الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

People's Democratic Republic of Algeria

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Ministry of Higher Education and Scientific Research

جامعة البليدة-2-

University of Blida 2

كلية العلوم الإجتماعية و الإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

الشعبة: علوم التربية

التخصص: علم النفس التربوي

مطبوعة بيداغوجية

دروس في وحدة علم النفس التربوي 1

الطور: ليسانس

السنة : الثانية

السداسي: الثالث

من إعداد الأستاذة الدكتورة أمال روابي

أستاذ محاضر -ب-

السنة الجامعية 2024-2025

الفهرس

1-مقدمة.....06

2-الأهداف البيداغوجية للمقياس.....07

الدرس الأول:

1-نشأة علم النفس التربوي.....09

2- تطور علم النفس التربوي.....11

الدرس الثاني:

3- تعريف علم النفس التربوي.....12

4-علاقة علم النفس التربوي بفروع علم النفس العام.....14

الدرس الثالث:

5-موضوعات علم النفس التربوي.....17

6-خصائص علم النفس التربوي.....21

الدرس الرابع:

7-أهداف علم النفس التربوي.....23

8-مناهج علم النفس التربوي.....25

9-طرق البحث في علم النفس التربوي.....27

الدرس الخامس:

10-المفاهيم المستخدمة في علم النفس التربوي.....28

11-المبادئ في علم النفس التربوي.....29

الدرس السادس: الأهداف التعليمية

1- مفهوم الأهداف التعليمية ومصادرها.....33

1-1-مفهوم الهدف التربوي.....33

1-2-مصادر الأهداف التربوية.....35

الدرس السابع:

2- مستويات الأهداف التعليمية.....37

3-الأهداف السلوكية ومكوناته.....39

4-أبعاد الأهداف السلوكية.....42

الدرس الثامن:

5- البعد الثاني: الأهداف الإنفعالية ومجالها العاطفي-الإنفعالي-الوجداني.....48

الدرس التاسع:

6-البعد الثالث: الأهداف النفسحركية ومجالها النفسي -الحركي.....53

الدرس العاشر:

1- تطور مفهوم التعلم.....63

2-تعريف التعلم.....63

3-شروط حدوث عملية التعلم.....66

4-النضج و أنواعه،.....68

الدرس الحادي عشر:

5-الإستعداد والتعلم.....69

6-الإنتباه والتعلم.....70

7- الدافعية.....70

8-الممارسة.....71

الدرس الثاني عشر:

9-أهداف عملية التعلم.....71

10-سيكولوجية المعلم.....72

11-سيكولوجية المتعلم.....73

12-خصائص المتعلم.....74

الدرس الثالث عشر: النظريات السلوكية

نظرية الإشراط الكلاسيكي (بافلوف **Pavlov**) (1849-1936).....75

الدرس الرابع عشر:

نظرية الإشراط الإجرائي (سكينر) **Skinner** (1904-1990).....80

الدرس الخامس عشر:

نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ (ثورنديك) (1874-1949).....85

الدرس السادس عشر:

نظريات التعلم الإدراكي المعرفي.....91

نظرية الجشتلط.....93

النظرية المعرفية لجون بياجيه.....101

خاتمة.....106

قائمة المصادر و المراجع.....107

مقدمة

يعد علم النفس التربوي فرع من فروع علم النفس العام ، يساهم في إحداث تغيرات في مجال التعلم والتعليم، فهو بمثابة الجسر الذي يربط بين فهمنا لعملية التعلم وسلوك المتعلم،ويقدم المعلومات والمبادئ النفسية العامة التي تساعد على فهم سلوك المتعلم وتنمية شخصيته من كل جوانبها،واستغلال طاقة الفرد ومختلف قدراته وتوجيه سلوكه.

يتناول علم النفس التربوي مواضيع مختلفة لها علاقة بميدان التربية والتعليم، ويعمل على إعداد المعلم و المتعلم معا.

ومن بين هذه المواضيع التي يهتم بدراستها علم النفس التربوي فهي كالتالي:

- النمو في مختلف جوانبه النفسية والانفعالية و المعرفية والاجتماعية والفيزيولوجية.
- عملية التعلّم والتعليم.
- نظريات التعلّم، طرق و إستراتيجيات التدريس، الإدارة الصفية.....
- التقويم والقياس بما فيها من إختبارات تحصيلية...الخ
- التفاعل الإجتماعي بين التلاميذ وبين التلاميذ والمعلمين.
- الصحة النفسية للمتعلم والتوافق النفسي والمدرسي...الخ

يوجه محتوى هذه المطبوعة الذي يتناول دروس في علم النفس التربوي(1) إلى طلبة السنة الثانية علوم التربية، الذي نأمل أن يكون مرجعا مفيدا لهم خلال مسارهم الدراسي الجامعي، وفي تكوينهم التربوي وحتى في أداء مهامهم مستقبلا.

كما نطمح أن يفيدهم في حياتهم اليومية،لما له من علاقة مباشرة بالحياة اليومية للفرد.

الكلمات المفتاحية: علم النفس التربوي، موضوعاته، أهدافه، خصائصه، المتعلم والمعلم.

1-الأهداف البيداغوجية للمقياس:

1-**أن** يستوعب الطالب مفهوم علم النفس التربوي،

2-أن يتعرف الطالب على الموضوعات التي يهتم بها علم النفس التربوي،

3-أن يتعرف الطالب على دور علم النفس التربوي في العملية التعليمية-التعلمية.

4-أن يتعرف الطالب على موضوعات علم النفس التربوي، أهميته وأهدافه.

5-أن يستوعب الطالب مفهوم التعلم، شروطه و مختلف نظرياته.

6-أن يتعرف الطالب على مجالات الأهداف التعليمية ومستوياتها (المجال العقلي، المجال العاطفي، الإنفعالي، المجال النفسي الحركي)

7-أن يوظف نتائج عملية التعلم في مختلف المجالات (المجال الفكري المعرفي، المجال الوجداني...الخ)

8-أن يعرف كيف يفرق بين عمليتي التعلم والتعليم وكيفية توظيفها في عملية التعليم والتعلم.

9-أن يقارن بين مضامين النظريتين (الاتجاهين السلوكي والمعرفي).

المحور الأول: مدخل إلى علم النفس التربوي

الأهداف المتوقع تحقيقها لدى الطالب:

-أن يطلع الطالب على تطور علم النفس التربوي عبر مراحله المختلفة،

-أن يستوعب الطالب المراحل التي مر بها علم النفس التربوي،

-أن يعرف أهداف علم النفس التربوي وخصائصه،

-أن يتعرف على أهم الموضوعات التي يعالجها علم النفس التربوي،

-أن يتبيّن للطالب دور علم النفس التربوي في العملية التعليمية التعلميّة ومبادئه وغيرها.

الدرس الأول:

الأهداف المتوقعة:

-أن يتعرف الطالب على أهم مراحل تطور علم النفس التربوي.

- أن يطلع الطالب على أهم الباحثين الذين ساهموا في تطوير علم النفس التربوي.

1-نشأة علم النفس التربوي:

يعتبر علم النفس التربوي حديث العهد من حيث كونه تخصص من تخصصات العلوم الإجتماعية، علم نشأ و ترعرع في وقت قصير، فعلى الرغم من مضي سنين طويلة قبل أن يصبح هذا العلم مميزا، إلا أن له جذوره في الإجتهادات الفلسفية المبكرة التي تتصل بالإنسان. ويمكن العودة إلى المراجع المتخصصة في هذا المضمار التي تظهر من خلالها إهتمامات الكتابات الفلسفية منذ القدم بالمسائل التربوية والنفسية، وذلك من أجل الإلمام بالظواهر المحيطة بنا في العالم (التعلم)،والأدوات التي تمكّننا من المعرفة (العقل والحواس).

فكان (جوهانز فروديك هربارت)(1776-1841) من الباحثين الأوائل الذين إهتموا بعلم النفس التربوي أو بالتربية كمجال تطبيقي لعلم النفس، عندما حاول قبل ما يزيد عن المائة عام أن يستشف من علم النفس-الذي بدأ يستقل في ذلك الوقت عن الفلسفة-المبادئ التي كانت تبدو ذات قيمة للتعليم والتعلم أنداك، تلك المبادئ التي برزت تحت مسمى علم النفس التربوي، وقد نجحت محاولة (هربارت) نجاحا باهرا في النظام التربوي العملي .

ففي الوقت الذي برزت فيه نشاطات (هربارت) كان كل من (هربارت سبنسر) (1820-1903) و(تشارلز أليوت)(1834-1926) رواد المدرسة العلمية للتدريب الشكلي، مهتمين بمشكلات الوراثة و البيئة التي وجهت (فرنسيس جالتون)(1812-1911) إلى إرتياد ميدان القياس العقلي الذي قطع أشواطا علمية بعيدة على يد(جيمس

كاتل،(1860–1944)) وألفردبينيه (1857–1911) وغيرهم، وهو ميدان أسهم إسهاما بارزا في تحديد معالم علم النفس التربوي الحديث. ولقد أطلق لقب أول عالم نفس تربوي على (إدوارد ثورندايك) الذي نشر أول كتاب بعنوان "علم النفس التربوي **Educational Psychology** عام 1903.

وفي عام 1910 تأسست أول مجلة لعلم النفس التربوي قدمت إسهامات قيّمة للتربية.

(مروان أبو جويح ،2012)

وفي عام 1913–1914 نشر (ثورندايك) كتاب (علم النفس التربوي) في ثلاثة مجلدات تحتوي على تقارير عن جميع الدراسات النفسية تقريبا والتي لها علاقة بالتربية، بالتعاون مع زملائه وتلاميذه في كلية التربية بجامعة كولومبيا، كما قدم إسهامات أساسية في دراسة الذكاء و قياس القدرات العقلية، وفي كيفية إنتقال أثر التعلّم من موقف إلى آخر، وفضلا عن ذلك فقد وضع نظرية هامة في التعلم في طريقة ارتباط المثيرات بالإستجابات، ثم تطورت النظرية بعد ذلك على أيدي آخرين لتصبح نظرية التعلم الشرطي الإجرائي ذات الفائدة العلمية الكبيرة.

وفي نهاية القرن التاسع عشر بدأت الإهتمامات بتطبيق مبادئ العلم الجديد في ميدان التربية،ففي عام 1888 قررت الجمعية التربوية القومية بالولايات المتحدة إعتبار علم النفس التربوي مادة ضرورية و ملزمة في إعداد المعلم.

أما في العالم العربي، فقد إقتصر الإهتمام بعلم النفس بشكل عام وبعلم النفس التربوي بشكل خاص على مصر مع أوائل الثلاثينات عندما تم إنشاء معهد التربية للمعلمين(كلية التربية بجامعة عين الشمس حاليا) والمدارس النموذجية، وكان من رواد هذه الحركة الأستاذ إسماعيل القباني والأستاذ عبد العزيز القوصي اللذين يرجع إليهما فضل الريادة، ثم تطورت على يد الجيل الثاني ممثلا في سيد خيري محمد عبد السلام أحمد و رأفت نسيم وأحمد

صالح زكي وفؤاد البهي السيد،ومن جاء بعدهم، وجميعهم اهتموا بقضايا القياس النفسي وبالفروق الفردية، وبالتعلم و التدريب، وشاركوا في كثير من البرامج التربوية التي بنيت على أسس نفسية، ولهم إسهاماتهم في مجال التعليم، ولا يزال التطور جار على يد الجيل الجديد.

(نفس المرجع السابق)

2-تطوّر علم النفس التربوي:

كما سبق وذكرنا فقد أخذت صورة علم النفس التربوي تتحدد مع بداية عام 1920،وكان معظم علماء النفس متفائلين بالنسبة لمستقبلهم، حيث إزدهرت أعمالهم في حركة التربية التقدمية والتربية العلمية...حتى عام 1930، عندما بدأ الكساد ينتشر في أمريكا وبدأ معه الشك في العلم وفي التكنولوجيا، وانحصرت الجهود العلمية والتعليمية، واتخذ علم النفس التربوي موقفا متواضعا بالنسبة لإنجازاته وإمكانياته في تطوير التربية.

وبقي الوضع كما هو عليه إلى أن طرأت مجموعة عوامل كان لها تأثير واضح في إحداث تغييرات على كافة الأصعدة العلمية والتعليمية، بما في ذلك علم النفس التربوي، ومن أبرز هذه العوامل: الحرب العالمية الثانية، كثرة إنجاب الأطفال بعد الحرب، حركة تطوير المنهج التعليمي، والإهتمام بالمحرومين من الأطفال.

عمل العديد من علماء النفس في ميادين القوات المسلحة خلال الحرب العالمية الثانية، وكان عليهم أن يبحثوا في إيجاد الحلول للكثير من المشكلات التربوية العملية الناجمة عن الحرب ليتحولوا بعدها للعمل في مجالات التربية والتعليم، وزادت جهود المختصين في تطوير وتحديث المناهج التعليمية بالتعاون مع المتخصصين في مجال العلوم والرياضيات فيتقديم مناهج وبرامج جديدة وفي إعداد المعلم تماشيا مع هذا التطور.

لقد أدت القوى الإجتماعية إلى النمو السريع في عدد المتخصصين في ميدان علم النفس التربوي، وخاصة ما بين 1960-1980،فيما لقي التعاون بين التربية وعلم النفس

دعما خاصة مع ظهور علم النفس الإجرائي، وشهدت الخمسينات والستينات إهتماما كبيرا بالتعليم المبرمج، وبدأت الإهتمامات الإجتماعية والعلمية خلال تلك الفترة بالعمل على تحسين النظام التعليمي في الولايات المتحدة الأمريكية، الأمر الذي أدى إلى إزدهار البحوث التربوية والتنمية، ووجد علماء النفس التربوي في التطبيقات التربوية ضرورة حتمية في عملهم التعليمي، حيث ظهرت إتجاهات جديدة واضحة ومعينة في علم النفس التربوي، فظهر كتاب عن نظريات التعلم والتعليم عام (1924)، صدر عن الجمعية القومية لدراسة التربية، واشتمل هذا الكتاب على عدة فصول أغلبها كتبّها علماء النفس، ومنه يتضح الطابع التطبيقي الغالب على موضوعات علم النفس التربوي.**(نفس المرجع السابق،ص12)**

الدرس الثاني:

3-تعريف علم النفس التربوي

4-علاقة علم النفس التربوي بفروع علم النفس العام.

الأهداف المتوقعة:

- أن يتعرف الطالب على مفهوم علم النفس التربوي وعلاقته بفروع علم النفس المختلفة.

3-تعريف علم النفس التربوي:

نستعرض مجموعة من التعريفات الخاصة بعلم النفس التربوي لعلماء و باحثين كما وردت في بعض الكتب العربية.

تعريف الدكتور عبد الرحمن عدس "علم النفس التربوي هو مجموعة الدراسات الموجهّة لمعرفة كيف يحدث التعلّم، وكيف أن التدريس يساعد على حدوثه".

(د.عبد الرحمن عدس،1998،ص11)

تعريف الدكتور جابر عبد الحميد جابر:" إن لعلم النفس التربوي معنيان:

الأول: أنه تطبيق لنتائج علم النفس في ميدان التربية.

الثانية: أنه ذلك الفرع من علم النفس الذي يدرس المشكلات التربوية بإستخدام طرق نفسية و أساليب و مفاهيم وضعت لخدمة هذا الغرض.

(د.جابر عبد الحميد جابر، 1988،ص59)

تعريف الدكتور فؤاد أبو حطب:

علم النفس التربوي هو" الدراسة العلمية للسلوك الإنساني الذي يصدر خلال العمليات التربوية".**(د.فؤاد أبو حطب، 1980،ص)**

تعريف علم النفس التربوي:

1-"العلم التطبيقي الذي يدرس الجوانب النفسية للمتعلم أثناء التعلّم المؤثرة على تحصيله المعرفي وأداءه المهاري إيجابا أو سلبا، ومن هذه الظواهر العمليات العقلية مثل: الإدراك والذكاء....وإنعكاساتها على حالات وسمات الشخصية ، وتشمل العمل والإنفعالات والإتجاهات و الميول والعلاقات المتبادلة التأثير بين السلوك الإنساني من جهة والعمليات العقلية من جهة أخرى.**(فراس علي حسن الكناني،2017،ص20)**

2-" هو الدراسة المنظمة للسلوك الإنساني وعملياته العقلية والشعورية و الأنشطة الجسمية، ذات العلاقة في المواقف التربوية الهادفة لمساعدة الفرد على النمو السوي المتكامل من النواحي العقلية و الجسمية والإنفعالية والإجتماعية، ليصبح قادرا على التكيّف مع نفسه وما يحيط به.**(عبد الحميد نشواتي، 2003،ص13)**

3-هو تطبيق للطرائق النفسية في مجال التعلم والنمو والدافعية والتدريس والتقويم والمواضيع الأخرى التي تؤثر في التفاعل بين التعلم والتعليم".**(أفنان دروزه، 2004، ص28)**

هو ذلك " الميدان من ميادين علم النفس التربوي 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 في كفاءتها".**(محي الدين توق، 2001،ص16)**

تعريف الدكتور أحمد زكي صالح:

علم النفس التربوي هو العلم الذي يبحث في مشكلات النمو التربوي كما تمارسه المدرسة، من حيث أنها المؤسسة التي إصطبغها المجتمع للإشراف على تربية الناشئة، و هو في هذا البحث يتميز بأنه علم نظري و تطبيقي.

(د.أحمد زكي صالح، ص17)

من خلال التعاريف التي قدمها علماء النفس والتربية لعلم النفس التربوي فهو "دراسة لسلوك الإنسان وتحليله في المواقف التربوية".

4-علاقة علم النفس التربوي بفروع علم النفس العام:

يهدف علم النفس في غايته القصوى إلى فهم السلوك البشري الذي لا يقتصر على ميدان واحد بل يمتد إلى العديد من الميادين المختلفة.

يهدف علم النفس إلى الكشف عن أسس السلوك الإنساني، فإن لزاما عليه- تحقيق هذه الغاية و هو أن يدرس هذا السلوك في ميادينه المختلفة، و بناءا عليه فقد تفرع علم النفس إلى فروع مختلفة بمكوناته المختلفة، فتفرع منه علم النفس التربوي و علم النفس الصناعي، و علم النفس الإجتماعي، و علم الصحة النفسية، و علم نفس الطفل، و علم نفس النمو، و علم نفس التجريبي، و القياس النفسي، و علم نفس العلاجي...وغيرها

ويشتركعلم النفس التربوي مع التربية ومع علم النفس، و حقيقة فإن الخلاف في وجهات النظر مازال مطروح حول إن كان علم النفس التربوي هو جزء من علم النفس؟

إن علم النفس التربوي يمثل واحدا من فروع علم النفس التطبيقية، فهو ليس منفصلا عن الفروع الأخرى لهذا العلم، سواء كانت أساسية أو تطبيقية.

(د.جابر عبد الحميد،مرجع سابق)

1-علم النفس التجريبي: يهتم بدراسة المشكلات ذات العلاقة بالظواهر النفسية، و تتركز إهتماماته على السلوك الحيواني و الظواهر الفسيولوجية، مما جذب إنتباه المهتمين بمشكلات التربية بتلك البحوث النفسية التي أجريت في معامل علم النفس، و خاصة ما تقدمه نتائجها من حلول لمشكلات التعلم المدرسي مثل التعليم المبرمج...،إن الإسهام الأكبر لعلم النفس التجريبي يتمثل في تنمية الإتجاهات العلمية و التجريبية عند المهتمين بمشكلات التربية.

2-علم النفس الإجتماعي:

إن المعلم بحاجة إلى ما يقدمه علم النفس الإجتماعي من نتائج تزيد من فهمه لديناميات الجماعة و آثارها في سلوك أعضائها، و لذلك نجد في الوقت الحاضر إتجاها متزايدا لدى عدد من علماء النفس التربويين نحو علم النفس الإجتماعي التطبيقي الذي يفيد كثيرا في الربط بين عناصر الموقف التربوي في إطار وظيفي.

3-علم النفس النمو:يتناول هذا العلم التغيّرات التي تعتري السلوك الإنساني في مختلف مراحل الحياة،فهو يهتم بدراسة نمو الأطفال و المراهقين...وأكبر الإسهامات التي قدمها خبراء هذا الميدان جاءت من بحوث النمو المعرفي والإنفعالي و ميدان التعلم الإجتماعي، كما ساهم في التعرف على الإتجاهات المبكرة و الظروف البيئية التي تؤثر تأثيرا ظاهرا في تنمية القدرات العقلية و سمات الشخصية عند الأطفال و المراهقين و الراشدين.

4-علم النفس الإكلينيكي:

يستعين علماء النفس المختصون في مجال التوجيه و الإرشاد النفسي و الخدمة الإجتماعية و النفسية و الصحة النفسية بالكثير من البحوث ذات المنهج العيادي الإكلينيكي الذي يعتمد على جمع ملاحظات عن سلوك الأفراد الذين هم بحاجة إلى مساعدة فردية بسبب الصعوبات الإنفعالية، وقد ساهمت بعض من هذه البحوث في إستيعاب المشكلات و الصعوبات ذات العلاقة بالسلوك الإنفعالي عند المعلمين والمتعلمين في بعض المواقف التربوية .

5-القياس النفسي والتربوي:

لقد أسهمت القياسات النفسية، مثل قياس الذكاء و القدرات العقلية وسمات الشخصية، إسهاما ملموسا في تحديد ميدان علم النفس التربوي منذ البداية، وما زاد الإهتمام بالقياسات التربوية بصفة عامة هو تحقيق الدقة، وبناءا عليه فقد ظهرت البرامج التي تركز على ما يمكن قياسه من التحصيل الدراسي، مثل حفظ المعلومات واكتساب المهارات، وقد تمكّن علماء القياس النفسي مؤخرا من إبتكار الأساليب التي يمكن أن تستخدم في قياس بعض جوانب السلوك المعرفي التي كانت تبدو مستعصية على القياس. (كالتفكير الإبتكاري) بالإضافة إلى قياس جوانب السلوك الإنفعالي والمزاجي والإجتماعي.

(د.مروان أبو حويج، مرجع سابق)

الدرس الثالث:

الأهداف المتوقعة:

-أن يتعرف الطالب على أهم مكونات علم النفس التربوي.

-أن يتعرف الطالب على خصائص علم النفس التربوي.

5-مكونّات علم النفس التربوي:(موضوعاته وخصائصه)

5-1-موضوعات علم النفس التربوي:

يتسع مجال علم النفس التربوي ليمتد إلى موضوعات تبدأ من تعديل السلوك إلى إدارة الصف الدراسي إلى دراسة الدافعية في الصف الدراسي ودراسة النمو الإجتماعي، وأيضا إلى دراسة علم النفس المعرفي للمواد الدراسية، على شكل بحث أساسي أو تطبيقي في خدمة المشكلات و إيجاد حلول لها.

ولقد قامت محاولات عديدة لتحديد موضوعات علم النفس التربوي. و كانت النتائج كلها تشير إلى أن هذا العلم هو ميدان متنوع، ووسط هذا التنوع و التباين يوجد إختلاف.

(د.جابر عبد الحميد جابر، مرجع سابق،ص69)

ومن أبرز المحاولات التي إهتمت بالبحث عن الموضوعات و المفاهيم الأساسية لعلم النفس التربوي هي محاولة (إنجلاندر-Englander) عام 1976، حينما طلب من مدرسي علم النفس التربوي أن يرتبوا 75 مفهوما، فكان إختيار المفاهيم التالية بإعتبارها موضوعات علم النفس التربوي:

1-تعديل السلوك بإعتباره مفهوما أساسيا له مركز الصدارة.

2-مجموعة من مفاهيم النمو كالإستعداد و نظرية النمو عند (بياجيه) والدوافع الداخلية المنشأ و الخارجية المنشأ.

3-مفهوم الذات و مستوى الطموح، أما المفاهيم التي حصلت على أعلى إتفاق في التعليم و التعلم فهي الإشراط الإجرائي و التعلم بالإكتشاف، و في مجال القياس كان هناك إتفاق عال نسبيا على الأهداف الأدائية للتعلم و الإتقان (Mastery-learning).

وفي عام 1977 طلب (فلدهوسن Feld–hose) من دارسي علم النفس التربوي ترتيب عشرين موضوعا من حيث أهميتها كمقرر دراسي أساسي في علم النفس التربوي، فإنحصرت المواضيع ذات الإهتمام و الضرورية للتدريس في أربعة مواضيع هي كالتالي: التعليم و التدريس، الدافعية، نتائج التعلم، القياس والإختبارات.

ومن جانب آخر نجد (أرثرجيتسArther.Gates) في كتابه الذي وضعه عام 1923 بعنوان (علم النفس طلاب التربية) يحدد أربع مواضيع رئيسية لعلم النفس التربوي بالتعاون مع ثلاثة من زملائه الذين إشتركوا معه في تأليف هذا الكتاب بصورته الجديدة. وهي كالتالي:

1–نمو الفرد في مختلف مراحله، من حيث النمو العقلي والجسمي والإنفعالي من الولادة إلى مرحلة النضج.

