الجمهوريـــــــــة الجزائريـــــة الديمقـــراطـــية الشعـبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالـي و البحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research

جـــــامعة الجزائـــــر 2
أبو القاسم سعـــد اللـه
كـلية العلوم الاجتماعية
المجلس العلمي للكليـــة

Algiers University2
Abou EL Kacem Saadallah
Social Sciences College
Scientific Council of the Faculty

مستخرج من محضر اجتماع المجلس العلمي للكلية

وافق المجلس العلمي للكلية بجلسته المنعقد بتاريخ 2024/06/02 على مطبوعة الأستاذ(ة):

عليوي نوال قسم **علم النفس** الموسومة بـ: " **علم النفس المدرسي** " موجهة لطلبة السنة الثانية جذع مشترك **السداسي الرابع** للسنة الجامعية **2024/2023**.

سلم هذا المستخرج بطلب من المعني (ة)لاستخدامه فيما يسمح به القانون.

رئيس المجلس العلمي

أ.د/ خلايفية محمد
رئيس المجلس العلمي للكلية
العلوم الاجتماعية

العميد

أ.د/ بحري نبيل

جامعة الجزائر -2- أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس

مستخرج من محضر اجتماع اللجنة العلمية للقسم

اجتمعت اللجنة العلمية للقسم بتاريخ:28/ 05 /2024 وبعد الاطلاع على تقارير الخبرة الايجابية الخاصة بالمطبوعة البيداغوجية للأستاذة * عليوي نوال * تحت عنوان: " مدخل إلى علم النفس المدرسي " والموجهة لطلبة السنة الثانية جذع مشترك للموسم الجامعي 2024/2023 المطلوبة ضمن ملف الترقية إلى مصف الأستاذية.

وافقت اللجنة على طلب .

رئيس اللجنة العلمية

أ.د بوعمامة سماعين

رئيس القسم

قسم علم النفس

جامعة الجزائر -2- أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي السنة الثانية السداسي الرابع

مطبوعة:

علم النفس المدرسي

إعداد الدكتورة: عليوي نوال (أستاذ ة محاضرة أ)

السنة الجامعية: 2024/2023

ملخص:

علم 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 سالفا، وتقدم هذه الخدمات من قبل المعالج النفسي والإرشادي وكذلك التربوي، وقد لوحظ أن لعلم النفس المدرسي امتدادات وعلاقات مع العلوم الأخرى، كالصحة النفسية، والتربوية الخاصة وعلم النفس التطوري، وعلم النفس العلاجي.

الكلمات المفتاحية: علم النفس المدرسي، الإرشاد التربوي، الأخصائي النفسي المدرسي.

summary:

School psychology is not a modern science, but rather an old science as old as psychology, as it was called traditional psychology. At the time when psychologists began to research and care about the child and the school, with the aim of evaluating the child educationally, identifying his emotional problems, and measuring his intelligence, achievement, and personal characteristics, there came to be what is known as school psychology.

School psychology aims to provide psychological services directly or indirectly to children in order to develop their psychological health, growth and educational development, as we mentioned earlier. These services are provided by the psychological and counseling therapist as well as the educational one. It has been noted that school psychologyAExtensions and relationships with other sciences, such as mental health, special education, developmental psychology, and therapeutic psychology.

Keywords: School psychology, educational guidance, school psychologist.

مقدمـــة

حينما يتصفح الطالب الكتب والمراجع بهدف دراسة مقياس علم النفس المدرسي، يجد نفسه أمام تداخل كبير بين المصطلحات وذلك بين مصطلح علم النفس المدرسي وعلم النفس التربوي وعلم النفس التعليمي، حيث تميل الكتب باللغة العربية إلى استخدام هذه المصطلحات الثلاثة للتعبير عن نفس المواضيع بينما تفرق الكتب الأجنبية بينها وتضع حدودا فاصلة لكل من هذه التخصصات، ويعتبر علم النفس أحد الفروع التطبيقية لعلم النفس المدرسي ويرتبط بالفروع الأخرى لعلم النفس وعلى المختص في علم النفس المدرسي أن يكون على دراية بالفروع الأخرى لعلم النفس التربوي وعلم النفس العيادي وعلم النفس المهني، كما يجب أن يكون ملما بطرق القياس ومطلعا على خصائص النمو في المراحل المختلفة وكذلك المشكلات التي قد يتعرض لها الأطفال والتي لها تأثير على المجال الدراسي.

فقد ظهر علم النفس المدرسي وتشكلت هويته نتيجة بعض العوامل التي زادت في طلب الخدمات التي يقدمها هذا العلم، ومنها المدارس ومحاكم الأحداث، كما زاد الطلب على استخدام الاختبارات النفسية، لذلك كان أول مؤتمر عقد للأخصائيين الاكليكينين والنفسيين في مؤتمر " كولورادو" عام 1949، وقد حددت في هذا المؤتمر الخطوط والأسس الرئيسية لبرنامج الأربع سنوات لدراسة الدكتوراه في علم النفس المدرسي إضافة إلى التدريب والعمل الميداني اللازمين لذلك.

وفي إطار المساهمة في تكوين طلبة قسم علم النفس وإعدادهم لمستوى ماستر تخصص علم النفس المدرسي، تندرج هذه المطبوعة البيداغوجية كإنجاز علمي بيداغوجي يساعد الطلبة على فهم ما هو مقرر عليه في مقياس علم النفس المدرسي في السنة الثانية من التكوين، حيث تتناول هذه المطبوعة مختلف المحاور التي جاءت في المقرر الوزاري بخصوص هذا المقياس والذي يتضمن الأهداف والمواضيع التالية:

1-نشأة علم النفس المدرسي.

2- موضوع علم النفس المدرسي ومجالاته.

3- النظام التربوي الجزائري (غاياته، أهدافه).

4- الصعوبات المدرسية في مختلف أبعادها (النفسية، الفردية، التعليمية، الصحية، الاجتماعية، المؤسساتية).

5- أدوار الأخصائي النّفساني المدرسي (الكشف، التدخل والتكفل، الإرشاد النفسي المدرسي، التحسيس والتوعية).

6- الإرشاد والتوجيه.

1-نشأة علم النفس المدرسي:

عرفت كل المجتمعات على مر العصور إهتماما بالتعليم والتربية وإجتهد ت في تقديم الخدمة التعليمية المناسبة لأجيالها وإجتهد الباحثون في وضع المناهج وإختيار أحسنها لمجتمعاتهم، وبدأ التكفل بالصعوبات التي تواجه التلميذ في المدرسة والتي تعيقه عن التعليم الجيد، وقد كان ذلك منذ سنة 1869 في الولايات المتحدة، من طرف أحد مؤسسي علم النفس الإكلينيكي وهو Lightner Witmer وأسس ستانلي هال Stanly Hall مختبرا في علم النفس التجريبي بهدف محاولة فهم مشكلات التعلم عند الأطفال، وفي عام 1915 تحصل Arnold Gesell وهو أحد تلامذة هال على لقب "أخصائي نفساني مدرسي"Psychologue Scolaire "ونشر عام 1921 كتاب بعنوان " سياسة المدرسة العمومية والأطفال غير العاديين ".وفي سنة 1969تم تشكيل الرابطة الوطنية لعلم النفس المدرسي National of scoolpsychology «NASP»والتي بدأت بعضوية عددها 4000 عضو وإرتفع العدد إلى 8000عضو سنة 1983 وقد هدفت هذه الجمعية إلى العمل على تشجيع إهتمامات الأخصائيين في علم النفس المدرسي، وتحسين المعايير والأسس المهنية لهم وتأمين الظروف المناسبة لرفع كفايتهم المهنية، والإهتمام بخدمة الصحة النفسية والعقلية والتربوية للأطفال. **(الوفقي راضي، 1998: 58)**

كما تمت مناقشة أنه يجب أن يكون الأخصائي في علم النفس المدرسي قادرا 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.

وبهذا أصبح علم النفس المدرسي تخصصا قائما بذاته في المجتمعات المتقدمة وأصبح النفساني المدرسي يمارس مهامه في المدرسة وبالقرب من التلميذ وفي خدمته ومساعدته على تجاوز الصعوبات التي تواجهه وتحقيق التكيف مع الحياة المدرسية.(**بشناق رأفت،2001: 56)**

المحاضرة الأولى: موضوع علم النفس المدرسي ومجالاته

1-تعريف علم النفس المدرسي:

يعتبر علم النفس المدرسي فرعا من فروع علم النفس العيادي، وقد اعتبره " هاريس (Harries,1980) فرعا من فروع علم النفس التطبيقي الذي يبدأ بالبيت بينما علم النفس الإكلينيكي في العيادة النفسية، وكان القسم السادس عشر من جمعية علم النفس الأمريكي مخصصا لعلم النفس المدرسي، وقد عين "هاربيكو" رئيسا لهذا القسم ما بين 1946-1947 وفي العام نفسه تم تأسيس جمعية الصحة النفسية

فعلم النفس المدرسي يبحث في العملية التعليمية ويتناول سلوك المتعلم في الموقف الصفي وفي المدرسة، ويعتبر هذا العلم ركنا من الأركان الهامة لإعداد المدرسين وتدريبهم وتأهيلهم، لأنه يزودهم بالأسس والمبادئ النفسية الصادقة التي تتناول طبيعة التعلم المدرسي ليصبحوا أكثر فهما وإدراكا لطبيعة عملهم، وأكثر مرونة في مواجهة المشكلات التي تصادفهم.وقد حظي علم النفس المدرسي باعتباره أحد فروع علم النفس التربوي باهتمام بالغ في السنوات الأخيرة وتوافر مصادر كثيرة حول تحديد مفهوم علم النفس المدرسي ومجالاته وكذا مهام النفساني المدرسي، المهام العامة للأخصائي.**(عبد الرحمان محمد العيسوي، 2009: 125)**

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

- 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، وتقدم هذه الخدمات من قبل المعالج النفسي والإرشادي ". **(محمد سليمان، 2010، ص 28).**

- 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. محي الدين توق وآخرون (2002):

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

وعليه تعرفه إجرائيا "حرقاس" بأنه فرع تطبيقي من فروع علم النفس العام أو هو التخصص الدقيق الذي يجمع بين فرعين أساسيين وهما علم النفس التربوي وعلم النفس الإكلينيكي من أجل فهم ومعالجة المتعلمين الذين يعانون من صعوبات التعلم، هذا بالإضافة إلى تدعيم النمو الفكري للتلاميذ الموهوبين، وتعزيز السلوكيات الاجتماعية البناءة لدى المراهقين، والحث على توفير بيئة تعليمية آمنة وفعالة ومشجعة، كذلك يهتم علم النفس المدرسي بالتقييم السلوكي والتعليمي وأساليب التدخل والوقاية والاستثارة، كما يتقاطع علم

النفس المدرسي ويتكامل مع مجموعة من الفروع والتخصصات الأخرى.**(فرانسوهاغيت، 2000: 89)**

2- علاقة علم النفس المدرسي بفروع علم النفس:

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

2-1- علاقة علم النفس المدرسي بعلم النفس التربوي:

يهتم علم النفس التربوي بدراسة عمليات التعلم ونظرياته ومبادئه مثل التعزيز والتعميم والإنطفاء وإكتساب السلوك والعادات، ويستفيد منه علم النفس المدرسي في عملية تصنيف وتوجيه الأفراد على أساس قدراتهم وفي رعاية حالات التأخر الدراسي والضعف العقلي ورعاية التلاميذ المتفوقين والموهوبين.

2-2-علاقة علم النفس المدرسي بعلم النفس النمو:

يهتم علم النفس النمو بدراسة خصائص ومشكلات كل مرحلة من مراحل النمو وتحديد معايير السواء واللاسواء، ويهتم علم النفس المدرسي برعاية النمو السوي ومساعدة الفرد على تحقيق النضج النفسي والتوافق النفسي، وتقييم نمو الفرد خلال مراحل النمو المختلفة.

2-3-علاقة علم النفس المدرسي بعلم النفس الاجتماعي:

يتسفيد علم النفس المدرسي من علم النفس الاجتماعي في كيفية التعامل مع الأفراد والجماعات وتحديد معايير السلوك الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية وتحقيق التوافق الاجتماعي وتنمية القدرات القيادية.

2-4-علاقة علم النفس المدرسي بعلم النفس الصناعي:

يطبق علم النفس الصناعي مبادئ علم على المشكلات العملية في مجال الصناعة والإنتاج والتدريب، ويستفيد منه علم النفس المدرسي في مجال الإرشاد والتأهيل المهني في المؤسسات التعليمية.**(الخطيب همام والرفاعي احمد محمد،2001: 87)**

2-5-علم النفس المدرسي وعلاقته بعلم القياس النفسي:

تكمن العلاقة بينهما في كون علم القياس النفسي يزود علم النفس المدرسي بالطرق المستخدمة في قياس الشخصية وإختبارات الذكاء والقدرات العقلية.

3-تعريف الأخصائي النفسي المدرسي:

يعتبر الأخصائي النفسي المدرسي أحد الأركان الأساسية في المدرسة إذ تقع على عاتقه مسؤولية التقويم النفسي للتلاميذ ويؤدي دور المرشد في الحالات النفسية التي تستلزم المتابعة كالإنطواء والخجل، الميول العدوانية،والغياب المتكرر، الكذب او السرقة وقلة الثقة بالنفس وغيرها.

إذ يعتبر الأخصائي النفسي المدرسي ذلك الفرد المؤهل والمدرب من خلال تكوين جامعي لتقديم الخدمات النفسية في المدرسة، والتي تتضمن الإرشاد النفسي وحل المشكلات

النفسية ومن ثم فهو يتعامل مع فئات عمرية مختلفة وأشكال متباينة من المشكلات النفسية، ويتعاون الأخصائي النفسي مع كل من المعلم والأخصائي الاجتماعي ومع الطبيب المختص إذا لزم الأمر، وقد يكون واحدا من فريق عمل يضم كل هؤلاء لتقديم الخدمة المتكاملة لمن يحتاجها من التلاميذ. **(الجسماني عبد العالي،1994: 54)**

ولابد للأخصائي النفسي المدرسي أن يعرف أن خدماته ليست موجهة للتلاميذ الذين يعانون من بعض المشكلات النفسية والسلوكية فحسب، ولكنها توجه أيضا للتلاميذ لإستثمار طاقتهم الإيجابية وتنمية جوانب الشخصية لديهم.

ومعنى ذلك أن الأخصائي النفسي المدرسي يحتاج دوما إلى التدريب المستمر على المناهج والطرق المستخدمة لدراسة الجوانب النفسية للتلميذ، كما يساهم أيضا في عمليات تدريب المعلمين لتعريفهم بخصائص كل مرحلة عمرية يتعاملون معها، بما يساعدهم على تبسيط المفاهيم العلمية وبعض القوانين التي يدرسها التلاميذ ويختار لهم طرق التقويم المختلفة والمناسبة ومن ثم توجب عليه أن يكون ملما بطرق التقويم وأساليب الإمتحانات المتباينة.

4-أهداف علم النفس المدرسي:

يجمع علم النفس المدرسي بين مبادئ علم النفس التربوي وعلم النفس العيادي من أجل تشخيص وإرشاد ومعالجة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم من جهة ومن جهة

أخرى تدعيم النمو المعرفي للتلاميذ وتعزيز السلوكات الاجتماعية البناءة، ومن خلال ذلك تتحدد أهداف علم النفس المدرسي فيمايلي:

- تطبيق المفاهيم والتصورات والمبادئ النظرية لعلم النفس في المجال المدرسي.
- تطبيق الإجراءات والمناهج السيكولوجية من أجل تحسين البيئة المدرسية.
- إذا كانت وظيفة المدرسة العناية بالطفل كونه مواطن المستقبل فإن علم النفس المدرسي يجب أن يشمل الإهتمام بشخصية الطفل من جميع النواحي (صحته، ميوله، إستعداداته، قدراته العقلية والمهنية، تنمية ميوله الاجتماعية، تعويده على طرق إشغال وقت الفراغ.)
- كما يهدف علم النفس المدرسي إلى تقديم خدمات نفسية بطريقة مباشرة أو غير مباشرة للأطفال من أجل تنمية صحتهم النفسية ونموهم وتطورهم التربوي.
- مرافقة التلميذ نحو النجاح وذلك بالكشف عن المخزون الذاتي لكل تلميذ وتفعيله وتنميته.**(أبو حادو، صالح، 2005: 123)**

5-مهام الأخصائي النفسي المدرسي:

يهدف علم النفس المدرسي إلى تقديم خدمات نفسية بطريقة مباشرة أو غير مباشرة للأطفال من أجل تنمية صحتهم النفسية وتطورهم التربوي وتقدم هذه الخدمات من قبل المعالج النفسي وكذلك التربوي ولعلم النفس المدرسي امتدادات وعلاقات مع العلوم الأخرى كالصحة النفسية والتربوية الخاصة أو علم النفس التطوري وعلم النفس العلاجي.وإن مهمة

علم النفس المدرسي تكمن في مساعدة وتطوير التعلم عند الأطفال والراشدين وكذلك ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن أجل تحقيق هذا الهدف فإنه لا بد من ضرورة وجود علاقة قوية بين علم النفس والتربية الخاصة والمربين، كما أن هذه العلاقة ضرورية لكل من الأخصائيين النفسيين والعاملين في مجال التربية الخاصة والأطفال المعوقين.

كما يمكن تلخيص مهام الأخصائي النفسي المدرسي فيمايلي:

- تقدير تطور القدرة العقلية والاجتماعية والانفعالية لدى الأطفال وتفسيرها.
- تقديم المساعدة في تحديد الأطفال المتميزين وتصنيفهم والتعاون مع الأخصائيين الأخرين 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.**(الجسماني عبد العالي، 1994: 26)**
- يخدم جميع أطفال المدرسة.يعمل معظم الوقت مع جماعات أكثر مما يعمل مع أفراده.
- يعمل مرشدا ومطور البرامج المدرسية
- يتعاون مع الهيئة التدريسية.
- يساعد معلم الصف 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 المدرسة لصالح الطالب.
- يستخدم المقاييس النفسية في تشخيص الحالات التي يتعامل معها.
- يساعد المدير على تحقيق أهداف المدرسة لصالح الطالب.
- يعمل على تنمية المعلمين مهنيا فيعرفهم بسلوك الطلاب وخصائصهم النمائية وتطويرهم من جميع الجوانب.
- يبذل جهدا كبيرا لمنع انتشار مشكلات سلوكية خطيرة، مثل التدخين والمخدرات أو أي مشكلات دراسية أخرى.

المحاضرة الثانية: النظام التربوي الجزائري (غاياته، أهدافه)

يلعب التعليم دورا أساسيا في حياة الأمم والشعوب وأنه يشكل محورا أساسيا في تنوع النشاطات لأي بلد كان، وخاصة في هذا العصر السريع والانفجار المعرفي مما حتم هذا الواقع على عدة أمم أن تراجع فيها أعمالها وتقيم فيها أداءها ومنجزاتها بتطوير النظام التربوي فهو العمود الفقري لكل اصلاح يراد منه التقدم والتطور، وذلك لمواكبة هذا التطور السريع والذي لا يتم إلا عن طريق تربية أجيالها تربية شمولية متكاملة، وتزويدهم بالمعلومات الحديثة والكفاءة والمهارة والخبرات العلمية، التي تجعلهم قادرين على مواجهة التحديات بكفاءة عالية.

1-لمحة تاريخية عن تطور النظام التربوي في الجزائر.

1-.1- قبل الاحتلال الفرنسي للجزائر (قبل 1830).

إن التعليم في مرحلة ما قبل الاحتلال الفرنسي للجزائر كان تعليما مزدهرا تتكفل بتمويله فئات الشعب الجزائري بكل الوسائل والآليات المتوفرة، سواء من هبات وعطايا أو الوقف الإسلامي أو الصدقات الممولة من الزكاة، تقدم لدور العلم والعبادة في المساجد والزوايا والكتاتيب، لم يكن الأتراك ينظمون العملية التعليمية في الجزائر، بل كانت متروكة للعمل الجمعوي إن جاز التعبير، لكنهم لم يعرقلوا نشر العلم ولم يقفوا في وجه من يتصدر لذلك بل كان هناك تشجيع في فترات معينة من خلال إكرام أهل العلم في المناسبات

الرسمية، لم يكن العثمانيين في الجزائر سياسية للتعليم، ولا خطة رسمية لتشجيعه والعناية بأهله وتطويره وتوجيهه وجهة تخدم المصالح الإسلامية العليا من جهة والمصالح الوطنية الجزائرية من جهة أخرى.

فحب التعليم كان نابعا من التمسك بالدين لدى الفرد الجزائري، فحث الدين على طلب العالم كان دافعا قويا للجزائريين لتحصيل العلمي، ولم يقتصر التعليم على الذكور فقط، بل امتد لتعليم الإناث ودوما تحت غطاء الدين وتوجيهه رغبة في تعلم الفرائض والقرآن الكريم من أجل إقامة الشعائر الإسلامية بصورة صحيحة.

فالتعليم كان قبل كل شيء لرفع الأمية واستجابة لدعوة الدين في طلاب العلم ومعرفة الفروض وليس لأغراض أدبية أو اجتماعية، وقد ذكر السيد شيلر الذي عاش في الجزائر أكثر من خمسة عشر سنة أن في الجزائر مدارس خاصة لتعليم البنات لم يشهدها هو لكن الناس حدثوه عنها وأن النساء هن اللاتي يدرن هذه المدارس. **(غانم العبيد، 1985: 85)**

والإحصائيات والأرقام الموثقة تدل على هذه الحقيقة في مدينة قسنطينة فقط كان يوجد بها عام 1837 أي قبل احتلالها 79 كتابا ومدرسة قرآنية يتردد عليها حوالي 1350 طفلا وطفلة.

