دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
الرواد في قواعد المعلومات العربية

العنوان:	تقويم تدريس مقرر علم النفس التربوي في بعض الجامعات السعودية و معهد التدريب الأمني
المصدر:	مجلة التربية
الناشر:	جامعة الأزهر - كلية التربية
المؤلف الرئيسي:	الحمادي، ناصر بن محمد
المجلد/العدد:	ع158, ج1
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2014
الشهر:	أبريل / جمادى الثاني
الصفحات:	743 - 788
رقم MD:	662459
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
قواعد المعلومات:	EduSearch
مواضيع:	التعليم العالي ، مقرر علم النفس التربوي ، طرق التدريس ، التقويم التربوي ، كلية الملك فهد الأمنية، الجامعات السعودية
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/662459

© 2021 دار المنظومة. جميع الحقوق محفوظة.
هذه المادة متاحة بناء على الإتفاق الموقع مع أصحاب حقوق النشر، علما أن جميع حقوق النشر محفوظة. يمكنك تحميل أو طباعة هذه المادة للاستخدام الشخصي فقط، ويمنع النسخ أو التحويل أو النشر عبر أي وسيلة (مثل مواقع الانترنت أو البريد الالكتروني) دون تصريح خطي من أصحاب حقوق النشر أو دار المنظومة.

تقويم تدريس مُقرّر علم النفس التربوي
في بعض الجامعات السعودية ومعهد التدريب الأمني

إعداد

د/ ناصر بن محمد الحمادي

أستاذ علم النفس المساعد بكلية الملك فهد الأمنية[1]

(1) يحمل درجة الدكتوراه من كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عام 1429هـ، عمل وكيلاً لقسم العلوم الاجتماعية بالكلية لمدة ثلاث عشرة سنة، ويعمل حالياً وكيلاً للدراسات الأكاديمية في الكلية نفسها منذ سنة 1430هـ.

تقويم تدريس مقرر علم النفس التربوي
في بعض الجامعات السعودية ومعهد التدريب الأمني

مستخلص الدراسة:

عنوان الدراسة: تقويم تدريس مقرر علم النفس التربوي في بعض الجامعات السعودية ومركز التدريب الأمني بكلية الملك فهد الأمنية.

مجال الدراسة: الجامعات السعودية المختارة عشوائياً والمشاركة في الدراسة والمعهد الأمني للتدريب.

أهداف الدراسة:

1. تحديد الموضوعات المتضمنة المقدمة في عينة من كتب علم النفس التربوي وتقويمها كواقع كمي قائم في أضيق نطاق؛ لكون التقويم الحالي بطبيعته يركز على الاهتمام بالجانب النوعي.
2. إبراز بعض الموضوعات التقليدية في الكتب المختارة لعلم النفس التربوي المقررة في الجامعات السعودية بهدف المساعدة في تحسين ما يقدم لمعلمي المستقبل، أو الدارسين في هذا المقرر.
3. الإفادة مما تقدمه النظرية البنائية الاجتماعية (social constructivism)، من رؤية بحسب وجهة نظر بياجيه وفيجوتسكي.
4. الكشف عن نقاط الضعف والقوة في الكتب المقررة، لتقديم وجهة النظر البديلة للموضوعات التي يقترح الباحث تضمينها لهذه المادة التربوية، وعرض ذلك كبديل إرشادي تدريسي مقترح.

نتائج الدراسة:

1- ركزت معظم المقررات على نظريات التعلم التقليدية القديمة، كالسلوكية والمعرفية، والوظيفية، والجشطلت، دون توجيه أي استدراك عليها.

2- تتفق معظم الجامعات في تدريس كتب متشابهة على كتب مثل كتب أبي حطب وصادق وجابر والنشواتي والزغلول، ولا ينكر الباحث أن معظمها حديث الطباعة إلا أن المعلومات المقدمة فيها قديمة.

3- رغم دعوة الدراسات السابقة. على قلتها. إلى تقويم وتطوير علم النفس التربوي إلا أنها لم تقدم المحتوى البديل والمقترح لها، وقلما وجد الباحث كتاباً لا يورد مصطلح العملية التربوية، ولكن

دون ذكر لأطراف تلك العملية الفاعلة: المعلم نشط، والطالب المتعلم نشط، والبيئة إذا أشركت في العملية التعليمية تصبح نشطة (يمكن العودة لفاعلية العملية التربوية وأطرافها النشطة من كتاب فيجوتسكي، 1433هـ: ص ص103- 109).

4- هناك حاجة ملحة لتقويم مقررات علم النفس التربوي، وتطويرها في الجامعات السعودية لتواكب عملية إعداد دارسيها لمهنة المستقبل، وذلك بالتركيز على تنمية القدرات المعرفية للمتعلمين، وتقديم مصطلحات تفيدهم كالأدوات النفسية، والمشاركة الموجهة، والتعلم التعاوني.

5- عند مقارنة الكتب المقررة في هذه المادة بكتب أخرى مترجمة فيها تعرض لمحتوى علم النفس التربوي معتمدة على نظريات حديثة تستحث قدرات المتعلم غير مكتملة النضج (وهي في طور النمو)، وتجعله مشاركاً نشطاً في تعلمه ككتاب؛ علم النفس التربوي –أنيتا ولقولك كمثال في هذا السياق، وعادة ما يُشار إليه أيضاً في الدراسات العلمية في هذا الحقل باعتباره كتاباً مميزاً.

6- عرض الباحث محتوى مقترحاً للمقرر وللنظرية البنائية الاجتماعية كبديل للنظريات الكلاسيكية الأخرى، التي تنطبق دراساتها على الحيوان، في مُعظمها، باستثناء مدرسة الجشطالت، مما جعلها مثار انتقاد وإشكاليات أكثر من كونها تفيد في تقديم إجابات للتعلم. مع قناعة الباحث بما أورده كل من كون في كتابه: بنية الثورات العلمية، وتأكيده على أن النظريات لا تموت، بل هو يرى أن النظرية الجيدة هي التي تفسح المجال لغيرها. ويؤيد كون أيضاً وينك وبتنى، 1433هـ من إمكانية الاستفادة من النظريات في مختلف المواقف لكن هذه الرؤية تعد مكملة للجشطالت، وذلك بتأكيدها على تعلم المفهوم، وترقي المعرفة عند بني البشر بطريقة تفوق أي تعلم آخر.

Abstract

Title of the study: anevaluation of the teaching of Educational Psychology course at various Saudi Universities chosen and the Security Training Center at King Fahd Security College (KFSC) in Riyadh.

The Field of the study: Different university-level college books in the College of Education and the Security Training Institute in Riyadh, Saudi Arabia.

The objectives of the study: The main objectives of the study are:

- Determining the subject matter in the Educational Psychology books included in the University Sample Chosen.

- Disclosure of some classical theories contents in order to develop rank and file teachers.

- Implementation of the Social Constructivism Approach from the point of view of both thinkers: Piaget and Vygotsky.

Evaluation of teaching Educational Psychology course at different Saudi Universities and the Security Training Institute.

- Exploration of the weaknesses and strengths of the bookstaught to supply an alternative proposed content as an equivalent for this course being instructed.

Findings of the study:

1) Most educational text books taught at university level focus mainly on classical theories such as behaviorism, information processes, cognitivism without any recantation on them.

2) There is a factual need for developing evaluation educational psychology courses in order to update, and prepare pre- and in- service teachers via concentration on cognitive capabilities of teachers, and presentation of different advantageous concepts such as: psychological tools guided participation, and cooperation.

3) Despite the fact that the fewconducted studies kept calling for developing educational psychology courses, the researchers of these studies never propose new alternatives, or content for course expansion.

4) Most universities studied when teaching this course per se agree all to choose Abuhatab, Jaber, Nashawatti, and Alzagoul books.

5) When the researcher compares most available textbooks about Educational Psychology with translated books, the new ones offer their subject matter depending heavily on new theories.

6) The researcher submits both content and theoretical basis (constructivism approach), as a surrogate one.

بسم الله الرحمن الرحيم

المقدمة:

إن مسألة بناء الإنسان معرفياً يعد هدفاً عاماً من أهداف النظام التربوي في معظم المجتمعات، مع وجود قدر من القناعة الراسخة بين التربويين، ومتخذي القرار بتجدد الحياة، وتغير الأحوال مهما كانت تلك الجهود.

وتأسيساً على تلك القناعة فإنه من الأمور المسلم بها، بل من الطبيعي، أن يقوم نفر من أولئك التربويين بالسعي نحو القيام بالمتابعة، والتقويم لبعض أو لمعظم مكونات ذلك النظام التربوي السائد. سواءً في الأساليب التعليمية أو التدريسية. من جانب، أو في تجديد مُحتوى ما يُقدم للمُتعلمين، من ناحية أخرى. ولا شك أن المراجعة المقتضبة، كالمحاولات التي تتم في بعض النشرات التعليمية، أو في الصحف اليومية، لمادة جوهرية في إعداد وتأهيل المعلم لا تحقق هدفها التقويمي، والناقد معاً، إن هي تمت في عجالة أو إيجاز، دون قدر كبير من التدبر، والروية وإحكام العقل المطلوبين في هذه الرؤية التقويمية.

ونظراً لما يُوليه علماء النفس من تطوير في وقتنا الراهن، وتنمية للقدرات المعرفية، وخاصة عندما ندرك تماماً التحول الراهن الحاصل في مجال دراسة الموضوعات النفسية العامة نحو التركيز بشكل دقيق على عمليات تعليم التفكير، والإبداع في معظم الإصدارات النفسية الحديثة بدلاً من طريقة الحفظ والاستظهار.

ويُضاف إلى تلك الحالة التحولية في دراسة موضوع التفكير الاهتمام الملائم، بالفعل، بالشروط التي ينبغي توفرها لاكتساب المعرفة، وخاصة ونحن نعيش حاضراً يتسم بأن الوصول للمعلومة غدى أمراً يسهل تحقيقه، زماناً ومكاناً، وبالتالي أصبح الدور المأمول من معلم العصر الراهن أن يكون ميسراً ومحفزاً لذلك الاكتساب المعرفي، وأن من يكون هدفه تنمية الفكر لدى المتعلم، وبناؤه يكون منشغلاً أكثر من أي أمر بالوفاء استهلالاً بأمرين وثيقي الصلة للفئة المقصودة من معلمي المستقبل، وهما:

1. تحديد طبيعة ونوعية الموضوعات التي تساعد معلمي الغد القريب لأن يكونوا مبدعين Innovative، وأن يتمكنوا من المشاركة في العملية التعليمية بكل فاعلية واقتدار ممكنتين مع استصحاب قدرات المتعلمين.

2. كيفية الدمج والتأليف بين تلك الموضوعات المقترحة تطويرياً ليكون المسعى النهائي التربوي والتعليمي معاً متجاوزاً لقضية نقل أو تحويل المعرفة Knowledge Transfer، بل جعل ذلك المتعلم منتجاً لها، ومنمياً لذاته، ولمن يعهد إليه بتعليمهم على أساس تعاوني أيضاً.

ولأن طبيعة هذه المادة نظرية وتطبيقية في آن، فمن الأجدر بنا الاهتمام بتحقيق هذين الهدفين. إلا أننا نجد في أدبيات هذه المادة طغيان الجانب النظري على الجانب التطبيقي، وذلك منذ المناظرات والسجالات الدائرة بين مؤسسي هذا العلم، والتي تمت منذ بداية القرن الماضي، وهي المتمثلة في:

توجيهات وليم جيمس حينما حدد معالم هذه المادة عندما نشر كتابه: أحاديث للمعلمين (1899م). وقد أورد ماير (1992) Mayer عند حديثه عن الصعوبات التي يواجهها علم النفس التربوي باعتباره فرعاً تطبيقياً، أن جيمس كان محقاً عندما أشار إلى أن علم النفس يفتقد إلى قاعدة بيانات أساسية مقتبساً العبارة التالية منه:

"لقد صاحب علم النفس أمر يشبه الصخب أو الضجيج (like a boom)، في قرننا الحالي. فمعامل علم النفس أنشئت، وكراسي الأستاذية قد حددت، ومجالاته أطرت، وامتلأ الجو بالشائعات التي نشرت الضبابية في ميادينه. أما مُحررو الصحف التربوية، ومنظمو المؤتمرات والاجتماعات فقد اصطنعوا الأساليب التي تضفي عليهم صفة الابتكار (الإبداع)، وأحاطوا أنفسهم بهالات التجديد؛ لكيلا ليكونوا أدنى مرتبة من غيرهم من المجددين، والمحدثين في زماننا. إن تجديد الأمم، وبعثها، وإقالتها من عثراتها يبدأ دائماً من القمة على يد قادة الفكر فيها... وإن مصير هذه الأمة بأيدي معلميها" (جيمس، 1980م: ص50).

ويقتبس أيضاً فيجوتسكي (1433) في كتابه: علم النفس التربوي من كتاب جيمس تحذيره مما كان سائداً في عصره من المدرسة السلوكية، والمتمثل في المناداة بالدقة العلوم التربوية لتصبح في مصاف العلوم العلمية، واعتبر ذلك مجرد وهم زائف فيما يلي:

"علم النفس علم، والتدريس فن، والعلم وحده لا ينتج فناً ذاتياً، وبطريقة مباشرة من لدنه... فمعرفة المرء بالمنطق لا يحمله على الاستدلال القويم، والتربية الأخلاقية بذاتها لا تمكن دارسها من أن يتصرف بشكل مقبول خلقياً، على نحو دائم. وفن أصول التدريس وعلم النفس، يعملان جنباً إلى جنب، ولكن لم يحدث مطلقاً ؟ استنتاج أحدهما من الآخر، إنهما مُتناغمان، وليس بمقدورنا أبداً أن نضع أحد ما في مرتبة أدنى من الآخر. وبناءً على تلك الوضعية، فالتربية يجب أن تنسجم مع علم النفس، مع اختلاف في طرائق التدريس التي من الممكن أن تجاري تنوع القوانين النفسية كذلك □□ العميقة لعلم النفس لا تعد ضماناً كافياً لأن تكون □□ وحينما قام إدوارد ثورنديكبتدشين أول عدد

لمجلة علم النفس التربوي Educational Psychologist 1899م أكد في مقالته أن على علم النفس أن يطبق العلم الحقيقي لحل المشاكل التربوية. وقد أشار بلونسكي في كتاب فيجوتسكي أعلاه لما قاله ثورنديك عن علم النفس التربوي أنه: "فرعاً تطبيقياً يدرس مدى الإفادة من الاستنتاجات التربوية لعمليتي التعليم والتعلم" (ص47).

وإن الباحث ليعتذر من القارئ من تعدد الاقتباسات، لكنه رأى ضرورة توضيح مقدار كثرة المحاورات العلمية منذ البدء في تأسيس هذا الفرع. فيضيف فيجوتسكي (1433هـ) ما يلي:

طرائق التدريس يُفترض منها مناقشة مشكلات وأهداف التربية، وعلم النفس التربوي لا يمكنه أن يقدم ما يتجاوز الوسائل التطبيقية التعليمية للعملية التربوية.

