



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم -

قسم الدراسات اللغوية و الأدبية

مذكرة مكملة لمتطلبات نيل شهادة الماستر في اللغة و الأدب العربي

تخصص : لسانيات تطبيقية .



علم النفس التربوي بين المدارس و الممارسة في المدرسة الجزائرية .

إعداد الطلبة :

بشرى صوبان .

إشراف :

أ . جلول بوطيبة

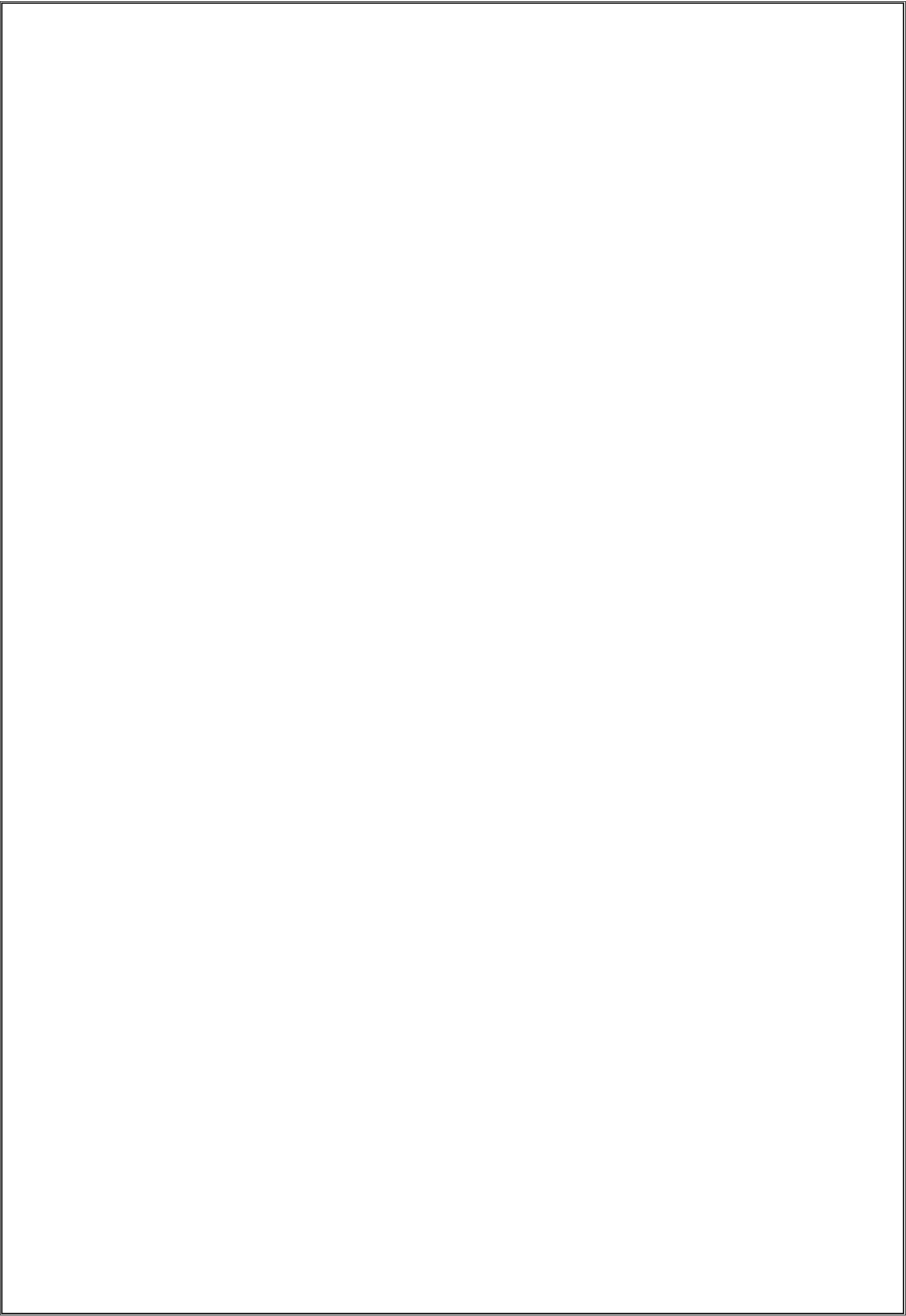
بوطيبة جلول
أستاذة التعليم العالي
جامعة عبد الحميد بن باديس
مستغانم

لجنة المناقشة :

الرتبة / الاسم و اللقب :	اسم الجامعة :	الصفة :
حسين بن عيشة	جامعة عبد الحميد بن باديس	رئيسا
بوطيبة جلول	جامعة عبد الحميد بن باديس	أستاذا مشرفا مقرا
نور الدين دحماني	جامعة عبد الحميد بن باديس	مناقشا

السنة الجامعية : 2025 / 2026 .





الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria



Ministry of Higher Education
And Scientific Research
University Abdelhamid Ibn Badis
Mostaganem
Faculty of Arabic Literature And Arts

وزارة التعليم العالي
والبحوث العلمي
جامعة عبد الحميد بن باديس
مستغانم
كلية الآداب العربي و الفنون



قسم الدراسات اللغوية والأدبية

رخصة إيداع النسخة النهائية لمذكرة الماستر

أنا الممضي (ة) أسفله الأستاذ(ة): جلال شهاب

الرتبة العلمية: أستاذ محاضر

بصفتي مشرفا(ة) على مذكرة الماستر الخاصة بالطالب(ة):

الاسم واللقب: الطاهر مسلمان

التخصص: الدراسات اللغوية والأدبية

السنة الجامعية: 2025/2026

والموسومة: "علم النفس التربوي بين الإدارة والكليات في اكرسة الجزائرية"

أشهد أن الطالب(ة) قد أتم(ت) إنجاز المذكرة وفق التوجيهات العلمية والمنهجية المطلوبة. وبعد مناقشتها والأخذ بعين الاعتبار ملاحظات لجنة المناقشة وتصحيحها، أرخص له (ا) بإيداع النسخة النهائية للمذكرة لدى مكتبة الكلية.

مستغانم في: 2025/07/01

مصادقة رئيس القسم

إمضاء الأستاذ المشرف



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ
الرَّحِيمِ

شكرو عرفان

تشكر الله عز و جل ، أنه أهدنا بالصحة و القوة

الحمد لله

الذي أنار لنا دروب العلم و المعرفة و أعاننا على

.....أداء هذا الواجب و فقنا لإنجاز هذا العمل

نتوجه بالشكر و الامتنان إلى كل من ساعدنا من قريب

وبعيد على

إنجاز هذا العمل و نخص بالذكر الأستاذ الفاضل المشرف

الأستاذ " **جلول بوطيبة** " .

الذي لم يخل علي بنصائحه و توجيهاته القيمة التي كانت

عونا في

إنجاز و إتمام هذا البحث .

الاهداء

نشكر الله المعين القدير على فضله علينا و توفيقه لإتمام هذا العمل أهدي ثمرة
هذا الجهد إلى رمز العطاء و الحنان والذي اللذان سهرنا على الدعاء لي في كل
امتحان أقبل عليه و في كل أمل سعيت إليه أبقا كما الله لي كغطاء السندس في
الجنة و أن تظلا لي كجبل شامخ و لا تؤثر فيكما الأحوال و لا الضغوطات فلقد
كنتما أول قدوة أقتدي بها لتدلاني إلى درب يقيني .
إلى إخوتي "نورة وشيماء ريتاج و مريم " كل واحد باسمه و إلى رفيقاتي و
صديقاتي دربي التي جمعت بيننا الجامعة و مقاعد الدراسة أهدي هذا العمل
المتواضع لكم .

الملخص :

هدفت الدراسة إلى البحث في " علم النفس التربوي بين الدراسة و الممارسة في المدرسة الجزائرية " قصد الكشف عن العلاقة بين الجانب النظري و الجانب التطبيقي في علم النفس التربوي بالإضافة إلى مدى تطبيق و توظيف علم النفس في البيئة المدرسية ، وقد اعتمدنا على المنهج الوصفي و التحليلي وقد شملت العينة (20) أستاذا و مشرفا من مرحلتي التعليم الابتدائي بمستغانم و استعملنا في البحث الاستبيان كأداة لجمع البيانات و تحليلها ، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

- غياب التكوين المستمر التطبيقي للأساتذة .
- إعادة هيكلة التكوين الأولي و المستمر للأساتذة ليركز على الجانب التطبيقي .
- تطبيق علم النفس التربوي كان بشكل حدسي في المدرسة الجزائرية .

الكلمات المفتاحية :

علم النفس التربوي – المدرسة الجزائرية – الأساتذة .

Abstract :

This study aimed to investigate “ educational psychology between tudy and prarctice in he algrrian school “ in oder to explore the relationship between the theoretical and practical aspects of educational psychology, in addition to examining the extent to which educational psychology is applied and utilized within the school environment .

The study adopted the descriptive-analytical method . The sample consisted of 20 teachers and supervisors from the primary and middil education levels . A questionnaire was used as a research tool for data collection and analysis .

The study reached the following main results :

- Abence of continuous pratical training for teachers .

- Need to restructure initial and continuous teacher training to focus more on the practical aspect .

- the application of educational psychology in Algerian schools was found to be intuitive rather than systematic .

Keywords : Educational Psychology - Algerian school - Teachers .

مقدمة

تولي الجزائر كثير من الدول اهتماما كبيرا بالعملية التعليمية و الممارسة النفسية و كيفية تطويرها . إن العمليات التعليمية من أهم العمليات الاجتماعية التي تسعى إلى البناء الفردي و تنمية قدراته المعرفية و النفسية و السلوكية هذا ما جعل المدرسة الحديثة . كما يعد علم النفس التربوي ، أحد الركائز الأساسية و الرئيسية التي عليها المنظومة التعليمية ، فهو الجسر الواصل بين النظريات السيكلوجية و بين التطبيق الفعلي داخل الفصول الدراسية و في ظل الإصلاحات التي تشهدها المنظومة التربوية في الجزائر أصبح من الضروري فهم طبيعة العلاقة بين المعارف النظرية التي يتلقاها القائمون على العملية التعليمية و بين الممارسات الميدانية التي يطبقونها في تعاملهم مع المتعلمون . و من هنا تظهر قدرة المعلم في مدى قدرته على تطبيق معارفه النظرية إلى الممارسة صفية ، ففي الواقع يوجد تباعد بين ما يتلقاه الأستاذ خلال تكوينه الجامعي و بين ما يفرضه عليه الواقع الميداني داخل القسم مما يستدعي دراسة هذه العلاقة نظريا و تطبيقيا .

إشكالية الدراسة : لقد بات علم النفس التربوي ركنا أساسيا في عملية التدريس ، مما يساعد المعلم في تنظيم تسيير الدرس التربوي ما يساعد في اكتساب و زيادة تحصيل الدراسي و تطور العملية التعليمية وينبثق عن هذا البحث الإشكالية الرئيسية للبحث و تمثلت في إلى أي مدى يتم تطبيق مبادئ علم النفس التربوي في الممارسة التربوية اليومية للمعلم الجزائري ؟

- ينبثق عن هذه الإشكالية عدة تساؤلات فرعية آتية :

- ما هو مستوى إلمام أساتذة التعليم الابتدائي بعلم النفس التربوي ؟

- كيف يعكس المعلم النظريات التربوية في تعامله اليومي مع التلاميذ داخل المدرسة ؟

- للإجابة عن هذه التساؤلات اقترحنا الفرضيات الآتية :

- هل توجد علاقة ايجابية بين تمكن الأستاذ من المبادئ النظرية لعلم النفس التربوي و بين كفاءة ممارسة المهنة في الفصل ؟

- ألا تزال هناك فجوة بين المادة النظرية التي تلقاها المدرسون و بين واقع تطبيقها في القسم ؟

- هل تحد الظروف الميدانية و الضغوط المهنية من قدرة المدرس على تطبيق النظريات النفسية التربوية بفعالية ؟

أهمية الدراسة : تنبع أهمية هذه الدراسة من محاولة تسليط الضوء على الفجوة بين الإعداد النظري لمدرسي الابتدائي و الممارسة المهنية الواقعية مما يساهم في تقديم رؤية عملية حول كيفية تفعيل مبادئ علم النفس التربوي في تحسين جودة التحصيل الدراسي و تكييف المناهج مع الخصائص النفسية للمتعلم الجزائري .

أهداف البحث : تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية :

- الكشف عن واقع استخدام المعايير والمبادئ النفسية التربوية في ممارسة مهنة التدريس في المدرسة الجزائرية .

- تحديد مدى انعكاس التكوين النظري للمدرسين على أدائهم المهني داخل الصف .

- تقديم مقترحات عملية لتقليص الفجوة بين النظرية و التطبيق في الميدان التربوي .

- تشخيص واقع تطبيق هذه المفاهيم في تسيير القسم ، و تقويم و التعامل مع الفروقات الفردية .

أسباب اختيار الموضوع : تنوعت أسباب اختيارنا الموضوع بين دوافع ذاتية وأخرى موضوعية :

أسباب ذاتية :

رغبتنا الشخصية في التعمق في مجال سيكولوجية التربية ، و البحث عن إجابات عملية حول تفعيل المعارف الأكاديمية في الواقع المهني .

أسباب موضوعية :

ملاحظة الفجوة المتزايدة في أوساط الممارسة التعليمية بين ما يتم تدريسه في الجامعات ومراكز التكوين و بين التحديات التي يواجهها المدرسون يوميا مع المتعلمين في المدرسة، بالإضافة إلى قلة الدراسات الميدانية التي تتناول سياق التعليم الابتدائي الجزائري .

المنهج و الأدوات : ولتحقيق أهداف الدراسة و الإجابة عن تساؤلاتها ، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي كونه المنهج الأنسب الذي يسمح لنا بوصف الظاهرة المدروسة كما هي في الواقع وتحليل المعطيات المستقاة من الميدان لتفسير العلاقات القائمة بين متغيرات الدراسة، كما تم الإستعانة بالمنهج الإحصائي في معالجة البيانات المجمعة من الاستبيان وتحليلها واستخراج النتائج والمؤشرات الدالة على واقع تطبيق مبادئ علم النفس التربوي في المدرسة الجزائرية.

حدود الدراسة : اقتصرت هذه الدراسة على عينة من الأساتذة التعليم الابتدائي بمدرسة "محمد بوضياف 1" بمستغانم و ذلك خلال الموسم الدراسي الجاري ، مما يجعل نتائجها تعبر عن هذه العينة ، و قد استخدمت في بحثنا على الاستبيان وقد وزعنا (20) عينة .

هيكل البحث : تتوزع هذه البحث على ثلاثة فصول حيث ركز الفصل الأول على الإطار " النظري لعلم النفس التربوي "، المبحث أول ماهية علم النفس التربوي متناولا مفهوم علم النفس التربوي و نشأته، المبحث الثاني مجالات علم النفس التربوي وأهدافه، والمبحث الثالث أهمية علم النفس التربوي في العملية التعليمية . بينما خصص الفصل الثاني لواقع الممارسة التربوية في ضوء علم النفس وتم تقسيم الفصل لأربع مباحث ، المبحث الأول تعريف المدرسة وأهميتها وواقعها، أما في المبحث الثاني فقد تناول النظريات التربوية الأساسية، والمبحث الثالث تناول علم النفس التربوي في الممارسة والمبحث الرابع تناول الفجوة بين النظرية والتطبيق. ففي الأخير تناول الفصل الثالث الدراسة الميدانية ، حيث تم عرض النتائج الدراسة الميدانية التي اعتمدنا فيها على الاستمارة كأداة رئيسية لجمع المعلومات من أفراد العينة ثم قمنا بعملية التحليل و الاستنتاج .

وفي الأخير خاتمة البحث التي جمعنا فيها النتائج المتوصل إليها .

وقد اعتمدنا على جملة من المصادر و المراجع التي من أبرزها :

- 1 – هناء حسين الفليفل ، علم النفس التربوي .
- 2 – يوسف قطامي ، النظرية المعرفية في التعلم .
- 3 – قريشي سهام جلولي أحلام ، دراسة سوسيولوجية لطرائق التدريس بين الفعل التربوي و المنهاج الدراسي – دراسة تحليلية للأساتذة التعليم المتوسط - .

و في الختام لا يسعنا إلا أن نشكر فضل الله سبحانه و تعالى و نعمته علينا ، و نرجو منكم أن يكون هذا البحث في المستوى المطلوب و أن يرقى إلى الآمال المرجوة من

الفصل الأول :

الإطار النظري لعلم النفس

الإطار النظري لعلم النفس :

المبحث الأول: مفهوم علم النفس التربوي و نشأته .

المبحث الثاني: مجالات علم النفس التربوي وأهدافه .

المبحث الثالث: أهمية علم النفس التربوي في العملية التعليمية .

مفهوم معلم النفس تعددت التعريفات وذلك تعدد العبارات المكونة لهذا المصطلح " علم النفس " ، " علم النفس التربوي " .

علم النفس

مادة جوارية مساهمة في التربية ، وبصفة خاصة بإسهامها نمو السلوك لدى الكائن البشري ، كما عرفها مصادر أوسع عملية للسلوك والمسار الذهنية .¹ إذن علم النفس علم يدرس السلوك البشري للإنسان ، ويعطي بيانا توحيث بأب السلوكات المرعبة مراعيا الأوضاع والمتغيرات .

مفهوم معلم النفس التربوي Educational Psychology

لقد تعددت المفاهيم خلال السنوات السابقة واختلف العلماء في تعريفاتهم ، ومنها ننتظر قلعر ضبعضا التعريفات لعلم النفس التربوي .

عرفه عدد سوطا ميعلأن هذا الميدان من ميادين علم النفس الذي يدرس سلوك الإنسان في المواقف التربوية من خلال التزويد بالعلوم والمبادئ المفاهيمية التي تساعد في عملية التعلم والتعليم .

أما الزغول فيعرف علم النفس التربوي بأنه ذلك المجال الذي يهتم بدراسة السلوك للإنسان في المواقف التي يتعلم فيها ، نخلال التزويد بالمبادئ المفاهيمية المناهجة والأساليب النظرية التي تمكن من تحديد عملية التعلم والتعليم لدى الأفراد .² إن علم النفس التربوي يعمل على تطبيق البحوث والنتائج وحل المشكلات التي تلخصها .

