الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة باجي مختار-عنابة

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم علم النفس و الأرطوفونيا

محاضرات في مقياس علم النفس المدرسي

السنة الثانية علم النفس ليسانس

إعداد الدكتورة : أوراري صبرينة

السنة الجامعية : 2023/2022

جامعة باجي مختار - عنابة
المجلس العلمي
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
المحتويات	2
المحاضرة 1: مدخل إلى علم النفس المدرسي	7
مقدمة	7
1- نبذة تاريخية عن نشأة علم النفس المدرسي	9
2- تعريف علم النفس المدرسي	11
3- مجالات علم النفس المدرسي	13
المحاضرة 2: علاقة علم النفس المدرسي بفروع علم النفس	13
1-علاقة علم النفس المدرسي بعلم النفس التربوي	13
2-علاقة علم النفس المدرسي بعلم نفس النمو	14
3-علاقة علم النفس المدرسي بعلم النفس الاجتماعي	14
4-علاقة علم النفس المدرسي بعلم النفس الصناعي	14
5-علاقة علم النفس المدرسي بعلم القياس النفسي	14
6-أهداف علم النفس المدرسي	14
7-وظائف علم النفس المدرسي	16
8-أهمية علم النفس المدرسي	16
المحاضرة 3: النظام التربوي الجزائري	18
1- مفهوم النظام التربوي	18
2-النظام التربوي الجزائري	18
3- المراحل التي مر بها النظام التربوي الجزائري	19
4- المقاربات النظرية التي مرت بها المنظومة التربوية الجزائرية	22
4-1المقاربة التقليدية بالمضامين	22
4-2 المقاربة بالأهداف (بيداغوجية الأهداف)	22
4-3 المقاربة بالكفاءات	22

جامعة باجي مختار - عنابة
المجلس العلمي
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

5- مبادئ نظام التعليم الجزائري	23
المحاضرة4 : غايات و أهداف النظام التربوي الجزائري	26
1- غايات نظام التعليم الجزائري	26
1-1 غايات مرتبطة بقيم الجمهورية و الديمقراطية	27
1-2 غايات مرتبطة بقيم الهوية	27
1-3 غايات مرتبطة بالقيم الاجتماعية	27
1-4 غايات مرتبطة بالقيم الاقتصادية	28
1-5 غايات مرتبطة بالقيم العالمية	28
2- الأهداف التعليمية لنظام التعليم الجزائري	28
المحاضرة 5: الصعوبات المدرسية في مختلف أبعادها	32
مقدمة	32
1-تعريف الصعوبات المدرسية	32
2-أبعاد الصعوبات المدرسية و أنواعها	33
3-المشكلات المدرسية و صعوبات التعلم	33
4- صعوبات التعلم	33
1-4 تعريف صعوبات التعلم	34
2-4 العوامل المتدخلة في صعوبات التعلم	36
3-4 خصائص أطفال صعوبات التعلم	37
4-4 تصنيف صعوبات التعلم	39
1-4-4 صعوبات التعلم النمائية	39
2-4-4 صعوبات التعلم الأكاديمية	40
المحاضرة 6 :تشخيص صعوبات التعلم،أسبابها وأساليب علاجها	42
1- تشخيص صعوبات التعلم	42
1-1 محك التباعد أو التباين	42
1-2 محك الاستبعاد	43
1-3 محك العمليات النفسية الأساسية	43
1-4 محك التربية الخاصة	43

جامعة باجي مختار - عنابة
المجلس العلمي
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

1-5 محك المشكلات المرتبطة بالنضوج	44
1-6 محك العلامات الفورمولوجية	44
1-7 محك التوجيه التربوي	44
1-8 المحك النمائي	45
2-أسباب صعوبات التعلم	45
3- علاج صعوبات التعلم	47
المحاضرة 7: أدوار الأخصائي النفسي المدرسي	49
مقدمة	49
1- الكشف	49
2- التكفل و التدخل	50
3- المتابعة و المراقبة	55
4-الإرشاد النفسي المدرسي	55
5- التحسيس و التوعية	59
المحاضرة 8: أساليب الفحص في الوسط المدرسي	61
تمهيد	61
1- المقابلة	61
1-2- أنواع المقابلة	62
1-3-أهم التقنيات لإجراء المقابلة	65
2-الملاحظة	65
2-1-تعريف الملاحظة	65
2-2-أنواع الملاحظة	66
2-3-إجراء الملاحظة وأهم مزايا استخدامها	68
3-الإستبانة	68
3-1 خطوات بناء الاستبانة	69
3-2 أنواع الإستبانات	70
4-الإختبارات	70
4-1 تعريف الرائز النفسي	71

جامعة باجي مختار - عنابة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
المجلس العلمي

2-4 أنواع الإختبارات	71
3-4 الأهداف العامة للإختبار النفسي	72
5- دراسة الحالة	73
5-1تعريف دراسة الحالة	74
5-2 المراحل التي تمر بها دراسة الحالة	74
5-3 عناصر دراسة الحالة	74
5-4 مميزات دراسة الحالة	75
5-5أساليب جمع المعلومات لدراسة الحالة	76
المحاضرة 9: التكفل النفسي في الوسط المدرسي	77
تمهيد	77
1- تعريف التكفل النفسي	77
2- أهداف التكفل النفسي	79
3- أهمية التكفل النفسي	80
4- العوامل الداعية إلى التكفل النفسي داخل المؤسسات التعليمية	80
المحاضرة 10: الأساليب والاستراتيجيات التربوية المستخدمة في التكفل النفسي بتلاميذ صعوبات التعلم	83
1- إستراتيجية تحليل المهمة	83
2- إستراتيجية تنمية القدرات (التدريب على العمليات النفسية)	83
3- إستراتيجية التدريب على العمليات النفسية وتحليل المهمة معا	84
4- إستراتيجية تعديل السلوك	85
5- إستراتيجية تدريس تدريب الحواس المتعددة	85
6-إستراتيجية التدريب المباشر للمخ	85
7-أسلوب التعلم الذاتي	85
8- أسلوب تعديل السلوك المعرفي	86
9- بعض التوجيهات للوالدين في كيفية مساعدة الطفل ذي صعوبات التعلم	86
9-1 مساعدة الأسرة على تقبل المشكلة	86
9-2 مشاركة الأسرة في عملية العلاج	86

جامعة باجي مختار - عنابة
المجلس العلمي
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

3-9 الطرق المثلى لترشيد الوالدين للتعامل مع الطفل ذوي صعوبات التعلم	86
خلاصة	88
قائمة المراجع	89

جامعة باجي مختار - عنابة
المجلس العلمي
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

المحاضرة 1: مدخل إلى علم النفس المدرسي

مقدمة

يعد ميدان علم النفس المدرسي من الميادين الحديثة ذات الأهمية في حياة الفرد و الذي يكشف عن جوانب عديدة من المعارف و السلوكات التي تقع في نطاق المدرسة . و يهتم هذا الميدان بسلوك التلميذ باعتباره موضوع علم النفس الأساسي حيث يعد علم النفس المدرسي من الفروع التطبيقية لعلم النفس.

برز علم النفس المدرسي كأحد الفروع التطبيقية لعلم النفس نتيجة لاهتمام علماء النفس بتطبيق مبادئ علم النفس في المجال التربوي و بدراسات نمو الطفل و المراهق و امتداد أبحاثهم من السلوك السوي إلى المرضي و غيرها ... و الذي تمخض عنه ظهور العديد من الفروع العلمية لعلم النفس التي انبثقت عنه كعلم النفس النمو للطفل و المراهق، علم النفس التربية و علم النفس الفارقي و شكل الأرضية الخصبة لبروز علم النفس المدرسي كعلم تطبيقي لعلم النفس.

1- نبذة تاريخية عن نشأة علم النفس المدرسي:

علم النفس المدرسي ليس قديم العهد من حيث كونه ميدان تخصص من ميادين العلوم الإنسانية ، على الرغم من مضي سنين طويلة قبل إن يصبح هذا العلم مميزا.

يعد "جوهانز فردريك هاربارت" (1841) أول مبشر بعلم النفس المدرسي أو بالتربية كمجال تطبيقي في علم النفس عندما حاول قبل ما يزيد عن مائة عام أن يستشف من علم النفس المبادئ التي تبدو ذات قيمة للمدارس في حينه ، حيث برزت هذه المبادئ تحت إسم علم النفس التربوي ، و في الوقت التي برزت فيه نشاطات "هربارت" كان كل من "هربرت سبنسر" و "توماس هكسلي" و "تشارلز اليوت" رواد المدرسة العلمية للتدريب الشكلي قد اهتموا بمشكلات الوراثة و البيئة التي وجهت "جالتون" إلى ارتياد ميدان القياس العقلي و تبعه "جيمس كاتل" و "الفرد بينه"، حيث أسهم هذا الميدان إسهاما بارزا في تحديد معالم علم النفس التربوي الحديث (البكري، 2011، ص22)

بدأ "جالتون" بدراسة الفروق الفردية بين الأفراد ، فقام بجمع المعلومات عن خصائص الإنسان و صفاته من اجل التعرف على أوجه التشابه و الاختلاف بين الأفراد و قام بمتابعة سجلات الأطفال النظاميين في المدارس من اجل التعرف على سلوكهم.

أنشأ "سولي Sully" أول مختبر لعلم النفس في بريطانيا بالتعاون مع "ماك دوغال" و قام "سيرل بيرت" بإدارة أول مؤسسة رسمية لعلم النفس في خدمة المدرسة.

و في أمريكا اهتم المعالج النفسي الأمريكي "لايتر ويتمر" بالأطفال اللذين يعانون من صعوبات التعلم و تعتبر عيادته النفسية التي أسسها سنة (1886) أول عيادة متخصصة لإرشاد الأطفال في الولايات المتحدة الامريكية و مساعدة المربيين في معالجة مشكلات التعلم لدي الأطفال ، و نظرا لمساهمة "ويتمر" في علم النفس المدرسي المهمة فهو يعد الأب الروحي لعلم النفس المدرسي.

في عام 1891 أسس "ستانلي هال" أول مجلة متخصصة في علم النفس التربية و الطفل ، و في عام 1908 أنشأ "ويتمر" جريدة " الدراسة و العلاج من الإعاقة و الانحراف" و في عام 1911 أنشأ "جيزل" عيادة خاصة بنمو الطفل.

و في سنة 1935 ظهرت "رابطة علم النفس الأمريكية " التي أصدرت جريدة "الاستشارة و علم النفس العيادي".

و في فرنسا قام العالمين "تيودور سيمون" و "بينيه" سنة 1904 بتصميم اختبار يهدف الى التعرف على مستوى التعلم ثم أدخلت تعديلات على هذا الاختبار و أصبح اختبارا يستخدم في قياس قدرة الأطفال العقلية (الذكاء).

سنة 1920 ظهر "علم النفس التطبيقي" نتيجة لسيطرة التحليل النفسي على العاملين في المجالين التربوي و النفسي حيث أصبحت المدارس تعمل مع العيادات النفسية لدرجة أن المختصين في العيادة النفسية أصيبوا بخيبة أمل لعدم وجود اختصاصين يقومون بأعمالهم على أكمل وجه في العيادة النفسية.

لقد كان علم النفس المدرسي احد فروع علم النفس العيادي غير أن "هاريس" اعتبره فرعا من فروع علم النفس التطبيقي الذي يبدأ بالبيت بينما يمارس علم النفس العيادي في العيادة النفسية.

لقد جاء الإعلان شبه الرسمي لمولد تخصص علم النفس المدرسي سنة 1945 عندما خصصت "الرابطة الأمريكية لعلم النفس "APA" " القسم السادس عشر لعلم النفس المدرسي و قد ترأسه "هاري بيكر" و زاد الاهتمام بعلم النفس المدرسي نتيجة للعوامل التي زادت في طلب الخدمات التي يقدمها هذا العلم منها المدارس و محاكم الأحداث كما زاد الطلب على استخدام الاختبارات النفسية.

و في سنة 1969 تم تشكيل "الرابطة الوطنية لعلم النفس المدرسي" (NASP) " National Association of School Psychology" التي بدأت بعضوية عددها 4000 عضو و ارتفع العدد الى 8000 سنة 1983 و قد هدفت هذه الجمعية إلى العمل على تشجيع اهتمامات الأخصائيين في علم النفس المدرسي و تحسين المعايير و الأسس المهنية لهم وتأمين الظروف المناسبة لرفع كفايتهم المهنية و الاهتمام بخدمة الصحة النفسية و العقلية و التربوية للأطفال. (بركات، 2008، ص 46).

2-تعريف علم النفس المدرسي :

و هو يمثل احد فروع علم النفس التطبيقية ينبثق من علم النفس التربوي ليتخصص في الاهتمام بمشكلات التلاميذ المدرسية و ما يرتبط بها من صعوبات أخرى سواء في الأفراد الآخرين المحيطين به , أو نظام الإدارة أو طبيعة المنهج أو طريقة التدريس.

الهدف منه إعداد و تدريب الأفراد المؤهلين لاستخدام و توظيف مبادئ علم النفس و إجراءاته و أساليبه في معالجة المشكلات المدرسية و ذلك من اجل تحسين مستوى الأداء المدرسي بوجه عام.
(قطامي، 1999، ص 15)

1.2- تعريف حمزة بركات:

"علم النفس المدرسي هو فرع من فروع علم النفس يتضمن تطبيق القواعد العلمية لعلم النفس على مشاكل الأطفال في المدارس، و يركز علم النفس المدرسي على التفاعل بين المدرسة و المدرسين و الأولياء و الطفل".

"هو ممارسة إكلينيكية يتخصص في العمل مع الأطفال و المراهقين و الأسرة و المجتمع و يهدف إلى تحقيق الصحة النفسية و تسهيل عملية التعلم".

"علم النفس المدرسي هو احد فروع علم النفس الذي يركز على خلق البيئات التي تسهل التعلم و توفر الصحة النفسية و يسعى لمساعدة الأسرة و المدرسة على توفير الظروف المناسبة للنمو العقلي و الأكاديمي و الاجتماعي و الوجداني للتلاميذ". (بركات ، 2008، ص 14)

2.2- تعريف أحمد زكي صالح (1966) :

"هو العلم الذي يبحث في مشكلات النمو التربوي كما تمارسه المدرسة من حيث أنها المؤسسة التي اختارها المجتمع للإشراف على تربية الناشئة"

3.2- تعريف فؤاد أبو حطب (1980):

"هو الدراسة العلمية للسلوك الإنساني الذي يصدر خلال العمليات التربوية".

4.2- تعريف عبد المجيد نشواتي (1985):

"الدراسة العلمية لسلوك المتعلم في الأوضاع التعليمية المختلفة"

5.2- تعريف محي الدين توق و آخرون (2002):

"ذلك الميدان من ميادين علم النفس الذي يهتم بدراسة السلوك الإنساني في المواقف التربوية و خصوصا المدرسة". (البكري، 2011، ص 26)

6.2- تعريف الحلايقة (2012) :

" يعرف علم النفس المدرسي بأنه القواعد العلمية و النظريات التي تتناول تفسير سلوك التلاميذ و فهمه و تعديله و ضبطه إذا كان سلوكا غير مرغوب، و تحفيزه إذا كان سلوكا مرغوبا ، لخلق فرد على قدر من الوعي و الاتزان الشخصي و قادر على تحمل المسؤولية و حل مشاكله بنفسه و مساعدة الآخرين على حل مشاكلهم".

7.2- تعريف فاطمة الزيات (2017):

" ذلك الفرع من فروع علم النفس التربوي الذي يقدم لإعداد الأخصائي النفسي الذي يعمل داخل منظومة المدرسة ككل". (الزيات، 2017، ص 4)

8.2- تعريف محمد علي الكامل (2003):

"يقوم علم النفس المدرسي على الافتراض القائل بأنه "كلما اكتشفت المشكلة بشكل أسرع سهلت معالجتها" ، أو " كلما كانت المعالجة قريبة زمنيا من حدوث المشكلة تكون فرصة نجاح المعالجة أفضل" ، هذا الافتراض يؤكد ضرورة وجود خدمات نفسية في المواقف التربوية حتى يسهل التعرف على المشكلات قبل ان تزداد تعقيدا و بالتالي يصعب معها الحل أو العلاج " . (الكامل ، 2003، ص 5)

3-مجالات علم النفس:

يشير عبد الرحمن محمد (1995) إلى أن فروع علم النفس ظهرت أولا تحت مسمى عام علم النفس العام و علم النفس التطبيقي.

1.3- علم النفس العام :

و يقصد به مجموعة الأسس و المبادئ و القوانين النظريات التي تحكم علم النفس.

2.3- علم النفس التطبيقي:

و يقصد به تطبيق كل هذه الأسس و المبادئ في مجالات الحياة المختلفة.

و من هنا ظهرت مجالات علم النفس أو فروع علم النفس ، يهتم كل فرع منها بدراسة جانب من جوانب الحياة العصرية كالتالي:

1_ علم النفس التجريبي.

2_ علم النفس الحيوان ظهر تمييزا له عن علم نفس الإنسان.

3_ علم نفس المراهقة.

4_ علم النفس الاجتماعي.

5_ علم النفس الفيزيولوجي.

6_ علم النفس الطفل ظهر تمييزا له عن علم النفس المسنين .

7_ علم النفس الفارقي (علم الفروق الفردية).

8_ علم نفس الشواذ (بالسلب او بالإيجاب) ظهر تمييزا له عن علم نفس العاديين.

9_ علم النفس الإكلينيكي (العيادي أو العلاجي باستخدام الأدوية).

10_ علم النفس التربوي العام و ينبثق منه علم النفس المدرسي أي علم تطبيق مبادئ و نظريات و نتائج بحوث علم النفس في المدرسة.

فوظيفة المدرسة هي تهيئة الظروف الملائمة لكي ينشأ الأطفال في جو يضمن لهم نمو شخصياتهم من جميع النواحي سواء الناحية الجسمية أو العقلية أو الخلقية أو الاجتماعية.

(قنديل ، 1993)

جامعة باجي مختار - عنابة
المجلس العلمي
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

المحاضرة 2: علاقة علم النفس المدرسي بفروع علم النفس

تمهيد:

يهتم علم النفس المدرسي بدراسة الموضوعات التي تعمل على تحسين الوضع المدرسي من أهمها :

- ✓ الخصائص النمائية للمتعلم.
- ✓ صعوبات التعلم.
- ✓ المشكلات المدرسية و أساليب التكفل بها.
- ✓ التوافق الدراسي.
- ✓ الإرشاد النفسي.
- ✓ الاختبارات النفسية و مقاييس الذكاء .
- ✓ العلاقات المدرسية.

إن الموضوعات التي يدرسها علم النفس المدرسي تشير إلى العلاقة بينه و بين الفروع الأخرى لعلم النفس مثل علم النفس التربوي، علم النفس النمائي و علم النفس الاجتماعي و علم القياس النفسي و علم النفس الصناعي.

1. علاقة علم النفس المدرسي بعلم النفس التربوي:

يهتم علم النفس التربوي بدراسة عمليات التعلم و نظرياته و مبادئه مثل التعزيز و التعميم و الإحلال و الانطفاء و اكتساب السلوك و العادات و يستفيد منه علم النفس المدرسي في عملية تصنيف و توجيه الأفراد على أساس قدراتهم و في رعاية حالات التأخر الدراسي أو الضعف العقلي و رعاية التلاميذ المتفوقين و الموهوبين.

2. **علاقة علم النفس المدرسي بعلم النفس النمو:**

يهتم علم النفس النمو بدراسة خصائص و مشكلات كل مرحلة من مراحل النمو و تحديد معايير السواء و اللاسواء و يهتم علم النفس المدرسي برعاية النمو السوي و مساعدة الفرد على تحقيق النضج النفسي و التوافق النفسي و تقييم نمو الفرد خلال مراحل النمو المختلفة.

3. **علاقة علم النفس المدرسي بعلم النفس الاجتماعي:**

يستفيد علم النفس المدرسي من علم النفس الاجتماعي في كيفية التعامل مع الأفراد و الجماعات و تحديد معايير السلوك الاجتماعي و العلاقات الاجتماعية و تحقيق التوافق الاجتماعي و تنمية القدرات القيادية.

4. **علاقة علم النفس المدرسي بعلم النفس الصناعي:**

يطبق علم النفس الصناعي مبادئ علم النفس على المشكلات العملية في مجال الصناعة و الإنتاج و التدريب ز يستفيد منه علم النفس المدرسي في مجال الإرشاد و التأهيل المهني في المؤسسات التعليمية.

5. **علاقة علم النفس المدرسي بعلم القياس النفسي:**

تكمن العلاقة بينهما في كون علم القياس النفسي، يزود علم النفس المدرسي بالطرق المستخدمة في قياس الشخصية و اختبارات الذكاء و القدرات العقلية .

(سليمان، 2010، ص 49)

6. **أهداف علم النفس المدرسي: "goals of school psychology"**

يهدف علم النفس المدرسي الى تحقيق غرض مزدوج و هو تطوير أسس علم النفس العام و تطبيقها من اجل تطوير العملية التربوية و لتحقيق هذا الغرض فهو ينهل من ميادين علم النفس الأخرى مثل التعلم و الفروق الفردية و الإرشاد و غيره.

و يشير العلماء و الباحثون إلى أن أهداف علم النفس المدرسي لا تختلف في فحواها و جوهرها عن أهداف العلم بصفة عامة حيث يسعى علم النفس المدرسي الى تحقيق الأهداف الآتية:

1.6- فهم السلوك الإنساني: "understanding"

الإنسان بطبيعته مدفوع نحو المعرفة و الفهم عن طريق الوصف و التفسير و إزالة الغموض متمثلا في الإجابة عن السؤالين (كيف و لماذا؟) يحدث هذا السلوك ، فالفهم هو الهدف الأساسي للعلم.

(البكري، 2011، ص 32)

حيث يشير إلى عملية شرح أو تفسير العلاقات عن طريق التعرف على أسباب حدوثها، و على العوامل التي تؤثر فيها ، و الأفكار التي تقدم فهما حقيقيا للظاهرة يجب ان تكون من نوع يمكن اثباته تجريبيا و مما لا يمكن نقضه بسهولة عن طريق أفكار أخرى.

2.6 التنبؤ بالسلوك "«Prediction"

يشير التنبؤ إلى القدرة على معرفة الظواهر المستقبلية في مجال معين بالاستناد على معرفة العلاقات الموجودة بين المتغيرات الحالية ، مثل التنبؤ بالمستوى التحصيلي لطلاب السنة الجامعية الأولى بناء على تحصيله في المرحلة الثانوية .

