

تعريف علم النفس التربوي ونشأته وتطوره

عادة ما يواجه المربّون صعوبات جمة أثناء ممارستهم لعمليّاتهم التربويّة داخل القسم، بغضّ النظر عن خبرتهم الناجمة عن أقدميّتهم ونوع المادّة التي يدرّسونها، والمرحلة التعليميّة التي يمارسونها فيها نشاطهم. وتتمثّل هذه الصعوبات، عادة، في مشكلات تظهر من حين لآخر تحت أشكال معيّنة، لها علاقة بطبيعة العمليّة التعليميّة ذاتها.

ومهما كانت خبرة المربّي فإنّه سيتعرّض إلى مشكلات جديدة نتيجة التقدّم التقني المستمرّ والسريع الذي يطرح أمام المربّين مشكلات جديدة لم يعرفوها سابقاً، وعليهم مواجهتها وإيجاد الحلول لها، ولن يكون ذلك إلا إذا فهموا الأسس والمبادئ التي تقوم عليها العمليّة التعليميّة التعليميّة. من هنا تكمن أهميّة علم النفس التربويّ الذي يزوّد المربّين (بالأسس والمبادئ النفسيّة الصادقة التي تتناول طبيعة التعلّم المدرسيّ، ليصبحوا أكثر فهماً وإدراكاً لطبيعة عملهم، وأكثر مرونة في مواجهة المشكلات الناجحة في هذا العمل)¹.

وينتوّن علم النفس التربويّ من علمين هما علم النفس وعلم التربيّة.

1 - **علم النفس**: ميدانه دراسة وفهم سلوك الإنسان وعملياته العقليّة وآثارها في حياته وما وراءها من دوافع، دراسة علميّة تسعى لوضع قوانين وأسس بها يمكن فهم وضبط السلوك والتنبؤ به. ويقصد بالسلوك كلّ ما يصدر عن الإنسان من تصرّفات مختلفة تجاه المواقف التي يواجهها، ويمكن ملاحظة أيّ سلوك من الخارج بواسطة فرد آخر بطريقة مباشرة أو غير مباشرة بالاستعانة بالآلات وأدوات القياس، والتسجيل وغيرها... كما يهتمّ بمختلف جوانب (الشخصيّة والجسميّة والعقليّة والاجتماعيّة والانفعاليّة)².

ويجب أن نشير إلى أنّ دراسة علم النفس لا تقتصر على السلوك فقط، بل تمتدّ إلى الخبرات التي لا يمكن أن يدركها إلا صاحبها، كإدراك الفرد للعالم الخارجيّ، وخياله وأحلامه وآماله. وكلّ ما ينتمي إلى عالمه الخاصّ. لنصل إلى أنّ علم النفس موجود حيث يوجد الإنسان ليدرس خبرة الإنسان وسلوكه معاً.

2 - التربيّة أو علم التربيّة:

لا بدّ من الإشارة - قبل الوقوف على معناها - إلى التمييز بين مصطلحين مترابطين ومتكاملين لا يكون أحدهما دون الآخر وهما

- التربيّة بالمعنى العامّ لها؛ أيّ التربيّة باعتبارها ممارسة وتطبيق وهو ما يقابله في اللغة الأجنبية Education

- التربيّة بالمعنى الخاصّ أو الضيق، كمادّة دراسيّة تكون في قاعات الدرس وهو ما نسمّيه Pédagogie

للتربيّة تعاريف كثيرة متباينة يتحكّم فيها الزمان والمكان والإنسان ذلك أنّ العمل التربويّ ينصبّ على تنشئة الإنسان وتكوينه وأنّ الذي يتولّى هذه التنشئة هو الإنسان الذي هو في تغيّر وتطور مستمرّين من خلال حركة الزمان والمكان التي لها الدور الأكبر في تغيير نظرته إلى نفسه وإلى العالم. من هنا كان معنى التربيّة في حالات كثيرة يتأثّر بمرور السنين وتغيّر المكان إذ يتغيّر معناها مع كلّ عصر ومصر بل إنّ معناها لا يكون واحداً داخل المصر الواحد. ومن بين تعاريفها نجد ما يأتي:

هي (رعاية الأطفال والمراهقين وإلى حدّ ما الراشدين والعناية بأحوالهم وتسهيل قضاء حاجيّاتهم وتطوّر قدراتهم الخاصّة، وتوجيهها بكيفيّة معقّنة نحو النّمّ والاكتمال ونحو تكوين الشخصية في جميع جوانبها وإعدادها للحياة الفرديّة والجماعيّة، كما تعمل على تنشئة الأفراد تنشئة جسميّة ونفسيّة تتسجم مع متطلّبات الجماعة وتسعى لتحقيق أكبر من السعادة والرخاء)³ وهذا تعريف للتربيّة بمفهومها العامّ والتي يفهم منه أنّها مستمرة ودائمة تهدف إلى اكتمال الفرد بتنميّة قدراته الشخصية. ونجد هنا تعاريف كثيرة منها تعريف أفلاطون الذي يقول: التربيّة هي "إعطاء الجسم والروح كلّ ما يمكن من الجمال وكلّ ما يمكن من الكمال"، إذ الغرض منها صلاح المجتمع، ومن ثمّ هي ليست غاية في ذاتها ولكن غاية الغاية الكبرى المتمثّلة في نجاح

¹ عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربويّ، دار الفرقان، ط4/2003، ص 13

² خواجه عبد العزيز، مدخل إلى علم النفس الاجتماعيّ للعمل، دار الغرب للنشر والتوزيع - وهران 2005، ص 9.

³ محمد الدريج، التدريس الهادف، قصر الكتاب - البليدة، ط2000، ص11.

المجتمع وسعادته. وتعريف "دوركايم" الذي يرى أنّها ما يقوم به الجيل الناضج نحو الجيل الذي لم ينضج بعد، هدفها إثارة وتنمية الحالات الجسميّة والعقليّة والذهنيّة لدى الأطفال التي يتطلّبها منهم مجتمعهم. أمّا تعريفها باعتماد المعنى الضيق لها فهي (العلم الذي يدرس الظواهر التربويّة والنشاط التربويّ بشكل عام، داخل المؤسّسات وخارجها، دراسة تعتمد الوصف والتحليل كما تعتمد التشخيص والتجريب، قصد استخلاص الحقائق والقوانين لمساعدة المربّين على فهم الظواهر التربويّة والتحكّم فيها وتوجيهها لقيامهم بمهامهم في تنشئة الأفراد على أحسن وجه)⁴ وهو تعريف يقوم على دلالة التربيّة باعتبارها علم أو مادّة دراسيّة لذلك يقال علم التربيّة أو البيداغوجيا.

تعريف علم النفس التربويّ

على الرغم من أنّ هذا العلم يعدّ الحقل الوسيط بين علم النفس والتربيّة أي بين النظريّة والتطبيق إلا أنّ العلماء لم يتفقوا على إعطاء تعريف محدّد دقيق شامل له. وسبب ذلك أنّه لم ينشأ كفرع مستقلّ عن التربيّة أو عن علم النفس لأنّ بداياته (الأولى كانت تعطى من قبل كليّة التربيّة في بعض الجامعات، أو قسم علم النفس في جامعات أخرى. كما أنّها اعتبرت مدخلا للتربيّة في بعض الجامعات أو مدخلا لعلم النفس في جامعات أخرى)⁵ والحاصل أنّ كونه وسطا بين الحقلين - علم النفس والتربيّة - يجعله معرّضا للنقد من الجانبين إذ علماء التربيّة يرون فيه (أكثر اهتماما بالجوانب النظريّة، ومسائل البحث التي تعني علم النفس من المسائل التطبيقية التي تعني الممارسة التربويّة، في حين يرى المختصّون في علم النفس أنّ هذا الحقل أكثر توجّها نحو المسائل التطبيقية التي تعني الممارسة التربويّة من تلك التي تعني البحث النظريّ)⁶.

ومما زاد في صعوبة تحديد تعريف شامل له أنّ على المستوى التطبيقيّ التربويّ حدث جدل حادّ حول دور علم النفس التربويّ في إعداد المربّين؛ هل يكمن دوره في تزويد المربّين بالمعرفة والمعلومات النظريّة حول عمليّة التدريس فقط أم دوره يكمن في تدريبهم على كيفية التعليم وسير الحصص؟ وهناك أسباب أخرى زادت من صعوبة تحديده تكمن في اتساع مواضيعه وتشعب مجالاته ويرجع ذلك إلى (اتساع مجالاته واهتماماته لاتساع دائرة العمليّة التربويّة وتعدّد متغيّراتها والعوامل المؤثّرة فيها من جهة وتعدّد النظريّات والمبادئ والمفاهيم النفسيّة التي يشتمل عليها علم النفس العام وإمكانية استخدامها في العمليّة التربويّة من جهة أخرى)⁷ وإذا أضفنا إلى ذلك وجود تلك الفروع المستقلّة عن علم النفس والتي لها علاقة بالعمليّات التربويّة أي أنّها تقع في اهتمامات علم النفس التربويّ مثل علم نفس الفروق الفرديّة، وعلم نفس النموّ، وعلم النفس الاجتماعيّ، والقياس والتقويم وغيرها ليتأكّد لدينا مدى شساعة هذا العلم وتشتيت هويّته.

فعلم النفس التربويّ يدرس السلوك الإنسانيّ في المواقف التربويّة والمدرسيّة منها خاصّة، حيث يزوّد المربّين (بالمعلومات والمفاهيم والمبادئ والطرائق التجريبيّة والنظريّة التي تساعد في فهم عمليّة التعلّم والتعليم والتي تزيد من كفاءتها)⁸. فهو علم يختصّ بوصف ما يحدث للأفراد من تغيّرات أثناء تطوراتهم ومحاولة تفسيرها باحثا في العوامل التي تقدّم أو تؤخّر هذا التطوّر، مستغلا (المباحث النظريّة لتقدّم بعض المبادئ الصالحة لتنظيم المدارس وإدارتها)⁹.

يحدّد الباحث "تايتل Tittle" ثلاث وجهات نظر حول تعريف علم النفس التربويّ

- 1 - علم النفس التربويّ هو علم نفس التربيّة والدراسة العلميّة لعلم النفس في مجال التربيّة، ويعني هذا وضع المبادئ والمفاهيم والنظريّات التي تحكم سلوك المتعلّم في مواقف التعلّم والتعليم.
- 2 - هو أحد الفروع التطبيقية لعلم النفس العام يوظّف النظريّات النفسيّة ومبادئها ومفاهيمها على الممارسة التربويّة داخل القسم.
- 3 - هو عمليّة تقويم منظّمة للعمليّة التعليميّة التعلّميّة.

⁴ م ن، ص 11.

⁵ عماد عبد الرحيم الزغول، مبادئ علم النفس التربويّ، دار الكتاب الجامعيّ، ط2/2012، ص 22.

⁶ م ن، ص 22.

⁷ عماد عبد الرحيم الزغول، مبادئ علم النفس التربويّ، ص 23.

⁸ توق محي الدين، عدس عبد الرحمن، أساسيات علم النفس التربويّ، نيويورك جون وايلي وأولاده، 1984، ص 1.

⁹ أحمد شبشوب، علوم التربيّة، المؤسسة الوطنيّة للكتاب- الجزائر، 1991، ص 165.

ويرى "وايتروك Wittrock" أنّ علم النفس التربويّ هو (ذلك الحقل الذي يجب أن يعنى بالدراسة النفسية للمشكلات التربوية المتعددة والعمل على حلّها من خلال توفير المبادئ والمفاهيم والأساليب والنماذج المتعددة)¹⁰.

وانطلاقاً ممّا سبق يمكن تحديد علم النفس التربويّ على أنّه ذلك (الحقل الذي يعنى بدراسة السلوك الإنسانيّ في مواقف التعلّم والتعليم من خلال التزويد بالمبادئ والمفاهيم والمناهج والأساليب النظرية التي تمكّن من حدوث عملية التعلّم والتعليم لدى الأفراد، وتساهم في التعرف على المشكلات التربوية والعمل على حلّها والتخلّص منها)¹¹.

نشأة علم النفس التربويّ وتطوّره:

حاول الباحثون منذ القديم سبر أغوار العلاقة بين طبيعة الفرد وخصائصه السلوكية الشخصية وعملية تربيته أو تعليمه حيث تمثّل كتابات فلاسفة اليونان - من أمثال أفلاطون وأرسطو - وأفكارهم حول التربية وآثارها في نموّ الفرد نفسياً وتربوياً واجتماعياً حجر الزاوية في هذا الميدان، حيث تتأوّل هؤلاء مواضيع تربوية مهمّة وحساسة لا تزال حتّى الآن موضوع اهتمام الدارسين مثل أهلية التلاميذ وحاجاتهم إلى التعلّم، واختلاف التعليم حسب اختلاف أنواع الناس وقدراتهم العقلية، وصقل مواهب الفرد وتشكيل شخصيته الخيرة، ودور الأسرة في تربية الأولاد، ودور الدولة في التربية الخلقية للفرد، والعلاقة بين المعلم والتلاميذ، ووسائل وطرائق التدريس، وطبيعة التعلّم ونظامه، والخصائص العاطفية للتعلّم والتعلّم المستقل، ونتائج العملية التعليمية التعلّية.... وغيرها من المواضيع التي ما تزال محور اهتمام الدارسين.

