

جامعة الجزائر-2- أبو القاسم سعد الله
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم النفس

مطبوعة جامعية

مدخل إلى علم النفس المدرسي

إعداد الدكتورة:

السنة الجامعية: 2022-2023

فهرس المحتويات:

الصفحة	العنوان
02	- مقدمة.
03	- نشأة علم النفس المدرسي.
08	- موضوع علم النفس المدرسي ومجالاته.
24	- النظام التربوي الجزائري (غاياته، أهدافه).
43	- الصعوبات المدرسية في مختلف أبعادها.
77	- أدوار الأخصائي النفسي المدرسي.
90	- أساليب الفحص والتكفل في الوسط المدرسي
112	- قائمة المراجع.

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم
والصحابه أجمعين.

أما بعد:

مقدمة

على الرغم من تمتع علم النفس بتاريخ فقير إلا أن لهذا العلم جذور عميقة في المعرفة
كأحد فروع الفلسفة.

قد تبلور علم النفس في بداية القرن العشرين من محاور ومجالات متباينة في شكل
مذاهب ومدارس فكرية منها في بداية الأمر، إلا أن إتباع الأسلوب العلمي في التفكير وتقدم
مناهج البحث قرب كثيرا من تلك الأفكار والمدارس.

وأن موضوع علم النفس هو دراسة السلوك أي الظواهر النفسية بناحياتها الداخلية
والخارجية الموضوعية مندمجة في وحدة متكاملة وهي عدة الإنسان وأدائه في التكيف مع
بيئته، وأن أهداف علم النفس هو تحليل خصائص وأسباب ودوافع النشاط الإنساني.

وأن علم النفس هو العلم الذي يدرس سلوك الإنسان بحيث تشمل نشاط الإنسان في
تفاعله مع بيئته تعديلا لها حتى تُصبح أكثر ملاءمة له أو تُكيف ذاتيا معها في تحقق لنفسه
أكبر توافق معها، وأن لكل علم أهداف أساسية وهي الفهم والتفسير والضبط والتحكم والتنبؤ
بسلوك الكائن الحي.

يعتبر علم النفس التربوي من العلوم النفسية التي إستفادت من فروع علم النفس
الأخرى ومن النتائج التي حصلت عليها وذلك في مجال التعليم والتربية وتصميم المواقف
التعليمية.

وعلم النفس التربوي هو أحد فروع علم النفس التطبيقية حيث يدرس نظريات التعلم
وطرقه وشروطه كما يدرس التوجيه والنقويم التربوي والتعليمي ورسم طرق وتوزيع
التلاميذ على أنواع التعليم المختلفة التي تتناسب وقدراتهم.

وعلم النفس المدرسي هو ذلك الفرع من فروع علم النفس التربوي الذي يقدم لإعداد
الأخصائي النفسي الذي يعمل داخل منظومة المدرسة ككل.

وقد تنبه علماء النفس المدرسيون في السنوات الأخيرة إلى الاختلافات الجوهرية بين
هذا التخصص-باعتباره فرع من فروع علم النفس التربوي-وغيره من فروع علم النفس
الإكلينيكي والإرشادي العامة التي كان علم النفس المدرسي يحاكيها في المرحلة المبكرة من
نشأته، فالواقع أن علم النفس المدرسي ليس مجرد علم نفس إكلينيكي يطبق أو يعمل في
المدرسة. فالأخصائي النفسي المدرسي لا يعمل في المدرسة فقط ولكنه يعمل من خلالها-
على حد قول أنستازي (Anastasi1979)، فهو يقدم الخدمة النفسية على النطاق المدرسي
الكلي، ويستفيد من البيئة المدرسية، كوسيط علاجي، ولهذا السبب فإنه في حاجة إلى فهم

طبيعة العملية التربوية ومعرفة فلسفة التعلم وأهدافه ونظامه وطرق إدارة المدرسة بالإضافة على بعض المعرفة بإستراتيجيات التدريس التي تستخدم داخل الفصول، والموارد المتاحة داخل المدرسة والأدوار المختلفة للمهتمين الآخرين بها.

(1)- نشأة علم النفس المدرسي:

حينما يتصفح الطالب الكتب والمراجع بهدف دراسة مقياس علم النفس المدرسي وعلم النفس التربوي وعلم النفس التعليمي، حيث تميل الكتب باللغة العربية إلى إستخدام هذه المصطلحات الثلاثة للتعبير عن نفس المواضيع، بينما تفرق الكتب الأجنبية بينها وتضع حدودا فاصلة لكل من هذه التخصصات. وحتى نساعد الطالب على تجاوز حيرته، نقول بأن المصدر هو نفسه وهي علوم التربية، لكن التطور مختلف حيث تقدمت هذه العلوم في الدول الأجنبية بحيث إستحدثت تخصصات فرعية وتحت فرعية تجعل من البحوث والدراسات أكثر دقة وتحديد لضمان نتائج أكثر مصداقية وأكثر عملية، مع التحديد الدقيق لمهام ووظائف كل إختصاص شأنهم في ذلك شأن كل العلوم والمجالات.

فعلم النفس المدرسي ليس علما حديثا وإنما هو علم قديم قدم علم النفس حيث كان يدعى بعلم النفس التقليدي، ففي الوقت الذي أصبح فيه علماء النفس يبحثون ويهتمون بالطفل، والمدرسة، بقصد تقويم الطفل تعليميا والتعرف على مشكلاته الانفعالية وقياس ذكائه وتحصيله وخصائصه الشخصية، أصبح هناك ما يعرف بعلم النفس المدرسي .

يهدف علم النفسي المدرسي إلى تقديم خدمات نفسية بطريقة مباشرة أو غير مباشرة للأطفال من أجل تنمية صحتهم النفسية، ونموهم وتطورهم التربوي، كما ذكرنا سالفًا، وتقدم هذه الخدمات من قبل المعالج النفسي والإرشادي وكذلك التربوي، وقد لوحظ أن لعلم النفس المدرسي إمتدادات وعلاقات مع العلوم الأخرى، كالصحة النفسية، والتربوية الخاصة وعلم النفس التطوري، وعلم النفس العلاجي (محمد سليمان، 2010، ص30).

ويعود علم النفس المدرسي إلى بداية علم النفس في أمريكا وبالتحديد في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، وقد إرتبط بعلم النفس الوظيفي والعيادي.

جاء علم النفس المدرسي من علم النفس الوظيفي، ولقد إهتم علماء النفس المدرسي بسلوكيات الطفولة وعمليات التعلم والخلل الوظيفي الحياة أو في الدماغ نفسه، أرادوا فهم أسباب السلوكيات وتأثيراتها على التعلم، بالإضافة إلى أصوله في علم النفس الوظيفي.

كما تعتبر جذوره أيضا أقدم مثال على علم النفس العيادي، فقد بدأ نحو عام 1890، عندما أراد كل من علماء النفس المدرسي بالتعليم المدرسي والمشاكل السلوكية فيمرحلة الطفولة، والتي تتناقض إلى حد كبير مع تركيز علماء النفس العيادي الذين إهتموا بالصحة العقلية. وكان مؤتمر " ثاير " حدثا آخر مهما في تأسيس علم النفس المدرسي والذي إنعقد لأول مرة سنة 1954 في ويست بوينت بنيويورك في فندق ثاير، من قبل جمعية علم النفس الأمريكية " APA " كان الغرض منه تطوير موقف بشأن الأدوار والوظائف والتدريب

اللازم ووثائق الاعتماد لعلماء النفس المدرسي، كما تمت مناقشة أدوار ووظائف أخصائي علم النفس المدرسي وطريقة تدريبهم.

في وقت إنعقاد المؤتمر، كان علم النفس المدرسي لا يزال في بداياته مع حوالي 1000 ممارس في علم النفس المدرسي، وكان أحد أهداف مؤتمر تأثير هو التعريف بعلماء النفس المدرسي.

ونص التعريف المتفق عليه في المؤتمر على أن علماء النفس المدرسي كانوا من علماء النفس المتخصصين في التعليم، ولديهم معرفة محددة في تقييم وتعلم جميع الأطفال، وهم يستخدمون هذه المعرفة لمساعدة موظفي المدرسة في إثراء حياة جميع الأطفال، والمساعدة في تحديد الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والعمل معهم.

كما تمت مناقشة أنه يجب أن يكون أخصائي علم النفس المدرسي قادراً على تقييم وتطوير خطط للأطفال الذين يعتبرون " أطفال- مشكلة " والعمل على تحسين حياة الجميع في المدرسة، لذلك تقرر وجوب إستشارتهم ومشاركتهم في تخطيط وتنفيذ المناهج الدراسية.

ورأى المشاركون في المؤتمر أنه نظراً لأن علم النفس المدرسي يعد تخصصاً، يجب أن يكون الأفراد في هذا المجال قد أكملوا برنامجاً تدريبياً للدراسات العليا لمدة عامين، أو برنامج دكتوراه لمدة أربع سنوات- وأيضاً عملت الدول على التشجيع لوضع معايير لإصدار الشهادات من أجل ضمان التدريب المناسب، وأن تكون الخبرة العملية مطلوبة للمساعدة في تسهيل المعرفة التجريبية في هذا المجال.

إن يعتبر مؤتمر تأثير أحد أهم الأحداث في تاريخ علم النفس المدرسي، حيث تم بموجبه صقل هذا المجال حتى أصبح على ما هو عليه الآن.

■ الإصلاح الاجتماعي في أوائل القرن العشرين:

شهدت أواخر القرن التاسع عشر عصر الإصلاحات الاجتماعية الموجهة للأطفال. وبسبب هذه الإصلاحات الاجتماعية ظهرت الحاجة إلى علماء النفس المدرسي، شملت هذه الإصلاحات التعليم الإلزامي ومحاكم الأحداث وقوانين عمالة الأطفال، فضلاً عن نمو المؤسسات التي تخدم الأطفال.

بدأ المجتمع بـ " تغيير معنى الأطفال من مصدر إقتصادي للعمل إلى مصدر نفسي للحد والمودة ". يقول المؤرخ توماس فاغان أن القوة البارزة وراء الحاجة على علم النفس المدرسي كانت قوانين التعليم الإلزامي، فوفقاً لما كان هناك تدفق للطلاب ذوي العيوب العقلية والبدنية والذين كانوا ملزمين من قبل القانون بالإلتحاق بالمدرسة.

فكان يجب أن يكون هناك طريقة بديلة لتدريس هؤلاء الأطفال المختلفين بين عام 1910 و 1914، شيدت المدارس في كل من المناطق الريفية والمدنية أقساماً تعليمية خاصة صغيرة لهؤلاء الأطفال، مما أدى إلى ظهور أقسام التعليم الخاصة. وجاءت الحاجة على خبراء للمساعدة في عملية إختيار الطفل الذي يحتاج على تعليم خاص، وهكذا تأسس علم النفس المدرسي.

■- المساهمون في تأسيس علم النفس المدرسي:

إعترف بلايتنر ويتمر كمؤسس لعلم النفس المدرسي، الذي كان طالبا لكل من ويللم فونت و جيمس ماكن كاتيل. بينما كان " فونت " يعتقد أن علم النفس يجب ان يتعامل مع الأداء الاعتيادي أو النمطي، أكدت تعاليم كاتيل على الفروق الفردية، إتبع " ويتمر " تعاليم كاتل وركز على معرفة إحتياجات كل طفل على حده.

إفتتح " ويتمر " أول عيادة للتوجيه النفسي وتوجيه الأطفال عام 1896 في جامعة بنسلفانيا، كان هدفه هو إعداد علماء نفس لمساعدة المعلمين في حل مشكلات تعلم الأطفال، خاصة أولئك الذين لديهم إختلافات فردية ولم يركز على عجزهم في حد ذاته، بل ساعدهم على التغلب عليه من خلال النظر في التقدم الإيجابي للفرد.

صرح " ويتمر " أن عيادته ساعدت في إكتشاف العيوب العقلية والأخلاقية ومعالجة الطفل بطريقة تمكنه من التغلب عليها أو جعلها غير ضارة من خلال تطوير سمات عقلية وأخلاقية أخرى. كما يعتقد إعتقادا راسخا أن التدخلات السريرية النشطة يمكن أن تساعد في تحسين حياة هؤلاء الأطفال.

كما أكد أيضا على أهمية إجراء إختبار مناسب ودقيق لهؤلاء الأطفال الخاصين، فكانت حركة إختبار نسبة الذكاء تجتاح عالم التعليم بعد إنشائها في عام 1905، ومع ذلك فإن إختبار نسبة الذكاء أثر سلبا على التعليم الخاص حيث كن لدى مؤلفي إختبار نسبة الذكاء، لويس تيرمان وهنري جو داردا إعتقاد أن الذكاء موروث ومن الصعب تغييره بأي طريقة مفيدة من خلال التعليم.

غالبا ما إستخدمت هذه المفاهيم كأساس لإستبعاد الأطفال ذوي الحاجات الخاصة من المدارس العامة، وجادل " ويتمر " ضد إختبارات الذكاء القياسية بإستخدام قلم الرصاص والورق من أجل المساعدة في إختيار الأطفال للتعليم الخاص، وشملت عملية إختيار الطفل المراقبة وقيام الأطفال بإجراء بعض المهام الذهنية.

المحاضرة الأولى

موضوع علم النفس المدرسي ومجالات

- تعريف علم النفس المدرسي.
- تعريف الأخصائي النفسي المدرسي.
- مجالات علم النفس المدرسي.
- أهداف علم النفس المدرسي.
- مهام الأخصائي النفسي المدرسي.
- أبعاد نشاط الأخصائي النفسي المدرسي.

(1)- تعريف علم النفس المدرسي:

قبل الخوض في مفهوم علم النفس المدرسي، لابد من الإحاطة بمفهوم علم النفس بشكل عام، لأن ما يصدق على علم النفس المدرسي، يصدق على علم النفس بصفة عامة.

■ مفهوم علم النفس العام (Concept General Psychology):

يعود مصطلح علم النفس (Psychology) إلى الكلمة اليونانية (Psych) ومعناها النفس، وكلمة (Logos) ومعناها علم.

ويرجع البعض أن أول من إستخدام هذا المصطلح الفيلسوف الألماني " ميلانكتون" (Melancthon) في القرن السادس عشر، في حين يعزوه البعض إلى الفيلسوف الألماني " ولف" (Wolf) في القرن الثامن عشر.

وقد أسهمت عدة علوم في نشأة هذا العلم كان أكثرها تأثيرا الفلسفة وعلم الأحياء والطب النفسي، والتربية، والعلوم الطبيعية.

وقد مال فلاسفة اليونان إلى الاعتقاد بأن هذا العلم هو علم البحث في الروح والنفس، لكنهم فشلوا في كيفية جعلها قابلة للتحقق والاختبار، في حين أن فلاسفة عصر النهضة مالوا إلى اعتبار هذا العلم علم الطفل، وب نفس الطريقة فقد وجدوا ان مفهوم العقل غامض ولا يخضع للتجريب، فظهرت فئة أخرى من المفكرين مالت إلى الحديث عنه على أساس أنه علم الإنسان، ثم جاءت المدرسة التركيبية والعالم " فونت " فأصبحت تعرفه بأنه دراسة العمليات العقلية والخبرة الشعورية، غير أن " فرويد " أكد على أهمية اللاشعور في النفس، ورأى أنه يساوي ما يقرب تسعة أعشار العقل، وأن هذا اللاشعور فعال لدرجة أنه يقرر أغلب سلوكياتنا السوية وغير السوية، ومع نشأة السلوكيين ومعارضتها للمدرسة التركيبية. أصبح علم النفس يعرف بأنه: " علم دراسة السلوك " وقد رحب الجميع بهذا التعريف، وكان مصدر هذا الترحيب هو أن السلك قابل للملاحظة والقياس المباشر، بخلاف العمليات العقلية الداخلية غير القابلة للملاحظة، ثم ظهر علماء النفس المعرفيين فأكدوا من جديد على قيمة العمليات العقلية وأهميتها في الدراسات النفسية (الوقفي، 1998، ص 16).

بعد ذلك برز التعريف الحديث لعلم النفس، محققا إنتشارا واسعا في المراجع الحديثة فهو: " الدراسة العلمية للسلوك والظواهر النفسية يقصد الوصول إلى القوانين التي تتمكننا من فهم هذا السلوك، ومعرفة أسبابه والتنبؤ بحدوثه وضبطه، والتحكم به " فأصبح علم النفس علم دراسة السلوك بصفة عامة، والسلوك الإنساني بصفة خاصة، بهدف الوصول إلى القوانين التي تفسر هذا السلوك، وتمكننا من ضبطه والتحكم به، وتوجيهه، وتعديله لصالح الإنسان، حيث أن الإنسان هو موضوع علم النفس، وما يصدر عنه من حوادث نفسية كالسرور والألم، والإرتياح والحزن، كما يبحث في العمليات العقلية لديه من تذكر وتفكير وإدراك وإنتباه، كما يبحث في إستعداداته الطبيعية والمكتسبة كالذكاء والمواهب والغرائز وغيرها.

■ مفهوم علم النفس المدرسي (Concept of School Psychology):

يُعد علم النفس المدرسي فرعاً من فروع علم النفس العام ويسمى بعلم النفس التعليمي حيث أن موضوع علم النفس التربوي الأساسي هو التعلم المدرسي. لذا فقد إتجه العلماء في الوقت الحاضر لتسمية هذا العلم بعلم النفس المدرسي، حيث يذكر " نشواتي " (1985) إن الجوانب النظرية العامة للتعلم تقع في ميدان علم النفس، بينما يقع التعلم المدرسي في ميدان علم النفس التربوي لأنه يحدث في سياق إجتماعي معين، لذا يقوم الباحثون في هذا العلم باكتشاف المبادئ والطرق والوسائل ذات العلاقة بالتعلم المدرسي، والتي تعمل على زيادة دافعية المتعلمين، وتساعد في تحسين تحصيلهم الأكاديمي. فعلم النفس المدرسي يبحث في العملية التعليمية ويتناول سلوك المتعلم في الموقف الصفّي وفي المدرسة، ويعتبر هذا العلم ركناً من الأركان الهامة لإعداد المدرسين وتدريبهم وتأهيلهم، لأنه يزودهم بالأسس والمبادئ النفسية الصادقة التي تتناول طبيعة التعلم المدرسي ليصبحوا أكثر فهماً وإدراكاً لطبيعة عملهم، وأكثر مرونة في مواجهة المشكلات التي تصادفهم.

كما يزود هذا العلم المعلمين بنوع من الاستقبال بالجوانب النفسية للسلوك الإنساني، ولا يتحقق ذلك إلا بفهم الحقائق والمفاهيم التي أسفرتها البحوث العلمية في ميادين التربية وعلم النفس.

كما يُعد من الأسس الهامة التي تركز عليها طرق التدريس، ممثلاً في طرحه لنظريات التعلم وتطبيقها بطريقة إجرائية وذلك للاستفادة منها في المناخ الصفّي ولمواجهة المشكلات التي يتعرضوا لها أثناء التدريب (البكري وعجوز، 2011، ص 20).

ويسعى علم النفس المدرسي لإكساب المتعلم مجموعة مهارات سلوكية. وعادات إنفعالية، وإتجاهات بطريقة متكاملة بحيث يحقق ذلك التوافق السوي مع أقرانه ضمن الإطار الصفّي الذي ينتمي إليه. ويتميز علم النفس المدرسي بأنه علم نظري تطبيقي، فلا يمكن تصور ميدان هذا العلم على أنه ميدان تطبيقي بحت. وإنما يقع في منطقة متوسطة بين العلوم الأساسية البحتة والعلوم التطبيقية.

وسوف نتناول مفردات هذا العلم بالتعريف و التحليل، ومن ثم نستخلص تعريفات جامعة لكل خصائصه، وهذه المفردات هي علم (Science).