و يتمثل التنبؤ في الإجابة عن السؤالين (ماذا يحدث، و متى يحدث؟) فبالعلم نقيم المفاهيم و النظريات إلى المدى الذي تسمح فيه بإجراء التنبؤات التي لم يكن بالإمكان أن تحدث في غياب هذه المفاهيم، كما أن التنبؤ بالسلوك لا يحدث إلا من خلال علاقة الفرد بالبيئة.

3.6- ضبط السلوك و التحكم به "controlling"

و يعني قدرة الباحث على التحكم ببعض المتغيرات المستقلة التي تسهم في إحداث ظاهرة ما لبيان أثرها على العوامل التابعة و تتوقف هذه العملية على وجود علاقات سببية بين متغيرين أو أكثر ، و على إمكانية معالجة هذه التغيرات بحيث يتمكن الباحث من تغيير قيمته لبيان أثره في هذه المتغيرات الأخرى. و يمكن ضبط السلوك عن طريق تعزيز السلوكات المرغوب فيها، و إطفاء و استئصال السلوكات الغير مرغوب فيها، بالإضافة إلى تشكيل سلوكات جديدة لم تكن موجودة عند المتعلم، و نشير إلى أن الأهداف السابقة تنصب على عنصرين أساسيين هما:

- المتعلم من حيث خصائصه ، إبداعاته، نموه المعرفي.
- المعلم من حيث خصائصه الشخصية و الأكاديمية و السلوكية و التأهيلية و ممارساته الصفية.

(البكري، 2011، ص 33)

7. وظائف علم النفس المدرسي :"functions of school psychology"

نلخص وظائف أو مهام علم النفس المدرسي فيما يلي:

1_ استبعاد الآراء التربوية التي تعتمد على الملاحظات غير الدقيقة ، و العمل على حسم المبادئ و الآراء التربوية عن طريق البحث العلمي المنظم.

2_ تزويد المعلم بحصيلة من المبادئ و الفرضيات الصحيحة التي تصلح لمعظم الممارسات و المواقف الصفية و ذلك لتسهيل عملية تعديل السلوك عند المتعلمين و من أمثلة هذه المبادئ مبدأ التعزيز، الإطفاء و غيره.

3_ إكساب المعلم مهارات الفهم النظري و التطبيقي للعملية التربوية كمهارة رسم الأهداف ووضع المناهج و تطويرها ، القياس و التقويم... الخ

4_ توجيه عمليات النمو المختلفة في الطريق السليم عن طريق تفهم المبادئ الأساسية للنمو و العمليات العقلية التي يمر بها الفرد.

5_ مساعدة المعلم على التنبؤ العلمي بالسلوك و ضبطه و تعديله.

6_ تدريب المعلمين على الفهم العلمي السليم لمختلف أنماط السلوك و الظواهر النفسية التي تصدر عن المتعلم (عملية التوجيه و الإرشاد المدرسي)، حيث تعد هذه الوظيفة من اهم الوظائف لعلم النفس المدرسي. (كراجة ، 1997، ص 40)

8. أهمية علم النفس المدرسي:

تشير الحلايقة (2012) إلى أهمية علم النفس المدرسي بالنسبة للمعلم و لخصها في ما يلي:

_ يضع علم النفس المدرسي قواعد و أسس يتقيد بها المعلم لضمان تحقيق الأهداف.

_ يساعد المعلم على فهم حاجات و دوافع التلاميذ و يتفاعل معهم وفق هذه الحاجات و الدوافع.

_ توعية المعلم بضرورة التكيف مع الظروف المحيطة بالتلاميذ و أخذها بعين الاعتبار.

_ مساعدة المعلم على وصف السلوك وصفا علميا.

_ تزويد المعلم بالوسائل و الطرق الفعالة في حل مشكلات التلاميذ.

جامعة باجي مختار - عنابة
المجلس العلمي
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

المحاضرة 3: النظام التربوي الجزائري

1_ مفهوم النظام التربوي:

"إن النظام التربوي هو أساس كل النظم او الأنظمة، لأنه يعتمد على الاستثمار في المورد البشري".

"هو مجموعة من القواعد و الضوابط التي تنظم العلاقات بين أفراد المجتمع في الميدان التربوي".

"هو جهاز مسؤول عن السياسة التعليمية و التربوية من حيث الإدارة و التنظيم و هو المكان الأنسب الذي تحدد فيه الدولة أهدافها و مبادئها".

" النظام التربوي هو مجموعة القواعد و التنظيمات و الإجراءات التي تتبعها دولة ما في تنظيم و تسيير شؤون التربية و التعليم من جميع الجوانب و النظم التربوية بصفة عامة" و هي :

انعكاس الفلسفة الفكرية و الاجتماعية و السياسية في أي بلد بغض النظر عما اذا كانت هذه الفلسفة مصرحا بها و معلنا عنها ام لا، و تتأثر النظم التربوية في العالم بالعوامل التالية:

- ✓ العامل الثقافي الحضاري.
- ✓ العامل السياسي الأيديولوجي.
- ✓ العامل الطبيعي.

فالنظام التربوي هو محصلة عدة عناصر و مكونات علمية و سياسية و اجتماعية و اقتصادية و إدارية محلية و إقليمية و عالمية، تسعى الى التنمية البشرية و إعداد الفرد.

2_ النظام التربوي الجزائري:

هو مجموعة الهياكل و الوسائل البشرية و المادية التي أوكل عليها المجتمع مهمة تربية الأفراد، و المتمثلة في المدرسة و المعلمين و المناهج و المحتويات و التنظيم و تدابير التقويم و تكوين المعلمين و الوسائل المختلفة للعملية التربوية.

يتكون النظام التربوي في الجزائر من أنظمة مختلفة تقع تحت وصاية ثلاث وزارات و هي وزارة التربية الوطنية ، وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، وزارة التكوين و التعليم المهنيين.

(الشايب، 2019، ص 06)

3_المراحل التي مر بها النظام التربوي الجزائري:

إن للمؤسسات التربوية الجزائرية تاريخ طويل ، انتقلت عبره من الكتاتيب البدائية الى الجامعات الضخمة و المتطورة و يمكن حصر مراحل هذه التطورات فيما يلي:

1.3- فترة ما قبل الاستعمار الفرنسي:

لم تكن هنالك وزارات مختصة بالتعليم خلال هذه المرحلة، فالتعليم كان مسؤولية جماعية يتعاون الكل لإنشاء المساجد و الكتاتيب و من أهم مؤسسات هذه المرحلة : المساجد، الكتاتيب، الزوايا.

و لم تتكون خلال هذه الحقبة من الزمن جامعة في الجزائر، و قد كان الجامع الكبير للعاصمة نواة للجامعة الجزائرية بمركزه و كثرة حلقاته الدراسة و لم يكن التعلم في هذه الحقبة من الزمن ينتهي بشهادات و إنما كان يختم بإجازة شفوية من عند الأستاذ و تعبير صريح عن رضاه.

2.3- فترة في عهد الاستعمار الفرنسي:

لقد كان التعليم بمؤسساته المختلفة مزدهرا نسبيا قبل دخول الاستعمار الفرنسي نتيجة لضخامة الأوقاف المخصصة له، و من أولى الخطوات التي قام بها الاستعمار الفرنسي الاستيلاء على أملاك الأوقاف التي تمول الخدمات الثقافية و الدينية و الاجتماعية للمسلمين، كما استشهد الكثير من علماء الدين و تشتت شملهم و هاجر غالبيتهم ممن بقوا على قيد الحياة، و هكذا عملت فرنسا على القضاء على التعليم في الجزائر معتمدة التجهيل و الإفقار بهدف الفرنسة و التنصير.

و استمرت الكتاتيب القرآنية و المساجد و الزوايا تزاول في دورها التعليمي و ارتبط اسمها باسم جمعية العلماء المسلمين بزعامة عبد الحميد ابن باديس و قد عملت هذه الجمعية على بناء مدارس تابعة لها لمحاربة الجهل و الأمية في مختلف أنحاء الجزائر.

3.3- المنظومة التربوية في عهد الاستقلال:

كانت نسبة الانتساب الى التعليم غداة الاستقلال تقارب 20% من مجموع التلاميذ الذين يلغوا سن الدراسة، و قد كان اول دخول مدرسي في أكتوبر 1962، اتخذت وزارة التربية قرارا يقضي بإدخال اللغة العربية في جميع المدارس الابتدائية بنسبة سبع ساعات في الأسبوع.

ورثت الجزائر قلة هياكل الاستقبال و قلة الإطارات و مشكلة سيطرة اللغة الفرنسية و انحصار التعليم على مناطق و طبقات دون أخرى، فعمدت السلطة الجزائرية تعديلات مختلفة منذ 1962 ، و من الإجراءات الفورية التي اتخذتها اللجنة الوطنية التي عقدت اجتماعها الأول في 15 ديسمبر 1962:

الجزأرة ، الديمقراطية، التعليم، التعريب، و التكوين العلمي و التكنولوجي.

و استمر تطبيق مجموع الإجراءات السنة تلو الأخرى، ففي أكتوبر 1967 طبق القرار القاضي بتعريب السنة الثانية الابتدائية تعريبا كاملا.

و يمكن تلخيص النظام التربوي الجزائري في فترتين:

أ. الفترة الأولى (1962-1976):

تم فيها إدخال تحويلات تدريجية تمهيدا لتأسيس نظام تربوي يساير متطلبات التنمية، و من أولويات هذه الفترة :

_ تعميم التعليم بإقامة منشآت تعليمية و توسيعها للمناطق النائية.

_ جزأرة إطارات التعليم أي إزالة آثار العناصر الدخيلة الوافدة من المجتمعات و الثقافات التي لا تمت بصلة للمجتمع الجزائري. كما يعني جزأرة نظام التعليم و مناهجه و البعد عن الاستعارة من المجتمعات الأخرى، جزأرة الإطارات غايتها الاعتماد على أبناء البلاد من أهل الاختصاص لتحقيق الكفاءة التعليمية.

_ تكييف مضامين التعليم الموروثة عن النظام التعليمي الفرنسي.

_ التعريب التدريجي للتعليم.

و قد أدت هذه التدابير إلى ارتفاع نسبة المتمدرسين الذين بلغوا سن الدراسة ، اذ قفزت من 20% إبان الدخول المدرسي الأول إلى 70% في نهاية هذه المرحلة.

ب. الفترة الثانية (1976_2002):

ابتدأت بصدور أمر 76-35 المؤرخ في 16 أفريل 1976 بتنظيم التربية و التكوين بالجزائر ، و أدخلت إصلاحات على النظام لتتماشى و التحولات الاقتصادية و الاجتماعية. كما كرس الطابع الإلزامي و مجانية التعليم و تأمينه لمدة 9 سنوات ، قد شرع في تعميم و تطبيق أحكام هذا الأمر ابتداءا من السنة الدراسية 1980_1981 (المدرسة الأساسية).

و قد عرفت المنظومة التربوية الجزائرية خلال الموسم الدراسي 2003-2004 تعديلات تتمثل في:

_ تنصيب السنة الأولى من التعليم الابتدائي 2003-2004 و قد تم تغيير محتويات بعض الكتب لنفس السنة 2004-2005.

_ تنصيب السنة الثانية من التعليم الابتدائي 2004-2005 أضيفت اليها اللغة الفرنسية كلغة أجنبية أولى ، استعمال الترميز العلمي و المصطلحات العلمية ، استعمال الوسائل التعبيرية.

_ تنصيب السنة الأولى من التعليم المتوسط في إطار الإصلاح التدريجي و التربوي (نظام الأربع سنوات) ابتداءا من الموسم الدراسي 2003-2004 و ظهور اللغة الأمازيغية باعتبارها لغة وطنية.

_ أما التعليم الثانوي فعرف تعديلات في هيكلته في سنة 2005-2006 .

_ أما التعليم العالي فقد عرف تعديلات على ضوء توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية و التوجيهات المتضمنة في مخطط تطبيق الإصلاح التربوي الذي صودق عليه في مجلس الوزراء يوم 20 أفريل 2002 ، سطرت وزارة التعليم العالي و البحث العلمي كهدف استراتيجي لمرحلة 2004-2013 إعداد ووضع أرضية لإصلاح شامل للتعليم العالي (LMD) بحيث يمثل بنية التعليم العالي المستلهمة من البنيات المعمول بها في البلدان الأنجلوسكسونية و المعممة في البلدان المصنعة، تتمثل هذه البنية حول ثلاثة أطوار للتكوين يتوج كل منها بشهادة جامعية .

_ الطور الأول بكالوريا + ثلاثة سنوات ، يتوج بليسانس (أكاديمية-مهنية).

_ الطور الثاني بكالوريا + خمسة سنوات، يتوج بماجستير (أكاديمية-مهنية).

_ الطور الثالث بكالوريا + ثمان سنوات يتوج بدكتوراه.

و لاتزال المنظومة التربوية الجزائرية إلى حد الآن تجري تعديلات على نظمها التربوية قصد التحسين من المردود التربوي و الرفع من مستواه.

4_ المقاربات النظرية التي مرت بها المنظومة التربوية الجزائرية :

عرفت المنظومة التربوية الجزائرية بعد الاستقلال ثلاث مقاربات أساسية للمناهج التربوية:

1.4 - المقاربة التقليدية (بالمضامين):

تقوم هذه المقاربة على أساس المحتويات، فالنمط البيداغوجي بها تقليدي حيث ان المدرس يشرح الدرس ، ينظم المسار، و ينجز المذكرات، و يكون الطالب متلقي، يستمع، يحفظ، يتدرب، يعيد ما حفظه، فالمتلقي هنا يقوم بعمليتين الأولى اكتساب المعرفة الجاهزة كما و نوعا و المرحلة الثانية استحضار هذه المعرفة حال المسائلة.

2.4 - المقاربة بالأهداف (بيداغوجية الأهداف):

و فيها يصبح المعلم مصدرا للتعليم من بين المصادر الأخرى ، يقوم بتشخيص الوضعيات ، و الحاجات و تخطيط التعليم بمعية المتعلمين و التأكد من تحقق النتائج الموجودة، كما تتغير وظيفة المتلقي من مستهلك إلى مساهم فعال و نشيط.

3.4 - المقاربة بالكفاءات:

و هي إستراتيجية أكثر تطورا لأنها تعلم المتعلم كيف يتلقى العلم و توجههم نحو تنمية القدرات العقلية السامية : التحليل، التركيب، حل المشكلات، أي أنها إستراتيجية تسعى إلى اكتساب الكفاءات و ليس تراكم المعارف، و في هذه المقاربة يتم استخدام مصطلح الكفاءة بدلا من الهدف الخاص و مصطلح القدرة بدلا من الهدف الخاص و مصطلح القدرة بدلا من الهدف العام .

المقاربة بالكفاءات تقترح تعلما اندماجيا غير مجزأ مع إعطاء معنى للمعارف الدراسية ،و اكتساب كفاءات مستديمة تضمن للمتعلم التعامل مع الوضعيات المختلفة، اذ ينتقل المتعلم من منطق التعليم و تلقي المعارف إلى منطق التعلم أي ممارسة مدلول المعارف، حيث يوضع إما في وضعيات و مواقف مماثلة لفحوى التعليم بنفسه مما يدفع به إلى التكيف و توظيف المعارف قصد إيجاد حل لهذه الإشكاليات.

(بن لحبيب –محاضرة 5–)

5. مبادئ نظام التعليم الجزائري:

حسب أمرية 16 أفريل 1976 المحددة و المنظمة لقطاع التربية و التكوين فان النظام التربوي الجزائري يبنى بالمبادئ التالية:

✓ **الديمقراطية:**

خرج الشعب الجزائري من الفترة الاستعمارية بمستوى اقتصادي هش و قدرة شرائية ضعيفة و مستوى تعليمي لا يكاد يذكر، حيث بلغت نسبة الأمية أكثر من 90% من مجموع السكان . و في هذه الظروف الصعبة اعتمد النظام الاشتراكي الذي ينص على استفادة جميع أفراد المجتمع من نفس الفرص و منها التعليم. و تعني ديموقراطية التعليم ما يلي:

_ تعميم التعليم لكل الفئات العمرية.

_ التعليم حق مكفول بقوة القانون لكل طفل جزائري بلغ سن 6 سنوات.

_ تكافؤ فرص التعليم بغض النظر عن الفروق الجنسية، العرقية ، الطبقية أو الجهوية.

✓ **المجانية :**

يتعهد الدستور الجزائري و يكفل حق التعليم المجان دون مقابل لكل أبناء الجزائر في كل المراحل التعليمية وكل مؤسسات الدولة ذات الطابع التعليمي و المهني نظرا للوضع الاقتصادي المزري لكل العائلات الجزائرية تقريبا و عليه فان مجانية التعليم تعني:

_ مجانية التمدرس.

_ مجانية الكتب المدرسية.

_ مجانية النقل المدرسي.

_ مجانية الإطعام.

✓ **الإلزامية:**

التزام المؤسسة التعليمية بإبقاء التلميذ داخل المؤسسة التعليمية من 6 سنوات حتى 16 سنة حتى و ان لم ينجح و ذلك لحمايته من الشارع و مخاطره.

(حرقاس، 2020، ص 19)

✓ **الإجبارية:**

إجبار الأولياء على إلحاق أبنائهم في سن التمدرس بمقاعد الدراسة و كل ولي يرفض تطبيق هذا القانون، يعرض لعقوبة تتمثل في غرامة مالية تتراوح ما بين 5000 و 50000 دج لكن القانون لم يطبق.

✓ **التعريب:**

يقصد بالتعريب تقديم تعليم باللغة العربية في جميع المواد و جميع المستويات الدراسية و جميع التخصصات العلمية و الأدبية الجامعية. و عموما يعني التعريب حسب النصوص التشريعية في التعليم تعريب لغة التدريس ، تعريب الكتب المدرسية ، تعريب الإدارة المدرسية، التأليف و الإنتاج باللغة العربية.

✓ **الجزأرة:**

هذا المصطلح مشتق من الجزائر و يعني توظيف الإطارات الجزائرية في التدريس و الإدارة ، جزأرة المناهج التعليمية بحيث تخطط محليا و لا يتم استيرادها من اية جهة خارجية ، جزأرة محتويات الكتب المدرسية في شكلها و محتوياتها.

✓ **الوطنية:**

ينطلق التعليم من مبادئ الوطنية و تكريس مقومات الهوية الفردية و الجماعية.

✓ **العلمية:**

حسب أمرية 16 أفريل 1976 المحددة و المنظمة لقطاع التربية و التكوين فإن النظام التربوي الجزائري لابد أن يعمل على الإلتحاق بركب التطور العلمي التكنولوجي و ذلك بإدراج التخصصات العلمية ابتداءا من المرحلة الثانوية و ادراج المواد العلمية ضمن التخصصات الأدبية و إستحداث التخصصات العلمية و التكنولوجيا العالمية على مستوى المرحلة الجامعية.

✓ **الإنسانية:**

و لأن الشعب الجزائري عانى من ويلات الحرب و الاستضعاف و القهر و الظلم ، كان لابد ان يحارب هذه المظالم بعد استقلاله بالتربية و التعليم و انشاء الأجيال المناهضة لها، و المدافعة على حقوق الانسان خاصة المستضعفين في الأرض من الشعوب و الفئات داخل المجتمع الواحد.

(حرقاس، 2020، ص 21)

جامعة باجي مختار - عنابة
المجلس العلمي
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

المحاضرة 4 : غايات و أهداف النظام التربوي الجزائري

1. غايات نظام التعليم الجزائري

إن الأهداف التربوية من القضايا ذات الأولية التي شغلت اهتمامات المربيين و استرعت انتباه العلماء و المفكرين و الفلاسفة منذ العصور التاريخية القديمة، و لقد أدركت المجتمعات المتقدمة و النامية أن الإنبعاث الحضاري و التطور الاجتماعي و النمو الاقتصادي ، مرتبط بما تحققه قطاعات التربية و التعليم من أهداف و بما تكسب الأجيال من قدرات و كفاءات و خبرات تستخدمها في النهوض بالمجتمعات و تواجه بها التغيرات الحضارية الكبرى .

أمام تزايد هذه التغيرات و سرعة التطور العلمي و التكنولوجي، و تغير احتياجات الفرد و المجتمع ، و تغير الأفكار و الاتجاهات و الأيديولوجيات أصبحت الأهداف التربوية ملزمة بالتكيف مع هذه الحركية المتعددة الأوجه و التراكم الهائل للمعارف و المتطلبات و الاهتمامات و الأفكار و الضغوطات و أصبحت النظم التربوية تخطط لإصلاح مشاريعها التعليمية و تغير او تعدل او تحسن من أهدافها التربوية حتى لا يفوتها ركب التطور و حتى لا تتأخر عن مسار النمو.

الأهداف التربوية تحدد للمجتمع و للفرد أهم النتائج التي يريد تحقيقها و توضح أهم الحالات التي يكون عليها انطلاقا من فلسفة المجتمع . و بما ان الأهداف التعليمية هي النتائج التي تعكس طموحات المجتمع و تطلعاته في جميع ميادين التنمية و جميع جوانب الشخصية، اهتمت الإصلاحات الجزائرية بتحديد شامل لكل النتائج المنتظرة من المناهج الجديدة .

و الملاحظ أن الأهداف قسمت الى صنفين أساسيين:

يحتوي الأول على الغايات التربوية و النتائج المرتبطة باختبارات الجزائر على الصعيد الفردي و الاجتماعي و الاقتصادي و العالمي، و يحتوي النوع الثاني على النتائج المسند تحقيقها الى التلميذ بتوجيه من المعلم ، و المتمثلة في الأهداف التي سمتها المناهج الجزائرية " ملامح التخرج ".

و هي عبارة عن مجموعة من الكفاءات يفترض بالمتعلم اكتسابها مع نهاية كل مرحلة من مراحل التعليم و في مجالات متنوعة.

(حرقاس، 2020، ص 23)

تسعى المنظومة التربوية الجزائرية من خلال مناهجها و غاياتها و أهدافها الى تحقيق إيصال إدماج و ترسيخ القيم المتعلقة بالاختبارات الوطنية ، بغض النظر عن خصوصيات مجالات المعارف و حقول المواد الدراسية التي تتكفل بها، و تتمثل القيم المختارة و المترجمة الى غايات تربوية فيما يلي:

1.1 _ غايات مرتبطة بقيم الجمهورية و الديمقراطية :

تعمل الغاية المرتبطة بهذه القيم إلى تجسيد بنود الدستور الوطني و مواد الميثاق التي تشكل الإطار العام الذي يحدد كينونة البلاد و يحفظ استمرارها . و عليه يفترض بهذه المناهج أن تعمل على تنمية معنى القانون و احترامه و اكتساب القدرة على احترام الغير و الاستماع للآخر و احترام سلطة الأغلبية و مراعاة حقوق الأقليات ، و تعكس هذه الغايات البعد السياسي للأهداف التربوية.