2–الصحة النفسية من حيث تكيّف الشخصية ونموها وطرق تشخيص سوء التكيف وعلاجه، و مشكلات التلاميذ المتخلفين والصحة العقلية للتلميذ والمتعلم.

3–المقاييس والإختبارات، قياس الذكاء والقدرات الخاصة وتشخيص الصعوبات وتقدير التقدم في التعليم و تقويمه.

4–عمليات التعلم، والتفكير والإستدلال، وفن التدريس وأساليبه، ومشكلات تنظيم المناهج.**(أرثر جيتس ورفاقه،2018)**

ومن جهة أخرى أيضا، (نجد هوراس.ب، إنجلش) من جامعة (أوهايو) يقدم قائمة– دون أي محاولة لتنظيمها– للمواضيع التي سيجدها الطالب المهتم بكتب علم النفس التربوي، فيذكر مجموعة من الموضوعات تتعلق بالموضوع العام عن الفروق الفردية، أو مشكلة معاملة التلاميذ كل حسب طبيعته: القدرات الخاصة وأوجه النقص والأطفال غير العاديين(الأطفال النابغة أو الأغبياء)، الحدث– الجانح،(الطفل غير الثابت إنفعاليا

والمصاب بعاهة حركية...الخ). مشاكل التعليم المهني و التعليمي و علاقتها بالفروق في الميول وفي الإتجاهات والمثل العليا والعواطف والقدرات...الخ

وهناك أيضا مجموعة من الموضوعات المتعلقة بأوجه النشاط التي يقوم بها المدرس كالسلطة والنظام والصحة العقلية في الفصل. وتوفير الظروف الحسنة المساعدة على التعلّم. وأخيرا هناك أيضا مجموعة من الموضوعات تتعلق بإنتاج المدرسة كمجموعة المشاكل المتعلقة بالسياسة التربوية وتقدير التقدم وسيكولوجية التعلم في تطبيقها على مواد خاصة،(هوراس إنجلش،ص222-224) والمهارات الحركية واليدوية وأوجه النشاط الإبداعي والتفكير ووقاية الشخصية من سوء التوافق وخلق حياة شخصية سعيدة.

ويرى الدكتور أحمد زكي صالح، أن الموضوع العام لعلم النفس التربوي يتحدد في الدراسة العلمية العملية للنمو التربوي، وذلك إنطلاقا من حيث كون علم النفس التربوي يختص في بحث مشكلات النمو التربوي كما تمارسه المدرسة، تلك المؤسسة التي إختارها المجتمع للإشراف على تربية النشء.

وبناءا عليه، فإن موضوعات علم النفس التربوي يمكن أن تتحدد، كما يرى الدكتور أحمد زكي صالح، من خلال تحديد وظيفة المدرسة من جهة، ومن خلال ماهو المقصود بعملية النمو التربوي من جهة ثانية، و ذلك وفقا لما يلي:

أولا: المقومات السلوكية للأهداف التربوية، وهو التعبير السلوكي عن الأهداف التربوية العامة.

ثانيا: دورة النمو العامة، والمقصود هنا النمو الكلي العام للشخصية، حيث أن دراسة خصائص كل مرحلة من مراحل النمو تساعد واضعي المناهج الدراسية في التوفيق بين هذه الخصائص و بين أهداف المنهج.

ثالثا: مشكلة التعلم: إن الوظائف الخاصة بالمدرسة لا يمكن أن تتحقق إلاعن طريق عملية التعلم، فنحن نود أن نكسب الطفل العادات الصحية الصحيحة، و بعض العادات التي تساعد جسمه على النمو السليم، وأن نعوده على عادات فكرية معينة كالقدرة على النقد دون تجريح، وعادة التفكير الموضوعي وعادة الأسلوب العلمي في المناقشة، وعادة القراءة والإطلاع، وتعويده العادات الإجتماعية الحسنة كإحترام النفس وإحترام الغير، وعادة التمسك بحريته وحرية الآخرين،فهذه كلها مشكلات و مواضيع تبحثها سيكولوجية التعلم.

(أحمد زكي صالح، مرجع سابق،ص17)

رابعا:دراسة القدرات العقلية: يرى الدكتور فؤاد أبو حطب أن موضوعات علم النفس التربوي تتمثل في المبادئ النفسية الصحيحة التي تتناول مشكلات التربية و مسائل التعليم المدرسي، وهي المبادئ الواجب تزويدها للمعلمين وغيرهم من العاملين في ميادين تعديل السلوك الإنساني.**(فؤاد أبو حطب،مرجع سابق،ص19)**

وفي هذا السياق يقدم د.أبو حطب نتائج عملية تحليل المحتوى التي قام بها(يال–Yale) في 1971 للمؤلفات الرئيسية لعلم النفس التربوي و البالغة أنذاك بمائة كتاب، حيث وجد أن أكثر الموضوعات تكرارا هي التالية:

1–النمو المعرفي والجسمي والإنفعالي والخلقي والإجتماعي.

2–عمليات التعلم ونظرياته طرق قياسه وتحديد العوامل المؤثرة فيه، و أيضا موضوعات إنتقال أثر التدريب والإستعداد للتعلم وطرق التدريس وتوجيه التعلّم وتنظيم موقف التدريس.

3–قياس الذكاء والقدرات العقلية وسمات الشخصية والتحصيل، وأسس بناء الإختبارات التحصيلية أو شروط الإختبارات النفسية والتربوية.

4–التفاعل الإجتماعي بين التلاميذ، وبين التلاميذ والمتعلمين.

5-الصحة النفسية للفرد والتوافق الإجتماعي والمدرسي.

وفي سياق مسيرة علم النفس التربوي المعاصر، فإن الدكتور أبو حطب يرى أن هذا العلم لم يعد مزيجا من نظرية التعلم وسيكولوجية النمو والصحة النفسية والقياس النفسي و التربوي، وإنما أصبح له كيانه المستقل والمتميز ويعود الفضل في هذا إلى إستخدام العلماء المعاصرين فيه لغة الإنساق أو المنظومات(**systems**)،ويقصد بالمنظومة (النسق أو النظام أو الجهاز)، وهذه جميعا تستخدم في اللغة العربية ترجمة لكلمة (**system**) وتطلق على مجموعة من العلاقات المنظمة المتداخلة التي تربط بين أجزاء متفاعلة يتكون منها كل نمط يؤدي إلى وظيفة معينة،ومثل هذه المنظومة قد توجد في أي مستوى من مستويات التعقيد أو التركيب، وهذا ما أصبح يطلق في عصرنا على العملية التعليمية.

(نفس المرجع السابق،ص21-20)

6-خصائص علم النفس التربوي:

من أبرز خصائص علم النفس التربوي ما يلي:

1-الإستقلالية: مازال الكثير من المتعلمين من يعتبرون أن علم النفس التربوي هو مجموعة من الحقائق المستمدة من الفروع المختلفة لعلم لنفس، أو بمعنى آخر أن هذا العلم يقوم بتقديم تطبيقات لمبادئ علم النفس العام على التربية.

إلا أن الجهود التي بذلت للإرتقاء بهذا العلم أفضت إلى تغييرات ملموسة في طبيعة هذا العلم، فعالم النفس التربوي أصبح لا ينتظر حتى تظهر له الأسس النافعة من الدراسات التي تبحث في أغراض أخرى، و لكنه سرعان ما يبحث في الجوانب النفسية لكل المشاكل التربوية بحثا مستقلا، مستخدما في ذلك أي مبدأ أو منهج من مناهج البحث المستعملة في الدراسات النفسية الأخرى إذا تأكدت أنها تفي بغرضه، وهذا ما يسمح له بتعديلها أو إستنباط مناهج جديدة منها.

وهذا يعني أن علم النفس التربوي أصبح يقف موقف الناقد المدقق في تطبيق أي مبدأ من المبادئ النفسية على موقف تربوي معين.

2-إستخلاص النتائج التربوية العملية من مختلف النظريات والمبادئ النفسية:

إن هذه الخاصية تكسب الباحث التربوي نوعا جديدا من المهارة والتبصّر في تفسير الحقائق، فهو في ذلك يحاول أن يتعلم كيفية بيان ما تتضمنّه مختلف النظريات والمبادئ العامة من نتائج عملية تربوية،ومن فروق ناجمة عن إختلاف الأساليب التربوية، فهو بذلك يستخلص الوقائع والأسس النفسية أولا، تم يستنتج التطبيق التربوي العملي بعد ذلك.

3-التخصصّية:

أصبحت التخصصية واحدة من الخصائص التي يمتاز بها علم النفس التربوي الذي لم يعد محصورا في وظيفة التحقق من صحة تطبيق المبادئ التربوية فحسب، بل إستحدث طائفة من المناهج الخاصة ببحث المشكلات التربوية التي لم تنل المعالجة الشافية من علم النفس العام، ومثال ذلك تدريس المواد المختلفة، وبخاصة تطبيق الأنواع الحديثة من مناهج النشاط والمشروعات وتشخيص الصعوبات التعليمية وعلاجها، وكذلك الطرق الحديثة لتقدير التحصيل العلمي، وتحسين أساليب التدريس في مدارس الحضانة، وتعليم الكبار، والتوجيه التعليمي، كل هذه أمثلة من طبيعة التخصص للعاملين في مجال علم النفس التربوي.

4-مبدأ التجريب و البحث العلمي:

لم يقف علم النفس التربوي في تطبيقاته التربوية عند نقطة الاكتفاء بالمفاهيم النظرية، بل تعدى ذلك إلى مرحلة قيام الدليل العلمي على مدى صحة هذه التطبيقات، متخذا من التجريب وسيلة للتحقق من تطبيق علم النفس على التربية.

الدرس الرابع:

-الأهداف المتوقعة:

-تعريف الطالب بأهداف علم النفس التربوي.

-إطلاع الطالب على المناهج والطرق التي يستخدمها علم النفس التربوي في البحوث العلمية.

7-أهداف علم النفس التربوي:

يحدد د.أحمد زكي صالح هدف علم النفس التربوي بالإستناد إلى التعريف الذي أوردناه له مسبقا و القائل بأن هو العلم الذي يبحث في مشكلات النمو التربوي كما تمارسه المدرسة.

والمقصود بالنمو التربوي الوارد في هذا التعريف هو كافة النواحي التي تعني لها المدرسة، وبناء عليه يرى د.أحمد زكي أن هدف علم النفس التربوي في ضوء ذلك إنما يتحدد بناء على مفهومين:

المفهوم الأول: إذا كانت غاية المدرسة قاصرة على إكتساب المعارف و تحصيل المعلومات وإستذكار الدروس، فإن هدف علم النفس التربوي هو معالجة طرق تنمية هذه المعارف وتهيئة الوسائل التي تساعد الطفل على التحصيل واكتساب هذه العادات المعرفية.

المفهوم الثاني: تعتبر وظيفة المدرسة أوسع من ذلك، أي أنها تهدف إلى العناية بالطفل من حيث أنه مواطن المستقبل، فتعنى بشخصيته في نواحيها المختلفة، كم تعنى به في صحته العامة، وتنمية ميوله واستعداداته وقدراته العقلية والمهنية، وتنمية الميول الاجتماعية التي تساعد على فهم علاقاته بغيره.**(أحمد زكي صالح، مرجع سابق،ص20-26)**

أما (هوراس.ب. إنجلش) من جامعة (أوهايو) فيرى أن علم النفس التربوي يهدف إلى البحث في الجوانب النفسية لكل المشاكل التربوية العملية، بحثا مستقلا مستخدما في هذا أي مبدأ أو منهج من مناهج البحث المستعملة في الدراسات النفسية الأخرى، بمعنى أنه يتبع الدراسة السيكولوجية المباشرة للمشكلات التربوية.**(السيد محمد خيري، 1962،ص161)**

ويستخلص د.عبد الرحمن عدس من تعريفه لعلم النفس التربوي بأنه مجموعة الدراسات الموجهة لمعرفة كيف يحدث التعلمّ، وكيف أن التدريس يساعد على حدوثه،وكيف أن هذا المعلم يستطيع البحث في صفات المتعلمين وخصائصهم التطورية وإلى كيفية تعلمهم سلوكات وأفكار معينة،كما يهدف إلى دراسة الظروف التي من شأنها أن تؤدي إلى تعلم أفضل عندهم وإلى إستخلاص الكيفية التي يمكن بها تلبية حاجات الطلبة المختلفة، وكيفية تقييم التعلم الناتج.

ولكي يحقق علم النفس التربوي هذه الأهداف، فإنه يستمد معارفه من مختلف النظريات والمناحي النفسية بهدف إيجاد أجوبة عن أسئلة مثل:

– لماذا يتعلم الأطفال وكيف؟

– كيف يمكن للمعلم أن يحفز الطلبة ليجعلهم يرغبون في ما يحتاجون إلى تعلمه؟

– هل يختلف الأطفال الصغار عن الأطفال الكبار في تعلمهم؟

–كيف يمكن للمعلم أن يدرس صف وبفاعلية فيه طلبة يختلفون كثيرا في قدراتهم وخلفياتهم؟

–هل يمكن أن يقيّم التعليم بفاعلية– وإذا كان الجواب بالإيجاب فيكف؟

(عبد الرحمن عدس، مرجع سابق، ص11)

ويلاحظ من هذا التحليل العلمي لأهداف علم النفس التربوي، أن د عبد الرحمن عدس يلتقي مع ما توصل إليه كل من (أوزبل و رينسون) عندما عرّفا علم النفس التربوي، بأنه

مجموعة العلاقات المشتقة تجريبيا أو منطقيا من العوامل (أو المتغيرات) في الموقف المدرسي و النواتج المرغوبة (كما تقاس بمؤشرات السلوك الفعلي للتلاميذ).كما نجد د.فؤاد أبو حطب الذي أورد هذا التعريف يلتقي مع د عبد الرحمن عدس من حيث كون " المهمة الجوهرية لعلم النفس التربوي هي تزويد المعلمين و غيرهم من العاملين في ميادين تعديل السلوك الإنساني بالمبادئ النفسية الصحيحة التي تتناول مشكلات التربية و مسائل التعلم المدرسي حتى يصبحوا أعمق فهما وأوسع إدراكا وأكثر مرونة في المواقف التربوية المختلفة.

8-مناهج البحث في علم النفس التربوي:

1- استراتيجية البحث في علم النفس التربوي:

إن الحديث عن مناهج البحث في علم النفس التربوي يعود بنا إلى التساؤل الذي طرحه عالم النفس الأمريكي(أوزبل-**Ausubel**) عن ماهي استراتيجية البحث في هذا العلم، و هل هو علم نظري أم تطبيقي؟.

-علم النفس هو علم نظري وتطبيقي في آن واحد، فهو نظري لأنه يسعى إلى اكتشاف المعرفة وتنظيمها بطرق علمية نظامية، وتطبيقي لأنه يهدف إلى تطبيق معطياته و معطيات علم النفس الأخرى على حل المشكلات التعليمية في غرفة الصف.

وفي هذا الموضوع بالذات، يؤكد كل من د محي الدين توق و د. عبد الرحمن عدس على أنه لا يمكن القول بأن هناك دراسات نظرية بحتة أو تطبيقية بحتة، ومبرر ذلك هو أن ما يبدو نظري الآن،قد يدخل في حيز التطبيق بعد عدد قليل من السنوات، كما أنه لا توجد هناك دراسات تطبيقية دون أن تنطلق من خلفية نظرية بشكل أو بآخر، و يبدو هذا الشيء صحيح تماما فيما يتعلق بالتربية و علم النفس التربوي.

وإتفاقا مع هذه المعطيات، يورد د. توق ود. عدس إقتراحا للعالم (هليجارد-**Hiligard**1964) يفضي إلتى وجود سلسلة مستمرة من البحوث يغلب على أحد أطرافها

البحث النظري، ويغلب على الطرف الآخر البحث التطبيقي، ويجد (هيلجارد) أنه فيما يتعلق بتطور الدراسات الخاصة بالتعلم، يمكن تحديد ستة أنواع من الدراسات في هذه السلسلة على النحو التالي:

أ-أبحاث التعلم التي لم تأخذ بعين الاعتبار ملائمة النتائج مع المواقف التربوية واستخدامها العضويات الحيوانية كعينة في الدراسة، ومن الأمثلة على ذلك دراسة التعلم الحيواني في المتاهات.

ب-أبحاث التعلم التي تستخدم البشر كأفراد ولكنها تجرى في المختبرات دون الأخذ بعين الإعتبار تطبيق النتائج على التعلم الصفي، ومن الأمثلة على ذلك دراسات التعلم اللفظي-تعلم السلاسل والمقاطع عديمة المعنى في مختبرات علم النفس.

ج-أبحاث التعلم التي تجرى باستخدام طلاب تم إختيارهم في مختبرات علم النفس وباستعمال بعض المواد الدراسية دون الأخذ بعين الإعتبار تكييف هذا النوع من التعلم إلى التعلّم الصفي، ومن الأمثلة على ذلك دراسة فاعلية التعليم المبرمج لتعلم اللغة الإنجليزية مثلا في مختبرات علم النفس.

د-أبحاث التعلم بإستخدام طلاب تم إختيارهم في صفوف تجريبية في المدارس من طرف مدرسيهم حسب مواصفات معينة، و يدربون بغرض التجريب ومن الأمثلة على ذلك إجراء الدراسات من النوع السابق (ج) في المدرسة.

هـ-أبحاث التعلم التي تنطلق من الموقف الصفي العادي وفي الجو الطبيعي للمدرسة وتهدف إلى حل بعض المشكلات التعليمية فيها.**(د.مروان أبو حويج، 2012)**

الأبحاث من الأنواع الثلاثة الأولى...هي في مجملها تشكل الدراسات النظرية و التطبيقية في علم النفس التربوي.

9-طرق البحث في علم النفس التربوي

يذهب البعض إلى أنه بالرغم من التوسع الحاصل في طرق وأساليب البحث العلمي، إلا أن البحث في العلوم الإنسانية، ومنها علم النفس التربوي لم يحظ بالتقدم الذي حظيت به العلوم الطبيعية كالكيمياء والفيزياء مثلا، سواء من حيث المفاهيم والمبادئ والتعميمات المستخدمة في تلك العلوم، أو من حيث الطرق و الأساليب المتبعة فيها.

وقد يعود السبب في تخلف العلوم الإنسانية عن العلوم الطبيعية إلى الفرق في طبيعة الظواهر التي تتناولها هذه العلوم، فتعقيد الظواهر والمفاهيم والعلاقات التي تنطوي عليها العلوم الإنسانية يجعل أمر معالجتها أصعب من معالجة ظواهر العلوم الطبيعية ومفاهيمها. لكن هذا لا يعني تعقيد الظاهرة الإنسانية استحالة بحثها بالضرورة، بل يجعل هذا البحث أكثر صعوبة وتعقيدا.

ورغم ذلك فإن هذه الصعوبات لم تمنع الوقوف على بعض المفاهيم والمبادئ الأساسية التي يستخدمها علم النفس التربوي في تفسير الظواهر السلوكية ذات العلاقة الوطيدة بالوضع التعليمي-التعلّمي، وذلك من أجل فهمها وضبطها والتنبؤ بها.(مرجع سابق)

الدرس الخامس:

الأهداف المتوقعة:

-تمكين الطالب من الإطلاع على أهم المفاهيم المستخدمة في علم النفس التربوي.

-إطلاع الطالب على مبادئ علم النفس التربوي.

10-المفاهيم المستخدمة في علم النفس التربوي:

تشير المفاهيم المستخدمة في مجالات علم النفس التربوي إلى جوانب السلوك الإنساني التي تنتقل إلى النشاط التربوي وتندمج فيه، كما تشير أيضا إلى جوانب البيئة التي ترتبط بهذا السلوك.

وقد تتخذ المفاهيم صورة المتغيرات أو الأبعاد التي يحدث فيها التغيّر أو الإختلاف بين الأفراد أو أحداث البيئة، ويعتمد معنى المفهوم على تعريفه من ناحية، وعلى الطرق المستخدمة في دراسته أو قياس المتغير الذي يقابله، ويتعامل علم النفس التربوي مع عدد من المفاهيم خاصة بكل منها.

ومفاهيم علم النفس التربوي تتصف بالتنوع و التعدد، فبعضها واسع وشامل كالذكاء، والتعلم و الميل والإتجاه والدافعية...الخ، الأمر الذي يحول دون تحديدها على نحو دقيق، والبعض الآخر أقل شمولا وأكثر تحديدا ووضوحا كالإستجابة والمعزز والإنتقال والمثير...الخ

وتجدر الإشارة إلى أن العديد من مفاهيم علم النفس التربوي ليست إلا إفتراضات إضطر الباحثون إلى وضعها لتفسير ظاهرة سلوكية معينة ترتبط بالعملية التعليمية-التعلمية، فمفهوم الدافعية مثلا، إفتراض إضطر الباحثون إلى إيجاده عندما واجهوا مشكلة تفسير الفروق الموجودة بين الأفرادمن حيث الأداء في مجال معين، في حال تشابه الشروط أو العوامل الأخرى التي قد توثر في هذا الأداء، وينسب الباحثون الفروق في الأداء إلى الفروق في الدافعية.

يعود إستخدام مصطلح (متغيرات) للدلالة على مفاهيم علم النفس التربوي، إلى تباين الأفراد من حيث طبيعة هذه المفاهيم،فهم يختلفون في مستوى الدافعية وفي نسب الذكاء وفي القدرة على التعلم والتذكر...الخ،كما يعزى سبب الإستخدام أيضا إلى التغيرات التي قد تطرأ على الفرد ذاته نتيجة عوامل النمو والنضج والخبرة وإختلاف طبيعة البيئة، لذلك فإن

المفاهيم (تتغير) نتيجة التباين الحاصل بين الأفراد ونتيجة (تغيرهم) الأمر الذي دعا إلى إستخدام (المتغيرات) للإشارة إلى مفاهيم علم النفس التربوي وللدلالة عليها.**(مرجع سابق)**

11-المبادئ في علم النفس التربوي:

تجاوز علم النفس التربوي المفاهيم إلى المبادئ التي تتضمن علاقات بين المفاهيم وتتخذ صورة تعميمات(**generalization**)، وتبقى هذه الأدوار فروضا (**hypothese**) إلى أن تدعم بطرق البحث العلمي، فإذا توافرت الأدلة على صحتها تحولت وأصبحت قوانين علمية.

وهذه القوانين العلمية (أو العلاقات بين المفاهيم أو المتغيرات أو الأبعاد)ليست مجرد موضوع للتعريف أو التأمل كما هو الحال في المنطق أو الرياضيات، ولكن يجب أن تختبر إمبريقيا (بإعتبارها فروضا)، أي أنها يجب أن تشتق إعتمادا على عالم الخبرة. ويصدق هذا على علم النفس التربوي،بإعتباره علما إمبريقيا، يقبل علاقة ما بين المفاهيم أو المتغيرات أو الأبعاد أي (فرضا) على أنها مبدأ علمي أو قانون علمي إذا إتفقت هذه العلاقة مع حقائق الخبرة التي تتحدد بالمعطيات أو البيانات أو المعلومات التي يجمعها الباحث بطريقة منظمة.

إذن يسعى علم النفس التربوي التربوي إلى تحقيق ثلاثة أهداف هي: الفهم، والتنبؤ، والضبط، وهي أهداف حاول الإنسان تحقيقها منذ بداية التفكير في الظواهر الطبيعية المحيطة به،فقد سعى منذ البداية إلى تفسير هذه الظواهر و الوقوف على أسبابها، كما حاول التنبؤ بها مستقبلا،و أبدى الرغبة في السيطرة عليها والتحكم بها، وهذا هو علم النفس التربوي، كغيره من العلوم الأخرى، يحاول تحقيق هذه الأهداف من خلال بحثه للظواهر التي تقع في ميدان إهتمامه.(نفس المرجع السابق)

المحور الثاني: الأهداف التعليمية

أولا: مفهوم الأهداف التعليمية ومصادرها.

ثانيا: مستويات الأهداف التعليمية

2-1-الأهداف العامة ذات المستوى البعيد المدى.....

2-2- الأهداف ذات المستوى المتوسط (أهداف تدريسية أو مرحلية).....

2-3-الأهداف ذات المستوى القصير المدى.....

ثالثا: الأهداف السلوكية ومكوناتها.....

3-1-مفهوم الأهداف التعليمية السلوكية.....

3-2- مكونات الأهداف التعليمية السلوكية.....

رابعا: مجالات (أبعاد) الأهداف التعليمية ومستوياتها

أولا: المجال المعرفي (العقلي) Cognitif.....

1- مفهوم أهداف المجال المعرفي.....

2- مستويات أهداف المجال المعرفي.....

ثانيا: المجال العاطفي الإنفعالي Affectif.....

1-مفهوم أهداف المجال الوجداني- العاطفي الإنفعالي.....

2-مستويات أهداف المجال الوجداني العاطفي الإنفعالي.....

ثالثا:المجال النفسي حركي psycho-moteur.....