تر موسوعة " ميريت " (Merit) أن العلم عبارة عن مجموعة من المعارف والنظريات التي تبين الكيفية التي يعمل بها الكون وكل ما فيه، فهو يقدم فهماً للعلاقات التي تربط الحقائق ويقدمها في أنساق تتطور باستمرار بالتجريب والملاحظة والاستبصار. أما موسوعة التربية الخاصة فتري أن العلم عبارة عن دراسة منظمة في مجال ما بهدف الوصول إلى القوانين بإتباع المنهج العلمي.

■- النفس (Psychology):

النفس تأتي بمعنى الأحاسيس والمشاعر، وذا المعنى الجزئي كثيراً ما يترافق مع معنى القلب والعقل، وقد تغير مفهوم النفس عبر العصور بإعتبارها موضوعاً للدراسة

الفلسفية، إلى أن أصبحت موضوعا لعلم هو علم النفس الذي يعرف حاليا بأنه العلم الذي يدرس السلوك الإنساني والعلميات العقلية والانفعالية والشعورية والأنشطة الجسمية ذات العلاقة في المواقف التربوية لمساعدة الفرد على النمو السوي المتكامل من جميع النواحي ليصبح قادرا على التكيف مع نفسه ومع البيئة.

■- المدرسي (School):

المدرسة هي المؤسسة التي إختارها المجتمع للإشراف على تربية النشء، حيث يرى الدكتور " أحمد زكي صالح " أن موضوع علم النفس التربوي يحدد من خلال وظيفة المدرسة

(البكري وعجوز، 2011، ص 25).

سوف نستعرض فيما يلي تعريف بعض العلماء والباحثين العرب لموضوع علم النفس المدرسي كما وردت في كتب علم النفس التربوي.

- تعريف د. أحمد زكي صالح (1966):

" علم النفس المدرسي " هو العلم الذي يبحث في مشكلات النمو التربوي كما تمارسه المدرسة من حيث أنه المؤسسة التي إختارها المجتمع للإشراف على تربية الناشئة ".

- تعريف د. فؤاد أبو حطب (1980):

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

- تعريف د. عبد المجيد نشواتي (1985):

" الدراسة العلمية لسلوك المتعلم في الأوضاع التعليمية المختلفة ".

- تعريف د. محي الدين توك وآخرون (2002):

" ذلك الميدان من ميادين علم النفس الذي يهتم بدراسة السلوك الإنساني في المواقف التربوية وخصوصا المدرسة ".

- تعريف سناء محمد سليمان (2010):

" هو أحد فروع علم النفس يهدف إلى تقديم خدمات نفسية بطريقة مباشرة أو غير مباشرة للأطفال من أجل تنمية صحتهم النفسية ونموهم وتطورهم التربوي، وتقديم هذه الخدمات من قبل المعالج النفسي والإرشادي " (محمد سليمان، 2010، ص 28).

(2)- تعرف الأخصائي المدرسي:

هو شخص مؤهل علميا ومهنيًا لتقديم الخدمات النفسية لمن يحتاجها، وذلك من خلال تشخيص ودراسة وعلاج المشكلات التي يعاني منها التلاميذ، والتي تواجه المؤسسة التعليمية.

وبالمقصود بالتأهيل العلمي هو الحصول على درجة الليسانس في تخصص علم النفس المدرسي، حيث يتلقى تكوينًا نظريًا في عدد من وحدات علم النفس العيادي وكذا علم النفس التربوي والإرشاد النفسي بالإضافة على القياس النفسي.

أما بالنسبة للتأهيل المهني فيقصد به التأهيل لتقديم الخدمات النفسية للتلميذ في الوسط المدرسي، فهو يخضع لدورات تدريبية عملية لإكتساب المهارات التي تؤهله للممارسة المهنية.

كما أنه " ذلك الشخص الذي يقوم بالممارسة المباشرة للخدمات النفسية التي تقوم على تقديم الخدمات النفسية والعلاجية والإرشاد النفسي، وحل المشكلات النفسية المختلفة للطلاب داخل المدرسة، حيث هناك تغير في النمو النفسي لدى الطلاب في كل مرحلة من مراحل النمو أين يعانون من مشكلات وتغيرات قد تؤدي بهم إلى القلق والإكتئاب(فرانس وهاغيت، ترجمة شاهين، 2000، 17).

إنه شخص يقوم بدور الأخصائي النفسي الإكلينيكي ولكنه يعمل في المدرسة ويتعامل مع المشكلات المدرسية التي تواجه الطلاب.

(3)- مجالات علم النفس المدرسي:

تتنوع مجالات وميادين العلوم بتعدد تخصصاتها، وعلم النفس المدرسي هو أحد التخصصات التطبيقية لعلم النفس يمارس في الإطار التربوي.

وقد جمع بين عدة تخصصات وأبرزها التخصص التربوي بإعتباره يتعامل مع المشكلات المدرسية للتلميذ، والإكلينيكي وذلك إعتباراً أن التلميذ المتمدرس شخص يعيش في أوساط متعددة تؤثر على شخصيته ويعاني من مشكلات نفسية تؤثر وتتأثر بتحصيله الدراسي التالي يتحدد ميدان هذا التخصص بإطاره وهو شخصية الطفل والمجال المدرسي لذلك تتحدد ميادين علم النفس المدرسي في الآتي:

(1)- الصف الدراسي:

يتدخل الأخصائي في أغلب الأحيان تحت مطالب محددة من قبل المعلمين ونادراً المديرين. وتتمثل الخدمات فيما يلي:

(1-1)- الفحص التربوي للصف: ويقوم بذلك تحت رغبة المعلم الذي يرغب في تكيف تعليمه لمجموعة الصف، وذلك من خلال القيام بتقديم المستوى العام للتعلم بالنسبة لمختلف المواد الدراسية، أو بواسطة التحقق من المكتسبات والثغرات التي يعانون منها في بعض المواد، وهنا يصبح بإمكان المعلم تكيف تعليمه حسب مجموعة الصف.

(1-2)- التحليل النفسي الاجتماعي لصف مشكلة: ويكون للصفوف التي تعاني ضعفا في المواد الدراسية وهنا يكون الصف مشكلة ويحتاج، الأخصائي المدرسي إضافة إلى قياس مستوى معارف المجموعة، تطبيق مقاييس الشخصية، والتعرف على المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، وكشف المجموعة المؤثرة على الصف، وعلى الصراع - إن وجد- القائم بين مجموعة الصف والمعلم.

(1-3)- التحليل النفسي الاجتماعي لصف طبيعي: وهذا بدراسة العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ والتي تمكن من معرفة مستوى تماسك الجماعة، وتمكن المعلم من تحسين المردود المدرسي للتلاميذ.

(1-4)- الاستشارات: وذلك من أجل تدارك المشكلات (الاجتماعية والثقافية خاصة)، التي تعوق التلاميذ من مجارات زملائهم في الصف.

(2)- التلميذ:

(2-1)- تدارك سوء التكيف والرسوب المدرسي: ويكون :

- **على مستوى الصف:** إن وجود مراحل حساسة مرتبط بالنمو النفسي للطفل وبالمواد الدراسية يتطلب تدخل الأخصائي المدرسي وخاصة في مراحل حساسة تتمثل في مراحل الانتقال إلى مستوى جديد (الدخول إلى السنة الأولى- الانتقال من الابتدائي إلى المتوسط- الانتقال من المتوسط إلى الثانوي).

- **على المستوى الفردي:** من خلال الفحص الدوري للتلاميذ يمكن للأخصائي الكثيف عن الأطفال الذين يعانون من مشكلات مختلفة منها النفسية والسلوكية والتربوية.

(3)- العائلة:

يرجع الكثير من سلوك سوء التكيف المدرسي للطفل على البنية الاجتماعية للعائلة، فالكثير من المشكلات العائلية (المناخ الأسري، العلاقات الزوجية، الوضعية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للأسرة، تؤثر بشكل كبير في نفسية الطفل وفي سلوكه، كما يتأثر بها مستواه الدراسي).

(4)- التعاون مع المعلم:

إن التعاون مع المعلمين هو الركن الأساسي لعلم النفس المدرسي، فهو يشكل الشرط الذي لا بد منه لإنخراط علم النفس في الحقل التربوي، والاستخدام الكامل للخدمات التي يستطيع تقديمها.

(5)- البحث العلمي:

يساهم النفساني في القطاع المدرسي بواسطة وظيفته كباحث في تقدم المعارف في مجال علم النفس التربوي للمواد المدرسية وعلم النفس المدرسي، وحول دينامية جماعة العنف والدينامية العلائقية بين الطفل والعائلة بين العائلة والمدرسة، وحول الظواهر العلائقية الداخلية الخاصة بالمؤسسة المدرسية.

(4)- أهداف علم النفس المدرسي:

يهدف علم النفس المدرسي إلى تحقيق غرض مزدوج وهو تطوير أسس علم النفس العام وتطبيقها من أجل تطوير العملية التربوية ولتحقيق هذا الغرض فهو ينهل من ميادين علم النفس الأخرى مثل التعلم والفروق الفردية والإرشاد وغيره.

ويرى " جودوين و كلوزماير " (Godwin & Klansmeir) إن علم النفس التربوي يسعى لتحقيق هدفين أساسيين هما:

1/- توليد المعرفة الخاصة بالتعلم والمتعلمين ونظيمها على نحو منهجي، بحيث تشكل نظريات ومبادئ، ومعلومات ذات صلة بالطلاب والتعلم.

2/- صياغة هذه المعرفة في أشكال تمكن المعلمين من إستخدامها وتطبيقها في المواقف التعليمية العملية أي الاستفادة من المعلومات النفسية النظرية في المجالات العملية التطبيقية (أبو جادو، 2005) حيث يشير الهدف الأول إلى الجانب النظري الذين ينطوي عليه علم النفس المدرسي حيث يبحث في طبيعة التعلم ونتائجه وقياسه وخصائص المتعلم ذات العلاقة بالعملية التعليمية.

أما الهدف الثاني فيشير إلى علم النفس المدرسي بجانبه التطبيقي فبمجرد وضع المبادئ والنظريات لا يضمن نجاح عملية التعليم إذ لابد من تنظيم هذه المبادئ والنظريات بحيث يمكن للمعلمين إستخدامها وبيان مدى فاعليتها حتى يلجأ علماء النفس المدرسي إلى تطبيق هذه المعارف في الأوضاع التعليمية، ويقومون بتعديلها في ضوء ما يسفر عنها من نتائج لضمان أفضل تعلم، وإكساب التلاميذ العادات والقيم والاتجاهات المختلفة لإحداث التغيرات المطلوبة في شخصية الطفل.

وعن طريق هذين الهدفين يمكن الربط بين الجوانب النظرية (علم النفس) والجوانب العملية (التعليم).

ويشير العلماء الباحثون إلى أن أهداف علم النفس المدرسي لا تختلف في فحواها وجوهرها عن أهداف العلم بصفة عامة، حيث يسعى علم النفس المدرسي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- فهم السلوك الإنساني (Under Standing):

الإنسان بطبيعته مدفوع نحو المعرفة والفهم عن طريق الوصف والتفسير وإزالة الغموض متمثلاً في الإجابة عن السؤالين (كيف، ولماذا ؟) يحدث هذا السلوك، الفهم هو الهدف الأساسي للعلم، حيث يشير إلى عملية شرح أو تفسير العلاقات عن طريق التعرف على أسباب حدوثها وعلى العوامل التي تؤثر فيها، والأفكار التي تقدم فهماً حقيقياً للظاهرة يجب أن تكون من نوع يمكن إثباته تجريبياً، ومما لا يمكن نقضه بسهولة عن طريق أفكار أخرى (البكري وعجوز، 2011، ص 33).

2- التنبؤ بالسلوك (Prediction):

يشير التنبؤ إلى القدرة على معرفة الظواهر المستقبلية في مجال معين بالإستناد على معرفة العلاقات الموجودة بين المتغيرات الحالية، مثل التنبؤ بالمستوى التحصيلي لطلاب

السنة الجامعية الأولى بناء على تحصيله في المرحلة الثانوية، ويتمثل التنبؤ في الإجابة عن السؤالين (ماذا يحدث، ومتى يحدث؟). فبالعلم نقيم المفاهيم والنظريات إلى المدى الذي تسمح فيه بإجراء التنبؤات التي لا يمكن بالإمكان أن تحدث في غياب هذه المفاهيم، كما أن التنبؤ بالسلوك لا يحدث إلا من خلال علاقة الفرد بالبيئة.

(3)- ضبط السلوك والتحكم به (Controlling):

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

- المتعلم من حيث خصائصه، إبداعاته، نموه المعرفي.
- والمعلم من حيث خصائصه الشخصية والأكاديمية والسلوكية والتأهيلية، وممارساته الصيفية.

كما تسعى المدرسة الحديثة إلى تحقيق هدفين مما:

- 1/- تمكن الطالب من تحقيق ذاته عن طريق تحقيق حاجاته الأساسية وغيرها.
- 2/- تحقيق الكفاية الاجتماعية التي يحتاجها للحياة في مجتمع حديث (البكري وعجوز، 2011، ص 33).

(5)- مهام الأخصائي النفسي المدرسي:

في عام 1953 عقد المؤتمر الثاني مؤتمر ثاير (ThayerConference) في مدينة نيويورك، وكان من أهم الموضوعات التي نوقشت في هذا المؤتمر مؤهلات الأخصائيين النفسيين وتدريبهم، وصدرت التوصيات التالية وبها الأدوار الرئيسية لأخصائي علم النفس المدرسي وهي:

- تقدير تطور القدرة العقلية والاجتماعية والانفعالية لدى الأطفال وتفسيرها.
- تقديم المساعدة في تحديد الأطفال المتميزين وتصنيفهم والتعاون مع الأخصائيين الآخرين في وضع برامج تربوية خاصة بهم.
- تطوير الطرق والأساليب التي تسهل تعلم الطلبة وتكيفهم.
- تشجيع البحث العلمي ومحاولة إيجاد بعض الحلول بطريقة علمية للمشكلات التي يواجهها التلاميذ في المدرسة.
- تشخيص المشكلات الشخصية والتربوية ووضع البرامج العلاجية لها، كما حدد المؤتمر نوع التأهيل والتدريب اللازمين للأخصائي في علم النفس المدرسي على أن يشمل البرنامج على مواضع في علم النفس وأخرى ثقافية، إضافة إلى التدريب الميداني وإتفق

المشاركون في المؤتمر على ضرورة إيجاد المختصين على مستوى الدكتوراه إضافة إلى الأفراد المهنيين الذين يتمتعون بمعرفة وتدريب التسمية لذوي التدريب البسيط، وقد خصص للفئة الثانية سنتان دراسيتان في مجال علم النفس يتبعها نصف عام من التدريب. وبالإضافة إلى ذلك يقوم المختص النفسي بعدد من المهمات هي:

- ✓ - يخدم جميع أطفال المدرسة.
- ✓ - يعمل معظم الوقت مع جماعات، أكثر مما يعمل مع أفراد.
- ✓ - يعمل مرشدا ومطور البرامج المدرسية (عبد الرؤوف عامر وعيسى المصري، 2016، ص 25-26).

- ✓ - يتعاون مع الهيئة التدريسية.
- ✓ - يساعد معلم الصرف في ضبط صفه وإدارته.
- ✓ - يركز على الأبحاث التطبيقية.
- ✓ - يقدم الخدمات للأطفال المحرومين ثقافيا.
- ✓ - يعمل خبيرا في علم النفس والتربية.
- ✓ - يعمل مستشارا للمعلمين.
- ✓ - يسهل التفاعل بين العاملين في الدراسة لصالح الطالب.
- ✓ - يستخدم المقاييس النفسية في تشخيص الحالات التي يتعامل معه.
- ✓ - يساعد المدير على تحقيق أهداف المدرسة الموجودة.
- ✓ - يعمل على تنمية المعلمين مهنيا فيعرفهم بسلوك الطلاب وخصائصهم النمائية وتطويرهم من جميع الجوانب.
- ✓ - يبذل جهدا كبيرا لمنع إنتشار سلوكية خطيرة: مثل التدخين والمخدرات والسلوك العدواني أو أي مشكلات دراسية أخرى (نفس المرجع السابق، ص 26).

6- أبعاد نشاط الأخصائي النفسي المدرسي:

يقوم الأخصائي النفسي المدرسي بعدة مهام على أصعدة وأبعاد مختلفة ابتداء من الصعيد الإكلينيكي إلى الجانب التعليمي والتربوي ثم الجانب الاجتماعي يمكن تلخيصها كما يلي:

- البعد الإكلينيكي:

- - القيام بالكشف والتشخيص والعلاج والإرشاد.
- - دراسة المشكلات الانفعالية لدى الأطفال والمراهقين.
- - دراسة المشكلات التعليمية أو الدراسية لدى الأطفال.
- - المشكلات السلوكية كالسرقة أو الهرب من المدرسة وغيرها.
- - تطبيق الاختبارات والمقاييس النفسية وإختبارات الاستعدادات الدراسية إلى جانب استخدام إختبارات الذكاء والشخصية.

- البعد الإكلينيكي:

- المساهمة في تحسين مستوى تحصيل الطلاب.
 - تشخيص الإضطرابات النفسية والسلوكية.
 - التدخل والتكفل بالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التكيف أو التعلم.
 - المراقبة والمتابعة، يقوم الأخصائي النفسي المدرسي بمراقبة يومية للتلميذ في تحصيلهم وتفاعلهم داخل القسم مع المعلمين وزملائهم، ومراقبتهم خارج القسم أي في أوقات الراحة والفراغ، ويقوم بتسجيل كل الملاحظات بانتظام وإذا لاحظ أي تغيير على سلوك التلميذ يتدخل فوراً من أجل تشخيص الأسباب وإيجاد الحلول قبل إستفحال الوضع أو تطور المشكلة، ويقوم بمتابعة التطور الحاصل على سلوك التلميذ حتى يتأكد من إستقرار الوضع.
- هذا يعني ان التكفل لوحده لا يكفي إنما يجب على الأخصائي متابعة حالة التلميذ في كل الوضعيات والظروف، داخل المؤسسة وخارجها وذلك لضمان الحصول على نتائج إيجابية ومرضية، تضمن بدورها الحل لنهائي للمشكلة.

- التوجيه والإرشاد:

يمارس الأخصائي النفسي المدرسي مهام التوجيه التربوي والإرشاد النفسي، وينبغي على طالب علم النفس مهما كان تخصصه أن يميز بين هاتين المهمتين وبين العلاج النفسي ويعرف الحدود الفاصلة بينهما ويستطيع إتخاذ القرارات الصحيحة المناسبة للوضعية والحالة التي يكون عليها التلميذ فيستطيع بذلك تحديد نوع المهمة هل التوجيه والإرشاد أو العلاج وحتى يستطيع الطالب التحكم في إتخاذ القرار بتطبيق التوجيه أو الإرشاد أو العلاج قدمنا له هذا التوضيح البسيط والمهم والذي سيساعده على الفهم الجيد والترسيخ النهائي للمعلومات:

***- التوجيه:** في حالة اللامشكلة، المساعدة على الإختيار وإتخاذ القرار التوعوية، تعميق الفهم بخصوص موضوع ما أو موقف أو شخص أو ظاهرة.

***- الإرشاد:** في المواقف الإشكالية والصفية والجديدة التي لا يمتلك التلميذ مقاربات سابقة عنها، في حالة الإضطراب.

ملاحظة: العلاج يشمل الإرشاد والتوجيه والإرشاد يشمل التوجيه وبعض العلاجات البسيطة، وقد يشمل التوجيه عملية إرشادية هذا يعني ان عمل الأخصائي النفسي المدرسي يشمل كل هذه المهام.

- دراسة الامتحانات المدرسية وتحليل نتائجها وتحديد مدى تحقيقها لأهدافها وأهداف المنظومة التربوية ثم يقوم بتشخيص أسباب عدم تحقيقها.

- تطوير المناهج الدراسية وتحسينها: في ضوء نتائج التشخيص التي يقوم بها النفسي المدرسي وتحديد الأسباب التي أدت إلى عدم تحقيق الأهداف التربوية، يقوم بعدها بإعداد الخطط العلاجية تقديم الاقتراحات التي من شأنها أن تدل في المناهج بحيث تؤدي إلى نتائج أفضل للتلميذ المدرسة.

