**تمهيد:**

علم النفس التربوي هو أحد الفروع الأكاديمية الهامة في علوم التربية، وهو أحد التخصصات التي تندرج ضمن علم النفس، هذا الأخير الذي بدوره يتكون من مجالات ذات صبغة نظرية، وأخرى ذات أهداف تطبيقية بالأساس، ومنها هذا التخصص.

ومؤلفات علم النفس التربوي موجهة لعامة المهتمين به كالمتخصصين وذوي الاهتمام، ولكن تعنى فئة المعلمين به بشكل خاص، لحاجتهم الملحة للمضامين التي يقدمها، ولكونه يتناول القضايا المفصلية التي لا غنى لأي معلم عن الإلمام بها، قبل وأثناء ممارسة مهنة التعليم، كما تعتبر مادته أساسية لمرحلة التعليم الجامعي في مجال علوم التربية، وتوجه هذه المحاضرات أساسا إلى هذه الفئة، مستهدفة التعريف بالتخصص، وتناول أهم المواضيع التي يدرسها، من أجل تكوين خلفية معرفية لدى الطالب، وإكسابه المعارف التي تجعل منه مطلعا على هذا التخصص.

**1- تعريف علم النفس التربوي:**

علم النفس التربوي هو ذلك الميدان من ميادين علم النفس الذي يهتم بدراسة السلوك الإنساني، في المواقف التربوية وخاصة في المدرسة، وهو العلم الذي يزودنا بالمعلومات، والمفاهيم، والمبادئ، والطرق التجريبية والنظرية التي تساعد في فهم عملية التعلم والتعليم، والتي تزيد من كفاءتها[[1]](#footnote-2).

وهو مجموعة الدراسات الموجهة لمعرفة كيف يحدث التعلم، وكيف أن التعليم المدرسي يساعد على حدوثه، وبذلك فهو يحتوي على معلومات عن صفات المتعلمين وخصائصهم التطورية، وعن كيفية تعلمهم سلوكات أو أفكارا معينة، وعن الظروف التي من شأنها أن تؤدي إلى تعلم أفضل عندهم، وعن الكيفية التي يمكن بها تلبية حاجاتهم من مختلف القابليات والخلفيات، وعن كيفية تقييم التعلم الناتج[[2]](#footnote-3).

علم تطبيقي لدراسة النمو التربوي يختص بتطبيق المفاهيم والمبادئ في مجال التربية، وموضوعه دراسة سلوك المتعلم في المواقف التربوية والتعليمية، لماذا يتعلم الطالب (الهدف)؟ وماذا يتعلم (المحتوى)؟ ومتى يتعلم (شروط التعلم)؟ وكيف يتعلم (الطرق والوسائل)؟.

ويقوم دور علم النفس التربوي في تأهيل المعلمين وإعدادهم على افتراض مؤداه، أن هناك مبادئ عامة للتعلم المدرسي، يمكن استنتاجها واشتقاقها من بعض النظريات التي تبدو صادقة، ويمكن التأكد من صدقها على نحو مخبري، وإيصالها إلى المعلم على نحو فعال، فتزوده بالقدرة على اكتشاف أحسن طرق التعليم نجاعة، وتحرره من الطرق التقليدية السائدة[[3]](#footnote-4).

وبالتالي فإن علم النفس التربوي يعد مصدرا للمبادئ السيكولوجية السليمة، التي تحكم عملية التعليم، والتي يجب على المعلم اللجوء إليها، لتساعده في مواجهة المشكلات الناتجة عن طبيعة عمله[[4]](#footnote-5).

وكما يرى أوزوبل أنه على المعلم بدل اللجوء إلى التقليد أو المحاولة والخطأ..، أن يختار بعقلانية مجموعة من المبادئ السيكولوجية ذات العلاقة بالتعلم المدرسي، ليبدأ بها عمله التعليمي، وأن يختار أفضل الطرق والتقنيات الحديثة، عوضا عن الضياع في متاهات الحدوس الغامضة[[5]](#footnote-6).

**2- موضوعات علم النفس التربوي ومجالاته:**

هناك من يشير إلى أن هناك مجموعة من العوامل، التي زادت من صعوبة تعريف علم النفس التربوي، وألقت بعض الضبابية حول مكانته العلمية ودوره التربوي، منها أنه كان يُدرَّس ضمن سياقات تربوية محضة في كليات التربية، ولأهداف تطبيقية وعملية مباشرة بهدف الرفع من مستوى إعداد المعلمين، وبالمقابل نجد أن المواضيع النفسية التي يمكن استخدامها لاشتقاق بعض المبادئ التي يمكن استخدامها لزيادة فعالية العملية التعليمية/ التعلُّمية، تندرج ضمن تخصص علم النفس العام، أو بعض التخصصات النظرية (كعلم النفس النمو، علم النفس الفارقي..) أو التطبيقية الأخرى لعلم النفس (كعلم النفس الاجتماعي..)، وكون مجموعة من التخصصات تتشارك بعض المواضيع والقضايا البحثية، فإنه يُصعِّب من أن نخط حدودا دقيقة وواضحة لتلك التخصصات.