"الشخص الذي يعتني بالزهور (البُستاني) يحب الورود، ويكره العليق (الحشائش العالقة)؛ عالم النبات لا تأتيه فكرة حب أو كره أي نوع من الحشائش؛ أي أن العشب الضار بالنسبة له حقيقة واقعة، كما أن وجود أي نوع من الورود المتفتحة في الحقل أمر حتمي كذلك بالنسبة له... فكما يعطي الباحث النباتي أهمية لكل أنواع النباتات، فالعالم الإنساني في المقابل يساوي بين المخلوقين على الرغم من اختلافهم، الأخرق منهم أو المحنك أيضاً، فكلا النمطين يدخلان في البحث والشرح، بعيداً عن أي نوع من العداوة المقيتة أو العاطفة الجياشة. والعمل الذي نال جائزة نوبل لا يقل في أهميته العلمية عن أية جريمة في منتهى البشاعة. العاطفة في أعلى مستوياتها لا تكون أكثر جدوى من الفعل الذي يثير الاشمئزاز حتى درجة الابتذال، والتفكير العميق للألمعي لا يحظى بميزة تفضله عن الزبد الذي يصدر من فم المختل عقلياً، كل تلك الأمور التي تم ذكرها تتصف بالحياد التام؛ لأنها تعمل فقط كحلقة في سلسلة معينة من الأحداث السببية المتعاقبة". (مصدر الاقتباس غير معروف: ص50).

ففحوى الاقتباس المذكور هنا نجده ينطبق تماماً على الموضوعات المدروسة في علم النفس التربوي، باعتباره نظاماً تربوياً موجهاً في العادة لكل الناس دون أي استثناء، كما في بقية العلوم.

وبعد مرور زمن طويل، أعقب تلك المناظرات ظهور كتاب (علم النفس التربوي في مائة عام) لجماعة من التربويين، تناولوا فيه مجهودات أعلام نفس تربويين بارزين كـ: جان بياجيه، وجيروم برنلر، وليف فيجوتسكي. فاستمرار تلك المجلة المشار إليها، والكتاب الشامل أيضاً، والأبحاث جلها تبرز الجهود المستمرة في تطوير مادة علم النفس التربوي منذ ما يزيد على قرن من الزمان.

ولهذا السبب فإن مسألة تقويم ما يدرس للطلاب في مادة علم النفس التربوي، وبالأخص كونها تدرس للمستوى الجامعي في معظم الأحيان، فهي بهذا نحتاج من كل من التربويين والنفسيين إلى تأمل وتبصر من قبل كل من يتعرض لمراجعتها والتقصي حيلها استخلاصاً واستفادة من التجارب.

إنه لأمر مدرك في أذهان الباحثين النفسيين اتفاق جمع غفير من رواد علم النفس في الوطن العربي بأكمله على اعتبار هذه المادة مكون أساسي للتأهيل، والإعداد للمعلم التربوي منذ عقود خلون، كون ذلك التأهيل، والإعداد النفسي والتربوي يُعدا معاً جزءاً لا يتجزأ من تمهنهم المستقبلي، أو الاستعاضة عن ذلك التدريس بعقد دورات لمن هم بحاجة إلى مثل تلك التهيئة العلمية التربوية، لمواكبة أية مستجدات في هذا الحقل النفسي المهم (الغريب، 1996م؛ صالح، 2011م؛ نشواتي، 1998م؛ أبو علام، 1403هـ).

وبنظرة تقويمية لواقع تدريس هذا المقرر، وفي مجمل السياق التدريسي القائم في المشهد التربوي، بالرغم من غزارة الإنتاج العلمي فيه، إلا أنه لم يُقابل تلك الكثرة الكاثرة عددياً مما نراه من إصدارات بحث وتقصي نوعي لما يقدم كمحتوى في تلك المواد التعليمية، حيث حظيت مادة علم النفس بنصيب الأسد من الإصدارات.

وتأسيساً على ما سبق فإن الباحث في ظل التغيرات المتسارعة في عديد من المجالات، وبخاصة في ميدان التربية والتعليم يعتقد بوجود الحاجة لإجراء دراسة جادة تتمحور بشكل أساسي حول مقرر علم النفس التربوي في الجامعات السعودية، والإفادة من كل جديد في ميدان علم النفس التربوي في الميدان التعليمي، وخاصة في ظل تدني المخرجات التعليمية.

مشكلة الدراسة:

لا شك أن جمهور عريض من التربويين والنفسيين، على اختلاف انتماءاتهم وتوجهاتهم، يولون مقرر علم النفس التربوي أهمية كبرى، وذلك أمر ملاحظ، وتعامل هذه المادة في ؟ على أنها من المواد الأساسية في ذلك الإعداد المهني كما أشرنا إلى ذلك فيما سبق.

وكنتيجة للتوسع في برامج التعليم العالي، وزيادة إنشاء الجامعات في طول البلاد وعرضها، وبعد مرور زمن ليس باليسير على إقرار مادة علم النفس التربوي للمعلمين، باعتبارها متطلب أساسي للعمل في سلك التعليم، وبعد مضي عقود من تخريج أعداد كبيرة من المعلمين للوفاء بالحاجات التدريسية القائمة في كل المدارس، والمعاهد بالأخص في عصر يمكن وصفه بأنه: عصر التعليم.

إننا نعيش في زمن يعد قمة الثورة المعرفية، ومعظم الدول تتسابق في أيامنا هذه من أجل تحقيق المجتمع العرفي فهماً، وتطبيقاً، وتسويقاً، والإنسان في ظل التغيرات المتسارعة الهائلة في مجالات عديدة كالتعليم، والإعلام، والأمن بكل أبعاده يؤثر ويتأثر حقيقة بكل ما يدور حوله. ومع كل ذلك التسابق ينبغي إعادة التفكير في مجمل ما يقدم للدارسين في معظم الحقول المعرفية.

ويُضاف إلى ذلك ما يرى به بروبير (2002م) من رؤية الكثير من التربويين بأنه يتوجب عليهم تغيري الطريقة التي يتفاعل بها المعلمون مع طلابهم في الفصل المدرسي. وبحسب تعبير فريدمان يوكولا غينا (2000م): أن يصبح المعلم متعلماً، والطالب متعلماً نظراً لفاعلية المتعلم، وإفساح المجال أمام قدراته الكامنة.

والباحث النفسي أمام ذلك الاحتياج الفعلي المجتمعي للوفاء بالحاجات التربوية المتنامية، وفي مقابل تلك المستجدات المتسارعة، يدرك ولا ريب، الحاجة، والضرورة لمثل إجراء دراسة علمية تربوية نفسية تتمحور بشكل أساسي حول مواضيع ومحتوى ذلك المقرر، الذي غدى مع مرور الزمن، بكل تجرد ومصداقية، تقليدياً في عرضه وتدريسه. ولعل المفارقة الصريحة والمستقاة من تلك الإصدارات الكثيرة في هذا الحقل المعرفي أن معظم تلك الكتب، إن لم يكن جميعها، تفرد جزءاً خاصاً فيها للعملية التقويمية هذه تحت مسمى: "الجانب التقويمي" أو ما شابه ذلك.

لكن ميدان التقويم في عالمنا العربي بحسب القرني (1433هـ) عند تقديمه لكتاب: التقييم التربوي للطلبة، ينوه منذ البدء أنه لم تتم خدمة الجانب التقويمي على النحو الذي يتواءم ودوره في العملية التعليمية، وإن كان يفترض أن موضوع التقويم على قدر كبير من الأهمية. ولعل ذلك يتفق مع ما أورده كل من Knapp& Seifert, 2005 مع أن طبيعة مادة علم النفس التربوي هدفها أصلاً تطوير التعليم إلا أنه كمجال بحثي نشر فيه القليل جداً من الدراسات ذات الصلة بحق التقويم. وترى قطامي (1992م) أنه لكي يتم فهم التقويم ينبغي النظر إليه باعتباره عملية Process.

ويعتقد الباحث أن مثل هذه الدراسة سوف تعزز الوعي التدريسي لدى كل من المعلم والمتعلم بالأخذ بكل ما هو جديد، والتحول نحو بناء المتعلم لمعرفته بذاته، بدلاً من سلبية التلقي، أو الاكتفاء بدراسات أو تجارب يجري النزر اليسير منها على الإنسان، ومعظم إرثها النظري، والمنهجي يبنى على ملاحظات مستقاة من الحيوان. في أغلب الدراسات المقدمة له في تلك المقررات.

ففي ضوء ما سبق برزت للباحث الحاجة إلى مراجعة علمية تقويمية للنظر في موضوعات المقرر المذكور، والذي يقدم للطلاب الذين يعدون لمهنة التعليم، ويعتقد الباحث أن هذه الدراسة ستحدد بدقة طبيعة ونوعية الأسس النفسية اللازمة لتقديم منهج في علم النفس التربوي يفي بحاجات الدارسين، من ناحية، وسيتم عبر هذه المرحلة بالقيام بنظرة مقارنة لما هو قائم بالفعل تضمين موضوعات متداولة بالفعل تكون أكثر ارتباطاً بالإنسان المكلف الراشد، من ناحية أخرى.

وبناءً عليه تجيب الدراسة الحالية عن التساؤلين التاليين:

- ما هي أبرز الموضوعات الأساسية الواجب تضمينها في مقرر علم النفس التربوي في الجامعات السعودية مقارنة بما هو سائد في الوضعيات التعليمية القائمة في الجامعات بالفعل؟
- ما التوجهات الحديثة والموضوعات المقترحة في بناء أو تعديل منهج علم النفس التربوي القائم في الجامعات والمعاهد السعودية التي تقدم منهجاً لما يدرس في الجامعات السعودية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الراهنة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. تحديد الموضوعات المتضمنة المقدمة في عينة من كتب علم النفس التربوي كواقع كمي قائم في أضيق نطاق؛ لكون التقويم الحالي بطبيعته يركز على الاهتمام بالجانب النوعي.
2. إبراز بعض الموضوعات التقليدية في الكتب المختارة علم النفس التربوي المقررة في الجامعات السعودية بهدف المساعدة في تحسين ما يقدم لمعلمي المستقبل، أو الدارسين في هذا المقرر.
3. الإفادة مما تقدمه النظرية البنائية الاجتماعية (social constructivism)، من رؤية بحسب وجهة نظر بياجيه وفيجوتسكي.
4. الكشف عن نقاط الضعف والقوة في الكتب المقررة، لتقديم وجهة النظر البديلة للموضوعات التي يقترح الباحث تضمينها لهذا المقرر، وعرض ذلك كبديل إرشادي تدريسي مقترح.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من خلال:

1. الأهمية النظرية: تتمثل الأهمية النظرية في إبراز المعرفة التي تولدت نتيجة الأبحاث والدراسات الخاصة بمضمون مقررات علم النفس التربوي، وإبراز الحاجة للإفادة والتأسيس لموضوعات نظرية أساسية للدارس، وخاصة أن معظم دارسي مادة علم النفس التربوي، وهم من يعدون في الأساس ليكونوا معلمي الأجيال المستقبلية، غالباً يدرسونها دونما تمهيد سابق لها، مع تضمين للنظرية البنائية الاجتماعية في علم النفس التربوي.
2. الأهمية التطبيقية: تتمثل الأهمية التطبيقية في تقديم محتوى دراسي مقترح للعمليات النفسية الأساسية، ويكون التركيز عملياً في جملة الموضوعات المقدمة على كل من الاستنتاجات، والمواقف التربوية،

ومتضمنة لكل مقترحات النظرية البنائية الاجتماعية، وعرض ذلك المحتوى كبديل إرشادي مقترح.

تعريف المفاهيم:

(التقويم) في اللغة يُعني استقامة الشيء وقدره، ويقول أهل مكة: استقمت المتاع أي قومته (ابن منظور، 1375، 500) وبمعنى (عدل) و(سوى) كما جاء في القرآن الكريم. "لقد خلقنا الإنسان في أحسن تقويم" (شحاتة، 1988م: 412).

أما في الاصطلاح فالتقويم التربوي عملية إصدار حكم على مدى وصول العملية التربوية إلى أهدافها ومدى تحقيقها لأغراضها والعمل على كشف نواحي النقص في العملية التربوية. (عبد النور، 1973م: 283).

بينما يعرفه القرشي (1986، 3303) بأنه "الأسلوب العلمي الذي يتم من خلاله تشخيص دقيق للواقع التربوي واختيار مدى كفاءة الوسائل المستخدمة والاستفادة من ذلك في تعديل المسار التربوي نحو تحقيق الأهداف على وجه أفضل"(ص3).

في مجال التعليم يُعني القياس بالوصف الكمي (الرقمي) للسلوك (الأداء)، أو الواقع المقيس. (زيتون، 1996، 340).

ورغبة من الباحث في عدم الخلط القائم لدى كثير من المعلمين، وبعض الطلاب، عند إيراد التعريف لكل من التقويم والقياس، وللتمييز بينهما للحيلولة دون وجود سوء الفهم في هذا الخصوص، يرى كل من ليهمن ومهرنز Lehman and Mehrens, 1424: أن القياس: يدل في العادة على مفهوم أوسع، حيث يكون في مقدورنا أن نقيس الخصائص باستخدام طرق أخرى غير طريقة إجراء الاختبارات، كاستخدام المعاينة Observation، أو مقاييس التقدير Rating Scales، أو أية وسيلة أخرى تسمح لنا بالحصول على معلومات بشكل نوعي، وتعد مقياساً كما يمكن أن يشير القياس أيضاً إلى كل من الدرجة، والعملية المستخدمة فيه.

وترى زيمنيايا (2009م): أن القياس النفسي اكتسب تطوراً بدءاً من أعمال جالتون حتى مرحلة تشكل الاتجاه النفسي التربوي الخاص (البيدالوجيا أو فهم شخصية المراهق) بهؤلاء الدارسين: بلدوين، كيركبارتريك، ميومان، باسوف، بلونسكي، وفيجوتسكي، وهم من أدخل مناهج القياس الموضوعي في علم النفس التربوي (زيمنيايا، 2009م).

أما مصطلح التقويم: فيعرف بطرق متنوعة، فستفلبيم وآخرون Stufflebeam, et al. يرى أن التقويم عبارة عن عملية تخطيط، وإحراز، وتوفير معلومات مفيدة للحكم على خيارات متنوعة، وإذا ما تم تفسير التقويم وفق هذا التعريف، فإنه يشمل معنى كل من القياس والتقويم. ويرى تعريف آخر للتقويم بأنه تحديد مدى التناسق بين الأداء والأهداف، كما تصف تقارير أخرى التقويم على أنه حكم عملي أو أنه عملية تسمح لنا بإصدار أحكام حول قيمة أو جدوى شيء ما، ويستطيع الفرد أن يقيم المعلومات النوعية أو الكمية على حد سواء. ليخلص المؤلفان في النهاية بأن القياس يختلف عن التقويم.

