جامعة بجاية

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

عنوان المذكرة:

أثر علم النفس التربوي في إنجاح العملية التعليمية التعلمية في الطور الإبتدائي بعض المؤسّسات التّربوية لمنطقة بجاية -أنموذجاً-

مذكرة مقدّمة لاستكمال شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص: علوم اللسان.

إعدادالطالب:

بن مسعود عبد الوهاب.

إشراف الأستاذة:

الدكتورة خيرة قصري.

السنة الجامعية: 2015/2014

بسم الله الرّحمن الرّحيم

الإهداء

إلى الذّين واكبوا ساعات بحثي والدّقائق بعيون متألّقة
بالأمل والرّجاء بأفئدة فيّاضة بالحبّ والحنان تلاحق
أشرعة سفينتي وهي تمخر عباب اليمّ نحو عذاب المناهل.
أقدم عملي هذا إلى أستاذتي المشرفة عربون وفاء...
إلى والديّ أعزّ وأطال الله في عمرهما...
إلى إخوتي وأهلي وأحبابي
وأساتذتي أبقاهم الله سندا لي.

و أخلص شكري وإهدائي لخليل قلبي "**مناد**" الذي عشت معه لحظات لا تقدر بثمن
هو أحبّ النّاس إليّ وأقربهم مودّة وعزّة.

كالبحر يمطره الغمام وما ل فضل عليه لأنه من مائه
نحن للناس سراج ساطع وترام يتقى منه الشرار
كل شيء مصيره لزوال غير ربي وصالح الأعمال

وأن لي في جليل عطفكم ورقيق حاشيتكم ما يشجعني على
أن أتقدّم بالقليل فيكون بين أيديكم عظيما وجليلا.

بسم الله الرّحمن الرّحيم

«وإنّ ليس للإنسان إلاّ ما سعى وإنّ سعيه يرى ثمّ يجزاه الجزاء الأوفى»

صدق الله العظيم.

والله ولي التّوفيق.

الشّكر

أوّلاً أشكر الله المولى القدير الذي منحني القوّة و وفقني لإتمام

هذا البحث.

و أتقدّم بجزيل شكري وتقديري إلى أستاذتي المشرفة الدكتورة

خيرة قصري،

و أشكر أستاذي المحترم نور الدّين خيّار على ما أسدّه لي من مساعدة

طيلة فترة دراستي.

كما أتقدّم بعظيم شكري إلى والدتي الفاضلة أطال الله في عمرها.

وفي الأخير أتقدّم بأسمى معاني الشّكر إلى أفضل صديق وفيّ لي

والّذي أنار لي الدرب

أخلص له تشكّراتي...

مقدّمة

مقدّمة:

يعتبر التعلم عملية أساسيّة في الحياة، وفي الواقع نتعلّم من البيئة التي نعيش فيها أموراً كثيرة، فكل إنسان يتعلم ومن خلال ذلك تنمو أنماط السلوك التي يمارسها، وكل مظاهر النّشاط البشري تعبر عن عمليّة التعلم وراءها، فالطفل في ظاهرة نموّه يخضع لتعلّم مستمرّ من بيئته الخارجية؛ كأن يتعلم أن ينادي أمّه عن طريق الصّياح، ويتعلّم التمييز بين الموضوعات الخارجيّة وحالما تنمو أطرافه يتعلّم كيفية القبض على الأشياء وتركها، ويتعلّم المشي وكذا يتعلم اللّغة وأساليب مخاطبة النّاس وآداب المائدة واحترام الكبير وما إلى ذلك...

فبغية العيش نتعلّم إذ دون عمليّة التعلّم تصعب الحياة ويفقد المجتمع تحضره. تصوّر أنّ فرداً نما وكبر دون أن يتعلّم شيئاً من العالم الخارجيّ وليس لديه إلاّ سلوكه الفطري ولاشك أنّه كلّما زاد تعلّمنا من أساليب سلوك أو معارف كان تكيّفنا مع العالم الخارجي أسهل، هكذا يتّضح لنا أكثر أنّنا نتعلّم لنعيش فالحياة والتعلّم أمران متداخلان في الواقع ولا يمكن الفصل بينهما.

يعتبر علم النّفس التربوي أحد فروع علم النفس التطبيقيّ الذي خصّص له مكانة مركزيّة التي تهدف إلى مساعدة الإنسان على الاستجابة للمواقف الاجتماعية التي يمرّ بها وعلى الحياة الاجتماعيّة دون أن يفقد الفرد توازن شخصيته وانسجامه. ويهتمّ علم النفس التربوي في دراساته المتعدّدة بانتقال مركز الاهتمام من المعلّم إلى التلميذ دون أن يلغي

الدور الهام لإعداد المعلّم. فلم تعد مهمّة المعلّم اليوم الاهتمام بتكوين عقل تلاميذه بالتّلقين وتوجيهه عواطفه وسلوكه بالقسر والإرغام، بل على النمو وإتاحة الفرصة لشخصياتهم أن تتكوّن وفق قوانين النّموّ.

أصبح البحث في موضوع علم النّفس التربوي مهمّة شاقة وأكثر صعوبة فعلاً لأنّ الدّراسات النّفسيّة تتجدّد وتتطوّر كلّ يوم، فعلم النّفس التربوي هو الفرع الهام من علم النفس باعتباره يربط بين التربية وعلم النفس وفقا لتآزر الجهود وتقاطع المعارف، فمن هنا نطرح جملة من الاسئلة: ماذا يقدّم علم النّفس التربوي للعملية التعليمية التعلّميّة؟ وما أثره على نجاحها وتوفيقها؟ وما هي مكانة علم النّفس التربوي عند المعلّم وهل يدرك أهمّيته؟ وما مدى تلقي المعلم للتكوين الكافي في علم النفس التربوي؟.

أما سبب اختيارنا لهذا الموضوع المرسوم بأثر علم النفس التّربوي في نجاح العمليّة التعليميّة التعلّمية يعود إلى أهمّيته البالغة بالنّسبة للمربّي بصفة خاصة وعلى عمليّة التعليم بصفة عامة. ويكمن هدف بحثنا ودراستنا في تقصّي واقع تكوين المعلمين في علم النفس التربوي ومدى إلمام المعلّم بأسس علم النّفس التّربوي ومدارسه ونظرياته وتتبع أثره في نجاح العملية التعليمية التعلمية، إذ أنّه الرّكيزة الأساسيّة لعمليّة التدريس لأنّه يساعد في ضبط العلاقات بين المعلّم والمتعلّم ويحسن أساليب التدريس وطرائقه.

من الطبيعي أن تواجهنا صعوبات عند انجاز بحثنا، ومن بينها ضيق الوقت إذ لم نبدأ في الوقت المناسب ذلك لظروف خارج عن نطاقنا. ناهيك عن قلّة المصادر والمراجع في

المكتبة الجامعيّة وإن وجدت، فقد تعذر علينا الحصول عليها نظرا لقلّة النّسخ، ممّا جعلننا نلجأ إلى المكتبات الخارجية والإلكترونيّة. ورغم كلّ من هذه العقبات إلاّ وأنّنا استخدمنا الكثير من المراجع ونذكر الأهم منها: الدّكتور إبراهيم عبد الله ناصر في "مدخل إلى التربية"، وجابر عبد الحميد جابر في "سيكولوجيّة التعلم"، ومحي الدّين توق وعدس عبد الرحمان و يوسف قطامي في "أسس علم النّفس التّربوي". وغيرها من المراجع التي تمّ ثبتها في قائمة المراجع.

أمّا المنهج المعتمد في هذا البحث هو المنهج الوصفي التحليلي وفقا لطبيعة الدّراسة. وطبقا لذلك تمّ تقسيم البحث إلى أربعة فصول، الثلاثة الأولى في الجانب النّظري والفصل الرّابع في الجانب الميداني، وهي على النّحو الأتي:

الفصل الأول: تحت عنوان "علم النّفس التربوي"، حيث عرضنا فيه تعريف علم النّفس التربوي وأهميته في العملية التعليمية، ومجالاته ومنهجه، وعلاقته بالمعلّم والتربيّة، وعرفنا التربية وأُسسها النّفسيّة، كما لجأنا إلى التعريف بالتقويم و وظائفه ومبادئه وأهدافه وعلاقته بالقياس والتقييم.

الفصل الثّاني: تحت عنوان "نظريات التّعلّم"، حيث قدّمنا في هذا الفصل تعريفا حول نظرية التعلّم، ثمّ تطرّقنا إلى عرض أشهر نظريات التعلّم وهما:

أ-النّظريّة السّلوكيّة: التي تتضمّن نظرية التعلّم بالمحاولة والخطأ "لإدوارد ثورندايك"، ونظرية الإشتراط الكلاسيكي "لإيفان بافلوف"، ونظريّة التعلّم الإجرائي "لبروكس سكينز".

ب- النّظريّة المعرفيّة: حيث عرضنا فيها نظرية الجشطلت "لفريتمر" و"كوفكا" و"كوهلر" ونظريّة "المجال لليفين"، والنّظريّة البنائيّة "لجان بياجيه".

الفصل الثالث: تحت عنوان "التعليميّة والتّعلّم"، قدّمنا تعريفا للتعليميّة وعرضنا الوسائل التعليميّة وفوائدها وأهمّيتها، ومبادئ التعليميّة ومكوّناتها وبعض مفاهيمها الأساسية وبعدها عرّفنا التعلّم ووقدّمنا أنواعه وخصائصه وعوامله المُؤثّرة في التعلّم والعوامل المساعدة على عملية التعلّم وبعدها العوامل التّي تحسّن التّعلّم أخيرا أبرزنا أهمّ نتائج التعلّم.

الفصل الرّابع: تحت عنوان "الدّراسة الميدانيّة"، أوّلاً شرعنا في المنهج المتّبع في الدّراسة وبعدها وصف عيّنة الدّراسة ثمّ مكان وزمان إجراء الدّراسة، وبعدها لجأنا إلى أداة البحث والمقياس المستخدم في الدّراسة ومن ثمّة تحليل البيانات وتفسيرها والتعليق عنها، وأخيراً عرض نتائج الدّراسة الميدانية.

وقد حاولنا بحمد الله وتوفيقه تجاوز العقبات قدر المستطاع، وإنجاز هذا البحث المتواضع والحمد لله ربّ العالمين.

الفصل الأوّل: علم النّفس التّربوي

1- تعريف علم النّفس.

2- مكانة التعلّم في علم النّفس.

3- علم النّفس التّربوي:(تعريف علم النّفس التّربوي، مجالاته، علاقته بفروع علم النفس.

أهمية بالنسبة للمعلّم، مناهجه، أهدافه، علاقته بالتّربيّة).

4- التربيّة:(تعريف، أسسها النّفسيّة).

5- التقويم:(تعريفه، تعريف التّقييم، تعريف القياس، علاقة التقويم بالتقييم والقياس).

2- وظائفه.

3- أنواعه.

4- مبادئه.

5- خطواته.

6- أشكاله.

7- أهدافه.

يعدّ علم النفس التربوي من المقررات الاساسية اللازمة لتدريب المعلّمين في كلّيات ومعاهد التربية وإعداد المدربين والموجهين في برامج التدريب والتأهيل بمختلف أنواعها ومستوياتها والمهمّة الأساسية لها العلم تزويد المعلّمين بالمبادئ النفسيّة الصّحيحة التي تتناول التعلّم المدرسي لكي يصبحوا أعمق فهما وأوسع إدراكا وأكثر مرونة في المواقف التربوية المختلفة.

1- تعريف علم النّفس:

علم النّفس "Psychology" مشتق من كلمتين يونانيتين "Psycho" بمعنى الروح أو العقل أو الذّت "logos" وتعني العلم والدّراسة، وبالتالي يكون علم النفس هو دراسة الذّات كما تكشف عن نفسها في الأداء و العمل والنّشاط، أي في السلوك ومن ثمّة يمكن تعريفه بأنّه العلم الذي يدرس سلوك الانسان ويصفه؛ إذ يحاول تفسيره « ويقصد بالسلوك كل ما تصدر عن الفرد من استجابات مختلفة إزاء موقف توجهه مشكلة يحلها أو خطر يهدّده أو قرار يتّخذه... ».[1]

[1] كامل محمد عويضة، علم النّفس، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1996م، ص4.

كما يعني أيضا « دراسة السلوك بطريقة علمية وهدفه الوصول إلى المعرفة النظامية والمنظّمة بالسلوك (...) وهذه المعرفة التي تعينه على فهم السلوك وضبطه والتنبّؤ به. والمقصود بالسلوك هو ما يصدر من الكائن الحي من استجابة وردود فعل للمثيرات باختلاف مصادرها».[1]

2- مكانة التعلم في علم النّفس:

« إذ كان علم النفس هو دراسة علم سلوك الكائنات العضوي، تكون عمليّة التعلم ومن ثمّة مستهدفة تعديل ذلك السلوك بمختلف جوانبه، مما يحقق البقاء الأصلح للافراد. و يعدّ التعلّم منطلقا أساسيا لدراسة علم النفس، وهو لازم لفهم حقيقة العقل البشري. فمصطلح التعلم في علم النفس أوسع في معناه الدّارجة. إذ لا يقتصر على التعلم المدرسي المقصود أو التعلم الذي يحتاج إلى مجهود أو تدريب متصل أو على تحصيل المعلومات وحدها دون غيرها بل يتعدى ذلك؛ حيث يحتوي على كل ما يكتسبه الفرد من معارف ومعان وأفكار واتجاهات وعواطف وميول وقدرات (...) سواء كان بطريقة متعدّدة مقصودة أو بطريقة عارضة غير مقصودة».[2]

[1] محي الدين توق و يوسف قطّامي و عبد الرحمان عدس، أسس علم النفس التربوي، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، ط3، 2003،ص15.

[2] همّام طلعت، سين و جيم ن علم النّفس التربوي، دار عمّار، عمّان_الأردن، ط3، 1409ه-1989م،ص30-31 بتصرف.

يعتبر التعلم الموضوع المركزي والأساسي بالنّسبة إلى علم النفس، و للتعلم في النظرية السيكولوجية المعاصرة مكانة فالذّكاء مثلا لا يتطور إلاّ بممارسة التعلّم وهو القدرة على التعلم واكتساب خبرة ما ثمّ الافادة منها. ويرى علماء النّفس أنّ القدرات العقليّة متفاوتة بالوارثة فعلى الرّغم من تأكيد الدّراسات على مكوّن وراثي فإن عمليّة التعلم واكتساب العادات تساهم في تكوينها وتنميتها و أحيانا تعديلها. فنجد علماء النفس المتخصصين في تشخيص الاضطرابات النفسيّة وعلاجها، ممّا يؤسّسون فحوصهم على أساس متين من نظرية التعلّم فيرون تلك الاضطرابات النفسيّة ما هي إلاّ عادات تكيّفية مكتسبة في ظروف معيّنة ويترتب على حلّها وذلك عن طريق اكتساب عادات بديلة أو تعديل السلوك.[1]

3- علم النّفس التّربوي:

أ- تعريف علم النّفس التّربوي:

هو « أحد المجالات الواسعة من مجالات علم النّفس التطبيقي، حيث يعمل على استفادة من نظريات ونتائج الدراسات و طرق وأدوات البحث في العلوم النفسيّة ثمّ استخدامها في الاغراض التربويّة. مما يهتم بدراسة المتغيّرات المستقبلية مثل القدرات العقليّة وبنية الأفكار

[1] أحمد محمد عبد الخالق، مبادئ التعلم، دار المعرفة الجامعيّة، الاسكندريّة، ط2، 2001، ص 16-17 بتصرّف.

في ذهن المتعلّم والدوافع ذات الطبيعة النفسيّة المؤثرة في التعلم، بالاضافة إلى تأثير المتغيرات النفسية على نتائج السلوك».[1]

ب- مجالات علم النّفس التربوي:

1)- الذكاء والقدرات العقلية، وسمات الشخصية وقياسها.

2)- النمو الجسمي والانفعالي والمعرفي و الاجتماعي والخلقي.

3)- التعلم ونظرياته وطرق قياسه، والعوامل المؤثرة فيه.

4)- الصحة النفسية للفرد.

5)- التفاعل الاجتماعي بين الطلاب والمعلمين.

6)- التحصيل وأسس بناء الاختبارات التحصيلية.

ج- علاقة علم النفس التربوي بفروع علم النفس:

يهتم علم النفس التربوي « بالسلوك الانساني في المواقف التربوية الصفية، هذا ويمكّنه أن يستفيد من علم النّفس العام ما دام هذا الاخير يدرس سلوك التعلم والتعليم كواحد من أنماط السلوك التي يدرسها. وهذا لا يعني أن يغفل علم النفس التربوي ما قد يفيده من دراسة سلوك الكائنات الحيّة الأخرى كما يتشابه علم النفس التربوي مع علم النفس في طريقة

[1] رمضان القذّفي، علم النفس التربوي، المكتب الجامعي الحديث، الأزارطة-الإسكندريّة، ط2، 1996-1997، ص9.

البحث وهي الطريقة العلميّة، وفي الأهداف وهي الفهم، والضبط والتنبّؤ. فعلم النفس التربوي في بداياته كان مجرّد تطبيق المعرفة في علم النفس العام على المواقف التربوية فعلم النفس التربوي الحديث هو تجريب لهذا التطبيق بطريقة علميّة منظّمة ويسعى لاكتشاف مبادئ ونظريات حول السلوك الانساني في المواقف التي قد لا تقع ضمن اهتمامات علم النفس العام».[1]

د- أهمية علم النفس التربوي بالنسبة للمعلّم:

يمكننا أن نلخص أهمية علم النفس التربوي بالنسبة للمعلّم ودور هذا الاخير من منظور علم النفس التربوي الذي مهامه مساعدة المعلم على استبعاد أراء تربويّة التي تعتمد على ملاحظات غير دقيقة؛ أي استبعاد ما ليس صحيحا حول العملية التربوية، ويقوم علم

النفس التربوي بتزيد المعلم بحصيلة من القواعد والمبادئ الصحيحة في تفسير التعلم المدرسي، واكتسابه مهارات الوصف العلمي و الفهم النظري والوظيفي للعملية التربويّة حتى يكون الفهم أوسع وأكثر فعّاليّة. فتفسير مكوّنات الفهم العلمي من أهم اسهامات علم النفس التربوي وعلى المعلم أن يتمرّن على هذا النّوع من التّفكير حتى يصبح قادرا على تفسير

[1] توق و عدس، المرجع نفسه، ص16.

سلوك الطلاب. إذ يساهم علم النفس التربوي على مساعدة المعلم على التنبّؤ العلمي بسلوك التلاميذ وضبطه؛ أي العوامل المرتبطة بالنّجاح والفشل في التعلم المدرسي.[1]

هـ- مناهج علم النفس التربوي:

يستخدم علم النفس التربوي مناهج متعدّدة لدراسة الظواهر السلوكيّة والنّفسية؛ كمنهج الدراسات الوصفية الذي يركّز على تقديم وصف كمّيّ أو كيفي للظّواهر. ومنهج الدراسات الارتباطية الذي يدرس العلاقات الارتباطيّة القائمة بين المتغيّرات بدلالة معامل الارتباط ومنهج الدراسات التجريبيّة الذي يستند إلى إخضاع الظاهرة موضع الاهتمام إلى التجريب لتحديد أثر المتغيّرات الأخرى فيها. فكلّ من هذه المناهج مزاياه وفوائده الخاصة؛ ويتوقف استخدامها على الأهداف التى نسعى إلى تحقيقها.[2]

و- أهداف علم النّفس التربوي:

نجد هدفين أساسيين إذ يسعى علم النفس التربوي في تجسيدهما ويتمثّلان فيما يلي:

-الهدف الأوّل: « توليد المعرفة الخاصة بالمعلّم و الطلاّب وتنظيمها على نحو منهجي بحيث تشكّل نظريات ومبادئ و معلومات ذات صلة بالطلاب.

[1] فضيلة مقران وكريمة صيام وعبد الرحيم بلعروسي، وحدة علم النفس التربوي، د ط، 2008 ، ص 7-8 بتصرّف.
[2] عماد عبد الرحمان الزغلول، مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، ط2، 1433ه-2012م، ص40.

-الهدف الثّاني: تعلم علم النّفس التربوي هو صياغة هذه المعرفة في أشكال تمكّن المعلّمين التربويين من استخدامها وتطبيقها....

سندا لهذين الهدفين فعلم النفس التربوي يتم تجاوز مشكلة سدّ الثغرة بين النّظرية والتطبيق لأنّه يتضمّن كلا الجانبين معا، فلا هو نظري بحت كعلم النفس ولا تطبيقي محض كفنّ التّدريس، بل يحتلّ وسطا بينهما إلا أنّ ذلك لا يحول دون إستفادة علم النفس التربوي من النظريات والمبادئ و المعارف التى تولّدها فروع علم النفس الأخرى».[1]

م- علاقة علم النفس التربوي بالتّربيّة:

يعمل علم النفس التربوي على تزويد التربيّة بالمبادئ العلمية كالتّعزيز، والتعميم والانتقال وغيرها لذلك يعتبر الفرع التطبيقي الذي يطبق مبادئ علم النفس في ميدان التربية التى تهدف إلى إحداث تغيّرات مرغوب فيها في سلوك المتعلّم وصولا إلى الأهداف المنشودة وهي التغير أو التعليم أو التعديل للأنماط السلوكيّة لدى الأفراد. هذا وتشكل المواقف التربوية الجانب الأساسي الثاني من تعريف علم النفس التربوي باعتبارها محاولة لتغير سلوك المتعلمين.

[1] عبد المجيد نشواتي، علم النفس التّربوي، دار الفرقان للنّشر والتوزيع، عمّان-الأردن، ط4، 2003م، ص16.

ممّا سبق تتضح لنا العلاقة الموجودة بين الميادين الثلاث: علم النفس التربوي بالتربية وعلاقتة بعلم النفس العام بأنّها علاقة تبادليّة ذلك بالإعتماد كلٌّ منها على الآخر، وتتّضح المكانة الوسطى التى يحتلها علم النّفس التربوي بينهما وتعود هذه العلاقة إلى اهتمام الميادين الثّلاث بظواهر السلوك الإنساني.

