وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المدرسة العليا للأساتذة–بوزريعة

العلامة الشيخ مبارك بن محمد إبراهيمي الميلي–الجزائري

محاضرات في علم النفس التربوي

إعداد:

د. وهيبة شويرف

السنة الجامعية: 2025/2026

الفهرس

المحور الأول : تقديم عام حول علم النفس 6

أولا : علم النفس التربوي (المفهوم والنشأة) 6

ثانيا : مجالات علم النفس التربوي 11

ثالثًا: موضوعات علم النفس التربوي 14

رابعًا: أهداف علم النفس التربوي 20

خامسًا: أهمية علم النفس التربوي 24

سادسًا: خصائص المعلم الناجح 31

سابعًا: مناهج البحث في علم النفس التربوي 32

ثامنا : علاقة علم النفس التربوي بفروع علم النفس 39

تاسعا : إسهامات التحليل النفسي في التربية 40

المحور الثاني: سيكولوجية التعلم 42

أولًا: مدخل عام إلى التعلم 42

ثانيًا: معنى التعلم ومراحله وأنواعه 43

ثالثًا: الشروط العامة للتعلم والعوامل المؤثرة فيه 47

رابعا : مخرجات ونتائج التعلم 49

خامسًا: نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية 50

المحور الثالث: تعلّم المفهوم 62

أولًا: تعريف المفهوم 62

ثانيًا: أنواع المفاهيم 62

ثالثًا: خصائص المفهوم 67

رابعًا: أهمية دراسة المفهوم 68

خامسًا: الآليات المساعدة على تعلّم المفهوم 69

سادسًا: الخطوات المهارية لتدريس المفهوم 70
سابعًا: الخرائط المفاهيمية 71
ثامنًا: مراحل بناء خريطة المفهوم 72
المحور الرابع: دافعية التعلم 74
أولًا: تعريف دافعية التعلم 74
ثانيًا: أهمية دافعية التعلم 77
ثالثًا: دافعية الإنجاز 77
رابعًا: العمليات العقلية والمعرفية 79
خامسًا: التطبيقات النفسية غير العادية 83
سادسًا: مساهمة علم النفس الإدراكي في فروع السيكولوجيا الحديثة 84
المحور الخامس : إدارة الصف والتفاعل الصفي 88
1-إدارة الصف 88
أولا : ماهية الإدارة الصفية الفعالة 89
ثانيا : خصائص الإدارة الصفية الناجحة 89
ثالثا : أهمية الإدارة الصفية 90
رابعا : مهام الإدارة الصفية 91
2- التفاعل الصفي 93
أولا : تعريف التفاعل الصفي 93
ثانيا : أهمية التفاعل الصفي 94
ثالثا : أنواع التفاعل الصفي 95
رابعا : أنماط التفاعل الصفي 95
خامسا : وظائف التفاعل الصفي 96
سادسا : العوامل المؤثرة في عملية التفاعل الصفي 97
سابعا : الأمور التي يجب مراعاتها للمحافظة على فعالية التفاعل الصفي 99

المحور السادس : الذكاء والابداع 100
أولا : تعريف الذكاء 100
ثانيا : مستويات الذكاء 101
ثالثا : أثر الوراثة والبيئة في الذكاء 102
رابعا : نمو الذكاء 103
خامسا: الذكاء والتحصيل 105
سادسا: القدرات العقلية التي يتميز بها الذكي 105
سابعا : المكونات الشخصية التي يظهر بها الذكاء 106
ثامنا: نظريات الذكاء 107
تاسعا : المسلمات العلمية لنظرية الذكاءات المتعددة 109
عاشرا: أنواع الذكاءات المتعددة 110
احدى عشر: مبادئ وأسس نظرية الذكاءات المتعددة 116
اثنى عشر: أوجه الاختلاف بين وجهة النظرة التقليدية للذكاء ووجهة نظرية الذكاءات المتعددة: ... 117
خاتمة 118
أولا : المراجع العربية 119
1-كتب في علم النفس التربوي 119
2-المقالات العلمية 122
3-المذكرات الجامعية 122
4-المصادر الإلكترونية 122
5-كتب في التربية والفلسفة والتعليم 122
6-كتب في المفاهيم والقواميس 123
ثانيا : المراجع الأجنبية 123

مقدمة:

أصبحت العملية التربوية في العصر الحديث أكثر تعقيدًا وتشابكًا، نظراً لما يشهده العالم من تطورات علمية وتكنولوجية متسارعة أثّرت بشكل مباشر على المتعلم، والمعلم، ومناهج التعليم وطرائق التدريس. ولم يعد من الممكن تحقيق الأهداف التربوية المنشودة بالاعتماد على الجانب التعليمي وحده، بل أصبح من الضروري الدمج بين التربية وعلم النفس، الأمر الذي أفرز ميدانًا علميًا يُعرف بعلم النفس التربوي، بوصفه ركيزة أساسية لفهم المتعلم وتوجيه سلوكه وتطوير قدراته.

ويُعد علم النفس التربوي حلقة وصل بين المبادئ النفسية والتطبيقات التربوية، إذ يسعى إلى تفسير السلوك الإنساني في المواقف التعليمية، وترجمة الأهداف التربوية العامة والخاصة إلى أنماط سلوكية قابلة للملاحظة والقياس، تتمثل في العادات والمهارات والاتجاهات والقيم والمعارف. كما يساهم في تمكين المربي، سواء كان أبًا أو معلّمًا، من فهم المتعلم فهمًا علميًا دقيقًا يراعي خصائصه النفسية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، بما يساعد على بناء شخصية متوازنة قادرة على التكيف الإيجابي مع محيطها، والإسهام الفعّال في بناء المجتمع والوطن.

وفي ظل التحديات المتزايدة التي تفرضها التحولات الاجتماعية والثقافية والتكنولوجية، يجد كل من المعلم والمتعلم نفسيهما أمام معطيات جديدة تستدعي التكيّف المستمر، ولا يتحقق ذلك إلا بالاستعانة بعلم النفس التربوي الذي يشكل دعامة أساسية لإعداد المعلمين وتأهيلهم مهنيًا. فهو يزوّدهم بالأسس والمبادئ النفسية التي توضح طبيعة عملية التعلم وخصوصيات عملية التعليم، كما يمدّهم بالمعارف والنظريات والمهارات اللازمة للتعامل مع الفروق الفردية، وتحفيز المتعلمين، وضبط السلوك الصفي، ومعالجة المشكلات التعليمية المختلفة، بما ينعكس إيجابًا على جودة التعليم وفعاليته.

وعليه، يبرز علم النفس التربوي كأحد المرتكزات الجوهرية للنهوض بالعملية التعليمية–التعلمية، وتحقيق أهداف التربية في إعداد متعلم واعٍ، متوازن نفسيًا واجتماعيًا، وقادر على مواجهة متطلبات العصر والمساهمة في تنمية مجتمعه.

- فما هو علم النفس التربوي؟

- وما هي مجالاته ومواضيعه؟

المحور الأول : تقديم عام حول علم النفس

يُعدّ علم النفس التربوي من العلوم التطبيقية الحديثة، إذ يُعنى بدراسة الظواهر والحالات التعليمية—التعلمية التي تؤثر في أداء المعلم من جهة، وفي التحصيل المعرفي للمتعلمين، واكتسابهم للمهارات، وبناء اتجاهاتهم، وتنمية تفكيرهم من جهة أخرى، سواء كان هذا التأثير إيجابًا أو سلبيًا.

أولا : علم النفس التربوي (المفهوم والنشأة)

يساهم هذا العلم بشكل فعّال في الارتقاء بالعملية التعليمية، كونه يخدم مختلف المواد الدراسية التي تشترك في بناء سلوك المتعلمين وتعديله، كما يسهّل تحقيق الأهداف التعليمية العامة والخاصة، إلى جانب الأهداف التربوية العامة.

1–تعريف علم النفس التربوي

ظهر علم النفس كعلم تجريبي مستقل عن الفلسفة في الربع الأخير من القرن التاسع عشر، ويُعدّ العالم **إدوارد تورندايك** من أبرز رواده، حيث يُنظر إليه بوصفه الأب المؤسس لهذا المجال. وقد أمضى معظم حياته المهنية أستاذًا لعلم النفس بكلية المعلمين في جامعة كولومبيا، وذلك خلال الفترة الممتدة من سنة 1889 إلى غاية 1949، كما ألّف أول مؤلف له سنة 1920.[1]

ومع مرور الوقت، تزايد الاهتمام بعلم النفس التربوي، فظهرت مؤلفات وبحوث أكاديمية متخصصة، وأُنشئت المعامل والمختبرات العلمية، إلى جانب صدور المجلات المتخصصة وعقد المؤتمرات العلمية التي أسهمت

[1] عبد الرحمن عيسوي، **علم النفس التربوي**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، دون سنة نشر، ص 15.

في تحديد معالمه وطبيعته. وقد أدى ذلك إلى اعتماد هذا العلم كمقرر أساسي في برامج إعداد وتكوين المعلمين بكليات ومعاهد التربية بمختلف أنواعها ومستوياتها[1].

عانى علم النفس التربوي منذ نشأته، ولا يزال، من إشكالية عدم الاتفاق على تعريف موحّد له، رغم كونه يمثل حلقة وصل بين النظرية والتطبيق، أي بين علم النفس العام والتربية. ويُعزى هذا الإشكال إلى كونه لم يظهر في بداياته كفرع مستقل، بل كانت مساقاته تُدرَّس أحيانًا ضمن كليات التربية في بعض الجامعات، أو ضمن أقسام علم النفس في جامعات أخرى، كما اعتُبر في بعض المؤسسات مدخلًا للتربية، وفي مؤسسات أخرى مدخلًا لعلم النفس، الأمر الذي زاد من صعوبة تحديد ماهيته بدقة[2].

2-المفاهيم الأساسية لعلم النفس التربوي

ولأجل الإحاطة بمفهوم علم النفس التربوي، سيتم تناول مفرداته الأساسية بالتعريف، ثم عرض بعض تعريفات العلماء له، وصولًا إلى استخلاص تعريف شامل يبرز خصائصه ويميزه عن غيره من العلوم القريبة منه.

أ. العلم

يعرف معظم الفلاسفة العلم على أنه عملية أو منهج يهدف إلى توليد المعرفة، وهو بذلك يمثل منطق الاستقصاء أو المنهج العلمي المستخدم في حل المشكلات. ويتضمن هذا المنهج عدة خطوات أساسية، تتمثل في تحديد المشكلة، وصياغة الفرضيات، ووضع التصميم التجريبي، وتنفيذ التجربة، واختبار الفرضيات، ثم نشر النتائج[3].

كما ترى موسوعة التربية الخاصة أن العلم هو دراسة منظمة في مجال معين، تهدف إلى الوصول إلى القوانين العلمية من خلال اتباع المنهج العلمي. ويتضح من ذلك أن العلم لا يبلغ درجة النضج إلا إذا كان له ميدان محدد، تُدرس ظواهره وفق منهج علمي، ويستند إلى تراث نظري كافٍ لتفسير هذه الظواهر وضبطها

[1] محمد السيد عبد الرحمن، **مدخل إلى علم النفس التربوي**، دار الفكر العربي، القاهرة، 2010، ص 22.
[2] عبد الكريم غريب، **التربية والتعليم: المفاهيم والأسس**، دار الخطابي، المغرب، 2001، ص 27.
[3] عبد اللطيف خليفة، **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، دار غريب، القاهرة، 2007، ص 34.

والتنبؤ بها، إضافة إلى امتلاكه أدوات دقيقة لقياسها، وأن تكون نتائجه قابلة للتكرار بغضّ النظر عن الزمان والمكان والثقافة[1].

ب. النفس

تعددت محاولات تعريف النفس منذ أواخر القرن التاسع عشر وخلال القرن العشرين، حيث اعتبر ويليام جيمس سنة 1890 أن النفس تمثل الحياة العقلية للإنسان بظواهرها وشروطها، في حين عرّفها فيلهلم فونت سنة 1892 بأنها الخبرة الداخلية للفرد المتمثلة في الأحاسيس والمشاعر والأفكار والإرادة. أما جيمس أنجل فقد وصفها سنة 1910 بأنها الحالات الشعورية، في حين نظر جون واطسون سنة 1919 إلى علم النفس على أنه علم السلوك الإنساني. وانفرد سيغموند فرويد بالتركيز على العمليات اللاشعورية وتأثيرها في السلوك.[2]

وفي سنة 1951، أضاف **نورمان** البعد الداخلي للسلوك، ليشمل مفهوم النفس السلوك الخارجي الملاحظ، إلى جانب العمليات الداخلية الفسيولوجية والعقلية التي يُستدل عليها من خلال آثارها. وبناءً على ذلك، يمكن القول إن مفهوم النفس قد تطور من كونه موضوعًا للتأمل الفلسفي إلى أن أصبح مجالًا علميًا للدراسة في علم النفس بمختلف فروعه[3].

ج. التربية(Education)

تعرف التربية لغويًا بأنها مصدر الفعل «ربّى»، فيقال: ربّى الولد أي أنشأه، وغذّاه، وثقّفه، وهذّبه، وأدّبه، كما يقال ربّى الشيء أي نماه أو زاده. أما اصطلاحًا، فتعني التربية عملية التنشئة والتنمية التي تهدف إلى إعداد الفرد إعدادًا متكاملًا من جميع الجوانب[4].

3-بعض تعاريف العلماء لعلم النفس التربوي

[1] محمد علي حمدان، **علم النفس العام**، دار التربية الحديثة، عمّان، 2009، ص 63.

[2] موسوعة التربية الخاصة، **مفاهيم ومصطلحات تربوية**، الجزء الأول، دار المسيرة، عمّان، 2005، ص 18.

[3] حسن شحاتة، **علم النفس التربوي**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2012، ص 56.

[4] أحمد عزت راجح، **أصول علم النفس**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2004، ص 41.

تعددت تعريفات التربية وعلم النفس التربوي تبعًا لاختلاف المدارس الفكرية والفلسفية التي ينتمي إليها العلماء والباحثون. فقد رأى **أبو حامد الغزالي** أن جوهر التربية يتمثل في تهذيب النفس وغرس الفضيلة والتقرب إلى الله،[1] في حين اعتبر الفيلسوف الألماني **إيمانويل كانط** أن التربية تهدف إلى تنمية جميع أوجه الكمال الممكنة في شخصية الفرد.[2] أما المربي السويسري **بستالوتزي** فذهب إلى أن التربية عملية علمية تعمل على تنمية الاستعدادات والقدرات الكامنة لدى المتعلم، على غرار نمو النباتات والأزهار، بينما رأى **هيربرت سبنسر** أن التربية هي إعداد الفرد ليعيش حياة متكاملة وشاملة[3].

من جانبه، اعتبر الفيلسوف والمربي الأمريكي **جون ديوي** أن التربية هي الحياة ذاتها، وهي عملية تكيّف مستمرة بين الفرد وبيئته، كما تُعرّف التربية أيضًا بأنها العملية التي ينقل من خلالها المجتمع إلى أفراده منظومة القيم والمعارف والمعتقدات والرموز الثقافية، بما يضمن تحقيق التواصل الاجتماعي والتفاعل الإنساني. وبناءً على ذلك، يمكن القول إن التربية عملية مخططة ومنظمة تهدف إلى مساعدة الفرد على تحقيق نمو متكامل من الجوانب الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، ليصبح قادرًا على التكيف مع ذاته ومحيطه[4].

وفيما يخص علم النفس التربوي، يعرّفه **عدس وقطامي (2002)** بأنه أحد ميادين علم النفس الذي يهتم بدراسة سلوك الإنسان في المواقف التربوية، من خلال تزويدنا بالمفاهيم والمبادئ التي تسهم في فهم عمليتي التعلم والتعليم. [5]

كما يرى **الزغلول (2002)** أن علم النفس التربوي هو المجال الذي يدرس السلوك الإنساني في مواقف التعلم والتعليم، ويزودنا بالمناهج والأساليب النظرية التي تساعد على تحقيق التعلم، والتعرف إلى المشكلات التربوية والعمل على معالجتها.[6]

---

[1] أبو حامد الغزالي، **إحياء علوم الدين**، دار المعرفة، بيروت، دون سنة نشر، ص 45.

[2] إيمانويل كانط، **التربية**، ترجمة: محمد يوسف نجم، دار النهضة العربية، بيروت، 1981، ص 22.

[3] هيربرت سبنسر، **التربية: العقلية والأخلاقية والجسمية**، دار الفكر، القاهرة، 1978، ص 31.

[4] جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ترجمة: محمد بدران، دار الفكر العربي، القاهرة، 1980، ص 15.

[5] عدس، عبد الرحمن؛ قطامي، يوسف، **علم النفس التربوي**، دار الفكر، عمّان، 2002، ص 18.

[6] الزغلول، عماد الدين، **مبادئ علم النفس التربوي**، دار المسيرة، عمّان، 2002، ص 27.

ويعرفه **كلوفر ورونين** (**1987**) على أنه العلم الذي يدرس عمليات التعلم والمعرفة والقياس، إضافة إلى السلوك الاجتماعي والنمو الإنساني والتكيف الشخصي.[1]

أما **داش** (**1988**) فيرى أنه الدراسة العلمية للسلوك الإنساني في المواقف التربوية، باعتباره حلقة وصل بين علم النفس والتربية.[2]

كما عرّفه **ويتروك** (**1992**) بأنه العلم الذي يهتم بدراسة مشكلات العملية التربوية والعمل على حلها بالاعتماد على مفاهيم ومبادئ علم النفس،[3] في حين يعرّفه **كيج وبيرلينر** على أنه دراسة التعلم والتعليم والمدرسة وما يرتبط بها من عمليات نفسية.[4]

ويشير **إليوت ورفاقه** (**2000**) إلى أن علم النفس التربوي هو تطبيق للطرائق النفسية في مجالات التعلم والنمو والدافعية والتدريس والتقويم، و[5]كل ما يؤثر في التفاعل بين التعليم والتعلم، بينما يرى **برونر** (**1999**) أنه ميدان يهدف إلى إعداد المعلم وتكوينه لتحقيق أهداف العملية التعليمية. [6]

كما يعرفه **سبرنثال وسبرنثال وأوجا** بأنه أحد فروع علم النفس النظرية والتطبيقية التي تعنى بعمليتي التعلم والتعليم.

ويخلص **توق وآخرون** (**2002**) إلى أن علم النفس التربوي هو الميدان الذي يهتم بدراسة السلوك الإنساني في المواقف التربوية، لا سيما داخل المدرسة، ويزودنا بالمعلومات والمفاهيم والمبادئ والأساليب التجريبية والنظرية التي تسهم في فهم عمليتي التعلم والتعليم ورفع كفاءتهما[7].

---

[1] Glover, J. & Ronning, R., *Educational Psychology*, Harper & Row, New York, 1987, p. 12.

[2] Dash, M., *Educational Psychology*, Atlantic Publishers, New Delhi, 1988, p. 9.

[3] Wittrock, M., *Educational Psychology*, Macmillan, New York, 1992, p. 21.

[4] Gage, N. & Berliner, D., *Educational Psychology*, Houghton Mifflin, Boston, 1998, p. 33.

[5] Elliot, S. et al., *Educational Psychology*, McGraw-Hill, New York, 2000, p. 14.

[6] Bruner, J., *The Culture of Education*, Harvard University Press, 1996, p. 19.

[7] توق، محي الدين وآخرون، **علم النفس التربوي**، دار المسيرة، عمّان، 2002، ص 41.

وانطلاقًا من هذه التعريفات المتعددة، يمكن استنتاج أن علم النفس التربوي هو الدراسة المنظمة للسلوك الإنساني وما يرتبط به من عمليات عقلية وانفعالية وشعورية وأنشطة جسمية في المواقف التربوية، بهدف مساعدة الفرد على تحقيق نمو سوي ومتوازن من الجوانب العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية، بما يمكنه من التكيف الإيجابي مع ذاته وبيئته.

ثانيا : مجالات علم النفس التربوي

انطلاقًا مما سبق، يتضح أن علم النفس التربوي يُعنى بجميع الجوانب المرتبطة بالعملية التعليمية—التعلمية وبمختلف أطرافها، إذ يشمل دراسة المتعلم، والمعلم، والبيئة التعليمية، وأساليب التدريس والتقويم.

أ–المجالات العامة لعلم النفس التربوي

ويمكن تلخيص أهم مجالات علم النفس التربوي فيما يأتي:[1]

1–دراسة العوامل المؤثرة في العملية التعليمية : يهتم علم النفس التربوي بدراسة مختلف العوامل التي تؤثر في تحقيق الأهداف التربوية، سواء كانت عوامل تتعلق بالظروف التدريسية، أو بالمناهج الدراسية، أو بالمشكلات التربوية داخل المدرسة. ويسعى إلى تحليل هذه العوامل والعمل على التقليل من آثارها السلبية وضبطها بما يخدم نجاح العملية التعليمية.

2–بناء الاختبارات التحصيلية وتقويم قدرات المتعلمين : يرتبط هذا المجال بعلم القياس النفسي والتربوي، حيث يهتم علم النفس التربوي بإعداد أدوات تقويم فعّالة تعكس بصورة دقيقة قدرات المتعلمين ومستويات تحصيلهم. كما يسعى إلى تطوير أساليب التقويم باستمرار، والتقليل من الآثار النفسية السلبية للاختبارات، بما يضمن قياسًا موضوعيًا لمدى تحقق الأهداف التربوية[2].

3–الصحة النفسية للمعلم والمتعلم : يولي علم النفس التربوي اهتمامًا خاصًا بالصحة النفسية لكل من المعلم والمتعلم، من خلال تشخيص الاضطرابات النفسية التي قد تعيق التعلم، كحالات القلق والخوف

[1] حسن شحاتة، **علم النفس التربوي**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2012، ص 64.

[2] عبد الرحمن عدس، يوسف قطامي، **مدخل إلى علم النفس التربوي**، دار الفكر، عمّان، 2002، ص 91.

والاضطرابات العصبية، والعمل على معالجتها بواسطة برامج إرشادية مناسبة، بما يسهم في تحسين التوافق النفسي داخل الوسط المدرسي[1].

4–تطبيق مبادئ تعديل السلوك : يركز هذا المجال على تنمية السلوكات المرغوبة لدى المتعلمين وتعزيزها، والحد من السلوكات غير المرغوبة أو تعديلها، وذلك بالاعتماد على مبادئ التعزيز ونظريات التعلم المختلفة، إضافة إلى تكوين عادات سلوكية جديدة من خلال تطبيق مبادئ تشكيل السلوك.

5–معالجة المشكلات السلوكية لدى الأطفال : يهتم علم النفس التربوي بدراسة المشكلات السلوكية التي قد تظهر في البيئة المدرسية وتؤثر سلبًا في تحصيل المتعلمين، مثل سوء التغذية، والعدوانية، وقضم الأظافر، وغيرها من السلوكات غير السوية، والعمل على علاجها بأساليب تربوية ونفسية مناسبة.

6–تخطيط وتنفيذ أساليب التدريس داخل الصف : يساهم علم النفس التربوي في تحسين أساليب التدريس داخل غرف الصف، من خلال الاستناد إلى نظريات التعلم ومراعاة الخصائص النمائية للمتعلمين، وإثارة الانتباه والدافعية، وتنظيم المحتوى الدراسي من البسيط إلى المركب، مع مراعاة انتقال أثر التدريب واستثمار قدرات المتعلم وميوله لتحقيق تعلم فعّال.

7–مراعاة النمو النفسي والسلوكي للمتعلمين : يهتم هذا المجال بمراعاة خصائص النمو النفسي والسلوكي للمتعلمين، وتلبية متطلبات كل مرحلة تعليمية (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية)، بما ينسجم مع حاجاتهم وقدراتهم المختلفة[2].

8–التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين : يُعد التفاعل بين المتعلمين عنصرًا أساسيًا في الحد من المشكلات السلوكية داخل المدرسة، إذ أظهرت بعض الدراسات، ومنها دراسة مصطفى فهمي، أن التفاعل الاجتماعي يتأثر بالمستوى الاقتصادي والتقارب العمري، كما يُفضّل أن يكون المتعلم ضمن بيئة مدرسية منسجمة مع محيطه الثقافي والاجتماعي.

---

[1] أحمد عزت راجح، **أصول علم النفس**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2004، ص 138.

[2] مصطفى فهمي، **الصحة النفسية في المدرسة**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1998، ص 77.

9–دراسة المشكلات النمائية للمتعلمين : يتناول علم النفس التربوي دراسة المشكلات النمائية، مثل بطء التعلم، وتأخر القراءة، واضطرابات النطق واللغة، لما لها من تأثير مباشر على العملية التعليمية، ويؤكد على ضرورة معالجتها بأساليب علمية وتربوية لتفادي آثارها السلبية على المتعلم.

10–معالجة المشكلات الناتجة عن علاقة المعلم بالمتعلمين : يهتم هذا المجال بوضع حلول للمشكلات التي قد تنشأ بين المعلم والمتعلمين، من خلال تدريب المعلمين وتأهيلهم تربويًا ونفسيًا، وتمكينهم من اكتساب مهارات التعامل الإيجابي مع المتعلمين.

11–إعداد العاملين في المجال التعليمي : يساهم علم النفس التربوي في إعداد وتأهيل الكوادر التعليمية، عبر الإشراف على برامج إعداد المعلمين، وتحديد المواد التربوية الضرورية، والدقة في اختيار المعلمين الأكفّاء القادرين على إنجاح العملية التعليمية[1].

ب–المجالات الأساسية لعلم النفس التربوي

يمكن تقسيم مجالات علم النفس التربوي إلى مجموعة من المحاور الرئيسة التي تغطي مختلف جوانب العملية التعليمية—التعلمية، ومن أبرزها ما يلي[2]:

1.النمو والتطور : يهتم هذا المجال بدراسة مظاهر النمو المختلفة لدى الفرد، وتشمل النمو الأخلاقي، والمعرفي، واللغوي، والاجتماعي، لما لهذه الجوانب من تأثير مباشر في استعداد المتعلم للتعلم وتفاعله مع المواقف التعليمية.

2.التعلم والتعليم : ويتضمن هذا المجال محورين أساسيين[3]:

[1] الزغلول، عماد الدين، **مبادئ علم النفس التربوي**، دار المسيرة، عمّان، 2002، ص 112.

[2] عبد الرحمن عدس، يوسف قطامي، **مرجع سبق ذكره** ، ص 103.

[3] حسن شحاتة، مرجع سبق ذكره ، ص 89.

أ-**التطبيقات الصفية** :وتشمل التخطيط الصفي، وإجراءات التدريس داخل الصف، وإدارة الصف، وأساليب التقويم ودورها في تحسين التعلم.

ب-**نظريات التعلم** :مثل النظريات الإنسانية، والاجتماعية، والمعرفية، والسلوكية، التي تفسر كيفية حدوث التعلم وتوجيه العملية التعليمية.

3.الدافعية للتعلم : يركز هذا المجال على دراسة الدافعية وأهميتها في التعلم، وذلك من خلال عدة مناهج تفسيرية، منها النظرة الإنسانية التي تؤكد على الإبداع وتحقيق الذات، ونظرية التعلم الاجتماعي التي تبرز دور النمذجة، والنظرية السلوكية التي تعتمد على التعزيز، إضافة إلى النظرية المعرفية التي تركز على تحقيق التوازن المعرفي.

4.التقويم التربوي : يهتم هذا المجال بأساليب التقويم المختلفة، مثل الاختبارات النهائية والاختبارات البنائية (التكوينية)، ودورها في تشخيص مستوى المتعلمين وقياس مدى تحقق الأهداف التربوية.

ثالثًا: موضوعات علم النفس التربوي

تتعدد موضوعات علم النفس التربوي واهتماماته، الأمر الذي أدى إلى اتساع مجاله وتداخل موضوعاته مع فروع علم النفس الأخرى، وهو ما دفع بعض الباحثين إلى التساؤل حول هويته وحدود أدواره. ورغم أن كثيرًا من المتخصصين يرون أن محور اهتمامه الرئيس يتمثل في عملية التعلم والتعليم داخل الصف، إلا أن اتساع هذه العملية وتعدد متغيراتها والعوامل المؤثرة فيها أدى إلى تنوع مجالات اهتمامه وتشعبها.

أ-موضوعات علم النفس التربوي حسب تحليل المؤلفات

ومن أبرز الأساليب التي اعتمدها الباحثون في تحديد موضوعات علم النفس التربوي تحليل محتوى المؤلفات المتخصصة في هذا الميدان. وقد قام الباحث **بال** (**Ball**) سنة 1971 بمسح تحليلي لمائة كتاب في علم النفس التربوي، وتوصل من خلال تحليل محتواها إلى أن أكثر الموضوعات تناولًا تمثلت فيما يلي[1]:

[1] Ball, S., *Educational Psychology*, Prentice Hall, New York, 1971, p. 47

1. النمو المعرفي والجسمي والانفعالي والاجتماعي.

2. عمليات التعلم ونظرياته، وطرق قياسه، والعوامل المؤثرة فيه، وانتقال أثر التدريب، والاستعداد للتعلم، وطرائق التدريس، وتنظيم موقف التعليم والتعلم.

3. قياس الذكاء والقدرات العقلية، وسمات الشخصية، والتحصيل الدراسي، وأسُس بناء الاختبارات التحصيلية، وشروط الاختبارات النفسية والتربوية.

4. التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ والمعلمين، وبين التلاميذ أنفسهم.

5. الصحة النفسية والتوافق الاجتماعي والمدرسي.

ومن خلال هذه الموضوعات يتضح أن علم النفس التربوي يجمع بين مجموعة واسعة من القضايا التي تنتمي في أصلها إلى فروع متعددة من علم النفس، مما يعكس اتساع مجاله وشموليته لكل ما له صلة بالجانب النفسي والتربوي.

ب–موضوعات علم النفس التربوي عند بعض الباحثين

ويشير **ديبوا** (**Dubois**) إلى أن علم النفس التربوي، بوصفه فرعًا من فروع علم النفس التطبيقي، يهتم بدراسة المتغيرات التي تساعد على فهم السلوك الإنساني وضبطه والتنبؤ به داخل المواقف التعليمية–التعلمية، وقد حدد المجالات الآتية باعتبارها ميادين رئيسة لعلم النفس التربوي:[1]

1. المشكلات النمائية لدى الطفل المرتبطة بالسلوك المدرسي، والتوافق، والدافعية.

2. خصائص المتعلم والفروق الفردية فيما بينهم.

3. استراتيجيات تخطيط وتنفيذ العملية التعليمية–التعلمية.

[1] الزغلول، عماد الدين، **مبادئ علم النفس التربوي**، دار المسيرة، عمّان، 2002، ص 135.

4. استراتيجيات تصميم الاختبارات وقياس السلوك.

كما يحدد **ديفيد أوزبل** (**Ausubel**) ميدان علم النفس التربوي من خلال المشكلات المرتبطة بالتعلم، ومن أبرزها[1]:

1. تحديد الجوانب المؤثرة في اكتساب المعلومات والاحتفاظ بها لمدة طويلة.

2. تحسين التعلم بعيد المدى وتنمية القدرة على حل المشكلات.

3. الكشف عن الخصائص الشخصية والمعرفية والاجتماعية للمتعلم، والعوامل الدافعية المؤثرة في تعلمه.

4. تحديد أنسب الطرائق لتنظيم المادة التعليمية وتقديمها، وتوجيه التعلم واستثارته نحو أهداف محددة.

ويُستنتج من هذا الطرح أن أوزبل ينظر إلى علم النفس التربوي من زاوية المشكلات التعليمية التي يواجهها المتعلم، ويجعل منها منطلقًا لتحديد مجاله وموضوعاته.

ج–تقسيم موضوعات علم النفس التربوي

كما أن هناك من حدد موضوعات علم النفس التربوي وجعلها على مجموعتين:

المجموعة الأولى: هي التي تشكل مجال علم النفس التربوي واهتماماته الرئيسية وتشمل:[2]

1. **التعلم**: طبيعته وأشكاله وشروطه والعوامل المؤثرة فيه ونواتجه المختلفة.