1-مفهوم أهداف المجال النفسي حركي.....

2-مستويات مجال الأهداف النفسي حركي.....

رابعا: أبعاد الأهداف السلوكية

خامسا: صياغة الأهداف التعليمية في عبارات سلوكية

الأهداف المتوقع تحقيقها من الطالب:

-أن يتعرف على مفهوم الهدف التربوي ومستوياته،

-أن يعرف أهمية مفهوم الهدف التربوي في عملية التعلّم والتعليم،

-أن يفهم كيفية تطبيق مستويات هرم بلوم في حصة تدريسية،

-أن يصنف مستويات الأهداف،

-أن يوظف المهارات والأهداف التربوية في ميدان تخصصه.

الدرس السادس:

الأهداف المتوقعة:

- أن يتعرف الطالب على مفهوم الهدف التربوي ومصادره.

1-مفهوم الأهداف التعليمية ومصادرها:

يأخذ مفهوم كلمة (أهداف) نوعين أو إتجاهين من المعاني:

أحدهما يحدد مفاهيم الأهداف من حيث كونّها أهدافا تربوية عامة، والآخر يحدد مفاهيم الأهداف من حيث كونّها أهدافا تعليمية.

وهذا التمييز بين الأهداف التربوية **(Educational aims)** والأهداف التعليمية **(InstructionalObjectifs)**، له أهمية خاصة في علم النفس التربوي، فعبارة الأهداف التربوية تشير إلى الأهداف الواسعة العريضة، والقيّم السائدة في النظام التربوي،والتي عادة مايحددها فلاسفة التربية.أما عبارة الأهداف التعليمية فتدّل على أنماط الأداء النوعي التي يكتسبها التلاميذ من خلال طرق التعليم المختلفة.**(فؤاد أبو حطب، مصدر سابق،ص46)**

1-مفهوم الهدف لغة:

" كل شيء عريض مرتفع، وأهدف الشيء، إذا إنتصب".

2-معنى الهدف التربوي:

يقول جون ديوي **(J.Dewey)** في معنى الهدف ومضمونه: "الهدف يدل على نتيجة أي عمل طبيعي على مستوى الوعي، وبعبارة أخرى" يعني تدبّر العواقب من حيث نتائجها المحتملة المترتبة على تصرف ما، موقف معين بطرق معينة،والإفادة مما هو متوقع بتوجيه الملاحظة والتجربة.**(عبد المحسن حمادة،1983،ص22)**

إذن، فالهدف هو عمل منظم ومرتب، ويكون كغاية منشوذة ونتيجة نهائية لعمل ما.

ولكي يصل هذا العمل إلى الغاية المنشودة، يجب أن يكون قائما على معرفة عميقة للغاية الممكنة والوسائل التي تساعد على تحقيقه، " فحين يفكر الإنسان الذي يقوم بعمل ما في نتيجة عمله، ويضع خطوات ذكية للوصول إليها، ويربط بين هذه الخطوات في ضوء توقعاته للنتيجة، وفي ضوء خبراته السابقة،وما يقوم به من تعديل لخطوات العمل وفق ادراكه لعلاقتها وتسلسلها على نحو يستبصر فيه سلامتها،فإن دافعه لهذا العمل يصبح هدفا.

إن تحقيق الأهداف يتطلب أن يمر العمل التربوي بعدة خطوات، وأول هذه الخطوات هي بلورة تلك الأهداف وترتيبها وتنظيمها لتصبح أقل عموما وأكثر تحديدا، ثم يلي ذلك إختيار الطرق والوسائل التي تساعد في الوصول إلى تلك الأهداف، وأخيرا يجب ترجمة تلك الأهداف إلى أغراض محددة يسهل تحقيقها وقياسها،كالأغراض السلوكية والمعرفية والحركية التي يسعى المدرسون إلى تحقيقها في تلاميذهم.**(نفس المرجع السابق،27)**

أغلب التعاريف تؤكد الرابطة مابين الأهداف التربوية والتعديلات السلوكية، حيث نجد أن (جيتس **Gates**) يعرّف التعليم بأنه" تغيّر في السلوك له صفة الإستمرار أوصفة بذل الجهود المتكررة حتى يصل الفرد إلى إستجابة ترضي دوافعه وتحقق غاياته.

(Gates,a,1942,p2)

ويعرف (ميرسل–**Mursell**) التعلّم بأنه يتضمن تحسنا مستمرا في الأداء وأن طبيعة هذا التحسّن يمكن ملاحظتها نتيجة التغيّرات التي تحدث أثناء التعلّم" وفي هذا التعريف ما يشير إلى التغيرات السلوكية الحاصلة من جراء التعلّم.

(Mursell,J.L,1939)

يعرف (جيلفورد،**Guilford**) التعلّم بأنّه" تغيّر في السلوك يحدث نتيجة إستثارة".**(Guilford,J,P,1939,P345)**

يتضح من خلال هذين التعريفين أنّ عملية التعلّم هي تغيّر في سلوك الفرد (أو الكائن الحي)، يمكن أن نقيسه من خلال تحسّن في الأداء.

3-مصادر الأهداف:

يعتمد بناء الأهداف التربوية وصياغتها على بعض المصادر التي يتم دراستها وتحليلها تماشيا مع المتطلبات والإحتياجات المراد تحقيقها، وحتى تكون هذه الأهداف التربوية متلائمة مع حاجات تلك المصادر،لأنه من الصعوبة بناء أهداف تربوية ناجحة بدون التعرف على المصادر التي يجب أن تشتق منها تلك الأهداف، وعند إشتقاق الأهداف، يجب أن ننظر إلى تلك المصادر نظرة شاملة، لا نركز على مصدر واحد ونغفل جانبا أو أكثر من تلك المصادر،**(محمد الهادي عفيفي،1975،ص74-75)**،لأن النظرة الجزئية سيترتب عليها الكثير من السلبيات،وعلى سبيل المثال فإن التركيز على طبيعة الفرد فقط قد يؤدي إلى تأكيد النزعة الفردية على حساب النزعة الإجتماعية،كما أن التركيز على ثقافة المجتمع وإهمال ثقافة العصر يؤدي إلى جمود الثقافة في ذلك المجتمع.

3-1-**المجتمع:** وهو أول المصادر التي يجب مراعاتها عند إشتقاق الأهداف،فهناك بعض الأمور تتعلق بالمجتمع، يجب على واضعي الأهداف التربوية أن ينظروا إلى المجتمع نظرة شاملة،لاتقتصر على مجال واحد من مجالات الحياة في المجتمع وتهمل المجالات الأخرى، كأن تهتم بماضي المجتمع و تهمّل الحاضر والمستقبل,

كما يجب عليهم أن يقوموا بمراجعة ثقافة المجتمع ودراستها، لكي يتمكنوا من التعرف على العناصر الثقافية الصالحة وغير الصالحة،وبالتالي دعمها أومحاربتها عن طريق العملية التعليمية.

(عبد المحسن حمادة،مرجع سابق،ص25)

3-2-طبيعة الفرد:

يتصل هذا المصدر بفهم طبيعة الفرد، فمادام الفرد هو موضوع التربية، والمحور الأساسي الذي يجب أن تدور حوله العملية التربوية،كان من الضروري إشتقاق الأهداف التربوية أن نختار الأهداف التي تحقق ذات الفرد، وتنمي شخصيته من جوانبها المختلفة،والتي تتلاءم مع حاجات التلميذ ودوافعه الفطرية، وعاداته المكتسبة.

وعليه كان يجب أن يتوفر لواضعي الأهداف التربوية العديد من الدراسات والمعلومات عند إشتقاق الأهداف التربوية- حتى تتمكن العملية التربوية من بناء-أهدافا ومناهج وأساليب-تتلاءم مع حاجات التلاميذ وخصائص نموهم وتتماشى مع ميولهم وإستعداداتهم، حتى تصبح العملية التربوية أكثر فاعلية بالنسبة للتلاميذ لأنها ستعمل على تحريك رغباتهم وإثارة إهتماماتهم، فهناك فرق بين موقف التلميذ الذي يرغب في تعلم موضوع يشعر بأهميته والحاجة إلى تعلمه.(نبيه محمد حمودة، 1980،ص70)،فكلما إستطاع العمل التربوي أن يثير إهتمامات التلاميذ وميولهم ورغباتهم، كان التلاميذ أكثر إستجابة للتعلّم.

3-ثقافة العصر:هو المصدر الثالث الذي يجب مراعاته عند إشتقاق الأهداف التربوية، فعلى واضعي الأهداف التربوية التعرف على طبيعة الثقافة المعاصرة،وإدراك خصائصها ومميزاتها وأساليبها وذلك لكي يتمكنوا من بناء ثقافة عصرية ممكن أن تساير ركب التقدم والتطور ولا تجنح إلى التأخر الحضاري، هذا بالنسبة لمصادر الأهداف التربوية بشكل عام. أما الأهداف التعليمية المنظمة فهي تؤخذ من المصادر التالية متدرجة من العام إلى الخاص:

1-الخطوط العريضة للمنهاج التي تضمنتها فلسفة التربية،والتي تتضمن الأعراض العامة للدراسة (السياسة التربوية).

2-محتويات المنهاج (المقرر الدراسي في مادة دراسية معينة).

(يوسف القطامي، 1998،ص69)

الدرس السابع:

الأهداف المتوقعة:

-أن يتعرف الطالب على مستويات الأهداف التعليمية.

-أن يتعرف الطالب على الأهداف السلوكية ومكوناتها.

-أن يتعرف الطالب على أبعاد الأهداف السلوكية.

2-مستويات الأهداف التعليمية:

يقترح كل من كراثوهل وباين(**Pyne,Krathwohl ;D.R.8**)تصنيف مستويات الأهداف التربوية التعليمية إلى ثلاث فئات هي:

1-المستوى العام (الأهداف العامة):

تكون الأهداف في هذا المستوى شديدة التجريد والعمومية والشمولية،وفيها يتم وصف المحصلة النهائية للعملية التربوية كاملة،أو الأهداف الواسعة النطاق التي يسعى إليها برنامج تدريبي وتعليمي له أهمية،مثل منهج المرحلة الثانوية أو التعليم الإبتدائي،أو التعليم الجامعي، وهذا المستوى هو الذي ينطبق عليه وصف الأهداف التربوية.

ومن أمثلة هذه الأهداف:

-تنمية القيم الدينية والخلقية،

-تنمية المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب،

-تنمية المواطنة و ذلك بإكتساب المعلومات والمهارات والإتجاهات المرتبطة بالقضايا الوطنية والسياسية والأمة والعصر الذي يعيش في التلميذ، وإستخدامها في العمل على تحسين أحوال المجتمع.

-تعلّم الدور الإجتماعي المناسب لجنس التلميذ (ذكر،أنثى).

-إعداد التلميذ مهنيا...

2-المستوى المتوسط:

وهو مستوى أقل تجريدا وأكثر تخصيصا من المستوى السابق، وفيه تتحول الأهداف العامة إلى سلوك نوعي يحدد إمكانات الأداء النهائي الذي يصدر عن التلاميذ الذين ينجحون في تعلم وحدة معينة...

3-المستوى الخاص:

وهو المستوى التفصيلي الكامل للأهداف التربوية، وفيه تتحدد هذه الأهداف تحديدا أكثر نوعية وتخصيصا وتفصيلا، بحيث تصبح موجهة لإعداد وإختيار مواد التعلّم والتقويم بعد ذلك،وهذا المستوى هو الذي ينطبق عليه وصف المهام (أو الأعمال أو المطالب) التربوية.

مثال عن هدف من أهداف المستوى المتوسط: تسمية الحروف الأبجدية، إذ يمكن أن نشتق من هذا الهدف أهدافا أكثر نوعية للمستوى الخاص: مثل قدرة التلميذ على التمييز بين الحروف المتماثلة والتي يسهل الخلط بينها مثل الحروف (ب،ت،ث) والحرفين (ذ،ز)، وهكذا، وهذا الهدف النوعي الخاص يؤدي إلى إختيار مادة التعلم التي يمكن بها تدريب الطفل على التعرف على هذه الحروف المنفصلة، أو الإختيار منها حين تعرض معا.

الواقع أن عملية تحديد الأهداف التربوية تتطلب مراجعة مستمرة، حيث يساعد كل مستوى في فهم المستويات الأخرى،وكل تقدم نحرزه في أحد المستويات له إثارة مباشرة في المستويين الأدنى والأعلى معا، و يمكن أن يصل الباحث إلى درجة من الدقة في فهم الأهداف التربوية إذا إستخدم هذا المنهج بالتقدم أماما والرجوع /خلفا بين مختلف مستويات الأهداف.

(فؤاد أبو حطب، مرجع سابق،ص46-48)

3-الأهداف السلوكية ومكوناتها:

1-مفهوم الأهداف السلوكية: عملية نقصد بها إحداث تغييرات مرغوب فيها في سلوك التلاميذ، أي تغييرات فيما يفكرون، أو الطرق التي بها يعملون، أو يشعرون، وهذه التغييرات تكون من خلال السلوك الذي نتوقع أن نلاحظه عند التلميذ في نهاية دراسة المقرر،أو بعد تلقيه لعدد من الدروس،وهو ما يطلق عليه الأهداف السلوكية.

إذن، فالهدف السلوكي يصف الحاصل التعليمي أو السلوك النهائي للمتعلم، أكثر مما يصف الوسائل المستخدمة للوصول إلى هذا السلوك،لذلك تستلزم الأهداف السلوكية إستخدام كلمات أو أفعال تشير إلى الأداء أو العمل مثل:يقرأ-يكتب-يصف،يعد...الخ،أما الكلمات أو الأفعال التي تشير إلى فعل (ضمني) مثل يفهم و يفكر ويقدّر ويقوّم...الخ،فلا يمكن إعتبارها أهدافا سلوكية لإستحالة ملاحظتها، إذ لايمكن ملاحظة عملية (التفكير)أو (الفهم)أو (التقويم) ما لم تترجم إلى عبارات سلوكية وأداء ظاهري يمكن ملاحظته وقياسه وتقويمه.

إن الهدف السلوكي الجيد هو ذلك الذي يحقق الغاية التي وضع من أجلها،وينجح في إيصال القصد التعليمي إلى القارئ،سواء كان هذا القارئ واضع الهدف ذاته،أو أنه المتعلم، أو أي قارئ خارجي آخر.

وكلما نجح الهدف أو العبارة السلوكية في تبيّان صورة المتعلم الناجح وإيصالها إلى الآخرين، بحيث تتماثل مع الصورة التي كونّها واضع الهدف ذاته،كلما كان الهدف

ناجحا،ومفيدا وقادرا على توجيه العملية التعليمية التعلمية، وأن أفضل الأهداف وأكثرها نجاعة وفعالية، هي تلك الأهداف التي تمكن المعلم أو القائمين على الأمور التربوية من إتخاذ أكبر عدد ممكن من القرارات المتعلقة بقياسها وتحصيلها وتقويمها.والتي تتسم بالدقة والتحديد والوضوح،وتستبعد أي شكل من أشكال الغموض أوسوء الفهم،أو التفسير، ولكن كيف يمكن صياغة هذا النوع من الأهداف السلوكية؟ وماهي مكونّات الهدف السلوكي التي تمكن المعلم من صياغة أهداف تتصف بالفائدة وإمكانية إيصالها إلى المتعلم بسهولة ووضوح.

(عبد المجيد نشواتي،1984،ص51)

2- **مكونّات الأهداف السلوكية :**

تتحدد المكونات الأساسية للأهداف السلوكية بمايلي:

1-السلوك و الأداء الظاهري للمتعلم: و يدل على السلوك الدقيق المرغوب فيه، والذي يحدد التغيّر الذي سيطرأ على سلوك المتعلم بعد الإنتهاء من تعليم وحدة دراسية معينة، بحيث يكون هذا التحديد واضحا،ودقيقا وصريحا، ويركز بالدرجة الأولى على السلوك النهائي للمتعلم أو ما يسمى (بالمخرجات السلوكية).

يشير الأداء عادة إلى أي نشاط يقوم به المتعلم،، أوقد يكون هذا الأداء ظاهريا وقابلا للملاحظة عن طريق البصر،كالكتابة والرسم والتصحيح المكتوب،أو عن طريق السمع، كالقراءة بصوت مرتفع أو التسميع، وقد يكون هذا النشاط أيضا ضمنيا غير قابل للملاحظة عن طريق السمع أو البصر، كالعمليات الحسابية الذهنية أو التفكير.بيد أن العبارة السلوكية الناجحة، هي القادرة على تحديد ما يجب على المتعلم أداؤه عندما يتبيّن بأنه قد تمكّن من الهدف. وبما أن المعلم غير قادر على معرفة ما يجري في (عقل) المتعلم للوقوف على معرفته وإتجاهاته، كان عليه أن يقوم بإستنتاج هذه العمليات الداخلية.

وهذا النوع من الإستنتاج لا يتحقق إلا إذا قام على أساس ما يقوله المتعلم أو يفعله، وبتعبير آخر،يجب أن نقوّم هذه الإستنتاجات من خلال سلوك المتعلم اللفظي أو الحركي، ويستطيع المعلم غالبا الحصول عليها بالملاحظة المباشرة لنتائج التعليم المرغوب فيها.

إن المعلم لايستطيع معرفة نجاح أهدافه وتحققها إلا بملاحظة طلابه وهم يسلكون بطريقة ما، أو يقومون بشيء ما للتعبير عن هذه الحالات المجردة، لذا فإن من أهم خصائص الهدف السلوكي على الإطلاق، الخاصية التي تحدد وتصف بوضوح نوعية الأداء الذي يجب على المتعلم القيام به.**(نفس المرجع السابق، ص55)**

2-شروط الأداء:

يشير هذا المكون إلى الشروط أو الظروف التي يظهر من خلالها السلوك النهائي للمتعلم، والتي يجب أن تتوافر لدى قيامه بالأداء. فقد تكون عملية تحديد السلوك النهائي غير كافية لمنع سوء الفهم أو تعدد التفسيرات وتنوعها،لذا يتخذ الهدف السلوكي شكلا أوضح عندما يقوم المعلم بوضع الشروط التي تحدد ظروف الأداء وسياقه، كالسماح أو عدم السماح بإستخدام الخرائط أو القواميس أو الأطالس...الخ

هل يتخذ الهدف السلوكي شكله الأفضل بمجرد تحديد السلوك وشروطه؟...يجب تحديد مستوى الأداء المقبول وإتخاذه كمحك للنجاح وإعتباره دليلا على تحقق الهدف وإنجازه،وهو المكوّن الثالث للهدف السلوكي.

3-مستوى الأداء المقبول: يميز هذا المكون نوعية الأداء المطلوب والتي توضح ما إذا كان المتعلم قد تمكّن من الهدف أم لا. ويجب تحديد مستوى الأداء على نحو واضح ليتمكن المعلم من التعرف على الإستجابة المقبولة، كتحديد نسبة مئوية معينة من العلاقات أو الإستجابات الصحيحة. فالهدف السلوكي القائل :"يجب على الطالب أن يكون قادرا على حل معادلات جبرية من الدرجة الأولى بالرجوع إلى معادلات مماثلة وإستخدام الآلة الحاسبة،

لايحقق خصائص السلوك الجيد جميعها،إذ لابد من تحديد محك أداء معين يمكن الرجوع إليه للتعرف على نجاح المتعلم في إنجاز الهدف، كالقول " يجب على الطالب أن يحل سبع معادلات من عشر بشكل صحيح".

وهكذا يعد الهدف السلوكي أكثر وضوحا وتحديدا ودقة وفعالية،لأنه يصف السلوك المطلوب أداؤه بعبارات إجرائية يمكن ملاحظتها وقياسها،ويحدد شروط أداء هذا السلوك الذي نعمل على ضبطه والتحكّم بالمتغيرات التي تؤثر فيه، كما يضع مستوى أداء مقبول يشير إلى مدى إنجاز الغاية التعليمية وتحققها.**(نفس المرجع،ص56)**

4- أبعاد الأهداف السلوكية

توصل علماء النفس التربوي إلى طرق تتحدد بموجبها أبعاد الأهداف السلوكية،وهذه الطرق تساعد المعلمين على التفكير في بدائل الأهداف وطرق تحديدها. وعلم النفس التربوي يوضح من جانبه ثلاثة أبعاد أو تصنيفات للأهداف السلوكية هي التالية مع المجالات الخاصة بها:

البعد الأول: الأهداف المعرفية ومجالها العقلي-المعرفي.

البعد الثاني:الأهداف الإنفعالية ومجالها العاطفي- الإنفعالي-الوجداني.

البعد الثالث: الأهداف النفسحركية ومجالها النفس-الحركي.

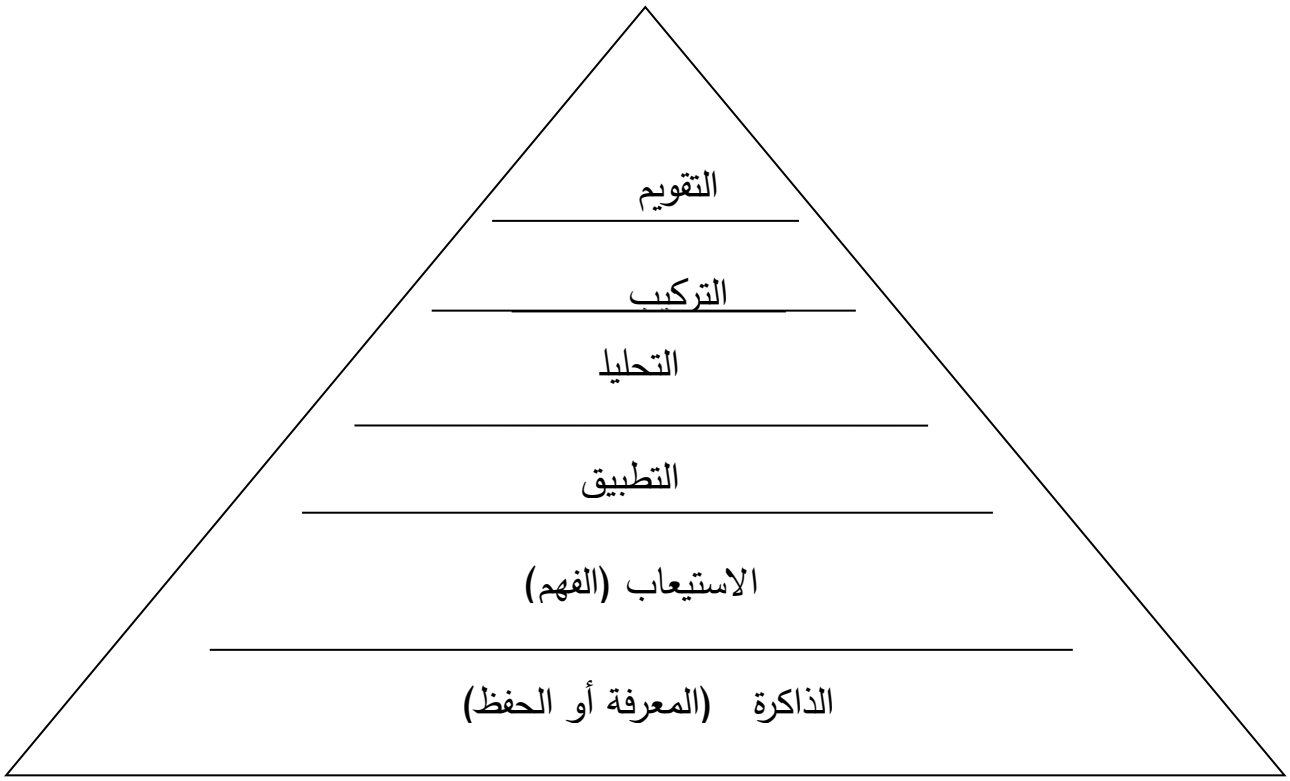
ويضاف إلى ذلك بعد رابع بعد يتضمن مجال تصنيف الأهداف حسب أنواع التعليم.

ولقد أوضح علم النفس التربوي طرق تعريف الأهداف في إطار المجالات بإستخدام تكوينات تتألف من السلوك وموضوعه، وقد برزت هذه الجهود نتيجة أعمال مركزة قام به فريق من العلماء والمهتمين بالقياس النفسي والتربوي وعلى رآسهم(بنجامين بلوم-**B-Bloom**) في الفترة ما بين(1948-1953)،حيث قاموا بفحص وتحليل الأهداف التربوية لمختلف المواد الدراسية التي تقدم في الكليات والمعاهد والجامعات الأمريكية تمهيدا لإعادة تصنيفها، وفيما

يلي عرض للجهود التي بذلت لتصنيف الأهداف السلوكية وتحديد أنواعها، ممثلة بالأنواع الثلاثة المذكورة آنفا ومجالاتها،إضافة إلى مجال تصنيف الأهداف حسب أنواع التعلم.