2.1 _غايات مرتبطة بقيم الهوية:

و تتمثل في ضمان التحكم في اللغات الوطنية (للإشارة الى وجود اكثر من لغة وطنية) و تثمين الإرث الحضاري ،خاصة من خلال معرفة وادراك تاريخ الوطن و جغرافيته و الارتباط برموزه و الوعي بالهوية و دورها في المحافظة على الطابع الجزائري الامازيغي ، العربي و الإسلامي للمتعلم الجزائري.

3.1- غايات مرتبطة بالقيم الاجتماعية:

و هي الغايات التي تسعى الى تنمية معنى العدالة الاجتماعية و التعاون و التضامن و ذلك بتدعيم مواقف الانسجام الاجتماعي و الاستعداد لخدمة المجتمع و تنمية روح الالتزام و المبادرة و ترسيخ مبدأ العمل. (حرقاس، 2020، ص 24)

4.1- غايات مرتبطة بالقيم الاقتصادية :

و إيمانا بأهمية الجانب الاقتصادي و دور الاقتصاد في التنمية الشاملة كونه أهم معايير التطور، تعمل هذه الغايات على تنمية حب العمل المنتج المكون للثروة، و اعتبار الرأسمال البشري أهم عوامل الإنتاج و عناصر الاستثمار بالتكوين و التدريب و التأهيل.

5.1- غايات مرتبطة بالقيم العالمية:

و لأن العالم يشهد انفتاحا شاملا ، سياسيا و اقتصاديا ، و بالتالي تعليميا ، فان المناهج الجزائرية تسعى من خلال غاياتها إلى تكوين الإنسان الذي يستطيع ان يعيش في أي منطقة من العالم و يتكيف ثقافيا و مهنيا و علميا مع أي نظام او تركيب في كل الأزمنة و الأمكنة .

و في هذا المجرى تصب الغايات التربوية التي تنص على تنمية الفكر العلمي و القدرة على الاستدلال والتفكير النقدي و التحكم في وسائل العصرنة من لغات و تكنولوجيات العلوم و الاتصال كما انها تولي أهمية قصوى على التفتح على الثقافات و الحضارات العالمية و تحرص على حماية حقوق الإنسان و المحافظة على البيئة و المحيط ، سواء كان ذلك داخل الوطن او في أي نقطة من الأرض.

2. الأهداف التعليمية لنظام التعليم الجزائري:

حددت المناهج الجديدة مجموعة معتبرة من الأهداف التعليمية ، و التي عبرت عنها بملامح التخرج ، و هي عبارة عن مجموعة من الكفاءات في مجالات متنوعة ينبغي ان تظهر في شخصية و سلوك المتعلم مع نهاية التعليم القاعدي و هي موزعة كالآتي:

1.2- كفاءات ذات الطابع الاتصالي:

يرتبط أساسا بمواد اللغة سواء الامازيغية أو الفرنسية و خاصة باللغة العربية. يفترض بالتلميذ عند خروجه من المرحلة الابتدائية ان يكون قادرا على التعبير باللغة العربية ، و يتواصل بها، فيتمكن من القراءة المسترسلة لأي نص و الكتابة بلغة صحيحة و بدون أخطاء و ينتج بها نصوص ، او عروض او رسائل أو

تقارير أو غيرها، يحلل هذه النصوص و يركبها و من المهم أيضا ان يتمكن المتعلم من التعبير عن مشاعره و أفكاره و آرائه بلغة عربية صحيحة بسيطة و خاصة صادقة.

أن يتحكم أيضا في استعمال لغة اجنبية أولى ، فيعبر بها عن معارفه و مدركاته و قراءتها و كتابتها بكيفية صحيحة تمكنه من توسيع مداركه و زيادة رصيده اللغوي و المعرفي و خاصة يتواصل بها بقية الثقافات و الحضارات.

ان يستخدم لغة اجنبية ثانية حتى و ان لم يتحكم فيها ، فهي ضرورية حتى يقرأ بها و يفهم ما يقرأ و يسمع. (حرقاس ، 2020، ص 24)

2.2- كفاءات ذات الطابع الفكري:

و هي تربط خاصة بالنمو العقلي و الذي تسهم فيه خاصة المواد العلمية من رياضات و تكنولوجيا و علوم الطبيعة و الحياة و فيها : ان يكون قادرا على البحث عن المعلومات و معالجتها باستخدام المنهج العلمي و التحكم في مرحلة ابتداءا من الملاحظة الى وضع الفرضيات ، الى التجربة و هيكلة النتائج ثم الادلاء بها ، بالإضافة الى قدرته على الفهم و الانتقاد الموضوعي لمختلف المعطيات الصادرة يوميا عن وسائل الاعلام و التي تتعلق بمجالات مختلفة ذات الصلة بنشاطاته و يتحكم في المعارف القاعدية في العلوم و التقنيات و استخدامها في حل المشكلات التي تواجهه داخل المدرسة و خارجها.

3.2- كفاءات ذات الطابع المنهجي:

ترتبط هذه الكفاءات بعملية التنظيم و الضبط في السلوك و الفكر و العمل، و فيها:

ان يكون المتعلم في نهاية المرحلة الابتدائية قادرا على استعمال أدوات الملاحظة و التوجيه و التسجيل و الاتصال و القراءة و القياس.

و في إطار ربط التلميذ بتكنولوجيا العلوم ، ينبغي ان يكون مع نهاية التعليم القاعدي متمكنا من استعمال الحاسوب في البحث عن المعلومات وكذلك في التواصل و العمل الجماعي و ان يكون قادرا على استعمال بروتوكول او وثيقة تبين كيفية الاستعمال لأي جهاز أو أداة او دواء.

(حرقاس، 2020، ص 25)

4.2- كفاءات ذات الطابع الاجتماعي و الشخصي:

يتعلق هذا النوع من الكفاءات بشخصية المتعلم خاصة الجانب السلوكي و الوجداني و علاقاته مع الآخرين ومع المجتمع ، و فيها حسب ما جاء في المناهج الرسمية ما يلي:

_ القدرة على العمل الجماعي من خلال التدريب على الدراسة و البحث ضمن فرق و انجاز المشاريع التعليمية.

_ التمكن من قواعد الحياة الاجتماعية باحترام الآخرين و تسيير الخلافات بين الأشخاص و تطبيق العدل .

_ التفتح على الفروق الفردية و التعايش مع كل أنواع الافراد، و الوعي بحقوقهم وواجباتهم.

_ الاستشهاد ببعض الآيات القرآنية اثناء تعامله مع الآخرين أو أثناء ملاحظاته للظواهر الطبيعية و مظاهر الإبداع و الجمال الرباني.

_ الربط بين الأحداث التاريخية و استغلال مصادرها، و مقارنتها فيما بينها للتمكن من استخلاص الدروس و التطلع للمستقبل.

_ معرفة موقعه بالنسبة للوطن و بالنسبة للقارة و الكرة الأرضية .

(حرقاس ، 2020 ، ص 26)

5.2- الكفاءات العرضية:

يمكن ان نضيف قسما ثالثا لأنواع النتائج التي تسعى المناهج الى تحقيقها و المتمثلة في الكفاءة العرضية و التي تسمى أيضا بكفاءات أفقية.

يمكن أن تعرف على أنها مجموعة المواقف و الخطوات الفكرية و المنهجية المشتركة بين مختلف المواد، و التي يجب اكتسابها و توظيفها أثناء إعداد مختلف المعارف و إجادة الفعل ، و هذا حسب ما جاء في تعريف " فيليب ميريو " و الذي يضيف ان التحكم في الكفاءات العرضية يرمي إلى دفع المتعلمين نحو التمكن من التعلم في استقلالية متزايدة، تكون الكفاءات العرضية على مستوى المواد الدراسية و كذلك على مستوى الفريق التربوي، إذ تمثل موضوع عمل مشترك بين جميع المدرسين لكل المواد الدراسية و عموما تناولت الكفاءات العرضية مجموعة من الميادين تمثلت في ميدان التكنولوجيا و العلوم ، ميدان الفضاءات الاجتماعية، ميدان اللغات ، ميدان الفنون و ميدان تنمية الذات .

(حرقاس، 2020، ص 27)

جامعة باجي مختار - عنابة
المجلس العلمي
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

المحاضرة 5 : الصعوبات المدرسية في مختلف أبعادها

مقدمة:

يعتبر موضوع الصحة النفسية المدرسية حالة إيجابية دائمة نسبيا ، يكون فيها التلميذ متوافقا مع نفسه ، و قادرا على تحقيق ذاته و استغلال قدراته و إمكاناته و مواجهة مطالب حياته مما يؤدي به في النهاية إلى التمتع بصحة سلوكه و سلامته، ان موضوع الصعوبات المدرسية من الموضوعات التي لاقت الاهتمام الكبير، منذ القدم و أجريت فيه العديد من الدراسات العلمية الأكاديمية ، بغية معرفة ما يؤدي اليها و ما يعوقها و من بين مؤشراتها الأساسية صعوبات التعلم التي ان لم تجد التشخيص المناسب و الحلول البديلة لها في الوقت المناسب قد تؤدي الى الإعاقة في الحياة و يكون لها تأثير و لاشك ليس فقط في حجرة الدراسة و التحصيل العلمي الأكاديمي، و لكن أيضا تؤثر على مختلف أنشطتهم اليومية و قدراتهم العقلية و مهاراتهم المتصلة بتلك القدرات.

(برو ، 2014 ، ص 96)

1_ تعريف الصعوبات المدرسية :

تمثل المؤسسات التربوية مجتمعا متكاملا يحاكي المجتمع الخارجي، و بالتالي يعكس المجتمع المدرسي جميع المشاكل و الخصائص الموجودة في المحيط ، باعتبارها جزء منه تتأثر بما يحدث فيه كما أنها تؤثر فيه، و أي خلل على مستوى هذه المؤسسات قد تؤدي إلى تدهور حالة التعليم و تحصيل التلاميذ و استقرارهم .

يقصد بالصعوبات المدرسية كل المواقف و المشكلات التي يواجهها التلميذ او يعاني منها داخل المدرسة و التي تعيقه عن أداء نشاطاته العقلية و النفسية و الاجتماعية المرتبطة بالتعلم و تؤثر بالتالي على مردوده التعليمي و تكيفه و توافقه في المؤسسة التعليمية، فهي متعددة الأوجه و الأبعاد : نفسية، تعليمية، بيداغوجية، صحية، جسمية و نفسية و عقلية و مشكلات اجتماعية.

التلميذ الذي يعاني من صعوبات في المدرسة هو تلميذ سوي ، لديه مشكلة معينة و قد تصل الى مستوى الاضطراب و لكنه يبقى سويا، علما بأن الاضطراب هو" نمط من أنماط السلوك السلبي الذي يحدث

في مرحلة الطفولة و المراهقة و يتميز بعدم التكيف و يظهر في صورة انطواء او مقاومة مشاعر الآخرين او الاعتداء عليهم."

فالصعوبات هي مشكلات و مواقف إشكالية لا يستطيع التلميذ التعامل و مواجهتها بمفرده لقلة معرفته و خبرته بها، تؤثر على حالته النفسية و تحصيله الدراسي و تكيفه، قد يستطيع تجاوزها لوحده.

اما الاضطرابات فهي تظهر بسبب وجود خلل في البنية او الوظيفة تؤدي الى خلل في السلوك غير عادي لكنه غير مرضي. (حرقاس ، 2020، ص 28)

2_ أبعاد الصعوبات المدرسية و أنواعها:

تعج المدرسة كمؤسسة تعليمية بالمشكلات و الاضطرابات ، شأنها في ذلك شأن الاسرة و المجتمع. حيث يأتي التلميذ بكل همومه الى المدرسة فتأثر على أدائه النفسي و التحصيلي.

3_ المشكلات المدرسية و صعوبات التعلم:

تعتبر المشكلات المدرسية و التعليمية من العلوم الجديدة و تعد من ضمن أنواع الإعاقة الخفية المتسترة بالرغم من انتشارها بشكل ملحوظ.

يشير مصطلح مشكلات التعلم الى تأخر أو اضطراب او تخلف في واحدة او اكثر في عمليات الكلام، اللغة، القراءة، التهجئة، الكتابة، او العمليات الحسابية نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ او اضطراب عاطفي او مشكلات سلوكية.

(البطاينة ، 2005، ص 22)

4_ صعوبات التعلم :

تتمثل الصعوبات المدرسية في كل معيقات التعلم المدرسي، أو الصعوبات التي تعيق استفادة الطفل من التعليم المدرسي و تأخذ الصعوبات المدرسية أبعادا مختلفة:

- ✓ الصعوبات التعليمية: صعوبات التعلم النمائية و الاكاديمية ، بطء التعلم و التأخر المدرسي.
- ✓ الصعوبات النفسية : سوء التوافق الدراسي ، الخوف من المدرسة، العنف المدرسي، اضطرابات النطق.
- ✓ الصعوبات الاجتماعية و المدرسية: التسرب الدراسي ، الانطوائية ، اكتظاظ الصفوف الدراسية .

(الشايب، 2019، ص 10)

يمكن حصر عدة تعار يف لصعوبات التعلم :

1.4 _ تعريف صعوبات التعلم:

إن مشكلة صعوبات التعلم بالرغم من حداثة ظهورها على الصعيد التربوي ، الا انها كانت من اكثر المشكلات أهمية لدى العديد من المهتمين و المختصين في مجالات علوم التربية و علوم النفس و الطب النفسي و حتى أولياء الأمور. لم يكن ثمة تفسير مقنع لأولئك التلاميذ الذين يعانون مشكلات جسمية او سلوكية او اعاقات عقلية او حرمان بيئي و لكنهم في نفس الوقت لا يحسنون القراءة و الكتابة و الحساب.

و كان هؤلاء يوصفون بالمختلين عقليا او سمعيا او بصريا ، و ظلت الأمور على هذه الشاكلة الى ان نحت مصطلح "صعوبات التعلم" و وجد فيه الكثيرون مخرجا من حيرتهم السابقة حيال هذه الفئة من التلاميذ.

(الوقفي ، 2004، ص 253)

إن ظاهرة صعوبات التعلم و خاصة في المرحلة الابتدائية لا تعبر فقط عن مشكلة تربوية ، بل هي أيضا مشكلة نفسية تكيفية تؤثر و لا شك على التلميذ الذي يعاني منها ، كما تؤثر على اسرته.

(البيلاوي ، 2002 ، ص 48)

- ✓ **تعريف صموئيل كيرك (1963):**

" الحالة التي يظهر صاحبها مشكلة او اكثر في الجوانب التالية : القدرة على استخدام اللغة او فهمها، و القدرة على الاصغاء و التفكير او الكلام او القراءة او الكتابة او العمليات الحسابية "

(قطامي، 1999، ص 202)

✓ **تعريف الحكومة الاتحادية الأمريكية (1968):**

" وجود اضطراب في جانب او اكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم او استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة و التي يبدي الاضطراب فيها في نقص القدرة على الانصات او التفكير ، او الكلام او القراءة او الكتابة او التهجئة او العمليات الحسابية الرياضية ، و الإعاقات الإدراكية و الأذى الدماغي ، و الخلل الوظيفي الدماغي الأدنى، و الديسلكسيا و الافيزيا التطورية".

(البيلي و آخرون، 1991، ص 83)

✓ **تعريف الجمعية القومية المشتركة لصعوبات التعلم (1994):**

" انها مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تبدو من خلال الصعوبات الحادة في اكتساب و استخدام مهارات الاصغاء و التحدث و القراءة و الكتابة و العمليات الرياضية و الاستنتاجية .

(البتال ، 2001، ص 184)

✓ **تعريف إسماعيل صالح الفرا (2005):**

" وجود فروق كبيرة بين أداء المتعلم المتوقع و الأداء الفعلي الممكن نتيجة لاضطراب واحد أو أكثر في العمليات النفسية الأساسية التي تتطلب فهم و استخدام اللغة المكتوبة و المنطوقة ، و تبدو هذه الاضطرابات في نقص القدرة على السمع و البصر و التفكير و الادراك و الكلام و القراءة و التهجئة و الكتابة و اجراء العمليات الحسابية و التي من المحتمل انها تعود الى وجود خلل او تأخر في الجهاز العصبي المركزي ، و لا ترجع تلك الصعوبات الى إعاقة عقلية او جسمية او بدنية او اضطرابات نفسية شديدة او حرمان بيئي او ثقافي او تعليمي او اقتصادي او جماعي.

(الفرا، 2005، ص 40)

✓ **تعريف أحمد أحمد عواد إبراهيم (2008):**

مصطلح عام يصنف مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي ، يظهرون انخفاضا في التحصيل الدراسي عن نظائرهم العاديين، و مع انهم يتمتعون بذكاء عادي او فوق المتوسط، الا انهم

يظهرون صوبة في العمليات المتصلة بالتعلم ، كالإدراك او الانتباه او الذاكرة او الفهم او التفكير او القراءة او الكتابة او النطق او التهجي او اجراء العمليات الحسابية ، او في المهارات المتصلة بكل من العمليات السابقة ، و يستبعد منهم ذوو الإعاقة العقلية و المصابون بأمراض و عيوب السمع و البصر ، و ذوو الاعاقات المتعددة و المضطربون انفعاليا حيث ان اعاقتهم قد تكون سببا للصعوبات التي يعانون منها.

(إبراهيم، 2008، ص 16)

2.4_ العوامل المتدخلة في صعوبات التعلم :

في هذا الإطار جاءت العديد من الدراسات ، هدفها الأول و الأخير ضبط مختلف العوامل المؤدية إلى ظهور صعوبات التعلم و نوعيتها لدى العديد من التلاميذ قصد تزويدهم بالممارسات و الاستراتيجيات و المهارات و المعرفة اللازمة للتكيف مع متطلبات الحياة المدرسية ، و من ثم تحقيق النجاح الأكاديمي و الاجتماعي في آن واحد.

أكد الباحث (أنور الشرقاوي، 1987) أن هناك جملة من العوامل المؤدية إلى صعوبات التعلم تتمثل في: الإحساس بالعجز، عدم الثقة بالنفس، الظروف الأسرية ، العلاقة بن المعلم و التلميذ ، البرنامج الدراسي المقرر و ما يرتبط به.

كما أكد (احمد احمد عواد إبراهيم ، 1988) على ان صعوبات التعلم تعود في الأساس إلى نقص الانتباه و الفهم و ضعف الذاكرة و نقص الدافعية للإنجاز.

و حاول (وجيه حسين عبد الغني، 1992) من خلال دراسته الكشف عن الصعوبات الرئيسية و الأسباب الكامنة وراء تلك الصعوبات ، و التي تتمثل في عدم القدرة على التنكر، عدم إشراك ذوي صعوبات التعلم في المناقشة الصفية ، الشعور بالنقص بسبب مقارنة صاحب الصعوبة بغيره من التلاميذ الأعلى تحصيلا ، اعتماد المقررات الدراسية على الجانب النظري دون التطبيق.

و في نفس الإطار أكد الباحثان (حامد عبد العزيز العبد و نبيل عبد الفتاح حافظ ، 1996) أن صعوبات التعلم ترجع إلى اضطراب في العمليات العقلية الأساسية ، و يظهر ذلك في عدم توافر القدرة

الكافية لدى التلميذ على الاستماع و التفكير و الكلام و القراءة و الكتابة و الهجاء و إجراء العمليات الحسابية ، كما قد ترجع إلى أسباب أسرية أو مدرسية .

أما الباحث (محمد عبد الرحيم عدس ، 2002) فقد أكد بدوره أن صعوبات التعلم تعود في الأساس إلى الأسباب التالية:

تدني القدرات العقلية ، وجود مشاكل عاطفية ، عدم قيام الدماغ أو الجهاز العصبي بوظيفته.

كما أكد (محمد السيد جمعة ، 2005) أن هناك جملة عوامل تؤدي إلى ظهور صعوبات التعلم أبرزها العوامل المعرفية مثل نقص الذاكرة العاملة و قلة السرعة الإدراكية ، و كذلك العوامل غير المعرفية مثل عدم تقدير الذات و نقص الدافعية للإنجاز .

3.4_ خصائص أطفال صعوبات التعلم:

يشير " سامرز" إلى أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يتصفون بخصائص سلوكية يتعلق بعضها بسلوكهم الصفي و اللفظي و الحركي، و يتعلق البعض الآخر بالمهارات الأكاديمية مثل القراءة و الكتابة و الحساب و التهجئة.

- ✓ **خصائص السلوك الصفي:** فرط الحركة و صعوبة في البدء بالمهمات و إنجازها و الغياب عن المدرسة و الهدوء او الانسحاب و توتر العلاقة مع الآخرين و تشتت الانتباه و قلة التنظيم و عدم ثبات السلوك، و صعوبة فهم التعليمات اللفظية.
- ✓ **خصائص السلوك الحركي:** ضعف التوازن ، مشكلات في التناسق الحركي، الخلط بين اليسار و اليمين ، ضعف العضلات ، عدم انتظام الحركات.
- ✓ **خصائص القراءة:** تكرار الكلمات ، ضعف الطلاقة في القراءة ، الخلط بين الأحرف المتشابهة ، تتبع القراءة باستخدام الأصابع ، عدم المبادرة بالقراءة .
- ✓ **خصائص الكتابة:** عدم تتبع السطر، صعوبة النسخ، بطء الكتابة، ضعف التعبير الكتابي.
- ✓ **خصائص الحساب:** صعوبة تذكر القواعد الرياضية و إدراك المفاهيم الرياضية ، صعوبة حل المشكلات الرياضية اللفظية. (ابراهيم ، 2010 ،ص 140)

و بالتالي يعتبر التلميذ عاجزا عن التعلم اذا ظهرت عليه واحدة او اكثر من المظاهر الرئيسية التالية:

المظاهر البيولوجية (العصبية) : و تشمل ما يلي:

- ✓ تأخر ظهور الكلام و سوء تنظيمه و تركيبه.
- ✓ إبدال بعض الكلمات بأخرى تحمل معناها.
- ✓ لفظ غير صحيح للأحرف و الكلمات.
- ✓ صعوبة التمييز بين الكلمات المتشابهة.
- ✓ الفشل المستمر في القراءة.
- ✓ عدم القدرة على التعامل مع الرموز.
- ✓ حذف بعض الكلمات عن الجملة، إضافة بعض الكلمات غير المطلوبة.