- دراسة بنية التعلم وتحديد مدى صلاحيتها: تعتبر البيئة التعليمية من بين أهم المكونات لنجاح العملية التعليمية وتحقيق الأهداف التربوية، حيث تؤثر على الجانب العقلي والانفعالي للتلميذ فتكون بالتالي عامل تحفيز ودفع للإقبال على الدراسة والتفوق، أو تكون عامل إحباط وتثبيط وتنفير من الدراسة ككل. وهنا يتدخل النفسي المدرسي بتقييم البيئة المدرسية في بعدها المادي (نوع البناء، لون الحجرات، التهوية، الإنارة، المرافق) والبعد المعنوي (عوامل الراحة ومرافقها، العلاقات، التفاعل...).

- تقديم المساعدة للمعلمين: وغيرهم من المهتمين بالعملية التعليمية داخل المدرسة، وهذه المشورة فقد تتخذ صور متعددة الفردية كخدمات التدخل العلاجي منها التدخل التربوي (مثل التعلم الاستدراكي والتعليم الفارقي أو التعلم العلاجي كبرامج التعليم القائمة على التكرار

لبطيء التعلم، وبرامج فنيات التنبيه العقلي لمضطربي الانتباه مفرطي النشاط، وبرامج قائمة على الذكاءات القدرة لخفض الانطوائية ورفع الذكاء الاجتماعي لدى المنطوين، وهي الخدمات التي تقدم في ضوء التحليل التشخيصي لمشكلات التلميذ التعليمية.

- تقديم المساعدة للإدارة: يساهم النفسي المدرسي مع الإدارة في تنظيم أوقات الدراسة وأوقات النشاطات الأخرى، توزيع التلاميذ داخل الأقسام، تنظيم حصص الدعم والاستدراك كيفية تنظيم وإستثمار السجلات التراكمية وذلك بما يتناسب مع كل فئة من فئات التلاميذ وخصائص نموها العقلي والجسمي والنفسي والاجتماعي.

- البعد الاجتماعي:

●- تقديم المساعدة للأولياء: تمر العلاقة بين المدرسة والأسرة بمراحل ثلاثة غاية في الأهمية، ينبغي على كل الأطراف الفاعلة في المؤسسة التعليمية أن تعيها وتحمل جزء المسؤولية الذي يخصها، وهي كما يلي:

●- مرحلة التواصل: وفيها تقوم المدرسة بالاتصال بالأسرة لإعلامها بحالة أبنائها داخل المؤسسة، عن دراسته وعلاقاته ومشكلاته إن وجدت. وتقوم الأسرة بدورها بالاتصال بالمدرسة للإطلاع على وضعية أبنائها وإطلاع المعلمين والأخصائي النفسي عن وضعيتهم في البيت

●- مرحلة التعاون: الإتصال والإعلام لوحده لا يكفي، حيث يتبع أن ترقى العلاقة بين المدرسة والأسرة إلى مستوى التعاون خاصة في حالة وجود أية مشكلة يعاني منها التلميذ دراسية أو نفسية أو أسرية، في البيت أو في المدرسة، وهنا يبرز دور الأخصائي النفسي المدرسي في مساعدة الأسرة على تشخيص المشكلة، وفي المقابل يحتاج الأخصائي إلى تعاون الأسرة معه لتسهيل التحكم في المشكلة.

●- مرحلة التكامل: حينما تتعاون كل من المدرسة والأسرة على تشخيص المشكلات التي يعاني منها التلميذ نصل إلى مرحلة التكامل، حيث يقوم الأخصائي النفسي المدرسي بوضع الخطط العلاجية ذات الأبعاد الذهنية والتعليمية والتربوية والاجتماعية يطبق جزء

منها في المدرسة وجزء آخر في البيت من طرف الأولياء وتحت إشرافهم. وإذا إستطاعت الأسرة القيام بهذا الدور، نكون فعلا قد وصلنا إلى القمة في العلاقة بين المدرسة والأسرة:

المحاضرة الثانية

النظام التربوي الجزائري (غاياته، أهدافه)

تمهيد:

- محطات إصلاح النظام التربوي الجزائري.
- مرجعية النظام التربوي الجزائري.
- مبادئ النظام التربوي الجزائري.
- أسس النظام التربوي الجزائري.
- غايات النظام التربوي الجزائري.
- الأهداف التعليمية في النظام التربوي الجزائري.

تمهيد:

النظام التربوي الجزائري مر بعدة تحولات وتغيرات أثناء وبعد الاستقلال فخرج الجزائر، من إستعمار مستبد. بعد أن ورثت منه منظومة تربوية بنيت أساسا لتكون إمتداد لسياسة فرنسية الهادفة منذ البدء إلى دمج أبنائنا بكل الطرق والوسائل بمنظمة تربوية غريبة بعيدة كل البعد عن ثقافته ودينه وعروبوته.

فكان على الدولة وهي تخوض البناء في عدة جبهات أن تجعل الوضعية التعليمية وضعية قائمة بذاتها وأن تعطيها القدر الكافي من الاهتمام من أجل مواصلة سيرها وفتح أبوابها لأكبر عدد ممكن من الأطفال الجزائريين.

■ - التطور التاريخي للنظام التربوي في الجزائر:

تمثل التربية عماد كل أمة، وبها يحافظ المجتمع على المثل العليا النابعة من تاريخ الأمة، وتراثها وعقيدتها الروحية وحضارتها وثقافتها إذ تمثل المنظومة التربوية قوة أساسية في التوجيه والتطوير والتنمية في مختلف المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وكذا الاستفادة من سبل المعرفة (حمدي، 1994، ص 07).

إن المتطلع لتاريخ وتطور المنظومة التربوية الجزائرية يجد أنها مرت بعدة مراحل، ولكل مرحلة مميزاتها وسماتها التي تميزها عن غيرها من المراحل، ويعود هذا الاختلاف للعوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتي كانت لها الدور في تشكيل المنظومة التربوية (السيد، 1985، ص 415).

فلقد وجدت الدولة الجزائرية نفسها بعد الاستقلال في مواجهة التخلف الاجتماعي وتحدياته من أمية وفقر وجهل وغيرها من العوائق، وأمام منظومة تربوية أجنبية بعيدة كل البعد عن واقعها من حيث الغايات والمبادئ والمفاهيم، وكان لزاما على الدولة الجزائرية الفتية بلورة طموح المجتمع الجزائري في التنمية، وكذا إبراز هويته وبعده الثقافي والوطني في تجسيد حقه في التربية والتعليم (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، النظام التربوي والمناهج التعليمية، 1998، ص 12).

حيث وضعت المنظومة التربوية عدة أمور في الاعتبار منذ الاستقلال من بينها الثوابت والمتمثلة في: البعد الوطني، والبعد الديمقراطي والبعد العصري، وهي الأبعاد التي تحدد الشخصية الوطنية أين تم تنصيب لجنة الإصلاح التربوي غداة الاستقلال في سنة 1962 والتي نشر تقريرها في نهاية سنة 1964، وشهدت بعد ذلك عدة تغيرات وعدة مشاريع، منها مشروع سنة 1973 ومشروع وثيقة الإصلاح في سنة 1974 التي تجسدت في أمرية 1976 وبعدها دستور 1996 (المجلس الأعلى للتربية، المبادئ العامة للسياسة التربوية وإصلاح التعليم الأساسي، 1998، ص 13-14).

وأخيرا إصلاحات 2003، فالمنتبع يجد أن مدة 48 سنة تمثل عمر المنظومة التربوية الجزائرية، فبالرغم من أن الوضعية الاجتماعية التي ورثتها الدولة الجزائرية إلا أن قضية التربية ظلت الشغل الشاغل للمجتمع الجزائري عبر تاريخه، والتي تهدف إلى تمكين

المواطن من الاندماج الواعي والفعال في عصره والمساهمة الإيجابية في صياغة وإثراء الحضارة الإنسانية، فلقد ظلت هذه الاهتمامات تمثل الصدارة في مطلب الحركة الوطنية في الخمسينات من القرن الماضي، وذلك ما تجسد في ميثاق أول نوفمبر 1954، التي تقر أن التربية هي حجر الزاوية في كل بناء. وبعد الاستقلال كذلك بقي ميثاق هو المرجعية.

فالنظام التربوي كان تابع لنظام الدولة، والذي كان نظام اشتراكي، حيث يقوم النظام الاشتراكي على العدالة الاجتماعية والمساواة في الحقوق، وقد كان حزب جبهة التحرير الوطني هو الحزب الحاكم، كان الميثاق الوطني يركز على بناء الشخصية الوطنية المتمثلة في الدين الإسلامي واللغة العربية التي تعد الوعاء الحضاري وأداة الثقافة، وكذا اللغة الأمازيغية والتاريخ والثقافة، لكن بالرغم من سعي النظام في تلك الفترة على التعريب في كل الأطوار من المنظومة التربوية إلا أن ازدواجية اللغة كانت حاضرة في تلك الفترة بشكل كبير، خاصة أن وأواخر الستينات وأوائل السبعينات لاتزال تحمل آثار الاستعمار الفرنسي.

بالرغم من الجهود التي قام بها الرئيس الراحل " هواري بومدين " الذي سعى على توسيع التعليم على كامل التراب الوطني، لكي يستفيد منه كل أفراد المجتمع، حيث كان مشروع الرئيس الراحل برنامجا واسعا وقويا وله من الأهمية بما كان، خاصة بعدما إعتد على المنظومة التربوية كقاعدة للبناء والتنمية والتطلع إلى الرفاهية والمساواة من جهة أخرى.

وبعد أحداث أكتوبر 1988، ودستور 1989، ودخول الجزائر التعددية الحزبية السياسية والتي أصبحت نقطة بارزة في تاريخ المجتمع الجزائري، وكان التعدد في إختلاف الرأي فيها يتعلق بتنظيم المجتمع الجزائري وتعدد الأيديولوجيات ودخلت الجزائر في نظام السوق، لكن الملاحظ يجد بأن المنظومة التربوية بقيت تابعة للنظام الاشتراكي فترة التسعينات.

أين يطرح هذا الوضع عدة نقاط تساؤل من بينها أين كانت المنظومة التربوية في نظر الحكام، والرؤساء، في تلك الحقبة، لكن بالرغم من هذه الوضعية إلا أن المنظومة التربوية شهدت تطور من حيث العدد على مختلف أبعاد سواءا من حيث التعداد العددي للمتعلمين، أو التأطير التربوي، أو من حيث الهيكل والمنشآت والبناءات، حيث أدى التزايد في نسبة السكان إلى التطور في إعداد المتعلمين منذ سنة 1963 حيث تضاعف العدد (08) مرات

في سنة 1993، فالعدد تضاعف في ظرف (30) سنة، أما بالنسبة لأعداد المعلمين الأساتذة ففي نفس الفترة ق تضاعف ب (12) مرة حيث كان عدد المعلمين والأساتذة سنة 1963 يقدر ب 23612، وأصبح يقدر ب 283344 سنة 1993، ملاحظة إنخفاض في نسبة العدد المعلمين والأساتذة الأجانب، أما بخصوص تطور عدد المؤسسات التربوية فلقد تطور العدد وتضاعف ب (06) مرات في سنة 1963 كانت 2666 مؤسسة، لتصبح 17394 سنة 1993.

أما من حيث ميزانية التسيير فقد قدرت النسبة بـ 20% سنة 1964 من حيث ميزانية الدولة لتصبح 21.6% سنة 1992 (وزارة التربية الوطنية، عرض وزير التربية الوطنية حول المنظومة التربوية، 1998، ص 05).

وهذه تمثل إحصائيات سنة 1993، أما إحصائيات سنة 1997 ف كشفت عن تزايد أكثر في المنظومة التربوية، فلقد قدر عدد المتعلمين 107111062 متعلم، أما عن المعلمين فقد بـ 322904 معلم وأستاذ إضافة إلى 638 معلم وأستاذ أجنبي.

أما عدد المؤسسات التربوية فقدت بـ 19564 مؤسسة، بخصوص الميزانية فقد قدرت ميزانية التسيير بـ: 640600000 مليون دينار جزائري من الميزانية العامة و 723500000 مليون دينار جزائري خصص لميزانية التجهيز (المجلس الأعلى للتربية، نفس المرجع السابق، ص 80). وبذلك فالمنظومة التربوية في تزايد مستمر من حيث الأعداد، هذا نتيجة التطور الاجتماعي.

1 - محطات إصلاح النظام التربوي الجزائري:

■ - **المحطة الأولى (1962-1970):** إن هذه المرحلة تقتضي تطبيق إجراءات سريعة لتدارك النقائص المسجلة ليستجيب النظام التربوي لأهداف وغايات الدولة الجزائرية الحديثة، ثم الإعلان عن الدخول المدرسي من طرف رئيس الجمهورية آنذاك أحمد بن بلة والذي حدد له تاريخ 15 أكتوبر 1962 (صغيري، 2006، ص 10).

وفي هذه المرحلة إنطلقت الدولة الجزائرية في تكوين المراحل الأولى من التعليم الابتدائي، كما تقرر إلحاق المدارس التابعة لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين بالتعليم العمومي فعند توحيد التعليم الابتدائي تدريجيا، وقامت الدولة بالتخفيف من حدة النقص المادي والبشري والتربوي للمدرسة الجزائرية، وذلك من خلال التوظيف المباشر للمساعدات في التعليم الابتدائي وتخصيص ميزانيات ضخمة للبنية القاعدية للتربية من خلال تسارع وتيرة الإنجاز للمؤسسات التربوية ولكل ما له علاقة بالتربية والتعليم.

■ - **المحطة الثانية (1971-1979):** بقيت الإصلاحات التربوية بطيئة، ماعدا زيادة عدد المتدربين من جهة، وظهور ظاهرة التسرب المدرسي من جهة أخرى، لكن أهم ما ميز هذه المرحلة هو تنويع ولأول مرة المرحلة المتوسطة بنيل شهادة الأهلية (BEG) وتنظيم مسابقة للإلتحاق بالسنة الأولى ثانوي (Seconde) ثم إمتحان الحصول على شهادة البكالوريا (Probatoire)، والتي تمكن المتحصل عليها من الإلتحاق بالتعليم الجامعي والمدارس العليا (قرائرية، 2010).

ومع إنطلاق المخطط الرباعي الأول (1970-1973) شهد تأسيس المعاهد التكنولوجية للتربية من أجل سد العجز في التأطير، كما تم تجنيد التلفزيون الجزائري لبث حصص دعم في كافة المستويات الدراسية لتدعيم عمل المدرسة، وبعد مرور ما يقارب العقدين من عمر المدرسة الجزائرية، وما رافق ذلك من إصلاحات مست القطاع التربوي محاولة منها لتكييفه مع الواقع الاجتماعي والاقتصادي للدولة الجزائرية الحديثة، ثم تسجيل

مجموعة من الملاحظات، تتمحور في المشكل اللغوي المتمثل في ازدواجية اللغة، وكذا التوظيف المباشر للمعلمين دون تكوين مسبق نظرا للحاجة الماسة لذلك وما نتج عنه من سلبات على القطاع التربوي، بالإضافة على مشكلة الكم والكيف.

■ **المحطة الثالثة (1962-1970):** عرفت المدرسة الجزائرية في هذه المرحلة تنظيم النصوص التشريعية والتنظيمات النظرية الخاصة بإصلاحات قطاع التعليم حيث صدرت أمرية 16 أفريل وهي عبارة عن أمر رئاسي رقم 35-776 والمؤرخ في 16 أفريل 1976 جملت هذه الأمرية كل التفاصيل عن تنظيم وتجهيز وتسيير المدارس الأساسية. إذ تم تعميم نظام المدرسة الأساسية ابتداء من الموسم الدراسي (1980-1981) بمبادئها وخصائصها المعروفة وتعد المدرسة الأساسية أهم إصلاح تم إدخاله على المنظومة التربوية في الجزائر حيث تبنت إستراتيجيات تعليمية جديدة تهدف إلى تجويد التعليم وتوسيع مجالاته ولأول مرة ينظر إلى التعليم التحضيري كبنية قاعدية للتعليم لكنها غير إلزامية، وما ميز هذه الفترة أيضا هو تعريب السنة الأولى من التعليم الثانوي التقني، وذلك من خلال السنة الدراسية (1986-1987) (بوسام، 2005). كما حثت الأمرية أيضا على ربط النظام التربوي بالحياة العلمية مع التفتح على عالم العلوم والتقنيات، مع تخصيص جزء من المناهج للتدريب على الاعمال المنتجة والمفيدة إجتماعيا وإقتصاديا.

■ **المحطة الرابعة (1988-1999):** في هذه المرحلة تم تنصيب لجنة وطنية لإصلاح التربية والتكوين. ومن خلال السنة الدراسية (1990-1991): أهم ما يميز هذه المرحلة هو التحولات المرافقة لها في الجزائر بعد دستور 23 فيفري 1989 التي أقرت الانتقال من الأحادية إلى التعددية وإنشاء الأحزاب السياسية، هذا من الجانب السياسي، أما الجانب الاقتصادي فرافق ذلك مصطلحات ومفاهيم اقتصاد السوق والاقتصاد الحر، كل هذه التحولات لابد أن تنعكس على المنظومة التربوية حتى تتلاءم مصطلحاتها ومفاهيمها المتداولة، مع الواقع الاجتماعي والاقتصادي، وقد تكون الآثار السلبية للأزمة الاقتصادية التي رافقت هذه المرحلة وتدني أسعار البترول بشكل كبير أثر على الموارد المالية المرصودة لقطاع التربية (هياق، 2001، ص 86).

■ **المحطة الخامسة (1999-2003):** وتمثل مرحلة الإصلاح الشامل للمدرسة الجزائرية، وتنصيب هيكلية التعليم الثانوي خلال السنة الدراسية (1991-1992) والتي تم تعديلها خلال السنة الدراسية (1993-1994)، أدت على بعض النتائج الكمية التي يمكن أن تستغل في تنفيذ الإصلاحات الشاملة بناء على ما أقرته الحكومة، وإعتمدته وزارة التربية الوطنية في برامج عملها.

■ **المحطة السادسة (2003 إلى يومنا هذا):** تم تحقيق مجموعة من التحسينات على مستوى المدرسة الجزائرية، يمكن أن نذكر منها: بنية قاعدية لهياكل تربوية ضخمة، جزارة كاملة للقائمين على الشأن التربوي في كافة مراحله، مخزون بشري ورأسمال كبير يوجد بين أحضان الوسط التربوي.....إلخ.

■ محطة الإصلاحات الشاملة الجزائرية:

إن المتتبع لمسار النظام التربوي الجزائري، يعرف بدون شك أنه بعد تعميم المدرسة الأساسية وتطبيق المجانية، وضمان تسع سنوات دراسية لكل تلميذ دون طرد مهما كانت نتائجه حدثت زيادة في نسبة التعليم الأساسي وصلت إلى 7.2% وقاربت 46.4% في التعليم الثانوي بينما تجاوزت 18% في التعليم الجامعي.

وكانت نتيجة هذه الزيادة حدوث تفجر مدرسي يعكس إنفجارا ديمغرافيا كبيرا لم يستطع النظام التربوي سد حاجياته للتعليم وتوفير العدد الكافي من المؤطرين.

ففي سنة 1982 كان 50% من أساتذة التعليم الثانوي أجانب، من 47 جنسية، وما يعادل هذا العدد من الطرائق البيداغوجية، والخلفيات الثقافية والإيديولوجية يضاف إلى ذلك غياب تنظيم البرامج الدراسية وإرتفاع نسبة الرسوب وتزايد عدد المطرودين، الذين لم يستطيعوا الاندماج المهني لعدم توفر تعليمهم القاعدي على مؤشرات التمهين.