2. نمو المتعلم وعلاقته بتعلمه وتخطيط تعليمه.

3. **الشخصية**: أبعادها وعواملها وتطورها بشكل خاص لدى المتعلم.

[1] Ausubel, D., *Educational Psychology: A Cognitive View*, Holt, Rinehart & Winston, New York, 1968, p. 21.

[2] زيتون، حسن حسين .**التعلم والتعليم من منظور علم النفس التربوي**، عالم الكتب، القاهرة، 2003، ص 41–45.

4. القياس والتقويم وبشكل خاص ما تعلق منه بقياس وتقويم نواتج التعلم وعملية التعليم.

5. تصميم وتخطيط وتقييم الدراسات والبحوث لزيادة المعرفة في ميدان علم النفس التربوي.

أما **المجموعة الثانية:** فهي التي تؤثر في فاعلية التعلم والتعليم في غرفة الصف وبالتالي لا بد للمشتغل في علم النفي التربوي ودارس هذا المقرر أن ينم بها بشكل أو بآخر وهي:

1. الاكتفاء التربوي وسيكولوجية المدرسة.
2. ديناميات الجماعة وتحليل التفاعل الاجتماعي في غرفة الصف.
3. التربية الخاصة للأطفال المتميزين سواء كانوا متفوقين أو مختلفين.
4. النظام المدرسي وتأثيره في التعلم الصفي.

على ضوء ما سبق نجد أن هناك تباينا في التركيز على هذه المواضيع بين المؤلفين أو الباحثين والبرامج المتعددة، ولم يظهر هذا التفاوت ضمن الفترة الزمنية الواحدة فحسب بل ظهر بين الفترات الزمنية المتعددة، مما يشير إلى صعوبة تحديد مواضيعه بدقة.

لعل سبب ذلك عائد إلى ما يضاف إليه من مهمات جديدة تجعل ميدانه واسعا، وقد تنوعت الموضوعات التي تناولها علم النفس التربوي بالاهتمام خلال سنوات تطوره.

في الثلاثينيات من القرن العشرين، وأصبح الاهتمام مركزا على سيكولوجية المواد الأساسية وتعليمها مثل القراءة والتهجئة والحساب.

في الأربعينيات ظهر الاهتمام بمشكلات التوافق والصحة النفسية.

أما الخمسينيات فقد عاد الاهتمام إلى عمليات التعلم داخل الصفوف...

وفي منتصف السبعينات اتجه علم النفس التربوي إلى مزيد من التحديد في موضوعه، فلم يعد مزيجا من نظريات التعلم وسيكولوجية النمو والصحة النفسية والقياس، وإنما أصبح له واقعه المميز وموضوعه المحدد...

ويفيد تصور العملية التعليمية كمنظومة في تحديد موضوع علم النفس التربوي، وتتألف هذه المنظومة كما وضعها روبرت جليزر من أربع مكونات أو عناصر رئيسية تمثل الموضوعات الأساسية لعلم النفس التربوي وهي:[1]

1. الأهداف التربوية.
2. المدخلات السلوكية.
3. عمليات التعليم وأساليبه.
4. التقويم التربوي.

عند استعراض الكتب المتخصصة في مجال علم النفس التربوي يمكن تلخيص أهم موضوعاته كالآتي:

أ. **الخصائص النمائية للمتعلم**: ويرتكز هذا الموضوع على دراسة مراحل النمو الإنساني والعوامل المؤثرة في عملية النمو المختلفة وخصوصا في المجال المعرفي والانفعالي ويهتم علم النفس التربوي بتوظيف هذه الخصائص النمائية في عملية التعلم مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين في غرفة الصف من أجل تخطيط خبرات التدريس وطرائقها بشكل فعال ويتناسب مع قدرات المتعلمين في مراحل النمو المختلفة، كما يركز على الطرائق والأساليب التي تسمح بالنمو الذاتي للمتعلم وتطوير قدراته على التفكير المتقدم والقدرة على حل المشكلات وتقوية قدراته على معالجة المعلومات وترميزها وتخزينها واسترجاعها عند الحاجة.

ب. **عملية التعلم**: وتتناول طبيعة التعلم وأشكاله وشروطه والعوامل المؤثرة فيه ونواتجه في الفصول الدراسية. فالتدريس الجيد يتطلب فهمًا جيدًا لكيفية حدوث التعلم وطرائقه والظروف التي تضمن حدوثه لأن التعلم الفعال يعني حدوث تغيرات فعالة في السلوك الإنساني وفق شروط وظروف بيئية فعالة وموجهة بشكل جيد، والتعلم يشمل جميع جوانب السلوك الإنساني، حيث يمكن الحديث عن التعلم المعرفي (تعلم الإدراك) والحركي (تعلم التسلق أو رمي الكرة).

[1] أبو جادو، صالح محمد .**علم النفس التربوي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2007، ص 33–38.

ج. دافعية التعلم: توفر الدافعية المناخ المناسب لحدوث عمليات التعلم لأن التعلم يطالب الرغبة والحزم على حدوث التعلم من جانب المتعلم وتوفير الظروف البيئية المناسبة التي تثير اهتمام المتعلم بالموقف التعليمي وحدوث التغيير في سلوكه بشكل فعال، وذلك مثل أسلوب تقديم مادة التعلم واستخدام الوسائل التعليمية واستثارة تفكير المتعلمين وغيرها.

د. بيئة التعلم: إن التعلم الفعال يتطلب خلق بيئة تعليمية مناسبة، وذلك من خلال خلق تفاعل إيجابي بين الطلبة والمعلم والمنهاج وإدارة المدرسة، واستخدام الحوافز وجداول التعزيز المناسبة وضبط غرفة الصف وتنظيم عمليات الاتصال فيها.

هـ. الفروق الفردية بين المتعلمين: تنطوي عملية النمو على وجود فوارق فردية جوهرية بين المتعلمين من حيث قدراتهم، وخصوصا الذكاء وخصائصهم الشخصية والجسدية والانفعالية نظرا للاختلاف عوامل الوراثة والبيئة، مما ينعكس على قدرة المتعلمين على إتقان عملية التعلم وسرعة حدوث التعلم. لذلك يتوقع من المعلم مراعاة التعزيز وطرائقه وبرامجه بحيث تشكل له عنصر تحّد عند دخول غرفة الصف دون أن تعيق عملية التعلم وتحقيق أهدافها الأساسية.

و. قياس وتقويم عملية التعلم: يعتبر القياس والتقويم من أهم موضوعات علم النفس التربوي، لأنه يتناول قياس مخرجات عملية التعلم وتقويم مدى نجاحها ووضع الخطط الكفيلة بإصلاحها وتوجيهها نحو الأفضل وتوفير التغذية الراجعة للطلبة وأولياء أمورهم حول سير عملية التعلم.

إن علم النفس التربوي هو العلم الذي يعني بدراسة سلوك الطلبة والمعلمين دراسة علمية دقيقة، بهدف فهم العوامل المؤثرة في عمليتي التعلم والتعليم الصفي وتحسين الأداء والتكيف ضمنها. ويتوقع مع المعلمين بعد مرور كم في الخبرات التعليمية امتلاك مهارات أدائية تصل إلى مستوى الكفايات التي يتسلح بها المعلمون عند دخولهم غرفة الصف.

رابعًا: أهداف علم النفس التربوي

يسعى علم النفس التربوي إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، بعضها عام وبعضها خاص، وذلك في سياق تحسين العملية التعليمية والتربوية.

1-الأهداف العامة:

يهدف علم النفس التربوي، مثل غيره من العلوم، إلى فهم الظواهر التربوية والتنبؤ بها وضبطها داخل مواقف التعلم والتعليم. ويستند في ذلك إلى الافتراض بأن الظواهر التربوية تحدث وفق نظام محدد من العلاقات التي تحكمها قوانين ومبادئ علمية، كما هو الحال في الظواهر الطبيعية. لتحقيق هذه الأهداف، يمكن تفصيلها كما يلي[1]:

أ-الفهم :يقصد بالفهم القدرة على تفسير العلاقات بين المتغيرات والظواهر التربوية بطريقة منطقية وعلمية. ويهدف هذا الفهم إلى إزالة الغموض لدى المعلمين والمربين، وتقديم تفسيرات دقيقة للظواهر التعليمية مثل تفاوت مستويات الطلبة في مادة معينة أو أثر الأساليب التربوية المختلفة على السلوكيات العدوانية أو التفاعلات الصفية[2].

ويتيح الفهم صياغة مبادئ وتعميمات تفسر العلاقات بين العوامل المؤثرة، كما بين "بيدول" و"كازاردا" (1975) العلاقة بين الموارد المالية للمدرسة وعدد الطلاب لكل معلم ومستوى التحصيل الدراسي للطلاب، مما يجعل هذه العلاقة مفهومة ومنطقية[3].

ب- التنبؤ: يعني التنبؤ القدرة على التوقع المسبق للظواهر التربوية اعتمادًا على فهم العلاقات بين المتغيرات. فالمعلم أو الباحث يستطيع معرفة النتائج المستقبلية مثل قدرة الطلاب على التحصيل أو تأثير طرق التعليم

[1] عدنان يوسف العتوم، عبد الناصر ذياب الجراح، متفيق فلاح علاونة، معاوية محمود أبو غزال، علم النفس التربوي (النظرية والتطبيق)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ص 22.

[2] عبد الرحمان النجدي، علم النفس التربوي، ط4، 1423هـ/2003م، دار الفرقان للنشر والتوزيع، الأردن، ص 31.

[3] P., C. **Educational Psychology Research**, New York: Academic Press, 1975, pp. 110–115.

المختلفة. وتزداد دقة التنبؤ كلما كانت العلاقات بين المتغيرات واضحة ومنطقية، كالتنبؤ بمستوى تحصيل الطالب الجامعي بناءً على درجاته في المرحلة الثانوية[1].

ج–الضبط أو التحكم: يشير الضبط إلى التحكم في بعض المتغيرات الأساسية لمعرفة أثرها في المتغيرات الأخرى، ويُعتبر هذا الهدف أكثر صعوبة من الفهم والتنبؤ بسبب تعدد وتفاعل العوامل. فعلى سبيل المثال، يمكن ضبط طرق تعليم مادة القراءة لمعرفة أثرها على قدرة الطلاب على القراءة، مع مراعاة ثبات باقي العوامل المؤثرة. كما يشمل الضبط ممارسة الأنشطة اللامنهجية كالاحتفالات والقراءة والبرامج التقوية، بهدف تحسين مخرجات التعلم وتنمية شخصية المتعلم[2].

2. الأهداف الخاصة:

ويمكن اعتبار هذه الأهداف الثلاثة بمثابة عامة لعلم النفس التربوي وغيره من العلوم الأخرى، ولكن يمكن أن نستنتج هدفين خاصين يجب على علم النفس التربوي كعلم نظري وتطبيقي أن يحققهما من خلال تحقيق أهداف الفهم والتنبؤ والضبط **فالأول**: توليد المعرفة الخاصة بالتعلم والطلاب وتنظيمها على نحو منهجي بحيث تشكل نظريات ومبادئ ومعلومات ذات صلة بالطلاب والتعلم. **والثاني**: هو صياغة هذه المعرفة في أشكال تمكن المعلمين والتربويين من استخدامها وتطبيقها.

يمكن اعتبار الأهداف العامة لعلم النفس التربوي مشابهة لأهداف العلوم الأخرى، إلا أن هذا العلم يمتلك أهدافًا خاصة يجب تحقيقها من خلال تحقيق أهداف الفهم والتنبؤ والضبط. ويمكن تلخيص هذه الأهداف الخاصة في هدفين رئيسيين:

1– توليد المعرفة النظرية يشير هذا الهدف إلى الجانب النظري في علم النفس التربوي، حيث يهتم بدراسة سلوك المتعلم في مواقف التعلم المختلفة. ويشمل ذلك دراسة طبيعة التعلم ونتائجه، وقياسه،

[1]Woolfolk, A. **Educational Psychology**, 12th ed., Pearson Education, Boston, 2014, pp. 212–220

[2] Santrock, J. W. **Educational Psychology**, McGraw–Hill, New York, 2011, pp. 95–102.

بالإضافة إلى خصائص المتعلم النفسية والحركية والانفعالية والعقلية المرتبطة بالعملية التعليمية. كما يبحث هذا الهدف في الظروف المدرسية والبيئية التي تؤثر على فعالية التعلم[1].

ولتحقيق هذا الهدف، يستخدم علماء النفس التربوي مناهج بحث متنوعة، تتراوح بين التجارب المخبرية التي تشمل الحيوانات، وعمليات الملاحظة المباشرة داخل الصفوف الدراسية التي تشمل الطلاب والأطفال، بهدف توليد المعرفة المنظمة التي تشكل قاعدة لتطوير نظريات ومبادئ علمية.

2- تطبيق المعرفة العلمية : يشير هذا الهدف إلى الجانب التطبيقي لعلم النفس التربوي، حيث لا يقتصر العمل على توليد المعرفة فحسب، بل يجب تنظيم هذه المعارف والنظريات والمبادئ في أشكال قابلة للاستخدام من قبل المعلمين والمربين داخل البيئة التعليمية.

ويتم ذلك من خلال اختبار النظريات والتأكد من فعاليتها، وتعديلها حسب النتائج المترتبة عن التطبيق، بهدف تحسين طرق ووسائل التعليم، مثل استخدام جداول التعزيز، وتدريب الطلاب على مهارات التفكير العليا، وضمان تحقيق أفضل النتائج التعليمية[2].

بهذين الهدفين يتم تجاوز الفجوة بين النظرية والتطبيق، حيث يجمع علم النفس التربوي بين البحث النظري والتطبيق العملي، مستفيدًا من نتائج فروع علم النفس الأخرى مثل علم نفس النمو، وعلم النفس الاجتماعي، والتجريبي، والإكلينيكي، لتحقيق تعاون فعّال بين المتخصص النفسي والمربي.

ملخص أهداف علم النفس التربوي[3]:

- توليد المعرفة النظرية حول السلوك الإنساني في مواقف التعلم والتعليم.
- فهم الظواهر من خلال تحليل العلاقات بين المتغيرات المؤثرة فيها.

[1] عدنان يوسف العتوم، عبد الناصر ذياب الجراح، متفيق فلاح علاونة، معاوية محمود أبو غزال، علم النفس التربوي (النظرية والتطبيق)، ص 24.
[2] عدنان يوسف العتوم، عبد الناصر ذياب الجراح، متفيق فلاح علاونة، معاوية محمود أبو غزال، علم النفس التربوي (النظرية والتطبيق)، ص 25.
[3] عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، ص 16-17-26 (بتصرف).

- تقديم المعلومات والحقائق اللازمة للمعلمين لدعم عملهم المهني.
- استخدام التنبؤ لتقدير نتائج المتعلمين بشكل علمي.
- تحديد نوع التعلم المناسب لمستوى نمو المتعلم.
- تنظيم مادة التعلم لتحقيق أفضل عملية تعلم ممكنة.
- توفير الدافعية اللازمة لاستمرار انتباه المتعلم أثناء العملية التعليمية.
- تقديم المادة التعليمية بطريقة تتوافق مع مستوى النمو المعرفي للمتعلمين.
- اختيار التدريبات والتمارين الملائمة لكل متعلم والمادة التعليمية.
- تطوير قدرة المتعلم على حل المشكلات واتخاذ القرارات.
- تحديد أساليب الاتصال الفعالة بين المتعلمين والمعلمين داخل الصف.

– الجدول رقم (1) مجالات علم النفس التربوي و موضوعاته

المجال	الموضوعات
التطور و النمو	– المعرفي – الأخلاقي – الجسدي – اللغوي الاجتماعي – الانفعالي
التعليم و التعلم	– التخطيط الصفي – إدارة الصف و ضبطه –تعليم التفكير – نظريات التعلم (السلوكية، المعرفية، الاجتماعية، التكاملية...)
الدافعية للتعلم	– دور الدافعية في التعلم و وظائفها، – نظريات الدافعية (الإنسانية، الإجتماعية، المعرفية، التحليلية...)

التقويم	- مختلف التقويمات(التقويم التشخيصي، البنائي، الانتقائي...)

خامسًا: أهمية علم النفس التربوي

يُعد المعلم المستفيد الأكبر من علم النفس التربوي، نظرًا لما يوفره له هذا العلم من أدوات تساعده في تأهيله وإعداده لممارسة مهنة التعليم بكفاءة.

1-أهمية علم النفس التربوي للمعلم

ويمكن تلخيص أهميته في عدة نقاط أساسية[1]:

- تزويد المعلم بالمبادئ والأسس والنظريات التي تفسر وتتحكم في عملية التعلم والتعليم، مما يمكّنه من فهمها وتطبيقها داخل الصف، والتعامل مع المشكلات التي قد تواجهه هو أو المتعلم أثناء العملية التعليمية.
- تصحيح المفاهيم الخاطئة المتعلقة بعملية التعلم والتعليم، والتي قد تتشكل لدى البعض عبر التقليد أو الممارسات المتقادمة أو الفلكلور التربوي السائد، مع إكساب المعلم مهارات البحث العلمي الصحيحة لفهم الظواهر التربوية الجديدة وتفسيرها بطريقة علمية.
- الاستفادة من المبادئ النفسية في مجالات النمو، والدافعية، والذكاء، والذاكرة، والتفكير وحل المشكلات، بما يعزز قدرة المعلم على توجيه العملية التعليمية وتطبيقها في الصفوف الدراسية.
- تمكين المعلم من التعرف على مدخلات العملية التعليمية، مثل خصائص المتعلمين قبل التعلم، ومخرجاتها كقياس التحصيل والقدرات والاتجاهات والميول المختلفة.

[1] عدنان يوسف العتوم، عبد الناصر ذياب الجراح، متفيق فلاح علاونة، معاوية محمود أبو غزال، علم النفس التربوي (النظرية والتطبيق)، ط5، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ص 25.

- تقديم أدوات تساعد المعلمين والمتعلمين على استثمار الوقت المخصص للدراسة بأفضل شكل، من خلال تحسين التعلم، وتعزيز الذاكرة، وزيادة الدافعية، وتسهيل اكتساب المعرفة.
- تعزيز العلاقات بين المتعلمين أنفسهم، وبين المعلمين والطلاب داخل وخارج الصف، بما يسهم في بيئة تعليمية إيجابية.
- مساعدة المعلم على استبعاد الآراء التربوية غير الدقيقة، خصوصًا تلك القائمة على الملاحظات الشخصية أو الأحكام الذاتية أو الفهم العام غير المبني على أسس علمية.
- تزويد المعلم بالمبادئ والنظريات التي تفسر وتحكم عملية التعلم والتعليم، وتمكنه من التعامل العلمي مع المشكلات الصفية[1].
- تطوير المعرفة العلمية للمعلم والمهارات العملية اللازمة لفهم الظواهر التربوية وتطبيقها بفعالية.
- تمكين المعلم من التنبؤ بسلوك الطلاب بطريقة علمية، وضبطه بما يحقق أهداف العملية التعليمية.

تتجلى أهمية علم النفس التربوي أيضًا في قدرته على صياغة المعرفة في أشكال عملية يمكن للمتعلمين والمعلمين استخدامها مباشرة، إذ ينطلق هذا العلم من منهج تطبيقي ويتيح ضبط الظواهر التعليمية المختلفة من خلال معالجة متغيراتها بشكل علمي.

2-فوائد علم النفس التربوي في العملية التعليمية

وفيما يلي نتطرق إلى فوائد وأهمية هذا العلم بالنسبة للمُعلم:

يتساءل كثير من طلبة إعداد المعلمين عن فائدة مادة علم النفس التربوي وغيرها من مواد التربية، ويظهر أن هذه المواد ضرورية للغاية للمعلم، إذ لا يدرك أهميتها وقيمتها إلا عند محاولة توظيفها عمليًا في التعامل

[1] عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، ص 17.

مع الطلبة وبناء علاقة فعالة معهم، واستخدام الأساليب التربوية لتحقيق أهداف المواد الدراسية. ويمكن تلخيص أهم فوائد وأهمية علم النفس التربوي بالنسبة للمعلم فيما يلي[1]:

– استبدال الآراء الشخصية في العملية التربوية بالأسس المبنية على المُلاحظة الموضوعية والتجارب العلمية، فالخبرات الشخصية قد لا تكون فعالة بدرجة كبيرة لأنها ترتبط بوقت وأشخاص مُحددين وقد لا تكون ناجحة مع الآخرين.

فمثلا قد يرى بعض المُعلمين أن استخدام العقاب لجسدي ضروري على الإطلاق مع الطلبة، ورُبما مثل هذا الرأي قد يُوجد مشكلات كثيرة بين المدرس والطلبة، ولكن اتباع أسس استخدام الثواب والعقاب له دور فعال في هذه المسألة.

– تزويد المعلمين بمبادئ التعليم المدرسي: فيسعى علم النفس التربوي إلى إعطاء المُعلم المبادئ الرئيسية التي توصلت إليها الأبحاث والتجارب العلمية حول عملية التعليم لاستغلالها في التدريس وتحقيق الأهداف، ومن أهم هذه المبادئ التنظيم والتسلسل للمواد الدراسية، واستخدام التعزيز وإثارة الدافعية والتشويق ومُراعاة مراحل النُمو العقلية للطلبة.

– إرشاد المُعلم لمعالجة المواقف المُختلفة في عملية التدريس من خلال تقديم أمثلة واقعية لمُشكلات تربوية وكيفية حلها والتعامل معها بفاعلية، لكن هذا الأمر يعتمد نجاحه على مدى تطوير المُعلم لمبادئ علم النفس التي تعلمها وتوظيفها في عملية التعليم، وبهذا تختلف الاستفادة من علم النفس التربوي بين مُعلم وآخر. وكمت يقول (كروتباك): "أن هذا العلم لا يُزود المُعلم بمُعادلات سحرية تصلح لكل الأغراض والأحوال، وإلا تحول المُعلم إلى آلة يُكرر نفسه وطريقته حتى ولو اختلفت الظروف".

– التعامل العلمي والموضوعي مع سُلوك الطلبة: وذلك بالاستناد إلى قوانين التعلم والنّمو في تفسير سلوك التلاميذ فليس كل سُلوك يقوم به الطالب يدل على عشوائية أو تصرف ذو هدف يقصده الطالب،

[1] عبد المجيد سيد أحمد منصور، علم النفس التربوي "علم النفس والأهداف التربوية–سيكولوجية التعلم، ص 74.

فأحيانا مطالب الرحلة تفرض نوعا من السُلوك، فقد تُلاحظ حُب الظُهور عند الطالب المُراهق، التبرير عند الطالب الكسول.

– استخدام الطريقة العلمية في التعامل مع السُلوكات الظاهرة للطلبة، بحيث يُحدد المُعلم مكان السُلوك ووقته والعوامل المحيطة به اثناء حُدوثه ودراسته دراسة علمية بغرض الفهم والتنبؤ والضبط قبل أن يتعامل مع هذا السلوك، لأن الهدف هو تربية وتعليم الطالب وليس عقابه، وإعطاء وصف دقيق لمُستويات العملية التعليمية بما يضمن القُدرة على التحسين ومُعالجة نقاط الضعف.

– مُساعدة المُعلم في الحُكم على السُلوك ومعرفة نتائجه، فمن خلال فهم السُلوك ومبادئه وفهم مراحل النُمو المُختلفة، ونظريات النُمو نستطيع أن نحكم على نجاح أو فشل الطالب مُستقبلا، فالطالب ذو القدرات المُنخفضة والمستوى المنخفض في المُيول قد يُواجه الفشل في دراسة مادة أعلى من قُدراته، ومن هُنا ركز عُلماء النفس على اختبارات الاستعداد قبل توجيه الطالب نحو فرع تعليمي مُعين، فالرغبة وحدها لا تكفي لاجتياز مادة دراسية أو تخصص مُعين.

– تزويد المُعلم بمفاهيم التعليم الأساسية كأساليب التدريس وإثارة الدافعية ودافع التحصيل والإنجاز، والعوامل المؤثرة في التذكير والنسيان وإثارة الانتباه واستخدام الوسائل التعليمية المُتنوعة والمُشوقة والمُرتبطة بموضوع الدرس.

– معرفة الفُروق الفردية بين الطلبة وتكييف المنهاج حسب مراحل نُمو الطفل وقُدراته، وهذا مبدأ يُركز عليه علم النفس التربوي، فشرح المدرس يجب أن يأخذ بعين الاعتبار الفُروق الفردية، فهنالك تفاوت في فهم المواد الدراسية وهنالك من هو بحاجة لبسيط المادة بشكل كبير.

– الانتماء للعمل–تحرص كثر من دول العالم على اختيار المُعلم المُناسب الذي لديه الرغبة والقُدرة على التعليم والعطاء ومُراعاة المصلحة التربوية، وتحقيق الأهداف، فليس كل منا قادر على العطاء في العلم بالرغم من نجاحه في تخصصه الأكاديمي، ويقول الله سبحانه وتعالى: ﴿ وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ﴾

– معرفة كيفية التعامل مع ذوي الحاجات الخاصة: بحيث يُزود علم النفس المعلم بأساليب التعامل مع الأفراد ذو الحاجات الخاصة من خلال منحهم خصائص للأشخاص المعوقين والموهوبين، ومن ثم إعداد الخطط والبرامج الخاصة بهم، وتزويدهم بالمهارات التربوية والمهارات الاجتماعية والاستقلالية المناسبة، وخاصة الأشخاص المُعوقين عقليا من حيث إعداد الخطة التربوية الفردية وتحليلها، وإعداد الخطة التعليمية الفردية. وذلك انطلاقا من حقوق الأشخاص المعوقين في تعليم مناسب وفي بيئة أقل تعقيدا.

– بناء المعارف الخاصة بالتعلم وصياغتها في أشكال تمكن المعلمين والتربويين من استخدامها وتطبيقها.

– معاونة المعلم في اختيار أسلوب التدريس المناسب الذي يتفق ومعالجة مشكلات التعليم في المرحلة التي يتولى التدريس فيها.

– تعاون المعلم في زيادة التوافق بين المتعلمين بما يؤدي إلى تحقيق عائد أكبر في العملية التعليمية.

– تمكنه من استخدام الوسائل العلمية في التدريس بهدف الوصول إلى نتائج إيجابية في التعليم.

يعد علم النفس التربوي مهما للمعلم لأنه يحقق له أهدافا عديدة تساهم في اعداده المهني والتربوي، ونلخصها فيما يلي:[1]

– **استبعاد ما ليس صحيحا حول العملية التربوية:** من المهام الرئيسية لعلم النفس التربوي استبعاد الآراء التربوية غير الدقيقة والتي تعتمد على الخبرات الشخصية والأحكام الذاتية والفهم العام، ذلك أن الفهم العام لا يتفق دائما مع الحقائق العلمية ومن الأمثلة على ذلك نظرية التدريب الشكلي في علم النفس.

– تزويد المعلم بالمبادئ الصحيحة التي تفسر التعلم المدرسي: إن علم النفس التربوي يزود المعلم بحصيلة من المبادئ الصحيحة التي تمثل نظرية في التعلم المدرسي، وهذا أفضل بكثير من تجميع معلومات منفصلة متناثرة، ذلك أن هذه المبادئ هي نتائج البحث العلمي المنظم الذي يمكن المدرس من تطبيقها في

[1] عبد المجيد سيد أحمد منصور، علم النفس التربوي "علم النفس والأهداف التربوية–سيكولوجية التعلم، ص 74.

المواقف التربوية المتعددة، ومن هذه المبادئ ما يتصل بتجميع التلاميذ وتصنيفهم واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة وطرق التعليم والتقويم الملائمة.

– **ترشيد ممارسة المعلم لمهنة التدريس:** إن علم النفس التربوي يساعد المدرس على ترشيد علمه التربوي وجعله أكثر حكمة، لأنه يفيد في اختبار نفسه ومراجعتها...، وفي نقد ذاته إذا وقع في الخطأ.

– **اكساب مهارات الوصف العلمي لعمليات التربية:** يكسب علم النفس التربوي المعلم مهارات الفهم النظري والوظيفي للعملية التربوية، ولا يتحقق هذا الفهم إلا من خلال تحقيق أهداف علم النفس التربوي وهي لا تختلف في جوهرها عن أهداف العلم عامة وهي: الوصف والتفسير والتنبؤ، ويتم الوصف الدقيق من خلال القدرة على توضيح وشرح مختلف جوانب العملية التربوية ومستوياتها ووجهات النظر حولها.

– **تدريب المعلم على التفسير العلمي للعملية التربوية:** من أهم اسهامات علم النفس التربوي أنه يدرب المعلم على التفكير السببي الذي يجعله قادرا على تفسير مختلف أنماط السلوك التي تصدر عن التلاميذ بأسلوب علمي منظم وليس بأسلوب عشوائي سريع أو انفعالي غاضب. فمثلا إن وجد في الصف تلميذ يعاني من مشكلة التأخر الدراسي فإن المعلم يبحث عن الأسباب الحقيقية وراء هذه المشكلة ليكون قادرا على تفسيرها بشكل علمي.

– **مساعدة المعلم على التنبؤ العلمي بسلوك التلاميذ والتخطيط له:** من المبادئ التي يقدمها علم النفس التربوي للمعلم تساعده في التنبؤ بسلوك التلاميذ وهذا يمكنه بالتالي من التخطيط ولهم من أجلهم.

إن معرفة المعلم بقوانين التعلم والعوامل المؤثرة فيه –على سبيل المثال– يساعده في تزويد التلميذ بالمادة العلمية الملائمة لنموه، ويجعله يتوقع بأن هذا التلميذ سوف يفشل في التعلم لوقدت له المادة العلمية أعلى من مستوى نموه وقدراته.[1]

[1] حنان عبد العناني، علم النفس التربوي، ص20–21.

كما أن علم النفس التربوي يزود المعلم بأساليب تعديل السلوك لاكتساب الأشخاص من غير العاديين المهارات الاستقلالية والمهارات الأكاديمية المناسبة من خلال مبدأ تشكيل السلوك المبني على التسلسل والتقريب والتتابع أو حذف سلوكات غير مرغوب فيها، ويجب أن يوضح في الخطة التربوية الفردية أو الخطة التعليمية الفردية الجوانب التالية:[1]

- اسم الطالب.
- المهارة.
- تاريخ بدء المهارة
- أساليب التعزيز المستخدمة
- الوسائل التعليمية
- أساليب التقويم
- التعلم القبلي.
- الصعوبات التي أدت إلى عدم تعلم المهارة.

ولكن السؤال الذي يمكن طرحه لبيان أهمية علم النفس التربوي للمعلم، هو: ماذا يفعل المعلم في حالة غياب هذه المبادئ؟ إن غياب المبادئ النفسية الصحيحة للتعلم المدرسي يؤدي بالمعلم إلى الاستعانة بأحد البدائل الثلاثة التالية:

1. الاعتماد على القواعد التربوية التقليدية: مما لا شك فيه أن بعض القواعد التربوية التقليدية التي تناقلتها الأجيال قد صمدت عبر الزمن، وربما تكون صحيحة، غير أن استمرار قاعدة ما لا يعني بالضرورة صدقها، فالكثير من القواعد والتقاليد مازالت سائدة في الكثير من المجتمعات الإنسانية على الرغم من بيان عدم صدقها، ومع ذلك أي أن القواعد التربوية التقليدية رغم صدقها يختلف باختلاف الشروط

[1] عصام نمر يوسف، المختصر في علم النفس، ص 37.

التربوية ويتغير بتغير الأهداف التعليمية، فيجب باستمرار إعادة اختبار هذه القواعد في ضوء الشروط التربوية المتغيرة.