كما قدرت الكتاتيب والزوايا في الجزائر سنة 1871 بحوالي 2000 بين زاوية وكتاب، موزعة على القطر الجزائري شمالا وجنوبا، تقدم لتعليم 28000 تلميذ تقريبا، فكانت في

قسنطينة مثلا 90 مدرسة تحتوي على 1400 تلميذ سنة 1873، وسكانها قدروا بحوالي 24000 نسمة في نفس السنة حسب الإحصائيات الرسمية، كان في نواحي تلمسان 40 زاوية والعاصمة 100 مدرسة لتعليم القراءة والكتابة والحساب.

أما مصادر التكوين في الجزائر لتخريج العلماء قبل الاحتلال الفرنسي فقد تباينت إلى ثلاث مصادر للتكوين ذكرها أبو القاسم سعد الله هي:

أ- المدرسة الجزائرية:

وتمثلها المساجد والزوايا بما تقدمه من دروس في مجالات مختلفة، لعل أبرزها تحفيظ القرآن الكريم والنحو والبلاغة والتفسير.... الخ. من العلوم ذات الصلة بالقرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة.

ب- المدرسة المزدوجة الجزائرية الإسلامية:

وهي المدرسة التي يجمع فيها الطالب بين تكوينه في الجزائر ومن ثم الالتحاق بالمعاهد والمدارس العربية لإكمال الدراسة ثم العودة للجزائر لمباشرة العمل الوظيفي، كمثال على ذلك جامع الزيتونة والأزهر الشريف اللذين كانا يقصدهما الكثير من طلبة العلم من الجزائريين وبعض المعاهد في الشام والحجاز.**(المجلس الأعلى للتربية، 1998: 88)**

ج- المدرسة الإسلامية عموما:

وهذه المدرسة جاءت بها طائفة من علماء المسلمين الذين لم يكونوا جزائريين في الأصل ولكنهم استوطنوا الجزائر وتولوا فيها وظائف مختلفة كالإفتاء والإمامة وساهموا هم أيضا في عمليات التكوين.

فالتعليم في تلك الفترة وبشهادة المحتل نفسه الذي يقر بأن حالة التعليم في الجزائر في بداية الاحتلال كانت أفضل من حالته في جنوب أوربا، أما فيما يخص الأمية فالجزائر في ذلك العهد كانت أفضل من فرنسا ذاتها وهذا بشهادة الجنرال **ولسن استر هازي** أن الجزائريين الذين يحسنون القراءة والكتابة كانوا في ذلك العهد أكثر من الفرنسيين الذين كانوا يقرؤون ويكتبون وأن 45% من الفرنسيين كانوا أميين حينذاك وأن الجزائر احتلها جنود فرنسيون من طبقة جاهلة تمام الجهل.

يجب علينا أن نعترف احتراما للحقيقة أن المسلمين في إفريقيا الشمالية رغم انخفاض مستوى العلوم فيها وقلة الكتب كانوا يولون مسائل التربية والتعليم عناية لها قيمتها، أما **إيفون توران** فقد ذكرت في كتابها "المواجهة الثقافية في الجزائر المستعمرة" عن **دوماس** قوله: "إن التعليم الابتدائي كان كثير الانتشار بالجزائر أكثر مما نعتقد عادة، أن علاقتنا بالأهالي في المقاطعات الثلاث أثبتت أن متوسط الأفراد من الذكور يحسنون القراءة والكتابة".

فالفترة التي سبقت المحتل كانت فترة مضيئة في تاريخ التربية والتعليم في الجزائر رغم ما اعتراها من نقائص نابعة عن قدم وجود خطة مدروسة وأهداف محددة، ولكن على الأقل على الصعيد الشخصي للأفراد كانت نسبة الأمية في حدودها المتدنية، حيث نسبة الأمية في الجزائر عند دخول المحتل قدرت بـ5% فقط، وكتب عن ذلك الرحالة الألماني **فيلهم شيمبرا** حين زار الجزائر في شهر ديسمبر 1831 يقول: "لقد بحثت قصدا عن عربي واحد في الجزائر يجهل القراءة والكتابة، غير أني لم أعثر عليه في حين أنني وجدت ذلك في بلدان جنوب أوربا".**(صغيري أحمد، 2006: 123)**

1-2- أثناء الاحتلال الفرنسي (1830-1962):

تعتبر الفترة التي قضاها الاحتلال الفرنسي في الجزائر أقسى أنواع الاحتلال في العالم، حيث مارس فيها المحتل كل أنواع السياسات التي يرى فيها القدرة على إخراج الشعب من هويته وإلباسه ثوبا غير ثوبه، ترغيبا حينا وترهيبا أحيانا، كل هذا يحدث وفق خطة ممنهجة يساهم في وضعها ثلة من المفكرين والمنظرين يساعدهم على تنفيذها جيش من الأعوان تحت مظلات عديدة لتبرير الأفعال التي يقومون بها تارة، تحت غطاء الدين ومرة أخرى من أجل الحضارة ولنشر العلم والتنوير، لكن ما يؤكد ذلك هو ما تم تسجيله على أرض الواقع لا ما يتفوه به ساستهم وقادتهم ولعل في التصريح الذي جاء على لسان **الكاردينال لافيجري** (1825-1892) وهو يقول سنة 1869: "علينا أن نخلص هذا الشعب

من قرآنه وعلينا أن نعتني على الأقل بالأطفال لتنشئتهم على مبادئ غير التي شب عليها أجدادهم، فإن من واجب فرنسا تعليمهم الإنجيل أو طردهم إلى أقاصي الصحراء بعيدين عن العالم المتحضر".

إن هذا التصريح الواضح الذي لا لبس عليه يبرز بصورة جلية لكل متتبع النوايا الحقيقية للاحتلال الفرنسي للجزائر، وهذا ما تجسد فعليا من خلال خططهم في مجال التربية والتعليم والتي سنتعرض لها بشيء من التفصيل.

إن نسبة الأمية في الجزائر غداة دخول المحتل كانت في حدود 05% غير أن الأرقام من أجل التنوير ونشر الحضارة الأوروبية المزعومة صارت وضعية التعليم في الجزائر وهذا بشهادة الجنرال الفرنسي دوماس الذي قال سنة 1901 أي بعد حوالي 70 سنة من الاحتلال "أن نسبة المتعلمين من الأهالي لا تتعدى 3.8%، وبعد قرن من الاحتلال أصبح أصبحت نسبة الأميين في الجزائر 92.2% بين من تتراوح أعمارهم من 05 إلى 18 سنة، و90% بين ما تجاوزت أعمارهم ثمانين عاما، وتشرد أكثر من مليون ونصف المليون طفل جزائري في الشوارع وهم في سن الدراسة لأنهم لم يجدوا المكان ولا من ينفق عليهم.

- أهداف السياسة التعليمية للمحتل في الجزائر:

لقد وضع المحتل الفرنسي أهدافا أساسية لسياسة التعليمية في الجزائر تتمثل في القضاء على الشخصية الوطنية الجزائرية بكل أبعادها ومقوماتها الأساسية تمهيدا لدمجها في

المجتمع الفرنسي من خلال مناداته بالجزائر فرنسية، ولن يتحقق له ذلك إلا من خلال سلخ هذا الشعب من جذوره كما دعا لذلك الكاردينال لافيجري، فتم وضع آلية لتحقيق ذلك تتجسد في نقطتين هامتين هما:

-**الفرنسة:** أي يجب فرنسة الشعب بحيث ينسى لغته الأصلية ويصبح لا يفكر إلا بلغة الغالب المحتل.

-**التنصير:** من خلال الحركات التبشيرية لإبعاد الشعب عن مقومه الثاني الهام وهو الإسلام، فباعتناقه المسيحية يسهل فصله عن ماضيه وحضارته الأصلية.

حيث تم تأسيس مدارس دينية مسيحية ابتداء من سنة 1878 يسيرها مسيحيون وتركزت هذه المدارس في مناطق القبائل الجزائرية، حيث سجل منها 21 مدرسة مسيرة من طرف الآباء يدرس بها حوالي 1039 تلميذ، كمما تم فتح مدارس في كل من البيض وأولاد سيدي الشيخ ورقلة قصد التمسيح وتجريد بعض النواحي من العربية والإسلام **(قرايرية حرقاس وسيلة، 2010: 125)**

لقد خاض المحتل حربا شرسة على مؤسسات التعليم القائمة في الجزائر منذ دخوله أرض الجزائر، حيث تم غلق ومحاربة التعليم العربي بكل أشكاله، فلم تسلم الزوايا ولا المدارس ولا المساجد والكتاتيب، فالاستيلاء على المؤسسات ومحاربة مصادر تمويلها تم بطريقة منظمة من خلال مصادرة الأوقاف الإسلامية، والاستيلاء على المؤسسات التي تقدم

خدمات تعليمية للمواطنين، وتدمير الكثير منها تحت حجج واهية وتحويل البعض منها إلى مقرات إدارية وعسكرية للمحتل، حيث عملت على تدمير الكثير من تلك المؤسسات بأن أقامت عليها مشاريع عمرانية وعسكرية، ونذكر من المثال ما حدث في مدينة قسنطينة وفي زاوية التلمساني التي حولت إلى مقر للهندسة العسكرية، ثم إلى مركز تبشيري للراهبات، وسيدي بومعزة الذي كان يلقي فيه الشيخ عبد الحميد بن باديس دروسا خصوصية قبل تأسيس جمعية التربية والتعليم، ومن المؤسسات المندثرة أيضا عمر الوزان التي هي مسرح بلدي الآن... الخ، والكثير من المعالم التاريخية والثقافية التي تم الاستيلاء عليها وتخريبها من طرف المستعمر للقضاء على الهوية الوطنية.

كما سن قوانين تمنع فتح المدارس التعليمية إلا بعد طلب رخصة من السلطات المحتلة أيضا تم التضييق على المعلمين الجزائريين واعتبارهم خطرا محدقا بالسياسة التعليمية الفرنسية ودفعهم للهجرة وترك الوطن، مما يحقق لفرنسا انتشار الجهل والأمية بين أفراد المجتمع خدمة لمصالحها.

ولم تكتف فرنسا بتحريم فتح المدارس في الجزائر من قبل الجزائريين، بتضييقها عليهم وعدم منح الرخصة لهم، بل حاربتهم في عقيدتهم وذلك من خلال منعهم من فتح المدارس القرآنية بدون رخصة أيضا، لأنها تنبهت أن سر المحافظة على اللغة العربية والإسلام تتكفل به بشكل واضح الكتاتيب والزوايا المنتشرة في أرجاء البلاد.

ولامتصاص غضب الأهالي كما يصفهم المحتل وتحت وطأة الاحتجاجات تم بموجب المرسوم الصادر في 1850/07/14 إنشاء المدارس الفرنسية في كل من الجزائر، قسنطينية، وهران، عنابة، مستغانم بهدف تكوين مرشحين للوظائف المدنية والقضائية والتعليمية والإدارية، لكن هذه المدارس لم تكن لخدمة الشعب الجزائري، بل كانت لأهداف استعمارية بحتة، صرح بها المحتل، كما ذهب إلى ذلك أحد الفرنسيين بأن "الهدف المنشود ليس تكوين موظفين خاصين ولا تحضير مدرسين للتعليم العمومي، وإنما تكوين رجال بتأثيرهم على إخوانهم يساعدوننا على تحويل المجتمع العربي وفق متطلبات حضارتنا.**(بوسام عيسى، 2005: 96)**

لم يكتف الاحتلال الفرنسي بهذا النتيجة لصمود الجزائريين في وجه التغريب والهيمنة الفرنسية وتحصنهم بدينهم وذودهم عن لغتهم بما استطاعوا من قوة، فكانت الكتاتيب والزوايا هي الملاذ الآمن للحفاظ على اللغة والتعاليم الإسلامية من أن تضمحل وتزول إلا أن المحافظة على اللغة العربية وصون تعاليم الإسلام في نفوس ووجدان الجزائريين كان هو الغالب.

لقد عمدت فرنسا على إنشاء نوعين من المدارس الفرنسية والعربية كما يسمونها، فالأولى لأبناء المحتلين والثانية لأبناء الأهالي، طبقا للمرسوم الصادر في 13 فيفري 1883، والذي يسعى إلى تنظيم التعليم في الجزائر، فكانت هذه المدارس تهدف إلى

استقطاب عينة من أبناء الجزائريين لتكوينها وفقا للمناهج المعدة من قبل المحتل، والتي تدرس باللغة الفرنسية، رغم أن المدارس أعدت من أجل المواطنين الأصليين، حيث نص هذا القانون على أن العربية لغة اختيارية واعتبارها لغة أجنبية.**(هياق إبراهيم، 2011: 36)**

أما الفرنسة فهي اللغة الأم ولابد من تعلمها وإتقانها، أما التعليم الثانوي فلم يكن بعيدا عن هذه الدوائر التي تستهدف الشعب الجزائري في هويته، بل كان التعليم الثانوي حكرا فقط على من ترضى عنهم الإدارة الفرنسية، فلا يمكن الالتحاق بالثانويات إلا لمن هم في كنف المحتل، أما بقية الشعب فالتعليم الابتدائي يعتبر أقصى ما يمكن الوصول إليه، ولذلك لخدمة المصالح الفرنسية بتوجيه الشباب الجزائري إلى تخصصات وأعمال يكون المحتل في حاجة إليها.

لقد كان السكان الوافدون مع المحتل ولا نسميهم معمرين متشددون حيال نشر التعليم بين صفوف الجزائريين، حتى وإن كان تحت غطاء التبشير لأن في نظرهم تعلم الجزائري يؤدي إلى الوعي، ومن ثم المشاركة في السلطة والنفوذ لهذا المحتل وإن كان لابد من تعليمهم فيجب أن يتعلموا حرفا، لذلك كانوا ينادون دوما بالمدرسة الفلاحية التي تهيأ لهم كفاءات تساعدهم في استغلال خيرات البلاد ونهبها.

إن الشعب الجزائري كما سبق الإشارة إليه قاوم كل مظاهر التغريب من خلال المساجد والكتاتيب والزوايا، خلال القرن التاسع عشر، لكن مع مطلع القرن العشرين وبداية تشكل

وعي جديد بضرورة القيام بأعمال لفائدة هذا الشعب الذي قاوم أشرس قوة في العالم في ذلك الوقت، فكان النضال متوجها على كافة الأصعدة السياسية والاجتماعية والتربوية، ولعل أبرز ما ميز النشاط التربوي والإصلاحي في العقد الثالث من القرن الماضي هو تأسيس جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، كجمعية إصلاحية تربوية تعمل على ترسيخ ثوابت الأمة والدفاع عنها، تأسست جمعية العلماء المسلمين الجزائريين يوم الثلاثاء 17 ذي الحجة 1349هـ الموافق للخامس من ماي 1931م، في نادي الترقي بالعاصمة، إثر دعوة وجهت إلى كل عالم من علماء الإسلام في الجزائر من طرف هيئة مؤسسة مؤلفة من أشخاص حياديين ينتمون إلى نادي الترقي حتى لا يثير ذكرهم حساسية أو شكوى لدى الحكومة الفرنسية، وتم الإعلان عن طبيعة الجمعية كجمعية دينية تهذيبية تعمل على خدمة المجتمع وهي غير سياسية. **(وزارة التربية الوطنية، 2008: 145)**

انطلقت الجمعية من خلال رجالها بالتوعية في صفوف الشعب الجزائري من خلال الخطب والدروس التي كان يشرف عليها ثلة من العلماء التابعين للجمعية، وإيمانا منها بدور المسجد في حياة المسلم، فقد ركزت الجمعية على التعليم المسجدي وذلك من خلال تقديم دروس الوعظ والإرشاد للكبار، وتعليم وتحفيظ القرآن الكريم للصغار، ناهيك عن فتح النوادي الثقافية من أجل إلقاء المحاضرات وإقامة الندوات الفكرية والملتقيات ينشطها مفكرون وأدباء وعلماء الشريعة لنشر الوعي بين صفوف الجزائريين، كما تم تأسيس المدارس الحرة التابعة للجمعية والدور المكلفة بالتدريس والتكوين السياسي على حب الوطن والتضحية من أجله،

فكانت لهذه المدارس المنتشرة في أنحاء الجزائر بالغ الأثر في نشر المزيد من الوعي بين صفوف الجزائريين، اتجاه قضيتهم الوطنية، كما تم إنشاء الصحف للتعبير عن أفكار وآراء الجمعية فيما يخص الوطن والأمة الإسلامية جمعاء، إيمانا منها بضرورة التواصل مع الشعب لنشر الوعي بثوابت الأمة، ولعل شعار الإمام ابن باديس "الجزائر وطننا، العربية لغتنا، الإسلام ديننا" كان من بين الشعارات المعبرة والمؤثرة في نفوس الجزائريين للحفاظ على هويتهم الوطنية، كما ثابر أعضاء الجمعية للدفاع عن ثوابت الأمة وضرورة أن يربى أبناؤنا تربية صحيحة على قيمنا ومبادئ عقيدتنا التي لا يمكن التنازل عنها، ولعل التحذير الذي نشره الشيخ البشير الإبراهيمي في جريدة البصائر العدد 65 لسنة 1949 معبر بصدق عن أهداف ومبادئ الجمعية تربويا حيث يقول منبها الحكومة "إن هذه الأمة رضيت لأبنائها سوء التغذية ولكنها لا ترضى لهم أبدا سوء التربية، وأنها صبرت مكرهة على أسباب الفقر لكنها لا تصبر أبدا على موجبات الكفر".

1-3 ـ النظام التربوي بعد الاستقلال.

ورثت الجزائر نظاما تربويا بعد حرب ضروس كانت ختاما لصراع مرير امتد لأكثر من ثلاث عقود بعد المائة، للمحافظة على مقوماتها الوطنية من الانحلال والذوبان، فلقد تأثر التعليم ونظامه بكل ما كان يحدث في المجتمع، فمنذ أن افتكت الجزائر حريتها، وهي تصارع خاصة وأن مستعمرها ترك لها كيانا هشا وضعيفا خاصة على مستوى قطاع التربية

والتعليم، فالمنظومة التربوية في عام 1962 كانت مهيأة حسب الغايات والأهداف التي رسمها له النظام الاستعماري الفرنسي خدمة لمصالحه المختلفة والكثيرة والخاصة، لقد كانت ظروف هذا الاستلام صعبة وعسيرة للغاية وزاد الأمر صعوبة مع الطموح الكبير الذي كان في نفوس القادة آنذاك إذ أرادوا أن تعرف الجزائر أول دخول مدرسي لها في تاريخها الجديد في سنة الاستقلال، إذ لا يجب تأجيله مهما كانت الظروف، ونقول عن الظروف التي صنعتها فرنسا قبيل خروجها من الأراضي الجزائرية، فهي تعمدت توقيف عجلة التقدم والرقي بإصدارها لأوامر تطلب فيها من كل موظفيها مغادرة التراب الوطني، رغم أن الاتفاقيات المبرمة بين الطرفين نصت على عكس ذلك تماما.

وعليه وضع المجتمع الجزائري برمته بين مطرقة التنمية وسندان نتائج الحرب، الحرب التحريرية وما خلفته، فليس القضاء على مخلفات الاستعمار إلا خطوة أولى للتنمية، فلقد غادر صبيحة الاستقلال معظم المعلمين الفرنسيين أو لنقل حسب من عايش الوضع القسم الأكبر ولم يبق منهم سنة 1962 سوى عشرات من المعلمين الجزائريين قدر عددهم 2602 معلم، إضافة إلى نحو ألف معلم من أصل فرنسي، بينما كان يحتاج هذا الدخول حسب التقديرات الرسمية نحو عشرين ألف معلم على أقل تقدير.

إذا ما تبقى من مدرسين كان لا يكفي حتى لتغطية المرحلة الابتدائية والتكميلي (الإكمالية)، ولن يغير الوضع لما يكون الحديث عن الأساتذة المتخصصين في المواد العلمية والأساتذة المساعدين في المراحل الأخرى من التعليم.

ونظرا للظروف والأحداث التي مرت بها الجزائر أثناء كفاحها لنيل حريتها، لم تتح الفرصة للمعلمين أن يتلقوا تكوينا جيدا، ولقد أشرنا إلى أساليب في السابق حيث زادت نقطة تكوين ما بقي من مدرسين الوضع تدهورا، فهم لا يملكون المستوى المطلوب للتدريس، إذ أغلبيتهم الساحقة لا تملك شهادة عليا كالليسانس باللغة العربية ولا يحسنون التعليم بها وهذا بفعل التغييب القصدي للغة العربية، فزاد هؤلاء اللفظ اللغوي ضعيف جدا والسبب دائما المستعمر الذي أجبر الجزائريين كلهم على الاعتماد التام على اللغة الفرنسية في شتى الميادين وإن صادق وتكلموا العربية فهي لا تعد لغة بقدر ما هي لهجة عامية لا تخلو من مفردات فرنسية كثيرة.

يمكننا القول أن سبب أزمة إعادة البناء التي عرفتها الجزائر كانت بسبب الاستعمار الذي دمر كل شيء قبل رحيله، حتى تبقى الجزائر في حاجة له، إلا أن إطارات وقياديي الجزائر قد رفعوا التحدي كما رفعوه دائما، فبدؤوا في التخطيط والبناء والانتقال من الثورة المسلحة إل ثورة البناء وإعادة تشييد أركان الدولة، ثورة أصعب وأطول من الأولى، ففي ميدان التعليم الذي هو موضوع دراستنا عملت الجزائر كل ما بوسعها لضمان السير الحسن

لكل الأنشطة التي تدور في الدولة الفتية وعمل الكل على تسطير جملة من الأهداف حتى يكون العمل موجها لتثقيف بعضها أو كلها ولما لا إذا توفرت الإرادة اللازمة.