وقد أثّرت كتابات أرسطو في مجالين مهمّين هما: تطوّر علم نفس القدرات العقلية وأهمية العمليات والقوى العقلية في حياة الفرد والتي استفاد منها من جاء بعده من الباحثين. يجب أن نشير إلى أنّ كثيراً من الدارسين أغفلوا الدراسات الإسلامية القديمة في هذا الميدان كالأبحاث التي قام بها ابن جماعة والتي كانت أفكاره وممارساته التربوية تتفق في مجملها مع معطيات علم النفس والتربية المعاصرين... مع أنّ في زمانه لم يكن هذا الحقل علماً مكتوباً منظماً للنفس، ولا تربية مقننة بالصيغ التي نخبر بها هذه الأيام. فقد أكّد "ابن جماعة" على دور الحوافز والتحفيز والتعزيز والإدارة والانضباط السلوكي للتلاميذ... كما كتب عن الفروق الفردية والبناء الإدراكي للمتعلّمين وأثره في التعلّم، وتناول الاستعداد أو ذكاء القدرات الخاصة، والفترة الحرجة للتعلّم وأهمية الترويح والتركيز في الاستيعاب، والتصحيح والتعديل السلوكي، والتعامل الإنسانيّ، ورعاية حاجات التلاميذ واهتماماتهم الفردية، وهذا ما تدعو إليه أحدث المدارس النفسية التربوية. وهذا ما جعل بعض الباحثين يصرّح بملء فيه أنّ علم النفس التربويّ لم ينشأ بأطره الرسمية المتخصصة خلال النصف الأوّل من القرن الحالي، بل في القرن الثاني عشر الميلاديّ على يد ابن جماعة العربيّ الشاميّ رحمه الله.

ونجد في القرن السابع عشر الميلاديّ مدارس نفسية محدّدة منها: المدرسة التجريبية للعالم الإنجليزيّ "جون لوك" والتي تقوم على المبدأ القائل: "إنّ عقل الطفل يولد كصفحة بيضاء" ومن خلال خبراته المتتابعة مع الحياة والبيئة يعي الطفل مختلف الأشياء حوله.

كما يعدّ "فريدريك هربارت" الألمانيّ خلال القرن التاسع عشر أوّل من خصّص مباشرة العلاقة بين التربية وعلم النفس مؤكّداً على أهمية الرغبة والإدراك الذاتيّ أثناء عملية التعلّم، وقد كان يرى أنّ (التربية مرتبطة كثيراً بالأخلاق "دراسة أنماط الصواب والخطأ" وعلم النفس، حيث توفّر الأخلاق الهدف الشامل للتربية لبناء صفات أخلاقية قويّة، ويزوّد علم النفس وسائل تحقيق هذا الهدف)¹² وقد كان لجهوده الأثر الواضح في علم النفس التربويّ الأمريكيّ في فترة ما بعد 1890.

كما كان للمذاهب الفلسفية المختلفة القديمة والحديثة دور مهمّ في نشوء هذا الحقل وتطوّره بما قدّمته من معلومات حول طبيعة المعرفة والعقل، وعلاقة المعرفة بالروح والعقل، وكذا ما قدّمته (مدارس علم النفس

¹⁰ عماد عبد الرحيم الزغلول، مبادئ علم النفس التربويّ، ص 24.

¹¹ م ن، ص 24.

* هو بدر الدين بن جماعة الكنانتي الحموي، ولد بمدينة حماة السورية عام 639هـ وتوفى بمصر سنة 733هـ.

¹² فريدريك هربارت انظر الويكيبيديا.

المختلفة كالسلوكية والمعرفية والإنسانية والتحليلية من مبادئ وقوانين تتعلق بالوظائف النفسية والسلوك وعملية التعلم¹³.

ظهر علم النفس التربوي كأحد الفروع النظرية التطبيقية لعلم النفس بشكل عام، يختص بدراسة السلوك الإنساني في مختلف المواقف التعليمية التربوية فقد ظهر كعلم تجريبي، وتم تطبيقه فعلياً في نهاية القرن التاسع عشر حيث طبقت أساسيات ومبادئ علم النفس في مجال التربية، وقد تم الإعلان أن علم النفس التربوي مادة أساسية وضرورية للمعلم سنة 1888م، عندما قامت الجمعية التربوية القومية بالولايات المتحدة الأمريكية بعقد مؤتمر أكدت فيه ذلك، وبذلك أصبح علم النفس التربوي يدرس كتخصص أساسي ورئيسي في الجامعات. تجدر الإشارة إلى أن ظهور أول مؤلف فيه عام 1886 بعنوان "علم النفس التربوي" لـ صاحبه "هوبكينز Hopkins" ثم تبعه كتاب "علم النفس الأساسي" سنة 1891 لـ "بلدوين Baldwin" ثم كتاب "علم النفس في الغرفة الصفية" عام 1908 لـ "دكستير و جارليك Dexter & Garlik" ثم جاءت كتب "ثورنديك، وتشارلز هـ. جر، ولويس م. ترمان". ثم الدوريات المختصة في بداية القرن العشرين مثل مجلة "علم النفس التربوي" الذي صدر عددها الأول سنة 1910 لتثبت أنه أصبح حقلاً متداولاً كغيره من الحقول بعدما تحدد وضوح شكله نهائياً سنة 1920م.

وفي العشرينيات والثلاثينيات من القرن العشرين شرع علماء هذا الفن في العمل على أن يصبح مستقلاً عن علم النفس وعن التربية من خلال إنشاء الأقسام المستقلة في الجامعات لأنه في السابق كان هذا الحقل إما ضمن أقسام علم النفس في بعض الجامعات أو ضمن كليات التربية في جامعات أخرى. وبعد تشكيل الأقسام الخاصة له ازداد الاهتمام به خلال العقود المتلاحقة، وازدادت (المؤسسات التعليمية التي تعنى به، وتعددت برامجها واهتماماته وخدماته في المجالات التربوية وغير التربوية)¹⁴ مثل مراكز البحث والتعليم العالي والإذاعة والتلفزيون والاستشارات ووكالات التمويل والشركات والمؤسسات والمختبرات ومراكز النشر والقوات المسلحة...

المحاضرة الثانية

أهداف علم النفس التربوي وعلاقته بالعلوم الأخرى

يعدّ علم النفس التربوي حلقة وصل بين النظرية النفسية والتطبيق التربوي، يكمن دوره في محاولة التعرف على ما تعترض العملية التربوية من مشاكل، والمساهمة في حلّها بهدف رفع الكفاءة التربوية للأفراد أثناء عملية التعليم والتعلم. وهو في ذلك يضع نصب عينيه -من خلال تحديد مجال البحث الذي يحرص عليه -مسألتين أساسيتين هما: كيف يتعلم الأفراد؟ وما هي الطرائق الأفضل التي يفهم من خلالها المتعلمون؟ وعلم النفس التربوي من خلال سعيه إلى التوفيق بين النظريات النفسية والتطبيقات التربوية يحقق هدفين كبيرين هما:

1 - توليد المعارف النظرية حول السلوكات الإنسانية في المواقف الصفية أثناء عملية التعلم والتعليم، من خلال تزود المربي بالمبادئ والمفاهيم والنظريات النفسية التي تساعد على فهم السلوك وضبطه وتفسيره ثم توجيهه.

يشير هذا الهدف إلى أن علم النفس التربوي يقوم على قاعدتين: قاعدة نظرية وقاعدة أخرى سلوكية حيث (يتناول دراسة سلوك المتعلم في الأوضاع التعليمية المختلفة)¹⁵ وهي أمور ميدانية خاضعة لما يصل إليه علم النفس من أمور نظرية، ولأنه علم يبحث في (طبيعة التعلم ونتائجه وقياسه وفي خصائص المتعلم النفسية الحركية والانفعالية والعقلية ذات العلاقة بالعملية التعليمية التعليمية كما يبحث في الشروط المدرسية والبيئة

¹³ عماد عبد الرحيم الزغل، مبادئ علم النفس التربوي، ص 21.

¹⁴ عماد عبد الرحيم الزغل، مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، ط2/2012، ص 21.

¹⁵ عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، ص16

التي تؤثر في فعالية هذه العملية¹⁶ وهي أمور تربوية من مهام رجل التربية، فإنه يتكئ في فهمها على موضوعات علم النفس. بل إن البداغوجيين يلجأون إلى التعامل مع كل الأنواع المختلفة من المناهج للحصول على المعارف التي تقع ضمن اهتماماتهم ومحاولة الاستفادة منها وتطبيقها في عملهم. وهذه المناهج تتراوح (بين عمليات الضبط التجريبي التي تتم في المخبر وتتناول الحيوانات وعمليات الملاحظة المباشرة التي تجري في الصف المدرسي وتتناول الطلاب والأطفال)¹⁷

2 - وضع هذه المعارف النظرية في إطار عملي تطبيقي يمكن المربين من الاستفادة منها في المواقف التعليمية، قصد نجاح المربين في أداء مهامهم وتحقيق الهدف من العملية التربوية.

ويشير هذا الهدف إلى الجانب التطبيقي لعلم النفس التربوي، غير أن (مجرد توليد المعارف ووضع النظريات والمبادئ ذات العلاقة بالتعلم والطالب لا يضمن نجاح عملية التعليم)¹⁸ فهي في حاجة إلى أمور أخرى تنظيمية للمعارف والنظريات وجعلها في أشكال يستطيع المعلمون استخدامها بعد اختبارها للتأكد من مدى صدقها وفعاليتها وقوة تأثيرها في العمليات التربوية.

يعمل البداغوجيون على تطبيق النظريات التربوية التي يصلون إليها على الأوضاع التعليمية المختلفة في حجرة الدرس التي هي الميدان الحقيقي لكل هذه الدراسات فيعدّلون ما يمكن تعديله من خلال النتائج التي تتحقق بعد التطبيق، وكثيرا ما يطوّرون طرائق التعليم ووسائله بعد تطبيقها للوصول إلى نتائج تعليمية عالية.

باعتداد الهدفين المذكورين يتم سدّ كل الثغرات التي تكون بين الجانبين النظري في علم النفس والتطبيقي في التربية لأنّ علم النفس التربوي يتضمّن هذين الجانبين فلا هو نظري بحت باعتداده علم النفس ولا هو تطبيقي بحت باعتداده فن التدريس ولكنه يأخذ منهما جميعا فيكون وسطا بينهما.

يجب أن نشير إلى أن استفادته من علم النفس لا يعني تركه للحقول الأخرى التي تتولّد من علم النفس العام، فهو يستفيد أيضا من (النظريات والمبادئ والمعارف التي تولّها فرع علم النفس الأخرى كعلم النفس النمو، وعلم النفس التجريبي، وعلم النفس الاجتماعي، وعلم النفس الإكلينيكي)¹⁹ فهو يجمع بين نتائج كلّ هذه العلوم لتحقيق الغاية التي يسعى إليها في تفعيل العملية التربوية.

الأهداف العامة

1- فهم الظواهر التربوية ودراستها، ومعرفة أسبابها ودوافعها وهو ما يسهم في نجاح العملية التعليمية واستمرارها، كمعرفة الدوافع والأسباب وراء كلّ سلوك يصدر عن الطلاب.

2- التنبؤ بحدوث ظاهرة ما، نتيجة المعطيات المتاحة، والتي تشير إلى حدوث ظواهر مشابهة لها في الماضي، ومن ثمّ يمكن أن يسهم في حلّ الكثير من المشكلات، قبل وقوعها.

3- ضبط العملية التعليمية المتمثلة في ضبط المتغيرات والأسباب التي تحدث في العملية التعليمية، ورغم أنّ عملية الضبط صعبة، لإمكانية ظهور بعض العناصر المفاجئة، إلا أنها تساهم في نجاح العملية التعليمية²⁰

أما الأهداف الخاصة فتتمثل في

1- تفسير سلوك المتعلّمين من خلال دراسة السلوك الإنساني، والتعرف على المبادئ النظرية للنفس البشرية لمختلف الشخصيات، أثناء العملية التعليمية.

2- تطبيق التجارب النظرية المدروسة سابقا واستخدام نتائجها في شتى المواقف التعليمية لحلّ المشكلات التي تحدث أثناء العمليات التعليمية

أهداف لها علاقة بالمربين

¹⁶ م ن، ص 16

¹⁷ م ن، ص 16

¹⁸ م ن، ص 16

¹⁹ عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، ص 17.

²⁰ ينظر: سماء تركي داخل، حيدر كريم الموسوي، علم النفس التربوي أسس منهجية، مكتب نور الجسر للطباعة والتنضيد، 2016/2، ص 25

- 1- إمدادهم بالخبرات التربوية الصحيحة التي طبّقها من قبلهم سابقوهم، وحتى لا يقعوا في خلط آرائهم الشخصية وأهوائهم وميولاتهم بالعملية التعليمية والتي غالبا ما تكون غير علمية، ولذلك كان الهدف من علم النفس التربوي تكوين مربين حياديّ التفكير.
 - 2- تحسين قدرة المربين على التنبؤ بسلوكيات المتعلمين حماية لهم من المشاكل ووضع حلول لها قبل وقوعها.
 - 3- زيادة نسبة حسن الملاحظة لدى المربين سواء في قدرتهم على اكتشاف المتفوقين والموهوبين ، لتحسين وضعهم أكثر، وتنمية قدراتهم الذهنية، أم في ملاحظة الذين يعانون من مشاكل تربوية ونفسية، أو أيّ صعوبات أخرى أثناء التعلم، من أجل أن توضع لهم خطط لعلاجهم نفسيا وتربويا
 - 4- تقويم سلوكيات المربين الذي ينعكس على تحسين سلوك المتعلمين، لأنّ المربي يؤثر في متعلميه وعليه أن يكون قدوة صالحة، حتى يكونوا صالحين.
 - 5- إمداد المربين بالأساليب التعليمية والتربوية المختلفة ذلك أنّ دور المربي لا يقتصر على إعطاء المعلومة، وإنما على كيفية إعطائها وهو ما يعني أهمية الطريقة التي يعتمد عليها المربون وصحتها أثناء العملية التعليمية التعلمية ، والتي تعتمد أساس على نفسية المتعلمين ومعاملة كلّ واحد منهم بالطريقة المناسبة حتى يجذب انتباههم، ويستثير فضولهم وتساؤلاتهم.
- ساعد علم النفس التربويّ المربين في اكتساب الأساليب الجديدة التي مدّت المعلم بالكثير ممّا يحتاجه في توصيل المعلومة، كالسبورات الذكية، والفيديوهات التعليمية، التي جعلت المتعلمين يرون الأمور بالصوت والصورة، ولا يعتمدون على التخيل فقط.

