النضج النفسي، العقلي وغيرة اللازم لمحتوى وأنشطة المادة المدرسية المبرمجة.
- **القيام بتحليل سلوك الفرد لمعرفة طبيعة الفروق الفردية** ومدى الاستفادة منها أثناء التطبيقات التربوية، إلى جانب القيام بدراسة وتحليل العلاقات الاجتماعية بين أفراد أسرة المدرسة، وكشف الآثار النفسية الناشئة عن هذه العلاقات وانعكاساتها على العمل المدرسي، مما قد يكون له الأثر السلبي على النظام التعليمي والمجتمع ككل.
- **المقومات السلوكية للأهداف التربوية**: غالبا ما تصاغ الأهداف التربوية في عبارات مثل المواطن الصالح أو التربية، من أجل السلام أو جيل عصر الفضاء وما إلى ذلك من مصطلحات، إذن فمهمة علم النفس التربوي هي ترجمة هذه الأهداف إلى مقومات سلوكية (عادات سلوكية ومعرفية و وجدانية واجتماعية و انفعالية وتفكيرية)
- **القياس والتقويم**: عملية التربية بطبيعتها عملية نامية متغيرة متطورة، والمدرسة تحتاج لتحقيق وظيفتها كاملة إلى بعض أدوات القياس التشخيصي كالاختبارات التحصيلية واختبارات القدرات والاستعدادات واعتبارات الميول المهنية واختبارات التكيف وغيرها(حسين أبو رياش، زهرية عبد الحق،2007، ص24).

لقد بات الإهتمام بالمعرفة النفسية والمبادئ التي تحكم السلوك الإنساني على غاية من الأهمية نظرا لما يشهده العالم من تغيرات متسارعة في جميع مجالات الحياة وميادينها المختلفة، فالأوضاع المتغيرة إقتصاديا وسياسيا واجتماعيا وصناعيا إضافة إلى الأحداث الأخرى المتسارعة، أدت إلى زيادة صعوبة الحياة وتعقيدها، وإلى ظهور العديد من المشكلات على كافة الأصعدة. الأمر الذي أدى إلى زيادة الإهتمام بتوظيف المعرفة النفسية المشتقة من علم النفس العام في ميادين الحياة المتعددة، وذلك من أجل فهم السلوك الإنساني والعوامل المؤثرة فيه، ومن أجل التأثير فيه وتوجيهه الوجهة السليمة، لرفع كفاءة الأفراد الإنتاجية وتطوير قدراتهم على مواجهة المشكلات، ومساعدتهم بالتالي على التوافق النفسي السليم.

وعلم النفس التربوي شأنه شأن فروع علم النفس الأخرى، زاد الإهتمام به خلال العقود الماضية نظرا لإتساع دائرة العملية التربوية وتعدد متغيراتها والعوامل المؤثرة فيها. فقد شكل هذا الحقل حلقة الوصل بين المعرفة النفسية النظرية والتطبيق التربوي بهدف تحسين

7. مناهج البحث في علم النفس التربوي:

إن علم النفس التربوي يطبق مناهج علمية في بحث الظواهر التربوية ونظرا لتعدد وتعقد الظاهرة الإنسانية، فإن هذا العلم يطبق مناهج بحث مختلفة وفق الظاهرة المدروسة المناسبة لمتغيرات الدراسة المقترحة، وذلك بالطبع وفق شروط محددة. ويجب الإشارة هنا أن الظاهرة الإنسانية مختلفة عن الظاهرة الطبيعية للإعتبارات الآتية:

- الظاهرة الطبيعية ثابتة نسبيا على خلاف الظاهرة الإنسانية الأكثر تغييرا.
- تعقد الظاهرة الإنسانية كونها تتأثر بعوامل مختلفة على خلاف الظاهرة الطبيعية المتميزة بالبساطة النسبية.
- إمكانية التجريب وإعادة التجريب في الظاهرة الطبيعية غير أن الظاهرة الإنسانية وحيدة لا تخضع إلى حتمية بشكل كبير (فارس علي، 2018، ص.43).

إن علم النفس التربوي يعتبر من بين أهم الميادين العلمية التي أخذت على عاتقها ضرورة وحتمية استخدام المناهج كطريقة من طرائق البحث. ومن هذا المنطلق لابد لنا من الوقوف على المناهج الأكثر شيوعا في علم النفس التربوي، والتي تتمثل في المنهج الوصفي والمنهج التجريبي والمنهج التاريخي والمنهج المقارن، ....

وعلم النفس التربوي يستخدم الطريقة العلمية في دراسة الظواهر السلوكية والنفسية المتعلقة بعملتي التعلم والتعليم الصفي بهدف توليد المعرفة النظرية حولها، وتوظيف هذه المعرفة عمليا في مواقف التعليم من أجل رفع وتحسين كفاءتها. وتختلف الظواهر السلوكية المرتبطة بعملية التعلم والتعليم في طبيعتها ومتغيراتها الأمر الذي يستلزم إستخدام مناهج مختلفة في دراسة هذه الظواهر.كما أن مناهج البحث العلمي المتبعة في علم النفس التربوي تختلف باختلاف أهداف البحث العلمي (عماد عبد الرحيم،

والباحث في علم النفس التربوي يجب أن يحدد المنهج المناسب لمتغيرات الدراسة المقترحة من بين عدد كبير من مناهج البحث المختلفة وفق شروط محددة، وهناك تصنيفات عديدة للبحوث التربوية منها مايصنفها إلى بحوث كمية وأخرى نوعية، أو بحوث أساسية وأخرى تطبيقية، أو بحوث استرجاعية غير سببية وأخرى تجريبية سببية

ويمكن تصنيف مناهج البحث التربوي إلى ثلاثة أنواع تبعا للزمن الذي تحدث فيه الدراسة، كما هو موضح في الجدول الموالي.

جدول رقم (01): تصنيف مناهج البحث العلمي وفق المعيار الزمني (عدنان يوسف وآخرون،2005)

اسم المنهج	الزمن	الخصائص
التاريخي	الماضي حدثت الظاهرة وانتهت في الماضي	يدرس خصائص وطبيعة الظواهر التربوية الماضية
الوصفي	الحاضر(بدأت في الماض ي ولا زالت قائمة)	وصف الظواهر التربوية الغامضة تمهيدا لتفسيرها.
التجريبي	المستقبل (الظواهر التي يحدثها الباحث)	معرفة العلاقات السببية بين المتغيرات بشكل مضبوط

ويعد المنهج التاريخي أقل استخداما في علم النفس التربوي من المنهج الوصفي والمنهج التجريبي، وفيما يلي نعرض مناهج البحث المختلفة التي يستخدمها علم النفس التربوي في دراسة الظواهر النفسية والسلوكية المختلفة.

1.7. منهج الدراسات الوصفية (المنهج الوصفي):

يقوم هذا المنهج على دراسة الظاهرة كما تحدث في الواقع دون آية محاولة من قبل الباحث في التأثير في أسباب وعوامل هذه الظاهرة .وقد يتم دراسة الظاهرة أثناء حدوثها في بعض الحالات أو بعد حدوثها في حالات أخرى ويسعى الباحث في مثل هذا النوع من الدراسات إلى تقديم وصف كمي أو كيفي عن الظاهرة المدروسة الذي من شأنه أن يسهم في اتخاذ القرارات المناسبة حيالها. ويساهم منهج الدراسات الوصفية في تحقيق الفوائد التالية:

- تقديم وصف كمي أو كيفي حول الظاهرة المدروسة.
- يساعد متخذي القرارات في اقتراح الحلول أو تقديم التوصيات أو إعطاء تفسيرات للظاهرة المدروسة في ضوء النتائج التي يتم التوصل إليها.
- توليد البحث التجريبي من خلال إخضاع هذه الحلول والتفسيرات للتجريب للتأكد من صدقها.

يستخدم الباحث في هذا المنهج عدة أدوات لجمع البيانات والمعلومات حول الظاهرة المدروسة ومن هذه الآدوات الملاحظة، المقابلة، والآدوات المسحية كالاستبيانات واستفتاءات الرأي، والسجلات والوثائق، والمذكرات والمقاييس والاختبارات المختلفة (الطريحي وحمادي، 2014، ص.ص. 38-39).

إن علم النفس التربوي يستخدم الطريقة العلمية في دراسة الظواهر النفسية والسلوكية المتعلقة بعملية التعليم والتعلم الصفي، بهدف توليد المعرفة النظرية حولها. وتوظيف هذه المعرفة عمليا في مواقف التعليم من أجل رفع وتحسين كفاءتها. وتختلف الظواهر السلوكية المرتبطة بعملية التعلم والتعليم في طبيعتها ومتغيراتها الأمر الذي يستلزم استخدام مناهج مختلفة في دراسة هذه الظواهر. كما أن مناهج البحث العلمي المتبعة في علم النفس التربوي تختلف باختلاف أهداف البحث العلمي. وفيمايلي عرض للمناهج المختلفة التي يستخدمها علم النفس التربوي في دراسة الظواهر النفسية والسلوكية المختلفة.

يقوم هذا المنهج على دراسة ظاهرة كما تحدث في الواقع دون أية محاولة من قبل الباحث في التأثير في أسباب هذه الظاهرة. وقد يتم دراسة الظاهرة أثناء حدوثها في بعض الحالات أو بعد حدوثها في حالات أخرى. وبسعى الباحث في مثل هذا النوع من الدراسات إلى تقديم وصف كمي أو كيفي عن الظاهرة المدروسة.

2.7. الدراسات المسحية:

يواجه علم النفس التربوي الكثير من الظواهر التي تستدعي الباحثين إلى البحث عن طبيعتها من خلال المنهج الوصفي المسحي، والدراسات المسحية تهدف إلى التعريف بهذه الظواهر من حيث شدتها أو حجمها أو زمنها أوتكرارها وتقديم المعلومات العلمية التي تزيل الغموض حول هذه الظواهر وتساعد المختص على تشخيصها والعمل على وضع الخطط العلمية التي تساعد على حلها. وتعد جميع الدراسات التي تعالج المشكلات التربوية أو الاتجاهات أو الكفايات أو القدرات نماذج على الدراسات المسحية مثال:

- المشكلات الاجتماعية التي يعاني منها طلبة السنة الأولى أساسي.
- مستويات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة.
- أسباب التسرب المدرس ي في المرحلة الثانوية. (عدنان يوسف وآخرون، 2007)

3.7. الدراسات الارتباطية:

يقوم هذا المنهج على دراسة العلاقة بين ظاهرتين، أو بين متغيرين بدلالة إحصائية ويشير المتغير إلى الخاصية التي تتواجد بنسب مختلفة عند أفراد المجتمع الواحد كالدافعية، التحصيل، الذكاء، الطول ... ويتم دراسة هذه

العلاقة من خلال حساب معامل الارتباط الذي يمثل قيمة إحصائية تتراوح بين (صفر،-1 ،+ 1) وقد تكون الإشارة (+) موجبة أو سالبة (-) وقد يأخذ معامل الارتباط أية قيمة ضمن هذا المدى.

تشير الإشارة السالبة أو الموجبة إلى اتجاه العلاقة القائمة بين المتغيرين وليس قوة العلاقة، فالإشارة السالبة تدل على وجود علاقة عكسية بين المتغيرين، وهذا يعني أنه كلما زادت قيمة المتغير الآول فإن قيمة المتغير الثاني تنقص تبعا لذلك كالعلاقة بين القلق والتحصيل، حيث كلما ارتفع مستوى القلق لدى المتعلم انخفض مستوى تحصيله في الامتحان. كما تشير الإشارة الموجبة إلى وجود علاقة طردية بين المتغيرين بحيث إذا ازداد المتغير الآول فإن المتغير الثاني يميل إلى الزيادة تبعا لذلك. ومن أمثلة على هذا النوع العلاقة بين الذكاء والتحصيل، والدافعية والتحصيل إذ أن زيادة نسبة الذكاء لدى الفرد تزيد من احتمالية ارتفاع مستوى تحصيله وكذلك ارتفاع مستوى الدافعية لدى الفرد يزيد من مستوى تحصيله.

يشير معامل الارتباط الذي قيمته (-1) أو (+1) إلى وجود علاقة تامة بين المتغيرين ولا يعني معامل الارتباط الذي قيمته الذي قيمته(-1) أضعف من معامل الارتباط الذي قيمته (+1). فكلامها من نفس القوة، ولكنهما يختلفان في اتجاه العلاقة. كما ويشير معامل الارتباط الذي قيمته تساوي صفرا أو قريبة من الصفر إلى انعدام العلاقة بين المتغيرين، حيث أن هذين المتغيرين لا يتأثران ببعضهما البعض. ومن الآمثلة على هذا النوع من العلاقات العلاقة بين وزن الجسم والذكاء، فوزن الجسم لا يؤثر سلبا أو إيجابا في ذكاء الأفراد ويسهم معامل الارتباط في تحقيق الفوائد التالية:

- تحديد وجود أو عدم وجود علاقة بين المتغيرات.
- بيان قوة العلاقة بين المتغيرات(قوية، متوسطة، ضعيفة).
- بيان اتجاه العلاقة بين المتغيرات(طردية، عكسية).
- بيان نوع العلاقة بين المتغيرات (خطية، انحنائية). (الزغلول ، 2012).

4.7. الدراسات التطورية (النمائية):

تسعى الدراسات الوصفية التطورية إلى تتبع الظواهر النمائية والسلوكية في مجال علم النفس التربوي كالتغيرات التي تحدث على سلوك المتعلم خلال مراحل دراسته المختلفة من مرحلة ما قبل المدرسة حتى التعليم الجامعي والدراسة التطورية تأخذ شكلين هما:

5.7. الدراسات الطولية (التتبعية):

وفيها يتتبع الباحث الظاهرة النمائية خلال فترة زمنية محددة قد تبلغ بضعة أشهر حسب طبيعة الظاهرة المدروسة، حيث يقوم بتكرار جميع البيانات لفترات عديدة خلال هذه المدة، ومن صعوبات هذا الشكل من الدراسات الطولية أنه يحتاج إلى زمن طويل وجهد كبير كما أنه غالبا ما يفقد الباحث عددا كبير من أفراد العينة لعوامل عديدة عبر الزمن.ومن أمثلة على الدراسات الطولية دراسة تيرمان Terman وهي نموذج على الدراسات الطولية حيث تتبع فيها سلوك الموهوبين لفترة خمس وثلاثين سنة.

6.7. الدراسات المستعرضة أو العرضية :

ويتتبع الباحث الظاهرة من خلال تمثيل عناصرها وأبعادها بعدد كبير من شرائح المجتمع ولكنه يجمع هذه البيانات في وقت واحد ثم يلجأ إلى مقارنة البيانات بين شرائح المجتمع المختلفة. ولمقارنة الفروق بين هذين النوعين من الدراسات التطورية نفترض أن أحد الباحثين يحاول تتبع المنظومة القيمية لطلبة الجامعة، فقد يلجأ إلى أسلوب الدراسات الطولية من خلال تحديد عينته من طلبة السنة الآولى ويطبق عليها مقياس منظومة القيم ثم يتتبع نفس العينة للسنة الثانية والثالثة حتى الرابعة .

أما عندما يختار الدراسات المستعرضة فإنه يحدد عينة من السنوات الدراسية الآربعة ثم يطبق عليها مقياس منظومة القيم في نفس الوقت ويقوم بإحداث نفس النوع من المقارنات كما في الدراسة الطولية ويتفق الباحثون على أن المنهج الطولي أكثر كلفة وجهدا إلا أنه أكثر دقة وموضوعية من المنهج المستعرض،كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (02): الفرق بين الدراسات الطولية والعرضية. (من إعداد الباحثة)

الطولية	العرضية
وقت أطول	وقت أقصر
جهد أكبر	جهد أقل
دقة أعلى	دقة أقل
إهدار في العينة	لا إهدار في العينة

ومن الآمثلة التي تصلح لمنهج الدراسات الوصفية التطورية تتبع ظواهر نمائية مثل تعلم الكلمات الآولى للأطفال، وتتطور أسلوب اللعب وتتبع تغير أسلوب تفكير الآطفال وأساليبهم في حل المشكلات. (عدنان يوسف وآخرون، 2005)

7.7. منهج الدراسات التجريبية:

يستند هذا المنهج إلى إخضاع الظاهرة موضع الاهتمام إلى مبدأ التجريب للتأكد من أسبابها والعوامل المؤثرة فيها.وتسمى الظاهرة موضع الدراسة بالمتغير التابع. إذ أن قيمة هذا المتغير تتأثر بما يجريه الباحث من تغيرات في المتغير المستقل العامل الذي يختاره الباحث بحيث يتحكم في قيمته ومستوياته لتحديد أثره في المتغير التابع أو الظاهرة موضع البحث. (عماد عبد الرحيم

ويعد المنهج التجريبي من أكثر مناهج البحث دقة وموضوعية لأنه منهج يعتمد على دقة الضبط والتحكم بمتغيرات الدراسة، ولكون المنهج الوحيد الذي يختبر ويفسر العلاقات السببية بين المتغيرات، والتجريب يعني أن يقوم الباحث بتحديد مشكلة بحثية ويجهز أدواته ومستلزمات تجربته ثم يسعى إلى بناء التجربة من أجل اختبار أثر أحد هذه المتغيرات على الآخرى. والتجربة الناجحة يجب أن تحتوي على:

1.7.7. المتغيرات: التجربة تتكون من المتغيرات التالية:

1.1.7.7. المتغيرات المستقلة (الحرة):

وهي المتغيرات التي يتحكم بها الباحث من خلال الضبط والتحكم ليرى أثرها على المتغيرات الآخرى(التابعة)

2.1.7.7. المتغيرات التابعة (المقيدة): وهي المتغيرات التي يتوقع أن تتأثر بالتغيرات الحاصلة على العوامل المستقلة لذا يعمل الباحث على ملاحظتها وقياسها فقط ولكن لا يتحكم بها.

3.1.7.7. المتغيرات الدخيلة (الخارجية):وهي المتغيرات المرتبطة ببيئة التجربة أو أفراد الدراسة والتي يتوقع الباحث أن تؤثر على نتائج الدراسة فيعمل على ضبطها والحد من أثرها.

2.7.7. المجموعات:

يجب على الباحث أن يوفر مجموعتين على الآقل لإجراء أية تجربة إحداهما تشكل المجموعة التجريبية والآخرى تشكل المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية هي المجموعة التي تخضع للمعالجة أي أنها تخضع لتأثير العامل المستقل. أما المجموعة الضابطة فهي مجموعة مماثلة للمجموعة التجريبية في جميع الخصائص ما عدا عدم خضوعها للعامل المستقل وغالبا ما تترك على وضعها الطبيعي دون أية معالجة .

والباحث الجيد في علم النفس التربوي يجب أن يحدد الظواهر التي يمكن دراستها تجريبيا ولتحقيق ذلك يجب أن تتوفر أربعة شروط حتى تصبح الظاهرة التربوية قابلة للدراسة التجريبية، وهذه الشروط هي:

- قدرة الباحث على التحكم بالعامل أو العوامل المستقلة.

- قدرة الباحث على قياس العامل أو العوامل التابعة بطرق إجرائية محددة.
- قدرة الباحث على ضبط العوامل الدخيلة (الخارجية) لاستبعاد أثرها على النتائج
- قدرة الباحث على الاختيار العشوائي لعينة الدراسة أو / و التعيين العشوائي لعينة الدراسة على مجموعات الدراسة التجريبية والضابطة.(عدنان يوسف وآخرون،

وقد يعمد الباحث في المنهج التجريبي إلى دراسة أثر متغير مستقل واحد أو أكثر في متغير تابع في نفس الوقت ضمن شروط وظروف تمتاز بالضبط الشديد لمتغيرات أخرى قد يؤثر وجودها في النتائج. وذلك من أجل تحديد الآثر الفعلي للمتغير أو المتغيرات المستقلة في المتغير التابع. وتسمى مثل هذه المتغيرات التي يحاول الباحث ضبطها وإزالة أثرها بالمتغيرات الدخيلة. يوجد العديد من التصاميم التجريبية التي ربما يستخدمها الباحثون في دراسة الظواهر السلوكية وتختلف باختلاف أهداف البحث وطبيعة المتغيرات المدروسة وعموما فإن الباحث في هذه التصاميم يقوم بتحديد مجتمع الدراسة الذي يرغب بتعميم نتائج الدراسة عليه، واختيار عينة عشوائية من هذا المجتمع وفق أسس وشروط اختيار العينات، ثم يتم تقسيم هذه العينة إلى مجموعات الدراسة بحيث يتم توزيع أفراد العينة عشوائيا على هذه المجموعات. (عماد عبد الرحيم، 2012)

ولإعطاء مثال واقعي على استخدام التجريب في مجال تنمية التفكير، قام بشارة والعتوم (2004) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبي في التفكير عالي الرتبة على تنمية مهارات) التفكير الناقد وللتعرف على مكونات هذه الدراسة التجريبية أنظر تصميم الدراسة في الجدول التالي:

الجدول رقم(03):تصميم تجريبي لدراسة أثر التدريب على التفكير عالي الرتبة على مهارات التفكيرالناقد

المجموعات	العامل المستقل	العامل التابع
التجريبية	التعرض للبرنامج التدريبي في مهارات التفكير عالى الرتبة	تطبيق مقياس مهارات التفكير الناقد
الضابطة	لا تتعرض للبرنامج التدريبي وتبقى في ظروفها الطبيعية	تطبيق مقياس مهارات التفكير الناقد

وفي مثال آخر حاول أحد الباحثين معرفة أثر نوع التعزيز في تحصيل طلبة الصف السادس أساسي في مادة الرياضيات، ولتنفيذ التجربة قام الباحث بتحديد عينة عشوائية من طلبة الصف السادس أساسي وزعت عشوائيا إلى أربع مجموعات تجريبية تمثل أربعة أنواع من التعزيز (التعزيز المستمر، و المتقطع المنظم، و المتقطع العشوائي، و

المؤجل) ومجوعة ضابطة واحدة تركت بدون تعزيز بينما خضعت المجموعات الخمس بعد انتهاء الدراسة إلى اختبار في الرياضيات، كماهو موضح في الجدول. (عدنان يوسف وآخرون، 2012، ص.ص. 32)

جدول رقم(04): تصميم تجريبي لدراسة أثر نوع التعزيز في تحصيل طلبة الصف السادس أساسي في مادة الرياضيات (عدنان يوسف وآخرون، 2012، ص. 33)

المجموعات	العامل المستقل	العامل التابع
التجريبية 01	استخدام التعزيز المستمر	اختبار في الرياضيات
التجريبية 02	استخدام التعزيز المتقطع المنظم	اختبار في الرياضيات
التجريبية 03	استخدام التعزيز المتقطع العشوائي	اختبار في الرياضيات
التجريبية 04	استخدام التعزيز المؤجل	اختبار في الرياضيات
الضابطة	تركت بدون تعزيز	اختبار في الرياضيات

وعليه، يعد تصميم المجموعة التجريبية والضابطة من أبسط التصاميم التجريبية، ففي هذا النوع من التصاميم يختار الباحث عينة عشوائية من الآفراد ثم يقوم بتوزيع أفراد هذه العينة عشوائيا إلى مجموعتين :المجموعة التجريبية والتي يخضع أفرادها لمعالجة المتغير المستقل، والمجموعة الضابطة وهي التي لا يتعرض أفرادها للمعالجة وتستخدم لغايات المقارنة ولضمان الحصول على نتائج دقيقة يحاول الباحث جاهدا على إبقاء جميع الظروف مماثلة لمجموعتي الدراسة طوال فترة التجربة باستثناء توفير المتغير المستقل لأفراد المجموعة التجريبية وحجبه عن أفراد المجموعة الضابطة.

يعد الباحث أداة لقياس أداء أفراد مجموعتي الدراسة بعد الانتهاء من التجربة ويستخدم إحدى الآساليب الإحصائية للمقارنة بين أداء أفراد المجموعتين .فإذا أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية وأداء أفراد المجموعة الضابطة، عندها قد يعزى الباحث هذا الفرق إلى المتغير المستقل. فلو أراد باحث الكشف عن أثر التعزيز اللفظي في الدافعية لدى طلاب الصف الرابع الآساس ي .ففي مثل هذه التجربة يمثل التعزيز اللفظي المتغير المستقل.في حين يمثل التحصيل الظاهرة موضع البحث أو المتغير التابع ولتنفيذ إجراءات التجربة يختار الباحث عينة عشوائية من طلاب الصف الرابع أساسي ثم يقوم بتوزيع أفرادها عشوائيا إلى مجموعتين،

إحداهما تسمى التجريبية يستخدم معها التعزيز اللفظي(المتغير المستقل)، والثانية تسمى الضابطة حيث لا تخضع لهذه الخبرة.

بعد الانتهاء من إجراءات التجربة يستخدم الباحث مقياسا لقياس مستوى الدافعية لدى أفراد مجموعتي الدراسة، ثم يستخدم أحد الآساليب الإحصائية للمقارنة بين مستوى الدافعية لدى أفراد المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية. فإذا أظهرت النتائج أن دافعية أفراد المجموعة التجريبية كانت أعلى منها عند أفراد المجموعة الضابطة عندها يستنتج الباحث أن للتعزيز اللفظي أثرا في الدافعية ويقدم التوصيات المناسبة لذلك.

وعليه، فإن منهج الدراسات التجريبية يسهم في فهم طبيعة العلاقات السببية القائمة بين المتغيرات؛ إذ يمكن من خلال هذا المنهج الاستنتاج أن متغيرا ماقد يسبب أو يؤثر في المتغير التابع أو الظاهرة موضع البحث (الزغول ، 2012، ص.ص.37- 38)

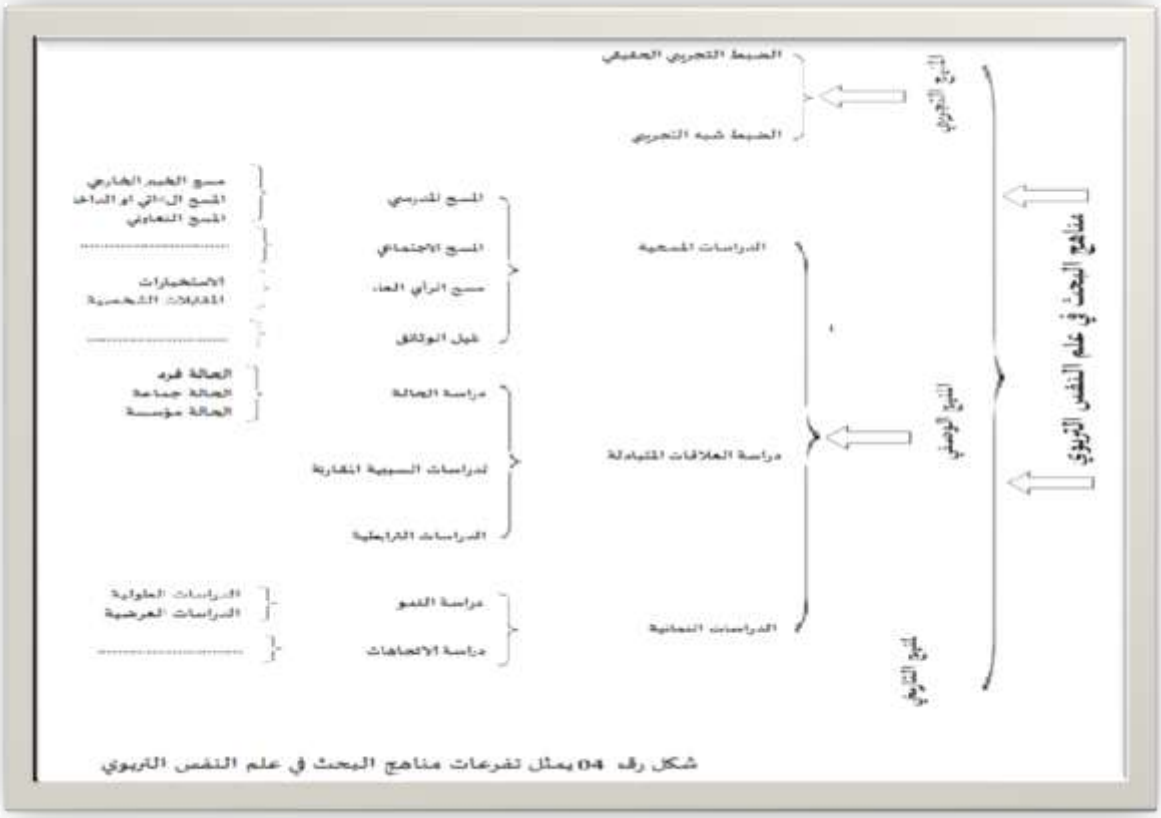
8.7. دراسة الحالة:

دراسة الحالة هو منهج وصفي استخدم أصلا كمنهج علاجي وإرشادي للحالات الخاصة، والتي تتطلب العلاج والإرشاد النفسي. ويمكن استخدام دراسة الحالة لأهداف بحثية عندما يتم التعامل مع حالات ومشكلات وظواهر تربوية خاصة كالتقصير الدراسي أو التسرب من المدرسة، أو المشكلات السلوكية لعدد محدد من الطلبة بهدف فهم هذه الظواهر وتشخيصها ووضع الحلول المناسبة لها مستقبلا. وعادة ما يقتصر الفهم الذي يحققه الباحث من دراسة الحالة على هذه الحالات أو حالات مشابهة ولا يجوز تعميمها على العاديين. ودراسة الحالة قد تكون فردا أو أسرة أو مجموعة صفية أو مدرسية شريطة أن يشترك جميع أعضاء المجموعة بنفس الخصائص المراد دراستها.

