الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et Populair

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Ministère de l'enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

جامعة محمد بوضياف– المسيلة–

Université de Mohamed Boudiaf a M'sila

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

Faculté des sciences Humaines et Sociales

قسم علم الاجتماع

Département de Sociologie

مطبوعة الدعم البيداغوجي في مقياس:

علم النفس التربوي لطلبة السنة الأولى ماستر

شعبة علم الاجتماع التربية، نظام L. M. D

الدكتورة: بوساق هجيرة

السنة الجامعية: 2023/2022

فهرس المحتويات

المحور الأول: مدخل لعلم النفس التربوي ..... - 4 -

المحاضرة الأولى ..... - 4 -

1-مدخل لعلم النفس التربوي ..... - 4 -

1-1-مفهوم علم النفس التربوي..... - 5 -

1-2-نشأة علم النفس التربوي..... - 8 -

المحاضرة الثانية..... - 10 -

1-3-أهمية علم النفس التربوي ..... - 10 -

1-4-أهداف علم النفس التربوي (التعليمي) ..... - 15 -

المحاضرة الثالثة..... - 17 -

1-5-تطبيقات علم النفس التربوي..... - 17 -

1-6-موضوعات وميادين علم النفس التربوي ..... - 22 -

المحاضرة الر ابعة ..... - 24 -

1-7-علاقة علم النفس التربوي بالعلوم الاخرى ..... - 24 -

المحور الثاني: موضوعات علم النفس التربوي..... - 29 -

المحاضرة الخامسة..... - 29 -

2-التعلم وبعض مفاهيمه الأساسية..... - 29 -

2-1-التعلم ..... - 29 -

2-2-مفاهيمه الأساسية ..... - 31 -

المحاضرة السادسة..... - 40 -

2-3-الأهداف التعليمية ..... - 40 -

المحاضرة السابعة ..... - 46 -
4-2-الأهداف السلوكية ..... - 46 -
المحاضرة الثامنة ..... - 57 -
5-2-نظريات التعلم ..... - 57 -
المحاضرة التاسعة ..... - 85 -
6-2-النمو الإنساني (الاجتماعي) ..... - 85 -
المحاضرة العاشرة ..... - 106 -
7-2-الاتجاهات النفسية والاجتماعية ..... - 106 -
المحاضرة الحادية عشر ..... - 116 -
8-2-التقويم التربوي ..... - 116 -
9-2-مفهوم التقويم التربوي ..... - 116 -
10-2-شروط التقويم التربوي ..... - 118 -
11-2-مبادئ التقويم و انواعه وأساليبه ..... - 118 -
12-2-مجالات القياس والتقويم ..... - 124 -
قائمة المصادروالمراجع ..... - 126 -

- **الأهداف البيداغوجية والعلمية لمطبوعة الدعم البيداغوجي في مقياس علم النفس التربوي، لطلبة السنة الأولى ماسترتخصص علم الاجتماع التربية، نظام L.M.D:**

01-إستعاب الطالب لمفهوم علم النفس التربوي.

02-يتعرف الطالب على كل من أهمية وأهداف علم النفس التربوي وميادين وتطبيقاتها التربوية.

03-علاقة علم النفس التربوي بالعلوم الأخرى.

04-إدراك الطالب لعملية التعلم واهم المفاهيم المرتبطة به.

05-تعرف الطالب الأهداف التعليمية والأهداف السلوكية.

06-تعرف الطالب على نظريات التعلم السلوكية وتطبيقاتها التربوية.

07-فهم الطالب للنمو الإنساني وعلاقته بعملية التعلم.

08-التعرف على موضوع الاتجاهات.

09-تناول موضوع التقييم التربوي، والتعرف على الأساليب التقويمية في عملية التعلم.

المحور الأول: مدخل لعلم النفس التربوي

المحاضرة الأولى

1-مدخل لعلم النفس التربوي

تمهيد:

إن إحدى الوظائف الرئيسية للتربية هي إعداد النشء للمستقبل من خلال تزويدهم بمجموعة من المعارف والمهارات الضرورية. والمدرسة هي البيئة التي أوجدت التطور الاجتماعي لكي يمر فيها الطفل، بحيث يصبح بعد ذلك معدا إعدادا صالحا للحياة الاجتماعية والاضطلاع بمسؤولياته في المجتمع.

إن وسيلة التربية في تحقيق ذلك تكمن في تحويل الأهداف العامة للمجتمع وفلسفته إلى مجموعة من الأهداف والغايات التربوية وترجمتها إلى مجموعة من المناهج في المجالات المختلفة، التي تحوي بدورها على مجموعة من المهارات والمعارف والمفاهيم، ولتوصيل هذه المهارات والمعارف تعد الأنظمة التربوية أنماطا من المدرسين لأداء هذه المهمة. ويمكن تلخيص العملية التربوية بأنها موقف تفاعل بين الطرفين، يحاول الطرف الأول وهو المعلم أن يحدث تغييرات سلوكية لدى المتعلمين ومادته في ذلك المحتويات التربوية المتمثلة في المناهج الرسمية والأنشطة المختلفة، وعلى الطرف الثاني المتعلم، أي التلميذ الذي نتوقع أن تحدث فيه التغييرات نتيجة مروره بخبرات التربوية منظمة. إذن الهدف النهائي للتربية هو التلميذ ذاته، من هنا تكون مهمة التربية هي ماذا نقدم للتلميذ؛ وأين موقع علم النفس التربوي من ذلك؟ (سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 19)

يهتم علم النفس التربوي بتطبيق أسس ومبادئ علم النفس في الحياة التعليمية في مختلف مراحل الدراسة، بما يؤدي إلى تحقيق أهداف التربية السليمة في ضوء البرامج والخطط الدراسية المرسومة.

وإن مفهوم التمدرس (الدخول إلى المدرسة) ذاته قد بدأ بتوسع كي يتحول إلى عملية تنشئة كاملة تهتم بكل قطاعات حياة الطفل واحتياجاته وابعاد نموه...فالنجاح في الحياة هو الشخصية الكلية في تكامل مكوناتها وحسن تفاعلها وفاعلية نشاط مختلف وظائفها.

والمدرسة والجامعة بعدها كما نعرف تعد الأجيال للمستقبل، ولكن الاعداد للمستقبل يقتضي الاقتدار المعرفي عند التلميذ والطالب وترسيخ ثقافة الإنجاز والجهد المنتج والانتماء، وإطلاق العنان للطاقات المبدعة والمشاركة الكونية في صناعة المصير من خلال التواصل الثقافي العالمي. وكلها تحتاج إلى توظيف كامل طاقات الطفل في برامج مدروسة. ونقطة البدء في مشروع التنشئة هذا تتمثل في القبول غير المشروط للتلميذ في شخصه وقيمته الذاتية ككيان مستقبلي. **(سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 14)**

ويتميز علم النفس التربوي بكونه أداة وبأنه يفتح الباب لمعرفة التلاميذ ومعرفة خصائصهم، وهذا ينقلنا إلى الحديث عن علم النفس التربوي بشكل عام. وهذا ما سنحاوله تناوله بالدراسة.

1-1-مفهوم علم النفس التربوي

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

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

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

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

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

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

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

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

التعليم: هو الاستراتيجيات التي يتبعها المعلم في نقل وايصال وتوضيح المادة التعليمية للطالب.

التعلم: هو العملية العقلية التي نستدل عليها من المتغيرات الدائمة نسبيا في سلوك العضوية، نتيجة للتدريب أو الخبرة، وليس لأسباب كالتعب أو المرض أو الغرائز أو المخدرات وغيرها.

وقد حاول **أوزبل وربنسون 1971** صياغة تعريف أكثر علمية ودقة، حيث عرفاه بأنه" مجموعة العلاقات المشتقة تجريبيا أو منطقيا بين العوامل (أو المتغيرات) في الموقف المدرسي والنواتج المرغوبة (كما تقاس بمؤشرات السلوك الفعلي للتلاميذ)". **(القاسم، 2000، صفحة 14 ،15)**

-يعرفه **سامي سلطي عريفج** بأنه" ذلك العلم الذي يدرس سلوك الانسان في الحالات التي يكون فيها خاضعا للتعلم والتعليم، أي في المواقف المربية". **(عريفج، مقدمة في علم النفس التربوي، 2000، صفحة 13)**

-هو ذلك الميدان من ميادين علم النفس الذي يهتم بدراسة السلوك الإنساني في المواقف التربوية وخصوصا في المدرسة. **(المعايطة، علم النفس التربوي، 2000، صفحة 17)**

-هو فرع نظري وتطبيقي من فروع علم النفس يهتم أساسا بالدراسات النظرية والإجراءات التطبيقية لمبادئ علم النفس في مجال الدراسة وتربية النشء وتنمية إمكاناتهم وشخصيتهم ويركز بصفة خاصة على عمليتي التعلم والتعليم والتدريب والأسس النفسية لعمل المدرس. ويعرف بأنه هو الدراسة العلمية للسلوك الإنساني في مختلف المواقف التربوية.

– علم النفس التربوي هو علم قائم على مجموعة من المعارف المستنبطة من الأبحاث العلمية في علم النفس. **(ويكيبيديا،2020)**

– عبارة عن دراسة لسلوك الفرد، وكذلك القيام بتفسيره وتحليله في المواضيع التربوية، وذلك حتى يتم ضمان الفهم الصحيح لعملية التعليم والتعلم.

– كما يمكن تعريفه على أنه أحد فروع علم النفس ووظيفته هو القيام بدراسة سلوك الشخص الذي يتعلم، وذلك في عدد من المواقف التربوية المتنوعة، كما يقوم بدراسة ردود الأفعال.

– وهناك من يرى أن علم النفس التربوي يمكن تعريفه على أنه سيكولوجية المنظومات التربوية لسلوك الانسان، الذي ينتج خلال العملية التربوية.

– ويمكن تعريفه أيضا على أنه أحد المجالات التي تهتم بدراسة سلوك الانسان في المواقف المختلفة للتعلم والتعليم، ويقوم بالتعرف على المشكلات التي تظهر في عملية التربية ويقوم بحلها. **(Abdulhameed)**

– **علم النفس التربوي** هو الدراسة العلمية للسلوك الإنساني في مختلف المواقف التربوية، كما أنه فرع نظري وتطبيقي من فروع علم النفس يهتم أساسا بالدراسات النظرية والإجراءات التطبيقية لمبادئ علم النفس، في مجال الدراسة وتربية النشء وتنمية إمكاناتهم وشخصياتهم ويركز بصفة خاصة على عمليتي لتعليم والتعلم.

– **يعرفه د. فؤاد أبو حطب ود.أمال صادق** "بأنه سيكولوجية المنظومات التربوية والدراسة العلمية للسلوك الإنساني الذي يصدر خلال العمليات التربوية ".(أبو حطب وصادق 2002)

– **أما توق وآخرون** (2002) فيعرفون علم النفس التربوي بأنه" ذلك الميدان من ميادين علم النفس الذي يهتم بدراسة السلوك الإنساني في المواقف التربوية وخصوصا في المدرسة، وهو العلم الذي يزودنا بالمعلومات والمفاهيم والمبادئ والطرق التجريبية والنظرية، التي تساعد في فهم عملية التعلم والتعليم وتزيد من كفاءتها".

- **ويذكر الزغول (2002)** أن علم النفس التربوي هو" ذلك المجال الذي يعني بدراسة السلوك الإنساني في

مواقف التعلم والتعليم لدى الأفراد، ويسهم في التعرف إلى المشكلات التربوية والعمل على حلها والتخلص منها".(أبو جادوا،2005) .

– علم النفس التربوي هو الدراسة المنظمة للسلوك الإنساني وعملياته العقلية والانفعالية والشعورية والأنشطة الجسمية ذات العلاقة، في المواقف التربوية الهادفة لمساعدة الفرد على النمو السوي المتكامل من النواحي العقلية والجسمية والاجتماعية، ليصبح قادرا على التكيف مع نفسه وما يحيط به. (Abdulhameed)

وتعرفه مريم سليم "علم النفس التربوي هو تطبيق نتائج البحوث والنظريات النفسية في ميدان التربية والتعليم. ومن ثم فإن أهم الموضوعات التي يعالجها علم النفس التربوي هي:

- معرفة خصائص نمو الطفل والمراهق وخصائص هذا النمو في كل مرحلة من مراحله. والإفادة من هذه الخصائص في وضع البرامج والمناهج الملائمة له بحيث يكون ما تقدم له يناسب نمو مداركه وبحيث نتأكد من نضجه الكافي الذي يمكنه من فهم واستيعاب ما نريد له تعلمه.

- التعرف على دوافع سلوك الأطفال ووسائل تحسين إقبالهم على الدروس بتشوق ورغبة والتخلص من العقاب والقسوة والاجبار الذي لا يأتي إلا بنتائج عكسية في أغلب الأحيان.

- كيفية تنظيم الجدول من حيث تنظيم مواعيد العمل والراحة بما يضمن فعالية التلاميذ وتمتعهم بمستو عال من الانتباه.

- بحث مشكلات التلاميذ النفسية سواء منها ما يتعلق بالاضطرابات السلوكية أو التأخر الدراسي التي يعجز المعلم العادي عن تفسير أسبابها.

- تحليل ودراسة العلاقات الاجتماعية في المدرسة والآثار النفسية الناشئة من هذه العلاقات وانعكاساتها على العمل المدرسي مثل علاقة المعلم بالتلميذ وعلاقة المدير بالمعلمين وعلاقة المدرسة بالمنزل وتحليل العوامل الاجتماعية والنفسية التي تؤثر في سير التلميذ في المدرسة ونجاحه أو فشله في حياته التعليمية. **(سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 22 ،23)**

ولقد تعددت وتنوعت التعريفات الخاصة بعلم النفس التربوي، ولكنها تصب جميعها في بوتقة واحدة، فمثلا، يمكن تعريف علم النفس التربوي بأنه" علم تجريبي يدرس سلوك المتعلم خلال ممارسته لعملية التعلم".

أو "علم يبحث في عملية التعلم ة التعليم "، فعلى بساطة هذين التعريفين إلا إنهما يعبران عن فحوى علم النفس التربوي".

وتجمع كل التعريفات على أن مفهوم علم النفس التربوي يشتمل على عدة نقاط رئيسية وهي:

– أنه علم يعتمد على التجريب.

– أنه علم يركز على مجموعة مفاهيم (الممارسة، السلوك، التعلم، التعليم)

- يدور حول المتعلم سواء كان طفلا أو مراهقا أو راشدا. (القاسم، 2000، صفحة 15)

2-1-نشأة علم النفس التربوي

ان تاريخ ظهور علم النفس التربوي بوصفه ميدان تخصص معترفا به تاريخ قصير، ومن طبيعة التسمية لهذا العلم يتضح لنا أنه جمع بين مجالين رئيسيين هما: مجال علم النفس ومجال التربية، ويمكن القول أن علم النفس التربوي نقطة التقاء علم النفس بالتربية؛ استفادة علم النفس التربوي من موضوعات علم النفس، كالتعليم والنمو والدافعية والقياس وغيرها لأنه وجد لها مجال تطبيقات عديدة في مجال التربية.

حيث يعتبر ميدان علم النفس التربوي من الميادين التي برزت بشكل واضح مع نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين ولكن تمتد أصوله-كونه من مجالات علم النفس العام –إلى عهود سحيقة، منذ أن وجد الانسان نفسه في بيئتين مليئتين بالأسرار، هما البيئة الطبيعية الخارجية، والبيئة الداخلية (نفس الإنسان)، واندفاعه نحو محاولة فهم وتفسير تلك البيئتين، ويمكن القول أيضا بأن علم النفس التربوي له تاريخ قصير وماض طويل مرتبط بالفلسفة والآراء الفلسفية.

ويذكر (**أبو حطب، صادق،1980**) بأنه" عند نشأت علم النفس التربوي في الربع الأخير من القرن التاسع عشر سيطر عليه اتجاهان رئيسيان هما (نظرية الملكات والفلسفة الارتباطية).

وقد كانت لنظرية الملكات السيطرة في بدايات علم النفس التربوي وتعود هذه النظرية بأصولها إلى الفلسفة اليونانية وفلسفة العصور الوسطى، وكانت ترى أن العقل الإنساني يتألف من قوى مستقلة كالذاكرة والإرادة والانتباه تؤدي إلى حدوث الأنشطة العقلية المختلفة، ويتميز كل منها بالنمو المستقل، خلال التدريب الشكلي والتحكم الذاتي.

ولقد أكدت مدرسة **جوهانزهربارت1976-1841** على أهمية الارتباط بين الأفكار في النمو العقلي، والذي بدوره أثر على صدق افتراضات سيكولوجية الملكات، ويرجع الفضل إليه في الربط بين الممارسات التربوية والمبادئ النفسية التي صاغها، وبذلك فقد كان أول مبشر بعلم النفس التربوي أو بالتربية كمجال تطبيقي لعلم النفس.

وفي نفس الوقت كان كل من **سبنسر (1820-1903) وهكسلي (1825-1895) وإليونا** (1834-1926) رواد الدراسة العلمية للتدريب الشكلي، كما اهتموا بمشكلات الوراثة والبيئة التي وجهت **جالتون (1812-1911)** إلى ارتياد ميدان القياس العقلي الذي سار أشواطا بعيدة على يد **جيمس كاتل (1860-1944) والفرد بينيه (1857-1911)** وهو ميدان أسهم اسهاما بارزا في تحديد معالم علم النفس التربوي الحديث.

ولقد أسهم الفيلسوفان الامريكيان **وليم جيمس (1842-1910)** وجون ديوي **(1859-1952)**، في توضيح معالم علم النفس التربوي، حيث يعد كتاب **جيمس (مبادئ علم النفس)** من أعظم كتب علم النفس، وكذلك مؤلفه **(أحاديث إلى المعلمين)** يعد من العلامات البارزة في ميدان علم النفس التربوي. **(القاسم، 2000، صفحة 19 ،20)**

فقد ارتبطت بدايات علم النفس التربوي بأعمال **وليم جيمس** وخصوصا في كتابه "**حديث إلى المعلمين**" عندما قال" أنه خطأ فادح عندما نعتقد أن علم النفس علم يهتم بقانون العقل نستقي منه بشكل مباشر أساليب للتدريس. علم النفس هو علم بينما التربية فن ولا يمكن للعلم أن يولد الفن. لذلك يجب أن يكون هناك حقل وسيط بينهما لعملية التطبيق"(Eson 1964).تضمن حديث **وليم جيمس** حقيقة هامة، وهي أن معرفة مبادئ وقوانين علم النفس لا تمكننا من التطبيق المباشر في مجال التربية، وعليه يصبح من الضروري أن يكون هناك علم وسط بين الاثنين، تكون له مباحثه وقوانينه الخاصة حيث يستفيد من قوانين المجال الأول وهو علم النفس ليطبقها في المجال الثاني وهو التربية، وهذه إشارة إلى ظهور علم جديد هو علم النفس التربوي.

وفي نهاية القرن التاسع عشر بدأت الاهتمامات بتطبيق مبادئ العلم الحديث في ميدان التربية، ففي عام 1988 عقدت الجمعية التربوية القومية بالولايات المتحدة الامريكية اجتماعا تقرر فيه اعتبار علم النفس التربوي مادة ضرورية وملزمة في اعداد المعلمين، وهكذا كان المسرح مهيئا في بداية القرن العشرين لدخول علم النفس التربوي، الجامعات كتخصص رئيسي، وانشئت ثلاث وظائف استاذية جامعية متخصصة في هذا الميدان شغلها ثلاثة من الرواد هم **ادوارد ثورانديك (1874 -1949)**، **وتشارلزجد، ولويس تيرمان (1877 -1956)**.

على الرغم من أن **وليم جيمس** يعد أول من أشار إلى ضرورة ظهور علم جديد، إلا لأنه يمكن اعتبار **إدوارد ثورندايك** أول من بدأ الخطوة الفعلية والحقيقية لذلك. فبالإضافة إلى تجاربه الكثيرة عن الحيوانات، قام **ثورندايك** بدراسات كثيرة حول المشكلات التربوية وألف أول كتاب في علم النفس التربوي **1903**. وركز **ثورندايك** في الجزء الأخير من أعماله على القياس النفسي التربوي، فبنى اختبارا مقننا للتحصيل في الحساب والخط والتهجئة والقراءة.

ويعد **ستانلي** هو العمود الثالث الذي ساهم في تشكيل هذا العلم وهو علم النفس التربوي وتمركزت أعماله على دراسة الأطفال والمراهقين. **(سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 21 ،22)**

وفي مجال التأسيس نجد المؤسس الحقيقي لعلم النفس التربوي الأمريكي **ادوارد ثورانديك** الذي يعد الاب الشرعي لهذا العلم فقد قضى كل عمره المهني أستاذا لهذه المادة في كلية المعلمين بجامعة كولومبيا من عام (1899 -1949)، وانطلق هؤلاء الأقطاب وتلاميذتهم يرتادون مختلف موضوعات علم النفس التربوي، حتى تحدد بشكل واضح عام 1920 واستمر في تطوره حتى وقتنا الحالي. (القاسم، 2000، صفحة 20 ،21)

غير أن هذا العلم الجديد كسائر فروع علم النفس لم يتطور إلا في الثلاثينات من القرن العشرين، حيث تم تحديد موضوع سيكولوجية المواد الدراسية كالقراءة والتهجي والحساب وانتشرت أبحاث كثيرة في طرق التدريس، وفي الستينات تركزت الأفكار الرئيسية حول محتوى علم النفس التربوي وتحدد موضوعه، وأصبح له كيانه المستقل والمتميز.

المحاضرة الثانية

3-1-أهمية علم النفس التربوي

أولا: أهمية علم النفس التربوي في التربية

إن التربية قديمة قدم الانسان نفسه، فهي موجودة في حضارات المصريين والاغريق والرومان، إلا أنها تلونت بألوان مختلفة واختلفت وظيفتها عبر العصور المختلفة. فقد كانت التربية في العصور القديمة مجالا لتدريب الحكام والقادة السياسيين، ثم تحولت في العصور الوسطى إلى تربية للنخبة من أفراد المجتمع. ثم أخذت طابعا آخر وهو تعليم الأساسيات ومحو الأمية. ثم أصبحت التربية في الوقت الحاضر إلزامية في كثير من الدول لإعداد الناشئة في تولي مسؤولية المجتمع في المستقبل، حتى أصبحت مطلبا قوميا وعنصرا هاما لأمن المجتمع. وقد ذكرت اللجنة التي أعدت تقريرا خاصا عن النظام التربوي في الولايات المتحدة الامريكية أنه "لو تلاعبت أي أمة بنظامها التربوي لأعلنا عليها الحرب".

لقد أصبحت التربية في عصرنا الحاضر مفتاحا لتقدم الأمم ومؤشرا لتطورها، حتى عادت المقارنة بين المجتمعات تتم في معرفة مدى نجاحها في القضاء على الأمية ومجانية التعليم وعدد المنتظمين في المدارس بشكل عام، والابتدائية بشكل خاص ومدى توفر مؤسسات التعليم العالي وارتباطها بحاجات المجتمع ومتطلباته.

إن اصلاح المؤسسات التربوية في أي مجتمع سوف ينعكس حتما على صلاح المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية الأخرى في ذلك المجتمع، لأنها المنبع الذي يفرز العناصر الشابة التي ستتقلد أدوارها في تلك المؤسسات في المستقبل.

وكلما كانت الخصوبة التربوية عالية أدى ذلك إلى أفراد صالحين ومنتجين. أن إي خلل اجتماعي يمكن الوقاية منه أو الإصلاح فيه من خلال الإصلاح في المنظومة التربوية. أن علم النفس التربوي هو الدراسة المنظمة للارتقاء بالفرد ضمن إطار النظام التربوي. وهو يهتم بالمعلم والتعلم والتدريس من خلال تنظيم أكاديمي، فيؤكد على فهم الممارسة التربوية وتيسيرها مما يؤدي إلى نقل المعلومات والمهارات والاتجاهات من المعلم إلى التلميذ. **(سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 24 ،25)**

وترى مريم سليم أن الممارس التربوي وعلى الأخص المعلم يواجه يوميا مجموعة لا حصر لها من القرارات، التي يجب أن يتصرف حيالها لضمان سير العملية التربوية بالشكل المطلوب. لذلك فهو يحتاج إلى أداة مساعدة تعينه على اتخاذ القرارات المناسبة.

وهذه بعض المواقف، التي تحتاج أن يتخذ المعلم قرارا بشأنها:

- ما المفاهيم الضرورية التي يحتاج التلميذ معرفتها من درس اليوم؟
- هل توجد لدى التلاميذ الخلفية الكافية التي تعينهم على فهم درس اليوم؟
- ما أفضل أسلوب يمكن استخدامه لتدريس التلاميذ في هذه المرحلة لهذا النوع من الموضوعات؟
- هل استخدام الطريقة الكلية أو الجزئية لتدريس التلاميذ؟
- كيف أجذب انتباه التلاميذ طوال الوقت؟
- كيف أتأكد أن كل التلاميذ يفهمون ما أقول؟
- كيف أتعامل مع التلميذ الذي يكرر مقاطعتي؟
- ما مستوى اللغة التي استخدمها مع التلاميذ في هذه المرحلة؟
- ما أفضل وسيلة لقياس مدى اكتساب التلاميذ لموضوعات المقرر؟
- كيف أتعامل مع تلميذ يأخذ تحصيله الدراسي بالتراجع؟

وإذا تفحصنا التساؤلات نجد أن كلا منها يبدأ من تحديد الهدف ومن ثم اتخاذ خطوات إجرائية لتحقيقه من خلال ما لدى المعلم من خلفية نظرية وأخيرا نتائج الإجراءات. لذلك فإن اكتساب المعلم خلفية نظرية في موضوعات علم النفس التربوي هي الخطوة الرئيسية والهامة لنجاحه حيث أن أهم أهداف علم النفس تكوين افتراضات حول الظروف أو الشروط التي تيسر عملية التعلم ومن ثم جمع المعلومات للتحقق من تلك الافتراضات.

وعلى الرغم مما ذكرنا سابقا من أهمية علم النفس التربوي للمعلم إلا أن الأهمية لا تقف عند حدود المعلم فقط، بل تتعداها إلى المستويات الأعلى من المسؤولين.

ومن خلال إدراك المستويات المختلفة للمسؤولية الإدارية ومن خلال إدراك وظيفة كل منها. نستشف أن هناك مستويات مختلفة من اتخاذ القرارات المختلفة من أعلى مستوى في السلطة الإدارية إلى أدناها، حيث تتجه هذه القرارات إلى التلميذ وهذا ما يدفعنا إلى أن نؤكد أنه لا بد من أن يكون لكل من تلك المستويات خلفية كافية في مجال علم النفس التربوي؛ ليساعدنا على اتخاذ القرار السليم. فنجد أن اعلى سلطة في المسؤولية التربوية لا بد من أن تدرك أن هناك خصائص نمائية خاصة بكل مرحلة من مراحل التعليم. فتأتي قراراتها انعكاسا لتلك الخصائص وملبية لها. كما يجب أن يعي المسؤولين التربويون على المستوى الفني والإداري الخصائص المعرفية والوجدانية والحركية لتلاميذ كل مرحلة، فيتم بناء المناهج الدراسية حسب تلك الخصائص.

وبالمثل تواجه إدارة المدرسة مشكلة توفير مناخ تربوي صحي داخل المدرسة الذي يساعد التلميذ على أن ينمو نموا سليما في إطار مرحلته الدراسية. كما يجب عليها معرفة أساليب الضبط المختلفة، التي تتماشى مع الأساليب التربوية التي تستخدم لضبط سلوك التلميذ. فقد أثبت علم النفس التربوي أن العقاب البدني مثلا يؤدي إلى كبت السلوك المشاغب وليس إلى اختفائه، فتم بناء على ذلك التخلي عن هذا النوع من العقاب.

وبالإضافة إلى هذا، على إدارة المدرسة أن توفر الأنشطة المختلفة التي تساعد التلميذ على النمو واستكمال تحصيله خارج نطاق الصف، كالأنشطة الزراعية وحظائر الحيوانات والبيئة وتزويد المكتبة المدرسية بمصادر التعلم المختلفة بما يناسب المرحلة العمرية للتلاميذ. **(سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 25، 26، 27)**

ثانيا: أهمية علم النفس التربوي للمعلم:

حاول الدكتور فؤاد أبو حطب والدكتورة آمال صادق في كتابهما الشامل علم النفس التربوي حصر جوانب استفادة المعلم المتدرب من دراسته لمادة علم النفس التربوي، وننقل عنهم بتصرف الجوانب الآتية:

أ-تزويد المعلم بالمبادئ السليمة للعمل واستعباد ما ليس صحيحا:

فالمعلم المبتدئ قد يستند إلى الفهم العام للعمل التعليمي، أو يلجأ إلى محاكمة الاستراتيجيات التي اعتمدها غيره، وقد يلجأ للمحاولة والخطأ، وفي جميع هذه الحالات فإنه يكون عرضة للخطأ.

فالفهم العام للعملية التربوية لا يكون بالضرورة صحيحا، ولا أدل على ذلك من سيطرة أسلوب تدريب الملكات أو التدريب الشكلي لفترة طويلة على عمل المعلمين قبل أن تدحضه الحقائق المستمدة تجارب علم النفس. والفهم العام بمقدار ما ينقل خبرات السابقين ويبلورها فإنه ينقل معها الأخطاء السابقة.

وتمشيا مع الفهم العام كان أطفالنا يتورطون في تعلم الحروف الهجائية التي لا تزيد عن كونها رموزا اصطلاحية قبل تعلم الكلمات الدالة على محسوسات قائمة بشكل مباشر في عالم العيان. لا لشيء إلا لأن الفهم العام كان يؤمن ان تعلم الجزء أسهل من الكل، وهو تفكير اثبتت جماعة الجشتالت خطأه، عندما اثبتوا ان الإنسان ينتقل من الإدراك الإجمالي للموضوع الى تتبع التفاصيل بصورة لاحقة.

أما لو اعتمد المعلم المبتدئ على محاكاة سلوك معلم آخر، فإن محاكاته لا تقوم على بواعث السلوك بمقدار ما تقلد شكل السلوك؛ فإذا تغيرت مدخلات الموقف التعليمي وجد المقلد نفسه في حيرة من أمره.

ولو تركنا المعلم المبتدئ يهتدي الى ما هو صحيح بالمحاولة والخطأ، نكون قد ارتكبنا خطأ فادحا في حق المتعلمين اللذين كانوا حقل تجربته لسنوات.

إذن ماذا يمنع لو قدم علم النفس التربوي للمعلم المبتدئ ما يساعده على فهم طلابه وفهم دوره وتوجيه عمله بعيدا عن الأخطاء المتوارثة في حقل التعليم؟ (عريفج، مقدمة في علم النفس التربوي، 2000، صفحة 15)

وذلك باستبعاد ما ليس صحيحا من الآراء والتصورات الخاطئة في العملية التربوية. بمعنى أن يستبعد المعلم كل ما بني على الآراء الشخصية والخبرات الذاتية بآراء وقوانين مبنية على الملاحظة والتجربة الدقيقة. (المعايطة، علم النفس التربوي، 2000، صفحة 20)

ب-ترشيد ممارسة المعلم لمهنة التدريس:

ليس بإمكان علم النفس التربوي أن يقدم للمعلمين وصفات سحرية بمعنى ان يقدم لهم برامجا وقواعدا وطرقا محددة للتدريس المباشر في غرفة الصف، أي على صورة خطوات متتابعة إذا اتبعوها حرفيا اوصلتهم الى أهدافهم بدون زلل.

أن علم النفس التربوي يقدم مفاهيما ومبادئ تجعل المعلم أكثر حكمة في عمله وتقلل من هدر الوقت وتساعد في جعل المعلم قادرا على مراجعة أعماله ونقدها. **(عريفج، مقدمة في علم النفس التربوي، 2000، صفحة 16)**

العمل على ترشيد ممارسة المعلم لمهنة التعليم بحيث يزود علم النفس التربوي المعلم بما يحتاجه من أمور في عمله التربوي مثل دورات التأهيل والتدريب والقياس والتأهيل التربوي. (المعايطة، علم النفس التربوي، 1999، صفحة 20)

وتزويد المعلمين بالمبادئ الأساسية لعملية التعلم المدرسي. فعلم النفس التربوي يسعى إلى إعطاء المعلمين المبادئ الرئيسية الواجب مراعاتها في العملية التعليمية المبنية على الأبحاث العلمية مثل التعزيز والدافعية وإثارة وجذب الانتباه، وما إلى ذلك. (المعايطة، علم النفس التربوي، 2000، صفحة 19)

ج-اكتساب المعلم مهارات الأفراد العلميين في عمله التربوي:

إذا بعد دراسة المعلم لمادة علم النفس التربوي يصبح قادرا على فهم سلوك المتعلم، والعوامل المؤثرة في تعلمه، والتنبؤ بالتغيرات التي يمكن أن تطرأ على السلوك حين تتجدد مثيراته وتتنوع، كما يمكنه التحكم في سلوك المتعلم وضبطه بالاتجاه المرغوب استنادا للقواعد والمبادئ والاتجاهات العلمية.

أن المتعلمين لا يتعاملون مع كتل فيزيائية، وانما مع طفل تتغير بنيته المعرفية يوما إثر يوم وتتغير وسائله التي يعتمدها في التعلم مرحلة إثر مرحلة، وكما يقول" بياجيه " فإنه إن كان يعتمد الفعاليات النفس حركية بالدرجة الأولى في أول سنتين من العمر فإنه يرتكز في مرحلة لاحقة ومع دخول المدرسة على الحدس، فالعمليات الإجرائية، فالتفكير المجرد بدءا من المراهقة.

كما أن الطفل المتعلم يكون نتاجا لاستعدادات وراثية تتباين بتباين الأفراد، ونتاجا لبيئة اسرية واجتماعية وثقافية تختلف باختلاف البيئات، ويكون هذا الطفل مدفوعا بدوافع وحوافز وحاجات تختلف باختلاف الأفراد، ولذلك فإن ما يثيره للتعلم وما يناسبه من طرق التعليم لا تكون واحدة في كل الحالات. **(عريفج، مقدمة في علم النفس التربوي، 2000، صفحة 16)**

ويرى خليل المعايطة من فوائد علم النفس التربوي للمعلم:

- إعطاء المعلم القدرة عل تفسير سلوك التلاميذ بطريقة علمية.
- اكساب المعلم مهارات الوصف العلمي للعمليات التربوية.
- تزويد المعلم بالقدرة على اثارة الدافعية لدى التلاميذ.
- تزويد المعلم بالقدرة على إيجاد ظروف تدريس مناسبة.
- تزويد المعلم بخلفية أكاديمية معرفية للتعلم الفعال ومعرفة الأساليب المناسبة لتقديم المعلومات للطلبة.
- إدراك فردية التلاميذ وتكييف المنهاج لنمو التلاميذ وقدراتهم. (المعايطة، علم النفس التربوي، 1999، صفحة 20)

د-مساعدة المعلم على التنبؤ بنتائج العملية التعليمية ومخرجاتها كما ستظهر في سلوك وشخصيات المتعلمين قبل الوصول إلى نهاية البرنامج التعليمي:

فما دام عمل المعلم يقوم على فهم مدخلات البرنامج التعليمي، وكلما كان هذا العمل مستندا إلى المفاهيم والمبادئ والقوانين المشتقة من الدراسات والبحوث تكون نتاجات التعلم المحتملة قريبة من التوقعات والتنبؤات ويتحقق النجاح لكل متعلم حسب طاقاته، فلا نخضع أطفال الصفوف الأولى لأسلوب المحاضرة ونحن نعلم أن قدراتهم على تركيز الانتباه على الحديث النظري محدودة جدا، لنصل في خاتمة عملنا إلى فشلهم في تحقيق الأهداف العملية للمحاضرة. في حين لو تم اللجوء إلى أسلوب التعلم عن طريق اللعب أو العمل لكانت النتائج أفضل بكثير.

ولا نجمع في الصف الواحد كل الأطفال على اختلاف مستويات ذكائهم لتقاربهم في العمر الزمني، ونخضعهم لنفس المتطلبات الدراسية، وبينهم من هو بطيء التعلم أو ضعيف الذكاء ثم نكتشف لاحقا بأننا قد ضاعفنا مشكلات بطيء التعلم ونفرناه من المدرسة ومن التعليم، واحبطناه وأضعفنا ثقته بنفسه. فلمثل هؤلاء ترتيبات خاصة بهم ينافسون فيها اندادهم. ويتبع في تدريسهم أساليب أخرى تناسب قدراتهم، وحتى أهداف أخرى ترسم لتعليمهم مختلفة عن الأهداف التي نضعها نصب اعيننا في تعليم الأسوياء. (عريفج، مقدمة في علم النفس التربوي، 2000، صفحة 16، 17)

1-4-أهداف علم النفس التربوي (التعليمي)

يقدم علم النفس التعليمي المساعدة الضرورية لحل المشكلات التربوية بعامة ومشكلات التعليم بخاصة، مثل هذه المشكلات تظهر من خلال ممارسات المعلمين في المدارس واستخدامات علم النفس التربوي تقع في خمس مجالات هي:

- الأهداف التعليمية
- خصائص نمو التلاميذ
- طبيعة عملية التعلم
- طرق التدريس
- تقويم التعلم

يقصد بالأهداف التعليمية أنها أهداف المدرسة بعامة والتعليم بخاصة، ويتعامل علم النفس التربوي مع صياغة الأهداف وتصنيفها واستخدامها في التعليم. فعند صياغة الأهداف ينبغي مراعاة خصائص التلميذ حتى يمكن معرفة كيفية حدوث التعلم عند هذا الطفل.

كما ينبغي معرفة الطرق التي يمكن بها تنمية القدرات الفعلية للتلاميذ وكذلك طرق تنميتهم في الجوانب الجسمية والاجتماعية والانفعالية في مراحل النمو المختلفة من الطفولة إلى الرشد، بالإضافة إلى معرفة أساليب تعلم التلاميذ.

وعملية التعلم تتعامل مع الطرق التي بها نكتسب الأساليب الجديدة في السلوك وهذه الطرق تهم المعلمين حيث تساعدهم على اختيار طرق التدريس. والطرق التي يختارها المعلمين من اجل تحقيق الأهداف وتحقيق أفضل نتائج.

وأخيرا فإن تقويم التعلم يتم بواسطة الاختبارات بأنواعها المختلفة. كل ذلك يبين أهمية علم النفس التعليمي واستخداماته في المدرسة، وتركز البحوث في علم النفس التعليمي في ثلاث مجالات رئيسية أو ثلاثة متغيرات هامة هي الأهداف، خصائص التلاميذ، وطرق التدريس.

فاختيار طرق التدريس ينبغي أن يكون مبنيا على طبيعة هذه الأهداف (معرفية- وجدانية- نفس حركية)، وعلى طبيعة التلاميذ الذين يقوم المدرس بتعليمهم، فعلم النفس التعليمي يعمل على توفير المعلومات التي على أساسها يتم اختيار طرق التدريس. (منسي، المدخل إلى علم النفس التعليمي، 2002، صفحة 73 ،74)

المحاضرة الثالثة

5-1-تطبيقات علم النفس التربوي

أولا-في مجال الأهداف التربوية:

بغض النظر عن المستويات المختلفة للأهداف التربوية من حيث العمومية أو الخصوصية، نجد أن الغاية النهائية من الأهداف التربوية معرفة مدى تحققها في سلوك التلميذ، وهو الجانب الذي تنشده التربية في التغيير.

وقد يكون السؤال في كل درس يطرحه المعلم على نفسه مفيدا والسؤال هو: أن يكون التلميذ قادرا على ماذا في نهاية الدرس؟ وفي اجابته على هذا السؤال يستطيع أن يحدد أهدافه. ومن هنا يبدوا لنا مدى أهمية ما يطلق عليه الأهداف السلوكية. وبغض النظر عن الاتفاق أو الاختلاف على ضرورة وجود الأهداف السلوكية أو عدم وجودها يجب أن نعرف أن جميع العمليات العقلية الوجدانية تظهر نفسها بشكل سلوك يمكن ملاحظة قياسه، لذلك تبرز أهمية علم النفس التربوي في مساعدة المعلمين على كيفية تحويل أهداف المادة إلى مجموعة إجراءات أو أهداف سلوكية.

إن من عوامل نجاح المعلم يتمثل في معرفته أهمية موضوع درسه وما الأمور التي يتوقع تحقيقها من موضوع الدرس فيأتي إلى الدرس ويعرف ما الذي يريد أن يقوم به، فيساعده ذلك إلى الالتفاف لأنواع السلوك التي تعبر عن معرفة التلاميذ موضوع الدرس ومدى اكتسابهم للمهارات الخاصة به.

فتظهر أهمية عمل المعلم قبل الحضور إلى موعد الدرس كالتحضير الكامل لما سيقوله وكيف سيقوله والأساليب التي يستخدمها التي تعينه على نجاح الدرس وتحقيق الهدف منه.

إن أحد أهداف علم النفس التربوي تهيئة المعلم في مجال الأهداف التربوية ومعرفته لأقسامها المختلفة في المجالات المعرفية والوجدانية والنفس حركية. **(سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 27 ،28)**

أ-الأهداف في المجال المعرفي:

ففي المجال المعرفي يجب أن يعرف المعلم أن هناك مستويات مختلفة من الأهداف كمستوى معرفة التلميذ بالحقائق والمعلومات الضرورية للمادة ومدى استيعابها وتطبيقها وتحليلها وتركيبها وتقويمها. (Bloom،م1965).

ب-الأهداف في المجال الوجداني:

أن أهداف المادة لا تتوقف عند المستوى المعرفي، بل تتعداها إلى حالة وجدانية لدى التلميذ التي تؤدي إلى خلق تفاعل وجداني بين التلميذ والمجال الذي يدرسه. فمن أهداف التربية تنمية ميول واتجاهات وقيم، بالإضافة إلى تنمية قدرات عقلية وتحصيلية لدى التلميذ. وعلى المعلم أن يعي هذه الحقيقة تماما. فيعرف أن تدريس الرياضيات مثلا لا يقتصر على التعامل مع مجموعة من الأرقام والمعادلات، بل تتعداها إلى خلق قيم وميول علمية لدى التلميذ، ويمكن أن يتحقق ذلك إذا تمكن المعلم من أن يوضح فائدة المادة في حياة التلميذ فتخرج المادة من الأرقام والمعادلات لتكتسب عنصر التشويق، متمثلا بتنمية ميول واتجاهات حولها، الأمر الذي يؤدي في النهاية إلى رغبة التلميذ الذاتية في تعلم هذه المادة. ودون أن تكون هناك معالجة للجوانب الوجدانية للعملية التربوية، سيضل حائرا خارج دائرة التلميذ وتصاب عملية التفاعل التربوي بنوع من الجمود.

وبعد أن يعرف المعلم أهمية الجانب الوجداني لعملية التعليم يجب عليه أن يعرف ما المراحل التي يمر بها التلميذ لتكوين حالة وجدانية نحو مادة التعلم. فيبدأ التلميذ في البداية:

- باستقبال مدخلات العملية التعليمية وهي مجموعة المعلومات والمثيرات المختلفة حول مادة التعلم، ينتقل بعدها إلى مرحلة.

- الاستجابة، حيث يبدأ بتكوين رغبة في المشاركة بأنشطة المادة التعليمية ويتقبل الأفكار حولها، ويصل التلميذ بعد ذلك إلى مرحلة.

- تقدير وتقويم المادة التعليمية، حيث يكون وعيا وإدراكا بأهميتها سواء بالنسبة له كفرد أو لمجتمعه. فيلتزم بأنشطتها وافكارها يدخل بعدها إلى مرحلة.

- التنظيم، حيث يبدأ بجمع مجموعة من الأفكار والقيم لتتمحور حول موضوع التعلم. ويصل أخيرا إلى مرحلة.

- الاتصاف بالقيمة، حيث تعبر هذه القيمة عن سلوكه في الحياة في مجال هذه المادة.

ت-الأهداف في المجال النفسي –حركي.

بالإضافة إلى المجال المعرفي والوجداني، هناك مجال ثالث هو المجال النفس-حركي. ويرتبط هذا المجال بالأنشطة الجسمية وحركات الأعضاء المختلفة فيه، فهناك بعض المجالات الدراسية تتطلب من التلميذ القيام ببعض الأنشطة الجسمية، كمجال التربية البدنية والفنية والموسيقية وغيرها.

وتعتمد هذه المجالات على التنسيق وضبط عضلات الجسم وزمن الرجع. وعلى الرغم من أن حركات الجسم تبدو آلية وعضلية بحتة من حيث الاعتماد على عضلات الجسم، إلا أن كثيرا من هذه الأنشطة تتطلب حركات جسمية والتي تعتمد أيضا على جانب نفسي، لذلك أطلق على هذا النوع من الأهداف تسمية النفس-حركية.

وإذا أخذنا بعين الاعتبار المراحل التي يتم فيها تعلم أي حركة كبرى نجد أن **سيمبسون** (Simpson1971) قام بتقسيمها بالشكل التالي:

- **الإدراك:** وهي مرحلة ضرورية جدا حيث ينتبه الفرد إلى موضوع الحركة وصفاتها والعلاقات التي تتضمنها.
- **التهيؤ العقلي:** وهو التحضير والتهيؤ العقلي للقيام بالحركة المطلوبة.
- **الاستجابة الموجهة:** وهي القيام الفعلي بالاستجابة بشكلها البدائي، كجزء من الاستجابة الكلية بإشراف المعلم.
- **الآلية:** وتأخذ الاستجابة شكلا آليا في هذه المرحلة ويكون الفرد قد اكتسب درجة من الثقة والتمكن من القيام بهذه الاستجابة حتى أصبحت جزءا من النمط العام لاستجاباته.
- **الاستجابة المركبة الظاهرة:** في هذه المرحلة يتمكن الفرد من القيام بالأداء الحركي المعقد، حيث يكون قد اكتسب المهارة فيقوم بتأدية الحركة بسهولة ويسر وبأقل وقت وجهد ممكنين.
- **التلاؤم:** في هذه المرحلة يصل الفرد إلى تحوير في حركاته لتلائم المواقف الجديدة التي تتطلب منه استجابة جسمية معينة.
- **التنظيم:** ابتكار أنماط وطرق حركية جديدة للتعامل مع التغيرات المشابهة. **(سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 29 ،30)**

ثانيا-في مجال بناء المناهج:

بما أن المناهج تشكل إحدى الحلقات الهامة للعملية التربوية، لذلك يجب أن يكون القائمون على بنائها على معرفة بالأسس النفسية التربوية، التي تقوم عليها المناهج الدراسية. ونذكر في هذا المجال أن أبحاث بياجيه حول تكوين المفاهيم ووصوله إلى تحديد الأعمار التي تتكون فيها المفاهيم المختلفة وتوصله في عمله العبقري إلى تحديد مراحل الذكاء وخصائص كل مرحلة، أثرت كثيرا في بناء المناهج الدراسية في الدول المتقدمة منذ السبعينيات من القرن الماضي وعدلت الكثير من الحكومات من مناهجها مستندة إلى اعمال بياجيه. **(سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 31)**

كما أن من المهم أن تتضح للقائمين على بناء المناهج الصلة بين الأهداف والمناهج والتقويم. فمن خلال معرفة الأهداف التربوية تحول هذه إلى مجموعة من الخبرات والمهارات الدراسية للسنوات والمراحل الدراسية المختلفة.

