وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحيى جيجل

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم الاجتماع

محاضرات في علم النفس التربوي

السنة الأولى ماستر

تخصص: علم اجتماع التربية

إعداد الدكتور: لعوبي يونس

أستاذ محاضر أ

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
مقدمة	
المحاضرة الأولى: علم النفس التربوي	**11-1**
المحاضرة الثانية: التعلم وبعض مفاهيمه الأساسية	**20-13**
المحاضرة الثالثة: الأهداف التعليمية ومستوياتها	**29-22**
المحاضرة الرابعة: الذكاء والابتكار	**37-31**
المحاضرة الخامسة: النمو المعرفي واللغوي والنفسي والأخلاقي والنظريات المفسرة	**45-39**
المحاضرة السادسة: الدافعية والنظريات المفسرة لها	**60-47**
المحاضرة السابعة: تعلم الاتجاهات والقيم	**72-62**
المحاضرة الثامنة: تقويم التعلم	**89-74**
قائمة المـراجع	

علم النفس التربوي مفهومه وأهدافه وموضوعه وطرق البحث فيه

مقدمة:

يعتبر موضوع علم النفس التربوي من أهم الموضوعات في مجال التربية وعلم النفس، وقد أسهم بشكل أساسي في وضع مناهج مدرسية، كما وضع أسسا لطرائق التدريس تناسب كل الفئات العمرية.

لقد ساهم علم النفس التربوي بدرجة كبيرة في إعداد المعلمين لكافة المراحل التعليمية، ولعلم النفس التربوي جانبان أساسيان جانب نظري يتضمن موضوعات التعلم والقدرات العقلية المختلفة والشخصية، وجانب تطبيقي يهتم بالتطبيق والاستفادة من معطيات الجانب النظري في الواقع التعليمي التربوي.

من خلال هذا يمكن القول أن علم النفس التربوي بدأ يلعب دورا كبيرا في المجال التربوي والتعليمي، إذ يقدم المساعدة للمعلم من أجل تحسين العملية التعليمية والتعلمية، سواء في مجال التعريف بالخصائص النفسية للمتعلمين في مختلف المراحل الثمانية أو تخطيط المناهج المدرسية بما يتلاءم وهذه الخصائص النمائية، أو تعريف المعلم بأساليب تعزيز التعلم وضبط الصف والتعامل بشكل علمي مع الفروق الفردية في مستوى الذكاء والقدرات العقلية بين المتعلمين وأثرها على التحصيل الدراسي وكيفية تقويم المتعلمين بالمؤسسات التعليمية المختلفة.

انطلاقا من ذلك فإن علم النفس التربوي يعد المعلم إعدادا تربويا ونفسيا حتى يصبح خبيرا أو نموذجا في المجال التربوي.

البدايات الأولى لعلم النفس التربوي: تعود البداية الرسمية في دراسة علم النفس التربوي إلى أواخر القرن الثامن عشر في الولايات المتحدة الأمريكية، عندما كتب وليام جيمس (1842-1970) أول مؤلف في علم النفس بعنوان مبادئ علم النفس سنة 1890، ثم ألقى سلسلة من المحاضرات على المعلمين في ميدان التربية والتعليم حول تطبيقات علم النفس في تعلم الأطفال، حيث أكد على أن دراسة علم النفس ضمن المختبرات لا تساعدنا في توضيح التعلم بفاعلية، إذ أكد أهمية ملاحظة التعليم في الفرقة الصفية لتحسين عملية التعليم وكان من إحدى توصياته بأنه يجب البدء من مستوى فهم ومعرفة الأطفال لكي يتم التعليم بفاعلية [1]، وقاد جون ديوي 1859-1952 الذي هو أحد طلبة ستانلي هول (1844-1924)الذي هو بدوره أحد طلبة وليام جيمس حركة قوية في التطبيق التربوي لعلم النفس وأنشأ أول مختبر رئيسي في علم النفس التربوي في جامعة شيكاغو، حيث أكد ديوي على مجموعة من الأفكار في تعليم الأطفال منها: [2]

- الطفل متعلم نشط، حيث أكد ديوي على أن يتعلم الطفل بشكل أفضل من خلال العمل.
- يجب أن تركز التربية على الطفل ككل، حيث أكد ديوي على ضرورة تكيف الطفل مع البيئة.
- يجب ألا يتعلم الطفل على نطاق ضيق في إطار المواقف الأكاديمية، ولكن يجب أن يتعلم كيف يفكر ويتكيف خارج إطار المدرسة وبشكل خاص يجب أن يتعلم الأطفال حل مشاكلهم بأنفسهم.

---

[1] أحمد فلاح العلوان، علم النفس التربوي، تطوير المتعلمين، ط1، 2009، دار الحامد للنشر، عمان، ص 20.

[2] المرجع السابق، نفس الصفحة.

- يجب أن يتوفر التعليم للأطفال جميعا(ذكور – إناث) ومن مختلف المستويات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية.

وقد ظهر علم النفس التربوي كعلم مستقل عن الفلسفة في بدايات القرن 20 وازداد الاهتمام بدراسة علم النفس التربوي مع ظهور حركة القياس العقلي ومع تشكل الأقسام المستقلة لعلم النفس التربوي في مختلف الجامعات، ازداد الاهتمام بهذا الحقل خلال العقود المتلاحقة، إذ ازداد عدد المؤسسات التعليمية والتي تعنى بهذا الحقل وتعددت برامجه واهتماماته في المجالات التربوية وغير التربوية. [3]

وقد حدد جونز Jones عددا من المهن والوظائف التربوية وغير التربوية في القطاعين العام والخاص، يمكن للمختص في هذا الحقل العمل فيها مثل المؤسسات التربوية ومراكز البحث والتعليم العالي والإذاعة والتلفيزيونات والشركات والمؤسسات المدنية منها والعسكرية.

مفهوم علم النفس التربوي: توصل العلماء الباحثون إلى أكثر من تعريف لعلم النفس التربوي ولئن تفاوتت هذه التعريفات في تفسيراتها لماهية هذا العلم، وسنستعرض في هذا المحارة جانبا من التعاريف، كما وردت في أمهات الكتب العربية ذات الاختصاص بعلم النفس التربوي ومن هذه التعاريف.

1- تعريف الدكتور عبد الرحمان عدسي: يعرف عبد الرحمان عدس علم النفس التربوي بأنه مجموعة الدراسات الموجهة لمعرفة كيف يحدث التعلم وكيف أن التدريس يساعد على حدوثه. [4]
2- تعريف الدكتور جابر عبد الحميد جابر: يقول جابر عبد الحميد جابر إن لعلم النفس التربوي معنيين,المعنى الأول هو تطبيق لنتائج علم النفس في ميدان التربية والثاني لأنه ذلك الفرع من علم النفس الذي يدرس المشكلات التربوية باستخدام طرق نفسية وأساليب ومفاهيم وضعت لحذفه هذا الغرض. [5]
3- **تعريف أحمد فلاح العلوان:** هو أحد فروع علم النفس المختص بدراسة عملية التعليم والتعلم في المواقف التربوية أي أنه يهتم بدراسة الكيفية التي يتعلم بها الإنسان في مواقف التعليم والتعلم،

---

[3] عماد عبد الرحيم الزغول، مبادئ علم النفس التربوي، ط5، 2014، دار الكتاب الجامعي للإمارات العربية، ص 20.

[4] عبد الرحمان عدس، علم النفس التربوي، نظرة معاصرة، دار الفكر، عمان، 1998، ص 11.

[5] جابر عبد الحميد جابر، دراسات في علم النفس التربوي، المجلد 21، مركز البحوث التربوية، قطر، 1988، ص 59.

خصوصا المواقف المدرسية وهو العلم الذي يزودنا بالمبادئ والمفاهيم والمناهج والأساليب النظرية التي تساعد في فهم عملية التعلم والتعليم وتزيد من كفاءاتها. [6]

من خلال التعاريف السابقة الذكر يمكننا وضع تعريف وسط علم النفس التربوي، إذ أنه أحد فروع علم النفس العالم الذي يهتم بدراسة سلوك المتعلمين والمعلمين، داخل المؤسسات التعليمية وخارجها، وما وراء هذا السلوك من عمليات عقلية أو دافعية بقصد التعليم والتعلم.

فعلم النفس التربوي يركز أساسا على عمليتي التعليم والتعلم والأسس العامة لعمل المدرس

- **أهداف علم النفس التربوي:** يحدد الدكتور أحمد زكي صالح هدف علم النفس التربوي انطلاقا من التعريف الذي قدمه لهذا العلم بأن علم النفس التربوي هو العلم الذي يبحث في مشكلات النمو التربوي كما تمارسه المدرسة، من حيث أنها المؤسسة التي اصطبغها المجتمع للإشراف على تربية الناشئة، والمقصود بالنمو التربوي هو كافة النواحي التي تعنى بها المدرسة [7]، وانطلاقا مما سبق فإن علم النفس التربوي يسعى للتوفيق بين النظرية النفسية والتطبيق التربوي من خلال تحقيق الهدفين بناء على المفهومين التاليين:

1- **المفهوم الأول:** أنه إذا كانت غاية المدرسة قاصرة على اكتساب المعارف وتحصيل المعلومات واستذكار الدروس، فإن هدف علم النفس التربوي هو معالجة طرق تنمية هذه المعارف وتهيئة الوسائل التي تساعد الطفل على التحصيل واكتساب هذه العادات المعرفية.

2- **المفهوم الثاني:** أنه إذا كانت وظيفة المدرسة أوسع من ذلك، أي أنها تهدف إلى العناية بالطفل من حيث أنه مواطن المستقبل، فتعنى بشخصيته في نواحيها المختلفة، كما تعنى به في صحته العامة، وتنمية ميوله واستعداداته وقدح قدراته العقلية والمهنية، وتنمية الميول الاجتماعية التي تساعده على فهم علاقاتها بغيره وتعويده الطريقة الإنشائية في شغل وقت فراغه، فإن دراسة علم النفس التربوي للنمو التربوي يجب أن تشمل هذه الصفات جميعا. [8]

---

[6] أحمد فلاح العلوان، علم النفس التربوي وتطوير المتعلمين، مرجع سابق، ص 23.

[7] مروان أبو حويج وسمير أبو مغلي، المدخل إلى علم النفس التربوي، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2004، ص 29.

[8] أحمد زكي صالح، علم النفس التربوي، النهضة العربية، القاهرة، 1996، ص 17.

أما هوراس 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 المستعلمة في الدراسات النفسية الأخرى، بمعنى أنه يتبع الدراسة السيكولوجية المباشرة للمشكلات التربوية. [9]

إن علم النفس التربوي يهدف من خلال المعلومات التي يحتوي عليها إلى البحث في صفات المعلمين وخصائصها التطورية وإلى كيفية تعلمهم سلوكات وأفكار معينة، كما يهدف إلى دراسة الظروف التي من شأنها أن تؤدي إلى تعلم أفضل عندهم، وإلى استخلاص الكيفية التي يمكن بها تلبية حاجات الطلبة في مختلف القابليات والخلفيات وكيفية تقييم التعلم الناتج.

حتى يحقق علم النفس التربوي هذه الأهداف، فإنه يستمد تعاليمه من عدد من مختلف النظريات والمناحي النفسية، هادفا من ذلك إيجاد أجوبة عن أسئلة من مثال: [10]

- لماذا يتعلم الأطفال وكيف؟
- كيف يمكن للمعلم أن يحفظ الطلبة ليجعلهم يرغبون فيما يحتاجون إلى تعلمه؟
- وهل يختلف الأطفال الصغار عن الأطفال الكبار في تعلمهم؟
- كيف يمكن للمعلم أن يدرس صفا وبفعالية فيه طلبة يختلفون كثيرا في قدراتهم وخلفياتهم؟
- هل يمكن أن يقيم التعليم بفعالية وإذا كان الجواب بالإيجاب كيف؟

والخلاصة فإن الأهداف الأساسية لعلم النفس التربوي هي تزويد المعلمين وغيرهم من المشتغلين في مجالات تعديل السلوك الإنساني بالمبادئ النفسية التي تتناول مشكلات التربية ومسائل التعلم المدرسي، لكي يصبحوا أعمق فهما وأوسع إدراكا وأكثر مرونة في المواقف التربوية المختلفة.

موضوع علم النفس التربوي: تتعدد مواضيع حقل علم النفس التربوي واهتماماته بحيث يصعب تحديد موضوعه بدقة، إذ تباينت موضوعات هذا العلم بتباين الباحثين وتباين وجهات نظرهم، كما يعود تباين هذه الموضوعات إلى اختلاف المشكلات الناجمة عن العملية التعليمية وتنوعها، إلى تطور اهتمامات الباحثين والعلماء في ميادين علم النفس الأخرى [11]، وبالرغم من اعتقاد الكثير من المختصين

---

[9] هوراس دب، انجلش ميادين علم النفس، ترجمة محمد خيري، دار المعارف، مصر، 1992، ص 161.

[10] عبد الرحمان عدس، علم النفس التربوي ونظرة معاصرة، دار الفكر، عمان، 1998، ص 11.

[11] نشواتي عبد المجيد: علم النفس التربوي، ط3، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، 1996، ص 36.

في هذا المجال بأن محوره الأساسي يتكون عملية التعلم والتعليم الصفي، إلا أن اتساع هذه العملية وتعدد متغيراتها والعوامل المؤثرة فيها أدى إلى تشعب وتوسع مجالات اهتماماته. [12]

وقد ذكر نشواتي عبد المجيد في كتابه علم النفس التربوي أت.....قام بمسح الموضوعات التي انطوت عليها كتب علم النفس التربوي فوجد أن أكثر الموضوعات تكرارا هي:

- النمو المعرفي والاجتماعي والجسمي والانفعالي.
- عملية التعلم والتعليم، ونظريات التعلم والعوامل المؤثرة فيه.
- انتقال أثر التعلم وطرق التدريس وتنظيم المواقف التعليمية.
- قياس الذكاء والقدرات العقلية وسمات الشخصية وقياسها.
- التحصيل وأسس بناء الاختبارات التحصيلية وشروط الاختبارات النفسية والتربوية.
- التفاعل الاجتماعي بين الطلبة أنفسهم وبين الطلبة والمعلمين.
- الصحة النفسية للفرد والتوافق الاجتماعي والمدرسي. [13]

أما ديبو فيحدد موضوعات علم النفس التربوي بالنظر إليه كفرع من فروع علم النفس التطبيقي يدرس العوامل والمتغيرات التي تساعد في فهم السلوك والتنبؤ به في إطار المواقف التعليمية التعلمية وحدد الجوانب التالية باعتبارها مواضيع علم النفس التربوي:

- مشكلات الطفل التطورية ذات العلاقة بالسلوك المدروس.
- خصائص المتعلم.
- الفروق الفردية بين المتعلمين.
- استرايتيجات تخطيط العملية التعليمية التعلمية وتنفيذها.
- إستراتيجيات تقييم الاختبارات وقياس السلوك. [14]

ويعود الفضل في التحديد الدقيق لموضوعات علم النفس التربوي إلى استخدام مفهوم المنظومة على اعتبار أن الموضوع الأساسي لعلم النفس التربوي هو التعليم المدرسي، إذ تشير المنظومة إلى

---

[12] الزغلول عماد عبد الرحيم: مقدمة في علم النفس التربوي، ط1، دار يزيد للنشر والتوزيع، الكرك، الأردن، ، 2005، ص 45.

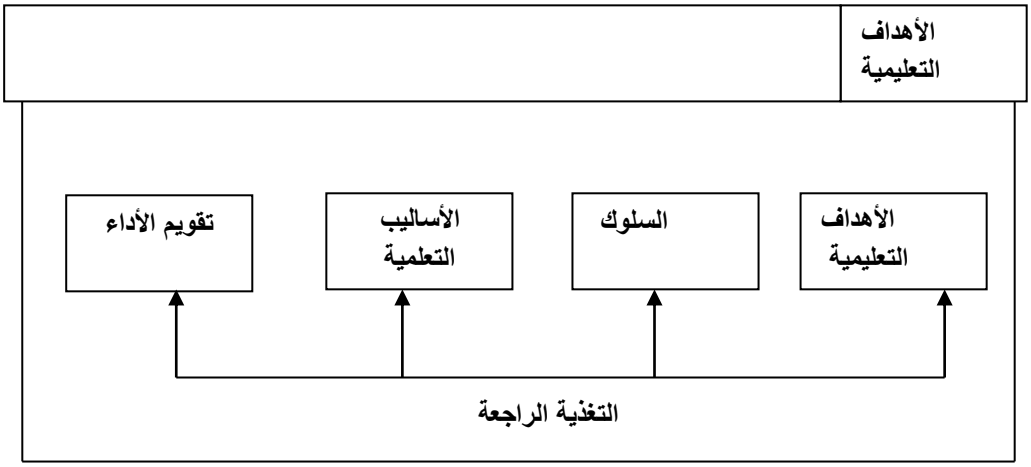
[13] أحمد فلاح العلوان، مرجع سابق، ص 26.

[14] المرجع السابق، ص 27.

مجموعة من العناصر المتفاعلة فيما بينها لتؤدي وظيفة معينة، وتساعد هذه المنظومة في تحديد موضوعات علم النفس، وتعد المنظومة التي طورها جليسر Glaser ذات أهمية كبيرة في تنظيم المعلومات والحقائق والمفاهيم والمبادئ التي تكون ميدان علم النفس التربوي وتهدف المنظومة التي تطورها جليسر إلى توفير إجابة عن الأسئلة التالية:

- ما هي الأهداف التي أسعى إلى تحقيقها مع طلبتي؟
- ما هي خصائص الطلبة الشخصية والنمائية التي تؤثر في تدريسي لهم؟
- ما هي الأساليب والإجراءات التي يجب أن أتبعها لنقل معارفي وخبراتي إلى الطلبة؟
- كيف يتعلم الطلبة؟ وما هي الشروط التي تساعد هذا التعلم أو تعرقله؟
- كيف يمكنني أن أقوم الطلبة الذين أدرسهم وما هي الأساليب والإجراءات التي يجب أن أتبعها لتحقيق ذلك؟

وللإجابة على هذه الأسئلة قسم جليسر عملية التدريس إلى أربعة أقسام



منظومة العلمية التعليمية عند جليسر

من خلال كل ما سبق يمكن تحديد مواضيع علم النفس التربوي ومجالاته في: [15]

- التعلم والعوامل المؤثرة فيه.
- موضوعات علمية التدريس الصفي.

[15] عماد عبد الرحيم الزغول، مبادئ علم النفس التربوي، ط5، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات المتحدة، 2014، ص 24.

- النمو البشري والعوامل المرتبطة به.
- الدافعية ونظرياتها.
- القدرات الفعلية والفروق الفردية.
- الشخصية والسلوك الاجتماعي.
- القياس والتقويم والاختبارات النفسية والتحصيلية والإحصاء ومناهج البحث.

<u>مناهج البحث في علم النفس التربوي</u>

يطبق علم النفس التربوي مناهج علمية في بحث الظواهر التربوية كغيره من العلوم الأخرى ، إذ أن العلم لا يعرف من خلال ما يدرسه بل من خلال كيف يدرس ظواهره المختلفة ، لذلك يسعى علم

النفس التربوي إلى الوصول للمعرفة العلمية الدقيقة من خلال إتباع عدد من مناهج البحث العلمي المعروفة في حقول المعرفة المختلفة . و فيما يلي عرض للمناهج التي يستخدمها علم النفس التربوي في دراسة الظواهر النفسية و السلوكية المختلفة .

1- المناهج الوصفية :

يستخدم هذا المنهج في دراسة العديد من الظواهر النفسية و التربوية ، فهو يعد من المناهج الهامة عندما يكون الهدف الوقوف على وصف الظواهر المختلفة بهدف توفير معلومات عنها تساعد الباحثين في فهمها و تفسيرها ، و يقوم هذا المنهج على دراسة الظاهرة كما تحدث في الواقع دون أية محاولة من قبل الباحث في التأثير في أسباب و عوامل هذه الظاهرة ، و قد يتم دراسة الظاهرة أثناء حدوثها في بعض الحالات أو بعد حدوثها في حالات أخرى . و يسعى الباحث في مثل هذا النوع من الدراسات إلى تقديم وصف كمي أو كيفي عن الظاهرة المدروسة الذي من شأنه أن يسهم في اتخاذ القرارات المناسبة حيالها ، قد يسعى الباحث إلى دراسة حجم ظاهرة التسرب في مدرسة ما ، أو يصف أساليب الإدارة المتبعة في مؤسسة معينة . أو يلجأ إلى دراسة كيف يتفاعل التلاميذ في صف دراسي ما .

و يساهم منهج الدراسات الوصفية في تحقيق الفوائد التالية :

- تقديم وصف كمي أو كيفي حول الظاهرة المدروسة .
- يساعد متخذي القرارات في اقتراح الحلول أو تقديم التوصيات أو إعطاء تفسيرات للظاهرة المدروسة في ضوء النتائج التي يتم التوصل إليها .
- توليد البحث التجريبي من خلال إخضاع هذه الحلول و التفسيرات للتجريب للتأكد من صدقها .

يستخدم الباحث في هذا المنهج عدة أدوات لجمع البيانات و المعلومات حول الظاهرة المدروسة ، و من هذه الأدوات الملاحظة و المقابلة ، و الأدوات المسحية كالاستبيانات و استفتاءات الرأي ، و السجلات

و الوثائق و المقاييس و الاختبارات المختلفة . [1]

2- المناهج التجريبية :

يتعرض دهن الباحث أثناء بحوثه أو نتيجة لقراءاته و ملاحظاته لمشكلات تتحدى تفكيره و تدعوه إلى

حلها ، و المشكلة سؤال يحتاج إلى إجابة ، و الطريقة التي درج العلماء على استخدامها لحل مثل هذه المشكلات تتلخص في أن يبدأ الباحث بتحديد المشكلة تحديدا دقيقا يتطلب جمع بيانات و معلومات تتصل بها ، حتى يحيلها إلى سؤال بحثي محدد . و من هنا يخطر بباله إجابات مبدئية محتملة أو حلول مقترحة تسمى الفروض أو الفرضيات ، و الهدف الرئيس من إجراء التجارب هو اختيار صحة هذه الفروض .

و الباحث الذي يستخدم المنهج التجريبي في بحثه لا يقتصر على مجرد وصف الظواهر التي تتناولها الدراسة ، كما يحدث عادة في البحوث الوصفية كما أنه لا يقتصر على مجرد التأريخ لواقعة معينة ، إنما يدرس متغيرات هذه الظاهرة ، و يحدث في بعضها تغييرا مقصودا و يتحكم في متغيرات أخرى ليتوصل إلى العلاقة السببية بين هذه المتغيرات . و تتمثل الطريقتين اللتين ينتهجهما المنهج التجريبي في :

- طريقة المتغير المستقل و المتغير التابع : المتغير المستقل هو العامل أو المتغير الذي نحاول أن نستكشف تأثيره ، أو هو الحالة أو الظرف الذي يقوم الباحث بمعالجته أو تغييره . أما المتغير التابع فهو الاستجابة أو السلوك الذي يقوم الباحث بقياسها . فعلى سبيل المثال إذا أراد الباحث أن يدرس أثر مستوى الذكاء في التحصيل ، يكون الذكاء المتغير المستقل و التحصيل هو المتغير التابع .

- المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة : تعتمد هذه الطريقة على تكوين مجموعتين متكافئتين

بشكل عام في العديد من المتغيرات التي يمكن قياسها مثل : الذكاء ، العمر الزمني ، الجنس ، مستوى التحصيل الدراسي و ذلك باستخدام اختبار قبلي ثم يتبع ذلك تحديد المتغير الذي سيدخله على إحدى المجموعتين و ليكن على سبيل المثال طريقة جديدة في التدريس ، هذه المجموعة تعرف باسم المجموعة التجريبية و في الوقت نفسه تترك المجموعة الثانية على حالها ، و تسمى المجموعة الضابطة . و بعد انتهاء الفترة الزمنية التي حددها التصميم التجريبي و التي قدمت من خلالها أنشطة و فعاليات تدريسية باستخدام طريقة جديدة للمجموعة التجريبية و في الوقت الذي استمرت فيه المجموعة الضابطة باستخدام أسلوب التدريس المعتاد نفسه يجري الباحث اختبارا بعديا فيخرج بدرجات لكل فرد من المجموعتين يطلق عليها اسم الدرجات الخام ، و بعد ذلك يخضعها للمعالجة الإحصائية ليستكشف ما إذا كان بين أداء المجموعتين على الاختبار البعدي فروقا ذات دلالة إحصائية لصالح أي من المجموعتين . [1]

3- المناهج الإكلينيكية :

يرتبط هذا المنهج بدراسة الظواهر المرضية و الظواهر غير العادية ، و يستند أساسا إلى دراسة الحالات أو ما يعرف بدراسة الحالة . و الحالة قد تمثل فردا واحدا أو مجموعة من الأفراد الذين يعانون من مشكلة مماثلة . [2]

---

[1] صالح محمد علي أبو جادو : مرجع سابق ، ص . ص 38 . 39

عموما يعمد هذا المنهج إلى دراسة الحالة دراسة معمقة يتناول فيها كما كبيرا من المعلومات يتم جمعها من عدة مصادر و بوسائل و أدوات مختلفة متبعا في ذلك الإجراءات التالية :

- جمع المعلومات عن الحالة : و يمكن الحصول على هذه المعلومات عن طريق الفحص الطبي أو دراسة الحالة ، أو باستخدام الاختبارات السيكولوجية و يتوافر الآن عدد كبير جدا من اختبارات

السمات الشخصية و اختبارات الذكاء و التحصيل الدراسي و التوجه المهني و ما إلى ذلك .

