أهمية علم النفس التربوي في حقل التعليمية

أ. مناع نور الدين
عضو مخبر جودة البرامج للتربية الخاصة
والتعليم المكيف
د.خمقاني مباركة
عضو مخبر التراث اللغوي والأدبي في الجنوب
الشرقي الجزائري
جامعة قاصدي مرباح ورقلة

ملخص :

تعد عملية التدريس ركنا مهما من أركان العملية التربوية، تشترك فيه فروع عديدة، منها التعليمية، علم النفس، علم الاجتماع،...فحاولنا من خلال هذا المقال أن نبين دور علم النفس التربوي في حقل التعليمية، بدأً بتحديد مفهوم كلٍّ منهما، ثم التركيز على أهم العناصر المكونة لهما، خاصة المتعلقة بالمعلم والمتعلم والمعرفة، وكيف يؤدي علم النفس التربوي دورا هاما في عملية التدريس من حيث تخطيطها، وتنفيذها وإدارتها، وتزويد المتعلمين بالمعارف المتعلقة بعملية التعلم والتعليم، ومدى اهتمامه بدور المعلم، غير أن علم النفس التربوي ينظر إلى المتعلم والمعرفة من الناحية النظرية أكثر من الناحية التطبيقية، فهناك جوانب عديدة في التعليمية تستمد أصولها من علم النفس التربوي.

Abstract:

The process of the teaching is a vital pillar of the educational process, within which various branches, such as didactics, psychology and sociology interconnect … We attempted through this paper to show the role of psychopeda in the didactic fields, by trying at a first identify the concept of each of the above mentioned sciences, then focus on their most important components (psychopeda and didactics), in particular the ones related to the teacher, the learner and the knowledge itself .Furthemore, we tackle the role psychopeda plays in the process of teaching in terms of planning,as well as implementation and management.Besides, we show how does it provide the learners with the knowledge necessary for the learning and teaching processes,and the extent it plays for the favor of the teacher. However, psychopeda deals with the learners and the knowledge they acquire theoritically rather than practically since there are various aspects in didactics that are derived from psychopada

Le résumé :

Le processus de l'enseignement est l'un des pôles importants du processus éducatif impliquant de nombreuses disciplines, telles que la didactique, la psychologie, la sociologie, etc.
Nous avons essayé à travers cet article de montrer le rôle de la psychopédagogie dans la planification, la didactisation et la gestion du domaine éducatif, et ce, en dévoilant ses concepts et ses pratiques liés à l'Enseignant, l'Apprenant, et le Savoir.

منذ أن ظهرت العلوم التربوية، والعلوم اللّغوية، والعلوم الاجتماعية والجهود متواصلة من أجل إنجاح العملية التربوية، فقد شغلت فكر المربين والآباء والمصلحين الاجتماعيين لذلك كانت الحاجة ماسّة إلى فهم العملية التربوية، وتوفير كلّ الظروف الملائمة لنجاحها، لذلك رأى كلّ من علماء التربية والتعليم أنّ عملية التعليم ممارسة في الميدان قبل كلّ شيء،

لذلك يتفق رجال التربية والتعليم في مختلف الأنظمة التربوية على أنّ عملية التعليم هي أوّلا ممارسة في الميدان، وهذه الممارسة تقتضي معرفة بعناصر العملية التعليمية.

وأنّ الفعل التّربويّ شديد التعقيد لكونه يتطلب دراية دقيقة وكافية بمجموعة من العناصر التي تدخل في تشكيل روابط مكونات المثلث الديداكتيكي[1]، رغم أن هذا المثلث توسع الآن وشمل عناصر أخرى إلى جانب العناصر السابقة.

معنى ذلك أنّ هناك عناصر وأسس بيداغوجية وأخرى تربوية تساهم في فهم العملية التعليمية التعلمية، أي أنّه هناك تقاطع بين التعليمية وعلوم أخرى كعلم الاجتماع، وعلوم التربية، وبخاصة علم النفس التربويّ أو ما يعرف بـ"البيداغوجيا" وهذا ما يجعلنا نطرح التساؤل التالي:

– هل هناك تأثير لعلم النفس التربوي في مجال التعليمية؟ بمعنى هل يمكن أن تستغني العملية التربوية والتعليمية عن مبادئ علم النفس التربوي؟ وما قيمته في التعليمية؟

غالبا ما يخلط المدرسون، وخاصة المبتدؤون منهم بين مفهومي التعليمية والبيداغوجيا، وأرجع أحمد شبشوب هذا الأمر إلى سببين رئيسين: سبب تاريخي، وسبب مؤسّسي[2].

– السبب التاريخي: إنّ البيداغوجيا كعلم ظهر منذ أواخر القرن التاسع عشر، ناهيك أنّ إميل دوركايم قد درّس البيداغوجيا بجامعة بوردو (فرنسا) منذ 1887م.