وأمام الضغط المتزايد للموارد المادية والبشرية، والقصور الواضح الذي خلفه في ضعف نوعية التعليم الممنوح للمتعلمين وأكثر من ذلك ضعف نوعية المخرجات التعليمية. واجهت المنظومة التربوية- يقول الوزير المكلف بها- انتقادات لاذعة من طرف المعلمين وقلق شديد لدى الأولياء إزاء مستقبل أبنائهم الذي أصبح مهددا وتراجع نوعية تعلمهم، وعجزهم عن اللحاق بمناصب العمل وإتمام الدراسة، أو الحصول على فرصة متابعة تكويننا مهنيا يتماشى وسوق العمل. وأمام زيادة الطلب الاجتماعي والاقتصادي على التربية والتعليم وتحسين نوعيتها ظهرت محاولات كبيرة لإصلاح نظام التعليم، سميت " عملية إطراء المنظومة التربوية " وأن ذلك بدعوة كل الأطراف الفاعلة من معلمين ومفتشين ومديرين ورؤساء مصالح وأولياء التلاميذ إلى تقديم مشاريع محلية لتطوير التعليم الأساسي والثانوي، وذلك بتشخيص النقائص في الأهداف ونتائجها، والطرائق والوسائل والمحتويات، وإقتراح الحلول بما يتناسب وإمكانيات تحقيقها ولكن التغيرات العميقة التي شهدتها العالم من جهة، وشهادتها الجزائر على الصعيد الاجتماعي، والاقتصادي والسياسي أكبر من أن تغطيها تلك المحاولات السطحية لإثراء المدرسة الأساسية التي لم تعد تستجيب لتطلعات الجديدة التي أفرزتها الذهنية الجديدة وبالتالي فلسفة المجتمع المتخلفة.

(2)- مرجعية النظام التربوي الجزائري:

لقد جعلت الجزائر ومنذ إستقلالها تربية أبنائها ضمن مركز إهتماماتها، ولذلك سخرت في سحاء حصة معتبرة من إمكانياتها وثرواتها الوطنية خدمة لمنظوماتها التربوية، والتي إعتبرتها ذات أولوية أولت بين كل النظم التي تقوم عليها البلاد، ولا أدل على هذا الإهتمام من تبني الجزائر مبدأ ديمقراطية التعليم، ومجانية وإلزاميته في ذات الوقت.

فما فتئت الجزائر تتبنى فكرة تكوين المجتمع المتعلم المستمسك بتراثه الصحيح المدافع عن قيم مجتمعه ودينه، هذه الفكرة التي جسدها المنظومة التربوية التي حاولت بنائها في إطار قيم وفلسفة المجتمع الجزائري، وإمتدادته الإقليمية والدولية.

فلقد وجدت الجزائر نفسها بعد الاستقلال في مواجهة التخلف الاجتماعي، والثقافي بكل أشكاله المختلفة من فقر وحرمان، وتفشي للأمية وغيرها من العقبات، ومنها إرثها لمنظومة تربوية أجنبية المبنى والمعنى، بعيدة كل البعد عن واقع وتطلعات وقيم المجتمع الجزائري سواء فيها له علاقة بماضيه أو بحاضره أو بمستقبله.

لذلك كان لزاما على الجزائر أمام هذا الواقع- التحدي- أن تجسد طموح النشء فيالتقدم والتنمية، والتربية الحديثة وأن توظف مكونات هويته وبعده الثقافي والوطني في بناء منظومة تربوية جزائرية شكلا ومضمونا تكون بعيدة كل البعد عن النظم المستعارة.

وكما هو معلوم فإن أي منظومة تربوية لاتقوم إلا على أسس فلسفية ونفسية وقيمية، وسوسيو ثقافية، وسياسة لصيقة بالمجتمع المحلي الذي تنتسب له، والتي تستمد وتستلم من مقومات المجتمع وخاصة تاريخيه وماضيه الاجتماعي (الماضي والحاضر والمستقبل).

وكما لكل نظام تربوي مرجعيته التي يعتمدها في تحديد فلسفته التربوية، والتي بدورها تحدد صيغة الإنسان الذي تبقى تكوينه فإن الجزائر قد إستلهمت ملامح هذه المنظومة مما قد إتفق عليه كل المجتمع الجزائري على أنه يمثل ماضيه وتطلعاتها المستقبلية، ومن هذه المرجعيات نذكر ما يلي:

- نداء أول نوفمبر 1954.
- مؤتمر الصومام 20 أوت 1956.
- مؤتمر طرابلس جوان 1962.
- ميثاق الجزائر أفريل 1964.
- الميثاق الوطني 1976.
- الميثاق الوطني 1986.
- الدساتير الجزائرية (المعدلة) من 1962 إلى يومنا هذا.
- أمرية 16 أفريل 1976 والمراسيم التابعة لها (وزارة التربية الوطنية (2)، 2003، ص 09).

- القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم: 04/08 المؤرخ في: 23 جانفي 2008.
إنّ كل المواثيق المنبثقة عن هذه الأحداث المهمة في تاريخ الجزائر قد تضمنت الإشارة والتوجيه سواء بشكل مباشر أو تلميحاً إلى طبيعة الشخصية الجزائرية المستقبلية التي يجب السعي حثيثاً لبنائها.

وإنطلاقاً مما تم ذكره من مختلف المواثيق الرسمية التي إستندت إليها الدولة الجزائرية في بناء منظومتها التربوية يمكن تصنيفها على النحو التالي:

1/- الموروث الحضاري للأمة الجزائرية: (أي كل من شأنه أن يلتصق أو يمكن أن ينسب للشعب الجزائري من تراث وقيم، وإنجازات حضارية لا يختلف عليها إثنان، والتي تسهم في تشكيل الهوية الوطنية، وخاصة تلك ذات الامتداد الأمازيغي العربي الإسلامي.

- 2/- المواثيق الرسمية للدولة الجزائرية: إبتداء- كما أسلفنا الإشارة إلى ذلك- من بيان أول نوفمبر 1954 إلى غاية آخر دستور جزائري 1996 الذي تم إثراءه في 1999.
- 3/- التوجهات والاختيارات العامة للسياسة الوطنية.
- 4/- المصادر والمراجع العلمية ذات الصلة بالتربية ولتعليم والتكوين.
- ومن أهم هذه النصوص تلك التي رافقت أو وجهت العمليات الإصلاحية التي خضعت لها المنظومة التربوية الجزائرية، خاصة منها الأمر رقم 76/35 المؤرخ في: 16 أبريل 1976، المنشئ للمدرسة الأساسية والأمر رقم: 2003/09 المعدل والمتمم للأمر رقم: 76/35 والقانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم: 04-08 المؤرخ في: 23 جانفي 2008.
- 5/- المخططات والمشاريع التنموية التي برمجتها مختلف الحكومات المتعاقبة.
- 6/- التنسيق الفعال والمستمر مع مختلف المنظمات الإقليمية والدولية فيما له صلة بعالم التربية والتعليم مثل ما هو حاصل بين الجزائر منظمة اليونسكو Unesco والإليسكو Alesco (وزارة التربية الوطنية (03)، 2008، ص 07).
- 3/- مبادئ النظام التربوي الجزائري:
- حدد النص إثني عشر مبدأ أساسيا للتربية الوطنية، تقوم عليها المنظومة التشريعية التربوية، وتمثلت في:
- إعتبار التلميذ محور إهتمامات السياسة التربوية.
 - ربط التربية بالتنمية الوطنية بإعتبارها إستثمار إستراتيجيا وإنتاجيا، لذا تتكفل الدولة بالخدمات وتستجيب للطلب الاجتماعي على التربية.
 - إدماج الجماعات المحلية لخدمة قطاع التربية الوطنية، من حيث إنجاز الهياكل المدرسية والصيانة وترقية النشاطات الثقافية والرياضية الاجتماعية بالمدرسية.
 - ضمان الدولة للحق في التعليم للجميع دون إستثناء.
 - مبدأي تعميم التعليم وضمان تكافؤ الفرص.
 - مبدأ إجبارية التعليم لشرائح الأطفال من سن السادسة إلى سن السادسة عشر كاملة وإمكانية تمديد التمدرس سنتين لصالح ذوي الاحتياجات الخاصة (المعوقين) مما يمثل وجها من أوجه العدالة الاجتماعية ومراعاة تكافؤ الفرص، ويشير النص بذلك إلى العقوبات التي قد تلحق بالأولياء المخالفين لهذه الإجراءات.
 - مبدأ مجانية التعليم، وإقرار الحق في الإعانات لصالح الطبقة المعوزة من ناحية، ومن ناحية أخرى تحدد التنظيمات مساهمات معقولة يسدها الأولياء لصالح دعم التسيير الحسن والتدريس.
 - إقرار الحق في التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة وإتخاذ التدابير اللازمة لتدريس المرضى، وإدماج المعاقين وذوي الأمراض المزمنة.
 - مبدأ تسهيل إدماج أبناء الجالية في الخارج العائدين للوطن، ورعاية تعليمهم اللغة العربية في المهجر وخارج الوطن.

- مبدأ إبعاد المدرسة على التلاعب الإيديولوجي والحزبي أو السياسي، وذلك عبر منع هذه النشاطات فالفضاءات التعليمية.
 - مبدأ تنظيم الفضاءات المدرسية بتحديد شروط الدخول إليها، وحمايتها، وهو شق تهتم به التنظيمات التي تصنعها السلطة التنفيذية.
 - مبدأ إمكانية فتح المجال للقطاع الخاص للإستثمار في المدرسة الخاصة، مما يدعم الحياة الاجتماعية والقطاع عموماً.
- والملاحظ أن هذه المبادئ ترجع إبتداءً إلى أمرية الرئيس هواري بومدين الصادرة بتاريخ: أبريل 1976 تم تكييفها وإثراؤها في نطاق دينامية تجديد الحياة المدرسية والتشريعات المنظمة للقطاع إستجابة للمتغيرات والمستجدات ومطالب الحياة الاجتماعية المتجددة (بوترعة وآخرون، 2021، ص 23-24).
- لم يغفل النص إعتماد النظام التربوي الجزائري على تنظيم الحياة المدرسية والاستعانة بجهود الجماعة التربوية لترقية شرائح الأطفال ومساعدتهم على التأقلم والتمدرس في ظروف حسنة، والتركيز على القيم الوطنية والأخلاقية وتوظيف البعد الوجداني، مثل عملية رفع العلم الوطني في المدارس، وإنزاله مصحوباً بالنشيد الوطني تخليداً لأرواح الشهداء، وإعزاز بجهود الثورة التحريرية وتربية للوجدان والشخصية.
- لقد منع المشرع العقاب البدني فيالمدرسة، ووجه العاملين والمعلمين والأساتذة إلى ضرورة الالتزام بالتنظيمات المعمول بها وأخلاقيات المهنة لإنجاح مشروع المدرسة الجزائرية، وكلف المديرين وهيئات التدريس بتحمل مسؤولياتهم طبقاً للقوانين والقواعد سارية المفعول (نفس المرجع السابق، ص 25).

4- أسس النظام التربوي الجزائري:

■ - الأسس الفلسفية: كل النظم التربوية تنطلق من قاعدة مكونة من مجموعة مبادئ تعرف وتفسر وتبرر أهداف الموضوع للتحقيق حسب الاعتبارات الدينية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية، ولا أحد يشك في ضرورة إعطاء المكانة الأولى لمشكلة النهايات التربوية لأن الصراعات والاعتراضات في الميدان التربوي ليست متعلقة بالوسائل والتقنيات إنما بما تعنيه التربية وما تتولى تحقيقه، وعليه فإنه يستحيل أن تعلم وتربي بدون الرجوع إلى فلسفة مجتمع محددة وواضحة نسبياً على الأقل وهي تتكون أساساً من بعدين أساسيين وهما البعد الفلسفي والبعد العلمي إذ لا يمكن الاستغناء عن أي منهما، وإلا أصبح الفعل البيداغوجي بل البيداغوجيا عموماً محصورة في التقنية المجردة من المعنى الإنساني، والتي تهمل المحددات المحسوسة، المؤسسة للتربية، إن التربية هي تطبيق لمجموعة القيم والمبادئ والأفكار والاتجاهات التي يحددها العلماء والفلاسفة والمربون ويؤمن بها أغلبية أفراد المجتمع ويتفقون على تطبيقها وتجسيدها في إطار تكوين فلسفة عامة للمجتمع ما يسمى

بمشروع المجتمع ينبثق عنها فلسفة خاصة بالتربية وما يختار من هذا النسيج العام لإدراجه ضمن النظم التربوية والمناهج ومختلف المشاريع التعليمية، إذ كلما كانت معالم هذه الفلسفة واضحة ومحددة ومتفق عليها، كلما كانت المناهج أسهل في تخطيطها والأهداف أكثر دقة وموضوعية وبالتالي السير بالنظام التربوي في الاتجاه الصحيح وضمان تحقيق النتائج المرغوبة سواء على مستوى الفرد أو المجتمع والإنسانية جمعاء.

■ - **الأسس الاجتماعية:** إن التربية تشتق فلسفتها من فلسفة المجتمع كما سبقت الإشارة على ذلك، فإنه يستوجب عليها تبني مناهجها بحيث تراعي المجتمع ومشكلاته التي تعاني منها إنطلاقاً من تطلعاته التي يطمح إليها حتى يتمكن المتعلمون من إدراك وممارسة مبادئ المجتمع وقيمه وتحقيق أهدافه، وحتى يصبحوا بعد ذلك قادرين على تقبل أوضاع المجتمع والتكيف معها، العمل على تطويرها.

وبالتالي ضمان إستمراريته والمحافظة على بنيته. إن في الحديث عن الأسس الاجتماعية لتخطيط المناهج التعليمية وتحديد أهدافها يتعين عليها تبويبها وتصنيفها إلى أنواع حتى تسهل دراستها.

- دراسة الحاجات وتحديد الأولويات: حاجات ثقافية- حاجات مهنية- حاجات سلوكية. يكون السلوك بمثابة المرآة العاكسة لحالة المجتمع بكل مجالاته وجوانبه ومستواه الثقافي والعلمي التطوري ومشكلاته وإنزلاقاته، وعليه كان من الضروري تحديد أنماط السلوكيات التي ينبغي أن تظهر على كل فرد في الظروف الحالية، أيهما أولى ترسيخ سلوك الدفاع عن الحق أم سلوك النظم المعمول بها.

- مراعاة التطلعات والإيديولوجيات السائدة في المجتمع والعالم: إن الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي الحاصل في الدول المتقدمة، يفرض على كل الدول الأخرى ومن حينها الجزائر تخطيط مناهجها وتحديد أهدافها في هذا السياق، حتى تنمي قدرتها التنافسية وتحافظ على كيانها وإستقلاليتها.

■ - **الأسس النفسية:** تراعي طبيعة المتعلم كونه المحور الأساسي لها والغاية النهائية التي تسعى لتحقيقها ولا يمكن للمناهج التعليمية أن تخطط إلا بالرجوع للدراسات التحليلية ونتائج البحوث العلمية عن شخصيته المتعلم بمختلف مكوناتها ومراحل نموها، وخصائص كل مرحلة والعوامل المؤثرة فيها وإهتماماتها ومشكلاتها وكل التباينات التي تتسبب فيها الفروق الفردية الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية.

ونفترض بالمناهج والأهداف أن تكيف لكل هذه العناصر سواء من حيث إختيار نوع ومستوى المعلومات أو تحديد طرائق التدريس أو تدرج المفاهيم أو إختيار الوسائل وأساس التقويم وحتى أساليب المعاملة، تعمل البحوث النفسية البيداغوجية سواء في علم النفس أو التربية الفارقية أو التعليمية.

(5)- غايات النظام التربوي الجزائري:
(1-5)- بناء مجتمع متكامل متماسك معتر بأصالته وواثق في مستقبله:
يقوم على:

أ)- الهوية الوطنية المتمثلة في الإسلام عقيدة وسلوكا وحضارة والذي يجب إبراز محتواه الروحي والأخلاقي وإسهامه الحضاري والإنساني وتعزيز دوره كعامل موحد للشعب الجزائري. وفي العروبة حضارة وثقافة ولغة، التي تجسدها اللغة العربية والتي يجب أن تكون الأداة الأولى للمعرفة في كل مراحل التعليم والتكوين وعالم الشغل ووسيلة للإبداع والاتصال، والتفاعل الاجتماعي والمهني، وفي الأمازيغية ثقافة وتراث وجزء لا يتجزأ من مقومات الشخصية الوطنية التي يجب العناية والنهوض بها وإثرائها في نطاق الثقافة الوطنية.

ب)- روح الديمقراطية والتي ترمي إلى ترسيخ القيم الآتية:

- إحترام حقوق الإنسان وحقوق الطفل.

- حرية التفكير والتعبير وإحترام الرأي الآخر.

- العدالة الاجتماعية.

- حسن التعايش والتكافل الاجتماعي ونبذ العنف.

- المساواة وعدم الاقتصار والميز.

ج)- روح العصرنة والعلمية التي تمكن المجتمع من مواكبته التطورات العصرية ب:-

- التحكم في العلوم الجديدة والتكنولوجيات المستحدثة.

- التحلي بالقيم الإنسانية النبيلة.

- الإسهام في بناء الحضارة الإنسانية.

(2-5)- تكوين المواطن وإكسابه الكفاءات والقدرات: التي تؤهله ل:-

أ)- بناء الوطن في سياق التوجهات الوطنية ومستلزمات العصر.

ب)- توطيد الهوية الوطنية بترسيخ روح الانتماء للوطن والدفاع عن وحدته وسلامته والعقيدة الإسلامية السمحاء.

ج)- ترقية ثقافة وطنية تنبع من مقومات الأمة وحضارتها وتكون متفتحة على الثقافة العالمية الهادفة إلى:

- تربية النشء على الذوق السليم والتطلع إلى قيم الحق والعدل والخير والجمال وحب المعرفة.

- تنمية التربية من أجل الوطن والمواطنة بتعزيز التربية الوطنية والتاريخ الوطني.

- إمتلاك روح التحدي لمواجهة رهانات القرن الجديد والتكيف مع مستلزمات العصر

والتأقلم مع مقتضيات العولمة (وحدة النظام التربوي، سند تكويني لفائدة مديري مؤسسات

التعليم الثانوي والإكمالي، 2005، ص 7-8-9).

(6)- أهداف النظام التربوي الجزائري:

يستمد النظام التربوي الجديد مرجعيته من الدستور والقانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08/04 مؤرخ في: 23 جانفي 2008 ومن التراث الجزائري، ويمثل المنهاج العام الإطار الموحد الذي يحقق تظافر الأهداف في سبيل تحقيق كل القيم، وتتكفل كل مادة دراسية بشكل تكاملي أو منفصل لغرس القيم المتعلقة بغايات المنظومة التربوية الواردة في القانون التوجيهي للسياسة التربوية، وفي مختلف النصوص التشريعية، تتمثل رسالة المدرسة الجزائرية في تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه متفتح على الحضارة العالمية، بهذه الصفة تسعى المنظومة التربوية إلى تحقيق جملة من الأهداف العامة هي:

1/- تجذير الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس أطفالنا وتنشئتهم على حب الجزائر وروح الاعتزاز بالانتماء إليها، وتعلقهم بالوحدة الوطنية وودة التراب الوطني ورموز الأمة

2/- تقوية الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية بإعتبارها وثائق الانسجام الاجتماعي وذلك بترقية القيم المتصلة بالإسلام والعروبة والأمازيغية.

3/- ترسيخ قيم ثورة أول نوفمبر 1954 ومبادئها النبيلة لدى الأجيال الصاعدة والمساهمة من خلال التاريخ الوطني في تخليد صورة الأمة الجزائرية بتقوية تعلق هذه الأجيال بالقيم التي يجسدها تراث بلادنا التاريخي والجغرافي والديني والثقافي (كيفوش، 2018، ص 36).

4/- تكوين جيل متشبع بمبادئ الإسلام وقيمه الروحية والأخلاقية والثقافية والحضارية.

5/- تربية قيم الجمهورية ودولة القانون.