كما نجد أن الممارسين قد يتذمرون من مستوى الفائدة العملية التي يقدمها هذا التخصص، ويتهمونه ببعده عن الواقع والقضايا والمشكلات التي يتخبطون فيها، وبأنه غارق في البحث النظري والمخبري، الذي قد يكون موضوعه الحيوان في كثير من الأحيان، وأنه لا يزال الأمر بعيدا قبل أن تصبح المادة العلمية التي ينتجها، طيعة للاستخدام المباشر والفعال من طرف المعلمين والمؤثرين بشكل مباشر ضمن الفعل التربوي، و أن من المتطلبات الهامة لهذا العلم أن يصبح أقرب إلى الواقع التربوي، وأن يستمد مادة بحثه من المشكلات التربوية المباشرة التي تواجه المعلم، لتزداد الفائدة التطبيقية لهذا العلم، و كل من المجالات السابقة الذكر تنتمي إلى مستويات البحث في هذا التخصص.

وبالرغم من ذلك فيمكن على المستوى التصوري، أن نضح حدودا تساعد على ضبط المجال الذي يشتغل ضمنه عالم النفس التربوي، انطلاقا من كونه عالم نفس يُعنى بالسلوك الذي يصدر في الفضاء التربوي، فهو بذلك يقف في فضاء يحده علم النفس من جهة والمواقف التربوية من جهة أخرى.

والقضايا الأساسية التي يهتم بها علم النفس التربوي بشكل أساسي، تنقسم إلى مجموعتين رئيسيتين[[6]](#footnote-7):

تضم المجموعة الأولى مجموعة من العوامل التي تشكل مجال علم النفس التربوي واهتماماته الرئيسية وتشمل:

- التعلم: طبيعته وأشكاله وشوطه والعوامل المؤثرة فيه ونواتجه المختلفة.

- نمو المتعلم وعلاقته بتعلمه وتخطيط تعليمه.

- الشخصية: أبعادها وعواملها وتطورها- بشكل خاص لدى المتعلم.

- القياس والتقويم وبشكل خاص ما تعلق منه بقياس وتقويم نواتج التعلم وعملية التعليم.

- تصميم وتخطيط وتقييم الدراسات والبحوث لزيادة المعرفة في ميدان علم النفس التربوي.

وهناك مجموعة ثانية تضم مجموعة العوامل لها تأثير مباشر أو غير مباشر على فاعلية التعلم والتعليم في غرفة لصف، ولا بد للمشتغل بعلم النفس التربوي، ومن يدرس هذا المقرر من الإلمام بها بشكل من الأشكال وتتمثل فيما يلي:

- الإرشاد التربوي وسيكولوجية المدرسة.

- ديناميات الجماعة وتحليل التفاعل الاجتماعي في غرفة الصف.

- التربية الخاصة للأطفال المتميزين سواء كانوا متفوقين أو متخلفين.

- النظام المدرسي وتأثيره على التعلم الصفي.

ويرى "بل" من خلال مسح الموضوعات التي انطوت عليها كتب علم النفس التربوي (100 كتاب) سنة 1971، أن أكثر الموضوعات توافرا هي[[7]](#footnote-8):

- النمو الجسمي والانفعالي والمعرفي والاجتماعي والخلقي.

- التعلم ونظرياته وطرق قياسه والعوامل المؤثرة فيه.

- انتقال أثر التعلم والاستعدادات وطرق التدريس وتنظيم المواقف التعليمية.

- الذكاء والقدرات العقلية وسمات الشخصية وقياسها.

- التحصيل وأسس بناء الاختبارات التحصيلية، وشروط الاختبارات النفسية والتربوية.

- التفاعل الاجتماعي بين الطلاب وبين الطلاب والمعلمين.

- الصحة النفسية للفرد والتكيف الاجتماعي والمدرسي.

وقد حدد سيفرت وكليفن (sifert & klevin, 1991) أربعة مجالات تطبيقية رئيسية لعلم النفس التربوي، يوضحها الجدول الموالي[[8]](#footnote-9):

|  |  |
| --- | --- |
| المجال | الموضوعات |
| التطور والنمو | المعرفي، الأخلاقي، الجسدي، اللغوي، الاجتماعي، الانفعالي، |
| التعلم والتعليم | التخطيط الصفي، إدارة الصف وضبطه، تعليم التفكير، نظريات التعلم (السلوكية، الاجتماعية، المعرفية، الإنسانية) |
| الدافعية للتعلم | دور الدافعية في التعلم ووظائفها، نظريات الدافعية (الإنسانية، الاجتماعية، المعرفية، التحليلية) |
| التقويم | الاختبارات النهائية، الاختبارات اليومية والواجبات، التغذية الراجعة للطلبة والأسرة. |

كما حدد جلوفر وروننج (Glover & Ronning 1987) خمسة مجالات رئيسة لعلم لنفس التربوي تتمثل في: التعلم والسلوك الاجتماعي والنمو، الفروق الفردية والإحصاء، ويرى ويترك (Wittrock1985) أن هذا الحقل يمكن أن يكون فاعلا في ثلاث مجالات رئيسية هي: البحث التربوي، التدريس، الخدمات التربوية الأخرى، في حين يضيف كلوزماير1988) (Klausmeierمجالين آخرين هما: الاستشارة مع المدرس حول المواضيع التربوية المختلفة، وتطوير الأدوات التربوية، كالاختبارات والبرامج التعليمية المحوسبة[[9]](#footnote-10).

