

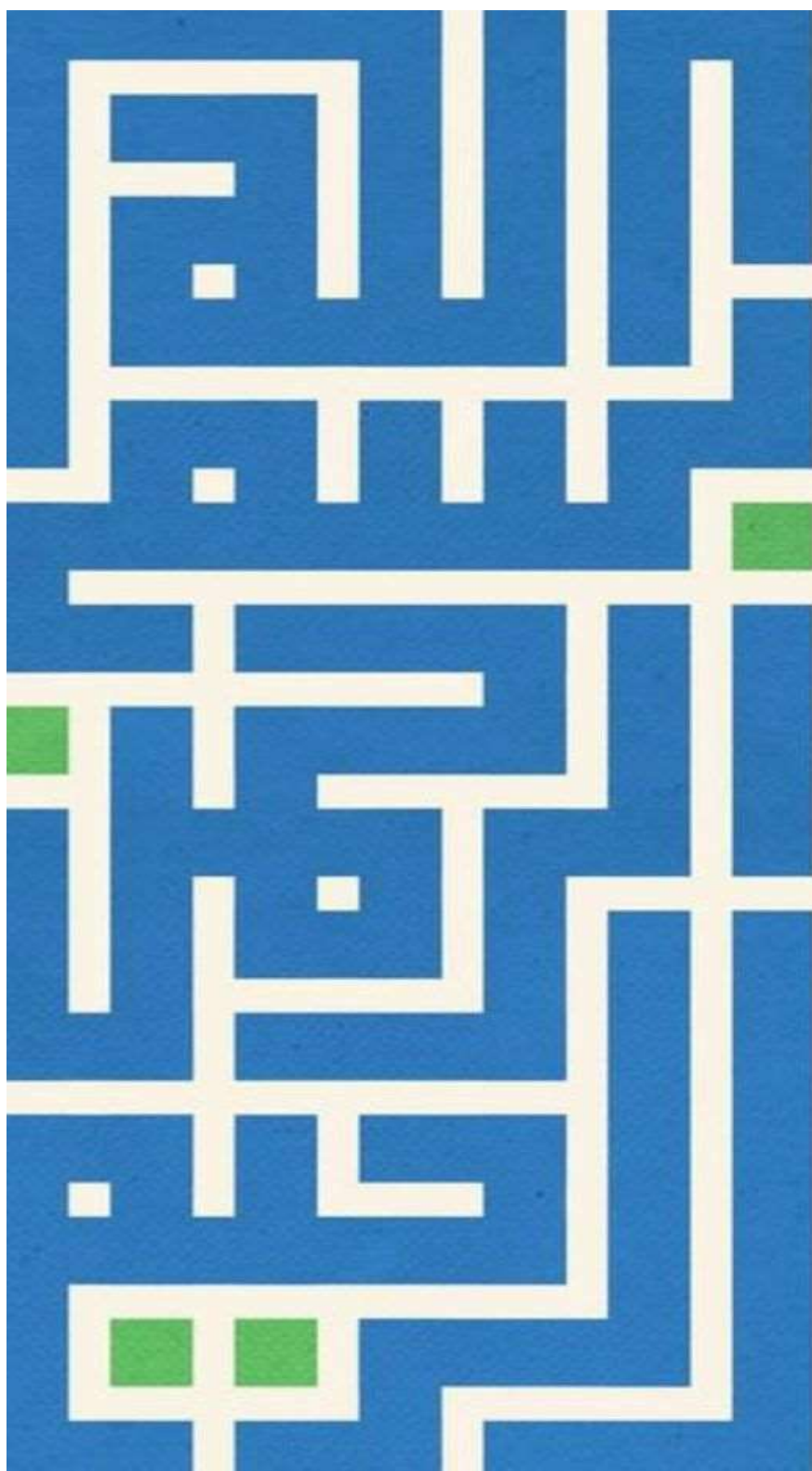


التعلم في علم النفس

إعداد

د / بندر بن سعيد الحنيش





المقدمة

الحمد لله باري السمات وخالق الكائنات المحيط علما بالظاهر والخفيات والصلاة والسلام
الأتمان الأكملان على اشرف البريات محمد بن عبدالله وعلى اله وأصحابه المبرئين من الجهالات
والضلالات ومن تبعهم بإحسان إلى
أما بعد:

فهذا بحث بعنوان التعلم حيث اسأل الله ﷻ أن يوفقني فيه ومن الأسباب التي دعيتني ما كان
مقرر في مادة علم النفس التربوي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.



dralhunayshi@gmail.com

www.dralhunayshi.com

المملكة العربية السعودية
الرياض

التعلم

معنى التعلم:

التعلم هو تغير شبه دائم في سلوك الكائن الحي نتيجة للخبرة ، وهو نشاط يحدث داخل الكائن الحي لا يمكن ملاحظته بصورة مباشرة ، وإنما ما نلاحظه ونقيسه هو الأداء : أو مجموع الاستجابات التي يأتي بها الفرد في موقع معين شريطة ألا يكون التغير الحادث في أداء الفرد راجعاً لعملية النضج .

*شروط التعلم :

تخضع عملية التعلم للعديد من الشروط التي ينبغي توافرها في موقف التعلم - وتؤثر بشكل فعال على سلوك الفرد في هذا الموقف - وذلك حتى تسهل عملية التعلم وتصبح عملية نشطة فعّالة ، وهذه الشروط هي :

أولاً : الدافعية... Motivation

تعددت تعاريف الدوافع حتى أن المطلع على كتب علم النفس يجد تعاريف كثيرة و متنوعة نذكر منها:

الدافع : هي حالة فسيولوجية و نفسية داخل الفرد تجعله ينزع إلى القيام بأنواع معينة من السلوك في اتجاه معين و تهدف الدوافع إلى خفض حالة التوتر لدى الكائن الحيواني تخليصه من حالة عدم الاتزان

الدافع : هو عبارة عن حالة داخلية جسمية أو نفسية لا نلاحظها مباشرة بل نستنتجها من الاتجاه العام للسلوك الصادر عنها ، و تثير السلوك في ظروف معينة و تواصله حتى ينتهي إلى غاية معينة

الدافع : هو الطاقة المحركة للنشاط و توجيه سلوك المتعلمين..

الدافع: هو كل ما يدفع إلى السلوك ، ذهنياً كان هذا السلوك أو حركياً..

إذن فالبحث عن القوى الدافعة التي تظهر سلوك الكائن الحي وتوجهه أمر أساسي ليس بالنسبة لعملية التعلم وحدها إنما أيضاً بالنسبة لكافة مظاهر السلوك الإنساني التي لا يمكن معرفتها على حقيقتها إلا إذا عرفنا الدوافع التي وراءها

و لو القينا نظرة بسيطة على حياتنا اليومية لوجدنا أن وراء كل سلوك نقوم به دافع معين أو عدة دوافع تتكامل مع بعضها و ينتج عنها السلوك .. فالجوع يدفعنا للبحث عن الطعام و كذلك

العطش يجعلنا نبحث عن الماء وبالمثل الذهاب إلى المدرسة أو الجامعة طلباً للعلم .. و النوم بحثاً عن الراحة .. والتحدث مع الآخرين للتعبير عن آرائنا و وجهات النظر و غير ذلك من جوانب حياتنا ... فكل ما نقوم به لابد أن يكون هناك دافع أو عدة دوافع تحركنا لتحقيقها..