6/- إرساء ركائز مجتمع متمسك بالسلم والديمقراطية متفتح على الحضارة العالمية والرقى والمعاصرة بمساعدة التلاميذ على إمتلاك القيم التي يتقاسمها المجتمع الجزائري والتي تستند إلى العلم والعمل والتضامن وإحترام الآخر والتسامح وضمان ترقية قيم ومواقف إيجابية لها صلة على الخصوص بمبادئ حقوق الإنسان والمساواة والعدالة الاجتماعية.

نستنتج من هذه الأهداف أن المنظومة التربوية ذات طابع وطني وديمقراطي وعالمي متفتحة على العصرية والعالم، وجميع المواد الدراسية تحتوي على القيم الروحية والهوية والمواطنة والمبادئ السامية وتكمل كلها على تنمية أساليب التفكير العلمي لدى التلاميذ وتسعى إلى إيجاد السبل والطرائق الملائمة لتنشئة الأجيال تنشئة جيدة ليكونوا مواطنين فاعلين قادرين على تأدية أدوارهم الاجتماعية والثقافية والاقتصادية.

إن إصلاح منظومة التربية والتعليم لا يقف عند أبعاده الكمية، بل ينبني على المراهنة على النوعية والجودة، عبر تأهيل الموارد البشرية القادرة على الاندماج في محيط إقتصادي عالمي، يتسم بالمنافسة الشرسة وتطبعه رهانات وتحديات العولمة وتنامي إقتصاديات المعرفة فمحددات الجودة التعليمية تتمثل فيتمكين المتعلمين من كفايات تستجيب لمتطلبات

عالم الشغل، وتمكينهم من كفايات أساسية ليصبحوا فاعلين إجتماعيين متشبعين بالقيم الأخلاقية والإنسانية والمواطنة الإيجابية في بعدها المحلي والعالمي، والمشاركة الفعالة في عملية البناء والتنمية المستدامة والمواكبة الإيجابية لمختلف الإصلاحات التي تشهدها بلادنا في المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية (كيفوش، 2008، ص 37).

7- مراحل التعليم الجزائري:

تنظم مراحل النظام التعليمي في الجزائر على شكل هرمي قاعدته التعليم التحضيري و قمته التعليم الجامعي في مستوى ما بعد التدرج. وفيما يلي ملخص عن أهداف كل مرحلة.

***- التربية التحضيرية:** تشكل التربية التحضيرية مقوما قاعديا في تربية الأطفال وتحضيرهم للإلتحاق بالتعليم الابتدائي، التحضير النفسي والجسمي والعقلي والاجتماعي. عرفت التربية التحضيرية تطورا إيجابيا خلال الفترة المتراوحة من 2005 إلى 2014 حيث إنتقلت نسبة التلاميذ البالغين سن الخامسة والمتدرسين بها من 10.8% إلى 67.8% حيث عرف هذا النوع من التربية تطورا ملحوظا عند إنتقال المجموعة.

***- التعليم الابتدائي:** تهدف هذه المرحلة إلى:

- تطوير قدرات الطفل بمنحه العناصر والأدوات الأساسية للمعرفة وهي: التعبير الشفوي والكتابي والقراءة والرياضيات.
- إكتساب تربية ملائمة تمكنه من توسيع إدراكه للزمن والمكان والأشياء ولجسمه كما يسمح له بتطوير ذكائه وحسه وإستعداداته اليدوية والبدنية والفنية.
- إكتساب تدريجي للمعرفة المنهجية كما يعده لمتابعة الدراسة بالتعليم المتوسط في أحسن الظروف.

***- التعليم المتوسط:** تُعد الاطار التحضيري المعرفي والسلوكي والوجداني للتعليم الثانوي، وأهم من ذلك، فهو يهدف إلى الوصول بالمتعلم إلى إكتساب قاعدة من المعارف والكفاءات غير القابلة للإختزال، وقسطا من الثقافة والتأهيل الذي يمكنه إما من مواصلة دراسته بعد المرحلة الإلزامية أو الإندماج في الحياة العملية.

***- التعليم الثانوي:** يندرج التنظيم الجديد للتعليم الثانوي ضمن التوجهات العالمية التي تتجنب العمل بالتخصص المبكر وكثرة الشعب وتفريعها. حيث الهدف الأساسي منه هو تحضير التلاميذ لإمتحان شهادة البكالوريا .

***- مرحلة التعليم العالي:** تنقسم هذه المرحلة إلى مرحلة التدرج ومرحلة ما بعد التدرج وتعمل على تحقيق الأهداف التالية:

- تصحيح السلبات التي يعاني منها نظام التعليم العالي لتحسين نوعية التكوين وتكييفه مع أملهن الجديدة عن طريق إعداد طالب يسعى لتطوير ذاته بترقية معرفته.
- تكييف نظام التعليم العالي الجزائري مع المعايير العالمية لتصبح الجامعة الجزائرية قطبا للإشعاع الثقافي والعلمي على المستوى الجهوي والدولي.
- ترقية إستقلالية الجامعة بيداغوجيا.

- تحقيق تأثير متبادل بين الجامعة والمحيط الاجتماعي والاقتصادي عن طريق ربطها بسوق العمل والاستجابة لمختلف متطلبات المجتمع.
- تفتح الجامعة على العالم الخارجي وخاصة في مجال العلوم والتكنولوجيا.
- تشجيع وتنويع التعاون الدولي وفق الأشكال المتأنية.
- تحسين ظروف إستقبال ومراقبة الطلبة وتسهيل حركتهم بين الجامعات الجزائرية والدولية.
- تطوير مناهج التقييم حيث أنها تضاعف المراقبة المستمرة للطلاب بالإضافة إلى الامتحان (وحدة النظام التربوي، 2005، ص 18).

المحاضرة الثالثة

الصعوبات المدرسية في مختلف أبعادها

- تعريف مصطلح الصعوبات المدرسية.
- أبعاد الصعوبات المدرسية.
- المشكلات التعليمية.
- تعريف صعوبات التعلم.
- تصنيف صعوبات التعلم.
- المشكلات الصحية الجسمية.
- المشكلات الصحية النفسية.
- المشكلات البيداغوجية.
- المشكلات الاجتماعية

1 المحاضرة الثالثة

الصعوبات المدرسية في مختلف أبعادها

- تعريف مصطلح الصعوبات المدرسية.

- أبعاد الصعوبات المدرسية.

- المشكلات التعليمية.

- تعريف صعوبات التعلم.

- تصنيف صعوبات التعلم.

- المشكلات الصحية الجسمية.

- المشكلات الصحية النفسية.

- المشكلات البيداغوجية.

- المشكلات الاجتماعية

ة في عائلته، شكاوى الآباء بخصوص أوضاع أبنائهم، تقارير المعلمين حول المسار الدراسي والسلوكي للتلاميذ، تطبيق الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية التي تقيم السواء والاسواء عند كل تلميذ في دراسته وقدراته وشخصيته وسلوكه وعلاقاته.

(2)- التدخل والتكفل:

- **تعريف التدخل:** هو إستجابة إستراتيجية من قبل الأخصائي النفسي أو التربوي أو من طرف الآباء لإنهاء مشكلة يعاني منها التلميذ وذلك بتطبيق الخطط العلاجية المناسبة يؤكد " كايترل " أن التدخلات تكون في شكل خدمات شخصية مباشرة وغير مباشرة أو بيئية مباشرة وغير مباشرة (علي كامل، 2018، ص 38).

- **تعريف التكفل:** هو إلزام من طرف شخص متخصص بتقديم مساعدة طبية أو نفسية أو إجتماعية أو اقتصادية بهدف تخصيص العلاج أو إعادة التدريب أو التأهيل أو إعادة الإدماج وتحقيق الراحة النفسية (تعديل السلوك).

- **تعريف التكفل النفسي:** مجموع العمليات الاستراتيجية التي يستخدمها شخص أو مؤسسة لتلبية إحتياجات شخص أو مجموع وحقق الدلالة النفسية لهذا المفهوم " الدعم النفسي الذي يتلقاه شخص على الصعيد النفسي داخل سيرورة علاجية لكل ماهو نفسي، فهي إذن " وسيلة مواساة ومساعدة مختصة تقدم للذين تعرضوا للاعتداء وإنتهاكات أصابت بناءهم النفسي بإضطراب(صدراتي، 2014، ص 104). وهنا يجب أن نتساءل بماذا يلتزم الاخصائي النفسي المدرسي في أثناء تقديمه خدمات المساعدة للتلميذ ؟

- يلتزم الاخصائي النفسي المدرسي بما يلي:
- تقديم الخدمة ويد المساعدة وقت ما إحتاج إليها دون أن يبخل عليه أو يؤجل العملية حسب رغبته وظروفه.
- الالتزام بتقديم المساعدة لكل التلاميذ بنفس مستوى الاتقان 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.
- الإلتزام بسرية المعلومات الخاصة بالتلميذ وذلك ما تقتضيه أخلاقيا مهنة الأخصائي النفسي.

■ دواعي التكفل:

- هو إمتداد لعملية التكافل الاجتماعي والإنساني التي تعتبر من القواعد الأساسية في بناء المجتمعات الحضارية بشكل عما والمجتمعات الإسلامية بشكل خاص، ذلك أن الإنسان المسلم يؤمن بأنه من كان في حاجة أخيه كان الله في حاجته.
- صعوبة الحياة وتزايد متطلباتها في مقابل محدودية الإمكانيات النفسية والمادية، زاد من شعور بالضغط والاجهاد النفسي عند جميع الفئات بما في ذلك الأطفال والمراهقين، ما أدى إلى زيادة الاضطرابات والأمراض النفسية والجسمية.
- سرعة التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وعدم الاستقرار الأمني زاد من مخاوف الأطفال وشعورهم بالأمن، وهذا وحده كفيل زعزعة الاستقرار النفسي وظهور الاضطرابات على كل الأصعدة.
- التطور التكنولوجي وتيرة الحياة مع تراجع مستوى النضج النفسي والاجتماعي وضعف الآليات الدفاعية النفسية، حيث فرض هذا الوضع على التلاميذ من أطفال ومراهقين بذل المزيد من الجهد للتكيف والتوافق.
- عجز الفرد عن حل مشكلاته بنفسه وإنشغال الآباء وخروج الأم إلى العمل وتخليها عن جزء من مهامها التربوية وتحميلها لمؤسسات أخرى، كل هذا يستدعي تقليل خدمات التكفل النفسي.
- إفرات التطور التكنولوجي وإنتشار أجهزة التواصل الاجتماعي وإدمان أغلب الأطفال المراهقين على إستخدامها أثر على النشاط المعرفي والنفسي وأنتج اضطرابات جديدة نفسية وعقلية وإجتماعية.

■ مراحل التكفل النفسي:

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

← مرحلة الفحص النفسي:

ويقصد بالفحص النفسي (L'examen Psychologique) مجموع الخطوات التقنية المؤدية إلى تحديد مدى توازن الشخصية ومدى الخلط الطارئ لهذا التوازن، ومن خلاله "يتعلم الفاحص متى يسكت ومتى يتدخل ومتى يشجع المريض على الكلام عن نفسه، ولا يمكن لأي فحص عملي صادق أن ينعقد عن تحديد الهدف منه، ودون جمع المعلومات اللازمة عن الاضطرابات النفسية التي تعرفها الحالة للوصول إلى الفهم الدينامي والوظيفي لشخصيتها.

ويُعد الفحص الدقيق حجر الزاوية للتشخيص الموفق والعلاج الناجح، ويجب أن تكون عملية الفحص واضحة تماما عن المعالج، من حيث أهميتها وهدفها وشروطها، ومصادر المعلومات والبيانات وخطوات الفحص (زهران، 2005، ص 157)، حيث يركز دائما حول سؤال مرجعي أو محوري يتضمن إشكالية المفحوص، وعلى أساسه يعمل الفاحص على مساعدته وكذا عائلته على التبصر بالمشكلة المطروحة وإتخاذ القرارات الملائمة في التعامل معها. فالفحص النفسي إذن هو وسيلة الأخصائي النفسي المدرسي في طريقه إلى فهم الحالة، ومن خلاله يهدف إلى جمع معلومات متشعبة عنها قصد دراستها أو التكفل بها نفسيا أو تربويا، وكذا تقييم أعراضها المرضية، والوصول إلى فهم عميق بشأنها، من حيث نقاط ضعفها وقوتها، وإحباطاتها وحاجياتها.

وتتم عملية الفحص النفسي بتحديد إمكانات الفاحص بتحديد مشكلات الحالات وإضطراباتها، كما قد يأخذ الفحص النفسي شكل إجراء بعض الاختبارات النفسية وإستخلاص نتائجها وتشخيص الحالة إنطلاقا من تحديد بعض الأعراض المميزة، ويتطلب الفحص النفسي المعرفة الشاملة لسلوك المفحوص في إطار إجتماعي معين (محجر وبن سكيرفة، 2012)

← - شروط الفحص النفسي:

يعتبر الفحص القاعدة الأولى التي يبني عليها الأخصائي المدرسي خطه العلاجية، وتتوقف عليه مصداقية النتائج التي يصبو إليها، وحتى يكون الفحص شاملا ودقيقا يجب أن يخضع لشروط من بينها شروط جمع المعلومات وإستنتاجها كما المقابلة بأنواعها والتي تركز على الثقة المتبادلة بين المختص والحالة من جهة وعلى تقنيات تكون كفيلة من جلب المعلومات اللازمة للتشخيص والفهم الجيد لها، ويكون الحافز الأساس هو ديناميكية التفاعل بينهما، " فإكتشاف محوى أفكار المريض سيسمح للمختص بالتوجه الجيد في تشخيصه وإستخلاصه للنتائج . (النابلسي، 1989، ص 128).

*- وسائل جمع المعلومات في عملية الفحص:

يستخدم الأخصائي النفسي المدرسي في أثناء القيام بعملية الفحص عدة وسائل وتقنيات إكلينيكية وتربوية للحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات عن المفحوص

وشخصيته بجميع جوانبها وعن بيئته المدرسية والأسرية بتفاصيلها حتى تتضح له كل أبعاد المشكلة فيستطيع عندئذ وضع الخطط العلاجية المناسبة، ومن الأدوات والوسائل المستخدمة في مجال علم النفس الإكلينيكي والتربوي ما يلي:

- الملاحظة العلمية المنظمة:

للملاحظة أهمية قصوى سواء كانت بشكل منفرد أو جاءت أثناء إجراء المقابلة أو تطبيق الاختبارات النفسية، هي أداة علمية تسجل لعينات مختلفة من السلوك (إيجابيات، سلبيات، نقاط القوة والضعف) مع التركيز على السلوك المتكرر والثابت نسبياً.

يقوم الأخصائي بملاحظة سلوك العميل في مواقف الحياة اليومية ومواقف التفاعل الاجتماعي، إما بشكل مباشر وجها لوجه أو غير المباشر دون إتصال، كأن يلاحظ التلميذ في الساحة أو أثناء اللعب مع زملائه أو أثناء الدراسة (فيصل عباس، 1994، ص ص 111-117) يحرص 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 تم بين المريض والأخصائي النفسي في موقف مواجهة حسب خطة معينة بهدف الحصول على معلومات عن سلوك العميل لمساعدته على حل المشكلات التي يواجهها والإسهام في تحقيق توافقه الشخصي (فيصل عباس، 1994، ص ص 102).

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

أما Maccoby فيعرف بالمقابلة 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. وفي أثناء المقابلة يقوم الأخصائي بما يلي:

- دراسة المظهر الخارجي: شكل الوجه، تعابيره ودلالاتها (حزن، قلق، إنزعاج).

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

- مراقبة النشاط العام للمفحوص: ثابت، نشط، يرتجف، خامل،

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

- دراسة حالة:

تعرف دراسة الحالة بأنها: " تحليل عميق شامل للحالة التي يقوم الأخصائي بدراسة، وهي تتضمن تفسيراً لشخصية الفرد والمشكلة التي يعاني منها.

ويعرفها " روتر " (Roter) بأنها المجال الذي يتيح للأخصائي جمع أكبر قدر من المعلومات حتى يتمكن من إصدار حكم قيمي نحو المريض. وذلك من خلال المناقشة المباشرة من المفحوص، والمتضمنة لطبيعة المشكلة وظروفها، ومشاعر صاحبها واتجاهاته

ورغباته والخبرات المؤلمة التي تعرض لها، وتأتي المعلومات من الأسرة ورفاق العمل والأساتذة بالمدرسة، وتساهم أيضا الاختبارات النفسية إذا ما استخدمت عند الضرورة بغية الكشف عن القدرات العقلية والمهارات والميول المرضية، ويقدم الطبيب المعالج تفاصيل الحالة الصحية وإصابات الدماغ، ويضيف الأخصائي الاجتماعي معلومات جديدة عن تاريخ الحالة الاجتماعي وظروف العائلة ومستواها الاجتماعي (الخالدي، 2006، ص 78).

تقدم لنا دراسة الحالة صورة للفرد في ماضيه وحاضره على حد سواء، ولا يقتصر دور الموجه على مجرد جمع البيانات بل يتعدى ذلك إلى تنظيمها وتقديمها وتقديرها الخروج منها بصورة كاملة عن الفرد تساعد على تقديم الخدمات اللازمة له.

وتستخدم دراسة الحالة للتشخيص والمساعدة في الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني أو في العلاج النفسي أو في علاج الأشخاص العاديين بقصد مساعدتهم على النمو إلى أقصى حد ممكن (سيد عبد الحميد مرسي، 1976، ص ص 101-102).

وتهدف دراسة الحالة إلى الوصول إلى فهم أفضل للعميل، وتحديد وتشخيص مشكلاته وطبيعتها وأسبابها. وإتخاذ التوصيات الإرشادية والتخطيط للخدمات الإرشادية اللازمة. (حامد زهران، 1977).

- الإختبارات والمقاييس:

تطبيق اختبارات 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 النفسي العيادي وأيضاً النفسي التربوي.

←- التشخيص:

إعتماداً على كل الأدوات السابقة تتم عملية التشخيص لتحديد ما يسمى أيضاً "التقييم النفسي للحالة":

- معرفة العوامل المسببة للمرض.
- تحديد مصدر ومنشأة المرض أو الاضطراب: عضويًا وظيفيًا أو نفسيًا أو كلاهما أو عوامل أخرى.
- تحديد مسار الاضطراب مستقبلاً.
- وضع المريض ضمن صفة تصنيفية.
- تحديد المناهج العلاجية المناسبة لهذه الحالة.

←- العلاج:

- **تعريف العلاج:** هو عملية إزالة الأعراض المرضية أو تعديلها أو تعديل 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 والحيلولة دون حدوث النكسة.

أنواع العلاج:

قد يكون العلاج فردي ومباشر وجها لوجه مع العميل، وقد يكون جماعيا بين مجموعة متشابهة في مشاكلها ومعالج أو أكثر، حيث يتم توجيه التفاعل بين أفراد الجماعة ومناقشة المشكلة التي يعانون منها مما يشعرهم بالدعم والمساندة ويشجعهم على تفسير سلوكهم المضطرب وتعديل نظرتهم إلى الحياة وتصحيح أفكارهم عن أمراضهم. وفي بعض الحالات والمواقف يكون العلاج أسريا لمساعدة أفراد الأسرة كنسق إجتماعي على التغلب على المشكلات بتغيير نمط التفاعل المرضي داخل الأسرة (فيصل عباس، 1994، ص 105).

← **إستراتيجياتالتكفل:**يوجد العديد من الاستراتيجيات فيالتكفل والعلاج الموجهة للتلاميذ في وضعية مشكلة أو ذوي الاحتياجات الخاصة.

- ✓ - علاج طبي.
- ✓ - علاج نفسي.
- ✓ - علاج معرفي سلوكي.
- ✓ - علاجتربوي تعليمي.
- ✓ - علاج أسري إجتماعي.

(3)- المراقبة والمتابعة:

من أهم الأدوار التي ينبغي إلى الأخصائي النفسي المدرسي أن يتولاها بالإضافة إلى ما ذكرناه من الكشف والتدخل والتكفل، فإنه يقوم بمراقبة التلاميذ والطلبة ومتابعة الحالات التي يتكفل بها.