والباحث وقد أورد هنا معظم التعريفات —سواء اللغوية منها أو المنهجية– رغبة في إثراء موضوع الدراسة هنا، لكنه يتبنى التعريف التالي، والذي أورده كل من نيتكوبروكهارت، وأطلقا عليه: التعريف التقويم البنائي للمدارس، أو البرامج، أو المادة التعليمية، وهذا نصه: "حكماً بالجودة، أو الجدارة، خلال مراحل التصميم، أو التطوير للمواد، أو الإجراءات التدريسية، أو المناهج، أو البرامج التعليمية، ويستخدمه المقوم؛ ليعدل، أو يعيد الصياغة، أو للتحسين في البرنامج، أو في المدرسة أو في المواد التعليمية" (ص10).

جامعة الملك سعود: وهي من أول الجامعات السعودية أنشئت في العاصمة الرياض، بتاريخ 21/ ربيع الثاني/ 1377هـ- 1957م كأكبر جامعة في المملكة العربية السعودية (للمزيد انظر الداود، 1416هـ).

جامعة الدمام: جامعة سعودية تأسست عام 1430هـ 2009م، وتتخذ من مدينة الدمام مقراً لها في المنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية.

جامعة الملك خالد: تأسست عام 1420هـ- 1999م، ومقرها في المنطقة الجنوبية من السعودية بمدينة أبها.

معهد التدريب الأمني: تم إنشائه عام 1404هـ، في مقر كلية الملك فهد الأمنية بالرياض العاصمة بهدف التعليم والتدريب الفني والمهني الأمني.

الإطار النظري للدراسة:

(إسهامات مدارس علم النفس في ترقي وتطوير علم النفس التربوي)

يتناول هذا المبحث عرضاً موجزاً للدراسات السابقة ولنظريات التعلم في علم النفس التربوي، فمعظم نظريات التعلم تعتبر التعلم وعملياته في صلب الطرح النظري والمنهجي لها، وسيتم إبراز ما فيها من أوجه نقد من خلال مراجعات عديدة في أكثر من مجال في هذا الفرع التطبيقي.

أولاً: **المدرسة البنائية التقليدية**: لقد شكلت أعمال الفيلسوف الألماني فوندت الأساس لقيام علم النفس التجريبي. وظهرت التجارب النفسية لأول مرة في علم النفس في معظم الأعمال التجريبية التي قام بها عالماً النفس فوندتوابنجهاوس Wundt & Ibinghaus، وتوجت تلك الأعمال التجريبية بتأسيس مختبر علم النفس في عام 1879م، وكان موضوع دراسة تلك المدرسة مرتكزاً على ما أسماها فونت بـ: دراسة محتوى الشعور أو الوعي من تفكير ومشاعر في مكوناته الجزئية، مستخدماً في ذلك منهج الاستيطان، وكان تتشنر –وهو أحد طلاب فونت– هو من أطلق عليها البنائية، ودراستها لا تتجاوز دراسة الإحساسات.

ثانياً: **المدرسة السلوكية**: ظهرت هذه المدرسة في عام 1912م عندما ألقى (جون واطسون G. Watson) أشهر مؤسسيها خطابه الشهير في جمعية علماء النفس الأمريكية A. P. A، معارضاً بفكرته تلك بنائية فوندت Wundt وقد تمركزت نظريته حول دراسة السلوك الظاهر الذي عرفه بوهورس فريدريك سكنر بأنه مجموعة استجابات ناتجة عن مثيرات المحيط الخارجي القريب، وإما يتم دعمه وتعزيزه فيتقوى حدوثه في المستقبل أولاً يتلقى دعماً فيقل احتمال حدوثه في المستقبل Reinforcement، وفي الوقت نفسه تزامن ظهور الانعكاسية الروسية بزعامة بافلوفوبختريف(2).

مسلمات المدرسات السلوكية: **تقوم دراسة المدرسة السلوكية على أربع مسلمات هي:**

1. لا تدرس إلا السلوك الظاهر
2. أنها ساوت بين الإنسان والحيوان
3. أنها تعتبر رابطة المثير. الاستجابة
4. أعطت أهمية كبرى للتعزيز وتشكيل السلوك.

ومما يجدر ذكره أن بافلوف نفسه وهو من مؤيدي السلوكية، كان له موقفاً منها في دراسة نشرت عام 1932م، في مجلة (Psychological Review) وتحمل مقالته تلك عنواناً له مغزى وهو: "رد عالم الفسيولوجيا على علماء النفس"، وذهب في رده ذلك إلى أنه قد نشأ مع السلوكية "علم نفس بدون نفس" (Psychology without psyche) (فرانكل، 2012م: ص10).

ثالثاً: **المدرسة الوظيفية**: كان من أبرز مؤسسيها كل من جون ديوي وأنجل في شيكاغو، مؤكدة على دراسة الوظيفة النفسية والاستجابات التكيفية الملائمة مع البيئة في مقابل الدراسة التجزيئية لدى البنائيين، وتشكل المهارات، ولذلك كانت تعتبر الخبرة الشعورية مرنة، وليست مستقرة. فهم ينظرون لطبيعة لوظيفة النفسية من جانبين:

(2) تعرضت كلا المدرستين للمراجعة، وهوجمت من قبل الكثير من المفكرين للمعرفيين، والجشطالت، وقد تصدى لذلك منتسبي المدرسة الثقافية التاريخية الاجتماعية من أمثال: فيجونسكي، ولوريا، ولوينتيف، وغيرهم.

1. يهتم دارسو هذه المدرسة بطبيعة عمل مكونات الخبرة الشعورية (الوعي) مُجتمعة.

2. وعن طبيعة توافق العملية العقلية معاً، ولماذا؟

فهم اهتموا بدراسة الخبرة مغفلة السلوك الظاهر، كما كانت تنادي به المدرسة السلوكية من قبل. وقد تأثر رائديها بمبدأ الانتخاب الطبيعي لدارون. ففي الوقت الذي كانت فيه مدرسة فونت موليه جهدها عن ماذا يحدث عند الاندماج في أي نشاط عقلي. ويضاف إلى ما ذكر أن البنائية كانت تضيق من مجال دراستها، فإن الوظيفيين وسعوا مجال دراستهم لتشمل، إلى جانب الفروق الفردية، اهتمامهم بقضايا عالمية. وقد استخدموا القياسات النفسية والمعايير في دراساتهم، إلى جانب استخدام منهجية الاستبطان. فكلا المدرستين البنائية والوظيفة كان لهما إسهاماتهما، لكن تأثيرهما معاً كان محدوداً على دراسة فكر الإنسان.

رابعاً: **مدرسة الجشطلت**: ظهرت في ألمانيا على يد ماكس فريتمر، كورت كوفكا، وولفجانج وقد ابتكروا مفردة الشكل أو الصيغة لدراستهم النفسية للتفكير، ومشاكله المعرفية، وقضايا التعلم ككل. فبحسب وجهة نظرهم يرتبط بإدراك الكائن لذاته ولموقف التعلم، فهو يرون التعليم النموذجي يكون بالإدراك والانتقال من الغموض إلى الوضوح. ومن أهم مبادئ التعلم في نظرية الجشطلت:

1. الاستبصار شرط أساسي للتعلم الحقيقي.
2. التعلم لدى الكائن يقترن بالنتائج.
3. الاستبصار شرط التعلم الحقيقي.
4. رفض الحفظ والتطبيق الآلي.
5. تنظيم الموقف حافز قوي والتعزيز الخارجي عامل سلبي، ومن الاهتمام بالبنية.

فرضيات المدرسة:

1. الإدراك يحدد التعلم
2. أي موقف من مواقف التعلم المدرك ينتقل إلى الذاكرة
3. الصورة المعتاد للتعلم هي الانتقال من حالة لا معنى لها إلى حالة تتميز بوجود ثغرة
4. التعلم يكون في التعرف الكامل على العلاقات.
5. التعلم يعني ماذا يؤدي إلى ماذا

خامساً: **المدرسة الإنسانية**[3]: تكونت في الستينيات حتى التسعينيات من القرن الماضي على يد أ. ماسلو، وك. روجرز، مركزة اهتمامها على دراسة الحاجات، ومقترحة لها هرماً من الحاجات

(3) لم تتكون المدرسة الإنسانية فجأة، ولكن يرى د. طلعت منصور، 2012م في مقدمة كتاب العلاج بالمعنى لفرانكل، أن من ضمن الممهدات لنشأة الإنسانية هو ظهور العلاج بالمعنى على يد المعالج النمساوي فرانكل في فيينا، فهو برغم تسامحه مع كل من المدرسة

الإنسانية. كانت منهجية ماسلو في دراساته النفسية معتمدة على إجراء دراسات متعمقة لعدد من المشاهير، كأينشتين، وألينا روزفلت... وغيرهم فمنهجها كان مرتكزاً على: دراسة الحالة. وقد نشأت هذه المدرسة كرد فعل على الانتقادات التي كانت توجه لكل من السلوكية والتحليل النفسي، معتبرة أنهما قد انتهكتا كرامة الإنسان، بتركيز الأولى على الحيوانات الدنيا، واهتمام المدرسة الأخرى بموضوعي الجنس والعدوان، متخذتهما ركيزة أساسية لتفسير النشاط غير الواعي (اللاشعور)، وأخذت هذه المدرسة مسماها ذلك من تركيزها على المتعلم الإنسان.

سادساً: **مدرسة معالجة المعلومات**: لروبرت جانييه R. Ganet (1916م- 2002م) الذي رأى أن التعلم هو تغيير في مقدرة الإنسان أو في سلوكه ولا يُعزى هذا التغير لعمليات النمو، ويظهر على شكل تغير في السلوك أو يمكن الاستدلال عليه بمقارنة ما كان عليه السلوك قبل وبعد دخول الفرد لموقف التعلم وعلى قدرة الفرد على الإنجاز في أي شكل من الأشكال (جودت عبد الهادي، ص207). وهي تندرج تحت المعرفية، مركزة جل اهتمامها على أنواع الذاكرة طويلة الأمد، وقصيرة الأمد، فالمعرفة لد نسر ومؤيديه عبارة عن تجميع للمعلومات والإجراءات، بطريقة تجعلها عملية معقدة لتفسير المواقف وحل المشكلات.

وترى هذه المدرسة أن للتعلم شروط داخلية خاصة بالمتعلم نفسه مثل القدرات والمهارات وأخرى خارجية خاصة بالبيئة التعليمية الخارجية التي تتعلق بالاستراتيجيات التعليمية (نشواتي، 1984).

من المعلوم لدى الدارسين النفسيين تشبيهها للعقل الإنساني بالحاسب الآلي، ومثل ذلك يوجد نوعاً من الخلل في تفسير حدوث التعلم وإهمال المحيط الخارجي له، بما فيها التكيف، والإبداع، وحل المشكلات واقعياً؛ أي أنها كانت مهتمة بالمعالجة العقلية، وتموضع القدرات العقلية، ودون ذكر النظرية لأية فاعلية لجوانب العملية التعليمية مجتمعة وهي متمثلة في الطالب والمعلم والسياقات المحيطة بهما، ودور الرموز والأدوات في التعلم.

سابعاً: **المدرسة البنائية الاجتماعية**: ترى النظريات الحديثة هنا بوجود نمطين لهذه المدرسة.

– البنائية المعرفية الفردية: معتمدة في طرحها الفكري على عالم النفس السويسري جان بياجيه J. Piaget وقد درس عمليات التعاون بين الصغار، وأنواع اللعب منذ وقت مبكر.

التحليلية، ومعارضيها كيونج، وأدلر، إلا أن من المهدين لظهور النزعة الإيجابية، وبنيت على أساسها القوة الثالثة في علم النفس في حينها بواسطة إبراهم ماسلو (منصور، ص: في فرانكل، 2012).

– **والبنائيـة الاجتماعيـة:** وترتكـز في منهجهـا العلمـي علـى مـا طرحـه عـالم النمـو النفسـي الروسـي ليفيجوتسكي، أ. لوريا، أ. ليونيتيف L. Vygotsky, A. Luria and A. Leonet'v. وهذه الرؤية تقدم إطاراً للتعلم باعتباره عملية اجتماعية مشتركة (تعاونية)، ويشترك في فهمها المتعلمين مع معلميهم. ويتفق بياجيه معهم بأن التعلم يُعد عملية بنائية تكوينية متفقاً مع فيجوتسكي، وزميليه، وخاصة بعد إضافته لعامل اللغة في الستينات من القرن الماضي. ناتجاً، وأن التكيف والانسجام بين أفراد الجماعات هو غاية التطور النمائي، فالتعلم حسب بياجيه هو شكل من أشكال التكيف وتمثل الواقع، مركزاً على عمليتي التمثل والمواءمة لينتج منهما التوازن.

وتؤكد النظرة البنائية الاجتماعية الحديثة على أن الشخص يبني معلوماته داخلياً متأثراً بالبيئة المحيطة به وبالمجتمع المحيط به، وتلعب اللغة أهمية عظمى بحسب تلك الرؤية من قبل فيجوتسكي التي تسيطر عليها علاقة اللغة بالفكر. نمائياً. وقد ألف كتاباً عن اللغة والتفكير، وتم نشرة في الغرب عام 1962م، وقام بترجمته إلى العربية د. طلعت منصور في سنة 1976م، واهتم أيضاً بالنمو المعرفي لدى الإنسان المتعلم بناء على اكتساب الفرد للغة والتمكن منها، وأن لكل متعلم طريقة وخصوصية في فهم المعلومة، وليس بالضرورة كما يريد المعلم.

ويؤكد فيجوتسكي باعتباره مؤسساً للبنائية الاجتماعية على أهمية اللغة باعتبارها أداة تنقل الخبرة الاجتماعية إلى الأفراد، ويعتبر التفاعل الاجتماعي، داخل الفصل الذي يعد وسيطاً للتفكير، وللعلاقات الاجتماعية، ذا أهمية في تنمية الوظائف العقلية العليا، وأن التنمية المعرفية تظهر أولاً على المستوى الاجتماعي ثم على المستوى السيكولوجي الذاتي. فلا يمكن فهم المعنى ما لم يتم ربطه بالسياق الثقافي الاجتماعي المحيط بالفرد، وقد أورد قانون النمو الثقافي المتمثل في:

أية عملية عقلية تحدث على مستويين، المستوى الأول (عمليات نفسية بيئية) يحدث فيما بين الأفراد Inter Personal Processes، والمستوى الآخر (عمليات نفسية ذاتية) يحدث من داخل الفرد نفسه "الاستدخال Intrnalization or introrization (فيجوتسكي، 1976م؛ سيلامي، 1411هـ؛ الدليمي، 2014م Vygotsky, 1962; Vygotsky, 1987; Walters, 2002; Coon& Mittrer, 2010; Schults & Sculs, 2011).

