

المطبوعة البيداغوجية

1. بطاقة تقديم المطبوعة البيداغوجية (حسب النموذج المرفق).
2. مستخرج من محضر اجتماع المجلس العلمي للكلية.
- 3 المطبوعة البيداغوجية مؤشر علمها من طرف الهيئات العلمية للكلية.

ملاحظة:

■ يشترط على المترشح تقديم مطبوعة بيداغوجية واحدة (01) ، على الأقل.

بطاقة معلومات خاصة بالمطبوعة البيداغوجية، رقم 01

الاسم و اللقب :	رقية نبار
مؤسسة الانتماء :	جامعة الدكتور مولاي الطاهر سعيدة
الكلية :	العلوم الاجتماعية والإنسانية
القسم :	العلوم الاجتماعية
تاريخ التوظيف :	09 ديسمبر 2015
تاريخ مناقشة الدكتوراه :	02 ماي 2018

عنوان المطبوعة البيداغوجية :

- مطبوعة في مادة علم النفس التربوي لطلبة السنة الثانية ليسانس (LMD) علوم التربية "السداسي الثالث"

اسماء وتخصص الخبراء :

- د. منصور زواوي ، أستاذ حاضر "أ" تخصص علم النفس الأسري ، جامعة جيلالي اليابس سيدي بلعباس.
- د. بلحاج عبد القادر، أستاذ محاضر "أ" علم النفس العام ، جامعة مصطفى اسطنبولي معسكر.

بيانات محضر اجتماع المجلس العلمي للكلية الذي اعتمد المطبوعة البيداغوجية :

- محضر رقم/2018، المؤرخ في 09/أفريل/2018.

أنا ، الموقع أدناه السيدة نباررقية اشهد أن المعلومات الواردة في هذه البطاقة كاملة و دقيقة.

حرر بسعيدة في 2019/09/23
إمضاء المترشح

د. حفیظ الرحمن

استمارة التقويم السند البيداغوجي

اسم و لقب الرئيس أو العضو: د. محمد عبد الحار

مؤسسة الانتماء: جامعة سعيدة - الدكتور مولاي طاهر

اسم و لقب الأستاذ (صاحب السند): د. محمد عبد الحار

الكلية: العلوم الاجتماعية والإنسانية

القسم: العلوم الاجتماعية

عنوان السند: علم النفس التربوي

المستوى: السنة الثانية ليسانس (L2) علوم التربية - ليسانس

تقويم السند:

1- من حيث الشكل (مدى توافق السند مع المعايير):

هوية الجامعة

هوية الأستاذ

عنوان المقياس

المستوى

فهرس المحتويات

قائمة المصادر و المراجع

ترقيم الصفحات

مدى تطابق المحتوى مع
مفردات البرنامج

هذا الكتاب
هو كتاب المراجع

2- اللغة:

لغة المنهجية هي اللغة العربية
والكتاب

3- البيلوغرافيا

المراجع هو المؤلف
المؤلف هو المؤلف

4- المنهجية:

المنهجية هي
هذا الكتاب هو
الكتاب هو

5- الرأي حول قابلية السند للنشر والتوزيع

هذا الكتاب هو
هذا الكتاب هو

الاسم واللقب والإمضاء الخبير تأشيرة نائب العميد لما بعد التدرج



نائب العميد المكلف لما بعد التدرج
والبحوث العلمي والعلاقات الخارجية
شريف علي

د. نوري عبد القادر

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية Faculté des Sciences Sociales et Science humaines

استمارة التقويم السند البيداغوجي

اسم و لقب الرئيس أو العضو: شاعري خرواوي

مؤسسة الانتماء: جامعة جيلالي ليايس سعيدة بلعاس

اسم و لقب الأستاذ (صاحب السند): بنار رقيق

الكلية: العلوم الاجتماعية و الإنسانية

القسم: العلوم الاجتماعية

عنوان السند: علم النفس التربوي

تقويم السند:

1- من حيث الشكل (مدى توافق السند مع المعايير):

هوية الجامعة

محمد ك

هوية الأستاذ

محمد ك و لواطنت درجة الأستاذ كان

عنوان المقياس

محمد ك و موافق و لو كتب بكل بارز

المستوى

محمد ك و موافق

فهرس المحتويات

محمد ك و موافق

قائمة المصادر و المراجع

محمد ك و موافق

ترقيم الصفحات

محمد ك و موافق

مدى تطابق المحتوى مع
مفردات البرنامج
مختبري الموضوع المطبق
البرنامج السماعي
مفصل وقيد

2- اللغة:
اللغة العربية والعلمية والسليمة ودعيتها

3- البيلوغرافيا
البيانات البيوغرافية
بالخصوص بشكل صحيح بنقطة العجايز

4- المنهجية:
مختبري الموضوع في الباب برعي اعطاهم والاسس
وما شاكلها في اللغة الاحصائية ونشره بشكل متقن والتمثيل
له وعرضه في أشكال مناسبة ونحوه الا ان اطاقه
على ذلك بالوسائل

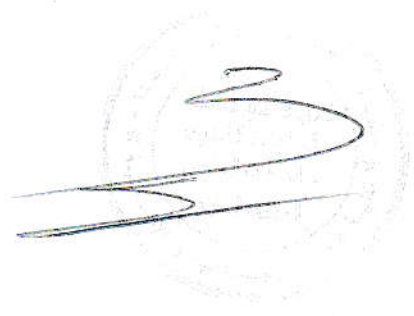
5- الرأي حول قابلية السند للنشر والتوزيع

الموضوع البيداغوجي يتسم في المستوي اعطاهم
وهو قابلة للنشر والتوزيع



تأشيرة عميد الكلية
جامعة سعيدة
عميد كلية العلوم الاجتماعية والانسانية
البريد الإلكتروني

الاسم واللقب والإمضاء الخبير
تأشيرة نائب العميد لما بعد التدرج



د. م. زواوي
ف. م. م. م.

عنوان الليسانس:

مقياس : علم النفس التربوي (1):

السداسي: الثالث

الأستاذ المسؤول عن الوحدة التعليمية:

الأستاذ المسؤول على المادة:

أهداف التعليم:

أن يتعرف الطالب على علم النفس التربوي وأهدافه وأهميته في العملية التعليمية التعلمية.
كما يتعرف على مجالات الأهداف التعليمية ومستوياتها. (في المجال العقلي - في المجال العاطفي الانفعالي -
في المجال النفسي الحركي) بالإضافة إلى سيكولوجية المعلم وسيكولوجية المتعلم.

المعارف المسبقة المطلوبة :

- أن يكون للطالب دراية بعلم نفس النمو

محتوى المادة:

مدخل إلى علم النفس التربوي

أهداف علم النفس التربوي وأهميته في تجويد العملية التعليمية التعلمية.

- مجالات الأهداف التعليمية ومستوياتها. (في المجال العقلي - في المجال العاطفي الانفعالي - في المجال
النفسي الحركي).

1- سيكولوجية المعلم

2- سيكولوجية المتعلم

طريقة التقييم: إمتحان كتابي في نهاية السداسي بالنسبة للمحاضرات
تقييم متواصل خلال السداسي بالنسبة للأعمال التطبيقية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة الدكتور مولاي الطاهر – سعيدة-



كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية
قسم العلوم الاجتماعية



مطبوعة في مادة :

علم النفس التربوي

لطلبة السنة الثانية ليسانس (LMD) علوم التربية "السداسي الثالث"

إعداد الأستاذة:

نبار رقية

السنة الجامعية 2018/2019

فهرس المحتويات

قائمة المحتويات

الترقيم	الموضوع	الصفحة
	فهرس المحتويات	02
	الأهداف البيداغوجية للمقياس	05
	مقدمة	06
مدخل إلى علم النفس التربوي		
1	لمحة تاريخية عن علم النفس التربوي	09
2	تعريف علم النفس التربوي	11
3	أهداف علم النفس التربوي	14
4	أهمية علم النفس التربوي	16
5	مواضيع علم النفس التربوي	18
6	مناهج البحث في علم النفس التربوي	23
7	علم النفس التربوي و علاقته بعلم النفس و فروع (بالعلوم الأخرى)	26
أهداف علم النفس التربوي و أهميته في تجويد العملية التعليمية التعلمية.		
	تمهيد	31
1	ماهية العملية التعليمية التعلمية	31
2	مفهوم التعلم	31
3	مفهوم التعليم	32
4	الفرق بين التعلم والتعليم	32
5	العوامل المؤثرة في فاعلية عملية التعلم والتعليم	33
6	أهمية علم النفس التربوي للمعلم	35
7	أهمية علم النفس التربوي في تجويد العملية التعليمية و التعلمية	37
الأهداف التعليمية		
	تمهيد	40
1	تعريف الهدف لغة و اصطلاحا	41
2	مستويات الأهداف التربوية:	41
1.2	-الأهداف التربوية:	41

42	-الأهداف التعليمية:	2.2
42	*الأهداف العامة البعيدة المدى:	1.2.2
43	*الأهداف ذات المستوى المتوسط (أهداف تدريسية أو مرحلية):	2.2.2
44	*الأهداف السلوكية (أهداف قصيرة المدى):	3.2.2
44	أ - مفهوم الأهداف السلوكية:	
45	ب-مكونات الأهداف التعليمية السلوكية:	
48	ج - شروط صياغة الأهداف السلوكية:	
48	أهمية تحديد الأهداف التعليمية للمعلم و المتعلم	3
49	خصائص الأهداف التعليمية الجيدة	4
مجالات الأهداف التعليمية و مستوياتها		
52	أولاً: المجال المعرفي(العقلي) : Domaine cognitif	
52	1- مفهوم اهداف المجال المعرفي	
53	2- مستويات اهداف المجال المعرفي	
59	ثانياً: العاطفي الانفعالي Domaine affectif	
59	1- مفهوم اهداف المجال الوجداني- العاطفي الانفعالي	
59	2- مستويات اهداف المجال الوجداني- العاطفي الانفعالي	
64	ثالثاً: المجال النفس حركي: Domaine psycho moteur	
64	1- مفهوم اهداف المجال النفس حركي	
64	2- مستويات مجال الاهداف النفس حركي	
سيكولوجية المعلم		
70	تمهيد	
70	1 التعريف بالمعلم	
71	2 محكات التعليم الفعال	
72	3 خصائص المعلم الفعال	
72	أولاً: الخصائص المعرفية	
73	ثانياً: الخصائص الشخصية	
76	4 دور المعلم في العملية التعليمية	

78	أهمية المعلم في العملية التعليمية.....	5
79	خلاصة	
سيكولوجية المتعلم		
81	تمهيد	
81	التعريف بالمتعلم:	1
82	سيكولوجية المتعلم و علاقتها بنجاح المعلم في التدريس:	2
83	أهداف علم النفس التربوي اتجاه المتعلم:	3
83	خصائص المتعلم وأثرها في التعليم:	4
84	أ/ الخصائص الشخصية:	
86	ب/ الخصائص المعرفية:	
87	العوامل المؤثرة في أساليب التعلم:	5
88	بعض أنماط و أنواع المتعلمين	6
89	. خلاصة.....	
90	خاتمة	
91	قائمة المراجع	

قائمة الأشكال		
الصفحة	المحتوى	رقم
19	"جودوين و كلوزماير" (Gooduin and Klausmeier,1975) المنظومة الموضحة.....	01
34	العوامل المؤثرة في فاعلية عملية التعلم و التعليم:	02
47	يوضح مكونات الهدف التعليمي.....	03
52	مصنفة بلوم (BLOOM) تبين فكرة المستويات بالتدرج من البسيط إلى المعقد	04

قائمة الجداول		
58	مستويات التعلم، بعض الأفعال السلوكية و أمثلة توضيحية.	01

الأهداف البيداغوجية للمقياس

عند انتهاء طالب السنة الثانية علوم التربية "السداسي الثالث" من دراسة هذا المقياس، سيكون قادراً على أن:

- 1- أن يفهم السيرة 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 يحدد 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 يحدد أهمية علم النفس التربوي في العملية التعليمية
- 11- أن يفرق بين مستويات الأهداف
- 12- أن يحدد الأهداف التعليمية
- 13- أن يذكر أهمية الأهداف التعليمية
- 14- أن يحدد مجالات الأهداف التعليمية و مستوياتها (في المجال العقلي - في المجال العاطفي الانفعالي - في المجال النفسي حركي) .
- 15- أن يتعرف على سيكولوجية المعلم
- 16- أن يتعرف على سيكولوجية المتعلم.

مقدمة:

تمثل هذه المطبوعة مدخلا لأبرز موضوعات علم النفس التربوي، و لقد جاءت المادة العلمية لهذه المطبوعة في إطار البرنامج التدريسي لطلبة السنة الثانية علوم تربوية، و هي محصلة لأهم أفكار و معلومات تجسد ما وصل إليه الباحثين الذين كان لهم الفضل في البحث، و التقصي عما جاء به علم النفس التربوي؛ خاصة أن الأبحاث في هذا المجال مازالت تعرف تطورا سريعا في السنوات الأخيرة.

تطور علم النفس في الخمسين سنة الأخيرة تطورا كبيرا، شمل مجالات اهتمامه و طرائق البحث فيه و ميادينه، و تراكمت المعرفة عن سلوك الإنسان لم يسبق له نظير في أي حقبة أخرى من التاريخ؛ ومع تراكم المعرفة تعددت الميادين التي يهتم بها علم النفس المعاصر، فدخل علم النفس إلى المدرسة و المصنع و الشركة و قاعات المحاكم من أبوابها الواسعة و أصبحت المعرفة بسلوك الإنسان و هو يتعلم و ينتج و يتفاعل مع الآخرين جزءاً أساسياً من المعرفة العامة اللازمة عن معرفة البشر من أجل التعامل معهم و تخطيط برامجهم

و لعل ما يميز علم النفس المعاصر، هو اهتمامه بالقضايا العلمية و التطبيقية التي تشغل بال المجتمعات البشرية، أكثر من اهتمامه بالقضايا النظرية العامة؛ و من القضايا التطبيقية التي تستحوذ على اهتمام فئة كبيرة من علماء النفس المحدثين، هو فهم عملية التعليم و التعلم، و هذا الاهتمام في السنوات الأخيرة أخذ انعطافا جديدا ميزته عن الاهتمامات السابقة. و لعل أبرز هذه الانعطافات، الانتقال من الدراسات التجريبية على الحيوان إلى الدراسات التجريبية على المواقف الصفية الطبيعية من جهة، و تحويل نواتج هذه الدراسات إلى مبادئ عامة، يمكن أن تفيد المعلم في عمله بعد التأكد من نتائج تطبيقها من جهة ثانية.

يعد علم النفس التربوي من العلوم المهمة، كونه يهتم بدراسة الظواهر و الحالات التعليمية التعليمية التي تؤثر في عمل المعلم، و تحصيل المتعلمين المعرفي، و اكتسابهم المهارات، و بناء الاتجاهات، و تنمية التفكير... و غيرها من المؤثرات سلبا و إيجابا؛ و بما يسهم في الارتقاء بالعملية التعليمية، أي أنه يخدم جميع المواد التعليمية التي تشترك في بناء و تعديل سلوك المتعلمين، و تيسر تحقيق الأهداف التعليمية العامة و الخاصة لتلك المواد بالإضافة إلى الأهداف التربوية العامة.

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، و علاقته بمجموعة من العلوم، و إبراز مجالاته و أهدافه، و كذا أهميته في تجويد العملية التعليمية؛ كما يتعرف على الأهداف التعليمية و مجالاتها؛ إضافة إلى ذلك معرفة الأسس النظرية لمختلف أطراف العملية التعليمية بما فيها المعلم و المتعلم.

و لتحقيق 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؛ و تطرق المحور الثاني إلى أهمية علم النفس التربوي في تجويد العملية التعليمية، و تطرق المحور الثالث إلى الأهداف التعليمية و تصنيفاتها، بينما تحدث المحور الرابع عن سيكولوجية المعلم، ثم جاء المحور الخامس ليتناول سيكولوجية المتعلم؛ و في الأخير خاتمة عامة.

و اشتملت المطبوعة أخيرا على مراجعها باللغتين العربية و الأجنبية.

و في هذه المطبوعة حرصنا على إتباع المنهاج الدراسي للطلبة، و حاولنا قدر الإمكان الحرص على حسن اختيار المادة العلمية، و معالجتها بأسلوب علمي؛ على أمل أن يحقق محتوى هذه المطبوعة الفائدة المرجوة منها، متمنين للطلبة و كل الدارسين التقدم و النجاح.

مدخل إلى علم النفس التربوي

1-لمحة تاريخية عن علم النفس التربوي:

2-تعريف علم النفس التربوي

3-أهداف علم النفس التربوي

4-أهمية علم النفس التربوي

5-علاقة علم النفس التربوي بالعلوم الأخرى

6-مواضيع علم النفس التربوي

7-مناهج البحث في علم النفس التربوي

1/- لمحة تاريخية عن علم النفس التربوي:

يمكن تتبع ظهور علم النفس التربوي في الفترة الواقعة بين 1800- 1850 كنتيجة لتطور علم النفس العام، و قد لعبت المذاهب الفلسفية المختلفة القديمة منها و الحديثة، بما قدمته من معلومات حول طبيعة المعرفة و العقل و علاقة المعرفة بالروح و العقل، دورا بارزا في نشوء هذا الحقل و تطوره؛ إضافة إلى ما قدمته مدارس علم النفس المختلفة، كالسلوكية و المعرفية و الإنسانية و التحليلية من مبادئ و قوانين تتعلق بالوظائف النفسية و السلوك و عملية التعلم.

و قد نظر إلى علم النفس التربوي آنذاك بأنه: الوسيط بين علم النفس و الممارسة التربوية؛ و نشطت حركة التأليف في هذا المجال في تلك الفترة، حيث ظهر أول مؤلف في علم النفس التربوي عام 1886 لـ "هوبكنز، Hopkins" و كان بعنوان علم النفس التربوي (Educational Psychology)، و تبعه كتاب علم النفس الأساسي و التربية (Elementary Psychology & Education) لـ "بالدين Baldwin" سنة 1981، ثم ظهر مؤلف آخر بعنوان "علم النفس في الغرفة الصفية" عام 1908 لـ "دكستر و جارلك" (Dexter&Garlick)، و جاءت مؤلفات و كتب أخرى لـ "ثورندايك" و غيره في هذا المجال.

و في بداية القرن العشرين ظهرت مجلة علم النفس التربوي، حيث صدر العدد الأول منها عام 1910؛ و اقترح المحررون آنذاك بأن يكون موضوع هذا الحقل دراسة الحياة العقلية التي تعني عملية التربية. و في العشرينات و الثلاثينات من ذلك القرن، أخذ علم النفس التربوي يكافح ليصبح حقلا مستقلا عن علم النفس و التربية، من خلال إنشاء الأقسام المستقلة في العديد من الجامعات، و لاسيما أن المساقات الأولى في هذا المجال كانت تدرس في أقسام علم النفس في بعض الجامعات أو في كلية التربية في جامعات أخرى، الأمر الذي ساهم في ضياع و تشتت هوية هذا الحقل.

و مع تشكيل الأقسام المستقلة لعلم النفس التربوي في الجامعات المختلفة، ازداد الاهتمام بهذا الحقل خلال العقود المتلاحقة، إذ ازداد عدد المؤسسات التعليمية التي تعني بهذا الحقل و تعددت برامجها و اهتماماته و خدماته في المجالات التربوية و غير التربوية. و قد حدد "جونز" (Jones,1985) حديثا عددا من المهن و الوظائف التربوية و غير التربوية في القطاعين العام و الخاص، يمكن للمختص في هذا الحقل العمل فيها مثل المؤسسات التربوية، و مراكز البحث، و التعليم العالي، و الإذاعة و التلفزيون،

و الاستشارات، و الشركات و المؤسسات، و المختبرات، و مراكز النشر و القوات المسلحة. (عماد الزغول، 2012: 21-22).

في الواقع علم النفس التربوي كعلم تجريبي مستقل عن الفلسفة ظهر في الربع الأخير من القرن التاسع عشر على يد ادوارد ثورندايك (Thorndike, Edward Lee) (1874-1949) الأمريكي، الذي ألف أول كتاب له حول هذا الموضوع عام 1903 تحت عنوان "علم النفس التربوي" (Educational Psychology)، « و لم يبدأ هذا العلم في اتخاذ صورة واضحة إلا منذ عام 1920؛ وقد نتابعت الاهتمامات و المؤلفات و البحوث الأكاديمية حول هذا العلم، و أنشئت المعامل و المختبرات الخاصة به، و ظهرت المجالات المتخصصة لمعالجة موضوعاته، و عقدت المؤتمرات العلمية التي أسهمت في تحديد طبيعته، إلى أن أصبح هذا العلم من المقررات الأساسية اللازمة لتدريب المعلمين في كليات و معاهد التربية بمختلف أنواعها و مستوياتها... وبدأ الاهتمام يتحدد و يزيد بعلم النفس التربوي في الثلاثينيات من هذا القرن، حيث تم تحديد موضوع سيكولوجية المواد الدراسية كالقراءة و الحساب، و انتشرت أبحاث كثيرة في طرق التدريس؛ و في الأربعينيات تطور هذا الفرع نتيجة تأثره بالمفاهيم الإكلينيكية المشتقة من ميدان الطب العقلي و العلاج النفسي، حيث زاد الاهتمام بمشكلات التوافق و التكيف و الصحة النفسية للطالب. و في الخمسينيات زاد الاهتمام بعمليات التعلم داخل غرفة الصف و العلاقات بين الطلبة أنفسهم من جهة أخرى.» (صالح أبو جادو، 1998: 18)

استفاد علم النفس التربوي المعاصر من نظريات التعلم و من البحوث و الاستكشافات العلمية و التجريبية المختلفة في كل الميادين: حول النمو و علم الاجتماع، و من الأبحاث و النظريات المتناقضة في بعض الأحيان لمختلف المدارس: السلوكية و الجشتالتية و المعرفية و غيرها؛ و من مختلف البحوث العلمية من ميادين بحث مختلفة خاصة في عصرنا الحالي.

فالمعرفة الشمولية و الدقيقة لمراحل تطور الحياة النفسية عند الأطفال و المراهقين مثلاً، و المعرفة المعمقة و العلمية لبعض القضايا و الموضوعات النفسية، و معرفة المعطيات البيولوجية التي تتصل بمراحل نمو الطفل و الترابطات النفسية و التصورات التي تتصل بطرق التفكير مثلاً؛ كلها و غيرها ساعدت على بلورت و استقلال و إثراء علم النفس التربوي. (صالح أبو جادو، 1998: 19).

2/- تعريف علم النفس التربوي:

لقد عانى علم النفس التربوي منذ بداية ظهوره و لا زال، من مشكلة عدم الاتفاق على تعريف محدد له (Tittle,1994)، بالرغم من انه يعد الحقل الوسيط بين النظرية و التطبيق، أي بين علم النفس العام و التربية. و لعل من الأسباب التي ساهمت في صعوبة تحديد ماهيته أنه لم يظهر كفرع مستقل عن التربية أو علم النفس، لأن مساقاته الأولى كانت تعطي من قبل كلية التربية في بعض الجامعات أو قسم علم النفس في جامعات أخرى.

إن مسألة اعتبار حقل علم النفس التربوي الرجل الوسيط بين التربية و علم النفس، ساهمت في صعوبة تعريفه و ضياع وحدته و هويته؛ فالمختصون بالتربية ينتقدون حقل علم النفس التربوي من حيث أنه أكثر اهتماما بالجوانب النظرية و مسائل البحث التي تعني علم النفس من المسائل التطبيقية التي تعني الممارسة التربوية. في حين يرى المختصون في علم النفس أن هذا الحقل أكثر توجهها للمسائل التطبيقية التي تعني الممارسة التربوية من تلك التي تعني البحث النظري (Glover&Ronning,1987)؛ و على مستوى التطبيق التربوي، كان هناك جدل حول الدور الفعلي الذي يجب أن يقدمه علم النفس التربوي في إعداد المعلمين؛ و يتمثل هذا الجدل في السؤال التالي: هل سيكون دور هذا الحقل تزويد المعلمين بالمعرفة و المعلومات النظرية حول عملية التدريس فقط؟ أو في تدريبهم و تعليمهم على كيفية التدريس؟ (Blumenfeld & Anderson,1996). و ثمة سبب آخر زاد من صعوبة تعريف هذا الحقل يتمثل في اتساع و تشعب مواضيعه و مجالاته، و يعود اتساع مجالاته و اهتماماته لاتساع دائرة العملية التربوية، و تعدد متغيراته و العوامل المؤثرة فيها من جهة، و تعدد النظريات و المبادئ و المفاهيم النفسية التي يشتمل عليها علم النفس العام و إمكانية استخدامها في العملية التربوية من جهة أخرى.

و يضاف إلى ما سبق، أن وجود الفروع المستقلة من علم النفس و ذات العلاقة المباشرة بالعملية التربوية: كعلم نفس النمو، و علم نفس الفروق، و علم نفس الاجتماعي، و القياس و التقويم ساهم أيضا في تشتيت هوية علم النفس التربوي، كون أن هذه المواضيع التي تتناول هذه الفروع تقع أيضا في اهتمامات علم النفس التربوي. (عماد الزغول، 2012 : 24)

لذا تعددت تعريفات علم النفس التربوي عبر أكثر من قرن تبعا للمدارس و الاتجاهات المختلفة التي تناولت تعريف هذا العلم و التي ينتمي إليها العلماء أمثال "وليام جيمس" و "ثورندايك" و "واطسون" و غيرهم، و لكن مراجعة التعريفات القديمة و المعاصرة تشير إلى وجهتي نظر حول هذه التعاريف:

أ- علم النفس التربوي يعني تطبيقات المبادئ و القوانين النفسية و فهم عمليات التعلم و التعليم داخل الغرفة الصفية و ضبطها.

ب- علم النفس التربوي علم نظري و تطبيقي يستند إلى عدد من النظريات التي يعمل علماء النفس التربوي وفقها، و هو علم معني بتطبيقات هذه النظريات، و ما تنطوي عليه من مبادئ و مفاهيم في مجالات التعلم و التعليم المختلفة. (العتوم وآخرون 2014: 18)

و يعتقد الكثير من علماء النفس أن وجهة النظر الأولى تمثل تصور أولي لعلم النفس التربوي و لا تعطي هذا العلم حقه، لأنه علم قائم بذاته، له جوانبه النظرية و التطبيقية، و له تاريخه و أهدافه و منهجيته و موضوعاته الخاصة به.

لإعطاء القارئ فكرة عن هذه التعريفات، لابد من استعراض بعض الأمثلة من أجل الوصول إلى تعريف عام و شامل لعلم النفس التربوي.

❖ تعريف علم النفس التربوي من قبل علماء و باحثين أجانب:

يحدد "تايتل" (Tittle;1994) ثلاث وجهات نظر حول تعريف علم النفس التربوي. علم النفس التربوي هو الدراسة العلمية للسلوك الإنساني في مختلف المواقف التربوية، كما أنه فرع نظري و تطبيقي من فروع علم النفس يهتم أساسا بالدراسات النظرية و الإجراءات التطبيقية لمبادئ علم النفس في مجال الدراسة و تربية النشء و تنمية إمكاناتهم و شخصياتهم، و يركز بصفة خاصة على عمليتي التعليم و التعلم. (مقران و آخرون، 2008: 02)

يعرفه "ويترك Wittrock" (1992) على أنه العلم الذي يدرس مشكلات التربية و حلها من خلال مفاهيم و مبادئ علم النفس المختلفة.

يعرفه "كيج و بيرلنر Gage & Berliner" (1992) على أنه دراسة التعلم و التعليم و المدرسة و ما يرتبط بها من عمليات باستخدام مفاهيم و مبادئ علم النفس.