ولتحقيق أهداف دراسة الحالة لابد للباحث أن يجمع أكبر قدر من المعلومات عن عينة الدراسة المحدودة حول ماضي الآفراد وحاضرهم فيما يتعلق بمشكلة البحث وحول أوضاعهم الاجتماعية والانفعالية والآكاديمية والاقتصادية وقد يضطر الباحث لجمع المعلومات الاستعانة بسجلات الطلبة المدرسية أو إجراء المقابلات والملاحظات العلمية مع الطلب

ة وأسرهم و رفاقهم ومعلميهم. (عدنان يوسف وآخرون، 2012، ص. 31).

الشكل رقم (05): تفرعات مناهج البحث في علم النفس التربوي



خلاصة الفصل:

وبناء على ما تقدم يمكن القول أن علم النفس التربوي له تاريخ قصير، وماض طويل. أي أن علم النفس التربوي لم ينفصل كعلم تجريبي عن الفلسفة إلا في وقت قصير، أو تاريخ قصير. أما موضوعاته فقد تناولها فلاسفة اليونان، فلذلك يرجع تاريخ موضوعات علم النفس التربوي إلى فلسفة التربية إلا أنه يبقى علما نظريا وتطبيقيا في آن واحد. إن إحدى الوظائف الرئيسية للتربية هي إعداد النشء للمستقبل من خلال تزويدهم بمجموعة من المعارف وفيها الطفل، بحيث يصبح المهارات الضرورية. والمدرسة هي البيئة التي أوجدت التطور الاجتماعي لكي يمر بعد ذلك معدا إعدادا صلاحا للحياة الاجتماعية والاضطلاع بمسؤولياته في المجتمع.

إن وسيلة التربية في تحقيق ذلك تكمن في تحويل الأهداف العامة للمجتمع وفلسفته إلى مجموعة من الأهداف والغايات التربوية وترجمتها إلى مجموعة من المناهج في المجالات المختلفة، التي تحوي بدورها على مجموعة من المهارات والمعارف والمفاهيم، ولتوصيل هذه المهارات والمعارف تعد الأنظمة التربوية أنماطا من المدرسين الأداء هذه المهمة.

سنتناول في الفصل الموالي أهمية علم النفس التربوي في تجويد عملية التعليم و التعلم و ذلك لأنه يهتم بتطبيق أسس ومبادئ علم النفس في الحياة التعليمية في مختلف مراحل الدراسة، بما يؤدي إلى تحقيق أهداف التربية السليمة في ضوء البرامج والخطط الدراسية المرسومة. وإن مفهوم التمدرس (الدخول إلى المدرسة) ذاته قد بدأ بتوسع كي يتحول إلى عملية تنشئة كاملة تهتم بكل قطاعات حياة الطفل واحتياجاته وابعاد نموه ... فالنجاح في الحياة هو الشخصية الكلية في تكامل مكوناتها وحسن تفاعلها وفاعلية نشاط مختلف وظائفها.

الفصل الثاني

أهمية علم النفس التربوي في تجويد العملية التعليمية التعلمية

تمهيد

1. مفهوم العملية التعليمية التعلمية
2. مفهوم التعلم
3. مفهوم التعليم
4. الفرق بين التعلم والتعليم
5. خصائص التعلم
6. شروط التعلم
7. أنواع التعلم
8. مراحل التعلم
9. نواتج التعلم
10. مكونات العملية التعليمية
11. المعايير المستخدمة في قياس التعلم
12. العوامل المؤثرة في فاعلية عملية التعلم والتعليم
13. أهمية علم النفس التربوي في تجويد العملية التعليمية والتعلمية

خلاصة الفصل

أهمية علم النفس التربوي في تجويد العملية التعليمية التعلمية

تمهيد:

يعتبر التعلم مفتاح الحياة من أهم الأسس التي تقوم عليها الحياة،" **فالحياة تعلم، والتعلم حياة** "ذلك لأن الإنسان خلال حياته يمرّ بعدّة م راحل من المهد إلى اللحد، يحاول باستمرار التأقلم مع محيطه وحلّ المشاكل التي تواجهه، لذا لا يمكنه العيش ومواجهة صعوبات الحياة ومقتضياتها إلا بالتعلم الدائم، ولهذا فالتعلم عملية مستمرة باستم ا رر الحياة، فهي بناء وتجديد للمعرفة والخبرة.

والتعليم هي تلك العملية التي يقوم بها المعلم والتي يهدف من خلالها إلى إحداث تغيرات عقلية، نفسية، جسمية لدى التلاميذ، والتعليم هو النشاط الذي يقوم به المعلم أثناء العملية التعليمية، فلا يتحقق التعليم إلا بوجود المعلّم الذي يوجد له هذا التعليم، فعمليتي التعليم والتعلم، يعودان من أهم الأسس التي تقوم عليها الحياة.

1. مفهوم العملية التعليمية التعلمية:

هي مجموعة الأنشطة التي تحدث بين المعلّم والمتعلّم، بغية التأثير في سلوك المتعلم (رحماني،2019، ص.01).

هي تفاعلات والعمليات التي تحدث بين عناصر التعليمية.

التغير المرغوب في سلوك المتعلم، هي نتائج عملية التعلّم.

كما يؤكد "**جون ديوي**" أنّ أهمية النشاط الحي والفعال للمتعلم في العملية التعليمية نظرية للتعلم لا للتعليم (عابد بوهادي، 2012، ص. 368).

كما عرفه العلماء المعاصرين أن الديداكتيك شق من البيداغوجيا موضوعة التدريس. (عابد بوهادي، 2012، ص.368)

إن العملية التعليمية التعلمية ترتكز على المعلم الذي هو المحرك، الموجه، المنشط، والمرشد والمسهل لهذه العملية التعليمية بطريقة محكمة هادفة وشاملة من خلال تكوينه بطريقة تؤهله للقيام بهذا الدور على أحسن وجه، وإطلاعه على شروط التعليم والتعلم حتى يحقق أهدافه ويجعل من تعليمه تعلما، وتعتبر العمليتي سيرورة وعملية ديناميكية منظمة تخضع لأسس معينة وتتفاعل فيها عناصر مرتبطة وفعالة تتمثل في المعلم والمتعلم، المعارف والمهارات والسلوكات التي ترتبط بينها.

2. مفهوم التعلم:

التعلم من المفاهيم الرئيسية في علم النفس إن ظل يحظى باهتمام العلماء والمفكرين ورجال التربية في كل زمان ومكان ومن المواضيع التي تشغل بالنا جميعا. فمنذ القدم وبنزول الأديان والسماوية الأولى حتى كالإسلام وإلى عهدنا الراهن بشتى فنون العلم والمعرفة ومفهوم التعلم يشكل إحدى القضايا المحورية للإنسان.، ومن التعلم الإلهي: (**علم الإنسان ما لم يعلم**) (**العلق: 05**)، وقال تعالى: (**علم آدم الأسماء كلها**) (**البقرة: 31**)

التعلم عند الكثير من الناس هو تلك العملية التي تؤدي إلى تغير في أداء الفرد وتعديل في سلوكه عن طريق التمرين والخبرة، (**اكتساب معرفة ومهارات، وكفاءات**). كما يقال عن الإنسان أنه " **تعلم** "حين يعرف بأنه تلك العملية المسؤولة عن النمو المطور للفرد. يتمكن من القيام بعمل لم يكن يستطيع القيام به من قبل، ويتأكد التعلم من خلال السلوك والتغيرات الحاصلة في هذا السلوك. (فاخر عاقل، 1982، ص. 144)

إن المتمعن جيدا في الأدب التربوي لا يجد إجماعا بين الباحثين في تعريف عملية التعلم إلا أن الجميع متفق على أنه تغيرفي السلوك .... وذلك بدوره يحتاج إلى تفسير وتوضيح من خلال التعريفات التالية:

تعريف حسين عبد العزيز الدريني (1983): التعلم هو: " تغير شبه دائم في سلوك الكائن الحي نتيجة للخبرة والممارسة والتدريب" .

تعريف (Berline & Gage, 1988): التعلم هو " العملية التي يحدث عن طريقها تغير في سلوك نتيجة للخبرة ."

تعريف (Gates & Al.) التعلم هو: " التغير في السلوك عن طريق الخبرة والمرونة، له صفة الاستمرار وصفة بذل الجهد المتكرر حتى يصل الفرد إلى استجابة ترضي دوافعه وتحقق غاياته "

تعريف (Guilford , Joy Paul) (1897- 1987): التعلم هو: " تغير في السلوك الذي يحدث نتيجة استثارة".

تعريف Kimble التعلم هو : تغير دائم نسبيا في إمكانيات السلوك نتيجة للخبرة المعززة " .

اقترحت العديد من التعريفات لمفهوم التعلم نظرا لتعدد النظريات المفسرة له.

يرى أرثور جيتس وآخرون (Arthur Gotes et autres)" كتغير في السلوك عن طريق الخبرة والمران، له صفة الاستمرار وصفة بذل الجهد المتكرر حتى يصل الفرد إلى استجابة ترضي دوافعه و تحقق غاياته."

تعريف كيمبل (Kimble) حيث عرفه بأنه تغير دائم نسبيا في إمكانيات السلوك نتيجة للخبرة المعززة. (ملحم سامي، 2006، ص. 48)

تعريف عباس نوح الموسوي (2015) التعلم هو: " تعديل ثابت نسبيا في السلوك ناتج عن الممارسة والخبرة "

يختلف الباحثون في ميادين التربية وعلم النفس في تحديد معنى التعلم وتفسيره، إلا أنهم ينفقون على أن: التعلم هو العملية التي نستدل عليها من التغيرات التي تطرأ على سلوك الفرد. والناتجة عن النفاعل مع البيئة أو التدريب أو الخبرة أو الممارسة.

يبدو هذا التعريف بسيطا للوهلة الاولى، ولابد من مزيد من الشرح للوقوف على بعض المحكات المستخدمة في تحديد مفهوم التعلم، والتي يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

التعلم شيء نستدل به على نحو غير مباشر، وذلك من خلال بعض التغيرات التي تطرأ على السلوك، والتي يمكن رؤيتها وملاحظتها على نحو مباشر، أي أن التعلم استدلال ولا يمكن ملاحظته بشكل مباشر، ولا يبدو هذا غريبا، إذا عرفنا أن العديد من المفاهيم الفيزيائية كالطاقة والقوة، والكتلة هي استدلالات ولايمكن إدراكها على نحو مباشر.

إن عالم النفس في مجال التعلم يقوم بملاحظة السلوك الخرجي والمقياس الموضوعي الوحيد الذي نستدل عليه في هذه الملاحظة هو الأداء مثل تعلم السياقة وفتح باب القفص، ولذلك فإن الأداء هو وسيلة للتعبير عن التعلم تعبيرا سلوكيا هذا على الرغم من أن الأداء ذاته قد يكون بسبب متغيرات كالنضج والتعب ...

هناك إرتباط بين التعلم والأداء، فنحن نستدل على التعلم من الأداء، لكن التعلم ليس الأداء ذاته، فقد يحدث التعلم في وضع تعليمي ما، ولا يحدث الأداء في وضع آخر، كأن يتعلم الطفل مجموعة كلمات جديدة، ويفشل أن يمتنع عن أدائها، في موقف معين فهل يمكن اعتبار الأداء تعلما أم أن التعلم يتضمن بالضرورة أداء الكائن الحي في الموقف التعليمي؟

- إن التغيرات التي تطرأ على السلوك والتي تدل على التعلم يجب أن تكون نتيجة للتفاعل أو التدريب والخبرة وبذلك نستثني من التعلم بعض التغيرات السلوكية الناجمة عن آثار التعب أو النضج أو الادوية.
- ربما كان النضج من أكثر العوامل تأثيرا في السلوك، وللمييز بين التغيرات الناجمة عن النضج والتغيرات الناجمة عن الخبرة و التدريب لجأ الباحثون إلى استخدام محكين هما:
- إدا حدث التغير على نحو منتظم ومضطرد وشمل أفراد النوع كله كالمشي أو الطيران مثلا فإن هذا التغير ليس نتيجة التعلم وحده بل نتيجة تفاعل معقد بين عمليتي النضج والتعلم.

- إذا فشل التدريب في تسريع التعلم مهارة كتدريب طفل في ثانية من عمره على إرتداء ملابسه بمفرده، فإن التعلم هذه المهارة يعتمد في جزء منه على النضج.
- التعلم يجب ان يكون نسبيا أي يجب استبعاد كافة التغيرات السلوكية المؤقتة وعدم إعتبارها دليلا على التعلم، فسلوك الفرد قد يتغير نتيجة التعب أو تعاطي بعض العقاقير أو المخدرات ولكن سريعا ما يزول هذا التغير بزوال التعب وبزوال آثار المخدرات.

3. مفهوم التعليم:

- هي تلك العملية التي يقوم بها المعلم والذي يهدف من خلالها إلى إحداث تغيرات عقلية، نفسية، وجسمية، لدى التلاميذ، قد تنميه شخصياتهم بجميع أبعادها، وذلك عن طريق تلقينهم لمجموعة من المعارف والحقائق والمفاهيم والمهارات والمعلومات وإكسابهم العديد من السلوكات والقيم الاجتماعية والأخلاقية.
- كما يقال أن أصلها من الفعل عَلَّمَ ومضارعه يُعَلِّمُ ويقال علم الفردائي جعله يتعلم أو يدرك أو يعرف. (حسان محمد مازن، 2009، ص.10)
- والتعريف الجيّد يكفل انتقال أثر التعلم والتدريب، وتطبيق المبادئ العامة التي يكتسبها المتعلم في مجالات أخرى ومواقف مشابهة، وتمتاز عملية التعليم الصحيحة بأنها تكوّن اتجاهات لدى المتعلمين نحو الدقّة، والنظام، والثقة بالنفس واتجاهات اجتماعية، مثل: التكيف مع البيئة الاجتماعية والتعامل مع الآخرين وإنشاء علاقات عامة واتجاهات فكرية وعقلية كالبحث والتحقق من صحة المعلومات، وحل المشكلات بالطريقة العلمية (إبراهيم عبد الله ناصر، 2009، ص.290).
- إذن التعليم هو عبارة عن مجهود شخصي لمعلومة أخرى على التعلم، وهو عملية حفزة وإستثارة قوى المتعلم العقلية ونشاطه الذاتي وتهيئة الظروف المناسبة التي تمكن المتعلم من التعلم ويكون ذلك بمعونة من المعلم وإرشاده.

4. الفرق بين التعليم والتعلم:

التعلم يقابله بالإنجليزية Learning، أما التعليم فيقابله بالإنجليزية Teaching فإذا لاحظنا الفرق بين الكلمتين في الانجليزية نجدها مختلفة في كتبتها ونطقها لأنهما مشتقتان من جذور مختلفة. أما في اللغة العربية فيقع الخلط عند البعض بإعتبار أن (التعلم والتعليم) مشتقان من نفس الجذر، لذا وجبت المقارنة بينهما.

بمعنى آخر، هناك من يخلط بين عمليتي التعليم والتعلم، بحيث يستخدمون هذين المفهومين كمرادفين للإشارة إلى عملية واحدة. والواقع أن هناك فرقا بين عملية التعليم (Teaching) والتعلم (Learning). فبالرغم من الإرتباط الوثيق بين العمليتين إلا أن هناك بعض الفروق بينهما:

- إن عملية التعليم منظمة وهادفة في حين أن عملية التعلم ليس بالضرورة أن تكون كذلك.
- إن عملية التعليم تتم وفق منهاج محدد في حين أن عملية التعلم قد لا تتطلب ذلك.
- إن عملية التعليم محددة في زمن معين (فترة التعليم الرسمي) في حين أن عملية التعلم تبدأ منذ الولادة و ربما تستمر حتى الموت.
- إن عملية التعليم تشترط مؤسسات أعدت خصيصا لهذا الغرض في حين أن عملية التعلم لا تتطلب بالضرورة وجود مؤسسات خاصة، إذ قد يحدث التعلم في الشارع أو البيت أو المدرسة أو في مكان آخر.
- تهدف عملية التعلم إلى تحقيق أهداف معينة أو نواتج تعليمية مرغوب فيها (التعلم المرغوب) في حين قد يتعلم الفرد من خلال تعلم الخبرات المرغوب وغير المرغوب فيها.
- إن عملية التعليم تتطلب جهات رسمية للإشراف عليها وتنفيذها لدى الأفراد، في حين قد لاتتطلب عملية التعلم ذلك، حيث ربما تعتمد على ذاتية الفرد ومجهوده.
- في بعض الأحيان ربما تؤدي عملية التعليم إلى إحداث التغير المطلوب في سلوك الأفراد بسبب سوء الإجراءات المتخذة لتنفيذها أو بسبب غياب الدافعية والإهتمام من قبل الفرد، في حين يظهر التغير في سلوك الأفراد بسبب عملية التعلم لوجود دوافع لديهم للتعلم.

هناك خلط بين مفهومي التعلّم والتعليم:

إلا أنه يمكن التمييز بينهما نقول إن التعلم علم يبحث في ظاهرة تعديل أو تغيير سلوك الكائن الحي، أما التعليم فإنه فن مساعدة الآخرين على التعلم أي أن التعليم يثير نشاط التعلم لاكتساب نوع جديد من السلوك (سليم مريم، 2003، ص.31).

- وبالتالي فعملية التعليم تنصب على المتعلم ولا تكون لها نتيجة إلا بقدر ما تساعد على حدوث التعلم، ولأن المعلم لا يستطيع القيام بعملية التعليم إلا في وجود المتعلم، كالبائع الذي لا يستطيع أن يبيع إلا في وجود المشتري. وكذلك يمكن النظر إلى التعليم باعتباره العملية والتعلم ناتج هذه العملية (عصام سرية نورية، 2006، ص.16).

- على الرغم من وجود فروق بين التعلم والتعليم إلا أن العلاقة بينهما قوية لا يمكن أن نستغني على أحد منهم. فالتعلم يعتمد كثيرا على التعليم والعكس، حيث نفهم من خلال الفرق بينهما أن: التعلم هو الخاص بالتلميذ، ويمثل نشاطه لتحقيق هدفه، وهو السعي نحو المعرفة، ويتطلب حسن إعداده ليصبح معلما متعلما من خلال غرس الرغبة المتجددة في نفسه دفعا إلى التعلم. وهوكل عمل أو جهد مبذول لاستيعاب الأفكار **الحصول على المعلومات يؤدي إلى التطور**.
- أما التعليم الذي يخص بالمعلم ويتمثل بنشاطه لتحقيق هدفه وهو تقديم المعرفة، ويتطلب حسن إعداد المعلم لتلاميذه من خلال الأساليب المتجددة، وتقديم المعرفة المستمرة وهو كل عمل أو جهد مبذول لتحقيق الغاية منه، فعملية التعليم هي مساعدة المتعلم على تحسين أدوات الطلبة الصفية، وحتى يتحقق ذلك لابدّ للمعلّم أن يمتلك مجموعة من خصائص ومهارات ومعلومات.

تبسيط الفرق بين التعليم والتعلم لاحظ الجدول التالي:

جدول رقم (05): الفرق بين التعليم والتعلم

التعلم	التعليم
• التعلم كل تغيير في السلوك (الأداء) ناتج عن خبرة وممارسة (إذن التعلم ذاتي)	• التعليم عملية منظمة يقوم بها الشخص (المعلم) تجاه شخص آخر يكتسب المعلومات (المتعلم)
• التعلم بستمر طول الحياة (كل يوم يتعلم الفرد استجابات جديدة تفرضها البيئة، المجتمع، .... إلخ)	• التعليم محدود بفترة الدراسة فقط.
• التعلم قد تكون أهدافه غير واضحة، فقد يتعلم الفرد العادات الإيجابية أو العادات السلبية	• التعليم يفترض أن تكون أهدافه محددة و واضحة وذات إتجاه إيجابي.
• التعلم يشمل الإنسان والحيوان.	• التعليم خاص بالإنسان، أما تعليم الحيوان فنطلق عليه الترويض.

رغم تعدد التعريفات فيبقى التعلم أي تغير ثابت نسبيا في سلوك الفرد نتيجة الخبرة، ويخضع الطريقة المعلم وسلوكات المتعلم، فالتعلم يعتبر ضرورة في كثير من مواقف الحياة، كما يعتبر الأساس في تفسير كثير من مظاهر السلوك البشري السوي منها والغير السوي.

5. خصائص التعلم:

تتميز عملية التعلم بجملة من المواصفات والتي نحددها فيما يأتي:

1.5. التعلم مفهوم افتراضي:

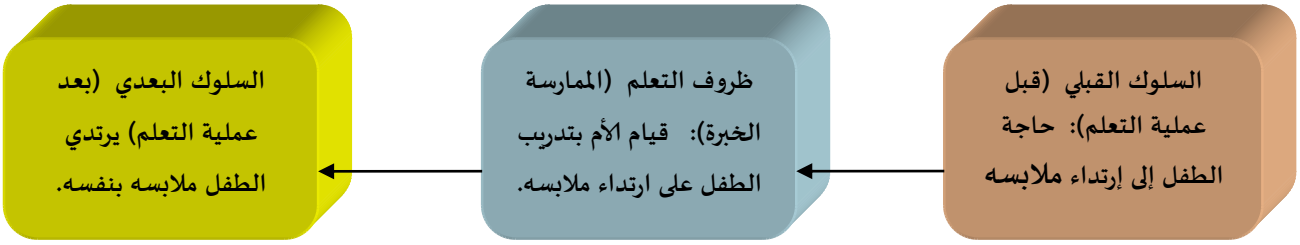
إن الكثير من مفاهيم علم النفس هي مفاهيم افتراضية كالذكاء، والإبداع، والذاكرة والسوك، والشخصية، والدافعية،.... إلخ. بمعنى أنه لا توجد أدلة مادية محسوسة، تصف ما يحدث من تغير في السلوك بشكل ظاهر وبذلك فإن التعلم يمثل تكوينا إفتراضيا نستدل عليه على حدوثه من خلال النتائج والآثار المترتبة عليه، والمتمثلة في تعديل السلوك أو تغييره.

2.5. التعلم تغير في السلوك:

وتتضمن هذه الخاصية عنصرين، هما:

- **التغير**، وفحتى يحدث التعلم يجب أن يكون هناك تغير، وهذا من خلال مقارنة التعلم السابق بالتعلم اللاحق.
- **السوك**، تغيرات الحاصلة تتضح في سلوك العام للمتعلم، أي نواتج التعلم التي تشمل الجوانب المعرفية و الانفعالية والنفسحركية، ويمكن توضيح ذلك في الشكل التالي:

الشكل رقم (06): الفرق بين القياس القبلي والبعدي في التعلم (من إعداد الباحثة)



3.5. التعلم دائم نسبيا:

يجب أن يستمر لفترة زمنية ثابتة نسبيا وليست قصيرة، فنحن لا نعتبر التعلم الذي يزول بإنتهاء موقف التعلم تعلما كأن يفقد المتعلم المعلومات التي تعلمها أثناء الحصة بعد الخروج منها مباشرة.

4.5. التعلم نتيجة الخبرة:

ولكي يمكن إعتبار أي تغير تعلما، لابد أن يكون نتيجة لخبرة، يتفاعل معها من خلالها الفرد المتعلم مع البيئة المحيطة به، فالتغيرات الناجمة عن النضج مثلا مستثناة من التعريف العام للتعلم. فالطفل الذي يمشي بعد مرور عام نتيجة نضجه ليس دليلا على تعلمه وإنما نتيجة أدائه. أما الطفل الذي تم تعليمه ليسير على خط مستقيم في

الحديقة مثلا، فهو تعلم أي نتيجة موقف خبراتي مر به، لذلك فإن التعلم يحتم وجود خبرة للتعلم. (العلوان أحمد فلاح، 2000)

6. شروط التعلم:

تحتكم عملية التعلم إلى بعض المحددات أو الشروط، والتي يمكن ايجازها فيمايلي:

1.6. النضج (Maturation):

يعتبر النضج أول شرط من شروط التعلم، ويقصد به: " درجة معينة من النمو في بعض الأجهزة الداخلية للكائن والمسؤولة عن نمط استجابي معين يحقق وظيفة معينة لدى الكائن الحي". فالنضج إذن عملية ربانية من الله عز وجل لا دخل للفرد فيه، حيث تشمل هذه العملية على التغيرات التشريحية والفيزيولوجية والعضوية وكذلك العقلية والنفسية.

وقد أشار محمد مصطفى زيدان ونبيل السمالوطي (1975) إلى مايلي:

- يقصد بالنضج أحيانا الوصول إلأى حالة النمو الكاملة أو العملية التي يصل بها الكائن الحي إلى حالة النمو الكاملة، وهذا النضج يرجع في أصله إلى النمو العضوي الداخلية لدى الكائن الحي ولا يرجع إلى عوامل التعلم والإكتساب. ويقصد بالنضج أيضا التغيرات الداخلية في الكائن الحي أو الفرد حتى ترجع إلى تكوينه الفيزيولوجي والعضوي، وخاصة الجهاز العصبي. فالتغيرات التي ترجع إلى النضج هي تغيرات سابقة على الخبرة والتعلم، هي نتيجة التكوين الداخلي للفرد، ولا تلعب العوامل البيئية أي الخارجية دورا في خلق هذه التغيرات، ولكن يقتصر دورها على تدعيمها وتوجيهها.
- النضج إذن شرط ضروري لكل تعلم، فمثلا من غير الممكن تعليم الطفل في شهره السادس أو مادون المشي، فمن أجل إكسابه عملية المشي عليه أن يمتلك نضجا خاصا لذلك في الجهاز العصبي، ولذلك فهو بحاجة إلى ستون أسبوعا تقريبا حتى يمشي وحده. وإلى خمس أوست سنوات ليتعلم الكتابة، ومعنى ذلك أن هذه العمليات لا تتم إلا إذا كان الجهاز العصبي التابع لهذه العمليات قد أصبح مكتملا أي توصل إلى عملية النضج الخاص والتام. (زيدان والسمالوطي، 1975)

1.1.6. أنواع النضج:

يمكن تصنيف النضج إلى الأنواع التالية:

1.1.1.6. النضج العضوي:

ويقصد به النمو الجسمي السوي لأعضاء الجسم المتصلة بالوظيفة التي يتعلم الفرد في مجالها، فمن الواضح أن الطفل لا يستطيع تحصيل أدنى نجاح في تعلمه إذا لم تنم التكوينات العضوية اللازمة لذلك ولم يصل إلى النمو الكافي الذي يؤهله للقيام بأساليب النشاطات اللازمة لتأدية هذه الوظيفة النفسية. والواقع أن النضج الجسمي شرط أساسي لعملية التعلم، فالطفل لا يستطيع المشي مثلا إى إذا أن تنمو رجلاه النمو الكافي الذي يمكنه من تحمل جسمه.