ويمكن أن ننظر إلى الدوافع من ناحيتين أساسيتين:

الحوافز:

وهي تعني في الغالب المثيرات الداخلية و النواحي العضوية التي تبدأ بالنشاط وتجعل الكائن الحي مستعداً للقيام باستجابات خاصة نحو موضوع معين في البيئة الخارجية أو البعد عن موضوع معين ويشعر بها الكائن كإحساس بالضيق والتوتر والألم ومن أمثلها حافز الجوع والعطش.

البواعث:

هي الموضوعات التي يهدف إليها الكائن الحي وتوجه استجابته سواء تجاهها أو بعيداً عنها ومن شأنها أن تعمل على إزالة الضيق والألم... الخ التي يشعر بها الكائن الحي ومن أمثلتها الطعام الذي يقابل حافز الجوع والماء الذي يقابل حافز العطش.

ويجب أن نؤكد أن العلاقة بين هاتين الناحيتين من الدوافع قائمة و هما يتفاعلان معاً وباستمرار فحافز الجوع مثلاً يدفع الكائن الحي للبحث عن الطعام.. كما يمكن أن نلاحظ نوعاً من العلاقة بينهما، إذا انخفضت حدته المؤثرات الداخلية (الحوافز) مثلاً فذلك قد يتطلب زيادة حدة الموضوعات الخارجية - البواعث - لينشط الكائن الحي ويتجه نحوها..

فالإنسان الذي اشبع حاجته من الطعام لا يدفعه على تناول الطعام مرة أخرى بالرغم من حالة الشبع إلا الألوان الشهية التي تجعله يرغب في تناوله مهما كانت حالة الشبع التي يمر بها.. والعكس إذا زادت شدة المثيرات الداخلية = الجوع - فانا لكائن الحي لا يتردد أبداً في تناول أي طعام يقدم له و يرضي بأي نوع من الطعام مادام ذلك يقلل من شدة الجوع..

والذي يهمننا من موضوع الدوافع هو علاقتها بالمواقف التعليمية فالدوافع تعتبر من هذه الناحية الوسيلة الكامنة في نفوسهم نحو ممارسة أوجه النشاط المختلفة التي يتطلبها العمل المدرسي ومواقف التعلم بصفة عامة.

خصائص الدوافع:

ينبغي فهم عدد من النواحي المتعلقة بالدوافع والأسباب التي من شأنها معرفة اثر الدوافع في مواقف التعلم المختلفة ، و أهم هذه النواحي ما يتعلق بأثرة زيادة قوة الدافع في التعلم و كذا معرفة نوعية أو طبيعة الدوافع التي تعمل في موقف التعلم ، و هل هي دوافع بسيطة أو دوافع مركبة بالإضافة إلى مدى تأثير الدوافع بمعنى هل الدوافع تؤدي إلى هدف محدد أو تكون وسيلة لتحقيق أهداف أخرى أبعد و يمكن إيجاز خصائص الدوافع فيما يلي:

قوة الدوافع:

الدافع هو المحرك الأساسي وراء أوجه النشاط المختلفة التي يكتسب الفرد عن طريقها أشياء جديدة أو يعدل عن طريقة سلوكه أو بمعنى آخر هو المحرك الرئيسي وراء عملية التعلم. إن وجود دافع شي أساسي من غير شك في عملية التعلم ونقصانه قد يؤدي إلى توقف الكائن الحي عن ممارسة أوجه النشاط التي تمكنه من السيطرة على الموقف التعليمي وتقلل من فرصة التعلم ، كما أن زيادة الدافع عن الحد الطبيعي تعمل على عدم ظهور الاستجابة الصحيحة إذا كانت غير مباشرة وهذا يضاعف من الوقت والعمل المبذولين للوصول إلى حل ناجح عن طريق الاستجابة غير المباشرة.

ونلاحظ مثل هذه الحالة في كثير من المواقف التعليمية ، ففي الفصل المدرسي مثلاً عندما يعمل التلاميذ تحت ظروف دافع غير عادي كالمنافسة الشديدة لحل التمرينات والرغبة في الوصول إلى حلها قبل الآخرين. عندها يندفع التلاميذ لحل المسائل باستخدام الأساليب المعروفة. فإذا كان الحل يتطلب التفكير في نوع جديد من

الأساليب عجز التلاميذ يحكم اندفاعهم عن تبين الطريق الصحيح.

و قد أثبت هذه الحقيقة العالم هل و استشهد على ذلك بتجربة سبق أن أجراها كوهلر و هذه التجربة توضح تأثير الدافع على السلوك ، حيث قام كوهلر بإلقاء الطعام على بعد من كلبه خلف حاجز ترى الطعام من خلاله و لاحظ أن الكلبة تسرع إلى راسمة قوساً كبيراً خلف الحاجز ، ثم كرر التجربة و لكن في هذه المرة قام بإلقاء الطعام خلف الحاجز مباشرة تحت أنف أكلبه بحيث يفصل الحاجز بينها و بين الطعام ، ولاحظ في هذه الحالة أن الكلبة تحاول الوصول إلى الطعام متجاهلة وجود الحاجز فأخذت تدفع بأنفها مرة تلو الأخرى دون أن تحاول الالتفاف حول الحاجز و علل سلوك الكلبة بأن زيادة الدافع عن الحد الطبيعي دفع الكلبة للاستجابة بقوة للحصول على الطعام.

مدى تأثير الدافع:

لا توجد أدنى علاقة لقوة الدافع بالفترة التي يستغرقها تأثيره ، فهناك دافع قصير المدى مثل الجوع ، فالجوع مهما كانت قوته فان تأثيره ينتهي بمجرد تناول الطعام ، و عليه ينبغي العناية بالدوافع طويلة المدى بالنسبة للمواقف التعليمية حيث أنها تؤثر في سلوك الفرد فترة زمنية أطول كما أن الأهداف التربوية بطبيعتها بعيدة المدى و ليست مؤقتة و من ثم تستلزم دوافع من هذا النوع المؤقت قصير المدى إلا أنها في ذات الوقت و سائل لأهداف ابعده و أغراض أسمى وأرفع..

الدافع المركب:

تبعاً لاختلاف نوع الكائن الحي و تبعاً للمواقف التي يتعرض لها تتحدد الدوافع التي تؤثر في تعلمه ، فالكائنات الدنيا عادة ما تؤثر فيها دوافع عادية أولية كدافع البحث عن الطعام أو الجنس و هي دوافع بسيطة .. أما الإنسان فانه يعمل تحت تأثير دوافع أغلبها اجتماعية مكتسبة كالرغبة في التفوق و إثبات الذات بالإضافة إلى الدوافع الأولية و إن كانت لا تأخذ شكلها المألوف في مواقف التعلم المختلفة و بالأخص المدرسي منها .. و ينبغي الإشارة إلى أن الإنسان لا يتعلم تحت

تأثير دافع واحد بل غالباً ما يتأثر الفرد بمجموعة كبيرة من الدوافع تؤثر عليه و توجه سلوكه و مثل هذه الدوافع عادة ما تكون مركبة .. ولذلك يرى ماك جوش في مثل هذه المواقف ألا ندرس تأثير الدافع ضد تأثير عدم وجود الدافع ولكن مقارنة تأثير المجموعة المختلفة من الدوافع الموجودة عند شخص + أو - حالة دافع معينة و ما يمكن التحكم فيه هو هذه الحالة المضافة أو المطروحة تحت فرض أن التغير فيها سيصاحبه تغير في الحالة كلها.