علم النفس التربوي هو فرع من فروع علم النفس الذي يهتم بدراسة السلوك للإنسان في المواقف التربوية وخصوصا في المدرسة ، وهو العلم الذي يزودنا بالمعلومات المفاهيمية والمبادئ والطرق التجريبية والنظرية التي تساعد في فهم عملية التعلم والتعليم وتزويد من كفاءته .³

يتحدد مجال علم النفس التربوي في البحث في السلوك للإنسان في المواقف التربوية في إطار عملية النمو التربوي بهدف دراسة العملية التعليمية ومكوناتها الأساسية التي هي المعلم ، والمتعلم ، والنشاط التعليمي ببقية العوامل الخارجية التي تؤثر فيفاعلية العملية التعليمية

¹ بدر الدين بن التريدي قاموس التربية الحديث عربي - فرنسي - إنجليزي منشورات المجلس الأعلى للغة العربية 2010 صفحة 240 .

² حسن أبو رياش زهرية عبد الحق علم النفس التربوي للطالب الجامعي و المعلم الممارس دار المسيرة للنشر و الطباعة صفحة 23-24 .

³ محمد جاسم العبيدي علم النفس التربوي وتطبيقاته دار الثقافة للنشر و التوزيع 1984-2009 صفحة 20 .

تاريخ علم النفس وتطوره :

يعد علم النفس من العلوم القديمة التي تمر احاطة طويلة من التطور حتى أصبح علماً مستقلاً يدرس سلوك الإنسان وعملياتها العقلية ،

كما أنه يعد جزءاً من الفلسفة والطب والاجتماع والبحوث الإنسانية منذ أيام أرسطو وأفلاطون والعلماء العرب كابن سينا والفارابي وابن خلدون وغيرهم وقدر كزواً على دراسة الروح والعقل والتفكير .

لقد حاول علم النفس فهم النفس الإنسانية وتفسيرها وضبطها والتنبؤ بها بحيث تعتمد على التجربة والملاحظة وهذا راجعاً إلى العالم الألماني " وليم فونت 1879 "

الذي أسس أول معمل لعلم النفس في مدينة لايبزيغ بألمانيا ، إضافة إلى الرائد " فرويد "

الطبيب النمساوي صاحب ميدان تحليل النفس وتركيبة الشعور في تفسير السلوك . أما الرائد "

بافلوف " عالم الفيسيولوجيا من الرواد الذين أسسوا علم النفس التجريبي خاصة في ميدان التعلم ، وله نظريته المعروفة "

نظرية التعلم الشرطي وقد ارتقى بشكل واضح في أمريكا إذ ظهرت اتجاهات جديدة إذ يعد " وليام جيمس " من الذين درسوا علم النفس بطريقة استبطانية فظهر ما يسمى بعلم النفس الاستبطاني الذي ركز على سرد الفرد لذكراته الذاتية وتفسيرها .⁴

لقد عارض كثير من العلماء الذين ظهر وافق قرن 30 وبعدها الذين عرفوا بالمدرسة السلوكية في علم النفس

، ومن أبرزها " جون واتسون " و " إدوارد ثورنديك " و " سكينر "

حيث ساهموا في ترسيخ أسس الاتجاه السلوكي وتطويره .

بينما ركز أنصار هذا الاتجاه على متغير البيئة إذا اعتبروا السبب الرئيسي في سلوك الإنسان أنها استجابة لأحداث خارجية ومثيرات ،

في المقابل لقد عارض أنصار الاتجاه المعرفي السلوكي أكدوا على أن الإنسان ليس مجرد مستجيب فقط للمثيرات الخارجية بل أن هناك نشاطاً ونشاطاً في معالجة المعلومات والمعارف بحيث ينظمها ويحللها ويحولها إلى بنيات معرفية ، ومن هذا المنطلق أبدى هذا الاتجاه أهمية العملية العقلية من أبرز رواده " بياجيه " و " أوزيل " .

⁴ ينظر هناء حسين الفيلفي علم النفس التربوي كنوز المعرفة طبعة أولى 2013 – 1434 صفحة 27 .

كما عتراضاً أيضاً أصحاب الاتجاهات الإنسانية على السلوكية إذ يرون أن الإنسان له إرادة حرة في اختيار أفعاله واتخاذ قراراته تكونها المسؤول عنها ، وأبدوا رفضهم إرجاع السلوك إلى إنسانياً بالعواملا البيئية .
ومن أبرز ممثلي هذا الاتجاه " روجرن " .

موضوعات علم النفس التربوي :

يعد علم النفس فرعاً من العلوم الاجتماعية الذي يهتم بدراسة السلوك الإنساني والتفكير والعواطف .
يهدف علم النفس إلى كيفية فهم عملاً للعقل البشري وكيفية تفاعل الأفراد مع بيئتهم ومن موضوعاته :

- معرفة خصائص نمو الطفليهم علم النفس التربوي بدراسة مراحل نمو المتعلم من جميع الجوانب، مثل النمو الجسمي والانفعالي والمعرفي والأخلاقي والاجتماعي، وذلك لفهم خصائص كل مرحلة عمرية ومراعاة احتياجات المتعلمين عند إعداد المناهج واختيار أساليب التدريس المناسبة. (النمو الجسمي ، الانفعالي ، المعرفي ، الخليل المتعلم)
- التعرف على دوافع سلوك الأطفال ووسائل تحسين إقبالهم على التعلم يدرس الدوافع التي تحفز المتعلم على التعلم، سواء كانت دوافع داخلية نابعة من رغبته في التعلم أو دوافع خارجية مرتبطة بالمكافآت والتشجيع، كما يبحث في الوسائل التي تزيد من دافعية المتعلمين وتساعدهم على المشاركة الفعالة في العملية التعليمية..
- كيفية تنظيم الجدول المدرسي يهتم بدراسة الأسس النفسية التي ينبغي مراعاتها عند إعداد الجدول المدرسي، مثل توزيع المواد الدراسية وفق مستوى تركيز التلاميذ، ومراعاة فترات الراحة، وتجنب إرهاق المتعلم، بما يساهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي..
- انتقال أثر التعلم والاستعداد وطرق التدريس وتنظيم المواقف التعليمية يتناول كيفية انتقال الخبرات والمهارات التي يكتسبها المتعلم من موقف تعليمي إلى مواقف أخرى، كما يدرس استعداد المتعلم للتعلم، وأثر اختيار طرائق التدريس المناسبة وتنظيم البيئة الصفية في تحقيق تعلم أكثر فعالية..
- البحث في مشكلات الطلاب النفسية والسلوكية والتحصيلية والعمل على مساعدتهم على التكيف مع المدرسة يهتم بتشخيص المشكلات التي قد تواجه المتعلمين، مثل القلق، والخجل، وضعف التحصيل، وصعوبات التعلم، والمشكلات السلوكية، ثم

وضع أساليب علاجية وإرشادية تساعد على التكيف النفسي والاجتماعي والمدرسي..

- دراسة سيكولوجية التعلم من حيث قوانينه ومبادئه ونماذجه يركز على تفسير كيفية حدوث التعلم من خلال دراسة النظريات النفسية المختلفة، مثل النظرية السلوكية والمعرفية والبنائية، والاستفادة من مبادئها في تحسين أساليب التعليم والتعلم.
- المقومات السلوكية للأهداف التربوية يهتم بصياغة الأهداف التعليمية في صورة سلوكية واضحة وقابلة للملاحظة والقياس، بحيث تحدد السلوك المتوقع من المتعلم بعد انتهاء عملية التعلم، مما يسهل عملية التدريس والتقييم.
- القياس والتقييم يدرس وسائل قياس قدرات المتعلمين ومستويات تحصيلهم، وتقييم مدى تحقيق الأهداف التعليمية، إضافة إلى تقييم فعالية المناهج وطرائق التدريس، بما يساهم في تطوير العملية التعليمية واتخاذ القرارات التربوية المناسبة⁵.
- الصحة النفسية والتكيف الاجتماعي والمدرسي للفرد يهتم بتوفير بيئة تعليمية آمنة تساعد المتعلم على التمتع بصحة نفسية جيدة، وتنمية قدرته على التوافق مع زملائه ومعلميه والاندماج الإيجابي داخل المدرسة، مما ينعكس على تعلمه وسلوكه.
- التكنولوجيا التعليمية وكيفية استخدامها لتحسين التعليم والتعلم يدرس توظيف الوسائل والتقنيات الحديثة، مثل الحاسوب، والسيرورات الذكية، والمنصات التعليمية، والوسائط الرقمية، في دعم التعلم، وزيادة دافعية المتعلمين، وتحسين جودة العملية التعليمية.
- بيئة التعلم يركز على دراسة أثر البيئة التعليمية بجانبها الفيزيائي والبشري، حيث تشمل البيئة الفيزيائية تنظيم الصف والإضاءة والتهوية والتجهيزات، بينما تشمل البيئة البشرية العلاقات بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم، ودورها في توفير مناخ تعليمي إيجابي يساعد على التعلم الفعال⁶.

مجالات علم النفس التربوي :

⁵ محمد جاسم العبيدي علم النفس التربوي و تطبيقاته دار الثقافة للنشر و التوزيع 2009 – 1984 صفحة 24 .

⁶ معنوق فتحية مطبوعة وحدة علم النفس التربوي جامعة الجزائر 3 كلية علوم و اتصال 2018 – 2019 صفحة 12 .

إن علم النفس التربوي يعد مجالاً تكاملياً يربط بين المعرفة النفسية و التطبيق التربوي داخل المدرسة . فهو يهتم بدراسة نمو المتعلم بمختلف أبعاده العقلية و الانفعالية و الاجتماعية ، كما أنه يسعى إلى فهم آليات التعلم استناداً إلى نظريات عملية متعددة ، كما يركز على الدافعية و الفروق الفردية باعتبارهما عنصرين أساسيين في نجاح العملية التعليمية .

كما يظهر أن القياس و التقويم يساهمان في تشخيص مستوى التحصيل و توجيه القرارات التربوية ، في حين يضطلع إلى خلق بيئة تعليمية محفزة للمتعلم ، و عليه يمكن القول ان مجالات علم النفس التربوي تتكامل فيما بينها بهدف تحسين جودة التعلم ، و تطوير أداء المعلم ، و مراعاة خصائص المتعلم ، بما يضمن تعلمًا فعالاً و متوازناً يراعي الجانب المعرفي و الوجداني و الاجتماعي معاً .

الجدول : مجالات علم النفس التربوي⁷

المجال	الموضوعات
التطور و النمو	المعرفي - الأخلاقي - الجسدي - اللغوي الاجتماعي - الانفعالي - فهم خصائص كل مرحلة عمرية و تأثيرها .
التعليم و التعلم	التخطيط الصفّي - إدارة الصف و ضبطه - تعليم التفكير - نظرية التعلم " السلوكية ، المعرفية ، الاجتماعية ، التكاملية ... " .
الدافعية للتعلم	دور الدافعية في التعلم و وظائفها - نظرية الدافعية " الإنسانية ، الاجتماعية ، التحليلية "
القياس و التقويم	مختلف التقويمات " التقويم التشخيصي ، البنائي ، الانتقائي ... "

أهداف علم النفس التربوي :

يسعى علم النفس التربوي إلى الوصول إلى المعرفة التي من خلالها يحاول وضع المبادئ و المفاهيم التي تصف العلاقات الموجودة بين المفاهيم و المتغيرات ، و لتحقيق صدق هذه المبادئ يجب أن تبنى بطريقة منهجية و وفق الأساليب العلمية ، و يمكن أن يتم ذلك من خلال الأهداف الآتية :

الفهم (: Understanding) يعني القدرة على فهم العلاقات بين المتغيرات و التعرف على الأساليب و العوامل المؤثرة في السلوك و الوقوف على العلاقات المنطقية . ان الفهم من أهم أهداف علم النفس التربوي لأنه يساعد على زيادة التفسير العلمي و التحليل المنطقي لهذه الظواهر فهو يزبل الغموض و اللبس و الإبهام .

⁷ - بتصرف معتوق فتحية مطبوعة وحدة علم النفس التربوي جامعة الجزائر 3 كلية علوم و اتصال - صفحة 29 .

التنبؤ () : prediction يتعلق التنبؤ بالقدرة على معرفة الحوادث والظواهر المستقبلية في موضوعات معينة : كالتنبؤ بمستوى تحصيل الطلبة الجامعيين من خلال استخدام الانترنت نلاحظ مستوى عالي و درجة تحصيل مرتفعة . إن درجة التنبؤ بهذه الحقائق والمبادئ حدثت نتيجة البحوث السابقة و المتنوعة .⁸

الضبط () : Control الضبط هو التحكم في بعض العوامل أو المتغيرات لمعرفة تأثير ذلك على شيء ما أو ظاهرة أخرى .

يسعى علم النفس التربوي إلى هدفين أساسيين :

1. توليد المعرفة الخاصة بالتعلم و الطلاب وتنظيمها على نحو منهجي نظريات ، و مبادئ ، و معلومات ذات صلة بالتعلم (منهج نظري) .
2. صياغة المعرفة في أشكال تمكن المعلمين من استخدامها (منهج تطبيقي) . إذ أن المنهج التطبيقي يعتمد على تطبيق المفاهيم و النظريات على الواقع العملي ، كما يتركز على حل المشكلات وتحسين الأداء .

إن علم النفس يركز اهتمامه على التعلم و المعلم و ذلك بهدف تحسين و تطوير عملية التعلم و التعليم لخلق بناء متكامل عند المتعلمين .

إذن إن علم النفس التربوي يهدف إلى فهم الظواهر التعليمية بالوقوف على العلاقة بين متغيراتها إضافة إلى التنبؤ بالظواهر المستقبلية بتحديد العلاقات الزمنية الارتباطية بين المفاهيم ، ليقوم في الأخير بضبط الظواهر و معالجتها على نحو تجريبي .⁹

أهمية علم النفس التربوي في العملية التربوية :

يمكن تحديد دور علم النفس التربوي و أهميته في العملية التربوية من خلال :

- (1) – تحسين العملية التعليمية بصورة عامة ، و ذلك من خلال التحكم في العوامل الداخلية و الخارجية التي تؤثر على هذه العملية ، و التي تكمن في البرامج أو الأنشطة التي تلعب دورا مهما في تطويرها إضافة إلى توفير الكفايات اللازمة .

⁸ ينظر معتوق فتحية مطبوعة وحدة علم النفس التربوي جامعة الجزائر 3 كلية علوم و اتصال صفحة 29 – بتصرف -

⁹ معتوق فتحية مطبوعة وحدة علم النفس التربوي جامعة الجزائر 3 كلية علوم و اتصال – بتصرف - صفحة 29

(2) - مساعدة المتعلمين في مواجهة المشكلات التي تواجههم في المدرسة و العمل على حلها يساهم علم النفس التربوي في مساعدة المعلمين على التعامل مع المشكلات التي قد تظهر داخل البيئة المدرسية سواء كانت مشكلات تعليمية مثل ضعف التحصيل الدراسي وصعوبات التعلم ،أو مشكلات سلوكية كعدم الانضباط و قلة

الانتباه لدى التلاميذ . فيزود المعلم بأساليب تربوية ونفسية و تساعد على فهم و استيعاب أسباب هذه المشكلات و تشخيصها بدقة ، ثم اختيار الطرق المناسبة لمعالجتها واستخدام التعزيز الايجابي ، و تنوع طرق التدريس و تحسين إدارة الصف . و بهذا و بهذا توفر بيئة تعليمية مناسبة أكثر .

- مساعدة الأباء و الأمهات و الأخصائيين النفسيين و الاجتماعيين في حل المشكلات التربوية و النفسية التي يتعرض لها بعض التلاميذ كالتأخر الدراسي و الغياب و العدوان ، و هذا يتطلب قدرا من التعاون بين الأسرة و المدرسة لكي لا يقع التلميذ وطأة هذه المشكلات و بالتالي يؤدي إلى فشله ، و من ثم انحرافه عن الطريق الصحيح .

(1) - مساعدة التلاميذ في تحصيل المعرفة بشكل أفضل ، و ذلك بما يقدمه التلميذ من معلومات و حقائق لغرض تصحيح جوانب النقص لديهم و بخاصة التي تتعلق بالدراسة و المدرسة كالمعرفة بالطرق المناسبة للمذاكرة الصحيحة للحصول على مستوى عال من التحصيل الدراسي .¹⁰

¹⁰ هناء حسين الفلاني علم النفس التربوي طبعة الاولى 1434 - 2013 عمان دار كنوز المعرفة للنشر و التوزيع 2012 صفحة 46 .

الفصل الثاني:

علم النفس بين الدراسة والممارسة

علم النفس بين الدراسة و الممارسة :

المبحث الأول: تعريف المدرسة و أهميتها .

المبحث الثاني: النظريات التربوية الأساسية .

المبحث الثالث: علم النفس التربوي في الممارسة .

المبحث الرابع: الفجوة بين النظرية و التطبيق .

مفهوم المدرسة :

لغة: جاء في لسان العرب : " درس الكتاب يدرسه درسا و دراسة و دارسه أي عناده حتى انقاد لحفظه .

درست قرأت كتب أهل الكتاب و دارست ذاكرتهم .

المدراس والدرس : الموضع الذي يدرس فيه .

المدرس الكتاب و المدراس : الذي قرأ الكتب و درسها و قيل المدراس الذي فارق الذنوب و تلتطخ بها من الدرس و هو الجرب .

المدارس البيت الذي يدرس فيه القرآن ، و كذلك مدارس اليهود¹¹

كما جاء أيضا في معجم الوسيط : " درس يدرس درسا و الكتاب و نحوه درسا و دراسة قرأه و أقبل عليه ليحفظه و يفهمه¹² .

وجاء في الموسوعة الالكترونية و يكيدها في تعريف المدرسة ما يلي :

كلمة مدرسة مشتقة من جذر ثلاثي الدرس ، الذي يتعلق بالتعلم او التعليم على وزن جذع مفعلة ، فالمدرسة هي مؤسسة تعليمية يتعلم بها التلاميذ الدروس بمختلف العلوم و تكون الدراسة بعدة مراحل ابتدائية ، متوسطة ، ثانوية .

اصطلاحا :

كثرت التعاريف المدرسة على حسب اتجاهاتها ، و تنوع البحوث المدروسة . و قد عرفت على أنها مؤسسة أوجدها المجتمع من أجل اعداد أفراد الجيل الجديد ، و تعليمهم ، و دمج هذا الجيل في المجتمع و العمل على تكييفه معه من حيث الأفكار و الأهداف . كما تعد مؤسسة نظامية اجتماعية تربوية أنشأتها الحكومة للعمل على تربية الأطفال و الأفراد تربية سليمة من جميع النواحي " الجسمية و العقلية و العاطفية " بهدف تكوين شخصية متوازنة و منضبطة .