(كامل، 2003، ص92)

المظاهر السلوكية:

و هي مجموعة من السلوكيات التي تتكرر في العديد من المواقف التعليمية و الاجتماعية و التي يمكن للمعلم أو الأهل ملاحظتها بدقة .

(العجمي، الدوخي، 2010، ص 187-188)

و تشمل ما يلي:

- ✓ ضعف التركيز و الانتباه الذي يرتبط ارتباطا وثيقا بشرود الذهن و التشتت مما ينعكس سلبا على عملية التعلم.
- ✓ صعوبة الإدراك و التمييز بين الأشياء و المفاهيم الأساسية سواء كانت حروفا ام اشكالا هندسية ام كلمات ام غيرها.
- ✓ الاستمرارية و المداومة في نشاط معين دون توقف و دون ملل.
- ✓ انخفاض التحصيل الدراسي و الانسحاب من المشاركة الصفية.
- ✓ الحركة الزائدة و كثرة النشاط و الاندفاعية في الإجابات و ردود الأفعال.

- ✓ اضطراب المفاهيم سواء في المضادات او الأشكال او الاتجاهات او المكان و الزمان.
- ✓ نقص في المهارات الاجتماعية و البطء الشديد في إتمام المهمات .

(الظاهر، 2004، ص 32-39)

4.4_ تصنيف صعوبات التعلم:

يصنف أطفال ذوي صعوبات التعلم الى صنفين :

صعوبات نمائية:

- ✓ الأولية: الانتباه ، الإدراك، و الذاكرة.
- ✓ الثانوية: التفكير و اللغة و الفهم.

تتمثل صعوبات التعلم النمائية في الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الاكاديمية و تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه و الادراك و الذاكرة و التفكير و الفهم و اللغة.

و هي عمليات يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي ، وتعتبر سببا " للصعوبات الأكاديمية" ، فقد اثبتت اغلب الدراسات وجود علاقة ارتباطية عالية بين الصعوبات الاكاديمية و الصعوبات النمائية.

(إبراهيم ، 2010، ص 170)

1.4.4- صعوبات التعلم النمائية : تشمل :

- ❖ **صعوبة الانتباه:** و هي اضطرابات في فاعلية الانتباه و التفكير و اللغة و هي صعوبة أولية (انتباه ، ادراك ، ذاكرة) و صعوبات ثانوية (التفكير و اللغة الشفوية) و ينتج عن صعوبة الانتباه مظاهر جانبية مثل الفشل في انهاء المهمات و عدم الاستماع و التشتت و عدم الاستمرارية في النشاط و قلة التركيز و الحركة الزائدة و الخمول و الكسل و الانسحاب و الاندفاعية.
- ❖ **صعوبة الادراك:** و تشمل إعاقة في التناسق البصري الحركي و التمييز البصري و السمعي و اللمسي و العلاقات المكانية ، و لصعوبة الادراك اعراض ثانوية مثل الخلط بين الاشكال

الهندسية و كتابة الأرقام و الحروف بطريقة معكوسة و عدم التمييز بين الشكل و الخلفية (الإغلاق البصري) ، و عدم ادراك الشكل الكلي من خلال الاجزاء و الخلط بين أصوات الحروف الناتج عن ضعف الذاكرة السمعية و صعوبة في معرفة الكلمات و دلالاتها و عدم فهم التعليمات و عدم القدرة على ترتيب أجزاء الصورة بناءا على الذاكرة السمعية .

- ❖ **صعوبات الذاكرة:** و هي عدم القدرة على استدعاء ما تم مشاهدته او سماعه او ممارسته او التدرب عليه بسبب ضعف الذاكرة البصرية و السمعية مما يؤدي الى مشكلة في القراءة و الكتابة و اجراء العمليات الحسابية .
- ❖ **اضطرابات التفكير:** و هي سلسلة من المشاكل في العمليات العقلية العليا مثل التقويم و المقارنة و الاستدلال و التفكير الناقد و حل المشكلة و اتخاذ القرار و اجراء العمليات الحسابية.
- ❖ **اضطرابات اللغة الشفوية:**صعوبة في فهم اللغة و تكامل عناصرها و التعبير عن الأفكار لفظيا.

(سالم، 2006، ص 68)

- ❖ **صعوبة حل المشكلة:** عدم القدرة على حل المشكلة ضمن خطواتها المنطقية.

2.4.4- صعوبات التعلم الأكاديمية:

و هي مجموعة من الاضطرابات في تعلم القراءة والكتابة و التهجئة و اجراء العمليات الحسابية ، و من الملاحظ انه لا يمكن فصل الصعوبات الأكاديمية عن النمائية، فالمتعلم الذي يعاني من صعوبات نمائية حتما يعاني من صعوبات أكاديمية ، فالخلل في وظائف الجهاز العصبي المركزي هو المسؤول عن الصعوبات النمائية التي تسبب فيما بعد الصعوبات الأكاديمية و يمكن حصر الصعوبات الأكاديمية فيما يلي:

❖ **العسر القرائي Dyslexia :**

و تتمثل بصعوبة تمييز الحروف و تبديلها و حذفها أثناء القراءة، و صعوبة فهم الكلمات و تمييز الأصوات و استخدامها اثناء الكلام و تخزين المعلومات في الذاكرة و ابرز هذا العسر هو عدم القدرة على بناء الرموز و الأفكار و ربطها بالمعلومات المخزنة و إخراجها قرائيا.

❖ **العسر الكتابي Dysgraphia :**

و ينتج هذا العسر عن عدم التناسق بين حركة العين و اليد بسبب ضعف التآزر العصبي العضلي الدقيق.

❖ **العسر الرياضي Dyscalculia :**

و هو عجز عن فهم الإشارات و المفاهيم المجردة و عدم القدرة على تفسير العمليات الحسابية بشكل منطقي، و ضعف في تحديد القيمة المنزلية و فهم المسائل الكلامية و كتابة الأرقام بشكل معكوس مثل استبدال العدد 2 بالعدد 6 و العدد 7 بالعدد 8 ، و صعوبة في الترميز و فهم اللغة الرياضية.

❖ **الحبسة الكلامية Aphasia :**

تتمثل بعدم القدرة على استحضار المفردات المناسبة او مرادفاتها عند الحديث ، بمعنى آخر عدم القدرة على استخدام اللغة التعبيرية.

❖ **صعوبة الحركة Dyspraxia :**

و هي صعوبات حركية يرجع سببها الى مشكلات ادراكية و بصرية حركية تآزرية مثل الإمساك بالقلم.

❖ **صعوبة التسمية Dysnomia :**

و هي عدم القدرة على تذكر الأسماء أو إعطاء المفاهيم و المصطلحات المناسبة للمعنى.

جامعة مختار عنابة
المجلس العلمي
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

المحاضرة 6: تشخيص صعوبات التعلم، أسبابها و أساليب علاجها

1. تشخيص صعوبات التعلم :

يرى "كيرك" ان هناك عدة معايير يمكن من خلالها التعرف على الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم و هي:

1.1- محك التباعد او التباين Discrepancy Criterion :

يشير محك التباين الى وجود تباعد بين العديد من السلوكات النفسية كالانتباه و التمييز و الذاكرة و ادراك العلاقات، كما يشير الى تباعد و تباين بين القدرة العقلية للفرد (الذكاء) و التحصيل الأكاديمي. (القطامي ، 1992، ص 202)

بناءا عليه تشخص الصعوبة الخاصة في التعلم في الحالات الآتية:

- ✓ مستوى تحصيل الطفل اقل من الأطفال الآخرين من نفس السن مع شرط عدم التناسب بين تحصيل الطفل و قدرته في واحد او اكثر من المجالات الموضحة فيما يأتي مع التأكد من ان الطفل يتلقى خبرات تعليمية ملائمة لعمره الزمني و قدرته العقلية.
- ✓ المجالات التي يتجلى فيها التباعد بين المستوى التحصيلي للطفل و بين قدرته العقلية في واحد أو اكثر من القدرة على التعبير اللفظي، القدرة على التعبير الكتابي، فهم و استعاب المادة المقروءة ، فهم و استعاب المادة المسموعة، المهارات الأساسية في القراءة ، العمليات الحسابية ، الاستدلال الحسابي.

أشارت إلى ذلك تعريفات عديدة و هو التباين بين القدرات الحقيقية للفرد و الأداء، و قد يكون التباين في الوظائف النفسية و اللغوية، و قد ينمو بشكل طبيعي في وظيفة ما و يتأخر في أخرى، فمثلا قد ينمو بشكل طبيعي في اللغة ، و لكنه يتأخر في الجانب الحركي، و قد يكون العكس فينمو في الجانب الحركي لكنه يعاني من قصور في اللغة، و يقصد به تباعد المستوى التحصيلي للطالب في مادة عن المستوى المتوقع منه حسب حالته و له مظهران:

- ✓ تباعد واضح في نمو العديد من السلوكيات النفسية (الانتباه _التميز _اللغة _ القدرة البصرية الحركية _ الذاكرة _ ادراك العلاقات).
- ✓ تباعد بين النمو العقلي العام والخاص و التحصيل الاكاديمي ففي مرحلة ما قبل المدرسة عادة ما يكون.

2.1- محك الإستبعاد Exclusion Criterion :

و يقصد بذلك عدم ادراج حالات التخلف العقلي و الإعاقة الحسية و الحركية و كذلك عدم ادراج حالات الاضطراب الانفعالي بالإضافة إلى استثناء حالات الحرمان البيئي و نقص فرص التعلم و هو المحك الذي يعتمد على التشخيص الدقيق بين صعوبات التعلم و الاعاقات الأخرى مثل: الإعاقة العقلية و الانفعالية مشتركة.

حيث يستبعد عند التشخيص و تحديد فئة صعوبات التعلم الحالات الآتية: التخلف العقلي ، الإعاقة الحسية، المكفوفين ، ضعاف البصر، الصم، ضعاف السمع، ذوي الاضطرابات الانفعالية الشديدة مثل: الاندفاعية و النشاط الزائد، حالات نقص فرص التعلم او الحرمان الثقافي.

3.1- محك العمليات النفسية الأساسية :

ان القانون التربوي الخاص بهذه الفئة يشير بوضوح الى ان تدني التحصيل يكون نتيجة اضطراب داخلي في احدى العمليات النفسية الأساسية و التي تعود الى:

- ✓ القدرات التي تكتسب بها المعلومات ، كالاستماع و النظر و اللمس، القدرات التي تعالج بها المعلومات كالانتباه و التمييز و الذاكرة و تمثيل المعلومات و حجمها و تشكيل المفهوم و حل المشكلات ، إضافة إلى القدرات الضرورية للاستجابة كالكلام و الحركة الجسمية .

4.1- محك التربية الخاصة:

و يرتبط بالمحك السابق و مفاده أن ذوي صعوبات التعلم لا تصلح لهم طرق التدريس المتبعة مع ان فكرة محك التربية الخاصة هي ان الأطفال ذوي صعوبات التعلم يصعب عليهم التعلم وفق الطرق التقليدية المتبعة مع الأطفال الذين ليس لديهم صعوبات تعلم.

كما ان الطرق الخاصة بالإعاقات الأخرى و المستخدمة مع المعاقين سمعيا و بصريا و عقليا هي الأخرى قد لا تتناسب مع ذوي صعوبات التعلم، وإنما يحتاجون إلى طرق خاصة، لذلك يكون محك التربية الخاصة هو المحك الذي يمكن استخدامه لتحديد هذه الفئة.

5.1- محك المشكلات المرتبطة بالنضوج :

حيث نجد معدلات النمو تختلف من طفل لأخر مما يؤدي الى صعوبة تهيئته لعمليات التعلم فما هو معروف ان الاطفال الذكور يتقدم نموهم بمعدل ابطء من الإناث مما يجعلهم في حوالي الخامسة أو السادسة غير مستعدين أو مهيئين من الناحية الإدراكية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية قراءة وكتابة، مما يعوق تعلمهم اللغة ومن ثمة يتعين تقديم برامج تربوية تصحح قصور النمو الذي يعوق عمليات التعلم سواء كان هذا القصور يرجع لعوامل وراثية أو تكوينية أو بيئية ومن ثم يعكس هذا المحك الفروق الفردية في القدرة على التحصيل.

6.1- محك العلامات الفورمولوجية :

حيث يمكن الاستدلال على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي البسيط في المخ الذي يمكن فصحه من خلال رسام المخ الكهربائي وينعكس الاضطراب البسيط في وظائف المخ في الاضطرابات العقلية،صعوبة الاداء الوظيفي (Dysfunctional Minimal).

ومن الجدير بالذكر ان الاضطرابات في وظائف المخ ينعكس سلبا على العمليات العقلية مما يعوق اكتساب الخبرات التربوية وتطبيقها والاستفادة منها بل يؤدي إلى قصور في النمو الانفعالي والاجتماعي ونمو الشخصية العامة.

7.1- محك التوجيه التربوي :

بناء على تحقق محكي التباعد والاستبعاد، يأتي محك التوجيه التربوي الذي يتضمن نقص القدرة على التعلم بالطرق العادية وهناك عدة اسباب للتوجيه التربوي اكد عليها قانون التربية لذوي صعوبات التعلم ابرزها:

- ✓ لغاية الآن لم يتم معرفه فيما اذا كانت العمليات العقلية غير الفعالة يمكن معالجتها مباشرة.
- ✓ لم يتحدد العمليات النفسية التي تقف وراء الانماط المختلفة لصعوبات التعلم.

- ✓ عدم موثوقية تسارع وتيرة التقدم الاكاديمي في حال تشجيع مسالة تدريب مناطق خاصة في الدماغ.
- ✓ عدم التأكد من صدق القرار بتفضيل احد البرامج التربوية على الاخر اعتمادا على معرفة منطقة الدماغ ذات القصور الوظيفي.

8.1- المحك النمائي:

الذي يفيد في تقصي معدل النضج الطبيعي لدى الفرد وذلك اعتمادا على:

- ✓ ظروف الحمل والولادة (عمر الأم أثناء الحمل، اتجاهها نحوه، أمراضها وعلاجاتها أثنائه، طبيعة الولادة ،الحالة الصحية للطفل عند الولادة من حيث الوزن والطول ومحيط الجمجمة...الخ).
- ✓ نمو الطفل بعد الولادة (طبيعة الرضاعة، مدتها (الفطام)، التسنين، المشي، النطق، الكلام،التغذية، تحصين الطفل ضد بعض الامراض كالحصبة وشلل الاطفال والدفتيريا ... الخ)
- ✓ صحة الطفل (وجود عاهات او إعاقات او أمراض خلقية، او التحكم في عمليتي التبول والتبرز، سلامة الحواس، اضطرابات نفسية سلوكية، اصابات عضوية مثل امراض الحساسية والصرع واليرقان ... الخ).
- ✓ المستوى الأكاديمي والعقلي(مستوى التحصيل الدراسي العام،المستوى في مواد القراءة والكتابة والحساب، التواصل اللغوي، التواصل الاجتماعي،الأنشطة الفنية والرياضية، مستوى القدرة العقلية لدى الطفل "IQ")

(بناي، ص 15)

2. أسباب صعوبات التعلم:

تختلف الأسباب المؤدية لصعوبات التعلم باختلاف مدخلها، فالمدخل الطبي ينظر إليها من خلال الوراثة بصفة عامة والجهاز العصبي بصفة خاصة، أما المدخل السلوكي فينظر إليها من خلال العلاقة

القائمة بين التلميذ والبيئة المحيطة به بكل متغيراتها، ونحن هنا لا يهمنا الاختلاف القائم بين المدخلين بقدر ما يهمنا ضبط الأسباب البارزة بغض النظر إن كانت تعود إلى الجينات أم عسر الولادة أم الولادة الجافة أم الى متغير من متغيرات البيئة أم غيرها وهي كثيرة فالأسباب التي يمكن أن تؤدي إلى حدوث صعوبات التعلم تتمثل فيما يلي:

1_ الإعاقات الأولية أو أي خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي .

2_التباعد الواضح بين مستوى الأداء التحصيلي الفعلي للتلميذ صاحب المشكلة والمستوى المتوقع في ضوء الدرجات المحددة لمستوى ذكائه .

3_تأخر النضج والحرمان البيئي مما يشكل عدم التوافق مع متطلبات المدرسة.

4_عدم التقييم المبكر أو التدخل العلاجي للفجوة بين ملائمة الاستعدادات العقلية للتلميذ وتدني قدراته التحصيلية.

5_ قصور الحواس والعمليات المعرفية كضعف حاستي الإبصار والسمع، الشعور بالصداع واحمرار العينين والزغللة أثناء القراءة خاصة مع عدم استخدام أي معينات تصحيحية كالنظارات أو العدسات الطبية أو السماعات في الوقت المبكرالملائم.

6_اضطراب في التوافق بسبب القصور الحركي نتيجة الشلل أو لين العظام أو روماتيزم القلب مما يؤثر سلبا على المشاركة الفعالة في أنشطة البيئة المدرسية.

وعلى العموم فإن الأسباب المساهمة في صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية كثيرة متنوعة منها الوراثية ومنها المرتبطة بمتغيرات البيئة ومنها المرتبطة بالأدوية والعقاقير وغيرها، وهي في مجملها تؤثر على التكيف الأكاديمي والاجتماعي والنفسي مما يؤدي بظهور صعوبات التعلم لدى التلاميذ في المرحلة التعليمية الأولى بالخصوص. (حافظ ، 2004، ص 140)

3_ علاج صعوبات التعلم :

باعتبار أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يفترض فيهم أن معدل الذكاء والموائمة لديهم يقترب من معيار المتوسط أو قد يزيد عن ذلك ولكنهم يعانون من انخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي نتيجة نقص دافعية الإنجاز لديهم أو تدني الثقة بالنفس أو افتقاد مهارات تعليمية ما او غير ذلك، فإنه يمكن اللجوء إلى تطبيق اختبارات نفسية أو تحصيلية مقننة مع استعمال أساليب معينة بحسب طبيعة الصعوبة كأسلوب التعزيز وأسلوب التدعيم التربوي وأسلوب تكنولوجيا التدريس العلاجي وأسلوب مراقبة الذات المصحوبة بتقنيات الإرشاد النفسي والتربوي قصد الوصول كل واحد منهم إلى التكيف مع مشكلته وتجاوزها وهذا يتطلب العمل بجدية وفاعلية مع المعنيين من التلاميذ أنفسهم وذويهم ومعلميهم وذلك باتباع جملة من الخطوات الرئيسية المتمثلة في ما يلي:

1.3- تشخيص الصعوبات و تحديدها :

الهدف من ذلك الحصول على المعلومات الضرورية التي تساعد على تفهم أفضل للصعوبة أو الصعوبات التي تعترض كل تلميذ، نوعها، مظاهرها، و أسبابها مع ضرورة تدوينها في تقرير واف دال بالفعل على وجود الصعوبة أو الصعوبات تلك .

2.3- تحديد الأهداف :

تأسيسا على المعلومات المجمعة وصياغتها بحسب الأولوية في الاهتمام بها في شكل أداءات سلوكية واضحة المعالم، تكون قابلة للملاحظة والقياس وآخذة في عين الاعتبار الظروف والاستراتيجيات التي يتم فيها تحقيق كل هدف قصد دفع المعني بالأمر إلى تحقيق التغيير المطلوب في سلوكه.

3.3- تحديد و ضبط الاساليب و الاستراتيجيات التربوية و التعليمية الواجب استخدامها لتحقيق الأهداف المحددة:

تبنى هذه الخطوة على الخطوتين السابقتين، إضافة إلى العوامل الموجودة في البيئة والتي يمكن أن يكون لها تأثير على التلميذ الذي يعاني صعوبات التعلم، وانطلاقا من هذا يقوم الأخصائي النفسي المدرسي والتلميذ صاحب الصعوبة والمعلم وحتى الوالدين بتحديد وتقرير أفضل الأساليب والاستراتيجيات التي يجب

استخدامها شريطة إتصافها بالمرونة والقابلية للتعديل وفقا لقدرات التلميذ المعني والأهداف المراد الوصول إليها . هذا ومن بين الأساليب والاستراتيجيات التي يمكن استخدامها هنا:

- ✓ تكييف البرامج المستخدمة في المواقف التعليمية القائمة.
- ✓ الاستخدام الفعال للتعزيز.
- ✓ التنويع في استراتيجيات التعليم بحيث تجعلك عملية التعلم أكثر تشويقا.
- ✓ المراجعة الدائمة للموضوعات الذي درست من قبل.

4.3- التتبع و التقويم:

أي التتبع التدريجي المستمر قصد التقليل من الفشل ومعرفة مدى تحقيق الأهداف المحددة، فإن تحققت تدعم بتقرير أهداف جديدة يعمل على تحقيقها مستقبلا، أما إذا لم تحقق يعاد النظر فيها استراتيجيات المستخدمة، فتقويم إضافي وتقديم مقترحات عملية أي العمل دوما من أجل دمج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الأقسام العادية في المدرسة العادية مع بعض المساعدة أو مع تقديم بعض الخدمات الخاصة ومتابعة تنفيذ المقترحات والحلول المتعلقة بتشخيص الحالات تلك.

(حافظ ، 2004، ص 146)

المحاضرة 7: ادوار الأخصائي النفسي المدرسي

مقدمة:

تقوم كل من الأسرة والمدرسة بتقديم خدمات التنشئة الاجتماعية، وبالرغم من ذلك يواجه الأطفال والتلاميذ بعض المشكلات التي تختلف من شخص إلى آخر، كما تختلف هذه المشكلات في طبيعتها وأهميتها.

فبعض هذه المشكلات نفسية وبعضها صحية أو اجتماعية أو سلوكية أو اقتصادية، من هنا ظهرت الحاجة إلى برنامج محدد يعالج المشكلات الإنسانية هذه فضلا عن الحاجة إلى خدمات تراعي الناحية النفسية والعقلية، إن خير من يقدم هذه الخدمات هم المرشدون النفسيون المختصون في مجال علم النفس أو الإرشاد النفسي التربوي.