– تشخيص الحالة : في ضوء المعلومات المتوافرة لدى الباحث الإكلينيكي يمكنه أن يشخص بدقة الحالة المدروسة ، و التشخيص يعني تحديد مواطن القوة و الضعف .

– تفسير الحالة : تفيد المعلومات المتوافرة في مساعدة الباحث في الاستكشاف من خلال خبراته و كدا معارفه السابقة و في تحديد العوامل و المتغيرات ذات العلاقة بالمشكلة .

– وضع التصميم العلاجي : ممثلا ذلك في فروض على شكل حلول علاجية لمشكلة الحالة .

– اختبار الفروض : يقوم الباحث بتطبيق تصميمه العلاجي على الحالة و في نهاية الفترة المحددة لهذا التطبيق يقوم بقياس أثر ما أحدثه هذا التصميم من تغير في الحالة المدروسة ليصل في نهاية الأمر إلى قبول الفرضية أو رفضها .

– النتائج : يتوقع من الباحث الذي يستخدم المنهج الإكلينيكي أن يصل إلى نوع من التحسن و عندئذ يستطيع أن ينشر نتائج دراسته على شكل طريقة في العلاج . [1]

التعلم وبعض مفاهيمه الأساسية

مقدمة:

يعد التعلم سمة وقدرة يكاد يتميز بها الكائن البشري عن بقية الكائنات الأخرى، فبالرغم من إمكانية إحداث عملية التعلم لدى بعض الكائنات الحية الأخرى، إلا أنه يختلف كما ونوعا عن ذلك الذي

يحدث لدى الكائن البري، فالتعلم الحيواني محدود ويكاد يقتصر على بعض الأنماط والعادات السلوكية لاسيما الحركية والانفعالية منها، في حين يشتمل التعلم الإنساني على الأنماط السلوكية البسيطة والمعقدة منها، ويتجلى في مظاهر سلوكية متعددة عقلية واجتماعية وانفعالية ولغوية وحركية.

إن الأهمية الكبيرة التي يكتسبها موضوع التعلم في حياة الأفراد والمجتمعات جعلته ينال اهتمام الفلاسفة والمفكرين منذ القديم، ويعد موضوع التعلم في الوقت الحالي من المواضيع التي تنال اهتمام المختصين بالدراسات النفسية، الاجتماعية والتربوية المختلفة في فهم السلوك الإنساني والتنبؤ به وفي ضبطه وتوجيهه، كما له دور في عملية اكتساب أشكال السلوك والخبرات والمهارات المختلفة والتغيرات التي تحدث في مثل هذه الأشكال، فماذا نعني بالتعلم وما هي أهم خصائصه وعوامله ونظرياته؟

❖ **مفهوم التعلم:**

ذكر علماء النفس عددا من التعريفات نذكر منها: [16]

1- يعرف هلجارد التعلم بأنه: عبارة عن العملية التي ينتج عنها ظهور فاعلية جديدة أو تغير دائم نسبيا في فاعلية قائمة عن طريق الإستجابة إلى موقف معين شريطة ألا تفسر على أساس التعب أو النضج أو الأفعال المنعكسة.

2- تعريف ثرونديك: يعرف ثرونديك التعلم بأنه: تغير في السلوك الناتج عن استشارة، وهذا التغير ناتج لأثر منبهات بسيطة، وقد يكون نتيجة لمواقف معقدة.

3- **تعريف أحمد زكي صالح:** يورد أحمد زكي صالح مجموعة من التعريفات منها: [17]

أ- التعلم هو لب العملية التربوية كلها، وإن أي صورة من صور النشاط التربوي إنما هي عبارة عن موقف تعليمي هادف.

ب-التعلم هو الوظيفة الأساسية الأولى للعقل البشري.

ج-التعلم هو كل ما يعتري الفرد من تغيرات داخلية أثناء وجوده في الموقف التعليمي وأثناء تكرار هذا الموقف التعليمي عليه.

---

[16] أحمد يعقوب النور: علم النفس التربوي، دار الجنادرية، عمان،الأردن، ص 59، 60.

[17] أحمد زكي صالح، علم النفس التربوي، دار النهضة، 1986، ص 651-653.

د- التعلم هو تكوين فرضي نفترض وجوده لأنه غير خاضع لملاحظة المباشرة، وهو عملية مباشرة لا نلاحظها ملاحظة مباشرة، وإنما نستدل عليها بالآثار الناتجة عنها في السلوك من حيث كون التعلم في حد ذاته تعديل للسلوك عن طريق الممارسة، وأيضا من حيث كونه تغير في الأداء يخضع لشروط الممارسة.

4- **تعريف جينس:** التعلم تغير في السلوك له صفة الاستمرار، وصفة بدل الجهود المتكررة حتى يصل الفرد إلى استجابة ترضي دوافعه وتحقق غاياته، و أن هذه العملية تأخذ في أغلب الأحوال صورة حل المشكلات، عندما تكون وسائل العمل القديمة غير مناسبة للتغلب على صعوبات الموقف ومواجهة ظروف جديدة.

5- **تعريف ميرسل:** التعلم هو تحسن في الأداء ذو طبيعة هذا التحسن يمكن ملاحتها نتيجة التغيرات التي تحدث أثناء التعلم فأوجه النشاط التي يبذلها الفرد يكون المقصود منها عادة في أول التعلم اكتشاف الموقف أكثر منها محاولة التمكن منه، لذلك فهي تتضمن غالبا الكثير من الإستجابات غير المميزة والخاطئة وباستمرار التدريب وبذل الجهد تقل الأخطاء ولميل الموقف إلى التميز والوضوح، ويصبح الفرد أكثر قدرة على التعلم فيه وعلى إدراك العلاقات التي يتضمنها وباستمرار التقدم يتمكن الفرد من السيطرة على وحدات أكثر صعوبة لتعلق بالموقف الأصلي الذي تم فيه التعلم. [18]

من خلال هذه التعريفات يمكن القول بأن التعلم هو عملية تدريب للعقل، وعملية تذكر، كما هو عملية تعديل في السلوك.

أ- **التعلم عملية تدريب للعقل:** يرتبط هذا المفهوم بنظرية الفيلسوف البريطاني جون لوك الخاصة بالتدريب العقلي والتي يثبت أساسا على فكرة أن العقل قسم إلى عدد من الملكات كالتفكير والتذكر والتمثل والتصور، أو أن التعلم ينتج من تدريب هذه الملكات العقلية، ومثال على ذلك أن التلميذ إذا تدرب على التفكير في المسائل الرياضية فإنه يمكنه أن يستخدم تفكيره في أي ناحية أخرى، بذلك تقوى ملكة التفكير عنده وإذا تدرب على تذكر اللغات، فإنه يستطيع أن يتذكر في أية ناحية أخرى. [19]

---

[18] إبراهيم طه محمود، عالم الكتب، القاهرة، ص1991، ص 16.

[19] المرجع السابق، ص 8، 9.

ب-**التعلم كعملية تذكر:** تتلخص هذه النظرية باعتبار أن الخبرة والتعلم هما اللذان يوصلان المعرفة كاملة إلى العقل، وأن العقل هو بمثابة مخزن للمعلومات المحفوظة التي يمكن أن تستدعي وقت الحاجة، ومعنى ذلك أن عملية الحفظ تأتي بالدرجة الأولى من الأهمية، حيث كان يعتقد أن عملية التعلم تتم بواسطة الحفظ، والتعلم وفق هذا المنظور ما يزال يجد المؤيدين له في العديد من بقاع العالم، حيث مازالت عملية الحفظ هي السائدة في التعلم ومازالت الاختبارات التقويمية للتعلم تقوم على أساس مدى استطاعة التلميذ استرجاع المادة المحفوظة في ذهنه [20]. غير أن العديد من الدراسات التربوية الحديثة تفيد أن التلميذ لا يحفظ بعد فترة من حفظه لأية مادة إلا بقدر معين من المادة التي حفظها وأن هذا القدر يأخذ بالتضاؤل مع مرور الوقت، كما ركزت الأبحاث أيضا على أهمية فهم المادة المتعلمة في عملية التعلم، وأكدت أيضا على ضرورة أن يوضع الفهم موقع الاعتبار الأول، ثم يليه عملية التذكر، ذلك أن المادة يجب أن يفهمها التلميذ أولا كي يتمكن من استرجاعها وتذكرها بسهولة.

ج- **التعلم تعديل للسلوك:** إن عملية التعلم هي عملية تغير وتعديل في السلوك عن طريق الخبرة ونشاط المتعلم، فالطفل منذ الولادة يقوم كمحاولات التكيف مع البيئة، فيحاول أن يعدل سلوكه كي يتفق مع المواقف التي يواجهها في الحياة وخلال عملية التكيف هذه تجده يكتسب أساليب جديدة للسلوك تتفق مع قدراته وميوله وتؤدي إلى تحقيق أهدافه انطلاقا من هذا أصبح النظر إلى التعلم على اعتبار أنه عملية تتضمن كل أنواع الخبرات للحصول على النتائج التعليمية المطلوبة، وأن التعلم يحدث عندما يتعرض لخبرة كاملة منها العمل والنشاط، وفيها المعرفة، فيها تحقيق هذا الغرض، بحيث تغير هذه الخبرة من سلوكه ذو التعلم بهذا المعنى يغير من شخصية الفرد، بحيث لا يمكن أن يقال عنه أنه تعلم ما لم تتغير نظرته إلى الأشياء ويتعدل سلوكه ويصبح أكثر قدرة على معالجة البيئة والحياة فيها. [21]

المفاهيم الأساسية:

أ- **التعلم والتعليم:** يتداخل كل من التعلم والتعليم من حيث المفهوم، حيث أنهما عمليتان متبادلتان ومتفاعلتان، فإذا كان التعلم هو عملية تغير وتعديل في السلوك، يتصف بنوع الإستمرارية

---

[20] إبراهيم وجه محمود، المرجع السابق، ص 10.

[21] أحمد زكي صالح: علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص 653.

النسبية، وأنه عملية تتضمن كل أنواع الخبرات للحصول على النتائج التعليمية المطلوبة، فإن عملية التعليم تمثل مهارة تطبيق المعرفة والخبرات والمبادئ العلمية من أجل إنشاء وبناء بيئة مناسبة لتسهيل عملية التعلم.

والخلاصة فإنه إذا كان التعلم عبارة عن تغير دائم نسبيا في السلوك نتيجة للخبرة، فإن عملية التعليم هي تلك النشاطات الهادفة إلى إحداث التبديل والتغير المطلوبين وهنا تبدو هذه العملية أكثر تحديدا من عملية التعلم وبخاصة في محاولات التعلم المدرسي، حيث يأخذ التعليم شكلا من أشكال التعلم المنظم، الأمثل الذي يعمل على تقريب وجهات النظر بين كل من المعلم والمتعلم إلى واقع الحياة. [22]

❖ **أهمية دراسة التعلم بالنسبة للمعلم:**

تكتسي دراسة التعلم أهمية كبيرة بالنسبة للمعلم حيث أنها:

- تساهم في تحقيق الأهداف التربوية وهذه الأهداف غاية كل المؤسسات التعليمية.
- تساهم دراسة التعلم في فهم المعلم كيفية تعلم التلاميذ للأنماط السلوكية المختلفة.
- تساهم دراسة التعلم في تنظيم المناهج المدرسية عن طريق تحديد خصائص التلاميذ، حيث تساعد خصائص التلاميذ المختلفة المعلم في وضع المناهج ومواصفاتها، من حيث السهولة أو الصعوبة والرسوم والأشكال البيانية التي يجب أن تشتمل عليها.

❖ **العوامل المؤثرة في التعلم:**

تمتاز عملية التعلم بأنها معقدة من حيث تعدد مواضيعها ومتغيراتها والعوامل المؤثرة فيها، ومن العوامل المؤثرة فيها: [23]

أ- **النضج:** يشير مفهوم النضج إلى جميع التغيرات الحسية والجسدية والعصبية التي تطرأ على الكائن الحي، وإن التغيرات الناتجة عن النضج تعتمد على الخطة الوراثية الخاصة بالفرد، بحيث

---

[22] عبد المجيد نشواتي: علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمان، 1988، ص 547.

[23] عماد عبد الرحيم الزغول: نظريات التعلم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2010، ص 40-42.

لا تحتاج إلى عوامل الخبرة والتدريب لإحداثها أو تطويرها، فنمو أجهزة الكلام التي تمكن الفرد من النطق، ونمو العضلات الكبيرة والدقيق وتحقيق التآزر الحسي – حركي تعد من الأمثلة على النضج، ويؤثر النضج في عملية التعلم من حيث أنه يمكن الفرد من تعلم أنماط متعددة من السلوك يتعذر اكتسابها دون اكتمال نضج الأجهزة الحسية الخاصة بها، كما أن النضج يساعد الفرد على التفاعل مع البيئة، الأمر الذي يمكنه من اكتساب الخبرات المتعددة، فعندما يتمكن الطفل من المشي فإن ذلك يعني أنه أصبح قادرا على التحرك في البيئة المحيطة به، وبالتالي زيادة فرص التعلم، فالنضج والتعلم مترابطان ويسهمان في حدوث عملية النمو لدى الأفراد.

ب-**الاستعداد:** يشير الاستعداد إلى الحالة التي يكون فيها الفرد قادرا على تعلم مهمة أو خبرة ما، ويرتبط الاستعداد في معظم الحالات بعامل النضج، ويميز جانيه بين نوعين من الاستعداد: الاستعداد العام ويتمثل في الحالة العامة التي يكون فيها الفرد مستعدا لتعلم المهمات وينجح فيها والاستعداد الخاص وهو توفر قابليات معينة خاصة لتعلم مهمة ما وهو ما سماه بالشرط الداخلي.

أما الاستعداد عند بياجيه فيتمثل في الخصائص النمائية للمرحلة التي يمر فيها الفرد والتي تتيح له تطوير تراكيب وبنى معرفية معينة بحيث تشتمل هذه البنى على حصيلة الخبرات وأساليب واستراتيجيات التفكير، إن الاستعداد عند بياجيه يرتبط بالمرحلة العمرية التي يوجد فيها الفرد، بينما يرى برونر أن الاستعداد لا يرتبط بالعمر الزمني أو المرحلة النمائية التي يمر فيها الفرد، بل يتحدد بمدى توفر التمثيلات العقلية المعرفة التي تساعد الفرد على تمتثل الخبرة واكتسابها.

أما ثورندايك فيحدد الاستعداد للتعلم في ضوء الوصلات العصبية للفرد، ويرى أن هناك ثلاثة حالات هي:

1- عندما يكون لدى الفرد استعداد لتعلم مهمة ما ويوجد ما يعيق تعلمها فإن ذلك يثير لديه السرور والمتعة، الأمر الذي يعينه على تعلم وإتقان تلك المهمة.
2- عندما يكون لدى الفرد استعداد لتعلم مهمة ما ويجبر على تعلمها فإن ذلك يؤدي إلى الإحباط وعدم الشعور بالرضا، الأمر الذي يعيق تعلم المهمة.

3- عندما يكون لدى الأفراد استعداد التعلم مهمة ما، ويجبر على تعلمها فإن ذلك يؤدي إلى الشعور بعدم الرضا والارتياح، الأمر الذي يؤدي إلى عدم إتقان تعلم المهمة. [24]

ج- الدافعية: تعرف الدافعية على أنها حالة داخلية تستثير سلوكا ما لدى الفرد وتوجه هذا السلوك وتحافظ على استمراريته، وتلعب الدافعية دورا في حدوث التعلم في كونها تقوم بثلاث وظائف رئيسية هي:

- توليد السلوك وتحريكه.
- توجيه السلوك نحو الهدف.
- الحفاظ على ديمومة واستمرارية السلوك.

المثير والاستجابة: إن مصطلحي المثير والاستجابة من المفاهيم الأساسية المستخدمة في سيكولوجية التعلم ويمكننا تعريف المثير بأنه الحادث الذي يستطيع الملاحظ الخارجي تعيينه، مفترضا بأن له تأثيرا في سلوك الفرد ووضوح ملاحظة.

ينطوي هذا التعريف على منظرين هامين الأول هو إمكانية تعيين المثير أو تحديد بالملاحظة الخارجية، الدور الثاني هو الافتراض بأن للمثير تأثيرا في سلوك الفرد موضوع الملاحظة، بحيث يستجيب هذا الفرد بطريقة ما لدى تعرضه لهذا المثير.

إن المثيرات تضبط السلوك بسبب تأثيرها في هذه الاستجابات وقد حاول وطسن حصر هذه المثيرات على المثيرات الخارجية فقط إلا أنه هناك العديد من علماء النفس المعاصرين يعترفون بوجود مثيرات داخلية قد لا تقل في أهميتها من حيث ضبط السلوك عن المثيرات الخارجية لذلك قالوا بوجود نوعين من المثيرات: مثيرات خارجية أو ظاهرة وأخرى داخلية أو مضمرة.

أما الاستجابات فيتفق علماء النفس على أنها فعل أو رجع أو جزء محدد من سلوك الفرد موضوع الملاحظة، والاستجابة كالمثير يجب أن تكون قابلة للتعيين على نحو مباشر أو غير مباشر، والاستجابات كالمثيرات يمكن تصنيفها إلى استجابات خارجية أو ظاهرية، وهي الاستجابات التي يمكن تعيينها بالملاحظة المباشرة، كالابتسامة أو تناول القاموس وإلى استجابات داخلية أو مضمرة، وهي الاستجابات التي لا يمكن تعيينها على نحو مباشر بالملاحظة.

---

[24] عماد عبد الرحيم الزغول، مبادئ علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص 186، 187.

- مفهوم التعزيز وشروطه: يرتبط قانون الأثر عند ثورندايك بالطرق الشائعة لاستخدام الثواب والعقاب في التعلم، وقد تطور هذا القانون في صورته الحديثة في مبدأ التعزيز.

إن التعزيز هو الحادث أو المثير الذي يؤدي إلى زيادة احتمال تكرار حدوث الاستجابة موضوع التعزيز، أي الاستجابة المسبوقة بالتعزيز مباشرة.

- **أنواع التعزيزات:** [25]

1- **التعزيزات الإيجابية:** هي التي تؤدي إلى زيادة احتمال حدوث الإستجابة (كالطعام للحيوان الجائع) وفي حالة التعزيز الإيجابي، فإن السلوك يتقوى لأن شيئا سارا أو معزز قد أعطي في أعقاب السلوك الذي تم القيام به.

2- **التعزيزات السلبية:** هي التي تؤدي إلى تقوية وتدعيم الاستجابة التي تساعد الحيوان على إزالة مصدر الاستثارة المؤلمة أو الكريهة أو المنفرة، فإذا كان الكلب يهرب من صدمة كهربائية خفيفة، ذلك من خلال قيامه بالقفز على دولاب، فإنه بذلك يكون قد تعزز سلبيا، وإذا تمكن الطالب من الحيلولة دون قيام المعلم بتوجيه اللوم عليه من خلال تسليمه لواجب مدرسي له كان قد تأخر في تسليمه، فإنه يكون قد تعزز سلبيا، وفي كل حالة فإن احتمال حدوث السلوك يزداد بسبب ما يقبعه من أشياء لهذا تدعى هذه النواتج بالمعززات.

إن كلا من التعزيزين الإيجابي والسلبي يعمل على إضافة تحسن نسبي في ظروف الفرد، كما أن هذا التصنيف الإيجابي والسلبي يشير إلى ميدان الثواب والعقاب وأثر كل منهما في التعلم. [26]

3- شروط التعزيز: حدد علماء النفس ثلاثة شروط ذات علاقة وثيقة بفاعلية التعزيز، وبأثره في معدل التعلم و مستوى الأداء المطلوب وهي:

1- مقدار المثير المعزز (حجم الإثابة).

2- إرجاء المعزز (تأجيل تقديم الإثابة).

3- تواتر المعزز أو تكراره (معدل تكرار تقديم الثواب).

العقاب: أشكاله والعوامل المؤثرة فيه

---

[25] أبو خويج وسمير أبو عقلى: المدخل إلى علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص 190.

[26] عبد المجيد نشواتي: علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص 287-288.

يعرف العقاب على أنه إجراء أو حدث غير سار يتبع سلوك ما، بحيث يعمل على إضعاف احتمالية حدوثه أو تكراره، كما أنه إجراء يؤدي إلى تقليل حدوث السلوك في المستقبل في المواقف المماثلة.

أشكاله: يأخذ العقاب الأشكال التالية: [27]

1- **العقاب الإيجابي:** يتمثل هذا النوع من إتباع سلوك غير المرغوب بإجراء غير سار بهدف إضعاف احتمالية تكرار مثل هذا السلوك ويعرف هذا الإجراء باسم عقاب التقديم لأنه يتم فيه تقديم مثير غير مرغوب فيه، ومن الأمثلة على هذا النوع ضرب الطالب لمخالفته تعليمات المدرسة أو تكليفه بمهام فردية مثل تنظيف غرفة الصف أو حل وظائف إضافية.
2- **العقاب السلبي:** يسمى هذا النوع بعقاب الإزالة، إذ يتم من خلاله إزالة معزز أو شيء سار مرغوب فيه كنتيجة لقيام الفرد بسلوك غير مرغوب فيه، بحيث نسعى من خلال هذا الإجراء إلى تقليل احتمالية ظهور هذا السلوك أو التوقف عن القيام به، ويعد هذا الإقصاء والحرمان من الأساليب الرئيسية التي يقوم عليها هذا الإجراء ومن الأمثلة على هذا النوع من العقاب نقل الموقف إلى منطقة نائية أو حرمان الطفل من ممارسة لعبة كرة القدم لضربه أخيه أو لعدم حله للوظائف المدرسية، أو حرمان الطالب من المشاركة بالرحلة المدرسية لرسوبه المتكرر بالامتحانات.

الأهداف التعليمية ومستوياتها

مقدمة: عرض بعض علماء التربية أن الأهداف التعليمية والتربوية تتأثر بحاضر كل أمة وماضيها ومستقبلها،كما أنها تتأثر بخبراتها وتاريخها وواقعها بجميع وجوهه المادية والاجتماعية والاقتصادية وربما يكون حقيقة واقعية وعليه فلا يمكن حصر أهداف التربية التعليمية والتربوية لسببين هما:

---

[27] عماد عبد الرحيم الزغول، مبادئ علم النفس التربوي، مرجع سباق، ص 205، 206.

1-ان الحياة الإنسانية متطورة ومتغيرة باستمرار ومعها تتغير الأهداف التعليمية والتربوية بتطور الزمان والمكان.

2-ان البشر كذلك متطورين ومتغيرين فكان من الطبيعي أن تتغير الأهداف التعليمية والتربوية بتغير وتطور الأفراد والجماعات الإنسانية.

مع ملاحظة أن صياغة الأهداف التعليمية والتربوية في التربية الإسلامية قد يكون سهل التنفيذ وذلك لوضوح وثبات مصادرها،واستمرارها مع اختلاف الزمان والمكان،ومن يتتبع أهداف التربية عند الكثير من التربويين الإسلاميين المعاصرين يجد عدم الإشارة إلى الهدف الأساسي وهو –الجنة–وذلك يرجع إلى تأثر هؤلاء العلماء بالفكر الغربي والاتجاهات التربوية الغربية عن قصد أو دون قصد،ومحاولتهم الدفاع عن الإسلام بتبني النظريات التربوية الحديثة وتطبيعها بالإسلام لإثبات حضارة الإسلام وقدمه،ولعله آن لنا أن نجعل الإسلام فكراً ونظرية ندعو إليها لا تابعاً نحاول تثبيته،ولقد سعى في تأصيل ذلك العديد من علماء التربية الإسلامية.

وعليه سوف أتناول في هذه المحاضرة العناصر التالية:

1الهدف وتعريفه .

2أقسام الأهداف.

3تعريف الأهداف التربوية.

4تعريف الأهداف التعليمية.

5هل الهدف ضرورة ملحة في العملية التربوية؟

6أهمية تحديد الأهداف التعليمية والتربوية لعناصر التربية.

7إيجابيات الأهداف في العملية التربوية.

8خصائص الأهداف التربوية.

9أهمية الأهداف التربوية.

10 تصنيف (بلوم.

تعريف الهدف في اللغة :

لقد وردت العديد من التعريفات حول الهدف ، وتتشابه تعريفات الهدف في بعض القواميس والمراجع ، ففي لسان العرب:" نجد أن الهدف يعني المرمى ، وفي القاموس المحيط نجد أن الغرض هو الهدف" ،

وفي اللغة والآداب والعلوم نجد أن الغرض هو البغية والحاجة والقصد والهدف هو كل مرتفع من بناء أو كثيب أو رمل أو جبل .

أقسام الأهداف:

تنقسم الأهداف التربوية إلى قسمين رئيسين:

"أولاً: (الأهداف الأغراض): أي التي تشتمل على الأغراض والمقاصد النهائية التي يراد من التربية إنجازها،وتحقيقها على المستويات الفردية والاجتماعية والعالمية.

ثانياً: (الأهداف الوسائل): أي التي تشتمل على الوسائل والأدوات الفعالة لتحقيق – الأهداف الأغراض".

تعريف الأهداف التربوية:

"هي تلك التغيرات التي يراد حصولها في سلوك الإنسان الفرد وفي ممارسات واتجاهات المجتمع المحلي أو المجتمعات الإنسانية"

تعريف الأهداف التعليمية:

"هي نتائج موقف تعليمي معين،أي هي المهارات المحددة التي يراد تنميتها من خلال تعليم خبرة دراسية معينة أو محتوى معيّن من المنهاج"

ويثير تحديد مفهوم هذين الهدفين جدلاً كبيراً بين التربويين في العالم الغربي،ومن الطبيعي أن يحدث مثل هذا الجدال وخصوصاً إذا لم يكن المجتمع على نسق واحد في الأهداف والقيم وغير ذلك.