1-البعد الأول:الأهداف المعرفية ومجالها العقلي-المعرفي:

صدر تصنيف (بلوم-**bloom**) للأهداف التربوية في الميدان العقلي-المعرفي عام 1956، في صورة ترتيب هرمي للأهداف يشتمل على ستة مستويات تتعلق بمختلف العمليات المعرفية،أو السلوك العقلي من حيث إستدعاء المعلومات والتعرف عليها وتنمية القدرات والمهارات العقلية، حيث يمتد من البسيط إلى المركب، وهو مبين في الشكل التالي:



شكل يبين مستويات الأهداف في الميدان العقلي-المعرفي

(عبد المجيد نشواتي، مرجع سابق،ص29)

ويتضح من هذا الشكل أن تصنيف بلوم يتضمن فئتين كبيرتين وأساسيتين هما: فئة المعرفة أو الحفظ وتتعلق بإستدعاء المعلومات والمعارف المخزونة في الذاكرة، وفئة المهارات... والقدرات العقلية وتشمل خمسة مستويات هي:الإستيعاب أو الفهم،التطبيق، التحليل، التركيب،التقويم، وفيما يلي بعض الشروحات لفئات هذا التصنيف ولمستويات كل منها:

أولا:فئة المعرفة(الذاكرة)

تدل على تذكر المعلومات والمعارف المخزونة في الذاكرة نتيجة التعلم السابق، ويتم إستدعاؤها بتزويد المتعلم ببعض القرائن التي تسهل عملية التذكر بحيث يصبح الإستدعاء ناجعا، وتنقسم هذه الفئة إلى الفئات الفرعية التالية:

1-معرفة التفاصيل أو المواصفات النوعية: ويقصد بذلك إستدعاء وحدات المعلومات في صورة فرعية ومنفصلة، وعلى الرغم من أن هذه الفئة تقع في أدنى المستويات التي يتألف منها الهرم العقلي المعرفي، إلا أنها تشكّل العناصر التي تتألف منها أكثر صور النشاط العقلي تعقدا وتجريدا،وتنقسم هذه الفئة إلى قسمين:

أ-معرفة الرموز والمصطلحات الخاصة بالمادة الدراسية كمصطلح الشعر و النثر.

ب-معرفة الحقائق النوعية (المعلومات التفصيلية) المرتبطة بموضوع ما، كأسماء بعض الشخصيات الأدبية....

2-معرفة الطرق والوسائل: وتعني معرفة طرق جمع المعلومات التفصيلية وتنظيمها وتنقسم إلى مايلي:

أ-معرفة التقاليد الشائعة في المادة الدراسية وقواعدها،مثل قواعد الإعراب ...

ب-معرفة العلاقات والعمليات والأثار (النتائج) وهذه تشير إلى العمليات أو الحركات ذات التتابع...

ج–معرفة التصنيفات والفئات التي تنقسم إليها الظواهر التي تتناولها المادة الدراسية،كأنواع المناخ...

د–معرفة المحكّات التي تستخدم في الحكم على صحة الآراء أو المبادئ أو الحقائق أو صور النشاط التي تحتويها المادة الدراسية، وذلك كالمحكات الخاصة بالحكم على قطعة أدبية أو عمل فني، أو نشاط ترويجي، أو نظرية إقتصادية أو إجتماعية أو نفسية أو علمية...الخ

هـ–معرفة مناهج البحث والدراسة في ميدان معين، ويعني ذلك معرفةّ أسس المنهج العلمي وطرق وتقنيات البحث العلمي التي يجب على المتعلم معرفتها عندالبحث أو معالجة مادة دراسية معينة، مثل طرق إستخدام المكتبات أو تدوير المصادر...

2–معرفة العموميات والتجريدات: ويقصد بذلك معرفة الأفكار الرئيسية التي تنظم حولها الظواهر التي يتناولها ميدان معيّن وتنقسم هذه الفئة إلى:

أ–معرفة المبادئ والتعميمات والقوانين السائدة في المادة الدراسية، كمبدأ الجاذبية ومبادئ الوراثة، ومبادئ التعلّم ومبدأ العرض والطلب...الخ

ب–معرفة النظريات والبنى الفكرية العامة كالنظرية النسبية ونظرية التعلم والقياس والنظريات الإقتصادية والرياضية.**(فؤاد أبو حطب، مرجع سابق،ص46–65)**

ثانيا: فئة القدرات والمهارات العقلية:

وهي الفئة الأساسية الثانية من فئات التصنيف فهي ما يسميه (بلوم) القدرات والمهارات العقلية، ويشير بها إلى الطرق العامة في العمل والتعامل مع المادة الدراسية وتنقسم هذه القدرات والمهارات إلى خمس فئات رئيسية ينقسم كل منها بدوره إلى عدد من الفئات الفرعية على النحو الآتي:

1-**الإستيعاب (الفهم):**

ويمثل هذا المستوى أكثر فئات القدرات والمهارات العقلية شيوعا في التربية وقد يعود ذلك إلى أسباب عديدة تتعلق بمكونّات العملية التعليمية ككل، كالأهداف والمناهج والكتب المدرسية، وطرق التدريس ووسائل ونوع الإختبارات المدرسية والطرق المتبعة في القياس والتقويم التربوي، وتتألف هذه الفئة من ثلاث فئات فرعية هي:

أ-**التحويل أو الترجمة:** وتتمثل في الإهتمام والدقة اللتين يتم بهما تحويل معلومات معينة من مستوى إلى آخر،وعادة ما يتم الحكم على الترجمة بالمصداقية والدقة،أي إلى أي حد يتم الإحتفاظ بالأفكار الرئيسية في الأصل بالرغم من أن صورته قد تغيرت، وتأخذ الترجمة أشكالا مختلفة، كالتحويل من أحد مستويات التجريد إلى مستوى آخر،أو الترجمة من صورة رمزية أو لفظية إلى صورة أخرى.

ب- **التغيير:** ويقصد به القدرة على شرح أو تلخيص المعلومات، وهي القدرة اللازم توافرها في المتعلم ليكون قادرا على إعادة تنظيم الأفكار التي تشملها مادة دراسية معينة، وعرضها وشرحها أو تلخيصها.

ج- **الإستكمال:** ويعني الوصول إلى تقديرات أو توقعات أو تنبؤات تعتمد على فهم الإتجاهات أو النزعات أو الشروط أو الأحوال التي يصفها المحتوى، وقد يتضمن أيضا الوصول إلى الإستنتاجات حول تضمينات المحتوى، وقد يتضمن الإستكمال كذلك أحكاما حول الأصل الكلي الذي يعد المحتوى عينة منه،أو أحوال العينة حين يصف المحتوى آصلا كليا عاما.

2-**التطبيق:** يقصد بالتطبيق في تصنيف (بلوم) إستخدام التجريدات في مواقف جديدة، وقد تكون هذه التجريدات صورة أفكار عامة أو قواعد عمل أو مبادئ أو نظريات، ولكي يحقق

مستوى التطبيق الهدف المنشود، يجب أن يتوافر في الموقف التعليمي المرتبط به خاصتان أساسيتان، أولاهما:

- طبيعة إشكالية الموقف التعليمي وترتبط بها خاصيتان آساسيتان:

أولها طبيعة إشكالية الموقف، أي يجب أن يواجه المتعلم مشكلات تستلزم الحل، وثانيها الجدية أو اللامألوف...

3-التحليل: ويقصد بالتحليل تجزئة المحتوى إلى عناصره، أو أجزائهالتي يتألف منها بحيث يتضح الترتيب الهرمي للأفكار والمعاني أو العلاقات بين الأفكار وتنقسم هذه الفئة إلى:

أ-تحليل العناصر:أي تحديد العناصر التي يتألف منها المحتوى، سواء كانت هذه العناصر مصاغة صراحة (كالفروض والنتائج) أو غير مصاغة بشكل صريح (مثل الإفتراضات أو العبارات التي تدل على الحقيقة أو القيمة أو القصد أو الرأي).

ب-تحليل العلاقات: ويقصد به تحليل العلاقات الأساسية بين عناصر المحتوى أو أجزائه المختلفة، كالعلاقة بين الفروض والأدلة، أو بين الفرض والنتائج،أو بين مختلف أنواع الأدلة.

ج-تحليل المبادئ: وهذا هو أعقد مستويات التحليل حيث يتطلب التعامل مع بنية المحتوى وتنظيمه، ويشمل ذلك الأسس والمبادئ ووجهات النظر والإتجاهات والقيم التي تجعل المحتوى وحدة كلية.

4-التركيب: والمقصود بالتركيب التأليف بين العناصر والأجزاء بحيث تشكل بنية كلية جديدة ويتضمن هذا التعامل مع الوحدات والأجزاء والعناصر وترتيبها والربط بينهما على نحو يؤلف بوضوح نمطا أو بنية لم تكن موجودة من قبل وتنقسم هذه الفئة إلى:

أ- إنتاج محتوى فريد: ويعني إنتاج الأفكار ونقلها إلى الآخرين مثل كتابة قصة...

ب-إنتاج خطة عمل أو مشروع: بشرط أن تتوافر في الخطة أو المشروعات مطالب العمل...

ج-إنتاج العلاقات المجردة: أي إنتاج أو إشتقاق مجموعة من العلاقات المجردة بهدف تصنيف أو تفسير البيانات...

5-التقويم: Evaluation

والمقصود بالتقويم تلك العملية العقلية التي يصدر بها المتعلم أحكاما حول قيمة المحتوى الذي يدرسه، وهذه الأحكام قد تكون كمية أو كيفية لتحديد مدى ملاءمة المحتوى لمحكات معينة وتنقسم هذه الفئة إلى:

أ- الحكم في ضوء الأدلة الداخلية :ويقصد بذلك تقويم مدى دقة المحتوى في ضوء شواهد داخلية مثل الدقة المنطقية والإتساق الداخلي وغيره من المحكات الداخلية.

ب-الحكم في ضوء المحكات الخارجية ويقصد به تقديم المحتوى في ضوء محكات من خارجه مثل الغايات أو الأساليب...الخ **(نفس المرجع،ص65-69)**

الدرس الثامن:

-أن يدرس الطالب كل بعد من أبعاد الأهداف السلوكية بطريقة مفصلة.

-أن يتطرق الطالب للبعد الخاص بالأهداف الإنفعالية.

2-البعد الثاني: الأهداف الإنفعالية ومجالها العاطفي- الإنفعالي-الوجداني Domaine Affective

أصدر(كراثواهل **krathwaht**) وزملاؤه في عام 1964 تصنيفا للأهداف التربوية في الميدان الوجداني، والأهداف الوجدانية لها أهميتها الكبرى عند المربين، ويتمثل هذا في الأهداف التي تصف الإتجاهات، القيم والميول وصور التذوق والتوافق، وقد كانت المشكلة

الرئيسية في هذا المجال هي البحث عن بعد أساسي يقوم عليه التنظيم الوجداني الهرمي إلى أن وجد كراتواهل وزملاؤه الضالة المنشوذة في مفهوم (الإستيعاب **Internalization**) الذي يشير إلى أن العملية التي يتم بها التحكم السلوكي المنسق مع ما يتم تقويمه إيجابيا تحدث من داخل الفرد ومعنى ذلك أن عملية الإستيعاب شبيهة إلى حد كبير بعملية التطبيع الإجتماعي، وعلى هذا الأساس يقترح (كراتواهل وزملاؤه) تصنيف الأهداف الوجدانية إلى خمس فئات هي التالية:

1-الإستقبال (الإنتباه) **Recerving –attending**

والمقصود بالإستقبال هو المستوى الذي يكون فيه التلميذ على درجة من الحساسية بوجود ظواهر أو مثيرات معينة، أي يكون راغبا في إستقبالها أو الإنتباه لها، وتنقسم هذه الفئة إلى مايلي:

أ-الوعي **Awareness** ويقع في أدنى مستويات التصنيف المزاجي، ويشير إلى الوعي بالمثيرات التي تستثير السلوك الوجداني ويؤلف السياق الذي يتم فيه هذا السلوك.

ب-الرغبة في الإستقبال: **Willingness to receive**

تصف الحالة التي يقوم فيها التلميذ بالتمييز بين المثير وغيره من المثيرات، ويكون راغبا في الإنتباه له...

ج-مرحلة ضبط الإنتباه: وهنا يقوم التلميذ ببعض النشاط الإيجابي في التحكم في الإنتباه بحيث يختار المثير المفضل وينتبه إليه على الرغم من وجود المثيرات المنافسة، ومثال عن ذلك على نحو تمييزي لدى القراءة أو سماع قصيدة معينة قريبة إلى مزاج الشاعر وللمعاني التي يرمي إليها أو القيم الإجتماعية السائدة في عصر هذا الشاعر.

2-الإستجابة **Responding**

تشمل هذه الفئة ما يسمى أهداف (الميول **Interestse**) والتي تستخدم عادة لتدل على الرغبة التي تجعل التلميذ مندمجا في موضوع أو ظاهرة أو نشاط بحيث يشعر بالإرتياح عند القيام به أو الإنشغال فيه، وتنقسم هذه الفئة إلى مايلي:

أ-إستجابة الإنصياع أو الأذعان **acquiescence** وتشير إلى معاني في الطاعة والأذعان حيث يبدي التلميذ سلبية عند المبادأة بالسلوك، وقد يفيد مصطلح الأذعان هنا أفضل من مصطلح الطاعة، حيث يلعب عنصر الإستجابة للإيحاء دورا كبيرا، وتلعب المقاومة دورا أقل...

ب-إستجابة الرغبة : **Willingness** وهنا تظهر إمكانية السلوك الإختياري أو الإرادي،فالتلميذ يلتزم بإصدار الإستجابة ليس خوفا من العقاب، وإنما رغبة وإرادة.

ج- إستجابة الإرتياح: **Satisfaction** وفي هذا المستوى لايكتفي التلميذ بالرغبة أو الإرادة،وإنما أيضا حب الإستجابة شعور بالرضا والإرتياح،أو إستجابة إنفعالية تتخذ صورة الإحساس بالفرح...

2- التقييم: **evaluation** ويقصد بها إعطاء قيمة أو تقدير للأشياء أو الظواهر أو الأفكار أو أنماط السلوك والعنصر الرئيسي المميز للسلوك إلتزام التلميذ بقيمة أو إتجاه وتنقسم هذه الفئة إلى الفئات الفرعية التالية:

أ- تقبّل القيمة: **acceptance**وهو مستوى يتم فيه إعطاء قيمة للظاهرة أو الشيء أو السلوك.

ب-تفضيل القيمة**Preference** وفي هذا المستوى يتعدى الأمر مجرد التقبل ويتضمن

قدرا أكبر من الإلتزام يجعله يسعى إلى الموضوعات المرتبطة بالقيمة أو الإتجاه.

ج- الإلتزام **commitment** : ويتضمن هذا المستوى أعلى درجات اليقين بالنسبة إلى الإعتقاد أو الإتجاه أو القيمة.

4-التنظيم:**organization**

مع تقدم التلميذ في إستيعاب القيم قد يواجه موقف ترتبط بها أكثر من قيمة واحدة، وهذا يتطلب تنظيم هذه القيمة في نسق أو نظام قيمي،أو تحديد العلاقات بينها وتنقسم هذه الفئة كالتالي:

أ-تكوين مفهوم القيمة **Conceptuali**:وهو مستوى يقوم فيه المتعلم بعملة التصور العقلي للقيم التي يجب عليه إكتسابها...

ب-تنظيم نسق قيمي وهذا المستوى يشير إلى أنماط السلوك التي يظهرها المتعلم عندما تكوين منظومته القيمية متوازنة على نحو جيد، أي عندما تتسم العلاقات المنظمة للقيّم بإتساق داخلي وتآلف منطقي، وكانت المحاولة الأولى في وضع الأهداف التربوية ما قام به (ديف **R.H.Dave**) أستاذ التربية بجامعة موناش بالهند حين عرض في مؤثمر علمي إنعقد في برلين عام 1968 ...وإجتهد كل من (كيلر وباركر ومايلز) في وضع تصنيف للأهداف في الميدان النفسي-الحركي مبنيا على تسلسل الحوادث في النمو، حيث إنطلقوا من سلسلتين من الحوادث.

السلسلة الأولى: تتعلق بنمو السلوك الحركي، الذي يتطور عادة من النشاطات الحركية الإجمالية الغليظة إلى النشاطات الحركية الدقيقة المتخصصة...

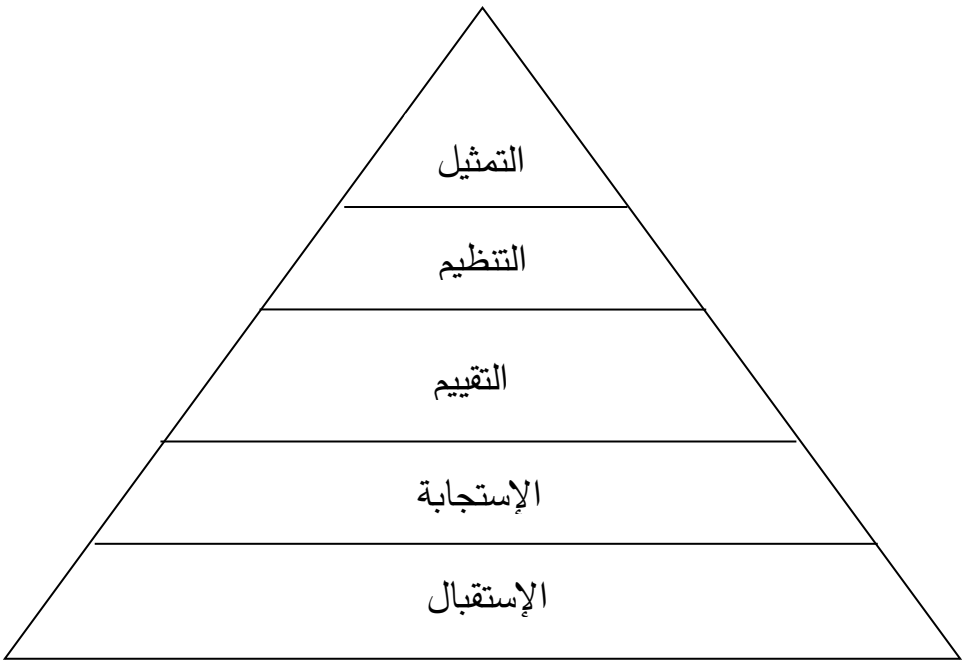
السلسلة الثانية: تتعلق بتطور السلوك التواصلي،حيث يتطور هذا السلوك عادة من إستخدام الحركة أو الإشارة، للتعبير عن الحاجات والتواصل مع الآخرين إلى إستخدام اللغة والكلام كوسيلة للتواصل.

5-التمييز بقيمة أو مركب قيمي: وفي هذا المستوى تصل عمليات الإستيعاب والتنظيم إلى المرحلة التي يستجيب فيها الفرد إستجابة منسقة للمواقف المشحونة بالقيم.

وفي هذا المستوى يتم إصدار السلوك دون إستثارة للإنفعالات إلا إذا كان الفرد في موقف التهديد أو التحدي وتنقسم هذه الفئة إلى مايلي:

أ-التأهب أو التهيؤ المعمّم: ويقصد بذلك تعميم عملية التحكم في سلوك التلميذ بحيث يكون وصف هذا التلميذ وتمييزه كشخص من خلال الميول العامة الضابطة والتي يطلق عليها تسميات مختلفة مثل النزعة المحددة أو الإتجاه نحو الظواهر،أو الإستعداد المسبق للعمل على نحو معين،

ب-التمييز أو الرسم: ويشير هذا المستوى إلى مجموعة الأهداف النهائية العامة التي يكتسبها المتعلم في الميدان العاطفي-الإنفعالي، والتي تجعل منه شخصا فريدا، بحيث تتكامل إعتقاداته وإتجاهاته ونزعاته، وإستعداداته وقيمه في فلسفة كلية شاملة توجه حياته وتطبعها بطابع مميز، كالإنسانية، أو الخيرية أو الرومانسية...الخ.



يوضح تصنيف الأهداف حسب كراتوهل **(أبوجادو، صالح محمد،2016:ص261)**

الدرس التاسع:

- أن يدرس الطالب البعد الخاص بالأهداف النفسحركية.

3-**البعد الثالث: الأهداف النفسحركية ومجالها النفسي -الحركي**

أشار بلوم في عام 1956 إلى ميدان ثالث من الميادين التي تصنّف إليها الأهداف التربوية-إلى جانب الميدانين المعرفي و الوجداني- وهو ما يسمى الميدان النفسي -الحركي، والذي يتصل بنشاط المعالجة والتناول والمهارات الحركية والعضلية والتآزر العصبي العضلي، وقد نبه (بلوم) إلى صعوبة هذا الميدان وخاصة بسبب نقص الأهداف المتعلقة به في التعليم الثانوي أو التعليم الجامعي.

ويعنى هذا الميدان بالأهداف المرتبطة بالمعالجة اليدوية والمهارات الحركية،والتآزر الحسي-الحركي، كالكتابة والكلام والرسم والأشغال اليدوية...الخ

1-فئة الحركات المتناسقة الدقيقة: وتتناول هذه الفئة الحركات الدقيقة التي يجب أن يكتسبها المتعلم ليؤدي مهارة معينة، كحركة اليد والأصابع والعين والتي تتطلب تدريبات معينة لإتقانها.وتقاس قدرة المتعلم في هذا المجال بمدى الإتقان الذي يحققه فيأداء المهارة المطلوبة.

2-مجموعات التواصل غير اللفظية: أهداف هذه الفئة تنتمي إلى مايسمى بلغة الإشارة أو الحركات، حيث تشير إلى قدرة المتعلم على التواصل مع الآخرين دون إستخدام الكلام، مثل الحركات التعبيرية التي ترتسم على الوجه للدلالة على حالة نفسية معينة،كالتفكير والغضب أو الخوف...الخ

3-فئة السلوك اللفظي: وتنتمي أهداف هذه الفئة إلى سلوك التواصل اللفظي، حيث يستخدم المتعلم الكلام للتواصل مع الآخرين، وتصبح قدرة المتعلم في هذا المجال في الأداء اللفظي المعبر عن المعنى، كالنطق الواضح وتنغيم الصوت (النغمة الإستفهامية)

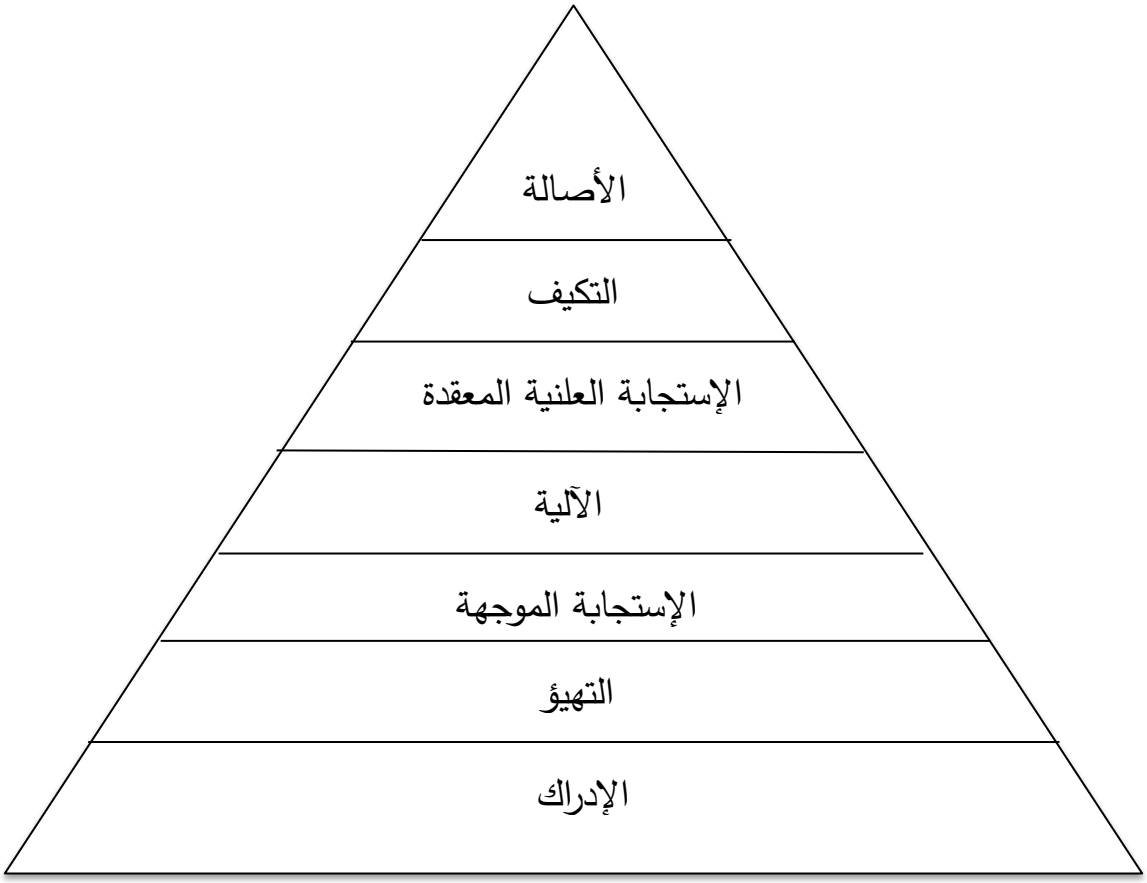
لقد جرت عدة محاولات لتصنيف الأهداف في هذا المجال سوف نذكرها ونفصل واحدة منها:

-تصنيف كيلروباز كروهايلز،

-تصنيف سمبسون**Simpson**،

-تصنيف زايس **Zais**،

-تصنيف آنيتاهارو **Anita harrow**.