ويرى كل من كوستا وجارمستون (1430م) أن النظرية البنائية نظرية في التعليم، وهي تقوم في الأساس على اعتقاد بأن لدى البشر ميلاً فطرياً لصنع المعاني من خلال تجاربهم الذاتية، وأن الذات ليست شيئاً، بل هي وجهة نظر تقوم بتوحيد انسياب الخبرة. وبحسب صالح (2011) فالمعرفة والفلسفة البنائية تبنى أولاً داخل عقل المتعلم ثم يستخدمها في خلق خبرات جديدة ذات معنى.

وقد ارتكزت النظرية البنائية بحسب (بياجيه وفيجوتسكي: في الدليمي، 2014) وفق الأسس التالية:

1. يبنى الفرد المعرفة داخل عقله، ولا تنتقل إليه مكتملة.
2. يفسر الفرد ما يستقبله، ويبنى المعنى بناءاً على ما لديه من معلومات.
3. للمجتمع الذي يعيش فيه الفرد أثر كبير في بناء المعرفة.
4. للسياق الثقافي (the social context) دور كبير في تكون المعرفة.
5. الأدوات النفسية (psychological tools) هي أدوات أنتجها الفكر الإنساني ولها أهميتها في زيادة وتعزيز النمو المعرفي.

التعليق على إسهامات مدارس علم النفس في ترقي علم النفس التربوي:

تم في هذا البحث التعرض لقضية تاريخية شاملة تتمثل في تبلور علم النفس التربوي منذ ما يزيد على قرن من الزمان. ومن خلال العرض سيتبين ملامح الاختلاف، وهو في مجمله بين منهجيتين، ويظهر ذلك الاختلاف في اعتناق أحد الفريقين المدرسة السلوكية، ومنهم من سينحى نحو التوجه الجشطالتي، وإن كانت المدرسة السلوكية قد عانت في السنوات الأخيرة من الانحسار، بحيث رأى بعض الدارسين النفسيين أنها كانت بمثابة صندوقاً أسوداً، وذلك لإهمالها التفكير وعملياته، كما يرى بذلك سولسو، 2000م، مما استتبع ذلك الانحسار وزيادة الانتقادات للمدرسة السلوكية تزايد التوجه نحو المدرسة المعرفية، وهي أيضاً كمدرسة انتقدت، كونها ركزت على قضية التمرز Localization لمناطق العقل، مما حدا بالنفسيين البحث عن توجه تتبعي تاريخي ثقافي اجتماعي يفيد منه الدارس النفسي لعمليات التعلم، وهذا متمثل في المنحى الثقافي التاريخي الاجتماعي Sociohistorical Approach.

ومن خلال هذا المنطلق برزت أهمية البنائية الاجتماعية، ومن هذا العرض أمكن الخروج بالملامح التالية:

1- لقد كانت جميع تلك المدارس متزامنة منذ مطلع القرن العشرين حتى منتصفه، وهذا ما أكده نفر غير قليل من مؤرخي علم النفس كـ: فلوجال، وودورث، وشولتز.

2 إن معظم مفكري علم النفس لم يأخذوا في اعتبارهم الترقي في الدراسة، ولكن هذا يتجسد في حقيقة الأمر في التوجه البنائي الاجتماعي.

3- من أبرز المنهجيات المتعددة للمدارس، على اختلافها، التوصل من خلال المنهجية المتبعة إلى حل لإشكالات واقعية، وفي ذلك ربط للنظرية بالتطبيق، والحذر كل الحذر من إقصاء أو إغفال العوامل الاجتماعية المحيطة، والتفاعل الاجتماعي ودورهما في إحراز النمو المعرفي الفاعل للمتعلم.

الدراسات السابقة:

سوف يعرض الباحث بعضاً من الدراسات السابقة التي تناولت تقويم علم النفس التربوي ويميل أغلبها للنظرية البنائية وفيما يلي عرضها حسب أسبقية تاريخها، وبحسب علم الباحث فإن الدراسات العربية في هذا الموضوع كانت محدودة تماماً، وهذه الدراسات هي:

1. دراسة (Chandler (1976: جاء عنوان هذه الدراسة كما يلي: (الاستفادة من خيارات التعاقد عند تعليم مادة علم النفس التربوي)، وقد بدأ الباحث دراسته بالإشارة إلى أن فكرة التعاقد في التدريس تعد قديمة منذ الأزل، ثم استعرض بعض حالات المتعلمين الذين يبدأون تعلمهم للمادة الدراسية بطموح عالٍ، بأن يتحصلوا على تقديرات تتجاوز جيد جداً إلى ممتاز، ولكن سرعان ما يسعون إلى الاكتفاء بالنجاح فقط، وقسم الباحث الطلاب في هذا، لشأن إلى عدة فئات:

أ) الفئة الأولى من الطلاب تضم أنواع متعددة من الأساليب العاطفية للتعلم.

ب) الفئة الثانية من الطلاب وهم الغالبية من المتعلمين الذين يفضلون أن يمارسوا نوعاً من الاختيار الحر ضمن حدود موضوعة يتم الاتفاق على أطرافها.

ج) الفئة الثالثة من الطلاب يكون لديهم شعور جيد نحو كل من المعلم والمادة المقررة، وخاصة حينما تتاح لهم الفرصة في خيارات محددة، وتكون تلك الخيارات معتمدة على اطلاعهم في مجال التخصص وعلى العمليات الداخلة في ذلك الاختيار.

د) الفئة الرابعة تنطبق على الغالبية العظمى من المتعلمين، عندما يقوم اختيارهم من موقف إيجابي متصور من قبلهم، وأن يتشكل مثل ذلك الاختيار ثم يتم صياغته تكوينياً مع معلميهم.

نتائج الدراسة: عندما سئل الطلاب عن مشاعرهم نحو: أي الجمل تعكس مشاعرك عن التعاقد؟

أجاب ما مقداره (29%) بأنهم يرغبون في التعاقد كثيراً، وأجاب (42%) منهم بأنهم يفضلونه، وكان من أولئك (13.5%) محايدون، في حين كانت النسبة المتبقية (17.5) غير راضين عن التعاقد. لقد كان واضحاً أن هناك نوع من الدعم الإيجابي للتصرف في المخاطرة من قبل بعض المتعلمين،

ولاسيما أن نسبة تصل لـ(37%) من الطلاب اختاروا بشكل مغاير أن يكون النظام التعليمي نجاح- رسوب فقط.

2. دراسة (1992) Mayer: جاءت هذه الدراسة بعنوان (المعرفة والتدريس: تلاقيهم التاريخي من خلال علم النفس التربوي)، بدأ الباحث بتقديم لمنظور علم النفس التربوي، نظراً لكونه فرعاً تطبيقياً من علم النفس، ومبرزاً في هذا المنظور كيف أن أحد رواد علم النفس التربوي وهو العالم (Thorndike) منذ مطلع القرن العشرين قد أعرب عن ثقته أن العلم سوف يطور الممارسة التعليمية في مجال التربية بدرجة كبيرة، بل وأعلن صراحة العالم نفسه أن علم النفس التربوي يجب أن يطبق العلم الحقيقي على المشاكل التربوية وذلك في أول عدد في مجلة (Educational Psychology). وتحدث الباحث أيضاً عن إسهامات الفيلسوف التربوي النفسي وليم جيمس W. James من خلال محاضراته فيعلم النفس وتطبيقاتها في التربية، وحتى اليوم لا زال علم النفس في حالة هياج أو اختمار Ferment مع التربويين للبحث عن تحديد له، لعلها تجلب له الاحترام لمهنة التدريس.

نتائج الدراسة: **هناك ثلاث توجهات حول التدريس والتعلم:**

1- التعلم كاستجابة مكتسبة: طغت هذه الرؤية في بداية النصف الأول من القرن العشرين اعتماداً على البحوث التطبيقية من رواد المدرسة السلوكية التي تم إجراؤها على الحيوان كتجارب ثورنديكوسكنر، وكان ينظر لعملية التعلم على اعتبارها عملية آلية، وتحويل للمعرفة من المعلم للمتعلم.

2- التعلم باعتباره اكتساباً للمعرفة: وحدث ذلك فيما بين خمسينات وستينات القرن العشرين، وكانت مرتكزة على شعار (التعلم باعتباره اكتساباً للمعرفة) وتحول الاهتمام من التجريب على الحيوانات إلى إخضاع الإنسان إلى المواقف التجريبية، وكأن اهتمامهم المنهجي منصباً على تقوية الاستجابات لاكتساب المعرفة وأصبح بهذا المتعلم معالجاً للمعلومات، وأصبح المعلم كوعاء للمعلومات، وشبهوا عقل الإنسان بالحاسب الآلي في معالجته للمعلومات.

3- التعلم كبناء للمعرفة: نضجت النظرية المعرفية خلال سبعينيات وثمانينات القرن العشرين وأصبح شعارها (التعلم كبناء للمعرفة) وتحول اهتمام الباحثين في هذه الفترة من المواقف المصطنعة للتجريب على المشاركين في الدراسات التجريبية إلى دراسة المشاركين معتمدين في ذلك على أوضاع واقعية للتعلم، وتغيرت النظرة للمتعلم من كونه مستقبلاً للمعرفة إلى بانياً لها (البنائية الاجتماعية).

3. دراسة Irson (1997): جاءت الدراسة بعنوان (ضرورة تبني توجه استراتيجي نحو التدريس الضمني)، وقدم الباحث في دراسته هذه تحليلاً لمعلومات فرعية، وأصل تلك البيانات قد أتاحت فرصة نادرة لفحص حالة المعلومات المتاحة من المقابلات في بدء ونهاية إجراء البحث العلمي.

وتهدف الدراسة إلى تفسير الطرائق المستخدمة في تحليل المقابلات، وتشجيع وتبنى توجه استراتيجي نحو التدريس الضمني من أجل تحديد العمليات الأولية المتضمنة والمطورة في المدارس.

وتعني هذه الدراسة بتطوير عملية التعليم والتعلم بواسطة طريقة تحفز المعلمين لحسن فهمهم للطلاب؛ ضمن السياق التدريسي المنهجي، كما تعني الدراسة بتطوير المنهج في المدارس اعتماداً على العملية التعليمية، خلافاً للأبحاث التي أجريت سابقاً، وكان تركيزها يعتمد محتوى المنهج، فمن خلال البحث الحالي تسنى للمعلمين تطوير فهمهم حول التعليم والتعلم.

وكان الهدف الرئيسي من الدراسة الحالية تشجيع تبني توجه استراتيجي نحو التفريد Indivisualism. ونحو التدريس الضمني من أجل تحديد العمليات الأولية المتضمنة المقدمة والمطورة في المدارس. لقد شارك في الدراسة سبع حالات معمقة مستخدمة طريقة التحليل النوعي للمعلومات النوعية المتاحة، وتمت الدراسة في عشر مدارس من التعليم الخاص، واختيرت مدرستان للمشاركة في الدراسة لتكونا ممثلتين لطلاب المدارس الذين يعانون من صعوبات التعلم في منطقة لندن التعليمية، وتراوحت أعمار الطلاب المشاركين بين 5 و17 عاماً في المدرستين.

4. دراسة كل من Cohen & Russell (1997): جاءت هذه الدراسة بعنوان (تعلم كيفية تدريس علم النفس التربوي)، بدأ الباحث بالتوطئة لمقرر علم النفس التربوي في التعليم العالي بأنه يُعد تتويجاً تعليمياً للقبول في أحد برامج الدراسات العليا في التربية، وهدفت الدراسة إلى تحليل عملية التعلم Learning Process، لكل مقرر في مادة علم النفس التربوي مع التركيز بصفة أساسية على دور كل من الخبرة التدريسية وسعة الاطلاع سواء في تيسير أو كبح تلك العملية، وكان سؤالا الدراسة يتلخصان في:

أ) ماذا تعلم مدرس علم النفس التربوي من تدريسه لهذا المقرر؟

ب) ما مدى أهمية كل من الخبرة وسعة الاطلاع في تيسير أو إعاقة تلك العملية؟

وقد اعتمد الباحثان على مراسلات قامت بين المدرسين وزملائهم الذين يقومون بتدريس المادة نفسها، وتم تحليل تلك المراسلات، وتقصي افتراضات المعلمين حيال تعميمهم لتدريسهم، ومعرفة اتجاهاتهم نحو ما يقومون بتدريسه "علم النفس التربوي".

لقد تم دراسة المقالات المتبادلة بين المدرسين وطلابهم لمعرفة كيفية تعلم الطلاب، وكيف كانت توجهات هؤلاء المعلمين نحو مادة التعليم لهم.

وللإجابة عن سؤالي الدراسة المشار إليهما:

أما عن دور الخبرة وسعة الاطلاع لدى Cohen: لقد سعت أن تضع تصوراً لخبرتها المحدودة مستخدمة المادة كدليل لها ولم تظهر تضلعاً في التخصص الدراسي، وقد تدرجت في عملها ذلك وأصبحت في أحد المراحل معلمة ومتعلمة معطية تركيزها لتعلم دارسيها.

وعن ماذا تعلم المعلم من خلال تدريس مقرر علم النفس التربوي، ذكرت Cohen عدداً من النقاط تمثلت في تمثلها وتعلمها وإعطائها أهمية للوساطة، وعرفت دور تفاعل المتعلمين في العملية التربوية، وعلمت أن التخطيط للتدريس مع بعض المعلمين في فصل أو إعدادهم للمهنة ليس بضامن لدرس عظيم، وعرفت أن أسوأ وقت لديها عندما تفتقد نموذج لتقديمه لطلابها، وأولت أهمية لكل من المحتوى والسياق التدريسي.

اختتمت الدراسة بالنتائج التالية:

أ) أن المدرسين الأقل خبرة ليس لديهم معرفة كبرى، وهم يرتبكون أخطاءً، في الوقت الذي كان طلاب المدرسين الأكثر خبرة يتعلمون عن طريق ممارسة اللعب والغناء.

ب) لقد تحقق للباحثين أهمية التفكير، وأصبحا واعيين بمعتقدات الشخص وهو يبنى خبرته التعليمية في برنامجه التعليمي، مع علمهما برغبة المعلمين في تحليل الموقف التعليمي المركب، وأن يفهما طبيعة السياق الاجتماعي البناء أو تكون المعرفة من خلال تدريسهم لعلم النفس التربوي.

