الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أبي بكر بلقايد – تلمسان

الملحقة الجامعية –مغنية-

قسم اللغة و الأدب العربي

مذكّرة لنيل شهادة الماستر

تخصّص : دراسات لغوية

الفوارق الفردية بين تلاميذ الطّور الابتدائي في ضوء علم النّفس التربوي

إعداد الطّالبة :

❖ إيمان طمير

المشرف / المقرّر :

د/ نورية بن عدّي

أعضاء لجنة المناقشة

د/ أحمد دواج	أستاذ محاضر (أ)	الملحقة الجامعية مغنية	رئيساً
أ/ أسماء بلصبري	أستاذة مساعد (أ)	الملحقة الجامعية مغنية	مناقشاً

السّنة الجامعيّة 1437/1436 هـ / 2016/2015م

إهـــــداء

- أهدي بحثي المتواضع هذا إلى:
- من قال الله سبحانه وتعالى فيهما: ﴿ولا تقل لهما أفٍّ ولا تنهرهما وقل لهما قولاً كريماً﴾.
- إلى رمز الحنان والعطاء، إلى من حملتني وهناً على وهنٍ، والتي ملأت قلبي بحنانها، وطُبعت روحي من روحها، إلى من وضعت الجنة تحت قدميها، إلى أمي حبيبتي أطال الله في عمرها.
- إلى من علّمني كيف أواجه قسوة الحياة وغرس فيّ مبادئ الصلاح، ودفعني إلى تحقيق مبتغاي ولم يبخل عليّ بعطائه ودعواته، أبي الغالي.
- إلى مصدر الدعاء والبركة أجدادي وجدتي، أطال الله في أعمارهم.
- إلى رموز العفّة والخفّة والرّقة والذكاء، إخوتي: محمد: بلال، عبد الغني، عدنان .
- إلى رفيق دربي وأنيس وحدتي، إلى شريك حياتي، إلى من كان سندا لي طيلة أيّام دراستي، و لم يبخل عليّ بجهده وماله في تشجيعي على إتمام دراستي، زوجي الغالي : "محمد" أدامه الله تاجاً فوق رأسي.
- إلى بسمة الأيام وروضة الأماني صديقاتي وزملائي.
- إلى نماذج السلوك المتزن كل أساتذتي منذ صباي إلى أن يشاء الله و في طليعتهم "الأستاذ : محمد محي الدّين" جزاه اللّه عنّا كل خير، إلى اللّسان المعلّم والفصاحة الأستاذة المشرفة "نورية بن عدّي".
- إلى كل هؤلاء أهدي ثمرة جهدي وفرحة نجاحي.

طهيـــــــر إيمان

© www.ecolestill.net

شكر وعرفان

❖ الحمد لله الّذي سهّل لعباده المتقين إلى مرضاته سبيلا، أحمده وأستعينه استعانة من يعلم أنه لا ربّ له غيره ولا إله له سواه.

❖ *فلله الحمد رب السموات والأرض رب العالمين*

❖ أتوجه بالشكر الخاص إلى الأستاذة " بن عدي نورية " التي لم تبخل عليا بالنّصائح، فلعانتنا على إنجاز مذكرتي منذ أن كانت بذرة ، فسقتها ورعتها بنصائحها، وتوجيهاتها، فلك منّي كلّ التقدير أستاذتي الفاضلة، أدامك الله لنا دخرا وفخرا.

❖ أتوجه كذلك بالشكر الجزيل إلى أعضاء لجنة المناقشة الدكتور: "أحمد دواح" و الأستاذة: "بلهبري أسماء" لتشريفهم لي بمناقشة هذا البحث.

❖ كما نتقدم بالشكر إلى جميع أساتذتنا بملحقة مغنية.

❖ إلى مدير ملحقة مغنية " د.نعوم".

❖ إلى كل من يعمل بقسم اللغة العربية وآدابها.

❖ إلى كل من ساهم في إثراء هذا البحث ولو بكلمة تشجيع.

❖ إلى كل العمال والعاملات بالملحقة الجامعية.

❖ إلى كل هؤلاء أتوجه بالشكر الجزيل.

بسم الله الرحمن الرحيم

" وما أوتيتم من العلم إلاّ قليلا"

صدق الله العظيم

وقال تعالى:

" قالوا سبحانك لا علم لنا إلاّ ما علّمتنا إنّك أنت العليمالحكيم"

قول مأثور لعماد الأصفهاني:

" إنّي رأيت أنّه لا يكتب إنسانا كتابا في يومه إلاّ قال لو غيرت

هذا لكان أحسن، ولو زيد لكان أفضل، ولو ترك ذلك لكان أجمل

وهذا من عظم العبر وهو دليل على استيلاء النقص على جملة البشر

دعـــاء

يا رب لا تدعن أصاب بالغرور إذا نجحت

ولا باليأس إذا فشلت

و ذكرني دائما بأن الفشل

هو التجربة التي تسبق النجاح

يا رب علّمني أنّ التسامح هو أكبر مراتب القوة

وأنّ حبّ الانتقام هو من مظاهر الضّعف.

يا رب إذا جرّدتني من المال أترك لي ثروة الأمل

وإذا جرّدتني من نعمة الصحّة أترك لي قوة الإيمان.

يا رب... إذا أسأت إلى الناس أعطني شجاعة الاعتذار

وإذا أساء الناس إليّ أعطني شجاعة العفو

يا رب.. إذا نسيتك لا تَنْسَنِي

ربّ أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي

وعلى والدي وأن أعمل صالحا ترضاه

وأدخلني برحمتك في عبادك الصالحين

آمين

إنّ الحمد لله ، نحمده و نستعينه، نستغفره ونعوذ به من شرور أنفسنا، و سيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، أمّا بعد:

لقد شهدت العملية التّعليمية في السنوات العشرين الماضية تطوّراً متسارعاً، واكب التطوّر التكنولوجي الذي مسّ جوانب عديدة من الحياة، وقد حاول علماء التربية توظيف هذا التطوّر لخدمة العملية التعليمية بمختلف عناصرها ومدخلا تها، مروراً بإجراءاتها الّتي احتلّت حيّزاً واسعاً من الرّعاية،والعناية، والاهتمام لأجل النّهوض بالواقع التربوي.

وممّا لا شكّ فيه أنّ الاختلاف أمرٌ واردٌ بين البشر ، والأمر كذلك بين التلاميذ في الصفّ الواحد، فهم لا يتعلّمون بالسّرعة نفسها، ولا بالدّرجة أو المستوى نفسِهِ، وذلك بسبب ظاهرة الفروق الفردية التي باتت تشكّل عقدة تحتاج إلى حلّ، وذلك في ظلّ غياب التجهيزات اللاّزمة وعدم إعتماد الطّرق النّفسية المناسبة، وكذا غياب التكوين التربوي للمعلّم، الذي تعوّد على رؤية التلاميذ يلتحقون بالمدرسة في العمر نفسِ ه تقريباً، ويترفّعون صفّاً دراسيّاً كلّ سنة ، وهم يستخدمون في الصفّ الواحدِ الكتبَ المقرّرةَ، نفسها، ويُطلب منه م الواجباتِ المنزليةِ الموحدةِ،ثمّ يُطبّق عليهم منهجٌ دراسيٌّ موحّدٌ، وطريقة تقويمٍ موحّدة، و يُفَقَعُ مِنهم في الأخير أن يُحقّقوا المستوَى التعليميَّ نفسهِ والأهدافَ نفسها.

والحقيقةُ أنَّ الواقع يُملي اختلافاً بيّناً في المستوى، و في بلوغ الأهداف ، بين تلاميذ الصفِّ الواحد.

ومن هنا كان لزاما على كلّ معلّم أن يُحَ اوِلَ معرفَةَ الفروق القائمةِ بين تلاميذه، وأن يَأْخُذَهَا بعين الاعتبارِ أثناء تأديةِ واجباتهِ البيداغوجيّةِ.

وقد حاولنا من خ لال هذه الدراسة أن نشير إلى هذه الظاهرة، فاقترحنا موضوع : «الفوارق الفردية بين تلاميذ الطّور الابتدائي في ضوء علم النّفس التربوي ». رغبتا منّا في إلقاء الأضواء الكاشفة على خبايا هذه الظّاهرة، وسعيامنّا إلى تحقيق ذلك قسّمنا هذه الدّراسة إلى قسمين أحدهما نظري والآخر تطبيقي، وذلك لأهمّية الموضوع وأثره في سيرورة العملية التربوية، وبلوغ أهدافها المتوخاة.

وكانت إنطلاقتنا بمحاولة الإجابة على الطرح الآتي : «إذا كانت الوسائل التي يلجأ إليها المعلّم غير المعدّ إعداداً نفسيّاً وتربوياً للمهنة لا تصلح في معظمها للوصول إلى أفضل طرق التّعليم، فما الذي يقدّمه علم النّفس التربوي للمعلّم الذي تلقى هذا النّوع من الإعداد؟».

وقد اهتدينا أثناء رحلة بحثنا في هذا الموضوع العلمي التربوي بمجموعة من المراجع الحديثة، التي استقيناها من حقل التعليمات أو اللسانيات التطبيقية أحيانا، ومن حقل الدراسات النّفسية والتربوية في أحايين أخرى، نذكر منها على سبيل الذكر لا الحصر:

- ❖ أيوب دخل الله، علم النّفس التربوي.
- ❖ فاخر عاقل، علم النّفس التربوي.
- ❖ رشيد البناني، من البيداغوجيا إلى الديداكتيك.
- ❖ جميل حمداوي، البيداغوجية الفارقية.

كما استعنّا بمجموعة من المناهج ا لتي اقتضتها طبيعة بحثنا التّابعِ لحقل البحوث التربوية والنّفسية، حيث اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي في عرضنا للمعلومات والنظريات التربوية، كما عدنا إلى المنهج الإحصائي في جَمْعِ المعطيات الميدانية، وقراءة البيانات والمقارنة بينها.

وللوصول إلى تجسيد فكرتنا حول الموضوع اعتمدنا خطّةً اشتملت على مقدّمةٍ و مدخلٍ وثلاثةِ فصولٍ وخاتمةٍ.

أشرنا في المدخل إلى علاق ة التعليم بعلم النّفس التربوي، فخصّصنا الفصل الأوّل لماهيةِ الفروق الفرديةِ وأهميتِها في المجال التربوي، وتناولناه في ثلاثةِ مباحثٍ، دارت حول التعريف بالمصطلحات والمفاهيم ذات الصلة بموضوعنا، والفرو ق الفردية أنواعها وأسبابها، والبيداغوجيا الفارقة والفروق الفردية في التعليم.

في حين تطرقنا في الفصل الثاني إلى التّفاوت الجسمي والعقلي بين المتعلمين مظاهره ومعززاته من حيث نظريات التعلّم وال دّافعيّة للتّعلم و أثرها في تعزيزِ نظريّة الفروقِ، وأساليب التعلم في التّباينِ الجسمي والعقلي عند تلاميذ الطّور الابتدائي.

وخصصنا الفصل الثالث والأخير للدّراسة الميدانية، وذلك بتوزيع استبيانات على مجموعة من المعلّمين والمعلّمات قصد الظ فر بآرائهم ، مع عرض ا لمعطيات وقراءتها، وتقديم ملاحظات، وتعليقات، وإعطاء بعض الحلول والاقتراحات.

وختمنا بحثنا بحوصلة كانت عصارة هذا المجهود المتواضع، واستطعنا بحمد الله أن نواجه صعوبات البحث والدراسة الميدانية بفضل الله عزّ و جلّ وتوفيقه، وبفضل الأستاذة المشرفة التي لم تبخل علينا بأفكارها وتوجيهاتها الصّائبة، جزاها الله عنّا خيرًا.

إنهُ في ظل الوضع الاجتماعي و الاقتصادي الصّ عب الذي تعيشه بلادنا ، تتّجة الأنظار بأملٍ و تفاؤلٍ، و عزمٍ نحو المدرسة، التي تعتبر ضمانة المستقبل،و من هنا يكمن سرّ الاهتمام المتزايد بها على كلّ المستويات، حيت يستمدّ قطاع التّربيّة و التّعليم مكانته هذه باعتبار أنّ التّربية أساس التنميّة الاقتصاديّة و الاجتماعيّة.

و لذلك انصبّت الجهود في هذا القطاع الذي يعتبر من أهمّ القطاعاتِ الوطنيّة شُمولاً و استثمارًا. ولا شكّ أن تلك الجهود قد أثمرت في جوانب معينة ، تشهد عليها تلك التطوّرات التي عرفها قطاع التربيّة والتّعليم، والانجازات المعتبرة التي حقّقها، لاسيما على الصّعيد الكمّي، قياسا بالعمر الزّمني للمدرسة الجزائريّة.

غير أنّ ذلك لا ينبغي أن يحجُب عَنِ الأبصار تلك النّقائص الماثلة أمام أعيُننا على الصّعيد النوعي. ولذلك مافَتِئَت المحاولات المتكرّ رة و الجهود الحثيثة تبذ ل للنّهوض والارتقاء به إلى المستوى المطلوب.

وفي هذا الإطار يندرج مسعى وزارة التربيّ ة الوطنيّة في البحث عن سُبُل ترقيّ ة التّعليم بصفةٍ عامّةٍ، وتحسين مستواه، باعتماد جملة من العمليات النوعية والإجراءات

التحسينية الرّامية في مجملها إلى تجاوز الصّعوبات وتدارك النّقائص التي تركت آثارها على نوعية التّعليم مستوى ومردودَا[1].

إنّ ما يُميّز التّربية الحديثة بشكل أساسي اهتمامها بطبيعة الطّفل، بجَعْله محورًا للعمليّة التّربوي، لأنّ التربيّة عمليةُ نموٍّ، وما مهمّة المدرسة إلّاَ تقديم العون للطّفل ليَنمُوَ نُمُوًا سليمًا متكاملاً متوازنًا في مختلف جوانب شخصيتهِ (الجسمية، العقلية، النفسية و الاجتماعية).

و من المعلوم أنّ النُّمُوَ السّليم داخل المؤسّسات التربويّة ينتج عن طريق التّفاعل الحاصل بين المتعلّم و البيئة وأ نّ العمليّة التربويّة تعتمد على ذ لك التّفاعل الحادث بين مؤثرات البيئة، والقوى النفسيّة الدّاخليّة للمتعلّم. فالفرد لا ينشط إلّا استجابةً لحاجة نفسيّةٍ يشعر بها، جرّاء عواملماديّةٍ أو اجتماعيّةٍ، فالتربية بالإضافة إلى كونها عملية لتَحسين ظروف التكيّف مع البيئة المادية تعمل على تحسين التكيّف مع البيئة الاجتماعية أيضا، وهذا ما جعل المهتمين بالتربية يُكَثفُون جُهودَهُم للبحث عن طرائق فعالة في التدريس، تراعي حاجات الطفل و حاجات المجتمع في الوقت ذاته ،من المبدأين التاليين:

- ❖ مبدأ اعتبار الطفل محورَا للعملية التربوية وجعل التدريس يتم عن طريق النشاط المعبر عن دوافع المتعلمين وحاجاتهم.

(1)وزارة التربية الوطنية ،منظمة اليونيسيف، دليل المعلم في استدراك صعوبات التعلم ومعالجتها جويلية 2004- ص 4.

❖ مبدأ التفاعل وتحسين التكيف مع البيئة (المادية و الاجتماعية) [1]

ومن هنا يمكننا القول أن العملية التعلُميّة تُعّدُ من السُّبل النّاجحَة لتمكين الطّفل من اكتساب العادات السّليمة، فعن طريق التّعلم يكتسب الطّفل عادة نظافة الملبس، و النظام في غدائه، و المشي الصّحيح و بعض العادات التي تساعد جسمه على النّموِ السّليم. كما يُسهم التعلم في تمكينه من اكتساب العديد من العادات الفكرية والعلمية و الاجتماعية التي تساعده على شَق طريقه في الحياة، كالقدرة على النّقد دون تجريح ، و التّفكير الموضوعي و الأسلوب العلمي في المناقشة ، واحترام الغير وتقدير وجهة نظر الآخرين و التمسُّك بحريته وحريتهم على حدٍّ سواء[2].

و الحقيقة أنّ علم النّفس التّربوي يقدّم خدمة كبرى ويحتلُّ مكانة رفيعة في مجال التربية والتعليم بفضل أهمية القضايا التي يتعرض لها ويعالجها، ولذلك ليس غريبا أن يصبح هذا العلم من المواد الأساسية اللاّزمة لتدريب المعلّمين و تأهيلهم، لأنّه يزوّدهم بالأسس و المبادئ النفسيّة التي تتناول طبيعة التعلّم المدرسي ، ليصبحوا أكثر فهما، و إدراكا لطبيعة المهنة، وأكثر مرونة في مواجهة المشكلات الناتجة عنها. فعدم اطلاع المعلم على مبادئ

(1)تركي رابح أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، المؤسسة الوطنية للكتاب ،الجزائر، ط2 ،1990،ص 20.
(2)أيوب دخل الله،علم النفس التربوي،دار الخلدونية للنشر والتوزيع،الجزائر ، د.ط، 1435/2014 ، ص 17.

ونظريات علم النفس التربوي قد يُفقده القدرة على اكتساب الكفايات الأساسية اللازمة لممارسة مهنة التعليم بفَعاليَة و نجاح[1].

و الملاحظ أنّ علم النّفس التربوي لا يمكن أنّ يُصنّف كعلم تطبيقي بحث أو كعلم نظري بحث لأنه ذو وجهين: الأول نظري يُعنى بمشكلات التعلّم، وطبيعة القدرات وقياسها و الاختبارات المدرسيّة وقيمتها وطرق قياسها الشخصيّ ، و الظّواهر النفسيّة السّائدة في كلّ مرحلة من مراحل التعليم وغيرها في مجالات البَحْث النظرية[2].

والآخر تطبيقي يُعْني بتطبيق الحقائق السّ يكولوجية ونظريات علم النّ فس، وطرقه لدراسة موضوعات تربوية مثل التعلّ م، دوافع السلوك، الفروق الفردية، الذّاكرة، الذّكاء، الموّجيه التربوي وغيرها بحسب ارتباطها بالطرق التعليمية[3].

وبناءً على هذا فإن علم النّفس التربوي يكتسب أهمية خاصة من كونه يُعْنَى بدراسة سلوك المتعلمين والمعلمين دراسة علميّ ة دقيقة بهدف التّعرف على العوامل المؤثّرة في العمليّة التعليميّة التَعَلُّمِيَة داخل غرفة الصفّ ، وتحسين أداء طرفيها ، تطلّعا لضمان تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المرجُوة.

فما من معلّم إلا و يسعى لزيادة درجة فهمه لتلامذته وأ ن يكون أكثر قدرة على مساعدتهم في حل مشكلاتهم ، وتزويدهم بما يلزم من توجيهات و إرشادات ، ولن يتأتّى له النجاح في

(1)أيوب دخلا الله، علمالنفس التربوي، ص 21
(2)أحمد زكي صالح ،علم النّفس التربوي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة د.ط، د.ت، ص 26
(3)حليمي المليجي ،علم النفس المعاصر، دار النهضة العربية، بيروت، ط2004،2،ص45

مهمته إلا من خلال دراسته لعلم النفس التربوي ، الذي يأخذ بيده و يساعده على القيام بمهامه و مسؤولياته في مجالات عمله المختلفة منها[1]:

- مساعدته على رسم أهداف التعليم وتَفَهُمهَا و التعمق فيها ، وأن يأخذ بيده في وضع مناهجها وتطويرها وتكييفها .
- اطلاعه على الأسس البيولوجية التي يقوم عليها عمله ، فيعرفه على الوراثة وعملها، و المحيط و دوره، وعلى حقائق النمو وصفات الطفولة وطبيعة المراهقة .
- تعريفه بعمليتي التشويق و التعزيز وعمليتي الحفظ و النسيان.
- تعريفه بعمليتي القياس و التقويم، وهذا بدوره يقود لاطلاعه على الذكاء وطبيعته ورموزه و الفروق الفردية ومعناها وكيفية مواجهتها.
- توضيحه للمعلم مسألة التكيف و الصحة النفسي، و الحاجات وإرضائها ودور هذه الحاجات وما يتفرّع عنها من حوافز ودوافع، وعن معنى الصحة النفسية ومبادئها، وعن المواقف و السلوك وكيفية اتخاذ أحسن القرارات في أصعب المواقف.
- عنايته بالمعلم نفسه حيث إنّ ه يعرفه على سيكولوجيته الخاصّة، ويحدثه عن نموه المهني وعن تكيفه الانفعالي و الشخصي[2].