4- التربيّة:

أ- تعريف التربيّة:

« إنّ التربيّة عمليّة تكيّف أو تفاعل بين المتعلم الفرد وبيئته التى يعيش فيها وعمليّة التكيّف أو التفاعل هذه تعنى التكيّف مع البيئة الطبيعيّة والبيئة الاجتماعية ومظاهرها وهي عمليّة طويلة الأمد ولا نهاية لها إلاّ بانتهاء الحياة».[1]

ب- الأسس النفسية للتربية:

التعلم عملية تهتم بالدوافع المتعلمين وميولهم واهتماماتهم وتتناول عمليات النمو لأنّ التعلم لا يقتصر على التدريب العقلي بل لابد الاهتمام بالإنسان بجوانب شخصيته النّامية

[1] إبراهيم عبد الله ناصر و عاطف عمر بن طريف، مدخل إلى التربيّة، دار الفكر ناشرون و موزعون،ط1، عمّان، 1430ه-2009م، ص21.

وقد وردت عدّة تعاريف في التعلم ومنها تعريف "مون" إنّ التعلم عبارة عن عملية تعديل في السلوك والخبرة .

- طبيعة المتعلم وعوامل نموّه:

« ينظر للإنسان الفرد من حيث حاجاته وقدراته وتكوينه وميوله وسلوكه؛ أي معرفة الإنسان الفرد المتعلم على ما هو عليه من تكوين عضوي وسلوكي».[1] كما ذهب بعض علماء النفس إلى أنّ الفرد مجموعة غرائز والبعض الأخر أنه مجموعة من الحاجات النفسية والدوافع:

- الغرائز:

وهي استعداد فطري نفسي وجسمي يدفع الفرد إلى أن يدرك وينتبه إلى أشياء من نوع معيّن، وأن يشعر بانفعال خاص عند إدراكها، وأن يسلك نحوها مسلكا خاصا.

يمكن تحديد الغرائز عند الإنسان كاستعداد فطري يدفعه إلى القيام بسلوك خاص، وهي قوّة لا نلاحظها مباشرة بل نستنتجها من الاتجاه العام للسلوك الصادر منها وللغرائز ثلاثة مظاهر:

1- مثير خارجي.

2- سلوك عملي.

[1] المرجع السابق، ص252.

3- هدف يراد تحقيقه وبعبارة أخرى أنّ الغريزة تتفاعل مع الشعور بمظاهره الثّلاثة: الإدراك والانفعال والرّغبة لتحقيق.

- **الحاجات :**

تتمثّل في حالة النقص والافتقار يصاحبها نوع من التوتر والضيق ولا يلبث أن يزول إلا عندما تلبي الحاجة سواء كان النقص ماديا ومعنويا خارجيا أو داخليا، وحتى الآن لا يوجد اتفاق بين علماء النفس على عدد الحاجات النفسية عند الإنسان. فبعضهم اقتصرها على واحدة، و آخرين إلى أربع، وغيرهم إلى ستة. ولكن من أبرز هذه الحاجات والتي أوردها الدكتور إبراهيم وجيه محمود كتابه علم النفس كما يلي:

- الحاجة للأمن .
- الحاجة للمحبة .
- الحاجة للتقدير .
- الحاجة للنجاح .
- الحاجة للحرية.
- الحاجة للانتماء أو الجماعة.

- **الدوافع :**

تعتبر حالة داخلية جسمية أو نفسية تثير السلوك حتى يصل إلى هدف معيّن وتكمن أهمية الدوافع من خلال النظرة التربوية هدفا تربويا بذاتها. وقد تعرّض البعض للفروق الفردية في مختلف المجالات كالعمليات العقليّة:

العمليات العقلية :

يملك الفرد قدرات عقلية تساعده في حياته اليومية، وتظهر في ممارسته لما يقابله من مشاكل ومواقف وذلك باستخدام عقله. فالعمليات العقليّة هي « نشاط عقلي يحاول الطفل من خلال تنظيم معلوماته عن البيئة المحيطة بها في إطاره الذهني الخاص به ممّا ينتج عنه إعادة تشكيل ذلك الإطار وتطويره وتعديله. ويتطوّر النمو الذهنيّ كنتيجة للتّفاعل القادم بين المتعلّم من جهة المعلومات ومن جهة أخرى عن طريق عدد من العمليات العقليّة».[1] وتتبيّن العمليات العقلية فيما يلي:

- **التفكير:**

التفكير مرتبط بعملية التعلم خاصة في المواقف التعليمية، فحين يواجه المتعلم المشاكل يحتاج للتفكير بغية الوصول للحلّ، و يمكن إيجاد عملية التفكير عند الحيوان أيضا كما في التجارب السابقة الذّكر، وبواسطة التفكير يستطيع الكائن الحيّ أن يدرك علاقات

[1] رمضان القذّافي، المرجع نفسه، ص129.

جديدة بين العناصر المكوّنة للموقف ويدرك وظائفها، ويعد التفكير من الوظائف العقلية وهو مظهر من مظاهر الذكاء.[1]

فالتفكير هو كلّ نشاط عقلي وأدواته هي الرّموز؛ ونقصد بالرّمز ما ينوب عن الشيء أو يعبر عنه والتفكير يستخدم عدة أدوات ومنها الصورة الذهنية كالألفاظ، الخرائط الجغرافيا وغيرها. فالتفكير يشمل جمع العمليات العقلية من تصور وتذكر وتخيل إلى عمليات الفهم والحكم. والتفكير وفّر للإنسان كثيرا من الوقت والجهد فعن طريقه يستطيع الإنسان حل كثيرا من مشاكله.[2]

- الانتباه والإدراك:

« عمليتان أوليتان في اتصال الفرد لبيئته من أجل تكيّفه معها، فهما عمليتان متلازمتان في العادة والانتباه هو تركيز الشعور في شيء والإدراك هو معرفة هذا الشيء فالانتباه يرتاد ويتحسّس بينما الإدراك يعرف».[3]

« ودراسة الانتباه تتّجه بنا إلى نشاط إنساني أبعد نوعا ما عن مجرّد الاستجابة الحيويّة وأقرب نوعا من الاستجابة النّفسية».[4]

1 عبد الرحمان العيسوي، علم النفس التعليمي، دار الراتب الجامعية _سوفنير، بيروت ، ط1، 2000م، ص 44 بتصرف.
2 ابراهيم عبد الله ناصر، المرجع نفسه، ص 263 بتصرف.
3 المرجع السابق، ص 260 .
4 محمود سيد خير الله و عبد المنعم ممدوح الكناني، المرجع نفسه، ص 11.

أما الإدراك مثلا: أنت لا تعبر الطريق إن رأيت إشارة اللّون الأحمر وعملية تقوم بها لأنّك رأيت ذلك اللّون لأنّك ترجم هذا الإحساس إلى مدركات وهذا يعني أنّ الخطوة الأولى هي استقبال بينما الثانية هي إدراك الشيء الحديث.[1] وثمّة فارق بين الانتباه والإدراك مثلا: « قد ينتبه جمع من النّاس على موقف واحد كمشاهدة مسرحية لكن يختلف كلّ منهم في إدراكا تهم لها عن الأخر وذلك لاختلاف ثقافاتهم وخبراتهم السّابقة و وجهة نظرهم وذكائهم».[2]

- التذكر والنّسيان:

أ_ التذكر:

« هي قدرة الفرد على إدراك الماضي أو القدرة على استرجاع خبراته السّابقة؛ أي هي قدرة عقلية معرفية يتمّ بها تسجيل وحفظ واسترجاع الخبرات وتعتمد عملية التعلم اعتمادا على التذكر».[3]

التعلم يتضمن التذكر والاكتساب كما يتضمن الوعي والاحتفاظ، وهو كقدرة عقلية تتمّ على شكلين:

- **الاسترجاع(الاستدعاء):** فهو استحضار الماضي في صورة ألفاض أو معاني، أو حركات، صور ذهنية كأن يسترجع فكرة من الأفكار.

1 حقي ألفت، سيكولوجية الطفل(علم النفس الطفولة)، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، د ط، 1996، ص 30 بتصرّف.
2 إبراهيم عبد الله ناصر، مرجع سابق، ص 260 .
3 محمود سيد خير الله، نفس المرجع، ص 41 .

– **التعرّف:** فهو شعور الفرد أنّ ما يدركه الآن جزء من خبراته السّابقة وأنّه معروف ومألوف لديه وليس غريبا عنه.[1] وكأن يتعرف على النّاس والأشياء، والموضوعات سبق له أن خبرها.[2]

ب– **النسيان:** يعرف بأنّه فقدان طبيعي جزيء أو كلي لما اكتسبه من ذكريات ومهارات عجز عن استرجاعها والتعرف عليها. وهي صفة من صفات الإنسان دون غير عن سائر المخلوقات، فنسيان بعض المواقف التعليمية يتطلب تفاسير مختلفة، فبعض الحالات ترجع إلى الرّغبة في النسيان أو الاضطراب الانفعالي وأكثر حالات النسيان التّي يشكو منها الطلاب سببها عدم مراعاة شروط التحصيل الجيّد.[3]

– **الاستدلال :**

هو« العملية العقلية التّي يستخدمها الكبار ويستهدف حلّ مشكلة أو اتخاذ قرارا ذهنيا عن طريق الرّموز والخبرات السابقة، وهي عملية تفكير لكنها تتضمن الوصول إلى نتيجة هذا ما يميّز الاستدلال عن غيره من ضروب التفكير».[4] فالاستدلال يعني « الانتقال من الكل إلى الجزئ أو يقوم الغستدلال على تنمية التفكير العلميّ لدى الطالب ورفع مستوى

1 إبراهيم عبد الله ناصر، نفس المرجع، ص261.
2 عبد الرحمن العيسوي، نفس المرجع، ص 43.
3 إبراهيم عبد الله ناصر وعاطف عمر بن طريف، نفس المرجع، ص 262 بتصرّف.
4 المرجع السابق، ص 264.

تحصيل الطلاب وتثبيت المعرفة لديهم».[1] والاستدلال يعني استنتاج نتائج معيّنة من مقوّمات معيّنة.

- انتقال أثر التدريب:

« يحتل أثر التدريب قيمة ومكانة خاصة في الممارسة التربوية وهو تأثير ما يتلقاه الفرد من تعليم أو تدريب أو ما يكتسب الفرد من خبرات في مجال معين غير المجال الذّي تدرب فيه الفرد».[2]

كما نجد لإنتقال أثر التعلم نتائج سلبيّة وايجابية « فلانتقال التعلم تدل التجارب على أنّ اكتساب معلومات أو عادات أو مهارات معيّنة يؤثر في اكتسابه المعلومات الأخرى، ينتج أثر إيجابي ويسهل التعلم السابق واللاحق. ويكون الأثر سلبيا مما يعطّل التعلم السابق على التعلم اللاحق».[3]

[1] نعيمة غلام إسماعيل و آخرون، دليل المعلّم في إستراتيجيات التعليم و التعلّم، ط1، ديسمبر 2006م،ص52.
[2] عبد الرحمن العيسوي، نفس المرجع، ص 40.
[3] همّام طلعت، نفس المرجع، ص95.

طبيعة التعلم:

يعتبر الكثير من علماء النفس أنّ معرفة الطريقة التى يتمّ بها التعلّم أفضل وسيلة لفهم السلوك الإنساني، وأثناء دراسة موضوع التعلّم يمكن البحث في الطرق التي استخدمت في دراسته، كما يعرف التعلّم على أنّه تغيّر مستمر نسبيّا في السلوك يحدث نتيجة التمرّن.

ويمكن تعريفه بشكل مبسّط على أنّه الاستفادة من الخبرة رغم أنّ الفرد قد يتعلم العادات المفيدة و الضارة على حدّ سواء. والمهمّة المطلوبة من المدرس في مجال التعليم واضحة والمراد منه أن يقدّم اقتراحات لتحسين كفاية التعلم حتى يوفر لنا الأساليب غير المنتجة في عمليات التعلم والحفظ حتى يسهل إرشاد الآخرين ليتعلموها بسهولة أكثر وحتفظوا بما تعلّموه لمدّة أطول، وحتى يتّضح كيف تتطوّر الاتجاهات، العادات، التعصّبات والتحيّزات...إلخ.

« فطبيعة التعلم تكون بمعرفة المتعلم موضوع التعلم ومحتواه وأنواعه والعوامل المؤثّرة فيه والإهتمام بنماذج ونظريات التعلّم، وإختيار المناسب لكلّ موضوع من المواضيع المطروحة ليتعلّمها المعدّين لذلك».[1]

[1] إبراهيم عبد الله ناصر وعاطف عمر بن طريف، نفس المرجع، ص252.

طبيعة البيئة:

« تكمن طبيعة البيئة المحيطة بالمتعلّم في شقّيها الاجتماعي والطبيعيّ، وأثر ذلك عليه ومناسبة الموضوع له، وصلاحية ذلك الموضوع للبيئة الاجتماعيّة والمجتمع والتراث وثقافة الجماعة وطريقة تفكيرهم، وتأثر الموضوع بالبيئة الطبيعيّة أي المناخ، الموقع والتضاريس كلّها تؤ ثر على المتعلّم. ويتبيّن أنّ اهتمام التربيّة بالأسس النّفسيّة أدى إلى الاهتمام بالنّاشئة بشكل أفضل، وأصبح من أهداف التربيّة تعديل السلوك الإنساني فالأسس النفسيّة إذن تساعد مجال التربية على أن تختار أفضل الطرق لتحقيق أهدافها».[1]

فالتعلم عملية مشتركة إذ أنّه ينتج من تفاعل الفرد مع البيئة ومن حوله، فإنّ القدرة على استعمال الخبرات الماضية تعتمد على الظروف الموجودة حاليا في البيئة. ذلك ويعتبر نوع من التفاعل النشط بين الفرد والبيئة من حوله.

[1] المرجع السابق، ص 252.

5- التقويم:

1- تعريف التقويم(Evaluation):

- لغة: « من جذر "ق.و.م"، جاء في لسان العرب: قوم؛ أقمت الشّيء وقوّمته، فقام بمعنى استقام والاستقامة هو اعتدال الشيء واستواؤه».[1]

وبمعنى: « التعديل والتصحيح ونحن نقول: قوّم الحداد المعوج بمعنى عدّله وصحّحه. وبمعنى التقدير والتثمين، وكثيرا ما نسمع قولهم: قوّم التاجر البضاعة بمعنى قدّرها وثمنها وأعطاها قيمة معيّنة».[2] فنجد معناه يتمحور في إصلاح إعواج الشّيء و تقديره.

- اصطلاحاً: يقول "بلوم" « التقويم مجموعة منظمة من الادلة التي تبيّن فيما إذا جرت بالفعل تغيّرات على مجموعة المتعلّمين مع تحديد مقدار ودرجة ذلك التغيير على التلاميذ بمفرده».[3] فهو عمليّة منظمة لجمع وتحليل المعلومات لغرض تحديد درجة الأهداف التربويّة ولمعالجة نقاط الضعف وتوفير النمو السليم إزاء تنظيم البيئة التربوية وإثرائها.

---

[1] الإمام العلامة أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري، لسان العرب،دار صادر، بيروت_لبنان، ط1، 1955-1992، مجلّد 12، ص500.

[2] عزيز سمارة ومحمد عبد القادر ابراهيم و عصام النمر، مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الفكر، عمّان، ط3، 1989، ص12.

[3] محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف أسسه و تطبيقاته، دار الهدى، مليلة8 الجزائر، د ط، 1999، ص91.

فالتقويم في تعريف آخر هو « إصدار حكم مبني على عملية جمع معلومات كميّة وكيفيّة».[1]

أمّا التقويم في المجال التربوي –اصطلاحا– فيعني « تلك العمليّة المنهجيّة التي تتضمّن جمع معلومات عن سمة معيّنة تمّ استخدام هذه المعلومات في إصدار حكم على هذه السمة في ضوء اهداف محدّدة سلفا لنعرف مدى كفايتها».[2]

ولا شكّ في أنّ التقويم بهذا المفهوم الاصطلاحي امر أساسي لإجراء ما يلزم من تعديل وتصحيح في العمل التربوي.

1-2- تعريف التقييم(Assement):

رغم تعدّد تعاريفه من قبل علماء التخصص في هذا المجال إلاّ أنّ تعاريفهم تصبّ في جملة واحدة إذ يعتبروا أنّ التقويم أوسع و أشمل من مصطلح التقييم. أوّلاً نجد "ستانلي" يعرفه على أنّه « عملية تلخيصه إلى وضعيّة يلعب فيها الحكم دورا كبيرا على قيمة الشّيء كما هو الحال في إعطاء تقديرات للتلاميذ و ترفيههم».[3]

---

[1] عبد الله الصمّدي وماهر الدّرابيع، القياس و التقويم النّفسي والتربوي، دار مركز يزيد للخدمات الطلابيّة، ط1، 2004، ص34.

[2] عزيز سمارة، نفس المرجع، ص 12.

[3] تيسير مفلح كوافحة،القياس و التقويم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة،دار الميسرة للنّشر،عمّان،ط1، 2003، ص34.

أمّا "بلوم" يقول: « إنّه إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار والأعمال والحلول والطرق والمواد...، وأنّه يتضمّن استخدام المحاكاة والمستويات والمعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقّتها وفعاليتها ويكون التقييم كمّيّاً وكيفيّاً».[1]

فالتقييم إذن هو « عملية جمع المعلومات عن طريق التلاميذ عمّا يعرفونه وما يستطيعون عمله. هناك طرق كثيرة لجمع هذه المعلومات على سبيل المثال؛ ملاحظة التلاميذ وهم يعملون ويفحص مما ينتجونه أو باختبار معرفتهم ومهاراتهم».[2]

1-3- تعريف القياس(Measuremen):

يعرّفه "ستيفينز" « القياس هو إعطاء قيم رقميّة لخاصية ما بحيث تمثّل مقدار ما يمتلكه الفرد أو الشيء من الخاصيّة وفق شروط وقواعد محدّدة».[3] كما يرى "كينيث" أنّ القياس يتضمّن التقدير تلك العملية التى من خلالها يتمّ تفرقة وتمييز الأشياء...

فالقياس يحمل معنى أشمل من الاختبار الذي يعتبر وسيلة من وسائل القياس.

---

[1] المرجع السابق، ص34.
[2] جابر عبد الحميد جابر، إتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرّس، دار الفكر العربي، القاهرة،ط1، 2002،ص13.
[3] عبد الله الصمّدي وماهر الدّرابيع، نفس المرجع، ص16.

1-4- التقويم وعلاقته بالتقييم والقياس:

يعتبر التقويم والقياس والتقييم من الأنشطة التى تحقق الأهداف التربوية والتى تساهم في تنمية قدرات الطالب، فالتقويم أوسع المصطلحات وأعمّها « يعرف بأنّه العمليّة الشخصيّة الوقائيّة والعلاجية التي تستهدف الكشف عن ماطن القوّة والضعف في التدريس بقصد تحسين عمليّة التعلم والتعلم.

و التقييم يقتصر على إصدار الحكم على قيمة الأشياء، أي تقدير مدى التحصيل والأهداف. وفي الأخير القياس غالبا ما يعنى مفهوم أوسع من الاختبار وهو يعنى مرتبة من المثيرات أعدّت لتقييس بطريقة كميّة أو كيفيّة لبعض العمليات العقليّة أو السمات أو الخصائص، أما الاختبار فيعتبر وسيلة من وسائل القياس وهو عبارة عن مجموعة من الأسئلة وضعت للإجابة عليها».[1]

على إزاء كلّ هذه التعاريف نتوصل إلى استنتاج العلاقة القائمة بين هذه العناصر الثلاثة وهي علاقة تكامليّة؛ كل واحدة تكمّل الأخرى ولا يمكن الفصل بينها، واستمراريّو التقويم يعد حافزا للطالب حتى يهتمّ أكثر بدروسه من بداية الموسم الدراسي حتى نهايته.

[1] تيسير مفلح كوافحة، نفس المرجع، ص29.

2- وظائف التقويم:

التقويم في مجمله يؤدي وظائف عديدة في العمليّة التعليميّة ونذكر الرئيسيّة منها:

أ- الوظائف التعليميّة:

تحديد ما تحصّل عليه التلميذ من نتائج التعلّم المقصود وغير المقصود ومقارنتها بالأهداف المطلوبة تحقيقها، والكشف عن حاجات التلاميذ ومشكلاتهم وميولاتهم وقدراتهم وتحديد منهج ملائم لهم. فالتقويم يساهم في توجيه عمليّة التعليم توجيها سليماً.

ب- الوظائف التنظيميّة:

على المعلم الحصول على معلومات ومدى كفايته في طريقة تدريسه وأسلوبه، و لزومته لتلك المعلومات لتوجيهه التلاميذ علميّا أو مهنيّا، ويتمّ قياس كفاية أجهزة المدرسة ووسائلها وبيان القصور فيها، والتقويم يمثّل جزءاً أساسيّا من النّظام التربوي.[1]

3- أنواع التقويم:

يلعب التقويم دورا هاما في العمليّة التعليميّة والتعلميّة، فلبلوغ الأهداف وتحقيقها نجد هناك عدّة أنواع من التقويم، ونعدها فيما يلي:

[1] محمّد جاسم محمّد العبيدي، سيكولوجيّة الإدارة التعليميّة،مكتبة دار الثقافة للنّشر و التوزيع، عمّان_الأردن، ط1، 2004، ص176 بتصرّف.

1- التقويم المبدئي أو القبلي:

« ويتم قبل أن تبدأ العملية الدراسية، ويهدف إلى معرفة مدى استعداد التلميذ لتعلم خبرة أو مقرر دراسي معين، وهذا يعني تحديد القدرات والمعارف التي تعد شرطاً ضرورياً لتعلم وتحصيل الوحدة أو الخبرة الدراسية».[1]

إذن هذا النوع من التقويم يحدد للمعلّم مدى توافر متطلّبات دراسة المقرّر لدى المعلّمين، فيمكّنه على أن يكيّف أنشطة التدريس ويأخذ في اعتبارها مدى استعداد المتعلّم للدّراسة. وتتضح أهميه هذا النوع من التقويم في تخطيط البرامج بحسب مستوى كل تلميذ. وذلك بتصنيف التلاميذ إلى مجموعات متجانسة في مستوى المهارات أو الميول والهوايات ويعتمد على اختبارات والاستعدادات والبيانات الشخصية.

2- التقويم البنائي أو التكويني:

والتقويم البنائي هو أيضاً استخدام التقويم المنظم في عملية بناء المنهج، وفي التدريس وفي التعلم بهدف تحسين تلك النواحي الثلاث وحيث أن التقويم البنائي يحدث أثناء البناء أو التكوين فيجب بذل كل جهد ممكن من أجل استخدامه في تحسين تلك العملية نفسها. ويهدف أيضاً إلى توجيه التلاميذ في الاتجاه المرغوب فيه، وتعريف المتعلّم بنتائج تعلّمه وإثارة دافعيّة للتعلّم واستمرار فيه.