ويذهب او سجدود إلى ابعد من ذلك فهو يرى انه من الصعب اختيار موضوع الدوافع لعدة أسباب منها:

أ_ أنه يجب أن يظل الدافع ثابتاً في الوقت الذي نقيس فيه قوة الاستجابة الحادثة.
ب_ أن تغير الدافع يغير النمط الكلي للإثارة التي تعرض لها الكائن الحي ولهذا تأثيره على الموقف التجريبي كله والعوامل المؤثرة فيه.

ج- أنه من الصعب حساب التغيرات الحادثة تحت درجات مختلفة من الدوافع.

أنواع الدوافع:

هناك نوعان رئيسيان من الدوافع، دوافع تنشأ عن حاجات الجسم الخاصة بوظائفه العضوية والفسولوجية كالحاجة إلى الطعام والماء والجنس وهذا النوع من الدوافع لا يتعلمها المرء أو يكتسبها ولكنها موجودة فيه بالفطرة وان تعلم شيئاً يتعلق بها فهو التحكم فيها. وهناك دوافع أو حاجات تأتي نتيجة نمو الفرد أو اتصالاته بالآخرين واحتكاكه بظروف الحياة العامة و ما تقتضيه هذه الظروف.

ويطلق على النوع الأول من الدوافع في العادة اسم الدوافع الأولية أو الفسيولوجية والنوع الثاني الدوافع الثانوية أو الاجتماعية أو المكتسبة.

الدوافع الأولية الفطرية أو البيولوجية:

لا يقصد بالدوافع الأولية تلك الدوافع التي يكتسبها الفرد من بيئته عن طريق الخبرة و المران و التعلم ، و إنما هي عبارة عن استعدادات يولد الفرد مزوداً بها و لهذا فهي تسمى أحياناً بالدوافع الفطرية أو الدوافع البيولوجية..

والدوافع الأولية تكاد تكون هي الدوافع المؤثرة في سلوك الكائنات الحية دون الإنسان وتظهر أثارها بشكل واضح في سلوكه وتصرفاته ولذلك يمكن التحكم في سلوكها تبعاً للتحكم في الدوافع البيولوجية المسيطرة عليها.

أما بالنسبة للإنسان فيبدو أن الدوافع الأولية اقل تأثيراً في حياته ولا تظهر بوضوح وراء تصرفاته، ولكن ذلك يتوقف إلى حد بعيد على درجة إشباع هذه الدوافع.

ولزيادة التوضيح يمكن أن تمثل العلاقة بين الدوافع الأولية والثانوية في شكل تنظيم هرمي تحتل قاعدته الدوافع الأولية ثم يأتي بعدها متجهه إلى قمة الهرم الدوافع الثانوية. ووجود الدوافع الأولية في قاعدة الهرم..

و لا يعني هذا أنها اقل أهمية وإنما تعني أنها الأساس وأنها تتحكم في ظهور الدوافع الثانوية بعد ذلك في عملها. فالدوافع الثانوية لا تظهر ولا تعمل إلا إذا أشبعت الدوافع الأولية التي في قاعدة الهرم.

الدوافع الثانوية:

وهي التي تنشأ نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة والظروف الاجتماعية المختلفة التي تعيش فيها، و تعتمد في تكوينها على خبرات الفرد و ميوله و اتجاهاته و ما يمر به من أحداث و هي خاصة بالإنسان و بعضها مشترك بين جميع أفرادهم مع فوارق شكلية من بيئة لأخرى ، أما البعض الآخر فهو شخصي يختص بفرد دون آخر . ومن أهم الحاجات التي تنشأ عنها هذه الدوافع:

الحاجة للأمن:

اعتماد الطفل على الأم والأب والكبار المحيطين به والمشرفين على شؤونه بهذا الشكل يجعله لا يشعر بالاستقرار أو الأمن إلا في جوارهم. وتستمر هذه الحاجة مع الطفل وتندرج معه في مراحل حياته

المختلفة فهو يلجأ لهما في الواقع لكي يشعر بأن هناك من يدافع عنه ومن يلجأ إليه عند الضرورة وانه ليس وحده وإنما هناك باستمرار البيت الذي يجد فيه أمانه واستقراره وعندما يذهب إلى المدرسة ويجد نفسه في عالم غير العالم الذي تعود عليه نجده بعد خروجه منها كل مره ولسنوات عديدة يسرع إلى المنزل وبداخله وكأنه دخل حصن الأمان.

ولا تقتصر الحاجة للأمن على الأطفال بل إن الكبار أيضا في حاجة دائمة للشعور بالأمن والاستقرار ويتمثل ذلك في بحثهم عن الوظائف المستقرة ذات الدخل الثابت والمستقبل المضمون وفي اهتمامهم بالمعاشات ولسنا في حاجة إلى تأكيد أهمية توفير أسباب هذه الحاجة عند التلاميذ فالتلميذ الذي يفتقد الشعور بالأمن داخل المدرسة، فيشعر بعدم استقراره في الدراسة أو انه معرض للطرد من المدرسة أو لا يأمن لمدرسية ولا يطمئن لمعاملتهم وتقديراتهم معرض لكثير من أسباب سوء التكيف في المدرسة والفشل في دراسته.

الحاجة للمحبة :

الطفل في حاجه أيضاً لمحبه المحيطين به والمشرفين على شئون حياته وهذه الحاجة تنمو بالمثل من اعتماده عليهم اعتماداً كبيراً وخاصة الأم. وتستمر هذه الحاجة عندما يكبر الطفل ويبدأ في تكوين الصداقات وعلاقات المحبة مع أفراد من نفس جنسه ثم مع أفراد من الجنس الآخر. ولسنا في حاجه إلى تأكيد أهمية مبادله الطفل هذه الحاجة الأساسية وأهميه إشباعها له في كثافة الحالات التي ينتقل الطفل بينها في البيت أو المدرسة.

الحاجة للتقدير :

الطفل في حاجه أيضاً إلى التقدير وإلى إثبات ذاته و نتبين الحاجة في محبته لمن يهتمون لأمره ويقدرون رغباته. وتستمد حاجه الطفل إلى تقدير ممن حوله في البيت ثم من زملائه في المدرسة ومدرسيه، وتجده يجد في دروسه ويجتهد لكي ينال رضا هؤلاء الزملاء والمدرسين وإعجابهم وتقديرهم في شكل الثناء عليه أو في شكل درجات الشرف والامتياز التي ترفع من قدره في نظر الآخرين.