إلا أن أغلب كتب علم النفس أو الإرشاد النفسي والتربوي لم تتحدث عن الخدمات التي يقدمها المرشد بالرغم من المؤتمرات العديدة التي عقدت في هذا الميدان ابتداء من مؤتمر "تاير "(1955) و لقد كان الاهتمام منصبا على أدوار المرشد النفسي في المدرسة بدلا من الاهتمام بالنظم المتبعة في تقديم هذه الخدمات، كما اهتموا بالتنظيم الإداري للخدمات النفسية.

(كامل، 2003، ص21)

يرى المربّون أن وجود علم النفس المدرسي ضروري لتقديم الخدمات الإرشادية للأطفال والشباب، التي تهدف إلى حماية الصحة النفسية وتنميتها وتيسير عملية التعلم، ومن أهم الخدمات التي يقدمها المختص في علم النفس المدرسي نذكر ما يلي:

1_ الكشف :

من الأدوار الأساسية التي يتولاها الأخصائي النفسي والمدرسي هو الكشف عن وجود المشكلات والصعوبات والاضطرابات والأمراض الجسمية والنفسية لدى تلاميذ المؤسسات التعليمية وينبغي أن يكون

الكشف مبكرا حتى يتسنى له التكفل بها في الوقت المناسب. تقوم عملية الكشف على استخدام العديد من الأدوات والتقنيات نذكر أهمها:

- ✓ الملاحظة من طرف الأخصائي أو المعلمين أو الأولياء.
- ✓ السجلات التراكمية للتلميذ التي تسجل فيها كل التفاصيل الحياتية للتلميذ منذ ولادته.
- ✓ التقارير الطبية عن الصحة الجسمية للتلميذ و السوابق المرضية في عائلته.
- ✓ شكاوي الآباء بخصوص أوضاع أبنائهم.
- ✓ تقارير المعلمين حول المسارات الدراسية والسلوكية للتلاميذ.
- ✓ تطبيق الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية التي تقيم السواء واللاسواء عند كل تلميذ في دراسته وقدراته وشخصيته وسلوكه وعلاقاته.

2_ التدخل و التكفل :

1.2- تعريف التدخل :

هو استجابة إستراتيجية من قبل الاخصائي النفسي او التربوي او من طرف الآباء لإنهاء مشكلة يعاني منها التلميذ و ذلك بتطبيق الخطط العلاجية المناسبة . يؤكد "كايترل" ان التدخلات تكون في شكل خدمات شخصية مباشرة و غير مباشرة، او بيئية مباشرة و غير مباشرة.

(كامل، 2018، ص 38)

2.2- تعريف التكفل :

هو التزام من طرف شخص متخصص بتقديم مساعدة طبية أو نفسية أو اجتماعية أو اقتصادية بهدف تحقيق العلاج أو إعادة التدريب أو التأهيل أو إعادة الإدماج وتحقيق الراحة النفسية (تعديل السلوك).

3.2- تعريف التكفل النفسي:

هو أيضا مجموعة الخدمات النفسية التي تقدم للفرد في وضعية مشكلة صحية جسمية أو نفسية واجتماعية، تبدأ هذه الخدمات بمعرفة إمكانيات الفرد واستعداداته وقدراته، ثم فهم واقعه و تشخيص

الصعوبات التي يعانيها وتنتهي بوضع الخطط والبرامج المناسبة لمساعدته على تحقيق أكبر قدر من الكفاية و الوصول إلى درجة التوافق.

يلتزم الأخصائي النفساني المدرسي بما يلي:

- ✓ تقديم الخدمة و يد المساعدة وقت الحاجة دون أن يبخل أو يؤجل العملية حسب رغبته وظروفه.
- ✓ الالتزام بتقديم المساعدة لكل التلاميذ بنفس مستوى الإتقان دون تمييز بين التلاميذ على أي أساس حتى وإن كانت لديه مشكلة شخصية مع التلميذ أو عائلته.
- ✓ الالتزام بمعالجة مشكلة التلميذ من جميع أبعادها الدراسية والنفسية والاجتماعية حتى إيجاد الحل ويطلب المساعدة من بقية الأطراف الشريكة إن تطلب الأمر.
- ✓ الالتزام بمتابعة الحالة إلى ما بعد العلاج لضمان عدم حدوث الانتكاسة .
- ✓ الالتزام بسرية المعلومات الخاصة بالتلميذ وذلك ما تقتضيه أخلاقيات مهنة الأخصائي النفساني.

4.2- مراحل التكفل النفسي :

تتم عملية التكفل بالتلاميذ في وضعيات مشكلة طبقا للقواعد الإكلينيكية والبيداغوجية العلمية عبر هذه المراحل:

❖ **مرحلة الفحص النفسي:**

في مفهومه العام هو مجموع الخطوات التقنية التي تستخدم في البحث عن طبيعة المشكلة أو مصدرها وهو فحص طبي ونفسي تربوي واجتماعي أما الفحص النفسي فيركز على شخصية العميل وفحصها من جميع جوانبها كما يؤكد ذلك " Sterm et Robbin" وذلك لتحديد المتغيرات التالية:

_فهم أبعاد الشخصية ومدى نضجها.

_ مقارنة التناسب بين الشخصية والعمر الزمني للمفحوص.

_ التعرف على اضطرابات الشخصية في حالة وجودها.

_ تحديد هذه الاضطرابات ودلالتها المرضية.

_ تحديد منشأ هذه الاضطرابات.

❖ **شروط الفحص النفسي:**

يعتبر الفحص القاعدة الأولى التي يبني عليها الأخصائي المدرسي خططه العلاجية وتتوقف عليه النتائج التي يصبو إليها.

وحتى يكون الفحص شاملا ودقيقا يجب أن يخضع لهذه الشروط:

- ✓ مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ العملاء واختيار أنسب الوسائل والأساليب لكل واحد.
- ✓ تحري الدقة والموضوعية في الفحص لضمان دقة التشخيص وصحة العلاج.
- ✓ ضمان سرية المعلومات حتى يتسنى للعميل التعبير عن مشكلته بصدق و بلا خوف ولا إحراج.
- ✓ كسب ثقة العميل وتعاونه وإقناعه بأهمية الفحص والعلاج.
- ✓ عدم الاكتفاء بأداة واحدة إنما ينبغي تنويع الأدوات لضمان الدقة و سلامة التقدير.
- ✓ التأني في الحكم والتقدير وتجنب التخمين والاستنتاج الخاطئ.

❖ **وسائل جمع المعلومات في عملية الفحص:**

يستخدم الأخصائي النفساني المدرسي أثناء القيام بعملية الفحص عدة وسائل وتقنيات إكلينيكية وتربوية للحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات عن المفحوص وشخصيته بجميع جوانبها و عن بيئته المدرسية والأسرية بتفاصيلها، حتى تتضح له كل أبعاد المشكلة ويتمكن من وضع الخطط العلاجية المناسبة والأدوات والوسائل المستخدمة في مجال علم النفس الإكلينيكي والتربوي ما يلي:

➢ **الملاحظة العلمية المنظمة:**

للملاحظة أهمية قصوى، هي أداة علمية تسجل لعينات مختلفة من السلوك (إيجابيات، سلبيات، قوة نقاط القوة، و الضعف...الخ) مع التركيز على السلوك المتكرر و الثابت نسبيا، يقوم الأخصائي بملاحظة سلوك العميل في مواقف الحياة اليومية، ومواقف التفاعل الاجتماعي، إما بشكل مباشر وجها لوجه أو غير مباشر دون اتصال، كأني يلاحظ التلميذ في الساحة أو أثناء اللعب مع زملائه أو أثناء الدراسة.

(عباس ، 1994، ص 111- 117)

ويحرص الأخصائي على ضمان السرية المهنية، الموضوعية والشمولية.

➢ **المقابلة الإكلينيكية :**

تعتبر من أهم الأساليب الإكلينيكية التي يستعملها الأخصائيين في علم النفس العيادي خلال دراسة حالة، وهي نوع من المحادثة سيتم بين المريض والأخصائي النفسي في موقف مواجهة حسب خطة معينة بهدف الحصول على معلومات عن سلوك وعميل لمساعدته على حل المشكلات التي يواجهها والإسهام في تحقيق توافقه الشخصي.

(عباس ، 1994، ص 102)

ويعرفها "Alein Rousse" بأنها تبادل لفظي بين شخصين أو أكثر فتقام بينهما علاقة ديناميكية حول موضوع ما. (ياسين، 1985، ص 347)

ويعرفها "Maccoby" بأنها تفاعل لفظي يتم بين الباحث والمفحوص في موقف مواجهة يحاول الباحث أن يستثير المفحوص ويحصل منه على معلومات شخصية عن اتجاهاته وآرائه وخبراته، وقد تكون المقابلة مع الأهل والأصدقاء والمعلمين إذا تطلب الأمر ذلك وأثناء المقابلة يقوم الأخصائي بما يلي:

. دراسة المظهر الخارجي: شكل الوجه، تعابيره ودلالتها (حزن، قلق، انزعاج،...الخ)

. دراسة المزاج : متفائل، متشائم، متقلب أم ثابت...

. مراقبة النشاط العام للمفحوص: ثابت، نشيط، يرتجف، خامل...

. دراسة النظرة: حزينة، ثابتة، متحركة، كثيرة الحركة...

➢ **دراسة حالة :**

هي منهج إكلينيكي في مجال علم النفس العيادي وهي أيضا أداة مهمة من أدوات جمع البيانات عن المفحوص، تعتمد على التحليل الدقيق للموقف العام للمريض أو العميل بهدف جمع المعلومات ومراجعتها وتحليلها وتلخيصها بعيدا عن التفصيل الممل أو الاختصار المخل.

➢ **الاختبارات و المقاييس:**

تطبيق الاختبارات والمقاييس لتحديد القيم الكمية التي تقدر بها الصفات وتستخدم في الحكم والمقارنة.

يجمع الأخصائي النفسي المدرسي في تطبيق المقاييس على التلاميذ والطلبة في المؤسسات التعليمية بين مقاييس النفسية والتربوية والتعليمية وهذا ما يجعل من مهامه ربما أصعب من مهام النفساني العيادي والنفساني التربوي.

❖ **التشخيص :**

اعتمادا على كل الأدوات السابقة تتم عملية التشخيص لتحديد ما يسمى أيضا "التقييم النفسي للحالة"

. معرفة العوامل المسببة للمرض.

. تحديد مصدر ومنشأ المرض أو الاضطراب: عضويا، وظيفيا، أو نفسيا أو كلاهما أو عوامل أخرى.

. تحديد مسار الاضطراب مستقبلا.

. وضع المريض ضمن صفة تصنيفية.

. تحديد المناهج العلاجية المناسبة لهذه الحالة.

❖ **العلاج :**

هو عملية إزالة الأعراض المرضية أو تعديلها أو تعطيل أثرها مع مساعدة المريض على حل مشكلاته الخاصة والتوافق مع بيئته باستخدام إمكانية الاستفادة من قدراته في تنمية بعض المهارات التي تحقق له التوافق النفسي والاجتماعي وبالتالي توازن الشخصية وإتمام الشفاء دون حدوث النكسة.

قد يكون العلاج فردي و مباشر وجها لوجه مع العميل، وقد يكون جماعيا بين مجموعة متشابهة في مشاكلها ومعالج وأكثر، حيث يتم التفاعل بين أفراد الجماعة ومناقشة المشكلة.

وفي بعض الحالات يكون العلاج أسريا لمساعدة أفراد الأسرة على التغلب على المشكلات بتغيير نمط التفاعل المرضي داخل الأسرة.

ومن أحدث الاستراتيجيات وأكثرها نجاعة هو ما يعرف بالإستراتيجية النسقية المبنية على هذه الأبعاد:

- ✓ علاج طبي.
- ✓ علاج نفسي.
- ✓ علاج معرفي سلوكي.
- ✓ علاج تربوي تعليمي.
- ✓ علاج أسري اجتماعي.

3- المراقبة و المتابعة :

من أهم الأدوار التي ينبغي على الأخصائي النفساني المدرسي ان يتولاها فإنه يقوم بمراقبة التلاميذ والطلبة ومتابعة الحالات التي يتكفل بها. المراقبة هي وضع التلميذ تحت الملاحظة.

4_ الإرشاد النفسي المدرسي :

إن الإرشاد النفسي عملية بناءة تهدف إلى مساعدة الفرد لكي يفهم ذاته ويدرس شخصيته ويعرف خبراته، ويحدد مشكلاته وينمي إمكاناته ويحل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته وتعليمه وتدريبه، لكي يصل إلى تحديد وتحقيق الصحة النفسية والتوافق شخصيا وتربويا ومهنيا وأسريا.(كامل، 2003، ص45)

كما يعرف على أنه مجموعة من الخدمات التي تهدف إلى مساعدة التلميذ على فهم نفسه وفهم مشكلاته واستغلال إمكانياته الذاتية من قدرات و مهارات واستعدادات وميول ثم استثمارها في تحديد أهدافه بحيث تتفق مع إمكانياته الذاتية من جهة والإمكانيات البيئية المتاحة من جهة أخرى وهنا يستطيع الوصول إلى حلول عملية واقعية تتيح له التكيف السليم وتسمح بالنمو المتكامل للشخصية.

وعرفه "بيركس و ستيفلر" (1979) يشير مصطلح الإرشاد النفسي إلى علاقة مهنية بين مرشد مدرب و مسترشد وهذه العلاقة تتم في إطار "شخص لشخص" رغما أنها قد تشتمل في بعض الأحيان على أكثر من شخصين وهي معدة لمساعدة المسترشدين على تفهم واستجلاء نظرتهم في حياتهم، وأن يتعلموا أن يصلوا إلى أهدافهم المحددة ذاتيا من خلال اختيارات ذات معنى قائمة على معلومات جيدة ومن خلال حل مشكلات ذات طبيعة انفعالية أو خاصة بالعلاقات مع الآخرين.

عرفه "بتروفيسا و زملائه" (1978) الإرشاد النفسي بأنه العملية التي من خلالها يحاول المرشد، وهو شخص مؤهل تأهيلا متخصصا للقيام بالإرشاد، أن يساعد شخص آخر في تفهم ذاته، واتخاذ القرارات و حل المشكلات، وهو مواجهة إنسانية وجها لوجه تتوقف نتيجتها إلى حد كبير على العلاقة الإرشادية.

(سعيد، 2014، ص21)

إن أكبر المؤسسات حاجة إلى الإرشاد النفسي هي المدرسة ومن أكبر مجالاته مجال التربية، وتحتاج العملية التربوية إلى تحسين قائم على تحقيق جو نفسي صحي له مكونات منها : احترام التلميذ كفرد في حد ذاته أو كعضو في جماعة الفصل والمدرسة والمجتمع وتحقيق الحرية والأمن والارتياح بما يتيح فرصة نمو شخصية التلاميذ في كافة جوانبها ويحقق تسهيل عملية التعليم، أصبح الإرشاد النفسي خدمة مدمجة متكاملة مع البرنامج التربوي العام. (كامل، 2003، ص44-45)

❖ **الأهداف العامة للإرشاد النفسي المدرسي:**

تتكامل أهداف الإرشاد التربوي مع أهداف الإرشاد النفسي بصفة عامة من جهة وأهداف العملية التربوية من جهة أخرى والهدف الرئيسي الخاص للإرشاد التربوي هو تحقيق النجاح تربويا وذلك عن طريق معرفة التلاميذ وفهم سلوكهم ومساعدتهم في الاختيار السليم لنوع الدراسة ومناهجها، وتحقيق الاستمرار في الدراسة وتحقيق النجاح وحل ما قد يتعرض ذلك من مشكلات، ومن أهدافه أيضا التطلع المستقبلي والتخطيط للمستقبل التربوي. (كامل، 2003، ص 50)

ويمكن تحديد الأهداف العامة في النقاط التالية:

➢ **تحقيق الذات :**

لا شك أن الهدف الرئيسي للإرشاد هو العمل مع الفرد لتحقيق الذات. ويقول" كارل روجرز " أن الفرد لديه دافع أساسي يوجه سلوكه وهو دافع تحقيق الذات ونتيجة لوجود هذا الدافع فإن الفرد لديه استعداد دائم لتنمية فهم ذاته ومعرفة تحليل نفسه و فهم استعداداته وإمكاناته أي تقييم نفسه وتقويمها وتوجيه ذاته وكذلك يهدف إلى نمو مفهوم موجب للذات.

➢ **تحقيق التوافق :**

ومن أهم أهداف الإرشاد تحقيق التوافق اي تناول السلوك والبيئة والطبيعة والحالة الاجتماعية بالتغيير والتعديل حتى يحدث التوازن بين الفرد وبيئته وهذا التوازن يتضمن إشباع حاجات الفرد ومقابله متطلبات البيئة وأهم مجالات تحقيق التوافق (تحقيق التوافق الشخصي وتحقيق التوافق النفسي وتحقيق التوافق المهني وتحقيق التوافق الاجتماعي).

➢ **تحقيق الصحة النفسية :**

إن الهدف العام والشامل للإرشاد والإرشاد النفسي هو تحقيق الصحة النفسية وسعادة وهناء الفرد، ويلاحظ هنا فصل تحقيق الصحة النفسية كهدف عن تحقيق التوافق كهدف يرجع ذلك إلى أن الصحة النفسية والتوافق النفسي ليسا مترادفين فالفرد قد يكون متوافقا مع بعض الظروف وفي بعض المواقف ولكنه قد يكون صحيحا نفسيا لأنه يساير البيئة خارجيا ولكنه يرفضها داخليا.

➢ **تحسين العملية النفسية :**

إن أكبر المؤسسات التي يعمل فيها الإرشاد في مجال التربية والتعليم و تحتاج العملية النفسية إلى تحسين قائم على تحقيق جو نفسي صحي له مكونات منها احترام المسترشد كفرد في حد ذاته وكعضو في جماعة الفصل والمؤسسة والمجتمع وتحقيق الحرية والأمن و الارتياح مما يتيح فرصة نمو الشخصية من كافة جوانبها ويحقق تسهيل عملية التعليم.

(سعيد، 2014، ص 25- 26)

❖ **الأهداف العملية للإرشاد النفسي المدرسي :**

على المستوى التطبيقي يسعى الأخصائي النفسي المدرسي من خلال عمليات الإرشاد التي يقدمها للتلاميذ في المؤسسات التعليمية لتحقيق الأهداف التالية:

- مساعدة التلميذ على فهم ذاته وعلى تقدير إمكانياته وتقديرها وفهم حدودها.
- مساعدته على اتخاذ القرارات الشخصية المهمة في مقابل تحمل مسؤولية هذا القرار .
- مساعدته على وضع الأهداف الشخصية القابلة للتحقيق أي تتناسب مع الإمكانيات المتاحة.
- مساعدته على بناء خطط في الحاضر لتحقيق مستقبل ممكن ومرغوب فيه بما يتناسب مع إمكانياته الفكرية والجسمية والمادية والنفسية.
- مساعدته على ابتكار حلول فعالة للمشكلات الشخصية كمشكلات العلاقات مع زملائه ومعلميه وأفراد عائلته التي ينبغي أن تقوم على التفاهم والتقدير وتبادل العطاء.
- مساعدته على تغيير السلوك غير الفعال إلى سلوك أكثر فعالية تكون نتائجه إيجابية.
- مساعدته على تجاوز صعوبات البيئة وظروف الحياة وتوجيه إلى الحلول العملية الممكنة.
- مساعدته على التحكم في العواطف السلبية المعيقة للإنجاز كالشعور بالذنب، واحتقار الذات، الوحدة، وعدم شعور بالأمن.

- تدريبه على مهارات الاتصال والتواصل الفعال مع الذات والآخرين. (حرقاس ، 2012، ص 8)

5_ التحسيس والتوعية :

لا يمكن لجهد الأخصائي نفسي المدرسي في تقديم الخدمات النفسية والتربوية أن تكتمل ما لم يجد الدعم والوعي في محيط المدرسة ومحيط التلميذ والمجتمع ككل. وبناءا عليه كان لابد على الأخصائي الخوض في معركة أخرى والقيام بدور آخر لا يقل أبدا أهمية على أدواره الأخرى وهو المشاركة في عملية التحسيس وتوعية المجتمع بأهمية النشاط الذي يقوم به من أجل تحقيق الأهداف المسطرة.

1.5- أدوات التحسيس والتوعية :

يستخدم الأخصائي النفساني المدرسي من أجل إنجاح عملية التحسيس والتوعية ومن أجل تحقيق أهداف العملية الإرشادية العلاجية وبالتعاون والتكامل مع المعلمين والأولياء وباقي الشركاء، يستخدم العديد من الأدوات المتاحة نذكر منها: الاجتماعات التوعوية للأولياء والمعلمين والتلاميذ، الدورات التكوينية، معارض الصور واللافتات والبحوث وإنجازات التلاميذ، كما يمكنه أن يلجأ إلى وسائل الإعلام لتقديم حصص توعية أو يكتب في جرائد وقد يستدعي أخصائيين من تخصصات أخرى كالأطباء والأئمة لمساعدته على النجاح في القيام بكل هذه الأدوار وتحقيق الأهداف.

2.5- أهداف التحسيس والتوعية :

- ✓ إشراك الأسرة في عملية الإرشاد لأنها تعتبر المصدر الأساسي الذي يزود الأخصائي بالمعلومات عن التلميذ، بالإضافة إلى أنها تتحمل جزءا من مسؤولية تنفيذ البرامج الإرشادية والعلاجية التي يبنيها الأخصائي والتي يستجوب تطبيقها داخل الأسرة.
- ✓ إشراك المعلم في العملية الإرشادية لأنه أول المستفيدين منها حيث تؤثر المشكلات والصعوبات التي يعاني منها التلميذ مباشرة على عمله فلا يستطيع تحقيق أهدافه التعليمية إلا إذا كان التلميذ في حالة نفسية وجسدية جيدة و حالة توافقية مع نفسه وبالتالي مع العمل.