[1] تيسير مفلح كوافحة، نفس المرجع، ص30.

3- التقويم التشخيصي:

يهدف إلى تشخيص موطن القوة والضعف في أداء المتعلمين وتحديد الصعوبات التي يوجهها كل منهم أثناء التعليم واتخاذ ما يلزم من أساليب العلاج. ومساعدة المتعلم في التعرف على قدراته وإمكاناته واقتراح سبل و وسائل تحسينها وتنميتها الى اقصى حد ممكن.

4- التقويم التجمعي الختامي:

وهو يأتي في نهاية البرنامج ويهدف إلى إصدار أحكام تتعلق بالطالب كالإكمال والنجاح والرسوب ورصد علامات الطلبة في سجلات خاصة وإجراء مقارنات بين نتائج الطلبة في الشعب الدراسية المختلفة التي تضمنها المدرسة الواحدة أو يبين نتائج الطلبة في المدارس المختلفة، كما يحكم على مدى ملائمة المناهج التعليمية والسياسات التربوية المعمول بها.

يقول "محمد عثمان": « للتقويم أنواع وأشهرها:

أ- **التقويم المرحلي:** وهو الذي يرتبط بمرحلة أو مراحل معيّنة.

ب- **التقويم المستمر:** وهو الذي يلازم النشاط من البداية إلى النّهاية.

ج- **التقويم النّهائي:** وهو الذي يعطي انطباعاً نهائيا عند نهاية النّشاط».[1]

[1] محمّد عثمان، أساليب التقويم التربوي، دار أسامة للنّشر، الأردن-عمّان، 2005، د ط، ص14.

4- مبادئ التقويم التربوي:

تتلخّص مبادئ التقويم فيما يلي:

1- مبدأ الصّدق:

« هو الاخبار بالواقع من غير نقص ولا كذب، وتعتمد أساليب التقويم على جمع المعلومات موثقة عن درجة التحكم في الكفاءات المستهدفة قصد التدخل البيداغوجي وفق الحاجات المميّزة للتلاميذ ويشير الصدق إلى ما يقيسه الاختبار وليس بالتحديد مدى كفاية الاختبار في قياس سمّة معيّنة مع أنّ هذا مهمّ في تقويم الصدق».[1]

2- مبدأ الموضوعيّة:

« التجريد من الأحكام الذاتية، فيجب أن تصحب النتائج المدرسيّة بملاحظات ذات مدلول نوعي بتجرّد؛ أي عدم تأثر نتيجة الامتحان بقدر المستطاع بالعوامل الشّخصيّة للمصطلح كحالته النفسيّة أو تقديره للاجابة.

[1] نايفة قطامي، أساسيات علم النفس التربوي، دار الشروق للنّشر والطباعة، عمّان _الأردن، ط1، أيلول 1992، ص237.

3- مبدأ الشّمول:

وهو أن يعم التقويم كل اجوانب المراد تقويمها ويحيط بها، وعلى التقويم أن يشمل كلّ الأهداف التي تتضمّنها العمليّة التعليمية والتي يسعى المنهج التربوي لتحقيقها.

4- مبدأ الثّبات:

أي أن تعطي الأسئلة تقريبا نفس النتائج، وعند تكرار استخدامها أو استخدام صورة مكافئة لها».[1]

5- مبدأ التّقنين:

هو الاستناد إلى قواعد عمليّة محدّدة، فالتقويم جزء من ممارسات المسار التعليمي، إذ يبرز التحسينات المحققة ويكشف الثغرات المعرقلة ويحدد العمليات الملائمة لتعديل التعليم.

[1] إبراهيم عبد الله ناصر وعاطف عمر بن طريف، نفس المرجع، ص343.

5- خطوات التقويم:

للتقويم خطوات منسقة يمكننا تلخيصها فيما يلي:

1- تحديد الأهداف:

يعني تحديد الأهداف المراد بلوغها، وعلى تحقيق الطالب لها في سبيل إصدار أحكام علمية مناسبة على العمل التربوي الذي نريد تقديمه أو وجود هدف يسعى المقوّم إلى تحقيقه.

2- تحديد المجالات التى يراد تقويمها:

« تحتوي العمليّة التربويّة عددا من المجالات التي يمكن تقويمها، والعمل على تحسينها ولكي يتمّ ذلك يجب تحديد المجالات المراد تقويمها مثل المقررات الدّراسية وطرق التدريس وأنشطة علميّة...».[1]

3- الاستعداد للتقويم:

يتم بالأدوات أو الوسائل للتقويم، وذلك لكي يهيئ المتعلّم نفسه. ومن الأدوات هناك الاختبارات وينبغي أن تكون مناسبة للهدف.

[1] تيسير مفلح كوافحة، نفس المرجع، ص32.

4- تنفيذ التقويم:

وهو « التطبيق الفعلي لوسيلة التقويم المستخدمة والتي يحدّدها المعلّمون حتى إذا تمّ جمع البيانات المطلوبة، فإنّها تصنّف و تفسّر وتحلّل في ضوء الأهداف المقوّمة لمعرفة عناصر القوّة لتنميتها وعناصر الضعف للوصول إلى طريقة لعلاجها».[1]

5- تحليل البيانات واستخلاص النتائج:

« في ضوء النتائج يجب العمل على تعديل جوانب النّقص أو القصور، كتعديل المنهج أو تغيير طرق التدريس و غيرها، أو هو خطوة رصد البيانات المتحصّل عليها رصداً علمي يساعد على تحليلها من ثمّة استحلاص النتائج منها و إصدار الأحكام».[2]

6- التعديل وفق نتائج التقويم:

لا تنته عمليّة التقويم بمجرد إصدار الأحكام على النتائج التى توصّل إليها التقويم، وإنّما يستمرّ إلى تقديم المقترحات المناسبة للوصول إلى الأهداف المنشودة من التقويم. وهو علاج المشكلات إن وجدت وإثراء مواطن القوّة.

[1] محمد أحمد الطبيب، التقويم و القياس النفسي و التربوي، المكتب الجامعيّ الحديث، الأزاريطة_ الإسكندريّة، ط1، 1999، ص39.
[2] تيسير مفلح كوافحة، نفس المرجع، ص32.

7- تجريب المقترحات و الحلول:

لابد أن توضع لتلك المقترحات الحلول المناسبة للتجريب للتّأكيد من سلامتها ولدراسة مشكلات التطبيق، واتّخاذ الازم لمعالجتها أي يلزم تجريب الحلول وإذا نجحت ستطبّق.

6- أشكال التقويم:

حسب ما حدّده التشريع المدرسي الجزائري لأشكال التقويم نجد:

1- الفروض والاختبارات والامتحانات المرتبطة بالتقويم التحصلي.

2- الفحوص التشخيصيّة التى تجرى في الأيّام الألى للدّخول المدرسي، لمراقبة مراقبة مكتسبات التلاميذ القبليّة وتنظيم أنشطة الدّعم والعلاج.

3- أنشطة التقويم التكويني المتنوّعة كالأسئلة الشفويّة والاستجوابات الكتابيّة والفحوص والتمارين.

7- أدوات التقويم:

« نجد للتقويم أدوات وهي:

- الملاحظة المباشرة للتنفيذ.

- الأعمال المنجزة.

- التقارير المقدّمة من الطلاّب عن الأعمال أو من خلال زيارة موقع العمل.

- الاستبيانات المختلفة.

- تسجيل النشاط أو البرنامج صوتياً أو مرئياً أو بهما معاً وإعادته أمام المقوّمين.

- استمارات تقويميّة بمعايير محقّقة ومراعية للأهداف من التقويم كما في المسابقات المختلفة...

- تسجيل النّشاط على أقراص منة وعرضه على المقومين».[1]

[1] محمّد عثمان، نفس المرجع، ص 12.

8- أهداف التقويم التربوي:

تسعى عمليّة التقويم لتحقيق أهداف معينة وهي:

1- إنماء اتجاهات التلميذ.

2- الكشف عن حاجات التلاميذ وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم.

3- إنماء الشّخصيّة القويّة السليمة.

4- معرفة نوع العادات والمهارات التي تكوّنت عند التلاميذ ومدى استفادتهم منها في حياتهم.

5- معرفة مدى تعاون التلميذ ومدى نمو مقدّراته الاجتماعيّة ومدى تمشّيها مع عمرهم الزّمني والعقلي.

6- معرفة مدى فهم المتعلّمين لما تعلموه تلقوه من حقائق ومعلومات ومدى قدرتهم على الاستفادة لتلك المعلومات في الحياة اليوميّة.

7- مساعدة المدرسة على معرفة إلى أيّ مدى وصلت إليه وفي تحقيقها لرسالتها التربويّة والصّعوبات التى تواجهها.

8- توجيه التلاميذ إلى أوجه النّشاط المناسبة لقدراتهم وميولهم واستعداداتهم واتجاهاتهم.[1]

[1] محمّد طبيب أحمد، نفس المرجع، ص43-44 بتصرّف.

الفصل الثّاني: نظريات التّعلّم

تعريف النّظرية.

1_ تعريف النّظريّة السّلوكيّة.

1-1- نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ.

1-2- نظرية الاشتراط الكلاسيكي.

1-3-نظرية التعلم الإجرائي.

2- تعريف النظرية المعرفيّة.

2-1- نظرية التعلم الجشطلت.

2-2- نظرية المجال في التعلم.

2-3- نظرية البنائية.

يخصص علم النّفس حيزا من اهتماماته لمجال التعلم حيث تعمّق علماء هذا الأخير في دراسة قضاياه نظريا و تجريبيا وحاولوا تفسير عملية التعلم والوصول إلى نظرية مقنعة عن كيفية حدوث التعلم وقدرة المعلم على وتطبيقها والتي تعد من المتطلبات الأولية في التدريس الفعال إذ تعتبر نظرية التعلم منبعا للمعارف الخاصة بمتغيرات التعلم والنمو العقلي. فالفهم الصحيح لنظريات التعلم هو الذي يمكنه من اختار استراتيجيات التّدريس المناسبة والأكثر فعّاليّة في كل موقف تعليمي على حدة.

و من أهم نظريات التعلم التي نالت حظا في تسيير هذا المجال على أحسن وجه نجد نوعين : "النظرية السلوكية" و "ا لنظرية المعرفيّة" و اللّتين تتمثلان فيما يلي:

نظريات التعلم(Learning theory):

تحتل نظرية التعلم مكانة هامة في مجال التعلم، حيث تمثل الصدارة بين النظريات السيكولوجية التي تساهم في تفسير عملية التعلم وفهم سلوك الكائنات الحيّة. حيث انقسم أصحاب نظريات التعلم إلى اتجاهين وهما: الاتجاه الأول: يتبع المدرسة الترابطيّة القديمة التي ترجع بدورها إلى الفلاسفة التجريبيين. أما الاتجاه الثاني المتمثّل في: الاتجاه المعرفي ومن أمثلة ذلك الاتجاه الجشطلتي.

« فالاتجاه الأول يتمثل في قانون (مثير ⟵ إستجابة S–R)، والاتجاه اللآخر يمثله قانون الكائن الحيّ وهو اتّجاه كلّي الذي يؤكّد العمليات المعرفيّة في تفسير عمليّة التعلّم خلافا للاتجاه اللآلي الضيّق المعبّر عنه بقانون:(S–R). ويقصد من هذين الاتجاهين الفهم ولكنّه لا ينطبق على جميع التفاصيل والتدقيق في هذين النوعين من النّظرية».[1]

مفهوم النّظريّة(TheOry):

النّظرية « تشتمل على افتراضات التّي تتألف من البناءات المحدّدة وتعمل النظرية على توضيح العلاقات المتداخلة بين مجموعة من المتغيّرات والمفاهيم التّي تتعلق بظاهرة ما. وتحاول النظرية توليد وتجميع المعرفة وتنظيمها. كما ترتبط بظاهرة محدّدة تسعى على تفسيرها والتنبؤ بها».[2]

وهذه النظريات التي توصّل إليها العلماء من خلال بذل جهودهم لمحاولة فهم وتفسير عملية التّعلم حيث قسمت إلى نوعين هما:

[1] عبد الرحمان العيسوي، علم النفس التعليمي، ني المرجع، ص27.
[2] عبد الرحيم عماد الزغلول، نظريات التعلم ، دار الشروق للنشر والتوزيع،عمان،ط2، 2006م، ص27.

1- النظريات السلوكية:

تنادي نظريات التعلم والسلوك بأنّ المعرفة الصادقة تنبع من التجربة والتطبيق من خلال دراسة سلوك الكائن بعناية في مختبر محكم، ويتم الربط بين السلوك والعوامل البيئية في علاقات محددة، وتسلم النظرية بأنه لا استجابة دون مثير، وبأنّ التعلم يحدث نتيجة المثير والاستجابة.

وتشمل النظرية السلوكية أو الارتباطية على عدّة نظريات وأهمها هي:

1-1- نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ " لثورندايك":

ترجع هذه النظرية إلى "ادوار دثورندايك"، الذي كان من أوائل علماء النّفس الذين حاولوا تفسير التعلم بحدوث ارتباطات بين المثيرات والاستجابات، ويرى أن أكثر التعلم تميزا هو تعلم بالمحاولة والخطأ والتعلم عنده هو تغير في السلوك، ويحدث نتيجة ارتباط مثير ما واستجابة معيّنة. وقام "ثورندايك" بتطبيق تجاربه على الانسان والحيوان فيعطي مثالا على ذلك الطفل حينما ينادي والدته بلفظ "ماما" كحدوث ارتباط بين هذا اللّفظ وبين شكل الأم. بحيث يصبح وجود الأم مثير لهذا الفظ عند الطفل.[1]

[1] محمد سيد خير الله،وعبد المنعم ممدوح الكناني، نفس مرجع، ص25.

وكما اهتم "ثورندايك" بدراسة سلوك الحيوان، واستعمل المتاهات والصناديق والأقفاص كأجهزة لدراسة التعلم عند الحيوان، « ومن أبرز تجاربه هي التي كانت على القط، فكان يضعه في قفص ويضع الطعام خارجه، وكان للقفص باب له(ساقطة) بحيث لو حرّكها الحيوان بطريقة بسيطة يفتح، ولقد لاحظ "ثورندايك" أنّ الحيوان حين يوضع في القفص أوّل مرّة يظهر نشاطا عشوائيا تماما، محاولاً الخروج من القفص ثمّ ينجح بمحض الصّدفة لتحريك الساقطة ينفتح الباب ويخرج الحيوان ويحصل على الطعام. ويمكنا القول أنّ تكرار المحاولات الخاطئة توصّل الحيوان إلى الهدف وهو الطعام».[1]

استخلص "ثورندايك" من خلال تجاربه أن الحيوان غير قادرة على العمليات العقلية العليا كالفهم والاستبصار، وإنما يتعلم عن طريق المحاولة والخطأ. والتعلم لا يتم عن التفكير الصحيح المنتظم ولكن يتم التعلم بالتخبط والمحاولة التّي تؤدي إلى النجاح والفشل. وأهم حقيقة في ذلك إن الكائن الحيّ يتعلم بالعامل الاستجابة النشطة.

وكما حدّد "ثورندايك" القوانين التي تفسّر التعلم بالمحاولة والخطأ كما يلي:

أ- قانون الاستعداد:

يفسّر "ثورندايك" هذا القانون بمعنى « الارتياح والضّيق، وهو مبدأ يساعد ويصف أساسا فيزيولوجيا لقانون الأثر، فعدم الاستعداد يؤدي إلى عرقلة العملية التعليمية.

[1] زينب عبد الكريم، علم النفس التربوي ، دار أسامة للنشر و التوزيع، ط 1، عمان، 2003، ص116.

ب- قانون التدريب:

نجد هذا القانون أكثر تطبيقا في مجال تعلّم الإنسان، بمعنى أّن الاستجابات تقوى بالاستعمال وتضعف بالإغفال والإهمال المتواصل؛ فقد لاحظ "ثورندايك" أنّ تكرار استجابة معيّنة للوصول إلى الهدف يؤدي إلى زيادة قوّة هذه الاستجابة لإستعمالها».[1]

ج- قانون الاثر:

يشير قانون الأثر إلى « تقوية الارتباطات أو إضعافها نتيجة لما يترتب على حدوثها من نتائج».[2] فالاستجابات الناجحة تترك أثرا إيجابيا عكس الاستجابات الفاشلة.

و يشير هذا القانون إلى « الأثر النّاجم عن النجاح والفشل، فهذا القانون هو المسؤل عن إختيار الاستجابات الأكثر تكيّفا وتحقيقا للهدف المنشود».[3]

بالإضافة للقوانين الرئيسية هناك عدّة قوانين ثانوية تساهم في عملية التعلم وهي:

- قانون الاستجابات المتعدّدة.
- قانون الاتجاه.
- قانون العناصر السائدة.
- قانون الاستجابة بالمماثلة.
- قانون نقل الارتباط.

1 إبراهيم وجيه محفوظ ، التعلم أسسه و نظرياته و تطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، د ط، 2002، ص122 .
2 جابر عبد الحميد جابر، سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم، نفس المرجع، ص 169.
3 مساعد المانع الغامدي و عبد الله الزيتاوي، نفس المرجع، ص8.

تعد نظرية "ثورندايك" من النظريات الهّامة في مجال التعلم بالرّغم من عدم وضوح بعض مفاهيمها، ويمكن لهذه النظرية أنّ تفسر لنا العديد من سلوك الكائن الحيّ. وكل ما يستطيع العلم أن يفعله هو ملاحظة هذا التعديل في السّلوك.

1-2- نظرية الاشتراط الكلاسيكي "ايفان بافلوف":

"ايفان بافلوف" صاحب هذه النظرية وهو عالم روسي وكانت أبحاثه تعتمد على الفعل المنعكس الشرطي المتّصل لدراسة السلوك والذي قام بدراسات فيزيولوجية حول الغدد اللّعابية وخاصة عند الكلاب، حيث كانت معظم أبحاثه تبيّن القوانين التّي تخضع لها افرازات الغدد والتّي تعتبر فطرية لدى الانسان والحيوان.

ولقد شبّه "بافلوف" الكائن الحيّ بالآلة المعقدّة ولكنها خاضعة ومطيعة كغيرها من الآلات وقال هي الخاصية المميّزة هي التواضع وليس الغرور و أنّه مهما بلغ الانسان من الذّكاء والألمعية فإنّه لا يستطيع أن يقرّر ما ينبغي أن يكون عليه سلوك الطبيعة ودور العالم هو أن يستخدم مهاراته بأقصى حدّ لكشف الطبيعة.[1]

[1] جابر عبد الحميد جابر، سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم، نفس المرجع، ص 181 .

وكما طبّق "بافلوف" تجربته على « كلب جائع ربطه وبعد مدة دقّ الجرس فاستجاب الكلب لذلك ببعض الحركات الاستطلاعية فتحدث استجابة إسالة اللّعاب. كرّر "بافلوف" التجربة فدقّ الجرس، وبعد ثوان من سماع الحيوان للجرس قدّم له الطعام(مسحوق اللّحم) فأكله وكان جهاز اللّعاب قد سجّل كمية من اللّعاب المسال، وكرّرت التجربة عدّة مرّات مع الكلب بحيث كان سماع صوت الجرس يتبع دائما بتقديم الطعام للكلب، وتحدث اسالة اللّعاب وبعد ذلك قرع الجرس لوحده لم يقدم الطعام ووجد أنّ لعاب الكلب يسيل برّغم أن الطعام لم يقدّم».[1]

وكما يمكن تثبيت العلاقات في هذا النموذج:

- مسحوق اللّحم ⟸ اللّعاب.

- مثير غير شرطي ⟸ استجابة منعكسة غير شرطية أو طبيعية، جذب الانتباه في البداية.

- صوت الجرس ⟸ اللّعاب.

مثير شرطي ⟸ استجابة منعكسة شرطية.

[1] محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط 1، 2004 ، ص 124 .

حيث فسّر "بافلوف" « ظاهرة سيلان اللّعاب بمجرد سماع صوت الجرس "الفعل المنعكس الشرطي"».[1]

وكما حاول "بافلوف" من خلال تجاربه الفيزيولوجية الميدانية الوقوف على قوانين ثابتة للاشراط وهي كما يلي:

قانون الاقتران الزمني:

« هو القانون الوحيد والمسؤول عن تكوين العلاقة الشرطية. يزيد الاقتران الزمني بين الفعل المنعكس الطبيعي والفعل المنعكس الشرطي من قوّة هذا الأخير حيث أنّ هذا المثير الطبيعي في هذه الحالة يلعب دور التدعيم والتعزيز للاستجابة الشرطية».[2]

قانون الانطفاء:

« يشير هذا المفهوم إلى توقف الاستجابة الشرطية المتعلمة للمثير الشرطي نتيجة لتقديمه لعدد من المرّات دون أن يتبع بالمثير الطبيعي، بحيث أنّ الانطفاء هو المؤشر لحدوث محو في الاستجابة الشرطية المتعلمة».[3]

1 المرجع السابق، ص 125.
2 محمد سيد خير الله، المرجع نفسه، ص 261.
3 عبد الرحيم عماد الزغول ، المرجع نفسه، ص 59 .

قانون التعزيز:

« يقصد بالتعزيز مجيء المثير الاصلي مع المثير الشرطي أثناء التجارب الشرطية وفي تجربة "بافلوف" يعتبر تقديم الطعام (المثير الأصلي) بعد سماع صوت الجرس (مثير شرطي) تعزيزا للمثير الشرطي لأنّه يعمل على تقويته وتدعيمه ليصبح قادرا على استدعاء الاستجابة وهي إسالة اللّعاب الخاصة بالمثير غير الشرطي».[1]

وهناك قوانين أخرى بنى "بافلوف " نظريته وهي:

- التكرار.
- الاسترجاع التلقائي.
- التعميم.
- التمييز.
- الكم والكيف.

فمن خلال التجارب التي قام بها "بافلوف" « استنتج أنّ الفعل المنعكس الشّرطي لا يمكن الاستغناء عنه لأنّه أساسي لنظريات التعلم، كما أنّه أداة هامة في علم النفس الحيوان؛ هذا أنّ الحيوانلت لا تتحدّث عن نفسها بألفاظ، ولكن من الممكن باستخدام طرق الضّبط التجريبي الحصول على معلومات وحقائق موضوعية مضبوطة عن التعلّم».[2]

[1] محمود ابراهيم وجيه ، المرجع نفسه ، ص 140 .
[2] جابر عبد الحميد جابر، المرجع نفسه،ص191.