(4)- الإرشاد النفسي المدرسي:

هو عملية واعدة مستمرة بناءة ومخططة، تهدف إلى مساعدة وتشجيع الفرد لكي يعرف نفسه ويفهم ذاته ويدرس شخصيته جسميا وعقليا وإجتماعيا وإنفعاليا، ويفهم خبراته، ويحدد مشكلاته وحاجاته، ويعرف الفرص المتاحة له، وأن يستخدم وينمي إمكاناته بذكاء إلى أقصى حد مستطاع، وأن يحدد إختياراته ويتخذ قراراته ويحل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته بنفسه، بالإضافة إلى التعليم والتدريب الخاص الذي يحصل عليه عن طريق المرشدين والمربين والوالدين، في مراكز التوجيه والإرشاد وفي المدارس وفي الأسرة لكي يصل إلى تحديد وتحقيق أهداف واضحة تكفل له تحقيق ذاته وتحقيق الصحة النفسية والسعادة مع نفسه ومع الآخرين في المجتمع والتوفيق شخصيا وتربويا ومهنيا و أسريا(محمد سليمان، 2010، ص 285).

الأسس العملية لعملية التوجيه والإرشاد:

- السلوك الإنساني ثابت نسبيا يمكن التنبؤ به.
- سلوك الانسان مرن قابل للتعديل والتعلم وعليه كل سلوك يمكن أن يتغير حتى السلوكات التي نراها صعبة أو راسخة.
- سلوك الإنسان له طابع فردي وطابع إجتماعي. ولهذا وجد الارشاد الفردي والجماعي.

- طلب المساعد إستعداد فطري لدى الانسان وهي حق للفرد في ضوء التعريف الحديث للتوجيه وفي المقابل على الموجه أن يتقبل العميل كما هو دون شروط أو حدود.
- الأساس النفسي يتمثل بشكل رئيسي في معرفة الفروق العقلية والنفسية والاجتماعية من خلال علم النفس الفارقي للتمكن من تحديد مختلف أساليب التوجيه وطرائق التعامل مع كل عميل.

الأهداف العامة للإرشاد النفسي المدرسي:

- 1/- مساعدة التلميذ على فهم ذاته ومعرفة قدراته والتغلب على ما يواجهه من صعوبات ليصل إلى تحقيق التوافق الذهني والتربوي والاجتماعي والمهني لبناء شخصية سوية.
- 2/- مساعدة التلميذ في إستغلال ما لديه من قدراته وإستعدادات إلى أقصى درجة ممكنة لتحقيق النمو السوي في شخصيته.
- 3/- تنمية السمات الإيجابية وتعزيزها لدى التلميذ في ضوء مبادئ الدين الحنيف ومبادئ علم النفس.

- 4/- تنمية الدافعية لدى التلميذ نحو التعليم والارتقاء بمستوى طموحه.
- 5/- متابعة مستوى التحصيل الدراسي لفئات التلاميذ جميعا للارتقاء بمستوياتهم إلى أقصى درجة تمكنهم قدراتهم منها.
- 6/- توجيه التلميذ وإرشاده من جميع النواحي النفسية والأخلاقية والاجتماعية والتربوية والمهنية لكي يصبح عضوا صالحا في مجتمعه وليحيا حياة مطمئنة راضية.
- 7/- بحث المشكلات التي قد يواجهها التلميذ في أثناء الدراسة سواء كانت شخصية أو إجتماعية أو تربوية ومساعدته في إيجاد الحلول المناسبة لها بما يحقق له التوافق النفسي والاجتماعي والتربوي، ويوفر له درجة مناسبة من الصحة النفسية (سليمان، 2010، ص290).
- 8/- العمل على إكتشاف مواهب وقدرات وميول الطلاب وإيجاد الخدمات المناسبة لتنميتها وإستثمارها فيما يعود بالنفع على الطالب ومجتمعه.
- 9/- توثيق العلاقة بين المنزل والمدرسة لكي يصبح كلاّ منهما مكملًا وإمتدادًا للآخر لتهيئة الجو المناسب والمشجع للطالب ليوصل دراسته بطريقة سليمة.
- 10/- غرس الآلفة لدى التلاميذ بالجو المدرسي وتبصيرهم بنظام الدراسة والمدرسة ومساعدتهم للاستفادة القصوى من برامج التربية والتعليم المتاحة لهم وإرشادهم إلى أفضل الطرق للدراسة والمذاكرة.
- 11/- تبصير التلاميذ بالفرص التعليمية والمهنية المتاحة وتزويدهم بالمعلومات اللازمة في المجال ومساعدتهم على إختيار نوع الدراسة أو المهنة التي تتلاءم مع ميولهم وإستعداداتهم وقدراتهم وتلبي إحتياجات خطط التنمية في وطنهم بما يعينهم على تحقيق الإختيار السليم وإتخاذ القرار المناسب في تحديد مستقبلهم.
- 12/- الإسهام في إجراء البحوث والدراسات حول بعض المشكلات في مجال التربية والتعليم لتحليلها والوقوف على أسبابها وإقتراح الأساليب الإجرائية للتعامل معها (محمد سليمان، 2010، ص 291).

5- التحسيس والتوعية:

لا يمكن لجهد الإخصائي النفساني المدرسي في تقديم الخدمات النفسية والتربوية، أن تكتمل ما لم يجد الدعم والوعي فيمحيط المدرسة ومحيط التلميذ والمجتمع ككل. وبناء عليه كان لابد على الأخصائي الخوض في معركة أخرى والقيام بدور آخر لا يقل أبدا أهمية على أدواره الأخرى وهو المشاركة في عمليتي التحسيس وتوعية المجتمع بأهمية النشاط الذي يقوم به من أجل تحقيق الأهداف المسطرة (البلاوي وعبد الحميد، 2005، ص 03).

أهداف التحسيس والتوعية:

- إشراك الأسرة في عملية الإرشاد لأنها تعتبر المصدر الأساسي الذي يزود الإخصائي بالمعلومات عن التلميذ، بالإضافة إلى أنها تتحمل جزءا من مسؤولية تنفيذ البرامج الإرشادية والعلاجية التي يبنها الأخصائي والتي يستوجب 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 وحالة توافقية مع نفسه وبالتالي مع المعلم.
- إشراك المؤسسات الاجتماعية والدينية والنوادي الثقافية والرياضية في الفعل الإرشادي، لأن هذه المؤسسات هي التي تطبق الجزء الاجتماعي في البرامج الإرشادية العلاجية التي يحددها الأخصائي النفسي المدرسي.
- إقحام وسائل الإعلام مع الأخصائي النفسي 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.

أدوات التحسيس والتوعية:

- يستخدم الأخصائي النفسي المدرسي من أجل نجاح عملية التحسيس والتوعية ومن أجل تحقيق أهداف العملية الإرشادية العلاجية وصف بالتعاون 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 توعوية أو يكتب في جرائد وقد يستدعي أخصائيين من تخصصات أخرى كالأطباء والأئمة لمساعدته على الانجاح في القيام بكل هذه الأدوار وتحقيق الأهداف.

المحور الخامس:

أساليب الفحص والتكفل في الوسط المدرسي

تمهيد:

- يحتاج التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم أو اضطرابات نفسية أو مشكلات سلوكية أو أي نوع من أنواع المشكلات التي تطرقنا إليها سابقا إلى التدخل النفسي وتربوي

وإجتماعي لمساعدتهم على تجاوزها وإيجاد الحلول لها. فيحتاج ذوي صعوبات مثلا إلى تدريس مكيف لحالاتهم لأن وجودهم مع الأطفال العاديين يزيد من مشكلاتهم وهذا ما يعاني منه هؤلاء التلاميذ إذ أن أساليب التعليم المكيف للأغلبية ولا تراعي بأي شكل من الأشكال الحالات غير الطبيعية، وتختلف أساليب الفحص والتكفل باختلاف الحالات والمشكلات ودرجاتها، والظروف العامة لعملية الإرشاد. يحتاج الإرشاد النفسي المدرسي على عدد من الأساليب والطرق. سوف نستعرضها كالتالي:

أولاً: الإرشاد المباشر (Directive Counseling):

وتسمى هذه الطريقة بالإرشاد المتمركز حول المرشد لكون العملية الإرشادية تتركز حول المرشد فهو الذي يوجه وهو الذي يستشير المسترشد وهو الذي يقترح أساليب العلاج له هذه الطريقة تحدث تغيراً في شخصية المسترشد بواسطة التعليم المباشر من خلال المعلومات التي يقدمها المرشد والاختبارات والمقاييس التي يقوم بتطبيقها على المسترشد حتى يتمكن من تشخيص المشكلة التي يعانيها المسترشد والتفكير في إيجاد الحلول الملائمة لها.

ويتم حسب الخطوات الآتية:

(1)- تحليل المشكلة:

ويقصد بذلك جمع كل ما يمكن الحصول عليه من معلومات تتعلق بالفرد وتساعد على فهمه وفهم مشكلاته ثم تحليل هذه المعلومات (محمد سليمان، 2010، ص 302)

(2)- التنسيق:

ويقصد بذلك ترتيب وتنظيم وتلخيص المعلومات التي جمعت بعد تحليلها تحليلًا يؤدي إلى الكشف عن نواحي القوة والضعف ودواعي تكيفه من عدمه.

(3)- التشخيص:

ويقصد به توصل المرشد على معرفة أسباب المشكلات التي يعانيها الفرد.

(4)- التنبؤ بالنتائج:

وهذه مرحلة تتصل بالمرحلة السابقة إذ على الأخصائي أن يتنبأ من دراسته للحالة بالمرحل التي ستتطور إليه الفرد فيما بعد.

(5)- الإرشاد الفردي:

ويقصد بذلك الخطوات التي يشترك الفرد في إتخاذها مع الأخصائي لحل المشكلة.

(6)- متابعة الفرد: وذلك لمعرفة مدى نجاح العلاج المقترح.

ويسمى هذا النوع من الإرشاد بالإرشاد الموجه وفيه يقع العبء في حل المشكلة لا على الفرد نفسه، والاعتماد على قوى خارجية لا على قوى الفرد الداخلية. والوسائل التي يتبعها المرشد لإستدراج الطالب إلى الكلام وفي إرشاده هي: الإستفسار، التنفيذ، النص، التفسير والإيحاء، النصح والاقناع.

ثانيا: الإرشاد غير المباشر (Non Directive Counseling):

وهو الأسلوب متمركز على المسترشد حيث يساعد المرشد المسترشد فهم نفسه وشخصيته مما يمكنه من حل مشكلته بنفسه، ولا يعني ذلك أن المرشد يقف بصورة سلبية بل يتعاون مع المسترشد يمثل " روجرز " هذا الاتجاه (أبو سعد، 2013، ص 160). ويعتمد الإرشاد في هذا الأسلوب على النشاط الذي يقوم به المسترشد بنفسه لكونه مدركا ومسؤولا عن سلوكه فهو الذي يتبصر بمشكلته ويقترح الحلول الملائمة بإشراف ومتابعة المرشد وتحتاج هذه الطريقة للمسترشد بأن يعبر عن ذاته وأن يفتح على خبراته وأن يقلل من

الحيل الدفاعية لديه لكي يصبح أكثر واقعية وموضوعية وتوافقا نفسيا وإكتشاف لذاته وإعادة تنظيمها يرى " روجرز " أن الذات تمثل صورة الفرد وجوهر حيويته ولذا فإن فهم الإنسان لذاته له أثر كبير في سلوكه من حيث السواء أو الإنحراف، وتعاون المسترشد مع المرشد أمر أساسي في نجاح عملية الإرشاد فلا بد من فهم ذات المسترشد، كما يتصورها بنفسه ولذلك فإنه من المهم دراسة خبرات الفرد وتجاوبه وتصوراته عن نفسه والآخرين من حوله (أبو سعد، 2013، ص 161).

ثالثا: الإرشاد الفردي (Individual Counseling):

يعتبر الإرشاد الفردي العملية الرئيسية في الإرشاد النفسي وهو تعامل المرشد مع مسترشد واحد وجها لوجه في الجلسات الإرشادية وتعتمد فاعليته أساسا على العلاقة الإرشادية المهنية، أي أنها علاقة مخططة بين المرشد والمسترشد ويتم من خلال المقابلة الإرشادية ودراسة الحالة الفردية ويشتمل الإرشاد الفردي على ما يلي:

(أ)- **المشكلات المدرسية:** مثل تكرار الرسوب- التسرب- الغياب بدون عذر- سوء تنظيم الوقت- حل الواجبات المنزلية.

(ب)- **الحالات الاجتماعية:** مثل التفكك الأسري القائم على انفصال أحد الوالدين وحالات الانحراف وتعاطي المخدرات.

(ج)- **الحالات النفسية:** مثل العزلة والانطواء والقلق والعدوانية والمخاوف المرضية كخوف المدرسة وخوف الاختبارات.

(د)- **الحالات الصحية:** مثل الإصابة بأحد أو بعض الأمراض المزمنة أو أمراض العصر وغيرها من الأمراض المختلفة أو الإعاقات الحسية والحركية والضعف البصري والسمعي أو وجود مشكلات النطق أو في حالة إكتشاف أمراض معيقة لدى بعض الطلاب (محمد سليمان، 2010، ص 304-305).

رابعاً: الإرشاد الجماعي (الجمعي) (Group Counseling)

ويعني تنفيذ الخدمة الإرشادية من خلال مجموعة من الأفراد، أي أنها علاقة إرشادية بين المرشد ومجموعة من المسترشدین تتم خلال جلسات جماعية في مكان واحد ويتشابهون في نوع المشكلة التي يعانون ويعبرون عنها كل حسب وجهة نظره وطريقة تفكيره من واقع رؤيته لها وكيفية معالجتها.

أما الدور الذي يقوم به المرشد من خلال هذا الأسلوب يقوم على تخطيط للجلسات الإرشادية المزمع القيام بها وكذا الوقت الملائم لتنفيذها، ويفضل المرشد أن يعطي لأفراد الجماعة المشاركين فيالجلسة فرصة الحوار وتبادل الآراء بينهم وألا يحتكر المناقشة وأن يختار أفراد الجماعة قائداً من بينهم يقوم بالتنسيق وتنظيم الحوار. ويتراوح عدد الافراد المشاركين من (7-10) أفراد ويصل إلى أكثر من ذلك، وكما يستحسن أحيانا أن تكون الجماعة متجانسة عقليا واجتماعيا حتى يتمكن المرشد من التعامل مع جميع أعضائها في مستوى يناسب الجميع ومدة الجلسة الجماعية تتراوح ما بين نصف ساعة إلى ساعة على ساعة تقريبا (محمد سليمان، 2010، ص 305).

خامساً: الإرشاد عن طريق اللعب:

إن الأسس النفسية التي يركز عليها الإرشاد باللعب تقوم على أساس التنفيس الانفعالي أو التفريغ الشحنات الانفعالية المكبوتة داخل الفرد عن طريق اللعب، حيث يكتشف من خلالها عن إحباطه وصراعاته وعلاقته بأفراد أسرته والمحيطين به الذين يمثلهم بالدمى التي يلعب بها، ويترك هذه المشاعر تطفو على السطح، ويواجه مشاعره تلك وبعد يتعلم أن يضبطها أو يتحكم فيها أو يتخلّى عنها. ويختلف اللعب في مراحل النمو المختلفة، ففي مرحلة

الطفولة يلاحظ أن اللعب بسيط وعضلي ثم تدخل عمليات التفكير والذكاء في لعب الطفل، وفي الطفولة المبكرة يكون اللعب في جملة فردية، ثم يتجه إلى المشاركة مع الآخرين ويحاول تقليد الكبار ولعب أدوارهم ويستخدم خياله بدرجة كبيرة، ثم يكون الطفل أصدقاء اللعب وتظهر أهمية السلوك الاجتماعي، ويتميز لعب الذكور عن الاناث.

ف نجد الذكور يهتمون بالفك والتركيب والالعاب العنف والحرب بينما تهتم الاناث بالالعاب المهارية التي يقمن فيها بدور الأمومة والالعاب المنزلية، وفي مرحلة الطفولة المتأخرة والمراهقة تظهر الألعاب الجماعية ثم الهويات وتبرز الميول والاهتمامات. حيث يقوم المرشد بإقامة علاقة مع الطالب تسودها الألفة والتقبل ليطمئن الطالب إليه ويستطيع أن يمارس حرية في اللعب في جو يسوده الشعور بالأمن، ويقوم المرشد باختيار الألعاب التي تتناسب مع ميول كل طالب ومتطلبات المرحلة العمرية التي يمر بها، ومع بدء الطفل في اللعب يقوم المرشد بمتابعة أسلوبه في اللعب والأدوار التي يقوم بها من خلال ذلك النشاط ومدى مشاركته للآخرين، كما يحاول المرشد أن يكون له دور إيجابي في مشاركته للطفل في ألعابه حتى يكتشف عن صراعاته وإحباطه. بعد نهاية اللعب يوجه المرشد للطفل تساؤلات حول الشخصيات التي كانت خلال اللعب ولماذا تصرف بالشكل الذي تصرفه ويستخدم هذا الأسلوب مع الأطفال وخاصة طلبة الصفوف الأولية في المرحلة الأساسية.

والعلاج باللعب ماهو إلا تهيئة الجو المناسب للطفل للتنفيس بواسطة الألعاب عن مشاعره المكبوتة وعن الضغوط التي تعرض لها في فترة ما من حياته كالمخاوف والإحساس بالقهر أو الوحدة فأحيانا يمر الأطفال بأوقات عصيبة يصعب عليهم التعايش معها بسهولة مثل انفصال الأبوين، والانتقال إلى منزل جديد أو الأطفال الذين تعرضوا إلى الإساءة

نفسية أو جسدية و هو ما يؤدي أحيانا بالطفل لأن يكون عدواني أو إنسحابي أو عصيبا (أبو سعد، 2013، ص 163-164).

وحتى تتم عملية الإرشاد المدرسي بطريقة سليمة يعتمد المختص النفسي المدرسي أو المرشد المدرسي على عدة أساليب ونذكر منها ما يلي:

1- شبكة الملاحظة:

تعتبر الملاحظة وسيلة هامة من وسائل جمع البيانات ونظرا لأهميتها فقد إستخدمت عبر العصور ولا زالت تستخدم حاليا في مجال البحث والدراسة. وقد لجأ إليها الباحثون لجمع المعلومات عن الظواهر والمشكلات المحيطة بهم لاستكشافها وتحليلها وتقويمها ومعرفة آلياتها قصد فهمها وإزالة الغموض عنها والتحكم فيها والتنبؤ بها. وتعرف شبكة الملاحظة على أنها أداة جمع البيانات يتوجه فيها الإنتباه والحواس والعقل إلى ظاهرة أو أكثر، ويقوم الباحث برصد مستوى سلوكيات الأفراد وفق جدول أو خارطة تتضمن معايير ومستويات محددة سلفا، وقد تستخدم فيها الكاميرا أو أشخاصا آخرين. مثال: رصد الباحث أداء الأساتذة في المؤسسة (الحضور، معاملة، انضباط، أخلاق) وهي الأبعاد المكونة للأداء المهني، حيث يقدرها الباحث بمستويات ظهورها (عالية، متوسط، منخفضة).

■ أنواع الملاحظة:

أ- الملاحظة بالمشاركة: يقوم الباحث برصد سلوكيات الأفراد وكأنه فرد منهم، حيث يعيش معهم الظروف والناشطات التي يمارسونها.

مثال: رصد أداء الأساتذة على أن يكون الباحث أحد هؤلاء الأساتذة.

فقد يصعب أو يستحيل على الباحث أحيانا أن يجمع معلومات عن الأفراد موضوع الدراسة باستخدام أدوات بالإستبيان أو المقياس، فيلجأ إلى الملاحظة بالمشاركة حيث يصبح في هذه الحالة جزء من أفراد العينة المدروسة فيكسب ثقتهم وودهم وهذا في جعلهم يتعاونون معه ويعطونه بيانات صحيحة وهذا يساعد على نجاح البحث فيتحقيق أهدافه.