و تظهر هذه الحاجة بوضوح عند المراهق الذي يجب أن يعامل معاملة الكبير وتحترم إرادته. ومن ثم تبدو أهميه مراعاة هذه الحاجة وتوفيرها لدى أبنائنا وتلاميذنا وعلى قدر ما نساهم في إشباعها عندهم على قدر ما نلقي منهم من استعداد لتقبل آراءنا وتقدير لتوجيهاتنا وإرشاداتنا. الحاجة للنجاح :

نلاحظ على الطفل منذ بداية حياته شعوره بالراحة عندما يستطيع القيام بالحركات التي تطلب منه ، فعندما ينجح في الوقوف أو عندما يبدأ خطواته الأولى في تعلم المشي فانه يشعر بالنجاح و ذلك لما يلاحظه من سرور الآخرين وهم يتبعون هذه الخطوات . ويكبر الطفل وتكبر حاجته إلى النجاح في ميادين مختلفة ، و لذلك نلاحظ الجهد الكبير الذي يبذله التلاميذ عادة لتحقيق هذا الدافع الحيوي وإرضاءه ويزداد جهدهم كلما ارتبط نجاحهم بمقومات أخرى في حياة التلميذ الحاجة للحرية:

الإنسان أيضاً في حاجه للحرية ونلاحظ ذلك في كل تصرفاته منذ اللحظة التي يشعر بها بأنه ذات مستقلة لها أغراضها الخاصة ولها الحق أن تتصرف طبقاً لهذه الأغراض ونلاحظها بصورة واضحة في سلوك المراهق الذي يريد قضاء وقت فراغه بالطريقة التي يراها.

و هذا يشير بوضوح إلى حاجه أساسيه تدفع الإنسان إلى هذه التصرفات .. وفهمنا لهذا الدافع يجعلنا أقدر على معاملة أبنائنا وتلاميذنا بروح تتسم بالتعاطف مع حقهم في التمتع بالحرية. فالضغط الزائد عن الحد يولد الانفجار سواء داخل الأسرة أو داخل الفصل المدرسي .. ولكن ليس معنى هذا أن نترك الحبل على الغارب لأبنائنا وتلاميذنا يفعلون ما يشاءون فكما أن الإنسان في حاجه للحرية فهو في حاجه أيضاً للضبط فكل منا يجب أن يعرف حدوده وما يجب أن يلتزم به. فالمعاملة السليمة هي التي تسمح للشباب بممارسة حريتهم ضمن حدوده متفق عليها من غير ضغط ولا إكراه وإنما بالتوجيه المتسم بالفهم والذي يعرف الحدود ، و هي نوع المعاملة المطلوبة في علاقة الأب بابنه أو المدرس بتلاميذه.

الحاجة للانتماء أو الحاجة للجماعة:

الإنسان في حاجه إلى الغير للشعور بأنه ينتمي إلى جماعة منذ اللحظات الأولى في حياته. نلاحظ ذلك على الصغير واعتماده على أمه في الشهور الأولى من حياته ثم أمه وأبيه وكافة أفراد أسرته بعد ذلك يعتمد على مؤسسات اجتماعيه أخرى) إلى جانب الأسرة(مثل المدرسة والنادي ومجموعات الأصدقاء والحياة الاجتماعية بمعناها الواسع.

ومن هنا تبدو أهميه تنظيم العلاقة بين الفرد والجماعة وتوجيه الطفل والشباب إلى أسس التعاون والمشاركة الاجتماعية السليمة وتنشيط كل ما من شأنه تكوين الفرد تكويناً اجتماعياً صحيحاً ولهذا السبب تعتبر الرغبة في العزلة والانطواء مشكله لأنها ليست النمط الطبيعي. فالميل إلى الانطواء يعود في الغالب إلى أسباب تمنع الفرد من حسن التوافق مع الجماعة وتؤدي به إلى سوء الفهم والعزوف عنهم هذه الدوافع التي تم ذكرها ليست هي جميع الدوافع الثانوية يصعب حصرها والمجموعة السابقة تمثل عدد أساسي منها وهناك دوافع أخرى قد تبدو أقل تأثيراً ولكنها موجودة كذلك كدافع السيطرة والتملك والاقتناء وغيرها.

و تلعب الدوافع الاجتماعية الدور الأكبر في حياه الإنسان وفي عملية التعلم بصفة خاصة فالتلميذ يدرس في الغالب ويتعلم تحت تأثير عدد منها.

وواجبنا في جميع الأحوال أن نراعي اثر هذه الدوافع وان نعمل على استثارها في الحدود التي تتفق مع مصلحة التلميذ وتشجيعه.

الدوافع والتعلم:

للدوافع ثلاث وظائف هامة في عملية التعليم:

الأولى: أنها تضع أمام المتعلم أهدافاً معينه يسعى لتحقيقها . بمعنى أنها تطبع السلوك بالطابع الغرضي فكل دافع يرتبط بغرض معين يسعى إلى تحقيقه وحسب حيوية الغرض ووضوحه وقربه وبعده

حسب ما يبذل الفرد من نشاط في سبيل تحقيقه وإشباعه و يهمننا أن نتعرف على هذه الأوجه المتعلقة بأهمية الغرض وأثره في تعلم الفرد.

حيوية الغرض:

يبذل الكائن الحي في العادة بهذه في سبيل تعلم المواقف التي تتصل بناحية حيوية عنده وكلما زادت حيوية الغرض كلما زاد الجهد المبذول وكلما استمر الكائن الحي في بذله حتى يتحقق الغرض مثل الحصول على شهادة دراسية تؤهله للحصول على عمل مناسب فإنه لا يدخر جهداً للحصول عليها ومن ثم ننبين أهميه ربط المواقف التعليميه بأغراض حيوية تمس الفرد واهتمام المناهج وطرق التدريس الحديثة بأغراض أساسيه عنده وعند الجماعة التي يعيش بينها.

وضوح الغرض:

لوضوح الغرض تأثيره أيضاً في دفع المتعلم نحو بلوغه فالعمل من أجل هدف واضح يتجه نحو المتعلم حتى يبلغه غير العمل من أجل هدف غير واضح .
ومهما كانت طبيعة الموقف التعليمي فإنه في الأحوال التي لا يعرف التلميذ فيها الغرض الحقيقي لماده تعلمه فإنه سيتجه نحو أغراض أخرى يسعى لتحقيقها وأغراض لا تتعلق بالمادة ذاتها وحاجته إليها بل ترتبط بها من بعيد.

قرب الغرض أو بعده:

من أغراض التعليم ما يمكن تحقيقه في حصة مدرسيه واحده ومنها ما يحتاج إلى عدد من الدروس ومنها ما يستغرق حياة التلميذ المدرسية كلها.

ويجب أن نوضح قدره التلميذ على التعلم لأغراض قريبه أو بعيدة تتوقف على عوامل كثيرة لعل أهمها عامل السن فالأطفال يتعلمون في الغالب لأغراض قريبه لعل أهمها أرضاء المدرس أو الأب أو التخلص من الموقف التعليمي في حد ذاته أو الفراغ منه. أما الكبار فيتعلمون في الغالب لأغراض بعيدة لأغراض تتصل بمستقبلهم وحياتهم.

الثانية: أنها تمد السلوك بالطاقة وتثير النشاط فالتعلم يحدث عنى طريق النشاط الذي يقوم به الفرد ويحدث هذا النشاط عند ظهور دافع أو حاحه تسعى إلى الإشباع ويزداد بزيادة الدفع.