أهداف ترتبط بالمتعلمين

- تقويم سلوك المتعلمين وتعديله، وبناء شخصيات مستقلة وسوية لهم.
 - مساعدة المتعلمين على إيجاد الحلول للمشكلات المختلفة التي تعترضهم.
 - زيادة قدرتهم على الاندماج اجتماعيًا، والتكيف مع أقرانهم داخل المدرسة وخارجها.
 - اكتشاف مواهب المتعلمين ومهاراتهم وتنميتها وتبني المتميزين منهم وتوجيههم ورعايتهم.
 - حلّ مشكلات الذين يعانون من صعوبات التعلم، والأزمات العائلية لهم.
 - تمكينهم من معرفة دوافع التعلم لديهم.
- وبخلاصة الأمر أنّ علم النفس التربوي يزود المربين بالمهارات التي تساعد في التمييز بين أساليب التدريس والتأهيل النفسي، وما بين الصحيح وغير الصحيح منها، ويقدم له آخر ما توصّلت إليه الدراسات العلمية في علوم السلوك والتعامل مع المواقف التربوية، وتعريفهم بطرائق التدريس الصحيحة لإيصال المعلومات بسهولة وبأقل مجهود، وإجراء التجارب النفسية لتحديد سلوكيات المتعلمين ومدى ذكائهم في مختلف المراحل العمرية، ليتمّ وضع المناهج المناسبة لهم، وتدريبهم على التفاعل الاجتماعيّ بما حولهم من زملائهم وبيئة محيطة بشكل إيجابي.

المحاضرة الثالثة

مناهج البحث في علم النفس

استخدم الإنسان أساليب متنوّعة ومختلفة في بحوثه المتواصلة لدراسة الظواهر النفسية، ومحاولاته اكتشاف أسرار الحياة العقلية والنفسية، معتمداً مناهج علمية أوصلته إلى جملة من الحقائق العلمية التي ساعدت الإنسان على معرفة نفسه وغيره. وقد عرفت هذه الأساليب بمناهج البحث في علم النفس.

معلوم أنّ علم النفس التربويّ يستخدم الطرائق العلمية في دراسته للظواهر السلوكية والنفسية المتعلقة بعملية التعليم والتعلّم من أجل توليد المعرفة النظرية من خلالها، ثمّ توظيفها عملياً في مواقف صفيّة لجعلها عملية ولرفع وتحسين كفاءتها. ولا شكّ أنّ الظواهر السلوكية المرتبطة بعملية التعليم والتعلّم مختلفة ومتغيرة وهو ما يدفع بالمختصّين إلى استخدام مناهج مختلفة في دراستها. كما أنّ المناهج المتبعة في هذا الحقل تختلف باختلاف أهداف البحث العلميّ إذ لكلّ بحث منهجه المناسب له.

وقبل الوقوف على مناهج علم النفس التربويّ نقف على مفهوم المنهج المنهج لغة مصدر ميميّ فعله "نهج" أيّ سلك طريقاً معيناً، أمّا اصطلاحاً فهو: (فنّ التنظيم الصحيح لسلسلة من الأفكار العديدة، إمّا من أجل الكشف عن حقيقة في العلوم حينما نكون بها جاهلين بواسطة طائفة من القواعد العامة التي تسيطر على سير عقل الباحث وتحدّد عمليّاته حتّى تقبل، أو من أجل البرهنة عليها للآخرين حينما نكون بها عارفين)²¹

وهذه المناهج هي:

أولاً: منهج الدراسات الوصفية "المنهج الوصفي" la méthode descriptive

تطوّر هذا المنهج خلال القرن العشرين، بعدما اكتشف العلماء الآلات الحاسبة التي ساعدت الباحثين على التحكم في تصنيف البيانات والأرقام وتحديد العلاقات فيما بينها بسرعة فائقة. ويدرس هذا المنهج الظاهرة "النفسية أو السلوكية" كما هي في الواقع من دون أن يؤثّر الباحث في أسبابها أو عواملها. وقد تدرس الظاهرة أثناء حدوثها أو بعد أن تحدث؛ حيث يسعى الباحث إلى تقديم وصف كمّي أو كيفي لها يساعد على اتّخاذ قرارات مناسبة حيالها. ليحقّق جملة من الفوائد منها

- تقديم الوصف الكيفي أو النوعي حول الظاهرة المدروسة.
 - اتّخاذ القرارات المناسبة في اقتراح الحلول أو تقديم التوصيات أو إعطاء تفسيرات في ضوء النتائج المحقّقة.
 - توليد البحث التجريبي من خلال إخضاع الحلول والتفسيرات للتجريب للتأكّد من صحتها²².
- يستخدم الباحث في جمعه للظاهرة عدّة أدوات كالملاحظات الدقيقة، سواء أكانت طبيعية أم اصطناعية والمقابلة وأدوات المسح المختلفة كالاستبانات واستفتاءات الرأي والسجلات والوثائق والمذكرات والاختبارات...

من الطرائق المستخدمة في هذا النوع من البحوث نذكر:

²¹ محمود أحمد درويش، مناهج البحث في العلوم الإنسانية، مؤسسة الأمانة للنشر والتوزيع، ط1/2018، ص61

²² عماد عبد الرحيم الزغلول، مبادي علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، ط2/2012، ص 35

- **الطريقة الطويلة:** يعتمد الباحث في دراسته لمثل هذه الظواهر "فكرة الوقت" فمثلا إذا كان الباحث يبحث عن النمو الاجتماعي لدى الطفل فإنه يعتمد فكرة الزمن من الشهور الأولى إلى سنّ متقدّمة يتكوّن فيها الطفل من حال إلى حال وتتمّ الدراسة من خلال مجموعة أو من خلال واحد، متطلّبة المزيد من الجهد والصبر والوقت كما أنّه يصعب تعميم نتائجها في أغلب الأحيان.

- **الطريقة العريضة:** يلجأ الباحث هنا إلى توفير الوقت و الجهد، حيث يقسم المدة المراد تتبّع الظاهرة عبرها، إلى فترات عمرية محدّدة، ثم يأخذ عينات كبيرة، كلّ عينة تمثّل فترة عمرية فرعية، ثمّ يحسب المتوسط الحسابي لكمية وجود الظاهرة لكلّ فئة ليصل في النهاية إلى استخراج متوسطات حسابية لكلّ فئة من الفئات التي كان حددها لتمثّل المرحلة الزمنية الكلية المراد تتبّع نموّ الظاهرة عبرها .

ينتظر من الباحث الوصفيّ أن يقدّم أوصافا دقيقة للظاهرة على شكل جداول تصبح معايير للظاهرة المدروسة، و يمكن تطبيقها على أفراد آخرين، إضافة لذلك ينتظر من الباحث الوصفيّ أن يكشف عن المتغيرات أو العوامل ذات العلاقة بالظاهرة، ونوعية العلاقات الوظيفية لهذه المتغيرات بالنسبة للظاهرة موضوع الدراسة وما زال هذا الأسلوب أكثر استخداما في الدراسات الإنسانية.

ثانياً: منهج الدراسات التجريبية: *La méthode expérimentale*

يعتمد هذا المنهج على عملية التجريب والتطبيق العملي للعلوم النظرية، وهو من أدقّ مناهج البحث، واعتُبر هذا المنهج عند بعض الفلاسفة أمثال جون لوك وديفيد هيوم المصدر الوحيد للمعرفة، يقوم المنهج التجريبيّ بالثبّت والتحقّق من الفرضيات من خلال مقارنة توقّعاتها بالمعطيات الموضوعية التي يتمّ جمعها بواسطة التجريب، (وتسمّى الظاهرة موضع الدراسة بالمتغيّر التابع، إذ إنّ قيمة هذا المتغيّر تتأثر بما يجريه الباحث من تغييرات في المتغيّر المستقلّ. ويمثّل المتغيّر المستقلّ العامل الذي يختاره الباحث بحيث يتحكّم في قيمته ومستوياته لتحديد أثره في المتغيّر التابع أو الظاهرة موضع البحث)²³ فالمنهج التجريبيّ هو دراسة أثر متغيّر مستقلّ "الذي يؤثّر"، في آخر متغيّر تابع "الذي يتأثر" بطريقة تعتمد على التحكم الكميّ أي رقمي. فمثلا أثر إدمان المخدرات في سلوك الأفراد، أو أثر الطلاق في سلوك الأطفال، أو أثر الضوضاء في الفهم، أو أثر السرعة في الوقت المستغرق.

وتكون الملاحظة العلمية الدقيقة هي ركيزة هذا المنهج حيث يقوم بتحويل الأفكار الناتجة عن الملاحظة إلى فرضيات علمية بعد تكرار التجربة أكثر من مرّة للوصول إلى نتائج واضحة ودقيقة قابلة للتطبيق لتكون بعد ذلك قوانين علمية.

يجب أن نشير إلى أنّ العلوم الإنسانية بما فيها علم النفس قد استفادت من خطوات المنهج التجريبيّ العلمية وتطبيقاته غير أنّ الظواهر الإنسانية السلوكية غير مادية، ومتغيرة، وتتميّز بالتجريد والوعي والإرادة ممّا يصعب تقييدها بالإجراءات التجريبية في المختبرات، ولذلك يكون مختبرها هو البيئة الطبيعية العامة التي توجد بها هذه الظواهر، مثل المدرسة والمجتمع والأسرة.

فمثلا يختار الباحث عينة عشوائية من الأفراد الذين يريد أن يقيم عليهم التجربة، ثمّ يقسمهم إلى مجموعتين: - المجموعة التي يريد أن يطبق عليها ما يريد وتسمّى المجموعة التجريبية

- مجموعة أخرى لا يتعرّض أفرادها للمعالجة تستخدم فقط لغايات المقارنة وتسمّى المجموعة الضابطة.

ولضمان حصول نتائج دقيقة يجعل الظروف متشابهة واحدة بين المجموعتين طوال فترة التجربة ما عدا المتغيّر المستقلّ لأفراد المجموعة التجريبية وحجبه عن المجموعة الضابطة. بعد الانتهاء من التجربة يعدّ الباحث أداة للقياس لدراسة أداء الأفراد. ويستخدم إحدى أساليب الإحصاء للمقارنة بين المجموعتين. وإذا أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين فإنّه يعزّي هذا الفرق إلى المتغيّر المستقلّ. فإذا أراد أن يبيّن دور التعزيز اللفظيّ مثلا فيكون التعزيز هو المتغيّر المستقلّ. وإذا أظهرت النتائج أنّ دافعية المجموعة التجريبية أعلى من المجموعة الضابطة فإنّ الباحث يستنتج أنّ التعزيز اللفظيّ أثرا في الدافعية .

ويجب أن نشير إلى أن هناك منهجا يسمّى شبه التجريبيّ وهو الذي يكون فيه المتغيّران على ما هما عليه دون أن نتدخل نحن فيهما فمثلا لا يمكن أن نعرف أثر الطلاق في سلوك الأفراد بأن نطلق مجموعة من الناس لمعرفة أثر الطلاق في أبنائهم. أو مثلا ندمن مجموعة من الناس لمعرفة أثر الإدمان في سلوكهم بينما لمعرفة أثر الضوضاء يمكن التدخل في المتغيّر المستقلّ بأن نقيم ضوضاء في القسم.

ثالثا منهج الدراسات الارتباطية

يقوم هذا المنهج على (دراسة العلاقة بين ظاهرة ما وظاهرة أخرى أوبين متغيّر ومتغيّر آخر بدلالة إحصائية)²⁴ حيث يقوم هذا المنهج على إحصاء النتائج بين المتغيّرين بحيث (يشير المتغيّر إلى الخاصيّة التي تتواجد بنسب مختلفة عند أفراد المجتمع الواحد كالدافعيّة والتحصيل والذكاء والطول والوزن...).²⁵ وتكون دراسة هذه العلاقة بين المتغيّرين من خلال ضبط "معامل الارتباط" الذي هو العلاقة القائمة بين متغيّرين اثنين، قابلين للقياس، يلاحظان في آن واحد على كلّ فردٍ من المجموعة الإحصائية. وتزداد هذه العلاقة كلّما زاد الترابط بينهما.

نستخدم معامل ارتباط "بيرسون – برافيه" (Coefficient corrélation Pearson-Bravais) لقياس مدى الارتباط بين متغيّرين كمّيين:

- مثال: مدى ارتباط عدد الساعات التي يخصصها الطلبة للدرس بتحصيلهم الدراسي (علامة التقويم لكلّ منهم).

فالمتغيّر الأوّل هو عدد الساعات التي يخصّصها الطلبة للدرس، والمتغيّر الثاني تحصيلهم الدراسي "نتائجهم"، تكمن العلاقة في مدى ارتباط عدد الساعات بالتحصيل.

- مثال آخر قياس الارتباط بين الإنتاجية (يمكن قياسها بعدد المخرجات) وسنوات الخبرة (يمكن تعدادها). وعندما لا تكون المتغيّرات كمّية ويمكن ترتيب الخيارات المتاحة بالتدرّج كحال المتغيّرات النوعيّة الترتيبية، نلجأ إلى احتساب معامل ارتباط "سبيرمان" $\text{corrélation Spearman Coefficient}$ عبر إعطاء رتبة لكلّ مشاهدة. مثال: العلاقة بين نسبة مشاهدة التلفاز (متغيّر نوعيّ ترتيبيّ) مع سلّم بالرتب على درجة المشاهدة: (نادراً، قليلاً، متوسطاً، كثيراً، دائماً) والمدخول الشهريّ للفرد (متغيّر كمّيّ ويغطّي قيمة الدخل الشهريّ). فنحتسب معامل ارتباط سبيرمان بعد القيام بتحويل المشاهدات للمتغيّرات إلى رتب متدرّجة، والعمل على الفوارق بين الرتب.