يوضح هرم تصنيف سمبسون للأهداف في المجال النفسحركية (نفس المرجع السابق، ص263)

البعد الرابع: تصنيف الأهداف حسب أنواع التعلم:

تناول علماء نفس آخرين التعليم من زاوية مختلفة، منهم (ميلر وكولمان وجانييه)، حيث يرى هؤلاء بوجود أنماط سلوكية مختلفة، يتم إكتسابها من خلال أنماط تعليمية مختلفة، وفي هذا الإطار يضع(جانييه، 1965) ثمانية أنماط للتعليم، تأخذ شكلا هرميا متسلسلا يمكن تصنيف الأهداف وفقا لها:

-التعلم الإشاري: وهو تعلم يشمل الإستجابات الإنفعالية التي تكتسب وفقا لقانون الإشراط الكلاسيكي، (تجربة بافلوف كأفضل مثال لهذا النمط من التعليم)، فهو تعلّم لايقتصر على الحيوان بل على الكثير من الإستجابات السلوكية للإنسان تكتسب بهذه الطريقة،(إستجابة السرور، إستجابة القلق...)، كلها أمثلة من هذا النوع من التعلم الذي يمكن إستخدامه في بعض الأوضاع الصفية، حيث يتم إشراط بعض المواد التعليمية بإستجابات المعلمين الإنفعالية...

2-تعلّم المثير-الإستجابة: يشير هذا النوع من التعلم، إلى إكتساب القدرة على القيام بإستجابات دقيقة لمثير أو مثيرات محددة، كإستجابة الطفل بإصدار كلمة "ماما"عند رؤية أمه،وغالبا ما تنال هذه الإستجابات إثابة معينة فتترسّخ عند المعلم، وينطبق هذا النوع من التعلم على مفهوم الإرتباط عند ثورندايك الذي يفيد بأن الإرتباط بين المثير والإستجابة يقوى إذا كان مصاحبا أو متبوعا بحالة إشباع- الحصول على الثواب-ويمكن تطبيق هذا النوع من التعلم في العديد من الأوضاع التعليمية.

3-تعلم التسلسل الحركي:يشير هذا التعلم إلى إكتساب المتعلم القدرة على ربط سلسلة من إرتباطات المثير-الإستجابة، وتبدأ هذه القدرة في إعادة ترتيب الإرتباطات في وضع صحيح يؤدي إلى تحقيق المهارة أو السلوك المرغوب فيه.

4-تعلم الإرتباط اللفظي: يعتبر هذا التعلم نوعا فرعيا من تعلم التسلسل،بحيث أن الربط فيه يحدث بين إرتباط المثير والإستجابة اللفظية، ويظهر في قدرة المتعلم على أداء سلسلة من الإستجابات اللفظية أو اللغوية تربط بين مجموعة من الكلمات أو المقاطع أو الجمل، بحيث

يكون قادرا على إعادة ترتيبها في شكل أو نظام أو نسق يؤدي إلى معنى ما،الأمر الذي يظهر قدرة المتعلم على إدراك العلاقات القائمة بين تلك الإستجابات، كالعلاقة بين الكلمة ومدلولها، أو بين الكلمات التي تؤلف جملة معينة، ويسود هذا النوع من التعلم في الكثير من المواد الدراسية المختلفة.

5- تعلم التمييز: يبدو هذا النوع من التعلم واضحا في قدرة المتعلم على التمييز بين مجموعة متداخلة من المثيرات،بحيث يستجيب لكل مثير من المثيرات بإستجابة محددة ومناسبة، فالإستجابة لرؤية كلب بكلمة كلب تشير إلى الإرتباط اللفظي، بينما الإستجابة لكل نوع من أنواع هذه الكلاب هو إستجابة تحدد نوعه وخصائصه التي تميزه عن غيره، من الكلاب الأخربوتشير إلى تعلم التمييز، وتعتبر القدرة على هذا النوع من التمييز هامة في مجال التعليم، لأنها تمكن المتعلم من الإستجابة على النحو المناسب.

6- تعلم المفهوم: يشير هذا التعلم إلى القدرة على الإستجابة بإعطاء الإسم أو الفئة لمجموعة من المثيرات المتنوعة التي قد تختلف في أشكالها أو ألوانها أو مادتها...الخ، ويتم هذا النوع من التعلم عن طريق تجريد خاصية أو أكثر، تشترك فيها هذه المثيرات، بحيث تشكل هذه الخاصة أو الخصائص المشتركة مفهوما معينا، فمفهوم الكرة مثلا يشير إلى مجموعة أو فئة من المثيرات تشكل الكرات الموجودة في العالم كافة، بغض النظر عن عددها و ألوانها...

7- تعلم القاعدة أو المبدأ: يشير هذا التعلم إلى قدرة المتعلم على ربط مفهومين أو أكثر،وأبسط أنواع القواعد أو المبادئ هي التي تأخذ الشكل التالي: "إذا حدث أ، سيحدث ب" .إن تعلم هذه القاعدة يستلزم فهم عدة مفاهيم... إن إدراك العلاقة بين المفاهيم المختلفة والربط بينهما، ومعرفة ما يتأتى عن هذا الربط من نتائج، يمكّن المتعلم من الإستجابة للعديد من المجالات الأخرى،عند وصول المتعلم إلى هذه المرحلة، يغدو التعلم لفظيا لأن الإرتباطات بين المفاهيم لفظية أصلا.

8-تعلم حل المشكلات: يقع هذا التعلم في أعلى البنية التعليمية التي قال عنها (جانييه)، ويشير إلى قدرة المتعلم على إستخدام القواعد والمبادئ في سلسلة من السلوكات أو الحوادث التي تفضي إلى تحقيق هدف ما، أو مشكلة ما، وقد تختلف المشكلات من حيث حجمها،كما تختلف المشكلات من حيث أهميتها، ...ويظهر حل المشكلات عادة من خلال الإستجابات أو الأداءات الجديدة التي يقوم بها المتعلم للوصول إلى حل وضع مشكل معين، بإستخدام معارفه السابقة،...**(عبد المجيد نشواتي،ص89-93)**

5- صياغة الأهداف التعليمية في عبارات سلوكية:

يرى (دي تشيكو-**De Cecco**) إن صياغة الأهداف التربوية التعليمية في عبارات سلوكية أو إجرائية تتحدد في صورة تعبير صريح عن هذه الأحداث، ويتطلب التعبير الصريح عن هذه الأهداف تحديد المحصلة النهائية للتعلّم (أو نتائج التعلم) في ضوء الأداء الذي يمكن ملاحظته أو السلوك الظاهر.

إن صياغة الأهداف التعليمية يجب أن تتم في ضوء المتغيرات التابعة، والنتائج النهائية للتعليم تسمى الأداء النهائي.

أمثلة عن الأهداف التعليمية مصاغة في عبارات سلوكية:

-التمييز بين الفقاريات واللافقاريات..

-التعرف على الأجهزة الرئيسية في جسم الإنسان.

وتقارن بين هذه الأهداف السلوكية الإجرائية وقائمة اهداف التالية:

- فهم شعر المتنبي،

- تذوق الفن الحديث.

الصيغ السلوكية الأخيرة مضمرة للأهداف التعليمية، لأن الأداء النهائي غير محدد بشكل صريح،وكلها تدل على حالات داخلية لا يمكن ملاحظتها ملاحظة مباشرة.

وبالطبع فإن الصياغة السلوكية الصريحة للأهداف التربوية أكثر وضوحا من الصيغ السلوكية المضمرة، رغم أن كلا النوعين له قيمته.

ويحدد د.فكري حسن مدى الشمول في صيغ الأهداف،فيقرر أن هذه الصيغ تختلف من حيث مدى شمولها وإتساعها، ويتوقف ذلك على الأغراض التي توضع الأهداف من أجلها، وفي هذا يورد الدكتور مجموعة من الصيغ للأهداف التربوية مدرجة كما يلي:

-الصيغ الشاملة:وتفيد هذه كأساس تربوي عام، وتقدم صورة للأهداف على المستوى القوي، وتكون هذه الأهداف الشاملة عادة، تعبيرا عن وظائف المدرسة،مما يجعل لها مزايا معينة،كما أنها تبرز المدرسة كمؤسسة نشطة لها دور واضح محدد.

-صيغ المراحل الدراسية: ومن أمثلة هذه الصيغ ما جاء في بعض المناهج من أن هدف من التعليم الإبتدائي هو توفير فرص النمو الجسمي و الإنفعالي و العقلي و الإجتماعي للأطفال عن طريق تدعيم الإستقرار الإنفعالي، وتهيئة فرص للحياة الصحية في كل الأوقات، وتوفير بيئة صحية تستثير النمو الجسمي والإجتماعي، وتوفير فرص النمو العقلي للفهم، والمهارات والقدرات التي يحتاجها الإنسان في مواقف الحياة.

-صيغ لجوانب معينة للبرنامج الدراسي: فالبرنامج المدرسي يتضمن أوجها مختلفة، كالدراسة داخل الفصل،والنشاط المدرسي خارج الفصل،وخدمات الإرشاد النفسي و الإجتماعي وغيرها... ومن المفيد التأكد من أن هذه الوظائف تؤدى بشكل فعال،وتفيد هذه الصيغ في التحقق من أن كل جانب من البرنامج يخطط وينفذ وفق الأهداف التربوية الصحيحة.

-صيغ المادة الدراسية أو المجال التعليمي المعين: ومن أمثلة ذلك أهداف الإجتماعيات أو أهداف مادة التاريخ، وتصاغ الأهداف غالبا في شكل نتائج تعليمية محددة كأنواع الفهم

والمهارات و الإتجاهات، وتفيد هذه الصيغ في توجيه التغيير التربوي بالنسبة للمادة الدراسية و أنشطتها.

-صيغ الوحدات المصدرية والتدريسية، والموضوعات: وتمثل قائمة من الأهداف المفصلة يختار المدرس من بينها ما يتناسب مع ظروف تلاميذه وبيئتهم المدرسية.

-صيغ يضعها التلاميذ عند التخطيط لعملهم: ومن المفيد أن يضع تلاميذ الصف بإرشاد مدرسهم صيغة لأهداف نشاطهم في ضوء أهداف المادة الدراسية والمدرسة، وأن تكون واضحة مفهومة للتلاميذ.**(نفس المرجع، ص52-53)**

المحور الثالث سيكولوجية التعلم

1-تطور مفهوم التعلم

2-تعريف التعلم.

3-شروط حدوث عملية التعلم.

3-1-النضج و أنواعه،

3-2-الإنتباه والتعلم،

3-3-الممارسة،

3-4-الدافعية،

4-خصائص المعلم والمتعلم.

5-نظريات التعلم

الدرس العاشر:

1-تطور مفهوم التعلم

2-تعريف التعلم.

3-شروط حدوث عملية التعلم.

4-النضج و أنواعه

الدرس الحادي عشر: الإنتباه والتعلم،

5- الاستعداد والتعلم

6- الانتباه والتعلم

7- الدافعية

8-الممارسة.

الدرس الثاني عشر: خصائص المعلم والمتعلم

الدرس الثالث عشر: النظريات السلوكية

نظرية الإشراط الكلاسيكي (بافلوف)**Pavlov** (1849-1936)

الدرس الرابع عشر: نظرية الإشراط الإجرائي(سكينر) **Skinner** (1904-1990)

الدرس الخامس عشر: نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ (تورنديك) (1874-1949)

الدرس السادس عشر: -نظريات التعلم الإدراكي المعرفي

-نظرية الجشتلط

-النظرية المعرفية لجون بياجيه

الأهداف التعليمية المتوقعة تحقيقها:

- أن يستوعب الطالب مفهوم التعلم وتطوره،

-أن يتعرف على شروط عملية التعلم،

-أن يوظف نتائج عملية التعلم في مختلف المجالات (الفكرية،المعرفية، العاطفية، الحركية المهارية...الخ)

-أن يتعرف على مختلف النظريات السلوكية و تطبيقاتها التربوية،

-أن يتعرف على مختلف النظريات المعرفية و تطبيقاتها التربوية.

-أن يعرف كيف يفرق بين عملية التعلم و التعليم.

الدرس العاشر

1- تطور مفهوم التعلم: تطور مفهوم التعلم بتطور علم النفس التربوي، فنجد تعاريف مختلفة تناولت التعلم من جوانبه عديدة:

-تعريف التعلم كعملية تذكر: يرجع هذا المفهوم إلى وقت بعيد ويرتبط أساسا بسيكولوجية هاربرت سبنسر الذي كان ينظر إلى العقل على أننا نولد به وهو صفحة بيضاء، وأن التعلم يمده بالخبرة ويزوده بالمعرفة ويدرج هذا الإتجاه ضمن منهج المواد الدراسية المنفصلة،والذي ينطلق من مفهوم التربية القديمة التي تعتمد على الحفظ و حشو الأدمغة.

2-التعلم كتدريب للعقل: ينطلق هذا الإتجاه من فكرة أن العقل مقسم إلى ملكات مثل(التفكير، التخيل، التذكر...) والتعلم يتمثل في تدريب هذه الملكات العقلية (جون لوك)، وقد إعتبر هذا الإتجاه أن اللغات والرياضيات أفضل من غيرها في تدريب ملكات العقل.

3-التعلم كتغيير وتعديل السلوك: يتفاعل الطفل منذ ولادته مع البيئة المحيطة به، فيغير ويعدل من سلوكه كي يتكيف مع المواقف المختلفة التي تطرحها البيئة، وبهذا يتعلم سلوكات جديدة.**(محمود وجيه،2005،ص11-12)**

2-تعريف التعلم:

التعلم لغة : مشتق من الفعل "علم"، أما من **الناحية الإصطلاحية** هو عملية تغيّر شبه دائم في سلوك الفرد لا يلاحظ بشكل مباشر لكن يستدل عليه من السلوك ويكون نتيجة الممارسة.**(رجاء محمود أبو علام، 2004 ص24-25)**

تعريف التعلم عند دوميان: "التعلم تغير دائم في آليات السلوك تتضمن مثيرات خاصة وإستجابات، تبحث عن الخبرة السابقة بتلك المثيرات والإستجابات أو ما يشابهها".

تعريف أوزبل: Ausebel

يرى أن التعلم عبارة عن إيجاد علاقات وروابط بين المعلومات والمعارف الجديدة التي توفرها الخبرة وتلك المعارف والمعلومات القديمة التي كان يمتلكها الفرد من قبل.

(نفس المرجع السابق،ص25)

– التعلم عملية تغير وتعديل في سلوك الفرد وهذا التغير يستمر مدى الحياة.

فالطفل منذ ولادته وهو على إتصال بالبيئة يؤثر ويتأثر بها ويحاول أن يتكيف معها، فيغير من سلوكه بحيث يتفق مع المواقف المختلفة التي يتعرض لها. وأثناء عملية التكيف هذه يكتسب الفرد أساليب جديدة للسلوك تتفق مع ميوله وتؤدي إلى إشباع حاجاته وتعمل على تحقيق أهدافه.

التعلم من المنظور الحديث:

إختلف علماء النفس في تفصيل مفهوم التعلم إلا أنّهم إتفقوا على التعريف الرئيسي كمفهوم يتضمن أن " التعلم تغيّر في السلوك"، فإن كان مجال علم النفس هو دراسة السلوك فإن مجال التعلم هو العلم الذي يركز على التغير في السلوك.لأننا نعرف أن بعض التغيرات في السلوك. يمكن أن ترد إلى أسس النمو والتطور.

مفهوم التعلم:

عرفه كثير من علماء النفس والتربية كل حسب إتجاهه النظري، فقد عرّفه (ماك جيش)، بأنه:" تغير في الأداء ينجم عن عملية التدرب"، أما (كارميكل) يعرفه بأنه:"نمو الإستجابات التي يمكن أن تتغير بسبب مثيرات معينة سابقة" ويعرفه جيلفورد بأنه: " كل تغير في السلوك ناتج عن إستثارة".

يعرف **كرونباخ** التعلم بأنه" أي تغير دائم نسبيا في السلوك نتيجة للخبرة"، ويعرفه أبو حطب: أنه " تغير شبه دائم في الأداء تحت ظروف الخبرة أو الممارسة أو التدريب".

ويعرف السلوكيون التعلم بشكل عام بأنه :" رابطة بين مثير وإستجابة".

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

1-المعنى في التعلم: حيث يميل التلاميذ إلى تعلم ما يكون ذا معنى لديهم.

2-الإستعداد والمتطلبات الأساسية: حيث يميل المتعلم لتعلم الموضوع الذي يتقن كل متطلباته.

3-النموذج التوضيحي: حيث يميل المتعلم إلى إكتساب السلوك الجديد، إذا زوّد بنموذج لأداء هذا السلوك يشاهده ويقلده.

4-التواصل المفتوح:حيث يميل المتعلم إلى التعلم إذا كان طريقة من خلال وضوح الأهداف وضرب الأمثلة وإستخدام الوسائل السمعية والبصرية المتنوعة.

5-الحداثة: وهو الرغبة في تعلم كل جديد.

6-التدرب العملي النشط والمناسب: يميل الطلاب إلى التعلم عندما يكون لهم دور فاعل ونشط في عملية التعلم.

7-التدرب الموزع: إن توزيع التدرب على فترات قصيرة يسهل عملية التعلم بشكل أفضل.

8-الحجب التدريجي: يزداد ميل التلاميذ للتعلم إذا سحبت التلميحات التعليمية تدريجيا.

9-العواقب والظروف السارة:يزداد ميل التلاميذ للتعلم ويتابعون إذا ما توافرت الخبرات السارة والنتاجات الممتعة وغابت الخبرات والعواقب غير السارة كالإحباط والسخرية.

وبشكل عام يمكن تعريف التعلم بأنه " العملية العقلية التي نستدل عليها من المتغيرات الدائمة نسبيا في سلوك العضوية نتيجة للتدريب أو الخبرة...الخ".

2-شروط التعلم:

1-النضج: يعتبر النضج عملية عضوية داخلية مستقلة عن المثيرات البيئية الخارجية وهي تحدث بطريقة لا شعورية، ولها مراحل مقننة من النضج إذا ما وصلها الفرد إعتبر ناضجا وإذا لم يصلها إعتبر دون ذلك. ويشير مصطلح النضج إلى الزيادة أو التقدم أو التغير في قدرة الفرد بعيدا عن نتائج التدريب أو التعلم.بمعنى تلك الزيادة التيتعود إلى مؤثرات وراثية وبيولوجية أو أية مؤثرات داخلية أخرى.

ويفرّق (ساندسرام،1966) بين مفهومي النمو والتطور مع أنهما يستخدمان أحيانا بنفس المعنى ،فالنمو يشير إلى التغيرات الكمية.أما التطور فيشير إلى التغيرات الوظيفية المتتابعة والمتناسقة .

ويعتبر النمو على أنه نتاج لعمليتي النضج والتعلم، وعليه فإن النمو يقود إلى النضج في جميع المجالات الجسمية والعقلية والإنفعالية والإجتماعية، علما بأن مظاهر النضج المختلفة لا تحدث في الوقت نفسه، فقد نجد فردا ناضجا من الجانب الجسمي في حين أنه لم ينضج إجتماعيا أو إنفعاليا، وقد ينضج جسديا ولكنه غير ناضج عقليا، وكذلك فإن لكل مجال من مجالات النضج دوره في التأثير في المجال الآخر.

يمكن تحديد علاقة النضج بالتعلم في النقاط التالية:

1-يشير مفهوم النضج إلى الفترة التي يمكن للفرد أن يتعلم فيها.

2-يعتمد التعلم على النضج، حيث أن التعليم والتعلم والتدريب الفعال يجب أن يرتبط بالمراحل النمائية للفرد، بينما النضج هو عملية لا شعورية ومستقلة عن البيئة.

3-إن العلاقة بينهما متداخلة ولا يمكن الفصل بينهما.

لابد من الإشارة إلى أن ما تم مناقشته حول العلاقة بين النضج والتعلم هو من آراء العلماء الذين إتجهوا إلى أن العوامل الوراثية هي التي تؤثر في تفتح ونضج قدرات الفرد وهي التي تحدد خصائصه ومن أشهر علماء وفلاسفة هذا الإتجاه هو (جان جاك روسو).

أما الإتجاه الثاني، الذي لاقى رواجا كبيرا في الفكر التربوي و خاصة الأمريكي منه، والذي إعتقد بأن الخبرات البيئية الموجهة هي المسؤولة عن تحديد قدرات الفرد وخصائصه وليس الوراثة بالدرجة الأولى، ولقد قاد هذا الإتجاه كل من ديوي، ثورندايك، وسكنر.

(جمال مثقال القاسم،2000)

كما يشير إلى التغيرات التي تطرأ على المظاهر الجسمية للفرد والمحكومة بالمخطط الجيني الوراثي، والتي ليس للعوامل البيئية أثر فيها، ويؤثر النضج في عملية التعلم من حيث أنه يمكّن الفرد من تعلم أنماط متعددة من السلوك يتعذر إكتسابها دون إكتمال نضج الأجهزة الحسية الخاصة بها.

والنضج يساعد الفرد على التفاعل مع البيئة، الأمر الذي يمكنه من إكتساب الخبرات المتعددة، فعندما يتمكّن الطفل من المشي فإن ذلك يعني أنه أصبح قادرا على التحرك في البيئة المحيطة به، وبالتالي زيادة فرص التعلم. والتغيرات التي ترجع إلى النضج هي تغيرات سابقة عن الخبرة والتعلم، ولا تتدخل العوامل البيئية في هذه التغيرات و إبداعها، ولكن يقتصر دورها على تدعيمها وتوجيهها والواقع أن المسؤول الأول عن النضج هو الجهاز العصبي للكائن الحي.

النضج عامل أساسي في تسيير عملية التعلم، حيث يحدث التغيير في الأداء بأقل مجهود ممكن وبأسرع طريقة ممكنة على أحسن وجه.

(محمد مصطفى زيدان ونبيل الشمالوطي، مرجع سابق،ص86)

لايتحقق التعلم إلا إذا كان مستوى نضج الفرد يمكّنه من القيام بالنشاط اللازم للتعلم، وقد يكون هذا النضج عقليا أو فسيولوجيا، إنفعاليا أو إجتماعيا، حسب نوع النضج الذي يتطلبه نوع التعلم المراد تحقيقه.

النضج في التعلم يشير إلى الإستعداد العقلي والنفسي للشخص لإكتساب وفهم المفاهيم والمهارات بشكل أعمق وأكثر تطورا.فعندما يكون الشخص ناضجا تعليميا، فإنه يكون قادرا على التعامل مع المعلومات والتحليل والتفكير النقدي بطريقة أكثر تفهما وصوابا.

مثال: عندما يتمكن الطالب من فهم المفاهيم الرياضيةالمتقدمة مثل الجبر الخطي أو الهندسة التفاضلية.يكون الطالب قادرا على التفكير بشكل منهجي وحل المسائل المعقدة في هذه المجالات بناءا على المفاهيم التي تعلمها سابقا.

2-1-أنواع النضج: هناك أنواع مختلفة من النضج. يمكن أن يكون هناك النضج العاطفي، الإجتماعي، الذهني، والمهني الإنفعالي.

النضج العاطفي: يتعلق بقدرتنا على التحكم في العواطف والتعامل معها بشكل صحيح.

النضج الإجتماعي: يتعلق بقدرتنا على بناء والحفاظ على علاقات صحية ومتوازنة مع الآخرين.

النضج الذهني: يتعلق بقدرتنا على التفكير النقدي وإتخاذ القرارات الصائبة.

النضج المهني: يتعلق بقدرتنا على التعامل مع التحديات والمسؤوليات في بيئة العمل.

النضج الإنفعالي: هو القدرة على التحكم في إنفعالاتنا وردود أفعالنا في مواقف مختلفة، وقد يواجه البعض صعوبة في التعامل مع المشاعر القوية مثل الغضب أو الحزن بطريقة

صحيحة ومناسبة.النضج الإنفعالي يتطلب وعيا عميقا لمشاعرنا وقدرتنا على التحكم فيها بشكل مناسب.ويمكن تطوير النضج الإنفعالي من خلال التدريب والممارسة والتفكير الذاتي.

2-2-أهمية النضج:

النضج له أهمية كبيرة في عملية التعلم.عندما نكون ناضجين، نكون أكثر قدرة على إستيعاب المعلومات وتحليلها بشكل منطقي. النضج يساعدنا على التركيز والإنتباه، كما يساعدنا على تطوير مهارات التفكير النقدي والتحليلي،ويسهم في تحقيق نجاحنا في عملية التعلم وتحقيق أهدافنا الأكاديمية.