إذا وللتغلب على مشاكل التربية والإسراع في بناء أركان الدولة، سارعت الجزائر المستقلة في البحث عن حلول سريعة ومن بين ما تبنته من حلول أنها أخذ التشريع المدرسي الذي كان معمول به قبل الاستقلال فأخذت من النظام التربوي الفرنسي سن بداية الدراسة في المرحلة الابتدائية تمتد فترة 6-14 سنة، وهي بعمر ثمانية سنوات أي من السنة الأولى إلى السنة النهائية الثانية التي فيها يتقدم الطلبة لامتحان القبول للسنة أولى ثانوي -عام وتقني- كما أنه اتخذت تدابير لتغطية النقص الكبير في عدد الهياكل التعليمية ومن هذه التدابير تحويل دور الحضانة إلى ما يشبه المدارس الابتدائية بعد أن ألغي القرار المؤرخ في 1965/09/23 دور الحضانة وهذه المرحلة كانت موجودة قبل الاستقلال.**(وحدة النظام التربوي، 2005: 105)**

وإذا تكلمنا عن نقص المعلمين فهذا الجانب هو الآخر وجدت فيه مشاكل عديدة لابد من حلها فقد كان لابد أن يقوم بمهمة التعليم بعد الاستقلال ما يقارب 20.000 معلم على أقل تقدير، إلا أن الإحصائيات بينت أن العدد وصل إلى 2600 معلم إضافة إلى ألف معلم من أصل فرنسي، وهذا ما جعل الدولة تعتمد على خطط استثنائية منها:

-التوظيف المباشر لمن له مستوى مقبول من التعليم باللغتين الفرنسية والعربية.

– اللجوء إلى التعاون الثقافي بين الدول خاصة تزويد الجزائر بمعلمين من الشرق والمغرب العربي.

– عقد تعاون ثقافي مع فرنسا لتزويد الجزائر بما يلزم من المعلمين إذ بلغ عدد المعلمين الفرنسيين حوالي 7691 معلم فرنسي.

ورغم أن العدد وصل إلى 16886 معلم إلا أن عددا من التلاميذ بقوا من دون معلم، فسارعت عدة مؤسسات تعليمية إلى استعمال نظم بيداغوجية خاصة، كتجميع الأفواج في فوج واحد أو التناوب على حجرة دراسية عدة مرات في اليوم، كذلك التخفيف من الحجم الساعي والمقرر كله، وجعل معلم واحد يشرف على عدة أفواج دراسية، أما وضعية الحجرات الدراسية فقد وصفها الباحثون والمهتمون بالقطاع بأنها خطيرة، فقد استعملت الثكنات العسكرية والمراكز والمحتشدات والمساكن المدرسية وحتى المحلات التجارية وأحيانا المساجد في بعض المناطق، هذه الأماكن كانت تفتقر في كثير من الأحيان إلى الشروط البيداغوجية الصحيحة للتعليم السليم كالإنارة والتهوية والمساحة المخصصة لكل طفل.

زد إلى ذلك المشاكل التي نجمت عن إنشاء وزارة فتية سنة 1962 بموجب مرسوم رقم 10/62 المؤسس للحكومة الأولى والمؤرخ في 1962/09/27 ومن هذه المشاكل: هيكلتها وتلبية حاجاتها وتحديد طريقة عملها وتزويدها بالإطار والكفاءات ذات الخبرة.. الخ، كما أنه لابد منذ كر المشاكل التي أتى بها المساعدون العرب الذين جاؤوا لتعليم الجزائريين فهم لم

يكونوا كلهم في المستوى الثقافي والتكويني الكافي فأغلب المعلمين العرب كانوا مساعدين أو ممرنين مما كان لزاما على الوزارة الوصية أن تتولى تكوين هؤلاء بواسطة برمجة دورات تكوينية في المراكز الثقافية وإعطائهم دروسا مسائية أو تكوينا عن طريق المراسلة أو الورشات الصيفية. وهي كلها إجراءات من أجل جعل الوافدين أكثر قربا من عادات وتاريخ الشعب الجزائري، كذلك كان القصد من هذا كله تعريف هؤلاء المساعدين على خصائص ومميزات المجتمع الجزائري من الناحيتين الثقافية والاجتماعية حتى لا يعطوا التلاميذ معلومات لا تتماشى مع ذهنية الشعب كالدين والسياسة لذا فيمكن وصف واقع المنظومة التربوية بعد الاستقلال بأنه كان واقعا يضم:

- انخفاض مستوى التمدرس عند الجزائريين.

- حاجة الجزائر إلى إطارات فنية.

- توفير قيادة وطنية حافظت على مستوى الوطنية مرتفعا حتى يعمل الشعب ويتغلب على الصعاب.

- توفير الإمكانيات المادية التي بها تبنى المنشآت والمرافق التربوية.

لقد أنجزت خلال ثلث القرن الماضي حضيرة هائلة من الهياكل والمرافق البيداغوجية تكون شبكة مترامية الأطراف وهي تضمن تمدرس ربع سكان الجزائر، فواحد من أربعة جزائريين موجود على مقاعد الدراسة، كما أن حوالي 65% من الأطفال من سن 17 سنة

يحصلون على مساعدات إما مجانا أو بأثمان رمزية، وهذا للتقليل من التفاوت الطبقي وتحقيق تكافؤ الفرص بين كل المواطنين، ومن إنجازات هذه الفترة أن مدارس الجزائر صارت مفتوحة لتلاميذ وطلاب من بلدان أخرى، لقد قفزت نسبة التمدرس في الجزائر بعد عقدين من الاستقلال قفزة كبيرة، فالنسبة التي قدمها الباحثون الفرنسيون والإدارة الاستعمارية نفسها تقدر بـ10% إلى 12% عام 1960، بينما هي عالية في الفترة التي عرفت فيها الجزائر بناء صرحها الحضاري (خلال السبعينات). **(ربيع كيفوش، 2018: 85)**

2- مفهوم النظام التربوي.

نظرا لأهمية النظام التربوي ضمن مجموع الأنظمة الاجتماعية تعددت المفاهيم كل وفق الرؤية التي يتصور من خلالها النظام التربوي، حيث يعرفه معجم علوم التربية ومصطلحاتها "هو مجموعة من العناصر والعلاقات التي تستمد مكوناتها من النظم السياسية والاقتصادية والسوسيوثقافية وغيرها، لبلورة غايات التربية ولأدوار المدرسة ونظام سيرها ومبادئ تكوين الأفراد الوافدين إليها".

في حين يعرفه محمد عاطف غيث في قاموس علم الاجتماع "النظام أو النسق الاجتماعي الذي يشمل الأدوار والمعايير الاجتماعية، التي تعمل على نقل المعرفة من جيل إلى جيل آخر، والنظام التربوي لا يشمل فقط على التنظيمات الرسمية المخصصة للتربية، وإنما يشمل بالإضافة إلى ذلك على الوسائل التي حددها المجتمع لنقل التراث الثقافي".

فالنظام يشتمل على الأدوار والمعايير الاجتماعية التي تعمل على نقل المعرفة من جيل إلى جيل، كما ينطوي على تعليم مهارات وقيم أساسية لازمة لاستمرار المجتمع.

كما يرى تعريف آخر أن النظام التربوي يتضمن جملة من القواعد والتنظيمات والإجراءات التي تتبعها الدولة لتسيير شؤون التربية والتعليم، تهدف من ورائها للمحافظة على قيم ومبادئ الأمة، موجهة النظام التربوي وفق هذه السياسات التربوية، التي تعكس التوجهات العامة للمجتمع، "فالنظام التربوي في أي بلد هو عبارة عن مجموعة من القواعد والتنظيمات والإجراءات التي تتبعها الدولة في تنظيم شؤون التربية والتعليم، وهذه النظم التربوية عامة هي انعكاس للفلسفة الفكرية والاجتماعية والسياسية السائدة".

ومنه فهو يعبر عن فلسفات تؤسس على ضوئها المناهج التربوية التي تأطر عملية التعليم على كافة المستويات التنظيمية، فهي وحدة فنية اجتماعية مزودة بجملة من الإجراءات ذات الاستقلال الذاتي في نشاطاتها المتفاعلة فيما بينها، لخدمة غرض محدد يكون نابع من فلسفة المجتمع والسياسة التربوية المعدة لذات الغرض، ومؤسساته بما تحمله هذه المؤسسات من روافد سوسيوثقافية، تعبر عن طموح وآمال الشعوب في منظومتها التربوية.

مما سبق الإشارة إليه يمكن أن نحدد جملة من الخصائص التي يتميز بها النظام التربوية نوجزها فيما يلي:

1-للنظام التربوي غايات ومرامي مرتبطة بالسياسة التربوية للأمة، ضمن إطار فلسفتها التربوية.

2- الارتباط الوثيق بين الجوانب السوسيوثقافية وقيام النظم التربوية.

3- كل نظام تربوي يتضمن جملة من القواعد والتنظيمات والإجراءات المحددة لإنجاز أهدافه.

4- يعبر عن آمال وطموح الأمة في الرقي والتقدم.

3- أهداف النظام التربوي.

لكل نظام تربوي أهدافه الخاصة والعامة، والتي يستمدها من المرجعية الفلسفية والاجتماعية التي يقوم عليها هذا المجتمع، ويمكن أن نوجز هذه الأهداف فيما يلي:

3-1- التكيف الاجتماعي للفرد:

إن التربية تعتبر الوسيلة الفعالة للتنشئة الاجتماعية سواء كانت مقصودة أو غير مقصودة، لذلك كان للتربية عند القدامى أو المحدثين أهمية كبيرة، حيث نظر إليها العددي من الفلاسفة والمفكرين على أنها القائد لحياة ناجحة وفعالة بل هي الحياة نفسها، فهي تضمن للفرد القدرة على التكيف مع المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه.

3-2- اكتساب المهارات الأساسية:

يسعى النظام التربوي من خلال مناهجه التربوية وكل آلياته المستخدمة في المجال المدرسي من أجل تزويد التلاميذ بالقدرة على القيام بمجموعة من المهارات التي تفيدهم في مزاولة الأنشطة المختلفة للحياة، داخل المدرسة وخارجها، حسب مستوى العمر والقدرات العقلية التي يتمتعون بها، إلى جانب الجوانب المعرفية التي يحصل عليها الطلاب.

3-3- تطوير نوعية التعليم والتعلم:

يهدف النظام التربوي إلى تحسين جودة التعليم من خلال جملة من الإجراءات المتبعة تتعلق بالمناهج الدراسية، وتفعيل العمل التربوي، من خلال التجديدات التربوية والإصلاحات التي تحدث من حين لآخر، وتحسين نوعية التعليم وتطويره بالإفادة من مستخدمات العلم والتكنولوجيا.

ومنه فالنظام التربوي الجزائري أهداف يتميز بها صاغها طبقا لخصوصيته ومرجعيته، يعد بيان أول نوفمبر من المواثيق الراسخة والأصلية في تاريخ الجزائر، بل هو مرجع لكل ما جاء من بعده من مقررات ودساتير، حيث إن القراءة السريعة للبيان لا تبرز أبدا أي إشارة صريحة عن التربية والتعليم، إلا أنه يبرز أن ما يجب تحقيقه لا يتحقق إلا بالتربية والتعليم، هذا التلميح غير معلن على أهمية التربية، فمن بين أهدافه الأساسية التي لن تتحقق إلا بوجود التعليم نجد مبدأ الدين الإسلامي، كإطار حضاري وهوية وطنية، فقد وردت إشارات في البيان حول أهميته الحضارية وأكد على أنه مقوم أساسي للثورة ومسارها. كما اعتبر

مبادئه الإطار العام الذي تتم فيه المواصفات لقيام الدولة الجزائرية، وكذا خصوصيات نظامها السياسي المستقبلي، وهي مبادئ الديمقراطية والطابع الاجتماعي الشعبي والسيادة الكاملة، كما ميز البيان الشخصية الجزائرية عن طريق الإسلام والتاريخ واللغة والإطار الجغرافي والعادات التي تجعل من الجزائر ليست فرنسية، كذلك نجد احترام حريات المواطن الأساسية وهذا كله لات يمكن التنازل عنه تحت أي سبب.

وهكذا فإن أهداف النظام التربوي الجزائري لا يجب في كل حال من الأحوال أن تخرج عن سياق الثوابت والمقومات التي حددتها وثيقة أول نوفمبر، والتي تعتبر المرجع الذي أسس لقيام الدولة الجزائرية، وقد جاء التعبير عن هذه المقومات بكل وضوح بأن الإسلام والعربية والتراث الوطني كالأمازيغية وكل ما يمثل الثقافة التحتية للمجتمع الجزائري من عادات وتقاليد، كلها محددات للشخصية الوطنية الجزائرية والتي تتميز عن غيرها لا سيما الثقافة الفرنسية، التي علقت بها وأصبحت تهددها.

ولهذا كان من الضروري اعتماد أهداف لنظام التربية الجزائري تعزز الهوية الوطنية لدى أفراد المجتمع الجزائري وتزيد في تحقيق التماسك بين أفراد المجتمع الواحد، ومن بين هذه الأهداف ما يلي:

أ-**التعريب كهدف من أهداف النظام التربوي الجزائري:**

أرادت الحكومة الجزائرية منذ افتكاك حريتها أن تقطع صلة بالحقبة الاستعمارية فقامت كأول إجراء لتحقيق الأهداف التعليمية المسطرة هو أن تحذف اللغة الفرنسية داخل التراب الجزائري، فبدأت بتعريب كل المواد الدراسية من الابتدائي إلى الثانوي فالجامعي، أما اللغة الفرنسية فقد وضعت موضع اللغة الأجنبية التي لابد من تعلمها لأنها وسيلة تخاطب لا أكثر حسب قول الدكتور عبد القادر جغلول.

ومن أشكال التعريب التي ظهرت وتظهر في المنظومة التربوية الجزائرية نجد:

-الحرص على جعل المناهج والكتب المدرسية والمعلمين يعلمون كل ما له علاقة بالقيم العربية وأن تكون نابعة من الدين الإسلامي كالطاعة والشرف وغيرها من القيم السامية.

- جعلت الكتب المدرسية من اللغة العربية لغة سهلة واضحة ممتعة، سهلة سواء في الكتابة أو المخاطبة وذلك بتبسيط قواعدها وانتقاء ألفاظها وتعبيرها المؤدية للفكرة والمعنى.

- إقحام اللغة العربية في كل الميادين العلمية وحتى التقنية.

- جعل اللغة العربية لغة الحوار اليومي سواء داخل القسم أو خارجه مع تشجيع ذلك بإضفاء روح الفكر العربي الإسلامي.

لقد أرادت الجزائر أن يشهد عليها التاريخ والعالم أنها لابد أن تنهض بحضارتها في إطار هويتها اللغوية المتميزة، وعليها فسياسة التعريف التي أرادتها الجزائر هي عمل ثقافي متخصص مرهون بقرار ثوري وتخطيط وإنجاز علمي متقدم ومتعلق بإرادة سلطوية ترفع وتسند وترعى هذه السياسة التي تتلازم وسياسات أخرى تنخرط ضمن إستراتيجية التنمية الشاملة.

ب- الجزارة كهدف من أهداف النظام التربوي الجزائري:

الهدف الثاني في المنظومة التعليمية التربوية الجزائرية هدف ينادي ويقول أن مجتمع بلا جذور هو مجتمع بلا آفاق، فالحاضر يبدأ من الماضي، ليمتد إلى المستقبل، والوطن هوية تتجذر في الذاكرة التاريخية في الآمال المعاصرة على حد سواء، ولوجود فعلي لابد من تواصل الأجيال وتكامل المراحل، فلقد أكد الكثير من المهتمين أن مجتمع بلا ثقافة تاريخية كافية، مجتمع مضطرب في تحديد مرجعيته الوطنية، يعاني من الغموض والخلل والاغتراب حتى، وقد تعطى له صورة على أنه مجتمع يتحرك في فراغ لأنه بلا أصول وثوابت يستند إلى حائط ساقط الآثار، ولكي نصل إلى مرحلة تجعل المجتمع الجزائري يستند إلى حائط قائم ومتين كان لابد من تحسين تعليم أبنائه وتعريفهم ببلادهم وتاريخهم وحضارتهم، وهذا ما اصطلح عليه بالجزأرة وهي "تعني كل مضمون دراسي جزائري مائة في مائة، وهي تلزم بذلك الإلغاء التاريخي للتعاون خاصة مع الأجانب المساعدين وإزالة الآثار الدخيلة الوافدة من

ثقافات لا صلة لها بالجزائر والعروبة والإسلام، لقد أرادت الجزائر من هذا الهدف أن تبعث الشخصية الجزائرية الأصيلة، والمقصود بالجزأرة هو إزالة العناصر الدخيلة الوافدة من المجتمعات أو الثقافات التي لا تمد بأي صلة بالمجتمع الجزائري والمقصود من ذلك هو العمل على بعث الشخصية الجزائرية العربية الإسلامية الأصيلة نقية من كل الشوائب. والجزأرة في ميدان التعليم تعني الاهتمام بالنواحي التالية:

-جزأرة نظام التعليم وخططه ومناهجه، والابتعاد عن الاستعارة من المجتمعات الأخرى إلا عند الضرورة القصوى فقط.

- جزأرة أهداف التعليم وقيمه ومتطلباته في ضوء واقع الجزائر ومنطلقاته بما يحقق الشخصية العربية الإسلامية النقية في نفوس الناشئين.

- جزأرة المستويات والتخصصات والمفتشين والخبراء في التربية والتعليم.

- جزأرة الكتاب المدرسي شكلا ومضمونا فضلا عن الوسائل التعليمية المتنوعة.

ج-الديمقراطية كهدف من أهداف النظام التربوي الجزائري:

ثالث هدف من الأهداف التربوية التعليمية التي سطرتها الحكومة والشعب الجزائري فهي كانت واجب وجب على القائمين على البلاد تحقيقه لكل جزائري عانى ويلات الجوع والفقر والجهل، إن ديمقراطية التعليم والعدالة الاجتماعية فيه لها أهمية قصوى في حياة الفرد

والمجتمع، لأن التربية وثيقة الصلة مع الديمقراطية، بل أن المجتمع يحرص على إبقاء هذه العلاقة لضمان استمراره وإبقاء تقدمه وتطوره.

ديمقراطية التعليم في الجزائر تأتي لتأكيد مسار عملية التعريب وتعميمها عن طريق المدرسة وبواسطة العملية التعليمية، فهي تعد أحسن مؤسسة بما توفره من فرص متساوية وعادلة أمام أعضاء المجتمع للحصول على ثقافة منسجمة في ظرف محدد، فلقد اعتبر التعليم في الجزائر تعليما ثوريا، لأنه قام بتأسيس نظام أصيل في ديمقراطيته لتحقيق أهداف هامة نظرا لتهديك الذي تعرضت له البنيات الاجتماعية في الجزائر كما سبق وأشرنا، لذا كان توطين التعليم وإتاحته بعدا ومطلبا سياسيا ووطنيا واسعا ومن مظاهر ديمقراطية التعليم في الجزائر نجد:

-إلغاء كل الفوارق الاجتماعية والاقتصادية وجعل ما يميز تلميذا عن آخر هي تلك القدرات العقلية والكفاءات الخاصة.

- تعميم المدارس في كل أنحاط الدولة الجزائرية حيث يتعلم ابن الصحراء ما يتعلمه ابن الشمال في نفس الوقت وبنفس المحتوى والطريقة.

- العناية بالحالة الاجتماعية والاقتصادية لأبناء الشعب الفقراء منع عدم إهمال فئة ذوي الحاجات الخاصة.

هذه المظاهر تجسد الاتجاه القائل –الوظيفيين– أن عملية الحراك الاجتماعي لا يمكن لها أن تتم دون فرص علمية متكافئة، إذ ليس المقبول إنسانيا أن يفتح باب مؤسسات التربية أمام بعض أبناء فئة ما لتميزهم عن فئات أخرى، وأن دور التعليم والتربية في المجتمع أمر ذو أهمية بالغة وهذا ما جعل من مسألة تكافؤ الفرص في التعليم تصبح ضرورة لدى المهتمين بالتربية.

وهذا المسعى الذي دأبت من أجله الدولة الجزائرية منذ تأسيسها من خلال فرض التعليم ومجانيته **(المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، 1998: 56)**

د–التوجه العلمي كهدف من أهداف النظام التربوي الجزائري:

إن عملية تطوير المعارف والخبرات العلمية أصبح أمر ضروري على اعتبار أن المعرفة العلمية تراكمية وتتجدد باستمرار وقد يؤثر ذلك بصفة مباشرة على العملية التعليمية، لذلك كان من الضروري على المناهج التعليمية اللحاق بركب التقدم العلمي، وتقديم أكبر قدر ممكن من المعارف والمعلومات إلى المتعلم من خلال سنوات دراسته، وبأقل جهد، أصبح التطور ينادي التعليم ليصبح أكثر عملية وأكثر عصرنة سواء، حيث يتوقف نجاح التربية في إحداث التغير وضبطه وتوجيهه على إدراك المربين والمدرسين بضرورة التحرر من المعرفة التقليدية الجامدة.

فلقد اهتمت الدولة الجزائرية بالجانب التكنولوجي في التعليم وهذا بغية إضفاء ثقافة عقلانية حديثة للتلاميذ وبالتالي مسح الثقافة التي ساهم المستعمر قبلا على نشرها أما الآن فقد زاد الاهتمام به أكثر، ذلك أن التعليم يعد المستقبل لا الحاضر، فطفل اليوم هو رجل الغد لابد من إعداده، حتى إذا بلغ رشده أصبح فعالا، وهذا يتطلب تجديدا في المناهج وتأليف الكتب وتجنيد الوسائل والطرائق حتى تنطبق الحكمة القائلة "فكر عالمي ونقد محلي" لأن المستقبل للجميع، إن توفير الوسائل التعليمية الإيضاحية يعد مظهر اهتمام بالتطور العلمي والتقني في التعليم.