وتكون علامة التقويم في الحالتين بين -1، 0، +1. وفي الحالتين يكون لدينا بيانات رقمية.

في تحليل نتيجة الارتباط، إذا كانت النتيجة صفراً، فهذا يعني أن لا علاقة بين المتغيّرين؛ وإذا كانت سالبة فهذا يعني أن العلاقة عكسيّة، أي كلّما ارتفع المدخول الشهريّ (متغيّر مستقل) انخفضت مشاهدة التلفاز (متغيّر تابع)؛ وإذا كانت موجبة فهذا يعني أن العلاقة طردية مباشرة، أي كلّما ارتفع المدخول الشهريّ (متغيّر مستقل) ارتفعت مشاهدة التلفاز (متغيّر تابع).

مثال آخر علاقة وزن الجسم والذكاء فلا علاقة بين المتغيّرين إذ وزن الجسم لا يؤثر سلّبا وإيجابا في ذكاء الأفراد.

يسهم معامل الارتباط في تحقيق الفوائد الآتية:

- تحديد وجود وعدم وجود علاقة بين المتغيّرات.
- بيان قوّة العلاقة بين المتغيّرات "قويّة – متوسطة – ضعيفة"
- بيان اتجاه العلاقة بين المتغيّرات "طردية – عكسيّة"
- بيان نوع العلاقة بين المتغيّرات "خطيّة – انحنائية".

²⁴ عماد عبد الرحيم الزغلول، مبادي علم النفس التربوي، ص 35

²⁵ م ن، ص 35

التدريس وعلم النفس التربوي

معلوم أنّ علم النفس التربوي يزوّد المدرسة بالمعلومات والمفاهيم والمبادئ والطرائق التجريبية والنظرية التي تساعد في فهم عملية التعلم والتعليم وتقوية كفاءة المعلم والمتعلم. ولم يعد علم النفس التربوي كما كان في الماضي مجرد تطبيق للمعرفة التي يستقيها من علم النفس العام ولكن صار هو من يقوم بالتجريب بطريقة علمية على المواقف الصفية الطبيعية وتحويل نواتج هذه الدراسات الى مبادئ عامة يمكن أن تفيد المدرس في عمله بعد التأكد من نتائج تطبيقها صفيًا ليصبح علماً نظريًا وتطبيقيًا في الوقت نفسه، فهو نظري لأنه يسعى إلى اكتشاف المعرفة بطرائق علمية، وتطبيقي لأنه يهدف إلى تطبيق معطياته ومعطيات علوم النفس الأخرى في حلّ المشكلات التعليمية في قاعة الدرس.

التدريس/التعليم عملية عقلية معقدة

ترتبط فيها كثير من العوامل النفسية والفسولوجية والعقلية والاجتماعية كما أنّها تتأثر بجملة من الظروف داخل الصف إضافة الى عناصر العملية التعليمية المتمثلة في المدرس والطالب والمنهاج وما يرتبط بعوامل كلّ عنصر منها، يتوقف عليها نجاح العملية التعليمية التعلمية.

الفرق بين التدريس والتعليم؟

التدريس: يقابله في اللغة الفرنسية Enseignement وفي الإنجليزية Teaching أمّا التعليم فيقابله في الفرنسية Éducation وفي الإنجليزية Education ويرى البعض أنّ التعليم جزء من التدريس الذي هو أعم وأشمل. التعليم عند "أندرسون وبيرنز" نشاط تفاعلي بين المعلم وطلابه، يعتمد على الاتصال اللفظي بشكل رئيسي بغرض مساعدة الطلاب على التعلم أو بغرض إحداث تعديل مقصود في سلوكهم " أمّا التدريس عندهما فهو "هو ظاهرة معقدة متعددة الأبعاد، غرضها أن يتعلم الطلبة قسمًا منظمًا من المعرفة والمهارات، وفق المتطلبات التي تقتضيها طبيعة المادة نفسها وخصائص المعلم وطلابه، في إطار منظم من الإجراءات والأنماط السلوكية التي يقوم بها الطلبة فرادى أو في مجموعات، خلال زمن معين، يحركها المعلم بما يتبعه من أساليب وطرائق تدريس" فالتدريس عملية مقصودة تستفيد من القوانين التي كشف عنها علم التعلم.

التعلم علم، والتدريس تكنولوجيا حيث يتم فيها تطبيق وتوظيف ما كشف عنه العلم في مواقف تعليمية وتربوية. ويرى البعض أنّ عملية التدريس " عملية منظمة يمارسها المدرس، بهدف نقل ما في ذهنه من معلومات ومعارف إلى المتعلمين الذين هم بحاجة إلى تلك المعارف، والتي تكونت لديه بفعل الخبرة، والتأهل الأكاديمي والمهني."

وعليه فإن عملية التدريس إجراء تطبيقي يستخدم ما كشف عنه علم التعلم في مواقف تعليمية وتربوية داخل الصف المدرسي وخارجه²⁶.

إنّ تعريف التدريس يظهر مجموعة من الأبعاد هي مكونات العملية التدريس وتتمثل في:

- 1- الغرض "But" فالتدريس عملية هادفة لها غرض محدد يكمن في تعلم جسم من المعارف وكسب مهارات واتجاهات مرغوبة.
- 2- المطالب: "Demandes" للتدريس مطالب تحددها طبيعة المادة وخصائص المتعلمين وسمات المعلم وواقع المدرسة وإمكاناتها.
- 3- التصميم: "Format/Conception" ويشمل الاستراتيجيات وطرائق التدريس التي يتبعها المعلم في تحقيق التعلم.
- 4- التنظيم الصفّي: "Organisation de classe" كيفية تنظيم تعلم الطلاب، هل سيكون تدريسيًا جماعيًا على مستوى الصف بأكمله كمجموعة واحدة، أم على مستوى مجموعات تعلم، أم تعليمًا فرديًا.

- 5- وقت التدريس: "Temps d'enseignement" أيّ الفترة التي يستمر بها التدريس، ووقت حدوثه، ونظراً لشمولية التدريس فهو يحتاج إلى وقت طويل، في حين أن التعليم يكون آنياً، أيّ يتم في زمن قصير.
- 6- التعليم: "Éducation" ويهتم بالتفاعل بين المعلم والطلاب، ويركز على سلوك كلّ منهما على انفراد أو بشكل مجتمع.

مما سبق يتّضح لنا أنّ التعليم لا يشكّل سوى أحد مكونات التدريس، فالتعليم هو تفاعل صفّي يحدث داخل حجرة الدراسة في حين أنّ التدريس عملية شاملة معقدة متعدّدة الأبعاد والمكونات²⁷.

هل التدريس علم أم فنّ؟

اختلف الباحثون في ذلك فمنهم من رأى أنّ:

* التدريس علم: له أصوله وقواعده التي تساعد في فهم التدريس وتفسير ما يحدث في بيئة التعلّم، والتنبؤ بما يحدث فيها تمهيداً للسيطرة على مجريات هذه العملية وتوجيهها نحو الأفضل، وبخاصّة للمبتدئين لأنّه يساعدهم في كسب المهارات الأساسيّة اللازمة لممارسة المهنة، وبعد إتقان هذه المهارات يأتي دور البراعة أو الفن.

* التدريس فنّ: حيث إنّ بعض مظاهره ذات طابع فرديّ أو شخصي، تؤدّي خبرة المعلم وقيمه وعاداته ومفهومه للتدريس دوراً مركزياً. ولذلك نجد اختلاف المعلمين في تعاملهم مع المواقف التعليميّة التعلّميّة المتنوّعة وتظهر براعتهم في استغلال المواقف والفرص المتاحة لجذب انتباه طلابهم لدفعهم إلى المشاركة في مختلف نشاطات التعلّم بشغف واهتمام²⁸.

ويجب أن نفهم أن عملية التدريس لا يتوقّف دورها على تزويد الأفراد بالمعرفة والمعلومات فحسب لكن أيضاً كيف تعطى هذه المعلومات للمتعلمين، وهنا يمتزج العلم بالفنّ ذلك أنّ ما عليه المعلم (مظهر فنيّ) يمتزج بما يستخدمه في تدريسه (مظهر علمي) لتحديد ما يقوم به أثناء التدريس. فهو يتعلّم في معاهد التربيّة الجانب العلمي في التدريس، وذلك من خلال تعليمه مختلف استراتيجيات التدريس وتدريبه على ممارستها في مختلف المواقف التعليميّة ليتحصّل على الكفاءة التي تحوّلّه مع الزمن إلى أستاذ متميّز لنصل أخيراً إلى أنّ هذه الآراء تتفق على اعتبار التدريس (العملية المقصودة والمنظمة التي تتمّ وفق إجراءات مخطّط لها وتسعى إلى تخطيط أهداف معيّنة لدى المتعلمين)²⁹ وأثناء عملية التخطيط لها وتنفيذها وتقويم نتائجها وحلّ مشاكلها يتدخّل علم النفس التربويّ ليزوّد (المعلمين بالمعرفة العلمية المنظمة التي من شأنها أن تساعد على اتخاذ القرارات المناسبة حيال المتغيّرات ذات العلاقة بعملية التعلّم والتعليم الصفيّ)³⁰.

أنواع القرارات التي يتخذها المربّون³¹.

أولاً القرارات المتعلّقة بأشكال التعلّم وكيفيّاته.

يزوّد علم النفس التربويّ المعلمين بنتائج الأبحاث والدراسات المتعلّقة بسير القسم، وما يؤثّر فيها من عوامل، كما يقدّم لهم مختلف أشكال التعلّم وكيفيّاته وطرائق التعامل معها، وذلك من خلال التعرّف على المبادئ والقوانين التي تتحكّم في اكتساب المعلومات الخاصّة بكلّ شكل وهو ما يمكّن المعلمين من اختيار الطرائق المناسبة والوسائل والأساليب المناسبة لهذه المواقف التعليميّة التعلّميّة المختلفة لتذليل كلّ الصعوبات التي تعترض المتعلمين.

ثانياً: القرارات المتعلّقة بالأهداف ونواتج التعلّم

الأهداف هي ما يريد المعلم الوصول إليها مع متعلميه، أيّ النتيجة التي يصل إليها، وهو لا يمكنه الوصول إلى ما يريد إلا بعد التخطيط المسبق؛ فيختار - معتمداً على خبرته - ما يراه مناسباً، وينفذه ثمّ يجري عملية التقويم ليتأكّد من نجاعته. وهو في هذا كلّّه في حاجة إلى علم النفس التربويّ الذي يساعده على تحديد أنواع

27 ينظر: المرجع نفسه

28 م.ن.

29 مبادئ علم النفس، ص 31

30 م.ن، ص 31

31 ينظر: مبادئ علم النفس التربوي، ص 31 وما بعدها

نواتج التعلم التي يريد الوصول إليها من حيث صياغتها وتنويعها، وهو ما يجعله يؤدي واجبه في سهولة ويسر.

ثالثاً: القرارات المتعلقة باختيار طرائق التدريس وأساليبها

تختلف الطرائق وتتباين في أهميتها وفعاليتها تبعاً للأنشطة وتتوَّع مواضيعها وتتوَّع المتعلمين وخصائصهم، ذلك أنَّ اتباع طريقة واحدة مع كلِّ الأنشطة وفي كلِّ المواد ومع المتعلمين جميعهم لا يمكن أن يساعد المعلم على تحقيق أهدافه التي حدَّدها. فأسلوب المحاضرة / الإلقاء لا يناسب نشاط الرياضيات مثلاً، بل إنَّ اعتماد السرد لمُدَّة طويلة لا يؤدي النتائج المرجوة مع الأطفال، إلا إذا كانت على شكل القصة. وما يقوم به علم النفس التربوي هو أن يمكِّن المعلمين من تنويع طرائقهم وأساليبهم التدريسية تبعاً لطبيعة المادة أو النشاط وبخاصة تنوُّع المتعلمين.

رابع: القرارات المتعلقة بالمشكلات الصفية.

يتعرَّض المعلم وهو في قسمه إلى جملة من المشكلات المختلفة منها ما له علاقة بالتعليمات المدرسية، وإدارة الصف، أو لها علاقة بطبيعة المواد والمناهج الدراسية، أو له علاقة بالمتعلمين ومشاكلهم النفسية والتحصيلية. وهو ما يتطلب منه الحذر في حلِّها والتعامل معها ولا يجد ذلك إلا في علم النفس التربوي.

خامساً: القرارات المتعلقة بخصائص الطلبة وحاجاتهم

القسم أو حجرة الدرس وسط اجتماعي يجمع كثيراً من الأفراد المختلفين في اهتماماتهم وخصائصهم وميولاتهم وحاجاتهم تبعاً لاختلاف العوامل الثقافية والاجتماعية والاقتصادية. بل إن الأطفال يختلفون حتَّى في الخصائص النمائية. وهو ما يفرض على المعلمين مراعاة هذه الفروق الفردية أثناء العملية التعليمية التي يأخذونها من علم النفس التربوي الذي يزوِّدهم بالمعرفة والأسس والمبادئ العلمية المتعلقة بكيفية مراعاة الفروق الفردية بين أفراد المجموعة الواحدة³² كما يساعدهم أيضاً على كيفية تحديد الخصائص النمائية ومطالب وحاجات النمو للمتعلمين التي تساعد على حسن اختيار الخبرة المناسبة لنمو الأفراد في أيِّ مرحلة من مراحل العمر الدراسي، وما يناسبها من أساليب وطرائق لتقديمها.

سادساً: القرارات المتعلقة بكيفية إثارة الدافعية لدى المتعلمين

التدريس عملية تفاعلية لها طابع اجتماعي تقوم أساساً على التواصل والحوار بين المعلم والمتعلمين أو بين المتعلمين فيما بينهم لتحقيق التعلم والأهداف المنشودة، غير أنه قد تفشل العملية التعليمية إذا غابت دافعية الأفراد للتفاعل أثناء العملية نتيجة عدم معرفة المعلمين بأساليب الإثارة والتحفيز، أو جهلهم لأهميتها أو لسلوك المعلم الممل الخالي من أيِّ إثارة أو تشويق، أو أحياناً لأسباب نفسية تتعلق بالمتعلم. وهو ما يعين عليه علم النفس التربوي بتزويدهم بالمعرفة النظرية المتعلقة بالدافعية.