ولتحديد موضوع علم النفس التربوي بشكل أكثر دقة لجأ بعض الباحثين إلى استخدام مفهوم المنظومة أو النموذج، لإعطاء تصور متكامل لمكونات العملية التعليمة، يوضع العناصر المتفاعلة والمشكلات والقضايا التي ترتبط بطبيعة العمل المدرسي، وما ينتج عنه من مشكلات، ويشير مفهوم المنظومة إلى "مجموعة العلاقات المنظمة والمتفاعلة فيما بينها، وتربط بين عدد من العناصر أو المكونات التي تشكل كلا أو نمطا موحدا ومتكاملا يؤدي وظيفة محددة"، وتعتبر المنظومة التي وضعها جودوين وكلوزماير (Godwin & Klausmeier 1975) مناسبة لتؤدي هذا الغرض، كما يوضحها الشكل الموالي[[10]](#footnote-11):

**1- وضع الأهداف التعلمية**

**2- قياس قدرات المتعلم المدخلية "مدخلات الطلاب"**

**3- تخطيط واختيار وتنفيذ النشاطات التعلمية**

**4- تقويم التقدم في مجال تحقيق الأهداف التعلمية**

وتتضح مكونات المنظومة التربوية فيما يلي:

- الأهداف التربوية لتحديد التغيرات السلوكية وطرق تحقيقها كنواتج للتعلم.

- المدخلات التربوية التي تتحدد بخبرات الطلاب السابقة، وقدراتهم وخصائص المعلمين والمناخ التنظيمي.

- التجهيز التربوي ويتضمن أساليب التعليم والتعلم وتنفيذ المنظومة التربوية.

- المخرجات التربوية وتعرف بنواتج التعلم، وتتمثل في التغيرات التي طرأت على كفايات وسلوك المتعلمين وبيئة العمل والإنتاج، والمؤسسة والمجتمع ككل.

- التقويم التربوي ويتضمن الحكم على العملية التربوية، وتحديد ما تحقق من الأهداف التربوية.

**3- أهداف البحث في علم النفس التربوي:** لا تختلف أهداف علم النفس التربوي عن أهداف العلم بصفة عامة، وهذه الأهداف تتمثل فيما يلي:

**- الفهم:** وهو القدرة على تفسير العلاقات القائمة بين المتغيرات والظواهر التربوية بطريقة منطقية وعلمية، وتتعلق الإجابة على الأسئلة التي تبدأ ب"لماذا"؟ بتحقيق هذا الهدف من البحث، وللوصل إلى مستوى الفهم (التفسير)، لا بد أولا من الوصف الدقيق للمعطيات الميدانية للظواهر التربوية، وبرغم أن التفسير يتطلب قيام الدراسات التي يمكن لها اختبار العلاقات بين الظواهر، إلا أن الوصف قد يُمكِّن من الوصول إلى استنتاجات مفيدة حول المسببات التي تقف وراء الظواهر، وبناء نماذج يمكن لها المساعدة في تنظيم وترشيد الفعل التربوي.

**- التنبؤ:** يمكن للمعرفة النفسية في المجال التربوي أن تتيح لنا التعامل الفعال مع الظواهر والمشكلات التربوية، وأن تساهم في تقديم الخدمات التربوية المناسبة، بناء على رؤية مسبقة حول النتائج التي تؤول إليها مجريات الأمور، فيمكن مثلا توجيه الطالب إلى المجال الذي يناسب قدراته واستعداداته، مما يتيح له تحقيق الذات والنجاح في المستقبل وخدمة المجتمع.

**- التحكم:** انطلاقا من اكتساب بعض المعرفة الموثوقة، عن العلاقات المحتملة بين مجموعة ظواهر سلوكية قد تحدث داخل الفصل المدرسي، يمكن في ضوء ذلك العمل على أن تسير مجريات الأمور في الاتجاه المرغوب، ومحاولة منع حدوث بعض الظواهر السلبية انطلاقا من التحكم في عواملها ومسبباتها.

وإن كانت أهداف الوصف والتفسير تتحقق على مستوى البحث والتنظير، فإن أهداف التنبؤ والتحكم تتحقق على مستوى الممارسة المهنية.

**4- طرق البحث في علم النفس التربوي:** يعتمد البحث في علم النفس التربوي على المنهج العلمي المتبع في العلوم الطبيعية والاجتماعية على حد سواء، وبالرغم من أن العلوم الاجتماعية والتربوية لم تحقق نفس التطور الذي حققته العلوم الطبيعية، إلا أنها لا تقل عنها علمية في مقاربتها للظواهر، وقد تستخدم بعض الأساليب التي تميزها عن العلوم الطبيعية، فالظواهر التي تهتم بدراستها تختلف عن الظواهر الطبيعية، فهي تتسم بالتعقيد والتغيير وعدم الاستقرار النسبي، ومن الأساليب العلمية الشائعة الاستخدام في علم النفس التربوي ما يلي:

**- منهج الاستبطان:** يعتمد هذا المنهج على المراقبة الفردية الذاتية والتأمل الباطني، حيث يقوم الفرد بعملية ملاحظة ذاتية لوقائع نفسية داخلية، ويعد هذا المنهج من أول ما استخدم في البحث في علم النفس، وبالرغم من الانتقادات التي وجهت لهذا المنهج بأنه ذاتي، إلا أنه لا يزال حاضرا وضروريا خاصة في الميادين التي تهتم بدراسة السلوك غير الظاهر، كالدراسات الإسقاطية للشخصية، والمقابلات الإكلينيكية، كما أخذ الاهتمام يعود إلي منهج الاستبطان مؤخرا مع ازدهار علم النفس المعرفي.

وتجدر الإشارة إلى أنه مع ظهور اتجاه معالجة المعلومات، يستخدم الباحثون طريقة تحليل البروتوكولات، وهي طريقة تشبه إلى حد كبير ما يقوم به المفحوص في منهج الاستبطان، حيث يقوم الباحث بتسجيل طريقة وصول المفحوص إلى حل المشكلة التي يواجهها، سواء في التذكر أو الانتباه أو غيرها من العمليات المعرفية، ثم يقوم الباحث بتحليل تلك البروتوكولات للوصول إلى الاستراتيجيات التي استخدمها المفحوص في الوصول إلى حل المشكلة[[11]](#footnote-12).