5. دراسة Shawer (2010) بعنوان (مستوى تطوير المنهج، والتعاون مع مدرسي اللغة الإنجليزية كمطورين للمناهج)، بدأ الباحث دراسته بقوله: لوحظ في الآونة الأخيرة أن بعض المتعلمين يكون أداؤهم متميزاً في أحد مواد الدراسة بينما يكون أداؤهم دون المستوى في مادة أخرى برغم استخدام المنهج ذاته في الوضعيتين، وقد لوحظ بالمقابل أن بعض المعلمين يستمرون في تطويرهم لأدائهم بينما آخرين من المعلمين لا يقومون بالتطوير ذاته لمهاراتهم، برغم من تعليم الفريقين بالمنهج المستخدم. لقد كان هدف هذه الدراسة النوعية الكشف عن الاستراتيجيات والمناحي المرتبطة بتطوير المناهج، كون

تلك الاستراتيجيات والمناحي المتعددة ذات أثر بالغ في المنهج، ولها أهميتها في تطوير المعلم، وفي تحسين وضعية تعلم الطلاب. ويرى الباحث أن الأمر حاسم وهام لفهم الفئات التعليمية الثلاث التالية:

أ) الفئة الأولى: فئة حرفية من المعلمين، أو من يخلصون للمحتوى التدريسي، ويكون تركيزهم على المحتوى فحسب (نقل المعرفة)، وهذه الفئة لا تحفز ولا تستثير المشاركة من المتعلمين، وهي بمثابة تطبيق للسلوكية التقليدية المعتمدة على نقل المعلومة إلى المتعلم.

ب) الفئة الثانية: وهم من يقومون بتهيئة ذواتهم مع معلميهم وذلك التهيؤ يشمل قيامهم بتعديلات في المنهج المقرر، وفي هذه الفئة تحدث التفاوضات بين المتعلمين ومطوري المناهج وذلك للوصول إلى أهداف تتطلب القيام بالتعديلات الضرورية، وينتج عن ذلك مواءمة المنهج المدرسي مع المتطلبات السياقية القائمة مجتمعياً، ويكون دور المعلم هنا فاعلاً في تحوير المنهج لكي يلائم السياق في الفصول الفعلية، وهذه النظرية تمثلها النظرية البنائية الاجتماعية.

ج) الفئة الثالثة: هي المنهج المبتكر، ومن ينضمون لهذه الفئة يعتنقون توجهاً يركز على تضمين استخدام المنهج المقرر في الواقع الفعلي، ومن خلال خبرات المتعلمين القائمة، وهؤلاء يرون أن المناهج يتم بناءها بين المعلم المتمرس والطالب المتلقي، فهي تعتمد على مشاركة المتعلم والمعلم في الخبرة التعليمية لكليهما.

نتائج الدراسة: صممت هذه الدراسة للكشف عن الاستراتيجيات والمسارات في المناهج المرتبطة بكل منحى أو توجه تدريسي. ولقد وضحت النتائج أن المعلمين يتواصلون بالطلاب في أحد حالات ثلاث: إما محدثين لما يقومون بتدريسه من مناهج، وإما مشاركون في إعداد المنهج، وفي حالة ثالثة يكتفون بنقل المعلومة فحسب. لقد بينت النتائج أيضاً ثلاثة أنواع من الاستراتيجيات:- الاستراتيجية الشاملة- استراتيجية مطوري المناهج- والاستراتيجيات المحددة.

6. دراسة البكر (1424) جاءت الدراسة بعنوان (المفاهيم الأمنية في كتب العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية).

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى توافر المفاهيم الأمنية في كتب العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، وقد اقتصرت على كتب العلوم الشرعية للصف الأول الثانوي كعينة ممثلة لكتب العلوم الشرعية في هذه المرحلة، وحاولت الدراسة تحقيق أهدافها من خلال الإجابة عن الأسئلة الستة التي طرحتها، باستخدام أسلوب تحليل المحتوى، وكانت أداتها تصنيفاً للمفاهيم الأمنية، تم اشتقاقها من مراجعة الأدب التربوي والبحوث والدراسات السابقة المتعلقة بموقف الإسلام من الأمن.

وانتهت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: ضرورة تركيز المناهج الدراسية على الأهداف الأمنية، والاستفادة من تصنيف المفاهيم الأمنية اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية عن تطوير المناهج الدراسية، ونبه الباحث إلى إجراء دراسات تحليلية أخرى، وزيادة الاهتمام بالمفاهيم الأمنية التي دلت نتائج الدراسة على عدم توافرها.

7- دراسة العاجز والبنا (2003): جاءت الدراسة بعنوان (الاحتياجات الوظيفية لإعداد المعلم الفلسطيني أثناء الخدمة في ضوء مفهوم الأداء)، هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح يلبي الاحتياجات الوظيفية لإعداد المعلم الفلسطيني أثناء الخدمة في ضوء مفهوم الأداء، وذلك من خلال تقويم برامج التدريب الحالية كما هو واقعها، وتلمس احتياجات المعلمين الوظيفية لمجالات التدريب المقترح، وقد استخدم الباحثان لهذا الغرض المنهج الوصفي التحليلي، وذلك من خلال إعداد استبانة، وبلغت عينة الدراسة (275) معلماً ومعلمة بنسبة مئوية (15%) من مجتمع الدراسة المكون من (1837) معلماً ومعلمة يعملون في المدارس الأساسية العليا.

نتائج الدراسة: إن النسبة المئوية لبعد المدرب والمتدرب كانت مرتفعة في مجال تقويم البرامج التدريبية الحالية، وأقلها نسبة وقت التدريب والمتدرب، ومكان التدريب والإمكانات، كما بلغت النسبة المئوية لتقويم المعلمين والمعلمات لبرامج التدريب (66.08%) وهي نسبة مئوية مقبولة نوعاً ما إلا أنها منخفضة بالنسبة لبرامج التدريس المقترحة.

كما بينت الدراسة استجابة المعلمين والمعلمات للبرنامج المقترح وذلك من خلال مجموع الاستجابات والنسبة المئوية لها حيث بلغت (85.949%) وهي نسبة مرتفعة جداً تعكس الاحتياجات الوظيفية للمعلمين والمعلمات للبرامج المقترحة، كما توصلت الدراسة إلى أن مجال الإعداد الأكاديمي المقترح بلغ أعلى نسبة مئوية يليه مجال المهارات الأدائية المقترحة يليه مجال الإعداد المهني المقترح وهذا يعكس حاجة المعلمين للتدريب أثناء الخدمة في ضوء الأداء ويؤيد برنامج التدريب المقترح.

ويوصي الباحثان بضرورة تبني ودعم المعايير العالمية لجميع المواد وخاصة العلوم.

8- دراسة الشرقي (2004): جاءت بعنوان (تقويم برنامج إعداد معلم العلوم بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية)، هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج إعداد معلم العلوم بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (96) طالباً من طلاب العلوم الملتحقين في برنامج التربية العملية، ومن (25) مشرفاً من مشرفي التربية العملية (تخصص طرق تدريس العلوم) من كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية.

ولتحقيق الهدف من الدراسة، تم جمع البيانات اللازمة بتطبيق استبانة مكونة من (76) فقرة من أفراد العينة في نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1423/ 1424هـ.

نتائج الدراسة: ملاءمة كل من الإعداد المهني، وبرنامج التربية العملية لبرنامج إعداد معلم العلوم، ووجود ضعف في مساهمة كل من الإعداد الثقافي العام والإعداد التخصصي والمقررات التربوية والنفسية في برنامج إعداد معلم العلوم.

9- دراسة الخطابي (2004): جاءت الدراسة بعنوان (مدى مساهمة قسم المناهج وطرق التدريس في تنمية الكفايات المهنية لدى الطلاب المعلمين)، وهدفت الدراسة للتعرف على مدى مساهمة قسم المناهج وطرق التدريس بكلية المعلمين بجدة في تنمية بعض الكفايات المهنية الأساسية لدى الطلاب المعلمين، وقد شملت الدراسة (152) طالباً من طلاب كلية المعلمين بجدة ممن التحقوا ببرنامج التربية العملية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1423/ 1424هـ ولتحقيق الهدف من هذه الدراسة تم تطبيق استبانة على عينتها تكونت من (69) فقرة موزعة على أربعة مجالات وهي: التخطيط، التنفيذ، التقويم، أخلاقيات مهنة التدريس، وطلب فيها من العينة إبداء آرائهم حول كل فقرة منها.

نتائج الدراسة: أشارت إلى مساهمة قسم المناهج وطرق التدريس في تنمية بعض الكفايات المهنية الأساسية لدى الطلاب المعلمين، وأن هذه المساهمة لا ترقى إلى المستوى المطلوب الذي نسعى إلى تحقيقه من إعداد المعلم قبل الخدمة.

10. دراسة كنعان (2007): بعنوان (رؤية لإعداد معلم رياض الأطفال وتأهيله وفق متطلبات أنظمة الجودة)، هدفت الدراسة إلى وضع تصور لإعداد معلم رياض الأطفال وفق متطلبات الجودة، وذلك في ضوء المتغيرات العالمية من جهة، وقيمة دوره وأهميته في العملية التربوية من جهة ثانية، وسارت الدراسة وفق إطارين:

الأول: تحليلي وصفي بالوقوف عند مواصفات معلم الرياض ومتطلبات إعداده، لتطوير برامج تأهيله وفقاً لهذه المتطلبات.

الثاني: ميداني تطبيقي يعد من خلاله مقياس لتقويم البرنامج الحالي لإعداد معلم الرياض.

نتائج الدراسة: وخلصت الدراسة أن واقع إعداد معلم رياض الأطفال يعاني الكثير من القصور سواء في البنية المادية للمنشآت في الكلية، أم فيما يتعلق بالمناهج والمقررات والتدريبات العملية، وقدمت الدراسة تصوراً لإعداد المعلم تناول الاهتمام بالإعداد الثقافي للطالب المعلم والتركيز على التدريبات العملية، وضرورة مواكبة التغيرات العالمية وتحقيق متطلبات الجودة في جميع المراحل الدراسية.

11- دراسة (صوافطة وخليفة: 2009م): بعنوان (ملائمة برنامج إعداد المعلمين بكلية المعلمين في جامعة تبوك لمتطلبات معلم العلوم وأثر بعض المتغيرات في أدائه المهني).

وهدفت الدراسة للكشف عن مدى ملائمة برنامج إعداد المعلمين بكلية المعلمين في جامعة تبوك لمتطلبات معلم العلوم، وتكونت عينة الدراسة من (58) طالباً من طلاب العلوم الملتحقين ببرنامج التربية العملية بكلية المعلمين في جامعة تبوك. ولتحقيق هدف هذه الدراسة، طور الباحثان مقياساً للاتجاهات نحو مهنة التدريس، تم تطبيقه على عينة الدراسة قبل التحاقهم ببرنامج التربية العملية مباشرة، ومقياساً آخر لمستوى الأداء المهني، تم تطبيقه على عينة الدراسة مرتين خلال التحاقهم ببرنامج التربية العملية.

نتائج الدراسة: الإبقاء على توزيع مقررات بكالوريوس التعليم الابتدائي لتخصص العلوم بكلية المعلمين في جامعة تبوك كما هي، مع إعادة النظر في عدد ساعات البرنامج ككل.

والأخذ بعدد من المعايير عند قبول الطلاب الذين سيلتحقون للدراسة بقسم العلوم في كليات إعداد المعلمين، ومعايير أخرى عند اختيار معلمي العلوم للعمل في مهنة التدريس.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة وجد أن هناك اتفاقاً في تبني النظرية البنائية ولدى الباحث وتغير النظرة للمتعلم من مستقبل للمعرفة إلى بانياً لها، ونجد ذلك في دراسة كل من (Mayer, 1992)، و(Irson, 1997)، و(Cohen & Russel, 1997).

كما أكدت الدراسات على نظرة الباحث بضرورة تطوير استراتيجيات جديدة في مناهج علم النفس التربوي والتي تستخدم في إعداد المعلم بالجامعات السعودية، وهذا ما أشارت إليه دراسات: (Shawer, 2010)، و(الشرقي 2004)، و(الخطابي 2004).

وأظهرت الدراسات الحاجة الملحة إلى مواكبة التغيرات والمعايير العالمية للجودة في إعداد المعلمين المهني والوظيفي، مثلما أشارت إلى ذلك دراسة كل من: (كنعان 2007)، (العاجز والبنا 2003)، (وليد صوافطة، وأحمد خليفة).

ولكن من الملاحظ ندرة الدراسات العربية التي تناولت وتفرغت بشكل أساسي لموضوع البحث، والحاجة الملحة لتطوير مقررات علم النفس التربوي حسب علم الباحث.

مجتمع البحث:

يعد تحديد عينة البحث من أهم إجراءاته، وقد لجأ الباحث في اختياره لعينة مجتمع الدراسة إلى مقررات علم النفس التربوي والتي تدرس في بعض الجامعات السعودية، لأن هدفنا ليس الوصول للجامعة في حد ذاتها، لكن هدفنا الوصول للكتاب (المنهجية) المقرر، وجاء الاختيار العشوائي لأربع جامعات سعودية هي:

1- جامعة الملك سعود. 2- جامعة الملك خالد.

3- جامعة الدمام. 4- معهد التدريب الأمني.

اختيار العينة:

لتطبيق البحث التقويمي لمقرر علم النفس التربوي لجأ الباحث إلى طريقة العينة العشوائية العنقودية في اختياره لعينة مجتمع الدراسة، وهي مقررات علم النفس التربوي في بعض الجامعات السعودية، وتم ذلك الاختيار على مرحلتين:

الأولى: تحديد الجامعة.

الثانية: تحديد الكلية حتى نصل للمقرر بشكل مباشر.

عرض مفردات مقرر علم النفس التربوي في بعض الجامعات السعودية المشاركة:

تم اختيار مقررات علم النفس التربوي التي تدرس ببعض الجامعات السعودية عشوائياً بطريقة العينة العشوائية العنقودية. هذه المقررات قد جاءت أهدافها بطريقة تقليدية (متأثرة بالنظرية الانعكاسية والسلوكية ومعالجة المعلومات) من أجل تحقيق غايات أكاديمية ولا تلبي الاحتياجات التعليمية المتغيرة ولا تواكب سنة التطور التي تشهدها عملية التعلم، وجاء أغلبها مرتكزاً حول فهم الجوانب النفسية المظهرية، وفهم خصائص المعلم والمتعلم دون التركيز على القابليات التي في طور النمو، ومن ثم أغفلت فاعلية ونشاط المتعلم، وتطبيق بعض الأساليب النشطة لكل من المعلم والمتعلم.