وهناك الكثير من علماء النّفس الأمريكان الذين اهتموا بأفعال الشّرطيّة ذلك أمثال "واطسون" الذي يرى أنّ علم النّفس هو علم السلوك وأنّ الأسلوب في دراسته هو الأسلوب الموضوعي. ولقد وجد "واطسون" في مفهوم الاشتراط أسلوباً سليماً لدراسة عمليّة التعلم و العمليات العقلية العليا. كما يؤكّد في نظريته السّلوكيّة التي هي مزيج من أفكاره الخاصة وما توصّل إليه علماء الروس أمثال "بافلوف" « ومن خلال تجاربه استخلص أنّه لا يوجد فرق بين طريقة اكتساب السّلوك العادي و طريقة اكتساب السلوك المرضى و كلتا الحالتين هي عملية التعلم وتكوين ارتباطات بين مثيرات و استجابات».[1]

1-3- نظرية التعلم الإجرائي "بروس أف سكينر":

تنسب هذه النظرية الى أشهر علماء النّفس "سكينر" الذّي اهتمّ بالظاهرة السلوكية وكيفية التحكم فيه. وكما يعرف التعلم أنّه كتغير احتمال حدوث الاستجابة ويتم هذا التغيّر في معظم الحالات بواسطة الاشتراط الاجرائي.

« والاشتراط الاجرائي هو عملية التعلم التي تصبح فيها الاستجابة أكثر احتمالا حدوث وتكرارا، أي أنّ الاجراء قوى تعزيز ويستعمل "سكينر" المصطلح "إجرائي" لوصف مجموعة من الاستجابات أو الأفعال التّي يتألف منها العمل».[2]

[1] محمد سيد خير الله، المرجع نفسه، ص266
[2] جابر عبد الحميد جابر، المرجع نفسه، ص 207 .

وكما ميّز "سكينر" بين نوعين مختلفين من التعلم وهما:

أ- التعلم الاستجابي(Respondant Learning):

وهو يمثل استجابات ذات طابع انعكاسي فطري الأصل، مثل غماض العينين عند التّعرض لمنبه قويّ وذلك نتيجة نفخ الهواء فيها. ومثل هذه الاستجابة فطرية غير متعلمة في الأصل. «ومثل هذا النوع من التعلم محدود ولا نستطيع تفسير كافة جوانب السلوك الانساني لأنّ عدد المنعكسات الطبيعية بمثابة استجابة طبيعية لمثيرات معيّن، ولم يهتم كثيرا بهذا النّوع من التعلم.

ب- التعلم الاجرائي(Operant Learning):

وهي جميع الاستجابات الارادية المتعلمة التي تصدر عن الفرد، ويشمل أنماط سلوكية التّي تؤثر في البيئة و تحدث تغيّرا فيها. ويرى "سكينر" أنّ السلوكات الاجرائية قد تكون فطرية أو مكتسبة؛ تعتمد على مثيرات سابقة تسبقه أو على مثيرات بعدية تتبعه أو قد يعتمد على كليهما، وقد انصبّ اهتمام "سكينر" على السلوك الاجرائي».[1]

وكما ميّز " سكينر " ثلاث أنواع من المثيرات التي تتحكم في السلوك الاجرائي وهي:

[1] عبد الرحيم عماد الزغول، نظرية التعلم، المرجع نفسه، ص 90-91 .

أ- المثير المعزز:

« ويقصد به كل أنواع المثيرات الاجابية التي تصاحب السلوك الاجرائي كالمعززات اللّفظية والمادية والاجتماعية والرّمزية .

ب- المثير العقابي:

ويقصد به كل أنواع العقاب، مثل العقاب اللّفظي، والاجتماعي أو الجسدي، التي تلي حدوث السلوك الاجرائي، وتعمل على اضعافه.

ج- المثير الحيادي:

ويقصد به المثيرات التّي تؤدي الى اضعاف السلوك الاجرائي وتقويته».[1]

« ولقد اجرى "سكينر" عدّة تجارب على الحيوانات، وكما أنّه قال أنّ سلوك الحيوان أبسط من سلوك الانسان».[2]

وكانت تجربته على طائر جائع بحيث يقدم الطعام لهذا الطائر على طبق صغير يعمل بالكهرباء فتقديم الطعام في المحاولات الأولى يعرقل سلوك ذلك الحيوان، ولكن بعد ممارسته لهذا الموقف تمكن من الحصول على نتائج ايجابية، فاذا كان الطائر حمام فيجب أن ننتقي سلوك الذّي نود دراسته وبتكرار العملية يرتفع رأس الحمام عن المستوى الذّي وضع

[1] فضيلة مقران وكريمة صيام وعبد الرحيم العروسي، وحدة علم النفس التربوي، 2007-2008، ص 40 .
[2] جابر عبد الحميد جابر، المرجع نفسه، ص 208 .

من قبل وينتهي بأن يظلّ رأسها مرفوعا بطريقة مستمرة.[1] «فوجد "سكينر" أنّ معدل الاستجابات يزداد كلما زادت عدد دورات التعزيز في فترة زمنية والتعزيز يحدث بعد عدد معين من الاستجابات».[2]

-التعزيز في عملية التعلم:

لقد جعل من التعزيز المفهوم المركزي لنظريته للتعلم ويميّز "سكينر" بين نوعين أساسيين من التعزيز هما:

أ- **التعزيز المستمر**: ويقصد به تعزيز الاستجابة في كلّ مرّة تصدر فيها.

ب- **التعزيز المتقطع**: ويقصد به تعزيز الاستجابة لبعض مرّات حدوثها، وليس في كلّ مرّة. وللتعزيز المتقطع أهمية أكثر من التعزيز المستمر للسلوك.

وكما يقسّم "سكينر" التدعيم أو التعزيز إلى نوعين:

- التعزيز الموجب:

وهو ما أضيف إلى الموقف فانّه يقوى من احتمال ظهور الاستجابة التلقائية كالمكافأة وابتسامة المعلم ورضاه عن الاستجابة.

[1] زينب عبد الكريم، علم النفس التربوي، المرجع نفسه، ص 142 .
[2] جابرعبد الحميد جابر، نفس المرجع، ص 210 .

- **التعزيز السلبي:**

وهي مثيرات غير مرغوبة، يحاول الكائن تجنبها مثل الصوت العالي.

يعتبر التعزيز حجر الزاوية في الاشتراط الاجرائي، فيبدأ المعلم بإثارة رغبة المتعلم واهتمامه بموضوع التعلم لأنّ هذه الرّغبة تحفّز الفرد. واستخدام الأساليب المختلفة للتعزيز قد ستخدم المعلم أشكال التعزيز المختلفة، كما يعتبر التعلم المبرمج من أهم التطبيقات التربوية المهمة التّي استنتجها "سكينر" في التعلم الإجرائي والذي يرى بضرورة تسفر أية نظرية عن التطبيقات التربوية و التعلم المبرمج على الاستفادة من مبادئ التعلم الاجرائي.

- **العقاب:** « هو اجراء مؤلم أو مثير غير مرغوب فيه يتبع سلوكا ما بحيث يعمل على اضعاف احتمالية تكرار مثل هذا السلوك لاحقا».[1]

و يوجد هناك نوعان من العقاب:

- **العقاب الايجابي:** « ويتمّ اتباع السلوك غير المرغوب فيه بمثير مؤلم، يهدف إلى اضعاف أو قوّة السلوك».[2]

- **العقاب السلبي:** ويسمى العقاب بالإزالة، ويتم عند التوقف عن تقديم أشياء مرغوبا بها بعد قيام المتعلم بسلوك غير مرغوب.

[1] عبد الرحيم عماد الزغول، المرجع نفسه، ص 96 .
[2] المرجع السابق، ص 96 .

ويلاحظ أنّ كلا من العقابين يؤديان إلى خفض أو إضعاف السلوك.

وممّا سبق يمكننا تلخيص موضع الضّعف في هذه النّظرية السّلوكيّة أنّ معظم الوقائع التجريبية التي قاموا بها السلوكيين كانت على الحيوان ممّا لا يمكن تطبيق ذلك سلوك الإنسان. فالانسان يمتلك العمليات العقليّة العليا عكس الحيوان الذي تفكيره غريزيّ ومحدّد. وكما تهمل النّظريّة السّلوكيّة خبرات الانسانيّة الذّاتيّة؛ فكان اهتمامها منصبّ بدراسة جزئيات سلوكيّة بسيطة أو ارتباطات بين مثيرات واستجابات بديلاً من توجيه الاهتمام إلى دراسة نماذج سلوكيّة إنسانيّة كثر تعقيدا.

2- النظريات المعرفية:

ظهرت هذه النظريات كردّ فعل للنظريات الارتباطية، التّي ترى بأنّ التعلم يحدث كنتيجة لحدوث ارتباط بين مثيرات واستجابات وما ينتج عنها. أمّا النظريات المعرفية تنادي بأهمية الادراك والفهم في عملية التعلم، فترى أنّ التعلم يحدث كنتيجة لإدراك للكائن الحيّ للعلاقات الموجودة بين مكونات الموقف التعليمي . فهذه النظريّة بدورها ذات فروع:

2-1- نظرية التعلم بالاستبصار الجشطلت:

ظهرت النظرية في بداية القرن العشرين على يد العالم النفسي الألماني "ماكس فرتيمر" (1880-1943)، وقد انظمّ اليه في وقت مبكر "لفانج كوهلر" (1887-1967) و "كيرت كوفكا "، وقد نشر الأخيرأن أبحاثا في النظرية الجشطلتية أكثر من "فرتيمر" نفسه، وبعد عدّة سنوات ارتبط "كيرت ليفين" (194-1891) بالثلاثية السابقين وسار على منوالهم. ولكن الطريقة التّي تبناها، وإن كانت متأثرة بالأسلوب الجشطلتي ولكن مختلفة، وهي التّي عرفت باسم "نظرية المجال" (Fiel Theory) ».[1]

كما ظهرت النسخة الانجليزية للتقرير الذّي يظمّ تجربة "كوهلر"، المشهورة عن حلّ مشكلات عند "الشمبانزي"، وكما ظهر كتاب "كوفكا" عنوانه "نحو العقل" واحتوى على نقد تفصيلي للتعلم بالمحاولة والخطأ، وقد أيّد بما أجراه "كوهلر" من تجارب على القردة، وأبرز دور الاستبصار في التعلم واعتبره بديلا للتعلم بالمحاولة والخطأ. وبيّن كيف أنّ القردة تستطيع أن تحصل على الثّواب دون أن تمرّ بمحاولات وأخطأ، وتثبيت المحاولات الناجحة والتخلّص من المحاولات الخاطئة».[2]

[1] مصطفى ناصف، التعلّم (دراسة مقارنة)، ترجمة حجاج علي حسين، دار عالم المعرفة، الكويت، د ط، 2007-2008م، ص208.

[2] فضيلة مقران و آخرون، نفس المرجع،ص 44 ، بتصرّف.

وكلمة جشطلت معناها: « صيغة أو شكل، وترجع هذه التّسمية إلى أنّ دراسات هذه المدرسة للمدركات الحسيّة بيّنت أنّ الحقيقة الرئيسية في المدرك الحسّي ليست هي العناصر أو الأجزاء التّي يتكوّن منها المدرك، إنّما الشّكل أو البناء العام».[1]

واستبصار يطلق على الفرد لموضوع معيّن أو قضية معيّنة، أو موقف معيّن والعلاقات التّي تربط بين عناصره على نحو ما هو معروف عن نظرية الاستبصار والتّي نادى بها "كوهلر" وزملاؤه، حيث يرى أنّ الكائن الحيّ يحلّ مشكلاته بنجاح عندما يستبصر بعناصره المختلفة يكتشف العلاقات المتبادلة بينهما، فيعيد ترتيبها بما يكفل له الحلّ الصحيح وذلك عن طريق الفهم والاستبصار.[2]

وفي رأي علماء النظرية الجشطلتية أنّه لمعرفة لماذا يقوم الكائن بالسلوك الذّي يسلكه فلا بدّ فهم كيف يدرك هذا الكائن نفسه والموقف الذّي يجد نفسه، ومن هنا كان الادراك من القضايا الأساسية للتحليل الجشطلتي بمختلف أشكاله، والواقع أنّ التعلم ينطوي على رؤية الأشياء أو إدراكها كما هي على حقيقتها.[3]

[1] محمود إبراهيم وجيه، نفس المرجع، ص 195.
[2] محمود السيد أبو النيل، معجم علم النفس والتحليل النفسي، دار النهضة العربية للطباعة و النشر، بيروت، ط 1، د س، ص 43 .
[3] مصطفى ناصف، نفس المرجع، ص 200، بتصرّف.

العوامل التّي تساعد على عملية الاستبصار:

- **النضج الجسمي أوالعضلي:** أي بلوغ التكوين الجسمي والعضلي الكائن الحيّ درجة من النضج تمكنه من القيام بالسلوك المطلوب.

- **النضج العقلي والقدرة العقلية:** فالتعلم أنماط مختلفة من السلوك يتطلب مستويات مختلفة من الذكاء باختلاف مركز الكائن الحيّ.

- **تنظيم المجال الادراكي:** يقصد به تنظيم جميع عناصر الموقف تنظيما يؤدي الى حلّ المشكلة.

- **الخبرة السابقة للكائن الحيّ:** يتمّ التعلم عن طريق استعمال لخبرات سابقة وصوغها صياغة جديدة مما تساعد على تعديل سلوك الكائن الحيّ.[1]

« كان "كوهلر" يجري تجاربه على "الشمبانزي"، وهو جائع في قفص ويعلّق الطعام (موزه في الغالب)، في سقف القفص بحيث لا يستطيع الحيوان أن يصل إليه باليدّ وحدها كما يضع مجال رؤية الحيوان كذلك وسيلة يستطيع بها الوصول إلى الهدف وفي تجارب أخرى يستعمل الصناديق أو عصا، أو عصويين (...)».[2]

يعود سلوك القرد على حالته النّفسية أثناء الجوع كما يهدف سلوكه إلى التخلّص عن حالة التوتّر لديه للحصول على الموزة رغم وجود عائق عليه إزالته، لإشباع حاجته.

[1] عبد الرحمن العيسوي، سيكولوجية التعلم، نفس المرجع، ص 29- 30 بتصرّف.
[2] محمود إبراهيم وجيه، نفس المرجع، ص 199 .

قوانين التعلم الجشطلت:

وجّه علماء النفس الجشطلت اهتمامهم لموضوع التعلم محاولين تفسير هذه العملية على ضوء اتجاهاتهم وقوانينهم الأساسية فالتعلم عند الجشطلت يعتمد أساسا على الإدراك. وكما أنّ هذا القانون يتيح بقوانين الفرعية المشتّقة منه وهي:

– **قانون التقارب:** أنّ المفردات القريبة أو المتجاورة مكانيا أو زمنيا، يمكن أن يتمّ تعلمها بسهولة إذا ما نظر إليها كمجموعة واحدة.

– **قانون التشابه:** المفردات المتشابهة تنتمي إلى مجموعة واحدة عندما تكون مفردات مادة التعلم متماثلة فانّ تعلمها يكون أسهل.

– **قانون الإغلاق:** وينص على أنّ المفردات التّي يتمّ تعلمها على اعتبار أنّها داخلة في إطار ذلك الكلّ وليس باعتبار جزئيات غير منتظمة في الكلّ.[1]

– **قانون الاستمرار:** أي يميل إدراك مجموعة من الأشياء التّي تسير في نفس الاتجاه على أنّها استمرار لشيء ما على أنّها تنتمي الى نفس المجموعة.

– **قانون المصير المشترك:** ينصّ على أنّ المفردات التّي تجتاز نفس التغيرات التّي يتمّ التعامل معها وكأنّها حلّ واحد والقانون النافذ هو قانون الكلّ.[2]

[1] هشام عليان وصالح هندي و تيسيرالكوفحي، الممحص في علم النفس التربوي، الأردن_عمان، ط3، 1408ه_2003م، ص 104-105 بتصرّف.
[2] فضيلة مقران، المرجع نفسه، ص 49.

« يحدث التعلم عند الجشطلت نتيجة الإدراك الكليّ للموقف، وليس نتيجة إدراك أجزاء الموقف المنفصل... فالجشطلت يؤكدون على ضرورة حدوث الاستبصار لكي يتمّ التعلم أي ضرورة إدراك العلاقة بين الهدف والوسيلة، والعقبات التّي تحول دون استخدام الوسيلة للحصول على الهدف».[1]

2-2- نظرية المجال في التعلم(Fiel Theory) :

نجد "كيرت ليفين" الذّي اختلفت آراءه عن "كوفكا" و"كوهلر" و "فرتيمر" حيث « اهتمّ بالدافعية والشخصية، وعلم النفس الاجتماعي أكثر من اهتمامه بمشكلات المتعلقة بالإدراك و التعلم. ويعد صاحب نظرية متكاملة في التعلم ويعتبر التعلم "عملية ديناميكية، تحدث خلال عملية التّفاعل المستمر بين المتعلم الموقف التعليمي؛ فالتعلم عنده هو تغيّر لدى الفرد».[2]

كما طوّر "ليفين" « مجموعة من المصطلحات والرموز لوصف الأشخاص في البيئات التّي يعيشون فيها واستخدم المنهج الرياضي في ذلك وصاغ على أساسه نظرية المسمّاة بنظرية "المجال". ويرى فيها أنّ تحديد سلوك الشخص يتطلب موقفا عينيا، ففي نظره أنّ هناك عالما

1 محمود إبراهيم وجيه، نفس المرجع ، ص 206-207 .
2 هشام عليان، نفس المرجع ، ص 111 .

ميتافيزيقيا يقع خارج نطاق الإدراك الحسيّ وأخر فيزيقي يقع ضمن نطاق الادراك الحسّي وضمن هذا العالم يوجد شخص وهو محاط ببيئة نفسية».[1]

وكما ميّز "ليفين" في دراساته للتعلم على أن يدرس في جوانب مختلفة، والتّي تتباين المظاهر السلوكية التالية:

- التعلم كتغيّر في التنظيم المعرفي:

هو اكتساب المعارف والمعلومات حين يكون الفرد في موقف ما جديدا، فانّه لا يقدر أن يفرّق بين وحدات المجال الخارجي لكنه يتوصّل إلى تجديد بعض الموضوعات التّي يكتسب صفة ديناميكية.

- التعلم كتغيّر في الدافعية:

تتمثل في حاجات الفرد وقيمه وأماله التّي تلعب دورا هاما في حلّ المشكلات التّي تواجهه. وعليه فإنّ الدوافع والحاجات تلعب دورا هاما في تفسير التعلم.[2]

[1] عبد الرحيم عماد الزغول، نفس المرجع، 175 .
[2] هشام عليان، نفس المرجع، ص 235 بتصرّف .

2-3- النظرية البنائية "لفان بياجيه":

تنسب هذه النظرية إلى العالم النفسي "جان بياجيه"، الذّي قدّم نظرية شاملة لتفسير الذّكاء وعمليات التفكير، « تعد هذه النظرية إحدى النظريات المعرفية النّمائية لأنّها تعني بالكيفية التّي تنمو من خلالها المعرفة لدى الفرد عبر مراحل نموّه المتعدّدة. كما اتّفق مع أفكار الجشطلت حول مفهوم كلية الادراك لأشياء هذا العالم، لكنه يعترض على أنّ مفهوم الكلية هو فطري بالأساس، فهو يرى أنّ الكليات يقوم الفرد ببنائها، من خلال عمليات تفاعليه المستمرة مع العوامل البيئية المتعدّدة».[1]

وكما قد ألّف "بياجيه" كتبا عديدة و أوّلها كتاب في علم النفس التطوري، وكان مديرا في مركز للعلوم التربوية، وكما أجرى بحوثا في حقل علم الحيوان، ومع ولادة أطفاله وفّر له مختبرا سيكولوجيا لتدوين ملاحظاته الخاصّة بالنمو المعرفي ودراسة النّمو العقلي عند الأطفال مع فهم شكل التفكير عند الراشد، كما اهتمّ بالدافعية والادراك والاتجاهات والقيم عند الأطفال.[2]

[1] عبد الرحيم عماد الزغول، نفس مرجع ، ص 228- 229 بتصرّف .
[2] مصطفى ناصف، نفس المرجع ص 282 بتصرّف .

كما أصرّ "بياجيه" أنّ التعلم الحقيقي عنده هو « التعلم الذّي ينشأ عن التأمل والتروي فالتعزيز في رأيه لا يأتي من البيئة، كنوع من الحلوى على سبيل المثال بل إنّ التعزيز ينبع من أفكار المتعلم ذاته».[1]

كما يضيف "بياجيه" عوامل التعلم الاجتماعية و المادية والنضوجية، عاملا أخر هو "الموازنة" التّي تقود التعلم، « و الموازنة تعني كيف يستطيع الانسان تنظيم المعلومات المتناثرة في نظام معرفي غير متناقض، وبها يستطيع الاستدلال على الكيفية التّي ينبغي أن تكون عليها في هذا العالم».[2]

تفترض النظرية البنائية أنّ السلوك الانساني ليس محددا بأيّ شكل من أشكال بموقف ألي يحدث السلوك فيه، لأنّ المعرفة يتوسط الموقف والسلوك؛ فالإنسان عادة يفكر في موقف موجود فيه من ثمّ يستجيب وفقا لطبيعة فهمه لذلك الموقف.

وافتراض آخر لهذه النظرية هو « أنّه لا يمكن تفسير طريقة التّفكير والبنية العقلية عند الانسان من خلال ارتباطات المثيرات و الاستجابات السابقة فقط، بمعنى ما يعرفه الانسان لا يمكن اختزاله الى ما سلكه في مواقف صعبة سابقة، وحتى في تلك المواقف يكون للمعرفة دون وسيط بين الموقف والسلوك».[3]

1 نايف خارما وعلي حجاج، اللّغات الأجنبية تعليمها و تعلمها، عالم المعرفة، الكويت، 1988، ص 60 .
2 مصطفى ناصف، نفس المرجع، ص 283-284 .
3 هشام عليان، المرجع نفسه، ص 115-116 .

وكما ميّز " بياجيه " بين نوعين من المعرفة هما:

- **المعرفة الشكلية:** التي تعتمد على الشكل العام للمثيرات، فهي لا تتبع من المحاكمة العقلية.

- **المعرفة الاجرائية:** وهي التّي تنطوي على التوصّل الى الاستدلال على أيّ مستوى من المستويات.