وكما أن دراسة الباحث لمجتمع يختلف عن مجتمعه في الدين أو اللغة أو الثقافة أو الصفات الشخصية ويتطلب منه استخدام الملاحظة بالمشاركة كي تكون له فكرة حقيقية عن ظواهر يعايشها أو مشاكل يصادفها أو نشاطات يمارسها.

فقد استخدمت بنجاح في الدراسات الأنثروبولوجية ويتضمن هذا النوع إشترك الباحث في حياة الناس الذين يقومون بملاحظاتهم وتتفاوت درجات المشاركة من عامة إلى جزئية فقد تندمج في حياة الجماعة التي يلاحظها.

من بين العلماء الذين إستعانوا بأسلوب الملاحظة بالمشاركة " كوديل " - عالم أنثروبولوجي- في دراسة للعلاقات الإنسانية داخل إحدى المستشفيات للأمراض العقلية، يوم أن عاش مع المرضى والأطباء لمدة شهرين دون علمهم.

ب- الملاحظة بدون مشاركة:

يرصد الباحث سلوكيات الأفراد على أن يبقى محايدا، أي انه يلعب فيها دور المتفرج والمشاهد لموقف معين دون المشاركة الفعلية فيه، فهذه الملاحظة لا تتضمن أكثر من النظر أو الاستماع ويمكن أن تجري خلف ستار ويستطيع الباحث الإفصاح عن ملاحظته أو إخفاءها، وقد يلجأ الباحث إلى الاستعانة بأجهزة تسجيل أو تصوير وكذا تقارير المسؤولين

عن الأفراد المستهدفين في الملاحظة قصد جمع البيانات المتعلقة بالموضوع كما أن هناك مواقف

لا يصلح فيها استخدام هذا النوع كملاحظة خصوصيات و حريات الأفراد.

مثال: رصد أداء الأساتذة على أن لا يكون الباحث أحد هؤلاء الأساتذة، من خلال تقارير المفتشين والمدراء أو أجهزة تسجيل وتصويره.

ملاحظة: تستخدم أداة الملاحظة فقط مع الظواهر التي نرصدها بالحواس والعقل.

مثال: الحضور، النشاط، التفاعل،.....

■ - دواعي استخدام أداة الملاحظة:

1/- تتناسب الملاحظة مع المواضيع الأدائية كملاحظة سلوكياتالمبجوثين وهم يمارسون نشاط في قاعات الدراسة أو ورشات العمل.

2/- يلجأ الباحث إلى الملاحظة عند دراسة المواضيع التي تتطلب استخدام الحواس كملاحظة أشكال العنف، تفاعل الأفراد.

3/- يتلاءم أسلوب الملاحظة مع الفئات التي لا تتقبل أسلوب الحوار اللغوي مثل: كبار السن، الأميين، الأطفال الصغار المعاقين عقليا والصم والبكم...

4/- يمكن للملاحظة أن تكشف عن بيانات مهمة حول المبحوث في الوقت الذي قد يخفيها ولا يفصح عنها إذا طلب منه الإجابة عنها في إستبيان أو مقابلة.

5/- تصلح الملاحظ مع الفئات التي تنهرب من الإجابة عن الأسئلة مثل: فئات تجار المخدرات،، الشاذين جنسيا،...كذا الأقليات العرقية.

■ - وسائل الملاحظة:

لا يكفي استخدام الحواس كوسيلة في جمع البيانات حول المبحوث، لذا على الباحث استخدام وسائل وطرق مساعدة في جمع تلك البيانات مثل:

-إستخدام أجهزة تسجيل والصورة كالمسجل والكاميرا في رصد سلوكيات وردود أفعال المبحوث تجاه موضوع معين وما يميز هاته الوسائل عن غيرها أنه يمكن إعادتها من حين لآخر حسب إحتياجات الباحث.

- الاستعانة بأشخاص مهمين في حياة المبحوث والذين يسهل عليهم أخذ المعلومات منه حول الموضوع المدروس.

- الملفات الصحية والدراسية والمهنية للمبحوث، فمن خلالها يتعرف الباحث على جوانب هامة في شخصية المبحوث وبالتالي إتجاهاته حول موضوع معين.

- ملفات المبحوث كالسيرة الذاتية: (بيانات عامة، المسار الدراسي أو المهني،.....).

- التقارير الشخصية والمشاريع الدراسية أو المهنية إن وجدت.

■ - صفات يجب توفرها في الملاحظ:

حتى تتمكن الملاحظة من تحقيق أهدافها يجب أن تتوفر في الملاحظ الشروط الآتية:

1/- **الصفات الشخصية:** وتشمل الموضوعية والأمانة والنزاهة وسلامة الحواس.

2/- التأهيل المهني: يجب أن يكون الملاحظ مؤهلاً للقيام بعمله ومدرّباً على الملاحظة، ويتضمن التدريب ما يلي: الإعداد العقلي، الإعداد البدني، الإعداد النفسي (البكري وعجوز، 2011، ص 193-194).

2- المقابلة:

تعرف المقابلة بأنها علاقة إجتماعية تقيم فيها محادثة وفق أسلوب علمي دقيق بهدف الحصول على بيانات ومعلومات لها دقة تتعدد بأهداف المقابلة في جو وقواعد علمية مستمدة من العلوم الإنسانية وهي تشمل جمع مجموعة من المواقف السلوكية والمعلومات المجمعة نتيجة طرح الأسئلة بالإضافة على ملاحظة الجوانب الانفعالية والحركية وحدة التغيرات وطريقة تفكير العميل إلى غير ذلك فهذه الجوانب لها دلالات سلوكية معينة تفيد في معرفة اتجاهات ودوافع تساعد في معرفة كل ما يتعلق بالفرد في الدراسة (مصطفى القاضي وآخرون، 1981، ص 270-271).

2-1- تعريف المقابلة:

يعرفها بعض الباحثين أمثال " بنج هام " (Bingham) بأنها: " محادثة جادة موجهة نحو هدف محدد وليس مجرد الرغبة في المحادثة ذاتها ".
كما أن المقابلة هي علاقة مهنية إجتماعية دينامية تتم وجها لوجه بين الباحث والمبحوث في جو نفسي- آمن تسوده الثقة المتبادلة من الطرفين بهدف جمع معلومات عن المبحوث.

2-2- أنواع المقابلة:

تنقسم المقابلة حسب هدفها إلى الأتي:

2-2-1- مقابلة المسحية (المعلومات): وتكون بهدف جمع معلومات معينة حول مشكلة أو ظاهرة معينة أو التأكد من صدق معلومات سبق جمعها.
2-2-2- المقابلة التشخيصية والعلاجية: وتهدف إلى تحديد مشكلة ما ومعرفة أسبابها وعواملها ومدى خطورتها على المفحوص تمهيدا لتحديد الأسباب ووضع خطة للعلاج،

ويستخدم هذا النوع من المقابلة في الطب النفسي. والإصلاح الاجتماعي لتشخيص حالات المرضى، أو ذوي المشكلات الحادة وهذا النوع موجه للحالات الفردية.

2-2-3- المقابلة التوجيهية والإرشادية: وتهدف هذه المقابلة إلى تمكين العميل من فهم مشكلاته وإيجاد حل لها على نحو أفضل، وهذا النوع له أهمية خاصة في توجيه الطلاب أو المدرسين.

وتنقسم المقابلة حسب أسلوبها إلى:

أ- المقابلة المباشرة:

وتؤكد على مشكلة معينة أو سلوك معين وتسير في خطوات محددة ومقننة تبدأ بالإعداد لها ثم بدئها ثم سيرها حتى إنهاؤها وتسجيلها، وفي هذه المقابلة يكون الدور الإيجابي

والفعال للباحث وليس المفحوص، ويُعد " وليام سون " رائد أسلوب المقابلة المباشرة (المتركزة حول المشكلة).

(ب)- المقابلة غير المباشرة:

والهدف منها تهيئة جو نفسي يمكن المسترشد أو العميل من تحقيق أفضل نمو له، وليس التركيز على سلوك معين أو حل مشكلة مباشرة، وهنا الدور الإيجابي هو المفحوص، ويبقى دور المرشد يقتصر على التقبل والتشجيع والاستماع والتسامح، ويُعد " كارل روجرز " رائد أسلوب المقابلة غير المباشرة أو المتركزة حول العميل.

وتنقسم المقابلة من حيث طبيعة الأسئلة المطروحة إلى:

(أ)- المقابلة غير الموجهة الحرة (غير المقتنة):

وفي هذا النوع يكون سريان المقابلة غير محدد وأسئلة موضوعية مسبقا، إذ يطرح المرشد سؤالا عاما حول فكرة المشكلة أو الظاهرة دون وجود فرضيات سابقة، أي دراسة الظاهرة بكليتها في إطار المدروس وتستعمل هذه المقابلة في البحوث الإكلينيكية وفي التحقيق الاستكشافي (الدراسة الاستطلاعية) وأيضا تستعمل في حالة ما قبل التحقيق لأنه ليس لدى المرشد فرضيات يريد البحث عنها للقيام بتحقيق منظم.

ويستعمل هذا النوع من المقابلة إذا كان هدفها هو فهم دوافع السلوك ومواقف المفحوصين وإتجاههم وميولهم نحو موضوع معين في هذه الحالة تستعمل المقابلة غير موجهة أو نصف موجهة.

(ب)- المقابلة الموجهة (المقتنة): وهي التي تكن أسئلتها محددة مسبقا من قبل المرشد وبالتالي فإن الأسئلة تطرح في كل مقابلة بحسب التسلسل، حيث يكون لدى المرشد قائمة من الأسئلة أو الموضوعات التي سيتم مناقشتها ويحاول غالبا التقيد بها، وقد تكون الأسئلة المطروحة في هذا النوع من المقابلات ذات إجابات محددة حيث يعطي الباحث المفحوص الخيارات والبدائل التي يود إختيار أحدها للإجابة عن السؤال، وقد تصاغ الأسئلة بشكل مفتوح بمعنى أن يترك للمفحوص حرية استخدام الألفاظ والعبارات التي يراها مناسبة للأسئلة. ويستعمل هذا النوع من المقابلة إذا كان هدف البحث هو تصنيف العملاء أو المفحوصين على متغيرات دقيقة (طه، 2015، ص 180-181).

وتنقسم على أساس عدد المسترشدين إلى نوعين:

(أ)- المقابلة الفردية:

وهي التي تتم بين المرشد والمسترشد (المفحوص) أي تتم بين طرفين فقط، ويتطلب هذا النوع الكثير من النفقات والوقت والجهد، ورغم ذلك فهي الأكثر شيوعا في الدراسات النفسية الإكلينيكية.

(ب)- المقابلة الجماعية:

ويقصد بها مقابلة الأخصائي لأكثر من فرد واحد في وقت واحد ومكان واحد، أو إثنيين في المجموعة، وفي هذه الحالة فإن كل فرد يجد في زملائه من يتشابه معه في مشكلة معينة ويتعرف على اتجاهاتهم وإنطباعاته وقدراته وإستعداداته، ونواحي القوة والضعف فيه. كما تختلف المقابلة في درجة الحرية التي تُعطى في إجابته وعلى هذا الأساس يمكن تقسيم المقابلة إلى ثلاث أنواع هي:

(أ)- المقابلة المفتوحة:

وفيها يعطى المسترشد الحرية في أن يتكلم دون محددات للزمن أو للأسلوب، وأسئلة هذه المقابلة غير محددة الإجابة ثم إن الإجابات متنوعة ومحددة التفريغ والتحليل والتصنيف.

(ب)- المقابلة شبه مفتوحة:

وهي تعطي الحرية للمرشد بطرح السؤال بصيغة أخرى والطلب من المسترشد مزيد من التوضيح وتسمى أيضا المقابلة المقفلة المفتوحة، وأسئلتها مزيج من المغلقة والمفتوحة.

(ت)- المقابلة المغلقة:

وهي لا تفسح المجال للشرح المطول، بل يطرح السؤال وتسجل الإجابة التي يقررها المسترشد وتكون إجابات أسئلتها نعم / لا أو موافق/ غير موافق، وتتميز بسهولة تفريغ وتحليل بياناتها.

2-3- شروط نجاح المقابلة:

- السرية: يجب أن يسعى المرشد على إبقاء المعلومات سرية بينه وبين المسترشد وتحفظ بأمانة بحيث لا يمكن للأشخاص الآخرين الإطلاع عليها.

- التخطيط: هو التحديد المسبق لوسيلة جمع المعلومات وتحديد المعلومات المطلوب الحصول عليها والهدف من الوصول إليها.

- التنظيم: كل المعلومات المتحصل عليها يجب ان تنظم في تسلسل ووضوح.

- الدقة: وهي الدقة في الحصول على معلومات مطابقة للواقع وكذلك بالنسبة لتفسيرها وإستنتاج دلالاتها بأسلوب علمي.

- الموضوعية: يجب على المرشد أن يبتعد عن الذاتية والآراء الشخصية قدر الإمكان.

- المعيارية: ويقصد بها الحكم على المسترشد في ضوء المعايير الخاصة بجنسه،

سنه، مستواه،....

- التسجيل: يجب على المرشد أن يسجل كل المعلومات حتى لا تنسى.

2-4- إجراءات المقابلة:

- تحديد الهدف من المقابلة وهنا على الباحث ان يحدد طبيعة المعلومات التي يحتاج

إليها (جمع معلومات، تشخيص، علاج، إرشاد).

- تحديد الهدف من المقابلة وهنا على الباحث أن يحدد طبيعة المعلومات التي يحتاج

إليها (جمع معلومات، تشخيص، علاج، إرشاد...).

- تحديد العينة الأفراد الذي ستتم مقابلتهم حيث يحدد الباحث المجتمع الأصلي للدراسة ويختار من هذا المجتمع عينة ممثلة تحقق له أغراض دراسته.
- تحديد دليل المقابلة (الأسئلة) بحيث تتوفر في هذه الأسئلة الشروط التالية:
 - ✓- أن تكون واضحة ومفهومة ومحددة.
 - ✓- أن لا تكون متحيزة وموجبة بالإجابة المطلوبة.
 - ✓- أن تكون شاملة تعطي جميع جوانب الموضوع.
 - ✓- عدم طرح الأسئلة الدقيقة جدا أو الصعبة جدا أو الشخصية جدا.
- تحديد زمن ومكان المقابلة، حيث يجب أن يكون الزمن كافيا لإجراء المقابلة ويختلف الزمن حسب حالة الفرد وطبيعة مشكلته ويتراوح الزمن عادة بين نصف ساعة أو 45 دقيقة إلى جانب تحديد المكان المناسب وتهيئة الظروف المناسبة لإجراء المقابلة مما يساعد على راحة وطمأنينة وإسترخاء المبحوث.

2-5- إجراءات المقابلة:

- توضيح وشرح الغرض من المقابلة والحاجة إلى المعلومات وكيفية إستخدامها للتخلص من الشك والغموض لدى المبحوث.
- تتم المقابلة في الموعد المحدد والمتفق عليه بين الباحث والمبحوث.
- تقديم الباحث والتعريف بنفسه.
- تأكيد مبدأ السرية لكل البيانات والمعلومات التي يدلي بها المبحوث.
- قصر العلاقات على موضوع المقابلة الخاصة بالبحث وعدم تطويرها إلى علاقة شخصية.
- إشعار المبحوث بأهمية إجاباته ومساهمته القيمة في حل المشكلة.
- عدم الاستحواذ على المناقشة وإتاحة الفرصة الكاملة للمبحوث حتى يعبر عن آرائه.
- تسجيل وكتابة الباحث (الفاحص) لما يجري في المقابلة للرجوع إليه فيما بعد عند التحليل والتفسير.

2-6- مزايا وعيوب المقابلة:

➤ - المزايا:

- تعتبر المقابلة أنسب وسيلة جمع المعلومات والبيانات في المجتمعات التي تكون نسبة الأمية فيها مرتفعة.
- تمكن المقابلة الباحث من التعرف على اتجاهات ودوافع وميول ومشاعر المبحوث.
- تعتبر وسيلة هامة في التفريغ الوجداني الانفعالي للمبحوث.
- تسمح المقابلة بملاحظة سلوك المبحوث وهذا ما يساعده في التعمق في فهم الظاهرة التي يدرسها.
- تستدعي المقابلة من المبحوث معلومات من الصعب الحصول عليها بأي تقنية أخرى لأن الناس بشكل عام يحبون الإدلاء والتصريح عما يحسون به أكثر من الكتابة عنه.

- وسيلة هامة لجمع المعلومات عن القضايا الشخصية والانفعالية والنفسية الخاصة بالمبحوث ومعدل الإجابة في المقابلة أعلى منه في حالة الاستبيان وتسمح للباحث تسجيل الإجابة المباشرة والعفوية.

❖ - العيوب:

بالرغم من المزايا التي تتمتع بها المقابلة إلا أن لها بعض العيوب والتي نوجزها فيما يلي:

- تحتاج إلى وقت طويل وتكاليف كبيرة.
- صعوبة التقنين نظرا لإختلاف أساليب القائمين بها وإختلاف ظروف المبحوثين لما قد ستوجب تغيير بعض أسئلتها أو حذفها.
- صعوبة الوصول إلى بعض الأفراد ومقابلتهم شخصا بسبب مركزهم أو بسبب تعرض الباحث لبعض المخاطر عند إجراء مقابلات معهم.
- قد تتأثر المقابلة بالحالة النفسية للباحث والمبحوث.
- قد يشعر المبحوث بعدم الحرية في إعطاء الإجابات فيحاول عدم الادلاء ببعض المعلومات.
- تكاليف المقابلة أعلى من تكاليف التقنيات الأخرى كالإستبيان مثلا وهذا لكثرة تنقل الباحث من مكان لآخر.

(3)-الإستبيان:

يعتبر الاستبيان من أكثر الأدوات والتقنيات تطبيقا وشيوعا في أنواع البحوث التربوية والنفسية، وذلك للاستفادة منه فيتجميع المعلومات والبيانات الضرورية لإتخاذ القرارات المناسبة حول الظاهرة المدروسة.

(3-1)- تعريف الإستبيان:

الإستبيان لغة كلمة مشتقة من الفعل إستبان الأمر،- بمعنى أوضحه وعرفته، والاستبيان بذلك هو التوضيح والتعريف لهذا الأمر وهي ترجمة للكلمة الإنجليزية Questionnaire وتترجم الكتب العربية هذه الكلمة إلى عدة مصطلحات تختلف في ألفاظها وتتفق في معناها، فبعضها لكتب مثلا تترجمها على " إستفتاء " وبعضها الآخر " إستبيان "، ومن المدلول العربي الصحيح للمراد منها هو الذي يشير إلى تلك الاستمارة التي تحتوي على مجموعة من الأسئلة أو العبارات المكتوبة مزودة بإجاباتها، أو الآراء المحتملة أو بفرغ للإجابة عليه منها أو ما يعتقد أنه هو الإجابة الصحيحة.

ولقد أشار البعض على الاستبيان بلفظ الاستفتاء وعرفوه أنه: " وسيلة للحصول على إجابات عن عدد من الأسئلة المكتوبة في نموذج يُعد لهذا الغرض ويقوم المجيب بملئه بنفسه.

- والإستبيان عبارة عن نموذج يضم مجموعة من الأسئلة التي تدور حول موضوع ما يتم إرساله إلى المبحوثين بطريقة أو بأخرى ليجيبوا على هذه الأسئلة تم إعادته ثانية إلى الهيئة المشرفة على البحث. وهو أداة لجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بموضوع بحث محدد عن طريق إستمارة يجري تعبئتها من قبل المستجوب.