جدول يوضح توصيف بعض المقررات التربوية ذات الصلة بعلم النفس التربوي ببعض الجامعات السعودية

اسم المقرر	اسم الجامعة	وصلت المقرر
التقويم التربوي	جامعة الملك سعود	ماهية التقويم- أسس عملية التقويم- أغراض التقويم- أنواع الاختبارات

اسم المقرر	اسم الجامعة	وصلت المقرر
		التحصيلية- خصائص الاختبار الجيد.
علم النفس التربوي	جامعة الملك سعود	تعريف علم النفس التربوي- الأهداف التعليمية والسلوكية- الخصائص النمائية للمتعلم- الذكاء والفروق الفردية- التفاعل الصفي.
علم النفس التربوي	جامعة الملك خالد	تعريف الطالب بعلم النفس التربوي وموضوعاته من خلال دراسته لمفهوم التعلم ونظرياته وشروطه وعلاقته بالانفعالات والدوافع والإدراك والفروق الفردية في التعلم والتحصيل.
علم النفس التربوي	معهد التدريب الأمني	التعريف بعلم النفس التربوي وأهم مبادئه وأسسه، وأهميته في عملية التعلم.

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن مقررات علم النفس التربوي في توصيفها اتفقت في التعريف بعلم النفس ودراسة الخصائص النمائية للمتعلم –كما يدرس بجامعة الملك سعود- أو بالانفعالات والدوافع كما يُدرس بجامعة الملك خالد- بينما لم تشر إلى دراسة العمليات المعرفية النمائية للمتعلم ودوره كمكتشف وباني للمعرفة، وهذا ما أشارت إليه النظرية البنائية، إضافة للعوامل المحيطة بالمتعلم ودورها في استغلال طاقاته إلى أقصى درجة ممكنة.

جدول يوضح مقارنة بين النظرية البنائية والنظرية السلوكية

وجه المقارنة	النظرية السلوكية	النظرية البنائية
مجال الاهتمام	تهتم بالسلوك الظاهر للمتعلم	تهتم بالعمليات المعرفية الداخلية للمتعلم
الأهداف التعليمية	تصاغ في صورة أهداف سلوكية تحدد مسبقاً من قبل كل من المعلم	تصاغ في صورة أغراض عامة تحدد من خلال عملية مفاوضة اجتماعية تفاعلية بين المعلم والتلاميذ
دور المتعلم	فرد إيجابي في تحصيل المحتوى من خلال إجاباته للأسئلة المقدمة إليه	مكتشف لما يتعلمه من خلال ممارسته للتفكير العلمي القائم على البحث

وجه المقارنة	النظرية السلوكية	النظرية البنائية
		والتجربة والملاحظة والتفسير فهو باني للمعرفة
دور المعلم	مصدر المعرفة	منظم لبيئة التعلم ومهيئ لها
المحتوى	هو ما يرى الخبراء أنه الأفضل للتدريس	يجب أن يكون في صورة مهام أو مشكلات ذات صلة ببيئة التلاميذ وواقعهم
التقويم	يرتكز على الاستظهار والحفظ	نشاطات واسعة تشمل المقابلات الشفوية ومهمات حل المسائل الجماعية
استراتيجيات التدريس	تقوم على التعليم الفردي	تعتمد على مواجهة التلاميذ بمشكلات ذات علاقة بحياتهم وبيئتهم

المصدر (وينك وبتني، 1433هـ)

يلاحظ من خلال الجدول السابق أن النظرية البنائية مجال اهتمامها هو العمليات المعرفية الداخلية للمتعلم، ولم تقتصر على السلوك الظاهر كالمدرسة السلوكية، كما صاغت أهدافها في صورة أغراض عامة تحدد من خلال عملية مفاوضة اجتماعية تفاعلية بين المعلم والتلاميذ، وليس لها أهداف سلوكية محددة مسبقاً، كما جعلت النظرية البنائية المتعلم بانياً للمعرفة والمعلم منظماً لبيئة التعلم، وابتعدت عن التعليم المباشر الإلقائي في استراتيجيات التدريس، وتعليم المفاهيم، واعتمدت على مواجهة المتعلمين بمشكلات ذات علاقة بحياتهم وبيئتهم.

جدول يوضح عدد مقررات علم النفس التربوي التي تدرس في بعض الجامعات السعودية والمختارة عشوائياً

البيان	جامعة الملك سعود	جامعة الملك خالد	جامعة الدمام	معهد التدريب الأمني بكلية الملك فهد الأمنية
عدد المقررات	5	9	6	1

يلاحظ من خلال الجدول السابق أن عدد المقررات التربوية في جامعة الملك خالد بلغت تسعة مقررات، جاءت جميعها متفقة في توصيفها على وجه العموم، بينما اختلفت في اسم من يُدرسها لمعلمي المستقبل.

أما المقررات نفسها في جامعة الملك سعود فقد بلغت خمسة مقررات لم يشر منها صراحة إلى مصطلح (علم النفس التربوي) إلا مقرراً واحداً، بينما بلغت المقررات في جامعة الدمام ستة مقررات، جاءت جميعها على النحو التالي:

جدول بأسماء تلك المقررات في الجامعات السابقة

البيان	جامعة الملك سعود	جامعة الدمام	جامعة الملك خالد	كلية الملك فهد الأمنية
اسم المقرر	1. علم النفس التربوي 2. التوجيه التربوي والمهني 3. دراسات متقدمة في نظريات التعلم 4. الأصول الفلسفية والاجتماعية للتعلم 5. تطوير المنهج	1. علم النفس التربوي. 2. علم نفس النمو. 3. التقويم التربوي. 4. التوجيه والإرشاد التربوي. 5. مبادئ الإحصاء التربوي.	تسعة مقررات بنفس مسمى (علم النفس التربوي)	علم النفس التربوي

ويثير الباحث هنا تساؤلاً: لماذا الحاجة إلى تطوير مقررات علم النفس التربوي؟

هذا التساؤل وضح إجابته أبو حطب وصادق (1984م: 8): أن من أهم المهام التي يقدمها علم النفس التربوي للمعلم هي:

1- استبعاد ما ليس صحيحاً حول العملية التربوية.

2- تزويد المعلم بالمبادئ الصحيحة التي تفسر التعلم المدرسي.

3- ترشيد ممارسة المعلم لمهنة التدريس.

4- إكساب مهارات الوصف العلمي للعملية التربوية.

5- تدريب المعلم على التفسير العلمي للعملية التربوية.

6- مساعدة المعلم على التنبؤ العلمي بسلوك التلاميذ.

ولكن ما يسترعي الانتباه خلال اقتباس تلك المهام سالفة الذكر افتقاد تلك المقررات إلى القيام بالتقويم التربوي للمقررات المقدمة في إعداد المعلم لمهنته.

ويرى نشواتي (1405هـ: 13) أن علم النفس التربوي من المواد الأساسية اللازمة لتدريب المعلمين وتأهيلهم، لأنه يزودهم بالأسس والمبادئ النفسية الصادقة التي تتناول طبيعة التعلم المدرسي ليصبحوا أكثر فهماً وإدراكاً لطبيعة عملهم، وأكثر مرونة في مواجهة المشكلات الناجمة عن هذا العمل.

وهنا يأتي التساؤل الآخر: أين تلك المبادئ والأسس النفسية التي تتناول طبيعة التعلم؟ وهل هي ثابتة أم متغيرة، تحتاج إلى التقويم دائماً؟

جدول يوضح أهم المصادر والمراجع التي اعتمدت عليها المقررات التربوية ذات الصلة بعلم النفس التربوي في بعض الجامعات السعودية

الجامعة	المقرر	أهم المصادر والمراجع
جامعة الملك خالد	علم النفس التربوي	صادق، أبو حطب (1994) علم النفس التربوي، القاهرة، الأنجلو المصرية. جابر عبد الحميد جابر (1977) علم النفس التربوي، القاهرة، دار النهضة العربية.
جامعة الدمام	علم النفس التربوي	جابر عبد الحميد جابر (1999) سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم، القاهرة، دار النهضة العربية. صادق، أبو حطب (2000) علم النفس التربوي، (ط6)، القاهرة، الأنجلو المصرية.
جامعة الدمام	علم نفس النمو	حامد زهران (1999) علم نفس النمو، (ط6)، القاهرة، عالم الكتب.

الجامعة	المقرر	أهم المصادر والمراجع
		صادق، أبو حطب (2000) نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة السنين، (ط2)، القاهرة، الأنجلو المصرية.

يلاحظ من خلال الجدول السابق أن المقررات التربوية ذات الصلة بعلم النفس التربوي والتي تدرس بالجامعات السعودية اعتمدت في موضوعاتها على مصادر يمكن أن توصف بالثبات والاستقرار على مدى عقود من الزمن، وتكاد تتفق في أغلبها على مراجع معينة مثل (فؤاد أبو حطب) و(آمال صادق) و(جابر عبد الحميد جابر). كما اعتمدت موضوعاتها على نظريات التعلم التقليدية والتي سبق الإشارة إليها رغم ما شابها من قصور وأوجه نقد عديدة يوضح الجدول التالي بعضها:

النظرية	أوجه النقد وأهم العيوب
النظرية السلوكية	1- أغفلت كل أشكال الوعي في عملية التعلم. 2- لم تدرس إلا السلوك الظاهر معارضة بهذا لبنائية فونت. 3- ساوت بين الإنسان والحيوان في التفكير.
نظرية الجشطلت	1- أغفلت أهمية تنظيم الموقف المدرك ودور عملية الاستبصار في حدوث التعلم. 2- لم تبرز دور وأهمية نشاط الكائن الحي.
نظرية معالجة المعلومات	1- يقتصر التغير بعملية التعلم على السلوك دون التكيف والانسجام بين المتعلم والمحيط الخارجي له. 2- شبهت العقل الإنساني بالحاسب الآلي.

وإذا استعرضنا إحصائية قام بها الباحث عن عدد المرات التي ذُكرت فيها نظريات التعلم التقليدية في بعض المراجع والمصادر التقليدية التي اعتمدت عليها مقررات علم النفس التربوي في الجامعات السعودية، نجد حقائق هامة يوضحها الجدول التالي:

نظريات التعلم	(علم النفس التربوي) لأبو حطب وصادق	(علم النفس التربوي) لعبد المجيد بشواني	(مبادئ علم النفس التربوي) لعماد الزغول
التعلم الشرطي الإجرائي	8	21	8
التعلم الشرطي الكلاسيكي (الانعكاسية الروسية)	26	21	9
المحاولة والخطأ	20	18	10
المعرفية للجشطالت	21	9	19
معالجة المعلومات	8	12	5

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن أهم المصادر والمراجع التي اعتمدت عليها مقررات علم النفس التربوي في الجامعات السعودية قد ارتكزت واعتمدت بشكل رئيسي على نظريات التعلم الكلاسيكية، بل وأفردت لها أبواباً وفصولاً، مثلما فعل أبو حطب في فصله السابع من كتابه (علم النفس التربوي)، وعبد المجيد نشواتي في فصله التاسع من كتابه (علم النفس التربوي)، والزغول في فصليه الثالث والرابع من كتابه (مبادئ علم النفس التربوي).

كما قام الباحث بعملية إحصائية حول عدد مرات ذكر الأهداف التربوية، ومدخلاتها، ومخرجاتها، والتقويم التربوي في نفس المصادر والمراجع السابقة، فكانت النتائج كما يلي:

المصدر	الأهداف التربوية	المدخلات	المخرجات	التقويم
أبو حطب	54	24	2	29
نشواتي	68	2	-	12
الزغول	43	-	-	10

ومما يلاحظ هنا كذلك استخدام، وتوظيف المبادئ والمصطلحات المستخدمة من قبل السلوكيين بكثرة، كما في ورود: المدخلات. المخرجات، وورد الأهداف في صيغة كمية أو تجزيئية، ومثل هذا العرض

والتركيز يغفل النظر عن توجيه الاهتمام بترقي المتعلم نوعياً، من ناحية، وإغفال للجوانب الديناميكية السببية التي تتلافاها البنائية الاجتماعية.

وإذا نظرنا إلى محتوى هذه المصادر والمراجع التي تعتمد عليها مقررات علم النفس التربوي في الجامعات السعودية نخلص إلى الجدول التالي:

اسم المرجع أو المصدر	المحتوى
(علم النفس التربوي) لأبو حطب	1. الأسس العامة لعلم النفس التربوي 2. الأهداف التربوية وتصنيفها 3. عملية التعلم ونماذج التعلم. التعليم 4. شروط التعلم 5. المخرجات التربوية 6. التقويم التربوي
(علم النفس التربوي) لنشواتي	1. علم النفس التربوي وأهدافه 2. تصنيف الأهداف التعليمية 3. التعلم وبعض مفاهيمه الأساسية 4. نماذج التعلم 5. انتقال التعلم 6. تقويم التعلم
(مبادئ علم النفس التربوي) للزغلول	1. علم النفس التربوي. نشأته وموضوعاته 2. الأهداف التدريسية 3. التعلم ونظرياته 4. النمو الإنساني 5. أنواع التفكير وطرق تنميته 6. القياس والتقويم في العملية التدريسية

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن كل الكتب والمراجع التي اختيرت قد اتفق محتواها ومضمونها في الأهداف التعليمية، ونظريات التعلم والمدخلات والمخرجات وعملية التقويم. إلا أنه لم يتطرق أحد هذه المراجع تفصيلاً إلى مفهوم العملية التعليمية، ولم يذكر أركانها المشاركة فيها، ولم يوضح

طبيعة هذا التقويم وغايته، ومدى الحاجة إلى تطوير علم النفس التربوي وتضمينه لموضوعات بديلة تواكب تطوره.

الموضوعات المقترحة البديلة: من خلال تحليل النتائج السابقة توصل الباحث إلى قناعة بتطوير تدريس مقرر علم النفس التربوي الذي يدرس في الجامعات السعودية والحاجة قائمة إلى تضمين موضوعات بديلة يراها الباحث أساسية في فهم علم النفس، وقد سبقت الإشارة في موضع سابق إلى ضعف الخريجين، ويأمل الباحث الحالي أن تتاح الفرصة مستقبلاً لعمل دراسة تطبيقية تجري على عينة ممن يعدن ليكونوا معلمين، وهي ذات أهمية في إعداد المعلم. ومن تلك الموضوعات المقترحة ما يلي:-

أولاً: الانفعالات:

بعد إعطاء فكرة للدارس تعكس الخلفية النظرية لنظريات الدافعية، ودراسة مكوناته. يُعرف الانفعال بأنه عملية تجميع لقوى الكائن الحي لمساعدته في الهرب من الموقف الذي يهدد حياته ويكون للغريزة دور كبير فيه للمحافظة على كيانه بصفة خاصة. مع توضيح أمثلة عديدة لمواقف انفعالية، وأن تلك المواقف الانفعالية في مجملها تكون لخدمة الفرد، واستعادة توازنه في بيئته. وإن التربية المثالية للانفعال لا تتمثل في خفض وإخماد جذوته، وخصوصاً إذا تأكد لنا أن الانفعالات تحدث نظراً لتغير الأوضاع المعيشية والظروف البيئية المصاحبة، وأصبحت لا تعول على المظهر العضوي للانفعال فقط. ويُعد التعامل مع المشاعر باعتبارها ليست ذات أهمية خطأ لا يُغتفر ويجب تداركه، فالانفعالات هي التي توجه السلوك.