الدرس الحادي عشر:

5-الإستعداد والتعلم:

قد يتداخل مفهومي النضج والإستعداد معا، وذلك كون النضج هو الذي يحدد لنا درجة الإستعداد، والإستعداد نوعان عام وخاص، ويعرّف كل من (بلقيس، مرعى، 1984) الإستعداد بنوعيه بأنه: " الإستعداد العام، هو إمتلاك الفرد للقدرة على الإنتفاع من التعلم والتدرب دون أن يعترض هذا التعلم إلى أي عائق عقلي أو جسدي أو نفسي مما يؤدي إلى التقدم و التطور، أما الإستعداد الخاص فيشير إلى قدرة المرء على تعلم موضوع معين أو مهمة معينة مستفيدا من خبراته السابقة المتصلة بالموضوع أو المهمة بإعتبارها مستلزمات أساسية لا يتم تعلم المهمة أو الموضوع بدونها ".

ويعرف أوزبل "الإستعداد بأنه "نتاج تراكمي للعملية التطورية يعكس تأثير جميع العوامل الوراثية والخبرات العرضية والتعلم المعرفي والعضلي ونمو القدرات.

أما الإستعداد النفسي فهو القدرات التي يكون فيها المتعلم مهيأ إلى أقصى حد لتعلم مفاهيم أو مهارات معينة. وبالإضافة للإستعداد العقلي و الإستعداد النفسي و الجسمي والإنفعالي

والإجتماعييوجد عامل العمر العقلي، والصحة الجسدية، والإستقرار الإنفعالي، والعوامل البيولوجية، ومستوى الطموح...

6-الإنتباه والتعلم: يلعب الإنتباه دورا هاما في التعلم، و لولاه لما إستطاع الطالب تحصيل التعلم بشكل كامل، فهو شرط أساسي لعملية للتعلم ومرحلة ضرورية من مراحله، فالفرد يتعلم ما ينتبه إليه.

7-الدافعية: الدافع هو حالة داخلية في الكائن الحي تؤدي إلى إستثارة السلوك وإستمراره وتنظيمه وتوجيهه نحو هدف معين وللدوافع ثلاث وظائف هي:

1-تنشيط الكائن الحي.

2-توجيه السلوك نحو الهدف.

3-مساعدة الفرد على إنتقاء الإستجابات الصحيحة والعمل على تعزيزها.

والدوافع هي الوسيلة الأساسية لإثارة إهتمامات التلاميذ و بعث الطاقة و الحيوية الكامنة في نفوسهم نحو ممارسة أوجه النشاط المختلفة التي يتطلبها العمل المدرسي ومواقف التعلم.ويلعب الدافع المعرفي دورا هاما في التعلم المدرسي، حيث يتمثل في الرغبة في المعرفة والفهم وإتقان المعلومات وصيانة المشكلات وحلها.

(محمود عبد الحليم منسي و آخرون،2001 ص147)

والدافعية ليست ضرورية لبدء التعلم فحسب بل ضرورية أيضا للإستمرار فيه، ولإتقانه و التغلب على ما يعترضه من صعوبات وعقبات وإستخدامه في مواقف جديدة، ذلك أن الدافع القوي يزيد من اليقظة وتركيز الإنتباه ويؤخر ظهور التعب، ويحول دون ظهور الملل، ويجعل المتعلم أكثر تقبلا لما يوجه إليه من نصح و إرشاد كما يزيد من مثابرته.

(فاروق السعيد جبريل و آخرون،2003 ص57)

8-الممارسة: يعتمد التعلم على الممارسة، فالفرد لا يتعلم إلا ما يمارسه بنفسه من مهارات. فتعلم السباحة لا يمكن أن يتحقق عن طريق المشاهدة، وإنما بممارسة السباحة والتدريب على حركاتها.

الممارسة في التعلم تعني القيام بالتطبيق العملي للمفاهيم والمهارات التي تمت دراستها.عندما يقوم الشخص بالممارسة، فإنه يستخدم المعرفة التي إكتسبها في سياق واقعي ويتدرب على تطبيقها بشكل متكرر ومنتظم.

مثال: عندما يتعلم الشخص لغة جديدة، يقوم بممارستها من خلال الإستماع والتحدث والقراءة والكتابة بإنتظام بدلا من مجرد حفظ الكلمات والقواعد، حتى يصبح قادرا على إستخدامها بثقة وبطريقة أكثر فعالية.

الدرس الثاني عشر:

الأهداف المتوقعة:

أن يتعرف الطالب على خصائص المعلم والمتعلم

3-أهداف عملية التعلم:

تسعى عملية التعلم إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التي تسهم في تطوير الفرد على المستويات المعرفية، المهارية، الوجدانية، من أبرز هذه الأهداف مايلي:

1-تنمية المعرفة والفهم: يهدف التعلم إلى تزويد المتعلمين بالمعارف والمعلومات الجديدة، وتعزيز فهمهم للمفاهيم والموضوعات المختلفة، مما يمكّنهم من تفسير المعلومات وتطبيقها في سياقات متنوعة.

2-تطوير المهارات العملية: يسعى التعلم إلى تنمية المهارات الحركية والعملية لدى الأفراد، مثل القدرة على حل المشكلات، التفكير النقدي، وإستخدام الأدوات والتقنيات بفعالية.

3-تغيير النمو الشامل للفرد: يسهم التعلم في تحقيق نمو متكامل للفرد يشمل الجوانب العقلية، النفسية، الإجتماعية، والروحية، مما يعزّز من تكيفه وإندماجه في المجتمع.

4-إعداد الأفراد للحياة العملية: يهدف التعلم إلى تجهيز المتعلمين بالمعارف والمهارات اللازمة لمواجهة متطلبات سوق العمل والتكيف مع التغيرات المستمرة في بيئات العمل.

5-تعزيز القدرة على التعلم الذاتي: يسعى التعلم إلى تنمية مهارات التعلم المستقل، مما يمكن الأفراد من مواصلة التعلم مدى الحياة وتطوير ذواتهم بإستمرار.

تحقيق هذه الأهداف يسهم في بناء أفراد قادرين على المشاركة الفعالة في تطوير مجتمعاتهم ومواجهة تحديات العصر بكفاءة ومرونة.

(الكيلاني محمد محمود،2003،ص50)

4-سيكولوجية المتعلم:

تعنى سيكولوجية المعلم بدراسة الجوانب النفسية التربوية التي تؤثر على أداء المعلم وفعاليته في العملية التعليمية. يتطلب دور المعلم الفعّال توافر مجموعة من السمات والمهارات النفسية التي تسهم في تحقيق تعليم ناجح ومؤثر.من أبرز هذه السمات:

1-الإستقرار النفسي: يعد التمتع بصحة نفسية جيدة وإستقرار عاطفي من العوامل المهمة التي تساعد المعلم على التعامل مع التحديات اليومية في البيئة التعليمية بكفاءة.

2-القدرة على التواصل:تعتبر مهارات التواصل الفعّال مع الطلاب والزملاء والإدارة من الأسس التي تسهم في نقل المعرفة وبناء علاقات إيجابية داخل المؤسسة التعليمية.

3-التفهم والتعاطف: يساعد التعاطف مع الطلاب وفهم إحتياجاتهم وظروفهم الفردية على تهيئة بيئة تعليمية داعمة ومحفزة للتعلم.

4-المرونة والتكيف: تمكّن القدرة على التكيف مع المتغيرات والتحديات المستجدة المعلم من تطوير أساليب تدريسية مبتكرة تتناسب مع إحتياجات الطلاب المتنوعة.

5-التحفيز الذاتي والمستمر: يسهم الدافع الداخلي نحو التعلم المستمر وتطوير الذات في تحسين الأداء التعليمي ومواكبة المستجدات في المجال التربوي.

6-إدارة الصف بفعالية: تتطلب سيكولوجية المعلم القدرة على تنظيم البيئة الصفية وإدارة التفاعلات بين الطلاب بشكل يضمن تحقيق الأهداف التعليمية.

تشير الدراسات إلى أن تكوين المعلمين من منظور سيكولوجي يستند إلى إسهامات علم النفس بفروعه المختلفة، حيث يتم تحليل الإتجاهات والسلوكيات التربوية للمعلمين بالإستفادة من نماذج تفسيرية متعددة.

بالإضافة إلى ذلك، يعتبر النمو المهني للمعلم وتطوير صفاته الشخصية من العوامل المؤثرة في فعاليته التعليمية.

من المهم أيضا مراعاة الجوانب النفسية للمعلم، مثل القلق وإضطرابات السلوك، حيث تؤثر هذه العوامل على جودة التعليم والعلاقة مع الطلاب.**(علي،عبد الفتاح، 2010ص75)**

3-سيكولوجية المتعلم:

تعنى سيكولوجية المتعلم بدراسة الجوانب النفسية التي تؤثر على عملية التعلم، بما في ذلك العوامل المعرفية، الوجدانية، والإجتماعية التي تشكل سلوك المتعلم وتوجهاته التعليمية.

ومن أهداف علم النفس التربوي تجاه المتعلم :

1-بناء شخصية مستقلة وسوية: يسعى علم النفس التربوي إلى تطوير شخصية المتعلم بحيث يكون قادرا على إتخاذ قراراته بشكل مستقل، مع الحفاظ على توازنه النفسي والإجتماعي.

2-تقويم السلوك وتعديله: يهدف إلى فهم سلوك المتعلم وتحديد العوامل المؤثرة فيه، مما يساعد في تعديل السلوكيات غير المرغوب فيها وتعزيز الإيجابية.

3-مساعدة المتعلم في حل مشكلاته، يسعى إلى تزويد المتعلم بالمهارات اللازمة للتعامل مع المشكلات التربوية والإجتماعية، مما يعزز من قدرته على التكيف والنجاح في بيئته.

4-تحسين الصحة النفسية: يعمل على تعزيز الصحة النفسية للمتعلم من خلال توفير بيئة تعليمية داعمة ومشجعة، مما يساهم في تقليل مستويات التوتر والقلق.

5-زيادة قدرة المتعلم على التكيف الإجتماعي: يساعد المتعلم على فهم وتقبل التنوع الإجتماعي والثقافي، مما يعزز من قدرته على التفاعل الإيجابي مع الآخرين.

6-مساعدة المتعلم على إكتشاف وتنمية مهاراته: يسعى إلى توفير الفرص للمتعلمين لإكتشاف مواهبهم وإهتماماتهم، مما يساعد في توجيههم نحو مجالات يتفوقون فيها.

خصائص المتعلم وأثرها في التعليم:

الخصائص المعرفية: تشمل القدرات العقلية مثل التفكير النقدي، حل المشكلات، والذاكرة.

الخصائص الوجدانية: تتعلق بالعواطف، الدوافع، والإتجاهات التي تؤثر على رغبة المتعلم في التعلم.**(إبراهيم، عبد العزيز محمود، 2007،ص 92)**

الدرس الثالث عشر:

الأهداف المتوقعة:

-أن يوظف نتائج عملية التعلم في مختلف المجالات (الفكرية،المعرفية، العاطفية، الحركية المهارية...الخ)

-أن يتعرف على مختلف النظريات السلوكية و تطبيقاتها التربوية،

-أن يتعرف على مختلف النظريات المعرفية و تطبيقاتها التربوية.

-أن يعرف كيف يفرق بين عملية التعلم و التعليم.

1-نظريات التعلم:

ظهرت عدة نظريات لتفسير عملية التعلم عند الإنسان والحيوان، ويمكن تصنيف هذه النظريات ضمن إتجاهين كبيرين:

1-الإتجاه السلوكي،

2-الإتجاه المعرفي.

1-الإتجاه السلوكي: يعرف كذلك بالنظريات الترابطية أو نظريات المثير والإستجابة، حيث يرى هذا الإتجاه بأن عملية التعلم تتلخص في تقوية الروابط بين المثيرات الحسية والإستجابات الحركية أو اللفظية، بحيث يرمز لهذا الإتجاه بـ : مثير -إستجابة.

في هذا الإتجاه توجد عدة نظريات تفسر عملية التعلم : التعلم الإستجابي (بافلوف)، التعلم بالمحاولة والخطأ (ثورندايك)، التعلم الإجرائي (الإشراط الإجرئي سكينر) ...الخ

1-النظرية السلوكية:

أولا :نظرية الإشراط الكلاسيكي (بافلوف)Pavlov (1849-1936)

إيفان بافلوف هو عالم فيزيولوجي روسي حائز على جائزة نوبل، درس بافلوف دور اللعاب في عمليات الهضم من خلال مجموعة من الدراسات التي أجراها على الكلاب، ليصل إلى نتيجة رسم ملامح ظاهرة سماها التكيّف الكلاسيكي.

تجربة بافلوف هي تجربة أجراها على كلب بهدف دراسة الإستجابة العصبية لعملية الهضم عنده، فقام من خلال تجربته بوضعه في غرفة تجريبية خاصة وقام بمراقبته وإجراء بعض التجارب.

قام بافلوف بعملية جراحية ربط من خلاله جهازا خاصابفم الكلب ليقيس معدل إفراز اللعاب لديه، وبدأ بعدها بمجموعة من الإختبارات التحفيزية المتسلسلة.الشرطية و غير الشرطية.

حيث فتح فخذ الكلب وأدخل فيه أنبوبة زجاجية تصل ما بين إحدى فتحات الغذة اللعابية وبين وعاء تتجمع فيه قطرات اللعاب التي يفرزها الكلب.

بعد ثواني من سماع صوت الجرس قدم له الطعام وسجل جهاز جمع اللعاب كمية اللعاب التي سالت.**(الزغلول، عماد عبد الرحيم، 2015،ص193)**

وجد بافلوف أن المثير الشرطي أصبح وحده يستثير سيلان اللعاب فسمى هذا الإكتشاف الجديد (بالمنعكس الشرطي)

1-تجربة بافلوف: إنعكاسية

قبل الإشراط:

الطعام .....سيلان اللعاب

مثير غير شرطي (طبيعي) إستجابة غير شرطي (طبيعة)

صوت الجرس ..... لا إستجابة

مثير شرطي

-أثناء الإشراط:

الجرس + الإطعام .....سيلان اللعاب

مثير شرطي+مثير غير شرطي.....(لا إستجابة غير شرطية)

-بعد الإشراط :

الجرس لوحده.....سيلان اللعاب

(مثير شرطي) إستجابة شرطية

2-العوامل الواجب توافرها:

-العلاقة الزمنية بين المثيرين: حدوث التعلم الشرطي يتطلب أن يتلو المثير الشرطي – مثير غير شرطي، بفاصل زمني قصير لكي يحدث الإقتران بينهما، حدد الفاصل في بضعة ثواني أو أجزاء من الثانية.

- **تكرار الإقتران أو تصاحب بين المثيرين:** تكون العلاقة الشرطية بين المثير الحيادي (الجرس) ومثير طبيعي (الطعام).

لابد أن يتكرر هذا الإقتران وبنفس الترتيب عدة مرات.

سيادة الإستجابة: علاقة بين المثير الطبيعي والإستجابة غير الشرطية علاقة فطرية أو إنعكاسية وذات سيادة.

-إستبعاد المثيرات الأخرى المشتتة للإنتباه:نجاح الإقتران يتوقف على قلة العوامل المشتتة للإنتباه في مواقف التعلم، كلما زادت الفوضى تطلب الأمر القيام بعدد أكبر من المحاولات.

(نفس المرجع، ص195)

3-قوانين نظرية الإشراط الكلاسيكي:

إكتشف بافلوف في سياق أبحاثه التي أجراها على التعلم الشرطي عددا من القوانين التي تفسّر العلاقة بين المثيرات الشرطية وغير الشرطية وفيما يلي موجز عن كل منها:

3-1-قانون الإستثارة:

ويتضمن هذا القانون التعبير عن حدوث الإشراط في حال تمت المزواجة بين المثير الشرطي وغير الشرطي مما يؤدي إلى أن يكتسب المثير الشرطي خواص المثير الغير شرطي ويقوم مقامه.

2-قانون الكف الداخلي:

إذا تكرر ظهور المثير الشرطي لفترة من الزمن دون تعزيز بالمثير الطبيعي فإن الفعل المنعكس الشرطي يضعف ويضمحل تدريجيا، وفي النهاية ينطفئ أي لا تظهر الإستجابة الشرطية فإذا تكرر قرع الجرس دون تقديم الطعام فإن كمية اللعاب تنقص شيئا فشيئا حتى تتوقف تماما.

3-قانون التعزيز:

إن التعزيز شرط لابد منه لتكوين الفعل المنعكس الشرطي ويقصد بذلك تتابع الموقف على نحو يكون فيه التعزيز هو الخيط الذي يوحد عناصر الموقف ويجعل منها كتلة سلوكية ترابطية.**(فتحي مصطفى الزيات،2004،ص165)**

4-قانون التعميم:

ويعني هذا القانون أنه حينما يتم إشراط الإستجابة لمثير معين فإن المثيرات الأخرى المشابهة للمثير الأصلي تصبح قادرة على إستدعاء نفس الإستجابة، بعد أن يتعلم الكلب الإستجابة لقرع الجرس بإفراز اللعاب، فإنه يستجيب بعد ذلك بإفراز اللعاب عند سماعه لأصوات

مشابهة لصوت الجرس.وهذه الظاهرة ظاهرة التعميم تلاحظ كثيرا في سلوك الحيوان والإنسان.فالطفل الذي يخاف نوعا من الحيوانات يستجيب بالخوف لحيوانات مشابهة لهذا النوع.**(نفس المرجع، ص167)**

5-قانون التمييز: وهو قانون مكمل لقانون التعميم، فإذا كان التعميم إستجابة للتشابه بين المثيرات فإن التمييز إستجابة للإختلاف بينها بمعنى أن الكائن الحي يستطيع في هذه العملية أن يميز بين المثيرات الموجودة في الموقف بشكل لا يصدر الإستجابة إلا للمثير الشرطي وبالتالي لا تبقى إلا الإستجابة الشرطية بينما تنطفئ الإستجابات الأخرى غير الشرطية.(نفس المرجع،ص170)

وتعد عملية التمييز متأخرة أو تالي عملية التعميم حيث لا يستطيع الطفل على سبيل المثال القيام بعملية التمييز بدقة بين المثيرات إلا في مرحلة متقدمة من النمو.فبعد أن كان الطفل يخاف من جميع الحيوانات المشابهة للحيوان الذي كان لديه إستجابة الخوف منه،فيبدأ في إصدار إستجابات الخوف من الحيوان الذي كان يخاف منه.

التطبيقات التربوية لنظرية الإشراط الكلاسيكي:

1-يحتاج تعلم الكثير من السلوكات والمعلومات والمهارات إلى إحداث عملية إقتران بين مثيرات شرطية و أخرى غير شرطية، مثل: يحتاج تعلم مهارات القراءة إلى إحداث عملية الإقتران بين الكلمة المراد تعليمها للأطفال مع صورة تعبّر عن هذه الكلمة، فالكلمة تكون بمثابة مثير شرطي و الصورة بمثابة المثير غير الشرطي فتكتسب الكلمة خصائص الصورة.

2-إن تعلم الكثير من المفاهيم والحقائق في مناهجنا الدراسية يحتاج منا إلى التركيز على المفاهيم والحقائق المتشابهة من أجل التمييز بينهما ومعرفة أوجه الإختلاف و التشابه بينهما.

3-يمكننا تفسير الكيفية التي يتعلم بها الفرد سواء كان طفلا أم راشد من خلال ردود الفعل الإنفعالية الإيجابية كالفرح و السرور والسلبية كالقلق والخوف و الغضب.

(نفس المرجع، ص 164)

الدرس الرابع عشر:

-أن يوظف نتائج عملية التعلم في مختلف المجالات (الفكرية،المعرفية، العاطفية، الحركية المهارية...الخ)

4-أن يتعرف على مختلف النظريات السلوكية و تطبيقاتها التربوية،

5-أن يتعرف على مختلف النظريات المعرفية و تطبيقاتها التربوية.

4-أن يعرف كيف يفرق بين عملية التعلم و التعليم.

ثانيا: التعلم الإجرائي(الإشراط الإجرائي) سكينر (1904-1990)

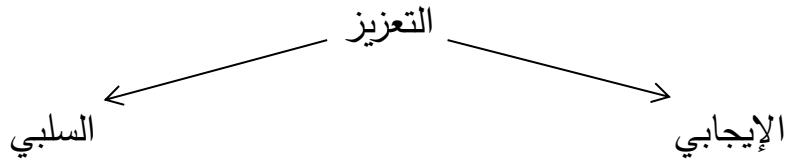
تعد نظرية سكنر للإشراط الإجرائي واحدة من أهم نظريات التعلّم في القرن العشرين والنظريات التربوية عموما، حيث تعتبر نظرية الإشتراط الإجرائي حجر الزاوية في فهم السلوك الإنساني.

1-نشأة نظرية الإشراط الإجرائي:

نشأت نظرية الإشتراط الإجرائي في أواخر القرن التاسع عشر، وتحديدا في الفترة مابين 1946-1948 على يد بورهرس فريدريك سكنر وهو أخصائي بعلم النفس السلوكي ومؤلف ومخترع وفيلسوف إجتماعي أمريكي، ولد في الولايات المتحدة الأمريكية في عام 1904. وتشير نظرية الإشتراط الإجرائي إلى أن التعزيز هو أحد أهم العوامل النفسية التي تؤثر على

الإستجابات، حيث تتم عملية التعلم بشكل صحيح وأكثر فاعلية إذا ما تم تعزيز الإستجابات الصحيحة.

ما يميزه عن الإشراط الكلاسيكي ،أنه في الإشراط الكلاسيكي، يهيئ الكائن لعملية الإقتران بين المثير الشرطي والطبيعي،لكن في الإشراط الإجرائي ينتظر حدوث سلوك معيّن من الكائن تم يعززه إيجابيا(يكافئه ويدعمه) ليكرر ذلك السلوك أويعززه (السلوك) سلبيا وذلك بعقاب مادي أو معنوي، ليقلع على ذلك السلوك، أي البيئة تؤثر على الكائن الحي، ركز في تجاربه على معدل الإستجابة وليس العلاقة بين المثير والإستجابة وعلى الحادث الذي يتبع الإستجابة وهو التعزيز.



الشكل رقم (1) يوضح نوعا التعزيز عند سكينر

2-التجربة الأولى لسكينر:

تجربة الحمامة مع حبات القمح:

وضع سكنر حمامة جائعة داخل صندوق به قرص ملون، وبما أن النقر عند الحمام سلوك لا إرادي، فإنها تنقر في العديد من الأماكن داخل الصندوق، غير أن نقرها في مكان القرص الملون بالصدفة يؤدي إلى نزول القمح بصورة آلية في البداية، لذلك تستمر في النقر إلى أن تشبع،لكن سكنر غيّر آلية عمل الصندوق بجعل نزول حبات القمح عشوائيا أي أن الحمامة لا تحصل على الطعام عقب كل نقرة في القرص الملون، وإنما بعد عدد عشوائي من النقرات، ما أدى إلى سلوك غريب تمثل في إستمرار نقر القرص الملون دون توقف حتى ولو لم تكن جائعة، ينطبق هذا السلوك على البشر أيضا فملخص التجربة هو تكرار السلوك

الذي يؤدي إلى الحصول على مكافأة وتعزيز غير متوقع من حيث التوقيت والحجم ويؤدي إلى الإدمان عليه.**(كفاح يحي صالح العسكري، 2012، ص70)**

3-التجربة الثانية لسكينر:

تجربة على سلوك الفأر:

وضع فأر جائع في صندوق بحيث يمكن رؤيته من الداخل، لوحظ أن الفأر يحاول دوما البحثعن الطعام داخل الصندوق ويقوم بحركات عشوائية، وبالصدفة ضغط على مكان معيّن فظهرت له وجبة صغيرة من الطعام وكان يكّرر هذه المحاولة ليحصّل على طعام أكثر ولوحظ زيادة سرعته نتيجة لإكتساب الخبرة.

4-إستنتاجات تجارب سكينر:

1- كل خطوة في عملية التعلم ينبغي أن تكون قصيرة، كما ينبغي أن تقوم على سلوك سبق تعلمه من قبل.

2-في المراحل الأولى ينبغي أن يكافأ المتعلم بصورة منتظمة.وفي كل المراحل لابد أن يضبط بإحكام نظام تقديم المكافأة بخطة معينة (التعزيز المستمر أو التعزيز المتقطع) كل بحسب مقتضى الموقف.

3-ينبغي تقديم المكافأة فور ظهور الإستجابة الصحيحة.**(نفس المرجع، ص72)**

5-المفاهيم الأساسية:

1-مفهوم المثير: إن التعريف الذي إعتمده سكنر وتبناه بشكل دائم هو أن المثير نوع من الأحداث البينية، التي لايمكن تحديدها منفصلة عن ملاحظات أسلوب معين من أساليب النشاط للكائن الحي، فهي ليست عوامل مستقلة بحثة، وإنما عوامل شبه مستقلة، ويرى

أيضاأن المثيرات لا يمكن تحديدها وتعميمها سلفا بالنسبة للبحث والتقصي بل يجب أن تكتشف أثناء البحث والتجربة.