فالدوافع هي الطاقات الكامنة عند الكائن الحي والتي تجعله يقوم بنشاط معين ومن ثم تعد الأساس الأول في عملية التعلم . هذا ويجب أن ننتبه إلى أن بعض الدوافع تمد السلوك بطاقات اكبر مما تمده به غيرها ولكن المهم هو النتيجة النهائية التي تحصل عليها . كما يتبين لنا أن بعض الأهداف التي تضعها المدرسة وتجبر التلاميذ على تحقيقها تمثل حالات الضغط المؤقت تنتهي بنهاية الضغط بكل الأهداف الأخرى التي تتصل برغبات التلميذ نفسه وحاجاته.

الثالثة: أنها تساعد في تحديد أوجه النشاط المطلوبة لكي يتم التعلم فالدوافع تجعل الفرد يستجيب لبعض المواقف ويهمل البعض الآخر.

ومن هنا يأتي أهمية تحديد أوجه النشاط المطلوب من التلميذ أن يمارسها لكي يتحقق تعلمه ويعتدل سلوكه.

ثانياً : الممارسة Practice

يقصد بالممارسة النشاط الذي يقوم به المتعلم لتحقيق التعلم أو لظهور المخرجات السلوكية المعبرة عن حدوث التعلم.

فالتلميذ لا يستطيع أن يتعلم الطرح عندما يستمع إلى شرح المعلم ولكنه لا بد وأن يجري بنفسه عدة عمليات معتمدا على فهمه للمعلم وباستمرار ممارسة التلميذ لحل مسائل الطرح، ويكتسب مهارة في هذا المجال . والسباح أيضا لم يكن ليتعلم السباحة عند مشاهدته لسباح آخر يسبح، أو عند سماعه لشرح المعلم أو المدرب ولكنه لا بد وأن ينزل إلى الماء ويمارس عملية السباحة مرة بعد مرة حتى يتقن هذه العملية.

فالنضج والدافعية والممارسة شروط لا بد من توافرها لحدوث التعلم الجيد ومعرفة المعلم لهذه الشروط يجعله يوفر كثيرا من وقته وجهده . فيبدأ عمله دائما من قاعدة علمية مستمدة من البحث التربوي والنفسي، الأمر الذي يجعل هذا العمل مدعاة للاحترام والتقدير من قبل الفئات الأخرى في المجتمع

ثالثاً : النضج Maturation

ويقصد به العملية التي يصل بها الكائن الحي إلى حالة النمو كاملة ، حيث إن بعض أنماط السلوك تكون موروثاً لدى الكائن الحي ولكنها ليست على استعداد للعمل رغم وجود المثيرات المناسبة ، إلا إذا نضجت الأعضاء المناسبة بها - وهذا النضج يرجع في أصله إلى النمو العضوي الداخلي لدى الكائن الحي ولا يرجع إلى عوامل التعلم والاكتساب .

ويتوقف التعلم على النضج ، بمعنى أن تعلم موضوع معين يتوقف على مستوى نضج الفرد لموضوع الخبرة المراد تعلمها

- فمن العبث مثلاً أن نعلم طفل في الشهر السادس طريقة المشي لأن نموه العضوي لم يصل مستوى النضج المناسب لتعلم هذه المهارة .

• العوامل المؤثرة في التعلم :

من العوامل المؤثرة في عملية التعلم النضج، والحاجات والدوافع، الاستعداد، والقدرات العقلية، والخصائص الانفعالية، والممارسة والخبرة، والتنظيم، ومستوى الطموح، والتعزيز، والتغذية الراجعة، وغيرها. وسنتناول بعضها بإيجاز:

١- الفهم : يعتبر عامل الفهم من العوامل الهامة التي تلعب دوراً مؤثراً في عملية التعلم فلاشك أن التعلم يتحقق بشكل أفضل إذا اقترن بعامل الفهم .

٢- الخبرات المباشرة : وهي من العوامل المهمة التي تؤثر في عملية التعلم ، حيث إن الطريقة المثلى لتناول بعض الموضوعات وتقبلها هي أن نراها بأنفسنا ، أي أن نترك الطلاب يلاحظون ويخبرون الأشياء بأنفسهم وبعد ذلك سوف يحدث التعلم الفعّال تلقائياً . فبجانب ما يبذله المعلم من جهد في الشرح والإيضاح ، يجب أن تتوفر خبرات وملاحظات .

٣- تطبيق المادة المتعلمة : لا يقتصر التعلم الحقيقي على مجرد استرجاع المادة المتعلمة ، بل يجب أن يتضمن أيضاً تطبيق هذه المادة واستخدامها في الأغراض التعليمية المختلفة . فقواعد الحساب على سبيل المثال يتحسن تعلمها عن طريق التمرينات التي تستخدم في التدريب عليها.

٤- ميل الفرد للموضوع الذي يتعلمه : لا يُقبل التلميذ عادة على المواد التي يتعلمها بدرجة واحدة ، فهناك مواد يميل إليها ومن ثم يقبل على تعلمها برغبة ويجد راحة في استذكاره لها ، وهناك مواد أخرى لا يميل إليها ويجبر النفس على تعلمها . ومن ثم فقد دعت الحاجة دائماً للمناداة بأهمية مراعاة ميول التلاميذ حتى يتحقق التعلم بشكل أفضل .

٥- المجهود الموزع : يقصد به أن يكون التدريب أثناء التعلم على فتراته بينها فترات راحة ، حيث يعطي المجهود الموزع فرصاً أكثر لتنظيم المادة واستيعابها ، ومن ثم يساهم في تحسين تعلمها وتثبيتها ، ويساعد أيضاً على منع أسباب التعب والشعور بالإجهاد والتشتت وكلها عوامل تعوق عملية التعلم .

الاتجاهات الرئيسية في دراسة التعلم

أولاً : التعلم بالمحاولة والخطأ (ثورنडाيك) :

يعتمد تفسير ثورنडाيك للتعلم على وجهة نظر فسيولوجية (الروابط العصبية) ، فالفرض الأساسي الذي تقوم عليه نظريته هو أن الحيوانات غير قادرة على الفهم أو على العمليات العقلية العليا ، وأنها تتعلم نتيجة روابط تتكون بين المثيرات البيئية التي يتضمنها الموقف وبين استجابات موجودة عندها من الأصل ، وأن نتيجة التعلم هي تقوية هذه الروابط على حساب روابط أخرى تقل قوتها بالتدريج أثناء المحاولات التي يجربها الكائن الحي بقصد الوصول إلى الاستجابة المناسبة .

- خصائص التعلم بالمحاولة والخطأ :

- ١- هذا النوع من التعلم هو أساس اكتساب وتكوين العادات والمهارات الحركية، كتعلم السباحة أو الكتابة على الحاسب الآلي.
- ٢- يتحقق التعلم بالمحاولة والخطأ بطريقة ميكانيكية (آلية) عن طريق محاولات وأخطاء حركية ظاهرة وبغير تحديد للهدف .
- ٣- هذا النوع من التعلم لا يقوم على الملاحظة أو الفهم أو الذكاء .
- ٤- يمكن استخدام هذا النوع من التعلم مع الحيوانات ، كما يمكن استخدامه مع الأطفال الصغار .