ولقد وضع "بياجيه" استراتيجيتين لمساعدة المتعلم على التعلم هما:

– مساعدة المتعلم على توسيع بناءه العقلي، وتكوين محتوى جديد يكفل له تعلم ما يناسب مستوى و القيام بعمليتي التمثّل والمواءمة وهي أفضل طريقة لمساعدة المتعلم.

– مساعدة المتعلم على تطوير بناء معرفي جديد تعني ضرورة القيام بمساعدة المتعلم على أن يطور بناءه معرفيا جديدا اخذين بعين الاعتبار كيفية تفكيره بنسبة لمحتوى مألوف. وهذه الاستراتيجية تساعد المتعلم على الانتقال الى أعلى مرحلة من النمو».[1]

التعلم عمليّة معقّدة ذلك لتدخل العمليات العقليّة المختلفة، كما يشمل كل تغيّر يحدث في سلوك الفرد والخبرات وميولا ته واتجاهاته وأفكاره، أيضاً التعلم له صورا مختلفة ودرجات متباينة من الصّعوبة وعلى ذلك فلا يمكن تفسير عملية التعلم بنظرية واحدة فهناك عدّة نظريات فكلّ منها نظرت إلى جانب واحد من صور التعلّم، و تفسّر نوعا من التعلم.

[1] مصطفى ناصف، نفس المرجع، ص236-237 بتصرّف.

فنجد الاستبصار يقوم على أساس الادراك الحالي لعناصر الموقف، والتعلم عن طريق المحاولة والخطأ يتضح في تعلم المهارات الحركية وفي حلّ المشكلات المعقدة، والتعلم الشّرطي يتمّ بواسطة اكتشاف العادات وعلى ذلك نفهم أنّ نظريات التعلم المختلفة ليست متناقضة بل متكاملة بعضها البعض.

الفصل الثّالث: التّعليميّة والتّعلّم

1- التّعليميّة.

1-1- تعريف التعليميّة.

1-2- الوسائل التعليمية

1-3- فوائد وأهميّة الوسائل التعليمية.

1-4- مبادئ التعليمية.

1-5- مكوّنات التعليميّة.

1-6- المفاهيم الأساسية للتعليميّة.

2- تعريف التعلم.

3- أنواع التعلم.

4- خصائص التعلم.

5- مراحل التعلم.

6- عوامل التّعلم.

7- نتائج التعلم.

بُذلت الجهود بكثافة عالية في مجال التعلم خلال هذه السنين الأخيرة ذلك بغية تحسين الفعل التربوي، وانتهت إلى لزوم فهم العملية التعليمية التعلمية أكثر، ومعرفة حقّة بأقطابها المتمثلة في المعلّم والمتعلّم والمادة التعليمية والعلاقة التي تربط كل عنصر بآخر. ونظرا للدّور الذي يلعبه كلّ عنصر من العناصر الثلاثة في العمليّة التعليمية والأثر الذي يتركه كلّ عنصر في العنصر الآخر إذ برزت إلى الوجود في المجال التربوي ما اصطلح عليه بالتعليميّة.

التّعليميّة:

1-1- تعريف التعليميّة(Didactique):

عرفت بتعاريف كثيرة منها تعريف "سميث" الذي يقول: بأنها فرع من فروع التربية موضوعها التخطيط للوضعيّة البيداغوجيّة وكيفية مراقبتها وتعديلها عند الضرورة. كما عرّفها "ميلاري": مجموعة طرق وأساليب وتقنيات التعليم. ويضيف "بروسو" قائلاً: أنّها تنظيم تعلّم الآخرين، والموضوع الأساسي للتعليمية هو دراسة الشروط الواجب توفّرها في الوضعيات التعليميّة المقترحة على التلميذ.

تعود كلمة التعليمية إلى ترجمة مصطلح "**Didactique**" المشتقة من الكلمة الإغريقيّ "**Didaktikos**" التي تطلق على ضرب من الشعر المعروف. ومصطلح التعليمية في اللغة الإغريقية يعني كل ما هو خاص بالتربية. ويشير قاموس "**Le Robert**" أنّ التعليميّة فنّ التعليم. فمن التعاريف السابقة يمكننا الخروج بالتعريف الأدقّ وهو التالى:

التعليمية علم من علوم التربية له قواعده ونظرياته ويعنى بالعملية التعليمية التعلمية تقديم المعلومات وكل المعطيات الضرورية للتخطيط يرتبط أساساً بالمواد الدراسية من حيث المضمون والتخطيط لها وفق الحاجات والأهداف والقوانين العامة للتعليم وكذا الوسائل وطرق التبليغ و التقويم.

1-2- الوسائل التعليمية:

مرّت الوسائل التعليمية بمراحل متعددة من حيث التعريفات حتى وصلت إلى مرحلة ما تعرف بتقنيات التعلّيمية. يعود تطوّر المصطلح إلى المفهوم الوظيفة، فالوسائل التعليمية يقتصر غالبا على الأشياء الماديّة، بينما مصطلح تقنيات التعليمية يتعدى ذلك إلى المفاهيم والتنظيمات والأفكار في إطار علمي تربوي مراعياً الجوانب التربوية والأخلاقية والنفسية.

فهي « جميع الطرق و الأدوات والأجهزة والتنظيمات المستخدمة في نظام تعليمي بغرض تحقيق أهداف تعليمية محدّدة».[1]

من التعريف السابق تجدر الإشارة إلى التمييز بين كل من المواد التعليميّة والأجهزة التعليمية:

- **المواد التعليمية:** تشمل الأفلام، الخرائط، الأسطوانات، الصور والنماذج و غيرها من المواد.

- **الأجهزة التعليمية:** الأجهزة أو الآلات الخاصة بتشغيل الأفلام والأسطوانات، لذلك عندما نقول الوسائل نقصد المواد والأجهزة معاً أماّ عندما نقول تقنيات تعليمية فإنّ ذلك يتعدى إلى مجرّد المواد والأجهزة إلى التنظيمات و المفاهيم والأساليب والأنشطة في إطار علمي منظّم.[2]

1-3- فوائد و أهميّة الوسائل التعليمية:

- تؤدي إلى استثارة اهتمام الطالب وإشباع حاجته للتعلم والتشويق وجذبهم لموضوع الدرس.

- تنويع الخبرات التى تهيئها المدرسة والممارسة و التأمّل والتفكير.

- تكوين علاقات مترابطة مفيدة راسخة بين كل ما يتعلمه الطالب.

[1] حمزة الجبالي، الوسائل التعليميّة، دار أسامة للنّشر، عمّان-الأردن، ط1، 2006، ص8.
[2] حمزة الجبالي، المرجع السابق، ص7.

– زيادة مشاركة الطالب الإيجابية في اكتساب الخبرة وتنمية قدراته على التأمل ودقّة الملاحظة و اتباع التفكير العلمي.

– تسهيل مهمة المعلم في إيضاح المعلومة وتقريبها واختصارها الوقت في ذلك.

– تجعل المعلم أقرب إلى الواقعيّة وتزيد من خبرته وتجبره على التفكير السليم في موضوع درسه.

– تؤدي إلى تعديل السلوك وتكوين الاتجاهات وتنوع أساليب التعزيز.

– تجعل المادة محببة لدى التلاميذ وتساعد على ترتيب أفكارهم.[1]

1-4- مبادئ التعليمية:

عبارة عن تطبيقات لنظريات التعلم والتي ينبغي على القائمين على أمر التدريب الإلمام بها والاستفادة منها في وضع مجهوداتهم التدريبية على أساس سليمة وهي:

– مبدأ التعلم عن طريق العمل الممارسة.

– مبدأ الدوافع.

– مبدأ نقل الخبرات.

– مبدأ الارتباط.

[1] المرجع السابق، ص 10-11-12-13-14 بتصرف.

- مبدأ الاختلافات الفردية.

- مبدأ الأثر.[1]

1-5- مكوّنات التعليميّة:

العمل التعليمي يرتكز على ثلاثة أقطاب هي:

- **المعلّم:** المرسل أو الملقي للرّسالة.

- **المتعلّم:** الملتقي أو المستقبل للرّسالة.

- **المادة التعليمية (المدروسة):** أي المنهاج الذي يجمع بين العنصران السابقان.

التعليمية ليست مجرّد تأمّل في المسائل البيداغوجية وإنّما هي استغلال للواقع اتعليمي وتناوله بالدّراسة وتحليل وضعيات التعلم المختلفة بكل مكونات التعليمية (المعلّم، المتعلّم، ومادة تعليمية) ذلك من أجل توفير فعالية أكبر. حيث هذه الأقطاب الثلاثة تمثل مثلث فإنّ التعليمية تخصّ الأضلاع الثلاثة لهذا المثلّث أي أنّها تنصب على دراسة العلاقات بين الأقطاب الثلاثة.

[1] جمال محمد الشاطر، أساسيات التربية والتعليم الفعّل، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، 2006، ص115-116.

1-6- المفاهيم الأساسية للتعليميّة:

أ- الموقف التعليمي/التعلمي:

يقصد بها الظروف التي يخلقها المدرّس لتلاميذه من أجل إثارة جملة من السلوكات عندهم، فهو الظروف العامة التي تجري فيها الدروس أي عمليتا التعليم و التعلم.

ب- الوضعية التعليمية:

يحددها "بروسو" على أنّها مجموع من العلاقات القائمة بشكل ظاهر بين التلميذ أو مجموعة من التلاميذ ووسط ما يحتوي على أدوات ونظام تربوي يمثّله المعلّم بغية اكتساب هؤلاء التلاميذ معرفة مشكّلة أو في طريق التشكيل. وهناك ثلاثة أنواع الوضعيات التعليميّة وهي:

1 - **وظعية الفعل:** تتميّز باللّجوء إلى دفع التلميذ بإنجاز عمل بناءًا على ممارسته واستثمار طاقته الفكريّة وتعبئة قدراته الشّخصيّة.

2 - **وضعية الصّياغة:** تتميّز بالصياغة الواضحة للرّسالة أو المعلومات التي تراهن على الكفاءة اللّغويّة وما يتّبعها من دقّة وضبط في المعاني والتحكم في توجيه الخطاب التعليمي.

3 - **وضعية التصديق:** يميّزها استخدام البراهن والحجج لإثبات حكم أو استدلال، فالتبادلات لا تهمّ فقط المعلومات ولكنّ تهم أيضا مايدلي به التلميذ...

ج- المنهاج:

ينبغي التمييز بين ثلاثة مصطلاحات هي: منهج أو منهاج "**Methode**" ومنهاج بيداغوجي "**Methode Pedagogique**" ، منهاج دراسي "**Curiculum**".

1- المنهاج/المنهج:

لغة هو الطريق والسّبيل، وفي يقول تعالى: **(لكلّ جعلنا منكم شرعة ومنهاجاً)** الآية 48 من سورة المائدة.

2- المنهاج البيداغوجي:

هو مجموعة الوسائل المستخدمة لبلوغ أهداف تربويّة معيّنة، وتختلف هذه الوسائل باختلاف الهده التربوي الذي نسعى تحقيقه.

3- المنهاج الدّراسي:

هو التخطيط للعمل البيداغوجي ولاستثارة التعليم، فالمنهاج بهذا المفهوم يشمل الأهداف والمحتويات وأساليب التقويم بما في ذلك الكتب المدرسيّة والوسائل التعليمية.

د- البرنامج:

البرنامج يلتقي مع المنهاج في كونه يتضمّن أهداف خاصة بمادة معيّنة أو مستوى معيّن وكذلك الوسائل والطرق وأدوات التقييم فبذلك يصبح البرنامج جزءاً من المنهاج. فهو أهم أداة لتربية الأجيال وفق الصورة التي يرغب المجتمع أن يكون عليها النشء، إذ يشمل مجموعة من الخبرات والأنشطة والغايات المستهدفة والمضامين والوسائل والطرائق وأساليب التقويم. فهو أداة تساعد المعلّم على النّموّ الشامل والمتكامل لكي يكون أكثر قدرة على التكيّف مع ذاته ومع الآخرين.

هـ- المرجعيّة:

هي أرضيّة الانطلاق والقاعدة في بناء وضعية المناهج، وتتكوّن هذه الأرضيّة من كلّ مشتركات الأمّة من لغة وعقيدة وإرث ثقافي واجتماعي. إذ يحدّد العلاقات بين الأفراد والجماعات ويحدّد ضوابط السّلوك المتمثّلة في القيم والمعايير التي تعمل التربيّة على نقلها من جيل إلى آخر.

لقد أصبح موضوع التعليمية يستقطب اهتمام كلّ الأطراف المعنية بالعملية التعليمية التعلميّة وتطوّرت الأبحاث بشكل ملحوظ في هذا السياق ساعية إلى بلورة هذه المادة كعلم من علوم التربية.

يعرف التعلم بأنه عمليّة اساسيّة في الحياة، إذ بواسطته يكتسب الانسان مجمل خبرته الفرديّة، ومن خلاله يتقدم ويتحضر وعن طريقه يواجه مشاكله، وبه يكتسب أنماط السلوك المختلفة ويصبح منتجاً للعلم، الفن والثقافة...الخ؛ وحافظا لها وناقلا إيّاها عبر الأجيال ليكونهم ولتكون أداة تغيير دائم في تجدد متواصل لهذا تمثّل عمليّة التعلم جانبا هاما من حياة كلّ فرد وكلّ مجتمع. ونظرا لمكانة التعلم في الحياة عموما فنجد الاهتمام بالغاّ من قبل كلّ من العلماء والمربون و كذا الفلاسفة. هذا ما نسعى عرضه ومناقشته عبر هذا الفصل:

2- تعريف التعلم:

تعتبر عملية التعلم من اهم مواضيع علم النفس، اذ كانت موضع اهتمام علماء النفس امثال "جيتس" و "مرسيل"، و"جيلفورد" ونجد "جيتس" يعرف التعلم بأنه تغير في السلوك له صفة الاستمرار وصفة بذل الجهد المتكررة حتى يصل الفرد الى استجابة ترضي دوافعه وتحقق غايته .

ويفسر الدكتور "ابراهيم وجيه محمود" معنى ذلك أنّ التعلم هو « العملية التي يكتسب الفرد عن طريقها وسائل جديدة بتغلب بها على مشكلاته ويرضي عن طريقها دوافعه وحاجاته وهذا لا يسر إلا بعد بذل الفرد اوجها مختلفة من النشاط الذي يكتسب اثناءها عددا من الوسائل ويتغلب بها على الصعوبات التي تحوّل بينه وبين الوصول إلى هدفه».[1]

ويعني أنّ التعلم عبارة عن عملية تغيّر وتعديل في السلوك نتيجة اكتساب الخبرة ولكي يتبع هذا التعديل في السلوك يجب أن يقوم المتعلم بنشاط معيّن ويتحكم في وجيهه وإثارة مجموعة العناصر والقوى الموجودة في البيئة الخارجية بالإضافة الى تحريك مجموع الدوافع والميول المزوّد بها.

أما التعلم كمصطلح "سيكولوجي" فهو أوسع حيث لا يقتصر على مجرد اكتساب الوسائل وإنّما يتعدى ذلك إلى اكتساب القيم والأهداف بل والحاجات. وفي معجم "وارين" للمصطلحات السيكولوجية يتبين في ثلاثة معاني:

- التعلم عملية اكتساب.

- التعلم تجمع استجابات الحركية الاولية في كل حركي.

- التعلم عملية تثبيت العناصر في الذّاكرة.

[1] مروان أبو حويج وسمير أبو مغلي، مدخل الى علم النفس التربوي، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع،عمان، 2004، ص164.

ونجد الدّكتور "إبراهيم وجيه " يقسّم التعلم الى ثلاثة مفاهيم و تتمثل فيما يلي :

أ- التعلم كعملية التّذكر:

ويرتبط بنظرية "هربارت" أن الانسان يولد و عقله كالصفحة البيضاء نستطيع أن نكتب فيها ما نشاء. إذ يعتبر العقل أنّه مخزن المعلومات ويتم ذلك عن طريق الحفظ ويكون جاهز عند الحاجة له.

ب- التعلم كتدريب للعقل:

يرتبط بأحد النّظريات السيكولوجية التي أثّرت على الافكار والاتجاهات التّربوية، والتي مازالت حتى اليوم أنّها نظرية التدريب الشكلي؛ والتي تنتسب إلى الفيلسوف الانجليزي "لوك" وتقوم على أساس أنّ العقل مقسّم إلى عدد من الملكات العقلية والتعلم يقوم بتدريبها.

ج- التّعلم كتغيّر في السّلوك:

التّعلم عملية عقلية تتمّ داخل الفرد وينتج عنها التّغيّر تقدمى وشبه دائم لسلوك الفرد تحت شرط الممارسة المدعمة.[1]

[1] محمد سيد خير الله و ممدوح عبد المنعم الكناني، نفس المرجع، ص5-6-7-8، بتصرّف.

2- سيكولوجيّة التعلّم:

ممّا لاشكّ فيه أنّ الاستعانة بعلم النّفس في المجال التعليمي أمر هام وحيويّ، كذالك تفيد طبيعة التعلم في فهم سيكولوجية المتعلمين، إذ يحتم مراعاتها في تحديد الأهداف التربويّة فمثلاً ليسوا متساويين في قدراتهم واستعداداتهم فبالتالي ينبغي في تحديدنا للأهداف أن نراعي مابين المتعلّمين من فروق فرديّة.[1]

3_ أنواع التعلم:

لقد تطورت أساليب وطرق التدريس في الآونة الأخيرة نتيجة لتقدّم العلمي التكنولوجي المعاصر واستنادا إلى علم النفس التعليمي الحديث، والأبحاث التربوية التّي أخذت في الحسبان الازدياد المطرد لوعي المدرسين، وحاجتهم إلى تغير النمط التقليدي في عملية التعليم، وإيجاد نوعا وأنواع بديلة تتلاءم مع التطور العلمي، والقفزة التكنولوجية الكبيرة التي جعلت من العالم الواسع قرية صغيرة يمكن اجتيازها بأسرع وقت وأقل جهد، مما سهل الانفتاح العالمي ومتابعة كل جديد ومتطوّر. فكان مما شمله هذا التطوّر البحث عن طرق وأساليب تعليمية جديدة بمقدورها دحضا لأساليب القديمة الجامدة والرقيّب عملية التعلم إلى أفضل مستوياتها إذا أحسن المدرسون والعاملون في الحقل التعليمي استخدام هذه الأساليب وتوفير الإمكانيات اللازمة لها. فالتعلم كما يعرف أنّه مجهود شخصي ونشاط ذاتي يصدر

[1] محمد عثمان، نفس المرجع، ص67-68 بتصرّف.

عن المتعلم نفسه، وقد يكون كذلك بمساعدة المعلم وإرشاده، وكما نجد في عملية التعلم ثلاث أنواع وهي:

1- التعلم الفردي(ذاتي)(Individualistic Learning):

يعرّفه "جونسون وجونسون" بأنّه « استقلال التلاميذ في عملهم عن بعضهم معتمدين على أنفسهم في إنجاز المهمة الموكلة إليهم».[1] أي فيه يتدرب الطّلاب على الاعتماد على أنفسهم لتحقيق أهداف تعليمية تتناسب مع قدراتهم واتجاهاتهم، وغير مرتبطة بأقرانهم من الطّلاب و يدخل هذا النوع من التعلم ما يسمى بالتعلم "الذاتي"، ويتم تقويم الطالب فيه.[2]

«فالتعلم الذاتي هو النشاط التعليمي الذّي يقوم به التلميذ برغبته الذاتية بهدف تنمية استعداداته وامكاناته وقدراته مستجيبا لميوله واهتماماته بما يحقق تنمية شخصيته وتكاملها والتفاعل الناجح مع مجتمعه عن طريق الاعتماد على نفسه والثّقة بقدراته في عملية التّعليم و التّعلم».[3]

والتعلم الفردي هو أهم مرحلة حيث يكتسب الفرد مهارات وسلوكيات تتيح له الفرص من استيعاب معلومات يعتمد عليها في حياته اليومية.

[1] عبد الحميد شاهين، إستراتيجيات التدريس المتقدّمة و إستراتيجيات التعلم و أنماط التعلّم، جامعة إسكندريّة، كليّة التربية بدمنهور، د ط، 2010-2011م، ص 57.

[2] سعد بن محمد الماضي، الحقيبة التدريبية للتوظيف التعلم في التدريس، المملكة العربية السعودية، 1428 ه، ص 18.

[3] عبد الحميد حسن شاهين، نفس المرجع، ص 45.

وكما يهدف هذا التعلم إلى تقديم منهج تعليمي يراعي ميول واهتمامات المتعلم ويراعي استعداد كل متعلم كمطلب قبلي للتّعلم، وتنمية قدرته على الاستقلالية والإبداع، وكما يقوم على محاولة التغلب على مشاكل معرفية معينّة، بحيث يساهم في تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى المتعلم وتنويع الأدوات لتناسب كل متعلم وتعليمه كيف يتعلم.

2- التعلم التنافسي(Competitive Learning):

« هو أحد أوجه التعلم المتمركز حول المادة الدراسية، ويكون موقفا لتلميذ فيه سلبيا ويكون المعلم المحور الرئيسي للتعلم، حيث يقوم بإلقاء المعلومة على أسماع التلاميذ ويكون التقويم معياري المحك».[1]

وفي هذا النوع من التعلم « يتمّ تنافس الطلاب فيما بينهم لتحقيق هدف تعليمي محدّد، ويفوز بتحقيقه طالب واحد أو مجموعة قليلة. ويتم تقويم الطلاب في التعلم التنافسي وفق منحنى مدرّج من الأفضل إلى الأسوأ ».[2]

« والتعلم التنافسي هو تحقيق المتعلم أهدافه عندما يخفق الآخرين في تحقيق ذلك الهدف ويبرّر "جونسون وجونسون" هذا التعريف بحصد الجوائز والميداليات الذّهبية يعتمد على التفوق على المنافس».[3]

[1] عبد الحميد شاهين، نفس المرجع، ص 57 .
[2] سعد بن محمد الماضي، نفس المرجع، ص 18.
[3] عبد الله يحي أل يحيا، أثر استخدام الجيل الثاني للتعلم الإلكتروني، دكتوراه في المناهج وطرق التدريس، 2008، ص 20.