ويعرفه "برونر Bruner" (1996) على أنه الدراسة العلمية للسلوك الإنساني في المواقف التربوية، أي أنه العلم الذي يربط بين علم النفس و التربية. (عدنان العتوم، 2005: 19)

و يعرفه " داشDash" (1988) على أنه الدراسة العلمية للسلوك الانساني في المواقف التربوية، أي أنه العلم الذي يربط بين علم النفس و التربية.

و يعرفه " إليوت و رفاقه، Elliot et al" (2000) على أنه تطبيق للطرائق النفسية في مجال التعلم و النمو و الدافعية و التدريس و التقويم و المواضيع الأخرى التي تؤثر في التفاعل بين التعلم و التعليم. (أفنان، 2004، 28)

كما يعرف "جود" علم النفس التربوي بأنه يختص بوصف التغيرات التي تطرأ على الأفراد خلال تطورهم و تفسيرها ويهتم كذلك بالسلوك الذي يقدم أو يؤخر هذا التطور، و تستغل هذه المباحث النظرية لتقدم بعض المبادئ الصالحة لتنظيم المدارس و إدارتها (أحمد شبشوب، 1991: 165)

❖ تعريف علم النفس التربوي من قبل علماء و باحثين عرب:

يعرفه "فؤاد أبو حطب و آمال صادق" (2002) بأنه سيكولوجية المنظومات التربوية و الدراسة العلمية للسلوك الإنساني الذي يصدر خلال العمليات التربوية.

أما "توق و آخرون" (2002)، فيعرفون علم النفس التربوي بأنه ذلك الميدان من ميادين علم النفس الذي يهتم بدراسة السلوك الإنساني في المواقف التربوية و خصوصاً المدرسة، و هو العلم الذي يزودنا بالمعلومات و المفاهيم و المبادئ و الطرق التجريبية و النظرية التي تساعد في فهم عملية التعلم و التعليم و تزيد من كفاءتها. (مقران وآخرون، 2008: 02)

يعرفه (الزغول، 2012 : 24) على أنه ذلك الحقل الذي يعنى بدراسة السلوك الإنساني في مواقف التعلم و التعليم من خلال التزويد بالمبادئ و المفاهيم و المناهج و الأساليب النظرية التي تمكن من حدوث عملية التعلم و التعليم لدى الأفراد، و تساهم في التعرف على المشكلات التربوية و العمل على حلها و التخلص منها.

و يعرف "عماد الزغلول" علم النفس التربوي بأنه : ذلك الحقل الذي يعنى بدراسة السلوك الإنساني في مواقف التعلم و التعليم من خلال التزويد بالمبادئ و المفاهيم و المناهج و الأساليب النظرية التي تمكن من حدوث عملية التعلم و التعليم لدى الأفراد، و تساهم في التعرف على المشكلات التربوية و العمل على حلها و التخلص منها. (الزغول، 2004: 24).

أما "أحمد زكي صالح" (1988)، فقد ذكر "بأن علم النفس التربوي هو الدراسة العلمية لعملية النمو التربوي"؛ إذ انه يبحث في مشكلات هذا النمو كما تمارسه المدرسة من حيث أنها المؤسسة التي اصطنعها المجتمع للإشراف على تربية الناشئين. (أحمد زكي صالح، 1988: 16)

كما يُعرفه "أبو جادو" (1998) « بأنه علم تجريبي يدرس سلوك المتعلم خلال ممارسته لعملية التعلم ». (صالح أبو جادو، 1998: 23)

من خلال هذه التعريفات يتضح لنا أن هذا العلم الجديد، هو أحد ميادين علم النفس النظرية و التطبيقية التي تُعنى بالمتعلم في كل جوانبه العقلية النفسية الاجتماعية التربوية، و تسخيرها لفهم و توجيه و استغلال التعلم و التعليم.

إن البعض من العلماء يرى هذا العلم كمبدأ التطبيق في ميدان التربية و التعليم، أي في غرفة الدراسة، للمعارف و الطرائق و الأساليب النفسية و النظريات التي توصل إليها علم النفس، و البعض الآخر يرى أن علم النفس التربوي له ميدانه المتميز بنظرياته و مناهجه البحثية و مشكلاته و أساليبه الخاصة؛ و على هذا الأساس فمن بين اهتماماته الأساسية نجد: فهم عملية التعلم و التعليم و تطوير طرائق لتحسين هذه العمليات.

3/- أهداف علم النفس التربوي:

إن حقل علم النفس التربوي هو حلقة الوصل بين النظرية النفسية و التطبيق التربوي، و يتوقع من هذا الحقل أن يساهم في التعرف على المشاكل و الصعوبات التي تعترض العملية التربوية، و المساهمة في حلها بهدف رفع كفاءة التعلم و التعليم لدى الأفراد. لذا يهتم هذا الحقل بمسألتين رئيسيتين هما: كيف يحدث التعلم لدى الأفراد؟ و ما هي أفضل الطرق للتدريس أو التعليم حتى يحدث التعلم الفعال لدى الأفراد؟ (الزغول، 2012: 24).

و يهدف علم النفس التربوي كغيره من العلوم إلى تحقيق أهداف الفهم و التنبؤ، و الضبط للظاهرة التربوية خلال مواقف التعلم و التعليم؛ و يستند علم النفس التربوي في قدرته على تحقيق هذه الأهداف على الافتراض الذي يشير إلى أن الظواهر التي يدرسها تحدث بشكل طبيعي، كبقية الظواهر الطبيعية الأخرى وفقا لنظام محدد من العلاقات التي تحكمها القوانين و المبادئ العلمية المختلفة؛ و لتوضيح قدرة

علم النفس التربوي على تحقيق هذه الأهداف الثلاثة سيتم تفصيل كل هدف على حدة. (العتوم و آخرون، 2005: 25)

الفهم: Compréhension

و يتمثل في القدرة على فهم و تفسير العلاقات القائمة بين المتغيرات و الظواهر التربوية بطريقة منطقية و علمية، و الفهم عكس الغموض، لذلك يعمل المختص على تحقيق الفهم العلمي المستند إلى مناهج البحث العلمي للظواهر، حتى تعمل على تعميق الفهم و التفسير العلمي الدقيق و إزالة الغموض من ذهن المعلم التربوي و من مثل هذه الظواهر، و تعد الإجابة على الأسئلة التي تبدأ بكلمة "لماذا" و "كيف" وسيلة للوصول إلى الفهم و التفسير الجيد للظواهر؛ فقد يطرح المعلم العديد من الأسئلة التي تحقق الفهم مثل "لماذا تتباين مستويات الطلبة في اختبار الرياضيات؟" أو " كيف نعمل على زيادة دافعية الطلبة داخل غرفة الصف؟" أو " لماذا تعمل الأساليب التسلطية في التنشئة الاجتماعية على تنمية السلوكيات العدوانية عند الأطفال؟" أو " كيف يساهم التعزيز الإيجابي المتقطع من قبل المعلم على زيادة الانتباه و الإقبال على التعلم؟"

التنبؤ: Prédiction

و يتعلق بقدرة المعلم على الاستفادة من الفهم و التفسيرات العلمية في التنبؤ بشكل الظواهر التربوية في المستقبل من خلال طرح العديد من الأسئلة. مثل: "ماذا يحدث لو تم تدريب الطلبة على أنماط التفكير المتقدمة؟" أو " متى يصل الطلبة إلى درجات عالية من القدرة القرائية؟" أو " ماذا يحدث لو تم زيادة الحصص الصفية؟" (نشواتي، 2003: 61)

الضبط أو التحكم: Contrôle

و تتعلق بمحاولة المعلم التحكم في عامل أو ظاهرة ما، لمعرفة أثرها على عامل أو ظاهرة أخرى، و الضبط يجب أن يستند على فهم دقيق و تنبؤات دقيقة حتى يكون ذو فعالية عالية في التأثير على الظواهر التربوية، و تعد محاولات المعلم لتحسين مخرجات التعليم كالتحصيل، أو مستويات التفكير، أو الذاكرة أو الدافعية، نماذج على الضبط و التحكم بعملية التعلم؛ كما تعد الكثير من النشاطات اللامنهجية التي تمارس في المدارس، كالاختبارات و برامج التقوية، و القراءة و غيرها نماذج فعلية على ممارسة الضبط و التحكم من المعلم أو المدرسة، و التي عادة ما تهدف إلى تنمية شخصية المتعلم و قدراته و تحصيله أو لمعالجة مشاكل خاصة كبرامج القراءة و الكتابة. (العتوم و آخرون، 2005: 23)

إن عمليات الفهم و التنبؤ و الضبط، تقوم على إيجاد نوع من العلاقات بين المتغيرات موضوع الاهتمام، فالفهم يقوم على العلاقات المنطقية، و التنبؤ يقوم على العلاقات الزمنية، بينما يقوم الضبط على العلاقات الوظيفية أو السببية.

و يرى "جودوين و كلوزماير" (Goodwin & Klausmeir) أن علم النفس التربوي يسعى إلى تحقيق هدفين أساسيين هما:

1/- توليد المعرفة الخاصة بالتعلم و المتعلمين و تنظيمها على نحو منهجي، بحيث تشكل نظريات و مبادئ و معلومات ذات صلة بالتلاميذ و التعلم. (يشير هذا الهدف إلى الجانب النظري الذي ينطوي عليه علم النفس التربوي، فهو علم يتناول دراسة سلوك المتعلم في الأوضاع التعليمية المختلفة، حيث يبحث في طبيعة التعلم و نتائجه و قياسه، و في خصائص المتعلم ذات العلاقة بالعملية التعليمية التعليمية).

2/- صياغة هذه المعرفة في أشكال تمكن المعلمين و التربويين من استخدامها و تطبيقها في المواقف التعليمية التعليمية. (يشير هذا الهدف إلى جانبه التطبيقي، إذ لابد من تنظيم المبادئ و النظريات في أنماط تمكن المعلمين من استخدامها و اختبارها و بيان مدى صدقها و فعاليتها، و لذلك يلجأ علماء النفس التربوي إلى تطبيق ما يصلون إليه من معارف إلى الأوضاع التعليمية المختلفة، و يقومون بتعديلها في ضوء ما يفسر عنها من نتائج، لضمان تحقيق أفضل النتائج المرغوب فيها). (مقران و آخرون، 2008: 04).

4/- أهمية علم النفس التربوي:

يعتبر علم النفس التربوي من المواد الأساسية اللازمة لتدريب المعلمين و تأهيلهم، إذ أنه في حالة عدم معرفة المعلم لما يقدمه علم النفس التربوي من نظريات و تطبيقات، فقد يلجأ إلى بدائل غير مجدية منها :

- قد يلجأ المعلم إلى القواعد التربوية التقليدية التي قد لا تكون صحيحة.
- قد يلجأ المعلم إلى تقليد معلميه القدامى و هذا يتطلب نموذجاً جيداً يتبع المبادئ و النظريات الجديدة في علم النفس التربوي، أما إذا كان نموذجاً تقليدياً فإن العملية التعليمية لن تحقق أهدافها.

و قد يقوم المعلم بعمليات المحاولة و الخطأ و هذا مضيعة للوقت و الجهد و قد لا يتمكن من تحقيق الأهداف التربوية المرجوة.

لذا يقوم علم النفس التربوي بتزويد المعلمين بمجموعة من المبادئ و المعارف لتساعدهم على أداء مهماتهم التعليمية بشكل أفضل و تمكنهم من مواجهة المشكلات التي تتجم عن طبيعة هذه المشكلات فيجدون الحلول المناسبة لها و نخص بذلك المشكلات المرتبطة بطبيعة العملية التعليمية و أهمهما:

- 1- المشكلات المتعلقة بالأهداف.
- 2- المشكلات المتعلقة بخصائص الطلاب.
- 3- المشكلات المتعلقة بالتعلم.
- 4- المشكلات المتعلقة بالتعليم (التدريس).
- 5- المشكلات المتعلقة بالتقويم (نشواتي، 1978 : 14-17)

يضيف " أبو حطب و آخرون" (1980) أن علم النفس التربوي يساعد المعلم أيضا في :

- تدريب المعلم على التفسير العلمي للعملية التربوية، بحيث يصبح قادرا على تفسير مختلف أنماط السلوك التي تصدر عن التلميذ. فمثلا قد يوجد في الفصل تلميذ بطيء في استجابته للتعليمات أو الأسئلة و مع ذلك لا يتعجل في الحكم عليه بالتخلف الدراسي، أو بطء التلميذ في الاستجابة إنما يرجع إلى ضعف في سمعه أو إلى التروى كأسلوب معرفي مميز له.
- مساعدة المعلم على التنبؤ العلمي بسلوك التلاميذ و ذلك بدراسة المعلم لأهم العوامل المتعلقة بالنجاح و الفشل في التعلم المدرسي. و من هذه العوامل كما ذكرنا طرق التعلم و وسائله، شخصية المتعلم و مدى نضجه و العوامل الوراثية و الظروف الاجتماعية المحيطة و الدافعية و الجو الانفعالي المصاحب للتعلم. (أبو حطب و آخرون، 1980: 12-13).

كما أن علم النفس التربوي يمد المعلم بالجوانب النفسية للمتعلمين العاديين و المتفوقين و الصغار و الكبار، في كل مراحل التعليم و تطبيقاتها في ميادين عدة في نماء الإنسان عامة و في تنمية و ارتقاء المتعلم. (عبد المجيد و آخرون، 2014: 69)

5/- مواضيع علم النفس التربوي:

لقد تباينت موضوعات علم النفس التربوي بتباين الباحثين و تباين وجهة نظرهم، كما يعود تباين هذه الموضوعات إلى اختلاف المشكلات الناجمة عن العملية التعليمية -التعلمية وتنوعها، و إلى تطور اهتمامات الباحثين و العلماء في ميادين علم النفس الأخرى. (نشواتي، 2003: 19 - 26)

و للوقوف على أهم الموضوعات التي تناولها علم النفس التربوي خلال تاريخه القصير، يروي "أبو حطب و صادق" (1980)، النتائج التي وصل إليها "بل" لدى قيامه بمسح الموضوعات التي انطوت عليه كتب علم النفس التربوي، و البالغة مائة كتاب عام 1971، حيث تبين أن أكثر الموضوعات توافرا هي:

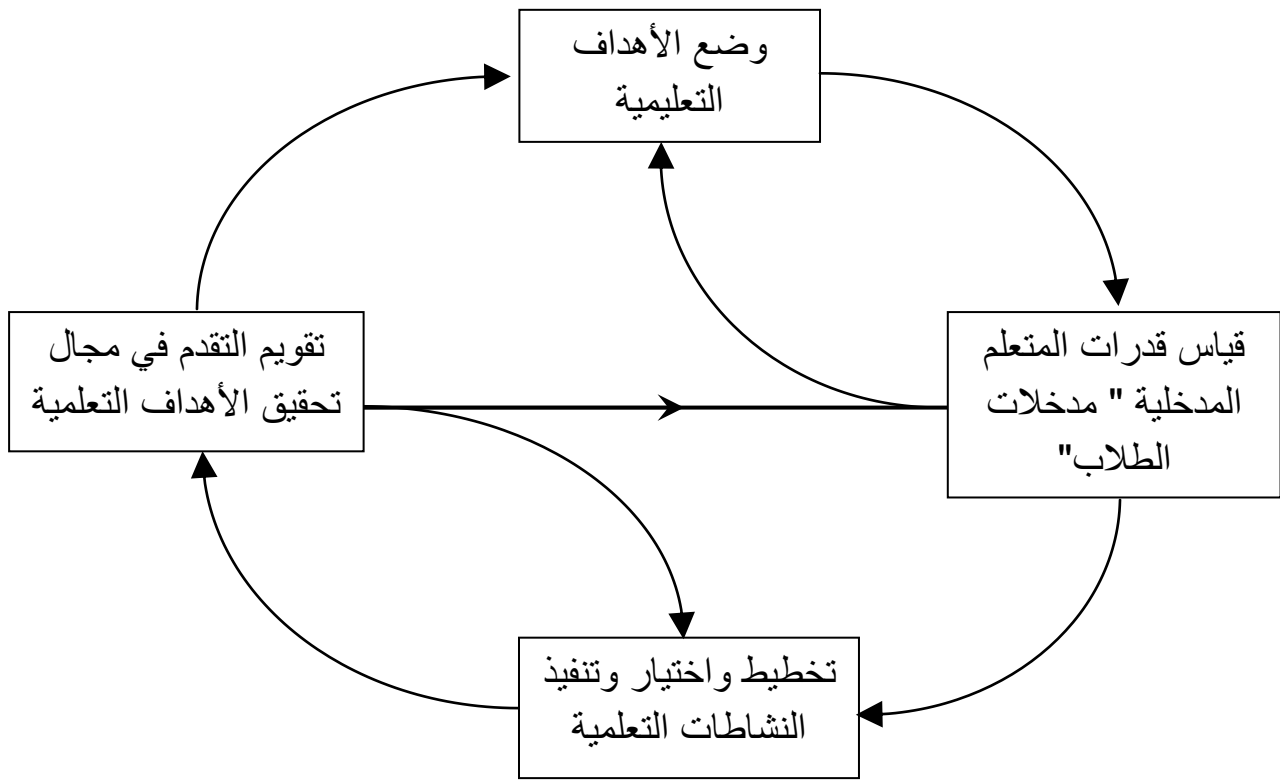
- 1- النمو الجسمي و الانفعالي و المعرفي و الاجتماعي و الخلقي.
 - 2- التعلم و نظرياته و طرق قياسه و العوامل المؤثرة فيه.
 - 3- انتقال أثر التعلم و الاستعدادات و طرق التدريس و تنظيم المواقف التعليمية.
 - 4- الذكاء و القدرات العقلية و سمات الشخصية و قياسها.
 - 5- التحصيل و أسس بناء الاختبارات التحصيلية، و شروط الاختبارات النفسية و التربوية.
 - 6- التفاعل الاجتماعي بين الطلاب، و الطلاب و المعلمين.
 - 7- الصحة النفسية للفرد و التكيف الاجتماعي و المدرسي.
- و ينطوي كل موضوع من هذه الموضوعات على عدد من الموضوعات الفرعية المرتبطة به.
- (نشواتي، 2003: 20).

بالرغم من أن هذا التحديد لموضوع علم النفس التربوي ذو صلة وثيقة بالعملية التعليمية التعليمية و المشكلات الناجمة عنها، إلا أنه لا يعطي تصورا متكاملا للمكونات الأساسية لهذه العملية، و يتضح من خلاله تفاعلها و تكاملها في كل موحد. لهذا لجأ بعض علماء النفس التربوي المعاصرين إلى استخدام

مفهوم "المنظومة" أو "النموذج" لتحديد أدق لموضوع هذا العلم، حيث اعتبروا التعلم المدرسي و ما ينتج عنه من مشكلات، الموضوع الرئيسي له.

و يشير مفهوم "المنظومة" أو "النموذج" إلى مجموعة من العلاقات المنظمة المتفاعلة فيما بينها، و تربط بين عدد من العناصر أو المكونات التي تشكل كلا موحدا و يؤدي وظيفة معينة.

و يقترح "جودوين و كلوزماير" (Gooduin and Klausmeier,1975) المنظومة الموضحة في الشكل رقم(01)



منقول من كتاب: (نشواتي 2003 ص:22)

تؤدي هذه المنظومة عددا من الأهداف الهامة هي :

1) تبين المكونات الأساسية لموضوع علم النفس التربوي، و هي: الأهداف، و مدخلات الطلاب، و عمليات التعلم و أنواعه، و التقويم.

2) تبين مدى تداخل هذه المكونات و تفاعلها فيما بينها.

3) تشير إلى العملية العقلانية التي يتناول فيها علم النفس التربوي موضوعاته من حيث تحديد الوسائل و الغايات بوضوح، و كذلك تحديد العلاقات الطبيعية التي تربط بينها.

4) توفر للمعلم أسلوبا منظما يمكن من إدراك المفاهيم الأساسية لعملية التعلم، كما يمكن ضبط هذه العملية و بيان مدى نجاحها في تحقيق الأهداف المرغوبة.

وفيما يلي مناقشة لكل مكون من مكونات الأربعة التي تشتمل عليها المنظومة و تكون الموضوع الرئيسي لعلم النفس التربوي:

1- الأهداف التعليمية: من المفترض أن لا يبدأ المعلم عمله إلا بعد تحديده للأهداف التي يرمي إلى تحقيقها من خلال تدريس مادة معينة، أي يجب عليه أن يحدد مسبقا التغيرات السلوكية التي يهدف إلى إحداثها عند طلابه. و يساهم علم النفس التربوي بطرق عديدة و متنوعة في عملية وضع الأهداف، حيث يبحث في مصطلحاتها و طرق صياغتها، و أثارها في التحصيل كما يبحث في أنواعها؛ الأمر الذي يسهل على المعلم مهمة تحديد أهدافه و صياغتها و تقويمها.

2- مدخلات الطلاب: تؤثر خصائص الطلاب و ما اكتسبوه من سلوك سابق في تعلمهم اللاحق و طرقه؛ فهذا يفرض على المعلم مهمة التعرف على تلك الخصائص التي يتسم بها طلابه و تؤثر في قدراتهم على التعلم. و يساهم علم النفس التربوي في دراسة و تحديد أكثر الخصائص أهمية و تأثيرا في التحصيل و قابلية للقياس. كالقدرات العقلية المتنوعة، مستوى النمو، الخلفية الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية، مستوى الدافعية و التحصيل. كما يقدم علم النفس التربوي الكثير من المعلومات و الطرق التي تمكن المعلم من الاستفادة من هذه الخصائص في مجال اختيار الأهداف؛ مما يشير إلى عدم انفصال مدخلات الطلاب عن عملية اختيار الأهداف و صياغتها. كما يزود المعلم بالمعارف المتعلقة بخصائص الطلاب و ارتباطها بتعلمهم مما يسهل عليه أداء مهمته.

3- تخطيط النشاط التعليمي و تنفيذه: و ينطوي هذا المكون على النشاطات ذات العلاقة بالتعلم و أنواعه و أساليب التعليم المختلفة؛ و يجب على المعلم أن يشكل تصورا واضحا عن طبيعة التعلم، للوقوف على المبادئ الأساسية التي تحكم عملية الاكتساب عند الطلاب، كما يجب على المعلم أن يكون قادرا على اختيار أسلوب التعليم المناسب ذي العلاقة بالمادة الدراسية موضع الاهتمام و قدرات الطلاب

المتنوعة. و يقوم علم النفس التربوي في هذا المجال بمساعدة المعلم على اختيار أكثر الأساليب التعليمية فعالية في تحقيق الأهداف التعليمية و ذلك من خلال بيان العلاقة بين أنواع التعلم و أساليب التعليم و تحديد العوامل التي تؤثر فيها، مما يسهل العملية التعليمية-التعلمية بالنسبة للمعلم و الطالب على حد سواء. (شواتي، 2003: 19 - 26).

4- التقويم: يشكل التقويم المكون الرابع من العملية التعليمية - التعلمية، و يتناول معرفة مدى تقدم الطلاب من حيث الأهداف، أي يجب أن يقف على التغير الذي طرأ على سلوكهم نتيجة التعلم فالتقويم مرتبط بالأهداف و أيضا بالمكونات الأخرى لعملية التعلم، و هي مدخلات الطلاب و تخطيط النشاط التعليمي و تنفيذه. فالتقويم عملية مستمرة تبدأ قبل تنفيذ النشاط التعليمي و ترافقه و تتلوه؛ أي أن هناك تقويم قبل التعليم، و تقويم أثناء التقويم، و تقويم بعد التعليم.

إن جهود العلماء و الباحثين في هذا العلم تتركز في معظمها على دراسة العلاقات المختلفة بين متغيرات هذه المكونات. فالتعرف على طبيعة هذه العلاقات المتداخلة و المتفاعلة، يزود المعلم بالمعلومات الضرورية التي تمكنه من أداء مهامه التعليمية على النحو الأفضل، و تمكنه من اتخاذ القرارات المناسبة في عمله الصفّي، و إيجاد الحلول الملائمة لما يعترضه من مشكلات لدى قيامه بهذا العمل.

كما يقترح العالم أمريكي "روبرت غلاسر، Robert Glaser" المختص في علم النفس التربوي، "الذي ساهم بنظرياته حول التعلم و التعليم، حيث كانت ميادين بحثه الأساسية حول الاستعدادات و الفروق الفردية، التفاعل بين المعرفة و المهارة في الخبرة، و دور الاختبارات و التكنولوجيا في التعليم (كيفية تكييف التدريب مع الفروق الفردية)؛" المنظومة الأساسية للعملية التعليمية، و التي تتكون من أربعة عناصر هي:

(1) الأهداف: و هي التغيرات المراد تحقيقها في سلوك الطالب نتيجة لتعرضهم لخبرات تعليمية (حصة معينة أو مسار تعليمي).

(2) المدخلات السلوكية: (يقصد بها خصائص الطلاب - خصائص المعلم الجيد - المنهج).

أ-خصائص الطلاب:

يأتي المتعلمون إلى المدرسة و هم يحملون معهم قدرات معينة و نمطا للشخصية و مستوى نمو يميز الواحد منهم عن الآخر.(توق وعدس،1984: 05)

ب- خصائص المعلم الجيد:

- 1- التمكن من المادة العلمية .
- 2- قادر على توصيل المعلومة
- 3- قادر على ضبط إدارة الصف
- 4- الإخلاص و الشعور بالمسئولية
- 5- التعامل الاجتماعي (علاقة المعلم بالطلبة - علاقة الطلبة بعضهم ببعض)

ج- المنهج: المفهوم الشامل للمنهج:

مجموعة الخبرات التربوية التي تهيئها المدرسة للتلاميذ سواء داخلها أو خارجها، و ذلك بغرض مساعدتهم على النمو الشامل المتكامل، أي النمو في كافة الجوانب العقلية و الثقافية و الدينية، و الاجتماعية و الجسمية و النفسية و الفنية، نمو يؤدي إلى تعديل سلوكهم و يكفل تفاعلهم بنجاح مع بيئتهم و مجتمعهم و ابتكارهم حلول لما يواجهونه من مشكلات.

1) أساليب التعلم و التعليم: ماذا يحدث خلال الفصل الدراسي و هو لب الموضوع، و المبادئ و المتطلبات الأساسية للعملية التعليمية.

2) التقويم: يشكل التقويم المكون الرابع و الأخير من العملية التعليمية التعلمية، و يتناول معرفة مدى تقدم الطلاب من حيث تحقيق الأهداف، إذ يجب على المعلم أن يعرف ما إذا كان الطلاب قد تعلموا أم لا، أي يجب أن يقف على التغير الذي يطرأ على سلوكهم نتيجة التعلم. و التقويم مرتبط بالأهداف و بالمكونات الأخر بعملية التعلم (و هما مدخلات الطلاب و تخطيط النشاط التعليمي و تنفيذه)، فالتقويم عملية مستمرة تبدأ قبل تنفيذ النشاط التعليمي و ترافقه و تتلوه؛ أي أن هناك تقويم قبل التعليم، و تقويم أثناء التعليم ثم تقويم بعد التعليم.

ليس فقط في إصدار الأحكام إنما الهدف الأساسي منه التطوير و التحسين للوقوف على نقاط القوة فينميها و نقاط الضعف فنعالجها. و تتمثل مقومات التقويم في: (توفر المقاييس- توفر

المتخصصون في بناء المقاييس - الدعم سواء مادي أو معنوي من الإدارة - أصحاب اتخاذ القرار (مقوم أساسي))

6/- مناهج البحث في علم النفس التربوي:

يسعى علم النفس التربوي إلى تحقيق ثلاثة أهداف هي: الفهم، التنبؤ، و الضبط. و هي أهداف حاول الإنسان تحقيقها منذ أن بدأ التفكير في الظواهر الطبيعية التي يلاحظها؛ و بالتالي يمكن تصنيف العلاقات في دراسة المتغيرات إلى علاقات ارتباطية و علاقات سببية، و ذلك طبقا للمنهج الذي يتبعه الباحث لدى دراسة الظواهر موضع الاهتمام.