أمّا التعليمية فقد ظهرت في أواخر السبعينيات، وإنّ ظهورها المتأخر نسبيا سيجعلها تحاول افتكاك المكان الذي تمثله البيداغوجيا منذ ما يزيد عن قرن، دون أن يكون النجاح حليفها في كلّ الحالات، فالتعليمية لم تفلح مثلا في أخذ مكان البيداغوجيا داخل المعاهد العليا لتكوين المعلمين، واضطرت بذلك إلى معاشرتها، مفرزة بذلك خلطًا لدى مستعملي كلّ هذين العِلْمَين.

– السبب المؤسسي: اهتمام كلّ من البيداغوجيا والتعليمية بإشكالية التعليم والتعلم، كلّ منهما يهتم بالقضية كيف تجري عملية التعلّم؟ أي كيف تجري عملية اكتساب المعرفة من طرف الفرد؟

يعتبر ليف فيقو تسكي* أوّل عالم نفساني اهتمّ بالعلاقة العضوية بين التعلم المدرسي والنمو الذهني للطفل (أي بين موضوع التعليمية وموضوع علم النفس)، فقد أكد في مختلف كتاباته على العلاقة العضوية التي تربط النمو الذهني والمعرفي من ناحية، والمكتسبات المدرسية من ناحية أخرى، فالطفل الذي يمتلك معارف جديدة داخل المدرسة يطوّر بالضرورة قدراته الذهنية والمعرفية، ولو لم يكن الأمر كذلك، لفقدت المدرسة مشروعيتها[3].

وأعطى مثالا على ذلك هو قياس الفروق الذهنية بين المثقف وغير المثقف حتى نعي أهمية هذا المبدأ التفاعلي[4].

ولبيان ذلك لا بدّ لنا في البداية أن نتطرق لمفهوم كلّ من التعليمية وعلم النفس التربوي.

يصعب علينا أن نحدّد تعريفًا دقيقًا شاملا للتعليمية وذلك لتعدد المصطلحات المقابلة للمصطلح الأجنبي "Didactique" حيث يقابله في العربية ألفاظ عدّة منها:(التعليمية، تعليميات، علم التدريس، التدريسية، علم التعلّم، التعلمية، الديداكتيك)[5].

ونحاول التعرض لبعض المفاهيم لهذا المصطلح:

– عرّفه (لالاند، 1988 Lalande) أنّه شقّ من البيداغوجيا موضوعه التدريس[6].

أي أنّ لفظة التعليمية أو الديداكتيك عند لالاند مرادف للبيداغوجيا أو التعليم.

– والعملية التعليمية عند "كاج" «كلّ تأثير يحدث بين الأشخاص ويهدف إلى تغيير الكيفية، التي يسلك وفقها الآخر ويتضمن هذا التحديد في إطار التأثير المتبادل بين الأشخاص استثناء مختلف العوامل الفيزيائية والفسيولوجية والاقتصادية التي تؤثر في سلوك الأفراد مثل إبعادهم عن عملهم أو حرمانهم»[7].

– وهي حسب (Aebli hans) أبلي هاز:«علمًا مساعدًا للبيداغوجيا، كما أُسند إليها دور بناء الاستراتيجيات البيداغوجية المساعدة على بلوغ الأهداف»[8].

– أمّا "وليام ف ماكي" فيرى أنّها:«علم الخصائص الاستيمولوجية للمادة التي يراد تدريسها، ولقد أصبغ على الديداكتيكي التحليلي للغة طابع خصوصية المادة اللغوية للمدرسة سواء في عمومها أو فيما يتعلق بمضامينها»[9].

– ويرى (Broussaut ،1983) أنّها:«مادة تربوية موضوعها التركيب بين عناصر الوضعية البيداغوجية، وموضوعها الأساسي هو دراسة شروط إعداد الوضعيات أو المشكلات المقترحة على التلاميذ قصد تيسير تعلمه»[10].

نلاحظ من خلال التعريفات السابقة أنّ التعليمية ارتبطت بعلم النفس التربوي، وبنظريات التعلّم، أو بالمجالات التي تُسْتمَد منها المعرفة، وعموما فإنّ التعليمية تهتم بنجاح نظام التعلّم والتعليم.

تتأسس العملية التعليمة على ثلاثة عناصر أساسية وهي: المتعلّم والمعلم، والمعرفة[11].

أوّلا– المتعلّم: هو الركن الأساسي في العملية التعليمية التعلّمية، بل هو سبب وجودها لذا ينبغي معرفة قدرات المتعلّم ووسطه ومشروعه الشخصي، وفي هذا الصدد يمكن الاستفادة من سيكولوجية النمو، وعلم النفس الاجتماعي، وغيرها من العلوم التي تعيننا على معرفة مختلف الجوانب لدى المتعلم.

ثانيًا– المعلّم: ينبغي للمعلم أن يتصف بمواصفات تتناسب والمهمّة المسندة إليه، وأن تكون له القدرة على التخطيط، وقابلية لتجديد مستواه المعرفي باستمرار، والاستفادة من علوم اللّغة المختلفة كاللسانيات ونظريات التعلم وغيرها.