التطبيقات التربوية للنظرية

- ١- من أهم تطبيقات نظرية المحاولة والخطأ في المجال التربوي تطبيق قانون الأثر ، حيث إن احتمال حدوث التعلم تحت تأثير الأثر الطيب كالممدح أو التقدير يكون أكبر بكثير من احتمال التعلم تحت تأثير العقاب .
- ٢- يجب أن تبدأ العملية التربوية من البسيط إلى المعقد ومن الوحدات الأولية إلى الوحدات المعقدة ومن الملموس إلى المجرد .
- ٣- التأكيد على ممارسة الاستجابات الصحيحة التي تصدر لمثير معين من جهة ، والقيام بالتصحيح الفوري للاستجابات الخاطئة من جهة أخرى وعدم تمكين المتعلم من تكرار ممارستها حتى لا تقوى .

ثانيا: نظرية التعلم السلوكية

النشأة

ظهرت المدرسة السلوكية سنة ١٩١٢ م في الولايات المتحدة الأمريكية، ومن أشهر مؤسسيها جون واطسون.

من مرتكزات النظرية التمرکز حول مفهوم السلوك من خلال علاقته بعلم النفس، والاعتماد على القياس التجريبي، وعدم الاهتمام بما هو تجريدي غير قابل للملاحظة والقياس..

طبيعة ومفاهيم النظرية الإجرائية

- السلوك: يعرفه بورهوس فريدريك سكينر بأنه مجموعة استجابات ناتجة عن مثيرات المحيط الخارجي القريب. وهو إما أن يتم دعمه وتعزيزه فيتقوى حدوثه في المستقبل أو لا يتلقى دعما فيقل احتمال حدوثه في المستقبل.
- المثير والاستجابة: تغير السلوك هو نتيجة واستجابة لمثير خارجي.
- التعزيز والعقاب: من خلال تجارب إدوارد لي ثورندايك يبدو أن تلقي التحسينات والمكافآت بصفة عامة يدعم السلوك ويثبته، في حين أن العقاب ينتقص من الاستجابة وبالتالي من تدعيم وتثبيت السلوك.
- التعلم: هو عملية تغير شبه دائم في سلوك الفرد
- بعض المبادئ في النظرية الإجرائية
- من تجارب المتعلم وتغيرات استجابته.
- التعلم مرتبط بالنتائج.
- التعلم يرتبط بالسلوك الإجرائي الذي نريد بناءه.
- التعلم يُبنى بدعم وتعزيز الأداءات القريبة من السلوك

ثالثا: النظرية السلوكية والتربية

إن أفكار بورهوس فريدريك سكينر وأطروحاته، قد أحدثت عدة تغييرات في التفكير التربوي والبيداغوجي بصفة عامة. فسكينر يعتبر مثالا أن الطفل في البيداغوجيا الكلاسيكية كان يتعلم لينجو من العقاب، مع غياب كل أشكال الدعم.

المضمون المعرفي

- محدد الإثارة: كل مضمون معرفي يقدم للتلميذ لابد أن تتوفر فيه شروط قادرة على إثارة الاهتمام والميول والحوافز.
- محدد العرض ألنسقي للمادة: ومعناه تفكيك وتقسيم المادة وفق وقائع ومعطيات، مع ضبط العلاقات بين مكوناتها، ثم تقديمها وفق تسلسل متدرج ومتكامل.
- محدد التناسب والتكيف: إن المادة المقدمة للتلميذ يجب أن تتناسب ومستوى نموه من جميع النواحي.
- محدد التعزيز الفوري: كلما تم سفيان الاستجابات الإجرائية الايجابية عند المتعلم كلما وقع التعلم بسرعة أكبر.

رابعا: نظرية التعلم الجشطلتيية

ظهرت المدرسة الجشطلتيية على يد ماكس فريتمر، كورت كوفكا وفولف جالغ كوهلر هؤلاء العلماء المؤسسون رفضوا ما جاءت به المدرسة الميكانيكية الترابطية من أفكار حول النفس الإنسانية. فقاموا بإحلال المدرسة الجشطلتيية محل المدرسة الميكانيكية الترابطية، وجعلوا من مواضيع دراستهم: سيكولوجيا التفكير ومشاكل المعرفة...

المفاهيم الجشطلتيية

- الجشطلتيية بوشبشوب: هو أصل التسمية لهذه المدرسة، ويعني كل مترابط الأجزاء باتساق وانتظام، بحيث تكون الأجزاء المكونة له في ترابط دينامي فيما بينها من جهة، ومع الكل ذاته من جهة أخرى. فكل عنصر أو جزء من الجشطلتيية له مكانته ودوره ووظيفته التي تتطلبها طبيعة الكل
- البنية: تتكون من العناصر المرتبطة بقوانين داخلية تحكمها ديناميا ووظيفيا.

- الاستبصار: كل ما من شأنه اكتساب الفهم من حيث فهم كل الأبعاد ومعرفة الترابطات بين الأجزاء وضبطها.
- التنظيم: تحدد سيكولوجيا التعلم الجشططية القاعدة التنظيمية لموضوع التعلم التي تتحكم في البنية.
- إعادة التنظيم: ينبغي أثناء التعلم العمل على إعادة الهيكلة والتنظيم نحو تجاوز أشكال الغموض والتناقضات ليحل محلها الاستبصار والفهم الحقيقي.
- الانتقال: تعميم التعلم على مواقف مشابهة في البنية الأصلية ومختلفة في أشكال التماثل.
- الدافعية الأصلية: تعزيز التعلم ينبغي أن يكون نابعا من الداخل.
- الفهم والمعنى: يتحقق التعلم عند تحقق الفهم الذي هو مشرف استبصاري لمعنى الجشطط، أي كشف جميع العلاقات المرتبطة بالموضوع، والانتقال من الغموض إلى الوضوح.

التعلم والنظرية الجشططية

نظرة المدرسة الجشططية للتعلم تختلف عن نظرة المدرسة السلوكية، فإذا كانت هذه الأخيرة، وكما سبق ذكره تربط التعلم بالمحاولة والخطأ والتجربة، فالمنظرون للنظرية الجشططية يعتبرون أن التجارب على الحيوانات، لا يمكن تطبيقها على الإنسان، وفي هذا الصدد يقول كورت كوفكا

«يعني في المقام الأول أن لا شيء جديدا يمكن أن يتعلم، هو استبعاد بعض هذه الاستجابات، وتثبيت ما بقي منها، ولكن ليس لهذا السلوك أي غرض أو اتجاه، وعلى الحيوان أن يحاول عبثا... إذ ليس للحيوان أدنى فكرة عن السبب الذي من أجله يتحول سلوكه... إنها تتعلم بطريقة عمياء.»

و هكذا دون ذكر كافة انتقادات الجشططيين للسلوكيين، فالتعلم حسب وجهة نظر الجشططيين يرتبط بإدراك الكائن لذاته ولموقف التعلم، فهم يرون التعليم النموذجي يكون بالإدراك والانتقال من الغموض إلى الوضوح. فكوفكا يرى أن الطفل يكون له سلوك غير منظم تنظيما كافيا، وأن البيئة والمجتمع هو الذي يضمن لهذا السلوك التنظيم المتوخى.

إن العلماء الجشططيين يرون أن كل تعلم تحليلي ينبني على الإدراك، وهو أيضا فعل شيء جديد، بالإضافة لإمكانية انتقاله لمواقف تعليمية جديدة الشيء الذي يسهل بقاءه في الذاكرة لزمن طويل...