2.1.1.6.النضج العقلي:

ويقصد به درجة النمو العامة في الوظائف العقلية المختلفة المتعلقة بالامر الذي تعلمه الطفل مع اعتبار مختلف ظروف الفروق الفردية الممكنة بين الاطفال في نموهم العام. والنموالعقلي بشكل عام يؤهل الطفل لإدراك الموقف التعليمي بحيث أن كل موقف تعليمي بحاجة لدرجة معينة من النضج العقلي. نذكر في هذا المجال إختبار بارت (Burt) للتفكير والذي عرضه على أطفال في السابعة من العمر، المسألة تقول: ياسين أذكى من إبراهيم، وإبراهيم أذكى من أتيس، وأنيس أذكى من أسامة. من هو الأذكى بين الجميع؟ ياسين أم إبراهيم أم أنيس أم أسامة ؟ فحل المسألة لا يمكن إلا بمتوسط عمر (07) سنوات تقريبا.

3.1.1.6.النضج السيكولوجي:

يقصد به الإتزان النفسي الناجم عن التوافق الموجود لدى الفرد وبخاصة التوازن بين النضج العضوي والنضج العقلي والنضج السيكولوجي قد يكون العامل المكمل لهما.

2.6. العلاقة بين النضج والتعلم والفرق بينهما:

يمكن تحديد علاقة النضج بالتعلم والفرق بينهما فيمايلي:

- كل من النضج والتعلم عبارة عن عملية نمو.
- التغيرات الراجعة للنضج ترجع في أساسها لعوامل داخلية في الفرد، بينما التغيرات الراجعة للتعلم تعود إلى العوامل الخارجية المحيطة به.
- النضج وحده غير كاف لحدوث التعلم بل توفر شرط الممارسة والخبرة. فالنضج محدد والتعلم غير محدد لا نهائي.

- التعلم عبارة عن تغير في الأداء يحدث نتيجة نشاط يقوم به الفرد. أما النضج فهو عملية طبيعية متتالية تحدث حتى في الحالات التي يكون فيها أعضاء الجسم في حالة خمول تام.
- عملية التعلم إرادية في الغالب وتعتمد أكثر من النضج على ظروف البيئة التي في الكائن الحي في حين ان النضج عملية لا إرادية تحدث دون نشاط، فهو نمو يحدث من الداخل.
- يؤدي التعلم إلى ظهور إستجابات معينة لدى الفرد ما يميزه عن غيره أي أن التعلم مكسب. أما النضج فيظهر في نفس العمر وعلى نحو متماثل للأطفال العاديين مثلا بالرغم من نشأتهم في ظروف والبيئات المختلفة.
- يتوقف تعلم موضوع ما على نضج الأجهزة الجسدية والوظائف العقلية والتي تعتبر وسيلة مسؤولة عن أداء الفرد في تعلمه أي أن النضج شرط أساسي من شروط التعلم.
- تتأثر أساليب النشاط الضرورية للكائن الحي تأثير قليلا بالتدريب والممارسة كالمشي عند الانسان والطيران عند الطيور والعوم عند السمك ويجب أن نميز بين النضج والتدريب. فالنضج يتعلق بالنمو بينما التدريب يتعلق بالتعلق.
- ومن تجارب التي ذكرتها معظم مراجع علم النفس هي التجربة التي قام بها "جيزل وطومسون " في جامعة بال بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث قام الباحثان بالتجربة التالية على توأمين في سن 46 أسبوعا.
- درب الباحثان أحد التوأمين لمدة 06 أسابيع على صعود الدرج. أما التوأم الآخر فلم يتلق اي تدريب.
- تمكن التوأم الأول من صعود الدرج في 05 ثواني بينما لم يتمكن التوأم من ذلك.
- وبعد أسبوع قام الباحثان بتديب التوأم الثاني لمدة أسبوعين فتمكن من صعود الدرج وتفوق قليلا على التوأم الأول.

ماذا نستخلص من هذه التجربة ؟ الجواب نستخلص من هذه التجربة:

- أن التدريب الذي حصل عليه التوأم الأول يعادل ثلاثة أضعاف ما حصل عليه التوأم الثاني، ومع ذلك لم يتفوق عليه.
- إحتاج التوأم الأول إلى 06 أسابيع حتى أتقن المهارة بينما إحتاج الثاني إلى أسبوعين فقط لماذا؟

ويشير هذا الاستخلاص إلى أن :

- التدريب الذي يتلقاه الإنسان لا يؤدي بالضرورة الى إتقان المهارة التي تدرب عليها إلا إذا كان مستوى نضجه ملازما للمهارة المقصودة .
- التدريب الطويل لا يؤدي إلى إتقان المهارة إلا إذا كان مستوى النضج ملائما لها.
- يحتاج الطفل الناضج الى فترة تدريب أقل من الطفل غير الناضج.
- التدريب الذي يتلقاه الطفل قبل النضج لا يؤدي الى إتقان المهارة المنشوذة.

3.6. الاستعداد والنضج أية علاقة؟

1.3.6. الاستعداد (Readiness):

لا يعتمد التعلم بالضرورة على النضج وحده ولكنه نتاج تراكمي للتفاعل بين النضج والتعلم السابق والخبرة والاستعداد بنسب مختلفة.

النضج = الاستعداد = التعلم والتطور

إن النضج كما ذكرنا سابقا هو عملية مستمرة تحدث باستمرار في جميع مراحل النمو وبشكل متدرج و يؤدي في الاستعداد للتعلم.

ويقصد بالاستعداد وصول الفرد الى مستوى من النضج الذي يمكنه من تحصيل الخبرة أو الممارسة عن طريق عوامل التعلم الاخرى المؤثرة. فالاستعداد لتعلم شيء يعني القدرة على تعلمه أو القابلية لتعلمه. وأن قدرة الفرد على التعلم يحددها عاملان هما: نضجه (المستوى اللازم من النمو) وخبراته السابقة (ما لدى الفرد من أفكار ومهارات سابقة) تتعلق بالشيء المراد تعلمه. ويرى البعض ان لاستعداد هو العمر الزمني الذي يسمح للطفل الدخول في خبرة وأن ينجح فيها، فعلى سبيل المثال يفترض أن 06 سنوات هو عمر زمني يسمح للطفل الدخول للمدرسة وينجح في مهارات إمساك القلم و البدء بالكتابة ثم القراءة ثم التعامل مع المفاهيم الرياضياتية البسيطة.

4.6. الممارسة (Practise):

تعتبر الممارسة شرط هام من شروط التعلم، فلا يتحقق التعلم دون ممارسة. فالاستجابات التي تحقق اكتساب المهارة المطلوبة سواء كانت مهارة حركية أو لفظية أو عقلية، حيث تساعد الممارسة على استمرار الارتباطات بين

المثيرات والاستجابات لفترة أطول مما يؤدي الى تحقيق التعلم. وليس المقصود بالممارسة التكرار، وإنما هي ذلك التكرار الموجه والمعزز بغرض معين يؤدي إلى تحسين الأداء.

وبعبارة أخرى: فإن التكرار هو إعادة شبه نمطية دون تغير ملحوظ في الاستجابات أما الممارسة فهي تكرار معزز بحيث نلاحظ تحسنا تدريجيا في أداء الفرد نتيجة التعزيز الذي قد يكون صادرا عن الفرد نفسه (التغذية الراجعة).

1.4.6. العوامل المؤثرة في الممارسة:

تتمثل العوامل التي تؤثر في الممارسة في النقاط التالية:

1.1.4.6. الفروق الفردية:

يختلف الأفراد فيما بينهم على الممارسة نتيجة الاختلاف في استعداداتهم للتعلم نظرا للفروقات الموجودة بينهم، فمنهم مرتفع الذكاء أو متوسط أو ضعيف، فنحتاج إلى أن نتعامل معهم حسب قدراتهم ... فالمقدار المتساوي للممارسة يزيد ولا ينقص الفروق الفردية في أداء التلاميذ..... فنتائجها تكون جيدة ولكنها لن تسمح للتلميذ ذي المتوسط أن يصل إلى مستوى التلميذ الذكاء العالي. فالمعلم الجيد لا يزيل الفروق الفردية وإنما يبرزها ويدفعها في إتجاه الأداء الأحسن. فالمدرس الكفي هو الذي يعرف أنه يدرس بمجموعة من التلاميذ وإن كانت تتحد في صفات معينة إلا أنها تختلف في صفات وخصائص أخرى.

2.1.4.6. طريقة عرض الدرس:

إن تنوع طرق الممارسة يؤثر على أداء الأفراد في اكتساب المهارة المراد تعلمها. فالوسائل السمعية البصرية يؤدي إلى أداء أفضل أثناء ممارسة التعلم. فالتعليم البصري هو أنجح طرق الممارسة، وذلك إضافة إلى التعليم الحسي. فعلى المدرس أن يشرك أكبر عدد ممكن من حواس المتعلم حتى يجلب انتباهه ويكون استيعابه للمادة استيعابا جيدا خاصة حاستي السمع والبصر.

- فإذا كان موضوع التعلم شعرا، فيستحسن أن تكون ممارسته جهرا.
- وإذا كانت موضوع التعلم من المواد الاجتماعية أو العلوم، فالأفضل إقرانه بالوسائل البصرية.

3.1.4.6. خصائص المادة الدراسية:

إن الممارسة يؤدي وظيفتها إذا كانت هذه المادة ذات معنى ودلالة بالنسبة للمتعلم. فإذا كانت المادة المتعلمة ذات دلالة ومعنى، فالممارسة يؤدي وظيفتها تدريس الشعر الجاهلي التي وضعت في مناسبات لا تنتمي إلى ظروفنا يجعل عملية الممارسة صعبة، ونضرب مثالا على ذلك من خلال طرح السؤال التالي: لماذا لا يدخل طلاب الجامعة لمحاضرات علم النفس التربوي ؟

4.1.4.6. معرفة نتائج الممارسة:

إن معرفة المتعلم لنتائج المحصل عليها وما حصل عليه من تقويم المدرس له يدفعه إلى ممارسة أحسن وأفضل. أي أن معرفة نتائج العمل الذي يقوم به التلميذ يساعد في توجيه وتيسير عمل الممارسات التالية أو اللاحقة وتحسينها .... إذ أنها تساعد المتعلم على اختيار بعض الأعمال التي تؤدي إلى توكيد نجاحه، وحذف بعض الأعمال التي أعاقته عند التقدم في المرة السابقة.

5.1.4.6. الدافعية:

تعتبر الدافعية من الشروط الأساسية التي يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم، فالدافعية كتكوين نفسي عبارة عن حالة داخلية نفسية أو جسمية تثير السلوك في ظروف معينة وتوصله حتى ينتهي الى غاية معينة وتجدر الاشارة الى انه كلما كانت الممارسة نابعة من دوافع حقيقية مباشرة وقوية كلما كانت عملية الممارسة أفضل والتعلم أنفع.... ولابد من ايجاد الشروط التي تجمع الدوافع والممارسة لأداء وظيفتهما من حيث أنهما شرطان للتعلم.

6.1.4.6. الممارسة الموزعة:

لقد دلت التجارب على أن فترات الممارسة القصيرة في عمل معين خير من فترات الممارسة الطويلة لتفس العمل، أي أن الممارسة الموزعة إلى نتائج أفضل في تثبيت موضوعات التعلم من الممارسة المركز التي قد تفضي إلى الملل والتعب والإكراه ....فحين يبذل أي نشاط لفترات طويلة، ينجم عن ذلك تواجد حمض اللكتيك Lactic Acid الذي تفرزه خلايا الجسم، وهو مادة سامة إذا زادت كميتها مما يؤدي إلى عدم القدرة على الاستمرار في النشاط نتيجة التعب Fatigue ومن خلال فترة الراحة يمتص هذا الحمض، ويعود الفرد مرة آخرى نشيطا قادرا على استمرار.

7.1.4.6. مدى الممارسة:

إن الحقيقة العلمية التي يحسن ان نلفت الانتباه إليها هي أن الممارسات المتتابعة لا تسهم بمقدار متساو في تحسين الأداء بل الواقع أنها تتناقص في تأثيرها كلما تكررت حتى يصل الأمر بالمتعلم إلى درجة لا تلاحظ تقدما له

نتيجة الممارسة، وفي هذه الحالة يجب أن يقنع المدرس بما وصل إليه تلاميذه في هذا الموضوع الخاص فينتقل إلى موضوع آخر.

8.1.4.6. الخبرة Experience:

ويقصد بالخبرة الموقف الذي يواجهه المتعلم في مثيرات بيئية يتفاعل معها ويحدث تغير لديه بفعل هذا التفاعل. لذلك تعطي أهمية كبيرة للظروف البيئة، حيث أنها تحدد إلى درجة كبيرة نمو وتطور المتعلم وزيادة حصيلته التعليمية وخبراته. ويرى بعضهم أن البيئة تسهم إلى درجة كبيرة في تشكيل الذخيرة المعرفية لدى المتعلمين، ويمكن تفسير ذلك أن البيئة التي تتضمن ميزات غنية تتيح لأطفالها أرض التفاعل والنمو . بعكس البيئة الفقيرة بميزاتها حيث تحد من قدرات واستعدادات أبنائها. وهذا يعطي قيمة للاتجاه المعروف بقيمة الخبرات الموجهة Directed Experiences وهو الاتجاه الذي يبني عليه برونر Bruner، وعلماء السلوك الأهمية في تخطيط الخبرات الضرورية والملائمة للمتعلمين.

9.1.4.6. الدافعية Motivation:

يقصد بالدافعية الطاقة الكامنة التي توجه السلوك وتعززه وتعمل على زيادة استثارته، هذه الدوافع المحفزة مثلا عن التعلم يمكن تقسيمها كذلك إلى ثلاثة أنواع منها ماهي لصيقة بموضوع التعلم كرغبتها في تعلم لغة أجنبية. منها ماهي خارجة عن نطاق العمل و موضوع التعلم كرفبتنا في التعلم من أجل الحصول على جائزة أو إرضاء لوالدينا ومنها ما يرتبط بظروف التعلم،

7. أنواع التعلم:

إن التعلم في معناه العام الواسع مطابق للحياة، أي أن التعلم لا يحدث فقط في القسم بل قد يحدث في البيت والشارع والمدرسة والمسجد. ونظرا لتعقد مظاهره صنف إلى عدة أنواع من حيث أشكاله وصوره، أو من حيث بساطته وتعقيده. وهي تغيرات في الشخصية يمكن حصرها في ثلاث جوانب رئيسية هي:

1.7. التغير في النواحي الحركية:

أي السلوك النفسي- الحركي، مثل الكتابة والقراءة وطريقة الأكل وقيادة السيارة والمشي وغيرها من أنماط السلوك الحركي التي يمكن أن تصبح عادات حركية تقوم بها دون شعور منا. بمعنى آخر تشمل المهارات اليدوية، ومهارات التحكم والتآزر الحركي.

2.7. التغير في النواحي العقلية المعرفية:

وهو يتمثل فيما نكسبه من مفاهيم وقواعد وطرق تفكير مثل تفكير الإبداعي والتفكير الناقد، وتشمل أيضا اكتساب الحقائق، والمفاهيم والأفكار، والمعارف، والعلوم، وتطبيق عمليات الفهم، والاستنتاج، والاستقراء، و الاستنباط.

3.7. التغير في النواحي الوجدانية (الانفعالية):

تتمثل في العواطف والميول مثل حب أو كراهية الأشخاص والمواد الدراسية وما نكسبه من اتجاهات وقيم إجتماعية وتذوق فني أو أدبي أو جمالي (فارس علي، 2018، ص.ص. 59-60).

فإذا كان التعلم يتضمن تغيرات في جوانب شخصيتنا فهذا يعني أننا نتعلم سمات الشخصية من ميولات وقيم ودوافع واتجاهات وكلّ أنواع السلوكات: لفظية كانت أم حركية، ذهنية أو اجتماعية، وهذا يعني أننا نتعلم في كل مواقف الحياة وأن التعلم لا يقتصر على مكان واحد أو هيئة معنية، إننا نتعلم في البيت، في الشارع، في المدرسة، من الأستاذ والزميل والكتاب، على العموم فالتعلم يصنف إلى خمسة أنواع رئيسية:

- **التعلّم اللّفظي**: تدريب الفرد على عمليات التفكير وإدراك العلاقات والمقارنة بين المعلومات وإصدار الحكم والتقييم السليم.
- **التعلم الحركي**: قدرة الفر على استخدام عضلاته الإرادية، مثل تعلم الفرد الكتابة وتعلم السياقة.
- **التعلم الإدراكي**: إننا نتعلم كيف نرى الأشياء وندرك المواقف والمواضيع بصورة جديدة، إن هذا النوع يهدف إلى إعادة تنظيم المثيرات الحسية في نماذج إدراكية جديدة.
- **تعلم الاتجاهات**: الموجه والمحرك لسلوك الإنسان نتعلمها من محيطنا الاجتماعي الثقافي.
- **تعلم أسلوب حل المشكلات**: عند تغير المحيط يميل الفرد إلى تغيير سلوكه حتى يتكيف مع الوصفيات الجديدة وإيجاد حلول للمواقف الجديدة.

8. مراحل التعلم:

عملية التعلم عملية معقدة تشمل أنواعا ونشاطات وخبرات متعددة وذلك بتعدد المواقف التي يعيشها الفرد، غير أنه بصورة عامة فالموقف التعليمي "وحدة ذات قطبين أحدهما **المتعلم** والثاني **المجال الحيوي** الذي يحرك فيه، وكل من هذين القطبين وحدة معقدة تتفاعل بها عدة قوى وعوامل مختلفة كما يتفاعل كل مع الآخر" (زيدان مصطفى وآخرون، 1975، ص.47).

ترتبط عملية التعلم بظروف خارجية (**متعلقة بالموقف التعلمي**) وداخلية (**خاصة بالمتعلم**) كالظروف النفسية وعمليات عقلية كثيرة منها: النسيان، الإدراك، الانتباه، التخيل، التصور والتذكر.

و دورة التعلم هذه تمر بمراحل هي:

- مرحلة عدم الرضا.
- مرحلة اختيار سلوكيات جديدة.
- مرحلة ممارسة السلوكيات الجديدة.
- مرحلة إحراز أدلة على النتائج.
- مرحلة التعميم والتطبيق والتكامل.
- مجابهة مشكلات جديدة.

لا شك أنه هناك مختلف أنواع من التعلم، فتعلم اللغة مثلا يختلف عن تعلم الفنون، بل وحتى في تعلم اللغة ذاتها يوجد اختلاف بين تعلم اللغة الكتابية واللغة اللفظية أو لغة الإشارات.

وكما دلت البحوث والدراسات فيمكن اختصار مراحل التعلم في:

1.8. مرحلة الاكتساب: ونقصد بها مرحلة الإدماج أو الإدخال أو تمثيل المتعلم على اختلاف القدرات والظروف والمادة المتعلمة للسلوك الجديدة حتى يصبح جزءا من حصيلته السلوكية.

2.8. مرحلة الاختزان: أي حفظ المعلومات في الذاكرة.

3.8. مرحلة الاستعادة: تقصد قدرة المعلّم على استرجاع المعلومة في صورة استجابة بشكل أو بآخر.(أبو جادو صالح،2007، ص.ص. 130- 131) هي مراحل في عملية التعلم على المعلم مراعاتها والانتباه لها أثناء ممارسته لمهنته.

9. نتائج التعلم ومخرجاته:

يهدف التعلم إلى تحصيل أربع نتائج أساسية والتي يطلق عليها اسم عادات التعلم، وهي:

- **عادات أو مهارات حركية:** تتمثل في مانتعلمه من عادات الأكل واللباس وطريقة الكلام والكتابة و المشي.
- **عادات معرفية:** تتمثل فيما نكتسبه من مفاهيم وقواعد وطرق تفكير مثل: التفكير الإبداعي والتفكير الناقد.

- **عادات وجدانية أو انفعالية:** تتمثل في العواطف والميول مثل حب أو كراهية الأشخاص والمواد الدراسية وما نكتسبه من اتجاهات وقيم اجتماعية وتذوق فني أو أدبي أو جمالي.
- **عادات اجتماعية وخلقية:**كالأمانة والتسامح والتعاون. إن هذه مخرجات التعلم ليست مقطوعة الصلة فيما بينها.

إن نواتج التعلم لا يمكن تصنيفها في فئات محددة كما يمكن أن يفهم، فالنشاطات الحركية، والعمليات الفكرية والشعور لا يمكن أن توجد منفصلة عن بعضها البعض، فمثلا لا يمكن لأي فرد أن يكتسب عادات حركية مثل التزلج على الجليد، مثلا دون يصاحب ذلك أمور فكرية ونتاجات إدراكية وتفكيرية.

- إن المتعلم يفكر بما يتعلمه أثناء عملية التعلم ويحاول تكوين فكرة عن حقيقة ما يقوم به، وذلك مثل ما إذا كان ذلك العمل شيقا أو مزعجا أو إذا كان مفيدا من الناحية الاجتماعية، أم أنه مفيد للصحة، كما أن المتعلم يطور شعورا نحو هذا النشاط، أي أنه يصبح راغبا فيه أو عازفا عنه، مستمتعا به أو غير مستمتع، إنه يصبح يتمتع بجاذبية إما موجبة أو سالبة بالنسبة له.
- والمثل فإنه من الصحيح القول بأن العواطف والشعور لها مصاحبات فكرية أو حركية. فكل عاطفة سارة تحمل معها ميلا لإعادة الخبرة السارة، أو الإبقاء على الوضع السار أكبر وقت ممكن. إن كل خبرة شعورية سارة تتضمن ميلا اقترابيا. وبالعكس فالشعور غير السار يتضمن ميلا للابتعاد أو الإنسحاب من الموقف. إن التوقعات الفكرية والمعاني الإدراكية والمفاهيم تصبح جزءا أساسيا من رد الفعل الكامل الذي هو بشكل عام من النوع العاطفي (فارس علي، 2018، ص.60).

10. مكونات العملية التعليمية:

هناك عناصر أساسية يجب الاهتمام بها والاعتماد عليها عند ممارسة العملية التعليمية ألا وهي:

(**المعلّم، المتعلم، المنهاج**)، لا يمكن لهذه العملية أن تتحقق إلا بوجود هذه العناصر، ولو حذف واحد منهم أصبحت عملية ناقصة، إذا لابد منها لأنها تقوم على نقل المعلومة من المعلم إلى المتعلم وفق خطة محدّدة هي المناهج من أجل إكساب المتعلم ضروبا من المعرفة والخبرة اللازمة.

1.10. المعلم:

المعلم هو المنبع الوحيد للمعرفة، وهو المرشد والموجه، والقائد، المثل، النموذج ويعتبر المعلم العنصر الأساسي في العملية ال تّعلمية.

ويقول " **أرسطو" في المعلم** "إن من يربي الأولاد بجودة ومهارة لأحق بالاحترام والإكرام من الذين ينجبونهم" (ابراهيم عبد الله ناصر، 2009، ص.316).

لقد خصّص الله سبحانه وتعالى للمعلم مكانة خاصة تليق به وبمقامه، إذ جعله في أعلا مرتبة وذلك لما عليه من مسؤولية تجاه غيره، كما قيل:"**كاد المعلم أن يكون رسولا.**" وذلك كون مهنته مهنة الأصفياء، الأتقياء، الأنقياء، وإنّ رسالته رسالة الأنبياء، لا يتحمّل أعباءها ويؤدها تمام الأداء، إلاّ من ملك ناصية لغة الضاد، وزمام علوم التربية وعلم النفس وهمة الأجداد ونفاذ البصيرة وسلامة الذوق وخفّة الرّوح، واعتدال المزاج، وبراءة الطفولة والحب والصبر، والحلم والتحفيز والشكر، والمعلم هو الذي يعلم أو يدرس في المدرسة وغيرها وهو المربي الثاني بعد الوالدين، ومن خلالها يتم بناء شخصيات المعلّمين وبناء شخصيات أبناء الوطن.

2.10. المتعلم:

يعد المتعلم محور العملية التعليمية الذي تتوجه إليه عملية التعليم . لذلك فإن العملية التعليمية تكون ناجحة إذا إهتمت لخصائص المعرفية و الوجدانية و الفردية في تحديد أهداف التعليم المراد تحقيقها، فضلا عن مراعاة هذه الخصائص في بناء محتويات التعليمية، وتأليف الكتب واختيار الوسائل التعليمية وطرائق التعليم (الجيار، 1998، ص. 288). ومن بين الخصائص الواجب توفرها في المتعلم حتى يكون قادرا على مسايرة التعلم يكمن فيمايلي:

1.2.10. النضج: هو عملية نمو داخلية تشمل جميع جوانب الكائن الحي ويحدث بكيفية غير شعورية، فهو حدث لا إرادي يوصل فعله بالقوة خارج إرادة الفرد، ويمس هذا النضج الجوانب التالية: النمو العقلي والنمو الإنفعالي، والنمو المعرفي والنمو الإجتماعي (هني، 1999، ص.60).

2.2.10. الاستعداد:

يعرف بأنه مدى قابلية الفرد للتعلم أو مدى قدرته على اكتساب سلوك أو مهارة معينة إذا ما تهيأت له الظروف المناسبة (هني، 1999، ص.61).

وذلك كون المتعلم يمتلك قدرات وعادات واهتمامات، فهو مهيأ سلافا للانتباه والاستيعاب، ويعد الأستعداد أهم عامل نفسي في عملية التعلم. لأنه في غياب هذا العامل المساعد يبقى فعل التعليم والتعلم مجرد جهود مبذولة هدرا.

3.2.10. الدافع:

الدافع في أبسط تعريفاته هو حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد توجهه نحو التخطيط للعمل بهدف تحقيق مستوى من التفوق يؤمن به الفرد ويعتقده (أبو علام، 1987، ص. 168)

ومن خلال المعرفة بالخصائص السابقة عن نمو المتعلمين، ينبغي على المدرس الإهتمام بمراعاة مايلي:

- إتاحة الفرصة أمامهم لتنمية هواياتهم، واختيار نوع الدراسة التي يتفوقون فيها
- ضرورة وجود جماعات نشاط مختلفة بما يكفل شغل أوقات الفراغ.
- توفير فرص الإحتكاك والتفاعل الإجتماعي السليم، وتعلم المعايير الإجتماعية السائدة.

3.5. المنهج والمعرفة (المحتوى):

يقال طريقة نهج: دين واضح، وطرق نهجية. وقد جاء قوله تعالى:(لكلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً ومَنْهَاجًا) (المائدة 48).

ونهج الطريق: وضح واستبيان وصار نهجا واضحا وبينا.

يحتل المنهج مكانة هامة في العملية التعليمية لأنه يمثل وسط تفاعل بين المعلم والمتعلم بالإضافة إلى أنه يتضمنه محتوى عملية التعلم، وقد كان يقصد بالمنهج قديما مجموعة المواد الدراسية المحرّرة التي يطلب من التلاميذ حفظها، وقد كان هذا المفهوم

يرادف مفهوم الكتاب المدرسي المقرر، وقد كان هذا التركيز في هذا المنهج على جانب المعرفة أو المعلومات حيث كان المنهج يقتصر على معلومات نظرية مرتبطة ترتيبا منطقيا يتفق مع منطق المادة الدراسية بغض النظر على المرحلة النمائية التي يمر بها المتعلّم.

1.3.10. المنهج في الاصطلاح:

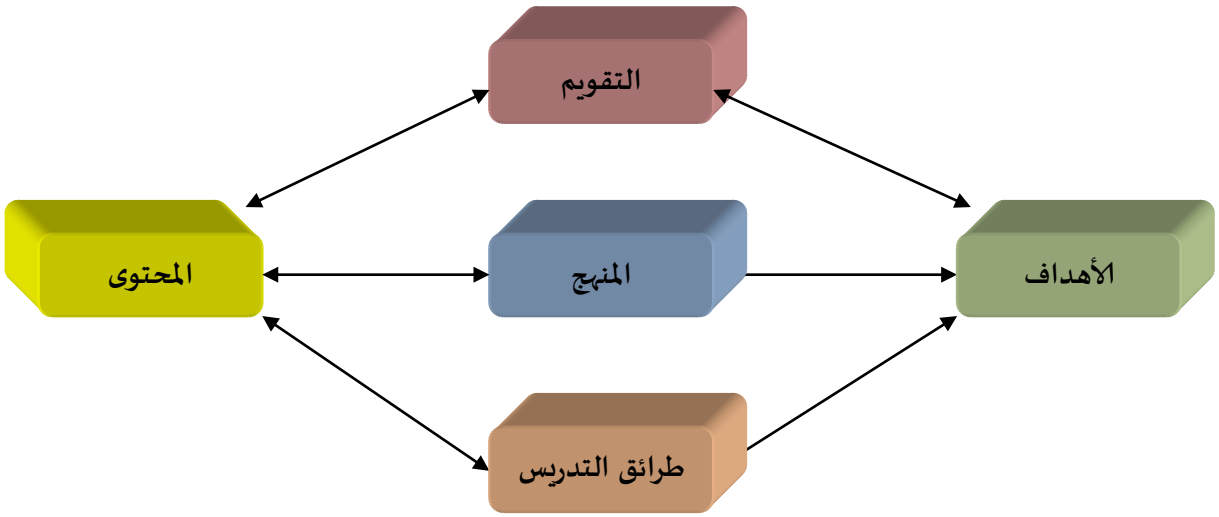
يقتصد به مجموعة الخبرات أو المعلومات والمهارات والعادات والاتجاهات التي حصل عليها الفرد واكتسابها بنفسه في المدرسة التي تحكم سلوكه في البيت.(ابراهيم عبد الله ناصر،2009، ص.327)

أما المنهج بمفهومه المعاصر فيقصد به مجموعة الخبرات التربوية المخططة التي توفرها المدرسة لتلاميذها لمساعدتهم على بلوغ النواتج التعلمية المنشودة والتي تتفق مع أقصى إمكانيات التلاميذ وقدراتهم.