2-مفهوم الإستجابة (أنواع السلوك): تحتل الإستجابة منزلة مهمة في نظرية سكنر، وعلى ضوء تفسير سكنر لمفهوم المثير، يتوضح مفهوم الإستجابة في نظريته،كما يميز سكنر بين نوعين رئيسين من الإستجابة.

2-1-السلوك الإستجابي: وينشأ نتيجة لوجود مثيرات محددة في الموقف السلوكي فتحدث الإستجابة بمجرد ظهور المثير مباشرة، ويندرج هذا السلوك الشرطي البسيط أو الكلاسيكي، ويت في أنماط الإستجابات التي تحددها بل تستجرها المثيرات القبلية.

مثل إغماض جفن العين عند تعرضها لنفخة الهواء.

2-2-السلوك الإجرائي:يرى سكنر بأنه يوجد نوع آخر من سلوك الكائن الحي الذي لا يعتمد على مثير معين بالذات في البيئة وهو الذي يطلق عليه سكنر (إجرائي) وهذا النمط يستدل على مثيراته من البيئة الخارجية ولا يرتبط بمثير معين.إنما نستدل على أثاره ونتائجه من البيئة الخارجية. ويهتم سكنر أساسا بالسلوك ومحدداته الخارجية وليس ما يحدث داخل الكائن الحي من إرتباطات بين متغيرات و إستجابات...

6-قوانين السلوك عند سكينر:

القانون الأساسي (قانون الإشراط الإجرائي): هو كل إستجابة شرطية متبوعة أو مصحوبة بمثير طبيعي يعززها، فإن تكرار ظهور المثير الشرطي يؤدي إلى ظهور الإستجابة الشرطية.

1-التعزيز: التعلم الإجرائي يحتاج إلى تعزيز وإستجابة من خلال مكافأة فقد تكون إيجابية كالثواب ، أو سلبية كالعقاب. ويرى سكنر أن المعززات التي ترمي إلى إستمرار إثارة السلوك

الإيجابي عند الأفراد لا يعد معززا عند فردا آخر، فالثناء والتقدير من أكثر المعززات إستعمالا نظرا لسهولة توفرها. ولكنها تصبح عديمة الجدوى عند إستعمالها بكثرة لأنه يصبح من السهل التنبؤ بحدوثها. بمعنى أن التعزيز: هي العملية التي تكسب المثير أو الحدث قوة تزيد من إحتمالية تكرار السلوك الذي يليه.وتعتبر شكل من أشكال المكافأة التي يحصل عليها الكائن نتيجة للسلوك المرغوب به.

بمعنى أن الكائن الحي يتعلم إستجابة ما بأسلوبين:

أ-تقديم معزز سلبي : هو أي حدث يؤدي إلى إزالة السلوك يعتبر تعزيزا سلبيا.

ب-تقديم معزز إيجابي: هو أي شيء يعمل على زيادة مرات ظهور أو تكرار سلوك معين.

وقد تم ترتيب دراسة أنواع التعزيز على الأساليب كالتالي:

1-1-التعزيز المستمر: ويعتبر أسهل أساليب التعزيز في النظام حيث يحصل الكائن الحي على التعزيز فور كل إستجابة إجرائية، ويستخدم هذا الأسلوب عادة في المراحل الأولى من تدريب الكائن الحي على المهارة المطلوب تعلمها.وهو الأسلوب الأكثر فاعلية وتأثيرا في تطوير وتقوية السلوك.

1-2-التعزيز المتقطع:ي قصد به تعزيز الإستجابة في بعض مرات حدوثها وليس في كلها وتكون الإستجابة أكثر مقاومة للإنطفاء من الإستجابات التي تكتسب بجداول التعزيز المستمر وهو عادة النمط الذي يقع في الحياة اليومية الواقعية. ففي المدرسة أغلب مايصدر عن المتعلمين يتعزز بطريقة متقطعة بل أن التحسن الدقيق في السلوك نادرا ما يحدث إذا كان أداء كل إستجابة يؤدي إلى تعزيز.

2-العقاب:هو النتيجة الغير مرغوبة والتي تلي السلوك غير مرغوب فيه، ويعتقد أن العقاب هو الأسلوب المألوف لضبط السلوك في أي مجتمع، ويمكن أن يوقف سلوكا ما لكن لا

يقضي عليه أو يزيله بالضرورة، والعقاب يخلق الخوف لكن في حالة إنخفاض حدة هذا الخوف سيعود السلوك للظهور، كما يمكن أن يؤدي إلى تأثيرات جانبية غير مرغوبة مثل الكره أو الغضب أو العجز أو العدوان.

3-قانون الإنطفاء: إحداث الإستجابة الشرطية وهي الضرب على الرافعة دون تقديم المثير الشرطي، والإنطفاء عند سكينر هو ظهور إستجابة شرطية فقط دون ظهور مثير طبيعي.

7-أهمية وتطبيقات نظرية الإشتراط الإجرائي لسكنر:

تتمثل أهمية نظرية الإشتراط الإجرائي فيما يلي:

1-التعلم عن طريق سلوك الإستجابة ويشير ذلك النوع إلى أن إستجابة المتعلم هي نتيجة مباشرة للإستثارة والتأثر بعامل واحد أساسي عن غيره من العوامل المؤثرة.

2-التعلم عن طريق السلوك الإجرائي ويقصد بهذا النوع أنه لاينبغي بالضرورة حدوث إستثارة مسببة للسلوك،حيث أن السلوكيات الإنسانية معقدة للغاية ولا يمكن تفسيرها جميعها.وبالتالي قد تظهر بعض الإستجابات كنتيجة لتداخل عدد من المثيرات على بعضها البعض.

(كفاح يحي صالح العسكري، ص76)

الدرس الخامس عشر :

ثالثا: نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ

ولد ثورنديك إدورد (1874-1949) في مدينة وليسمبرج بولاية ماساشوستس**Massachuttes**الأمريكية عام 1874، إتجه إلى التجريب مستخدما الكتاكيت و القطط والفئران والكلاب والأسماك والقردة.عندما وصل إلى نيورك تحول من إستخدام الكتاكيت في دراساته إلى القطط.وقد لخص دراساته وبحوثه عن سلوك الحيوان في

رسالة لدكتوراه بعنوان " ذكاء الحيوان" دراسة تجريبية للعمليات الترابطية لدى الحيوان"، والتي نشرت عام 1898 تم أعيد نشرها 1911.

يفسر ثروندايك التعلم على وجهة نظر "الفسيولوجية" كان مبدأ التعلم لديه "بالمحاولة والخطأ". لاحظ العالم (ثورندايك) أن الحيوانات عندما تواجهها صعوبة ما تعمل على التغلب عليها بواسطة المحاولة والخطأ، بمعنى أنها تقوم بعدد من الإستجابات قبل أن تصل إلى الإستجابة الصحيحة وتتغلب على المشكلة،فإذا واجهتها هذه المشكلة مرة ثانية فإنها تتوصل للإستجابة الصحيحة في وقت قصير أي أن الحيوان تعلم بالمحاولة والخطأ.

(كفاح يحي صالح العسكري، ص49)

1-تجربة تورنديك:

تجربة القط والقفص:

وضع قطة في قفص مقفل، ووضع خارج القفص وعاء به بعض الطعام بحيث ترى القطة الطعام ولا تستطيع الوصول إليه إلا إذا خرجت من القفص، ولا يمكن للقطة أن تخرج من القفص إلا إذا جذبت سقاطة وفتحت الباب.

راقب ثورندايك سلوك القطة فلاحظ أنها بدأت ببذل محاولات مباشرة إتجاه الطعام، فحاولت أن تنفذ من خلال القضبان فأخذت تعضها بهدف إزالتها أو بقصد إيجاد تغرة تنفذ منها.

هكذا إستمرت في عدد من المحاولات التي تؤدي إلى الهدف وحدث أخيرا وعشوائيا عن طريق الخطأ تحرك القطة في القفص فإذا به إنجذبت السقاطة فإنفتح وخرجت من القفص ووصلت إلى الهدف وتناولت الطعام. وبالتكرار التجربة قلت الحركات الخاطئة التي قامت بها القطة من أجل بلوغ الطعام.**(نفس المرجع، ص51)**

2-المفاهيم النظرية الأساسية:

2-1-الإرتباطية أو الوصلية العصبية:

أطلق " ثورنديك" على الترابط بين إنطباعات الحواس والإستجابة للمثيرات بالوصلة أو الرابطة، وتعتبر هذه أول محاولة شكلية للربط بين المثيرات والإستجابات. يعتقد ثورنديك أن هناك وصلات عصبية تربط مابين المثيرات والإستجابات. وتسمى نظريته هذه بالإرتباطية التي تقوم على الربط العصبي بين المثير (م) والإستجابة (س).

2-2-التعلم بالمحاولة والخطأ (تورنديك):

ويقصد به قيام الكائن الحي بمحاولات عشوائية متكررة لحل المشكلة التي تتعرضه، فيخطئ في معظمها وينجح في بعضها فيتعلم الإبقاء على المحاولات الناجحة والتخلص من المحاولات الخاطئة مع تكرار المحاولات.

2-3-الإختيار والربط:

يرى ثورنديك أن الصيغة الرئيسية للتعلم هي التعلم بالمحاولة والخطأ، أي إتاحة الفرصة للكائن الحي كي يختار من بين الإستجابات الممكنة أو المحتملة تلك الإستجابة التي تحقق الهدف (الخروج من االقفص) والربط بينها أي الإستجابة والحصول على التعزيز (الطعام).

3-التصميم التجريبي الذياستخدمه ثورنديك:

إستخدم ثورنديك تصميما تجريبيا يقوم على الوقائع التجريبية التالية:

1-وضع قط جائع داخل قفص بحيث تتاح له أن يسلك سلوكا على نحو ما بحيث إذا قام الحيوان بإصدار إستجابات معينة تمكن من الهرب أو الخروج من القفص والحصول على الطعام. كأن يشد حبل معين أو يجذب حلقة من الحلقات أو يضغط على لوح من الألواح أو

يحرك رافعة أو سقاطة وكل هذه إستجابات ممكن أن تؤدي إلى فتح باب القفص وخروجه للحصول على الطعام.

2-يتمثل التعلم هنا في محاولات القط التغلب على العائق وحل مشكلة الخروج من القفص.

3-إتخذ ثورنديك الزمن الذي إستغرقه الحيوان في حل المشكلة مؤشرا للتعلم، بمعنى أنه كلما تناقص هذا الزمن كان ذلك مؤشرا على تعلم الحيوان الإستجابات الصحيحة لحل المشكلة...

4-يأخذ ثورنديك بعين الإعتبار عدد المحاولات وزمن كل محاولة من المحاولات التي إستغرقه القط في حل مشكلة الخروج من القفص.

وقد لاحظ ثورنديك على سلوك القط داخل القفص مايلي:

- يسلك القط سلوكا عشوائيا فهو يتخبط هنا وهناك بلا هدف،كما أن إستجاباته قائمة على المحاولة والخطأ وبمعنى آخر يمكن القول أن الإستجابات الأولية قائمة على المحاولة والخطأ وبمعنى آخر يمكن القول أن الإستجابات الأولية للقط تتسم بقدر كبير من العشوائية.

- تأخذ هذه الإستجابات العشوائية الخاطئة في التناقص تدريجيا وتحل محلها إستجابات صحيحة، وبينما يتناقص عدد الإستجابات الخاطئة يتزايد عدد الإستجابات الصحيحة مع تكرار المحاولات.

-إن الإستجابات الصحيحة الأولى التي تصدر عن القط تحدث بالصدفة (محاولة ناجحة) تتعزز بحصول الحيوان على الطعام (تحقيق الإشباع)، وأن هذا التعزيز (الإشباع) يقوي الرابطة أو الوصلة العصبية بين المثير والإستجابة والخبرة التي أدت إلى الإشباع.

- **تفسير ثورنديك:**

يرى ثورنديك أن الإرتباط الحادث بين المثير والإستجابة يقوى بالتمرين أو التدريب وليس في ضوء التكرار كما يرى واطسن.

4-قوانين التعلم عند ثورنديك:

تم وضع القوانين التعلم من طرف ثورنديك في ضوء الوقائع التجريبية وملاحظته لسلوك الحيوان الذي أجرى عليه تجاربه، وتنقسم القوانين المشتقة في نظرية ثورنديك للتعلم إلى مجموعتين:

الأولى : وهي القوانين الرئيسية وتشمل ثلاثة قوانين هي: قانون الإستعداد،وقانون التمرين، وقانون الأثر.

الثانية:وهي القوانين الثانوية وتشمل خمسة قوانين هي:

الإستجابات المتعددة **Multipel responecs**، والتهيؤ العقلي **Mental Set** أو التأهب، وقانون النشاط الجزئي**Partial activity**، قانون الإستيعاب أو التمثيل **assimilation** أو التماثل **analogy**، قانون التحول الإرتباطي.**Associative**

أولا:القوانين الرئيسية:

1-قانون الإستعداد أو التهيؤ:

يشير قانون الإستعداد أو التهيؤ إلى العلاقة بين الحالة التي تكون عليها وحدة التوصل العصبي لدى الكائن الحي من ناحية ونمط المثيرات التي تتفاعل معها من ناحية أخرى، وتتباين هذه العلاقات على النحو التالي:

-عندما تكون وحدة التوصيل العصبي مهيأة أو على إستعداد للعمل فإن إستثارتها للعمل بالمثيرات المناسبة يؤدي إلى شعور الكائن الحي بالرضا والإرتياح.

-عندما تكون وحدة التوصيل العصبي غير مهيأة أو ليست على إستعداد للعمل فإن الضغط لإجبارها على العمل بإستخدام نمط قوى من المثيرات يضايق الكائن الحي.

-عندما تكون وحدة التوصيل العصبي مهيأة أو على إستعداد للعمل،فإن عدم إستدعائها أو إستثارتها بالمثيرات الملائمة يضايق الكائن الحي.

وقانون الإستعداد أو التهيؤ على هذا النحو يعتمد على كل من النضج **Maturation** والممارسة أو الخبرة **Expérience**، فالطفل الذي يكون مهيأ للإستجابة على نحو معين ويستثار على نحو يؤدي إلى إصداره هذه الإستجابة يشعر بالرضا والسرور أو الإرتياح.

2-قانون الأثر: عندما تكون الرابطة بين المثير والإستجابة مصحوبة بحالة إرتياح فإنها تقوى،أما إذا كانت مصحوبة بحالة ضيق أو إنزعاج فإنها تضعف، والعمل الرئيسي في تفسير عملية التعلم هو المكافأة، ويعتقد أن العقاب لا يضعف الروابط.

3-**قانون التدريب (التكرار):** إن تكرار الرابطة بين المثير والإستجابة يؤدي إلى تثبيت الرابطة وتقويتها وبالتالي يصبح التعلم أكثر رسوخا، ولهذا القانون شقين هما:

أ- قانون الإستعمال: الذي يشير إلى أن الإرتباطات تقوى بفعل التكرار والممارسة.

ب-قانون الإهمال:الرابطة تضعف بفعل الترك وعدم الممارسة.**(نفس المرجع، 56-57)**

الدرس السادس عشر:

نظريات التعلم الإدراكي المعرفي:

1-النظرية المعرفية(الجشتلط):

ظلت نظريات التعلم السلوكية أو الإرتباطية تستقطب إهتمام علماء النفس لمدة عقود من هذا القرن، وبصفة خاصة علماء النفس الأمريكان بإعتبارها قابلة للقياس والملاحظة والموضوعية، على عكس الإستبطان وما يكتنفه من صعوبات تتعلق بالحكم الموضوعي...وبينما كان واطسن يقود الحركة السلوكية بمقاله الشهير "علم النفس كما يراه السلوكيون" والذي ظهر عام 1913،كانت هناك مجموعة من علماء النفس الألمان يتناولون ظاهرة التعلم من منظور مختلف بقيادة "ماكس فرتهيمر (1880-1943) الذي يعتبروه الكثيرون مؤسس علم النفس الجشتلط، ومن هؤلاء كيرت كوفكا (1882-1941)، ولفانج كوهلر (18887-1927)، وقد إنطلقت مدرسة الجشتلط على يد هؤلاء الباحثين.

1-المحاور الأساسية للنظرية:

1-علاقة الكل بالأجزاء التي تكونه:

تمثل علاقة الكل بالأجزاء التي تكونه محورا هاما من المحاور التي جاءت به مدرسة الجشتلط، وهدف هذه العلاقة أن الكل لا يساوي مجموع الأجزاء التي تكونه،وإنما الكل يختلف عن مجموع أجزائه،

مثال: الحرف لا يكتسب معناه إلا من خلال وجوده في كلمة،والكلمة لا تكتسب معناها إلا من خلال وجودها في الجملة.

وقد تناول "فرتهيمر" هذه العلاقة أي علاقة الكل بالأجزاء التي تكونه معترضا على فكرة الجمع للأجزاء التي تكوّن الكل، وأن تنظيم هذه الأجزاء التي تكوّن هذا الكل أكثر أهمية من مجرد جمعها –ويقيّم "فرتهيمر" تناوله لعلاقة الكل بالأجزاء التي تكونّه على الأسس التالية:

–إن الكل مدرك سابق منطقيا ومعرفيا أو إدراكيا على الأجزاء التي تكونه حيث لا تقوم بوظيفتها كأجزاء إلا في إطار هذا الكل.

–إن تنظيم الكل من حيث البنية والإتساق بين مكوناته أو عناصره أكثر أهمية من مجموع هذه المكونات أو العناصر.

–إن هذا التنظيم للكل من حيث البنية والإتساق هي أساس فكرة الجشتلط.

(كفاح يحي صالح العسكري، ص181)

2–طبيعة عملية الإدراك:

يشكل الإدراك ومحدداته أساسا من الأسس التي تقوم عليها نظرية الجشتلط، والإدراك كما يراه الجشتلطيون هو عملية تأويل وتفسير للمثيرات وإكسابها المعنى والدلالة، فما يدرك ليس مجموعة من الإحساسات أو المثيرات الحسية التي تفتقر إلى المعنى،... فكل هذه الإحساسات أو المثيرات لها معنى خاص يدرك نتيجة نشاط عقلي يقوم به العقل للربط بين هذه الإحساسات والمثيرات مكونا ما يمكن تسميته بجشتلط الإدراك.

3–المفاهيم والمصطلحات المستخدمة في النظرية:

جاءت نظرية الجشتلط وأصحاب الفكر الجشتلطي بعدد من المفاهيم والمصطلحات الجديدة:

1-الجشتلط:

كلمة ألمانية الأصل وهي تمثل المفهوم الرئيسي في نظرية الجشتلط، وسميت نسبة إلى هذا المفهوم،ويعرّف الجشتلط بأنه كل منسق أو ذا معنى قابل للإدراك تحكمه علاقات بين مكوناته وهذه العلاقات هي التي تعطيه صفة الكل وتميزه عن المجموع.

2-الإستبصار:

- هو حالة الإدراك المفاجئ للعلاقات التي تحكم بنية أو تركيب أو صيغة الموقف المشكل وإعادة تنظيم هذه العلاقات على نحو جديد.

-هو حدوث تغيير مفاجئ في إدراك المعنى أو المبنى أو المغزى أو الدلالة أو التنظيم بحيث يؤدي هذا التغيير إلى حل الموقف المشكل.

3-المعنى: يحتل موقعا هاما من نظرية الجشتلط ويعرف بأنه: " خبرة شعورية عقلية أو معرفية متمايزة بدقة ومحددة بوضوح تحدث حين تتكامل الرموز والمفاهيم والدلالات وتتفاعل مع بعضها البعض لتكوّن معنى قابل للإدراك.

4-التوزان أو الإتساق المعرفي:

يرتبط هذا المفهوم بتحقق الفهم الكامل وإيجاد نوع من الإنسجام بين الخبرات السابقة لدى الفرد وما يراد إكتسابه من خبرات جديدة من ناحية أخرى.

ويؤكد الجشتلط على أهمية حدوث التوازن أو الإتساق المعرفي بإعتباره يصبح دافعا داخليا أصيلا لدى الفرد وهو أهم في نظرهم من آية مكافآت خارجية.

5-إعادة التنظيم الإدراكي:

يقصد به إعادة تنظيم المثيرات الحسية أو البيئية أو محددات أو معطيات الموقف المشكل بصورة تكتسب معها هذه المثيرات أو المعطيات معاني أو علاقات جديدة.وأيا كان موضوع الإدراك فإن عملية إعادة التنظيم الإدراكي تؤدي إلى حدوث الإستبصار.

4-تجارب الجشتلط لتحقيق النظرية:

أجرى علماء النفس الجشتلط العديد من التجارب للتحقق من الفروض التي تقوم عليها نظرية الجشتلط، وقد أطلق على هذه التجارب تجارب الإستبصار والتي أجريت على الشمبانزي وقد لخص "ولفجانج كوهلر " نتائج هذه التجارب في كتاب له بعنوان :"عقلية القراءة " **The Mentality of Apes »**والذي نشر عام 1925، ونورد فيما يلي وقائع بعض هذه التجارب على النحو التالي:

4-1-التجربة الأولى:

-وضع الشمبانزي داخل قفص، بحيث لا يمكنه الوصول إلى كمية من الموز التي وضعت خارج القفص بعيدا عن متناوله.

-وضعت عصايتين إحداهما قصيرة بداخل القفص والأخرى طويلة خارج القفص وموازية لجداره على مرأى من الشمبانزي.

-لا يستطيع الشمبانزي الوصول إلى الموز بإستخدام العصا القصيرة كما لا يمكنه أن يصل إلى العصا الطويلة بيده بدون أن يستخدم العصاه القصيرة.

-يمكن للشمبانزي الوصول إلى العصا الطويلة بإستخدام العصاة القصيرة، كما يمكنه الوصول إلى الموز بتركيب العصاتين في بعضها البعض.

(نفس المرجع،ص184)

4-2-نتائج التجربة:

لوحظ بعد مرور الشمبانزي بفترة من تلمس الحل عن طريق المحاولة والخطأ، مرة بإستخدام العصاة القصيرة ومرة بإستخدام العصاة الطويلة ولكن باءت محاولاته بالفشل.

-فجأة توقف الشمبانزي عن المحاولة وبدا كما لو كان يقوم بعملية مسح الموقف المشكل بصريا بالنظر إلى كل من العصاتين و الموز بصورة سريعة ومتكررة.

-فجأة وبقدر من السلاسة أو السهولة وبلا تردد قام بالحصول على العصاة الطويلة بإستخدام العصاة القصيرة وتركيبهما في بعضهما والحصول على الموز.

4-3-التجربة الثانية:

إستخدم " كوهلر" أدوات أخرى مع شمبانزي وهي وضع مجموعة من الصناديق داخل القفص مع تدلي تمار الموز من سقف الحجرة، وبحيث لا يمكن للشمبانزي إعتمادا على يديه الحصول على تمار الموز.

نتائج التجربة:

على ضوء وقائع التجارب السابقة يفسر "كوهلر" نتائج هذه التجارب على النحو التالي:

-يعتمد الإستبصار على إعادة التنظيم الإدراكي لعناصر أو محددات الموقف المشكل. بالإضافة إلى أن الكائن الحي يقوم بنقل أو حمل الأشياء أو الخبرات السابق التي تعلمها إلى موقف الإستبصار.عندما يقوم الفرد بحل عدد المشكلات فإنه يعمم ما يقبل للتعميم عند مواجهته لمشكلات أخرى مشابهة.

-إن الخبرات السابق التي تعلمها أو إكتسابها ليس بالضرورة أن يكون هذا الإكتساب قد تم عن طريق الإستبصار.

-إن إعادة التنظيم الإدراكي يكسب بعض الأشياء معاني ووظائف جديدة،فالقردة أعادت بناء إدراكها للعص والصناديق...

-إن القردة لم تقم بحل هذه المشكلات بصورة مفاجئة تماما، وإنما بعد فترة من الوقت والمحاولات بدت خلالها تعيد صياغة الموقف المشكل ككل وتستحدث علاقات جديدة بين الوسائل والغايات.

-إن القردة كانت مبتهجة ونشطة عقب وصولها إلى الحل.

شروط التعلم بالإستبصار وعوامل حدوثه:

يعتمد التعلم بالإستبصار وإعادة التنظيم الإدراكي على عوامل ومحددات الموقف المشكل، من هذه العوامل:

1-لكي يحدث الإستبصار يجب أن تكون المشكلة المطروحة أو الموقف المشكل قابل للحل وفي مستوى إدراك الكائن الحي وتكوينه العقلي.

2-يجب أن يتضمن عناصر المشكلة أو محدداتها إمكانات الحل بمعنى أن تكون هناك علاقات كامنة أو غير مرئية أو غير مباشرة تقبل إعادة التنظيم بحيث يكون في مقدور الكائن الحي بشيء من الجهد والإدراك.