2. اللجوء غلى محاكاة معلم قديم أو زميل خبير: قد ينطوي ذلك على نوع من الحكمة، ويؤدي إلى الاطمئنان والاستقرار، خاصة عند المعلم الحديث العهد بمهنة التعليم، وغير مؤهل تربويا، ويضاف إلى ذلك أن أسلوب المحاكاة يستلزم وجود نموذج جيد وإلا غدت المحاكاة عائقا يحول دون التقدم المهني للمعلم. ومهما كان النموذج المراد تقليده جيدا فمازال خطر التقليد الأعمى قائما، لذا يجب إعادة النظر في النموذج باستمرار لملائمته مع الشروط والأهداف التربوية المتغيرة، ولن يكون النموذج في أحسن حالاته بديلا عن المبادئ السيكولوجية السليمة التي تساعد في حل المشكلات التي يواجهها.

3. استخدام أسلوب المحاولة والخطأ: إن اكتشاف مبادئ أو طرق تعليم من خلال هذا الأسلوب يعتبر عملا عشوائيا، ومضيعة للجهد والوقت لذا يجب على المعلم كما يرى اوزويل، أن يبدأ بمجموعة من المبادئ السيكولوجية القائمة ذات العلاقة بالتعليم المدرسي، حيث يختار بطريقة منطقية عقلانية أفضل الطرائق والتقنيات التعليمية الحديثة، بدلا من الضياع في متاهات الحدس الغامضة، فالمبادئ السيكولوجية الصادقة تستبعد كل المحاولات التي لا تستحق الاختبار لعدم اتفاقها أصلا مع المبادئ النفسية التي أكدت البحوث صدقها، وتوحي كذلك بالعديد من أساليب التدريس الجديدة.

سادسًا: خصائص المعلم الناجح

فالمعلم لا يزال هو العنصر الأساسي في الموقف التعليمي داخل الصف الدراسي، وهو المحرك لدافع التلاميذ بأساليبه المتنوعة، ومن خصائصه:[1]

- أن يكون عادلا أمنيا، جازما، صريحا، مرنا صادقا بأقواله وأفعاله.
- أن يتصف بالرزانة وثبات الشخصية بعيدا عن الرعونة وحب الظهور بطرق سلبية.
- التكوين البيداغوجي والمهني.

[1] مجلة الذاكرة، تصدر عن مخبر التراث اللغوي والأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري، العدد الثامن، يناير 2017، ص 286.

- أن يكون على اتصال مع أولياء الأمور، واشتراك الآباء في مساعدة الطلاب لإيجاد حلول لمشكلاتهم.

سابعًا: مناهج البحث في علم النفس التربوي

يتنوع البحث العلمي في التربية حسب طبيعة الظاهرة وأهداف الدراسة ومتطلباتها، ولهذا توجد عدة مناهج للبحث العلمي تختلف في الإجراءات والأساليب، ويعد اختيار المنهج مرتبطًا بموضوع البحث وخصائصه. ومن أشهر مناهج البحث في علم النفس التربوي:

1-المنهج التاريخي

يعنى البحث التاريخي بدراسة الأحداث التي وقعت في الماضي، وجمع المعلومات والحقائق المتعلقة بها، وتحليلها وتفسيرها وفهمها، بهدف استخلاص ما يمكن الاستفادة منه في الحاضر والمستقبل. ويقوم الباحث في هذا المنهج على تفسير وفهم أحداث الماضي للتنبؤ بالمستقبل وفق ما يستخلص من دراسة تلك الأحداث .[1]

أ-تعريف المنهج التاريخي

يعرف البحث التاريخي بأنه عملية منظمة وموضوعية لتجميع البيانات، وتحليلها، واستخلاص الأدلة من الوثائق والسجلات، وتنظيمها بشكل منطقي للوصول إلى نتائج عامة وتعميمات مرتبطة بالأحداث الماضية والحاضرة. ويهدف البحث التاريخي إلى تقديم عرض دقيق وموثوق لعصر مضى، ويعتمد في ذلك على روح التقصي الناقد وإعادة البناء، لتحقيق فهم عميق للظواهر التاريخية وربطها بالواقع المعاصر .

ب-المبادئ الأساسية للبحث التاريخي:

- المواد التاريخية المتعلقة بالماضي تتطلب تحليلًا نقديًا دقيقًا، لأنها لا يمكن ملاحظتها أو تجربتها مرة أخرى، وغالبًا ما تكون موجودة في سجلات ووثائق تحتاج للتأكد من صحتها.

[1] محسن حسن عطية، البحث العلمي في التربية (مناهجه، أدواته، وسائله الاحصائية)، دار المناهج للنشر والتوزيع، 1429هـ-2009م،

- الهدف من البحث التاريخي ليس مجرد جمع المادة التاريخية، بل استخدامها لإثبات صحة الفرضيات أو رفضها والوصول إلى نتائج قابلة للتعميم.
- الأحداث التاريخية تتأثر بعوامل متعددة تتداخل وتتفاعل، ويجب على الباحث التعامل معها بدقة ومهارة لتفسير الظاهرة التاريخية بدقة.
- البحث التاريخي في التربية يركز على موضوع تربوي له طبيعة تاريخية، ويعتمد على المصادر الوثائقية بدل أدوات جمع البيانات الأخرى كالاستبانات أو الاختبارات، لأن الأحداث الماضية لا يمكن إعادة حدوثها[1].

ج–أهمية البحث التاريخي في التربية:

تتجلى أهمية البحوث التاريخية في التربية من خلال دورها في الآتي:

- حل المشكلات التربوية الحالية بالاستفادة من تجارب الماضي.
- فهم تطور الأنظمة التعليمية بين الماضي والحاضر.
- دراسة تطور الفكر التربوي وتطبيقاته.
- تقييم التطبيقات التربوية الحديثة بناءً على التجارب السابقة.
- فهم العلاقة بين الأحداث السياسية والتعليمية.
- توفير محتوى معرفي عن التربية في الماضي لدول مختلفة والاستفادة منه في المستقبل.
- الكشف عن أصول النظريات والمبادئ التربوية وظروف نشأتها.
- تفسير الظواهر والمشكلات التعليمية الحالية وربطها بالماضي.

[1] محسن حسن عطية، البحث العلمي في التربية (مناهجه، أدواته، وسائله الاحصائية)، ص 126

- التعرف على المشكلات التربوية التي واجهها الإنسان سابقًا وسبل مواجهتها.
- دراسة العلاقة بين المشكلات التربوية والعوامل الاجتماعية والاقتصادية والثقافية المؤثرة فيها.
- تسليط الضوء على الاتجاهات التربوية المعاصرة والمستقبلية استنادًا إلى الماضي.

د-عيوب البحث التاريخي:

يؤخذ على البحث التاريخي ما يأتي:

- صعوبة الاعتماد عليه للتنبؤ بأحداث المستقبل.
- صعوبة السيطرة على الظواهر التاريخية وضبطها كما في البحوث الأخرى، نظرًا لعدم إمكانية تكرار الأحداث الماضية.
- الموضوعية قد تكون محل شك في بعض الأحيان بسبب الاعتماد على شهادات أفراد قد تكون غير دقيقة أو متحيزة.
- صعوبة صياغة الفرضيات واختبارها في البحوث التاريخية.
- صعوبة الوصول إلى جميع الحقائق المتعلقة بالظاهرة المدروسة، مما قد يحد من المعرفة المستخلصة.

2-منهج البحث الوصفي:

من بين البحوث العلمية في التربية البحث الوصفي وهو البحث الذي يهتم بتحديد الوضع القائم للظاهرة المبحوثة كما هو ووصفها بطريقة تعتمد على تحليل بنيتها الظاهرة وبيان العلاقات بين عناصرها أو مكوناتها.

أ-تعريف منهج البحث الوصفي

وقد عرف البحث الوصفي بعدة تعريفات عديدة منها:[1]

- هو مجموعة الاجراءات البحثية التي يقوم بها الباحث بشكل متكامل لوصف الظاهرة المبحوثة معتمدا على جمع الحقائق والبيانات وتصفيفها، ومعالجتها وتحليلها تحليلا كافيا دقيقا لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث، وقد تتعدى البحوث الوصفية الوصف إلى التفسير في حدود الإجراءات المنهجية المتبعة، وقدرة الباحث على التفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها لدراسة دقيقة، وتأسيسا على ما تقدم يمكن القول أن البحث الوصفي يصف الظواهر الكائنة ويفسرها فهو لا يقتصر على مجرد الوصف إنما يعني بالظروف والعلاقات الموجودة بين عناصر الظاهرة وتفسيرها، ويسعى إلى تحديد الدرجة التي توجد فيها العوامل في مواقف معينة تحت روف معينة، وتقدير أهميتها النسبية وتحديد ما بين هذه العوامل من صلات.

ب- أهداف البحث الوصفي

أما أهداف البحث الوصفي فمن أبرزها فهم الحاضر من أجل توجيه المستقبل عن طريق توفير البيانات والحقائق التي تتصل بالظاهرة لذلك فهو يهدف إلى:[2]

- جمع بيانات وحقائق مفصلة حول مشكلة واقعة فعلا في مجتمع معين لغرض تحديد حجم المشكلة وأبعادها.

- تحديد المشكلات الموجودة فعلا.

- تحديد المشكلات إلى مكوناتها وتحديد عناصرها والعلاقات التي تربطها ببعضها.

- اجراء مقارنات بين الظواهر وتقويمها وكشف ما بينها من علاقات.

[1] المرجع نفسه، ص 138.

[2] محسن حسن عطية، البحث العلمي في التربية (مناهجه، أدواته، وسائله الاحصائية)، ص 138.

– تحديد ما ينبغي فعله تجاه هذه الظواهر أو المشكلات من خلال الاستفادة من خبرات الأفراد ووضع الخطط اللازمة لذلك. وأهم ما يميز البحث الوصفي أنه يهتم بتقديم معلومات وحقائق عن ظاهرة أو مشكلة جارية الكائنة، وتوضيح العلاقات بين الظواهر المختلفة وبين مكونات الظاهرة نفسها ويساعد على التنبؤ بمستقبل الظاهرة.

3–المنهج التجريبي:

المنهج التجريبي في البحث يقوم على أساس إجراء تغيير متعمد بشروط معينة في العوامل التي يمكن أن تؤثر في الظاهرة موضوع الدراسة، وملاحظة آثار هذا التغيير وتفسيرها والوصول إلى العلاقات الموجودة بين الأسباب والنتائج، فهو منهج يقوم على التجربة والملاحظة، فيه يتحكم الباحث عن قصد في جميع المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في الظاهرة موضوع الدراسة.

أ–تعريف المنهج التجريبي

ويعرف البحث التجريبي بأنه البحث الذي يجري تحت ظروف ضبط مقننة مقصودة بمتغيرات الموقف التي من شأنها أن تأثر في الظاهرة أو المتغير المبحوث خلال استخدام مجموعتين احداهما تجريبية تتعرض لتأثير متغير مستقل وأخرى ضابطة يحجب عنها المتغير المستقل فيكون بالإمكان أن يعزى التباين بين مجموعتين إلى التغيير المستقل.[1]

وعرف أيضا بأنه تغيير معتمد مضبوط للشروط المحددة لحدث معين وملاحظة التغيرات الواقعة في ذات الحدث وتفسيرها، ويسمى المتغير الذي يتحكم فيه الباحث عن قصد في البحث التجريبي، ويعرف عن معرفة Indépendent Variable أثره بالمتغير المستقل او المتغير التجريبي، أن المتغير الذي يحدث فيه التغيير أو الأثر جراء المتغير المستقل ولا بد البحث التجريبي أن يتضمن في dépendent Variable فيسمى بالمتغير التابع أبسط صورة متغيرا مستقلا واحدا ومتغيرا تابعا وأن يجري بموجب تصميم معين من تصميمات البحوث التجريبية التي سيأتي الحديث عنها، فالبحث التجريبي يهتم بمعرفة

[1] المرجع نفسه، ص 175–139.

أثر المتغير المستقل في المتغير التابع ولما كانت الظواهر في مجال العلوم التربوية والاجتماعية تتشكل من عوامل كثيرة متشابكة، فعند اخضاعها للتجريب وتحديد أثر المتغير المستقل وحده فيها فإن الأمر يقضي عزل جميع المتغيرات الأخرى التي يمكن أن تؤثر في الظاهرة إلى جانب المتغير المستقل ليكون بإمكان الباحث ارجاع الأثر الظاهر عن التجريب إلى المتغير المستقل وحده من دون أن تشاركه فيه عوامل ومتغيرات أخرى ويعد هذا من أهم مستلزمات انجاح التجربة في تحقيق أهدافها.[1]

ب–خصائص البحث التجريبي:

يتسم البحث التجريبي بخصائص تميزه من غيره من البحوث وهذه الخصائص هي[2]:

– تحقيق التكافؤ بين أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، فالبحث التجريبي يستلزم تكافؤ أفراد المجتمعات في جميع المتغيرات التي يمكن أن تأثر في المتغير التابع باستثناء المتغير المستقل، لكي لا يمكن أن تكون الفروق بين المجموعات، بعد التجربة تعود إلى فروق بينها قبل التجربة.

– يوفر الفرصة للباحث أن يجري تغييرا معتمدا منظما في متغير معين (المتغير المستقل) ليرى مدى تأثيره في متغير آخر (المتغير التابع) وضبط كل المتغيرات الدخيلة الأخرى التي يمكن أن يكون لها اثر في المتغير التابع.

– امكانية تكرار التجارب في أوضاع أو ظروف مختلفة أو تحت الظروف نفسها.

– أن البحث التجريبي يتطلب مقارنة حالتين أو مجموعتين في ظروف معينة ببعضها.

– القياس الكمي للمتغير التابع، البحث التجريبي يتهم بقياس المتغير التابع قياسا كميا أي بإعطائه قيما رقمية.

– يهتم البحث التجريبي باستخدام الإحصاء الاستدلالي في معالجة البيانات مما يوفر فرصة لتعميم النتائج اللتي يتم التوصل إليها.

– تتسم نتائج البحث التجريبي بصفة الثبات والابتعاد عن العشوائية أو الوقتية.

[1] محسن حسن عطية، البحث العلمي في التربية (مناهجه، أدواته، وسائله الاحصائية)، ص 178.

[2] المرجع نفسه، ص 178.

- تبتعد نتائج البحث التجريب عن الآراء الشخصية لأنها تبنى على أساس البيانات التي تم التوصل إليها فعلا عن طريق الملاحظة والتجربة والقياس.

4-المنهج الإكلينيكي

يرتبط المنهج الإكلينيكي في أصله بدراسة الظواهر غير العادية أو المرضية، كما يدل عليه مصطلح *Clinique* ، مع العلم أن أساليب دراسة الحالات تختلف باختلاف طبيعتها، غير أنها تشترك في مجموعة من الخصائص الأساسية، من أهمها:

- جمع المعلومات المتعلقة بالحالة باستخدام وسائل متعددة، كالفحص الطبي، والمقابلات، وتوجيه الأسئلة، والاختبارات النفسية المختلفة مثل اختبارات الذكاء والشخصية.
- التشخيص، ويتمثل في تحديد جوانب القوة والضعف اعتمادًا على تحليل المعطيات التي تم جمعها ودراستها.
- وضع الخطة العلاجية المناسبة، وذلك بعد صياغة فرضيات يعتقد الباحث بفعاليتها في علاج المشكلة محل الدراسة.

ويجدر التنبيه إلى أن اختيار المنهج البحثي يتحدد وفق طبيعة الظاهرة المدروسة، فالظواهر العادية تدرس عادة بالمناهج الوصفية، خاصة إذا تعلقت بمتغير واحد كجوانب النمو المختلفة (اللغوي، الجسمي، العقلي، الاجتماعي)، أو بالظواهر الفردية مثل خصائص المتعلم الموهوب أو التعلم الفعال.

أما الظواهر الخاصة كاضطرابات القلق أو الإعاقة العقلية، فإن دراستها تتم غالبًا باستخدام المنهج الإكلينيكي أو أسلوب دراسة الحالة، التي قد تشمل فردًا واحدًا أو مجموعة أفراد أو قسمًا دراسيًا أو حتى مؤسسة تعليمية كاملة. ويستعين علم النفس التربوي في هذا الإطار بالعلوم الأخرى، كالرياضيات والإحصاء، وأساليبهما المختلفة للكشف عن الظواهر التي يتناولها.

ثامنا : علاقة علم النفس التربوي بفروع علم النفس

إن اعتماد علم النفس التربوي على المنهج العلمي في تحقيق أهدافه التربوية يؤدي إلى تراكم حصيلة معرفية كبيرة من الحقائق والمفاهيم والمبادئ والنظريات التي تساعد على معالجة المشكلات التربوية. غير أن علم النفس التربوي لا يهتم بجميع أنماط السلوك التي يدرسها علم النفس العام، بل يركز أساسًا على السلوك الإنساني في المواقف التربوية، أي سلوك التعلم والتعليم داخل الصف، والمشكلات التي تواجه المعلم والمتعلم في هذا السياق.

ويهتم علم النفس التربوي بدراسة السلوك الإنساني في المواقف الصفية باعتباره نمطًا خاصًا من السلوك، دون أن يعني ذلك إغفال الاستفادة من دراسات التعلم عند الكائنات الأخرى، إذ أسهمت بحوث التعلم الحيواني في توضيح العديد من آليات التعلم الإنساني.

ويتشابه علم النفس التربوي مع علم النفس العام في المنهج العلمي المتبع، كما يشترك معه في الأهداف الأساسية المتمثلة في الفهم والتنبؤ والضبط. وقد كان يُنظر في بدايات نشأة علم النفس التربوي إلى أنه مجرد تطبيق لمعارف علم النفس العام في المجال التربوي، غير أن علم النفس التربوي الحديث تجاوز هذا التصور، وأصبح علمًا يقوم على التجريب المنظم، ويسعى إلى اكتشاف مبادئ ونظريات خاصة بالسلوك الإنساني في المواقف التعليمية التي لا تندرج دائمًا ضمن اهتمامات علم النفس العام. وبذلك فهو علم نظري وتطبيقي في آن واحد، وإن كان التطبيق أحد غاياته الأساسية[1].

أ- علم نفس النمو (التطوري): يهتم بدراسة التغيرات التي يمر بها الفرد عبر مراحل الحياة المختلفة، ودراسة الفروق الفردية في الخصائص النمائية، وكذلك الفروق الثقافية بين المجتمعات. وقد أسهمت بحوث هذا العلم في تطوير علم النفس التربوي من خلال توضيح أثر البيئة والتنشئة الاجتماعية في القدرات العقلية وسمات الشخصية.

[1] عبد الرحمان عدس، وأ.د يوسف قطامي، علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق الأساسي، ط4، دار الفكر، الأردن، 1428هـ-2008م، ص13-14.

ب- علم النفس الاجتماعي :يساعد المعلم على فهم ديناميات الجماعة الصفية، وتأثير العلاقات الاجتماعية في سلوك المتعلمين واتجاهاتهم. فالصف الدراسي يعد مجتمعًا مصغرًا تحكمه علاقات معقدة، ويتطلب من المعلم الإلمام بآليات تكوين الجماعة وتطورها وقيادتها، بما يحقق تفاعلات إيجابية تسهم في تسهيل التعلم.

ج- علم القياس النفسي :يعنى بتقدير السمات والخصائص النفسية تقديرًا كميًا باستخدام أدوات قياس دقيقة، كالاختبارات والمقاييس النفسية. وقد أسهم في تطوير القياس التربوي من خلال اختبارات الذكاء، والقدرات العقلية، والشخصية، مما أتاح تحقيق قدر أكبر من الدقة والموضوعية في التقويم التربوي. كما أسهم القياس السوسيومتري في الكشف عن طبيعة العلاقات الاجتماعية داخل الجماعات الصفية، وتحديد القادة والمنعزلين والمهمشين، بما يساعد المعلم على تحسين التفاعل الاجتماعي داخل الصف.

د- علم النفس الفيزيولوجي :يهتم بدراسة العلاقة بين العمليات النفسية ووظائف الجهاز العصبي، ويسهم في فهم السلوك الإنساني على أسس بيولوجية، الأمر الذي يساعد في بناء البرامج التعليمية وتخطيطها وفق معطيات علمية دقيقة، خاصة في تعليم المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة.

تاسعا : إسهامات التحليل النفسي في التربية

استفادت التربية من معطيات التحليل النفسي في تفسير سلوك أطراف العملية التعليمية، إذ يساعد المعلم على فهم تاريخ الطفل النفسي، وما يحمله من صراعات داخلية، وتأثير اللاشعور في سلوكه وتحصيله الدراسي. كما يؤكد التحليل النفسي على دور العوامل الانفعالية والدافعية في التعلم، حيث لا يقتصر التعلم على القدرات العقلية فقط، بل يتأثر كذلك بعوامل اللذة واللعب والدوافع النفسية.

ويمكن تلخيص أهم إسهامات التحليل النفسي في المجال التربوي في[1]:

- تحليل العلاقات التربوية بين أطراف العملية التعليمية.

[1] صالح محمد علي أبو جادو، ***علم النفس التربوي***، مصدر أعلاه ص. 2

- الكشف عن دور اللاشعور في توجيه السلوك داخل الأسرة والمدرسة.
- تفسير أسباب التعثر الدراسي من منظور نفسي وليس معرفيًا فقط.
- تزويد المعلم بالمعارف اللازمة لفهم وتحليل سلوك المتعلم بصورة أعمق.

المحور الثاني: سيكولوجية التعلم

أولًا: مدخل عام إلى التعلم

يُعدّ التعلم من المفاهيم الأساسية والمحورية في علم النفس، إذ حظي باهتمام واسع من قبل العلماء والمفكرين ورجال التربية عبر مختلف العصور والحضارات، ولا يزال من الموضوعات التي تشغل الفكر الإنساني في كل زمان ومكان.

فمنذ الفلاسفة الإغريق، ومرورًا بالديانات السماوية، وصولًا إلى الإسلام، ثم إلى عصرنا الراهن الذي يتميز بتنوع العلوم والمعارف وتطبيقاتها التقنية والعملية، ظل مفهوم التعلم يشكل قضية مركزية في حياة الإنسان.

1-أهمية التعلم ومكانته في علم النفس

لم يختلف علماء النفس، وقبلهم الفلاسفة، حول أهمية التعلم، غير أن الاختلاف ظهر في تفسير طبيعته وآلياته. فمن التفسير الإلهي للتعلم كما ورد في القرآن الكريم: ﴿عَلَّمَ الإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾ ،[1] و﴿وَعَلَّمَ آدَمَ الأَسْمَاءَ كُلَّهَا﴾،[2] إلى التفسيرات الفلسفية التي ركزت على دور الخبرة، كما ذهب إليه جون لوك (John Locke)الذي اعتبر الإنسان يولد صفحة بيضاء،[3] ثم إلى التفسيرات السلوكية التي فسرت التعلم من خلال الارتباط بين المثيرات والاستجابات، كما عند واطسون (John B. Watson) وغيرهم[4].

2-تطور مفهوم التعلم

تعددت التصورات والنظريات التي حاولت تفسير هذه العملية، وما تزال قضايا التعلم تحظى باهتمام علماء النفس والمعلمين وكل من يهتم بمشكلات التعليم، باعتبار أن كل سلوك إرادي يصدر عن الإنسان، سواء

[1] القرآن الكريم، سورة العلق، الآية 5.

[2] القرآن الكريم، سورة البقرة، الآية 31

[3] Locke, J. (1690). *An Essay Concerning Human Understanding*.

[4] Watson, J. B. (1913). *Psychology as the Behaviorist Views It*.

كان معرفيًا أو وجدانيًا أو نفس–حركيًا، إنما يكون نتاجًا لعملية التعلم. ولم تقتصر أهمية التعلم على الإنسان فقط، بل امتدت لتشمل الحيوان كذلك.

وباعتبارنا معلمين ومعلمات، فإن من أدوارنا الأساسية العمل على تيسير عملية التعلم، الأمر الذي يقتضي فهم كيفية تعلم المتعلم، والطرائق التي تساعده على الفهم والإدراك والتفكير والتذكر، والتساؤل عن أسباب تعلم سلوك معين دون غيره.

ونظرًا لتعقّد ظاهرة التعلم، فقد ظهرت مدارس ونظريات متعددة حاولت تفسيرها، ومن خلالها تم التوصل إلى قوانين للتعلم سعت إلى إقامة علاقات بين عناصر الموقف التعليمي، مثل التعلم بالاستبصار أو الإدراك الحسي، ولا تزال نظريات واتجاهات جديدة تتطور متجاوزة بعض الأفكار التي سادت الممارسات التربوية لفترات طويلة.

ثانيًا: معنى التعلم ومراحله وأنواعه

1–معنى التعلم

يُنظر إلى التعلم عند الكثيرين على أنه عملية تؤدي إلى إحداث تغير في أداء الفرد وتعديل في سلوكه نتيجة الخبرة والمران، أي اكتساب معارف ومهارات وكفاءات جديدة. كما يمكن اعتباره العملية المسؤولة عن النمو المتدرج للفرد وتحسين أدائه المستمر بما يتيح له التكيف مع بيئته. ويُعد التعلم عملية شخصية، إذ لا يمكن لفرد أن يتعلم نيابة عن آخر، حتى وإن كان في الغالب بحاجة إلى مساعدة المعلم وإرشاداته لإثارة دافعيته وتنشيط قدراته العقلية ونشاطاته الذاتية. ويقال عن الفرد إنه تعلم عندما يصبح قادرًا على أداء عمل لم يكن يستطيع القيام به سابقًا، ويُستدل على حدوث التعلم من خلال التغيرات التي تطرأ على سلوكه.

وقد تعددت تعريفات التعلم تبعًا لتعدد النظريات المفسرة له؛ إذ عرفه آرثر جيتس وآخرون بأنه تغير في السلوك ناتج عن الخبرة والممارسة، يتسم بالاستمرارية ويتطلب جهدًا متكررًا حتى يصل الفرد إلى استجابة

تشبع دوافعه وتحقق أهدافه. بينما يرى جيلفورد أن التعلم هو أي تغير في السلوك يحدث نتيجة الاستثارة، في حين عرفه كيمبل بأنه تغير دائم نسبيًا في إمكانيات السلوك ناتج عن الخبرة المعززة.

ويركز الاتجاه المعرفي على دور العمليات العقلية الداخلية كالتذكر والتخيل والتفكير، ويعتبر التعلم نشاطًا عقليًا لا يمكن ملاحظته مباشرة وإنما يُستدل عليه من خلال نتائجه أو الأداء. أما الاتجاه السلوكي فيؤكد على دور العوامل الخارجية والمؤثرات البيئية في تشكيل السلوك وبرمجته. وقد انبثق عن هذين الاتجاهين أساسيين عدد من الطرائق التدريسية والتطبيقات التربوية التي استُخدمت داخل الصفوف الدراسية.

ورغم تعدد التعريفات، يمكن اعتبار التعلم تغيرًا ثابتًا نسبيًا في سلوك الفرد ناتجًا عن الخبرة، وهو عملية تسبق ظهور آثارها على السلوك الظاهر. ويشمل التعلم عدة عمليات متداخلة، مثل الإحساس، والإدراك، والانتباه، والتفكير، والتذكر، وفهم العلاقات. كما يتميز بأنه يؤدي إلى اكتساب سلوك جديد لم يكن موجودًا من قبل، كتعلم القراءة والكتابة، أو إلى تحسن وتقدم إيجابي في المعرفة والأداء. غير أن كل تغير لا يعد تعلمًا، إذ قد تنتج بعض التغيرات عن النضج أو التعب أو تأثير العقاقير، ولذلك يشترط في التعلم قدر من الاستمرارية النسبية، وأن يشمل مختلف جوانب الشخصية. ويتجلى مقدار التعلم كمًا بعدد المهارات التي يكتسبها الفرد، وكيفًا بطريقة استجابته للمواقف التعليمية.

أما الأداء، فينحصر في تنفيذ الأفعال التي سبق للفرد أن تعلمها، وهو ما يعكس قابلياته التعلمية. فالضارب على الآلة الكاتبة أو عازف البيانو يؤدي ما تعلمه سابقًا، مع إمكانية التحسن والتطوير المستمر من خلال الممارسة. ويؤكد وودورث في هذا السياق أن التعلم نشاط يؤثر في سلوك الفرد اللاحق، أي أن التعلم سلوك حالي ينعكس على السلوك المستقبلي للفرد.

2-مراحل التعلم

تُعد عملية التعلم عملية معقدة، تتضمن أنشطة وخبرات متعددة بتعدد المواقف التي يمر بها الفرد. ويمكن النظر إلى الموقف التعليمي باعتباره وحدة تتكون من قطبين أساسيين: المتعلم، والمجال الحيوي الذي يتحرك

فيه، حيث يمثل كل قطب منهما وحدة معقدة تتفاعل فيها قوى وعوامل مختلفة، كما يتفاعل كل منهما مع الآخر.

وترتبط عملية التعلم بعوامل خارجية تتصل بالموقف التعليمي، وعوامل داخلية تتعلق بالمتعلم ذاته، مثل حالته النفسية والعمليات العقلية المختلفة كالإدراك والانتباه، والتذكر والنسيان، والتخيل والتصور.

وتمر دورة التعلم بعدة مراحل، يمكن تلخيصها فيما يلي[1]:

- مرحلة الشعور بعدم الرضا.
- مرحلة اختيار سلوكيات جديدة.
- مرحلة ممارسة السلوكيات الجديدة.
- مرحلة التوصل إلى أدلة ونتائج.
- مرحلة التعميم والتطبيق والتكامل.
- مرحلة مواجهة مشكلات جديدة.

لا شك أن هناك أشكالًا مختلفة للتعلم، فتعلم اللغة يختلف عن تعلم الفنون، وحتى داخل تعلم اللغة نفسها يوجد اختلاف بين تعلم اللغة الكتابية واللغة اللفظية أو لغة الإشارات. وأظهرت الدراسات أن عملية التعلم يمكن اختصارها في ثلاث مراحل أساسية[2]:

1. **مرحلة الاكتساب** :وهي المرحلة التي يكتسب فيها المتعلم السلوك الجديد، ويدمج المعلومة أو المهارة ضمن خبراته وسلوكه، بحيث تصبح جزءًا من حصيلته السلوكية.
2. **مرحلة الاختزان** :أي حفظ المعلومات في الذاكرة لضمان الاحتفاظ بها.

[1] Gates, A. I., et al. (1937). *Educational Psychology*.

[2] صالح محمد علي أبو جادو، **علم النفس التربوي**، مصدر أعلاه ص.130 .131.

3. **مرحلة الاسترجاع** :وهي قدرة المتعلم على استدعاء المعلومات عند الحاجة وتطبيقها في صورة استجابة مناسبة.

معرفة المعلم بمراحل التعلم تساعده على ضبط أساليب التدريس وتحديد أسباب التعثر عند المتعلمين، بما يتيح تحسين العملية التعليمية.

3-أنواع التعلم

يشمل التعلم جميع جوانب الشخصية: السلوكية، اللفظية، الحركية، العقلية، والاجتماعية. ويمكن اكتساب التعلم في كل مواقف الحياة، سواء في البيت، الشارع، المدرسة، أو من الأقران والأساتذة والكتب.

أ- التعلم حسب مجالات الشخصية

يمكن تصنيف التعلم وفقًا لتأثيره على الشخصية إلى ثلاثة محاور رئيسية[1]:

1. **النواحي الحركية** :وهي السلوك النفسي-الحركي، مثل القراءة والكتابة وطريقة الأكل والمشي وقيادة السيارة. هذه السلوكيات يمكن أن تتحول إلى عادات نقوم بها دون وعي.
2. **النواحي العقلية المعرفية** :تشمل اكتساب المعارف والحقائق والمبادئ وطرق التفكير المختلفة.
3. **النواحي الوجدانية (الانفعالية** :(تتعلق بالعواطف والميول والاتجاهات والقيم الاجتماعية، بالإضافة إلى التذوق الفني والجمالي والأدبي.

ب- الأنواع الرئيسية للتعلم

[1] سامي محمد ملحم، ***سيكولوجية التعلم والتعليم: الأسس النظرية والتطبيقية***، ، مصدر أعلاه، ص. 52.