ان المدرسة ذات أهمية كبيرة كونها أصبحت تمثل حلقة وصل بين الأسرة و الدولة لتعد جيل صالح سوي .

607 . ابن منظور لسان العرب المحيط دار الخيل و دار اللسان المجلد الثاني بيروت 1988 صفحة¹¹

¹² إيمان مفهوم المدرسة في الدرس النحوي العربي القديم و الحديث تخصص دراسات لغوية جامعة الجزائر 02 صفحة 140 .

يرى الباحث رابح تركي أن المدرسة هي في الحقيقة و الواقع المعبر الذي يمر فيه الطفل من حياة المنزل الضيقة إلى الحياة الاجتماعية الحقيقية، ومن هنا يجب أن تفلح المدارس و أن لا تكون مجرد بناية للتعليم كما يسمونها و أن تتحول إلى مجتمعات حية للتربية بأوسع معانيها . إن المدرسة بناء واسع تسير الطفل بعد الأسرة و تكيفه للحياة و التكنولوجيا في المجتمع .

أهمية المدرسة : عرفت المدرسة الجزائرية أهمية كبيرة و منها ما يأتي :

- تكسب الطفل عدة مهارات ، فهو يكون صدقات و يقوم بالعديد من الأنشطة المختلفة داخل المدرسة ، إضافة إلى تنمية شخصيته و ذاته .
- تعود الطفل على تحمل المسؤولية و النظام و الانضباط بحيث تكونه كشخص متوازن في المجتمع .
- تنمي روح الأمل و التفاؤل في حياة المتعلم .
- تسعى إلى تربية جيل سليم متعلم و مثقف مكمل لما حمله من أسرته .
- توفير الرعاية و العناية النفسية و الصحية و البدنية و الاجتماعية في كل وقت .
- إن المدرسة تكسب الطفل القيم الأخلاقية و تحي الروح الثقافية عند الأطفال و التلاميذ .
- إن المدرسة الجيدة هي التي تسعى من أجل نمو و اكتمال نضج الطفل فهي تربطه بين أقرانه و تضم بعضهم البعض فتغرس القيم الإيجابية عند التلاميذ و تؤثر فيهم .
- إن التعامل في المدرسة أساسه النظام ، فالطفل يأخذ بمقدار ما يعطي على عكس المعاملة الأسرية التي تتمتع بالتسامح و التساهل و التضحية .
- تعتبر الوعاء الثاني للأسرة حيث يقضي معظم وقته يتعلم و يصحح أفكاره و يتلقى الأخلاق الحميدة¹³

واقع المدرسة الجزائرية :

¹³ عبد الرحمان تركي ، السعيد مسعي محمد دور المدرسة الجزائرية في تعزيز الأخلاق الفاضلة و القيم النبيلة لدى التلميذ كلية علوم اجتماعية و إنسانية جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي - صفحة 06 بتصرف .

قامت الجزائر بالعديد من المجهودات في سبيل تطوير مدارسها و تكوين متعلميها في العديد من الجوانب : الأخلاقية ، و المعرفية ، و الاجتماعية ، و الاقتصادية ،... وغيرها ، و قد كان التعليم من الأساسيات التي سعت جاهدة إلى تحسينها بمختلف الطرق و الوسائل ، حيث قامت بإصلاحات و تعديلات في المنظومة التربوية و هذا ما سنوضحه من خلال الإنجازات و أهم المشاكل و المعوقات التي واجهت المدرسة .

- الإنجازات : قطعت المدرسة الجزائرية أشواطاً كبيرة و حققت جملة من الإنجازات و منها ما يلي :

- التوسع الكمي الذي تحقق في مجال المنشآت المدرسية و المعاهد التعليمية ، و التي فاق عددها ما لم يكن متصوراً .
 - توفير العدد اللازم من المعلمين و الأساتذة و الإطارات المشرفة ، بما ساهم في تحقيق المبادئ التي تقوم عليها السياسة التعليمية في الجزائر كمبدأ تعميم التعليم ، و رفع نسبة التمدرس و غيرها...
 - تأسيس نظام تربوي وطني معتمد من طرف توجيهات الأمة ، و إقرار نظام تعليمي جديد مدد فترة التعليم الإلزامي ، و دمج في مناهجه بين الجانب الفكري و الجانب العملي¹⁴ .
 - كما أن المدرسة بفضل هذه الجهود اكتسبت جوانب من شخصيتها من خلال توحيد لغة التعليم و جعلها اللغة العربية اللغة الرسمية للتعليم .
 - كما قامت المدرسة باستيراد نماذج بيداغوجية و تكوينية جديدة ، و وظفتها في المناهج الأساسية كطريقة " المقاربة بالكفاءات " ، كما قامت بإطراء تغييرات في الرموز و المصطلحات المستخدمة في التدريس خاصة في الرياضيات .
- إذن إن المدرسة انتقلت من مرحلة التأسيس إلى مرحلة التحديث و التطوير و التجديد من الجانب البيداغوجي و اللغوي ...

المشاكل و المعوقات : في مقابل تلك الإنجازات شهدت المسيرة التعليمية العديد من المعوقات و المشاكل و منها ما يلي :

¹⁴ بن عابد مخطارية المدرسة الجزائرية في ظل الإصلاحات التربوية - واقع و آفاق - غليزان مجلة الرواق العدد الثالث جوان 2016 صفحة 109 - 110 .

- النظرة الخاطئة لمفهوم التعليم : حيث سادت في فترة التعليم الأساسي و عهد الانفتاح نظرة قاصرة للتعليم ، و كان الاهتمام فيها على توسيع مجالات التعلم و تغيير النظام شكليا دون تغيير جوهري في المفهوم .
 - تهميش دور المعلم و تكوينه و الغاية من التعليم¹⁵: وهنا نقص الاهتمام بتكوين المعلم بما يواكب الفكر الحضاري و التوجيهات التربوية مما جعل وظيفة المعلم محصورة في التلقين و حشو المتعلم بالمعلومات بدل بناء و تنمية شخصيته و فكره ، فقد انتشرت الطريقة التقليدية " التعليم = تلقين من معلم و تلق من المتعلم " .
 - المفهوم الحقيقي لعملية التعليم : إذ أن التعلم جهد فكري تحدده العملية التعليمية ليتم الهدف التعليمي والتربوي ، فالهدف التعليمي يجتمع فيه جهد و نشاط المعلم و المتعلم من مواقف تعليمية من الواقع تثير المتعلم وتحفزه .
 - التركيز على حفظ المعلومات دون تكبد عناء فهمها أو الاهتمام لأهميتها أو الهدف منها و هذا يعطي خريجين بشهادات دون كفاءة أو مستوى علمي ز
 - أزمة المناهج : كون البرامج مكتظة لا تحترم عقل المتعلم و لا المرحلة العمرية له .
- هذه أهم التحديات و المشاكل التي تواجه المدرسة الجزائرية .

النظريات التربوية الأساسية :

إن النظريات التربوية هي الأساس العلمي للتدريس . حيث أن كل نظرية تعطينا طريقة تعليمية و من هنا نتطرق إلى مفهوم النظرية التربوية :

¹⁵ ينظر بن عابد مخطارية المدرسة الجزائرية في ظل الإصلاحات التربوية – واقع و أفاق - صفحة 110 بتصرف .

مفهوم النظرية التربوية :

كلمة مشتقة من الفعل " نظر "، و معناها حاول فهمه تقصي معناه و حقيقة بالفهم و التجريب و الاختبار ، و نقصد بالنظرية التربوية كل تفكير يتناول بالتحليل مشكلات التربية و يقدم اقتراحات للتطوير و التحسين و التغيير ، مرفقة بأفكار و مفاهيم منسجمة بشكل منهجي .¹⁶

أنواع النظريات التربوية :

النظرية السلوكية :

يعتبر واطسون و سكنر من مؤسسي المدرسة السلوكية وهي مدرسة أمريكية تنادي بالمطابقة بين علم النفس و العلوم الطبيعية ، و موضوعها في علم النفس ما يمكن ملاحظته و قياسه (السلوك و الأداء) و لذلك سميت بالسلوكية .

تقوم هذه النظرية على التعلم و السلوك حيث أن المعرفة تصدر من التجربة و التطبيق و من هذا يتم ربط السلوك و العوامل البيئية بعلاقات محددة فلا استجابة من غير مثير ، كمثل عن ذلك للطفل يتعلم اللغة من خلال الألفاظ التي ترمز لهذه الأشياء . أي أن النظرية السلوكية تركز السلوك الظاهر (الذي يلاحظه) فقط وكمثال عن ذلك الإنسان مثل الآلة لديه مثيرات و هذه تعني استجابة .

تأثرت هذه المدرسة السلوكية لجون واطسون بأفكار تور نديك الذي يرى نظرية التعلم عملية إنشاء روابط في الجهاز العصبي يثيرها المنبه المثير و الأعصاب الحركية التي تمثل الاستجابة . و قد رجع حدوث آلية التعلم إلى عنصرين أساسيين :

- قانون المران أو التدريب : أي أن هذه الروابط تعزز و تحفظ و تقوى بالتكرار و تنسى و تضعف بالإغفال و عدم تكرارها .
- أما العنصر الثاني هو الأثر : و ذلك من خلال أثر تلك الروابط و قوتها في الموقف اذ تؤدي إلى نتائج ايجابية .

يعد الرائد " بافلوف " من ملهمي المدرسة السلوكية ، حيث لاحظ أنه لكل مثير شرطي استجابة انفعالية .

و من هنا يمكننا القول أن النظرية السلوكية لها مبادئ في التعلم و هي :

¹⁶ بو طالبي بن جدو محاضرات في مادة النظريات التربوية لطلبة سنة الثانية فرع علوم و تقنيات النشاطات البدنية و الرياضية جامعة محمد لمين دباغين سطيف صفحة 03 .

- التعلم هو نتاج للعلاقة بين تجارب المتعلم و التغيير في استجاباته .
- التعلم يعتمد على السلوك والمثيرات التي تثير استجابة .
- التعلم يقتصر بالنتائج و التعزيز المراد ببناءه .¹⁷

من هنا نرى " بافلوف " أسس فكرة التعلم بالربط بين المثيرات و ربطها بسلوك الانسان و أنه لابد من تكرار و تعزيز هذه السلوكات للوصول الى نتائج ايجابية .

¹⁷ قرابة ملخص مادة دروس النظريات التربوية، بتصرف ، ص 27.

النظرية البنائية :

ظهرت هذه النظرية في بدايات القرن الثامن عشر وهي توضح أن المعرفة تبنى بصورة نشطة على يد المتعلم و لا يستقبلها بصورة سلبية من البيئة ، كما تؤكد هذه النظرية على أن المتعلم نشط بطبعه قادر على تشكيل أبنية معرفية كثيرة ، و ذلك من خلال الربط بين المعارف الجديدة و المعارف السابقة عنده .

أي أن الطالب يبني معارف بنفسه من خلال التفاعل بين الآخرين و البيئة و شعار هذه المدرسة التعلم عملية اجتماعية ، ومن أبرز رواد هذه النظرية : " جان بياجيه ، و جون ديوي " .

تقوم النظرية البنائية على ثلاث مبادئ أساسية¹⁸ و هي :

- يبني المتعلم المعرفة ذاتيا من خلال جهازه المعرفي : وهذا من خلال معارفه التي تعلمها التي تتفاعل مع حواسه فتثير استجابة في العالم الخارجي .
- المتعلم لا يستقبل المعرفة و يتلقاها بشكل سلبي لأنه يبنيتها من خلال نشاطه و مشاركته الفعالة في عمليتي التعلم و التعليمي .
- إن معرفة الفرد هي حالة خبرته حيث أن معارفه السابقة لا تكاد تنفصل عنه فهي تعتبر مواقف خبرة له .

إذن إن النظرية البنائية جاءت بعدما تحدد الاتجاه السلوكي الكلاسيكي الذي يؤكد على أن التعلم يعتمد على عناصر تفتقد إلى المعنى ، و لا تأخذ بعين الاعتبار العلاقات و التنمية الشخصية للمتعلم ، بينما البنائية تؤكد أن التعلم نشط و المتعلم أساس و محور العملية التعليمية بحيث يبني هذه المعارف اعتمادا على نفسه ، و يمر بصراعات تعليمية سابقة و لاحقة .

باختصار البنائية تؤكد على بناء المتعلم معرفته بنفسه من خلال التجربة ، أي لا تعطني سمكة ، بل علمني كيف أصطاد و هذا يعني تعليم طريقة الحل بدل أخذ الحل جاهز .

النظرية المعرفية :

¹⁸ صفحة قرابة ملخص مادة دروس النظريات التربوية، ص 28.

لقد كانت النظرية المعرفية الاتجاه السائد الذي جعل التعليم و التعلم أكثر فاعلية و حقيقة لأنها تأخذ بعين الاعتبار خصائص المتعلم وبنيات التعلم و العوامل المؤثرة في تعلمه و تكونه في البيئة التعليمية .

تعتمد النظرية المعرفية على العمليات الذهنية و المعالجات و التدخلات المستمرة في موضوع التعلم بهدف تنظيمه و إدماجه في البيئة التعليمية¹⁹ . إذن هي تركز على ما يحدث داخل عقل المتعلم و ليس على السلوك الخارجي فقط بل إن التعلم عملية عقلية نشطة . و من أبرز رواد هذه النظرية " باشلار و بياجيه " .

كان للفرنسي " بياجيه " العديد من الأعمال و البحوث البنائية الأساسية إذ أكد أن لا وجود لبنيات معرفية سابقة للإنسان ، وأن كل ما يورثه هو نشاط الذكاء كما يعتقد أيضا أن الطفل لا يولد مبرمجا كليا ، بل هو كائن يتفاعل مع بيئته و وسطه . ويؤكد على أن التطور العقلي عند الطفل يتسم بالنشاط و الحيوية فالطفل ليس راشدا بل يختلف عن تفكيره بصورة نوعية²⁰ . أما " باشلار " فقد قال أن الفرد يبني معرفته من خلال إجراء فحص نقدي لمعارفه و تجاربه ، و المعرفة العلمية بناء دائم التطور حيث أن الفرد يمكنه إثراء ذهنه و أفكاره .

لقد ظهرت النظرية المعرفية كرد فعل عل السلوكيين و من أهم مبادئها ما يلي :

- التعلم عملية عقلية داخلية : و ذلك من خلال تركيز على العمليات العقلية : الانتباه ، الإدراك ، التذكر ، الفهم ، ...
- المتعلم معالج نشط للمعلومات فهو يفهم و يحلل و يعالج المادة المعرفية .
- التركيز على الفروق الفردية في القدرات العقلية : فالمتعلم يختلف من متعلم إلى آخر حسب سرعة الفهم و الحفظ و أسلوب التعلم .

طرائق التدريس :

¹⁹ يوسف قطامي النظرية المعرفية في التعلم دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة عمان الطبعة الأولى 2013 – 1434 صفحة 32 .

²⁰ قرابة ملخص مادة دروس النظريات التربوية، بتصرف ، ص29.

الطريقة لغة : تعني الطريقة المذهب و السيرة و المسلك الذي تسلكه للوصول إلى الهدف .²¹

الطريقة اصطلاحا : هي الوسيلة التي يتبعها المعلم لإفهام الطلبة أي درس من الدروس في أي مادة من المواد .²²

كما تعد عملية اجتماعية تنقل المادة المعرفية من المرسل إلى المرسل إليه لغرض تحقيق أهداف تعليمية ، إن المعلم في كل الظروف و الأحوال يسعى إلى تحقيق أهداف تعليمية و تربوية بحيث يكون على علم بطرائق التدريس القديمة و الحديثة منها حتى يستطيع أخذ اهتمام الطلبة و انتباههم والتأثير عليهم .

إن مصطلح التدريس مصطلح عام يعنى به الإجراءات و الخطوات المحددة لعمل محدد و من هنا يمكن تعريف التدريس و تخصيصه بجانب التربية و التعليم .

لغة : تشتق كلمة التدريس من الفعل درس فيقول درس الكتاب و نحوه أي درسه وتعهده بالقراءة و الحفظ .²³

اصطلاحا : (عند لحسن الزيتون) التدريس نسق أو نظام من الأنشطة التي يقوم بها التلاميذ قصد مساعدة على تحقيق أهداف معينة . إذن التدريس هو مجموعة من النشاطات يقوم بها المدرس لمساعدة تلاميذه للوصول إلى أهداف تربوية محددة .

مفهوم طرائق التدريس :

تعرف طريقة التدريس بأنها الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف ، وقد تكون تلك الإجراءات مناقشات أو توجيه أسئلة أو تخطيط المشروع أو إثارة مشكلة تدعو التلاميذ للتساؤل أو التفكير لها في حلول .²⁴

كما عرفها أيضا " دانييلوف " هي نظام من الأفعال الواعية و الهادفة من أجل تنظيم النشاط المعرفي و التطبيقي للتلميذ و تأمين اكتسابه الذاتي للمحتوى²⁵ ، أي هي تنظيم المعلم للمتعلم من أجل اكتساب المعرفة .

²¹ قريشي سهام جلولي أحلام دراسة سوسيولوجية لطرائق التدريس بين الفعل التربوي و المنهاج الدراسي (دراسة تحليلية للأساتذة التعليم المتوسط بالجلفة) كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية جامعة زيان عاشور 2019 – 2020 صفحة 7 – 15

²² قريشي سهام جلولي أحلام ، دراسة سوسيولوجية لطرائق التدريس بين الفعل التربوي و المنهاج الدراسي (دراسة تحليلية للأساتذة التعليم المتوسط بالجلفة ، صفحة 16 .

²³ قريشي سهام جلولي أحلام دراسة سوسيولوجية لطرائق التدريس بين الفعل التربوي و المنهاج الدراسي (دراسة تحليلية للأساتذة التعليم المتوسط بالجلفة) كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية جامعة زيان عاشور 2019 – 2020 صفحة 16 .

²⁴ مرجع نفسه 17 .

أنواع طرائق التدريس :

إن طرق التدريس هي استراتيجيات و أساليب تستخدم لنقل المعلومات و اكتساب الفرد مهارات تساعد الطالب حسب مستواه و طبيعة دراسته ، فطر التدريس كثيرة و متنوعة فهي تنقسم إلى طرق تقليدية و طرق حديثة التطور باستمرار لأن المعلمون اليوم أصبحوا يبتكرون طرق جديدة تتماشى مع الدرس و طبيعته .