هل الهدف ضرورة ملحة في العملية التربوية؟

"إن الجواب على هذا السؤال يطرح جملة من القضايا الأساسية المرتبطة بأهمية الأهداف في العمل التربوي وهي قضايا يمكن إيجازها بالعناصر التالية :

.1. إن مفهوم التربية في جوهره يفيد في تحقيق هدف ما .

.2. إن ممارستنا في الحياة اليومية في حد ذاتها مجموعة أهداف نسعى لتحقيقها .

.3إن الأهداف التربوية معيار أساسي لاتخاذ قرارات تعليمية عقلانية وعملية خاضعة للفحص والتجريب'

"أهمية تحديد الأهداف التعليمية والتربوية لعناصر التربية.

لتحديد الأهداف التربوية ووضوحها أهمية قصوى بالنسبة للعملية التربوية،فتحديدها ووضوحها هو المنطلق الأساسي لتحديد عناصر العملية التربوية والتخطيط لها.

–فالطريقة في التربية تصبح يسيرة التخطيط والتنفيذ في ظل أهداف واضحة محددة الصياغة ميسرة الترجمة إلى سلوك عقلي،وجسمي،ونفسي،واجتماعي في المتعلم"

وتكمن قيمة الهدف في إنه يجعل للعمل معنى ويعين له اتجاها ويحدد له الوسائل والطرق ، ذلك أن الذي لا هدف له لا يعرف أين المنتهى ولا يستطيع الجزم بأفضلية طريقة على طريقة ووسيلة على أخرى،وفي حالة عدم وجود أهداف تعليمية واضحة يفتقد المعلم لاختيار إستراتيجيات التعليم،بالإضافة إلى أهمية الهدف في التوجيه لاختيار أساليب التقويم المناسبة والتي تعطي صورة حقيقية عن مدى ما حققته الأهداف.

إيجابيات الأهداف في العملية التربوية:

-1الأهداف التعليمية والتربوية هي نقطة البداية في التخطيط للعمل التربوي الناجح سواء على المدى القريب أو البعيد.

-2تساعد على تقويم العملية التعليمية والتربوية.

-3تشير إلى نوع النشاطات المطلوبة لتحقيق التعلم الناجح.

-4تمثل معايير مناسبة لاختيار أفضل طرق التدريس في مجالات التربية.

خصائص الأهداف التربوية:

"يجب أن تتصف الأهداف التربوية ببعض الخصائص الجوهرية وهي:

-1أن تكون الأهداف التربوية متفقة مع الطبيعة الإنسانية مراعية لحاجاتها قابلة لإطلاق قدراتها الإبداعية.

-2أن تحدد أهداف التربية العلاقة بين الفرد والمجتمع،ثم بينه وبين التراث الاجتماعي من عقائد وقيم وتقاليد ومشكلات.

-3أن تلبي هذه الأهداف حاجات المجتمع الحاضرة وتعالج مشكلاته.

-4أن تكون مرنة قابلة للتغير حسب ما يتطلبه التطور الجاري والمعارف المتجددة.

-5أن ترشد الأهداف العاملين في التربية إلى ما يجب أن يتعلموه،وأن تساعدهم على تحديد الطرق اللازمة في التربية والتعليم،والأدوات اللازمة لقياس نتائج العملية التربوية وتقويمها.

-6أن توضح هذه الأهداف نوع المعارف والمهارات والمواقف والاتجاهات والعادات التي يراد تنميتها في شخصية المتعلم.

-7أن تكون هذه الأهداف شاملة متكاملة في ضوء العلاقات التي تحدد نشأة الإنسان ومصيره وعلاقاته بالكون والإنسان والحياة من حوله".

-8إمكانية الممارسة والتطبيق للأسباب الموصلة لتحقيق هذه الأهداف،

-9أن تكون واقعية :عندما نقول واقعية فنعني بها التأكيد والتمكن وهنا نعني بها أن تكون الأهداف ممكنة التحقيق في ظل المدرسة العادية ، فلو كان غرضنا تحقيق هذه الأهداف في مدارسنا فلا بد من أن نرضى بالواقع التي تعيش بها مدارسنا من أجل تحسين ظروف المدارس وتحسينها.

-10لابد من أن تكون الأهداف محددة للسلوك المرغوب فيه ويمكن تسجيلها وقياسها.

"-11لابد لتحقيق الأهداف من ربط النتائج والسلوك،فمايقوم به الفرد من ممارسات لابد من أن ترتبط بالنتائج.

-12أن تكون خالية من المتناقضات"

أهمية الأهداف التربوية:

"للأهداف التربوية دور بارز في العملية التعليمية والتربوية وذلك على النحو التالي.2 : تعنى الأهداف التربوية في مجتمع ما بصياغة عقائده وقيمه وتراثه وآماله واحتياجاته ومشكلاته .

.3تعين الغايات مخططي المناهج على اختيار المحتوى التعليمي للمراحل الدراسية المختلفة وصياغة أهدافها التربوية الهامة .

.4تساعد الأهداف التربوية على تنسيق وتنظيم وتوجيه العمل لتحقيق الغايات الكبرى ولبناء الإنسان المتكامل عقلياً ومهارياً ووجدانياً في المجالات المختلفة .

.5تؤدي الأهداف التربوية دوراً بارزاً في تطوير السياسة التعليمية وتوجيه العمل التربوي لأي مجتمع .

.6يساعد تحديد الأهداف التربوية في التنفيذ الجيد للمنهج من حيث تنظيم طرف التدريس وأساليبها وتنظيم وتصميم وسائل وأساليب مختلفة للتقويم"

الأهداف التربوية الإسلامية وتصنيف (بلوم):

"قدم بلوم وزملاؤه تصنيفاً علمياً ناجحاً للأهداف التعليمية السلوكية في مجالات ثلاثة هي كما يلي:

أولاً: المجال المعرفي:

طور بلوم وزملاؤه عام 1956 م تصنيفاً للأهداف في المجال المعرفي ، والتصنيف عبارة عن ترتيب لمستويات السلوك (التعلم أو الأداء) في تسلسل تصاعدي من المستوى الأدنى إلى المستوى الأعلى ويحتوي المجال المعرفي على ستة مستويات تبدأ بالقدرات العقلية البسيطة وتنتهي بالمستويات الأكثر تعقيداً وفيما يلي مستويات المجال المعرفي وتعريف لكل مستوى :

.1المعرفة :

وهي القدرة على تذكر واسترجاع وتكرار المعلومات دون تغيير يذكر . ويتضمن هذا المستوى الجوانب المعرفية التالية : – معرفة الحقائق المحددة. مثل معرفة أحداث محددة، تواريخ معينة ، أشخاص ، خصائص – معرفة المصطلحات الفنية . مثل معرفة مدلولات الرموز اللفظية وغي اللفظية . – معرفة الاصطلاحات . مثل معرفة الاصطلاحات المتعارف عليها للتعامل مع الظواهر أو المعارف. – معرفة الاتجاهات والتسلسلات . مثل معرفة الاتجاهات الإسلامية في السنوات الأخيرة بالغرب . – معرفة التصنيفات والفئات –معرفة المعايير – معرفة المنهجية أو طرائق البحث – معرفة العموميات والمجردات . مثل معرفة المبادئ والتعميمات ومعرفة النظريات والتراكيب المجردة .

.2الفهم : وهو القدرة على تفسير أو إعادة صياغة المعلومات التي حصلها الطالب في مستوى المعرفة بلغته الخاصة.والفهم في هذا المستوى يشمل الترجمة والتفسير والاستنتاج .

.3التطبيق : وهو القدرة على استخدام أو تطبيق المعلومات والنظريات والمبادئ والقوانين في موقف جديد

.4التحليل : وهو القدرة على تجزئة أو تحليل المعلومات أو المعرفة المعقدة إلى أجزائها التي تتكون منها والتعرف على العلاقة بين الأجزاء . وتتضمن القدرة على التحليل ثلاثة مستويات : – تحليل العناصر – تحليل العلاقات – تحليل المبادئ التنظيمية

.5التركيب : وهو القدرة على جمع عناصر أو أجزاء لتكوين كل متكامل أو نمط أو تركيب غير موجود أصلاً . وتتضمن القدرة على التركيب ثلاثة مستويات : – إنتاج وسيلة اتصال فريدة – إنتاج خطة أو مجموعة مقترحة من العمليات – اشتقاق مجموعة من العلاقات المجردة .

.6التقويم : وهو يعني القدرة على إصدار أحكام حول قيمة الأفكار أو الأعمال وفق معايير أو محكات معينة . ويتضمن التقويم مستويين هما : – الحكم في ضوء معيار ذاتي – الحكم في ضوء معايير خارجية.

ثانياً:المجال النفسي الحركي(المهاري:

ويشير هذا المجال إلى المهارات التي تتطلب التنسيق بين عضلات الجسم كما في الأنشطة الرياضية للقيام بأداء معين . وفي هذا المجال لا يوجد تصنيف متفق عليه بشكل واسع كما هو الحال في تصنيف الأهداف المعرفية .

ويتكون هذا المجال من المستويات التالية :

-**1الاستقبال :** وهو يتضمن عملية الإدراك الحسي والإحساس العضوي التي تؤدي إلى النشاط الحركي

-**2التهيئة :** وهو الاستعداد والتهيئة الفعلية لأداء سلوك معين .

-**3الاستجابة الموجهة :** ويتصل هذا المستوى بالتقليد والمحاولة والخطاء في ضوء معيار أو حكم أو محك معين .

-**4الاستجابة الميكانيكية :** وهو مستوى خاص بالأداء بعد تعلم المهارة بثقة وبراعة-**5** . **الاستجابة المركبة :** وهو يتضمن الأداء للمهارات المركبة بدقة وسرعة .

-**6التكييف :** وهو مستوى خاص بالمهارات التي يطورها الفرد ويقدم نماذج مختلفة لها تبعاً للموقف الذي يواجهه .

-**7التنظيم والابتكار :** وهو مستوى يرتبط بعملية الإبداع والتنظيم والتطوير لمهارات حركية جديدة.

ثالثاً: المجال الوجداني (العاطفي:

ويحتوي هذا المجال على الأهداف المتعلقة بالاتجاهات والعواطف والقيم كالتقدير والاحترام والتعاون . أي أن الأهداف في هذا المجال تعتمد على العواطف والانفعالات .

وقد صنف ديفيد كراثوول وزملاءه عام 1964 م التعلم الوجداني في خمسة مستويات هي:

-**1الاستقبال :** وهو توجيه الانتباه لحدث أو نشاط ما . ويتضمن المستويات التالية : – الوعي أو الاطلاع – الرغبة في التلقي – الانتباه المراقب.

-**2الاستجابة :** وهي تجاوز التلميذ درجة الانتباه إلى درجة المشاركة بشكل من أشكال المشاركة .

وهويتضمن المستويات التالية : – الإذعان في الاستجابة – الرغبة في الاستجابة – الارتياح للاستجابة.

-**3إعطاء قيمة :** (التقييم) وهي القيمة التي يعطيها الفرد لشيء معين أو ظاهرة أو سلوك معين ، ويتصف السلوك هنا بقدر من الثبات والاستقرار بعد اكتساب الفرد أحد الاعتقادات أو الاتجاهات .

ويتضمن المستويات التالية : – تقبل قيمة معينة – تفضيل قيمة معينة – الاقتناع (الالتزام) بقيمة معينة

-4**التنظيم :** وهو عند مواجهة مواقف أو حالات تلائمها أكثر من قيمة ، ينظم الفرد هذه القيم ويقرر العلاقات التبادلية بينها ويقبل أحدها أو بعضها كقيمة أكثر أهمية . وهو يتضمن المستويات التالية : – إعطاء تصور مفاهيمي للقيمة – ترتيب أو تنظيم نظام القيمة.

-5**تطوير نظام من القيم** : وهو عبارة عن تطوير الفرد لنظام من القيم يوجه سلوكه بثبات وتناسق مع تلك القيم التي يقبلها وتصبح جزءاً من شخصيته."

مصادر اشتقاق الأهداف التعليمية:

"بما أن التربية الإسلامية هي التنظيم النفسي والاجتماعي الذي يؤدي إلى اعتناق الإسلام عن فهم واقتناع،وتطبيق تعاليمه في حياة الفرد والجماعة،فالتربية الإسلامية ضرورة حتمية لتحقيق الإسلام كما أراده الله أن يتحقق،وبما أن التربية الإسلامية مرتبطة بالعقيدة الإسلامية ارتباطاً وثيقاً،فهذا يعني أن تكون مصادر العقيدة الإسلامية هي نفسها مصادر التربية الإسلامية،وأهمها القرآن الكريم،والسنة النبوية،وأقوال وعمل الصحابة،مع الإشارة إلى أن الأهداف التربوية بوجه عام تشتق مصادرها من عدة جهات هي :

1-فلسفة المجتمع والتربية كمصدر للأهداف : إن هذه الفلسفة تمثل المرجع لتنسيق وتوافق الأهداف من المصادر الأخرى ، ففلسفة التربية تعتبر انعكاسا لفلسفة المجتمع وهذا يفسر لنا الاختلاف في الأهداف التربوية بين المجتمعات وفقا لاختلاف فلسفتها التربوية.

2-دارسة المتعلم كمصدر لتحديد الأهداف : إذا كان المنهج يأخذ في اعتباره المجتمع – فلسفته وظروفه – فإن في نفس الوقت يأخذ في اعتباره أيضا طبيعة المتعلمين ، باعتبار أنهم يعملون في مجتمع وكلاهما متكاملان ، وإذا كان التعليم في أبسط معانية هو تعديلا للسلوك ، فإن هذا التعديل لا يأتي من الخلاء ولكنه يأتي من داخل المتعلم إذا هيأنا له الظروف المناسبة.

3-الحياة والبيئة المحلية كمصدر لتحديد الأهداف التربوية:

لقد نمت وازدادت وتنوعت الحياة والبيئة بشكل لم يسبق له مثيل قبلا ، هذا التقدم العلمي والتكنولوجي تظهر آثاره جلية في شتى المجالات الميادين ، مما يجعل مهمة اختيار مثل هذه المعارف في هذه المناهج صعبة للغاية ، ولذلك من الطبيعي أن تحلل مثل هذه المعارف وفقا للاحتياجات الخاصة بكل منها أو تبعا للرغبات الخاصة والميول الفردية.

4-المادة الدراسية كمصدر للأهداف : تعتبر المادة الدراسية – حتى الآن – وفي كثير من المناهج المصدر الأساسي لتحديد أهداف التعليم ، وربما يرجع ذلك إلى أن متخصصي المواد الدراسية هم الذين يقومون بتصميم المنهج من جهة نظرهم الخاصة ، حيث أن كلا منهم على حدة متصور أن المقرر الذي يصممه لإعداد وتجهيز التلاميذ غرضه أن يكون من التلاميذ متخصصين في المادة نفسها.

5-سيكولوجية التعلم كأحد مصادر اشتقاق الأهداف التربوية : مما لا شك في أن الاستعانة بعلم النفس في المجال التعليمي أمر هام وحيوي ، كذلك تفيد طبيعة التعلم في فهم سيكولوجية المتعلمين ن وبالتالي يحتم مراعاتها في تحديد الأهداف التربوية فمثلا ليسوا متساويين في قدراتهم أو استعداداتهم ، وبالتالي ينبغي في تحديدنا للأهداف أن نراعي ما بين المتعلمين من فروق فردية".

صياغة الأهداف:

صياغة الأهداف السلوكية أو الإجرائية:

تتطلب عملية صياغة الأهداف السلوكية القيام بعدة خطوات تتمثل فيما يلي:

(1) التحديد والتعريف للسلوك أو الأداء المتوقع قيام التلميذ به بعد عملية التعلم، والذي يعتبر دليلاً على تحقيق الهدف .

(2) تحليل هذا السلوك إلى سلسلة من الأداءات والأعمال التي يمكن ملاحظتها وقياسها .

(3) وصف كل عمل أو أداء بفعل سلوكي واضح لا يحتمل أكثر من معنى، مثل :

)يعرف – يتذكر – يكتب – يفسر – يترجم – يقيس – يرسم – يقارن.(... –

(4) وصف الظروف، أو الشروط الواجب توافرها في سياق الأداء السلوكي، كالسماح باستخدام (المسطرة – الفرجار – كتاب – أطلس – الآلة الحاسبة .(...

(5) تحديد مستوى الأداء المطلوب ، أو معيار الأداء المقبول ، وقد يتحدد المستوى بأشكال متعددة ، منها: نسبة مئوية من الإجابات الصحيحة، أو هامش معين للخطأ المسموح به ، أو المستوى الأقصى .

ويمكن تلخيص صياغة الأهداف على النحو التالي: **أن + فعل سلوكي + التلميذ + المفهوم العلمي وهو السلوك المتوقع (المفهوم أو المهارة أو الاتجاه) + مستوى الأداء المتوقع .**

وفيما يلي بعض الأمثلة لأهداف سلوكية :

(1) أن يذكر التلميذ مثالين لكل حالة من حالات المادة كما وردت بالكتاب المدرسي .

(2) أن يعدد التلميذ أربعة عوامل تؤثر في المناخ بالرجوع إلى الكتاب المقرر.

(3) أن يتعرف التلميذ على جغرافية الجزائر التضاريسية كما وردت بالكتاب المدرسي .

(4) أن يستخدم التلميذ أدوات الهندسة في رسم مثلث متساوي الأضلاع .

(5) أن يجري التلميذ 300 متراً في أربع دقائق على الأكثر.

(6) أن يصمم التلميذ بيتاً باستعمال الألواح الخشبية الموجودة في المدرسة، مع إمكانية فتح بابه بسهولة .

الشروط الواجب توافرها في صياغة الهدف السلوكي أو الإجرائي الجيد :

(1) أن يكون محدداً واضح المعنى ، قابلاً للفهم، ولا تحتمل كلماته تأويلات متعددة، بمعنى أن يفهمه الجميع بنفس المعنى .

(2) أن يركز على سلوك التلميذ، لا على سلوك المعلم .

(3) أن يصف نواتج التعليم، وليس أنشطة التعليم التي تؤدي إلى هذه النواتج .

(4) أن يكون قابلا للملاحظة والقياس .

(5) أن يكون مناسباً لمستوى التلميذ، وليس على مستوى من يضع الهدف .

(6) أن يرد في الهدف الحد الأدنى للأداء .

(7) أن يكون قابلاً للتحقيق من خلال العملية التعليمية، قريباً ما أمكن من الواقع ومن الإمكانات المتوفرة، وفي متناول المعلم .

(8) أن يكون تعبيراً صادقاً عن فلسفة وأفكار التربية في المجتمع .

أمثلة تطبيقية للأهداف السلوكية :

(1) أن يفسر التلميذ سبب تحول الثلج بالحرارة إلى الماء كما درسها بالكتاب المدرسي.

(2) أن يصف التلميذ الشكل الظاهري للزهرة في أربعة أسطر .

(3) أن يميز التلميذ بين الخرائط السياسية والطبيعية كما وردت بالكتاب المدرسي .

(4) أن يسمي التلميذ أربعة من الحيوانات الفقرية في دقيقتين على الأكثر .

(5) أن يمثل التلميذ بثلاثية أمثلة للأسماء والأفعال والحروف .

(6) أن يقدر التلميذ قيمة المحافظة على نظافة فناء المدرسة .

(7) أن يشارك التلميذ مجتمع المدرسة في المحافظة على البيئة .

(8) أن يرسم التلميذ مخططاً للحي الذي يعيش فيها ويوضح فيها المسجد والمدرسة والحديقة في صفحة كاملة .

(9) أن يعرف التلميذ أهمية دراسة اللغة العربية .

(10) أن يقدر التلميذ دور العلماء العرب والمسلمين في تقديم العلوم الطبيعية .

(11) أن يقارن التلميذ بين الكسور العشرية والاعتيادية في 10 دقائق .

(12) أن يعرف التلميذ شروط الصلاة كما درسها بالكتاب المدرسي.

(13) أن يعرف التلميذ أهمية الفصول الأربعة في حياته .

(14) أن يعرف التلميذ كان وأخواتها في سطرين .

الذكاء والإبكتار والنظريات المفسرة

أ- الذكاء :

مقدمة:

يصف الأفراد في الحياة اليومية بعضهم بعضا بالذكاء، فالتلميذ المتفوق في دراسته هو تلميذ ذكي، والشخص الذي يتصرف بلباقة في المواقف الاجتماعية ذكي، فهل الذكاء هو القدرة على التعلم أو القدرة على التكيف أو النجاح في العمل أو اصطناع الحيلة؟

إن الاستعمال اليومي لمفهوم الذكاء غالبا ما لا يعطي الصورة الدقيقة لمعناه، لذا سأحاول في هذه المحاضرة التعريف بالذكاء وطبيعته وإبراز مواقف العلماء واتجاهاتهم ومختلف النظريات في تفسير وتحدي مظاهره الأساسية.

- **مفهوم الذكاء:**

اهتم علماء النفس ببحث موضوع الذكاء، دراسة علمية دقيقة لارتباطه بأساليب السلوك ومظاهر النشاط العقلي كالتعلم، والتفكير وبواعث السلوك ودوافعه المختلفة وهذه التعريفات: [28]

1- الذكاء هو قدرة عضوية لها أساس في التكوين الجسماني، ويرجع اختلاف الأفراد فيه إلى اختلافهم في التكوين العضوي، وهذه القدرة بها المعني موروثه ولا يعني هذا أن الذكاء لا يتأثر بالبيئة بل يتأثر بها. [29]
2- الذكاء هو القدرة على التعلم واكتساب الخبرات والمعارف الحسية والمجردة والاستفادة من التعلم السابق في التعلم اللاحق.
3- الذكاء هو القدرة على حل المشكلات المألوفة وغير المألوفة من خلال توظيف المعارف والخبرات لمعالجة المواقف المختلفة الذي يواجهها الأفراد.

ويعرفه بينيه Binet بأنه قدرة الفرد على الفهم والابتكار والتوجيه الهادف للسلوك والنقد الذاتي، بمعنى قدرة الفرد على فهم المشكلات والتفكير في حلها فقياس هذا الحل أو نقده وتعديله.

أما ثورندايك فيرى بأن الذكاء هو مجموعة القدرات الخاصة المستقلة، ويعرفه كلفن بأنه القدرة على التعلم أو القدرة على التحصيل.

---

[28] محمد خليفة بركات: علم النفس التعليمي، الجزء الثاني، دار القلم، الكويت، 1986، ص 202.

[29] نشواتي عبد المجيد: علم النفس التربوي، دار الفرقان إربد، الأردن، 2003، ص 161.

أما وكسلر wechsler، فيعرفه بالقدرة الكلية للفرد على العمل الهادف والتفكير المنطقي والتفاعل الناجح مع البيئة، معظمها يتطرق إلى قدرة الفرد رغم أن هناك نوعا من عدم الاتفاق على القدرة التي تشير إليها هذه التعريفات، وعلى الرغم من غموض مفهوم الذكاء وتعدد تعريفاته وتنوعها فقد أورد تشواتي عبد المجيد في كتابه علم النفس التربوي (2003) تحديدا لبعض القدرات التي تسود في معظم تعريفات الذكاء وهي: [30]

- القدرة على التفكير المجرد.
- القدرة على التعلم.
- القدرة على حل المشكلات.
- القدرة على التكيف والارتباط بالبيئة.

- **<u>تنظيم الذكاء ونظرياته:</u>** موضوع الذكاء من المواضيع التي تم البحث فيها، منذ القدم في إطار الفلسفة القديمة، ثم اهتمت بدراسته العلوم العضوية والفيزيولوجية، مما أدى إلى تأثره بمناهج تلك العلوم، وفي إطار البحث عن طبيعة الذكاء اهتم علماء النفس بأمرين أساسيين هما:

1- السؤال عما إذا كانت قدراتنا العقلية كالتفكير والإدراك والتذكر والتعلم من قدراتنا الخاصة، كلها وظائف للذكاء أم أنها متمايزة بصورة شبهة أم مطلقة؟

بمعنى هل أن الذكاء مكونا من قدرة عقلية واحدة عامة أم حتى قدرات عقلية متعددة ومستقلة؟ على اعتبار أن هذا الأمر يشكل في حد ذاته مشكلة قائمة يواجهها علماء النفس، بما يترتب عليها من آثار تربوية تنعكس على التعلم والتعليم بشكل عام.

2- السؤال عما إذ كان الذكاء وراثيا أم مكتسبا؟ إن الإجابة على هذين السؤالين كشفا عن ماهية الذكاء وتبيانا لسيكولوجية التفكير. [31]

انطلاقا مما سبق فقد تباينت اتجاهات علماء النفس حيال الذكاء ويتجلى ذلك من خلال النظريات التي تناولت موضوع الذكاء أو من هذه النظريات.

---

[30] نشتواي عبد المجيد، علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص 101.

[31] المصدر نفسه (السابق)، ص 105.

1- نظرية العاملين لسبيرمان (الذكاء العالم والذكاء الخاص): توصل سبيرمان شارلز إلى نظريته في الذكاء عن طريق استعمال منج التحليل العالمي، وهو أول من أدخل المنهج الإحصائي في علم النفس، وقد توصل سبيرمان إلى معرفة مدى التداخل أو التشابه بين الإختبارات العقلية المختلفة، حيث توصل إلى وجود عاملين في الذكاء هما العامل العام الذي يشترك في كافة الأنشطة العقلية والعامل الخاص المرتبط بنشاط عقلي من طبيعة معينة، وحسب سبيرمان فإن الأنشطة العقلية المختلفة لها عاملها الخاص بها، إلا أنها تشترك معا بوجود العامل العام، فالعامل الخاص يوجد في بعض الأنشطة العقلية، ولا يجد في غيرها، في حين العامل العام يدخل في جميع الأنشطة العقلية، فحل المسائل الرياضية مثلا يتطلب عاملا خاصا ألا وهو ا لقدرة الخاصة بإدراك المفاهيم والعلاقات الرياضية، فالإضافة إلى العامل العام.