حيث يرى "Philip Jackson" أنّ:«المعلم هو صانع قرار، يفهم طلبته، ويتفهمهم، قادر على إعادة صياغة المادة الدراسية وتشكيلها بشكل يسهل على الطلبة استيعابها. يعرف ماذا يعمل، ويعرف متى يعمل»[12].

فهذا يركز على أهمية المعرفة بالنسبة للمعلم.

بينما يرى "Asa Hillard" أنّ:«التدريس بالضرورة مهمّة إنسانية، حيث تسود النزعة الإنسانية العلاقة الفاعلة بين المعلم وطلبته، وبالقدر الذي تغلب هذه النزعة على مثل هذه العلاقة يكون المعلم قادرًا على أنّ يُعَلِم، وتتوفر عند الطلبة الرغبة في أن يتعملوا، وعليه تتوقف القدرة على تبادل الأفكار وتفهم مشاكل الطلبة»[13].

هذا المفهوم يراعي فيه المعلم الجانب الإنساني لهذه المهمّة النبيلة مع طلبته.

ويرى "David Berliner" أنّ:«المعلّم رجل إجرائي لأنّه ينجز عدّة أعمال إجرائية في الصّفّ كلّ يوم»[14].

هذا المفهوم يجعل المعلم يخطط ويرشد ويوجّه يقوم بكلّ العمليات التي تجعل العملية التربوية ناجحة.

ويرى عبد الرحمان الحاج صالح أنّ مدرّس اللّغة ينبغي فيه شروط ثلاثة وهي[15]:

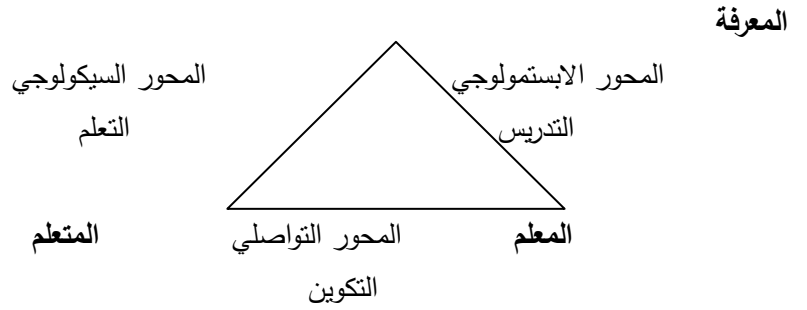
- **المَلَكَـة اللّغويـة الأصـلية:** أنّ يكون قد تمّ اكتسابه للمَلَكَة اللّغوية الأساسية التي سيكلّف بإيصالها إلى تلامذته والمفروض أن يكون قد تمّ له ذلك قبل دخوله في طور التخصص.

- **أدنى كمية من المعلومات النظرية في اللسان:** أن يكون له تصور سليم للغة حتى يُحكم تعليمها، ولا يمكن أن يحصل على ذلك إلّا إذا اطّلع على أهمّ ما أثبتته اللسانيات العامّة، واللسانيات العربية بصفة خاصّة (وهي امتداد لبحوث المدرسة الخليلية).
- **ملكة تعلّم اللّغة وهي الهدف الأسمى بالنسبة له:** أن يكتسب أثناء تخصصه ملكة كافية في تعليم اللّغة، ولا يمكن أن يحصل على ذلك أيضا إلا إذا استوفى الشرطين السابقين أوّلا ثمّ الشّرط الآخر اللازم، وهو اطّلاعه على محصول البحث اللساني والتربوي وتطبيقه إيّاه أثناء تخصصه بكيفية عملية منتظمة ومتواصلة.

والعبارة الأخيرة: لـ"عبد الرحمن الحاج صالح" تبيّن أهمية علم النفس التربوي للمعلّم.

ثالثا- المعرفة: (المادة التعليمية المقررة في ظلّ المنهاج التربوي المختار للتطبيق) ينبغي للمعرفة أن تتميّز بالتدرج في مفاهيمها، بغض النظر في رأي بعض الباحثين بأولوية استبدال المعرفة بالمنهاج التربوي.

والشكل الموالي يوضح عناصر العملية التعليمية التعلمية:



المثلث التعلمي التعليمي يحلّل من زاويتين[16]:

أ- **زاويـة الأقطـاب:** ونلاحظ أنّ كلّ قطب من الأقطاب الثلاثة المكونة للمثلث، يمكن أن تكون موضوع تحليل علمي مستفيض فالمعرفة قابلة للتحليل ابستمولوجيا، والمتعلم سيكولوجيا، والمعلم بيداغوجيا، رغم أنّ هذه التحاليل العلمية لا تدخل مباشرة في مجال التعليمية.

ب- زاوية التفاعل بين الأقطاب: تبعًا للصبغة الحركية للمثلث، فإنّ أقطابه تتفاعل بعضها مع بعض.