2- التعلم التعاوني(الجماعي)(Cooperative Learning):

هو عبارة عن مصطلح عام لإحدى استراتيجيات التعليم، وهو مصمم على أساس تعزيز وتشجيع التعاون والتفاعل بين الطلاب والعمل على تخفيف من حدّة التنافس بينهم.[1] أي هو أحد اساليب التعلم التي تتم من خلال التفاعل المتبادل بين الطلاب مثلا أثناء ممارسة مجموعات صغيرة من المتعلمين لبعض الأنشطة كاللّعب الجماعي أو بعض التجارب التعليمية. وكما قال الله عزّ وجلّ « و تعاونوا على البرّ والتّقوى». وذلك في سورة (المائدة) آية رقم(2).

كما «هو أسلوب تعلم يتم فيه تقسيم التلاميذ الى مجموعات صغيرة غير متجانسة (تضم مستويات معرفية مختلفة)، ويتعاون تلاميذ المجموعة في تحقيق هدف أو أهداف مشتركة. ويتمّ تقويم أداء الطالب وفق محاكاة موضوعة مسبقا، ويستخدم "جونسون وجونسون" التقويم المحكي لقياس مدى إتقان الطلاب للمهارات التعاونية والمهام الأكاديمية».[2]

ويؤكد الكثير من الباحثين المهتمين بالتعليم على الفاعلية العالية للتعلم التعاوني، فالتعلم التعاوني يزيد من دافعية الطلاب وقدرتهم على التفكير الناقد، فمن خلال التأكيد على العمل الفريق يقدم خطوة أبعد من خلال أخذ العلاقات الاجتماعية بين الطلاب في الاعتبار واستدامة هذه العلاقات في تحفيز التعلم.[3]

1 نعيمة غلام إسماعيل و آخرون ، دليل المعلم في استراتيجيات التعليم و التعلم ، ط1 ، ديسمبر 2006 ، ص 57 .
2 سعد بن محمد الماضي، نفس المرجع، ص18.
3 عبد الحميد شاهين، نفس المرجع، ص57.

ويقوم التعلم التعاوني على أساس:

- ارتفاع مستوى الطالب التحصيلي.

- القضاء على المنافسة غير المرغوب فيها.

- تنمية اتجاهات الطلاب نحو المادة الدراسية والمعلمات والمدرسة.

- تنمية الشعور بالمتعة والتقليل من الشعور بالإحباط.

- الشعور بالثقة و الاعتزاز بالنفس.

- يزيد العلاقات الإيجابية بين المتعلمين وينمي العطاء بدل الأنانية.

- يوفر فرصة تعلم الطلاب والأقران، ويقضي على الانطوائية عند بعض الطلاب.

- ينمي المسئولية الفردية والجماعية ويكسب الطلاب العديد من مهارات القيادة والتواصل والاستماع والتّحدث.

- يتيح الفرص للمتعلمين بالمناقشة والحوار، ويساعدهم على الاحتفاظ بما تعلموا لأكبر فترة ممكنة .

4- خصائص التعلم:

تتمثل خصائص التعلم فيما يلي:

- التعلم عملية تفسير شبه دام في السلوك، والذّي يأخذ ثلاثة أشكال وهي: اكتساب سلوك أو خبرة جديدة، والتخلي عن سلوك أو خبرة ما أو تعديلهما.

- التعلم عملية تفاعل الفرد مع البيئة بجانبيها المادي المتمثل في الموجودات المحسوسة في هذا العالم. وأما الجانب الاجتماعي في الانسان والمنظومة الفكرية،العقائدية والمؤسسات الاجتماعية.

- التعلم عملية مستمرّة طوال الحياة وغير مرتبطة بمكان وزمان محددين.

- التعلم عملية تراكمية متدرّجة تزداد فيها الخبرات وتتراكم نتيجة التفاعل المستمر مع المثيرات والمواقف المتعدّدة بالاعتماد على الخبرات المكتسبة سابقاً.

- التعلم عملية قد تكون مقصودة موجهة بهدف محدد أو قد تكون غير مقصودة وعرضية تأتي نتيجة تفاعل مع البيئة والاكتشاف.

- التعلم يشمل جميع التغيرات الثابتة نسبيا نتيجة الخبرة والممارسة والتدريب فالتغيّرات في السلوكيات الطارئة أو الناتجة عن المرض أو التعب تزول بزوال المسبب لها.

- التعلم عملية شاملة محدّدة المظاهر، إذ تتضمن التغير في المظاهر العقلية، الانفعالية الاجتماعية، الحركية، اللغويّة والأخلاقية.[1]

[1] فايز محمد الحديدي، ثقافة تربوية، دار أسامة للنشر و التّوزيع، الاردن-عمان، ط1، 2007 ، ص194 بتصرّف.

5- مراحل التعلم:

أظهرت نتائج البحوث أنّ التعلم يحدث خلال ثلاثة مراحل أساسية يمكن ابرازها كما يلي:

- **مرحلة الاكتساب:** وهي المرحلة التّي يدخل المتعلم من خلالها المادة المتعلمة إلى الذّاكرة.

- **مرحلة الاختزان:** تتميّز بحفظ المعلومات في الذّاكرة.

- **مرحلة الاسترجاع:** وتتضمّن القدرة على استخراج المعلومات المخزّنة في صورة استجابة.[1]

6- عوامل التّعلم (Factors of learning):

يعتبر التعلم عملية معقّدة نتيجة للتّفاعل المشترك بين الفرد والبيئة مع تعدّد ألمجالات ذلك ونجد عوامل عدّة تساهم في إتمام عملية التعلّم و وإنجاحها إذ هناك الكثير من العوامل التي تؤثّر فيها والمتمثّلة فيما يلي:

[1] فضيلة مقران وكريمة صيام وعبد الرحيم بلعروسي، نفس المرجع، ص 32.

6-1- العوامل المؤثّرة في التعلم:

أ- النضج(Maturation):

النضج هو « جميع التغيّرات الحسيّة والعصبية التي تطرأ على الكئن الحيّ والمحكومة بالمخطط الجينيّ الوراثي».[1] فهو أيّ تحوّل يظهر على الكائن الحي عبر مراحل نموّه وهو شرط ضروريّ في التعلم، فالتعلم والنّضج عمليتان مسؤوليتان عن نموّ السلوك وترقيته مرتبطان ارتباطا وثيقا حيث التعلم يحدث نتيجة النضج ويعدّ شرطا لازما في التعلم مما لا يمكن حدوث بعض انماط التعلم ما لم يكتمل النّضج.[2] فمثلا لا يمكن تعلم الطفل الصغير العمليات الحسابية المعقدة لأنّه لم يصل إلى مستوى النّضج العقلى والمعرفي الذي يمكّنه من تعلمه لتلك العمليات.[3]

كما يمكن التّمييز بين النضج والتعلم من النّواحي التالية:

- النضج عملية نمو داخلي يحدث لا إرادي و مستمر.
- يرتبط النضج إلى عوامل وراثيّة، أي الاستعدادات الفطريّة.
- النضج يستلزم الدافعية و التدريب والممارسة لحدوث التعلم.
- أما التعلم هو عمليّة إراديّة تعتمد أكثر على الظروف البيئة التي تؤثر في الكائن الحيّ كما يؤدي أنماط سلوكيّة مكتسبة، أي يكتسبها الفرد من المجتمع ومحيطه.[4]

---

[1] عبد الرحيم عماد زغلول، نفس المرجع، ص40.
[2] فايز محمد الحديدي، المرجع نفسه، ص195.
[3] محي الدين توق و يوسف قطّامي و عبد الرحمان عدس، نفس المرجع، ص256.
[4] خير الله سيد محمد وعبد المنعم ممدوح الكناني، نفس المرجع، ص73_74 بتصرّف.

يتّضح أنّ النضج شرط ضروريّ في عمليّة التعلم، إلاّ أنّه ليس كافياً لحدوث التعلّم مما يستدعي عوامل أخرى لكي تتمّ من خلال عملية التعلم بشكل فعّال.

ب- الإستعداد(Readines):

يقصد الاستعداد بأنّه « حالة من التهيّؤ النفسي والجسمي بحيث يكون فيها الفرد قادرا على تعلّم مهمّة أو خبرة ما».[1] فالاستعداد يعدّ « مزيج من عوامل النمو الداخلية نتيجة التدريب والخبرة وطبيعة العمل المراد تعلمه من العوامل الحاسمة للاستعداد على التعلم».[2] كما عالج علماء النّفس عامل الاستعداد بطرق مختلفة، فنجد "جانييه" الذي يرى أنّ هناك نوعين من الاستعداد إذ يقول:« الاستعداد العام المتمثل في السّن الذي يدخل فيه الفرد المدرسة بحيث يستطيع إتقان المهارات الكتابية والقرائيّة والحسابية أما الاستعداد الخاص الذي يفسّره « جانييه فيتحدد بالمقدرات (Capabilities) التي تتضمّن فكرتها أنّ تعلم خبرة جديدة تتطلّب خبرات سابقة أو مفاهيم ضروريّة لتعلم تلك الخبرة الجديدة».[3]

وكما حدّد " ثورندايك " ثلاثة حالات لتوفر الاستعداد للتعلم وهي:

- أن يكون المتعلّم مستعدا لتعلّم خبرة تجعله سعيداً.

- عدم الاستعداد يجعل المتعلّم شقيّا.

[1] عبد الرحيم عماد زغلول، المرجع نفسه ،ص41.
[2] فاخر عاقل، التعلم و نظرياته، دار العلم للملايين، بيروت- لبنان، ط7، أذار/مارس 1993،ص18.
[3] محي الدين توق و آخرون،المرجع نفسه ،ص255.

– الإجبار للتعلم بغير استعداد لذلك يشقي المتعلّم.

أما "برونر" فيرى أنّ « الاستعداد يتوفر لتمثيلات المعرفيّة التي تتوفر لدى الفرد، حيث أثار افتراضه اهتماما عظيما، إذ افترض أنّه يمكن تعليم أيّ موضوع بفعاليّة وبشكل عقلي آمن لأيّ طفل في مرحلة من مراحل نموّه. أما "هيلجارد" فالاستعداد عنده أنّ الاطفال أكثر نضجا هم أسرع تعلما من الاطفال الاقل نضجا وأشار "جيزل" أنّ نمو سلوك المتعلّم يعود إلى النّضج وخبراته».[1] مما لوحظ أنه في حالة عدم توفر عامل الاستعداد فعلى الأرجح سوف تفشل عمليّة التّعلم، كما يرتبط الاستعداد بعوامل أخرى فلا يمكن حدوث التعلم بها وفقط.

ج– الدافعيّة(Motivation):

تعرف الدافعيّة « بالحالة الداخلية التي تسهّل وتوتّج وتدعّم بالاستجابة كما انّها تحافظ على استمرارية السّلوك حتّى يتحقق الهدف. إذ أنّه دون الدّافعية يفشل الكائن الحيّ لأداء السلوك الذي سبق تعلّمه».[2]

[1] محي الدين توق و آخرون،المرجع نفسه ،ص255.
[2] المرجع السّابق ص253.

كما تسهم الدافعية في عملية التعلم من حيث توليد السلوك للتعلم « فالدّافعيّة تستثير السلوك بهدف تحقيق التوتر النّجم عن وجود دافع لدى الفرد، وتوجيه السلوك نحو المعلومات والمصادر التي تساعد في تحقيق الاهداف وإشباع الدّوافع، واستخدام الوسائل لتحقيق التعلم وكما تقوم بالحفاظ على ديمومة واستمرارية السلوك حتى يحدث التعلم».[1]

نستخلص أنّ الدافعية مفهوم افتراضي لا يلاحظ بل يستنتج في الاتجاه العام للسلوك الصادر عنها فهي مجموعة من العوامل التي تحدد سلوك الفرد ودفعه إلى عمليّة التفاعل في المجتمع وهي ليست سلوكا قابلا للملاحظة بطريقة مباشرة إنّما يستدل عليها من سلوك الأفراد في المواقف المختلفة فتكون استجابات الأفراد متباينة في نفس الموقف.

د- الخبرة(Experience):

يعد عامل الخبرة والممارسة والتّدريب من العوامل المهمة التي تغيّر السلوك ويقصد بالخبرة «الموقف الذّي يوجّهه المتعلم في مثيرات بيئيّة يتفاعل معها ويحدث تغيّر لديه بفعل هذا التّفاعل».[2]

« أما الممارسة: فهي مرور الفرد بمجموعة من الخبرات المنظّمة، ويتمثل عامل التّدريب في فرص التفاعل التي بين الفرد والمثيرات الماديّة والاجتماعيّة التي تعترض إليها

[1] عبد الرحيم عماد زغلول، المرجع نفسه ،ص42.
[2] محي الدين توق و آخرون،المرجع نفسه ،ص42.

في البيئة فالبيئات الغنيّة توفر فرصا للممارسة والتعلم اكثر من البيئات الفقيرة»[1] إضافة إلى ذلك فإتقان التعلم يتم بالممارسة والمحاولات ويعرّف هذا "بالتدريب"؛ فكلّما تدرّب الفرد أكثر على عمل ما كلّما نجح فيه.

هـ- الحافز (Drive):

يتبين هذا العامل على أنّه « قوة داخل الكائن الحيّ تحفزه على القيام بسلوك معيّن مسبّبة له توترا حتى يحقق السّلوك هدفه، فيهدأ الكائن الحيّ عند ذلك».[2]

فيعتبر الحافز من العوامل النّفسيّة ذات الاهميّة الخاصة؛ إذ يؤدي الفرد للبحث عن المعلومات لإرضاء الحاجة إلى التحصيل أو لمقاربة الحاجة الى الاستطلاع والاكتشاف أو توصل إلى الحلول للمشاكل التي يصادفها المتعلم في بيئته، « كما قد يكون الدافع داخليا مثل الشعور بالحاجة إلى التحصيل أو الرغبة في تحقيق الرّقيّ الاجتماعي أو الشعور بالثقة بالنّفس أو لتأكيد احترام الذّات وغيرها، وأحيانا يكون خارجيا مثل العمل على شهادة أو إجازة أو ترقيّة أو مكافأة أو ما شبه ذلك».[3]

[1] عبد الرحيم عماد زغلول، المرجع نفسه ،ص43

[2] فرج عبد القادر طه وآخرون،معجم علم النفس والتحليل النفسي،دار النهضة العربية للطباعة والنشر،بيروت،ط1،دس،ص174.

[3] رمضان القذافي،علم النفس التربوي،المكتب الجامعي الحديث،الأزاريطة-الإسكندريّة، ط2، 1996-1997،ص68.

3- العوامل المساعدة على التعلم الجيّد:

إنّ دور المدرّس يكمن في التنشئة الاجتماعية، فالمعلم هو المسؤول عن عملية التعليم، فيساهم في نقل المعرفة والتعرّف على التراث الثّقافي، والقيم، والمبادئ لدى المتعلمين، من خلال هذا فلا بدّ من وجود عوامل تساعد على اتمام عملية التعلم الجيّد وتتمثّل فيما يلي:

3-1- عامل التكرار:

على المدرّس أن يأخذ بالمبدأ العام للتكرار باعتبار أنّ التكرار هو « عمل معيّن يسهل تعديله، وتنظيمه عند الشخص المتعلم ».[1]

« كما أنّ التكرار يولد الكمال باعتباره عامل من عوامل تنظيم التعلم، فتكرار وظيفة معيّنة يكسبها الثبوت والاستقرار وبالتالي يساعد على أداء الأعمال بطريقة دقيقة وصحيحة فهو عامل من عوامل المساعدة للتعلم، بل يحتاج الى الغرض والميل، والدافع والاهتمام وبالتالي تكرار موقف معيّن لا يكفي لتقوية عملية معينة، لكن قيمة التكرار تكمن في مساعدته على تقديم وتنمية عمل ما، وكثيرا ما يفيد التكرار في تعلم بعض الأعمال اليدوية

[1] مصطفى غالب، في سبيل موسوعة نفسية "علم النفس التربوي عرض و تقديم"، دار مكتبة الهلال، بيروت،د ط ، 1990، ص158.

والمهارات»[1] فمثلا اذا تساءل أحد عن سبب تذكره لسورة الفاتحة مقارنة عن باقي السور فكل صلاة تكرر فيها سورة الفاتحة فالسبب أكيد يرجع إلى عامل التكرار.

3-2- عامل الدقة:

« نتيجة للتكرار ومن ثمّ الحفظ تكتسب عملية التعلم الدّقة والوضوح، عندما يتعلم الانسان، الدقة فانّ ذلك يتمكن من السيطرة على أسلوب التعلم».[2]

نقصد بالدقة أنّ سلوك المتعلم يتغير أو يعدل نحو أنماط ثابتة ودقيقة اذ تكرار للحروف الأبجدية والعبارات القصيرة في الحياة، يعني اكتساب نوعا من الدقة، كأسلوب الكتابة بوجه عام، كما أنّ أساليب الاستجابة الحركية أو الأولية تتوقف على الدقة، ومثلا في تعليم الأطفال المبادئ الأولى في القراءة و الكتابة والحساب، فيجب توخي الدقة، فالطفل يجب أن يوجدها بدقة، كما يجب السيطرة على الأجزاء المميّزة للعبارات، فهنا تكمن أهمية مراعاة الفروق الفردية فبعض الأطفال سريع التعلم والبعض الأخر العكس. لذلك يجب على مدرسو المراحل الأولى أن يتصف بالصبر والتفاهم والهدوء في تعليمهم للأطفال. « أما المعلومات العامة تتوقف على دقة إجادة الطفل هذه الأمور و مهاراته».[3]

[1] زينب عبد الكريم، نفس المرجع، ص 80 بتصرّف.
[2] ابراهيم عبد الله ناصر، نفس المرجع، ص288.
[3] زينب عبد الكريم ، نفس المرجع، ص 80 بتصرّف .

3-3- عامل الأولوية:

يقصد بهذا العامل الأثر الأولى الناتجة عن موقف معيّن أقوى فاعليتها. لذا يهتم المربون بالاستجابات الأولى الصّحيحة في عملية التعلم لأنها تبقى ثابتة مع الفرد المتعلم وتستمر معه لفترة طويلة.[1]

فإذا كانت الأثر الأولى تدلّ على استجابة صحيحة، فإنها تكون مرغوبا بها، لهذا من الضروري العناية بالاستجابة الصّحيحة في المواقف العامة والخاصة، ولعلّ هذه هي أحد الأسباب التّي جعلت الالحاح في الحديث عن مراحل نمو وتنمية العادات الفكرية والوجدانية فأساليب الاستجابة التّي تعودت أصابت نجاحا في مراحل الطفولة. فلهذا يجب أن تبنى عملية التعلم على استجابات صحيحة، وليست عشوائية ثمّ تعطي الأولوية للأسلوب الصحيح، لأن الأولوية في الأساليب الصحيحة تقتصر على مجالات مختلفة، فخبرات الطفولة تظلّ مرسومة في ذاكرة الطفل حتى كهولته.[2]

[1] ابراهيم عبد الله ناصر، نفس المرجع ، ص 283 .
[2] زينب عبد الكريم، نفس المرجع، ص 82 بتصرّف .

3-4- عامل التنظيم:

يعرف هذا العامل على أنّه « كشف العلاقات بين الأشياء المتعلمة، وتنمية هذه العلاقات أو كشف الصلة بين شيئين أو أكثر».[1] « كلما كانت العلاقة غير واضحة في المجال، كانت الطريقة التّي تتعلم بها عشوائية غير محدودة تستنزف دون الوصول الى النتيجة بالسرعة المطلوبة».[2] إنّ دقة التعلم تزداد فاعلية، تنمو بالقدرة فالتدرج من التعلم بالكليات غير مميّزة، والوحدات المميّزة ما هو ألا تدرج في القدرة على الفصل بين الوحدات.

« وعلى هذا الأساس يكون التعلم سهلا أو صعبا تبعا لقدرة المتعلم، وهذا ما يشير إلى قيمة التنظيم في التعليم. كما يجب مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال، وقدراتهم على إدراك العلاقات لإتمام عملية التعلم الجيّد».[3] فالتنظيم يكاد يكون العامل الأوّل والمسيطر على الدّقة، فيجب مراعاة هذه العوامل حتى يسهل على المتعلم أن يكوّن العلاقة الآزمة لاكتساب موضوع التعلم بالطريقة الصحيحة.

[1] ابراهيم عبد الله ناصر، نفس المرجع ، ص 283 .
[2] مصطفى ناصف ، نفس المرجع ،ص 109 .
[3] زينب عبد الكريم ، نفس المرجع، بتصرّف ، ص 83 .

3-5- عامل الحداثة:

الحداثة تدلّ على وجود رغبة الانسان في التعلم المستمر، مادامت عملية التعلم عملية تنمية وبالتالي مستمرة ومتغيرة ومتجددة ومتطورة، فالتعلم الحديث أقرب إلى الاسترجاع و الاستعمال و يميل الانسان لتكرار واستدعاء الأفعال الحديثة في خبرته».[1]

فالحداثة عامل من عوامل التعلم، بمعنى أنّ الصغير يميل إلى ربط خبراته في بعضها، بحيث يبني تعلمه الجديد مما سبق.

3-6- عامل الأثر:

عامل الأثر مهمّ في نجاح عملية التعلم إذ « هو الأثر الناتج عن الموقف التعليمي سواء كان إرتياحاً أم عدم الارتياح، سرورا أم ألمًا».[2] و رغم وجود عوامل مساعدة فإنّه ليست ضرورية باستخدامها جميعا كي يتم التعلم بطريقة جيّدة، بل إنّ هذه العوامل قد تكون مساعدة في جملتها لبعض الأفراد في حين أنّ بعضها لا يكفي.[3]

إنّ الغرض من الدوافع والشروط لعملية التعلم، فالتعلم هو الشعور بالميل لم يشيع أما الغرض يشيع هذا الدافع، إنّ إتمام عملية التعلم يتوقف على قوّة الدافع، فكلما كان الدافع

[1] مصطفى غالب ، نفس المرجع ، ص 120 .
[2] مصطفى غالب، نفس المرجع، ص 111.
[3] ابراهيم عبد الله ناصر ، مرجع نفسه، ص 283.