سابعاً: القرارات المتعلقة بعملية التقويم.

لا يمكن معرفة مدى تحقُّق الأهداف ومناسبة طرائق التقديم وفعالية الوسائل وغيرها من أساليب التدريس إلا من خلال التقويم الذي يساعد على اتِّخاذ القرارات المناسبة لتقدِّم عملية التعلم والحكم على المتعلمين. كما تساعد على اتِّخاذ قرار النجاح والرسوب والانتقال إلى الصفوف العليا، ولا تتَّخذ التدابير والإجراءات المناسبة لعدم تكرار الأخطاء التي وقعت أثناء العملية التعليمية ويوفِّر علم النفس التربوي كلَّ المعرفة العلمية المتعلقة بكلِّ أشكال وأساليب ووسائل القياس والتقويم.

وهذا يعني كونها علمية أم فنية تعود إلى المعلم الذي لا يمكن أن يؤدي واجبه بطريقة صحيحة ما لم يكن على دراية بالأمور العلمية ثم لن ينجح بشكل أفضل إذا لم يكن فنَّاناً مبدعاً في ذاته.

المحاضرة الخامسة

الأهداف التدريسية.

لكلّ أمة تاريخها وثقافتها وأهدافها المستقبلية، وهي في حفاظها على تواجدها ومحاولة تحقيق أهدافها تسعى إلى بناء مؤسسات تربوية تعلّم فيها أبناءها لتحقيق من خلالها استمراريتها وكيانها بإكساب متعلّميها (الخبرات والمعارف والمهارات وأنماط السلوك الأخرى التي تمكّنهم من التكيف السليم ومن ثمّ المساهمة في استمرارية ونماء مجتمعاتهم)³³ ذلك أنّ التعليم يساهم بقدر كبير في جعل الأفراد مسؤولين عن وطنهم وتاريخهم وهو ما يعزّز قيمة المواطنة لديهم فيوسّع آفاقهم ويفتح أذهانهم فيدركون حقوقهم وواجباتهم. ذلك أنّ الممارسة التعليمية تقوم على مجموعة من الأهداف توجّه المتعلّمين وتدفع بهم في اتجاهات مدروسة بعناية لتحقيق الغايات التي تنشدها الأمة من خلال العملية التربوية عامّة والتعليمية خاصّة وهذا يفرض نوعاً من التخطيط التربوي والاجتماعي على مستوى الفرد والجماعة لتحقيق (مجموعة من الأهداف الجلية تمكّن القائمين به من الوقوف على مدى النجاح والتقدم في مجال تحقيق غايات هذا التخطيط ومراميهِ)³⁴ ونجاح ذلك إنّما يكون بتحقيق أهداف المجتمع وغاياته المرسومة. مع الإشارة إلى أنّ ذلك لا يتحقّق دفعة واحدة وإنّما تدريجياً (عبر أجزاء صغيرة تتراكم على بعضها البعض لتشكل السلوك النهائي)³⁵ ولا يتحقّق ذلك إلا بترجمة فلسفة المجتمع وغاياته إلى أهداف فرعية إجرائية لها مستويات مختلفة يمكن لحجرات الدرس تطبيقها وتحقيقها.

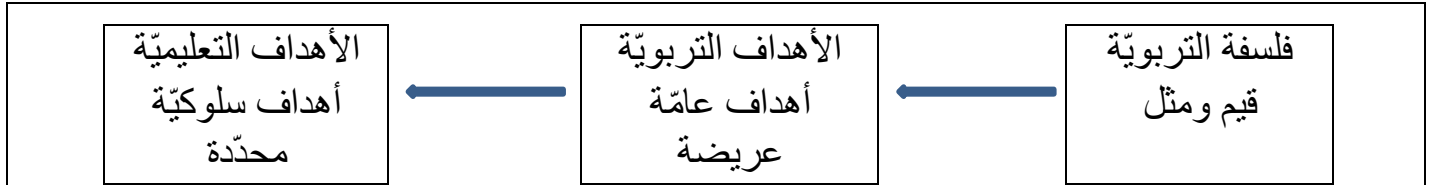
³³ عماد عبد الرحيم الزغلول، مبادئ علم النفس التربوي، ص 47

³⁴ م ن، ص 47

³⁵ م ن، ص ن.

مستويات الأهداف.

من السهل جدًا صياغة عبارات على درجة عالية من العمومية والمثالية، غير أنه من الصعوبة بمكان ترجمة هذه العموميات إلى خصوصيات وهذه المثاليات إلى وقائع عملية؛ ذلك أن الفلسفة التربوية لكل أمة/وطن يجب أن تترجم إلى أهداف تربوية، كما أن الأهداف التربوية يجب أن تترجم إلى أهداف تعليمية، والأهداف التعليمية يجب أن تفكك إلى أهداف سلوكية يمكن ملاحظتها وقياسها وهذه هي التي تهتم المعلم، إذ عليها ببنى المحتوى ومنها يفهم التلميذ ما هو مطلوب أو متوقع منه. وتجزأ الأهداف وفق هذه المخططة



إنّ الهدف بمفهومه الواسع يشير إلى المقصد أو الغاية التي يراد تحقيقها. ولا شك أن أهداف الأفراد أو المؤسسات ليست واحدة، فهي مختلفة في درجة عموميتها وزمن تحقيقها، فمنها ما يحقق على المدى البعيد، ومنها ما يحقق في زمن متوسط أو قريب، أما المستوى التربوي فتصنّف الأهداف في مستويات ثلاثة هي:

1 - الأهداف التربوية:

يسعى كلّ نظام تربويّ من خلال تعليمه الرسميّ إلى تحقيق غايات نهائية على مستوى الأفراد والجماعات هي ما يطلق عليها الأهداف التربوية، وهي أهداف تتميز عادة بالعمومية تحتاج إلى وقت طويل لتحقيقها. وهي تركز أساساً على المتعلمين حيث تسعى إلى التأثير فيهم وتشكيل اتجاهاتهم العاطفية والفكرية، وغرس فيهم القيم الوطنية والدينية والقومية، وقد تعتمد هذه الأهداف على جملة من المصادر منها:

- ثقافة المجتمع وتاريخه وفلسفته.

- النظام السياسي والاجتماعي والديني والاقتصادي.

- طموحات المجتمع وتحدياته

- طبيعة المعرفة والتطورات التكنولوجية.

تضع هذه الأهداف عادة ما يسمونها القوى الضاغطة التي ترسم السياسات المختلفة للمجتمع ومنها السياسة التعليمية، وتتمثل عادة في رجال الفكر والسياسة والعلم. ومن أمثلة هذا النوع من الأهداف نجد ما يأتي:

- إعداد المواطن الصالح.

- مساعدة الفرد على النمو المتكامل.

- إنشاء الفرد القادر على العطاء والإنتاج

- إعداد الفرد القادر على التكيف مع الظروف المختلفة.

2 - الأهداف التعليمية:

يعرّف "جرونلاند Gronlund" الأهداف التعليمية بأنها (حصيلة التعلم العقلي أو الحركي أو الانفعالي المترتب على تدريس وحدة أو موضوع دراسي معين)³⁶ فهي أهداف تتحقق إذا داخل الصف/القسم. فهي تمثل أنماط السلوك، والمهارات والخبرات التي يحصل عليها الفرد بعد دراسته لمنهاج معين أو وحدة تعليمية أو مادة دراسية. إذا كانت الأهداف التربوية غارقة في العمومية والشمول فإنّ هذه الأهداف متوسطة في درجة العمومية والتحديد، إذ نجدها أكثر تحديدا من سابقتها، ولا تحتاج إلى زمن طويل لتحقيقها ويتم تحقيقها في زمن أقل في أسبوع أو أسبوعين أو فصل ... وهي مختلفة في درجة عموميتها تبعاً لطبيعة صياغتها أو الغاية المنشودة منها، ويمكن أن تكون على الشكل الآتي:

- أهداف مادة دراسية لمرحلة دراسية معينة مثلاً : التربية الرياضية في السنتين الأولى والثانية في الابتدائي.

- أهداف سنوية لمادة دراسية معينة مثلا: دراسة العروض في مرحلة المتوسط.
 - أهداف فصلية لمادة دراسية معينة. مثلا: التعبير الشفوي في الفصل الأول من السنة الخامسة ابتدائي.
 - أهداف وحدة دراسية معينة. وحدة الشعر السياسي في السنة الثالثة ثانوي
 - تؤخذ هذه الأهداف عادة من الخطوط العريضة للمنهاج أو من الأهداف التربوية، ومن المنهاج الدراسي والمقررات، يضعها مخطّطو المناهج البيداغوجيون في وزارة التربية الوطنية ومن أمثلتها:
 - إلمام الطالب بالعمليات الحسابية الأربعة.
 - اكتساب مهارات القراءة والكتابة.
 - اكتساب المفاهيم المتعلقة بدرس العروض.
 - يبلور الطالب مرتكزات الثورة الجزائرية ويصنّفها مع الثورات العالمية المناهضة للاستعمار.
 - يدرك الطالب ماهية علم النفس التربوي وما هي أهدافه ومجالاته.
 - أهمية قانون مندل أو مرجان في الوراثة والبناء عليه في دراسة السلالات.
- 3 – الأهداف السلوكية:

يعرّف "ماجر Mager" الهدف السلوكي بأنه (الأداء النهائي القابل للملاحظة والقياس والذي يتوقع من المتعلّم القيام به بعد المرور بالموقف التعليمي)³⁷ وهو ما يسمّيه البعض بالهدف الإجرائي الذي يستطيع المربي ملاحظته وقياسه والحكم عليه ويعرّفه "جونجي Gangé" بأنه (القابلية أو القدرة التي يكتسبها الفرد نتيجة المرور بالموقف التعليمي والتي تمكّنه من القيام بأداء معين)³⁸ والحاصل أنّ الهدف السلوكي هو ما يتحقّق بعد الدرس حيث يكتسب المتعلّم شيئا جديدا يضيفه إلى مكتسباته السابقة ويستطيع تطبيقه على أرض الواقع فهي بذلك نواتج يتحصّل عليها المتعلّمون بعد حضورهم للدرس.

تمتاز الأهداف السلوكية بأنها محدّدة لا تحتاج إلى ومن طويل لتحقيقها، بل على العكس من ذلك تحقّق في حصّة واحدة أو أقلّ. والذين يضعون هذا الأهداف ويصيغونها هم المعلّمون الذين ينجزون الدروس بمساعدة المديرين والمشرّفين التربويين والمفتّشين من خلال النصائح التي يقدمونها للأساتذة.

يلجأ المعلّمون في صياغتهم للأهداف إلى مصادر كثيرة منها:

- الأهداف التعليمية للمادة: وهي موجودة في المنهاج حيث يتمّ تجزئتها إلى أهداف سلوكية يمكن تحقيقها في مدّة زمنية معينة من خلال الحصّة الواحدة.
- دليل المعلّم للمادة الدراسية أو ما يسمّى الوثيقة المرافقة: حيث نجد في الدليل وفي الوثيقة تحليلا لبعض الدروس فيبينان الأفكار والمبادئ والمفاهيم الرئيسية، بالإضافة إلى بعض النصائح والإرشادات والأمثلة التوضيحية وهو ما يساعد المعلّمين على صياغة الأهداف السلوكية أو الإجرائية المناسبة.
- يمكن استخلاص الأهداف من الدرس نفسه حيث يتمّ تحليل أفكاره الرئيسية واتجاهاته ومفاهيمه ومصطلحاته وقضاياها وهذه من شأنها أن تساعد المعلّمين على تحديد الأهداف السلوكية.

صياغة الأهداف السلوكية:

الأهداف السلوكية هي الأهداف التي يريد المعلّم تحقيقها من خلال المواقف التعليمية التعليمية "الدرس". وأنّ هذه الأهداف تتحقّق في مدّة زمنية صغيرة، ولذلك يجب صياغتها بدقة متناهية بغية تحقيقها وقياسها وتقويمها. وفي ذلك يقول "ماجر Mager"

(إنّ العبارة الهدفية يجب أن تكون واضحة ومحدّدة الصياغة بحيث يسهل الحكم على تحقّقها لدى المتعلّم)³⁹ وكما يرى أنّ عبارة الهدف السلوكي يجب أن تشتمل على ثلاثة مكونات رئيسية وهي:

³⁷ مبادئ علم النفس التربوي، ص 50

³⁸ م ن، ص 50

³⁹ مبادئ علم النفس التربوي، ص 51

- الأداء الظاهري للمتعلّم: أيّ السلوك الذي يقوم به المتعلّم بعد الدرس، فيجب أن يكون واضحاً، صريحاً، قابل الملاحظة والقياس والحكم على تحقّقه. مثلاً أن يكتب المتعلّم أربع جمل فيها الحال مفرداً وجملّة فعلية وجملّة اسمية وشبه جملّة.
- شروط الأداء: يذكر الظروف التي يظهر من خلالها أداء وسلوك المتعلّم. مثل استخدام القاموس، أو مراجع أخرى أي أن يصل إلى ما يريد باستخدام القاموس في مدّة زمنية قياسية
- مستوى الأداء المقبول: الإشارة إلى المحكّ أو المعيار الذي يستخدمه للحكم على مدى تحقّق الهدف. ويعكس هذا المقياس المستوى الأدنى المقبول للأداء الذي يعتمد عليه المعلّم لاتخاذ القرار بفاعلية ونجاح العملية التعليمية.
- قد يلجأ المعلّم إلى تحديد معايير بتعبيرات زمنية، أو بعد معيّن من الاستجابات، أو باعتماد النسبة المئوية... مثال ذلك:
- إعراب خمس جمل تحتوي نائب فاعل بشكل صحيح دون الرجوع إلى الأمثلة في الكتاب.
- يسمّي الطالب المدن السياحية في الجزائر بشكل صحيح دون الرجوع إلى الخريطة.
- حلّ مسائل القسمة باعتماد الآلة الحاسبة في مدّة أقل من دقيقتين.
- مبادئ عامّة في صياغة الأهداف السلوكية
- عند صياغة الأهداف السلوكية يجب مراعاة جملة من الشروط منها:
- 1 - التركيز عند صياغة الأهداف على النواتج التعليمية المهمة والابتعاد عن الهامشية.
- 2 - تنويع الأهداف بحيث تغطّي جميع المستويات العقلية كالمعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم.
- 3 - تراعي الأهداف حاجات الطلبة وخصائصهم النمائية، وتناسب مستواهم العقليّ وتلبي حاجاتهم.
- 4 - صياغة الأهداف يجب أن تكون واضحة ومحدّدة والابتعاد عن الغموض.
- 5 - تكون قابلة للملاحظة والقياس.
- 6 - تصاغ بدلالة سلوك المتعلّم وليس المعلّم.
- 7 - تجنّب استخدام الأفعال الغامضة التي لا يمكن قياسها مثل يدرك، يستنير، يصبح قادراً، يفهم، يعرف، يتعلّم...
- 8 - ألا يشتمل الهدف على أكثر من ناتج تعليمي واحد.
- 9 - أن يكون الهدف واقعياً يمكن تحقيقه أثناء الدرس.