- ✓ إشراك المؤسسات الاجتماعية والدينية و النوادي الثقافية والرياضية في الفعل الإرشادي، لأن هذه المؤسسات هي التي تطبق الجزء الاجتماعي في البرامج الإرشادية العلاجية التي يحددها الأخصائي النفساني المدرسي.
- ✓ إقحام وسائل الإعلام مع الأخصائي النفساني ومساعدته على توصيل الرسائل الإرشادية.
- ✓ تعتبر الجمعيات العاملة في مجال الوقاية من الانحرافات النفسية والاجتماعية وإعلام الشباب بأخطارها شريكا أساسيا في المخططات التوجيهية والإرشادية فهي التي يناط بها دور العمل الميداني مع الشباب من خلال إقامة الحملات التحسيسية والأيام الإعلامية وتنشيط الشباب من خلال تنظيم فعاليات ثقافية ورياضية. (حرقاس ، 2020، ص 46)

جامعة باجي مختار - عنابة
المجلس العلمي
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

المحاضرة 8: أساليب الفحص في الوسط المدرسي

تمهيد:

عرفت المدرسة تحولا كبيرا في الآونة الأخيرة من مكان للدراسة و تلقين المعلومات وعرض المشكلات الخاصة بالمنهج والبحث عن أنجح الوسائل لنقل المواد الدراسية المختلفة من عقول المدرسين إلى الأطفال التي تعرف بالوظيفة التقليدية إلى وظيفة أخرى لا تقل أهمية عن سابقتها وهي العمل على تربية الطفل وتكوين شخصيته من كل النواحي . (فهيم، 2007، ص 130)

وقد يتعرض تلاميذ إلى الكثير من المشكلات الصحية التي تعرقل تمدرسهم الطبيعي وتوافقهم المدرسي، لذلك فالمؤسسات التعليمية لها دور كبير في تنمية وتربية هؤلاء الأفراد وقائيا لمواجهة تلك الأخطار وللحفاظ على الصحة. (عبد السميع، 2000)

يتعامل الأخصائي المدرسي مع العديد من المشكلات النفسية والتربوية والاجتماعية التي يعاني منها التلاميذ، ويحتاج علاج المشكلة إلى التشخيص الدقيق الذي يعتمد على أدوات القياس المناسبة لذا يجب أن يحسن الأخصائي النفسي اختيار أدوات التشخيص المناسبة وأن يتقن استخدامها وهناك العديد من الأدوات المستخدمة في الوسط المدرسي منها: مقاييس الذكاء، مقاييس الميول والاستعدادات، أدوات التقدير الذاتي، مقاييس الكشف عن صعوبات التعلم. (الشايب، 2019، ص 20)

1- المقابلة:

تعتبر المقابلة الوسيلة المفضلة في الفحص، على اعتبار أن هذا يتلاءم مع ما هو شائع من أننا لا نستطيع معرفة الفرد على وجه الدقة ما لم نقابله ونتحدث معه Bernard (2016).

والمقابل الجيد هو الذي يأخذ معلوماته ليس فقط مما يقوله الأفراد ولكن أيضا من كيفية قولهم، من نبرات صوتهم، من ملامح وجوههم، من مواقفهم، وطريقة كلامهم ونوعية اتصالهم البصري.

.(Bernard ،2016)

يقول مرداسي (2009) ان استعمال المقابلة كانت في السابق مرتبطة بعملية الكشف عن الأعراض وتسلسلها الزمني و الأيكولوجي وهي عملية التذكار التي اقترنت طويلا بمجال الطب العام والطب العقلي حتى ظهور التحليل النفسي وتوسع مجال علم النفس العيادي وتغير أسلوبه في تفسير الظواهر النفسية والمرضية.

(جابر،مقراني، 2022، ص 58)

تعد المقابلة أداة فعالة في حالات معينة، مثل: أن يكون المفحوصون من الأطفال أو الكبار الأميين الذين لا يستطيعون كتبة إجاباتهم بأنفسهم، بالإضافة إلى نوع مشكلة البحث التي تحتم قيام الباحث بمقابلة أفراد عينة الدراسة وطرح الأسئلة عليهم. (الكندري و عبد الدايم ، 1999)

لذا تعتبر المقابلة أكثر الأساليب الشائعة المستخدمة في الكشف عن المشكلات المدرسية لدى التلاميذ وعادة ما تكون الأسئلة مفتوحة بدلا من تقيدهم باختيارات محددة مما يتيح لهم حرية الاستجابات، ويمكن للمقابلة الشخصية أن تكون غير رسمية و تأتي ضمن المحادثة الطبيعية مع التلميذ وهنا لا يطلب من الأخصائي أن يتقيد بخطة مسبقة أو بأسئلة مخطط لها من قبل، ولكن هذا لا يعني أن تتم المقابلة دون أي تنظيم، بل من المفضل أن يكون هناك ترتيب وتنسيق على قدر الإمكان في إدارة الحوار.

(الشايب، 2019 ص 20)

1-2-أنواع المقابلة :

للمقابلة أنواع :

أ- **من حيث الهدف:** ويمكن تلخيصها من فيما يلي:

1- المقابلة الأولية: وتهدف إلى التعرف على المشكلة.

2- المقابلة التشخيصية : تهدف إلى تشخيص المشكلة التي يعاني منها التلميذ.

يقول عطوي (2000) ان هذه المقابلة تهدف إلى تحديد مشكلة ما و معرفة أسبابها وعواملها ومدى خطورتها على المفحوص تمهيدا لتحديد الأسباب و وضع خطة للعلاج ويستخدم هذا النوع من المقابلة في الطب النفسي أو الإصلاح الاجتماعي لتشخيص حالات المرضى أو ذوي المشكلات الحادة لتحديد العوامل المؤثرة في المشكلة تمهيدا لعلاجها.

3- المقابلة الإرشادية: تهدف إلى تقديم معلومات محددة من المرشد للتلميذ كأن يقدم معلومات حول طريقة المراجعة المناسبة.

4- المقابلة العلاجية: وتهدف إلى تقديم المساعدة الممكنة للتلاميذ للاستبصار بمشكلتهم، كأن يستخدم الأخصائي المدرسي برنامجا إرشاديا للتخفيف من قلق الامتحان.

تهدف أيضا إلى إحداث تغيير إيجابي في سلوك المفحوص وذلك باستخدام التقنيات العلاجية المختلفة الذي تتماشى مع الإطار النظري للمعالج وطبيعة الاضطراب، قد تكون ذات هدف توجيهي لإعداد الحالة لتقبل للعلاج النفسي أو الطبي، لهذا يتجه محتوى الحديث إلى تعديل الاتجاهات الخاطئة لدى المريض اتجاه المعالجين ورفع الدافعية لتقبل العلاج. (مرداسي، 2009)

كما يمكن تقسيم المقابلة إلى عدة أنواع من خلال الاعتبارات الآتية:

ب- من حيث عدد المقابلين (المستجيبين) :

1 - المقابلة الفردية:

التي تتم بين الباحث و المفحوص وتعد أكثر الأنواع شيوعا في مجال البحث لأنها تتم بين المقابل والمستجيب.

2 - المقابلة الجمعية :

وتتم بين الباحث وعدد من الأفراد في مكان واحد و وقت واحد من أجل الحصول على معلومات أوفر في أقصر وقت وبأقل جهد، وغالبا ما يستخدم هذا النوع من المقابلات لإعطاء المعلومات أكثر مما يستخدم لجمعها. (العيدة، 2005، ص 41)

ج- من حيث نوع الأسئلة :

1 - المقابلة المغلقة :

وهي المقابلة التي تطرح فيها أسئلة تتطلب إجابات دقيقة ومحددة ولا تفسح مجالا للشرح المطول وإنما يطرح السؤال وتسجل الإجابة التي يقررها المستجيب.

2 - المقابلة المفتوحة :

وهي المقابلة التي يقوم فيها الباحث بطرح أسئلة غير محددة الإجابة، وفيها يعطى المستجيب الحرية أن يتكلم دون محددات للزمن وللأسلوب وهذه عرضة للتحيز وتستدعي كلام ليس ذا صلة بالموضوع.

3 - المقابلة المغلقة-المفتوحة :

وهي التي تكون الأسئلة فيها مزيجا من النوعين السابقين وفيها تعطى الحرية للمقابل بطرح السؤال بصيغة أخرى، والطلب من المستجيب لمزيد من التوضيح.

د- من حيث طبيعة الأسئلة :

يمكن تفسير المقابلة إلى ما يأتي:

1- **المقابلة الحرة:** التي تطرح فيها أسئلة غير محددة الإجابة.

2- **المقابلة المقننة:** وهي المقابلة التي تطرح فيها أسئلة تتطلب إجابات دقيقة ومحددة.

3- **المقابلة الغير المقننة:** ويتصف هذا النوع من المقابلات بالمرونة و الحرية بحيث تتيح للمفحوص التعبير عن نفسه بصورة تلقائية.

4- **المقابلة البؤرية :** حيث تكون الوظيفة الأساسية للباحث هو في تركيز الاهتمام على خبرة معينة صادفها الفرد وعلى إثارة هذه الخبرة.

5- **المقابلة غير الموجهة:** حيث يكون المفحوص أكثر حرية في التعبير عن مشاعره ودوافع سلوكه بدون توجيه معين من الباحث (الغني ، 2013، ص 102)

1-3أهم التقنيات لإجراء المقابلة:

أما أهم التقنيات اللازمة لإجراء المقابلة فهي كما يلي:

1_ الإعداد الجيد والدقيق للمقابلة وذلك عن طريق تحديد أهدافه المرجوة وطبيعة المعلومات التي يحتاجها، وتحديد أفراد العينة الذين سيقابلهم ومن الذين تتوافر لديهم الرغبة في المقابلة من مجتمع الدراسة بعد تحديده من قبل الباحث بالتشاور مع المجيبين.

2_ تنفيذ المقابلة الفعلي مع عينة الدراسة التي تم اختيارها لهذا الغرض بعد إنهائه لمرحلة التهيئة والتدريب الجيد عن طريق إجراء مقابلات تجريبية مع عدد قليل من زملائه.

3_ تسجيل الوقائع والمعلومات التي يحصل عليها الباحث من المجيب بعد التأكد من صحتها والتثبت من عدم تحيز المجيب لشخصه وعدم إظهار نفسه وإخفاء بعض الجوانب التي يظهر سلبا بها وذلك بطرح المزيد من الأسئلة.

2- الملاحظة

هناك من الموضوعات أو الأسئلة البحثية تتطلب استخدام الملاحظة أداة لجمع البيانات أو المعلومات ففي حين يستطيع الباحث أن يسأل الموظفين عن تصرفاتهم داخل المؤسسة، إلى أنه قد يحصل على معلومات أدق وأكثر تفصيلا إن هو لاحظ أو شاهد هذه التصرفات بنفسه بمعنى آخر هناك من المعلومات التي يصعب وصفها وإذا وصفناها لا نعطيها حقها ولابد من ملاحظتها.

1.2- تعريف الملاحظة

هي مشاهدة مقصودة تستهدف رصد أي تفسيرات تحدث على موضوع الملاحظة سواء كانت ظاهرة طبيعية أم إنسانية. وعليه يمكن تعريفها على أنها وسيلة يستخدمها الباحث في جمع المعلومات من خلال المشاهدة، وتمثل حالات لا يمكن فيها استخدام الاستبانة والمقابلة. (ملحم، 2002، ص 254)

وهي المشاهدة المقصودة للظاهرة قصد اكتشاف أسبابها وفهم قوانينها وتستخدم الملاحظة في الحالات التي يصعب فيها استخدام الاختبارات النفسية مثل: ملاحظة السلوك الانفعالي للتلاميذ أو التفاعل الصفي نمو المهارات الحركية.

ويمكن للأخصائي المدرسي استخدام الملاحظة في تشخيص اضطرابات التعلم ومدى فعالية العلاج أو ملاحظة سلوك المعلم وتعتمد الملاحظة على أدوات لتسجيل السلوك منها قوائم التقدير ومقاييس التقدير.

✓ **قوائم التقدير :**

وتسمى قوائم الملاحظة وتضم عبارات تصف السمة المقاسة بعد تحليلها إلى مكوناتها الرئيسية وتتضمن كل عبارة سلوكا بسيطا و تخضع لتقدير ثنائي لا يمكن الإجابة عليه ب (نعم/لا) أو (موافق/غير موافق) أو (صح/خطأ) أو (موجود/غير موجود).

✓ **مقاييس التقدير :**

مقياس التقدير هو أداة تضم عبارات تصف السمة المقاسة بعد تحليلها إلى مكوناتها الرئيسية وتتضمن كل عبارة سلوكا بسيطا و تخضع لمقياس متدرج إما ثلاثي مثل" مقياس ثيرستون" أو خماسي مثل "سلم ليكرت" حيث يقوم الملاحظ بملاحظة السلوك وتقدير درجة توافر الخاصية ووضع علامة أسفل التقدير المناسب.

(مراد ، 2002، ص 291)

2.2- أنواع الملاحظة :

تأخذ الملاحظة أشكالا مختلفة نذكر منها ما يأتي:

أ- من حيث طبيعتها :

1- الملاحظة البسيطة الغير مضبوطة :

وهي تتضمن صورا مبسطة من المشاهدة والاستماع بحيث يقوم الباحث فيها بملاحظة الظواهر والأحداث كما تحدث تلقائيا في ظروفها الطبيعية دون إخضاعها للضبط العلمي وهذا النوع من الملاحظة مفيد في الدراسات الاستطلاعية التي تهدف إلى جمع البيانات الأولية عن الظواهر والأحداث تمهيدا لدراستها دراسة متعمقة ومضبوطة في المستقبل.

2- الملاحظة المنظمة :

وهي الملاحظة العلمية بالمعنى الصحيح، بحيث تتم في ظروف مخطط لها ومضبوطة ضبطا علميا دقيقا، تخضع لدرجة عالية من الضبط العلمي بالنسبة للملاحظة ومادة الملاحظة، كما تحدد فيها ظروف الملاحظة كالزمان و المكان و يستعين الملاحظ في الغالب ببعض الوسائل الميكانيكية كالمجالات الصوتية أو كاميرات التصوير السمعية والبصرية وغير ذلك.

ب- من حيث القائمين على الملاحظة :

1- الملاحظة الفردية: التي يقوم بها شخص واحد.

2- الملاحظة الجماعية: التي يقوم بها أكثر من شخص واحد.

ج- من حيث ميدان الملاحظة :

✓ **الملاحظة في الطبيعة:** تستعمل في العلوم الطبيعية كما تستعمل في العلوم السلوكية.

(ملحم، 2000، ص 254)

2-الملاحظة في المختبر: ويقصد بها التجريب من حيث ضبط المتغيرات المحيطة بالمتغير موضوع البحث.

3- الملاحظة في العيادة: وهي طريقة يلجأ إليها المعالجون النفسيون والمرشدون والمشرفون التربويون بهدف التشخيص والعلاج.

د- وفقا لدور الباحث :

1- ملاحظة غير مشاركة :

وهذا النوع من الملاحظة يلعب فيه الباحث دور المتفرج أو المشاهد بالنسبة للظاهرة أو الحدث موضوع البحث، حيث يقوم الباحث بالنظر أو الاستماع إلى موقف اجتماعي معين دون المشاركة الفعلية فيه ومن ثم فإن الباحث في هذه الحالة يكون بعيدا عن الظاهرة موضوع البحث.

2- الملاحظة بالمشاركة :

وهذا النوع من الملاحظة يقوم الباحث بدور العضو المشارك في حياة الجماعة موضوع البحث.

(محمد، 2013 ، ص 100)

2-3-إجراءات الملاحظة وأهم مزايا استخدامها

إجراءات الملاحظة تتم كما يأتي:

1_ تحديد مجال الملاحظة وتحديد مكانها وزمانها وفقا لأهداف البحث أو الدراسة.

2_ الإعداد المسبق لبطاقة الملاحظة لتسجيل المعلومات التي يلاحظها.

3_ التأكد من صدق ملاحظته عن طريق تكرار الملاحظة أو المقارنة بملاحظة الآخرين.

4_ تسجيل الملاحظة أولا بأول ولا يجوز التأجيل حتى الانتهاء من الملاحظة.

أما بالنسبة إلى أهم مزايا استخدامها فتتلخص فيما يأتي:

- حرية الباحث الكبيرة للاطلاع لزيادة الدقة في معلومات الملاحظة.

- تسجيل السلوك الملاحظ في أثناء الملاحظة لضمان الدقة في التسجيل.

- ليس بالضرورة أن يكون حجم العينة من المجيبين كبيرا جدا.

(العيدة، 2005، ص 45)

3- الاستبانة:

معظم الباحثين يتفقون على أنها "وسيلة أو أداة لجمع البيانات والمعلومات والحقائق اللازمة لإثبات فرضيات البحث الواقعة تحت الدراسة وتتضمن مجموعة من الأسئلة أو الجمل الخبرية يطلب من المجيبين الإجابة عنها بطريقة يحددها الباحث حسب أغراض البحث"

(قواسمة ، 2008، ص 222)

ومن المستحسن أن يقوم الباحث بنفسه بتسليم الاستبانة إلى الشخص المجيب إذ يستطيع الباحث أن يكسب ثقة المجيب ويوضح الغرض من الدراسة أو أية معلومات أخرى قد يصعب على الشخص المجيب فهمها.

تستخدم الاستبيانات عندما يكون الاتصال الفردي المباشر بجميع أفراد العينة غير ممكن، أو عندما تكون البيانات المراد جمعها غير شخصية ويستخدمها الإخصائي المدرسي لقياس الاتجاهات والميول والقيم أو قياس ظاهرة العنف المدرسي أو الكشف عن أساليب التدريس المستخدمة من طرف المدرسين ويستخدمها أيضا في دراسات الحالة التي تعاني من المشكلة المدرسية كالانطواء وقلق الامتحان وسوء التوافق الدراسي وفرط الحركة وتشتت الانتباه، حيث يستعين الأخصائي بعدة مقاييس نفسية لتشخيص الحالة.

(الشايب ، 2019 ص 22)

1.3- خطوات بناء الاستبانة

1- تحديد أهداف الاستبانة في ضوء أهداف البحث أو الدراسة.

2- صياغة أسئلة الاستبانة (أو الجمل الخبرية) بتحويل الأهداف إلى أسئلة.

3- تجريب الاستبانة على عينة من المجتمع الأصلي.

4- إعادة صياغة الاختبار في ضوء ملاحظات التجريب.

5- استخراج دلالات الصدق والثبات للإستبانة.

6- تطبيق الاستبانة.

7- جمع البيانات التي حصل عليها الباحث من الاستبانة.

(العيدة، 2005، ص 37)

2.3- أنواع الاستبانات:

هناك ثلاثة أنواع من الاستبانات في ضوء طبيعة الأسئلة والاستفسارات التي تشتمل عليها كالآتي:

- **الاستبانة المغلقة :**

وهي التي تكون أسئلتها محددة الإجابات كما يكون الجواب بنعم أم لا، قليلا أم كثيرا، ذكرا أم أنثى.

- **الاستبانة المفتوحة :**

وتكون أسئلتها غير محددة الإجابات أي أن الإجابة متروكة بشكل مفتوح ومرن لإبداء الرأي.

- **الاستبانة المغلقة-المفتوحة :**

فهذا نوع من الاستبانات تحتاج أسئلتها إلى إجابات محددة والبعض الآخر إلى إجابات غير محددة.

(قنديلجي، 2010, ص 167)

4- الاختبارات:

لقد حاول علماء النفس التمييز العلمي الدقيق بين شخصيات الأفراد باتباعهم الطرق والأساليب الكمية في القياس، فعالم النفس يود معرفة مقدار سمة شخصية معينة لدى فرد ما أو السمات التي تميزه من غيره من الأفراد.

(الريماوي، 2017، ص 15)

إن للروائز والاختبارات مكانتها الهامة في الممارسة العيادية أو التربوية فهي تشكل أدوات أساسية في ممارسة الأخصائي النفسي في عملية الفحص النفساني. ويهدف استخدام الاختبار إلى الحصول على بيانات أو معلومات هامة عن شخصية المفحوص، قدراتها، إمكانياتها، استعداداتها، اتجاهاتها، وديناميتها، وتعتبر هذه المعلومات من المعطيات الأساسية التي يبني الأخصائي على أساسها استنتاجاته وتشخيصه للحالة مما يجعل تطبيق الاختبارات ضرورة أساسية لأي ممارسة تقويمية نفسية أو تربوية.

(فيصل، 1996، ص9)

1.4- تعريف الرائز النفسي :

هناك تعريفات عديدة للروائز النفسية منها:

" الرائز النفسي هو مقياس في علم النفس و هو عبارة عن مجموعة منظمة من المثيرات أعدت لتقيس بطريقة كمية أو كيفية بعض العمليات العقلية أو سمات معينة في الشخصية أو دراسة الشخصية ككل، بمختلف جوانبها الدينامية."

يعرف "راي" الروائز بأنها "وسائل مقننة تثير لدى الفرد ردود فعل أو استجابات يمكن للسيكولوجي أن يسجلها".

يعرف "كرونباك" الرائز "طريقة أو عملية منظمة لمقارنة سلوك شخصين أو أكثر".

و الرائز هو "اختبار محدد يتضمن مهمة يكون على الفرد إنجازها وتكون مماثلة لكل المفحوصين، كما تستعمل تقنية محددة لتقدير النجاح أو الفشل او لإعطاء علامة للنجاح"

وهناك تحديد آخر ل "بيشو" يعتبر أن الرائز "هو وضعية تجريبية مقننة تكون بمثابة مثير للسلوك، ويقيم هذا السلوك بمقارنة إحصائية بسلوك أفراد آخرين وضعوا في الوضعية نفسها مما يسمح بتصنيف الفرد المفحوص كميا أو نوعيا.

(كوسينيه، 1982، ص 30)

وتعتبر الاختبارات أو المقاييس وسيلة من الوسائل المهمة التي يعول عليها الباحث في مجال علوم التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع والاختبارات عبارة عن جمع معلومات ما على عدد من الأشخاص لإعطاء كل منها درجة تدل على مدى تحصيله أو مدى اتصافه بصفة نفسية خاصة.

2.4- أنواع الاختبارات :

تتنوع الاختبارات فيما بينها في دراسة الفرد، فمن حيث الموضوع فهي اختبارات للذكاء العام والقدرات والتحصيل والميول والاتجاهات والسمات، ومن حيث الإجراء فهي إما فردية أو جماعية وعادة تكون هذه الاختبارات إما لفظية تعتمد على اللغة وإما عملية تعتمد على ترتيب المواد والأشياء.

أما أنواع الاختبارات التي يشيع استخدامها في الممارسة العيادية وفي الفحص النفساني والتربوي تشمل مجموعتين رئيسيتين هما:

1- اختبارات الوظائف الذهنية:

و تشمل اختبارات الوظائف الذهنية، اختبارات الذكاء والاستعدادات الخاصة والقدرة على التجريد وتشمل هذه الوظائف القدرات اللفظية والقدرات الأدائية كما هو الحال: اختبار "ستانفورد-بينيه" و اختبار "وكسلر" للذكاء. وهذه اختبارات يمكن تطبيقها في مرحلة الطفولة ما قبل المدرسة، مرحلة الطفولة، المراهقة، الرشد.