**- المنهج الوصفي:** يقوم هذا المنهج على عملية جمع منظمة للبيانات بغرض الوصف الدقيق للواقع المشاهد، من أجل استخلاص مجموعة من المبادئ والقوانين التي تصف الواقع وتفسره، باستخدام مجموعة من التقنيات كالملاحظة والمقابلة والاستبيان..، ويعتبر هذا المنهج الأكثر شيوعا في الدراسات التربوية، لسهولة وبساطة إجراءاته ومتطلباته مقارنة بالمناهج العلمية الأخرى، وتندرج ضمن هذا المنهج أنواع عديدة من الدراسات، من بينها:

**- الدراسات الارتباطية:** تهدف إلى دراسة العلاقات المتبادلة بين ظواهر معينة، وذلك لمعرفة ما إذا كانت بعض الظواهر تحدث متزامنة، أو تغيب إحداها في أثناء حدوث الأخرى، أو تزيد درجتها بزيادة مستوى ظاهرة معينة، كـأن ترتفع درجة التحصيل، مع ارتفاع مستوى الذكاء مثلا، أو ارتباط نسبة التسرب المدرسي بالخلفية الاجتماعية للتلاميذ...، وتزداد أهمية هذا النوع من الدراسات خاصة بسبب صعوبة إجراء الدراسة التجريبية على كثير من الظواهر النفسية والتربوية، فتعوض هذه الدراسات النقص في إجراء الدراسات التجريبية، ولكنها لا ترتقي إلى مستوى تقرير العلاقة السببية بين الظواهر.

ويستخدم معامل الارتباط للإشارة إلى القيمة الرياضية التي تمثل الارتباط بين الظواهر المدروسة، وتتراوح هذه القيمة بين (+1) و(-1).

**- الدراسات المسحية:** يهدف هذا النوع من الدراسات إلى المساعدة على اتخاذ قرارات مستقبلية صائبة، انطلاقا من محاولة مسح الظواهر التربوية على أكبر عدد ممكن الأفراد والوحدات بغرض الوصول إلى نتائج قريبة من واقع المجتمع، ويتجه البحث هنا نحو معرفة مدى انتشار وتواجد الظاهرة المدروسة، كمعرفة اتجاهات التلاميذ نحو تخصصات أو طرق تدريس معينة، أو اتجاهات المعلمين نحو المناهج التربوية..

**- الدراسات الطولية والعرضية:** وتستخدم خاصة في دراسات النمو، ومراقبة التغيرات التي تحدث على جوانب نمو الفرد عبر الزمن، كما تستخدم لمعرفة التغيرات السلوكية التي تطرأ على التلاميذ، في مراحل دراسية مختلفة خاصة في المجال التربوي (ابتدائي، متوسط، ثانوي، جامعي..)، وفي حالة تتبع نفس الأفراد تكون الدراسة طولية، وقد تكون دراسة مستعرضة في حالة اللجوء إلى اختيار عينات ممثلة لفترات زمنية متتالية، وتوفر هذه الطريقة الكثير من المجهود والوقت مقارنة بالطريقة الطولية، لكنها قد تكون أقل دقة منها لأنها قد تتأثر بالفروق بين المجموعات المختلفة.

**- دراسة الحالة:** تهدف إلى التعمق في دراسة وفهم حالة بعينها، سواء كانت فردا أو مؤسسة أو جماعة معينة، من خلال جمع بيانات من مصادر متعددة وفي فترات زمنية سابقة، بغرض فهم العوامل المختلفة التي ساهمت في تطور أو حدوث الظاهرة المدروسة، وتساعد وفرة البيانات والمعلومات التي توفرها تقنية دراسة الحالة، في اتخاذ قرارات صائبة حول الموضوع المدروس.

**- المنهج التجريبي:** يعرف البحث التجريبي بأنه:" تغيير متعمق ومضبوط في للشروط المحددة لواقعة معينة وملاحظة التغيرات الناتجة عن هذه الواقعة وتفسيرها"[[12]](#footnote-13).

وتتم هذه الدراسات عادة ضمن المخابر البحثية، وتقوم على التحكم في جميع العوامل التي يحتمل تأثيرها على ظاهرة معينة، ما عدا أحد هذه العوامل أو أكثر من أجل فحص تأثيره على الظاهرة، والوقوف على العاقة السببية المحتملة بين الظواهر.

وتسمى العوامل المؤثرة متغيرات مستقلة، وتسمى النتائج المترتبة عنها متغيرات تابعة، بن تعتبر العوامل التي يتم استبعاد أثرها متغيرات وسيطة أو عارضة.

وتعتبر الدراسات التجريبية أكثر أنواع البحوث دقة وموضوعية، وتساهم بشكل كبير في الفهم المتعمق لأسباب حدوث الظواهر التربوية، مما يسهل من التنبؤ بها والسيطرة عليها في المستقبل.

**ثانيا: الأهداف التربوية:**

**1- دور الأهداف التربوية:**

إن تحديد الأهداف التربوية يقع على عاتق السياسة التربوية في البلد، ويكمن دور علم النفس التربوي في اكتشاف الأساليب والطرق والإجراءات التي تسمح بتحقيق تلك الأهداف، وقد يدعو أحيانا إلى إعادة النظر في بعض الأهداف إذا أثبت أنها غير عملية، وأن تحقيقها في غاية الصعوبة[[13]](#footnote-14).