مجالات الأهداف

أولاً: المجال المعرفي ومستوياته

الأهداف - بشكل عام - فئتان؛ فئة تربوية، وفئة تعليمية. الأهداف التربوية عامة، تشير إلى الغايات القصوى التي هدفها التأثير في الفرد لجعله مواطناً وفق اتجاهات وقيم معينة تميز الاتجاه العام للدولة.

أما الأهداف التعليمية فهي خاصة، وتشير إلى الأغراض التي تنشدها الأهداف التعليمية الإجرائية والمتمثلة في إكساب الفرد أنماطاً سلوكية أدائية محددة من خلال المحتويات الدراسية وطرائق التدريس المختلفة في قاعات التدريس.

يقوم علم النفس التربوي بمهمة تحويل الأهداف العامة (الغايات والمرامي) إلى أهداف تعليمية إجرائية ذلك أنّ الأهداف التعليمية ما هي إلا تحديدات سلوكية للأهداف التربوية. إذ الفرق بينهما في درجة التجريد والتخصيص إذ نجد التربوية أكثر تجريداً في حين التعليمية أكثر تخصيصاً. ولذلك يمكننا تصنيف الأهداف إلى مستويات ثلاثة: مستوى عام، مستوى متوسط، ومستوى محدد.

- فالمستوى العام للأهداف: درجة التعميم فيها عالية بينما درجة التخصيص والتحديد فيها منخفضة جداً، عندما نحدد هذا الهدف مثلاً "تنمية القيم الدينية في المجتمع" أو "تنمية الصفات الخلقية للمواطن"، أو "تنمية القدرات العقلية للأفراد"... فنحن هنا إنما نعني (بوصف النتائج النهائية لمجمل العمليات التربوية، وترمي إلى التأثير في جماعات المواطن عموماً، وتزويد الهيئات أو السلطات التربوية بموجهات عامة يستدل بها عن تخطيط العمل التربوي)⁴⁰

- **المستوى المتوسط للأهداف:** درجة التعميم والتجريد هنا متوسطة وتسمى الأهداف هنا بالتعليمية الضمنية، وهذه تعني بوصف سلوك المتعلم النهائي بعد تدريس مادة معينة أو منهاج معين، مثل تنمية مهارات القراءة والكتابة والحساب لدى المتعلم في نهاية التعليم الابتدائي. يضع هذه الأهداف (الهيئات التربوية المسؤولة عن وضع المناهج وتطويرها. هدفها تزويد المربين بتوجيهات تساعد على أداء مهامهم).⁴¹

- **المستوى المحدد للأهداف:** درجة التحديد هنا عالية جداً في حين درجة التعميم والتجريد منخفضة جداً، ويسمونها أيضاً الأهداف التعليمية الظاهرة، أو السلوكية أو الإجرائية (تعني هذه الأهداف بوصف السلوك أو الأداء الذي يترتب على المعلم القيام به بعد الانتهاء من تدريس وحدة دراسية معينة، وذلك من خلال التحديد الدقيق جداً لهذا السلوك بحيث يستطيع كل من المعلم والمتعلم والملاحظ الخارجي تمييزه والوقوف على مدى تحققه)⁴²

معلوم أنّ دور المعلم لا يقتصر أثناء العملية التعليمية التعليمية على تزويد المتعلمين بالمعلومات والمعارف ذات الطابع العقلي فقط ولكنه يهتم كذلك بجوانب أخرى تتمثل في الجانب الوجداني العاطفي والحسي الحركي ومن ثم فإنّ الموقف التعليمي التعليمي ينطوي على نتائج مهمة تكمن في:

- النتائج المعرفية الذي يقوم على المعلومات والمعارف التي يتحصل عليها المتعلم التجربة التعليمية التي عاشها مع المعلم في الموقف التعليمي التعليمي تصنيف بلوم 1956

- النتائج الوجداني الذي يتمثل في تنمية المشاعر والعواطف والقيم والاتجاهات والميول لدى المتعلم. تصنيف كراثول 1964

- النتائج الحركية والمتمثل في المهارات والقدرات الحركية بعد مروره بالخبرة التعليمية التعليمية. تصنيف كيللر 1970

المجال المعرفي ومستوياته:

تركز الأهداف في هذا المجال على تزويد المتعلمين بالمعارف، وتطوير قدراتهم العقلية من خلال التذكّر والفهم والتحليل، والابتكار وإصدار الأحكام ومعرفة العلاقة بين الأشياء ...

مستويات الأهداف في هذا المجال:

⁴⁰ علم النفس التربوي، ص 50

⁴¹ م ن، ص ن.

⁴² م ن، ص 51

هناك تصنيفات كثيرة لأهداف المجال المعرفي منها تصنيف guanier وتصنيف gronland ، وتصنيف Bloom ويعدّ التصنيف الأخير تصنيف بلوم وزملائه سنة 1956، من أشهر التصنيفات حيث يمتاز بالشمولية وهو ما يساعد المعلمين على كتابة العديد من نواتج التعلم التي تنمي معظم العمليات والقدرات العقلية والمعرفية، ويمتاز أيضا بالإجرائية لسهولة استخدامه وتطبيقه. ويجب أن نشير إلى أن هذا التصنيف (لا يعني انعزال أحد أنواع السلوك كلياً عن الأنواع الأخرى، فالتفكير يترافق في معظم الأحيان بانفعالات نفسية ونشاطات حركية معيّنة)⁴³

يصنّف بلوم وزملاؤه الأهداف السلوكية إلى فئتين: فئة المعرفة والمتعلقة باستدعاء المعلومات والمعارف المخزونة في الذاكرة. وفئة القدرات والمهارات المعرفية وهذه الفئة لها خمس مستويات فرعية هي الفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم. وهذا يعني أنّ مستويات المجال المعرفي ستة مستويات هي على هذا الشكل الهرمي:



تصنيف بلوم لمستويات الأهداف العقلية

- كل مستوى هو شرط أساسي للذي يليه ولا يمكن الاستغناء؛ بمعنى أنّ الفهم لا يمكن أن يكون دون أن يسبق بالمعرفة / التذكر.

- ولا يمكن أن يكون التطبيق دون مجالين السابقين، فلا تطبيق دون معرفة وفهم.
- يقوم التصنيف على سيكولوجية التفكير عند الأفراد، الذي ينطلق من السهل إلى الصعب، أو من اليسير إلى المعقد.

- يتباين التركيز على هذه المستويات حسب طبيعة المواد الدراسية أو المستوى الذي يدرس فيه المتعلم. فالمستويات الدنيا مثلاً الأولى والثانية والثالثة ابتدائي يكون التركيز على المعرفة والفهم والتطبيق بينما يكون التركيز على المستويات الأخرى في المتوسط والثانوي والجامعي.

المعرفة / التذكر: mémoire / connaissance ويقصد بالمعرفة تذكر المعارف السابق تعلّمها، ويتضمن معرفة المصطلحات، المفاهيم الأساسية، والمبادئ والأسس، في هذا المستوى يصبح المتعلم قادراً على أن يصف ويعرّف ويحدّد ويقابل ويعيّن. والتعلم (في هذا المستوى لا يتطلب من المتعلم أي إجراءات عقلية على نواتج التعلم، باستثناء الجهود التي يبذلها في تخزين هذه المعلومات في الذاكرة واسترجاعها)⁴⁴. ومن أمثلة ذلك: - أن يعدّ التلميذ من 01 إلى 100، - أن يذكر أسماء الخلفاء الراشدين - أن يعرف تاريخ اندلاع الثورة

الفهم: compréhension: وهو الإدراك والاستيعاب للمادة أو الموقف، وهو القدرة على إدراك المعاني. وتفسير المعلومات وتحويلها من شكل إلى آخر. وفي هذا المستوى يكون المتعلم قادراً على استيعاب الحقائق والتفسير وترجمة الألفاظ إلى رموز، ويميّز الصياغة ويلخص ويتنبأ. أمثلة ذلك: - يعطي معاني جملة من المفردات: مثلاً الطموح، الأمل، واليأس.

- يفهم الأبيات الشعرية التي في مستواه مثلاً لكلّ شيء إذا ما تم نقصان فلا يغرب بطيب العيش إنسان

⁴³ علم النفس التربوي، ص 72

⁴⁴ مبادئ علم النفس التربوي، ص 57

التطبيق Application عملية تتطلب استحضار معلومات والتعرّف عليها، ثمّ استيعابها واستخدامها في مواقف جديدة بمعنى أن التطبيق يقيس قدرة المتعلّم على (توظيف المعلومات ونقل أثر التعلّم إلى مواقف جديدة غير تلك التي تعلّم المعلومات فيها)⁴⁵

فمثلا يعرب كلمات في نصّ جديد، يوظّف رفع جمع المذكر السالم، نصب الأسماء الستة...

التحليل Analyse: في هذا المستوى يكون قادرا على تفكيك المادّة ومكوّنات أجزائها لفهم بنائها وتركيبها (ويشتمل على الاستنتاجات وإدراك العلاقات بين الفرضيّات والنتائج والتمييز بين الأشياء وتصنيفها).⁴⁶ مثلا: يبيّن الصورة البلاغية في النصّ، أو يستخلص الفكرة العامّة للنصّ.

التركيب: synthèse ربط الأجزاء والعناصر معا بطريقة تعطيها شكلا جديدا، بمعنى يكون قادرا على إنتاج شيء جديد من مجموعة أجزاء تعطى له بأسلوب فريد ومبتكر

والقدرة على التركيب تتضمّن ما يأتي: كتابة موضوع جديد، إعطاء صياغة جيّدة، كتابة قصة....

التقويم: Evaluation وهو أعلى المستويات، وهو إصدار أحكام على الأفكار أو الأعمال أو الوسائل بحيث تكون هذه الأحكام عميقة و نوعيّة، باعتماد معايير ذاتيّة داخلية أو خارجيّة، ويعني أيضا (تطوير قدرات المتعلّم على تثمين الأشياء والاختيار من بين عدّة بدائل وإثبات صحّة الأشياء، وتقديم البراهين، وبيان نقاط الضعف والقوّة والنقد)⁴⁷ ومن أمثله مثلا القدرة على نقد قصيدة ما "سينيّة البحري مثلا. يقوم دور علماء الإسلام في تطوير حضارة الغرب.

المحاضرة السابعة

المجال الوجدانيّ ومستوياته:

إنّ كلّ خبرة سلوكيّة يمرّ بها الإنسان ويشعر من خلالها بنوع من الارتياح ينتج عنه القبول أو عدم الارتياح وينتج عنه الرفض "بنسب مختلفة" في الجانب الشعوري الذاتيّ يربطها علماء النفس بالجانب الوجدانيّ يعدّ الباحث الألماني "وليام واندت" "w.wundt" من الأوائل الذين بحثوا في هذا الموضوع من خلال أبعاده الرئيسيّة الثلاثة:

- الامتداد من الشعور بالسرور إلى الشعور بالانقباض.
- الامتداد من الشعور بالتوتر إلى الاسترخاء
- الامتداد من الشعور بالإثارة إلى الانهباط.

ويشير الوجدان في المجال التربويّ إلى (تعامل الطفل مع ما في القلب من اتجاهات ومشاعر وأحاسيس وقيم، والتي تبدو في مظاهر سلوكه المتعدّدة وأنظمتها الحيويّة اليوميّة)⁴⁸ فهو في بداية حياته لا يوظّف العقل بدرجة كبيرة؛ إذ معظم سلوكيّاته لها علاقة بالجانب العاطفيّ والأهداف التي يريد المعلّم تحقيقها من خلال الوجدان هي أهداف انفعاليّة وهي تلك الأهداف التي (تعنى بالمشاعر والأحاسيس والانفعالات والاتجاهات والقيم والميول)⁴⁹ التي يتمّ تهذيبها للمتعلمين وفق السلوك الاجتماعيّ والأخلاقيّ من خلال تنمية الاتجاهات المقبولة اجتماعيّا ومختلف العادات والمشاعر والقيم السليمة.

⁴⁵ م ن، ص 58

⁴⁶ م ن، ص 59

⁴⁷ م ن، ص 61

⁴⁸ محمد بن يحي زكري، عباد مسعود، التدريس عن طريق "المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات"، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم - 2006، ص 32

⁴⁹ المرجع نفسه والصفحة نفسها.