(1)أيوب دخل الله،علم النفس التربوي ،ص 12،13
(2)فاخر عاقل، علم النفس التربوي،دار العلم للملايين،بيروت ،ط12،د.ت، ص29

وعليه، فإنّ من أبرز الأهداف التي يسعى علم النفس التربوي لتحقيقها على مستوى التربية المدرسية، مايلي :

❖ مساعدة المعلم أثناء قيامه بمسؤولياته المختلفة، على اتخاذ قرارات تربوية حكيمة.

❖ تمكين المدرسة من توفير الظروف المناسبة لكي ينشأ الطلاب في جو صحي تعاوني وديمقراطي يضمن النمو المتوازن لشخصياتهم من كافة جوانبها الجسمية و العقلية و الخلقية و الاجتماعية.

❖ الوقوف على خصائص نمو الطالب وصفاته المميزة في كل مرحلة من مراحل نموه ، و الإفادة من هذ هـ الخصائص في وضع البرامج و المناهج الملائمة لكل مرحلة من مراحل الدراسة.

❖ اكتشاف مواهب الطلاب و ميولهم وتوجيههم إلى أفضل السّ بل التي تضمن لهم النمو المتزن و النشأة الصالحة التي تجعلهم أعضاء فاعلين في مجتمعهم.

❖ اكتساب مهارة إ عداد الجدول المدرسي لجهة تنظيم مواعيد العمل و الراحة بما يحقق مصلحة المعلّمين ، و المتعلمين على حد سواء.

❖ معرفة الدوافع المختلفة لسلوك المتعلمين ووسائل تحسين إقبالهم على التعلم برغبة وحماس.

❖ دراسة مشكلات الطلاب النفسية المتعلقة بالاضطرابات المزاجية والخلقية وحالات التأخر المدرسي.

❖ استخدام وسائل التقويم المختلفة التي يستطيع المعلم بواسطتها أن يدرس مدى ما حققه من أهداف, و أن يتعرف عن طريقها على مواطن الضعف لتجنبها و القوة لتعزيزها فيما يقدمه من خدمات تربوية للمتعلمين[1].

وعلى العموم فإنّ علم النفس التربوي يسعى إلى توفيرِ كَمٍّ من الحقائق المنظمة والتعميمات التي يمكن أن تساعد المعلم في تحقيق أهدافه المهنية ، و تقدير أهمية العلاقة الإنسانية داخل حجرات القسم ، في بناء شخصيات التلاميذ ، إلى جانب فهم الأساليب الدقيقة في الحكم على أدائهم وتقويم نتائجهم و ذلك من خلال الإجابة عن جميع الأسئلة التي يطرحها كل أستاذ بشأن مشكلات العملية التعليمية التَعَلميَة.

وأخيرا يمكن القول أن علم النفس التربوي يسعى إلى تحقيق هدفين أساسيين الأول يتمثل في توليد المعرفة الخاصة بالتعلم والطلاب وتنظيمها على نحو منهجي، بحيث تشكل نظريات ومبادئ ومعلومات ذات صلة بالطلاب، في حين يتمثل الهدف الثاني بصياغة المعرفة في أشكال تمكن المعلمين التربويين من استخدامها وتطبيقها[1].

(1)رجاء محمود أبو علام، علم النفس التربوي،دار القلم للنشر و التوزيع،الكويت، ط4، د.ت، ص28،29.

حينها سيكون بمقدور المعلم أن ينشئ أجيالا صالحة ومنتجة ، قادرة على النهوض بمجتمعها، دون أن يستحوذ عليه الاهتمام بالشهرة والدعاية لنفس، كما وأنّه سينجح في أن يزوِّد التلميذ بما يحتاجه لأجل الاستمتاع بالحياة دون تفريط أو إفراط.

(1)عبد المجيد نشواتي،علم النفس التربوي،مؤسسة الرسالة، بيروت،ط10، 2005، ص16.

المبحث الأول: مفاهيم و مصطلحات تربوية.

أولا: التعلم

نحن نتعلم من البيئة التي نعيش فيها أمورا كثيرة، وهو الأمر الذي يجعل التعلم عملية أساسية في الحياة لأن كل إنسان يتعلم . فالطفل في عملية نموه يخضع لتعليم مستمر من بيئته الخارجية، حيث يتعلم أن ينادي أمه عن طريق الصيّاح، ويتعلم التميّز بين الموضوعات الخارجية، و يتعلم حالما تنمو أطرافه كيفية القبض على الأشياء وتركها،و حالما تتقوى عظامه يتعلم المشي و اللغة ، وأساليب مخاطبة الناس ، وآداب المائدة ، واحترام الكبير لأجل الانسجام مع المجتمع ، إذ بدون عملية التعلم تفقد الحياة قيمتها ويفقد المجتمع حضارته ، ولاشكّ أنّه كلّما ازداد تعلّمًا لأساليب السّلوك الصحيحة والمعارف المفيدة ، كان تكيفنا مع العالم الخارجي أبسط و أوضح ، إذن فنحن نعيش لنتعلم . ومن هنا يتّضح لنا بأنّ مفهوم التعلّم قد تعدّدت وجهات النظر إليه، فهو :

1/ بمعناه العام في الحياة اليومية محصلة تفاعلات الفرد مع بيئته، فالناس ينظرون إلى التعلم على أساس أنّه العامل الذي يحدّد أداء الفرد، في أي لحظة من لحظات الحياة ، وفي أي وقت. [1]

2/ وله دلالات متعدّدة تجعله يختلف من نظرية إلى أخرى، فمثلا :

(1) زينب عبد الكريم،علم النفس التربوي، دار أسامة للنشر و التوزيع، عمان ، الأردن، د.ط، 2009 ،ص88

❖ تعريف جيتس "Gates" التعلم، هو أنّه عملية اكتساب الوسائل المساعدة على ا تباع الحاجات و الدوافع ، وتحقيق الأهداف ، و هو كثيرا ما يتخذ صورة حلّ المشكلات[1].

❖ تعريف جيلفورد " Guilford": ما هو إلا تغيير في سلوك ناتج عن إثارة ما، وهذا التغيير في السّلوك قد يكون نتيجة لأثر منبّهات بسيطة، وقد يكون نتيجة لمواقف متعددة[2].

يعرف التعلم بأنه: " التغيير في الميل للاستجابة تحت تأثير الخبرة المكتسبة بمعنى أن الإنسان إذ يكتسب مزيدا من الخبرة والتجربة نجده يميل إلى التصرف و السلوك بأشكال تختلف عن أشكال السلوك التي يأتيها قبل مروره بتلك الخبرات و التجارب، فالمفهوم الحديث للتعلم يختلف عن المفهوم التقليدي الذي كان ينصّ أنّ التعلم هو التغيير النسبي في السّلوك، نتيجة للخبرة والتجربة . فأصحاب النظرة التقليدية يرون أنّ التعلم هو ذلك الجانب من السلوك الظّاهر أو المشاهد فقط، من التصرفات الإنسانية، بينما النظرة الحديثة ترى أنّ الجانب الهام من السلوك هو ذ لك الجزء الغير المشاهد ، أو ما يطلق عليه السّلوك الباطن. [3]

(1)عبد الكريم غريب وآخرون، طرق وتقنيات التعليم من أسس المعرفة إلى أساليب تدريسها، مطبعة النجاح الجديدة،الدار البيضاء،المغرب، د.ط، د.ت ،ص50.
(2)المرجع نفسه،الصفحة نفسها.
(3)علي السالمي، تحليل النظم السلوكية،الناشر مكتبة غريب، القاهرة،د.ط، 1985،ص 35.

ثانيا: التعليم

يَحتل التعليم مكانة رفيعة لدى الكثير من الدول وخاصة الدول العربية ، التي تسعى بجدية نحو إعداد إطاراتها البشرية المؤهلة لتضطلع بمهامها القيادية في قطاعات مرافقها المختلفة. ولا شك أن للموارد البشرية دور أساسي وفعال في عملية التنمية الشاملة والتي تهدف إليها دولنا العربية ، وتسعى نحوها بجدية و اهتمام . ولا غرابة في أن توسيع قطاع التعليم في الكثير من هـ ذهـ الدول قد أصبح ينعكس بوضوح في ازدياد عدد المدارس و المؤسسات التعليمية بمختلف أنواعها ومستوياتها أين يلعب التعليم و التعلم دورا حيويا في تحديد سلوك الأفراد العاملين في مجال التربية و التعليم.

وعلى هذا الأساس يُعرَف التعليم بأنه عملية اكتساب المعارف ، و الأفكار أو تغيير سلوك الفرد الذي هو نتاج التعل يم خلال تعرضه لتجارب حياتية ، لإحداث تغيير نسبي في الأفراد، كما يعرف بأنه عملية منظمة تهدف إلى نقل الأهداف التعليمية المتوقعة بواسطة المعلم إلى الطالب ، الذي يحتاج إلى تلك الخبرة وفق ظروف حُددت ونُظمت بدقّ ة وفق مخطط تدريس محدد مسبقا، وهو بذلك يختلف عن مفهوم التعلم في أن عملية التعليم التي يمارسها المعلم تهدف إلي تحقيق أهداف التعلم ، والتعليم ما هو إلا مرآة تعكس ظاهرة التعلم[1].

(1)زياد بركات ،دور المعلم في مراعاة الفروق الفردية لدى طلبته في ضوء بعض النظريات، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين ، 2006، ص9.

ثالثا: التعليمية

إن الاختلاف بين مصطلحات التعلم و التعليم و التعليمية أصبح أمرا واضحا فكلمة تعليمية اصطلاح قديم جديد ، فهو قديم لانه ا ستخدم في الأدبيات التربوية مند بداية القرن 17م. وهو جديد متجدد بالنظر إلى الدلالات التي ما انفك يكتسبها حتى وقتنا الراهن[1].

فالكثير من الدارسين يعترفون بصعوبة تعريف الديداكتيك خارج تقاطعه مع مجالات أساسية هي الاستمولوجيا و البيداغوجيا و البسيكولوجيا[2] .

فكلمة تعليمية في اللغة العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم وه ذه الأخيرة مشتقة من علم أي وضع علامة أو أمارة أو سمة من السمات لتدل على الشيء لكي ينوب عنه .

أما في اللغة الفرنسية فان كلمة صفة اشتقت من الأصل اليوناني وتعني فلنتعلم أي يعلم بعضنا البعض أو أتعلم منك أو أعلمك وهي تعني التعلّم و التعليم وقد استخدمت بمعنى فنّ التعليم من طرف سنة 1971.

أدخلت هذه الكلمة إلى الفرنسية سنة 1554. كما استخدمت في علم التربية أول مرة سنة 1613 من قبل كل من كشسوف، هيلفج، ويواخيم يوتج.

(1)نادية تبجال وعبد الله قلي، وحدة التعليم،التعليمية التطبيقية موجهة لطلاب السنة الرابعة شعبة اللغة والادب العربي،المدرسة العليا للاساتدة في الادب و العلوم الانسانية،بوزريعة، ط.ت، ص6.
(2)مجموعة من الباحثين،سلسلة التكوين التربوي، 3، مطابع النجاح الجديدة،الدار البيضاء ، ط1، 1995، ص65.

لقد استخدم اموس كومنيكي كومينوس هذا المصطلح سنة 1657في كتابه الديداكتيا الكبرى، حيث يقول عنه أنّه يعرفهُ بالفن العام لتعليم الجميع كل شيء ، أي أنها فن لتعليم الجميع مختلف المواد التعليمية ويضيف بأنها ليست فنّاً فقط للتعليم بل للتربية أيضا. [1]

وفي دراسة مونوغرافية يعرف ج.ك.غانيون 'الديداكتيك' بأنه: "تأمل وتفكير في طبيعة المادة ولذا في طبيعة وغايات تعلمها ، وأنّه صياغة لفرضياتها الخاصة انطلاقا من المعطيات التي تتجدد وتتنوع باستمرار ، لكل من علم النفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع ، وأنه كذلك دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريس تلك المادة." [2]

رابعا: المدرسة

تعتمد الأمم و المجتمعات على بناء صَرْحها و تطوير مجتمعاتها على أسس متينة انطلاقا من النهوض بمستوى الأفراد ، وإعدادهم منذ مرحلة الطفولة من جميع الجوانب كي تكون لهم مثلا عليا ومبادئ سامية ، ولن يتأتى ذلك إلا بالتكامل المنشود بين عناصر العملية التربوية، المدرسة، المعلم، و التلميذ، والعلاقة التكاملية بينهم، و التي تشكل أساسا لكل عمل تربوي.

(1)نادية تبجال وعبد الله قلي، وحدة التعليمات، ص6.
(2)رشيد البناني، من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، دراسة و ترجمة الحوار الأكاديمي و الجامعي،الدار البيضاء، ط1،1991، ص52.

هذه هي العناصر الثلاثة التي اصطلح عليها بشركاء العلاقة التربوية ، و هي شراكة تستدعي أن يقوم كل عضو بدوره على أحسن وجه ، فان أي إخلال أو نقص في أحد هذه الأدوار سيؤدي ح نقا إلى اختلال العملية التربوية ككل ، مما يفرض إعطاء الأهمية البالغة للتكامل بين هذه العناصر.

تعتبر المدرسة مؤسسة تربوية أقامها المجتمع لتقابل حاجة أفراده إلى التنشئة السليمة ببناء شخصياتهم على أسس تربوية متينة تجعل منهم اعْضَا ءً منتجين في المجتمع من خلال التطور، والنمو الشامل لجميع جوانب الشخصية.

كما تعتبر المؤسسة التي أنشأها المجتمع لتقابل حاجة من حاجاته الأساسية يتمثل في تطبيع أفراده تطبيعا اجتماعيا لجعل منهم أعضاء صالحين.

و هي المؤسسة التي أنشاها المجتمع لتربي ة وتعليم الصغار نيابة عن الكبار ال ذّين شغلتهم الحياة إضافة إلى تعقيد وتراكم التراث التفافي[1].

و بما أن دراستنا تنحصر في متابعة الطفل المتعلم في المرحلة الابتدائية . نشير إلا أن المدرسة الابتدائية هي القاعدة الأساسية التي يرتكز عليها بناء المنظومة الت ربوية بأكملها لكونها مؤسسة عمومية تربوية تحتضن الأطفال لأول مرة في حياتهم لتزودهم بالعلوم و المعارف ولتكسبهم القدرات، و المهارات الكافية طبقا لنموهم النفسي و الاجتماعي

(1)صلاح الدين شروخ، علم الاجتماع التربوي،دار العلوم للنشر والتوزيع،عنابة، ط 2004، ص78.

و الأخلاقي واللغوي. ولا يتحقق هـ ذا إلا بفضل معلمين أكفاء ، وإدارة علمية ، وبالإضافة إلى د ور المدرسة في تربية التلميذ و تهذيبه فهي تقوم بتعليمه وفق منهج محدد وبطريقة معينة من طرف مربيين متكونين في ذلك[1].

خامسا: معلم المدرسة الابتدائية

لم يعد الحديث عن المعلم ودوره في العملية التعليمية قابلا للجدل و ذلك مع تزايد حركة التقدم في استراتيجيات ا لتدريس، التي ترتكز على التعلُّ م والمتعلِّم أكثر من تركيزها على التعليم و المتعلِّم، مع مابين هـذهـ المفاهيم جميعها من تفاوتات شتى، ومع أنّ الاتفاق على أهمية دور المعلم في العملية التعليمية، بات واضحا إلا أنّه لم يسلم من الهجوم كلما ظهرت شكوى من هذهـ العملية أو نشأت حاجة إلى تطويرها..

وقد مثلت قضية إعداد المعلم و تدريبه إحدى الاهتمامات الرئيسية للكثير من الباحثين وعلى الرغم من تفاوت مجال الاهتمام ونقاط التركيز بين هـ ذهـ الدراسات والبحوث إلاَّ أن تمة ما يجمع بينها ، حيث تتكامل فيها الوحدات وتصل بينها روابط قوية وتح اول كل دراسة أو بحث أو مقالة أن تتصدى لوجه من وجوه النقد التي توجه غالبا للمعلم.

فالمعلم خبرة و قدرة ، ودائرة معارف للسائلين ، وثقافة للمحتاجين من المشر فين و المرشدين و الموجهين و المتعلمين، لم تقتصر رسالة المعلم على أنها تلقين للمتعلم فقط.

(1)محمد منير مرسي،المدرسة و المدرس، عالم الكتب ، القاهرة 1998،ص53.

و لكنها رسالة شا ملة للمجتمع من المعارف والتجارب ، و الأخلاق ، فهو صورة واضحة لكل صغيرة و كبيرة، يعمل بالمثاليات ليكون النموذج المقتدى به، و المرآة الصادقة لحب طلابه له[1].

و المعلم الذائب الحركة و النشاط مرغوب لدى الأطفال خصوصا في مرحلة الطفولة فهو يتماشى مع رغباتهم وميولهم في تلك الفترة التي يخوضها في حياتهم . كما أن المعلم ذا الوجه الحسن و الابتسامة المشرقة يجلب التقارب بينه وبين قلوب الكثير من التلاميذ[2].

ونظرا للدور المنوط به في الحقل التربوي ، تعددت التعاريف المحددة لوصف المعلم فهو المربي وهو المعلّم، وهو المدرّس، وله تعريفات منها:

1/ تعريف جيلباردي لانشير "المدرس هو الفرد المكلف بتربية التلميذ في المدارس " ويشير هـذا التعريف إلى وصف المعلم بمفهوم المر بي الذي يشرف على تربية وتوجيه الأطفال نحو المثل والقيم الاجتماعية ، فهو تعريف محدود ولا يعبر عن التكليف الحقيقي للمدرس الذي يجعل مهنته عملية معقدة وصعبة تتطلب منه عدة تأهيلات مهنية[3].

(1)رشدي أحمد نعيمة، المعلم كفاءاته، إعداده وتدريبه،دار الفكر العربي ،القاهرة، ط1، 1999، ص13
(2)علي بشير الفاندي وأخرون المرشد الرياضي التربوي،المنشأة العامة للنشر والتوزيع والاعلان، ليبيا ، ط، سنة 1983، ص165
(3)ناصر الدين زبدي، سيكولوجية المدرس،ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر 2007، ص44

2/ تعريف تورستن "المدرس هو منظم لنشاطات التعلم الفردي للمتعلم عمله مستمر ومتناسق فهو مكلف بإدارة سير، وتطور عملية التعلم وأن يتحقّق من نتائجها" [1].

3/ تعريف محمد زيان حمدان : "المعلم هو صا نع التدريس وآدابه التنفيذية التقليدية الرئيسية" فهو يعتبر التدريس ، صناعة، و فنا ، وليس في متناول أي كان . بل هو مهمة عريقة وذات أبعاد يمارسها الشخص المناسب لها[2].

4/ تعريف محمد السرغيني يصف المعلم بأنه " ذلك الشخص ينوب عن الجماعة في تربية أبنائهم ، وتعليمهم، وهو موظف من قبل الدولة ويتلقى أجرا ، نظير قيامه به ذه المهمة" يعني ذلك أن من أهم أدوار المعلم التربية ، و التنشئة الاجتماعية ، لأبناء المجتمع وتزويدهم بالمهارات التي تساعدهم على حسن التوافق الاجتماعي[3].