وتهتم فلسفة التربية عادة بالأهداف العريضة والقيم التي تحتضنها الأنظمة التعليمية، وتكمن أهميتها في أنها تذكرنا دائما بالأهداف السامية للجهود التربوية، وتعد الأهداف التربوية عادة من طرف نخب مثقفة ومتنوعة من المجالات والتخصصات في المجتمع.

ويرى جانييه أن وضع الأهداف يعد الخطوة الضرورية الأولى في أية عملية تعليمية، ويعتبرها الموجه الرئيسي لكل من المعلم والمتعلم على حد سواء، فعلى المعلم أن يكون على بينة مما يريد لتلاميذه أن يتعلموه، كما ينبغي أن يكون التلميذ على دراية بالأداء المنتظر منه بعد التعلم، وتتضح أهمية الأهداف في ثلاثة مجالات هامة هي: إعداد المناهج، تخطيط التعليم، إجراء التقويم[[14]](#footnote-15).

فمن حيث المناهج توفر قدرا من الفهم يسمح للقائمين على الأمور التربوية، بوضع المناهج التي تحقق الغايات التربوية على النحو الأفضل، كما تمكنهم من مراجعة المناهج القائمة، عن طريق التعديل أو استحداث ما يتوافق مع التطورات التقنية الحاصلة، وفيما يتعلق بالتخطيط للتعليم فتساعد على اختيار الوحدة التعليمية وتخطيطها، واختيار الوسائل وطرق التدريس المناسبة والإجراءات المتعلقة بها، وتمكن من تنظيم الجهود نحو تحقيق الأهداف التعليمية بأحسن الطرق الممكنة، أما ما يتعلق بالتقويم فإن الأهداف تساعد على تحديد القاعدة التي تنطلق منها العملية التقويمية، فالأهداف التقويمية توضح للمعلمين ورجال التربية مدى فعالية التعليم ونجاحه في تحقيق التغيير المطلوب في سلوك المتعلم[[15]](#footnote-16).

إن من أهم الدعائم الأساسية للتعليم في السياسات الحديثة، أن يكون التعليم إعدادا للفرد حتى يتمكن من استعمال المهارات والمعلومات التي تعلمها، وإعداده ليتعلم بشكل أفضل وأكبر عن الموضوعات التي تعلمها، وعن موضوعات أخرى، أي أن يكون التعليم من أجل المستقبل، وأن ينصب التعليم على خلق اتجاهات نحو مزيد من التعليم، وخلق إقدام لدى التلميذ على التعليم لا إحجام عنه، لأن المؤسسات التربوية والجامعات لا يمكنها تزويد الطلبة إلا بقدر محدود من المعارف والمعلومات والمهارات[[16]](#footnote-17).

ويبدو أن هناك شبه اتفاق عالمي على أن التربية في جميع الأقطار يجب أن تهدف إلى الأهداف التالية[[17]](#footnote-18):

- أن تجعل في مقدور الفرد أن يساهم مع الآخرين في عدد من الخبرات المعرفية والجمالية وأن يشارك معهم فيها.

- تطوير حس واع بالمواطنة الصالحة المسؤولة.

- تطوير المهارات الفردية حتى يتمكن كل فرد من الحصول على مهنة أو وظيفة أو أن يمارس عملا يحقق له نوعا من الإشباع والرضا والسعادة.

وتختلف الأهداف في مجال التربية من حيث مستويات التجريد والعمومية، ودورها ومن يقوم بوضعها، إلى أنواع يمكن توضيحها فيما يلي:

**1-1- الأهداف التربوية (المستوى العام للأهداف)**: تمثل الغايات النهائية التي يرمي النظام التربوي إلى تحقيقها، لدى الأفراد والجماعات من خلال التعليم الرسمي، وتتسم بدرجة عالية من العمومية وتحتاج إلى زمن طويل حتى تتحقق لدى المتعلمين، وتسعى إلى التأثير في شخصية الأفراد وتشكيل اتجاهاتهم وقيمهم الوطنية والدينية والقومية، ومن مصادر اشتقاق هذه الأهداف[[18]](#footnote-19):

- فلسفة وتاريخ وثقافة المجتمع.

- النظام السياسي والاجتماعي والديني والاقتصادي.

- طموحات المجتمع وتحدياته.

- طبيعة المعرفة والتطورات التكنولوجية.

ومن أمثلة هذه الأهداف:

- خلق المواطن الصالح.

- مساعدة الفرد على النمو المتكامل.

- إعداد الفرد القادر على العطاء والإنتاج.

- إعداد الفرد القادر على التكيف مع الظروف المختلفة.

**1-2- الأهداف التعليمية (المستوى المتوسط للأهداف):** تمتاز بدرجة متوسطة من التجريد والعمومية، كما تحتاج إلى زمن أقل لتحقيقها، وتتعلق بأنماط السلوك والمهارات التي يتم تحقيقها لدى المتعلمين، بعد تدريس منهاج دراسي معين، أو مادة أو وحدة دراسية، ومن أمثلة هذه الأهداف:

- أن يلم الطالب بالعمليات الحسابية.

- أن يكتسب الطالب مهارات القراءة والكتابة.

- أن يكتسب الطالب المفاهيم الرياضية المتعلقة بموضوع التفاضل.

- أن يطور الطالب فهما للمرتكزات الأساسية التي قامت عليها الثورة العربية الكبرى.

- أن يتعرف الطالب على ماهية علم النفس وأهدافه ومجالاته.