2- اختبارات الشخصية :

و تشمل اختبارات الشخصية عددا متنوعا من الاختبارات لقياس خصائص الشخصية و أكثر أنواع الاختبارات شيوعا هي:

- ✓ اختبارات من نوع الاستبيان، واختبارات التقدير الذاتي مثل: اختبار الشخصية متعدد الأوجه.
- ✓ اختبارات من النوع الإسقاطي مثل: اختبار التداعي الحر، اختبارات بقع الحبر "الروشاخ" ، واختبار تفهم الموضوع ل "موراي"، و اختبارات الرسم واللعب.

(Anzieu.D, 1980)

3- الأهداف العامة للإختبار النفسي :

- ✓ يستهدف الاختبار النفسي التعرف على قدرات الفرد الخاصة وذكائه العام واستعداداته و مواهبه وميوله واتجاهاته وذلك بقصد تصنيفه إلى مجموعات متجانسة أو من أجل توجيهه إلى الأعمال التي تتناسب مع قدراته.
- ✓ يستخدم الاختبار النفسي في ميدان التوجيه التربوي بقصد توجيه الطلاب إلى أنواع التعليم المختلفة التي تتوافق و ما لديهم من قدرات واستعدادات.
- ✓ يفيد الاختبار النفسي في عمليات التوجيه المهني حيث تتاح للفرد فرصة تحقيق أكبر قدر من الإنتاج والتكيف.

- ✓ يمكن استخدام هذه الاختبارات، بالإضافة إلى قياس قدرات الفرد وتوجيهه في عملية التنبؤ والتشخيص، فمن عملية التشخيص يتقرر التوقع باتجاه سلوك الفرد أو مدى اتجاهه، كما تتوضح الوسائل الملائمة لتوجيه هذا السلوك وكيفية معالجته.

وهكذا تساعد الاختبارات النفسية السيكولوجية على تكوين فكرة شاملة عن شخصية الفرد وتقييم حالته وتحديد المشكلات التي يعاني منها.

(عباس،1996، ص 17)

5- دراسة الحالة:

تعتبر دراسة الحالة من أشمل طرق البحث الخاصة التي تستخدم مع الأطفال الغير عاديين والذين يعانون من مشكلات تكيف، و يقوم بإجراء الدراسة في العادة شخص متخصص، وإن كان المدرسون قد بدأوا يشعرون بالحاجة إلى استخدام هذه الطريقة أثناء ممارساتهم وتعد هذه الطريقة محاولة لتركيب المعلومات التي جمعت بكل الأساليب الأخرى كالملاحظة والمقابلة وتفسير هذه المعلومات وذلك من أجل تكوين صورة شاملة عن الفرد والعوامل الأساسية التي تؤثر في حياته ويعود الفضل في إظهار أهمية هذه الطريقة إلى ميدان الخدمة الاجتماعية فهم يحاولون معرفة ظروف الطفل في حياته الأولى وحالته الصحية والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والأمراض التي تعرض لها طوال حياته والظروف البيئية المحيطة به والتي تتسبب في حدوث مشاكله.

(قطامي، برهوم، 1989)

تعد هذه الطريقة المستخدمة في جمع المعلومات وتنظيمها من أكثر الطرق قربا من التفكير العلمي السليم.

1.5- تعريف دراسة الحالة :

تعريف لوفيل و لوسون (1976) : إنها "كل المعلومات التي تجمع عن الحالة والحالة قد تكون فردا اوأسرة أو جماعة وهي عبارة عن تحليل دقيق للموقف الهام للحالة ومنهج لتنسيق وتحليل المعلومات التي جمعت عنها".

عرفها "Shaw-K" بأنها "طريقة تركز على دراسة سلوك الفرد داخل الموقف الكلي وتحليل الحالات ومقارنتها لتكوين الفروض.

عرفتها " سمية خليل" بأنها منهجا لتنسيق وتحليل المعلومات التي يتم جمعها عن الفرد وعن البيئة التي يعيش فيها".

عرفها "الأشول" بأنها "وسيلة تجميع معلومات أو بيانات عن طفل معين لمساعدة الأخصائي في تفهم سلوك الطفل".

(البكري، 2011، ص 199)

2.5- المراحل التي تمر بها طريقة دراسة الحالة:

تمر طريقة دراسة الحالة بالمراحل الآتية:

1- تجميع المعلومات التي تم جمعها بوسائل أخرى.

2- دراسة المعلومات دراسة مستفيضة وتنظيمها وتحليلها وتلخيصها.

3- فهم الظاهرة النمائية التي هي موضوع الدراسة وتحديد العوامل المسؤولة عنها.

4- كتابة البحث الذي يتضمن المشكلة وتوضيح أسبابها وتشخيصها والتوصيات الخاصة بها.

3.5- عناصر دراسة الحالة :

يجب أن تشمل دراسة الحالة على العناصر الآتية :

1- معلومات و بيانات أولية عامة عن الحالة (الاسم, والعمر، والعنوان).

2- المشكلة الحالية (أعراضها، أسبابها، تاريخها ومدى خطورتها)

3- تطور النمو وتحقيق مطالبه، اضطراباته، مشكلاته.

4-السمات الشخصية من حيث أبعادها، بناؤها، اضطراباتها، علاقتها مع الآخرين.

5- النواحي الاجتماعية والتنشئة الاجتماعية والأسرة والبيئة والتاريخ التعليمي.

6- الملخص العام والتشخيص للمشكلة وتفسيرها.

7- النواحي الانفعالية كالتاريخ النفسي، الجنسي، العادات والاهتمامات الشخصية، الاتجاهات، الميول، الحيل الدفاعية، مفهوم الفرد عن ذاته.

8- التوصيات الخاصة بطريقة العلاج والمتابعة وحلول المشكلة.

9- السجل التتبعي.

4.5- مميزات دراسة الحالة :

تمتاز دراسة الحالة بما يلي:

- ✓ تعد دراسة الحالة من أسهل وسائل جمع المعلومات فهي تعطي صورة شاملة و واضحة للشخصية.
- ✓ تيسر على الأخصائي فهم وتشخيص وعلاج الحالة بناءا على البحث والدراسة الدقيقة.
- ✓ تساعد العميل على فهم نفسه عن طريق الدراسة المفصلة لحالته.
- ✓ تفيد في التنبؤ من خلال فهم الحاضر والماضي.
- ✓ تقدم معلومات هامة في مجال العلوم الاجتماعية والنفسية والتطبيقية.
- ✓ توفر ثروة من المعلومات يصعب الحصول عليها بالطرق الإحصائية.
- ✓ لها فائدة إكلينيكية خاصة عن طريق التنفيس الانفعالي للعميل.
- ✓ تستخدم لأغراض البحث العلمي والأغراض التعليمية.
- ✓ لا تشتت جهد الباحث في دراسة مجموعات كبيرة.

5.5- اساليب جمع المعلومات لدراسة الحالة:

تجمع المعلومات لدراسة الحالة باستخدام عدة طرق:

1- السجلات بأنواعها كالسجل المدرسي التراكمي.

2- المستندات الشخصية والتقارير المدرسية.

3- التقارير.

4- الزيارات المنزلية.

5- المقابلات.

6- الملاحظة المضبوطة وغير المضبوطة.

7- البطاقة الصحية.

8- الاختبارات النفسية ومقاييس الاتجاه والميول.

(البكري، 2011 , ص 202-203)

جامعة باجي مختار - عنابة
المجلس العلمي
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

المحاضرة 9 : التكفل النفسي في الوسط المدرسي

تمهيد:

يواجه التلاميذ عدة مشكلات في الوسط المدرسي منها ما يتعلق بالتعلم كصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية ومنها ما يتعلق بالحياة المدرسية كالتوافق الدراسي والعنف والانطواء والخوف المدرسي.

يتدخل الأخصائي المدرسي من أجل الوقاية من هذه المشكلات أو التكفل بها وعلاجها من خلال استخدام الأساليب التربوية المناسبة في المدرسة بمساعدة المعلم أو عن طريق الإرشاد النفسي للطفل بمساعدة الأسرة.

1- تعريف التكفل النفسي :

يعرف التكفل النفسي داخل المؤسسات التعليمية بما يلي:

- **تعريف حامد زهران:**

" بأنه العملية التي يتم من خلالها مساعدة الطالب في رسم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراته وميوله وأهدافه وأن يختار نوع الدراسة والمناهج المناسبة والمواد الدراسية التي تساعده في اكتشاف الإمكانيات التربوية فيما بعد المستوى التعليمي الحاضر ومساعدته بالنجاح في برنامجه التربوي والمساعدة في تشخيص وعلاج المشكلة التربوية مما يحقق توافقه التربوي." (زهران، 2003، ص 200)

- **تعريف الجمعية الأمريكية للإرشاد النفسي :**

تعرفها "أنها الخدمات التي يقدمها المختصون في علم النفس الإرشادي وفق مبادئ وأساليب دراسة السلوك مما يحقق التوافق لدى المسترشد ويكسبه مهارات جديدة تساعده على تحقيق مطالب النمو والتوافق مع الحياة.

(عبد اللطيف، 2009، ص 15)

- **تعريف سعدون سلمان و زملاؤه:**

عرفها "بأنها الخدمات التي تقدم للطلبة بهدف مساعدتهم على إدراك قابليتهم وإمكانياتهم وميولهم ودوافعهم ومشاكلهم بصورة واقعية وإدراك الظروف البيئية المختلفة والعمل على تحديد أهدافهم بالشكل الذي يتناسب والإمكانيات الذاتية والظروف البيئية واكتساب القدرة على حل المشكلات التي تواجههم وتحقيق حالة التوافق النفسي مع الذات والتوافق الاجتماعي مع الآخرين بهدف التوصل إلى أقصى ما تسمح به إمكانياتهم من نمو وتطور وتكامل" (سعدون، 2002، ص 88)

- **تعريف بدوي أحمد زكي:**

"التكفل النفسي هو العملية التي تهدف إلى مساعدة التلاميذ في التغلب على الصعوبات التي تعترضهم في دراستهم".

(زهران ،1980، ص 10)

- **تعريف برنامج التطبيقات التربوية للأخصائي النفسي داخل المدرسة:**

" التكفل النفسي عملية مساعدة التلميذ ليفهم نفسه ويستطيع تنمية شخصيته ليحقق التوافق مع بيئته ويستغل إمكانيته على خير وجه بحيث يصبح أكثر نضجا وأكثر قدرة على التوافق النفسي وتستخدم فيه طرق نفسية لحل المشكلات وعلاج الاضطرابات السلوكية التي يعاني منها العميل".

(الأكاديمية المهنية للمعلمين ، 2013، ص 52)

- **تعريف الدليل المنهجي للإرشاد المدرسي :**

" المقصود بالتكفل النفسي داخل المؤسسات التعليمية مجموعة الخدمات التربوية التي تعمل على الجوانب النفسية والأكاديمية والاجتماعية والمهنية لدى التلميذ، بحيث تهدف إلى مساعدته على فهم نفسه وقدراته وإمكاناته الذاتية والبيئية و استغلالها في تحقيق اهدافه بما يتفق مع الإمكانيات (الذاتية والفردية).

(وزارة التربية الوطنية ، 2015، ص 11)

2- أهداف التكفل النفسي :

- الكشف على قدرات التلاميذ و حاجاتهم و التوصل إلى المشكلات التي تعترض نموهم.

- جمع المعلومات حول مختلف جوانب النمو و حصر مشكلاته.

- مساعدة المتعلمين على التبصر في قدراتهم وفهم إمكانياتهم .

- إمداد التلاميذ بالمعلومات المتعلقة بالخدمات التي تقدمها البيئة المدرسية.

- مساعدة التلاميذ على الاختيار السديد لنوع الشعب والمهن التي تناسب إمكانياتهم.

- إشعارهم بالمشكلات المرتبطة بالحياة التعليمية أو المهنية بعد تخرجهم.

(حناشي، 2011، ص51-52)

- يهدف إلى تكييف النشاط التربوي للتلاميذ مع المتطلبات النفسية والتربية والاجتماعية.

(وزارة التربية الوطنية ،2001، ص176)

- يهدف التكفل النفسي إلى الوصول بالتلاميذ إلى بر الأمان من الناحية النفسية والاجتماعية واجتياز مختلف الصعاب التي من شأنها عرقلة مسارهم الدراسي والمهني.

- تأمين القدر الكافي من المعلومات والمعارف التي يحتاجها التلميذ في التخطيط لمستقبله.

- مواجهة التحديات الناجمة عن تغيرات الحياة المعاصرة خاصة في المجال التكنولوجي والإعلامي.

- مساعدة التلاميذ على الاندماج داخل الوسط المدرسي وتعويدهم على مناخ الحياة المدرسية وخاصة التلاميذ الذين يعانون من مشاكل نفسية واجتماعية.

- يهدف التكفل النفسي إلى الكشف عن حالات التلاميذ الذين يعانون من مشاكل واضطرابات نفسية واجتماعية وتربوية والعمل على معالجتها.

- رعاية التلاميذ الموهوبين والمتفوقين.

- مساعدة المعلمين والأساتذة على كيفية التعامل مع التلاميذ.

3- أهمية التكفل النفسي :

- الوقاية من المشكلات الدراسية والانفعالية والحيلولة دون الفشل أو التسرب المدرسي والعمل على تحقيق أفضل مستوى من التحصيل الدراسي.

- القيام بالدور التنموي السليم لتحقيق التوافق والصحة النفسية.

- تحديد مشكلات التلاميذ ومساعدتهم على حلها.

- تكوين صورة شاملة من أوضاع تلاميذ النفسية والاجتماعية والتربوية مما يساعد على متابعتهم ومرافقتهم للنجاح في مسارهم الدراسي والمهني.

- الوقوف على الحالات المرضية والخاصة من التلاميذ المحتاجين إلى المتابعة و الرعاية الخاصة.

- معرفة التلاميذ المتفوقين دراسيا والعمل على رعايتهم وتشجيعهم وتقديم التحفيز اللازم لهم.

- اكتشاف التلاميذ المتأخرين دراسيا والعمل على مساعدتهم من أجل تحسين مستواهم الدراسي.

- توثيق الروابط بين الوسطين المدرسي والأسري من خلال اطلاع الأولياء على المسار الدراسي والمشكلات التي يواجهها أبنائهم داخل المدرسة و خارجها مما يساعد الأولياء على متابعة أطفالهم ويوفر الجو الأسري المناسب للتلاميذ.

- تمكين الأساتذة والمعلمين من تكوين خلفيات مناسبة عن أوضاع التلاميذ مما يساعدهم على حسن التواصل مع التلاميذ داخل الفصول بشكل سليم.

4- العوامل الداعية إلى التكفل النفسي داخل المؤسسات التعليمية :

المشكلات التي يواجهها التلاميذ والتي تتمثل في:

- ✓ **المشكلات التربوية** : الغيابات ، التأخر، الرسوب والتسرب، الهروب من المدرسة، التسكع في فناء المدرسة، عدم الالتحاق بصفوف الدراسية، الغش أثناء الامتحانات، عدم القيام بالواجبات المدرسية، عدم إحضار الوسائل والأدوات المدرسية ... الخ .

✓ **المشكلات السلوكية :** "وهي كل مظاهر السلوك التي لا تتفق مع الآداب العامة والقيم الأخلاقية والمعايير الاجتماعية والإنسانية" (يوسفي، 2009، ص 179)

ومن أكثرها انتشارا نجد: الكذب، السرقة، التدخين،، تحطيم وسائل المؤسسة، عدم الالتزام بالقانون الداخلي للمؤسسة، عدم الالتزام بالهندام الرسمي..,الخ.

✓ **مشكلات الدراسة :**

و تتمثل أهمها في ضغط أو كثافة البرنامج الدراسي و التوزيع الزمني للحصص، التوقيت الأسبوعي، ضعف التواصل مع الأستاذ، عدم فهم واستيعاب الدروس والمقررات، عدم الرغبة في الفرع أو التخصص الدراسي، الدروس الخصوصية، تنظيم المراجعة، تغيير الأفواج والشعب.

✓ **المشكلات النفسية و الانفعالية :**

كالخوف من الامتحان، القلق، فقدان الثقة بالنفس، النسيان، الإحباط، الاكتئاب، الخجل، الانطواء، التوتر أثناء الامتحانات.

✓ **المشكلات الاجتماعية :**

عدم القدرة على التكيف مع البيئة المدرسية، ضعف التواصل مع التلاميذ داخل الصف،...الخ .

✓ **المشكلات العاطفية و الجنسية:**

أكبر المشكلات التي يواجهها التلاميذ وحتى بقية المشكلات الأخرى كالمشكلات النفسية والاجتماعية والسلوكية ناتجة عن المشكلات العاطفية، إضافة إلى التحرش الجنسي بكافة أشكاله الذي يتعرض له التلاميذ خاصة الإناث من طرف زملائهم التلاميذ والأساتذة والإداريين وبقية الأعمال.

✓ **المشكلات الصحية :**

كالأمراض المزمنة والمعدية، نقص السمع، فقدان أو ضعف البصر، الإعاقة الحركية.

- ✓ إن المرحلة العمرية التي يمر بها التلاميذ خاصة في الطور المتوسط والثانوي هي مرحلة عمرية تشهد تغييرات كبيرة في النمو الجسمي والنفسي والعقلي للتلاميذ وتصحبها ظهور العديد من المشاكل النفسية والاجتماعية التي يواجهها تلاميذ وهي المشاكل التي تحتاج إلى رعاية خاصة وتكفل جيد حتى لا تؤثر على مسار التلميذ الدراسي والمهني.
- ✓ التجديدات والتغيرات التربوية التي يشهدها قطاع التربية، حيث أن الزيارات المتتالية في أعداد التلاميذ داخل المنظومة التربوية وتنوع التخصصات الدراسية وتحديات المناهج الجديدة ودخول التكنولوجيات المعاصرة إلى المجال التربوي نتج عنه ظهور القلق والحيرة وزيادة الحاجة لدى التلاميذ من التكفل النفسي.
- ✓ التغيرات الكبيرة التي تشهدها الأسرة في بنائها ووظائفها وأشكالها والعلاقات بين أفرادها وتوكيل الأسرة مؤسسات اجتماعية أخرى للقيام بعض وظائفها الأساسية كدور الحضانة، أدى إلى ظهور مشكلات انفعالية وسلوكية كثيرة عند الأطفال وانعكس تأثيرها إلى داخل المؤسسة التعليمية، مما جعل حاجتهم إلى التكفل النفسي أكبر من أي وقت مضى.

(المهدي ،2014، ص55)

- ✓ انتشار الظواهر الاجتماعية الخطيرة والغريبة عن واقع المجتمع الجزائري والتي أضحت تنخر المنظومة التربوية الجزائرية وتعرقل جميع الجهود المبذولة للرقي بالمدرسة الجزائرية كالعنف والانحراف ومظاهر المحسوبية وغيرها.

جامعة باجي مختار - عنابة
المجلس العلمي
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

المحاضرة 10 :الأساليب و الإستراتيجيات التربوية المستخدمة في التكفل النفسي بتلاميذ صعوبات التعلم:

إهتم الاختصاصيون في ميدان صعوبات التعلم عددا كبيرا من الطرق و الاستراتيجيات التي تهدف إلى معالجة المشاكل التي تعترض الأطفال ذوي صعوبات التعلم أثناء مسيرتهم التربوية والتحصيلية ولقد ارتكزت تلك الأساليب والاستراتيجيات على نظريات التعلم و المبادئ النفسية والنمائية للأطفال وفيما يلي عرض لأهم تلك الاستراتيجيات:

1 – إستراتيجية تحليل المهمة :

تعد إستراتيجية تحليل المهمة أداة هامة للقائمين على التربية الخاصة ويقصد بتحليل المهمة هو "تقسيم المهارة إلى وحدات أو مهارات ثانوية قابلة للتدريب" (إبراهيم، 2010، ص 154)

و يقصد بالمهمة مجموعة من المهارات النفس الحركية والتي تتطلب من الفرد أن يؤديها بشكل مقبول، أما المهارات النفس الحركية فهي ذلك النشاط الذي يستلزم استخدام العضلات الكبيرة أو الصغيرة أو كليهما معا بشكل متآزر مع الجهاز العصبي. (القاسم، 2015، ص 134)

وتعد استراتيجية تحليل المهمة طريقة علاجية مفيدة تعتمد على تمكين الطالب من إتقان عناصر المهارة الجزئية ويسمح هذا الأسلوب للتلميذ بأن يركب هذه العناصر بعد إتقانها لتكوين مهمات متكاملة وفق نظام متسلسل واضح ومتقن ويساعد هذا الأسلوب في تحديد الجانب الذي فشل فيه الطالب وتحديد أجزاء المهمة التي يواجه الطالب صعوبة في إتقانها، في تم تدريبه عليها بشكل خاص ويستخدم هذا الأسلوب في علاج وتعليم مهارات القراءة والكتابة والرياضيات. (سالم و آخرون ، 2006، ص 58)

2– إستراتيجية تنمية القدرات (التدريب على العمليات النفسية):

إن من أهم الأسباب والاستراتيجيات التربوية العلاجية لذوي صعوبات التعلم استراتيجية التدريب على العمليات النفسية حيث يعتبر هذا الأسلوب من الأساليب العلاجية الرئيسية والتي يركز على تنمية قدرات

الطفل النمائية كالتفكير والانتباه والذاكرة والإدراك ويقوم المعلم أو الأخصائي العلاجي بتحديد عجزا نمائيا معينا ويقوم بوضع برنامج محدد لعلاجه.

ويتبنى أصحاب هذا الأسلوب في العلاج فكرة أن المهارات والقدرات النمائية هي المرتكز الأساسي لتعلم وتطور قدرات الفرد الأكاديمية والتحصيلية فمثلا أن الطفل الذي يعاني صعوبات التمييز البصري فإنه تلقائيا سوف يعجز عن القراءة، لذا نبدأ بتدريب الطفل على تطوير قدرة التمييز البصري.