سادسا: التلميذ

يعتبر التلميذ المحور الأساسي ف ي العملية التربوية كونه المستهدف المباشر منها، وهو المادة الخام التي منها يضع رجل المستقبل في مختلف الميادين و التخصصات ومن أجله أقيمت المدارس . ولِتُؤَنَ المُعلِّمُ، ووضعت المناهج وخصصت ميزانيات معتبرة لا لشيء سوى لجعل هذا التلميذ المصباح الذي يُنِيرُ المجتمع في المستقبل[4] .

(1)المرجع نفسه ،ص44
(2)ناصر الدّين زبدي، سكيولوجية المدرس،ص44.
(3)المرجع نفسه ،ص 45.
(4)محمد عماد الدين إسماعيل،الطفل من الحمل إلى الرشد،الجزائر،ط1989 ،ص16

فالتلميذ هو الركن الثالث من العملية التعليمية ، وهو المستهدف لها و هو الكائن الإنساني الذي لا يعيش بمعزل عن المؤثرات البيئية ، و الاستعدادات الوراثية ، والحاجات ومن يتعامل مع هذا الكائن لابد من أن يتمكن من الإحاطة به، و بطبيعته التكوينية.

ومكونات شخصية و استعداداته ودوافعه ، وانفعالاته وقدراته العقلية والمهاراتية ، و الفكرية ومستوى ذكائه ، وما يؤثر فيه من عوامل بيئية في البيت و المجتمع ، والمعلم والوسائل المستخدمة في التعامل معه[1].

سابعا: علم النفس التربوي

قد تكتفي الإشارة الخاطفة لهذا المص طلح الذي سبق وأن عرفناه في مدخل هذه الدراسة و لا بأسى من القول بأن علم النفس التربوي شأنه شأن فروع علم النفس الأخرى . زاد الاهتمام به خلال العقود الماضية نظرا لاتساع العملية التربوية وتعدد م تغيراتها والعوامل المؤثرة فيها.

يحدّد تايلّ ثلاث وجهات نظر حول تعريف علم النفس التربوي:

- فوجهة النظر الأول تنظر إليه على انه علم نفس التربية والدراسة العلمية لعلم النفس في مجال التربية، أي وضع المبادئ والمفاهيم و النظريات التي تحكم سلوك المتعلم في مواقف التعلم و التعليم.

(1)محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر و التوزيع، القاهرة، ط1، 2007، ص25/24.

❖ أما وجهة النظر الثانية فتنظر إليه على أنّه فرع تطبيقي من فروع علم النفس العام يوظف المبادئ و المفاهيم والنظريات النفسية على الممارسة التربوية داخل غرفة الصف.

❖ في حين أنّ وجهة النظر الثالثة تنظر إليه على أنّه عملية التقويم المنظمة لعمليتي التعلم و التعليم وهو ذلك الحقل الذي يجب أن يعنى بالدراسة النفسية للمشكلات التربوية المتعددة و العمل على حلها من خلال توفير المبادئ و المفاهيم والأساليب و النماذج المتعددة[1].

و في ضوء ما سبق ذكره ، من مصطلحات عديدة تنتمي إلى الحقل التربوي ، تَبْرُزُ أهمية الفعل التربوي، وتزداد أهميته عند الدارسين المتخصصين في علوم شتى كعلم التربية، وعلوم البيداغوجيا، وعلم النفس التربوي، وعلم النفس الاجتماعي، وكلها علوم تتضافر لأجل تحسين مردودية الفعل التربوي والتحصيل العلمي.

(1)عماد عبد الرحيم الزغول، مبادئ علم النفس التربوي،دار الكتاب الجامعي للنشر و التوزيع، القاهرة، ط2، 2012،ص24/23.

المبحث الثاني: الفروق الفردية، أنواعها و أسبابها

إن الفروق بين الناس سنة من سنن الكون لقوله تعالى «وَهُوَ الَّذِي جَعَلَكُمْ خَلَائِفَ الْأَرْضِ وَرَفَعَ بَعْضَكُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَاتٍ لِّيَبْلُوَكُمْ فِي مَا آتَاكُمْ إِنَّ رَبَّكَ سَرِيعُ الْعِقَابِ وَإِنَّهُ لَغَفُورٌ رَّحِيمٌ».[1]

و تُعدُ ظاهرة الفروق الفردية من أهم الحقائق المميزة لبني البشر حيث أن الأفراد يختلفون في مستوياتهم العقلية فمنهم من هو متميز الذكاء ومن هو متوسط الذكاء ومن هو منخفض الذكاء هذا فضلا عن تمايز مواهبهم وسماتهم الجسمية ، و النفسية، أو السلوكية و الاجتماعية، ومن يمعن النظر في قوله « وَقَالَ لَهُمْ نَبِيُّهُمْ إِنَّ اللَّهَ قَدْ بَعَثَ لَكُمْ طَالُوتَ مَلِكاً قَالُوا أَنَّى يَكُونُ لَهُ الْمُلْكُ عَلَيْنَا وَنَحْنُ أَحَقُّ بِالْمُلْكِ مِنْهُ وَلَمْ يُؤْتَ سَعَةً مِنَ الْمَالِ قَالَ إِنَّ اللَّهَ اصْطَفَاهُ عَلَيْكُمْ وَزَادَهُ بَصْطَةً فِي الْعِلْمِ وَالْجِسْمِ وَاللَّهُ يُؤْتِي مُلْكَهُ مَنْ يَشَاءُ وَاللَّهُ وَاسِعٌ عَلِيم »[2]. يجد أن الآية الكريمة تعبر بشكل عام عن هذه المضامين.

(1)سورة الانعام. الآية 165
(2)سورة البقرة. الآية 247

واختلاف الناس في الاستعدادات و القدرات البدنية والعقلية سيؤدي حتما إلى اختلاف قدراتهم في العمل ، و الكسب ، وتحصيل العلم . و تبعا ل ذلك فان واجباتهم ومسؤولياتهم ستختلف.

و لذلك لم يكن غريبا أن يحرص الإسلام على مخاطبة الناس على قدر عقولهم وإفهامهم، وإن لا يكلفهم ما لا طاقة لهم به .اعترافا منه بهده الفروق . وهو مايشير إليه حديث ابن مسعود الذي جاء فيه :" ما أنت بمحدث قوما حديثا لا تبلغه عقولهم إلا كان لبعضهم فتنة"[1].

وما رواه ا لبخاري عن الإمام البخاري رضي الله عنه قوله "حدثوا الناس بما يطيقون أتحبون أن يكذب اللهُ ورسُولُهُ"[2]

ولقد تعززت القناعة أيضا بوجود الفروق الفردية من خلال التجارب ، و الأبحاث التي أجريت في هـ ذا الشأن للوقوف على حقيقة هـ ذهـ الظاهرة، خاصة عندما تبث أن هناك اختلافات في الذكاء وفي الشخصية ، وفي الأخلاق، وفي طبيعة الأشخاص ، وفي مقدرتهم على العمل. [3]

(1)مسلم،صحيح مسلم،المقدمة ،باب النهي عن الحديث بكل ماسمع،الحديث رقم 5 دار ابن حزم للنشر و التوزيع،بيروت،ط1 1955،1 ص135
(2)البخاري،صحيح البخاري،كتاب العلم، باب من خص بالعلم قوما دون قوم كراهية الا يفهموا ماقبل حديث رقم 127، دار احياء الثرات العربي، بيروت،ط1، 2001، ص90.
(3)أيوب دخل الله، علم النفس التربوي،ص 78

ويشار عادة في العصور الحديثة إلى "جالتون" على أنّه أول من نبّه إلى وجود فروق فردية، وفي الولايات المتحدة كان "كاتل" رائد دراسة الفروق الفردية ، أول من استعمل مصطلحات (اختبارات عقلية) و (مقاييس عقلية)، ولقد لقي كاتل تشجيعا كبيرا من جالتون وليس من الضروري أبدا أن تأخذ الفروق الفردية بعين الاعتبار إ ذا كنا نفكر في تعليم طفل بمفرده، ولكن حالما يجمع بين طفلين أو أكثر لتعليمهم معًا فإنّ مسالة الفروق القائمة تصبح ذات أهمية فائقة[1].

حيث ترتبط صبغة العمل المدرسي بمجموعة من التلاميذ يختلف كل منهم على الآخر في طبيعتهم الخاصة، وفي درجة النمو التي وصل إليها في جانب من الجوانب الشخصية[2].

وهذا ما يجب أن يعيه المعلم لأ ن تلاميذ الفصل الواحد رغم تقاربهم في الأعمار يختلف بعضهم عن البعض الأخر في كثير من الصفات ، فهم ليسوا متجانسين ولا متساوين فيما يميزهم من صفات أو خصائص ، رغم أنهم متقاربون في أعمارهم الزمنية . وهذه الفروق –كما سبقت الإشارة– أمر طبيعي بين التلاميذ وظاهرة عامة لا يمكن إنكارها أو تجاهلها في العملية التعليمية التعلمية، وهي تتميز بعدّة أمور منها:

- إن وجود فروق فردية بين الناس أمر طبيعي
- تشمل الفروق النواحي المختلفة (الجسمية العقلية المزاجية والاجتماعية).

(1)برسيفال سيموندز،الدروس التي تتعلمها التربية من علم النفس، ترجمة عبد الرحمن صالح عبد الله، دار الفكر للنشر، بيروت،ط2،1974 ،ص 167./168.
(2)خليل ميخائيل معوض،القدرات العقلية،دار الفكر الجامعي،مصر، ط2، 1997،ص59.

- إن بعض الفروق قد يكون نتاج العوامل الوراثية وبعضها الآخر يتأثر بعوامل البيئة والظروف المحيطة على اختلاف أنواعها إلا أن معظمها يتداخل فيه عاملا الوراثة و البيئة.
- إن وجود الفروق يسهم في تحسين الحياة وسيرها بشكل طبيعي فلا يعقل أن تكون هناك حياة بدون فروق تميز الناس عن بعضهم. [1]

أولا: تعريف الفروق الفردية

لقد توقفنا على تعريفات عديدة لهذا المصطلح نذكر منها بأنها :"الانحرافات الفردية عن متوسط المجموعة في صفة أو أخرى جسمية أو عقلية أو نفسية وقد يكون مدي هده الفروق صغيرا أو كبيرا" [2]

أو إنها : "الانحرافات الفردية عن المتوسط الجماعي في الصفات المختلفة وقد يضيق مدى هده الفروق أو يتسع وفقا لتوزيع المستويات المختلفة لكل صفة من الصفات ا لتي تهتم بتحليلها ودراستها" [3] .

وهكذا يقتضي الحديث عن الفروق الفردية التسليم بـأن الأفراد يشتركون فيما لديهم من صفات ، وإنما يختلفون في مقدار ما لديهم من هـذه الصفات وهي عادة ما تقاس

(1)أيوب دخل الله، علم النفس التربوي،ص79
(2)فؤاد البهي السيد، الدكاء، دار الفكر العربي، القاهرة،ط3، 1972،ص23
(3)أنسي محمد احمد قاسم،الفروق الفردية والتقويم، دار الفكر للطباعة والنشر،الاردن، ط1، 2003، ص19/18

بالانحراف المعياري ، وهو مقياس لل ميل عن المتوسط الحسابي ، وكلما زاد مقدار هـ ذا المقياس كلما كانت الفروق بين أفراد المجموعة موضوع الدراسة أكبر[1].

وعليه فان أهم السمات التي تميز المعلم الناجح ، هي قدرته على فهم حاجات تلاميذه وخصائصهم النمائية وفروقهم الفردية ، فالتمايز بين التلاميذ حقيقة واقعة فملاحظة مجموعة من التلاميذ في فصل من الف صول،يستغرق بضع دقائق لأخذ صورة واضحة عن الاختلافات الجسمية بين طلبة هذا الفصل.

و إذا قمنا بعملية التدريس للفصل بضع دقائق ، أمكننا الكشف عن الكثير من الاختلافات العقلية بين الأفراد[2].

وتجدر الإشارة إلى أن إدراك هذه الحقيقة ليس بكاف لنجاح المعلم في مهمته بل إن ذلك يجب أن يتكلل بقدرته على تنظيم تلاميذه على ضوء فهمه وإدراكه لهده الفروق ومتطلباتها التربوية ، فالفروق واضحة لدى المعلمين حيث إنهم يواجهون يوميا باختلافات مدهشة فيما يعرفه الأطفال ، ويستطيعون عمله وبأي سرعة يمكنهم أن يتعلموا ، وأنّه لم يعد غريبا أنّ هذه الفروق الفردية أصبحت مصدر تركيز رئيسي للاهتمامات المهنية للمعلمين الذين باتوا يدركون أن الفروق الفردية بين تلاميذ الفصل الواحد ، في مستوى القدرات العقلية يترتب عليها التباين، و الاختلاف، في القدرة على استقبال المادة التعليمية، و استيعابها

(1)احمد زكي صالح، علم النفس التربوي، ص .232
(2)صالح عبد العزيز وأخرون، التربية وطرق التدريس، دار المعارف،القاهرة ، ط16، ج1،ص 139

والإجابة ع ن الأسئلة والقيام بالممارسات و النشاطات التعليمية التعلمية . وكذلك في الاحتياطات، والمطالب مما يستوجب مراعاة ذلك في طبيعة المادة التعليمية المقدمة وطرائق وأساليب تقديمها وكذلك في نوعية الأسئلة ، و النشاطات، و الممارسات واتباع الاحتياجات أو المتطلبات التعليميّ التعلمية [1]

ومهما يكن شكل التنظيم الذي يتبناه المعلم يجب عليه أن يكيف طريقته في التدريس، لتلائم الأفراد في الصف و في المدرسة ، فبهده الطريقة يمكن تلبية حاجات الأطفال المتفوقين و بطيئي التعلّم ، و المستويات المختلفة بين الطرفين[2].

ثانيا: مظاهر الفروق الفردية

تنقسم مظاهر الفروق الفردية إلى:

أ - المظاهر الجسمية

إذا تأمل المعلم في المظهر الجسماني لتلاميذ فصله ، فإنه لن ير بينهم ،اثنين متشابهين، فهناك فوارق في التكوين الجسماني العام ، وفي المستوى الصحي العام ، وفي الطول و البشرة ، وشكل الوجه ، و هيئة الرأس، ولون الشعر ، والعيون وسلامة الأعضاء ،

(1)سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، تعديل السلوك في التدريس، دار الشروق،عمان،ط1، 2005،ص211
(2)ريتشارد دن وزميله، التعليم الفعال، ترجمة، بسامة خالد المسلم، مجلس النشر العلمي، الكويت 2000 ،ص86

والحواس واعتدالها ، ووجود عيوب جسمية ، أو عدمها وما إلى ذلك من صفات جسدية متعددة. وتلعب

الناحية الصحية الحالة الجسمية دورا كبيرا في شخصية الطفل وسلوكه ، وعلى المعلم أن يراعي ذلك بين تلاميذه في قسمه ، فثلا إذا كان بين التلاميذ من يشكو من ضعف بصره أو سمعه فيجب أن يجعله في الصفوف الأمامية قريبا من السبورة، وقريبا من المعلم، وإن كان بين تلاميذه من هم أطول من زملائهم فليجعلهم في الصفوف الأخيرة ، حتى لا يحجبون الرؤية على زملائهم، كذلك لا ينبغي أن ننتظر من تلميذ ضعيف البنية أن يبدل جهدا مساويا لما يمكن أن يبدله التلميذ القوي ،كما لا تكلف تلميذا أن يؤدي عملا أو يقوم بنشاط فوق طاقته خاصة أثناء الألعاب الرياضية ، وأخيرا لا ييأس من تلميذ يهمل القيام بفروضه المنزلية خصوصا إذا كان يعاني ضعفا أو علة في جسمه[1] .

الفروق الجسمية بين الجنسين وتبدو هذه الفروق من الناحية التالية : فالبنات في الغالب أقل في القوة البدنية من البنين ، ولكن أسرع في النمو بحيث تفوق الأنثى الذكر بحوالي سنة أو سنة ونصف فتظهر صفات خاصة لكل الجنسين وه ذا راجع لاختلافات الهرمونات المفرزة، وفي هذه الحالة تتعرض الأنثى إلى الإجهاد العصبي و التعب الجسمي و بالتالي يكون أكثر تأثرًا وأسرع تونرًا من الذكور ، وهذا راجع إلى الحساسية الناتجة عن نقص خضاب الدم مما يؤدي إلى فقر الدم بعد البلوغ'الأنيميا".

(1)محمد رفعت رمضان وآخرون، أصول التربية وعلم النفس،دار الفكر، القاهرة، ط4، 1957، ص.81

ب - المظاهر العقلية

يختلف هذا المظهر عن سابقه لأ ن ملاحظته تتم عن طريق التفاعل فسرعان ما يلاحظ المعلم أثناء تدريسه الاختلافات الذهنية الموجودة بين تلاميذه والتفاوت في الاستعدادات والقدرات العقلية فمثلا هدا التلميذ عرف زملائه بمهارات في حل المسالة الحسابية بسرعة و إتقان وتلميذ آخر اشتهر في قسمه ببراعته في التعبير وكتابة موضوعات الإنشاء وبالتالي كل تلميذ له ميزة خاصة وهده هي الاختلافات بين التلاميذ تفرض على المعلم أن يحاول فهم كل تلميذ على حد ة حتى يمكنه أن يهيئ لكل فرد فرص النمو التي تناسبه كما أنه يراعي ألا يعامل الجميع معاملة واحدة. [1]

ثالثا: أسباب الفروق الفردية

اختلف الفلاسفة في تحديد أسباب هذه الفروق وفيما إذا كان يرجع إلى عوامل فطرية أي طبيعية موجودة داخل بنية الفرد منذ الولادة ، وهذه الحالة لا تستطيع تعليلها، أم يرجع إلى عوامل مكتسبة من البيئة الاجتماعية للفرد يُعَدُّ سواءً من الأسرة أو من المدرسة أو من الحي أو ثقافة المجتمع العامة، وفي هذه الحالة فان تعييرها، أمرًا ممكنًا فلا يلزمنا أن نغير ظروف هذه البيئة الاجتماعية فيتغير بالتالي حال الفرد ومسألة الوراثة ومسألة الاكتساب من البيئة عاملان يتداخلان دائما ، ويعملان معًا في تشكيل الفرد ، ومَسْئُولَةَ فِي هذا إدا عجز

(1)المرجع السابق،الصفحة نفسها.

التلميذ عن حل مسالة حسابية فربما يكون ذلك راجعاً إلى ضعف فطريٍّ، في القوى العقلية، وربما يكون راجعا إلى قصور في تحصيل الأصول الحسابية الضرورية لحل هذ هـ المسالة أو ربما يعود هذا العجز إلى سوء التوجيه في هذ ا النوع من الدراسة ، كما قد يكون راجعا إلى حالة التلميذ المزاجية و ا لنفسية، كأن يكون غير قادرٍ على المُثابرة في التحصيل ، أو غير راغب في هذا النوع من الدروس، وربما يكون هذا العجز راجعًا إلى كل هذهـ العواملمُجْتَمِعَةً.

وما يستنتج أن هناك عوامل رئيسية ثلاثة مسؤولة عن أسباب وجود الفروق الاجتماعية و هي:

1/ الاختلافات في القدرات الفطرية بين طفل وآخر وهذا العامل يُحدِّدُ مقدرة الطفل فالطفل الضعيف بفطرته لا يمكننا أن نرفع من مستواه التعليمي إلى المستوى العادي للقسم مهما استعملنا أبدع وسائل التدريس و أمهرها.

2/ الاختلافات في النفسيات و الأمزجة ، فقد يكون الطفل على قدر عظيم من الذكاء غير أنّه لا يستطيع أن يجني ثمار هـ ذهـ المواهب الفطرية، إلا إذا كان يمتاز ببعض الصّفات النفسية كالمثابرة على العمل و الرغبة فيه.