(3-2)- أنواع الاستبيانات:

يتوقف نوع الاستبيان على نمط الأسئلة وصياغتها وطريقة الإجابة عليها، وعلى الإجابات المنتظر الحصول عليها، وعلى هذا الأساس يمكن تقسيم الاستبيانات إلى ثلاث أنواع:

(أ)- **إستبانات تصنف حسب الموضوع:** وتقسم إلى:

- **إستبانات حول حقائق معينة:**

وتهدف هذه الأسئلة إلى جمع المعلومات عن حقائق معينة كتاريخ الميلاد والدخل الشهري والعمر والجنس وعدد أفراد الأسرة وغير ذلك من المعلومات.

- **إستبانات حول الاتجاهات:**

وتحوي مجموعة أسئلة هدفها جمع المعلومات ول الاتجاهات كإتجاهات الأطفال نحو المدرسة أو المدرس، إتجاهات التلاميذ نحو النظام المدرسي، إتجاهاتهم نحو البرنامج الدراسي وهكذا (البكري وعجوز، 2011، ص. 212).

- إستباناتحول دوافع السلوك:

أ)- ويتضمن هذا النوع أسئلة تبدأ بـ (لماذا) فعلت كذا، لماذا يحدث كذا....فهذه الأسئلة تلقى الضوء على ما وراء السلوك.

ب)- استبانات تصنف حسب نوع الإجابة المتوقعة:

1/- الاستبانة مقيدة الإجابة؛

2/- الاستبانة غير المقيدة (مفتوحة النهاية)؛

3/- الاستبانة المصورة.

1)- الاستبانة مقيدة الإجابة:

وهي أداة تستخدم في جمع البيانات حيث تكون الأسئلة فيها محددة وكذلك الإجابة ومن مزاياها سهولة تحليل البيانات وبها حيث تكون الإجابة غالباً بنعم أو لا أو إجابة محددة من عدد من الرتب.

2)- الاستبانة مفتوحة النهاية:

وتحوي مجموعة من الأسئلة حول موضوع معين أو مواضيع مختلفة يترك فيها الخيار للمفحوص بالإجابة الحرة وفق إطاره المرجعي ومعارفه مثل: ما رأيك بالديمقراطية. ومن مميزات هذه الاستبانة هي سهولة وسرعة إعدادها، أما عيوبها فتتمثل في صعوبة تحليل نتائجها إحصائياً، وقد يستفيد الباحث من تحليل البيانات التي حصل عليها من الاستبانة المفتوحة في وضع صيغ للأسئلة محددة الإجابة.

3)- الاستبانة المصورة:

وتقدم على شكل مجموعة رسومات أو صور بدلا من العبارات المكتوبة، وقد يقدم الباحث تعليمات شفوية بدلا من المكتوبة، وهذا النوع من الاستبانات يناسب الأطفال الصغار وذوي الحاجات الخاصة (البكري وعجوز، 2011، ص 213).

(3)- الأمور الواجب مراعاتها عند إعداد الاستبيان:

هناك أمور شكلية وأخرى تتعلق بمحتوى الاستبيان يجب أخذها بعين الاعتبار عند تصميم الاستبيان، ومن الأمور الشكلية ما يلي:

- أن يكون الاستبيان مطبوع بشكل واضح وبطريقة تجذب المبحوث للإجابة عنه.

- أن يتم تقسيم الاستبيان إلى أجزاء وفي الغالب يتم تقسيمه إلى ثلاثة أجزاء.

(أ)- المقدمة والتعريف بالباحث والدراسة:

ويتم في هذا الجزء التعريف بالدراسة وأهميتها. كما يتضمن هذا الجزء تحفيز المبحوث للإجابة على الاستبيان، ويتم الإشارة إلى إجابته تعتبر هامة ومفيدة لأغراض البحث وأن المعلومات سوف تستخدم لغايات البحث وأنها ستعامل بشكل سري.

كما قد يتم التعريف بالباحث ويكون ذلك في العادة على صفحة مستقلة في الصفحة الأولى من الاستبيان.

- إرشادات تعبئة الاستبيان: ويتضمن هذا الجزء تعليمات تتعلق بطريقة تعبئة الاستبيان، إذ أن بعض الأسئلة تتطلب طريقة معينة في الإجابة عليها.

- متن الاستبيان وهو الجزء الرئيسي في الاستبيان ويعرض فيه أسئلة البحث.

(3-4)- مزايا وعيوب الاستبيان:

(3-4-1)- المزايا:

يتمتع الاستبيان كأداة بحق بعدة مزايا إذا أحسن بناؤها وتطويرها من قبل باحثين مدربين وأعطيت ما تستحق من جهد وعناية، ولعل أهم هذه المزايا ما يلي:

- يمكن الباحث من جمع بيانات عن عينة كبيرة في فترة زمنية قصيرة أي أنه اقتصادي

- يساعد على الحصول على بيانات حساسة أو محرجة لا يستطيع المبحوث الإفصاح عنها عن طريق المقابلة.

- الاستبيان أكثر تمثيلاً للمشاركة المدروسة لأنه يمكن توزيع فقراته على جوانب أو محاور.

(3-4-2)- العيوب:

- يعتمد الاستبيان على القدرة الكتابية في الإجابة عليه، لهذا فهو لا يصلح للأشخاص غير ملمين بالقراءة والكتابة.

- يتأثر المبحوث في الاستبيان بطريقة وضع الأسئلة ويكتشف هدف فيميل إلى الإجابة التي ترضي الباحث.

- قد يترك المبحوث عدداً من عبارات أو بنود الاستبيان بلا إجابة دون معرفة الباحث للسبب.

- التخلف عن إعادة الاستبيان إلى الباحث يقلل من تمثيل العينة لمجتمع الدراسة وينتج عن ذلك عدم صلاحية النتائج للتعميم.

- يحتاج الاستبيان إلى متابعة للحصول على العدد المناسب لأن نسبة المسترد منها عادة قليلة إذا لم يكن تسليمها واستلامها باليد، فإذا قلت النسبة عن 50% فلا بد من المتابعة لإسترداد جزء من المتبقي وإعادة التوزيع على من فقد الاستبيان.

(4)-الإختبارات والمقاييس:

(1-4)- تعريف الاختبارات النفسية:

الإختبار النفسي هو مقياس في علم النفس وهو عبارة عن مجموعة منظمة من المثيرات أعدت تقيس بطريقة كمية أو كيفية بعض العمليات العقلية أو سمات معينة في الشخصية.

يعرف " كرونباك " (Cronbock) الإختبار بأنه: " طريقة أو عملية منظمة لمقارنة سلوك شخصين أو أكثر.

كما يعرفه " بيشو " (Pichot) بأنه: " وضعية تجريبية مقننة تكون بمثابة مثير لسلوك و يقيم هذا السلوك بمقارنة إحصائية بسلوك أفراد آخرين وضعوا في الوضعية نفسها، بما يسمح بتصنيف الفرد المفحوص ".

وتلعب الاختبارات دورا هاما ومميزا فيالبحوث النفسية والتربوية بإختلاف أنواعها الوصفية والإرتباطية والتجريبية مع عدم الإنقاص من دور الأدوات والتقنيات الأخرى، حيث توفر هذه الاختبارات بيانات كمية عن السمات أو الخصائص المقاسة بدرجة عالية نسبيا من الصدق والثبات والموضوعية، فالإختبار يعرف بشكل عام بأنه طريقة منظمة لقياس السمة من خلال عينة من السلوك، ويتضمن هذا التعريف مصطلحين هما:

- السمة وتعرف بأنها مجموعة من السلوكات المرتبطة التي تميل للحدوث مع بعضها.
- القياس ويعرف بأنه التحديد الكمي للسمة حسب قواعد محددة.

ويتضح من ذلك أن الإختبار هو أداة قياس يتم إعدادها بخطوات منظمة للخروج بخصائص مرغوبة في هذا الإختبار بحيث يوفر بيانات كمية تخدم أغراض البحث العلمي. مما يبرر أهمية إستخدامالاختبارات والمقاييس في الإرشاد النفسي، إهتمام الكثير من مراكز وعيادات الارشاد والمدارس بما يسمى " برنامج الاختبارات والمقاييس ".

***- في التربية والتعليم:** الكشف عن المتخلفين دراسيا ومعرفة أسباب التخلف.

تستعمل الاختبارات في توجيه التلاميذ إلى نوع الدراسة أو التخصص الدراسي الذي يناسبهم.

تستعمل الاختبارات من أجل إرشاد الطلبة والتلاميذ الذي يجدون مشاكل في دراستهم والذين يتعرضون إلى بعض الأزمات.

***- في الصناعة والإدارة:** الإختبار المهني: وهذا للكشف عن الأفراد الذين تتلاءم قدراتهم مع متطلبات المهنة وتوظيفهم (وضع الرجل المناسب في المكان المناسب) في حين يتم إستبعاد الذين لا تتوفر فيهم شروط المهنة.

- التقويم: تستخدم الاختبارات النفسية في تقويم أداء العمل ومدى فعالية طرق العمل.

- التدريب أو التكوين المهني: تستعمل الاختبارات فيالكشف عن الأفراد الصالحين للتدريب أو الذين لهم الاستعدادات والمهارات لزيادة الفعالية.
- في المجال العسكري: لقد تم إستعمال الاختبارات النفسية خلال الحربين العالميتين لإختبار الجنود وتصنيفهم وتوزيعهم على مختلف المهام حسب قدراتهم.
- في علم النفس العيادي العلاجي: تستخدم الاختبارات فيالمجال العيادي في تشخيص الأمراض وتصنيفها وعلاجها وبناء على نتائج الاختبارات تختار طرق العلاج الأكثر فعالية.

(5)- الأغراض التي تستخدم فيها الاختبارات:

- المسح: جمع المعلومات والبيانات عن واقع معين.
 - التشخيص: تحديد نواحي القوة والضعف في مجالها.
 - العلاج: تقديم العلاج لحل مشكلة ما.
 - التنبؤ : معرفة مدى ما يمكن أن يحدث من تغير على ظاهرة ما أو سلوك ما.
- (زهران، 1977، ص24).

(6)- طرق تصنيف الاختبارات النفسية:

- تتعدد تصنيفات الاختبارات وأنواعها من باحث لأخر، إلا أنها قد تتشابه في كثير من الأحيان فنجد من يصنف الاختبارات حسب ما يلي:
- *- التصنيف على أساس ما يقيسه الاختبار:**
- اختبارات القدرات العقلية: كإختبارات الذكاء، إختبارات الاستعدادات: إختبار مينسوتا للعلاقات المكانية، إختبار الاستعداد الكتابي العام.
- إختبارات الشخصية: (إختبار مينسوتا للشخصية متعدد الأوجه MMPI)
- إختبار بقع الحبر والرور شاخ، إختبار لفهم الموضوع TAT
- إختبارات الميول والاتجاهات: (إختبار الميول مهنية مينيسوتا، إختبار التفضيل المهني.

- إختبارات التحصيل: إختبارات مرجعية المعيار، إختبارات مرجعية المجموعة.
- **التصنيف حسب طريقة الإجابة**: إختبارات شفوية، تحريرية، إختبارات عملية أو أدائية.

- **التصنيف حسب الأداء (طريقة التطبيق)**: إختبارات فردية، إختبارات جماعية.
- **التصنيف حسب وقت المخصص للإختبارات**: إختبارات موقوتة (السرعة) غير موقوتة (القوة).

(7)- مزايا وعيوب الاختبارات النفسية:

➡ المزايا:

- تمكن الاختبارات الباحث من جمع البيانات من عينة كبيرة في فترة زمنية قصيرة.
- لا تحتاج إلى عدد كبير من الباحثين لتنفيذها.

- يعطي الحرية للمبحوث في إختيار الوقت والمكان الذين تناسبه.
- يعتبر أقل الطرق تكلفة للجهد.
- يمكن المفحوص من التعبير بحرية عن الجوانب الخاصة في حياتهم.

❖ - العيوب:

- تستخدم الاختبارات لكشف أسرار الفرد والحصول على معلومات شخصية.
- من اهم مشكلات الاختبارات تأثير طريقة صياغة الأسئلة.
- إختلاف اتجاهات المفحوصين نحو الاختبار من خلال الدوافع ولاتجاهات وسمات الشخصية.
- تتنوع العوامل المؤثرة في الاستجابة منها الذكاء.
- تأثير الحالة المزاجية الراهنة للمفحوص وخبراته الحديثة.
- عدم الدقة في التقنين.
- مشكلة تزيف المفحوص للإستجابة.

المراجع:

1. إبراهيم بوترعه ويسرى بوترعه، (2021)، النظام التربوي الجزائري تحليل وملاحظات حول أهداف وغايات المدرسة الجزائرية، مجلة المصباح في علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، المجلد الأول، العدد الأول، مارس 2021.
2. أبو حادو، صالح (2005)، علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
3. أحمد حمدي، (1994)، مقدمة في علم اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية، مصر.
4. أسامة محمد البطاينة وآخرون (2005)، صعوبات التعلم: النظرية والممارسة، الطبعة الأولى، ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
5. أمل البكري، ناديا عجوز (2011)، علم النفس المدرسي، الطبعة الأولى، المعترف للنشر والتوزيع، الأردن، عمان.
6. إيهاب الببلاوي وأشرف عبد الحميد، (2005)، الارشاد النفسي المدرسي- إستراتيجية عمل الاختصاصي النفسي المدرسي، دار الكتاب الحديث، القاهرة.
7. بوسام عيسى، مراحل تطور النظام التربوي في الجزائر، فعاليات الملتقى الدولي Labecom، سطيف، افريل 2005.
8. تيسير مفلح كوافحة، (2003)، صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
9. جان فياض ومرتاتابت، (بدون سنة)، الصعوبات التعلمية والاضطرابات النفسية الشائعة في المدارس العوارض والحلول، المركز التربوي للبحوث والانماء، جمعية إدراك.

10. حامد عبد السلام زهران، (1977)، التوجيه والإرشاد النفسي، ط 6، عالم الكتب، القاهرة.
11. حامد عبد السلام زهران، (1977)، التوجيه والإرشاد النفسي، ط 6، عالم الكتب، القاهرة.
12. حامد عبد السلام زهران، (2005)، الصحة النفسية والعلاج النفسي، الطبعة الرابعة، عالم الكتب، القاهرة.
13. حنان عبد الحميد العناني، (2000)، الصحة النفسية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
14. الخالدي، محمد أديب، (2006)، مرجع في علم النفس الإكلينيكي الفحص والعلاج، الطبعة الأولى، دار وائل لنشر، عمان، الأردن.
15. خيرى، وناس، بوصنوبرة عبد الحميد، (2011)، تربية وعلم النفس تشريع مدرسي، وزارة التربية الوطنية، مديرية تكوين المعلمين.
16. ربيع كيفوش، (2018)، توجهات النظام التربوي الجديد، قراءة في مناهج الجيل الثاني، مجلة العلوم الاجتماعية جامعة سطيف، المجلد 15، العدد 28، ص ص 33-46.
17. رشيد حميد زغير، (2010)، الصحة النفسية والمرض النفسي والعقلي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.
18. سناء محمد، سليمان (2010)، قراءات في علم النفس المدرسي، الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة.
19. السيد عبد الحميد سليمان السيد (2000)، صعوبات التعلم، تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة.
20. سيد عبد الحميد سليمان السيد، صعوبات التعلم (تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها)، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة.
21. سيد عبد الحميد مرسى، (1976)، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني، الطبعة الأولى، المطبعة العربية الحديثة، مكتبة الفاتحي، القاهرة.
22. صدراتي، فضيلة، (2014)، واقع الصحة المدرسية في الجزائر من وجهة نظر الفاعلين في القطاع: دراسة ميدانية بوحدات الكشف والمتابعة والمدارس الابتدائية والمؤسسات العمومية للصحة لجوارية بولاية بسكرة نموذجا، أطروحة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة خيضر، بسكرة.
23. صغيري أحمد، السياسة التعليمية في الجزائر (1923-1972)، مجلة منتدى الأستاذ، 2006، العدد الثاني، ماي.
24. طارق عبد الرؤوف عامر وإيهاب عيسى المصري (2016)، علم النفس المدرسي، أطفالنا للنشر والتوزيع.

25. طه عبد العظيم حسين، (2015)، الإرشاد النفسي، دار الفكر ناشرون وموزعون عمان.
26. عبد الرحمان محمد العيسوي، (2009)، علم النفس المدرسي علم النفس في خدمة المدرسة الحديثة، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع.
27. عبد العزيز المعاينة، (2002)، المدخل إلى علم النفس، الطبعة الأولى، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
28. عطوف محمد ياسين، (1986)، علم النفس العيادي، دار العلم للنشر والتوزيع، مصر.
29. عمر محمد خطاب (2006)، مقاييس في صعوبات التعلم، الطبعة الأولى، مكتبة المجتمع العربي، عمان، الأردن.
30. غانم العبيد، (1985)، التربية والتعليم في المجتمع العربي، إتحاد الجامعة العربية للنشر، لبنان.
31. فاروق السيد عثمان، (2001)، القلق وإدارة الضغوط النفسية، دار الفكر العربي، القاهرة.
32. فرانسوهاغيت (2000)، علم النفس المدرسي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، لبنان.
33. فيصل عباس، (1994)، أضواء على المعالجة النفسية بين النظري والتطبيقي، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر، لبنان.
34. فيصل محمد خير الله الزراد، دليل تشخيص صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، من مجلة الثقافة النفسية.
35. قرايرية حرقاس وسيلة (2010)، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي مفتشي المرحلة الابتدائية دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة قسنطينة.
36. لطفي الشربيني، (2001)، الاكتئاب: الأسباب... والمرض... والعلاج، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع..
37. المجلس الأعلى للتربية، المبادئ العامة للسياسة التربوية وإصلاح التعليم الإنساني، 1998، الجزائر.
38. محجر، ياسين وبن سكيريفة، مريم، (2012)، واقع عمل الاخصائي النفسي المؤسسات الاستشفائية، ورقة بحث في الملتقى الوطني الأول حول إشكالية العلوم الاجتماعية في الجزائر، جامعة ورقلة.
39. محمد أحمد النابلسي، (1989)، أصول ومبادئ الفحص النفسي، دار حروس برس
40. محمد علي كامل، (2018)، علم النفس المدرسي، الأخصائي النفسي ودوره في تقديم الخدمات النفسية، مكتبة ابن سينا للنشر والتوزيع.

41. محمد عوض الله سالم وآخرون، (2006)، صعوبات التعلم (التشخيص والعلاج) الطبعة الثانية، دار الفكر، الأردن.
42. مصطفى نوري القمش، (2007)، الاضطرابات السلوكية والانفعالية، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.
43. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، النظام التربوي والمناهج التعليمية، (1998)، الجزائر.
44. ملحم محمد سامي، (2002)، صعوبات التعلم، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.
45. نبيل عبد الفتاح حافظ، (2002)، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، الطبعة الأولى، مكتبة الزهراء، القاهرة.
46. هياق إبراهيم (2011)، إتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر، أساتذة أولاد جلال وسيدي خالد " نموذجاً "، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسنطينة.
47. وحدة النظام التربوي، سند تكويني لفائدة مديري مؤسسات التعليم الثانوي والاكمالين 2005، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ، الجزائر
48. وزارة التربية الوطنية (02)، المعهد الوطني لتكوين إطارات التربية وتحسين مستواهم، وحدة النظام التربوي سند تكويني لفائدة مديري التعليم الثانوي والاكمالين، 2003.
49. وزارة التربية الوطنية، (03)، المعهد الوطني لتكوين إطارات التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، النظام التربوي في الجزائر، المنظومة التربوية الجزائرية 1962-2008، مدخل إلى قضايا التكوين المتخصص لمختلف الرتب الإدارية والتربوية، 2008.
50. وزارة التربية الوطنية، عرض وزير التربية الوطنية حول المنظومة التربوية (1998)، الجزائر.
51. الوفي، راضي (1998)، مقدمة في علم النفس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
52. يوسف مصطفى القاضي، لطفي محمد فطيم، محمود عطا حسين، (1981)، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، الطبعة الأولى، دار المريح، الرياض.