1. **التعلم اللفظي** :لا يقتصر على القدرة على الكلام فقط، بل يشمل فهم المعلومات والحقائق واسترجاعها وتوظيفها في مواقف مختلفة، بالإضافة إلى تنمية التفكير وإدراك العلاقات بين المعلومات وإصدار الأحكام والتقييم السليم.

2. **التعلم الحركي** :هو القدرة على استخدام العضلات الإرادية لتحقيق توافق جديد في الاستجابة، مثل تعلم الكتابة أو القيادة.

3. **التعلم الإدراكي** :يهدف إلى رؤية وفهم الأشياء والمواقف بطرق جديدة، من خلال إعادة تنظيم المعلومات الحسية في نماذج إدراكية جديدة.

4. **تعلم الاتجاهات** :تشمل الميول والسلوكيات التي نتعلمها من البيئة الاجتماعية والثقافية، مثل ميلنا أو نفورنا من أفكار معينة، وهو ما يؤثر على سلوك الفرد.

5. **تعلم حل المشكلات** :وهو قدرة الفرد على تعديل سلوكه والتكيف مع مواقف جديدة، وإيجاد حلول للمشكلات الناشئة نتيجة تغير الظروف.

ثالثًا: الشروط العامة للتعلم والعوامل المؤثرة فيه

هناك اختلافات كبيرة في سلوك البشر رغم تشابههم الفسيولوجي، وهذه الاختلافات تنتج عن إمكانيات الفرد وظروفه الاجتماعية والثقافية، ولا يمكن تفسيرها إلا من خلال التعلم. فالتعلم يجعلنا أفرادًا قادرين على التكيف الاجتماعي، والتفاعل مع الآخرين، وتبني القيم والاتجاهات، وتحسين حياتنا.

1-الشروط العامة للتعلم

عملية التعلم تخضع لشروط عامة يمكن تقسيمها إلى[1]:

[1]أبو الخير، محمد.**علم النفس التربوي: التعلم وعملياته ومخرجاته** .القاهرة: دار المعرفة الجامعية، 2016،ص44.

أ–الشروط الداخلية (متعلقة بالمتعلم)

- **الظروف الفسيولوجية** :تشمل مستوى النضج والصحة العامة للفرد.
- **القدرات العقلية** :تشمل التفكير والفهم والاستيعاب.
- **الدافعية** :الرغبة والتحفيز تجاه الموضوع المتعلم.

ب–الشروط الخارجية

- **محيط التعلم** :البيئة التي يتم فيها التعلم.
- **وضوح الأهداف** :معرفة المتعلم بما يجب تعلمه.
- **طبيعة المادة المتعلمة** :سهولة أو صعوبة المحتوى.

هذه الشروط تتفاعل مع بعضها، وأي خلل فيها يؤثر على كفاءة التعلم .

2–أهم شروط التعلم

1. **النضج** :يشمل النمو الفسيولوجي والنفسي والعقلي والمعرفي والانفعالي، ليصبح المتعلم قادرًا على التعلم.
2. **الدافعية** :الطاقة الداخلية التي توجه السلوك وتعزز الاستجابة، وتشمل:
   - دافع مرتبط مباشرة بالموضوع.
   - دافع مرتبط بالمكافآت أو رضا الآخرين.
   - دافع مرتبط بظروف التعلم.
3. **الممارسة** :التكرار المنظم للنشاط مع تعزيز السلوك، وتشمل خصائصها:
   - مواءمة الممارسة مع القدرات والميول.

- مراعاة الفروق الفردية.
- وضوح الهدف من الممارسة.
- نوعية النشاط وتكراره.

رابعا : مخرجات ونتائج التعلم

1. **تكوين العادات** :السلوك المكتسب الذي يتم بسهولة وبدون وعي نتيجة التكرار.
2. **تكوين المهارات** :تشمل المهارات الحركية والتوافق الحركي-العقلي، ويتأثر التكوين بالتدريب المتكرر والموهبة والميول الفردية.
3. **تعلم المعلومات والمعاني** :يتم من خلال التفاعل مع البيئة الأسرية والمدرسية والاجتماعية والثقافية.
4. **تعلم حل المشكلات** :يعتمد على فهم المشكلة، تحليل المعلومات، وضع الفروض، التحقق التجريبي، ثم الوصول إلى النتائج أو القواعد اعتمادًا على التفكير الاستدلالي والاستقرائي.
5. **تكوين الاتجاهات النفسية** :اتجاهات فردية تتشكل نتيجة التنشئة الاجتماعية والتربية والتعلم، وتشمل القيم والعادات والميول والعواطف، وتتميز بالتخزين طويل المدى مقارنة بالمعلومات التي قد تنسى.

تعلم الفرد لا يقتصر على المادة الدراسية، بل يساهم في تطويره الاجتماعي والشخصي، ويعد المدرسة مسؤولية مزدوجة: تعليم المحتوى الدراسي والتطبيع الاجتماعي لتجهيز الفرد للحياة في المجتمع .

غالبا ما تكون نظريات التعلم مصحوبة بأفكار حول غايات التربية وحول مفهوم التعلم ودور المعلمين وخصائص المتعلم، وأبعاد المحتويات الدراسية وعلاقتها بالجوانب الاجتماعية والثقافية بالتربية ويقصد بنظريات التعلم كذلك بتلك الأسس التي وضعت من طرف علماء النّفس التربويين عن طريق الافتراضات والجوانب المتعددة، محاولة منهم لمعرفة سر النفس الإنسانية، وما تنطوي عليه من ميول واتجاهات ودوافع

وقد تعددت النظريات بتعدد المختصين في حقل علم النفس التربوي، ولم يكن هذا الخلاف إلا باختلاف الآراء في تفسير ظاهرة النفس البشرية، وعلى الرغم من هذا الاختلاف فقد كانت النتائج هادفة لغاية واحدة، وهي كيف يحدث التعلم؟ وكيفية وضع المناهج التعليمية مع مراعاة الاتجاهات النفسية عند المتعلم حتى يتحقق المتعلم.

خامسًا: نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية

1-النظرية السلوكية

لم يختلف علماء النفس واللّغة حول أهمية التعلم في حياة الفرد وكيفية اكتسابه للغة في محاولة منهم كتفسير وإبراز هذه القضايا والمتمثلة في العملية التعليمية، ولما كان تعدد الطرق لدراسة التعلم والتعليم ظهرت عدة نظريات كالارتباطية والجشطلتبية والإجرائية وغيرها والقاسم المشترك لهذه النظريات هو الوقوف على الأسس والمبادئ التي يتعلم بها الإنسان. واختلفت آراؤهم بحسب مواقفهم وفلسفتهم مع القضايا المتعددة ومن بين النظريات المفسرة للتعلم سنتاول عرض بعض النظريات التي اهتمت بدراسة عملية التعلم كونه يشكل جوهر المعرفة النفسية.

أ-خصائص النظرية السلوكية

اهتم أصحاب هذه النظريات على تلك التغيرات التي تطرأ على السلوك بالدرجة الأولى ولا يهتمون بالعمليات الداخلية التي تحدث داخل الفرد وتركز على دور الحوادث البيئية والتفاعل معها في عملية التعلم ويعد واطسون (John Watson) من علماء النفس الأمريكيين الذين ساهموا في المدرسة السلوكية إذ اعتبر أن جميع الأنشطة التربوية كالتفكير والقصد والتخيل مجرد سلوكات تنشأ كاستجابة لمثيرات معينة بحيث تشكل الارتباطات بين المثيرات بين المثيرات والحوادث النفسية والاستجابة بطريقة آلية ميكانيكية ويعد مبدأ الاقتران المبدأ الرئيسي الذي ارتكزت عليه النظريات السلوكية وتتميز هذه المدرسة بمجموعة خصائص شكلت المرتكزات التي انطلقت منها والتي تتمثل في:[1]

[1] عماد عبد الرحمان الوافي، مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، ط2، الإمارات العربية المتحدة، 2012، ص 88.

–التجريبية: أهم مصادر المعرفة هي الملاحظة والخبرة بحيث تخضع للتحليل الموضوعي القائم على التجريب وتركز التجريبية على المظاهر التالية:

- **المعرفة الحسية:** وتتمثل في أن جميع المعلومات تأتي عن طريق الحواس.
- **الارتباطية:** وتتمثل في أن جميع المعلومات تأتي عن طريق الحواس.
- **الاختزالية:** وتتمثل في المعرفة أو الأفكار العقلية تتجمع معا وفقا لمبدأ الاقتران.
- **الآلية أو الميكانيكية:** وتتمثل في أن العقل كالآلة يتشكل من عناصر بسيطة تترابط معا وفقا لمبدأ ميكانيكي.

–الحتمية: يؤكد هذا المبدأ على أن هناك أسبابا حقيقية تقف وراء الظواهر التي تحدث وبهذا يرى أصحاب النظرية أن السلوك هو أي استجابة أو نشاط قابل للملاحظة تقوم به العضوية تجاه مثير، أي تقوم على معادلة مثير استجابة وقبل التطرق إلى نظريات التعلم نود ذكر بعض المفاهيم التي وضعها ادوارد ثورندايك.[1]

ب–التعلم من خلال المحاولة والخطأ:

يرى ادوارد ثورندايك (Thorndike-Edward) أنذ الارتباطات بين المثيرات والاستجابات قد تتشكل وفقا لمبدأ المحاولة والخطأ فعندما يواجه الفرد مواقف مثيرة معينة يتطلب منه الاستجابة لها فإنه يلجأ إلى محاولات سلوكية معينة وبالتالي فإنه يحتفظ بالاستجابات المناسبة ويتخلى عن الاستجابات غير المناسبة، وبهذا فإن الرابطة بين الوضع المثيري والاستجابة تتقوى ويتكرر استخدام تلك الاستجابة عندما يواجه ذلك الوضع مستقبلا، وبهذا المعنى فإنّ التعلم عند ثورندايك يقوم على مبدأ الوصول إلى الاستجابة الصحيحة المناسبة للوضع المثيري وفقا للمحاولات التي يقوم بها الفرد، فالمراجعة المتكررة تترك انطباعا ايجابيا ويستحضر التلميذ ما اكتسبه سابقا ويستفيد منه عند الحاجة إليه وبخاصة في فترة الامتحانات.[2]

ج–التطبيقات التربوية لنظرية ثورندايك:

[1] عماد عبد الرحمان الوافي، مبادئ علم النفس التربوي، ص 98.

[2] Thorndike, E. (1913). **The Principles of Teaching Based on Psychology**. New York: Teachers College.

استطاع ثورندايك أن يكون له أثر مباشر على نظريات التعلم وعلم النفس والتربية وتأثيره على موضوع التعلم لازال قائما حتى اليوم، حتى ولو كانت النظرية السلوكية بمفهوم التعلم تحظى بالاهتمام الذي حظيت به في وقت سابق، لأن النظرية المعرفية لقيت اهتماما كبيرا من المختصين في وقتنا المعاصر، وبما أن التلميذ يتعلم بالمحاولة والخطأ فعلى القائمين بالعملية التعليمية وبخاصة المعلم توفير الامكانات المناسبة للمتعلم نوجزها فيما يلي:[1]

– **مبدأ مشاركة المتعلم:** في قانون الاستعداد أو التهيؤ إذ على المعلم استشارة دافعية التلاميذ عن طريق اشراكهم في اختبار أنشطة المتعلم وممارستها وتكييفها بما يستثير لديهم دوافع الفضول وحب الاستطلاع وجعل بنية المتعلم مثيرة وجذابة ومشبعة لحاجات التلميذ ودوافعهم.

– **مبدأ تقوية الارتباط عن طريق الممارسة:** ففي ضوء قانون التدريب يجب على المعلم مساعدة تلاميذه على تكوين ارتباطات جديدة ولتدعيم وتكرار هذه الارتباطات الحسنة وممارستها أو إضعاف تلك التي غير مرغوب فيها وينطبق هذا القانون على:

- بعض العادات السلوكية.
- المهارات الحركية كالقراءة والكتابة.
- حفظ وتذكر المعلومات اللفظية كالقصائد.

– **مبدأ الأثر:** في ضوء هذا القانون فإنه على المعلم استخدام الضوابط الفعالة التي يتهم بها التلاميذ وتحقيق ما يشبع دوافعهم أحيانا ويثير قلقهم أحيانا وعلى ذلك يوضح ثورندايك أنّ وظيفة المعلم في القسم تقوم على: تقسيم الموضوع إلى عناصره الأولية ثم تحديد المثارات ثم تركيب عناصر الدرس ومكوناته حسب تدرجها ثم تقديم العناصر بطريقة تسعى لحدوث الاستجابة الصحيحة بهدف تشجيع وتكرار الاستجابات الصحيحة وتجنب حالة المضايقة عند الطالب.

[1] بلقاسم يخلف، اللغة العربية وآدابها، جامعة التكوين المتواصل، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 2010، ص 318.

– **مبدأ التدرج:** يستفاد من هذا المبدأ في وضع البرامج والمناهج والدروس، أي التدرج في الدروس من السهل إلى الصعب، حتى تساعد الخبرات السابقة ما كان يسودها من شعور بالنجاح لحل المشكلات الجديدة وما يحتاج إليه من جهد وعناية، واهتم ثورندايك بمسائل أساسية منها:[1]

- تحديد الظروف التي تؤدي إلى الرضا أو الضيق عند التلاميذ.
- استخدام الرضا أو الضيق في التعلم في سلوك التلاميذ.
- التركيز على التعلم القائم على الأدوار وليس على الإلقاء.

2–نظرية الاشتراط الكلاسيكي

أ–مفهوم الاشتراط الكلاسيكي

بحكم تجربة الطبيب والعالم الروسي ايفان بافلوف (Ivan Pavlov) للأفعال المنعكسة المتصلة بعملية الهضم لاحظ أنّ العصارة المعدية في الكلاب التي يقوم عليها تجاربه لا تتأثر فقط بوضع الطعام في فم الكلب لكن تتأثر بمجرد رؤية الطعام،[2] كانت تبدأ بإفراز لعابها بمجرد رؤيتها للحارس الذي يقدم لها الطعام وسرعان ما أدرك بافلوف أنّه اكتشف ظاهرة لا بد أن يكون له أهمية قصوى في مساعدة الكائن الحي على التكيف مع ظروف بيئته وتقوم المعادلة إذا على الارتباط فعلا بين منبه طبيعي واستجابة طبيعية وهذا ما يحدث مع المتغيرات الطبيعية، إلا أنّ هذا لا يعتبر تعلما بل سلوكا طبيعيا، فالتعلم أو الاشتراط يقوم إذا على القيام بسلوك جديد وهذا ما يحدث عن طريق ارتباط المتغيرات الطبيعية بمثيرات شرطية، ومن المحاولات المتكررة اللاحقة يقع ويحدث الارتباط بين المثير الشرطي والمثير الطبيعي، ويكتسب المثير الشرطي قوة المثير الطبيعي في إحداث الاستجابة.[3]

ب– التطبيقات التربوية لنظرية بافلوف

---

[1] بلقاسم يخلف، اللغة العربية وآدابها، ص 319.

[2] Pavlov, I. (1927). **Conditioned Reflexes**. London: Oxford University Press.

[3] مصطفى ناصف، مراجعة عطية محمود، نظريات التعلم، الكويت، 1983، ص 95.

أفادت النظرية في تفسير السلوك ومعالجة السلوك غير السوي لعلاج لبعض المراض النفسية كالإفراط في الخوف وغيرها من المراض وعمل بها المعالجون السلوكيون في ميدان الصحة العقلية والنفسية، واكتشف رجال التربية والتعليم لهذا الإجراء فوائد وتجارب للحد من الصعوبات والمعوقات التي يعاني منها بعض التلاميذ في التحصيل الدراسي كالخوف والقلق في القسم خشية عدم النجاح وعدم التمكن من الأداء والتحصيل في الامتحانات. ومن التطبيقات نظرية بافلوف والتي يستفاد منها في ميدان التدريس والتربية والتعليم ما يلي:[1]

- ربط تعلم التلاميذ بدافع من جهة، وتعزيز العمل التعليمي من جهة ثانية، لأنّ غياب المثير غير الشرطي يؤدي إلى انطواء الاستجابة المتعلمة.
- يمكن الاستفادة من هذه النظرية –عند انطفاء الاستجابة– في مكن الاستفادة من هذه النظرية – عند انطفاء الاستجابة– في إبطال العادات السيئة التي تظهر عند المتعلمين في القراءة والكتابة مثلا.
- تعديل السلوك في مجال الانفعالي، وإلقاء الضوء على طرق اكتساب العادات وعملية التطبع الاجتماعي.
- حصر العوامل المشتتة للانتباه في القسم لأنّ الموقف التعليمي الذي تكثر فيه المثيرات المحايدة لا يساعد على التعلم.
- عملية التعميم والتميز من العمليات الهامة، حيث يمكن أن نستفيد منها في فهمنا لكثير من مظاهر التعلم الإنساني لأنّ تعلم الكثير من المفاهيم والحقائق في المناهج الدراسية يحتاج إلى تركيز.
- يحتاج المتعلم الكثير من السلوكيات والمعلومات والمهارات إلى إحداث اقتران بين مثيرات شرطية وأخرى غير شرطية (عند تعلم القراءة اقتران الكلمة بالصورة) مثلا.
- التأكيد على المعلم ليجعل من خبرة التعلم خبرة سارة للمتعلم (حب الطفل للمعلم هو حب المادة وحب المدرسة).

[1] عماد عبد الرحمان زغلول، مبادئ علم النفس التربوي، ص 96-97.

كما استخدمت تطبيقات هذه النظرية كذلك على تشكيل العادات الحميدة والاتجاهات نحو الأشياء.

3-نظرية الاشتراط الإجرائي (سكينر)

1-أسس نظرية سكينر

تؤكد نظرية سكينر على الدور المحوري للمعلم في كيفية تقديم النشاط التعليمي، بحيث يعرض مادة التعلم بأسلوب غير منفّر، مع تجنب استخدام المثيرات السلبية مثل العقاب، لما قد تخلّفه من ارتباطات سلبية لدى المتعلمين تجاه السلوك أو المادة الدراسية نفسها،ومن أبرز التطبيقات العلمية للنموذج الإجرائي في هذه النظرية ما يلي:[1]

التشكيل: يقصد به عملية اكتساب التلاميذ لأنماط سلوكية ومهارات جديدة لم تكن موجودة لديهم سابقًا، ويتم ذلك عبر مبدأ التقريب المتتابع، حيث يُجزّأ السلوك أو المهارة المستهدفة إلى وحدات صغيرة متسلسلة تؤدي في مجموعها إلى السلوك النهائي المرغوب. ويُستخدم التعزيز المستمر في كل مرة ينجز فيها المتعلم جزءًا من السلوك بشكل صحيح، ثم ينتقل المعلم إلى تعزيز الجزء الموالي، وهكذا تدريجيًا. فعلى سبيل المثال، في تنمية مهارة القراءة، يعمد المعلم إلى تعزيز التلميذ كلما تمكن من التمييز بين الحروف ونطقها نطقًا سليمًا، إلى أن يكتسب مهارة القراءة بشكل كامل.

تعديل السلوك: يُطبَّق البرنامج العلاجي للسلوك انطلاقًا من تحديد نقطة البداية عبر الملاحظة وقياس السلوك، ثم متابعة تغيره إلى أن يصل إلى المستوى المرغوب. ويتطلب هذا الإجراء تحديد السلوك البديل المناسب، مع تعزيز هذا السلوك في كل مرة يظهر فيها، حتى يتحقق التغيير الإيجابي المطلوب.

تحفيز الأفراد وإثارة الدافعية لديهم: وذلك من خلال استخدام أساليب تعزيز متعددة مثل المدح والثناء، وتقديم المكافآت المعنوية والرمزية والمادية، بهدف تشجيع السلوك المرغوب وتحفيزه، مما يسهم في رفع مستوى الدافعية لدى الأفراد لأداء المهام المطلوبة.

[1] عماد عبد الرحمان زغلول، مبادئ علم النفس التربوي، ص 143.

وانطلاقًا من هذه العوامل المساعدة على التعلم، تتجلى مجموعة من التطبيقات التربوية التي يمكن للمعلم توظيفها أثناء تقديم دروسه، من بينها:[1]

*التعلم من خلال الممارسة الفعلية وربط الخبرات التعليمية بالواقع العملي.

*تحديد السلوك المراد تشكيله بدقة، مع ضبط تسلسل الخطوات وتتابعها.

*التحكم في المثيرات الصفية وتقليلها، والابتعاد عن الإفراط في استخدام العقاب أو التعزيز السلبي.

*التعلم بالاكتشاف من خلال توفير مصادر التعلم وتوجيه التلاميذ إليها، بما يسمح لهم بالوصول إلى المعلومات بأنفسهم.

ورغم الانتقادات التي وُجّهت إلى هذه النظريات، باعتبارها ساوت بين الإنسان والحيوان، واعتبرت اللغة مجرد مجموعة من العادات الظاهرة التي يكتسبها الفرد، إلا أنها قدّمت طرائق وأساليب أسهمت بشكل كبير في تطوير الممارسة التعليمية، خاصة في كيفية عرض الأنشطة الصفية. ويعني ذلك، وفق المنظور السلوكي، أن التعلم يحدث نتيجة تتابع من المثيرات والاستجابات، وليس نتيجة عمليات عقلية داخلية، لا سيما في تعلم اللغة.

ويرى السلوكيون أن اللغة ليست سوى مجموعة من العادات الصوتية التي تتشكل بفعل مثيرات البيئة، فهي لا تتجاوز كونها نوعًا من الاستجابة للمثير. فمتكلم اللغة يسمع جملة معينة أو يتعرض لشعور ما، فتظهر لديه استجابة لفظية دون أن تكون مرتبطة بعمليات ذهنية معقدة. لذلك ركزت السلوكية على السلوك الناتج عن التعلم، ووجهت اهتمامها إلى الأساليب التي ينبغي على المعلم اتباعها، مثل أساليب العرض، والتدريب المتكرر، والتعزيز، والتعليم المبرمج.

[1] خير الدين هني، تقنيات التدريس، ط، الجزائر، 1999، ص 214.

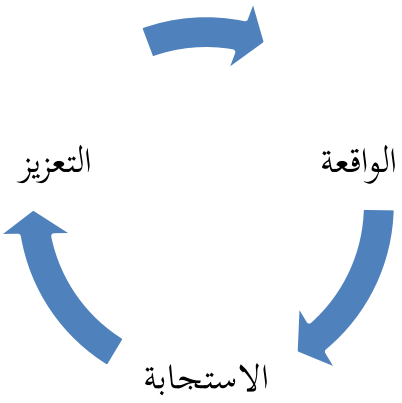
2-التطبيقات التربوية لنظرية سكينر

لتحقيق أهداف التعلم، يؤكد السلوكيون على ضرورة صياغة أهداف تعليمية دقيقة وقابلة للملاحظة، مع تقسيم المحتوى الدراسي إلى وحدات تعليمية صغيرة مرتبة ترتيبًا منطقيًا، ويتحمل المعلم مسؤولية تحقيق هذه الأهداف من خلال تهيئة الشروط البيئية الصفية المناسبة، وبناء نظام تعزيز يشجع على إظهار السلوك المرغوب.[1]

ويكاد يكون هناك تطابق كبير بين التعليم المبرمج والتعليم بالأهداف، إذ إن تحديد الأهداف وصياغتها بصيغة سلوكية قابلة للملاحظة، والاهتمام بالمكتسبات القبلية قبل الشروع في الدرس الجديد، كلها مؤشرات تؤكد أن بيداغوجية الأهداف تستمد أسسها من إسهامات التعليم المبرمج، كما تستقي إجراءاتها التطبيقية من الخطوات التي حددها هذا النمط من التعليم لتحقيق الأهداف المسطرة.

وعليه، فقد حظيت نظرية سكينر السلوكية وتطبيقاتها التربوية باهتمام واسع من قبل المختصين في ميدان التربية والتعليم، لما قدمته من إسهامات واضحة في طرائق التدريس والبيداغوجيا التعليمية.

شكل محددات السلوك حسب سكينر



[1] محمد بوعلاق، الهدف الإجرائي تميزه وصياغته، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، 1999، ص 45.

4-نظرية الجشطلت وتطبيقاتها التربوية

إن الاعتماد على نظرية الجشطلت في ميدان التربية والتعليم يحقق فوائد متعددة تمس مختلف جوانب العملية التربوية، سواء تعلق الأمر بالمعلم أو بالمتعلم.

1-مبادئ نظرية الجشطلت

ومن أهم التطبيقات التربوية التي جاءت بها هذه النظرية فيما يلي:[1]

*اعتماد الطريقة الكلية في التعلم، وفي طرائق التدريس، وفي إعداد المناهج التعليمية والوسائل البيداغوجية.

*اتباع المدخل الكلي في التعليم، وذلك بالانطلاق من الجمل والمعاني العامة بدل البدء بالكلمات المفردة، مع تجنب تجزئة الخبرات التعليمية إلى وحدات صغيرة قد تفقد معناها، لأن الحرف أو الكلمة لا يكتسبان دلالتهما إلا داخل الجملة.

*توجيه انتباه المتعلم نحو المعلومات غير المنظمة، ودفعه إلى تنظيمها وترتيبها وإكمالها ذهنيًا، مما يسهل عليه إدراكها وتعلمها، ويساعده على التخلص من مشاعر الخوف والقلق الناتجة عن تقديم معلومات ناقصة أو غير مكتملة.

وانطلاقًا من هذه التطبيقات، ظهرت دراسات معرفية معاصرة اهتمت بدراسة عمليتي التعلم والذاكرة الإنسانية في إطار نموذج معالجة المعلومات، الذي يستند إلى المبادئ نفسها التي يعمل بها الحاسوب الإلكتروني في استقبال المعلومات ومعالجتها وتخزينها ثم استرجاعها.

2-التطبيقات التربوية لنظرية الجشطلت

حظيت نظريات بياجيه في التعلم، ولا سيما في مجال علوم التربية وعلم اللغة النفسي، باهتمام كبير من طرف المختصين في الحقل التعليمي والمنظرين التربويين. ويؤكد بياجيه، بصفته أستاذًا بجامعة جنيف، بقوله:

[1] عماد زعول، مبادئ علم النفس التربوي، ص 138.

*"إن تعليم قواعد اللغة من خلال الممارسة العملية للغة في المرحلة الحسية الحركية هو الذي يضع الأساس السليم للقواعد اللغوية الصحيحة *[1]

ومن هذا المنطلق، دعا بياجيه إلى التعلم النشط بوصفه بديلاً للتعلم السلبي، كما ركز في دراساته على العمليات العقلية وعلاقتها بالنمو المعرفي لدى المتعلمين منذ مرحلة الطفولة إلى المراهقة. ويرى أن الطفل يمر بأربع مراحل نمائية، ولكل مرحلة خصائصها وأهميتها التربوية والنفسية والتعليمية، بما يسهم في نقل محتوى العملية التعليمية ويساعد المعلمين على أداء مهامهم داخل القسم، كما يفرض على واضعي المناهج مراعاة هذه المراحل. وتشمل هذه المراحل: مرحلة النمو من الولادة إلى سنتين، ثم المرحلة الثانية من ثلاث سنوات إلى سبع سنوات، فالمرحلة الثالثة من سبع سنوات إلى إحدى عشرة سنة.

واستنادًا إلى تقسيمات بياجيه لمراحل النمو، أصبح من الضروري تكييف المناهج التعليمية وفق وتيرة النمو العقلي للمتعلمين، وهو ما يتطلب من واضعي المناهج والمهتمين بالتربية والتعليم والتنشئة الاجتماعية الإلمام بحاجات الأطفال ومراحل تطورها وتسلسلها من حيث النمو المعرفي.

5-نظرية التعلم الاجتماعي وتطبيقاتها

1-مفهوم التعلم الاجتماعي

تتيح نظرية التعلم الاجتماعي إمكانية توظيف إجراءاتها في المواقف التعليمية التعلمية، انطلاقًا من كون التلميذ كائنًا اجتماعيًا يعيش ضمن جماعة، ويكتسب تعلماته من خلال تفاعله مع أقرانه واحتكاكه بهم، سواء عن طريق الملاحظة أو المحاكاة أو تقليد الآخرين داخل المدرسة أو خارجها.

2-آليات التعلم الاجتماعي

و من اهم الإجراءات التربوية المستفادة من هذه النظرية كما يلي:[2]

[1] مصطفى ناصف، نظريات التعلم، ص 293.

[2] عباد قندوز فوزية، التعلم بين الطفولة والمراهقة وعلاقته بنظام الامتحانات وبناء المناهج الدراسية، دار هومة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2011، ص 132.

*أن يكون المعلم قدوة حسنة للمتعلمين من خلال ممارسته للقيم والعادات الإيجابية، حتى يقتدي به التلاميذ.

*توظيف نماذج من التلاميذ الذين يظهرون سلوكيات إيجابية، وتعزيزهم أمام زملائهم لتشجيع الآخرين على الاقتداء بهم.

*تكريم التلاميذ المتفوقين والإشادة بإنجازاتهم بهدف تحفيز بقية التلاميذ.

*التقليل من بعض السلوكيات السلبية لدى التلاميذ عبر ملاحظتهم لنماذج قامت بهذه السلوكيات وتعرضت للعقاب نتيجة لذلك.

3-التطبيقات التربوية لنظرية التعلم الاجتماعي

إن التفاعل الاجتماعي يلعب دورًا أساسياً في اكتساب السلوك وتطوره لدى التلاميذ، مما ينعكس إيجابًا على أدائهم المدرسي وقدرتهم على التحصيل، كما يمكن للمربي معالجة ظاهرة الانطواء لدى بعض التلاميذ من خلال تشجيعهم على الاندماج والمشاركة في الأنشطة الجماعية، وإشراكهم في مختلف الأعمال الصفية مع زملائهم.[1]

وتُساهم هذه النظرية كذلك في معالجة العديد من الصعوبات النفسية التي تعيق تعلم التلاميذ، مثل الخجل أمام المعلم أو الزملاء، والقلق، والخوف، والتوتر، وغيرها من الاضطرابات النفسية.

يصبح من الضروري في إعداد المتعلم التركيز على تحديد المهارات والقدرات التي ينبغي أن يكتسبها من خلال تعلمه، وجعله محور العملية التعليمية، وذلك عبر توظيف مختلف التقنيات التربوية والنفسية والبيداغوجية الحديثة، وتصميم البرامج والمناهج بما يتلاءم مع ميوله وقدراته وحاجاته، مع الاستفادة من

[1] شاكر عبد الرحمان، مجلة المعيار، التطبيقات التربوية لنظرية التعلم، العدد الثالث عشر، المركز الجامعي تيسمسيلت، الجزائر، جوان 2016، ص 86-88.

إسهامات اللسانيات التطبيقية ونظريات التعلم السابقة الذكر، وتطبيقاتها التربوية في تذليل الصعوبات والمعوقات التي تواجه المتعلمين والمعلمين على حد سواء.

المحور الثالث: تعلّم المفهوم

أولًا: تعريف المفهوم

1-تعريف المفهوم:

أ-التعريف اللغوي للمفهوم : يقصد بالفهم إدراك الشيء بالقلب والعقل، فيُقال فَهِمَ الشيءَ فَهْمًا وفَهُمًا وفَهَامَةً أي عَلِمَه وأدركه[1]. كما يُقال فهمتُ الشيءَ أي عقلته وعرفته، وفهمتُ فلانًا أي أدركتُ مقصده ومعناه.[2]

ب-التعريف الاصطلاحي للمفهوم : عرّف وارن (Warren) المفهوم بأنه عملية ذهنية تشير إلى مجموعة من الموضوعات أو الخبرات، أو إلى موضوع واحد في علاقته بغيره من الموضوعات، ويُعد المعنى كليًا لأنه يمثل أفرادًا متعددين، كما يُعتبر فكرًا مجردًا لكونه يعبر عن الصفة المشتركة السائدة بين هؤلاء الأفراد[3].