- العلاقة بين المعلم والمعرفة وهي علاقة تفرز قضية النقل التعليمي (أي المعرفة الواجب تعلمها داخل الفصل).
- العلاقة بين المتعلم والمعرفة تفرز قضيتي التصوّرات والعوائق.
- العلاقة بين المعلم والمتعلم تفرز قضية العقد التعليمي-التعلمي (ما هو مطلوب من المعلم والمتعلم داخل الحصة).

التعليمية تمكنت خلال العقدين الآخرين من بناء جهاز مفاهيمي متميّز تستعمله للدلالة على القضايا التي انفردت بها دون غيرها وهي: المثلث الديداكتيكي، النقل التعليمي، العقد التعلمي-التعليمي، الأخطاء التلميذية...[17]

هذه هي أهمّ مرتكزات التعليمية، فما هو الذي يقدّمه علم النفس التربوي للتعليمية؟

لقد ظهر علم النفس التّربوي علمًا تجريبيًّا مستقلا عن الفلسفة في الربع الأخير من القرن التاسع عشر على يد "إدوارد ثورندايك" الذي قضى عمره المهني أستاذًا لهذا العلم في كلّية المعلمين بجامعة "كولومبيا"، من عام 1889م إلى 1949م، وألّف أوّل كتاب فيه سنة 1915م، ولم يتخذ صورة واضحة إلاّ بعد عام 1920م فتتابعت الاهتمامات وأنشأت المخابر، وأقيمت الأبحاث، وعُقدت المؤتمرات إلى أن صار من المقررات اللازمة لتدريب المعلمين في الكلّيات والمعاهد بمختلف أنواعها ومستوياتها.

نبدأ بتحديد مفهومه حيث تعدّدت تعريفات علم النّفس التّربوي ومن بينها[18]:

1- كلوفر ورونين (1987م Glover and Rpnning): العلم الذي يدرس سلوك عمليات التعلّم والمعرفة والقياس والسلوك الاجتماعي والنّمو الإنساني والتكيّف.

2- عدس وقطامي (2003م): ذلك الميدان من ميادين علم النّفس الذي يدرس سلوك الإنسان في المواقف التّربوية من خلال تزويدنا بالمعلومات والمبادئ والمفاهيم التي تساعدهم في فهم التّعلّم والتّعليم.

3- وترك (1992م، Wittrok): العلم الذي يدرس المشكلات العملية التّربوية وحلّها من خلال مفاهيم ومبادئ علم النّفس المختلفة.

4- داش: الدّراسة العلمية للسّلوك الإنساني في المواقف التّربوية، أي أنّه العلم الذي يربط بين علم النّفس والتّربية.

5- اليوت ورفاقه (2000م، Elliot, et al): تطبيق للطّرائق النّفسية في مجال التّعلم والنّمو والدّافعية والتدريس والتّقويم والمواضيع الأخرى التي تؤثّر في التفاعل بين التّعلم والتّعليم.

6- برونز (1996م، Bruner): ميدان يسعى إلى تربية المعلم لتحقيق أهداف عملية التعلم.

وعليه من خلال ما سبق يمكن أن نشير إلى أنّ علم النفس التربوي هو:«الدّراسة المنظمة للسّلوك الإنساني وعملياته العقلية والانفعالية والشعورية والأنشطة الجسمية ذات العلاقة في المواقف التّربوية الهادفة لمساعدة الفرد على النّمو السّويّ المتكامل من النّواحي العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية، ليصبح قادرًا على التكيّف مع نفسه ومع ما يحيط به»[19].

أما مواضيع علم النفس التّربوي فيمكن تحديدها من خلال طرق عديدة كان من أبرزها ما قام به العالم "بال Ball" في عام 1971م حيث جمع مجموعة كبيرة من الكتب المعنونة بموضوع علم النفس التّربوي وجمع المواضيع المشتركة بين هذه الكتب فجاءت على النحو التالي[20]:

1 -النّمو بأنواعه المختلفة سواء كان من الناحية المعرفية أو الانفعالية أو الجسمية أو الخلقية أو الاجتماعية.

2 -نظريات التعلّم إذ لا يخلو كتابٌ معنون بعلم النّفس التّربوي من نظريات التّعلّم لأنّها صلب موضوعه وكذلك ما هي العوامل التي تؤثر في عملية التّعلّم كالنضج والاستعداد والتدريب وطرائق التدريس وتنظيم الموقف الصّفي.

3 -الذّكاء بنظرياته المختلفة وكيفية قياس القدرة العقلية وسمات الشّخصية والتحصيل وأُسس بناء اختبارات الذّكاء والسّمات الشّخصية والشّروط الواجب إتباعها في بناء الاختبارات النفسية والتّربوية.

4 -أطراف العملية التّعليمية: التّلاميذ، المعلمين [المعلمون] والمنهج المدرسي وكيفية التفاعل بينهم أي بين التّلاميذ والمعلمين من جهة وبين المدرسة والمعلّم والطّالب من جهة أخرى.

5 -الصحة النفسية للأفراد وتوافقهم الاجتماعي والمدرسي.