3/ الاختلافات في الظروف العائلية فهذا طفل نشأ في بيت يحب أهله التعلم وذلك طفل آخر نشأ في بيت خيمّ عليهالفقْر و الجهل، وثالثٌ نشأ في أسرة بين عدة إناث

وهو الذكر الوحيد، فوجد من العناية الزائدة، و التدليل المُسرف ما أفسده طباعه إلى آخر هذه الظروف الاجتماعية المتباينة ، التي تعكس أثار قوية على سلوك الفرد و شخصيته[1].

المبحث الثالث: البيداغوجيا الفارقة و الفروق الفرديةفي التعليم

تعتبر البيداغوجية الفارقة من الحلول التطبيقية في مواجهة الاختلافات و الفروق بين التلاميذ، وتعرف بأنها العملية التربوية التي تعمل بالطريقة التي تبحث باستعمال مجموعة من الوسائل و الطرق التعليمية ، و التكوينية، أو تسمح لطالب التكوين أثناء الخدمة و أصحاب القدرات المختلفة بالعمل ضمن أفواج ، و تحقيق نفس الأهداف في المبدأ التربوي الذي يعتمد على العقد بين المكون و المتكون ، بعد القيام بمفاوضات دقيقة بين الطرفين على منهجية العمل وحَاجةِ المتكون، وقابلية الدّعم الذي يستطيع أن يقدم له المكون"[2].

يمكن تعريف البيداغوجيا الفارقية بكونها مقاربة تربوية تكون فيها الأنشطة التعليمية وإيقاعاتها مبنية على أساس الفروق والاختلافات التي قد يبرزها المتعلمون / المتعلمات في وضعية التعلم، وقد تكون هذه الفروق معرفية أو، وجدانية، أو، سوسيوثقافية، وبذلك فهي

(1)مصطفى عشري، مدخل إلى علم النفس المعاصر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1994،ص58/57

(2)جبرائيل بشارة،المنهج التعليمي،دار الرائد العربي، بيروت،د .ط، د.ت ،ص99

بيداغوجيا تشكل إطار ا تربويا مرنا ، وقابلا للتغيير حسب خصوصيات المتعلمين والمتعلمات ومواصفاتهم[1].

وأيضا يقصد بالبيداغوجيا الفارقية وجود مجموعة من التلاميذ يختلفون في القدرات العقلية و الذكائية والمعرفية والذهنية ، والميول والوجدانية والتوجهات الحسية الحركية على الرغم من وجود مدرس، واحد داخل فصل دراسي واحد مختلفين على مستوى الاستيعا ب والتمثل و الفهم والتفسير والتطبيق والاستذكار و التقويم[2].

ومن هنا جاءت البيداغوجيا الفارقية لتهتم –أساسا– بالطفل المتمدرس عبر إيجاد حلول إجرائية وتطبيقية وعملية للحد من هذه الفوارق المختلفة و المتنوعة كمًا، وكيفا سواء أكانت هذه الحلول نفسية أم اجتماعية أم ديداكتيكية أم معرفية[3].

ومن ثم تنطلق البيداغوجيا الفارقي ة من القناعة القائلة ، بأن أطفال الفصل الواحد يختلفون في صفاتهم الثقافية ، و الاجتماعية والمعرفية ، والوجدانية، بكيفية تجعلهم غير متكافئي الفرص أمام الدرس الموحد الذي يقدمُه المعلم

(1)وزارة التربية الوطنية، التدريس المتمركز حول المتعلم والمتعلمة، مبادئ وتطبيقات،اكتوبر 2002، ص53.
(2)جميل حمداوي،البيداغوجيا الفارقية، الجزائر، ط1، 2015،ص7.
(3)المرجع السابق،ص 7

ويعرفها لويس لوكران بأنها نمط أو نهج تربوي يستعمل مجموعة من الوسائل التعليمية–التعلمية قصد إعانة الأطفال المختلفين في العمر و القدرات والسلوكيات والمنتمين إلى فصل واحد من الوصول بطرائق مختلفة إلى الأهداف نفسها[1].

ويعرفها عبد الكريم غريب : بأنها إجراءات وعمليات تهدف إلى جعل التلميذ متكيفا مع الفوارق الفردية بين المتعلمين قصد جعلهم يتحكمون في الأهداف المتوخاة[2].

فالبيداغوجيا الفارقة إذن هي بيداغوجيا الكفايات و القدرات فهي تقتضي مراعاة الفوارق بين التلاميذ ، إلا أن الفوارق التي تعنيها هنا هي في التمثلات الذهنية . وليس في الانتماءات الطبقية أي تمثلات التلاميذ المنحدرين من أُسَرٍ فقيرة و المنحدرين من أسر غنية[3].

أولا: مبادئ البيداغوجيا الفارقية

تبنى البيداغوجيا الفارقية على مجموعة من المبادئ والمرتكزات النظرية و التطبيقية التي يمكن حصرها في مايلي:

(1)أحمد اوزي،المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة،الدار البيضاء، المغرب، ط1،2006،ص55/54.
(2)عبد الكريم غريب،المنهج التربوي،منشورات على التربية، دار النجاح الجديدة،الدار البيضاء،ط1،2006،ج2، ص778
(3)العربي سليماني ورشيد الخدهي، قضايا تربوية، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة،الدار البيضاء، المغرب، ط1،2005، ص72/71

أ. **مبدأ الاختلاف**: من المعلوم أن المتعلمين داخل الفصل الواحد يختلفون من حيث مستوياتهم الدراسية ، ومن حيث نسبةُ الذكاء المعرفي ، و الذهني ، كما يختلفون من حيث الحالات النفسية والوضعيات الاجتماعية والطبقية و الاقتصادية.

ب. **مبدأ التنوع** : تؤمن البيداغوجيا الفارقية بفلسفة التنوع والتنويع ، لذا تعمل هذه الأخيرة جاهدة لتفريق المتعلمين داخل الفصل الواحد ، أو داخل القسم المشترك ، بناء على تنويع المناهج والمقررات ، و البرامج و الدروس والمحتويات من جهة أولى ، وتنويع الطرائق البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية من جهة ثانية ، وتنويع آليات التقويم و الدعم والاستشهاد من جهة ثالثة، بغُية تحقيق مدرسة النجاح و الحد من الإخفاق و الهذر المدرسي[1].

ج. **مبدأ ديمقراطية التعليم**: تعمل البيداغوجيا الفارقة على فلسفة الاختلاف و التنويع لتحقيق مردوديةٍ إنتاجية فضلى على مستوى النتائج وتفادي الفشل و الهذر والانقطاع عن المدرسة، بغية خلق مدرسة عمومية أو مدرسة خصوصية متساوية، وإفراز طبقات اجتماعية متقاربة ومتعايشة حيث تضمن المؤسسة التربوية للجميع تكافؤ الفرص فتأهلهم بمجموعة من الكفايات، و القدرات الإنمائية الأساسية لمواجهة التحديات، و الوضعيات الصحية و المعقدة ومن هنا تسلحهم بالمعارف و المهارات و المناهج الضرورية من أجل التباري على مختلف المناصب والامتيازات.

(1)جميل حمداوي-البيداغوجيا الفارقة. ص12

د. **مبدأ النجاح:** تهدف البيداغوجيا الفارقية إلى تحقيق النجاح الحقيقي بتنويع البرامج والمناهج والمقررات والمحتويات و الأ هداف و الكفايات ومراعاة تنويع الأهداف والغايات وتنويع الطرائق و الوسائل الديداكتيكية ، من أجل خلق معلم كفء وقادر على مواجهة الوضعيات الصعبة أو الوظيفة داخل المجتمع بمعنى ، إن البيداغوجيا الفارقية طريقة إجرائية ناجعة لتحقيق النجاح التربوي و الاجتماعي، و الحد من الفشل و الهدر الدراسي.

و. **مبدأ التقرير:** ويقصد بها احترام المدرس لخصوصيات المتعلم الذهنية والمعرفية الدكائية والوجدانية و الحركية ومراعاة أحواله النفسية الشعورية واللاشعورية ، والانطلاق مما يميزه ويفرده عن باقي المتعلمين الآخرين نفسيا ، و اجتماعيا واقتصاديا، و طبقيا، وثقافيا، مع تنويع الدروس والطرائق الديداكتيكية بغية فهم فرادة المتعلم وتفسيرها ومعالجتها و تصحيحها من أجل مساعدته على تحقيق النجاح والتميز والتكيف الدراسي و الاجتماعي بطريقة ايجابية[1].

هـ. **مبدأ التفريق:** ويعني تفريق المتعلمين داخل ا لقسم الجماعي في ضوء الأهداف والكفايات والمحتويات ، و المضامين والطرائق البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية ووسائل التقويم و الدعم والمعالجة و التصحيح.

(1)المرجع السابق ،ص13/12

و. **مبدأ التعلم الذاتي:** تعلم البيداغوجيا الفارقية على تعويد المتعلم على التعلم الذاتي وتمثل العمل الشخصي ، والتسلح بمختلف القدرات الكفائية الضرورية لمواجهة الوضعيات الصعبة والمعقدة ، والاعتماد على النفس في الاستذكار و المراجعة والاستكشاف والمشاركة داخل القسم والتعامل بفردية جدية مع الأنشطة والتمارين و الفروض والامتحانات التقويمية. وفي هذا الصدد يقول ميريو " لن نخرج من البداهة القاتلة أن التلميذ هو الذي يتعلم ويعلم نفسه بنفسه، إنه يتعلم بطريقته كما أنّه لم يتعلم أبدا، يتعلم بتاريخه منطلقا مما هو عليه، وما يعرفه، فلا وجود لبيداغوجيا تقتصد في هذه الظاهرة حيث أن على كل بيداغوجيا أن تتأصل في التلميذ في معارفه الاختيارية وتم ثلاته، ولهذا يؤكد جميع البيداغوجيين على أنّه من اللائق الانطلاق من التلميذ من حاجاته و مصالحه .

ز. **مبدأ التنشيط:** للتنشيط أهمية كبرى في مجال التربية و التعليم لكونه يرفع من المردودية الثقافية والتحصيلية لدى المتمدرس ، ويساهم في الحد من السلوكيات العدوانية والقضاء على التصرفات الشائنة لدى المتعلمين ، ومراعاة الفروق الفردية ويعمل على خلق روح الإبداع والميل نحو المشاركة الجماعية والانشغال في فريق تربوي[1].

ثانيا: خصائص البيداغوجيا الفارقة

تتسم البيداغوجيا الفارقة بمجموعة من المميزات والخصائص و السمات الرئيسية والثانوية وهي تتسم بأنها :

(1)جميل حمداوي، البيداغوجية الفارقية، ص14/13

- تعد من الطرائق التربوية المعاصرة التي تبنى على التعلم الذاتي والاستكشاف الشخصي واحترام خصوصيات الفرد وسماته وطباعه.
- بيداغوجية مفردنة تهتم بخصوصيات الفرد المتعلم نفسيا واجتماعيا وتربويا وتراعي الفوارق الفردية الكمية لا نوعية التي توجد بين الأفراد.
- بيداغوجية متنوعة لأنها تسعى إلى تنويع الأهداف و الكفايات والبرامج والمحتويات والطرائق البيداغوجية.
- تعتمد توزيعا للتلاميذ داخل بنيات مختلفة تمكنهم من العمل حسب مسارات متعددة ويشتغلون على محتويات متمايزة بغرض استثمار إمكاناتهم[1].
- تنافسية قائمة على فلسفة التنويع و الاختلاف والكفاءة وهي أيضا بيداغوجيا تحفيزية تشجع المتعلمين على العمل والتعلم والابتكار والإبداع[2].
- تعد بمثابة نموذج تربوي وبراديغم ديداكتيكي كفائي تعددي.
- تستمد آراءها من نظرية الأهداف ونظرية الكفايات والسيكولوجيا المعرفية وعلم النفس الفارقي.
- تعتبر حلا ناجعا للحد من ظاهرة الإخفاق أو الفشل التعليمي والتقليل من الهذر المدرسي.

---

(1)عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ص 728

(2)أحمد عزت راجح،أصول علم النفس،المكتب المصري الحديث للطباعة والنشر،الإسكندرية، مصر، ط8، 1970، ص308.

- صقل للمواهب وتطوير للقدرات الكفائية وتنمية للذكاءات المتعددة[1].

ثالثا: أهدافها

تبنى البيداغوجيا الفارقية على مجموعة من الأهداف و الغايات ويمكن تحديدها في القائمة التالية:

- تحقيق تكافؤ الفرص بين تلاميذ الفصل الدراسي وتطوير القدرات التعليمية–التعلمية لدى المتعلم.
- الحد من الفشل أوالإخفاق المدرسي.
- محاربة الهذر المدرسي.
- تطوير المنظومة التربوية والديداكتيكية لتحقيق الجودة والمردودية بمراعاة الفروق الفردية.
- تفريد التعليم في ضوء تقديم مقاطع دراسية متنوعة حسب قدرات كل متعلم على حده.
- تأهيل المتعلمين للتكيف الايجابي مع المجتمع بعد صقل مواهبهم وتنمية ذكاءاتهم ومواهبهم المتنوعة .

(1)المرجع السابق، ص310/309.

- تحقيق المساواة الاجتماعية والطبقية داخل المجتمع الواحد بعد تزويد المتعلمين بكفاءات وقدرات تؤهلهم بمزاولة مهنتهم.
- خلق مدرسة النجاح القائمة على التفريد والتنويع والتفريق والكفاءة الإدماجية والجودة والكمية والكيفية والتعلم الذاتي[1].

(1)محمد عابد الجابري، التعليم في المغرب العربي، المركز التقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 1989، ص28.

المبحث الأول: أثر نظريات التعلم في تعزيز الفروق الفردية

تخضع النظرية في مجال العلوم الإنسانية للأسس نفسها و القواعد التي سبق للعلوم الطبيعية تحديدها ، واستخدامها للحكم على صحة النظريات وطبيعتها ، وعلى الرغم من اختلاف بعض العلماء في تعريفهم للنظرية ، وتحديدهم لمفهومها ومجال عملها ، إلاّ أنه لا يخفى على أحد وجود بعض الأسس المشتركة ، بين جميع هـ ذهـ الآراء، وبالتالي يمكن استخدامها بصورة عامة في إطار حديثنا عن نظريات التعلم ، والنظرية عبارة عن مجموعة مترابطة من الفروض التي يقصد منها شرح وتفسير ظاهرة معينة ، أو عدد من الظواهر ، وكيفية وقوعها وشروط حدوثها والظروف الملائمة لذلك، مع بيان النتائج المترتبة عليها[1].

❖ الخلفية النظرية

يمكن تصنيف أهم نظريات التعلم على شكل ثلاث مجموعات رئيسية ، وهي النظرية السلوكية، والنظرية المعرفية والنظرية الإنسانية.

أولا: النظرية السلوكية

تقسم بعض كتب النظريات التربوية النظرية السلوكية إلى نظريتين منفصلتين : هما النظرية ا لارتباطية والنظرية الوظيفية ، ويمثل النظرية الا رتباطية كل من بافلوف وواطسون وجثري، وهم علماء النفس الذين كانت معظم تجاربهم تتم على الحيوانات، ثم انتقلوا منها

(1)رمضان القدافي ، نظريات التعلم والتعليم، الدار العربية للكتاب،ليبيا، تونس، ط2، 1981،ص122.

إلى دراسة سلوك الإنسان . ويركز أنصار النظرية الا رتباطية على الارتباطات بين الأهداف والبيئة والسلوك، أما النظرية الوظيفية فتشمل النماذج التي قدمها ثورنديك، وسكنر، ويجري التأكيد في هذه النماذج على الوظائف التي يؤديها السلوك ، فنحن نستجيب وفقا لنتائج سلوكنا أو طبقا لمعززات أعمالنا[1].

ويعدّ سكنر المنظّر الرئيسي لعلم النفس الشرطي كما تطبق نظريته في التعلم الشرطي، الإجرائي على نطاق واسع في التعليم في المدارس. ويعدّ سكنر من أشدّ المدافعين عن التعلم المبرمج، وعن تشكيل سلوك الطالب من خلال التعزيز الإيجابي[2].

ووفقا لعبد الهادي جودت فقد اهتم سكنر بدراسة الظاهرة السلوكية من خلال دراسة السلوك نفسه، وليس عن طريق أية دراسات أخرى خارج السلوك ، وكان اهتمامه بالظاهرة كما تحدث وكما نلحظ ، ولم يهتم بالتفسيرات الفسيولوجية ، كما أعطى أهمية للانعكاس كعامل ارتباط ملاحظ بين المثيرات والاستجابات ، و أعطى أهمية للملاحظة المباشرة ووصف الوقائع، ويرى سكنر أن معظم سلوكنا إمّا متعلم أو قد تمّ تعديله عبر عملية التعلم

ومن وجهة النظر السلوكية فإن التركيز يكون على دور البيئة الخارجية ، كعامل أساسي في تفسير السلوك ، و عملية التدريس في ضوء ذلك يعود إلى الظروف البيئية التي يمكن

([1])عبد الهادي جودت، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية،الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع.،عمان 2000، ص.37

([2])ميللر جون،ترجمة إبراهيم الشافعي،الطيف التربوي،جامعة الملك سعود،الرياض،د.ط، د.ت. ص23.

تنظيمها وتقديمها للتلاميذ وتتحدد مسؤولية خبير التدريس –في ضوء النظرية السلوكية– في تحديد المواقف المحتملة التي يمكن أن تساعد التلاميذ على التعلم وترتيبها. [1]

كما تقترح النظرية السلوكية وفقا لدرسكول، على المعلمين تحديد الأهداف السلوكية للموقف التدريسي، وبما أنّ التعلم يحدث من خلال السلوك فإنه من المهمّ تحديد سلوكيات معينة تتيح مرجعية معقولة ، يتحدد في ضوئها مدى تمكن التلاميذ من المعرفة ، أو المهارة المطلوبة، وبالإضافة إلى تحديد الهدف السلوكي ، فإنّه ينبغي تقسيم ذلك الهدف إلى مجموعة من الأهداف السلوكية الثانوية ، وتنظيمها في إطارات مرتبة تقرب الفرد من تحقيق الهدف النهائي.

كما ينبغي على المعلمين استخدام الاستجابات لتعزيز السلوك المرغوب ، لأنّ إعادة السلوك المعزّز اكبر من إعادة السلوك غير المعزّز، وعليه فينبغي على المعلمين اختيار المعززات المختلفة والمناسبة للتلاميذ واستخدامها بعد الاستجابة المرغوبة بشكل مباشر[2].

ومن الافتراضات التي يقوم عليها هـ ذا الاتجاه في تفسير مواقف التعلم والتدريس مايلي:

- ❖ التغير والتعديل في السلوك الظاهر.
- ❖ التعزيز يضمن زيادة احتمال ظهور السلوك المرغوب فيه.

([1])صالح بن عبد العزيز النصار، ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم، مجلة القراءة والمعرفة،ع18، نوفمبر 2002، ص6.
([2])المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- التعلم تغيير وتعديل في السلوك
- يمكن دراسة السلوك بطريقة علمية دقيقة.
- تحديد الآثار المترتبة على الاستجابة مستقبل السلوك.
- المتعلم محكوم بالمثيرات التي يواجهها[1].

ثانيا: النظرية المعرفية

بخلاف النظرية السلوكية تركز النظرية المعرفية على العمليات التي تجري داخل الفرد مثل التفكير والتخطيط واتخاذ القرارات وما شابه أكثر من تركيزها على البيئة الخارجية أو الاستجابات الظاهرة ، وفي حين يستند الاتجاه المعرفي إلى ما وصل إليه كل من بياجيه وبرونو و او زيل، فإنّ جان بياجيه أكثر العلماء شهرة في مجال علم النفس النمو كما أن نظريته من أكثر نظريات النمو، المعرفية شيوعا في مجال علم النفس.

ويرى بياجيه أن النمو محدود بأربعة عوامل هي النضج البيولوجي و التفاعل مع البيئة الطبيعية والتفاعل مع البيئة الاجتماعية والتوازن، كما حدد بياجيه مراحل النمو المعرفي بأربع مراحل هي:

المرحلة الحسية الحركية ويتم التعلم فيها بالأفعال والمعالجات اليدوية.