إن الانفعالات بالنسبة للمعلم تعد أداة في منتهى الأهمية لتكوين ردود أفعال pre-reactions مستقبلية، ولتلك العملية أهميتها في الإعداد المستقبلي. فعندما يستحث المعلم سلوك المتعلم بانفعال ما، فإنه يكون أكثر نفعاً له، وعندما يرغب المعلم في استمالة سلوك الطالب نحو نمط مرغوب فيه من قبله، فعليه أن يتأكد دائماً من ذلك الفعل أن له جذور انفعالية لديه. وأن يدرك المبدأ التالي: لكي يقبل على مادة متعلمة فعلى المعلم أن يحببها له.

ومن ذلك فالتركيز ينبغي أن يوجه نحو الاستنتاجات المستفادة من المواقف الانفعالي.

ثانياً: التربية الأخلاقية:

إن المعايير الخلقية والقيم المتصلة بها تتباين بشكل كبير بين المجتمعات بحسب اختلاف البيئات المتعددة، وإن كان من خاصية مشتركة في التربية الأخلاقية يمكننا تحديدها، فإن ذلك المشترك يعتمد في

المقام الأول على مكونات متفق عليها في عديد من المجتمعات، والتي تعد جزءاً من التنظيم الاجتماعي القيمي العام. ينشأ السلوك الأخلاقي المتعلم من وجهة النظر النفسية شأنه شأن أي سلوك آخر على أساس ردود الأفعال الغريزية والانعكاسية، ويستمر ذلك السلوك في تكونه عن طريق العمليات المنهجة داخل البيئة المحيطة بالفرد، بمجرد أن تتصل تلك العمليات بمعلومة أو بمفهوم أو بواقعةٍ ما خلال عملية النمو تتحول ردود الأفعال تلك إلى أنماط مشروطة في السلوك في حالات التعاطف والغرائز المجتمعية لسلوك خلقي.

ومن ذلك يمكن الخروج بمبدأ عام هنا يتمثل في:

السلوك الأخلاقي نمط من السلوك في مقدورنا تطويعه شرطياً عن طريق التربية من خلال البيئة مباشرة، شأنه في ذلك شأن أي نمط آخر من السلوكيات الإنسانية المتعلمة في حياة الفرد.

ثالثاً: التربية الجمالية:-

للفنون دور في توجيه المشاعر، وعند تقويمنا للعاطفة الجمالية لدى الصغار والمراهقين بصفة خاصة، فإننا نميل إلى التأسيس لتقويمنا لتلك النزعة الخلقية التي تطلق من أي موضوع تدركه الحواس، ومن يفكر في ترسيخ عالم الجماليات في التربية عليه الإفادة منها كمصدر للبهجة، والخبرة الجمالية تبنى من خلال أنموذج دقيق لرد فعل مألوف، ولابد عن تواجد ثلاثة مكونات أساسية هي: الإحساس، والعملية، والاستجابة.

وقد قدم Herbert Spencer قانونه الذي أطلق عليه: قانون توفير القوى الإبداعية law of Creative Forces Economy، تكون قيمة العمل الفني والسعادة طبقاً لهذا القانون التي تجلبها لنا بإمكاننا توفيرها بروح تدبير القوى، فعن طريق الاحتفاظ بالانتباه الذي يلازم كل تفهم لعمل فني، تعد الخبرة الجمالية الأكثر فاعلية والأكثر فائدة من كل الخبرات، لأنها تحدث قمة الأثر مع صرف مقتصد للجهد والطاقة، ومثل هذا التوفير للجهد أيضاً أساس للبهجة الجمالية.

وبنظرة خاطفة عن ردود الأفعال الجمالية في عمومها تعد كافية بألا نحدد الغاية القصوى للخبرة الجمالية بأنها تكمن في تكوين ردود أفعال واقعية أو حقيقية، لكن الغاية تكون في تجاوز تلك الخبرة الجمالية والانتصار عليها. ولا مجال للتشكيك مطلقاً في أن الفن يمتلك تأكيداً خلقياً Moral Testment، وهو يكشف عن نفسه في عامل ليس بأقل من كونه صفاء داخلياً مجدداً للعالم الروحي، في تسامي معين للنزعات الذاتية المتصارعة بشكل تام، مما يترتب على ذلك الصراع نوع من التفريغ أو التحرير للقوى القصية الحبيسة، وبصفة خاصة قوى السلوك الأخلاقي.

إن السؤال حول الإبداع لدى الأطفال له أهمية تربوية فوق العادة، بدون شك، برغم أنه غير مستقل تماماً عن القيم الجمالية. فالرسم عند الصغار يمثل على الدوام حادثة مشبعة لهم، على الرغم من كونها تمثل سمة فارقة في السخرية لديهم. إنها تعلم الصغير كي يستجمع جميع خبراته، وأن ينتصر عليها ويتسامى فوقها، وذلك الرسم كما عبر عنه أحد الكتاب، من دون ريب عنده، بأنه يعطي العقل درساً في كيفية الترقي أو التسامي Ascendental.

إننا في تربية الإبداع لدى الأطفال يجب علينا الشروع فيه على الدوام من نظرة نفسية خالصة من الاستفادة، فالطفل الذي يكتب شعراً أو يرسم لوحة إنه لا يقوم بعمله ذلك ليصبح شاعر أو فنان، لكن تلك الأفعال التي يؤديها حالياً تعد ضرورة له، فالفن يقوم بتغيير الحياة ذاتها، ليس فقط التغيير يتم عن طريق ما هو خيالي، لكن ذلك التغيير يتمثل في إعادة تشكيل الأشياء، والموضوعات، والمواقف، والاستقرار، والتهيؤ، والمحادثة، والاطلاع، وعطلات المدارس، كلها تكون على الأرجح وبالمقاييس نفسها، تعد مظاهر منتشرة للمعالجة الجمالية.

ينبغي أن يتم انتزاع الجمال مما هو نفيس ومما هو بهيج بهدف التواجد على أساس يومي.

رابعاً: التربية المهنية:

من منطلق الأهمية النفسية والتطور التاريخي، هناك ثلاثة أنماط أساسية للتعليم الفني.

النمط الأول: هو ما يعرف عادة بالتعليم الفني، أو التدريب اليدوي للمدارس المهنية Training Vocational or Manual، ويكون فيها التدريب أو النشاط هو محتوى التعليم فيها، وتكون مهمتها تأهيل المتدرب لحرفة بعينها، لتعليم مهنيين أو فنيين، كي تحفز فيها المهارات والمعارف المهنية لهذه المهنة. وهي بهذا تشكل المهمة الموكلة لهذا النوع من التعليم.

النمط الثاني: يُطلق على هذا النوع من التعليم المهني بالنمط النموذجي (الفني) prototype، وهو نمط له مدى رحب في رسالته لهذا النوع من التعليم.

النمط الثالث: يتمثل في النشاط الصناعي الحديث، عند مقارنته بالنوع الضيق أو المحدود من العمل الحرفي، ويتميز بما يطلق عليه بـ"معهد التعدد المهني Polytechnism"، والفائدة أو الجدوى النفسية والتربوية منه تجبرنا لأن ننظر ؟ بمنهجية أساسية في التربية المهنية.

وهناك نماذج من العمل التي يمكننا تقديمها في التعليم في حالة أن تكون موجهين في تصميمنا لمناهجنا بأنواع تقنية، وصناعية متطورة من العمل، والتي لها فائدة تفوق ما هو معتاد، وليست الأنواع البدائية التي يسيطر عليها العمل اليدوي. فالمتعلم في مقدوره بأية كيفية وبشكل مباشر بناءً على ذلك أن يعتاد على هذين الحقلين دون بذل أي جهد قبله، والتي من خلالها التأثير التربوي يتوزع إلى علوم طبيعية حديثة من ناحية، وحياة اجتماعية متقدمة من ناحية أخرى، والتي عبر خيوطها تقابل العالم بأكمله.

إن التربية المهنية قدمت أسلوباً مبتكراً للتعليم، وليست الطريقة التقليدية المعتمدة على النقل البسيط للمعلومة من المعلم للمتعلم، وفيها يعملان معاً لاكتشاف المعرفة عن طريق الأسئلة، أو الأسلوب المساعد على الاكتشاف Heuristic Method، والتي يتمكن فيه الطلاب أنفسهم بموجبها من الكشف بنجاح عن المعرفة، وفي التربية المهنية يحدث نوع من الانصهار والتوحد لمجمل العملية التربوية، في الاندماج العضوي لكل العناصر لتحليلها إلى كل متكامل.

إن كل علم تربوي تعاطى مع المعرفة بمعزل عن التطبيق يصل في نهاية الأمر إلى جهد غير مضمون النتائج، ويشير علماء النفس عادة إلى جدوى ما كان يطلق عليها نظرية التدريب الشكلي Formal Discipline"، مؤكدين في ذلك بأنه بغض النظر عن المعلومة الحالية التي يكتسبها التلميذ

بدراسته لموضوع دراسي معين، فالجدوى التربوية لأي مقرر هي بالرغم من ذلك كله تعود لما تؤديه لإتمام قابليتنا النمائية، الذي تمارسه تلك الموضوعات في عقولنا.

ومن المسلم به أن قاعدة التدريس العملي لها خلفيتها في التربية (أي في طرائق التدريس)، فلئن كان للمعرفة تأثير ضحل على نمو قدراتنا العقلية بشكل لافت للنظر في ذاتها وفي حد ذاتها، ولمجال محدود تماماً لدرجة أن تلك المعرفة ضرورية لنمو مهارات محددة في مجملها. والمعيار الوحيد للمعرفة هو في جدواها الحيوية، وفي حاجتها في الحياة الواقعية، وقد كتب بلونسكي "تشكل التربية المهنية Occupational Education سيطرة على الطبيعة"، لأن التقنية ليست في الحقيقة بأكثر من التحكم الفعلي والمادي للفرد على الطبيعة، إنه التحكم أو السيطرة التي تخضع القوانين الطبيعية لصالح الإنسان، ولابد أن نشير أن الحقيقة تعرض في المدارس على شاكلة مبدأ نظري مجرد، لم يتسنى التوصل لها عبر البحث والعمل، لكنها تقدم كما لو أنها عملاً عقلياً بحتاً، إن تعدد المهن حقيقة واقعة للمستقبل المنظور الذي ينبغي منا توجيهه في مجهوداتنا التي نقوم بها، والمدرسة عليها أن تحقق المطالب اليومية الآنية التي هي مطلوبة منها، وهذا معناه أننا بتحيزنا لصالح المهن، فإن المدرسة لن تفقد طبيعتها في تعدد المهن بأي حال، وروح التنوع المهني كما هو قاعدة ومبدأ في الأساس، ومن ناحية ثانية التربية التعددية من هذا النوع سوف تؤدي إلى التركيز على نهاية مُعينة بعينها.

خامساً: التربية الوقائية:-

في ظل تزايد الأخطار المحيطة بأطفالنا وتناميها "ظهرت الدعوة إلى الاهتمام بهذا النوع من التربية، والمسماة بـ(التربية الوقائية) والتي تعد من التجديدات التربوية التي ظهرت بوضوح في نهاية التسعينات من القرن المنصرم" (نسرين أحمد صبحي، 2007، صـ5)، "وإذا كانت التربية الوقائية تعد توجهاً جديداً في الدراسات الحديثة فإن تعاليم الإسلام تنادي بوضوح وتفصيل لهذه التربية منذ نزول هذه الشريعة، وحددت لها القواعد والأدوات، بعد أن وضعت لها مجالاتها ومراتبها". (المحروقي، محمد 1991م، المقدمة/ ي).

"فالإسلام يبني تربيته لأتباعه في كل جانب من جوانب الحياة على الوقاية من الشر قبل نزوله ودفعه قبل وقوعه قولاً وعملاً". (الحدري، 1418، ص163).

وعليه يبرز دور المدرسة كمؤسسة تربوية تعليمية متخصصة يمكن الاعتماد عليها بدرجة كبيرة في تربية التلاميذ وقائياً، فقد أشار تقرير منظمة الصحة العالمية W.H.O)) في عام 1980م، ص179) إلى أن المدارس تستطيع أن تؤدي بفاعلية أنشطة وبرامج لأطفال المدارس، كالتحصين والتثقيف الغذائي والوقاية من الحوادث والفرز الجماعي للمشكلات المختلفة لحمايتهم من الأخطار.

وعليه فقد أوصت العديد من الدراسات بضرورة تضمين مناهج التعليم العام موضوعات عن تربية أبنائنا وقائياً كدراسة الحدري (1996)، ودراسة سبحي (2001)، والمحروقي (2002) ونور الدين (2007).

إن محتوى مناهج التربية العلمية (كتب العلوم) بشكل خاص يمكن أن يكون له دور رئيس في تربية التلاميذ وقائياً؛ وعليه فقد أكد ستيفن وآخرون (Stephen 1997 & others) على ضرورة تضمين التربية الوقائية بمجالاتها المختلفة في مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية بهدف مساعدة التلميذ على معرفة إجراءات الوقاية من الأخطار التي يمكن أن يتعرض لها، في بيته ومدرسته وعلى مدار الحياة.

سادساً: الانتباه:

تعريفه: هو من النشاط بحيث نتمكن بمقتضاه من أن نقوم بتجزئة انطباعاتنا عن الموقف، الخارجي لمدركات تصل لكل منا مما يحيط به في بيئته الخارجية.

ويصنف علماء النفس الأمبيريقيون الانتباه إلى نوعين:

1. انتباه إرادي: يتمثل في الحالات التي يتم تركيز الفرد في ذاته وليس خارجه، أي الانتباه الداخلي أو الإرادي.
2. انتباه لا إرادي: تلك الأفعال التي تحدث كاستجابة لمثير خارجي محدد يجذبنا له تحت تأثير القوة، أو الرغبة، أو الإلحاح غير المعتاد.

وتتضح جدوى أو فائدة حصر عملية الانتباه البدنية أو العضوية، عندما نتمكن من تحديد الاحتياجات التي تتكون على أساسها تحديد مدى النفع والجدوى من عملية الحصر المقصودة هذه منذ بداية الأمر، فكلما زاد سلوك الكائن الحي تعقيداً، زادت تبعاً لذلك أشكال تكيفه مع بيئته، وتعقدت معها عملياته العقلية العليا في محيطه بما يعادل الضعف.

إن لحصر الانتباه أهمية تربوية، تتمثل في أن أول شرط له يكون ممكناً التأثير فيه من خلال التربية يتحقق في سلوك الطفل يتم من خلال التربية. وإن نمو قدرة الانتباه غير المحدودة جعلت الحصر ليس بأدنى مرتبة وأهمية كموضوع التربية، وقد أمكن عن طريق القياسات المميزة وغير المعتادة أيضاً في الوقت نفسه التوصل إلى حقيقة مدهشة، وهي أنه بإمكان الإنسان العادي أن يستجيب لثلاثة أنواع من ردود الأفعال لاستجابة معتادة لمثير بسيط، كما تبين من التجارب أن لكل شخص متوسط محدد لردة فعله.