ويمكن تصنيف أهم أنواع مناهج البحث في علم النفس التربوي إلى:

المنهج الوصفي: La Méthode descriptive

تطور المنهج الوصفي في علم النفس التربوي في القرن العشرين، بعد اكتشاف الآلات الحاسبة التي تستطيع تصنيف البيانات و الأرقام و تحديد العلاقات بسرعة. و يقوم هذا المنهج على دراسة الظاهرة كما تحدث في الواقع دون أية محاولة من قبل الباحث للتأثير في أسباب و عوامل هذه الظاهرة، و قد يتم دراسة الظاهرة أثناء وقوعها في بعض الحالات أو بعد وقوعها في حالات أخرى.

يسعى الباحث في مثل هذا النوع من الدراسات إلى تقديم وصف كمي أو كيفي عن الظاهرة المدروسة، و يستخدم الباحث هذا المنهج عدة أدوات لجمع البيانات من بينها: الملاحظة المنظمة و المقابلة و الأدوات المسحية و الاختبارات بأنواعها المختلفة.

و فيما يلي عرض لاثنتين من الطرائق المستخدمة في هذا النوع من البحوث التربوية:

أ- **الطريقة الطولية:** في هذه الطريقة يتبع الباحث الظاهرة موضع الدراسة عبر الزمن فلو كان الباحث يبحث في النمو المعرفي لدى الطفل من الميلاد إلى خمس سنوات، فإن عليه ملاحظة تطور نموه المعرفي طوال هذه الفترة. و تطبق هذه الطريقة على عينات صغيرة جدا، قد تصل إلى فرد واحد، و تتطلب هذه الطريقة مزيدا من الجهد و الصبر و الوقت، و يصعب تعميم نتائجها في أغلب الأحيان.

ب- **الطريقة العرضية:** يلجأ الباحث إلى استخدام هذه الطريقة لتوفير الوقت و الجهد، فيقسم الفترة الزمنية المراد تتبع الظاهرة عبرها إلى فترات عمرية يحددها الباحث، ثم يأخذ عينات كبيرة، كل عينة تمثل

فترة عمرية فرعية؛ ثم يحسب المتوسط الحسابي لكمية وجود الظاهرة لكل فئة ليصل في النهاية إلى استخراج متوسطات حسابية، لكل فئة من الفئات التي كان حدها لتمثل المرحلة الزمنية الكلية المراد تتبع نمو الظاهرة عبرها.

و مازال هذا الأسلوب هو أكثر استخداما في الدراسات الإنسانية.

المنهج التجريبي: La Méthode expérimentale

إن الباحث الذي يستخدم المنهج التجريبي في بحثه لا يقتصر على مجرد وصف الظواهر التي تتناولها الدراسة، كما يحدث عادة في البحوث الوصفية، كما أنه لا يقتصر إلى مجرد التأريخ لواقعة معينة، و إنما يدرس متغيرات هذه الظاهرة، و يحدث في بعضها تغييرا مقصودا، و يتحكم في متغيرات أخرى ليتوصل إلى العلاقات السببية بين هذه المتغيرات.

و فيما يلي عرض لطريقتين من المنهج التجريبي:

أ- **طريقة المتغير المستقل:** المتغير المستقل هو العامل أو المتغير الذي نحاول أن نستكشف تأثيره، أو هو الحالة أو الظرف الذي يقوم الباحث بمعالجته أو تغييره، أما المتغير التابع فهو الاستجابة أو السلوك الذي يقوم الباحث بقياسه، مثال: إذا أراد الباحث أن يدرس مستوى الذكاء في التحصيل، يكون الذكاء هو المتغير المستقل، و التحصيل هو المتغير التابع.

ب- **المجموعة التجريبية:** تعتمد هذه الطريقة على تكوين مجموعتين متكافئتين في العديد من المتغيرات التي يمكن قياسها مثل: الذكاء، العمر الزمني، الجنس، السنة الدراسية، مستوى التحصيل الدراسي، و ذلك باستخدام اختبار قبلي، ثم يتبع ذلك تحديد المتغير الذي سيدخله على إحدى المجموعتين و على سبيل المثال طريقة جديدة في التدريس، هذه المجموعة تعرف بإسم المجموعة التجريبية، و في الوقت نفسه تترك المجموعة الثانية على حالها و تسمى المجموعة الضابطة، و بعد انتهاء الفترة الزمنية التي حددها التصميم التجريبي، و التي قدمت من خلالها أنشطة و فعاليات تدريسية باستخدام طريقة جديدة للمجموعة التجريبية، و في الوقت الذي استمرت فيه المجموعة الضابطة باستخدام أسلوب التدريس المعتاد نفسه، يجري الباحث اختبار بعدي، فيخرج بدرجات لكل فرد من المجموعتين يطلق عليه اسم الدرجات الخام؛ و بعد ذلك يخضعها للمعالجة الإحصائية ليستكشف ما إذا كان بين أداء المجموعتين على الاختبار البعدي فروق ذات دلالة إحصائية لصالح أي من المجموعتين.

نستنتج أن التصميم التجريبي الجيد يمكن للباحث في علم النفس التربوي التحكم في العوامل الأخرى التي قد تؤثر في المتغير التابع و تؤدي إلى أخطاء البحث و ضلال الحكم على العلاقة السببية.

المنهج الإكلينيكي أو العيادي: La Méthode clinique

تعتمد الطريقة الإكلينيكية في علم النفس التربوي على جمع معلومات تفصيلية عن سلوك فرد بذاته أو حالة. و قد تكون الحالة شخصا أو مدرسة أو أسرة أو مجتمعا محليا أو ثقافة كاملة، و تهدف بذلك إلى وصف دقيق و مفصل للحالة موضوع الدراسة.

الطرق المستخدمة في دراسة الحالات الإكلينيكية هي:

-**جمع المعلومات عن الحالة:** و يمكن الحصول على هذه المعلومات عن طريق الفحص الطبي، أو دراسة حالة، أو باستخدام الاختبارات السيكولوجية، و يتوفر الآن عدد كبير جدا من اختبارات السمات الشخصية، و اختبارات الذكاء و التحصيل الدراسي و التوجه المهني.

-**تشخيص الحالة:** استنادا على المعلومات المتوفرة لديه، يتوصل الباحث الإكلينيكي إلى تشخيص الحالة المدروسة، و التشخيص يعني تحديد مراكز القوة و الضعف.

-**تفسير الحالة:** تفيد المعلومات المتوفرة في مساعدة الباحث في الاستكشاف من خلال خبراته و معارفه السابقة، و في تحديد العوامل و المتغيرات ذات العلاقة بالمشكلة.

-**وضع التصميم العلاجي:** يبدأ الباحث بوضع الفرضيات التي يعتقد أنها تزوده بحلول لمشكلة الحالة، فإذا اكتشف مثلا أن طريقة التدريس التي يتبعها المعلم هي عامل من العوامل المسؤولة عن التأخير الدراسي لدى تلاميذه، عندئذ يمكن أن يضع فرضية مفادها أن تطبيق طريقة تدريس أخرى مثلا (تطبيق طريقة الحوار) في التدريس يمكن أن تقلل من ظاهرة التأخر الدراسي، يلي ذلك وضع التصميم العلاجي المنبثق من الفرضيات التي وضعها الباحث، و المهم في هذا التصميم أن يكون الباحث قادرا على قياس المتغيرات المستقلة و المتغيرات التابعة.

-**اختبار الفرضيات:** يقوم الباحث بتطبيق تصميمه العلاجي على الحالة، و في نهاية الفترة المحددة لهذا التطبيق، يقوم بقياس أثر ما أحدثه هذا التصميم من تغير في الحالة المدروسة؛ ليصل في نهاية الأمر إلى قبول الفرضية أو رفضها.

-النتائج: ينتظر من الباحث الذي يستخدم المنهج الإكلينيكي أن يصل إلى نوع من التحسن، و عندئذ يستطيع أن ينشر نتائج دراسته على شكل طريقة في العلاج.

نستنتج من خلال شرحنا لمختلف أنواع المناهج التي يمكن استخدامها و تطبيقها في علم النفس التربوي أن ننتظر من الباحث الذي يطبق المنهج الوصفي أن يقدم وصفا دقيقا للظاهرة موضوع الدراسة، و أن يكشف عن بعض العلاقات الوظيفية بين المتغيرات، أي أنه يقدم تفسيراً للظواهر التي يدرسها. أما الباحث الذي يطبق المنهج التجريبي فيتوقع منه أن يكشف عن العلاقة بين المتغيرات و ما إذا كان لهذه العلاقة دلالة إحصائية، أو يكشف عن الفروق بين المتغيرات و عن دلالتها الإحصائية.

كما أننا ننتظر من الباحث الذي يطبق المنهج الإكلينيكي أن يتوصل إلى وضع طريقة للعلاج.

و من أشهر علماء النفس الذين طبقوا المنهج العيادي أو الإكلينيكي في ميدان علم النفس التربوي العالم السويسري "جان بياجيه، Jean piaget" في دراسته للنمو الإنساني بصفة عامة و دراسته للنمو المعرفي بصفة خاصة. (مقران و آخرون، 2008: 13-09)

7/- علم النفس التربوي و علاقته بعلم النفس و فروعه (بالعلوم الأخرى):

علم النفس التربوي هو أحد الفروع التطبيقية لعلم النفس، و هو يشترك مع سائر مجالات علم النفس في أنه يهتم بدراسة السلوك دراسة علمية منظمة، و لمزيد من التوضيح حول علاقة علم النفس التربوي بفروع علم النفس نعرض الآتي:

1-علاقته بعلم النفس العام:

يعتبر علم النفس التربوي احد الفروع التطبيقية لعلم النفس العام ، و ينصب اهتمامه على السلوك الإنساني في المواقف التربوية، و يمكن تحديد العلاقة بين علم النفس التربوي و علم النفس العام بالنقاط التالية:

أ- تهتم علم النفس التربوي بشكل أساسي بالسلوك الإنساني في المواقف التربوية الصفية منها بشكل خاص، وبذا يمكن لهذا العلم ان يستفيد من علم النفس العام ما دام الأخير يدرس سلوك العلم و التعليم كواحد من أنماط السلوك التي يدرسها.

ب- يتشابه علم النفس التربوي مع علم النفس العام في طريقة البحث و هي الطريقة العلمية و في الأهداف و هي الفهم و الضبط و التنبؤ.

ج- كان يظن في الماضي عندما كان علم النفس التربوي في بداياته، انه مجرد تطبيق للمعرفة في علم النفس العام عل المواقف التربوية. ان علم النفس التربوي الحديث هو تجريب لهذا التطبيق بطريقة علمية منظمة، كما انه يسعى الى اكتشاف مبادئ و نظريات حول السلوك الإنساني في المواقف التربوية التي قد تقع ضمن اهتمامات علم النفس العام، و لذا فعلم النفس التربوي ليس علما تطبيقيا فحسب بل هو علم نظري أيضا، و ان كان التطبيق هو احد أهم غاياته.

2-علاقته بعلم النفس التطوري (علم نفس النمو):

يهتم هذا العلم بالتغيرات التي تطرأ على السلوك الإنساني في مختلف مراحل الحياة، و من مجالات هذا العلم دراسة نمو الأطفال و المراهقين، تربويا و نمائيا، حيث أسهم علم النفس التربوي في تطوير ميدان علم النفس النمو من ناحية؛ و من ناحية أخرى، أفادت البحوث في ميدان علم نفس النمو(المعرفي و الانفعالي و الاجتماعي) علم النفس التربوي، حيث وظفت نتائج هذه البحوث في فهم و تنمية القدرات العقلية و سمات الشخصية لدى الأطفال و المراهقين. (العناني،2014: ص 15)

3-علاقته بعلم النفس التجريبي:

يهتم هذا العلم بالمشكلات المرتبطة بالظواهر النفسية البسيطة و يتجنب المشكلات التطبيقية المعقدة. و قد تركز هذه الاهتمامات على السلوك الحيواني و دراسته داخل المعامل و المختبرات بهدف الوصول إلى قوانين العلم الأساسية؛ و رغم ذلك فقد جذبت هذه التجارب و نتائجها انتباه المهتمين بالتربية و خاصة ما قدمته نتائجها من أفكار و حلول لمشكلات التعلم المدرسي كالتعزيز و التعليم المبرمج. يضاف لذلك أن علم النفس التجريبي قد أسهم إسهاما كبيرا في تنمية الاتجاهات العلمية و التجريبية لدى المهتمين بالتربية.

4- علاقته بعلم النفس الاجتماعي:

يهتم هذا العلم بدراسة الفرد بوصفه عضوا في جماعة، و يتناول بالبحث تأثير الآخرين على سلوك الفرد خلال عمليات التفاعل الاجتماعي؛ و المعلم يتعامل مع التلاميذ كجماعات و هو بحاجة إلى

الإلمام بهذا العلم ليكون أكثر قدرة على التفاعل مع التلاميذ و مع القوى الاجتماعية التي تؤثر في عملية التعلم. (العناني،2014 : ص 16)

ان علم النفس التربوي و علم النفس الاجتماعي يشتركان في حل المشكلات الاجتماعية و التربوية الناتجة عن العلاقات الاجتماعية بين الطالب و غيره في البيئة المدرسية و الاجتماعية و يستثيران جوانب التفاعل الاجتماعي بين عناصر العملية التربوية في تطوير قدرات الطالب الأكاديمية و الاجتماعية.

5-علاقته بعلم النفس العلاجي:

يختص هذا العلم بتقديم الخدمات الإرشادية و العلاجية للفرد بهدف مساعدته على تحقيق التوافق الشخصي و الاجتماعي و الصحة النفسية.

و تتفق هذه الأهداف مع أهداف التربية لذلك نجد أن الصحة النفسية للفرد و التوافق الاجتماعي و المدرسي من الموضوعات الهامة في العديد من مؤلفات علم النفس التربوي. و يأخذ الإرشاد التربوي على عاتقه تحقيق هذه الأهداف على أرض الواقع. و بمعنى آخر إن بحوث علم النفس العلاجي تساهم في حل العديد من المشكلات التربوية مثل مشكلات المتفوقين و المتأخرين دراسيا، و سوء التوافق التربوي بين المدرس و الطلاب، و مشكلات عادات الدراسة و الحفظ و كثرة النسيان و غيرهن كثير.

(العناني،2014 : ص16)

6-علاقته بالقياس النفسي:

أفاد هذا العلم علم النفس التربوي كثيرا، فقد ساعدت المقاييس المختلفة (مثل مقياس الذكاء و القدرات العقلية و سمات الشخصية و التفكير الابتكاري و غيرها) في نمو علم النفس التربوي، حين وظفت هذه المقاييس في معالجة الفروق الفردية و عمل برامج للمتفوقين و المتخلفين و بطيء التعلم و في حل مشكلات التلاميذ و تهيئة الظروف المناسبة لنموهم. (العناني،2014 : ص 17)

7-علاقته بالتربية الخاصة:

يهتم ميدان التربية الخاصة بالأفراد الذين يختلفون عن الأفراد العاديين في المجتمع سواء كانوا موهوبين او معوقين، و يمكن تعريفها (هي كل البرامج التربوية المتخصصة التي تتناسب مع ذوي الحاجات الخاصة بحيث يمكن تقديم هذه البرامج التربوية إلى فئات الأفراد غير العاديين (مثل الموهبة،

الإعاقة العقلية، الإعاقة السمعية و البصرية، صعوبات التعلم، و الإعاقة الجسمية و الصحية)، و ذلك من اجل مساعدتهم على تحقيق ذواتهم و تنمية قدراتهم إلى أقصى حد ممكن و مساعدتهم على التكيف في المجتمع الذي ينتمون إليه). و يفيد علم النفس التربوي ميدان التربية الخاصة في :

- 1- وضع و تحديد الأهداف الخاصة ببرامج التربية الخاصة سواء كانت تعليمية او تدريبية أو علاجية.
- 2- تحديد الوسائل التعليمية الخاصة بتدريب و تعليم ذوي الحاجات الخاصة.
- 3- اقتراح طرق خاصة لتدريب و تدريس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
- 4- تحديد الفروق الفردية بين المتعلمين و تحديد الاحتياجات الفردية لكل فرد على حدى.
- 5- المساهمة في وضع اطر دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات التربوية
- 6- وضع برامج تعليمية خاصة بالأطفال الموهوبين و برامج خاصة للأطفال الذين يعانون من صعوبات او ببطء التعلم.

أهمية علم النفس التربوي في تجويد العملية التعليمية التعلمية

تمهيد:

- 1- ماهية العملية التعليمية التعلمية
- 2- مفهوم التعلم
- 3- مفهوم التعليم
- 4- الفرق بين التعلم والتعليم
- 5- العوامل المؤثرة في فاعلية عملية التعلم والتعليم:
- 6- أهمية علم النفس التربوي للمعلم:
- 7- أهمية علم النفس التربوي في تجويد العملية التعليمية و التعلمية

تمهيد:

أصبح علم النفس التربوي يحتل مكانة جد هامة في ميدان التربية و التعليم و الذي له أبعاد تؤثر في العملية التعليمية-التعلمية؛ فعلم النفس التربوي يعد من المواد الأساسية اللازمة و الضرورية لتدريب المعلمين و تأهيلهم، فهو يمكن المعلم من اكتشاف طرق التعليم بنجاح و منه تهدف العملية التعليمية طبقا لوجهة نظر علم النفس التربوي إلى تغيير سلوك المتعلم، حيث يعمل هذا العلم على مواجهة العوامل المؤثرة في فاعلية التعلم و التعليم و مشكلات المعلم و المتعلم السيكولوجية و البيداغوجية.

1- ماهية العملية التعليمية التعلمية:

هي عملية مقصودة و منظمة وفق خطة و هدف و وسيلة، قوامها المعلم و المتعلم، و هي عملية تفاعل و تأثير و تأثر بين المعلم و التلميذ، تأثير المعلم في التلميذ، تأثير التلميذ بالمعلم. و تتكون عملية التعلم و التعليم من :

2- مفهوم التعلم:

هو تغيير شبه دائم في السلوك نتيجة الخبرة و التدريب (العناني، 2014 : ص159)

كما يعرف بأنه تغير نسبي في سلوك الإنسان ناتج عن تغيرات في ظروف البيئة المحيطة ليست بفعل النضج و المرض كتعلم مهارة الكتابة أو نطق كلمة جديدة، أو تعلم ركوب الدراجة. (العتوم و آخرون، 2005 :ص17)

و يصف علم النفس التعلم بأنه عبارة عن تغيير في السلوك أو في الخبرة أو في الأداء، و يحدث هذا التغير نتيجة لقيام الكائن الحي بنشاط معين كالمران و التكرار. (العتوم، 2006 : ص295)

و تتألف شروط التعلم الضرورية من ما يأتي:

- توافر الدافعية التي نشير نشاطا معيناً في المتعلم، و تحتم عليه الاستجابة لموقف محدد، و تملي عليه طريقة التصرف، و توجه سلوكه نحو وجهة محددة كي تشبع الحاجة الناشئة عنده.
- توافر النضج الذي هو عبارة عن عملية نمو داخلية متتابعة تتناول جميع نواحي الفرد الجسمية و العقلية و الانفعالية و الاجتماعية.

■ القيام بالممارسة التي يقصد بها تكرار أسلوب النشاط، مع توجيه معزز لتحسين الأداء، فما يتعلمه، ينبغي أن تتم ممارسة فعليا (سعادة، 2001: ص 31)

إن عملية التعلم هي عملية عقلية معقدة ترتبط فيها الكثير من العوامل النفسية و الفسيولوجية و العقلية و الاجتماعية، كما تتأثر بالظروف و الأشياء المحيطة في مكان حدوث العملية التعليمية إضافة إلى العناصر الأساسية التي تستند عليها العملية التعليمية و التي هي المدرس و الطالب و المنهج و ما يرتبط بكل عنصر من هذه العناصر من عوامل عديدة يتوقف عليها نجاح العملية التعليمية في بلوغ أهدافها.

3- مفهوم التعليم:

هو عملية منظمة تحدث داخل غرفة الصف بهدف إحداث تغييرات هادفة و موجهة في سلوك المتعلم كتعليم الأطفال الجمع و الطرح أو استنتاج العبر من قصة تاريخية معينة في درس التاريخ. (جاسم، 2004: ص 35)

يقوم المعلم بعملية التربية، كما يقوم بعملية التعليم، بمعنى أنه ينقل المعارف و الحقائق و يعمل على تكوين مفاهيم و تعميمات معينة لدى تلاميذه، كما يسعى إلى إكسابهم العديد من الميول و الاتجاهات و القيم و أوجه التقدير و التنوق، كما سيساعدهم على إكساب أشكال المهارات المختلفة المناسبة لهم، و ذلك يعني أن المعلم يسعى إلى إحداث تغييرات عقلية و وجدانية و سلوكية لدى تلاميذه. (اللقاني و سليمان، 1995: ص 09)

إن العملية التعليمية تسير وفق أهداف مخطط لها مسبقا و علم النفس التربوي يحدد أبعادها و يرسم أهدافها بحيث يجعل كل عامل من عواملها فعالا، فهو القدرة على إعداد المدرس وفق أساليب و طرق متنوعة و بصورة دقيقة و موضوعية. و يزوده بمعرفة واسعة بطبيعة العوامل المؤثرة في فاعلية التعلم.

4- الفرق بين التعلم و التعليم:

يشيع استخدام كلمتي التعلم و التعليم في مجال علم النفس التربوي. و لا بد في هذا المجال من معرفة العلاقة بين هذين المفهومين و فهم الفرق بينهما.

لقد عرفنا التعلم بأنه تغيير شبه دائم في السلوك أو الأداء يحدث نتيجة للخبرة و التدريب، و إذا أضفنا العنصرين الآتيين لهذا التعريف سوف يعبر عن مفهوم التعليم.

■ تحديد السلوك الذي يجب تعلمه و تصنيف الظروف أو الشروط التي يتم فيها هذا التعلم و التي تلائم السلوك موضوع التعلم.

■ التحكم في الظروف التي تؤثر في سلوك التعلم بحيث يصبح هذا السلوك تحت سيطرتها من أجل تحسينه كما و كيفاً.

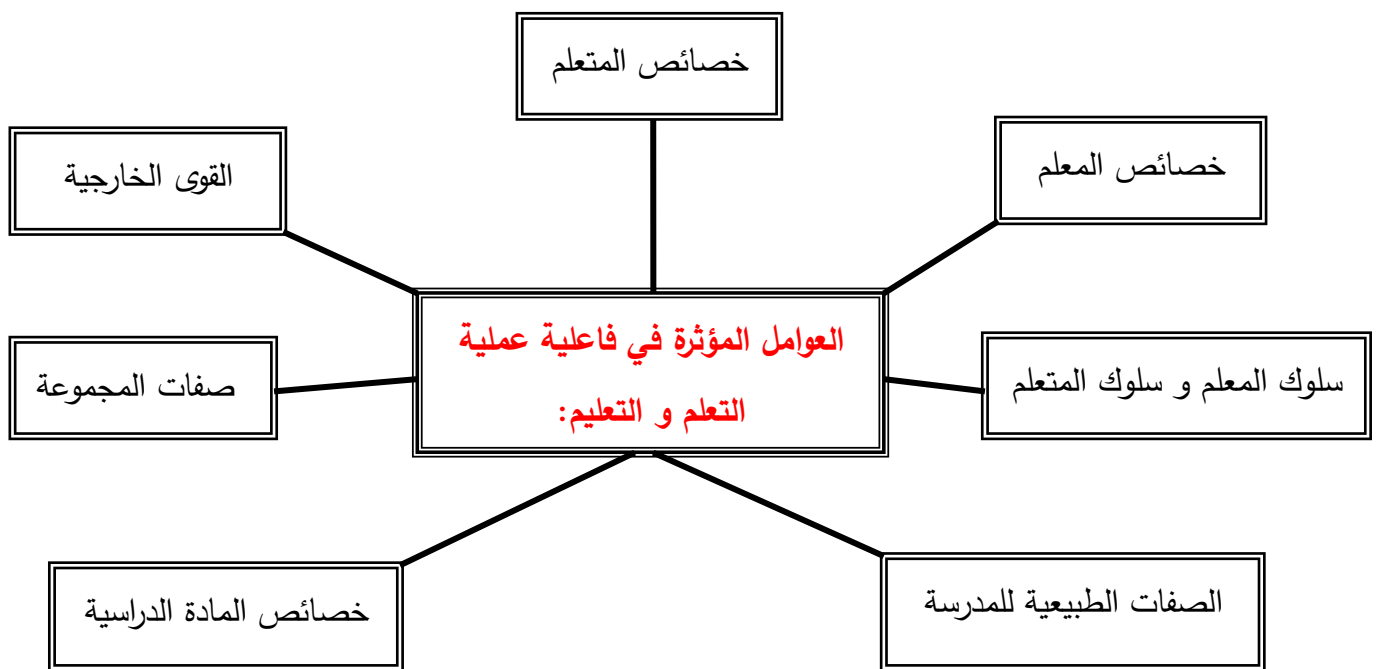
و سنعرض في ما يلي الفرق بين المفهومين:

- عملية التعلم تتم بطريقة غير مقصودة، على العكس من عملية التعليم.
- قد يتخذ التعلم شكلاً استتبصارياً فجائياً بينما يتم التعليم وفق خطوات منظمة متدرجة من السهل إلى الصعب و من البسيط إلى المركب.
- يتعلم الفرد عن طريق تعلم أشياء كثيرة منها ما يضره و منها ما ينفعه، بينما يهتم التعليم بتحقيق أهداف المجتمع التربوية المرتبطة بفلسفة المجتمع و سيكولوجية التلميذ و طبيعة المعرفة.
- قد يتم التعلم بدون معلم، فالفرد قد يكتسب معلومات عديدة من طريق التعلم الذاتي بينما يعد المعلم و مسألة تحديد التعلم و التحكم في شروطه من العناصر الهامة لعملية التعليم.
- على الرغم من هذه الفروق إلا أن التمييز بين مفهومي التعلم و التعليم ليس حاداً، و إنما بينهما درجات التداخل و الاشتراك ذلك أن التعلم هو هدف التعليم فنحن لا نعلم لغرض التعليم ذاته و إنما لكي يتعلم التلاميذ، و مع أن فشل التلاميذ في التعلم لا يعني بالضرورة نقصاً في كفاءة شروطه و ظروفه، إلا أن التعلم هو المقياس الممكن و الموضوعي لنجاح التعليم. (العناني، 2014 : ص161)

5- العوامل المؤثرة في فاعلية عملية التعلم و التعليم:

تعتبر عملية التعلم و التعليم هي محور الاهتمام الرئيسي لعلم النفس التربوي، إلا أن دراسة هذه العملية ليست غاية في حد ذاتها، و إنما وسيلة لتحقيق الأهداف التربوية و التعليمية المرجوة، كما أن المعلم و المتعلم لا يعملان معاً في فراغ، و بمعزل عن بعضهما بعضاً لتحقيق هذه الأهداف. فعملية

التعلم و التعليم ترتبط ارتباطا وثيقا بجملة من العوامل تؤثر في فاعليتها، هي كالتالي: - خصائص المتعلم - خصائص المعلم - سلوك المعلم و المتعلم- الصفات الطبيعية للمدرسة - خصائص المادة الدراسية - صفات المجموعة - القوى الخارجية. و الرسم البياني رقم(2) يبين لنا هذه العوامل



(عدس، قطامي، 2008: ص17)

فيما يلي شرح لكل مكون من المكونات المذكورة في الشكل السابق:

1- خصائص المتعلم: تعتبر خصائص المتعلم من أهم العوامل التي تقرر فاعلية التعلم و ذلك لأن المتعلمين يختلفون عن بعضهم بعضا في مستوى قدراتهم العقلية و الحركية و صفاتهم الجسدية؛ كما يختلفون في قيمهم و اتجاهاتهم و تكامل شخصياتهم.