(1)قطامي يوسف ونايفة قطامي، نماذج التدريس الصفي، دار الشروق للنشر والتوزيع،عمان 1998،ص36.

مرحلة ما قبل العمليات: يحدث التعلم فيها باللغة والرموز

مرحلة العمليات المادية يتطور فيها التفكير المنطقي المادي.

مرحلة العمليات المجردة يتطور فيها التفكير المنطقي المجرد. [1]

ويفسر التعلم في ضوء النظرية المعرفية بأنه تغير في المعرفة المخزولة في الذاكرة حيث يشير درسكول إلى أنّ المبدأ الأساسي الذي تستند إليه النظرية المعرفية، هو أنّ معظم السلوك –بما في ذلك التعلم– يتم التحكم فيه من خلال العمليات المعرفية الداخلية، وليس من خلال المؤثرات أو الأحداث الخارجية ، ومن ثم فانه لفهم السلوك الخارجي يتوجب أولا فهم كيفية عمل الذاكرة أو العقل البشري، وتتصف الذاكرة البشرية بميزتين أساسيتين هما أنّها منظمة وليست عشوائية، وأنّها نشيطة وليست خاملة (وسلبية).

والتدريس في ضوء ذلك يحتاج إلى جهد مركّ ز، ومتأنّ لتوجيه تلك العمليات العقلية ودعمها،و تبقى المسؤولية الأساسية لخبير التدريس هي تنظيم الظروف الخارجية التي تساعد التلاميذ على تنشيط العقل وخزن المعلومات وتنظيمها واسترجاعها.

وينبغي على المعلمين في ضوء النظرية المعرفية تنظيم المعلومات الجديدة بما لدى التلاميذ من معلومات وخبرات أولية أو قديمة واستخدام استراتيجيات وخطط لتوجيه ودعم انتباه التلاميذ وحسن تخزين المعلومات وتنظيمها، ومن تمّ حسن استرجاعها عند الحاجة[2].

([1])عبد الهادي جودت. نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية. ص40

([2])صالح عبد العزيز النصار. ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم. ع18. ص8

ومن أهم الافتراضات التي يقوم عليها المنحنى المعرفي ما ذكره كل من قطامي يوسف ونايفة قطامي فيما يلي:

- إن دراسة طرق التفكير واستراتيجياته وعملياته وتطوره والبنى المعرفية تزود المتعلم بركائز فهم أساسية لفهم عملية التعلم.
- تعتبر البنية المعرفية وحدة التعلم.
- تتطور البنى المعرفية وتزداد بالتفاعل مع المواقف التي تتهيأ للطلاب.
- إن أداة المعرفة هي العقل (وهو آلة التعلم) الذي يهيئ لمعالجة العمليات الذهنية وهي الانتباه والإدراك والتفكير والاستبصار والترميز والتنظيم والتصنيف والتذويب والشخصنة والإدماج والتكامل والتخزين والتذكر والاسترجاع والتعرف.
- لكل متعلم أسلوبه وسرعته في إعادة بناء أبنيته المعرفية وتنظيمها.
- الفروق بين الطلاب ترجع إلى العمليات الذهنية المستخدمة في المواقف التي يواجهونها، وإلى طرق المعالجة التي يوظفونها في مواقف التعلم.
- إن معرفة البنى المعرفية المتوافرة لدى المتعلم تحدد نقاط البدء في التدريس.
- التعلم عملية تطوير التفكير ومخططاته. [1]

(1)قطامي يوسف ونايفة قطامي، نماذج التدريس الصفي، ص39

ثالثا: النظرية الإنسانية

تعني هذه النظرية بشكل أكبر بتأثير الجوانب العاطفية والوجدانية على التعلم أو بطريقة أخرى "لجعل التعلم أكثر إنسانية واحتراما لقيمة المتعلم واستعداداته وإمكاناته"[1].

ويشير ميلر إلى أن البرامج الإنسانية حاولت أن تربط بين المنهج والمعنى الشخصي فركزت على فكرتين أساسيتين ،الأولى النهوض بمفهوم الذات عند الطالب ويشير التربويون الإنسانيون في هدا الجانب إلى البحوث التي تربط بين مفهوم الذات الايجابي وبين الأداء المدرسي كما أنهم صمموا البرامج التي تسهل نمو تصور الذات الايجابي لدى الطلاب . والفكرة الرئيسية الأخرى هي تنمية مهارات الاتصال بالآخرين وقد ركزت على أساليب مثل أسلوب تدريب كفاءة المدرس على تحسين مهارات الاتصال لديه.

ويعدّ أبراهام "ماسلو" و"كارل روجزر" أكثر الإنسانيين شهرة في هذا الاتجاه، فقد أثر ماسلو على التربية الإنسانية بمفهومه الخاص عن تحقيق الذات كما أنّ أعماله التي تناولت هذا المفهوم، شكلت جزءًا من الدعم والتأثير للبرامج الإنسانية، التي تتناول مفهوم الذات أما عالم النفس الإنساني "روجرز" فقد أثّرعلى الاتجاه نحو مهارات الاتصال بالآخرين وعلى النمو الجماعي[2].

([1])قطامي يوسف ونايفة قطامي، نمادج التدريس الصفي ص40.
([2])ميللرجون، ترجمة إبراهيم الشافعي، الطيف التربوي،ص27.

ومن بين الجوانب المهمة في نظرية ماسلو نظرته ل لدافعية الإنسانية ويعتقد 'ماسلو' أن الحاجات الإنسانية يمكن أن توضح في تسلسل هرمي ، وفي داخل هـ ذا الهرم توجد سلسلة من الحاجات، التي لابدّ أن يشبع أدناها، قبل المضي إلى أعلاها.

و يشتمل المستوى الأول في الهرم على الحاجات النفسية والاجتماعية (طعام–ماء– الدفء والجنس...) و تنشأ بعد ذلك الإشباع بمجموعة من الحاجات الأخرى ، وهكذا يستمر هرم الحاجات الإنسانية مرورا بحاجات السلامة ، ثم الانتماء ، والحب، ثم التقدير والاحترام، وعند قمّ ة الهرم توجد الحاجة إلى تحقيق الذات ، وعند هـذا المستوى يسعى الشخص لتحقيق أعمق ما لديه من إمكانات[1].

ومن بين أعماله الواسعة ركّز "روجرز" على خصائص المعلمين والمشرفين التي من شأنها أن تسيّ العلاقات الإنسانية الصحيّة، ومن أهمّها الأصالة والاحترام والتعاطف، فالأصالة في نظر "روجزر" تشير إلى القدرة على أن يكون الشخص منسجما مع مشاعره واهتماماته، ومتطابقا ومتّقا معها، وحول الاحترام وصف "روجزر" قدرة المدرّس على أن يعبّ عن احترام الطالب الفرد وما لديه من إمكانات، من أجل النمو، كما تتضمن احترام المدرّس لحقّ الطالب في أن يتخذ قرارات من شأنها أن تؤثّ على نموه، أمّا التعاطف فيصف قدرة

(1)المرجع السابق ، الصفحة نفسها.

المدرس على أن يفهم مدركات الطالب وأن يعبّرعن هذا الفهم، و يحاول أن يضع نفسه في موضع الطالب[1].

و من الافتراضات التي يقوم عليها الاتجاه الإنساني في تفسير مواقف التعلم والتدريس ما يلي:

- يولد كل فرد بطبيعته أساسية داخلية تتشكل هذه الطبيعة الداخلية بالخبرات والأفكار اللاشعورية والمشاعر ولكنها ليست محددة بهده القوى.
- إن الأفراد لديهم القدرة على تبني خيارات في نموهم وتطورهم.
- يؤدي الوالدان والمعلمون دورا مهما في مساعدة الأطفال على اتخاذ الخيارات العقلية عن طريق الإتباع لحاجاتهم.
- تتغير الذات وتنمو نتيجة النضج والتعلم وتنمو من خلال عمليات التفاعل بين الفرد والبيئة.
- إن للعلاقة بين الطلاب والمعلمين أثرا كبيرا على التعلم.
- أن يثق المعلمون بالطلاب وان يرتكز التعليم على المتعلم.
- إن الكشف عن مشاعر الطلاب وانفعالاتهم أساسي للتعلم.
- أن يهيئ المعلم جوا صفيا يسوده الدفء والإيجابيةِ والقبول.

(1)المرجع نفسه ،ص 28

- أن يبذل المعلم جهده لكي يظهر إنسانيته في العلاقات والممارسات والنشاطات الصفية. [1]

ومهما إختلفت النظريات في أنواع التعلم، وسُبُلِهِ فإنّها تجتمع على ضرورة وجود عوامل نابعة من أجل الفرد، لأجل إحداث تعلمٍ ذاتيٍّ فعّال.

(1)قطامي يوسف ونايفة قطامي، نماذج التدريس الصفي، ص39

المبحث الثاني: الدافعية للتعلم وأثرها في تعزيز نظرية الفروق الفردية

إن الحديث عن مفهوم الدافعية يأخدنا أولا للقول بأنها تعتبر من أهم العوامل التي لها علاقة مباشرة بكيان الفرد مهما كان منصبه ، أو نشاطه في المجتمع ، ولقد بينت العديد من الدراسات في مجال التربية والتعليم العلاقة الموجودة بين نجاح التلميذ في الدراسة ، وعامل الدافعية باعتبارها محفزا أساسيا يدفع التلميذ للعمل والمثابرة وشرطا أساسيا من شروط التعلم.

حيث أكدت جلّ النظريات أنّ المتعلم لا يستجيب للموضوع دون وجود دافع معين وذلك بإعتبار مجموعة من الطموحات والرغبات التي تجعله يختلف عن الآخرين باختلاف بيئته وشخصيته وحياته النفسية والاجتماعية، ومالها من دور في بعث الدافعية عنده.

أولا: مفهوم الدافعية للتعلم

1. تعريف الدافعية لغة

للدافعية جذور في اللغة اللاتينية تعني كل يدفع يحرّك أي أنّ الدافعية كلمة مشتقّة من الكلمة اللاتينية DIDAKTIKOS وتعني يدفع يحرك ، وهي في لسان العرب تشتمل على معنى التحريك أيضا.

تعريف التعلم لغة

(علم–علما) الرجل حصلت له حقيقة العلم الشيء عرفه وتيقنه –الأمر– أتقنه

التعلم اكتساب تصرفات جديدة من خلال حدث خاص[1].

ثانيا: تعريف الدافعية للتعلم اصطلاحا

يعرف الباحث "ادوارد موراي" الدافعية للتعلم بأنّها الرغبة المستمرة للسعي إلى النجاح وإنجاز الأعمال الصعبة، والتغلب على العقبات بكفاءة وبأقل قدر ممكن من الجهد والوقت وبأفضل مستوى من التعلم"[2].

يتضح من خلال ذلك أنّ الدافعية للتعلم هي الرغبة الموجودة لدى المتعلم والتي تدفع به وباستمرار إلى إنجاز مختلف الأعمال بإتقان وكفاية وفي وقت قصير و أقل جهد، ولها تعريفات أخرى كتعريف الباحثين 'تيلر' و' سنرمان' حيث يشير الباحثان " تيلر وسنرمان" إلى أن الدافعية للتعلم هي "الحالة الداخلية والخارجية لدى المتعلم التي تحرك سلوكه وادعاءاتهوتعمل على استمراره وتوجهه نحو تحقيق هدف معين أو غاية محددة".[3]

(1)المنجد الأبجدي للطلاب،دار المشرق، بيروت، لبنان، ط2، 1967،ص495

(2)ادوارد موراي، ترجمة احمد عبد العزيز سلامة، الدافعية والانفعالات، دار الشروق،القاهرة 1988، ص133.

(3)أحمد محمد الزغبي، علم النفس والنمو،المكتبة الوطنية،عمان، الاردن 2001 ،ص.248

ويرى الباحث "هاربرت هرمانز "أن الدافع للتعلم هو "الميل إلى التفوق في حالات المواقف التعليمية الصعبة" [1].

ويتضح من خلال ذلك أن الدافعية للتعلم هي عبارة عن حالة داخلية وخارجية ومجموعة من الرغبات والطاقة التي تدفع المتعلم إلى إلا الانخراط في نشاطات التعلم التي تؤدي به إلى بلوغ الأهداف المسطّرة، فهي عملية استثارة وتحريك السلوك وتنظيم نموذج النشاط مثلما عرفها الباحث ليندلي[2].

وهو يعني بذلك أنّ الدافعية حالة تستثير سلوك الفرد وتنظم نشاطه وتوجهه للوصول إلى تحقيق الهدف أو الغاية المرغوبة ، في حين يعرّفها الباحثين "بلقيس" و "مرعي" أنها "القوة الداخلية التي تحرك السلوك وتوجهه لتحقيق غاية معينة ويشعر بالحاجة إليها وبأهميتها المادية أو المعنوية وتستثار هذه القوة المحرّكة بعوامل تنتج من الفرد نفسه وخصائصه وحاجاته وميوله."

إذن من خلال ما سبق ذكره من تعريفات نستخلص أنّ الدافعية تعتبر حالة داخلية لدى الفرد، تثير نشاطه للأداء، أو التعلم، أو تحقيق غاية ما، أمذا في المجال التعليمي

([1])أحمد عواد، قراءات في علم النفس التربوي، مكتب النهضة، القاهرة، ط10، 1998، ص180

([2])محمد خليفة عبد اللطيف الدافعية والتعلم، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع،القاهرة،مصر،ط1، 2001، ص54

فالدافعية حالة داخلية في المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي ، والقيام بنشاط موجه والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم كهدف منشود. [1]

ثالثا: أنواع الدوافع

تصنف الدوافع على أساس فطري ومكتسب لان الدافع حالة أو قوة داخلية جسمية ونفسية تثير السلوك في مواقف معينة من بينها.

1. الدوافع الفطرية

تسمى كذلك بالدوافع الغريزية وهي التي تدفع الفرد إلى التماس أهداف طبيعية موروثة وتتنوع الدوافع الفطرية وتظهر كما يلي:

- ظهورها مند الولادة أي قبل أن تكون الخبرة والتعلم.
- دوافع خاصة بالحفاظ على بقاء الفرد وتسمى بالحاجات البيولوجية يجب إتباعها بصورة فورية نسبيا وإلا كان مصيره الموت وهي الهواء الإخراج الأكل والنوم.
- دوافع خاصة بالحفاظ على الذات وهي دافع الجنس والأمومة.
- دوافع دفاعية ترتبط بالحفاظ على الذات وهي الحب والعواطف.

(1)ابوجاد وصالح محمد علي، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 1998، ص324.

2. الدوافع المكتسبة

هي دوافع ثانوية يكتسبها الفرد خلال عملية التطبيع الاجتماعي فهي كل مايتعلمه الفرد عن طريق الخبرة والممارسة والتدريب أثناء تفاعله مع البيئة وعادة مايصنف علماء النفس هده الدوافع إلى مايلي:

أ. دوافع اجتماعية فردية

تشمل الدوافع التي يتميز بها الأفراد بعضهم عن البعض فقد يكتسبها لخبرته الخاصة ولا يكتسبها البعض الآخر لأنه لا يميل إليها، وما هذه الدوافع والميول إلا اتجاهات نفسية تعبر عن استعداد وجداني مكتسب ثابت نسبيا يحدد شعور الفرد وسلوكه. [1]

ب. دوافع اجتماعية عامة

تتمثل في كل مايكتسبه الإنسان عن طريق خبرته اليومية وتفاعله الاجتماعي مهما اختلفت الحضارة التي ينتمي إليها، وتبدو واضحة في ميل الإنسان إلى العيش مع الجماعات والاشتراك معهم في مختلف نشاطاتهم الاجتماعية. [2]

كما نجد دوافع أخرى خاصة بالعملية التعليمية / التعلمية تعمل على تسهيل عملية التعلم ولها علاقة وثيقة بها وتتمثل في الدوافع التالية:

([1])حسين فايد، علم النفس العام، مؤسسة علم النفس العام، القاهرة، مصر، 2004، ص94/92

([2])مجمد شفيق،العلوم السلوكية، دار الهناء، المكتبة الجامعية، الاسكندرية، مصر،د. ط، 2002، ص197.

❖ دوافع التنافس والحاجة إلى التقدير : وجد الدّارسون أنّ التقدّم في العمل يتأثر بفعل هدا الدافع بالتدرج ، ووجود دافع التنافس يؤدي بالمتعلم إلى الاجتهاد والعمل المثابر للحصول على أعلى النتائج.

❖ الدافع إلى الإنجاز والنجاح يتمثل في إنجاز الطالب بصفة جيّدة، أي الحصول على علامات جيّدة من أجل النجاح[1].

❖ الدافع إلى المعرفة يتمثل هـ ذا الدافع في الرغبة في المعرفة والفهم والإتقان وحلّ المشكلات، فالدوافع المعرفية تتمثل في حبّ الاستطلاع والميل إلى التعّرف على كل شيئ[2].

من خلال ما سبق ذكره من أنواع الدوافع نستخلص أنّ ها كلّها تلعب دورا أساسيا وفعّالا في العملية التعليمية ، بحيث أنّ لكل نوع دوره في خلق التقدم وبعث الرغبة في المعرفة والتعلم ، ومن ثمّ التأقلم والتفاعل ، وبعدها القدرة على مواجهة مختلف المواقف ، ولهذا الحصول على نتائج عالية في الامتحانات.

(1)صالح ابوجادو. علم النفس التربوي. دار الميسرة للنشر والتوزيع. عمان. الاردن. ط2-2000. ص153

(2)محمد زيدان مصطفى. نظريات التعلم وتطبيقاته التربوية. دار النشر والتوزيع.الجزائر. 1983. ص153

رابعا: وظائف الدافعية

إذا كانت الدافعية وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية فهي تظهر في علاقتها بالسلوك الإنساني وبالتعلم على وجه الخصوص في الوظائف التالية:

- ❖ تساعد الفرد (المتعلم) على أن يستجيب لموقف معين ، ويهمل باقي المواقف الأخرى ،كما تجعله يتصرف بطريقة معينة في ذلك الموقف، أي عندما يكون الفرد في حالة توتر فإنّه يبحث عن سلوك يجعله يزيل بواسطته هدا التوتر، ويختار السلوك الذي يتناسب مع الوضع الاقتصادي والاجتماعي والسياسي.
- ❖ كما تساعد على تحصيل المعرفة والمهارات وغيرها من الأهداف فالمتعلمين الذين يتمتعون بدافعية يتمّ تحصيلهم الدراسي بفعالية أكبر، في حين نجد أنّ المتعلمين الذين ليس لديهم دافعية عالية قد يصبحون مصدر شغب وسخرية داخل القسم. [1]
- ❖ تعمل الدافعية على تحديد مجال النشاط السلوكي الذي يوجه إليه الفرد اهتمامه من أجل تحقيق أهداف وأغراض معينة ، فالسلوك بدون وجود دافع يصبح عشوائيا وغير هادف[2].

([1])بدر عمر، دراسات نسخية للدافعية لدى طلاب الجامعة، مجلة العلوم الاجتماعية،ع4،الكويت 1987، ص95.

([2])رمضان محمد القدافي ومحمد الفالوقي، العلوم السلوكية في مجال الإدارة والإنتاج، المكتب الجامعي الحديث،الإسكندرية، مصر،ط3، 1997،ص173.

❖ كذلك تعمل الدافعية على حشد وجمع الطاقة اللازمة لممارسة نشاط ما ، مما يؤدي إلى تنشيط سلوك الفرد ودفعه إلى القيام بعمل من أجل إزالة التوتر وإعادة الجسم إلى الاتزان السابق[1].

❖ كما تحثّ الدافعية الكائن الحي (المتعلم) على تكرار السلوك الناجع وتفشي السلوك المؤدي إلى العقاب والحرمان ، بسبب عمليات التعزيز إذ يصبح دافع المتعلم هو الحصول على التواب على شكل مادي أو معنوي وتجنب الفشل أو اللوم أو العقاب.