كما يرى سبيرمان بأن الأفراد يختلفون فيما بينهم في الذكاء نظرا لتفاوت وجود العامل العام لديهم لأنه يعد العامل الأساسي في تحديد القدرة الذكائية للأفراد للتعامل مع المواقف المختلفة. [32]

إن قدرات الإنسان المختلفة تحتوي على عامل عام وعوامل خاصة بها دون غيرها سواء في ذلك قدرته على الخطابة أو التفكير المنطقي أو التفكير السياسي...أو التعامل مع الأطفال إدارة المنزل...الخ، وخلاصة هذه النظرية أن الذكاء هو عامل عام أو قدرة نظرية كافة تؤثر في جميع أنواع النشاط العقلي، ولكن بنسب مختلفة ويشترك معه عوامل أخرى تختلف باختلاف العمليات العقلية، لذلك فإن الأفراد الذين يتمتعون بنسب عالية من الذكاء يتفوقون في جميع نواحي النشاط العقلي، رغم اختلاف درجة تفوقهم في أنواع النشاطات المختلفة، يضاف إلى ذلك أن الإختبارات التي تقيس القدرة العقلية العامة هي التي تدور حول إدراك العلاقات والمتعلقات الجديدة. [33]

نظرية العوامل المتعددة لتورندايك: يختلف ثورندايك حول وجود عامل في الذكاء إذ يرى أن الذكاء هو محصلة تفاعل عدد من القدرات المتداخلة والمترابطة فيما بينها وأن الناس يختلفون في الذكاء بمقدار اختلافهم في عدد ترابطات الأفراد التي تستطيع نفوسهم إجراءها، ويذهب ثورندايك إلى الاعتقادات أن الذكاء يتوقف في جوهره على عدد ونوعية الارتباطات أو الوصلات العصبية التي يملكها الفرد، والتي

---

[32] عماد عبد الرحيم الزغول، مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية، 2014، ص 130.

[33] ليلى داود: علم النفس العام، مطبعة بن خلدون، دمشق، سوريا، 1986، ص 246-247.

تصل بين المثيرات والاستجابات، وأن الفروق الفردية في الذكاء تعود إلى الفروق من حيث الوصلات العصبية الملائمة لدى الأفراد.

لقد طور ثورندايك اختبار القياس ذكاء الأشخاص يعرف باسم (CAVD) ويشتمل على أربع مهمات هي:

- القدرة على التعامل مع المجردات (C)
- القدرة الحساسية (A)
- القدرة على اكتساب واستعادة المفردات (A)
- القدرة على إتباع التعليمات (D)

وقد خلص إلى وجود ثلاثة أنواع من الذكاء هي:

1- **الذكاء الميكانيكي** أو المادي ويتمثل في القدرة على التعامل مع الأشياء وأداء المهارات الحسية الحركية اليدوية.

2- **الذكاء المجرد:** ويتمثل في القدرة على التعامل مع الأشياء المجردة كالمعاني والرموز والأفكار والمفاهيم والعلاقات الرياضية.

3- **الذكاء الاجتماعي** وهو قدرة الفرد على فهم الآخرين والتواصل معهم وتشكيل العلاقات الاجتماعية.

- **نظرية العوامل الأولية (ثورستون):** [34] يمثل تورستون اتجاه التحليل العاملي في أمريكا فقد توصل في بحثه حول التكوين العقلي إلى تحديد العوامل الأولية أو القدرات العقلية الأولية التي يرى أنها تشترك في تكوين الذكاء، وقد طبق على مجموعة من الأفراد اختبارات متنوعة وبعد تحليل مصفوفة معامل الارتباط لنتائج تلك الإختبارات انتهى إلى تحديد العوامل الأولية أو القدرات العقلية الأولية التالية:

1- **القدرة المكانية:** تبدو في قدرة الفرد في تصور العلاقات المكانية والانتقال المختلفة والحكم عليها بدقة، أو في تصور أوضاع الأشياء المختلفة أثناء الحركة.

---

[34] ليلى داور: علم النفس العام، مرجع سابق، ص 250.

2- **القدرة العددية:** وتبدو في سهولة إجراء العمليات الحسابية الرئيسية والجمع والضرب والطرح والقسمة، ويبدو أن هذه القدرة عند بعض الأفراد وبمظهر غير عادي، رغم فشلهم في التحصيل الدراسي، كذلك تساعد على تفسير ظهورها عند الأمي.

3- **القدرة اللفظية:** تبدو في هذه قدرة الفرد على فهم معاني الألفاظ المختلفة التي تعبر عن الأفكار والمعاني المختلفة.

4- **القدرة على انطلاقة اللفظية:** تشير هذه القدرة إلى المحصول اللفظي الذي يستعين به الفرد في حديثه وكتابتهم وتعتمد هذه القدرة على حروف الكلمة، وتبدو في الفرد الذي يتميز بالطلاقة عند استعمال الألفاظ.

5- **القدرة على التذكر:** تبدو في قدرة الفرد في التذكر المباشر للفظ يقترن بلفظ آخر أو لعدد يقترن بعدد آخر أو للفظ يقترن بعدد.

6- **القدرة على الاستغلال الاستقرائي:** وتبدو في قدرة الفرد على استنتاج القاعدة العامة من الجزئيات.

7- **القدرة الإدراكية:** تبدو هذه في السرعة والدقة في إدراك التفصيلات والأجزاء المختلفة.

إن ثورستون Thurstune يرى أن كل قدرة من هذه القدرات الأولية مستقلة عن الأخرى استقلالا نسبيا، وهذا يعني أن الارتباط بين اختبارات القدرة الواحدة أعلى من الارتباط بين اختبارات قدرة واختبارات قدرة ثانية.

كما يفترض ثورستون على وجود العامل العام أو القدرة العقلية العامة، كما أوضح سبيرمان، فهو يرى بأن الذكاء هو نتاج المزيج عن تلك القدرات الأولية بنسب متفاوتة، وهذا يعني أن القدرات تشترك جميعا في تكوين الذكاء ولكن بنسب مختلفة.

- نظرية الذكاء المتعدد لجيلفورد guielford: يعد جيلفور أحد أبرز المدافعين عن مفهوم القدرات المعرفية المتعددة حيث يرى أن هناك ثلاثة أبعاد أساسية أو ما يسمى بأوجه الذكاء، وقد جاءت هذه الأبعاد وفقا لما يلي: [35]

أولا: العمليات: يحتوي هذا البعد على خمس قدرات عقلية أساسية هي:

1- **الإدراك المعرفي:** وهو قدرة تشير إلى كافة النشاطات العقلية المرتبطة باكتساب المعرفة.

---

[35] عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص 108-111.

2- **الذاكرة:** وتشير إلى قدرة الفرد على الإحتفاظ بما يكتسبه من معارف ومعلومات وطرق استرجاعها والتعرف إليها.

3- **التفكير المنطلق:** هو قدرة تشير إلى المرونة الفكرية والقدرة على الإنطلاق بالتفكير في اتجاهات متعددة متشعبة.

4- **التفكير المحدد:** ويشير إلى القدرة على تحديد اتجاه التفكير نحو هدف محدد.

5- **التقويم:** ويشير إلى النشاطات العقلية التي تهدف إلى التحقق من صدق المعلومات المتوافرة ومدى صلاحياتها في إنجاز مهمة معينة.

ثانيا: المحتوى: يمثل هذا البعد محتويات العقل ويتضمن أربعة أنواع:

1- **المحتوى الشكلي:** ويتضمن ما يمكن إدراكه من خلال الحواس كالحجم والصورة والموقع والنمط والصوت...الخ.

2- **المحتوى الرمزي:** ويشير إلى الأشكال المجردة التي ترمز إلى مفاهيم أو أشياء معينة كالحروف والأرقام والإشارات...الخ.

3- **المحتوى المعنوي أو الدلالي:** ويتضمن معاني الألفاظ والأفكار التي تنطوي عليها هذه الألفاظ ويتجلى هذا المستوى بشكل أساسي في اللغة.

4- **المحتوى السلوكي:** ويشير إلى المضمون الاجتماعي الذي تنطوي عليه أنماط السلوك الحركي، كالأفعال والحركات والإيماءات وتقسيمات الوجه.

ثالثا: النتاجات: يمثل هذا البعد ما ينتجه التفاعل بين العمليات والمحتويات ويتضمن ستة أنواع من النتاجات هي: الوحدات، الفئات، العلاقات، النظم، التحويلات، التنظيمات.

يمكن فهم هذه النتاجات من خلال علاقاتها ببعدي العمليات والمحتوى، فالعملية العقلية (التذكر مثلا) تتناول محتوى معينا (كالرموز مثلا) فتنتج وحدات كتذكر الأسماء أو الحروف أو الأرقام أو الفئات كتذكر الحروف الساكنة أو المتحركة أو علاقات كتذكر العلاقة بين رمزين أو أكثر...وهكذا بالنسبة للعمليات العقلية الخمس والمحتويات الأربعة، ونتيجة لتفاعل مكونات الأبعاد الثلاثة للعقل 5×4×6 ينتج 120 قدرة عقلية منفصلة.

بعد هذا العرض لنموذج جيلفور نستخلص ما يلي:

- أن جيلفور يطرح إطارا قيميا ومفيدا لاكتشاف وتحديد المكونات العديدة للذكاء فهو يوحي بأن بعض أشكال التعلم المعقدة السبب لحل المشكلات تتطلب التأليف بين عدد من القدرات المتنوعة التي يجب توفرها للقيام بمثل هذا النوع من التعليم.
- يؤيد نموذج جيلفور الفكرة القائلة بأن المتعلم الذي يكتسب المعلومات ويختزنها يستطيع استخدامها حسب الضرورة.
- يدعم هذا النموذج فكرة وجود أنواع مختلفة للذكاء ويساعد كل تفسير الفروق الفردية من حيث بعض القدرات، حيث يشرح العوامل التي تؤدي إلى تفوق بعض الأفراد في مجالات معينة.

النمو المعرفي واللغوي والنفسي والأخلاقي والنظريات المفسرة

مقدمة:

يحظى موضوع النمو باهتمام العديد من المختصين بالدراسات النفسية وتكمن الفلسفة وراء الاهتمام بدراسة النمو في تحقيق الأهداف التالية:

1- فهم طبيعة الأفراد والتغيرات التي تطرأ على سلوكياتهم عبر المراحل العمرية المختلفة.
2- معرفة خصائص الأفراد النمائية في المراحل المختلفة.
3- اختيار الخبرات والمهارات لكل مرحلة ويتمثل ذلك في وضع المناهج والبرامج التعليمية والتربوية المناسبة.
4- اختيار أساليب وطرائق تقديم الخبرات كطرق التدريس والتدريب المناسبة لكل مرحلة نمائية، وكذلك اختيار أساليب الرعاية الملائمة.

مفهوم النمو:

النمو بمعناه اللغوي يعني الزيادة ويشير المفهوم من الناحية السيكولوجية إلى جميع التغيرات التي تحدث عند الكائن الحي منذ لحظة الإخصاب حتى الوفاة، وينطبق هذا المفهوم على التغيرات المنتظمة التي تستمر لفترات طويلة نسبيا، أما التغيرات المؤقتة الناجمة عن المرض مثلا لا تعتبر نموا.

مبادئ النمو:

إن عملية النمو عملية منظمة تسير وفق قوانين عامة ومبادئ أساسية ورغم الاختلافات الكبيرة حول النمو والعوامل المؤثرة فيه، إلا أن هناك مبادئ أساسية يتفق عليها جميع المنظرين، وهي: [36]

- يسير النمو حسب نظام معين ويمكن التنبؤ به.
- لنمو الأفراد بمعدلات مختلفة.
- يتأثر النمو بعاملي الوراثة والبيئة.
- يسير النمو بسرعة مطردة والتي سرعته متغيرة من مرحلة لأخرى.

---

[36] أحمد فلاح العلوان: علم النفس التربوي، تطوير المتعلمين، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008، 94-95.

وفي ضوء العديد من الدراسات لظاهرة النمو الإنساني تول الباحثون إلى مجموعة من المبادئ التي تفسر بعض ظواهر النمو وقتها:

1- تتداخل وتترابط جميع مظاهر النمو مع بعضها البعض.
2- النمو عملية مستمرة لا تتوقف.
3- يتم النمو في جانبين تكويني ووظيفي.
4- يحدث النمو بشكل تدريجي.
5- يسير النمو من العام إلى الخاص.

نظرية النمو المعرفي لبياجيه:

اهتم بياجيه بتفسير 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 التي يستخدمها الأفراد في معالجة الأشياء والتفكير بها تختلف من مرحلة عمرية إلى مرحلة أخرى، فالتغير الذي يحدث فيها ليس كميا فحسب، وإنما هو نوعي أيضا، إذ تتغير هذه العمليات تبعا للتقدم في العمر.

لقد استخدم بياجيه مفهوم البنية المعرفية للدلالة على النمو العقلي عند الأطفال ويرى بياجيه أنه من خلال عملية النمو فإن البنى المعرفية تزداد عددا وتعقيدا، حيث تزداد حصيلة الخبرات المعرفية وتتنوع أساليب التفكير عند الأفراد، وحدد بياجيه عددا من العوامل التي تؤثر في النمو المعرفي لدى الأفراد وهي: [37]

1- النضج
2- التفاعل مع البيئة المادية
3- التفاعل مع البيئة الاجتماعية
4- التوازن حيث يقترح بياجيه أن التوازن يعتمد على قدرتين رئيسيتين هما:
أ- التنظيم

[37] عمار عبد الرحيم الزغول: مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ط3، 2014، ص 91-93.

ب-التكيف حيث يسعى الأفراد إلى تحقيق التكيف من خلال عمليتين هما:

1- التمثل

2- التلاؤم

مراحل النمو المعرفي:

يرى بياجيه أن النمو المعرفي لدى الأفراد يسير وفق أربع مراحل متسلسلة ومترابطة، وأن هذه المراحل كافة لجميع أفراد الجنس البشري من حيث أنهم خلال نموهم المعرفي يمرون بالتسلسل ذاته، وهذه المراحل هي: [38]

أولا: المرحلة الحس حركية و تمتاز هذه المرحلة بعدد من الخصائص المعرفية التي تتمثل فيما يلي:

- يمارس الطفل الأفعال الانعكاسية مثل المس وتحريك اليدين والرجلين خلال الشهر الأول من العمر.
- ينسق الطفل بين حواسه واستجاباته.
- يكرر الطفل استجاباته للتأكد من نتائج معينة.
- يدرك الطفل ظاهرة بقاء الأشياء.
- يطور الطفل وسائل معرفية جديدة لاكتشاف العالم والتعرف عليه.

ثانيا: مرحلة ما قبل العمليات المعرفية

ثالثا: مرحلة العمليات المادية

رابعا: مرحلة العمليات المجردة

I- النمو اللغوي:

تعتبر اللغة ظاهرة إنسانية ذات طابع اجتماعي، فهي تتمثل نظاما يتألف من مجموعة من الرموز المنطوقة وغير المنطوقة، وتمكن الأفراد من التواصل مع الآخرين والتعبير عن الأفكار والآراء والإتجاهات لديهم.

---

[38] عماد عبد الرحمي الزغول، المرجع السابق، ص 91-94.

وظائف اللغة: صنف هاليداي وظائف اللغة إلى:

1- الوظيفة النفعية أو الوسيلية.
2- الوظيفة التنظيمية.
3- الوظيفة التفاعلية.
4- الوظيفة الشخصية.
5- الوظيفة الاستكشافية.
6- الوظيفة التخيلية.
7- الوظيفة الإعلامية.
8- الوظيفة الرمزية.

مراحل التطور اللغوي:

يمر النمو اللغوي عند الأفراد بعدة مراحل متسلسلة هي:

- مرحلة ما قبل الكلام
- مرحلة إدراك الأصوات وإصدارها.
- مرحلة الكلمة الواحدة.
- مرحلة الكلمتين.
- مرحلة شبه الجملة والجملة التامة.

نظريات التطور اللغوي: تعددت النظريات التي حاولت تفسير النمو اللغوي والعوامل المؤثرة فيه، فمنها ما أكد دور العوامل البيئية في اكتساب اللغة كالنظرية السلوكية لسكنر الذي يرى بأن اللغة سلوك يكتسبها الفرد من خلال الممارسة والتقليد والمحاكاة، وهناك من يؤكد دور العوامل الفطرية الوراثية كنظرية تشومسكي التي تؤكد على وجود استعداد فطري لدى الإنسان لتعلم اللغة بشكل سريع، في حين هناك بعض النظريات تؤكد على دور كل من العوامل الفطرية والبيئية في عملية اكتساب اللغة كنظرية بياجيه في النمو المعرفي، حيث يؤكد بياجيه على ارتباط النمو اللغوي بالجوانب المعرفية للأإراد وأن النمو اللغوي يسير عبر مراحل ترتبط بالنمو المعرفي.

3- النمو الأخلاقي:

ينظر المعرفيون إلى النمو الأخلاقي على أنه جزء من عملية النضج مثله مثل النمو العقلي الذي يحدث ضمن إطار خبرة العمر العامة، وينظر أصحاب هذا الاتجاه مثل بياجيه وكولبرج إلى اكتساب الأخلاق على أنها عملية إصدار أحكام ترتبط بنمو التفكير عند الأفراد، ويؤكدون على أن السلوك الأخلاقي ينتج عن محاولة الأفراد تحقيق التوازن في علاقاتهم الاجتماعية مع أفراد بيئتهم، وأكدوا أن لدى الفرد نزعة طبيعية إلى ترتيب وتنظيم العمليات العقلية في بنى متناسقة ومتكاملة وينزع إلى التفاعل مع البيئة التي يعيش فيها، وأن التفاعل مع البيئة الخارجية يحدث بعملية ذات شقين:

الأول : وتعني نزعة الفرد إلى دمج الخبرات الجديدة في نطاقه المعرفي الموجود.

الثاني: التلاؤم ويعني نزعة الفرد إلى تعديل النظام المعرفي الراهن للتمكن من مجابة مطالب الواقع الخارجي الجديد ومن خلال هذين الشقين يحدث ما يسمى بالعملية الكبرى وهي التوازن، وهي العملية التي تمكن الفرد من التكيف مع البيئة المحيطة. [39]

إن النمو الأخلاقي خلال عملية التوازن هذه هو عملية نمو للبناء العقلي نتيجة تفاعل الفرد وخبراتهم مع بيئته الخارجية، فحسب بياجيه فإن الفرد يمر خلال نموه الأخلاقي بمرحلتين هما مرحلة الأخلاق التبعية ومرحلة الأخلاق الذاتية أو الاستقلالية، ويرى بياجيه أنه في مرحلة الأخلاق التبعية أو ما يسمى بالأخلاق الواقعية التي تمتد من سن الرابعة إلى سن الثامنة فتعتمد أحكام الطفل الأخلاقية على ما يترتب على الموقف (الفعل) من نتائج فعلية، وتتسق أحكام الطفل الأخلاقية في هذه المرحلة مع طبيعة تفكيره، أما المرحلة الأخلاقية الذاتية التي تمتد من سن الثامنة حتى سن الثانية عشرة فتتميز باعتمادها على القصد والنية، ويبدأ الطفل في هذه المرحلة بتفسير القواعد الاجتماعية القائمة وبتشكيل قواعده الذاتية، كما أنه لم يعد يقبل القواعد والقوانين بحرفيتها بل أنه بالإمكان ت بديل وتعديل هذه القواعد والقوانين في ضوء تغير متطلبات وظروف المجتمع، كما وتصبح التبادلية في هذه المرحلة أساسا مهما لإصدار الأحكام الأخلاقية لدى الطفل. [40]

---

[39] عماد عبد الرحيم الزغول: مبادئ علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص 101-102.

[40] الهنداوي علي: النمو الأخلاقي وعلاقته بالتفكير المنطقي واتجاهات الوالدين في التنشئة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد، 1986، ص 75.

وقد تأثر لورنس كوبرج بنظرية بياجيه في النمو الأخلاقي، حيث يرى أن النمو في الأحكام الأخلاقية يسير وفق تسلسل هرمي عبر ثلاثة مستويات رئيسية يتضمن كل منها مرحلتين أخلاقيتين وعليه فالنمو الأخلاقي يسير عبر ست مراحل أخلاقية تبدأ من مرحلة التوجه نحو العقاب والطاعة وتنتهي بمرحلة التوجه المبدئي الأخلاقي.

مراحل النمو الأخلاقي: يمر النمو الأخلاقي للطفل بالمراحل التالية:

1- المستوى ما قبل التقليدي ويتضمن مرحلتين أخلاقيتين هما:

أ- مرحلة التوجه نحو العقاب والطاعة.

ب-مرحلة التوجه النسبي الذرائعي.

2- المستوى التقليدي.

ويتضمن هذا المستوى أيضا مرحلتين أخلاقيتين هما:

أ- مرحلة توافق العلاقات الشخصية المتبادلة أو الصبي الطيب أو البنت الطيبة.

ب-مرحلة التوجه نحو النظام والقانون.

3- المستوى ما بعد التقليدي (المبدئي): ويتضمن هذا المستوى أيضا مرحلتين هما:

أ- مرحلة التوجه نحو العقد الاجتماعي والقانوني.

ب-مرحلة التوجه نحو المبدأ الأخلاقي العالمي.

النمو النفسي الاجتماعي:

لا يقتصر دور العملية التعلمية-التعليمية على تنمية الجوانب المعرفية لدى المتعلمين فقط، بل تتعدى إلى تنمية وتطوير الجوانب الحسية والنفسية والاجتماعية، لما لها من أهمية قصوى في تنمية وتطور شخصية الفرد، فالنمو النفسي الاجتماعي يعد أحد أهم مظاهر النمو الذي يؤثر في معظم مظاهر النمو المعرفي والانفعالي والأخلاقي، ومن أبرز علماء النفس الذين اهتموا بموضوع النمو النفسي فرويد، الذي يرى أن النمو النفي والشخصي للفرد يمر في خمس مراحل هي: [41]

1- **المرحلة الفمية** وفيها يحقق الفرد اللذة من خلال الفم متمثلا ذلك في المص وبلع الطعام.

---

[41] عماد عبد الرحيم الزغول: مبادئ علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص 108.

2- **المرحلة الشرجية،** وفيها يحقق الفرد اللذة من خلال الإخراج أو حصر الإخراج.

3- **المرحلة القضيبية** وفيها يحقق اللذة من خلال اللعب بالأعضاء التناسية.

4- **مرحلة الكمون** وفيها تستقر الاهتمامات الجنسية لدى الفرد ويتوجه نحو تحقيق اللذة من خلال البيئة.

5- **المرحلة التناسلية** وفيها تعود الاهتمامات الجنسية لدى الفرد، لكن تكون موجة نحو الجنس الآخر.

أما أريكسون فقد أخذ فحص آخر في تفسير النمو النفسي لدى الأفراد على الرغم من تأثره بنظرية فرويد فهو يرى أن للسياق الاجتماعي الذي ينشأ فيه الفرد تأثير جلي في تكوين شخصيته، لذلك يؤكد على أهمية التنشئة الاجتماعية والمشكلات الاجتماعية التي يواجهها الفرد خلال عملية نموه والت ينعكس سلبا أو إيجابا على تطوره النفسي والاجتماعي. وقد اقترح أريكسون ثماني مراحل يمر فيها الفرد خلال عملية نموه النفسي والاجتماعية سماها بالمراحل النفسية الاجتماعية.

حيث يواجه الفرد في كل مرحلة أزمة تنطوي على صراع يتطلب الكل والتوافق لكي يستطيع الفرد الانتقال بسلامة إلى المرحلة اللاحقة وهذه المراحل هي:

المرحلة الأولى: تعلم الثقة مقابل عمد الثقة.

المرحلة الثانية: تعلم الاستقلالية مقابل الشعور بالخجل والشك.

المرحلة الثالثة: تعلم المبادرة مقابل الإحساس بالذنب.

المرحلة الرابعة: تعلم الجهد مقابل الشعور بالنقص.

المرحلة الخامسة: تعلم الهوية مقابل الإحساس بغموض الهوية.

المرحلة السادسة: تعلم الألفة مقابل الشعور بالعزلة.

المرحلة السابعة: تعلم الإنتاجية مقابل الشعور باستغراق الذات.

المرحلة الثامنة: تعلم التكامل مقابل الإحساس باليأس.

الدافعية والنظريات المفسرة لها

1- مفهوم الدافعية والمفاهيم المرتبطة بها:

1-1- مفهوم الدافعية:

1-1-1- **لغة:** للدفاعية جذور في اللغة اللاتينية (Mover) التي تعني بها يدفع، يحرك أي أن الدافعية كلمة مشتقة من الكلمة اللاتينية (Mover) وتعني يدفع، يحرك.

1-1-2- **اصطلاحا:** تعريف "إدوارد مواري" (1988): يعرف الباحث إدوارد مواري الدافعية للتعلم بأنها الرغبة المستمرة للسعي إلى النجاح وإنجاز الأعمال الصعبة والتغلب على العقبات بكفاءة وأقل قدر ممكن من الجهد والوقت، وبأفضل مستوى من التعلم.

1-1-3- **إجرائيا:** الرغبة في التعلم تحسن في أداء التلميذ.

حظي موضوع الدافعية بكثير من الأهمية من طرف علماء النفس، حيث عرفها الباحث "ليندلي" (1957) أنها "عملية استثارة وتحريك السلوك وتنظيم نموذج النشاط".

ويعرفها "ويتيج" (1983) على أنها "شرط تساعد على استمرار النمط السلوكي لتحقيق الاستجابات أو لا تتحقق، كما يعرفا على أنها: "عامل شعوري يهيء الفرد لتأدية بعض الأفعال أو ميله لتحقيق بعض الأهداف".