**1-3- الأهداف السلوكية (المستوى المحدد للأهداف):**

تسمى أيضا بالأهداف التدريسية أو نواتج التعلم، وتمثل النتاجات التعلّمية المتوقع أن تظهر في أداء المتعلمين نتيجة الخبرة التعليمية – التعلّمية، ويعرفه ميجر Mager 1984 على أنه الأداء النهائي القابل للملاحظة والقياس، والذي يتوقع من المتعلم القيام به بعد المرور بخبرة الموقف التعليمي، في حين يعرفه جانييه Gagné1977 على أنه القابلية أو القدرة التي يكتسبها الفرد نتيجة المرور بالموقف التعليمي، والتي تمكنه من القيام بأداء معين.

إن الهدف السلوكي عبارة تصف سلوك المتعلم بعد المرور بموقف تعليمي معين، أي يصف السلوك النهائي للمتعلم، أكثر مما يصف الوسائل المستخدمة للوصل إلى هذا السلوك، ولذلك تشترط هذه الأهداف استخدام ألفاظ تدل على الفعل والأداء مثل: يقرأ، يكتب، يرسم...، وتجنب الأفعال التي تدل على فعل ضمني، مثل: يفهم، يفكر، يقدر..، لأنها لا تعبر عن أهداف سلوكية لاستحالة ملاحظتها، كما أن الهدف السلوكي الفعال هو الذي يحقق الغاية التي وجد من أجلها، وينجح في إيصال المقصد التعليمي إلى القارئ، سواء كان هو واضع الهدف، أو المتعلم، أو أي قارئ آخر[[19]](#footnote-20).

وتمتاز هذه الأهداف بأنها محددة جدا، وتتحقق في حصة تعليمية واحدة، ويعد المعلم هو المسؤول عن اختيارها وصياغتها، وقد يستعين في ذلك بالمدير أو المشرف التربوي لتقديم استشارت تساعده في القيام بذلك، ومن المصادر التي قد يلجا إليها المعلم للحصول على هذه الأهداف ما يلي[[20]](#footnote-21):

- **الأهداف التعليمية للمادة أو الوحدة الدراسية**: وذلك من خلال تجزئة أهداف الوحدة الدراسية (محور دراسي كمحور ...)، إلى أهداف صغيرة يمكن تحقيقها في حصص دراسية.

**- دليل المعلم للمادة الدراسية:** حيث يشتمل على تحليل للدروس يبين الأفكار والمبادئ والمفاهيم الرئيسية، وبعض النصائح والإرشادات والأمثلة التوضيحية، مما يساعد المعلم على صياغة الأهداف السلوكية المناسبة.

**- محتوى الدرس:** وذلك من خلال قراءة وتحليل الدرس وفهم مضمونه، والوقوف على الأفكار والمفاهيم المتضمنة فيه، ومحالة استخلاص وصياغة الأهداف السلوكية التي تناسب مضمونه.

ويتكون الهدف السلوكي مما يلي:

**- السلوك والأداء الظاهري للمتعلم:** يجب أن يكون واضحا وصريحا ويمكن ملاحظته، بعد مرور الطالب بخبرة تعليمية في حصة تدريس واحدة، ويمكن الاستدلال على تحقق هذا الهدف من خلال أداءات التلميذ: اللفظية، الحركية، الكتابية، التعبيرية...

**- شروط الأداء:** تحدد السياق الذي يحدث ضمنه الأداء، والمتطلبات المختلفة لتحقيقه، كاستخدام أدوات معينة، أو الاستعانة بكتب أو أجهزة أو أداة حساب..

**- مستوى الأداء المقبول:** وذلك لتوضيح المعيار الذي يمكن في ضوئه الحكم على مدى تحقق الهدف التعليمي، ويعبر المحك عن المستوى الأدنى للأداء المقبول، الذي يمكن المعلم من الحكم على فعالية تحقيق الأهداف لدى المتعلمين، ومثال ذلك: أن يحل التلميذ خمس مسائل للقسمة، باستخدام الآلة الحاسبة، في خلال 15 دقيقة.

ويهتم علم النفس التربوي على نحو خاص بالأهداف السلوكية، وذلك لأن مسؤولية وضعها وصياغتها تقع بالدرجة الأولى على عاتق المعلم.

**2-** **تصنيف الأهداف السلوكية:**

تصنف الأهداف السلوكية إلى مجالات فرعية، تشمل الجوانب الهامة من شخصية التلميذ، كما توضح التكامل المطلوب في الفعل التعليمي، بأن يركز على جوانب عدة من الشخصية، وليس الوقوف عند إمداد التلاميذ بالمعارف فقط، فالنمو السليم من أجل بناء المواطن الذي يتمتع بمواصفات تمكنه من التوافق مع بيئته، والمساهمة الفعالة في تنمية مجتمعه وتطويره، تتطلب العناية بجوانبه الوجدانية والحركية إضافة إلى الجانب المعرفي.

ولذلك يشيع تصنيف للأهداف السلوكية إلى : أهداف معرفية، وجدانية، نفسية حركية.