كما عرّفه إنجلش (English) بأنه كل موضوع شعوري يتضمن معنى ودلالة، أي كل ما يمكن للفرد التفكير فيه أو تمييزه عن غيره من الأشياء الأخرى، وهو ما يُعرف في علم النفس بالتصور، حيث يُلاحظ فيه معنى عام، أو كل ما يمكن الاستدلال به على عدد من الأفراد أو الموضوعات.[4]

ثانيًا: أنواع المفاهيم

توجد آراء متعددة ومختلفة في تصنيف المفاهيم، ويعود هذا الاختلاف إلى تنوع الأسس والمعايير المعتمدة في عملية التصنيف، ويمكن عرض أهم هذه التصنيفات كما يلي[5]:

---

[1] لسان العرب، كتاب الميم، فصل الفاء، مادة (ف هـ م)، ج12، هنا دار صادر، بيروت، ط3، 1444هـ، ص 459-460.

[2] ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، مادة "فهم."

[3] Warren, H. C., Dictionary of Psychology.

[4] English, H. B., A Comprehensive Dictionary of Psychological and Psychoanalytical Terms.

[5] محمود بن يحي زكريا، وحناش فضيلة، بناء المفاهيم (المقاربة المفاهيمية)، مركز التربية الوطنية، الجزائر، 2008، ص 17.

1. التصنيف من وجهة نظر فيجوتسكي.
2. التصنيف على أساس العلاقات بين مكونات المفهوم من وجهة نظر برونر وأوشي.
3. التصنيف على أساس وظيفة المفهوم.
4. التصنيف على أساس مصدر المفهوم وطريقة تكوينه.

1-التصنيف من وجهة نظر فيجوتسكي

أ-المفاهيم التلقائية :هي المفاهيم التي تتكون لدى الفرد نتيجة احتكاكه اليومي بمواقف الحياة المختلفة، وتفاعله المستمر مع البيئة والظروف المحيطة به.

ب-الشمس كمصدر للطاقة : تخرج المعلمة مع الأطفال خلال النهار إلى الحديقة، وتلفت انتباههم إلى مظاهر الطبيعة، ثم تطلب منهم التعبير من خلال طرح الأسئلة الآتية:

- هل تشعرون بالدفء أم بالبرودة؟
- هل الإحساس بالوجود في الشمس هو نفسه الإحساس بالوجود في الظل؟
- ماذا يحدث إذا تعرضنا للشمس مدة طويلة؟
- ما الفرق بين النهار والليل؟

ج-المفاهيم العلمية :هي المفاهيم التي تتكون لدى الفرد نتيجة وجوده في موقف تعليمي منظم، سواء من خلال جهده الذاتي أو من خلال مصدر خارجي، ويتضح ذلك من خلال الأمثلة الآتية:

- تحويل الطاقة الشمسية إلى طاقة حرارية.
- يمكن تحويل الطاقة الشمسية التي تصل إلينا عبر أشعة الشمس إلى طاقة حرارية.

ج–نمو النباتات داخل حجرة زجاجية :توضح المعلمة للأطفال أن أشعة الشمس تنفذ عبر الزجاج إلى الداخل وتُحتجز داخله، مما يؤدي إلى ارتفاع درجة الحرارة داخل الحجرة الزجاجية، خاصة خلال الأيام الباردة.

د–كثافة الهواء: تلفت المعلمة انتباه الأطفال إلى الفرق بين الهواء الساخن والهواء البارد، حيث إن الهواء الساخن يجعل الأشياء ترتفع إلى الأعلى لأنه أخف من الهواء البارد.

هـ المواصلات والعوازل: تُبيّن المعلمة أن المواد تنقسم إلى نوعين: مواد جيدة التوصيل للحرارة، ومواد رديئة التوصيل للحرارة.

ثم تطرح المعلمة على الأطفال مجموعة من الأسئلة، مثل:

- هل تكبر الشمس أو تأكل؟
- هل تتحرك الشمس أم تبقى ثابتة في مكانها؟

وتقوم المعلمة بتوضيح فكرة حركة الشمس للأطفال من خلال جلوسهم في مكان مظلل، ثم بعد فترة يلاحظون أن هذا المكان أصبح معرضًا للشمس، كما تشير إلى أن الشمس لا تظهر ليلًا.

وتوضح المعلمة للأطفال أن الشمس نجم ثابت في مكانه، وتدور حوله الكواكب الأخرى، وتبين لهم أن الأرض كوكب يدور حول الشمس.

1. تسأل المعلمة الأطفال: ما الفرق بين النجم والكوكب؟

وتوضح لهم أن النجم عبارة عن كتلة ملتهبة ذات درجة حرارة مرتفعة جدًا، ولا يمكن لأي جسم آخر كالطائرات أو الصواريخ الوصول إليه أو الدوران حوله، في حين أن الأرض كوكب غير ملتهب نعيش عليه وتصل إليه حرارة الشمس فنشعر بالدفء.

2. تسأل المعلمة الأطفال: ماذا يحدث للطائرات إذا اقتربت من الشمس؟ هل تنصهر أم لا تتأثر؟

3. ثم تسألهم: لماذا تفضل الأم نشر الملابس المبللة على الحبال خلال النهار؟ وتطلب من التلاميذ ذكر السبب.

2-التصنيف على أساس العلاقات بين مكونات المفهوم

قام برونر وأوشي بتصنيف المفاهيم انطلاقًا من طبيعة العلاقات القائمة بين مكونات المفهوم، وذلك على النحو الآتي:

أ. المفهوم الرابط :هو مفهوم يقوم على مجموعة من الخصائص المشتركة التي تجمع بين عدد من الأشياء أو الكائنات، مثل مفهوم الطيور أو الحيوانات.

ب. المفهوم الفاصل :هو مفهوم يعتمد على خصائص مميزة تُفرّق بين الأشياء أو الكائنات، فبالنسبة للحيوانات نجد حيوانات أليفة وأخرى مفترسة، كما توجد طيور تتغذى على الحبوب، وأخرى تأكل الأسماك، وطيور جارحة تتغذى على اللحوم.

ج. المفاهيم العلائقية :وهي المفاهيم التي تعبر عن العلاقة بين خاصيتين أو أكثر من خصائص المفهوم الواحد، فالدجاج مثلًا يتميز بعدة خصائص، إذ يؤكل لحمه ويبيض ويتغذى على الحبوب، في حين يتميز البط بخصيصتين أساسيتين هما السباحة والطيران.

إن الطفل الذي تتاح له فرصة الاحتكاك بمظاهر البيئة المختلفة، ومشاهدة تنوع الكائنات الحية من طيور وحيوانات ونباتات، إضافة إلى تفاعله مع أشخاص متنوعين، يكون أكثر قدرة على المقارنة بين الأشياء، وأكثر استعدادًا لاكتشاف الصفات المشتركة والصفات المختلفة بينها، فضلًا عن إدراك العلاقات التي تربط بين هذه الكائنات.

كما أن تنمية المفاهيم العلمية وتكوينها لدى الطفل ترتبط بسلامة حواسه المختلفة كالبصر واللمس والسمع، وبقدرته على ملاحظة التفاصيل الدقيقة للكائنات وخصائصها المميزة، مما يساعده على القيام بعمليتي التمييز والتكامل.

3-التصنيف على أساس وظيفة المفهوم

يمكن تصنيف المفاهيم وفقًا لوظيفتها إلى ثلاثة أنواع رئيسة:

أ. مفاهيم وصفية :وهي المفاهيم التي تعتمد على الوصف، وتهدف إلى تنظيم الدراسة العلمية، مثل مفهوم "الكائن الحي" الذي يُعرف بأنه الكائن الذي يتغذى ويتنفس ويتحرك ويتكاثر وينمو ويحس ويستجيب للمؤثرات، كما يمتلك القدرة على التخلص من الفضلات، ويشمل ذلك الكائنات النباتية والحيوانية.

ب. مفاهيم تعبّر عن قوانين أو علاقات :وهي المفاهيم التي تحدد نوع العلاقة القائمة بين مفهومين أو أكثر، أو بين حدثين أو عدة أحداث، مثل مفهوم "الافتراس" الذي يُعرف بأنه أسلوب من أساليب الحصول على الغذاء، حيث يقوم الكائن الحي المفترس بمهاجمة الفريسة، وتكون العلاقة بين المفترس والفريسة علاقة مؤقتة تنتهي بالقضاء على الفريسة.

ج. مفاهيم تعبّر عن علاقات قائمة على الفروض والتكوينات العقلية الافتراضية :وهي المفاهيم التي تُبنى عليها غالبًا النظريات العلمية، وتهدف إلى تفسير القوانين والعلاقات المختلفة، مثل النظرية الحركية الجزيئية التي تفترض أن جميع المواد تتكون من جزيئات في حركة مستمرة، وأن لهذه الجزيئات طاقة، وأن التسخين يؤدي إلى تحول الطاقة من شكل إلى آخر. ويسهم تعلم مثل هذه المفاهيم في تفسير العديد من الظواهر الطبيعية، كالغليان والتبخر والإشعاع.

4-التصنيف على أساس مصدر المفهوم وطريقة تكوينه

أ. المفاهيم المحسوسة :هي مفاهيم بسيطة يُشتق معناها مباشرة من الملاحظة والخبرة الحسية، وغالبًا ما تكون وصفية، إذ تُستخدم في وصف الأشياء والأحداث والظواهر. ومن أمثلتها مفهوم "الخاصية"، الذي يُعرّف بأنه صفة حقيقية للشيء يمكن من خلالها اختباره. ويتعرف الأطفال على الأشياء من خلال خصائصها باستخدام حواسهم المختلفة، مثل اللون، والشكل، والملمس، والرائحة.

ب. المفاهيم المجردة :وهي مفاهيم أكثر تعقيدًا، ولا تُكتسب مباشرة من الملاحظة الحسية وحدها، بل تتطلب مستوى أعلى من النمو العقلي، إضافة إلى رصيد كافٍ من الخبرات الحسية السابقة، حتى يتم تعلمها على نحو سليم، مثل مفهوم الذرة.

ثالثًا: خصائص المفهوم

أ. التجريد :ويقصد به مستويات التجريد التي تتسم بها المفاهيم، وهي[1]:

- **المستوى الأول** :يشمل المفاهيم التي تكون أبعادها المميزة قريبة من الخبرة المباشرة، وتُعد مفاهيم محسوسة، مثل: الكرسي، والطاولة، والحذاء.
- **المستوى الثاني** :يضم المفاهيم التي لا تشير أبعادها مباشرة إلى الخبرة الحسية، وتُعد مفاهيم مجردة، مثل: الأمانة، والعدل، والصدق.

ب. التعميم: هو عملية تجميع الخصائص المشتركة بين مجموعة من الموضوعات ضمن مفهوم واحد، ثم تعميم هذه الخصائص على عدد غير محدود من الموضوعات المشابهة.

ج. التعقيد: تختلف المفاهيم من حيث درجة تعقيدها وعدد الأبعاد اللازمة لتعريفها. فمثلًا، يُعد مفهوم "الدخان" مفهومًا بسيطًا لأنه يتكون من ثلاثة أبعاد فقط، وهي: الرماد، والهشاشة، والارتفاع في الهواء.

[1] محمود بن يحي زكريا، وحناش فضيلة، بناء المفاهيم (المقاربة المفاهيمية)، ص 20.

وعلى العكس من ذلك، يُعد مفهوم "المجتمع" مفهومًا معقدًا لاحتوائه على أبعاد متعددة، مثل المدارس، والمعابد، والعادات، والقوانين، والأسرة، وكل منها يُعد مفهومًا مركبًا[1].

د. مركزية الأبعاد: تستمد بعض المفاهيم معناها الأساسي من بُعد واحد أو بُعدين مركزيين، في حين تستند مفاهيم أخرى إلى مجموعة من الأبعاد المتقاربة في الأهمية.

فمفهوم "الطفل" يقوم أساسًا على البعد المركزي للعمر، بينما تُعد الأبعاد الأخرى مثل الحجم، والطول، والوزن، ونوع الغذاء أبعادًا ثانوية، رغم ارتباطها بالمفهوم، إلا أنها ليست حاسمة.

أما مفهوم "الحيوان"، فيرتكز على مجموعة من الأبعاد المتقاربة في الأهمية، مثل القدرة على التناسل، والتنفس، والحركة الذاتية، والتغذي، وإخراج الفضلات.

هـ. التمايز: تختلف المفاهيم في درجة تمايزها تبعًا لعدد المفاهيم المتشابهة التي تمثلها. فمفهوم "المطر" يتميز بضعف التمايز، لقلّة الألفاظ التي تصف أنواعه، مثل: الوابل، والرذاذ، والظل.

في المقابل، يتميز مفهوم "المسكن" بدرجة عالية من التمايز، لتعدد أنواعه، مثل: الكوخ، والشقة، والقصر، والخيمة.

رابعًا: أهمية دراسة المفهوم

تبرز الحاجة إلى دراسة المفاهيم لارتباطها الوثيق بالوعي، إذ يُعد الوعي معرفة حقيقية واضحة، يتبعها اتخاذ القرار لإحداث التغيير، فالوعي يجمع بين المعرفة والممارسة.

[1] أحمد بزوي الضاوي، جامعة شعيب الدكالي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية،.

كما تبرز أهمية دراسة المفاهيم لأن بعض المفاهيم التي تروج لها بعض الدول قد تكون مضللة، حيث ينخدع بها الأفراد، ولا سيما المعلمون، في حين تمارس هذه الدول نقيض ما تدعو إليه، مع اعتمادها على منطق تبريري يقوم على تشويه المفاهيم.

ونحتاج كذلك إلى دراسة المفاهيم لأن كثيرًا من المشكلات تنشأ نتيجة غموض المفاهيم وعدم تحديدها بدقة[1].

وتزداد أهمية دراسة المفاهيم لأن تدميرها أو تشويهها أو تحريفها يشكل خطرًا كبيرًا على العقائد والأفكار، وعلى هوية الأمة، لذلك فإن الحفاظ على مفاهيم الأمة وبنائها من جهة، ومواجهة المفاهيم المعادية من جهة أخرى، يُعدّان ركنين أساسيين في عملية الصراع الفكري.

خامسًا: الآليات المساعدة على تعلّم المفهوم

يمكن استنتاج أهم الآليات التي تساهم في تعلم المفهوم من خلال ما يلي:

1. **ضرب الأمثلة** :يُعد تقديم أمثلة متنوعة للمفهوم خطوة أساسية تساعد التلميذ على إدراكه وفهمه.
2. **أهمية الاستخدام** :وهي تعني استخدام المفهوم في مواقف تعليمية مختلفة لتوسيع فهم المتعلم، ويتم ذلك عبر:

- إجراء دراسات جديدة لتطبيق المفهوم.
- النظر إلى الظواهر المختلفة وفقًا للمفهوم محل الدراسة.
- دراسة موضوعات وظواهر لم يتم تناولها سابقًا.

[1] عبد الرحمان بن معلا، اللوحين، "بناء المفاهيم ودراستها في ضوء النهج العلمي"، بحث مقدم للمؤتمر الوطني حول "الأمن الفكري" المفاهيم والتحديات" في الفترة من (22-25) جمادي الأول 1430هـ، ص 4.

- إجراء مقارنة وتصنيف وتحديد بين المفاهيم المختلفة.

سادسًا: الخطوات المهارية لتدريس المفهوم

1-إعداد موقف الانطلاق مع مراعاة ما يلي:

- استثارة الفضول لدى التلاميذ لرفع دافعيتهم للتعلم.
- الكشف عن المفاهيم الخاطئة التي قد تشكل عوائق أمام التعلم.
- صياغة أسئلة تتوافق مع مستوى تساؤل التلاميذ وليس فقط وفق منظور المعلم.
- وضع المشروع التعليمي لمتابعة العمل مع التلاميذ.

2-تدريس المفهوم ويتم وفق التسلسل التالي:

- تقديم ما بين خمسة إلى ستة أمثلة عن المفهوم المراد دراسته.
- مطالبة التلاميذ بملاحظة الاختلافات بين هذه الأمثلة أو الموضوعات.
- الطلب من التلاميذ تسجيل نقاط التشابه بين الأمثلة المختارة للمفهوم.
- حث التلاميذ على إعطاء تسمية لكل مجموعة متشابهة.
- تطبيق خطوات بطاقة تدريس المفهوم.

تقييم تطبيق مهارة تطوير أو تنمية المفهوم من خلال ثلاثة أسئلة:

- ما الذي تم إنجازه في هذه المهارة؟
- ما الذي لم يتم إنجازه في هذه المهارة؟
- ما الذي يمكن إنجازه لاحقًا وبأي طريقة؟

سابعًا: الخرائط المفاهيمية

1-استراتيجية خرائط المفاهيم وفلسفتها:

يعد العقل البشري البنية المعرفية المنظمة التي تستوعب كافة أشكال المعرفة والأفكار، حيث يقوم بترتيبها حسب أهميتها، فتحتل الأفكار المهمة والمفاهيم العريضة أعلى مستويات العقل العليا، ثم تتدرج الأهمية نحو المفاهيم الأقل، بما يشكل وحدة تطور معرفي تُظهر ميول المتعلم واستعداداته وخبراته.[1]

تمثل خريطة المفهوم أداة تخطيط بصرية محسوسة تساعد المعلم على دمج المفاهيم الجديدة ضمن البنية المعرفية للمتعلمين، بما يتلاءم مع طبيعة عمل الدماغ الذي يقوم بترتيب الأنماط بشكل متسلسل وسريع لاستخلاص المعلومات أو تكوينها. كما يمكن اعتبار خريطة المفهوم بمثابة "سلة للمعارف" التي ينبغي إتقانها من قبل المعلمين والمتعلمين على حد سواء.[2]

تعتمد خرائط المفاهيم كاستراتيجية تعليمية على نظرية أوزوبل ونوفاك وجيجيد (Ausubel, Novak & Jejeed)، إذ ترتكز على قواعد نظرية محددة مثل المعرفة المسبقة، والتمايز التقدمي، والتوفيق التكاملي، بحيث تم تصميم الخرائط لتتوازي مع البنية المعرفية للمتعلم.[3]

2-المقصود بخرائط المفاهيم

خرائط المفاهيم هي تمثيلات تخطيطية ثنائية الأبعاد، تُستخدم لتنظيم مفاهيم المادة الدراسية أو المهارات الحركية في شكل هرمي. يبدأ هذا التنظيم من المفاهيم الأكثر عمومية وشمولًا، والتي توضع في قمة الهرم، ثم تتدرج نزولًا نحو المفاهيم الأكثر خصوصية وتحديدًا في قاعدة الهرم. وتُحاط المفاهيم داخل أشكال

[1] Ausubel, D. P., *Educational Psychology: A Cognitive View*, 2nd Edition, New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968

[2] Novak, J. D., *Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations*, Routledge, 2010.

[3] Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Jejeed, H., *Educational Psychology: A Cognitive View*, 3rd Edition, Boston, 1978.

أو أطر، وترتبط فيما بينها بأسهم توضّح طبيعة العلاقة من خلال كلمات أو عبارات توضيحية مكتوبة عليها.

كما تُعرّف خرائط المفاهيم بأنها مخططات تنظيمية يتم من خلالها تحديد المفاهيم المرتبطة بموضوع معين أو وحدة دراسية أو مقرر كامل، وترتيبها في بعد واحد أو عدة أبعاد، بما يسمح بإبراز العلاقات القائمة بينها، مع مراعاة تدرجها من حيث مستوى الشمول من المفاهيم العامة إلى المفاهيم الخاصة.

2- أنواع خرائط المفاهيم

ويرى **Wandersee** أن خرائط المفاهيم تمثل وسيلة تخطيطية لتجسيد مجموعة من المفاهيم ضمن إطار من الافتراضات والعلاقات المنظمة. وهي في جوهرها أسلوب لتنظيم المعلومات في صورة رسومات أو أشكال توضيحية تكشف الروابط القائمة بينها، وتتخذ هذه الخرائط أشكالًا متعددة تبعًا لطبيعة المعلومات التي تتضمنها، ومن أبرزها[1]:

1. خرائط تُظهر تسلسل المعلومات.
2. خرائط توضّح الفكرة الرئيسة والأفكار المرتبطة بها.
3. خرائط تبيّن علاقات السبب والنتيجة.
4. خرائط تقارن بين فكرتين أو مهارتين.
5. خرائط توضّح العلاقات بين الأجزاء المختلفة للموضوع.

ثامنًا: مراحل بناء خريطة المفهوم

تتمثل مراحل بناء خريطة المفهوم فيما يلي:[2]

[1] Wandersee, J. H. (1990). *Concept Mapping and the Cartography of Cognition*. Journal of Research in Science

[2] Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). *Learning How to Learn*. Cambridge University Press.

1-مرحلة العصف الذهني : في هذه المرحلة يتم إعداد قائمة شاملة بكل المفاهيم والتعابير ذات الصلة بالموضوع المحدد. ولا ينبغي الانشغال بكثرة المفاهيم أو ترتيبها، إذ إن الأهمية النسبية والعلاقات بينها لا تتضح بعد. ويكمن الهدف الأساسي هنا في توليد أكبر عدد ممكن من المفاهيم المرتبطة بالموضوع.

2-مرحلة التنظيم : تُعرض المفاهيم على سطح مناسب، مثل السبورة أو المنضدة، بطريقة تسهّل قراءتها. ثم تُقسّم إلى مجموعات رئيسية وأخرى فرعية مترابطة، مع محاولة تجميع المفاهيم المتقاربة في المعنى أو التصنيف. كما يمكن تحديد مفاهيم تمثل فئات عليا وإضافتها عند الحاجة، مع الحرية الكاملة في إعادة الترتيب أو إدراج مفاهيم سبق حذفها. وتجدر الإشارة إلى أن بعض المفاهيم قد لا تبدو مهمة في هذه المرحلة، لكنها قد تكتسب أهمية لاحقًا أثناء الربط.

3-مرحلة التصميم : يتم في هذه المرحلة اقتراح عبارات تعبّر عن الفهم الكلي للعلاقات الداخلية بين المجموعات المفاهيمية. كما يُحدَّد تدرج هرمي توضع فيه المفاهيم الأكثر عمومية في الأعلى أو في المركز، بينما تُرتّب المفاهيم الأقل عمومية في مستويات أدنى، مع مراعاة التقارب المكاني لتسهيل ملاحظة العلاقات بينها. ويُراعى استخدام جمل قصيرة وبسيطة لبيان هذه العلاقات.

4-مرحلة الربط : تستخدم الخطوط أو الأسهم لربط المفاهيم ببعضها وإظهار طبيعة العلاقة بينها. وتُكتب بجانب كل سهم كلمة أو عبارة قصيرة توضّح نوع العلاقة. ويمكن تمييز بعض الروابط بألوان أو أشكال مختلفة إذا كانت تمثل علاقات أساسية أو محورية.

5-مرحلة المراجعة : تُراجع المسودة النهائية لخريطة المفهوم مع التركيز على وضوح التنظيم وجمالية العرض. ويتم إعادة ترتيب الأجزاء عند الضرورة، مع حذف أو دمج بعض العناصر بهدف التبسيط. كما يمكن استخدام ألوان أو خطوط متنوعة للدلالة على درجة الأهمية أو مستوى المفهوم[1].

[1] مصطفى السائح محمد : أدبيات البحث في تدريس التربية الرياضية_ ؛ ط1 دار الوفاء للطباعة والنشر ؛ القاهرة؛ 2009،ص44.

المحور الرابع: دافعية التعلم

أولًا: تعريف دافعية التعلم

تُعد دافعية التعلم من أكثر المفاهيم التي واجهت صعوبة في التحديد الدقيق، سواء لدى الباحثين في علم النفس أو لدى التربويين المهتمين بدراسة السلوك الإنساني، ويرجع ذلك إلى تعدد الزوايا النظرية والمنطلقات الفكرية التي تناولت هذا المفهوم، مما أدى إلى اختلاف تعريفاته وتنوعها.[1]

1-مفهوم الدافعية : تُعرّف الدافعية (Motivation) بأنها حالة داخلية لدى الفرد تعمل على إثارة سلوكه، وتوجيهه، والمحافظة على استمراره نحو تحقيق هدف معين.

2-تعريف دافعية التعلم

ويعرّف **سيد عثمان** دافعية التعلم بأنها دافعية داخلية ذاتية تتجسد في مجموعة من العوامل الدافعة مثل الاستعداد، والنشاط، والمثابرة، والمشاركة الاجتماعية. ويرى أن أرقى صور دافعية التعلم تتحقق عندما يشترك كل من المتعلم والمعلم في دافعية واحدة، تقوم على الحرية والتوجيه الواعي، والانطلاق المنضبط، واحترام ذات المتعلم، والاعتراف بمسؤوليته في توجيه تعلمه.

أما **هربارت وهرمانز** فيريان أن الدافع إلى التعلم يتمثل في ميل المتعلم إلى التفوق، خاصة في المواقف التعليمية التي تتسم بالصعوبة والتحدي. في حين يعرّف **سلاقن** دافعية التعلم بأنها الرغبة في تحقيق النجاح من خلال التجربة والاستكشاف والمشاركة في الأنشطة التي يعتمد فيها النجاح على جهد الفرد وقدراته الذاتية[2].

[1] أبي ميلود، بن موسى ، الدافعية *للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي* .الجزائر: دار الهدى، 2017، ص 384.

[2] بن يوسف، محمد *الدافعية للتعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات التربوية* .الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 2007، ص 34.

ويشير كل من **بيلر وسنومان** إلى أن دافعية التعلم هي حالة داخلية أو خارجية لدى المتعلم، تعمل على تحريك سلوكه ونشاطاته،[1] وتضمن استمراريتها، وتوجهها نحو بلوغ أهداف أو غايات محددة. بينما يرى **بروفي** (**Brophy, 1987**) أن دافعية التعلم تتمثل في ميل الطالب إلى الانخراط في أنشطة أكاديمية ذات معنى، تستحق بذل الجهد من أجلها. [2]

ويؤكد أن الدافعية قد تكون سمة ثابتة لدى المتعلم عندما ترتبط بإدراكه لأهمية المحتوى الدراسي واستمتاعه بتعلمه، وهي في هذه الحالة أكثر قدرة على التنبؤ بالتحصيل الدراسي. أما إذا كانت الدافعية مجرد حالة مؤقتة مرتبطة بموقف معين، فإنها تدفع المتعلم إلى التعلم في حدود ذلك الموقف فقط.

كما تشير دافعية التعلم إلى حالة داخلية تدفع المتعلم إلى الانتباه للموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاط موجّه، والاستمرار في هذا النشاط إلى غاية تحقق التعلم. وقد عُرّفت أيضًا بأنها الرغبة في الأداء الجيد والنجاح في العمل الدراسي، وما يصاحب ذلك من طموح واستمتاع بالمواقف التعليمية، وبذل أقصى الجهد لاكتساب المعارف. وتكون هذه الدافعية إما داخلية نابعة من رغبة التلميذ الذاتية في التحصيل، أو خارجية تتجسد في أسلوب المعلم وطريقة عرض الدرس.

ومن خلال ما سبق، يتضح أن التعلم الفعّال لا يتحقق إلا بوجود طاقة كامنة لدى المتعلم، تدفعه إلى المشاركة الإيجابية في العملية التعليمية، وتساعده على تحقيق مستوى تحصيلي مرتفع. فدافعية التعلم تمثل حالة داخلية تحرك سلوك المتعلم وأداءه، وتضمن استمراريته، وتوجه تصرفاته نحو تحقيق التعلم واكتساب المزيد من المعارف. كما تعكس درجة إقبال التلاميذ على الأنشطة الدراسية، وتتميز بالطموح، والاستمتاع بالمنافسة، والرغبة القوية في التميز والتفوق.

---

[1] Beller, E., & Snowman, J. (1993). *Psychology Applied to Teaching*. Boston: Houghton Mifflin Company, p. 112

[2] Brophy, Jere (1987). *Motivation and Classroom Learning*. New York: Macmillan Publishing Company, p. 40

ويعرّف **رولان فيو** (**Roland Viau, 1997**) دافعية التعلم بأنها حالة داخلية تحرك سلوك الفرد ومعارفه وانتباهه، وتحثه على الاستمرار في نشاطه إلى غاية تحقيق التوازن المعرفي.[1]

أما **تارديف** (**Tardif, 1992**) فيرى أنها القوة التي توجه سلوك المتعلم نحو هدف معين، سواء كان مصدرها داخليًا أو خارجيًا، وهي ناتجة عن تصورات التلميذ وإدراكه للأهداف التي يسعى لتحقيقها من خلال التعلم، وعن القيمة التي يمنحها للنشاطات التعليمية المقدمة له.[2]

في حين يعرّفها **زيمرمان** (**Zimmerman, 1990**) على أنها حالة ديناميكية أساسها إدراك المتعلم لذاته ولمحيطه،[3] تدفعه إلى اختيار النشاط التعلمي، والإقبال عليه، والاستمرار في أدائه لتحقيق غاية محددة. كما ترى **قطامي نايفة** (**1999**) أن دافعية التعلم تمثل حالة داخلية تحرك أفكار المتعلم ومعارفه وبناءه المعرفي ووعيه، وتدفعه إلى الاستمرار في الأداء وصولًا إلى حالة من التوازن المعرفي.

3-عناصر دافعية التعلم

ومن خلال هذه التعريفات، يتضح أن دافعية التعلم تتكون من ثلاثة عناصر أساسية[4]:

- **عنصر المثير** :ويتمثل في البيئة أو الموقف التعليمي، مثل حجرة الصف، الرفاق، شخصية المعلم، وزمن التعلم.
- **العنصر الوجداني الداخلي** :ويشمل الرغبة، والاهتمام، والميل نحو التعلم.
- **عنصر الدافع الخارجي** :ويتمثل في الحوافز والمكافآت التي تعزز السلوك التعلمي وتضمن استمراريته عبر مختلف مراحل التعلم.

---

[1] Viau, Roland (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck Université, pp. 9–15

[2] Tardif, Jacques (1992). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques p. 63

[3] Zimmerman, Barry J. (1990). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement*. New York: Springer-Verlag, pp. 13-14

[4] قطامي، نايفة ، *الدافعية في التعلم والتعليم* .عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر،2012، ص ص 42-44.

ثانيًا: أهمية دافعية التعلم

أكدت نظريات **كيلر** في التعلم أن الدافعية تُعد عنصرًا أساسيًا وضروريًا، ويجب أن تسبق عملية التعليم مباشرة، لما لها من دور في جذب انتباه التلاميذ وتحفيزهم على التعلم. فمهما بلغ مستوى البرامج التعليمية من دقة أو تعقيد، فإنها لن تحقق الأهداف المرجوة منها ما لم تتضمن عناصر تثير دافعية المتعلمين وتدفعهم إلى التفاعل الإيجابي مع المحتوى الدراسي.

ويشير **البيلي وآخرون** (**1998**) إلى وجود مجموعة من العوامل التي تسهم في خلق دافعية التعلم والتحصيل، من بينها التخطيط الجيد، والتركيز على الأهداف، والوعي بطبيعة المعرفة والأنشطة المراد تعلمها، إضافة إلى البحث النشط عن المعلومات الجديدة، والإدراك الواضح للتغذية الراجعة ومستوى التحصيل، وغياب مشاعر القلق أو الخوف من الفشل. وقد دعم هذا الطرح كل من **جونسون وجونسون** (**1995**)، [1] حيث أكدا أن دافعية التعلم لا تقتصر على مجرد الرغبة أو النية في التعلم، بل تشمل نوعية الجهد العقلي الذي يبذله التلميذ أثناء التعلم، وهو ما يبرز أهمية الدافعية في تحسين جودة التعلم وفعاليته.