تعددت و تنوعت طرائق التدريس من طريقة إلى أخرى منها طرق حديثة و طرق تقليدية نذكر بعضها ، بداية نبدأ بالطرق التقليدية : حيث أن الطرق التقليدية تعتمد على المعلم إذ يعد محور العملية التعليمية بحيث تعتمد على التلقين الذي يركز بشكل كبير على المعلم أكثر الطالب .

الطرق التقليدية :

طريقة الإلقاء المحاضرة : هي من أكثر الطرق التي يكون فيها دور المعلم أكثر من دور المتعلم ، وقد عرفت بأنها طريقة يتولى فيها المدرس بتهيئة المادة العلمية لإلقائها على طلبته وهم يدونون ما يرغبون تدوينه .²⁶

تقوم هذه الطريقة على 04 مراحل مرحلة الإعداد التمهيدي و التحضيرية و الإعداد النفسي في هذه المرحلة يقوم الأستاذ بالتمهيد للدرس و جلب انتباه الطلبة فيتحمس الفصل ليعرف عنوان المحاضرة و الدرس و محتواه .ثم تليها مرحلة التمهيد حيث يقوم الأستاذ بالرجوع للدرس السابق و مراجعته للتلاميذ أهم العناصر الماضية .أما في المرحلة الأخيرة هي مرحلة العرض . حيث يقوم الأستاذ بتغطية و تنظيم الدرس وفق استراتيجيات و أساليب تخدم طبيعة الدرس وفي الأخير يقوم بتلخيص أهم المفاهيم و الأفكار الأساسية للمحاضرة .²⁷

عيوب هذه الطريقة :

- الجهد الكبير على المعلم بحيث يبذل مجهود في إعداد الأهداف و اختيار المحتوى ، و تحضير الأنشطة

- ضعف التفاعل و ذلك لاقتصار هذه الطريقة على التواصل الفردي فقط .

²⁵ كايد ابراهيم عبد الحق تخطيط المناهج وفق منهج التفريد و التعلم الذاتي الطبعة الأولى 2009 – 1430 صفحة 154 .

²⁶ كايد ابراهيم عبد الحق تخطيط المناهج وفق منهج التفريد و التعلم الذاتي الطبعة الأولى 2009 – 1430 صفحة 159 .

²⁷ قريشي سهام جلولي أحلام دراسة سوسيولوجية لطرائق التدريس بين الفعل التربوي و المنهاج الدراسي (دراسة تحليلية للأستاذة التعليم المتوسط بالجلفة) كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية جامعة زيان عاشور 2020 – 2019 صفحة 22 - بتصرف - .

الفصل الثاني : علم النفس بين الدراسة و الممارسة

- سلبية دور المتعلم و اقتصاره على الاستماع و التلقي فقط دون المشاركة .
- عدم مراعاة الفروقات الفردية بين المتعلمين .

مزايا هذه الطريقة :

- الاقتصاد في الزمن التعليمي بحث تمكن المعلم من تدريس أكبر مقرر دراسي وفق توقيت محدد .
- ترشيد استخدام الموارد المادية فهي لا تتطلب أية وسائل أو تجهيزات .
- ملاءمتها لأكثر عدد ممكن من الطلبة و المتعلمين .

طريقة المناقشة :

وتعني أن يشترك المدرس مع المتعلمين في فهم و تحليل و تفسير و تقويم موضوع أو فكرة أو حل مشكلة ما ، و بيان مواطن الاختلاف و الاتفاق بينهم من أجل الوصول إلى قرار²⁸، إذن تعرف المناقشة بأنها أسلوب تعليمي يقوم على التفاعل بين المعلم و المتعلمين بهدف فهم موضوع معين فهي تعد الفرد لكي يكون مستعدا على التعبير و التفاعل في البيئة التعليمية و الاجتماعية .

عيوب طريقة المناقشة :

- اشتراط كفاءة عالية لدى المعلم : و يتطلب هذا تمتع الأستاذ بمهارات ممتازة لإدارة الصف وضبطه بفاعلية .
- الاعتماد على الخبرة المباشرة دون الاستعانة بالوسائل التعليمية المادية .
- إمكانية تحول عرض الدرس من المناقشة التفاعلية إلى المحاضرة ، و ذلك لغياب الاثارة و التشويق في المحتوى التعليمي .

مزايا طريقة المناقشة :

- إظهار الدور الايجابي للمتعلم ، و عدم اقتصاره على التلقي فقط .
- تعزيز العلاقة التفاعلية بين المعلم والمتعلم .

²⁸ كايد ابراهيم عبد الحق تخطيط المناهج وفق منهج التفريد و التعلم الذاتي الطبعة الأولى 2009 – 1430 صفحة 168 .

- فتح مجال عملي بتطبيق اتجاهات و المهارات و المعارف كاحترام الرأي الآخر و آداب الحوار .

- تنمية مهارات الاتصال كالاستماع و التحدث منتظم ، ...

- ربط التعلم بواقع المتعلم و زيادة دافعيته و ذلك لزيادة تفاعل في البيئة التعليمية .

- تدريب المتعلمين على البحث العلمي و تحليل و حل المشكلات التعليمية .

طريقة التعليم التعاوني :

هو طريقة من طرق التدريس يتطلب من الطلاب العمل مع بعضهم البعض ، و التهاور فيما بينهم فيما يتعلق بالعمل المكلفين به ، و عليهم ان يعلم بعضهم بعضا ، حتى ينجزوا ما كلفوا به من أعمال في الزمن المحدد²⁹. إذا هي عبارة عن قيام مجموعة من المتعلمين بالتعاون لتحقيق أهداف مشتركة لغرض اكتساب معرفة أو فوائد تعليمية متنوعة .

مزايا طريقة التعلم التعاوني :

- جعل التلميذ محور العملية التعليمية التعليمية .

- تنمية روح المسؤولية الجماعية لدى التلاميذ .

- تبادل الأفكار و الآراء بين التلاميذ .

- تنمية الثقة بالنفس و زيادة الرغبة بالدراسة .

- تنمية مهارة التعبير و المناقشة .

- تقوية مهارة الاستماع و التحدث لدى التلاميذ .

- خلق الحيوية و النشاط و التفاعل داخل الصف .

طريقة حل المشكلات :

²⁹ سحر أمين كتوت طرق تدريس التاريخ طبعة الأولى 2009 عمان دار دجلة صفحة 126 .

و المشكلة هي حالة يشعر بها المتعلمون إزاء موقف أو مشكلة ما جاهلين الاجابة عنه أو غير واثقين في الحل . و تختلف المشكلة من مستوى الصعوبة إلى أسلوب المعالجة ، لذلك هي تقوم على إثارة عقل المتعلم و إشعاره بالقلق لحل المشكلة .³⁰

كما عرفت أيضا أنها طريقة بيداغوجية تسمح للتعلم بتوظيف معارفه وتجاربه وقدراته المكتسبة من قبل ، من أجل التوصل إلى حل مرتقب ، بحيث يشعر بميل حقيقي لبحثها وحلها حسب قدرته وفق توجيه من المعلم .³¹

طريقة المشروع :

هو أي عمل ميداني يقوم به الفرض و يتسم بالناحية العلمية و تحت إشراف المعلم و يكون هادفا و يخدم المادة العلمية ، و أن يتم في البيئة الاجتماعية³² . و من أنواع المشروعات :

- مشروعات بنائية (إنشائية) : صناعة الصابون ، إنشاء الحدائق .

- مشروعات استمتاعية : مثل الرحلات و الزيارات الميدانية .

- مشروعات في صور مشكلات : كمشروع حماية البيئة من التلوث ، ...

- مشروعات قصد اكتساب مهارة : مثل مشروع إسعاف المصابين ...

الشكل 01 : طريقة المشروع و إنجاز التلاميذ لها .³³

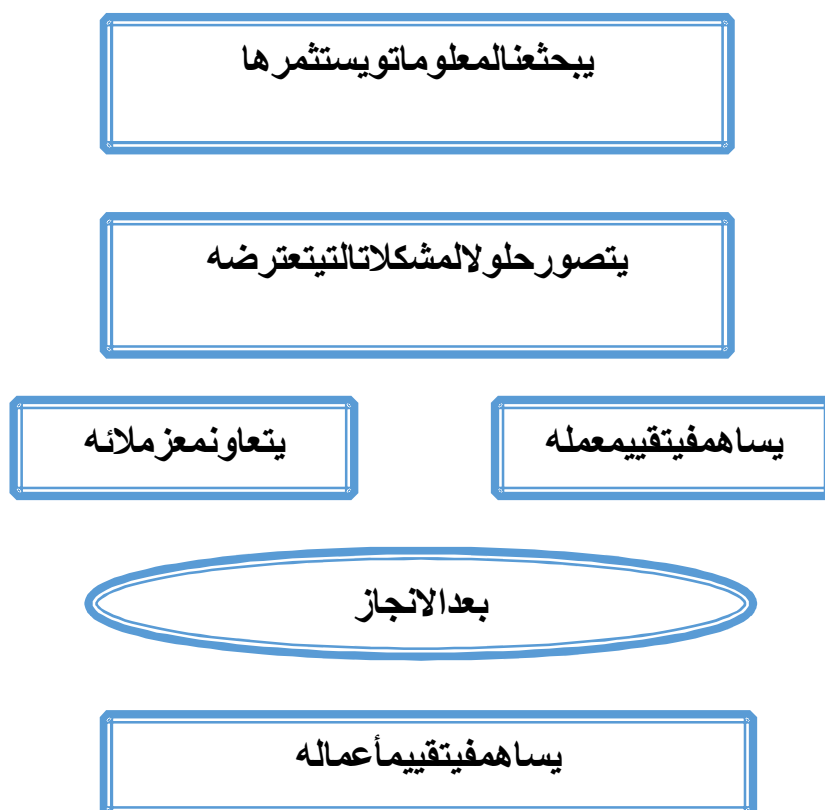


³⁰ المرجع نفسه صفحة 124 – بتصرف -

³¹ قرشي سهام جلولي أحلام دراسة سوسولوجية لطرائق التدريس بين الفعل التربوي و المنهاج الدراسي (دراسة تحليلية للأساتذة التعليم المتوسط بالجلفة) كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية جامعة زيان عاشور 2020 – 2019 صفحة 23 - بتصرف - .

³² سحر أمين كتوت طرق تدريس التاريخ طبعة الأولى 2009 عمان دار دجلة صفحة 125 .

³³ قرشي سهام جلولي أحلام دراسة سوسولوجية لطرائق التدريس بين الفعل التربوي و المنهاج الدراسي (دراسة تحليلية للأساتذة التعليم المتوسط بالجلفة) كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية جامعة زيان عاشور 2020 – 2019 صفحة 32.



□ الفجوة بين النظرية و التطبيق :

تعد الفجوة القائمة بين الجانب النظري و الجانب التطبيقي من أبرز التحديات التي يواجهها المعلم المبتدأ في بداية مسيرته المهنية . و تتمثل هذه الفجوة في التفاوت الواضح بين المحتوى النظري الذي يتلقاه الطالب خلال مرحلة الإعداد الجامعي ، و بين الواقع العملي الذي يصادفه داخل بيئة مدرسية .

في حين تعرض فالكليات نظريات تربوية مثالية و أساليب تدريسية قائمة على أسس علمية ففي الغالب يجد المدرس نفسه يمارس نشاطات تقليدية لا تتماشى مع تلك النظريات ، وكمثال على ذلك تدريس الطالب استراتيجيات تركز على تفاعل المعلم ، بينما أن في الواقع يعتمد على أساليب تقليدية تعتمد على المحور الأساسي المعلم .

و ينتج هذا بعض الإحباط لدى المعلم حديث التخرج ، وفائدة ما تلقاه من معارف . فينظر إلى أن ما تلقاه غير قابل لتطبيق في الواقع و البيئة التعليمية . مما يدفعه إلى تبني نفس الأسلوب و الطريقة ما يعيق تطوره المهني .

و عليه فإن تجاوز هذه الفجوة يتطلب وعياً بأهمية الوصل بين الجانب النظري والجانب التطبيقي ، و إدراكاً بأن التطوير المهني يبدأ من الذات و الأسس السليمة التي اكتسبها ، مع القدرة على التكيف بما يناسب البيئة التعليمية .

تجدر الإشارة إلى أن تطبيق الأساليب التعليمية الحديثة لا يمثل مساراً خالياً من التحديات فالطريق لن يكون مفروشا بالورود و الريحان ، إنما على عكس ذلك سيكون مليئاً بالصعاب خصوصاً و أنه غير معتاد على الأساليب الجديدة إذ سيبدأ بمقاومة و فهم و تعزيز دوره للخروج من النمط التقليدي التقليدي ، و لا يتم ذلك إلا بالصبر و الاجتهاد ، و العمل بجد و مثابرة دون أي تقصير ، و لا يشمل ذلك المعلم فقط بل أيضاً أولياء الأمور و الإدارة الذين يدركون القيمة العلمية و التربوية من هذا العمل النبيل .³⁴

³⁴ سحر أمين كتوت طرق تدريس التاريخ طبعة الأولى 2009 عمان دار دجلة صفحة - بتصرف - صفحة 108 .

الجانبا التطبيقى:

تمهيد :

يعد الانتهاء من الاطار النظري و الذي فيه وضع الإجراءات المنهجية التي من شأنها الوصول إلى مجموعة نتائج بحثية موثقة ، ومن هنا سيتم التطرق في هذا الفصل إلى تكييف المعطيات الكيفية التي تحصلنا عليها من خلال جمعنا الاستمارة و بالتالي تحليلها و تفسيرها ، و أخيرا الوصول إلى نتائج حول الدراسة .

مفهوم الاستمارة :

لغة :

هي البيان و يقصد بذلك الإبانة عما في الذات ، و هي فيها تختلف عن الاستفتاء بحيث يعني الاستفتاء طلب الفتوى أو سؤال من يعلم .³⁵

اصطلاحا :

هي صيغة محددة من الفقرات و الأسئلة تهدف إلى جمع البيانات من أفراد الدراسة ، حيث يطلب منهم الإجابة عنها بكل حرية .³⁶

مجالات الدراسة :

اقتصرت الدراسة على أساتذة التعليم الابتدائي بمدرسة محمد بوضياف – 1 - ، بمدرسة مستغانم و قد حظيت هذه الأخيرة بهذا النوع من التعليم و الاعتماد عليه بغرض استمرارية و ضمان سير الدراسة و تحقيق الأهداف التعليمية .

عينة الدراسة :

تشكل العينة في البحث العلمي دعامة أساسية كمصدر لاستقراء المعلومات و المعطيات من الواقع من منطلق أن العينة تسمح بالحصول على المعلومات المطلوبة و من حيث الواقع المراد معرفته ، فتكون ممثلة للمجتمع و مواصفات الدراسة .

³⁵ سهيل رزاق دياب مناهج البحث العلمي جامعة القدس فلسطين 2003 د ط صفحة 52 .

³⁶ سهيل رزاق دياب مرجع نفسه صفحة 52 .

تعد الاستثمار وسيلة لجمع البيانات وهي ليست مجرد أسئلة يوجهها الباحث إلى أفراد الدراسة ، و إنما تعتبر منبهات مدروسة وه أكثر الوسائل انتشارا في البحوث و الدراسة الميدانية .
لجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات تم توزيع 20 استثمارة بحث كما هو موضح في الجدول :

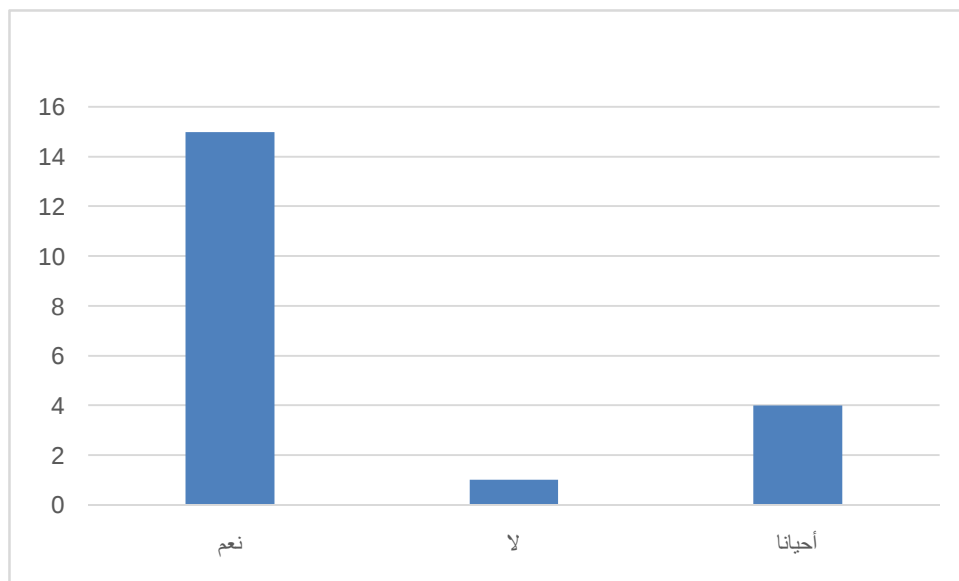
عدد الاستثمارات		
عدد الاستثمارات	عدد الاستثمارات المسترجعة	الاستثمارات المعبر عنها
20	20	20

عرض و تحليل الجداول :

المحول الأول: المعرفة بعلم النفس التربوي .

الجدول رقم 01: يمثل الجدول دراية المعلمين بعلم النفس التربوي .

الخيارات	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	08	40%
لا	00	00
إلى حد ما	12	60%
المجموع	20	100 %



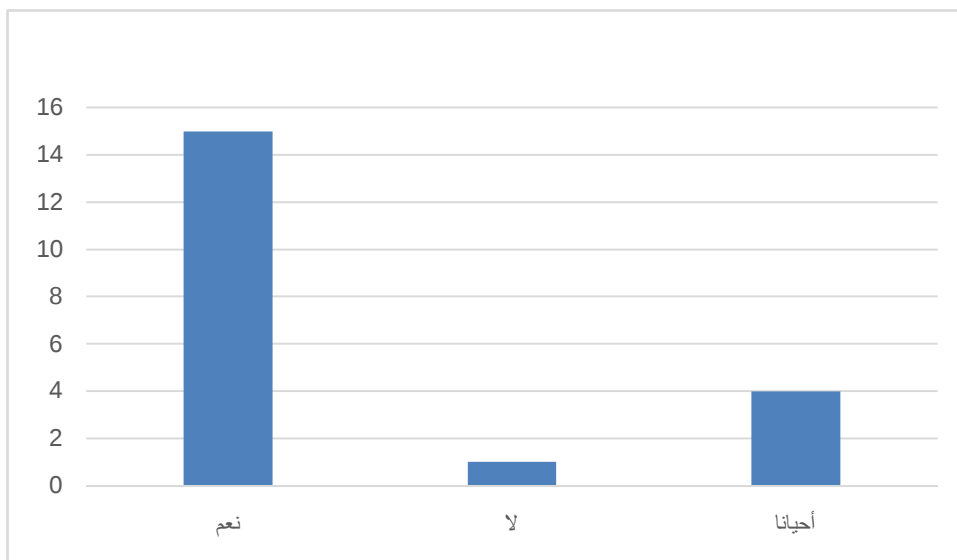
من خلال الجدول رقم (01) الذي يبين مدى معرفة المعلمين بعلم النفس التربوي أظهرت النتائج أن 60% من المعلمين يرون درايتهم بعلم النفس التربوي إلى حد ما ، بينما 40% يرونها كاملة ، و لم أي معلم غياب الدراية تماما .