هذه أهم مواضيع علم النفس التربوي، وهي في أغلبها تستند إليها التعليمية حتى وإن اختلفت في الطرح.

ولعلم النّفس التّربوي **فوائد** يقدمها للعملية التعليمية التعلمية تتجلى في إدراك المعلمين من خبراتهم أنّ عملية التعليم والتّعلّم معقّدة ويشعرون بالحاجة إلى الإلمام بالحقائق النفسية والتربوية، واكتساب المهارات التي تمكنهم من تحقيق الأهداف المعقودة على التّعلم بكفاية وفاعلية، ويسعى علم النفس التربوي بما لديه من نظريات في التعلم واختبارات في القياس النفسي إلى تحقيق ذلك مراعيًا الفروق الفردية بين الطلاب، مقدّمًا الأساس العلمي لهذه المبادئ والنظريات في صورة تجارب أجراها علماء النفس، وهي نظريات تقدم خلاصة أعمالهم العلمية.

ويعتبر علم النّفس التّربوي من المواد الأساسية اللازمة لتدريب المعلّمين وتأهيلهم لأنّه يزودهم بالأسس والمبادئ النفسية الصّادقة التي تتناولها طبيعة التعليم المدرسي.

ويقوم دور علم النفس التربوي في مجال تأهيل المعلمين، وتدريبهم على الافتراض القائل بوجود مبادئ عامّة للتعلّم المدرسي، يمكن استنتاجها أو اشتقاقها من النظريات التي تبدو صادقة، كما يمكن التأكّد من صدق هذه المبادئ على نحو تجريبي، وإيصالها إلى المعلّم بطريقة تتميّز بالكفاية الفاعلية.

ولكنّ السّؤال الذي يمكن طرحه لبيان أهمية علم النّفس التربوي للمعلّم، هو:"ماذا يفعل المعلم في حالة غياب مثل هذه المبادئ؟" إنّ غياب المبادئ النفسية الصحيحة للتعلّم المدرسي يؤدي بالمعلم إلى الاستعانة بأحد البدائل الثّلاثة التالية:

1- الاعتماد على القواعد التربوية التقليدية: ممّا لا شكّ فيه أنّ بعض القواعد التربوية التقليدية التي تناقلتها الأجيال قد صمدت عبر الزمن، وربما تكون صحيحة، غير أنّ استمرار قاعدة ما، لا يعني بالضرورة صدقها، فالكثير من القواعد والتقاليد مازالت سائدة في كثير من المجتمعات الإنسانية على الرغم من بيان عدم صدقها، ومع ذلك، أي أنّ القواعد

التربوية التقليدية ورغم صدقها، يختلف باختلاف الشروط التربوية وبتغير الأهداف التعليمية، فيجب باستمرار إعادة اختبار هذه القواعد في ضوء الشروط التربوية المتغيرة.

2- اللجوء إلى محاكاة معلّم قديم أو زميل خبير: قد ينطوي ذلك على نوع من الحكمة، ويؤدي إلى الاطمئنان والاستقرار، وخاصة عند المعلّم حديث العهد بمهنة التعليم، وغير المؤهل تربويًّا، ويضاف إلى ذلك أنّ أسلوب المحاكاة يستلزم وجود نموذج جيّد وإلا غدت المحاكاة عائقًا يحول دون التقدّم المهني للمعلم. ومهما كان النموذج المراد تقليده جيّدًا، فمازال خطر التقليد الأعمى لهذا النموذج قائمًا، لذا يجب إعادة النظر في النموذج باستمرار لمواءمته مع الشروط والأهداف التربوية المتغيّرة، ولن يكون النموذج في أحسن حالاته بديلا عن المبادئ السيكولوجية السّليمة التي تحكم عملية التحكم، وتساعد في حلّ المشكلات التي تواجهه.

3- استخدام أسلوب المحاولة والخطأ: إنّ اكتشاف مبادئ أو طرق التعليم من خلال هذا الأسلوب يعتبر عملا عشوائيًّا، ومضيعة للجهد والوقت، لذا يجب على المعلم كما يرى أوزوبل، أنّ يبدأ بمجموعة من المبادئ السيكولوجية القائمة ذات العلاقة بالتعليم المدرسي، حيث يختار بطريقة منطقية عقلانية أفضل الطرائق والتقنيات التعليمية الحديثة، بدلا من الضياع في متاهات الحدس الغامضة، فالمبادئ السيكولوجية الصّادقة تستبعد كلّ المحاولات التي لا تستحقّ الاختبار، لعدم اتفاقها أصلا مع المبادئ النفسية التي أكّدت البحوث صدقها، وتوحي كذلك بالعديد من أساليب التدريس الجديدة.

ويمثل النمو التربوي للمعلّم ظاهرة مستمرة، فالطفل ينمو في جميع النواحي جسميًّا وعقليًّا وانفعاليًّا، ونتيجة لهذا النمو تظهر لديه ميول ودوافع جديدة، ووظيفة المدرسة هي إتاحة الفرصة لمظاهر النمو المختلفة، كي تنمو بشكل طبيعي تحت أفضل الشروط الممكنة.