سابعاً: التذكر:

تتكون الذاكرة في حقيقة الأمر من سلسلة من الجزيئات المعقدة، وليس كما يتراءى للبعض أنها تتكون من عناصر منتظمة، فبحسب علماء النفس التقليديين يتكون عمل الذاكرة من أربعة مكونات تحدث وفق النسق التالي:

1- ردود الأفعال المترسخة لدى الفرد فعلياً. كالإحساسات الموروثة.

2- حركة أو كلمة سبق للفرد تعلمها.

3- لحظة التعرف، وهي ردود أفعال تذكرية كما لو أنها أحداث ماضية.

4- لحظة التموضع أو التمركز مع ما يحيط بالمتذكر، التي يتشكل فيها تحديد الزمان والمكان.

وقد كشفت نتائج الدراسات عن تطبيق تربوي في غاية الأهمية، وهو:

يجدر بالمتعلم الوعي التام بالتفاصيل المطلوب منه تعلمها منذ البدء في عملية التعلم، وكذا عليه معرفة العوائق والملابسات التي تعترض سبيل تذكره للمادة المطلوبة منه تبعاً لذلك.

وهناك خطأ فادح وجسيم ترتكبه التربية التقليدية في موضوع التذكر، حيث أنها توجه جهودها إلى غايات لا طائل من ورائها، وليس المتعلم بحاجة إليها، وعلينا ألا نغفل قيمة النسيان، فليس شراً كله، بل هو يعد رأفة بنا ورحمة، ومن الكياسة التربوية أن نتبين الحدود الفاصلة التي تعمل فيها عمليات التذكر والنسيان في انسجام تام.

تشكل دراسة الذاكرة مجالاً من النشاط المفيد الذي نتمكن من تقويمه دوناً عن أي نشاط آخر، ولهذا فإن لدى التربويين سلسلة من المبادئ للذاكرة الجيدة وطريقة عمل آلياتها.

ثامناً: العمليات العقلية العليا:

إن التفكير جهداً عقلياً يستصحب فيه المتعلم جميع خبراته السابقة في مسعى منه لحل مشكلاته الآنية (الحالية)، ومن الخطأ ترك المتعلم يُكابد لتحصيل ما سبق عرضه، بل العكس هو الصحيح، علينا هنا أن نترك للمتعلم الفرصة كي يحاول مرة بعد أخرى ليكتشف بجهده هو العملية بكامل تعقيداتها، والملابسات المحيطة بها أيضاً، وذلك ما يُعرف ببرنامج دلتون Dalton التربوي، والذي بموجبه تم تحويل عبء استنتاج وإيجاد المبادئ العلمية من المعلم إلى الطالب، وتم كذلك استبدال الفصل المدرسي بالمعامل والتي اختصرت فاعلية المعلم إلى حدها الأدنى، واحتفظ المعلم بدور الموجه. والمنظم لخبرة التلميذ، وهذا البرنامج من وجهة النظر النفسية يلائم بشكل كبير عملية حدوث التفكير الطبيعية.

- **ويجدر بالباحث قبل الإفصاح عن النتائج ذكر ملاحظة للمهتمين هنا تتفرع إلى ثلاثة، وهي:**

- أن كل ما أورده الباحث كموضوعات مقترحة بديلة تم عرضها بتصرف من كتاب: علم النفس التربوي لفيجوتسكي (1430هـ)، ولم يتم عرض موضوعاته كلها لضيق المكان.

- فيما عدا ما أشير إليه من دراسات تحت موضوع: التربية الوقائية.

- في ذهن الباحث النفسي، كما وردت الإشارة إليه في أكثر من موضع، فإن الباحث يرى في كتاب: علم النفس التربوي لمؤلفاته/ أنيتا ولقولك مصدراً آخر يمكن للمربي تبني موضوعات. لم تشر إلى النظرية في موضوع مستقل لكن جوهر الكتاب جميعه يدور حول البنائية. لكنني أنتهز الفرصة هنا للإشارة في إيجاز إلى ما تم تضمينه كتتبع تاريخي لـ:Wheldall, 2010 على مدى خمسة وعشرين عاماً لتطور البحث والدراسة في علم النفس التربوي. ذكر الكاتب أنه في فترة السبعينيات والثمانيات سيطر على الفكر التربوي مجهودات وأفكار بياجيه، ثم تحول الوضع نحو التأكيد على موقع المدرسة البنائية الاجتماعية، أو ما يعرف في الأوساط التربوية بالتوجه الثقافي التاريخي، فإني آمل من المهتم العودة لذلك التتبع والإفادة منه. وغايتي من ذلك بسط ذلك للبحث العلمي. وربما كما يرى العديد من الدارسين أن النظرية في عالمنا سمعتها غير جيدة.

ولا يفوت الباحث أن يبين أن موقفه من كل من المقررات، والنظريات ليس تشبثاً أو تشفياً من أي منهما لكن ينبغي منا كمهتمين بتدريس هذا المقرر في جامعاتنا ألا نغفل ما يجري حولنا في هذا الحقل المعرفي النامي.

نتائج الدراسة:

1- ركزت معظم المقررات على نظريات التعلم التقليدية القديمة، كالسلوكية، والمعرفية، والوظيفية والجشطلت، دون توجيه أي استدراك عليها.

2- تتفق معظم الجامعات في تدريس كتب متشابهة على كتب مثل كتب أبي حطب وصادق وجابر والنشواتي والزغول، ولا ينكر الباحث أن معظمها حديث الطباعة إلا أن المعلومات المقدمة فيها قديمة.

3- رغم دعوة الدراسات السابقة. على قلتها. إلى تقويم وتطوير علم النفس التربوي إلا أنها لم تقدم المحتوى البديل والمقترح لها، وقلما وجد الباحث كتاباً لا يورد مصطلح العملية التربوية، ولكن دون ذكر لأطراف تلك العملية الفاعلة: المعلم نشط، والطالب المتعلم نشط، والبيئة إذا أشركت في العملية التعليمية تصبح نشطة (فاعلية العملية التربوية وأطرافها النشطة من كتاب فيجوتسكي، 1433هـ: ص ص103، 109).

4- هناك حاجة ملحة لتقويم مقررات علم النفس التربوي، وتطويرها في الجامعات السعودية لتواكب عملية إعداد دارسيها لمهنة المستقبل، وذلك بالتركيز على تنمية القدرات المعرفية للمتعلمين، وتقديم مصطلحات تفيدهم كالأدوات النفسية، والمشاركة الموجهة، والتعلم التعاوني.

5- عند مقارنة الكتب المقررة في هذه المادة بكتب أخرى مترجمة فإنها تعرض لمحتوى علم النفس التربوي معتمدة على نظريات حديثة تستحث قدرات المتعلم غير مكتملة النضج (وهي في طور النمو)، وتجعله مشاركاً نشطاً في تعلمه ككتاب: علم النفس التربوي- أنيتا ولفولك كمثال في هذا السياق، وعادة ما يشار إليه أيضاً في الدراسات العلمية في هذا الحقل باعتباره كتاباً مميزاً.

6- عرض الباحث محتوى مقترحاً للمقرر وللنظرية البنائية الاجتماعية كبديل للنظريات الكلاسيكية الأخرى، التي تنطبق دراساتها على الحيوان، في مُعظمها، باستثناء مدرسة الجشطالت، مما جعلها مثار انتقاد وإشكاليات أكثر من كونها تفيد في تقديم إجابات للتعلم. مع قناعة الباحث بما أورده كل من كون في كتابه: بنية الثورات العلمية، وتأكيده على أن النظريات لا تموت، بل هو يرى أن النظرية الجيدة هي التي تفسح المجال لغيرها. ويؤيد كون أيضاً وينك وبتني، 1433هـ من إمكانية الاستفادة من النظريات في مختلف المواقف لكن هذه الرؤية تعد مكملة للجشطالت، وذلك بتأكيدها على تعلم المفهوم، وترقى المعرفة عند بني البشر بطريقة تفوق أي تعلم آخر.

المصادر والمراجع العربية:

- أبو حطب، صادق (1984م). علم النفس التربوي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- ابن منظور، جمال الدين أبو الفضل محمد بن المكرم بن علي الأنصاري (ت711هـ/ 1311م): لسان العرب، دار المعارف، القاهرة، (د ت).
- بروبير، جون ت. (2002م). مدارس من أجل التفكير: علم تعلم في الصف، ترجمة: كهيلان بوز، ومراجعة: علي سعود حسن، منشورات وزارة الثقافة، دار الفكر: دمشق.
- البكر، رشيد بن النوري (2003م). المفاهيم الأمنية في كتب العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، مجلة البحوث الأمنية، المجلد (12)، العدد (24)، الرياض.
- جابر، جابر عبد الحميد (2002م). تعليم المهارات القرائية والكتابية، الأردن دار الفكر.
- جابر، جابر عبد الحميد (2003م). علم النفس التربوي. أسسه التربوية، الرياض، مكتبة العبيكان.
- جيمس، وليم (1980م). أحاديث للمعلمين والمتعلمين، ط2، عالم الكتب: القاهرة.
- حمام، فادية كامل (1423هـ). علم النفس التربوي في ضوء الإسلام، الرياض، دار الزهراء.
- الداود، عبد المحسن سعد (1416هـ). التعليم العالي في المملكة العربية السعودية (بداياته وتطوره)، دار أركان للنشر والتوزيع: الرياض.
- الدليمي، عصام حسن (2014م). النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية، الطبعة الأولى، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- الزغول، عماد عبد الرحيم (2012م). مبادئ علم النفس التربوي، العين، دار الكتاب الجامعي.
- زيتون، حسن (1999م). تصميم التدريس، رؤية منظومية، عالم الكتب: القاهرة.
- زيمنيايا، إ. أ. (2009م). علم النفس التربوي، ترجمة: بدر الدين عامود، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة: دمشق.
- سولسو، روبرت (2000م). علم النفس المعرفي، ط2، ترجمة: د. محمد نجيب الصبوة، د. مصطفى محمد كامل، د. محمد الحسانين الدق، مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة.
- سيلامي، نوربير (1411هـ). المعجم الموسوعي لعلم النفس، ترجمة وإعداد: د. رائف رزق الله.
- شحاتة، حسن (1998م). المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، الدار العربية للكتاب: القاهرة.

- صالح، أحمد زكي (1988م). علم النفس التربوي، الطبعة العاشرة، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- صالح، أسماء (2011م). تنمية التفكير الإبداعي للطلاب في ضوء استراتيجيات التعلم البنائي، القاهرة، المكتب الجامعي الحديث.
- عاشور، راتب قاسم (2003م). أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، عمان، دار المسيرة.
- عاقل، فاخر (1973م). التعلم ونظرياته، الطبعة الثالثة، بيروت، دار العلم للملايين.
- علام، صلاح الدين (1403هـ). علم النفس التربوي، مكتبة الأنجلو مصرية: القاهرة.
- الغريب، رمزية (1996م). التعلم دراسة نفسية- تفسيرية- توجيهية، مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة.
- فرانكل، فيكتور (2012م). الإنسان والبحث عن المعن، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- فريدمان، ل. ن. ويوكولا غينا، (2000م). دليل المعلم إلى التربية وعلم النفس: نصوص مختارة، ترجمة: أحمد خنسة، دار علاء الدين: دمشق.
- فيجوتسكي، ل. س. (1976م). التفكير واللغة، ترجمة: د. طلعت منصور، مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة.
- فيجوتسكي، ل. س. (2012م). علم النفس التربوي، ترجمة: د. ناصر بن محمد الحمادي، دار الفكر ناشرون وموزعون: عمان.
- القرشي، عبد الفتاح (1986م). اتجاهات جديدة في أساليب تقويم الطلاب، رسالة الخليج العربي، السنة السادسة عشرة، ص3- 33، مركز بحوث المناهج، وزارة التربية.
- قطامي، نايفة (1992م). أساسيات علم النفس المدرسي، دار الشروق: الأردن.
- كوستا، آرثر وجارمستون، روبرت، ج. (1430م). التدريب المعرفي، أساس لمدارس النهضة، ترجمة: مدارس الظهران الأهلية، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، الدمام: المملكة العربية السعودية.
- كون، توماس (2007م). بنية الثورات العلمية، ترجمة: حيدر إسماعيل، المنظمات العربية للترجمة.
- محمود، إبراهيم وجيه (2002م): التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، الإسكندرية، دار المعرفة.
- مدكور، علي أحمد (1408هـ). تحليل محتوى منهج القراءة للفتيات بالمرحلة الثانوية للرئاسة العامة لتعليم البنات وفق مبادئ تحقيق الذات في الإسلام، مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

- مصطفى، علي أحمد سيد (2008م): علم النفس التربوي، الرياض، دار الزهراء.
- منسي، محمود عبد الحليم (2003م): التعلم، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- نتكو، أنثوني، جي، وبروكهارت، سوزان، م. (1433هـ). التقييم التربوي للطلبة، ترجمة: د. علي بن عبد الخالق القرني ود. إبراهيم بن مبارك الدوسري، ود. راشد بن سيف المحرزي، ود. حسين علي الخروصي، مكتب التربية العربي لدول الخليج: الرياض.
- نشواتي، عبد المجيد (1990م): علم النفس التربوي، عمان، دار الفرقان،
- ؟، أنيتا (2009م): علم النفس التربوي، ترجمة أ. د. صلاح الدين محمود علام، الطبعة الأولى، عمان، دار الفكر ناشرون وموزعون.
- وينك، جوان ويتني، لي أن جي (1430هـ). منظور فيجوتسكي، مكتبة العبيكان: الرياض.
- Coon, D. &Mitterer, J. O. (2010)- Introduction to psychology: Gateways to mind and behavior (12th ed.). Belmont. CA.
- Knapp, N.F. and Seifert, K. (2005). From the Editors: Practicing What We Teach Researching the Teaching of Educational Psychology, Teaching Educational Psychology, Vol. 1:1.
- Mayer, R. E. (1992). Cognition and Instruction: Their historic meetings within educational psychology, Journal of Educational Psychology. 84, pp. 405-412.
- Shultz, D. P. & Shults, S. E. (2011). A history of modern psychology (10 th ed.). Belmont, C. A: Wadsworth.
- Vygotsky, L. S. (1962). Thought and Language. Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge: MA: Harvard University Press.
- Walters, G. D. (2002). Psychology as the study of mind and behavior. In S. P. Sholov (Ed.), Advances in psychological research, Vol. (pp. 27 - 50). New York: Nova Science Publishers Inc.
- Wheldall, K. (2010). Developments in Educational Psychology. Routledge: London and New York.