تركيز 60% من الإجابات في خانة " إلى حد ما " يشير إلى وجود معرفة سطحية لدى أغلبية العينة . هذا يتفق مع دراسة أحمد 2021 التي وجدت أن التكوين الأولي للمعلمين يركز على الجانب النظري دون التطبيق . غياب خيار " لا " يدل على وعي المعلمين بأهمية الموضوع ، لكنه لا يعني التمكن منه .

نستنتج من الدراسة أن مستوى دراية المعلمين بعلم النفس التربوي متوسط . و عليه توصي الدراسة بإنشاء و تنظيم ورش تكوينية تطبيقية تسد الفجوة بين المعرفة النظرية و الممارسة الصفية .

الجدول رقم 02 : يمثل تلقي تكوين في مجال علم النفس التربوي .

الخيارات	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	10	50%
لا	10	50%
المجموع	20	100%



يهدف هذا الجدول إلى معرفة مدى استفادة المعلمين المبحوثين من تكوين رسمي أو غير رسمي في ميدان علم النفس التربوي . يتبين من معطيات الجدول أن الإجابات انقسمت بالتساوي بين أفراد العينة البالغ عددهم 20 معلما 50% صرحوا بأنهم تلقوا تكويناً في مجال علم النفس التربوي ، 50% من المعلمين أفادوا بعدم تلقيهم لأي تكوين في هذا المجال . هذا التوزيع المتساوي يدل على غياب التعميم في برامج التكوين المقدمة للمعلمين ، و وجود فجوة واضحة بين من استفاد ومن لم يستفد .

ونفسر هذه النتائج من خلال سببين : وذلك بغياب الإلزامية و التعميم في التكوين المستمر حيث تقاربت النسبتين و يشير ذلك إلى علم النفس التربوي لا يزال خاضعا لعامل الانتقاء الذاتي أو لتوفر الفرض العرضية ، وليس جزءا من الخطة تكوينية إجبارية و شاملة لجميع المعلمين . هذا ينسجم مع ما أشار إليه الجدول السابق ، حيث أن 60 % من المعلمين يرون درايتهم " إلى حد ما " ، مما يعكس أثر نقص التكوين المنظم . أما السبب الثاني فهو وجود تباين في فرص التطوير المهني تساوي العددين بين الفئتين قد يعود إلى اختلافات مرتبطة بسنوات الخبرة ، المؤسسة التربوية ، أو المبادرات الفردية للمعلمين . فالمعلمون الذين تلقوا التكوين ربما استفادوا من أيام دراسية ، ملتقيات ، أو تكوين ذاتي ، بينما حرمت الشريحة الأخرى من هذه الفرص لأسباب إدارية أو مادية أو جغرافية .

تكشف النتائج عن انقسام العينة إلى نصفين متساوين فيما يخص تلقي التكوين في علم النفس التربوي ، مما يعكس ضعف السياسة التكوينية الممنهجة و غياب التغطية الشاملة للمعلمين .

الجدول رقم (03) : مدى الاعتماد على نظريات مثل : نظرية جان بياجيه أو ليف فيسغوتسكي .

الخيارات	التكرارات	النسبة المئوية %
دائما	00	00
أحيانا	11	55%
نادرا	09	45%
المجموع	20	100%



يهدف هذا الجدول إلى قياس مدى توظيف المعلمين المبحوثين للنظريات التربوية الحديثة ، خاصة النظريات البنائية لبياجيه و النظرية الاجتماعية الثقافية لفغتوسكي ، في ممارستهم الصفية .

تشير معطيات الجدول إلى أن :55% من المعلمين ، أي 11 معلما ، يصرحون باعتمادهم على هذه النظريات " أحيانا " ، 45% من المعلمين ، أي 9 معلمين ، يذكرون أن اعتمادهم عليها نادرا " نادرا " . 0% صرحوا بالاعتماد الدائم على هذه النظريات .

نلاحظ غياب الخيار الأول " دائما " و توزع الإجابات بين المستويين المتوسط و الضعيف ، مع ميل طفيف نحو الاستخدام العرضي .

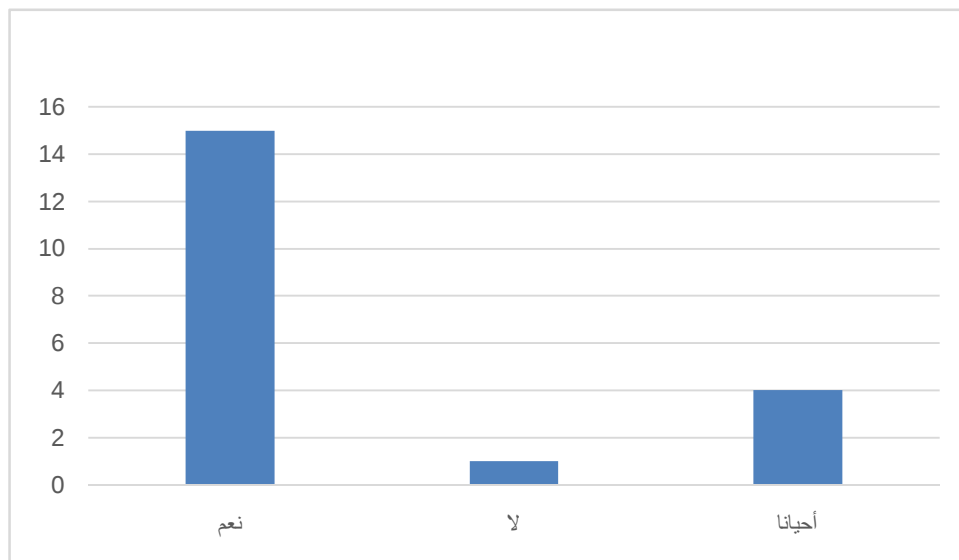
و نفسر هذه النتائج من خلال 3 أسباب : وجود فجوة بين المعرفة النظرية و التطبيق الصفي رغم أن 40% من المعلمين صرحوا بدارية كاملة بعلم النفس التربوي في الجدول الأول ، إلا أن النتائج هنا تظهر أن هذه الدراية لا تترجم إلى الاعتماد دائم على النظريات . هذا يدل على صعوبة تحويل المعرفة النظرية إلى إجراءات عملية داخل القسم ، و هو ما يعرف في أدبيات التربية بفجوة " النظرية – الممارسة " . أما أثر ضعف التكوين المستمر نتيجة التساوي في تلقي التكوين من عدمه ، و التي أظهرها الجدول الثاني ، تظهر آثارها هنا . فالمعلمون الذين لم يلتقوا تكوينا كافيا يجدون صعوبة في استيعاب المفاهيم المجردة للنظريات و تكييفها مع واقع القسم المكتظ و ضيق الوقت و البرامج المكثفة ، مما يجعل اعتمادهم عليها نادرا أو مناسبا فقط . أما طبيعة الاستخدام الانتقائي تركيزه 55% من الإجابات في خانة " أحيانا " يشير إلى أن المعلمين يوظفون بعض مبادئ هذه النظريات بشكل انتقائي و جزئي ، مثل استخدام العمل الجماعي أو مراعاة الفروق الفردية ، دون تبني الإطار النظري كاملا كمرجعية في التخطيط و التنفيذ .

تكشف النتائج أن اعتماد المعلمين على النظريات التربوية الحديثة يبقى محدودا و غير منتظم ، و يتراوح بين الاستخدام العرضي و النادر، مع غياب تام للتوظيف المنهجي و الدائم .

المحور الثاني : التطبيق في الممارسة التربوية .

الجدول رقم 04 : مدى مراعاة الفروقات الفردية بين التلاميذ أثناء التدريس .

الخيارات	التكرارات	النسبة المئوية %
دائما	19	95%
أحيانا	01	05%
نادرا	00	00
المجموع	20	100%



يهدف هذا الجدول إلى معرفة مدى التزام المعلمين المبحوثين بمبدأ مراعاة الفروقات الفردية كأحد المبادئ الأساسية في علم النفس التربوي أثناء العملية التعليمية .

تظهر النتائج توجهها واضحا و متماسكا لدى أفراد العينة :95% من المعلمين ، أي 19 معلما ، أكدوا أنهم يراعون الفروقات الفردية بين التلاميذ دائما أثناء التدريس ، 05% فقط ، أي معلم واحد ، ذكر أنه يراعيها أحيانا بينما 0% اختاروا خيار " نادرا " ، مما يدل على غياب الإهمال التام لهذا المبدأ .

هذا التمرکز الشديد للإجابات في خانة " دائما " يعكس وعيا منهجيا مرتفعا بأهمية المبدأ .

يمكن تفسير هذه النتيجة على مستويين :

الوعي النظري و الأخلاقي المهني مراعاة الفروقات الفردية تعد من البديهيات التربوية التي يتفق عليها الأدب التربوي و النصوص الرسمية . و عليه ، فإن النسبة المرتفعة تعكس استيعاب المعلمين للجانب النظري و الأخلاقي لهذا المبدأ ، و وعيهم بضرورته لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص داخل القسم .

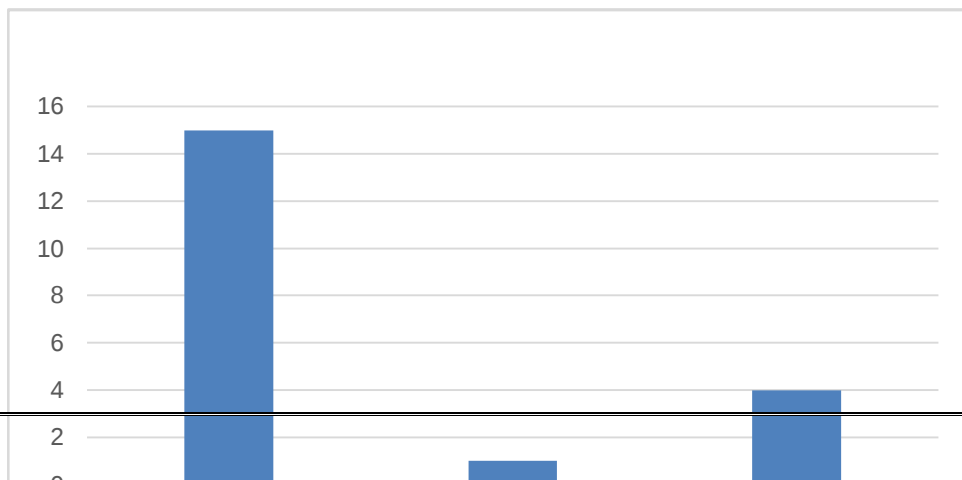
التناقض المحتمل مع نتائج المحور الأول رغم هذا الوعي المعلن ، فإن نتائج الجدول 03 أظهرت 100 % من المعلمين لا يعتمدون على النظريات التربوية بشكل دائم . هذا يطرح تساؤل منهجيا : هل تتم الفروقات الفردية بناءا على الخبرة الميدانية و الحدس المهني ، أم أنها تتم وفق آليات علمية مستمدة من نظريات التعلم ؟

الترجيح هو أن الممارسة تتم بشكل حدسي و تقليدي أكثر منها بناءا على تشخيص علمي دقيق لفروق معرفية و الوجدانية لدى المتعلمين ، و هو ما يتسق مع ضعف التكوين المنهجي الذي أظهره الجدول رقم (02) .

نستنتج أن هناك وعيا ايجابيا و قويا لدى أغلبية المعلمين بأهمية مراعاة الفروقات الفردية ، لكن هذا الوعي يبدو ذا طابع عام و غير مؤسس على آليات تشخيصية و تطبيقية دقيقة مستمدة من علم النفس التربوي .

الجدول رقم (05) : استخدام التعزيز (مكافأة / تشجيع) كما أشار إليه برهوس فريدريك سكر .

الخيارات	التكرارات	النسبة المئوية %
دائما	13	65%
أحيانا	07	35%
نادرا	00	00
المجموع	20	100%



يهدف هذا الجدول إلى قياس مدى توظيف المعلمين المبحوثين لمبدأ التعزيز الإيجابي و السلوكي في إدارة الصف و تحفيز المتعلمين ، و وفقا لما طرحته النظرية السلوكية لسكنر .

تشير معطيات الجدول إلى أن : بينما 65% من المعلمين ، أي 13 معلما ، يستخدمون التعزيز " دائما " أثناء العملية التعليمية . 35% من المعلمين ، أي 7 معلمين ، يستخدمونه " أحيانا " . أما 0% اختاروا خيارا " نادرا " ، مما يدل على اجتماع العينة على أهمية المبدأ و إن تفاوتت درجة التطبيق .

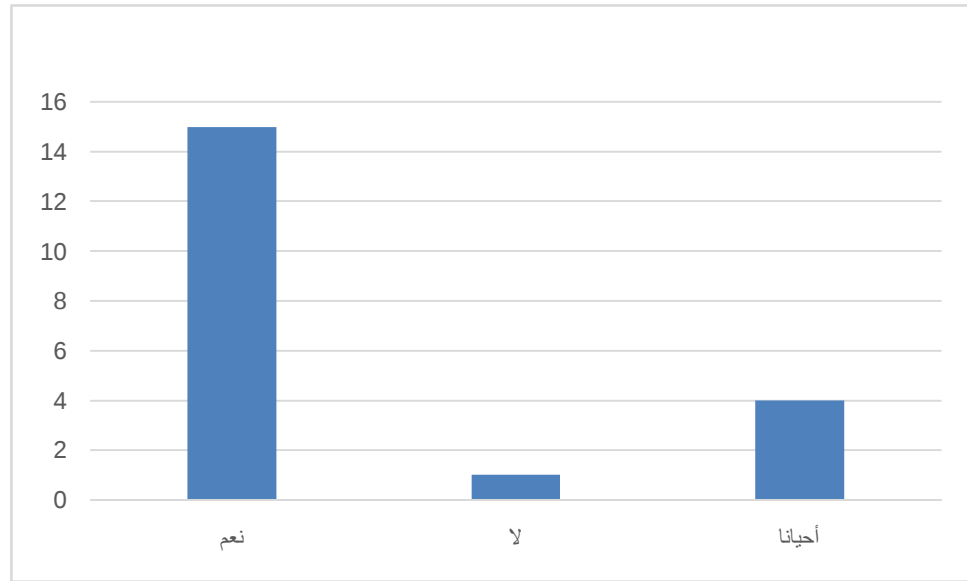
يلاحظ أن التوجه العام يميل نحو الاستخدام المنتظم للتعزيز ، دون وجود رافضين للمبدأ.

ونفسر هذه النتائج من خلال النقاط التالية : فاعلية المبدأ و سهولة تطبيقه ميدانيا التعزيز الإيجابي من أكثر مبادئ علم النفس التربوي قابلية للتطبيق المباشر داخل القسم ، و لا يتطلب إمكانيات أو تكويننا معقدا . و عليه ، فإن ارتفاع نسبة الاستخدام "دائما " يعكس طبيعة المبدأ العملية و نتائجها السريعة في ضبط السلوك و زيادة الدافعية ، مما يجعله جذابا للمعلم الممارس . التوافق مع الواقع المهني ارتفاع النسبة ينسجم مع الحاجة الميدانية لضبط السلوك الصفي و تحفيز التلاميذ ، خاصة في ظل الاكتظاظ و ضيق الوقت . فالمعلم يلجأ للتعزيز كأداة إدارية تربوية سريعة المفعول ، حتى و إن لم يكن على دارية كاملة بالأسس النظرية للنزعة السلوكية . التباين بين الوعي النظري و التأصيل العلمي رغم أن 65% يصرحون بالاستخدام الدائم ، فإن نتائج الجدول 03 أظهرت أن الاعتماد على النظريات التربوية بشكل عام يبقى عرضيا . هذا يشير إلى أن استخدام التعزيز يتم غالبا بشكل حدسي و تقليدي موروث ، و ليس بالضرورة انطلاقا من فهم عميق لمبادئ الإيهدف هذا شرائط الإجرائي لسكنر و شروط فاعلية التعزيز من حيث التوقيت و النوع و الاستمرارية .

نستنتج أن مبدأ التعزيز يحظى بقبول و تطبيق واسعين لدى المعلمين المبحوثين ، لكن هذا التطبيق يغلب عليه الطابع التلقائي الإجرائي أكثر منه التأصيل النظري المنهجي .

الجدول رقم (06) : الاعتماد على التعلم النشط (مناقشة ، عمل جماعي ...)

النسبة المئوية %	التكرارات	الخيارات
55%	11	دائما
45%	09	أحيانا
00	00	نادرا
100%	20	المجموع



يهدف هذا الجدول إلى قياس مدى توظيف المعلمين المبحوثين لأساليب التعلم النشط مثل مناقشة و العمل الجماعي كبديل عن التلقين التقليدي .

تظهر النتائج فيما يلي : 55% ، أي 11 معلما ، يصرحون باعتمادهم على أنماط التعلم النشط " دائما " . 45 % من المعلمين ، أي 9 معلمين ، يذكرون أن اعتمادهم عليها " أحيانا " . أما 0 % اختاروا خيار " نادرا " ، مما يدل على غياب الرضا الكلي لهذه الأساليب.

نلاحظ أن الإجابات توزعت بين الاستخدام المنتظم و العرضي ، مع ميل طفيف لصالح الاستخدام الدائم .