أن علم النفس التربوي يمد المعلمين بذخيرة واسعة من المعلومات والحقائق العلمية حول خصائص التلاميذ في كل مرحلة دراسية، سواء الجوانب العقلية أو النفسية، لذلك يجب ان تكون خبرات المنهج انعكاسا لتلك الخصائص وتكون بمستوى يستثير وينمي تلك الخصائص لدى التلاميذ.

فنجد أنه من غير المناسب أن يتضمن منهج المرحلة الابتدائية موضوعات تحتاج إلى مستوى متقدم من التفكير المجرد، بل يجب يتصف المنهج بخبرات ذات طابع عياني محسوس حتى تتلاءم مع طبيعة التكوين المعرفي للتلاميذ في هذه المرحلة لا تتوقف مهمة واضعي المنهج بمجرد الانتهاء من وضعه، بل يجب أن يخضع هذا المنهج لتقويم مستمر للتأكيد من صلاحيته ومناسبة خبراته للتلاميذ. وقد يتطلب ذلك منهم إضافة خبرات جديدة أو جذف خبرات قديمة بحسب ما تفصح عنه نتائج التقويم ويقدم علم النفس التربوي في هذا المجال مجموعة طرق وأساليب لتقويم المنهج والأسس التي يجب أن يستند إليها التقويم.

إن بناء منهج جيد لا يضمن لنا نتيجة جيدة لتحصيل التلاميذ إلا من خلال معرفة الأساليب والطرق المناسبة لتدريس هذا المنهج. كأن يعرف المعلم خصائص تلاميذه في الصف. وما مدى الفروق التحصيلية الموجودة بينهم. وما أفضل الطرق لاستثارة دافعيتهم وحثهم على الانتباه. وكذلك ما أفضل الوسائل للتأكيد من مدى تحصيل التلاميذ. وعلم النفس التربوي يقدم ذخيرة واسعة من المعلومات والخبرات في كل مجال من المجالات السابقة. (**سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 31 ،32**)

ثالثا-في مجال الأسرة:

بالإضافة إلى اسهامات في التربية النظامية يسهم علم النفس التربوي أيضا في التربية الأسرية. فنراه يزود الآباء والأمهات بمدى واسع من المعلومات، تمكنهم من التعامل مع الأبناء. من خلال أساليب تربوية علمية، فكلنا يعرف أن الأسرة هي البيئة التي تحتضن الطفل منذ ولادته وتقدم له الخبرات التي تساعده على بناء شخصيته، وخصوصا إذا عرفنا أن جزءا كبيرا من شخصية الطفل تتشكل في السنوات الأولى من حياته، ومن هنا تظهر أهمية الأسرة في تهيئة مناخ تربوي صالح للطفل. إن معرفتنا بالأسرة تتحدد من خلال معرفة طبيعة العلاقات بين الآباء والأمهات من جهة والأبوين والأبناء من جهة أخرى. فيجب أن يدرك الآباء والأمهات ما يأتي:

أ- أن الصرعات بين الوالدين تولد الشعور بعدم الاطمئنان لدى الأطفال، فيصبح من الضروري خلق جو من الألفة والانسجام داخل محيط الأسرة.

ب-يجب أن يكون هناك نوع من الاتساق في الممارسات التربوية للأبوين التي تتضح من خلالها معايير الضبط المختلفة. يتعرف الطفل ما الصواب وما الخطأ. وإذا لم يتحقق هذا الاتساق في المعايير، فسيقع الطفل فريسة التذبذب بين معايير الأب والأم مما قد يتمخض عنه اهتزاز في شخصيته وسلوكه.

ت-يجب أن يعي الأبوان أن ما يكتسبه الطفل من حصيلة لغوية وعادات ومظاهر ثقافية هي نتيجة احتكاكه بالناس المحيطين به. لذلك يجب عليهم أن يمثلوا النماذج المناسبة للطفل وأن يعدوا أنفسهم مصدرا مهما لمساعدة الطفل على النمو، ضمن الإطار الثقافي للأسرة فلا يمكن أن نعد استخدام الخدم مثلا وتوليهم مسؤولية تربية الأطفال ممارسة تربوية صحيحة، لأن سلوكيات هؤلاء الخدم وتصرفاتهم ولغتهم وعاداتهم ستنفذ إلى شخصية الطفل، الأمر الذي يجعله فريسة التناقضات الثقافية.

إن هذه النقاط أمثلة فليلة لواقف أسرية أكبر، فيجب أن يتزود الآباء ببعض المعلومات والحقائق من علم التربوي، حتى تساعدهم على القيام بأدوارهم بشكل صحيح. وكأمثلة لتلك المعلومات والحقائق يجب أن يعرف الآباء ما يأتي:

– المراحل النمائية المختلفة التي يمر فيها الطفل وخصائص كل منها ومتطلباتها. أن المعرفة بمراحل النمو تساعد الآباء على التنوع في الخبرات التربوية تبعا لكل مرحلة فما يصلح لمرحلة معينة قد لا يصلح لمرحلة أخرى. فيجب على الآباء أن يتكيفوا مع التغيرات التي تحدث للطفل في مراحله المختلفة بدلا أن يكيفوا الطفل لنمط تربوي غير قابل للتغيير.

– أن الطفل يتعلم ويكتسب خبراته بأساليب وطرق مختلفة، فيجب على الآباء استثمار هذه الطرق لمساعدة الطفل على اكتساب السلوك المرغوب فيه وتكوين العادات المحببة وبالمنطق نفسه يجب أن يعرف الآباء أن كثيرا من السلوك غير المرغوب فيه، يتعلم بالأساليب والطرق نفسها فيكفي أن نعرف أن كثيرا من مخاوف الأبناء غير الطبيعية تتعلم بطرق الإشراط وكذلك ينمو الكثير من ميول الطفل واتجاهاته من خلال التعلم بالملاحظة.

– يتعلم الأبناء لذلك من خلال اتصالهم بالمثيرات البيئية المختلفة فيجب أن يعرف الآباء دور المؤسسات الثقافية والإعلامية في تنمية المجالات المعرفية والوجدانية لأبنائهم. فيصطحبونهم إلى المتاحف والمعارض والحدائق ويوفرون لهم الكتب والأفلام ويناقشونهم في مختلف الأمور من علمية واجتماعية وشخصية مما يساعد على تنمية مدركاتهم. كما يجب أن يكونوا هم أنفسهم مصدرا للرد على كثر من استفسارات أبنائهم. **(سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 33 ،34)**

6-1-موضوعات وميادين علم النفس التربوي

يمكن النظر إلى علم النفس التربوي وميادينه من خلال تعريفه وأهدافه، حيث عرفه "**ديبوا،1979**" **بأنه" فرع من فروع علم النفس التطبيقي الذي يدرس العوامل والمتغيرات التي تساعد على فهم السلوك وضبطه والتنبؤ به في إطار المواقف التعليمية والتعلمية، وكذلك فقد حدد الجوانب التالية باعتبارها ميادين علم النفس التربوي:**

- مشكلات الطفل التطورية ذات العلاقة بالسلوك المدرسي والتوافق والدافعية.
- خصائص المتعلم وطبيعة الفروق الفردية.
- استراتيجيات تخطيط وتنفيذ العملية التعليمية.
- استراتيجيات تصميم الاختبارات وقياس السلوك. **(القاسم، 2000، صفحة 23 ،24)**

وكذا عرفه سامي سلطي عريفج بأنه "العلم الذي يدرس سلوك المتعلم في الميدان التربوي". ولو حاولنا أن نشتق الموضوعات التي يدرسها علم النفس التربوي من التعريف السابق، لبدا من المنطقي أن يبحث هذا العلم في الموضوعات الآتية:

المتعلم كمدخل أول من مدخلات العملية التربوية:

ويندرج تحت هذا المدخل:

- النمو والنضج والاستعداد عند المتعلم.
- المطالب النمائية في المراحل العمرية المختلفة.
- الدوافع والحوافز والمثيرات والمعززات.
- الصحة النفسية للمتعلم.

المعلم كمدخل آخر للعملية التربوية:

- اختيار المعلمين، واعدادهم للعمل، وطرق ووسائل وأدوات التدريس.
- المناخ الملائم للعملية التربوية.
- برامج التعليم.

الأهداف التربوية:

- مستويات الأهداف.
- أنواع الأهداف.
- تصنيفات الأهداف في المجالات المختلفة، معرفية ووجدانية وأدائية.

نظريات التعلم ونماذجه:

- شروط التعلم والعوامل المؤثرة في الموقف التعليمي.
- دراسة قضايا التذكر والنسيان، انتقال أثر التدريب، صعوبات التعلم.
- تعلم المعارف، تعلم المفاهيم والمبادئ، التفكير الإبداعي، تعلم المهارات والتعليم الوجداني.
- التقييم التربوي والاختبارات المختلفة. **(عريفج، مقدمة في علم النفس التربوي، 2000، صفحة 22 ،23)**

ويذكر (**أبو حطب، صادق، 1980**) بأن العالم "**بال**" قد قام بمسح للمؤلفات الرئيسية عام 1971 فوجدها مئة مؤلف، وقام أيضا بتحليل محتواها فوجد أن أكثر الموضوعات تكرار كانت:

- النمو المعرفي والجسمي والانفعالي والخلقي والاجتماعي.
- عمليات التعلم ونظرياته وطرق قياسه، وتحديد العوامل المؤثرة فيه، ويشمل هذا أيضا موضوعات انتقال أثر التدريب والاستعداد للتعلم وطرق التدريس وتوجيه التعلم وتنظيم موقف التدريس.
- قياس الذكاء والقدرات العقلية وسمات الشخصية والتحصيل، واسس بناء الاختبارات التحصيلية، وشروط الاختبارات النفسية والتربوية.
- التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ وبين التلاميذ والمعلمين.
- الصحة النفسية للفرد والتوافق الاجتماعي والمدرسي. (القاسم، 2000، صفحة 24)

المحاضرة الرابعة

7-1-علاقة علم النفس التربوي بالعلوم الاخرى

أولا-العلاقة بعلم النفس العام

إن الرواد الأوائل لعلم النفس التربوي عملوا طويلا في مجال علم النفس. فهل يمكن القول أن هناك تطبيقا مباشرا لنظريات علم النفس ومبادئه في مجال التربية. إن العلاقة بين علم النفس والتربية ليست بالمباشرة بالشكل الذي يبدو عليه. فقد عرفنا أن علم النفس يهتم بالوصول للقوانين والمبادئ التي تحكم سلوك الانسان ويوضع نظريات للتعلم وقوانين النمو والدافعية الإنسانية. لكن كل ذلك عبارة عن حقائق نظرية فقط لا تخدم العاملين في مجال التربية والالمام بهذه النظريات فقط لا يضمن للإنسان النجاح في مجال التربية، كما يقول **وليم جيمس.** لكن هذه القوانين والمبادئ النفسية ما زالت تشكل دعامة رئيسية للعاملين في حقل التربية. **(سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 23)**

فقد استند التربويون إلى الحقائق والمبادئ المستمدة من علم النفس العام لفترة طويلة، قبل ان يتجهوا إلى علم النفس التربوي كميدان متخصص للاستعانة بمنجزاته في إعداد المناهج والبرامج، وفي اتخاذ القرارات فيما يتعلق بالأساليب وطرق التدريس، وفي الإدارة الصفية واعمال التقييم والاختبارات وما إلى ذلك.

فعلم النفس التربوي قد انبثق عن علم النفس العام شأنه في ذلك شأن الفروع الأخرى لعلم النفس، ولكنه قد تجاوز بسرعة الحدود الضيقة التي انطلق منها كدراسات تستهدف تطبيق مبادئ علم النفس العام في الميدان التربوي. وأخذ منحى جديدا تمثل في النمو التربوي..Source spécifiée non valide

ويعتبر علم النفس التربوي أحد الفروع التطبيقية لعلم النفس العام، وينصب اهتمامه على السلوك التربوي في المواقف التربوية، ويحدد (عدس وتوق1984) العلاقة بين علم النفس التربوي وعلم النفس العام بالنقاط التالية:

أ- يهتم علم النفس التربوي بشكل أساسي بالسلوك الإنساني في المواقف التربوية الصفية منها بشكل خاص، وبذا يمكن لهذا العلم أن يستفيد من علم النفس العام. مادام الأخير يدرس سلوك التعلم والتعليم كواحد من أنماط السلوك التي يدرسها.

ب-يتشابه علم النفس التربوي مع علم النفس العام في طريقة البحث وهي الطريقة العلمية، وفي الأهداف وهي الفهم والضبط والتنبؤ.

ت-كان يظن في الماضي عندما كان علم النفس التربوي في بداياته أنه مجرد تطبيق للمعرفة في علم النفس العام على المواقف التربوية، إن علم النفس التربوي الحديث هو تجريب لهذا التطبيق بطريقة علمية منظمة، كما أنه يسعى إلى اكتشاف مبادئ ونظريات حول السلوك الإنساني في المواقف التربوية التي قد لا تقع ضمن اهتمامات علم النفس العام. وبذا فعلم النفس التربوي ليس علما تطبيقيا فحسب بل هو علم نظري أيضا، وان كان التطبيق هو أحد أهم غاياته. **(القاسم، 2000، صفحة 16)**

إن العلاقة بين علم النفس وعلم النفس التربوي كالعلاقة بين التشريح وعلم الفيزيولوجيا والطب، فالطبيب لا يمكن أن يقوم بعملية جراحية إذا لم تكن لديه خلفية نظرية بمجال التشريح والفيزيولوجيا والشيء نفسه يمكن أن يقال عن المهندس الذي لا يستطيع أن يؤدي عمله إذا لم تكن لديه خلفية في مجال الفيزياء والرياضيات. وكذال الحال بالنسبة لعلم النفس، فهو العلم الذي يمد علم النفس التربوي في الاستفادة من هذا كله في مجال التطبيقات التربوية. فتأخذ تلك المبادئ الصبغة التربوية. ومن خلال فهم العلاقة بين علم النفس وعلم النفس التربوي يبرز علم النفس التربوي كميدان له خصائصه وصفاته الذاتية، كما تكون له أساليبه ومناهجه العلمية. فعلم النفس التربوي بدأ ينمو بالاعتماد على ما تكون لديه من خبرات والبحوث في مجاله.

وأخذ ينمو ويتسع ليشمل معظم جوانب العملية التربوية حتى أن علم النفس العام بدأ يستفيد بشكل مباشر من علم النفس التربوي.

وفي النهاية يمكن أن نخلص إلى حقيقة أنه إذا كانت التربية تحدد ماذا نقدم للمتعلم، يهتم علم النفس التربوي بكيفية تقديم المادة التعليمية. **(سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 23 ،24)**

ثانيا-العلاقة بعلم النفس الاجتماعي:

يؤدي العلم إلى زيادة فهم المدرس لطبيعة العلاقات الاجتماعية التي تنشأ بين التلاميذ بعضهم بعض وبينهم وبين المدرسين والعوامل المؤثرة فيها. وكما أن هدف النمو المزيد من النمو والارتقاء فكذلك التربية هدفها المزيد من التربية في جوانبها المختلفة: الجسمية والنفسية والعقلية والخلقية والحركية، ووسيلتها في ذلك إتاحة الفرص كي ينمو الطفل عقليا نفسيا وجسميا واجتماعيا. علم النفس الاجتماعي هو الذي يزود المدرس بما يحتاج إليه من معلومات عن النمو الاجتماعي للطفل.

ولذلك فالمعلم في حاجة إلى فهم واضح ودقيق للتنشئة الاجتماعية: طبيعتها، العوامل المؤثرة فيها، كما أنه في حاجة إلى الالمام بالاتجاهات والقيم والمعايير لأن عمله يقتضي منه أحيانا تعديل هذه المعايير وتقويمها، كما أنه في حاجة إلى فهم طبيعة الجماعات والصف والدروس: كما يتكون والعوامل المؤثرة فيها، ودور الجماعة في تعديل السلوك وكيف تستغل في الاتجاه الذي يريد المدرس والمدرسة والمجتمع غرسه في شخصية الطفل. **(عبدالله، 2003، صفحة 25)**

تتم عملية التعلم والتعليم في وسط اجتماعي دائما، فطلبة الصف الواحد هم جماعة من الجماعات والمدرسة التي يمثلون جزءا منها مؤسسة اجتماعية أساسية. ويأتي الطلاب من أسر مختلفة من بيئات اجتماعية مختلفة، ويتصلون اثناء تعلمهم بأوساط اجتماعية متباينة كالنادي والمكتبة والمؤسسات العامة والخاصة. وهذا يعنى انهم لا يخضعون اثناء نموهم التربوي للمتغيرات المتصلة بطبيعة المادة المتعلمة والوقت المخصص لتعلمها وطريقة التدريس وحسب، وإنما للعمليات الاجتماعية من تقليد ومحاكاة وتنافس وتعاون وصراع. وكذلك لديناميات الجماعة وقيمها واتجاهاتها وآثارها على تشكيل السلوك الاجتماعي للمتعلم. Source spécifiée non valide.

فإن علم النفس التربوي وعلم النفس الاجتماعي يشتركان في حل المشكلات الاجتماعية والتربوية الناتجة عن العلاقات الاجتماعية بين الطالب وغيره في البيئة المدرسية والبيئة الاجتماعية، ويستثيران جوانب التفاعل الاجتماعي الإيجابي بين عناصر العملية التربوية في تطوير قدرات الطالب الاكاديمية والاجتماعية. **(القاسم، 2000، صفحة 18)**

ثالثا-العلاقة بعلم النفس النمو:

يهتم علم النفس النمو بدراسة التغيرات التي تطرأ على السلوك الإنساني في مختلف مراحل الحياة (ويشترك العلمان "التربوي والنمو" بدراسة مرحلتي الطفولة والمراهقة تربويا وانمائيا، حيث أسهم علم النفس التربوي في تطوير ميدان علم نفس النمو من خلال الأبحاث في مجالات النمو المعرفي والانفعالي وميدان التعلم الاجتماعي). وأفاد في التعرف على الاتجاهات المبكرة والظروف البيئية التي تؤثر تأثيرا ظاهرا في تنمية القدرات العقلية وسمات الشخصية عند الأطفال والمراهقين والراشدين. **(القاسم، 2000، صفحة 17)**

إن المتعلم الذي هو محور اهتمام عالم النفس التربوي هو نفسه محور اهتمام الباحث في علم النفس النمو. ويضطر عالم النفس التربوي إلى أن يأخذ باعتباره دائما أن سلوك هذا المتعلم يتغير باستمرار من الولادة وحتى الوفاة، ويتأثر هذا السلوك بعامل الوراثة والنضج مثلما يتأثر بعامل التعلم والبيئة.

وأن لهذا المتعلم خصائص تتجدد مع اجتيازه مراحل العمر مرحلة إثر مرحلة، ويرافق ذلك تجدد الحاجات والدوافع والمثيرات، وتغيرت في الانفعالات والاتجاهات وفي المطالب التي يفرضها عليه المجتمع. Source spécifiée non valide.

رابعا-العلاقة بعلم النفس التجريبي:

يهتم علم النفس التجريبي بدراسة المشكلات المرتبطة بالظواهر النفسية البسيطة، ومن بين تلك المشكلات مشكلات التربية، حيث قدم هذا العلم حلولا لمشكلات التعلم المدرسي مثل التعليم المبرمج والوسائل التعليمية، ومساهمته أيضا في تفسير كثير من ظواهر التعلم المدرسي (مثل أبحاث المقاطع عديمة المعنى وعلاقتها بالحفظ الصم)، إلا أن الاسهام الأكبر لعلم النفس التجريبي يتمثل في تنمية الاتجاهات العلمية والتجريبية عند المهتمين بمشكلات التربية. **(القاسم، 2000، صفحة 17)**

كما يشترك علم النفس التربوي وعلم النفس التجريبي في الاستراتيجيات التي تستخدم في التجارب في كلا الميدانين، بل إن الميدانين يصبحان متداخلين أحيانا. فقد كان (**بافلوف**) علم فيزيولوجيا، ويركز على دراسة افرازات الغدد وعلاقتها بالأعصاب قبل أن ينتبه إلى البعد السيكولوجي في تجاربه على الكلاب، وقبل أن تصبح أفكاره عن الاشراط الكلاسيكي مقدمة للأفكار المفسرة للتعلم التي طرحها السلوكيون أمثال (**ثورنديك وجنري**) ومن ثم (**سكنر**) . ولربما كانت المفاهيم التي توصل إليها (**كوهلر**) في تجاربه على القردة أقوى الدعامات لقوانين الادراك، مثل قانون التجاور والتشابه والاغلاق التي تعتبر ركيزة هامة في الميدان التربوي. (**عريفج، مقدمة في علم النفس التربوي، 2000، صفحة 20**)

خامسا-العلاقة بعلم النفس العلاجي

يستهدف علم النفس الاكلينيكي التشخيص للاضطرابات العصابية والذهانية واضطرابات السلوك على اختلافها وعلاجها بأشكال العلاج المختلفة، ومن أبرز النظريات في هذا الشأن أن العصاب سلوك متعلم (أن الاعراض العصابية إنما هي تشريطات انفعالية وحركية، بل نمضي إلى بعد من ذلك فنقول أن هذه الاعراض لا تكمن ورائها ولا تمثل مصدرا لقوتها أية مركبات تكونت في سن الطفولة، فالعرض في حد ذاته هو المرض، واختفاء العرض يعني اختفاء المرض. وفوق ذلك فإن اختفاء العرض يمكن أن يتم عن طريق الوسيلة التقليدية للإنطفاء، وهي بالدقة نفس الطريقة التي يزال بها التشريط يوميا في المعمل السيكولوجي سواء أكان تشريطا عند الانسان أم عند الحيوان).

ولذلك نجد أن المعالج النفسي ينبغي أن يكون ملا بأساليب التعلم المختلفة قدر إلمامه واهتمامه بأسباب المرض النفسي وأعراضه وطرق علاجه. **(عبدالله، 2003، صفحة 25، 26)**

ولا يتعدى العلاج النفسي أحيانا أن يكون تعديلا على السلوك على صورة تعلم سلوك جديد ليحل محل سلوك غير مرغوب. وتتأثر عمليات تعديل السلوك هذه بمبادئ وقوانين ونظريات التعلم. ومثلما استعان علم النفس العلاجي بعلم النفس التربوي فقد استعان التربويون بالافتراضات والاستراتيجيات التي اعتمدها المعالج النفسي والمرشد النفسي.

لقد كانت أولى المحاولات التي انطلق منها اختبار " ستانفورد بنيه" للذكاء هي تلك الدراسات التي قام بها " الفرد نبيه" في محاولة لتقييم إمكانات المتخلفين عقليا قبل أن يصبح ذلك الاختبار واختبارات الذكاء الأخرى إنجازا من إنجازات علم النفس التربوي.

كما أن لنظرية الارشاد غير المباشر والأسلوب الذي ابتدعه "كارل روجرز" لجعل أصحاب المشكلات النفسية قادرين على معالجة مشكلاتهم بأنفسهم تأثير واضح على علماء النفس التربوي عندما ركزوا كثيرا على دور المتعلم نفسه في عملية التعلم بدل الاعتماد على إعطاء المعلم دورا إيجابيا كاملا. **(عريفج، مقدمة في علم النفس التربوي، 2000، صفحة 21)**

لقد أسهم هذا العلم في فهم مشكلات وصعوبات السلوك الإنساني في المواقف التربوية، سواء كانت تتصل بسلوك التلاميذ أنفسهم أو سلوك الراشدين الذين يتعاملون معهم وخاصة المعلمين، كون هذا العلم يهتم بجمع ملاحظات عن سلوك الأفراد الذين يتلقون مساعدات فردية بسبب الصعوبات الانفعالية. **(القاسم، 2000، صفحة 18)**

سادسا-العلاقة بالتربية الخاصة:

يهتم ميدان التربية الخاصة بالأفراد الذين يختلفون عن الأفراد العاديين في المجتمع سواء كانوا موهوبين أو معاقين، فهو يضع البرامج التربوية الخاصة بهم على مختلف فئاتهم، ويفيد علم النفس التربوي ميدان التربية الخاصة في:

أ- وضع وتحديد الأهداف الخاصة ببرامج التربية الخاصة سواء كانت تعليمية أو تدريبية أو علاجية.

ب-تحديد الوسائل التعليمية الخاصة بتدريب وتعليم ذوي الحاجات الخاصة.

ت-اقتراح طرق خاصة لتدريب وتدريس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

ث-تحديد الفروق الفردية بين المتعلمين وتحديد الاحتياجات الفردية لكل فرد على حدى.

ج- المساهمة في وضع أطر دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات التربوية.

ح- وضع برامج تعليمية خاصة بالأطفال الموهوبين، وبرامج خاصة بالأطفال الذين يعانون من صعوبات أو بطء التعلم. **(القاسم، 2000، صفحة 18)**

سابعا-العلاقة بالقياس النفسي:

لقد أسهم هذا العلم في تحديد ميدان علم النفس التربوي خاصة مع نشأة حركة قياس الذكاء والقدرات العقلية وسمات الشخصية، ولقد ظهرت كثير من الاختبارات المهارية والتحصيلية والتي تزيد من دقة العملية التربوية كونها تعطي قياسا كميا محددا وواضحا لأداء الأفراد، كما أنه قد ابتكر طرقا تستطيع قياس بعض جوانب السلوك المعرفي (كالتفكير الابتكاري)، بالإضافة إلى قياس جوانب السلوك المزاجي والانفعالي والاجتماعي. **(القاسم، 2000، صفحة 17)**

المحور الثاني: موضوعات علم النفس التربوي

المحاضرة الخامسة

2-التعلم وبعض مفاهيمه الأساسية

2-1-التعلم

يعتبر موضوع التعلم من أهم موضوعات علم النفس بعامة وعلم النفس التربوي بخاصة، فهو حجر الزاوية في هذا العلم ومحور اهتمام معظم مدارس علم النفس، ولا شك ان التعلم من اهم مجالات علم النفس التربوي ،وابرزها وضوحا واحقها بالدراسة، ذلك أن التعلم هو لب العملية التربوية بأكملها ،واداة الاتزان النفسي والاستقرار الذهني الذي يصحبه تقدم ونمو مطردان ،فالتعلم وسيلة إيجابية لتحقيق أهداف الصحة النفسية باعتباره نتيجة الخبرة وباعتباره وسيلة كسب الثقة بالنفس، والثقة بما يحيط بها من مجالات . **(عبدالله، 2003، صفحة 18)**

أولا: مفهوم التعلم

- **تعريف جيتس:** عملية اكتساب الوسائل المساعدة على اشباع الحاجات والدوافع وتحقيق الأهداف، والتعلم هنا كثيرا ما يتخذ مبدأ حل المشكلات. "التعلم هو اكتساب الطرق التي تجعلنا نشبع دوافعنا ونحقق أهدافنا" **(المعايطة، علم النفس التربوي، 2000، صفحة 45)**

- **يعرف التعلم** على انه اكتساب معرفة جديدة أو مهارة جديدة أو سلوك جديد ويكون ذلك نتيجة تدريب خاص، ويكون ذلك مرتبطا بسياقات النضج والظروف التي تقدمها البيئة الخارجية. ويعني التعلم أيضا التغييرات التي تتصف بالديمومة النسبية (والتي يمكن ان تتراجع) كما يقول دولاكور. **(سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 134)**

- **ويعرفه جيلفورد:** "تغير في السلوك الناتج عن استثارة " أسلوب المثير والاستجابة. (عبدالله، **2003**، صفحة **57**)

- **تعريف ثورنديك:** سلسلة من التغيرات في سلوك الانسان.

يتفق كثير من العلماء على ان التعلم هو: " **العملية التي نستدل عليها من التغيرات التي تطرأ على السلوك الإنساني أو الحيواني والناجمة عن تفاعل مع البيئة أو التدريب أو الخبرة "**

فهو يستدل عليه من الأداء وناجم عن الخبرة وتغيير في السلوك وان التدرب عامل من عوامل التعلم ويشير إلى استجابات متعددة. والمثيرات من عوامل التعلم، والتعلم مكتسب ويسعى لتحقيق أغراض (أهداف) ويحدث التعلم نتيجة لنشاط يقوم به الفرد المتعلم. ومن خطواته وجود مشكلة تواجه الفرد أي مثير داخلي أو خارجي ويتبع ذلك نشاط داخلي في الفرد لتحقيق الاشباع في نفسه وأخيرا يقوم الفرد باستجابة معينة يستدل بها على حدوث التعلم عنده. **(المعايطة، علم النفس التربوي، 2000، صفحة 45 ،46)**

ويذكر (بلقيس، مرعى ،1983) بأن التعلم يرتبط بتسعة مبادئ هي:

- **المعنى في التعلم:** حيث يميل التلاميذ إلى تعلم ما يكون ذا معنى لديهم.
- **الاستعداد والمتطلبات الأساسية:** حيث يميل المتعلم لتعلم الموضوع الذي يتقن كل متطلباته.
- **النموذج التوضيحي: حيث يميل المتعلم إلى اكتساب السلوك الجديد إذا زود بنموذج لأداء هذا السلوك يشاهده ويقلده.**
- **التواصل المفتوح:** حيث يميل المتعلم إلى التعلم إذا كان طريقة العرض منظمة بطريقة تجعل الهدف مفتوحا وواضحا وذلك من خلال وضوح الأهداف وضرب الأمثلة واستخدام الوسائل السمعية البصرية المتنوعة.
- **الحداثة:** وهو الرغبة في تعلم كل جديد.
- **التدرب العملي النشط والمناسب:** يميل الطلاب إلى التعلم عندما يكون لهم دور فاعل ونشط في عملية التعلم.
- **التدريب الموزع:** إن توزيع التدريب على فترات قصيرة يسهل عملية التعلم بشكل أفضل.
- **الحجب التدريجي:** يزداد ميل التلاميذ للتعلم ’ذا سحبت التلميحات التعلمية تدريجيا.
- **العو اقب والظروف السارة:** يزداد ميل التلاميذ للتعلم ويتابعونه إذا ما توافرت الخبرات السارة والنتاجات الممتعة وغابت الخبرات والعواقب غير السارة كالإحباط والسخرية. **(القاسم، 2000، صفحة 52)**

ثانيا: أهمية التعلم

- يعنى تعديل سلوك الكائن الحي مما يساعد على حل مشكلة ما وهذا ينطبق على تعريف التعلم بأنه تغيير في السلوك نتيجة الخبرة.
- تعديل السلوك من أجل اكتساب خبرة معرفية لفهم العالم المحيط بنا.
- نتيجة التعلم نصل إلى فهم أفضل للتكيف والتخلص من التوتر.
- يساعد على تطوير سلوكنا الحالي واستبدال غير المناسب منه. **(المعايطة، علم النفس التربوي، 2000، صفحة 46)**

ثالثا: شروط التعلم

- وجود موقف تعلم جديد أي بمعنى أخر الوصول لأي تعلم لابد من وجود خبرة تعليمية جديدة تستحث الفرد وإثارة الدافعية لديه.

- وجود دافع واستعداد وهذا مهم جدا في حدوث عملية التعلم بالشكل المرغوب فيه، حيث ان عدم وجود الدافع يقلل من مستوى التعلم ويؤدي إلى تعلم ضعيف غير مرغوب. (المعايطة، علم النفس التربوي، 2000، صفحة 46)

- بلوغ الفرد مستوى كافيا من النضج الطبيعي الجسمي والعقلي يتيح له أن يتعلم. (عبدالله، 2003، صفحة 62)

2-2-مفاهيمه الأساسية

أولا: النضج: يعتبر النضج عملية عضوية داخلية وهي مستقلة عن المثيرات البيئية الخارجية وهي تحدث بطريقة لا شعورية. ولها مراحل مقننة من النضج إذا ما وصلها الفرد اعتبر ناضجا، وإذا لم يصلها اعتبر دون ذلك. **(القاسم، 2000، صفحة 53)**

ويعتبر النضج عملية نمو متتابع يشمل جميع جوانب الكائن الحي، سواء الجانب الجسمي (مثل الوزن، الطول، والجهاز العصبي) أو الجانب الاجتماعي، أو الجانب الانفعالي، أو الجانب العقلي، ويعتبر النضج في هذه الجوانب من اهم العوامل التي تؤثر في عملية التعلم، إذ انه يحدد إمكانيات سلوك الفرد كما يحدد مدى ما يستطيع ان يقوم به من نشاط تعليمي ومدى ما يمكنه اكتسابه من مهارات. **(المنسي، علم النفس التربوي للمعلمين، ب ذ س، صفحة 98)**

تعريف ستودارد ويلمان " ان النضج هو النمو المتوقع من الكائن الحي تحت شروط الاثارة العادية"

تعريف ماك كونيل " ان النضج هو النمو التدريجي في وجه التغيرات المختلفة للشروط البيئية"

وطبقا لهذين التعريفين يتضح ان النضج وان كان عملية داخلية (أي ترجع إلى التركيب العضوي للكائن الحي) إلا انه متوقع تحت شروط البيئة والعوامل الخارجية، فكل كائن حي ينمو وفقا لنمط معين تحدده العوامل العضوية الوراثية، الا أن هذا النمو يحدث آثاره في البيئة الخارجية بحيث يتوقع من الكائن الحي إذا توافرت هذه الشروط الخارجية. **(المنسي، علم النفس التربوي للمعلمين، ب ذ س، صفحة 99)**

إن التعلم يرتبط بالنمو بدون شك، فقد اتضح من الدراسات أن التعلم لا يتحقق قبل أن ينمو الفرد ليصل إلى مستوى النضج الذي يؤهله للتعلم. **(عريفج، مقدمة في علم النفس التربوي، 2000، صفحة 159)**

ويعتبر النمو على انه نتاج لعمليتي النضج والتعلم وعليه فإن النمو يقود إلى النضج في جميع المجالات الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، علما بأن مظاهر النضج المختلفة لا تحدث في الوقت

نفسه، فقد نجد فردا ناضجا من الجانب الجسمي في حين أنه لم ينضج اجتماعيا وانفعاليا، وقد ينضج جسديا ولكنه غير ناضج عقليا، وكذلك فإن لكل مجال من مجالات النضج دوره في التأثير في المجال الآخر. **(القاسم، 2000، صفحة 54)**

ويمكن تحديد علاقة النضج بالتعلم في النقاط التالية:

- يشير مفهوم النضج إلى متى يمكن أن يتعلم الفرد وليس إلى ما يمكن أن يتعلمه.
- يعتمد التعلم على النضج حيث أن التعليم والتعلم والتدريب الفعال يجب أن يرتبط بالمراحل النمائية للفرد ولا يحتاج النضج إلى تعلم فهو عملية شعورية ومستقلة عن البيئة.
- إن العلاقة بينهما متداخلة ولا يمكن الفصل بينهما بسهولة كما في دورهما في عملية تطور اللغة حيث يصعب تحديد دور كل منهما منفصلا عن الآخر. **(القاسم، 2000، صفحة 54)**

هناك من يرى أن العوامل الوراثية هي التي تؤثر في تفتح ونضج قدرات الفرد وهي التي تحدد خصائصه ومن أشهر علماء وفلاسفة هذا الاتجاه **جون جاك روسو**، أما الاتجاه الثاني الذي لاقى رواجا كبيرا في الفكر التربوي وخاصة الأمريكي منه، والذي اعتقد بأن الخبرات البيئية الموجهة هي المسؤولة عن تحديد قدرات الفرد وخصائصه وليس الوراثة بالدرجة الأولى، ولقد قاد هذا الاتجاه كل من **ديوي، ثورندايك، وسكينر.** **(القاسم، 2000، صفحة 54)**

تجارب دراسة في النضج: تجربة **كارميكل** على اجنحة الضفادع (يكفي النضج وحده لكي يجعل الضفادع تقوم بسلوك السباحة بمهارة)، وجود فروق فردية في النضج (عندما نلاحظ سلوك الأطفال الذين ينشئون في بيئة واحدة، نجدهم مختلفين في عامل النضج، رغم أنهم في سن واحدة وفي بيئة واحدة: فمنهم من يتقدم في السلوك الحركي ومنهم من يبرز في المجال اللغوي ...مما يدل على وجود فروق فردية في عامل النضج).

ثانيا: الاستعداد :قد يتدخل مفهومي النضج والاستعداد معا، وذلك كون النضج هو الذي يحدد لنا درجة الاستعداد، والاستعداد نوعان عام وخاص، ويعرف كل من(بلقيس ومرعي ،1984) الاستعداد بنوعيه بأنه " الاستعداد العام ،هو امتلاك الفرد للقدرة على الانتفاع من التعلم والتدريب دون أن يعترض هذا التعلم أي عائق عقلي أو جسدي أو نفسي مما يؤدي إلى التقدم والتطور، أما الاستعداد الخاص فيشير إلى قدرة المرء على تعلم موضوع معين أو مهمة معينة مستفيدا من خبراته السابقة المتصلة بالموضوع أو المهمة باعتبارها مستلزمات أساسية لا يتم تعلم المهنة أو الموضوع بدونها. **(القاسم، 2000، صفحة 55)**

ويعرف **أوزبل** الاستعداد بأنه:" نتاج تراكمي للعملية التطورية يعكس تأثير جميع العوامل الوراثية والخبرات العرضية والتعلم المعرفي والتدريب والممارسة السابقة، كما يعكس آثار النمو المعرفي والعضلي ونمو القدرات ".

إن الناظر إلى التعريفات السابقة يتبين له بأن الاستعداد المعرفي والتطور:

- عملية تساعد على تحقيق التعلم، فهو شرط لحدوثه.
- قدرة مكتسبة ترتبط بالنضج والخبرات السابقة.
- يحدد قدرة الفرد على التعلم.
- يعتمد على العوامل الوراثية والعوامل البيئية المكتسبة.
- نتاج تراكمي للعمليات الداخلية والخارجية التي يتعرض لها المتعلم.
- يرتبط بالنضج، ولا يحدث إلا عند اكتمال النضج.

أما الاستعداد النفسي فهو الفترات التي يكون فيها المتعلم مهيأ إلى اقصى حد لتعلم مفاهيم أو مهارات معينة.

وهناك أيضا عدا الاستعداد العقلي والاستعداد النفسي، الاستعداد الجسمي والانفعالي والاجتماعي، وتؤثر عدة عوامل في الاستعداد أهمها العمر العقلي والصحة الجسدية، والاستقرار الانفعالي، والعوامل البيولوجية، ومستوى الطموح. **(القاسم، 2000، صفحة 55 ،56)**

ثالثا: الانتباه: يلعب الانتباه دورا فعالا وهاما في التعلم، ولولاه لما استطاع الطالب تحصيل التعلم بشكل كامل، فهو شرط أساسي للتعلم ومرحلة ضرورية من مراحله، فالفرد يتعلم ما ينتبه إليه.

ويعرف **ولسون ورفاقه الانتباه بأنه"** الاستجابة المركزة والموجهة نحو مثير معين يهم الفرد، وهو الحالة التي تحدث أثنائها معظم التعلم، ويجري تخزينه في الذاكرة والاحتفاظ به إلى حين الحاجة إليه"

أما **المليجي فيعرفه بأنه"** استخدام الطاقة العقلية في عملية معرفية، أو هو توجيه الشعور وتركيزه في شيء معين استعداد لملاحظته أو أدائه أو التفكير فيه"

ويتسم الانتباه بعدة سمات هي:

- أنه استجابة حسية وعقلية.
- نحتاج للانتباه تركيز عقلي ومقاومة للتشتت.
- يرتبط بما يهم الفرد المنتبه.
- ويرتبط بالتعلم ويرتبط بالإدراك.

وما يهمنا ضمن هذا الموضوع هو ما يسمى بمدى الانتباه، وفائدته في التعلم، حيث يقصد بمدى الانتباه طور المدة التي يستطيع فيها الفرد الاستمرار في التركيز أو حصر الانتباه نحو مثير معين، كما يعني أيضا القدرة على الانتباه لمثيرات متعددة ومتنوعة في وقت واحد. **(القاسم، 2000، صفحة 56 ،57)**

فالأطفال الموهوبين والمبدعين يتميزون بطول فترة الانتباه لديهم، أما المعوقين عقليا وبطيء التعلم، وذوي صعوبات التعلم يتميزون بقصر مدة وفترة الانتباه.

ويقع على عاتق المعلم أن ينظم عملية انتباه الطلاب وفقا لمراحلهم العمرية وفروقهم الفردية وطبيعة المثيرات التي يجب الانتباه اليها، والوقت المناسب للانتباه.

رابعا: التذكروالنسيان

إذا كنا نتعلم ولا نتذكر ما نتعلم فلا معنى لتعلمنا، لأننا نعتمد على مخزون الذاكرة في كل المعالجات الذهنية التي نقوم بها لمواجهة المشكلات التي تصادفنا، مهما كانت هذه المشكلات جديدة في نوعها.

ويقصد بالتذكر أن ما سبق وان تعلمناه كله أو بعضه نستطيع أن نسترجعه على صورة معلومات أو مشاعر أو احساسات، أو على صورة طرق معالجة. **(عريفج، مقدمة في علم النفس التربوي، 2000، صفحة 199)**

ويعرف العلماء التذكربأنه:" قدرة المرء عل استدعاء مادة سبق له وان تعلمها واحتفظ بها في ذاكرته"، أما **النسيان** فهو عكس التذكر، حيث يعرفه **راجح** 1963: بأنه" فقدان طبيعي مؤقت أو نهائي، جزئي أو كلي لبعض ما تم تعلمه سابقا من معارف ومهارات".

وهناك مجموعة عوامل تؤثرفي التذكرمثل:

- طبيعة المادة التي يتم تعلمها (صعبة، سهلة).
- طريقة تنظيم المادة المتعلمة (ترتيب الموضوع في المادة بحيث تكون ذات معنى).
- درجة التعلم والتدريب (عمق واتقان التعلم).
- أهمية المادة التعليمية وارتباطها بحاجة الطالب.
- رغبة الفرد في تعلم المادة التعليمية.

أما **العوامل المؤثرة في النسيان** فيمكن حصرها في ثلاث عوامل كما حددها (**عدس وتوق1984**):

- **الأسباب العضوية**: كتلف في خلايا الدماغ أو عمليات الهدم والبناء للخلايا الناتجة عن التقدم في العمر.
- **الخبرة اللاحقة**: وقد بينت الدراسات أن النسيان يكون أكثر في حالة قيام الفرد بتعلم مباشر لاحق للتعلم الأول، وانه كلما تبع التعلم قلة نشاط كالنوم.

- **الدافعية**: وفيها يقوم الفرد بتذكر ما يرغب في تذكره وأنه يميل إلى أن ينسى كل ما لا يرغب في تذكره (الكبت) خاصة إذا ارتبطت الخبرة التي يتم تذكرها بجانب مؤلم يمس شخصية الفرد مباشرة.

وهناك مجموعة تطبيقات تربوية يمكن للمعلم أن يمارسها بهدف رفع كفاءة الطالب في التذكر، وان يختزل من كمية النسيان، وهذه التطبيقات هي:

- أن يربط المادة التعليمية بموضوعات تهم الطالب، وان يربطها بالبيئة.
- ن يجعل من المادة التعليمية مادة مشوقة وأن يربط ابعادها بروابط ذات معنى للطالب.
- أن يستثير دافعية الطلاب للتعلم والحفظ للمادة التعليمية.
- التعلم الزائد (اتقان، التدريب والتكرار)
- استخدام أسلوب التدريب الموزع
- القيام بالمراجعة الدورية المنظمة
- أن يراعي المعلم التغيرات العضوية عند الطلاب
- أن يراعي عدم تداخل الخبرات السابقة واللاحقة اثناء التعلم
- أن يبسط المعلم المادة التعليمية قدر المستطاع
- أن يراعي رغبة الطالب في حفظ المادة، وان يقوم باختيار نشط للذات اثناء التعلم.
- أن يلجأ المعلم إلى استثارة نوعي التذكر (الاستدعاء، التعرف) من خلال الأسئلة المتنوعة الخاصة بالاستدعاء كالأسئلة المقالية، والخاصة بالتعرف كالأسئلة الموضوعية والاختيار من متعدد. **(القاسم، 2000، صفحة 60، 61، 62)**

إن استثارة عملية التذكر واستدعاء المعلومات السابقة، امر ضروري جدا حتى يتمكن التلميذ من ربط المعلومات الجديدة بها ويمكن ان يتم ذلك من خلال مراجعة سريعة لما درسه التلميذ في الدروس السابقة، وان يسأل التلاميذ حولها، فهو يتأكد من ان هناك أرضية صالحة لإضافة معلومات جديدة عليها. **(سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 254)**

خامسا: الدافعية

تلعب الدافعية دورا فعالا في التعلم، كونها تقوم بإثارة انتباه المتعلم وتحافظ على دوامه طيلة فترة التعلم، فالدافعية هي قوة ذاتية تحرك السلوك وتوجهه نحو تحقيق الهدف وما تحافظ على دوام ذلك السلوك ما دامت الحاجة قائمة لذلك، كما ويمكن للدافعية أن تستثار إما بعوامل داخلية ذاتية (حاجات، ميول، اهتمامات) أو خارجية بيئية (كالأشخاص، الأفكار، الأشياء). **(القاسم، 2000، صفحة 62)**

تعريف الدافع "حالة من التوتر النفسي أو الجسدي تنشط سلوك الانسان وتوجهه إلى هدف محدد" (عريفج، مقدمة في علم النفس التربوي، 2000، صفحة 138)

تعتبر أفضل المواقف التعليمية هي التي تبدأ بإثارة دوافع المتعلم مما يتطلب من المعلم أن يوفر في دروسه خبرات تثير دوافع التلاميذ وتشبع حاجاتهم ورغباتهم. وتركز التربية الحديثة على أهمية وجود غرض واضح يدفع التلاميذ نحو التعلم، عن طريق اتاحة الفرصة امام التلاميذ للمشاركة في اختيار الموضوعات والمشكلات والأنشطة التي تتصل بواقع حياتهم، وكذلك اشراكهم في توزيع المسئولية وتنفيذ الخطط وتقسيم العمل. **(المنسي، علم النفس التربوي للمعلمين، ب ذ س، صفحة 95)**

فقبل ان يقوم المعلم بعملية التدريس عليه ان يتأكد من ان التلميذ لديه القابلية والتهيؤ للتعلم. ويمكن ان يتم ذلك بتوضيح أهمية موضوع هذا الدرس بالنسبة لموضوعات دراسته بشكل عام أو أهميته بشكل خاص وهذا يتطلب من المعلم ان يقوم بشرح أهداف الدرس والنتائج المتوقعة منه. **(سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 253)**

وفيما يلي مجموعة من الاستراتيجيات المقترحة والتي ينبغي للمعلم ان يتبعها لإيجاد الدافعية لدى الطلاب وهي:

- استثارة الاهتمام بالجديد والمثير والنافع.
- تحنيب التلاميذ المعاناة والإحباط الذي لا جدوى منه.
- توفير مناخ تعليمي مشبع بالمحبة ة الدفء والاحترام والتقدير.
- توظيف الاختبارات التي تساعد على الشعور بالإنجاز وتوفير التغذية الراجعة بشكل هادئ.
- إعطاء العلامات المشجعة.
- وضع الطلاب في الجو التنافسي المنظم، وكذلك تحويل الجو التنافسي إلى الجو تعاوني منفتح في أحيان أخرى.
- حث الطلاب على التعلم الذاتي والنشاط الاستكشافي.