يتشكل المنهج من المكونات الرئيسية التالية:

- **الأهداف:** وهي التي في ضوئها يتم اختيار محتوى المنهج .
- **المحتوى.**
- **الأساليب والإجراءات والأنشطة التربوية التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف.**
- **التقويم.**

الشكل رقم (07): عناصر المنهج وتداخله (من إعداد الباحثة)



ويعد المحتوى التعليمي من أهم العناصر في العملية التعليمية التي تقوم عليها المنظمة التربوية، باعتبارها المعرفة التي تعمل على تكوين الفرد المرغوب فيه. فهو عبارة عن جملة من الحقائق والأفكار التي تحملها ثقافة مجتمع معين، والتي تعمل التربية على تلقينها لأبنائها من أجل ترقية مهاراتهم، وضمان تواصلهم، وتكاثفهم وهذا ما تترجمه علاقة التربية بالمجتمع وعلاقة المجتمع بالتربية فكلاهما يعمل على ترقية وتحقيق طموحات الآخر.

لذلك ينبغي للمحتوى التعليمي أن يعالج كل حقول العلوم، وميادين المعرفة الإنسانية، حيث يجب أن يكون ذلك بتوازن كبير القدر بين تلك الميادين من ناحية، وبين مكونات كل ميدان من المفاهيم الأساسية، وأساليب البحث والتقصي من ناحية أخرى، كما يجب التوازن بين الجانب النظري والجانب التطبيقي لكل ميدان، فضلا عن التوازن التام بين التراث القديم، ومستحدثات الميدان، وكذلك التوتازن بين الأبعاد المعرفية، والمهارية، و الوجدانية لكل ميدان علمي.

ويتم إختيار المحتوى التعليمي عن طريق الخبراء المعنيين ببناء وتطوير مناهج التعليم، مع الأخذ في الإعتبار آراء جميع المشاركين في منظومة التعليم من معلمين، وموكلين، وإداريين وأولياء الأمور.

ويتم اختيار المحتوى التعليمي بطرائق الثلاثة، لخصها (بن محمد، 2014) كمايلي:

2.3.10. الطريقة الأولى:

وتعتمد على تحديد حاجات المتعلمين، ومشكلاتهم والمعارف والمهارات التي يحتاجون إليها في حياتهم و أعمالهم، حيث يتم اختيار محتوى مناهج التعليم التي تلبي إحتياجات التعليم الفعلية، والضرورية لهؤلاء المتعلمين. ويمكنهم مواجهة مشكلاتهم الملحة، ومن ثم إيجاد الحلول المناسبة لها.

3.3.10. الطريقة الثانية:

تعتمد على تحديد مطالب المادة التعليمية، أو الدراسية، وخصائصها أكثر من الإعتماد على تحديد حاجات المتعلمين أنفسهم، فالترتيب المنطقي للمواد الدراسية المختلفة، وضرورة الأخذ بتطورات تلك المواد، وضرورة ملاحقة كل جديد ومستجد، وكل حديث ومستحدث من حقول العلوم وميادينها، أمور لابد من الأخذ بها في إطار بناء مناهج التعليم، واختيار محتواها، وتعظم تلك الطريقة قيمة المادة الدراسية، والمعارف والمعلومات على حساب قيمة المتعلم، واحتياجاته الإنسانية، ومتطلبات حياته، ومشكلاته. (بن محمد، 2014)

4.3.10. الطريقة الثالثة:

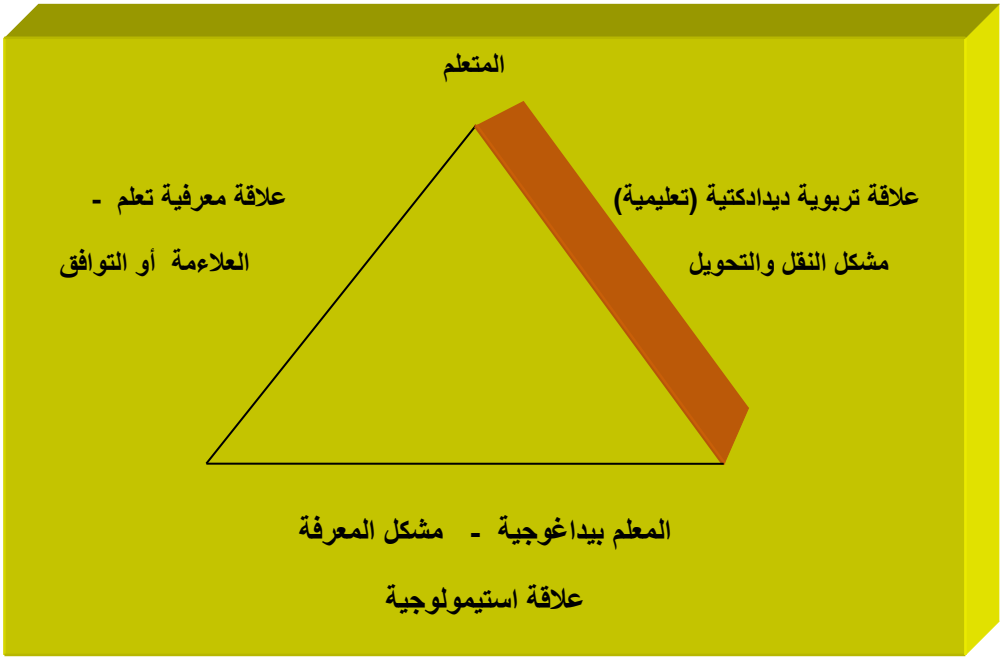
تعتمد على مايقرره الخبراء في كل مجال من مجالات المعرفة، حيث يعتمدون على خبراتهم الطويلة في المجال، لإختيار ما يرونه مناسبا من موضوعات المحتوى للمتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة، لأنه هذه الطريقة قد ينتج عنها اختيار محتوى المناهج بعيدا عن تفضيلات و رغبات المتعلمين و احتياجاتهم الفعلية، ومشكلات حياتهم الملحة. وهذا مايفسر تلك الهوة الكبيرة والفراغ الكبير الذي يحدث أحيانا بين ما يدرسه المتعلم في المؤسسات التعليمية والمتطلبات الفعلية لما يقوم به من مهام، وأعمال يومية، و المشكلات الواقعية التي تعترض حياته. (بن محمد، 2014)

إذن مكونات العملية التعليمية: تكمن فيمايلي:

- البعد السيكولوجي النفسي (**المتعلّم**).
- البعد البيداغوجي التربوي (**المعلّم**).
- البعد المعرفي الإيستمولوجي (**المادة المعرفة**) (**المنهج**).

الشكل رقم (08): تدخل المكونات فيما بينها (مشكلة– علاقة – تفاعلية)

(القايد نور الدين، 2010، ص. 37)



11. المعايير المستخدمة في قياس التعلم:

تستخدم وسائل متعددة في قياس التعلم تختلف حسب ما يتعلم الانسان، فإذا كان التعلم حركيا إختلفت مقاييسه عما إذا كان معرفيا أو وجدانيا، ومن أنواع مقاييس التعلم مايلي:

1.11. السرعة:

وتظهر في إختصار الزمن لإنهاء عمل معين مثل الخروج من القفص أو إجتياز متاهة على شكل معين. فحين يستطيع المتعلم أداء المهارة المطلوبة في الوقت والسرعة المناسبة يمكن القول بأن عملية التعلم قد حدثت و بالمستوى المطلوب.

2.11. الدقة:

وهي نقص الحركات العشوائية وثبات الاستجابات الصحيحة أو نقص الأخطاء التي كان يقع فيها مثل نقص الأخطاء أثناء الكتابة على الآلة الكاتبة نتيجة التدريب.

3.11. المهارة: ويقصد بها أداء العمل بسرعة ودقة من التكيف السريع للتغيرات الطارئة، فالسائق الماهر لا يستغرق وقتا طويلا لإدارة السيارة، ولا يرتكب أخطاء كثيرة عند القيادة، يستطيع التكيف بسرعة لتغيرات الطرق ولإختلاف أنواع السيارات التي يقودها.

4.11. عدد المحاولات اللازمة للتعلم:

يقصد بها عدد المحولات التي يقوم بها الكائن الحي حتى يحدث التعلم مثل حاجة الشخص إلى قراءة قطعة من الشعر ثلاثون مرة لحفظها، بينما يحتاج إلى عشر محاولات فقط لحفظها.

12. العوامل المؤثرة في فاعلية عملية التعلم والتعليم:

هناك العديد من العوامل تؤثر في عملية التعلم من أهمها:

1.12. الاستعداد الفطري العقلي الذي يحدد من خلال الذكاء، فكلما كان الفرد أكثر من غيره ذكاءاً وأقوى من حيث الاستعداد أو الموهبة، كلما كان تعلمه أسرع من غيره، فالشخص الذكي يستطيع أن يتعلم الكثير من المهارات وإدراك العلاقات، بالإضافة لقدرته على الفهم والتعلم.

2.12. الخبرة السابقة تعد عاملاً مهما في التعلم وأي تعلم يقوم أساساً على الخبرات، فالطفل الذي يعيش في بيئة غنية بالمثيرات المنوعة، ويتعرض لمواقف عديدة تنمو معه القدرة على استخدام هذه الخبرات ويكتسبها في صغره وتعد أساس لتعلم من نوع أخر، فتصبح خبرته هي الأساس الذي يستمد منه الأفكار والمعاني، لذا يوصي المربون بإثراء بيئة الطفل بالكثير من المتغيرات (المجلات، القصص، الحاسوب، اللعب، الحديقة، الإنترنت).

3.12. الحالة الجسمية أي وصول الفرد إلى مستوى من النضج يؤهله للقيام بالفعالية المطلوبة، أن نجاح عملية التعلم تتم إذا كانت التكوينات العضوية اللازمة لهذا التعلم تنمو نمواً كافياً يؤهلها للقيام بالنشاط اللازم لتأدية وظائفها، فالنمو الجسمي شرط ضروري لتعلم المشي وتعلم الكتابة، وتعلم الكلام.

4.12. الحالة المزاجية عامل من عوامل نجاح التعليم، فالتعلم يكون بطيئاً إذا كان الشخص غير مرتاح نفسيا أي لا يشعر بالإطمئنان والراحة.

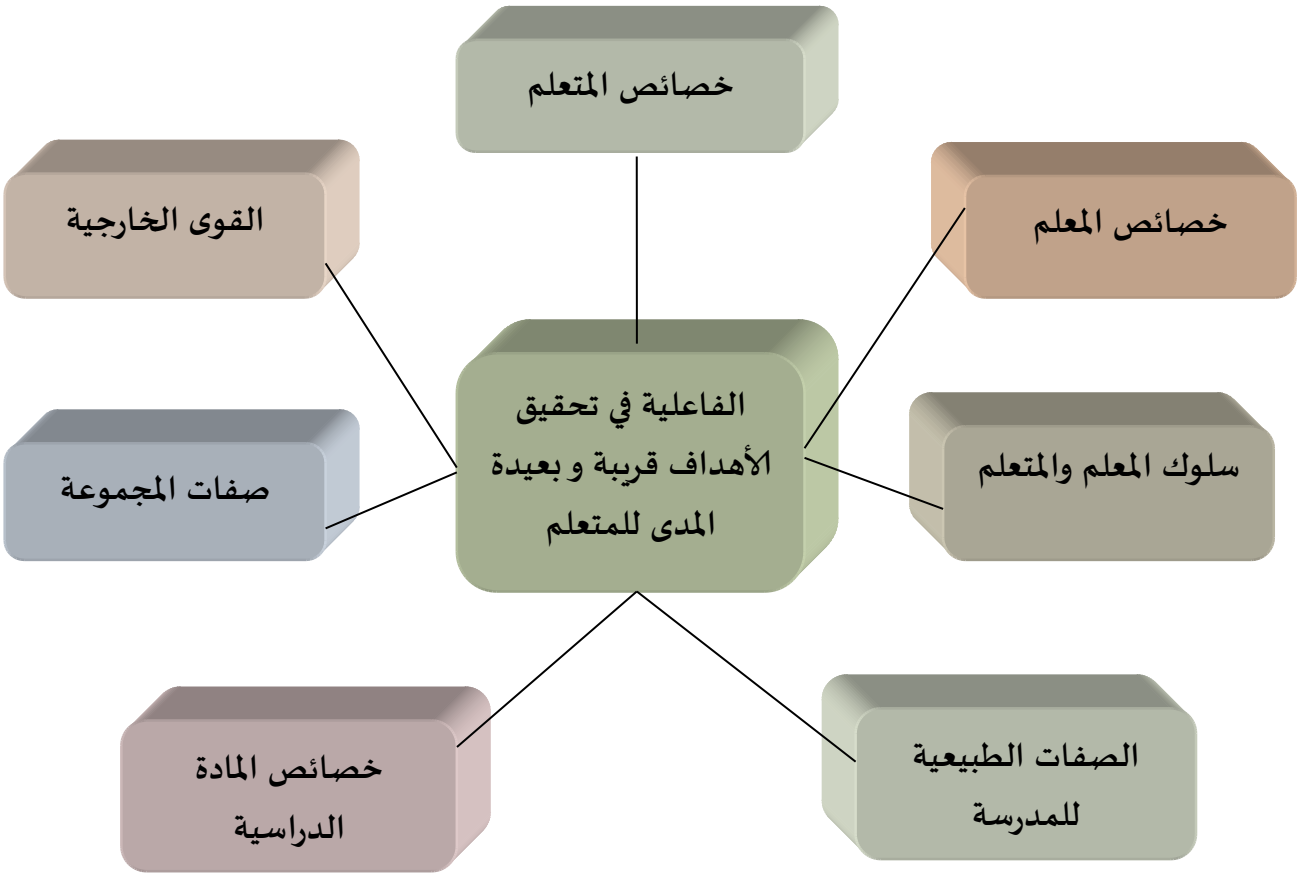
5.12. الميول والرغبات أي توجيه تعليم الأطفال بما يتناسب مع ما لديهم من ميول أو رغبات مثل تعلم الرسم، الموسيقى، أو الخطابة.

6.12. وضوح الهدف يزيد من ممارسة وإقباله على التعلم، فكلما أدرك الفرد الأهداف التي نسعى إليها من تعليمه، كلما زاد من حماسه وإقباله على التعلم، فالتعلم هو النشاط الموجه نحو هدف، والتعلم يكون أجدى وأنفع إذا فهم الطفل مقدماً ما الذي سيتعلمه، وكذلك معرفة المتعلم بنتائج التعلم ومقدار تقدمه أو تأخره.

7.12. عامل النمو والنضج والمران ويقصد بالنمو عملية مستمرة تبدأ منذ لحظة الإخصاب حتى مماته، أما النضج فهو الوصول بالخصائص والاستعدادات الجسمية والعقلية التي تظهر في أوقات مختلفة إلى درجة تصبح فيها قابلة للعمل، أما المران فهو تدريب هذه الاستعدادات والخصائص عن طريق اللعب أو العمل لذا لابد من توفر النمو والنضج والتدريب. (الفلفلي، 2013، ص.ص. 56-57)

يمكن تقسيم العوامل المؤثرة في التعلم الى عوامل ذاتية وأخرى موضوعية، وهي موضحة في الشكل التالي:

الشكل رقم (09): العوامل السبعة المؤثرة في فاعلية التعلم والتعليم (عدس، قطامي، 2008، ص.17)



خلاصة الفصل:

تعتبر العملية التعليمية مجموعة منظمة ومنسقة التي تهدف إلى تلبية الإحتياجات التعليمية ضمن شروط والأهداف التي تحددها المنظومة التعليمية، حيث ترتكز العملية التعليمية على المبادئ الأساسية وتهدف إلأى غكساب المتعلم العديد من المهارات التعليمية التي تجعل منه شخصية أكثر قوة وإتزان. بحيث تساهم في إتاحة فرص العمل أمامه.

فيعد علم النفس التربوي من أكثر فروع علم النفس تطورا وانتشارا لما له من أهمية نظرية وتطبيقية في العملية التربوية وفي مجالات التعلم والتعليم .فهو يقدم المعلومات والمبادئ النفسية للمربي والمعلم لكي يساعده على تحسين العملية التربوية وفهم سلوك المتعلم وتقديم المعرفة له، وتنمية شخصيته من مختلف الجوانب ليكون متعلما ناجحا وقادرا على الاستفادة من الخبرات التعليمية بأقصى طاقة ممكنة له.

الفصل الثالث. دور الأهداف التعليمية في العملية التعليمية

تمهيد

1. **ماهية الأهداف التعليمية التعلمية**
2. **مفهوم الأهداف التعليمية**
3. **مستويات الأهداف التعليمية**
4. **مكونات الأهداف التعليمية**
5. **خصائص الأهداف التعليمية**
6. **مصادر إشتقاق الأهداف التعليمية**
7. **خطوات إشتقاق الأهداف التعليمية**
8. **تصنيف الأهداف التعليمية**
9. **أهمية الأهداف التعليمية**
10. **دور الأهداف في العملية التعليمية التعلمية**
11. **مزايا استخدام الأهداف التعليمية**
12. **عيوب استخدام الأهداف التعليمية**

حلاصة الفصل

الفصل الثالث. الأهداف التعليمية

تمهيد:

لابد أن يكون لكل منهج مدرسي فعال أو برنامج تربوي شامل، مجموعة من الأهداف التربوية الواضحة، حتى تكون الممارسات التربوية أو الإجراءات التنفيذية للتربوية لهذا البرنامج محددة ودقيقة، وتؤدي في نهاية المطاف إلى تحقيق الأغراض المرسومة لها. وبقدر مايكون لهذا المنهج أو لذلك البرنامج من أهداف واضحة، بقدرما يسهل على القائمين على التخطيط للأساليب أو الطرائق أو التقنيات التي تعمل على تحقيق تلك الأهداف.

وتأتي عملية وضوح تلك الأهداف التربوية ودقتها في المقام الأول بالنسبة للعاملين في تخطيط المناهج وتطويرها وتنفيذها. فهذه الأهداف الواضحة تمثل الأساس السليم لكل نشاط تعليمي هادف. والمصدر الدقيق لتوجيه العمل التعليمي نحو مانسعى إلى تحقيقه من نتائج للتعليم المرغوب فيه.كمانختار على اساس هذه الأهداف محتوى المنهج المدرسي الفعال، الذي يتمثل في مجموعة من الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات التي تسهم في تحقيق الأهداف التربوية المسطرة.

1. ماهية الأهداف التعليمية:

لتحقيق الأهداف التعليمية للمنهج بحاجة إلى العديد من الأنشطة التعليمية أو الخبرات التعليمية التي لابد للمتعلمين من المرور بها في سبيل تسهيل فهم المحتوى، الذي بدوره يساعد في الوصول إلى الأهداف المنشوذة أو المرغوب فيها. ولا يخفى علينا اهمية استخدام طرائق التدريس المتنوعة من جانب المعلمين أثناء تعاملهم مع محتوى المنهج، بحيث تتناسب هذه الطرائق مع طبيعة التلاميذ ومستوياتهم وقدراتهم من ناحية، ومع طبيعة المادة الدراسية المطروحة للمناقشة من ناحية ثانية.

وتبقى إجراءات التقويم ضرورية للتحقق أو للتأكد من أن التعلم بالأهداف التي تم وضعها من قبل، قد تم تحقيقه بشكل كلي أو جزئي. عادة ما تعتبر الأهداف المدرسية التعليمية والأدائية، أول خطوة في العملية التنظيمية للدرس، أو في التخطيط للمنهاج، حيث يرى الكثير من الباحثين أن وضع الأهداف يشكل خطوة ضرورية الأولى في أية عملية تعليمية، ويعتبرها الموجه الرئيسي للمعلم والمتعلم على حد سواء، إذ يجب على كل منهما أن يكون

على بينة بأهداف هذه العملية، فعلى المعلم أن يعرف ماذا يريد من تلاميذه أن يتعلموا، وكيف يجب أن يكون سلوكهم بعد التعّلم.

وعليه، سنحاول في هذا الفصل التعرف والتطرق إلى الأهداف التعليمية والأدائية عند المتعلمين من حيث تعريفها، وذكر عناصرها، وأبعادها، تصنيفها، ودورها في العملية التعليمية، ومحاولة تقديم دور المعلم في تحفيز الأهداف عند التلميذ. وسيتم التطرق كذلك إلى عدة موضوعات فرعية ذات علاقة بالأهداف التربوية تتمثل في توضيح ماهية الأهداف التربوية، وبيان مصادر إشتقاقها، وتحديد أهميتها، وفيمايلي شرح لكل موضوع من الموضوعات الفرعية.

2. مفهوم الأهداف التعليمية:

يعرف جورنلاند (Gronlund،1991) الأهداف التعليمية بأنها حصيلة التعّلم العقلي أو الحركي أو الانفعالي المترتب على تدريس وحدة أو موضوع دراسي معين، فالأهداف التعليمية تعنى بوصف أنماط السلوك أو الأداء النهائي المتوقع صدوره عند المتعلم بعد تدريس مادة دراسية معينة، أو منهاج دراسي معين.(أحمد فلاح العلوان،2009، ص.66)

ويعرفها **ميجر**، (Mager ،1962) بأنها عبارة عن رغبة في تغيير متوقع في سلوك المتعلم، وهذه العبارة تعبر عن ملاحظات ايجابية يمكن ملاحظتها وقياسها. حيث يستخلص من هذا التعريف مايلي:

- رغبة المعلم في إحداث تغير في سلوك المتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية تعّلمية.
- يتناول سلوك المتعلم نفسه وليس النشاطات التي يقوم بها
- سلوك المتعلم قابل للقياس والملاحظة لمعرفة مقدار التغيير النوعي والكمي الذي طرأ عليه (أمل البكري، 2007 ص. 71)

يعرف المعجم التربوي وعلم النفس الأهداف التعليمية بأنها مصطلح يشير إلى عبارة معينة أو مجموعة من العبارات تصاغ بأسلوب يوضح ما ينبغي للتلميذ الوصول إليه من مستوى تعليمي، ويجب اشتقاق هذه الأهداف من خلال قياس حاجات التلاميذ التي تعد أساسا لإعداد الأنشطة اللازمة لتحقيق الأهداف.(نايف القيسي، 2006، ص.396)

تعرف الأهداف التعليمية بأنها الناتج التعليمي المتوقع من التلميذ بعد عملية التدريس ويمكن أن يلاحظه المعلم ويقيسه وللأهداف ثلاث مجالات كالمجال المعرفي الوجداني، إضافة إلى المجال النفسي الحركي.(نايف القيسي، 2006، ص. 103)

كما يعرف الهدف التعليمي بأنه التغير الذي يراد إحداثه في سلوك الفرد نتيجة مروره بخبرة تعليمية معينة، ويجب أن يصاغ هذا الهدف بعبارة موجزة معبرة، وأن الصيغة المستخدمة فيها عبارة الهدف تحدد فيها إذا كان الهدف عاما أو خاصا. (أحمد فوزي، حمدان سمارة، 2004، ص. 58)

تعرف الأهداف التعليمية بأنها عبارات تصف نتائج العملية التعليمية والأداءات التي تتوقع أن تتحقق لدى الطالب المدرسي في نهاية حصة دراسية معينة، أو فصل دراسي، أو سنة دراسية، وهي تعتبر أكثر تحديدا، ولا تحتاج إلى فترة زمنية طويلة في تحقيقها في أرض الواقع فهي تناسب مرحلة عمرية معينة. (رويدا زهير عبد الله، 2012، ص.103)

كما يعرف معجم مصطلحات التربية الأهداف التعليمية أنها كل مايدور في العملية التعليمية وماينبغي تحقيقه بالنسبة للتعليم المدرسي، كما أنها محكومة بإطار زمني معين، فهي ترتبط بالموقف التعليمي، وهي التي تحدد عمل المدرس في الفصل الدراسي،كما تدل على أنماط الأداء النوعي التي يكتسبها التلاميذ من خلال طرق التعليم المختلفة.(فاروق عبد فلية، 2004، ص.96).

في حين يعرف توق الهدف التعليمي على أنها عبارة لغوية تصف رغبة في إحداث تغيرات متوقعة في سلوك المتعلم، قابل للقياس والممكن تحقيقه وملاحظته، فالأهداف التعليمية تصف بدقة وبشكل دقيق ماسوف يقوم به المتعلم بعد الانتهاء من عملية التدريس. (عبد الحافظ سلامة، 2002، ص.68)

تعرف الأهداف التعليمية بأنها عبارات تصف بدقة ما يجب على المتعلم أن يكون قادرا على فعله بعد تلقيه لوحده دراسية معينة . (حنان عبد الحميد العناني، 2006، ص.40)

يمكن القول بأن الأهداف التعليمية تصف السلوك أو الأداء أو الإنجاز الذي يظهره المتعلم بعد الانتهاء من تدريس وحدة دراسية معينة، بحيث تكون هذه السلوكات واضحة ودقيقة يمكن التأكد من صحتها عن طريق الملاحظة والقياس.

3. مستويات الأهداف التعليمية:

لقد صنف **كراثوول** (**Krathwool**) إلى ثلاث مستويات، هي:

1.3. مستوى الأهداف العامة:

تأخذ الأهداف في هذا المستوى شكلها العام والشامل، ولا تتحقق إلا بعد فترة زمنية طويلة نسبيا، إن مثل هذه الأهداف هي أهداف المناهج المدرسية،كأهداف المرحلة الإبتدائية، والإعدادية، أو الثانوية وغيرها، وغرضها الأساسي هو التركيز على تنمية مهارات تعليمية أساسية وقدرات عامة، وثقافة واسعة، وشخصية قوية، وقيم أخلاقية، مثل أن يقرأ المتعلم بشكل صحيح، وأن يحسب بدون أخطاء وأن يجيد المناقشة مع الغير...الخ .(هادي مشعان ربيع، 2008، ص.44)

2.3. مستوى الأهداف المتوسطة:

في هذا المستوى تقع الأهداف التعليمية المتوسطة حلقة وصل بين العمومية والخصوصية، وبين التجريد والمحسوس، فالمستوى المتوسط أقل عمومية من الأهداف العامة، وأكثر تعقيدا من الأهداف الخاصة، وهي تختص بمايتوقع من المتعلم إكسابه بعد الانتهاء من مرحلة دراسية أو فصل دراسي، وهذه الأهداف لاتتعلق بمرحلة تعليمية بأكملها كالمرحلة الأساسية أو الإعدادية، وإنما تتعلق بموضوع خاص، وغرضها الأساسي تنمية مهارات أساسية وقدرات خاصة بموضوع معين، أو وحدة تعليمية معينة، مثل أن يسترجع مجموعة من الحقائق والمفاهيم والقوانين الفيزيائية (محمد محمود الحيلة،2007، ص.73).

3.3. مستوى الأهداف الخاصة:

في هذا المستوى من الأهداف، هي تلك التي تتحقق في فترة زمنية قصيرة نسبيا، تتكون من 45 دقيقة كما هي حصص المدارس الأساسية، هذه الأهداف تعرف باسم الأهداف السلوكية الخاصة أو الأدائية، وهي تتجلى في أهداف درس تعليمي واحد أو حصة دراسية، وغالبا ما تكون مفصلة تفصيلا كاملا، وقد تشترك.....