2- خصائص المعلم: لا يقتصر تأثير المعلم في شخصية المتعلم، و إنما يتعداه إلى ما يتعلمه. إن فاعلية التعلم تتأثر بدرجة كفاية و ذكاء و قيم و اتجاه و ميول و شخصية المعلم.

3- من الواضح هناك تفاعلا مستمرا بين سلوك المعلم و سلوك المتعلم، و هذا التفاعل هو الذي يؤثر في نتائج التعلم، لذا ترتبط شخصية المعلم الواعي الذكي بطرق تدريس فعالة قائمة على أساس من التفاعل.

4- الصفات الطبيعية للمدرسة: ترتبط فاعلية التعلم بمدى توفر التجهيزات و الوسائل التعليمية الضرورية المتعلقة بمادة التعلم؛ فمثلا تكون درجة فاعلية تعلم اللغة الانجليزية أفضل في المدارس التي يتوفر فيها مختبر للغة من المدارس التي لا يتوفر فيها مثل هذا المختبر و هكذا.

5- المادة الدراسية: يميل بعض التلاميذ بطبيعتهم إلى مواد دراسية معينة بينما ينفرون من مواد دراسية أخرى، و من هنا نرى أن تحصيل المتعلم الواحد يختلف في المواد الدراسية المختلفة، فقد نجد مثلا طالبا تحصيله في اللغات أفضل من تحصيله في الرياضيات أو العلوم، إلا أن التنظيم الجيد و العرض الواضح للمادة يزيد من فاعلية التعلم.

6- صفات المجموعة: يتألف الصف المدرسي من مجموعة من الأفراد يختلفون في قدراتهم العقلية، و قدراتهم الحركية و صفاتهم الجسدية؛ كما يختلفون في اتجاهاتهم و ميولهم و قيمهم؛ و أيضا يختلفون في خبراتهم السابقة لانتمائهم إلى طبقات اجتماعية و اقتصادية مختلفة. ولهذا فإن فاعلية التعلم و التعليم تتأثر بالتركيبية الاجتماعية التي يتكون منها الصف الدراسي، كما تتأثر بمدى التباين و التجانس في التركيبة الاجتماعية للمدرسة.

7- القوى الخارجية التي تؤثر في فاعلية التعلم: يقصد بالقوى الخارجية تلك العوامل التي تؤثر في موقف المتعلم تجاه العلم المدرسي، فالبیت، والجيرة، والبيئة الثقافية التي يعيش فيها المتعلم من العوامل المهمة

التي تحدد صفات الشخصية و نمط سلوكه داخل غرفة الصف؛ و بالتالي تلعب دورا مهما في تحديد فاعلية عملية التعلم - التعليم. و تعتبر نظرة المجتمع إلى المدرسة من أهم العوامل الخارجية التي تؤثر في فاعلية التعلم، فبعض المجتمعات تتوقع من المدرسة ان تعمل على تطوير شخصية المتعلمين فكريا و اجتماعيا و جسديا و انفعاليا، و في سبيل تحقيق هذا الهدف توفر هذه المجتمعات لأبنائها فرص الدراسة و التحصيل؛ في حين أن مجتمعات أخرى ترسل أبنائها للمدرسة للتخلص من مشاكلهم داخل البيت، وهذه المجتمعات لا تشجع أبنائها على بذل الجهد المتواصل و بالتالي لا تستطيع المدرسة أن تقدم لهم الشيء الكثير في سبيل تعلمهم و تعليمهم. (توق وقطامي، 2003 : ص 19 - 21).

6- أهمية علم النفس التربوي للمعلم:

يعد علم النفس التربوي من المقررات الأساسية اللازمة لتدريب المعلمين و إعدادهم و إعداد المدرسين و الموجهين؛ حيث أنه يساعد المعلمين على اكتساب المهارات اللازمة لمهنة التعليم بطريقة فعالة.

و من أبرز الفوائد التي يمكن للمعلم أن يجنيها من خلال دراسته لعلم النفس التربوي ما يلي:

استبعاد ما ليس صحيحا حول العملية التعليمية: فعلم النفس التربوي يساعد المعلم على استبعاد الخبرات الشخصية و الانطباعات الذاتية.

تزويد المعلم بالمبادئ الصحيحة التي تفسر التعلم المدرسي: و من هذه المبادئ ما يتصل مثلا بتجميع التلاميذ و تصنيفهم و تدريسهم و استخدام الوسائل التعليمية الملائمة، و طرق التدريس المناسبة و طرق التقويم الدقيقة و تحديد طرق الحفاظ على الانضباط الصفي لضمان أفضل تعليم ممكن.

تدريب المعلم على التفسير العلمي للعملية التعليمية: من إسهامات علم النفس التربوي أنه يدرب المعلم على هذا النوع من التفكير بحيث يصبح قادرا على تفسير مختلف أنماط السلوك التي تصدر عن المتعلم.

تحديد نوع التعلم الذي يلاءم مستوى نمو المتعلم: و ذلك من خلال معرفة الفروق الفردية و العمليات المعرفية و الانفعالية كالإحساس و الإدراك و الذاكرة و التفكير، التي تصاحب كل مرحلة من مراحل النمو، مما يجعله قادرا على اختيار المادة العلمية المناسبة و طريقة عرضها و إيصالها للمتعلم و من قياس المخرجات.

مساعدة المعلم على التنبؤ العلمي بسلوك المتعلم: و يتم ذلك من خلال دراسة العوامل المرتبطة بالنجاح و الفشل في التعلم المدرسي، و من هذه العوامل طرق التدريس و وسائله و شخصية المتعلم و مستوى نضجه و العوامل الوراثية، و الظروف الاجتماعية المحيطة و الدافعية و الجو الانفعالي المصاحب للمتعلم.

معرفة خصائص نمو المتعلم: و صفاته المميزة في مرحلة الدراسة التي يمر بها إبراز المشكلات التي تواجهها كل مرحلة تعليمية.

التعرف على دوافع سلوك التلاميذ في حياتهم المدرسية: و كيفية الإفادة من دراسة هذه الدوافع في تحسين إقبال المتعلم على التعليم بشوق، و رغبة بدلا من الالتجاء إلى القسوة و العقاب و الإكراه.

دراسة الفروق الفردية بين التلاميذ: من حيث اختلاف بيئاتهم و ظروف نشاطهم الاجتماعية و الاقتصادية، و أثر هذه الظروف في تحصيلهم الدراسي.

تحديد طرق قياس التعلم و تأثيرها على نواتج التعلم: و ذلك من خلال الإلمام بوسائل تقويم التلاميذ و قياس نتائج جهودهم في التحصيل الدراسي و ما أحدثته المدرسة من التغيرات في شخصياتهم. (مقران وآخرون، 2008: 07)

كما تتجلى أهمية علم النفس عامة، في معاونته المعلم في العملية التعليمية، و أهمية علم النفس التربوي خاصة، في معاونته المعلم في توجيه سلوك المتعلم التوجيه الصحيح. (عبد المجيد و آخرون، 2014: 70-71).

إضافة الى ذلك فإن دور علم النفس التربوي لا يقتصر على تزويد المعلم بالمعلومات، و إنما يزوده أيضا ببصيرة عملية في مختلف نواحي عملية التعلم و التعليم. (عبيدي، 2009 : 22)

7- أهمية علم النفس التربوي في تجويد العملية التعليمية التعليمية:

تتشكل أركان العملية التعليمية من المتعلم و المعلم و المادة الدراسية، و في العملية التعليمية يواجه المعلم في اعم الظروف صعوبات تظهر من خلال ممارساته لعملية التعليم، أيا كانت سنوات عمله التعليمي، أو نوع المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها أو المرحلة التعليمية التي تعلم فيها أو خبراته التربوية و التعليمية.

و تتطوي هذه الصعوبات على مشكلات يواجهها المعلمون، و تأخذ أشكالاً معينة من حيث الكم و الكيف، و ترتبط عملية التعليم و التعلم.

و اكتساب المعلم الخبرات التربوية و التعليمية، يمكنه من القدرة على تحمل المسؤولية، و مواجهة المشكلات و معالجتها، و قد لا يعني ذلك نجاح عملية التعليم على النحو المأمول.

فالتقدم التقني السريع و المستمر، و ما قد يطرأ من متغيرات و مشكلات في المجتمع، أو ما يطرح أمام المعلم، في حاجة مستمرة إلى فهم أفضل الأسس و المبادئ التي تقوم عليها عملية التعليم، حتى يتمكن من جعلها أكثر نجاحاً و فاعلية مع المتعلمين.

و من حيث أن أركان العملية التعليمية هي: المتعلم و المعلم و المادة الدراسية، فإن الجوانب النفسية المتعلقة بهذه الأركان الثلاثة تقوم على:

- ضرورة اهتمام المعلم بمعرفة قدرات و استعدادات المتعلم.
- ضرورة قيام المعلم، بمعرفة أهداف تعلم المادة الدراسية، و إيضاح طبيعة المادة الدراسية، حتى يتمكن المتعلم من فهمها.
- كيفية قيام المعلم باستخدام الأسلوب المناسب في التعليم، و اختيار طريقة التدريس المناسبة.
- أن يكون المعلم على دراية و فهم بأصول قواعد علم النفس في المجال التطبيقي، أي علم النفس التربوي.

أما عن العلاقات الموجودة في العملية التعليمية فإنها تتمثل في:

- علاقة المعلم بالمتعلم و فهمه لقدراته و استعداداته
- علاقة المتعلم بالمحيط المدرسي و المجتمع الخارجي و فهمه لهما.
- علاقة المتعلم بالمادة الدراسية

الأهداف التعليمية

تمهيد

- 1 تعريف الهدف لغة و اصطلاحا
- 2 مستويات الأهداف التربوية:
 - 1.2 -الأهداف التربوية:
 - 2.2 -الأهداف التعليمية:
 - 1.2.2 *الأهداف العامة البعيدة المدى:
 - 2.2.2 *الأهداف ذات المستوى المتوسط (أهداف تدريسية أو مرحلية):
 - 3.2.2 *الأهداف السلوكية (أهداف قصيرة المدى):
 - أ - مفهوم الأهداف السلوكية:
 - ب-مكونات الأهداف التعليمية السلوكية:
 - ج - شروط صياغة الأهداف السلوكية:
- 3 أهمية تحديد الأهداف التعليمية للمعلم و المتعلم
- 4 خصائص الأهداف التعليمية الجيدة

تمهيد:

تعد الأهداف التربوية من الموضوعات الرئيسة في علم النفس التربوي، و تمثل جزءا أساسيا من عملية التعلم، كما تعد أحد المكونات الرئيسية للمناهج بمفهومه الحديث. و لها مكانة رئيسية في عملية التعلم الى جانب المحتوى و طرائق التدريس و التقويم.

انتشرت نظرية الأهداف في أمريكا و أوروبا منذ الستينات من القرن الماضي، و أصبحت موضة تربوية معاصرة اكثر انتشارا في سنوات السبعين، و هي نظرية مرتبطة بالنظرية السلوكية القائمة على مثير استجابة لأن بيداغوجيا الأهداف تسعى إلى قياس السلوك التعليمي الخارجي و ملاحظته و قياسه و تقويمه؛ و يعود الفضل بالدرجة الأولى في ظهور الأهداف إلى العالم " رالف تايلر Ralf Tyler "، إذ كان من أبرز الداعين إلى تعيين الأهداف التي يجب أن يرمي إليها التعليم، و خاصة في كتيب له تحت عنوان (أساسيات المناهج) و الذي نقله إلى العربية أحمد خيرى كاظم و جابر عبد الحميد جابر منذ سنة 1962م .

انطلق "تايلر" من أن التحقق من صحة أساليب التعليم و أساليب الامتحان، لا يتم بالرجوع إلى نصوص الكتب المدرسية و المناهج المقررة، إنما بالرجوع إلى الأهداف التي وراء هذه النصوص و المناهج، لأن النصوص و المناهج في نظره، يمكن أن تدرس بطرق متعددة، و لتحقيق غايات كثيرة، فهي لا تصلح إذن أن تكون المرجع للتحقق من صحة التعليم و سلامته أو صدق الامتحانات، لذلك فمن الضروري أن يكون ضبط الأهداف سابقا للنشاط التعليمي.

و وجدت نظرية "تايلر" صدى كبيرا في الأوساط التربوية و التعليمية ، و ستظهر مصنفات كثيرة في الاتجاه نفسه، و متأثرة بأرائه، و من أهمها المصنف الذي سبقت الإشارة إليه، و الذي نشرته لجنة القياس و الامتحانات (مجموعة شيكاغو) و جل أعضائها من تلاميذ "تايلر" - و التي شددت على الأهداف التعليمية كأساس لتنظيم التربية (الدريج ، 1983:ص 21)

يشير مصطلح الأهداف التربوية في معناه العام إلى توقع نتائج معينة من عملية التربية يسعى كل مجتمع إلى تحقيقها في سلوك أجياله الصاعدة في إطار ثقافته و آماله المنشودة، و هذه النتائج المتوقعة يمكن صياغتها في عبارات محددة توضح مسبقا ما يجب تحقيقه، كما تمثل المحصلة النهائية لأي عمل تربوي. و لعل صياغة الأهداف التربوية، هي مسألة اختيار واع من جانب التربويين يقوم على

الخبرة السابقة و تدعمه الدراسات لأنواع متعددة من البيانات و يصبح الاختيار النهائي للعملية يقوم على الاستفادة من نظرية التعلم و فلسفة التعليم التي يقبلها المجتمع.

تعريفات:

إن بعض المصطلحات التربوية نجدها ثرية من الناحية اللغوية و غنية من حيث مرادفها و معانيها مثل الهدف: فهو يحمل عدة معاني مثل : الغاية، و الغرض ، والقصد.

1- تعريف الهدف:

يعرف لغة: هو الغاية البعيدة التي توجه النشاط و تدفع السلوك، ففي لسان العرب: "نجد أن الهدف يعني المرمى، و في القاموس نجد أن الغرض هو الهدف"، و في اللغة و الآداب و العلوم نجد أن الغرض هو البغية و الحاجة و القصد. (ابن منظور، 1879:ص 745)

يعرف اصطلاحاً:

- الهدف التربوي هو التغير المرغوب الذي تسعى العملية التعليمية إلى تحقيقه في سلوك التلاميذ
- هو وصف للنتائج التعليمي الحادث في سلوك المتعلم (وصف لما سيكون عليه المتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية)
- هو وصف لنمط من أنماط السلوك ينتظر حدوثه في شخصية المتعلم نتيجة مروره بخبرة تعليمية أو موقف تعليمي. (الفتلاوي، 2006:ص 11)

2- مستويات الأهداف التربوية:

يتميز التربويون عادة بين فئتين من الأهداف، فئة الأهداف التربوية، و فئة الأهداف التعليمية؛ و يعود هذا التمييز إلى درجة العمومية أو التخصيص التي تتصف بها هذه الأهداف، و إلى دورها في العملية التربوية و إلى طبيعة الجماعات التي تضعها.

1.2 الأهداف التربوية:

تشير فيه الأهداف التربوية إلى الغايات القصوى للعملية التربوية و التي ترمي إلى التأثير في شخصية الفرد لجعله مواطناً يتسم باتجاهات و قيم معينة.

تعرف على أنها وصف موجز للإمكانات التي يوسع المتعلم إظهارها بعد تعلمه المنهاج الدراسي.
(الفتلاوي، 2006: ص 66)

يعتبر الهدف التربوي هدفا يتصف بالعمومية و عدم التفصيل و يتسع ليشمل مجمل النشاطات و
الفعاليات في المجتمع و منها التعليمية في المراحل الدراسية، و هو يصف السلوكيات الكلية النهائية التي
يتوقع من المتعلم أن يظهرها بعد عمليتي التعليم و التعلم.

تشتق الأهداف التربوية العامة من السياسة التعليمية و الخطة التعليمية في ضوء ما تتضمنه
الفلسفة التربوية للمجتمع من مفاهيم و أفكار و اتجاهات و قيم مشتقة من فلسفة المجتمع الفكرية و من
احتياجاته الاجتماعية.

2.2 الأهداف التعليمية:

تشير الأهداف التعليمية إلى الأغراض التي تنشدها العملية التعليمية و التعليمية، و التي تتجلى
في عملية اكتساب الفرد لأنماط سلوكية أو أدائية معينة، من خلال المواد الدراسية و الطرائق التعليمية
المتنوعة و المتوافرة في الأوضاع المدرسية.

هي مقاصد ترتبط بالنظام التعليمي تصاغ في ضوء الأهداف التربوية العامة، و تشتق منها
مصادر بصورة مباشرة و تكون أقل عمومية و تجريدا، و يمكن ملاحظتها على المدى القريب، و تعتبر
أهدافا إجرائية تختص بالنواتج التعليمية نتيجة للخبرات التي يمر بها المتعلم، و تقوم على تحقيقها المدرسة
من خلال العمل اليومي للمعلم و الإدارة و التلاميذ، و قد تكون أهدافا تعليمية لمرحلة دراسية أو لمادة ما
أو مقررا دراسيا، يمكن تحليلها إلى عدد محدود من الأهداف السلوكية.

كما يمكن تصنيف الأهداف التعليمية إلى ثلاث مستويات هي الأهداف العامة البعيدة المدى،
الأهداف ذات المستوى المتوسط و الأهداف السلوكية:

2.2.1..-الأهداف العامة البعيدة المدى:

تستغرق فترة تحقيقها كل الفترة التعليمية، و هي شديدة العمومية و الشمولية تتعلق بالخبرات
المرجو إحداثها في سلوك الفرد، و تركز على التلميذ أكثر من تركيزها على عملية التعلم، كما أنها قابلة
لتفسيرات متباينة بسبب طابعها العام و مثال ذلك نشر الوعي القومي، خلق التسامح الديني و غيرها

....و تشتق الأهداف التربوية من فلسفة المجتمع، أما الهيئة المسؤولة عن تحديدها فهي السلطات التعليمية العليا. (العناني، 2014:ص 36)

و يشمل هذا المستوى الغايات و المرامي.

تعرف الغايات بأنها تلك القيم و المعايير التي يحددها فلاسفة و مربو مجتمع ما، و هي مرتبطة بعصرهم و ظروفهم التاريخية و الاجتماعية التي تثبتتها السلطة السياسية لنظامها التعليمية، و يمكن أن تظهر على نوعين صريحة في الدساتير و الخطب و التشريعات. ضمنية تستنتج من ملاحظات الواقع و الممارسات الميداني. (Lethon Koi,1981,p 44)

مثال : - أن تساهم التربية في إعداد المواطن الصالح .

- أن تساهم التربية في تنشئة الفرد تنشئة اجتماعية سليمة.

تعرف المرامي بأنها عبارات أقل عمومية و أكثر وضوحا من الغايات تظهر على مستوى التسيير التربوي، أين تحدد المرامي التي تقود إلى تحقيق غايات السياسة التربوية، و تترجم عادة في مخططات عمل وبرامج و مقررات تحدد ملمح التلميذ. (D'hainaut.Louis,1988,p 56)

و هذه بعض الأمثلة عن المرامي:

- اكتساب القدرة على التعبير الكتابي.

- تنمية روح الاجتهاد و البحث.

2.2.2-الأهداف ذات المستوى المتوسط (أهداف تدريسية أو مرحلية):

هي أقل عمومية من الأهداف العامة و أعقد من الأهداف السلوكية المحددة؛ و تمثلها أهداف مساق معين أو وحدة تعليمية، و غرضها الأساسي هو تنمية مهارات أساسية و قدرات خاصة بموضوع معين أو وحدة تعليمية معينة، و هي أهداف لا تتعلق بأهداف مرحلة تعليمية بأكملها كالمرحلة الابتدائية و غيرها، و إنما تتعلق بموضوع خاص. و مثال ذلك: أن يكتب الحروف الأبجدية بالترتيب.

هذه الأهداف هي عبارات على درجة متوسطة من حيث التعميم و التحديد، تصف السلوك أو الأداء النهائي المتوقع صدوره عند المتعلمين بعد تدريس مادة دراسية أو مقرر دراسي معين، تضعه

السلطة المخول لها الصلاحية بناء المناهج و تأليف الكتب المدرسية، لذلك فهي تظهر على مستوى تنفيذ الفعل التربوي و تكون مرتبطة بوحدة دراسية أو نشاط محدد.

هذا النوع من الأهداف يسمى أيضا بالأهداف العامة و هي عبارة جمل تصف النتيجة الفعلية التي تظهر عند المتعلم في شكل قدرات و مهارات، و التي يحققها مقرر دراسي أو جزءا منه، و ذلك خلال فترة تكوينية محددة، سنة دراسية أو دورة أو فصل، و يوضح ذلك (Daniel Hameline) في قوله كان الأهداف العامة تصف في شكل قدرات عند المتعلم إحدى النتائج المؤلمة في فترة تعليمية معينة. (Hameline,Daniel,1984,p 15)

يعرفها (مايجر، Mager.R.F) على انها وصف مجموعة من السلوكات التي سيبرهن المتعلم من خلال القيام بها على قدرته. (Robert .F ,2001p 05)

يعلن عن هذه الأهداف في بداية وضع برنامج أو مقرر دراسي حتى يتمكن المدرسون من الاطلاع عليها و قراءتها في مقدمة الكتب و المناهج الرسمية، التي تصدر عن وزارة التربية لأنهم مسئولون عن تطبيقها.

3.2.2-الأهداف السلوكية (أهداف قصيرة المدى):

أ - مفهوم الأهداف السلوكية:

هي أهداف محددة تحديدا دقيقا و هي قابلة للقياس و تتناول سلوك التلميذ الفعلي، و تدل على ناتج التعليم و ليس على فعاليات عملية التعليم؛ و هي عادة ما تصاغ بعبارات واضحة تعبر عن السلوك القابل للملاحظة و المراد تحقيقه للتلميذ مثل: أن يعدد طفل السادسة أركان الإسلام الخمسة دون أخطاء و ذلك بعد دراستها، و الشخص الذي يقوم بتحديد الأهداف السلوكية هو المعلم، و عملية التحديد هذه مهمة لنجاحه في عمله؛ ويعود الفضل في اشتقاق الأهداف السلوكية إلى "سكينر" العالم الأمريكي الرائد الذي عمل إلى بلورة الأهداف السلوكية القابلة للملاحظة بعد أن أجرى العديد من الدراسات و التجارب في ميدان التعليم المبرمج. و قد افترض "سكينر" أن السلوك التعليمي سلوك معقد، و حتى يمكن فهمه و تفسيره لابد من تحليله إلى أجزاء صغيرة جدا و وحدات مصغرة و أهداف سلوكية يمكن تحقيقها في فترة زمنية معينة. (العناني، 2014: ص 36 - 39)

تشتق من الأهداف التعليمية و تكون أكثر تخصصا و تفصيلا منها و تشكل أهدافا لوحدة دراسية أو حصة دراسية أو جزءا منها و تركز على نتائج التعلم على المدى القصير.

يطلق عليه أيضا اسم الأهداف الإجرائية؛ و تأتي هذه في آخر سلسلة الأهداف التربوية و هي كل تغيير لدى التلميذ يكون قابلا للملاحظة و القياس في نهاية الدرس أو جزء منه.

الهدف السلوكي هو السلوك متوقع من المتعلم (إنتاج تعليمي) يمكن ملاحظته في نهاية الموقف التعليمي التعليمي الناجح ليدل على حدوث التعلم. (الفتلاوي، 2006: ص 70)

أي هو التغيير المرغوب المتوقع حدوثه في سلوك المتعلم و الذي يمكن تمثيل خطته و تقويمه بعد مرور المتعلم بخبرة تعليمية.

ب-مكونات الأهداف التعليمية السلوكية:

يتكون الهدف السلوكي من بنية معينة، تمكن المعلم من صياغة أهدافه على نحو ملائم، و تساعده على توصيل مقصده التعليمي إلى المتعلمين.

و الهدف السلوكي الناجح يحدد ما يأتي:

- ما السلوك أو الأداء المتوقع قيام المتعلم به بعد عملية التعلم؟
- ما لشروط أو الظروف التي يظهر هذا السلوك من خلالها؟
- ما مستوى الأداء المقبول الذي يحدد مدى تحقق الهدف المرغوب فيه؟

(Robert F ,2001 :p21)

و تعد هذه المكونات الأساسية للهدف السلوكي، حيث تتمثل فيما يأتي:

السلوك و الأداء الظاهري للمتلم (السلوك المتوقع):

يدل هذا المكون على السلوك الدقيق المرغوب فيه، الذي يحدد التغيير الذي سيطرأ على سلوك المتعلم، بعد الانتهاء من تعليم وحدة دراسية معينة، بحيث يكون هذا التحديد واضحا و صريحا و دقيقا. و يركز بشكل رئيس على السلوك النهائي للمتلم، أو ما يسمى " المخرجات السلوكية". و يشير الأداء عادة لأي نشاط يقوم به المتلم، و قد يكون هذا الأداء ظاهريا و قابلا للملاحظة عن طريق البصر،

الكتابة و الرسم و التصحيح المكتوب، او عن طريق السمع، كالقراءة بصوت مرتفع أو التسميع. و قد يكون هذا النشاط أيضا ضعيفا غير قابل للملاحظة عن طريق السمع و البصر، كالعلاقات الحسابية الذهنية أو التذكر.

شروط الأداء : (شروط السلوك عند المتعلم):

يشير هذا المكون إلى الشروط أو الظروف التي يظهر من خلالها السلوك النهائي للمتعلم، و التي يجب أن تتوافر عند قيامه بالأداء؛ فقد تكون عملية تحديد السلوك النهائي غير كافية لمنع سوء الفهم أو تعدد التغيرات و تنوعها، لذلك يتخذ الهدف السلوكي شكلا أوضح، عندما يقوم المعلم بوضع بعض الشروط التي تحدد ظروف الأداء و سياقه، كالسماح أو عدم السماح باستخدام الخرائط أو القواميس أو الكتب المدرسية أو الآلات الحاسبة أو الجداول...الخ

مستوى الأداء المقبول: (مستوى السلوك المقبول لدى المتعلم):

يشير هذا المكون إلى نوعية الأداء المطلوب، الذي يبين ما إذا كان المتعلم قد تمكن من الهدف أم لا، حيث يجب تحديد مستوى الأداء على نحو واضح، و يمكن المعلم من التعرف إلى الاستجابة المقبولة، كتحديد نسبة مئوية معينة من العلامات أو الاستجابات الصحيحة. (Porcher,1995: 23)

يمكن تمثيل مكونات الهدف السلوكي في المعادلة التالية:

أن + فعل سلوكي + الطالب + جزء من المادة التعليمية + الظرف أو الشرط الذي يتم في ضوءه الأداء + مستوى الأداء المقبول (المعيار).

الفعل السلوكي: هو وصف الأداء المطلوب من الطالب إجرائيا بطريقة يمكن قياسها و ملاحظتها. و قد يكون معرفي أو وجداني أو حركي.

الظرف: هو الشرط الذي يتم في ضوءه الأداء (السلوك):

- قد يكون أدوات مساعدة أو مواد يستخدمها الطالب (مثلا كتاب)
- المكان و الزمان المناسبين لحدوث السلوك. (مثلا في غرفة الصف)

المعيار: هو المحك الذي يلجأ إليه المعلم لتحديد مستوى الأداء المقبول.

تحديد الفترة الزمنية التي سيحدث فيها السلوك - تحديد مستوى الدقة في الأداء - تحديد نوعية الأداء.