4- وظائف النظام التربوي:

للنظام التربوي أهمية بالغة في حياة الأمم، نظرا للمهام التي يعمل على تجسيدها ميدانيا وتتجلى هذه الأهمية فيما يلي:

أ-يرتبط استمرار المجتمعات من خلال المحافظة على سماتها المميزة لثقافتها المحلية وتفاعلها مع الثقافات الوافدة دون انحلال وذوبان في الآخر، ومن هنا يلعب النظام التربوي دورا بارزا في تحقيق أهداف المجتمع في النمو والاستمرار مع المحافظة على الذات، فهو يعمل على تزويد الفرد والمجتمع بالأسس الثقافية والاجتماعية التي تتيح له عملية التفاعل والتكيف، دون فقدان معالم الشخصية المحلية.

ب- النظام التربوي ضروري لتنظيم الحياة الاجتماعية والمساهمة في مجابهة متطلبات الفرد والمجتمع في الاستقرار والأمن، ومحاربة المشكلات الاجتماعية في مهدها، قبل أن تستفحل، فبالتربية يمكن محاصرة الكثير من المعضلات الاجتماعية وهي في محيط المدرسة قبل أن تقفز إلى خارج المحيط المدرسي لتخر بأسس وقواعد المجتمع.

جـ تتجلى أهمية النظام التربوي في تلبية متطلبات المجتمع اقتصاديا، فلقد شهد منتصف القرن الماضي وبداية الحالي، اهتماما متزايدة بأهمية التربية في توفير اليد العاملة المدربة والمؤهلة للقيام بالأعمال المختلفة بدقة متناهية مضافا إليها التكنولوجيا الحديثة والرقمنة، وما أنجز عنها من ضرورة أن يكون الفرد على قدر مقبول من التحصيل العلمي حتى يستطيع مسايرة التطور الحاصل في نظم المعلوماتية الحديثة، إن التربية والتعليم لم يعد ينظر إليهما كنوع من الخدمة التي تقدم للناس بمعزل عن العملية الاقتصادية، وإنما أصبح ينظر إليهما على أنهما استثمار أساسي ونشاط اقتصادي، وجهان لشيء واحد يراد بهما النهوض بمستوى حياة الفرد والمجتمع.

II- الإصلاح التربوي في الجزائر:

يعتبر الإصلاح التربوي في البلدان النامية محصلة للاستعارة الأبنية وممارسات البلدان الأكثر تقدما، والتي من خلالها يتم نشر الأفكار والأشكال الاجتماعية لهذه الدول، وهو ما ينتج ضغوطا تترجم في أوقات محددة إلى حركات الصلاح التربوي، وعليه السياسات

التعليمية وما ينتج عنها من إجراءات وممارسات وجهود مبذولة لإصلاح التربوي مشروطة لحد كبير بالنظام العالمي، حيث يجب النظر إلى بناء أنظمة التعليم، وإصلاحها في الدول النامية في ارتباطها بالعلاقات الاجتماعية للهيمنة والخضوع على تميز نظام الرأسمالي العالمي، فالإصلاحات التي يتم تنفيذها لا تتطلب دعم الصفوة الاقتصادية والسياسية بل يلزمها مؤازرة جماعات قوية من خارج البلاد وهو ما يجسد حالة التبعية، ولكل إصلاح أركان وشروط واليات يعتمد عليها ويستند إليها.

1- أركان الإصلاح التربوي.

يقترح محمد منير مرسي ثلاثة أركان لابد من توافرها لقيام العملية الإصلاحية وهي على التوالي:

1-1- المنطلقات:

وتتمثل في المبادئ والقيم والأعراف والتقاليد السائدة في المجتمع بالإضافة إلى المعطيات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية أو بمعنى آخر كل ما له علاقة بالمجتمع وبشكل خصوصية يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار لتفادي اختلالات في المخرجات التربوية.

1-2- الأهداف:

تتمثل في ملامح منظومة التربية على المدى القريب والمتوسط والبعيد، ومن هنا لابد من ربط الأهداف بالمنطلقات، تشتق الأهداف بالأساس من المنطلقات وهذا في مستوى الغايات والأهداف العامة، والتي غالبا ما تتميز بنوع الشمولية بالنظر إلى طابعها الفلسفي أو السياسي في حين أن الأهداف تكون مرتبطة أكثر بالنواحي المعرفية.

1-3- الوسائل:

بعد تحديد الأهداف لابد من توفير الوسائل الكفيلة لتحقيقها وتتمثل هذه الوسائل في المادية، والوسائل البشرية، والهياكل القاعدية.

2- شروط الإصلاح التربوي.

لضمان سلامة وصحة عملية الإصلاح لابد من توافر مجموعة من الشروط وهي:

-لابد للعملية الإصلاحية من منهج تجدد على ضوئه مشكلاتها ومفاهيمها وأبعادها ومختلف عواملها، فالمنهج يضع الأمور مواضعها، فلا تطغى الوسيلة على الغاية، ولا البداية على النهاية، ولا تسبق التحسينات الضروريات لذا فالتحليل المنهجي للأغراض والمرامي التربوية لا يكون إلا نتيجة للتطور المنهجي لمعطيات خاصة بالإصلاح.

-لابد من تحديد الخطة الإصلاحية في ضوء المعطيات التاريخية فالتاريخ هو أهم وسيلة لنقل مكتسبات الأمة، إن التصور الواضح للتراث التاريخي يعطي رؤية واضحة

وصحيحة للحقائق دون تزييف مما يجعل العملية الإصلاحية على اتصال بثقافة الأمة وتراثها.

– ينبغي أن تستند العملية الإصلاحية إلى رؤية مسبقة لإرادة الأمة لأن إرادة الأمة أساسية في مرحلة تبنيها لأي أفكار، ولأنه دون هذا الشرط تصبح عملية الإصلاح التربوي تعسفا واضطهادا، إذ من أسوء الأخطاء التي تقع فيها الشعوب وتؤدي إلى فشل أنظمتها التربوية هي أن تفرض البدائل الإصلاحية على الأمة فرضا دون مراعاة لمتطلباتها التربوية.

مما سبق ذكره يتبين وبشكل جلي أهمية الربط والتكامل بين الإصلاح التربوية في بعده القطاعي وما بين الإصلاح الاجتماعي في كافة أبعاده ومجالاته الشمولية، إن الإصلاح الذي ينبغي إقامته في النظام التربوي يجب ألا ينفصل في تصور المشرفين عليه عن باقي المسارات الإصلاحية في النظم الأخرى.

3– مراحل الإصلاح التربوي:

كي يحقق الإصلاح غاياته وأهدافه لابد أن يتبع مراحل منهجية وإجرائية معينة تشمل كل مرحلة مجموعة من الإجراءات والخصائص المحددة، ويترتب عن أي تقصير أو نقص في أي مرحلة من هذه المراحل عراقيل من شأنها أن تؤثر على السير الطبيعي للعملية الإصلاحية وتتمثل هذه المراحل بشكل عام في المراحل التالية:

3–1– مرحلة التخطيط:

وهي مرحلة تتضمن التوفيق بين المطالب الدافعة لعملية الإصلاح التربوي وبين الإمكانيات المتاحة في زمن مناسب ومحدد لتفعيل هذا الإصلاح، كما يمكن تسمية هذه المرحلة بمرحلة الإعداد حيث يتم فيها اختيار الأفراد الفنيين والمؤهلين للقيام بالإصلاح كما ينبغي أثناء القيام بها مراعاة أمور كثيرة هامة:

-تحديد المعايير التي يتم على أساسها تعيين هيئات أو لجان الإصلاح كالمؤهل العلمي، التخصص، الأمانة العلمية، عدم التطرف والانحياز الإيديولوجي لنزعة معينة، فلا يمكن إيكال مهمة الإصلاح إلى نخبة بعيدة عن آمال وآراء الأمة وإرادتها التربوية، في مثل هذه الأمور العظيمة والمهام الخطيرة التي يتوقف عليها مصير أمة بأكملها، وترتبط به مصلحة الأجيال المتعاقبة.

- أيضا لابد من مراعاة الجوانب الإدارية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية للدولة.

- مراعاة الشروط البيداغوجية الخاصة بكل طور وبكل مرحلة.

ومن متطلبات هذه المرحلة الوقوف على تقدير علمي وموضوعي للنظام التربوي السابق من كل الجوانب الإيجابية والسلبية لضمان التطور السليم، فبدونها لا يستطيع القائمون على الإصلاح معرفة ما يجب تغييره بشكل تام وما يجب تعديله وما يجب الإبقاء عليه.

3-2- مرحلة التنفيذ:

بواسطة مجموعة من الأفراد والآليات التي تم توفيرها في المرحلة السابقة، يتم تبني الخطة الإصلاحية التي تضفي على الإصلاح التربوي صفة الوعي والعمق الجدي والأصالة والفعالية والواقعية، ويتم تنفيذ الإصلاح إطار منهجي وفق مراحل زمنية متتابعة ومتكاملة، وهنا يتم وضع جميع التطبيقات التربوية موضع إعادة النظر بإخضاعها للملاحظة والنقد والدراسة أثناء التنفيذ.

وعليه هناك مراحل إجرائية تتعلق بتنفيذ الإصلاح وتتمثل فيما يلي:

-البحث عن أثر المحيط العام على المدرسة.

- البحث في المشاكل الاجتماعية للتلاميذ.

- البحث في مدى توفر المربين ومدى استعدادهم للعمل.

- البحث في مدى كفاءة المربين وطرق التدريس.

- البحث في مدى سلامة المناهج الدراسة.

وتجدر الإشارة إلى أن عرض الخطة الإصلاحية والبداية في تنفيذها بشكل تدريجي يمليه واقع النظام التربوي، حيث لا يمكن إلغاء نظام وتبني آخر في فترة وجيزة، كما أن هذا التدرج من جهة ثانية يساعد على معرفة سلبيات وعراقيل تنفيذ الإصلاح وبالتالي استدراكها في الوقت المناسب وهو ما يوفر جهدا وإنفاقا معتبرين.

3-3- مرحلة المتابعة والتقويم:

تستند مهام هذه المرحلة إلى أفراد أو مؤسسات مختصة تكون على إحاطة كاملة بأبعاد الإصلاح ابتداء من التخطيط ووصولا إلى التنفيذ، وعليه تعد مرحلة مهمة جدا يجب أن تساير في نفس المستوى المراحل السابقة، ويتم خلال هذه المرحلة تقييم المفاهيم التربوية والمناهج وطرق التدريس، البرامج، الهياكل وحتى السياسة التربوية ككل.

تمثل هذه المرحلة نوعا من الضمانة بأن لا يتحول الإصلاح لمجرد إجراءات شكلية أو مجرد تغييرات في الأسماء والمفاهيم دون أن ينعكس ذلك على عناصر العملية التربوية، وهم المتعلمون والمعلمون والمناهج التعليمية، أو على جوهر العملية التربوية والغاية منها هي تحقيق التنمية البشرية اللازمة لتطور المجتمع والدولة.

4- آليات الإصلاح التربوي:

إن عملية إصلاح النظام التربوي الهدف منها الابتكار والتطوير والتجديد وعليه لكل إصلاح آليات يتبعها منها:

4-1- تطوير المناهج الدراسية:

تعتبر المناهج الدراسية ترجمة وانعكاسا للفلسفة التربوية المتبناة وما ينبثق عنها من أهداف عامة تتبناها الدولة وفق إيديولوجيتها وتوجهاتها، وتطوير المناهج التربوية مصطلح شائع بين جميع التربويين ويعني أن تستبدل مناهج سائدة بمناهج أخرى جديدة.

4-2- استناد عملية التطوير إلى فلسفة تربوية واضحة المعالم:

أي تطوير يطرأ على المناهج يدور في إطار هذه الفلسفة التي حددت مفهوم الطبيعة الإنسانية على أن عقل الإنسان مكون من مجموعة من الملكات وكل ملكة تحتاج إلى تدريب ويتم عن طريق المواد المختلفة، إذن فالفلسفة التربوية يجب أن تكون واضحة ومحددة حتى تحدد وجهة النظر السليمة حول الطبيعة الإنسانية، وبالتالي لا يتعرض المنهاج إلى الخلط والتناقض.

4-3- استناد التطوير إلى دراسة عملية للمتعلم:

لأن التربية عملية تهدف إلى مساعدة التلاميذ على النمو الشامل من خلال المنهج، ولهذا فإن مراعاة خصائص نمو التلاميذ في كل مرحلة عمرية ولتجاوز المشاكل المتعلقة بهم عند تخطيط وتطوير المنهاج عن طريق تتبع الدراسات والأبحاث النفسية والتربوية للاستفادة من نتائجها.

4-4- التطوير ودراسة المجتمع:

تشتق المدرسة فلسفتها من فلسفة المجتمع، وعليه فإن على المدرسة أن تتبنى مناهجها بحيث تراعي فلسفة المجتمع ومشكلاته وتطلعاته.

4-5- أن يكون التطوير عملية شاملة:

بحيث يتضمن التطوير في الأهداف والمحتوى والطرق والوسائل التعليمية وأوجه النشاط والتقويم أي يشمل كل عناصر العملية التعليمية.

4-6- أن يكون التطوير عملية تعاونية:

ينبغي أن يشترك فيها خبراء المناهج المختصون في المادة والمدرسون والتلاميذ وأولياء الأمور ولعل أبرز الاتجاهات العالمية المعاصرة في تطوير المناهج اشتراك المعلمين والتلاميذ.

4-7- أن يكون التطوير عملية مستمرة:

يجب أن تكون مستمرة على فترات متباعدة، وأن تستخدم فيها الأساليب العلمية والمتنوعة حتى تنهض بالمناهج لتساير ما يحدث في المجتمع من تحديات.

4-8- تحسين أداء المعلم:

باعتبار المعلم العنصر الأساسي في أي تجديد تربوي لأنه أكبر مدخلات العملية التربوية وجب النظر في تحسين أدائه وتطوير قدراته المعرفية والعملية حتى يمتلك المهارات الكافية للقيام بدوره.

5- الإصلاحات المنظومة التربوية في الجزائر:

5-1- بعد الاستقلال:

المدرسة هي القوة الفاعلة والقادرة على بناء العقول وقيادة المجتمع والسير به في الاتجاه الذي يضمن بقاءه وتطوره، وهو دور بنائي يفرض على المجتمع أن يحيطها بالرعاية الكاملة ويمدها بما يعزز قدراتها ويطور جهودها حتى لا تبقى في قطيعة عن البيئة التي أنشأتها وربما هذا هو الدور الذي كان على المدرسة في الجزائر أن تضطلع بع بعد الاستقلال والواقع أن المدرسة التي ورثناها كانت مدرسة غريبة عن مجتمعنا في توجهاتها ولغتنا وأهدافها، ومع ذلك تم تبنيها مع الإدراك بأنها لا تنسجم في كثير من جوانبها مع الحقائق الوطنية، لأنها أسست في الأصل لأهداف تخدم الغاية الاستعمارية، فهي مدرسة تعيش في ظل الدولة الجزائرية تحيا معنا وتحت إشرافنا، ولكن روحها ظلت مرتبطة بالظروف التي أنشأتها ومتأثرة بالنمط الثقافي التي عاشت في كنفه أكثر من قرن والخطاب السياسي لم يخف هذه الحقيقة، ولم يتجاهلها بل كثيرا ما صرح بها، واعتبرها وضعية غير طبيعية، ودعا إلى تصحيحها ولكن هذه الدعوة لم تترجم إلى أفعال وإجراءات وقرارات

عملية، مما أبقى المسعى الإصلاحي يتأرجح بين القول والفعل، بين القرار السياسي والإجراء الإداري، بين النوايا والممارسات والحقيقة، إن المدرسة الجزائرية لم تولد مع بداية الاستقلال وإنما الذي ولد هو الإطار الفكري والمذهبي الذي بقي فكرة مدونة في الوثائق وشعار يردد في الخطب والمناسبات.

لقد اتجه المسؤولون على المدرسة آنذاك إلى الاحتفاظ بالوضع مع إحداث التغيرات الممكنة، والتي من شأنها أن تمهد لإقامة نظام تربوي وطني، يعوض النظام الموروث أو يعدله، وطبقا لهذا التفكير فإنه يمكن أن نقر بأن عملية الإصلاح مرت على ثلاث مراحل:

أ-مرحلة التبني والتوجيه:

أي تبني المدرسة الموروثة يشكل الخطوة الأولى التي أصبح نظام التعليم فيها تابعا لدولة الجزائرية، ومن بين الإجراءات التي تم اتخذاها في هذه المرحلة:

-ترسيم تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي في مناهج التعليم.

- توجيه عناية لدروس التاريخ وتصحيح مسار تدريسه.

- تكثيف الجهود الرامية إلى توفير إطارات التعليم والتي كان توفيرها يشكل عبئا ثقيلا على الدولة.

– إيصال العمل بالقوانين والإجراءات المدرسية التي تتعارض مع سيادة الدولة ونلاحظ أن المدرسة في هذه المرحلة لم تعرف تغييرا في البرامج ولا في التنظيم.

ب– مرحلة الإصلاح الجزئي والتصحيح الضروري:

لقد تواصلت عمليات التصحيح والإصلاح ولكن بأسلوب يفتقر إلى الدقة في التخطيط والوضوح في الرؤية مما أبقى الاتجاه غامضا والغاية غير واضحة، فالاحتفاظ بمكونات المدرسة الموروثة وإدخال عناصر جديدة في صلب نظامها التعليمي جعل المؤسسة التعليمية الواحدة تتعامل مع نظامين متوازيين نظام تميزه خصائص المدرسة الفرنسية، ونظام يرمز إلى خصائص المدرسة الوطنية، وقد حققت عمليات الإصلاح التي تمت في هذه المرحلة النتائج التالية:

–تعريب الصفوف الأربعة الأولى من التعليم تعريبا شاملا.

– تعريب ثلث أقسام المواد العلمية.

– تعريب المواد الاجتماعية: التاريخ والجغرافيا، الفلسفة، في مختلف المراحل.

– ضبط التصور القانوني الكامل لبناء نظام تربوي وطني.

ج– مرحلة التغيير الشامل وبناء النظام التربوي الوطني:

إن أي تغير شامل أو إصلاح عميق في النظام التربوي لابد أن يكون مستخلصا من الظروف والتجارب التي مر بها المجتمع الجزائري، ويعبر عن توجهات وتطلعات أجياله، مؤسسات وفق الاتجاه الفكري والعقائدي الذي تسير عليه البلاد سياسيا واجتماعيا، ابتدأت بصدور أمر 76-35 المؤرخ في 16 أفريل 1976 بتنظيم التربية والتكوين بالجزائر، وأدخلت إصلاحات على النظام لتتماشى والتحولات الاقتصادية والاجتماعية، كما كرس الطابع الإلزامي ومجانية التعليم وتأمينه لمدة 09 سنوات، وقد شرع في تصميم وتطبيق أحكام هذا الأمر ابتداء من السنة الدراسية 1980-1981 (المدرسة الأساسية).

ومن أهم ما يميز هذا النظام التربوي:

-إقرار نظام التعليم الأساسي الذي يعوض النظام الابتدائي والمتوسط، ويمدد المرحلة الإلزامية إلى 09 سنوات ويدمج في مناهجه بين العمل الفكري والعمل اليدوي ويربط المدرسة بالمحيط الاجتماعي والاقتصادي.

- جعل اللغة العربي لغة تعليم جميع المواد في جميع المراحل، لتتحقق الغاية الأساسية من تجديد النظام وهي توحيد التعليم وتأصيله وربطه بقيم المجتمع.

- التركيز على التربية العلمية والتكنولوجية التي تتيح للمتعلمين توظيف المعارف النظرية في مجالات العمل التطبيقي.

– تنظيم تعليم اللغات الأجنبية بصفتها روافد مساعدة على التفتح والاستفادة من تجارب الغير.

– تجديد نظام التعليم الثانوي وتنويع المسارات الدراسية التي تنظم الاختصاصات على أساس مع تطوير أساليب التوجيه وطرائق التعامل مع المعرفة.

ويرى عبد القادر فضيل أن ثم تكليف المدرسة ما لا تطيق حين حدد لها عديدا من المهام من خلال النصوص المنظمة لنظام التربية والتعليم، وأثقلناها بالكثير من المسؤوليات، ولكننا لم نمكنها مما يعينها على تأدية هذه المهام يكسبها القدرة على تحقيق ما هو منوط بها، فالمدرسة التي أنشأت بمقتضى نصوص الإصلاح الصادرة في 1976/04/16 حددت لها رسالة جديدة وأهداف متطورة، تنسجم مع اختبارات المجتمع ومع حقائق العصر ولكن الوضع القائم في الميدان لم يتغير كما كان عليه، ومن ثمة فمطالبتها بالتغيير والتجديد والسير المنتظم الذي رسم لها، والسعي لتحقيق الأهداف المسطرة من غير أن نمكنها من وسائل النهوض بذلك شيئا يفوق قدرتها.

5-2- الإصلاح التربوي الأخير (2000):

يتزايد الإدراك مع بدء الألفية الثالثة بأن المجتمع الجزائري يمر على أعتاب مرحلة جديدة من التحولات المجتمعية، خصوصا بعد ما كانت منه الجزائر في سنوات العشرية السوداء، من ويلات الإرهاب الذي دمر ويتم وشرد الكثير من الجزائريين وحاول المساس

بمقومات الشخصية للمجتمع الجزائري، وجب على الدولة الخروج من كل هذه التحولات والحل الأنسب في نظرتها هي المدرسة والجيل الذي تعمل على إنشائه المدرسة.