وأخيرًا إذا كانت الممارسات التي يلجأ إليها المعلم غير المؤهل والمعدّ إعدادًا نفسيًّا وتربويًّا للمهنة، لا تصلح في معظمها للوصول إلى أفضل طرق التعلّم المدرسي، فما الذي يقدّمه علم النفس التربوي للمعلم؟

يمكن أن نلخص مهام علم النفس التربوي بالنسبة للمعلم فيما يلي:

1 -استبعاد الآراء التربوية التي تعتمد على ملاحظات غير دقيقة، لاسيما تلك التي تعتمد على الخبرات الشخصية والأحكام الذّاتية والفهم العام، وتبدو أهمية هذه المسألة حيث نلاحظ أنّه على الرغم من أنّ معظم نتائج البحث في علم النفس تتفق مع هذا الفهم العام، غير أنّ الفهم العام لا يتفق دائما مع الحقائق العلمية، وهكذا يمكن القول أنّ مبادئ الفهم العام ليست بالضرورة خاطئة، كما أنّها ليست بالضرورة صحيحة، وتَقَبُّل هذه المبادئ أو رفضها لا يحسمه إلا البحث العلمي المنظّم، وهذه إحدى المهام الرئيسية لعلم النفس التربوي بشرط أن لا تقف هذه الأفكار عقبة في سبيل تعديل مفاهيمه وآرائه بحيث تتواءم مع حقائق العلم ونتائجه.

2 -تزويد المعلم بحصيلة من المبادئ الصحيحة التي تفسّر التعلّم المدرسي، والمبادئ التي يوفّرها هذا العلم من نتائج البحث العلمي المنظّم، بحيث يمكن القول: أنّه يمكن تطبيقها في معظم المواقف التربوية وليس في جميعها، وبصفة عامة فإنّنا قد نجد أنّ أحد المبادئ السيكولوجية قد يصلح لبعض الممارسات التربوية، أو بعض طرق التّدريس ولا يصلح لبعضها الآخر، بل إنّ بعض هذه المبادئ قد يكون أكثر ملاءمة إذا توافرت مجموعة من الشروط المدرسية والخصائص النفسية للتلاميذ و المعلّم، بينما قد يصلح بعضها الآخر في ظروف تعليمية مختلفة أو مع تلاميذ ومعلّمين آخرين، ومع ذلك فإنّ معظم مبادئ التعلّم المدرسي التي يقدمها علم النفس التربوي للمعلّم تصلح لمعظم الممارسات والمواقف التربوية، فعلم النفس التربوي لا يقترح إجراءات خاصة للإجابة عن الأسئلة التي يطرحها المعلّم، ولكنّه يساعد المعلّمين على ترشيد عملهم التربوي وجعله أكثر حكمة وكفاية.

3 -إكساب المعلم مهارات الفهم النظري والوظيفي للعملية التربوية، بحيث يصبح هذا الفهم أوسع نطاقًا وأعمق مدى وأكثر فاعلية معتمدًا على الملاحظة العلمية المنظمة وطرق البحث القائمة عليها، ولا يتحقق هذا الفهم العلمي ومهاراته

للمعلّم إلا من خلال تحقيق أهداف علم النفس التربوي، والتي لا تختلف في محتواها وجوهرها عن أهداف العلم بصفة عامة وهي الوصف والتفسير والتنبؤ والضبط.

4 -تدريب المعلم على التّفسير العلمي لمختلف أنماط السلوك التي تصدر عن التلميذ، وخاصة إذا استمرت لفترة من الزمن، وبهذا يستطيع المعلم أن يميّز بين أنماط السلوك.

كانت عناية علم النفس التربوي بالغة، فهو ميدان تستمد منه التعليمية الكثير من المبادئ.

يسعى علم النفس التربوي إلى تحقيق **هدفين هما:**

أوّلاً- توليد المعرفة النظرية حول السلوك الإنساني في مواقف التعلّم والتعليم من خلال التزويد بالمبادئ والمفاهيم والنظريات النفسية التي تعمل على فهم وتفسير السلوك وضبطه وتوجيهه.

ثانيًا- وضع هذه المعرفة النظرية في إطار عملي تطبيقي يمكّن القائمين على العملية التربوية من استخدامها في مواقف التعلم والتعليم الصفي بشكل يسهم في تحقيق التعلم الفعّال لدى المتعلمين[21].

يشير الهدف الأوّل إلى الجانب النظري الذي ينطوي عليه علم النفس التربوي فهو علم سلوكي، يتناول دراسة سلوك المتعلم في الأوضاع التعلمية المختلفة، حيث يبحث في طبيعة التعلّم ونتائجه وقياسه وفي خصائص المتعلم النفسية والحركية والانفعالية والعقلية ذات العلاقة بالعملية التعلمية-التعليمية كما يبحث في الشروط المدرسية والبيئية التي تؤثر في فعالية هذه العملية.