ثالثًا: دافعية الإنجاز

1-تعريفات دافعية الإنجاز

عرّف **أبو العزايم الجمال** (**1988**) دافع الإنجاز على أنه اهتمام مستمر يسعى من خلاله الفرد إلى تحقيق هدف معين، ناتج عن حافز فطري، ويعمل هذا الاهتمام على شحن السلوك وتوجيهه واختياره[2]. كما يرى **محمد جاسم العبيدي** (**1998**) أن دافعية الإنجاز تتمثل في مقدار الرغبة والاستعداد لبذل الجهد من أجل أداء الواجبات والمهام الدراسية بصورة جيدة.[3]

---

[1] Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1995). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Boston: Allyn & Bacon, pp. 45–47

[2] الجمال، أبو العزايم ، *علم النفس التربوي* .القاهرة: دار الفكر العربي،1988 ص 112.

[3] العبيدي، محمد جاسم ، *الدافعية للإنجاز الدراسي* .بغداد: دار الشؤون الثقافية، 1998، ص 76.

أما **محي الدين أحمد حسين** (**1988**) فيعرف دافعية الإنجاز بأنها سعي الفرد إلى تركيز الجهد والانتباه، والاستمرار في النشاط، والمثابرة عند مواجهة الأعمال الصعبة، مع القدرة على التغلب على العقبات بكفاءة وفي أقل وقت وجهد ممكنين، مع وجود رغبة دائمة في النجاح وتحقيق مستوى طموح مرتفع. [1]

ويذهب **عبد الغفار** (**1984**) إلى أن دافعية الإنجاز تمثل حالة استعداد نسبي ثابت في الشخصية، تحدد مسار سعي الفرد ومثابرته في المواقف التي تتضمن تقويم الأداء وفق معايير محددة للامتياز، ويقاس ذلك من خلال الاختبارات المستخدمة[2].

في السياق نفسه، يعرّف **إبراهيم قشقوش وطلعت منصور** (**1997**)دافع الإنجاز بأنه عملية استثارة السلوك وتنشيطه وتوجيهه نحو هدف معين. كما تُعرّف الدافعية بصفة عامة بأنها حالة داخلية لدى الفرد تعمل على إثارة سلوكه، وتضمن استمراريته، وتوجهه نحو تحقيق أهداف محددة[3].

ويرى **أتكنسون** (**Atkinson, 1957**) أن دافعية الإنجاز هي استعداد نسبي ثابت في الشخصية، يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته لتحقيق النجاح أو بلوغ هدف معين، ويترتب على ذلك درجة من الإشباع، خاصة في المواقف التي يتم فيها تقييم الأداء في ضوء مستوى معين من الامتياز.[4]

أما **ماكليلاند** (**McClelland**) فيعتبر دافع الإنجاز تكوينًا فرضيًا يعكس الشعور أو الوجدان المصاحب للأداء في مواقف المنافسة من أجل بلوغ معايير التفوق، ويتضمن بعدين أساسيين هما الأمل في النجاح والخوف من الفشل، ويظهر ذلك من خلال الجهد والكفاح المبذولين لتحقيق أفضل مستوى ممكن.[5]

---

[1] حسين، محي الدين أحمد ، *الدافعية والإنجاز* .القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1988ص 94.

[2] عبد الغفار، محمد ، *الدافعية في التعلم* .القاهرة: دار النهضة العربية،1984، ص 61.

[3] قشقوش، إبراهيم؛ منصور، طلعت، *علم النفس التربوي* .عمّان: دار المسيرة، 1997، ص 133.

[4] Atkinson, J. W. (1957). *Motivational Determinants of Risk-Taking Behavior*. Psychological Review, 64(6), pp. 359–372

[5] العرفاوي، محمد ، *الدافعية والإنجاز الأكاديمي* .الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 2009، ص 89.

2-خصائص دافعية الإنجاز

ان دافعية الإنجاز تمثل قوة داخلية تدفع المتعلم إلى أداء العمل المطلوب بحماس ومثابرة وروح تنافسية، بهدف تحقيق النجاح والشعور بالرضا عن الذات، وإشباع الحاجات المعرفية، وتعزيز النمو المعرفي، وتحقيق التميز والريادة في سلوك الإنجاز داخل المواقف التعليمية.

رابعًا: العمليات العقلية والمعرفية

يهتم علماء النفس، وخاصة علماء النفس السيكولوجي، بدراسة العمليات العقلية التي تؤثر بشكل مباشر في السلوك الإنساني. وتُعد هذه العمليات من الركائز الأساسية لفهم كيفية استقبال الفرد للمعلومات ومعالجتها والاستجابة لها. ومن أبرز هذه العمليات ما يأتي[1]:

1-الانتباه : يُعرّف علماء النفس الانتباه بأنه حالة من الوعي المركّز تُوجَّه نحو جزء محدد من المعلومات المدركة والمتاحة. وتُعد عملية تصفية المعلومات غير المرتبطة بالموقف وإقصائها من أهم وظائف الانتباه، حيث تتيح هذه العملية توجيه البيانات ذات الأهمية نحو باقي العمليات العقلية لمعالجتها بصورة أكثر فعالية.

فالدماغ الإنساني يستقبل في اللحظة الواحدة عددًا كبيرًا من المثيرات السمعية والبصرية واللمسية والشمية والتذوقية، غير أنه لا يستطيع معالجة جميع هذه المثيرات في آن واحد، لذلك يتم الانتقاء من خلال آلية الانتباه التي تسمح بتجاهل المعلومات غير الضرورية.

ويقسم الانتباه إلى نظامين أساسيين:

- **نظام التحكم الخارجي** :ويعمل وفق مبدأ المعالجة من أسفل إلى أعلى، ويكون مسؤولًا عن ردود الفعل الانعكاسية وتأثير المفاجأة، مثل الاستجابة الفورية للأصوات أو الحركات المفاجئة.

[1]أبو حويج، مروان ، *علم النفس المعرفي* .عمّان: دار المسيرة،2004، ص 112-114.

- **نظام التحكم الداخلي** :ويعمل من أعلى إلى أسفل، ويتميز بطابعه الإرادي، حيث يرتبط بعمليات التركيز الواعي والانتباه المقصود.

ويُعد مفهوم **الانتباه المقسّم** من القضايا الأساسية في علم النفس الإدراكي، إذ تناولت عدة دراسات قدرة الأفراد على استخلاص معلومات ذات معنى عند تقديم رسائل مختلفة لكل أذن، وهو ما يعرف بمهمة **الاستماع الثنائي** .وقد أظهرت هذه الدراسات أن العقل قادر على التركيز على رسالة معينة، مع الاحتفاظ بدرجة من الانتباه للمعلومات المقدمة في القناة الأخرى دون وعي كامل بها.

ومن الأمثلة على ذلك، أن يُطلب من المشاركين التركيز على رسالة تتعلق بموضوع معين ككرة السلة في إحدى الأذنين، بينما تُقدَّم معلومات غير ذات صلة في الأذن الأخرى، ثم يُطلب منهم استخلاص المعلومات المتعلقة بالموضوع المحدد فقط.

وتُعرف هذه القدرة على التركيز على محادثة واحدة وسط عدة محادثات أخرى بتأثير **خليط الحفلة** (Cocktail Party Effect).

2–الذاكرة : تنقسم الذاكرة بوجه عام إلى نوعين رئيسين :**الذاكرة قصيرة الأمد** و**الذاكرة طويلة الأمد،** إلا أن علماء النفس الإدراكيين يفضلون استخدام مصطلح **الذاكرة العاملة** بدلًا من الذاكرة قصيرة الأمد لما يحمله من دلالة أكثر دقة.

أ– الذاكرة العاملة

لم تعد الذاكرة قصيرة الأمد تُفهم بوصفها مجرد مخزن مؤقت للمعلومات، بل يُنظر إليها على أنها قدرة الفرد على الاحتفاظ بالمعلومات ومعالجتها في ظل وجود مشتتات. ويُعرف نطاق الذاكرة الشهير بـ «الرقم السحري سبعة ± اثنين» باعتباره نتيجة للتفاعل بين الذاكرة العاملة والذاكرة طويلة الأمد.

وقد أجرى **إبنجهاوس** (**Ebbinghaus**) تجاربه الكلاسيكية حول التذكر، حيث توصل إلى أن العناصر الواقعة في بداية القائمة ونهايتها تُسترجع بصورة أفضل من العناصر الموجودة في الوسط، وهو ما

أطلق عليه **تأثير الموقع التسلسلي** .وتختلف قوة هذا التأثير تبعًا لطول القائمة، ويظهر عادة في صورة منحنى على شكل حرف .(U) كما أشار إلى **تأثير فون ريستورف**، الذي يفسر تذكر العناصر المميزة أو غير المألوفة بشكل أفضل من غيرها.[1]

وقد طُرحت عدة نماذج لتفسير الذاكرة العاملة، ويُعد نموذج **بادلي وهيتش Baddeley &** (**Hitch**من أكثر النماذج قبولًا، حيث يفترض وجود مكونات تعالج المعلومات البصرية والسمعية، إلى جانب معالج مركزي مسؤول عن تنظيم هذه المعلومات ودمجها[2].

ويرتبط موضوع الذاكرة أيضًا بمسألة النسيان، والتي دار حولها جدل بين **نظرية الاضمحلال** التي ترى أن النسيان يحدث نتيجة تلاشي أثر الذاكرة بمرور الزمن، و**نظرية التداخل** التي تفسر النسيان بتداخل المعلومات الجديدة مع القديمة.

ب- الذاكرة طويلة الأمد

تركز الدراسات الحديثة على الذاكرة طويلة الأمد، والتي تُقسم إلى ثلاث فئات رئيسة ذات تنظيم هرمي يعتمد على درجة الوعي بالمعلومات المخزنة[3].

- **الذاكرة الإجرائية** :وهي الذاكرة المرتبطة بأداء المهارات والأنشطة الحركية، وتعمل غالبًا على مستوى لا شعوري أو بجهد واعٍ محدود جدًا، مثل قيادة السيارة أو ركوب الدراجة.
- **الذاكرة الدلالية** :وتشمل المعارف العامة والموسوعية التي يمتلكها الفرد، كالمعلومات حول الأماكن أو الأشخاص أو المفاهيم. ويختلف الجهد المطلوب لاسترجاعها تبعًا لحداثة تخزينها وعدد الروابط بينها وبين معلومات أخرى، إضافة إلى عمق معالجتها أثناء التعلم.

[1] Ebbinghaus, H. (2011). *Memory: A Contribution to Experimental Psychology*. New York: Dover Publications, pp. 23–35

[2] Baddeley, A. & Hitch, G. (1974). *Working Memory*. In: Psychology of Learning and Motivation. New York: Academic Press, pp. 47–49

[3] Anderson, J. R. (2015). *Cognitive Psychology and Its Implications*. New York: Worth Publishers, pp. 102–110

- **الذاكرة العرضية** :وهي الذاكرة المتعلقة بالأحداث الشخصية التي يمكن للفرد التعبير عنها لفظيًا، مثل تذكر مواقف أو أحداث وقعت في زمن محدد. وتتطلب هذه الذاكرة مستوى مرتفعًا من الوعي والتفكير، وغالبًا ما تعتمد على الذاكرة الدلالية والزمنية لتكوين الذكرى بصورة متكاملة[1].

3–الإدراك: يشمل الإدراك مختلف الحواس الجسدية، مثل البصر والسمع والشم والتذوق واللمس والإحساس بالمكان، إضافة إلى العمليات العقلية الإدراكية المسؤولة عن تفسير المعطيات الحسية الواردة من البيئة. ومن خلال هذه العمليات يتمكن الإنسان من فهم العالم المحيط به، إذ لا يقتصر الإدراك على استقبال المثيرات فقط، بل يتعداه إلى تفسيرها وإعطائها معنى.

وقد بدأ الاهتمام العلمي بالإدراك مبكرًا، حيث تناول بعض علماء النفس، ومنهم **إدوارد ب. تيتشينر**(**Edward B. Titchener**) ، موضوع الإدراك في إطار النظرية البنائية (Structuralism)في علم النفس. فقد سعت المقاربة البنائية إلى تحليل الوعي الإنساني ومحاولة تفكيكه إلى عناصره الأولية، من أجل فهم كيفية استقبال الفرد للمثيرات المختلفة. أما الاتجاهات الحديثة في علم النفس الإدراكي، فقد ركزت على الكيفية التي يفسر بها العقل البشري المدخلات الحسية، وتأثير هذه التفسيرات في السلوك الإنساني.

4–اللغة : يهتم علماء النفس بالعمليات الإدراكية المرتبطة باللغة، ويعود هذا الاهتمام إلى أواخر القرن التاسع عشر، حين اقترح **كارل فيرنيك** (**Karl Wernicke**) نموذجًا يفسر العمليات العقلية المسؤولة عن اللغة. وقد تطور البحث في هذا المجال بشكل ملحوظ، حيث أصبح علم النفس الإدراكي يدرس اكتساب اللغة، ومكوناتها الأساسية، ودورها في التأثير على الانفعالات والمزاج، إضافة إلى علاقتها ببعض المناطق المعرفية الأخرى.

وقد أُجريت دراسات عديدة حول توقيت اكتساب اللغة وعلاقتها بجاهزية الطفل للتعلم أو احتمال تعرضه لصعوبات تعلم. وأشارت بعض الدراسات الحديثة إلى أهمية التقييم المبكر لقدرات اللغة، مع

[1] Sternberg, R. J. (2012). *Cognitive Psychology*. Belmont: Wadsworth, pp. 151–170

ضرورة مراعاة مختلف العوامل المؤثرة، مثل الفروق الفردية، والذاكرة قصيرة وطويلة الأمد، والوضع الاجتماعي والاقتصادي، لضمان دقة التقييم وسلامته.

5-إدراك الإدراك (ما وراء المعرفة) : يُقصد بإدراك الإدراك، في معناه الواسع، وعي الفرد بأفكاره وعملياته العقلية الخاصة. ويشمل هذا المفهوم عدة جوانب، من أبرزها:

- قدرة الفرد على مراقبة أدائه وتنظيمه ذاتيًا أثناء إنجاز المهام المختلفة.
- إدراك الشخص لقدراته العقلية وحدودها.
- القدرة على استخدام الاستراتيجيات والخطط المعرفية المناسبة.

وقد ركزت معظم الدراسات المتعلقة بإدراك الإدراك في علم النفس الإدراكي على تطبيقاته التربوية، حيث تبين أن تنمية هذه القدرة لدى التلاميذ تؤثر إيجابًا في عاداتهم الدراسية وأساليب تعلمهم. كما تساعدهم على تحديد أهدافهم وتنظيمها ذاتيًا، وتقييم مستوى معرفتهم بشكل واقعي، ووضع أهداف قابلة للتحقيق، بما يسهم في تحسين نواتج التعلم.

وفي السياق ذاته، تشير الاتجاهات الحديثة في علم النفس الإدراكي إلى أن معالجة المعلومات في العقل تتم وفق نظامين أساسيين، كما أوضح ذلك **دانيال كانمان** .(**Daniel Kahneman**) يتمثل النظام الأول في المعالجة الحدسية، وهو نظام سريع وآلي يعتمد على الترابط والعادات ويرتبط بالمشاعر، ويصعب تغييره أو التحكم فيه. أما النظام الثاني فهو المعالجة العقلانية أو التعقل، ويتسم بالبطء والمرونة، ويخضع للأحكام الواعية والتقويم المنطقي، كما يتأثر بالحالات المزاجية.

خامسًا: التطبيقات النفسية غير العادية

بعد الثورة الإدراكية، وبفضل الاكتشافات المتعددة في مجال علم النفس الإدراكي، شهد ميدان العلاج النفسي تطورًا ملحوظًا، خاصة مع ظهور **العلاج الإدراكي** .ويُعد **آرون ت. بيك** .**Aaron T**)

(**Beck**المؤسس الرئيس لهذا الاتجاه العلاجي، حيث أسهمت أعماله في فهم العلاقة بين الإدراك والاضطرابات النفسية، ولا سيما الاكتئاب.

وفي كتابه *العلاج الإدراكي للاكتئاب* (Cognitive Therapy of Depression)، قدم بيك عدة مبررات لتفضيل العلاج الإدراكي، سواء منفردًا أو بالاشتراك مع العلاج الدوائي، مقارنة بالاعتماد على الأدوية فقط، ومن أبرزها:

1. عدم استجابة جميع المرضى لمضادات الاكتئاب، حيث تشير الدراسات إلى أن نسبة الاستجابة تتراوح بين 60% و65.%
2. عزوف بعض المرضى عن الاستمرار في تناول الأدوية بسبب الآثار الجانبية المصاحبة لها.
3. احتمال أن يؤدي الاعتماد المفرط على العقاقير النفسية إلى إضعاف آليات التكيف لدى الفرد، مما يجعله معتمدًا كليًا على الدواء في تحسين حالته المزاجية، وغير قادر على مواجهة الضغوط النفسية البسيطة دون تدخل دوائي.

سادسًا: مساهمة علم النفس الإدراكي في فروع السيكولوجيا الحديثة

1-السيكولوجيا الاجتماعية

تعود العديد من الاتجاهات الحديثة في السيكولوجيا الاجتماعية إلى الدراسات والأبحاث التي أُنجزت في إطار علم النفس الإدراكي. ويُعد الإدراك الاجتماعي أحد الفروع الأساسية في السيكولوجيا الاجتماعية،[1] إذ يركّز على مجموعة من العمليات التي شكّلت محور اهتمام علم النفس الإدراكي، مثل الانتباه، والتصور، والتذكر، والتفكير في الآخرين.

[1] زهران، حامد عبد السلام، **علم النفس النمو: الطفولة والمراهقة**، دار عالم الكتب، القاهرة، 2005، ص ص 112-118

وقد عرّف غوردون ب. موسكويتز (Gordon B. Moskowitz) [1]الإدراك الاجتماعي بأنه دراسة العمليات العقلية التي تتدخل في كيفية إدراك الأفراد للناس من حولهم، وفهمهم، والتفاعل معهم داخل العالم الاجتماعي[2].

ظهرت عدة نماذج لمعالجة المعلومات الاجتماعية كان لها تأثير واضح في تفسير السلوك الإنساني، خاصة السلوك العنيف والسلوك المعادي للمجتمع.

ويُعد نموذج كينث دودج (Kenneth Dodge) من النماذج التي حظيت بدعم تجريبي قوي في تفسير السلوك العنيف.[3]

إذ تشير أبحاثه إلى أن الأطفال الذين يتمتعون بقدرة أكبر على معالجة المعلومات الاجتماعية يظهرون مستويات أعلى من السلوك المقبول اجتماعيًا. ويؤكد دودج في نموذجه أن الفرد يمر بخمس مراحل أساسية عند تقييم تفاعلاته الاجتماعية، تتعلق بكيفية تفسير الإشارات الاجتماعية وفهمها أثناء التفاعل مع الآخرين.

2-السيكولوجيا النمائية

يعتمد العديد من الباحثين البارزين في مجال السيكولوجيا النمائية على النماذج الإدراكية في تفسير النمو الإنساني. وتُعد نظرية العقل من أبرز النماذج المعتمدة في هذا المجال، حيث تهتم بدراسة قدرة الفرد على فهم الحالات العقلية للآخرين، مثل أفكارهم ومشاعرهم ونواياهم. ويتضح تطور هذه القدرة بشكل أكبر لدى الأطفال في الفئة العمرية الممتدة بين أربع وست سنوات، إذ يكون الطفل قبل ذلك غير قادر على استيعاب أن للآخرين أفكارًا ومشاعر تختلف عن أفكاره ومشاعره. ويُنظر إلى تطور نظرية العقل على أنه أحد مظاهر إدراك الإدراك، أي التفكير في أفكار الآخرين.

---

[1] Moskowitz, G. B., *Social Cognition: Understanding Self and Others*, Guilford Press, New York, 2005, pp. 3–15.

[2] عبد الرحمن، محمد السيد، **علم النفس الإدراكي**، دار الفكر العربي، القاهرة، 2010، ص ص 87–95

[3] Anderson, J. R., *Cognitive Psychology and Its Implications*, 7th ed., Worth Publishers, New York, 2010, pp. 210–225.

ويُعتبر جان بياجيه (Jean Piaget) من أبرز رواد السيكولوجيا النمائية، حيث ركزت أعماله على النمو الإدراكي منذ الولادة وحتى مرحلة الرشد. وعلى الرغم من الانتقادات التي وُجّهت إلى نظرياته حول مراحل النمو الإدراكي، إلا أنها لا تزال تحظى بقيمة علمية كبيرة. وقد سبقت أفكار بياجيه الثورة الإدراكية، لكنها أسهمت في تمهيد الطريق أمام تطور علم النفس الإدراكي، كما تداخلت العديد من مبادئه مع النظريات الحديثة التي تشكل الأساس المعرفي الحالي لهذا المجال.

3-السيكولوجيا التعليمية

قامت السيكولوجيا التعليمية بتطبيق العديد من المفاهيم الأساسية المستمدة من علم النفس الإدراكي، ومن أهمها:[1]

- **إدراك الإدراك (ما وراء المعرفة)**: وهو مفهوم شامل يضم مختلف أشكال التفكير والمعرفة المتعلقة بكيفية تفكير الفرد. ويُستخدم هذا المفهوم في ممارسات التقويم الذاتي، حيث يرتبط ارتباطًا وثيقًا بقدرة التلاميذ على تقييم معارفهم الشخصية، وتوظيف استراتيجيات معرفية مناسبة لتحسين تعلمهم ومعالجة جوانب القصور المعرفي لديهم.

- **المعرفة الوصفية والمعرفة الإجرائية** :تشير المعرفة الوصفية إلى الرصيد المعرفي والمعلوماتي الذي يمتلكه الفرد، في حين تعني المعرفة الإجرائية القدرة على تنفيذ المهام والأنشطة المختلفة. ويهدف توظيف هذه المفاهيم الإدراكية في المجال التعليمي إلى تعزيز قدرة التلاميذ على دمج المعرفة النظرية ضمن الممارسات التطبيقية، مما يسهم في تسهيل وتسريع عملية التعلم.

- **تنظيم المعرفة** :أصبح الاهتمام بكيفية تنظيم المعرفة داخل الذاكرة البشرية من القضايا الأساسية في السيكولوجيا التعليمية المعاصرة. وقد أدى ذلك إلى اعتماد أساليب تنظيمية، مثل التنظيم الهرمي

[1] أبو جادو، صالح محمد، **علم النفس المعرفي**، دار المسيرة، عمّان، 2015، ص ص 201-210.

للمعلومات ورسم الخرائط الذهنية، لما لها من دور فعّال في تحسين عمليات الذاكرة وتيسير الفهم لدى المتعلمين.

4-سيكولوجيا الشخصية

شهدت المقاربات العلاجية الإدراكية اهتمامًا متزايدًا في مجال علاج اضطرابات الشخصية خلال السنوات الأخيرة. وتركّز هذه المقاربات على ما يُعرف بالمخططات المعرفية الخاطئة(Faulty Schemata) ، وهي أنماط من التفكير تتسم بالتحيز في الحكم وارتكاب الأخطاء الإدراكية، مما يؤدي إلى تشكل أنماط سلوكية غير متكيفة تؤثر سلبًا في شخصية الفرد وتفاعلاته الاجتماعية.[1]

[1] Beck, A. T., *Cognitive Therapy and the Emotional Disorders*, Penguin Books, London, 2012, pp. 132–145.

المحور الخامس : إدارة الصف والتفاعل الصفي

1-إدارة الصف

تباينت وجهات النظر حول مفهوم الإدارة الصفية تبعًا لاختلاف التوجهات التربوية والفلسفات التعليمية، إذ حصرها بعض الباحثين في مجرد الحفاظ على النظام والانضباط داخل غرفة الصف، معتبرين أن الهدف الأساسي منها هو التحكم في سلوك المتعلمين وضمان الهدوء أثناء سير الدرس. في المقابل، يرى اتجاه آخر أن الإدارة الصفية تتجاوز فكرة الضبط الصفي لتشمل توفير مناخ من الحرية المنضبطة يسمح للمتعلمين بالتعبير عن آرائهم والمشاركة الفعالة في الأنشطة التعليمية، بما يعزز دافعيتهم نحو التعلم.

كما يذهب اتجاه ثالث إلى اعتبار الإدارة الصفية مجموعة من الممارسات المنهجية وغير المنهجية التي يمارسها المعلم داخل الغرفة الصفية، وتشمل هذه الممارسات التخطيط المسبق للدروس، وتنظيم الوقت، وتوزيع الأدوار، والتفاعل الإيجابي مع المتعلمين، إضافة إلى التعامل المرن مع المشكلات السلوكية والتعليمية التي قد تظهر أثناء العملية التعليمية.

وعليه، فإن الإدارة الصفية تنطوي على مجموعة من المهام التي تهدف إلى تحديد دور كلٍّ من المعلم والمتعلم في خلق مناخ تعليمي مناسب يساعد على تحقيق الأهداف التعليمية المسطرة مسبقًا من قبل المعلم، والتي ينبغي أن يكون المتعلمون على دراية بها، حتى يتمكنوا من المشاركة الفعالة في إنجاح العملية التعليمية. ومن هذا المنطلق، تقوم الإدارة الصفية على عدد من المرتكزات الأساسية، من أبرزها[1]:

- الإدارة الصفية عملية منظمة وهادفة، تسعى إلى تحقيق أهداف تعليمية وتربوية محددة.
- ترتبط الإدارة الصفية بإدارة سلوك كل من المعلم والمتعلمين داخل الصف.
- تهتم بتنظيم المناخ الصفي بما يضمن التفاعل الإيجابي بين أطراف العملية التعليمية.
- تسعى إلى تحقيق الأهداف التعليمية المسطرة بكفاءة وفعالية.

[1]الفلفلي، هناء حسين .*علم النفس التربوي* .دار كنوز المعرفة، عمّان، الأردن، دون طبعة، 2012، **ص ص 45–78**.

- تعمل على تنظيم الخبرات التعليمية وتقديمها بشكل يسهم في تحقيق تعلم فعّال ومستدام.

أولا : ماهية الإدارة الصفية الفعالة

إن التغيرات المتسارعة التي يشهدها عالم اليوم، سواء على المستوى التكنولوجي أو الاجتماعي أو التربوي، فرضت ضرورة إحداث تغيرات جوهرية في أساليب إدارة الصف وتوجيه المتعلمين. فقد لم يعد دور المعلم يقتصر على نقل المعرفة، بل أصبح مطالبًا بإدارة بيئة صفية نشطة ومحفزة، تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين وتستجيب لمتطلبات العصر.

وفي هذا السياق، سعت العديد من السياسات التربوية العربية والأجنبية إلى تحديد الصفات الأساسية للإدارة الصفية الجيدة في ظل المتغيرات العصرية الجديدة. وقد أظهرت نتائج عدد من الدراسات التربوية أن الإدارة الصفية الناجحة يجب أن تتمتع بمجموعة من الخصائص، من أهمها[1]:

- ضبط سلوك التلاميذ وتعديله بطرق تربوية إيجابية، بعيدًا عن الأساليب القمعية.
- تهيئة مناخ صفي ديمقراطي قائم على الاحترام المتبادل، مع مراعاة حاجات الطلاب وميولهم واستعداداتهم النفسية والمعرفية.
- التخطيط الجيد والمسبق قبل بدء التدريس، بما يضمن حسن استغلال الزمن المدرسي.
- تنظيم وترتيب البيئة الصفية بمكوناتها المادية والبشرية، بما يساعد على توفير ظروف تعليمية ملائمة.

ثانيا : خصائص الإدارة الصفية الناجحة

تتسم الإدارة الصفية الناجحة بعدة خصائص تجعلها قادرة على تحقيق أهدافها التربوية والتعليمية، ومن أبرز هذه الخصائص ما يلي[2]:

[1] الأزيرجاوي، فاضل محسن .*أسس علم النفس التربوي* .دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل، العراق، دون طبعة، 1991، **ص ص 30–62**.
[2] عامود، بدر الدين .*علم النفس في القرن العشرين*، الجزء الأول. منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، دون طبعة، 2001، **ص ص 55–101**.

- **الشمولية** :إذ ينبغي على المعلم أن يأخذ بعين الاعتبار جميع العناصر المرتبطة بعملية التسيير الصفي، مثل غرفة الصف، والمتعلمين، وأولياء الأمور، ومدير المدرسة وهيئتها الإدارية، إضافة إلى الوسائل التعليمية المستخدمة.
- **الضرورة الملحّة** :حيث تُعد الإدارة الصفية الجيدة عنصرًا أساسيًا لا غنى عنه لنجاح العملية التعليمية وتحقيق الانضباط والتفاعل داخل الصف.
- **تعدد الزوايا** :إذ تتعامل الإدارة الصفية مع أكثر من جانب في الوقت نفسه، سلوكيًا وتعليميًا ونفسيًا، من أجل بلوغ الأهداف المنشودة.
- **التركيز على تأهيل المعلم** :سواء من الناحية العلمية أو المسلكية، باعتبار المعلم الركيزة الأساسية في إدارة الصف بفعالية.
- **صعوبة القياس والتقويم** :حيث يُعد قياس التغير في سلوك التلاميذ وتقويمه من أصعب الجوانب، نظرًا لتأثره بعوامل متعددة ومتداخلة.

ثالثا : أهمية الإدارة الصفية

تكتسي الإدارة الصفية أهمية بالغة في العملية التعليمية، باعتبار أن التعليم الصفي يقوم أساسًا على تفاعل إيجابي ومستمر بين المعلم وتلاميذه، حيث لا يتحقق التعلم الفعّال إلا في ظل بيئة صفية منظمة ومناسبة. ويتم هذا التفاعل من خلال مجموعة من النشاطات التعليمية المخططة والمنظمة، والتي تتطلب ظروفًا وشروطًا ملائمة تعمل الإدارة الصفية على تهيئتها وضبطها، بما يضمن تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المنشودة[1].

كما تؤثر البيئة الصفية التي يحدث فيها التعلم تأثيرًا مباشرًا على فعالية عملية التعلم نفسها، وعلى الصحة النفسية للتلاميذ وسلوكهم داخل الصف وخارجه. فإذا كانت البيئة الصفية تتسم بتسلط المعلم وغياب

[1] دافيدوف، لندا ل .*مدخل علم النفس*، ترجمة: سيد الطواب وآخرون. الدار الدولية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، الطبعة 4، 1983، **ص ص 70–120**.

الحوار والمشاركة، فإن ذلك ينعكس سلبًا على شخصية التلاميذ من جهة، ويؤثر على مستوى تفاعلهم ودافعيتهم نحو التعلم من جهة أخرى. في المقابل، تساهم الإدارة الصفية الجيدة في خلق مناخ تعليمي ديمقراطي قائم على الاحترام المتبادل، يشعر فيه التلميذ بالأمان والطمأنينة، مما يعزز ثقته بنفسه وقدرته على التعبير والمشاركة.

ومن الطبيعي أن يتعرض التلميذ داخل غرفة الصف إلى نوعين من المناهج: منهج أكاديمي يتمثل في المعارف والمهارات الدراسية، ومنهج غير أكاديمي يتمثل في القيم والاتجاهات والسلوكيات التي يكتسبها من خلال تفاعله اليومي داخل الصف. ومن بين هذه الاتجاهات: الانضباط الذاتي، والمحافظة على النظام، وتحمل المسؤولية، والثقة بالنفس، وأساليب العمل التعاوني، وطرق التعاون مع الآخرين، إضافة إلى احترام آراء ومشاعر الزملاء. ولا يمكن للتلميذ أن يكتسب مثل هذه الاتجاهات إلا إذا عاش في أجوائها وأسهم فعليًا في ممارستها، وهو ما يتحقق من خلال إدارة صفية واعية وفعّالة يراعي فيها المعلم مختلف الجوانب التربوية والنفسية[1].

وعليه، فإن الإدارة الصفية لا تقتصر على مجرد الضبط والنظام، بل تشمل أيضًا مجموعة من العوامل المرتبطة بالمعلم، والتلميذ، والمنهج الدراسي، والبيئة التعليمية، مما يجعلها عنصرًا محوريًا في نجاح العملية التعليمية وتحقيق أهدافها الشاملة.