- تزويد الطلاب بخبرات مباشرة ومفيدة، وتركيز انتباههم على خبرات النجاح لأقرانهم وكيف يمكن لهم ان يحتذوا بهم.

- ربط المهمات التعليمية بحاجات واهتمامات الطلاب، واقناعهم بأهميتها في حياتهم الشخصية واليومية.

- التركيز على الجوانب العملية التطبيقية في محتوى التعلم وطرقه دون الاهتمام بالنواحي النظرية فقط.

- تقبل الفشل واخفاق التلاميذ في المهمات التعليمية، وتشجيعهم في البحث عن طرق وأفكار جديدة لإنجاز تلك المهمات. **(القاسم، 2000، صفحة 65 ،66)**

سادسا: المثيروالاستجابة: ان مصطلحي المثير والاستجابة هما من المفاهيم الأساسية في نظريات التعلم وهما مصطلحان واسعان جدا، فقد استخدمتهما كل نظرية في دائرة مفاهيمية مختلفة نوعا ما.

ونبدأ بتوضيح **مفهوم المثير**، والذي يقصد به" الحادث الذي يستطيع الملاحظ الخارجي تعيينه، مفترضا بأن له تأثيرا على سلوك الفرد موضوع الملاحظة". **(القاسم، 2000، صفحة 100 ،101)**

ويتضمن التعريف السابق بعدين للمثير هما:

- إمكانية تحديد المثير بالملاحظة الخارجية، وهذا يعني قصر الحوادث التي تعتبر مثيرا على الأشياء الفيزيائية الموجودة في البيئة كالأصوات والاضواء والكلام، وغيرها (السلوكيون)، وعليه يتم اهمال المثيرات الداخلية لدى العضوية والتي تعتبرها البعض مثيرات مضمرة (المعرفيون).

- الافتراض بأن للمثير قدرة ما على تحريك السلوك.

ولقد كان الهدف من تعريف المثير على النحو السابق (اعتبار حوادث خارجية فقط) هو القدرة على تحديد المثير الذي يدفع السلوك التعليمي للحدوث، فالسلوكيون ينظرون إلى انه يصعب تحديد السلوكيات الداخلية المضمرة وكذلك يصعب قياس مقدار أثرها على السلوك. لذا يرغبون في دراساتهم المخبرية اعتماد المثيرات الخارجية فقط، وهذا لا يعني اهمالهم كليا للمثيرات الداخلية (سكينر) مثلا (يعتبر التفكير سلوكا ضعيفا يصعب قياسه) ويصعب تحديده كمثير داخلي –ان وجد – والذي يؤثر على حدوث العمليات العقلية لدى الفرد.

أما الاستجابة فهي (فعل أو رجع –رد فعل – يحدث عل شكل سلوك ناتج عن مثير ما، سبقه – مثير قبلي – أو لحقه – مثير بعدي). وهي كالمثير يجب ان تكون قابلة للملاحظة والقياس والتحديد دون الرجوع إلى المثير أو السبب الذي أحدثها.

وتصنف الاستجابات كذلك الى استجابات خارجية أو ظاهرية كأي سلوك قابل للملاحظة مباشرة كالمشي والقفز والضحك والقراءة، واستجابات داخلية أو مضمرة، وهي استجابات لا يمكن تعيينها بشكل مباشر كاستدعاء المعلومات المخزنة في الذاكرة أو العمليات العقلية بشكل عام، ويمكن ان تلعب الاستجابات المضمرة دور المثير أحيانا، حيث ان تذكر معلومات معينة عن كيفية حل مسألة رياضية حلها كواجب ببيتي قد يكون مثيرا للاطلاع على بعض المسائل السابقة شبيهة بالمسألة الحالية. **(القاسم، 2000، صفحة 101 ،102)**

سابعا: التعزيز: يعرف التعزيز بأنه: الحادث أو المثير الذي يؤدي إلى زيادة احتمال تكرار حدوث الاستجابة موضوع التعزيز مستقبلا. وقد يكون التعزيز:

- **إيجابيا:** وذلك عندما يتم ظهور مثير مرغوب أو محبب للفرد عند قيامه بسلوك ما، يدفعه لتكرار السلوك.
- **سلبيا:** وذلك عند إزالة مثير غير مرغوب فيه، عند قيامه بسلوك ما يدفعه لتكرار السلوك. فمثلا تزيد احتمالية أخذ الانسان للدواء عندما يزيل ذلك الدواء الشعور بالألم.

(السلوك: هو أخذ الدواء. التعزيز: زوال الألم) (القاسم، 2000، صفحة 66)

إن مفهوم المعزز والتعزيز يأخذ منحا معينا خاصة وانه ارتبط بشكل واضح بالنظريات الارتباطية (السلوكية)، حيث ان كل ما يؤدي إلى دفع السلوك للحدوث أو يؤدي إلى تكراره يعتبر معززا، وكذلك يطلق على المثير أحيانا لفظ المثير التعزيزي في النظريات الارتباطية (أو نظريات المثير والاستجابة –م – س-أو ما يعرف بالنظريات السلوكية)، أو الحافز، وينسب **هيل 1943** إلى الحافز وظيفتين هما: تزويد العضوية بالقوة، وتوجيهها نحو المثيرات المحددة. **(القاسم، 2000، صفحة 102)**

وهناك نوعان من المعززات:

- **الأولية:** وهي المعززات التي تحدث آثارا في السلوك دون تعلم سابق ودون تاريخ تعزيزي سابق، كالطعام، والشراب الذين يعتبران معززات إيجابية أولية، وكالصدمة الكهربائية، والبرد، والحر، الذين يمكن اعتبارهم مثيرات منفرة أو مثيرات سلبية أولية.
- **الثانوية:** وهي المعززات التي تحدث آثارا في السلوك بعد ارتباطها أو اقترانها بالمعززات الأولية، فهي بطبيعتها محايدة ولا تمتلك خصائص التعزيز.

ويكون المعزز الثانوي إيجابيا إذا ارتبط بمعزز أولي إيجابي، ويكون سلبيا إذا ارتبط بمعزز أولي سلبي.

ومن الجدير بالذكر ان المعززات الثانوية التي اكتسبت خاصية التعزيز تعزز الاستجابات الاصلية التي اقترنت بها في البدء فحسب، بل يمكن ان تعزز استجابات أخرى لا صلة بينها وبين الاستجابات الاصلية، أي أن المعززات الثانوية يمكن ان تقوي أو تعزز انماطا سلوكية جديدة، غير تلك الأنماط التي اقترنت بها اثناء عملية اكتسابها لخاصية التعزيز. **(القاسم، 2000، صفحة 102 ،103)**

ثامنا: الانطفاء أو المحو: ان انطفاء السلوك أو محوه بأبسط معانيه يعني الانخفاض التدريجي في مستوى أداء السلوك أو اضعافه أو كفه نتيجة لتوقف تعزيزه، فالطفل الذي يبكي بهدف حمله يستمر في البكاء حتى يتم حمله، فإذا حمل فإن سلوك البكاء سوف يتكرر في المستقبل في كل مرة يرغب الطفل في حمل، أما إذا أهمل ولم يقم أحد بحمله –حمل الطفل هو التعزيز-فان الطفل سوف يكف عن البكاء في المستقبل ومع استمرار اهمال سلوك البكاء عند الطفل سوف ينطفئ ذلك السلوك ويتوقف.

ويقاس أثر المحو عادة بمدى مقاومة الاستجابات المتعلمة لعملية المحو الناتجة عن رفع التوقف أو إيقاف المثيرات التي تعززها، أي بعدد الاستجابات التي تؤديها العضوية بعد التوقف عن تقديم المعززات، فقد بينت الدراسات ان المحو لا يحدث على نحو تدريجي، أي يتباطأ معدل أداء الاستجابات غير المعززة إلى ان تأخذ بالزوال والاختفاء. **(القاسم، 2000، صفحة 103)**

وهناك عدة عوامل تؤثر في المحو أهمها:

– **عدد مرات التعزيز:** حيث ان الاستجابات التي تم تعلمها بعدد كبير من مرات التعزيز لديها مقاومة أكبر للإنطفاء.

– **كمية التعزيز:** ويقصد بها ليس عدد المرات، وانما حجم المثير المعزز، فالاستجابات المتعلمة التي تلقت تعزيزا كبيرا عرضة للانطفاء بشكل سريع وذلك بسبب الاحباط الذي يتعرض له الفرد. فالطالب الذي اعتاد على تحصيل علامات نهائية في مادة ما يتعرض للإحباط وانطفاء سلوكه التعليمي بشكل حاد نتيجة لحصوله على علامات ضئيلة في امتحان ما في تلك المادة.

– **تغاير المثيرة الاستجابة:** حيث ان الاستجابات المتعلمة تقوم الانطفاء بشكل أكبر إذا كانت شروط التعلم أكثر تنوعا وتباينا، وذلك عند تقديم المثيرات بأشكال وحجوم والوان متنوعة ومتعددة، فمثلا، ان تعليم الطفل نطق الحروف بالاستعانة بالألوان والاشكال والأحجام المختلفة يجعل من الاستجابة (نطق الحروف) أكثر مقومة للإنطفاء، ويبقى الطفل يتذكر الحروف حتى وان توقف التعزيز.

– **تغاير التعزيز:** ويقصد به التعزيز الجزئي وليس التعزيز المستمر، فكما ذكرنا سابقا حول جداول التعزيز فإن الاستجابات التي يتم تعزيزها بشكل متقطع أكثر مقومة للانطفاء من الاستجابات التي تم تعزيزها بشكل مستمر. **(القاسم، 2000، صفحة 103 ،104)**

المحاضرة السادسة

3-2-الأهداف التعليمية

تنطلق العملية التربوي من أهداف عامة تسعى كل مؤسسة تربوية إلى تحقيقها بشكل كلي أو جزئي مباشر أو غير مباشر. ويفترض بداهة أن العملية التعليمية –التعلمية لا يمكن لها ان تسير بشكل منتظم ومنتج إلا إذا كانت تسير وفق أهداف مرسومة مسبقا تساعد القائمين على أمور التربية والتعليم من الوصول إلى الغايات الأساسية للتعليم والتربية، وكذلك تساعد المنفذين الفعليين (المعلمون) في استثارة طريقهم أثناء مسيرة التعلم. **(القاسم، 2000، صفحة 31)**

تعتبر الأهداف التعليمية الركن الأساسي الذي تقوم عليه العملية التربوية، لأن وظيفة التربية هي احداث أنماط سلوكية مرغوبة لدى التلاميذ، وما يحدد هذه الأنماط السلوكية المرغوب هو الهدف التعليمي.

إنه وعلى ضوء بلورة الأهداف التعليمية يصبح من الممكن بناء المناهج الدراسية واختيار أساليب التدريس وتحديد وسائل التقويم التربوي. ويرى بعضهم ان الأهداف بالنسبة لأي منهج دراسي هي بمثابة ملخص لمحتوى المنهاج نفسه، كما يمكن النظر إلى محتوى المنهج كوسط تطرح من خلاله الأهداف. **(عريفج، مقدمة في علم النفس التربوي، 2000، صفحة 41)**

أولا-تعريف الهدف التعليمي: الأهداف التعليمية هي بمثابة " عبارات أو جمل مكتوبة بدقة لوصف الطريقة التي سيتصرف بها الطلاب في نهاية الوحدة الدراسية أو المساق الدراسي وهي بذلك تصف ما يتوقع من التلميذ إنجازه في نهاية الوحدة الدراسية". **(المعايطة، علم النفس التربوي، 2000، صفحة 23)**

ويعرفه (**ميجر1962م**): "عبارة توضح رغبة في تغيير في سلوك المتعلم وهذه العبارة تعبر عن مزايا يمكن ملاحظتها وقياسها" ويتضمن هذا التعريف مجموعة من مفاهيم هامة يجب توضيحها وهي:

- رغبة في تغيير متوقع، فالمعلم يرغب في احداث التغيير عند التلميذ، ويتوقع ظهور التغير بعد انتهاء تدريسه.
- سلوك المتعلم، وهو السلوك الذي يظهر عند المتعلم والذي يمكن قياسه وملاحظته، وهو الذي يخضع للتغيير النوعي والكمي والناتج عن سلوك المعلم التدريسي. **(القاسم، 2000، صفحة 32 ،33)**

يعرفه (دي سيكو): "بأنه يشير إلى المنتوج النهائي للعملية التعليمية ويمكن ان نعرفه أيضا بأنه تحديد لسلوك إيجابي يتوقع ان يكتسبه التلميذ نتيجة تفاعله مع موقف تعليمي وتأثره بعناصره".

ويمكن أن نقول بأنه عبارة لغوية تصف مطلبا في احداث تغيير متوقع في سلوك المتعلم بحيث يكون السلوك المطلوب قابلا للقياس وقابلا للتحقق ويمكن ملاحظته.

فالمعلم يستهدف احداث تغيير مدروس في سلوك المتعلم بعد ان ينتهي من عملية التدريس، وهذا التغيير يمكن ملاحظته في سلوك المتعلم ويمكن قياسه.

فالأهداف التعليمية تصف عندما تكون مصوغة بطريقة سلوكية ما سوف يقوم به المتعلم بعد الانتهاء من عملية تدريس ناجحة. **(عريفج، مقدمة في علم النفس التربوي، 2000، صفحة 45)**

ثانيا-مستويات الأهداف التربوية - التعليمية: قبل ان نشرع في توضيح مستويات الأهداف علينا ان نوضح الفرق بين الأهداف التربوية وبين الأهداف التعليمية، حيث تعبر الأهداف التربوية عن الغايات القصوى للعملية التربوية والتي تسعى للتأثير في شخصية الفرد لجعله مواطنا يتسم باتجاهات وقيم معينة، ويصف **(رالف تايلر)** مجموعة معلومات يجب الحصول عليها قبل صياغة الأهداف التربوية، وهي تنحصر في ثلاثة ابعاد:

- معلومات تتعلق بحاجات التلاميذ أنفسهم، ويقصد به ان يراعي أثناء صياغة الأهداف المراحل العمرية وخصائص كل مرحلة وماهي الاحتياجات النفسية والاجتماعية والعقلية والجسدية للطالب في تلك المراحل.

- معلومات تتعلق بمطالب المجتمع، حيث يتم النظر إلى حاجات المجتمع ومطالبه، ومن ثم يتم اكتساب الطالب المهارات والقدرات التي يستطيع من خلالها التفاعل والتكيف مع المجتمع وثقافته، وتمكنه من تطوير المجتمع والمساهمة في حل مشكلاته.

- معلومات تتعلق بمطالب التخصص، حيث يتم التعرف على كافة الميادين العلمية التي تخدم المجتمع ويتم توجيه الأهداف التربوية لتدعيم تلك الميادين حسب حاجة المجتمع اليها.

أما الأهداف التعليمية فهي تشير إلى الأغراض التي تنشدها العملية التعليمية –التعلمية والتي تتجلى في اكتساب الفرد لأنماط سلوكية أدائية معينة من خلال المواد الدراسية والطرق التعليمية المتنوعة والمتوافرة في الأوضاع المدرسية.

ويلعب علم النفس التربوي دورا هاما وحساسا في تحويل مضامين الأهداف التربوية إلى أهداف تعليمية والتي بدورها تحرك سلوك الطالب نحو الغايات المنشودة للتربية. ويمكن تصنيف الأهداف التربوية والتعليمية إلى ثلاثة فئات كما اقترحها كل من **(كراتو هل وباين، 1971)** وهي: **(القاسم، 2000، صفحة 35 ،36)**

أ-المستوى العام للأهداف: في هذا المستوى تكون الأهداف شديدة التجريد والعمومية والشمول حيث يتم وصف الناتج الإجمالي أو المحصلة النهائية لعملية تربوية كاملة على صعيد تربية الشخصية. **(المعايطة، علم النفس التربوي، 2000، صفحة 23)**، وتشير إلى تغييرات كبرى منتظرة في سلوك الأفراد، وتركز على المتعلم أكثر من تركيزها على ما يتعلم، **(عريفج، مقدمة في علم النفس التربوي، 2000، صفحة 45)**

ومن امثلة هذا النوع:

- تنمية القيم الدينية والخلقية والجمالية.
- تنمية المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب.
- تنمية حب البيئة والمحافظة على الموارد البيئية.
- تعلم الأدوار الاجتماعية المناسبة لجنس التلميذ.
- تزويد التلاميذ بالمعلومات والمهارات الضرورية لأداء عمل معين.
- إعداد الطلاب مهنيا بما يتناسب واحتياجات سوق العمل. **(القاسم، 2000، صفحة 36)** ، **(المعايطة، علم النفس التربوي، 1999، صفحة 24)**، **(عريفج، مقدمة في علم النفس التربوي، 2000، صفحة 45)**

وتعتبر هذه الأهداف بمثابة المحصلة النهائية لعملية التربية والتعليم، والتي يتوقع من النظام التربوي ان يعمل على تحقيقها خلال مراحل التعليم المختلفة، وتوجد هذه الأهداف عادة وكما اوضحنا سابقا تحت ما يعرف بفلسفة التربية والتعليم.

ويجدر بكل من يعنى بعملية التربية والتعليم وبخاصة المعلمين ان يكونوا عارفين لهذه الأهداف حتى ينسجم اداؤهم مع مضمونها. ومن خصائص هذه الأهداف انها جدلية قابلة لتفسيرات متباينة.

ب-المستوى المتوسط للأهداف:

وهذا المستوى اقل تجريدا وأكثر تخصصا من الأهداف السابقة، ويشمل هذا المستوى من الأهداف، الأهداف التعليمية العامة والخاصة للمواد الدراسية خلال سنة أو فصل دراسي، أو وحدة من الوحدات الدراسية، وتوجد هذه الأهداف عادة في كتب أهداف وبرامج المراحل التعليمية، أو في كتاب دليل المعلم الذي يستنير به في تدريس مادته الدراسية، وربما توجد مقدمات الكتب الحديثة التي توزع على الطلاب.

إن المعلم الذي يرغب في أداء واجبه التعليمي على نحو مرض يتوجب عليه ان يحمل فكرة واضحة محددة عن الأهداف التعليمية. **(عريفج، مقدمة في علم النفس التربوي، 2000، صفحة 46)**.

حين نطبق هذا على المدرسة الابتدائية مثلا نجد ان هدف تنمية المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب يمكن تحليله إلى أهداف أكثر تحديدا:

- التعرف على الحروف الابجدية وتسميتها.
- كتابة عدد معين من الكلمات الواضحة المقروءة في وقت معين.
- كتابة جملة أو فقرة قصيرة بحيث لا تزيد الأخطاء الاملائية عن عدد معين. **(المعايطة، علم النفس التربوي، 2000، صفحة 24)**

ومن الأمثلة على هذا النوع من الأهداف أيضا:

- طرح الأعداد ضمن القيمة 999 بالاستلاف.
- تطبيق قواعد المرفوعات في الكتابة.
- استيعاب مفهوم التكامل الاجتماعي والاقتصادي. **(القاسم، 2000، صفحة 36) (عريفج، مقدمة في علم النفس التربوي، 2000، صفحة 46)**

ويطلق أحيانا على هذا النوع من الأهداف التعليمية الضمنية، ويقوم بوضع هذه الأهداف الهيئات أو السلطات التربوية المعينة، كالسلطات المسؤولة عن تصميم ووضع المناهج وتطويرها، أو الهيئات المسؤولة عن تأليف الكتب المدرسية. **(القاسم، 2000، صفحة 37)**

ج-المستوى المحدد أو الخاص للأهداف: ان نوع في هذا المستوى من النوع المحدد جدا، والخاص جدا حيث يقوم بوضعه المعلم، وقد يشاركه في ذلك المشرف التربوي أو المدير، وتسمى أحيانا الأهداف التعليمية الظاهرة أو الأهداف السلوكية، وتتميز بأنها قابلة للملاحظة والقياس المباشر، حيث يمكن للمعلم التأكد مباشرة وفي داخل الحصة من تحقق الهدف السلوكي، فمثلا: **(القاسم، 2000، صفحة 37)**

- أن يتعرف الطالب إلى أجزاء الجهاز العصبي.
- أن يعرف الطالب العقيدة الإسلامية.
- أن يحل الطالب عشرة مسائل من أصل عشرين مسألة جمع على الأقل. **(القاسم، 2000، صفحة 37)**
- أن يصوغ قاعدة الفاعل بكلماته الخاصة.
- أن يقرأ درس (الجندي الشجاع) بدون أخطاء.
- أن يسمى قادة المعارك التالية: اليرموك، القادسية، فتح مصر.
- أن يعطي أسبابا لتفضيله قصيدة شعرية معينة. **(عريفج، مقدمة في علم النفس التربوي، 2000، صفحة 47)**

إن فهم المعلم لكيفية وضع الأهداف من هذا النوع يوفر عليه كثيرا من الوقت والجهد المهدورين، ويساعده على اختيار الوسائل التعليمية، وطرق التدريس المناسبة.

ولا يغيب عن ذهن القارئ بأن وضع الأهداف في المستويات الثلاث هو امر ضروري، فالأهداف من المستوى العام توصل المجتمع إلى نمط من الفهم العام المشترك لما تسعى اليه التربية، والأهداف من المستوى المتوسط تساعد في توضيح الأهداف العامة ويقوم التربويون بصياغتها على شكل مبادئ أو عمليات يمكن استخدامها وتطبيقها في مواقف عديدة ومتنوعة، سواء في المواقف التعلمية الأصلية أو غيرها، ثم بعد ذلك الأهداف السلوكية التي تصب في التعليم مباشرة حيث يتم تفصيل الأهداف من المستوى المتوسط إلى أهداف متفرعة ودقيقة تعبر عن درجة اتقان الطالب لكافة أنماط السوك التعلمية.

تضعه السلطات لتوجيه التربية الهدف العام

يضعه التربويون ومخططو المناهج الهدف المتوسط

يضعه المعلم وينفذه في غرفة الصف الهدف السلوكي

ويمكن التفريق بين الأهداف في المستويات السابقة في النقاط التالية:

- مدى عمومية وشمول الهدف.
- دور الهدف في العملية التربوية (مباشر، غير مباشر)
- طبيعة الهيئات والجماعات التي تضعها.

مثال يوضح المستويات الثلاث للأهداف:

المستوى العام:

- اتقان اللغة العربية قراءة وكتابة
- اتقان استخدام قواعد اللغة العربية.

المستوى المتوسط:

- أن يتعرف الطالب على الجملة الفعلية واقسامها والجملة الاسمية واقسامها في قواعد اللغة العربية.

الأهداف المحددة (السلوكية):

- أن يعدد الطالب أجزاء الجملة الاسمية.
- أن يعرف الطالب المبتدأ.
- ان يركب الطالب جملة فعلية خالية من الأخطاء القواعدية. **(القاسم، 2000، صفحة 37، 38 ،39)**

ثالثا-مبررات استخدام الأهداف التعليمية السلوكية:

إن تحديد الأهداف التعليمية واستخدامها، قد اثار جدلا في أوساط علماء النفس التربوي، حول جدوى التركيز عليها:

ومهما يكن من امر، فإن قدرا مقنعا يمكن ايراده كمبرر لاستخدام هذه الأهداف. ومن هذه المبررات ما يلي:

- **تسهيل عملية التقويم:** فما ان يتم تحديد الأهداف بطريقة موضوعية حتى يسهل وضع الاختبار المناسب الذي يقيس انجاز المتعلم لهذا الهدف.

- **تسهل التخطيط للموقف التعليمي:** وهذا المبرر مرتبط بالأساس مع المبرر الأول، فإذا حدد المعلم أهداف درسه وبين ان غايته هي نجاح المتعلم في أداء مهام محددة، سهل عليه التخطيط لموقف تعليمي يتيح للمتعلم الفرصة لممارسة هذه المهام.
- **تفيد في توجيه جهود المتعلم:** وهذا أيضا مرتبط بالسابق وان كنا أشرنا اليه إشارة عابرة، إلا أننا نقول: إذا عرف المعلم ما المطلوب إنجازه، فإنه يستطيع توجيه جهوده نحو هذه المهمة وإنجازها في أقل جهد ووقت.
- تلغي عددا من الاحتمالات لما قد يكون غير متوقعا.
- تساعد المعلم في تحديد المتعلم الناجح، الذي يظهر السلوك المتوقع منه كما حدده الهدف التعليمي.

2-4-الأهداف السلوكية

أولا-تعريف الهدف السلوكي:

- يعرف الهدف السلوكي بأنه" نوع من الصياغة اللغوية التي تصف سلوكا معينا يمكن ملاحظته وقياسه ويتوقع ان يكون المتعلم قادرا على أدائه في نهاية نشاط تعلمي محدد. **(المعايطة، علم النفس التربوي، 2000، صفحة 25)**

- ويقصد بالهدف السلوكي أيضا" الهدف الذي تمت صياغته بعبارات إجرائية وبلغة محددة ودقيقة وواضحة، تقلل من احتمالات التفسيرات الممكنة لما هو مرغوب فيه لعملية التعليم والتعلم.

ويذكر (عدس، توق 1984)، عدة فوائد للهدف السلوكي تساعد المعلم على انجاز مهمته على أكمل وجه، وهذه الفوائد هي:

- **أنها تقدم للمتعلم غرضا دراسيا واضحا، أي انها توضح كيف سيبدو المتعلم في نهاية التعلم.**
- **أنها تستثني عددا كبيرا من الاحتمالات والبدائل والتفسيرات لما قد يكون متوقعا.**
- **أنها تساعد المعلمين على اختيار المتعلمين الناجحين وهؤلاء هم ببساطة المتعلمون الذين يظهرون السلوك المتوقع كما يحدده الهدف.**
- **أنها تساعد على تنظيم جهد المعلم وتوجيه انشطته وأساليبه نحو الأهداف الحقيقية لعملية التعلم والتعليم وليس نحو نتاجات جانبية لا قيمة لها.**
- **أنها تساعد على تنظيم وتوجيه جهده نحو ما يتوقع منه فعلا وليس ما يعتقد انه يتوقع منه، وهو بالتالي يدعم جهد ونشاط معلمه عندما يركز على الأهداف.**

- ويذكر (النشواني 1984)، ان الهدف السلوكي " عبارة تصف الأداء المتوقع قيام المتعلم به بعد الانتهاء من تدريس وحدة تعليمية معينة، أي أنه يصف الحاصل التعليمي أو السلوك النهائي للمتعلم أكثر مما يصف الوسائل المستخدمة في الوصول إلى هذا السلوك.

ويجب التأكيد هنا على ان الهدف السلوكي هو هدف يستخدم ألفاظا واضحة ذات معان واضحة غير قابلة للتفسير الضمني، لذا فهي ألفاظا قابلة للقياس المباشر والملاحظة المباشرة. **(القاسم، 2000، صفحة 39، 40)**

فالهدف السلوكي يتضمن:

- فعل في جملة يشير إلى السلوك.
- السلوك يمكن ملاحظته وقياسه بطريقة مباشرة.
- السلوك يقوم به المتعلم.

ويرى **سكينر** أنه ينبغي على المعلم ام يحدد الجوانب التالية كمحكات لتحقيق الهدف السلوكي الذي يقوم بتقديمه إلى تلاميذه.

- الأدوات التي يتوقع من التلميذ النجاح في ممارستها.
- الأسئلة التي ينجح التلميذ في الإجابة عليها.
- الاعمال والإجراءات الأساليب الفنية والمهارات التي يتوقع من التلميذ اداؤها والمستوى المتوقع إنجازه.
- التغيرات المعقولة التي يتوقع من التلميذ ان يجريها وفي أي صورة يمكنه ان يعبر عنها.
- التغيرات الكلية التي يمكن ان يتوقع حدوثها في سلوك التلميذ وملاحظتها وقياسها. **(المعايطة، علم النفس التربوي، 2000، صفحة 25)**

ثانيا-مكونات الهدف السلوكي:

يفترض **ميجر** ان للهدف السلوكي ثلاثة مكونات أساسية وهي:

- ما السلوك والأداء المتوقع القيام به من قبل المتعلم بعد عملية التعلم.
- ما الشروط أو الظروف التي يظهر هذا السلوك من خلالها.
- ما مستوى الأداء المقبول الذي يحدد مدى تحقق الهدف المرغوب فيه (المعيار).

أ-السلوك الظاهري للمتعلم:

التغيرات السلوكية المرغوب في احداثها لدى المتعلم بعد تعلمه وحدة دراسية محددة والتحديد يكون على صورة مخرجات سلوكية قابلة للملاحظة والقياس وتتضمن قراءة، حل تمارين، رياضيات، كتابة، أداء مهارة لفظية أو حركية ...الخ

ب-شروط الأداء:

ويتضمن الظروف التي يحدث من خلالها السلوك النهائي للمتعلم ويمكن ان تتضمن الشروط من مثل استخدام القاموس، الاطلس، الآلة الحاسبة.

ج-مستوى الأداء المقبول(المعيار):

وفيه يتم تحديد مستوى الأداء المقبول من خلال تحقق الهدف لدى المتعلم وهذا يتراوح ما بين **100** %-**80**%شريطة ان لا يقل عن **80**%، ومن امثلتها إعطاء خمس إجابات صحيحة من ست.

ثالثا- تصنيف الأهداف التعليمية السلوكية:

إن المتكلم في ميدان الأهداف التعليمية وتصنيفها وصياغتها لا يمكن ان يبتعد في أي حال من الأحوال عن **بنجامين بلوم ورفاقه** في كتابهم حول الأهداف وتصنيفها والذي قاموا بتأليفه عام **1956**، والذي يعتبر المرجع الأساس في الأهداف، وسوف نعتمد تصنيف بلوم للأهداف التربوية، حيث قسمها في ثلاثة أبعاد رئيسية، وكل بعد يتضمن مجموعة من الفئات وهذه الابعاد هي:

أ- البعد المعرفي (العقلي الادراكي): ويندرج تحت هذا البعد ستة فئات ومستويات تتعلق بمختلف العمليات المعرفية، ومرتبة ترتيبا هرميا، تبدأ بالأقل تعقيدا المعرفة، الذاكرة وتنتهي بأكثرها تعقيدا التقويم، وهي منسجمة مع طبيعة سيكولوجية التفكير الإنساني وهذه المستويات هي: **(القاسم، 2000، صفحة 43 ،44)**

– **مستوى المعرفة:** ويقصد بها تذكر المعلومات أو الحقائق أو الرموز أو المبادئ والمفاهيم والطرق واستدعائها عند الطلب، وتمثل هذه الفئة أدنى مستوياتها المجال العقلي. **(عريفج، مقدمة في علم النفس التربوي، 2000، صفحة 57)**

ويصنف هذا المستوى في ثلاث فئات فرعية هي:

– **معرفة التفصيلات النوعية:** وتضم، المصطلحات الخاصة بالمواد الدراسية، والحقائق النوعية والمرتبطة بالمواد الدراسية كأسماء الشخصية، أو جدول الضرب.

– **معرفة طرق ووسائل معالجة المعلومات:** وتضم القواعد الخاصة بأية مادة كقواعد الاعراب، وكذلك النزعات أو الاتجاهات والعواقب، كحركة تحرير الرقيق وما نتج عنها من تغيرات، وكذلك التصنيفات والفئات، كأنواع المعادلات الرياضية أو أنواع المناخ، وكذلك المحاكات التي تحكم محتوى المادة التعليمية كالحكم على قطعة أدبية، وكذلك أسس المنهج العلمي كطرق استخدام المكتبة وغيرها.

– **معرفة العالميات والتجريدات في ميدان ما:** وتضم معرفة المبادئ والتعميمات والاسس المتعلقة بمادة دراسية كمبدأ الجاذبية، وكذلك النظريات والبنى الفكرية كالنظرية النسبية. **(القاسم، 2000، صفحة 44)**

بعض المصطلحات السلوكية المناسبة لصياغة أنواع التعلم في هذه الفئة: يتعرف/ يؤشر/ يختار/ يذكر /يعدد/يعين/ يضع قائمة/يصف/يسمى. **(عريفج، مقدمة في علم النفس التربوي، 2000، صفحة 57) (المعايطة، علم النفس التربوي، 2000، صفحة 28)**

- **مستوى الاستيعاب:** ويشير إلى قدرة المتعلم على استقبال المعلومات المتضمنة في مادة معينة وفهمها والاستفادة منها ويستدل على هذه القدرة من خلال ثلاث عمليات وهي:

- **التفسير:** وهي قدرة الفرد على إعادة تنظيم الأفكار التي تشملها مادة دراسية معينة، كتفسير مبدأ ما، أو إعادة الفكرة بلغته الشخصية.

- **الترجمة:** وهي قدرة الفرد على تحويل الأفكار من صورة إلى أخرى، كالتحويل من صور مجردة أو رمزية إلى لفظية.

- **الاستكمال:** وهي قدرة الفرد على الاستنتاج من خلال المعلومات المتوفرة لديه، والتنبؤ بحدوث ظاهرة واستنتاج أسبابها. **(القاسم، 2000، صفحة 44 ،45)**

بعض المصطلحات السلوكية لصياغة نواتج التعلم في هذه الفئة: يوضح، يشرح، يعيد، يلخص، يعطي المعنى، يعطي المرادف أو الناقص. يستنتج، يميز، يقد، يختصر، يحول. (المعايطة، علم النفس التربوي، 2000، صفحة 29) (عريفج، مقدمة في علم النفس التربوي، 2000، صفحة 58)

- **مستوى التطبيق:** ويقصد به قدرة الطالب على استخدام الطرق والمفاهيم والمبادئ والنظريات في أوضاع واقعية أو جديدة، كتطبيق الهندسة في الحياة اليومية. **(القاسم، 2000، صفحة 45)**

أمثلة:

- يشكل الكلمات في موضوع تحتها خط في قطعة ما.
- يستخرج نسبة الذكاء إذا عرف العمر العقلي والعمر الزمني.
- يحل مسائل على الكسور العادية.
- يحل مشكلات رياضية.
- يكون خرائط واشكال.
- يطبق مفاهيم ومبادئ على مواقف جديدة.

بعض المصطلحات السلوكية المناسبة لصياغة نواتج التعلم في هذه الفئة: يحسب، يحل، يتوقع، يكتشف، يتنبأ. يغير، يستعمل، يتحكم. (عريفج، مقدمة في علم النفس التربوي، 2000، صفحة 58) (المعايطة، علم النفس التربوي، 2000، صفحة 29)

- **مستوى التحليل:** ويقصد به تجزئة المادة التعليمية إلى عناصرها أو اجزائها الأولية المكونة لها، حيث يتم ذلك من خلال، تحليل العناصر، كتحديد الأجزاء الرئيسية لعضوية ما، وكذلك تحليل العلاقات كتحديد العلاقة بين الأعضاء المختلفة لعضوية ما، وكذلك تحليل المبادئ. **(القاسم، 2000، صفحة 45)**

أمثلة:

- يحلل النص الادبي إلى أفكاره الرئيسية.
- يميز بين الحقائق والفرضيات في نص ما.
- يصنف الحيوانات إلى فقاريات ولا فقاريات.
- يقوم بملائمة المعلومات.
- يتعرف على الأخطاء المنطقية في المحاكمة.

بعض المصطلحات السلوكية المناسبة لصياغة نواتج التعلم في هذه الفئة: يجزئ، يعزل، يتعرف، يفصل، يميز، يصنف، يفرق، يعين، يشرح، يسقم، يشير إلى. (المعايطة، علم النفس التربوي، 2000، صفحة 58، 59) (عريفج، مقدمة في علم النفس التربوي، 2000، صفحة 29)

- **مستوى التركيب:** ويشير إلى قدرة الفرد على التوليف بين أجزاء الشيء بهدف تكوين بنية كلية جديدة ويظهر في ثلاثة ابعاد، أولها إنتاج المضمونات الفردية ككتابة موضوع انشائي، وثانيها انتاج الخطط والمشاريع، كوضع خطة لرحلة، وثالثها، انتاج المجردات، كاكتشاف مساحة متوازي الاضلاع من مساحة المستطيل. **(القاسم، 2000، صفحة 45)**

كما يقصد به القدرة على بناء أو تأليف شيء من أجزاء متفرقة أو مختلفة. ويشمل هذا الكتابة في اللغة أو تأليف قصة أو إعادة تركيب صورة من أجزاء متفرقة، أو صياغة قانون أو إعادة تركيب معادلة جبرية. **(عريفج، مقدمة في علم النفس التربوي، 2000، صفحة 59)**

أمثلة:

- يكتب موضوعا منسقا.
- يكتب قصة قصيرة إبداعية.
- يقترح خطة تجربة.
- يضع مخططا لرحلة مدرسية.
- يعيد صياغة معادلة رياضية بحيث يجتمع المعلوم في جهة والمجهول في الأخرى.

بعض المصطلحات السلوكية المناسبة لصياغة التعلم في هذه الفئة: يصمم، يؤلف، يركب، يجمع، يعيد تركيب، يتعرف، يضع في فئات، يبدع، يخطط، يعدل، ينظم. (عريفج، مقدمة في علم النفس التربوي، 2000، صفحة 59)(المعايطة، علم النفس التربوي، 1999، صفحة 29، 30)

- **مستوى التقويم:** وهو اعقد العمليات العقلية في هذا التصنيف، وتشير قدرة المتعلم على اصدار الاحكام الكمية والنوعية على قيمة المواد والطرق، من حيث تحققها لأهداف معينة. **(القاسم، 2000، صفحة 45 ،46)**

- ويقصد به القدرة على الحكم على صحة الاستنتاجات، أو الحكم على قيمة معينة، أو الحكم على الترابط المنطقي. **(عريفج، مقدمة في علم النفس التربوي، 2000، صفحة 59)**

أمثلة:

- يختار أحسن بيت في القصيدة.
- يضع عنوان لنص غير معنون.
- يميز بين ادب قديم وأخر معاصر.
- يقدم رأيا خاصا في موضوع معين.
- يحكم على كفاءة النتائج.
- يحكم على قيمة عمل ما.

بعض المصطلحات السلوكية المناسبة لصياغة نواتج التعلم في هذه الفئة: يقيم، ينتقد، يدعم، يفسر، يلخص، يميز، يستخلص، يقارن، يفرق، (المعايطة، علم النفس التربوي، 2000، صفحة 30) (عريفج، مقدمة في علم النفس التربوي، 2000، صفحة 60)

ب-البعد الانفعالي الوجداني: وبالرغم من أهمية هذا البعد في التعليم الإنساني، حيث يركز على تلك العملية من خلالها يكون الانسان ابن ثقافة معينة يتكيف معها ويعكس خصائصها ويتبنى قيمها، فإن الالتفات اليه قد جاء متأخرا عن الجهود المبذولة في الميدان العقلي وكأن الميول والرغبات والاتجاهات والتكيف والتذوق ليست بنفس الأهمية، مع ان الانسان يزداد إنسانية كلما أصبح شفافا وتصبح حياته لها معنى وقيمة. وقد صنف "**كراثوهل** " ورفاقه الأهداف في هذا المجال الى خمس فئات هي الآتية:

- **الاستقبال:** ويعنى انتباه الطالب الى الظواهر أو المثيرات المحيطة. مثل الالتفات الى النشاطات اللاصفية، الكتب المدرسية، الموسيقى، كلام المعلم، سؤال المعلم، استغراب المعلم، استهجان الطلبة...الخ. ونواتج التعلم في هذه الفئة تتراوح بين الشعور أو الوعي البسيط بوجود الأشياء، وهو أدني مستوى من المستويات الانفعالية التي تركز الانتباه المقصود الى شيء من بين عدة أشياء. **(عريفج، مقدمة في علم النفس التربوي، 2000، صفحة 60)**

ومن أجزاء الاستقبال الرئيسية:

- الوعي مثل وعي بشعور الآخرين.
- الرغبة في الاستقبال كأن يستمع الى الآخرين باحترام.
- الانتباه الاختياري أو المضبوط مثل التيقظ للقيم الإنسانية. **(المعايطة، علم النفس التربوي، 2000، صفحة 30)**

ومن امثلة الأهداف السلوكية في مجال الاستقبال.

- **ينتبه الى شرح المعلم**
- **يظهر وعيا لأهمية التعلم.**
- **ينتبه بدقة إلى النشاطات الصفية.**
- **يلاحظ الفروق في أنماط السلوك.**
- **يستغرب الشذوذ عن قواعد العامة.**

بعض المصطلحات السلوكية لصياغة نواتج التعلم في هذه الفئة: يسأل، يختار، يشير، يجلس، يستعمل. (عريفج، مقدمة في علم النفس التربوي، 2000، صفحة 60 ،61)

- **الاستجابة:** وهو الاستجابة النشطة لظاهرة ما وليس فقط اليها، وتضم الاطاعة كالتقيد بقوانين معينة ما، والرغبة في الاستجابة كممارسة الفرد للقوانين والشعور بالرضى كالاستمتاع بممارسة لعبة ما. **(القاسم، 2000، صفحة 46)**، وتعني أيضا اندماج الطالب بالمشاركة الفعالة في النشاطات التي تدور حول، ويستجيب لها بإظهار ردود فعل إيجابية اتجاهها. **(عريفج، مقدمة في علم النفس التربوي، 2000، صفحة 61)**

ونواتج التعلم في هذه الفئة تركز على ثلاث مستويات هي:

- الإذعان للاستجابة مثل: يكمل واجباته المدرسية بناء على طلب المعلم.
- الرغبة في الاستجابة مثل: يشارك في المناقشات الصفية ولو لم يرغب لما تم دفعه الى ذلك.
- الارتياح للاستجابة مثل: يتطوع للمحافظة على النظام المدرسي.

ويلاحظ ان اهتمامات وميول الطلبة تقع ضمن الفئة المذكورة.

بعض المصطلحات السلوكية المناسبة لصياغة نواتج التعلم في هذه الفئة: يجيب، يساعد، يذعن، يشارك، يقرأ. (عريفج، مقدمة في علم النفس التربوي، 2000، صفحة 61)

- **التقييم (التثمين):** ويختص هذا الجانب بالقيمة التي يعطيها الطالب لموضوع ما أو سلوك ما، ويبدأ من الرغبة وينتهي بالممارسة للسلوك، ويشمل هذا الجانب النتاجات التي تصنف على انها اتجاهات وتضم: قبول القيمة، كتقبل أهمية الحفاظ على البيئة، والتفضيل بين الممارسة بين القيم، والالتزام والممارسة. **(القاسم، 2000، صفحة 46)**

ويعني اهتمام الطالب بالقيمة التي يعطيها لموضوع ما أو لشيء معين، ويتراوح مستوى هذه الفئة من القبول البسيط الى تحمل المسؤولية عن عمل شيء معين.

نـواتج الـتعلم في هـذه الفئـة تتعلـق بالسـلوك الثابـت نسـبيا بحيـث يمكـن التعـرف الى القيمـة بوضـوح. **(عريفج، مقدمة في علم النفس التربوي، 2000، صفحة 61)**

ومن مستوياتها:

- قبول القيمة كتقبل أهمية الأهداف الاجتماعية.
- تفضيل قيمة معينة كالمبادرة النشطة الى توضيح بعض الأهداف الاجتماعية.
- الالتزام كالولاء لبعض الأهداف الاجتماعية (يقدر الادب الجيد –يقدر دور المعلم في الحياة اليومية – يظهر اتجاهات نحو حل المشكلات). **(المعايطة، علم النفس التربوي، 2000، صفحة 31)**

بعـض المصـطلحات السـلوكية المناسـبة لصـياغة نـواتج الـتعلم في هـذه الفئـة: يقـدر، يبـادر، يشـاطر، يبرز، يختار، يعمل، يراعي. (عريفج، مقدمة في علم النفس التربوي، 2000، صفحة 62)

- **التنظيم:** وتهـتم في هـذا البعـد بتجميـع عـدد مـن القـيم وحـل التناقضـات بينهـا، ويـتم التركيز على المقارنـة والتركيـب (المقارنـة بـين القـيم والوصـول إلى تركيـب جديـد) وتضـم تفهـم القيمـة، وتطـوير نظـام قيمي معـين. **(القاسم، 2000، صفحة 46)**

ومن مستوياتها:

- تفهم قيمة ما كالحكم على واجب المجتمع للحفاظ على المصادر البشرية.
- تطوير نظام قيمي معين كتطوير خطة للحفاظ على المصادر البشرية.