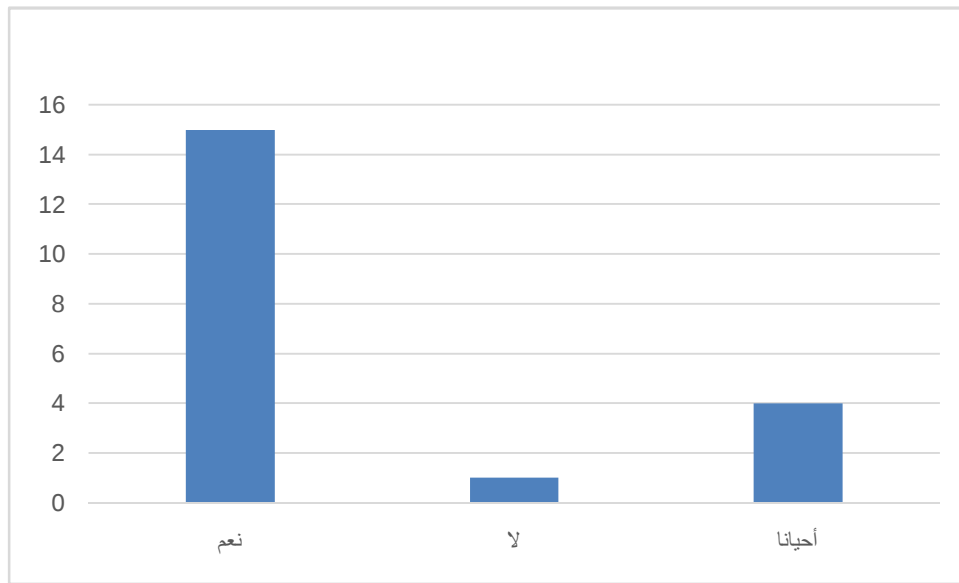
نفسر هذه النتائج من خلال النقاط الآتية : التوجه نحو الممارسات الحديثة بدرجة متوسطة حيث تشير النتيجة إلى وجود وعي متزايد بأهمية إشراك المتعلم و تفعيل دوره ، و هو ما ينسجم مع التوجهات التربوية الحديثة القائمة على البنائية الاجتماعية . لكن عدم وصول نسبة " دائما " إلى أغلبية ساحقة يدل على أن هذا التحول لم يكتمل بعد ، و أن أساليب الإلقاء تقليدية لا تزال حاضرة في الممارسة الصفية .

تأثير السياق الميداني على التطبيق يمكن إرجاع نسبة 45 % ممن يستخدمون هذه الأنماط " أحيانا " إلى معوقات ميدانية معروفة : اكتظاظ الأقسام ، ضيق الوقت ، كثافة البرامج ،

صعوبة إدارة العمل الجماعي في ظروف غير مهيأة . و عليه إن المعلم يرجع إلى التعلم النشط عندما تسمح الظروف ، و يعود إلى الطريقة التقليدية عند الضغط .
نستنتج أن هناك قبولا و تطبيقا جزئيا لأساليب التعلم النشط لدى المعلمين ، لكنه يبقى غير منتظم و يتأثر بظروف الواقع الميداني مما يحول دون جعله أسلوبا منهجيا ثابتا .

الجدول رقم (07) : الاهتمام بالجوانب النفسية للتلاميذ (الدافعية ، الثقة بالنفس).

الخيارات	التكرارات	النسبة المئوية %
دائما	16	80 %
أحيانا	04	20 %
نادرا	00	00
المجموع	20	100 %



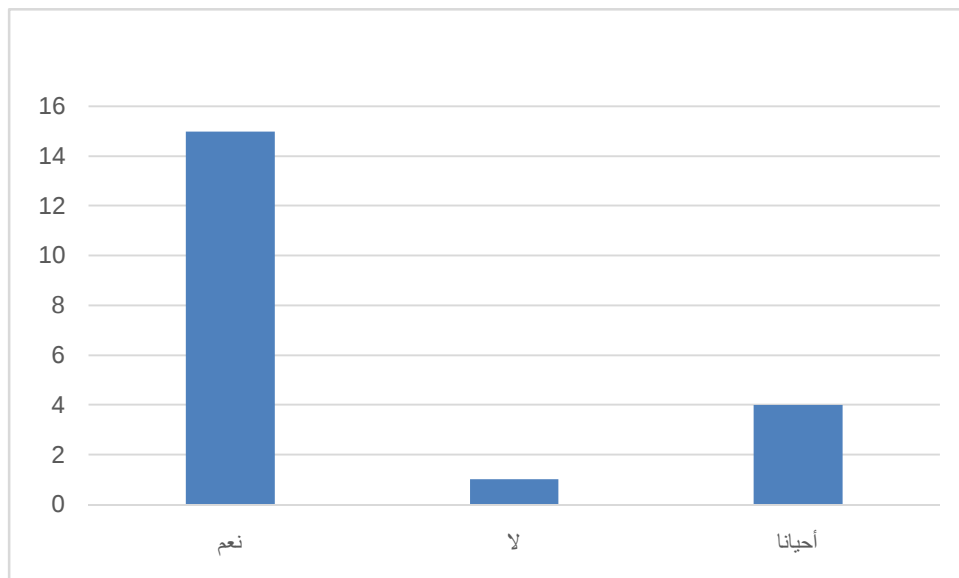
يهدف هذا الجدول إلى قياس مدى مراعاة المعلمين المبحثن للبعد الوجداني و النفسي للمتعلم أثناء العملية التعليمية ، باعتباره أحد المحاور الأساسية في علم النفس التربوي . تشير معطيات الجدول إلى توجه إيجابي و واضح : 80 % من المعلمين أي 16 معلما أكدوا أنهم يهتمون بالجوانب النفسية للتلاميذ دائما ، 20 % من المعلمين أي 4 معلمين ذكروا أن هذا الاهتمام تتم أحيانا ، بينما 0 % اختاروا خيارا " نادرا " ، مما يدل على غياب الإهمال الكلي للجانب النفسي لدى العينة .

نلاحظ أن النسبة المرتفعة في خانة " دائما " تعكس وعيا مهنيا بأهمية البعد النفسي في نجاح التعلم ، و نفس إدراك العلاقة بين الدافعية و التحصيل الاهتمام المرتفع بالدافعية و الثقة بالنفس يعكس إدراكا لدى المعلمين بأن التعلم لا يتم بمعزل عن الحالة النفسية للمتعلم . فالمعلم الممارس يدرك بالخبرة أن المتعلم فاقد الدافعية أو ضعيف الثقة بالنفس يصبح أقل استجابة للتعليم ، حتى و إن كانت المادة المقدمة جيدة .

الطابع الحدسي مقابل المنهجي رغم ارتفاع النسبة ، فإن الربط بنتائج الجدول 02 و الجدول 03 يطرح تساؤلا : هل هذا الاهتمام مؤسس على معارف علمية في علم النفس التربوي ، أم أنه تابع من الخبرة الميدانية و الحدس المهني ؟ المرجح هو الطابع الحدسي ، حيث أن نصف العينة لم يتلق تكوينا في المجال ، كما أن الاعتقاد على النظريات التربوية يبقى عرضيا و بالتالي ، فإن الممارسة تتم دون استخدام أدوات تشخيصية أو استراتيجيات نفسية مقننة . الاتساق مع مبادئ مراعاة الفروق الفردية هذه النتيجة تتسق مع ما ورد في الجدول 04 حيث أظهرت 95 % من المعلمين أي مراعاة الفروقات الفردية . إذ لا يمكن فصل البعد المعرفي عن البعد الوجداني في شخصية المتعلم . نستنتج أن أغلبية المعلمين يدركون أهمية البعد النفسي للمتعلم و يمارسونه في عملهم ، لكن هذه الممارسة تبقى قائمة على الخبرة الشخصية أكثر من كونها تطبيقا منهجيا لمبادئ علم النفس التربوي .

الجدول رقم (08) : مواجهة صعوبات في تطبيق علم النفس .

الخيارات	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	10	50 %
لا	10	50 %
المجموع	20	100 %



يهدف هذا الجدول إلى الكشف عن وجود معوقات تول دون توظيف المعلمين لمبادئ علم النفس التربوي في الممارسة الصفية اليومية .

تظهر النتائج انقساماً متساوياً بين أفراد العينة . 50 % من المعلمين أي 10 معلمين ، أكدوا أنهم يواجهون صعوبات في تطبيق علم النفس التربوي ، 50 % من المعلمين ، أي 10 معلمين ، نفوا مواجهتهم لأي صعوبات في هذا الجانب .

هذا التوزيع المتساوي يدل على أن واقع التطبيق ليس متجانساً ، بل يختلف باختلاف ظروف و خبرات المعلمين .

نفس النتائج التالية : طبيعة الصعوبات لدى النصف المقرر بها الـ 50 % الذين أقرروا بوجود صعوبات يمكن تفسير موقفهم في ضوء النتائج السابقة :

المحور الثالث صعوبات معرفية منهجية : تعود إلى ضعف التكوين في علم النفس التربوي ، كما أظهر الجدول 02 حيث تساوي من تلقى التكوين مع من لم يتلقه . غياب الإطار النظري يجعل من الصعب تحويل المفاهيم إلى الإجراءات عملية .

-صعوبات ميدانية : ترتبط باكتناظ الأقسام ، ضيق الوقت ، كثافة البرامج ، و هي عوامل تطبيق أساليب مثل التعليم النشط و مراعاة الفروق الفردية أمراً مرهقاً .

صعوبات تطبيقية : تتعلق بصعوبة ربط النظرية بالممارسة ، و هو ما انعكس في الجدول 03 حيث كان الاعتماد على النظريات عرضياً و غير دائم .

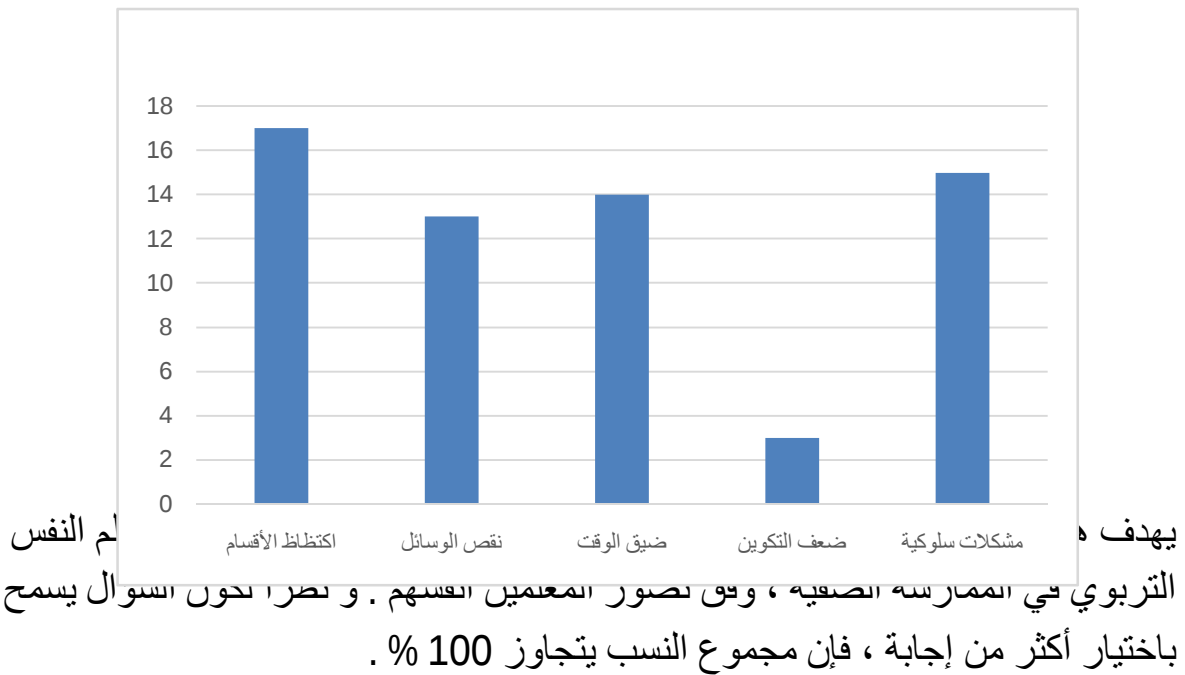
نفس موقف النافي للصعوبات : الـ 50 % الذين نفوا مواجهة صعوبات يمكن فهم مواقفهم على وجهين :

الخبرة الميدانية التعويضية : قد يكون لديهم رصيد خبرة طويل مكنهم من تطوير ممارسات عملية فاعلة بشكل حدسي ، دون الحاجة إلى التأصيل النظري المباشر .
غياب وعي المشكلة : قد لا يدرك بعض المعلمين أصلاً أن ممارستهم بعيدة عن المنهج العلمي ، فيظنون أن ما يقومون به هو التطبيق الصحيح لعلم النفس ، بينما هو في الواقع اجتهاد شخصي غير مضبوط .

نستنتج أن تطبيق مبادئ علم النفس التربوي يواجه واقعا مزدوجا : نصف المعلمين يصطدمون بمعوقات معرفية و ميدانية ، و النصف الآخر يمارس بشكل يفقر غالبا إلى التأصيل العلمي الواعي . و بذلك تبقى الفجوة بين النظرية و الممارسة قائمة .

الجدول رقم (09) : أهم الصعوبات التي تواجهك . (اختيار أكثر من إجابة)

الخيارات	التكرارات	النسبة المئوية %
- اكتظاظ الأقسام .	17	85%
- نقص الوسائل .	13	65%
- ضيق الوقت .	14	70%
- ضعف التكوين .	03	15%
- مشكلات سلوكية .	15	75%



تظهر النتائج تدرجا واضحا في درجة تأثير الصعوبات : 85 % من المعلمين ، أي 17 معلما ، أشاروا إلى اكتظاظ الأقسام كأبرز صعوبة . 75 % ، أي 15 معلما ، ذكروا المشكلات السلوكية للتلاميذ . 70 % ، أي 14 معلما ، أشاروا إلى ضيق الوقت . 65 % ، أي 13 معلما ، عانوا من نقص الوسائل التعليمية . 15 % فقط ، أي 3 معلمين ، رأوا أن ضعف التكوين يمثل صعوبة .

نلاحظ أن المعوقات المادية و التنظيمية تصدرت القائمة ، بينما جاءت المعوقات المعرفية في المرتبة الأخيرة .

هيمنة العوامل المادية و التنظيمية على الممارسة : تصدر " اكتظاظ الأقسام " و " نقص الوسائل " بنسبة تتراوح بين 65 % و 85 % يدل على أن المعلم يجد صعوبة في تطبيق مبادئ علم النفس التربوي ليس لضعف معرفي بالضرورة ، بل لعوامل خارجة عن إرادته المباشرة . فالعمل في قسم مكتظ بأكثر من 40 تلميذ يجعل من الصعب تطبيق التعلم النشط ، و مراعاة الفروق الفردية ، وضبط الجانب النفسي لكل متعلم .

العلاقة بين المشكلات السلوكية و ضعف التطبيق : ذكر 75 % من المعلمين " المشكلات السلوكية " كعائق أساسي . هذا يفسر لماذا كان استخدام التعزيز " دائما " لدى 65 % منهم في الجدول 05 ، حيث يلجأ المعلم للتعزيز كأداة لضبط السلوك قبل أن يكون أداة تحفيز معرفي . كما أن انشغال المعلم بإدارة السلوك يقلل من الوقت المخصص للتطبيق المنهجي لمبادئ التعلم .

التباين بين الوعي بالصعوبة وتصور سببها : انخفاض نسبة " ضعف التكوين " إلى 15 % فقط ، رغم أن 50 % من العينة في الجدول 02 لم يتلقوا تكويناً في علم النفس التربوي ، يكشف عن وجود فجوة في الوعي المهني . فالمعلم يميل إلى إرجاع صعوباته إلى عوامل خارجية ملموسة ، و يقلل من دور العامل المعرفي المنهجي ، وهو ما يعز استمرار الممارسة الحدسية بدلا من الممارسة المبينة على البحث . نستنتج أن تطبيق علم النفس التربوي يعوقه بالدرجة الأولى عوامل بنيوية و ميدانية ، تتمثل في الاكتظاظ ، ضيق الوقت ، ونقص الوسائل ، و المشكلات السلوكية . أما ضعف التكوين فرغم كونه عاملا جوهريا ، فإنه لا يحظى بوعي كاف لدى المعلمين كعائق مباشر .

الجدول رقم (10) : تأثير الصعوبات في جودة التدريس .

الخيارات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	15	75 %
لا	01	05%
أحيانا	04	20 %
المجموع	20	100 %



يبين هذا الجدول إلى قياس تصور المعلمين المبحوثين حول مدى انعكاس الصعوبات الميدانية التي تم ذكرها في الجدول 09 على جودة العملية التعليمية .

تشير النتائج على إجماع مرتفع حول وجود هذا التأثير : 75 % من المعلمين ، أي 15 معلما ، أكدوا أن الصعوبات تؤثر بـ " نعم " على جودة التدريس ، 20% من المعلمين ، أي 04 معلمين ، رأوا أن هذا التأثير يحصل أحيانا ، 05 % فقط ، أي معلم واحد ، نفى وجود أي تأثير .

وبذلك فإن 95 % من العينة يقرون بوجود تأثير ، ولو كان متقطعا ، للصعوبات على جودة أدائهم المهني .

الاعتراف بالعلاقة السبب و النتيجة بين الظروف و الممارسة : النسبة المرتفعة 75 % تعكس وعيا مهنيا بأن جودة التدريس لا تتوقف على كفاءة المعلم وحده ، بل تتأثر بالسياق المدرسي والمحيط . فاحتفاظ الأقسام وضيق الوقت و نقص الوسائل و المشكلات السلوكية ، وهي الجدول التي تصدر الجدول 09 تشكل بيئة ضاغطة تحد من قدرة المعلم على تطبيق الأساليب التربوية و الحديثة .

تفسير فئة " أحيانا " : نسبة 20 % ممن اختاروا " أحيانا " تشير إلى أن تأثير الصعوبات ليس ثابتا ، بل يرتبط بطبيعة الدرس ، مستوى التلاميذ ، أو درجة توفر الدعم الإداري في ذلك اليوم . هذا يعني أن بعض المعلمين ينجحون في التكيف و التغلب على العوائق في مواقف معينة ، لكنهم يفشلون في مواقف أخرى .