رابعا : مهام الإدارة الصفية

تتعدد مهام الإدارة الصفية وتتداخل فيما بينها، وتشكل في مجموعها إطارًا متكاملًا يسهم في تحقيق تعليم فعّال داخل غرفة الصف، ومن أبرز هذه المهام ما يلي:

[1] راجح، أحمد عزت *أصول علم النفس* .دار المعارف، القاهرة، مصر، الطبعة 11، 1999، **ص ص 25–60**

–التخطيط

يُعد التخطيط أساس جميع العمليات الإدارية، ويعتمد عليه بدرجة كبيرة في نجاح الإدارة الصفية. ويتضمن التخطيط تحضير الدروس والمحاضرات اليومية بشكل منظم، وتحديد الأنشطة التعليمية المناسبة، ومعرفة متطلبات المتعلمين وخصائصهم، إضافة إلى توقع مهاراتهم ومستوياتهم المختلفة، بما يساعد المعلم على اختيار الاستراتيجيات والوسائل التعليمية الملائمة.

–التنظيم

يشمل التنظيم ترتيب التلاميذ للتعلم من خلال توزيعهم على مجموعات وفق مبادئ تربوية مدروسة تراعي الفروق الفردية بينهم، كما يشمل تنظيم الغرفة الصفية بكل ما تحتويه من أثاث ووسائل وتجهيزات تعليمية، بما يضمن حسن استغلال الفضاء الصفي وتوفير بيئة تعليمية محفزة.

–التنسيق

يتضمن التنسيق وضع قواعد واضحة ومحددة لتنظيم السلوك والروتين الصفي، مثل تنظيم أدوار التلاميذ داخل الصف، وضبط انتقالهم من نشاط إلى آخر أو من مكان إلى آخر، إلى جانب التنويع في الأنشطة التعليمية بما يحد من الملل ويزيد من تفاعل التلاميذ.

–التوجيه والانضباط

تشمل هذه المهمة التحكم في تنفيذ الخطط التعليمية والإجراءات المتفق عليها، إضافة إلى توجيه السلوك الصفي غير المرغوب فيه أو الضعيف، وتصحيحه بأساليب تربوية إيجابية تهدف إلى تعديل السلوك دون الإضرار بشخصية التلميذ أو إحباطه.

–التسجيل والتدوين

تُعد هذه المهمة المرحلة الأخيرة من مهام الإدارة الصفية، حيث تتضمن تسجيل نتائج الاختبارات، وتدوين الحضور والغياب، ومتابعة تقدم التلاميذ، وغالبًا ما تتم هذه العمليات باستخدام الكشوف والسجلات الرسمية، مما يساعد المعلم على تقويم أداء التلاميذ واتخاذ القرارات التربوية المناسبة.

2- التفاعل الصفي

تمثل عملية التعليم عملية تواصل وتفاعل دائم ومتبادل بين المعلم وطلبته، وبين الطلبة أنفسهم، ولكي ينجح المعلم في مهماته التعليمية لابد من إتقان مهارات التواصل والتفاعل الصفي.

وتتوقف فاعلية التعلم الصفي على مهارة المعلم في توظيف أنماط التفاعل المختلفة في استثارة دافعية الطلبة للتعلم، وزيادة اشتراكهم في النشاطات التعليمية، وتعزيز تعلمهم ومساعدتهم على الاحتفاظ به ونقله وتوظيفه، وكذلك في تحسن مواقف هؤلاء الطلبة اتجاه المعلمين والمدرسة.

ويشكل المعلم أحد المصادر الرئيسية لتعلم الطلبة وتوجيه هذا التعلم عن طريق تفاعلهم معه في إطار الأهداف والنشاطات التعليمية المخططة، ويؤدي التفاعل الذي يحدث بين الطلبة والمعلم في غرفة الصف إلى قوى يمكن ملاحظتها وتقويمها، وتشكل هذه القوى ديناميات التعليم والتعلم.

أولا : تعريف التفاعل الصفي

يعرف التفاعل الصفي بأنه حالة داخلية في الفرد تدفعه للانتباه للموقف التعليمي والقيام بنشاط والاستمرار فيه بشكل يعكس إقباله على التعلم برغبة ويوفر له الحافز للتغلب على الصعوبات التي قد تواجهه، وتوفير الظروف المشجعة للمساهمة في النشاطات المختلفة.

وكذلك التفاعل الصفي هو ما يجري داخل الصف من أفعال سلوكية لفظية أو غير لفظية بهدف زيادة فاعلية المتعلم لتحقيق تعلم أفضل، وهو ما يسود الصف من مناقشة وحوار وتبادل أراء بطريقة هادفة لمساعدة الطلبة على الاستمرار في التعلم بدافعية حقيقية.[1]

كما يعرف بأنه مجموعة من السلوكيات المتبادلة التي تحدد العلاقة بين المعلم والمتعلم، وهو عملية مشاركة متبادلة في جو إيجابي يسهل عملية التعلم.

ثانيا : أهمية التفاعل الصفي

للتفاعل الصفي أهمية كبيرة تتحدد بالنقاط التالية:[2]

1. يزيد من وعي المعلم بأهمية هذا النوع من العلاقة وأهميتها في زيادة نتاجات التعلم لدى المتعلم.
2. يزيد مقدرة المعلم على الإبداع، واختيار المستحدثات التربوية.
3. يربط بين النظرية والتطبيق في حالات الدراسة والبحث والتعلم الصفي في غرفة الصف.
4. يساعد المعلم على تصنيف ممارساته بطريقة موضوعية ومساعدة نفسه من أجل تحسين الممارسات التدريبية الصفية.
5. يساعد على تقليل فرص الصدفة والعشوائية ويساعد على رصد التدريس بطريقة موضوعية.
6. تشجيع التلاميذ ليكونوا أكثر استقلالاً واعتماداً على أنفسهم في طرح الأفكار وابتكارها.
7. زيادة الحيوية لدى المتعلم، إذ أنه بهذا الأسلوب يتحول من إنسان سلبي إلى إنسان نشط وفعال.

---

[1] **قمزاوي، صالح كرامة**، *التدريس الفعال*، كلية التربية، المكلا، 2011، ص ص 64–89.

[2] **عمادة ضمان الجودة والتعليم الأكاديمي**، *استراتيجيات التعليم والتعلم*، جامعة الملك عبد العزيز، ص ص 15–42.**موقع إلكتروني** :sa3dchph.yoo7.com تاريخ الاطلاع: 2017/07/12، ص ص 1–5.

ثالثا : أنواع التفاعل الصفي

هناك نوعين من التفاعل الصفي هما:[1]

1. التفاعل اللفظي: يشمل مجمل الكلام والأقوال التي يتبادلها المعلم والطلبة وتكون جميعها قابلة للملاحظة والقياس.

2. التفاعل غير اللفظي: ويتمثل في الإيماءات والأفعال غير اللفظية التي يقوم بها المعلم والتي تدعم عملية التعلم وتحسنها، وتتمثل بتعابير الوجه واليدين التي يمارسها المعلم بهدف توصيل المعلومة للطالب.

رابعا : أنماط التفاعل الصفي

هناك عدة أنماط للتفاعل الصفي هي:[2]

- **النمط الأحادي:** ويسمى نمط الاتصال الرأسي أو نمط الاتصال وحيد الاتجاه، ويشير للأسلوب التقليدي في عملية التدريس والذي يعتبر المتعلم فرد سلبي يردد ما يريد منه المعلم والذي يتولى بدوره مهمة الإلغاء انطلاقاً من كونه المصدر الوحيد للمعرفة.
- **نمط الاتصال ثنائي الاتجاه:** إذ يرسل المعلم ويستقبل من طلابه، فالتفاعل في هذا النمط باتجاهين، حيث يرسل المعلم ويستقبل من طلابه كل على حدة.
- **نمط الاتصال ثلاثي الاتجاه:** إذ يرسل المعلم ويستقبل ويسمح بأن يجري اتصال بين عدد محدد من الطلبة، فالمعلم هنا ليس هو المصدر الوحيد للمعرفة، بل هناك تبادل خبرات بين الطلبة تسمح لهم بالحصول على المعرفة من مصادر غير المعلم.

[1] **سوفي، نعيمة** ، الاستراتيجيات المعتمدة من طرف الأستاذ داخل الصف ودورها في تنمية القدرة على التحكم في حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ الطور المتوسط، مذكرة ماجستير في علم النفس المدرسي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة، 2011، ص ص 90–121.

[2] **عطوي، جودت عزت**، *الإدارة المدرسية الحديثة (مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العلمية)*، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، 2010، ص ص 112–139.

- **نمط الاتصال متعدد الاتجاه:** إذ يكون الاتصال متعدد الاتجاهات بين المعلم وتلاميذه، إذ يوفر فرص للتواصل بين المعلم والطلاب وبين الطلاب أنفسهم وهو أكثر الأنماط تطوراً، ويعد الطالب فيه محور عملية التعلم، لذلك أن هذا النمط يحتاج لمعلم مؤهل تأهيلاً علمياً لإتاحة مثل هذا النوع من التفاعل.

خامسا : وظائف التفاعل الصفي

للتفاعل الصفي وظائف عديدة من أهمها : [1]

1. تحقيق المشاركة الفعالة في ألوان النشاط الصفي وتوجيه المتعلمين نحو الأهداف المرصودة، وإشاعة جو تواصلي سليم من الناحيتين المادية والنفسية.
2. استثارة اهتمام المتعلمين بما يجري في الموقف من حيث الشكل والمضمون، والكشف عن مدى احتياجهم لأهداف الموقف ومضامينه وتحديد مدى استعدادهم لتعلمه دون إعاقات أو احباطات.
3. تعزيز التعلم وأنماط السلوك المرغوب فيه، ومساعدة الطلبة على الاحتفاظ، ونقله وتوظيفه في مواقف أخرى بثقة وحرية تحسن اتجاهات الطلبة ومواقفهم نحو المعلمين والتعلم والمدرسة.
4. تنمية علاقات إنسانية واجتماعية إيجابية بين جميع عناصر العملية التربوية.
5. تقويم التعلم وتوجيه خطاه نحو تلبية احتياجات المتعلم وإشباعها.
6. حفظ النظام والانضباط الصفي، وتعديل السلوك الصفي في الاتجاه المرغوب فيه.
7. إشاعة جو تواصلي سليم من الناحيتين المادية والنفسية.
8. تحسين اتجاهات الطلبة ومواقفهم نحو المعلمين والتعلم والمدرسة.

[1] **بوصلب، عبد الحكيم**، *إدارة الصف التعليمي وتقنيات التنشيط داخل المجموعات*، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة سطيف، 2021، ص ص 55-78.

9. الكشف عن مدى حاجة الطلبة لأهداف الموقف ومضامينه، وتحديد مدى استعدادهم لتعلمه دون إعاقات وإحباطات، مع إيضاح مضامين وأهداف الموقف التعليمي للمتعلمين، مما يعينهم على تحديد مواقفهم منها وعلى تنظيم خطواتهم وتوجيهها نحوها.

سادسا : العوامل المؤثرة في عملية التفاعل الصفي

تلعب مجموعة من العوامل في البنية الصفية، ومن العوامل ذات العلاقة الوثيقة بهذه البنية حجم الصف والتكوين الاجتماعي له، ونوعية طلابه وأنماط التواصل التي تسود فيه.

وفيما يلي عرض لهذه العوامل:[1]

1. حجم الصف: يقصد بحجم الصف عدد الطلاب الموجودين فيه، فالصفوف ذات الحجوم الصغيرة أو الأعداد القليلة توفر بيئة تعليمية أفضل بالنسبة للمتعلمين وتزيد من فاعلية المعلم والتي تتجسد في إنتاج مستويات تحصيلية أفضل، كما أن الوقت الذي يصرفه المعلم مع كل

طالب من طلابه يكون أكثر توافراً لدى معلمي الصفوف صغيرة الحجم من معلمي الصفوف كبيرة الحجم بالإضافة إلى توافر لدى طلاب الصفوف الصغيرة فرصة أكبر للمساهمة في النشاطات الصفية المتنوعة (إجراء مناقشات، طرح أسئلة) فضلاً عن ذلك، فالصفوف الصغيرة تؤثر في الروح المعنوية للمعلمين وفي مدى إقبالهم عن مهنة التعليم.

2. التكوين الاجتماعي والنفسي للصف: أن تباين الطلاب في قدراتهم على التعلم والتحصيل يرجع إلى تباينهم في العديد من الخصائص الانفعالية والمعرفية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية مما يتطلب منالمعلم القدرة على التواصل مع هؤلاء الطلاب ومعاملتهم معاملة مبنية على أساس مبدأ الفروق الفردية.

[1] **الحرباوي، خولة مصطفى**، أنماط التفاعل الصفي لمعلمي ومعلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية وأثرها في إكساب تلاميذهم مهارات الحس العددي، *مجلة التربية والعلم*، المجلد 21، 2022 ص ص 45–68.

3. المناخ الصفي: أن إيصال المعلومات والمهارات المرغوب فيها إلى الطالب تشكل هدفاً رئيسياً من أهداف العملية التربوية، ولكي نحقق هذا الهدف لا بد من توافر مناخ صفي أمن يسود فيه نمط تواصلي فعال من أجل تسهيل التعلم وتحسين مستوى أداء الطلاب.

4. تفاعل المعلم الطالب: تؤثر بعض العوامل في عملية تفاعل المعلم مع طلبته، ومن هذه العوامل التكوين الإدراكي للمعلم، وتقييم الطلاب، فالأحكام التي يطلقها المعلم على طلبته والأحكام التي يصدرها الطالب على معلمه وزملائه تتأثر بالتكوين الإدراكي لكل منهما، وبما يحمله من اتجاهات وقيم ومعتقدات.

وهناك فرق بين أحكام المعلمين وأحكام الطلاب في كون المعلمين وبحكم دورهم التعليمي في الصف أكثر قدرة من الطلاب على ترجمة اتجاهاتهم وقيمهم إلى سلوك فعلي في غرفة الصف، فيحكمون على طلابهم في ضوء تفضيلاتهم القيمة، ويتفاعلون معهم على هذا الأساس.

كما تتأثر أحكام المعلمين وتقديراتهم لطلابه بالخلفية الثقافية والاجتماعية والاقتصادية التي ينحدر منها هؤلاء الطلاب، بحيث ينزع بعض المعلمين إلى تقدير الطلاب المنتمين إلى مستويات اقتصادية واجتماعية عالية على نحو أفضل من تقديراتهم للطلاب المنحدرين من مستويات اجتماعية منخفضة.

أن العلاقة بين المعلم والطالب ليس ذات اتجاه واحد، ومصدرها المعلم فقط، فكما للمعلمين توقعاتهم، فالطلاب توقعاتهم أيضاً، وبخاصة ما يتعلق بضبط الصف وطرق تقديم المادة الدراسية، وإيصال المعلومات والمعاملة العادلة، لهذا يصعب أن يتحول المعلم من التأثير بمثل هذه التوقعات ويعمل على تعديل سلوكه الصفي بما يتفق معها إلى حد ما.

5. تفاعل الطلاب : أن عملية التفاعل الصفي وأثرها في أداء الطلاب الأكاديمي ليست مقصورة على تفاعل المعلم والطالب فقط، بل هناك نوع أخر من التفاعل يقوم بين الطلاب أنفسهم وهذا لا يقل أهمية عن تفاعل المعلم – الطالب، وبخاصة من حيث أثره في إنشاء العلاقات الاجتماعية والصداقات والنمو الاجتماعي نظراً للدور الهام الذي تلعبه جماعات الإقران في المدرسة.

سابعا : الأمور التي يجب مراعاتها للمحافظة على فعالية التفاعل الصفي

فيما يلي جملة من الأمور يجب مراعاتها للمحافظة على التفاعل الصفي هي[1]:

1. اختيار الأسلوب التدريسي المناسب.

2. مراعاة الفروق الفردية في قدرة الطلبة على الانتباه، فالصغار أقل قدرة على الانتباه من الكبار.

3. الابتعاد عن الأسلوب المباشر في التعلم.

4. إشاعة جو من الاحترام المتبادل بين الطالب والمعلم، مع توفير جو من الحرية والتقبل غير المشروط.

5. تنظيم البيئة الصفية، وتوفير تجهيزات لازمة للعملية التعليمية.

[1] **العشي، نوال** ، *إدارة التعلم الصفي*، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمّان،2022، ص ص 23–41.

المحور السادس : الذكاء والابداع

يعد مصطلح الذكاء من أكثر المصطلحات شيوعاً في الحياة العامة والمدرسية فهناك فروقاً كبيرة بين الأفراد من حيث مستوى ذكائهم الذي يظهر غالباً في قدرتهم على التعلم أو قدرتهم على للمواقف الجديدة كما أن هناك خروقاً واضحة بين التلاميذ من حيث قدرتهم على التحصيل المدرسي.

أولا : تعريف الذكاء

يعرف علماء النفس الذكاء بمعاني كثيرة ومختلفة، ويعود السبب في تعدد التعاريف إلى تعقد مفهوم الذكاء وفيما يلي عرض خمسة أنواع من التعريفات:[1]

- **النوع الأول**: يعرف الذكاء بأنه تكيف الفرد أو توافقه مع البيئة التي يعيش فيها أو الظروف التي تحيط به، ومن أمثلة هذا النوع تعريف "سترن" والذي يرى بأن الذكاء هو القدرة على التكيف لمشكلات الحياة وظروفها الجديدة.
- **النوع الثاني**: يؤكد القدرة على التعلم، ومن أمثلة هذا النوع تعريف "ديربورن" للذكاء بأنه الاستعداد للتعلم والاكتساب بالخبرة.
- **النوع الثالث**: يؤكد القدرة على التفكير ومن أمثلة ذلك تعريف "ترمان" للذكاء بأنه القدرة على التفكير المجرد.
- **النوع الرابع**: يؤكد هذا النوع على كثير من الوظائف السلوكية التي يتصف بها السلوك الذكي، ومن أمثلة ذلك تعريف "وكسلر" للذكاء بأنه القدرة الكلية لدى الفرد على التصرف الهادف، والتفكير المنطقي والتعامل الجدي مع البيئة.
- **النوع الخامس**: يحاول تعريف الذكاء تعريفاً إجرائياً وهو أن الذكاء هو ما تقيسه اختبارات الذكاء.

ومن خلال التعريفات السابقة نستخلص ما يلي:

[1]أبو جادو، صالح محمد .*علم النفس التربوي* .دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، الطبعة 11، 2016، **ص ص 45–72**.

- أن الذكاء كلمة مجردة أو تكوين فرضي لا يشير إلى شيء مادي ملموس يمتلكه الفرد، أي أننا لا نلاحظه مباشرة، ولا نقيسه قياساً مباشراً، إنما نستدل عليه من أثاره ونتائجه. لذا يمكن ملاحظة أثر الذكاء في المواقف الحياتية كالدراسة والنجاح الاجتماعي والمهني.
- أن الذكاء هو قدرة الفرد على القيام بالسلوك حسب المواقف الجديدة التي يمر بها.
- أن الذكاء هو قدرة الفرد على التعرف على معالم بيئته، واكتشاف الصفات الملائمة للأشياء والأفكار الموجودة، وعلاقتها ببعضها.

ثانيا : مستويات الذكاء

هناك أربعة مستويات للذكاء لها علاقة بالوظائف العقلية المرتبطة بكل مستوى من هذه المستويات والتي تساعد الكائن الحي على أن يتصل بعالمه الخارجي، وفيما يلي عرض لهذه المستويات :[1]

1. **المستوى الأول**: يشمل عمليات الحس والحركة البسيطة، وهذا ما يسمى بالمستوى الحسي الحركي، وهو ما يميز عقل الحيوان.
2. **المستوى الثاني**: يشمل عمليات الحس والحركة البسيطة والإدراك والوعي بطبيعة التغيرات وتشكيل معان نفسية عنها ولها وظائف سلوكية محددة وهذا ما يسمى بالمستوى الإدراكي، وهو ما يميز عقل الطفل.
3. **المستوى الثالث**: ويشمل المستوى الأول والثاني مع تنظيم المثيرات في صيغ عقلية معينة تظهر على شكل تذكر وتخيل وتصور، وهذا ما يسمى بالمستوى الارتباطي وهو ما يميز عقل الإنسان البدائي أو الإنسان المحروم ثقافياً.

[1] بلقيس، أحمد .*تصنيف الأهداف السلوكية الأدائية وصوغها في تخطيط الدروس لتنظيم عمليتي التعلم والتعليم* .معهد التربية الأونروا/اليونسكو، عمّان، الأردن، 1989، **ص ص 33–58**.

4. **المستوى الرابع**: ويشمل المستويات الثلاثة السابقة مع إدراك العلاقات واكتشاف حلول المشكلات وإيجاد العلاقة بين العلة والمعلول، وهذا ما يسمى بالمستوى العلاقي، وهو ما يميز عقل الإنسان والمتحضر، وهذا يمثل أرقى مستويات الذكاء لدى الكائن الحي.

ثالثا : أثر الوراثة والبيئة في الذكاء

استأثر موضوع أثر كل من الوراثة والبيئة في الذكاء اهتمام كثير من علماء النفس وكثر حوله كثير من الجدل والنقاش، وأجريت فيه الكثير من الدراسات. فقد أكد كثير من علماء النفس أن هناك دلائل عديدة تؤكد أن الذكاء يتحدد في الغالب في العوامل الوراثية، وأن هذه العوامل الوراثية تلعب الدور الأكبر في الذكاء، فالوراثة تحدد الفرد بإمكانيات معينة تحدد إلى حد كبير طبيعة الخصائص التكوينية والقدرات العقلية العامة للفرد.

في حين أكد العديد من علماء النفس أثر العوامل البيئية في تحسين نسبة الذكاء عند الأفراد، فالتفاعل بين الفرد والبيئة يمكن أن يؤثر على الجهاز العصبي للفرد، وهذا بدوره يؤثر بشكل مباشر على الذكاء. وهناك الكثير من علماء النفس يؤكدون أن لكل من الوراثة والبيئة دور في تحديد المستوى النهائي لذكاء الفرد، ولا يسألون هل الذكاء موروث أم مكتسب، وإنما يهتمون بدراسة الإسهام النسبي لكل من الوراثة والبيئة في الذكاء. فالإمكانيات الوراثية تحدد إلى حد كبير المستوى النهائي للقدرة العقلية التي يمكن أن يصل إليها الفرد، وأن البيئة تتفاعل مع هذه الإمكانيات الوراثية لتنميتها وللوصول بها إلى مستوى معين، أن تأثير البيئة يختلف اختلافاً كبيراً تبعاً لقلقة أو كثرة المؤثرات البيئية التي تتفاعل مع الإمكانيات الوراثية، وتبعاً لطبيعة فترة النمو التي تحدث فيها الخبرة بالمؤثرات البيئية، فإذا حدثت الخبرة بالمؤثرات البيئية في فترة ملائمة من فترات النمو فإنها تحدث تأثيراً كبيراً في الذكاء.[1]

[1]بن بريكة، عبد الرحمن .*محاضرات مقياس علم النفس التربوي* .كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، مطبوعة جامعية، الجزائر، دون طبعة، دون سنة نشر، **ص ص 12–40**.

رابعا : نمو الذكاء

تنمو القدرة العقلية (الذكاء) للطفل شأنها شأن مقدرته الجسمية بتقدمه في العمر. أن نمو الذكاء يكون سريعاً في السنوات الأولى من حياة الفرد، ثم يبطأ نموه عندما يقرب من سن العشرين ويصل إلى لذروة فيما بين سن العشرين والثلاثين، ثم يأخذ في الهبوط بعد ذلك تدريجياً، ويكون الهبوط قليلاً في أول الأمر حتى يبلغ الفرد سن الأربعين ثم تزداد شدة الهبوط بعد ذلك حتى يبلغ الفرد سن الخامسة والستين.

1-نسبة الذكاء

هي حاصل قسمة العمر العقلي على العمر الزمني مضروباً في 100.

حيث العمر العقلي يشير إلى مستوى القدرة العقلية للفرد بالنسبة إلى الأفراد الآخرين في مثل سنه. والعمر العقلي هو تلك الدرجة التي يحصل عليها الفرد عن تطبيق اختبار ذكاء فردي. كما أن العمر العقلي لا يبين ما إذا كان الفرد ذكياً أم غبياً، ولكننا نستدل على ذكاء الفرد أو غبائه إذا ما قارنا بين العمر العقلي للفرد وبين عمره الزمني وهذا ما يدل عليه مفهوم نسبة الذكاء.

فالطفل الذي عمره العقلي 9 سنوات وعمره الزمني 9 سنوات تكون نسبة ذكائه كما يلي [1]:

نسبة الذكاء = العمر العقلي/العمر الزمني x 100

على اعتبار أن متوسط الذكاء هو100.

وبتطبيق المعادلة اعلاه يكون :

نسبة ذكاء 100 = طفل ذكي

نسبة ذكاء 125 = طفل ذكي جدا

نسبة ذكاء 75 = طفل يقع ذكاءه في الحد الفاصل ما بين متوسط الذكاء والتخلف العقلي

[1]توق، محي الدين؛ قطامي، يوسف؛ عدس، عبد الرحمن *أسس علم النفس التربوي* .دار الفكر، عمّان، الأردن، الطبعة 4، 2007، **ص ص 61–95**.

لذا فأن نسبة الذكاء ليست إلا وسيلة لتوضيح مركز الفرد من حيث مستوى الذكاء بالنسبة لإقرانه من الأفراد في مثل سنة.

2-توزيع الذكاء

يرى علماء النفس أن الفروق الفردية في الذكاء مثل الفروق الفردية في الطول والوزن تتوزع بين الناس توزيعاً معتدلاً، فنسب الذكاء موزعة بين الأفراد توزيعاً اعتد الياء فيكون معظم الناس متوسطي في الذكاء ويقل عدد الأفراد تدريجياً كلما ابتعدنا عن المتوسط بحيث نجد عند الطرف الأعلى من المنحنى عدداً قليلاً من الأفراد على مستوى عال جداً من الذكاء، وعند الطرف الأدنى من المنحنى عدداً قليلاً من الأفراد على مستوى ضعيف جداً من الذكاء. وفيما يلي التفسير اللفظي لمدى نسب الذكاء لدى الأفراد [1]:

- 140 فأعلى عبقري.
- 119-120 ذكي جداً.
- 110- 119 فوق المتوسط. -110
- 90 – 109 متوسط.
- 80 – 89 دون المتوسط
- 70 – 79 غبي
- اقل من 70 ضعيف العقل
- أقل من 50 أبله

[1]جروان، فتحي *تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات* .دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، 1999، **ص ص 22–54**.

خامسا: الذكاء والتحصيل

يختلف الذكاء عن التحصيل، فالذكاء استعداد كامن، بينهما التحصيل هو ما ظهر من هذا الاستعداد وتحقق، فقد نجد شخصان على نفس الدرجة من الذكاء، أي لهما نفس القدرة من الاستعداد، ولكنهما يكونان مختلفان في استغلال كل منهما من هذا الاستعداد في التحصيل، وفي نفس الوقت قد يتساوى شخصان في درجة تحصيليهما رغم اختلافهما في الاستعداد الفعلي أو الذكاء، فتساوى الأشخاص في التحصيل لا يعني تساويهما في الاستعداد. لذلك يمكن أن تعتبر الذكاء رصيدا عقلياً لتحصيل المعرفة، وهو أشمل من التحصيل، إذ لا يمكن أن يحصل الفرد أكثر مما يسمح به ذكاءه.

سادسا: القدرات العقلية التي يتميز بها الذكي

يحتوى الذكاء كقدرة عقلية عامة على عدد من القدرات العقلية الفرعية وأنواعها كثيرة منها:[1]

1. **القدرة الرياضية:** وتعد من القدرات المركبة إذ أنها تعتبر جزءاً من القدرة العملية وتظهر هذه القدرة في إجراء العمليات الأساسية، ومدى سهولة وسرعة ودقة إجراء مثل هذه العمليات، كما تبدو هذه القدرة في إدراك العلاقات بين الأرقام والاستنتاج.

2. **القدرة الميكانيكية (العملية):** وتظهر هذه القدرة في كيفية التعامل مع الآلات وكيفية تركيبها، وفكها والقدرة على إصلاحها وصيانتها، وتتكون هذه القدرة من جانبين أساسيين هما:

- المهارة الحركية والعضلية واليدوية.
- الجوانب العقلية في القدرة الميكانيكية.

3. **القدرة الميكانيكية:** وتظهر هذه القدرة في إدراك الأبعاد والمسافات بدقة وإدراك حجم الأشكال وعمقها وطولها وشكلها وارتفاعها.

[1] الحيلة، محمد *أساليب تدريس التربية المهنية* .دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، 1998، **ص ص 77–110**.

4. **القدرة على التذكر**: وتعني القدرة على التذكر المباشر للجمل والفقرات والأشكال والألفاظ والأعداد وقد يكون التذكر لفظي أو غير لفظي.

5. **القدرة على الاستدلال**: وتبدو في قدرة الفرد على إيجاد علاقة وعامل ربط بين العلاقات والأشياء، بين الأسباب والنتائج.

6. **القدرة على الإدراك**: وتبدو في سرعة إدراك العقل للتفاصيل والأجزاء المختلفة وتحتوي هذه القدرة على سرعة المقارنة بين الأشياء والأشكال والقدرة على تصنيف الكلمات وترتيب الجمل.

سابعا : المكونات الشخصية التي يظهر بها الذكاء

هناك بعض المكونات الشخصية التي يظهر بها الذكاء من أهمها:[1]

1. حدة الفهم وسرعته ودقته وصوابه.

2. القدرة على التعلم من سائر جوانب الحياة.

3. القدرة على معالجة المواقف الجديدة التي تتعرض لها الشخصية بمهارة ونجاح.

4. القدرة على إدراك العلاقات المجردة بين الأشياء أو الموضوعات أو الظروف المختلفة.

5. القدرة على التعامل مع الرموز والمجردات.

6. القدرة على الاستفادة من الخبرات الجانبية أي القدرة على التعلم من الخبرة في مواجهة المواقف والظروف والمشكلات القائمة والتعايش معها.

7. القدرة على إنجاز أعمال وواجبات تتميز بالصعوبة وتحتاج للانتباه والتركيز.

8. القدرة على الإبداع والابتكار والأصالة عند الممارسة.

[1] راجح، أحمد عزت *أصول علم النفس* .دار المعارف، القاهرة، مصر، 1995، **ص ص 15–39**.

ثامنا: نظريات الذكاء

يرى بعض علماء النفس أن الذكاء مفهوم لا يشير إلى قدرة عقلية واحدة، وإنما يشير إلى عدة قدرات عقلية مختلفة لذلك يذهبون إلى أنه لا يوجد نوع واحد من الذكاء بل توجد أنواع كثيرة من الذكاء، وقد دفع ذلك بعض علماء النفس إلى الاهتمام بدراسة طبيعة تكوين الذكاء ومحاولة معرفة القدرات الأساسية المختلفة التي يتكون منها الذكاء. لذا ظهرت نتيجة لذلك عدة نظريات من أشهرها نظرية "سيبرمان" ونظرية ثرستون " ونظرية "جاردنر" التي تعد من أحدث نظريات الذكاء.

أ–نظرية سيبرمان (نظرية العاملين)

يعد سيبرمان أول من توصل إلى تحليل إحصائي للذكاء، وتبين نظريته أن كل مظاهر النشاط العقلي يدخل فيها عنصر أساسي واحد يشترك فيها ويعرف بالعامل العام. بالإضافة إلى ذلك العامل العام فأن كل مظهر من مظاهر النشاط العقلي يتضمن عوامل فرعية، وهذه العوامل كثيرة العدد، ويخصص كل عامل منها في مظهر من مظاهر النشاط التي يقوم بها الفرد، ولا يمكن أن يشترك مظهران من مظاهر النشاط العقلي في عامل نوعي واحد. [1]

ويرى سيبرمان أن الفروق الفردية في الذكاء إنما ترجع إلى مقدار ما لدى الأفراد من العامل العام الذي يمكن اعتباره الطاقة العقلية العامة للفرد، كما أقترح أن العوامل النوعية تكون بمثابة الآلات التي تؤثر في هذه الطاقة أو الأنماط العصبية النوعية المتضمنة في كل نشاط عقلي.