ومن الأهداف السلوكية العامة في مجال التنظيم:

- يتقبل المسؤولية إزاء سلوكاته الخاصة.
- يفهم ويتقبل نقاط قوته وضعفه. **(المعايطة، علم النفس التربوي، 2000، صفحة 32)**

بعـض المصـطلحات السـلوكية المناسـبة لصـياغة نـواتج الـتعلم في هـذه الفئـة: يقـدر، يبـادر، يشـاطر، يبرز، يختار، يعمل، يراعي. (عريفج، مقدمة في علم النفس التربوي، 2000، صفحة 62)

- **الاتصـاف بقيمـة أو تجمـع قـيم:** ويعنى تميز الطالـب من خلال سـلوكه الثابـت، والـذي أصـبح أسـلوب حيـاة، وبالتالي يمكن التنبـؤ بالاسـتجابات التي يمكن ان تصـدر عنـه في المواقـف المختلفـة. في هـذا المسـتوى يطـور الطالـب لنفسه فلسفة حياة خاصة. **(عريفج، مقدمة في علم النفس التربوي، 2000، صفحة 62)**

أي يعـرف المتعلم في هذه الفئة ان لديه نظاما قيميا معينا يحكم سلوكه لفترة كافية ليطور نمطا حياتيا ولذا يكون سلوكه ثابتا ومعمما ويمكن التنبؤ عنه.

ومن الأهداف السلوكية العامة في مجال الاتصاف بقيمة:

- يظهر الاعتماد على الذات في العمل المستقل.
- يظهر دقة واخلاصا وانطباعا ذاتيا.
- يتبنى نهجا علميا في حل المشكلات.
- يمارس التعاون في النشاطات الاجتماعية.

بعض المصطلحات السلوكية المناسبة لصياغة نواتج التعلم في هذه الفئة: يميز، يؤثر، يؤدي، يخدم، يتحقق. (عريفج، مقدمة في علم النفس التربوي، 2000، صفحة 62 ،63)

ج-البعد الحركي (المجال الادائي –المهارات-): يعني هذا الميدان (النفس-حركي) بالأهداف المرتبطة بالمعالجة اليدوية والمهارات الحركية والتآزر العضلي (الحسي- الحركي) كالمهارات الرياضية، والفنية والمهنية والكتابة، ولقد تم تصنيف الأهداف في هذا الميدان وفقا للتسلسل النمائي للإنسان بدأ بالحركات للعضلات الكبيرة، وانتهاء بالحركات للعضلات الدقيقة، ووفقا لتطور السلوك التواصلي كالإشارة والحركات الايمائية. **(القاسم، 2000، صفحة 47)**

مع ان مهارات الأداء في القراءة:

- حين يقرأ الطالب وفق المعنى.
- حين يقرأ الطالب مع مراعاة التنقيط وعلامات الاستفهام والتعجب.
- حين تكون مخارج الحروف واضحة في كلامه.

وتظهر مهارات الأداء في الرياضيات:

- حين يرتب الطالب الأرقام حسب تدرج المنازل عند الجمع والطرح.
- حين يعرض البيانات بشكل واضح.
- حين يرسم خطوطا وزوايا باستخدام الأدوات الهندسية.

وتظهر مهارات الأداء في الكتابة:

- حين يكتب الطالب على السطر دون خروج عن الحدود.
- حين يلتزم بخط النسخ أو الرقعة في المرة الواحدة.
- حين يبرز بدايات الكلام من توابعه في كتاباته.
- حين يستخدم إشارات تدل على انه يريد التعداد.
- حين يستخدم إشارات تدل على ان الجملة مقتبسة.

وتظهر مهارات الأداء في العلوم:

- حين استخدام البوصلة.
- حين استخدام ميزان الحرارة.
- حين استخدام جهاز قياس الضغط الجوي.

ولكن المهارات في الأداء لا تكون ضمن سياق العمليات ذات الطابع العقلي، أو المواقف ذات الطابع الانفعالي دائما، وانما تكون أحيانا هي المقصودة أساسا. ويظهر ذلك في اعمال الطلاب في مواد التربية الرياضية، والاشغال، والموسيقى، واعمال المختبرات، والتدبير المنزلي والطباعة...وهكذا. وتنكشف المهارة بازدياد الدقة في العمل، وقلة الأخطاء، والسرعة في الإنجاز.

مثال ذلك: مهارة دق المسامير في الخشب، دون ان ينحني المسمار، ودون ان تكون هناك ضربة على المسمار وضربة على الخشب، ودون ان يتشقق الخشب، ودون لن يبرز المسمار من الجهة الأخرى...الخ

وتظهر المهارة في رمي القرص، وقفز الزانة، والطباعة، ومزج الألوان، ونقر الدف، وقرع الطبل، والعزف على العود، وإصلاح العطب، وتمثل الدور...الخ.

إن الأداء الماهر لا يكون في بداية الأمر، بل يتدرج خطوة خطوة حتى يصل إلى مستوى المهارة. فقد يكون في البداية مجرد محاكاة، ثم يصبح على صورة معالجة قائمة على اتباع القواعد، ثم يصل الى مستوى من الضبط والتناسب، ثم يتقدم الى الاتساق الداخلي بين مكونات الأداء، وأخيرا يصبح في حكم المألوف. إذا جاز التعبير يتم عن ظهر قلب. **(عريفج، مقدمة في علم النفس التربوي، 2000، صفحة 64، 65)**

لقد أكد **"ديف"** في تصنيفه للأهداف في هذا المجال على مدى التآزر النفسي الحركي وتدرجه بشكل يقود من مجرد المحاكاة غير الواثقة الى ما أسميناه قبل قليل بالأداء عن ظهر قلب، أي حركات بدون أي جهد نفسي بحيث تدور وكأنها آلية شعورية. ويبدأ هذا التصنيف بالتتابع الآتي:

- **المحاكاة:** وتبدأ المحاكاة بالرغبة النفسية والاندفاع باتجاه العمل وتنتهي بتكراره ولكن يرافق التكرار كثير من التوتر النفسي.
- **المعالجة:** قد يتضمن سلوك المحاكاة بعض الحركات التي لا تتصل مباشرة بالأداء المطلوب، ولذلك يجد المتدرب نفسه بحاجة الى اختيار الحركات الأكثر أهمية والتركيز عليها بمعنى انه يحتاج ان يتبع تعليمات المدرب ويميز بين مجموعة الحركات وينتقي المطلوب منها بشكل رئيس ويثبت انتباهه عليه.

وكما يبدو فإن المتدرب في هذه الخطوة لا زال يمر بكثير من المعاناة النفسية والتوتر العضلي عند القيام بالعمل ولو ان تحسنا ما يطرأ على العمل.

– **الأحكام:** ويقصد به درجة ادق من الضبط والتمازج والتآلف يجعل الأداء يرتقي في مستواه والتوترات النفسية تقل في شدتها، وتأخذ الحركات والشد العضلي الذي لا لزوم له يخف بالتدرج.

– **التفصيل:** يعني ان سلسلة الحركات اللازمة للعمل تتابع بحيث تأخذ الفواصل المميزة للحركة الواحدة عن سابقتها أو تابعتها لا تبدو جلية فكأن جملة الحركات قد دخلت في نسق حركي واحد. مما جعل أداء المتعلم يصل إلى درجة عالية من الكفاءة، ويتضمن ذلك الشعور بالراحة النفسية لدى المتدرب واختفاء، أي مظهر للتوتر النفسي أثناء الأداء.

– **التطبيع:** بمعنى ان العمل قد أصبح يؤدي بشكل أوتوماتيكي وقد يبدو ان ذاكرة المتدرب وتفكيره في حالة استرخاء تام ولا يتم استدعاء مثل هذه الأنشطة إلا إذا اعترض سبيل العمل عائق عارض فلو كانت المتدربة في هذه المرحلة إحدى السيدات التي تصنع سترة لولدها من خيط الصوف "عمل يدوي" لكانت تمارس العمل وهي تنظر بعيدا نحو جليساتها، وهي تتحدث مع الاخريات وتناقش قضايا مختلفة ويديها تعمل ولا تحتاج للنظر إلى ما بين يديها إلا إذا صادف ان مان الخيط مقطوعا أو إذا التوى بشكل يمنع استمرار العمل بشكل طبيعي.

(عريفج، مقدمة في علم النفس التربوي، 2000، صفحة 66، 67)

5-2-نظريات التعلم

في نهاية القرن التاسع عشر ظهر اتجاه في علم النفس حاول ان يعالج القصور في فهم الحقيقة البشرية في ذلك الوقت. ففي القرن التاسع عشر حاول المشتغلون في علم النفس ان يفهموا ويفسروا طبيعة الانسان من خلال ما أطلق عليه المشتغلون في علم النفس العمليات العقلية، وقد حددت العمليات العقلية آنذاك بالحواس والصور الذهنية والادراك وهي جميعها تتم في عقل الانسان، لكن جوانب القصور في دراسة هذه العمليات انها استنباطية ويصعب ملاحظتها وقياسها.

ثم تصدى اتجاه آخر في علم النفس لأفكار ونظريات سيجموند فرويد الذي كان يعتقد ان معظم السلوك الإنساني نتيجة عمليات لا واعية ودور اللاوعي في السلوك، حيث ليس للفرد أي دور ارادي فيها وهذه يصعب إخضاعها للتحقيق العلمي والتجريبي.

ونتيجة القصور في الأفكار التي كانت سائدة في فهم الطبيعة البشرية التي تتعارض مع محاولة علم النفس ان تأخذ مكانه بين العلوم في اعتماده على الأسلوب العلمي والقياس للسلوك الإنساني، ظهر اتجاه ثالث، الذي ازدهر في ذلك الوقت، وحاولت ان تخضع الظاهر البشرية للقياس والتجريب، كما يمكن القول ان الاتجاه الجديد تأثر بالفلسفة البراجماتية التي سادت في الولايات المتحدة الامريكية في ذلك الوقت والتي كانت تؤكد على أهمية نتائج الفعل الإنساني رفض الاتجاه الجديد للمفاهيم السائدة لدراسة الانسان. وقاد واطسن الذي أثار ضجة كبيرة في مجال علم النفس بنشره كتابه عام 1913 أسماه " علم النفس كما رآه السلوكيون". **(سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 137 ،138)**

وعودة الى الاتجاهات التي ظهرت والتي حاولت تفسير ظاهرة التعلم حيث ظهر فريقان كبيران في نظرية التعلم، ويشتمل الفريق الأول على مختلف علماء النفس الذين لجأوا إلى استخدام المختبر في التأكيد من الفرضيات التي وضعوها لتفسير ظاهرة التعلم، ونسميهم بعلماء النفس المخبريين الذين بدأوا تجاربهم على الحيوانات ثم انتقلوا إلى دراسة السلوك الإنساني، وتعرف طريقتهم بالترابطية واهمها الاتجاه السلوكي.

اما الفريق الثاني من علماء النفس المجاليين أو المعرفيين الذين اعتمدوا منهجية أخرى في التأكيد من فرضياتهم التي وضعوها لتفسير ظاهرة التعلم كدراسة العمليات العقلية ومظاهر النضج العقلي الناتج عن النمو. **(القاسم، 2000، صفحة 98 ،99)**

هناك مجموعة من الحقائق يجب التنويه اليها قبل الخوض في نظريات التعلم وهذه الحقائق هي:

- إن نظريات التعلم ماهي الا مجموعة من الأفكار المنسقة بشكل معقول في إطار نظري افتراضي يوحي بمنظور سيكولوجي (نفسي) يمكن استخدامه في بحث المشكلات التربوية.
- ان معظم نماذج النظريات ما زالت قاصرة عن تقديم إطار نظري شامل ومقنع لتفسير جوانب السلوك كافة.
- ان هذه النظريات تزودنا بمجموعة من المبادئ العامة والشاملة والتي يمكن تطبيقها على شكل أوسع وأشمل في مختلف الحوادث والانماط السلوكية.
- لا تستخدم نظريات التعلم مصطلحات واحدة للدلالة على ظاهر تعليمية واحدة، فقد يتم استخدام أكثر من مصطلح للدلالة على ظاهرة واحدة، لذا يجب الحذر من الغموض الذي قد يفرضه استخدام المصطلحات المتعددة.
- تكثر الخلافات بين النظريات عند تفسير ظواهر التعلم وموضوعاته، حتى في بعض المسائل الواقعية.
- تؤكد بعض النظريات على بعض الموضوعات وتوليها جل اهتمامها، في حين تهمل أو تتجاهل نظريات أخرى مثل هذه الموضوعات. كمفهوم البناء العقلي الذي تهمله السلوكية، وتؤكد عليه النظرية المعرفية. (**القاسم، 2000، صفحة 99، 100**)

إذن النظرية هي أبحاث، دراسات، رؤى، تجارب...كل ما يتوصل اليه الباحثون في مجال التربية... تأمل وتصور متكامل في المجال التربوي الذي يؤدي إلى نظرية متكاملة الأركان.

والتعلم هو سيرورة معرفية ينتج عبرها فعل التعلم، وبموجبها يتم اكتساب كفايات ومهارات جديدة، أو تنمية المكتسبات السابقة وتطويرها.

وفي ما يلي عرض لاهم نظريات التعلم والتي تجيب عن السؤال التالي: كيف يحدث التعلم؟

أولا-النظريات السلوكية:

مجموعة من النظريات التي ظهرت في الولايات المتحدة الامريكية حوالي 1912، وترى ان المعرفة تنتج عن التجربة والتطبيق، وتسلم انه لا استجابة (تعلم) بدون مثير، وتعتبر ان التعلم هو نتيجة الاستجابة لمثيرات خارجية.

بمعنى أن النظرية السلوكية ترى ان المعرفة تنتج عن التجربة والتطبيق، المعرفة لها مسار معرفي ومنهجي تسلكه، هذا المسار يتطلب ممارسة، تجربة، يتطلب تحليل، يتطلب تطبيق، إذن هناك بعد عن عمليات لإبداء عن عمليات أخرى دقيقة واجرائية وهي تتعلق بالتجربة والتطبيق، ثم ان عملية التعلم بالنسبة للنظرية السلوكية انها نتيجة لمثيرات خارجية.

إذن النظرية السلوكية هي الخلفية البيداغوجية الأهداف، وهي أول مدرسة تحدثت عن كيفية حصول التعلم عند المتعلم، وذلك من خلال ثلاث نماذج أساسية:

-الأول نظرية الاشراط الكلاسيكي (بافلوف)

-لثانية نظرية الاشراط الإجرائي (بروس سكسنر)

-الثالثة نظرية المحاولة والخطأ (ثورندايك)

هذه النظريات تقوم على مجموعة من المفاهيم هي:

-**السلوك**: وهو كل ما يصدر عن الانسان من سلوكيات إيجابية أو سلبية.

-**المثير**: عامل خارجي يثير الكائن الحي.

-**الاستجابة**: كل نشاط عضوي يشكل ردة فعل تجاه المثير.

-**التعزيز**: كل اجراء يستهدف دعم السلوك المرغوب فيه.

-**الدافعية**: ما يحفز المتعلم على فعل شيء (الدافعية الخارجية).

****أسس ومرتكزات النظرية السلوكية:**

- الانطلاق من مبدأ المثير والاستجابة.
- التمركز حول السلوك من خلال علاقته بعلم النفس.
- التعلم يحدث عن طريق الخطأ والتكرار.
- التعلم المقترن بالتعزيز تعلم إيجابي.
- التعلم المقترن بالعقاب تعلم سلبي.
- الاعتماد على القياس التجريبي والملاحظة.

تعتبر النظريات الارتباطية أو نظريات المثير- والاستجابة(م-س) أو ما يعرف بالنظريات السلوكية في تفسير ظاهرة التعلم وتشكيل السلوك من أكثر النظريات حبكة في موقفها، واقتصادا في صياغتها، وتعتبر كذلك من أكثر النظريات ارتباطا بأصولها في العلوم الطبيعية، لذلك يمكن وصفها بأنها نظرية معملية مخبرية بالمقارنة مع النظريات في الاتجاهات المعرفية أو الإنسانية.

ولقد بدأت النظريات السلوكية بالثورة على علم النفس التقليدي وذلك برفضها لمنهج الاستبطان في البحث، ورفضها البحث بالشعور والفلسفة مذهبا، معتمدة على المنهج التجريبي المخبري في البحث.

ويذكر (**بلقيس، مرعى، 1984**) بأن فكرة التعلم، كعملية ترابطية، أفكار ترجع إلى أيام الاغريق القدامى اللذين كانت نظرياتهم العامة في التعلم نظرية ترابط ويمكننا ان نجد أصل الترابط في كتاب ارسطو ثلاثة قوانين شهيرة في التعلم، هي (**التشابه، التغاير. التقارب**).

ومـن أهـم رواد هـذا الاتجـاه **واطسـون، بـافلوف، ثورنـدايك، توليمـان، جثـري، هـل وسـكينر.** **(القاسم، 2000، صفحة ،110109)**

تكمن أصول نماذج التعليم السلوكية في تجارب **بافلوف** حول الاشراط الكلاسيكي ونظرية **ثورندايك** في التعليم الارتباطي واعمال واطسون التي تناولت تطبيق مبادئ **بافلوف** على بعض أنماط السلوك الإنساني غير السوية ولا ننسى ان التطبيق الواسع لمبادئ النظرية السلوكية في مجال التعليم المدرسي ومجال العلاج السلوكي كان مدفوعا بأعمال **سكينر** الذي يرى إمكانية فهم السلوك الإنساني بدلالة مبادئ الاشراط الإجرائي وإمكانية تعديله أو تغييره بتطبيق هذه المبادئ.

وكل نظرية من النظريات السابقة قامت على أساس تجربة أو عدة تجارب، فنظرية التعلم الشرطي اعتمدت على تجارب **بافلوف** على الكلاب، ونظرية المحاولة والخطأ اعتمدت على تجارب **ثورندايك** على القطط في حين اعتمدت تجارب **سكينر** (التعلم الشرطي الإجرائي) على الفئران والحمام.

وقد استهدفت هذه التجارب تفسير سلوك الكائنات الحية اثناء التعلم، ويزداد استخدام المعلمين والمربين للتقنيات السلوكية في الأوضاع المدرسية على نحو متزايد بحيث لا تخلو غرفة صفية من استخدام مبادئ الاشراط عن وعي أو عن غير وعي.

وتفترض النظرية السلوكية في التعلم الافتراض القائل بعدم الرجوع إلى عوامل داخلية لفهم السلوك الإنساني وضبطه وتعديله حيث يمكن تحقيق ذلك وبفعالية عن طريق دراسة السلوك الظاهري القابل للملاحظة والقياس.

ولما كان اهتمام السلوكيين موجها إلى السلوك الظاهري فلا بد من افتراض اخر يفيد بأن الفرد يستجيب لمتغيرات بيئية، تشكل قوى خارجية تحثه على العمل (الاستجابة) بطرق معينة فيتغير السلوك(احتمال تكرار الاستجابة) بتغير شروط حدوثه أي إن إضافة مثير إلى الوضع التعليمي أو حذفه يؤدي إلى زيادة أو انخفاض احتمالية حدوث الاستجابة مستقبلا وهذا يعني ان التعلم أو اكتساب السلوك يتم عبر متغيرات خارجية تعمل كمثيرات قبلية (مثيرات ينبعث السلوك بحضورها) ومثيرات بعدية أو تعزيزية (مثيرات تتلو السلوك)، فحضور المعلم إلى غرفة الصف مثلا يشكل مثيرا قبليا يستثير استجابة الهدوء أو الانتباه(السلوك) وامتداح المعلم لهذه الاستجابة يشكل مثيرا بعديا تعزيزيا. ان حضور المعلم ومديحه أو عدمهما يؤثران في السلوك الانتباهي للطلاب ويغيران من احتمالية حدوثه في المستقبل الامر الذي يشير إلى ان السلوك وظيفة لبعض المتغيرات الخارجية ويتغير بتغيرهما.

والافتراض الثالث يرى بأن أنماط السلوك جميعها سوية كانت أو غير سوية هي مكتسبة بمبادئ التعلم الإجرائي ويمكن تعديلها وفقا لهذه المبادئ أي انه يمكن استخدام التقنيات السلوكية في الأوضاع التعليمية العادية وفي علاج المشكلات السلوكية الحادة منها والبسيطة، وتفترض النظرية السلوكية ضرورة صياغة الأهداف سلوكيا أو فرديا أي يجب ان تحدد بدلالة السلوك الظاهري ولكل فرد على حده لأن الاستجابات المتشابهة لا تنبعث ضرورة بحضور مثيرات قبلية واحدة ولا تتلو مثيرات واحدة، الا ان هذا لا يعني استحالة التعليم أو التدريب الجمعي وانما يعني ضرورة تحديد أهداف محددة(كمية المادة) لكل طالب وفق معدل سرعته الخاصة في التعليم. **(المعايطة، علم النفس التربوي، 2000، صفحة 62 ،63)**

من الصعوبات التي واجهت المدرسة السلوكية عدم قدرتها على دراسة الانسان بصورة مباشرة وتبسيط سلوكه المعقد إلى وحداته الأساسية (م-س) لذلك استعانوا في تجاربهم بالحيوانات لأن سلوك الحيوان يتصف بطبيعته بالبساطة ومنه استطاعوا الخروج بمبادئ وأسس التعلم لتلك الحيوانات وعمموا ذلك على الانسان. لأنه برأيهم أن التعلم الإنساني والتعلم لدى الحيوانات، يتبعان الأسس والمبادئ نفسها. نتيجة هذه النواقص في النظرية السلوكية بزغت نظريات بدأت من ألمانيا وعرفت بنظرية الجشطالت ثم انتقلت إلى الولايات المتحدة الامريكية وتتابع ظهور نظريات أخرى منها النظرية البنائية لـ بياجيه ونظرية معالجة المعلومات والنظرية الاجتماعية والثقافية وغيرها وهو ما عرف بالنظرية المعرفية. وتخالف هذه النظرية المدرسية السلوكية في نظرتها للتعلم الإنساني. **(سليم، علم النفس التربوي، 1425هـ-2004م، صفحة 139)**

وفيما يلي عرض لأهم النظريات السلوكية:

أ-الاشراط الكلاسيكي (بافلوف):

تعتبر هذه النظرية أول نموذج اختزالي ظهر وأكثرها شيوعا، ويعتبر (**ايفان بافلوف**) الطبيب الروسي المشهور والحاصل على جائزة نوبل عام 1904 جراء أبحاثه الفسيولوجية، هو منظر وصاحب هذه النظرية، حيث لفت انتباهه وهو يجري تجاربه على مقدار سيلان لعاب الحيوانات، وخاصة الكلب، إلى أن سيلان اللعاب يحدث نتيجة لأسباب غير فسيولوجية، (سيلان لعاب دون وجود طعام) لذا فقد عزى ذلك لأسباب نفسية سيكولوجية، واتجه في ابحاثه بعد تلك الملاحظة إلى دراسة الجهاز العصبي وبعض ظواهر علم النفس وخاصة التعلم.

وتركز اهتمام **بافلوف** على (إفرازات لعاب الحيوانات عند تعرضها لمثيرات محايدة لا علاقة لها بإفراز اللعاب) وسميت هذه الظاهرة بعد عدة أبحاث (**بالإفراز النفسي**) ثم تطورت التسمية حتى أصبحت تعرف بمصطلح "**التعلم الشرطي الكلاسيكي**" **(القاسم، 2000، صفحة 111)**

وتتلخص نظرية **بافلوف** بما يلي:

لدراسة موقف التعلم الشرطي صمم بافلوف إجراءا تجريبيا على النحو الآتي:

- يحصر الكلب في مكان معين ويركب جهازا متصلا بالغدد اللعابية في فم الكلب لتسجيل التغيرات في الافرازات اللعابية من حيث كميتها ووقت افرازها.
- يقرع جرسا قبل تقديم الطعام للكلب ويراقب الإفرازات اللعابية، بطبيعة الحال لا يوجد إفرازات لعابية، إذ لا قدرة لمثير كالجرس على جر استجابة إفراز اللعاب.
- يقدم الطعام بعد قرع الجرس فيجد أن فم الكلب قد أخذ يفرز لعابا.
- يكرر عملية قرع الجرس ويتبعها بتقديم الطعام للكلب الجائع، ويتكرر استجابة الكلب بإفراز اللعاب لمضغ الطعام.
- يقرع الجرس ولا يتبعه بتقديم الطعام ويفاجأ بإفراز اللعاب لمجرد سماع صوت الجرس.

إذن لقد تعلم الكلب أن يستجيب لصوت الجرس بإفراز اللعاب، إن صوت الجرس قد أصبح إشارة أو دلالة على تقديم الطعام، وتتابعت محاولات بافلوف لمعرفة إن كان بالإمكان إشراط استجابة إفراز اللعاب لمثيرات محايدة أخرى، وأكدت التجربة مثل هذه الإمكانية فقد أصبح لإشعال نور أحمر قبل تقديم الطعام نفس الدلالة التي اكتسبها صوت الجرس، ويمكن أن يكتسب نفس الدلالة أي مثير آخر، ويصبح قادرا على جر الاستجابة التي كان لا يستجرها أصلا غير الطعام. حاول بافلوف أن يتأكد مما يحدث لو ربط مثيرا محايدا جديدا بالجرس دون تقديم الطعام، وهل بالإمكان أن يكتسب المثير الجديد نفس القوة على جر استجابة سيلان اللعاب فنجح. وكان هذا المثير الجديد هو لمبة حمراء يشعلها قبل ضرب الجرس، وأصبح إشعال اللمبة الحمراء يجر استجابة الكلب بإفراز اللعاب إن اللمبة الحمراء في هذه الحالة هي نظام من الدلالات أو الإشارات على تقديم الطعام ولكن من الدرجة الثانية، ويبقى الجرس دلالة أو إشارة أقوى، يؤكد تأخر إنطفاء الاستجابة له حين يعزل لفترة طويلة عن المثير الأصلي المتمثل بتقديم الطعام بالقياس لسرعة إنطفائها حين تعزل اللمبة عن الجرس وبالتالي عن الطعام. **(عريفج، مقدمة في علم النفس التربوي، 2000، صفحة 165، 166)**

ملاحظات هامة:

- تعنى كلمة يستجر حتمية حدوث الاستجابة عند وجود المثير ولذلك سميت بالنظرية الآلية.
- إن عدد التكرارات من العوامل المؤثرة في ثبات التعلم الجديد وثبات الاقتران.
- إن الزمن الفاصل بيت تقديم المثير المحايد والمثير الطبيعي يعتبر كذلك أمرا هاما ومؤثرا في ثبات التعلم الجديد وثبات عملية الاقتران، حيث أجريت عدة تجارب للتأكد من أفضل فاصل زمني بين تقديم المثير المحايد والمثير الطبيعي ولقد برز جراء هذه التجارب أربعة أنواع من الاشراط:

- الاشراط الآلي
- الاشراط المتأخر
- إشراط الأثر
- الاشراط الرجعي

- إن العلاقة بين الطعام وسيلان اللعاب علاقة وظيفية طبيعية وليست بحاجة إلى تعلم لذا عرفا بالمثير غير الشرطي والاستجابة غير الشرطية.
- يجب أن يتم عزل العوامل المشتتة أثناء إجراء عملية الاقتران وذلك لتسهيل عملية الإشراط.
- هناك علاقة بين شدة المثير غير الشرطي (الطبيعي) وقوة الإشراط، فكلما زادت شدة المثير غير الشرطي زادت قوة الاشراط.

وكما أن بافلوف قد درس الاشراط بشكله البسيط من الدرجة الأولى، فقد حاول إجراء إشراط من درجات أعلى، حيث قام بعد تثبيت الاشراط من الدرجة الأولى بإدخال مثير محايد جديد وقرنه بالمثير الشرطي مكررا ذلك كما في الاشراط من الدرجة الأولى، فأصبح المثير المحايد الجديد مثيرا شرطيا كما هو موضح في المثال:

يستجر

صوت الجرس ـــــــــــــــــــــ سيلان اللعاب

اقتران يستجر

مربع أسود صوت الجرس سيلان اللعاب

تكرار الاقتران، تصبح المعادلة

يستجر

رؤية مربع أسود سيلان اللعاب **(القاسم، 2000، صفحة 113، 114)**

وهكذا يفسر بافلوف عملية التعلم بأنها تحدث نتيجة نوع من الارتباط بين المثير والاستجابة. بكن الارتباط لا يحدث هنا بين المثير والاستجابة الطبيعية الخاصة بالمثير الأصلي. هذه الاستجابة التي تحدث لمثير غير مثيرها الأصلي نتيجة هي الاستجابة الشرطية.

وقد ارجع بافلوف حدوث هذا النوع من الارتباط إلى أسس فيزيولوجية بحتة وجعله وظيفة من وظائف المخ.

ويرتبط بهذه النظرية مجموعة مفاهيم رئيسية وهي:

مفهوم الإنطفاء: وقد ذكرناه في الوحدة السابقة، بأنه توقف حدوث الاستجابة نتيجة لتوقف التعزيز، وهي ظاهرة تحدث تدريجيا وليس مرة واحدة وبشكل فجائي. **(القاسم، 2000، صفحة 114)**

فإذا تكرر ظهور المثير الشرطي لفترة من الزمن دون تدعيم أو تعزيز بالمثير الطبيعي، فإن الفعل المنعكس الشرطي يضعف أو يضمحل تدريجيا وفي النهاية ينطفئ أي لا تظهر الاستجابة الشرطية. وهنا نعبر عنه بالكف الشرطي أي حدوث المثير الشرطي (الضوء) دون وجود المثير الطبيعي (الطعام) فإن كمية اللعاب تنقص شيئا فشيئا حتى تزول تماما.

فالطفل الصغير لا تعود عليه علامات السرور (استجابة شرطية) إذا تكرر سماع صوت أمه (مثير شرطي) دون أن تحضر إليه وتستجيب لندائه (مثير طبيعي). **(سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 146)**

الاسترجاع التلقائي: وهي تعني استعادة الكائن للاستجابة الاشراطية التي انطفأت نتيجة الغياب المتكرر للمعزز أو المثير الطبيعي، مع عودة المثير الطبيعي إلى الظهور مقترنا بالمثير الاشراطي. (القاسم، **2000**، صفحة **114**، **115**)

ولكن يبقى أن انطفاء الاستجابة بالصورة السابقة لا يكون نهائيا، فقد وجد أنه إذا قدم المثر الشرطي للحيوان بعد الاستجابة بفترة من الزمن تكفي لأن يستريح الحيوان، فإن الاستجابة تعود للظهور من جديد. وسميت الظاهرة بالاسترجاع التلقائي. وقد فسرت هذه الظاهرة الأخيرة على أساس أن إنطفاء الاستجابة إنما يعود إلى التعب الذي يبذله الحيوان في عمل الاستجابة بدون أن يحصل على التعزيز وإلى الكف الناشئ عن هذه العملية. فتركه والحالة هذه فترة يقلل من أثر الكف ويساعد على ظهور الاستجابة الشرطية من جديد.

ونجد مظاهر هذا القانون في ميدان التعلم، لأنه يوضح بعض الشروط التي يجب مراعاتها في هذا المجال ويوضح أثر التعب وأثر التكرار من غير تعزيز والاحتمالات المختلفة لظهور الاستجابة في مواقف التعلم المتكرر. **(سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 146)**

- **التعميم**: وهنا يقوم الفرد بتعميم استجابته حيث أنه يستجيب لنفس المثير وللمثيرات المتشابهة للمثير الأصلي، ففي نظرية بافلوف السابقة استمر الكلب في سيلان اللعاب لأصوات مشابهة في الشدة لصوت الجرس الأصلي إما بالزيادة أو النقصان (الاختلاف في الطبقات الصوتية).

وعلى سبيل المثال فإن الكلب الذي تم اشراطه ليسيل لعابه عند سماع صوت جرس معين يمكن أن يستجيب أيضا لأصوات أجراس مختلفة. اعتقد بافلوف أننا نلاحظ تعميم المثير بسبب عملية فيزيولوجية كامنة سماها الاشعاع حيث يستثير المثير الأول جزءا معينا من الدماغ يطلق أو ينشر أشعة على مناطق أخرى من القشرة الدماغية. مثال أن الشخص الذي تلسعه نحلة بنظر إلى جميع الحشرات وكأنها قادرة على إحداث الألم الذي تسببه النحلة. **(سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 145)**

- **التمييز:** ويقصد به تعزيز سلوك معين دون غيره بحيث يصبح الفرد يتجنب الاستجابة لمثير ما، ويستجيب للأخرى، ففي النظرية السابقة، يتم تعزيز استجابة محددة وعدم تعزيز الاستجابات المشابهة لها والتي إما تزيد عنها أو تنقص عنها في الشدة. **(القاسم، 2000، صفحة 115)**

التعميم المبدئي يفسح المجال تدريجيا لعملية التمييز وهو قانون آخر يكمل قاعدة التعميم. لأن سلوك الكائنات الحية يتأثر بأوجه الاختلاف بين المثيرات كما يتأثر بأوجه التشابه بينها. فعندما تبدأ عملية الاشراط التكون يأخذ الكائن الحي في التمييز بين المثيرات المناسبة والمثيرات غير المناسبة ومن خلال هذا التمييز يأخذ في الاستجابة بصورة انتقائية لمثيرات معينة ويفشل في الاستجابة للمثيرات غير المعززة.

وقد استطاع بافلوف أن يحصل على تمييز واضح لمثيرات تختلف اختلافات بسيطة، مما يدل على القدرة الفائقة للجهاز العصبي وحساسيته على التمييز والاستجابة للمثيرات المختلفة حسب الفروق بينها.

ويربط بافلوف بين قدرة الكائن على التمييز وبين عملية الكف التي يقوم بها الجهاز العصبي لحماية نفسه من الاثارة الزائدة أو الإرهاق نتيجة الاستجابة لمثيرات لا ينتج عنها إشباع الكائن الحي.

ومثال على ذلك: ان الطفل يسمي كل رجل ((بابا))، لكنه بعد قليل لا يلبث أن يصحح خطأه ولا يطلق هذا اللفظ إلا على أبيه. **(سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 145، 146)**

-التطبيقات التربوية للاشراط الكلاسيكي:

يخدم الاشراط الكلاسيكي التربويين في مجالين هامين مجال العلاج السلوكي، ومجال التعليم، حيث أن المعالجين والمرشدين التربويين والنفسيين يستخدمون إجراءات الاشراط الكلاسيكي في علاج المشكلات السلوكية والنفسية مثل أسلوب التحصين التدريجي وأسلوب المعالجة بالتنفير وغيرها.

أما في مجال التعليم فإن المعلم يستخدم أسلوب الربط بين المعلومات بهدف: إبقائها في الذاكرة وتسهيل استعادتها، عدا أن التعليم بشكل جزئي ثم ربط الاجراء مع بعضها بشكل صحيح بحيث نتوصل إلى الشكل من خلال مجموع الأجزاء هو أسلوب سلوكي.

ولا نغفل هنا بأن الاشراط السلوكي موقفه أضعف من الاشراط الإجرائي في تفسير ظاهرة التعلم وفي التطبيقات التربوية خاصة وأنه من المآخذ على الاشراط الكلاسيكي أنه يجعل من الانسان كالآلة المنزوعة الإرادة والتي تتصرف نتيجة للمثيرات وقوتها فقط، لذا فقد كانت النظرية الإجرائية أكثر واقعية في تفسير السلوك، وأكثر ارتباطا بالواقع التعليمي والتربوي لدى الأفراد. **(القاسم، 2000، صفحة 115)**

ب-واطسن:

الرجل المسؤول عن جعل مبادئ **بافلوف** جزءا من التيار السيكولوجي العام هو **جون واطسون**، ويعد واطسون من المؤسسين الأوائل للمدرسة السلوكية ويتفق مفهومه لعملية التعلم ضمن ما أسميناه الاشراط الكلاسيكي، المعتمد على السلوك الاستجابي، إن تجارب واطسون تماثل تجارب بافلوف، من حيث الاعتماد على ربط المثيرات المحايدة بالمثيرات الطبيعية لكي يحدث التعلم.

يؤكد واطسون في نظريته السلوكية التي هي مزيج من أفكاره الخاصة وما توصل إليه العلماء الروس أمثال بافلوف على دور البيئة الاجتماعية في تكوين ونمو شخصية الفرد وكذلك أهمية دراسة وقياس آثار المثيرات المختلفة في التعلم وفي السلوك بصورة عامة.

-البيئة: كان واطسون سلوكيا داعيا أن تقتصر الدراسة على السلوك الظاهر، كان بيئيا، قدم هذا الاقتراح الشهير: ((أعطني مجموعة من الأطفال الاصحاء جيدي التكوين وبيئة محددة لتوفير النمو لهم وإني لأضمن لك أن نأخذ أي واحد منهم عشوائيا وندربه على أن يكون إي اختصاصي نمطي نريده: طبيب، محام، تاجر، لص، رئيس، بصرف النظر عما لديه من مواهب أو ميول أو قدرات أو ما أخذه من أسلافه))، ثم أضاف: ((لقد ذهبت بعيدا عن حقيقتي، لكن هكذا فعل المدافعون عن الاتجاه المضاد وهم يفعلون ذلك منذ آلاف السنين)). **(سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 147)**

-الانفعالات والتربية: اعطى واطسون أهمية للرضيع، فهم يشكلون أرضية خصبة للدراسة وخاصة دراسة أساس الانفعالات، وذلك قبل أن تتكون العادات، ووجود ثلاثة إنفعالات: الخوف، الغضب، الحب، وفرضية واطسون الأساسية تقول بأن الانفعالات تجد أساسها في المواقف التي تحدث في البيئة ويتم التأكد من هذه الفرضية في التجربة التي أجراها على الطفل ""البرت""، التجربة الأولى التي قام بها واطسون كان هدفها إظهار حقيقة الاستجابات الانفعالية الاشراطية. الطفل **ألبرت عمره 11** شهرا ويتمتع بصحة جيدة، هادئ وغير انفعالي. في الجزء الأول من التجربة يقدم واطسون للطفل فأرا ابيض، أرنبا، أقنعة...الخ

لم يظهر الطفل أي خوف بل حاول اللعب معها، ثم رمى قضيبا حديديا على الأرض مما أحدث صوتا حادا، ومما أشعر البرت بالخوف. الجزء الثاني من التجربة كان بإحداث الصوت مع تقديم أحد المثيرات للطفل (الفأر الأبيض) للنظر إذا ما كان هناك عملية إشراط يمكن أن تحدث.

استطاع واطسون إحداث الخوف عند الطفل عن طريق تقديم مثير للخوف عند الطفل وهو صوت قوي مفاجئ بمصاحبة الفأر، بحيث اكتسب الفأر صفة المثير الطبيعي للخوف وأصبح الفأر مثيرا للخوف، ثم عممت بعد ذلك هذه الاستجابة بحيث أصبح الطفل يخاف من كل ما له ملمس وشكل الفأر حتى الألعاب التي لها فرو أو معطف من الفرو.

ويستخدم علماء التعلم في الوقت الحاضر تجربة واطسون هذه لتوضيح كيف أن الاشراط العصابي الذي يطلق عليه الخوف المرضي **(فوبيا)** يمكن اكتسابه وتعلمه. ويعتقد ان المواقف التي يظهر فيها الخوف بدرجات اقل هي مواقف يتعلمونها بطرق مشابهة. **(سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 147، 148)**

-المضامين التربوية: يتضح دور المعلم من خلال نظريات الاشراط الكلاسيكي في اكتساب أنواع معينة من السلوك، خصوصا تلك المرتبطة بالاستجابات العاطفية الانفعالية: فكثير من مخاوف الأطفال وردود فعل الكبار لبعض المثيرات تم اكتسابها وفقا للاشراط الكلاسيكي. فإذا أخذنا خوف الطفل من الذهاب إلى المدرسة وحاولنا أن نفسره له وفقا لهذه لنظرية، نجد أن المدرسة في بنائها وكيانها لا تعد من مصادر خوف الأطفال. لكن عندما يذهب الطفل إلى المدرسة ويواجه معلما فظا أو يتلقى الضرب من الأطفال الآخرين، نجد هنا ان الخوف يرتبط بالمدرسة. وبعكس ذلك إذا لاحظ الطفل أنه كلما ذهب إلى المدرسة فإنه يقوم بأنشطة ممتعة له، عندئذ تتكون عنده استجابة انفعالية لحب المدرسة. لذلك ينصح بعدم استخدام القسوة مع الأبناء في بعض المواقف، كمواقف الأكل مثلا: لأن استخدام الآباء القسوة على مائدة الطعام يحول انفعالات الطفل إلى الأكل نفسه.

وبالمنطق نفسه، يمكن تفسير مخاوف الأطفال من الطبيب أو أي شخص يلبس معطفا أبيض مشابها لمعطف الطبيب، نظرا لارتباط الطبيب بالآلام التي يحدثها من خلال استخدام الحقنة أو تناول العقاقير ذات الطعم غير المستساغ. **(سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 149)**

ان خير ما تصلح هذه النظرية لتفسيره هو ميدان التعلم الانفعالي كما يتمثل في ارتباط الحالات الانفعالية (خوف، قلق، حب، كراهية، ميل، نفور، اتجاه إيجابي أو سلبي).

وهذا الميدان الانفعالي له أهميته التربوية فعادة ما يهتم المعلمون باكتساب التلاميذ المعلومات والمهارات وغيرها من النواحي المعرفية ويتجاهلون الربط بين الانفعالات الإيجابية وما يتعلمه التلاميذ مع أن التعلم الانفعالي له قيمة كبيرة في التعلم بحيث يجعل التلاميذ يستمرون فيه حتى خارج الموقف المدرسي نفسه، كما إن السلوك اللفظي للمعلم والكلمات المطبوعة التي يتألف منها الكتاب المدرسي مثلا يمكن عرضها على التلاميذ كمثيرات شرطية لانفعالات إيجابية كالتقبل والامل أو سالبة كالخوف والنفور.

وتبدوا أهمية التعلم الانفعالي إذا علمنا ان كثيرا من حالات التسرب الدراسي تتميز باتجاهات سالبة نحو المدرسة والمعلمين والمنهج الدراسي، اما خارج الإطار التربوي المعتاد فقد لعب نموذج التعلم الشرطي الكلاسيكي دورا هاما في العلاج النفسي واغلب الأساليب المستخدمة فيما يسمى في الوقت الحاضر العلاج السلوكي تعتمد في جوهرها على هذا النموذج.

لقد أصر **بافلوف** على ان الأنواع المختلفة من العادات الناتجة عن التدريب والتربية والتهذيب ليست إلا سلاسل طويلة من الأفعال المنعكسة الشرطية. ومن أكثر المجالات التي يستخدم فيها التعلم وفق هذه النظرية.

* **معالجة المشكلات السلوكية:** حيث يستخدم على نطاق واسع في المعالجة النفسية لمشكلات معينة، ولنضرب مثلا بحالة الطفل الذي اعتاد تبليل فراشه اثناء النوم عندما يسعى المعالج إلى جعل الطفل يتعلم الاستجابة لتوترات المثانة بالاستيقاظ.

فالتوتر الذي يصيب المثانة هو الذي يوقظ الطفل السوي من نومه ويعتبر المنبه في هذه الحالة منها محايدا لكون الطفل يصحو عند سماعه لصوت جرس إن صوت الجرس منبه غير شرطي باعتباره يوقظ الطفل باستمرار. ان العلاج يكمن اذن في ربط توتر مثانة من لا توقظه توترها بصوت الجرس وتعلم الطفل استبدال صوت الجرس بتوتر المثانة وعلى هذا يقوم المعالج بربط الدائرة الكهربائية للجرس بفرشه خاصة لسماعه صوت الجرس ولكن بعد تبليله الفراش غير ان توتر المثانة لا يلبث بعد فترة ان يصبح منبها شرطيا يكفي لإيقاظ الطفل من النوم كاستجابة شرطية لهذا التوتر. هذا بالإضافة إلى إمكانية كبيرة في العلاج من المخاوف المرضية الشرطية كالخوف من الارنب أو القط أو الكلب، أو الأماكن العالية.

* **دراسة القدرات الحسية للأطفال والمعاقين:** ومن الأمثلة حالة الطفل ادخل مصحة للاضطرابات السمعية والكلامية إذ لم يكن يستجيب للأصوات من أي مستوى ولكنه كان يسحب قدمه إذا وخزت بدبوس. فربط الباحث بين وخزة الدبوس وصوت الجرس وبعد تكرار المحاولة عدة مرات حيث كان في كل منها يوخز مباشرة بعد قرع الجرس أصبح الطفل يستجيب لصوت الجرس حال سماعه بسحب قدمه مما استدل الباحث منه على سلامة السمع وان ثمة عوامل أخرى لسلبية الطفل وعدم استجابته للأصوات ويستخدم الأسلوب نفسه في الكشف عن صحة ادعاء بعض الناس بعدم السمع حيث مع ربط صوت الجرس بصدمة كهربائية في اليد تعقبه يصبح الفرد يستجيب لصوت الجرس بسحب يديه اتقاء شر الصدمة الكهربائية المفروض ان تعقب سماعه لصوت الجرس.

***تطوير الاستجابات الانفعالية:** لعل المظهر الأهم للإشراط الكلاسيكي يكمن في إمكانية تطوير المشاعر والاتجاهات مثال أثر العقاب البدني في التعلم. ان الألم الناتج من العقوبة منبه شرطي للألم وعدم الارتياح اما الكتب الدراسية فهي منيه شرطي يسبق الضرب ويرتبط به مما يجعل رؤيتها منبها للألم والانزعاج وبالتالي النفور منها أي تكوين اتجاه سلبي لديهم نحو الكتب كاستجابة شرطية لمنبه غير شرطي هو الكتب وذلك لاقترانها بالألم الناتج عن العقوبة والارتباط الذي قام بينهما. **(المعايطة، علم النفس التربوي، 2000، صفحة 73، 74)**

ج- المحاولة والخطأ (ثروندايك): صاحب هذه النظرية هو **ادوارد ثورندايك** ويعتبر من أبرز علماء النفس الذين يمثلون الاتجاه السلوكي في تفسير التعلم، وقد فسر المتعلم على أساس حدوث ارتباطات بين المثيرات والاستجابات ويرى أن أكثر اشكال التعلم عند الانسان والحيوان على حد سواء هو التعلم عن طريق المحاولة والخطأ أو التعلم بالاختيار والربط.