1-2- المفاهيم المرتبطة بالدافعية:

1-2-1- **الحاجة:** هي حالة من النقص والافتقار لشيء معين يصاحبها نوع من التوتر والضيق الذي سرعان ما يزول عندما تلبى هذه الحاجة، أو يتبع إشباعها وهناك حاجات مختلفة يسعى الإنسان إلى إشباعها مثل الأكل، النون، الجنس.

1-2-2- **الدافع:** هو مثير داخلي مصحوب بالتوتر الإيجابي، يثير سلوك الفرد قصد القيام بمواقف معينة في ظروف محددة، كتعلم التلميذ مختلف المهارات الحركية، وهو مرتبط بعمر الملية التعليمية وقد يستمر إلى أمد طويل، والدافع للتعلم حسب الباحث "هربارت هرمانز" هو الميل إلى التفوق في حالات المواقف التعليمية الصعبة".

1-2-3- **الباعث:** يعرف بأنه الموضوع الذي يهدف إليه الكائن الحي ويوجه استجاباته اتجاهها بعيدا عنها، ويعمل على التخلص من حالة التوتر التي يشعر بها.

1-2-4- **الحافز:** حسب الباحث "ماركس" (1976) يشير الحافز إلى المثيرات الداخلية العضوية التي تجعل الكائن الحي مستعدا للقيام باستجابات خاصة نحو موضوع معين في البيئة الخارجية أو البعد عن الموضوع أي أنها تؤدي إلى إصدار السلوك.

1-2-5- **الانفعال:** يتكون الانفعال من تفاعل وتداخل عناصر وجدانية و إداركية، وهذا التفاعل الذي يكون مبصرا أول الأمر لا يلبث أن يتركز ويتجمع وبالتالي يتبلور نحو وموضع العاطفة.

2- **أهمية الدافعية:**

يوضح "الداهري 1999" أن أهمية الدافعية تنطلق من الاعتبارات الآتية:

- إن موضوع الدافعية يتصل بأغلب موضوعات علم النفس إن لم نقل جميعها.
- إن الدافعية عامل ضروري لتفسير أي سلوك إذ لا يمكن أن يحدث أي سلوك ما لم يكن وراءه دافعية، وأن جميع الناس على اختلاف أعمارهم ومستوياتهم الثقافية والاجتماعية يهتمون بالدافعية لتفسير طبيعة العلاقات التي تربطهم بالآخرين.
- إن الإنسان الذي يجهل الدوافع الخاصة به وبغيره ستولد لديه العديد من المتاعب والمشكلات في حياته اليومية والاجتماعية وإذا ما عرفها سيساعده ذلك في فهم الكثير من السلوكات ومعرفة أسبابها وبواعثها وبها سيخلق له توازنا نفسيا واجتماعيا.
- أن الدافعية تؤثر في أداء الإنسان، ظهر الاهتمام بالدافعية في المجال المدرسي كمحاولة إعطاء تفسير للاختلافات الموجودة بين نتائج التلاميذ الذي يكتسبون نفس القدرات والذين يتواجدون في نفس الوضعيات، إذ تسمح الدافعية بالتمييز بين التلاميذ أو المتكونين، فهي تميز بين الناجحين والفاشلين وبين المثابرين وغير المثابرين.
- ظهر الاهتمام بالدافعية في المجال كمحاولة إعطاء تفسير للاختلافات الموجودة بين نتائج التلاميذ الذين يكتسبون نفس القدرات والذين يتواجدون في نفس الوضعيات، إذ تسمح الدافعية بالتمييز بين التلاميذ أو المتكونين، فهي تميز بين الناجحين والفاشلين، وبين المثابرين وغير المثابرين.

وتتضح أهمية الدافعية في العملية العقلية سواء ظهر ذلك في الانتباه أو الإدراك أو في التفكير والتخيل والذاكرة، حيث أن الدافعية تزيد من استخدام المعلومات في حل المشكلات والإبداع لدى الأشخاص. كما تظهر أهميتها في الحياة التعليمية والتكوينية كونها وسيلة يمكن أن نستخدمها في إنجاز

أهداف تعليمية معينة على نحو أفضل وفعال. ومن الوجهة التربوية فإن هدف الدافعية يكمن في أنها هدف تربوي في حد ذاته، فاستثارة الدافعية عند المتعلمين وتوجيها يولد لديهم اهتمامات تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية.

إن التعلم هو التعلم القائم على دوافع التلاميذ و حاجاتهم فكلما كان موضوع الدرس مثيرا للدوافع ومشبعا بهذه الدوافع والحاجات كلما كانت عملية التعلم أقوى وأكثر حيوية.

تلعب الدافعية دورا حاسما في تعلم الطلبة بنوعيها الداخلي والخارجي إلا أن كثيرا من الدراسات أثبتت أن الدوافع الداخلية أكثر أثرا وأطول دوما وبقاء وأشد قوة في استمرار السلوك التعليمي إذ لا تعلم بدون دافع.

3- أنواع الدافعية:

حيث يمكن التمييز بين نوعين من الدافعية للتعلم حسب مصدر استثارتها، وهما الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية، حيث:

3-1- **الدافعية الداخلية:** هي التي يكون مصدرها المتعلم نفسه، حيث يقدم على التعلم مدفوعا برغبة داخلية لإرضاء ذاته، سعيا وراء الشعور بمتعة التعلم، وكسبا للمعارف والمهارات التي يحبها ويميل إليها لما لها من أهمية بالنسبة إليه، لذا تعد الدافعية الداخلية شرطا ضروريا للتعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة.

3-2- **الدافعية الخارجية:** هي التي يكون مصدرها خارجيا كالمعلم أو الإدارة المدرسية أو أولياء الأمور أو الأقران، فقد يقبل المتعلم على التعلم سعيا وراء رضا المعلم أو لكسب إعجابه وتشجيعه، وللحصول على الجوائز المادية أو المعنوية التي يقدمها، وقد يقبل المتعلم إرضاء لوالديه وكسبا للتقدير والحب، وقد تكون إدارة المدرسة مصدرا آخر للدافعية للتعلم عند التلميذ بما تقدمه من حوافز له، ويمكن أن يكون الأقران مصدرا لهذه الدافعية نحو التعلم فيما يبدونه من إعجاب أو حسد لزميلهم.

وبين هذا وذالك تؤكد التربية الحديثة على أهمية نقل الدافعية التعلم من المستوى الخارجي إلى المستوى الداخلي، مع مراعاة تعليم التلميذ كيفية التعلم بما يساعد المتعلم الاستمرار في التعلم الذاتي، مما يدفعه إلى مواصلة التعلم فيها مدى الحياة، وهذا لا يعني التقليل من الدوافع الخارجية فالإنسان مهما كان

بحاجة إلى الاستثارة الخارجية، فقد أجريت تجربة تم من خلالها عزل مجموعة من الأشخاص عزلة تامة عن جميع مصادر الاستثارة بحيث يكون الاتصال الحسي بالعالم الخارجي محدود مع توفير جميع سبل الراحة، ولوحظ أن هؤلاء المفحوصين اضطربوا بسبب نقص الاستثارة الخارجية وفضلوا أن يعملوا بعمل أصعب في بيئة من المثيرات الخارجية بدلا من البقاء في هذه الراحة الشديدة.

ويضيف "ليبر" بأن الطلاب ذوي الدافعية الذاتية(الداخلية) يقومون بنشاط "بالنسبة لهم يوفر المتعة كما يسمح لهم ويعطي الشعور بالإنجاز"، وأن هذا النوع من التلاميذ يميل إلى استخدام إستراتيجيات تتطلب بذل الكثير من الجهد الذي يمكنهم من معالجة المعلومات، وفي المقابل، المتعلمين ذوي الدوافع الخارجية يميلون إلى بذل القليل من الجهد ويكون سبب تعلمهم هو الحصول على مكافأة.

ومن جانب آخر قد تختلف النظرة في المواقف التربوية التي نتوقع منها أن يقبل التلميذ على دراسته للتعلم من أجل التعلم. ورغم أن النظام التربوي يستخدم الدرجات والتقديرات كشكل من أشكال الدافعية الخارجية، إلى النظرة الأصوب هي أن يقتصر دور التقديرات على الجانب الإخبار فقط، بمعنى أن يعرف التلميذ درجة تعلمه من مستوى درجاته.

وهذا يعني أن الموقف التربوي لا يحتمل أن يصبح التلميذ مدفوعا خارجيا بمعنى أن يدرس للحصول على الدرجات فقط، وبذلك يفرغ التعليم من معناه.

نظريات الدافعية[2]

ترتب على تفكيرنا الدائب في الأنشطة الحيوية الداخلية الكامنة وراء أفعالنا إن ظهرت إلى الوجود تفسيرات عديدة مختلفة للدافعية, إلا انه لا يوجد بينها لان نظرية واحدة يمكن أن تقدم تفسيرا شاملا ومقبولا للدافعية . وهناك طرق عديدة لتناول هذه النظريات , أحداها ينظر أليها بوصفها (متصل) يقع في طرف منه التصور القائل بالأساس الحيوي أو البيولوجي للدافعية وان أصلها هو العمليات الحيوية للجسم والتي يعبر عنها بالغرائز أو الحاجات البيولوجية بوصفها القوالب المنظمة التي تتحدد على أساسها أفعالنا . وفي الطرف الآخر يقع التصور القائل بالأساس الاجتماعي للدافعية وأنها ناجمة عن العمليات الاجتماعية فقط وهي ترتبط تحديدا بالعوامل الثقافية والحضارية . ونجد بين هذين الطرفين وعلى نفس

---

[2] حلمي المليجي؛ **علم النفس المعاصر**,(بيروت, دار النهضة للطباعة والنشر والتوزيع, 2000)ص 173.

المتصل وجهات نظر تتخذ موقفا معتدلا يجمع بين المؤثرات الحيوية والعوامل الاجتماعية كأساس لعمل الدافعية, وأدناه نماذج من بعض النظريات المعروفة في مجال الدافعية.

01 نظرية الغرائز : قدم وليم مكدوجلMcdougel عام 1908م نظريته في الغرائز في أوائل القرن العشرين ورغم قدم هذه النظرية إلا إنها فتحت الباب واسعا للاهتمام بدراسة الموضوع دراسة جادة . ويسمي مكدوجل الدوافع الأولية بالغرائز والغريزة عنده هي قوى موروثة غير عقلانية توجه السلوك باتجاه معين وهي المسؤولية بالأساس عن كل ما يفعله ويشعر به او يفكر به الفرد . ويحلل مكدوجل الغريزة إلى ثلاث جوانب هي :

أ- من حيث التلقي هي الاستعداد لتلقي المثيرات ذات الصلة او الدلالة مثل رائحة الطعام في حالة الجوع , فنحن نستشعر رائحة الطعام في حالة الجوع من بين روائح متعددة .

ب- من حيث التنفيذ هي الاستعداد لعمل حركات معينة او الوصول لهدف معين مثل الهرب في حالة مجابهة مواقف خطرة .

ت- قلب الغريزة وهو الاندفاع او التهيج الانفعالي الذي يصاحب عملية الإرضاء او إشباع الدافع .

واعد مكدوجل قائمة بالغرائز الإنسانية منها :غ التماس الطعام , غ التقزز , غ الجنس , غ الخوف , غ الاستطلاع , غ الوالدية , غ الاجتماع , غ تأكيد الذات , غ الاستسلام , غ الغضب , غ الاستغاثة , غ الإنشاء , غ التملك , غ الضحك , غ الراحة , غ النوم , غ الترحال , وغرائز أخرى تخدم الحاجات الجسمية مثلا الإخراج والتبول والتنفس .

وينسب مكدوجل الغرائز بوصفها دوافع او ميول طبيعية إلى الوراثة ولا دور للبيئة او الخيار الإنساني في توجيه السلوك و الإنسان ليس أكثر من قوة منفعلة بفعل المثيرات التي يتعرض لها .

02 النظرية التحليلية : اعتمدت نظرية فرويد جزئيا على نظرية مكدوجل من جهة وعلى النظريات الفسيولوجية من جهة أخرى لتقديم تصوره النظري في الدافعية البشرية التي يحددها بغريزتين أساسيتين وبصورة أكثر دقة (قوى محركة) الأولى هي غريزة الحياة والثانية غريزة الموت وكلتاهما تنشأن من الحاجات البدنية , وتتضمن غريزة الحياة : الغرائز الجنسية الضرورية للتناسل او إنتاج النوع والغرائز المتصلة بالجوع والعطش والمطلوبة لحفظ حياة الكائن الحي وبقائه . اما غريزة الموت فتحدث فرويد تحديدا عن غريزة العدوان . ويعتقد فرويدان هذه الغرائز موجودة منذ الميلاد وتحتوى على الطاقة الغريزية

ويشار لها ب(الهو) وهي تكبت في العقل الباطن بفعل عمليات الإكراه والقسر الناجم عن الإرادة الواعية للأفراد او كنتيجة للضغوط الاجتماعية , ومن العقل الباطن تمارس تلك الغرائز تأثيرها على السلوك دون وعي من الفرد بفعل العديد من الآليات الدفاعية النفسية . ولا يكشف السبب الكامن لسلوك الفرد الا في ظروف خاصة مثل التنويم الصناعي والأحلام او بتعاطي المخدرات او في جلسات العلاج النفسي حيث تخمد او تضعف مقاومته وتخف سيطرة الآليات الدفاعية.

03 نظرية التنظيم الهرمي للحاجات [1]: تنتظم الحاجات في منظور أبراهام ماسلو بصيغة مدرج هرمي أولوية الإشباع فيه للحاجات الفسيولوجية (الهواء .الماء .الطعام ...) فان اشبعث بصورة اعتيادية بحث الإنسان عن إشباع المستوى الثاني من الحاجات وهو الحاجة للأمن و ومن ثم البحث عن إشباع الحاجة للحب في المستوى الثالث يليه المستوى الرابع المتمثل بالحجة للاحترام والتقدير ثم المستوى الخامس الخاص بحاجات تحقيق الذات والذي ينجح في الوصول إليه قلة من الأفراد.

ومع ترقي الإنسان في سلم الحاجات تقل المظاهر الحيوانية في سلوكه وتتضح الجوانب الإنسانية ذلك ان المستويات الثلاثة الأولى تندرج ضمن ما يسميه ماسلو بالحاجات الحرمانية التي يترتب على عدم إشباعها مشكلات جوهرية في صحة وبقاء الفرد , فيما تندرج حاجات المستويين الرابع والخامس ضمن الحاجات النمائية التي لا يسب عدم إشباعها مشكلات جوهرية للإنسان إلا إن إشباعها يجعل حياته أكثر صحة و سعادة ورفاهية .

وأدناه المستويات الخمسة للحاجات وتفصيلاتها المختلفة :

أ- الحاجات الفسيولوجية وتشمل الحاجة للطعام , الشراب , التزاوج ,الإخراج او التخلص من الفضلات والنوم والدفء.

ب- حاجات الأمن وتشمل الحاجة للاستقرار والحماية والنظام والتحرر من الخوف والتحرر من القلق والحماية من الأخطار الخارجية والموضوعات المؤذية.

ت- حاجات الحب والانتماء وتشمل الحاجة لان يحب وان يكون محبوبا , والحاجة للعطف والعناية والاهتمام والسند الانفعالي.

---

[1] احمد عزت راجح ؛ **أصول علم النفس** ، ط1 (القاهرة , دار المعارف للطباعة والنشر ، 1979)ص 326 ـ 327 .

ث- حاجات التقدير وتشمل تقديره لنفسه وتقدير الآخرين له وان تكون له مكانة وان لا يتعرض للرفض او النبذ وعدم الاستحسان.

ج- حاجات تحقيق الذات وترتبط بالتحصيل والانجاز والتعبير عن الذات وان يكون مبدعا او منتجا وان يقوم بأفعال وتصرفات مفيدة وذات قيمة للآخرين وان يحقق إمكاناته ويترجمها الى حقيقة واقعة.

ومن الملاحظ في نظرية ماسلو هو وضع تحقيق الذات على قمة التنظيم الهرمي للحاجات وتشير هذه الحاجة الى رغبة الإنسان في مطابقة الذات ومعنى ذلك هو ميله إلى أن يصبح ما لديه من إمكانات محققا , وهكذا يمكننا ان تعتبر تحقيق الذات على انه القوة الدافعية الوحيدة فيما الحاجات النفسية كالأمن والحب والاحترام على إنها أجزاء منها.

04 نظرية العزو[1] : يراد بالعزو العوامل الكامنة او المفسرة لبعض السلوكيات ووفقا لهايدر Heider 1985 يعتبر سلوكنا مدفوعا لحاجتين : الأولى حاجتنا لفهم العالم من حولنا والثانية رغبتنا في التحكم بالعالم من حولنا .وهو يفترض انه ليس بالإمكان إرضاء هذين الدافعين ما لم نكون قادرين على التنبؤ بالأحداث التي تجري من حولنا .

وعندما نقوم بعملية العزو فإننا نميل الى تفسير السلوك بصيغة سؤال عن مرجعيته أما إلى القوى الداخلية أو القوى الخارجية , فعندما يصدم سائق ما سيارته بعمود الهاتف نحاول عزو هذا الحادث الى عوامل داخلية خاصة بالسائق (سوء قيادته , تناوله للكحول , ضعف بصره..) أو إلى عوامل خارجية خاصة بالسيارة والبيئة (ثقب الإطار وانحراف السيارة , زلق الطريق , الضباب ...الخ).

"وتتضمن الأسباب الداخلية أمورا مثل المزاج , الجهد , القدرة , الاتجاهات , والميل الشخصي أما الأسباب الخارجية فهي كل العوامل غير الشخصية . والحديث عن المسببات الداخلية والمسببات الخارجية هو حديث عن موضوع مركز الضبط او التحكم"[2].

أهمية الدوافع[3]

---

[1] عماد عبد الرحيم الزغلول ؛ **مبادئ علم النفس التربوي** ، ط2 (الإمارات, دار الكتاب العربية للطباعة والنشر،2002) ص 165.

[2] عباس محمود عوض ؛ **علم النفس العام** ، (القاهرة, دار الجامعة للطباعة والنشر ، 1981) ص82 .

[3] نزار الطالب وكامل لويس؛ **علم النفس الرياضي**, ط2(الموصل, دار الكتاب للطباعة والنشر,2000)ص115.

1. تساعد الإنسان على زيادة معرفته بنفسه وبغيره, وتدفعه إلى التصرف بما تقتضيه الظروف والمواقف المختلفة.

2. تجعل الفرد أكثر قدرة على تفسير تصرفات الآخرين, فالأم في المنزل والمربية في المدرسة مثلاً ترى في مشاكسة الأطفال سلوكاً قائماً على الرفض وعدم الطاعة, ولكنها أذا عرفت ما يكمن وراء هذا السلوك من حاجة إلى العطف وجذب الانتباه فإن هذه المعرفة ستساعدها على فهم سلوك أطفالها.

3. تساعد الدوافع على التنبؤ بالسلوك الإنساني إذا عرفت دوافعه, وبالتالي يمكن توجيه سلوكه إلى وجهات معينة تدور في إطار صالحه وصالح المجتمع.

4. لا تقتصر أهمية الدوافع على توجيه السلوك بل تلعب دوراً مهماً في بعض الميادين: ميدان التربية والتعليم والصناعة والقانون فمثلاً في ميدان التربية تساعد على حفز دافعية التلاميذ نحو التعلم المثمر.

5. تلعب الدوافع دوراً مهماً في ميدان التوجه والعلاج النفسي لما لها أهمية من تفسير استجابات الأفراد وأنماط سلوكهم.

العلاقة بين الدافع والحاجة

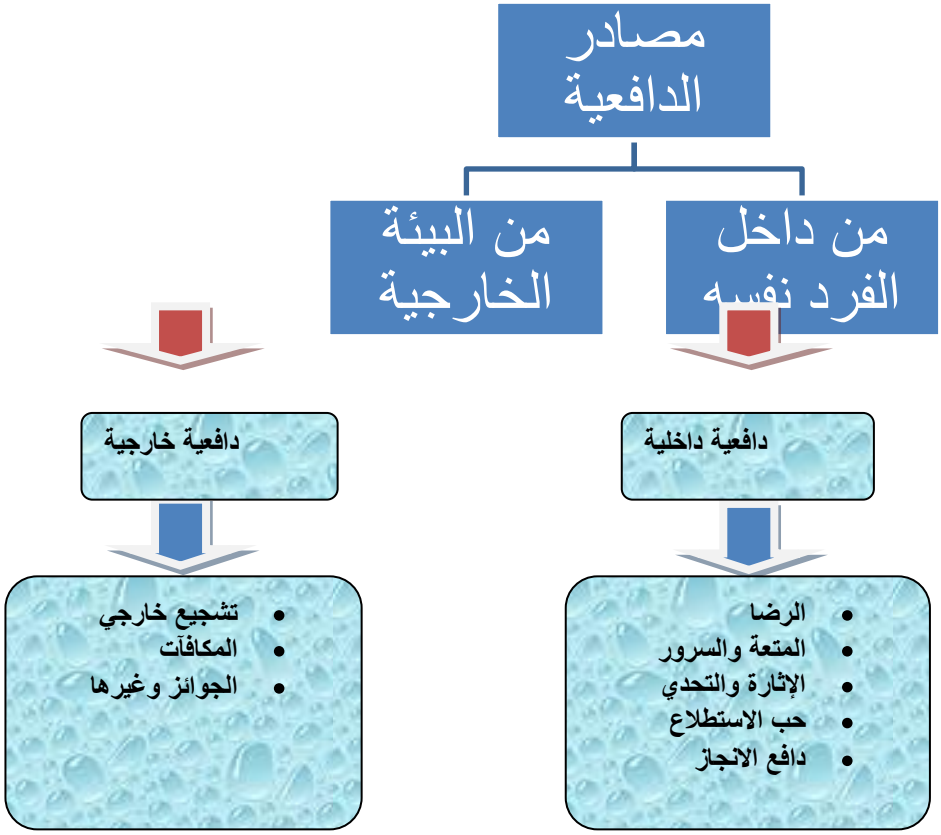
"أن علاقة الحاجة بالدافع علاقة متداخلة, فالحاجة تعني الشعور بنقص شئ معين, فإذا ما وجد تحقق الإشباع, كما يمكن أن تعرف بأنها أحساس الكائن الحي بعدم التوازن نتيجة شعوره بافتقاد شئ ما , بناءاً على ذلك يمكن القول: بان الحاجة هي نقطة البداية لإثارة الدافعية والحافز إلى سلوك معين يؤدي إلى الإشباع.

وينشأ الدافع نتيجة وجود حاجة معينة لدى الكائن الحي . ومتى ما وجدت هذه الحاجة فستدفعه إلى أناط من السلوك هدفها إشباع تلك الحاجة" [4]

---

[4] نزار الطالب وكامل لويس؛ **نفس المصدر**,ص113.

مخطط مصادر الدافعية[1].



الدوافع وعلاقتها بالميدان التربوي[2]

يواجه كثير من العاملين في الميدان التربوي والمهتمين بشؤون الأبناء من الآباء والأمهات عدم وجود رغبة التعلم في كثير من الأحيان لدى الطالب نحو التعلم واستمرار هذه الرغبة بهذا الاتجاه السلبي تقلق المعلمين والآباء وقد تؤدي في نهاية المطاف إلى التسرب من الدراسة أو إلى الضعف الدراسي, وما يهمنا هنا أننا نضع أيدينا على بعض الجوانب التي من خلالها يمكن التعرف على أسباب انخفاض الرغبة أو ارتفاعها تجاه التعلم والتي يمكن تسميتها علمياً بالدافعية للتعلم ، وتظهر أهمية الدافعية عندما نعرف أن الارتباط بين الذكاء والتحصيل الدراسي لا يزيد عن 50% إلى 60% وفق النسب الإحصائية العالمية ذات الدلالة, ولذلك كثيراً ما نجد بعض المتعلمين منخفضي القدرات ورغم ذلك يتميزون بتحصيل دراسي عال ، ونرى متعلمين آخرين من ذوي الذكاء المرتفع ولكن تحصيلهم الدراسي منخفض ، وغالباً ما يكون العامل المسئول في مثل هذه الحالات هو ارتفاع أو انخفاض الدافعية للتحصيل.

إن ما يبذل من جهد في فهم دوافع الطلاب نحو التعلم يعد من مؤشرات نجاح المعلمين والتربويين عامة.

الدافعية وعلاقتها بالتعلم: [3]

إذا كانت الدافعية وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية فإنها تعد من أهم العوامل التي تساعد على تحصيل المعرفة والفهم والمهارات وغيرها من الأهداف التي نسعى لتحقيقها مثلها في ذلك مثل الذكاء والخبرة السابقة ، فالمتعلمون الطلاب (الذين يتمتعون بدافعية) عالية يتم تحصيلهم الدراسي بفاعلية أكبر في حين أن المتعلمين الذين ليس لديهم دافعية عالية قد يصبحون مثار شغب وسخرية داخل الفصل.

هذا وتُعَد الحاجات الأساسية دوافع قوية لدى الإنسان وهي تمثل الطاقة التي توجه السلوك نحو غرض معين . علماً بأن السلوك المعقد لا ينبعث عادة من حاجة واحدة ، أي أن أساسه لا يكون حاجة واحدة ، فمثلاً الطالب الذي يقوم بتحرير مجلة المدرسة قد يقضي وقتاً طويلاً في مطالعة الصحف وفي كتابة المقالات ويمضي في ذلك ساعات طويلة بعد المدرسة . وهذا النشاط قد يكون مرتبطاً بإشباع عدة حاجات مثل الحاجة إلى النجاح والتقدير والحاجة إلى الشعور بالأهمية والحاجة إلى الاستقلال والحاجة إلى الإنجاز.