3-أنيستثير الموقف المشكل دافعية الكائن الحي أو المفحوص للإقبال على حل المشكلة بحيث يكون هناك حد أدنى من الدوافع التي تضمن إستمرار الكائن الحي في العمل على حل المشكلة.

4-لا يحدث الإستبصار مستقلا تماما عن الخبرات السابقة بالإضافة إلى نزعة الكائن الحي إلى إعادة التنظيم الإدراكي بعناصر الموقف المشكل.

وفي هذا يذكر "كوهلر" أن الشمبانزي نقل ما لديه من خبرات سابقة بالعصى والأدوات البسيطة الأخرى إلى موقف الإستبصار، وهذه الخبرات هي نتيجة للتعلم السابق حيث تكتسب الأشياء معاني جديدة وعلاقات جديدة تؤثر في حدوث الإستبصار.

(نفس المرجع، ص184)

5-مبادئ الإدراك عند الجشتلط:

توصلوا علماء النفس الجشتلطيين إلى عدد من المبادئ التي تحكم عملية الإدراك عند الجشتلط أهمها مايلي:

يعد هذا المبدأ من المبادئ الأساسية في عملية الإدراك،يقوم على أساس فصل المجال الإدراكي إلى جزئين: الشكل **figure**وهو عادة يكون الغالب أو المسيطر على مجال الإدراك ومستقطب للإنتباه، والأرضية هي عادة تكون أكثر تجانسا وحيادا، كما أنها تمثل الخلفية التي يرتكز عليها الشكل.

عندما ينتبه المرء إلى شيء ما في البيئة فإن ما ننتبه إليه يكون ممثلا للشكل،وكل ماعداه أي ما لا ننتبه إليه يكون ممثلا للأرضية.

1-مبدأ الإستمرار:

ويسمى أيضا مبدأ الإتجاه أو مبدأ الإستمرار الجيد ومؤدى هذا المبدأ أن إستمرارية الشكل تؤدي إلى سهولة إدراكه.

2-مبدأ التقارب:

يشير هذا المبدأ إلىأن المثيرات عندما تكون على درجة من القرب من بعضها البعض فإنها تتجمع مكونة مجموعات تتراءى في مجالنا الإدراكي.

3-مبدأ الشمول أو سيادة العناصر:

يشير هذا المبدأ إلى أن الشكل الذي يستحود على إنتباهنا ويكون أكثر سيادة أو شمولا لمجالنا الإدراكي هو الشكل الذي يشمل على أكبر عدد من المثيرات.

4-مبدأ التماثل أو التشابه:

ويشير هذا المبدأ إلى أن المثيرات أو الأشياء المتماثلة تميل إلى أن تتجمع معا في مجالنا الإدراكي (مثال: دوائر- دوائر أو أشكال أو أخرى)

6-مبادئ التعلم عند الجشتلط :

توصل علماء الجشتلط على ضوء نتائج التجارب إلى عدد من المبادئ التي تحكم عملية التعلم ومن هذه المبادئ مايلي:

1-إستعادة التوازن المعرفي دافع أساسي للتعلم:

حسب هذه النظرية ظاهرة التعلم على أساس التوازن المعرفي:تشير إلى أن عدم التوازن المعرفي الذي لا تستقيم فيه الفرص مع الواقع، تحدث للكائن الحي الذي يسعى للوصول إلى حل المشكلة وإستعادة التوازن المعرفي، وهذا التوازن يتيح له قدر من الإشباع يبقى أثره معززا لإستمرار حالة التوازن كلما واجهته مشكلة أخرى ومن تم صياغة مهام التعلم في شكلمشكلات تتطلب الحل.

2-تنظيم عرض المادة العلمية بيسر حدوث عملية الإستبصار:

يحدث التعلم عندما يستطيع المتعلم إعادة تنظيم المادة العلمية المراد تعلمها من حالة تفتقر فيها إلى المعنى إلى حالة تكتسب فيها المعنى والدلالات.

3-الكل يحدد الجزء:

يرى علماء المدرسة الجشتلط أننا لا ندرك جزئيات أو إجابات منفصلة أو غير مرتبطة وإنما نحن ندرك ما يسمى بالكل المدرك، فإن هذا الكل المدرك، أيسر في الإدراك من جزئياته المكونة له.

4-البناء على المألوف يساعد المتعلم على الإستمرار في التعلم:

تعتمد عملية الإدراك على عملية تأويل المدركات وتفسيرها وإعطائها المعاني والدلالات، ومن تم تؤثر الخبرات السابقة في حدوث الإستبصار.

عرض المادة التعليمية معناها في ضوء خصائص البناء المعرفي للمتعلم:

التعلم عند علماء الجشتلط ظاهرة معرفية محوره إكساب المتعلم القدرة على حل المشكلات، وعندما يواجه المتعلم بمشكلة ما فإنه يفكر في كل المتطلبات الضرورية مع تنظيمها،وصولا إلى حل المشكلة.

7-التطبيقات التربوية لنظرية الجشتلط:

من أهم التطبيقات التربوية الهامة التي يتعين تطبيقها داخل الفصل.

1-ربط المادة العلمية بالواقع:

دور المعلم في هذه النظرية هو التركيز على عاملي المعنى والفهم، إضافة إلى ضرورة الربط في عرضه للمادة العلمية بين الجزء والكل...(ربط بين القوانين مثلا وتطبيقها).

2-إستثارة دافع الفضول وحب الإستطلاع:

يمكن للمعلم إشباع دافع الفضول وحب الإستطلاع لدى المتعلم بترتيب مواقف التعلم بما يحقق هذه الغاية.

ويتفق برونر مع وجهة نظر الجشتلط في أهمية إستثارة دافع الفضول أو حب الإستطلاع كدافع فطري إنساني يعزز الحاجة إلى خفض الغموض وإزالة التوتر.

وينتقد برونر فكرة التعزيز أو إستخدام المعززات الخارجية ويرى أنها فكرة غير مقنعة عقليا أو منطقيا .وأن الرضا الذي يحققه التعزيز الخارجي غير ثابت.

3- تنظيم موقف التعلم بحيث يمكن للطالب من إكتشاف وإدراك العلاقات .

يصف الجشتلط الفصل الدراسي بأنه علاقة بين المدرس والطالب تقوم على الآخذ والعطاء..،حيث يجب على المدرس أن يساعد الطالب على إكتشاف و رؤية العلاقات وتنظيم الخبرات...ويقبل الجشتلطيون بأسلوب المحاضرة، كلما أمكن ذلك...بإعتباره ملائما للتفاعل بين المعلم والطالب.

4-ترتيب مهام ومواقف التعلم حتى تتيح الفرصة لأكبر عدد من الطلاب بالإعتماد على الخبرة السابقة.

تشير نتائج الدراسات والبحوث التي أجريت على الإستبصار إلى ضرورة وصول الطالب إلى حلول المشكلات التي تعترضه بنفسه.**(مرجع سابق،186)**

5-عرض المادة العلمية في شكل بنية جيدة التركيب عضويا ووظيفيا:

يجب أن يكون توجه المدرس في ظل نظرية الجشتلط مساعدة للطالب على رؤية الحقائق والأفكار، أي أن الأفكار والخبرات والمعلومات تكتسب قيمتها من إنتظامها وإتساقها وعلاقاتها ببعضها البعض وهنا يكون الكل أكبر من الأجزاء التي تكّونه.

6-الإنتقال من المألوف إلى غير المألوف مع مراعاة خصائص بناء للمتعلم:

يرى الجشتلطيون ويتفق معهم في ذلك "بياجيه" أن الخبرات التربوية أو التعليمية يجب أن تبنى على خصائص البناء المعرفي للمتعلم، ولكي يأخذ التعلم مكانه أي يحدث التعلم بصورة فعالة يجب الإنتقال من المألوفإلى غير المألوف في عرض المادة المتعلمة.

ولكي يحدث هذا يجب على المدرس أن يكون على دراية بخصائص البناء المعرفي للمتعلم وخبرات السابقة من حيث طبيعة هذه الخبراتومستواها ومحتواه.

2-النظرية المعرفية لجون بياجيه:

لقد إهتم (جون بياجيه) في محاولة تفسير الطرق والأساليب المعرفية التي من خلالها يدرك الأفراد العالم الخارجي ومعرفة التغيرات التي تحدث على هذه الطرق خلال مراحل نموهم المختلفة، ويفترض (بياجيه) أن طبيعة العمليات المعرفية التي يستخدمها الأفراد في المعالجة والتفكير بها تختلف من مرحلة عمرية إلى مرحلة أخرى، فالتغيّر الذي يحدث فيها ليس كميا فحسب،وإنما هو نوعي أيضا، إذ تتغير هذه العمليات تبعا لتقدم العمر.

لقد إستخدم بياجيه، مفهوم البنية المعرفية للدلالة على النمو العقلي عند الأفراد وتتضمن البنية محتوى الخبرة بالإضافة إلى إستراتيجية التفكير حيالها، ويرى (بياجيه) أنه من خلال عملية النمو تزداد البنى المعرفية عددا وتعقيدا، حيث تزداد حصيلة الخبرات المعرفية وتتنوع أساليب التفكير عند الأفراد.

1-المفاهيم الأساسية في النظرية المعرفية:

1-**التوازن:** وهو نزعة فطرية تولد مع الأفراد، بحيث تمكنهم من تحقيق التغيرات في البنى المعرفية لديهم، فمن خلال هذه العملية يسعى الأفراد إلى تحقيق نوع من الموازنة بين حصيلة خبراتهم المعرفية والخبرات الجديدة التي يواجهونها،الأمر الذي يحدث تغيير في

البناء المعرفي وفي التوازن العقلي، فالأفراد عندما يواجهون مواقف أو خبرات جديدة فإن ذلك يثير لديهم الشعور بعدم الإرتياح والتوتر، الأمر الذي يولد لديهم سلوكا ما بغية الوصول إلى حالة التوازن من جديد، ويقترح بياجيه أن التوازن يعتمد على قدرتين رئيستين هما:

2-التنظيم : وهو نزعة فطرية تولد لدى الأفراد بحيث تمكنهم من تنظيم خبراتهم وعملياتهم المعرفية في بنى نفسية، فالتنظيم ينطوي على عمليات الجمع والترتيب وإعادة التشكيل للأفكار والخبرات لتصبح نظاما متكاملا، ويرى (بياجيه) أن الأفراد يولدون ولديهم بعض القدرات التنظيمية البسيطة التي تتطور وتتشابك لتصبح أنظمة أو بنى معرفية أكثر تعقيدا،فعلى سبيل المثال: يولد الأفراد ولديهم أبنية سلوكية منفصلة كالتركيز البصري أو الإمساك بالأشياء، فمن خلال النمو تصبح هذه البنى أكثر تعقيدا وتكاملا ويصبح الفرد قادرا على تنظيم هذين البنائين في بنية معرفية أكثر تعقيدا تتمثل في إمساك الأشياء بينما هو ينظر إليها.

3-التكيف: بالإضافة إلى نزعة التنظيم، يولد الأفراد ولديهم التكيف مع البيئة منذ الولادة،فيقومون ببعض الأنماط السلوكية كالصراخ والحركات العشوائية بحثا عن التكيّف، ويرى بياجيه أن الأفراد يسعون إلى تحقيق التكيف من خلال عمليتين:

أ-التمثل: ويشير إلى عملية تشويه أو تغير الخبرات الخارجية لكي تنسجم مع البنى المعرفية الموجودة لديهم لفهم الخبرات والمثيرات الجديدة.

ب-التلاؤم: ويشير إلى عملية تغيير أو تعديل البنى المعرفية حتى تتلاءم مع الخبرات الخارجية،ففي هذه العملية يعمد الفرد أو الأفراد إلى تعديل أو تغيير أساليبالتفكير الموجودة لديهم لتتناسب مع المثير الجديد بدلا من تعديله، والأفراد يضعون بنية معرفية جديدة،عندما تفشل عملية التمثل، أي عندما يكتشف أن المخططات أو البنى المعرفية الموجودة لديهم لاتنسجم مع الموقف الجديد.

2-مراحل النمو المعرفي:

يرى بياجيه أن النمو المعرفي لدى الأفراد يسير وفق أربع مراحل متسلسلة ومترابطة، بحيث تمتاز كل مرحلة بمجموعة من الخصائص المعرفية المميزة والتي تتضمن نوعية الخبرات التي يمكن للأفراد إكتسابها في هذه المرحلة بالإضافة إلى العمليات المعرفية التي يستخدمونها في التعامل مع البيئة، ويرى أن هذه المراحل مرتبطة بأعمار زمنية معينة.

1-المرحلة الحس-حركية:تمتد هذه المرحلة من الولادة إلى السنتين من العمر، ويعتمد الطفل فيها على إستخدام الحواس والأفعال الحركية لفهم العالم المحيط به، والتعرف على الأشياء، وتسمى بمرحلة الحس-حركية، لأن إسترتيجيات التفكير عند الطفل في هذه المرحلة تعتمد على الإتصال الحسي المباشر بالأشياء،وتمتاز المرحلة بعدد من الخصائص المعرفية هي :

1-يمارس الطفل الأفعال الإنعكاسية مثل: المص وتحريك اليدين والرجلين خلال الشهر الأول من العمر.

2-ينسق الطفل بين حواسه وإستجاباته حيث يلتفت إلى مصدر الأصوات ويتابع الأشياء المتحركة في بيئته البصرية ويكون ذلك خلال الفترة العمرية (شهرين-4 أشهر).

3-يكّرر الطفل إستجاباته للتأكد من نتائج معينة وتظهر إهتماماته للأشياء والموضوعات الخارجية ويكون ذلك خلال الفترة العمرية الواقعة بين (شهر الخامس-والثامن).

4-يدرك الطفل بقاء الأشياء، رغم إختفائها من مجاله الحسي، ويبدأ في إستخدام بعض الوسائل للوصول إلى نتائج معينة (الشهر تاسع -و الثاني عشر).

5-يطوّر الطفل وسائل معرفية جديدة لإكتساب العالم والتعرف عليه، ويتمثل في إستخدام أساليب المحاولة والخطأ والتجريب...،ويبدأ الطفل المشي وإستخدام بعض الرموز اللغوية للتفاعل مع الآخرين شهر 13-18 شهر).

6-يظهر عند الطفل في نهاية هذه المرحلة بعض الأنماط السلوكية التي تعتمد بدرجة بسيطة على التخطيط و التخيل.**(نفس المرجع، ص190)**

ثانيا: مرحلة ما قبل العمليات المعرفية: تمتد هذه المرحلة من نهاية السنة الثانية حتى السنة السابعة، وتسمى بمرحلة ما قبل العمليات لأن الطفل لا يكون قادرا على إجراء العمليات المعرفية بشكل واضح ومنظم.وتمتاز بعدد من الخصائص المعرفية:

1-يبدأ الطفل في هذه المرحلة بإستخدام الرموز للدلالة على المثيرات البيئية المتعددة،فقد يستخدم الرموز اللغوية للتعبير عن الخبرات المتعددة وينحصر إستخدامها في الأشياء المادية المحسوسة.

2-تزداد قدرة الطفل على المحاكاة والتقليد، ويبدأ الطفل اللعب ولعب الأدوار ويظهر جنسه ويتجه نحو تعلم الأدوار المرتبطة بالجنس.

3-لايستطيع الطفل التفكير في الأشياء في ضوء أكثر من بعد واحد مثلا: لا يدرك الطفل أن الكلمة الواحدة يمكن أن يكون لها أكثر من معنى، فقدرة الطفل على التعامل مع المشكلات التي تتطلب تفكيرا معكوسا تكون محدودة.

4-لا يدرك الطفل مبدأ الإحتفاظ، أي كتلة الأشكال لا تتغير بتغير شكلها بسبب إعتماده على الإدراك البصري.

5-يمارس الطفل في هذه المرحلة مفهوم الإحيائية، وهي إسقاط صفة الحياة على الجمادات، تساهم هذه الخاصية في توسيع خبرات الفرد وأساليبه المعرفية، وتطور قدراته على التخيل والإبتكار.

6-سيادة حالة التمركز حول الذات،بمعنى كل شيء موجود هو في لخدمته.

7-نمو ظاهرة حب الإستطلاع.

ثالثا: مرحلة العمليات المعرفية: تمتد هذه المرحلة من بداية السنة الثامنة إلى نهاية السنة الحادية عشرة، حيث يستطيع الفرد في هذه المرحلة إجراء العمليات المعرفية الحقيقة المرتبطة بالأشياء والموضوعات المادية التي يصادفها أو تلك التي خبرها في السابق وتمتاز هذه المرحلة بالخصائص التالية:

1-تنمو لدى الفرد قدرة التصنيف، حيث يستطيع تصنيف الأشياء وفقا لبعدين أو أكثر وذلك حسب الشكل واللون والحجم.

2-يستطيع الطفل عمل الإستنتاجات المنطقية المرتبطة بالأشياء المادية.

3-يدرك مفهوم الزمن وينجح في التمييز بين الماضي والحاضر والمستقبل.

4-يدرك الطفل مفهوم التعويض،الأمر الذي يمكّنه من إكتساب مفهوم المعكوسية، بحيث يستطيع التفكير في الأشياء بأكثر من طريقة.

5-يدرك مفهوم الإحتفاظ أي أن المادة تبقى كما هي بالرغم من تغير منظورها الخارجي.

6-يبدأ في تكوين المفاهيم المادية، حيث ينجح في تصنيف الأشياء المادية في فئات وفقا لخصائص مشتركة بينها.

7-تلاشي حالة التمركز حول الذات، ويقل إستخدام اللغة المؤكدة على الذات لتأخذ الطابع الإجتماعي.

8-يستطيع حل المشكلات ذات الإرتباط المادي مستخدما العمليات المعرفية التي طورها كالإحتفاظ و المعكوسية و التعويض وغيرها.

9-يفشل الطفل في هذه المرحلة في عمل الإستدلالات والإستنتاجات اللفظية، وفي إدراك الأشياء المجردة.

رابعا: مرحلة العمليات المجردة: تبدأ هذه المرحلة من سن الثانية عشر وتمتد إلى السنوات اللاحقة وتمتاز عن المرحلة السابقة في طبيعة ونوعية العمليات المعرفية التي يستطيع القيام

بها،ليس كميا فحسب بل نوعيا أيضا،إذ تنتقل عملية التفكير من العالم الخارجي لتصبح عملية داخلية خاصة بالفرد وتمتاز هذه المرحلة بالخصائص المعرفية التالية:

1-نمو القدرة على وضع الفروض وإجراء المحاكمات والإختبار لهذه الفروض للتأكد من صدقها أو عدمه.

2-نمو القدرة على المفاضلة بين البدائل المختلفة وإختبار البديل الأمثل بينها(التفكير الإفتراضي).

3-نمو القدرة على القيام بالإستدلالات والإستنتاجات المنطقية بعيدا عن الأشياء أو الموضوعات المادية، وإنما على أساس رمزي تجريدي.

4-نمو القدرة على التفكير المنظم والبحث في جميع الأسباب المحتملة لحدوث ظاهرة ما.

5-نمو القدرة على التعليل الإستقرائي والذي يتمثل في إستخدام بعض الملاحظات المحددة للوصول إلى تعليمات ومبادئ معينة .

الخاتمة:

يعتبر تخصص علم النفس التربوي من بين التخصصات التي تعنى بها الشعوب حاليا عبر مختلف دول العالم، فمن خلال هذا التخصص نستطيع أن ندرك أهمية الطفل وخصائصه عبر مختلف المراحل التي يمر بها، من مختلف الجوانب الصحية والنفسية، فنعرف نموه النفسي والإجتماعي والإنفعالي...وغيرها حتى نبني على أساس ذلك برامج ومناهج تربوية تتماشى مع خصائص هذا الطفل من جهة ومن جهة أخرى تتماشى مع مبادئ وثقافة المجتمع.

قائمة المراجع:

1- إبراهيم، عبد العزيز محمود، 2007،علم نفس التعلم،مكتبة الأنجلو.

2- أحمد زكي صالح،(1996)،علم النفس التربوي، النهضة المصرية، القاهرة.

3- أرثر جيتس ورفاقه،2018،علم النفس التربوي، مكتبة النهضة المصرية، ط1، القاهرة.

4- أقنان دروزه،(2004)، أساسيات في علم النفس التربوي،دار الشروق، ط1،الأردن.

5- أنور محمد الشرقاوي،(2012)، التعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية،مصر.

6- جابر عبد الحميد جابر،(1988)، دراسات في علم النفس التربوي، المجلد الحادي والعشرون، مركز البحوث التربوية

7- جمال مثقال القاسم،(2000)،علم النفس التربوي، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع،عمان (الأردن).

8- حنان عبد الحميد العناني،(2001)، علم النفس التربوي،دار صفاء، ط1، الأردن.

9- خطابية، عبد الله محمد ،(2005)، تعليم العلوم، طبعة1، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

10- خليل المعايطة،(1999)،علم النفس التربوي، دار الفكر،ط1، الأردن.

11- رجاء محمود أبو علام، 2004،التعلم أسسه وتطبيقاته،دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان

12- الزغلول،عماد عبد الرحيم، 2015،نظريات التعلم، الطبعة 11،دار الشروط للنشر والتوزيع، الأردن.

13- ساسي محمد ملحم،(2006)،سيكولوجية التعلم والتعليم،الأسس النظرية والتطبيقية،دار المسيرة،ط2،عمان.

14- سعاد جبر سعيد،(2008)،علم النفس التربوي،عالم الكتب الحديث بدار الكتاب العالمي، الأردن.

15- صالح محمد علي أبو جادو،(2016)،الطبعة 11،علم النفس التربوي،دار المسيرة، الأردن.
16- عبد الحميد نشواتي،(2003)،علم النفس التربوي،دار الفرقان،ط1،الأردن.
17- عبد الرحمن أحمد عثمان، (2012)،علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، صنعاء.
18- عبد الرحمن عدس، (1998)،علم النفس التربوي، نظرة معاصرة، دار الفكر،عمان.
19- عبد السلام الشيخ، (2004)،علم النفس في مجال التعليم المدرسي،الطبعة4.
20- عبد الله أحمد،(2008)،الإتجاهات الحديثة في علم النفس التربوي وتحديات عصر العولمة، (دار الكتاب الحديث)،الطبعة الأولى،القاهرة: دار الكتاب الحديث.
21- عبد الله محمد،تعلم العلوم، (2005)، طبعة أولى، دار الميسر، عمان.
22- علي،عبد الفتاح، 2010،سيكولوجية التدريس، دار النهضة العربية.
23- فراس علي حسن الكناني،2014،قراءات في علم النفس التربوي،مطبعة زاكي، بغداد.
24- فؤاد أبو حطب، د، أمال صادق، (1996)،علم النفس التربوي،الطبعة الثانية،القاهرة.
25- كفاح يحي صالح العسكري،محمد سعود صغير الشمري،(2012)،نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية،دار نموز للطباعة والنشر والتوزيع،الطبعة الأولى، دمشق
26- الكيلاني محمد محمود،2003، مبادئ علم النفس التربوي، دار الفكر للطباعة والنشر.
27- محمد جاسم محمد،(2009)، علم النفس التربوي وتطبيقاته، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
28- محمد عبد الله البيلي،(2009)،علم النفس التربوي وتطبيقاته.
29- محمد مصطفى زيدان ونبيل الشمالوطي،1994،علم النفس التربوي،الطبعة الثالثة، دار الشروق للنشر والتوزيع،مصر.

30- محمود عبد الحليم المنسي، 2002، علم النفس التربوي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

31- محمود وجيه،2005، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته،مكتبة الانجلو المصرية.

32- محي الدين توق،عبد الرحمن عدس،يوسف قطامي،2001،أسس علم النفس التربوي، الطبعة الأولى،دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. عمان، الأردن

33- مروان أبو حريج، (2012)، د، سمير أبو مغلي، المدخل إلى علم النفس التربوي، الطبعة العربية دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن (عمان).

34- نوفل وآخرون، علم النفس التربوي، (2011)، ط1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع

35- هناء حسين الفلفلي، علم النفس التربوي،(2020)، مكتبة نور

36- هوراس إنجلش،(1962)،جامعة أوهايو،تر ،د. السيد محمد خيري،منشورات جماعة علم النفس التآملي،ج، ب، جيلفورد،ميادين علم النفس،المجلد الأول، دار المعارف، مصر.

37- وهيب مجيد الكبيسي، صالح حسن الداهري، (1999)، المدخل في علم النفس التربوي، دار الكندي للنشر والتوزيع،الأردن.

38- يوسف القطامي، (1998)،سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي،دار الشروق، عمان.

39-Gates,a.Educational Psychology,The Mcmillan.Co.N.Y.1942 p2

40-Guilford,J.P,General Psychology,Van Nokstand,N.Y,1939,p345

41-Mursell,J.L,Psychology of Secondary School Teaching (Revised edition),N.Y.Nortou, 1939.