فالكائن الحي يستجيب للمثيرات التي تبرز في موقف ما وبعض استجاباته تكون صحيحة وبعضها ظهور خاطئة ويؤدي تكرار الاستجابات بصورة متدرجة إلى تناقص الاستجابات الخاطئة وزيادة الاستجابات الناجحة الأكثر تناسبا مع المثير وبمعنى آخر يحصل ربط أو يقوي الارتباط بين الاستجابات الناجحة ومثيلاتها شيئا فشيئا بحيث تصبح الاستجابات الناجحة هي أكثر الاستجابات ظهورا عندما يقع المتعلم تحت تأثير مثيرات هذه الاستجابات في مرات قادمة.

ويرى ثورندايك ان عملية التعلم عبارة عن تعديل في سلوك الكائن الحي فالتعلم عنده تغير آلي في السلوك ولكنه يقود تدريجيا إلى الابتعاد عن المحاولات الخاطئة أي إلى نسبة تكرار اعلى للمحاولات الناجحة التي تؤدي الي الاشباع. **(المعايطة، علم النفس التربوي، 1999، صفحة 76)**

أجري ثورندايك تجاربه على أنواع مختلفة من الحيوان (قرود، قطط، سمك..) تقوم على تعلم الحيوان طريقة للتغلب على عائق معين كأن يوضع الحيوان في قفص أو متاهة وهو في حالة جوع والمطلوب شد الحبل أو الضغط على الزر أو رفع سقاطة والوصول إلى الطعام. اذن يجب توفر ثلاثة عناصر، الحاجة، العائق، مدة التغلب عل العائق، وقد لاحظ ثورندايك ان الحيوان يبدأ بحركات عشوائية تؤدي إلى فتح الباب، إلا أنه في المرات اللاحقة يقلل من حركاته العشوائية هذه. **(سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 150)**

**** التحقق التجريبي للنظرية:**

- **تجربة السمك**: احضر ثورندايك نوعا من السمك من عائلة (المينو) وهو نوع من السمك يميل إلى تجنب الأماكن المضيئة، كما احضر حوضا من الماء وقسمه إلى قسمين: قسم مضيئ وقسم مظلم ثم زود القسم المظلم بالطعام ووضع حاجزا بينهما وحتى يتمكن السمك من الانتقال من القسم المضيئ إلى القسم المظلم والمزود بالطعام يجب عليه المرور بمتاهة وقد قام السمك بسلوك عشوائي أدى إلى اصطدام بجميع نقاط الحاجز الزجاجي واكتشف بالصدفة ان هناك ثغرة يمكنه ان ينفذ منها إلى الظلام ومن ثم عبرها إلى المنطقة المرغوبة ثم تكررت التجربة وتبين بعد التكرار عدة مرات ان الحيوان قد اصبح قادرا على الهرب والعبور من خلال الثغرة بأخطاء متدرجة في قلتها حتى توصل أخيرا إلى حذف كل الحركات الفاشلة التي كان يأتي بها في بداية التجربة وهكذا تعلم الحيوان طريقة العبور من الثغرة. **(المعايطة، علم النفس التربوي، 1999، صفحة 76، 77)**

- **تجربة القطط**: وتتمثل تجربة ثورندايك الكلاسيكية في وضع قط جائع في صندوق محير وبقرب ذلك الصندوق طعام مكون من السمك، وكان على القط ان يسحب خيطا ليخرج من الصندوق. ويتناول الطعام. ومن المعروف أنه لا علاقة بين ظاهرة الأكل وعملية سحب الحبل، إلا أنه على القط أن يربط بين خروجه من الصندوق بسحب الحبل وبين حصوله على الطعام، انظر الآن إلى وصف النظرية.

يبدأ القط بمجموعة حركات عشوائية لكنها لا تؤدي إلى خروجه من الصندوق مثل المواء، القفز، التخبط داخل الصندوق، الخرمشة. ثم وبشكل فجائي يسحب الحبل وينفتح الباب ويخرج من الصندوق. ولكن ثورندايك يرجعه إلى الصندوق مرة أخرى دون طعام، وفي المرة الثانية تقل الحركات العشوائية لدية ويسحب الحبل، ومع تكرار العملية يصبح القط يسحب الحبل مباشرة ويخرج.

***ومن الملاحظ انه وعن طريق المحاولة والخطأ يبدأ القط بتجنب المحاولات الخاطئة ويلجأ مباشرة إلى المحاولة الصحيحة للوصول إلى المعزز ثم الاشباع.

ولقد توصل ثورندايك في نهاية تجاربه إلى ثلاثة قوانين رئيسية وإلى مبدئين أساسيين في التعلم:

أما المبدأين فهما:

- لابد من ان يكون هناك تشوق أو اثارة ما لحدوث التعلم، وفي تجاربه كان الجوع هو المثير أو المشوق للقط.
- وجود عامل ما يشبع ذلك المثير أو المشوق، ولقد كان في التجربة الطعام الذي يشبع الجوع كمثير. **(القاسم، 2000، صفحة 116، 117)**

قوانين التعلم عند ثورندايك:

أ-قانون التكرار: يعد قانون التكرار من أقدم القوانين المعروفة في التعلم وقد تناوله واطسون بالتحليل والتفسير حيث رأى ان الحركات التي تبقى ويحتفظ الحيوان بها هي التي تكرر كثيرا وهي الحركات التي تؤدي إلى تحقيق الهدف في حين ان الحركات الفاشلة التي قام بها الحيوان لا تعود للظهور في سلوكه بعد ان عرف طريقة الاستجابات الصحيحة.

ويرى واطسون الموقف التالي مفسرا لذلك وهو موقف تعليمي بسيط من النوع التمييزي في متهة على شكل حرف (T) حيث يكون على الحيوان الجائع عند نقطة الاختياران يتوجه إلى اليمين وهو الطريق الصحيح بينما الطريق الثاني هو الخطأ.

وفي كل محاولة يتوجب على الحيوان الذهاب إلى الطريق الصحيح فتتكرر المحاولات الصحيحة ويذهب لها عددا أكبر من المرات الخاطئة إي انه يكون ارتباطا لممارسة الطريق الصحيح. **(المعايطة، علم النفس التربوي، 1999، صفحة 78)**

ب-قانون الأثر: لقد تقبل ثورندايك فكرة ممارسة الارتباط ولكنه اكد ان عامل التكرار لا يفسر التعلم ولذلك نجده يهتم على وجه الخصوص بأثر الاضعاف الذي يحدث للاستجابات الخاطئة واثر التقوية للاستجابات الصحيحة، وهذه تعتبر نتائج لأثار الارتباط .وقد اعتقد ثورندايك أن الارتياح الذي يصاحب الاستجابات الناجحة هو المسؤول عن تقوية الارتباط الذي يمارسه المفحوص وان الألم أو عدم الارتياح الذي يتبع الفشل هو العامل الهام في اضعاف الارتباط ومن هنا يمكن صياغة قانون الأثر على النحو التالي: **إن ممارسة الارتباط الذي يؤدي إلى الارتياح يقوي ذلك الارتباط بينما ممارسة الارتباط الذي يؤدي إلى عدم الارتياح يؤدي إلى أضعاف ذلك الارتباط. (المعايطة، علم النفس التربوي، 1999، صفحة 78)**

وكثيرا ما يستعمل هذا القانون ضمن قالب "الثواب والعقاب"، فالناس عادة ما يلجؤون إلى معاقبة الطفل في ضوء طبيعة سلوكه.

ج-قانون التهيؤ: هذا القانون يحدد الظروف التي يميل فيها المتعلم إلى الشعور بالرضا أو الضيق، بالقبول أو الرفض ويعتبر شرحا تفسيريا لقانون الأثر وقد ارجعها ثورندايك إلى الظروف العصبية أو الأساس العصبي وهذه لها ثلاثة شروط هي:

- عندما تكون وحدات التوصيل مستعدة للعمل إي للتوصيل ومتهيئة للعمل ثم قامت بنشاطها العصبي في التوصيل فان ذلك يؤدي إلى الشعور بالرضى والارتياح ومؤديا للإشباع. مثال ذلك عندما يريد الفرد اكل شيء ويذهب إلى الثلاجة ويجدها فيها ما يشبع حاجته يؤدي إلى شعوره بالرضا.
- إذا كانت وحدة التوصيل متهيئة للعمل (مستعدة للإيصال) وحدث ما يحول دون عملها إي لم تقم بنشاطها فان ذلك يبعث على الضيق. مثال ذلك عندما يكون الفرد جائعا ويذهب إلى الثلاجة ويجدها فارغة فإن ذلك يشعره بالانزعاج.
- إذا كانت وحدة التوصيل غير مستعدة للإيصال (غير مهيئة للعمل) واجبرت على القيام بنشاطها العصبي فان ذلك يؤدي إلى عدم الارتياح. مثال ذلك الشخص المريض عندما يجبر على شرب الدواء من باب العلاج. **(المعايطة، علم النفس التربوي، 1999، صفحة 79)**

د-قانون الانتماء: وفقا لهذا القانون تقوي الرابطة بين المثير والاستجابة الصحيحة لما كانت الاستجابة الصحيحة أكثر انتماء إلى الوضع أو الموقف، فمثلا اثابة العطشان بالماء يجعل استجابته اقوى مما لو كانت اثابته بالنقود.

هـ-قانون التدريب (التمرين): يتكون هذا القانون من وجهة نظر ثورندايك من شقين هما:

* **قانون الاستعمال**: ويدل على تقوية الروابط نتيجة استمرار الممارسة بمعنى انه كلما ازداد عدد مرات الممارسة أدى ذلك إلى قوة الارتباط بينهما.

* **قانون الإهمال**: ويدل على ضعف الروابط (أو النسيان) نتيجة توقف الممارسة وهذا يعنى ان التوقف عن التدريب من شأنه ان يضعف احتمال حدوث الاستجابة.

و-قانون الاستقطاب: إن الارتباطات تعمل في الاتجاه الذي تكونت فيه أسهل من الاتجاه العكسي فإذا تعلم التلميذ قائمة مفردات عربية- انجليزية فإن الاستجابات للكلمة العربية بما يقابلها في اللغة الإنجليزية تكون سهولة من الاستجابة العكسية. **(المعايطة، علم النفس التربوي، 1999، صفحة 79، 80)**

ي-قانون الاستعداد: ويعنى هذا القانون أن الاستعداد للعمل أمر ضروري لإنجازه وأن عدم الاستعداد يشكل عائقا في وجه إنجاز العمل. وهذا القانون يصف حالة العضوية من حيث إقبالها على السلوك أو عزوفها عنه.

وهناك شرطان لا يتم هذا القانون إلا بهما:

*** الرغبة في العمل**

*** القدرة على القيام بالعمل.**

وهناك مجموعة قوانين فرعية توصل اليها ثورندايك مثل:

- الاستجابة المتنوعة: وهي تعني أن العضوية تميل إلى المحاولة لعدة مرات قبل وصولها إلى المحاولة الصحيحة.
- المنظومة أو الموقف: يقول هذا القانون بأن التعلم ينظمه موقف كلي للعضوية، حيث تتحدد الاستجابات بصورة جزئية حسب الصفات التكيفية التي تتكون لدى الأفراد نتيجة لانتمائهم إلى مجتمع وثقافة ما.
- -النشاطات الجزئية: ينص على أن الفرد قادر على الاستجابة بصورة انتخابية بالنسبة للعناصر الأهم والأقوى في الموقف التعليمي.
- المشابه أو المماثلة: ويعني أن الفرد عندما يواجه بموقف جديد فإنه يستجيب لهذا الموقف ببساطة كلما كان يستجيب لوضع مشابه أو مماثل له.
- الانتقال الارتباطي: ويعني أنه إذا أمكن حفظ استجابة دون أن تمس في مجموعة من المتغيرات التي تحدث في وضع مثير، فإنه هذه الاستجابة قد تنتقل إلى مثير جديد. **(القاسم، 2000، صفحة 118، 119)**

التطبيقات التربوية لنظرية ثورندايك:

لكي يكون التعليم أكثر كفاية وانتاجية أشار إلى عدد من المبادئ التي تكفل مراعاتها الوصول إلى التعليم الجيد وهي:

- تحديد بعين الاعتبار الظروف المتعلقة بالموقف التعليمي الذي يوجد فيه التعلم.
- تحديد الاستجابة المطلوب ربطها بهذا الموقف (أن نضع في الاعتبار الاستجابات المرغوب ربطها بهذا الموقف).
- ان نكون الارتباط بين هذه الاستجابة والموقف. ولا نتوقع ان يحدث هذا الارتباط بمعجزة أي أنه يحتاج إلى جهد وإلى فترة يمارس فيها المتعلم هذه الاستجابة عدة مرات.

- مع تساوي الشروط الأخرى في الموقف يجب ان نتجنب تكون إي ارتباط بين الاستجابة والموقف فنتوقع أن تكون ضعيفة واهنة.
- ان نتجنب تكوين أكثر من رابطة في وقت واحد.
- يجب ان نكون الارتباطات بشكل معين يتيح لها الظهور فيما بعد أي ان نعمل على تقوية الارتباط بين الاستجابة والموقف.
- تحديد الظروف التي تؤدي إلى الرضى أو الضيق عند التلاميذ.
- استخدام الرضى أو الضيق في التحكم في سلوك التلاميذ.

استنادا إلى ما سبق يفضل ان نصمم الموقف التعليمي على نحو يجعله مشابها لمواقف الحياة ذاتها فذلك من شأنه ان يساعد على تهيئة الاستجابات والمهارات المطلوبة لنمو الفرد تربويا، ان ثورندايك ركز على التعلم القائم على الأداء لأنه أكثر فاعلية في النمو التربوي للفرد من التعلم القائم على الالتقاء هذا بالإضافة إلى ضرورة التدرج في التعلم من السهل إلى الصعب ومن الوحدات البسيطة إلى الوحدات الأكثر تعقيدا وإعطاء الفرص الكافية للمتعلم لممارسة المحاولة والخطأ لكي يتمكن من تحقيق التعلم الذي تكون إثارة واضحة بالنسبة إلى الأسس والقوانين التي تقوم عليها النظرية في تعلم المهارات وخاصة الحركية مع عدم اغفال أثر الجزاء المتمثل في قانون الأثر في تحقيق سرعة التعلم وفاعليته. (المعايطة، علم النفس التربوي، 2000، صفحة 81، 82)

رابعا-التعلم الإجرائي (سكينر):

ويسمى أيضا السلوكية الإجرائية أو الاشراط الإجرائي، بتأثير من واطسون، تكونت حركة سلوكية قوية في الولايات المتحدة الامريكية من بين السلوكيين "الجدد" نذكر: هل وتلمان وسكنر , سكنر هو الأقرب إلى مفاهيم واطسون ولكنه يبتعد عن واطسون بصياغة مفاهيم تكون نوعا جديدا من الاشراط، الاشراط الإجرائي، ويختلف عن واطسون بدعوته إلى سلوكية تأخذ بالاعتبار مختلف مظاهر السلوك، بما فيها المظاهر الخاصة الداخلية والتي تتوجه نحو تطبيق عملي في التربية، في السياسة، في العلاج النفسي، في علم الاجرام...بالاختصار في كل ما يخص حياة الانسان. (سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 159)

صاحب هذه النظرية هو بروس فريدريك سكنر وقد اهتم بدراسة السلوك وكتب كتابا تحت عنوان "سلوك الكائنات الحية" ويقترن اسمه بالتعليم المبرمج، وتعتبر هذه النظرية الإجرائية شكلا من اشكال النظرية السلوكية واطلق عليها اسم " التحليل التجريبي للسلوك " وتعتبر هذه النظرية السلوك موضوعها الأساسي لأنه يمثل جانبا مهما من جوانب الحياة الإنسانية، ويرى سكنر ان معظم سلوك الانسان هو سلوك اجرائي محكوم بنتائجه وليس سلوكا استجابيا مستجرا بمثيرات، ومن هنا كان تركيزه على هذا النوع من السلوك. (المعايطة، علم النفس التربوي، 1999، صفحة 82)

لم يهتم عالم النفس الأمريكي سكنر كثير ا بنفي أو اثبات العوامل التي يمكن ان تكون وراء حدوث سلوك معين عند الفرد، بمقدار ما كان مهتما بالتغيرات التي تطرأ على السلوك نفسه في موقف التعلم.

ان السلوك في نظر سكنر هو أداء قد يكون على صورة حركات أو يكون على هيئة انفعال أو تخيل أو تفكير أو غير ذلك، وليس هذا هو المهم في نظره، وانما الأهم من كل ذلك ألا نتجاوز في تفسيرنا لتعلم تلك الأمور إطار المعطيات السلوكية.

قد يكون السلوك في رأي سكنر " استجابيا" مستجرا بمثيرات محددة كسيلان اللعاب عند كلاب بافلوف استجابة لطعام كمثير طبيعي أو لصوت الجرس كمثير شرطي، ومن السلوكيات الاستجابية رضاعة الطفل عند ملامسة شفتيه لحلمة ثدي الأم، أو إغماض العين عندما يشتد الهواء، أو استدارة وجه الطفل بعيدا عن الأشخاص الغرباء عندما يحاولون حمله.

ولكن أكثر أنماط السلوك تبدوا "إجرائية" تصدر عن الفرد بصورة منطلقة.وتأتي ظروف معززة لتكرارها فيتعلمها الانسان، يحبو الطفل أو ينهض على رجليه أو يمشي أو يبتسم أو يتكلم فيدغدغ عواطف والديه ويقبلونه بالابتسام وقد يحملونه ويضموه إلى صدورهم " يعززوه" بشكل أو بآخر فيكرر السلوك الذي تم تعزيزه. ونجده في المرات اللاحقة يحاول أن يظهر أنماطا سلوكية أكثر كفاءة وسيطرة كالقفز والجري ونطق الكلمات الجديدة مما يعقبه في أغلب الحالات صورا من التعزيز متعددة المصادر.

إن هذا النوع الأخير من السلوك هو ما اهتم به سكنر كثيرا. ولذلك وجدناه في كثير من الحالات يؤكد "أن السلوك محكوم بنتائجه"، أي بالتعزيز الذي يعقبه أكثر مما هو مستجر بالمثيرات.

وهكذا سنجد أن سكنر قد ركز على العلاقة بين السلوك كأداة وبين المعززات تتلو السلوك فتقويه وتدعم تعلمه أو تكون أضعف من أن تقوم بهذا الدور. والسلوك الذي يتكرر تعزيزه هو الاجراء الذي يصبح مشرطا بالتعزيز وعادة متعلمة تميل للظهور أكثر من غيرها، ولا تمحى إلا إذا حجب عنها التعزيز.

(عريفج، مقدمة في علم النفس التربوي، 2000، صفحة 168، 169)

تجارب سكنر في الاشراط الإجرائي

كانت تجاربه على حمامة وضعت فيما سمي بصندوق سكنر، الحمامة جائعة تتجول داخل الصندوق، وتقوم ببعض الإجراءات السلوكية التي لا تبدو مدفوعة بمثير أو مستجرة بحافز، وهناك بعض الأزرة على أحد جوانب الصندوق تنقرها الحمامة وتنتقل بالنقر من زر إلى آخر، وتفاجأ بعد نقر الزر الأخضر على سبيل المثال بسقوط حبة علف تأكلها، تكرر الحمامة سلوكها بالنقر على الازرة، وعندما تعود الأزر الأخضر يسقط العلف، تكرر الحمامة نقر نفس الزر والتقاط العلف المتساقط.

إن هذا التعلم قد عززه الطعام الذي حصلت عليه الحمامة، طور سكنر إجراءاته التجريبية مركزا على التعزيز كمتغير تجريبي والسلوك أو الأداء كمتغير تابع، وذلك لدراسة التغيرات التي تطرأ على التقدم في تعلم السلوك في حالة تنويع المعززات أو التغيير في كميتها أو في أوقات تقديمها، كأن يكون التعزيز مستمرا أو منقطعا، بفواصل زمنية ثابتة أو متغيرة وهكذا... **(عريفج، مقدمة في علم النفس التربوي، 2000، صفحة 169، 170)**

قوانين التعلم عند سكنر:

- قانون الشرطية: إذا حدثت استجابة إجرائية وتبعها مؤثر مدعم ازدادت قوة هذه الاستجابة الإجرائية.
- قانون المحو: إذا حدثت استجابة شرطية دون ان يتبعها مؤثر فإن قوتها تتناقص تدريجيا. **(المعايطة، علم النفس التربوي، 2000، صفحة 83)**

جدولة التعزيز عند سكنر:

ركز سكنر على دور التعزيز الإيجابي في تدعيم التعلم ولم يغفل دور التعزيز السلبي، بمعنى التعزيز عن طريق استبعاد ما يزعج أو حجب التعزيز عن عادة غير مستحبة لمحوها. ولكن ما يعنينا الآن هو الاهتمام بالتحكم بالتعزيز، أي اللجوء إلى التعزيز المتقطع بحيث لا يعود التعلم مرهونا باستمرارية التعزيز فيمحى حال غيابه.

كانت التجارب تقوم على تغيير عدد المرات التي يظهر فيها السلوك قبل أن يعزز، أو الفواصل الزمنية بين تقديم التعزيز السابق واللاحق. وهكذا تم التوصل إلى ما يمكن تسميته بجداول التعزيز، وأبرز هذه الجداول:

- **جداول المعدل الثابت:** حيث تمر فترة زمنية محدودة بين تعزيز السلوك لأول مرة وتعزيزه للمرة الثانية، وتكون الفترة التي تمر بين التعزيز الثاني والثالث مماثلة للفترة بين الأول والثاني، مهما كانت مرات تكرار السلوك المنتظر. **(عريفج، مقدمة في علم النفس التربوي، 2000، صفحة 170)**

في هذا النوع من الجداول يتم تعزيز معدل ثابت من الاستجابات ويعتمد تحديد هذا النوع على معرفة المعلم بخصائص تلاميذه، فيمكنه أن يبدأ بتعزيز كل استجابة كما في التعزيز المتصل، ليضمن انطلاقة التلميذ ومن ثم يباعد بين عدد الاستجابات التي يتم تعزيزها ولتكن كل خامس استجابة، فبدلا

- **جدول المعدل المتغير:** عندما يكون التعزيز وفق المعدل الثابت تبين أن تقديم التعزيز يقوم على نمط ثابت ومن السهل التنبؤ به، لذلك إذا تعزز سلوك التلميذ وفق هذا المعدل، فقد يؤدي ذلك إلى التوقف عن القيام بذلك السلوك، ولهذا لابد من البحث عن أسلوب جديد بحيث يصعب على التلميذ التبوء بعدد الاستجابات التي لابد أن يقوم بها ليحصل بعدها على التعزيز، مما يؤدي إلى استمرار السلوك ويعد المعدل المتغير هو الأسلوب الأمثل في هذه الحالة، ففي هذا الأسلوب يتم تعزيز سلوك التلميذ، لكن ليس بشكل معدل ثابت من الاستجابات، بل بتقديم المعزز بعد عدد غير ثابت من الاستجابات. وفي هذه الحالة لن يستطيع التلميذ أن يتنبأ بحدوث التعزيز، مما يؤدي إلى استمرار استجاباته، لآملا أن يحصل على التعزيز في الاستجابة التالية.

ويلاحظ أن هذا النوع من التعزيز أفضل من الأول في مقومة التوقف عن القيام بالسلوك. وذلك لأن التلميذ غير متيقن بعدم تعزيز الإجابة في المرة التالية مما يؤدي إلى بقاء الاستجابات لفترة طويلة.

ولنأخذ مثلا آخر على ذلك، إذا سمح المعلم للتلميذ بالإجابة بعد كل ثاني مرة من رفع يده، ثم تجاهله بعد ذلك فسوف نلاحظ انخفاض سلوك المشاركة لدى التلميذ. ولكن إذا سمح المعلم للتلميذ الذي يرفع يده للإجابة، دون أن يكون معدل ثابت لرفع اليد (أي وفق المعدل المتغير)، فسوف يستمر التلميذ برفع يده، حتى إذا لم يناديه المعلم بعد مدة طويلة، وقد يكون سلوكه في هذه المرة أقوى من السابق. **(سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 164)**

جدول الفترة الثابتة:

ان استخدام جداول التعزيز المعتمدة على المعدل لا تأخذ بعين الاعتبار المدة التي يستغرقها الفرد للقيام بالسلوك، أما إذا كانت الفترة التي يستغرقها السلوك ذات أهمية، لابد من التحول إلى جدول الفترات. وفي جدول الفترة الثابتة يتم تعزيز الاستجابة بعد مضي وقت محدد من الزمن كأن يتم التعزيز بعد كل خمس دقائق.

ويمكن أن يتم عند قيام المعلم بتعزيز سلوك القراءة عند التلاميذ كل خمس دقائق. ولكن الملاحظ أن التلميذ يميل إلى التهاون في سلوك القراءة، بعد أن يحصل على التعزيز في خمس دقائق الأولى، وإذا اقتربت الخمس دقائق الثانية على نهايتها فنجده ينهمك في القراءة لأنه يكون موعد التعزيز الثاني. وبذلك يتذبذب سلوك القراءة عند التلميذ بين الارتفاع والانخفاض، بحسب قرب موعد التعزيز وبعده، وهذا ينطبق على تحديد مواعيد ثابتة للامتحانات الشهرية، فقد نلاحظ على التلميذ أنه لا يدرس طوال الشهر حتى قبل أسبوع أو أيام معدودة من الامتحان، حيث يبدأ بالانكباب على الدراسة وبعد ان ينتهي من الامتحان يتراخى

حتى اقتراب موعد الامتحان الشهر التالي. **(سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 165)**

-نظرية الاقتران (جاثري):

المثير الذي يباشر عمله وقت ظهور استجابة معينة يميل إلى إنتاج هذه الاستجابة إذا تكرر حدوثه (اقتران زمني بين مثير معين واستجابة معينة) ويحدث الارتباط بين المثير والاستجابة في محاولة واحدة أو لا يحدث، فإذا تعلم انسان استجابة معينة لمثير ما، فهذه الاستجابة تستمر في الحصول نتيجة للمثير الذي أوجدها دون الحاجة إلى تدعيم أو تعزيز لهذه العلاقة إلى أن تحل محلها استجابة أخرى لذلك المثير. **(سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 156)**

الكف الارتباطي: عندما يصاحب مثير ما استجابة جديدة ويكون هذا المثير قد سبق وصاحب استجابة ما أخرى، وكانت الاستجابة الجديدة متباينة تماما مع الاستجابة القديمة فإن الارتباط الأول يحذف تماما أو يحدث كف ارتباطي بين المثير والاستجابة الاصلية وذلك نتيجة وجود استجابة منافسة لها، معنى ذلك أن الكف الارتباطي لا يحدث نتيجة للتكرار غير المصحوب بالتعزيز وانما يحدث من خلال تعلم استجابة متضاربة. مثل أن تكتب كلمة بشكل خاطئ ثم تتعلم الكتابة الصحيحة لهذه الكلمة فلا تعود كتابتها بالشكل الخطأ.

التكرار:

يرى جاثري ان التكرار ليس له قيمة في عملية التعلم إذا كان المثير بسيطا والاستجابة بسيطة أيضا. حيث ان المثير يبلغ أقصى قوته الترابطية في أول ارتباط له مع الاستجابة. وبما ان الاستجابة هي حركة معينة وان السلوك الانسان هو سلسلة من الحركات المتتالية المعقدة. ومن ثم نجد أن مثيرا ما يؤدي إلى حركة معينة هذه الحركة تعتبر بالتالي مثيرا لحركة أخرى، وهكذا تستمر السلسلة في سلوك الكائن الحي المقعد. وعلى أساس نجد أن وظيفة التكرار في هذه الحالة هي تكوين أكبر عدد ممكن من الارتباطات.

فإذا أخذنا مثلا لعبة كرة السلة نجد أن قذف الكرة في السلة لا يتوقف على حركة عضلية واحدة بل يتوقف على عدة حركات تتم في ظروف مختلفة ويتم تعلم كل حركة من الحركات في محاولة واحدة فقط. لهذا يجب التمرن في مواقف مختلفة لأن كل تمرين يضيف تعلم حركة جديدة حتى يتمكن الفرد من اكتساب كل الحركات التي تدخل في المهارة الكلية المركبة وهي تعلم قذف الكرة في السلة. **(سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 156، 157)**

المضامين التربوية: ان ارتباط المثير بالاستجابة يحدث نتيجة التجاور أو التقارب الزمني بينهما، وهذا يعنى أن هناك تلازما زمنيا لحدوث المثير والاستجابة معا، أي في الوقت نفسه، يؤدي لحدوث ارتباط بين الاثنين، فيصبح بالتالي المثير قادر على استدعاء الاستجابة. فمن الملاحظ أن يستجيب الفرد لبعض المثيرات دون الأخرى والسبب أن تلك الاستجابات والمثيرات حدثت في الوقت واحد.

إن تعلم الطفل جدول الضرب خير دليل على ذلك فهو يتعلم 4x 2(مثير) يساوي 8 (استجابة) فإذا سئل عن حاصل ضرب 4x 2 فإنه يجيب 8. ان كل ما حدث هو أن الموقف التعليمي قدم له المثير والاستجابة بشكل متلازم في الوقت نفسه. كذلك نتعلم نحن الكبار بعض المواقف في الحياة بأسلوب التعلم الاقتراني. وقد نتعلم بهذا الأسلوب الكثير من الانفعالات والمشاعر.

ينطبق أيضا مبدأ التعلم الاقتراني على تعلم اللغات الأجنبية وتعلم الرموز والاشارات الدالة في بعض المواد، فعندما نعلم كلمة Tableباللغة الفرنسية ونقرنها بطاولة موجودة فإن التلميذ يقرن الكلمة بالشيء ويستجيب لها بطريقة صحيحة. والامر نفسه عندما نستخدم القواميس والمعاجم، فتقترن الكلمة الأجنبية بالكلمة العربية فبالتالي نتعلم المثير والاستجابة معا. فيحدث الاقتران بينهما لأنهما حدثا في الوقت نفسه.

ويمكن الاستفادة من نظرية التعلم الاقتراني في تعليم الطفل اللغة والأرقام وكثير من مواقف الحياة، ففي مرحلة اكتساب الطفل اللغة في المنزل يمكننا تعليمه المفردات بأن نقرنها بالأشياء الممثلة لها، كأن أمسك برتقالة فأقول برتقالة وأقول له خذ البرتقالة أو أعطني البرتقالة أو ضع البرتقالة على الطاولة. فمن خلال تكرارنا كلمة برتقالة يقوم الطفل بالربط بين المثير والاستجابة. فإذا شاهد الطفل برتقال من نوع آخر أو في مكان آخر فإنه يستجيب لها الاستجابة نفسها، والشيء نفسه يمكن ان يقال عن تعليم الاشكال الهندسية أو أي مفاهيم أخرى. ويكون هنا من المفيد وجود الكثير من الوسائل التربوية في الصف تعبر عن المثيرات والاستجابات حتى يتمكن التلميذ وفي كل المراحل التعليمية من تكرار مشاهدتها ويربط بين المثيرات والاستجابات.

ويمكن أيضا استخدام التعلم الاقتراني في مساعدة الفرد للتخلص من بعض السلوكيات، مثل خوف الطفل من العتمة, فإننا نزيل عنه الخوف بأن ندخله في حجرة مظلمة وهو على كتف أمه ثم في المرة التالية يدخل الطفل حجرة مظلمة وهو في يد أمه وفي المرة الثالثة يدخل هذه الحجرة المظلمة وهو يسير وراء أمه، وفي المرة الرابعة يدخل الطفل الحجرة المظلمة وامه وراءه وفي المرة الخامسة يدخل وحده الحجرة المظلمة ولكن أثناء سماع صوت أمه التشجيعي وفي المرة الأخيرة يدخل الطفل الحجرة المظلمة وحده دون أي مثيرات أخرى. **(سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 157، 158)**

نظرية التعلم الاجتماعي عند باندورا:

توصل منظرو التعلم الأوائل إلى تحديد مفاهيمهم خلال تجاربهم على الحيوان في مواقف مادية محددة، راقبوا كيف تجري الحيوانات في المتاهات، كيف تفتح الصناديق، كيف تضغط على رافعة في صندوق سكينر، لكن هذه المواقف ليست اجتماعية حيث لا يوجد فيها حيوان آخر في الموقف نفسه. ورغم أن سكينر وآخرون قد أوضحوا بعد ذلك أن المبادئ نفسها تنطبق على التعلم في السياق الاجتماعي، مثلما تعلمت الفئران الضغط على الرافعة للحصول على الطعام، فإن الأفراد يتعلمون كيف يتفاعلون مع الآخرون للحصول على التدعيم الاجتماعي، لكن البعض تساءل عن مدى صحة هذا التحليل. باندورا على وجه الخصوص يدعي أننا في الموقف الاجتماعي نتعلم الكثير عن طريق التقليد وأن الفهم الدقيق للتعلم بالتقليد يحتاج العديد من المفاهيم الجديدة. (سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 173)

لقد بقي العمل الأساسي لعلم النفس المعاصر هو البحث عن أسباب السلوك الإنساني فبذلت الكثير من الجهود نحو تقصي أي مثير من البيئة الخارجية ترتبط بالقدرة على الاستجابة عند الكائن الحي ولماذا تتم هذه الارتباطات، نحو تقصي أيضا ماهي العوامل الداخلية التي تجعل الكائن الحي يتصرف على نحوها، فالموقف الأول اهتمت به نظريات التعلم، والثاني اهتم به أولئك الذين يبحثون عن الغرائز والسمات كعوامل لتفسير السلوك. (كورسيني، 1986، صفحة 143)، وهما موقفان محدودان عند البرت باندورا.

نشأة نظرية التعلم الاجتماعي:

وهي نظرية ترتكز على التعلم بالملاحظة أو بالقدوة أو بالمحاكاة وهو من أفضل الأساليب في التعلم. ولقد أشار الله تعالى على أهمية الأسلوب وذلك في قوله" ولقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة" سورة الأحزاب الآية 21. وكما قال رسول الله صلى الله عليه وسلم في الحديث الشريف" صلوا كما رأيتموني أصلي " وخذوا عني مناسككم". فالقدوة في التربية هي أفضل الوسائل جميعا وأقربها إلى النجاح.

ويرجع تاريخ مفهوم المحاكاة أو النمذجة إلى لويد مورغان 1896 وتريد 1903 ومكدوجل 1908الذي عد المحاكاة بمثابة عملية فطرية غريزية أو تكوينية، وقد حاول عدد من علماء النفس أمثال همفري 1921و ألبورت 1924تفسير السلوك التقليدي على أساس الاقتران الشرطي البافلوفي، كما فسر أدوين غوثري قدرة محاكاة النماذج من خلال هذا المبدأ أيضا.

وان المحاولة الأولى المنظمة لبحث المحاكاة كانت عندما نشر ميلو وجون دولارد كتابهما " التعلم الاجتماعي والمحاكاة وفيه حاولا التوفيق بين مبادئ السلوكية ومبادئ التحليل النفسي، إذ درسا نوعا من المحاكاة يسمى السلوك التابع المتماثل وتوصلا إلى أن الأشخاص يمكن تدريبهم انتقائيا على تقليد سلوك نموذج ما أو عدم تقليده. وفي نهاية الخمسينيات توالت الدراسات والتجارب مما ساعد على شيوع التعلم بالنموذج عن طريق المحاكاة ويعود الفضل في ذلك إلى البرت بانادورا الذي لخص تجاربه في بحث قدمه في ندوة بنبراسكا سنة 1963 بعنوان "التعلم الاجتماعي " من خلال المحاكاة، كما إشترك مع ريتشارد والتر وهو أول طالب يشرف عليه بانادورا في درؤاسة الدكتوراه في نشر كتاب يحمل اسم التعلم الاجتماعي وتطور الشخصية وقد أصبح هذان العملان قوة دافعة لإعداد الكثير من المقالات النظرية والقائمة على البحث في موضوع المحاكاة خلال العقد التالي. (كورسيني، 1986، صفحة 152، 153)

إلا ان النظرية لم تتخذ أبعادها وتكتمل محاورها، إلا بعد مضي عقد من الزمن أي في نهاية السبعينات. وقد أشار إلى كتاب ميلر ودولارد وما احتواه من فرضيات تستثير الفكر، سجلا حقيقة ذات مغزى تطوري وتاريخي، حيث قال:" لقد تطلب الامر عشرين سنة أخرى كي تصبح المحاكاة مشكلة نظرية ومشكلة بحث على قدر كبير من الأهمية وقد تحول محور اهتمام رئيسي من محاور البحث من تحليل التعلم القائم على المحاكاة إلى التعلم بالملاحظة وهذا النوع من التعلم يتصدى إلى قضايا اكتساب الاستجابات الجديدة.

المبادئ الأساسية لنظرية التعلم الاجتماعي:

مفهوم التعلم بالنمذجة:

يعرف باندورا التعلم بالنمذجة بأنه عملية اكتساب استجابات بسيطة أو معقدة من خلال ملاحظة نموذج يقوم بأداء هذه الاستجابات. **(حسانين، 2012، صفحة 148)**

ويشير التعلم بالنمذجة إلى تعلم الاستجابات والأنماط السلوكية الجديدة عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين أو من خلال ملاحظة النماذج. ويقوم هذا المفهوم على افتراض أن الانسان كائن اجتماعي يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وسلوكهم ويؤثر فيهم.

ويقول بانادورا ان الانسان في المواقف الاجتماعية غالبا ما يتعلم الكثير بسرعة وببساطة بملاحظة سلوك الآخرين. وقد جاءت نظرية التعلم الاجتماعي لتضيف بعدا جديدا لكيفية التعلم. ولفت بانادورا الانتباه إلى أن أنماط كثية من السلوك يمكن تعلمها من خلال ملاحظة الآخرين. لذلك يطلق على هذه النظرية التعلم بالملاحظة.

وتتلخص فكرة التعلم بالملاحظة بأن البيئة الخارجية تقدم للفرد نماذج كثيرة من السلوك، التي يقوم بتمثيل سلوكها، فنلاحظ مثلا أن الطفل الصغير يحاول دائما أن يقلد سلوك الكبار. فعندما يتعلم الأطفال أنواعا من السلوك بنفس طريقة آبائهم ويكتسبون مقاطع كثيرة من السلوك من خلال الملاحظة وحدها. **(سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 174)**

أساسيات النظرية:

* تؤكد النظرية على التفاعل الحتمي المتبادل المستمر للسلوك والمعرفة (العمليات العقلية للفرد) والاتأثيرات البيئية كما هو مبين في الشكل : ـــــ الشخص ـــــــــــ

البيئة ـــــــــــــــــــــــــــ السلوك

وقد قامت الحتمية المتبادلة على المنهج الامبريقي فهي تهتم بشكل أساسي بعمليات التبادل بين الاحداث الداخلية والاحداث الخارجية للفرد والسلوك الذي يصدر عنه. (الزغلول، 2010، صفحة 125، 126)

فالسلوك لا يتأثر بالمحددات البيئية فحسب ولكن البيئة هي أيضا نتاج لمعالجة الفرد لها، فالناس يمارسون بعض التأثيرات، على أنماط سلوكهم من خلال أسلوب معالجتهم للبيئة، فهم ليسوا ممارسين لردود فعل إزاء المثيرات الخارجية لكنهم قادرين على التفكير والابتكار وتوظيف عملياتهم العقلية لمعالجة الاحداث والوقائع البيئية.

*تلعب المعرفية دورا رئيسيا في التعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة، وتأخذ عمليات المعرفة شكل التمثيل الرمزي للأفكار والصور الذهنية وهي تتحكم في سلوك الفرد وتفاعله مع البيئة كما تكون محكومة بهما. **(العبيدي ك.، 2012، صفحة 226)**

فاستقبال وتفسير واستدخال هذا التعلم الاجتماعي يتأثر بما لدى الفرد من بناء معرفي، ومن خبرات واستجابات إنتاج هذه الاستجابات، ومن ثم يؤثر كل هذا على عمليات الانتقاء الذاتي للاستجابات. **(الزيات، 2004، صفحة 373)**

* يشير التعلم من خلال الملاحظة إلى أن معظم السلوك الإنساني متعلم باتباع نموذج أو مثال حي وواقعي وليس من خلال الاشراط الكلاسيكي أو الإجرائي، حيث تتعدد توقعات الناس في ضوء خبراتهم السابقة وتتأثر بأثار السلوك المتوقعة المبنية على خبرات الفرد الماضية. **(العبيدي ك.، 2012، صفحة 226)**

* عملية الاحتفاظ بسلوكات النموذج أو تخزينها في الذاكرة بعيدة المدى واستيعابها وتمثيلها ترميزها شكل إحدى الأسس الهامة للتعلم بالملاحظة.

إذ يقوم الفرد بترميز الأنماط السلوكية الصادرة عن النموذج في صيغ رمزية (كلمات – صور ذهنية) يمكن استرجاعها. **(الزيات، 2004، صفحة 380)**

* الاقتداء بالنموذج أو محاكاة الأنماط السلوكية تتم على نحو انتقائي، فليس بالضرورة أن يتعلم الفرد هذه الأنماط على نحو حرفي إنما قد يتعلم جزء منها. **(الزغلول، 2010، صفحة 143)**

* تختلف الأثار التي ينتجها التعلم بالملاحظة باختلاف الأهداف التي يسعى المعلم إلى نمذجتها وتتمايز هذه الآثار إلى ثلاث أنواع.

- **أثر التعلم بالملاحظة:** أي اكتساب الفرد لأنماط سلوكية بعضها أو كلها على شكل استجابات جديدة لم تكن موجودة في الرصيد السلوكي للفرد الملاحظ.

- **الآثار الكفية أو المانعة للكف وتحرير السلوك:** أي كف استجابي لبعض الأنماط السلوكية غير مرغوبة يسعى المربون إلى اضعافها أو محوها.

- **آثار التيسير الاجتماعي:** يقصد بها مساعدة الفرد على ابراز استجابات قائمة لديه لكنها تحتاج إلى بعض الدعم كي تظهر. **(الزيات، 2004، صفحة 371، 372)**

العمليات الإجرائية لنظرية التعلم الاجتماعي

هناك عوامل رئيسية يجب توافرها لحدوث التعلم وعدم وجود أحدها يؤدي إلى خلل في هذا النوع من التعلم.

- **عمليات الانتباه والاهتمام:** فيجب على المتعلم الانتباه إلى ما يعرضه النموذج وهو يتوقف على متغيرات (سن الملاحظ – الدافعية الداخلية – خصائص الفرد ' التقبل الجاذبية"). **(الزغلول، 2010، صفحة 150)**

إننا لا نستطيع تقليد أي نموذج دون أن ننتبه إليه، والنماذج عادة تجذب انتباهنا لأنها مميزة أو لأنها تملك احتمالات النجاح أو المظهر أو القوة أو أي من خصائص الكسب الأخرى، ويعتبر التلفزيون ناجحا في تقديم النماذج والاندماج مع شخصياتها محدثا تأثيرا قويا في حياتنا. كما أن الانتباه تحكمه الخصائص النفسية للملاحظ مثل حاجاته واهتماماته، لكننا لا نعرف إلا القليل عن هذه المتغيرات. **(سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 177)**

- **عمليات الاحتفاظ:** من أجل محاكاة نموذج يجب تذكر سلوك هذا النموذج ويتطلب ذلك توفر قدرات لدى المتعلم تتمثل في القدرة على التمثيل الرمزي للأنماط السلوكية وتخزينها على نحو لفظي أو حركي تعبيري في الذاكرة. يسهل فيما بعد استرجاعها. **(الزغلول، 2010، صفحة 151)**

في هذه المرحلة يختزن الفرد كل السلوك الذي لاحظه ويتم اختزاله بشكل صورة ذهنية. ويقول **باندورا** أننا نتذكر الاحداث بربطها برموز. فعندما نراقب سائقا يتجه نحو طريق جديد فإننا نربط الطريق بالكلمات (بعد السوبر ماركت، البناء الثالث) وعندما نحتاج للذهاب إلى المكان نفسه فإن الرموز اللفظية تساعد على تتبعه. صغار الأطفال قبل الخامسة ليسوا معتادين على استخدام الكلمات بل يستخدمون الصور المرئية وهذا يحد من قدراتهم على التقليد، لكن المرء يستطيع أن يحسن تقليدهم بتوجيههم نحو استخدام الرموز اللفظية أي يطلب منهم تقديم وصف لفظي لسلوك النموذج بينما هم يلاحظونه. وفيما بين الخامسة والعاشرة يتعلم الأطفال تدريجيا أن يقيموا قدراتهم على التذكر ويتعلموا متى يستخدمون مساعدات التذكر مثل الألفاظ. **(سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 177)**

-**عمليات الإنتاج أو الأداء الحركي:** فيجب على الملاحظ أن تكون لديه القدرة على أداء السلوك فالصورة الذهنية والأفكار المكتسبة خلال التعلم يمكن أن تعمل كمثيرات داخلية والاستجابة لهذه المثيرات يتطلب توفر قدرات لفظية أو مهارات حركية متاحة لدى الفرد.