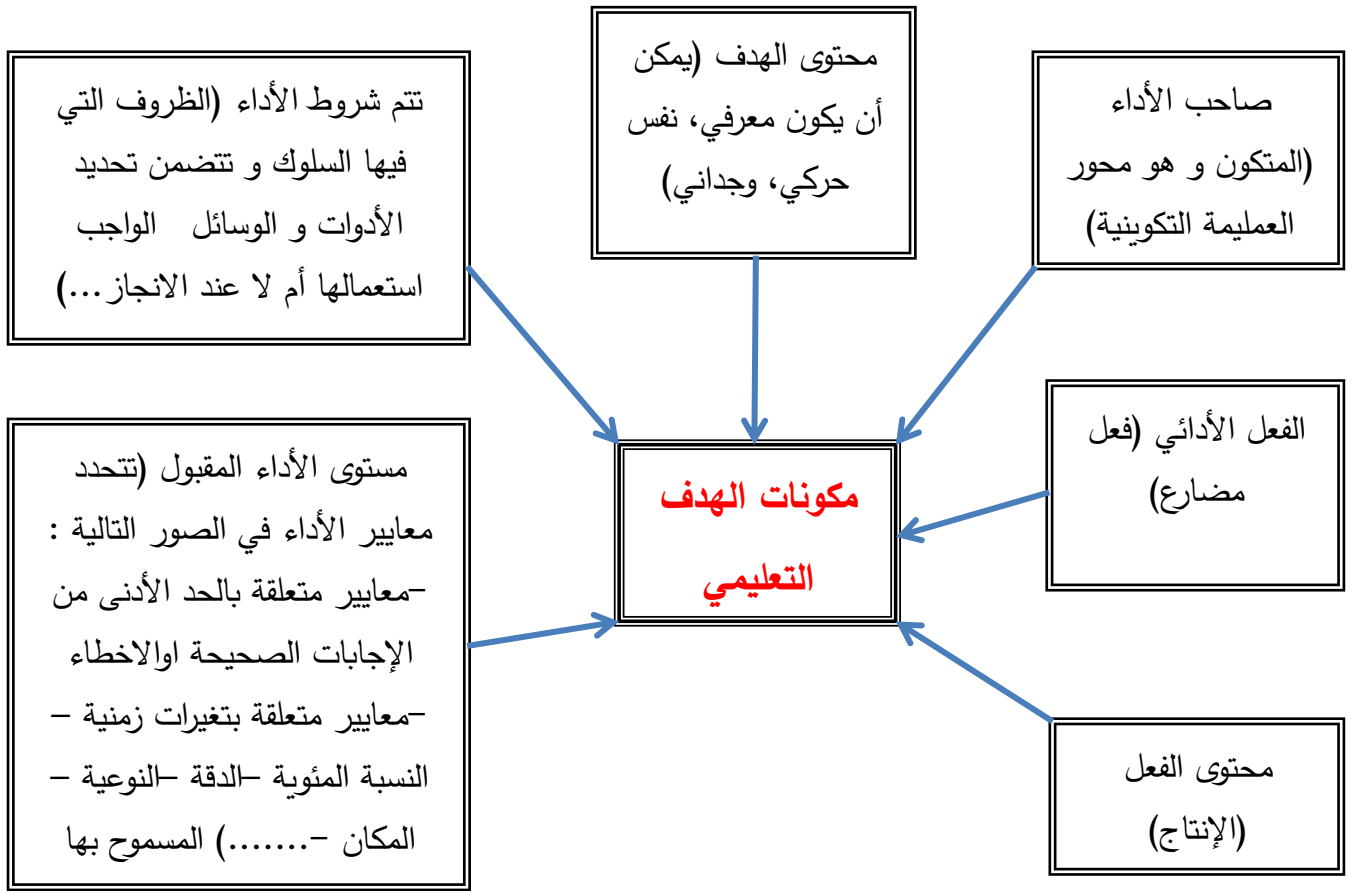
أمثلة توضيحية:

◆ خلال خمس دقائق

◆ يجب بشكل صحيح عن 9 من 10 محاولات.

أن تكون كتابته مقروءة. (عبد المجيد وآخرون، 2014:ص 119)

و الشكل رقم (3) يوضح مكونات الهدف التعليمي



ج- شروط صياغة الأهداف السلوكية:

- 1- أن تصف العبارة السلوك المتوقع عند المتعلم بعد المرور بالموقف التعليمي.
- 2- أن تصف العبارة سلوكا تسهل ملاحظته و يمكن تقويمه.
- 3- أن تبدأ العبارة بفعل:
- أن يكون مضارعا على اعتبار أن المتكون سيقوم به
- أن يشير إلى نتيجة التعلم
- أن يشير إلى سلوك يقوم به المتكون و ليس المكون
- 4- أن تشتمل العبارة على فعل واحد.
- 5- أن تشتمل العبارة على ناتج تعليمي واحد.
- 6- عدم استعمال الأهداف الغامضة.
- 7- أن يحدد الغرض المستوى الذي على المتكون بلوغه.
- 8- أن لا تكون العبارة طويلة.
- 9- أن تكون الأنشطة الصفية ملائمة للأغراض .

عند صياغة الأهداف السلوكية يمكن للمكون الرجوع إلى :

- الأهداف و يعمل على تجزئتها إلى أهداف سلوكية يمكن تحقيقها في فترة زمنية معينة و هي الحصة الدراسية
- المحتوى.

3- أهمية تحديد الأهداف التعليمية للمعلم و المتعلم:

- مما لا ريب فيه أن تحديد الأهداف يساعد على وضوح الرؤية، فأى عمل ناجح لابد من أن يكون موجها نحو تحقيق أهداف محددة و مقبولة و الا أصبح نوعا من المحاولة و الخطأ، التي تعتمد على العشوائية و الارتجال و في هذا ضياع للوقت و الجهد؛ كما أن تحديد الأهداف يعتبر نقطة البداية في التخطيط للعمل التربوي و يمكن تلخيص أهمية تحديد الأهداف فيما يلي:
- تحديد الأهداف ضروري لاختيار الخبرات و المعلومات المناسبة (معلومات، مهارات، اتجاهات) المراد إكسابها للمتعلم.
 - تحديد الأهداف ضروري لاختيار أوجه النشاط التعليمي المناسب.

- تحديد الأهداف يساعد على اختيار طرائق التدريس الملائمة، حيث لا يكتفي المدرس بتقديم الدرس بطريقة ما، ما لم تتناسب مع الموضوع فالأهداف تمثل معايير لاختيار أفضل طرق التدريس.
 - تحديد الأهداف يسهل التفاعل الصفّي.
 - تحديد الأهداف يساهم في تحديد و اختيار الوسائل التعليمية الملائمة للموقف التعليمي
 - تحديد الأهداف ضروري للتقويم السليم: فالتقويم عملية تشخيصية وقائية علاجية تستهدف تحسين عملية التعليم و التعلم" و إذا كانت هذه وظائف التقويم، فلا بد من اختيار أدوات التقويم الملائمة و الأنسب و التي على أساسها يبني المدرس أحكامه و يقوم بتقويم ما هدفت إليه العملية التعليمية.
- كما تتجلى أيضا أهمية تحديد الأهداف بالنسبة للمتعلم فهي:

- تثير الرغبة و الدافعية لديه و خاصة إذا تحققت نتيجة ما يصبو إليه، فهي تسطر له وجهته و تعرفه بالسلوكيات المراد اكتسابها.
- تساعد المتعلم على استرجاع خبراته السابقة ذات العلاقة بالتعلم الجديد الامر الذي يساعده في ربط التعلم الجديد بالتعلم السابق .
- تقدم للمتعلم تغذية راجعة عن التعلم الذي تحقق لديه.

4- خصائص الأهداف التعليمية الجيدة:

إن الأهداف التعليمية الجيدة ينبغي أن تتوفر فيها مجموعة من الشروط و المواصفات لكي تكون مفيدة و مناسبة و هي التالية:

1- أن تركز الأهداف التعليمية على سلوك التلميذ لا على سلوك المعلم:

من الأخطاء الشائعة في صياغة الأهداف أن تركز على نشاط المعلم و تصفه بدلا من أن تصف نواتج التعلم التي يجب على التلميذ أن يحصلها أو يتقنها، و في مثل هذه الحالات فإن الهدف يتحقق سواء أفهم التلاميذ الموضوع و أتقنوا السلوك المرغوب فيه أم لا؛ أما الأهداف التي تركز على سلوك التلميذ فإنها توجه الانتباه نحو الأنماط السلوكية التي يتوقع أن يقوم بها التلميذ كنتيجة لخبرات التعلم.

2-الأهداف التعليمية الجيدة تصف نواتج التعلم:

عند اختيار الأهداف التعليمية يجب بصورة خاصة بناتج التعلم و هذا لا يعني أبدا عدم الاهتمام بأنشطة التعلم التي تؤدي إلى هذه النواتج و إنما من الضروري أن تحدد هذه الأنشطة فهي أساس تعلم التلاميذ لكن ذلك لا يأتي بعد اختيار الهدف، أي نميز بين الهدف الذي يصف ناتج التعلم، و بين الهدف الذي يصف نشاط المتعلم، و أن نعتمد على تماسكها و وحدتها، لأن العلاقة بين هذين الهدفين علاقة متبادلة و غير قابلة للفصل؛ لكن هناك من يرى أن ناتج التعلم هو الذي يحدد الأنشطة اللازمة لتحقيقه.

3-الأهداف التعليمية الجيدة واضحة في معناها:

يقصد بوضوح الهدف التعليمي أن لا يختلف اثنان في فهم المقصود منه، و ألا يكون للألفاظ المستخدمة في صياغته أكثر من معنى واحد؛ و يشمل الهدف الجيد في صياغته على فعل يصف عملا سلوكيا يقوم به التلميذ.

4-الأهداف التعليمية الجيدة يمكن ملاحظتها و قياسها:

لا يكفي أن يكون الهدف واضحا لمعنى محدد المقصد و إنما يجب أن يكون قابلا للملاحظة و القياس، و لكي يكون الهدف قابلا للملاحظة يجب تجنب الأهداف التي تحتاج إلى القيام بأفعال غير محددة لا يمكن قياسها مثل الأفعال التالية: يتذوق، يفكر، يعتقد [تمتع، يميل الى.....الخ. هذه الأفعال لا تعبر عن سلوك يمكن ملاحظته و قياسه بصورة مباشرة، لهذا لابد في مثل هذه الأحوال من ترجمة الأفعال السابقة غير المحددة إلى أفعال محددة، يمكن ملاحظتها على شاكلة الأفعال التالية: يميز، يرسم، يجمع، يحلل، يشرح ... و نظرا لأهمية هذه الخاصية كان لابد من فحص الأهداف التعليمية و التأكد من أنها تعتمد على أفعال محددة قابلة للملاحظة و القياس.

5-أن تكون الأهداف التعليمية و ما تتطلبه من أفعال و أنشطة محددة:

ما ترمي اليه نواتج دقيقة في مستوى قدرة المتعلم و مستوى نموه. و ذلك لأن مراعاة الخصائص النمائية من أهم ما يجب الاسترشاد به و التوجه على أساسه في التعليم. (منصوري ورزق 2018: ص60-62).

مجالات الأهداف التعليمية و مستوياتها

تصنيف الأهداف التعليمية Taxonomie des objectifs pédagogiques

يطلق عليها أسم مصنفات **Taxonomies** و هي مشتقة من لفظين إغريقيين هما :

- TAXIS و تعني التنظيم و الترتيب و التنسيق

- NOMOS و تعني القانون - العلم

في التربية تعني الترتيب المنظم لظواهر التعلم بحيث يراعى فيها مبدأ النمو عند الفرد أي بالتدرج من البسيط إلى المعقد.

1-المجال المعرفي **Domaine cognitif**

Saura / أن يعرف

2-المجال الوجداني **Domaine affectif**

Sera / أن يصبح

3-المجال الحسي حركي **Domaine psycho moteur**

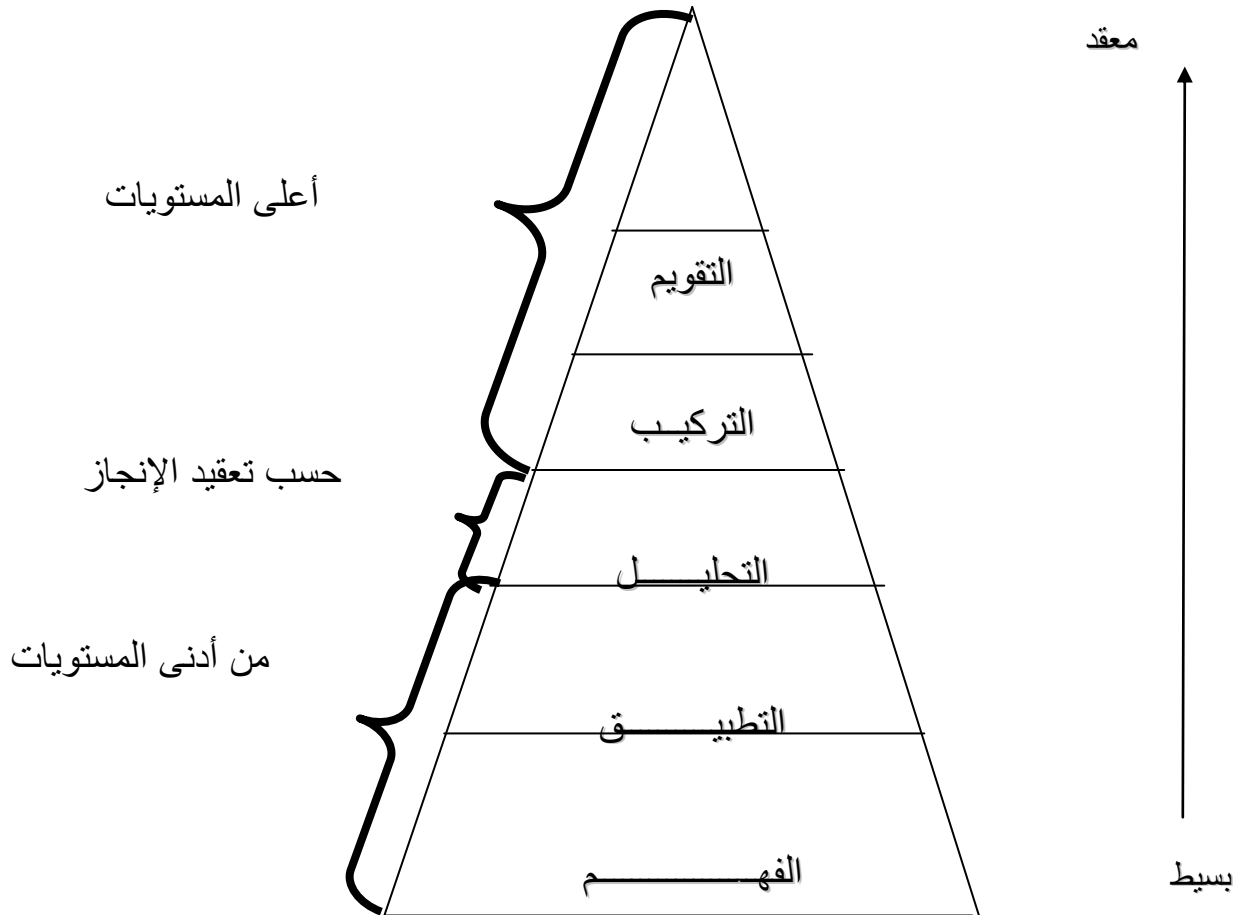
Fera / أن يعمل

أولاً: المجال المعرفي (العقلي): Domaine cognitif

1- مفهوم الأهداف في المجال المعرفي:

طور "بلوم Bloom" و زملاؤه تصنيف الأهداف في المجال المعرفي، و يضم هذا المجال النشاط الفكري للمتعلم و خاصة العمليات العقلية و هو مبني على أساس معيار الصعوبة المتدرجة من السهل إلى الصعب و من البسيط إلى المعقد و قد اشتمل تصنيف "بلوم، Bloom" في هذا المجال على ستة مستويات مرتبة ترتيباً هرمياً كما هو موضح في ما يلي: (Bloom,1969,p87-89)

حسب مصنفة بلوم (BLOOM) نجد ستة (06) مستويات .



الشكل رقم (04) يبين فكرة المستويات تكون بالتدرج من البسيط إلى المعقد

2- مستويات أهداف المجال المعرفي:

1- المعرفة: Connaissance

يمثل هذا المستوى أدنى مستويات المجال المعرفي عند بلوم، و هي القدرة على تذكر و استرجاع و تكرار المعلومات دون تغيير يذكر، و يتضمن هذا المستوى الجوانب المعرفية التالية: معرفة الحقائق المحددة مثل معرفة أحداث محددة، تواريخ معينة، أشخاص معرفة المصطلحات.

عادة ما تكون المعرفة أساسية تبني عليها كل النشاطات التعليمية.

السلوك المتوقع من المتعلم في هذا المستوى هو الاستدعاء أو التعرف.

مثال:

- أن يذكر تعريف الدائرة دون الرجوع إلى الدرس
- أن يعدد المتعلم مصادر الطاقة
- أن يحدد المتعلم مكونات التربة الصالحة لزراعة

الأفعال السلوكية المستخدمة في مستوى المعرفة:

أن يعرف - أن يصف - أن يحدد - أن يتذكر - أن يختار - أن يسترجع - أن يعدد - أن يذكر - أن يسمى - أن يتلو - أن يتعرف على - أن يصنف.

2- الفهم / الاستيعاب Compréhension

و هو القدرة على تفسير أو إعادة صياغة المعلومات التي حصلها المتكون في مستوى المعرفة بلغته الخاصة

قدرة التلميذ على إدراك معاني المواد و الأشياء و التصور الذهني للأفكار و المعارف التي يتلقاها، كما انه لا يتم استرجاع للمعلومات فقط، بل يعمل على فهم معناها الحقيقي بالدرجة التي تمكنه من استخدامها و توظيفها، كأن يقوم بشرح، بتلخيص، إعادة تنظيم الفكرة؛ و يستطيع أن يعبر عما درسه من أفكار تعبيراً عما أعطي له (بأسلوبه الخاص) بشرط توافر الدقة و الأمانة.

و تكون عملية الفهم ب:

1/- الترجمة: تحويل المعلومات من صيغة إلى أخرى مع المحافظة على معناها أي تغيير الشكل و الإبقاء على المضمون.

مثال : - نشر مقطوعة شعرية.

- تحويل مسألة هندسية إلى شكل.

2/- التفسير: القدرة على إعادة تنظيم الأفكار و المعلومات و ادراك العلاقات الموجودة بين عناصرها، و استخلاص نتائج يمكن تقديمها بشكل مخالف لما كانت عليه من قبل

مثال : - تفسير مبدأ ما.

- إعادة صياغة قطعة أدبية بلغة المتعلم.

3/- الاستنتاج أو التعميم: و تعني القدرة على تجاوز المعلومات و المعطيات المعطاة و استنتاج ما يترتب عنها من آثار و اتجاهات.

مثال : - آثار البطالة.

- آثار التلوث.

الأفعال السلوكية المستخدمة في مستوى الفهم:

أن يحول - أن يترجم - أن يوضح - أن يفسر - أن يفرق - أن يميز - أن يستنتج - أن يعطي أمثلة - أن يصوغ - أن يلخص - أن يعلل - يناقش - يصيغ بأسلوبه - يعيد ترتيب - يعبر بلغته الخاصة عن - أن يشرح - أن يعمم - أن يتنبأ.

من أمثلة الأهداف الإجرائية الممكن صياغتها في هذا المستوى الفهم والاستيعاب ما يلي:

- أن يترجم المتعلم النص من العربية إلى الفرنسية.
- أن يعطي المتعلم معاني المفردات التالية.
- أن يشرح المتعلم عملية التركيب الضوئي عند النبات بلغته الخاصة.
- أن يستنتج المتعلم العلاقة بين التسيير و الإنتاج.

3/- التطبيق: Application

يشير هذا المستوى إلى قدرة المتعلم على الاستفادة مما تعلمه من خلال استخدامه في مواقف جديدة؛ و يتمثل ذلك في القدرة على استخدام أو تطبيق المعلومات و النظريات و المبادئ و القوانين، التي تعلمها في موقف تعليمي جديد.

الأفعال السلوكية التي يمكن ان تستخدم لصياغة الأهداف الإجرائية في هذا المستوى هي:
أن يطبق - أن يعمم - أن يختار - أن يطور - أن ينظم - أن يستعمل - أن يصنف - أن يربط - أن يحضر
- أن يحسب - أن يعدل - أن يبرهن - أن ينتج - أن يرسم. - أن يستخدم - أن يعلل - أن يحل مسألة أو
مشكلة - أن يوضح - أن يكتشف - أن يغير - أن يتناول - أن يبين - أن يحل.

و من أمثلة الأهداف الإجرائية الممكن صياغتها في هذا المستوى ما يلي:

- أن يعرب التلميذ الكلمات التي تحتها خط في أحد النصوص المعروفة عليه، على أن لا يرتكب أي خطأ.
- أن يحسب المتعلم مساحة قطعة أرض مستطيلة الشكل.
- أن يعطي المتعلم أمثلة على الأمراض المنتشرة عند الأغنام.

4/- التحليل: Analyse

يتمثل في قدرة المتعلم على تجزئة و تحليل المعلومات أو المعرفة المعقدة إلى أجزائها و عناصرها الأولية التي تتكون منها و التعرف على العلاقة بين الأجزاء، أي أن تفكير المتعلم ينتقل من إدراك الكليات إلى إدراك الجزئيات. إن تنمية القدرة على الإدراك تساهم بشكل فعال في نشاطات التحليل.

و تمر عملية التحليل بالفئات الثلاثة التالية:

- أ-البحث عن العناصر: و هو تحديد العناصر و الأجزاء المكونة للمادة.
- ب-البحث عن العلاقات: تحديد العلاقات و التفاعلات الموجودة بين العناصر أو أجزاء هذه المادة.
- ج-البحث عن مبادئ التنظيم: البحث عن تنظيم أو المبدأ الذي يتحكم في بنية أو استخدام هذه المادة.

الأفعال السلوكية التي يمكن استخدامها لصياغة الأهداف الاجرائية في مستوى التحليل هي:

أن يحلل - أن يوازن - أن يصنف - أن يقسم الموضوع إلى عناصر أصغر - أن يقارن - أن يوضح - أن يشير إلى - أن يفرق - أن يبين - أن يميز - أن يحدد العوامل (العناصر) الأساسية في ظاهرة أو موضوع - أن يستنتج - أن يجزئ - أن يربط - أن يختار - أن يقسم.

من أمثلة الأهداف الإجرائية الممكن صياغتها في هذا المستوى ما يلي:

- أن يقارن التلميذ بين حالة الجزائريين قبل الاستقلال و حالتهم بعده على ضوء دراسته للتاريخ الوطني المعاصر و بنسبة صواب 80%.
- أن يعين المتعلم في النص الأفكار الرئيسية و الثانوية.
- أن يحلل المتعلم المعادلة الرياضية إلى عناصرها الأولية.
- أن يصنف المتعلم النباتات التالية حسب عائلاته.
- أن يقارن المتعلم بين المؤسسات العامة و المؤسسات الخاصة.
- أن يبين المتعلم الفرق بين التلوث و التصحر.

5- التركيب : Synthèse

تتمثل في القدرة على جمع العناصر أو الأجزاء لتكوين كلي متكامل أو تركيب غير موجود أصلا بشيء من الإبداع، فمن معلومات أو عناصر يرتبها و يربط بينها يتوصل إلى تركيب لم يكن موجودا من قبل، أي أن تفكير المتعلم ينتقل من إدراك الجزئيات إلى إدراك الكليات. نتائج التعلم لهذا المستوى تؤكد مستوى الابتكار.

في هذا المستوى نجد ثلاث فئات من الأدنى إلى الأعلى:

أ - إنتاج بلاغ جديد، وحيد: هو إنتاج أفكار و إيصالها إلى الآخرين.

مثال : تقرير لزيارة ميدانية للإطلاع على البيئة و عناصر التلوث فيها.

ب - وضع مخطط من الإجراءات: لتحقيق شروط تنفيذ عمل أو واجب معين.

مثال : وضع خطة لزيارة ميدانية في مجال البيئة - تحضير الوسائل-

ج - استخراج نظام من العلاقات المجردة أي إستنباط بعض العلاقات المجردة الجديدة التي تساعد على

تفسير البيانات أو الظواهر، أو تؤدي حولا جديدة لمشكلات واسعة و متعددة.

مثال: استخراج تركيب محلول من تحليل كلي للبيانات.

الأفعال السلوكية التي يمكن استخدامها لصياغة الأهداف الإجرائية في مستوى التركيب هي:

أن يركب - أن يؤلف - أن ينتج - أن يقترح - أن يخطط - أن يصمم - أن يعدل - أن يربط - أن ينقح - أن يصنف - أن يشتق - أن يعيد تنظيم شيء ما - أن يستخلص - أن يخطط - أن يجمع بين - أن ينظم - أن يبتكر - أن يشرح - أن يلخص.

أمثلة:

- أن يؤلف المتعلم قصة قصيرة توضح كفاح الشعب الجزائري إبان حرب التحرير، اعتمادا على روايات المجاهدين و في 5 صفحات على الأقل.
- أن يضع المتعلم تصورا لحل مشكلة التلوث في بيئته.
- أن يكتب المتعلم بحثا حول موضوع حوادث الطرق.

6/-التقويم: Evaluation

القدرة على إصدار أحكام حول قيمة الأفكار أو الأعمال وفق معايير أو محكات محددة، بمعنى قدرة المتعلم على تثمين الأشياء و تقدير قيمتها الحقيقية؛ و يتضمن كذلك الاختيار من بين عدة بدائل مع بيان نقاط القوة و الضعف لكل منها.

الأفعال السلوكية ممكن استخدامها في مستوى التقويم:

أن يحكم - أن يصدر حكما- أن يقرر - أن يوازن - أن يقيم - أن يعتبر - أن يناقش بالحجة - أن يلخص - أن يقارن - أن يستخلص أن ينقد - أن يقوم - أن يبين التناقض - أن يدعم بالحجة - أن يبرر - أن يصف - أن يفسر - أن يشرح - أن يلخص - أن يميز - أن يختار.

مثال:

- أن يختار المتعلم الطريقة الأكثر ملائمة لتدريج قطعة مستقيمة و في مدة زمنية لا تزيد على 3 دقائق.

- أن يعبر المتعلم عن رأيه في دور الأسمدة في الإنتاج الفلاحي.
- أن ينتقد المتعلم تأثير الصناعات الكيماوية على البيئة.
- أن يحكم المتعلم على أهمية تهيئة التربة لزراعة.
- أن يصور المتعلم حكما على أهمية الأمن الصناعي للعامل.
- أن يبرر المتعلم أهمية الحفاظ على الطبيعة.
- أن ينقد المتعلم بموضوعية ضعف التسيير في المؤسسات الوطنية.

يعتبر تصنيف "بلوم هو الأشهر و الأكثر تطبيقا رغم أن هناك العديد من التصنيفات منها:
تصنيف Delandshare، تصنيف Gerlache، تصنيف D'hainaut & Sullivau، تصنيف
Gagne، تصنيف Guilford، تصنيف Piaget .

اليك عزيزي القارئ هذا الجدول كملخص لمستويات التعلم، بعض الأفعال السلوكية و أمثلة توضيحية.
الجدول رقم (01) لمستويات التعلم ، بعض الأفعال السلوكية و أمثلة توضيحية.