**2-1- الأهداف المعرفية:** يشيع تصنيف العالم بلوم بسب كونه متناسبا مع هرمية التفكير والتعلم عند التلميذ، ويقترح مستويات معرفية منتظمة هرميا، يُفترض أن المتعلم ينتقل من الأدنى منها إلى الأعلى، حسب مسار النمو وحسب مستوى تعقيد العمليات المعرفية المتطلب إجراؤها من طرف المتعلم في موقف التعلم، ويمكن توضيحها إجمالا في الهرم التالي:

المعرفة والتذكر

الفهم والاستيعاب

مستوى التطبيق

مستوى التحليل

مستوى التركيب

مستوى التقويم

**- مستوى المعرفة والتذكر:** يكون الهدف هو أن يتمكن التلميذ من حفظ وتذكر المادة التعليمية، وذلك انطلاقا من المعلومات البسيطة إلى المفاهيم والنظريات، والمبادئ والقوانين الخاصة بكل مادة تعليمية، ومن الأفعال الممكن استخدامها في هذا المستوى: أن يذكر، أن يحدد، أن يسمي، أن يُعرِّف.

**- مستوى الفهم:** يقصد به إدراك الطالب لمعاني المادة التعليمية، أو قدرته على فهم معنى المادة التعليمية والتعبير عنها بلغته الخاصة، أو تحويل صياغتها من شكل لآخر، كالتعبير الرياضي عن قاعدة معينة، أو ترجمة نص من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية..، وفي هذا المستوى يمكن استخدام أفعال مثل: أن يفسر، أن يعلل، أن يترجم.

**- مستوى التطبيق:** يهدف هذا المستوى إلى أن يتمكن التلميذ من تحويل المادة المتعلمة، ضمن سياقات مختلفة، واستخدامها في مواقف تعليمية مختلفة، أي انتقال أثر التعلم من المجال الذي تم فيه التعلم، إلى مجالات عملية أخرى، ومن الأفعال الممكن استخدامها: أن يستخدم، أن يُوظِّف، أن يحسب.

**- مستوى التحليل:** يهدف إلى أن يدرك الطالب مكونات المادة التعليمية، ونمط انتظام العلاقات في بينها، وفهم بنية المادة التعليمية وأسسها التنظيمية، وما يدكه الطالب في هذا المستوى يكون في الغالب ضمنيا ضمن المادة التعليمية، وليس مباشرا كما هو الحال في مستوى الفهم والاستيعاب، ومن الأفعال المناسبة في هذا المستوى: أن يقارن، أن يحلل، أن يُميِّز.

**- مستوى التركيب:** يكون الهدف في هذا المستوى أن يتمكن التلميذ من إعادة تجميع المادة التعليمية وتنظيمها، في أشكال ونتاجات جديدة من ابتكاره أو اقتراح صيغ للمعرفة انطلاقا من معارفه السابقة، ومن الأفعال التي يمكن استخدامها: أن يقترح، أن يخطط، أن يصمم.

**- مستوى التقويم:** في هذا المستوى يكون الهدف أن يتمكن الطالب من إصدار أحكام تتعلق بالمادة المتعلمة، في ضوء معايير خارجية أو داخلية، والحكم على قيمة الأشياء والمواضيع وتثمينها، ونقد المادة المتعلمة وإبراز نقاط القوة والضعف لمواضيع التعلم، وتكون معايير الحكم إما من إعداد الطالب أو باقتراح خارجي، ومن الأفعال المناسب استخدامها في هذا المستوى: أن ينقد، أن يحكم، أن يُقيِّم.

**2-2- الأهداف الوجدانية:** يتعلق هذا الجانب بالاتجاهات والقيم، وتنمية الجانب الانفعالي والاجتماعي للمتعلم، وهذا الجانب قد يغفله المعلمون في غالب الأحيان، ومع ذلك فله أهمية كبيرة بالنسبة لشخصية المتعلم، وقد تبرز أهمية هذا الجانب خاصة بالنسبة للمواد المدنية والدينية والاجتماعية، ومن أبرز التصنيفات المعتمدة لتحديد وصياغة الأهداف الوجدانية، تصنيف كراثوول ضمن خمس مستويات متدرجة من السهل إلى الأصعب، كما هو موضح في الهرم الموالي:

مستوى الاستقبال

مستوى الاستجابة

مستوى التقييم

مستوى التنظيم

مستوى تشكيل الذات

**- مستوى الاستقبال:** في هذا المستوى يكون الهدف أن ينتبه التلميذ إلى الموضوع المدروس، وهو مستوى بسيط يتضمن الوعي لدى التلميذ بوجود موضوع ذو قيمة، وحتى الاهتمام بحدث أو قضية معينة، والرغبة في الاستقبال والاهتمام وتقبل الأشياء، ومن الأفعال التي يمكن استخدامها: أن يصغي، أن يهتم، أن يتقبل.

**- مستوى الاستجابة:** ففي المستوى السابق بقي موقف التلميذ سلبيا إلى حد ما، ولكن في هذا المستوى يكون موقف التلميذ الاستجابة للمشاركة الفعلية وممارسة القيمة، ولا يكتفي فقط بالاهتمام وإنما يبدي رغبة في الممارسة أو المشاركة الفعلية في الموضوع، ولذلك يمكن استخدام بعض الأفعال مثل: يتطوع، يشارك.

**- مستوى التقييم:** الهدف في هذا المستوى يعكس القيمة التي يعطيها المتعلم للأشياء والمواضيع، وتوضيح اتجاهاته وقناعاته الخاصة، وذلك ابتداء من تقبل القيمة، ثم تفضيل القيمة، ثم التمسك بالقيمة، ومن الأفعال التي تناسب هذا المستوى: أن يُقدِّر، أن يُثمِّن، أن يحتج.

**- مستوى التنظيم:** الهدف أن يصل الطالب إلى مستوى من التنظيم القيمي، من خلال إجراء مقارنات بين القيم المختلفة ومحاولة بناء نظام قيمي متكامل وغير متضارب، وتبني القيم الأكثر مكانة وأهمية بالنسبة للطالب، وفي الأخير بداية الوصول إلى تبني فلسفة حياة خاصة بالطالب، ومن الأفعال التي تناسب هذا المستوى: أن يوازن، أن ينظم.