4. مكونات الأهداف التعليمية/الأدائية:

كل هدف تعليمي لابد أن يتكون من مجموعة العناصر هذه الأخيرة هي التي توضح للتلميذ نوع الأداء المتوقع منه بعد الانتهاء من عملية التعّلم، أي أن عناصر الهدف التعليمي تشكل عامل مهم في توضيح أهداف التعليم وتشكل في الوقت ذاته دافعا للتلميذ على العمل المستمر في سبيل تحقيقها،

لذلك **يرى ميجر1975**(**Mager**): أن كل عبارة هدفية لا بد أن تتكون من ثلاثة عناصر أساسية، وهي:

- بيان المهمة أو السلوك النهائي (النتائج، الأداء الظاهري)
- بيان المعيار أو المحك (مستوى الأداء المقبول)
- بيان الشروط أو شروط الأداء. (أمل البكري، 2007، ص. 92)

1.4. بيان المهمة أو السلوك النهائي:

يعبر السلوك النهائي أيضا عن الأداء أو الإنجاز، وهو المكون الأساسي للهدف التعليمي، ذلك أن هذا الأخير يصف تغييرا مرغوبا فيه في سلوك المتعلم وذلك بتبيين ما يتعين على المتعلم أن يكون قادرا على أدائه من عمل أو إنجاز بعد الانتهاء من تعليم وحدة دراسية معينة، بحيث يكون التحديد واضحا ودقيقا، ويركز بالدرجة الأولى على السلوك النهائي للمتعلم، ويظهر على شكل مخرجات سلوكية. تشير المهمة أو الأداء إلى النشاط الذي يقوم به المتعلم ويكون قابل للملاحظة والقياس بشكل موضوعي، وذلك عن طريق السمع أو البصر، وقد يكون ضمنيا كالعمليات الحسابية الذهنية، وأن تحدد التغيرات التعليمية المتوقعة بدلالات لفظية أو حركية بحيث يستطيع المعلم ملاحظتها مباشرة. (إبراهيم الخطيب، 2006)

2.4. شروط الأداء:

يقصد بشروط الأداء الظروف التي يتم فيها الأداء أو الإنجاز، لذلك فإن تحديد الإنجازات التي سيقوم بها التلاميذ كما تفترض أيضا تحديد الشروط التي سيتم فيها الأداء، إذ أن الأداء وحده لا يكفي إذ لم يكن مصحوبا بذكر الشروط التي توضح الظروف التي سيظهر فيها، المتعلم سلوكه النهائي، بحيث يرى البعض أن بيانات الشروط يجب أن تتضمن معلومات كافية حول شكل الاختبار، وحدود الوقت المعطى للإختبار، بالإضافة إلى المعطيات والمحددات، فشكل الاختبار له تأثير مهم على أداء المتعلم، حيث أن بعض التلاميذ يكون أداءهم في المقاييس العلمية أو الأدائية أفضل من المقاييس اللفظية، وبعض الآخر يفضل الاختبار من متعدد أفضل من صح أو خطأ، والشيء ذاته يقال عن الوقت اللازم لأداء الاختبار بحيث لا يتجاوز المتعلم الوقت المحدد لإنجاز الاختبار، ويجب مراعاة الوقت الكافي لأدائه، أما مصطلح المعطيات فيشير إلى الوسائل المستعملة من طرف التلميذ، في حين تشير المحددات إلى الوسائل التي يمنع استعمالها من طرفه، وهذه الوسائل تتنوع حسب الموقف وطبيعته (هادي مشعان ربيع، 2008).

3.4. المعيار أو المحك:

يقصد بالمعيار أو المحك المستوى الذي يقارن به أداء أو إنجاز التلميذ أو نوعية الأداء الذي يدل على مدى تحقق الهدف التعليمي أوعدمه، وهذا يعني ضرورة تحديد مستوى معين يتم من خلاله الحكم على قبول أداء المتعلم، وهو مايشار إليه بمستوى الأداء المقبول، والذي يمكن استخدامه للحكم على النجاح أوالإنجاز أو الإنتاج، وهناك عدة طرق التي يتم فيها وصف معيار لأداء ما، منها السرعة، حيث أن الوقت معيارا للأداء المقبول، والدقة بحيث تعتبر مهمة في بعض الإنجازات فهي تعتبر معيارا للإنجاز المتقن، بالإضافة إلى النسبة التي هي عبارة عن عدد الإجابات الصحيحة أونسبتها، فعلى سبيل المثال:أن يذكر التلميذ 50كلمة في دقيقة واحدة دون خطأ، أو يقيس طول المربع بنسبة خطأ لا تتجاوز عن 5% . (أحمد فلاح العلوان، 2009)

5. خصائص الأهداف التعليمية:

تتصف الأهداف التعليمية المصاغة بشكل سلوكي كمايلي:

- أن تكون موجهة للمتعلم وليس للمعلم، فالهدف الموجه للمتعلم يؤكد على مايتوقع منه أن يفعله، لا على ما يتوقع من المعلم أن يقوم به، أي تصف سلوك المتعلم وليس سلوك المعلم.
- **أن تكون واضحة ومفهومة:** إن المطلب الأساسي لكي يكون الهدف واضحا ومفهوما هو التبسيط، أي يجب أن يحتوي على فعل واضح يصف حدثا معينا، أو سلوكا له معنى واحد فقط.
- **أن تكون الأهداف قابلة للملاحظة والقياس:**إن تقييم مخرجات التعليم يتوقف على قابليتها للملاحظة، لذا فعند اختيار الأهداف التعليمية لاستخدامها في عملية التعليم الإنتباه للأفعال مثل:أن يتعرف، أن يتنبأ، أن يستنتج، ...، الخ، وعادة ما يحتاج إلى مفعولا به معرفا بشكل جيد للفعل.
- **المحتوى التعليمي:** يجب أن يكون لكل هدف سلوكي محتوى تعليمي يعمل على تحقيقه، فالأهداف التعليمية لا توضع من نسج الخيال، وإنما توضع من المادة والمراجع العلمية المختلفة التي تساعد على تحقيقها. فهذا الأخير يعمل على تحقيق المستوى الأكاديمي لذا يجب أن يصف الهدف التعليمي المستوى الأكاديمي الذي سيقوم بالسلوك، وذلك للحكم على جودة هذا السلوك من خلال قدرة المتعلم القيام ذا السلوك.
- **عدم الإزدواجية:**إذ أن الهدف الجيد هو الذي يعكس فعلا واحدا وليس فعلين، وذلك لتجنب الخلط والفوضى في الأداء، مثلا: أن يفسر المتعلم النص الآتي وليس أن يفسر ويستنتج من النص الآتي. (محمد محمود الحيلة،2007).

6. مصادر إشتقاق الأهداف التعليمية:

يحتاج المعلمون إلى معرفة دقيقة بالأهداف التعليمية بحيث يصبحوا قادرين على التغيير من خلال أساليبهم التدريسية عما يريدونه من تلاميذهم، وأن يعرفوا بأن هناك العديد من المصادر التي قد تزودهم بأهداف يستطيعون استخدامها، ومن هذه المصادر نذكر ما يلي:

1.6. المادة التعليمية وأدلة المعلم:

تتضمن المادة التعليمية غالبا أهدافا مكتوبة بشكل جيد ومطابقة لمواصفات وإعداد الأهداف التعليمية.

2.6. خطة المنهاج المدرسي:

تعتبر خطة المنهاج المدرسي متوفرة وشائعة في المدارس الأساسية والثانوية يضعها المعلمون اعتمادا على الخطوط العريضة الموجودة في المنهاج.

3.6. الأنترنت:

يعتبر الأنترنت مصدر من مصادر اشتقاق الأهداف، حيث هناك العديد من المواقع عبر الانترنت والتي تزود بمادة منهجية بما في ذلك الأهداف والإستراتجيات.

4.6. سياسة الدولة وفلسفتها وثقافتها ومعاييرها:

وذلك من خلال الأهداف التربوية العامة لتلك الدولة، لذلك كان لزاما على المؤسسة التربوية أن تطور أهدافها الخاصة، وعلى المدرسة أيضا أن تعمل على مناسبة هذه الأهداف وتكييفها بشكل يتناسب مع تلاميذها في تلك المنطقة. (محمد محمود الحيلة، 2007)

5.6. تحليل المهام التعليمية:

يعد تحليل المهام التعليمية لموضوع معين، أو تحليل المهارات المهنية، أو تحليل المحتوى للمادة الدراسية من المصادر الرئيسية لاشتقاق الأهداف التعليمية التعّلمية، غير أن هذا التحليل يزود المعلم بالمعرفة الدقيقة التي يتطلبها موضوع معين والخطوط الإجرائية الفرعية التي تشتمل عليها مهارات ما، وهذه الخطوط هي الأهداف السلوكية التي يتوقع من المتعلم إتقانها في نهاية التعّلم.

6.6. دراسة تحليل الإحتياجات:

دراسة إحتياجات المجتمع يتم من خلال قيام المدرسة بدراسات وإجراءات استطلاعية تهدف إلى الكشف عن إحتياجات غير مشبعة التي يعاني منها المجتمع، وذلك للعمل على إشباع هذه الحاجات وفق سلم الأولويات، فهذه الدراسة تصف ما هو كائن وما يجب أن يكون في المستقبل.

7.6. الخبراء والمختصون: من مصادر اشتقاق الأهداف التعليمية التعّلمية الخبراء والمختصون في مجالات مختلفة، فالمعرفة الواسعة التي يمتلكها هؤلاء والتي يتمتعون بها، والتخصص العلمي الذي يمتازون به سوف يساعد المعلم على تحديد الأهداف التعليمية التعّلمية. (هادي مشعان ربيع، 2008، ص. ص.42-43)

8.6. سيكولوجية التعلم:

مما لا شك فيه أن الإستعانة بعلم النفس في المجال التعليمي أمر هام وحيوي، كذلك تقيد طبيعة التعلم في فهم سيكولوجية المتعلمون من حيث خصائصهم وقدراتهم. (محمد عثمان، 2005، ص.27)

9.6. المتعلم:

يعتبر المتعلم المصدر الأول والأساسي لصياغة الأهداف التعليمية /الأدائية من حيث نموه وحاجاته واهتماماته وقدراته وتعلمه، فمن حيث نمو المتعلم لابد من مراعاة مبادئ النمو الرئيسية من الناحية الجسمية والعاطفية، بالإضافة إلى مراعاة مطالب النمو في كل مرحلة من مراحل النمو فتختلف مطالب النمو في مرحلة الطفولة عن مرحلة المراهقة عن الرشد، ونحن نخص بالذكر مرحلة المراهقة التي تتلخص مطالبها في تقبل المتعلم للتغيرات التي تحدث في نموه الجسمي، وتقبله لتحمل المسؤولية، وتنمية مجموعة من المهارات والمفاهيم الضرورية، كل هذا يستدعي صياغة أهداف تعليمية تركز على خدمة المجتمع والتدريب على مواجهة المشكلات، إضافة إلى توفر شروط التعلم الضرورية خاصة الدافعية التي تثير نشاطا معينا في المتعلم، وتساعده على الاستجابة لموقف محدد، بالإضافة إلى النضج والممارسة. (جودت أحمد سعادة، 2005).

من خلال ما سبق، فإن المتعلم بمراحل نموه المختلفة، ومطالبه ومشكلاته وشروط تعلمه وانتقال أثر تعلمه من مواقف سابقة إلى مواقف للاحقة تعتبر من المصادر المهمة لاشتقاق الأهداف التعليمية التي يلجأ إليها المربون دائما

7. خطوات اشتقاق الأهداف التعليمية:

إن اشتقاق الأهداف التعليمية تسير وفق الخطوات الإجرائية التالية:

- تحديد الأهداف العامة بعيدة المدى المأخوذة من فلسفة التربية، ففي هذه الخطوة القيام بتحديد ما يريده المعلم من تلاميذه أن ينجزوه بشكل عام، بحيث يمكن إعادة كتابتها وجعلها أكثر تحديدا، وأكثر قابلية للملاحظة مثل تنمية مهارة القراءة الصامتة عند التلميذ.
- اختيار الأهداف الفصلية من الأهداف العامة، بحيث تكون قابلة للملاحظة والقياس، ففي هذه الخطوة يتم تجزئة الأهداف العامة إلى أجزاء رئيسية تغطي أجزاء المحتوى المادة التعليمية مثل أن يفهم التلميذ ما يقرأه. صياغة أهداف إجرائية لدرس محدد، وذلك بالتأكد من وضوح وملائمة الأهداف الأدائية وهذه الخطوة ضرورية جدا فهناك طريقة يتم من خلالها التأكد من وضوح الأهداف وهي أن يقوم زميل المعلم الذي يدرس نفس المادة التعليمية بمراجعتها، فإذا استطاع أن يصوغ الهدف بلغته الخاصة هنا يستطيع المعلم الحكم الهدف إن كان مفهوما أم لا. وإذا لم يكن مفهوما يحتاج إلى توضيح أكثر. (عبد الحافظ السلامة، 2002).

8. تصنيف الأهداف التعليمية /الأدائية:

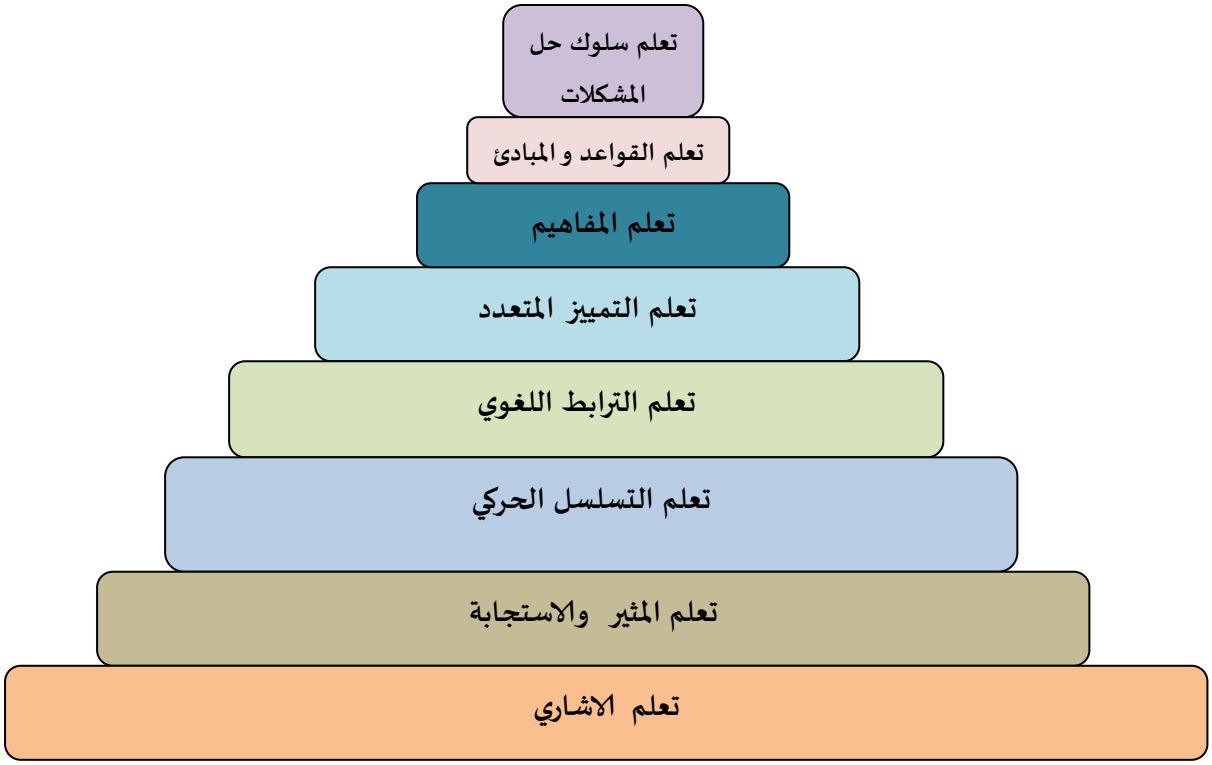
يفترض بعض المربيين في مجال التربية أن الغرض الرئيسي من تصنيف الأهداف التعليمية/أدائية إلى فئات سلوكية أو نواتج تعّلمية هو مساعدة المعلم على تحديد أنسب الظروف التي يحدث فيها تعليم مختلف المهمات التي يتوقع من التلاميذ النجاح،كما يفترض أن تصنيف الأهداف راجع إلى اختلاف أساليب تعليم التلاميذ وتوجهاتهم في تعلمهم، مما يستدعي إختيار أساليب تقويم مختلفة تبنى على هذه الأهداف. (نايفة قطامي، يوسف قطامي،2001).

من خلال ذلك ظهرت عدت تصنيفات للأهداف التعليمية، وكان أقدمها تصنيف (رالف تايلور Ralph Tyler) في أوائل الثلاثينيات، ثم جاءت بعدها تصنيفات أخرى أكثر حداثة وتطورا، منها تصنيف بلوم (Bloom) وجانييه (Djanie) وجورنلند (Goonland)، ونحن سوف نتناول التصنيفات بشيء من التحليل والتفصيل، ونركز بشكل كبير على تصنيف بلوم (Bloom) وذلك لأهميته ، وانتشاره الواسع في الأوساط التربوية منها:

1.8. تصنيف جانييه (Djanie):

لقد صنف **جانييه** (Djanie) عام 1965 الأهداف التعليمية إلى ثمانية أنماط تأخذ شكلا هرميا متسلسلا للمعارف والسلوك، يبدأ بتعلم الوقائع البسيطة وينتهي بتعلم الوقائع المعقدة في ظروف مختلفة، والشكل التالي يوضح هذا النسق الهرمي:

الشكل رقم (10): الترتيب الهرمي للأهداف التعليمية حسب جانييه (Djanie)



1.1.8. التعليم الإشاري:

وهو أدنى المستويات التعليمية يشمل تعلم الاستجابات الانفعالية التي تكتسب وفق القانون الإشراط الكلاسيكي لبافلوف الذي يؤدي إلى ارتباط المثير الشرطي الاشاري بالمثير غير الشرطي إلى حدوث الاستجابة، مثل إستجابة القلق التي ينتجها الإمتحان. (فراس السليتي، 2008، ص. 408)

2.1.8. تعلم المثير والإستجابة:

يأتي هذا النمط في المرتبة الثانية من قاعدة الهرم، وهو يشير إلى الاستجابات الأكثر إرادية من سابقتها، وقد إستند جانييه (Djanie) تحديد هذا النمط على نظرية ثورنديك في المحاولة والخطأ، ونظرية سكنر في التعلم الشرطي الإجرائي، ومن خلال ذلك يلعب التعزيز دورا أساسيا في التعلم ويستفاد من عملية التعزيز بالتشجيع والثواب، كما يستفاد منه في تعديل السلوك والضبط الصفي.(هادي مشعان ربيع، 2008).

3.1.8. تعلم التسلسل الحركي:

يشير هذا التعلم إلى الترابط بين عدة وحدات كل منها تشمل على مثير واستجابة في شكل سلسلة سلوكية متكاملة ويظهر هذا النمط في قدرة المتعلم على الأداء .(إبراهيم الخطيب، 2006).

4.1.8. تعلم الإرتباط اللفظي:

يعتبر هذا التعلم نوعا فرعيا من نوع التسلسل، غير أن الربط فيه يحدث بين ارتباط المثير والإستجابة اللفظية ويظهر هذا في قدرة المتعلم على إدراك العلاقات القائمة بين الإستجابات اللفظية أو اللغوية كالعلاقة بين الكلمة ومدلولها، حفظ قصيدة شعرية، ويسود هذا النوع من التعليم في كثير من المواد الدراسية. (إبراهيم الخطيب، 2006)

5.1.8. تعلم التمييز المتعدد:

يوضح هذا النوع من التعلم على قدرة المتعلم على التمييز بين المثيرات المتشابهة والمتنوعة التي سبق وأن تعلمها كالتمييز بين الأصوات والأشكال. (هادي شعبان ربيع، 2008)

6.1.8. تعلم المفهوم:

ويعد هذا المستوى أكثر تعقيدا مما سبق، حيث يتطلب تحديد الصفات المشتركة في الأشياء أو المواقف أو الأحداث ويعطي لها إسما أو عنوانا أو رمزا، ويتضمن هذا النمط من التصنيف التمييز والتعميم وهي مهارات عقلية.(هادي شعبان ربيع، 2008)

7.1.8. تعلم القاعدة أو المبدأ:

يشير هذا النوع من التحكم إلى إكتساب القدرة على الربط بين مفهومين أو أكثر، فتعلم مبدأ من المبادئ يتطلب استيعاب المفاهيم التي ينطوي عليها، والكشف عن الصلة القائمة بينها، لذا فإن تعلمها يتطلب إتقان المتعلم المفاهيم. (إبراهيم الخطيب، 2006).

8.1.8. تعلم سلوك حل المشكلات:

يقع هذا النمط في قمة هرم جانييه للمستويات التعليمية، ويشير موقعه إلى أن تعّلم الأنماط السابقة مطلبا ضروريا لتعلم هذا النمط، أي لا يتحقق تعلمه ما لم يتم إتقان تعلم المفاهيم وإدراك العلاقات بينها وتوظيفها في إستراتيجية معينة لحل مشكلات حلا سليما. (هادي مشعان ربيع، 2008، ص.50).

من خلال ماسبق نلاحظ على تصنيف جانييه (Djanie)، أنه قائم على أساس أن التعلم عند أي مستوى يعتمد على مستويات السابقة له، أي يتخذ طبيعة هرمية متسلسلة تصاعديا يتعين على المتعلم أدائها وتؤخذ كدليل لتحقيق الأهداف، وهي تصلح لأي مستوى تعليمي سواء كان على مستوى موضوع معين أو وحدة أو مقرر دراسي بأكمله، أو حتى مرحلة دراسية بالكامل،كما يمثل كدليل عمل في عملية التعليم والتقويم، كما تمكن فائدته بالدرجة الأساسية في إتاحة فرصة للمعلم في تشخيص وتتبع تقدم التلميذ، وتحديد مساره التعليمي.

2.8. تصنيف جورنلند 1970 (Goonland) للأهداف التعليمية:

لقد صنف **جورنلند Goonland** الأهداف التعليمية إلى تسعة أنماط تمثل نماذج أو نواتج التعلم، فهي تصف أهم المجالات التي يمكن أن تقع ضمنها الأهداف التعليمية، وهي على النحو التالي:

1.2.8. المعرفة:

تتضمن المعرفة الرموز والمصطلحات الخاصة بالمادة الدراسية، الحقائق الخاص والمرتبطة بموضوع ما، المفاهيم والمبادئ السائدة في المادة الدراسية، بالإضافة إلى الطرق والإجراءات في جمع معلومات عن المادة الدراسية. (هادي مشعان ربيع، 2008)

يشمل المفاهيم والمبادئ السائدة في المادة الدراسية، طرق التدريس، المادة المكتوبة من رسوم خرائط، والبيانات، بالإضافة إلى مواقف المشكلة التي تجعل التلميذ يستعمل ذكائه الخاص. (هادي مشعان ربيع، 2008)

3.2.8. التطبيق:

يشمل التطبيق حسب جورنلند المعلومات المرتبطة بالحقائق والمفاهيم والمبادئ، الطرق والإجراءات، بالإضافة إلى المهارات التي يستخدمها المعلم في حل المشكلة.

4.2.8. مهارات التفكير:

تحتوي مهارات التفكير على مهارات التفكير النقدي ومهارات التفكير العلمي.

5.2.8. المهارات العامة:

تشمل المهارات العامة على المهارات الأدائية، مهارات الإتصال، المهارات العددية، بالإضافة إلى المهارات الإجتماعية.

6.2.8. الاتجاهات:

تشمل الاتجاهات نوعين منها اتجاهات اجتماعية، واتجاهات علمية.

7.2.8. الميول:

هناك ميولات شخصية وميولات تعليمية ومهنية كما تتضمن التقديرات، فهناك تقدير التحصيل العلمي، والاجتماعي، بالإضافة إلى التكيف الذي يشير إلى التكيف الإجتماعي والإنفعالي.(هادي مشعان ربيع، 2008)

تعتبر نماذج جورنلند الخاصة بالأهداف التعليمية غير نماذج أدائية، فهي قابلة للتطوير من طرف المعلم، أو الحذف منها عند الضرورة، أو تكييفها حسب طبيعة المادة الدراسية وعمر التلميذ، كما يتميز تصنيفه إضافة إلى ذلك، بالمرونة إذ يتجه إلى الإحاطة بكل مستويات التعليم الدنيا والعليا وتحقيق التوازن،كما يحاول إدماج المجالات

التعليمية منها المجال المعرفي، الوجداني، والنفسي، والحركي، مما يؤكد على العلاقة والارتباط الوثيق بين جميع جوانب الشخصية للمتعلم في عملية التعليم.

3.8. تصنيف بنجامين بلوم 1956 (Benjamin Bloom) للأهداف التعليمية:

اتفق خبراء المناهج وطرائق التدريس والقياس إلى تصنيف الأهداف التعليمية وعلى رأسهم بلوم (Bloom) 1956 في جامعة شيكاغو، وقد توصل إلى ثلاث مجالات للأهداف، وهي:

1.3.8. المجال المعرفي Cognitive Domain:

ويؤكد على نواتج التحكم المتعلقة بتنمية القدرات العقلية كالتذكر، والفهم، والتحليل، التطبيق، التركيب، والتقويم.

2.3.8. المجال الوجداني Affective Domain:

ويصف هذا المجال نواتج التعلم المتعلقة بتنمية المشاعر، والاتجاهات والقيم والميول.

3.3.8. المجال النفسي الحركي Psychomotor Domain:

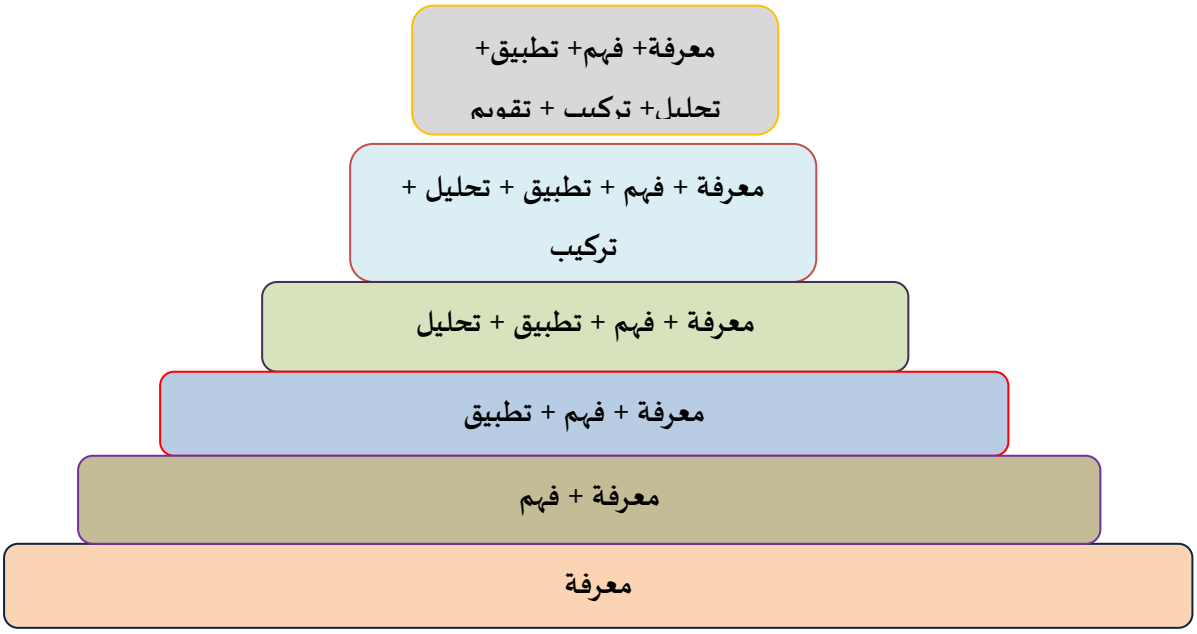
ويتعلق هذا المجال بنواتج التعلم المتعلقة بتنمية الجوانب الجسمية و الحركية والتنسيق بين الحركات والتآزر الحركي. (أحمد فلاح العلوان،2009، ص. 73).

على الرغم من أن هناك عدة تصنيفات أخرى للأهداف التعليمية والأدائية إلا أن تصنيف بلوم (Bloom) هو الذي شهر بها، وحظي بقبول الباحثين والمربيين و واضعي البرامج، ولهذا يبدو من المفيد التعرض إلى هذا النوع من التصنيف بشيء من التحليل والتفصيل.