بالإضافة إلى العامل العام، والعوامل النوعية، يبين أن قد يوجد نوع أخر من العوامل تشترك فيه مجموعة من مظاهر النشاط العقلي، ولكن لا يدخل فيها جميعاً أطلق عليها اسم العوامل الطائفية، ورأى أن الأفراد لا يختلفون في قوة العامل العام، وبالتالي في مقدار ذكائهم فحسب، ويرى أن العامل العام فطري غير مكتسب ولا يتأثر بالبيئة أو العوامل الخاصة، فلها أساس من الاستعدادات الفطرية ولكنها قابلة للتنمية بالتعلم والتدريب.

[1] الزغلول، عماد عبد الرحيم *.مبادئ علم النفس التربوي* .دار المسيرة، عمّان، الأردن، الطبعة 6، 2015، **ص ص 50–88**.

ولكي يكون لديهم أيضاً أنواع ومقادير مختلفة من العوامل النوعية، فقد نجد فردين في نفس المستوى العقلي العام، ولكن تختلف مواهبها ونواحي الضعف عندهم إلى حد كبير.

ب–نظرية ثرستون (العوامل المتعددة المنفصلة)

جاءت نظرية ثرستون رداً على نظرية سيبرمان، ففي رأي سيبرمان يمكن تحليل كل نشاط عقلي إلى عاملين:

عامل عام يظهر في النشاط العقلي وفي جميع الأنشطة العقلية الأخرى.

عامل خاص بهذا النشاط العقلي بالذات ولا يظهر في غيره من الأنشطة العقلية الأخرى.

ويرى ثرستون أنه يمكن رد النواحي المختلفة للنشاط العقلي إلى عدد من العوامل التي تدخل في كثير من مظاهر السلوك الإنساني. فالذكاء من وجهة نظر ثرستون يتكون من تسع قدرات عقلية أولية هي[1]:

1. القدرة على الطلاقة اللفظية.
2. القدرة المكانية أو البصرية.
3. قدرة السرعة الإدراكية.
4. سرعة إدراك المتشابهات بين الاشكال.
5. القدرة الاستقرائية.
6. القدرة الاستنباطية.
7. القدرة اللغوية.
8. القدرة العددية.

[1]سليمان، عبد الواحد؛ يوسف، إبراهيم .*المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية* .مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، الطبعة 1، 2010، **ص ص 101–145**.

9. القدرة على تحديد حلول للمشكلات.

وقد توصل ثرستون إلى هذه القدرات في خلال استخدامه منهج التحليل العاملي.

ج–نظرية الذكاءات المتعددة

تعد نظرية الذكاءات المتعددة للعالم "جاردنر" نموذج معرفي يهدف إلى كيفية استخدام الأفراد لذكاءاتهم بطرق غير تقليدية، وتفترض أن لكل فرد قدرات في الذكاءات المتعددة وبالتالي فأن الذكاءات تعمل معاً إذ يبدو بعض الأفراد يملكون مستويات عالية جداً من التوظيف في بعض أو معظم الذكاءات المتعددة، ويبدو البعض الأخر لديهم نقص شديد في كل أو بعض هذه الذكاءات، ويقع معظمها بين هاتين النقطتين، حيث نكون متقدمين جداً في بعض الذكاءات ومتواضعين في المستويات في بعضها الأخر، ومتأخرين نسبياً في الباقي. وفيما يلي عرض مفصل لهذه النظرية لانها أحدث النظريات التي فسرت الذكاء

تاسعا : المسلمات العلمية لنظرية الذكاءات المتعددة.

استندت نظرية الذكاءات المتعددة على ثلاث مسلمات هي:[1]

- يتضمن المخ أنظمة منفصلة من القدرات التكيفية المختلفة أطلق عليها العالم "جاردنر" ذكاءات إذ يوجد حتى الآن تسعة من الذكاءات على الأقل، ولكل ذكاء منها ينمو بمعدل مختلف داخل كل واحد منا، وأن كل فرد يولد ولديه هذه الذكاءات، ولكن بدرجات متفاوتة من فرد لأخر، إذ ليس من الضروري أن يكون الفرد متفوق ولديه قدرات عالية في كل الذكاءات، ولكن يمكن أن يكون لديه ذكاء عالي في كل الذكاءات، أو بعض هذه الذكاءات، وتكون منخفضة في ذكاءات أخرى.
- ترتبط الذكاءات المتعددة ببعضها البعض وتتفاعل دائماً مع بعضها البعض، كما تعتمد على بعضها البعض أحياناً عندما تدعو الحاجة إلى ذلك ولا يمكن الفصل بينهما مثال على ذلك عندما يلعب

[1] عبد المجيد، سيد أحمد؛ الشربيني، أحمد زكرياء .*الطفولة: الأسس النفسية والاجتماعية* .دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، الطبعة 1، 1998، **ص ص 60–92.**

الطفل كرة القدم فأنه يحتاج لذكاء حركي (يجري ، يمسك) وذكاء مكاني ليحدد مكانة في الملعب وذكاء لغوي واجتماعي ليناقش نقطة خلاف أثناء اللعب.

- كل فرد يمتلك عدة ذكاءات أساسية ويرى أن المستويات الفردية للكفاءة في كل واحد من هذه الذكاءات يتوقف على كل من القدرة الطبيعية البيولوجية وثقافة المجتمع الذي يعيش فيه وأساليب تربية الفرد.

- أن كل فرد يمتلك القدرة على تنمية كل الذكاءات المتعددة لمستوى معقول من الأداء إذا ما توفر له التشجيع الملائم، والحوافز، والتوجيه وأساليب التدريس المناسب.

عاشرا: أنواع الذكاءات المتعددة

حدد جاردنر العديد من أنواع الذكاءات المتعددة هي:[1]

أ–الذكاء اللغوي: هو القدرة على تعلم اللغة والقدرة على التعبير اللفظي عن المشاعر، كما يتضمن هذا الذكاء القدرة على تناول اللغة ومعانيها واصواتها ومعالجتها والقدرة على استخدام الكلمات بكفاءة شفهيا كما هو الحال عند الخطيب والقاضي أو تحريرياً كما هو الحال عند الشاعر، وكاتب المسرحية، والمحرر الصحفي.

ومن خصائص الفرد الذي يتمتع بالذكاء اللغوي فيما يلي [2]:

1. يعرض افكاره بسهولة ولباقة.

2. لديه مفردات لغوية جيدة مقارنة بمن في مثل عمره.

3. يستمتع بالعاب الكلام كالكلمات المتقاطعة وتكوين الجمل.

[1] جامل، عبد الرحمن؛ أبو زيد، عبد الباقي؛ شبر، خليل إبراهيم وآخرون *أساسيات التدريس* .دار المناهج للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، 2006، **ص ص 35–70**.

[2] عبد السلام، مصطفى عبد السالم *أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم* .دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، مصر، 2007، **ص ص 44–83**.

4. يتحدث بسهولة ويوضح افكاره عن طريق الكتابة والكلام.

5. يحب ان يحكي القصص.

6. يشارك بفعالية في المحادثات والمناقشات.

7. لديه ذاكرة جيدة للأسماء والاماكن والتواريخ.

ب–الذكاء المنطقي الرياضي: القدرة على استخدام الأرقام بكفاءة ويسهل على صاحب هذا الذكاء ملاحظة العلاقات سواء اللفظية او الرقمية، كما يسهل عليه تصنيف الاشياء والافكار في فئات او مجموعات ويتميز بالقدرة على التوقع والتنبؤ في ضوء معطيات محددة ويستنتج العمليات ويضع الفروض ويختبرها بأسلوب علمي كما هو الحال عند علماء الرياضيات، الإحصائيين، وأن يستدلوا استدلالاً جيداً كما هو الحال عند العالم، ومبرمج الكمبيوتر أو عالم المنطق.

ومن خصائص الفرد الذي يتمتع بالذكاء المنطقي الرياضي ما يلي[1] :

1. يحل المسائل الرياضية عقليا وبسهولة.

2. لديه اهتمام كبير بالرياضيات.

3. يحب الرسم البياني والاشكال التوضيحية وتنظيم المعلومات على اسس مختلفة.

4. يفهم الافكار المجردة.

5. يفهم السبب والنتيجة والفعل ورد الفعل.

6. يستمتع بالعمليات الاحصائية والارقام.

7. ماهر في لعبة الشطرنج.

[1]العبيدي، محمد جاسم .*علم النفس التربوي وتطبيقاته* .دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، الطبعة 2، 2009، **ص ص 55–89**.

8. يحب العمل على الكمبيوتر.

ت–الذكاء المكاني: القدرة على إدراك العالم البصري المكاني بدقة وتتضمن القدرة على التصور البصري وتمثل الأفكار ذات الطبيعة البصرية أو المكانية. ويعد الشخص الذي يتصف بالذكاء المكاني شخص له احساس جيد بالاتجاه والقدرة على الحركة والتعامل الجيد في العالم المحيط به، كما له القدرة على تقديم الافكار المكانية بشكل تصوري. كما هو الحال عند الصياد والمهندس المعماري، ومصمم الديكورات.

ومن خصائص الفرد الذي يتمتع بالذكاء المكاني ما يلي [1]:

1. يرسم رسومات بيانية دقيقة.

2. يستمتع بألعاب المتاهات.

3. يحب عمل النماذج والرسوم والاشكال ثلاثية الابعاد.

4. يحب عمل خرائط توضيحية للاماكن.

ث–الذكاء الطبيعي: القدرة على تميز الكائنات الحية (نباتات، حيوانات) إضافة إلى الحساسية للمظاهر الأخرى في عالم الطبيعة (السحب الصخور). كما هو الحال عند علماء الطبيعة.

ومن خصائص الفرد الذي يتمتع بالذكاء الطبيعي ما يلي :

1. لديه احساس بالطبيعة.

2. مشاهد جيد لما يحدث حوله.

3. قراءة كتب او مجلات توضح خصائص الطبيعة.

4. يحب زيارة حديقة الحيوان او المحميات الطبيعية.

[1] لاونة، شفيق فالح؛ الجراح، عبد الناصر ذياب؛ أبو العتوم، عدنان يوسف؛ غزال، معاوية محمود .*علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق* .دار المسيرة، عمّان، الأردن، الطبعة 9، 2018، **ص ص 73–120**.

5. يحب جمع الازهار او الحشرات او اوراق النباتات.

6. يحب التحدث عن الحيوانات والاماكن الطبيعية.

ج–الذكاء الاجتماعي: القدرة على إدراك أمزجة الآخرين ومقاصدهم ودوافعهم ومشاعرهم، والتميز بينها، كما هو الحال لدى المعالج النفسي ورجل المبيعات.

ومن خصائص الفرد الذي يتمتع بالذكاء الاجتماعي ما يلي [1]:

1. لديه قدرة قيادية ويستطيع التحكم في اراء وافعال الاخرين.

2. يحب العمل والتعلم مع الاخرين.

3. يشكل علاقات وصداقات بسهولة.

4. يتفاعل براحة وثقة مع الاخرين.

5. يستطيع تنظيم او تحريك الاخرين وحثهم للعمل.

6. يحب المشاركة في الحفلات والنشاطات الاجتماعية.

ح–الذكاء الشخصي الداخلي: هو معرفة الذات، والقدرة على التصرف توافقياً على أساس تلك المعرفة، وهذا الذكاء يتضمن أن يكون لدى الفرد صورة دقيقة (عن نواحي قوته وحدوده) والوعي بأمزجته الداخلية ومقاصده ودوافعه وحالاته المزاجية ورغباته والقدرة على تأديب الذات وفهمها وتقديرها.

ومن خصائص الفرد الذي يتمتع بالذكاء الشخصي الداخلي ما يلي[2] :

1. لديه احساس قوي بالنفس.

[1] عدس، عبد الرحمن وآخرون .*علم النفس التربوي* .منشورات جامعة القدس المفتوحة، القدس، فلسطين، الطبعة 1، 1993، **ص ص 28–60**.
[2] العياصرة، وليد رفيق .*التعليم والتعلم وعلم النفس التربوي* .دار أسامة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، الطبعة 1، 2011، **ص ص 66–98**.

2. يدرك قوته وحدوده الشخصية بوضوح وبموضوعية.

3. يحدد ويوجه مشاعره بدقة.

4. لديه عزيمة قوية.

5. يقتنع بأفكاره ولا يخضع للضغوط الخارجية.

6. يتأقلم مع الظروف والمتغيرات المختلفة.

خ–الذكاء الجسمي: هو الخبرة والكفاءة في استخدام الفرد لجسمه ككل للتعبير عن الأفكار والمشاعر. ويتضمن هذا الذكاء مهارات جسمية مثل التآزر والتوازن في المهارة والقوة والمرونة والسرعة كما هو الحال عند الممثل والرياضي والراقص، وسهولة استخدام اليدين في تشكيل الأشياء كما يبدو في أداء النحات أو الميكانيكي.

ومن خصائص الفرد الذي يتمتع بالذكاء الجسمي ما يلي[1] :

1. يتحكم في توازن جسده بسهولة ومرونة.

2. يطور مهاراته الجسدية والبدنية بسرعة وسهولة.

3. يتميز في الرياضة والالعاب الجسدية والبدنية.

4. له القدرة على التعبير عن الاغاني بحركات جسمية.

5. له القدرة على اداء مشاهد من بعض المسرحيات والافلام.

د–الذكاء الموسيقى: هو القدرة على إدراك الصيغ الموسيقية. كما له القدرة على الفهم والادراك والتمييز لطبقات الصوت والايقاع ودرجة النغمة والقدرة على تقديم الموسيقى عن طريق استخدام الآلات أو

[1]القضاة، محمد فرحان؛ الترتوري، محمد عوض .*أساسيات علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق* .دار حامد للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، 2006، **ص ص 90–130**.

الاصوات، ويتضمن الاستماع الفعال والقدرة على التلحين والتأليف الموسيقي والغناء واداء الاعمال الموسيقية والحس للإيقاع الموسيقي كما هو الحال عند الموسيقى أو المؤلف الموسيقي أو الملحن، ويضم هذا الذكاء الحساسية للإيقاع، النغمة، والطبقة واللحن.

ومن خصائص الفرد الذي يتمتع بالذكاء الموسيقي ما يلي[1] :

1. يتذكر الالحان ويرددها.

2. يعزف على آلة موسيقية معينة أو لديه صوت عذب للغناء.

3. يظهر اهتماما قويا بالموسيقى.

4. له احساس قوي للحن والايقاع.

5. يعمل على تنمية قدراته الصوتية.

6. يكتب أو يلحن أو يوزع الحانه الموسيقية.

ذ–الذكاء الانفعالي: هو القدرة على تقييم الانفعالات والاستجابة لها والتمكن من التفكير الدقيق فيها، وفهم الانفعالات والمعرفة الانفعالية، والقدرة على توظيف الانفعالات واستخدامها لإثارة دافعية الذات للتخطيط وانجاز الاهداف.

ومن خصائص الفرد الذي يتمتع بالذكاء الانفعالي ما يلي : [2]

1. له القدرة على التعبير الدقيق عن الانفعالات.

2. له القدرة على التمييز الدقيق بين الانفعالات المختلفة.

3. له القدرة على معرفة انفعالات الاخرين من خلال سلوكهم وأحاديثهم والمظهر الخارجي.

[1] مجدي، عزيز إبراهيم .*استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم* .مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، 2004، **ص ص 40–76**.
[2] محمود، إبراهيم وجيه .*التعلم: أسسه ونظرياته وتطبيقاته* .دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2005، **ص ص 58–101**.

4. له القدرة على معرفة الانفعالات الذاتية المرتبطة بالحالة الجسمية وبالمشاعر والتفكير.

5. له القدرة على تسمية الانفعالات وتصنيفها.

6. له القدرة على فهم الانفعالات المركبة.

ف–الذكاء الوجودي: هو الحساسية تجاه العمق في الأسئلة المرتبطة بالوجود الإنساني، مثل معنى الحياة، ولماذا نموت ولماذا خلقنا، ويهتم هذا النوع من الذكاء بالتركيز على الدين والعقيدة والاسترخاء والتأمل.

ومن خصائص الفرد الذي يتمتع بالذكاء الوجودي ما يلي [1]:

1. عمل تأملات حول الوجود والطبيعة.

2. دراسة بعض القصص الاسطورية.

3. التعلم عن انواع الديانات المختلفة.

4. لديه اهتمام بالأسئلة الفلسفية.

احدى عشر: مبادئ وأسس نظرية الذكاءات المتعددة

توصل جاردنر إلى أن نظرية الذكاءات المتعددة تقوم على مجموعة من المبادئ والأسس الأتية:[2]

1. الذكاء غير المفرد: فهو ذكاءات متعددة ومتنوعة وخاضعة للنمو والتنمية والتغير.

2. كل شخص لديه خليط مزيد لمجموعة ذكاءات نشيطة ومتنوعة.

3. تختلف الذكاءات في النمو كلها داخل الفرد الواحد، أو بين الأفراد، وبعضهم البعض.

4. يمكن أن يتم التعرف على الذكاءات المتعددة وقياسها وتحديدها.

[1] نشواتي، عبد المجيد .*علم النفس التربوي* .مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، الطبعة 9، 1998، **ص ص 70–115**.
[2] الوقفي، راضي .*مقدمة في علم النفس* .دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، الطبعة 3، 2003، **ص ص 19–47**.

5. يجب منح كل شخص الفرصة لكي يمكن التعرف على ذكاءاته المتعددة، وتنمية هذه الذكاءات.

6. استعمال أحد أنواع الذكاءات المتعددة يمكن أن يسهم في تنمية وتطوير نوع أخر من أنواع هذه الذكاءات المتعددة.

7. يمكن قياس وتقييم القدرات العقلية المعرفية التي تقف وراء كل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة، وكذلك قياس الشخصية وقياس المهارات والقدرات الفرعية الخاصة بكل نوع من أنواع هذه الذكاءات.

اثنى عشر: أوجه الاختلاف بين وجهة النظرة التقليدية للذكاء ووجهة نظر نظرية الذكاءات المتعددة:

هناك العديد من أوجه الاختلاف بين وجهة نظر النظريات التقليدية ووجهة نظر نظرية الذكاءات المتعددة حول مفهوم الذكاء. وفيما يلي عرض ملخص لأهم هذه الاختلافات:

- ترى النظريات التقليدية للذكاء أن الذكاء يمكن قياسه من خلال اختبارات الأسئلة والأجوبة القصيرة مثل مقياس ستانفورد – بينه ومقياس وكسلر أما نظرية الذكاءات المتعددة فترى أن تقيم الذكاءات المتعددة للأفراد يأتي من خلال أنماط ونماذج التعلم وأنماط ونماذج حل المشكلات، ولا تستخدم اختبارات الأسئلة القصيرة والإجابات القصيرة.

- ترى وجهة النظر التقليدية بأن الإنسان يولد ولديه كمية من الذكاء تلازمه طيلة حياته.أما وجهة نظر نظرية الذكاءات المتعددة فترى أن الإنسان لديه كل أنواع الذكاءات ولكن كل إنسان لديه بروفيل أو مجموعة فريدة تعبر عنه.

- ترى وجهة النظر التقليدية بأن الذكاء لا يتغير عبر سنوات الحياة لكن أصحاب نظرية الذكاءات المتعددة ترى أنه يمكن تحسين وتنمية كل الذكاءات، وهناك بعض الأشخاص يكونون متميزين في نوع واحد من أنواع الذكاءات عن الآخرين من إقرانه.

خاتمة

وفي ختام هذا العمل، يمكن القول إن علم النفس التربوي يُعد من العلوم الأساسية التي أسهمت بشكل كبير في فهم العملية التعليمية وتفسير سلوك المتعلم والمعلم داخل المواقف التربوية المختلفة. إذ مكّن هذا العلم من الإحاطة بطبيعة التعلم ومراحله وأنواعه، والتعرف على العوامل المؤثرة فيه، كما ساعد على توظيف نظريات التعلم في تحسين أساليب التدريس وجعلها أكثر فعالية.

وقد أبرزت المحاور المدروسة أهمية تعلّم المفاهيم ودافعية التعلم ودورهما في تحقيق تعلم ذي معنى وتنمية القدرات العقلية والمعرفية لدى المتعلمين، إضافة إلى دور المعلم الناجح في توجيه العملية التعليمية وتحقيق أهدافها.

وعليه، فإن الاعتماد على مبادئ علم النفس التربوي وتطبيقها في المجال التعليمي يسهم في الارتقاء بالمستوى التعليمي، وتحقيق التوازن النفسي والمعرفي للمتعلم، وبناء جيل قادر على التعلم المستمر ومواجهة متطلبات العصر.

قائمة المراجع و المصادر

أولا : المراجع العربية

1-كتب في علم النفس التربوي

- أبا ميلود بن موسى، الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، الجزائر، دار الهدى، 2017.
- أبو الخير محمد، علم النفس التربوي: التعلم وعملياته ومخرجاته، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 2016.
- أبو جادو صالح محمد، علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2007.
- أبو جادو، صالح محمد .علم النفس التربوي .دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، الطبعة 11، 2016.
- أبو حويج مروان، علم النفس المعرفي، دار المسيرة، عمّان، 2004.
- أحمد عزت راجح، أصول علم النفس، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2004.
- الأزيرجاوي، فاضل محسن .أسس علم النفس التربوي .دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل، العراق، 1991.
- بلقاسم يخلف، اللغة العربية وآدابها، جامعة التكوين المتواصل، الجزائر، 2010.
- بن يوسف محمد، الدافعية للتعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات التربوية، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 2007.
- توق محي الدين وآخرون، علم النفس التربوي، دار المسيرة، عمّان، 2002.
- توق، محي الدين؛ قطامي، يوسف؛ عدس، عبد الرحمن .أسس علم النفس التربوي .دار الفكر، عمّان، الأردن، الطبعة 4، 2007.
- جامل، عبد الرحمن؛ أبو زيد، عبد الباقي؛ شبر، خليل إبراهيم وآخرون .أساسيات التدريس .دار المناهج للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، 2006.
- جروان، فتحي .تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات .دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، 1999.
- حسن شحاتة، علم النفس التربوي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2012.
- حنان عبد العناني، علم النفس التربوي.
- الحيلة، محمد .أساليب تدريس التربية المهنية .دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، 1998.

- خير الدين هني، تقنيات التدريس، الجزائر، 1999.
- دافيدوف، لندا ل .مدخل علم النفس، ترجمة: سيد الطواب وآخرون. الدار الدولية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، الطبعة 4، 1983.
- راجح، أحمد عزت .أصول علم النفس .دار المعارف، القاهرة، مصر، 1995.
- الزغلول، عماد عبد الرحيم .مبادئ علم النفس التربوي .دار المسيرة، عمّان، الأردن، الطبعة 6، 2015.
- زهران حامد عبد السلام، علم النفس النمو: الطفولة والمراهقة، دار عالم الكتب، القاهرة، 2005.
- سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلم والتعليم: الأسس النظرية والتطبيقية.
- عامود، بدر الدين .علم النفس في القرن العشرين، الجزء الأول. منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، 2001.
- عباد قندوز فوزية، التعلم بين الطفولة والمراهقة وعلاقته بنظام الامتحانات وبناء المناهج الدراسية، دار هومة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2011.
- عبد الرحمن عدس، يوسف قطامي، مدخل إلى علم النفس التربوي، دار الفكر، عمّان، 2002.
- عبد الرحمن عيسوي، علم النفس التربوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- عبد السلام، مصطفى عبد السالم .أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم .دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، مصر، 2007.
- عبد الكريم غريب، التربية والتعليم: المفاهيم والأسس، دار الخطابي، المغرب، 2001.
- عبد اللطيف خليفة، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، دار غريب، القاهرة، 2007.
- عبد المجيد، سيد أحمد؛ الشربيني، أحمد زكرياء .الطفولة: الأسس النفسية والاجتماعية .دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، الطبعة 1، 1998.
- العبيدي، محمد جاسم .علم النفس التربوي وتطبيقاته .دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، الطبعة 2، 2009.
- عدس، عبد الرحمن وآخرون .علم النفس التربوي .منشورات جامعة القدس المفتوحة، القدس، فلسطين، الطبعة 1، 1993.
- العرفاوي محمد، الدافعية والإنجاز الأكاديمي، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 2009.

- عطوي، جودت عزت .الإدارة المدرسية الحديثة (مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العلمية .(دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، 2010.
- عماد عبد الرحمن الوافي، مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، 2012.
- العياصرة، وليد رفيق .التعليم والتعلم وعلم النفس التربوي .دار أسامة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، الطبعة 1، 2011.
- الفلفلي، هناء حسين .علم النفس التربوي .دار كنوز المعرفة، عمّان، الأردن، 2012.
- القضاة، محمد فرحان؛ الترتوري، محمد عوض .أساسيات علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق .دار حامد للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، 2006.
- قمزاوي، صالح كرامة .التدريس الفعال .كلية التربية، المكلا، 2011.
- لاونة، شفيق فالح؛ الجراح، عبد الناصر ذياب؛ أبو العتوم، عدنان يوسف؛ غزال، معاوية محمود .علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق .دار المسيرة، عمّان، الأردن، الطبعة 9، 2018.
- مجدي، عزيز إبراهيم .استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم .مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، 2004.
- محمد السيد عبد الرحمن، مدخل إلى علم النفس التربوي، دار الفكر العربي، القاهرة، 2010.
- محمد بوعلاق، الهدف الإجرائي تميزه وصياغته، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، 1999.
- محمود بن يحي زكريا، وحناش فضيلة، بناء المفاهيم (المقاربة المفاهيمية(، مركز التربية الوطنية، الجزائر، 2008.
- محمود، إبراهيم وجيه .التعلم: أسسه ونظرياته وتطبيقاته .دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2005.
- مصطفى فهمي، الصحة النفسية في المدرسة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1998.
- مصطفى ناصف، نظريات التعلم، الكويت، 1983.
- نشواتي، عبد المجيد .علم النفس التربوي .مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، الطبعة 9، 1998.
- الوقفي، راضي .مقدمة في علم النفس .دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، الطبعة 3، 2003.

2-المقالات العلمية

- الحرباوي، خولة مصطفى. أنماط التفاعل الصفي لمعلمي ومعلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية وأثرها في إكساب تلاميذهم مهارات الحس العددي .**مجلة التربية والعلم**، المجلد 21، 2022.
- العشي، نوال .**إدارة التعلم الصفي** .دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمّان، 2022.
- مجلة الذاكرة، *مخبر التراث اللغوي والأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري*، العدد الثامن، يناير 2017.
- شاكر عبد الرحمان، *مجلة المعيار*، "التطبيقات التربوية لنظرية التعلم"، العدد الثالث عشر، المركز الجامعي تيسمسيلت، الجزائر، جوان 2016.

3-المذكرات الجامعية

- سوفي، نعيمة. الاستراتيجيات المعتمدة من طرف الأستاذ داخل الصف ودورها في تنمية القدرة على التحكم في حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ الطور المتوسط .**مذكرة ماجستير في علم النفس المدرسي**، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، 2011.
- بوصلب، عبد الحكيم .**إدارة الصف التعليمي وتقنيات التنشيط داخل المجموعات** .كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة سطيف، الجزائر، 2021.
- بن بريكة، عبد الرحمن .**محاضرات مقياس علم النفس التربوي** .مطبوعة جامعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، دون سنة نشر.

4-المصادر الإلكترونية

- عمادة ضمان الجودة والتعليم الأكاديمي .**استراتيجيات التعليم والتعلم** .جامعة الملك عبد العزيز. موقع إلكتروني sa3dchph.yoo7.com :تاريخ الاطلاع: 2017/07/12.

5-كتب في التربية والفلسفة والتعليم

- إيمانويل كانط، *التربية*، ترجمة محمد يوسف نجم، دار النهضة العربية، بيروت، 1981.
- هيربرت سبنسر، *التربية: العقلية والأخلاقية والجسمية*، دار الفكر، القاهرة، 1978.
- جون ديوي، *الديمقراطية والتربية*، ترجمة محمد بدران، دار الفكر العربي، القاهرة، 1980.

6-كتب في المفاهيم والقواميس

1. لسان العرب، *كتاب الميم*)مادة "فهم")، دار صادر، بيروت، ط3، 1444هـ.
2. موسوعة التربية الخاصة، *مفاهيم ومصطلحات تربوية*، الجزء الأول، دار المسيرة، عمّان، 2005.

7-آيات/وثائق دينية

1. القرآن الكريم، سورة العلق، الآية 5.
2. القرآن الكريم، سورة البقرة، الآية 31.

ثانيا : المراجع الأجنبية

- Glover, J. & Ronning, R., *Educational Psychology*, Harper & Row, New York, 1987.
- Dash, M., *Educational Psychology*, Atlantic Publishers, New Delhi, 1988.
- Wittrock, M., *Educational Psychology*, Macmillan, New York, 1992.
- Gage, N. & Berliner, D., *Educational Psychology*, Houghton Mifflin, Boston, 1998.
- Elliot, S. et al., *Educational Psychology*, McGraw-Hill, New York, 2000.
- Bruner, J., *The Culture of Education*, Harvard University Press, 1996.
- Ball, S., *Educational Psychology*, Prentice Hall, New York, 1971.
- Ausubel, D., *Educational Psychology: A Cognitive View*, Holt, Rinehart & Winston, New York, 1968.
- Ausubel, D. P., *Educational Psychology: A Cognitive View*, 2nd Edition, Holt, Rinehart & Winston, New York, 1968.

- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Jejeed, H., *Educational Psychology: A Cognitive View*, 3rd Edition, Boston, 1978.
- Novak, J. D., *Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations*, Routledge, 2010.
- Novak, J. D., & Gowin, D. B., *Learning How to Learn*, Cambridge University Press, 1984.
- Wandersee, J. H., *Concept Mapping and the Cartography of Cognition*, Journal of Research in Science, 1990.
- Woolfolk, A., *Educational Psychology*, 12th ed., Pearson Education, Boston, 2014.
- Santrock, J. W., *Educational Psychology*, McGraw-Hill, New York, 2011.
- Beller, E., & Snowman, J., *Psychology Applied to Teaching*, Houghton Mifflin Company, 1993.
- Brophy, Jere, *Motivation and Classroom Learning*, Macmillan Publishing Company, 1987.
- Viau, Roland, *La motivation en contexte scolaire*, De Boeck Université, 1997.
- Tardif, Jacques, *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*, Les Éditions Logiques, 1992.
- Zimmerman, Barry J., *Self-Regulated Learning and Academic Achievement*, Springer-Verlag, 1990.

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T., *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*, Allyn & Bacon, 1995.
- Atkinson, J. W., *Motivational Determinants of Risk-Taking Behavior*, Psychological Review,2016.
- Ebbinghaus, H., *Memory: A Contribution to Experimental Psychology*, Dover Publications, 1885.
- Baddeley, A. & Hitch, G., *Working Memory*, Psychology of Learning and Motivation, Academic Press,2013.
- Anderson, J. R., *Cognitive Psychology and Its Implications*, Worth Publishers, 2015.
- Sternberg, R. J., *Cognitive Psychology*, Wadsworth, 2012.
- Moskowitz, G. B., *Social Cognition: Understanding Self and Others*, Guilford Press, 2005.
- Beck, A. T., *Cognitive Therapy and the Emotional Disorders*, Penguin Books, 2012.
- Thorndike, E., *The Principles of Teaching Based on Psychology*, Teachers College,2012.
- Pavlov, I., *Conditioned Reflexes*, Oxford University Press,2012.
- Locke, J., *An Essay Concerning Human Understanding*, 1690.