مستوى التعلم	الأفعال السلوكية	مثال على هدف إجرائي معرفي
المعرفة Connaissance	-ذكر - تعداد - تسمية - تعرف - يسترجع - إلخ	يذكر المتعلم مكونات جهاز كمبيوتر باستعمال النموذج وبالترتيب ومبيناً الأساسية منها
الفهم compréhension	شرح - تحويل - ترجمة - تفسير إلخ	يترجم المتعلم نص من اللغة الإنجليزية إلى العربية باستعمال القاموس
التطبيق Application	يطبق - حساب - كتابة - يغير - يستخدم - يستعمل إلخ	يحسب المتعلم المقاومة باستعمال قانون أوم
التحليل Analyse	يفرق - يميز - يحدد - يوازن - يقارن إلخ	يميز المتعلم بين المعدن والمواد الأخرى باستعمال المجهر وأشعة X
التركيب Synthèse	يصنف - يلف - يجمع - إعداد يعيد الترتيب - يلخص	يقوم المتعلم بإعداد تقرير نهائية تربص
التقويم Evaluation	ينقد - إصدار حكم - يقوم - يدعم - يقدر - اختيار	يختار المتعلم المشروع الأحسن من ثلاث مشاريع باستعمال طريقة المفاضلة

ثانيا: المجال الوجداني - العاطفي الانفعالي **Domaine affectif**

1- مفهوم أهداف المجال العاطفي الانفعالي:

تهتم الأهداف في هذا المجال بتطوير و تنمية الجوانب الانفعالية و الاجتماعية لدى المتعلمين كالقيم و الميول و الاتجاهات و العادات و التقاليد. لا يهتم المعلمون بوضع الأهداف في هذا المجال للأسباب التالية:

- تمتاز الأهداف في هذا المجال بنوع من العمومية، إذ يصعب في بعض الحالات تحقيقها خلال الموقف التعليمي.
- صعوبة كتابة مثل هذه الأهداف في بعض المواد الدراسية.
- صعوبة ملاحظتها و قياسها و الحكم على مدى تحقيقها لدى المتعلمين
- يركز معظم المعلمين على الأهداف المعرفية، و لا يحاسبون على عدم كتابة الأهداف الوجدانية عند تخطيط مذكرات الدروس. (الزغول، 2012 : ص61).

اقترح "كراثول و زملاؤه، Krathwohl,et al" (1964) أن تنمية هذه الجوانب لدى المتعلم تسير وفق عملية التنشئة الاجتماعية إلى أن تصبح هذه القيم و الاهتمامات ذاتية يتميز بها الفرد.

2- مستويات أهداف المجال الوجداني:

تقع الأهداف الوجدانية في المستويات التالية:

1/ مستوى الإستقبال (التقبل): Réception

يمثل أدنى مستويات المجال الوجداني، و هو يشير إلى الأوضاع التعليمية التي ينتبه فيها المتعلم إلى المثيرات و الظواهر المحيطة به.

يتحقق هذا المستوى من خلال ثلاث مراحل تتمثل في الوعي بوجود مثير ما، الرغبة في الاستقبال، و ضبط الانتباه أي توجيه الانتباه نحو قيم أو مثيرات معينة دون الأخرى.

أمثلة عن الأفعال السلوكية الممكن استخدامها في هذا المستوى:

أن يتقبل، أن يسأل، أن يختار، أن يصل، أن يجمع، أن يتبع، أن يضع، أن ينسب، أن يسعى، أن يعرض، أن يعقب، أن يصغي، أن يشارك، أن يعطي، أن يظهر، أن يبدي اهتماما، أن ينتبه.

أمثلة :

- أن يتقبل التلميذ اختلاف وجهات النظر عند مناقشة تقرير زيارته في ضوء التوجيهات المسبقة التي قدمها الأستاذ.
- أن ينتبه التلميذ للتطورات الحادثة للبذور في أوساط مختلفة بعد دراستهم لدرس التغذية المعدنية عند النبات الأخضر.

2/ مستوى الاستجابة: Réponse

تسعى الأهداف في هذا المستوى إلى إثارة استعداد الطالب للاستجابة و ممارسة القيمة. فهو لا ينتبه إلى الظاهرة بل يستجيب لها بطريقة ما. و يشمل هذا المستوى ثلاث فئات:

أ - الانقياد للاستجابة: الاستجابة الفعلية لما تستدعيه الصفة المعنية، بعد أن أعارها المتعلم الملاحظة و الانتباه، و يمكن استعمال لفظ الطاعة أو الامتثال في وصف السلوك المختص بها مثل: احترام قوانين لعبة ما بدون مقاومة حتى و لو كان غير راض عنها.

ب - الرغبة في الاستجابة : تعني أن يكون المتعلم ملتزما بسلوكه، لا لأنه يخاف العقاب، أو طمعا في ثواب، و لكن لأنه مقتنع به، أي من تلقاء نفسه، و عن طواعية، و من الأمثلة: قراءة الكتب و المجالات، و الجرائد المعدة للأحداث، قراءة طوعية و القيام بهواية مفيدة، أو الرياضة البدنية من تلقاء النفس.

ج - الارتياح لاستجابة: تصطبغ هذه الاستجابة بصبغة انفعالية كشعور المتعلم بالرضي و الارتياح و الحماس و النشاط و ذلك عند الاستجابة لموقف ما؛ و مثال ذلك: الإحساس بالسرور و الاستمتاع للقراءة لأجل الترفيه، أو الاستحسان لقطعة موسيقية أو قصيدة شعرية أو دراسة البيئة، و ما فيها من نباتات أو حيوان.

الأفعال السلوكية التي يمكن استخدامها لصياغة الأهداف الإجرائية في مستوى الاستجابة هي:

أن يستقبل، أن يكمل، أن يتابع، أن يتطوع، أن يتدرب، أن يقضي أوقات الفراغ في، أن يوافق، أن يجيب، أن يطيع، أن يمتثل، أن يناقش، أن ينجز، أن يتقبل، أن يقدم رأيه، أن يكتب، أن يقول.

و من أمثلة الأهداف الإجرائية الممكن صياغتها في هذا المستوى ما يلي:

- ❖ أن يساعد المتعلم في جمع التبرعات لمساعدة المنكوبين إثر زلزال إذا ما طلب منه ذلك.
- ❖ أن يتطوع التلميذ للمحافظة على نظافة مدينته التي يعيش فيها، و أن يشجع الآخرين على ذلك بعد إطلاعه على واجبات الأفراد نحو محيطهم الذي يعيشون فيه في المراجع ذات العلاقة.

3/ مستوى التقييم أو إعطاء القيمة (الإعتراف بقيمة): Evaluation

يعكس هذا المستوى الاعتقادات و الاتجاهات التي يتبناها المتعلم حيال الأشياء و المثيرات المختلفة، بحيث يعطي قيمة للأشياء و المثيرات و أنماط السلوك اعتمادا على قناعاته الخاصة. و يقع في ثلاث فئات من الأدنى إلى الأعلى هي :

أ- تقبل القيمة: أن يعطي المتعلم قيمة لشيء ما، يسلم بالقيمة المعطاة له، بمعنى قبول المتعلم لقضية قبولاً انفعالياً، لسبب ضمني، و مثال ذلك: الرغبة المستمرة في اكتساب المقدرة على الكلام و الكتابة الجيدة.

ب- تفضيل بعض القيم على بعض: ينتقل المتعلم من تقبل إحدى القيم إلى مرحلة إلقاء القيمة وطلبها، و السعي وراءها، و يتجلى ذلك في النشاط المتزايد الذي يظهره نحوها، و يجعله يبحث عنها و يرغب فيها كالرغبة في التعرف على آراء و مواقف مختلفة، و اتخاذ موقف خاص.

ج- الالتزام بالقيمة: الولاء التام للقيمة المفضلة، و بذل النفس في سبيلها، أي أن الاقتناع بعيداً عن الشك فيما يعتقد فيه المتعلم مما يجعله يشعر بنوع من الارتباط بمن شاركه هذه القيمة، و هو مستعد للدفاع عنها، و إقناع الآخرين بمشروعيتها و صحتها.

الأفعال السلوكية التي يمكن أن تستخدم لصياغة الأهداف الإجرائية هنا:

أن يصف، أن يساعد، أن يقترح، أن يكون، أن يتابع، أن يتأهل، أن يستدل، أن يدعم، أن يجادل، أن يناقش، أن يشارك، أن يدرس، أن يعمل، أن يدعو، أن يربط، أن يبادر، أن يختار.

من أمثلة الأهداف الإجرائية الممكن صياغتها في هذا المستوى ما يلي:

- ❖ أن يثمن الطالب أهمية التعاون في الحياة.
- ❖ أن يقدر الطالب دور الدين في الحياة.
- ❖ أن يثمن الطالب أهمية إعطاء الصدقات للفقراء.
- ❖ أن يشارك التلميذ في مناقشة عامة تدور حول مشاكل التعرية في البيئة المحلية و الوسائل الممكنة للتغلب عليها، بعد قراءته للمراجع ذات العلاقة أو الفصل الخاص بالتربة في الكتاب المدرسي المقرر.
- ❖ أن يدعو التلاميذ الاهتمام بخدمة المجتمع المحلي، عن طريق مشاركتهم في الجمعيات الخيرية، يعد قراءاتهم لفوائد مثل هذه المشاركة في الكتاب المدرسي المقرر أو المراجع الخاصة بالجمعيات.

4/ مستوى التنظيم القيمي (تكوين نظام قيمي): Organisation

في هذا المستوى يعمد الفرد إلى تكوين نظام قيمي خاص به تدريجيا، و يبقى خاضعا للتغيير، و ذلك من خلال المقارنة بين القيم المختلفة، و تحديد العلاقات القائمة بينها، و اختيار الأمثل من بينها.

و يشمل هذا المستوى فئتين:

أ/ صياغة القيمة: يجرّد المتعلم القيمة و يعممها، سواء كان ذلك لفظي أو غير لفظي و في كلتا الحالتين هو رمزي، و في عملية التجريد يميز المتعلم الصفات المشتركة للمفهوم المراد دراسته، و بعدها يقوم بعملية التعميم ، حيث يطبق هذا المفهوم على ميدان واسع من الوقائع التي لم تكن بين تلك التي تم استخراج المفهوم منها، و من الأمثلة : تمييز الصفات التي تتصف بها قطعة تصوير أو موسيقى أحبها المتعلم.

ب/ تأليف القيم في نظام: جعل المفاهيم و القيم المعنية في نظام مؤتلف، و بلوغ مستوى جديد من التنظيم، فيه تتحد الأجزاء في كلي أبلغ اندماجا و إتحادا.

الأفعال السلوكية الممكن استخدامها في صياغة الأهداف الإجرائية هي:

أن ينظم، أن يبذل، أن ينتمي، أن يندمج، أن يغير، أن يرتب، أن يهيئ، أن يبسط، أن يركب، أن يميز، أن يعمم، أن يفسر، أن يدافع عن شيء، أن ينسق، أن يقارن.

- ومن أمثلة الأهداف الإجرائية الممكن صياغتها في هذا المستوى ما يلي:
- ❖ أن يندمج التلميذ في نادي اجتماعي بمنطقته، بعد إطلاعه على قوانين و أنظمة هذا النادي و معرفته للطرق البيئية التي يعيش فيها.
 - ❖ أن يميز خصائص فن رسم الخرائط المعجب به، بعد إطلاعه على قراءات و مراجع تتعلق برسم الخرائط.
 - ❖ أن يتقبل الطالب نقد نقاط القوة و الضعف في شخصيته.
 - ❖ أن يحدد الطالب طموحاته في ضوء قدراته.

5/ مستوى التميز أو الوسم بالقيمة: Caractérisation par une valeur

يطور الفرد في هذا المستوى نظاما قيميا خاصا يمتاز بالشمولية و الثبات و الاتزان، حيث يسهل التنبؤ في سلوكه في المواقف المختلفة لأن هذا السلوك يكون محكوما بذلك النظام القيمي، لإتصاف بتنظيم أو مركب قيمي و الإيمان بعقيده. (الزغول، 2012: ص 62-64)

في هذا المستوى يستطيع الفرد أن يعرف بصفات فريدة تميزه، و يتخذ فلسفة معينة في حياته كما تتكون لديه وجهة نظر خاصة به.

من الأفعال السلوكية التي يمكن أن تستخدم في هذا المستوى لصياغة الأهداف الإجرائية:

أن يبادر إلى، أن يؤثر على، أن يميز بين، أن يبحث، أن ينجز، أن يقترح، أن يتأهل، أن يطلب، أن يعيد النظر، أن يحل المسألة، أن يساعد، أن يستعمل، أن يفحص.

من أمثلة الأهداف الإجرائية الممكن صياغتها في هذا المستوى ما يلي:

❖ أن يعيد النظر في آرائه و يغير سلوكه في العمل الجماعي، في ضوء الدلائل و المؤشرات التي تتطلب ذلك.

❖ أن يبادر التلميذ بالقيام بمشروع فردي أو جماعي يتعلق بتزيين محيط مدرسته انطلاقا من توجيهات و توصيات مدرسيه، و أن لا يتجاوز ذلك الإنجاز ساعة واحدة.

❖ أن يتقبل الطالب وجهات النظر المخالفة لآرائه.

أمثلة في المجال الوجداني ككل:

- ✚ كأن يكون للمتعلم ميل نحو السلوك التعاوني.
- ✚ أن يظهر المتعلم اهتماما بقضايا البيئة.
- ✚ أن يتطوع المتعلم للمشاركة في حملة جمع التبرعات للفقراء.
- ✚ أن يستمتع المتعلم بتلاوة القرآن الكريم.
- ✚ أن يقدر المتعلم أهمية حملة جمع التبرعات.
- ✚ أن يرفض المتعلم استخدام المبيدات الضارة بالبيئة.
- ✚ أن يحدد المتعلم موقفه من القيم الثقافية الدخيلة على مجتمعه.
- ✚ أن ينظم المتعلم ندوة حول مخاطر التدخين.
- ✚ أن يقدر الطالب دور الدين في الحياة.

ثالثا: المجال النفس حركي: Domaine psycho moteur

1- مفهوم الأهداف في المجال النفس الحركي:

هو ذلك المجال الذي يعمل على تنمية القدرات و المهارات الحركية عند الفرد و تطويرها و تهذيبها و يشمل ما هو يدوي، و ما هو غير يدوي كالتلفظ الصحيح بالألفاظ و تعلم اللغات.

يتطلب الأداء درجة من التنسيق بين الحواس المختلفة فهي تتطلب درجة من المهارة و الدقة و السرعة في الأداء. وتعمل الأهداف في هذا المجال على تنمية المهارات الحركية و تطويرها و تهذيبها.

2- مستويات أهداف المجال النفس حركي:

تمكن الكثير من الخبراء أمثال، "هارو، Harrow"، "جيلفورد، Guilford" و "سمبسون، Simpson"، من البحث في ميدان تصنيف الأهداف في المجال النفس حركي، و سنركز هنا على تصنيف "سمبسون" لأنه يعد من أفضل التصنيفات في هذا المجال كونه يمتاز بالهرمية و يؤكد أن السلوك الحركي يشتمل على خصائص معرفية و انفعالية في الوقت نفسه. و يصنف "سمبسون" الأهداف النفس حركية في سبعة مستويات هي:

(1) الإدراك: Perception

يشير إلى إثارة و توجيه حواس المتعلم إلى مثيرات معينة تتعلق بالسلوك الحركي، و ذلك إبتداءا من الوعي بالحس إلى اختيار الأدوار، ثم الوصول إلى الترجمة، و هي ربط الدور بالعمل و الأداء .

الأفعال السلوكية التي يمكن استخدامها: أن يختار، أن يصف، أن يكتشف، أن يفرق أن يحدد، أن يعزل، أن يربط، أن يعالج.

ومن أمثلة الأهداف الإجرائية الممكن صياغتها في هذا المستوى ما يلي:

- ❖ أن يحدد الطالب الأدوات الهندسية اللازمة لتصنيف قطعة مستقيمة، في ضوء ما تعلمه سابقا عن الموضوع، و بدقة تامة.
- ❖ أن يختار الطالب الملائمة لأداء فريضة الحج، إذا ما أتاحت له الفرصة لذلك، و في دقيقتين.
- ❖ أن يحدد الطالب الأدوات و المواد اللازمة لرسم حي شعبي في المنطقة المحلية، بدون مساعدة أحد، و بدون أخطاء.

(2) التهيؤ/ الميل Prédiposition

يشير إلى إثارة استعداد المتعلم و اهتمامه لممارسة السلوك الحركي. كأن يكون الاستعداد العقلي للعمل، أو الاستعداد الجسمي للعمل، و الاستعداد العاطفي أي الرغبة في العمل.

الأفعال السلوكية التي يمكن أن تستخدم لصياغة الأهداف الإجرائية:

أن يباشر، أن يشرح، أن يتحرك، أن يرد، أن يبرهن، أن يتطوع، أن يوضح، أن يبين رغبته.

من أمثلة الأهداف الإجرائية الممكن صياغتها في هذا المستوى ما يلي:

- ❖ أن يبدي الطالب الرغبة في عمل وسيلة تعليمية عن الميراث في الاسلام، بالرجوع إلى الآيات الكريمة ذات الصلة، و بنسبة صواب لا تقل عن 80 %.
- ❖ أن يبدي الطالب الرغبة في استخدام الحاسوب حسب احدى اللغات المعروفة، حسب ما يحدده المعلم، و في دقيقة واحدة.

(3) الاستجابة الموجهة: Réponse guidée

يهتم هذا المستوى بالمرحلة الأولى لتعليم المهارات الصعبة، و يشمل ذلك التقليد، مثل إعادة التلميذ لمهارات معينة قام بها المدرس، فهذا المستوى من الأهداف النفس حركية يشير إلى قدرة المتعلم على القيام ب أو تقليد السلوك الحركي و لكن تحت إشراف الآخرين.

الأفعال السلوكية التي يمكن استخدامها في هذا المستوى هي:

أن يجمع، أن يبنى، أن يربط، أن ينسق، أن يعيش، أن يضبط، أن يغير، أن يتحكم بالأمر، أن يخلط، أن يصحح، أن يبرهن.

من أمثلة الأهداف الإجرائية الممكن صياغتها في هذا المستوى ما يلي:

- ❖ أن يقلد الطالب المعلم في طريقة إلقاءه لقصيدة شعرية، باستخدام حركات يديه و رأسه ، و بدون أخطاء.
- ❖ أن يحاكي الطالب مدربه في عمل الضربة الساحقة في كرة الطائرة، بعد مشاهدته له عدة مرات، و في دقيقتين على الأكثر.
- ❖ أن يحاول الطالب عمل كرسي خشبي يشبه الذي صنعه النجار باستخدام الأدوات اللازمة لذلك، و بدقة تصل إلى 75 % على الأقل.

(4) الآلية أو التعويد: Mécanisme

يشير إلى قدرة المتعلم على القيام بالسلوكات الحركية غير المعقدة بطريقة آلية نتيجة لكثرة الممارسة و التكرار لهذه السلوكات.

الأفعال السلوكية التي يمكن أن تستخدم في هذا المستوى:

أن ينسق، أن يضبط وزنا، أن يفسر، أن يعالج، أن يصلح، أن يخلط، أن ينظم، أن يتحكم بالأمر.

من أمثلة الأهداف الإجرائية الممكن صياغتها في هذا المستوى ما يلي:

- ❖ أن يستخدم الطالب الأدوات الهندسية بشكل اعتيادي، كلما حاول حل المسائل الهندسية و بدون أخطاء.

❖ أن يصلح الطالب مضخة الماء في السيارة، بشكل عادي، كلما طلب منه المعلم، ذلك و بدقة تامة.

(5) الاستجابة الظاهرة المعقدة: Réponse complexe evidente

يشير الى قدرة المتعلم على انجاز المهارات الحركية المعقدة التي تحتاج إلى الدقة و الضبط و التحكم؛ و بالتالي فإن نتائج التعليم في هذا المستوى تتميز بالنشاطات الحركية الدقيقة و المنسقة. يمكن أن تستخدم في هذا المستوى الأفعال السلوكية نفسها التي درست في المستوى السابق (الميكانيكية و التعويد).

و من أمثلة الأهداف الإجرائية الممكن صياغتها في هذا المستوى ما يلي:

- ❖ أن يصنع الطالب مكعبا من الخشب، و بدقة تامة.
- ❖ أن يصنع الطالب دائرة كهربائية للكشف عن المواد الموصلة و العازلة، بدقة متناهية.
- ❖ أن يرسم الطالب وسيلة تعليمية تفيد المزارعين في مكافحة الآفات الزراعية، و بدقة تامة.

(6) التكيف: Adaptation

يهتم هذا المستوى بالمهارات المتطورة بدرجة جيدة. و يشير هذا المستوى من الأهداف إلى قدرة المتعلم على القيام بالسلوك الحركي بأكثر من طريقة تبعا لطبيعة المواقف المختلفة. (الزغول، 2012: ص 65).

الأفعال السلوكية لهذا المستوى تتمثل فيما يلي:

أن يتكيف، أن يغير، أن يعيد تنظيم شيء ما، أن يعيد تركيب شيء ما، أن ينقح.

من أمثلة الأهداف الإجرائية الممكن صياغتها في هذا المستوى ما يلي:

- ❖ أن يعدل الطالب طريقة التقطير في المختبر التي يقوم بها زميله، في ضوء خبرته السابقة في هذا المجال، و بدقة متناهية.
- ❖ أن يحكم الطالب على أداء زميله في تطعيم الأشجار، و بدون أخطاء.

(7) الأصالة و الإبداع: Création

يشير هذا المستوى إلى إيجاد أنماط جديدة من الحركات تتناسب مع مشكلات خاصة، و يركز هذا المستوى على الإبداع المبني على المهارات المتطورة بدرجة عالية.

الأفعال السلوكية التي يمكن أن تستخدم لصياغة الأهداف الإجرائية و هي:

أن يبدع، أن يصمم، أن يجد شيئاً ما، أن يؤلف، أن ينشئ، أن يرتب، أن يجمع.

من الأهداف الإجرائية الممكن صياغتها:

✚ أن يبدع التلميذ في صنع لوحة كهربائية تبين انتشار المناطق الزلزالية في العالم (الحزام الناري)، و ذلك بعد أن يستخدم مواد أولية محلية على أن تكون هذه اللوحة تقي بالغرض.

ومن أمثلة الأهداف الإجرائية الممكن صياغتها في هذا المستوى ما يلي:

❖ أن يصمم الطالب جرساً كهربائياً، باستخدام مواد خام بسيطة و ذات كلفة منخفضة، و بدقة متناهية

❖ أن يصمم الطالب جهازاً لفحص كهرباء السيارة، بالتعاون مع المعلم، و بدقة متناهية.

أمثلة إضافية في المجال النفس حركي :

✓ أن يستخدم الطالب الأدوات الهندسية بشكل اعتيادي، كلما حاول حل المسائل الهندسية، و بدون أخطاء.

✓ أن يقيس الطالب الزوايا المختلفة بشكل عادي باستخدام المنقلة، و بدقة تامة.

✓ أن يستخدم الطالب الآلة الحاسبة بيسر و سهولة، كلما استدعى الأمر ذلك، و بنسبة صواب لا تقل عن 100 % .

✓ أن يستخدم الطالب المجهر لعرض عينات من الخلايا الحيوانية أو النباتية.

✓ أن يرسم الطالب وسيلة تعليمية تفيد المزارعين في مكافحة الآفات الزراعية.

سيكولوجية المعلم:

تمهيد

- 1 التعريف بالمعلم
- 2 محكات التعليم الفعال
- 3 خصائص المعلم الفعال
- اولا: الخصائص المعرفية
- ثانيا: الخصائص الشخصية
- 4 دور المعلم في العملية التعليمية
- 5 أهمية المعلم في العملية التعليمية
- خلاصة

تمهيد:

إن التعليم مهنة تتطلب مهارات و كفايات محددة يجب تنميتها عند المعلم ليكون تعليمه فعالاً، إضافة إلى الخصائص الجسمية و المعرفية و الشخصية التي يجب أن يمتلكها المعلم، و هذا ما جعل المؤسسات التربوية تهتم بالتطوير المستمر لبرامج إعداد المعلمين و تدريبهم، بهدف تمكنهم من مواكبة التطور المستمر الذي يخضع له قطاع التعليم الناجح؛ فالعملية التربوية بمحتواها العام و أبعادها المختلفة مرهونة بوجود معلم كفء معد إعداداً جيداً، و مجهز علمياً و ثقافياً و مهنياً، يوجه مسارها و يضعها في إطارها الصحيح؛ و هذا المحور من المطبوعة يبين لنا من هو المعلم، و أن محكات التعليم الفعال تعتمد على الخصائص المعرفية و الشخصية للمعلم، كما يبين لنا بعض سلوكيات المعلم الكفاء دون أن ننسى ذكر دور و أهمية المعلم في العملية التعليمية.

1/- التعريف بالمعلم:

يعتبر المعلم عنصراً أساسياً و مهماً في العملية التعليمية، و تلعب الخصائص المعرفية و الانفعالية التي يتميز بها، دوراً بارزاً في فعالية هذه العملية؛ باعتبارها تشكل أحد المدخلات التربوية المهمة، التي تؤثر بشكل أو بآخر في الناتج التحصيلي على كل المستويات المختلفة، من معرفية و نفسية و أدائية و انفعالية عاطفية.

المعلم هو العنصر الأساسي في العملية التعليمية، وبما يمتاز به من كفاءات و مؤهلات و استعدادات و قدرات و رغبة في التعليم، يتمكن من مساعدة الطالب على تحقيق الأهداف التعليمية-التعليمية بنجاح و يسر. (أبو رياش و عبد الحق، 2007: ص 188)

المعلم، هو الإنسان الذي يقوم بعملية التعليم، و نصح و إرشاد التلاميذ و مساعدتهم على اكتساب الخبرات، و ذلك بأن يضعهم في مواقف تعليمية معينة؛ و إذ لم يوجد المتعلم و هو التلميذ، فإن مهمة المعلم تكون ناقصة بل لاغية، أما حلقة الوصل بين المعلم و المتعلم، فهو الموضوع أو المادة التعليمية.

المعلم هو القائد التربوي الذي يتصدر لعملية توصيل الخبرات و المعلومات التربوية، و توجيه السلوك لدى المتعلمين الذي يقوم بتعليمهم. (العامري، 2009: ص 13)

2/- محكات التعليم الفعال:

ان التعليم عملية معقدة و متعددة الجوانب و الابعاد، بحيث تؤثر في نجاحه متغيرات كثيرة متداخلة، فهناك المتغيرات الخاصة بالمتعلم و بالمعلم، و بالمادة الدراسية، و بطرق التدريس و وسائله؛ لذلك ينزع الباحثون إلى تقويم فعالية التعليم في ضوء ثلاث محكات أساسية هي :

أ/ الناتج التعليمي:

يشير هذا المحك إلى ما يتعلمه الطالب و يكتسبه من خبرات، نتيجة للنشاطات التعليمية المدرسية، و يمكن الوقوف على الناتج التعليمي من خلال مقارنة أداء المتعلم قبل التعليم، بأدائه بعد التعليم، أي بالتغيرات التي تطرأ على سلوكه، و التي تتبدى في اكتساب القدرات المعرفية و الميول و الاتجاهات و القيم الشخصية؛ و يعتقد الباحثون الذين يأخذون بهذا المحك، أن الناتج التعليمي هو أفضل وسيلة لاختبار فعالية المعلم و نجاح التعليم، لانه يمكننا من معرفة الانجازات التي حققها المتعلم في المجالات النفسية الحركية و الانفعالية، و المعرفية.

ب/ العملية التعليمية:

يشير هذا المحك الى أنماط السلوك التفاعلي السائدة أثناء العملية التعليمية التعلمية ذاتها، و التي تتجم عادة عن تفاعل أنماط السلوك التعليمي للمعلم، مع أنماط السلوك التعليمي للطالب؛ و التي يمارسها كل منهما في الوضع التعليمي الصفّي. و تتضح أنماط سلوك المعلم من خلال الطرق التي يتبعها في شرح المادة الدراسية، و إثارة الأسئلة و إدارة الحوار و المناقشة داخل الصف، كما تتضح من خلال الأساليب التي يزاولها في ارشاد الطلاب و تزويدهم بالتغذية الراجعة و تقويم نتائجهم. أما الأنماط السلوكية للمتعلم، فتتجلى من خلال طرق استجابته للنظام، و تركيز الانتباه، و بذل الجهد و المثابرة، و القيام بالتجارب و الممارسات العملية، و أساليب الحوار و إدارة المناقشات.