4.8. المجال المعرفي Cognitive Domain:

يصنف بلوم وجماعته المجال المعرفي إلى ست عمليات ذهنية متسلسلة هرميا، إذ نجد أن قاعدة الهرم تشكل المستويات السهلة، في حين تزداد صعوبة المستويات الأخرى كلما اقتربنا من قمة الهرم، أي أنها مستويات متدرجة في ترتيبها تصاعديا من البسيط إلى الأكثر تعقيدا، ويعتمد كل مستوى منها على المستوى السابق، والشكل التالي يوضح هذا البناء الهرمي:

الشكل رقم (11): الترتيب الهرمي للأهداف حسب بلوم



1.4.8. المعرفة:

ويقصد بها القدرة على تذكر المعلومات التي سبق تعلمها، فالنشاط العقلي هو الأساس في هذا المستوى إذ يمثل القدرة على التذكر واسترجاع المعارف المخزنة في الذاكرة عند الحاجة، ويتضمن معرفة التفاصيل وتضم معرفة الحقائق العلمية المفردة والمجردة، ومعرفة التعابير أو المصطلحات الخاصة بالمادة الدراسية، كذلك معرفة طرق معالجة التفاصيل ووسائلها وتضم معرفة المفاهيم والمصطلحات والاتجاهات والتصنيفات والمعايير والمحكات، بالإضافة إلى معرفة التعميمات وتضم المبادئ والقوانين والقواعد والنظريات (محمد محمود الحيلة،2007).

2.4.8. الفهم:

ويشير إلى قدرة المتعلم على إدراك معنى المادة من طرف التلميذ، ويتضمن هذا المستوى التفسير والذي يشير إلى القدرة على إعادة مادة متعلمة شرحا أو تلخيصا بأسلوبه الخاص، أما التجربة أو التحويل فتتضمن القدرة على تحويل المعرفة من شكل إلى آخر، ومن لغة إلى أخرى مع المحافظة على المعاني والأفكار الأصلية، بالإضافة إلى الإستكمال الذي يشير بدوره إلى القدرة على استنتاج ما قد يترتب على المعلومات المتوفرة من ميول واتجاهات أو نواتج وآثار وعواقب. (أحمد فلاح العلوان، 2009)

3.4.8. التطبيق:

يشير هذا المستوى إلى قدرة المتعلم على توظيف المعارف والمعلومات في مواقف واقعية جديدة من أجل حل بعض المشكلات سواء داخل المدرسة أو خارجها، ويتضمن تطبيق القواعد والقوانين والنظريات على تلك المواقف، بالإضافة إلى تطبيق المفاهيم والمبادئ على تلك المشكلات. (هادي مشعان ربيع، 2008)

4.4.8. التحليل:

ويشير إلى قدرة المتعلم على تجزئة المادة إلى مكوناتها أو عناصرها أو أجزائها الأساسية، والكشف عن العلاقة الموجودة بين هذه العناصر، ومعرفة الطريقة التي نظمت تلك المادة، ويضم التحليل تحليل العلاقات بين الأجزاء الرئيسية المكونة للمادة الدراسية، وتحليل العناصر الرئيسية التي تكون تلك المادة كتحديد الفروض والنتائج، بالإضافة إلى تحليل المبادئ التي تكشف عن البنية التنظيمية للمادة بحيث تحلل الأسس والقواعد التي تجعل المادة الدراسية منظمة. (إبراهيم الخطيب،2007)

5.4.8. التركيب:

وهو عكس التحليل، إذ يتضمن قدرة المتعلم على وضع مجموعة من العناصر والأجزاء في شكل مركب أو مادة جديدة إذ يركز على السلوك الإبداعي والإبتكاري للمتعلم، ويمكن أن يظهر التركيب في إنتاج محتوى فريد، أو إنتاج خطة، أو عمل جديد، أو اقتراح نظام لتصنيف الأشياء. (أمل البكري،2007)

6.4.8. التقويم:

ويقصد به إصدار أحكام **بلوم** (**BLOOM**) يعتبر التقويم أعلى وأعقد النشاطات العقلية في تصنيف قيمية بشأن المادة الدراسية سواء كان الحكم كميا أو كيفيا، ويتضمن الحكم الترابط المنطق للمادة التعليمية أو الحكم على دقة نتائجها وصحتها، بالإضافة إلى الحكم على قيمة الأشياء. (هادي مشعان ربيع، 2008)

أي يمثل هذا المستوى قدرة المتعلم على تقدير قيمة الأشياء أو اتخاذ القرارات أو إصدار أحكام مناسبة على موضوع أو طريقة باستخدام بعض المعايير أو البيانات المتوفرة لديه (أحمد فلاح العلوان، 2009، ص.80).

والجدول التالي يبين بعض الأمثلة على الأهداف التعليمية في المجال المعرفي:

الجدول رقم (06): قائمة من الأفعال السلوكية في المجال المعرفي والمحتوى الذي يطبق عليه (يوسف قطامي،2008، ص. 651)

المستوى في المجال المعرفي	بعض الأفعال السلوكية التي يمكن استخدامها في صياغة الأهداف	أمثلة على المحتوى الذي يطبق من عليه هذا المستوى من الأهداف
1. المعرفة والتذكر: • المعلومات والحقائق. • الطرائق والأساليب. • العموميات المجردة.	**يعرف، يميز، يسمي، يحدد، يعدد، يتذكر، يتعرف، يبين، يرتب، يكرر، يضع في قائمة،يطابق، يحفظ.**	المفردات، الكلمات، المصطلحات، التعريفات، الحقائق، الأمثلة، الأسماء، القواعد، العلاقات، القوانين، النظريات، الأماكن...الخ.
2. الفهم والإستعاب • تفسير وتحويل من صيغة إلى أخرى، أو شكل من أشكال المعرفة إلى شكل آخر. • الاستقراء والاستنتاج.	**يعرف كيف:** **يترجم، يفسر، يصوغ، يصنف بكلماته الخاصة، يشرح، يختار، يوضح، يحول، يناقش، يفرز، يستنتج، يعبر عن، يحدد مكان، يلخص...الخ.**	المعاني،الرسوم، الصور،العواقب، النتائج، وجهات النظر،الآراء،التعريفات، النظريات،القوانين،القواعد،المسائل، الطرائق، الأساليب.
3. التطبيق استخدام المعلومات في المواقف تختلف عن تلك التي تم فيها التعلم وهي تتطلب التذكر والفهم.	**يطبق، يربط، يضرب أمثلة، يمثل، يختار، يطور، ينظم، يوظف، يشغل، يستخدم، يحل، يرسم، يمارس، يضع في جدول.**	المبادئ والقوانين،القواعد،النتائج، النظريات، الطرائق، العمليات، الأساليب، الأنماط، الإستراتيجيات
4. التحليل تحليل المعرفة والأشياء إلى	**يعرف كيف:** **يصنف، يميز، يحدد عناصر، يتعرف**	العبارات والجمل، الفرضيات، المسلمات، الآراء،الأنماط، الأشكال،
العناصر، تحليل العلاقات، وتحليل مواقف البيئة والمبادئ.	**على خصائص، يستخلص، يحلل، يقارن، يدقق، يفرق، يحسب، يفحص، يختبر، يحقق في، ينقد .. الخ.**	الميول، المواقف، وجهات النظر.

5. التركيب والبناء تركيب العناصر المختلفة لإنتاج شيء جديد منها، سواء كان ماديا أو فكريا، أو معنويا.	**يعرف كيف:** **يجمع، ينسق، يؤلف، يكتب، يولد، يروي، ينتج، يملي، ينص، يصوغ، يعدل، يضع خطة، يبني، يركب، يشتق، يقترح...الخ.**	المواقف، النتاجات، الحلول،الخطط، الأهداف المفاهيم، الفرضيات، المكتشفات، الأجهزة، الآراء، القصائد.
6. التقويم أي إصدار الأحكام في ضوء أدلة أو معايير.	**يعرف كيف: يبرز، يدافع، يحكم على، يجادل في، يقدر قيمة، يقرر، يتخذ قرار يقيم يصحح، يتنبأ، يرتب حسب، يصدر حكما**	الأفكار، الأعمال، النتاجات الفكرية والمادية، الأسس المعايير، السلوك، الدقة، الصدق...الخ.

وقد أشار **وليم عبيد** أنه من الناحية العملية يصعب تقسيم المجال المعرفي إلى ست مستويات، حيث يحدث تداخل كبير يصعب فيه تصنيف مستويات متقاربة، ورأى أن يكون التقسيم إلى ثلاث مستويات وهي كالآتي:

- **المستوى الأول (الأدنى):**

ويشمل المعلومات من حيث التذكر والتفسير البسيط مثل تذكر التعاريف، ومنطوق النظريات والقوانين والمبادئ، وإعادة صياغتها وترجمتها من صورة إلى أخرى.

- **المستوى الثاني (الأوسط):**

ويشمل الفهم والاستعاب لمعاني المصطلحات والرموز وتمثيلها وشرحها، واستنتاج سلسلة من الملاحظات منها، كما يشمل التطبيقات المباشرة للقوانين، واستخلاص نتائج مباشرة، منها، والتعبير عن متغير بدلالة متغيرات مرتبطة به بعلاقة أوبقانون، كما يشمل على حل مشكلات مألوفة سبق للتلميذ حل مثيلاتها.

- **المستوى الثالث (الأعلى):**

ويشمل تحليل المواقف إلى عناصر مكونة لها كما يشمل تركيب عدة عناصر في كل يجمعها، وإعادة تنظيم معلومات في صور جديدة، كما يشمل حل مشكلات غير مألوفة، ويأتي بحلول غير مسبوقة أو غير شائعة، ومن هنا يبدأ القدرة على الإبداع، والابتكار في مجالات علمية أو أدائية أو فنية. (وليم تادرس عبيد، 2009، ص. 52).

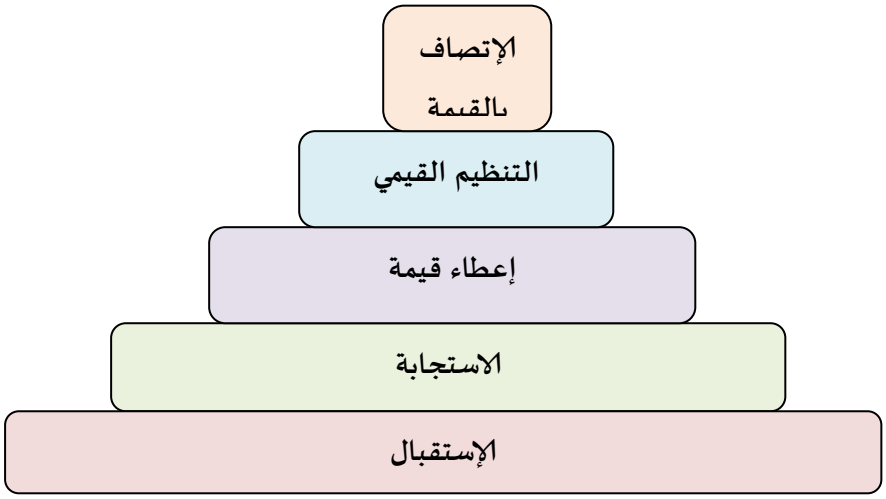
من خلال عرضنا إلى مستويات المجال المعرفي عند وليم عبيد نلاحظ أنه من الصعب تقسيمه إلى ست مستويات فهو يقسمها إلى ثلاث مستويات:

- فالمستوى الأول يشمل المعرفة.
- أما المستوى الثاني فيشمل في الفهم والتطبيق.
- أما المستوى الثالث فيتضمن التحليل والتركيب من خلال هذه المستويات يحصل الإبداع والابتكار فهي مبادئ متداخلة ومتشابكة فيما بينها من الناحية العملية.

5.8. المجال الوجداني أو الإنفعالي Affective Domain:

ويقصد بالمجال الوجداني مجموع الانفعالات والرغبات،والاتجاهات والميول والاهتمامات، والقيم، بالإضافة إلى المشاعر لدى المتعلم، ولقد صنفت وفق سلوكات المتعلمين الانفعالية، من خلال ذلك صنف كراثوول (Krathwohl) ورفاقه المجال الوجداني إلى خمسة مستويات متدرجة من البساطة إلى التعقيد، والشكل التالي يوضح هذا البناء الهرمي:

شكل رقم (12): الترتيب الهرمي لمستويات المجال الوجداني حسب كراثوول (Krathwohl)



1.5.8. الإستقبال:

ويعني انتباه التلميذ إلى الظواهر أو المثيرات المحيطة به، مثل درس معين، أو تجربة، أو نشاط رياضي، ودور المعلم يكون مركزا على إثارة انتباه المتعلم نحو موضوع الدرس، ونواتج التعلم تتراوح من الشعور بالوعي البسيط

بوجود المثيرات إلى تركيز انتباه المتعلم على مثير من عدة مثيرات، أي استقبال المتعلم للمادة الدراسية وتقبله لها حسب رغبته في مواجهة مثير أو ظاهرة تستدعي اهتمامه. (هادي مشعان ربيع،2008)

2.5.8. الإستجابة:

تعني الاستجابة مشاركة المتعلم الإيجابية وتفاعله مع الموقف التعليمي تفاعلا تتضح من خلاله ميوله واتجاهاته واهتماماته، وتتضمن طاعة المتعلم للقوانين والتعليمات ويظهر رغبة في أداء الاستجابة بعد معرفته وتحديده للأسباب الكامنة، بالإضافة إلى رضا المتعلم وارتياحه في أداء الاستجابة.(أحمد فلاح، العلوان، 2009)

3.5.8. التقييم:

ويقصد به إعطاء المتعلم قيمة لموضوع ما أو لسلوك محدد أو لظاهرة ما، شرط أن يكون هذا الموضوع ذا قيمة وفائدة، ويتميز هذا المستوى بالثبات النسبي في السلوك، لذا فإنه يشمل على قبول القيمة، وتظهر هنا اعتقادات المتعلم وتفضيل القيمة، وتحتل مركزا وسطيا بين تقبل القيمة والإلتزام بها، بالإضافة إلى الإلتزام بالقيمة، أي يلتزم المتعلم باتجاه معين. (محمد محمود الحيلة،2007، ص.99)

4.5.8. التنظيم:

ويقصد بالتنظيم ضم مجموعة من القيم بعضها البعض، ويحدد العلاقات الموجودة بينها بغرض الوصول إلى بناء منظومة متكاملة تتصف بالاتساق الداخلي، ويتضمن مرحلة تكوين مفهوم القيمة، بالإضافة إلى مرحلة تنظيم نسق قيمي معين وفيها تصبح منظومته على شكل جيد. (هادي مشعان ربيع،2008)

5.5.8. التمييز بالقيمة (الإتصاف بالقيمة):

يعد هذا المستوى أرقى المستويات في المجال الوجداني، ويقصد به تمييز المتعلم وتفرده من خلال سلوكه الثابت في أدائها وممارستها، ويتضمن مرحلة التنبؤ وهنا يكون اتجاها علميا تميزه عن غيره، ومرحلة الرسم الذي تشير إلى مجموعة نهائية من القيم والأهداف التي تجعل المتعلم شخصا مميزا. (هادي مشعان ربيع،2008).

والجدول الموالي يبين بعض الأمثلة على الأهداف التعليمية الوجداني أو الإنفعالي:

جدول رقم(07): قائمة من الأفعال السلوكيةفي المجال الوجداني والمحتوى الذي يطبق عليه (يوسف قطامي، 2008، ص.668)

المستوى في المجال الوجداني	أمثلة على أفعال تستخدم في صياغة الأهداف	المحتوى الذي يطبق عليه
1. **الاستقبال (الانتباه):** لأمر ما واستقباله ويشمل الوعي البسيط دون التعبير عن الميل والرغبة في الأداء.	يميز، يلتفت، يصغي، يبدي اهتماما بسيطا، يستقبل دون تركيز، يسأل، يطلب معلومات حول، يجيب على أسئلة حول، يستخدم أشياء.	المناظر، الأصوات، الأحداث، الأشخاص، العناصر المختلفة في البيئة.
2. **الاستجابة:** يبدي اهتماما بسيطا ويستجيب استجابة أولية ويعبر عن ميل ورغبة أولية اتجاه الظواهر والأشياء.	يوافق على، يبادر، يناقش، يمضي وقتا في الأمر، يهفوا للشيء أو لشخص أو للموقف، يقتدي به، يطيع، يساعد، يمارس، يفضل، يتحدث عن، يكتب عن.	التوجيهات والتعليمات، العروض، التوضيحات التمثيلات ...الخ.
3. **قبول القيمة أو الاتجاه:** يظهر أنماط السلوك تتفق مع قيمة معينة على شكل اختياري دون أن يكون مطلوبا منه.	يدعم، يساعد، يساند، ينكر، يمنع، يحتج، يدافع عن، يحاول، يلتحق به، يبرر، يشارك في، يقرأ عن.	المشروعات، العضوية في جماعة الإنتاج، الصداقة، القيم، العادات.
4. **تنظيم الاتجاهات والقيم:** في منظومة أو نسق معين بحسب قيمتها.	يناقش، ينظر، يجرد، يوازن، ينظم، ينسق، يحدد موقفا، يقرر العلاقات، يصدر أحكاما، يختار، يتوحد مع، يلتزم ب، يتمسك ب.	القوانين، القواعد، الأسس، المعايير، النظم، الأهداف، الفلسفات.
5. **تمثل قيمة وإشهارها:** والاعتزاز بها والثبات في أدائها وممارستها.	يعيد النظر، يطلب موقفا، يقاوم، يقرر، يعبر قولا وفعلا، يتابع، يؤمن، يمارس، يلتزم، يتمثل في السلوك، يشهر	الخطط، أنماط السلوك والجهد، الخلق، العادات والتقاليد، الدين، المبادئ الوطنية، أنماط السلوك.

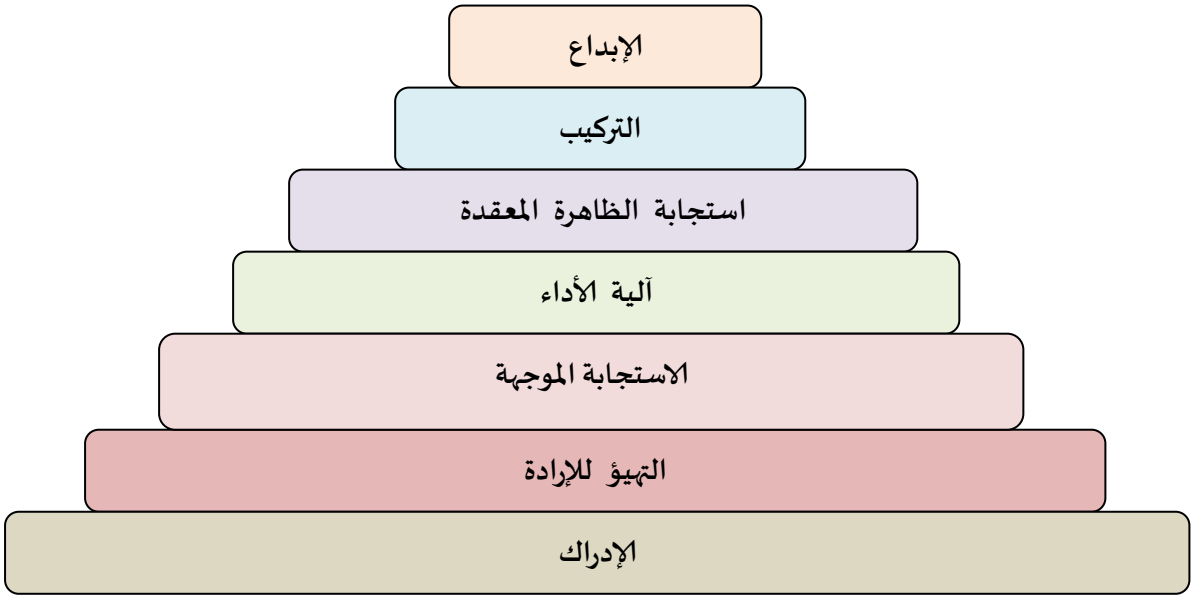
6.8. المجال النفسي الحركي:

ترتبط الأهداف التعليمية في هذا المجال بتطوير المهارة وتعلمها، وتعرف المهارة نفس حركية بأنها عبارة عن أي نشاط سلوكي ينبغي على المتعلم أن يكتسب فيه سلسلة من الاستجابات الحركية، ويتضمن ذلك أن للمهارة جانبين، الجانب الأول نفسي وفيه يدرك الفرد الحركة و يفكر فيها ثم يستوعبها، والجانب الثاني يتمثل في ممارستها، وتشير تعليم المهارة إلى ثلاث مراحل وهي :مرحلة تقديم المهارة، مرحلة تعليم المهارة، وأخيرا مرحلة التدريب على المهارة. (يوسف قطامي، 2001، ص.76)

يعتمد إتقان المجال النفسي الحركي إلى حد كبير على المجالين السابقين المعرفي والوجداني، غير أن تصنيف الأهداف في هذا المجال لم ينل اهتماما كبيرا من طرف الباحثين التربويين على الرغم من إشارة بلوم إلى أهميته، ويعود سبب ذلك إلى عدم اهتمام المعلمين بالمهارات المرتبطة بهذا المجال، ومن خلال ذلك تعددت تصنيفات للأهداف في مجال النفسي الحركي كتصنيف زايس1965(Zais)، تصنيف هارو1976، تصنيف كبلر1970 (Kibler)، بالإضافة إلى تصنيف سمبسون(Simpson) 1976 في الولايات المتحدة الأمريكية، وسيتم التعرف على تصنيف واحد منهم الأكثر شيوعا ومن هذه التصنيفات هو تصنيف سمبسون(E.simpson) للمجال النفسي الحركي، وهذا آخر صنف الأهداف في هذا المجال إلى سبعة مستويات تبدأ من الأدنى وترتفع في درجة صعوبتها حتى تصل إلى الأعلى، والشكل التالي يوضح ذلك:

شكل رقم (13): الترتيب الهرمي لمستويات المجال النفسي الحركي حسب سمبسون

(محمد محمود الحيلة، 2007، ص.102)



وفيما يلي يتم تناول هذه المستويات بشيء من التحليل:

1.6.8. الإدراك:

يشير الإدراك في هذا المستوى إلى المواقف والعلاقات التي تقود بشكل طبيعي إلى القيام بحركة أو مجموع الحركات ويتوقع من المتعلم القيام باختيار إشارة من بين مجموعة الإشارات لبدء القيام بالحركة والشعور بالوقت المناسب للبدء بالحركة. (هادي مشعان ربيع، 2008)

2.6.8. التهيؤ:

يشير التهيؤ في المجال النفسحركي إلى استعداد المتعلم عقليا وجسميا وانفعاليا للقيام بأداء سلوك معين. (أحمد فلاح العلوان، 2009، ص.89)

3.6.8. الاستجابة الموجهة:

يعني هذا المستوى بداية شروع المتعلم بممارسة السلوك المرغوب فيه بواسطة استخدام أسلوب المحاولة والخطأ في الاستجابة وتقليد أداء ما. (أحمد فلاح العلوان، 2009، ص. 89)

4.6.8. آلية الأداء:

يتصف الأداء المهاري في هذا المستوى بالتلقائية والإتقان والسرعة، واقتصاد الجهد، وندرة الوقوع في الخطأ، ويتوقع من المتعلم القيام بإظهار المهارة في الأداء، بالإضافة إلى ممارسته دون خطأ .(محمد محمود الحيلة،2007، ص. 104)

5.6.8. الاستجابة المعقدة:

يشير هذا المستوى إلى قدرة المتعلم على تأدية سلوكات حركية، غير أنه يمتاز بالدقة والسهولة في الأداء. (أحمد فلاح العلوان،2009، ص.89)

6.6.8. التكيف أو التعديل:

يصف هذا المستوى قدرة المتعلم على القيام بسلوك حركي نتيجة التغيير أو التطوير أو التعديل في حركاتها بما يتلاءم مع المواقف الجديدة. (محسن سهيلة وكاظم القتلاوي، 2006، ص.71)

7.6.8. الأصالة أو الإبداع :

يشير هذا المستوى إلى قدرة المتعلم على إيجاد أنماط حركية جديدة لمشكلة معينة، أي المتعلم في هذا المستوى يتخطى مرحلة التقليد والمحاكاة ليصل إلى مرحلة الإبداع المهاري (محمد محمود الحيلة،2007،ص.106).

والجدول التالي يوضح بعض الأمثلة على هذه الأهداف.

جدول رقم(08): أمثلة على الأهداف التعليمية والأدائية في مجال النفسي الحركي (سهيلة محسن وكاظم القتلاوي، 2006، ص. 73)

التسلسل	المستوى	الأمثلة
01	الإدراك	• يحدد المتعلم الأماكن المناسبة لرحلات جغرافية ذات العلاقة بالمحتوى المعطى. • يميز المتعلم الأجهزة اللازمة لقياس الضغط الجوي.
02	الاستعداد	• يستعد المتعلم للمشاركة في الأنشطة الصفية وغير صفية. • يهيئ المتعلم الأجهزة اللازمة لقياس الضغط الجوي.
03	الاستجابة الموجهة	• يضبط المتعلم الأجهزة الخاصة بقياس الضغط الجوي تحت إشراف المعلم. • يعرض المتعلم سلسلة أجزاء الجهاز البارومتر لقياس الضغط الجوي تحت إشراف المعلم. • يقلد المتعلم المعلم في استخدام الأجهزة الخاصة بقياس الضغط الجوي.
04	آلية الأداء	• يقيس المتعلم مقدار الضغط الجوي إذا توفرت لهم الأدوات اللازمة. • يستخدم المتعلم معاجم اللغة بشكل اعتيادي.
05	الاستجابة المعقدة	• يصحح المتعلم بدقة وسرعة جملة الإملاء التي كتبها زميله في مدة خمس دقائق. • يعمل المتعلم نماذج توضح مظاهر جغرافيا المعطاة.
06	التعديل أو التكييف	• يعدل المتعلم من حجم الخرائط المعدة بما يتلاءم مع حجم الورقة أو الصبورة. • أن يعيد تنظيم أحداث قصة بعد أن قرأها في درس المطالعة.
07	الأصالة أو الإبداع	• يبتكر المتعلم لوحة كهربائية تساعد زملائه على فهم الدرس. • يصنع المتعلم قصص قصيرة عن أحداث تاريخية معطاة.

تعليق على تصنيف بلوم للأهداف:

بعد العرض السابق لتصنيف بلوم (Bloom) تجدر الإشارة إلى نقطتين تخصان الآثار الناجمة عنه:

أولا. يمكن القول أن تصنيف بلوم (Bloom) للأهداف التعليمية يحقق مجموعة من الفوائد منها الاهتمام بمستويات عليا في المجال المعرفي يشجع المعلمين على السير في القيام بعملية التعليم والتقويم،كما أعطى تصنيف

(Bloom) للأهداف التعليمية وزنها ودورها في التقويم، وجعل التقويم يقوم على الأهداف حقيقة واقعية. وليس مجرد عملية شكلية، بالإضافة إلى جعل تصنيف (Bloom) التقويم جزءا لا يتجزأ من عملية التعليم والتعلم.

ثانيا: على الرغم من الفوائد التي قدمها تصنيف بلوم إلا أنه وجهت إليه مجموعة من الإنتقادات منها، أن تصنيف بلوم يتناول الجانب المعرفي بمعزل عن المجال الوجداني والمجال النفسي الحركي من منطلق أن لكل منهما خصوصياته التعليمية، لأن نشاط المتعلم واحد لا يمكن تجزئته، فالجانب المعرفي يتأثر بالجانب الوجداني وهذا الأخير يؤثر في الجانب الأدائي أو المهاري، بالإضافة إلى ذلك أنه من الصعب في كثير من الأحيان تحديد العمليات العقلية التي تتطلبها الإجابة على سؤال معين، لأن هذه العمليات تختلف من متعلم لآخر أو من موقف إلى آخر، وبالتالي صعوبة تطبيقها في الواقع. (هادي مشعان ربيع، 2008).