قويا كان النزوع نحو التعلم قويا، والعكس صحيح، فالنجاح أساس كلّ نجاح كقاعدة عامة في عملية التّعلم، فطريق النّجاح في مستهل الحياة يعرف معنى الشعور بالنجاح، وليس ثمّة ما يزهد الانسان في الحياة أكثر من الفشل المتكرر، لذلك يجب أن يشعر الأطفال بمميزات النّجاح و مساعدتهم على تجنبهم ألام الفشل وإشعارهم بالارتياح.[1]

2- عوامل تحسين التعلم:

لقد تطرّق علماء كثر إلى تحديد العوامل الأساسية التي تؤثر على التعلم، حيث ينبغي أن تتوفّر لدى المتعلم إلا أنّها لا يمكن له الاستغناء عنها، فنجد أنّ هناك عوامل أخرى تساهم في عملية تحسين التعلم لدى المتعلم و هي:

2-1- الحفظ(Retention):

إنّ عامل الحفظ ضروري للتعلم، فهو « كل ما نكتسب من معارف ومعلومات علينا الاحتفاظ بها. فالحفظ عملية ملزمة للتعلم».[2] وما دام حفظ المادة يمثّل أحد الأغراض الأساسية التّي يهدف اليها المتعلّم. والأهم اكتشاف العوامل المختلفة التّي تؤثر في هذه العملية، وهي:

[1] زينب عبد الكريم، نفس المرجع، ص 85-86 بتصرّف.
[2] محمود وجيه ابراهيم، المرجع نفسه، ص 74.

أ- الغرض من التعلم.

ب- نوع المادة المتعلمة.

ج- تأكيد التعلم.

د- نشاط التعلم بعد التعلم الأصلي.

2-2- الإسترجاع(Recall):

تعني "التذكر"، ويهيئ الاسترجاع المادة المتعلمة على فترات أثناء تعلمها وبعد تعلمها وفرصة أكثر لتثبيتها وحفظها. « ولا يقصد بالاسترجاع مجرد التسميع(Recitation) وإنما تعني به استعادة المادة بما تتضمنه من معان وعلاقات».[1] فالاسترجاع يفيد التعلم من نواحي عديدة:

أ- يساعد المتعلم على التعرف على مستواه الحقيقيّ، ومعرفة نقاط ضعفه.

ب- يمثل الاسترجاع قدرة المتعلم على أداء اختبارات التّي تقيس تعلمه.

ج- يعتبر الاسترجاع نوعا من الممارسة لموضوع التعلم.

[1] محمود ابراهيم وجيه، نفس المرجع، ص 80.

كما يساهم الاسترجاع في تحسين التعلم وتثبيته.

2-3- تطبيق المادة المتعلمة:

إنّ التعلم الحقيقي يتطلب تطبيق المادة المتعلمة واستخدامها في الأغراض التعليمية المختلفة، فقواعد الحساب يتحسن تعلمها عن طريق التمرينات التّي تستخدم في الممارسة عليها. لكي يتمّ تحسين التعلم لابدّ على المدرسين أن يوصلوا دروسهم بالمجالات التّي يفيد تطبيق هذه الدروس فيها. وأن يؤتوا بأمثلة متنوعة والتمرينات التّي تحقق الهدف. وأن يحددوا تقييمهم لتعلم الطّلاب وذلك من خلال الامتحانات وتطبيق الحقائق والمعلومات في المجالات المناسبة.

2-4- المجهود الموزّع:

« أي يكون التدريب أثناء التعلم على فترات الراحة، عكس المجهود المتواصل الذّي يعني أن يستمر المتعلم في بذل مجهود متواصل، أثناء تعلمه».[1]

فالمتعلم عند استذكاره لمادة ما فقد يضع لنفسه جدولا زمنيا للاستذكار جزء من المادة، ثمّ يعطي نفسه راحة، ثمّ يستذكر جزءا اخر من المادة نفسها، ولكن في الواقع لا يوجد فاصل لتوزيع الجهود أثناء التعلم. وليست هناك قاعدة عامة تنطبق على مواقف التعلم المختلفة فالتعلم في موقف ما يستحسن توزيع جهوده وآخر يستمر، هذا نهايته ونجد عوامل منها:

[1] محمود ابراهيم وجيه، نفس المرجع، ص 82-83 بتصرّف.

أ- نوع المادة و درجة صعوبتها:

في التعلم نجد أنّ المواد المتعلمة تستمد من جهود المتعلم بسرعة مما يلزم عليه أن يجزئ من جهوده أثناء تعلمه، وعكس ذلك يجد المواد سهلة في تعلمها ولا تحتاج إلى بذل جهد كثير، فيستمر في دراستها حتى ينتهي منها.

ب_ ميل الفرد للموضوع الذّي يتعلمه:

هناك مواد عادة يميل المتعلم إليها ويقبل على تناولها ويرغب بها ويجد راحة في استذكارها، وهناك مواد لا يميل اليها ويرغم نفسه على تعلّمها. والمواد التّي يميل إليها المتعلم يمكن أن يستمر عليها ساعات عديدة، دون أن يشعر بالملل أو التعب، عكس المواد الغير المرغوبة بها فيعطي نفسه راحة.

ج- حالة الفرد وظروفه أثناء تعلمه:

إنّ المتعلم يتأثر بالظروف في تعلمه، كذلك في استذكاره حين يكون حالته النفسية فمثلا الشخص المتوتر يشعر بالضيق لا يستطيع أن يواصل في تعلمه بعكس الذّي لا يشعر بالقلق فيتعلم بشكل طبيعي.

د- قدرة الفرد على التركيز والانتباه:

يوجد فروق فردية بين المتعلمين حسب قدرتهم على التركيز والانتباه لموضوع ما وفترة من الزمن، وتختلف باختلاق السّن.

إنّ عامل المجهود الموزع يعطي فرصا أكثر لتنظيم المّادة واستيعابها، ويساعد على منع أساليب التعب واجتهاد والتشتت وكلّها تعيق عملية التعلم.

2-5- الطريقة الكلية و الطريقة الجزئية:

يتعلم الفرد في الطريقة الكلية على أساس ككل، بمعنى أنّ التدريب يتمّ عليها كلها. أما الطريقة الجزئية فتقسّم المادة الى أجزاء، ثمّ يعالج النصف الأوّل عن طريق التدريب والتكرار حتى يتم تعلمها والنصف الثاني فيتمّ على أساس حفظ جزء جزء من المادة المتعلمة كالشعر (بيتا، بيتا).

ويرى علماء النفس الجشطلتي، أنّه تتم نتيجة الادراك الكلي للموقف وتنظيمه لأنّ الخبرة الكلية تتضمّن عدد من الصفات وتفقد قيمتها إذا حلّلت إلى أجزاء.[1]

[1] محمود ابراهيم وجيه، نفس المرجع، ص83-84 بتصرف.

« إنّ هذان العاملان لا يلتزم المتعلم من استخدام أحداهما، لأنّه يتوقف على عدّة عوامل ومنها: حجم الموضوع، المعنى الكلي، إمكانات الفرد، فالتعلم موضوع ما على المتعلم أن يلمّ بالأغراض الأساسية لتعلمه وحتى يتبيّن أجزاؤه الأساسية، والعلاقات المختلفة بين الأجزاء بعضها البعض وحتى يكون تعلم كل جزء بعد ذلك ضعف الاطار الكلي الذّي يشمل الموضوع».[1] وقد يرتبط الفرد بين الطريقتين الكلية والجزئية، فيبدأ بدراسة الكلّ واستيعاب معناه الاجمالي، ثمّ يركز اهتمامه بعد ذلك على الأجزاء فيحصل كلّ جزء على حدة ثمّ ينتقل للجزء الآخر الذّي يليه.[2]

2-6- التعلم الفردي و التعلم الجمعي:

يعتبر التعلم عملية فردية يقوم بها المتعلم نفسه، فالطفل الصغير عندما يتعلم الكتابة يتعلمها بنفسه. هو الذّي يمسك بالقلم وهو الذّي يحاول مرّات عديدة، يتحسّن أثناءها أداؤه بتدرج قبل أن يتحكم في النهاية من هذه العملية، لكن هل معنى هذا أنّ التعلم الجمعي لا يفيد؟ و إذا كان الأمر كذلك، فكيف يحدث أن يجتمع التلاميذ داخل الفصل المدرسي ويتلقون دروسا مشتركة، فإنهم يجتمعون داخل الفصل المدرسي، ويتلقون إرشادات وتوجيهات يقدّمها المدرّس، والذّي يوجّه العملية.

[1] محمود ابراهيم وجيه، المرجع السابق، ص85 بتصرّف.
[2] ابراهيم عبد الله ناصر، مرجع نفسه، ص287.

« يعتمد التعلم الحقيقي على الجهد الفردي لكلّ تلميذ، وعلى المدرّس عناية الفروق الفردية بين التلاميذ، وكلّ هذين الشّكلين من أشكال التعلم له فوائده، فالتعلم الفردي هو الأصل كما ذكرنا وعن طريقه يكتب التلميذ أغلب خبراته ومهاراته، والتعلم الجمعي يمكن أن يفيد في المواقف التّي تحتاج إلى جهود مشتركة للوصول إلى حلول المشكلات والتمرينات أو تحتاج الى تبادل وجهات النظر واستطلاع الآراء أو المراجعة، وتقويم المستوى الذّي وصل إليه المتعلم».[1]

7- نتائج التعلم:

إنّ معرفة المتعلم بقدراته ومدى تقدّمه مرتبط بنتائج التعلم، حيث يمكن تحديدها على الشكل التالي:

1- تكوين العادات:

العادة لفظ يطلق على أي سلوك المكتسب للفرد وذلك نتيجة التكرار، أو العادة هي استعداد يكتسب بالتعلم ولا يحتاج إلى الجهد والتفكير، وبالتركيز والانتباه.

[1] محمود ابراهيم وجيه، نفس المرجع، ص 86.

2 – تكوين المهارات:

تكتسب على مستوى الحركي والتوافق الحركي العقلي، وكما يلعب التكرار دورا كبيرا في تكوينها.

3 – تعلم المعلومات والمعاني:

يتزوّد الفرد بالمعلومات و المعاني من البيئة التّي يتفاعل معها في محيطه الطبيعي والأسري، والمدرسي والاجتماعي و الثقافي الحضاري.

4 – تعلم حل المشكلات:

يعتمد على فهم الموقف وتحليله ابتداء من الشعور بالمشكلة والعمل على حلها ثمّ جمع المعلومات في موضوع المشكلة و وضع الفروض الملائمة لها والتحقق من الفروض

بالتجربة والممارسة للنشاط وأخيرا الوصول إلى نتائج وذلك اعتمادا على التحليل بالمقارنة وتنمية التفكير الاستدلالي والاستقرائي.

5– تكوين الاتجاهات النفسية:

هو استعداد أو تهيؤ عقلي يتكون نتيجة عوامل مختلفة مؤثرة في حياته تجعله يؤخذ موقفا نحو بعض الأفكار بحسب قيمتها الخلقية أو الاجتماعية.[1]

[1] فضيلة مقران، مرجع نفسه، ص 33-34 بتصرف.

الفصل الرّبع: الدّراسة الميدانيّة

1- المنهج المتبع في الدّراسة.

2- وصف عيّنة الدّراسة.

3- مكان وزمان إجراء الدّراسة.

4- أداة البحث والمقياس المستخدم في الدّراسة.

5- عرض النتائج الميدانية وتفسيرها والتعليق عنها.

6- نتائج الدّراسة الميدانية.

1- المنهج المتبع في الدّراسة:

تتطلّب مقتضيات البحث العلمي تحديد نوع المنهج المتبع من طرف الباحث، بغية التوصل إلى نتائج موضوعيّة ودقيقة موثق فيها و قابلة للتحليل والتفسير والتأويل. وعلى هذا الأساس فالمنهج المناسب والذي اعتمدت عليه في هذه الدّراسة هو المنهج الوصفي التحليلي الذي يعرّفه "مصطفى عشوي" على أنّه« وصف ظاهرة أو واقع ما بدقّة وموضوعيّة اعتمادا على المعطيات(البيانات) التي تحلّل تحليلاً كمّيّاً».[1] ويعرّفه أيضا "رابح تركي" على أنّه «استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليميّة أو النّفسيّة كما هي قائمة في الحاضر قصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر تعليميّة أو نفسيّة أو اجتماعيّة أخرى؛ أي البحث عن أوصاف دقيقة للأنشطة والأشياء والعمليات و الأشخاص».[2]

يعدّ هذا المنهج من المناهج الأكثر استعمالاً و ذو قيمة عمليّة كبيرة، إذ أنّه لا يقف فقط عند حدود وصف الظاهرة (موضوع البحث)، ولكنّه يذهب إلى أبعد من ذلك فهو يحلّل ويفسّر ويقارن ويقيّم أملاً في التوصل إلى تعميمات ذات معنى يزيد بها رصيد معارفنا عن تلك الظاهرة. بعبارة أخرى هذا المنهج يزوّدنا بالمعلومات والواقع الموضوعية حول مشكل ما

[1] مصطفى عشوي، مدخل إلى علم النّفس المعاصر، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، ط2، 1994، ص 319.
[2] رابح تركي، مناهج البحث في علوم التربية و علم النفس، المؤسّسة الوطنيّة للكتاب، الجزائر، 1984، ص 129.

أين يتمّ بعدها تشخيصه والكشف عن حدوده والعوامل المتحكّمة فيه، والتي على ضوئها توضع القرارات المناسبة وترسم الخطط الكفيلة لمعالجته.

2- وصف عيّنة الدّراسة:

أجري هذا البحث على عيّنة من معلمين التعليم الابتدائي ذلك لضرورة وجوب التركيز على علم النّفس التّربوي وحساسة العملية التعليميّة التّعلّميّة في هذا المستوى أكثر من أيّ مستوى آخر. إذ بلغ عدد المعلمين 35 معلّم الذين يدرّسون اللّغة العربيّة فقط، فلدينا 20 ذكور و15 إناث. وذلك وفق للمتغيّرات التالية:

- جدول رقم(1):يوضّح توزيع العيّنة حسب متغيّر الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	20	57,15
إناث	15	42,85
المجموع	35	100

- **جدول رقم(2): يوضّح توزيع العيّنة حسب متغيّر السّن:**

السّن ما بين	التكرار	النسبة المئوية
(30-25)	05	14,30
(47-31)	10	28,60
(58-48)	20	57,10

- **جدول رقم(3): يوضّح توزيع العيّنة حسب متغيّر المستوى التعليمي:**

المستوى التعليمي	التكرار	النسبة المئوية
ثالث ثانوي	20	57,15
بكالوريا	03	8,55
ليسانس	09	25,75
ماستر	03	8,55
ماجيستير	/	/
دكتوره	/	/

3- مكان وزمان إجراء الدّراسة:

وُزّع الاستبيان على أربعة مدارس ابتدائية لا أكثر ذلك لعدم قبول التعامل مع الباحث. اقتصرت العيّنة على المدارس التى قبلت فكرة التعاون، علماً أنّ هذه المدارس تنتمي إلى بلدية "**تازمالت_بجاية**" وهي:

- المدرسة الابتدائيّة: الإخوة مزاري.
- المدرسة الابتدائيّة : عشيو بوجمعة.
- المدرسة الابتدائيّة: مهدي عبد الرّحمان.
- المدرسة الابتدائيّة: عبدون عبد القادر.

علماً أنّ العدد الإجمالى للاستبيانات الموزّعة بلغ 50 استبيانا، وعدد الاستبيانات المسترجعة هو 40 استبيانا، وتمّ إلغاء 05 نسخ لأنّها لا تخدُم الدّراسة. وتمّت الدراسة خلال شهر أفريل 2015.

4- أداة البحث والمقياس المستخدم في الدّراسة:

واقع هذه الدّراسة الميدانيّة هو معرفة مدى دراسة ومعرفة علم النفس التربوي عند المعلمين ومدى استيعابهم له ومدى تطبيقه في العملية التعليمية، ففي هذه الدّراسة أعدّ

الباحث استبيانا موجّه لأساتذة التعليم الابتدائي كما سبق الذكر. استعمل الباحث أبسط وأسهل المفردات كي لا تكون هناك صعوبة في فهم الأسئلة، حيث تمّ اللّجوء إلى نوعين من الأسئلة وهي:

– الأسئلة المفتوحة: هي التي تعطى الحرية الكاملة للأستاذ للتعبير عن رأيه في الموضوع المقترح عليه وذلك بالتعليل أوالتفسير.

– الأسئلة المغلقة: فقد تمّ فيها تحديد احتمالات الإجابة، والتي قد تكون سواءاً بنعم أم لا.

كما تستهدف هذه الدراسة في مجملها الإجابة عن أسئلة البحث قصد تسليط الضوء على واقع عملية التدريس استنادا إلى علم النفس التربوي بغرض تشخيص نقاط الضعف ونقاط القوّة لدى الأستاذ في ضوء علم النفس التربوي. وكذا رصد كبواته واستخلاص الحلول المناسبة لمعالجة المشاكل التي تلاحق عملية التدريس عامة.

5- عرض النتائج الميدانية وتفسيرها والتعليق عنها:

- جدول رقم(4): يوضح مدى دراسة الأستاذ لعلم النفس التربوي: (السّؤال رقم 01)

نوعية الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	35	100
لا	/	/
المجموع	35	100

نستنتج من الجدول السابق أنّ كلّ أفراد العيّنة درسوا علم النفس التربوي، حيث وصلت النسبة إلى 100% أي كل العينة المستجوبة(35)، فهذه النّتيجة تؤكّد وتشير إلى أنّ هناك إهتمام كبير لقطاع التربية والتعليم.

- جدول رقم(5): يوضح مدة دراسة الأساتذة لعلم النّفس التربوي: (السّؤال رقم 02)

مدّة الدّراسة	التكرار	النسبة المئوية
سداسي	12	34,30
سنة	14	40
أكثر من سنة	09	25,70
المجموع	35	100

تشير احصائيات هذا الجدول إلى وجود 12 فردا هم الذين درسوا علم النفس التربوي في سداسي واحد بنسبة 34,30%، ونجد أيضاً 14 فردا درسوه في سنة وبنسبة 40% وهناك الباقية التي درسته مدة أكثر من سنة وهم 09 معلمين وبنسبة 25,70%. فهذه الاحصائيات تبين لنا أنّ هناك فروق كبيرة بين هذه النتائج الثلاثة هذا ما يعكس تماما على عملية التدريس؛ فكلّما درست علم النفس أكثر كلّما اكتسبت معرفة وخبرة أكثر والعكس صحيح.

- جدول رقم(6): يوضح لنا مدى تلقي الأساتذة تدريبا حول علم النّفس التّربوي: (السّؤال رقم 03)

نوعية الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	13	37,15
لا	22	62,85
المجموع	35	100

نستنتج من الجدول أعلاه أنّ 37,15% الذين استفادوا من التدريب وهم 13 معلما فقط من كل العيّنة، و22 فردا بنسبة 62,85% لم تستفد من التدريب؛ فهذه النسبة مرتفعة جداً هذا ما يعكس سلبا على العملية التعليمية، فإن انعدمت الخبرة من التدريب تراجعت النتائج.

- جدول رقم(7): يوضح مدى مساعدة علم النفس التربوي الأستاذ في تحقيقه الأهداف التربوية: (السّؤال رقم 04)

نوعية الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	35	100
لا	/	/
المجموع	35	100

نجد في هذا الجدول أنّ كل أفراد العيّنة يركّزون ويستندون إلى علم النفس التربوي لتحقيق الأهداف التربويّة، حيث توصّلنا إلى نسبة 100% فهي نتيجة موجبة.

- جدول رقم(8): يوضح مدى تقدير الأستاذ للعلاقات في قاعة الدرس وفي ظلّ علم النفس التربوي: (السّؤال رقم 05)

نوعية الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	35	100
لا	/	/
المجموع	35	100

نتوصل إلى القول بأنّ نتائج هذا الجدول موجة ذلك أنّ النسبة المئوية للّذين يوافقون هي100% أي كل أفراد العيّنة، هذا ما يقرّر بأن علم النفس التربوي يساعد في تقدير العلاقات بين المتعلمين أثناء الدرس أو داخل المؤسّسة التربوية.

- جدول رقم(9): يوضح مدى معرفة المعلّم بالجوانب النفسيّة للمتعلّمين في ظلّ علم النفس التربوي: (السّؤال رقم 06)

نوعية الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	35	100
لا	/	/
المجموع	35	100
التعليل بالصّواب	27	77,15
التعليل بالخطأ	08	22,85
المجموع	35	100

يبيّن لنا هذا الجدول أنّ كلّ أفراد العيّنة المستجوبة استفادوا من علم النفس التربوي أماّ الّذين علّلوا بالصواب على إجابتهم هم27 أستاذ بنسبة 77,15% ويقابله08 أستاذ الّذين عللّوى بالخطأ وبنسبة 22,85% فهذه النسبة مرتفعة إذ يجب على الأستاذ فهم المتعلّم نفسيًّا ومعرفته للفروق الفردية وسيكولوجية الطفل من الناحية الإجتماعية والنفسيّة هذا هو هدف علم النفس التربوي.

- جدول رقم(10): يوضح مدى وجود جوانب نفسيّة للمعلمين التي تزيد في تحسين العملية التعلمية: (السّؤال رقم 07)

نوعية الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
الإجابة بالصواب	24	68,60
الإجابة بالخطأ	11	31,40
التعليل بالصّواب	18	51,45
التعليل بالخطأ	17	48,55

تبيّن لنا النتائج المسجّلة في الجدول السابق أنّ الأساتذة الّذين أجابوا بالصّواب هم24 أستاذ بنسبة 68,60% وهذه النّسبة سلبيّة لأنّ الذين أجابوا بالخطأ هم 1 أستاذ وبنسبة 31,40%. أما التعليل بالصّواب لدينا18 فرداً بنسبة 51,45% إذ بلغت المتوسط بقليل هذه النتيجة جدّ سلبيّة لأنّ الّذين علّلوا بالخطأ هم 17 أستاذ بنسبة 48,55% فهذه النسبة جدّ مرتفعة وهي نتيجة لم تحقق نجاحا. فمن هنا نستنتج أنّ معظم الأساتذة لا يأخذون الجانب النفسي لديهم كعامل يؤثّر في تحسين العملية التعليمية التعلمية، ومعظم الأساتذة لا يهتمون بهذه العمليّة ذلك ما تبينه لنا النسب السلبيّة التي توصّلنا إليها.

- جدول رقم(11): يوضح مدى مساعدة علم النّفس التربوي الأستاذ في إختيار طريقة التدريس: (السّؤال رقم 08)

نوعية الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	35	100
لا	/	/
المجموع	35	100

توضح بيانات الجدول أعلاه أنّ كل العيّنة توافق على أنّ علم النفس التربوي يساعد المعلّم في اختيار طريقة التدريس المناسبة لتحقيق أفضل النّتائج.