ومثل ما فعل العلماء مع الجانب المعرفي حيث مستويات أهدافه وكذلك صنفوا مستويات الأهداف لهذا الجانب الوجداني التي لا يمكن الاستغناء عنها بل إن المستويات الأخرى لا قيمة لها في غياب المجال الوجداني العاطفي

يهدف هذا المجال إلى تحديد المستويات المتنوعة لعملية اكتساب المهارات المعنوية بالميول والاتجاهات والقيم⁵⁰.

ويجب أن نشير هنا إلى أن المربين في غالب الأحيان لا يهتمون بوضع الأهداف في هذا المجال لأسباب منها:

- عمومية الأهداف في هذا المجال
 - صعوبة كتابة الأهداف في بعض المواد الدراسية.
 - اعتقاد البعض أن تنمية هذه الأهداف هي من اختصاص معلّمي التربية الفنية والدينية والاجتماعية واللغة العربية...
 - صعوبة ملاحظتها وقياسها والحكم على تحقيقها.
- وكما حدّد بلوم تصنيف أهداف المجال المعرفي حدّد أيضا "كراثول" "krathwoh" تصنيفا للمجال الوجداني ورأى أن (تنمية هذه الجوانب لدى المتعلّمين تسير وفق عملية التنشئة الاجتماعية إلى أن تصبح هذه القيم والاهتمامات ذاتية يتميّز بها الفرد)⁵¹ وقدّ هذه المستويات في خمسة أقسام هي:

- الاستقبال : Réception - Receiving
 - الاستجابة: répondant - répondre — Responging
 - التقييم: Evaluation - valoriser - valuing
 - التنظيم: Organisation - Organization
 - التخصيص: Caractérisation - Characterization
- وقد عرض "كراثول" "krathwoh" مستوياته على شكل هرمي هو كالآتي:



مستوى الاستقبال:

هو أدنى مستوى، ويحتوي على مخرجات التعلّم والتي تقوم على الوعي بوجود قيمة أو مثير ينتبه له المتعلّمون اختياريًا. وهذا لا يكون إلا بتلقائية الأستاذ ومدى اعتناؤه بجملة المثيرات المحددة، حيث يبدي اهتماما بمثير ما، وهو ما يمثّل تربويًا ضبط وإثارة اهتمام التلاميذ نحو الموضوع المراد دراسته، وتمتدّ المعطيات في هذا المستوى من الوعي البسيط للأمور إلى الاهتمام أو الانتباه الواعي لما يحيط به من أمور، ثمّ أخيرا تقبل ذلك وعدم محاولة الهروب أو تجاهل ما يجري حوله، وهنا تبرز قيمة وأهمية المربي في إثارة انتباه تلاميذه وتحويله نحو ما يسعى لتقديمه⁵² بمعنى أنّ هذا المستوى يقع من خلال فئات هي:

- الوعي بوجود مثير ما: ملاحظة ألوان اللباس، روائح النباتات، تصحيحات الأبنية، الانتباه إلى حديث المعلم
- الرغبة في الاستقبال: الانتباه الشديد إلى تعليمات المعلم، الاهتمام بما يدور من مناقشة
- توجيه أو ضبط الانتباه نحو المثير المقصود: الانتباه على نحو تمييزي لدى قراءة أو سماع قصيدة معينة، إلى مزاج الشاعر، وما يرمي إليه من معان.....

⁵⁰ عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، ص 80

⁵¹ عماد عبد الحليم الزغل، مبادئ علم النفس التربوي، ص 62

⁵² التدريس عن طريق "المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات. مرجع سابق، ص 34

لا يكتفي المتعلم باستقبال الأشياء، ولا يتوقف عند مستوى الاهتمام أو الانتباه لما يجري حوله، ولكن ينزع إلى المشاركة الفعلية الحية، ويتخذ موقفا حيا لها بطريقة أو بأخرى، قبولاً أو إزعاناً، طوعاً واختياراً، أو إشباعاً واقتناعاً للاستجابة. حيث تسعى الأهداف في هذه المستوى إلى إثارة استعداد المتعلم للاستجابة وممارسة القيم من خلال الطاعة والإذعان إلى الشعور بالارتياح والرضا.

ينقسم هذا المستوى إلى مراحل ثلاثة هي:

- مرحلة الإذعان للاستجابة: حيث يستجيب المتعلم بدون إظهار أي مقاومة أو تذمر حتى وإن كان غير مقتنع بضرورتها ومثال ذلك: تنفيذ تعليمات المعلم، طاعة قواعد وأنظمة المدرسة، أداء الواجبات المدرسية وإن كان لا يرغب في ذلك.

- مرحلة الرغبة في الاستجابة: والاستجابة هنا طوعية بدافع الرغبة وليس نتيجة للرهبة، إذ لا نجد هنا أي نوع من أنواع الإذعان أو المقاومة. الرغبة في البحث عن مصادر بعض المعلومات، الاهتمام بسلامة أثاث المؤسسة، التطوع بالإجابة على أسئلة المتعلم ...

- مرحلة الرضا بالاستجابة: وهنا يكون الشعور بالرضا والارتياح والمتعة أثناء الاستجابة من المتعلم لدى قيامه ببعض النشاطات. مثل القيام تلقائياً بالبحث عن بعض الكتب التي يقرأها في أوقات فراغ، إظهار استحسانه لقصيدة أو لوحة...

مستوى التقييم: يعكس هذا المستوى ما يراه المتعلم وما يقتنع به، بحيث يعطي اهتماماً أكبر لما يتبنّاه من اتجاهات حيال الأشياء والمثيرات المختلفة فيتبنّى ما يتماشى مع قناعاته الخاصة. ويقع ذلك في ثلاث مراحل: - مرحلة تقبل القيمة: وهي مرحلة إظهار المعتقدات ببعض الأشياء، أو الموضوعات المختلفة. مثلاً الاعتقاد بقيمة تدريس الأدب ودوره في إثارة الشعور القومي، أو الاعتقاد بضرورة التعاون ومساعدة الآخرين. غير أنّ مستوى الإيقان هنا ليس متيناً دائماً، ويمكن أن يتغير اتجاه المتعلم أثناءها.

- مرحلة تفضيل القيمة: هي مرحلة وسطى بين مرحلة التقبل والالتزام، ويسعى فيها المتعلم إلى درجات أعلى من اليقين والاعتقاد بالقيمة وبالموضوعات المرتبطة بها، نلمس ذلك في النشاط المتزايد التي يظهر المتعلم نحوها. مثل الرغبة في إنشاء المزيد من الصداقات وعلاقات المساعدة. الرغبة في إنتاج المزيد من الأعمال الفنية.

- مرحلة الالتزام بالقيمة: وهي أعلى الدرجات ويتمثل ذلك في ولاء المتعلم لفلسفة ما أو مبدأ أو جماعة، أو في دفاعه عن مدرسة فكرية أو أدبية.....

- مستوى تنظيم القيم: في هذا المستوى يعتمد المتعلم إلى تكوين نظام قيمي خاص به من خلال المقارنة بين القيم المختلفة وتحديد العلاقات القائمة بينها، واختيار الأمثل من بينها. كما يسعى إلى حل التناقضات القائمة بين هذه القيم في محاولة لبناء نظام قيمي متوازن ومستقر⁵³. وينقسم إلى مرحلتين:

- مرحلة تكوين مفهوم القيمة: هي مرحلة التصور العقلي للقيم المكتسبة، حيث يبدأ في صياغة القيم على نحو لفظي أو في إدراك العلاقات التي تربطها بالقيم السابقة التي يؤمن بها. مثل مقارنة العقائد بالسلوك، الوقوف على الجوانب الأخلاقية للشخصية، التمييز بين النظرية والتطبيق

- مرحلة تنظيم المنظومة القيمية: تشير هذه المرحلة إلى السلوك الذي يظهره المتعلم عندما تكون منظومته القيمية متوازنة بشكل جيد بمعنى أن تتسم العلاقات المنظمة للقيم باتساق داخلي وتآلف منطقي وتتولد قيم جديدة ذات مستوى أعلى. مثال: تطوير بعض المقاييس لتقييم بعض الأعمال الفنية. إيجاد بعض التسويغات لتبرير قيمة دور الأخلاق في الحياة العامة

مستوى التميز أو تشكّل الذات أو الوسم بالقيمة. هنا يطوّر المتعلم نظاماً قيمياً خاصاً يمتاز بالشمولية والثبات والأتزان حيث يسهل التنبؤ بسلوكه في المواقف المختلفة لأنّ سلوكه محكوم بنظامه القيمي. كما أنّ النظام القيمي لا يقتصر على القيم والاتجاهات والمعايير الشخصية فحسب ولكنه يتعدى ذلك ليشمل فلسفة ثابتة تتضمن الإنسان والكون والحياة.

من أمثلة ذلك: قول الحقّ ولو على نفسه. تحرّي الصدق في الأقوال والأفعال. لالتزام بالموضوعيّة أثناء النظر إلى الأشياء. يتقبّل وجهات النظر المخالفة لرأيه....

المحاضرة الثامنة

المجال النفسي - الحركي ومستوياته:

تتعلّق الأهداف في هذا المجال بالمهارات الحركيّة لأطراف الجسم مثل حركة اليدين والقدمين، أو حركات الجسم ككلّ، كالمشي والركض، والقفز والعزف والطباعة واستخدام الآلات والأدوات، وغيرها من مهارات القراءة والكتابة والرسم، ومختلف الأشغال اليدويّة، كالقص والحك وتمارين التربيّة البدنيّة، والمهارات التي يتطلّبها التعليم المهنيّ... وهنا يجب أن نشير إلى أنّ تصنيف الأهداف في المجال الحركيّ لم يلق الاهتمام الذي لقيه المجالان السابقان المعرفي والوجدانيّ وهذا على الرغم من إشارة بلوم إلى أهميّته، ولعلّ ذلك يعود إلى قلة اهتمام المربيين بمهارات هذا المجال، وعدم تركيز المدرسة على هذه المهارات، وبخاصّة في المراحل المتأخّرة كالتعليم الثانويّ والجامعيّ.

أدرك بعض الباحثين من أمثال "ديف" و"هارو" قيمة وأهميّة هذه الأهداف، فافترضوا تصنيفات لها، غير أنّها بقيت مجرد افتراضات تحتاج إلى دراسة وأبحاث لإثبات صدقها وفاعليّاتها.

وضع "كبلر" و"باركر" و"مايلز" تصنيفاً للأهداف في هذا المجال النفسي الحركيّ باعتماد تسلسل الأحداث في النّمّو وانطلقوا في بحثهم من سلسلتين من الحوادث:

الأولى: تتعلّق بنّمّو السلوك الحركيّ حيث يبدأ بالأنشطة الحركيّة الاجماليّة الغليظة لتصل في النهاية إلى الدقيقة المتخصصة. مثلاً استعمال حركة اليد.

الثانية: وتتعلّق بتطوّر السلوك التواصلّي فيتطوّر من استخدام الحركة والإشارة كالإيماء والصراخ إلى اللغة والكلام كوسيلة للتواصل.

صنّف كبلر وزملاؤه أهداف هذا المجال إلى أربع فئات:

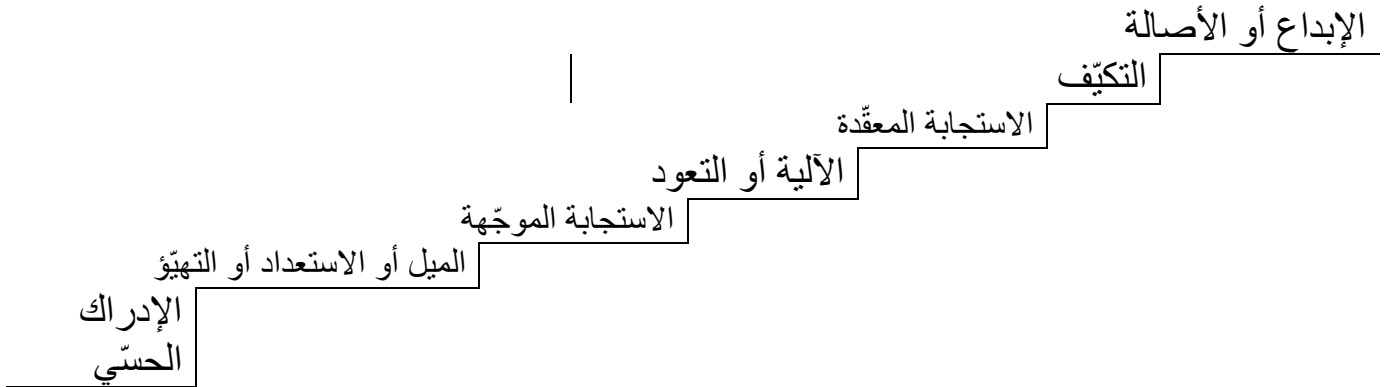
- فئة الحركات الجسميّة الاجماليّة: هنا يستخدم المتعلّم كلّ جسمه كالجري والقفز، الكرة والسباحة وتقاس قدرته بالسرعة التي تؤدّي بها الحركة كالسباحة والجري، أو قوّة الحركة كالقفز والرمح أو الكرة.
- فئة الحركة المتناسقة الدقيقة: كحركة اليد والأصابع والعين، وهذه تتطلّب تدريبات خاصّة للتمكّن من الأداء الجيّد، كالإمساك بالقلم، والتنسيق بين اليد والعين في الكتابة على الكومبيوتر أو العزف على الآلات. وتقاس هذه القدرة عادة بالإتقان الذي يحقّقه المتعلّم في أداء ما يطلب منه بمهارة.
- مجموعة التواصل غير اللفظيّة: قدرة المتعلّم على التواصل مع غيره بدون كلام، كحركات الوجه للدلالة على حالة نفسيّة معيّنة، كالتفكير، الخوف الغضب، ...