(القاسم، 2015، ص 137)

يفترض مقترحوا هذا الأسلوب أنه يمكن تحديد عمليات نفسية المتضمنة في موضوعات التعلم وحينئذ يتم تدريب الأطفال لتحسين العمليات نفسها على افتراض أن التدريب على هذه العمليات سيزيد من سعة اكتساب المهارات الأكاديمية، ويعتمد في تشخيص وعلاج صعوبات التعلم في هذه الحالة على تحديد وتحليل أوجه القدرة وأوجه القصور لدى المتعلم في مهارة التعلم. (ابراهيم، 2010، ص 154)

3- إستراتيجية التدريب على العمليات النفسية وتحليل المهمة معا:

هناك اتجاهات أكثر حداثة للتعامل مع المتعلمين ذوي صعوبات التعلم مثل الجمع بين أسلوبي التدريب على العمليات النفسية وتحليل المهمة. حيث تعتمد هذه الاستراتيجية على دمج المفاهيم الأساسية للأسلوبين السابقين وتهتم الاستراتيجية بتقييم قدرات الطفل وصعوباته والقيام بتحليل المهمة ومعرفة المهارة الواجب تنميتها. (ألعريشي و آخرون، 2013، ص 65)

ويذكر "كالفانت وكينغ" (1976) أن هذه الإستراتيجية القائمة على التدريب على العمليات النفسية وتحليل المهمة معا، لم يتم النظر إلى العمليات النفسية على أنها قدرات عقلية منفصلة يمكن التدريب عليها بشكل منفصل، ولكن ينظر إلى العمليات على أنها سلسلة من العمليات العقلية المتعلمة والسلوكيات أو الاستجابات الشرطية فيما يتعلق بالمهمة، كما أن المعرفة سلسلة من العمليات العقلية أو السلوكيات المطلوبة لأداء مهمة ما تعتبر محددة، وهي بذلك قابلة للقياس والتعديل من خلال عملية التدريب.

(إبراهيم، 2010، ص 154)

4- إستراتيجية تعديل السلوك :

ترتكز استراتيجية تعديل السلوك حول تعديل السلوك الظاهر للفرد، كما يستخدم هذا الأسلوب بنجاح في حالات تشتت الانتباه والنشاط المفرط، كما يستخدم كذلك مع حالات صعوبة التعلم حيث تستخدم هذه الاستراتيجية لتحسين أداء المتعلمين في الحساب واللغة. (ابراهيم، 2010، ص 155)

5- إستراتيجية تدريب الحواس المتعددة :

يقصد بهذه الاستراتيجية أن يقوم المعلم أو المدرب بالتركيز على حواس الطفل جميعها في تدريبه على المهارات أو تدريسه، مستعينا بالوسائل التعليمية المرتكزة على الحواس السمعية أو البصرية.

ويرتكز هذا الأسلوب على مبدأ أن الطفل سوف يكون أكثر قابلية للتعلم عندما يستخدم أكثر من حاسة واحدة من حواسه في تعلمه. (السرطاوي، 2009، ص 54)

6- استراتيجية التدريب المباشر للمخ

تعد استراتيجية التدريب المباشر للمخ من الأساليب العلاجية المستخدمة في علاج صعوبات التعلم، ولقد قامت العديد من الدراسات والبحوث السابقة باستخدام أسلوب التدريب المباشر للمخ والذي يعتمد على نموذج التوازن بمعنى تقديم مثيرات لتنشيط نصف المخ غير المسيطر لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، كل حسب نصف المخ المسيطر لديه. (العريشي و آخرون ، 2013، ص 65)

استراتيجية التدريب المباشر للمخ من أساليب العلاج المعرفي القائم على معالجة المعلومات المستخدمة في علاج صعوبات التعلم.

7- أسلوب التعلم الذاتي:

يعتبر أسلوب التعلم الذاتي من أفضل الأساليب ملائمة للأطفال ذوي الصعوبات التعلم لتوجيه السلوك والتحكم، وفيه يقدم المعلم نموذجا حيا يتضمن استخدام طرق خاصة للتعامل مع مشاكل التلميذ و يطلب من التلميذ أن يقوم بملاحظته (ملاحظة النموذج) و ثم تقليده.

(الخفاف، 2014، ص 253)

8- أسلوب تعديل السلوك المعرفي :

لقد كان هناك اهتمام متزايد في العوامل الأخيرة على تدريب الاستراتيجيات المعرفية وغير المعرفية في إطار معالجة المعلومات وفي سياق مهام التعلم داخل الفصل واحد الملامح البارزة في هذا الاتجاه هو طريقة تدريس استراتيجية التعلم، واستراتيجيات حل المشكلات وقد استفاد هذا الاتجاه كثيرا من تحليل مكونات المهمة ويقترح " كارتر كيمب" (1996) ضرورة أن يتضمن التدريب على الاستراتيجيات المعرفية عنصر تقييم الطالب لنفسه حيث لا بد أن تتضمن الاستراتيجية المعرفية فحص الطالب لنفسه أثناء حله للمشكلات المعروضة عليه. (سالم و آخرون، 2006 ، ص 63)

9- بعض التوجيهات للوالدين في كيفية مساعدة الطفل ذي صعوبات التعلم:

إن تكامل دور الأسرة والمدرسة في النمو النفسي والتربوي للطفل يجعل مساهمة الأسرة في حل المشكلات المدرسية أمر ضروري، اذا على الأخصائي التعامل مع الأسرة أثناء عملية التدخل لأن الطفل لا يعيش الحياة المدرسية بمعزل عن الحياة الأسرية، وتساهم الأسرة من خلال وعيها وتقبلها لمشكلة الطفل بالمشاركة في عملية العلاج.

1.9 - مساعدة الأسرة على تقبل المشكلة :

يعمل الأخصائي المدرسي على تبصير الوالدين بمشكلة الطفل، لأن الوعي بالمشكلة يجعل التعامل معها أكثر سهولة، كما يجب عليه إعطاء ملاحظات مشجعة عن الطفل والاستماع الجيد للوالدين وإدراك الرسائل اللفظية وغير اللفظية وان يكون شرح الوضع للوالدين مفهوما، كما يجب أن يساعد الوالدين على إدراك أن مساعدة الطفل هي عملية مشتركة بين الأسرة والمدرسة.

2.9- مشاركة الأسرة في عملية العلاج :

إن مشاركة الأسرة في عملية العلاج أمر ضروري حتى يكون أكثر فعالية حيث تشارك الأسرة في كل مراحل العلاج.

- ✓ **مرحلة التعرف:** من أجل التعرف على المشكلة يحتاج الأخصائي إلى ملاحظات الأسرة حول بعض السلوكات الذي يقوم بها الطفل خارج المدرسة.

- ✓ **مرحلة القياس:** تساهم الأسرة في عملية جمع البيانات عن الطفل في المنزل، وتقديم المعلومات التي تتعلق بالقياس.
- ✓ **مرحلة التنفيذ:** تساعد الأسرة المعلم والأخصائي المدرسي في تنفيذ البرنامج العلاجي في المنزل.
- ✓ **مرحلة التقييم:** تزود الأسرة المعلم أو الأخصائي المدرسي بالمعلومات التي تتعلق بمدى التقدم الذي يبديه الطفل. (إبراهيم، 2010، ص 476)

3.9-الطرق المثلى لترشيد الوالدين للتعامل مع الطفل ذوي صعوبات التعلم :

هذه بعض الطرق التي ترشد الوالدين للتعامل مع الطفل ذوي صعوبات التعلم، حيث يوصى الوالدين القيام بها لمساعدة أبنائهم على تحسين مهاراتهم في الاستماع والكلام والإبصار والحركة. ومنها ما يلي:

- ✓ ينبغي تخصيص أوقات محددة من النهار ليعمل فيها الوالدان مع طفل صاحب المشكلة.
- ✓ يفترض أن تكون فترات العمل قصيرة في البداية، و من ثم يمكن تمديدها تدريجيا، ومن المفيد أن ينتهي العمل مع الطفل حين يبلغ ذروة شعوره بالنجاح مع الحرص على عدم دفعه إلى حافة الشعور بالفشل.
- ✓ ينبغي أن يتحلى الوالدان بالصبر والموضوعية بعيدا عن العواطف قدر المستطاع و لتكن نغمة صوتيهما هادئة وحازمة عند الكلام مع الطفل.
- ✓ ينبغي الحرص على أن تكون التوجيهات والأوامر قصيرة وبسيطة بحيث يستوعبها الطفل بسهولة.
- ✓ إذا شكا الطفل من صعوبة في أداء أحد التدريبات أو الأعمال ينبغي الانتقال به إلى تدريب أسهل، ثم يعاد إلى تدريبه السابق بعد تعديله حتى يشعر بقدرته على النجاح في ذلك العمل.
- ✓ حين يكون الطفل قادرا على القيام بمهمة ما ينبغي الإصرار عليه برفق لإكمالها.
- ✓ ينبغي معرفة قدرات الطفل وكذلك جوانب ضعفه معرفة تامة ولا يجوز الاستمرار في مطالبته بمهمات أو تدريبات سهلة جدا، بل لا بد من بعض التحديات لإثارة اهتمامه.

- ✓ لا بد من استخدام المعززات مع الطفل حيث يوفق في أداء عمل ما مهما بدا بسيطا كما لا ينبغي التركيز على مظاهر الفشل.
- ✓ ينبغي تلبية حاجة الطفل حين يطلب المساعدة.
- ✓ يجب على الوالدين أن يتبسطا مع الطفل حتى يشعر بالمتعة في التدريب والعمل معه.
- ✓ ينبغي مصارحة الطفل بوجود مشكلة لديه لأنه أكثر من يشعر بوجود تلك المشكلة.
- ✓ يستحسن إتباع الأسلوب التشجيعي معه وتقليل الصعاب أمامه وتحسيسه بمشاركته لتحظى تلك المشكلة وإن كانت بطيئة أو بعد وقت.
- ✓ أن يستعينا بالطبيب والمعلم والمختص في المدرسة ويفضل مشاركة الآباء المماثلين لمشكلة طفلهما لتخفف من معاناتهم تجاه طفلهما. (ابراهيم، 2010، ص 164)

خلاصة:

تنوعت الاستراتيجيات التربوية المستخدمة في التكفل النفسي بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية المستمدة من النظريات النفسية للتعلم من أهم هذه الاستراتيجيات:

تحليل المهمة، تدريب العمليات النفسية، تحليل المهمة وتدريب العمليات معا، التدريب المباشر للمخ، تعديل السلوك وتعديل السلوك المعرفي، استراتيجية الحواس المتعددة، الذكاءات المتعددة وتجدر الإشارة أنه لا نعتمد على استراتيجية واحدة لعلاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم إنما تستخدم أساليب واستراتيجيات متنوعة حسب نوع الصعوبة ودرجة حدتها وفق ما يتم تحديده من خلال التشخيص. (محمدي ، 2021، ص 29)

جامعة باجي مختار - عنابة
المجلس العلمي
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

❖ قائمة المراجع :

1- سليمان، سناء محمد. (2010). **قراءات في علم النفس المدرسي.** القاهرة. عالم الكتب.

2- قطامي، نايفة. (1992). **أساسيات علم النفس المدرسي.** بيروت. دار الشروق للنشر والتوزيع.

3- الحلايقة، رويدا زهير. (2012). **علم النفس المدرسي المعاصر.** عمان. دار البداية ناشرون.

4- بركات، حمزة حسن. (2008). **علم النفس المدرسي.** القاهرة. الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.

5- قطامي ، نايفة. (1999). **علم النفس المدرسي.** عمان. دار الشروق للنشر والتوزيع.

6- البكري،أمل.عجور، نادية.(2011). **علم النفس المدرسي.** (ط1).عمان.المعتز للنشر و التوزيع.

7- كراجة،عبد القادر. (1997). **سيكولوجية التعلم** . (ط1). عمان. دار اليازوري للنشر و التوزيع.

8-محمد،علي.(2003).**علم النفس المدرسي.** الأخصائي النفسي المدرسي ودوره في تقديم الخدمات النفسية.القاهرة. مكتبة ابن سينا للطبع والنشر والتوزيع والتصدير.

9- برو، محمد. (2014). **صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الخامسة الراسبين في امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي.** مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية.العدد 15.

10- أسامة محمد البطاينة، وآخرون.(2005). **صعوبات التعلم، النظرية والممارسة،** (ط1) .عمان.دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

11-أنور محمد،الشرقاوي.(1987).سيكولوجية التعلم.(ط2).القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية،.

12- أحمد، أحمد عواد إبراهيم .(1988)، **مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.**رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية. مصر. جامعة الزقازيق.

جامعة ليساجي مختار - عنابة
المجلس العلمي
كلية العلوم الاجتماعية

13- وجيه حسين، عبد الغني.(1992). **دراسة تشخيصية لصعوبات التعلم في مادة الكيمياء في المرحلة الثانوية.** رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، مصر. جامعة عين شمس،.

14- حامد عبد العزيز العبد، نبيل عبد الفتاح حافظ.(1996)، **مقدمة في علم النفس المدرسي،** مطبوعة كلية التربية. القاهرة. جامعة عين شمس.

15- محمد عبد الرحيم، عدس.(2002). **صعوبات التعلم،** ط1. الأردن. دار الفكر للطباعة والنشر.

16- محمد السيد، جمعة.(2005). **العوامل المعرفية وغير المعرفية المرتبطة بالتلاميذ بصعوبات التعلم في مادة اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بالمدارس الحكومية،** رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

17- الوقفي،راضي.(2004).**أساسيات التربية الخاصة.** (ط1). عمان. جهينة للنشر والتوزيع.

18- إيهاب، الببلاوي. أشرف، محمد عبد الحميد.(2002). **الإرشاد النفسي المدرسي.** كلية التربية. مصر .جامعة الزقازيق.

19- محمد، البيلي وآخرون.(1991). **صعوبات التعلم في مدارس المرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية المتحدة،** مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العين، العدد السابع.

20- زيد بن محمد، البتال.(2001). **استخدام أساليب التفاوت بين القدرات العقلية والتحصيل الأكاديمي في تعرف صعوبات التعلم لدى الأطفال.** المجلة التربوية. جامعة الكويت. المجلد.15 العدد 58.

21- إسماعيل صالح، ألفرا .(2005). **التشخيص المبكر لصعوبات التعلم لدى طفل الروضة من وجهة نظر التربية الخاصة،** دراسات مقدمة لمؤتمر التربية الخاصة العربي الواقع والمأمول 26. 27-4-2005م كلية التربية.الجامعة الأردنية.

22- يوسف،إبراهيم، سليمان عبد،الواحد. (2010). **المرجع في صعوبات التعلم: النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية.** القاهرة. مكتبة الأنجلو مصرية.

جامعة باجي مختار - عنابة
المجلس العلمي
كلية العلوم الاجتماعية

23- حمد، بليه، العجمي، فوزي عبد اللطيف ،الدوخي.(2010). نسب انتشار صعوبات التعلم: اللغة العربية والرياضيات في المرحلة الابتدائية. بدولة الكويت. المجلة التربوية. مجلس النشر العلمي. المجلد 24. العدد 95.

24- قحطان أحمد، الظاهر. (2004). صعوبات التعلم. (ط1). الأردن. دار وائل للنشر والتوزيع.

25- سالم، محمود عوض الله، وزملاؤه.(2006). صعوبات التعلم: التشخيص والعلاج. (ط1) عمان. دار الفكر.

26- عبد الستار، حافظ. (2004). علم النفس المدرسي. بين الواقع المعاصر والغد المأمول، كلية التربية. القاهرة. جامعة عين شمس.

27- محمد علي، كامل.(2018). علم النفس المدرسي: الأخصائي النفسي ودوره في تقديم الخدمات النفسية. مصر . دار سيناء للنشر و التوزيع .

28- فيصل،عباس. (1994). أضواء على المعالجة النفسية بين النظري والتطبيقي. (ط1). لبنان. دار الفكر للطباعة والنشر.

29- علي، ئاسو صالح سعيد.(2014). الإرشاد النفسي الاتجاه المعاصر لإدارة السلوك الإنساني، عمان، دار غيداء للنشر والتوزيع.

30- حرقاس، وسيلة.(2012). الإرشاد الاجتماعي، محاضرات مقياس الإرشاد الاجتماعي ماستر 2، جامعة 8 ماي 1945، قالمة، مديرية النشر.

31- حرقاس، وسيلة. (2019). مطبوعة بيداغوجية في مقياس علم النفس المدرسي موجهة لطلبة السنة الثانية علم النفس، جامعة 8 ماي 1945، قالمة.

32- كلير، فهيم.(2007). الصحة النفسية في مراحل العمر المختلفة. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.

جامعة باجي مختار - عنابة
المجلس العلمي
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

33 - عبد السميع،وداد، إسماعيل، نور الدين.(2000). **التربية الوقائية في مناهج علوم المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية دراسة تقويمية.** مجلة كليات المعلمين (العلوم التربوية). السعودية. المجلد7.العدد 2.

34- جابر، نصر الدين، مقراني، سهيلة. (2022). **تطبيقات المقابلة العيادية**، مجلة العلوم النفسية والتربوية. 8(3). جامعة الوادي. الجزائر.

35- الكندري ،عبد الله ،عبد الدايم، محمد. (1999). **مدخل إلى مناهج البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية .**(ط2). الكويت. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

36- عطوي جودت،عزت. (2000). **أساليب البحث العلمي مفاهيمه أدواته، الطرق الإحصائية.** عمان. دار الثقافة والدار العلمية للنشر والتوزيع.

37- مرداسي، مراد. (2009). **الفحص والتشخيص النفسي: نظريات مناهج عيادية.** الجزائر. دار النشر Tlédersa.

38- العيدة، باسل محمد سعيد. (2005). **مهارات تصميم وتنفيذ البحوث والدراسات العلمية وتحليلها إحصائيا باستخدام برنامج SPSS.** (ط1) الكويت، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت.

39- أحمد مراد، صلاح علي سليمان، أمين. (2002). **الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها.** الجزائر، دار الكتاب الحديث.

40- ملحم سامي، محمد .(2002). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** (ط1). عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

41- محمد،عبد الغني، إسماعيل العمراني. (2013). **أساسيات البحث التربوي**، (ط1)، صنعاء، دار الكتاب الجامعي.

جامعة بسكرة - مختار - عنابة
المجلس العلمي
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

42- قواسمة، رشدي، وآخرون .(2008). **مناهج البحث العلمي.** (ط1). عمان، جامعة القدس المفتوحة.

43- قنديلجي، عامر.(2010). **البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والإلكترونية ... أسسه مفاهيم : أدواته** (ط2)، عمان ، دار المسيرة.

44- الريماوي،عمر طالب.(2017). **بناء وتصميم الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية.** (ط1)، الأردن، عمان، دار أمجد للنشر والتوزيع.

45- عباس، فيصل .(1996). **الاختبارات النفسية: تقنياتها وإجراءاتها** .(ط1) ، بيروت، دار الفكر العربي.

46- كوسينيه، جاك. (1982). **مقدمات في علم النفس** .ترجمة رائف رزق الله. بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات.

47- قطامي، نايفة ، برهوم، محمد. (1989). **طرق دراسة الطفل.** دار الشروق للنشر والتوزيع .عمان.

48- زهران،حامد. (2003). **دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي.** القاهرة. عالم الكتب.

49- أحمد ،عبد اللطيف ،أبو، أسعد. (2009). **المهارات الإرشادية.** عمان. دار المسيرة.

50- سعدون سلمان، وآخرون.(2002). **التوجيه والإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق.** منشورات ELGA .

51- زهران، حامد. (1980). **التوجيه والإرشاد النفسي.**(ط2). القاهرة. عالم الكتب.

52- الأكاديمية المهنية للمعلمين. (2013). **برنامج التطبيقات التربوية للأخصائي النفسي داخل المدرسة**، مصر.

53- وزارة التربية الوطنية، المديرية الفرعية للتقييم البيداغوجي والتوجيه (2015)، **الدليل المنهجي للإرشاد المدرسي**، الجزائر.

جامعة باجي مختار - عنابة
المجلس العلمي
كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية

54- حناشي، فضيلة ،محمد بن يحيى،زكريا. (2011). **التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من منظور إصلاحات التربية الجديدة**، سند خاص بالتكوين المتخصص، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر.

55- وزارة التربية الوطنية. (2001). مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، **النشرة الرسمية للتربية**، الجزائر.

56- يوسفي، حدة. (2009). **الحاجة إلى الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي**، دفاتر المخبر، العدد الرابع. بسكرة، منشورات مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة.

57- نعيمة المهدي، أبو شاقور. (2014). **ممارسة المرشدين التربويين لأخلاقيات المهنة التوجيه والإرشاد النفسي التربوي**، بسكرة، أعمال ملتقى 4 و 5 ماي 2014 حول برنامج التوجيه والإرشاد النفسي في ظل الممارسات المحلية والتجارب العالمية، منشورات مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة.

58 -جمال مثقال، قاسم. (2015). **أساسيات صعوبة التعلم.** (ط3). عمان. دار صفاء للنشر والتوزيع.

59- محمود ،عوض الله، سالم وآخرون .(2006). **صعوبات التعلم التشخيص والعلاج.**(ط2) عمان. دار الفكر.

60- سليمان ،عبد الواحد، يوسف، إبراهيم.(2010). **المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية.** (ط1) . القاهرة. مكتب الأنجلو مصرية.

61- عبد العزيز،السرطاوي وآخرون. (2009). **طرق تشخيص وعلاج صعوبات التعلم وعسر القراءة.** (ط1). الأردن. دار وائل.

62 -جبريل، بن حسن، العريشي، وفاء بنت، راشد، عبد الواحد،علي. (2013). **صعوبات التعلم النمائية ومقترحات علاجية.** (ط1) . الأردن. دار صفاء للنشر والتوزيع.

جامعة يحيى فارس - عنابة
المجلس العلمي
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

63- إيمان عباس،الخفاف. (2014). **الذكاءات المتعددة برنامج تطبيقي**.(ط1). الأردن. المناهج للنشر والتوزيع.

64- محمدي، فوزية .(2021). **أهم الاستراتيجيات التربوية المستخدمة في التكفل النفسي بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم**. مجلة الاضطرابات النمائية العصبية والتعلم. ورقلة. 14-31.

65- شاكر، قنديل، و آخرون.(1993). **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي**. الكويت. دار سعاد صباح.

66 – الشايب، خولة. (2019). **محاضرات في مادة علم النفس المدرسي** السنة الثانية علم النفس. جامعة غرداية.

67- بناي، نوال .**مفهوم صعوبة التعلم كمشكلة أكاديمية لدى تلاميذ مرحلة التعلم الابتدائي**، جامعة الجيلاني بونعامة، خميس مليانة، الجزائر.

68- Bernard, P. (2016), **l'entretien clinique**. 2 éditions , Paris: Armand Colin .

69- Anzieu , D. **Les méthodes projectives** , Ed.PUF. 1980.