ج/ العوامل المنبئة:

يشير هذا المحك إلى الاستعدادات و القدرات و العوامل الشخصية التي يتسم بها المعلم و التي يمكن أن تساعد في التنبؤ بفعاليته التعليمية الحالية و المستقبلية. (نشواتي، 2003:ص 231-232)

يتضح من المحكات السابقة، دور المعلم الهام في تحديد فعالية التعليم و نجاحه، مما دفع الباحثين إلى دراسة خصائص المعلم الفعال.

3/- خصائص المعلم الفعال:

يتفق معظم المهتمين بسلوكيات المعلم، على أن المعلم الكفء و الفعال، هو المعلم الذي يحدث التغيرات المرغوبة (في ضوء الأهداف التربوية) في سلوك تلاميذه، و لم تعد مهام المعلم تقتصر على نقل المعرفة إلى الطلاب، فقد أصبح يطالب بمهام متعددة، و لابد من تدريبه على تلك المهام ليقوم بها و يعطى بكفاءة و نجاح.

أولاً: الخصائص المعرفية للمعلم الفعال:

لقد أكدت العديد من الدراسات و الأبحاث أن الخصائص المعرفية للمعلم الفعال، تنطوي على المعارف و القدرات العقلية إضافة إلى أسلوبه الخاص في التواصل مع طلابه و مهاراته، التي تمكنه من إدارة نفسه أولاً ثم العملية التعليمية.

1- الإعداد الأكاديمي و المهني:

يرتبط إعداد المعلم أكاديمياً و مهنياً على نحو إيجابي بفعالية التعليم؛ فقد أشارت بعض البحوث إلى وجود ارتباط إيجابي بين مستوى التحصيل الأكاديمي للمعلمين و فعاليتهم التعليمية، كما يقدروا الإداريون و الموجهون و التربويون في ضوء إعداد الخطط الدراسية و التعامل مع الطلاب. فالمعلم المتفوق في ميدان تخصصه ن و المؤهل مهنياً على نحو جيد، يغدو أكثر فعالية من المعلم الأقل تفوقاً و إعداداً، إذا قيست هذه الفعالية بمستوى تحصيل طلابه؛ و قد يعود سبب ذلك إلى كون العوامل التي تجعل الطالب متفوقاً، هي ذاتها التي تجعله معلماً فعالاً، كالقدرة العقلية، و الجد، و المثابرة، و الميل إلى القراءة و سعة الاطلاع. و قد أشارت دراسة "Torrance and Parent (1966)" إلى أن المعلمين الأكثر فعالية يمتلكون فعاليات عقلية تمكنهم من استخدام نشاطات و أساليب متنوعة في التدريس، تميزهم عن غيرهم من المعلمين الأقل فعالية. (نشواتي، 2003:ص 34)

2- اتساع المعرفة و الاهتمامات:

لا يقتصر التعلم الناجح و الفعال على تفوق المعلم في ميدان تخصصه فحسب، بل يرتبط بمدى اهتمامه و تنوعها بمختلف المسائل التي تقع خارج ميدان تخصصه، و الميادين الأخرى ذات العلاقة بهذا التخصص. كما أن تنوع اهتمامات المعلم و سعة معرفته تنعكس إيجاباً على زيادة دافعية الطلبة و تنوع معارفهم من خلال تمثلهم لهذه السمة. (منصور و رزق، 2018: ص 201)

3- معلومات المعلم عن طلابه :

بما فيها، خصائصهم العمرية، و قدراتهم العقلية، و سماتهم الشخصية و حاجاتهم النفسية؛ إضافة إلى اتجاهاتهم و ميولهم و قيمهم، و الفروق الفردية بينهم. لأن معرفة المعلم بهذه المتغيرات تجعله أكثر فعالية في تواصله و تعامله معهم؛ كما تساعد طلابه على تكوين اتجاهات ايجابية نحوه و نحو مادته الدراسية؛ و تمكنه من استخدام الاستراتيجيات المناسبة التي تجعل التعلم عند طلابه ذا معنى. (منصور ورزق، 2018 :ص202)

و في هذا المجال يضيف (عبد الناصر، و بن طريف، 2009 :ص 316) مايلي:

-القدرة على التعبير (الطلاقة): و يتكون ذلك بقدرة المعلم على توصيل ما يريد توصيله من المادة الدراسية المقررة و المطلوبة إلى التلاميذ.

-تنظيم مواضيع الدراسة: و اختيار المواد و المواضيع المناسبة و تدريسها تدريجيا من السهل إلى الأصعب، فالأكثر صعوبة أو من البسيط إلى الأقل بساطة

ثانيا: خصائص شخصية :

ان التباين بين فعالية المعلمين التعليمية لا يعود فقط الى خصائصهم المعرفية فحسب، بل يمكن أن تكون الخصائص الانفعالية و الشخصية، أكثر أهمية في تحديد هذه الفعالية .

و تتباين خصائص و سمات شخصية المعلمين، مما يؤدي إلى إثارة مناخات صفية مختلفة لدى تفاعلهم و تواصلهم مع التلاميذ؛ و أشارت العديد من الدراسات ان هناك علاقة بين الخصائص الشخصية و التعليم الناجح؛ و فيما يلي نوضح أهم الصفات الشخصية الجيدة للمعلم: (نشواتي، 2003:ص 137- 239)

-الاتزان و الدفاء و المودة: حسب " أندرسون، Anderson" (1959) تشير العديد من الدراسات إلى أن خصائص شخصية المعلم تؤثر في سلوك الطلاب التحصيلي و غير التحصيلي، فقد تبين أن الأطفال و المراهقين الذين يواجهون بعض الصعوبات المدرسية و المنزلية، قادرون على التحسن السريع عندما يرعاهم معلمون قادرون على تزويدهم بالمسؤولية؛ كما أشارت دراسة "ريانز، Ryans" (1960) إلى أن ارتباط فعالية التعليم بخصائص المعلمين الانفعالية، أقوى من ارتباطهم بخصائصهم المعرفية،

حيث تبين أن المعلمين الأكثر فعالية، يمتازون بالتسامح تجاه سلوك تلاميذهم و دوافعهم، و يعبرون عن مشاعر ودية حيالهم.

-**الحماس:** تشير بعض الدلائل إلى أن مستوى حماس المعلم في أداء مهمته التعليمية، يؤثر في فاعلية التعليم على نحو كبير؛ و قد بينت بعض الدراسات وجود ارتباط ايجابي بين حماس المعلم و مستوى تحصيل طلابه، كما بينت هذه الدراسات أن الطلاب أكثر استجابة نحو المعلمين المتحمسين. و ان حماس المعلم كصفة شخصية يؤثر في فاعلية التعليم، و يساهم في تباين الطلاب من حيث مستوى التحصيل و من حيث اتجاهاتهم نحو المادة الدراسية و مدرستها.

-**الإنسانية:** المعلم الفعال هو المعلم "الإنسان" الذي يتصف بما تتطلب عليه هذه الكلمة من معنى، ان المعلم الإنسان هو المعلم القادر على التواصل مع الآخرين، و المتعاطف و الودود، و الصادق و المتحمس، و المرح و الديمقراطي، و المنفتح و المتقبل للآخرين.

كما يجب أن يكون المعلم متخصصا ملما بكل مفاهيم التدريس، و نظريات التعلم مستخدما طرائق إستراتيجية تتلاءم و طبيعة المادة الدراسية. (الفتلاوي، 2003: ص 40)

و حسب "اللقاني" (1995) لا بد أن توفر في المعلم شروط هي:

- أن يتمم المعلم دورا قياديا، بحيث يوفر جو التعلم، إدارته لنشاطات الحجرة الدراسية.
- توفير الجو المناسب في الصف، من خلال تكوين علاقات اجتماعية و كذا كشف ميول و اتجاهات المتعلم و مساعدته على تنمية قدراته.
- القدرة على التعبير و التوضيح و الاستماع.
- القدرة على التعرف على الكلمات التي تدل على فهم التلميذ أو عدم فهمه.
- القدرة على البحث و الاطلاع المستمر.
- القدرة على طرح الأسئلة و إتاحة الوقت للتفكير و احتمال تأجيل الاستجابات.
- القدرة على إدراك الفروق بين التلاميذ و تقدير سلوكهم. (اللقاني، 1995: ص 233)

-**الرغبة الطبيعية في التعليم:** فالمعلم الذي تتوافر لديه هذه الرغبة سوف يقبل على طلابه و موضوعه بحب و دافعية، كما سوف ينهمك في التعليم فكرا و سلوكا و شعورا.

-**الجانب النفسي و الاجتماعي:** المعلم الناجح و الكفاء هو الذي يتمتع بمجموعة من السمات الانفعالية و الاجتماعية، و من أبرز هذه السمات أن يكون متزنا في انفعالاته و أحاسيسه، ذا شخصية بارزة، محبا لطلبته، ملتزما بأداب المهنة، و أن يكون واثقا بنفسه، و أن يحترم شخصية طلبته، حازما معهم، و أن يتصف بالمهارات الاجتماعية؛ لأن المجتمع المدرسي مجتمع إنساني يقوم على التفاعل الاجتماعي بين أعضائه من طلبة و معلمين و إداريين و موجهين و أولياء الأمور. و يفرض هذا الواقع على المعلم التعاون معهم جميعا و المحافظة على علاقات ايجابية فعالة؛ كذلك يتميز بالعدل في الحكم و معاملة الطلبة بالمساواة و البعد عن الانحياز، و أيضا أن يتحلى بالصبر و التسامح و تحمل صعوبات الرسالة التربوية.

إلى جانب الخصائص المعرفية و الخصائص الشخصية يجب أن تتوفر في المعلم بعض الخصائص الجسمية لتأهله لعملية التدريس نذكر منها:

- 1- السلامة من العيوب و الأمراض و العاهات.
- 2- سلامة النطق و التلفظ بالكلمات.
- 3- الاهتمام بنظافة و حسن المظهر الخارجي.
- 4- الاتزان و الهدوء بجميع التصرفات.
- 5- الحيوية و النشاط و الانتظام.

بعض النماذج السلوكية للمعلم الكفاء:

هناك ثلاثة انواع من النماذج السلوكية التي يتصف بها المعلم الكفاء هي:

- 1/- نموذج المعلم المتفهم لطلابه؛ الذي يتصف بالدفء و يملك القدرة على إقامة علاقة صداقة مع طلابه، مقابل المعلم الذي يتصف بالتمركز حول ذاته و غير مهتم بالآخرين.
- 2/- نموذج المعلم الذي يشعر بالمسؤولية، مقابل المعلم الذي لا يشعر بالمسؤولية تجاه عمله و لا يهتم لتخطيط عمله و تنظيمه.
- 3/- نموذج المعلم المثير و صاحب الفكر و الخيال، مقابل المعلم الذي يبعث الملل و السلوك الروتيني. (سليمان، 2010: ص376)

4/- دور المعلم في العملية التعليمية:

لا يمكن بأي حال من الأحوال أن نغفل الدور الكبير الذي يلعبه المعلم في العملية التربوية، فالمعلم هو الذي يعمل على التطبيق العملي لما تم تصميمه نظرياً، فهو أثناء تطبيقه للمنهاج يدرك العديد من الثغرات التي لم يتم إدراكها أثناء بناء المنهاج.

و تبرز أهمية المعلم و أدواره في تحديد نوعية التعليم و اتجاهاته، و دوره الفعال و المتميز في بناء جيل المستقبل، و تحديد نوعية حياة المجتمع؛ فللمعلم دور حاسم في العملية التعليمية، فهو المسئول المباشر في تحقيق الأهداف التعليمية في مراحل الدراسة المختلفة. و دوره لم يعد مقتصرًا على مجرد إيصال المعلومات و المفاهيم الى المتعلمين، بل اتسعت و تنوعت هذه المهام لتواجه التطورات المستمرة و السريعة للتطور التكنولوجي، و الانفجار المعرفي، و ظهور التقنيات التربوية الحديثة في ميدان التدريس، لذلك تنوعت أدواره و أصبح مدرسا و مربيا، و مرشدا موجها، و مساهما في البحث و الاستقصاء.

و يمكن تلخيص أدوار المعلم في المجال التعليمي كما يلي (علي راشد، 2002: ص 82-84)

1) دور المعلم في تعليم التلاميذ قدرات التفكير: و المقصود هنا تعليم التلاميذ قدرات التفكير التي تجعلهم يكتشفون بأنفسهم المعارف و الحقائق المختلفة، فتعليم قدرات التفكير، له العديد من المزايا و التي أبرزها: يزيد من إنسانية التلميذ- يزيد من قيمته و ثقته بنفسه - يسرع في تأهيله و إعدادة للمجتمع - يهذب قدراته و يجعله أكثر ملائمة لمطالب المستقبل - التدريب على حل المشكلات و نقد المواقف و الابتكار.

2) دور المعلم كملاحظ و مشخص و معالج: و من أدوار المعلم كذلك الملاحظة، و المقصود هنا هو ملاحظة المعلم لتلاميذه و لأفعالهم و ردودها، و معرفته لطبائعهم و مستويات سلوكهم، و بتكوينهم السيكولوجي، و انفعالاتهم و مختلف المواقف السلبية التي تصدر منهم، و ذلك يسهل إلى حد كبير التعامل مع كل منهم بالنسبة للمعلم، إضافة إلى ذلك دوره التشخيصي، و الذي يرتبط بدوره كملاحظ، إذ يستطيع بتشخيص سلوك التلاميذ تحديد جوانب القوة و الضعف لكل تلميذ، و طرق التعامل معه و وضع برنامج مناسب له.

3) دور المعلم كمستشار و موجه لتلاميذه: يعتبر التوجيه و الإرشاد من أهم أدوار المعلم التي يقوم بها تلاميذه، و ذلك في مختلف أمورهم، و مواقفهم التي يتعرضون لها سواء التعليمية منها، أو الاجتماعية، فالمعلم الجاد هو الذي يركز جهوده و توجيه و إرشاد و مساعدة تلاميذه على تحقيق أهداف التعليم، من أن يلقنهم المعلومات الجاهزة و كيفية تقويم عملهم و تعلمهم بأنفسهم.

كما ترى (Jennifer vanbaren,2017) ان دور المعلم يتمثل فيما يلي:

1/ نقل المعرفة: يُعتبر المُعلّم بمثابة المزوّد و الناقل الأول للمعرفة، و هو الذي يضمن عمليّة تلقّي المعلومات المُختلفة بالشكل الصحيح، و ذلك بالاستعانة بالكثير من المصادر و الوسائل مثل المناهج الدراسيّة، و إرشادات التعليم؛ بالإضافة إلى حُضور المُحاضرات ذات الصلة. و تتنوّع أساليبه في التعليم لتشمل التعلّم القائم على المشاريع و التجارب العلميّة، و التعليم من خلال المجموعات، و التعلّم الجماعي في غرفة الصف أو خارجها.

2/ خلق البيئة الصفية المناسبة: تُعتبر مهمّة خلق بيئة صفيّة جيّدة من أهم الأدوار التي يؤدّيها المُعلّم، حيث يؤثر بذلك على طلابه و مستوى التركيز و الإنجاز لديهم داخل غرفة الصف، بالإضافة إلى انعكاس تصرّفاته على سلوك الطلبة الاجتماعي و الدراسي، فقد يُصبح الطلاب على سبيل المثال أكثر هدوءاً في التعامل مع غيرهم فيما لو كانت البيئة الصفيّة مريحةً و هادئة؛ أمّا إذا كان المُعلّم يتسم بالغضب و العصبية فقد ينعكس ذلك على طلابه بشكل سلبيّ، ممّا يؤدّي إلى انخفاض مستوى التعلّم و الاستجابة داخل غرفة الصف، و لا تقتصر البيئة الصفيّة الجيّدة على المُعلّم وحده، إنّما تعتمد أيضاً على موقع الصف، و سلوكيات الطلبة، و التأثيرات الخارجية في المدرسة، و البيئة المحيطة كاملةً.

3/ تمثيل القدوة الحسنة: يُمثّل المُعلّم في نظر طلابه قدوةً و نموذجاً يُحتذى به، حيث يقضي الطلاب جزءاً كبيراً من يومهم مع المُعلّم، فيتأثرون بسلوكياته إلى حدّ كبير، سواء كانت إيجابيةً أم سلبيةً، إذ لا يقتصر دوره على التدريس فقط، بل يشمل التربية الأخلاقية أيضاً، و تقديم المعونة و الاهتمام للطلاب.

4/ تنظيم الصف: تُعدّ عمليّة تنظيم الطلاب و الصف من أصعب المهام التي يقوم بها المُعلّم، ذلك لأنّ نجاح العملية التعليميّة أو فشلها يعتمد على مدى قدرة المُعلّم على ضبط الصف، و يتم ذلك من خلال تعريف الطلّاب بالواجبات المطلوبة منهم بإصدار التعليمات و الإرشادات اللازمة.

5/- أهمية المعلم في العملية التعليمية:

من خلال الأدوار التي سبق ذكرها يتبين لنا أهمية المعلم في العملية التعليمية التعليمية؛ فهو الوسيلة لكل مجتمع لإعداد الأجيال الحاضرة و المقبلة، فهو أحد المداخل الأساسية من مدخلات العملية التعليمية، مما يساعد بدوره الكبير في نجاح التربية في بلوغ غاياتها و تحقيق دورها في تطوير الحياة.

كما تعد أهمية المعلم في العملية التعليمية من أهمية التعليم في الحياة الإنسانية و دوره في تشكيل الحياة. و تكيف سلوك الأجيال القادمة لمواجهة تطوراتها و تعقيداتها، مستخدما الاستجابة لكل ما هو جديد فيها، لأن التعليم أداة التربية، و وسيلتها لتحقيق أهدافها، و تلبية متطلبات التطور الحضاري، و توفير مستلزماته من القوى البشرية المؤهلة لقيادة هذا التطور، و إدامته لذلك. فرفع مستوى التعليم شرطا أساسيا لإحداث أي تطور و تقدم في مجالات الحياة المختلفة. (علي عطية و الهاشمي، 2008، ص33)

هكذا يمكننا القول أن المعلم هو أهم عنصر في المدرسة، و لشخصيته تأثير كبير في سلوك التلامذة حيث لا يمكن تحقيق مواقف تعليمية جيدة من دونه، و دوره في القيادة الجماعية للمدرسة دور بالغ الأهمية، فهو أكثر الأفراد اتصالا (بالتلامذة)، و ذلك لوجوده معهم وقتا غير قصير و تفاعله المستمر معهم، فلا بد أن تتأثر شخصيا قيمهم و سلوكهم بخصائصه الشخصية و أسلوبه في التعامل داخل الصف و خارجه.

فالمعلم الذي يتمتع بخصائص شخصية مرغوبة من (تلامذته)، يكون أكثر قدرة على إحداث تغيرات في سلوكهم كما يكون أكثر قدرة على إثارة اهتمامهم، و توجيههم الوجهة الصحيحة المرغوبة. و تتيح العلاقات الايجابية التي تقوم بين المعلم و تلامذته الفرصة في أن يتعلموا كيف يقودون و يوجهون أنفسهم اقتداء بمعلمهم، إذ أن الخصائص التي يتمتع بها المعلم و المفضلة عندهم، بما فيها أناقته و هندامه التي يهتم بهما، و هدوئه و اتزانه و شعوره بالمسؤولية، تجعلهم يقتدون به إذ أنهم في هذه المرحلة العمرية يجتازون فترة انتقالية يؤكدون فيها ذواتهم، و يسعون إلى تقليد النماذج السلوكية للكبار الذين تأثروا بهم

و تؤثر شخصية المعلم و طريقة معاملته لتلامذته في تحديد اتجاهاتهم، كثيرا نحو معلمهم و نحو المدرسة و الحياة العملية في المستقبل. و من السمات التي يجب أن تتحلى بها شخصية المعلم حسن معاملته الإنسانية لتلامذته، و عدم التفرقة بينهم و تشجيعهم كون المعلم مرحا و يحب تلامذته؛

فشخصية المعلم شخصية متميزة و محترمة في المجتمع، فما أحل و أنبل تلك الرسالة التي يحملها المعلم، و ماذا يترتب عليه من أن تتحلى شخصيته بكل القيم و الصفات النبيلة و الابتعاد عن كل تأنيب و تحقير ليكون قدوة لتلامذته يقتدون به في حياتهم.

إن الشخصية التربوية المتزنة و المحترمة للمعلم، و التي من سماتها اعتماد الأسلوب الصحيح للتربية، الذي يعتمد على فهم شخصية المتعلم و تأمل ميوله، و انه شخصية لها عاطفة و رغبة و فكر تجعل التلامذة يقتدون به، و يتأثرون بشخصيته و يتذكرونه في حياتهم المستقبلية .

فالمعلم إنسان محترم و يقوم بواجب إنساني عظيم، فهو الذي ينير الدرب أمام الأجيال، فيبدد الظلمة عنهم و يعددهم الأعداد الصحيح للمستقبل، فعليه أن يعطي الصورة المثلى لشخصه؛ فالتلاميذ و ابتداء من الصف الأول هم يراقبون معلمهم و ينقلون كل تصرفاتهم إلى ذويهم، ابتداء من اللباس الذي يرتدونه و التصرف داخل الصف و خارجه، و هم يقتدون به و تبقى شخصيتهم في الذاكرة .

خلاصة:

يمكن القول أن المعلم يلعب دورا هاما في تحديد فعالية العملية التعليمية و نجاحها، فهو العمود الفقري الذي لا غنى عنه في انجاز هذه العملية و صياغتها الصياغة المناسبة للمتعلمين. و قد تمت الإشارة في هذا الفصل إلى بعض المعايير المستخدمة لتحديد التعليم الفعال كالنتائج التعليمي و العملية التعليمية و العوامل المنبئة، و التي على ضوءها يمكن الوقوف على أهم الخصائص المرتبطة بنجاح المعلم، و المتمثلة في الخصائص الجسمية و المعرفية و الشخصية. كما تم التطرق إلى التعريف بالمعلم، ذكر بعض النماذج السلوكية للمعلم الكفاء، الحديث عن كل من دور المعلم و أهميته في العملية التعليمية؛ و تم التطرق إلى الخصائص المعرفية التي تنطوي على الإعداد الأكاديمي و اتساع معرفته و تنوعها، و معلوماته عن تلاميذه؛ أيضا، تم التطرق إلى الخصائص الشخصية التي تظهر في اتزانه و مستوى حماسه و إنسانيته، و ذلك حتى نصل إلى أسس صحيحة في اختيار و انتقاء المعلم الفعال. و ما يجدر الإشارة إليه، و هو يصعب إيجاد صفة جاهزة نتمكن من خلالها تحديد المعلم الفعال، لأن العملية التعليمية نشاط مركب ينطوي على العديد من المتغيرات، فهناك المتغيرات الخاصة بالمادة الدراسية، و طريقة التدريس و الظروف التعليمية، بالإضافة إلى المتغيرات الخاصة بالمتعلم، و التي سوف نتطرق إليها في المحور الموالي.

سيكولوجية المتعلم

تمهيد

- 1 التعريف بالمتعلم:
 - 2 سيكولوجية المتعلم و علاقتها بنجاح المعلم في التدريس:
 - 3 أهداف علم النفس التربوي اتجاه المتعلم:
 - 4 خصائص المتعلم وأثرها في التعليم:
أ/ الخصائص الشخصية:
ب/ الخصائص المعرفية:
 - 5 العوامل المؤثرة في أساليب التعلم:
 - 6 بعض أنماط و أنواع المتعلمين
- . خلاصة

تمهيد:

منذ فترة جد طويلة سادت في التربية فكرة مفادها أن أهم شيء في التعلم هو المعلومات و المعارف بحد ذاتها بغض النظر عن المتعلم، لذا انصب الاهتمام بمادة التعلم دون التمييز بين المتعلمين، لأن الهدف كان آنذاك يكمن في حفظ المعلومات و استرجاعها، و ليس فهمها و استيعابها؛ أما الآن أصبحت أهداف التربية ترمي إلى استيعاب الخبرة. و المقصود بالاستيعاب هنا : "هو إمكانية الاستخدام العملي لما تم فهمه و تذكره سابق، و هو النشاط العقلي الذي يشتمل على سلسلة العمليات النفسية مثل: الإدراك، الذاكرة، التفكير...الخ. إلى جانب الخصائص الشخصية ذات الصلة المباشرة بهذا النشاط، كالمشاعر و الرغبات و الإرادة...الخ". (منصور ورزق، 2018:ص 24). و هذا النوع من الاستيعاب يتطلب معالجات شتى و إعادة تصنيع المعلومات، الهدف منها إعادة تشكيلها في ضوء ما لدى المتعلم من قدرات و إمكانات عقلية و صفات شخصية، أي مراعاة المدخل المتعلق بالخصائص العمرية و الفروق الفردية و مستوى النمو أو الخبرة السابقة. لأن هذه المعلومات يجب أن تتفاعل مع تلك الإمكانات المعرفية و الخصائص الشخصية التي يمتلكها و يتحلى بها المتعلم.

1/- التعريف بالمتعلم:

إن المتعلم هو المستهدف من وراء العملية التربوية و التعليمية، حيث تسعى التربية بمختلف مؤسساتها إلى تربية المتعلم و تنشئته، و توجيهه و إعدادة للمشاركة في حياة المجتمع بشكل منتج و مثمر.

و يعد المتعلم محور العملية التعليمية التي تتوجه إليه عملية التعليم، لذلك فإن العملية التعليمية تبدي عناية كبرى له، فتتظنر إليه من خلال خصائصه المعرفية و الوجدانية و الفردية، في تجويد العملية التعليمية و تنظيمها، و تحديدها أهداف التعليم، و المراد تحقيقها فيه، فضلا عن مراعاة هذه الخصائص في بناء المحتويات التعليمية، و تأليف الكتب و اختيار الوسائل التعليمية و طرائق التعليم. (الجبار، 2000: ص 288).

و يرى (مصطفى، 2014: ص 68) أن التربية الحديثة تنظر للمتعلم على أنه شريك في العملية التعليمية، و ليس مجرد متلقي سلبي تفرض عليه الأنشطة التعليمية فرضا من قبل المعلم، أو من قبل واضعي المناهج، و كون المتعلمين شركاء في العملية التعليمية يعني أنهم يؤثرون في وضع الأهداف، و

اختيار المحتوى، و يتحملون جزءا كبيرا من مسؤولية تعلمهم؛ و من جهة المعلم فهو يقوم بدور المسهل الذي يوفر الظروف الملائمة للتعلم بالتعاون مع المتعلم نفسه، و لا ينفردون كما هو الشأن في الممارسات التقليدية فارضين سلطتهم المطلقة و متكرين لحاجات و احتياجات المتعلمين.

2/- سيكولوجية المتعلم و علاقتها بنجاح المعلم في التدريس:

إن نجاح المعلم في التدريس يتوقف على فهمه لسيكولوجية متعلمي الفصل الدراسي من حيث:

- معرفة خصائص نمو المتعلم و صفاته المميزة في سن الدراسة التي يمر بها.. فمتعلم مرحلة دراسية يختلف عن متعلم مرحلة دراسية أخرى، من حيث نضوج قدراته المختلفة و خبرته و مدى قابليته للاستفادة من العملية التربوية و التعليمية، و عليه يجب على المعلم معرفة خصائص كل مرحلة يمر بها المتعلمين، ليتمكن من معرفة أسلوب التفاعل و التعامل معهم وفقا للفروق الفردية الموجودة بينهم.

- دراسة البيئة و ظروف التنشئة الاجتماعية و الظروف الاقتصادية، و الفروق الفردية بين المتعلمين من حيث تحصيلهم الدراسي و من حيث حالاتهم الجسمية، و القدرات العقلية و اختلافهم في الاتجاهات و الاهتمامات؛ فمعرفة هذه الفروق تمكن المعلم من معرفة كيفية توجيههم و رعايتهم و كيفية الاهتمام بهم.