**- مستوى تشكيل الذات:** في هذا المستوى فإن الطالب يتوقع منه أن يسلك وفق القيمة التي يتبناها، وتعبر عن فلسفته في الحياة، كأن يوصف بالأمانة أو التضامن، ومن الأفعال التي يمكن أن تدل على أهداف هذا المستوى: أن يحترم، أن يتصف.

**2-3- الأهداف النفس حركية:** يعنى هذا الميدان بالأهداف المرتبطة بالمعالجة اليدوية والمهارات الحركية، والتآزر الحسي الحركي كالكتابة والكلام والرسم والأشغال اليدوية، أو العزف على الآلات الموسيقية، وتمرينات التربية البدنية والأعمال الفنية، والمهارات التي يتطلبها التعليم المهني[[21]](#footnote-22).

ومن أشهر التصنيفات في هذا المجال تصنيف سمبسون، الذي يشمل على سبعة أهداف مصنفة هرميا كما هو مبين في الشكل التالي:

مستوى الإدارك

مستوى التهيؤ

مستوى الاستجابة الموجهة

مستوى الآلية أو التعويد

مستوى الاستجابة المعقدة

مستوى التكيف

مستوى الإبداع

ويمكن توضيحها فيما يلي[[22]](#footnote-23):

**- مستوى الإدراك:** في هذا المستوى البسيط يتم التركيز على معرفة المتعلم بالمهارات والأدوات اللازمة لتنفيذها، ويشير إلى إثارة وتوجيه حواس المتعلم إلى مثيرات معينة تتعلق بالسلوك الحركي.

**- مستوى التهيؤ:** يشير إلى إثارة استعداد المتعلم واهتمامه لممارسة السلوك الحركي.

**- الاستجابة الموجهة:** يشير إلى قدرة المتعلم على القيام ب أو تقليد السلوك الحركي، ولكن تحت إشراف الآخرين.

**- الآلية أو التعويد:** يشير إلى قدرة المتعلم على القيام بالسلوكات الحركية غير المعقدة، بطريقة آلية نتيجة لكثرة الممارسة والتكرار لهذه السلوكات.

**- الاستجابة الظاهرة المعقدة:** يشير إلى قدرة المتعلم على إنجاز المهارات الحركية المعقدة، التي تحتاج إلى الدقة والضبط والتحكم.

**- التكيف:** يشير إلى قدرة المتعلم على القيام بالسلوك الحركي بأكثر من طريقة تبعا لطبيعة المواقف المختلفة.

**- الإبداع (الأصالة):** يشير إلى قدرة المتعلم على تطوير سلوكات ومهارات حركية جديدة.

1. محي الدين توق وآخرون، **أسس علم النفس التربوي**، ط3، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، 2003، ص14. [↑](#footnote-ref-2)
2. عبد الرحمن عدس، **علم النفس التربوي- نظرة معاصرة**، ط2، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، 1999، ص21. [↑](#footnote-ref-3)
3. عبد المجيد نشواتي، **علم النفس التربوي**، ط4، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، 2003، ص- ص، 13- 14. [↑](#footnote-ref-4)
4. المرجع السابق، ص15. [↑](#footnote-ref-5)
5. المرجع السابق، نفس الصفحة. [↑](#footnote-ref-6)
6. محي الدين توق وآخرون، مرجع سابق، ص- ص، 17- 18. [↑](#footnote-ref-7)
7. عبد المجيد نشواتي، مرجع سابق، ص20. [↑](#footnote-ref-8)
8. عدنان يوسف العتوم وآخرون، مرجع سابق، ص22. [↑](#footnote-ref-9)
9. عماد عبد الرحيم الزغلول، مبادئ علم النفس التربوي، ط2، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، 2012، ص26. [↑](#footnote-ref-10)
10. عبد المجيد نشواتي، مرجع سابق، ص22. [↑](#footnote-ref-11)
11. عبد المجيد سيد أحمد منصور وآخرون، علم النفس التربوي، ط9، مكتبة العبيكان، المملكة العربية السعودية، 2014، ص34. [↑](#footnote-ref-12)
12. المرجع السابق، مرجع سابق، ص43. [↑](#footnote-ref-13)
13. محي الدين توق وآخرون، مرجع سابق، ص23. [↑](#footnote-ref-14)
14. عبد المجيد نشواتي، مرجع سابق، ص48. [↑](#footnote-ref-15)
15. عبد المجيد سيد أحمد منصور، مرجع سابق، ص- ص، 114- 115. [↑](#footnote-ref-16)
16. محي الدين توق وآخرون، مرجع سابق، ص- ص، 45- 46. [↑](#footnote-ref-17)
17. محي الدين توق وآخرون، مرجع سابق، ص42. [↑](#footnote-ref-18)
18. عماد عبد الرحيم الزغلول، مرجع سابق، ص48. [↑](#footnote-ref-19)
19. عبد المجيد نشواتي، مرجع سابق، ص- ص، 52- 53. [↑](#footnote-ref-20)
20. عماد عبد الرحيم الزغلول، مرجع سابق، ص48. [↑](#footnote-ref-21)
21. عبد المجيد نشواتي، مرجع سابق، ص- ص، 86- 87. [↑](#footnote-ref-22)
22. عماد عبد الرحيم الزغلول، مرجع سابق، ص- ص، 65- 66. [↑](#footnote-ref-23)