مبادئ التعلم في النظرية الجشططية

نورد بعض مبادئ التعلم حسب وجهة نظر الجشططت:

١. الاستبصار شرط للتعلم الحقيقي.
٢. إن الفهم وتحقيق الاستبصار يفترض إعادة البنية.
٣. التعلم يقترن بالنتائج.
٤. الانتقال شرط التعلم الحقيقي.
٥. الحفظ والتطبيق الآلي للمعارف تعلم سلبي.
٦. الاستبصار حافز قوي، والتعزيز الخارجي عامل سلبي.

النظرية الجشططية والتربية

ساهمت نظرية التعلم في تغيير وتطوير السياسات التعليمية والتربوية في عدة دول، وذلك في النصف الأول من القرن العشرين الميلادي. تحتكم بيداغوجيا الجشططت من مبدأ الكل قبل الجزء، الشيء الذي يعني إعادة التنظيم والبنية الداخلية لموضوع التعلم.

لقد استفاد الديدكتيك من النظرية الجشططية، فأصبح التعليم يبدأ من تقديم الموضوع شموليا، فجزئيا وفق مسطرة الانتقال من الكل إلى الجزء، دون الإخلال بالبنية الداخلية، وفي نفس الوقت تحقيق الاستبصار على كل جزء على حدة.

وهكذا فنظرية الجشططت ساهمت بحد كبير في صياغة السيكلوجيا المعرفية، وبالخصوص سيكلوجيا حل المشكلات...

خامسا: نظرية التعلم البنائية

نظرية التعلم البنائية (بالفرنسية: Structuralisme Le) والتي رائدها جان بياجى، نظرية مختلفة عن نظريات التعلم الأخرى. فبياجى يرى أن التعلم يكتسب عن طريق المنبع الخارجي..

المفاهيم المتعلقة بنظرية التعلم البنائية

- مفهوم التكيف: هنا يعتبر غاية التطور النمائي، وهو أيضا عملية الموازنة بين المحيط والجهاز العضوي. الذي يهدف للقضاء على حالات ألام اضطراب وألام انتظام. بمعنى الانسجام والتأقلم بين أفراد الجماعات.
- مفهوم الاستيعاب والتلاؤم: هو مفهوم أخذه بياجي من البيولوجيا. فالاستيعاب هو أن تتم عملية دمج المعارف والمهارات ضمن النسيج المعرفي حتى تصبح عادة مألوفة. والتلاؤم هو عملية التغير والتبني الهادفة للحصول على التطابق بين المواقف الذاتية مع مواقف الوسط والبيئة.
- مفهوم التنظيم (بالإنكليزية: organization): دمج المعلومات القديمة للفرد والموجودة في البنية الذهنية مع المعلومات الجديدة التي اكتسبها المتعلم.
- نظرية التعلم البنائية (بالفرنسية: le structuralisme): تعتبر نظرية التعلم البنائية (أو التكوينية) من أهم النظريات التي أحدثت ثورة عميقة في الأدبيات التربوية الحديثة خصوصا مع جان بياجي، الذي حاول أنطلاقا من دراساته المتميزة في علم النفس الطفل النمائي أن يمدنا بعدة مبادئ ومفاهيم معرفية علمية وحديثة طورت الممارسة التربوية. كما أنه طبق النتائج المعرفية لعلم النفس النمائي على مشروعه الاستيممي (الاستمولوجيا التكوينية)، ولمقاربة هذه النظرية البنائية في التعلم سيتم أولا التعريف على أهم المفاهيم المركزية المؤطرة لها، ثم أهم مبادئها، وبعد ذلك سيتم التعرف على الأبعاد التطبيقية لهذه النظرية في حقل التربية.

المفاهيم المركزية لنظرية التعلم البنائية

مفهوم التكيف: التعلم هو تكيف عضوية الفرد مع معطيات وخصائص المحيط المادي والاجتماعي عن طريق استدماجها في مقولات وتحويلات وظيفية، والتكيف هو غاية عملية الموازنة بين الجهاز العضوي ومختلف حالات الاضطراب والالانتظام الموضوعية أو المتوقعة والموجود في الواقع، وذلك من خلال آليتي التلاؤم (بالفرنسية: l'accommodation) والاستيعاب (بالفرنسية: l'assimilation):

- التلاؤم هو تغيير في استجابات الذات بعد استيعاب معطيات الموقف أو الموضوع باتجاه تحقيق التوازن.
- الاستيعاب هو إدماج للموضوع في بنات الذات، والملائمة هي تلاؤم الذات مع معطيات الموضوع الخارجي.
- مفهوم الموازنة والضبط الذاتي: الضبط الذاتي هو نشاط الذات باتجاه تجاوز الاضطراب، والتوازن هو غاية اتساقه.
- مفهوم السيورورات الإجرائية: إن كل درجات التطور والتجريد في المعرفة وكل أشكال التكيف، تنمو في تلازم جدي، وتتأسس كلها على قاعدة العمليات الإجرائية أي الأنشطة العملية الملموسة.
- مفهوم التمثل والوظيفة الرمزية: التمثل، عند جان بياجيه، ما هو سوى الخريطة المعرفية التي يبنها الفكر عن عالم الناس والأشياء، وذلك بواسطة الوظيفة الترميزية، كاللغة والتقليد المميز واللعب الرمزي... والرمز يتحدد برابط التشابه بين الدال والمدلول أما التمثل فهو إعادة بناء الموضوع في الفكر بعد أن يكون غائبا.
- مفهوم خطاطات الفعل: الخطاطة هو نموذج سلوكي منظم يمكن استعماله استعمالا قصديا، وتتناسق الخطاطة مع خطاطات أخرى لتشكل أجزاء للفعل، ثم أنساقا جزيئة لسلوك معقد يسمى خطاطة كلية. وإن خطاطات الفعل تشكل، كتعلم أولي، ذكاء عمليا هاما، وهو منطلق الفعل العملي الذي يحكم الطور الحسي. الحركي من النمو الذهني.

مبادئ التعلم في النظرية البنائية

من أهم مبادئ التعلم في هذه النظرية: التعلم لا ينفصل عن التطور النمائي للعلاقة بين الذات والموضوع؛ التعلم يقتزن باشتغال الذات على الموضوع وليس باقتناء معارف عنه؛ الاستدلال شرط لبناء المفهوم، حيث المفهوم يربط العناصر والأشياء بعضها ببعض والخطاطة تجمع بين ما هو مشترك وبين الأفعال التي تجري في لحظات مختلفة، وعليه فإن المفهوم لا يبنى إلا على أساس استنتاجات استدلالية تستمد مادتها من خطاطات الفعل؛ الخطأ شرط التعلم، إذ أن الخطأ هو فرصة وموقف

من خلال تجاوزه يتم بناء المعرفة التي نعتبرها صحيحة؛ الفهم شرط ضروري للتعلم؛ التعلم يقتزن بالتجربة وليس بالتلقين؛ التعلم هو تجاوز ونفي للاضطراب.

النظرية البنائية في حقل التربية

حسب جان بياجى التعلم هو شكل من أشكال التكيف من حيث هو توازن بين استيعاب الوقائع ضمن نشاط الذات وتلاؤم خطاطات الاستيعاب مع الوقائع والمعطيات التجريبية باستمرار. فالتعلم هو سيرورة استيعاب الوقائع ذهنياً والتلاؤم معها في نفس الوقت. كما أنه وحسب النظرية البنائية مادام الذكاء العملي الإجرائي يسبق عند الطفل الذكاء الصوري، فإنه لا يمكن بيداغوجيا بناء المفاهيم والعلاقات والتصورات والمعلومات ومنطق القضايا إلا بعد تفعيد هذه البناءات على أسس الذكاء الإجرائي.