❖ أيضا تثير الأنشطة التي تتناسب مع المواقف التي يواجهها الفرد أي يختار الفرد نشاطا معينا يتناسب مع الحاجة التي توجد لديه، إما بالاتجاه الإيجابي او الاتجاه السلبي. [2]

يتضح من خلال عرضنا لوظائف الدافعية للتعلم أنّها لا تقتصر على استثارة السلوك المناسب وفق الموقف.فحسب بل تهدف إلى تحديد اهتماماته وجمع الطاقة اللازمة لممارسة نشاط ما . إذ يمكن القول أنّ الدافعية للتعلم تعمل على توجيه نشاط المتعلم للاستجابة لهدف معين ثم الوصول إلى اتباعه.

خامسا: دور المعلم في إثارة الدافعية للتعلم

تعتبر إثارة ميول المتعلمين نحو أداء معين واستخدام المنافسة بقدر مناسب بينهم من الأمور الهامة لتحقيق الأهداف التربوية و التعليمية مع الأخذ بعين الاعتبار قدرات

(1)صالح حسين الداهوي، مبادئ الصحة النفسية، دار وائل للنشر، ط1، 2005،ص.181.
(2)رمضان عمر القدافي و محمد الفالوقي، و العلوم السلوكية في مجال الإدارة و الإنتاج،ص182.

واستعدادات المتعلمين فدفع المعلم لأداء مهام لاتتناسب مع قدراته وإمكاناته لاشك أنه سوف يتعثر ويفشل ويشعر بالإحباط نحو التعلم، ومن ثم عدم الاستمرار في الدراسة[1].

لذلك يمكن للمعلم أن يعمل على رفع مستوى طموح المتعلمين ، بدرجة تعادل درجة استعداداتهم، وميولهم وقدراتهم نحو الأنشطة المختلفة ، حتى يتسنى لهم النجاح والاستمرارية في الأداء ، وعدم التعرض للإحباط ، مع أخد بعين الاعتبار الفروق الفرديۃ في التعلم. كما يتوجب عليه ، أن يراعي الهدف الذي يختاره بحيث يكون مناسبا لمستوى استعدادات التلاميذ ، وهذا ما يؤدي إلى رفع الدافعية لديهم فالأهداف المحفزة يجب أن تكون مرتبطة بالدافع من جهة ، وتنوع النشاط الممارس من جهة أخرى وهذا ما يشجع التلاميذ على التحصيل الجيد.

يجب على المعلم الاهتمام بحاجات التلاميذ العقلية ، والنفسية، والاجتماعية، والعمل على إثارة حب الاستطلاع لديهم ، من خلال تقديم مادة تعليمية جديدة ، ومناقشة الأسئلة والمشكلات المقترحة، وتنويع الأنشطة من أجل جلب اهتمام وانتباه التلاميذ للدرس ، طوال الحصة[2].

كما يجب على المعلم اعتماد استراتيجيات خاصة للتدريس وتقديم فرص لانتقال أثر التعلم إلى المتعلمين ومن أهمّ هذه الاستراتيجيات

([1])محمود عطية هنا،الصحة النفسية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، د.ط، 1984، ص8.
([2])نادر فهمي الزيود ودياب الهندي صالح،التعلم والتعليم الصحي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ط4،1989، ص70/58.

❖ تشجيع المتعلمين للمشاركة بدور إيجابي في التعلم بإتاحة الفرص لهم لتطبيق ماتعلموه.

❖ تقديم المعرفة في صورة قابلة للاستخدام ، حتى يتمكن المتعلم من تطبيقها في مواقف جديدة.

❖ تجنب المواقف التي تسبب التوتر مثل الامتحانات الفجائية والأنشطة التي تتطلب مناقشة حادة، و تهيئة بيئة تعلم توفر فرص النجاح من خلال تحديد أهداف قابلة للانجاز في وقت مناسب، وتحفيز المتعلمين على بدل الجهد للتغلب عليها[1].

وعلى العموم فإنّ للمعلم دور في إثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ و ذلك بمراعاة الفروق الفردية، والعمل على جلب انتباههم وتنمية رغبتهم للتحصيل ، وتشجيعهم لاكتساب المعرفة، وتلقي المعلومات من أجل بلوغ الأهداف التعليمية المرغوبة.

(1)منى ابراهيم البودي، صعوبات القراءة والكتابة، مكتبة زهراء الشرق، مصر، ط1، 2005، ص139/140

المبحث الثالث: الحلول المقترحة للتحكم في ظاهرة الفوارق الفردية

من الملاحظ أنه ثمة مجموعة من الحلول التي يمكن اقتراحها للحد من ظاهرة الفروق الفردية التي توجد داخل الفصل الدراسي الواحد ويمكن حصر هذه الحلول في التوجيهات التالية

أولا: تطبيق الطرائق الفعالة

يوصي المختصون في الحقل التربوي بأنه لابدّ من تمثل الطرائق البيداغوجية الفعّالة لتحقيق تربية إبداعية ذات مردودية ناجعة وتعويد النشأ على الديمقراطية، ولاسيما أنّ هذه الطرائق الفعالة من مقومات التربية الحديثة والمعاصرة في الغرب.

و تعتمد تلك الطرائق على عدة مبادئ أساسية هي اللعب و الحرية والتعلم الذاتي والمنفعة العملية وتفتح الشخصية والاهتمام بالفوارق الفردية ، والاعتماد على السيكولوجية الحديثة، والاهتداء بالفكر التعاوني ، وهي تمثل طريقة التسيير الذاتي وديمقراطية التربية و التعليم. [1]

(1)غي افانزيني، الجمود والتجديد في التربية المدرسية، ترجمة عبد الله عبد الدائم،دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1981، ص280.

ثانيا: تبني نظرية الذكاءات المتعددة

إذا كان "جان بياجي" يذهب إلى القول بأحادية الذكاء الإنساني على المستوى المعرفي وبحصره في الذكاء الريّاضي المنطقي باعتباره أرقى الذكاءات الإنسانية ، فإن هناك من يعتقد بتعدّ د الذكاءات لدى الإنسان وخاصة الباحث السيكولوجي الأمريكي هوارد غاردنر. الذي ألف مجموعة من الدراسات حول نظرية ال ذكاءات المتعددة منذ 1983، ونذكر من بين هـ ذهـ الدراسات(أطر الذكاء) و (الذكاءات المتعددة) وقد أصبحت نظرية الذكاءات المتعددة تعدّ فلسفة سيكوبيداغوجية جديدة للحد من ظاهرة الفوارق الفردية داخل الفصل الدراسي ، لأنّها تؤمن بالتنشيط الفعال وخلق المواهب والمبادرات وال عبقريات المختلفة والمتنوعة ، وتساعد المتعلمين على التعلم الذاتي واستغلال قدراتهم الذكائية في مجالات متنوعة ، إلى إعادة الثقة في المتعلم لأنها مبنية على فلسفة التشجيع والتحضير ، وغرس الدافعية في نفسية المتعلم.

ثالثا: الأخذ بالتنشيط التربوي

من المعروف أن التنشيط يعد تقنية حركية ايجابية وديناميكية تساهم في إخراج المتعلم من حالة السكون السلبية نحو حالة الفعل الإ يجابي، عن طريق المساهمة والإبداع والابتكار و الخلق ، وعليه فللتنشيط أهمية كبرى في مجال التربية والتعليم ، لكونه يرفع من المردودية الثقافية و التحصيلية لدى المتمدرس، ويساهم في الحد من السلوكيات العدوانية

كما يقال من هيمنة بيداغوجيا الإلقاء والتلقين، ويعمل على خلق روح الإبداع والميل نحو المشاركة الجماعية والاشتغال في فريق تربوي[1].

رابعا: الدراما التعليمية

ويُعنى بها مسرحة المناهج والبرامج والمقررات الدراسية لخدمة الطفل المتعلم ، وتحقيق الوظائف التربوية و التعليمية من وراء تقديم الخبرات التعليمية ، داخل الفصل الدراسي، ومن هنا تبنى الدراما التعليمية على شرح الدروس وتفسيرها في ضوء آليات تنشيطية درامية كاستخدام الألعاب ، وتبادل الأدوار ، وتقليد الشخصيات ،فمثلا يتطلب تدريس الحساب استخدام مجموعة من الألعاب التمثيلية ، بينما تستلزم قراءة النصوص المسرحية أو القصصية أو الشعرية من التعلم تقليد الأصوات الغريبة ، نطق،ا وحركة، وتعبيرا، وتشخيصا، كما تحتاج مواد التربية الإسلامية إلى التمثيل الدرامي لتشخ يص مجموعة من المواقف، و القيم الأخلاقية قصد تعلمها واكتسابها وتمثيلها.

إذن عن طريق هـذا يتحوّل المدرّس في الفصل الدراسي إلى مخرج مسرحي بتوظيف خطاب تواصلي درامي، سواء كان لفظيا أم غير لفظي عن طريق الحركات الهادفة وأيضا عن طريق تشغيل اللغة المعبرّة.

([1])جميل حمداوي، البيداغوجية الفارقية،ص37 ومابعدها.

و من المعروف أنّ للدراما التعليمية وظائف كثيرة فهي تساعد على توضيح الدروس وشرحها وتدليل الصعوبات ، و الجمع بين التسلية والتعليم وإفادة العقل وإمتاع الوجدان وتحريك الطفل المتعلم، ذهنيا، ووجدانيا، وحركيا لبناء دروسه اعتمادا على ذاته[1].

خامسا :تحقيق مدرسة التعايش

إذا كانت المقاربة الصراعية لا ترى في المدرسة سوى فضاء للتطاحنات الإيديولوجية، والطبقية، وفضاء للتفاوت الاجتماعي والثقافي واللغوي والاقتصادي فقد ترتب على هذا – منطقا واستنتاجا– أن الواقع المنهار بالمدرسة التربوية ، قد أدّى إلى الفشل والإفلاس اللازمين، حيث صارت المدرسة عند الكثير من الملاحظين مؤسسة الخيبة والمأساة والصراع الجدلي ، والتناقضات الصارخة بيد أنّ هناك من يعارض هذا الطّرح الصراعي فيعتبر المقاربة الصراعية ذات أبعاد سياسية وحزبية ضيقة تنطلق من تصورات ماركسية أو هيجلية ...الخ، ومن ثم تفتقد هذه التصورات خاصة الحياد ، والموضوعية والتحليل العلمي المنطقي.

وعليه ليس من الضروري أن تكون المدرسة فضاء للصراع والتطاحن العرقي واللغوي والثقافي وانعدام تكافؤ الفرص بل يمكن أن تكون مدرسة ديمقراطية وفضاء اً للحرية والإبداع والابتكار، ومكانا لإذابة الفوارق الاجتماعية، وبيئة مناسبة لتعايش الطبقات وتوحيد

(1)سالم كويندي،المسرح المدرسي، مطبعة نجم الجديدة، ط1، 1989،ص31.

الرؤى والتطلعات بين المتعلمين ، ومن ثم على المؤسسة التربوية أن تذيب كل الخلافات الموجودة بين التلاميذ على المستوى الاقتصادي و الاجتماعي والثقافي واللغوي وتحرير المتعلمين المنحدرين من الفئة ال دنيا من عقدهم الطبقية الشعورية واللاشعورية ، وتكوينهم تكوينا ذاتيا يمحو كل الفوارق التي يمكن أن توجد بين المتمدرسين داخل المدرسة الواحدة[1] .

سادسا: العمل الجماعي

يرى علماء التربية والنفس أن الفكر التعاوني يعد من أهم الآليات لخلق الأنشطة الحقيقية لأنّ الاشتغال في فريق تربوي داخل جماعة معنية يساعد التلميذ على التفتح الفعّال والنمو الإيجابي، واكتساب المعارف والتجارب لدى الغير، كما يبعده عن كثير من التصرفات الشائنة، ويجنبه أيضا الصفات السلبية كالانكماش والانطواء والانعزالية والإحساس بالخوف والنقص، والدونية ويساعده على التخلص من الأنانية والابتعاد عن حب الذات ، ولا يمكن للدول أن تحقق التقدم والازدهار إلّا ذا استغلت في إطار فرق جماعية ، مثلما نجده في الغرب والولايات المتحدة مثلا. [2]

ومن الحلول المقترحة أيضا لتوحيد مستوى التعليم، ومحاربة الفوارق الفردية والمعرفية بين التلاميذ ينصح "احمد اوزي" بإتباع سياسة الدعم البيداغوجي والتفريدي عن طريق تقديم

([1])جميل حمداوي، البيداغوجية الفارقية، ص40/39.
([2])سالم كوينبي ، المسرح المدرسي، ص41.

دروس إضافية مجانية للمتعثرين من أبناء الطبقة الفقيرة وك ذا الطبقة العالية لتعميم المعرفة وخلق فرص متساوية أمام جميع الأطراف لاكتساب الذكاء المتعدّد، والتمكن من مهارات التحليل و المعالجة ، قصد تكوين تلاميذ مقتدرين أكفّ اء يستطيعون مواجهة الوضعيات المعقدة ومن ثمّ يشكّل الفصل الدراسي مجموعة غير متجانسة من الأطفال في استعداداتهم وقدراتهم ممّ ا يدعو إلى عملية الدّ عم التي تقلّل من المتخلّفين دراسيًّا عن أقرانهم، كما يمكن النظر إلى ضرورة الدعم وأهميته من ناحية ثانية ، وهي اختلاف طريقة أو أسلوب تعلم كل تلميذ ، ومعظم المدرسين لا يأخذون هـ ذا الأمر بعين الاعتبار فيدرسون بطريقة واحدة وفي هذه الحالة فإنّ عملية الدعم لا تكتسب معناها الحقيقي والمفيد ، إلا إذا تمّ تعليمها بطريقة مختلفة عن الطريقة التي عملت بها المادة أول الأمر. [1]

(1)جميل حمداوي، البيداغوجية الفارقية، ص50.

عرض المعطيات:

1 – استدعت طبيعة البحث في علم النفس التربوي ، والقَائِمَةِ أساساً على منهج الاستقراء والملاحظة و المعاينة الميدانية، وكذا تحليل المعطيات، من خلال الإجابات الواردة، أن نقوم بعملية جمع للمعلومات و الحقائق، عن طريق توزيع استبيانات تشتمل على مجموعة من الأسئلة ، التي فرضتها علينا طبيعة الحديث عن الفروق الفردية، ومدى قدرة المعلم الجزائري على ملاحظتها والتكيف معها.

2 – فتمّ توزيع ستة استبيانات، تحتوي كلّ واحدة منها على اثنتي عشر سؤالاً، راعينا فيها التدرج من العامّ نحو الخاصّ، و وزعناها على ستّة معلّمين، نصفهم من الذكور والنّصف الآخر من الإناث، فأسفرت المعطيات والإجابات على ما يلي:

3 – لقد كانت الإجابات حول الأسئلة الثلاثة الأولى والّتي تعلّقت بتلقّي المعلّم الجزائري للتكوين اللاّزم قبل مزاولة مهنته بنسبة 50% بنعم و50%بلا .

4 – بالنّسبة للمجيبين "بنعم" فقد أبانوا عن طبيعة هذا التكوين ، حيث أشار صاحبة الاستبانة الثالثة إلى أنّ نوعية التكوين تربوي بيداغوجي يرتكز أساساً على المنهاج التربوي، وعلى العملية التّعليمية التعلّمية، وهو ما تمّت الإشارة إليه أيضا في الاستبانة الرّابعة، مضيفا أنّه يرتكز في الأساس على التّلميذ باعتباره رك نا أساسيا في المثلث البيداغوجي

5 – و تمّ التطرّق في رأي آخر تضمنته الاستبانة السّادسة إلى وجود نوع آخر من التكوين الميداني، وهو التكوين الإداري، وذلك وفق ما ينصّ عليه القانون الخاص بعمّال التربية الوطنية. ومن مرتكزات هذا التكوين في رأي هذا المعلّم أنّه يسهّل اندماج المعلّم في الوسط التربوي ويُعينه على التخطيط المحكم للدّرس والتعرّف على المنهاج والوثيقة المرافقة للدّليل، وعلى تنظيم العمل في حجرة الدّرس والتعرّف على الواجبات والحقوق.

6 – أمّا بالنّسبة للمجيبين بـ "لا" فمنهم من امتنع عن ملأ الخانات الخاصة بطبيعة التكوين ومرتكزاته (الاستبيان رقم 2) ومنهم من رأى أنّه تكوين جزئي يتمّ أثناء مزاولة الأستاذ لمهنته وليس قبلها، ولذلك فهو يصبّ في الأساس على الجوانب المنهجية والتربوية (الاستبيان رقم 5)، كما نجد هذا الرّأي يتكرر عند صاحب الاستبيان رقم (1) حينما يشير إلى أنّ التكوين يكون أثناء القيام بالمهنة.

7 – ركزت الأسئلة الموالية في الاستبيان (1، 5، 6) على مدى معرفة المعلّم بعلم النّفس التربوي، وتباينت الإجابات حول الأسئلة التي ركّزت أساسا حول وجود علم يراعي الجوانب النّفسية للمعلّم والمتعلّم ويقدّم خدمات للحقل التربوي.

8 – ففي سؤال حول مراعاة الجوانب النّفسية ، اجتمعت الآراء حول الإجابة بـ "نعم" إلاّ في الاستبانة الرّابعة التي كانت الإجابة بـ " أحيانا"، إذ يبدو أنّ بعض المعلّمين لم يذكروا أي علم في الخانة المخصصة للعلوم التي تخدم الحقل التربوي ، وتمدّه

بالنظريات والآراء، فإنّ البعض الآخر وهم الأغلبية ذكروا علوم التربية، علم النفس التربوي، علم النفس المدرسي و علم الطّفل.

9 – أمّا عن مختلف الخدمات التي تقدّمها العلوم المذكورة للحقل التربوي فقد تفاوتت الآراء بين مشير إلى دورها في التقريب بين المعلّم والمتعلّم لأجل التكيّف مع أوضاع التلاميذ ، وحاجاتهم بما تقدّمه من توضيحات ومعلومات حول سلوك الطّفل المتعلّم وحاجاته النفسية وكيفية التواصل القائم بين المعلّم والمتعلّم، مثلما ورد في الاستبيانين (1و 5)، وذلك ما أكّدته الآراء الواردة في الاستبانة رقم 02 و 03، في حين انفرد صاحب الاستبانة السّادسة بذكر مجموعة من التفاصيل تتعلّق بتحديد خصوصية المتعلّم وحاجاته في كلّ مرحلة عمرية، وتصنيف الفروق الفردية وكيفية التعامل معها، وحصر الحالات النّفسية وتقديم الحلول لمعالجتها، وهو كما أشرنا يتلقى تكوينا جامعيا يتيح له القدر الكافي من المعلومات مقارنة مع زملائه.

10 – ومن خلال السؤال السابع في الاسبيانات (1–2–3–4–5) حول الحاجات التي يواجهها المعلّم ويسعى إلى حلّها من علم النّفس التربوي، فقد ا تّفقت آراء المعلّمين والمعلّمات أنّ هذه الحاجات كثيرة ومتنوّعة، مثل : الانطواء والانعزال، والمشاكل العائلية، والنقص في الدّافعية والفروق الجسمية والعقلية، ويبدو أنّ هؤلاء المعلّمين لم يتطرّقوا بدقة إلى كيفية تحديد قدرات التلاميذ الطبيعية، وهي التي تخدم

الحقل التربوي بصفة عامّة، وهذا ما جاء به صاحب الاستبانة رقم (6) حيث حدد بدقة قدرات الطبيعية في كلّ مستوى تعليمي (المعرفي والمهاري)، وكذلك التعرّف على الصفات المميّزة لمختلف الأطفال الذين يعانون من عوائق الاندماج المدرسي وكيفية مساعدتهم. وهذا ما يجعله قادرا على تخطّي الصعوبات التي تواجه كلّ معلّم أثناء القيام بمهنته.