ويشير الهدف الثاني لعلم النفس التربوي إلى جانبه التطبيقي، فمجرد توليد المعارف ووضع النظريات والمبادئ ذات العلاقة بالتعلم والطالب لا يضمن نجاح عملية التعلم إذ لا بدّ من تنظيم هذه المعارف والنظريات والمبادئ في أشكال تمكن المعلمين من استخدامها واختبارها وبيان مدى صدقها وفعاليتها وأقرها في هذه العملية[22].

وهي أهداف قريبة جدا مما تهدف إليه التعليمية.

كما عالج علم النفس التربوي قضية هامّة تخدم التعليمية وهي التعلّم، فهو تغير شبه دائم في السلوك يُعزى إلى الخِبْرَة والممارسة أي لا يُعزى هذا التغيّر إلى عوامل النمو، أو عوامل تحدث تأثيرات مؤقتة نسبيا أو عوامل دورية مؤقتة مثل: المخدرات[23]، أو اللعب، أو المرض، ارتفاع درجة الجسم...

ولهذا التعلّم شروط وهي[24]:

1 -وجود الشخص أمام مشكلة: ولا بدّ من التفكير في حلّها، لأنّها تقلقه، مثل: حلّ مسألة في الرياضيات، تركيب لعبة.

2 -الدّافعية: لا تعلّم بدون دافع، فالشخص الكفيف يمكن أن يتعلّم طريقة برايل خلال فترة قصيرة مقارنة مع تعلّم الإنسان المبصر وهذا لدرجة الدّافعية، أو تعلّم لغة أخرى قد يحتاج تعلّمها فترة طويلة، بينما يمكن تعلّمها في فترة وجيزة، إذا تواجد في الدولة التي تتحدث بها.

3 -النضج: لا تعلّم دون نضج، بل العكس إذا حصل تعلّم قبل النضج يؤدي إلى آثار سيئة.

كما ركز علم النفس التربوي على نظريات التعلّم وكلّ ما جاء حول التعلّم استفادت منه التعلمية ووظفت في مجاله إلا أنّها حاولت التفريق بين ما هو تعلّم وما هو تعليم لتداول اللفظتين في الوسط التعليمي التعلّمي، فسبق وأن أشرنا إلى التعلّم، بقي التعليم الذي يعني نقل المعلومات منسقة إلى المتعلم، أو أنّه معلومات تلقى ومعارف تكتسب فهو نقل معارف أو خبرات أو مهارات وإيصالها إلى فرد أو أفراد بطريقة معينة[25].

ومن ثمّة الفرق بين التعلم والتعليم يكمن في أنّ التعلم عمل يقوم به شخص بمفرده، أمّا التعليم فلا يكون إلا بين شخصين على الأقل، واحد مفيد والآخر مستفيد.

كما أنّ دور المعلم لم يعد قاصرًا على نقل المعارف إلى أذهان المتعلمين لكنّه تعداه إلى توجيه المتعلمين ومراعاة طبيعتهم، وما بينهم من فروق فردية، وتشخيص صعوبات التعلم باختيار الوسائل المناسبة، وإثارة التفاعل على مستوى الصفّ الدراسي.

إنّ كثيرًا من جوانب القصور والضعف التي نلاحظها عند طلابنا قد تكون من أسبابها المعلم نفسه، إلى جانب أسباب عديدة[26].

وإنّ إقبال الطلبة على التعلم أو إعراضهم عنه قد يرجع سببه إلى العلاقة بينهم وبين معلميهم.

فالمعلم لا يزال هو العنصر الأساسي في الموقف التعليمي داخل الصّفّ الدراسي، وهو المحرك لدافع التلاميذ بأساليبه المتنوعة، ومن خصائصه:

1 – أن يكون عادلا أمينًا جازمًا، صريحًا، مرنًا صادقًا بأقواله وأفعاله.

2 – أن يتصف بالرزانة وثبات الشخصية بعيدًا عن الرعونة وحبّ الظهور بطرق سلبية.

3 – التكوين البيداغوجي والمهني.

4 – أن يكون على اتصال مع أولياء الأمور، وإشراك الآباء في مساعدة الطلاب لإيجاد حلول لمشكلاتهم.

وللمتعلم أيضا خصائص ومنها:

أ – النضج بأنواعه البيولوجي والعقلي والانفعالي والاجتماعي المناسب لمرحلته.

ب – الانتباه لأنّه الأساس الذي تقوم غليه مختلف العمليات العقلية.

ج – التذكر.

كما أكّد علم النفس التربوي على ضرورة تأهيل المعلم قبل وأثناء الخدمة وهذه القضايا تساعد على تحسين التعليمية التعلمية لأنّها وجهت من الناحية العلمية والتربوية من أجل إنجاح هذه العملية.

الاختلاف إذن بين علم النفس التربوي والتعليمية يكمن في مستويين: الموضوع والمفاهيم.