- جدول رقم(12): يوضح مدى ضرورة المعلّم في التكوين المستمر والدائم لعلم النفس التربوي: (السّؤال رقم 09)

نوعية الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	35	100
لا	/	/
المجموع	35	100

يتّضح لنا من خلال احصاءات الجدول السّابق أنّ كل عناصر العيّنة يثبّتون على ضرورة وجوب التكوين المستمر والدائم لعلم النفس التربوي.

- جدول رقم(13): يوضح مدى إمكان نجاح المعلّم في العملية التعليمية دون المعرفة الكافية في علم النفس التربوي: (السّؤال رقم 10)

نوعية الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	35	100
لا	/	/
المجموع	35	100

نفهم من هذا الجدول أنّ لا يمكن للمعلّم أن ينجح في العملية التعلمية التعلّميّة دون المعرفة الكافية لعلم في علم النفس التربوي.

- جدول رقم(14): يوضح مدى نجاح العملية التعليمية في ضوء ما تحصّل عليه المعلّم من معلومات حول علم النفس التربوي: (السّؤال رقم 11)

نوعية الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	12	34,30
لا	23	65,70
المجموع	35	100

تشير النتائج المدوّنة في الجدول أعلاه إلى أنّ هناك فرق كبير بين الذين وافقوا والذين عارضوا حيث وجدنا 12 معلّما بنسبة 34,30% هم الذين وافقوا والذين عارضوا هم 23 بنسبة 65,70%. فالقيمة الأولى جد مرتفعة بالنّسبة لما يجب عليه أن تكون، لأنّ رغم ما يقدمه علم النفس التربوي من معرفة و معلومة لنجاح العمليّة التّعليمية التعلّمية غير كاف لتحقيق ذلك لأنّ علم النفس التربوي في تجدد دائم وفي تطوّر مستمر يوم بعد يوم، لذلك مهما اكتسبنا معلومات في هذا الميدان نبقى نجهل معلومات أخرى. من الاحصاءات هذا الجدول نستنتج أنّ النتيجة سلبيّة.

- جدول رقم(15): يوضح مدى توفر علم النفس التربوي للمعلّم المعرف الخاصة لإدراك الجوانب النفسيّة للمتعلّمين: (السّؤال رقم 12)

نوعية الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	25	71,40
لا	10	28,60
المجموع	35	100

يتّضح لنا من خلال الجدول السابق أنّ 25 أستاذ يوافقون على توفير علم النّفس التربوي المعرفة الخاصة للمعلم لإدراك الجوانب النفسية للمتعلمين وبنسبة 71,40%، وكما يعارضون على ذلك 10 أساتذة والنسبة جدّ مرتفعة إذ بلغت 28,60% فهي نسبة سلبية تِثر

سلبا على العمليّة التعليمية التعلّمية وتعود بخطورة قسوة على هذه العملية التعلمية وعلى المتعلمين والمجتمع. حيث نفهم أنّ الكثير من الأساتذة لم يستوعبوا علم النفس التربوي وما يقدّمه من مزايا للعملية التعليمية التعلّمية.

6- نتائج الدّراسة الميدانية:

كشفت نتائج الدّراسة الميدانية على أنّ هناك:

دليل تكفّل الجهة المكوّنة للمعلّمين قد أُخذت بعين الاعتبار لعلم النّفس التّربوي على اختلاف مدّة التكوين. أمّا التكوين المستمر في علم النّفس التّربوي والتّدريب عليه فلم تستفد منه إلاّ 37% من العيّنة المستجوبة. لأنّ النّسبة الأخرى ذات مستوى تعليمي غير جامعي وقد تكون تكوّنت ببرامج قديمة لم تكن بعين الاعتبار.

وعلى الرّغم ممّا بذلته وزارة التّربيّة في السّنوات الأخيرة لتحسين مستوى التعليم إلاّ فأنّ أفراد العيّنة المستجوبة تؤكّد بأنّها لم تستفد من التربّصات والتّطبيقات والتّدريبات وما تحصلت عليه يقتصر على الجانب النّظري كما يجمع أفراد العيّنة المستجوبة على أهمّية علم النّفس التربوي و جدواها وفعاليته، إذ يساعدهم على فهمهم نفسيا ويساعدهم على تحقيق الأهداف التربوية العامة والخاصة.

خاتمة

خاتمة:

بعد الدّراسة النّظرية التي استغرقت ثلاث فصول وبعد تحليل الاستبيان، انتهينا إلى مجموعة من النّتائج بخصوص أثر علم النّفس التّربوي في نجاح العمليّة التعلّيميّة التعلميّة نجملها فيما يلي:

- تبيّن لنا أنّ التعلّم ليست بعملية سهلة، إذ تتطلّب عدّةُ معرفيّة أساسها علم النفس التربويّ يجب أن يؤود بها المعلّم على مدى ممارسته لمهنته.

- علم النفس التّربوي يتنوّع إلى نظريات متعدّدة كلّها تساهم في تفسير عملية التّعلّم. بالتّالي لايمكن الاستغناء عن البعض منها.

- العوامل النّفسيّة للتعلّم كثيرة وعديدة فهي أساسيّة إلى درجة قد يتعذّر المعلّم الإلمام بها ولذلك لابدّ من التكوين المستمرّ.

– بما أنّ التعلّم هو السّبيل الوحيد لتعديل سلوك الإنسان وتقويمه يجب إرساء قواعده على معطيات علم النّفس التربوي حتّى يكون التعديل تعديلاً سليما وحقيقيّاً.

– أنّ علم النّفس التّربوي هو الوسيط بين علم النّفس والتربيّة نظراً لاهتمامه بالجوانب التربوية وبالتفاعل الاجتماعي بين المعلّمين والمتعلّمين وكيفية بناء العلاقات الإيجابية بين الطّرفين وتعزيزها.

أمّا الدّراسة الميدانيّة فقد أفضت إلى النتائج الآتية:

– دليل تكفّل الجهة المكوّنة للمعلّمين قد أُخذت بعين الاعتبار لعلم النّفس التّربوي على اختلاف مدّة التكوين.

– أمّا التكوين المستمر في علم النّفس التّربوي والتّدريب عليه فلم تستفد منه إلاّ 37% من العيّنة المستجوبة. لأنّ النّسبة الأخرى ذات مستوى تعليمي غير جامعي وقد تكون تكوّنت ببرامج قديمة لم تكن بعين الاعتبار.

– على الرّغم ممّا بذلته وزارة التّربيّة في السّنوات الأخيرة لتحسين مستوى التعليم إلاّ فأنّ أفراد العيّنة المستجوبة تؤكّد بأنّها لم تستفد من التربصات والتطبيقات والتدريبات وما تحصلت عليه يقتصر على الجانب النّظري.

– يجمع أفراد العيّنة المستجوبة على أهمّية علم النّفس التربوي وجدواها وفعاليته، إذ يساعدهم على فهمهم نفسيا ويساعدهم على تحقيق الأهداف التربوية العامة والخاصة.

توصيات للهيئات المعنية بتكوين المعلّمين:

– وجوب التكوين المستمر وضرورته في نجاح العملية التعليمية التعلمية حيث هو علم في تطوّر مستمر ودائم فلا بدّ من الأستاذ ألاّ يغفل عن ما هو جديد ألاّ يركز فقط على معرفته الخاصة بل بفضل هذا العلم يحصل على المعلومات اللازمة والكافية لنجاح عملية التعلم وأن تسير على أتمم وجه.

الملاحق

الملاحق رقم (01): الإستبيان:

الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الرحمن ميرة

كلية اللغات والأدب

قسم الأدب العربي

يقتضي بحثي استبيانا فيه عدّةُ أسئلة لمجموعة من الأساتذة حول موضوع علم النّفس التّربوي.

سيّدتي/ سيّدي الكريم...

بعد التحيّة والإكرام، أتوجّه إلى سيادتكم بهذا الاستبيان راجياً منكم التعاون والمساعدة وأن تسهّلوا لي المهمّة من خلال اجاباتكم على هذه الأسئلة بوضع علامة x في الخانة المناسبة أو بجمل في الفراغات المخصّصة للإجابة، ونتائج هذا البحث متوقفة إلى حدّ كبير على مدى صدق إجاباتكم لأسئلة هذا الاستبيان، مع العلم أنّ البيانات التي ستقدّمونها ستستعمل لغرض علمي الذي يتمثّل في بحث تخرّج لشهادة الماستر.

ولكم فائق الشّكر والاحترام .

السّنة الجامعيّة: 2015/2014م

أوّلاً: معلومات حول الأستاذ:

- **الجنس:** ذكر☐ أنثى☐

- **السنّ:** ☐.

- **المستوى التعليمي:** ثالث ثانوي☐ بكالوريا☐ ليسانس☐
ماستر☐ ماجيستير☐ دكتوره☐.

ثانياً: الأسئلة:

1- هل درست علم النّفس التّربوي؟ نعم☐ لا☐.

2- مدّة الدّراسة في علم النّفس التّربوي ؟ سداسي☐ سنة☐ أكثر من سنة☐.

3- هل تلقيت تدريبا في علم النّفس التربوي؟ نعم☐ لا☐.

4- هل يساعدك علم النّفس التربوي في تحقيقك الأهداف التربويّة؟ نعم☐ لا☐.

5- هل يساعدك علم النّفس التربوي في تقدير العلاقات في قاعة الدّرس؟ نعم☐ لا☐.

6- هل يمدّك علم النّفس التربوي بالجوانب النفسيّة للمتعلّمين؟ نعم☐ لا☐.

كيف؟.....

.....

7- ماهي الجوانب النفسيّة للمعلّمين التي تزيد الإلمام في تحسين عمليّة التّدريس؟ و لماذا؟

.....

.....

.....

8- هل يساعدك علم النّفس التربوي في إختيار طريقة التدريس لتحقّق أفضل النتائج؟

نعم☐ لا☐.

9- هل تعتقد أنّ التكوين المستمر للمعلّم في علم النّفس التربوي ضروريّ أم لا ؟

نعم☐ لا☐.

10- هل يمكن للمعلّم أن ينجح في تدريسه دون معرفة كافية في علم النّفس التربوي؟

نعم☐ لا☐.

11- هل ما تحصّلت عليه من معلومات حول علم النّفس التّربوي كاف لنجاح العمليّة التعليميّة التعلّميّة؟ نعم☐ لا☐.

12- هل يوفّرلك علم النّفس التربوي معرفة خاصة بالجوانب النّفسيّة للمتعلّمين؟

نعم☐ لا☐.

الملاحق رقم (02): المعالجة الإحصائيّة للبيانات:

- **جدول رقم(1):**يوضّح توزيع العيّنة حسب متغيّر الجنس.

- **جدول رقم(2):** يوضّح توزيع العيّنة حسب متغيّر السّن.

- **جدول رقم(3):** يوضّح توزيع العيّنة حسب متغيّر المستوى التعليمي.

- **جدول رقم(4):** يوضح مدى دراسة الأستاذ لعلم النفس التربوي.

- **جدول رقم(5):** يوضح مدة دراسة الأساتذة لعلم النّفس التربوي.

- **جدول رقم(6):** يوضح لنا مدى تلقي الأساتذة تدريبا حول علم النّفس التّربوي.

- **جدول رقم(7):** يوضح مدى مساعدة علم النفس التربوي الأستاذ في تحقيقه الأهداف التربوية.

- **جدول رقم(8):** يوضح مدى تقدير الأستاذ للعلاقات في قاعة الدرس وفي ظلّ علم النفس التربوي.

- **جدول رقم(9):** يوضح مدى معرفة المعلّم بالجوانب النفسيّة للمتعلّمين في ظلّ علم النفس التربوي.

- **جدول رقم(10):** يوضح مدى وجود جوانب نفسيّة للمعلمين التي تزيد في تحسين العملية التعلمية.

- **جدول رقم(11):** يوضح مدى مساعدة علم النّفس التربوي الأستاذ في إختيار طريقة التدريس.

- **جدول رقم(12):** يوضح مدى ضرورة المعلّم في التكوين المستمر والدائم لعلم النفس التربوي.

- **جدول رقم(13):** يوضح مدى إمكان نجاح المعلّم في العملية التعليمية دون المعرفة الكافية في علم النفس التربوي.

- **جدول رقم(14):** يوضح مدى نجاح العملية التعليمية في ضوء ما تحصّل عليه المعلّم من معلومات حول علم النفس التربوي.

- **جدول رقم(15):** يوضح مدى توفر علم النفس التربوي للمعلّم المعرف الخاصة لإدراك الجوانب النفسيّة للمتعلّمين.

1)- قائمة المراجع والمصادر:

1)- أبو حويج مروان وأبو مغلي سمير، مدخل إلى علم النفس التربوي، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع،عمان، 2004م.

2)- إبراهيم وجيه محفوظ، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، دط 2002م.

3)- إبراهيم عبد الله ناصر وعاطف عمر بن طريف، مدخل إلى التربيّة، دار الفكر ناشرون و موزعون،ط1، عمّان، 1430هـ-2009م.

4)- بن محمد الماضي سعد، الحقيبة التدريبية لتوظيف التعلم في التدريس، دار وزارة التربية والتعليم، المملكة السعودية 1428هـ.

5)- توق محي الدين ويوسف قطّامي وعبد الرحمان عدس، أسس علم النفس التربوي، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، ط2003،3م.

6)- تيسير مفلح كوافحة،القياس والتقويم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة،دار الميسرة للنّشر،عمّان، ط1، 2003م.

7)- جابر عبد الحميد جابر، سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم، دار الكتاب الحديث، دط الكويت، دس.

8)- جابر عبد الحميد جابر، اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس دار الكتاب الحديث، د ط، الكويت، دس.

9)- جمال محمد الشاطر، أساسيات التربية والتعليم الفعّال، دار أسامة للنشر والتوزيع عمان-الأردن، 2006م.

10)- حثروبي محمد الصالح، نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته، دار الهدى مليلة الجزائر، د ط، م1999.

11)- حديدي فايز محمد، ثقافة تربوية(التربية ومبادئ وأصول)، دار أسامة للنشر والتّوزيع الاردن-عمان، ط1، 2007م.

12)- حقي ألفت، سيكولوجية الطفل(علم النفس الطفولة)، مركز الإسكندرية للكتاب الإسكندرية، د ط، 1996م.

13)- حمزة الجبالي، الوسائل التعليميّة، دار أسامة للنّشر، عمّان-الأردن، ط1، 2006م.

14)- خير الله محمد سيد، وممدوح عبد المنعم الكناني، سيكولوجية التعلم بين النظريّة والتطبيق، دار النهضة العربيّة، بيروت، د ط، 1996م.

15)- زغلول عماد عبد الرحيم، نظريات التعلّم، دار الشروق والتوزيع، عمّان، ط2. 2006م.

16)- رابح تركي، مناهج البحث في علوم التربية وعلم النفس، المؤسّسة الوطنيّة للكتاب الجزائر، 1984.

17)- الزغلول عماد عبد الرحمان ، مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، ط2 1433هـ-2012م.

18)- سمارة عزيز ومحمد عبد القادر ابراهيم وعصام النمر، مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الفكر، عمّان، ط3، 1989م.

19)- شاهين عبد الحميد، إستراتيجيات التدريس المتقدّمة وإستراتيجيات التعلم وأنماط التعلّم جامعة إسكندريّة، كليّة التربية بدمنهور، د ط، 2010-2011م.

20)- الصمّادي عبد الله وماهر الدّرابيع، القياس والتقويم النّفسي والتربوي، دار مركز يزيد للخدمات الطلابيّة، ط1، 2004م.

21)- صالح بن محمد الربيعة، التعلم التعاوني حقيبة تدريبية ذاتية، المملكة العربية السعودية،1424هـ-1425هـ.

22)- عبد الخالق أحمد محمد، مبادئ التعلم، دار المعرفة الجامعيّة، الاسكندريّة، ط2 2001م.

23)- عبد الكريم زينب، علم النفس التربوي، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط1، عمان 2003م.

24)- العبيدي محمّد جاسم محمّد، سيكولوجيّة الإدارة التعليميّة، مكتبة دار الثقافة للنّشر والتوزيع، عمّان_الأردن، ط1، 2004م.

25)- عليان هشام وصالح هندي وتيسيرالكوفحي، الممحص في علم النفس التربوي الأردن_عمان، ط3، 1408هـ_2003م.

26)- العيسوي عبد الرحمان، سيكولوجية التعلم والتعليم، دار أسامة للنشر والتوزيع عمان_الأردن، ط1، 2000م.

27)- العيسوي عبد الرحمان، موسوعة علم النفس الحديث(علم النفس التعليمي)، دار الراتب الجامعية _سوفنير، بيروت، ط1، 2000م.

28)- عاقل فاخر، التعلم ونظرياته، دار العلم للملايين، بيروت- لبنان، ط7، أذار/مارس 1993م.

29)- غالب مصطفى، في سبيل موسوعة نفسية "علم النفس التربوي عرض وتقديم"، دار مكتبة الهلال، بيروت، د ط ، 1990م.

30)- غلام إسماعيل نعيمة، دليل المعلم في استراتيجيات التعليم والتعلم، مطبعة الإتحاد مملكة البحرين، ط1، ديسمبر 2006م.

31)- القذافي رمضان، علم النفس التربوي، المكتب الجامعي الحديث، الأزاريطة الإسكندريّة ط2، 1996-1997م.

32)- كامل محمد عويضة، علم النّفس، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1996م.

33)- محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ط1 2004م.

34)- محمد عثمان، أساليب التقويم التربوي، دار أسامة للنّشر والتوزيع، عمّان-الأردن 2005م.

35)- محمد الطبيب أحمد، التقويم والقياس النفسي والتربوي، المكتب الجامعيّ الحديث الأزاريطة_ الإسكندريّة، ط1، 1999م.

36)- مساعد المانع الغامدي وعبد الله الزيتاوي، نظريات التعلم، تجميع المادة العلمية، دط 1431_1432هـ.

37)- مصطفى عشوي، مدخل إلى علم النّفس المعاصر، ديوان المطبوعات الجامعيّة الجزائر، ط2، 1994.

38)- مصطفي ناصف، نظريات التعلّم (دراسة مقارنة)، ترجمة حجاج علي حسين، دار عالم المعرفة، الكويت، د ط، 2007-2008م.

39) - مقران فضيلة وكريمة صيام وعبد الرحيم بلعروسي، وحدة علم النفس التربوي، د ط 2008م.

40)- نشواتي عبد المجيد، علم النفس التّربوي، دار الفرقان للنّشر والتوزيع، عمّان-الأردن ط4، 2003م.

41)- نايف خارما وعلي حجاج، اللّغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، الكويت 1988م.

42)- نايفة قطامي، أساسيات علم النفس التربوي، دار الشروق للنّشر والطباعة، عمّان _الأردن، ط1، أيلول 1992م.

43)- همّام طلعت، سين وجيم عن علم النّفس التربوي، دار عمّار، عمّان_الأردن، ط3 1409هـ-1989م.

2)- قائمة المعاجم والقواميس:

1)- أبو النيل محمود السيد، معجم علم النفس والتحليل النفسي، دار النهضة العربية للطباعة و النشر، بيروت، ط1، د س.

2)- عبد الله يحي أل يحيا، أثر استخدام الجيل الثاني للتعلم الإلكتروني، دكتوراه في المناهج وطرق التدريس، 2008م.

3)- فرج عبد القادر طه وآخرون، معجم علم النفس والتحليل النفسي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت،ط1، دس.

4)- الإمام العلامة أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري لسان العرب، دار صادر، بيروت_لبنان، ط1، 1955-1992م.

3)- المواقع الإلكترونيّة:

1)- www.Blindarab.net

2)- www.Efad.ufd.dz

3)- www.Elbassair.com

4)- www.Onefd.edu.dz

5)- www.Startimes.com

الفهرس:

المحتويات **الصّفحة**

مقدّمة 1

الفصل الأوّل: علم النّفس التّربوي 5

1- تعريف علم النّفس.....5

2- مكانة التعلم في علم النّفس.....6

أ- تعريف علم النّفس التّربوي.....7

ب- مجالات علم النّفس التربوي.....8

ج- علاقة علم النفس التربوي بفروع علم النفس.....8

د- أهمية علم النفس التربوي بالنسبة للمعلّم.....9

هـ- مناهج علم النفس التربوي.....10

و- أهداف علم النّفس التربوي.....10

م- علاقة علم النفس التربوي بالتّربيّة.....11

4- التربيّة.....12

أ- تعريف التربيّة.....12

ب- الأسس النفسية للتربية.....12

5- التقويم.....22

1- تعريف التقويم.....22

المحتويات **الصّفحة**

1-2- تعريف التقييم.....23
1-3- تعريف القياس.....24
1-4- التقويم وعلاقته بالتقييم والقياس.....25
2- وظائف التقويم.....26
3- أنواع التقويم.....26
4- مبادئ التقويم التربوي.....29
5- خطوات التقويم.....31
6- أشكال التقويم.....33
7- أدوات التقويم.....34
8- أهداف التقويم التربوي.....35

الفصل الثّاني: نظريات التعلّم 36
نظريات التعلم.....36
مفهوم النّظريّة.....37
1- النظريات السلوكية.....38
1-1- نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ.....38
1-2- نظرية الاشتراط الكلاسيكي.....41
1-3- نظرية التعلم الإجرائي.....45

المحتويات **الصّفحة**

2- النظريات المعرفية.....50

2-1 نظرية التعلم الجشطلت.....51

2-2- نظرية المجال.....55

2-3- النظرية البنائية.....57

الفصل الثّالث: التّعليميّة والتّعلّم 61

التّعليميّة.....61

1-1- تعريف التعليميّة.....61

1-2- الوسائل التعليمية.....62

1-3- فوائد وأهميّة الوسائل التعليمية.....63

1-4- مبادئ التعليمية.....64

1-5- مكوّنات التعليميّة.....65

1-6- المفاهيم الأساسية للتعليميّة.....66

2- تعريف التعلم.....70

3_ أنواع التعلم.....73

4- خصائص التعلم.....78

5- مراحل التعلم.....79

6- عوامل التّعلم.....79

المحتويات **الصّفحة**

7- نتائج التعلم.....96

الفصل الرّبع: الدّراسة الميدانيّة 98

1- المنهج المتبع في الدّراسة.....98

2- وصف عيّنة الدّراسة.....99

3- مكان وزمان إجراء الدّراسة.....101

4- أداة البحث والمقياس المستخدم في الدّراسة.....101

5- عرض النتائج الميدانية وتفسيرها والتعليق عنها.....103

6- نتائج الدّراسة الميدانية.....111

خاتمة.....112

الملاحق.....115

قائمة المراجع والمصادر.....120

الفهرس.....130