الربط بنتائج المحور الثاني ككل هذه النتيجة في التباين الذي ظهر في الجداول السابقة . فمثلا لم تصل نسبة استخدام التعلم النشط " دائما " إلا إلى 55 % في الجدول 06 ، ولم يكن

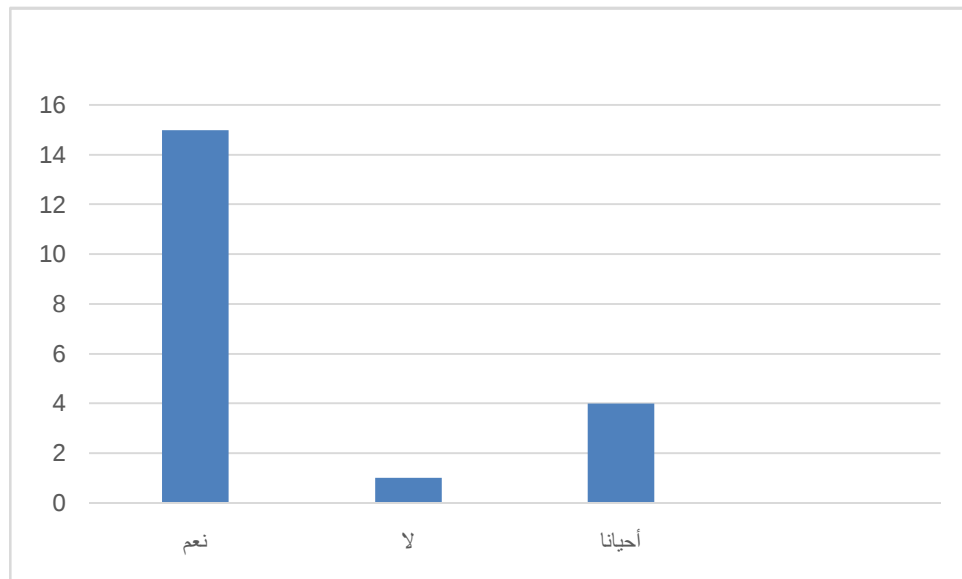
الاعتماد على النظريات التربوية منتظما في الجدول 03 ، و يعود السبب الجوهري لذلك ، وفق تصور المعلمين انفسهم ، إلى الضغوط الميدانية التي تؤثر سلبا على جودة التطبيق .

نستنتج أن أغلبية المعلمين تدرك علاقة مباشرة بين الصعوبات الميدانية وتراجع جودة التدريس . وبذلك فإن ضعف التطبيق المنهجي لعلم النفس التربوي لا يمكن عزوه إلى المعلم وحده ، بل هو تفاعل بين العامل الذاتي و العامل السياقي .

المحور الرابع : المقترحات .

الجدول رقم (11) : ما يمكن أن يساعد في تحسين تطبيق علم النفس التربوي .

الخيارات	التكرارات	النسبة المئوية %
دورات تكوينية .	11	55 %
تقليل عدد التلاميذ .	13	65 %
توفير وسائل تعليمية .	12	60 %
دعم نفسي للتلاميذ .	13	65 %



يتضح هذا الجدول أن جميع المقترحات المطروحة حصلت على نسب موافقة مرتفعة تتجاوز 50 % ، مما يدل على وعي المبحوثين بأهمية هذه العوامل في تحسين الممارسة التربوية . ويمكن ترتيب المقترحات حسب درجة النسبية كما يلي :

" تقليل عدد التلاميذ " و " الدعم النفسي للتلاميذ " حصل كلا المقترين على أعلى نسبة موافقة بلغت 65 % بتكرار 13 مبحثاً . ويشير هذا إلى إدراك العينة لأهمية العاملين الكمي و النوعي في العملية التعليمية . فتقليل الكثافة الطلابية يسهم في إتاحة فرص أكبر للتفاعل الفردي و التطبيق الاستراتيجيات النفسية بشكل فعال . كما أن الدعم النفسي يعد مطلباً أساسياً في ظل التحديات النفسية و الاجتماعية التي يواجهها المتعلمون ، ويعكس اتجاهها نحو تبني المنظور الشمولي في التربية .

" توفير وسائل تعليمية " بلغت نسبة الموافقة على هذا المقترح 60 % بتكرار 12 مبحثاً . ويعكس ذلك الوعي بدور الوسائل التعليمية كأداة مساندة لتجسيد المفاهيم النظرية لعلم النفس التربوي ، وتسهيل العملية التعلم ، و مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين .

" تنظيم دورات تكوينية " حصل هذا المقترح على نسبة 55 % بتكرار 11 مبحثاً ، ورغم أنه جاء في المرتبة الأخيرة نسبياً ، إلا أن النسبة تعد على قناعة جزء كبير من العينة بأهمية التأهيل المستمر وتنمية الكفاءات المهنية للمعلمين في مجال علم النفس التربوي .

تظهر نتائج الجدول أن العوامل البنيوية و التنظيمية و الدعم النفسي تحظى بأولوية لدى المبحوثين مقارنة بالعامل التدريبي وحده . و يفسر ذلك بأن تحسين تطبيق علم النفس التربوي لا يتوقف على الجانب المعرفي للمعلم ، بل يتطلب تهيئة البيئة المدرسية و تخفيف الأعباء عن المعلم و المتعلم على حد سواء .

الجدول رقم (12): الرغبة في تلقي تدريب إضافي في هذا المجال .

الخيارات	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	13	65 %
لا	07	35 %
المجموع	20	100 %



يهدف هذا الجدول إلى قياس استعداد المعلمين المبحوثين للتطوير المهني المستمر ، و مدى تقبلهم لفكرة تلقي تكوين إضافي في مجال علم النفس التربوي و تطبيقاته .

تبين النتائج وجود اتجاه إيجابي نحو التطوير المهني حيث 65% من المعلمين ، أي 13 أبدو رغبتهم في تلقي تدريب إضافي ، في حين 35 % من المعلمين أي 7 معلمين عبروا عن عدم رغبتهم في ذلك . إن أغلبية المعلمين تميل إلى الانفتاح على التكوين ، رغم أن نسبة معتبرة لا تزال مترددة أو رافضة لذلك .

الرغبة و الحاجة المهنية حيث كانت 65 % من المعلمين في التكوين الإضافي تعكس إحساسا بالحاجة لسد فجوة بين الممارسة الميدانية و المعرفة النظرية هذا يتماشى مع ما ظهر في الجدول (08) حيث أقر 50 % من المعلمين بمواجهة صعوبات في التطبيق ، و مع ما وارد في الجدول (10) ، حيث أكد 95 % أن هذه الصعوبات تؤثر على جودة التدريس و عليه فإن طلب التكوين يأتي استجابة منطقية لمشكلات ميدانية ملموسة .

أما نسبة 35 % ممن أبدوا عدم الرغبة يمكن تفسيرها بعدة عوامل :

- الاكتفاء بالخبرة الميدانية : يرى بعض المعلمين أن الخبرة الطويلة تغني عن التكوين النظري ، و هو ما يفسر اعتمادهم على الممارسة الحدية .
- عوامل نفسية و تنظيمية : مثل الإرهاق المهني ، ضيق الوقت ، أو عدم الثقة في جدوى التكوين المقدم من قبل الجهات الرسمية .
- ضعف الوعي بأهمية التكوين : و هو امتداد لما لوحظ في الجدول رقم (09) حيث لم يعتبر سوى 15 % أن " ضعف التكوين " يمثل صعوبة حقيقية .

إن وجود أغلبية مستعدة للتكوين يشكل فرصة حقيقية لإنجاح أي برنامج تطوير مهني مستقبلي. فالقابلية للتعلم و التغيير شرط أساسي لنجاح أي تدخل تكويني ، و غيابها يعني هدرا للجهود و الموارد .

نستنتج أن هناك استعدادا نسبيا لدى أغلبية المعلمين للانخراط في برامج تكوينية إضافية في علم النفس التربوي ، وهو ما يعكس وعيا ضمنيا بأهمية الربط بين النظرية و الممارسة إلا أن وجود ثلث العينة غير الراغب يستدعي معالجة الأسباب الكاملة وراء هذا الموقف .

تحليل السؤال رقم (13) : ما رأيك في دور علم النفس التربوي في تحسين العملية التعليمية ؟

هيمنة البعد التشخيصي و الفهمي : برزت فئة " فهم المتعلم و مراعاة الفروق الفردية " كأكثر الفئات تكرارا . هذا يدل على أن المعلمين ينظرون إلى علم النفس التربوي في المقام الأول كأداة تشخيصية تساعد على فهم البنية النفسية و الاجتماعية للمتعلم . و هو ما يتسق مع الدور الكلاسيكي لعلم النفس التربوي في تفسير سلوك المتعلم .

الربط بين النظرية و الممارسة الصفية : الفئتان " تحسين الممارسة التدريسية " و " الجانب الدافعي و الوجداني " تعكسان وعيا لدى المعلمين بأن دور علم النفس لا يقف عند الفهم ، بل يمتد إلى التطبيق . فهم يربطون بين فهم المتعلم و بين اختيار الأسلوب المناسب ، و رفع الدافعية ، و خلق مناخ صفي ايجابي . هذا يدل على تصور عملي غير مجرد للعلم .

التركيز على البعد العلائقي و السلوكي : ظهور فئة " الضبط الصفّي و العلاقات " يبين أن المعلمون يدركون أهمية العلاقة التفاعلية بين المعلم و المتعلم في نجاح العملية التعليمية ، و أنهم يرون في علم النفس التربوي أداة للحد من التوتر و المشكلات السلوكية داخل القسم .

نستنتج أن عينة المعلمين تملك تصورا ايجابيا و شاملا لدور علم النفس التربوي ، يتمحور حول ثلاث محاور : فهم المتعلم ، تحسين أساليب التدريس ، و تحسين المناخ الصفّي . و لم تظهر أي إجابة سلبية أو تقلل من أهمية التخصص ، مما يعكس قبولا مهنيا لدوره .

تحليل السؤال رقم (14) : كيفية التعامل مع المتعلم عندما يشعر بالحرج أو التلعثم أمام زملائه .

هيمنة المقاربة الوجدانية في التعامل : برزت " إستراتيجية الدعم النفسي و التعزيز " كأكثر الأساليب شيوعا . هذا يعكس إدراك المعلمين أن التلعثم و الحرج ظاهرتان مرتبطتان بالقلق و الثقة بالنفس ، و أن علاجهما يبدأ ببناء بيئة آمنة تدعم المتعلم نفسيا قبل أن تكون معرفية . يتفق هذا مع مبادئ علم النفس الإنساني الذي يؤكد على أهمية المناخ الوجداني في التعلم .

الوعي بأهمية الضبط الاجتماعي للصف كتركيز المعلمين على " إدارة الصف و حماية المتعلم " يدل على وعيهم بأن سلوك الزملاء قد يكون عاملا مفاقما للمشكلة . لذا يلجأ المعلم إلى سن قواعد ضمنية تمنع السخرية و تعزز الاحترام ، و هو ما يتماشى مع مفهوم إدارة الصف كعامل مؤثر للصحة النفسية للمتعلم .

استخدام إستراتيجية التخفيف لتقليل الضغط اللحظي : كما كانت هناك إجابات أشارت إلى تجاهل الموقف و توجيه الانتباه ، وهي إستراتيجية قصيرة المدى تهدف إلى حدة الموقف المخرج فورا . لكنها لو استخدمت وحدها قد لا تعالج المشكلة حذريا . لذا جاءت مدمجة مع استراتيجيات الدعم في إجابات أخرى .

نستنتج أن المعلمين يتبعون مقاربة مهنية سليمة في التعامل مع المواقف المخرجة و التلثم ، تقوم على المزج بين الدعم النفسي و حماية المتعلم من التلثم و تخفيف لحظة الضغط هذا يدل على وجود حساسية تربوية عالية لدى العينة ، حتى دون وجود تكوين متخصص ظاهر في الجداول السابقة .

المحور الخامس : أسئلة موجهة للأساتذة.

تحليل السؤال رقم (15) : كيفية التعامل مع المتعلم عندما يخاف المشاركة خوفا من الخطأ في الإجابة .

معالجة البعد الوجداني قبل المعرفي : برزت فئة " إعادة صياغة الخطأ " أكثر الإستراتيجيات استخداما هذا يدل على أن المعلمين يدركون أن خوف المتعلم نابع من قلق مرتبط بالخوف من الإحراج و التقييم السلبي . لذا يركزون أولا على بناء مناخ آمن يعيد تعريف الخطأ كفرصة للتعلم وليس كدليل للفشل . و هذا يتماشى مع النظرية كارول دويك في العقلية النمائية .

تطبيق مبدأ التدرج في التعلم : اعتماد فئة " التدرج في المهام و التقليل من الضغط " يشير إلى وعي المعلمين بمبدأ التدرج من السهل إلى الصعب ، و من الفردي إلى الجماعي . منح الوقت و طرح الأسئلة السهلة في البداية يهدف إلى خفض مستوى القلق و رفع الكفاءة الذاتية لدى المتعلم ، هو إجراء يتفق مع مبادئ نظرية التعلم الاجتماعي .

التوظيف الوظيفي للعمل الجماعي : استخدام العمل الجماعي لم يرد كهدف بيداغوجي فقط بل كآلية علاجية لتقليل الضغط الفردي . فالعمل ضمن المجموعة يوزع المسؤولية و يقلل من تركيز الانتباه على المتعلم الواحد ، مما يسهل عليه المشاركة .

نستنتج أن المعلمون يمتلكون وعيا تطبيقيا لكيفية التعامل مع " خوف الخطأ " ، يقوم على ثلاثة محاور متكاملة : دعم وجداني ، تدرج معرفي ، تقنيات صفية مخففة للضغط . و لم تظهر إجابات عقابية أو تهميشية مما يعكس ثقافة صفية ايجابية لدى العينة .

تحليل السؤال رقم (16) : كيفية التعامل مع المتعلم عندما يفضل الجلوس وحيدا بدلا من اللعب مع الآخرين .

إتباع المنهج التشخيصي قبل التدخل : برزت أهمية التشخيص و فهم السبب كخطوة أولى لدى المعلمين . فالعزلة قد تكون اختيارا مؤقتا ، أو تعبيرا عن الخجل أو مؤشر لمشكلة نفسية . هذا يدل على وعي بأن التعامل مع السلوك يتطلب فهم خلفيته ، هو مبدأ في علم النفس الإرشادي .

تفضيل التدخل غير المباشر على الإجبار : ركزت أغلب الإجابات على الدمج التدريجي و غير المباشر الذي قد يزيد من انسحاب الطفل و يلجؤون بدل ذلك على المهام الثنائية أو أنشطة غير المباشرة تخفض من مستوى القلق الاجتماعي . هذا الأسلوب يتفق مع مبادئ العلاج السلوكي في التعامل مع القلق الاجتماعي لدى الأطفال .

التوازن بين احترام الفرد و تشجيع التفاعل : حيث تظهر الإجابات توازنا بين احترام حاجة المتعلم للعزلة المؤقتة ، و بين مسؤولية المعلم في تنمية المهارات الاجتماعية لديه . فلا يتم تجاهل السلوك و لا تتم مواجهته بالقسر ، بل يتم توجيهه و احتواءه بلطف .

نستنتج أن المعلمون يتبعون مقاربة تربوية حساسة في التعامل مع العزلة الاختيارية ، تقوم على الفهم أولا ثم التدخل التدريجي الغير مباشر مع احترام حدود المتعلم النفسية . هذا يعكس ممارسة مهنية متقدمة في الجانب الوجداني للتعلم .

تحليل السؤال رقم (17) : كيفية التعامل مع المتعلم عندما يطلب منه القراءة بصوت عال وهو يقرأ بصوت خافت .

استخدام تقنيات تقليل القلق الأدائي برزت فئة " خفض الضغط الصفي " كأكثر الاستراتيجيات استخداما للجوء للقراءة الجماعية و تقليل حجم المقطع يهدف إلى تقليل " قلق الأداء " الذي يصيب بعض المتعلمين عند التحدث أمام الجماعة . هذا يتفق مع ما أشار إليه أدبيات علم النفس التربوي حول فعالية التدرج في العرض .

البناء التدريجي للثقة بالنفس : تركيز المعلمين على " التدرج في المهارة " و " الدعم النفسي " يدل على إدراكهم أن الثقة بالنفس لا تبني دفعة واحدة . فالبدء بمستوى آمن من الأداء ثم

الرفع التدريجي مع التعزيز المستمر ، يسهم في إعادة بناء صورة المتعلم عن ذاته كقارئ قادر .

توظيف الجماعة كعامل داعم : و ذلك باستخدام التصفيق و التشجيع الجماعي يعكس فهما لدور الأقران في تعديل السلوك فالبيئة الصفية الداعمة تتحول من مصدر للتهديد إلى مصدر للدعم مما يسرع في عملية التكيف .

نستنتج أن المعلمون يتعاملون مع الخوف من القراءة الجهرية بأساليب مهنية قائمة على حفظ الضغط ، و الدعم النفسي و التدرج في الأداء . لا توجد مؤشرات على استخدام أساليب قسرية أو ساخرة مما يدل على وجود وعي تربوي بطبيعة المشكلة .

تحليل السؤال رقم (18) : كيفية التعامل مع المتعلم عندما يرتبك عند توجيه سؤال له .

التعامل مع الارتباك كحالة مؤقت قابلة للمعالجة تظهر الإجابات أن المعلمين لا يفسرون ارتباك المتعلم كضعف معرفي ثابت ، بل حالات مؤقت ناتجة عن ضغط الموقف . لذا يلجؤون إلى تعديل المتغيرات الصفية القابلة للتحكم ك : صياغة السؤال ، الزمن الممنوح ، مستوى الضغط . هذا يعكس فهما تطبيقيا لنظرية الحمل المعرفي .

الانتقال من التركيز على الإجابة إلى التركيز على المشاركة : برز توجه واضح لدى المعلمين نحو فك الربط بين قيمة المتعلم وإجابته الصحيحة . عبارات مثل " لا بأس إذا لم يعرف " و " مدح المحاولة " تدل على بناء مناخ صفي يضمن الجهد و المحاولة أكثر من النتيجة . هذا يتماشى مع مفهوم " التقويم من أجل التعلم " و ليس " التقويم للتعلم " .

توظيف التعلم التعاوني كآلية تخفيف : استخدام " تحويل السؤال لزميله " يظهر وعيا بأن التعلم التعاوني يمكن أن يكون أداة دعم انفعالي و معرفي في آن واحد فهو يقبب من تركيز الانتباه على المتعلم المرتبك و يتيح له نموذجا للإجابة دون إحراج مباشر .

نستنتج أن المعلمين يتعاملون مع ارتباك متعلم بأسلوب تربوي مرن يدمج بين التعديل البيداغوجي و الدعم الوجداني ، بحيث لا توجد إجابات عقابية أو تجاهلية مما يعكس ثقافة صفية قائمة على الاحتواء .

تحليل السؤال (19) : كيفية التعامل مع المتعلم عند السخرية منه

تظهر الإجابات أن المعلمين يتبعون تسلسلا منطقيًا في التدخل حيث يبدأ بالتدخل الفوري لوقف السلوك و حماية المتعلم ثم ينقل إلى المعالجة الوقائية عبر التوعية و أخيرا إلى الدعم

الفردى و الاستعانة بالمختصين هذا التسلسل يتفق مع نموذج الاستجابة متعدد المستويات المتبع فى إدارة السلوك المدرسى .