11 – أما الإجابات حول الأسئلة الثلاثة (8 – 9 – 10) والتي تعلّقت بمدى وعي المعلّم بوجود فروق فردية بين التلاميذ، وما نوع هذه الفوارق وكيف يراها المعلّم؟ فكانت الإجابة عن السؤال الأقل لكها "نعم"، أما بالنّسبة للسؤال فقد اختلفت الآراء بين أنواع هذه الفوارق، مثلا في الاستبانة رقم 1 و 5 أبانت الإجابة عن نوعية الفوارق، مثلا فارق الذكاء، صعوبة تلقّي المعلومات، أما الاستبانة رقم 2 و 3 و 4 فحصرت هذه الفوارق في فوارق عقلية وجسمية وحالات اجتماعية وعائلية.

12 – أما الاستبانة رقم 6 فقد قام بتحديد كلّ أنواع الفوارق الموجودة لدى التلاميذ ومنها الفوارق الاجتماعية والاقتصادية ، المعرفية، مهارية، نفسية (انطوائي، اجتماعي، متوازن).

13 – وفي السؤال الثالث الذي تمحور حول كيفية ملاحظة هذه الفوارق، فمعظم المعلمين والمعلمات أجابوا بأنها فوارق مهمة للغاية في العملية التربوية وعلى المعلّم

التمكّن من معالجتها، و يسعى إلى حلّها من خلال التزوّد بنظريات علم النفس التربوي، أمّا صاحب الاستبانة السادسة فيرى أنّه لا بدّ من أن تتكاتف الجهود بين علماء النفس، والتربية والمدرسة والأولياء ، لا ستثمار هذه الفوارق ، بتكوين أفواج تربوية متوازنة تجعل المتعلمين يتبادلون القدرات فيما بينهم ويتكاملون.

ملاحظات وتعليقات:

يمكن قراءة المعطيات التي للمعطيات التي أفضت إليها الاستبيانات فيما يخص الأسئلة المطروحة، كماما يلي:

- ❖ اختلاف الآراء حول وجود تكوين مسبق للمعلّم الجزائري قبل مزاولة المهنة.
- ❖ اختلاف الآراء حول طبيعته ومرتكزاته.
- ❖ اتفاق ضمني كلّي حول غياب علم النّفس التربوي ضمن المواد التكوينية للمعلّم، إلاّ في الاستبانة الخامسة التي أشارت إلى وجود هذه المادّة أثناء التكوين.
- ❖ اتّفاق شبه كلّي حول وجود نوع من التكوين الذاتي ، يظطرُّ المعلم فيه إلى تكوين نفسه في غياب تكوين مسبق، وهو ما أشار إليه معظم الذين نفوا وجود أي تكوين للمعلم الجزائري.

❖ معظم المعلّمين لم يشر إلى وجود علوم قائمة بذاتها كعلم النّفس التربوي، وعلوم التربية والتعليمات العامّة والخاصّة، حيث تمّ الاكتفاء بذكر بعض التسهيلات التربوية والبيداغوجية.

❖ أغفل معظم المعلّمين المستجوبين وجود ما يسمّى " علم التدريس" أو "علم النّفس التربوي"، وقد أصبحت من الم واد والمقاييس المقترحة ضمن البرامج التكويني في الجامعة، ولم نجد إلاّ رأياً واحدا يعكس إطلا ع واسعا على وجود هذه العلوم التي تقدّم في شكل قياسي وهو صاحب الاستبانة السّادسة.

❖ قلّما نجد إجابات المعلّمين من تفطّن إلى أنّ هذه العلوم لا تقدّم توضيحات فقط وآراء، و إنّما هي في الواقع عبارة عن علوم قائمة بذاتها، تقدّم في شكل نظريات علمية، قائمة على أساس التجريب والبحث والتقصّي، والجهود الدّائمة في متابعة مجريات الوسط التربوي بمثلثه المعروف: المعلّم والمتعلّم والمادّة.

تنبّه بعض المستجوبين إلى أنّ هذه العلوم تعمل على تقديم توضيحات ومعلومات لتسهيل التواصل بين المعلّم والمتعلّم ورفع مردودية الفعل التربوي.

❖ اتفاق ضمني للمعلمين والمعلمات حول الحالات التي يواجهها المعلّم ويسعى إلى حلّها من علم النّفس التربوي ما عدا صاحب الاستبانة رقم6.

❖ اتّفاق ضمني كلّي حول وجود فوارق بين التلاميذ.

اختلاف الآراء حول أنواع هذه الفوارق، وكيف يراها المعلم، بحيث أغفل بعض المستجوبين للجهود التي يقوم بها علماء النفس والتربية حول هذه المسألة.

ونختم بحثنا هذا بعرضٍ لمجمل النّتائج والتوصيات التي تمّ التوصّل إليها، وهي كالآتي:

تُعدّ ظاهرة الفروق الفردية من أهمّ حقائق الوجود الإنساني الّتي أوجدها الله في خلقه، حيث يختلف الأفراد في مستوياتهم العقلية فمنهم العبقري والذكي، ومتوسط الذكاء ومنخفض الذكاء والأبله، هذا فضلا عن تمايز مواهبهم وسماتهم المختلفة.

لا يستطيع إنسان واحد مهما أوتي أن يستغني عن غيره من الأفراد، إنهم يتعاونون في بناء حياة إنسانية سليمة فردية اجتماعية، فإن إهمال ما بين الأفراد من الفروق له أثره السيئ بالفرد نفسه أو بالمجتمع الذي يعيش فيه.

تعد مراعاة الفروق الفردية أساساً من أسس الصحة النّفسية والتربية السليمة التي تقوم على الاعتراف بالفردية وأهمية كشفها وحسن استغلالها.

معرفة الفروق الفردية بين الأفراد تساعد على فهم الآخ رين وإلقاء الضوء على كثير من تصرفاتهم، فلا يمكن للإنسان أن يطالب كلّ إنسان أن يعامله المعاملة نفسها، فلكلّ فرد أسلوبه الخاص في التّعبير الانفعالي وأداء السلوك.

ومن النتائج التي تتحقق بمراعاة الفروق الفردية ما يلي:

- **الاهتمام بتعليم جميع المستويات.**

- الارتفاع بمخرجات العملية التعليمية.
- التقليل من الفاقد التعليمي.
- الوصول إلى كافة التلاميذ إلى الأهداف المنشودة.
- مراعاة الحاجات المختلفة لإعداد كبير من التلاميذ داخل الصف .

وأخيراً من الضروري ملاحظة ما يلي:

- التلميذ الذي له مشكلة ما حاول تشجيعه للحصول على الإجابة الصح يحة، وعند إجابته إجابة خاطئة لا تلمه وحاول إسماعه الإجابة الصحيحة من أحد زملائه.
- إشراك جميع الطلاب في الدرس.
- التدرج في طرح الأسئلة من السهل إلى الصعب.
- تعزيز التلاميذ الضعاف باستمرار سواء لفظيا أو كتابيا...الخ.
- تحريك أماكن التلاميذ داخل الصف بحيث يمكن نقل التلميذ الضعيف إلى الصفوف الأمامية.
- مراعاة الفروق الفردية الصحية بين التلاميذ (ضعف النظر، قصر القامة).
- رفع الصوت أثناء الشرح.
- توضيح الكتابة على السبورة وتكبير الخط، واستخدام أكثر من لون .
- استخدام سجل متابعة التلاميذ باستمرار داخل الصف.

- التلميذ الذكي المتفوق يحتاج إلى نشاطات تتحدى قدراته حتّى يستمر في تفوّقه.
- التلميذ البطيء التعلم يحتاج إلى تأنٍ ورفقٍ في التعليم.

الحلول والتوصيات:

ونخلصُ في الأخير إلى إبداء بعض الحلول التي قد تضع حداً لبعض المشاكل الناجمة عن وجود فوارق بين التلاميذ وقد ورد معظمها كمقترحات من طرق المعلمين المستجوبين:

- يجب إجراء دراسات جادّة ميدانية، وإعطاء أهمّية للمتخرجين في تخصّص علم النّفس، وتعيين أخصّائيين نفسانيين على مستوى المؤسسات التربوية، أو على الأقل زيارات دورية تستطيع أن تعالج مختلف الانحرافات والتسربات المدرسية، وتوجّه كلّ متعلّم إلى المجال الذي يبدع ويتميّز فيه.
- على المعلّم الاجتهاد والعمل دائماً واتّخاذ طرق منهجية تربوية لمساعدة التلاميذ المعنيين بهذه المشاكل، والخروج منها، وإعطائهم فرص المناقشة كالصّعود إلى السّبورة، تلبية أغراض المتعلّم من حين إلى آخر، إلى حين خروجه من القسم، كمسح السبورة وتوزيع كراريس القسم، مشاركته في الرّسومات، وتشجيعه بتقديم له هدايا بسيطة.

- التكوين قبل وبعد الدخول إلى المهنة، والاطّلاع على جميع المستجدّات في هذا المجال.
- على المعلّم أن يراعي حاجات الطّفل النّفسية مع مراعاة نوعية الفارق، وعليه في بعض الأمور أن يستدعي الوالدين وتوعيتهم لتجرب أي عنف بحاله داخل الصف.
- لا يكفي أن يعرف المعلّم ما لدى التلاميذ من معلومات سابقة، بل ينبغي أن يعرف تحصيلهم في المواضيع المختلفة وميولهم ومستوى ذكائهم لتكون لدينا فكرة أفضل عن حاجاتهم وقدراتهم المختلفة، فهناك فروق يتفرّد كلّ تلميذ من التلاميذ في الصّف الواحد بها، وتميّز شخصيته عن غيره، الأمر الذي يؤدّي إلى ظهور الكثير من الاختلافات بين تلاميذ الصف الواحد من حيث مستويات نضجهم المختلفة، الفسيولوجية أو العقلية أو العاطفية، أو الاجتماعية أو غير ذلك، وما دامت هذه الفروق المتعددة موجودة في الصف الواحد، لا يتوقع أن تؤدّي طريقة التدريس الواحدة إلى التعامل مع هؤلاء التلاميذ باعتبارهم متشابهين إلى نتائج فعّالة.
- تشجيع الطلبة الجامعيين على تناول الموضوعات ذات الصّلة بالجوانب التربويّة، للإلمام أكثر بواقع التدريس في الجزائر، خاصّة إذا تمّ تعزيز دراساتهم ب نزلات ميدانية، ومنهجية إحصائية

و في الأخير نرجو أن نكون قد أعطينا الموضوع حقه، فإن أصبنا فمن الله وإن أخطأنا فمن أنفسنا، ولله الحمد من قبلُ ومن بعدُ.

❖القرآن الكريم برواية ورش عن نافع

❖الحديث النبوي الشريف:

1. البخاري: صحيح البخاري، كتاب العلم، باب من خصّ بالعلم قوماً دون قوم كراهية، دار إحياء التراث المدرسي، بيروت، ط1، 1994.

2. مسلم، صحيح مسلم، المقدمة، باب النهي عن الحديث بكل ما سمع، دار ابن حزم للنشر والتوزيع، ط1، 1995.

المعاجم:

3. أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ج2، ط1، 2006.

4. المنجد الأبجدي للطلاب، دار المشرق، بيروت، لبنان، ط2، 1967.

المراجع والدراسات الحديثة

5. أبو جاد و صالح محمد علي، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط1، 1998.

6. أحمد زكي صالح، علم النفس التربوي، مكتبة النهضة المصرية،لا القاهرة، د.ط، د.ت.

7. أحمد عزت راجح، أصول علم النفس، المكتب المصري الحديث للطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، ط8، 1970.

8. أحمد عواد، قراءات في علم النّفس التربوي، مكتبة النهضة، القاهرة، ط 10، 1998.

9. أحمد محمد الزغبي، علماء النفس النمو، المكتبة الوطنية، عمان، الأردن، 2001.

10. إدوارد موراي، تر جمة: أحمد عبد العزيز سلامة، الدافعية والانفعالية، دار الشروق، القاهرة، 1988.

11. أنيس محمد أحمد قاسم، الفروق الفردية والتقويم، دار الفكر والطباعة والنشر، الأردن، ط1، 2003.

12. أيوب دخل الله، علم النفس التربوي، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2014.

13. برسيفال سريموندز، الدروس التي تتعلمها التربية من علم النفس، ترجمة : عبد الرحمن صالح عبد الله، دار الفكر للنشر، بيروت، ط2، 1974.

14. تركي رابح، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، المؤسسة الوطنية للكتاب، ط2، 1990.

15. جبرائيل بشارة، المنهج التعليمي، دار الرائد العربي، بيروت، د.ط، د.ت.

16. جميل حمداوي، البيداغوجيا الفارقية، الجزائر، ط1، 2015.

17. حسين فايد، علم النفس العام، مؤسسة علم النفس العام، القاهرة، مصر، 2004.

18. حليمي المليجي، علم النفس المعاصر، دار النهضة العربية، بيروت، د .ط، د.ت.

19. خليل ميخائيل معوض، القدرات العقلية، د ار الفكر الجامعي، مصر، ط 2، 1997.

20. رجاء محمود أبو علام، علم النفس التربوي، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، ط4، 2009.

21. رشدي أحمد نعيمة، المعلم : كفاءاته وإعداده وتدريبه، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999.

22. رشيد البناني، من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، دراسة وترجم ة الحوار الأكاديمي و الجامعي، الدار البيضاء، ط1، 1991.

23. رمضان محمد القدافي و محمد الفالوقي، العلوم السلوكية في مجال الإدارة والإنتاج، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، ط3، 1997.

24. القذافي، نظريات التعلم والتعليم، الدار العربية للكتاب، ليبيا، تونس، ط 2، 1981.

25. ريتشارد دن و زميله، التعليم الفعال، ترجمة، بسامه خالد مسلم، مجلس النشر العلمي، الكويت، 2000.

26. زينب عبد الكريم، علم النفس التربوي، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009.

27. سالم كويندي، المسرح المدرسي، مطبعة نجم الجديدة، ط1، 1989.

28. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، تعديل السلوك في التدريس، دار الشروق، عمان، ط1، 2005.

29. صالح أبو جادو، علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2000.

30. صالح حسين الداهري، مبادئ الصحة النفسية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1984.

31. صالح عبد العزيز وزميله، التربية وطرق التدريس، دار المعارف، القاهرة، ج1، ط16، د.ت.

32. صلاح الدين شروخ، علم الاجتماع التربوي، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة، د.ط، 2004.

33. عبد الكريم غريب وآخرون، طرق وتقنيات التعليم من أسس المعرفة إلى أساليب تدريسها، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء المغرب، د.ط، د.ت.

34. عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، منشورات عالم التربية، دار الناجح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، ج2، 2006.

35. عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط 10، 2005.

36. عبد الهادي جودت، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، الدار العلمية الدولية، ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان،2000.

37. قطامي يوسف ونايفة قطامي، نماذج التدريس الصفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 1998.

38. منى إبراهيم اللبودي، صعوبات القراءة والكتابة، مكتبة زهراء، الشرق، مصر، ط1، 2005.

39. محمود عطية هنا، الصحة النفسية، مكتبة النهضة المصرية، 1984.

40. العربي أسليماني و رشيد الخديمي، قضايا تربوية، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005.

41. علي السلمي، تحليل النظم السلوكية الناشر، مكتبة غريب ، القاهرة، 1985.

42. علي بشير الفاندي وآخرون، المرشد الرّياضي التربوي ، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان، ليبيا، د.ط، 1983.

43. عماد عبد الرحيم الزغلول، مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع، القاهرة، ط2، 2012.

44. غني أفانزيني، الجمود والتجديد في التربية المدرسية، ترجمة : عبد الله عبد الدائم، دار العلم للملايين،ة بيروت، لبنان، ط1، 1981.

45. فاخر عاقل، علم النفس التربوي، دار العلم للملايين، بيروت، ط 12، 2004.

46. فؤاد البيهي السيد، الذكاء، دار الفكر العربي، القاهرة، ط3، 1972.

47. محسن علي عطية، تدريس العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2007.

48. محمد خليفة عبد اللطيف، الدافعية والتعلم، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2001.

49. محمد رفعت رمضان وآخرون، أصول التربية وعلم النفس، دار الفكر العربي، القاهرة، ط4، 1957.

50. محمد زيان مصطفى، نظريات التع لم وتطبيقاته التربوية، دار النشر والتوزيع، الجزائر، 1983.

51. محمد شفيق، العلوم السلوكية، دار الهناء، المكتبة الجامعية، الإسكندرية، مصر، د.ط، 2002.

52. محمد عابد الجابري، التعليم في المغرب العربي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 1989.

53. محمد عماد الدين إسم اعيل، الطفل من الحمل إلى الرشد، الجزائر، د .ط، 1989.

54. محمد منير مرسي، المدرس والمدرسة، عالم الكتب، القاهرة، 1998.

55. مصطفى عشري، مدخل إلى علم النفس المعاصر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1994.

56. ناذر فهمي الزيود و ذياب الهندي صالح، التعليم والتعلّم الصحي، دا ر الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ط4، 1989.

57. ناصر الدين زبيدي، سيكولوجية المدرس، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2007.

منشورات وزارة التربية الوطنية

58. مجموعة من الباحثين، سلسلة التكوين التربوي – 3–، مطابع النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 1995.

59. وزارة التربية الوطنية، التدريس المتمركز حول المتعلم والمتعلمة، مبادئ وتطبيقات، 2002.

60. وزارة التربية الوطنية، منظمة اليونيسيف، دليل المعلم في استدراك النعلم ومعالجتها، جويلية 2004.

الدوريات و المجلات

61. بدر عمر، دراسات نسخية للدافعية لدى طلاب الجامعة، مجلة العلم الاجتماعية، د.ع، الكويت، 1987.

62. زياد بركات، دور المعلم في مراعات الفروق الفردية لدى طلبته في ضوء بعض النظريات، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين، 2006.

63. صالح عبد العزيز النصار، ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم، مجلة القراءة والمعرفة، العدد 18، نوفمبر 2002.

64. مللر جون، ترجمة إبراهيم الشافعي، الطيف التربوي، جامعة الملك سعود، الرياض، 2009..

65. نادية تيجيال وعبد الله قلي، وحدة التعليمات، التعليمية التطبيقية، موجهة لطلاب السنة الرابعة شعبة اللغة والأدب العربي، المدرسة العليا للأساتذة في الأدب والعلوم الإنسانية، بوزريعة، د.ط، د.ت.