9. أهمية الأهداف التعليمية والأدائية:

لقد حظيت الأهداف التعليمية باهتمام بالغ من قبل رجال التربية وذلك لسببين، أحدهما منطقي والآخر تربوي تطبيقي، فمن الناحية المنطقية أن كل عمل ناتج يجب أن يسير وفق خطة ومراحل وأهداف محددة وأي عمل بدون أهداف لايؤدي إلى نتيجة مفيدة، كما أنها عملية هادفة ذات بداية ونهاية وبدونها تتحول إلى عملية عشوائية لا فائدة من ورائها. (هادي مشعان ربيع، 2008)

أما من الناحية التربوية التطبيقية فإن تحديد الأهداف في المحتوى التعليمي في المناهج التعليمية والكتاب المدرسي مهم جدا لكل من المعلم والمتعلم، فبالنسبة للمعلم تساعده على اختيار النشاطات التعليمية التعّلمية المناسبة لخصائص المتعلمين، وطبيعة المعرفة في المحتوى التعليمي على الإرشاد والتوجيه نحو إنجاز ما خطط من أهداف لعمليتي التعليم والتعلم، بالإضافة إلى اختيار إستراتيجيات وطرق وأساليب التدريس، أدوات القياس والتقويم المناسبة لكل هدف من الأهداف التعليمية (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2006).

أما بالنسبة للمتعلم تتجلى أهميتها في أنها تعطي صورة كاملة عما يريد أن يتعلمه، وتوجيه انتباهه إلى ما سيدرسه خلال الحصة أو الفصل الدراسي، كما تزيد من مثابرته في التعلم خاصة إذا ما قورن بالتغذية الراجعة التي توضح مدى إنجازه، كما تساعده على تقدير ذاته بالإضافة إلى تحسين أدائه وتحصيله الدراسي. (أفنان نظير دروزه، 2004)

تهدف العملية التعليمية، طبقا لوجه نظر علم النفس التربوي، إلى تغيير سلوك المتعلم الذي يكون مزودا بمجموعة من الأنماط السلوكية أو مدخلات الطلاب،كي تعمل على تعديل بعض هذه الأنماط أو إزالتها أو

إحداث أنماط سلوكية جديدة يستطيع المتعلم أدائها على نحو مقبول الأمر الذي يدل على نجاح التعليم في إحداث التغير المطلوب.

10. دور الأهداف في العملية التعليمية – التعلمية:

يتمثل دور الأهداف في ثلاثة مجالات هامة في **المناهج والتعليم والتقويم**:

1.10. دور الأهداف في مجال المنهاج:

توفر الأهداف قدرا من الفهم يسمح للقائمين على الأمور التربوية بوضع المناهج التي تحقق الغايات التربوية على النحو الأفضل وتمكنهم من إعادة النظر في المناهج القائمة بحيث يتصرفه على مايجب متابعته أو تعديله أو إسقاطه، وبذلك يتضح دور الأهداف كموجه بعملية وضع المناهج وتطويرها.

2.10. دور الأهداف في مجال التعليم:

أو المادة الدراسية المناسبة وتخطيطها، وكذلك اختيار الوسائل والطرق والإجراءات المتعلقة بها،كما تمكنه من تنظيم جهود المتعلمين وتكريس نشاطاتهم وتوجيهها من أجل إنجاز المهام التعليمية على النحو الأفضل مما يجعل هذه العملية أكبر فعالية ونجاحا وهكذا تقوم الأهداف بتوجيه العملية التعليمية وتجعلها أكثر سهولة بالنسبة للمعلم والمتعلم على حد سواء (نائل باسم محمد، 2009، ص.87).

3.10. دور الأهداف في مجال التقويم:

يساعد على توفير القاعدة التي يجب أن تتطلب منها العملية التقويمية فالأهداف تسمح للمعلم والمربين بالوقوف على مدة فعالية التعليم ونجاحه في تحقيق التغير المطلوب في سلوك المتعلم، وما لم يحدد نوع هذا التغير، أي ما لم توضع الأهداف فلن يتمكن المعلم أو أي معنى آخر بالتعليم من القيام بعملية التقويم مما يؤدي إلى الحيلولة دون التعرف على مصير الجهد المبذول في عملية التعليم (نائل باسم محمد، 2009، ص.88).

خلاصة القول بناء على ماسبق نجد أن أهمية الأهداف التعليمية في العملية التعليمية تمكن في ثلاثة مجالات مهمة ألا وهي **المنهاج والتعليم والتقويم**. فالأهداف التعليمية لها تأثر فعال على جميع جوانب العملية التعليمية فهي العنصر الهام في تقويم نقدم الطالب وفي أداء المعلم، وقد يجهل ويخطئ الكثير من المعلمين في طريقة صياغة الأهداف مع عدم إدراك أهميتها ونتائجها في العملية التعليمية.

12. مزايا و عيوب استخدام الأهداف التعليمية:

لقد نال موضوع الأهداف التعليمية ولايزال اهتماما كبيرا على كافة الأصعدة من ظهور حركة الأهداف التعليمية في الخمسينات والستينات، إذ تشير الأدبيات التربوية إلى وجهات النظر متباينة بين مؤيدة ومعارضة حول جدوى الصياغة السلوكية للأهداف وأهميتها، وقبل الخوض في أعماق هذا الجدل لابد من الإشارة إلى مجموعة من العوامل المتشابكة التي مهدت لانتعاش حركة الأهداف التعليمية ومن أهمها مايلي:

- الأفكار والدعوة التي ناد بها فرانكلين بونيت(Bonnet) ورالف تايلور (Taylor) في النصف الأول من القرن العشرين حول ضرورة صياغة الأهداف بشكل واضح وقابل للقياس.
- ظهور مفهوم الإجرائية في الفيزياء على يد موسى برجمان(Bridjman) الذي يؤكد على تحديد المفاهيم النظرية غير المحسوسة عن طريق اشتقاق أدلة على وجودها يمكن ملاحظتها الأطروحات التي قدمتها المدرسة السلوكية في علم النفس حول تحليل السلوك إلى مكوناته، واعتبار التعليم تغيرات دائمة نسبيا في السلوك.
- ظهور تصنيف الأهداف التعليمية لبلوم، وإسهامات كل من ميجر وجانييه في وضع تقنية لإعداد الأهداف التدريسية وفق الصيغة السلوكية.

ومن خلال ماسبق يمكن أن نعرض بشيء من الإنجاز وجهة نظر كل من المؤيدين والمعارضين للأهداف التعليمية، مع إبراز حجج التي يعتمد عليها كل من الفريقين في تدعيم أرائهم.

1.12. مزايا استخدام الأهداف التعليمية:

يرى أنصار هذا الاتجاه لفكرة استخدام الأهداف أنها توفر المزايا التالية:

- تسهم الأهداف بشكل رئيسي في تصميم منظومة التدريس، إذ تساعد مصممي التدريس في اختيار محتوى التدريس، وتحديد إستراتيجياته، وإجراءاته، واختيار الوسائل التعليمية المناسبة، بالإضافة إلى اختيار وسائل التقويم وأدواته.
- تسهل الأهداف من عملية التعليم لدى التلاميذ ،فعن طريقها يعرف التلميذ ما يتوقع منهم أن يتعلموه أو ينجزوه عند تقديمها لهم مما يساعد على إعداد أنفسهم بصورة أفضل لإنجاز هذا التعليم.
- تساعد الأهداف المعلمين على تحسين أدائهم، إذ أوضحت بعض الدراسات أن استخدام المعلمين الأهداف التعليمية أسهم في تحسين إعدادهم لخطط دروسهم، وفي تحسين الإجراءات التدريبية التي يقوم

بها المعلم إضافة إلى أنها قد تمثل متغيرا مهما في زيادة فعالية التعلم الفردي، فلكي يحقق التعليم الفردي وظيفته يصبح استخدام الأهداف السلوكية ضروريا من حيث مساعدة مصممي هذا النوع من التعليم على التخطيط والتنفيذ والتقويم.

- كما تساهم الأهداف في زيادة التحصيل الدراسي، إذ أثبتت بعض الدراسات أن استخدام التلاميذ للأهداف يحدث تأثيرات ذات دلالة في تحصيلهم الدراسي.

إضافة إلى ما سبق، تساهم الأهداف التعليمية في بناء الاختبارات التحصيلية الملائمة وتبسيط المحتوى لأنها تحلل المهمة التعليمية المركبة إلى أجزاء صغيرة يسهل تعليمها ونقلها، وكذا المساهمة في تحقيق النمو الشامل المتكامل للتلميذ. (يوسف قطامي2008، ص.668)

2.12.عيوب استخدام الأهداف التعليمية:

يصوت أنصار هذا الاتجاه بالحجج التالية لتدعيم وجهة نظرهم:

- إرجاع الظاهرة الإنسانية إلى أبسط عناصرها يفقدها معناها، وفي هذا السياق ترى المدرسة الجشطالتية أن الكل أكبر من مجموع أجزائه، وأن العناصر تكتسب معناها من علاقتها ببعضها البعض، أي أن الكل يسبق الجزء، ويكسبه معناه، وعلى هذا الأساس تفتيت السلوك الكلي إلى عناصر بسيطة ظاهرة يفقد السلوك معناه.
- يعارض ايبل (Ebel) الأهداف السلوكية من وجهة نظر منطقية إذ يقول أن أهداف التدريس الحقيقية هي المعرفة والفهم والاتجاهات، وهذه الأهداف تؤثر على السلوك وتجعله ممكنا، ولكنها ليست السلوك نفسه، ويرى كذلك أنه كلما انتقلنا من التعلم النفسي الحركي ومن التعلم المحسوس إلى مظاهر التعلم الأكثر تجريدا، فإن السلوك يصبح أقل تحديدا وأقل وجودا.
- يعترض أنصار المذهب الإنساني على الأهداف السلوكية التعليمية، إذ يعتبرونها آلية لا إنسانية، وهي لا تمثل إلا مظهرا ثانويا من أهداف التدريس الحقيقية وغالبا ما تكون متكلفة وعديمة المعنى، ويذكر ديفيد أوزبل (Ausubel،1978) أن الأهداف التعليمية أكثر ملاءمة للتعلم الصفي،كما أنها تترع إحباط التعلم اللفظي ذي المعنى.
- إن كتابة الأهداف الجيدة يتطلب وقتا وجهدا وخبرة، وأن الوقت يمكن أن يبذل في تحسين مهمات التدريس بدلا من أن يهدر في عملية صياغة الأهداف،كما أن تحديد الأهداف مسبقا يقلل من حرية

وتلقائية المعلم، لذا يصبح هدفه منصبا نحو تحقيق الأهداف المحددة والثابتة، بالإضافة إلى تركيز على أهداف واحدة لجميع التلاميذ تقلل من مراعاة الفروق الفردية لديهم، تهمل الأهداف التعليمية ما يسمى باللحظة التعليمية الإبداعية التي تفرضها عادة أسئلة التلاميذ التي قد تغيب عن بال المعلم وذلك يقلل من دافعية المتعلم ومن إبداعه (يوسف قطامي،2008، ص. 670).

- كذلك من الإعتراضات التي وجهت للأهداف أنها من الصعب أن يتوقع المعلم ما سيفعله التلميذ بعد فترة زمنية محددة فقد يحدث ما لم يتوقعه المعلم أبدا، وهنا يفقد التلميذ الإبتكار والإكتشاف والتجديد.
- تناسب الأهداف التعليمية الصفوف الأولى من التعليم لمستويات منخفضة من القدرة العقلية أكثر من مناسبتها للمستويات العقلية والتعليمية العليا (محمد صالح علي جادو،2005، ص.259).

من خلال عرضنا للمزايا والعيوب بشأن استخدام الأهداف التعليمية والأدائية أوعدم استخدامها والجدل القائم بينهما، فمن خلال هذا الجدل نخلص إلى القول أن للهدف التعليمي مكانة لم تحدد بسهولة، فهي ضرورية لممارسة أي نشاط تعليمي تعّلمي، فالهدف الذي يؤمن به الإنسان يخلق له دافع لتوجيه السلوك، ويساعد في اختيار الوسائل المناسبة لتحقيقه، ويمكنه من تقدير مدى النجاح الذي حققه.

إذ يعد الهدف التعليمي ظاهرة تربوية جديرة بالدراسة والاهتمام لما لها من مواصفاتها وشروطها، وتقنياتها وتأثيراتها الإيجابية على العملية التعليمية برمتها.

إن الدفاع عن مكانة واستخدام الأهداف اليوم صار مبدئيا عند الكثير من الباحثين والدارسين، ومن ثمة جاءت الآراء المؤيدة لضرورة وجود الأهداف التعليمية في العملية التعليمية بتقديم براهين منطقية وعقلية وعلى رأسهم رالف تايلور(Taylor) وحاجيته، وإلى جانبها جاءت دراسات تجريبية التي تدعم فعالية التدريس بها وتؤكد على ضرورة تزويد المتعلمين بها، في حين هناك دراسات يستند إليها المعارضين في تجربتهم وعلى رأسهم إيبل (Ebel) الذي يرى أن صياغة الأهداف التعليمية تتجاهل العمليات خاصة بالعمليات المعرفية. (زينب عبد الكريم، 2009).

من خلال ما سبق يتضح كل الوضوح بأن بعض الإنتقادات السابق ذكرها وجيهة لا نريد أن نقف مع هؤلاء المعارضين أو أولئك، المؤيدين، لكن نقر بأن مزايا وفوائد الأهداف التعليمية في عملية التعليم والتعّلم ضرورية إلى حد ما، ومع ذلك نقر بوجود بعض العيوب والنقائص، وهذا الأخير راجع إلى سوء استخدام هذه الأهداف من قبل بعض المعلمين أو تعتبر هروبا من وظيفة مهمة لما فيها من صعوبات في صياغتها من حيث الوضوح والدقة.

خلاصة الفصل:

لقد تطرقنا في هذا الفصل إلى تحديد مفهوم الهدف التعليمي والأدائي، وذكر مستوياته، مكوناته، خصائصه ومصادر اشتقاقه، كما قدمنا أهم التصنيفات التي عرفتها الأهداف التعليمية، ثم قمنا بتحديد أهميتها في العملية التعليمية، بعدها تطرقنا إلى دور الأسرة والمعلم في تحفيز الأهداف عند التلميذ وتأثير ذلك على الدافع للإنجاز، وفي الأخير تطرقنا إلى أهم المزايا والعيوب نحو استخدام الأهداف المدرسية. إذ ينتج عن الأهداف التعليمية إستجابات متباينة قد تكون نتائجها على الفرد إيجابية كأن تلعب دورا كبيرا في النجاح والتفوق والإنجاز، حيث أن الفرد الناجح هو القادر على العمل من أجل تحقيق الهدف.

يخدم في عمل تعليمي و تعلمي، في الأصل، هدفا معينا . ويكون هذا الهدف أحيانا غامضا عند قسم من المعنيين بالعملية التربوية (المعلمين، المتعلمين، الاهل، ....) ويعود السبب في ذلك إلى كون العمل التربوي قد توجه أكثر نحو كيفية التنفيذ ونحو النصوص المعرفية أكثر منهنحو الأهداف المنشوذة.

الفصل الرابع. سيكولوجية المعلم والمتعلم

I. سيكولوجية المعلم

تمهيد

1. صفات المعلم
   - الصفات الشخصية
   - الصفات المعرفية
2. سمات المعلم الناجح في التعليم
3. دور المدرس في تحفيز أهداف التعلم لدى المتعلم

سيكولوجية المعلم

تمهيد

كما تعد أهمية المعلم في العملية التعليمية من أهمية التعليم في الحياة الإنسانية ودوره في تشكيل الحياة، وتكييف سلوك الأجيال القادمة لمواجهة تطوا رتها وتعقيداتها، مستخدما الاستجابة لكل ماهو جديد فيها، لأن التعليم أداة التربية، ووسيلتها لتحقيق أهدافها، وتلبية متطلبات التطور الحضاري، وتوفير مستلزماته من القوى البشرية المؤهلة لقيادة هذا التطور وإدامته لذلك. فرفع مستوى التعليم شرطا أساسيا لإحداث أي تطور وتقدم في مجالات الحياة المختلفة.

تعتبر مهمة خلق بيئة صفية جيدة من أهم الأدوار التي يؤدّيها المعلم، حيث يؤثر بذلك على طلابه ومستوى التركيز والإنجاز لديهم داخل غرفة الصف، بالإضافة إلى انعكاس تصرفاته على سلوك الطلبة الاجتماعي والدراسي، فقد يصبح الطلاب على سبيل المثال أكثر هدوءاً في التعامل مع غيرهم فيما لو كانت البيئة الصفيّة مريحة وهادئة؛ أما إذا كان المعلم يتسم بالغضب والعصبية فقد ينعكس ذلك على طّلابه بشكل سلبيّ، مما يؤدّي إلى انخفاض مستوى التعلم والاستجابة داخل غرفة الصف، ولا تقتصر البيئة الصفية الجيدة على المعلم وحده، إنما تعتمد أيضا على موقع الصف، وسلوكيات الطلبة، والتأثيرات الخارجية في المدرسة، والبيئة المحيطة كاملة.

1. صفات المعلم:

للمعلم صفات مختلفة يجب أن يتصف بها ليكون معلم ناجح، وتنقسم هذه الصفات إلى:

1. الصفات المعرفية:

يجب أن تتوفر فيه صفة الذكاء لكي يتمكن من عملية التعليم، ولكن الذكاء وحده يحقق العملية التعليمية بل يجب عليه أن يتمتع بصفات وقدرات أخرى، مثل:

1.1.معرفة ميدان تخصص أكاديمي:أن يكون لديه إدراك تام للمادة أو الموضوع الذي تقوم بتدريسه، وأن يكون متمكنا من ذلك.

2.1.القدرة على التعبير(الطلاقة): وذلك بقدرة المعلم توصيل الفكرة للمتعلم أو قدرته على توصيل الرسالة من المادة الدراسية المقررة للتلاميذ.

3.1. تنظيم مواضيع الدّراسة: أن تكون الدّروس مناسبة للمتعلّمين ومتسلسلة ومنظمة، وتدريسها تدريجيا من السهل إلى الأصعب، فالأكثر صعوبة أومن البسيط إلى الأقل بساطة، ومن الغموض إلى الوضوح، كما يستطيع المعلم الإضافة للمناهج ما يراه مناسبا (إبراهيم عبد الله ناصر، 2009، ص.316).

2. الصفات الشخصية:

تبين أن المعلم صاحب الشخصية الجيدة والمحبوبة من التلاميذ، حيث يتصف بالصفات التالية:

1.2. صفات تتعلق بشخصيته العامة،

وذلك بأن يكون متزنا، عادلا وذلك بأن لا يعمل الفرق داخل الصف لأن هذا يؤثر سلبيا على التلميذ، محايدا، مرحا، صابرا، خلوقا، متعاونا، بأن لا يكسر ذلك الجدار الموجود بينه وبين التلميذ.

2.2. صفات تتعلق بتعامله مع تلاميذه،

وذلك يجب أن يكون لديه الاهتمام بمشاعر التلاميذ، وجذبهم له، وحسن المعاملة معهم، وذلك بعدم التفرقة فيما بينهم، وذلك باستشارة عقولهم وتحفيزهم للبحث والتفكير، يشرح ويبسط الموضوع بتجاوب مع التلاميذ، يتفاعل مع قدراتهم واستعداداتهم وتركهم فرص التعبير، وخلوّ جوّ التحفيز، وعلاقة وديّة بينها وبين تلاميذها، التركيز الأكثر على الفئة الضعيفة من أجل إثارتها وعدم عزلها، ويعمل على تنمية شخصية تلاميذها بكل أبعادها الفعلية، النفسية والجسمية.

3. سمات المعلّم الناجح في التعليم:

للمعلم الناجح في التعليم سمات مختلفة ومن أهمها:

- لا يتخذ درسا من دون أن يخطط له ويحدد أهدافه ويهيأ مستلزماته (تحضير الدرس قبل الأداء).
- أن يجيد المعلم في طرح الأسئلة، وذلك يحسن اختيار أسلوب عرض مادة الدرس.
- يثق بنفسه من دون غرور ويتقبل آراء الآخرين، ويتعامل مع طلبته، وزملائه، والإدارة المدرسية بمرونة.
- يتابع كل ما هو جديد في مجال تخصصه ومهنة التعليم.
- يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، ويتعامل مع الجميع بطريقة تتسم بالعدالة وتجافي الانحياز.
- يحافظ على استغلال الوقت ويطبق النظام ويحترم إدارة المدرسة والعاملين في محيط المؤسسة التعليمية.
- يحرص على تنظيم المادة الدراسية تنظيما منطقيا متدرجا.
- يحسن إدارة الصف ويسهم في تطوير الإدارة التربوية.

- يعمل على تشخيص المشكلات ونقاط الضعف والصعوبات التي تواجه الطلبة، ويضع المعالجات اللازمة.
- ينمي قدرة المتعلمين على التعلم الذاتي ويتخذ السبل الكفيلة بإيصال المتعلمين إلى مستوى متقارب في تحصيل المعرفة. (محسن علي عطية، 2008، ص.343)
- يهتم بالتغذية الراجعة التي تتكون من:
  - أن يجيد المعلم في طرح الأسئلة
  - أن يربط بين الجواب والتعليم .
  - يجب على المعلم تجنب تكرار نفس الأسئلة التي تكون متشابهة .
  - إعطاء فرص لكافة المتعلمين في الجواب .
  - تشكيل الأسئلة من إجابات المتعلمين .
  - التركيز الأكثر على الفئة الضعيفة من أجل إثاراتها .
- يتبنى فلسفة تربوية محددة، يؤسس عليها سلوكه وأدائه التعليمي (مجدي صلاح طه المهدي،2007، ص.50).
- أن يكون محبا لعمله ومهنته، ولوعا بها، يؤديه بشغف وشوق ونشاط.
- صحته الجسمية وحيويته، وسلامة حواسه، وغير ذلك، مما يساعد على تأدية رسالته.
- صحته النفسية واتزانه الانفعالي، بحيث لا يسهل مضايقته، ولا تبدوا صورة المزاجية منفرفة، لذا يجب على المعلم أن يتصف بالصبر وسعة الصدر والوقار والاطمئنان وغيرها، مما يبعث في نفوس التلاميذ السكينة والإشراق. (العامري عبد الله، 2009، ص.13).

وبناء على كلّ ما قلناه حول المعلم، نستطيع القول أن المعلم يجب أن يكون بمثابة الموجه الجازم للطفل، والمرشد الهادي الذي يوجهه، فهو بمثابة الأخ الأكبر الذي يهيء لإخوانه الصغار الجو المناسب الذي يصلون إليه، وعليه أن تعيش معهم فيه ويظهر أمامهم على طبيعة من غير تكلف وكبرياء، ومن واجبه كذلك أن يكون معينا لهم يساعدهم على مواجهة الشدائد والتغلب على الصعاب. وفي الأخير نستنتج أن المعلم يستطيع أن يكسب ثقة تلاميذه وجبهم له ويؤثر في نفوسهم ويوجههم إلى ما فيه خير لهم وخير الإنسانية فكم من معلم محبوب أثر في تلاميذه أكبر الأثر فيجعلهم يشغفون بحب مادته، مما نلاحظ ذلك في تحسين مستواه الدّراسي.

4. دور المدرس في تحفيز أهداف التعلم عند المتعلم:

كما أن للمدرس هو الأخير له دور فعال في مساعدة التلميذ على تحديد أهدافه وتحقيقها من خلال توجيه التلميذ إلى الاهتمام بمحتوى الدرس أو المادة الدراسية، توضيح ايجابيات العملية التعليمية وتحفيز التلميذ عليها، كذلك تعليم التلميذ إستراتيجيات وتقنيات التعلم ومساعدته على تحديد أهداف التعلم، فكلما كان الهدف واضحا، مميزا وقابلا للإنجاز ارتفعت نسبة نجاحه، وكذا تجزئة الأهداف إلى مراحل حتى يسهل على التلميذ تحقيقها،كذلك تجنب تشجيع التلميذ نحو أهداف سلبية لها تأثير عليه، و توظيف دوافع التلميذ وجعله يشعر بقدرته وأهميته في القسم، بالإضافة إلى خلق مناخ تنافسي داخل القسم، وإشعاره بطعم النجاح كلما قام بسلوك أو عمل إيجابي في القسم.

وعليه، فإن دور المدرس هو توفير الشروط السيكولوجية، الاجتماعية والمادية التي تمكن التلميذ من استيعاب الدرس والمعلومات المقدمة له أثناء الحصة الدراسية.

ومنه نخلص إلى القول أن للوالدين والمعلم دور متكامل في مساعدة التلميذ على العمل والنشاط والرفع من مستوى أدائه ودافعيته نحو الإنجاز المدرسي ليشعر في النهاية بطعم النجاح بعد تحقيق أهدافه المدرسية. (بوجميلين حياة، 2006، ص.40 - 41)

الفصل الرابع. سيكولوجية المعلم والمتعلم

II. سيكولوجية المتعلم

تمهيد

1. صفات المتعلم
2. خصائص المتعلم
3. طبيعة المتعلم
4. السلوك التفاعلي بين المعلم والمتعلم
5. دور المتعلم في العملية التعليمية
6. أهمية الدافعية لدى المتعلم
7. دور الأسرة في تحفيز أهداف التعلم لدى المتعلم
8. دور المتعلم في عصر تقنيات التعليم

خلاصة الفصل

سيكولوجية المتعلم

تمهيد:

إن المعلم يلعب دورا هاما في تحديد فعالية العملية التعليمية ونجاحها، فهو العمود الفقري الذي لا غنى عنه في انجاز هذه العملية وصياغتها الصياغة المناسبة للمتعلمين. وقد تمت الإشارة في هذا الفصل إلى بعض المعايير المستخدمة لتحديد التعليم الفعال كالنتاج التعليمي والعملية التعليمية والعوامل المنبئة، والتي على ضوئها يمكن الوقوف على أهم الخصائص المرتبطة بنجاح المعلم، والمتمثلة في الخصائص الجسمية والمعرفية والشخصية.

فالمعلم الذي يتمتع بخصائص شخصية مرغوبة من تلامذته، يكون أكثر قدرة على إحداث تغيرات في سلوكهم كما يكون أكثر قدرة على إثارة اهتمامهم، وتوجيههم الوجهة الصحيحة المرغوبة.

وتتيح العلاقات الايجابية التي تقوم بين المعلم وتلامذته الفرصة في أن يتعلموا كيف يقودون ويوجهون أنفسهم اقتداء بمعلميهم، إذ أن الخصائص التي يتمتع بها المعلم والمفضلة عندهم، بما فيها أناقته وهندامه التي يهتم بهما، وهدوئه واتزانه وشعوره بالمسؤولية، تجعلهم يقتدون به إذ أنهم في هذه المرحلة العمرية يجتازون فترة انتقالية يؤكدون فيها ذواتهم، ويسعون إلى تقليد النماذج السلوكية للكبار الذين تأثروا بهم.

1.صفات المتعلم:

يمثل الطرف الثاني في العملية التعليمية، يعني قابل للتفاعل مع المعلم في كل خطوة من خطوات الدرس، وهو المستهدف والمحور للعملية التعليمية.

إذن هو جوهرة العملية التعليمية ومحورها وانطلاقا منه تتحدد باقي العناصر بصورة علمية ولتفعيل وإنجاح هذه العملية على المعلم أن يهتم بجميع جوانب في شخصية التلميذ. وهو الطالب ومايمتلكه من مميزات وخصائص، عقلية ونفسية واجتماعية، وهو الأساس والمحور الذي تقوم عليه العملية التعليمية، وبناء على الخصائص التي يمتلكها الطالب يتم تطوير الأهداف، والأنشطة التربوية واختيار المادة الدراسية وأساليب التدريس، وكذلك الوسائل اللازمة للتعليم. (كريمان بدير، 2008، ص.249)

ومن المعروف أن هذا الأخير هو محور العملية التعليمية وعليه تقوم وتتأسس هذه العملية باعتباره الهدف الأساسي الذي تقوم عليه عملية التعليم، وهو من يتلقى الخبرات والمعلومات بطريقة ما من طرف المعلم، وبذلك يتم تغيير في السلوك واكتساب لمهارات تمنحه القدرة على الدخول في المجتمع حيث أن المعلم والمتعلم يرتبطان ببعضهما البعض ارتباطا وثيقا لدرجة أن المربين المسلمين اعتبروا أن المعلم بمثابة الوالد بالنسبة للمتعلم.

2. خصائص المتعلم:

تعتبر خصائص المتعلم من أهم العوامل التي تقدر فاعلية التعلم، وذلك لأن المتعلمين يختلفون عن بعضهم البعض من خلال في مستواهم وقدراتهم العقلية والحركية وصفاتهم الجسدية،كذلك في قيمهم واتجاهاتهم وتكامل شخصياتهم.