- فئة السلوك اللفظي: هنا يستخدم المتعلّم الكلام للتواصل مع الآخر، وتتضح قدرته في الأداء اللفظيّ المعبّر عن المعنى مثل النطق الواضح، تنغيم الصوت وترتيبه، أداء النغمة الاستفهاميّة، أو الاستنكاريّة أو التعجّبيّة أو الخطابيّة أو العاطفيّة ... ترتبط هذه الأهداف عادة بالأداء المسرحيّ أو تعلّم اللغة الأجنبيّة أو اللهجات المختلفة.

مستويات المجال المهاري الحركي:

هي عند إليزابيت سمبسون، وعند هارو الأشهر والأكثر شيوعاً بين المربيين وهي سبعة مستويات على هذا الترتيب:

الإدراك الحسي - الميل أو الاستعداد - الاستجابة الموجهة - الآلية أو التعود - الاستجابة الظاهرية المعقدة - التكيف أو التعديل - الإبداع أو الأصالة. ويمكن تمثيلها على شكل مراقبي كما هو مبين في الشكل الآتي



وصف مستويات المجال المهاري:

- 1 - الإدراك الحسي: يشير إلى إثارة حواس المتعلم وتوجيهها إلى مثيرات معينة تتعلق بالسلوك الحركي، حيث يتركز الاهتمام على مدى استعمال العضو الحسي، كاليد مثلا في مسك القلم، وتكون الإثارة الحسية كأول خطوة، ثم تليها الوعي بالمثير، ثم اختيار الفعّال أو السلوكيات ذات الصلة بالمثير.
- 2 - الميل أو الاستعداد أو التهيؤ: يشير إلى إثارة استعداد المتعلم واهتمامه لممارسة السلوك الحركي، حيث يتهيأ نفسياً وعقلياً للقيام بعمل ما، وهو يتعلق بالاستعداد أو النزعة أو الدافعية لأداء نشاط بعينه. فوجود الاستعداد النفسي والعقلي للقيام بعمل معين فهذا يعني أنّ العقل يرسل إشارة إلى أطراف الجسم للاستعداد لأداء مهارة ما. فلا عمل إذا لم يكن هناك استعداد في الجوانب الثلاثة: النفس والعقل والجسم.
- 3 - الاستجابة الموجهة: هذا يعني أنّ أداء سلوك معين يكون تحت إشراف الآخرين؛ وهي المراحل الأولى لتعلم المهارات. وتتضمن الاستجابة ههنا المحاولة والخطأ، والمحاكاة والتقليد، ويحدد المعلم مجموعة من المعايير لمعرفة مدى تحكم المتعلم في أداء السلوك.
- 4 - الآلية أو التعود: إشارة إلى القيام بالسلوكيات غير المعقدة بطريقة آلية لكثرة ممارستها وتكرارها وبدون مشقة.
- 5 - الاستجابة الظاهرة المعقدة: قدرة المتعلم على أداء المهارات الحركية المعقدة التي تحتاج إلى الدقة والضبط والتحكم. حيث يتخلص فيها المتعلم من الشك أو التردد، وقد ازدادت نسبة الثقة بالنفس لدرجة الاتقان، وهنا يتم النظر في كلّ ما كان معقلاً في المستوى الآلي والذي كان يسبب الحيرة والقلق.
- 6 - التكيف: هنا يتمكن المتعلم من أداء السلوك بأكثر من طريقة تبعاً لطبيعة الموقف على أساس أنّه أتقن المهارة وتمكّن من دقائقها عن طريق الممارسة بل يمكن إصدار الأحكام على الآخرين في نفس المهارة.
- 7 - الإبداع، أو الأصالة: وهنا يستطيع المتعلم على تطوير سلوكيات جديدة حيث يقوم بحلول جديدة صادقة انطلاقاً من المستوى السابق للأداء المهاري، وأصبح نتاج مهارة متطورة بدرجة عالية تم تطبيقها بدقة وسرعة واتقان⁵⁴.

مفهوم النمو وطرائق دراسته

يدرس علم النفس التربوي ظاهرة النمو في الكائن البشري منذ ولادته إلى وفاته، وخلال ذلك يمرّ الكائن البشريّ بعمليات نموّ وتحول إلى أن يصل إلى النضج العضوي والعقلي والنفسي وهو ما يمكنه من أداء مهامه بصفة متزنة وكاملة، ولهم مراحل النموّ عنده لا بدّ من تتبّع ما تمرّ به عملية النمو الطويلة منذ أن كان علقه وبداية لا بدّ من معرفة علم نفس النموّ فما ذا نعني بالنموّ؟

يعرّف النموّ بأنّه: (عبارة عن تغيّرات تقدّميّة متّجهة نحو تحقيق غرض ضمنّي هو النضج)⁵⁵ والتعريف يحيلنا إلى مجموعة من الحقائق تتمثّل في: التغيّرات تتّجه دوماً إلى الأمام، وتتّبّع نسقاً معيّناً، وتخضع لنظام معيّن وخطة واضحة، ومراحلها متتابعة ومتسلسلة، غير منفصلة عن بعضها، وهذه التغيّرات غرضها واحد هو إكمال النضج عند الكائن الحيّ.

وجاء في تعريفه أيضاً أنّه (جميع التغيّرات النوعيّة والكميّة التي تطرأ على الإنسان منذ لحظة التكوين الزيجوت "البويضة الملقحة" وحتى الموت، والنتيجة من تفاعل عاملي النضج والتعلّم)⁵⁶ وهو تعريف لا يختلف كثيراً عن سابقه حيث أضاف التعريف إلى النضج والتعلّم. والمقصود بالنضج في هذا التعريف هو تلك (التغيّرات التي تحدث بشكل متزامن في الأجهزة الجسميّة والحسيّة والعصبية وفقاً لمخطّط وراثيّ، بيولوجيّ، دون أن يكون للعوامل البيئيّة أثر فيها)⁵⁷. أمّا المقصود بالتعلّم فهو (التغيّرات التي تطرأ على سلوكيّات الأفراد بفعل التفاعل مع البيئة وتشمل الجوانب المعرفيّة والمهارات الحركيّة والاجتماعيّة والأخلاقيّة)⁵⁸ والحاصل أنّ النموّ إنّما هو حاصل تفاعل شيئين هما النضج والتعلّم أو الخبرة.

لماذا ندرس النموّ؟

لا شكّ أنّ دراسة النموّ يفيدنا في أمور كثيرة أهمّها:

من الناحية النظرية

- تنمية المعارف البشريّة وبيان علاقة الإنسان ببيئته التي نشأ فيها.

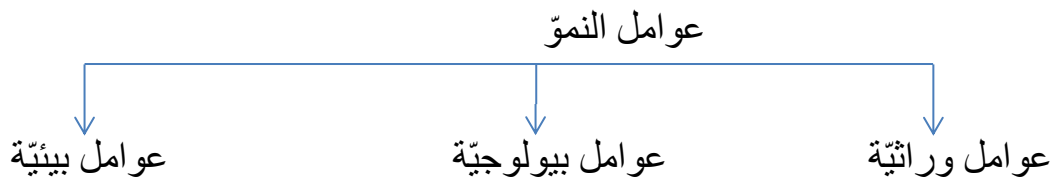
- تحديد معايير النموّ في كافّة مراحلها ومظاهره.

- تحديد ومعرفة مطالب وحاجيّات كلّ مرحلة.

ومن الناحية التطبيقية:

للبيئة دور في رعاية النموّ، ولذلك كان معرفة النموّ خير عون للمربّي على توجيه متعلّميّه، والتحكّم فيما يؤثّر في النموّ السليم من مؤثّرات متنوّعة. وإمداد المربّين بمقاييس علميّة تساعدكم - نفسيّاً وتربويّاً - على الوقوف إلى جانب المتعلّمين فيما إذا اتّضح شذوذ في النموّ في أيّ مرحلة في جوانب النموّ. العوامل المؤثّرة في النموّ:

يتأثّر النموّ في مختلف مظاهره الجسميّة، والنفسيّة والعقليّة والاجتماعيّة بعوامل عديدة وهي على الشكل الآتي:



ومن هذه العوامل الأساسيّة تتفرّع عوامل أخرى لها دورها الكبير في التأثير في مختلف نواحي النموّ في مراحل العمر منها:

⁵⁵ عبد المنعم المليجي، حلمي المليجي، النمو النفسي، دار النهضة العربيّة - بيروت، ط4/1971، ص62.

⁵⁶ مبادئ علم النفس التربوي، ص170

⁵⁷ المرجع نفسه، ص 170

⁵⁸ المرجع نفسه، ص 170

الغدد الصماء، والتغذية، والنضج، والتعلم.

العوامل الوراثية: Facteurs héréditaires

العوامل الوراثية مهمة في عملية النمو حيث يتم من خلالها انتقال الخصائص من الآباء إلى الأبناء، ذلك أن الصفات تتحدد عند الأفراد على أسس وراثية في ضوء الكروموزومات أو الجينات التي تنتقل من الآباء إلى أبنائهم مثل الطول والقصر، واللون كلون البشرة، والعينين والشعر والصلع. والإصابة ببعض الأمراض، ولذلك يكون لهذه العوامل الوراثية دور في عملية النمو من حيث طبيعة الصفات الوراثية المكتسبة من الوالدين.

العوامل البيولوجية: Facteurs biologiques

تتمثل هذه العوامل في الجهاز الغدي "الغدد" والجهاز العصبي ولها دور كبير في عملية النمو، وبخاصة في اكتمال النضج لدى الأفراد.

العوامل البيئية: Facteurs environnementaux

البيئة تشير إلى كل العوامل الخارجية ذات التأثير المباشر، وغير المباشر في نمو الفرد، منذ بداية الإخصاب، وعليه فإن المقصود بالبيئة كما حددها حامد عبد السلام (العوامل المادية والاجتماعية والثقافية والحضارية ذات التأثير المباشر وغير المباشر في تشكيل شخصية الفرد النامي وفي تعيين أنماط سلوكه أو أساليبه في مواجهة مواقف الحياة)⁵⁹ ويعرفها أبراهيم مذكور (كل العوامل الخارجية التي يستجيب لها الفرد أو المجتمع بأسره، استجابة فعلية أو استجابة احتمالية، وذلك كالعوامل الجغرافية والمناخية من سطح ونبات وموجودات وحرارة ورطوبة .. والعوامل الثقافية التي تسود المجتمع والتي تؤثر في حياة الفرد والمجتمع، وتشكله وتطبعها بطابع معين)⁶⁰

والعوامل البيئية المختلفة من شأنها أن تسهم في اكتمال النمو لدى الأفراد حيث تقرر ما يمكن أن تصل إليه الخصائص الوراثية للأفراد؛ إذ قد تساهم لأن تصل هذه الخصائص إلى السقف الأعلى أو قد تحول دون ذلك. وبيئات النمو كثيرة منها

- البيئة الرحمية/ بيئة الحمل:

أثبت العلم أن ما يحدث للأم من انفعالات صحية وعصبية يشعر بها الجنين، وكذا سوء التغذية وهذا كله ينعكس على صحته أيضا حيث يولد الأطفال بأوزان منخفضة وأكثر تعرضا للإصابة بالأمراض. وكذا تعاطي المرأة للمخدرات والتدخين، والكحول كله يؤدي إلى ولادة مشوهين أو على الأقل مشكلات في التكيف. وأما الضغوطات النفسية أو الانفعالية فغالبا ما يؤدي إلى ولادة مواليد كثيري الحركة وعصبيون.

البيئة الأسرية: للأسرة دور كبير في عملية النمو لدى الأطفال؛ حيث فيها يشبع الطفل كل حاجاته ومطالبه الفيزيولوجية والنفسية والاجتماعية والمعرفية. يتعلم الخبرات الأولى كاللحام، والعادات الصحية السليمة، والتميز بين الجنسين، وتطور الضمير، وتهيه لتعلم القراءة والكتابة، ...

تعد السنوات الخمسة التي يعيشها في البيت فترة حرجية في حياة الأفراد، لأن شخصية الفرد تتشكل من خلال ما يتعلمه في هذه الفترة، حيث تنعكس عليه إما إيجابا وإما سلبا. فالأسر التي يتوافر فيها الغذاء والأمن والمودة والرحمة والانسجام يمتاز أفرادها بقدرات عالية من التفكير والتكيف ومواجهة الأزمات. كما أن الأسر التي توفر الخبرات الحسية المبكرة والمتنوعة تسهم في النمو الحسي والمعرفي لدى أبنائها.

البيئة المدرسية: تسهم في تنمية وتطوير قدرات الأفراد على التفكير وحل المشكلات، وتنمية المهارات لديهم، وتنمي الجوانب الاجتماعية والانفعالية لديهم لإنشاء صداقات متنوعة، وضبط الذات، وتطوير الجانب القيمي والأخلاقي. فهي تصقل شخصياتهم وتعدهم إلى الحياة. فإن وفرت الجو المناسب من ود ورحمة وقبول، وديمقراطية واحترام باعتماد التشويق والإثارة فإن النتائج تكون إيجابية، وفي حالة العكس فإنها تعيق عملية النمو.

البيئة الاجتماعية: وهي غير الأسرة والمدرسة، وتتمثل في الحي والأقارب والجمعيات والنوادي، والمساجد وغيرها. وهذه لها أثر في نمو الطفل إيجابا وسلبا.

⁵⁹ محمد بن يحي زكريا، فضيلة حناش، علم نفس الطفل والمراهق، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية سنة 2009، ص26

⁶⁰ م ن، ص26

البيئة الطبيعية: وهي البيئة المادية وتتضمن الموجودات المحسوسة من الكائنات الحية الأخرى، الحيوانية والنباتية، وموائلها في الطبيعة. أيّ كلّ ما يحيط بنا في الطبيعة وما نراه من حولنا وما يقع في المجال الحيوي للأرض، من هواء وماء وتراب وكائنات حية وانشاءات أقامها الإنسان. فالتّي تخلق من عوامل التلويث لها أهميتها في النمو والعكس يسهم سلبا في عملية النمو، كما أنّ الذين يعيشون في المناطق الباردة يعانون ببطء النمو في حين غيرهم في المناطق الحارة يعانون تسرعا في النمو.