لذا كان التفكير في استحداث إصلاح جديد للنظام التربوي لمواكبة كل التطورات الجديدة والخروج من الأزمة والدمار الذي خلفه الإرهاب آنذاك، وكانت المحاور الكبرى للإصلاح الجديد:

-تحسين نوعية التأطير، التحوير البيداغوجي، إعادة تنظيم المنظومة التربوية.

وقد مر الإصلاح التربوي الأخير بعدة خطوات صاحبت تنفيذه وهي كالتالي:

أ-مسار تطبيق الإصلاح التربوي:

-إحداث اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية مع حلول سنة 2001.

- قرار مجلس الحكومة شهر أفريل 2002.

- بداية الإصلاح الهيكلي والتربوي والبيداغوجي 2003-2004.

- وثيقة وزارة التربية الوطنية تحت عنوان مخطط العمل لتنفيذ إصلاح المنظومة التربوية في أكتوبر 2003.

- العمل بفكرة مشروع المؤسسة بداية السنة الدراسية 2006-2007 المنشور رقم 153 المؤرخ في 05 جوان 2006

ب- اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية:

جرى في ماي 2000 تشكيل لجنة وطنية لإصلاح المنظومة التربوية، التي أوكلت لها مهمة التفكير وتقديم اقتراحات بخصوص ثلاثة مواضيع كبرى هي: تحسين نوعية التأطير بشكل عام و التأطير التربوي بشكل خاص، السبل التي ينبغي إتباعها لتطوير العمل البيداغوجي، إعادة تنظيم المنظومة التربوية الجزائرية بكاملها وقد توجت أشغال اللجنة بإصدار ملف ضخم تضمن تحليلا معمقا لتطور المنظومة التربوية الجزائرية والإنجازات التي حققتها وكذا الاختلالات التي أفرزتها وشكل هذا الملف موضوعا لعدة اجتماعات لمجلس الحكومة خلال شهري فبراير ومارس من عام 2002، وذلك قصد دراسة مختلف الاقتراحات الواردة فيه وتحديد الإجراءات التي يتطلبها تطبيقها وضبط الآجال.

-مهام اللجنة:

تتكفل اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية بالقيام بمجموعة من المهام التالية:

-التحقق في إطار تشخيص المنظومة التربوية من النتائج الإيجابية والسلبية المسجلة مع تحليل أسبابها العميقة.

- تحليل التحديات الجديدة التي لابد أن تواجهها المنظومة التربوية وتحدد المتطلبات الضرورية لتكوين مواطن قادر على التفتح والمساهمة في تنمية الوطن والتكيف مع العالم ليتم تنامي تطور المعارف والتغيرات الثقافية والعلمية والتكنولوجية.

- اقتراح الإجراءات الكفيلة بالسماح للناشئة الجزائرية بالاستفادة من تعليم قاعدي إلزامي مجاني وضمان التكافؤ في فرص النجاح.

- التأكيد على الظروف الكفيلة وضمان النجاح لأكبر عدد من التلاميذ.

- اقتراح اختيارات تساعد على حل المشاكل المتعلقة بتنظيم التعليم ما بعد الأساسي

- دراسة الوسائل التي تساعد على تجديد جذري للمحتويات والمناهج البيداغوجية.

- دراسة الترتيبات المناسبة قصد إدماج تعليم اللغات الأجنبية في مختلف مراحل المنظومة التربوية لتمكين التلاميذ من الوصول المباشر إلى المعارف العالمية وتسهيل الانفتاح على الثقافات.

- تحديد الظروف واقتراح ما يستلزم من أجل إدماج التكنولوجيا الجديدة.

- اقتراح منظومة فعالة ومستقرة لتكوين وتقييم المكونين.

تتوخى اللجنة في تفكيرها الاستناد دوما إلى مرجعية قوامها المبادئ والقيم الأساسية ذات الصلة بمفاهيم المواطنة والمساواة والتسامح والسلم والديمقراطية وأخيرا اقتراح كل الحلول التي من شأنها أن تحقق التقدم.

6- التغيرات التي أدخلت في مستوى البرامج:

لقد أدخلت جملة من الإجراءات الجديدة حيز التنفيذ خلال السنوات الدراسية 2005/2004/2003 وهكذا يدرج الطور المسمى بالتربية التحضيرية في منطق إعادة الهيكلة الجديدة للنظام، مع السعي إلى تعميمه على الأطفال البالغين من العمر 5 سنوات.

أما طور التعليم الابتدائي فإن مدته تقلصت من 6 سنوات إلى 5 سنوات، وتتمثل هذه الإجراءات أيضا استحداث مادة تعليمية جديدة تحمل اسم " التربية العلمية التكنولوجية" حيث تدرس ابتداء من السنة الأولى ابتدائي، كما تشمل تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية أولى تدرس ابتداء من السنة الثانية ابتدائي، واعتماد الرموز العالمية في مادة الرياضيات وتجدر الإشارة في هذا المقام إلى إدخال اللغة الأمازيغية في السنة الرابعة ابتدائي.

أما التغييرات التي أحدثت في طور التعليم المتوسط فهي تشمل تمديد، مدة هذا الطور من ثلاث سنوات إلى 4 سنوات، وتعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ثانية ابتداء من السنة الأولى متوسط، واعتماد نظام الترميز العالمي وإدراج المصطلحات العلمية وتعويض مادة التربية التكنولوجية بمادة جديدة هي "العلوم الفيزيائية والتكنولوجية" ونشير هنا أيضا إلى أن اللغة الأمازيغية تحتل مكانتها كلغة وطنية.

- تنصيب البرامج:

نظرا إلى الاستعجال السياسي فإن عملية برمجة وتنصيب البرامج في الميدان قد شرع فيها ابتداء من شهر سبتمبر 2003، وشملت السنة أولى ابتدائي والسنة أولى متوسط بصفة

آنية لتصل في نهاية المطاف إلى السنة الرابعة متوسط والسنة الخامسة ابتدائي في سبتمبر 2007، وتطرح هذه البرمجة مشكل تسيير تدفقات التلاميذ وحركة المعلمين، لأن إضافة السنة الرابعة في الطور المتوسط تتطلب مزيدا من المحلات والمؤطرين، كما أن التقاء دفعة التلاميذ المتخرجين من السنة السادسة القديمة للتعليم الأساسي والمتخرجين من السنة الخامسة الجديدة للتعليم الابتدائي سيولد دفعة مضافة العدد من التلاميذ، وهذا الوضع يطرح مشكلتين متماثلتين هما:

- الحاجة إلى محلات مدرسية وإلى التأطير

- الاختلاف في ملمح الدخول في السنة الأولى متوسط بين الدفعتين من التلاميذ وهذا الأمر يتطلب اتخاذ إجراءات بيداغوجية نوعية لضمان تكافؤ الفرص عند نهاية الطور المتوسط، بين دفعتين من التلاميذ لم يتبعوا نفس المسلك ولا نفس البرامج فإذا كان التفكير متواصلا من الناحية البيداغوجية فيما يخص الحاجة إلى المحلات حيث برمج إنجاز أكثر من 900 متوسطة في سنة 2009، فإن التأطير يبدو خاليا من المشاكل بتخفيض مدة الدراسة إلى خمس سنوات في الابتدائي (يترتب عن ذلك فائض في معلمي الابتدائي)، غير أن هناك عمليات المحاكاة التي ستجري بغية تحضير المواسم الدراسية المقبلة برصانة لأن هذه الفترة صعبة ويليق أن تحضّر بدقة كبيرة.

إذن فإن تحسين ملائمة ونوعية التدريبات هي هدف الإصلاح التربوي الجديد، وهذه التغييرات البيداغوجية تمثل رؤية جديدة للتربية وهي رؤية محددة بالمقاربة بالكفاءاتوالتي تضع المتعلم في مركز العملية التدريبية والتعليمية.

ومن خلال ما سبق ذكره يمكن القول بأنه هناك ثلاث مستويات أساسية للإصلاح الجديد:

* تجديد البرامج الدراسية و الوسائل والأدوات الأخرى للتدريب.

* كفاءة وحركية الأساتذة من خلال التكوين.

* إعادة تنظيم مدة وشعب التعليم والتدريب.

ورد في تقرير القانون التوجيهي الجديد للتربية أن هذا الإصلاح يتميز عن الإصلاحات السابقة بما يلي:

-حصر مجاله في قطاع التربية (التحضيرية، التعليم القاعدي، التعليم الثانوي).

- تكييف النظام التربوي على التحولات المنجزة في اقتصاد السوق في مجتمع ديمقراطي.

- الإمكانية المتاحة للأشخاص الطبيعيين الذين يخضعون للقانون الخاصة لفتح مؤسسات خاصة للتربية والتعليم في إطار شروط تحددها الدولة.

- إدراج تعليم الأمازيغية لغة وطنية في نشاطات الإيقاظ وتعمل الدولة على ترقيتها وتطويرها في كل تنوعاتها اللغوية المستعملة مع التراب الوطني.

– إدراج تعليم المعلوماتية في مجمل مؤسسات التعليم والتكوين.

– الطابع الإلزامي لتعليم الرياضة منذ الدخول إلى المدرسة وحتى الخروج من التعليم الثانوي.

– صياغة حقوق وواجبات التلاميذ.

– تنظيم التعليم الأساسي الإجباري في التسع سنوات على شكل تعليم ابتدائي مدته 05 سنوات متبوعة بتعليم متوسط مدته 04 سنوات.

– تنظيم مرحلة ما بعد التعليم الإلزامي كالتالي:

*مسلك أكاديمي يشمل شعب التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

* مسلك مهني يجمع التخصصات التكوين والتعليم المهنيين.

–إلغاء احتكار الدولة للكتاب المدرسي وإقامة نظام اعتماد الكتاب المدرسي.

– انتشار مرصد للتربية والتكوين.

– التكفل بالطفولة ما قبل التمدرس من أجل تعميم تدريجي للتربية التحضيرية ابتداء من سنة 2008.

المحاضرة الثالثة: الصعوبات المدرسية

تعريف صعوبات التعلّم:

"بعد معرفة تاريخ تطور مفهوم صعوبات التعلّم، يتوقع ظهور أكثر من تعريف وذلك لتنوع المجالات التي تناولت ظاهرة عدم قدرة كثير من التلاميذ على التعلّم بشكل طبيعي رغم توفر القدرات العقلية اللازمة للتعلّم وسلامة قنوات الإحساس كالبصر والسمع وإتاحة فرص التعليم العام، بالإضافة إلى الاتزان العاطفي والحياة الاجتماعية والاقتصادية العادية 0 إن ما حصل هو بالفعل ما كان متوقعا ، حيث أخذ العلماء في وضع تعاريف اتصفت بالتنوع، فمنها ما يميل إلى الاهتمام بالنواحي التربوية لهذه الظاهرة، ومنها ما يميل إلى مجالات العلوم الأخرى، وأشهرها المجال الطبي.

وعلى الرغم من اختلاف العلماء في صياغة التعريفات إلا أنهم يتفقون على خصائص التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلّم، ولم يقتصر الأمر على في التعريف على الجهات الرسمية بل كان للجمعيات والمؤسسات الخيرية والتطوعية دور كبير في تعريف صعوبات التعلّم، وبناء على تنوع مصادر الاهتمام واختلاف أهدافه حظي مجال صعوبات التعلّم بتعريفات كثيرة ومتعددة. " **(أبو نيان، 2001: 15)**

" وسنحاول فيما يلي أن نبرز أهم التعريفات التي ظهرت في مجال صعوبات التعلّم، وهي:

التعريف الطبي:

ويركز هذا التعريف على الأسباب العضوية لمظاهر صعوبات التعلّم، والتي تتمثل في الخلل العصبي أو تلف الدماغ.

التعريف التربوي:

ويركز هذا التعريف على نمو القدرات العقلية بطريقة غير منتظمة، كما يركز على مظاهر العجز الأكاديمي للطفل، والتي تتمثل في العجز عن تعلّم اللغة والقراءة والكتابة والتهجئة، والتي لا تعود لأسباب عقلية أو حسية، وأخيرا يركز التعريف على التباين بين التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية للفرد. " (الروسان، 2001: 201 – 202)

" وقد وقع اختيارنا على تعريف الحكومة الاتحادية الأمريكية (1968)، وهو:

إن الأطفال ذوي صعوبات التعلّم هم أولئك الأطفال الذين يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية المتضمنة فيفهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وهذا الاضطراب قد يتضح في ضعف القدرة على الاستماع، أو التفكير أو التكلم، أو الكتابة، أو والتهجئة، أو الحساب. وهذا الاضطراب يشمل حالات الإعاقة الإدراكية والتلف الدماغي، والخلل الدماغي، والخلل الدماغي البسيط، وعسر الكلام، والحبسة الكلامية النمائية. وهذا المصطلح لا يشمل الأطفال الذين يواجهون مشكلات تعلميه

ترجع أساسا إلى الإعاقات البصرية أو السمعية أو الحركية أو الاضطراب الانفعالي أو الحرمان البيئي أو الاقتصادي أو الثقافي.

فاعتمدنا التعريف السابق الذكر، لأن هذا التعريف قد جمع خصائص وعناصر اتفق عليها معظم الأخصائيين العاملين في هذا الميدان، وهي:

- أن يكون لدى الطفل شكل من أشكال الانحراف في القدرات في إطار نموه الذاتي؛

أن تكون الصعوبة غير ناتجة عن إعاقة

- أن تكون الصعوبة نفسية أو تعليمية
- أن تكون الصعوبة ذات صفة سلوكية، مثل: النطق، التفكير وتكوين المفاهيم.

<u>نسبة انتشار صعوبات التعلّم:</u>

" تختلف التقديرات حول أعداد أو نسب الأطفال ذوي الصعوبات التعلمية اختلافا كبيرا جدا ، وذلك بسبب عدم وضوح التعريف من جهة، وبسبب عدم توفر اختبارات متفق عليها للتشخيص، ففي حين يعتقد بعضهم أن نسبة حدوث صعوبات التعلّم لا تصل إلى 1 %، يعتقد آخرون أن النسبة قد تصل إلى 20 %، إلا أن النسبة المعتمدة عموما هي 2 % . 3 %. " **(الخطيب، 1997: 80)**

الأسباب المؤدية لصعوبات التعلّم:

" تعتبر عملية التعرف إلى الأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلّم، عملية صعبة ولكن الباحثين في هذا الميدان يقسمون تلك الأسباب إلى مجموعة من الأسباب قد تتمثل في:

— إصابات الدماغ؛

— الاضطرابات الانفعالية؛

— نقص الخبرة.

كما تقسم مجموعة أخرى من الباحثين أسباب صعوبات التعلّم إلى مجموعات من العوامل المختلفة، يمكن تقسيمها إلى **العوامل العضوية والبيولوجية:**

يشير الأطباء إلى أهمية الأسباب البيولوجية لظاهرة صعوبات التعلّم، وتحدث إصابة الدماغ هذه والتي تعني التلف في عصب الخلايا الدماغية إلى عدد من العوامل البيولوجية أهمها التهاب السحايا، والتسمم أو التهاب الخلايا الدماغية والحصبة الألمانية ونقص الأكسجين أو صعوبات الولادة، أو الولادة المبكرة، أو تعاطي العقاقير، ولهذا يعتقد الأطباء أن هذه السباب قد تؤدي إلى إصابة الخلايا الدماغية.

العوامل الجينية:

تشير الدراسات الحديثة في موضوع أسباب صعوبات التعلّم إلى أثر العوامل الجينية الوراثية.

العوامل البيئية:

تعتبر العوامل البيئية من العوامل المساعدة في موضوع أسباب صعوبات التعلّم، وتتمثل في نقص الخبرات التعليمية وسوء التغذية، أو سوء الحالة الطبية أو قلة التدريب أو إجبار الطفل على الكتابة بيد معينة، وبالطبع لابد من ذكر نقص الخبرات البيئية والحرمان من المثيرات البيئية المناسبة. "**(الروسان، 2001: 209- 210)**

<u>أنواع صعوبات التعلّم:</u>

من الممكن تصنيف صعوبات التعلّم إلى:

1 . صعوبات تعلم نمائية:

وهي تتعلق بنمو القدرات العقلية والعمليات المسئولة عن التوافق الدراسي للطالب وتوافقه الشخصي والاجتماعي والمهني وتشمل صعوبات (الانتباه . الإدراك . التفكير . التذكر . حل المشكلة) ومن الملاحظ أن الانتباه هو أولى خطوات التعلم وبدونه لا يحدث الإدراك وما يتبعه من عمليات عقلية مؤداها في النهاية التعلم وما يترتب على الاضطراب في إحدى

تلك العمليات من انخفاض مستوى التلميذ في المواد الدراسية المرتبطة بالقراءة والكتابة وغيرها.

2 . صعوبات تعلم أكاديمية:

وهي تشمل صعوبات القراءة والكتابة والحساب وهي نتيجة ومحصلة لصعوبات التعلم النمائية أو أن عدم قدرة التلميذ على تعلم تلك المواد يؤثر على اكتسابه التعلم في المراحل التعليمية التالية. "

الخصائص النفسية والسلوكية لذوي صعوبات التعلّم:

"يتفق معظم الباحثين على أن هؤلاء الأطفال / الأفراد يتمتعون بقدرات عقلية عادية، إلا أن ذلك لا يمنع حدوث مشكلات في التفكير والذاكرة والانتباه لديهم، وبالنسبة للتحصيل الأكاديمي فهو يعتبر جانب الضعف الرئيس لديهم. مع أن الأخصائيين لا يجمعون على معيار محدد لتدني التحصيل بهدف تشخيص صعوبات التعلّم، إلا أن الأدبيات تنوه عادة إلى ضرورة أن يكون التدني في التحصيل بمستوى سنتين دراسيتين كحد أدنى.

ومن الممكن أن نحدد عددا من الخصائص النفسية والسلوكية التي يظهرها ذوي صعوبات التعلّم:

1. النشاط الزائد؛

2. الضعف الادراكي – الحركي؛

3. التقلبات الشديدة في المزاج؛

4. ضعف عام في التآزر؛

5. اضطرابات الانتباه؛

6. التهور؛

7. اضطرابات الذاكرة والتفكير؛

8. مشكلات أكاديمية محددة في الكتابة، القراءة، الحساب، والتهجئة؛

9. مشكلات في الكلام والسمع (مشكلات لغوية)؛

10.علامات عصبية غير مطمئنة. " **(الخطيب، 1997: ص 82)**

ومن الممكن زيادة الاطلاع على هذه السلوكيات والمظاهر، والتعرف عليها بشكل أكبر، وذلك على النحو التالي:

المظاهر العامة لذوي الصعوبات التعلميّة

" يتميز ذوو الصعوبات التعلميّة عادة، بمجموعة من السلوكيات التي تتكرر في العديد من المواقف التعليمية والاجتماعية، والتي يمكن للمعلم أو الأهل ملاحظتها بدقة عند مراقبتهم في الواقف المتنوعة والمتكررة. ومن أهم هذه الصفات ما يلي:

1. اضطرابات في الإصغاء تعتبر ظاهرة شرود الذهن، والعجز عن الانتباه، والميل للتشتت نحو المثيرات الخارجية، من أكثر الصفات البارزة لهؤلاء الأفراد. إذ أنّهم لا يميّزون بين المثير الرئيس والثانوي. حيث يملّ الطفل من متابعة الانتباه لنفس المثير بعد وقت قصير جداً، وعادة لا يتجاوز أكثر من عدة دقائق. فهؤلاء الأولاد يبذلون القليل من الجهد في متابعة أي أمر، أو انهم يميلون بشكل تلقائي للتوجه نحو مثيرات خارجية ممتعة بسهولة، مثل النظر عبر نافذة الصف، أو مراقبة حركات الأولاد الآخرين. بشكل عام، نجدهم يلاقون صعوبات كبيرة في التركيز بشكل دقيق في المهمات والتخطيط المسبق لكيفية إنهائها، وبسبب ذلك يلاقون صعوبات في تعلم مهارات جديدة.

2. الحركة الزائدة: تميّز بشكل عام الأطفال الذين يعانون من صعوبات مركبة من ضعف الإصغاء والتركيز، وكثرة النشاط، والاندفاعية، ويطلق على تلك الظاهرة باضطرابات الإصغاء والتركيز والحركة الزائدة (ADHD). وتلك الظاهرة مركبة من مجموعة صعوبات، تتعلق بالقدرة على التركيز، وبالسيطرة على الدوافع وبدرجة النشاط (Barkley, 1997). وعرِّفت حسب الجمعية الأمريكية للأطباء النفسيين (DSM-4: American Psychiatric Association, 1994)، كدرجات تطورية غير ملائمة من عدم الإصغاء،

والاندفاعية والحركة الزائدة. عادة، تكون هذه الظاهرة قائمة بحد ذاتها كإعاقة تطورية مرتبطة بأداء الجهاز العصبي، ولكنها كثيراً ما تترافق مع الصعوبات التعلمية. وليس بالضرورة أن كل من لديه تلك الظاهرة يعاني من صعوبات تعلميه ظاهرة.

3. الاندفاعية والتهور: قسم من هؤلاء الأطفال يتميزون بالتسرع في إجاباتهم، وردود فعلهم، وسلوكياتهم العامة. مثلاً، قد يميل الطفل إلى اللعب بالنار، أو القفز إلى الشارع دون التفكير في العواقب المترتبة على ذلك. وقد يتسرع في الإجابة على أسئلة المعلم الشفوية، أو الكتابية قبل الاستماع إلى السؤال أو قراءته. كما وأن البعض منهم يخطئون بالإجابة على أسئلة قد عرفوها من قبل، أو يرتجلون في إعطاء الحلول السريعة لمشاكلهم، بشكل قد يوقعهم بالخطأ، وكل هذا بسبب الاندفاعية والتهور.