– الموضوع: التعليمية تهتم بالتعلم والتعليم من وجهة نظر المعرفة، بينما البيداغوجيا تهتم بالموضوع نفسه من منطلق العلاقة التربوية.

– المفاهيم: تختلف مفاهيم التعليمية ومصطلحاتها عن مفاهيم علم النفس التربوي.

وفي الأخير نجد أنّ التعليمية استثمرت معطيات علم النفس التربوي خاصة في تحديد أساليب التعامل مع التعلم، وفي رصد كلّ الظواهر التي تحدث داخل الفصل، والعلاقة بين المتعلم والمعلم، وكيف يتم تحسين هذه العلاقة من أجل السير الحسن للعملية التعليمية، ومن خلال ما سبق نصل إلى وضع مجموعة من النتائج كانت كالآتي:

- هناك تداخل بين المفهومين، التعليمية وعلم النفس التربوي، وذلك لأنّ كلٌّ منهما يعالج إشكالية التعليم والتعلم.
- علم النفس التربوي يركز على العلاقة بين المعلم والمتعلم، وهذا ما استفادت منه التعليمية وتجاوزته إلى التركيز على الطرق التعليمية المتباينة الخاصة حتى بكلّ مادة، جاعلة في ذلك المتعلم المسؤول الأوّل في عملية التعلم.
- التخصصان التعليمية وعلم النفس التربوي جمعهما مثلث ديداكتيكي بحثي واحد شامل لعناصر المعرفة والمعلم والمتعلم.
- علم النفس التربوي في تناوله للكثير من قضاياه كان أقرب للجانب النظري، والذي استفادت منه التعليمية التي اعتمدت أكثر على الجانب الميداني.

فهما متماثلان من حيث محاور البحث العامة مختلفان في طرق تناول المواضيع والمحاور.

الإحالات

[1]– أوشان علي آيت، اللسانيات والبيداغوجيا، نموذج في النحو الوظيفي، دار الثقافة، ط1، ص: 22.

[2]– ينظر: أحمد شبشوب، تعليمية المواد، منهج وتطبيق، سلسلة وثائق تربوية، ط1، 1997م، ص: 37.

[*]– عالم نفساني روسي، توفي سنة 1934، من مؤلفاته "التفكير واللّغة".

[3]– ينظر: أحمد شبشوب، تعليمية المواد، منهج وتطبيق، ص: 34.

[4]– نفسه والصفحة.

[5]– ينظر: بشير ابرير، التعليمية معرفة علمية خصبة، مجمع اللّغة العربية، منشورات حالة الجزائر، العدد 10، 2004، ص: 285.

[6]– عبد الكريم غريب وآخرون، معجم علوم التربية، منشورات عالم التربية، دط، دت، ص: 68.

[7]– ينظر: محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية (مدخل إلى علم التدريس)، قصر الكتاب، البليدة، دط، 2000م، ص: 14.

[8]– عبد الكريم غريب وآخرون، معجم علوم التربية، ص: 69.

[9]– سعيد حليم، علاقة المتعلّم بالأستاذ في ظلّ المستجدات التربوية، دار إفريقيا الشرق، المغرب، دط، 2012م، ص: 22.

[10]– عبد الكريم غريب وآخرون، معجم علوم التربية، ص: 69.

[11]– ينظر: عابد بوهادي، تحليل الفعل الديداكتيكي (مقاربة لسانية بيداغوجية)، دراسات: العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 39، العدد 2، 2014م، ص: 37.

[12]– محمد عبد الرحيم عدس، المعلم الفاعل والتدريس الفعال، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 1421هـ–2000م، ص: 35.

[13]– نفسه والصفحة.

[14]– نفسه والصفحة.

[15]– عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، دط، دت، ص: 199، 200.

[16]– ينظر: أحمد شبشوب، تعليمية المواد، منهج وتطبيق، ص: 41، 42.

[17]– أحمد شبشوب، تعليمية المواد، منهج وتطبيق، ص: 39.

[18]– ينظر: محمد فرحان القضاة ومحمد عوض الترتوري، أساسيات علم النّفس التّربوي، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان–الأردن، دط، دت، ص: 41.

[19]– صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي، دار الميسرة، عمان–الأردن، ط3، 1424هـ–2003م، ص: 26.

[20]– تيسير مفلح كوافحة، علم النّفس التربوي وتطبيقاته، دار الميسرة، عمان–الأردن، ط2، 1428هـ–2007م، ص: 31، 32.

[21]– عماد عبد الرحيم الزغلول، مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ط2، 2001م–2002م، ص: 25.

[22]– صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي، ص: 30، 31.

[23]– ينظر: تيسير مفلح كوافحة، علم النّفس التربوي وتطبيقاته، ص: 52.

[24]– عماد عبد الرحيم الزغلول، مبادئ علم النفس التربوي، ص: 89، 90.

[25]– محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2006، ص: 55.

[26]– ينظر: حسن عمر منسى، إدارة الصفوف، دار الكندي للنشر والتوزيع، أربد، الأردن، ط2، 2000م، ص: 81.