وإذا لم تكن المتطلبات الحركية متاحة بشكل تام فإن الأجزاء الناقصة ينبغي أولا تكوينها بالملاحظة والمران. **(كورسيني، 1986، صفحة 166)**

لإعادة السلوك بشكل صحيح فإن الفرد يحتاج المهارات الحركية الضرورية، قد يحاول التلميذ أن يقلد المعلم في طريقة مشيه وأسلوب حديثه، في هذا لا نستطيع أن نؤكد بأن تقليد التلميذ للمعلم مطابق للحقيقة، بل يمكن أن يكون هناك اختلاف بين الاثنين وبذلك يقوم التلميذ بتعديل كثير من الحركات حتى يقترب من سلوك النموذج. **(سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 177)**

-**عمليات التعزيز والدافعية:** تمثل عمليات الدافعية كافة أشكال التعزيز الخارجية والداخلية والقوى التي تقف خلف دافعية الفرد للاقتداء بالنموذج ومحاكاته. **(الزيات، 2004، صفحة 366)**

قد يراقب الفرد نموذجا وبالتالي يكتسب معرفة جديدة، لكنه قد يؤدي الاستجابة أو لا يؤديها، فقد يستمع إلى بعض الكلمات النابية من رفيقه وبالتالي يتعلم بعض الكلمات، لكنه قد لا يستخدمها بنفسه. الأداء يحكمه التعزيز والدافعية، إننا فعليا نقلد الآخرين إذا كان من المحتمل أن نجني فائدة، ذلك أن خبراتنا من حيث التعزيز هي التي تحكم الأداء. فلو أنه في المثال السابق، قد حصل الطفل على الاعجاب والاحترام نتيجة الشتم والسباب فإنه من المحتمل أن يكرر ما قاله رفيقه، ولو أنه عوقب لشتمه وسبابه فإنه من المحتمل أن يتردد في تقليده. ولوحظ الطفل أن رفيقه نال الاعجاب أو المكانة بسبب شتائمه، فمن المحتمل أن يقلده ولو رآه معاقبا ومن المحتمل ألا يفعل ذلك، وأخيرا يحكم الأداء التعزيز الذاتي، أي التقييم الذي نطبقه على سلوكنا الخاص. **(سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 178)**

وهناك نوعان من التعزيز هما:

* **التعزيز البديلي:** ونقصد به اكتساب الفرد لسلوك النموذج من خلال مشاهدة لنموذج يجري تعزيز سلوكه مما يؤدي إلى تحرير السلوك، أو ملاحظة سلوك النموذج وهو يجري معاقبته مما يؤدي إلى كبت السلوك.

* **التعزيز الذاتي:** وفي هذه العمليات المنظمة ذاتيا فإن الفرد يمارس تعزيزا أو عقوبة ضمنيا قائمة على تقويم سلوكه، مقارنة بالمستويات السلوكية التي تجري تمثيلها من خلال الملاحظة. **(كورسيني، 1986، صفحة 167)**

- **تنظيم الذات:** يعد تنظيم الذات أو ممارسة السيطرة على سلوكنا بمثابة إحدى القوى المحركة للشخصية الإنسانية وذلك في ضوء النتائج التي يتوقعونها عند القيام بالسلوك، ويرى باندورا أن هناك ثلاث مكونات تمثل عمليات تستخدم في التنظيم الذاتي وهي:

* **الملاحظة الذاتية:** فنحن نلاحظ سلوكنا دائما ونضع معايير لأداء هذا السلوك، ويتم هذا في إطار النسق القيمي للفرد.

* **الحكم أو التقدير الحكمي:** أي الحكم على السلوك هل هو مرض يستحق المكافأة أو مثير للسخط يستحق العقاب، وتصدر الاحكام في ظل الإطار الثقافي الحاضن للفرد والتنشئة الاسرية وأنماطها.

* **الاستجابة للذات: أو** التقويم الذاتي لردود الأفعال ومن منها تستثير الاثابة ومن منها تستثير العقاب ومن ثم اختيار أنماط الاستجابات. **(الزيات، 2004، صفحة 381)**

التطبيقات التربوية لنظرية باندورا:

قدمت نظرية التعلم الاجتماعي بالنمذجة عدد من القضايا يمكن في ضوئها اشتقاق العديد من التطبيقات التربوية نذكر منها:

* يمكن الاستفادة من النظرية في التوجيه والعلاج النفسي، في معالجة الكثير من الامراض والمشكلات النفسية لدى الطلبة، بعرض نماذج سلوك لأشخاص مروا بنفس المشكل وتخطوه.

* إثارة الانفعالات الملائمة، فينقل المعلم الحماسة والنشاط نحو مادة ما أو النفور نحو سلوكات غير ملائمة باستخدام الترميز اللفظي.

* تسهيل التعليم في الصف بأن تقدم نماذج ملائمة ومتعددة لحث التلاميذ على إتباعها.

* استخدام نماذج للأداء الخاطئ إلى جانب نماذج للأداء الصحيح معا بحيث يستفيد الطالب من مقارنة نماذج الآداء مما يؤدي إلى تعديل السلوك والتعلم.

* تعزيز عمليات الاستخراج الحركي والانماط السلوكية الكامنة باستخدام التعزيز البديلي. **(العبيدي ك.، 2012، صفحة 237، 238)**

* جعل تطبيقات في البداية على بعض الطلاب عندما يكون الهدف هو اكتساب الطلاب بعض أنماط السلوك التفاعلي القائم على الحوار كتقمص بعض الشخصيات التاريخية.

* وضع كافة إجراءات النمذجة مع توفير المواد المتاحة لكي يتم اكتساب السلوك المراد تعلمه على النحو المتوقع.

* توضيح نماذج من الأنماط السلوكية التي تصدر عن الطلاب والتوقعات المرتبطة بها والآثار المترتبة عليها.

* استثارة دافعية الطلاب من خلال إيضاح المبررات والأهداف التي أختبر بها النماذج السلوكية المراد اكسابها ومحاكاتها.

* ان الطالب الذي يتعامل مع عدد كبير من النماذج السلوكية يساعده ذلك على زيادة خبراته غير المباشرة. **(الزيات، 2004، صفحة 382، 384)**

نقد النظرية: يرى علماء النفس أن النظرية قدمت إطارا تفسيريا ذا قيمة نظرية وتطبيقية للسلوك الإنساني في سياقه الاجتماعي والبيئي الذي يحدث فيه، وهو ما أغفلته باقي النظريات. **(العبيدي ك.، 2012، صفحة 240)**

ومع هذا تبقى هناك أسئلة تحتاج إلى إجابات منها:

- ما دور الاذكاء الإنساني والاستعدادات التي تتوسط ملاحظة النماذج.
- بما نفسر اهتمام الملاحظ ببعض جوانب السلوك ومحاكاتها دون أخرى.
- لهما أكثر أهمية الملاحظ في اكتساب السلوك الملاحظ، التعزيزات الخارجية أو الذاتية. **(الزيات، 2004، صفحة 385)**
- وقد انتقد باندورا لتركيزه على السلوكيات الظاهرة مما جعل باندورا يتجاهل مشاكل إنسانية واضحة مثل الصراع، والدوافع اللاشعورية. **(العبيدي ك.، 2012، صفحة 240)**

6-2-النمو الإنساني (الاجتماعي)

الإنسان يدرك الزمان والمكان، وهو لا يعيش اللحظة التي يمر بها فقط بل هو يعايشها وهو قادر في الآن نفسه على استحضار الماضي وتصور المستقبل... لذلك كونت الإنسانية تراثا حضاريا يتمثل في القيم والعادات والتقاليد وأساليب السلوك، وعلى هذا فإن الإنسانية تحاول أن تستثير ذلك كله وتضيف اليه يوما بعد يوم، وجيلا بعد جيل، وهي تستثمر هذا التراث بنقله للأجيال ووسيلتها في هذا، الاسرة والمدرسة، وأماكن العبادة، ووسائل الاعلام، والصحبة أي الأفراد انفسهم، وتلعب اللغة والصور المرئية والمسموعة دورا بالغ الأهمية في هذا الصدد وما تقوم به هذه الوسائل ما هو إلا عملية تعليم اجتماعي أو تطبيع أو تربية اجتماعية. (عوض، ب،ذ، س، صفحة 49)

- تعريف النمو الاجتماعي:

- **النمو: يعرفه خليل المعايطة:** " النمو سلسلة متتابعة متماسكة من تغيرات تهدف إلى غاية محددة واحدة وهي اكتمال النضج ومدى استمراره وبدء انحداره". ولنموا مظهران:

- **النمو التكويني:** ونعني به نمو الفرد في الحجم والشكل والوزن والتكوين...الخ

- **النمو الوظيفي:** ونعنى به نمو الوظائف الجسمية والعقلية والاجتماعية لتساير تطور حياة الفرد واتساع نطاق بيئته.

مما سبق نرى أن عملية النمو تشتمل على شيئين: (الزيادة والتغير) فعندما ينمو الشيء يزداد حجما ويتغير من حال إلى حال أو تتغير وظيفته، فكلما نما الانسان تصبح عضلاته أكبر وبنفس الوقت تزداد فيه الخلايا عددا عند الفرد تتغير الوظائف التي يستطيع القيام بها وتتنوع، وعند النظر إلى النمو على انه زيادة وتغير فإن ذلك يعنى زيادة في النسب العامة للجسم من ناحية وتنوع وتعقد في العمليات النفسية المصاحبة من ناحية أخرى. وغالبا ما ينظر إلى الزيادة في النسب على انها عوامل النضج المحكومة بالوراثة في حين أن التنوع والتعقد في العمليات النفسية ناتجة عن عوامل الرعاية البيئية المحكومة بالتعلم. (المعايطة، علم النفس التربوي، 1999، صفحة 37، 38)

وعملية النمو الاجتماعي هي عملية موازية للتطبيع الاجتماعي والتنشئة الاجتماعية وفي عملية النمو هذه يستدمج الطفل والمراهق ثقافة المجتمع، ويتم النمو الاجتماعي بين أحضان الأسرة وفي أكناف المدرسة، فيها يتحول الانسان من مرحلة المهد صبيا إلى مرحلة الرشد والتكليف، وعادة ما تستمر عملية النمو الاجتماعي خلال أربع مراحل ارتقائية. الأولى سنتي المهد والثانية الطفولة المبكرة والثالثة الطفولة المتأخرة والرابعة المراهقة ونتحدث عن ذلك باختصار فيما يلي:

أولا- النمو الاجتماعي في سنتي المهد (من الميلاد إلى سنتين):

يعتبر الميلاد (صدمة) في حياة الانسان يبقى أثرها باقيا في اللاوعي، ويولد الطفل وهو مزود بأقل قدر ممكن من الأدوات للاتصال مع العالم الخارجي، فيبدأ بعد ذلك ينمو نموا سريعا يتحول فيه من كائن مستسلم إلى كائن فاعل. (سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 65)

رغم أن الطفل في بداية حياته كائن بيولوجي إلا أن طبيعته البيولوجية تفرض عليه الطابع الاجتماعي فهو في سني حياته الأولى يكون عاجزا معتمدا على الغير، خاصة الأم.

أ-النمو النفسي والعلاقة مع الأم:

بالإمكان فهم خصائص النمو النفسي للطفل في هذه المرحلة من خلال إشباع حاجاته الأساسية: حاجته إلى الراحة والاستقرار والثبات في المعاملة وفي البيئة المحيطة به، حاجته إلى التعلق العاطفة والحنان والرعاية، هذا إلى جانب أن احساسي الطفل بإشباع حاجاته ما هو في الواقع إلا حالة انفعالية تساعده على الشعور بالتوحد مع العالم المحيط به، بمعنى أن الجو الذي تشبع فيه الثقة بين الطفل ومن حوله من أفراد أسرته سوف يدعم الجهود التي يقوم بها الطفل لكي ينجز نموه في هذه المرحلة. لذلك فإن دور الوالدين في هذه المرحلة يتحدد بالفورية والثبات. (سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 65)

وأشهر موقف في مرحلة الطفولة عامة وسنتي المهد خاصة هو موقف التعلق، تعلق الطفل بالوالدين خاصة الأم. **ولكن لماذا التعلق؟ الإجابات متنوعة على النحو التالي:**

- يرى "**فرويد**" أن اللذة التي يحصل عليها الطفل الوليد من الرضاعة هي الأساس في عملية التعلق.
- يرى علماء التعلم وعلى رأسهم السلوكيين مثل **سكينر** أن التعلق ينمو من خلال سلسلة من أساليب السلوك المتدعمة تبادليا. فالطفل يبتسم، تبادله الام الابتسام أو يبكي فتسارع الام إلى نجدته.
- يرى علماء **الاثولوجيا** (يطلق لفظ **الاثولوجيا** على موضوع دراسة سلوك الحيوان في العالم الفطري)، إن تعلق الطفل بالأم كأنه أحد أشكال الاتباع الآلي كما تتبع صغار الافراخ الدجاجة الام، أو كما تتبع صغار الخراف النعجة الأم. (ربيع، 2011، صفحة 119)

- وتعطي **ميلاني كلاين** أهمية كبيرة وأساسية لعلاقة الطفل بأمه وأن النمو لا يمكن أن يحدث بطريقة سليمة إذا لم تتجذر صورة الأم مع الأنا بأمان. هذه العلاقة بثدي الأم أو ما يحل محله أو الأم على الأصح، هذه العلاقة الجسدية والنفسية لا تؤدي إلى النمو الصحيح إذا لم تحصل الأشياء بشكل جيد. (سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 66)

ب-النمو الاجتماعي:

يتصل نمو الطفل الاجتماعي اتصالا وثيقا بنموه الجسدي والعقلي والعاطفة، فعندما يولد الطفل في بيئة ترغب فيه وبين أناس يحبونه يأخذ يألف الناس ويقبل عليهم ويستمتع بصحبتهم، مما يمهد السبيل لنموه الاجتماعي وسهولة إقامة العلاقات بالغير، كذلك صحة الطفل الجيدة والعناية بملبسه ومظهره ذات دور في اقبال الناس عليه، أما الطفل الضعيف البنية والذي لا يتمتع بحسن المظهر فإنه يعزل عن الناس مما يقلل من فرص نموه الاجتماعي وإقباله على الناس. (سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 66، 67)

ويبدأ الطفل الاهتمام بالآخرين وذلك عندما يبلغ عشرة شهور ممكن أن يلعب مع غيره وبين 14-18شهرا يلعب مع طفل أو أكثر. (ربيع، 2011، صفحة 126)

وتبدأ التربية الاجتماعية منذ السنوات الأولى لمساعدة الطفل على التكيف مع أنماط الحياة الاجتماعية وذلك يتم بتشجيع الطفل منذ السنة الثانية على اللعب مع غيره من أخوته وأخواته وأقاربه وأبناء الجيران واصطحابه إلى الحدائق والأسواق واطلاعه بالمثل الصالح على ما يجب أن تكون عليه العلاقات بين أفراد الاسرة من محبة وتعاون وتضحية حتى ينشأ على هذه الخصال. (سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 68، 69)

اللعب:

- **المنعزل:** حيث يلعب الطفل مع نفسه.
- **العياني:** لعب بالمشاهدة.
- **التشاركي:** حيث يلعب مع أطفال أخرين.
- **اللعب الدرامي:** وهو تقليد للأعمال الدرامية مثل الشاطر حسن. (ربيع، 2011، صفحة 126)

ويرى "**أدلر**" أن مركز الطفل في الأسرة له أثر في تكوين شخصيته فالطفل الأول سوف يعاني من النقص في حالة قدوم طفل آخر، أما الطفل الأخير آخر العنقود فإنه يعاني من مشاعر النقص لأنه صغير وسط الكبار، أما الطفل الوحيد فيكون محل التدليل والرعاية الزائدة.

ت-النمو الجسدي:

إن عوامل النمو عديدة ومتعددة وأهمها العوامل الوراثية، فنمو الطول والقامة النهائية للفرد يحددها العديد من الخصائص الوراثية (العديد من الجينات) إضافة إلى التغذية. ويوجد علاقة وثيقة بين قامة الطفل وبين قامة والديه.

ويحتاج الطفل حديث الولادة إلى النوم كثيرا، فهو ينمو أثناء النوم وتتغير مدة النوم من يوم لآخر وهو يتراوح في السنتين الأوليين بين 20 ساعة في اليوم و16 ساعة في نهاية السنة الثانية.

ويلبي حليب الأم الاحتياجات الغذائية حتى نهاية الشهر الرابع وبعد ذلك يحتاج الطفل إلى أطعمة مكملة.

بوجه عام يجب مراقبة وزن الطفل وطوله بانتظام، حيث إن الطول والوزن عاملان مهمان في مراقبة نمو الطفل. إضافة فحص محيط الرأس قد يؤثر على النمو العقلي. **(سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 73، 74، 75)**

ث-النمو الحركي:

تكون حركات الطفل عشوائية عند الولادة وذلك نتيجة عدم نضج الجهاز العصبي. ويولد الطفل مزودا بالعديد من المنعكسات ومنها منعكس المشي، ومنعكس تماسك الرقبة ومنعكس التوجه في المكان.

ويعتبر النمو الحركي المعيار الأساسي لنمو الطفل النفسي ويعتبر المشي بصفة خاصة أهم نواحي النمو الحركي وأكثرها اتصالا بالنمو العقلي والاجتماعي لأنه يوفر للطفل عالما متسعا من الخبرة. (سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 75، 76)

ج-النمو العقلي:

يعتبر الشهر الأول من حياة الطفل محكا أساسيا لمدى قدرته في الوجود، والطفل الذي يولد يكون مزودا ببعض الأفعال المنعكسة كالمص والقبض والنظر...ويتعلم بالتدريج أن يصل إلى الأشياء وأن يتناولها، ويرافق النمو الحركي النمو المعرفي أي قدرة الطفل على معرفة العالم المحيط به وفهمه، كما تنمو لديه القدرة على التعامل مع بيئته.

ح-النمو اللغوي:

عند الحديث عن النمو اللغوي لا بد من التمييز بين نوعين من اللغة: اللغة البنائية واللغة الوظيفية. ويقصد باللغة البنائية بأنها مجموعة الأصوات والكلمات والجمل. أما اللغة الوظيفية فهي اللغة التي تؤدي وظيفة معينة في الاتصال بالبيئة الخارجية.

إذا عددنا اللغة بما يصدره الطفل نجد أنه يبدأ بمرحلة البكاء والصياح كوسيلة للتعبير عما يشعر به ويحسه، فالبكاء هو التعبير عن عدم ارتياح الطفل من الناحية الفزيولوجية، في الأشهر الثلاثة الأولى نادرا ما نجد الطفل يصدر أصواتا غير البكاء، والشهر الرابع نلاحظ أن الطفل يستخدم بعض الأصوات التي تعبر عن حروف معينة مثل (بووو...) ويبدأ باستخدام الحروف الساكنة مثل (م م م م ز ز ..) في الشهر السابع يدمج بعض الحروف الساكنة بأحرف متحركة (أ م ز ..) أو (أ ر ر ...)(أ ب ..)والملاحظ أن استخدامات هذه الأحرف ليس لها وظيفة معينة للاتصال بالعالم الخارجي، بل يستخدمها الطفل وكأنه يسلي نفسه بها أو يمرن حباله الصوتية. وفي الشهر الثامن تتحسن قدرة الطفل على استخدام هذه الأحرف فيستخدمها في مقطعين (ماما)، بابا)، (دادا)، وفي الشهر العاشر يكتسب الطفل بعض الكلمات الإضافية التي تعبر عن بعض الأشياء المحيطة به لكنه لا ينطقها بشكل صحيح، حيث تختفي بعض الحروف أو تصاب بالتحريف كأن يقول (مي) ويقصد بها الماء.

خلال سنته الثانية يبدأ الطفل باستخدام ما يسمى باللغة البرقية أي استخدام أقل عدد ممكن من الكلمات (كلمتيlvان)، للدلالة على جملة (ماما ماي) ويقصد (ماما اعطيني ماء).

وبينت الدراسات أن هناك فروقا طفيفة في النمو اللغوي للذكور ة الاناث وتبكر الاناث في النمو اللغوي.

(سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 72، 73)

ثانيا-النمو الاجتماعي في الطفولة المبكرة (سنوات ما قبل المدرسة الابتدائية)

مرحلة الطفولة المبكرة هي مرحلة نمائية تمتد من سنتين الى ست سنوات، يعني مرحلة رياض الأطفال، مرحلة ما قبل المدرسة، مرحلة الحضانة، وما يلاحظ على الأطفال في هذه السن انه يوجد لديهم طفرة نمائية كبيرة إذا ما تمت مقارنة التغيرات النمائية مع المرحلة السابقة، سواء كان في الجانب الجسمي، أو كان في الجانب الحركي، أو اللغوي، فعندما نقارن هذه المرحلة بالمرحلة السابقة نجد فرق كبير جدا وطفرات نمائية واسعة، فاذا قارنا النشاط الحركي بين طفل في عمره سنة وبين طفل في السن الخامسة نجد فرق كبير جدا، كما ان اللغة التي يمتلكها طفل في عمره سنة والطفل الذي عمره خمس سنوات نجد فرق كبير أيضا، وبالتالي فهناك طفرات نمائية واسعة جدا في كل جوانب النمو. بمعنى عام تتجه مظاهر النمو المختلفة إلى التكامل، أي الطفل الذي عمره ست سنوات يصبح قادر على القيام بأنشطة مختلفة لا نقول بدقة متناهية ولكن بشكل مرضى إذا ما قورن بالمرحلة السابقة.

- نلاحظ ان الطفل في هذه المرحلة يكون فيها قادر على الاتصال اللغوي والحركي مع بيئته (يستطيع الإجابة إذا سؤل عن اسمه أو اسم أمه وأبوه أو أخواته، أو أي شيء آخر، يعب عن نفسه، ماذا يريد ...الخ)
- أجهزة الطفل قادرة على القيام بمختلف الوظائف.

وتسمى هذه المرحلة أيضا بمرحلة التساؤل، لأن الطفل يكثر من الأسئلة في هذه المرحلة ولذلك فان النمو اللغوي في هذه المرحلة يكون سريع جدا مقارنة بالمراحل الأخرى، فالطفل الذي في عمره اربع أو خمس سنوات في اليوم الواحد يستطيع ان يكتسب كثير من الكلمات لأنه يحتك بالأفراد ويتعلم منهم كلمات جديدة كل يوم وتصبح في قاموسه اللغوي، في حين الانسان الراشد في الجامعة مثلا، يمكن ان يتعلم بعض الكلمات المرتبطة بالتخصص فقط وتكون محدودة، ويمكن ان لا يتعلم كلمة في اليوم.

عموما تتميز الطفولة المبكرة بأنها ترسي الدعائم الرئيسية التي تقوم عليها الشخصية وبأن خبرات الطفل في السنوات الخمس الأولى من الحياة تقوم بدور مهم في إرساء دعائم الصحة النفسية التي يحملها الطفل معه إلى المراحل التالية، وتتصف هذه المرحلة بالنمو اللغوي وباكتساب مهارات التعبير والتواصل، كما تتصف بطاقة عالية من الخيال والتمركز حول الذات مع نزعة إلى الاستطلاع والاستكشاف والتجريب، ويسيطر اللعب على حياة الطفل.

وقد أفادت المعرفة والتجارب السيكولوجية بأثر الطفولة غير السعيدة والخبرات الصادمة أو غير المؤاتية في هذه الفترة في نمو اضطرابات الشخصية. وعلى الرغم مما شاع في هذا الشأن من توجهات نفسية تربوية عن تأثير السنوات الأولى والخبرات المبكرة في الطفولة على تطور الشخصية ونموها والصحة النفسية، فإنه ينبغي أن نضع في اعتبارانا ما تؤكده الدراسات الحديثة، في هذا الخصوص حيث يتكلم **سيرولنيك** عن الرأب أي فرص (لاستعادة التوازن والفاعلية والرأب) بالرغم من خبرات الطفولة غير السعيدة. **(سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 78)**

ومن المعلوم ان الطفل ينمو اجتماعيا في اسرته حيث يتعلم فيها كيف يتعامل مع نفسه ومع الآخرين، ففي السنوات الأولى ينمو احساسه بالبيئة الاسرية التي ولد فيها، ثم كلما تقدم في السن كلما اتسعت دائرة علاقاته الاجتماعية، ثم ابتداءا من السنة الرابعة يبدأ في تعلم واكتساب معايير وقيم الأسرة والمجتمع، ومع نهاية السنة السادسة ينمو الضمير لديه، كمل يبدأ الأنا الأعلى في المراقبة وفي المنع من القيام بسلوك خارج عن التعاليم الاجتماعية.

كما يبدأ النمو الديني لدى الطفل في هذه المرحلة مع نهاية السنة الرابعة حيث يبدأ في اكتساب المعايير الدينية خلال عملية التنشئة الدينية، ثم بعد ذلك يبدأ بطرح الأسئلة التي تتعلق بالمفاهيم الدينية. **(الوافي، 2009، صفحة 139)**

وسيتناول فيما يلي خصائص النمو المختلفة لهذه المرحلة في كل جانب من جوانب النمو:

أ-النمو الجسدي (الجسمي):

في هذه المرحلة ينمو الرأس ببطء (اذا ما قورن بالمرحلة السابقة والمرحلة الجنينية كان نمو الرأس متسارع، لأن هناك زيادة الخلايا الدماغية من ناحية الانقسام نوعا ومن ماحية الحجم، في مرحلة الرضاعة يعني الطفل عندما يولد يكون حجم الجمجمة 46، ثم 47، ثم 48، لكن نلاحظ ان محيط الجمجمة يزداد الى حد معين لا يتجاوز هذا الحد، كالطول عند الانسان يتوقف عند مرحلة معينة ومستوى معين نفس شيء عند نمو حجم الرأس يتوقف عند حد معين، لكن وظيفة هذا الجهاز لا تتوقف بل تزداد وكلما مر الانسان بمواقف حياتية كلما زاد نمو وظائف الخلايا الدماغية اكثر.)

وينمو الجذع بدرجة متوسطة أما الأطراف فتنمو نموا سريعا. كما يستمر الطول في الازدياد بمعدل 5، 6، 7، 8 سم على الترتيب خلال هذه المرحلة، أما الوزن فيزداد بمعدل 800 غرام إلى 1 كلغ في السنة حيث تزداد عظام الجسم حجما وعددا ومتانة مع مسيرة النمو مما يساعد على زيادة وزن الجسم وتستمر الاسنان اللبنية في الظهور حتى يكتمل عددها المؤقت. **(الوافي، 2009، صفحة 136)**

يستمر ازدياد الطول والوزن بمعدل سريع وذلك بتأثير الهرمونات وخصوصا هرمونات الغدة النخامية، إلا أن هذا المعدل تقل سرعته عما كان عليه في المرحلة السابقة، كما يلاحظ أن الفروق الفردية بين أبناء العمر الواحد بالنمو في الحجم تأخذ في الظهور وترجع إلى طبيعة الأطفال ووراثتهم من جهة وإلى الظروف البيئية من جهة أخرى منها العناية بالصحة والتغذية.

ويتأثر النمو الجسمي بالحالة الصحية للطفل وبالغذاء، ذلك أن نظام التغذية لا يؤثر فقط في نمو العظام وأنسجة الجسم، بل يؤثر في حجم المخ وفي الذكاء في أحيان كثيرة، كما يتأثر النمو الجسمي أيضا بالمرض والحالة النفسية والمثيرات الطارئة. **(سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 78، 79)**

طول الرأس في هذه المرحلة تقريبا الثمن من طول الجسم.

تتحول بعض الغضاريف الى عظام، لأن الجنين في البداية اغلب العظام تكون غضاريف ثم تتحول تدريجيا من غضاريف الى عظام، لذلك نجد ان الطفل الصغير عندما يتعرض الى كسر من السهل الشفاء، وفي مدة قصيرة، كما ان الطفل الرضيع يستطيع القيام ببعض الحركات فيها نوع من الليونة، ويستمر تحول الغضروف الى عظام حتى سن البلوغ، حولي 14 سنة، ماعدا الاذن والانف تبقى على شكل غضروف وفي هذا حكمة إلاهية لأن الاذن لو كانت عظام فذلك يعيق عملية النوم عند الانسان.

ب-النمو الحسي الحركي:

تتميز حركات الطفل بالشدة وبالتنوع وتكون حركاته في الأشهر الأولى غير متجانسة وغير متوازنة، ثم مع النمو الحركي يبدأ في التحكم وفي السيطرة عليها ثم يبدأ في اكتساب المهارات.

وتتطور في هذه المرحلة حواس الطفل تطورا سريعا من حيث قوة التمييز السمعي وكذا البصري، ثم مع مرور الوقت ينمو لديه الادراك الحسي الذي عن إثره يستطيع إدراك الأشياء المحسوسة ثم شبه المحسوسة. **(الوافي، 2009، صفحة 137)**

تنمو العضلات الكبيرة أسرع من العضلات الصغيرة. ففي بداية هذه المرحلة واوسطها نجد العضلات الكبيرة تنضج بشكل كبير، وفي نهاية هذه المرحلة تبدأ بعض العضلات الصغيرة بالنضوج. نتيجة لأن العضلات الكبيرة ناضجة والعضلات الصغيرة غير ناضجة نجد بعض المظاهر السلوكية عند الطفل مثلا:

عند التحرك يكون غير متوازن، إذا سكب الماء في الاناء يسقط، فنجد ان موضوع التآزر والتناسق بين العضلات الكبيرة والصغيرة لا يوجد، بينما عمل العضلات الكبيرة يكون سهل بالنسبة له مثلا الجري، القفز، حمل أشياء...الخ

بينما الحركات التي تتطلب دقة وتآزر بين العضلات الكبير والصغيرة فانه لا يستطيع القيام بها بالشكل المطلوب فمثلا لا يستطيع ان يقفل ازرار الثوب ولا يستطيع ان يحزم خيط الحذاء ولا يستطيع ان يمسك القيم بشكل جيد. في بداية أو وسط هذه المرحلة.

نظرا لمستوى النمو والنضج في العضلات الكبيرة فإن الطفل يستطيع الركض بسهولة كما أنه يصعد السلالم واضعا رجلا واحدة على كل درجة كما يستطيع ركوب الدراجة بثلاث عجلات ويستطيع قذف كرة كبيرة بقدميه أو بيديه ويستخدم المقص ويقفز، في نهاية المرحلة يستطيع القفز باللعب وركوب دراجة بعجلتين، ويتمكن من السير باتزان على خط مرسوم على الأرض ويتمكن من ربط شريط حذائه أو تزرير ثيابه، وتنمو عند الطفل القدرة على الاتزان الحركي خلال حمله الأواني المملوءة بالسوائل ونقل السوائل من وعاء إلى آخر وبناء الأبراج باستخدام المكعبات، وتؤدي هذه الاعمال بالإضافة إلى تنمية قدراته الحسية إلى تنمية الذكاء والثقة بالنفس. **(سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 80)**

فعدم نضج العضلات الدقيقة يكون بسبب عدم اكتمال نضج الجهاز العصبي المركزي عند الطفل وبالتالي فالتآزر بين العضلات الكبيرة والصغيرة له علاقة بنضج الجهاز العصبي المركزي، فعندما يمسك الطفل القلم في البداية يكون بكل أصابعه ثم بالسبابة والابهام، ويكون غير قادر على الضغط عليه كما ينبغي وبالتالي نجد الكتابة غير دقيقة وغير واضحة في بعض الأحيان كما أنه يتعب. وفي نهاية المرحلة يمكن ان يستطيع التحكم في مسك القلم ولذلك نجد أهمية مرحلة الروضة للطفل لأنها تدريب على تنمية العضلات الصغير لدى الطفل، مثلا العجينة وتشكيل بعض المجسمات. التلوين أو الرسم، فهذا لتدريب يكسب العضلات نوع من التآزر والتناسق.

ت-النمو اللغوي:

نذكر أن الطفل أنهى عامه الثاني وقد تجمع لديه قاموس لغوي يبلغ حجمه حوالي خمسين كلمة حتى تصل إلى 2000كلمة في السنة الخامسة، ويكون قد سيطر على مجمل الأصوات الأساسية وتكتمل جمل الطفل بمعنى أنه يقوم بربط أجزاء الجملة بالضمائر والافعال المناسبة، تعد هذه بدايته الصحيحة في استخدام لغة الكبار. **(سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 81)**

يزداد في هذه المرحلة التحصيل اللغوي ازديادا ملحوظا في التعبير وفي الفهم، إذ يصل عدد الكلمات التي يكتسبها في سن الخامسة إلى ما يفوق ثلاثة آلاف كلمة، وهو بذلك يستطيع التوجه بالتعبير اللغوي إلى الإفصاح عن حاجاته وعن رغباته بدءا من أواخر السنة الثالثة اين يبدأ الحديث مع الكبار ووصف الأشياء كما هي عليه في الواقع دون اللجوء إلى الخيال. ثم مع نهاية السنة السادسة يتجه الطفل نحو الدقة والوضوح والفهم للغة. **(الوافي، 2009، صفحة 138)**

*** النمو العقلي المعرفي:**

تنتهي مرحلة الذكاء الحسي-الحركي بمرحلة انتقالية بين الذكاء الحسي – الحركي وبين الذكاء المحسوس. في نهاية السنة الثانية يبدأ الطفل باستخدام اللغة الأم وتتكون لديه الصورة العقلية والتمثيلات الذهنية. إن طفل هذه المرحلة حسب تصنيف بياجيه للنمو العقلي المعرفي يقع ضمن ما أسماه بمرحلة العمليات " قبل الإجرائية". إن كلمة إجرائية تعني عمليات التفكير التي تحكمها قوانين المنطق. ويتضح من التسمية ان الطفل في هذه المرحلة لا يقوم بعمليات عقلية منطقية تعوض الادراك الحواسي المباشر. يبدأ ظهور مرحلة ما قبل الإجرائية أو العمليات العقلية العليا في نهاية السنة الثانية وتمتد حتى السنة السابعة. ولكن هذا لا يعني ان درجة التفكير واحدة من بداية المرحلة إلى نهايتها. تنقسم المرحلة قبل الإجرائية إلى مرحلتين فرعيتين تسمى المرحلة الأولى: مرحلة الصورة العقلية: من 2إلى 4 سنوات: إن أهم ما تتميز به نهاية هذه المرحلة قدرة الطفل على الاحتفاظ الذهني بالأشياء بواسطة الصور، حيث يتمكن من إخراجها دون الحاجة إلى مجودها، فنجد أن الطفل يرسم الدائرة دون الحاجة إلى صورة الدائرة أمامه أو أن يطلب تفاحة دون أن تكون أمامه أيضا وذلك بفضل اكتساب الطفل للغة.

ومن خصائص مرحلة الصور العقلية الوظيفية الرمزية أيضا ما يطلق عليه "اللعب التمثيلي" حيث يقوم الطفل بتمثيل مجموعة من الأدوار التي يشاهدها في حياته اليومية، حيث يقوم بتمثيل دور رجل الإطفاء أو المعلم أو حتى والده. وأن دل هذا على شيء فإنما يدل على نمو القدرة العقلية ومدى التحسن في استخدامه.

أما المرحلة الثانية فتسمى بالتفكير الحدسي: وتمتد هذه المرحلة من 4 إلى 7 سنوات: يسيطر الادراك بواسطة الحواس على ذكاء هذه المرحلة، دون أن يستطيع تصحيح ما تدركه الحواس بواسطة عمليات عقلية أو منطقية. والطفل في هذه المرحلة يكثر من الأسئلة لكل ما يراه ويسمعه دون أن يحاول أن يربط بين الإجابات المختلفة. **(سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 82، 83)**

*** النمو الانفعالي**

تتميز انفعالات الطفل في هذه المرحلة بالشدة وبالمبالغة فيها فقد يغضب ويغير بشدة مفرط فيها، كما ينتقل بسرعة من انفعال إلى آخر من البكاء إلى الضحك ثم البكاء وهكذا... أما غضب الطفل في بداية هذه المرحلة يكون مصحوبا بالاحتجاج الكلامي أو بالانطواء والبقاء في زاوية منفردا، أو الأخذ بالثأر وكثيرا ما يعبر عن غضبه بكلمة " **لا**" ويزداد انفعال الخوف لديه كلما تقدم في السن غير أنه في النهاية يميل إلى الاستقرار الانفعالي. **(الوافي، 2009، صفحة 138)**

ج-النمو الاجتماعي في الطفولة الوسطى والمتأخرة:

تتسع البيئة الاجتماعية للطفل اتساعا هائلا، فهو الآن تلميذ بالمدرسة والمدرسة مؤسسة بها راشدين كبار غير الوالدين، على الطفل ان يتعامل معهم. والمدرسة تضم أنشطة ومناهج ونظم ومواقف جديدة على الطفل. وهذه المدرسة إلى جانب ذلك تضع قدراته موضع التقييم. وهذا التقييم له أثره الكبير على نمو مفهوم الذات عند الطفل. **(ربيع، 2011، صفحة 123)** .

يدخل الطفل في بداية هذه المرحلة إلى المدرسة الابتدائية ويشكل هذا تحولا جذريا في حياته. يقسم الباحثون هذه المرحلة إلى اثنتين إحداهما تنتهي في سن الثامنة والأخرى تنتهي في سن الثانية عشرة.

ويواجه الطفل في المرحلة الابتدائية مواقف مختلفة، إنها مواقف تعلم رسمية. ويتغير أسلوب حياته فيميل إلى الاستقرار الانفعالي والضبط وتختفي مظاهر الانفعالات القوية والعناد الشائعة في الطفولة المبكرة. وتوازي الشريحة العمرية من 6إلى 12 سنة بالنسبة للمحللين النفسيين. "فترة الكمون" تتميز هذه المرحلة يتراجع المرحلة الأوديبية، إذ أن حل الصراع سيمكن الطفل من بلورة هويته الجنسية وبناء جهازه النفسي "الأنا الأعلى"

والقوة الغريزية التي كانت متمركزة حول الصراع الأوديبي قد تحررت الآن وتستخدم للوصول إلى أهداف أخرى وخصوصا التعلم المدرسي مثل: القراءة والكتابة والحساب. وخصوصا أن علماء النفس قد أكدوا أن الاضطرابات الانفعالية واضطرابات التعلم غير منفصلة.

ويدرك الطفل تدريجيا ان المرحلة الابتدائية تتسم بدرجة أعلى من الضبط مقارنة بالمرحلة السابقة وبناء على ذلك تشكل المرحلة الابتدائية نقلة نوعية في حياة الطفل وتساهم المدرسة الابتدائية في تنمية الجوانب الاجتماعية لدى التلميذ، حيث أنه يقضي ساعات طويلة ويتفاعل مع زملائه في أنشطة عديدة. **(سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 93)**

في هذه المرحلة التي يلتحق فيها الطفل بالمدرسة تتسع مع هذا الانتقال من البيت إلى المدرسة دائرة الاتصال الاجتماعي بخاصة مع اقرانه وزملائه في القسم الدراسي. حيث يتعرف على أطفال مثله في السن وفي الخبرة وفي العلاقات الاجتماعية، ثم مع التقدم في السن وعن طريق اللعب بخاصة الجماعي تنمو قدرته على المشاركة الاجتماعية وعلى تحقيق المكانة الاجتماعية، كما تزداد صداقاته بنمو روح التعاون بين الأطفال. **(الوافي، 2009، صفحة 143)**

وسيتناول فيما يلي خصائص النمو المختلفة لهذه المرحلة.

***النمو الجسمي**

تشهد هذه المرحلة بطأ في النمو الجسمي بالنسبة للطول والأمر نفسه بالنسبة للوزن، وتحتفي لدى كثير من الأطفال الملامح الطفولية، حيث تبدأ أرجلهم بالطول ويبدأ الجذع بالنحافة. ونلاحظ ثلاثة أشكال للبنية الجسمية للأطفال في المدرسة الابتدائية، فهناك مثلا الشكل المستدير المكتنز بالشحم السمين وهناك الشكل ذو البناء العضلي وهناك الطفل النحيف. وفي بداية هذه المرحلة عادة ما تكون الفتيات أقل وزنا وأقصر طولا من البنيين ولكن يبدأن باللحاق بالبنين في نهايتها، أي في السنة التاسعة أو العاشرة. يطرأ أيضا تحسن على حواس الطفل، فتختفي لديه بعد البصر، كما يتحسن السمع لديه ويتمتع أطفال هذه المرحلة بصحة جسمية جيدة. وتكون مقاومتهم للأمراض عالية، قد يرجع ذلك إلى نظام التطعيم الذي يتلقاه الطفل في هذه المرحلة أو المرحلة السابقة. من المهم أن نذكر بالنسبة للنمو الجسمي دور التغذية، ذلك أن تغذية طفل المدرسة تعنى التعرف على متطلبات الأطفال من التغذية بالقدر الذي يستوفي احتياجاتهم منها في السن المدرسي بما للتغذية من تأثير على التحصيل المدرسي والأداء الدراسي. **(سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 94)**

*** النمو الحسي الحركي**

في هذه المرحلة ينمو الادراك الحسي لدى الطفل نموا ملحوظا حيث يصبح في إمكانه إدراك الزمن وشهور السنة والفصول الأربعة ثم مع التقدم في السن يتعلم في المدرسة الأعداد والعمليات الحسابية واشكال الحروف الهجائية وقراءتها. **(الوافي، 2009، صفحة 141)**

أما النمو الحركي، فيتصف الطفل في هذه المرحلة بأنه نشيط ولا يتعب ولديه رغبة عالية بالحركة الدائمة. فلا يهدأ ويغلب على حركاته الجري والقفز والوثب والتسلق كما تتحسن قدرة التوازن لديه. يرجع هذا كله إلى نضج العضلات الكبيرة. وعلى رغم الأنشطة التي تتطلب عملا في العضلات الكبيرة إلا أن تحسنا في العضلات الصغيرة يحصل، فنجد أن لدى الأطفال قدرة على التحكم بالقلم ورسم الأشكال المختلفة والعزف على الآلات الموسيقية التي تتطلب مهارة وسيطرة على عضلات الأصابع. يمكن في هذه المرحلة أن نلاحظ بروز الفروق بين الجنسين، حيث يتفوق البنون بالأنشطة التي تتطلب عمل العضلات الكبيرة وتتفوق البنات في الأنشطة التي تتطلب عمل العضلات الصغيرة.

يتلقى الطفل أفضل التدريب من خلال القدرة على التحرك يوميا ويفضل أن يكون في الهواء الطلق وهناك ألعاب كثيرة بإمكان المربين استنتاجها خلال متطلبات الأطفال العفوية للحركة. لذلك يجب أن تتخلل حصص الدرس بعض الأنشطة التي تمكن الطفل من الحركة في مكانه وهذا الأمر يعزز الانتباه والذاكرة.

من أهم النشاطات الحركية في هذه المرحلة الكتابة ولحظة تعلم الكتابة هي اللحظة الأصعب وتحتاج الكتابة إلى تمتع الطفل بالقدرات التالية:

- حركات يد متطورة.
- سيطرة واضحة لإحدى اليدين: اليمنى أو اليسرى.
- قدرة على التمييز بين جهة اليمين وبين جهة اليسار.
- التنسيق بين اليد والعين.
- قدرة على فهم وتمييز الأصوات والكلمات.
- قدرة على تمييز الأشكال (الأحرف) بمساعدة اللمس.
- قدرة على فهم الكلام العادي وعدد جيد من المفردات.

وعندما يواجه طفل المدرسة صعوبة في الكتابة فإنه لا يحتاج إلى التدرب ساعات على الكتابة بل ينبغي التدريب على النقاط المذكورة أعلاه.

وقبل الكتابة يكون الطفل قد امتلك القدرة للسيطرة على الوقة عن طريق الرسم وخصوصا رسم الخطوط الأفقية والعامودية والدوائر والاشكال المختلفة وأسنان المشط مثلا، كما أنه يجب أن يتقن التمييز بين الاشكال الهندسية مثل المستطيل والمربع، كما أنه يجب أن يكون قد سيطر على إحدى يديه وعندئذ يصبح تعلم الكتابة عملا سهلا. **(سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 95، 96)**

***النمو اللغوي**

تعد هذه المرحلة من أفضل المراحل لتعليم الطفل اللغة بشكلها الصحيح. كما تعد اللغة الوسيلة السائدة للتعبير عن الذات، لذلك يصبح من المجدي أن يعطي الطفل الفرصة كي يعبر عن ذاته من خلال خلق مواقف تتسم بحرية الرأي. إن تعليم اللغة لا يقصد به صب القواعد والمفردات في أذهان الأطفال، بل يتطلب تعليم اللغة ربطها بحياته ومجريات الأمور من حوله وألا تتحول إلى درس واحد فقط.

وتسهم المدرسة في تنمية وإثراء الطفل. ويعتبر النمو اللغوي من أهم عوامل التوافق النفسي والاجتماعي والدراسي، فالتلميذ الذي يحسن التعبير اللفظي والكتابي يشعر بالثقة ويقبل على التفاعل الاجتماعي مع زملائه ومدرسيه ويسعى إلى التفوق في التحصيل الدراسي. والقدرة اللغوية هي أداة للفهم والتفكير والتعبير في كل العلوم وهي وسيلة للتواصل والنمو العقلي.

وعندما يلتحق الطفل بالمدرسة الابتدائية يكون محصوله اللغوي حوالي **2500** كلمة. ومع ذلك يوجد فروق فردية فالبعض قاموسه اللغوي **2000** كلمة. وغيرهم **3000** كلمة ومنهم من يستخدم جملا قصيرة وآخرون يستخدمون حملا طويلة. يغلب على لغة الأطفال عند التحاقهم بالمدرسة الابتدائية التمركز حول الذات واستخدامهم لضمير "أنا"، ثم تدريجيا ينمو التفكير الموضوعي ويأخذ وجهة نظر الآخرين في الاعتبار كما يغلب على لغتهم الارتباط بالمحسوسات، فيتعلم الطفل ما تقع عليه حواسه فيتعلم أسماء الأشياء ثم الأفعال والحروف التي تدل على أشياء وأحداث محسوسة، ومن الصعب أن يتعلم مفاهيم مجردة إلا في نهاية المرحلة (**11، 12**سنة).

وقد لاحظ **تسومسكي (1944)** الأطفال في مواقف كثيرة يسيطرون على القواعد اللغوية المركبة في وقت قصير ويسيطرون على معظم تعقيدات القواعد النحوية في عمر السادسة والباقي عند البلوغ، فهم يكتسبون معرفة علمية على مستوى حدسي لأنها موجودة لديهم ولها تصميمها الجيني الخاص بها. ويتفق علماء النفس اللغوي على وجود نظام لغوي عقلي خاص وأن هناك علاقة بين النمو العقلي واللغة.

يجب أن لا نصحح أخطاء الطفل اللغوية لأننا بذلك نسبب له الاضطراب ونقلل من ثقته بنفسه. فأخطاؤه سوف تصحح في الوقت المناسب. وقد يكون من الأصح أن نشجعه ونبدي إعجابنا بتقدمه لأن الاعجاب والتشجيع يمكن أن يكونا عونا له في إجراء أي تصحيح ينبغي عمله.