4. صعوبات لغوية مختلفة: لدى البعض منهم صعوبات في النطق، أو في الصوت ومخارج الأصوات، أو في فهم اللغة المحكية. حيث تعتبر الدسلكسيا (صعوبات شديدة في القراءة)، وظاهرة الديسغرافيا (صعوبات شديدة في الكتابة)، من مؤشرات الإعاقات اللغوية. كما ويعد التأخر اللغوي عند الأطفال من ظواهر الصعوبات اللغوية، حيث يتأخر استخدام الطفل للكلمة الأولى لغاية عمر الثالثة بالتقريب، علماً بأن العمر الطبيعي لبداية الكلام هو في عمر السنة الأولى.

5. صعوبات في التعبير اللفظي (الشفوي): يتحدث الطفل بجمل غير مفهومة، أو مبنية بطريقة خاطئة وغير سليمة من ناحية التركيب القواعدي. هؤلاء الأطفال يستصعبون

كثيراً في التعبير اللغوي الشفوي. إذ نجدهم يتعثرون في اختيار الكلمات المناسبة، ويكررون الكثير من الكلمات، ويستخدمون جملاً متقطعة، وأحياناً دون معنى؛ عندما يطلب منهم التحدث عن تجربة معينة، أو استرجاع أحداث قصة قد سمعوها سابقا. وقد تطول قصتهم دون إعطاء الإجابة المطلوبة أو الوافية. إن العديد منهم يعانون من ظاهرة يطلق عليها بعجز التسمية (Dysnomia)، أي صعوبة في استخراج الكلمات أو إعطاء الأسماء أو الاصطلاحات الصحيحة للمعاني المطلوبة. فالأمر الذي يحصل لنا عدة مرات في اليوم الواحد، عندما نعجز عن تذكر بعض الأسماء أو الأحداث، نلاحظه يحدث عشرات، بل مئات المرات لذوي الصعوبات التعلميّة.

6. صعوبات في الذاكرة: يوجد لدى كل فرد ثلاثة أقسام رئيسة للذاكرة، وهي الذاكرة القصيرة، والذاكرة العاملة، والذاكرة البعيدة. حيث تتفاعل تلك الأجزاء مع بعضها البعض لتخزين واستخراج المعلومات والمثيرات الخارجية عند الحاجة إليها. الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلميّة، عادة، يفقدون القدرة على توظيف تلك الأقسام أو بعضها بالشكل المطلوب، وبالتالي يفقدون الكثير من المعلومات؛ مما يدفع المعلم إلى تكرار التعليمات والعمل على تنويع طرق عرضها.**(المصري إيهاب عيسى وطارق عبد الرؤوف، 2013: 99)**

صعوبات في التفكير: هؤلاء الأطفال يواجهون مشكلة في توظيف الاستراتيجيات الملائمة لحل المشاكل التعليمية المختلفة. فقد يقومون بتوظيف استراتيجيات بدائية وضعيفة لحل مسائل الحساب وفهم المقروء، وكذلك عند الحديث والتعبير الكتابي. ويعود جزء كبير من تلك الصعوباتإلى افتقار عمليات التنظيم. لكي يتمكن الإنسان من اكتساب العديد من الخبرات والتجارب، فهو بحاجة إلى القيام بعملية تنظيم تلك الخبرات بطريقة ناجحة، تضمن له الحصول عليها واستخدامها عند الحاجة. ولكن الأولاد الذين يعانون من الصعوبات التعلمية وفي العديد من المواقف يستصعبون بشكل ملحوظ في تلك المهمة. إذ يستغرقهم الكثير من الوقت للبدء بحل الواجبات وإخراج الكراسات من الحقيبة، والقيام بحل مسائل حسابية متواصلة، أو ترتيب جملهم أثناء الحديث أو الكتابة.

8. صعوبات في فهم التعليمات: التعليمات التي تعطى لفظياً ولمرة واحدة من قبل المعلم تشكل عقبة أمام هؤلاء الطلاب، بسبب مشاكل التركيز والذاكرة. لذلك نجدهم يسألون المعلم تكراراً عن المهمات أو الأسئلة التي يوجهها للطلاب. كما وأنّ البعض منهم لا يفهمون التعليمات المطلوبة منهم كتابياً، لذا يلجئون إلى سؤال المعلم أو تنفيذ التعليمات حسب فهمهم الجزئي، أو حتى التوقف عن التنفيذ حتى يتوجه إليهم المعلم ويرشدهم فردياً.

9. صعوبات في الإدراك العام واضطراب المفاهيم: يعني صعوبات في إدراك المفاهيم الأساسية مثل: الشكل والاتجاهات والزمان والمكان، والمفاهيم المتجانسة والمتقاربة والأشكال الهندسية الأساسية وأيام الأسبوع..الخ

10. صعوبات في التآزر الحسي – الحركي (Visual– Motor Coordination): عندما يبدأ الطفل برسم الأحرف أو الأشكال التي يراها بالشكل المناسب أمامه، ولكنه يفسرها بشكل عكسي، فإن ذلك يؤدي إلى كتابة غير صحيحة مثل كلمات معكوسة، أو كتابة من اليسار لليمين أو نقل أشكال بطريقة عكسية. هذا التمرين أشبه بالنظر إلى المرآة ومحاولة تقليد شكل أو القيام بنقل صورة تراها العين بالشكل المقلوب. فالعين توجه اليد نحو الشيء الذي تراه بينما يأمرها العقل بغير ذلك ويوجه اليد للاتجاه المغاير. هذه الظاهرة تميز الأطفال الذين يستصعبون في عمليات الخط والكتابة، وتنفيذ المهارات المركبة التي تتطلب تلاؤم عين–يد، مثل القص والتلوين والرسم، والمهارات الحركية والرياضية، وضعف القدرة على توظيف الأصابع أثناء متابعة العين بالشكل المطلوب.**(المعايطة عبد العزيز، 2005: 72)**

11. صعوبات في العضلات الدقيقة: مسكة القلم تكون غير دقيقة وقد تكون ضعيفة، أو أنهم لا يستطيعون تنفيذ تمارين بسيطة تتطلب معالجة الأصابع.

12. ضعف في التوازن الحركي العام: صعوبات كتلك تؤثر على مشية الطفل وحركاته في الفراغ، وتضر بقدراته في الوقوف أو المشي على خشبة التوازن، والركض بالاتجاهات الصحيحة في الملعب.

13. اضطرابات عصبية- مركبة: مشاكل متعلقة بأداء الجهاز العصبي المركزي. وقد تظهر بعض هذه الاضطرابات في أداء الحركات العضلية الدقيقة، مثل الرسم والكتابة.

14. صعوبات تعلميه خاصة في القراءة، الكتابة، والحساب: تظهر تلك الصعوبات بشكل خاص في المدرسة الابتدائية، وقد ينجح الأطفال الأكثر قدرة على الذكاء والاتصال والمحادثة، في تخطي المرحلة الدنيا بنجاح نسبي، دون لفت نظر المعلمين حديثي الخبرة أو غير المتعمقين في تلك الظاهرة؛ ولكنهم سرعان ما يبدؤون بالتراجع عندما تكبر المهمات وتبدأ المسائل الكلامية في الحساب تأخذ حيزاً من المنهاج. وهنا يمكن للمعلمين غير المتمرسين ملاحظة ذلك بسهولة.

البطء الشديد في إتمام المهمات: تظهر تلك المشكلة في معظم المهمات التعليمية التي تتطلب تركيزاً متواصلاً وجهداً عضلياً وذهنياً في نفس الوقت، مثل الكتابة، وتنفيذ الواجبات البيتية. **(يوسف جمعة، 2000: 99)**

16. عدم ثبات السلوك: أحياناً يكون الطالب مستمتعاً ومتواصلاً في أداء المهمة، أو في التجاوب والتفاعل مع الآخرين؛ وأحياناً لا يستجيب للمتطلبات بنفس الطريقة التي ظهر بها سلوكه سابقاً.

17. عدم المجازفة وتجنب أداء المهام خوفا من الفشل: هذا النوع من الأطفال لا يجازف ولا يخاطر في الإجابة على أسئلة المعلم المفاجئة والجديدة. فهو يبغض المفاجآت ولا يريد أن يكون في مركز الانتباه دون معرفة النتيجة لذلك. فمن خلال تجاربه تعلم أنّ المعلم لا يكافئه على أجوبته الصحيحة، وقد يحرجه ويوجه له اللوم أو السخرية إذا أخطأ. لذلك نجده مستمعاً أغلب الوقت أو محجباً عن المشاركة؛ لأنه لا يضمن ردة فعل المعلم أو النتيجة.

18. صعوبات في تكوين علاقات اجتماعية سليمة: إنّ أي نقص في المهارات الاجتماعية للفرد قد تؤثر على جميع جوانب الحياة، بسبب عدم قدرة الفرد لأن يكون حساساً للآخرين، وأن يدرك كبقية زملائه، قراءة صورة الوضع المحيط به. لذلك نجد هؤلاء الأطفال يخفقون في بناء علاقات اجتماعية سليمة، قد تنبع من صعوباتهم في التعبير وانتقاء السلوك المناسب في الوقت الملائم..الخ**(حيادين عبد القادر، 2021: 126)**

, وقد أشارت الدراسات إلى أنّ ما نسبته 34% إلى 59% من الطلاب الذين يعانون من الصعوبات التعلمية، معرضون للمشاكل الاجتماعية. كما وأن هؤلاء الأفراد الذين لا

يتمكنون من تكوين علاقات اجتماعية سليمة، صنِّفوا كمنعزلين، ومكتئبين، وبعضهم يميلون إلى الأفكار الانتحارية

19. الانسحاب المفرط: مشاكلهم الجمة في عملية التأقلم لمتطلبات المدرسة، تحبطهم بشكل كبير وقد تؤدي إلى عدم رغبتهم في الظهور والاندماج مع الآخرين، فيعزفون عن المشاركة في الإجابات عن الأسئلة، أو المشاركة في النشاطات الصفية الداخلية، وأحياناً الخارجية (

جدير بالذكر هنا، أنّ هذه الصفات لا تجتمع، بالضرورة، عند نفس الطفل، بل تشكل أهم المميزات للاضطرابات غير المتجانسة كما تم التطرق إليها بالتعريف. كما وقد تحظى الصفات التي تميز ذوو الصعوبات التعلمية.

المحاضرة الرابعة: أدوار الأخصائي النّفساني المدرسي

1- الأخصائي النفسي المدرسي:

هو أخصائي يتخرج من احد أقسام علم النفس بالجامعة، ويفضل حصوله على دورات تربوية خاصة تؤهله للعمل في المجال المدرسي، وهو يتناول المشكلات المتصل بنظام التعليم، ويمكن أن يرشد الطلاب ويجري الاختبارات كما يساعد في تفسير نتائج الامتحانات للتلاميذ وأولياء الأمور، وهو شخص مدرب تدريبا مهنيا موسعا في علم النفس المدرسي، ويستعين بالمفاهيم والإجراءات النفسية في دراسة المشكلات الدراسية والسلوكية للتلاميذ، ويقوم بدراسة صعوبات التعلم لدى التلاميذ في محاولة للتغلب عليها.

فهو يهتم بدراسة النظام التعليمي الأولي والثانوي ويتولى إرشاد الطلاب، ويسهم في تخطيط وحدات المنهج الدراسي، ويهتم كذلك بالاضطرابات السلوكية الخطيرة، ويقوم بتطبيق الاختبارات النفسية ويدرس الامتحانات المدرسية ونتائجها، ويطبق المفاهيم النفسية والإجراءات السيكولوجية، ويؤدي دوره إلى تطوير الجو المدرسي أو تحقيق ما يعرف اليوم باسم التنمية المدرسية ويخصص جزءا كبيرا من وقته في تشخيص المشكلات المدرسية والسلوكية للتلاميذ، ويحرص على توفير الجو المدرسي الجيد في غرفة الدراسة. (العيسوي، 2009).

- كما أن الأخصائي النفسي المدرسي يقوم باستخدام الاختبارات النفسية والعقلية للكشف عن بناء الشخصية وتركيبها وقدراتها وميولها واهتماماتها وقيمتها.

كما يسعى للحصول على مساعدة الطلاب المريض نفسيا أو سلوكيا في مرحلة التشخيص أو في مرحلة تقديم العلاج اللازم حين تتطلب الحالة بعض أساليبالإرشاد النفسي.

ولكي يتحقق الأخصائي النفسي المدرسي انه قد حقق ما يصبو إليه من خدمات إرشادية عليه تحقيق مجموعة من الأهداف كالتالي:

- الأهداف العامة.
- تحقيق الذات.
- فهم الذات.
- تحقيق إمكانيات وقدرات واستعدادات الطالب (العميل).
- تحويل الطالب (العميل) من الكلام عن العموميات إلى الخصوصيات ومن كبت المشاعر إلى إخراجها.
- تحقيق التوافق النفسي وتحسين السلوك.
- تحقيق السعادة والصحة النفسية. **(زيات، 2017: 89، 90).**

ويمكن تحديد المهام العامة للأخصائي النفسي المدرسي والتيسيتم عرضها كالتالي:

- **المهام التشخيصية:** وتحتل هذه المهام حيزاً كبيراً من نشاط الأخصائي النفسي المدرسي ويشمل ذلك تطبيق الاختبارات النفسية،وإجراء المُقابلات مع المتعلمين والمعلمين والوالدين وغيرهم من الذين لهم صلة بالمتعلم، وإجراء المُلاحظات على المُتعلمين في مختلف المواقف المدرسية، ودراسة وتحليل السجل التراكمي لتحصيل الطالب.

- **تقديم المشورة للمعلمين** وغيرهم من المهتمين بالعملية التعليمية داخل المدرسة، وهذه المشورة قد تتخذ صوراً متعددة الفردية كخدمات التدخل العلاجي ومنها التدخل التربوي

(مثل التعلم التعويضي كتعليم لغة الإشارة للصم، ولغة برايل للمكفوفين أو التعلم العلاجي كبرامج التعليم القائمة على التكرار لبطيئي التعلم، وبرامج فنيات التنبيه العقلي لمُضطربي الانتباه مفرطي النشاط؛وبرامج قائمة على الذكاءات المُتعددة لخفض الانطوائية ورفع الذكاء الاجتماعي لدى المنطوين وهكذا) وهى الخدمات التيتقدمنتاج التحليل التشخيصي لمُشكلات التلميذ التعليمية.

- **دراسة المشكلات النفسية التي يتعرض لها التلاميذ الذين تتم إحالتهمإليه من المعلم أو الأخصائي الاجتماعي أو مدير المدرسة أو أحد الوالدين، إلخ.**

وتتنوع المشكلات التي تعوق المسار الطبيعيلعمل المدرسة ولعل أهمها المشكلات السلوكية التي تعوق المسار الطبيعي للعمل المدرسي المعتاد (كالعدوان). كما قد تشمل هذه المشكلات صعوبات التعلم سواء أكانتخاصة أم عامة. وقد يحول الطالب للأخصائي النفسي المدرسي بسبب إعاقة مُعينة يعانى منها تتطلب معاملة تربوية خاصة.

كما قد يُحّال إليه الطالب المتفوق الذي يحتاج لخدمة تربوية خاصة في صورة برنامج إثرائي يُلاءمه.

وبالطبع فان الأخصائي النفسي المدرسي لا يتجاوز حدود تخصصه وإعداده المهني فإذا كانت الحالة تحتاج إلى خدمة نفسية متخصصة (كالعلاج النفسي) فانه يتولى إحالتها إلى المتخصص في الميدان(فؤاد أبو حطب وآمال صادق، 2000، ص34-35).

دور الأخصائى النفسي المدرسي في تقديم الخدمات الإرشادية:

فهو يقوم بخدمات التوجيه المدرسي عادة في النظم التعليمية المتقدمة أخصائيون منهم المستشارون أي مستشارو التوجيه Counselor وعلماء النفس Psychologists والمُعالجون النفسيون Psychiatrists والهيئة الطبية Medical staff.

أما الأخصائي النفسي المدرسي فله دور قيادي في تنظيم خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي وإدارتها بصورة فعّالة من خلال معرفته المتخصصة وتجربته الواسعة.

وعليه أن يجعل من برنامج التوجيه والإرشاد المدرسي مع الاستعانة بالآخرين جزءاً متكاملا من العملية التربوية في المدرسة.

وعليه تقديم العون والمُساعدة والنصح والإرشاد للآخرين العاملين معه. فهو يساعد رجال الإدارة والمعلمين والآباء علي تفهم حاجات التلاميذ. وهو الذي يرشد الآخرين إلي أنجح أساليب التوجيه وأكثرها فعالية. وهو الذي يقدم المشورة في الحالات الصعبة التي تحتاج إلي عناية خاصة.

فالأخصائي النفسي المدرسي يتعلق دوره بالمشكلات النفسية التي تواجهها المدرسة مع تلاميذها:

فعليه أن يقوم بدراسة حالة الطالب للتوصل منها إلي أسباب المشكلة وبالتالي اقتراح أنسب الحلول التي تساعد ه علي التغلب عليها.

وقد يكون المرشد المدرسي من أعضاء الهيئة الطبية داخل المدرسة فيقوم بالتوجيه فيما يتعلق بالسلامة الجسمية والصحية للتلاميذ وهي عامل هام له تأثيره الكبير علي تحصيل التلميذ وتقدمه.

والذي يكون في أحيان كثيرة إن من أسباب الفشل الدراسي راجعا إلي أسباب تتعلق بالحالة الصحية والجسمية للتلاميذ. **(الجسماني عبد العالي،1994: 56)**

ولذلك يستطيع أن يقدم كثيرا من العون للتلاميذ من خلال الفحص الدوري الطبي له.

وإبلاغ المعلمين وإدارة المدرسة بالمعلومات الصحية الضرورية عن التلميذ لتسجيلها في بطاقته المدرسية والاحتفاظ بها لكي تكون مصدرا للمعلومات عن التلميذ يبني عليها توجيهه وإرشاده في المدرسة.

ولكي يستطيع المُرشد المدرسي أن يؤدي دوره بنجاح في عملية الإرشاد ينبغي أن يكون ذو علاقة وطيدة مع معلم المدرسة وذلك لأن للمعلم أكثر الناس إلتصاقاً بالتلميذ وربما أكثرهم معرفة به ومن خلال هذا الاحتكاك المباشر يمكن للمعلم أن يتعرف علي شخصية التلميذ من جوانبها المختلفة.

ومن خلال مُلاحظاته المستمرة لسلوكه الشخصي وتصرفه في الفصل وخارج الفصل يستطيع أن يدرك أو علي الأقل يكون فكرة عن الجوانب الإيجابية والسلبية في شخصية التلاميذ ويمكن للمعلم مساعدة المرشد المدرسي أن يلعب دورا في تقويم وتعديل الجوانب السلبية لدي التلميذ وتشجيع وامتداح الجوانب الايجابية.

كما أن المعلم لديه القدرة علي تشخيص ضعف التلميذ أو قوته في المادة الدراسية (عبد الرحمن العيسوي،2009)

ويمكن للمعلم أن يكتشف اهتمامات التلميذ وينميها من خلال إشراك التلميذ في الأنشطة التربوية المختلفة. وذلك فإن هناك حالات بالطبع لا يستطيع المعلم أن يكون بدور

كبير في توجيه التلميذ مثل حالات الاضطراب النفسي أو الاهتزاز العاطفي أو الانفعالي. مع أن للمعلم دورا جانبيا فيها إلا أن الدور الرئيسي يقع علي كاهل الأخصائي النفسي المدرسي.

وبحكم الثقة الذي يحظي بها المعلم لدي التلاميذ والآباء يستطيع أن يجعل لدوره أهمية لا غني عنها في برنامج التوجيه والإرشاد المدرسي حتى إذا كان القائم بالتوجيه الفعلي أفراد آخرين.

ولذلك فينحصر دور أخصائي التوجيه والإرشاد التربوي فيما يلي:

1- مُساعدة التلميذ الفرد علي تقويم خبراته وتقويم سلوكه في ضوء هذه الخبرات.

2-تنسيق المعلومات التي يتم الحصول عليها من مصادر مستمدة لتقويم التلميذ.

3-الإرشاد النفسي للتلميذ فيما يتعلق براحته والمشكلات المتعلقة بفهمه لنفسه وتحصيله الدرس وتكيفه الاجتماعي وتوجيهه تربوياً ومهنياً.

4-الحصول علي المزيد من المعلومات عن التلميذ عن طريق المُقابلة وغيرها من طرق التقويم.

5-إعادة حلقة الاتصال بين المدرسة والمنزل والمجتمع الخارجي وخاصة البيئة المحلية.

6-تنسيق النشاط المدرسي وخاصة ذلك النشاط الذي يتصل بتوجيه التلميذ.

7-تهيئة السبل العلاجية للمشكلات البسيطة الخاصة بالعمل الدراسي أو التوافق الاجتماعي.

8-قيادة جماعات التوجيه الجماعي دوريا والقيام بالمُقابلات الفردية.

ويحدد السيد الجنيدي (1991) سبعة مجالات للنشاط في المدرسة:

1-تهيئة الخدمات التي تساعد التلاميذ كأفراد.

2-تهيئة الخدمات للتلاميذ في جماعات.

3-الإسهام في البرنامج العام للمدرسة.

4-تحمل المسئولية الشخaصية.

5-تحمل المسئولية المهنية.

6-تهيئة الخدمات لهيئة التدريس في المدرسة وتوطيد العلاقات بينها.

7-توطيد العلاقة بين المدرسة والبيئة الخارجية التي تعمل فيها المدرسة.

دور الأخصائي النفسي المدرسي يقوم بالآتي:

1-المُقابلة مع من يحتاجون إلى الإرشاد.

2-التعاون مع البيئة المحلية.

3-الإسهام في البرنامج العام للمدرسة.

4-القيام بالنشاط الاجتماعي.

5-استخدام الأدوات والفنيات الأخرى لجمع المعلومات المناسبة عن الفرد صاحب المشكلة.

6-جمع المعلومات المناسبة عن مشكلات التكيف والمدارس والكليات والمنح الدراسية وجعلها في متناول الطالب.

7-العمل مع المُعلمين علي حل مشاكل التلاميذ.

8-الإشراف علي السجلات المجمعة للحالات والاحتفاظ بها (السيد الجنيدي، 1991)

المحاضرة الخامسة: التوجيه والإرشاد

تعريف التوجيه والإرشاد:

ورد في معجم علم النفس (جابر عبد الحميد، علاء كفافي،1989) أن كلمة إرشاد نفسي، لفظ عام يشمل عدة عمليات، مقابلة شخصية وتطبيق إختبارات وتوجيه، وتقديم المشورة والنصح وتستهدف هذه العمليات مساعدة الفرد على حل مشكلاته والتخطيط لمستقبله، وكثيراً ما يستخدم اللفظ ليعني التوجيه في المشكلات الزواجية وسوء استخدام العقاقير والإنتقاء المهني والعمل في المجتمع المحلي.

أما تعريف الجمعية الأمريكية لعلم النفس(APA) (1980) على أنه الخدمات التي يقدمها إختصاصيون في علم النفس الإرشادي وفق مبادئ وأساليب دراسة السلوك الإنساني خلال مراحل نموه المختلفة ويقدمون خدماته لهم لتأكيد الجانب الإيجابي لشخصية المسترشد واستغلاله لتحقيق التوافق لدى المسترشد وبهدف إكتساب مهارات جديدة تساعد على تحقيق مطالب النمو والتوافق مع الحياة و قدرة اتخاذ القرار ويقدم الإرشاد لجميع الأفراد في المراحل العمرية المختلفة وفي المجالات المختلفة، الأسرة، المدرسة والعمل.

وهناك محاولات عديدة من قبل العلماء والباحثين النفسيين لتعريف التوجيه والإرشاد النفسي، وفي هذا الجانب إستعراضاً لهذه التعريفات:

-تعريف آدمز Adams(1965) الذي يقول" أنه يقصد بالتوجيه و الإرشاد النفسي مجموع الخدمات التربوية والنفسية والمهنية التي تقدم للفرد ليتمكن من التخطيط لمستقبل حياته، وفقاً لإمكاناته، وقدراته العقلية والجسمية وميوله بإسلوب متعدد كالتعليم، الحياة الأسرية، الشخصية، المهنية، كما يشتمل أيضاً على خدمات متعددة كتقديم المعلومات والخدمات الإرشادية وقد يكون التوجيه مباشراً أو غير مباشراً، فردياً أو جماعياً، وهو عادة يهدف إلى الحاضر والمستقبل مستفيداً من الماضي وخبراته."**(حسين منسي، إيمان منسي، 2014: 63)**

-تعريف رسمية خليل (1968) " تقديم العون والمساعدة والنصح والتوجيه وتغيير السلوك وتعديله، وتعليم الفرد أنماطاً سلوكية جديدة وتخليصه من العادات السلبية وتوعيته بالأساليب السليمة بغية تخليصه مما يعانيه من المشكلات و الأزمات أو إرشاده إلى الطريق الصواب.

-تعريف لطفي بركات(1968) ويعرفه بأنه مجموع الخدمات التي تهدف إلي مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه ويفهم مشاكله وأن يستغل إمكانياته الذاتية من قدرات ومهارات و إستعداد وميول.

-تعريف ميللر EW.Miller(1981) وعرف التوجيه والإرشاد النفسي على أنه عملية تقديم المساعدة للأفراد لكي يصلوا إلى فهم أنفسهم وإختيار الطريق الضروري للحياة وتعديل السلوك بغرض الوصول إلى الأهداف الناضجة والذكية التي تصحح مجرى الحياة.

-تعريف صبحي معروف(1986) ويعرفه على أنه عملية بناءة تهدف إلى مساعدة الفرد على فهم ذاته ودراسة شخصيته والتعرف على خبراته وتحديد مشكلاته وتنمية إمكانياته وحل مشكلاته، في ضوء معرفته ورغبته وتعليمه وتدريبه لكي يستطيع تحديد وتحقيق أهدافه وصحته النفسية وتوافقه الشخصي والتربوي والمهني والأسري.

-تعريف محمود منسي (1990) والذي يعرفه على أنه خدمة نفسية للأفراد تساعدهم على بناء شخصياتهم بناءً سليماً ليصبحوا مواطنين صالحين لتحقيق أهدافهم واهداف مجتمعهم.**(الخطيب صالح أحمد، 2009: 78)**

-تعريف محمد المنشاوي(1996) أنه علاقة مهنية بين مرشد ومسترشد وجهاً لوجه وقد يضم أحياناً أكثر من شخصين وفي جميع الحالات تقديم المساعدة للمسترشدين على تفهم ذواتهم، وكيف يصلون إلى الأهداف بأنفسهم من خلال عدة إختيارات للمعلومات المفيدة في حل مشكلاتهم. **(حامد عبد السلام زهران،1977: 155)**

-تعريف حامد زهران(1998) بأنه عملية واعية، مستمرة،بناءة ومخططة، تهدف إلي مساعدة الفرد وتشجيعه لكي يعرف نفسه ويفهم ذاته ويدرس شخصيته جسمياً وعقلياً واجتماعياًوإنفعالياً، ويفهم خبراته ويحدد مشكلاته وحاجاته ويعرف الفرص المتاحة له، وأن ينمي إمكاناته في ضوء معرفته بنفسه لكي يصل إلى تحديد وتحقيق أهداف واضحة تكفل له تحقيق ذاته وتحقيق الصحة النفسية والسعادة مع نفسه ومع الآخرين في المجتمع والتوافق شخصياً وتربوياً ومهنياً وأسرياً.

-تعريف علاء الدين كفافي(1999) إن الإرشاد النفسي أحد قنوات الخدمة النفسية، التي تقدم للأفراد والجماعات بهدف التغلب على الصعوبات التي تعترض سبيل الفرد أو الجماعة وتعوق توافقهم و إنتاجياتهم، والإرشاد النفسي خدمة توجه إلي الأفراد والجماعات الذين مازالوا قائمين في المجال السوي ولم يتحولوا بعد إلى المجال غير السوي ولكنهم يواجهون مشكلات لها صبغة إنفعالية حادة أو تتصف بدرجة من التعقيد والشدة، بحيث يعجزون عن مواجهة هذه المشكلات بدون عون أو مساعدة من الخارج.**(طه عبد العظيم حسين، 2015: 85)**

-تعريف بتروفيساPiettrofesaالمذكور في سلوى عبد الباقي(2001) هو عبارة عن خدمة مهنية، يقوم بها مرشد مقتدر مؤهل، كما أنه يشير إلى العلاقة المهنية التي يتحمل فيها فرد معين مسئولية المساعدة التي تقدم للعميل بطريقة إيجابية.

-تعريف أبوبكر مرسي(2002) هو عبارة عن العملية التي تستهدف وقاية الذات و إنمائها عبر علاقة بين مرشد معد مهنياً ويتمتع بصفات مثل الدفء والتعاطف والمرونة، وعميل ينشد إعادة التوازن والإنسجام بين جوانب هويته الذاتية والوعي بها وبالواقع وصولاً إلى علاقة متناغمة ومنسجمة، تحقق الإرتقاء النفسي والاجتماعي، ويتم ذلك عبر المقابلة الإرشادية والقياس النفسي.

-تعريف مفيد حواشين(2005) أنه علاقة حيوية وهادفة تتم بين شخصين وتهدف إلى غرض معين، حيث يقوم أحد الطرفين وهو المرشد على مساعدة الطرف الآخر وهو العميل حتى يعبر عن نفسه وسلوكياته مع الآخرين.

-تعريف صالح الداهري (2005) ويعرفه على أنه مجموعة من الخدمات تهدف إلي مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه ويفهم مشكلاته، وأن يستغل إمكانياته وقدراته الذاتية، وكذلك إمكانات البيئة المحيطة به، بما يتناسب مع الأهداف التي يضعها الفرد لنفسه من ناحية، ومع إمكانات البيئة ومطالبها من ناحية أخرى.

من خلال التعريفات السابقة لمصطلح الإرشاد والتوجيه النفسي، يتضح أن جميعها تشترك في النقاط التالية:

1/ الإرشاد النفسي عبارة عن عملية بناءة ومخطط لها.

2/ إن الإرشاد عبارة عن خدمة نفسية يشترك فيها طرفان هما المرشد (الذي يقدم الخدمة النفسية) ومسترشد أو عميل وهو (طالب الخدمة النفسية).

3/ الغرض الأساسي من عملية الإرشاد هو مساعدة طالب الخدمة النفسية.

4/ يمكن توجيه هذه الخدمة النفسية إلى الأفراد أو الجماعات بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

5/ توجه عملية الإرشاد النفسي إلى الأسوياء، الذين يعانون من مشكلات يعجزون عن حلها بمفردهم.

6/ تكون الخدمة النفسية من خلال معرفة الفرد لميوله و إمكاناته، حل مشكلاته، التخطيط لمستقبله، ليصل إلي التوافق النفسي.

ومن هذه النقاط السابقة يمكن للباحث أن يستخلص تعريفاً للإرشاد النفسي وهو " عبارة عن عملية بناءة ومخططة لتقديم خدمة نفسية للمسترشد سواء إن كانوا أفراد أو جماعات من قبل مرشد نفسي متخصص بغرض المساعدة في حل المشكلات، التخطيط للمستقبل، المساعدة في الإختيار وفقاً للإمكانات والميول والإتجاهات.

ميادين التوجيه والإرشاد

- **التوجيه والإرشاد الديني والأخلاقي:**

ويهدف إلى تكثيف الجهود الرامية إلى تنمية القيم والمبادئ لدى الأطفال واستثمار الوسائل والطرق العلمية المناسبة لتوظيف وتأصيل تلك المبادئ والأخلاق وترجمتها إلى ممارسات سلوكية تظهر في جميع تصرفات الطفل.

- **التوجيه والإرشاد التربوي:**

يهدف إلى مساعدة الطفل في رسم وتحديد خططه وبرامجه التربوية والتعليمية التي تتناسب مع إمكانياته واستعداداته وقدراته واهتماماته وأهدافه وطموحاته والتعامل مع المشكلات الدراسية التي قد تعترضه مثل التأخر الدراسي وبطء التعلم وصعوباته، بحيث يسعى المرشد إلى تقديم الخدمات الإرشادية المناسبة والرعاية التربوية الجيدة للأطفال.

- **التوجيه والإرشاد الاجتماعي:**

يهتم هذا الميدان بالنمو والتنشئة الاجتماعية على تحقيق التوافق مع نفسه ومع الآخرين في الأسرة والمدرسة والبيئة الاجتماعية.

5- نظريات في التوجيه والإرشاد النفسي:

5-1نظرية الإرشاد:

تعني نظرية الإرشاد counoelingtheory نموذجا يتم في نسقه تنظيم المعرفة العلمية الخاصة بالموضوعات موضع الاهتمام في الإرشاد، وتوفير إطار مرجعي لتمييز السلوك العادي أو السوي عن السلوك غير العادي أو المضطرب، وفهم العوامل أو الأسباب المتعلقة به، وتعمل النظرية كموجهات لتفسير السلوك أو الظاهرة، ولاتخاذ أنسب الأساليب والفنيات والإجراءات لمساعدة الشخص على التغيير والتحسن في الوجهة المرغوبة.

وينبغي أن تركز النظرية في الإرشاد على معرفة الطبيعة البشرية والنمو الإنساني والشخصية والتعلم. وبأساليب تغيير السلوك في سياق العلاقة الإرشادية. (بطرس، 2015، ص38، 39).

إن المرشدين الذين لا يفهمون النظريات الإرشادية، ولا يوجد لديهم أساس نظري قوي ومعرفة جيدة بالأفكار، والقيام بالبحوث والدراسات، وطرح الفروض لن يكون أكثر من مساعد سطحي لا نفع فيه، فان المرشد بدون اتجاه نظري واضح يتحول الإرشاد إلى تبادل للحديث فقط.

للنظرية الإرشادية فوائد عديدة بالنسبة للمرشد، فهي تساعد المرشد على التمييز بين السلوك المتكيف السوي والسلوك غير المتكيف وكيفية نمو هذا السلوك، فالمرشد السلوكي يميز السلوك السوي، إذا كان المسترشد قد تعلم بشكل سليم ومدى اتفاق وانسجام هذا السلوك مع الخبرة والبنية المعرفية، بينما يرى إتباع الإرشاد غير المباشر أن السلوك السوي هو التطابق بين الذات الواقعية والمثالية، فالنظرية تساعد المرشد على التنبؤ بالسلوك، وتساعد المرشد على فهم العملية الإرشادية من خلال خطوات العملية الإرشادية والتي تشمل على تحديد المشكلة وتحديد الأهداف والطرق والأساليب والتقييم والإنهاء. (الصمادي وآخرون، 1993: 52).

إن الإرشاد يقوم بدراسة وفهم وتفسير السلوك والتنبؤ به وتعديله وتغييره فمن الضروري دراسة النظريات التي تفسر السلوك كيفية تعديله.

تساعد النظرية المرشد في اختيار طرق جمع المعلومات عن المسترشد كالمقابلة الإرشادية أو الملاحظة أو دراسة حالة.

تساعد النظرية (المعروف 1986) المرشد على اختيار الأساليب والفنيات الإرشادية المناسبة للمسترشد (سالم، 2015، 60).

يطلق على هذه النظرية العديد من المسميات، كنظرية المثير والاستجابة، والمحاولة والخطأ ونظرية التعلم، والاهتمام الرئيسي للنظرية السلوكية هو السلوك، كيف يتعلم وكيف يتغير، وتشكل النظرية السلوكية احد الأساليب العلاجية التي تستخدم مبادئ التعلم التي تم

إثباتها تجريبيا في علاج المشكلات السلوكية وفق أساليب خاصة بهذه النظرية. (عقل، 2003: 101).

تعتقد المدرسة السلوكية بان معظم سلوكيات الإنسان متعلمة، وهي بمثابة استجابات لمثيرات محددة في البيئة، فالإنسان يولد محايد فلا هو خير ولا هو شرير وإنما يولد صفحة بيضاء ومن خلال علاقته بالبيئة يتعلم أنماط الاستجابات المختلفة سواء كانت صحيحة أم خاطئة، ويولد وهو مزود ببعض الاستعدادات، ولذلك يعتبر سلوكه نتاجا لتفاعل الوراثة مع البيئة وما يتعلمه الفرد من البيئة، يحدد سلوكه، وكذلك يؤمن السلوكيين بالسلوك الظاهر القابل للقياس والملاحظة، فمفاهيم اللاشعور أو الذات أو الأنا ليس لها معنى في المدرسة السلوكية. (الصمادي وآخرون، 1993: 69).

تعتبر أهداف الإرشاد من وجهة نظر المدرسة السلوكية أهدافا فردية تتعلق بالمسترشد، وليس هناك صياغة أهداف شاملة لكل المسترشدين، لذلك يجب أن تتحدد في عبارات دقيقة، ومن هنا فإنها تختلف من فرد لأخر باعتبار أن كل مسترشد يمثل نمطا فرديا من السلوك ويحتاج إلى برنامج إرشادي خاص به بحيث يشمل البرنامج أهداف إجرائية محددة يجب تحقيقها واستراتيجيات لتحقيق الأهداف ووسائل التقييم والمتابعة، ويمكن تلخيص أهداف العملية الإرشادية في المدرسة السلوكية بما يلي:

- تعلم سلوكيات جديدة مرغوب فيها.
- إزالة سلوكيات غير مرغوب فيها.

- تعديل سلوكيات موجودة لدى المتعلم.

ويمثل المرشد عاملا مساعدا في العملية الإرشادية من وجهة نظر المدرسة السلوكية فالمسترشد هو إنسان يعاني من مشكلة سلوكية، ويمثل المرشد الشخص المتخصص الذي لديه المعرفة العملية والنظرية في تعليم المسترشد كيفية الخلاص من ذلك، يؤكد " وليه" أن من الضروري أن يكون المرشد متفهما للمسترشد ويقبله كما هو ولا يتخذ موقفا يقوم بإصدار أحكام مسبقة بشأنه، وان كل ما يقوله المسترشد مقبول دون سؤال أو انتقاد، وعلى المرشد أن يكون قدوة حسنة في سلوكه أمام المسترشد وان يساعده في تعلم كل سلوك مرغوب ومحو كل سلوك غير مرغوب.

إن المعالجة في النظرية السلوكية تعتمد على الفرضية الأساسية، وهي أن معظم المشاكل لدى المسترشدين هي مشاكل في العلم، وبأنها أنماط من الاستجابات الخاطئة أو غير السوية المتعلمة بارتباطها بمثيرات منفردة، ويركز الإرشاد على ما يلي:

- تعزيز السلوك السوي المتوافق.
- مساعدة المسترشد في تعلم سلوك جديد مرغوب به، والتخلص من سلوك غير مرغوب فيه.
- تغيير السلوك غير السوي وذلك بتحديد السلوك المراد تغييره وتخطيط مواقف يتم فيها تعلم ومحو تعلم خاطئ لتحقيق التغيير المنشود، ويتضمن ذلك إعادة تنظيم البيئة.
- المثل الطيب والقدوة الحسنة سلوكيا من الأمور المهمة ذكرها أمام المسترشد.

- وكما قلنا كل مسترشد له ظروف وأسباب وعوامل أدت به إلى السلوك غير السوي، لذلك فان إجراءات الإرشاد تختلف من مسترشد لآخر لان كل مشكلة تتطلب أسلوب محددا حيث أن هناك اتفاقا بين المرشدين الذين ينتمون إلى مختلف الاتجاهات السلوكية على الأهداف العامة للإرشاد، إلا أن الاختلافات تظهر بشكل أوضح عند استخدام أساليب الإرشاد. (سالم، 2015: 68، 69).

5-2-نظرية الذات:

صاحب هذه النظرية في الإرشاد والعلاج النفسي عالم النفس " كارل روجرز" المولود بالولايات المتحدة الأمريكية عام (1902)، وحصل على الدكتوراه في علم النفس الإكلينيكي من جامعة كولومبيا في عام (1931) ثم عمل أستاذ لعلم النفس الإكلينيكي وفي هذه الفترة نشر كتابة (الإرشاد والعلاج النفسي) عام (1942) حيث لاقى استجابة طيبة بين المشتغلين بالعلاج النفسي. (سالم، 2015: 72).

تقوم فلسفة نظرية الذات على الإيمان بأهمية الفرد مهما كانت مشكلاته، فلديه عناصر طيبة تساعده على حل مشكلاته، وتقدير مصيره بنفسه فان الفلسفة الأساسية هنا للمرشد هي إلزام الفرد وأهليته والعمل على توجه الذات توجيها صحيحا ليكون جديرا بالاحترام.

وتتمثل خطوات الإرشاد النفسي عند "كارل روجرز":

الاستكشاف والاستطلاع أي تعرف مصادر قلق المسترشد وتوتره، وتحديد الجوانب السلبية والايجابية في شخصية المسترشد، كي يفهم شخصيته ويستغل الجوانب الايجابية منها لتحقيق أهدافه.

– توضيح وتحقيق القيم: يساعد المرشد المسترشد في زيادة فهمه وإدراكه لقيمه الحقيقية بهدف تعرف التناقض فيما بينها، والكشف عن أساليب التوتر الناجم من اختر=لاف قيمه عن الواقع، هنا يقوم المرشد بتوضيح الفرق بين القيم والآمال والقيم الحقيقية، والقيم الزائفة.

– المكافأة وتعزيز الاستجابات: يوضح المرشد مدى التقدم أو التغير الايجابي ويقويه لدى المسترشد كخطوة أولية للتغلب على مشكلاته الانفعالية.

– كما افترض " روجرز" ثلاث شروط من اجل بناء العلاقة الإرشادية.

– الصدق والأصالة من جانب المرشد فالمرشد لا يزيف الحقائق ويقدم الصور الصادقة عن نفسه.

– الاعتبار الايجابي عن الشروط: المرشد يحترم المسترشد وينتبه للتغيرات اللفظية المستخدمة وما مفهومه عن بعض المفردات مثل الخبرات.

أن العلاقة الإرشادية تقوم بين المرشد والمسترشد من وجهة نظر " روجرز" على ما يلي:

– الفهم الموضوعي للعميل من خلال وجهة نظره وبالطريقة التي ينظر بها إلى نفسه.

– تقبل المسترشد بغض النظر عن السلوك الذي يبديه.

– قبول المرشد فيما يفعله المسترشد بحيث يجب أن لا يخالف ما يقوله يكون حياديا.

ومن هنا نرى أن دور المرشد لا يقوم بإعطاء وسيلة العلاج ولا يقترح على المسترشد ما يجب عمله لذلك فان دوره فقط حول عالم المسترشد دون الدخول فيه.

لذلك يجب أن يكون التعاطف موضوعيا وبدون أي تدخل كما يراعي مشاعر المسترشد ومدى فهمه واستيعابه لما يقوله ويشعر به. (ناصر الدين، 2014: 91، 92).

5-3-نظرية التحليل النفسي

ترتبط النظرية التحليلية باسم " فرويد" (Freud) ومع أن تطبيق النظرية التحليلية في مجال الإرشاد النفسي ليس بالأمر السهل إلا أن فهم هذه النظرية يساعد المرشد على فهم العمليات اللاشعورية واليات الدفاع عند المسترشد.

إن أصحاب هذه النظرية ابتعدوا قليلا عن استعمال الأسلوب المباشر في معالجة الظواهر السلوكية والتركيز على أن يصل المحلل إلى الأفكار والمشاعر غير المعبر عنها من قبل المسترشد الذي يعاني منه أو يتعرف عليه بدقة وقد قال " ستريب" (Strupp,1963) أن التحليل النفسي هو مساعدة المسترشد حتى يتعرف على أشياء كثيرة عن أفكاره وشعوره وما يعاني منه، أكثر من كونه بحثا عن نوع معين من السلوك. (سالم، 2015: 88).

وتهدف العملية الإرشادية من وجهة نظر مدرسة التحليل النفسي إلى ما يلي:

- تقوية الأنا لنستطيع التوسط بين ضغوط الهو ومطالب الأنا الأعلى.

- كشف اللاشعور ليصبح شعوريا ويتخلص الفرد من مشاعر الكبت والقلق والتوتر الناتجة عن اللاشعور.

- تمكين الفرد من التنفيس عن العواطف والمشاعر المكونة في جو علاجي يسوده التفهم.

هذا ويستخدم التحليل النفسي في ذلك عدة أساليب نجملها بما يلي:

- **التداعي الحر:** وهي ترك المريض للتعبير شفهيا عما هو في تفكيره، وهناك صعوبة لدفع المريض إلى التعرف أو اتخاذ هذا النوع من السلوك.

- **الطرح والتفسير:** وهي توجيه الفرد إلى المرشد كل مشاعره وصعوباته ومن هنا فان المريض يبدأ بكشف صراعاته، وقد يستخدم التحليل النفسي كذلك أساليب التحليل النفسي والأحلام والاستبصار. (عقل، 2000: 109).

- ويلاحظ أن المرشد النفسي الذي يلجا إلى التحليل النفسي يؤمن بان هذه النظرية تهتم بأنماط السلوك الشاذ أكثر من اهتماماتها بالأسوياء، ويؤمن بضرورة دراسة الحياة المبكرة للمسترشد. كما يركز على أهمية اللاشعور وهذا يحتاج إلى وقت كبير للتعرف عليه، ويحتاج إلى خبرة واسعة. (سالم، 2015: 88، 89).

أهمية الإرشاد النفسي في المدرسة:

- تتضمن عملية الإرشاد النفسي في المراحل التعليمية الثلاثة (الابتدائية والمتوسطة والثانوية) برامج إرشادية مختلفة ومتنوعة تهدف الى مساعدتهم على التكيف والتوافق المدرسي، من اجل رفع كفاءتهم التعليمية بالغالب والقضاء على ظاهرة تأخرهم الدراسي والعمل على حل مشكلاتهم الشخصية والاجتماعية والتربوية والمهنية.

وتتشابه مكونات البرنامج الإرشادي المدرسي من حيث الشكل في المراحل التعليمية، غير ان بعض المكونات تختلف أوتأخذأهمية خاصة في مرحلة تعليمية معينة اعتمادا على طبيعة النمو وخصائص الطلبة في تلك المرحلة.

يشير (عبد الله سليمان، 1986) إلىأن دور المرشد الطلابي في المدرسة كما أوضحه " جلبسونون" يتمثل فيما يلي:

1- إرشاد الطلاب في أمور فهم الذات واتخاذ القرارات واستخدام كل من المقابلة والمواقف الجماعية

2- التشاور مع العاملين في المدرسة ومع الأسرة في كل ما يتصل بفهم السلوك وتوجيه الطلاب.

3- دراسة التغيرات في جمهور الطلاب، والقيام بتفسيرات هذه المعلومات للإدارة المدرسية وللجان تطوير الإنتاج.

4- القيام بوظيفة الإشهار بين المدرسة ومصادر الإرشاد، سواء في المدرسة أو المجتمع المحلي وتسيير استخدامها للمدرسين والطلاب.

5- مساعدة الطلاب بشكل غير مباشر عن طريق الإسهام في تحسين بيئة التعليم في المدرسة، ويتحقق ذلك عن طريق مساعدة المدرسين على فهم سلوك التلاميذ في الفصل أفرادا أو جماعات، كما يتحقق ذلك عن طريق إرشاد المدرس نفسه فيما يتصل بأمور حياته.

6- مساعدة الطلاب بشكل مباشر، فرديا وجماعيا، تلك المساعدة تدور حول التلاميذ وعالمهم في حجرة الإرشاد، ومع جماعات من الطلاب في مواقف الحياة الطبيعية، ومع جماعات من المرشدين ومساعدي المرشدين.

دراسة التغيرات في جمهور الطلاب، والقيام بتفسيرات هذه المعلومات للإدارة المدرسية وللجان تطوير المناهج. (المصري،2010، 34، 35).

5-4-النظرية السلوكية:

يطلق على النظرية السلوكية اسم نظرية (المثير والاستجابة) وتعرف كذلك باسم نظرية التعلم، في هذه النظرية سعى فريق من علماء النظرية (سكنر، دولار، وميلر) في دراستهم الشخصية ونموها بالخبرات التي يتعلمها الفرد وحاولوا فهم الشخصية وتفسيرها على أساس مبادئ التعلم التي توصلوا إليها من دراستهم التجريبية لعملية التعلم سواء عند الحيوان أو الإنسان.

و يمكن إرجاع الكثير من الصور في هذه النظرية إلى دراسة "بافلوف" في الاشراط ودراسة "ثوندرايك" التي كشفت عن أهمية قانون الأثر في عملية التعلم، والعالم هل يرتبط اسمه بمبدأ التعزيز.

إن الاهتمام الرئيسي للنظرية السلوكية هو السلوك حيث أثبتت النظرية أنه من خلال الإرشاد يمكن تعديل السلوك.

و تتمحور مفاهيم النظرية:

-معظم سلوك الإنسان متعلم: وهي المبادئ الأساسية التي ترتكز عليها النظرية السلوكية، وأن الفرد يتعلم السلوك غير السوي أي انه يتعلم السلوك غير المتوافق وبالتالي يمكن تعديله

-المثير والاستجابة: وتظهر النظرية بأن لكل سلوك استجابة وله مثير وإذا كانت العلاقة بين المثير والاستجابة سليمة كان السلوك سويا وما إذا كانت العلاقة بينهما

مضطربة كان السلوك غير السوي وهنا يحتاج إلى دراسة السلوك لمساعدة المسترشد على تعديل السلوك لمساعدة المسترشد على تعديل السلوك وخاصة في دراسة المثير والاستجابة.

-الشخصية: وينظر إلى نمو الشخصية على اعتبار أنه يحدث نتيجة للتعلم أي نتيجة لتدعيم استجابات معينة لكثير من المنبهات المعينة المختلفة، فالشخصية في نظرهم هي مجموعة من الارتباطات بين منبهات واستجابات، أو مجموعة من العادات أو الأساليب الاعتيادية للاستجابة التي تعلمها الفرد لأنها أدت من قبل إلى خفض الدافع مما أدى إلى تدعيمها فقد يقال عن شخص بأنه عدواني لأنه يستجيب استجابات تتصف بالعدوان لكثير من الأفراد والمواقف أو قد اكتسب هذا الشخص سمة العدوانية لان استجابات العدوانية قد تدعمت من قبل.

-الدافع: لا يوجد تعليم بدون دافع هي ما تدفع الفرد للقيام بسلوك ما، أو هي طاقة قوية بدرجة كافية تدفع الفرد وتحركه إلى السلوك، وهذا أهم ما تركز عليه نظرية التعلم والدوافع إما تكون أولية أو ثانوية وهي متعلمة عن طريقها يكتسب الفرد دوافع ثانوية تقوم على الدوافع الفسيولوجية الأولية وهذه تسمى الحاجات ولها صفة الدافعية وتحديد السلوك.

-التعزيز: والتعزيز هو التقوية والتدعيم والتثبت بالإثابة والسلوك يتعلم ويقوي ويدعم ويثبت إذا تم تعزيزه والتعزيز قد يكون إثابة ثانوية مثل زوال الخوف ويؤدي

التعزيز بالإثابة إلى تدعيم السلوك وإلى النزعة لتكرار السلوك المعزز وهو مرتبط بالعالم "هل" (Hull).أما العالم "ثورندايك" فقد أثبت من خلال القانون الأثر المسؤول عن عملية التعلم والذي ينص على الاستجابات التي بها أثر طيب تميل إلى البقاء ويقوي والاستجابة التي ليس لها أثر تضعف، بينما ركز "سكنر" على قيمة التعزيز وقال أن تعلم أي سلوك يجب أن يقسم إلى خطوات صغيرة متتابعة وتعزيز كل خطوة تتم بنجاح وعند إتقان كل خطوة صحيحة تعزز وننتقل إلى الخطوة التي تليها إلى أن نصل إلى تعميم صحيح، وهذا يؤدي إلى تكرار الاستجابة كلما تلقى تعزيز.

- **الانطفاء:** هو ضعف وتضاؤل وزوال السلوك المتعلم الذي لا يمارس ويحتل الانطفاء بسبب ثلاث أسباب وهي:

- ارتباط السلوك بالعقاب.
- إذا لم يمارس السلوك ويعزز.
- الاستجابات

-**العادة:**تتكون العادة عن طريق التعلم والممارسة ووجودرابطة قوية بين المثير والاستجابة والعدة مكتسبة وليست وراثية.

_التعميم:إذا تعلم الفرد استجابة، وتكرر الموقف فأن الفرد يميل لإلى تعميم الاستجابة المتعلمة على استجابات أخرى تشبه الاستجابات المتعلمة.

-**التعلم ومحور التعلم وإعادة التعلم:** التعلم هو تغير السلوك نتيجة للخبرة والممارسة، إعادة التعلم يحدث بعد الانطفاء بتعلم سلوك جديد.

و تتمثل تطبيقات هذه النظرية السلوكية في الإرشاد النفسي:

- إطفاء السلوك غير السوي.
- العمل على تعزيز السلوك السوي.
- مساعدة المسترشد في تعليم سلوك جديد.
- مساعدة المسترشد في التخلص من الأفكار غير السوية لتجنب أفكار مثيرة للشعور بالذنب.
- تحديد الظروف التي يظهر فيها السلوك غير السوي ثم تغير الموقف للحيلولة دون حدوث سلوك غير سوي.
- إعادة جدول الإعادة التعليم.
- يظهر أثرها في العلاج من المخاوف المرضية، المشكلات السلوكية غير التوافقية على اختلاف أنواعها وفي مجال التربية الخاصة والتعامل مع مشكلات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

5-5-نظرية الإرشاد المتمركز حول العميل:

يعد العالم "**روجرز**"صاحب هذه النظرية وهو رائد في الإرشاد والعلاج النفسي وأبدع في نظرية ثم طورها وسميت بأسماء مثل نظرية الذات، نظرية الإرشاد المتمركزة حول المسترشد، وسميت بالذات لان الإرشاد النفسي هو دراسة للذات ومفهومها للجوهر.

وهذه النظرية تؤمن أن الفرد مهما كانت مشكلاته فإن لديه عناصر طيبة في مكونات شخصية التي تساعده في التغلب على المشكلات بنفسه. وهي تتطلب من المرشد إشعار المسترشد وأهميته ودوره في عملية الإرشاد والعلاج وأن يفهم المسترشد فهما عميقا وعلى المرشد أن يقبل إقامة العلاقة مع المسترشد على أساس أخلاقي مهني مراعيا لمشاعر المسترشد.

تتكون النظرية من:

- الذات: وهي كينونة الفرد وهي تتكون نتيجة تفاعل الفرد مع محيطه ثم تنمو نتيجة للنضج والتعلم وتشمل:

-الذات المدركة: وهي تعنى مدركات الفرد لذاته وتصوراته عن نفسه (ذاته) كما يريد أن يدركها هو.

-الذات الاجتماعية: وهي مدركات الآخرين عن ذات الفرد أي نظرة الآخرين للفرد كما يريدون أن يروها.

–الذات المثالية: وهي تصورات الفرد عن ذاته التي يرغب في أن يكون عليها وهي صور مثالية.

و مع استمرار نمو الذات يصبح تقدير الذات عاملا داخليا يوجه الفرد إلى تقدير ذاته والتحكم بنفسه.

و تشير هذه النظرية إلى أن معظم سلوك الفرد يتفق مع مفهوم الذات ومع المعايير الاجتماعية وعندما يحدث تعارض بينهما فيؤدي ذلك إلى عدم التوافق النفسي ومن ثم لابد من تعديل هذا السلوك وأفضل وسيلة لهذا التغيير أن تبدأ أولا بتغيير مفهوم الذات وهذا ما يحاول المرشد النفسي إجرائه في طريقة الإرشاد المتمركز حول الذات أو فيه يضع المسترشد مفهومه لذاته كموضوع رئيسي للمناقشة بحيث تؤدي عملية الإرشاد واقعي للذات وإلى زيادة التطابق بين مفهوم الذات المدرك ومفهوم الذات المثالي.

و يتأثر مفهوم الذات بالورثة والبيئة والنضج والتعلم بحاجات الأمن والحب والاحترام والسعي لتحقيق الذات والمعتقدات والقيم والاتجاهات والأخلاقيات ومن الطبيعي أن يسعى الفرد إلى تحقيق ذاته وقد يعاني من سوء في فهم ذاته أو عدم ملائمته مع نفسه وذاته فإنه يتصرف بعيدا عن الواقع ومن ثم يخسر نفسه المحيطين به وتهتز ثقته بنفسه وثقة الناس به، ويشعر بعدم الانسجام والتوافق مع نفسه.

و تقوم عملية مساعدة المسترشد في تعديل سلوكه وفي تحقيق التوافق لديه وإشعاره بالرضا بتنمية المفهوم الموجب والواقعي للذات، فمن كان عنده مفهوم سالب ومنخفض عن ذاته يشعر بسوء التوافق، وهنا يبرز دزر المرشد النفسي في عملية مساعدة المسترشد للخروج من حالة عدم التوافق إلى حالة الانسجام والتوافق مع نفسه.(المصري، 2009: 130،129،128).

التوجيه والإرشاد النفسي:

يهدف إلى تقديم المساعدات النفسية اللازمة للأطفال وخصوصا ذوي الحالات الخاصة من خلال الرعاية النفسية لهم المباشرة والتي ترتكز على فهم شخصية الطفل وقدراته واستعداداته وميوله وتبصيره بمرحلة النمو التي يمر فيها ومتطلباتها النفسية والجسمية والاجتماعية ومساعدته على التغلب على حل مشكلاته.

- **التوجيه والإرشاد الوقائي:**

يهدف إلى توعية وتبصير الأطفال ووقايتهم من الوقوع في بعض المشكلات سواء كانت صحية أو نفسية أو اجتماعية والتي تترتب على بعض الممارسات السلبية والعمل على إزالة أسبابها وتدريب الطفل وتنمية قناعته الذاتية، والحفاظ على مقوماتها الدينية والخلقية والشخصية.

- **التوجيه والإرشاد التعليمي والمهني:**

هو عملية مساعدة الطفل على اختيار المجال العلمي والعملي الذي يتناسب مع طاقاته واستعداداته وقدراته وموازنتها بطموحاته ورغباته لتحيق أهداف سليمة وواقعية.

ويهدف إلى تحقيق التكيف التربوي للطفل وتبصيره بالفرص التعليمية والمهنية المتاحة واحتياج المجتمع في ضوء خطط التنمية التي تمنحها الدولة وتكوين اتجاهات ايجابية نحو بعض المهن والأعمال وإثارة اهتماماتهم بالمجالات العلمية والتقنية والفنية ومساعدتهم على

تحقيق أعلى درجات التوافق النفسي والتربوي مع بيئاتهم ومجالاتهم التعليمية والعلمية التي يلتحقون بها. (بطرس، 2015: 30، 31).

قائمة المراجع

باللغة العربية:

1. أبو نيان، ابر أهيم، **صعوبات التعلّم . طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية،** الرياض – المملكة العربية السعودية: أكاديمية التربية الخاصة، الطبعة الأولى، 2001.

2. أبوحادو، صالح (2005)، **علم النفس التربوي،** دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

3. بشناق رأفت (2001): **سيكولوجية الأطفال دراسة في سلوك الأطفال واضطراباتهم النفسية** ط (1)، دار النفائس، بيروت.

4. بوسام عيسى، **مراحل تطور النظام التربوي في الجزائر،** فعاليات الملتقى الدولي **Labecom**، سطيف، افريل 2005.

5. الجسماني عبد العالي (1994): سيكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقها الأساسية، الدار العربية للعلوم، ط(1)، بيروت.

6. الجسماني عبد العالي (1994): سيكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقها الأساسية، الدار العربية للعلوم، ط(1)، بيروت.

7. حامد عبد السلام زهران، (1977)، **التوجيه والإرشاد النفسي،** ط 6، عالم الكتب، القاهرة.

8. حسين منسي، إيمان منسي (2014): التوجيه والإرشاد النفسي ونظرياته، ط(1)، دار مكتبة الكندي للنشر والتوزيع، عمان.

9. حيادين عبد القادر (2021): المشكلات السلوكية الصفية ماهيتها وأسبابها وطرق علاجها والتعامل معها، دفاتر البحوث العلمية، المجلد 9، العدد1، المركز الجامعي مرسلي عبد القادر تيبازة الجزائر.

10. الخطيب صالح أحمد (2009): الإرشاد النفسي في المدرسة أسسه ونظرياته وتطبيقاته ط(3) دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.

11. الخطيب همام والرفاعي احمد محمد،(2001): الحصة النفسية للطفل، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

12. الخطيب، جمال وآخرون، **المدخل إلى التربيةالخاصة**، دولة الإمارات العربية: المتحدة مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 1997.

13. خيري، وناس، بوصنوبرة عبد الحميد، (2011)، **تربية وعلم النفس تشريع مدرسي**، وزارة التربية الوطنية، مديرية تكوين المعلمين 33-46.

14. ربيع كيفوش، (2018)، **توجهات النظام التربوي الجديد، قراءة في مناهج الجيل الثاني**، مجلة العلوم الاجتماعية جامعة سطيف، المجلد 15، العدد 28، ص

15. الروسان، فاروق، **أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة**، عمان – المملكة الأردنية: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 1999.

16. صغيري أحمد، **السياسة التعليمية في الجزائر (1923-1972)**، مجلة منتدى الأستاذ، 2006، العدد الثاني، ماي.

17. طه عبد العظيم حسين، (2015)، **الإرشاد النفسي**، دار الفكر ناشرون

18. عبد الرحمان محمد العيسوي، (2009)،**علم النفس المدرسي علم النفس في خدمة المدرسة الحديثة**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع.

19. غانم العبيد، (1985)، **التربية والتعليم في المجتمع العربي**، إتحاد الجامعة العربية للنشر، لبنان.

20. فرانسوهاغيت (2000)، **علم النفس المدرسي**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، لبنان.

21. قرايريةحرقاس 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.

22. المجلس الأعلى للتربية، **المبادئ العامة للسياسة التربوية وإصلاح التعليم الإنساني**،1998، الجزائر

23. المصري إيهاب عيسى وطارق عبد الرؤوف(2013): **علم النفس المدرسي**، ط(1)، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة.

24. المعايطة عبد العزيز وآخرون (2005): **مشكلات تربوية معاصرة**، ط(1)، دار الثقافة، عمان.

25. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، **النظام التربوي والمناهج التعليمية**، (1998)، الجزائر.

26. هياق إبراهيم (2011)، **إتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي فيالجزائر، أساتذة أولاد جلال وسيدي خالد " نموذجًا** "،رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسنطينة.

27. وحدة النظام التربوي، **سند تكويني لفائدة مديري مؤسسات التعليم الثانوي والاكمالين 2005، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم**، الجزائر

28. وزارة التربية الوطنية، (03)، المعهد الوطني لتكوين إطارات التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، **النظام التربوي فيالجزائر، المنظومة التربوية الجزائرية 1962-2008، مدخل إلى قضايا التكوين المتخصص لمختلف الرتب الإدارية والتربوية**، 2008.

29. الوفقي، راضي (1998)، **مقدمة في علم النفس**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

30. يوسف جمعة (2000): **الاضطرابات السلوكية وعلاجها** دار غريب للطباعة والنشر، مصر.

باللغة الأجنبية:

1.Gbrot ,t (1995):school violence and zéro tolerance alternative some principale and policy prescriptions minister of supply services cat , No Is 4267/ 1995 ISN 0662-2 61983- 8.

2.Smith, D and Luckasson ,R (1992): Introduction to Spécial éducation , teaching in an age of challenge ,USA, Allyn and Bacon.

الفهـــــرس

1-نشأة علم النفس المدرسي: 6

المحاضرة الأولى: موضوع علم النفس المدرسي ومجالاته.....8

1-تعريف علم النفس المدرسي: 8

2- علاقة علم النفس المدرسي بفروع علم النفس:..... 10

3-تعريف الأخصائي النفسي المدرسي: 11

4-أهداف علم النفس المدرسي: 12

5-مهام الأخصائي النفسي المدرسي: 13

المحاضرة الثانية: النظام التربوي الجزائري (غاياته، أهدافه)..... 16

1-لمحة تاريخية عن تطور النظام التربوي في الجزائر. 16

2- مفهوم النظام التربوي. 33

3- أهداف النظام التربوي..... 35

4- **وظائف النظام التربوي:** 43

II- الإصلاح التربوي في الجزائر: 44

1- أركان الإصلاح التربوي. 45

2- شروط الإصلاح التربوي..... 46

3- مراحل الإصلاح التربوي: 47

4- آليات الإصلاح التربوي: 50

5- الإصلاحات المنظومة التربوية في الجزائر: 53

6- التغيرات التي أدخلت في مستوى البرامج: 60

المحاضرة الثالثة: الصعوبات المدرسية..... 65

تعريف صعوبات التعلّم: 65

المحاضرة الرابعة: أدوار الأخصائي النّفساني المدرسي 80

1 -الأخصائي النفسي المدرسي:..... 80

المحاضرة الخامسة: التوجيه والإرشاد..... 89

تعريف التوجيه والإرشاد: 89

قائمة المراجع 114

الفهـــــرس 120