لذلك نجد أن المعلم (نتيجة لدوره الهام في العملية التعليمية التربوية) يقوم بدور الوسيط في عملية إشباع

---

[1] زيد الهويدي ؛ **مهارات التدريس الفعال** ، (العين : دار الكتاب الجامعي ، 2002) ص220 _ 221 .

[2] أسامة كامل راتب؛ **تدريب المهارات النفسية تطبيقات في المجال الرياضي**, ط1(القاهرة, دار الفكر العربي,2000) ص134.

وتحريك الدوافع (البواعث) لدى الطلاب.

الثواب والعقاب وعلاقتهما بالدافعية نحو التعلم[1]

يعرف الثواب أو المكافأة بأنه كل ما يمكن أن يعمل على إيجاد الشعور بالرضا والارتياح عند المتعلم سواء كان ذلك بالتشجيع العاطفي أو التشجيع اللفظي أو التشجيع المادي كإعطاء المتعلم جوائز عينية أو وضع اسمه في لوحة الشرف أو شهادة تقدير أو الثناء اللفظي المباشر من قبل المعلم والوالدين. أي أن للثواب أهمية في التعلم فهو يشبع الحاجة للتقدير في المقام الأول.

أما العقاب فهو كل ما يؤدي إلى الشعور بعدم الرضا وعدم الارتياح كأن يقوم المعلم أو الوالدان بالتأنيب والزجر والقسوة أو الحرمان.

وهذا الثواب والعقاب لا يتم اتخاذه داخل المدرسة فقط بل يتم أيضاً داخل الأسرة ، فالثواب (المكافأة) له أثر كبير في سرعة التعلم ، أما العقاب بمختلف أنواعه فإنه يؤدي إلى نتائج عكس ذلك أي تقليل القابلية للتعلم والبطء في اكتساب الخبرات الجديدة إلى جانب انعكاساته النفسية السلبية إن لم يكن وفق الأسس العلمية لذلك

من هنا يمكن القول أن المدح والثواب له أثر إيجابي على التعلم وإتقان المادة المراد تعلمها ، كما أن الذم والعقاب والتوبيخ قد يكف السلوك بشكل مؤقت دون أن يخلق سلوكاً ثابتاً إضافة إلى ما ينتج عن ذلك من الشعور بالكراهية عند المتعلم للمادة والمعلم وكذا حب واحترام الابن لوالديه، وبذا يقل إنتاجه وتقل سرعة تعلمه ويتأخر عن غيره ممن حظي بالمدح والثناء.

ولكن يجب الحذر من الإسراف في المديح فقد يخلق ذلك عند المتعلم الشعور بالغرور والمبالغة في تقدير الذات ، كما أنه يبعث على الفتور في الأداء ما لم يحظ بمزيد من الثناء ، ولهذا يجب أن يكون المديح بالقدر الذي يدعم ويعزز السلوك وفق قدر مناسب

وظائف الدوافع في عملية التعلم[1]

1. تضع الدوافع أمام الفرد أهدافاً معينة يسعى وينشط لتحقيقها بناءً على وضوح الهدف وحيويته والغرض منه وقربه أو بعده وهنا يصبح التعلم مجدياً.
2. تمد السلوك بالطاقة وتثير النشاط . فالتعلم يحدث عن طريق النشاط الذي يقوم به الطالب، ويحدث هذا النشاط عند ظهور دافع (حاجة تسعى إلى الإشباع) ويزداد ذلك النشاط بزيادة الدافع.

---

[1] أسامة كامل راتب؛ **نفس** المصدر , ص135.

[1] عادل محمد العدل؛ **العمليات المعرفية وتجهيز المعلومات** ,(القاهرة, دار الكتاب الحديث,2010) ص85-86

3. تساعد على تحديد أوجه النشاط المطلوب لكي يتم التعلم، فالدوافع تجعل الفرد يستجيب لبعض المواقف (تركيز الانتباه في اتجاه واحد) وحول نشاط معين حسب اللزوم ومقتضيات الظروف.

دور المعلم في إثارة الدافعية للتعلم [1]

إن الاهتمام بدوافع المتعلمين (الطلاب) وميولهم واتجاهاتهم من قبل المعلمين ذو أهمية في إنجاح العملية التعليمية، (وهنا تظهر كفاءة المعلم). فالدوافع تنشط السلوك نحو تحقيق هدف معين كما ذكر. لذلك يمكن للمعلم توجيه هذا النشاط نحو أداءات أفضل والعمل على استمراريته وتنوعه في مواقف التعلم المختلفة.

وتعتبر إثارة ميول المتعلمين نحو أداء معين واستخدام المنافسة بقدر مناسب بينهم من الأمور الهامة التي تستخدم لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية (مع الأخذ في الاعتبار قدرات واستعدادات المتعلمين) حيث أنه يمكن أن يصل إلى معدل معين من التقدم لا يزيد بصورة ملحوظة مهما زادت مواقف التعلم والممارسة . وإن دفع المتعلم إلى القيام بأداء مهام لا تتناسب مع قدراته وإمكانياته لاشك إنه يؤدي إلى التعثر والإحباط نحو التعلم ومن ثم الاستمرار في الدراسة

لذلك يمكن للمعلم أن يعمل على رفع مستوى طموح المتعلمين بدرجة تعادل درجة استعدادهم وميولهم وقدراتهم نحو الأنشطة المختلفة حتى يتسنى للمتعلمين النجاح والاستمرارية في الأداء وعدم التعرض للإحباط .

ولا ينسى المعلم الفروق الفردية ودورها في انجاح الإنجاز في التعلم حيث أن الطلاب يختلفون من حيث القدرات والاستعدادات كما هم يختلفون بالأوصاف الجسمية حتى وإن كانوا أخوة توائم ، مع الأخذ بالاعتبار بأن لا يدفع الطلاب إلي طموح أكبر من مما يملكون من قدرات وإمكانيات حتى لا يصابوا بشيء من الإحباط ، مع لتأكيد على أن ذلك ليس خاصاً فقط بالمعلمين وإنما يشمل أولياء الأمور أيضا

أسباب انخفاض الدافعية[1]

يرجع انخفاض الدافعية نحو الدراسة إلى عدة أسباب منها:

1. الاستجابة لسلوك الوالدين : ويتمثل ذلك في عدة نقاط:

أ – توقعات الوالدين ، فعندما تكون توقعات الوالدين مرتفعة جداً فإن الأطفال يخافونً من الفشل وبالتالي

---

[1] رجاء أبو علام؛**ألتعلم أسسه وتطبيقاته**,ط2: (عمان, دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة,2010) ص105.

[1] محمد جسام عرب و حسين علي كاظم؛ **علم النفس الرياضي**، ط1: (النجف الاشرف، دار الضياء للطباعة والتصميم، 2009) ص214.

تنخفض الدافعية

ب – التوقعات المنخفضة جداً، فقد يقدر الآباء أطفالهم تقديراً منخفضاً وينقلون إليهم مستوى طموح متدنٍ ، وبهذا يتعلم الأطفال أنه لا يتوقع منهم إلا القليل فيستجيبون تبعاً لذلك. فنجد الآباء غير المبالين لا يشجعون الطالب على التحضير وبذل الجهد والأداء الجيد في الامتحانات لأنهم يعتقدون أنهم غير قادرين على ذلك مما يَجُر إلى هذه التبعات السلبية.

ج – عدم الاهتمام ، فقد ينشغل الآباء بشؤونهم الخاصة ومشكلاتهم فلا يعيرون اهتماماً بعمل الطالب في المدرسة كما لو أن تعلمه ليس من شأنهم ، وقد يكون الآباء مهتمين بالتحصيل إلا أنهم غير مهتمين بالعملية التي تؤدي إلى ذلك التحصيل.

د – التسيب ، لا يضع الآباء المتسيبون في التربية حدوداً لأطفالهم ، ولا يتوقعون منهم الطاعة ، فالانضباط لا يعتبر جزءاً من الحياة اليومية في بيوتهم ، وربما يعتقد بعضهم أن التسيب يعلم الطالب الاستقلالية ، ويزيد دافعيته إلا أن ذلك يولد لدى الطالب شعوراً بعدم الأمن ويخفض من دافعيته للتحصيل

هـ – الصراعات الأسرية أو الزوجية الحادة ، فقد تشغل المشكلات الأسرية الأطفال ولا تترك لديهم رغبة في الدراسة ، فكيف تكون المدرسة مهمة لهم إذا كانوا يدركون أن شعورهم بالأمن مهدد بأخطار مستمرة.

و – النبذ و النقد المتكرر : يشعر الأطفال المنبوذون باليأس وعدم الكفاءة والغضب فتنخفض الدافعية نحو التحصيل ويظهر ذلك كما لو كان طريقة للانتقام من الوالدين.

ز – الحماية الزائدة، كثير من الآباء يحمون أطفالهم حماية زائدة لأسباب متعددة أكثرها شيوعاً الخوف على سلامة الأطفال والرغبة في أن يعيشوا حياة أفضل من تلك التي عاشها الآباء.

2. تدني تقدير الذات : يؤدي تدني اعتبار الذات وتقديرها إلى انخفاض الدافعية للتعلم ، فمجرد شعور الطالب بعدم القيمة وعدم الاهتمام به وتقديره يكون ذلك عاملاً من عوامل ضعف الدافعية.

3. الجو المدرسي غير المناسب : إن الجو التعليمي في نظام المدرسة أو في صف معين يمكن أن يؤدي إلى خفض الدافعية للتعلم لدى عدد كبير من الطلاب ، ويعتمد جو المدرسة على مزيج من العوامل المرتبطة بالكادر الإداري والتعليمي ، فإذا كانت الروح المعنوية للعاملين في المدرسة مرتفعة فإن جو المدرسة يصبح أقرب إلى الإنجاز والتفاؤل فيما يتعلق بالتعلم وبالعلاقات الإنسانية وللمعلم الدور الأكبر في رفع معنويات طلابه ، وجعل بيئة الصف دافعاً قوياً للتحصيل واكتساب وتعديل السلوك.

4. المشكلات النمائية : إن الأطفال الذين يسير نموهم بمعدل بطيء بالمقارنة مع أقرانهم هم أقل دافعية من أقرانهم أي أن توقعاتهم لأدائهم في التعلم قد يكون أقل من توقعات أقرانهم فهم يتصرفون وينظرون

لأنفسهم كأشخاص أقل قدرة من غيرهم.

مما سبق نستخلص بعض النقاط الهامة في تنمية الدافعية نحو التعلم :

• المعلم الناجح هو الذي يبذل جهده في فهم دوافع المتعلمين حتى يتمكن من تحقيق أكبر قدر من التعلم الهادف بين المتعلمين ، كذلك قدرته على ملاحظة سلوك المتعلمين ودوافع ذلك ، وهذا يساعده على خفض التوتر الذي يشعر به المتعلم مما يدفع عملية التحصيل واكتساب السلوك على نحوٍ سواء.

• الاهتمام بالفروق الفردية بين الطلاب.

• أهمية الحوافز المادية والمعنوية في تثبيت التعلم ونمائه.

• تنويع الحوافز من قبل المدرسة والأسرة بسبب اختلاف مستويات الدافعية عند المتعلمين.

• تحقيق ميول المتعلمين نحو نشاط معين واستخدام المنافسة – بقدر مناسب بينهم – ، فالميول تعتبر من الأمور الهامة التي تستخدم لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية.

• الاهتمام بتشجيع الأبناء على الإنجاز وعلى التدريب والممارسة على الاستقلالية والاعتماد على الذات

• تقنين الثواب والعقاب داخل الأسرة والمدرسة إذ أن ذلك يؤثر على دافعية التعلم إيجابياً وسلبياً (تقدير الموقف) • . عدم لجوء المعلمين والآباء لأسلوب المقارنة بين المتعلمين خاصة الإخوة منهم .

• لا يكون الدافع نحو التعلم (الطموح) أكبر من قدرات وإمكانيات المتعلم حتى لا يصاب بالفشل .

• عدم التدخل بشكل مباشر بفرض نوع التعلم ومستواه على الطالب كالتخصص بالمرحلة الجامعية.

تعلم الاتجاهات والقيم

أ-الاتجاهات:

مقدمة : يعتبر المفكر الإنجليزي\"هربرت سبنسر\"من أوائل علماء النفس الذين استخدموا اصطلاح الاتجاهات(Attitudes). فهو الذي قال أن الوصول إلى الأحكام الصحيحة في المسائل المثيرة للجدل\"يعتمد إلى حد كبير على الاتجاه الذهني للفرد الذي يصغي إلى هذا الجدل أو يشارك فيه\". وقد استعمل هذا المصطلح بمعان مختلفة. **كما يعتبر المفكر الأمريكي\"جوردون ألبورت\"**أن مفهوم الاتجاهات، هو أبرز المفاهيم وأكثرها إلزاماً في علم النفس الاجتماعي الأمريكي المعاصر،، فليس هناك اصطلاح واحد يفوقه في عدد مرات الظهور في الدراسات التجريبية.

تعريف مفهوم الاتجاه النفسي: إن أدق وأشمل تعريف للاتجاه النفسي هو تعريف عالم النفس\"جوردون ألبورت\" الذي يصف الاتجاه بأنه\"إحدى حالات التهيؤ والتأهب العقلي العصبي التي تنظمها الخبرة، وما يكاد يثبته الاتجاه حتى يمضي مؤثراً وموجها لاستجابات الفرد للأشياء والمواقف المختلفة فهو بذلك ديناميكي عام\". ويعرف\"بوجاردس\" الاتجاه قائلاً: بأنه\"ميل الفرد الذي ينحو سلوكه تجاه بعض عناصر البيئة أو بعيداً عنها متأثراً في ذلك بالمعايير الموجبة أو السالبة تبعاً لقربه من هذه أو بعده عنها\"وهو يشير بذلك إلى مستويين للتأهب هما: أن يكون لحظياً، أو قد يكون ذات أمد بعيد(2).

مراحل تكوين الاتجاهات: يمر تكوين الاتجاهات بثلاث مراحل أساسية هي(1):

1-المرحلة الإدراكية أو المعرفية: يكون الاتجاه في هذه المرحلة ظاهرة إدراكية أو معرفية تتضمن تعرف الفرد بصورة مباشرة على بعض عناصر البيئة الطبيعية والبيئة الاجتماعية التي تكون من طبيعة المحتوى العام لطبيعة المجتمع الذي يعيش فيه، وهكذا قد يتبلور الاتجاه في نشأته حول أشياء مادية كالدار الهادئة والمقعد المريح، وحول نوع خاص من الأفراد كالأخوة والأصدقاء، وحول نوع محدد من الجماعات كالأسرة وجماعة النادي وحول بعض القيم الاجتماعية كالنخوة والشرف والتضحية.

2-مرحلة نمو الميل نحو شيء معين: وتتميز هذه المرحلة بميل الفرد نحو شيء معين، فمثلاً أن أي طعام قد يرضي الجائع، ولكن الفرد يميل إلى بعض أصناف خاصة من الطعام، وقد يميل إلى تناول

طعامه على شاطئ البحر، وبمعنى أدق أن هذه المرحلة من نشوء الاتجاه تستند إلى خليط من المنطق الموضوعي والمشاعر والإحساسات الذاتية.

(3)مرحلة الثبوت والاستقرار : ان الثبوت والميل على اختلاف أنواعه ودرجاته يستقر ويثبت على شيء ما عندما يتطور إلى اتجاه نفسي، فالثبوت هذه المرحلة الأخيرة في تكوين الاتجاه.

عوامل تكوين الاتجاهات النفسية:

هناك عدة عوامل يشترط توافرها لتكوين الاتجاهات النفسية الاجتماعية نذكر منها:

(1)قبول نقدي للمعايير الاجتماعية عن طريق الإيحاء : يعتبر الإيحاء من أكثر العوامل شيوعاً في تكوين الاتجاهات النفسية، ذلك أنه كثيراً ما يقبل الفرد اتجاهاً ما دون أن يكون له أي اتصال مباشر بالأشياء أو الموضوعات المتصلة بهذا الاتجاه. فالاتجاه أو تكوين رأي ما، لا يكتسب بل تحدده المعايير الاجتماعية العامة التي يمتصها الأطفال عن آبائهم دون نقد أو تفكير، فتصبح جزءاً نمطياً من تقاليدهم وحضارتهم يصعب عليهم التخلص منه، ويلعب الإيحاء دوراً هاماً في تكوين هذا النوع من الاتجاهات فهو أحد الوسائل التي يكتسب بها المعايير السائدة في المجتمع دينية كانت أو اجتماعية أو خلقية أو جمالية، فإذا كانت النزعة في بلد ما ديمقراطية فإن الأفراد فيه يعتنقون هذا المبدأ.

(2)تعميم لخبرات\"والعامل الثاني الذي يكون الإنسان من خلاله اتجاهاته وآرائه هو\"تعميم الخبرات\"فالإنسان دائماً يستعين بخبراته الماضية ويعمل على ربطها بالحياة الحاضرة فالطفل(مثلاً)يدرب منذ صغره على الصدق وعدم الكذب أو عدم أخذ شيء ليس له، أو احترام الأكبر منه عمراً..الخ.والطفل ينفذ إرادة والديه في هذه النواحي دون أن يكون لديه فكرة عن أسباب ذلك، ودون أن يعلم أنه إذا خالف ذلك يعتبر خائناً وغير آمن،

(3)تمايز الخبرة: إن اختلاف وحدة الخبرة وتمايزها عن غيرها، يبرزها ويؤكدها عند التكرار، لترتبط بالوحدات المشابهة فيكون الاتجاه النفسي، ونعني بذلك أنه يجب أن تكون الخبرة التي يمارسها الفرد محددة الأبعاد واضحة في محتوى تصويره وإدراكه حتى يربطها بمثلها فيما سبق أو فيما سيجد من تفاعله مع عناصر بيئته الاجتماعية.

(4)حدة الخبرة: لا شك أن الخبرة التي يصحبها انفعال حاد تساعد على تكوين الاتجاه أكثر من الخبرة التي يصحبها مثل هذا الانفعال، فالانفعال الحاد يعمق الخبرة ويجعلها أعمق أثراً في نفس الفرد وأكثر ارتباطاً بنزوعه وسلوكه في المواقف الاجتماعية المرتبطة بمحتوى هذه الخبرة وبهذا تتكون العاطفة عند الفرد وتصبح ذات تأثير على أحكامه ومعاييره.

وظيفة الاتجاهات النفسية: تتلخص وظيفة الاتجاهات النفسية فيما يلي:

أ- أن تضفي على إدراك الفرد ونشاطه اليومي معنى ودلالة ومغزى.

ب-أن تكسب شخصية الفرد دوام اتصالها بمؤثراتها البيئية.

ج-أن تساعد الفرد في محاولته لتحقيق أهدافه.

والواقع أن الاتجاهات هي دوافع مكتسبة إدراكية في نشأتها الأولى وفي بعض أهدافها، وهي بتكوينها وبمقوماتها وأركانها تتخذ لنفسها وظائف عامة وخاصة تسعى لتحقيق أهداف الجماعة والفرد، وهي ديناميكية في تفاعلها مع الموقف الذي يحتويه الفرد والبيئة فهي بذلك إدراكية، وظيفية ديناميكية.

قياس الاتجاهات النفسية: تشير البحوث والدراسات النفسية، إلى وجود طرق عديدة لقياس الاتجاهات النفسية نذكر منها:

أ-طرق تعتمد على التعبير اللفظي للفرد.

ب -طرق تعتمد على الملاحظة، أو المراقبة البصرية للسلوك الحركي للفرد.

ج - طرق تعتمد على قياس التعبيرات الانفعالية للفرد.

الاتجاهات نحو المدرسة: يمكن القول أن الاتجاه هو استعداد داخلي لدى التلميذ الذي يترجم في شكل استجابات عاطفية مكتسبة، ثم يشعر بها في كل مرة يتواجد فيها في المدرسة؛ هذه الاستجابات العاطفية تدفعه إلى الإقبال على المدرسة وبالتالي الدراسة والتعلم، أو إلى الابتعاد والنفور منها.

- **مكونات الاتجاه نحو المدرسة:** من خلال ما سبق ذكره يتضح أن للاتجاه ثلاثة مكونات، مما اتفق حوله الباحثون في هذا الموضوع، وهي:

المكون المعرفي / المكون الوجداني (الانفعالي) / المكون السلوكي

فالمكون المعرفي: يتطرق إلى ما يحمله التلاميذ من معلومات وخبرات والتي تشكلت لديهم خلال مسارهم الدراسي حول الدراسة والتعلم وفائدتها، والتي تؤثر على وجهات نظرهم إزاء المدرسة وأهميتها في حياتهم، ما يؤدي بدوره إلى تكوين المركب العاطفي الذي يستند على المعارف السابقة، فتشكل نوعا من العاطفة ومجموعة من الانفعالات تجعل التلميذ يتعلق أو لا يتعلق بالمدرسة ومحيطها والنشاطات التي تدور بداخلها.

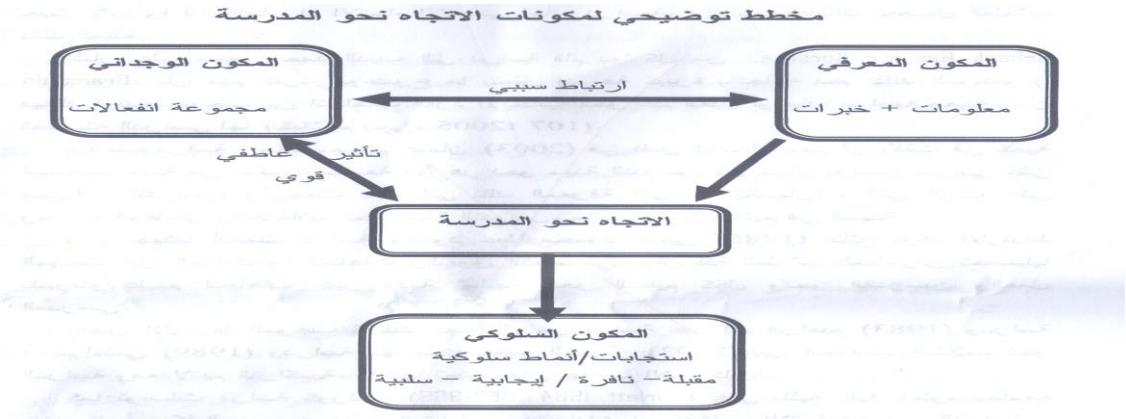
وهذان المكونان يرتبطان فيما بينهما ارتباطا سببيا، فلكل مكون معرفي جانب وجداني، والعكس صحيح فيجن Vadhon والعمري الوالدرين في هدي أحمد الطاهر (1991، ص31).

وينبغي الإشارة هنا إلى ما للمكون الوجداني من تأثير كبير على الاتجاه؛ "حيث تشير الدلائل إلى أن الاتجاهات ذات المكونات العاطفية القوية تؤدي إلى أنماط سلوكية معينة بغض النظر عن وضوح هذه الاتجاهات أو صدقها من الوجهة المعرفية (مهدي أحمد الطاهر، 1991،: 32).

ويتعلق المكون السلوكي بالاتجاهات الناجمة عن تفاعل المكونين المعرفي والوجداني فتظهر لدى التلميذ سلوكات إما مقبلة على المدرسة أو نافرة منها، بمعنى إما إيجابية أو سلبية إزاء محيط المدرسة، والذي يؤدي به في آخر المطاف إلى إبراز درجة ميله ورغبته نحو العمل والتحصيل الدراسي وتحسينه.

والشكل الموالي يوضح عن طريق مخطط العلاقات الإرتباطية بين مكونات الاتجاه الثلاث:

مخطط توضيحي لمكونات الاتجاه نحو المدرسة



❖ **منابع الاتجاهات نحو المدرسة:**

هناك مجموعات من العوامل تكون منفردة أحيانا، ومتداخلة أحيانا أخرى، تساهم في تكون الاتجاهات وتبلورها لدى التلميذ تجاه المدرسة؛ فمنها ما له علاقة بالتلميذ نفسه (عوامل ذاتية) وأخرى تعود لمحيطه (عوامل محيطية).

- المنابع والعوامل الذاتية: والتي تنبع من ذات التلميذ، وتؤثر كثيرا على تكون اتجاهاته، وإظهار قدراته وسمات شخصيته، وتتمثل في:

أ- الخبرة الدراسية للتلميذ:

إن ما يعيه التلميذ خلال مساره الدراسي من أحداث يومية داخل المدرسة، تتراكم عبر الزمن فتشكل لديه ما يسمى بالخبرة الدراسية؛ حيث يمكن أن تكون خبرة سارة نابعة من تجربته الناجحة، أو تكون غير سارة إذا تعرض لمواقف الفشل والرسوب والإحباط المختلفة.

وكلاهما يشكل "دعامات" كما يسميها سيد خير الله (قادري حليمة، 2001: 58) والتي توجه التلميذ إلى العمل أكثر وتحسين مستوى أدائه إذا كانت سارة، ومن ناحية أخرى، فالدرجات المنخفضة التي يتحصل عليها التلميذ تبين له أنه غير كفؤ، فتكون لها آثار مدمرة عليه، بحيث تتشكل لديه اتجاهات سلبية نحو المدرسة، فلا يتحفز للعمل وبذل الجهد. ويؤكد Braguared (2001) من جهته على الآثار التي تتركها عدد مرات الفشل التي تعترض التلميذ، على اتجاهاته نحو نفسه ونحو محيطه المدرسي، وعلى نجاحه وتمدرسه المقبل أيضا.

إن للخبرة الذاتية الأثر الكبير في تحفيز الفرد وإشعاره بفعاليته الشخصية، وهذا ما ذهبت إليه نظرية "ألبير باندیرا Albert Bandura"، حول الإحساس بالفعالية الشخصية، إذ تساعده في تغيير اتجاهاته السلبية نحو موضوع معين إلى آخر إيجابي، وتدفعه دفعا إلى العمل للوصول إلى النجاح.

ب- استقلالية التلميذ وتقديره لذاته:

هناك دراسات أخرى وردت في أوضحت أن اتجاهات التلميذ نحو المدرسة ورضاه عنها ترتبط بشدة باستقلاليته، بتقديره لذاته، وبقدراته ونجاحه المدرسي. والأطفال الذين عرفوا ماضيا دراسيا سيئا،

يعني فشلا واحد على الأقل، أو إمكانيات معرفية ضعيفة، فإنهم يبدون اتجاهات سلبية داخل المدرسة، وينجحون بصورة أقل من التلاميذ الآخرين.

- **سن التلميذ جنسه وأصوله الاجتماعية:**

توجد عوامل أخرى تتعلق بالتلميذ ذكرها حليم بناصر في دراسته (2003) والتي ترتبط ارتباطا وثيقا بالاتجاهات نحو المدرسة؛ مثل سن التلميذ، جنسه وأصوله الاجتماعية– المهنية، فقد لاحظ باحثون كـ"كوانغ Kuang" في (1999)، أن الخصائص المعرفية والعاطفية للأفراد تختلف باختلاف سنهم. فالعمر يرتبط ارتباطا موجبا مع التغيب والفشل الدراسي للتلاميذ، ومع المستوى الضعيف في الاتجاه والرضا نحو المدرسة، فيظهر أن الجنس يرتبط بالسلوك العاطفي وبالنجاعة الدراسية للتلميذ، ولقد تم التأكد أن البنات أظهرن مقارنة بالأولاد، اتجاهات إيجابية نحو المدرسة والعمل الدراسي، ويتبين سلوكات تعبر عن اندماجهن القوي مع المعايير الدراسية، وتعلمن كيف يتكيفن مع متطلبات المؤسسة المدرسية، ما يسمح لهن بالنجاح أفضل من الذكور.

الاتجاهات الإيجابية للتلاميذ نحو المدرسة وتمكنهم الدراسي تتوقف كذلك على الوضعية الاجتماعية – المهنية، التي تحتلها الأسرة. وهذه العلاقة تكون سلبية أكثر كلما مررنا من أطفال ينحدرون من عائلات ميسورة إلى عائلات محرومة.

❖ **<u>العوامل المحيطة:</u>**

ويقصد بها كل العوامل الخارجة عن نطاق التلميذ، ولكن لها من التأثير على استعداداته، وقناعاته، ما يغير في اتجاهاته نحو المدرسة، والعلم والتعلم.

أ- **<u>عوامل بيتية (عائلية):</u>**

يتأثر الأبناء عادة بآراء واتجاهات الآباء والإخوة الكبار نحو العلم وفائدته والمدرسة وفائدتها؛ وهذا من خلال عملية التقمص، فكلما نجد العائلة أو الأسرة تعظم وترفع من شأن العلم والدراسة، كلما تنامت اتجاهات إيجابية نحو المدرسة لدى أبنائهم، وكلما قللت من شأن العلم ولم تهتم بعمل أبنائها بالمدرسة، انعكس ذلك سلبا على اتجاهاتهم.

وفي هذا الصدد، ينبه إتيان جيرار E.Gerard بعد دراسة أجراها على مجتمعات إفريقية، أن هناك من الأولياء من يجهل تماما ما يحدث في مدارس أبنائهم، بل ويعترفون أنهم لا يريدون حتى معرفة ما يدرسونه، لأنهم غير متمين بذلك.

ب- <u>عوامل المحيط المدرسي:</u>

تنبع هذه العوامل عن جو المدرسة ونظمها وقوانين سيرها، وعن كيفية الطاقم الإداري والطاقم التربوي مع التلاميذ، وكذا طبيعة المواد الدراسية ومناهجها، وحتى زملاء القسم.

كلما شعر التلميذ، بأن قوانين المدرسة في غير صالحه، بل وتعتبر مصدر تهديد مستمر نهايته عقاب شديد سواء من قبل الإدارة المتسلطة أو من قبل المدرسين الصارمين غير المتسامحين، فإنه يفقد الرغبة في التعلم وحماسة في البحث عن المعرفة، فيشعر بملل مستمر وتذمر، وأن المواد والمناهج لا تلبي حاجاته عموما، فلا يزيده ذلك إلى نفورا عن العلم وعن كل ما يمت بصلة بالمدرسة.

❖ **أهم منابع الاتجاهات السلبية:**

من خلال ما سبق يمكن استنباط العوامل التي تدفع بالتلميذ إلى تشكيل اتجاهات سلبية تجاه المدرسة، وأهمها ما يلي:

- صعوبات أو مشكلات التعلم.
- عادات دراسية خاطئة.
- فقدان أو نقص في المهارات الدراسية.
- فشل متكرر.
- عدم الإحساس بالفعالية الذاتية.
- محيط دراسي لا يتلاءم وحاجات التلميذ.
- نقص التحفيز.

ب : القيم:

معنى " القيم لغة " :

القيمة : مفرد " قيم " لغة " من " قوم " و " قام المتاع بكذا أي تعدلت قيمته به ".

والقيمة : الثمن الذي يقوم به المتاع ، أي يقوم مقامه ، والجمع : القيم ، مثل سدرة وسدر ، وقومت المتاع : جعلت له قيمة . (**طهطاوي ، 1996 ، 39**) .

معنى " القيم " إصطلاحاً :

نظراً لأن مصطلح " القيم " يدخل في كثير من المجالات ، فقد تنوعت المعاني الاصطلاحية له بحسب المجال الذي يدرسه ، وبحسب النظرة إليه .

- فعند علماء الاقتصاد هناك قيم الإنتاج وقيم الاستهلاك ، وكلٌ له مدلوله الخاص .
- وعند علماء الاجتماع : القيمة هي الاعتقاد بأن شيئاً ما ذا قدرة على إشباع رغبة إنسانية، وهي صفة للشيء تجعله ذا أهمية للفرد أو للجماعة ، وهي تكمن في العقل البشري وليست في الشيء الخارجي نفسه . (**طهطاوي ، 1996 ، 40**)

مكونات القيم :

تتكون القيم من ثلاثة مستويات رئيسية هي :

المكوَّن المعرفي ، والمكون الوجداني ، والمكون السلوكي .

أ-المكون المعرفي : ومعياره " الاختيار " ، أي انتقاء القيمة من أبدال مختلفة بحرية كاملة بحيث ينظر الفرد في عواقب انتقاء كل بديل ويتحمل مسئولية انتقائه بكاملها ، وهذا يعني أن الانعكاس اللاإرادي لا يشكل اختياراً يرتبط بالقيم .

ويعتبر الاختيار المستوى الأول في سلم الدرجات المؤدية إلى القيم ، ويتكون من ثلاث درجات أو خطوات متتالية هي :

استكشاف الأبدال الممكنة ، والنظر في عواقب كل بديل ، ثم الاختيار الحر .

ب-المكوَّن الوجداني : ومعياره " التقدير " الذي ينعكس في التعلق بالقيمة والاعتزاز بها ، والشعور بالسعادة لاختيارها والرغبة في إعلانها على الملأ .

ويعتبر التقدير المستوى الثاني في سلم الدرجات المؤدية إلى القيم ويتكون من خطوتين متتاليتين هما:

الشعور بالسعادة لاختيار القيمة ، وإعلان التمسك بالقيمة على الملأ .

ج-المكوَّن السلوكي : ومعياره " الممارسة والعمل " أو " الفعل " ويشمل الممارسة الفعلية للقيمة أو الممارسة على نحو يتسق مع القيمة المنتقاة ، على أن تتكرر الممارسة بصورة مستمرة في أوضاع مختلفة كلما سنحت الفرصة لذلك .

خصائص القيم : للقيم عدة خصائص نوجزها فيما يلي :

- القيم لها معان مجردة ، ولكن يجب أن تتلبس بالواقع والسلوك ، فالقيم يجب أن يؤمن بها الإنسان بحيث تصبح موجهة لسلوكه حتى يمكن اعتبارها قيماً ، ولذلك جاء في القرآن الكريم كثيراً قوله تعالى " الذين آمنوا وعملوا الصالحات " وفي الحديث الشريف :" الدين المعاملة ".
- المعرفة بالقيم قبلية ولا تأتي فجأة فالإدراك العقلي لابد من توافره مع القيم ، ولا بد أن يكون مصحوباً بالانفعال الوجداني .
- القيم تقتضي الاختيار والانتقاء ، وهذا يقتضي أن تكون لنا حرية .
- التدرج القيمي ليس جامداً بل متحرك متفاعل ، والسلَّم القيمي قد يهتز سلباً أو إيجاباً .
- تقوم القيم بعملية توجيه للفرد وسلوكه في الحياة .
- للقيم علامات فارقة " مميزة " أي أنها لها مؤشرات من خلالها نفرق بينها وبين العادات .
- القيم متداخلة مترابطة ومتضمنة ، حيث إنها تتضمن الجوانب المعرفية والوجدانية والسلوكية كما أنها متضمنة من حيث التطبيق ، فالعدل مثلاُ قيمة سياسية وقيمة أخلاقية أيضاً .

وظائف القيم في حياة الفرد والمجتمع : للقيم وظائف عديدة في حياة الفرد والمجتمع يمكن إيجازها كما يلي :

- بالنسبة للفرد :- تهيئ القيم للفرد خيارات معينة ، فتكون لديه إمكانية الاختيار والاستجابة لموقف معين ، فتلعب دوراً هاماً في بناء شخصيته ، كما أن القيم تعطي الفرد إمكانية أداء ما هو مطلوب منه ، لذلك فهي تجعله أقدر وأصبر على التكيف كذلك فإنها تحقق للفرد الإحساس بالأمان لأنها تقويه على مواجهة ضعف النفس ، ومثال على ذلك بلال بن رباح الذي جعله الإسلام يسخر ممن كانوا يسومونه سوء العذاب ويصدع بالآذان من فوق الكعبة يوم فتح مكة ، والقيم تدفع الفرد لتحسين أفكاره ومعتقداته ، وتساعده على فهم الآخرين من حوله ، وتوسع إطاره المرجعي في فهم علاقاته مع الآخرين ، كما أنها تعمل على إصلاح الفرد اجتماعياً وأخلاقياً ونفسياً وفكرياً وثقافياً ..الخ ، لأن القيم وسيلة علاجية ووقائية للفرد ، كما أنها تعمل على ضبط نزوات الفرد وشهواته ومطامعه ، وكل هذه الوظائف يكمل بعضها بعضاً وصولاً إلى مرحلة الرضا " رضي الله عنهم ورضوا عنه " ، أي رضا الله ورضا النفس .

- بالنسبة للمجتمع : تحافظ القيم على تماسك المجتمع ، وتساعده على مواجهة التغيرات التي تحدث كما أنها تربط بين أجزاء الثقافة في المجتمع لأنها هي التي تعطي النظم الاجتماعية أساساً عقلياً ، والقيم تحمي المجتمع من الأنانية والدونية الطائشة ، وتزود المجتمع بالصيغة التي يتعامل بها مع المجتمعات الأخرى من حوله كما أن القيم تجعل سلوك الجماعة عملاً تبتغي به وجه الله تعالي .

المراجع: 1-بلقيس ، أحمد .(1986)" الاتجاهات وطرائق تعديلها وقياسها في التعليم المدرسي (EP/16) عمان – الأردن : دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث .

2-طهطاوي ، سيد أحمد . (1996) . " القيم التربوية في القصص القرآني " ، مصر : دار الفكر العربي ط 1 .

3-محمد ، عبد الراضي إبراهيم . (1989) " موقع القيم من بعض فلسفات التربية " دراسات تربوية . المجلد ج/16 ص ص : 11-31 .

4-الناشف، عبد الملك (1981) " القيم وطرائق تعليمها وتعلمها " EP/13 عمان – الأردن : دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث .

تقويم التعلم

مقدمة:

يعد القياس والتقويم أحد الجوانب الرئيسية في عملية التدريس، إذ يتم من خلالها الحكم على مدى تحقيق نتاجات التعلم لدى المتعلمين، ومدى فاعلية أساليب وإجراءات التدريس المستخدمة، فمن خلال عملية القياس والتقويم التربوي يتوفر للمعلمين بيانات ومعلومات كمية تمكن من إصدار الحكم على مدى نجاح عملية التدريس في تحقيقها الغايات والأهداف المرجوة.

II- مفهوم التقويم:

التقويم التربوي هو عملية استخدام البيانات أو المعلومات التي يوفرها القياس بهدف إصدار أحكام وقرارات تتعلق بالسبل المختلفة للعمل التربوي أو بالتحقق عن مدى الإتفاق بين الأداء والأهداف أو بتحديد مرغوبية وضع مشكلة ما، أو هو العملية المركبة التي يحكم بها المدرس والتلاميذ على ما إذا كانت أهداف المدرسة قد تحققت. [42]

- **أغراض التقويم:**

للتقويم أربع وظائف هي:

1- يعين المتعلم على معرفة جوانب الخطأ والضعف في تعلمه.
2- يعين المتعلم على الرضا وتحقيق الإشباع عندما يؤدي عمله بنجاح.
3- يساعد المعلم على مدى كفاية طرقه في التدريس.
4- يساعد على إصدار الأحكام التي تتخذ أساسا للتنظيم الإداري.

فالمدرس الذي يجرب اختبارا لا يختبر تلامذته فقط بل يكون قد اختبر نفسه أيضا، فإذا عجز التلاميذ عن الإجابة عن أسئلة موضوع معين، فمعنى هذا أن أدائه في التعليم كان ناقصا، كما أنه يبين للمدرس ما إذا كانت طريقته في التدريس فعالة إلى حد يبرر استخدامها مرة أخرى إذا ما أراد تحقيق نفس

---

[42] فكري حسن ريان: تخطيط المناهج الدراسة وتطويرها، مكتبة الفلاح، الكويت، 1981، ص 189.

الأهداف. أما بالنسبة للتلميذ فالتقويم يفيد في تحديد جوانب الضعف في الأداء، إذا استطاع التلميذ أن يلاحظ ما أحسن أداءه أم لم يحسنه. إن التقويم يمد التلميذ بالتشجيع اللازم لإجراء التقدم، كما يوضح الفروق بين أدائه وبني المستوى المناسب الذي يجب أن يصبوا إليه. [43]

III- القياس التربوي:

نشأة القياس في التربية:

ظهر القياس في التربية نتيجة لحاجة المربين إلى معرفة التقدم والتأخر في تلاميذهم والحاجة إلى معرفة نواحي الضعف عندهم وقياس مدى نجاح هؤلاء التلاميذ وقد بدء بالملاحظة الذاتية والآراء الشخصية ثم مر بأربعة مراحل، هي:

1- الامتحانات الشفوية.
2- الامتحانات التحريرية من نوع المقال.
3- الامتحانات الموضوعية.
4- الامتحانات الأدائية.

- **مفهوم القياس:**

إن القياس يتوجه من يقوم فيها إلى تعيين دليل عددي أو كمي للشيء الذي يتفحصه، وغالبا ما يتم تعيين الدليل المشار إليه بالنسبة لوحدة قياس مختارة، وقد تكون هذه الوحدة من السنتمتر بالنسبة للأطوال والجرام بالنسبة للأوزان والنسمة بالنسبة للسكان، ولكن ليس بالضرورة أن تكون هذه الوحدة من بين الوحدات الرسمية، إن عمليات القياس يمكن أن تتم عن طريق العد أو عن طريق الاختبار الذي يكتشف عن بعد أو عدة أبعاد للشيء- عن الطول والوزن مثلا – ثم يعير عن نتيجة القياس بالأرقام، وقد تكون هذه الأرقام أعداد صحيحة أو كسور أو نسب أو انحرافات معيارية أو أي صورة أخرى.

والقياس هو جزء من التقويم، وهو سابق له، وهو أداته، فهو يقدم بيانات موضوعية تبنى عليها أحكام التقويم، فالمعلم يقيس تحصيل الطلاب عن طريق إجراء اختبارات لهم، وتعتبر العلامات التي يحصلون عليها وصفا كميا أو تعبيرا رقميا يمثل مقدار تحصليهم. وأهم سمات القياس تكمن في تحديد

---

[43] مروان أبو صويج سمير أو عقلي: المدخل إلى علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص 263، 364.

مستوى الخاصية المراد دراستها للأرقام والرموز المستندة إلى قواعد، ويتم منن خلالها الحكم عليها استنادا إلى سماتها وهذا ما يطلق عليه بالتقويم. وفي أي مجال يتضمن القياس في العادة ثلاث خطوات عامة هي:

1- التعرف على الصفة أو الوظيفة التي نريد قياسها وتحديها.
2- تحديد مجموعة من العمليات التي يمكن من خلالها أن تعبر الصفة عن مظاهرها وأن تصبح قابلة للملاحظة.
3- تحديد مجموعة من الإجراءات والتعريفات لترجمة المشاهدات إلى صيغ كمية تعبر عن مقدار الصفة.

- **أهمية القياس:**

يعد القياس أمرا على جانب كبير من الأهمية في أي علم من العلوم، فجميع العلوم تسعى لتطوير أساليب موضوعية لقياس الظواهر المتعلقة بها من أجل فهم هذه الظواهر وتفسيرها، والتنبؤ بالعلاقات القائمة بين متغيراتها، ومحاولة ضبطها والتحكم فيها، وموضوعية القياس تسهم في تحديد وبلورة التفكير من أجل الفهم المستنير لطبيعة الظواهر المختلفة، وبدون ذلك تصبح الدراسة العلمية لهذه الظواهر خاضعة للتأملات العقلية والخبرات الشخصية.

تأتي أهمية القياس التربوي الصحيح من ناحية كونه يفصح عن المستوى الحقيقي للطالب، والذي في ضوئه في ظل عمل تربوي منظم يتم تحديد حجم القدرة الإبداعية بحيث يتم إعدادها في النطاق العلمي المناسب لها. والواقع أن عملية القياس قد شهدت محاولات عديدة لإزالة ما يقع فيها من أخطاء تعترض طريقها نحو النتائج الصحيحة والمستويات الدقيقة، بيد أن رجال التربية أنفسهم لا يزالون يعترفون بأن العملية التعليمية لازالت ثمة أخطاء في القياس جاثمة على صدرا.

- **العوامل المؤثرة في القياس:**

1- الخطأ في الأداة المستخدمة.
2- الخطأ الناجم من عدم ثبات الخاصية المقاسة.
3- الخطأ من الإنسان الذي يقوم بالقياس.
4- الخطأ الناجم عن النقص في الخبرة والتدريب.

- **خصائص القياس التربوي:**

1- القياس التربوي قياس غير مباشر، فنحن مثلا لا نقيس التحصيل بعينه، وإنما نستدل عليه من أداء التلميذ.

2- القياس التربوي نسبي، أي غير مطلق، فالصفر في المقاييس التربوية والنفسية هو صفر اعتباطي وليس بصفر مطلق حقيقي، فإذا حصل طالب في امتحان مادته على علامة صفر، فلا يعني ذلك أنه لا يعرف شيئا في هذه المادة، وإنما لا يعرف شيئا بالنسبة لهذه العينة المختارة من الأسئلة.

3- أدوات القياس التربوي غير مقننة (غير موحدة، حيث لا يوجد اتفاق على معنى موحد للذكاء أو التحصيل أو على أدوات وأساليب قياسها).

4- نتائج القياس التربوي غير دال بذاته بل لابد أن تفسر النتيجة في ضوء مقارنتها بمعيار محك يكسبها معنى تفهم في إطاره.

5- يتسم القياس التربوي بثبات غير تام، ذلك طبيعة القياس التربوي تنضوي على عزل للخصائص والسمات – في الواقع- لا توجد بمعزل عن بعضها البعض.

6- تنطلق المقاييس التربوية من أن عينة من السلوك هي فقط التي يتم قياسها على فرضية أن تمثل الخاصية التي يراد قياسها مجموعه الكلي، إلا أن تمثيل العينات في المقاييس التربوية دائما محل شك ونظر بعكس المقاييس الطبيعية.

- **أدوات القياس التربوي:**

1- الاختبارات بأنواعها.

2- الاستبيانات.

3- المقابلات الشخصية.

4- السجلات التراكمية .

5- تدقيق الأعمال الكتابية.

6- التقارير والبحوث.

7- الملاحظة. [44]

الاختبارات التحصيلية

الاختبارات غير الموضوعية

أولاً. اختبارات المقال

ثانياً. الاختبارات الشفهية

ثالثاُ. الاختبارات الأدائية (العملية

الإختبارات الموضوعية

أولاً. أسئلة الصواب والخطأ

ثانياً. اختبارات الاختيار من متعدد

ثالثاً. أسئلة التكميل

رابعاً. أسئلة الترتيب

خامساً. أسئلة المزاوجة أو المقابلة أو المطابقة

مقدمة: يقاس تقدم الأمم بقوة النظام التربوي بها والذي تكون مخرجاته على درجة عالية من الجودة، حيث يُعد أفراد مؤهلين على درجة عالية من الكفاءة ومبدعين قادرين على تطوير المجتمع، ولديهم مرونة عالية على تطوير أنفسهم ومواكبة التغيرات ومستجدات العصر، ويعتمد ذلك على جودة وسائل القياس والتقويم التي تساعد في اتخاذ قرارات موضوعية بناءً على أسس علمية، باعتبار التقويم جزءاً عضوياً من نسيج النظام التعليمي، فمن خلاله يتم الوقوف على مدى تحقيق أهداف النظام التعليمي، ويقدم تغذية راجعة مستمرة تسهم فى تعديل وتطوير النظام وتزيد من كفاءته ومن ثم نوعية وجودة مخرجاته، وقد يرجع ضعف النظام التعليمي) المدخلات- الأنشطة والعمليات- المخرجات)، إلى ضعف في أدوات ووسائل التقويم المستخدمة، وعليه فإن إصلاح التقويم والتعرف على المشكلات المرتبطة بأدواته، يُعد مدخلاً جيداً لإصلاح التعليم والارتقاء بمستوى جودة مخرجاته، وذلك من خلال تقويم كل مكونات النظام والعناصر المرتبطة به ومنها عناصر الموقف التعليمي الرئيسة والفرعية، وباعتبار التلميذ أحد العناصر الرئيسة فإنه

---

[44] صالح محمد علي أبو جادو : مرجع سابق ، ص . ص39 . 40

ينبغي أن يتضمن التقويم جميع جوانب شخصيته: (المعرفية – العقلية – الجسمية – الوجدانية..الخ)، على اعتبار أنها وحدة واحدة، ويلاحظ أن الجانب المعرفي – التحصيل الدراسي – يحتل مكان الصدارة بين هذه الجوانب، وعملية تقويم التحصيل الدراسي يرتبط بها العديد من المشكلات والصعوبات والتي تختلف باختلاف فلسفة القياس والهدف منه سواء مشكلات ترتبط بأدوات التقويم – الاختبارات التحصيلية – أو مشكلات ترتبط بالمعايير التي يستند إليها في تفسير درجة التلميذ التي حصل عليها في اختبار ما – أو مشكلات ترتبط بطبيعة القياس "الكلاسيكي – الموضوعي" أو مشكلات ترتبط بالتقويم الحقيقي أو البديل. والقياس يعتبر الخطوة الأولى من عملية تقويم التحصيل الدراسي، وللقياس أدواته التي يتم بها تقدير أداء المتعلم في صورة كمية، لتبدأ عملية اتخاذ القرار عند موازنة الكمية – درجة المتعلم – بمعيار متفق عليه لتفسير وتحديد معنى لهذه الكمية، والتي يتحدد في ضوئها جوانب القوة والضعف ثم تأتى المرحلة النهائية – العلاج – والتي يتم فيها تدعيم نواحي القوة وعلاج نواحي الضعف سواء أكان للمتعلم أو المعلم أو المحتوى أو طرق التدريس.

أهمية التقويم:

1- .يشخص للمدرسة وللمسؤولين عنها مدى تحقيقهم للأهداف التي وضعت لهم، أو مدى دنوهم، أو نأيهم وهو بذلك يفتح إمامهم الباب لتصحيح مسارهم في ضوء الأهداف التي لا تغيب عن عيونهم .

2- معرفة المدى الذي وصل أليه الدارسون، وفي اكتسابهم لأنواع معينه من العادات والمهارات التي تكونت عندهم نتيجة ممارسة أنواع معينة من أوجه النشاط.

3- التوصل إلى اكتشاف الحالات المرضية عند الطلاب في النواحي النفسية، ومحاولة علاجها عن طريق الإرشاد النفسي، والتوجيه، وكذلك اكتشاف حالات التخلف الدراسي وصعوبات التعلم، ومعالجتها في حينها .

4- وضع يد المعلم على نتائج عمله، ونشاطه بحيث يستطيع أن يدعمها، أو يغير فيهما نحو الأفضل سواء في طريق التدريس، أو أساليب التعامل مع الطلاب .

5- معاونة المدرسة في توزيع الطلاب على الفصول الدراسية وفي أوجه المناشط المختلفة التي تناسبهم وتوجيههم في اختبار ما يدرسونه، وما يمارسونه .

6- معاونة البيئة المنزلية للطلاب على فهم ما يجري في البيئة المدرسية طلباً للتعاون بين المدرسة، والبيت لتحسين نتائج الطالب العلمية.

-7- يساعد التقويم القائمين على سياسة التعليم على أن يعيدوا النظر في الأهداف التربوية التي وضعت مسبق بحيث تكون أكثر ملائمة للواقع الذي تعيشه المؤسسات التعليمية.

-8- للتقويم دور فاعل في توجيه المعلم لطلابه بناء على ما بينهم من فروق تتضح أثناء عمله معهم.

-9- يساعد التقويم على تطوير المناهج، بحيث تلاحق التقدم العلمي والتربوي المعاصر.

-10- يساعد التقويم الأفراد الإداريين على اتخاذ القرارات اللازمة لتصحيح مسار إدارتهم، وكذلك اتخاذ القرارات الخاصة بالعاملين معهم فيها سواء بترقيتهم، أو بمجازاتهم.

-11- يزيد التقويم من دافعية التعلم عند الطلاب حيث يبذلون جهوداً مضاعفة قرب الاختبارات فقط.

-12- يساعد التقويم المشرفين التربويين على معرفة مدى نجاح المعلمين في أداء رسالتهم ومدى كفايتهم في أدائها.

-13- تستطيع المدرسة من خلال تقويمها لطلابها بالأساليب المختلفة أن تكتب تقارير موضوعية عن مدى تقدم الطلاب في النشاطات العلمية المختلفة وتزويد أولياء الأمور بنسخ منها ليطلعوا عليها .

وتعتبر الاختبارات من أهم الوسائل التي يلجأ اليها المعلمون لتقويم التحصيل الدراسي والتي تعتبر أكثر شيوعاً وانتشاراً من بين تلك الوسائل المستخدمة. وقد يعتمد بعض المعلمين اعتماداً كلياً في تقويم التلاميذ على الاختبارات.لذلك لابدّ أن تحضى أداة القياس على اهتمام المعلم عند إعدادها لأن سداد قرار التقويم يعتمد على دقة نتائج أدوات القياس المستخدمة ودقة النتائج تعتمد على سلامة إجراءات بناء الاختبار.

<u>الاختبارات التحصيلية:</u> تعتبر الاختبارات وسيلة من الوسائل الهامة التي يعول عليها في قياس وتقويم قدرات الطلاب، ومعرفة مدى مستواهم ألتحصيلي، هذا من ناحية،ومن ناحية أخرى يتم بوساطتها أيضاً الوقوف على مدى تحقيق الأهداف السلوكية، أو النواتج التعليمية، وما يقدمه المعلم من نشاطات تعليمية مختلفة تساعد على رفع الكفايات التحصيلية لدى الطلاب. والجدير ذكره في هذا المضمار، بالرغم من ان الاختبارات التحصيلية تمثل وسيلة من وسائل القياس التي تستخدم لتدل على معرفة مستوى الطلاب في مقرر بعينه، أو في مجموعة من المقررات الدراسية، وعلى الرغم من أنها قديمة قدم تحصيل المعارف، والعلوم المختلفة، حيث ارتبطت دوماً بالتعليم، وبمعرفة نتائجه. فقد تباينت آراء التربويين حول الاختبارات، وفوائدها، والآثار المترتبة عليها، فمنهم من هاجمها بشدة، وطالب بإلغائها، وتتلخص حجة هذا الفريق بالتالي :

-1- نتيجة لاعتماد النتائج النهائية في قياس مستويات الطلاب على الاختبارات كوسيلة وحيدة، فإن

جزءاً كبيراً من جهد الطلاب، ووقتهم ينصرف في الاستعداد لهذه الاختبارات بصرف النظر عن أي استفادة أخرى في عملية التعلم .

-2- يعتمد الطلاب لنجاحهم في الاختبارات على الحفظ، والاستظهار اللذين قد يصاحبهما الفهم، وقد يجانبهما، والغاية من ذلك أن يكونوا على معرفة تامة بكل المقررات المطلوبة بحيث يتمكنوا من الإجابة على الأسئلة، وبعد ذلك لا يهم أن تحتفظ الذاكرة بتلك المعلومات، أو تذهب أدراج الرياح.

-3- حفظ الطلاب للمعلومات التي سيختبرون فيها واستظهارها يدفعهم إلى البحث عن شيء يحفظونه بغض النظر عن قيمته المعرفية، لذلك انتشرت ظاهرة كتب تبسيط المواد الدراسية، والملخصات، والمذكرات وما إلى ذلك على الرغم من السلبيات الناجمة عنها.

-4- أصبحت الدراسة بشكل المشار اليه في النقاط السابقة وسيلة لتأدية الاختبارات، وأصبح الاختبار، وسيلة لانتقال الطلاب من مرحلة لأخرى، أو لدخول الجامعة، وعليه فقد ضاعت القيم التربوية لكل ما يدرس في غمرة الانشغال بالاختبارات .

-5- يترتب على إعطاء الاختبارات أهمية كبرى – باعتبارها وسيلة القياس الوحيدة في معرفة قدرات الدارسين على النجاح؛ أو الرسوب – ظاهرة الغش التي تفشت بين مختلف فئات الطلاب، كما تفننوا في إيجاد أنواع مختلفة منه .

-6- يصاحب عملية الاختبارات كثير من الشد العصبي عند الطلاب الأمر الذي ينعكس سلباً على أنفسهم، وعلى أولياء أمورهم، وأسرهم عامة، فتعيش الأسرة فترة ليست بالقليلة قبل الاختبارات وأثنائها حالة من التوتر، والاستعداد غير العادي لهذه الاختبارات وكأنها في حالة طوارئ .

-7- اهتمام السلطات التعليمية بالاختبارات يدفعها إلى أنفاق الكثير من الوقت والجهد والمال عليها ربما أكثر مما ترصده لأوجه المناشط التعليمية المختلفة التي تنمي بالطلاب جوانب شخصياتهم المتعددة .

-8- تخلوا وسيلة الاختبارات الحالية من أساس هام كان ينبغي أن يكون فيها ألا وهو تشخيص حالة الطالب بدقة من حيث نواحي ميوله، واستعداداته، وقدراته، وقد يكون لعامل الصدفة في اجتياز الاختبار، والحصول على درجة جيدة دور ما في ذلك .

-9- إن الاختبارات كوسيلة للقياس لا تبين مقدار جودة الكتاب المدرسي، أو ملائمة الطرق، أو الأساليب التي يتبعها المعلم في تدريسه، كما أنها لا تعكس ملائمة المنهج كله بالنسبة للطالب، أو المجتمع.

-10- .الاختبارات بالصورة التي تنفذها المؤسسات التعليمية لا تعكس أي مظهر من مظاهر نشاط

الطلاب في فصولهم، أو في مدارسهم بصفة عامة.

أما الفريق المدافع عن الاختبارات فيرى فيها بعض الفوائد، وربما لعدم إيجاد البديل للأسباب آلاتية:

-1- يعتبرها القائمون على التعليم وسيلة ناجحة لقياس مستويات الطلاب خاصة في غياب نظام بديل مقنع، ويدافعون بأن ما يصاحبها من ظواهر سلبية كالغش، والكتب المبسطة والملخصات، أمور لا تعيبها بقدر ما تعيب النظام الذي يعجز عن ضبط مثل هذه الأمور أو الحد منها .

-2- تعتبر الاختبارات من جهة رسمية وسيلة منطقية، تخبر الطلاب بمدى تقدمهم بالنسبة لأنفسهم، وبالنسبة لزملائهم، لهذا فهي قد تدفع أعداد منهم نحو المحافظة على المستويات الطيبة التي وصلوا إليها، كما أنها تحفز المتخلفين على محاولة اللحاق بأقرانهم وتعويض ما فاتهم .

-3- تعتبر الاختبارات وسيلة تنبيه، تدفع أولياء الأمور لمتابعة أبنائهم، والوقوف عن كثب لمعرفة مستوياتهم، وحثهم على مضاعفة الجهد، كما تساعد على الربط بين المدرسة، والبيت بحيث يكون الطرفان على اتصال مستمر، أو حين تستدعي الضرورة ذلك.

-4- .تعكس الاختبارات مستويات الطلاب المختلفة، والتي من خلالها تتعرف المدرسة المتدني، فتقوم بوضع البرامج العلاجية التي تساعد الطلاب على تحسين مستواهم.

-5- تعتبر الاختبارات بمثابة مؤشر يبين المعلم مدى نجاحه في جهوده مع طلابه، كما تبين له موقعه بالنسبة لزملائه المعلمين في المدرسة، مما يدفع البعض إلى بذل المزيد من العطاء أو الجهد.

-6- يمكن لخبراء المناهج أن يستفيدوا من النتائج التي تتوصل إليها الاختبارات في عملية تطوير المناهج بكل ما تشمل عليه من برامج، وكتب، وطرق التدريس ووسائل في ضوء ما يحققه الطلاب من الأهداف التربوية التي رسمت مسبقاً .

-7- من خلال الاختبارات يتمكن الطالب من تحديد قدراته، وميوله نحو تخصص معين يسهل عليه اجتيازه مستقبلاً.

-8- إذا أديت الاختبارات بأمانة، ودقة، وموضوعية فإنها تعلم الطلاب قيماً عظمى في حياتهم : كالانضباط في المواعيد، والدقة في التنفيذ، والأمانة في الأداء، والحفظ، والنقول العلمية.

.9تتطلب الاختبارات إعادة تنظيم الأفكار الواردة في الكتاب المقرر، وعرضها في ترتيب، وأسلوب يحقق المطلوب من السؤال، ومن هنا فهي تكشف عن قدرة المدرس على التعبير بأسلوبه الخاص عما استوعب من معلومات .

<u>أولا .الاختبارات التحصيلية بين المفهوم والتعريف:</u>

الاختبارات وسيلة لتقويم قدرات الطالب وتحصيله ومستواه العلمي والفكري والأدائي، وسيلة واحدة وليست الوسيلة الوحيدة .

<u>ويعرف الاختبار ألتحصيلي، بأنه:</u> -1- أداة للقياس للتحقق من وجود السلوك المتوقع واكتشاف درجة إتقان هذا السلوك .

مجموعة من الأسئلة تقدم للطلبة ليجيبوا عنها .

-2- إجراء تنظيمي تتم فيه ملاحظة التلاميذ والتأكد من مدى تحقيقهم للأهداف الموضوعية مع وصف الاستجابات بمقاييس عددية .

-3-أهم طرق التقويم وأكثرها شيوعاً في الميدان التربوي .

<u>ثانياً .أهمية الاختبارات التحصيلية:</u> تلعب الاختبارات التحصيلية دوراً هاماً في صميم العمل التربوي وبخاصة في عملية التعليم -التعلم، إذ تمثل حجر الزاوية الذي لا يمكن الاستغناء عنه في أساس العمل التربوي وهذا ما يتبين مما يلي:

.1قياس تحصيل التلاميذ .

.2تقويم عمل المعلم .

.3تقويم المقرر الدراسي .

.4تقويم نظم التعليم وطرائقه بهدف تحسينها .

.5ترفيع التلاميذ من فصل إلى أخر .

.6ترفيع التلاميذ من مرحلة إلى أخرى .

.7الكشف عن الاختلافات الفردية بأنواعها في (الذكاء- وسرعة التعلم-والمهارة .(

.8تسجل علامة للتلميذ ليقوم بموجبها .

.9معرفة مدى تحقيق الأهداف التربوية .

.10تحديد تخصصات ورغبات واتجاهات التلاميذ .

.11اختيار المعلمين وتحسين مستوى الهيئة التدريسية .

.12اختبار الاختبار نفسه (بالتحليل الإحصائي لنتائجها واستخراج معامل الصعوبة والسهولة والتمييز لكل سؤال كي يحدد فعاليته .

.13التشخيص (عند رسوب التلميذ في مادة أكثر من مرة فان المعلم يؤلف اختباراً تشخيصياً يغطي المادة في السنوات السابقة ثم يعطيه للتلميذ كي يحدد أخطاءه ثم يعلمه تعليماً علاجياً فيما بعد .

14.تحديد مستوى التلاميذ .

15.التنبؤ بأداء التلاميذ مستقبلاً .

16.تنشيط الدافعية للتعلم .

17.قياس الاستعداد(لتحديد مستوى التلميذ الجديد .

ثالثاً .أغراض الاختبارات التحصيلية:

إن أغراض الاختبارات التحصيلية متصلة بأغراض القياس والتقويم عامة، ومن هذه الأغراض:

1.التشخيص:

أي محاولة تعرف إلى جوانب القوة والضعف لدى الطالب في جانب من جوانب التحصيل للاستفادة من النتائج في تدعيم جوانب القوة ومعالجة جوانب الضعف مع ما يستدعيه ذلك من تقويم لأسلوب التدريس أو المناهج أو المرافق التعليمية المختلفة ومصادر التعلم، مع الإشارة إلى أن هنا كاختبارات خاصة بالتشخيص، ولكن هذا لا ينفي عن الاختبارات التحصيلية الصفية العادية وظيفة التشخيص.

2.التصنيف:

أي تصنيف الطلاب إلى تخصصات مختلفة: أكاديمي –تجاري– صناعي– زراعي، وما إلى ذلك، أو تصنيفهم إلى مجموعات اعتماداً على قدراتهم العقلية أو ميولهم. وبطبيعة الحال لا يكون هذا التصنيف ممكناً إلا بالاعتماد على نتائج الطلاب على اختبارات تحصيلية، أو اختبارات خاصة، أو وسائل قياس أخرى من مقابلات شخصية واستبيانات وقوائم وما إلى ذلك.

3.قياس مستوى التحصيل: والذي يُعبر عنه بمدى تحقق الأهداف التعليمية لدى المتعلم في مادة دراسية بعينها، وفي المواد الدراسة جميعها. هذا وأن الاختبارات التحصيلية في معظمها إنما تنصب على تحقيق هذا الهدف بقصد الأخذ بنتائجه في تحسين مستوى التعليم وترفيع الطلاب إلى صفوف أعلى وما إلى ذلك.

4.أغراض أخرى: كالمسح، والتنبؤ، والتغذية الراجعة للطلاب.

خامساً .بناء الاختبارات: يعتمد بناء الاختبارات على أسس وقواعد ينبغي أن تأخذ بعين الاعتبار حتى يكون الاختبار فاعلاً ومؤدياً للأغراض المترتبة عليه، وتتمثل هذه الأسس في التالي :

تحديد غرض الاختبار:

يتعين على المعلم قبل أن يبدأ بإعداد الاختبار أن يحدد الهدف اللازم من ذلك الاختبار بل ويحدده بدقة

متناهية لما سيترتب على هذا الهدف من نتائج.

فالأهداف التي يوضع من أجلها الاختبار كثيرة ومتباينة، وقد يكون الغرض منه قياس تحصيل الطالب بعد الانتهاء من دراسة جزء محدد من المنهج الدراسي أو الانتهاء من وحدة دراسية معينة، وقياس تحصيله لنصف الفصل، أو لنهاية الفصل الدراسي، وقد يكون الهدف من الاختبار تشخيصياً لتحديد جوانب التأخر والضعف الدراسي في موضوعات محددة، أو في مواد دراسية معينة لاختبارات التي يتم تنفيذها في البرامج العلاجية لتحسين مستوى التحصيل عند بعض الطلاب وما إلى ذلك.فإذا لم يحدد المعلم هدفه بوضوح سوف لا يكون للنتائج المتمخضة عن ذلك الاختبار أي معنى يذكر.

أنواع الاختبارات التحصيلية: تلعب الاختبارات التحصيلية على مختلف أنواعها دوراً أساساً في عملية التقويم التحصيلي، ذلك أنها مصممة في الأصل لقياس نتائج التعليم الصفي، ويمكن تقسيم الاختبارات التحصيلية إلى قسمين رئيسين هما:

-1- الاختبارات غير الموضوعية

-2- الاختبارات الموضوعية

الاختبارات غير الموضوعية

أولاً .اختبارات المقال

ثانياً .الاختبارات الشفهية:

.1مجالات استخدامها:

يستخدم هذا النوع من الاختبارات لبلوغ أهداف معينة من أبرزها ما يلي:

أ -الحكم على مدى فهم التلاميذ للحقائق، ومدى قدرتهم على معالجة المواقف المستجدة.

ب -تقويم المهارات الشفهية كالقدرة على التعبير، والقدرة على المحادثة بلغة عربية أو أجنبية صحيحة.

ج -التعرف إلى سمات معينة تتعلق بالعنصر الشخصي كالتحلي بالجرأة في توجيه الأسئلة، وإعطاء الإجابات، وكفهم المعلم لشخصيات التلاميذ الذين يقومهم، وشعوره نحوهم، ونحو ذلك.

وتجدر الإشارة في هذا الصدد إلى أنه تستخدم الاختبارات الشفهية كاختبارات مكملة لأنواع الاختبارات الأخرى.

.2خصائصها: تتمتع الاختبارات الشفهية بمجموعة من الخصائص يمكن إجمالها بالتالي:

أ -مزايا الاختبارات الشفهية: من أبرز مزايا هذا النوع من الاختبارات ما يلي:

-1- يساعد على قياس قدرة التلميذ على التعبير والمناقشة والحوار والنطق السليم.

-2- يساعد في الحكم على سرعة التفكير والفهم لدى التلميذ، وعلى قدرته على ربط المعلومات واستخلاص النتائج منها، وإصدار الأحكام عليها.

-3- يتيح الفرصة للتلميذ للاستفادة من إجابات زملائه.

-4- يساعد في الكشف عن أخطاء التلاميذ وتصويبها، كما يساعد التلميذ على تجنب الأخطاء التي يقع فيها زملاؤه.

-5- يساعد على ربط أجزاء المادة الدراسية بعضها ببعض، نظراً لما يتيحه من سهولة في عملية الانتقال من جزء لآخر، أو من موضوع لآخر من خلال ما يُطرح من أسئلة ويعطى من إجابات.

-6- يُعد أكثر أنواع الاختبارات ملاءمة لتقويم تلاميذ المرحلة الابتدائية الدنيا، نظراً لعدم امتلاكهم القدرة على التعبير الكتابي السليم.

-7- يساعد المعلم على التأكد من صحة نتائج بعض الاختبارات التحريرية التي قد يشك في صحتها.

ب -عيوبها: من أبرز عيوب هذا النوع من الاختبارات ما يلي:

-1- يستغرق كل من إعداده وإجرائه وقتاً طويلاً إذا كان عدد المفحوصين كبيراً.

-2- يصعب وضع أسئلة في مستوى واحد من حيث الصعوبة أو السهولة؛ مما يجعل من غير السهل إصدار حكم صائب على مستوى التفاوت بين التلاميذ.

-3- يصعب توجيه عدد كاف من الأسئلة لكل تلميذ؛ ولا يخفى ما يترتب على ذلك من تأثير سلبي على ثبات نتائج الاختبار، وعلى إصدار حكم سليم على مستوى التلميذ.

يتسم تقدير العلامات على أسئلته بتدني درجة الموضوعية وارتفاع درجة الذاتية، وذلك لاحتمال تأثر المعلم بفكرته السابقة عن التلميذ؛ مما يولد صعوبة في الحكم على دقة النتائج.

لا يترك بيانات تتعلق بالتحصيل يمكن تحليلها لأغراض تشخيصية عند اللزوم.

ثالثاً .الاختبارات الأدائية) العملية: يقصد بالأداء ما يقوم به الفرد في مجال يتطلب فعلاً أو عملاً أو إنجازاً، فإن اختبارات الاداء هي ذلك النوع من الاختبارات التي ترمي إلى قياس أداء التلميذ، وما فيه من فعل وانتاج .أو ذلك النوع من الاختبارات الذي يُعنى بمتطلبات المهارة.

.1مجالات استخدامها: تستخدم اختبارات الأداء في عدد من المجالات من أبرزها ما يلي:

أ -التجارب العلمية الخاصة بمادة العلوم، كفك وتركيب وتشغيل بعض الأجهزة، وتشريح حيوان أو نبات

أو حشرة، وتحضير مركب كيميائي، وما إلى ذلك.

ب –الأنشطة العلمية المتعلقة بالمواد الدراسية المختلفة، ككتابة التقارير والأبحاث، واستخدام الأدوات الحديثة، وما إلى ذلك.

ج –برامج المدارس والمعاهد الفنية، والتي تتضمن أداءات تتصل بالصناعة والتجارة، وكليات التمريض والتدريب المهني وما إلى ذلك.

د –تشخيص التأخر في بعض المهارات العملية.

هـ– التنبؤ بمدى نجاح الفرد مستقبلاً في مهنة معينة، وفي هذه الحالة تستخدم الاختبارات العلمية المقننة.

و– تقويم الذات، تقدير الميول، الشخصية، الرأي، الاتجاهات.

ز– تقويم المناهج وتخطيطها.

.2خصائصها: من بين خصائص الاختبار الأدائي، يُذكر ما يلي:

أ –مميزاتها:

–1– تقويم مباشر للتلميذ كما هو في واقع الحياة أو يحكيها حيث تقوم فيه المهارة المعرفية والأدائية والوجدانية وبذلك يستمد مصداقيته وصدقه.

–2– تقويم متكامل يركز على تقويم العمليات والنواتج.

–3– يتيح للمتعلم دوراً ايجابياً وفعالاً في البحث من عدة مصادر ومعالجتها.

–4– يمكّن المتعلم من القيام بعملية التقويم الذاتي أثناء تنفيذه مهمة أو عمل أو مشروع.

–5– يشترك المتعلم مع المعلم في وضع معايير تقويم الأداء ومستويات الأداء على هذه المعايير.

–6– يعطي المتعلم والمعلم فرصة تعديا اجراءات، ومهام التقويم، وبناءً على التغذية الراجعة على أي منهما، وبذلك تشجع المتعلم على الوصول إلى مستوى عالٍ من الجودة.يعطي المتعلم مجالاً للدفاع عن أدائه بالحجج، والبراهين لتبريره منطقياً وعملياً.

ب –عيوبها:

–1– بناء اختبارات الاداء أكثر صعوبة من اختبارات التحصيل فهي تتطلب وقتاً أطول لتحضيرها وتنفيذها.

–2– غير فعالة، وتعتمد على الأحكام الذاتية بحيث يصعب الوثوق دائماً بنتائجها.

–3– غالباً ما تتأثر الخطوات التالية إذا ما أخطأ الطالب في احدى الخطوات السابقة، مما ينتج عنه ضعف في موضوعية القياس والتقويم.

3.أنماطها: يختلف تصنيف اختبارات الاداء بالنسبة لمستويات واقعية الموقف الاختباري إلى أربعة أنماط هي:

أ –الأداء من النوع الكتابي:

يختلف هذا النمط من الاختبارات عن الاختبارات التحصيلية المعتادة في كونها تعطي أهمية أكبر لتطبيق المعرفة ولقياس مهارات الأداء في المواقف التي تحاكي المواقف الفعلية أو الحقيقية .وهذه الاختبارات قد تكون بمثابة خطوة متوسطة على طرق الأداء الذي يتضمن درجات أعلى من الواقعية (وذلك مثل الاستخدام الحقيقي للأدوات والأجهزة.(

مثال: في حال مشروع صفي لبناء متحف للأزهار البرية في البيئة المحلية، يمكن أن يطلب من التلميذ القيام بالنشاطات التالية:

1– وضع مواصفات الأزهار البرية وطرق جمعها.

2– وضع تصنيف للأزهار البرية.

3– تحديد طرق حفظ الأزهار البرية.

4– تحديد طرق المحافظة على محتوى المتحف.

ب –الأداء الخاص بتحديد النوع أو التعرف عليه:

يتضمن هذا النوع من اختبارات الاداء مدىً واسعاً من الاختبارات الموقفية التي تمثل درجات متفاوتة من الواقعية .وعلى سبيل المثال؛ في بعض الحالات قد يطلب إلى المفحوص أن يتعرف إلى اداة ما، ويسمي اجزاءها ويحدد وظائفها، وفي مواقف أكثر تعقيداً، قد يواجه المفحوص بموقف عملي معين، ويطلب إليه معالجته، كأن يجد مكان وسبب تماي كهربائي معين.

وهذا النوع من الاختبارات شائع الاستخدام في مجال التعليم الصناعي وفي مجال البيولوجيا والكيمياء.

ج –الأداء في حالة استخدام نموذج المحاكاة:

في مثل هذا النمط ينتظر من الطالب أن يقوم بنفس الخطوات والحركات التي يتطلبها القيام بالعمل الحقيقي .كالتلويح بالمضرب على طابة وهمية في التربية الرياضية، وممارسة الملاكمة من خلال توجيه الاختبارات الموضوعية

من مزايا الاختبارات الموضوعية :

1–لا تتأثر بالعوامل الشخصية للمصحح .

-2سهلة التصحيح .

-3تتميز بالصدق والثبات إذا ما تم إعدادها بشكل جيد .

-4شمولها لأجزاء المقرر .

-5تتطلب وقت قصير في تصحيحها .

-6تقيس سرعة التفكير إذا روعي فيها عامل الزمن .

-7تناسب التلاميذ الذين لا يحسنون التعبير عن أفكارهم وعرضها وترتيبها

-8- تزيل خوف التلاميذ من الاختبارات .

-9تمكن التلميذ من أن يفحص نفسه بنفسه .

-10تمكن المعلم تشخيص نقاط الضعف والقوة لدى التلاميذ .

-11تشعر التلميذ بعدالة التصحيح وتنجي المصحح من تهمة التحيز والتعصب .

-12تساعد التلاميذ على إبداء الرأي وإصدار الحكم على عبارة أو فكرة ما .

-13تمنع التلميذ من التحايل واللف والدوران والتهرب من الإجابة .

-14سهولة القيام بالتحليل الإحصائي لأداء أو نتائج التلاميذ .

-15تحديد الجواب سلفاً بحيث لا يختلف عليه اثنان .

-16تمكّن من استعمال الكمبيوتر في التصحيح .

من عيوب الاختبارات الموضوعية :

-1يتطلب إعدادها وقتاً طويلاً ومهارة عالية في التصميم .

-2لا تدرب التلميذ على توظيف الجمل والعبارات اللغوية .

-3سهلة الغش .

-4تسمح بالتخمين والصدفة .

-5مكلفة مادياً .

-6تتطلب وقتاً طويلاً لعرضها .

-7عدم إتاحة الفرصة للتلميذ ليعبر عن نفسه .