التميز بين معالجة السلوك و معالجة أثره فالمعلمون لا يركزون على إيقاف السخرية فقط بل معالجة أثره النفسى على المتعلم مثل " تعزيز الثقة بالنفس ، تحصينه من الإحباط " مما يعكس حساسية تربوية عليه .

الاعتراف بحدود الدور المهني : إن اللجوء إلى استشارة أخصائي النفسى و الاجتماعى يدل على وعى المعلمين بحدود كفاءتهم المهنية ، فالتدخل الأولى من مسؤوليتهم لكن الحالات المتكررة تتطلب تدخل مختص . إذ يدل هذا على ممارسة مهنية ناضجة تجنب التعدي على أدوار آخرين .

نستنتج أن المعلمين يمتلكون وعياً إجرائياً للتعامل مع ظاهرة التنمر الصفى ، يقوم على الدمج بين الضبط الفورى و الوقاية التوعوية ، و الدعم العلاجى فى حين لم تظهر إجابات تتجاهل المشكلة أو تقلل من شأنها .

تحليل السؤال رقم (20) : كيفية التعامل مع المتعلم عندما يرتكب أثناء الحديث معه ومع زملائه .

مقاربة تشخيصية علاجية متعددة المستويات يتضح أن المعلمين لا يتعاملون مع رفض التواصل كعناد أو سوء سلوك ، بل كمؤشر للحاجة النفسية أو الاجتماعية . لذا يبدأ التدخل بالحديث الفردى لفهم السبب ، ثم ينتقل إلى استراتيجيات الدمج التدريجى مما يعكس فهما لمبدأ " التشخيص قبل التدخل " فى الإرشاد النفسى المدرسى .

استخدام اللعب و الأنشطة كوسيط علاجى : اللجوء " الأنشطة اللعب " و " كسر الجديد " يدل على وعى بدور اللعب فى خفض الحواجز النفسية لدى الأطفال هذه الإستراتيجية أقل تهديدا من المواجهة المباشرة ، و تتيح للمتعلم الاندماج بشكل طبيعى دون الشعور بالضغط الاجتماعى .

الاعتراف بضرورة العمل التشاركى : وذلك بإشراك الوالدين و الأخصائى النفسى فى الإجابات التى تدل على إدراك أن بعض حالات العزلة تتجاوز حدود القسم و تحتاج إلى عمل تكاملى بين البيت و المدرسة و الاختصاصى . و هذا يتفق مع مفهوم " الشراكة التربوية " فى رعاية المتعلم .

نستنتج أن المعلمين يتبعون مقاربة مرنة و شاملة فى التعاون مع العزلة الاجتماعية ، تقوم على الدعم الفردى ، و الدمج التدريجى ، و الاستعانة بالأنشطة الغير مباشرة ، و التنسيق

المهني . لم تظهر أي إجابات عقابية أو تهميشية ، مما يعكس ثقافة صفية قائمة على الاحتواء .

تحليل السؤال رقم (21) : كيفية التعامل مع المتعلم عندما يفضل عدم المشاركة في النشاطات الرياضية و يميل إلى الوحدة و العزلة .

أظهرت إجابات المبحوثين أن ابتعاد التلميذ عن المشاركة في النشاطات الرياضية و ميله إلى العزلة يرتبط إلى عدة عوامل نفسية و اجتماعية حيث أشاروا إلى أن النشاطات الرياضية تساهم في الترويح عن النفس من جهة و في الاندماج الاجتماعي من جهة أخرى . كما بينوا أن غياب المشاركة قد يؤدي إلى الشعور بالعزلة و الانطواء .

توجهت اقتراحات المعلمين نحو التركيز على بناء ثقة بالنفس و التحفيز كما يعكس كذلك التدخل الأسري إدراكا و أهمية في البيئة الداعمة .

من خلال هذه المعطيات يمكن استنتاج أن النشاطات الرياضية لا تقتصر على الجانب البدني فقط ، بل تؤدي و تلعب دورا نفسيا و اجتماعيا في تحقيق التوافق النفسي و الاجتماعي للمتعلم كما تحد أيضا من العزلة و الانطواء و تنمي روح التعاون و التفاعل داخل الجماعة .

خاتمة:

تعد المدرسة الجزائرية فضاءً أساسياً لتطبيق مبادئ علم النفس التربوي، وذلك لما يقدمه من إسهام في فهم سلوك المتعلم وتحسين العملية التعليمية التعلمية. ومن خلال هذه الدراسة الموسومة بعنوان "علم النفس التربوي بين المدارس والممارسة في المدرسة الجزائرية"، تم التوصل إلى جملة من النتائج، تتمثل فيما يأتي:

- أظهرت الدراسة وجود فجوة واضحة بين الجانب النظري المكتسب في التكوين الجامعي والممارسة المهنية داخل القسم، ويتجلى ذلك - على سبيل المثال - في امتلاك الأستاذ معرفة نظرية بمبادئ الدافعية أو الفروق الفردية، إلا أنه يجد صعوبة في توظيفها عملياً أثناء إدارة القسم أو معالجة المشكلات الصفية.
- بينت الدراسة أن العلاقة بين علم النفس التربوي والمنهاج الدراسي علاقة تكاملية، إذ يسهم علم النفس التربوي في بناء مناهج تراعي خصائص المتعلمين وحاجاتهم النمائية، وتساعد على اختيار الأهداف والمحتويات وطرائق التدريس وأساليب التقويم المناسبة.
- كشفت الدراسة أن تقديم الدرس اللغوي يكون أكثر فعالية عندما يستند إلى مبادئ علم النفس التربوي، من خلال مراعاة استعدادات المتعلمين، وتنويع الأنشطة، واعتماد التعلم النشط، وتعزيز الدافعية، مما ينعكس إيجاباً على تنمية المهارات اللغوية والتحصيل الدراسي.
- غياب التكوين التطبيقي المستمر للأساتذة، مما يجعل المعارف المتحصل عليها صعبة التطبيق داخل الصف.
- تبين أن تطبيق علم النفس التربوي داخل المدرسة يتم في كثير من الأحيان بصورة حدسية، نتيجة غياب برامج التكوين التي تربط بين الجانب النظري والجانب التطبيقي.
- كشفت الدراسة أن طرائق التدريس الحديثة تراعي الفروق الفردية، وتسهم في تنمية دافعية التعلم ورفع مستوى التحصيل الدراسي.
- أظهرت الدراسة وجود مجموعة من الصعوبات التي تحد من تطبيق مبادئ علم النفس التربوي، من بينها نقص الوسائل التعليمية، واكتظاظ الأقسام، وضعف الإمكانيات المتاحة.
- أكدت الدراسة أن تطوير المدرسة الجزائرية يقتضي تفعيل مبادئ علم النفس التربوي في مختلف المراحل التعليمية.
- تشجيع اعتماد الأساليب التعليمية الحديثة التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية.
- بينت الدراسة أن نجاح العملية التعليمية لا يعتمد على الجانب المعرفي فقط، بل يتطلب مراعاة الجوانب النفسية والاجتماعية والانفعالية للمتعلم.
- أكدت النتائج أن تحقيق التكامل بين النظرية والممارسة يسهم في رفع كفاءة الأستاذ، وتحسين جودة التعليم، وبناء بيئة مدرسية أكثر مرونة واستجابة لحاجات المتعلمين.

وختاماً، فإن هذه المذكرة لا تمثل نهاية البحث في هذا الموضوع، بل تعد دعوة إلى إعادة تفعيل علم النفس التربوي في مختلف المراحل الدراسية، ولا سيما في مراحل التكوين، بوصفه أداة علمية تتطور بالممارسة والتطبيق. فالمدرسة اليوم لم تعد مجرد فضاء لتلقين المعارف، بل أصبحت بيئة تربوية متكاملة تُسهم في بناء شخصية المتعلم وتنمية كفاءاته، وتمثل جسراً نحو إعداد أجيال قادرة على مواجهة متطلبات المستقبل.

الملاحق:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم -
قسم الدراسات اللغوية و الأدبية

استمارة بحث :

علم النفس التربوي بين المدارس و الممارسة في المدارس الجزائرية
ية - دراسة ميدانية -

دراسة ميدانية على عينة من الأساتذة بابتدائية محمد بوضياف 1 - مستغانم -

إعداد الطلبة : إشراف الأستاذ :

بوطيبة جلول .

بشرى صوبان

هذا الاستمارة تعد أداة بحثية فيدر استئالذا نرجو منكم ملاءها لاهتماما لالازم، كما نحيطكم معلما بأن اجاب
اتكم ستستخدم لأغراض علمية فقط.

المطلوب منكم وضع علامة (x) أمام العبارة المناسبة لإجاباتكم.

السنة الجامعية: 2025/ 2026

المحور الأول : المعرفة بعلم النفس التربوي .

- 1 - هل لديك معرفة بمفاهيم علم النفس التربوي ؟
 نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐
- 2 - هل تلقيت تكويناً في هذا المجال ؟
 نعم ☐ لا ☐
- 3) تعتمد على نظريات مثل : جان بياجيه أو ليف فيغوتسكي ؟
 دائماً ☐ أحياناً ☐ نادراً ☐

المحور الثاني : التطبيق في الممارسة التربوية .

- 4 - هل تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ أثناء التدريس ؟
 دائماً ☐ أحياناً ☐ نادراً ☐
- 5) هل تستخدم التعزيز (مكافأة / تشجيع) كما أشار إليه بورهوس فريدريك سكرنر ؟
 دائماً ☐ أحياناً ☐ نادراً ☐
- 6) هل تعتمد على التعلم النشط (مناقشة ، عمل جماعي ...) ؟
 دائماً ☐ أحياناً ☐ نادراً ☐
- 7 - ها تهتم بالجوانب النفسية للتلاميذ (الدافعية ، الثقة بالنفس) ؟
 دائماً ☐ أحياناً ☐ نادراً ☐

المحور الثالث : الصعوبات و التحديات .

- 8 - هل تواجه صعوبة في تطبيق علم النفس التربوي ؟
 نعم ☐ لا ☐
- 9 - ما أهم الصعوبات التي تواجهك ؟ (يمكن اختيار أكثر من إجابة)
 - اكتظاظ الأقسام
 - نقص الوسائل
 - ضيق الوقت
 - ضعف التكوين
 - مشكلات سلوكية
- ☐

- 10 - هل تؤثر هذه الصعوبات في جودة التدريس ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

المحور الرابع: المقترحات .

(11) - ما الذي يمكن أن يساعد في تحسين تطبيق علم النفس التربوي ؟

- دورات تكوينية ☐

- تقليل عدد التلاميذ ☐

- توفير وسائل تعليمية ☐

- دعم نفسي للتلاميذ ☐

(12) - هل ترغب في تلقي تدريب إضافي في هذا المجال ؟

نعم ☐ لا ☐

(13) - ما رأيك في دور علم النفس التربوي في تحسين العملية التعليمية ؟

.....
.....

المحور الخامس : أسئلة موجهة للأساتذة :

كيف تعامل المتعلم في الحالات الآتية :

(14) - عندما يشعر المتعلم بحمرار الوجه أو التلعثم أمام زملائه

.....
.....

(15) - عندما يخاف من المشاركة خوفا من الخطأ في الإجابة .

.....
.....

(16) - عندما يفضل الجلوس وحيدا بدلا من اللعب من الآخرين .

.....

(17) - عندما تطلب منه القراءة بصوت عال و هو يقرأ بصوت خافت

.....
.....

(18) - عندما يرتبك عند توجيه سؤال له .

.....
.....

(19) - عندما يسخر زملائه منه .

.....
.....

(20) - عندما يرتبك أثناء الحديث معه و مع زملائه .

.....
.....

(21) - عندما يفضل عدم المشاركة في النشاطات الرياضية و يميل إلى الوحدة و العزلة .

.....
.....



الرقم 430 ق.د.ل.أ / ك أ ع ف / ج م / 2026

إلى السيد: مدير ابتدائية محمد بوضياف - مزغران - مستغانم -

ترخيص بدراسة ميدانية

في نطاق إنجاز مذكرة التخرج لنيل شهادة ماستر في اللغة والأدب العربي ، يرجى من السيد

سير(ة): ابتدائية محمد بوضياف مزغران- مستغانم .

بالتعاون مع الطالبة: صوبان بشرى المولودة بتاريخ: 2003/01/16 بمستغانم .

المترس(ة) بصف: السنة الثانية ماستر تخصص لسانيات تطبيقية للسنة الجامعية: 2025 - 2026 .

نحتفظ لكم بمعاني المودة والتقدير

حرر بمستغانم: 2026/04/19

رئيس القسم
القسم الدراسي
اللغوي والأدبي
رئيس
القسم الدراسي
اللغوي والأدبي

قائمة المصادر والمراجع:

- أبو رياش، حسن، وعبد الحق، زهرية. علم النفس التربوي للطلاب الجامعي والمعلم الممارس . دار المسيرة للنشر والطباعة.
- ابن منظور. لسان العرب المحيط. المجلد الثاني، دار الخيل ودار اللسان، بيروت، 1988.
- بن التريدي، بدر الدين. قاموس التربية الحديث (عربي-فرنسي-إنجليزي). منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، 2010.
- حسين الفلّلي، هناء. علم النفس التربوي. الطبعة الأولى، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، 2013.
- دياب، سهيل رزاق. مناهج البحث العلمي. جامعة القدس.
- سحر، أمين كتوت. طرق تدريس التاريخ. الطبعة الأولى، دار دجلة، عمان، 2009.
- العبيدي، محمد جاسم. علم النفس التربوي وتطبيقاته. دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2009.
- كايد، إبراهيم عبد الحق. تخطيط المناهج وفق منهج التفريد والتعلم الذاتي. الطبعة الأولى، 2009.
- قطامي، يوسف. النظرية المعرفية في التعلم. الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2013.

المذكرات والرسائل الجامعية

- جلولي، أحلام، وقرشي، سهام. دراسة سوسيولوجية لطرائق التدريس بين الفعل التربوي والمنهاج الدراسي (دراسة تحليلية لأساتذة التعليم المتوسط بالجلفة). كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة زيان عاشور، 2019-2020.
- مفهوم، إيمان. مفهوم المدرسة في الدرس النحوي العربي القديم والحديث. تخصص الدراسات اللغوية، جامعة الجزائر 2.

المقالات العلمية

- بن عابد، مخطارية. المدرسة الجزائرية في ظل الإصلاحات التربوية: واقع وآفاق. مجلة الرواق، العدد الثالث، غليزان، جوان 2016.

المطبوعات والمحاضرات الجامعية

- بو طالبي، بن جدو. محاضرات في مادة النظريات التربوية لطلبة السنة الثانية، فرع علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية. جامعة محمد لمين دباغين، سطيف.
- فتحية، معتوق. مطبوعة وحدة علم النفس التربوي. جامعة الجزائر 3، كلية علوم الإعلام والاتصال، 2018-2019.

- تركي، عبد الرحمن، ومسعي، محمد السعيد. دور المدرسة الجزائرية في تعزيز الأخلاق الفاضلة والقيم النبيلة لدى التلميذ. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الشهيد حمه لخضر، الوادي.

فهرسالموضوعات:

فهرس الموضوعات

الصفحة	العنوان
	شكر و عرفان
	الاهداء
	الملخص
أ-ب	مقدمة
	الفصل الأول: الإطار النظري لعلم النفس :
05	المبحث الأول: مفهوم علم النفس التربوي و نشأته .
10	المبحث الثاني: مجالات علم النفس التربوي وأهدافه .
12	المبحث الثالث: أهمية علم النفس التربوي في العملية التعليمية .
	الفصل الثاني: علم النفس بين الدراسة و الممارسة :
14	المبحث الأول: تعريف المدرسة و أهميتها .
18	المبحث الثاني: النظريات التربوية الأساسية .
22	المبحث الثالث: علم النفس التربوي في الممارسة .
28	المبحث الرابع: الفجوة بين النظرية و التطبيق .
	الفصل الثالث: الجانب التطبيقي
30	الاستمارة
30	مجالات الدراسة
30	عينة الدراسة
32	عرض وتحليل الجداول
56	خاتمة
60	الملاحق
65	اقائمة المصادر والمراجع
68	الفهرس

استمارة إيداع مذكرة الماجستير (قسم الدراسات اللغوية و الأدبية)

تخصص: لسانيات تطبيقية

المدّة الجامعية 2025 2026***

إطار خاص بالطالب (ة)

اللقب ، صوبان
تاريخ و مكان الميلاد ، 03/01/16 20 مستغانم
رقم الهاتف 07.77.49.5987
البريد الإلكتروني

عنوان المذكرة: على النخبة النزويية كدراسة وإممارسة
في المدرسة الجزائرية

إطار خاص بالأستاذ (ة) المشرف (ة) على المذكرة

حلل سوطية
أستاذ
إمضاء الأستاذ (ة) المشرف (ة)

إمضاء رئيس قسم الدراسات اللغوية و الأدبية

أ.د. غول شهنزادي
رئيس
قسم الدراسات
اللغوية و الأدبية

Faculty Of Arabic Literature And Arts - Mostaganem -

PO.Box 188 Mostaganem 27000

Tél : +213 (0) 45 42 11 01.

Fax : +213 (0) 45 42 11

01

WebSite : www.univ-mosta.dz/fhaa

Email :

نموذج التصريح الشرفي

الخاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

(مقتضى القرار رقم 1002 المؤرخ في 27 ديسمبر 2020 الصادر بحدوث القواعد المتعلقة بالنزاهة من النزاهة العلمية ومكافحةها)

أنا المفضل أسفله،

السيد (ة) الاسم عبد بن ، الصفة : طالب

الحاصل (ة) لبطاقة التعريف الوطنية رقم 4721789 المصادرة عن

مورع عز ، مسجل بتاريخ 2023/02/15 .

المسجل (ة) بكلية الآداب العربية و الفنون قسم دراسة اللغة

والمكلف بإنجاز أعمال بحث (مذكرة التخرج (ماستر))

عنوانها عبد... النفس البريوي ، الكداسية والتمارس
في المسجل سنة الدراسة .

أصرح بشرفي أنني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية
والمهنية ومعايير الأخلاقيات المهنية والنزاهة الأكاديمية
المطلوبة في إنجاز البحث المذكور أعلاه .

التاريخ : 2026/05/30

توقيع المفضل (ة)