- التعرف على مشكلات المتعلمين النفسية بما يتعلق بالاضطرابات الدراسية مثل عدم الانتباه، ضعف الاستيعاب، التأخر الدراسي، السلوك غير السوي داخل الفصل أو خارجه، القلق من الامتحان، و غيرها من المشكلات؛ ثم العمل على دراسة تلك المشكلات و معرفة أسبابها، حتى يتمكن من علاجها.

- التعرف على دوافع سلوك المتعلمين في حياتهم المدرسية و كيفية الاستفادة منها في تحسين إقبال المتعلمين على التعليم و التعلم بشوق و رغبة.

- الإلمام بوسائل تقويم المتعلم الشاملة لنواحي تطور شخصيته جسيما و عقليا، و خلقيا و انفعاليا، و مهاريا و اجتماعيا، فضلا عن معرفة نتائج جهودهم في التحصيل الدراسي، لقياس مستوى المتعلم و معرفة مدى تقدمه أو تأخره في العملية التعليمية، و لمساعدته في تحسين نفسه و توجيهه، و معاونته للتغلب على ما يصادفه من صعوبات و مشاكل نفسية، و إرشاده إلى علاج نواحي الضعف عنده. (الفتلاوي، 2003: ص 46-47).

3/- أهداف علم النفس التربوي اتجاه المتعلم:

يمكننا تلخيص أهداف علم النفس التربوي اتجاه المتعلم في النقاط التالية:

- بناء شخصية سوية مستقلة للمتعلم.
- تقويم سلوك المتعلم و تصحيحه و تعديله.
- مساعدة المتعلم على إيجاد حلول لمشكلاته التربوية و الاجتماعية و غيرها.
- تحسين صحة المتعلم النفسية.
- زيادة قدرة المتعلم على التكيف و الاندماج في البيئة الاجتماعية.
- مساعدة المتعلم على اكتشاف مهاراته و مواهبه و من ثم تنميتها.

4/- خصائص المتعلم وأثرها في التعليم:

يمثل المتعلم الطرف الثاني في العملية التعليمية و الحديث عنه يقودنا إلى تحديد وضعه إزاء العملية التعليمية، فهو المستهدف بالدرجة الأولى في هذه العملية المتشابكة.

المتعلم هو الكائن الإنساني الذي لا يعيش بمعزل عن المؤثرات البيئية، و الاستعدادات الوراثية، و الحاجات البيولوجية، و من يتعامل معه لابد من أن يتمكن من الإحاطة به و بكل ما له صلة به؛ كطبيعته التكوينية، و مكونات شخصيته و استعداداته، و دوافعه و انفعالاته، و قدراته الفكرية و مستوى ذكائه، و ما يؤثر فيه من عوامل بيئية في البيت و المجتمع، و المعلم و الوسائل المستخدمة في التعامل معه. (علي عطية و الهاشمي، 2008: ص 25)

المتعلم فرد في المجتمع له خصائصه الشخصية، و ذاتيته المتفردة عن أقرانه داخل السياق التعليمي و خارجه، و محاولة طمس خصائص هذه الشخصية و إنكار ذاتية المتعلم في الوقت التعليمي، هو في حد ذاته كف للقدرات و الطاقات الكامنة في نفس المتعلم، و التي يمكن استخدامها بشكل، أو بآخر لتدعيم و تفعيل عمليات تعلمه.

ومن بين خصائص التي يجب توفرها في المتعلم حتى يكون قادرا على عملية التعلم ما يلي:

أ/ الخصائص الشخصية:

و هي الصفات و السمات المميزة للفرد و التي يمكن من خلالها أن نفرق بين الأفراد.
حسب " دريك ميدور ، Derrick Meador " (2018)، هناك 10 خصائص يجب أن تتوفر في المتعلم الفعال و هي:

(1) **خاصية طرح الأسئلة:** يرغب معظم المعلمين في أن يطرح الطلاب أسئلة عندما لا يفهمون المفهوم الذي يتم تدريسه. هذه هي الطريقة الوحيدة للمعلم لمعرفة درجة فهم المتعلم للمفهوم الذي تم تدريسه. و يكون طرح الأسئلة مفيداً للفصل ككل، تعطي فرصة جيدة للتعلم. فالطلاب الجيدون ليسوا خائفين من طرح الأسئلة لأنهم يعرفون أنه إذا لم يفهموا مفهوماً معيناً، فيمكن أن يؤذيهم لاحقاً .

(2) **خاصية العمل بجد:** الطالب المثالي ليس بالضرورة الطالب الأكثر ذكاءً. هناك العديد من الطلاب ممن هم محظوظون بما يكفي للحصول على ذكاء طبيعي، و لكنهم يفتقرون إلى ضبط النفس لتتقن ذلك الذكاء. إن العمل الدؤوب في المدرسة يعني إنهاء العمل في الوقت المحدد، و وضع أقصى جهد في كل وظيفة، و طلب مساعدة إضافية عند الحاجة، و قضاء وقت في الدراسة للاختبارات، و التعرف على نقاط الضعف، و البحث عن التحسينات.

(3) **خاصية المشاركة في الأنشطة:** يمكن أن تساعد المشاركة في الأنشطة على بناء ثقة الطلاب، مما يمكن أن يحسن من نجاح الطلاب. تقدم معظم المدارس مجموعة كبيرة من الأنشطة اللاصفية التي يمكن للطلاب المشاركة فيها؛ توفر هذه الأنشطة الكثير من فرص التعلم التي لا يمكن للفصل الدراسي التقليدي ببساطة القيام بها. توفر هذه الأنشطة أيضًا فرصًا للقيام بأدوار قيادية و غالباً ما تُعلم الناس بالعمل في فرق لتحقيق هدف مشترك.

(4) **خاصية القيادة:** شخصية طالب العلم على الأغلب تكون شخصية قيادية و قوية، و في العادة تكون السمة القيادية فيها هي سمة فطرية في الذات، و مع ذلك فإنه من الممكن تطويرها و تحسينها، من خلال تعزيز ثقة الآخرين بالفرد و بناء روابط إيجابية معهم. (Derrick Meador ,2018) إذا كان المتعلم قائدا فهذا يسمح له بتحمل المسؤولية و تحفيز الآخرين على النجاح.

(5) **خاصية الدافعية:** أفضل الطلاب هم أولئك الذين لديهم الدافع لتحقيق النجاح. و الدافع في أبسط تعريفاته هو حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد توجه نحو التخطيط للعمل مهما يحقق مستوى محدد من

التفوق يؤمن به الفرد و يعتقد، و بالمثل، فإن الطلاب الذين يفتقرون إلى الحافز هم أولئك الذين هم أصعب من يستطيع الوصول إليهم، و الذين غالباً ما يواجهون مشاكل و يتخلون عن المدرسة في نهاية المطاف. من السهل تعليم الطلاب المتحمسين للتعلم. إنهم يريدون أن يكونوا في المدرسة و يريدون التعلم و يرغبون في النجاح. الدافع يعني أشياء مختلفة لأناس مختلفين.

(6) خاصية القدرة على حل المشكلات: إن ثقة الطالب في قدراته، و في قدراته علة التعامل مع مخاوفه الحياتية و الدراسية تعد من الجوانب المهمة في تحديد مدى إمكانياته على التوصل لحلول لما يواجهه من مشكلات، فحل المشكلات يتطلب من الطالب استخدام قدراته الذهنية و حتى الانفعالية.

الطلاب ذوو المهارات الحقيقية لحل المشكلات هم جواهر نادرة يحبها المعلمون. يمكن استخدامها كمورد لمساعدة الطلاب الآخرين ليصبحوا قادرين على حل المشكلات.

(7) صفة اغتنام الفرص: انتهاز فرصة التعلم، و معرفة قيمة الوقت الذي يقضيه في المدرسة فلا يضيع منه لحظة، فعلى كل طالب أن يستفيد من الفرص المتاحة له وأن يقدر التعليم الذي يتلقاه.

(8) خاصية الصلابة النفسية: هي عامل مهم و حيوي من عوامل الشخصية التي تمكن الفرد من استثمار مصادره الشخصية و خبراته السابقة لتحسين أدائه و المحافظة على صحته النفسية و الجسمية. و هي جوهر الشخصية السوية التي تزرع بداخل الفرد روح التحدي و تقوي عزيمته لتطلع نحو مستقبل أفضل للحياة. فمن السهل إدارة الطلاب الذين يؤدون أداءً جيداً في الفصل، حتى و لو كانت لديهم صعوبات أكاديمية.

(9) خاصية الدعم الاجتماعي: يعتبر الدعم الاجتماعي من أساليب التعامل التي يلجأ إليها مختلف الأفراد في مواقف السراء و الضراء، فهو يشير إلى السند المادي و المعنوي الذي يقدمه فرد لفرد ما يكون بحاجة إليه خاصة في المواقف الصعبة التي يحتاج فيها إلى من يواسيه، و يخفف عنه المعاناة. إذا توفر الدعم الاجتماعي للطالب فإنه. يجعل الأمور أسهل كثيراً، فوجود نظام دعم جيد لا يسمح بفشل الطالب، و بالتأكيد يمنحه ميزة مميزة.

(10) خاصية الثقة: أن يكون الطالب جدير بالثقة هي خاصية جودة ستجذبه ليس فقط لمعلميه بل أيضاً لزملائه. لا أحد يريد أن يحيط نفسه بأشخاص لا يمكنهم الوثوق بهم في النهاية. يحب المعلمون

الطلاب والطبقات التي يتقون بها ، لأنهم يستطيعون منحهم الحريات التي توفر لهم في الغالب فرص تعلم غير مسبقة. فالمعلم عندما يعطي فرصة للطلاب، فإنه يثق به. فالطلاب الجيدون يقدرّون الفرص لإثبات أنهم جديرون بالثقة.

<https://www.thoughtco.com/perfect-student-characteristics>

ب/ الخصائص المعرفية:

-**الذكاء:** هو القدرة على اكتساب المعرفة أو القدرة على التعلم، كما كان يعرف على أنه قدرة الفرد على التوافق مع المواقف الجديدة؛ هذا و قد تم تحديد مفهوم الذكاء على أنه قدرة عامة عند الفرد تساعد على التوافق مع نفسه و مع البيئة التي يعيش فيها.

و الذكاء سمة لا يمكن قياسها قياسا مباشرا، وإنما يعطى الفرد عملا معينا لإجرائه، و يتطلب هذا العمل ممارسة بعض الوظائف العقلية العليا ثم تسجيل النتائج؛ و تقارن بعمل غيره من المتحدين معه في العمر الزمني و الموجودين تحت الشروط و الظروف، و انه لمن المسلمات أن عينة سلوك الفرد في المواقف الاختيارية تدل على حقيقة سلوكه فيما يقيسه الاختبار.

و يعتبر الذكاء عاملا أساسيا في عملية التعلم، و تعددت التعاريف المقترحة له، بتعدد النظريات و المرجعيات التي تستند إليها، فبعض الباحثين يتناولون الذكاء باعتباره قدرة عضوية ترتبط بالتكوين البيداغوجي للفرد، و أن مصدر الاختلاف بين الأفراد في درجات الذكاء هو الاختلاف في التكوين البيولوجي لكل منهم (جلال، 1985)؛ و في المقابل، يرى بعض الباحثين الآخرين أن الذكاء هو "القدرة على التفكير المجرد" و "التصرف بنجاح في المواقف التي يواجهها الفرد"، و يمكن ملاحظة ذلك في سلوك الفرد و قدرته على الفهم و التحليل و الاستنباط و الابتكار و استحضار الأفكار المناسبة المتجهة نحو تحقيق غاية محددة (معوض، 1994)، أما (ماهر، 1997) فيعرف الذكاء باعتباره قدرة الفرد على التعامل مع المعلومات من حيث معالجتها و تذكرها و تقويمها و تشغيلها. و بالتالي يمكن القول أن الذكاء يشمل القدرة على التفكير و التعلم الناجع و الفعال، كما يتضمن أيضا القدرة على التكيف و حل المشكلات باستخدام المكتسبات السابقة. فبرغم من اختلاف الباحثين في السيكولوجيا في تحديد طبيعة الذكاء و تحديد خاصيته، فإنه على العموم يبقى بمثابة طاقة بيولوجية و استعداد سيكولوجي في نفس الوقت، و هذه الطاقة ذات ارتباط وثيق بممارسة أو مجال أو مضمون تظهر من خلاله، إن يزاول الفرد مهنة أو يتعلم سلوكا معينا أو ينجز عملا ما. و يعتبر الذكاء عاملا أساسيا لتحقيق التعلم، و يختلف

التلاميذ من حيث أشكال و نتائج تعلمهم حسب قدراتهم و استعداداتهم الذهنية و مكتسباتهم المعرفية. (أمزيان، 2016 :ص13)

و لقد أبرزت عدة دراسات العلاقة الارتباطية بين الذكاء و التحصيل الدراسي، فأسفرت النتائج عن كون الأفراد الذين يحصلون على درجات عالية في اختبارات الذكاء العام، يحصلون أيضا على رتب و درجات عالية في المدرسة، و من ثم يحققون تفوقا دراسيا واضحا على عكس غيرهم الذين تكون درجات ذكائهم ضعيفة و متوسطة. و من بين هذه الدراسات دراسة "أمزيان محمد" (2015)، التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين كل من الذكاء العام و أساليب التعلم من جهة، و التحصيل الدراسي من جهة أخرى، لدى عينة عشوائية مكونة من 50 تلميذ و تلميذة بالمرحلة الإعدادية، و بينت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية بين أساليب التعلم و درجات التحصيل الدراسي من جهة، و وجود فروق ذات دلالة بين المتعلمين في أساليب التعلم.

إلى جانب هذه الخصائص ، فإن التعلم يتطلب مراعاة ما يلي:

- الخصائص العمرية للمتعلمين.
- الفروق الفردية من حيث درجات الاستيعاب و الفهم.
- خصائص النمو العقلي للمتعلم، كالإدراك و التخيل و التذكر، و غيرها من العمليات العقلية الخلفية.
- الخصائص الاجتماعية للمتعلم، أي الظروف الأسرية و الاجتماعية و الثقافية السائدة بين المتعلمين
- مستوى الطموح و الدافعية و الرغبة في التحصيل، و هي تتعلق بعوامل ذاتية و عوامل أخرى خارجية.

5/- العوامل المؤثرة في أساليب التعلم:

نقصد بأسلوب التعلم، طريقة المتعلم المفضلة أثناء تعلمه أو أثناء بحثه عن حل للمشكلات المعروضة عليه. سواءا كانت هذه المشكلات تعليمية او اجتماعية، و ذلك بالاعتماد على الخبرات السابقة التي تتوافر لديه و على البيئة الخارجية المؤثرة في عملية التعلم.

هناك عدة عوامل تؤثر في اختلاف الأفراد في أساليب تعلمهم، و هي كما يلي (أمزيان، 2015:ص 20):

- طبيعة التصورات و التمثلات التي يكونها المتعلم عن وضعية التعلم؛ (Learning situation). فكلما انتبه المتعلم إلى تأثير معارفه السابقة التي قد تكون غير دقيقة أو غير كافية، كان ذلك عاملا ايجابيا لحصول تعلم جديد.
- نوعية المعارف و المعلومات المكتسبة و المرتبطة بموضوع التعلم؛ (Learning product). فكلما كان المتعلم قادرا على ربط مكتسباته و التنسيق بينها و بين ما هو مطلوب منه انجازه، كان ذلك حافزا على تعلمه الصحيح.
- العمليات و الاستراتيجيات التي يوظفها أثناء التعلم؛ (Learning strategies). أي أن العمليات الذهنية التي يستخدمها الفرد سواء تعلق الأمر بالفهم أو التحليل أو التركيب أو التقويم أو غيرها تبقى رهينة بما تقتضيه الوضعية. فالوضعية المعقدة تتطلب عمليات و إجراءات تناسبها.
- طبيعة الأدوات و الوسائل الموضوعية رهن إشارة المتعلم؛ (Learning context). فكلما أعطيت الفرصة للمتعلم لكي يختار و ينسق مجهوداته بأشكال مختلفة، كانت الوضعية مفيدة أكثر.

6- بعض أنماط و أنواع المتعلمين:

من الضروري للمعلم أن يعرف أنماط المتعلمين حتى يستطيع أن يحقق مع كل فئة، الصلة و الألفة و الدافعية القصوى، و حتى يتمكن من التمييز بين المتعلمين بحسب قدراتهم و وفق الفروق الفردية في أثناء مناقشة و تقديم الدروس، و في التقويم و عند توفير الأنشطة اللازمة داخل قاعة الدروس و خارجها، و ليس هذا التصنيف جامعا مانعا بل هو محاولة لتقديم فكرة عامة دقيقة في آن واحد، عن كل صنف من أصناف المتعلمين؛ يمكن أن يضيف إليها المعلمون أو يحذفون منها أو يدمجون بها بعض هذه التصنيفات، كل حسب قدراته المهنية و خبرته التدريسية و هي كما يأتي: (سليمان، 2010: 396-395)

➔ تلاميذ ملتزمون و متابعون؛ فهم ينفذون كل ما يطلب منهم و يتابعون سلوك المعلم بدقة ينقلون ما يكتب على السبورة و ما يقوله شفويا.

- تلاميذ متسائلون؛ يناقشون كل ما يقوله المعلم و يعترضون و يعقلون و ستفهمون و يطلبون التعليل و التفسير دائما.
- تلاميذ ودودون؛ يبتسمون في أثناء التدريس و يتجاوبون و جدانيا و حركيا مع المعلم و يتكلمون بحب و مودة و سلوكهم ايجابي نحو المعلم و زملائهم.
- تلاميذ إنكاليون؛ لا يعملون إلا إذا كلفهم المعلم و طلب منهم إجراءات محددة و يقنعون بالدرجات التي يحصلون عليها و هم كثيرا ما يسألون المعلم للاستفهام و الاستيضاح، لا ليناقشوا أو يبدوا رأيا في موضوع و هم ليسوا مستقلين بل هم قانعون لا يعترضون.
- تلاميذ قلقون، هم يتعلمون ما يريده المعلم منهم و لكنهم يخشون الفشل و عدم النجاح و يخافون نسيان بعض المعلومات، و لذلك يحفظون ما لا يفهمون و هم يتوقعون أن الأسئلة هدفها التعجيز، و هم لا يتقون بالدرجات التي يمنحها المعلم لهم.
- تلاميذ إيجابيون؛ هم يستوعبون ما يقوله المعلم و يبدون آرائهم فيه و هم يفضلون التناقش، و يضجرهم الإلقاء، و هم مستقلون في أفكارهم و آرائهم؛ قادرون على عقد صداقات علمية مع المعلمين و هم ناضجون، يعتمد عليهم المعلمون في إعطاء النماذج الصحيحة

خلاصة:

تم التطرق في هذا المحور إلى التعريف بالمتعلم، دور معرفة سيكولوجيته و علاقتها بنجاح المعلم في التدريس، التعرف على أهداف علم النفس التربوي اتجاه المتعلم: ثم التطرق إلى خصائص المتعلم المعرفية و الشخصية و أثرها في التعليم، و التعرف على العوامل المؤثرة في أساليب التعلم ثم تم الإشارة إلى بعض أنماط و أنواع المتعلمين.

خلاصة القول هو أنه من الضروري مراعاة الحقائق السيكولوجية للمتعلم في وضع منهاج العملية التعليمية، باعتبار هذه السيكولوجية جانبا هاما و مميذا للمنهاج المعاصر، لأن جودة التعليم و صلاحيته باتت تنعكس في ضمان النمو المناسب للمتعلمين، و ذلك من خلال إشباع حاجاتهم و تنمية اهتماماتهم المعرفية و قدراتهم و توفير المناخ الملائم، لتحسين فاعليتهم في العملية التعليمية التعليمية.

خاتمة:

تم التركيز في هذه المطبوعة على خمس محاور أساسية لمقياس علم النفس التربوي الذي يعتبر مادة أساسية من البرنامج التدريسي لطلبة السنة الثانية علوم تربية، و تمثلت هذه المحاور في: مدخل إلى علم النفس التربوي، أهمية علم النفس التربوي في تجويد العملية التعليمية التعلمية، الأهداف التعليمية مجالاتها و مستوياتها، سيكولوجية المعلم و سيكولوجية المتعلم. و يتضح من خلال المعلومات التي تم إعطائها و شرحها أن محور اهتمام علم النفس التربوي هو العملية التعليمية التعلمية، باعتبارها وسيلة لتحقيق الأهداف التربوية و التعليمية المنشودة؛ فعلم النفس التربوي يهدف إلى فهم عملية التعليم و طبيعة المتعلم و الموقف التعليمي، و يأخذ في الاعتبار التفاعل القائم بين المعلمين و المتعلمين و عدة عوامل أخرى.

المراجع المعتمد عليها

- 1- ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (1979). لسان العرب، بيروت: دار صادر.
- 2- أبو رياش، حسين و عبد الحق زهرية (2007). علم النفس التربوي (الطالب الجامعي و المعلم الممارس)، ط 1، عمان، الأردن: دار المسيرة،
- 3- أحمد، زكي صالح. (1988). علم النفس التربوي ط 1،. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية
- 4- الجبار، سيد ابراهيم (2000). دراسات في تاريخ الفكر التربوي.. بيروت. لبنان: دار هناء للنشر.
- 5- الدريج، محمد (1983). تحليل العملية التعليمية الطبعة الأولى،. الدار البيضاء، المغرب: مطبعة المعارف الجديدة
- 6- الزغول، عماد عبد الرحيم (2004). مبادئ علم النفس التربوي، العين: دار الكتاب الجامعي.
- 7- الزغول، عماد عبد الرحيم. (2012). مبادئ علم النفس التربوي. ط2 العين، دولة الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي
- 8- اللقاني، أحمد الحسين (1995). المناهج بين النظرية و التطبيق، الطبعة الرابعة، القاهرة:عالم الكتب للطباعة و النشر و التوزيع.
- 9- اللقاني، أحمد حسين و سليمان، فارعة حسن محمد (1985). التدريس الفعال، القاهرة. مصر: عالم الكتب للطباعة و النشر و التوزيع..
- 10- العامري، عبد الله (2009). المعلم الناجح، ط 1، عمان، الأردن: دار أسامة للنشر و التوزيع.
- 11- العبيدي، محمد جاسم (2009). علم النفس التربوي و تطبيقاته، ط 1. عمان: دار الثقافة.
- 12- العيساوي، عبد الرحمن محمد (2006). علم النفس في خدمة المجتمع الحديث ،ط1،. الإسكندرية:الدار الجامعية
- 13- العناني، حنان عبد الحميد. (2014). علم النفس التربوي. ط5 . ، عمان، الأردن: دار صفاء للنشر و التوزيع.

- 14- العتوم، عدنان يوسف و آخرون (2005). علم النفس التربوي - النظرية و التطبيق، ط 1، عمان: دار المسيرة.
- 15- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2003). المدخل إلى التدريس، ط 2 . ، رام الله، فلسطين: دار الشروق للطباعة
- 16- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2006). المنهج التعليمي و التدريس الفعال، ط 1. عمان: دار الشروق للنشر و التوزيع.
- 17- أمزيان، محمد (2015). علاقة الذكاء العام و أساليب التعلم بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الاعدادية بالمغرب. مجلة الطفولة العربية المغرب، المجلد (16) العدد (65). ص 9-34.
http://search.shamaa.org/PDF/Articles/KUJac/JacVol16No65Y2015/jac_2015-v16-n65_009-034.pdf
- 18- أفنان، دروزه (2004). أساسيات علم النفس التربوي. ط 1، الأردن: دار الشرق.
- 19- جاسم، محمد (2004). علم النفس التربوي و تطبيقاته، ط 1، الأردن: دار الثقافة.
- 20- محي الدين توق، توق قطامي، عبد الرحمن عدس (2003). أسس علم النفس التربوي، الطبعة الثالثة، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع.
- 21- منصور، علي و رزق أمينة (2018). علم النفس التربوي، ، الجمهورية العربية السورية: منشورات جامعة دمشق
<http://www.hama-univ.edu.sy/newsites/education/wp-content/uploads/2018/11/.pdf>
- 22- مقران فضيلة، كريمة صيام، عبد الرحيم بلعوسي (2008). وحدة علم النفس التربوي (دروس و تطبيقات) السنة الثالثة لسانس تعليم جميع التخصصات، وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب و العلوم الإنسانية التكوين عن بعد. جامعة التكوين المتواصل.
- 23- سليمان، سناء محمد (2010). قراءات في علم النفس المدرسي. ط 1، القاهرة: عالم الكتب.
- 24- سعادة، جودت (2001). صياغة الأهداف التربوية و التعليمية في جميع المواد الدراسية، ط 1، عمان، الأردن: دار الشروق للنشر و التوزيع
- 25- عبد الحميد نشواتي (2003). علم النفس التربوي، الطبعة الرابعة، عمان، الأردن: دار الفرقان للنشر و التوزيع.

- 26- عبد الحميد نشواتي، (1978). علم النفس التربوي ..أربد .الأردن: دار الفرقان مؤسسة الرسالة.
- 27- عبد المجيد سيد أحمد منصور، محمد بن عبد المحسن التويجر، إسماعيل محمد الفقي (2014). علم النفس التربوي. علم النفس التربوي و الاهداف التربوية - سيكولوجية التعلم - سيكولوجية المتعلم-التقويم التربوي - سيكولوجية التنظيم العقلي. الطبعة التاسعة.. الرياض المملكة_العربية السعودية: الناشر مكتبة العبيكان للنشر
- 28- عبد الناصر، إبراهيم و بن طريف، عاطف عمر (2009). مدخل إلى التربية. ، ط 1، الأردن: دار الفجر.
- 29- عدنان يوسف العتوم و آخرون، (2005). علم النفس التربوي: النظرية و التطبيق، الطبعة الأولى،عمان: دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة.
- 30- عدنان يوسف العتوم، شفيق فلاح علاونة، عبد الناصر ذياب الجراح، معاوية محمود أبو غزال (2014). علم النفس التربوي النظرية و التطبيق، الطبعة الخامسة. الأردن، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة.
- 31- عدس، عبد الرحمان و قطامي، يوسف (2008). علم النفس التربوي (النظرية و التطبيق الأساسي) الطبعة الأولى، الأردن: دار الفكر
- 32- علي، راشد (2002). خصائص المعلم العصري و أدواره، ط 1، عمان : دار الفكر العربي
- 33- علي عطية، محسن و الهاشمي، عبد الرحمان (2008). التربية العلمية و تطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل،. الأردن: دار المناهج عمان
- 34- فؤاد أبو حطب وآخرون. (1980). علم النفس التربوي، ط 2،. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- 35- صالح محمد علي أبو جادو (1998). علم النفس التربوي.. الطبعة الأولى. عمان: دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة.
- 36- شبشوب، أحمد (1991). علوم التربية، الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب.
- 37- توق، محي الدين وعدس، عبد الرحمن (1984). أساسيات علم النفس التربوي، الجامعة الأردنية.

المراجع باللغة الأجنبية:

- 38- Bloom. B.S.(1969) Taxonomie des objectifs pedagogiques.T1, traduction de Marcel Lavalée, éducation nouvelles. Montréal.
- 39- Porcher Bernard et al (1995) du référentiel a l'évaluation, édition Foucher ,PARIS.
- 40- Derrick Meador (2018), "10 Characteristics of Great s tudents".
<https://www.thoughtco.com/perfect-student-characteristics-4148286>
- 41- Jennifer VanBen, (2017) roles of teacher in the classroom,
https://www.ehow.co.uk/info_7833444_roles-teacher-classroom.html
- 42- Robert F.Mager (2001), comment définir des objectifs pédagogiques, 2eme édition, Dunot, paris.
- 43- Lethon Koi. (1981) L'éducation comparée, Ed Armand colin. Paris.
- 44- D'Hainaut. Louis (1988).les fins aux objectifs de l'éducation, Ed Labor, 5eme Ed, Bruxelles.
- 45- Hameline, Daniel (1984).les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue. Ed :E.F.S. 2eme éd. Paris.