وعليه، وحسب بياجى، يجب تبني الضوابط التالية في العمل التربوي والتعليمي: جعل المتعلم يكون المفاهيم ويضبط العلاقات بين الظواهر بدل استقبالتها عن طريق التلقين؛ جعل المتعلم يكتسب السيرورات الإجرائية للمواضيع قبل بنائها رمزياً؛ جعل المتعلم يضبط بالمحسوس الأجسام والعلاقات الرياضية، ثم الانتقال به إلى تجريدتها عن طريق الاستدلال الاستنباطي؛ يجب تنمية السيرورات الاستدلالية الفرضية الاستنباطية الرياضية بشكل يوازي تطور المراحل النمائية لسنوات التمدرس؛ إكساب المتعلم مناهج وطرائق التعامل مع المشكلات واتجاه المعرفة الاستكشافية عوض الاستظهار؛ تدريبه على التعامل مع الخطأ كخطوة في اتجاه المعرفة الصحيحة؛ اكتساب المتعلم الاقتناع بأهمية التكوين الذاتي.^[٤]

سادساً : نظرية التعلم بالملاحظة :

وتسمى أيضاً التعلم بالإقتداء أو التعلم بالأنموذج أو التعلم بالمحاكاة ، والافتراض الأساس في هذه النظرية أن أنماطاً كثيرة من التعلم تعتمد على ملاحظة الكائن الحي لسلوك غيره من أفراد جنسه ، وإن جانباً كبيراً من استجابات الإنسان يتم لمجرد ملاحظة غيره من الناس حيث يعد الآخرون بالنسبة له في هذه الحال نماذج Models

ومن الممكن أن يكتسب الناس عدداً كبيراً من الاستجابات عن طريق ملاحظة بعضهم لبعض كلغة الفرد ، وطريقة كلامه ، وأنشطته الجسمية التي يمارسها كل يوم ، والآداب الاجتماعية ... الخ .

كذلك يمكن تفسير عدد من أشكال السلوك المهمة مثل بعض الأنماط السلوكية والاتجاهات ، وكثيراً من الانفعالات - بشكل أفضل - عن طريق التعلم بالملاحظة .

- تطبيقات نظرية التعلم بالملاحظة :

- ١- تستخدم التطبيقات التربوية لهذه النظرية في تعليم الأطفال النماذج السلوكية الجيدة من خلال المحاكاة للمعلم أو الوالدين .
- ٢- كذلك تستخدم تطبيقات هذه النظرية في مجال العلاج النفسي وذلك في تعديل السلوك ، حيث تستخدم لعلاج مشكلات مثل الخجل الشديد ، القلق ، الخوف الشديد ، الانطواء - وذلك من خلال وجود نموذج فعلى أو نموذج مصور في فيلم يشبه المريض في مختلف خصائصه - ويبدأ المريض في محاكاة سلوك النموذج ، ويتدرب على أنماط السلوك التي لاحظها على النموذج .

المراجع

- الفارابي، إحصاء العلوم، تحقيق الدكتور عثمان أمين، الطبعة الثالثة، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٨.
- إبراهيم عصمت مطاوع وزميله: التربية العملية وأسس طرق التدريس، القاهرة، ١٩٨١م.
- أحمد خيرى كاظم وجابر عبد الحميد: الوسائل التعليمية، والمنهج، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٧٩.
- إسحاق أحمد فرحان وزملاؤه: المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة، عمان، دار الفرقان، ١٤٠٤هـ-١٩٨٤م.
- الدمرداش عبد المجيد سرحان: المناهج المعاصرة، الكويت، مكتبة الفلاح، ١٤٠١هـ-١٩٨١م.
- ألكسيس كاريل: الإنسان ذلك المجهول، تعريب: شفيق أسعد فريد، بيروت، مكتبة المعارف، ١٤٠٧هـ-١٩٨٦م.
- الماوردي: أدب الدنيا والدين، الطبعة الثالثة، تحقيق مصطفى السقا، القاهرة، مكتبة مصطفى البابي الحلبي، ١٣٧٥هـ-١٩٥٥م.
- الماوردي: الأحكام السلطانية.
- أمال حمزة المرزوقي: النظرية التربوية الإسلامية-ومفهوم الفكر التربوي الغربي، جدة-المملكة العربية السعودية، شركة المدينة المنورة للطباعة والنشر، ١٤٠٢هـ-١٩٨٢م.
- أنور الجندي: أخطاء المنهج العربي الوافد، بيروت، دار الكتاب اللبناني، ١٩٨٠م.
- أنور الجندي: أعلام وأصحاب أقلام، القاهرة، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، بدون تاريخ.
- أنور الجندي: التربية وبناء الأجيال في ضوء الإسلام، بيروت، دار الكتاب اللبناني، ١٩٨٢م.
- توفيق الطويل: أسس الفلسفة، ط ٥، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٦٧.
- جابر عبد الحميد وزملاؤه: مهارات التدريس، القاهرة، دار النهضة العربية، بدون تاريخ.
- جون ديوي: الديمقراطية والتربية، ترجمة متى عقراوي وزكريا ميخائيل، الطبعة الثانية، القاهرة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٥٤.

- حمد عبد العزيز اليوسف :مدى استخدام الوسائل التعليمية في تدريس المواد الدينية بالمدارس المتوسطة للبنين بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٠٦هـ-١٩٨٥م.
- دراسات تربوية :مجلة كلية التربية جامعة الملك سعود، المجلد الأول، ١٩٨٤، عمادة شئون المكتبات جامعة الملك سعود، الرياض، ١٩٨٤.
- سعيد إسماعيل على :دراسات تربوية، ج٣، يونيو، ١٩٨٦، ج، ١٩٨٧م.
- شوكت محمد عليان :الثقافة الإسلامية وتحديات العصر، الرياض، دار الرشيد للنشر والتوزيع، ١٤٠١هـ-١٩٨١م.
- عبد الرحمن صالح عبد الله :المنهاج الدراسي، أسسه، صلته بالنظرية التربوية الإسلامية، الرياض، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، ط١، ١٤٠٥هـ-١٩٨٥م.
- أسس علم النفس التربوي رؤية تربوية إسلامية معاصرة مكتبة الفلاح الطبعة الأولى..
- إسماعيل ظافر ويوسف الحمادي :التدريس في اللغة العربية، الرياض، دار المريخ، ١٤٠٤هـ-١٩٨٤م.
- التعلم المفهوم النماذج التطبيقات د- محمود عبد الحليم منسى مكتبة الانجلو المصرية 2003
- مدخل إلى علم النفس التربوي ا.د محمود عبد الحليم منسى أ.د سيد محمود الطواب مكتبة الانجلو المصرية..
- راغب الأصفهاني :الذريعة إلى مكارم الشريعة، تحقيق طه عبد الرؤوف سعد، القاهرة، مكتبة الكليات الأزهرية، ١٩٧٣م.
- مذكرة علم النفس التربوي الدكتور محمد بخيت جامعة الإمام محمد بن سعود بالرياض