الاستبانة الأولى:

المعنية بالاستجواب السيدة: بوغزال نعيمة **المهنة: أستاذة التعليم الابتدائي**

الشهادة: / **تاريخ استلام الشهادة: /**

تاريخ مزاولة المهنة: 1986 **الخبرة: 30 عام** **المؤسسة: مدرسة الشيخ "الحمري"**

المادة التدريسية: لغة عربية **الصفة: مرسمة** ☒ **مؤقتة** ☐

إستبيان خاص بمعلمي المدرسة الإبتدائية

11

1) هل يتلقى المعلم الجزائري تكوينا قبل فترة الدخول الى المهنة؟ نعم ☐ لا ☒

2) ماهو نوع هذا التكوين؟
يكون التكوين ضمن العمل المدرسي بدرس فيه المجال المنهاجي والتطبيقي وكيفية التعامل في المجال الوجداني

3) على ماذا يرتكز أساسا؟
يرتكز أساسا على المنهاجية وأمثلة في كل مادة تشرح كيفية تناول الوحدات التعليمية وفق المقاربة البيداغوجية المعتمدة

4) هل تراعى الجوانب النفسية للمعلّم والمتعلّم؟ نعم ☒ لا ☐

5) ماهي العلوم التي تُلقى لحصر تلبية الحاجات النفسية للمتعلّم؟
تتمثل مهمة المعلم في تربية المتعلم ومعالجة النقائص بوضوح تام تسمح ببناء المستهلك التقنية والتربوية

6) ماهي الخدمات التي يقدمها علم النفس للمعلم؟
إعطائه توصيات حول طريقة المعاملة المعالجة لتجسيد هذا الفسح المتعلم لهذه النشاطات المقترحة التي تساعده في معاينة التسهيلات التقنية والتربوية

7) ماهي الحاجات التي يواجهها المعلم ويسعى إلى حلها من علم النفس التربوي؟
نقص التكيف المهني الى نقل الوجداني المشاكل العائلية ونقص التركيز

8) هل يعي المعلم وجود فوارق بين التلاميذ؟ نعم ☒ لا ☐

9) ما نوع هذه الفوارق؟
نقص في الذكاء، عدم مشاركة المتعلم مع أقرانه، كثرة الحركة، صعوبة في استيعاب المعلومات

10) كيف ترى هذه الفوارق؟
في رأيي مهمة للغاية ولا بد من معالجتها، وعلى المعلم أن يسعى إلى حلها من خلال علم النفس التربوي

11) هل توجد كل الحلول للمشاكل التي تواجه المعلم عند علم النفس التربوي؟ نعم ☐ لا ☒

12) إذا كانت الإجابة بنعم ما هي هذه الحلول؟
غير ممكن أن تكون كل الحلول لهذه المشاكل لكن على المعلم أن يجد تقنيات تمكنه من معالجة هذه المشاكل نفسيا وتربويا، كمشاركته في النشاطات التربوية، حثه على العمل الجماعي، تشجيعه من حين لآخر على عمله المقدم

الاستبانة الثانية:

المعنية بالاستجواب السيدة: عدّو نورية **المهنة: أستاذة التعليم الابتدائي**

الشهادة: شهادة الكفاءة العليا **تاريخ استلام الشهادة: /**

تاريخ مزاولة المهنة: 1984 **الخبرة: 32 عام** **المؤسسة: مدرسة الشيخ محمد الواسيني**

المادة التدريسية: لغة عربية **الصفة: مرسمة** ☒ **مؤقتة** ☐

استبيان خاص بمعلمي المدرسة الإبتدائية

12

1) هل يتلقى المعلم الجزائري تكوينا قبل فترة الدخول الى المهنة؟ نعم ☐ لا ☒

2) ماهو نوع هذا التكوين؟
.....

3) على ماذا يرتكز أساسا؟
.....

4) هل تراعى الجوانب النفسية للمعلّم والمتعلّم؟ نعم ☒ لا ☐

5) ماهي العلوم التي تُلقى لحصر تلبية الحاجات النفسية للمتعلّم؟
علم النفس التربوي بصفة بسيطة، علم النفس المدرسي.

6) ماهي الخدمات التي يقدمها علم النفس للمعلم؟
معلومات عن سلوك الطفل وحاجاته النفسية والمعرفية.

7) ماهي الحاجات التي يواجهها المعلم ويسعى إلى حلها من علم النفس التربوي؟
الإنطواء، كثير الحركة، الإدخال، تأخر عقلي، المشاكل المنزلية عدم تلبية احتياجات الوصول الى سرعة فقيرة.

8) هل يعي المعلم وجود فوارق بين التلاميذ؟ نعم ☒ لا ☐

9) ما نوع هذه الفوارق؟
فوارق عقلية، وجسمية

10) كيف ترى هذه الفوارق؟
هي فوارق طبيعية وفي نفس الوقت مهمة ويجب على المعلم معالجتها بجميع الطرق.

11) هل توجد كل الحلول للمشاكل التي تواجه المعلم عند علم النفس التربوي؟ نعم ☒ لا ☐

12) إذا كانت الإجابة بـ نعم ما هي هذه الحلول؟
على المعلم الإجتهاد في العمل دائما وإتخاذ طرق مناسبة مع بعض التلاميذ المعنيين بهذه المشاكل، والخروج معهم وإعطائهم حق المساعدة في القسم.

الاستبانة الثالثة:

المعنية بالاستجواب السيدة: بن حمّو فضيلة **المهنة: أستاذة التعليم الابتدائي**

الشهادة: شهادة الكفاءة العليا **تاريخ استلام الشهادة: /**

تاريخ مزاولة المهنة: 1989 **الخبرة: 27 عام** **المؤسسة: مدرسة الشيخ محمد الواسيني**

المادة التدريسية: لغة عربية **الصفة: مرسمة** ☒ **مؤقتة** ☐

إستبيان خاص بمعلمي المدرسة الإبتدائية

/3

1) هل يتلقى المعلم الجزائري تكوينا قبل فترة الدخول الى المهنة؟ نعم [X] لا [ ]

2) ماهو نوع هذا التكوين؟
تكوين تربوي بيداغوجي حول المنهاج

3) على ماذا يرتكز أساسا؟
يرتكز أساسا على المنهاج التربوي، وعلى العملية التعليمية التعلمية

4) هل تراعى الجوانب النفسية للمعلّم والمتعلّم؟ نعم [X] لا [ ]

5) ماهي العلوم التي تُلقى لحصر تلبية الحاجات النفسية للمتعلّم؟
علوم تربوية، علم النفس الطفل

6) ماهي الخدمات التي يقدمها علم النفس للمعلم؟
كيفية التواصل بين المعلم والمتعلم، الحاجات النفسية للمتعلم وكيفية التعامل معها

7) ماهي الحاجات التي يواجهها المعلم ويسعى إلى حلها من علم النفس التربوي؟
نقص الدافعية، الإنطواء، المشاكل العائلية

8) هل يعي المعلم وجود فوارق بين التلاميـذ؟ نعم [X] لا [ ]

9) ما نوع هذه الفوارق؟
فوارق عقلية، وفوارق في الحالات النفسية والاجتماعية

10) كيف ترى هذه الفوارق؟
هذه الفوارق عادية أي من طبيعة أي إنسان

11) هل توجد كل الحلول للمشاكل التي تواجه المعلم عند علم النفس التربوي؟ نعم [ ] لا [X]

12) إذا كانت الإجابة ب نعم ما هي هذه الحلول؟
تأخر في الفهم لدى أحد التلاميذ يعالج أولا بدراسة حالته النفسية والاجتماعية كالانطواء أو الخوف وهذا قد يكون بسبب عقد أسرية، فنحاول أن نرجع التلميذ لنفسه بإعتماد على القسم في بعض الأمور.

الاستبانة الرابعة:

المعني بالاستجواب السيد: أوراغي ***** **المهنة: أستاذة التعليم الابتدائي**

الشهادة: شهادة الكفاءة العليا **تاريخ استلام الشهادة: /**

تاريخ مزاولة المهنة: 1984 **الخبرة: 32 عام** **المؤسسة: مدرسة الشيخ محمد الواسيني**

المادة التدريسية: لغة عربية **الصفة: مرسم** ☒ **مؤقتة** ☐

إستبيان خاص بمعلمي المدرسة الإبتدائية

-4-

1) هل يتلقى المعلم الجزائري تكوينا قبل فترة الدخول الى المهنة؟ نعم [X] لا [ ]

2) ماهو نوع هذا التكوين؟
تكوين حول المنهاج وكيفية التدريس.

3) على ماذا يرتكز أساسا؟
العملية التعليمية التعلمية والتلميذ عامة وهو ركن أساسي في المثلث البيداغوجي

4) هل تراعى الجوانب النفسية للمعلم والمتعلم؟ نعم [—] أحيانا لا [—]

5) ماهي العلوم التي تُلقى لحصر تلبية الحاجات النفسية للمتعلم؟
التربية الإسلامية - اللغة العربية

6) ماهي الخدمات التي يقدمها علم النفس للمعلم؟
المساعدة على التكيف مع جميع أوضاع التلاميذ وحاجاتهم مع التقرب الى التلاميذ لرفع مستواهم الدراسي

7) ماهي الحاجات التي يواجهها المعلم ويسعى إلى حلها من علم النفس التربوي؟
تغذية الدافعية، الحرية الجسمية والحسية
التأخر الدراسي

8) هل يعي المعلم وجود فوارق بين التلاميذ؟ نعم [X] لا [ ]

9) ما نوع هذه الفوارق؟
ضعف النظر، التأخر العقلي، الفئة بين الذكور والإناث، الطول القصر.
الحالة الاجتماعية والحالة النفسية

10) كيف ترى هذه الفوارق؟
مشاكوسة

11) هل توجد كل الحلول للمشاكل التي تواجه المعلم عند علم النفس التربوي؟ نعم [X] لا [ ]

12) إذا كانت الإجابة ب نعم ما هي هذه الحلول؟
التكوين قبل وبعد الدخول الى المهنة
والاطلاع على جميع المستجدات في هذا المجال

الاستبانة الخامسة:

المعني بالاستجواب السيد: بلبقة أحمد **المهنة: أستاذة التعليم الابتدائي**

الشهادة: ليسانس في علم النفس **تاريخ استلام الشهادة: /**

تاريخ مزاولة المهنة: 2001 **الخبرة: 15 عام** **المؤسسة: مدرسة الشيخ محمد الواسيني**

المادة التدريسية: لغة عربية **الصفة: مرسم** ☒ **مؤقتة** ☐

إستبيان خاص بمعلمي المدرسة الإبتدائية

-5-

1) هل يتلقى المعلم الجزائري تكوينا قبل فترة الدخول الى المهنة؟ نعم ☐ لا ☒

2) ماهو نوع هذا التكوين؟
تكوين جزئي يتم خلال الفترة العملية للمعلم

3) على ماذا يرتكز أساسا؟
على المبادئ والتوجيهات التربوية والتربية الخاصة بالمتعلم وعلم النفس الطفل المدرسي

4) هل تراعى الجوانب النفسية للمعلم والمتعلم؟ نعم ☒ لا ☐

5) ماهي العلوم التي تُلقى لحصر تلبية الحاجات النفسية للمتعلم؟
علم النفس الطفل، علم النفس المدرسي، علم النفس التربوي

6) ماهي الخدمات التي يقدمها علم النفس للمعلم؟
معلومات عن سلوكات الطفل أو المتعلم وحاجاته النفسية كيفية التواصل بين المعلم والمتعلم

7) ماهي الحاجات التي يواجهها المعلم ويسعى إلى حلها من علم النفس التربوي؟
السلوكات الهوجية للطفل مثل العدوانية / الانسحاب / الاضطراب

8) هل يعي المعلم وجود فوارق بين التلاميذ؟ نعم ☒ لا ☐

9) ما نوع هذه الفوارق؟
فوارق الذكاء / الجنس / الوسط الاجتماعي، الوسط العائلي الفوارق الفردية

10) كيف ترى هذه الفوارق؟
مهمة في العملية التربوية وعلى المعلم الاجتهاد وايجاد طرق وأساليب تربوية لمساعدة هؤلاء

11) هل توجد كل الحلول للمشاكل التي تواجه المعلم عند علم النفس التربوي؟ نعم ☐ لا ☒

12) إذا كانت الإجابة بـ نعم ما هي هذه الحلول؟
توجيه بعض الحلول من هذا باضطلاع المعلم الذي يراعي فيه حاجات الطفل النفسية، مع مراعاة الوعي الفارق
- مثلا كتابة عن النشاطات الترفيهية كالرسم وتشجيعه بهدايا بسيطة

الاستبانة السادسة:

المعني بالاستجواب السيد: برواين بلخير **المهنة: مدير مدرسة بعد معلم للمدرسة الابتدائية**

الشهادة: ماستر في الأدب العربي **تاريخ استلام الشهادة: /**

تاريخ مزاولة المهنة: //// **الخبرة: 20 عام** **المؤسسة: مدرسة الشيخ محمد الواسيني**

المادة التدريسية: لغة عربية **الصفة: مرسم** ☒ **مؤقتة** ☐

إستبيان خاص بمعلمي المدرسة الإبتدائية

الاستبانة السادسة:

1) هل يتلقى المعلم الجزائري تكوينا قبل فترة الدخول الى المهنة؟ نعم [✗] لا [ ]

2) ماهو نوع هذا التكوين؟
تكوين بيداغوجي، تربوي، إداري
(يسند من جهته من الكانوت خاص بعمال التربية الوطنية)

3) على ماذا يرتكز أساسا؟
تسهيل اندماج الأستاذ في الوسط التربوي، التخطيط الجيد للدروس والتعرف على المتعاج والوثيقة المرافقة والدليل، تنظيم العمل في حجرة الدرس، التعرف على واجبات والحقوق

4) هل تراعى الجوانب النفسية للمعلم والمتعلم؟ نعم [✗] لا [ ]

5) ماهي العلوم التي تُلقى لتحصيل تلبية الحاجات النفسية للمتعلم؟
علوم تربوية (اجتماعية، انسانية) الطرائق والأساليب والوسائل التعليمية، علم النفس التربوي بصفة مبسطة وبسيطة

6) ماهي الخدمات التي يقدمها علم النفس للمعلم؟
تحديد خصوصيات المتعلم وحاجاته في كل مرحلة عمرية، تصنيف الفروقات الفردية وكيفية التعامل معها، حصر الاضطرابات النفسية وتقديم الحلول لها والتوجيه

7) ماهي الحالات التي يواجهها المعلم ويسعى إلى حلها من علم النفس التربوي؟
تحديد بدقة قدرات التلاميذ الطبيعية في كل مستوى تعليمي (المعرفي، الحسي حركي) التعرف على الصفات المميزة لفئات الأطفال الذين يعانون من عوائق الاندماج المدرسي وكيفية مساعدتهم

8) هل يعي المعلم وجود فوارق بين التلاميذ؟ نعم [✗] لا [ ]

9) ما نوع هذه الفوارق؟
اجتماعية، اقتصادية، معرفية، بيداغوجية، نفسية (انفعالي، اجتماعي، متوازن) طرق التفكير (الاعتماد على البصر، أو النطق، الحس حركي)

10) كيف ترى هذه الفوارق؟
تدكاتف، وجود بين علماء علم النفس والتربية والمدرسة والأولياء، نستطيع استثمار هذه الفوارق وتكوين أفواج تربوية متوازنة تحقق بمقتضاها يتبادلون الخبرات فيما بينهم ويتكاملون

11) هل توجد كل الحلول للمشاكل التي تواجه المعلم عند علم النفس التربوي؟ نعم [ ] لا [✗]

12) إذا كانت الإجابة ب نعم ما هي هذه الحلول؟
بإجراء دراسات جادة ميدانية، وإعطاء أهمية للمتخرجين في تخصص علم النفس، وتعيين أخصائيين نفسيين على مستوى مؤسسات التربوية أو على الأقل زيارات دورية يستطيع من تعالج مختلف الاضطرابات والنكسات المدرسية، وتوجيه كل متعلم إلى المجال الذي يبدع فيه ويتميز فيه.

ملاحظة:

بالنسبة للسؤال الأول في الاستبيان حول تكوين المعلم الجزائري، بعد نجاح المترشح في مسابقة التوظيف، فإنه يتلقى تكوينا لمدة 3 أو 4 أسابيع ثم يلتحق بالمؤسسة ويمضي محضر التنصيب، ويتابع التكوين كل يوم سبت لمدة عام تقريبا، أي أن يخضع إلى امتحان التثبيت من طرف لجنة مكونة من مفتش التربية و مدير المدرسة وأستاذ مدرسة ابتدائية.

فالتكوين بهذه الكيفية ناقص ومحدود وفعاليته ضعيفة لذى فإن مختلف أصحاب الخبرات الميدانية من أساتذة ومفتشون تربويون ومديرون ونقابات تربية تناشد وتطلب من وزارة التربية بإعادة فتح معاهد تكوين النمعلمين.

فهرس الموضوعات

البسملة.....

الدعاء.....

شكر و عرفان.....

الإهداء.....

مقدمة..... أ

المدخل: علاقة التعليم بعلم النفس التربوي. 2

الفصل الأول: ماهية الفروق الفردية واهميتها في المجال التربوي.....12

المبحث الأول: مفاهيم و مصطلحات تربوية.....12

أولا: التعلم .....12.....

ثانيا: التَعْليمْ .....14.....

ثالثا: التعليمية .....15.....

رابعا: المدرسة .....16.....

خامسا: معلم المدرسة الابتدائية .....18.....

سادسا: التلميذ .....20.....

سابعا: علم النفس التربوي .....21.....

المبحث الثاني: الفروق الفردية، أنواعها و أسبابها 23
أولا: تعريف الفروق الفردية: 26
ثانيا: مظاهر الفروق الفردية 28
ثالثا: أسباب الفروق الفردية 30
المبحث الثالث: البيداغوجيا الفارقة و الفروق الفردية في التعليم 32
أولا: مبادئ البيداغوجيا الفارقية: 34
ثانيا: خصائص البيداغوجيا الفارقة 37
ثالثا: أهدافها..... 39
الفصل الثاني: التفاوت الجسمي والعقلي بين التلاميذ، و معززاته 43
المبحث الأول: أثر نظريات التعلم في تعزيز الفروق الفردية 43
الخلفية النظرية 43
أولا: النظرية السلوكية 43
ثانيا: النظرية المعرفية. 46
ثالثا: النظرية الإنسانية 49

المبحث الثاني: الدافعية للتعلم وأثرها في تعزيز نظرية الفروق الفردية 53
أولا: مفهوم الدافعية للتعلم 53
تعريف الدافعية لغة 53
تعريف التعلم لغة 54
ثانيا: تعريف الدافعية للتعلم اصطلاحا 54
ثالثا: أنواع الدوافع 56
الدوافع الفطرية 56
الدوافع المكتسبة: 57
رابعا: وظائف الدافعية 59
خامسا: دور المعلم في إثارة الدافعية للتعلم. 60
المبحث الثالث: الحلول المقترحة للتحكم في ظاهرة الفوارق الفردية .....
Erreur ! Signet non défini.63
أولا: تطبيق الطرائق الفعالة 63
ثانيا: تبني نظرية الذكاءات المتعددة 64
ثالثا: الأخذ بالتنشيط التربوي 64
رابعا: الدراما التعليمية 65
خامسا :تحقيق مدرسة التعايش 66
سادسا: العمل الجماعي 67

الفصل الثالث: القسم التطبيقي..... 70

عرض

المعطيات..... Erreur ! .....

70Signet non défini.

ملاحظات وتعليقات..... 74

الخاتمة..... 78

قائمة المصادر المراجع..... 83

الملاحق..... 92

الفهرس..... 100

الملخص.....

الملخّص

علم النّفس التربوي ميدان يهتم بدراسة السلوك الإنساني في المواقف التربوية وخصوصا في المدرسة، كما يزودنا بالمعلومات والمفاهيم والمبادئ و الطرق التجريبية والنظرية التي تساعد في فهم العملية التعليمية، وزيادة كفاءتها بالتركيز على المعلّم ودوره باعتباره عنصراً هاما داخل الثلاثية البيداغوجية ومُرافقته عبر مختلف محطّاته المهنية ، عبر تزويده بالنظريات التي تلامس واقع التلميذ وتقترح له الحلول المناسب، كنظرية الفروق الفردية ونظرية الحاجات النفسية وغيرها من النظريات

الكلمات المفتاحية: علم النّفس التربوي – المعلم – الفروق الفردية- التّعليم – التعلّم.

Résumé

La psychologie et une science qui s'intéresse a l'etude des comportements humains dans les situations d'éducation et surtout à l'école .
Cette sciences qui nous approvisionne en information, concepts, principes et méthodes sont utilises dans l'expérience didactique théorique ou pratique .elle se base sur le rôle de l'enseignant qui est l'élément fondamental dans la didactique pédagogique et dans l'accompagnement de l'apprenant en lui fournissant les théories qui touchent la réalité de l'étudiant et lui proposent les solutions parfaites comme la théorie des différences individuelles, la théorie des besoins psychologiques et autres.

Mots clés : la psychopédagogie – les différences individuelles- l'enseignant-apprentissage.

Summery

Psycho pedagogy does with the human behavior in various situation and at school in particular, this sciences provides us with information, concepts which are used in didactics of languages either theatrically or practically it focuses on the role made by the teacher as being the fundamental element in the triangle of didactics mostly because of his personality towards various situations in front of the learner by providing him with theories in relation with student's reality and by proposing perfect solutions such as the theory of individual differences, and the theory of psychological needs .

Key words : psycho pedagogy-the teacher-the learner- individual differences-teaching-learning.