وتتأثر اللغة بالعوامل التالية:

- **الجنس**: أشارت الدراسات إلى أن الإناث أسرع في النمو اللغوي من البنين خاصة في المرحلة الابتدائية.
- **الذكاء**: حيث يتأثر النمو اللغوي بذكاء الطفل، فالطفل الذكي يتفوق على الطفل الأقل ذكاء في المحصول اللغوي وإدراك المعاني واستخدام الجمل الطويلة وفهم الجمل المعقدة وفي بناء تراكيب لغوية جديدة واكتساب المفاهيم المجردة وفي التعبيرات اللغوية.
- **ظروف البيئة**: يعيش الأطفال في بيئات مختلفة من حيث المقومات الثقافية والاقتصادية والاجتماعية فينشؤون مختلفين في قدراتهم واستعداداتهم، فهذه البيئات تعطي الطفل معالم شخصية تختلف عن الآخرين ممن هم في مثل سنه.
- **العوامل الجسمية**: اللغة كاستجابة أو سلوك حركي تقوم به أجهزة الكلام في الحنجرة والفم واللسان والأسنان والأنف ويعتمد النطق وإخراج الحروف على سلامة هذه الأجهزة بالإضافة إلى سلامة أجهزة السمع في الأذن والمخ. لذا يتأثر النمو اللغوي بالنضج الفيزيولوجي وقد يؤدي التأخر في هذا النضج إلى تأخر في النمو اللغوي.

-**المستوى الاجتماعي –الاقتصادي:** بينت الدراسات المهتمة بهذا الجانب أن النمو اللغوي عند أطفال الأسر المتوسطة والعالية ثقافيا واجتماعيا واقتصاديا أفضل منه عند أطفال الأسر الفقيرة، ويرجع هذا إلى مستوى الخبرات اللغوية التي يتعرض لها الأطفال. ذلك أن أطفال هذه الأسر يتفاعلون مع والديهم ويتحاورون معهم فيتعلمون منهم تعابير لغوية غنية. **(سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 96، 97، 98، 99)**

من أهم مظاهر النمو في الطفولة المتأخرة ما يلي:

- التفاعل مع الأخرين بحيث يبدو وكأنه شخص كبير، ولم يعد الطفل الصغير يتابع ما يجري في وسط الكبار.
- الاهتمام باللعب
- تكوين الصدقات
- التوحد بالمدرسين وتقليدهم
- الامتثال للتعاليم الدينية ونرى أطفالا في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية يصومون شهر رمضان الكريم رغم مشقة ذلك عليهم. **(ربيع، 2011، صفحة 127)**

-النمو الاجتماعي في مرحلة المراهقة.

تأخرت الدراسات التي تناولت المراهقة في علم النفس وسبقتها دراسات الطفولة، ولكن اليوم تعرف المراهقة اهتماما كبيرا وذلك لأنها الفترة الأطول التي تفصل الطفولة عن الرشد.

وتأخر اليوم دخول المراهقين إلى ميدان العمل فتفصل فترة مهمة بين النضج وبين الانخراط في الحياة، وهذا ما يشكل أزمة المراهقة، ذلك أن فترة الدراسة قد طالت لأن الدخول إلى ميدان العمل يتطلب إعداد طويلا. **(سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 110)**

وتدل كلمة مراهقة في علم النفس على مرحلة الانتقال من مرحلة الطفولة إلى مراحل أخرى من النمو (المراهقة) يتأهب فيها لمرحلة الرشد، وهي تبدأ غالبا من سن البلوغ، أي من سن 11 أو من سن 12 من العمر وتنتهي عند سن 21 أو 22 سنة من العمر، وقد تختلف في بدايتها ونهايتها حسب اختلاف المجتمعات والأفراد من حيث بلوغهم الجنسي.

فهي إذن مرحلة من مراحل النمو، دقيقة فاصلة من الناحية النفسية والاجتماعية، حيث يتعلم فيها الأطفال تحمل المسؤوليات الاجتماعية وواجباتهم كمواطنين في المجتمع. **(الوافي، 2009، صفحة 161)**

وقد عرف كارل روجرز المراهقة بأنها فترة نمو جسدي وظاهرة اجتماعية وفترة تحولات نفسية عميقة. (سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 110)

والمراهقة بالمفهوم العام هي فترة زمنية يمر بها كل انسان في حياته، ينمو نموا جسميا وفزيولوجيا وعقليا وانفعاليا واجتماعيا ونفسيا، وفيها تتغير وظائف كل جهاز من أجهزة الجسم بدرجات متفاوتة في النسب غير أن أهم تغير يحدث فيها هو البلوغ الجنسي الذي يتحدد عند الذكور بظهور أول قذف منوي، وعند الإناث بحدوث أول حيض، وهو بذلك يعتبر نقطة تحول أو علامة انتقال من الطفولة إلى المراهقة. (الوافي، 2009، صفحة 161) والمراهقة هي الفترة التي تبدأ من البلوغ حتى تمام النضج الجسمي والعقلي والانفعالي من سن (**13 –18 أو20**).

فيما تتبلور اتجاهات الفرد نحو العمل والانتاج وتكتمل عملية التطبيع الاجتماعي ويتم صنع المراهق كمواطن صالح. (ربيع، 2011، صفحة 127)

وتنقسم مرحلة المراهقة عادة إلى ثلاث مراحل، وهي كما يلي:

- المرهقة الأولى أو المبكرة: وتبدأ من سن 12 إلى سن 14.
- المرهقة الثانية أو الوسطى: تبدأ من سن 14 إلى سن 17.
- المراهقة الثالثة أو المتأخرة: وتبدأ من سن 17إلى 21. (الوافي، 2009، صفحة 161)
- ومن خصائص النمو الاجتماعي في هذه المرحلة ما يلي:

أولا: المراهقة الأولى أو المبكرة: ويطلق عليها أيضا المراهقة المبكرة وهي تبدأ من سن 12 إلى سن 14 سنة من العمر وفيها حسب علماء النفس الطفل والمراهق يتضاءل السلوك الطفلي ذلك لخروج الطفل من مرحلة الطفولة والدخول في مرحلة المراهقة التي تبدأ معها المظاهر الجسمية والفزيولوجية والعقلية والانفعالية والاجتماعية والدينية والأخلاقية الخاصة بالمراهق في الظهور وفي البروز، ومن المؤكد في هذه المرحلة الأولى أن أهم وأبرز مظاهر النمو فيها هو البلوغ الجنسي ونمو الأعضاء الجنسية.

أ-النمو الجسمي والفزيولوجي: يشهد النمو الجسمي في المراهقة طفرة كبيرة. تتمثل هذه في سرعة معدل النمو الجسمي وخاصة الطول والوزن والنمو في المظاهر الجنسية الأولية والثانوية. ويستمر معدل النمو في السرعة والزيادة حتى يتوقف في نهاية المرحلة أو قبلها بقليل وذلك بحسب ما إذا كان المراهق قد بدأ نموه مبكرا أو متأخرا. يسير النمو الجسمي في مرحلة المراهقة بمعدل سريع لا تضاهيه مرحلة أخرى إلا مرحلة ما قبل الولادة. إن هذه السرعة بمعدل النمو من مسؤولية الهرمونات التر تفرزها الغدد الصماء. تعد الغدة النخامية الموجودة أسفل المخ هي المسؤولة عن تنظيم الإفرازات المسؤولة عن النمو في مرحلة المراهقة فعند وصول الناشئ إلى سن معينة تستثار الغدة النخامية فترسل إشاراتها للغدد الجنسية لدى البنين والبنات. (سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 112)

يستمر النمو الجسمي في الزيادة بخاصة في الطول والوزن حتى يصل عند سن 14 أو 15 عند الذكور مثلا، فيتغير شكل الوجه وتزول معه ملامح الطفولة كما يزداد نمو العضلات وصلابة العظام.

أما الناحية الفزيولوجية، يحدث في هذه المرحلة تغير فزيولوجي هام هو البلوغ الجنسي كما سبق أن أشرنا، حيث تنمو الغدد الجنسية كما ينمو حجم القلب بنسبة كبيرة مع الزيادة في ضغط الدم. (الوافي، 2009، صفحة 162)

ب-النمو العقلي والانفعالي: يرى علماء النفس أن التطور في النمو الجسمي عند المراهق يصحبه نمو هائل في القدرات العقلية والمعرفية. وفقا لنظرية بياجيه فإن النمو العقلي المعرفي يتميز بخطين من النشاط العقلي هما:

- العمليات الحسية في الطفولة الوسطى والمتأخرة.
- العمليات الشكلية في المراهقة. وتشير الدراسات إلى أن خصائص النمو العقلي في هذه المرحلة تحررها من الخبرات المحسوسة وتميزها بالقدرة على التفكير التجريدي واستخدام التعميمات والرموز المجردة. (سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 116)

يبدأ في هذه المرحلة نضج القدرات العقلية مع استمرار نمو الذكاء الخاص ويبدو الذكاء العام أكثر وضوحا منه كما تنمو أيضا القدرة الفائقة على التعلم والتحصيل واكتساب المهارات مع نمو الادراك والانتباه والتفكير والتذكر كما يزداد اكتساب المفاهيم المجردة وفهم الرموز والاشياء المعقدة. (الوافي، 2009، صفحة 163)

ومن الناحية الانفعالية، تظهر في هذه المرحلة الانفعالات العنيفة التي لا يستطيع المراهق في الغالب التحكم فيها أو السيطرة عليها، ذلك لتذبذبه ولتناقضه الانفعالي، وفي هذه المرحلة يسعى المراهق إلى تحقيق استقلاله الانفعالي لرسم شخصيته المستقبلية لكن قد ينتابه الخجل أو الشعور بالذنب ذلك لنقص الثقة في نفسه. (الوافي، 2009، صفحة 163)

ج-النمو الاجتماعي والجنسي: تطرأ على الطفل في بداية مرحلة المراهقة تغيرات معرفية وعقلية كما ذكرنا أعلاه تغير في نمط تفكير المراهق في شتى أمور الحياة ويصيب هذا التفكير ذات المراهق فيبدأ بالتفكير في ذاته وقدراته، (سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 118)

إن أزمة الذات التي يعيشها المراهق في هذه المرحلة تحتم على المتصلين به وخصوصا المعلمون مساعدته على بلورة فكرته عن ذاته وتقدير هذه الفكرة، كما يمكن مساعدته على توضيح أهدافه في الحياة. في أن يكون واقعيا وفي مستوى هذه الأهداف والأخذ بيده في إبراز دوره في الحياة والأهم في هذا كله أن يعرف المراهق كيف يتقبل ذاته وقدراته والتغيرات التي تحدث له.

يؤثر الرفاق في سلوك المراهق وتعتبر جماعة الرفاق خير وسيلة يحقق فيها رغباته وآماله وتطلعاته المستقبلية وعن طريقها يمكن تغيير سلوكه واتجاهاته ويمكن أن يعرف نفسه ويشبع الكثير من حاجاته الذاتية والاجتماعية التي تتعلق بالمركز والمكانة. ويكتسب المراث الثقافي والاجتماعي الذي يمكنه من التفاعل الإيجابي بين أفراد مجتمعه. (سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 119)

في العلاقة مع الوالدين يتعرض المراهق إلى أزمتين متناقضتين: الأولى اكتساب الاستقلالية والثانية التعلق بالوالدين. ونجد هذا في علاقة مراهق والدين خلال هذه المرحلة. وخلال عمل المراهق على استقلاله تزداد الصراعات مع الاهل مع حرص المراهق على البقاء على علاقته معهم. وتبرز حسب الباحثين الخلافات في معظم العائلات وتتناول هذه الخلافات تفاصيل الحياة اليومية مثل اللباس والخروج والنتائج الدراسية أو الاعمال المنزلية والقواعد المتبعة في المنزل. ويظهر الأهل والمراهق القليل من الصبر تجاه بعضهم البعض. (سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 121)

اما نموه الجنسي، فيستيقظ في هذه المرحلة الدافع الجنسي ويشعر به المراهق ذلك لبلوغه الجنسي ولنمو الأعضاء التناسلية، غير أن هذا الشعور بالدافع الجنسي يكون في مراحله الأولى عفيفا، ثم تظهر لديه الميول الجنسية المثلية ومع التقدم في السن يميل إلى الجنس الآخر فقد يتعلق إذا كام ممكنا له بفتاة في مثل سنه كما قد يحلم بفتاة يريدها حبيبة ويحقق معها رغباته الجنسية العذرية في هذه المرحلة. (الوافي، 2009، صفحة 165)

د-النمو الديني والأخلاقي: يستمر المراهق في نموه الديني حيث يعزز قيمه الدينية عن طريق التربية الدينية التي يكتسبها بخاصة في المدرسة، حيث أنها تعمل على غرس القيم الدينية في المراهق والتي تجعله يؤمن بالله وملائكته وكتبه ورسله والقدر خيره وشره واليوم الآخر وترى المراهق في هذه المرحلة متوجها إلى عبادة الله والابتعاد بالقدر الممكن عن ارتكاب المعاصي كما يتجنب الحرام وفعل الشر.

ويستمر المراهق في نموه الأخلاقي محافظا على المعتقدات الأخلاقية والجمالية التي تعلمها واكتسبها في السنوات الماضية وعموما مع التقدم في السن يتهذب المراهق أخلاقيا، حيث يتكيف ويتوافق مع أخلاقيات وقيم ومعايير المجتمع غير أنه قد يتأثر بقرناء السوء أو بسلوك الصحبة الشريرة وهو الأمر الذي قد يؤدي به إلى الانحراف عن التعاليم الأخلاقية التي اكتسبها. (الوافي، 2009، صفحة 164)

كما أن فكرة الصواب والخطأ في بداية المراهقة تعتمد على المعايير التي تتبناها المجموعة، فما تقول المجموعة إنه صوابا بغض النظر عن قيمته المطلقة، يطلق كوبرج على النمو الأخلاقي في هذه المرحلة بالمستوى الثاني وأسماه المستوى القانوني أو العرف، وبما ان التلميذ البالغ في هذه المرحلة ينظر لجماعة الأصدقاء بتقدير كبير ... بغض النظر عن النتائج المترتبة عن هذه النظرة. (سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 124)

ثانيا-المراهقة الثانية (الوسطى):

وتعرف أيضا بالمراهقة الوسطى، وهي تبدأ من سن 14 إلى 17 سنة من العمر، وفيها يشعر المراهق بالنضج الجسمي وبالاستقلال الذاتي نسبيا. كما تتضح له كل المظاهر المميزة والخاصة بمرحلة المراهقة الوسطى، لذلك نراه يهتم اهتماما كبيرا بنموه الجسمي.

ومن بين أم مظاهر النمو في هذه المرحلة ما يلي:

أ-النمو الجسمي والفزيولوجي: في هذه المرحلة يتباطأ النمو الجسمي، غير أنه يزداد المراهق في الطول وفي الوزن زيادة ملحوظة وهو الأمر الذي يجعله يهتم بمظهره الجسمي وبقوة عضلاته وبصحته الجسدية. ومن الناحية الفزيولوجية، ففي هذه الفترة يتواصل النمو الفزيولوجي للفرد المراهق ليصل فيما بعد إلى النضج التام فيرتفع معدل ضغط الدم بالتدريج وتنخفض معه نبضات القلب وتتضاءل ساعات النوم حيث تصل إلى معدل 8 ساعات. (الوافي، 2009، صفحة 165)

ب-النمو العقلي والانفعالي: يكتمل في هذه المرحلة نمو الذكاء وتنمو بصفة تامة القدرات العقلية بخاصة الميكانيكية واللفظية والادراك والعمليات العقلية العليا منها الابتكار والتذكر والتفكير المجرد.

كما يؤثر النمو الانفعالي في شخصية المراهق بحيث لا يستطيع في أغلب الأحوال التحكم فيها ولا في مظاهره الخارجية لحالته الانفعالية فهي تبقى قوية بأشكالها العنيفة والحماسية، كما تنمو لديه العواطف ومشاعر الحب التي تقابلها أيضا مشاعر الغضب والعصبية والتناقض الوجداني وكذا تقلب المزاج. (الوافي، 2009، صفحة 165)

ج-النمو الاجتماعي والجنسي: يتجه المراهق في هذه المرحلة إلى اختيار الأصدقاء برغبة الانضمام إلى جماعة من أقرانه بخاصة أولئك الذين يشبعون حاجاته النفسية والاجتماعية، ثم يعدها تظهر لديه المسؤولية الاجتماعية التي يحاول عن إثرها فهم وإدراك المشاكل الاجتماعية والاقتصادية وحتى السياسية ومناقشتها مع الأصدقاء، غير أن كلامهم يكثر في أغلب الأحيان حول المدرسة والدراسة والرياضة والموسيقة والأفلام والحياة العاطفية...

كما تتواصل التغيرات الجنسية في النمو حتى تصل إلى نضجها التام كما تزداد شدة الانفعالات الجنسية استجابة للمثيرات الجنسية، وهنا يمر المراهق بمرحلة انتقال من الجنسية الغيرية حيث يميل ويهتم كل جنس بالآخر. (الوافي، 2009، صفحة 166)

د-النمو الديني والأخلاقي: نلاحظ في هذه المرحلة النمو الديني الذي قد يكون تاما وكاملا حيث يصبح الدين لدى المراهق كعبد من أبعاد شخصيته، إذ يتناول بالتقريب جل جوانب حياته الاجتماعية والثقافية ...كما يسوده روح التأمل التدبر والنشاط الديني العملي الذي يتمثل بصفة خاصة في العبادة.

النمو الأخلاقي يقال أنه في مرحلة المراهقة الوسطى يكون المراهق قد اكتسب المعايير والقيم الأخلاقية مثل التسامح والصدق والتعاون والحب... وكلما تقدم في السن كلما زادت هذه المعايير والقيم عمقا في نموها لديه ثم تحدد السنوات اللاحقة شخصية المراهق الثالثة. (الوافي، 2009، صفحة 167)

ثالثا- المراهقة الثالثة (المتأخرة):

وتسمى أيضا بالمراهقة المتأخرة، وهي تبدأ من سن 17 إلى سن 21-22 سنة من العمر، وقد تعتبر هذه المرحلة في بعض المجتمعات مرحلة الشباب، التي يلتحق فيها المراهقون- ليس كلهم- بالجامعة (التعليم العالي) وبعدها يتخذون القرار النهائي لحياتهم، أي أنهم يتخذون قرار التوجه إلى الحياة المهنية ثم الزواج، ومنهم من يتخذ قرار مواصلة الدراسات العليا، ومنهم من يغترب. والجدير بالذكر هو أن عددا كبيرا من المراهقين لا يتحصل على شهادة البكالوريا التي تسمح لهم بمواصلة التعليم العالي، فهذه الفئة قد يتوجه صنف منها إلى الحياة العملية، والآخر يلتحق بمركز من مراكز التكوين المهني، وهناك من ينحرف...أما بالنسبة للنمو، ففي هذه المرحلة يكتمل نموه بصفة عامة ويزداد صحة وقوة بدنية، ومن بين أهم مظاهر النمو في هذه المرحلة ما يلي:

أ-النمو الجسمي والفزيولوجي: يزداد طول المراهق زيادة خفيفة وتكتمل الاسنان الدائمة ومع نهاية المرحلة يتم النضج الجسمي النهائي. (الوافي، 2009، صفحة 168)

ومن مظاهر الجسمية الأخرى التي يتضح نموها في هذه الفترة بالنسبة للإناث والذكور ما يأتي:

بالنسبية للذكور يزداد عرض الكتفين وتغلظ العظام ويظهر الشعر في الوجه والصدر وتحت الابطين وحول الأعضاء التناسلية، التي يزداد حجمها وفي هذه المرحلة يختفي الصوت الطفولي تماما ويظهر الصوت الأجش. أما بالنسبة للإناث فيزداد الشحم في الكتفين وفي الارداف، مما يعطي الجسم نوعا من الاستدارة، كما يزداد نمو الثديين ويظهر الشعر تحت الابطين وحول الأعضاء التناسلية... يحمل البلوغ أيضا تغييرات تطال أعضاء حيوية، مثل القلب والرئتين التي يزداد حجمهما بشكل كبير وتنخفض نبضات القلب. وهذه التغييرات هي أكثر بروزا عند الذكور منها عند الإناث. (سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 113)

حيث يكتمل في هذه المرحلة نضج الوظائف الفزيولوجية كما يتم نضج الخصائص الجنسية الثانوية. (الوافي، 2009، صفحة 168)

ب-النمو العقلي والانفعالي: في هذه المرحلة يصل الذكاء إلى قمة النضج حيث يكتسب المراهق المهارات العقلية ويدرك المفاهيم التي يستخدمها في المناقشة مع الآخرين، وينمو لديه التفكير المجرد والمنطقي والابتكاري كما يتمكن من فهم وحل المسائل المعقدة. (الوافي، 2009، صفحة 168)

وأورد بياجيه وانيلدر أن الفرق بين تفكير الطفل وتفكير المراهق، فالطفل يفكر فيما هو موجود، في حين أن المراهق يفكر في ما هو موجود بالإضافة إلى ما يمكن أن يتوجد.

وفي هذه المرحلة يتحرر المراهق كليا من التمركز حول الذات (الأنوية) في إدراكه فيصبح أكثر قدرة على التفكير الموضوعي وإدراك المنطق العلائقي ووجهة نظر الآخرين. ويذكر بياجيه بأن اختفاء الأنوية يعود أيضا إلى التغير في علاقات المراهق بينه وبين أسرته والمجتمع، ويبدأ بالتفكير الاستدلالي والاستنتاجي.

ولكن البنية العقلية لا تتمتع بالثبات بالرغم من وصول الذكاء إلى حده الأقصى في النضج، إذ أن هذه البنية تتأثر بعدم الاستقرار العاطفي وهي قائمة على التخيل وأحلام اليقظة أكثر مما تقوم على الاستقرار والمنطق والواقعية. (سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 117)

ومن الناحية الأفعالية ينضج المراهق في هذه المرحلة انفعاليا، حيث يتوجه سلوكه نحو الثبات الانفعالي وهو بذلك يحقق القدرة على المشاركة الانفعالية وزيادة الواقعية في فهم مشاكل الآخرين بتقديم مشاعر الرحمة والحب وقد يحدث العكس وهذا ما يؤكد على وصول المراهق إلى النضج الانفعالي. (الوافي، 2009، صفحة 168)

كما تعامل مرحلة المراهقة بأنها مرحلة المشكلات حيث يمثل المراهق مشكلة بالنسبة لأهله والمحيطين به، فهو حاد الطبع، سهل الاستثارة، سريع الغضب، لذلك أطلق على هذه المرحلة اسم مرحلة الأعاصير والضغوط.

وهذه المظاهر نتيجة شدة حساسية المراهق وهي ناجمة هن الأسباب التالية:

- **أسلوب معاملة الراشدين:** يغلب على معاملة الراشدين للمراهق طابع التذبذب/ فيعامل كرجل في فترة معينة وكطفل في مرات أخرى.

-**التغيرات الجسمية:** تغلب التغيرات الجسمية دورا مهما في الحالة الانفعالية للمراهق، فيجد أنه في فترة قصيرة قد تحول شكله من طفل إلى رجل أو امرأة، فأصبح جسمه أكبر وظهرت عليه بعض الخصائص التي تقربه من الراشدين، لذلك يحتاج المراهق إلى فترة أطول لاستيعاب تلك التغيرات وخصوصا تلك التي تتعلق بنموه النفسي.

- **الوضع الاجتماعي:** إن المراهق حساس لوضعه الاجتماعي لأنه يبدأ بمقارنة وضعه بأوضاع زملائه فإذا اكتشف أن وضعه الاجتماعي أقل من الآخرين سبب ذلك نوعا من الخجل والإحباط.

- **الشك بما حوله:** يحاول المراهق أن يعيد تقييم كل ما حوله ومل يرتبط به من حيث الصواب والخطأ. وخصوصا ما يتعلق بالضوابط الاجتماعية ويعيدها مصدرا من مصادر الحد من حريته. لذلك يثور عليها من وقت لآخر مبررا أسلوبه بأن المجتمع لا يفهم أفكاره ولا يقدر متطلبات من هم في سنه. (سليم، علم النفس التربوي، 2004، صفحة 125، 126)

ج-**النمو الاجتماعي والجنسي:** في هذه المرحلة تنمو قدرة المراهق على التصرف في المواقف الاجتماعية المختلفة وتذكر الأسماء ووجوه الأشخاص والقدرة على المشاركة الاجتماعية وعقد صلات اجتماعية، ويبدأ المراهق مع نهاية هذه المرحلة في التوجه نحو الاستقلال التام عن الأسرة والتحرر من سلطتها والاعتماد على نفسه في أموره الخاصة ليتحمل بعد ذلك المسؤولية الاجتماعية.

ومن الناحية الجنسية يتم في هذه المرحلة النضج الجنسي أي أن الأعضاء التناسلية تكون قد نضجت بصفة نهائية، مما يأهل المراهق على القدرة على التناسل ويشعر المراهق بهذا النضج وهو الأمر الذي يجعله يرغب في الزواج ليشبع حاجاته الجنسية والعاطفية وبناء الأسرة. (الوافي، 2009، صفحة 169)

د-النمو الديني والأخلاقي: قد تنمو العقيدة الدينية لدى المراهق استنادا إلى عملية التنشئة الدينية التي تلقاها في البيت، والاحتكاك بالصحبة ذات العقيدة المتينة كما يتضح في هذه الفترة أثر تعاليم الدين في نمو شخصية المراهق حيث يتحمس للدين وللعبادة كلما شعر بالذنب ليتجنب تأنيب الضمير والخلاص من العقاب المعنوي.

ومن الناحية الأخلاقية يزداد المراهق في هذه المرحلة في اكتساب المعايير والقيم الأخلاقية مع اتساع محيطه الاجتماعي ودائرة تفاعله الاجتماعي كما يتمكن من تمييز وتعميم المفاهيم الأخلاقية في مواقفه الاجتماعية المختلفة فتعدد لديه معايير وقيم السلوك الأخلاقي ويعمل بها في مواقف أخرى ذلك لأنه قد يصدر سلوكا يتنافى والقيم الأخلاقية التي اكتسبها، لكنه يجد لها المبررات التي تخفف من شعوره بالذنب وارتكاب الخطأ. (الوافي، 2009، صفحة 170)

ومن مظاهر النمو الاجتماعي في المراهقة ما يلي:

- اتساع دائرة المراهق الاجتماعية، فهو طالب بالمدرسة الاعدادية ثم الثانوية
- يستعجل المراهق الاستقلال عن الوالدين
- الاهتمام بالمظهر الشخصي
- التوحد بالأخرين من خارج الأسرة، وكانت هذه الظاهرة قديما تسمى" عبادة البطولة".
- تحسد البنات البين على ما يتمتعون به من حرية.
- يتجلى الذكاء الاجتماعي في القدرة على إقامة العلاقات الاجتماعية مع الأخرين. (ربيع، 2011، صفحة 127)

7-2-الاتجاهات النفسية والاجتماعية

يعتبر موضوع الاتجاهات النفسية الاجتماعية من أهم الموضوعات التي يتطرق اليها علم النفس الاجتماعي في دراسة معمقة وواسعة، وذلك للمجال الواسع الذي تتربع عليه الاتجاهات النفسية الاجتماعية، ولعلاقتها تقريبا بكل الموضوعات الأخرى التي يدرسها علم النفس الاجتماعي مثل المعايير والقيم والرأي العام، والتنشئة الاجتماعية، ووسائل الاعلام ...الخ

فكل هذه الموضوعات تؤثر وتتأثر في بعض الأحيان بالاتجاهات النفسية الاجتماعية. وبعيدا عن علم النفس الاجتماعي اهتم كل من علماء النفس، وعلماء الاجتماع، وعلماء الاجناس اهتماما كبيرا بالاتجاهات النفسية، وذلك بمحاولة دراستها وقياسها، ولقد كان أول من استخدم هذا المصطلح أي "**الاتجاه النفسي** " هو **هربرت سبنسر** Herbert Spencer **الفيلسوف الإنجليزي** الذي أول من كتب في موضوع الاتجاه attiude، وذلك في كتابه " **المبادئ الأولى**" والصادرة سنة 1862 (إن وصولنا إلى أحكام صحيحة ومسائل مثيرة لكثير من الجدل يعتمد إلى حد كبير على اتجاهانا الذهني، ونحن نصغي إلى هذا الجدل أو نشارك فيه). (خليفة، 2001، صفحة 277)

ويحتل موضوع الاتجاهات أهمية خاصة في علم النفس الاجتماعي والتربوي فالاتجاهات النفسية الاجتماعية من أهم نواتج عملية التنشئة الاجتماعية، وهي في نفس الوقت من أهم دوافع السلوك، تساعد بصورة مباشرة على ضبط وتوجيه السلوك.

ولقد تعددت التعريفات والاستخدامات في ميادين شتى حتى أنه لا يوجد اتفاق عام على تعريف واحد، وسنتناول بعض التعريفات منها:

أولا-تعريف الاتجاه: إن المعنى الأول أو أصل كلمة "الاتجاه " هو الوضع الذي يتخذه الفرد للقيام بنشاط ما، أو هو الاستعداد الفيزيقي لأداء فعل معين. والملاحظ على هذا المعنى أنه ضيق يختصر معنى الاتجاه في الاستعدادات الجسمية فقط، ولهذا فإن الاتجاه مع الوقت أخذ معنى أوسع مع الأول ليغطي المعنى الكلي للاتجاهات سواء كانت ظاهرية أو خفية، جسمية أو نفسية، ومن تعاريف علماء النفس وعلماء الاجتماع نذكر ما يلي:

- **تعريف فاريس**" الاتجاه هو ميل للفعل أو الاتجاه نحو ضرب معين من ضروب النشاط، ويمكن أن نطلق عليه: ميلا أو استعدادا أو انحيازا" (عودة، 1988، صفحة 157)

- **تعريف فثرستون** " يرى أن الاتجاه النفسي هو تعميم الاستجابات تعميما ينحو بالفرد بعيدا عن شيء نفسي أو يقربه نحوه."

– أما **بوجاردس فيرى**" أنه ميل يتجه بالسلوك قريبا من بعض عوامل البيئة أو بعيدا عنها، فيضفي عليها معاني موجبة أو سالبة تبعا للانجذاب نحوها أو النفور منها.. (عوض، ب،ذ، س، صفحة 33)

– **تعريف البورت**" بأنه حالة من الاستعداد العقلي أو التأهب العصبي تنتظم من خلال خبرة الشخص وتكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التي تثيرها هذه الاستجابة ". (زكي، 1997، صفحة 119)

– **تعريف نيوكمب وزملاؤه** " ان مفهوم الاتجاه النفسي يبنى على عنصرين هما: *ذ

– وجهة النظر المعرفية: حيث يمثل الاتجاه (قنطرة إدراكية) بين الحالة النفسية للفرد وبين سلوكه وتفاعله مع عناصر البيئة، وتنظمها لمعارف ذات ارتباطات موجبة أو سالبة.

– ووجهة النظر الدافعية: يمكن التعرف على ماهية الاتجاه النفسي للفرد من خلال أنماط سلوكه وردود أفعاله. أي حالة من الاستعداد لإثارة الدوافع.

ويفرق **نيوكمب** بين الاتجاهات النفسية والدوافع، حيث أنه يمكن ملاحظة أثر الدوافع في الحالات التي ينشط فيها الفرد ويسعى إلى اشباع حاجاته، بينما يمكن ملاحظة أثر الاتجاهات في حالات النشاطات السلوكية وفي الحالات الأخرى التي يكون فيها الفرد في حالة نشاط سعيا إلى تحقيق هدف ما، وبمعنى آخر الدافعية تتعلق بنشاط الفرد ومرتبطة به، بينما الاتجاه له صفة الاستمرارية

تعريف بروشانسكي: أنه " استعداد نفسي محصلته في وجهة نظر الشخص حول موضوع من الموضوعات سواء كان اجتماعيا **أو** اقتصاديا أو سياسيا، حول قيمة من القيم كالقيمة الدينية أو الجمالية أو النظرية أو الاجتماعية، أو حول جماعة من الجماعات النادي أو المدرسة أو المصنع، ويعبر عن هذا الاتجاه بإعطاء درجة الموافقة ولمعارضة والمحايدة".. (الهاشمي، 2006، صفحة 89، 90)

وهناك العديد من التعريفات للاتجاه، نورد بعضا منها فيما يلي:

– الاتجاه النفسي هو تهيؤ عقلي مكتسب للاستجابة السالبة أو الموجبة نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو رموز في البيئة، والتي تستثير هذه الاستجابة.

– الاتجاه النفسي هو تكوين فرضي أو مكون افتراضي تفسر به السلوكيات السلبية والايجابية للأفراد حيال الأشخاص أو الأشياء الموجودة في البيئة.

– الاتجاه هو استجابة نحو شخص أو اشخاص أو شيء أو فكرة هذه الاستجابة قد تكون سلبية أو إيجابية.

– الاتجاه هو الطريقة التي يفكر بها الفرد أو يشعر بها تجاه أمر من الأمور، وهذه الطريقة تؤثر على تصرفه حيال هذا الأمر. وبحيث أن الاتجاه يبين إلى أي حد يكون الفرد مع أو ضد هذا الأمر.

- الاتجاه حالة يكون عليها الفرد توجه سلوكياته وتفسرها.

- الاتجاهات مواقف حيال الأشخاص والموضوعات. هذه المواقف ثابتة نسبيا وتؤثر على سلوك الأفراد. (ربيع، 2011، صفحة 265، 266)

ثانيا-خصائص الاتجاهات:

هناك اجماع بين علماء النفس حول خصائص الاتجاهات، والتي تتمثل فيما يلي:

- الاتجاهات مكتسبة متعلمة من البيئة التي نعيش فيها وليست ولادية فطرية.

- الاتجاهات تقوم على علاقة بين الفرد صاحب الاتجاه وبين الشيء موضوع الاتجاه.

- الاتجاهات تكون مشحونة بشحنة انفعالية موجبة سارة أو سلبية ضارة.

- تتراوح الاتجاهات بين السلب، أي المعارضة التامة لموضوع الاتجاه، وبين الايجاب، أي الموافقة التامة لموضوع الاتجاه.

- الاتجاهات ثابتة نسبيا، أي تقبل التغيير بوجه عام. (ربيع، 2011، صفحة 266)

تتميز الاتجاهات النفسية الاجتماعية بالثبات النسبي أي أنها قابلة للتعديل والتغيير تحت ظروف معينة.

- تتجمع الاتجاهات حول بعضها البعض في شكل بنيان متناسق وتسمى بأنسقة القيم، لكن هذا لا يعنى أن الاتجاهات هي القيم بل تختلف عنها في كون الاتجاهات أكثر عددا من القيم، كما أن الاتجاهات أكثر عرضة للتغيير من القيم للتغير.

- كثيرا ما يعتقد أن الاتجاهات هي الآراء، صحيح يمكن للآراء في بعض الأحيان أن تعبر عن الاتجاهات، لكن هذا لا يحصل دائما لأن الآراء لا تكشف عن حقيقة اتجاه الانسان لأنه ربما يبدي رأيا حول قضية ما مثل التدخين لكن أفعاله أو اتجاهه يكون للرأي الذي أبداه، ولهذا يجب دائما ربط أفعاله مع أقواله وإيجاد العلاقة بينهما عن الاتجاهات الحقيقية للفرد، ولكن هذا لا يعني أن الاتجاهات يعبر عنها دائما بالأفعال الصحيحة. (الهاشمي، 2006، صفحة 93)

- لا يلاحظ مباشرة، وانما يستدل عليه من خلال ما يبدوا على الفرد من أفعال خارجية خاضعة للملاحظة والقياس.

- يتضمن دائما علاقة بين الفرد وموضوع معين من موضوعات البيئة، المتجادل عليها.

- يتعدد ويختلف حسب المثيرات المرتبطة به.

- يضفي النظام على أسلوب ردود أفعالنا، وييسر التوافق الاجتماعي. (وحيد، 2001، صفحة 41، 42)

- قد يكون الاتجاه قويا بحيث يستعصى على التعديل، وقد يكون الاتجاه ضعيفا بحيث يكون قابلا للتعديل.
- الاتجاهات يغلب عليها الذاتية لا الموضوعية. (ربيع، 2011، صفحة 266)
- يتكون الاتجاه من عناصر معرفية، وعناصر وجدانية، وعناصر نزوعية.
- قد تكون شعورية أو لا شعورية.
- تمتاز بأنها متعلمة أو مكتسبة وغير فطرية.
- تعتبر من الدوافع الاجتماعية المهيئة للسلوك. (الهاشمي، 2006، صفحة 93)
- قابل للقياس والتقويم بأدوات وأساليب مختلفة.

الاتجاه يقع دائما بين طرفين متقابلين أحدهما موجب والآخر سالب هما التأييد المطلق والمعارضة المطبقة. (الرحمن المعايطة، 2010، صفحة 147)

مثال ذلك: فقد يؤيد الفرد تما التأييد في اتجاهه الموجب نحو إعكاء المرأة حقوقها السياسية ومعارضا تماما في اتجاهه السالب نحو المركزية في الخدمات. (الحميد، 2004، صفحة 140)

ثالثا-مكونات الاتجاهات:

كان الاعتقاد السائد ولفترة طويلة أن الاتجاه ذو طبيعة بسيطة، وأنه ذو بعد واحد، إلا أن هذا الاعتقاد لدى الباحثين تغير الآن بعد الدراسات الكثيرة التي أجريت حول الاتجاه. والتي أكدت نتائجها أنه ذو بناء مركب من أربعة عناصر أساسية تتفاعل مع بعضها البعض لتعطي الشكل العام للاتجاه النفسي، وهذه العناصر هي كالتالي:

أ-المكون الإدراكي:

هو عبارة عن مجموعة المثيرات التي تساعد الفرد على إدراك الموقف الاجتماعي، أو بمعنى آخر الصيغة الادراكية التي تحدد للفرد رد فعله في هذا الموقف أو ذلك.

وقد يكون الادراك حسيا عندما تتكون الاتجاهات نحو الماديات أو ما هو ملموس (مثل رائحة الطعام) وقد يكون الادراك اجتماعيا-وهو الصيغة الغالبة – عندما تتكون الاتجاهات نحو المثيرات الاجتماعية والأمور المعنوية الأخرى (مثل إدراك الفرد الآخر في موقف صداقة أو غير ذلك). ولذلك وبناءا عل مفاهيم الادراك الاجتماعي تتداخل مجموعة كبيرة من المتغيرات في هذا المكون الادراكي مثل صورة الذات ومفهوم الفرد عن الآخرين وابعاد التشابه والتطابق والتميز.

والمكون الادراكي بهذه الصورة من أهم مكونات الاتجاه النفسي إذ أنه يمثل العام لبقية المكونات. (الهاشمي، 2006، صفحة 98)

ب-المكون المعرفي:

وهذا المكون المعرفي يشمل على معتقدات الفرد وأفكاره وتصوراته ومعلوماته عن موضوع الاتجاه. بمعنى أن هذا المكون المعرفي هو الذي يمثل القاعدة المعلوماتية الموجودة لدى الفرد عن موضوع الاتجاه. (ربيع، 2011، صفحة 266)

أي هو عبارة عن مجموعة المعلومات والخبرات والمعارف التي تتصل بموضوع الاتجاه والتي انتقلت إلى الفرد عن طريق التلقين أو عن طريق الممارسة المباشرة. وذلك بالإضافة إلى رصيد المعتقدات والتوقعات. (الهاشمي، 2006، صفحة 99)

فإذا كان الاتجاه في جوهره تفضيل موضوع على آخر فإن عملية التفضيل هذه لابد أن تستند إلى جوانب معرفية مثل الفهم والتمييز والاستدلال. أي أن هناك جانبا عقليا وراء تكوين الاتجاهات. وعلى هذا نجد أن اتجاهات الأشخاص تختلف باختلاف مستوياتهم العقلية والمعرفية. (ربيع، 2011، صفحة 266)

وعلى ذلك فإن قنوات التواصل الثقافية والحضارية تكون مصدرا رئيسيا في تحديد هذا المكون المعرفي بجانب مصدر هام أخر هو مؤسسات التربية والتنشئة التي يتعرض من خلالها الفرد للخبرات المباشرة **ومثال ذلك:** -المعلومات التي يتلقاها الفرد عن خصائص شعب من الشعوب. (الهاشمي، 2006، صفحة 99)

- تبنى الشخص المتعصب رأيا نحو موضوع ما يفسر به تعصبه أو يستخدمه كحجة ضد من يناهضونه الاتجاه.
- الاتجاه نحو المرأة للعمل ويتمثل ذلك في مدى قدرتها على العمل ومدى قيامها به.

ج-المكون الانفعالي أو الوجداني أو الشعوري:

يشير إلى الحالات الشعورية الذاتية أو المزاجية والاستجابات الفسيولوجية التي تصاحب الاتجاه. (الباقي، 2002، صفحة 144)

حيث يتعلق هذا المكون بدرجة ميل الفرد على الاقبال أو الاحجام، وبدرجة التحبيذ أو النفور بالنسبة لموضوع الاتجاه وهذا المكون هو الذي يضفي على الاتجاه طابع التحرك والدفع. (وحيد، 2001، صفحة 47)

فالمكونات الوجدانية تختلف بالنسبة لعدد عناصرها من عاطفة إيجابية أو سلبية نحو موضوع الاتجاه إلى مجموعة كبيرة من المشاعر إزاء هذا الموضوع. فقد يشعر الشخص بالصداقة والحنو والاحترام والاعجاب نحو شخص بينما يشعر بمجرد ميل شخص آخر. (الرحمن المعايطة، 2010، صفحة 149)

د-المكون السلوكي:

وهو عبارة عن مجموعة التعبيرات والاستجابات الواضحة التي يقدمها الفرد فيما بعد إدراكه ومعرفته وانفعاله في هذا الموقف. إذ عندما تتكامل جوانب الادراك بالإضافة إلى رصيد الخبرة والمعرفة التي تساعد على تكوين الانفعال وتوجيهه يقوم الفرد بتقديم الاستجابة التي تتناسب مع هذا الانفعال وهذه الخبرة وهذا الادراك. (الهاشمي، 2006، صفحة 99)

فهو يشير إلى العمليات الجسمية والعقلية التي تعد الفرد للتصرف بطريقة معينة. (الباقي، 2002، صفحة 144)

ويتضح المكون السلوكي للاتجاه في الاستجابة العملية نحو الاتجاه بطريقة ما، فالاتجاهات تعمل كموجهات سلوك الانسان فهي تدفعه إلى العمل على نحو سلبي عندما يمتلك اتجاهات سلبية لموضوعات أخرى ويتمثل المكون السلوكي للاتجاه بالنسبة لخروج المرأة للعمل في ترك الزوج وزوجته أو الاب ابنته للخروج للعمل. (الرحمن المعايطة، 2010، صفحة 148)

هـ-العلاقة بين مكونات الاتجاه:

تتأثر مكونات الاتجاه بالعديد من العوامل المختلفة ومنها البيئة بمفهومها الواسع سواء الاسرة والمدرسة والمجتمع بعاداته وتقاليده وقيمه السائدة فالاتجاهات تنبع من واقع الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ومن خلال عملية التفاعل الاجتماعي، وكذلك النظم الدينية والأخلاقية بالإضافة إلى التجارب الشخصية في المواقف الاجتماعية المختلفة، فمثلا المكون السلوكي يتأثر بضوابط الأنا الأعلى وبالضغوط الاجتماعية والاقتصادية والمكون المعرفي يتأثر بالبراهين والحجج التي يقدمها أهل الرأي والخبرة والبرامج العملية والدينية والثقافية التي تأتي عبر وسائل الاعلام. أما بالنسبة لعلاقة هذه المكونات ببعض فإنه من الممكن أن نتصور وجود علاقة سالبة بين خصائص الاتجاه فمثلا عندما يعتقد أحد الآباء في قدرة ابنته على الخروج وحدها إلى السوق للشراء لكنه لا يرتاح انفعاليا لقيامها وحدها بذلك العم، كما أنه لا يسمح لها في نفس الوقت بالخروج لذلك لا تتوقع أن تكون معاملات الارتباط مرتفعة في هذه الحالة. (الرحمن المعايطة، 2010، صفحة 148)

رابعا-وظائف الاتجاه:

نحن نتساءل دائما لماذا تتشكل الاتجاهات؟ ولماذا نحافظ على استمرارها؟

إذا كانت الدافعية الأساسية للاتجاه هي المحافظة على بقاء الانسان، يفترض **كاتز 1960** Katz أن اتجاهاتنا لها أربع وظائف أساسية هي التوافق، الدفاع عن الأنا، التعبير القيمي، المعرفة. (الباقي، 2002، صفحة 151)

أ-الوظيفة التكيفية:

تعتبر الاتجاهات احدى الوسائل والطرق التي تساعد الفرد في التكيف مع المحيط البيئي الذي يعيش فيه. (الهاشمي، 2006، صفحة 94)

حيث تمكن هذه الوظيفة الفرد من تحقيق أهدافه المرغوبة وتجنب أهدافه غير المرغوبة وذلك من خلال التواجد مع الأفراد الذين يكون لهم نفس الاتجاهات الخاصة به، وهذا بدوره يزيد من رضاه ويجنبه الألم والعقاب. (زكي، 1997، صفحة 125)

فالفرد الذي يعمل مع الجماعة سيكيف نفسه مع اتجاهات تلك الجماعة حتى يتمكن من تحقيق أهدافه وأهداف المنظمة. والفرد الذي يبحث عن القبول الاجتماعي في مجتمع ما لابد له من أن يكيف نفسه مع اتجاهات ذلك المجتمع من أجل تحقيق التجانس والتوافق بينه وبين المجتمع الذي يعيش فيه. (الهاشمي، 2006، صفحة 94)

ب-الوظيفة المعرفية: وتتعلق هذه الوظيفة بادراك الفرد لبيئته الاجتماعية والطبيعية والذي من شأنه أن يجعل العالم من حوله أكثر ألفة وتوقعا. (زكي، 1997، صفحة 125)

من وظائف الاتجاه أيضا القيام بتنظيم المعلومات الكثيرة التي يتعرض لها يوميا الأفراد، كما انها تساعدهم في بناء المعايير التي على أساسها يمكن تقييم هذه المعلومات. فالاتجاهات تساعد الفرد على تخزين الرسائل والمعلومات المتصلة بأحداث معينة أو مواقف محددة أو أفراد معينين، وتساعده أيضا على تجاهل المعلومات غير المتصلة.