إن فاعلية التعلم تتأثر بدرجة كفاية وذكاء وقيم واتجاه وميول وشخصية المعلم.

3. طبيعة المتعلم:

لقد اختلف المربّون عبر الأجيال في طبيعة النزاعات الفطرية من الناحية الخلقية سواء خيرة أو شريرة، وقد ذهبوا في تفسيرهم لطبيعة المتعلم في المذاهب الثلاثة.

فقال بعضهم: وهو أقدم المربين عهدا، أن الولد ميال بطبيعته إلى الشر، مطبوع إلى الرذيلة، وإن جميع ميوله الفطرية أثيمة خبيثة، فمن واجب المربي إذن أن يقمع فيه هذه الميول بأقصى الوسائل وأعنفها، ومعلوم أن الكثيرين ما يزالون إلى اليوم يعتقدون هذا الاعتقاد فيصفون أولادهم بأنهم عفاريت الشياطين، ويستعملون في معاملتهم أقصى الشدة والقسوة، ظنا منهم أن تلك هي الطريقة المثلى لتأديبهم.

كما قال آخرون: بأن الولد ميال بطبيعته إلى الخير، مطبوع على الفضيلة وإن نزعاته فطرية صالحة لا تشوهها شائبة، فما على المربي إلا أن يطلق لها الحنان، ويمنح الطفل الحرية ما شاء وشاءت أهواؤه ورغباته (ابراهيم عبد الله ناصر، 2004، ص. 326).

أما النظرية الثالثة: التي يقوم بها أكثر المربين اليوم وهي أن الولد لا يميل بطبيعته إلى الشر ولا إلى الخير بل إلى الجهة التي توجهه إليها التربية وإن غرائزه أو حاجته النفسية ليست بحد ذاتها خيرة أو شريرة، وإنما يسيروا في سبيل الخير أو الشر بالنسبة إلى الجهة التي توجهه إليها، والهدف التي ترمي إليه فإن الحسن المربون معالجتها ووجوهها توجيها صائبا، وجعلوا لها أغراض سامية كانت صالحة، أما إذا ساعدوا معالجتها ووجوهها توجيها خاطئا وجعلوا لها أغراض دنيئة فإنها تكون غير صالحة وتعود على صاحبها وعلى مجتمعه بالويل والوباء (ابراهيم عبد الله ناصر، 2004، ص.326).

فالمربي الحكيم إذن يعالج الحاجات النفسية على أساس هذه النظرية دون غيرها. فهو لا يحال قمعها كما يفعل إتباع النظرية الأولى، ولا يطلق لها الفنان كما يفعل أتباع النظرية الثانية، وإنما يوجهها توجيها قويا صالحا يؤدي بها إلى أغراض سامية، وغايات نبيلة.

وما يمكننا القول أن المتعلم يعد أحد عناصر الفعال للعملية التعلمية وأطرافها، فلابد من توفر الاستعداد التام من قبله للتعلم، لتلقي المعرفة والتفاعل الإيجابي معها، وبدون ذلك تفقد العملية التعلمية قيمتها وجدواها.

4. السلوك التفاعلي بين المعلم والمتعلم:

من الواضح هناك تفاعلا مستمرا بين سلوك المعلم والمتعلم وهذا التفاعل هو الذي يؤثر في نتاج التعلم، لذا ترتبط شخصية المعلم الذكي الواعي بطرق تدريس فعالة قائمة على أساس من التفاعل.

1.4. الصفات الطبيعية للمدرسة:

ترتبط فاعلية التعلم بمدى توفر التجهيزات والوسائل التعليمية الضرورية المتعلقة بمادة التعلم، فلا يمكن مثلا تعلم السياحة دون وجود بركة. (عدس عبد الرحمان، 2009، ص.18)

2.4. المادة الدراسية:

يميل بعض التلاميذ بطبيعتهم إلى مواد دراسية معينة كالمواد التي يستعمل فيها الذكاء مثل: الرياضيات بينما ينفرون من مواد دراسية أخرى، كالمواد التي فيها الحفظ، مثل: التاريخ، التربية المدنية ... إلخ، كما نجد مثلا تلميذ تحصيله في اللغات أفضل من تحصيله في الرياضيات.

3.4. صفات المجموعة:

يتألف الصف المدرسي من مجموعة أفراد يختلفون في قدراتهم العقلية وميولهم واتجاهاتهم وقيمهم وصفاتهم الجسدية، ولهذا فإن فاعلية التعلم والتعليم تتأثر بتركيبة الاجتماعية التي يتكون منها الصف المدرسي، كما يتأثر بمدى التباين والتجانس في التركيبة الاجتماعية والاقتصادي. (زهرية عبد الحق، 2007، ص.303)

4.4. القوى الاقتصادية التي تؤثر في فاعلية التعلم:

يقصد بالقوى تلك العوامل التي تؤثر في موقف المتعلم اتجاه التعلم المدرسي، فالبيت والبيئة الثقافية التي يعيش فيها المتعلم من العوامل المهمة التي تحدد صفات الشخصية ونمط سلوكه داخل غرفة الصف.

وتعتبر نظرة المجتمع إلى المدرسة من أعدم العوامل الخارجية التي تؤثر في فاعلية التعلم فبعض المجتمعات تتوقع من المدرسة أن تعمل على تطوير شخصية المتعلمين فكريا واجتماعيا وجسديا وانفعاليا، بحيث توفر فرص الدراسة والتحصيل لأبنائهم، في حين أن مجتمعات أخرى ترسل أبنائها للمدرسة للتخلص من مشاكلهم داخل البيت، وهذه المجتمعات لتشجيع أبناءها على بذل الجهد المتواصل وبالتالي لا تستطيع المدرسة أن تقدم لهم الكثير في سبيل تعلمهم وتعليمهم (عدس عبد الرحمان، 2009، ص. 20).

5. دور المتعلم في العملية التعليمية:

المتعلم هو العنصر الفعال في العملية التعليمية، ويعود نجاحها إلى دور كلّ من المعلم والمتعلم على حد سواء، فقد تم تحديد دور المتعلم بالدور المباشر، بينما يمارس لأفراد المحيطون به من المعلمين والموجهين و إداريين دورا غير مباشر ويقوم الطالب بأدوار أساسية عامة وهي:

- التعبير عن المشاعر والأفكار (حرية التعبير).
- ممارسة عملية استبصار الموقف والمشكلة والخبرة .
- المبادرة والنشاط والحيوية في الموقف .
- ممارسة الخبرة والتعلم التفاعلي الخبراتي .
- فهم الذات وصيانتها وتحقيقها .
- يؤدي دورا اجتماعيا مع الأفراد المحيطين به .
- يختار موضوع التعلم والخبرات التي تعزز هذا التعليم.
- يسهم بمعايير الصف وقوانينه.
- يؤدي دورا هاما في الصف المفتوح (الصرايرة باسم وآخرون، 2009، ص.ص.18- 19).

6. أهمية الدافعية للمتعلم:

يعد الإنسان أكثر الكائنات الحية حاجة للتعلم، له رغباته ومواهبه من حيث الشعور. فالحيوانات تولد مزودة بالفطرة بأنماط لاسلوكية تعرف بالغرائز، كغريزة بناء العش عند الطيور أو الإدخال العام والتعاون عند النمل وهذه الغرائز تكفي لإشباع حاجاتها وتجعلها تتكيف مع بيئتها المحدودة نسبيا. أما الإنسان فلا يوجد لديه عند ولادته إلاّ القليل من الأنماط السلوكية الفطرية كعمليات الرضاعة، الزحف، والحبو والمشي والقبض على الأشياء وإصدار الأصوات الكلامية البسيطة، لذلك كان عجزه من مواجهة مطالب الحياة المادية والاجتماعية عند الميلاد أكبر من عجز أي كائن آخر، ومن ثم يستلزم أن تطور مدة حضانته ورعايته، حتى يتعلم ويكتسب ألوانا من السلوك التي تمكنه من إشباع حاجاته التي لا حصر لها، وإرضاء دوافعه (تيسير مفلح كوافحة، 2009، ص.67).

وعليه، فإن سلوك الفرد يتأثر منذ ولادته بعدد من الرغبات تعمل كقوى حافزة لأنشطته الحيوية ويعود دور الدوافع النفسية في عملية التحصيل هو تحفيز الفرد بصفة عامة على الإقبال على المعرفة والرغبة في العمل كما تعتبر الدوافع عوامل فعالة للتعليم.

7. دور الأسرة في تحفيز أهداف التعلم لدى المتعلم:

تعتبر الأسرة الخلية الأساسية لبناء المجتمع، وهي المسؤولة الأولى عن عملية تربية التلميذ، حيث تورثه القيم والمبادئ والعادات وترسم له الطريق الذي يسير وفقه أو ينتهجه، وهي أيضا البيئة الطبيعية التي تتحمل مسؤولية تعليمه وتربيته لتأتي المدرسة كمساندة لها في مواصلة هذه المهمة، كما أن للوالدين دور فعال في تحفيز التلميذ ومساعدته وتوجيهه في دراسته وتحديد أهدافه الدراسية أو التعليمية، ونميز ثلاث أصناف من الوالدين.

- **الصنف الأول من الآباء** ويتكون من الوالدين الذين يشجعون أبنائهم على التعلم واكتساب المعرفة والتركيز على ما يقدمه المعلم من معلومات ونشاطات ونصائح توجيهية مع مراقبة التحصيل العلمي والمعرفي للتلميذ، ودعمه معنويا (التشجيع)، وماديا (كمكافئته بهدية)، وهذا ما يحفز التلميذ نحو بذل مجهود ونشاط أكبر لرفع مستواه العلمي والمعرفي.
- **الصنف الثاني من الآباء** هم الذين يشجعون أبناءهم على النجاح والحصول على علامات مرتفعة والتميز داخل القسم دون التركيز على نوعية التحصيل أو مراقبة التحصيل العلمي والمعرفي للتلميذ.
- **الصنف ثالث من الآباء** وهم الذين لا يبالون بتحصيل أبنائهم ومستواهم العلمي، حيث يحملون أعباء المسؤولية كلها على المعلم والمدرسة، والتلميذ هنا لا يتلقى أي تشجيع معنوي كان أو مادي، وهذا ما يؤثر بالفعل على معنوياته ودافعيته وعلى مدى وتحديده و تحقيقه للأهداف المدرسية.

وعليه، فالأسرة قد تكون سندا ودعما للتلميذ للعمل وبذل الجهد من أجل النجاح الدراسي، كما تساعد الأسرة التلميذ في تحديد مستقبله الدراسي وتحديد أهدافه المدرسية والعمل على تحقيقها، وبالتالي النجاح والشعور بالراحة والإفتخار.

8. دور المتعلم في عصر تقنيات التعليم:

إن دور المتعلم في ظلّ تقنيات الحديثة للتدريس والتعليم، قد امتاز بقيامه بأدوار ومهام تختلف كثيرا عن دوره السابق في العملية التعليمية، فالمتعلم كما ذكرنا هو محور العملية التعليمية التربوية، ولتحقيق ذلك الدور لابد أن يتعلم المتعلم بنفسه من خلال التعلم بالعمل والتعليم الذاتي، كما أن المتعلم (الطالب) يتعلم حسب سرعته وقدراته الخاصة بالإضافة إلى دور المهارة والخبرة التي تمكن المتعلم من القيام بعملية التعليم، وأن يتقن كل خطوة من الخطوات التي يقوم بها قبل الانتقال إلى الخطوة الموالية، وأن تعزز تلك الخطوات بتغذية راجعة تساعد المتعلم على التعلم واكتشاف الخطأ، وإثارة دافعيته للتعلم، وبذلك أصبح دور المتعلم دورا متفاعلا مع المجتمع الذي يعيش

فيه في ظل التقنيات الحديثة في التعليم والتعلم، ولتحقيق ذلك فإن هناك بعض المبادئ الأساسية التي يمكن تحقيقها عن طريق التطبيقات التربوية لتقنيات التعليم، وهي كمايلي:

- إن يتعلم المعلم بنفسه من خلال التعلم بالعمل والتعلم الذاتي.
- إن يتعلم كل طالب بحسب سرعته وقدراته الخاصة.
- يتعلم طالب قدرا أكبر من الخبرات والمهارات حيث يقوم بتنظيم عملية التعلم.
- أن تعزز كل خطوة من خطواته بشكل فوري من خلال التغذية الراجعة.
- أن يتقن المتعلم كل خطوة من خطواته اتقانا تاما قبل الانتقال إلى الخطوة التي تليها.
- تزداد دافعية المتعلم إلى التعلم عندما تتاح له الفرصة، بأن يكون مسؤولا عن تعلمه ويعطي الثقة بنفسه.

(محمد حسن محمد حمادات، 2012، ص.20)

خلاصة الفصل:

من خلال ما سبق تعد عملية التعليم مهنة وعلم وفن وعملية إنسانية، فهي مهنة لها مستلزماتها وشروطها ومعاييرها كأي مهنة في المفهوم الحديث. وتعد علما بإرتكازها واستقرارها على حقائق ومبادئ علمية مدعاة إلى التحسن فيها نحو الأفضل من خلال تجنب المواقف والمعلومات الخاطئة وتبني الإنفتاح الذهني واتباع الطرائق العلمية. ويدرك المعلمون من خبرتهم أن عملية التعليم والتعلم معقدة ويشعرون بالحاجة إلى الإلمام بالحقائق النفسية والتربوية، واكتساب المهارات التي تمكنهم من تحقيق الأهداف المعقودة على التعليم بكفاية وفعالية، ويسمى علم النفس التربوي بما لديه من نظريات في التعلم واختبارات في القياس النفسي إلى تحقيق ذلك مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، مقدما الأساس العلمي لهذه المبادئ والنظريات في صورة تجارب أجراها علماء النفس.كل هذه العوامل لها تأثير في عملية التعلم والتعليم مثلا تفاعل المعلم مع طلابه وتفاعل الطلاب مع بعضهم البعض والبيئة الصفية التي تضم حجم الصف وعدد أفراده ونوعية الطلاب وخصائص المعلم المعرفية الانفعالية.كما أن المعلم والمتعلم لا يعملان في فراغ بل هناك عوامل تربط بينهما ارتباطا وثيقا والتي تؤثر في فاعلية التعلم والتعليم.

الخاتمة:

إن علم النفس التربوي هو العلم الذي يعنى بدراسة سلوك الطلبة والمعلمين دراسة علمية دقيقة بهدف فهم العوامل المؤثرة في عمليتي التعلم والتعليم الصفي، وتحسين الأداء والتكليف ضمنها، ويتوقع من المعلمين بعد مرورهم من خبرات التعلمية التعليمية إمتلاك مهارات أدائية تصل إلى مستوى الكفايات التي يتسلح بها المعلمون عند دخولهم غرفة الصف. هذه الكفايات يمكن أن تتحدد بفهم علم النفس التربوي وميادينه وخصائصه كخبرات أساسية لتحسين أداء المعلم، وصياغة الأهداف السلوكية والقابلة للملاحظة والتحقيق، ومعرفة مكونات الذكاء ومدلولاته واستغلاله وتنميته ضمن الغرفة الصفية والنمو كمتغيرات نحو الزيادة في النسب والعدد والحجم لدى المتعلم في مجالات مختلفة باستثمار استعدادات الطلبة وإمكاناتهم، وإثارة دافعية الطلبة وإنتباههم، يجعل التعلم مشوقا ومثيرا بعيدا عن الروتين والملل وفهم إتجاهات التعلم كمتغيرات في مجال المعرفة، والمهارة والإتجاهات و القيم، مساعدة الطفل على تطوير مكانيزمات التخزين والتذكر الإستدعاء، والإستفادة من مواقف التعلم ونقلها إلى مواقف حيالتية مشابهة، والإستفادة من مواقف التدريب المختلفة، ثم القدرة على بناء الأسئلة بأنواعها، وإختبارات وربط عملية التقويم بمفردات الأهداف بتأثير التغذية الراجعة التي تزود المعلم بنتائج رقمية تساعده في إعادة التخطيط للتعلم.

لذلك فإن علم النفس التربوي علم محدد الأهداف، موجها توجها عمليا تطبيقيا للإرتقاء بأداء المعلم ليصبح أكثر كفاية، ويزيد من كفاية عملية التعلم وربطها بخصائص الطلبة وتوظيفها لتحقيق أهداف تعلم الطلبة ونموهم وتكيفهم، إنه علم وظيفي تطبيقي تفرضه متطلبات القرن الواحد والعشرين لتربية معلم هذا القرن.

لذلك فإن هذا العلم يسساعد القارئ في تفهم نفسه وتفهم الآخرين بشكل أفضل، وله علاقة مباشرة بمجالات حياته اليومية، وأنه قادر على أن يقدم له العون فيما قد مايواجهه من مشكلات. فاستنادا إلى نتائج الأبحاث النفسية فيما يتصل بالعمليات المعرفية قد يمكنه من تجويد تحصيله الدراسي. ويرفع من قدراته على حل مشكلات الحياة حلا إبداعيا، ويطور مهارات التفكير عالي الرتبة لديه، ويجعل عملية التعلم أكثر متعة وأكثر فعالية، ويمكنه من التعلم الذاتي، ويبني من خلال عملية التعليم والتعلم عقله، وينمي الدافعية المعرفية للإقبال على العلوم الأخرى بشغف ويبعث في النفوس الأمل في غد أفضل.

قائمة المصادر والمراجع:

- **القرآن الكريم**.
- أبو جادو، صالح محمد علي.(2003). **علم النفس التربوي**. ط3. عمان. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أبو جادو، صالح محمد علي.(2005). **علم النفس التربوي**. ط1. عمان، الأردن. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أبو رياش، حسين وعبد الحق، زهرية.(2007). **علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم الممارس**. ط1. عمان. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أبو علام محمد، فريال ومحمد بكر، نوفل.(2011). ط1. **علم النفس التربوي**. عمان. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أبو علام، رجاء.(1987). **علم النفس التربوي**. ط4. الكويت: دار القلم.
- أبو علام، رجاء.(2004). **نظريات التعلم**. ط1. عمان. الأدرن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أفناف نظير دروزه.(2004). **النظرية في التدريس وترجمتها علميا**، ط2. عمان. الأردن: دار الشروق للنشر.
- بشارة، موفق والعتوم، عدنان.(2004). **أثر برنامج تدريسي في التفكير عالي الرتبة على التفكير الناقد والإبداعي لعينة من طلبة الصف العاشر الأساسي، مجلة الأبحاث اليرموك**، العدد 21، (4) 3. ص.ص. 22- 253
- بن بريكة،عبد الرحمان.(2016).**محاضرات في علم النفس التربوي**. القبة القديمة. الجزائر. المدرسة العليا للأساتذة.
- بن محمد (2014). **المناهج وطرائق التدريس، التربية والتكوين**، اطلع على الموقع الآتي:

https://web.facebook.com/ben25mohamed/posts

تم الإسترداد بتاريخ 2024/08/24.الساعة 22.00

- بوهادي، عابد.(2012). **تحليل الفعل الديداكتيكي (مقاربة ليسانية بيداغوجية)**. دراسات العلوم الإجتماعية والإنسانية. مجلد39. العدد2.
- الجيار، سيد إبراهيم.(1998). **دراسات في الفكر التربوي**.ط 2. القاهرة.مصر: دار غريب للنشر.
- حمادات، محمد حسن محمد. (د.س). **منظومة التعليم وأساليب التدريس**. ط1. عمان. الأردن: دار الحامد.
- حمادي، حسين ربيع والطريحي، فاهم حسن.(2014). **مبادئ علم النفس التربوي**. ط1. عمان الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- الحيلة، محمد محمود.(2007). **التصميم التعليمي نظرية وممارسة**، ط1. عمان. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- دخل الله، أيوب.(2013). **علم النفس التربوي**. القبة الجزائر: دار الخلدونية للنشر والتوزيع.
- ربيع، هادي مشعان.(2008). **علم النفس التربوي**. ط1. عمان. الأردن: مكتبة المجتمع الغربي للنشر والتوزيع.
- رحماني.(2019). **تعليميات اللغات. المحاضرة (02). المحور الثاني: نظريات التعلم**. جامعة تيزي وزو 02 / 12/ 2018
- رويدا، زهير عبد الله.(2013). **علم النفس التربوي**. ط1. عمان. الأردن: دار البداية ناشرون وموزعون.
- الزغول، عبد الرحيم.(2012). **مبادئ علم النفس التربوي**. ط2. العين. الإمارات المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- الزغول، عماد عبد الرحيم.(2010). **نظريات التعلم**. عمان: دار الشروق.
- الزغول،عبد الرحيم.(2002). **مبادئ علم النفس التربوي**. ط1. عمان.الأردن:دار الكتاب الجامعي.
- زيدان، محمد مصطفى والسمالوطي،نبيل.(1975). **علم النفس التربوي**.ط2. جدة. المملكة العربية السعودية: دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة.
- سرية عصام، نورية.(2006). **سيكولوجية التعلم**. دط. الاسكندرية. مصر: مؤسسة شباب الجامعة.
- سعادة، جودت أحمد.(2011). **تدريس مهارات التفكير**. ط1. عمان. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- سلامة ، عبد الحافظ. (2002). **الوسائل التعليمية والمنهج**. ط1. عمان. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- سلوم، طاهر وسليمان،جمال.(2013). **تصميم التعليم**.ج1. دمشق. سوريا: منشورات جامعة دمشق. مطبعة جامعة دمشق.كلية التربية. جامعة دمشق.
- السليتي، فراس محمد.(2015). **استراتيجيات التدريس المعاصرة**. ط1. أربد. الأردن: علم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
- سليم، مريم. (2005). **علم النفس التربوي**، ط1، بيروت. لبنان: دار النيضة العربية.
- سمارة حمدان وأحمد فوزي.(2004). **فن التدريس**. ط1. عمان. الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر.
- صالح، أحمد زكي.(1965). **علم النفس التربوي**، الطبعة الثامنة، القاهرة. مصر: مكتبة النيضة المصرية.
- الصرايرة، باسم.(2009). **استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق**. ط1. عمان. الأردن: دار عالم الكتب الحديث.
- الطويل، عزت عبد العظيم.(2014). **ركائز علم النفس التعليمي**. ط1. عمان. الأردن: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- عاقل، فاخر.(1982). **علم النفس التربوي**. ط9. بيروت. لبنان: دار العلم للملايين.
- العامري، عبد الله. (2009). **المعلم الناجح**. ط1. عمان. الأردن: دار أسامة.
- العامود، بدر الدين.(2001). **علم النفس في القرن العشرين**. الجزء الأول. دمشق.سوريا: مطبعة إتحاد الكتاب العرب.
- عبد الدائم عبد الله.(1965). **التربية عبر التاريخ**. ط1. بيروت. لبنان: دار العلم للملايين.
- عبد الكريم، زينب.(2009). **علم النفس التربوي**. ط1. عمان. الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- عبيد، نادر وليم.(2017). **استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة، أطر مفاهيمية ونماذج تطبيقية**.ط3. عمان. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- العتوم، عدنان يوسف.(2005).**علم النفس التربوي– النظرية والتطبيق**. ط1. عمان. الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عدس، عبد الرحمان وقطامي يوسف.(2003). **علم النفس التربوي**. ط1. عمان. الأدرن: دار الفكر.
- عدس، عبد الرحمن.(1999). **علم النفس التربوي**،ط1. عمان. الأردن: دار الفكر.
- عدس، عبد الرحمان.(2005). **علم النفس التربوي نظرة معاصرة**. عمان. الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- عطوف، محمود ياسين.(1981).**إختبارات الذكاء والقدرات العقلية بين النظرية والتطبيق**. بيروت. لبنان: دار الأندلس.
- عطية، محسن علي والهاشمي، عبد الرحمن. (2008).**التربية العلمية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل**.ط1. عمان. الأردن: دار المناهج.
- علام، صلاح الدين.(2010). **علم النفس التربوي**.ط1.عمان. الأردن: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.
- العلوان، أحمد فلاح. (2009). **علم النفس التربوي: تطوير المتعلمين**، ط1. عمان. الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- العناني، حنان عبد الحميد.(2014). **علم النفس التربوي**. ط5. عمان. الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- غباري، ثائر أحمد وأبو شعيرة، خالد محمد.(2015).**سيكولوجيا النمو الإنساني بين الطفولة والمراهقة**. ط1. عمان. الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- فارس، علي.(2018). **المرجع في علم النفس التربوي: مبادئ، نظريات، تطبيقات**. الجزائر: دار الارشاد للنشر والتوزيع.
- فاضل، محمد. (1967). **تربية الإنسان الجديد**. تونس: الشركة التونسية للتوزيع.
- الفلفلي، هناء حسين.(2013). **علم النفس التربوي**. ط1. عمان. المملكة الأردنية الهاشمية: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.
- القاسم، مثقال جمال.(2000). **علم النفس التربوي**. ط1. عمان.الأردن: دار صفاء.
- القايد، نور الدين أحمد وسبيعي حكيمة.(2010).**التعليمية وعلاقتها بالأداء البداغوجي والتربية**. مجلة الواحات للبحوث و الدراسات. جامعة محمد خيضر. بسكرة العدد 8. ص.37
- قطامي، يوسف محمود.(2009). **مبادئ علم النفس التربوي**. ط1. عمان. الأردن: دار الفكر الغربي.
- قطامي، يوسف وقطامي نايفة. (2001). **سيكولوجية التعلم الصفي**، ط1. عمان. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

- القيسي، رؤوف محمود.(2008). **علم النفس التربوي**. ط1. عمان. الأردن: مطابع دار دجلة.
- كراهيه، مرسيل.(2007). **علم النفس التربوي**. ترجمة العابد رباب. بيروت. لبنان: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
- كريمان، بدير.(2008). **التعلم النشط**.ط1. عمان. الأردن: دار المسيرة.
- الكناني، فراس علي حسن.(2017). **علم النفس التربوي – المفهوم والتطور وإبراز أهدافه وميادينه**. قسم التربية الفنية.
- كوافحة، تيسر مفلح.(2004). **علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة**. عمان. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- كوافحة، تيسر مفلح.(2009). **علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة**. ط1. عمان. الأردن: دار المسيرة.
- لورسي عبد القادر.(2013).**المرجع في علوم التربية**. المحمدية. الجزائر. دار جسور للنشر والتوزيع.
- مازن، حسان محمد.(2009). **تكنولوجيا التربية وضمان جودة التعليم**. ط1. القاهرة، مصر: دار الفجر.
- معمرية، بشير.(2007). **الفروق في أنماط السلوك العدواني وفقا لارتفاع وانخفاض الذكاء الوجداني دراسة ميدانية على عينة الشباب**. بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس، الجزء الثالث.الجزائر: منشورات الحبر. ص.ص.77-106.
- ملحم، محمد سامي.(2006).**سيكولوجية التعلم والتعليم:الأسس النظرية والتطبيقية**.ط2.عمان.الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- منصور، سيد أحمد والتويجري، عبد المجيد ومحمد بن عبد المحسن والفقي، إسماعيل محمد.(2014). **علم النفس التربوي:علم النفس والأهداف التربوية، سيكولوجية التعلم، سيكولوجية المتعلم، التقويم التربوي، سيكولوجية التنظيم العقلي**.ط9. الرياض. المملكة العربية السعودية: شركة مكتبة العبيكان للنشر.
- المهدي، مجدي صلاح طه.(2007). **المعلم ومهنة التعليم**. ط1. سوتيو. الأزايطية: دار الجامعة الجديدة.
- الموسي، حسين وحيدر، عبد العزيز.(2015).**علم النفس النمو ونظرياته**.ط1. عمان. الأردن: دار الرضوان للنشر والتوزيع.
- ناصر، ابراهيم عبد الله وطريف، عاطف بن عمر.(2009). **مدخل إلى التربية**. ط1. عمان. الأردن: دار الفكر.
- نائل، باسم محمد.(2009). **علم النفس التعليمي**. ط1. الأردن: دار البداية.
- هني، خير الدين.(1999). **تقنيات التدريس**. ط1. الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع. مطبعة أحمد زبانة.
- ول، ديورانت.(1985). **قصة الفلسفة**. بيروت. لبنان: مكتبة المعارف.
- وولفولك، أنيتا.(2010). **علم النفس التربوي**. ترجمة صلاح الدين محمود علام. ط1، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية: دار الفكر الناشرون والموزعون.