الجمهـــورية الجـزائـرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليـم العـالي و البحـث العلمـي

جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم

كلية العلوم الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

UNIVERSITE
Abdelhamid Ibn Badis
MOSTAGANEM

كلية العلوم الاجتماعية
المجلس العلمي
جامعة مستغانم

أمـــالي جـــامعية لمـــادة:

مدخل إلى علوم التربية

السنة أولى ليسانس علوم اجتماعية جذع مشترك

من إعداد الأستاذ:

د. مرنيز عفيف

أستاذ محاضر أ

شعبة علم النفس وعلوم التربية، قسم العلوم الاجتماعية

tel : 0776445255

e-mail : afif.merniz@univ-mosta.dz

السنة الجامعية: 2019/2018

الجمهـــــــــوريـــــــة الجـــزائـــــرية الديـمـقـراطيـــة الشعبيـــة

وزارة التعليـــم العـــالـــي و البحـــث العلمـــــي

جامعة عبدالحميد بن باديس مستغانم

كلية العلوم الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

UNIVERSITE
Abdelhamid Ibn Badis
MOSTAGANEM

أمـــــــالـــي مـــــادة:

مدخل إلى علوم التربية

السنة أولى ليسانس علوم اجتماعية جذع مشترك

من إعداد الأستاذ:

د. مرنيز عفيف

أستاذ محاضر أ

شعبة علم النفس، قسم العلوم الاجتماعية

السنة الجامعية: 2019/2018

"إذا كانت التربية فن، فإن هذا الفن لا يعمل في مادة جامدة، كفن النحت، بل في مادة حية، تنطوي في ذاتها على مبدأ نموها"

توماس الاكويني.

التعريف بالمادة وأهدافها:

تعتبر هذه المادة مدخلاً أساسياً يعتمده طالب السنة أولى علوم اجتماعية جذع مشترك في دراسة باقي المقاييس التربوية والنفسية مستقبلا، بحجم ساعي ثلاث ساعات أسبوعيا مقسمة بالتساوي بين محاضرة وتطبيق.

ويُحاوَل من خلالها أن يُجعل الطالب:

– متمكنا من فهم أبعاد التطور التاريخي للفلسفة التربوية والقدرة على استثمارها في أدائه التربوي المستقبلي.

– متمكنا من المفاهيم والمصطلحات النظرية المتداولة في حقل علوم التربية، والعمل على توظيفها في المواقف التعليمية التعلمية.

- يبين أهمية التعليمية ومكوناتها في تكوين المعلم، وإدراك الفرق بينها وبين البيداغوجيا.
- يتعرف على مختلف نظريات التعلم ونماذجه واستراتيجياته الإجرائية.

كلية العلوم الاجتماعية
المجلس العلمي

قائمة المحتويات

العنوان	الصفحة
مقدمة	01
المحاضرة(1) التربية: مفاهيم ومصطلحات.	04
المحاضرة (2) الفكر التربوي عبر الحضارات.	20
المحاضرة (3) التربية بين العلوم الأخرى.	44
المحاضرة (4) أسس التربية.	51
المحاضرة (5) سيكولوجيا التعلم.	57
المحاضرة (6) نظريات التعلم.	65
المحاضرة (7) التعليمية العامة.	70
المحاضرة (8) الفروق الفردية.	78
المحاضرة (9) القياس النفسي والتقويم التربوي.	83
المحاضرة (10) الارشاد النفسي والتوجيه التربوي.	96
المحاضرة (11) التربية الخاصة.	101
قائمة المراجع.	109

مقدمة

باعتبار أن الإنسان مثل غيره من الكائنات الحية، يسعى دوما إلى المحافظة على بقائه، والبحث عن الوسيلة التي تساعده على تعديل سلوكه، وتنمية قدراته، وتكوين عادات ومهارات تفيده في حياته. فالوظيفة الأساسية للتربية هنا، أن الإنسان يصبح قادرا بواسطتها، على ملائمة حاجاته مع الظروف المحيطة به، وكذا إمكانية تسخيرها بما يستجيب لدوافعه ومتطلباته، ليحقق له النمو المتوازن. إلا أن هذا الكائن البشري يختلف عن سائر الكائنات الأخرى، في أنه لا يملك عند مولده قوة فطرية وقدرة فيزيقية تغنيانه عن رعاية الآخرين له، ولهذا لا بد أن يبقى معتمدا على والديه عددا من السنين ومتفاعلا مع غيره من الناس عن طريق التربية، ليتسنى له أن يحقق لنفسه الكفاية اللازمة لضمان بقائه الاجتماعي.

فالتربية إذن عملية انسانية واجتماعية وخلقية، يضطلع بها المجتمع من أجل بناء شخصيات أفراده على نحو، يمكنهم من مواصلة حياة الجماعة، وتطويرها عند اللزوم.

والتربية كذلك هي العمل الإنساني الدائم الذي يحقق للمجتمع تجديد نفسه للارتقاء إلى مستويات أفضل باستمرار، ولهذا تهتم بها جميع أطراف المجتمع بأفراده وأنظمته ومؤسساته، فهي تهم الآباء والأبناء ورجال السياسة والاقتصاد ورجال الدين، كما تهم المفكرين والفلاسفة والقادة. وهي مسؤولية مركبة متعددة الجوانب، تشترك فيها مع المدرسة مؤسسات المجتمع وأنظمته المختلفة، كما هي موضع اهتمام كل المجتمعات مهما كان حجمها أو مستواها الحضاري.

إن هذه الاهتمامات التي تجتمع حول التربية تصاحبها في كل مكان وزمان، وفي كل مرحلة من مراحل التحول الاجتماعي والاقتصادي والسياسي؛ فهي وثيقة الصلة بالفلسفات والاتجاهات الكبرى التي عرفتها الإنسانية عبر العصور، وهي تسعى دوما إلى تحقيق غاياتها ومبادئها في ضوء المجتمع الذي تنتمي إليه، بحيث تعتبر المصدر الأساسي الذي يعتمد عليه التغير الاجتماعي إلى حياة أفضل.

يرى الغزالي أن صناعة التعليم من أشهر الصناعات التي يستسيغ الانسان أن يحترفها ، ويستدل على ذلك بالفعل والعقل من الكتاب والسنة، ويرى كذلك أن أهم أغراض التربية هي الفضيلة والتقرب إلى الله، وحسب ابن خلدون فالتربية والتعليم خاصية طبيعية وأساسية يتميز بها الانسان عن الحيوان، فهي ضرورة اجتماعية متصلة من جيل إلى جيل، فالإنسان بطبيعته يرغب في اكتساب خبرات ومعارف وعلوم الجيل الذي سبقه ليتعلم منه ويزيد عليه ويثريه(حسانين، 2003: 21، 35).

فالتربية بمعناها الكامل، هي وسيلة الاستمرار الاجتماعي للحياة، وهي السبيل كذلك لتجديد الحياة بمستوياتها الاجتماعية والخلقية، وعن طريقها يكتسب الفرد المهارات والاتجاهات التي تساعدها على مواكبة متطلبات الحياة"(عفيفي، 1985: 5، 21).

وعلى هذا المستوى الحضاري الذي يتميز بانفجار معرفي وتكنولوجي يزداد دور التربية في الدول العربية في مواجهة هذه التحديات والتخطيط السليم الذي يسهم في بناء انسان معاصر متصل بتراثه وثقافته يسهم في التقدم الاجتماعي والاقتصادي والتخلص من التبعية والاغتراب، وفي ضوء هذه الرؤية تسعى الجامعات العربية إلى تربية وتكوين وإعداد طلبتها

بصورة شاملة وكاملة تمتد عبر الحياة، تبدأ منذ التحاقهم بمؤسساتها، ولتحقيق هذا الهدف تضمنت برامجها القاعدية مواد ترتبط بتشكيل شخصياتهم تنطلق من ثقافة المجتمع وأهدافه ووفق متطلبات واحتياجات بنائه وقيامه، وعليه جاء هذا السند البيداغوجي يأخذ اتجاهاً معيناً في النظر إلى التربية كمادة أساسية ضمن المواد المقررة لمستوى السنة أولى ليسانس علوم اجتماعية جذع مشترك، باعتبارها أساسية في إعداد صناع التغيير في المجتمع وتطوير بنائه اقتصادياً واجتماعياً.

المحاضرة(1) **التربية: مفاهيم ومصطلحات**

تمهيد

مع هذا الاهتمام المتزايد الذي تحاط به التربية من جانب كل طرف من أطراف المجتمع تثار مجموعة من الأسئلة حول معناها ومفهومها وعلاقتها بالمفاهيم الأخرى المرتبطة بها ومما لا شك أن للتربية معاني مختلفة عند جميع المفكرين والمربين، الشيء الذي يدفعنا إلى كشف النقاب على البعض منها، وليس كل المفاهيم والتعاريف التي تم تناولها في هذا الصدد.

1- التربية لغة:

التربية كمصطلح لغوي عربي تعني النمو والزيادة فقد جاء في معجم ألفاظ القرآن الكريم نسبتها للحروف الثلاثة (ربو) فنجد لفظ ربا يربو ربوا ورباء بمعنى زاد ونما جاء في قوله تعالى: ***"فإذا أنزلنا عليها الماء اهتزت وربت"*** (الحج: 5) أي نمت، وفي قوله تعالى: ***"وما آتيتم من ربا ليربوا في أموال الناس فلا يربوا عند الله"*** (الروم: 39) أي الزيادة، وفي قوله سبحانه وتعالى: ***"فاحتمل السيل زبدا رابيا"*** (الرعد: 17) أي عالياً، ونجد لفظ أربى الشيء يربيه بمعنى نماه وزاده جاء في قوله كذلك: ***"يمحق الله الربا ويربي الصدقات"*** (البقرة: 276) أي ينمي المال ويزيده، وجاء لفظ ربا في حجر أو في بني فلان بمعنى نشأ وكبر، فجاء في قوله تعالى: ***"وَقُلْ رَبِ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَيَانِي صَغِيرًا"*** (الإسراء: 24) أي أنشأني واهتما بي وساعداني على النمو، وجاء في مخاطبة فرعون لنبي الله موسى في قوله تعالى: ***"أَلَمْ نُرَبِكَ فِينَا وَلِيدًا وَلَبِثْتَ فِينَا مِنْ عُمُرِكَ سِنِينَ"*** (الشعراء: 18) أي نشأت وكبرت بيننا.

وفي لسان العرب، ربا الشيء: زاد ونما، وربيته: نميته(ابن منظور، 1968).

وفي المعجم الوسيط، تربى: تنشأ وتغذي وتثقف، وربّاه: نمّى قواه الجسمية والعقلية والخلقية(المعجم الوسيط، 1960).

وهكذا فإن المعنى القاموسي في لغتنا العربية لكلمة تربية، يتضمن: النمو، التغذية، التنشئة، والتثقيف.

أما في اللغة الفرنسية فإننا نجد كلمتين مترادفتين، الأولى: تربية – Education– من أصل لاتيني، والثانية: بيداغوجيا – Pédagogie – من أصل يوناني.

يقول إميل دوركايم (1858–1917): لقد دخلت كلمة تربية إلى اللغة الفرنسية بفضل علماء عصر النهضة حينما أوردها Robert Estienne في قاموسه اللاتيني الفرنسي عام 1549، بمعنى "التغذية – Nourriture –"، ثم يذكر فولكييه(Foulquie, 1971) في معجمه التربية، أن الفعل اللاتيني – Educare – يشير إلى معنى التنشئة – Elever–، تستخدم كذلك لغير الإنسان وخاصة في مجال تربية بعض الحيوانات. أما كلمة بيداغوجيا – Pédagogie – فإنها مكونة من مقطعين يونانيين الأول – Ped – وأصله – Pais – أو – Pedos – بمعنى طفل، والمقطع الثاني – Agogie – وأصله – ogÔgé – بمعنى القيادة والتوجيه. إذا فكلمة بيداغوجيا تعني توجيه الأطفال وقيادتهم(حداد وأدم، 1977، 9).

2- التربية اصطلاحا

اختلف الكثير من المربين، قديما وحديثا من خلال أبحاثهم أن يضعوا تعريفا جامعا التربية، وذلك لاختلافهم في تحديد الغرض من التربية وأهدافها في المجتمع ولاختلاف خلفياتهم النظرية ووجهات نظرهم لها. ومن بين التعاريف والآراء حول التربية نذكر ما يلي:

- **أفلاطون** (427 – 348 ق م): "التربية هي إعطاء الجسم والروح كل ما يمكن من الجمال والكمال، ودور المعلم لا يقوم على فرض العلوم، إنما بتوجيه التلميذ بالمناقشة والأسئلة "(ربيع، 2008: 16).

- **آرسطو** (384- 322 ق م): "الغرض من التربية إعداد العقل لكسب العلم، كما تعد الأرض للنبات والزرع"(رونيه، 1967: 23).

- **إمانويل كانت** (1724- 1804):" الغرض من التربية الوصول بالإنسان إلى الكمال الممكن، ومهمة التربية أن تحترم حرية الفرد الطبيعية وتساعده على تحقيق إنسانيته" (حداد وأدم،1977: 9).

- **جون جاك روسو** (1778- 1812): "الغاية من التربية، ألا نحشو رأس الطفل بالمعلومات، إنما نهذب قواه العقلية، ونجعله قادرا على تثقيف نفسه بنفسه "(صالح، 1969).

- **بيستالوتزي** (1746- 1827): "التربية هي تنمية كل قوى الطفل تنمية كاملة ومتكاملة"، وهو يذهب مذهب روسو، أن التربية الناجحة تلك التي تحترم مؤهلات الطفل.

- **جـون سـتيوارت ميـل** (1806- 1873): "إن التربيـة هـي انتقـال تـأثير شـخص إلـى شـخص آخر، وأن هذا التأثير هو دائما متجه من عقل إلى عقل، أو من طبع إلى طبع، وبصفة عامة من شخصية إلى أخرى".

- **هربـــرت سبنســـر** (1820- 1903): "التربيـــة هـــي إعـــداد الإنســـان ليحيـــا الحيـــاة الكاملة"(العياصرة، 2011: 48).

- **إيميـل دوركـايم** (1858 – 1917): "التربيـة هـي التـأثير الذي تمارسـه الأجيـال الراشـدة علـى تلك التي لم تتهيأ بعد للمشاركة في الحياة الاجتماعية".

- **أوفيد ديكرولي** (1871 – 1932): "التربية للحياة وبالحياة".

- **جون ديوي** (1859- 1952): ليست التربية إعدادا للحياة فحسب، وإنما هي الحياة نفسها، فالتربية عملية تكيف بين الفرد والبيئة وتعني مجموعة العمليات التي يستطيع بواسطتها مجتمع أو زمرة اجتماعيـة، أن تنقـل سـلطاتها وأهـدافها المكتسـبة للحفـاظ علـى بقائهـا ونموهـا(البـدري، 2009: 29).

- **أبـو حامـد الغزالـي** :" غايـة التربيـة هـي الفضيلة والتقرب إلـى الله تعالى"(العياصرة، 2011: 48).

فالتربيـة هـي عمليـة نمـو وتكيـف، فهـي تكفـل للفرد نمـوا منسـجما فـي جوانـب شخصـيته الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية والانفعالية والعقائدية وفق ما يمتلكه من قدرات ومهارات وميول واتجاهات، من خلال ما توفره الأسرة، والمؤسسات التربوية والاجتماعية، من إمكانيات مادية ومعنوية من شأنها أن تضمن له الارتقاء النفسي والاجتماعي الضروري لاستمرار الحياة

ويتكيف مع بيئته الاجتماعية والطبيعية تحقيقا للغايات التي يسعى إليها مجتمعهم. فالتربية عملية واعية موجهة لإحداث التغيير في سلوك الأفراد والجماعات. وبهذا تصبح التربية أداة اجتماعية وتجديدا حضاريا وثقافيا.

3- خصائص التربية:

التربية ضرورة إنسانية ونظرة شاملة مستقبلية وعملية مستمرة وأسلوب للمشاركة الجماعية (هانسون وبرمبك، 1976: 02)، فهي تتميز بأنها:

- **عملية تكاملية:** لا تقتصر التربية على جانب واحد من جوانب شخصية الفرد، بل تتناول جميع جوانب شخصيته الجسمية، العقلية، النفسية، الخلقية والاجتماعية، فالهدف من التربية تنمية كل قوى الفرد وفق ما يتناسب وقدراته العقلية والجسمية وتسخير لعواطفه وانفعالاته للاقتراب به من الكمال في كل جوانبه الشخصية والابتعاد عن الانحراف واللاسواء بأي شكل من الأشكال.

- **عملية فردية واجتماعية:** تهدف التربية إلى تنمية الأفراد داخل المجتمع الذي ينتمون إليه لتجعل منهم مواطنين صالحين يعملون لرقي هذا المجتمع، فهي بذلك لا تقتصر على تنمية الفرد كوحدة منعزلة عن الجماعة، بل تتعداه إلى المجتمع ككل، لأن الفرد يكتسب من خلالها صفته الإنسانية، وميوله استعداداته وقيمه وعاداته عن طريق التنشئة الاجتماعية والتفاعل والتطبيع الاجتماعي، فالإنسان اجتماعي بطبعه، فهي تنمي الأفراد والمجتمع على حد سواء.

- **عملية إنسانية:** تختص التربية بالإنسان وحده دون غيره من المخلوقات، والإنسان مهنته التربية، فهي تخص الإنسان لأنه هو المربي، وهي أيضا الميزة الأسمى التي ميزه الله بها، وبها

يحقق الهدف الذي أوجده االله لأجله بتهيئه للإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله والامتثال لأوامر خالقه واجتناب نواهيه (ربيع، 2008: 25-26).

- **تختلف باختلاف السياقات الزمنية والمكانية:** الموضوعية في التربية لا يمكن أن تغفل فعل الظروف البيئية وألوان النشاط الاجتماعية الحضاري التي تؤثر على طبيعة المربين وثقافتهم، فالتربية عملية دائمة متغيرة ومتطورة، وما دام الذي يقوم بها هو العنصر البشري الذي يتصف بالتغيير حسب الظروف والمواقف، فهي دائما تختلف من عصر لعصر، ومن مجتمع لمجتمع، بل إنها تختلف في داخل المجتمع الواحد ومن موقف تربوي لآخر، من مكان لمكان ومن مرحلة زمنية إلى مرحلة أخرى، ولذلك فإن من صفاتها إحداث التغير، وفق ما يصاحبه من تغيير في بنيات المجتمعات البشرية وتركيباتهم.

- **عمليــة مســتمرة:** تستهدف التربية تغيير سلوك الفرد في المجتمع ولتحقيق السعادة للفرد والمجتمع معا، هذه السعادة لا حدود لها ولا نهاية لها، وهي متغيرة المفهوم والمقومات بتغير الزمن وبتغير حاجات الفرد اللامتناهية، فالتربية تستمر باستمرار حياة الإنسان، فهو يطورها ويتطور بها ويتفاعل معها بحسب مستجدات ومتطلبات الحياة نفسها، محاولا ضمان استمرارية لا تنتهي(إسماعيل، 2008: 22-24).

4- أهداف التربية:

أهداف التربية متعددة ومتنوعة ويمكن إيجازها في النقاط التالية:

- تقدم التربية للفرد إمكانية العمل واكتساب رزقه من خلال امتهانه حرفة أو مهنة يحقق من خلالها وجوده وإنسانيته، ويكتمل بها نمو شخصيته حسب ما تمليه عليه ثقافة المجتمع الذي ينتمي إليه.
- تمكن التربية من إعداد الفرد لذاته ولغيره ليصلوا إلى درجة الكمال الإنساني في الاستعدادات والقدرات والمهارات الشخصية، وذلك من خلال الاهتمام بإعداده جسميا وعقليا ومعرفيا واجتماعيا وعقائديا.
- تسمح التربية بنقل الأنماط السلوكية من جيل لآخر وبالتالي المحافظة على ثقافة واستمرارية حياة المجتمعات وتطورها عبر الزمن.
- تركز التربية في مجملها على نقل وتطوير العلم والمعرفة لدى المتعلمين، وإعدادهم للحياة.
- إعداد فرد منفتح في عقله وفكره ومدركا لواجباته لأجل الانتماء إلى مجتمع متفاعل بإيجابية مع المجتمعات الأخرى لضمان استمرارية الحياة في تعايش سلمي مبادل(أبو شعيرة، 2009: 19-21).
- مساعدة الفرد على تحقيق ميوله واشباع دوافعه في إطار اهداف المجتمع العامة.
- المحافظة على بقاء المجتمع بحفظ تراثه وثقافته، بنقله من جيل إلى أخر، والعمل على تطويره وتقدمه بتوجيه وترقية أفراده وبتنقية تراثه عبر الأجيال.
- المحافظة على القيم والمثل العليا للمجتمع(حداد وآدم، 1977، 16).

5- أهمية التربية:

التربية ضرورية للفرد والمجتمع معاً، فهي بالنسبة للفرد ما يمكنه من الحفاظ على جنسه وتوجيه غرائزه وتنظيم عواطفه وتنمية قدراته وميوله بما يتناسب وثقافة ومتطلبات مجتمعه، وهي كذلك نساهم في تنظيم ديناميكية الجماعات من أجل تحقيق أهدافها، وعليه يمكن التفصيل في ضرورة التربية من خلال النقاط التالية:

- بالنسبة للفرد: التربية تمكن الفرد من اكتساب عادات وتقاليد وقيم وأنماط سلوكية معينة لم يتمكن من اكتسابها عن طريق الوراثة، هذا وخاصة في مراحل الطفولة الأولى التي تتميز بطول مدتها والاتكال الكلي للفرد على غيره من البالغين من أفراد المجتمع، عليه فالتربية لازمة وضرورية للأطفال خاصة لإكسابهم مهارات البقاء والتعايش مع البيئة ومع الآخرين، هذا بالإضافة إلى أن الحياة البشرية كثيرة التنوع والتعقيد والتغير، لذا وجب على الفرد تطوير استجاباته باستمرار ليتكيف مع هذه المستجدات من خلال احتكاكه بمن هم ذوو خبرة وإقباله على ما تقدمه البرامج التربوية.

- بالنسبة للمجتمع: تعمل التربية بطريقة مباشرة أو غير مباشرة على بناء ونقل التراث الثقافي للمجتمع من جيل إلى جيل، والمحافظة عليه وتنقيته من الشوائب عبر الزمن، وتجديده بإضافة ما يمكن إضافته لتعزيزه وإثرائه وإصلاحه بما يتناسب والتطورات والتغيرات الحاصلة في المجتمع وحتى يبرز هذا المجتمع هويته وقوته ومكانته بين المجتمعات الأخرى.

6- أنواع التربية:

تصنف التربية إلى عدة تصنيفات منها:

أ- حسب الموضوع:

- تربية جسمية: تهدف تنمية قدرات الطفل الجسمية وتوفير الصحة العامة له عن طريق مصاحبة وتوجيه نمو كيانه العضوي والجسمي الحسي والحركي، حتى يسلم نموه العقلي والوجداني.
- تربية عقلية: تهدف تنمية عقل الطفل وحشد القدرات الذهنية والمعلومات التي تمكنه من حل مشكلاته والتكيف مع مواقف الحياة بفاعلية، واستثمار خبراته في المساهمة في تطوير مجتمعه.
- تربية اجتماعية وأخلاقية: غايتها تكوين فردا ذا شخصية متكاملة الجوانب، لا تكوينه في جانب واحد فحسب، فمواد التربية الاجتماعية وموضوعاتها مستقاة من الحياة الاجتماعية للفرد وهذا ما يعبر عنه بفلسفة التربية في المجتمع.
- تربية وجدانية وجمالية: تربية وجدان الطفل يكون عن طريق تهذيب انفعالاته، وتوجيه ميوله وعواطفه نحو تقدير وحب من لهم تأثير على شخصيته كخالقه ووالديه، ومن لهم مكانة قومية كنبينا محمد صلى الله عليه وسلم أو علمية كأساتذته ومعلميه، أو نحو اعتناق دين معين أو مثل وقيم عليا كتعاليم الدين الإسلامي، وكذا زرع فيه بذور حب التعاون وتقديس العمل الخيري له ولكل أفراد مجتمعه، هذا بالإضافة إلى حب الطبيعة والمحافظة على جمال مكوناتها.

ب- حسب طبيعة الوسائل المستخدمة:

- تربية مباشرة: هدفها الأساسي تنمية كل جوانب شخصية الطفل العقلية والجسمية والوجدانية والاجتماعية والجمالية سواءً كانت في الأسرة أو في المدرسة.
- تربية غير مباشرة: هدفها تنمية بعض جوانب شخصية الطفل بطرقة غير مباشرة كتلك التي يكتسبها الطفل أثناء اللعب مع أقرانه وفي تفاعله مع أفراد مجتمعه، أو ما يتلقاه من وسائل الإعلام بأنواعه.

ت- حسب الغاية:

- تربية مقصودة: هي تلك البرامج المصممة بهدف إحداث تغيير في شخصية الطفل وتنمي قدراته ومهاراته على حل المشكلات كتلك التي يتلقاها داخل أسوار المدرسة من مواد وبرامج تعليمية في مواقف محددة بالمكان والزمان والأهداف،....
- تربية غير مقصودة: هي تلك البرامج التي تقدم للطفل قصد غرس مجموعة من المبادئ والقيم وإكسابه مهارات بطريقة عير مقصود من ورائها تربيته كتلك التي يتلقاها الطفل من المجتمع ووسائل الإعلام....

7- مجالات التربية:

هدف التربية إحداث تغيير في جميع جوانب نمو شخصية الطفل في الاتجاه المرغوب فيه وفق وجهات وتطلعات وغايات المجتمع، ولن يتأتى ذلك إلا عبر قنوات ومجالات وبرامج متخصصة وغير متخصصة، ومنها:

– الأسرة: هي أهم وأول مؤسسة تربوية، لأنها أول من تحتضن وتتعهد بتربية ورعاية الطفل من جميع جوانب شخصيته، ويوكل إليها نقل الصفات الجسمية والنفسية والعقلية للطفل عن طريق الوراثة أولا وعن طريق التربية والتدريب ثانيا من قبل الوالدين والأقارب، فهي الوعاء الاجتماعي الذي تنمو فيه بذور شخصية الطفل وتتطور.

– المدرسة: هي أول مؤسسة رسمية أنشأها المجتمع للتكفل بتربية أبنائه وتعليمهم، بعد ازدياد التراث الثقافي للمجتمع وتضخمه وتعقده، وباختراع الكتابة التي تمكن من تدوين هذا التراث وتناقله عبر الأجيال للمحافظة عليه، فالمدرسة بذلك تقدم تعليما وظيفيا يصل بين تحصيل العلم وتطبيق مبادئه في جوانب الحياة المختلفة.

– جماعة الرفاق والشارع: الشارع هو مسار الطفل من المدرسة إلى المسكن، فيه يلتقي برفاقه ويلهو ويلعب معهم، وفيه يتصل بالتاجر وأهل الحي، ويذهب إلى النوادي الثقافية والرياضية والحدائق للتسلية والترفيه، فمن الشارع بمكوناته ومن احتكاكه بجماعة الرفاق يكتسب الطفل ثقافة المجتمع وعاداته وطقوسه، كيفية التعامل بسلوكات تنطبع صورها في ذهنه، وبالتالي التعلم والتربية غير المباشرين.

– المجتمع: لكل مجتمع ثقافة خاصة به، لأنه وبالرغم من وجود خصائص إنسانية مشتركة بين بعض الجماعات جغرافيا أو تاريخيا، إلا أن لكل مجتمع نظم ثقافية خاصة، تعمل مؤسساته بطبعها بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في عملية التنشئة الاجتماعية لأبنائه، بغية ضمان استمراريته وديمومة معتقداته، مع مراعاة إمكانية التفتح على المجتمعات الأخرى، والتعيش معها والتطور لمواكبتها.

– المؤسسات الدينية: الدين في جوهره تربية وتهذيب للنفس البشرية ومحاولة تقربها إلى الكمال، فعن كريق المسجد يتعلم الطفل المبادئ الروحية والعقائد الإيمانية، وما يتطلبه الدين من معتقدات وشعائر وعبادات لفهم الفرد لذاته ولتقربه من خالقه، فهدف التربية الدينية تثبيت العقائد لدى الأفراد وتوجيههم، ودفعهم للالتزام بمبادئ الدين وقيمه الروحية في علاقاتهم وتعاملهم مع غيرهم ومع الخالق ومع كل مكونات المجتمع والطبيعة.

– وسائل الإعلام: تعتبر وسائل الإعلام بأنواعها المرئية والمسموعة والمقروءة من أهم وسائل التربية غير المباشرة من خلال ما تقدمه من برامج ثقافية وتعليمية وترفيهية، بما يتفق ويدعم برامج ومواد التربية المباشرة في الأسرة أو المدرسة، وهي كذلك تساهم في تكوين الرأي العام، وتمكن من الاطلاع على ثقافات الآخرين ومستجدات التطور الحاصل فيها في كل جوانب الحياة لأنها تختصر المسافات وتقرب الأزمان، وتقلل من تكلفة التنقل لتحصيل المعرفة واستغلالها.

8– بعض المصطلحات المرتبطة بمفهوم التربية:

أ– **فلسفة التربية:** فرع من فروع الفلسفة ويشكل حقلا معرفيا أساسيا يضفي على جميع علوم التربية دلالتها الحقيقية، يهتم باستخدام الطريقة الفلسفية في التفكير والبحث في مناقشة المسائل التربوية، أي في فلسفة التربية يقوم الباحث بمناقشة وتحليل ونقد جملة المفاهيم الأساسية التي يرتكز عليها العمل التربوي كطبيعة الإنسان، النشاط المدرسي، الخبرة، الحرية، الثقافة، المعرفة، ...إلخ، كما تقوم فلسفة التربية كذلك بتحليل ونقد المشكلات التربوية المرتبطة بالمنهج نفسه والطريقة ذاتها. فهي حقل معرفي أساسي من الحقول التي تهتم بالتربية وتقارب ظواهرها

من زاوية فلسفية، فإذا كانت العلوم الإنسانية مثلا تدرس موضوع التربية، وخاصة الطفل، طبيعته، ونموه، وعلاقته بالوسط، وإذا كانت البيداغوجيا تبحث في وسائل إنجاز الفعل التربوي فإن فلسفة التربية تفكر في غايات التربية ومدى تضمن المناهج التربوية الأصول الفلسفية التي تكون عند الأفراد معايير يقررون على ضوئها ما الصواب وما الخطأ؟ ما الحقيقي وما الزائف؟ وما المناسب وما غير المناسب؟ (أبو هلال وزملاؤه، 1993: 65).

ب- **التربية المقارنة:** ورد في قاموس التربية تعريف كارتر ف. جود (Carter V. Good) للتربية المقارنة بأنها مجال من مجالات الدراسة يتعلق بمقارنة النظريات التربوية وتطبيقاتها في بلدان مختلفة بهدف تعميق فهمها للمشكلات التعليمية في أي بلد(أحمد، 2005: 19). تهتم التربية المقارنة بجمع وتصنيف كل المعلومات الكمية والكيفية المتعلقة بالنظم المدرسية والمدارس، والإدارة والموارد المالية والمدرسين والتلاميذ والبرامج وطرائق التدريس والإجراءات التشريعية. وبعد ذلك تحاول تفسير وتحليل المعطيات المتوفر عليها في ضوء التطور التاريخي لمختلف النظم التربوية أو بإبراز نوع التأثير الذي تمارسه الظواهر الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية والدينية والفلسفية وكذا الأحكام المسبقة والمعتقدات العرقية..إلخ.

ت- **اقتصاديات التربية:** يقصد بها دراسة كيف يختار الأفراد والمجتمع استخدام الموارد الإنتاجية النادرة في القيام بمختلف أنواع التدريب وتنمية المعارف والمهارات والقدرات العقلية والشخصية وغيرها، عن طريق التعليم الشكلي بوجه خاص خلال فترة زمنية محددة وتوزيعها بين مختلف الأفراد والجماعات في المجتمع في الوقت الحاضر والمستقبل" (ورد في مشعان، 2008: 50).

ث- **البيداغوجيا:** حسب التقليد الإغريقي تشير إلى مجموع الخطابات والممارسات التي كانت ترمي إلى تدبير انتقال الطفل من حالة الطبيعة إلى حالة الثقافة وأن تخلق منه باختصار مواطن صالحا. لفظ عام ينطبق على كل ما له ارتباط بالعلاقة القائمة بين مدرس والتلميذ بغرض تعليمه أو تربيته، يمكن تمييز استعمالين للفظ بيداغوجيا أكثر تحديدا وهما:

– حقل معرفي قوامه تفكير فلسفي ونفسي في غايات و توجهات الأفعال المطلوب ممارستها في وضعية التعليم أو التربية، وتندرج ضمن هذا التصور على سبيل المثال مبادئ التبسيط، التدرج، المنافسة.

– نشاط عملي يتكون من مجموع تصرفات المدرس والمتعلمين داخل القسم وبهذا يمكن تعريف البيداغوجيا باعتبارها اختيار طريقة ما في التدريس أو إجراءات وتقنيات معينة وتوظيفها بارتباط مع وضعية تعليمية.

موضوع البيداغوجيا بناء عقيدة تربوية تكون في الوقت ذاته نظرية وتطبيقية. البيداغوجيا ليست علما أو تقنية أو فلسفة أو فنا بل إنها في الوقت نفسه كل هذه الأشياء منظمة حسب ارتباطات منطقية، وتقدم السوسيولوجيا والسيكولوجيا الأسس العلمية للبيداغوجيا(الفاربي وزملاؤه، 1994: 255).

ج- **التعليم:** عملية إنسانية واجتماعية يتم خلالها تحويل وتبليغ مجموعة منظمة من الأهداف والمعارف والمهارات أو الوسائل واتخاذ قرارات تسهل تعلم الفرد داخل وضعية بيداغوجية معينة. فالتعليم جزء من العملية التربوية ووسيلة يبلغ المربي بواسطتها للتلميذ مجموعة من المعارف

العامة والخاصة وأشكال التفكير ووسائله وقيم المجتمع، يجعله يكتسبها ويتعلمها ويستوعبها وذلك باستعمال طرق معدة لهذا الغرض واعتمادا على قدراته الخاصة(البدري، 2009: 32).

ح- **التعلم:** عملية اكتساب الوسائل المساعدة على إشباع الحاجات والدوافع وتحقيق الأهداف وهو كثيرا ما يتخذ صورة حل المشكلات. أو هو تغيير في السلوك ناتج عن إثارة ما، وهذا التغيير قد يكون نتيجة لأثر منبهات بسيطة وقد يكون نتيجة التدريب أو الخبرة، من هنا يستثنى من التعلم عددا من التغيرات السلوكية التي يمكن أن تنجم عن آثار التعب أو النضج أو الأدوية(العياصرة، 2011: 345).

خ- **التكوين:** مجموعة الأنشطة والوضعيات البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية التي يكون هدفها إكساب أو تنمية المعارف (معلومات، مهارات، مواقف) المتعلقة ببرنامج دراسي معين من أجل ممارسة مهمة أو عمل. تتمحور معظم تعريفات التكوين حول ثلاثة جوانب أساسية وهي:

إعداد الفرد لأداء مهام معينة، إمداده بمعطيات خاصة بميدان معين، إعداده لمهام أو وظائف.

د- **التعليمية(الديداكتيك):** شق من البيداغوجيا موضوعه التدريس يستعمل أساسا كمرادف للبيداغوجيا أو التعليم، غير أنه لفظ يوحي بمعاني أخرى تعبر عن مقاربة خاصة لمشكلات التعليم، فالديداكتيك لا تشكل حقلا معرفيا قائما بذاته أو فرعا لحقل معرفي ما، كما أنها لا تشكل أيضا مجموعة من الحقول المعرفية، إنها نهج أو بمعنى أدق أسلوب معين لتحليل الظواهر التعليمية(الفاربي وزملاؤه، 1994: 68).

ذ- **المنهاج التعليمي:** لفظ أصله إغريقي يعني الطريقة التي يسلكها الفرد(نهج)، وقد وظفه اليونان في التربية مرتبطا بفنون النحو، البلاغة، المنطق، الحساب، الهندسة، الفلك، الموسيقى.

وقد عرف المنهاج بأنه مجموع المواد الدراسية وخبرات المتعلم. فمنهاج التدريس هو مجموعة من الأنشطة المخططة من أجل تكوين المتعلم، يتضمن أهداف وغايات التربية والأدوات كالكتب المدرسية، الاستعدادات المتعلقة بالتكوين الملائم للمدرسين، وكل الأنشط البيداغوجية التي من المفروض أن تؤثر في تعلم الفرد والكيفية التي سيقوم بها التعليم والتعلم.

ر- **الفشل الدراسي:** هو فارق سلبي بين الأهداف المتوخاة من الفعل التربوي والنتائج المحققة فعليا، يتجلى في مجال عقلي معرفي، أو حسي حركي، أين يظهر المتخلفين دراسيا تدني تحصيلهم الدراسي مقارنة بأقرانهم أو يكون مستواهم التحصيلي أقل من نسبة ذكائهم في جميع المواد الدراسية أو في بعض المواد الدراسية، ويتطلب هذا الفارق إجراءات تصحيحية لتقليصه بأساليب قد تكون بيداغوجية أو غير بيداغوجية (الفاربي وزملاؤه، 1994: 68).

المحاضرة(2) **الفكر التربوي عبر الحضارات**

تمهيد

لقد تعددت أهداف التربية، وعلى الرغم من تتابع الأزمان، واختلاف الأماكن، ما زالت هذه الأهداف ذات أهمية ومكانة تتأثر بما تعرفه المجتمعات من تطور في مختلف ميادين الحياة. وعليه كيف تتعدد أهداف التربية ؟ وتختلف باختلاف الزمان والمكان؟ وكيف تتأثر هذه الأهداف بالعوامل الاقتصادية، السياسية والدينية، والمذاهب الفلسفية السائدة، وبمختلف الآراء السيكولوجية؟. وللجواب على هذه التساؤلات، يجدر بنا أن نقدم مسحا تاريخيا لأهم هذه الأهداف حسب التطور التاريخي.

1- التربية البدائية:

ارتبطت أهداف التربية بطبيعة الحياة ونظامها في العصور الأولى، حيث كان الصغار يتعلمون ما كان البالغون يتوقعون منهم أن يقوموا به من أعمال وسلوكات الغرض منها الحفاظ على البقاء، أهداف سار عمل على تحقيقها الأجيال التي سبقتهم، ثم انتقل مع بداية العصر الحجري الحديث . عصر الثورة الإنتاجية الأولى . إلى مرحلة تقليد الحيوان وصناعته، حيث قلد القرد وهو يقذف بالحجارة للحصول على ثمار الفاكهة وعلى أعدائه، والطيور في تهيئتها أعشاشها ...وغيرها من الحيوانات. وبعدها بدأ الإنسان بإنشاء التنظيمات الاجتماعية الأولى بتراكم خبرات بشرية طويلة وبدوافع فطرية(الدافع الجنسي، دافع البقاء..). وما ميز العمل التربوي عند المجتمعات البدائية أنه كان يدور حول الإعداد الضروري للحصول على ضروريات الحياة أين كانت الأساليب التربوية تعتمد على تقليد الطفل عادات مجتمعه تقليدا

عبوديا، فالطفل يتدرب على الأعمال التي تمارسها القبيلة: كأعمال البيت، صناعة الأدوات الضرورية، حياكة الأقمشة، الصيد والحرب، الرعي والزراعة، وعلى طقوس العبادة التي بواسطتها يرضي القبيلة والأرواح سواء كان ذلك العمل عادي أو غير عادي، ... هذا التدريب يكون على يد قريب له أو خبير القبيلة (اسماعيل، 2007: 229-232).

فالمجتمعات البدائية قد اهتمت بالتربية الجسدية بهدف تنمية جسد الطفل لمقاومة صعاب الحياة والقدرة على ممارسة الأعمال اليومية، ومصارعة الأخطار للبقاء فيتعلم الأطفال صنع السيوف، الرماح، ومختلف أدوات الحرب، ويقلدون الكبار في أفعالهم الحربية، ويتعلمون نصب الكمائن والصيد. وبالتربية العقلية لشحد القدرات والمهارات الضرورية التي يستلزمها طراز الحياة وذلك حسب جنس الطفل، وطراز حياة القبيلة. وكذلك بالتربية الدينية الخلقية التي كانت تقع على عاتق الأسرة في البداية وبعدها انتقلت إلى مختار القبيلة أو زعيمها الديني الذي يعرف أسباب القيام بالطقوس والمراسيم الدينية لطرد الأرواح الشريرة وابتكار الرقصات،... وهذه التربية كانت تتم بدون إكراه، فهم يعتقدون أنه لا فائدة من العقاب البدني، ويمقتونه، ويرون بأن الإفراط في الضرب، يجعل روح الطفل قلقة في جسده، غير مطمئنة إليه، فتحاول الانفصال عنه. ويتم تدريبهم أيضا، على الصبر والشجاعة.

2- التربية الهندية القديمة:

كانت الهند قبل الفتح الآرى قبائل متفرقة من الساميين، لكل قبيلة قوانين وعقائد وعادات خاصة، وقد وجدت الوحدة العمرانية والسياسية على أيدي الآريون الفاتحين الذي طغوا على مدنية الهنديين الأولى وعلى ديانتهم، وقامت بعدها حضارة في وادي السند عام 3000 ق.م،

واحتلت بحلول عام 2000 ق.م نحو ما يقارب ثلث مساحة الهند، حيث برز خلالها النظام الطبقي الصارم وحكمها البراهمة المتسلطين الذين استمدوا تسلطهم من احتكارهم للعلم، فكانوا القائمين على صيانة التقاليد ويتولون تربية النشء ويكتبون الأدب ونشره (هم خبراء كتب الفيدا التي يظنون أن الوحي هبط بها)، والأخلاق عندهم هي قواعد السلوك في الحياة يلتزم بها كل إنسان هندوسي كما تحددها له طبقته، ولكل طبقة من ذلك النظام التزاماتها وقيودها وحقوقها ملتمسا بذلك الالتزام بالرضا والقناعة بالطريق الذي يسير عليه ولا يتجاوز حدود طبقته. فقد تأثرت التربية الهندية بأمرين هما:

- وجود حواجز شديدة بين الطبقات، فالطفل عند ولادته تتحدد الطبقة التي سينتهي إليها، مهما تكن مواهبه وميوله ومهما بذل من جهد.
- على الانسان أن يقمع رغباته ليحصل على الطمأنينة والهدوء.

كما كانت نظم التعليم لديهم تعتمد على العقاب الجسدي، وكانت الدراسات العليا وقفا على طبقة الكهان العليا في المجتمع(حداد وآدم، 1977: 46). أما في التربية البوذية فتعود مبادئها إلى الأب الروحي للبوذية جوتاما بوذا G.Buddha الذي ولد عام 563 ق.م في سفح جبال الهيملايا، والذي تركت حياته وشخصيته انطباعاً في نفوس شعوب جنوب وشرق آسيا، حيث كان من كبار المجددين للفكر.

3- التربية الصينية:

تتصف التربية الصينية بروح المحافظة، وهدفها أن تجمع في الفرد، حياة الماضي، وأن تنشئه على عادات دون أن تقوي فيه أية ملكة، أو تغير فيه أية عادة. وما يميز حياة

الصينيين، هو الجمود والسكون والرتابة، وهذه الصفات اكتسبها هذا المجتمع أكثر من (3 آلاف سنة). وتعتمد حياتهم على التقاليد الموروثة، والتعليم عندهم آلي، يهدف فيه المعلم إلى إكساب التلميذ مهارات وعادات آلية منظمة، ويهتم بالمظاهر واللباقة أكثر من العناية بتكوين الخلق.

أما طرق التدريس عندهم، فتعتمد على تمرين الذاكرة والحفظ، فالطفل في المدرسة يقرأ درسه بصوت عال، عدة مرات، حتى يرسخ في ذهنه، وبعدها يعطي الكتاب للمعلم ويقرأ الدرس غيبا. وقد ظهر في الصين معلمان هما: "**لاوشي**" الذي جاء بأفكار تحررية، والتقدم والبحث عن المثل الأعلى. وقد ثار على العادات، فكان نصيبه الإخفاق، لعدم تقبل المجتمع لأفكاره. و"**كونج تسي**" الذي اشتهر أخيرا بإسم "**كونفوشيوس**" (551- 478 ق.م) وله أكثر من ثلاثة آلاف تلميذ. وقد أثر في الفكر الصيني تأثيرا كبيرا لأنه نادى بآراء عملية كثيرة تهدف في مجملها توطيد علاقة الدولة والأسرة مع تحقيق مصلحة الفرد(حداد وآدم، 1977: 46).

وما ميز التعليم عند الصينيين نظم الامتحانات، فهي المعيار الأساسي لاختبار موظفي الحكومة، ومن ينجح فيها، يكون موضع ثقة الشعب واحترامه، وله لباس خاص ويحمل أوسمة. وتجرى الامتحانات تحت إشراف الحكومة، ومن قبل لجان تتألف من كبار العلماء سبق لهم أن نجحوا في هذه الامتحانات(أبو هلال وزملاؤه، 1993: 16).

4- التربية المصرية القديمة:

كان المجتمع المصري القديم(4000- 3000 ق.م) مجتمعاً زراعياً، والأسرة المصرية القديمة عرفت حياة الاستقرار والطمأنينة، وقد ساعد الموقع الجغرافي على حماية البلاد من غزوات الأعداء. وكان للدين أثر واضح في أوضاع المجتمع المصري القديم، فسعادة المرء في

أخراه مرتبطة بما يؤديه له ولده، من شعائر دينية، وما يقوم به لإحياء اسمه وذكراه من بعده. أما من الناحية الاجتماعية فقد انقسم المجتمع المصري إلى عدة طبقان متفاوتة في المجد والشرف، على رأسها الفرعون وعائلته وكبار رجال البلاط، والكهنة وبعض النبلاء، وتليها طبقة الجند والقادة العسكريين، وفي المرتبة الثالثة رجال الملاحة والمزارع والصناع والتجار والعمال ثم الموالي، وأعظم فضل أصحاب ذلك العصر القديم على تاريخ مصر وتاريخ الدنيا كلها، أنهم قد سجلوا أول خطوة في سبيل تاريخ الحضارات الإنسانية، وهي اللغة المكتوبة. وكان هدف التربية الفرعونية ثقافياً ودينياً ومهنياً، يؤكد سيطرة الحاكم ورجال الدين والكهنة من ناحية، وتعليم الأفراد للقيام بالأنشطة المختلفة الحكومية والدينية والمهنية والفنية (أبو هلال وزملاؤه، 1993: 19).

ومما لاشك فيه، أن الحضارة المصرية القديمة، بدأت من لا شيء، وانتهت إلى قمة كل شيء بمعيار عصرها. وأهم مغزى تربوي لهذه الحضارة، أنها قامت بمواجهة مشكلات الطبيعة اعتمادا على ذكاء المصري القديم، وأسلوبه العلمي العملي في مواجهة تلك المشكلات، كما قامت على القيم الروحية واحترام الإنسان، وأكبر دليل على ذلك أن المصريين القدامى كانوا الشعب الوحيد في العالم القديم الذي لم يعرف الرق في تاريخه(الشيباني، 1971: 24).

قسمت المراحل التعليمية في مصر القديمة إلى المراحل التالية:

- مرحلة تعليمية أولى(04-10) سنوات: كان التعليم فيها يتم بأساليب مختلفة في مدرسة ملحقة بالمعبد يتعلم فيها الأطفال الدين وآداب السلوك والقراءة والكتابة والحساب والسباحة والرياضة البدنية.

– مرحلة تعليمية ثانوية(10–15) سنة: يتعلم فيها كتابة الحروف والرسم والمحاسبة والإنشاء الأدبي والجغرافيا العلمية.

– مرحلة التعليم العالي: مقره المعابد كمعبد أون بعين شمس، يغلب على برامجها طابع الدراسة التقنية والمهنية في تخصصات مختلفة.

فقد كان النظام التربوي المصري في المدارس قاسياً، تحت إشراف الموظفون الحكوميون، وقد تفوق المصريون القدامى في فن البناء والهندسة والفلك والرياضيات، كما برعوا في فن التعليم وإنشاء المكتبات العامة(أبو هلال وزملاؤه، 1993: 20).

5- التربية اليونانية:

أهم ما يميز الفكر التربوي للإغريق، أنهم كانوا أول من تناول التربية من زاوية فلسفية، فكانت التربية محور اهتمام الفلسفة في أثينا. ونظر اليونان القدامى إلى التربية أنها عملية تشرب الفضائل ونقلها من جيل إلى آخر، وأنهم أرادوا الاحتفاظ بخير ما في مجتمعهم من قيم وفضائل ولم يجدوا غير التربية وسيلة لبلوغ هذه الغاية الإنسانية الاجتماعية. ونظرا لأن فلاسفة اليونان وفي عهد أفلاطون خاصة، لم يتحمسوا كثيرا لفكرة الديمقراطية، فقد وضعوا كل ثقتهم في التربية، لتحقيق الخير والكمال لمجتمعهم. كما يعتقد أكبر المفكرين، أن الثقافة الإغريقية، أساس الثقافات التي ظهرت بعد ذلك لدى المجتمعات الإنسانية. وبعد ذلك ظهرت عدة أفكار، منها فكرة الديمقراطية التي أصلها من اليونان.

وقد أظهرت التربية اليونانية، أن التعليم والسياسة مرتبطان، بحيث أصبح التعليم أداة مهمة من أدوات الدولة في المدن اليونانية، لاسيما في أثينا واسبرطة. فقد كانت أثينا ولاية

بحرية تجارية، وعن طريق سفنها كانت تجوب البحار، وقد كان لهذه التجارة أثر هام في نوع الحضارة الآثينية التي تأثرت بما يأتي عن طريق الاتصال الخارجي من عوامل حضارية متنوعة. وكان نظام التعليم بها يتميز بالمرونة، فالإدارة التعليمية كانت بعيدة عن سلطان الدولة، وكان يركز على الاهتمام بالفرد. ومن الصعب ذكر متى بدأ ظهور المدارس في أثينا، ولكن المواطن الأثيني كان يتعلم أولا في المجالات السياسية حيث كان يشترك في مناقشة شؤون الدولة المتعددة، ثم ظهرت بعض المدارس في أعقاب الحرب مع الفرس سنة 487 ق م، إلى جانب ظهور جماعة المعلمين عرفوا باسم (السفسطائيين) الذين أتوا من جزر" بحر إيجة " إلى أثينا في القرن الخامس ق.م، ووجدوا أثينا بيئة صالحة لأفكارهم.

ومن أهم أفكار السوفسطائيين، أن جميع المسائل قابلة للنقاش وخاضعة لأحكام الإنسان، لا يجب على الإنسان التقيد بقوانين جامدة تحد من حرية المناقشة.

ومن ثم كانت هذه الأفكار مثار ذعر وقلق المحافظين في آثينا، الشيء الذي جعل الفيلسوف " سقراط " يتصدى لهم بمنهج فلسفي أدى إلى إبطال مزاعمهم.

أما **في أسبرطة** فقد تميزت التربية الإسبرطية بالطابع العسكري و بإشراف الولاية إشرافا تاما على جميع مرافق التعليم، وكان التعليم يعكس النظم السياسية والاجتماعية في الدولة، فالمواطنة هي فهم الشخص لواجباته الحربية(حداد وآدم، 1977: 47).

وكانت طبقة الأفورز- Ephors - هم المشرفون على مرافق التعليم، وعينوا مشرفا عاما للتربية يسمى (بيدونوميس . Paedonomus . (الشيباني، 1971: 27-29).

اختلفت أهداف التربية في كل من آثينا وإسبرطة فالتربية الإسبرطية محدودة في أهدافها جافة في أسلوبها، تؤكد التربية البدنية والعسكرية على حساب التربية العقلية والفنية والأخلاقية، ولعل ذلك يعود إلى طبيعة مدينة "إسبرطة" الجغرافية حيث أنها منطقة سهلية تحيط بها الجبال من كل جانب، وبعدها عن البحر أدى إلى انعزالها عن التيارات الخارجية، الشيء الذي جعلها على الدوام تهتم بإعداد جيش قوي للدفاع عن كيانها ولتدعيم سيادتها، وفرض سيطرتها في الداخل والخارج. وبالمقابل النظام التربوي في آثينا يهتم فيه بالفرد وإلى تحقيق النمو المتكامل والعناية بالناحية الجسمية والعقلية والروحية والفنية باعتبار أن آثينا مدينة بحرية ومهد الفلسفة والفلاسفة، منها خرج سقراط وأفلاطون وآرسطو. وهذا الاختلاف بين النظامين التربويين في الطبيعة وفي الأهداف والمثل العليا يرجع إلى اختلاف الولايتين في طبيعتهما الجغرافية، وفي نظام حكمهما وفي فلسفة حياتهما وفي مواردهما الاقتصادية.

6- التربية عند الرومان:

تميزت حياة المجتمع الروماني بعدم الاستقرار، وكانت الثقافة السائدة حتى القرن الثامن قبل الميلاد، تشبه إلى حد كبير ثقافة المجتمعات البدائية.

وفيما بين القرنين السادس والثامن قبل الميلاد، بدأت الحياة البدائية تتلاشى، وظهرت مؤسسات ونظم جديدة، تشبه تلك التي سادت في المدن اليونانية القديمة، كأثينا وإسبرطة. وما ميز روما هو المجلس الأعلى الذي هو بمثابة المجلس الاستشاري للملوك، وكان يتكون من طبقة النبلاء، الذين كانوا يملكون الأرض، والفرسان بأسلحتهم وخيولهم. وسرعان ما أصبحت روما قوة عسكرية، اقتصادية وسياسية، في السنوات الأخيرة من القرن السادس ق.م.

أهم الأفكار التربوية عند الرومان تتمثل في:

– تخريج جماعات مدربة على فنون القتال، وتقوية أجسامهم عن طريق الرياضة.

– تكوين المواطن الصالح، الفصيح، البليغ في خطاباته.

– إعداد النشء، للقيام بواجبات الحياة العملية وفهمها، وقد كان الجزء الأعظم من التربية متعلقا بتكوين الصفات الخلقية.

– لم يهتم الرومان بالناحية الوجدانية، ولم يظهر عندهم فلاسفة وأدباء، وكانوا قوما عمليين، اهتموا بالاستعداد للحرب، وتحقيق إنجازات عمرانية ضخمة.

– كان على الشاب الروماني تقليد الشخصيات الرومانية القديمة فكان عليه أن يصير وقورا محترما، شجاعا، ورجلا حازما(حداد وآدم، 1977: 49).

الهدف الأساسي من تربية الرومان، هو تكوين الجندي الشجاع، المتميز بالطاعة للأبوين واحترامها، للآلهة والتمسك بالدين،...، بينما أهملت النواحي الجمالية والفنية التي ميزت التربية اليونانية القديمة.

ولما بسط الرومان، سيطرتهم على بلاد اليونان سنة 164 ق.م، امتزج منذ ذلك العهد، تاريخ حضارة اليونان بتاريخ حضارة الرومان، امتزاجا يصعب معه تمييز أحد التاريخين عن الآخر(الشيباني، 1971: 36).

وبالرغم من أن اليونانيين كانوا هم المنهزمين، إلا أن ثقافتهم هي التي بسطت سيطرتها على الثقافة الرومانية وصبغتها بصبغتها. وبذلك تمكنت بلاد اليونان المنهزمة من أن تأسر

الدولـة الفاتحـة ثقافيـا. وقد شمل هذا الامتزاج والتشابه بين الحضارتين الجانب التربوي فيهما، وبذلك أصبحت التربية الرومانية في عصورها الأخيرة مظهرا من مظاهر التربية اليونانية.

لقد كان الرومان شعبا عمليا، وكان أبرز ما عبروا به عن روحهم العملية تلك الطرق العظيمة، والقنوات المائية، والمباني الضخمة، وكذا الإدارة الحكومية والعسكرية اللتان تميزتا بالنظام المتقن، وغير ذلك من المظاهر العملية للثقافة والحضارة الرومانية. هذه الروح العملية، كانت تسيطر على الشخص الروماني، إذ جعلته يهتم بالوصول إلى نتائج محسوسة ملموسة، موفقا بين الوسائل والغايات، بدقة وإتقان.

لم يكن الرجل الروماني، ذلك الشخص الذي يهتم بالنظريات، أو الذي يرضى لمجرد السعادة وحياة التكامل الذاتي وتذوق الجمال والنشاط العقلي لذاته، على غرار زميله اليوناني.

7- التربية في العصور الوسطى الأوروبية:

ظهور الإمبراطورية الرومانية في أوروبا كقوة جبارة منذ القرن الأول ميلادي، هو أهم حدث أثر على أوروبا لفترة طويلة، كما كان لظهور المسيحية أيضا أثر في توجيه حياة شعوب أوروبا، والتربية أهم ميدان تأثر بهذه التغيرات. وأهم معالم العصور الوسطى – تمتد العصور الوسطى من القرن السادس إلى القرن الخامس عشر ميلادي وربما حتى القرن الثامن عشر– هو ظهور نظام الإقطاع وسيطرته على مظاهر الحياة... وقد أدت الفوضى التي سادت آنذاك أن يطلب المستضعفون من الأقوياء حمايتهم نظير تنازلهم عن بعض ممتلكاتهم، والانتظام في جيوشهم. وجوهر النظام الإقطاعي، هو امتداد للنظام الإغريقي والروماني الذي يقوم على تقسيم المجتمع لطبقات مختلفة(الجيار، ب ت: 103)، ومن مظاهر العصور الوسطى:

– سيادة النظام الطبقي.

– اعتماد المجتمع على الإنتاج الزراعي.

– تحكم الكنيسة تحكما تاما في التراث الفكري، على اعتبار أن الكنيسة في ذلك الوقت هي التي تمثل كلمة الله على الأرض.

ومظاهر الصراع التي مست التراث الفكري هو الخلاف الواضح بين الفلسفة اليونانية ونظرياتها وبين الأديان السماوية وتعاليمها.

وقد استمدت التربية مقوماتها من النظم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية القائمة آنذاك، مما كان له تأثير على نوعين من المدارس في العصور الوسطى هما:

– المدارس المؤسسة على الحركة الرهبانية أو ما يسمى مدارس "الأديرة"، التي أرادت الاحتفاظ ببقاء العقيدة بعيدة عن الحياة ومشاكلها.

– المدارس التي حاولت التوفيق بين الفلسفة اليونانية والمسيحية، سواء في الدراسات القانونية أو اللاهوتية أو الأدبية(الجيار، ب ت: 104- 105).

وبسقوط الإمبراطورية الرومانية الغربية سنة 476 م في أيدي القبائل الجرمانية، أين عم الخراب والدمار، أصبح للبابا الفضل في تهذيبهم وإدخالهم الدين المسيحي، مما زاد من منزلة البابا ورجال الدين في أوروبا رفعة، فسيطروا على كل شيء، ونصبوا أنفسهم مسؤولين على العلم والتعليم، وأوصياء على التفكير، وحرموا وحللوا حسب أهوائهم. والنظرية التي حكمت أوروبا في ذلك الوقت هي نظرية "التفويض الإلهي" والتي تلخصت في أن المسيحية تكون دولة واحدة يحكمها وبتفويض من الله شخصان (البابا دينيا والإمبراطور سياسيا). وصاحب ذلك حالة

الجهل العام والضعف الفكري الظاهر التي تميز بها سكان أوروبا. فكانت أفكارهم عبارة عن تطورات وهمية خيالية حول أشخاص عظماء قدماء. ومن حيث العلوم، كانت الخرافات هي التي تملأ رؤوسهم، ويرجع ذلك لعدة عوامل منها: احتكار رجال الدين للتربية والتعليم الذين كانا قاصرين على علوم الدين والقانون الروماني وقانون الكنيسة. وألغيت حرية التفكير والبحث العلمي، وهذا أدى إلى الركود العقلي.

وصلت المسيحية إلى أقوى مراكزها في الإمبراطورية الرومانية، وزادت قوتها تدريجيا حتى القرن الثالث عشر. وظهر نظام خاص وهو "نظام الأديرة". والأديرة هي المسؤولة على نشر الدعوة المسيحية في أوروبا عن طريق التبشير. وانتشرت مدارس الأديرة في القرن الحادي عشر، ثم ظهرت مدارس الكاتدرائية التي أخذت تتفوق أكثر فزاد عددها وعدد تلامذتها، أين كان حاكم الكاتدرائية يعين مشرفا إداريا من رجال الكنيسة، وظهرت حركة تكوين الجماعات النقابية حيث كون المدرسون جماعات لحماية حقوقهم وحقوق التلاميذ كذلك، وتركزت تلك الجماعات فيما يشبه كليات: آداب، قانون، طب، دين، وبذلك بدأ استقرار الدين كمهنة مستقلة عن الكنيسة، وهذا ما ساعد على نشأة الجامعات في منتصف القرن الثاني عشر ميلادي.

وقد رمت التربية المسيحية إلى تهذيب الجسم والعقل والروح لغرس المبادئ الدينية وتدريب الفرد على حياة التقشف والزهد، وإماتة الشهوات كمثل أعلى للتربية المسيحية لإعداده للحياة الأخرى.

8- التربية في الإسلام:

تستمد التربية الإسلامية روحها، فلسفتها، وطريقتها في تكوين الفرد المسلم من فلسفة الإسلام ونظرته إلى الطبيعة والكون، اعتمادا على القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، فالإسلام في جوهره وروحه يتميز بشكل خاص، بتربية شاملة كاملة تتناغم أهدافها، وسائلها، وطرائقها. تربية مميزة بحسن خصائصها، عن أنواع التربية الأخرى قديمها وحديثها.

وفي ضوء هذه الفلسفة التربوية الإسلامية، المسلم الصالح تتوازن في تكوينه النفسي الروحي، والأخلاقي، الجوانب المادية من: صحة بدنية، قدرة على العمل، سعي في مناكب الأرض بحثا عن الرزق الحلال، مع الجوانب الروحية من: عبادة، خلق، ضمير واستقامة،.... بحيث لا يطغى فيه أي جانب على الآخر. ويقول الرسول (صلى الله عليه وسلم): ***"ليس خيركم من ترك الدنيا للآخرة، ولا خيركم من ترك الآخرة للدنيا، ولكن خيركم من أخذ من هذه وهذه"***.

ومن هنا، يتبين أن فلسفة التربية في الإسلام، ترمي إلى تكوين الفرد الصالح لنفسه، ولمجتمعه، الفرد الذي يعمل لدنياه ولآخرته، عملا بقول الرسول محمد (صلى الله عليه وسلم): ***اعمل لدنياك كأنك تعيش أبدا، واعمل لآخرتك كأنك تموت غدا***". وهو بهذا، يكون في توازن دقيق، بين مطالب الروح ومطالب الجسد، دون إخلال أو تفريط. وقد جمعت التربية الإسلامية منذ الوهلة الأولى، وبكل تناسق وانسجام، بين تأديب النفس وتصفية الروح، تثقيف العقل وتقوية الجسم، والعناية بكل ما يجعل حياة الإنسان على وجه الأرض سعيدة طيبة (تركي، 1982: 57).

كما أن الإسلام وضع علاقة الإنسان في ثلاثة مراتب:

- **علاقة** المخلوق بخالقه، وتتم عن طريق العقائد والعبادات.

لقوله تعالى: *"وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون"* (الذاريات، الآية: 56). *وقوله: "فأقم وجهك للدين حنيفا، فطرة الله التي فطر الناس عليها لا تبديل لخلق الله ذلك الدين القيم"* (الروم، الآية: 29).

- **علاقة** الإنسان بأسرته وذويه، عن طريق الطاعة و الإحسان.

لقوله تعالى: *"وقضى ربك ألا تعبدوا إلا إياه، وبالوالدين إحسانا"* (الإسراء، الآية:23). وقوله صلى الله عليه وسلم: *"كلكم راع، وكل راع مسؤول عن رعيته"* (حديث شريف).

- **علاقة** الإنسان بالمجتمع، عن طريق التعامل والإخاء.

لقوله تعالى: *"وتعاونوا على البر والتقوى، ولا تعاونوا على الإثم والعدوان"* (المائدة، الآية 02). وقوله صلى الله عليه وسلم: *"مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم، كمثل الجسد الواحد، إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى "* (حديث شريف).

على هذه الأسس السالفة الذكر تقوم التربية الإسلامية على:

- مبدأ الجمع بين ما هو ديني ودنيوي في آن واحد، وإعداد المسلم لعمل الدنيا والآخرة. لقوله تعالى: *"وابتغ فيما أتاك الله الدار الآخرة ولا تنس نصيبك من الدنيا، وأحسن كما أحسن الله إليك، ولا تبغ الفساد في الأرض، إن الله لا يحب المفسدين"* (القصص، الآية77).

- مبدأ التغيير والتطوير، حيث جعلهما الإسلام سعيا إلى التسامي إلى المثل العليا، أي حركية المجتمع وفعاليته، في الرقي والازدهار، وتفتحه على ثقافات المجتمعات الأخرى والاستفادة منها

بما يوافق طبيعته، ويعزز مكانته. لقوله تعالى: ***"وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون"*** (التوبة، الآية: 106).

– مبدأ تقديس العلم والعلماء، من خلال حث المسلم على طلب العلم والمعرفة، ليتسنى له فهم أبعاد الإسلام والعمل به عقيدة وسلوكا. لقوله تعالى: ***"قل هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون"*** (الزمر، الآية: 10). وقوله: ***"إنما يخشى الله من عباده العلماء"*** (فاطر، الآية: 28).

– مبدأ النمو المتوازن لقوى الإنسان جسميا، روحيا، وعقليا، فالتربية الإسلامية اعتنت بالإنسان من جميع جوانب مكونات شخصيته: البدنية، الفكرية، النفسية والاجتماعية، كوحدة لا تقبل التجزئة وبصورة متكاملة ومنسجمة، بواسطة التنشئة الملائمة على مستوى البيت، المدرسة والمجتمع. لقوله تعالى: ***"والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئا، وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون"*** (النحل، الآية: 78).

– مبدأ الشمول والتكامل، فالتربية في الإسلام، تتعامل مع الإنسان في مختلف حالاته، على أسس سليمة على مستوى الأسرة والمجتمع المنتمي إليهما، وكذا الإنسانية جمعاء، حيث تقوم على مطالب الروح والفكر والضمير والإخاء والتعاون. لقوله تعالى: ***"يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى، وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا، إن أكرمكم عند الله أتقاكم، إن الله عليم خبير"*** (الحجرات، الآية: 13).

– مبدأ الحرية والمسؤولية، فالتربية الإسلامية تقوي في الإنسان حبه للحرية، وتحمله للمسؤولية في علاقاته مع خالقه وذويه ومجتمعه. لقوله تعالى: ***"وإذ قال ربك للملائكة إني جاعل في الأرض خليفة، قالوا أتجعل فيها من يفسد فيها ويسفك الدماء ونحن نسبح بحمدك ونقدس***

لك، قال إنـي أعلم ما لا تعلمون" (البقرة، الآية 30). وقال عمر بن الخطاب(رضي الله عنه): "**متى استعبدتم الناس وقد ولدتهم أمهاتهم أحرارا**".

من أشهر المفكرين التربويين المسلمين ابن الجزار (285–369هـ)، القابسي (324– 403هـ)، إخوان الصفا (القرنين 04 و05 بعد الهجرة)، ابن سينا (370– 468هـ)، الغزالي (450–505هـ)، ابن خلدون (734– 808هـ) (حداد وآدم، 1977: 57– 60).

10- التربية الحديثة:

تأثرت التربية في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، بالتطورات التي عرفتها مختلف العلوم الإنسانية والتجريبية، كعلم البيولوجيا والفيسيولوجيا، وكذا علم الاجتماع وعلم النفس وغيرها... مما انعكس إيجابا على بلورة الفكر التربوي الحديث خاصة بعد قيام الحركتان: الأولى فكرية تعقلية تحت ريادة فولتير (F.M.Voltaire.1664-1778) ترمي إلى كسر قيود الفكر والثانية زعيمها روسو(J.J.Rousseau.1712-1778) صاحب النزعة الطبيعية التي تطالب بحقوق الجماهير، وتجعل للعواطف وهوى النفس الحل الأول، ومن خلال طرح أفكاره التربوية الجريئة، والتي غيرت الكثير من أوضاع التربية والتعليم لا سيما تلك المتعلقة منها بالطفل.

ومن أهم ما يميز التربية الحديثة أنها:

– حولت مركز الطفل في العملية التربوية من دور المشاهدة والاستماع، إلى مركز الاهتمام واستغلال الخبرة الشخصية، أي من متعلم سلبي إلى متعلم فاعل متفاعل.

– جعلت دور المعلم أكثر إيجابية في التعامل مع الطفل، أي من معلم محتكر للمعرفة إلى معلم يتميز بالقدرة على: التنشيط، التوجيه والتنظيم والتقويم.

– أحدثت تغييرات عميقة للمناهج في محتوياتها وطرائقها ووسائلها، والتي جعلتها أكثر مرونة وملائمة مع طبيعة المتعلم، وخصائصه العقلية والنفسية وبيئته الاجتماعية، تمكنه من اكتساب كفاءات ومهارات تيسر له عملية الاندماج في المجتمع وعالم الشغل، بدلا من تلك المناهج التي يغلب عليها الكثافة والحشو والتلقين.

ظهرت في القرن السابع عشر عدة تيارات فكرية وتربوية على يد عدد من الفلاسفة من أشهر رواد الفكر التربوي الحديث مثل:

– **جون لوك** (J. Look ; 1632-1704) الذي كان يرى أن وظيفة التربية الرئيسية هي تفتح عقول الأطفال للمعرفة إذا ما سنحت الفرصة لذلك، وقد حصر التعليم في العلوم ذات القيمة العملية كالقراءة والكتابة والحساب والرياضة والرسم والرقص، كما أولى التربية الخلقية عناية فائقة، حيث جعل من الفضيلة هدفها الأسمى(الطبيب، ب ت: 287 – 288).

– **جان جاك روسو** (J. J. Rousseau ; 1712-1718) يرى روسو أن مصادر التربية ثلاثة : الطبيعة، الإنسان، الأشياء، والإنسان بإمكانه السيطرة على اثنين منهما دون الثالث ويعينه على ذلك الطبيعة. وقد هاجم روسو التربية التقليدية التي تنظر إلى الطفل على أنه راشد مصغر. وأهم كتاب لروسو هو كتاب "إميل" الذي قسم التربية فيه إلى خمسة أقسام يتناول كل قسم مرحلة من مراحل عمر الإنسان كما يلي:

- **الكتاب الأول:** يرى أن الطبيعة خلقت الإنسان صالحا وما على التربية إلا أن تمنعه من الاحتكاك بالمجتمع لكي لا يخرب هذه الحياة الصالحة.

- **الكتاب الثاني:** يتناول الفترة بين 3 – 4 سنوات إلى 12 سنة أين يصبح الولد جاهزا للتعلم والتعليم حيث يقول: "يجب ألا يعلم الولد نظاميا بل نتركه يتعلم بالتجربة والنشاط الحي في الطبيعة، وينبغي ألا يتعلم إلا الأشياء التي تناسب عمره وتفكيره واهتمامه".

- **الكتاب الثالث:** يتناول الفترة من 11–12 إلى 15 سنة، وهو بداية التعليم الإيجابي ويجب أن يتعلم من كتاب واحد وهو كتاب العالم المحيط به فيتعلم الجغرافيا بمشاهدة الطبيعة مباشرة وكذلك يأتي تعلم الفيزياء والفلك.

- **الكتاب الرابع:** من 15 إلى 20 سنة، يتضمن التربية الخلقية والدينية، وهو يؤكد على أن أول شعور يحس به الطفل هو محبة نفسه ثم محبة الآخرين، ويضيف أن الضمير هو المبدأ الأساسي للفضيلة، ويؤكد أن في سن 12 سنة لا تفرض على الطفل أي مذهب أو ديانة بل له الخيار.

- **الكتاب الخامس:** يتحدث على رفيقة إميل (صوفي)، وهو لا يتزوج من صوفي إلا بعد القيام برحلة لمدة سنتين ينتقل خلالها في الدول الأوروبية ليتعرف على أنظمتها الاجتماعية ليصبح أكثر قوة وفضيلة .

وأهم مبادئ التربية عند روسو:

- مبدأ الحرية: ومعناه التعلم التلقائي.

- مبدأ اعتماد مراكز الاهتمام: يتعلم الطفل الجغرافيا والفيزياء من خلال الخروج للحقول.

– مبدأ المشاركة: يظهر في النزهات والرحلات.

– مبدأ تشجيع التعليم المهني والاتجاهات العلمية: تشجيع الطفل على تعلم مهنة يدوية ولقد كان لروسو أثر عظيم في تحويل أهداف التربية لدى العديد من المربين بعده(الطبيب، ب ت: 289).

– **هنري بستالوزي** (H.Pestalozzi, 1746- 1827): التربية عنده تتحدد في نظرته إلى الطفل أنه يشبه الشجرة التي تنمو من الداخل، وما على المرء إلا أن يهيئ الظروف المحيطة التي تجعل هذه الشجرة تنمو نموها الطبيعي الكامل، وكان بستالوزي يرى أن كل طفل حالة خاصة ومن الخطأ أن نعاملهم معاملة واحدة.

وكان يرى أن التعليم يتم عن طريق الاكتشاف الذاتي والسؤال، حيث كان يصحب الأطفال في التجول في الطبيعة لدراسة الأشياء الجغرافية: فيجمعون الأزهار، الحشرات، ويصيغون الخرائط الثابتة البارزة من الطين اللزج، التي تمثل المحيط الذي يعيشون فيه.

وكان ينمي في الأطفال الاستقلال الذاتي في الدرس والمطالعة، والمعلم يساعدهم على تفهم ما يعرض عليهم. وقد أوصى بستالوزي باستخدام عدة طرائق كان يستخدمها هو. ومنها:

– يجب أن يعرف الطفل كيف يتكلم قبل أن يعرف القراءة.

– يجب أن يرسم الطفل قبل أن يكتب، ويجب أن تكون تمارين الكتابة الأولى على ألواح حجرية.

– يجب أن يراعى النمو الطبيعي في دراسة اللغة، فتدرس الأسماء أولا، ثم الصفات، وأخيرا الأفعال.

– يجب الاستعانة بالأشياء المادية المحسوسة لتعليم مبادئ الحساب.

– لكي تكون للتلميذ فكرة ثابتة عن الأعداد، يجب أن يدركها كمجموعة من الأشياء المادية لا كأرقام مجردة.

وكان العمل اليدوي يقترن بالعقلي، وبذلك أنشأ بستالوتزي مدرسة تشبه البيت في علاقتها وروحها وأهدافها، يقوم التعليم فيها على الملاحظة والإدراك الحي، ويهدف التعليم فيها إلى تنمية قوى الطفل وذكائه في جو من الاحترام لفردية الطالب(الطبيب، ب ت: 289).

– **جون فريدريك هربارت(J.F. Herbart ; 1776-1841)**: تأثر هربارت الألماني بزميله بستالوتزي، بعدها اتخذ نهجا مستقلا عن غيره. حيث اعتمد هربارت المنهج الاستقرائي كطريقة في التدريس. وهو إحدى مناهج كسب المعرفة الثلاثة، إلى جانب منهجي: التحليل والتركيب، و منهج الاستدلال.

يعتبر هربارت أول مؤسس لمعهد تكوين المعلمين. ورغم أنه اقترح طريقته التعليمية القائمة على الاستقراء، دليلا يستفاد منه في التدريس، إلا أنه تم اعتناق الطريقة هذه من طرف المربين، ولزمن طويل، على أنها نموذج فريد يقتدى به في كل الدروس مهما اختلفت طبيعتها(حداد وأدم، 1977: 67).

ويرى هربارت أن طريقة التدريس المبنية على الاستقراء، تجري في أربع خطوات هي:

– **التهيئة:** وفي هذه المرحلة يقوم المعلم بمساعدة التلميذ على مراجعة أفكاره ومعارفه، وهي مرحلة اختبارية استرجاعية للخبرات المكتسبة عند المتعلم، فهي مرحلة تحضيرية للمتعلم، تمهيدية للدرس الجديد، وعلى أساسها يتم بناء وربط المتعلمات الجديدة بها.

– **العرض:** يقوم المعلم في المرحلة الثانية هذه، بعرض للمعلومات والخبرات وتوضيحها بوسائل مختلفة سيرا بالمتعلم من البسيط إلى المعقد.

– **الربط:** في هذه الخطوة يعمل المعلم على ربط المعلومات والخبرات الجديدة بالقديمة وتوضيح أوجه الشبه والاختلاف.

– **التعميم:** في هذه الخطوة الرابعة والأخيرة للدرس عند "هربرت"، يتم استخلاص المعلومات الأساسية، والخروج بأحكام فقواعد عامة.

وقام أتباعه من بعده بتعديل هذه الخطوات، بإضافة خطوة خامسة، هي خطوة التطبيقات.

– **فريدريك فروبل(F. Froebel, 1782-1852):** تعتبر التربية عند فروبل خلاصة لما تأثر به من أفكار العديد من الفلاسفة المثاليين مثل (كانت – هيجل). ويرى فروبل أن التربية هي النمو التطوري للإنسان، ومن هذا المنطلق فإن مرحلة الطفولة ذات أهمية في النمو الإنساني. كما يرى أن جميع عمليات التعلم يجب أن تبدأ من الميول الإرادية للطفل كأشياء مهمة في الحياة: الحقيقة، العدالة، الحرية، المسؤولية. ولا يكون تعلمه لهذه الأشياء إلا عن طريق تمثلها تمثلا حياتيا. وأيضا أنه يجب أن نختار مواد التدريس من واقع بيئة الطفل، وأن يكون التعليم ذا صلة مباشرة بالحياة الحاضرة. وقد ركز على اللعب فهو يرى فيه أنه يمكن من إدخال الطفل إلى عالم الصلات الاجتماعية الواقعية، ومنحه الإحساس بالاستقلال والتعاون وروح المبادرة والتشويق(الطبيب، ب ت: 290).

ومن أهم آرائه التربوية:

– التربية عملية طبيعية، تتم عن طريق تهذيب حواس الطفل.

– الطفل كيان عضوي متكامل له جوانب: جسمية، عقلية، وانفعالية.

– اللعب مبدأ ضروري للطفل، عن طريقه تنمو الحواس وتهذب.

– **ديكرولي**(Docroly ; 1871 - 1932): عالم نفسي، اهتم بدراسة وتحليل الإدراك الكلي عند الطفل، وبرهن أن الفائدة هي أساس نشاط الطفل. وبنى نظامه التربوي على هذين المبدأين، فجعل برنامجه يدور حول مواضيع عامة يعمل التلاميذ على إيضاحها بالبحث عن أجزائها، وربط هذه المواضيع بفوائد الحياة الأساسية. لهذا أسماه نظام "مركز الفوائد" (الخوري، 1964: 98).

وحصر ديكرولي الدراسة بأربعة مراكز رئيسية: الحاجة للطعام، الحاجة لمقاومة عوامل الفضاء، الحاجة لحماية الذات من مختلف الأخطار، والحاجة للحركة والعمل. وخصص لكل مركز سنة دراسية كاملة، أما طريقة العمل فقد استلهمها من عبارته الشهيرة: (المدرسة للحياة وبالحياة)، واعتبر ملاحظة البيئة بما فيها من إنسان وحيوان ونبات وجماد، أساسا لكل تمرين ونقطة انطلاق لنشاط الطفل الفكري. وجعل هذا الأخير يكون علومه بنفسه بالبحث والتنقيب عن مصادرها حيث وجدها في المجتمع أو في الطبيعة أو في الكتب. قد تركت أبحاث وأعمال هذا المربي أثرا عميقا في طرق التدريس، ليس في بلجيكا فحسب، بل في العالم أجمع.

– **جون ديوي**(J. Dewey ; 1859-1952): كان ديوي ولا يزال من أعظم رجال التربية في العصر الحديث لأنه كان مربياً وفيلسوفاً، وهو من رجال التربية الأمريكيين الذين تأثروا بمعطيات الثورة الصناعية والنظام الرأسمالي. ويرتبط اسم "جون ديوي" بالكثير من المذاهب والنظريات والمفاهيم التربوية التي سادت الفكر التربوي منذ أوائل هذا القرن، ويعتبر من

مؤسسي الاتجاه البراغماتي الذي يعتمد مبدأ التجريب في مختلف أنشطة التعليم والتعلم في التربية والتعليم، وهو من مؤسسي المدرسة المتمركزة حول الطفل في التربية، والتي تعتبر نقطة تحول في الفكر التربوي الحديث، وبهذا أصبح الطفل مركز العملية التربوية بعد أن كانت التربية التقليدية متمركزة حول المادة الدراسية.

وأعمال ديوي التربوية أكثر من أن تحصى، ولكن يمكن تلخيص المعالم الرئيسية لفلسفته التربوية على النحو التالي:

- **الغايات والوسائل:** رأيه أن الغايات باعتبارها هدفاً تعلميا، ينبغي أن تبنى على حاجات التلميذ وميوله، وعلى هذا يؤكد أن إخضاع الغايات والوسائل للتجربة حتى يمكنه الحكم عليها.

- **المادة الدراسية والمنهج:** هو أعظم عنصر في العملية التربوية، وجون ديوي لم يركز اهتمامه على مضمون المواد الدراسية ومحتويات المنهج، بقدر اهتمامه بالطريقة التي يعالج بها المدرس هذه المحتويات، والتلميذ عند ديوي هو محور العملية التربوية.

- **المدرسة والمجتمع:** يرى أن المدرسة، يجب أن تكون بيئة اجتماعية تتميز بالتبسيط، حيث تساعد التلميذ على النمو السليم المتكامل، وقد اعتبرها ديوي وسيلة لتغيير المجتمع، ومن وظائفها إعداد الطفل عن طريق الخبرة ليكون عضوا اجتماعيا فعالا قادرا على تطوير بيئته. ونظر ديوي إلى المدرسة نظرة جديدة، على أنها أداة تجديد التراث، بدلا من النظرة التقليدية التي نظرت إلى المدرسة على أنها تعمل على نقل التراث(حداد وآدم، 1977: 75- 76).

- **السيدة منتسوري** (Montessori, 1870-1952): الطبيبة الايطالية التي بدأت عملها التربوي بالاهتمام بالأطفال التخلفين ذهنيا، واهتمت بتدريب حواسهم وتنشيط فعالياتهم الحركية

العضوية لشحد فعالياتهم الذهنية، وذلك عن طريق اللعب الحر بأدوات مصممة بما يناسب سن الطفل وكان لهذا الأسلوب نتائج جيدة لتنشيط الفعالية الذهنية والذكاء وما يصاحب ذلك من عملية اندماج اجتماعي تدريجية(حداد وآدم، 1977: 71- 73).

المحاضرة(3) **أسس التربية:**

تمهيد

اهتم المربون بالتربية بوصفها أداة لغرس القيم الروحية والخلقية لتعزيز بناء الشخصية لتتمكن من التعامل مع الفكر والحرية والحوار الحضاري بين الثقافات الانسانية، زيادة على أنها تنمي القدرات والمهارات والاتجاهات الصحيحة التي تسهم في بناء الانسان، وتؤكد قيم العمل الجماعي وتأكيد روح الجماعة، فالتربية تقوم على أسس تاريخية فلسفية ونفسية اجتماعية وثقافية واقتصادية.

1-الأسس التاريخية للتربية:

يقصد بتاريخ التربية هو معالجة التربية من المنظور التاريخي، أين يعتبر تاريخ التربية موضوع من مواضيع التاريخ العام إلى جانب التاريخ السياسي أو الاقتصادي والثقافي للشعوب، حيث تقدم دراسة تاريخ التربية أهمية حضارية من خلال دراسة حضارات الشعوب الأخرى والتعرف على جوانبها، وأهمية نفعية من خلال ما تقدمه الدروس المستخلصة من دراسة التاريخ، باتخاذ الماضي كوسيلة ليفهم الفرد نفسه ويدرك محيطه.

2-الأسس الفلسفية للتربية:

يطلق لفظ فلسفة على دراسة المبادئ الأولى التي تفسر المعرفة تفسيرا عقلياً فنجد فلسفة العلوم وفلسفة الأخلاق وفلسفة التاريخ، وغيرها، وعلى هذا فإن الفلسفة ترتبط بمختلف العلوم، وارتباطها الأساس بالإنسانيات والعلوم الاجتماعية لأنها ترتبط بالإنسان أكثر، وبحياته

ومشكلاته(اليماني، 2004: 34)، تعكس التربية فلسفة المجتمع وطبيعة ثقافته، وتختلف من مجتمع لآخر لاختلاف طبيعته وتراثه وامتداده الحضاري ومراحل تطوره، ولأن التربية عملية قصدية توجه من طريقها نمو الأفراد الإنسانيين، فإن فلسفة التربية هي تطبيق الطريقة والنظرة الفلسفيتين في ميدان الخبرة المسماة التربية، وهي تتضمن البحث عن المفاهيم التي تتسق بين المظاهر المختلفة للتربية في خطة شاملة، وتوضيح المصطلحات التربوية، وعرض المبادئ أو الفروض الأساسية التي تقوم عليها التعبيرات الخاصة بالتربية، والكشف عن التصنيفات التي تربط بين التربية وبين ميادين الاهتمام الإنساني الأخرى (اليماني، 2004: 26).

3- الأسس النفسية للتربية:

هدف علم النفس بمختلف فروعه النظرية منها والتطبيقية هو فهم وتفسير وتشخيص سلوك الفرد في مراحل نموه الجسمي والعقلي والخلقي والاجتماعي،... بقصد ضبطه والتنبؤ به ومحاولة التحكم فيه وفق قوانين ونظريات علمية، هذه النظريات في الجانب التربوي منه تهدف تفسير سلوك المتعلم والمعلم وتسهم في اختيار أفضل الطرق والوسائل لبلوغ أهداف التعلم واشتقاق أهداف التربية وتقويم عملية النمو التربوي، ويعتبر علم النفس التربوي الفرع الذي يهتم بدراسة سلوك الفرد في مواقف تربوية هادفة أي دراسة كل ما يرتبط بعمليات التعلم والتعليم الذي يتلقاه المتعلمين داخل وخارج أسوار المدرسة. هذه العمليات تستند على أسس نظرية تسمى نظريات التعلم يركز فيها على الكشف عن طبيعة التعلم والعوامل مؤثرة فيه وكيفية اكتساب المعلومات والحقائق والمفاهيم واحتفاظه بالأبنية المنظمة للمعرفة، والكشف عن العوامل التي تؤدي إلى تحسين القدرة على التعلم وحل المشكلات(العياصرة، 2001: 50).

كما ان أي فعلٍ تربويٍ يسوغ بمقدار ما يخدم حاجات نمو المتعلم وتطوره في طريق تحقيق ذاته، ما يجعل المربي أن يعي عند قيامه بمهامه مظاهر نمو المتعلم جسمياً وعقلياً وانفعالياً واجتماعياً في كل مراحل نموه المتلاحقة ومشابهة نموه مع أقرانه واختلافاته عنهم، وما يترتب عن ذلك من تغيير في اسس وقواعد ومبادئ تعلمه، هذه القواعد والمبادئ تستمد قيمتها ومنطق اعتمادها من نظريات التعلم العامة، والتي يهتم فيها كذلك بطرق استثارة الدافعية للتعلم وأساليب تعزيز السلوك المتعلم وآليات تثبيت آثار التعلم ونقل آثار المتعلم من مجال إلى آخر، إلى غير ذلك مما يساعد في تجويد عملية اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات المرجوة من عملية التربية والمحددة في أهدافها المشتقة من غايات المجتمع(أبو هلال وزملاؤه، 1993: 164-165).

4- الأسس الثقافية للتربية:

للتربية دور مهم في بناء الانسان وتكوينه في كافة المجالات فهي تقدم له مختلف الانشطة السلوكية ليتكيف مع بيئته ومجتمعه، هذا المجتمع الذي يختلف باختلاف تركيباته البشرية وعادات أفراده ومعتقداتهم وتوجهاتهم، إذ أن هذا الاختلاف بين المجتمعات الذي ينعكس على أفراده ما هو إلا دليل على اختلاف ثقافاتهم التي يعيشونها ويتفاعلون معها لأنها تمثل هوياتهم وهوية مجتمعهم، وهذه الهوية التي يكتسبها كل فرد مما يقدم له خلال إعداده وتربيته، يشير مفهوم الثقافة حسب تايلور(Tylor) هي ذلك الكل المركب الذي يتضمن المعرفة والعقيدة والفن والقانون والأخلاق والعادات والتقاليد وغيرها من القدرات التي يتحصل عليها المرء كعضو في جماعة، كما وصف ابن خلدون الثقافة بالعمران الذي يصنعه الانسان وبما قام به

من جهد وفكر ونشاط ليسد به النقص بين طبيعته الأولى وخاصة في بيئته حتى يعيش عيشة عامرة زاخرة بالأدوات والصناع، وحسب الجابري الثقافة ذات المركب المتجانس من الذكريات والتصورات والقيم والرموز والتغيرات والابداعات والتطلعات التي تحتفظ لجماعة بشرية (ابو شعيرة، 2009: 125-126). فالثقافة نتاج اجتماعي يعبر عن حاجة اجتماعية تتشكل وفقا لنمط الحياة السائد في المجتمع في إطار الظروف التاريخية والجغرافية له رغم وجود خصائص إنسانية مشتركة بين المجتمعات الإنسانية المختلفة، فلكل مجتمع ثقافة وجودها قائم على وجود هذا المجتمع الذي يحدد للثقافة نظمها الاجتماعية والدينية والخلقية والاقتصادية والفكرية والإيديولوجية الخاصة بها، هذه النظم مجتمعة تؤثر في سلوك الإنسان بطريقة مباشرة وغير مباشرة وباستمرار مدى حياته ووجوده في المجتمع. والثقافة كذلك هي كل ما صنعته يد الانسان وانتجه فكره أين يسعى الانسان دائما للحفاظ عليها وعلى كيانه وينقلها إلى أبناء مجتمعه ليضمن استقراره والتقدم والرقي لمجتمعه عن طريق أنشطته التربوية. أما السلوك الثقافي فهو عبارة عن تعليم أنماط معينة يرضى عنها المجتمع ويقع على عاتق الأسرة أولا ثم المدرسة ثم مكان العمل، والمجتمع يتأثر بـ:

- وعي الفرد ونضجه وقدرته على استيعاب مفردات ثقافته وعناصرها.
- مدى إشباع الفرد لحاجاته المختلفة خاصة الثقافية منها.
- مدى توافر المعايير الثقافية الاجتماعية (سوي/ غير سوي).
- انفتاح الفرد/ المجتمع على الثقافات الأخرى.

والتغير الثقافي سمة من سمات الثقافة وهذا التغير هو بهدف بقاء المجتمعات وتطورها وتحضرها فكل المجتمعات تسعى للابتكار والاختراع والتكيف لإشباع حاجات أفرادها ورغباتهم، وتختلف درجة التغير ونوعيته من مجتمع لآخر ومن ثقافة لأخرى ومن عنصر لآخر، وتتحكم فيه عدة عوامل منها: ديناميكية الأجيال، التعليم، التكنولوجيا، وسائل الإعلام والانفتاح على العالم(أبو هلال وزملاؤه، 1993: 93-111). تساعد التربية في إحداث التغير الثقافي وتطويره لمواجهة تحديات العصور وبالمقابل فالتغير الثقافي يفرض على التربية إعداد الأفراد بالتدريب المهني والفني المتكامل لتحقيق أهداف التغير الثقافي.

5-الأسس الاجتماعية للتربية:

يتحدث عالم الاجتماع الفرنسي اوجست كونت (1798-1857) كثيراً في كتاباته عن أهمية دراسة المجتمع بعناصره: إقليم جغرافي، الأفراد /السكان، التنظيم الاجتماعي والدور البارز الذي تلعبه مؤسساته للتعرف على التفاعلات التي تحدث فيه فكرياً واقتصادياً وثقافياً. وبالمقابل فعلماء الاجتماع والفلسفة وغيرهم في مجالات العلوم الاجتماعية والبيولوجية المختلفة مثل داروين، ويليام جيمس، جون ديوي، يوتراندرسل، ومارجريت ميد وغيرهم أكدوا على دور التربية كأداة اساسية في توجيه المجتمع علمياً واجتماعياً واقتصادياً وثقافياً نحو التقدم والرقي(الشبيني، 2000: 13). إن الانسان وبانتمائه لأي مجتمع فإنه يكون عاجزا وأكثر اتكالية منذ ميلاده على أسرته وجماعته لتلبية حاجاته الضرورية، ويستمر هذا الاعتماد فترة زمنية طويلة نوعا ما مقارنة ببقية المخلوقات الحية الأخرى، هذه الفترة يكتسب الفرد من خلالها الكثير من المهارات والمعلومات وأنماط السلوك الضروري لبقائه واستمراره كعضو في جماعته

ومجتمعه، عملية الاكتساب هذه تتم عن طريق العميات الموجهة وما ينقله الجيل الناضج للجيل الذي لم ينضج بعد باسم التربية التي تقوم على إعداد الفرد ليصبح عضوا متكيفا مع نفسه ومع مجتمعه الذي نشأ فيه، وليصبح كذلك على نقل هذه المكتسبات الى الأجيال اللاحقة.

تتـأثر التربيـة بـالنظم الاجتماعيـة الخلقيـة، الجماليـة، اللغويـة، الدينيـة، الاقتصـادية، السياسية،...إلخ. وتحقق التربية من خلال برامجها إنماء معارف أفراد المجتمع العلمية والتكنولوجية، وتعليمهم العادات والتقاليد والمعايير الاجتماعية والخلقية وأنماط التفكير والمشاعر وتنمية الانتماء للجماعة.

6-الأسس الاقتصادية للتربية:

تهدف التربية تحسين الأوضاع الاجتماعية والثقافية والاقتصادية للأفراد، كما أنها دائما مرتبطة بصورة مباشرة بخطط التنمية العامة والفرعية كتلك المرتبطة بالمجال الاقتصادي للمجتمع، فالمجتمع الذي حقق نموا وازدهارا اقتصاديا صاحبه ازدهاراً تربوياً والعكس صحيح، كما ان العلم والتعليم يحدث فرقا واضحا في مسار الحياة كلها ما دفع بالمجتمعات البشرية تولي اهتماما بالغا للعلم والتعليم حسب امكانياتها ومؤهلاتها البشرية والمادية، ما يظهر جلياً في زيادة انفاقها على التربية والتعليم وتطوير برامجها التربوية لإعداد كفاءات وإطارات مؤهلة تسير مختلف المؤسسات التي تقوم عليها التنمية الاقتصادية لهذه المجتمعات.

وعليه فالتحديات الاقتصادية والتكنولوجية تلعب دوراً هاماً في مجمل التحديات الاجتماعية والثقافية والتعليمية والحضارية التي تشهداه المجتمعات، ما يؤكد العلاقة الارتباطية العالية بين التنمية الاقتصادية والتربوية التي تظهر جليا في ترابط مختلف البرامج التعليمية والتربوية بخطط

الإنماء والتطوير الاقتصادي، هذا الأخير الذي يساهم في تمويل تلك البرامج ومؤسسات تنفيذها مادياً وبشرياً(أبو هلال وزملاؤه، 1993: 278).

المحاضرة(4) التربية وعلاقتها بالعلوم الأخرى

تمهيد

من المشاكل التي تواجه المربين في الوقت الحاضر، والتي قد يقف الكثير منهم حائراً متردداً عاجزاً عن تحديد الطريقة التي يوائم بها بين مدخلات التربية عند اشتقاق أهدافها، وبين واقع الحياة التي يعيشها في مجتمعه وما يتصدى له من تأثير للثقافة والعلوم والفنون والإعلام وما تصدره الدول الأخرى من تكنولوجيات وعلوم تقنية ومعارف مختلفة في جميع المجالات، لذا كان لزاما على مربي المجتمع معرفة علاقة التربية بالعلوم الأخرى، وما تقدمه هذه العلوم لتطوير النظم التربية قاطبة.

1- معنى علوم التربية:

ورد في قاموس البيداغوجيا علوم التربية هي مادة التعليم والبحث، هدفها توضيح الأفعال التربوية، هذه المادة تهتم بكل المواضيع التي لها علاقة بالتربية مثل: الفشل المدرسي، تربية الأطفال المعوقين، اقتصاديات التربية، علم الاجتماع التربوي، تعليمية المواد، تكوين المكونين، التربية المقارنة، فلسفة التربية، علاقة التكوين بالعمل، علاقة التكوين بالمؤسسات، التكوين المهني، تكوين الراشدين، حسب فيرنود وبليزونس (G.Vergnaud and É.Plaisance; 1998) تبحث علوم التربية في فصل ثلاثة أقطاب هي:

- قطب القيم والأخلاق الذي يحدد الغايات التي تعبئ التفكير الفلسفي والسياسي.

– قطب علمي يحدد المعارف التي تعدها العلوم الإنسانية (علم النفس، علم الاجتماع، اللسانيات، الاقتصاد، وكذلك العلوم التجريبية كالبيولوجيا...).

– قطب نظري وعملي يبحث في وسائل تنظيم الفعل التربوي.

ويضيف رينال ورينيه(F. Raynal et A. Riennier, 1997): "إن الباحث في علوم التربية يحاول بناء خطاب علمي له علاقة بما يلاحظ فهو يبحث في فهم الأفعال التربوية، والتفاعلات في الصف وفي الأسرة، في دور العوامل الاجتماعية في النجاح المدرسي، وفي عواقب التكرار، من أجل هذا فهو يضاعف الملاحظات، والمقارنات، وينمي الفرضيات والتجارب".

2- علاقة التربية بالبيولوجيا:

بديهي أن علم البيولوجيا هو أول العلوم التي ترتبط بالتربية، إذ يصبح من غير الطبيعي محاولة تكييف الإنسان دون معرفة جسده في بنيته التشريحية المورفولوجية، وفي نموه التكويني، وفي تنوع نماذجه وأنماطه وقوانينه البيولوجية التي تنطبق في معظمها على سائر الكائنات الحية، وهي التي تحدد علاوة على ذلك نموه النفسي والاجتماعي.

ويرى العالم ديور "أن يكون علم التربية فرعا من علم البيولوجيا لأنه يهتم بتدريس الطفل وتكوينه ونموه وقدرته على التكيف"(أوبير، 1967: 31).

وهكذا يفترض أن تهدف التربية:

– معرفة قوانين الحياة العامة (البيولوجيا العامة)،

– معرفة القوانين الخاصة بالمورفولوجيا والتشريح والفيزيولوجيا البشرية،

– معرفة شروط النمو الخاصة بالكائن البشري،

– معرفة الأشكال المختلفة التي يمكن أن يأخذها الكائن البشري، وبنيته النفسية بتأثير العوامل البيولوجية.

3– علاقة التربية بعلم الاجتماع(علم الاجتماع التربوي):

إن علم الاجتماع هو أحد الأسس الهامة للتربية، وأيا كان الرأي الذي يتبناه المربي بصدد غايات التربية، يظل من الصحيح أن معرفة الماضي بما فيه من ثقافة، فلسفة، وتاريخ، لا بد له من توضيح الحاضر، وأن أي مُربٍ لا يخالف الفكرة القائلة بأن من بين أهداف التربية، تكييف الكائن مع بيئته الاجتماعية. وهكذا فإن علم اجتماع التربية حسب دوركهايم يشمل القضايا الخاصة التالية:

– تاريخ الحوادث التربوية، أي تاريخ الظواهر والمؤسسات التربوية.

– تاريخ المذاهب، منظورا إليها خاصة من خلال الشروط الاجتماعية، التي أدت إلى ظهورها، ومن خلال صداها في التطور التربوي نفسه.

– علم الاجتماع التربوي بالمعنى الدقيق هو الدراسة المقارنة لشروط عمل مختلف الأنظمة المدرسية وشكل تكييفها مع الظروف العامة للبيئة الاجتماعية، ومحاولة الحفاظ عليها وتغييرها وفق الظروف الطارئة.

– علم الاجتماع المدرسي يكون قوامه دراسة الزمر الاجتماعية الخاضعة جميعها للعمل التربوي، ودراسة التفاعلات المتبادلة التي تتم فيها سواء بين الطلاب أو بين الأساتذة والطلاب (أوبير، 1967: 32).

4- علاقة التربية بعلم النفس(علم النفس التربوي):

يطلق مصطلح علم النفس التربوي على العلم الذي يطبق مبادئ علم النفس العام على التربية ومشكلاتها، فمهمة علم النفس التربوي هي توجيه البحث في المجالات التربوية وتزويد المعلمين وجميع المعنيين بالتربية، بالمعرفة السيكولوجية التي تتصل بمهمتهم، فهو يسعى إلى تحديد الأهداف التربوية الممكنة التحقيق، وإلى كيفية ربطها بالمناهج التي تحققها، كما يكشف هذا العلم على الفروق الفردية بين الطلاب، ويقترح طرائق ومناهج لمواجهتها، ويؤكد على أن الصحة النفسية والسلوك الاجتماعي البناء ضروريان للتحصيل المتعلم ولتحقيق ذاته ونفعه لمجتمعه.

ومن موضوعات علم النفس التربوي:

- دراسة طبيعة ونمو القدرات عند الإنسان، ودراسة الوسائل التي تكشف عن الفروق الفردية. فمعرفة الفروق الفردية: العقلية، المزاجية، والجسمية بين الأطفال والمراهقين تعد بالغة الأهمية لكل معلم مهتم بالتوجيه التربوي، حتى ينصرف إلى تخطيط عمله في المدرسة. وقد أصبحت مثل هذه المعرفة اليوم ضرورية بعدما أصبح من حق كل طفل التعليم بما يلائم عمره، قدراته، قابلياته، دوافعه وميوله.

- دراسة العوامل الفسيولوجية، التي تؤثر على القدرة على التعلم. ولما كانت أفكار المتعلم و سلوكه تتأثر في المدرسة وفي أي مكان آخر، بما يجري في الجسم من عمليات حسية، حركية، فمن المهم للمعلمين الإطلاع على علم النفس الفسيولوجي وخاصة ما يتصل بأساليب نمو العقل والحواس.

– دراسة العوامل المؤثرة على الانتباه والذاكرة والاستدلال والتفكير المنطقي المبدع. فالمعلمين ينبغي عليهم أن يعرفوا كيف يجلبوا انتباه التلميذ، وكيف ييسرون له عملية التعلم، وكيف يمكن التحسين من ذاكرتهم.

– كما يلعب علم النفس دورا هاما في إعداد المناهج الدراسية وطرائق التدريس، والوسائل التعليمية وتقويم التحصيل، كما له أهمية خاصة في تكوين المعلمين.

5–علاقة التربية بالثقافة:

تعتبر الثقافة صورة كاملة للحياة الاجتماعية، وهي تعني (لغة المجتمع ودينه، تراثه وتاريخه، قيمه وعاداته، وكل مظاهر الحياة الاجتماعية من زي وهندسة عمرانية، وتنظيم وقوانين، ...)؛ إذن فهي محصلة للنشاط الاجتماعي للأفراد في مجتمع معين، وتعتبر التربية المحرك الأساسي لتطوير ثقافة المجتمع، وبالتالي فهي في علاقة ديناميكية مستمرة مع الثقافة، وكلما زادت الثقافة تنوعا وثراء، زاد ما يتم تعلمه في المدرسة.

فالثقافة تعبير عن قدرة الأفراد على التطوير والتشكيل والتغيير والتنظيم، فهي هندسة اجتماعية. ولهذا تتضمن العمليات التربوية التي تهدف إلى تحقيق النضج الاجتماعي والثقافي للأفراد والجماعات.

6–علاقة التربية بالاقتصاد (اقتصاديات التربية):

وضح رئيس الوزراء الفرنسي إدجار فور (Edgar For, 1908-1988) في تقرير له بعنوان: "تعلم لتكون" رؤيته في تطور التربية وأثرها على تطور المجتمعات عبر مختلف العصور بقوله: "...وإذا نحن ألقينا نظرة عامة على تطور التربية على مر العصور، فإننا

نلاحظ أن تقدمها مصحوب بالتقدم الاقتصادي، وبالتالي فهو مصحوب بتقدم تقنيات الانتاج"، وقد ورد في إحدى تقارير اليونسكو أن التربية لا تتطور من فراغ، بل إن تطورها يكون ملازما للتطور الاقتصادي للمجتمع، وبالمقابل فلا تقدم في اقتصاد هذا المجتمع بدون تقدم في العلوم والتقنيات المصاحبة لها والتي منها التربية وما تقدمه برامجها لإعداد القوى البشرية العاملة ذات كفاءات أدائية عالية عن طريق التعليم الهادف والمعرفة العلمية والتدريب العملي لتسيير مؤسسات المجتمع المختلفة والتي منها الاقتصادية(الشبيني: 2000، 42).

المحاضرة (5) سيكولوجيا التعلم.

تمهيد

يحظى موضوع التعلم في الوقت الحاضر باهتمام المختصين بالدراسات النفسية والتربوية والعاملين في المؤسسات التربوية والاجتماعية والمهنية، لأنه ومن خلال فهم عملية التعلم يمكن تفسير التغيرات والتحولات الحاصلة في السلوك الانساني، وكذلك فهم مبادئ وقوانين التحكم في السلوك عامة، الأمر الذي يساعد الآباء والمربين على التحكم وإحداث أنماط السلوك المرغوب وفق أسس علمية ووفق ما يتطلبه المجتمع لتلبية حاجاته.

1-تعريف التعلم:

اختلف علماء النفس وعلوم التربية في تعريفهم للتعلم، فمنهم من عرف التعلم بدلالة السلوك الخارجي، فقد عرف كرونباخ(Cronbach, 1977) التعلم بأنه تغير شبه ثابت في السلوك نتيجة الخبرة. وأضاف كلوزماير(Klausmeier) في ذات السياق إلى أن التعلم هو تغير في السلوك نتيجة لشكل أو أشكال الخبرة أو النشاط أو التدريب أو الملاحظة (الزغلول، 2014: 37).

وهناك من يعرفه بدلالة القدرات والعمليات العقلية، فيرى بياجيه أن التعلم تغير في الخبرة والبنى المعرفية للفرد نتيجة الممارسة والخبرة، أما بيجي (Bigge, 1976) فيعرف التعلم بأنه التغير في التبصر والسلوك والأداء والدافعية أو مجموعة منها(الزغلول، 2014: 37).

فالتعلم حسب الزغلول (2014، 35) مفهوم افتراضي يشير إلى عملية حيوية تحدث لدى الكائن البشري وتتمثل في التغير في الأنماط السلوكية وفي الخبرات، ويستدل عليها من خلال السلوك الخارجي القابل للملاحظة والقياس.

وما يمكن استخلاصه مما سبق التعلم هو التغير الثابت نسبيا في سلوك الفرد في جميع مظاهر النمو الجسمية الحركية، اللغوية العقلية، العاطفية الانفعالية، والاجتماعية، نتيجة تفاعل الفرد مع بيئته المادية والاجتماعية بهدف تلبية رغباته وإشباع حاجاته وللتكيف مع بيئته.

2- طبيعة التعلم:

التعلم عملية افتراضية حيوية ذاتية تحدث داخل الفرد بصورة شبه دائمة يستدل عليها من السلوك والأداء الخارجي القابل للملاحظة والقياس، وهو عملية مستمرة باستمرار حاجات الفرد وتحدث من خلال تفاعله مع البيئة بشقيها المادي والاجتماعي، فالتعلم عملية تنطوي على التغيرات التي تطرأ على سلوك الفرد نتيجة الخبرة والممارسة، لتنمية وتطوير انماط مختلفة من السلوك كالعقلية والحركية والانفعالية والاجتماعية والاخلاقية.

3- خصائص التعلم:

من التعاريف الوارد ذكرها سابقا وما اشار إليه الباحثين في علم النفس وعلوم التربية يتضح أن التعلم كغيره من الظواهر النفسية، يتميز بعدة خصائص منها:

- التعلم عملية تغير شبه دائم في السلوك أو الخبرة، ويظهر في أشكال ثلاثة هي: اكتساب سلوك أو خبرة جديدة، تعديل سلوك أو خبرة مكتسبة، اطفاء أو التخلي عن سلوك أو خبرة مكتسبة.

- التعلم عملية مستمرة غير محددة بزمان أو بمكان.
- التعلم عملية تدريجية تراكمية.
- التعلم عملية تحدث نتيجة تفاعل الفرد مع بيئته المادية والاجتماعية.
- التعلم عملية تشمل كافة أنماط السلوك والخبرات المرغوبة وغير المرغوبة.
- التعلم عملية تتم بصورة مقصودة مهيئ لها، أو بصورة عرضية غير مقصودة.
- التعلم عملية شاملة متعددة المظاهر، فهي تشمل المظاهر الجسمية، الحركية، اللغوية، العقلية، الانفعالية، الاجتماعية والاخلاقية.

4- أهمية التعلم:

تبرز أهمية التعلم فيما يلي:

- التعلم يكسب الفرد معظم خبراته.
- بالتعلم يعدل السلوك ليناسب ما يستجد من أوضاع.
- بالتعلم تعدل خبرات الفرد باستمرار لمواجهة المشكلات.
- اكساب الفرد بالمهارات العقلية والوجدانية والأدائية (العياصرة، 2011: 351).

5- عوامل التعلم:

يعتمد التعلم على مجموعة من العوامل الداخلية والخارجية بالنسبة للفرد، يمكن تلخيص أبرزها فيما يلي:

أ- النضج (Maturation): يشير مفهوم النضج إلى التغيرات الحسية والجسدية والعصبية التي تطرأ على الكائن الحي والمحكوم بالمخطط الجيني الوراثي، ويعد عنصراً هاماً في التعلم

إذ لا يمكن حدوث بعض أنماط التعلم أو اكتساب بعض الخبرات ما لم يتم اكتمال نضج بعض الأعضاء الجسمية والعقلية.

ب- الدافعية(Motivation): الدوافع الطاقات الكامنة في الكائن الحي التي تدفعه ليسلك سلوكاً معيناً، والدافعية هي حالة من التهيؤ النفسي الداخلي تسهم في عملية التعلم على نحو فاعل ففي بعض الأحيان تفشل عملية تعلم بعض المهارات لدى الفرد رغم اكتمال نموه ونضج أعضائه المسؤولة على تنفيذ هذه المهارات وذلك لضعف دافعيته وقابليته للتعلم(محمود، 2005: 41-55).

ت- الذكاء(Intelligence): حسب جودرد بأن الذكاء هو القدرة على الاستفادة من الخبرة السابقة في حل المشكلات الجديدة، ويضيف فرنون (Vernon ; 1964) الذكاء هو الطاقة الفطرية في الفرد التي تنظم تفكيره وتمكنه من استثمار قدراته اللفظية وغير اللفظية أو الميكانيكية لحل المشكلات(العياصرة، 2011: 78- 79)، على المعلم أن يضع في الحسبان وجود ارتباط بين تعلم المتعلمين وتحصيلهم للمعارف والخبرات الجديدة ومستويات الذكاء لديهم.

ث- التدريب والممارسة(Experience): يشير مفهوم التدريب أو الممارسة إلى إعادة مواقف بتوجيه مقصود نحو تغيير الأداء في مظاهر نشاط تعلمي معين ولاكتساب خبرة في حل المشكلات وفي اتقان الأعمال.

6- مناهج التعلم:

يسلك الفرد في اكتسابه للمعارف الجديدة أو خلال تعديل سلوكاته، ومن خلال تفاعله مع المواقف والمشكلات التي تستثير دافعيته للتعلم، ثلاثة مناهج أساسية هي:

أ- **منهج التحليل والتركيب:** يتم ادراك الفرد للأشياء عبر مروره بثلاث مراحل هي: نظرة إجمالية للشيء، تحليل هذا الشيء إلى عناصره، إعادة تركيب هذه العناصر مع بعضها، ليتم في نهاية المطاف إدراك طبيعة هذا الشيء واكتساب معرفة ما، ويمتلك بذلك القدرة على استخدام هذه المعرفة أو الخبرة في مواقف جديدة، ومثال ذلك الطفل عند تناوله للعبة جديدة ينظر إليها نظرة إجمالية أولا وبعدها يحاول تفكيكها ويستعرض أجزاءها لامسا ومحركا لكل جزء، وأخيرا ينظر إليها نظرة تركيبية كلية ويبدأ اللعب بها بعد ذلك، فالشيء ذاته يحدث لدى الطفل عند إدراكه للمعارف الأخرى، وقد وضح رواد المدرسة الجشطالتية على رأسهم دوكرولي هذه الخاصية في إدراك المعرفة، واعتمدوا عليها في آرائهم التربوية، وأشاروا إلى أنه يجب الانتقال عند تعليم الطفل مختلف المعارف من السهل والبسيط(الأجزاء) إلى المعقد والمركب.

ب- **منهج الاستقراء:** يكمل هذا المنهج سابقه بحيث ينتقل الذهن عند إدراك المعارف من أحكام جزئية متماثلة ووقائع متعددة إلى حكم أو قانون عام بدرجة احتمال معينة(الكيلاني والشريفين، 2007: 21-22)، فمثلا لمعرفة مكونات الماء النقي يتم تحليل عينات من ماء البحر ومن ماء النهر ومن ماء المستنقع ومن ماء المطر ومن ثم استخلاص قانون أو ما يسمى بمعادلة تركيب جزي الماء (ذرتا هيدروجين وواحدة اكسجين).

ت- **منهج الاستنتاج:** ينتقل الذهن حسب هذا المنهج من قانون عام إلى حكم أو قانون على حالة جزئية، مثل لمعرفة تركيب ماء الحنفية فانه يستند إلى القانون تركيب الماء(المشار إليه في المثال السابق) فيستنتج منه معرفة جديدة تتعلق بتركيب ماء الحنفية.

تعمل المناهج المذكورة سابقا بشكل متكامل ومتآزر لإدراك المعارف المختلفة، فالطفل يدرك الوقائع والمعارف من حوله بطريقة انفرادية بالتحليل والتركيب، ويصل إلى أحكام عامة بالاستقراء، ويستغل هذه الأحكام بعدما يمتلك قدرا مناسبا من المعرفة ليعرف وقائع ومهارات جديدة لم يصادفها أو يجربها من قبل(حداد، آدم، 1977: 81-83).

7- طرائق التعليم:

يقصد بطريقة التعليم الخطة التي يتبعها المعلم في إكساب متعلميه المعارف، والتي تبين ما يجب أن يقوم به المعلم وما يحضره من وسائل تعليمية وكيفية استخدامها من جهة وما يقوم بع المتعلم من جهة أخرى لتحصيل هذا الأخير لمختلف المعارف والخبرات، فتعتمد بذلك كل طريقة على مجموعة من الأساليب والاستراتيجيات المختلفة، وتنقسم طرائق التعليم في مجملها إلى نوعين، هما:

أ- **طرائق التلقين:** يقوم المعلم بتلقين ما حضره من مادة تعليمية ومعلومات على متعلميه، الذين يقومون بدورهم بحفظ ما يقدم لهم من دون أن يشاركوا في تنشيط الدرس، أي يكون دورهم سلبي، فالمعلم هو الملقن والتلاميذ متلقون فقط، ويستخدم في هذا النوع من الطرائق أسلوب المحاضرة، تحفيظ الآيات القرآنية والأحاديث الشريفة ومقاطع أو حوار أو قواعد وقوانين، أسلوب السرد القصصي.

ب- **طرائق التنشيط:** يقوم المعلم بإعداد وضعية تستثير دوافع المتعلم للبحث عن الحلول ولممارسة نشاط يحصل من ورائه على قدر من المعارف والمهارات لحل الوضعية المشكل التي وضع فيها بالتالي يكتسب معارف وخبرات علمية جديدة، ويستخدم في هذه الطرائق أسلوب الحوار والمناقشة، واستراتيجيات التعلم التعاوني والعصف الذهني، ... وغيرها من طرق التعلم النشط المعروفة في التربية الحديثة.

8- صعوبات التعلم:

يقصد بصعوبات التعلم العقبات والمشكلات التي تواجه المتعلم وتحد من جهده في اكتسابه للمعارف والمهارات، أو تثبط نشاطه لتحقيق أهداف التعلم. وصعوبات التعلم جزء من التعلم في حد ذاته، والنجاح فيه مرهون بالتغلب عليها ومعالجتها والقضاء عليها. وقد يرجع سببها إلى:

- المدرسة وما تحويه من مباني وهياكل وما توفره من مناهج دراسية ووسائل تعليمية، ومعلمين ومهنيين، ...
- المعلم وشخصيته وخبراته وتخصصه وأساليب معاملته،...وغيرها من الصفات الشخصية والمهارية.
- المتعلم ذاته وما يرتبط به من مشكلات صحية وقلة قدرته على التعلم، ومشكلاته في النطق أو السمع، ... وغيرها من النقائص المتعلقة بجوانب شخصيته والتي تحد من دافعيته للتعلم.

– الأسرة وما توفره من متطلبات لأبنائها وما تقدمه لمن مقومات اكتمال نمو أبنائها ومدى اهتمامها ومراقبة تحصيلهم.

صعوبات التعلم نوعان هما:

– صعوبات تعلم نمائية تتعلق بنمو القدرات العقلية (كالانتباه، الإدراك، التفكير، التذكر، حل المشكلات) والعمليات المسئولة عن التوافق الدراسي والشخصي والاجتماعي والانفعالي والمهني للفرد، حيث يؤدي أي اضطراب في تلك العمليات والقدرات إلى انخفاض مستوى تحصيل المتعلم.

– صعوبات تعلم أكاديمية: تتعلق بصعوبات القراءة والكتابة والحساب التي هي نتيجة ومحصلة لصعوبات التعلم النمائية أو أن عدم قدرة الفرد على تعلم تلك المواد يؤثر على تحصيله في المراحل اللاحقة(نبهان، 2008: 18).

المحاضرة (6) نظريات التعلم.

تمهيد

يتم تفسير التغيرات والتحولات الحاصلة في سلوك الفرد من خلال فهم عميلة التعلم لديه، من هذا المنطلق اهتم علماء النفس والتربية بالتنظير لعملية التعلم، وقاموا بالبحث في الطرق التي يتبعها الفرد في اكتساب المعرفة وبالتالي تقديم أسس وقوانين لفهم وتفسير مختلف تصرفاته وسلوكاته متعلمة كانت أو غير متعلمة. ومن منطلق اختلاف نظرة هؤلاء العلماء إلى عملية تعلم الفرد والتغير في سلوكه اختلفت نظريات التعلم، والتي صنفت إلى ثلاث فئات هي:

1- **<u>النظريات الارتباطية</u>:** يرى رواد هذه النظريات أن سلوك الفرد يتشكل من المثيرات والاستجابات وأن التعلم هو الربط بين المثيرات والاستجابات، أي كل مثير مرتبط باستجابة معينة، هذه الاستجابة إذا ارتبطت به مرة أخرى فسوف تظهر هي كذلك، مثلا ظهور لفظ قلم مرتبط بشمل ووظيفة القلم، أي يشترك الباحثين في هذه النظريات في نظرتهم إلى أن التعلم عامة يتم من خلال ارتباطات بين مثيرات داخلية أو خارجية واستجابات معينة، ولكنهم يختلفون في تفسيرهم للطريقة التي تشكل هذه الارتباطات، من بين هذه النظريات:

أ- **نظرية الاشراط الكلاسيكي:** فسر إيفان بافلوف (I.Pavlov , 1849- 1936) عملية التعلم بأنها تحدث نتيجة نوع من الارتباط بين المثير طبيعي كان أو غير طبيعي والاستجابة لهذا المثير المعتمد على أسس فيزيولوجية بحتة، والتي يجب أن تعزز باستمرار لضمان بقائها وترسيخها في ذهن المتعلم وإلا ضعفت واختفت هذه الاستجابات في حالة عدم تعزيزها في

الوقت المناسب (العياصرة، 2011: 381)، كما عمد بافلوف في تفسير عملية التعلم بدلالة العمليات الفيزيولوجية التي تحدث في الجهاز العصبي ممثلا ذلك في عمليتين رئيسيتين هما: الإثارة "Excitation" والكبح"Inhibition" لبعض المناطق العصبية في الدماغ من خلال التعرض لمثيرات طبيعية بعضها جاذباً والبعض الآخر منفراً وما يترتب على ذلك من إشراط مثيرات محايدة أخرى مع تلك المثيرات(الزغلول، 2014: 51).

ب- نظرية الارتباط: انصب اهتمام الأمريكي جون واطسون (J.Watson,1887-1958) على دراسة دور البيئة في التعلم والعملية التي من خلالها يمكن لمثير معين انتاج استجابة محددة، وانطلق من أن الشخصية ما هي إلا مجموعة من العادات والانعكاسات الشرطية البسيطة التي تراكمت وتشابكت معا لتصبح أكثر تعقيدا، ويرى واطسون أن الانسان يولد وهو مزود بعدد محدود من المنعكسات وهي تمثل بمجموعها الحصيلة السلوكية للإنسان ومن الاشراط يمكن تطوير العديد من الارتباطات بين المثيرات والاستجابات، وقد ساهم واطسون في استخدام مبادئ الاشراط لدراسة الخوف والتوتر وكيفية إزالتها لدى الأفراد، وكان لمساهماته الأثر الكبير في تطور المدرسة السلوكية في الولايات المتحدة الأمريكية(الزغلول، 2014: 63-65).

ت-**نظرية الاقتران:** ألف أدوين جاثري (E. Guthrie , 1886- 1959) سنة 1935 كتاباً بعنوان "علم النفس التعلم" وتعرض فيه إلى أهم أفكاره وافتراضاته حول التعلم وأكد على أن أساس التعلم هو الترابط بين المثير والاستجابة وأكد كذلك على ضرورة تزامن واقتران المثير والاستجابة، أي حدوثهما في وقت واحد حتى يتم الترابط وبالتالي حدوث التعلم ويضيف كذلك

أن الدوافع لا تعتبر من مبادئ التعلم وإنما هي عامل من عوامل التنظيم الآلي له والتي تدخل في عمليات الترابط (العياصرة، 2011: 397).

ث- نظرية ويليام ايستس.

2- **<u>النظريات الوظيفية</u>:** يؤكد رواد هذه النظريات بالإضافة إلى عمليات الارتباطات التي تتشكل بين المثيرات والاستجابات وإلى دور البيئة في التعلم، على الوظائف التي يؤديها السلوك، من بين هذه النظريات:

أ- **نموذج المحاولة والخطأ:** لم يعترض عالم النفس الأمريكي ادوارد ثورندايك (E.Thorondike, 1874- 1949) على قوانين الاشراط ولا سيما مبدأ الاقتران إلا أنه يرى أن الاستجابات التي يتم تشكيلها وفقاً لهذا المبدأ محدودة العدد نظراً لأن المنعكسات الفطرية التي يولد الإنسان وهو مزود بها قليلة العدد، لذا بحث في آليات أخرى لتشكيل الارتباطات بين المثيرات والاستجابات ولاسيما في حالة السلوكات الإدارية الإجرائية(الزغلول، 2014: 74)، ويرى ثورندايك أن التعلم عند الانسان والحيوان يتم بالمحاولة والخطأ، إذ عندما يواجه المتعلم موقفا مشكلا فإنه يحاول أن يختار استجابة معينة من بين الاستجابات المختلفة المتاحة أو المحتملة لتحقيق الهدف بالتالي يحدث اكتساب معرفة جديدة مرتبطة بحل هذا المشكل.

ب- **نظرية التعزيز:** يتأثر السلوك حسب الأمريكي كلارك هل (C.L.Hull, 1884- 1952) بالعديد من العوامل الداخلية العضوية لدى الفرد والعوامل الخارجية البيئية المحيطة به، فالوظيفة الأولى للنظرية السلوكية حسبه هي أن تعزل هذه العوامل بعضها عن بعض، وأن نضع الطرق التجريبية لقياس هذه العوامل كلا على حدة، ومن حيث علاقتها بالعوامل

الأخرى(محمود، 2005: 165). ويعتبر هل أن الحاجة (الحافز) لدى الفرد تنشأ عن انحراف أحد العوامل البيئية عن الشروط البيولوجية المثلى اللازمة لحفظ بقاء الفرد، وحالة اللاتوازن هذه تدفع بالفرد وتنشطه للبحث عن إشباع هذه الحاجة وبالتالي حدوث التعلم، والتعزيز حسبه هام ويلاحظ عن طريق اشباع الحاجة ويقاس هذا الإشباع بمدى علاقة التعزيز بالمتغيرات المستقلة والتابعة(منسي، ب ت: 122)، .

ت- **نظرية التعلم الاجرائي:** اهتم عالم النفس الأمريكي بورهوس فريدريك سكينر(Skineer. B.F., 1904- 1990) هو الآخر بالتعزيز كعامل أساسي في عملية التعلم، اذ يبدأ التعلم حسبه من الملاحظات المباشرة ويهدف الكشف عن العلاقات بين الوقائع المشاهدة ليقدم المتعلم وصف بسيط ويستنتج قاعدة أو قانون يفسر هذه الوقائع، فقد فسر سكينر السلوك على أساس النتائج التي تترتب عليه أثناء التدريب وما يطرأ عليه في المستقبل، كما يعبر مصطلح الانعكاس في نظريته عن التفاعل بين قوى البيئة الخارجية والشروط الداخلية للفرد نفسه، وينعكس هذا التفاعل في الاستجابة أو السلوك الإجرائي(أبو جادو، 2006: 173-184).

3- **<u>النظريات المعرفية:</u>** يهتم رواد هذه النظريات بالعمليات الداخلية ـ العقلية خاصة ـ التي تحدث داخل الفرد كالإدراك والتفكير والتحليل والتخطيط واتخاذ القرارات والتوقعات أكثر من اهتمامهم بالمظاهر الخارجية للسلوك، من هذه النظريات:

أ- **نظرية النمو المعرفي:** اهتم عالم النفس السويسري جون بياجيه (Piaget. J., 1896- 1980) بالكيفية التي تنمو من خلالها وتكتسب المعرفة لدى الفرد عبر مراحل نموه المتعددة، فهو يرى أن إدراك الفرد للعالم الذي يحيط به وأساليب تفكيره حياله وكيفية تكيفه مع وقائعه

تتغير من مرحلة عمرية إلى أخرى، حيث تتميز كل مرحلة بأساليب واستراتيجيات خاصة تحكم طريقة تفكير الفرد وتوجه أنماط سلوكه وردود أفعاله تجاه المواقف والمشكلات التي تواجهه، وبالتالي تتشكل البنى المعرفية التي أطلق عليها اسم المخططات "schemes"(علام، 2010: 121)، والتي تؤدي بدورها وظيفة التحكم الذاتي في أساليب التفكير لدى الفرد وفقا لعملية التوازن العقلي.

ب- النظرية الغرضية: لاحظ عالم النفس الأمريكي إدوارد سي تولمان(Tolman. E., 1886-1959) أن التعلم يمكن أن يتم دون قرن الاستجابة بالمعزز، حيث استنتج في تجاربه على الفئران أن البعض منها قد تعلمت شيئاً خلال محاولاتها غير المعززة، ولكن لم يظهر هذا التعلم على سلوكها إلى أن تم تعزيزه، وأرجع سبب ذلك إلى وجود تعلم كامن في المحاولات الأولى هو الذي مكنها من الوصول إلى مستوى تعلم المجموعة المعززة (أبو هلال وزملائه، 1993: 228).

ت- نظرية المجال: يرى عالم النفس الأمريكي الألماني الأصل كيرت ليفين (Lewin. k., 1890- 1926) أن التعلم تغير في التركيب المعرفي للمجال الإدراكي وفي الاتجاهات والقيم، كما في الدوافع التي يمكن أن تؤثر في خبرات الفرد المعرفية والأهداف التي يكون لها قوة جاذبية موجهة تعمل كدوافع توجه سلوك الفرد نحوها، وينظم المجال الحيوي تبعا لقرب الفرد منها أو بعده عنها والحواجز التي تحول بينهما(محمود، 2005: 217).

4- النظريات الاجتماعية:

يعتبر النفساني الأمريكي ألبرت باندورا (Bandura. A., 1925-) رائد التعلم بالنمذجة أو الملاحظة حيث انطلق من معارضته للقائلين بالتعزيز داعيا إلى أن التعلم وبخاصة المركب يحدث بالاقتداء بالآخرين وتقليد سلوكهم والنظر إليهم كنماذج للسلوك، وقد أظهر بسلاسل من تجاربه الأثر الكبير للتعلم بالنمذجة أو الملاحظة، وأمكن من تفسير اكتساب الكثير من القيم وأنواع السلوك المركب عن طريق أسس منها:

- تعلم أداء استجابات جديدة من مشاهدة فرد يقوم بسلوك معين.
- كف أنماط من السلوك تؤدي إلى عقوبة أو لا تحقق الهدف المطلوب.
- تيسير ظهور استجابات سبق أن تعلمها الفرد ولكنه لم يمارسها لعدم الحاجة إليها أو لندرة استخدامها إذا لاحظ غيره يمارسها(أبو هلال وزملاؤه، 1993: 228-229).

فقد أكدت نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا على التعلم بالملاحظة والنمذجة والتعزيز البديلي واشتملت تفسيراته للتعلم على الاهتمام المتزايد بالعوامل المعرفية، مثل المعتقدات، والإدراكات الذاتية، والتوقعات، وأطلق على منظوره الحديث "النظرية المعرفية الاجتماعية"(علام، 2010: 527).

المحاضرة (7): التعليمية العامة

تمهيد

بقي ولا يزال مصطلح التعليمية مرتبط بالوسائل فيقال الوسائل التعليمية، غير انه وفي السنوات الأخيرة أضحى يطلق على علم من علوم التربية، فما هي التعليمية؟ وما علاقتها بالبيداغوجيا؟، وما هي مكوناتها؟.

1- مفهوم التعليمية:

- مصطلح التعليمية كلمة يونانية الأصل مشتقة من كلمة "Didaktikos" وتعني كل ما هو خاص بالتربية، وقد كتب المربي التشيكي أجان أموس كومنيوس (1592 1679) كتاب بعنوان "التعليميـة الكبيـرة"، ويعـرف سـميث (1692) التعليميـة علـى أنهـا: "فـرع مـن فـروع التربيـة، موضوعها خلاصة المكونات والعلاقات بين الوضعيات التربوية وموضوعاتها ووسائطها وكل ذلك في إطار وضعية بيداغوجية، وبعبارة أخرى يتعلق موضوعها بالتخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفية مراقبتها وتعديلها عند الضرورة"، أما لاري (1979) فيعرف التعليمية: "مجموعة طرق وأساليب وتقنيات التعليم"، ويرى بروسو (1983) أن موضوع التعليمية يتمثل في دراسة الشروط اللازم توفرها في الوضعيات أو المشكلات التي تعطى للتلميذ قصد تنظيم تصوراته لحلها، ويؤكد ذلك بقوله: "إن التعليمية هي تنظيم تعلم الآخرين"، وقد أكد بعد ذلك في سنة 1988 بأن التعليمية دراسة علمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يندرج فيها المتعلم لبلوغ أهداف التعلم معرفية عقلية كانت أو نفس حركية أو وجدانية.

فالتعليمية علم حديث النشأة من علوم التربية مبني على أسس وقواعد نظرية، يرتبط أساسا بالتخطيط للمواد الدراسية ومحتوياتها، وكيفية التخطيط لها وتنظيمها ومراقبتها بناءا على احتياجات المتعلمين لها والأهداف المتوقع بلوغها بواسطتها، وكذا الوسائل المرصودة لها، وطرق وأساليب تنفيذ خططها وتقويمها وتعديلها، ووسائل حل المشكلات المتعلقة بتخطيط وتنفيذ محتويات المواد والطرق وتنظيم التعليم.

2- العلاقة بين التعليمية والبيداغوجيا:

تتمثل كل من البيداغوجيا والتعليمية في مجموعة القواعد والنظريات التطبيقية والتي تنظم مواضيع التعلم بمكوناته الأساسية، فالاتصال بينهما وثيقا، وقيام إحداها لا يكون بمعزل عن الآخر، تستخدم البيداغوجيا المعطيات التي تستقيها من التعليمية لإثارة التعلم من خلال استعمال انسب الوضعيات البيداغوجية الممكنة، وبالمقابل تأخذ التعليمية المعطيات الناتجة عن الممارسة البيداغوجية في تخطيط أهداف التعلم، كما لا يمكن الحديث عن التعليم لدى المتعلم دون التطرق إلى محتويات التعليم من برامج ومناهج تعليمية (المركز الوطني لتعميم التعليم، 1999: 4-5)، ويكمن الاختلاف بينهما في ما يلي:

- تبحث البيداغوجيا في مجموعة القواعد النظرية موضوعها التربية وفلسفتها وغاياتها عامة، إلا ان التعليمية فتبحث في طرق التعليم ومرتبطة بمحتويات معينة.
- يهتم في البيداغوجيا بالتركيز على العلاقات بين الوضعيات والمواضيع والوسط والمتعلم بهدف تحقيق النجاح التام لكل المتعلمين اثناء إنجاز عمليات التعلم، غير أن يهتم في

التعليمية بالتخطيط للأهداف التعلم ومراقبتها وتعديلها وإعداد الوسائل اللازمة لبلوغها من قبل مجموعة من المتعلمين.

- ينصب التقويم البيداغوجي على تحصيل التلاميذ للحكم على مستوى نجاحهم، أما في التعليمية فينصب التقويم على التخطيط للوضعيات البيداغوجية لتحديد صلاحيتها وتطويرها.

3- مكونات التعليمية:

تتناول التعليمية مشكلات التعليم والتعلم من خلال البحث في العلاقات التفاعلية بين الأقطاب الأساسية الثلاثة: المعلم، المتعلم والمعرفة، هذه التفاعلات يمكن تلخيصها فيما يلي:

أ. **العلاقة متعلم/معرفة:** يعتبر المتعلم فردا فعالا يشارك في بناء تعلماته بالاعتماد على معارفه السابقة، أو إعادة بناء وتشكيل ما اكتسبه خارج المدرسة.

ب. **العلاقة متعلم/معلم:** تسمى هذه العلاقة بالعقد التعليمي وتتضمن العلاقات البيداغوجية التي تبرم بين المعلم والمتعلمين بغرض تبسيط الوضعيات التعليمية بتحقيق أهداف التعلم.

ت. **العلاقة معلم/معرفة:** يعمل المعلم على ادماج المعارف المستقاة من البرامج التعليمية في طرائقه التدريسية وإعادة تشكيلها واستثمارها في وضعيات مختلفة وفق مستويات تلامذته المعرفية وما يتناسب واهدافه التعليمية الخاصة واختياراته المنهجية.

4- أهمية التعليمية:

- تهتم التعليمية بالمواد الدراسية وبالبحث عن أنجع الأساليب في تخطيط محتواها وتنظيمه وتعديله.
- تقدم التعليمية للمعلم طرق البحث والتجريب والاطلاع الدائم على مستجات العملية التعليمية التعلمية.

المحاضرة (8): الفروق الفردية.

تمهيد

يختلف الناس فيما بينهم في المستويات الجسمية والعقلية وباقي نواحي النمو المختلفة، هذه بين الفروقات بين الناس قد تمون بسيطة يمكن إدراكها بالحس الفطري، وقد تكون معقدة لا يدركها إلا الخبير المتمرس، فالناس يتفاوتون في الطول والوزن ولون الشعر والبشرة وفي القدرات العقلية والأداء وغيرها من الصفات، ولهذه الفروق دور مهم في بناء المجتمع لأن التنوع في السمات والصفات يتلاءم مع المهن المختلفة، هذا ما دفع علماء النفس يهتمون بدراسة موضوع الفروق الفردية منذ زمن بعيد، واعتبروه أن من أهم الموضوعات التي تدخل في نطاق عملهم محاولة الوقوف على تفسير تلك الفروق ليهتدوا إلى أسبابها والسر في ظهورها وطرق قياسها وأهميتها في تشكيل شخصية الفرد.

1- مفهوم الفروق الفردية:

خلق الله سبحانه وتعالى الخلق جميعاً وجاء كل واحد منهم مختلفاً عن الآخر لا يطابقه ولا يشابهه حتى التوائم، وهذا التفضيل قد يكون في الجسم، أو في القدرات العقلية، أو الانفعالية، أو في الأمور المادية، وقد أشار القرآن الكريم إلى الفروق الفردية بين الناس سواء كانت فروقاً فطرية وراثية أو فروقاً مكتسبة لقوله تعالى: "**ومن آياته خلق السموات والأرض واختلاف ألسنتكم وألوانكم أن في ذلك لآيات للعالمين**"(، الآية:)، ووفق هذا الاختلاف تتم مخاطبة الأفراد ومحاسبتهم وتكليفهم لقوله تعالى: "**أَهُمْ يَقْسِمُونَ رَحمَةِ رَبِكَ نَحنُ قَسَمْنَا بَيْنَهُمْ**

مَعِيشَتَهُمْ فِي الحَيَاةِ الدُنْيَا وَرَفَعْنَا بَعْضَكُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَاتٍ لِيَتَخِذَ بَعْضَهُمْ بَعْضاً سُخرِيًا..."

(الزخرف، الآية: 32).

ورد في كتاب القدرات العقلية لفؤاد أبو حطب تعريفا للشخصية أشار فيه إلى أن الفروق الفردية ظاهرة عامة في مختلف مظاهر الشخصية ومفهوم الشخصية يعتمد أساسا على أن كل إنسان فريد متميز بذاته وهو لا يمكن له أن يكون كذلك إلا إذا اختلف عن الآخرين، وأن مقاييس الشخصية تعتمد على ظاهرة الفروق الفردية للكشف عن العوامل الرئيسية لمكونات الشخصية(نبهان، 2008: 139)، قد اهتم عدد من علماء النفس على رأسهم أندرسون وتريون وكالفن وهل بدراسة الفروق بين الحيوانات، وتؤكد بحوثهم أن أفراد النوع الواحد يختلفون في قدراتهم على التعليم وحلهم للمشكلات وأحوالهم الانفعالية كالخوف والعدوان ومستوى النشاط العام لديهم ودوافع سلوكهم كالجنس والاستطلاع والجوع والعطش(سناء، 2006: 17)، وجاء حسب أفلاطون أنه لم يولد إصنان متشابهان، بل يختلف كل فرد عن الآخر في المواهب الطبيعية، وقد ورد على لسان الأصمعي: "لا يزال الناس بخير ما تباينوا، فإذا تساووا هلكوا".

الفروق هي الاختلافات بين الناس أو هي الانحرافات عن متوسط الجماعة في صفة من الصفات المختلفة أو خاصية من الخصائص الشخصية الجسمية والعقلية والانفعالية وغيرها من الصفات الشخصية وكذلك الاختلافات بين الجماعات المختلفة، وبين الفرد نفسه من مرحلة إلى أخرى ومن جانب إلى جانب (جسمياً، عقلياً، انفعالياً واجتماعياً)، ومن استعداد إلى استعداد ومن قدرة إلى قدرة، فالفروق الفردية عامة في مختلف مظاهر الشخصية فكل إنسان كائن فريد يتميز بذاته وهو لا يمكن له أن يكون كذلك إلا إذا اختلف عن الآخرين، وبالطبع فإنه يتشابه

معهم في بعض النواحي، إلا أنه يختلف عنهم في النمط الكلي لخصائصه؛ وقد يضيق مدى هذه الفروق أو يتسع وفقاً لتوزيع المستويات المختلفة في كل صفة من الصفات التي يهتم بدراستها أو بتحليلها.

2- أنواع الفروق الفردية:

أ- **فروق في النوع:** هي الفروق القائمة على الاختلاف بين الأفراد في الصفات المختلفة مثل اختلاف القدرة اللغوية عن القدرة العددية، الطول عن الوزن، القلق عن الكآبة، ...إلخ (لا تخضع الفروق في هذه الحالة للقياس).

ب-**فروق في الدرجة:** هي الفروق القائمة على الاختلاف بين الافراد في درجات الصفة الواحدة مثل الطول أو الوزن، درجة الانطواء،...إلخ (تخضع الفروق في هذه الحالة للقياس).

3- خصائص الفروق الفردية:

تتميز الفروق الفردية بخصائص يمكن إيجازها فيما يلي:

- الخصائص المختلفة للإنسان قابلة للقياس ما يجعل الفروق الفردية في كل خاصية تمكن في الدرجة وليس في النوع.
- مدى الفروق، تشتت الأفراد حول متوسط الصفة للجماعة يختلف من سمة لأخرى (مثلا مدة سمات الشخصية أكبر من مدى النواحي الجسمية).
- معدل ثبات الفروق، الفروق العقلية المعرفية أكثر ثباتا من السمات المزاجية في الطفولة.

– يتبع توزيع الفروق الفردية في الخصائص المختلفة المنحنى الاعتدالي، ما يجعل الفروق الفردية تكمن في مدى انحراف الفرد عن متوسط الجماعة في السمة أو الخاصية.

– التنظيم الهرمي للفروق، حيث تتدرج الصفات في صورة هرمية (تأتي في قاعدة الهرم القدرات العقلي الأولية واللغوية، تليها القدرات العقلية المركبة والميكانيكية، تليها القدرات العقلية الكبرى والمهنية، وفي قمة الهرم يأتي الذكاء).

4–علم النفس الفارقي:

نشر بينيه وهنري (Binet & Heneri) سنة 1895 مقال بعنوان "علم النفس الفردي" قدما فيه أول تحليل منظم لأغراض ومجال ومناهج علم النفس الفارق، الذي يقوم على دراسة مدى وطبيعة الفروق الفردية في الحياة النفسية، ويهدف الكشف عن العلاقات المتبادلة بين العمليات العقلية لدى الفرد بغية تصنيف السمات العامة تحديد الوظائف الأكثر أهمية وملاءمة لهذه السمات الشخصية، وكتب شترن(Stern) عام 1900 كتاب علم النفس الفارق يبحث من خلاله طبيعة مشاكل وطرق علم النفس الفارقي، وأضاف إلى جانب دراسة الفروق بين الأفراد دراسة الفروق بين المستويات الاجتماعية والمهنية والجماعات الثقافية وكذا الفروق بين الجنسين، وأجرى تومسون(Thompson) في سنة 1903 أول بحص شامل في سيكولوجية الفروق الجنسية ونشره في كتاب له بعنوان "السمات العقلية للجنس" بتطبيقه اختبارات متنوعة لعدة سنوات على عدد من الرجال والنساء من أجناس مختلفة تقيس القدرات الحركية والعمليات العقلية البسيطة وحدة الحساسية (سناء، 2006: 25–26)، يهتم في علم النفس الفارقي بدراسة مدى وطبيعة الفروق في جوانب الحياة النفسية للأفراد والجماعات، وما العوامل التي تحدد

وتؤثر في ظهور هذه الفروق كالوراثة والمستوى الاجتماعي والثقافي والتدريب والتكيف ...، وكيف يمكن الاستدلال على وجود هذه الفروق وطرق قياسها كالتأمل الباطني، والملاحظات الموضوعية، واستخدام الاختبارات بأنواعها والتجارب الشخصية، ودراسة الثقافة وغيرها من الأدوات والمقاييس العلمية.

5-الفروق الفردية من منظور تربوي:

لقد اشار عدد من التربويين الطبيعيين في أواخر القرن الثامن عشر وأوائل القرن التاسع عشر من بينمهم جون جاك روسو(Rousseau) وبيستالوزي(Pestalazzi) وهربارت(Herbart) وفروبل(Frobel) إلى ضرورة الاهتمام بالفروق الفردية عند تصنيف المتعلمين وتوجيههم وتصميم الخطط والطرق التربوية التي يجب أن تحدد تبعا للملاحظات الخارجية للمتعلم وإمكانياته العقلية والجسمية، وان يولي الاهتمام الأكبر إلى التعامل مع المتعلم على أنه نموذج لمتعلمين بوجه عام أكثر منه على أنه متميز عن غيره من المتعلمين، ويجب أن تتناسب أنشطة تعلمهم مع هذه الفروق، غير أن هذا الاهتمام كان موجه أكثر التربية الحرة مما كان نحو الفروق الفردية نفسها(سناء، 2006: 20).

6- مناهج البحث في الفروق الفردية:

تختلف طرق البحث في الفروق الفردية عن تلك التي تتبع في بافي فروع علم النفس في دراسة الظواهر النفسية المختلفة وذلك لاختلاف مواضيع الدراسة وأهدافها وأدواتها وخصائص كل منهج ومبادئه ومسلماته، ويتبع في دراسة الفروق الفردية إحدى الطرق التالية:

أ. دراسة العلاقات القائمة بين الاستجابات: إذا كان علم النفس التجريبي يهتم فيه بدراسة العلاقات القائمة بين المثيرات والاستجابات الناتجة عنها فإن في دراسة الفروق الفردية يهتم بالكشف عن العلاقات القائمة بين الاستجابات المختلفة في مواقف مختلفة، مثلاً لكشف الفروق بين الأفراد في التذكر يجرى اختبار قياس التذكر ويقارن بين درجاتهم على اختبار التذكر، هذه الدرجات هي استجابات الأفراد على المثيرات الواردة في الاختبار المستخدم، أي درجات التذكر استجابات وليست مثيرات، و تكون الدراسة كذلك في علم النفس الفارقي هي العلاقة بين نوعين من أنواع الاستجابات القائمة في موقفين مختلفين كالذكاء والتذكر.

ب. المنهج الرياضي الإحصائي: يهدف المنهج الرياضي إلى معرفة نوع ودرجة الاحتمالات المختلفة التي تنتظم بها الفروق القائمة بين الأفراد في السمات المختلفة وبين الفرد الواحد في السمات الشخصية المختلفة، ولذلك يعتمد علم النفس الفارقي على الدراسات الإحصائية الارتباطية للفروق الفردية القائمة على نتائج التجارب المعملية ونتائج المقاييس النفسية الموضوعية المختلفة، لأن هذه الأخيرة تقدم نتائج تقوم على مقادير وقيم رقمية تساعد في التحليل والكشف عن العلاقات والفروق بين الأفراد والجماعات ويضفي عليها الصبغة العلمية الدقيقة.

7- العوامل المؤثرة في ظهور الفروق الفردية:

أ. الوراثة: تنقل المورثات (الجينات) الخصائص الوراثية إلى عظام الفرد وعضلاته وأحشائه وجهازه العصبي، من الآباء إلى الأبناء ما يجعل الاختلاف بين كل خلية وأخرى، وبين

كل نسيج وآخر، هذا من الناحية البيولوجية الجسمية، ومن الناحية السلوكية فقد أكدت بعض البحوث والدراسات أنه يوجد ارتباط بين الخصائص البنيوية التي تشمل كل ما هو عضوي أو جسمي له أصل فيزيولوجي وبيوكيميائي والخصائص الوظيفية لهذه البنيات والتي تؤثر في نمو السلوك عامة، فالوراثة عامل مهم في تشكيل الفروق الفردية بين الأفراد وبين الجماعات وحتى داخل الفرد الواحد.

ب.البيئة: البيئة ليست هي المكان الجغرافي الذي يعيش فيه الفرد بل يتعداها إلى مجموع الاستثارة التي يتلقاها الفرد من لحظة حمله قبل ميلاده وما يقدم له من تغذية وإفرازات غددية وما يلحقه من مواد ضارة وما يتلقاه عن بيئة أمه الاجتماعية بواسطة الحبل السري الذي يربطه بأمه إلى ما بعد ميلاده وما يواجه الطفل في بيئته التي تتألف من مواقف ومثيرات أثناء تفاعله مع مكونات بيئته وما يصدر عنه من استجابات للتكيف معها ووفاته، كل هذه الأشياء التي تلعب دور المثيرات للفرد تجعل واحد يستجيب بطريقة توافق مدى استيعابه وما اكتسبه من بيئته وما توفره هذه البيئة من مقومات وامكانيات تجعل كل فرد يختلف في استجاباته عن غيره في مواقف مختلفة وحتى في الموقف ذاته وحتى لدى الفرد الواحد في مواقف مختلفة، ما يبرر دور البيئة في ظهور الفروق الفردية بين الأفراد والجماعات وبين الفرد الواحد.

مما سبق يتضح أن الفرد يولد حامل لجينات أبوين مختلفين في بيئة مادية وأخرى اجتماعية تؤثران فيه ويؤثر فيهما طول حياته، ما يدفعه إلى سلوك معين خاص به يتفرد به عن غيره من بني بيئته وعن من هم من بيئات أخرى، كل هذا حسب قدراته واستعداداته الجسمية

والعقلية والانفعالية المصبوغة في جيناته الموروثة ومؤهلاته وطاقاته المكتسبة والمتعلمة في مواقف اجتماعية مختلفة، فالبيئة ليست مستقلة عن الوراثة بل يتفاعلان ليكتمل نمو الفرد ويتشكل سلوكه وما يتميز به من صفات جسمية وعقلية وانفعالية واجتماعية.

المحاضرة (9): القياس النفسي والتقويم التربوي.

تمهيد

ما لا شك فيه أن الانسان أدرك منذ الزمن البعيد وجود فروق بين البشر على سطح الأرض في القدرات المعرفية والمهارات، وفي الخصائص الشخصية وفي السلوك، كما أدرك أيضا أن هذه الفروق يمكن أن تقاس بشكل أو بآخر، لذا فقد حاول إيجاد طرق لقياسها للوقوف على ماهية هذه الفروق ودلالاتها وكيفية الاستفادة منها لتعديل وتطوير سلوكاته وتكيفه مع بيئته ومحاولة التحكم فيها، وقد اولى العلماء والباحثين اهتمامهم بقياس الظواهر النفسية لارتباطها الوثيق بتكوين شخصية الفرد.

1- القياس النفسي:

أ. تعريف القياس: يقصد بالقياس النفسي تكميم الصفات أي تعيين فئات من الأرقام والرموز مقابل خصائص أو سمات طبقا لقواعد محددة تحديدا جيدا، أي نقيس خصائص وسمات الأفراد ولا نقيس الأفراد ذاتهم.

ب. أنواع القياس:

- قياس العملية: يعني قياس كيفية أداء الفرد لعمل ما، أي الطريقة التي يؤدي بها الفرد مهارة أو عمل ما.

- قياس الناتج: يعني قياس نوعية أو جودة العمل بصرف النظر عن الكيفية التي تم بها هذا العمل.

ت. مراحل القياس:

- تحديد الصفة.

- تحديد العمليات الإجرائية للاستدلال على صفة (أسئلة، عبارات، اختبارات، ...)

- التقدير الكمي للصفة.

ث. مستويات القياس:

يمكن التعبير عن البيانات والمعلومات التي تجمع بأدوات القياس او بالملاحظة حسب طبيعة المتغير بأحد المستويات التالية:

- إسمي: يعبر فيه عن المتغير المقاس بأسماء أو صفات فهو نوعي يساعد على التمييز فقط كالجنس ولون الشعر والمستوى الدراسي،... ويمكن أن تعطى الصفات أرقاما كعدد أفراد العائلة وأرقام الولايات مثلا غير أن هذه الأرقام لا تسمح بإجراء عمليا حسابية عليها.

- رتبي: يعبر فيه عن المتغير برتب، تسمح بترتيب القياسات تصاعديا أو تنازليا، في هذا المستوى تؤدي الارقام وظيفة التمييز في الترتيب وتعطي فكرة عن موقع الفرد بالنسبة للجماعة التي ينتمي إليها، وهي أكثر دقة من المستوى الاسمي.

- فتري (المسافة، الوحدات المتساوية، فئات): ويعبر فيه عن أغلب المتغيرات بقيم عددية، يفترض أن تكون المسافات بين هذه القيم العددية متساوية، ويكون الصفر فيه افتراضي غير حقيقي، أي لا يعبر عن غياب الصفة تماما، مثلا درجات الطلاب في مادة ما.

– نسبي: يعتبر هذا المستوى من أدق المستويات السابقة لأنه يستخدم كل العمليات الحسابية في مقارنة شيء مقاس بوحدة أو مقدار معياري (□)، ووجود الصفر الحقيقي الذي يعبر عن غياب السمة المقاسة كغياب نسبة السكر في الدم مثلا(بوحفص، 2011: 16–17).

ج. أهداف القياس:

– الكشف عن الفروق بين الأفراد.

– الكشف عن الفروق في ذات الفرد.

– الكشف عن الفروق بين المهن.

– الكشف عن الفروق بين الجماعات.

2– الاختبارات النفسية:

أ. **تعريف الاختبار:** الاختبار مجموعة من المثيرات (أسئلة، سلاسل أعداد، أشكال، نغمات، صور، ...) أعدت لتقيس بطريقة كمية أو كيفية لعينة من السلوك (عمليات عقلية، سمات، خصائص الشخصية، ...)، وعرف كرونباخ (Cranbach ; 1984) الاختبار بأنه طريقة منظمة لملاحظة السلوك ووصفه عن طريق استعمال المقاييس الرقمية الثابتة (مقدم، 2011: 22).

ب. أنواع الاختبارات: تصنف الاختبارات النفسية حسب:

– الوظيفة: اختبارات تحصيلية، اختبارات الذكاء (بينيه، وسكلر، ...)، اختبارات القدرات الخاصة (بطاريات)، اختبارات الميول (الصفحة المهنية لسترونغ، اختبار التفضيل لكودر، ...)، اختبارات الاتجاهات والقيم (اختبار ثورستون للشخصية، MMPI، ...).

– شروط الاجراء: اختبارات فردية التي تعطى لفرد واحد ليجيب عليها ولا ينشغل مطبق الاختبار بشخص آخر، أما الاختبارات الجمعية فيتم تطبيق الاختبار على أكثر من فرد في نفس الوقت من قبل مطبق واحد(مقدم، 2011: 24).

– الأداء(نوع السلوك المقاس): اختبارات القدرات التي تقيس السرعة أو الدقة في السلوك المرتبطة بالجوانب المعرفية والأدائية، كاختبارات التحصيل، واختبارات الاستعدادات، واختبارات الذكاء، مقابل اختبارات الشخصية المرتبطة بالجوانب المزاجية والوجدانية الانفعالية والميول كالاختبارات الإسقاطية للشخصية غير المحكمة البناء (مثل اختبار الروشاخ) والاختبارات الموضوعية المحكمة البناء (مثل اختبار الميول لجون هولاند).

– الأداة: اختبارات كتابية يستخدم الفرد أداة للكتابة أو الرسم كاختبار رسم الرجل، الشجرة،... وغيرها من اختبارات الورقة والقلم، واختبارات لفظية يستخدم في الفرد التعبير عن ما يقدمه له المطبق من بطاقات أو لوحات بها رسومات وكتابات مختلفة، كاختبار القدم السوداء واختبار الروشاخ واختبار TAT، وCAT، واختبارات أدائية لفظية يقوم الفرد فيها برسم أو كتابة حسب تعليمة الاختبار ثم يطلب منه المطبق التعبير عن ما رسم أو أن يجيب على أسئلة تتعلق بما رسمه أو كتبه مثل اختبار رسم العائلة(بركات، 2008: 40–42).

ت. أهداف الاختبارات: تستخدم الاختبارات النفسية لأغراض مختلفة من أهمها:

– لقياس قدرات وكفاءات الأفراد حسب المهارات التي يتطلبها المقرر الدراسي أو المهني حسب معيار مسبق يتم تحديده من قبل مصمم الاختبار أو مطبقه، لغرض الحصول على شهادة أو ترخيص القيام بمهام ما.

– لتشخيص طبيعة خصائص الفرد ومدى مطابقتها لخصائص الآخرين، ويتم ذلك بإعطاء صورة متعددة الأبعاد للخاصية المقاسة مثل القراءة أو تقدير الذات، وكذلك لتحديد نقاط القوة والضعف لدى الأفراد وتشخيص الجوانب المرضية أو مشاكل التوافق وفي تقويم الخطط العلاجية.

– لترتيب الأفراد ولتحديد مواقعهم بالنسبة لأقرانهم أو بالنسبة لمستوى مقنن من الأداء، باستخدام درجات الفرد على الاختبار لتمثيل مستوى أدائه.

– لتقييم وتقويم أداء الأفراد في أعمال وبيئات مختلفة، وذلك لتحديد أقصى أداء للفرد، وكذلك مدى حاجاته لتعلم مهارات والتدريب على أداء كفاءات تعليمية ومهنية مختلفة.

– للمساعدة على اختيار وانتقاء وتوجيه الأفراد حسب مجالات التعليم والتدريب المتاحة وحسب الاحتياجات المطلوبة من قبل معاهد التكوين وسوق العمل والمجتمع عامة.

ث. شروط الاختبار:

لكي يكون الاختبار جيدا يجب أن يكون تصميمه دقيقا أولا وفق مراحل مرتبطة بالغرض منه ومحتواه وطريقة تطبيقه وتصحيحه، وعليه ليكون الاختبار جيدا يجب أن يكون للاختبار:

– هدف واضح ومحدد بدقة.

– محتوى محدد ومقنن.

– اجراءات تطبيق مقننة.

– اجراءات تصحيح مقننة.

ج. خطوات بناء الاختبار:

تقوم الاختبارات بخدمة عدة وظائف، وتختلف عملية البناء باختلاف الأغراض المحددة لكل اختبار، ومع ذلك تبدأ عند تصميمها بتعريف المتغيرات والمفاهيم التي يستهدف قياسها وتحديد محتوى الاختبار ككل وكيفية الاجابة على فقراته أو بنوده وطريقة تصحيحه ومعايير الحكم على نتائجه، هذه الخطوات يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

- تحديد الهدف من الاختبار والأفراد المراد تطبيق الاختبار عليهم.
- تحديد وتعريف الخاصية المراد قياسها تعريفا إجرائيا.
- تكوين ابعاد الاختبار وبنود كل بعد اعتمادا على التعريف المقترح للمفهوم.
- وضع تعليمات التطبيق ونوعه (فردي، جماعي)، وكيفية الاجابة على بنوده، بناءً على صيغتها (أسئلة، فقرات باختيارات من متعدد، تكملة جمل، أشكال ورسومات، ...).
- إعداد الاختبار لتجربة استطلاعية لإجراء تحليل لبنوده والتأكد من خصائصه السيكومترية.
- مراجعة الاختبار وتعديل بنوده حسب نتائج الدراسة الاستطلاعية.
- وضع معايير الحكم على استجابات الأفراد على بنوده.
- وضع دليل الاختبار (منسي، 2003: 108-110).

3- التقويم التربوي:

أ. تعريف التقويم:

عرف بلوم (Bloom; 1967) التقويم بأنه إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار أو الأعمال أو الحلول أو الطرق أو المواد، وأنه يتضمن استخدام المحكات والمستويات والمعايير، لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها، ويكون التقويم كمياً أو كيفياً(أبو جادو، 2006: 406).

ويعرف أبو مغلي وزملاؤه (2002) التقويم بأنه عملية يحكم بها على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة أي أنه ما يتم بموجبه إصدار حكم موضوعي يحقق هدفا تربويا يسعى إليه كل من المعلمين والمتعلمين. أما يونس عبد السلام (2008) فيعرف التقويم بأنه عملية منهجية تتضمن جمع المعلومات عن سمة معينة بالقياس الكمي أو غيره واستخدام المعلومات في إصدار الحكم على هذه السمة في ضوء أهداف محددة سلفاً لمعرفة مدى كفايتها(المياحي، 2010: 47).

وقد أوضح جابر عبد الحميد(1983) أن تعريفات مختلفة للتقويم تقوم في معظمها على أن التقويم عملية جمع للبيانات وتحليلها بطريقة منظمة لكي نحدد مدى تحقق الأهداف ولكي نتخذ القرارات في ضوء نتائج هذا التحليل (ورد في سناء، 2006: 349)، وعليه فالتقويم التربوي هو عملية إصدار حكم على شيء أو شخص معين في ضوء المعلومات المجمعة بأدوات قياس معينة ودرجة القياس ومدى تحقق اهداف التعلم المرجوة، فالتقويم التربوي عملية تشخيصية

وعلاجية يتم خلالها الوقوف على مواطن القوة والضعف في المتعلمين والمعلمين والمواد والبرامج الدراسية وحتى الوسائل التعليمية بهدف تحسين وتجويد العملية التعليمية التعلمية.

كلية العلوم الاجتماعية
المجلس العلمي
جامعة مستغانم

ب. أهداف التقويم التربوي:

يهدف التقويم التربوي إلى تحقيق الأهداف التالية:

- الكشف عن قدرات واستعدادات وميول واهتمامات ومهارات واتجاهات المتعلمين.
- التحقق من مدى فهم المتعلمين للحقائق والمفاهيم العلمية المكتسبة من عملية التعلم والاستفادة منها في حل المشكلات التي تواجههم.
- التعرف على نواحي الضعف والقصور لدى المتعلمين والعوائق التي تواجههم في عملية تحصيلهم للمعارف.
- كشف مواطن القوة لدى المتعلمين وكيفية استثمارها للتقليل من صعوبات تحقيق اهداف التعلم لديهم.
- الكشف عن مدى فعالية المعلم وكفاءاته وقدراته في تبليغ الرسائل التربوية وتحقيق أهداف البرامج التعليمية.
- تقويم المناهج الدراسية ومدى ملاءمتها لمتطلبات نمو المتعلمين واحتياجاتهم.
- تحسين البيئة التعليمية باستمرار بما يتناسب وقدرات المتعلمين واحتياجاتهم ومتطلبات المناهج التربوية.
- تطوير الوسائل ومعينات التعلم وتكييفها وفق خبرات المتعلمين ومكونات البيئة التعليمية.

ت. أهمية التقويم التربوي:

- يساهم التقويم في توجيه عملية التعلم باتقاء اساليب التعلم واستراتيجيات التدريس التي تناسب أنواع الاختبارات التي سيجتازها المتعلمين.
- يساعد التقويم في تشخيص اضطرابات التعلم والشخصية والحكم على تحصيل المتعلمين لتوجيههم وانتقالهم إلى مستويات أعلى أو إلى أقسام خاصة فهو يساهم في الإرشاد النفسي للمتعلمين.
- يقدم التقويم التغذية الراجعة لعملية التعلم والتعليم لكل من المعلم والمتعلمين.
- يساعد التقويم في اتخاذ القرارات بناءً على النتائج التي تقدمها أدوات التقويم المختلفة ومدى تحقق أهداف التعلم العامة.
- يساعد التقويم في انتقاء المتعلمين وتصنيفهم في مجموعات تعلمية مختلفة وتوجيههم إلى تخصصات تناسب ميولهم واستعداداتهم وقدراتهم الجسمية والعقلية والانفعالية.
- يساهم التقويم في تطوير العلاقات بين الجماعات وأداء المتعلم داخل المجموعة، لتحقيق أفضل أداء ممكن وتجويده بما يتوافق وتطلعات المؤسسة.
- يساهم التقويم في صياغة أهداف التعليم والتدريب وكيفية اشتقاقها من فلسفات التربية للمجتمع.

ث. أدوات التقويم التربوي:

يستخدم المعلمين والقائمين على العملية التربوية عامة ترسانة من الأساليب والأدوات لتقويم شخصية المتعلمين وأهداف التعلم، ومنها المقاييس النفسية والشخصية والاختبارات

التحصيلية الموضوعية ومقاييس القدرات الحسية الحركية والعقلية والأداء والمهارات المختلفة واختبارات الذكاء ومقاييس التقدير والميول والقيم والاتجاهات، وكافة المقاييس الاجتماعية بأنواعها المختلفة، كذا شبكات الملاحظة وسلالم التقدير، والمقابلات الشخصية.

ج. أنواع التقويم التربوي:

قدم العلماء والباحثين تصنيفات عدة للتقويم التربوي منها:

– حسب الأدوات: يوجد نوعين أولهما يقوم على أساس المقاييس الموضوعية ويسمى التقويم الموضوعي، والثاني يقوم على أساس التقديرات الذاتية والمزاجية وقد سمي بالتقويم الذاتي أو الشخصي.

– حسب زمن تطبيق البرامج التربوية: يوجد ثلاث انواع يهدف النوع الأول والذي يسمى بالتقويم المبدئي التمهيدي إلى جمع المعلومات والبيانات السابقة التي يمكن الاستفادة منها عند تطبيق البرامج التربوية، والثاني يسمى التقويم التكويني البنائي ويهدف تطوير وتحسين البرامج التربوية ووسائل تنفيذها بعد استخدام المعلومات التي تم جمعها بالنوع الأول، أما النوع الثالث فيسمى بالتقويم التحصيلي أو النهائي ويهدف أتخاذ القرار والحكم النهائي حول تحصيل المتعلم ومدى تحقق أهداف البرامج التربوية للسماح باستمرارها أو تعديلها وتحسينها أو التخلي عنها واستبدالها بأخرى.

– حسب نوع البيانات المستخدمة: يوجد نوعان يعتمد النوع الأول على مدى توفر المعلومات والبيانات الرقمية العددية من خلال استخدام الاختبارات وادوات قياس ويسمى بالتقويم الكمي،

ويعتمد النوع الثاني على بيانات ومعلومات نوعية كيفية من خلال جمع ملاحظات ووجهات نظر وأراء حول موضوع التقويم ويسمى بالتقويم الكيفي.

– حسب الطريقة الغالبة في جمع البيانات: يوجد نوعان من التقويم يلجأ الباحثين في النوع الأول والمسمى بالتقويم الذاتي إلى مقاييس ذاتية والمقابلات الشخصية في عملية جمع البيانات والتقويم، أما النوع الثاني وهو التقويم الموضوعي فيلجأ فيه إلى المقاييس الموضوعية في جمع الملاحظات والبيانات الكمية عن موضوع التقويم.

ح. أسس التقويم التربوي:

يقوم التقويم التربوي على أسس منها:

– ارتباط التقويم بأهداف العملية التعليمية التعلمية.

– شمولية التقويم لكل انواع الأهداف ومستوياتها التي يرغب في تحقيقها.

– تنوع أدوات التقويم واتسامها بالصدق والثبات والموضوعية، وإشراك المعلم والمتعلمين في بنائها، وتجريبها قبل اعتمادها.

– قدرة التقويم على كشف الفروق الفردية والتمييز بين مستويات الأداء في الفرد الواحد.

– التقويم عملية مستمرة واقتصادية في الجهد والوقت والكلفة.

– التقويم عملية إنسانية واستراتيجية فعالة للتعرف على الذات.

– التقويم عملية تشخيصية وقائية وعلاجية.

– التقويم عملية منهجية منظمة ومخططة تتم في ضوء خطوات عملية محددة(أبو جادو، 2006: 407).

خ. خصائص التقويم التربوي الجيد:

– أن يكون التقويم عاماً وشاملاً لجميع الجوانب المراد تقويمها فتقويم شخصية المتعلم يكون بجوانبها الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية والانفعالي.

– أن تتمتع عملية التقويم بدرجة عالية من الموضوعية بعيدة عن الذاتية والشخصية، بأدوات تتميز بقدرٍ عالٍ من الصدق والثبات.

– أن تكون المعلومات والبيانات التي يتم الحصول عليها دقيقة وكافية إلى حدٍ يمكن من خلالها اتخاذ قرارات موثوق فيها.

– أن تستمر عملية التقويم وتشمل كافة مراحل تنفيذ البرامج التعليمية ولا تتوقف عند حد أو مرحلة معينة.

– أن تتنوع أدوات وأساليب التقويم ولا تقتصر على أداة أو أسلوب واحد حتى تشمل جميع الجوانب المراد تقويمها.

– أن يشترك في عملية التقويم جميع الأطراف ذوي العلاقة بموضوع التقويم حتى تتشكل صورة شاملة وواضحة عن المتعلم وشخصيته

– أن تكون القرارات التي تتخذ واقعية ومرتبطة بواقع المتعلم وظروف تعلمه بهدف الارتقاء بعملية التقويم.

– أن تكون الاجراءات المتبعة في التقويم سهلة التطبيق وذات منفعة ويمن تطبيقها بشكل تعاوني.

– أن تكون أهداف التقويم التربوي واضحة ومحددة بدقة تجعل المشاركين فيه يستجيبون بشكل واضح وسليم العمل.

– أن تكون عملية التقويم اقتصادية في النفقات والتكاليف ومختصرة للزمن(المياحي، 2010: 49–50).

د. العلاقة بين القياس والتقويم:

التقويم التربوي والقياس النفسي مصطلحان مختلفان يشير كل منهما لمجموعة من الإجراءات العملية، إلا أنهما يخدمان معاً غرض مشترك وهو التحقق من مدى بلوغ أهداف التعلم واتخاذ قرارات تربوية وإصدار أحكام تتعلق بتطوير وتحسين العملية التعليمية، ولتوضيح العلاقة بين المصطلحين أكثر فإذا كان الغرض من التقويم في العملية التعليمية يتلخص في الحكم على مدى فعالية أنشطة التعلم ومدى تقدم المتعلم في تحقيق أهداف التعلم التربوية والسلوكية المستقاة من أهداف التربية العليا المشتقة من فلسفة التربية للمجتمع، من خلال المعلومات المتوافرة عن الخصائص ذات العلاقة بهذه الإجراءات والتي يقدمها القياس بأدوات موضوعية ودقيقة البناء وبمعايير مستوحاة من حاجات المتعلم والمتعلم على حدٍ سواء، فالقياس يسبق التقويم ويؤسس له، وإذا كان مفهوم التقويم يقتصر على الحكم الكلي على الظاهرة موضوع الدراسة فإن القياس يعني الحكم التحليلي الذي يعتمد على استخدام الاختبارات وغيرها من المقاييس، هذا بالإضافة إلى أن التقويم أكثر عمومية من القياس(أبو جادو، 2006: 409–410).

كلية العلوم الاجتماعية
المجلس العلمي
جامعة مستغانم

المحاضرة (10): الارشاد النفسي والتوجيه التربوي.

تمهيد

على الحياة التربوية والتعليمية أن تسير وتناغم وانسجام واضحين حتى تشتمل وتكون نتائجها ايجابية وتعود بالنفع والفائدة على الطلاب في مراحلهم الدراسية من جهة وعلى المجتمع الذي ينتمون إليه من جهة أخرى، ولن يتأتى ذلك بدون وجود دعامة أساسية تقوم على تطوير العملية التربوية والتعليمية بتقديم الخدمات والتوصيات التي تساعد على وضع الطالب المناسب في المكان المناسب، ومن هنا تنبع أهمية التوجيه والارشاد النفسي والتربوي الذي يقم للطلاب لفهم أنفسهم وحل مشكلاتهم.

1- مفهوم التوجيه التربوي والحاجة إليه:

يقصد بالتوجيه التربوي العملية التي يتم بموجبها تقديم المساعدة للفرد على تكوين شخصيته وبنائها بشكل يمكنه من التوافق مع ذاته ومع مجتمعه والتكيف مع بيئته، فالتوجيه والارشاد عملية إنسانية تربوية تتضمن مجموعة من الخدمات التي تقدم للأفراد لمساعدتهم على فهم أنفسهم وكل المشكلات التي تواجههم بالاستفادة من قدراتهم وامكانياتهم في التغلب عليها؛ وعرف كوتز –G. Kowitz– الارشاد النفسي كمحاولة من قبل شخص لمساعدة شخص آخر لإعادة حل مشكلة معينة (عصام، 2006: 06-08)، أما مورتنس فيصف عملية الارشاد التربوي بأنها وسيلة لتعديل السلوك حيث تتجلى فيها صورة كاملة من ناحيتي الوقاية والنمو بغرض مساعدة الفرد على تفسير خبراته الحياتية وفهمها والتخطيط لها بشكل جيد بحيث

يستطيع أن يصبح فرداً إيجابياً(الطراونة، 2013: 12). من هنا تظهر حاجة المجتمعات لخدمات الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي وذلك لحاجاتها لإطارات فنية تساعد في بناء وتنمية قطاعات المجتمع التربوية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية، وعليه خصصت هذه المجتمعات جزءا لا يتجزأ من البرامج التعليمية في مراحل التعليم المختلفة للتوجيه التربوي والارشاد النفسي، يقدم من خلالها المرشدين التربويين الذين يناط بهم مهام القيام بالتوجيه والارشاد خدماته لمساعدة المتعلمين لاختيار الدراسة الملائمة والنجاح فيها واختيار المهنة المناسبة والتقم فيها بما يتفق مع استعداداتهم وقدراتهم وميولهم وقيمهم وبيئتهم وظروفهم الاجتماعية والاقتصادية، كل هذا لإشباع حاجاتهم ولتحقيق رغبات المجتمع الذي ينتمون إليه ووفق تطلعاته المستقبلية.

2- أنواع وطرق الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي:

يوجد نوعان رئيسيان للإرشاد هما:

أ. الارشاد الفردي: ويتم عن طريق إرشاد شخص واحد وجها لوجه وكل مرة، وتعتمد قوة وفعالية هذا النوع على مدى العلاقة الارشادية بين المرشد والمسترشد.

ب. الارشاد الجماعي: ويتم عن طريق ارشاد مجموعة صغيرة من الأشخاص الذين يستحسن تتشابه مشاكلهم واضطراباتهم، كما يمكن ان تكون هذه المجموعة قسم دراسي واحد؛ وتتم عملية الارشاد الجماعي بأحد الأساليب التالية:

- التمثيل النفسي المسرحي (السيكودراما)،
- التمثيل الاجتماعي المسرحي (السوسيودراما)،

- المحاضرات والمناقشات،

- النادي الارشادي(عصام، 2006: 22-25).

3- الأسس التربوية للتوجيه:

تقوم عملية الارشاد النفسي والتوجيه التربوي على اسس تربوية منها:

- التوجيه عملية مساندة لعملية التعلم والتعليم.

- الاهتمام بالمتعلم على أنه فرد في جماعة له حقوق وعليه واجبات.

- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين في القدرات والاستعدادات.

- عملية الارشاد والتوجيه التربوي مساندة للدور الأكاديمي في المدارس لرسم اهداف التربية بها.

4- أهداف التوجيه التربوي:

- توجيه المتعلمين وارشادهم في جميع النواحي النفسية والاجتماعية والوجدانية والتربوية والمهنية، ليحيا حياة سوية ويكون عضو فعال في مجتمعه.

- بحث المشكلات الشخصية أو الاجتماعية أو التربوية التي تواجه المتعلمين والعمل على ايجاد حلول لها من قبل المتعلمين انفسهم.

- توثيق الروابط بين المتعلمين ومعلميهم وبين الأسرة والمدرسة لتحقيق التوافق والتكامل لمواجهة المشكلات التي تواجه المجتمع.

- اكتشاف المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة وقدراتهم وميولهم والعمل على التكفل بهم واستثمار قدراتهم فيما يعود بالنفع عليهم وعلى مجتمعهم على حد سواء.

– مساعدة المتعلمين على اختيار نوع الدراسة وبالتالي نوع المهن التي توافق قدراتهم وميولهم واحتياجات المجتمع لها.

– المساهمة في إجراء الدراسات والبحوث حول المشكلات التعليمية والتربوية داخل الوسط المدرسي وخارجه.

– توعية المتعلمين وكل المحيطين بهم داخل المدرسة وتبصيرهم بدور ومهام التوجيه في التربية والتعليم(الطراونة، 2013: 16).

5- مجالات التوجيه والإرشاد التربوي:

تقدم خدمات التوجيه والإرشاد التربوي في المجالات التالية:

– التوجيه والارشاد الديني: يهدف تعزيز القيم الاسلامية والأخلاق الحميدة المستقاة من الشريعة الإسلامية.

– التوجيه والارشاد التربوي: يهدف مساعدة المتعلمين للتغلب على المشكلات التي تعيق تحصيلهم الدراسي، والعمل على استثمار قدراتهم واستعداداتهم في تحسين العملية التعليمية التعلمية.

– التوجيه والارشاد الوقائي: يهدف الكشف عن المشكلات الدراسية والنفسية والاجتماعية وتوجيه المتعلمين إلى أفضل السبل للصحة الجسمية والنفسية الاجتماعية.

– التوجيه والارشاد السلوكي النفسي: يهدف تعزيز ودعم السلوك الإيجابي لدى المتعلمين وإطفاء السلوك السلبي بما يحفظ التوازن والتوافق النفسي الاجتماعي لديهم.

– التوجيه والارشاد التعليمي والمهني: يهدف تبصير المتعلمين بأنواع التعليم الأكاديمي والتكوين المهني الذي يتناسب وقدراتهم وميولهم المهنية المستقبلية في مختلف القطاعات الاقتصادية والاجتماعية(عصام، 2006: 49–51).

المحاضرة (11): التربية الخاصة.

تمهيد

الأطفال مهما اختلفت صفاتهم وتباينت خصائصهم، هم كينونة بشرية من منطلق إنساني، فهم مؤهلون لكل ما يليق بالإنسان أولا وقبل كل شيء، وبالمقابل فإن لكل طفل خصائص وقدرات تميزه عن غيره، ويوجد ضمن هذه الخصائص مواطن قوة وضعف، قد تغلب مواطن القوة مواطن الضعف وهي الميزة الغالبة لدى غالبية البشر، إلا أن هناك من تغلب مواطن الضعف لديهم مواطن القوة، أين يشعرون أو يتميزون بالضعف، وتتكون لديهم صعوبات في التحصيل والتعلم عامة، ويحتاجون إلى دعم ومساندة دائمة ليتمكنوا من التكيف والانخراط في المجتمع والمساهمة في تنميته كغيرهم من الأسوياء.

1-الإعاقة بين العجز، الضعف والمرض:

المرض هو مشكلة صحية نتيجة تدهور أو عجز أحد أعضاء الجسم عن القيام بدوره الحيوي، بسبب ضعف هذا العضو لأي سبب من الأسباب، كإصابته بعدوى أو تورم أو حادث ما أو أي سبب وراثي أو مكتسب من البيئة المحيطة، مثل التهابات المفاصل وأمراض القلب، وبتر أحد الأعضاء،...إلى غير ذلك مما يندرج تحت مفهوم المرض. **والضعف** هو فقدان أو شذوذ للوظائف العقلية الذهنية، والعضوية التشريحية والنفسية الانفعالية، نتيجة خلل في مستوى أداء الأعضاء كفقدان عضو أو طرف من الأطراف أو خلل في حاسة من الحواس، أو اضطراب وظيفة من الوظائف العقلية بسبب مرض ما، **أما العجز** فهو القصور وفقدان القدرة

على أداء أي نشاط من الأنشطة الحيوية الطبيعية في الإنسان، ويكون نتيجة الضعف بلغة الأداء الوظيفي أو النشاط الذي يقوم به الفرد، **والإعاقة** تعني عدم القدرة على اكتساب الفرد الطاقات الكاملة لإنجاز مهام ووظائف مهنية خارجية كانت أو طبيعية داخلية لهذا الفرد مما ينعكس في انخفاض قدراته على القيام بأدواره الاجتماعية عامة، وهذا نتيجة عجزه لظروفه الصحية تعيق نموه الطبيعي وقدرته على التعلم، أو نتيجة ضعف برامج تكوينه وقصور في تدريبه وتأهيله، فالمرض يؤدي إلى الضعف الذي يؤدي بدروه إلى العجز المسبب للإعاقة، مثلا: مرض (أذى جسدي) فقدان أحد الأطراف (اليدين مثلا) بسبب حادث أو عدوى فيروسية، يؤدي ضعف في أداء هذا الطرف مما يؤدي إلى عجز وعدم القدرة على العمل، وبهذا تعتبر أن لهذا الشخص إعاقة مرتبطة باليدين تعيقه عن أداء وظيفته، وبالتالي عن أداء دوره الاجتماعي لإحالته على البطالة (فهمي، 2009: 09).

2- الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة:

يعرفون تربويا بأنهم الذين يواجهون صعوبات ومشاكل تعليمية لا تمكنهم من إظهار كافة قدراتهم التي تساعدهم على التقدم والتطور، لذلك فهم يحتاجون إلى رعاية وتدخل ودعم متعدد الجوانب، نفسي وتربوي واجتماعي وطبي، كل حسب حالته ودرجة ذكائه وحاجاته للدعم.

3- **التربية الخاصة:**

يقصد بها مجموعة البرامج والمناهج المكيفة والتي تقدم بطرق ووسائل ملائمة موجهة إلى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث يقدم من خلالها القدر الأكبر من الدعم النفسي

والاجتماعي التربوي الذي يساهم في تعليمهم وتربية الحس الاجتماعي وتنمية التفكير لديهم ويساعدهم على تقبل أنفسهم واندماجهم، وارتقائهم في المجتمع.

4- تصنيف ذوي الاحتياجات الخاصة:

يصنف الأفراد ذوو الاحتياجات الخاصة إلى تصنيفات منها:

أ- حسب نوع الإعاقة (العجز):

- إعاقة جسدية: يشمل هذا النوع الأفراد فاقدو عضو جسدي واحد أو أكثر كالصم والبكم، والعمي، والمشلولين حركيا، والمشوهين خلقيا، ... وغيرهم.

- إعاقة الذهنية: يشمل هذا النوع الأفراد السالمين جسديا، المتخلفين عقلياً الذين يقل مستوى أدائهم العقلي (معدل الذكاء) عن 80 – 85 درجة مع وجود صعوبات في التعلم وفي مهارات التكيف عامة.

ب- حسب درجة الإعاقة (العجز):

- إعاقة خفيفة: تشمل فئة من يتراوح ذكائهم ما بين 70 و85 درجة، فهم أقل بقليل من العاديين، وتضم ما يطلق عليهم بطئي التعلم، يتميزون بنقص القدرات العقلية لديهم كالإدراك السمعي والبصري، ويعاني الكثير منهم من ضعف السمع والإبصار وعيوب الكلام، ويمكن ادراجهم ضمن الأقسام العادية بالمدارس، أو بأقسام خاصة.

- إعاقة متوسطة: تشمل فئة من يتراوح ذكائهم ما بين 25 و70 درجة، ويتميزون بنقص بعض نواحي النضج العقلي لديهم كالقدرة على التخطيط للمستقبل، ولا يتحملون الواجبات

والالتزامات الاجتماعية، مع إمكانية تعليمهم بعض الأعمال البسيطة والتي قد تساعدهم في كسب قوتهم، وكذلك تعليمهم المبادئ الأولى للقراءة والكتابة والحساب.

– إعاقة حادة: تشمل فئة أقصى حالات الضعف العقلي (من يقل مستوى ذكائهم عن 25 درجة) ويتميزون بعدم القدرة على إدراك الأمور بوضوح، ولا يستطيعون حماية أنفسهم من الأخطار وهم بحاجة دائمة لمن يعتني بهم ويهتم لأمرهم، ويمكنهم تعلم بعض الكلمات ذات مقطع واحد(فهمي، 2009: 35–36).

ت– حسب الأسباب:

– العوامل الوراثية: تشمل فئة المعاقين بسبب وراثي كمتلازمة داون، كلاينفيلتر، وغيرها من الحالات التي ترجع إلى خلل في الجينات أو في عدد وطبيعة الكروموزومات الوراثية.

– الاضطرابات الفيزيولوجية: تشمل الحالات الناتجة عن خلل في عمليات التمثيل الغذائي للخلية سواء كان وراثيا أو نتيجة الاصابة بمرض ما، مثل مرض ويلسون وأمراض توافق فصائل دم الأبوين، وغيرها من الأسباب.

– إصابة المخ: تضم فئة الحالات الناتجة عن تعرض المخ للإصابة أثناء الولادة أو بعدها في سنوات مبكرة، تؤدي إلى خلل في أنسجة المخ وبالتالي في وظائفه التي تؤثر في الوظائف الأنسجة الأخرى وفي العمليات العقلية(فهمي، 2009: 37).

5- أسباب الإعاقة:

تعود الإصابة بالإعاقة مهما كان نوعها إلى عدة أسباب يمكن تلخيص مجملها في ما يلي:

- الإصابة بالأمراض كالشلل الدماغي والحمى الشوكية، أمراض القلب والسكري والكلى،....

- التشوهات الخلقية التي يولد بها الطفل، كالشقوق في الشفاه والحنك والقلب، وتشوه في الأطراف كالكساح، أو فقدانها،...، لسبب وراثي أو خلقي أو لعيوب الولادة، أو تناول الأم لأدوية ما غير مرخص بها خلال مرحلة الحمل وتعاطيها للمشروبات الكحولية والتدخين،....

- ظروف الحمل وحالة الأم الحامل مثل سنها، وأمراض الحمل أو تسممه وإسقاطه، واضطرابات تفاعلات فصائل الدم، ...، وكذلك تعرض الأم للحميات الفيروسية والوبائية كحمى الحصبة الألمانية والتهاب الكبد والأنفلونزا،....

- سوء التغذية بالنسبة للأم الحامل، وللطفل بعد الولادة وما تسببه من أخطار على نمو الجهاز العصبي والهيكل العظمي ونمو الانسجة عامة (فهمي، 2009: 30-32).

- حوادث المرور والحوادث المنزلية كالحرائق والصعقات الكهربائية وحوادث العمل العرضية بسبب التعامل مع الآلات،....

6- أعراض التخلف العقلي والجسدي:

يتميز المتخلفون عقليا بعدة صفات نذكر منها:

- انخفاض ملحوظ في درجة الذكاء والأداء ويتم الاستدلال عليها بتطبيق اختبارات الذكاء المعروفة كاختبار الذكاء لبينيه ووكسلر.

– انخفاض في القدرة اللغوية وفي تحصيل مواضيع القراءة والكتابة وفي القدرات الحساب الأساسية.

– عجز قوي في الانتباه والتركيز وفي التفكير المنطقي والمجرد.

– الميل إلى القيام بالحركات الروتينية والتكرار دون ابداء أي رغبة وتجويد وتنويع التصرفات.

– الميل إلى التبعية وتقليد سلوكات الآخرين مما يجعلهم عرضة للاستغلال والسخرية من قبل الأذكياء.

– اضطرابات جسمية وحركية كفرط النشاط الحركي والفوضى والميل إلى التحطيم وإلحاق الأذى لمن حوله، أو الانطواء والخمول.

– علامات جسمية كالتشوهات وفقدان أحد الأعضاء الحيوية الجسمية.

7– الوقاية من الإعاقة وعلاجها:

يمكن الوقاية من الإصابة بالإعاقة إلى حدٍ كبير من خلال:

– تقديم الاستشارات اللازمة المتعلقة بتأثير الوراثة على الحالة الصحية عامة للمولود قبل ولادته.

– الرعاية والمتابعة الصحية الدورية قبل وأثناء وبعد الولادة.

– تشخيص حالات التخلف العقلي والعضوي المبكر والتدخل في حين اكتشاف أي خلل مهما كان سببه.

– إعداد برامج التشخيص والتأهيل المناسبين حسب الحالات المشخصة.

– تقديم العلاجات الدوائية المناسبة كالتطعيم والتغذية المناسبة للأم الحامل وللطفل بعد الولادة وخلال مراحل نموه عامة.

– تقديم الرعاية الصحية اللازمة للأم والطفل حلى حدٍ سواء لتجنب الإصابة بالتشوهات الخلقية كتجنب التعرض للأشعة السينية وتعاطي العقاقير والتدخين خلال الحمل ومنع حوادث الوضع المرضية والخطرة.

– تدريب وتأهيل المعاقين وتوجيههم وظيفياً حسب حالاتهم ودرجات إعاقتهم وما لديهم من إمكانات وقدرات جسدية وعقلية ووفق متطلبات المهن المراد مزاولتها من قبلهم كممارسة التمارين الرياضية المكيفة والتدليك وغيرها من التمارين المقوية للعضلات الضعيفة وزيادة القدرات على الجسدية والعقلية.

– تقديم العلاجات الطبية المناسبة كالجراحات الترقيعية والتجميلية وزراعة الأعضاء وتعويض الأعضاء الناقصة والمشوهة بأخرى اصطناعية وبمعدات وأجهزة ميكانيكية والكترونية.

– تعليم الأطفال وتدريبهم على متطلبات العيش الأساسية ليمكنوا من التكيف مع المجتمع والاندماج مع أفراده والاعتماد على أنفسهم لقضاء حاجياتهم ومحاولة الاستقلالية في حياتهم والمشاركة بفعالية في المجتمع.

– تقديم الدعم النفسي والارشاد المهني لتمكين المعاق من التكيف والاندماج الاجتماعي والمهني ولبلوغ أقصى مستويات الأداء لتحقيق التكامل الاجتماعي.

8- تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة:

أفراد ذوي الاحتياجات الخاصة هم فئات وتصنيفات تتميز بالفروق الفردية فيما بينهم في الاحتياجات والقدرات العقلية والجسمية والانفعالية العاطفية، فالكفيف لا يرى لكنه يسمع، والأصم لا يسمع لكنه يرى، ويمتلكان معاً من الخصائص والقدرات الجسمية والتكوينات النفسية ما يمكنهما استغلالها في قضاء حاجاتهم الأساسية وبعض الحاجات المرتبطة بمهن مكيفة، وبالمقابل يوجد من يجمع بين أكثر من إعاقة واحدة وبدرجات متفاوتة، ما يستلزم تدخل معمق معه لجعله يتكيف مع حالته مستغلا ما تبقى له من قدرات، أي أن هؤلاء الأشخاص يصنفون إلى القابلين للتعلم والدمج المهني المكيف، ومنهم من يمكن تعليمه أساسيات البقاء على الحياة، وبالمقابل منهم من لا يمكنهم حتى من قضاء حاجاتهم البسيطة بمفردهم. في مجمل القول أفراد هذه الفئات في مجموعهم يحتاجون إلى التأهيل والتدريب أكثر من غيرهم ببرامج تأهيل مهني وإرشاد نفسي خاصة، بهدف تطوير وتنمية قدراتهم الجسمية والعقلية والنفسية العاطفية بالشكل الذي يجعلهم يحققون نوع من الاستقلالية، ومتكيفين مع كل المحيطين بهم في البيئة التي يعيشون فيها، ومنتجين وممارسين لمهن تتناسب وما بقي لديهم من كفاءات وقدرات جسمية وعقلية ومهاراتية.

فتأهيل أفراد هذه الفئات ينتهي بتوفير فرص عمل مكيفة لهم، وتهيئتهم لتقبل دمجهم لا عزلهم، هذا التأهيل يتماشى وما لديهم من حقوق تكفلها لهم القوانين الخاصة بهم التي ترعى مصالحهم، وما لديهم من إمكانات وقدرات.

المراجع

- ابن منظور.(1968). **لسان العرب**. المجلد 14، بيروت.
- أبو جادو، صالح علي.(2006). **علم النفس التربوي**. ط5، عمان: دار المسيرة.
- أبو شعيرة، خالد محمد (2009). **المدخل إلى علم التربية**. ط1، عمان: مكتبة المجتمع العربي.
- أبو هلال، أحمد وزملاؤه.(1993). **المرجع في مبادئ التربية**. ط1، عمان: دار الشروق.
- أحمد، ابراهيم أحمد.(2005). **التربية المقارنة ونظم التعليم من منظور إداري**. الاسكندرية: دار هناء.
- إسماعيل، سعيد علي.(2007). **أصول التربية العامة**. ط1، عمان: دار المسيرة.
- أنيتا، وولفوك.(2007). **علم النفس التربوي**. (ترجمة: علام، صلاح الدين محمود. 2009)، ط1، عمان: دار الفكر.
- البدري، فوزية الحاج علي.(2009). التربية بين الأصالة والمعاصرة. ط1. عمان: دار الثقافة.
- بركات، حمزة حسن.(2008). **مبادئ القياس النفسي**. ط1، القاهرة: الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.

- بوحفص، عبد الكريم.(2011). **الإحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية والانسانية.** ط3، الجزائر : ديوان المطبوعات الجامعية.
- تركي، رابح.(1982). **أصول التربية والتعليم.** ط2. الجزائر : ديوان المطبوعات الجامعية.
- جون، هـ.هانسون وكول، س.برمبك، (1976). **التربية والتقدم الاجتماعي للدول النامية.** (ترجمة النيجيحي، محمد لبيب). القاهرة: دار النهضة.
- الجيار، سيد إبراهيم.(ب ت). **دراسات في تاريخ الفكر التربوي.** القاهرة: دار غريب.
- حداد، توفيق وآدم، محمد سلامة.(1977). **التربية العامة.** ط1. الجزائر : وزارة التعليم الابتدائي والثانوي.
- الخوري، أنطوان ميم.(1964). **أعلام التربية.** (حياتهم، آثارهم). لبنان: دار الكتاب.
- الخوري، أنطوان ميم.(1969). **التربية من أفواه رجالها – قديمهم وحديثهم.** لبنان: دار الكتاب.
- رونيه، أوبير.(1967). **التربية العامة.** (ترجمة: عبد الدائم، عبد الله). بيروت: دار العلم للملايين.
- الزغلول، عماد عبد الرحيم.(2014). **نظريات التعلم.** ط1، عمان: دار الشروق.
- سناء، محمد سليمان.(2006). **سيكولوجية الفروق الفردية وقياسها.** ط1، القاهرة: عالم الكتب.
- الشبيني، محمد.(2000). **أصول التربية.** ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.

كلية العلوم الاجتماعية
المجلس العلمي
جامعة مستغانم

- الشيباني، عمر محمد التومي.(1971). **تطور النظريات والأفكار التربوية**. بيروت: دار الثقافة.
- صالح، عبد العزيز.(1969). **التربية الحديثة: مادتها، مبادئها، تطبيقاتها العملية**. ج3، مصر: دار المعارف.
- الطبيب، أحمد محمد.(ب ت). **أصول التربية**. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- الطراونة، عبد الله.(2013). **مبادئ التوجيه والارشاد التربوي**. ط1، الأردن: دار يافا للنشر والتوزيع.
- عاقل، فاخر.(1981). **التربية .(قديمها وحديثها)**. ط 3، بيروت: دار العلم للملايين.
- عصام، يوسف.(2006). **التوجيه التربوي والارشاد النفسي**. ط1، عمان: دار أسامة.
- عفيفي، محمد الهادي.(1985). **في أصول التربية** (الأصول الثقافية للتربية). القاهرة: مكتبة الأنجلومصرية.
- العياصرة، وليد رفيق.(2011). **التعليم والتعلم وعلم النفس التربوي**. ط1، عمان: دار أسامة.
- الفاربي، عبد اللطيف وزملائه.(1994). **معجم علوم التربية** (مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك). المغرب.
- فهمي، السيد علي.(2009). **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة**. مصر: دار الجامعة الجديدة.

- الكيلاني، عبد الله زيد والشريفين، نصال كمال.(2007). **مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية**. ط2، عمان: دار المسيرة.
- مجمع اللغة العربية.(1960). **المعجم الوسيط**. مجلد 1، القاهرة.
- محمود، ابراهيم وجيه.(2005). **التعلم: أسسه ونظرياته وتطبيقاته**. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- المركز الوطني لتعميم التعليم.(1999) **وحدة اللغة العربية، مادة التعليمية العامة وعلم النفس**. الجزائر: وزارة التربية الوطنية.
- مشعان، ربيع هادي **(2008)**. **الاتجاهات الحديثة في التربية والتعليم**. ط1، عمان: مكتبة المجتمع العربي.
- مقدم، عبد الحفيظ.(2011). **الإحصاء والقياس النفسي والتربوي**. ط3، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- منسي، محمود عبد الحليم.(2003). **مناهج البحث العلمي في المجالات التربوية والنفسية**. مصر: دار المعرفة الجامعية.
- منسي، محمود عبد الحليم.(ب ت). **علم النفس التربوي للمعلمين**. مصر: دار المعرفة الجامعية.
- المياحي، جعفر عبد الكاظم.(2011).**القياس النفسي والتقويم التربوي**. ط1، الأدرن: دار كنوز المعرفة.

كلية العلوم الاجتماعية
المجلس العلمي
جامعة مستغانم

- نبهان، يحي محمد.(2008). **الفروق الفردية وصعوبات التعلم**. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- اليماني، عبد الكريم علي.(2004). **فلسفة التربية**. ط1، عمان: دار الشروق.

-Dictionnaire de la langue pédagogique.(1971)., P. FOULQUIE, P.O.F,

-F. Raynal et A. Riennier.(1997). **Pédagogie: dictionnaire des concepts clés, apprentissage, formation et psychologie cognitive**, PARIS : ESF éditeur.

-G. Vergnaud et É. Plaisance. (1998). **Les sciences de l'éduction,** Alger: Casbah éditions.