وبفضل هذه الوظيفة يظهر الاتجاه كأداة موجهة لسلوكيات الفرد من خلال تعدد المثيرات التي تنحدر من محيطه. فالاتجاه هو الذي يسمح بإعطاء معنى سريع للمعلومات التي ندركها وتوجيه السلوكيات انطلاق من المعنى الذي أعطاه الاتجاه. فهو يضطلع بمهمة تنظيم التبادلات مع المحيط. (الهاشمي، 2006، صفحة 96)

ج-وظيفة التعبيرعن الذات: وتتعلق هذه الوظيفة بحاجة الفرد لإخبار الأخرين عن نفسه ومعرفة ذاته، أي الوعي بما يعتقده ويشعر به (الوعي بالذات). (زكي، 1997، صفحة 126)

د-وظيفة الدفاع عن الذات: أي أن اتجاهات الفرد تحميه من نفسه ومن الآخرين، فالفرد قد يؤنب نفسه إذ ارتكب ذنبا وقد يعزى فشله للآخرين. (زكي، 1997، صفحة 126)

يواجه الأفراد ضغوطا وصراعات في حياتهم وقد تعود هذه الضغوط والصراعات لعوامل بيئية داخلية أو خارجية، وفي مواجهة هذه الضغوط يقوم الأفراد بالاحتفاظ باتجاهاتهم من اجل استخدامها في الدفاع عن ذاتهم، وبالتالي تخفيض حدة التوتر المتولد لديهم.

فالأفراد الذين يكون لهم اتجاهات معينة حيال مواقف معينة يكونون قادرين على الدفاع عن ذاتهم مما ينعكس على تخفيض التوتر والقلق لديهم والعكس صحيح، فالاتجاه يجعل الفرد قادرا على تقدير المنبهات وتقييمها في ضوء أهدافه واهتماماته مما يجعله يستطيع تصنيف الأفعال والموضوعات في البيئة مكونا ميلا للاستجابة المتاحة والملائمة المرتبطة بهذه الأشياء، وهكذا تمد الاتجاهات الفرد بنظرة عامة للعالم يرى من خلالها الآخرين والاحداث بشكل يبرز تصورا طيبا عن ذاته مما يعني حماية مفهومة عن ذاته من التشويه. (الهاشمي، 2006، صفحة 95)

ويرى كل من **محمد سمير عبد الفتاح وزينب سيد عبد الحميد** أن للاتجاهات وظائف معينة اتفق على معظمها، علماء النفس الاجتماعيين ولعل من أهم هذه الوظائف:

- الاتجاه يحدد طريق السلوك ويفسره.
- الاتجاه ينظم العمليات الدافعية والانفعالية والادراكية المعرفية نحو النواحي الموجودة في المجال الذي يعيش فيه الفرد.
- الاتجاهات تنعكس في سلوك الفرد في أقواله وأفعاله وتفاعله مع الآخرين في الجماعات المختلفة في الثقافة التي يعيش فيها.
- الاتجاهات تيسر للفرد القدرة على السلوك واتخاذ القرارات في المواقف النفسية المتعددة في شتى من الاتساق. والتوحد دون تردد أو تفكير في موقف في كل مرة تفكيرا مستقلا. (الحميد، 2004، صفحة 143)

خامسا-تصنيف الاتجاهات:

على أساس الموضوع:

أ- **الاتجاه العام:** وهو الاتجاه الذي يكون معمما نحو موضوعات متعددة متقاربة. (الهاشمي، 2006، صفحة 97)، فالاتجاه العام يتناول موضوع الاتجاه من جميع جوانبها، حيث يشملها كلية دون التعرض لجزئياتها ولا البحث في تفصيلاتها، وبغض النظر عن أي خصائص أخرى تميزها عن غيرها، مثل الاتجاه نحو الاستعمار بكافة أشكاله وصوره، والاتجاه نحو التفرقة العنصرية بكل مستوياتها وفي كافة المجتمعات التي تتواجد بها. (الرحمن المعايطة، 2010، صفحة 158)

ب- **الاتجاه الخاص:** وهو الذي يكون محدودا نحو موضوع نوعي محدد وهو أقل ثباتا واستقرارا من العام. (الهاشمي، 2006، صفحة 97)، فيتناول جزئية واحدة فقط من جزئيات الظاهرة التي تعبر عن موضوع الاتجاه، بحيث يركز عليها وحدها فقط دون التعرض للظاهرة ككل، وبغض النظر عن علاقتها بغيرها من الجزئيات الأخرى التي تتضمنها هذه الظاهرة مثل: الاتجاه نحو الاستعمار فقط، أو الاتجاه نحو التفرقة العنصرية بين البيض والسود. (الرحمن المعايطة، 2010، صفحة 158)

على أساس الشمول

أ-الاتجاه الفردي: هو ذلك النوع الذي يتبناه فرد واحد من أفراد الجماعة وهذا من حيث النوعية أو الدرجة، ومعنى ذلك أن الفرد إذا تكون لديه اتجاه خاص نحو مدرك يكون في بؤرة اهتمامه هو، يسمى ذلك اتجاها فرديا. وكذلك إذا كان هذا المدرك في مجال الجماعة وكون كل فرد من أفرادها اتجاها نحوه يختلف عن الفرد الآخر كان ذلك أيضا اتجاها فرديا. (الهاشمي، 2006، صفحة 97)

فالاتجاهات الفردية ذاتية تتعلق بذات الفرد دون سواه فيما يتعلق بظاهرة معينة، فالإنسان يكون اتجاهه من خلال إطاره المرجعي المتضمن أسلوب حياته الخاص والمميز له عن غيره من الناس، ومثال ذلك عندما يكون الشخص اتجاها نحو زميل له في العمل أو اتجاها نحو نوع معين من الألبسة، أو تخصص دراسي معين ...الخ (الرحمن المعايطة، 2010، صفحة 158)

ب-الاتجاه الجمعي: هو ذلك الاتجاه الذي يشترك فيه عدد كبير من أعضاء الجماعة، مثل اتجاههم نحو نوع خاص من أنواع الرياضات، أو نحو نجم اجتماعي مثل ممثل مشهور أو نحو زعيم من الزعماء، أو نحو انتاج معين، أو بضاعة معينة...الخ

ولكن من الوارد أيضا أن يختلف أفراد الجماعة في اتجاهاتهم من حيث الدرجة أو الشدة. (الهاشمي، 2006، صفحة 97)

على أساس الوضوح:

أ-اتجاه علني: وهو الاتجاه الذي يعلن الفرد ويجهر به ويعبر عنه سلوكيا دون حرج أو خوف. (الهاشمي، 2006، صفحة 97)، تعتبر الاتجاهات علانية حينما لا يجد الفرد حرجا من إعلانها والتحدث عنها أمام الناس، فهي ترتبط بما يؤمن به ويتبناه من نظام للقيم سائدة في المجتمع، ويكون مقبولا من عامة الناس، بحيث لا يتعرض الفرد من خلال إعلانه إلى أية ضغوطات تسبب له الضرر والحرج، مثل اعلان المدرس للتلاميذ منذ اللقاء الأول بأنه يتبنى النظام ويكره الفوضى ولهذا يجب المحافظة على المواعيد بدقة. (الرحمن المعايطة، 2010، صفحة 159)

ب-اتجاه سري: وهو الاتجاه الذي يخفيه الفرد وينكره ويتستر على السلوك المعبر عنه، كما هو الحال في الاتجاهات نحو التنظيمات المحظورة. (الهاشمي، 2006، صفحة 98)، فالاتجاهات السرية هي التي يشعر الفرد بالحرج والضيق من إعلانها ويحاول أن يخفيها عن الناس ويحتفظ بها لنفسه، بل إنه قد ينكر حين يسأل عنها، وذلك لأنها مرفوضة من قبل غالبية الناس وتسبب له الخجل. فالإنسان مثلا لا يستطيع أن يعلن عن اتجاهه الالحادي في مجتمع يتمسك بالشريعة الإسلامية، كما أنه لا يستطيع أن يعلن عن اتجاهه العدائي نحو السلطة في مجتمعه خوفا على حياته...الخ (الرحمن المعايطة، 2010، صفحة 159)

من حيث القوة:

أ-اتجاه قوي: وهو الاتجاه الذي يتضح في السلوك القوي الفعلي الذي يعبر عن العزم والتصميم والاتجاه القوي أكثر ثبات واستمرار ويصعب تغييره. (الهاشمي، 2006، صفحة 98)

تكون الاتجاهات قوية عند الفرد نحو موضوع ما عنده ينعكس ذلك في سلوكه الذي يتجلى في قدرته على احداث التغييرات المطلوبة في ذلك الموضوع.

فالشخص الذي يرى الخطأ ويحاول إبعاده بكل ما أمكن يكون ذلك بسبب ما كون من اتجاه قوي ضد الخطأ بالإضافة إلى أن الشخص الذي يقف ضد أعمال شغب أو تخريب تحدث في وطنه تجعله يقف بكل قوة قولا وفعلا لمقاومته مثل هذه الاعمال بدافع الغيرة الوطنية. (الرحمن المعايطة، 2010، صفحة 159)

ب-اتجاه ضعيف: وهو الاتجاه الذي يكمن وراء السلوك المتراخي المتردد والاتجاه الضعيف سهل التغيير والتعديل. (الهاشمي، 2006، صفحة 98)

أما الذي يقف موقفا ضعيفا تجاه موضوع ما فإن ذلك يكون من خلال سلوك يتصف بقلة التأثير في احداث التغيير المطلوب في ذلك الموضوع، ويكون هذا الفعل بسبب أنه لا يشعر بالحاجة إلى هذا التغيير. ولهذا يكون الاتجاه للتغيير والتأثير ضعيفا. (الرحمن المعايطة، 2010، صفحة 159)

من حيث الهدف:

أ-اتجاه موجب: تكون الاتجاهات إيجابية عند الفرد عندما تنحو به نحو شيء معين، كما ترتبط هذه الاتجاهات بتأييد كل ما يتعلق بها من جميع جوانبها، مما يجعل ذلك ينعكس في سلوك الفرد على شكل دفاع وتصيد ودعوة لهذا الاتجاه. مثل: الاتجاه نحو النظافة، والذي يكون بالدعوة لنظافة المدينة ونظافة المنزل، ونظافة المرافق العمومية...الخ

ب-اتجاه سالب: أما الاتجاهات السالبة فهي التي تبتعد بالفرد عن موضوع معين، مما يجعله يرفض كل ما يتعلق بهذا الموضوع والتشهير به والدعوة لمحاربته. **مثل:** التمييز العنصري في بعض البلدان، حيث تتكون اتجاهات سلبية عند الأفراد يظهر من سلوكهم على شكل عدم الاختلاط، وعدم التزاوج وعدم المشاركة في الحكم...الخ (الرحمن المعايطة، 2010، صفحة 160)

2-8-التقويم التربوي

لا يمكن التعرف على مدى تحقيق أهداف العملية التعليمية بشكل واضح إلا من خلال عملية تقويمية قياسية فعالة لما تحصل عليه المتعلم من أرصدة فكرية وثقافية ومعرفية ومهارية.

ويعد مصطلح التقويم التربوي من المفاهيم الحديثة نسبيا رغم أن هذا المفهوم قديم ومستخدم في أشكال مختلفة عبر التاريخ الطويل في ميدان التربية والتعليم، حيث كان المتعلم يخضع لأشكال مختلفة من التقويم كالاختيار ومواصلة التكوين أو الترقية، أو التدريب...الخ

ويشكل التقويم التربوي محور اهتمام الفكر التربوي المعاصر، وقد تزايد اهتمام القائمين بالعملية التعليمية التعلمية بالتقويم التربوي باعتباره وسيلة هامة وفعالة تكشف لنا عن مدى تحقيق الأهداف التعليمية المتوخاة من عملية التعلم، ولقد أصبح في السنوات الأخيرة يحتل مكانة بارزة في ميدان التربية والتعليم، وهذا راجع لتطور الأنظمة التربوية في المجتمعات الحديثة والمعاصرة، وكذا التطور الحاصل في ميدان القياس والتقويم وأساليبه.

وللتقويم التربوي أهميته البالغة في العملية التعليمية- التعلمية على اعتبار أنه يشكل أحد أهم العناصر المكونة لها. فالفعل التقويمي مرافق للعملية التعليمية في كل مراحلها متمثل في التقويم التشخيصي والتقويم التكويني والتقويم التحصيلي، وبالتالي فإن مخرجات عملية التقويم التربوي تساهم في التنبؤ بملمح المتعلمين ومستويات تمكنهم وأدائهم.

2-9-مفهوم التقويم التربوي

يمكن تحديد مفهوم التقويم التربوي بالتعرف أولا على معنى كلمة تقويم وذلك على المستويين اللغوي والاصطلاحي، وقبل ذلك فالتقويم ورد في القرآن الكريم في قوله تعالى" لقد خلقنا الإنسان في أحسن تقويم) (سورة التين، الآية 04)

أولا: لغة:

قوام العيش عماده الذي يقوم به، وقوام الجسم تمامه، وقوام كل شيء ما استقام به...وقومت الشيء فهو قويم أي مستقيم، وقولهم ما أقومه شاه، قال ابن برى: يعني كان قياسه ان يقال فيه ما أشد تقويمه لأن تقويمه زائد على الثلاثة، وإنما جاز ذلك لقولهم قويم...وفلان أقوم كلاما أي أعدل كلاما. (منظور، 1434هـ-2013م، صفحة 550)

وقومته فقام بمعنى استقام قال: والاستقامة اعتدال الشيء واستواؤه... وقوّم درأه: أزال عوجه. (منظور، 1434هـ-2013م، صفحة 546)

وقيم الأمر: مقيمه. وأمر قيم. مستقيم. وفي الحديث: أتاني ملك فقال: أنت قثم وخلقك قيم، أي مستقيم حسن. وفي الحديث: ذلك الدين القيم، أي المستقيم الذي لا زيغ فيه ولا ميل عن الحق. وقوله تعالى" فيها كتب قيمة"" أي مستقيمة تبين الحق من الباطل على استواء وبرهان. وقوله تعالى ""وذلك دين القيمة"" أي دين الأمة القيمة بالحق، ويجوز أن يكون دين الملة المستقيمة، (منظور، 1434هـ-2013م، صفحة 548)

"تقدير قيمة الشيء أو الحكم على قيمته وتصحيح أو تعديل ما اعوج، فإذا قال شخص ما أنه قوم الشيء فذلك يعني أنه ثمنه وجعل له قيمة معلومة. وإذا قال أنه قوم غصن الشجرة، فمعنى ذلك أنه عدله وجعله مستقيما." (الحريري، 1428هـ-2008م، صفحة 16، 17)

إن التقويم لغويا يعني إضفاء قيمة على الشيء أو أمر أو شخص تبعا لدرجة توافقه مع غرض منشود. (عريفج، مقدمة في علم النفس التربوي، 2000، صفحة 213)

ومن التعاريف اللغوية فالتقويم معناه الاستقامة والاعتدال.

ثانيا: اصطلاحا: على المستوى الاصطلاحي توجد تعريفات عديدة لمصطلح التقويم الذي تعرض لكثير من التغيرات عبر الزمن وفي كثير من الأحيان يكون مرادفا لتقييم، ومن ضمن هذه التعريفات ما يلي:

تعريف التقويم عند بلوم Bloom " هو مجموعة منظمة من العمليات التي تبين فيما إذا جرت بالفعل تغيرات على مجموعة من المتعلمين مع تحديد المقدار أو درجة ذلك التغير " (قلي، 1993، صفحة 67)

يعني التقويم: «عملية تشخيص وعلاج لموقف التعلم أو أحد جوانبه أو للمنهج كله أو أحد عناصره، وذلك في ضوء الأهداف التعليمية». (عبدالحميد، 1420هـ-2000، صفحة 51)

يمكن تعريف التقويم من المنظور التربوي والنفسي على أنه: "اصدار حكم على أداء المتعلمين باستخدام بعض أدوات القياس كالاختبار التحصيلي بقصد تشخيص نواحي القوة والضعف في هذا الأداء على ضوء محك مرجعي (كالأسس العلمية للمادة الدراسية) حتى يتمكن الباحث أو المعلم من علاج جوانب الضعف التي قد يسفر عنها التقويم لتحقيق تطوير هذا الأداء أو السلوك" (منسي، علم النفس التعليمي، 2002، صفحة 244)

التقويم: "يستند إلى القياس ويتجاوزه إلى معنى أشمل، إذ القياس يقف عند حدود المعطيات، بينما يتعدى التقييم هذه الحدود من خلال تفحص المعطيات التي تم قياسها أو تحديد أوصافها على أساس الغرض المنتظر استثمارها فيه" (عريفج، مقدمة في علم النفس التربوي، 2000، صفحة 213)

2-10-شروط التقويم التربوي

-يجب ان تتوفر في عملية التقويم بعض الشروط منها:

-الشمولية: بمعنى شمولية التقويم وعدم اقتصار عملية التقويم على جانب واحد فقط واهمال بقية الجوانب.

-الاستمرارية: ان غرض التقويم هو اصدار الحكم الصادق على التلميذ وتنمية نواحي القوة فيه وعلاج نواحي الضعف لديه وهذا لا يتأتى إلا بالاستمرارية وسير التقويم جنبا إلى جنب مع عملية التدريس.

-التعاون: يساعد التعاون في عملية التقويم على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة وذلك بتكاتف جهود كل من المعلم والمشرف التربوي والتلميذ وولي الأمر.

أن يقوم على أساس علمي: رغم اختلاف وسائل التقويم إلا أنها يجب ان تتفق في كونها مبنية على أسس علمية سليمة.

-استخدام وسائل متنوعة في التقويم: لكي تؤدي عملية التقويم بنجاح يجب ان تتنوع وتتعدد وسائلها حيث ام كل وسيلة تساعد على جمع معلومات من جانب واحد فقط من جوانب التلميذ وبمجمعها يمكن تغطية جوانب التلميذ المختلفة. (الطبيب، 1999، صفحة 37)

-ترجمة أهداف التقويم إلى أهداف سلوكية: بحيث يتم ترجمة أهداف التقويم إلى أنماط سلوكية معينة حيث يكون هذا السلوك مرغوبا فيه عندما تتحقق أهداف التقويم بشكل أفضل.

-الديمقراطية: يجب ان يبنى التقويم على حرية التفكير بمعنى ان تكون أعمال التلاميذ محققة لرغباتهم ومطالبهم متماشية مع اتجاهاتهم، كما يجب ان تتاح فرصة مشاركة التلميذ في رسم خطة التقويم وتحديد الوسائل المستخدمة فيه.

-أن يكون التقويم اقتصاديا: التقويم الجيد هو الذي يبنى على أساس اقتصادي في تكاليفه ونفقاته ويأخذ أقل وقت ممكن من أوقات التلاميذ. (الطبيب، 1999، صفحة 38)

2-11-مبادئ التقويم و أنواعه وأساليبه

إن عملية التقويم متعددة الأغراض، فهي تستهدف التعرف عن المردود التعليمي وكمه مقارنة بتوقعات المجتمع من العملية التعليمية في صورتها الكلية، فالمجتمع صاحب المصلحة الأولى من عملية التربية، كذلك التعرف على المردود التعليمي وكمه مقارنة بآمال الآباء وتوقعاتهم، وأيضا هناك المعلم الذي يسعى لمعرفة حصيلة جهده وكذلك التلميذ الذي هو في حاجة إلى أن يقف دائما على مستويات تقدمه مقارنا بنفسه وأقرانه، وكذلك الجانب الإداري (اللقاني، 1423هـ-2002م، صفحة 274، 275)

أولا: مبادئ التقويم: توجد مبادئ عدة لعملية التقويم وهي: (الربيعي، 1437هـ-2016م، صفحة 254، 255)

- تحديد الغرض من التقويم.
- اختيار وتطوير أدوات التقويم المناسبة للغرض من التقويم
- وعي المقوم أو فريق التقويم بمصادر الأخطاء المحتملة في عملية التقويم.
- الوعي بخصائص عملية التقويم (الشمول، التوازن، التنوع، الاستمرارية).
- التأكد من أهمية الجانب الذي تم تقويمه ووضوح خطة التقويم والالتزام بأخلاقياته.

ثانيا: أنواع التقويم

إن سيرورة التعليم تتم في ثلاث مراحل أساسية:

- قبل أو في بداية الفعل التعليمي (أهداف تتعلق بالمكتسبات السابقة)
- أثناء الفعل التعليمي (أهداف وسطية تحدد مقاطع تعليم جديدة خلال مراحل التدريس)
- عند نهاية الفعل التعليمي (أهداف نهائية بعد الدرس)

وبناءا على هذه المراحل فإن هناك ثلاثة أنواع للتقويم هي:

- التقويم التشخيصي.
- التقويم التكويني (البنائي).
- التقويم التحصيلي (الختامي). (خالدي، 1995، صفحة 94)

- **التقويم التشخيصي:** يكون هذا النوع في البداية بغرض تصنيف المتعلمين من جهة ومسايرة وتائرهم التعليمية من جهة، وهو بذلك وسيلة للوقوف على المكتسبات القبلية الضرورية لبناء المكتسبات الجديدة المرتبطة بالمنهاج. (الرحمن، 2017-2018، صفحة 29)

والتقويم التشخيصي إجراء عملي يمكن القيام به في بداية السنة الدراسية أو دورة أو مجموعة دروس أو درس أو جزء من درس عن طريق تمرين تمهيدي أو أسئلة محددة أو عرض صور ووثائق أو انجاز أنشطة أو تجارب أو واجبات منزلية... حتى نتمكن من الحصول على بيانات ومعلومات تبين لنا مستوى التلاميذ ومدى تحكمهم في المكتسبات السابقة وبمدى إلمامهم بأساسيات المادة الدراسية وكذا تشخيص المهارات والقدرات.

- **التقويم البنائي (التكويني):** ويسمى أيضا بالتقويم البنائي ويتم أثناء عملية التعلم ويهدف إلى معاينة ما تم تنفيذه من خلال العملية التعليمية بالنسبة للمدرس، وتبيان نوع الصعوبات التي تعترض سبيل التلميذ خلال درس أو مجموعة دروس.

هذا النوع من التقويم مساير للعملية التعليمية التعلمية ومرافق لها، يعمل على تزويد المعلم والمتعلم ومصممي المناهج بتغذية مرتدة من أخطاء المتعلم ومعدل تقدمه ومستوى تحصيله الدراسي الذي يرتبط بالمستوى المقبول من الكفاءة. مما يجعل هذا التقويم يساهم في إكساب المتعلم الكفاءة الضرورية في المادة الدراسية، والعناصر السلوكية المطلوبة لكل وحدة تعلم، لذلك فهو محكي المرجع لأنه يتصل بمستويات نوعية من الكفاءة تبين الحد الأدنى من الأداءات المطلوبة قبل التقدم لدروس جديدة من التعلم. ((الرحمن، 2017-2018، صفحة 29)

هو ذلك النمط من التقييم الذي يعطي المقيم إحساسا بالتعاطف معه، فيزوده باستمرار بتغذية راجعة عن موقعه بالقياس إلى ما يبتغيه من أهداف، ويساعد في تشكيل سلوكه بالطريقة الأكثر مناسبة لإيصاله إلى ما يطمح. أنه بمعنى آخر يساعد في تكوين الفرد في موقف لا يطغى عليه قلق الانسان من اصدار أحكام قاطعة بحقه أو اتخاذ قرارات شوطا بعيدا في اتجاه معين، أو يشجع التلميذ على الاستناد إلى خطوات السابقة ما دامت سليمة وموثوقة.

وتتضح صورة هذا النوع من التقييم في مراجعة المعلم للوظائف التي انجزها طلبته في يوم سابق، أو في الحوار الذي يديره حول أحد الموضوعات، أو في التوجيهات التي يقدمها لأحدهم، أو في الملاحظات التي يقترحها على الآخر، أو في الدروس العلاجية التي تقدم لمجموعة ضيقة أو واسعة من الطلاب. (عريفج، مقدمة في علم النفس التربوي، 2000، صفحة 214)

ومن الوظائف التي يحققها هذا النوع من التقييم ما يلي:

- توجيه تعلم التلاميذ بالاتجاه المرغوب فيه
- تحديد جوانب الضعف لتداركها وجوانب القوة لتعزيزها
- تعريف المتعلم بنتائجه وبفكرة واضحة عن أدائه
- إثارة دافعية المتعلم للعمل والاستمرار فيه
- مراجعة المتعلم في مواد دراسته مما يساعد على ترسيخها
- تجاوز حدود المعرفة إلى الفهم مما يساعد في انتقال أثر التعلم
- وضع برامج التعليم العلاجي وإرساء منطلقات لحصص التقوية والتعمق
- حث المعلم على التخطيط للتدريس وتحديد أهداف سلوكية لكل درس. (عريفج، مقدمة في علم النفس التربوي، 2000، صفحة 215)

- **التقويم التحصيلي الختامي(النهائي):** ويقصد به ذلك النوع من التقييم الذي يساعد في الحكم على المقيم في ختام دورة التحق بها، أو وحدة دراسية تعلمها، أو مساق دراسي انجزه، أو في نهاية مرحلة تعليمية يريد تجاوزها. (عريفج، مقدمة في علم النفس التربوي، 2000، صفحة 215)

يعتبر أكثر أنواع التقويم ألفة لدى المعلمين والمتعلمين على السواء. فالمعلمون عادة ما يعتمدون عليه في تقويم متعلميهم، وعادة ما يكون هذا النوع من التقويم بعد إنهاء منهاج أو مقرر أو وحدة، بغية الحصول على تقدير عام لتحصيل المتعلمين وتحديد مستوياتهم وهو بذلك يخدم جملة أغراض: (مدكور، 1420هـ-2001م، صفحة 266، 267)

- تقدير مدى تحصيل التلاميذ ومدى تحقيقهم لأهداف المنهج
- تزويد المعلمين بأساس لوضع الدرجات أو التقديرات بطريقة موضوعية وعادلة
- تزويد القائمين على العملية التعليمية عموما بالبيانات والمعلومات المناسبة عن المنهج مما قد يؤدي إلى إعادة النظر فيه وتعديله أو تطويره، كله، أو بعض أجزائه. وقد يقوم التقويم الختامي مقام التقويم المبدئي في تزويد القائمين على العملية التعليمية بالبيانات التي تمكنهم من وضع برنامج جديد تماما، وبذلك تصبح العملية التقويمية عملية دائرية."

إن التقويم عملية هامة تشمل كل عناصر المنهاج التربوي ما يسمح بمراجعة هذه الأخيرة وقد يؤدي إلى التعديل أو الحذف أو الإضافة.

إن هذا النوع من التقييم لا يكون عارضا بل يستند إلى تدابير مسبقة وترتيبات حسب أصول، وفي مدارس ووزارة التربية غالبا ما تتحدد مواعيد بتعليمات تصدر عن وزير التربية مع مطلع العام الدراسي. وتتضمن التعليمات: شروط وضع الأسئلة وضرورة المحافظة على سريتها، وإجراءات المراقبة على الممتحنين، واهمية التدفق في التصحيح ومعايير النجاح والرسوب، الى غير ذلك من الأمور التي كثيرا ما تبعث عليها احكاما يتعلق بعضها بتحديد نوع البرنامج الذي سيلتحق به الطالب علمي أو ادبي أو صناعي أو نجاح الطالب أو رسوبه، أو استمراره في المدرسة أو فصله...الخ (عريفج، مقدمة في علم النفس التربوي، 2000، صفحة 215)

ومن الوظائف التي يحققها هذا النوع من التقييم ما يلي:

- رصد علامات للطلاب
- التحاق الطلبة بهذا البرنامج أو ذلك استنادا الى المعدلات
- إصدار احكام بالنجاح أو الرسوب أو الاكمال على الطالب
- الحكم على جهود المعلمين وفعاليات المدارس
- إجراء مقارنات بين المدارس أو الشعب في المدرسة الواحدة
- تقييم المناهج التعليمية والسياسات التربوية وتقويمها
- تبرير الاجازات والشهادات والتقديرات التي تمنحها المؤسسات. (عريفج، مقدمة في علم النفس التربوي، 2000، صفحة 216)

ثالثا: وسائل التقويم: (الربيعي، 1437هـ-2016م، صفحة 267)

ان التقييم في العمل التعليمي عملية مستمرة تسير جنبا الى جنب مع عملية التعليم خلال الحصة الصفية ومع نهاية كل وحدة دراسية وفي ختام الفصل الدراسي ومع نهاية كل مرحلة تعليمية، وبالإضافة الى عملية الاستمرار يراعى في التقييم ان يكون شاملا لكل جوانب النمو عند المتعلم جسمية وعقلية وانفعالية واجتماعية، كما يراعى ان تغطي عملية التقييم الطالب والمعلم والمنهاج وتجهيزات المدرسة وادواتها.

ولذلك نجد ان العملية التقييمية تحتاج على أن يشارك فيها ويتعاون على أداء متطلباتها فريق المدرسين والاداريين والعاملين كل في مجال الدور المناط به. وما دامت عملية التقييم بهذا الاتساع استلزم الامر ان تتعدد الوسائل والأدوات التي تتم اللجوء اليها لإتمام عملية التقييم بنجاح، ونذكر من هذه الوسائل والأدوات ما يأتي: (عريفج، مقدمة في علم النفس التربوي، 2000، صفحة 223)

-الملاحظة: حيث يتصل المعلم بتلاميذه يوميا في ساحة المدرسة أو في داخل الصف، ويكون في بعض الحالات مسؤولا عن صف ما مسؤولية تامة" مربي الصف" وهذا الاتصال يعطى فرصة لتقييمه، لا سيما وانه يجد باستمرار محكات يستعين بها في احكامه: بعضها محكات مشتقة من المرحلة العمرية التي ينتمي اليها التلميذ، وبعضها مشتق من الفرقة الدراسية التي يتبعها. (عريفج، مقدمة في علم النفس التربوي، 2000، صفحة 223)

إن كثير من الاختبارات يصعب قياسها من خلال الاختبارات التحريرية لذلك تساعد عملية تدوين الملاحظات من تسهيل عملية الاتصال بين المعلم والتلميذ.

-قوائم الرصد: أدوات تقويمية تضم عدد النقاط، حيث يعين المقيم الموضوع الذي ينبغي تقييمه، ويحلله على جوانبه الرئيسية، ويدون تحت كل جانب الأمور الفرعية المتصلة به، فيخرج بقائمة تخص الموضوع المقيم، ويحاول بعد ذلك دراسة مدى توفر هذه الأمور أو عدم توفرها لدى الشخص المقيم. (عريفج، مقدمة في علم النفس التربوي، 2000، صفحة 223)

وتعد القوائم أكثر تقنين من عملية تدوين الملاحظات وذلك أن القوائم تحتوي على السلوك المراد ملاحظته وكل ما على معلم ان يقوم بوضع علامات خاصة امام السلوك المطلوب في حالة ظهوره. (سليم، علم النفس التربوي، 1425هـ-2004م، صفحة 380)

-سلالم التقدير: تعد مقاييس التقدير أكثر تفصيلا من القوائم، حيث تهتم القوائم بتسجيل السلوك فقط، يمكن من خلال استخدام مقاييس التقدير تحديد درجة السلوك، من حيث مدى ظهوره وقد تأخذ مقاييس التقدير اشكالا عدة، فقد تكون من درجتين (جيد، ضعيف) أو ثلاث درجات (جيد، متوسط، ضعيف) أو خمس درجات (جيد، جيد جدا، متوسط، ضعيف، ضعيف جدا). (سليم، علم النفس التربوي، 1425هـ-2004م، صفحة 380)

وهذه كالقوائم ولكنها تتبع تدرج الخواص من أدنى حد إلى أقصى حد. وتكون درجات السلم إما اعداد متدرجة أو أوصاف متدرجة، أو اعداد وأوصاف أو خطوط بيانية بما يكفل متابعة أكثر دقة للخاصية المقيمة، أو أن سلالم التقدير تريح ضمير المقيم حين تكون الخاصية موجودة ولكن بمقدار.

مثال لسلم بياني لفظي لرصد التفاعل الصفي –مقطع من سلم.

السلوك	أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
يطرح الأسئلة					✓
أنواع الأسئلة			✓		
يناقش الإجابة		✓			
يعزز الصواب				✓	

فالألفاظ: أبدا – نادرا- أحيانا – غالبا دائما – تصلح لبيان درجة ممارسة السلوك وقد نستعمل الفاظا غيرها مقصر، ضعيف، وسط، جيد، جيد جدا، وممتاز، وقد نستعيض عن الالفاظ بالأرقام أو الدرجات (1-2-3-4-5-...الخ). (عريفج، مقدمة في علم النفس التربوي، 2000، صفحة 224)

-**الاختبارات:** وهي اما ان تكون عملية، أي بدراسة انتاج التلميذ مباشرة اثناء قيامه بالعمل أو بعد إنجازه، أو تكون اختبارات كتابية تطرح على التلميذ أسئلة مقالية أو موضوعية وتقيم التلميذ من خلال الحكم على اجاباته. (عريفج، مقدمة في علم النفس التربوي، 2000، صفحة 225)

-**المقابلات والاستبانات:** يلجأ المقيم حين يكون عدد الأشخاص الخاضعين للتقييم محدودا فيرتب الباحث لمقابلتهم وملاحظتهم والاستماع إلى اجابتهم عن الأسئلة ويدون ملاحظاته عن كل واحد منهم، ولكن حين يكون العدد كبير يلجأ الباحث الى الاستبيانات بأسئلة مفتوحة أو مقيدة بخيارات، ويجمع الردود، ويحللها بما يساعد على الوصول إلى اجابات أو احكام فيما يتعلق بالموضوع الذي يدور الاستبيان حوله. (عريفج، مقدمة في علم النفس التربوي، 2000، صفحة 225)

-**السجلات والبطاقات المجمعة أو التراكمية:** من ذلك السجلات أو البطاقات التي تدون فيها بشكل تتبعي، البيانات التي تؤخذ عن كل طالب، وما يجد من معلومات تتصل بحالته الصحية أو دوامه وغيابه أو مشاركته في الأنشطة أو نجاحه ورسوبه، أو الحالات التي كان كتمييزا بها وتلك المخالفات التي سجلت عنه.

إن مثل هذه السجلات تكون ذات فائدة في متابعة تقدم التلميذ في الجانب الذي يكون موضع تقييم، وقد تلقى أضواء على النتائج المشتقة من وسائل التقييم الأخرى.

-**مسوحات الشخصية:** وبطاريات الاستعدادات، ومقاييس الميول، وقوائم دراسة المشكلات وكشوف الحاجات ومقاييس العلاقات الاجتماعية. (عريفج، مقدمة في علم النفس التربوي، 2000، صفحة 225)

12-2-مجالات القياس والتقويم

للقياس والتقويم مجالات عديدة في مجال العملية التربوية التعليمية ومن أهم مجالاتها:

- **التحصيل الدراسي:** من مجالات القياس والتقويم مراجعة الأهداف التعليمية التربوية ومن مهامها بشكل خاص تحديد مستوى الاختبارات الصفية سواء كانت شفوية أم كتابية ومدى تغطية هذه الأخيرة لمحتوى المادة ومدى تحقيقها للأهداف المرجو الوصول اليها، فالاختبار الجيد هو الذي يتمتع بدرجة عالية من الصدق والموضوعية والثبات.

- **قياس الذكاء:** يعد الذكاء من المجالات المهمة في حياة الطفل وله تعريفات عدة تعكس وجهات نظر العلماء والباحثين في هذا المجال وقد عرفه جيتس بأنه نظام القدرات الخاصة بالتعلم وإدراك الحقائق العامة غير المباشرة ويمكن القول بأن الذكاء هو الإحاطة بالمشكلات والتدريب على حلها.

- **تخطيط المنهج الدراسية:** من خلال استخدام عمليتي القياس والتقويم يمكن تحديد الأسس العامة للمنهاج الجيد الذي يتناسب مع قدرات وإمكانيات الطلبة المعرفية والنفسية والاجتماعية من ناحية وقدراتهم العقلية من ناحية أخرى، وهذا يؤدي في المحصلة النهائية إلى تفعيل التعليم بشكل جيد.

-**تمييز الطلاب الأقوياء عن الضعاف:** من خلال استخدام عمليتي القياس والتقويم نستطيع تمييز الطلبة الأقوياء عن الضعاف ووضع برامج تعليمية لهم في مجال الأساليب التدريسية تتناسب وقدراتهم.

-**الاستعداد:** يعرف قاموس علم النفس التربوي الاستعداد بأنه القدرة الفطرية أو الإمكانيات الكامنة لدى الفرد أو المتعلم للقيام بعمل معين، وهناك اختبارات خاصة لقياس الاستعداد ويطلق عليها الاختبارات الأدائية.

-**الحكم على الاتجاهات ومستوى التحصيل:** مجموعة المقاييس التي تتعلق بعملية القياس والتقويم الهدف منها الكشف عن الآراء والاتجاهات نحو موضوع معين أو موقف محدد.

-**التعرف على سمات الشخصية:** تعرف الشخصية بأنها التنظيم الديناميكي للاستعدادات الجسمية والنفسية عند الفرد والتي تحدد من خلال التكيف مع البيئة.

فالقياس والتقويم يحددان سمات الشخصية باستخدام عدة اختبارات خاصة منها اختبار كاتل حيث يقيس هذا الاختبار 16 بعد من ابعاد الشخصية، ممثلا ذلك بالقدرة على التكيف النفسي والاجتماعي والمعرفي والفيزيائي.

-الاستبانات: وهي مجموعة من الفقرات التي تتطلب الإجابة عليها تحديد خصائص سلوك معين وتقسم إلى نوعين مفتوحة ومغلقة، وعند القيام بتحليلها تحول الإجابات إلى ارقام لكي يسهل التعامل معها احصائيا بواسطة الحاسب الالكتروني.

-قياس الميول: تعرف الميول بأنها مجموعة الاستعدادات الفطرية التي تؤدي إلى الانتباه إلى موضوع معين أو موقف معين. (كراجة، 1997، صفحة 108)

-متطلبات التقويم التربوي: يحتاج أي برنامج تقويمي إلى عدة متطلبات أساسية حتى يحقق الأهداف المرجوة منه وحتى يكون هذا البرنامج على درجة عالية من الفعالية، ويمكن انجاز هذه المتطلبات في مجموعتين اثنتين من المتطلبات هما:

أولا-متطلبات فهم المشكلة التقويمية: على معد البرنامج التقويمي ان يكون على دراية بـ

- المحددات السياسية للمجتمع (النظم السياسية العامة السائدة)
- المحددات التربوية (السياسية التعلمية والأهداف التربوية ونظام الدراسة والاتجاهات التربوية).
- المحددات القانونية والأخلاقية (احترام القوانين والقيم الاجتماعية والدينية والأخلاقية السائدة في المجتمع).
- المحددات المالية والإدارية (اختيار وسائل التقويم وفق الإمكانات المادية..)

ثانيا-متطلبات فهم المحتوى: على معد البرنامج التقويمي ان يكون على دراية تامة بـ:

- **أهداف التقويم التربوي:** (تكون محددة بدقة حتى تحقق وظائف التقويم: تشخيص صعوبات التعلم أو تتبع المستوى التحصيلي...)
- **المنتفعون:** المسؤولون عن التربية والتعليم والتلاميذ وأولياء الأمور (التعرف على مطالب كل فئة واحتياجاتهم وأهدافهم)
- **المعلومات المطلوبة:** للبرنامج التقويمي (خصائص المتعلمين ومستوى المقرر الدراسي ووسائل القياس...)
- **محكات التقويم:** معرفة المحكات والمستويات اللازمة والدرجات الفاصلة للحكم على مستوى أداء المفحوصين في ضوء أهداف البرنامج التعليمي (المنسي، التقويم التربوي، 1997، صفحة 42)

قائمة المصادروالمراجع

- Randa Abdulhameed . (بـلا تـاريخ). تـم الاسـترداد مـن https://www.thaqfya.com/research-objectives-educational-psychology.كتابة22:46الساعة/

- ابن منظور. (1434هـ-2013م). لسان العرب (المجلد الجزء السابع). القاهرة: دار الحديث.

- أحمد عبد اللطيف وحيد. (2001). علم النفس الاجتماعي (المجلد ط1). عمان، الاردن: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- أحمد محمد الزعبي. (1994). أسس علم النفس الاجتماعي . صنعاء : دار الحكمة اليمانية .

- أحمد محمد الطبيب. (1999). التقويم والقياس النفسي والتربوي. (ط1، المحرر) الازاريطة، الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

- أحمدحسين اللقاني. (1423هـ-2002م). المناهج بين النظرية والتطبيق (المجلد ط4). القاهرة: عالم الكتب.

- جابر نصر الدين،لوكيا الهاشمي. (2006). مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي (المجلد ط2). قسنطينة: مخبر التطبيقات النفسية والتربوية.

- جمال مثقال القاسم. (2000). علم النفس التربوي (المجلد ط1). عمان ،الاردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

- جودت بني جابر. (2004). علم النفس الاجتماعي (المجلد الأولى). عمان: مكتبة دار الثقافة للمشر والتوزيع.

- جورج أم غاردا، ريموند كورسيني. (1986). نظريات التعلم دراسة مقارنة :ترجمة على حسين حجاج،وعطية محمود هنا. (ج2، المحرر) الكويت: سلسلة اصدارات عالم المعرفة.

- خليل المعايطة. (1999). علم النفس التربوي. (ط1، المحرر) عمان، الاردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- خليل المعايطة. (1999). علم النفس التربوي (المجلد ط1). عمان،الاردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- خليل المعايطة. (1999). علم النفس التربوي (المجلد ط1). عمان ،الاردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- خليل عبد الرحمن المعايطة. (2010). علم النفس الاجتماعي (المجلد 3). عمان: دار الفكر.

- دلال ملحس استيتية وعمر سرحان. (2012). المشكلات الاجتماعية (المجلد ط1). الأردن: دار وائل للنشر.

- رافدة الحريري. (1428هـ-2008م). التقويم التربوي. عمان ،الاردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

- سامي سلطي عريفج. (2000). مقدمة في علم النفس التربوي (المجلد ط1). عمان ،الاردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- سامي سلطي عريفج. (2000). مقدمة في علم النفس التربوي (المجلد ط1). عمان، الاردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- سلوى محمد عبد الباقي. (2002). موضوعات في علم النفس الاجتماعي . الاسكندرية: مركز الاسكندرية للكتاب .
- عباس محمود عوض. (ب،ذ، س). علم النفس الاجتماعي . قناة السويس، مصر : دار المعرفة الجامعية .
- عبد الرحمان الوافي. (2009). مدخل إلى علم النفس. (ط4، المحرر) الجزائر: دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع.
- عبد القادر كراجة. (1997). القياس والتقويم في علم النفس: رؤية جديدة. (ط1، المحرر) عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- عبد الله قلي. (1993). الأهداف التربوية كقاعدة للتقويم، قراءة في التقويم التربوي. (ط1، المحرر) باتنة، الجزائر: جمعية الاجتماعي والتربوي.
- على احمد مدكور. (1420هـ-2001م). مناهج التربية اسسها وتطبيقاتها. دار الفكر العربي.
- عماد عبد الرحيم الزغلول. (2010). نظريات التعلم. (ط2، المحرر) عمان: دار الشروق للنشر والوزيع.
- عوطف محمد محمد حسانين. (2012). سيكولوجية التعلم. (ط1، المحرر) جمهورية مصر العربية: المكتبة الاكاديمية.
- فتحي مصطفى الزيات. (2004). سيكلوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي. (ط2، المحرر) القاهرة: دار النشر للجامعات.
- كفاح يحي صالح العسكري، محمد سعود صغير شمري، على محمد العبيدي. (2012). نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية. (ط1، المحرر) دمشق: تموز للطباعة والنشر والتوزيع.
- كفاح يحي صالح العسكري، محمد سعود صغير، على محمد العبيدي. (2012). نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية. (ط1، المحرر) دمشق: تموز للطباعة والنشر والتوزيع.
- مجدي أحمد محمد عبدالله. (2003). علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- محمد سمير عبد الفتاح، زينب سيد عبد الحميد. (2004). علم النفس الاجتماعي - أهداف- اتجاهات- انتماء. الاسكندرية: المكتب الجامعي الخديث .

- محمد سمير عبد الفتاح، زينب سيد عبد الحميد. (2004). علم النفس الاجتماعي -أهداف -اتجاهات- انتماء. الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- محمد شارف سرير ونور الدين خالدي. (1995). التقويم والقياس النفسي والتربوي. (ط2، المحرر) معسكر: التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم.
- محمد شحاتة ربيع. (2011). علم النفس الاجتماعي (المجلد ط1). عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- محمد عودة. (1988). أساليب الاتصال والتغير الاجتماعي . بيروت : دار النهضة العربية للنشر والطباعة .
- محمود داود الربيعي. (1437هـ-2016م). المناهج التربوية المعاصرة (المجلد ط1). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- محمود عبد الحليم المنسي. (1997). التقويم التربوي. (ط1، المحرر) الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- محمود عبد الحليم المنسي. (ب ذ س). علم النفس التربوي للمعلمين. قناة السويس: دار المعرفة الجامعية.
- محمود عبد الحليم منسي. (2002). المدخل إلى علم النفس التعليمي. الاسكندرية: مركز الاسكندرية للكتاب.
- محمود عبد الحليم منسي. (2002). علم النفس التعليمي. الاسكندرية: مكتب الاسكندرية للكتاب.
- محمود فتحي عكاشة، محمد شفيق زكي. (1997). المدخل إلى علم النفس الاجتماعي . د، ذ، ب: دار الكتب.
- مريم سليم. (1425هـ-2004م). علم النفس التربوي (المجلد ط1). بيروت، لبنان: دار النهضة العربية.
- مريم سليم. (2004). علم النفس التربوي. (ط1، المحرر) بيروت، لبنان: دار النهضة العربية.
- مريم سليم. (2004). علم النفس التربوي (المجلد الأولى). بيوت ،لبنان: دار النهضة العربية.
- مصطفى صلاح عبدالحميد. (1420هـ-2000). المناهج الدراسية ،عناصرها واسسها وتطبيقاتها. الرياض، المملكة العربية السعودية: دار المريخ.
- معتز سيد عبد الله، عبد اللطيف محمد خليفة. (2001). علم النفس الاجتماعي . القاهرة : دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع .
- نعيمة ستر الرحمن. (2017-2018). محاضرات في مقياس تطوير وبناء المناهج ،. جامعة سطيف 2: السنة الثانية ماستر ،إدارة واشراف تربوي، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا.