جامعة علي لونيسي -البليدة 2-
كليــة العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسـم علم النفس

محاضرات في
علم النفس المدرسي

لطلبة السنة الثانية ليسانس
جذع مشترك -علم النفس-

إعداد
د. عيسو عقيلة
أستاذة محاضرة (أ)
2020

تقديم

يجمع علم النفس المدرسي بين مبادئ علم النفس التعليمي وعلم النفس الإكلينيكي، من أجل فهم ومعالجة الأطفال في الوسط المدرسي وبالتحديد في غرفة الصف، خاصة أولئك الذين يعانون من صعوبات ومشكلات في التعلم. هذا بالإضافة إلى تدعيم النمو الفكري للموهوبين، وتعزيز السلوكيات الاجتماعية البناءة لدى المراهقين، والاهتمام بفئات ذوي الاحتياجات الخاصة، وتنشيط عملية البحث الميداني في المجال المدرسي.

ويعد علم النفس المدرسي تجسيدا مميزا للجانب التطبيقي لنظريات علم النفس الحديثة، حيث يهتم بميدان التعلم وهو المدرسة، بغرض التعرف عن قرب على خصائص التفاعل بين عناصر الموقف التعليمي (المتعلم- المعلم- المنهاج)، والاكتشاف المبكر لأي مشكلة تعرقل سير العملية التعليمية أو تعرقل تفاعل عناصر الموقف التعليمي معا من أجل العمل على معالجتها. ومن ثم نشأت ضرورة وجود الخدمات النفسية في المواقف التربوية حتى يسهل التعرف على المشكلات قبل تعقدها.

لقد واجه المجتمع المدرسي مشكلات وصعوبات كثيرة، والمتعلم هو الركن الثاني ولب العملية التعليمية، وإن ما يواجهه من مشكلات دراسية

وأنماط سلوكية يعتبر عائقاً من معوقات نجاح العملية التعليمية. ومن أهم المشكلات الدراسية التي تواجه التلاميذ مشكلة التأخر الدراسي التي تؤثر بالسلب على المعلم والمتعلم وعلى المجتمع أو العجز عن التعلم، ناهيك عن المشكلات المدرسية الأخرى الناجمة عن سوء التوافق...

ونحن إذ نضع هذا العمل بين أيدي الطلبة سعيا منا إلى مساعدتهم على الوصول إلى المادة العلمية والتي نجدها قليلة في هذا المجال، وتوفيرا للوقت والجهد في تحضير الدروس والمراجعة.

أهداف الوحدة

تهدف هذه الوحدة إلى:

- تعريف الطالب على أحد التخصصات التطبيقية لعلم النفس.
- تحديد مفهوم لعلم النفس المدرسي.
- التعرف على الظروف والعوامل التي أدت إلى ظهور وتطور علم النفس المدرسي وما هو موضوعه.
- التعرف على الأخصائي النفسي المدرسي وأهم صفاته وتكوينه.
- التعرف على أدواره.
- التعرف على ميادين ومجالات تدخل المختص النفسي المدرسي.
- أهمية معرفة الأخصائي المدرسي على النظام التربوي والقوانين التي تؤطر المؤسسة التربوية.
- التعرف على الإدارة الصفية الفعالة والمشكلات المدرسية.
- معرفة الأساليب التي يلجأ إلى استعمالها الأخصائي المدرسي في عمله.

قائمة المحتويات

تقديم أ

أهداف الوحدة ت

الموضوعات

المحور الأول: مدخل إلى علم النفس المدرسي

المحاضرة الأولى: علم النفس المدرسي: مفهومه وموضوعه ونظرة تاريخية 02

المحور الثاني: ميادين ومجالات علم النفس المدرسي

المحاضرة الثانية: مجالات علم النفس المدرسي 15

المحاضرة الثالثة: ميادين علم النفس المدرسي 19

المحور الثالث: خصائص وغايات النظام التربوي في الجزائر

المحاضرة الرابعة: النظام التربوي-مفهومه وخصائصه 23

المحاضرة الخامسة: الإصلاحات التربوية 26

المحاضرة السادسة: الاستراتيجيات المعتمدة في التعليم للحالات الخاصة 30

المحور الرابع: الإدارة الصفية و المشكلات المدرسية

المحاضرة السابعة: الإدارة الصفية 35

المحاضرة الثامنة: مواضيع علم النفس المدرسي 48

المحاضرة التاسعة: مواضيع علم النفس المدرسي (يتبع) 66

المحور الخامس: الأخصائي المدرسي: تعريفه وصفاته وأدواره

المحاضرة العاشرة: الأخصائي النفسي المدرسي: تعريفه وصفاته وأدواره 74

المحاضرة الحادية عشر: دور الأخصائي النفسي المدرسي في مواجهة المشكلات الخاصة بالتلميذ 79

المحاضرة الثانية عشر: دور الأخصائي النفسي المدرسي في مواجهة المشكلات الخاصة بالمعلم 90

المحور السادس: أساليب الفحص والتكفل في الوسط المدرسي

المحاضرة الثالثة عشر: أساليب الفحص المستعملة من طرف الأخصائي النفسي المدرسي 99

قائمة الببليوغرافيا 105

المحور الأول

موضوع علم النفس المدرسي

المحور الأول: موضوع علم النفس المدرسي

المحاضرة الأولى: علم النفس المدرسي: مفهومه وموضوعه ونظرة تاريخية

تمهيد

يقصد بعلم النفس المدرسي school psychology ذلك الفرع من فروع علم النفس التربوي الذي يقدم لإعداد الأخصائي النفسي الذي يعمل داخل منظومة المدرسة ككل. وقد تنبه علماء النفس المدرسيون في السنوات الأخيرة إلى الاختلافات الجوهرية بين هذا التخصص- باعتباره فرع من فروع علم النفس التربوي- وغيره من فروع علم النفس الإكلينيكي والإرشادي العامة التي كان علم النفس المدرسي يُحاكيها في المرحلة المبكرة من نشأته. فالواقع أن علم النفس المدرسي ليس مجرد علم نفس إكلينيكي يُطبق أو يعمل في المدرسة، فالأخصائي النفسي المدرسي لا يعمل في المدرسة فقط ولكنه يعمل من خلالها- على حد قول أنستازي (Anastasi, 1979)، فهو يقدم الخدمة النفسية على النطاق المدرسي الكلى، ويستفيد من البيئة المدرسة كوسيط علاجي، ولهذا السبب فإنه في حاجة إلى فهم طبيعة العملية التربوية ومعرفة بفلسفة التعليم وأهدافه ونظامه وطرق إدارة المدرسة بالإضافة إلى بعض المعرفة باستراتيجيات التدريس التي تستخدم داخل الفصول، والموارد المتاحة داخل المدرسة والأدوار المختلفة للمهتمين الآخرين بها.

1-تعريف علم النفس المدرسي School Psychology

يمثل علم النفس المدرسي أحد فروع علم النفس التطبيقية، وهو ينبثق من علم النفس التربوي ليتخصص في الاهتمام بمشكلات التلاميذ

المدرسية وما يرتبط بها من صعوبات أخرى سواء في الأفراد الآخرين المُحيطين به أو نظام الإدارة أو طبيعة المنهج أو طريقة التدريس.

"الهدف منه إعداد وتدريب الأفراد المؤهلين لاستخدام وتوظيف مبادئ علم النفس وإجراءاته وأساليبه في مُعالجة المُشكلات المدرسية، وذلك من أجل تحسين مستوى الأداء المدرسي بوجه عام." (قطامي، 1999)

هو العلم الذي يهتم بتقديم الخدمات النفسية في المجال التربوي، ويشمل الطلاب والمعلمين والإداريين، من مرحلة ما قبل المدرسة وحتى التعليم العالي، والهدف منه هو تحسين مستوى التعليم ومخرجاته.

كما أنه العلم الذي يقدم لإعداد الأخصائي النفسي الذي يعمل داخل المدرسة ككل، ولابد أن نعي أن هنالك اختلافات بين علم النفس المدرسي وعلم النفس الإكلينيكي فالأخصائي المدرسي لا يعمل في المدرسة فقط، ولكنه يعمل من خلالها أيضا، فهو يقدم الخدمة النفسية على مستوى المدرسة ككل ويستفيد من المدرسة كوسط علاجي.

2-الأخصائي النفسي المدرسي

يقوم الأخصائي النفسي بالممارسة المباشرة للخدمات النفسية التي تقوم على تقديم الخدمات العلاجية النفسية والإرشاد النفسي وحل المشكلات النفسية المختلفة للطلاب داخل المدرسة، حيث يشهدون تغيرا في النمو النفسي في كل مرحلة من مراحل النمو، وفي تلك الفترات يحدث لبعضهم مشكلات نفسية و تغيرات قد تؤدي بهم إلى القلق والاكتئاب، و كذلك هناك بعض الطلاب الذين يتسمون بالخجل أو الخوف من المواجهة، أو يعانون من الاضطرابات النفسية نتيجة المشكلات العائلية أو بعض المشكلات الذاتية.

وهنا يكمن دور الأخصائي النفسي من خلال تقديم خدمات علاجية، وتطبيق أساليب العلاج النفسي، ويتم ذلك بطرق متعددة للعلاج الفردي أو العلاج الجماعي، حيث يقود أو يساعد في قيادة مجموعة من الحالات التي يتم

علاجها معا في جلسات جماعية، ويتم ذلك من خلال إعداد خطة للعلاج يقوم بوضعها.

لذلك على الأخصائي النفسي الاقتناع بأهمية دوره في المجتمع، وخطورته أيضا، وعليه الحرص الدائم على النمو والتطور المهني له بالاطلاع على كل جديد فى مجال الخدمة النفسية، من أدوات ومقاييس واختبارات وأساليب وبرامج إرشادية.

ولا بد من التركيز - دائما – على أهمية أدوار ووجود الأخصائي النفسي في المجال المدرسي، والذي يقوم بتقديم الإرشاد والعلاج النفسي لمختلف فئات الطلاب، حيث يقوم بعمل مقابلات لتقديم الخدمات النفسية وتعديل السلوك العدواني للطلاب، ومعالجة كثير من السلوكيات غير المقبولة للآخرين، مثل الإهمال الزائد في المدرسة والواجبات المدرسية، وعلاج مشكلات الغيرة بين الطلاب، ومشكلات عدم التكيف النفسي والانسحاب، وضعف التحصيل وصعوبات التعلم، وعلاج الكثير من العادات السلوكية الخاطئة وغير المقبولة، مثل قضم الأظافر ومص الأصابع والتبول اللاإرادي والقلق والخوف من الامتحانات. (عبد العظيم، 2013: 11-12)

2-1- تعريف الأخصائي النفسي المدرسي

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

والمقصود بالتأهيل العلمي هو الحصول على درجة الليسانس في تخصص علم النفس المدرسي، حيث يتلقى تكوينا نظريا في عدد من وحدات علم النفس العيادي وكذا علم النفس التربوي والإرشاد النفسي بالإضافة إلى القياس النفسي.

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

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

إنه شخص "يقوم بدور الأخصائي النفسي الإكلينيكي ولكنه يعمل في المدرسة ويتعامل مع المشكلات المدرسية التي تواجه الطلاب." (كفافي، 2012: 27)

2-2- صفات الأخصائي النفسي المدرسي

يعتبر الأخصائي النفسي المدرسي محور العلاقات التي تتكون بين الطلاب في المدرسة وذلك من خلال الجماعات الصغيرة التي يكونها والتي من خلالها يصبح للطالب القدرة على تكوين العلاقات مع الآخرين، وأيضا يصمم لهم البرامج والأنشطة التي تناسبهم والتي يكتسبون من خلالها خبرات جديدة تساعدهم على اكتشاف مهاراتهم وتنمية قدراتهم ويشترك معهم في ممارسة تلك الأنشطة مبديا للطلاب المودة والحب والاحترام، ويسند إليهم المسؤوليات المتدرجة بتدرج أعمارهم وخبراتهم حتى يثقون في أنفسهم ويشعرون بالاستقلالية والاعتداد بالنفس.

وهناك صفات على الأخصائي النفسي المدرسي أن يتحلى بها لكي ينجح في مهنته، ولقد حدد بعضها غباري (2004) وهي كما يلي:

1.2) الصفات المتصلة بالجانب الشخصي: تتعلق هذه الصفات بجوانب الشخصية الأربعة وهي: الجانب الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي.

2.2) صفات الجانب الجسمي والمظهر العام: أن يكون بشوش الوجه هادئا متزنا، يبدو عليه التعقل والنضج والاتزان، يتقى الله ويخشاه في كل تصرفاته، أن يكون مظهره العام مقبولا وملابسه مناسبة.

3.2) الصفات المتصلة بالجانب العقلي: أن يكون الأخصائي لماحا ذكيا، وقادرا على التعبير السليم والإقناع، أن يكون قادرا على القيادة والتأثير في الآخرين، وسريع البديهة قوي الملاحظة.

4.2) الصفات المتصلة بالجانب النفسي: أن يكون منبسطا متزنا ويتصف بالنضج الانفعالي، ويكون متفائلا هادئا كما يتصف بالتضحية والعطاء." (غباري، 2004: 340)

ويضيف جنابي (2008: 50-49) الصفات التالية:

"التعاون مع الإدارة المدرسية في حل مشكلات الطلبة وتلقي توجيهات المدير والاستفادة من خبرته وكذلك التعاون مع أعضاء الهيئة التدريسية، وإقامة علاقات ودية تتسم بالتقبل والتسامح والتشجيع بين الطلبة والمرشد ليصبح المرشد موضع ثقتهم، كذلك الاهتمام بمشاعر وانفعالات الطلبة ومواقفهم من قضاياهم، والعمل على غرس الثقة في نفوسهم من خلال توجيههم للاشتراك في الممارسات العلمية والنشاطات المختلفة واللجان العلمية والأدبية داخل وخارج المدرسة، وأيضا المساهمة في تنظيم الندوات

والفعاليات المختلفة، ومساعدة الطلبة على تنمية شخصيتهم من جميع النواحي الفكرية والوجدانية والجسمية من خلال عملية الإرشاد الجماعي، بالإضافة إلى القيام بمسح للمشكلات المختلفة للمدرسة في بداية كل عام، وجمع البيانات المختلفة بالطلبة وتنظيمها وتحليلها.

كما أن مسؤوليات العمل الواسعة وطبيعة الأدوار التي يمارسها الأخصائي قد تجعله في الغالب لا يتمكن من التحكم الفعال في الوقت وبالتالي لا يستطيع إنجاز الأعمال بصورة مرضية، وقد تنبه إلى ذلك بارتن (Bartin 1983) أستاذ الإرشاد النفسي في جامعة بولنك كرين الحكومية في أمريكا. حيث وضع عددا من المقترحات والنصائح العملية لتنظيم عمل المرشد واستثمار وقته بما عليه أفضل وأداء أدق، ومن هذه المقترحات: التحكم بالوقت- تحديد الأهداف- الخطة- جدولة الوقت- التغلب على الصعاب- خفض وقت الانتظار إلى الحد الأدنى- التفاعل مع الآخرين- الابتعاد عن الروتين- تجنب الكمالية."

كما يجب أن يتحلى الأخصائي المدرسي بالقدرة على التعاون في العمل مع الآخرين مثل المعلم والأسرة والأخصائي الأرطوفوني ومستشار التوجيه. والإيمان بقدرة الفرد على التحسن، وهذا يقتضي الإيمان بمرونة السلوك الإنساني وقابليته للتشكيل والتعديل إذا ما استخدمت معه الفنيات والتقنيات المناسبة.

3-نشأة علم النفس المدرسي

إذا تأملنا التطورات الاقتصادية والاجتماعية والتقدم العلمي والتكنولوجي التي يمر بها المجتمع لوجدنا أنه لابد من ظهور فروع جديدة من فروع علم النفس لتستطيع مُجابهة تشابك حاجات الأفراد ومشكلاتهم

الفردية والاجتماعية وكذلك تلبية حاجات المجتمع المُعاصر، لتقدم خدمات نفسية وإرشادية وهو ينتمي إلى فرع علم النفس التطبيقي.

4-الأسس التاريخية لعلم النفس المدرسي

يعود علم النفس المدرسي إلى بداية علم النفس في أمريكا وبالتحديد في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين. وقد ارتبط بعلم النفس الوظيفي والعيادي.

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

كما تعتبر جذوره أيضًا أقدم مثال على علم النفس العيادي، فقد بدأ نحو عام 1890، عندما أراد كل من علماء النفس المدرسي والعيادي المساعدة في تحسين حياة الأطفال، فتعاملوا معها بطرق مختلفة. حيث اهتم علماء النفس المدرسي بالتعليم المدرسي والمشاكل السلوكية في مرحلة الطفولة، والتي تتناقض إلى حد كبير مع تركيز علماء النفس العيادي الذين اهتموا بالصحة العقلية.

وكان مؤتمر «ثاير» حدثًا آخر مهمًا في تأسيس علم النفس المدرسي، والذي انعُقد لأول مرة سنة 1954 في ويست بوينت بنيويورك في فندق ثاير، من قبل جمعية علم النفس الأمريكية «APA»، كان الغرض منه تطوير موقف بشأن الأدوار والوظائف والتدريب اللازم، ووثائق الاعتماد لعلماء النفس المدرسي، كما تمت مناقشة أدوار ووظائف أخصائي علم النفس المدرسي وطريقة تدريبهم.

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

ونص التعريف المتفق عليه في المؤتمر على أن علماء النفس المدرسي كانوا من علماء النفس المتخصصين في التعليم، ولديهم معرفة محددة في تقييم وتعلم جميع الأطفال، وهم يستخدمون هذه المعرفة لمساعدة موظفي المدرسة في إثراء حياة جميع الأطفال، والمساعدة في تحديد الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والعمل معهم. كما تمت مناقشة أنه يجب أن يكون أخصائي علم النفس المدرسي قادرًا على تقييم وتطوير خطط للأطفال الذين يعتبرون "أطفال-مشكلة"، والعمل على تحسين حياة الجميع في المدرسة؛ لذلك تقرر وجوب استشارتهم ومشاركتهم في تخطيط وتنفيذ المناهج الدراسية.

ورأى المشاركون في المؤتمر أنه نظرًا لأن علم النفس المدرسي يُعدّ تخصصًا، يجب أن يكون الأفراد في هذا المجال قد أكملوا برنامجًا تدريبيًا للدراسات العليا لمدة عامين، أو برنامج دكتوراه لمدة أربع سنوات.

وأيضا عملت الدول على التشجيع لوضع معايير لإصدار الشهادات من أجل ضمان التدريب المناسب، وأن تكون الخبرة العملية مطلوبة للمساعدة في تسهيل المعرفة التجريبية في هذا المجال.

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

5-الإصلاح الاجتماعي في أوائل القرن العشرين

شهدت أواخر القرن التاسع عشر عصر الإصلاحات الاجتماعية الموجهة للأطفال. وبسبب هذه الإصلاحات الاجتماعية ظهرت الحاجة إلى علماء

النفس المدرسي، شملت هذه الإصلاحات التعليم الإلزامي ومحاكم الأحداث وقوانين عمالة الأطفال، فضلًا عن نمو المؤسسات التي تخدم الأطفال.

بدأ المجتمع بـ«تغيير معنى الأطفال من مصدر اقتصادي للعمل إلى مصدر نفسي للحب والمودة». يقول المؤرخ توماس فاغان إن القوة البارزة وراء الحاجة إلى علم النفس المدرسي كانت قوانين التعليم الإلزامي، فوفقا لها كان هناك تدفقا للطلاب ذوي العيوب العقلية والبدنية، والذين كانوا ملزمين من قبل القانون بالالتحاق بالمدرسة. فكان يجب أن يكون هناك طريقة بديلة لتدريس هؤلاء الأطفال المختلفين.

بين عام 1910 و1914، شيّدت المدارس في كل من المناطق الريفية والمدنية أقساما تعليمية خاصة صغيرة لهؤلاء الأطفال، مما أدى إلى ظهور أقسام التعليم الخاصة. وجاءت الحاجة إلى خبراء للمساعدة في عملية اختيار الطفل الذي يحتاج إلى تعليم خاص، وهكذا تأسس علم النفس المدرسي.

6-المساهمون في تأسيس علم النفس المدرسي

اعتُرف بلايتنر ويتمر كمؤسس لعلم النفس المدرسي، الذي كان طالبًا لكل من ويلهلم فونت وجيمس ماكين كاتيل. بينما كان فونت يعتقد أن علم النفس يجب أن يتعامل مع الأداء الاعتيادي أو النمطي، أكدت تعاليم كاتل على الفروق الفردية. اتبع ويتمر تعاليم كاتل وركز على معرفة احتياجات كل طفل على حده.

افتتح ويتمر أول عيادة للتوجيه النفسي وتوجيه الأطفال عام 1896 في جامعة بنسلفانيا، كان هدفه هو إعداد علماء نفس لمساعدة المعلمين في حل مشكلات تعلم الأطفال، خاصةً أولئك الذين لديهم اختلافات فردية، ولم يركز على عجزهم في حد ذاته، بل ساعدهم على التغلب عليه من خلال النظر في التقدم الإيجابي للفرد. صرح ويتمر أن عيادته ساعدت في اكتشاف

العيوب العقلية والأخلاقية ومعالجة الطفل بطريقة تمكنه من التغلب عليها أو جعلها غير ضارة من خلال تطوير سمات عقلية وأخلاقية أخرى، كان يعتقد اعتقادًا راسخًا أن التدخلات السريرية النشطة يمكن أن تساعد في تحسين حياة هؤلاء الأطفال.

كما أكد أيضًا على أهمية إجراء اختبار مناسب ودقيق لهؤلاء الأطفال الخاصين، فكانت حركة اختبار نسبة الذكاء تجتاح عالم التعليم بعد إنشائها في عام 1905، ومع ذلك فإن اختبار نسبة الذكاء أثر سلبًا على التعليم الخاص، حيث كان لدى مؤلفي اختبار نسبة الذكاء، لويس تيرمان وهنري جودارد، اعتقاد أن الذكاء موروث ومن الصعب تغيره بأي طريقة مفيدة من خلال التعليم.

غالبًا ما استخدمت هذه المفاهيم كأساس لاستبعاد الأطفال ذوي الحاجات الخاصة من المدارس العامة، وجادل ويتمر ضد اختبارات الذكاء القياسية باستخدام قلم الرصاص والورق من أجل المساعدة في اختيار الأطفال للتعليم الخاص، وشملت عملية اختيار الطفل المراقبة وقيام الأطفال بإجراء بعض المهام الذهنية.

7-علاقة علم النفس المدرسي بالعلوم الأخرى

أسهمت العديد من المدارس في تشكيل علم النفس المدرسي نذكر أبرزها:

7-1-إسهامات المدرسة السلوكية

- من أهم علماءها ثورنديك وواطسن وبافلوف، يفسر السلوك وفقها:

مُلاحظة السلوك الظاهري والدراسة الموضوعية لتصرفات الكائن الحي كما تبدو للآخرين، فعلم النفس وفقاً للمدرسة السلوكية هو علم دراسة السلوك، واهتمت بإجراء تجاربها على الحيوان مثل تجارب التعلم والإدراك، ولقد أسهمت المدرسة السلوكية في تشكيل علم النفس المدرسي عندما

فسرت عملية التعلم وبسطتها في أنها مجرد علاقة ارتباطية واقتران بين مثير (مُدخلات التعلم) واستجابة (مُخرجات المُتعلم).

وقد تعرضت هذه المدرسة للعديد من الانتقادات من أهمها:

عدم الاعتراف بوجود المتغيرات الوسيطة (التفاعلات النفسية والأحداث التي قد تحدث للتلميذ وتؤثر على استجابته أو سلوكه) بين المتغيرات المستقلة التي تمثل (المُثيرات) التي يقدمها المعلم للتلاميذ، والمتغيرات التابعة التي تمثل الاستجابات أو السلوك التي تمثل عملية التعلم التي يقوم بها التلاميذ. كذلك آلية السلوك أو حتمية حدوثه بالربط بين المثيرات والاستجابات باستجابات مُحددة لا تتغير. (الغريب، 1995)

7-2-إسهامات علم النفس المعرفي

بدأت هذه الإسهامات بمدرسة الجشطالت والتي من أهم علمائها فرتهايمر وكهلر وكوفكا. ويفسر السلوك وفقاً لها على أساس أنه هو وحدة كلية وليس أجزاء مُنفصلة، وإن أي تغير في الجُزء يتبعه تغير في الكل. ومن هنا لابد للمعلم عند التعامل مع التلميذ أن ينظر إلى شخصيته كوحدة واحدة متضمنة ظروف حياته الأُسرية ونشأته الاجتماعية وقدراته العقلية وليس قدراته العقلية والتعليمية والتحصيل فقط، لأن قدرته على التعلم كسلوك هي نتاج العناصر السابقة مُتجمعة (ظروف حياته الأُسرية ونشأته الاجتماعية وقدراته العقلية). (الشرقاوي ،1990)

7-3-إسهامات علم النفس الاجتماعي

يعتبر علم النفس الاجتماعي حلقة الوصل بين علم النفس وعلم الاجتماع. فعلم النفس يهتم بدراسة سلوك الأفراد وشخصياتهم، أما علم الاجتماع يهتم بدراسة تصرفات الجماعة، أي تأثير الفرد في الجماعة وكذلك تأثير الجماعة في الفرد، موضحاً التفاعلات السلوكية بين الأفراد والجماعات، كالجماعة التي ينتمي إليها التلميذ وتفاعلاتها وتأثيره فيها

وتأثيرها عليه (الأسرة، زملاء المدرسة، إدارة المدرسة ...)، وهكذا نجد بأن علم النفس الاجتماعي يعتبر من العلوم الأساسية التي يبنى عليها علم النفس المدرسي.

يهتم النفس المدرسي بدراسة المشكلات المدرسية كالتأخر الدراسي وعادات الاستذكار، واختيار نوع الدراسة وتحليل العلاقات الاجتماعية بين أفراد الأسرة والمدرسة، والآثار النفسية الناتجة عن هذه العلاقات ومدى انعكاسها على العمل المدرسي، مثل علاقة المدرس بالتلميذ وعلاقة المدير بالمدرسين، ويمتد هذا أيضاً إلى بحث العلاقة بين المدرسة والمنزل، وكذلك تحليل العوامل الاجتماعية والنفسية التي تؤثر في سير التلميذ بالمدرسة ونجاحه أو فشله في حياته التعليمية.

المحور الثاني

ميادين ومجالات علم النفس المدرسي

المحور الثاني: ميادين ومجالات علم النفس المدرسي

المحاضرة الثانية: مجالات علم النفس المدرسي

تمهيد

إن تخصص علم النفس المدرسي جمع بين عدة تخصصات وهذا ما رأيناه في المحاضرة السابقة، حيث تأثر بعدة تخصصات وأثر بدوره فيها. غير أن هناك تداخل يبدو للوهلة الأولى في الأدوار. وبما أن الأخصائي النفسي المدرسي حسب التعاريف المذكورة في المحاضرات السابقة يمكن تلخيصها فيما يلي: هو مختص نفساني يعمل في الإطار التربوي وبالتحديد في إطار المدرسة، لذا سوف يكون عمله منصبا على العنصر البشري وتحديدا التلميذ –الطفل- في وسطه المدرسي وبالتحديد –الصف- في علاقته بكل ما يمكن أن يؤثر في هذه العلاقة.

وسوف نستشف من خلال هذه المحاضرة ميادين عمل الأخصائي النفسي المدرسي ومجالات تدخله عموما.

1-مجالات عمل الأخصائي النفسي المدرسي

تتمثل مجالات عمل الأخصائي النفسي المدرسي في المهام التالية:

- التعرف على أساليب تشخيص المشكلات المدرسية للتلاميذ، مثل العجز المتعلم أو المُكتسب، التأخر الدراسي...

- التعرف على أساليب تشخيص diagnostic المشكلات السلوكية للتلاميذ، مثل إدمان المخدرات.

- التعرف على أساليب تشخيص المشكلات النفسية للتلاميذ، كمشكلات الاغتراب النفسي (الوحدة النفسية).

- دراسة المناخ المدرسي (الإيجابي أو السلبي) لمعرفة الفرق بينهما وكيف يؤثر في شخصية المعلم والمتعلم بفئاته المختلفة (المتفوق والمتوسط

والضعيف). والتعرف على ظروف العمل داخل حجرة الدراسة، كأن يسوده مثلاً المناخ الديمقراطي أو الديكتاتوري ...

- دراسة مشكلات المنهج الدراسي (الطول - التعقيد - عدم مُلاءمته للإعداد المسبق للتلاميذ).

- التعرف على طبيعة العلاقات الإنسانية في الحياة المدرسية بين أفرادها، مثل العلاقة الإنسانية بين المعلم وتلاميذه، بين المعلمين بعضهم البعض، وبين المعلمين ومدير المدرسة. وآثار هذه العلاقات على مُدخلات العملية التعليمية في المدرسة والتحصيل الدراسي للتلاميذ.

- الاهتمام بالأساليب العلاجية، مثل التعلم التعاوني لبعض حالات الأطفال ذوي المشكلات السلوكية (العجز المتعلم -إدمان المتعلم للمواد المُخدرة - التعرض للإيذاء الجسدي في المنزل على يد الأب أو الأم - الشعور بالاغتراب النفسي في المدرسة أو المنزل).

- التوجيه التعليمي والمهني لمختلف فروع التعليم، وأنواع المدارس لأن هناك من التلاميذ من يصلحون للعلوم النظرية وهناك من يصلحون للعلوم المهنية ، وهناك أيضاً من يصلح لمتابعة الدراسات الفنية أي أن التوجيه التعليمي يقوم على أسس ونتائج البحوث النفسية ومبادئ ونظريات الفروق الفردية.

- يهتم علم النفس المدرسي بتنظيم العمل المدرسي، أي تنظيم مواعيد الاستذكار ومواعيد الاسترخاء، للوصول إلى أفضل النتائج من التلاميذ مع ضمان عدم إرهاقهم وعدم شعورهم بالملل.

- التعرف على مُعينات الذاكرة ومساعدة التلاميذ على استخدامها لضمان جودة عملية الاستذكار.

2-محور اهتمام علم النفس المدرسي

يعمل علم النفس المدرسي على الاهتمام بالمشكلات المدرسية التي قد ترجع إلى المنزل وعوامل التنشئة الاجتماعية، وأيضا التي ترجع إلى المدرسة بإمكانياتها المادية والبشرية والعلاقات السائدة فيها. كما ويهتم بالمشكلات المدرسية التي قد ترجع إلى المتعلم نفسه بظروفه الجسمية والعقلية والانفعالية. وتوجد مشكلات تعود إلى الظواهر الاجتماعية التي تطرأ على المجتمع كإدمان الفيسبوك والألعاب الإلكترونية، والمثلية الجنسية... مما يؤكد على أهمية تدريب الأخصائي النفسي المدرسي بصورة دورية.

3-فريق حل المشكلات المدرسية النفسية والتربوية

يقوم دور الأخصائي النفسي المدرسي على العمل ضمن فريق عمل الذي يكون مسؤولا عن حل المشكلات المدرسية النفسية والتربوية، ويتكون من: (المعلم والإدارة المدرسية والأخصائي الاجتماعي والأخصائي النفسي المدرسي والوالدين، وقد تحتاج بعض الحالات إلى أطباء وأطباء نفسيين. ويكمن دور كل عضو من أعضاء هذا الفريق فيما يلي:

أ) المعلم: هو المسئول الأول عن مُلاحظة هذه المشكلات وإبلاغ الأخصائي المدرسي والمرشد بها، وكذلك له يد مُساهمة في علاجها.

ب) الأخصائي الاجتماعي: يعد حلقة الوصل بين المؤسسة التعليمية والمجتمع الخارجي، ويتم إعداده في قسم العلوم الاجتماعية، ويحسن أن تكون لديه خبرة تربوية، ويتم تدريبه ميدانياً قبل العمل.

ويتمثل دوره داخل المدرسة في إجراء المقابلات مع التلاميذ، والاتصال بالأسرة والمؤسسات الاجتماعية الأخرى، وإجراء البحث الاجتماعي والاشتراك في تعديل البيئة والمجال الاجتماعي.

ت) الأخصائي النفسي المدرسي: هو أخصائي يتخرج من أحد أقسام علم النفس بالجامعة، ويفضل حصوله على دورات تدريبية تؤهله للعمل في المجال المدرسي، وهو يتناول المشكلات المتصلة بنظام التعليم، ويمكن أن

يرشد الطلاب ويجري الاختبارات، كما يساعد في تفسير نتائج الامتحانات للتلاميذ وأولياء الأمور، وهو شخص مدرب تدريباً مهنياً موسعاً في علم النفس، ويستعين بالمفاهيم والإجراءات النفسية في دراسة المشكلات الدراسية والسلوكية للتلاميذ، ويقوم بدراسة صعوبات التعلم لدى التلاميذ في محاولة للتغلب عليها.

يهتم الأخصائي المدرسي بدراسة النظام التعليمي الأولي والثانوي ويتولى إرشاد الطلاب، ويسهم في تخطيط وحدات المنهج الدراسي. كما يهتم 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 جزءًا كبيرًا من وقته في تشخيص المشكلات المدرسية والسلوكية للتلاميذ، ويحرص على توفير الجو المدرسي الجيد في غرفة الدراسة. (العيسوي، 2009)

4-العلاقة بين الأخصائي النفسي المدرسي والهيئة الإدارية

يحرص الأخصائي المدرسي على توثيق العلاقات الإنسانية الجيدة والاحترام المتبادل بين العاملين معه، مع التأكيد على الأخصائي الاجتماعي وأعضاء الهيئة الإدارية، حيث يكمل كل عضو منهم الآخر، وذلك بالعمل على تهيئة الظروف والمناخ الملائم الذي يساعد على تفاعله معهم والعكس، باعتبار أن علاج المشكلات المدرسية والاجتماعية والنفسية التي تعترض الطلاب تحتاج إلى تعاون الجميع (عبد العظيم، حمدي: 23).

تطبيقات: من خلال المعلومات التي وردت إليكم:

- قم بتصنيف مجالات تدخل الأخصائي النفسي المدرسي.
- حدد المهام التي يمكن أن يشترك في تأديتها مع أخصائيين آخرين. أذكرهم.

المحور الثاني: ميادين ومجالات علم النفس المدرسي

المحاضرة الثالثة: ميادين علم النفس المدرسي

تمهيد

تتنوع ميادين العلوم بتعدد تخصصاتها، وعلم النفس المدرسي هو أحد التخصصات التطبيقية لعلم النفس يمارس في الإطار التربوي، وقد جمع بين عدة تخصصات وأبرزها التخصص التربوي باعتباره يتعامل مع المشكلات المدرسية للتلميذ، والإكلينيكي وذلك اعتبارا أن التلميذ المتمدرس شخص يعيش في أوساط متعددة تؤثر على شخصيته ويعاني من مشكلات نفسية تؤثر وتتأثر بتحصيله الدراسي. وبالتالي يتحدد ميدان هذا التخصص بإطاره وهو شخصية الطفل والمجال المدرسي لذلك تتحدد ميادين علم النفس المدرسي في الآتي:

1-الصف الدراسي

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

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

1-2-التحليل النفسي الاجتماعي لصف مشكلة: ويكون للصفوف التي تعاني ضعفا في المواد الدراسية وهنا يكون الصف مشكلة، ويحتاج الأخصائي المدرسي إضافة إلى قياس مستوى معارف المجموعة، تطبيق مقاييس الشخصية، والتعرف على المستوى الاجتماعي والاقتصادي

والثقافي، وكشف المجموعة المؤثرة على الصف، وعلى الصراع –إن وجد- القائم بين مجموعة الصف والمعلم.

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

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

2-التلميذ

2-1-تدارك سوء التكيف والرسوب المدرسيين: ويكون ذلك:

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

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

3-العائلة

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

4-التعاون مع المعلم

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

5-البحث العلمي

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

تطبيقات

كيف تساهم البحوث التي يقوم بها الأخصائي المدرسي في تطوير علم النفس المدرسي؟

المحور الثالث

خصائص وغايات النظام التربوي في الجزائر

المحور الثالث: خصائص وغايات النظام التربوي في الجزائر

المحاضرة الرابعة: النظام التربوي-مفهومه وخصائصه

تمهيد

تعتبر المؤسسة المدرسية مجال عمل الأخصائي النفسي المدرسي، وتسير هذه المؤسسة تحت مجموعة من الأسس والإجراءات والقواعد التي تنظم العملية التعليمية، ويسير وفقها كل من له علاقة بعملية التربية والتعليم، وهذه النظم والقيم والإجراءات هو ما يطلق عليه بالنظام التربوي، فكل دولة تحتكم إلى نظام تربوي يعكس فلسفتها وأهدافها ونظرتها للمستقبل. وعليه لا بد أن يكون للأخصائي دراية بهذه النظم والقوانين التي يضبط على أساسها عمله، وسوف نعتمد في هذا المحور على مجموعة من المواد القانونية تخص وزارة التربية الوطنية.

1-مفهوم النظام التربوي

"النّظام التّربوي هو مجموعة من الأسس والقيم والمبادئ والإجراءات التي تتبعها وزارة التّربية في تعليم الجيل الناشئ المبادئ والأخلاق والقوانين التي يجب أن يسيروا عليها. وتتأثر الأنظمة التّربويّة بالحياة السياسيّة والاجتماعيّة والثقافيّة تأثرًا واضحًا، وتسعى النّظم التربّويّة إلى التنميّة والنهوض بالأفراد والمجتمعات، وتطوير العمليّة التعليميّة." (عرابجي، platform.almanhal.com)

2-خصائص النظام التربوي في الجزائر

تتجلى خصائص النظام التربوي فيما يلي:

- اقتران النظام التربوي بتحقيق مجموعة من الغايات والأهداف ذات العلاقة بالسياسة التربوية الخاصة بالأمة.
- وجود علاقة بين الجوانب السوسيو-ثقافية والنظم التربوية وقيامها.

- احتواء كل نظام تربوي على مجموعة من القواعد والتعليمات التي تهدف إلى تحقيق الأهداف المرجوة منه.

- التعبير عن كافة الآمال والطموحات التي تسعى الأمة إلى تحقيقها.

يعتبر الحق في التعليم من الحقوق الأساسية التي نصّ عليها الإعلان العالمي لحقوق الإنسان والوثائق الأخرى المنبثقة منه، وفي مقدمتها اتفاقية حقوق الطفل، وتنبع أهمية حصول التلميذ على هذا الحق من الطبيعة الخاصة له أولا، ومن كونه مقدمة ضرورية لتحقيق حقوق أخرى.

إن مهمة المدرسة هي إيجاد السبل والطرائق الملائمة لتنشئة الأجيال تنشئة جيدة ليكونوا مواطنين فاعلين قادرين على تأدية أدوارهم الاجتماعية والثقافية والاقتصادية. والمدرسة الجزائرية لن تحيد عن هذه الخيارات، فهي مطالبة بمراجعة مناهجها وطرائق عملها إذا أرادت تحقيق القيم المتعلقة بالخيارات الوطنية.

وانطلاقا من حتمية التجديد في نظام التعليم وبرامجه ومناهجه لتحسين العمل التربوي وجعله أكثر فعالية، قامت الجزائر بعدة تعديلات على نظامها التربوي منذ الاستقلال بهدف تطويره وملاءمته مع تقدم العلوم والمعرفة. وحرصا منها على مواكبة التطورات التي شهدها العالم، جاءت مرحلة الإصلاح الشامل في النظام التربوي الجزائري، في الدخول المدرسي 2003- 2004، ثم تلتها مرحلة الإصلاح الجزئي للإصلاحات سنة 2016 ، حيث جددت الكتب والمحتويات التعليمية وفق الأهداف المسطرة، وبنيت المناهج الدراسية وفق منظور بيداغوجي جديد يعتمد على المقاربة بالكفايات، التي تسعى إلى تمكين المتعلم من تحصيل المعارف بنجاعة، وخلق الفرص والوضعيات المناسبة لتوظيف المكتسبات وتنمية القدرات والمهارات.

3-وظائف النظام التّربوي

النّظام التّربوي هو وسيلة لحفظ التراث ونقله من الأجيال السابقة إلى الأجيال الحاضرة، وتنمية قدرات الأفراد ومواهبهم في كافة المجالات، وتعزيز القوّة داخلهم والقدرة على مواجهة الصعوبات والتحدّيات التي تواجههم. تسليح الأفراد بالمعارف المرتبطة بالواقع، مما يُساعدهم على فهم الواقع وتفسيره، وإكساب الأفراد الخبرات والمهارات التي تُساعدهم على أداء أعمالهم بكل أمانة ومسؤوليّة. تكوين المهارات والخبرات لدى الأفراد ليتمكنوا من التواصل مع مجتمعاتهم تواصلًا سليمًا وإيجابيًا من دون تعصّب أو تشدّد. (الجبوري، www.uobabylon.edu.iq)

4-مكونات النّظام التّربوي

يتكون النظام التربوي من مجموعة من المدخلات والمخرجات والعمليّات. فالمدخلات هي مجموعة الأنظمة التّربويّة وأهدافها التي أساسها المُعلم والمُتَعَلّم، بالإضافة إلى المواد التربويّة كالكتب ومصادر المعلومات ورأس المال والقوانين التي تَحكم العمليّة التّعليميّة، والعمليات هي الكيفيّة التي تطبّق هذه الأنظمة والقوانين وفقها، وعمليّة تدريس المناهج وتقديم النّصح والإرشاد والتواصل مع الطّلاب، والمخرجات هي تخريج أجيال قادرة على القيادة وتحمّل المسؤوليات، وتوفير الكوادر البشريّة المُؤهلة والمدربة لسوق العمل فيؤدي ذلك إلى النمو الاقتصادي والاجتماعي للدّولة. (محمد والزيودي، books.google.jo)

المحور الثالث: خصائص وغايات النظام التربوي في الجزائر

المحاضرة الخامسة: الإصلاحات التربوية

1-دواعي الإصلاحات في النظام التربوي

شهدت الجزائر تحولات كبيرة، في مقدمتها تحرير جوانب عديدة من النشاط الاقتصادي ودخولها اقتصاد السوق، فظهرت آفاقا اقتصادية جديدة متمثلة في التكتلات الاقتصادية، والدعوة إلى عولمة الاقتصاد والثقافة والتربية والتعليم، أدت إلى بلورة حاجة ملحة في المجتمع، تمثلت في تطوير مؤسساته لمواجهة هذه التغيرات والتعامل معها. (عطية، 2005: 42) ما جعل أولويات المدرسة تزويد التلاميذ بالآليات الفكرية ليكونوا قادرين على صياغة مشروع فردي يسهم في التنمية الاقتصادية للبلد.

على الصعيد السياسي، انتقلت الجزائر من نظام الحزب الواحد إلى نظام التعددية الحزبية، وتبنت الديمقراطية كخيار للحكم، فظهرت آفاق ديمقراطية واجتماعية جديدة تسعى المدرسة إلى تكريسها، وإعداد التلميذ للتعامل السليم بمفهومها؛ حيث ينشأ على ثقافة احترام الآخر والاستماع له، والتعايش مع الرأي الآخر.

ثم إن التطور العلمي والتكنولوجي الذي يشهده العالم "أدى إلى خلق بيئة تعلم أفضل مما كانت عليه، وفتحت آفاقا جديدة من المفيد استغلالها في العملية التعليمية لتجعل التعليم أكثر فاعلية وسرعة وتنظيما." (عطية، 2005: 43) يقتضي هذا التطور إتاحة كل الفرص للتلميذ حتى يستفيد من هذه المنجزات، بتوظيفها في المناهج التعليمية بصورة مكثفة.

يضاف إلى ما سبق ذكره "إدراج وتحيين معارف أو مواد جديدة يفرضها التقدم العلمي والتكنولوجي، وإجراء تعديلات تقتضيها أحكام القانون

التوجيهي، وإدخال تحسينات عن طريق تعزيز الاختيارات المنهجية وتعميقها، واعتماد مقاربة شاملة بعد التمكن من تحديد ملامح التخرج من المرحلة والطور، وذلك قصد معالجة سلبيات تلك المناهج المعدة في عجالة." (وزارة التربية الوطنية، 2011: 4)

فرضت هذه التحولات على المنظومة التربوية تحديث مناهجها وإعادة النظر في محتوياتها حتى تتماشى مع هذه التغيرات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية.

2-مبادئ النظام التربوي في الجزائر

حدد الدستور الجزائري المبادئ التي تحكم النظام التربوي الجزائري فيما يلي:

- المادة 53 من الدستور جعلت من التعليم حقا مضمونا ومجانيا لكل طفل في سن التمدرس إلى أن يبلغ من العمر 16 سنة.

- التعليم من صلاحيات الدولة وحدها حيث ترصد له جزءا كبيرا من ميزانيتها.

- لا تتحمل العائلات نفقات تمدرس أبنائها ما عدا ما يتعلق بالكتب المدرسية التي تباع بسعر مدعم من الدولة.

أقر القانون رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير، المتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية، من خلال مواده التالية الحق في التعليم:

"المادة 10: تضمن الدولة الحق في التعليم لكل جزائرية وجزائري دون تمييز قائم على الجنس أو الوضع الاجتماعي أو الجغرافي.

المادة 11: يتجسد الحق في التعليم بتعميم التعليم الأساسي وضمان تكافؤ الفرص فيما يخص ظروف التمدرس ومواصلة الدراسة بعد التعليم الأساسي.

المادة 12: التعليم إجباري لجميع الفتيات والفتيان البالغين من العمر ست (6) سنوات إلى ست عشرة (16) سنة كاملة.

- غير أنه يمكن تمديد مدة التمدرس الإلزامي بسنتين (2) للتلاميذ المعوقين كلما كانت حالتهم تبرر ذلك.

- يتعرض الآباء أو الأولياء الشرعيون المخالفون لهذه الأحكام إلى دفع غرامة مالية تتراوح من خمسة آلاف (5000 دج) إلى خمسين ألف (50.000 دج).

المادة 13: التعليم مجاني في المؤسسات التابعة للقطاع العمومي للتربية الوطنية، في جميع المستويات.

- تمنح الدولة، علاوة على ذلك، دعمها لتمدرس التلاميذ المعوزين بتمكينهم من الاستفادة من إعانات متعددة لاسيما فيما يخص، المنح الدراسية والكتب والأدوات المدرسية والتغذية والإيواء والنقل والصحة المدرسية.

أ- تنظيم أطوار التعليم

إن إصلاح المنظومة التربوية أعاد تنظيم التعليم الإلزامي بإقامة كيانين متمايزين يتمثلان في المدرسة الابتدائية ومؤسسة التعليم المتوسط. وتم تخفيض مدة طور التعليم الابتدائي من 6 إلى 5 سنوات مع إدخال مرحلة التربية التحضيرية والعمل على تعميمها بالتدرج، وتمديد مدة طور التعليم المتوسط من 3 إلى 4 سنوات.

-تعليم ابتدائي: يتمثل الهدف العام للتعليم الابتدائي في تطوير قدرات الطفل واكسابه تربية ملائمة تمكنه من توسيع إدراكه للزمن والمكان والأشياء ولجسمه، كما يسمح له بتطوير واستعداداته، وكذلك اكتساب تدريجي للمعرفة المنهجية كما يعده لمتابعة الدراسة بالتعليم المتوسط.

-**التعليم المتوسط**: يجري التعليم المتوسط بمؤسسات التعليم المتوسط، وتدوم الدراسة فيه أربع سنوات، ويدرّس في هذا الطور أساتذة متخصصون في مختلف المواد التعليمية.

-**التعليم الثانوي العام والتكنولوجي:** لقد أعيد تنظيم التعليم ما بعد الإلزامي في إطار إصلاح المنظومة التربوية، انطلاقا من السنة الدراسية 2006/2005. وهو يتميز بالتناسق بين التعليم الإلزامي في المرحلة القبلية وفي انسجام مع إعادة تنظيم التعليم العالي والمسلك المهني في المرحلة البعدية. وتتركب هذه المرحلة من 3 مقاطع هي: التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، التكوين والتعليم المهنيين، التعليم العالي.

المحور الثالث: خصائص وغايات النظام التربوي في الجزائر

المحاضرة السادسة: الاستراتيجيات المعتمدة في التعليم للحالات الخاصة

1-استراتيجيات التعليم المتخصص

في إطار إقامة التعليم الأساسي، وضعت وزارة التربية الوطنية تنظيمين لمعالجة صعوبات التعلم الملاحظة عند التلاميذ ويتعلق الأمر بالمعالجة البيداغوجية وبالتعليم المكيف.

1-1-المعالجة البيداغوجية

تخص التلاميذ الذين يعانون عجزا في الاكتساب وتبدو عليهم صعوبات تعتبر "خفيفة" في نشاط أو أكثر للتعلمات الأساسية؛ في حين يوجه التعليم المكيف للتلاميذ الذين يعانون من تأخر دراسي عميق وإجمالي.

يقوم قطاع التربية الوطنية بالتعاون مع قطاع الصحة والسكان وإصلاح المستشفيات وقطاع التضامن الوطني والأسرة وقضايا المرأة، طبقا للمستجدات في علوم التربية وتوصيات منظمة اليونسكو، كل فيما يخصه، بضمان خدمات خاصة للتلاميذ من ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة. يتعلق الأمر بالتلاميذ المتأخرين دراسيا، والماكثين في المستشفيات مدة طويلة والتلاميذ ضعيفي البصر وضعيفي السمع، إلخ.

في هذا الإطار، تم تحضير ملف يتضمن إستراتيجية شاملة لضمان خدمات طبية نفسية بيداغوجية لهذه الفئة من التلاميذ بالتعاون مع مختلف الشركاء.

ترتكز الإستراتيجية المعتمدة لهذه الفئة من التلاميذ في تكييف البرامج والطرائق وفق احتياجات هؤلاء التلاميذ حيث توصي بتعليم مفرَّد وتنظيم أفواج محدودة العدد.

1-2- التكفل بالتلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة

سعت وزارة التربية الوطنية في إطار الحق في التربية للتلاميذ الذين هم في وضعية إعاقة، إلى تجسيد سياسة وطنية ترمي إلى إدماج هذه الفئة وذلك بوضع إطار تشريعي وتنظيمي مناسب وكذا برامج وتنظيمات التنفيذ، بالتعاون الوثيق مع القطاعات المعنية، أي التضامن الوطني والصحة.

ينص القانون رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008 المتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية، على الأحكام خاصة بالأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة.

المادة 14 :" تسهر الدولة على تمكين الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من التمتع بحقهم في التعليم. "يسهر قطاع التربية الوطنية، بالتنسيق مع المؤسسات الاستشفائية وغيرها من الهياكل المعنية، على التكفل البيداغوجي الأنسب وعلى الإدماج المدرسي للتلاميذ المعوقين وذوي الأمراض المزمنة." لهذا الغرض، وحتى يتم تأطير هذه العمليات بشكل أفضل، لاسيما في المجالين التنظيمي والبيداغوجي، تم التوقيع المشترك بين التربية الوطنية والتضامن الوطني، على:

– القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 13 مارس 2014 الذي يحدد كيفيات فتح أقسام خاصة للأطفال المعوقين بمؤسسات التربية والتعليم العمومية التابعة لوزارة التربية الوطنية.

– المنشور المشترك المؤرخ في 3 ديسمبر 2014 الموجه للمديرين التنفيذيين بالولايات والمتضمن الإجراءات التي يتعين اتخاذها لتيسير التحاق هؤلاء التلاميذ بالمؤسسات المدرسية وكيفية تكييف النشاطات

البيداغوجية مع طبيعة الإعاقات عند هؤلاء التلاميذ، وذلك بهدف ضمان الحق في التربية لجميع الأطفال.

– المنشور الوزاري المشترك المؤرخ في 17 ديسمبر 2014 المتعلق بتنفيذ الترتيبات المضمَّنة في هاذين المنشورين.

وتطبيقا للنصوص التنظيمية، اتخذت وزارة التربية الوطنية بالتعاون مع القطاعات المعنية (التضامن الوطني والصحة) إجراءات تنظيمية وبيداغوجية لضمان هذا الحق لهذه الفئة من التلاميذ على غرار الأطفال الآخرين. وبذلك شهدت السنة الدراسية 2013-2014 التكفل بـ 2.748 تلميذا يتوزعون كالآتي:

التكفل بالأطفال الماكثين في المستشفيات مدة طويلة بفتح أقسام بالمستشفيات والمراكز الاستشفائية لضمان مواصلة الدراسة للتلاميذ المرضى ومساعدتهم على إعادة الاندماج في الوسط المدرسي بعد إنهاء العلاج.

في 2013-2014 فتح 36 قسما بالمستشفيات والمراكز الاستشفائية عبر 9 ولايات. بلغ العدد الإجمالي للتلاميذ المستفيدين من هذا التنظيم 464 تلميذا من بينهم 275 تلميذا في التعليم الابتدائي و189 تلميذا في التعليم المتوسط.

أ)-التكفل بالتلاميذ الذين يعانون نقصا حسيا

تم فتح أقسام مدمجة في المدارس الابتدائية والمتوسطات لاستقبال التلاميذ ضعيفي السمع (الصم البكم) وضعيفي البصر (المكفوفين).

ب)-التكفل بالتلاميذ الذين يعانون من التريزوميا والمعوقين ذهنيا:

تم فتح أقسام مدمجة في المدارس الابتدائية للتلاميذ الذين يعانون من التريزوميا والمعوقين ذهنيا، بالتنسيق مع الجمعيات التي تنشط في هذا

المجال، حيث تساهم المدرسة بتوفير الأثاث المدرسي وتضمن الجمعيات التأطير البيداغوجي المتخصص.

ت)-التكفل بالتلاميذ المعاقين حركيا

يتم التكفل بالتلاميذ المعاقين حركيا بصفة شاملة في المؤسسات المدرسية عندما لا تتطلب الإعاقة مساعدة من طرف شخص آخر. وقد اتخذت إجراءات تنظيمية وبيداغوجية لتيسير الدخول إلى المدرسة والتحرك داخلها وإنجاز النشاطات البيداغوجية.

2-معوّقات النّظام التّربوي

من أهم معوّقات النّظم التّربويّة هي:

2-1-المناهج: فالمناهج في أغلبها لا تتماشى مع مُتطلبات العصر، ولا تُشجّع الطّلاب على الابتكار والإبداع وتعتمد على الحشو والتّكرار ولا تُراعي الفروق الفرديّة بين الطّلاب.

2-2-المعلم: الكثير من المعلمين لا يمتلكون الخبرة الكافية للتّعامل مع الطّلاب داخل الغرف الصّفيّة، فيعتمد أغلب المعلمين على أسلوب التّلقين من دون محاولة البحث عن أساليب تعليميّة جديدة تجذب الطلاب وتشدّ انتباههم.

2-3-المدرسة: تفتقر الكثير من المدارس إلى بعض التّجهيزات الضّروريّة للعمليّة التّعليميّة من ملاعب مجهزة ومبانٍ حديثة ومختبرات للبحث العلمي. (البيلى، www.ahewar.org)

المحور الرابع

الإدارة الصفية

ومشكلات التلاميذ المدرسية

المحور الرابع: الإدارة الصفية ومشكلات التلاميذ المدرسية

المحاضرة السابعة: الإدارة الصفية

تمهيد

لقد وجدت الإدارة في المجتمع منذ بدأ الإنسان يعيش في جماعات، فهي تعمل على تنظيم الجهود واستثمارها إلى أقصى طاقة ممكنة. والإدارة التربوية كغيرها مهمتها تنظيم جهود العاملين في الحقل التربوي وتنميتها في إطار اجتماعي تشاركي.

وعليه فللإدارة الصفية أهمية خاصة في العملية التعليمية لأنها تسعى إلى توفير وتهيئة الأجواء والمتطلبات النفسية والاجتماعية لحدوث عملية التعلم بصورة فعالة .فالتعليم في رأي البعض هو ترتيب وتنظيم وتهيئة جميع الشروط التي تتعلق بعملية التعليم، سواءً تلك الشروط التي تتصل بالمتعلم وخبراته واستعداداته ودافعيته، أم تلك التي تشكل البيئة المحيطة بالمتعلم في أثناء حدوث عملية التعلم، وهذه الشروط والأجواء تتصف بتعدد عناصرها وتشابكها وتداخلها وتكاملها مع بعضها.

لذلك تحرص جميع الإدارات المدرسية ومعلمها على الاهتمام بالبيئة الصفية المحيطة بطلابها وابتكار العديد من الطرق والوسائل الجاذبة لهم.

1- تعريف الإدارة الصفية: هي: "مجموعة عمليات وإجراءات تربوية منظمة وهادفة يكون قد خطط لها المعلم لينفذها داخل غرفة الصف لتشمل كل ما يتعلق باستغلال الموارد والإمكانيات البشرية والمادية وما يتبع ذلك من تنسيق وتوفير للمناخ الصفي الإيجابي وقيادة وتنظيم للأنشطة التعليمية والتعلمية التي يقوم بها كل من المعلم والطلبة، وذلك لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة (العبادي، 2005: 57)

ويعرف (العجمي، 2008: 91) إدارة الصف بأنها: "تلك العملية التي تهدف إلى توفير تنظيم فعال داخل غرفة الصف، من خلال الأعمال التي يقوم بها المعلم، لتوفير الظروف اللازمة لحدوث التعلم في ضوء الأهداف التعليمية التي سبق أن حددها بوضوح لإحداث تغيرات مرغوب فيها في سلوك المتعلمين."

ووفقا للمفهوم الحديث؛ تعرف الإدارة الصفية بأنها: "مجموعة من الإجراءات التنظيمية المصححة وفق مبادئ وقواعد تضمن تحقيق بيئة تعليمية فعالة؛ من خلال الأنشطة التي يقوم بها المعلم في الصف." (خطايبه وآخرون، 2004: 20)

2- خصائص الإدارة الصفية: للإدارة الصفية خصائص ومميزات تميزها عن غيرها، وأهمها وفقا لـ (عدس، 1995: 11-12) ما يلي: " العلاقات

الإنسانية هي السائدة وهي العنصر الأول فيها؛ الصعوبة في قياس ما يحدث من تغير في سلوك التلميذ، وفي تقويم هذا التغير؛ تهتم بشكل خاص بما يتسلح به المعلم من تأهيل علمي ومسلكي؛ أنها عملية شاملة تضم عدة عمليات متداخلة، وهي كذلك عملية معقدة؛ لها أهمية بالغة لأنها تتعامل مع الغالبية العظمى من الأفراد؛ تعتمد في بلوغ أهدافها على أكثر من جهة، وعلى أكثر من صعيد." هناك من يسميها بالملامح الرئيسية لحجرة الصف، وأهمها: (الحريري، 2010: 36-37):

- **"تعدد المحاور:** إن اجتماع عدد كبير من الطلبة ومن مختلف البيئات وممارستهم لمختلف الأنشطة التربوية، يعتبر من بين عوائق التفاعل الصفي، لذلك يجد المعلم نفسه بحاجة إلى مهارات إدارية تمكنه من إدارتهم بنجاح.

-**التزامن** : تمارس في غرفة الصف أنشطة متعددة في وقت واحد، وذلك تبعا لحالات الطلبة، فعلى المعلم أن يكون ملما بكل ما يحدث، وتكون لديه مهارة توزيع اهتماماته على كل الأنشطة.

- **صعوبة التوقع (اللحظية)**: قد تظهر ردود فعل داخل الصف لم تكن في الحسبان، ولذا يجب على المعلم أن يمتاز بسرعة البديهة التي تؤهله للتعامل مع الأحداث الطارئة بنجاح.

- **انعدام الخصوصية :** يخضع المعلم في كل حركاته وسكناته لملاحظات الطلبة داخل حجرة الصف، كما يكونون هم أيضا موضع ملاحظة المعلم، وهو ما يستدعي أخذ الحيطة ودراسة النتائج قبل الإقدام على أي تصرف مهما كان بسيطا.

- **التاريخ:** على المعلم الإلمام بتاريخ طلابه وخلفياتهم الاجتماعية لكي يتمكن من مساعدتهم على تجاوز الآثار السلبية للخبرات السيئة التعليمية منها والاجتماعية."

ويضيف (منسي، 2000): بعض الشروط والمعايير للإدارة الصفية الناجحة وهي: "التخطيط والإعداد المسبق الذي يهدف إلى توجيه الجهود والطاقات المتوفرة في البيئة الصفية وربما في البيئة المدرسية، وبشكل عام من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية التعليمة؛ توفير الجو النفسي والاجتماعي الذي يشجع على التفاعل بين المعلم والطلاب وبين الطلاب أنفسهم؛ توظيف واستخدام جميع الإمكانيات البشرية والمادية التي توجد في البيئة التعليمية وتوجيهها نحو تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة.

3- عناصر إدارة الصف

تتكون إدارة الصف من العناصر الآتية (الحريري: 2010: 38-39)

"- **الزمن:** زمن الحصة الذي تتم خلاله جميع إجراءات وعمليات إدارة الصف.

- **المكان:** ويمثل حجرة الصف التي يتعلم فيها، ويلحق بها المعمل، والمكتبة والساحات.

- **العاملون:** المعلم الذي يدير الصف، والطلبة الذين يمثلون محور العملية التعليمية.

- **التجهيزات التعليمية:** وتشمل جميع المواد والوسائل والأجهزة التعليمية.

- **التخطيط الجيد للتعليم:** لتحقيق الأهداف والقضاء على أسباب التشتت والفوضى.

- **إتباع قواعد عملية للتعامل مع الطلبة**؛ وتتسم بالبساطة والوضوح والقابلية للتطبيق.

- **مراقبة وتهيئة البيئة الصفية:** يراقب جميع الطلبة، ويساوي بينهم في الأنشطة.

- **الاحتفاظ بسجلات وظيفية**: يدون فيها المعلم الحضور والغياب، والتقديرات، وكل ما يتعلق بتعليمهم."

أما (مرعي والعلي، 1986): فيحددان عناصر الإدارة الصفية في الآتي: العناصر البشرية؛ العناصر المادية؛ المناخ النفسي والاجتماعي؛ المنهج المقرر؛ إدارة المدرسة والنمط الإداري؛ عملية التدريس.

4- مقومات الإدارة الصفية

هناك مقومات كثيرة وبعضها أساسية، قد تلتقي فيها الإدارة الصفية مع غيرها من مقومات الإدارة العصرية، ولذا يجب على المعلمين مراعاتها في الإدارة الصفية؛ وأهمها (الحريري، 2010: 39-40):

4-1- المستقبلية: فهي تخطو إلى المستقبل بهدف التنبؤ باحتياجاته على ضوء الحاضر.

4-2- العلمية: أي أنها تبنى على أسس علمية؛ مثل (المعلومات الدقيقة، البحث، الدراسة).

4-3- المشاركة: أي مشاركة المعلم للطلبة في اتخاذ القرارات داخل الصف.

4-4- المرونة: وتعني التكيف مع كل متطلبات الظروف المؤثرة في البيئة الصفية.

4-5- الاجتماعية: أي تتماشى الإدارة الصفية مع السياق الاجتماعي الذي تعمل فيه.

4-6- الكفاية : أي استخدام الموارد والإمكانات؛ لتحقيق الأهداف بأيسر جهد وأقل تكلفة.

5- مهارات الاتصال والتفاعل الصفي الفعال

ووفقا لموقع الإشراف التربوي (2006) فمن مقومات الإدارة الصفية امتلاك المعلمة لمهارات الاتصال والتفاعل الصفي الفعال، وأهمها:

http://www.ishraf.gotevot.edu.sa/reading/com_skills.htm26 -6-2006)

5-1- مهارة التعامل مع الطلبة: وتظهر من خلال: معرفة المعلم خصائص نمو الطلبة (الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية)؛ قدرة المعلم على التمييز بين استعدادات وقدرات كل طالب أثناء التدريس، وأثناء تنفيذ الأنشطة الفردية والجماعية؛ مهارة الإصغاء للطلبة، حيث تستخدم المعلمة لغة الجسم لإظهار الاهتمام وتشجيع الطالبة على الاستمرار، والاتصال بالنظر عند مخاطبتها، وإظهار الاهتمام بالاستماع إليها ؛ مهارة تقبل مشاعر وأفكار الطلبة وتتمثل في قدرة المعلم على الاستجابة للطلبة بتعاطف؛

مهارة التهيئة للدرس، حيث يتمكن المعلم من جذب انتباه الطلبة إلى المادة العلمية الجديدة، وينظم الأفكار والمعلومات من خلال التهيئة التوجيهية، والتهيئة الانتقالية، والتهيئة التقويمية.

5-2- مهارة إدارة الدرس: بقدرة المعلم على معرفة الحالة الداخلية للطبال التي تستثير سلوكه وتعمل على استمرار هذا السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين؛ قدرة المعلم على إشباع حاجات الطلب،ة كالحاجة للإثارة والحاجة للفهم، والحاجة للإنجاز والحاجة للعب بالأشياء ومعالجتها وإجراء التغيرات عليها والحاجة للانتماء، والحاجة للاستقلال، والحاجة للسيطرة، والحاجة للمساعدة؛ قدرة المعلم على التنويع الحركي أثناء الشرح والتفاعل البناء والعادل بين الطلبة.

5-6- مهارة توجيه الأسئلة الصفية: يستخدم المعلم الأسئلة التعليمية خلال عملية التعليم لزيادة التعلم وتقدمه، فتقود المتعلم لاكتشاف المبادئ والقوانين ذات التطبيقات العامة، ويساعده على تشخيص خطأه وعلاجه؛ يستخدم المعلم الأسئلة الاختيارية في نهاية عملية التعليم لقياس مدى ما تحقق من أهداف، ويتعرف على حاجات الطلبة ويستخدمها في الحكم على مستواهم التحصيلي.

5-7- مهارة التشجيع والتعزيز: يثير المعلم حماس الطلاب بعبارات محفزة لتشجيعهم.

5-8- مهارة غلق الدرس: يجذب المعلم انتباه الطلبة وتوجههم لنهاية الدرس من خلال الأقوال والأفعال، ويساعدهم على تنظيم المعلومات، وتبرز النقاط الهامة في الدرس وتؤكدها.

6- أبرز مهام المعلم في الإدارة الصفية

عملية إدارة الصف تشمل حفظ النظام والانضباط؛ بالإضافة إلى مهام وأعمال أخرى كثيرة، ويمكننا حصر أهمها في الآتي (عبد الهادي وآخرون، 2003: 40-41):

6-1- حفظ النظام: فالنظام والانضباط مهمان، ويحتاج إليهما كلٌ من المعلم والمتعلم؛ وحفظ النظام لا يعني الصمت التام الذي يكون مصدره الخوف من المعلم، بل الهدوء والنظام الذي ينبع من رغبة المتعلم أن يتعلم وأن يستغل كل فرصة تتاح له للتقدم والنمو في مختلف الجوانب.

6-2- توفير المناخ النفسي الملائم للعمل: يصعب على المعلم أن يدير صفا دراسيا لا تسوده علاقات إنسانية سوية ومناخ نفسي واجتماعي ملائم للعمل.

6-3- توفير الخبرات التعليمية: بما يُشعر المتعلمون بأنهم يكتسبون معارف جديدة في كل حصة؛ وهذا لن يكون إلا بتوفير المعلم للخبرات التعليمية المتنوعة، وحسن التخطيط لها، ومتابعة المتعلمين وتوجيه أدائهم ومراعاة الفروق الفردية بينهن.

6-4- ملاحظة المتعلمون ومتابعتهم وتقويمهم :يجب أن يعرف المعلم طلبته؛ من حيث خبراتهم العلمية والاجتماعية والنفسيّة، ومستويات التهيؤ والنضج والتقدم، وما تم تحقيقه في مراحل سابقة... وعليه قياس استعدادات المتعلمين ونموهم وتحصيلهم الدراسي في إطار التعليم النظامي للمؤسسة التعليمية؛ باستخدام أنواع التقويم المختلفة للتعلم، وإشعار المتعلمين وأوليائهم بذلك. وهذه المهام يقوم بها المعلم أساسا لتنمية شخصية المتعلم في كل أبعادها النفسية والذهنية والاجتماعية والأخلاقية حتى تضمن له الانسجام في المجتمع.

6-5- تقديم تقارير عن سير العمل: إن كل عمل يقوم به المعلم مهما كانت طبيعته يشكل في حقيقته جزءًا إداريًا لا غنى عنه، والمعلم في أدائه

لعملية التعليم تحتاج إلى كشوف بأسماء الطلبة من أجل رصد الحضور والغياب وتسجيل الدرجات والتقديرات التي يحصلوا عليها، وكتابة التقارير التي تقدم للإدارة المدرسية من أجل التأكد من سير العملية التعليمية التعلمية في المدرسة ومدى تقدمها.

7- المهمات المتعلقة بتنظيم عملية التفاعل الصفي (أنماط الإدارة الصفية): هناك أنماط عديدة لسلوكيات المعلمين في الإدارة الصفية، والتقسيمات التي يمكن بواسطتها تحديد أنماط الإدارة الصفية (سلوكيات المعلمين مع المتعلمين) يمكن تصنيفها إلى ثلاثة أنماط مختلفة وهي: (العمايرة، 2007: 64-66)

7-1- النمط الفوضوي (Anarchism): يترك المعلم في هذا النمط سواء كان ذلك عن رغبة شعورية ذاتية أو غير ذاتية غير شعورية حرية كاملة للمتعلمين في توجيه شؤونهم وأنشطة تعلمهم، والتصرف كما يحلو لهم دون أي تدخل منه، ولا يتابع حضورهم وغيابهم، ولا يقدم المعلومة إلا عندما يطلب منه ذلك، ولا يهتم بتقييم نتائج التعلم، وهو بذلك يبدو كالغائب عن الصف رغم حضوره الجسدي، فسلطته مفقودة ودوره غير بارز، وهو ما تصير معه الحياة الصفية فوضى، ويفقد التعلم قيمته وأهدافه.

أثار النمط الفوضوي على الطلبة: يؤثر النمط الفوضوي على سلوكيات وقدرات واتجاهات الطلبة بشكل يؤثر في بناء شخصياتهم، ومن أهم هذه الآثار (المغربي، 2007: 30-31) كثرة الجهود الضائعة دون عوائد، وهو ما يؤدي إلى قلة الإنتاج التعليمي للطالب؛ هدر الوقت في الأسئلة والمعلومات، وعدم استغلاله بطريقة مناسبة؛ عدم اكتساب الطلبة للاتجاهات المرغوبة كضبط النفس وتحمل المسؤولية؛ ضعف ضبط الصف، يجعل المتعلم غير مبال وغير متفاعل مع المواقف التعليمية؛ شعور الطلبة بالقلق وضعف الثقة بالنفس والشعور بالإحباط لأنهم لا يحققون الأهداف؛ ضعف في قدرة

الطلبة على التخطيط للأعمال المطلوبة منهم؛ تركيز الطلبة على حفظ المادة الدراسية دون فهم ووعي؛ إهمال الطلبة للواجبات البيتية لعدم محاسبة المعلم لهم؛ عدم صقل شخصية المتعلم أو تنمية موهبته واستغلال قدراته الفعالة؛ قصور عام في الأداء والمحصلة الدراسية؛ خلق جيل من العابثين والمحبطين الذين يشكلون عقبة كامنة في سبيل تقدم الأمة؛ تدهور عمليتي التعليم والتعلم، وعدم تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية.

7-2- النمط الدكتاتوري (Autocratic) : ينتاب المعلم في هذا النمط شعور بأنه الأكبر سنا والأكثر خبرة وحكمة، وبذلك يعمل جاهدا وبكل ما أوتي من قوة من أجل ضبط النظام، والسيطرة على الصف، والاستحواذ على الكلمة، وإبراز القدرة المعرفية المطلقة. (الزهراني وآخرون، 2018)

أثار النمط الدكتاتوري (التسلطي) على الطلبة: يؤثر هذا النمط في سلوكيات وقدرات واتجاهات الطلبة بشكل مباشر، وقد يقتل المبادرة التي هي الخطوة الأولى للإتقان والإبداع، وقد تظهر آثاره السيئة كما في:

(

http://www.iugaza.edu.ps/emp/emp_folders/407/Section1.rtf :)

فقدان المتعلم الأمن والطمأنينة، ويجعله يعيش في جو القلق والخوف؛ إضعاف ثقة المتعلم بنفسه، وضعف قدرته على لاستقلالية وتحمل المسؤولية؛ يقتل طموح المتعلم، ويحد من آماله ويفقده القدرة على الاعتماد على النفس؛ من العقاب، لا عن قناعة ورضا يستجيب المتعلم للمعلم خوفا؛ تدني رغبة المتعلم في التعلم وضعف قدرته على التحصيل، واكتساب المعرفة؛ الغش في الامتحانات، وكراهية المدرسة والهروب منها، وتسرب الطلبة منها؛ الخنوع الذي قد تليه ثورة وشيكة على المعلم، مما يسبب حدوث مشكلات صفية، عدم تنمية اتجاهات إيجابية لدى الطلبة كضبط النفس؛ حدوث الفوضى والتسيب في حالة غياب المعلم أو عدم وجوده.

7-3- النمط الديمقراطي (Democratic): من أهم سمات هذا الأسلوب هو إشراك المتعلمين في العملية التعليمية، واتخاذ آرائهم ورغباتهم معيارا أساسيا عند اختيار أو تطوير النشاط، مع مراعاة الموضوعية في معالجة مشاكل المتعلمين والاستجابة للحاجات الفردية.

أثار النمط الديمقراطي على الطلبة (منسي، 2000: 13-14): يؤثر النمط الديمقراطي في سلوكيات وقدرات واتجاهات وميول الطلبة بشكل مباشر ويظهر هذا الأثر في تحسن نتاج الطلبة كما وكيفا، وذلك في أمور كثيرة، منها: الإقبال على المعلم والمدرسة برغبة صادقة؛ زيادة التفاعل فيما بين الطلبة داخل وخارج الصف؛ الإقبال على الأنشطة المدرسية والصفية عن طيب خاطر؛ إحساس الطلبة بالمسؤولية، وإدراك أهمية الواجبات والعمل على إنجازها؛ حب الطلبة للعمل والتعاون فيما بينهم لإنجاز الأفضل؛ تحقيق الأهداف المرغوبة من التعلم لدى الطلبة على المدى البعيد؛ اكتساب الطلبة لاتجاهات إيجابية، كضبط النفس وتحمل المسؤولية؛ تعزيز الثقة في نفوس الطلبة بما يخلق منهم قادة المستقبل، وهذا هدف تربوي سامٍ لكل أمة ترجوه من عملية

التربية والتعليم؛ يساعد المتعلمين على تعلم كيفية التخطيط، وهذا هدف تربوي سامٍ بعد الاعتماد على النفس، وهو من أبرز صفات القائد الناجح؛ يشيع جوا من الأمان والدفء في العلاقات بين المعلم والطلبة من جهة وبين الطلبة بعضهم ببعض، ويسهل حل كثير من المشكلات الآنية واليومية.

8- المهمات المتعلقة بإثارة الدافعية للتعلم: تكمن أهمية إثارة الدافعية للتعلم لدى الطلاب باعتبارها تمثل الميل إلى بذل الجهد لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة في الموقف التعليمي. ومن أجل زيادة دافعية الطلاب للتعلم ينبغي على المعلمين القيام باستثارة انتباه طلابهم والمحافظة على

استمرار هذا الانتباه، وأن يقنعوهم بالالتزام لتحقيق الأهداف التعليمية، وأن يعملوا على استثارة الدافعية الداخلية للتعلم، بالإضافة إلى استخدام أساليب الحفز الخارجي للطلاب الذين لا يحفزون للتعلم داخليا.

8-1- ممارسات سلبية للمعلمين قد تضعف الدافعية: يعد المعلم الوسيط التربوي المهم الذي يتفاعل مع طلابه لساعات طويلة، ولذلك يستطيع إحداث تغييرات وتعديلات في سلوكهم أكثر من أي شخص آخر، إلا أن هناك بعض الممارسات السلبية التي قد يقوم بها بعض المعلمين

فتسبب في تدني الدافعية، ومنها: عدم كشف المعلم عن استعدادات الطلبة للتعلم في كل خبرة يقدمها لهم؛ ضعف تحديده للأهداف التعليمية التي يريد منهم تحقيقها؛ إغفاله تحديد التعزيزات التي يستجيبون لها ليتسنى تفعيل هذه الممارسة لتغذية المتعلم؛ إهمال نشاط الطلبة وفاعليتهم والتركيز على الخبرات بوصفها محورا لاهتمام المعلم؛ تدنى المستوى العلمي للمعلم؛ يؤدي لجموده وسلبيته، وغياب التفاعل بينه وبين الطلبة؛ تعليم الطلبة بأسلوب واحد، وغالبا ما يكون أسلوب التلقين والحفظ، وإهمال ما عداها؛ عقاب الطلبة بقسوة؛ كالضرب أو العلامات؛ مما يسبب تدني علاماتهم؛ التركيز على الدرجات بدلا من الأفكار واستفادة الطلبة؛ سيطرة المزاجية على تصرفات بعض المعلمين مع الطلبة؛ قلة استخدام الوسائل التعليمية التي تثير الحيوية في الصف.

8-2- المهمات المتعلقة بإثارة الدافعية للتعلم: تؤكد معظم نتائج الدراسات والبحوث التربوية والنفسية أهمية إثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ باعتبارها تمثل الميل إلى بذل الجهد لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة في الموقف التعليمي، ومن أجل زيادة دافعية التلاميذ

للتعلم ينبغي على المعلمين القيام باستثارة انتباه طلابهم والمحافظة على استمرار هذا الانتباه، وأن يقنعوهم بالالتزام لتحقيق الأهداف التعليمية،

وأن يعملوا على استثارة الدافعية الداخلية للتعلم بالإضافة إلى استخدام أساليب الحفز الخارجي للتلاميذ الذين لا يحفزون للتعلم داخليا، ومن الأساليب التي يمكن استخدامها في زيادة فاعلية التعلم الصفي: (المخلافي، 2008: 45-46) جذب اهتمام التلاميذ لموضوع الدرس وتوضيح أهميته وأهدافه، واستثارتهم حوله؛ -جلب انتباه التلاميذ والمحافظة على استمراره؛ بالأنشطة المتنوعة وتوزيعها عليهم؛ إشراك التلاميذ في تحديد الأهداف واتباع أساليب متنوعة تراعي الفروق الفردية بينهم؛ التعزيز الفوري للسلوك الصحيح(لفظي، غير لفظي)، وبما يتناسب مع نضج المتعلم.

3-8- مشكلة انخفاض الدافعية للتعلم (مظاهرها وعلاجها)

(الجاسر، 2001: 27): انخفاض الدافعية للتعلم هو السلوك الذي يظهر فيه الطلبة شعورهم بالملل والانسحاب وعدم الكفاية والسرحان وضعف المشاركة في الأنشطة الصّفية والمدرسية، ولهذه المشكلة مظاهر وأعراض تظهر على المتعلمين؛ وأهمها: سرحان العيون بالنظر خارج الصف وتشتت الانتباه؛ انصراف الطالب إلى إزعاج ومعاكسة زملائه أو اللعب المستمر والعبث بأشياء في يديه؛ نسيان الواجبات ونسيان كل ما له علاقة بالتعلم الصفي من كتب ودفاتر وأقلام؛ تدني المثابرة في الاستمرار في عمل الواجب أو المهمّات الموكلة إليه؛ إهمال الالتزام بالتعليمات والقوانين الخاصّة بالصف والمدرسة؛ كره المدرسة، حتى أنه يشعر بعدم ملاءمة المقعد الذي يجلس عليه، والتذمر من كثرة المواد الدراسية وتتابع الحصص والامتحانات، ومن ثم كثرة الغياب عن المدرسة؛ التأخر الصباحي والتسرب من المدرسة، وهو ما يقود إلى الفشل والتأخر التحصيلي؛ عدم الاهتمام كثيرا بالمكافآت التي قد تقدم إليه.

المحور الرابع: الإدارة الصفية ومشكلات التلاميذ المدرسية

المحاضرة الثامنة: مشكلات التلاميذ المدرسية

تمهيد

بما أن الصفوف المدرسية تضم تلاميذ من مستويات اجتماعية وثقافية واقتصادية مختلفة، وبما أن هناك فروق فردية، كما أن إلزامية التعليم تستدعي إلحاق جميع الأطفال عند بلوغهم سن السادسة – باستثناء حالات الإعاقة الظاهرة- بالصف الأول الابتدائي. فإن ظهور أصناف من المشكلات في المدرسة أمر وارد، ولعل من أهم المشكلات التي تظهر على التلاميذ نجد المشكلات التربوية والسلوكية والنفسية والصحية، وتعد هذه المشكلات مواضيع علم النفس المدرسي. سوف نتطرق في عجالة إلى بعض هذه المشكلات والتي سيتم تناولها في الأعمال الموجهة، وهي:

1- الموهبة والتفوق

يعتبر الأطفال الموهوبون والمتفوقون من ذوي الاحتياجات الخاصة، وتبعا لذلك فهم بحاجة لرعاية نفسية وتربوية خاصة. فمن هو الموهوب؟ ولماذا يحتاج الطفل الموهوب إلى المساعدة؟

1-1- تعريف الموهوب: الموهوب هو ذلك الطفل الذي يظهر عليه أداء متميزا في التحصيل الدراسي، ونجده يمتلك أحد أو العديد من القدرات التالية: قدرة عقلية عامة، التفكير الإبداعي والابتكار، الاستعداد الأكاديمي، القدرة القيادية، المهارات الحركية، المهارات الفنية...

ولقد عرف الروسان (1996: 125) الموهوب أو المتفوق بأنه: "ذلك الفرد الذي يظهر أداء متميزا مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمي إليها، في واحد أو أكثر من القدرات التالية:

1- القدرة العقلية التي تزيد فيها نسب الذكاء على انحرافين معياريين موجبين عن المتوسط.

2- القدرة الإبداعية العالية في أي مجال من مجالات الحياة.

3- القدرة على التحصيل الأكاديمي المرتفع التي تزيد عن المتوسط بثلاثة انحرافات معيارية.

4- القدرة على القيام بمهارات متميزة مثل المهارات الفنية أو الرياضية أو اللغوية.

5- القدرة على المثابرة والالتزام والدافعية العالية، والمرونة، والأصالة في التفكير كسمات شخصية عقلية تميز الموهوب والمتفوق عن غيره من العاديين."

وتضيف زحلوق (1996: 97) أنه يوجد ثلاثة أشكال للتفوق هي:

"**الموهبة**: وتظهر في مجال معين كأن نتحدث عن الموهوب في الموسيقى، وحين نستخدم هذا المصطلح فإننا نشير إلى أولئك الذين يظهرون مستوى أداء، أو لديهم استعداد خاص ومتميز في بعض المجالات التي تحتاج إلى قدرات خاصة مثل الرسم، والموسيقى، والتمثيل، والكتابة.

العبقرية: ويشير إلى أولئك الذين تبدو معرفتهم وقدراتهم غير محدودة، وإنجازاتهم فريدة من نوعها، وأنه نادرا ما يستخدم، ولا يقف عند تخصص معين بل قد يشمل أكثر من تخصص أو مجال، كأن نقول فلان عبقري في الرياضيات.

الإبداع: ويشير إلى أولئك الذين يظهرون نوعا من أنواع السلوك التي تشتمل على الاستنباط والتخطيط والتأليف والاختراع والتصميم."

بينما يرى جانييه Gagne وجود فرق بين الموهبة والتفوق يتضح في النقاط التالية:

"- التفوق ينطوي على وجود موهبة وليس العكس، فالمتفوق لابد أن يكون موهوبا وليس كل موهوب متفوقا.

- المكون الرئيسي للموهبة وراثي، بينما المكون الرئيسي للتفوق بيئي.

- الموهبة تقاس باختبارات مقننة، بينما يشاهد التفوق على أرض الواقع.

- الموهبة تقابل القدرة من مستوى فوق المتوسط، بينما يقابل التفوق الأداء من مستوى فوق المتوسط." (جروان، 2004)

ومع كل الاختلافات بين الباحثين حول تعريف الموهبة والتفوق، إلا أننا نجدهم يتفقون على المعنى العام والإطار الشامل له وهو أن الموهوب أو المتفوق هو الذي يظهر سلوكا في المجالات العقلية المختلفة يفوق كثيرا أقرانه الآخرين، وهذا ما يستدعي تدخلا تربويا لإثراء وتنمية هذه القدرات والوصول بها إلى درجة من النمو تسمح بها طاقاته وقدراته.

1-2- خصائص الأطفال الموهوبين

هناك العديد من الباحثين الذين قاموا بدراسات هدفت إلى وصف خصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين، مثل دراسات تيرمان. حيث لخص كل من تيرمان وأودن (Terman & Oden, 1951) خصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين انطلاقا من نتائج دراستهم على النحو الآتي: إنهم يتمتعون بوضع جسمي ولياقة بدنية أفضل من أقرانهم، ويظهرون قدرات عالية في القراءة واستخدام اللغة والمهارات الحسابية والعلوم والفنون والتهجئة ومعلومات واقعية في التاريخ والشعوب، ولهم اهتماماتهم الذاتية، فهم يتعلمون القراءة بسهولة ويقرءون أكثر ويكتسبون أفضل من أبناء جيلهم، ويمارسون هوايات عديدة، وهم واثقون من أنفسهم إذ يحصلون على درجات مرتفعة في اختبارات ثبات الشخصية." (القمش، 2013)

1-3- نماذج ونظريات في الموهبة والتفوق (القريطي، 2013: 77-78): سوف نستعرض في هذا النطاق إلى بعض وأهم النماذج والنظريات التي فسرت الموهبة.

1-3-1- نموذج تايلور متعدد المواهب (1988) Taylor: رأى تايلور أن المدرسة تركز اهتمامها على تنمية بعض المقدرات ولاسيما التحصيل المرتفع، وتغفل العديد من المواهب العقلية الأخرى، واقترح ست مواهب ينبغي الاهتمام بها وتنميتها داخل غرفة الصف هي:

- **المواهب الأكاديمية أو الذكائية**: وتشير إلى الاستعداد لبلوغ أعلى مستويات الأداء المدرسي، وتنطوي هذه الموهبة على القابلية للتعلم بيسر وسهولة، والفهم والتذكر، والتحديد والتلخيص والاستدعاء، وإعادة صياغة المعلومات.

- **مواهب التفكير الإنتاجي**: وتعني الاستعداد لإنتاج الأفكار والتعبيرات الجديدة، والحلول غير المألوفة للمشكلات، ويتميز أصحابها بحب الاستطلاع والاستكشاف والتجريب، والتصميم والتركيب، وإنتاج أفكار فريدة وأصيلة.

- **مواهب اتصالية**: وتعكس استعداد الطفل للتعبير عن نفسه وأفكاره، وشرحها للآخرين، والمهارة غير العادية في الربط بين الأفكار، وفي استخدام اللغة والتوضيحات اللفظية في العرض والتقديم.

- **مواهب تنبؤية**: وتشير إلى الاستعداد لتوقع ما قد يحدث في المستقبل من نتائج، وما يستلزمه ذلك من ربط بين الوقائع والأحداث، وتأمل واكتشاف واستقراء، ووضع الافتراضات وحساب الاحتمالات، والتوقعات المستقبلية.

- **مواهب اتخاذ القرار**: وتعني الاستعداد للتعرف على الأحداث المؤثرة، وجمع المعلومات، والاستنتاج والتقدير، وموازنة الشواهد والأدلة، والتقييم، وإصدار الأحكام واتخاذ القرارات المناسبة.

- **مواهب التخطيط**: وتعني المهارة في جمع البيانات وتحليلها، وترتيب الأفكار وتنظيمها، والإعداد ووضع الخطط، وتنظيم العمل والتطوير.

وقد أضاف تايلور فيما بعد (1986) ثلاث مواهب أخرى هي: المواهب التنفيذية، ومواهب العلاقات الإنسانية، ومواهب اغتنام الفرص. وذهب إلى أن الأفراد يمتلكون هذه المواهب بدرجات متفاوتة، حيث يكون بعضهم متميزا في أحدها، ومتوسطا أو أقل من المتوسط في الأخرى، وأن كل فرد يكون فوق المتوسط على الأقل إن لم يكن متميزا في واحدة منها.

1-3-2- نموذج رينزولي (1979) Renzulli ثلاثي الحلقات للموهبة (القريطي، 2013: 80-81)

ذهب رينزولي إلى أن الموهبة هي المقدرة على إظهار أو تحقيق مستويات عالية من الأداء في أي مجال من مجالات النشاط الإنساني النافعة اجتماعيا، كما أوضح أن الموهبة تتألف من ناتج تفاعل ثلاث مجموعات أساسية ولازمة وضرورية من السمات الإنسانية أو العوامل التي يمكن أن يؤثر كل منها في العديد من مجالات الأداء النوعي، وهي:

- **معدل فوق المتوسط من المقدرات العامة**: ومن السمات المتضمنة في المقدرة العقلية الذكاء والتحصيل و/أو المقدرات الخاصة.

وتتضمن المقدرة العامة مستوى مرتفع من التفكير المجرد، والاستدلال اللغوي والعددي، والعلاقات المكانية، والذاكرة وطلاقة الكلمات، والتلاؤم مع المواقف الجديدة، ومعالجة والاستحضار السريع للمعلومات.

- **الالتزام بالمهمة (العمل)**: ويشمل المستوى المرتفع من الاهتمام والحماس والاندماج في مشكلة معينة، أو مجال بحثي، أو شكل ما من أشكال التعبير الإنساني. وكذلك المثابرة والتحمل والعمل والتصميم، كما يشمل الثقة بالنفس والاعتقاد في القدرات الذاتية على إنجاز الأعمال الهامة، والدافعية العالية للانجاز.

- **مستوى مرتفع من الإبداع في أي مجال**: ويشمل تمتع الموهوب بالطلاقة والمرونة، وأصالة التفكير، والانفتاح على الخبرات الجديدة، وتقبل الأفكار والأفعال والنواتج الجديدة، وحب الاستطلاع والمغامرة، وتقدير الخصائص الجمالية في الأشياء والأفكار، والتفاعل مع ما يحيط به من أشياء وأحداث.

1-3-3- نظرية جاردنر في الذكاءات المتعددة

لقد اقترح هوارد جاردنر(1993) Gardner قائمة بسبع مقدرات (ذكاءات) منفصلة –تطورت فيما بعد إلى تسع ثم إلى عشر (1999)- يرتبط كل منها بنمط معين من الموهبة، ومن ثم يحتاج إلى اهتمام ورعاية خاصة.

وقد رأى جاردنر أن كل فرد يمتلك بنية عقلية مختلفة، كما يولد مزودا بهذه الذكاءات جميعا ولكن بدرجات متفاوتة من كل منها. وأن كل ذكاء منها ينمو داخل كل منا بمعدل مختلف، وهذه الذكاءات تستطيع العمل معا، أو مستقلة نسبيا عن بعضها البعض، ولكل منها أساس بيولوجي داخل المخ، إلا أنها تتفاعل فيما بينها كلما دعت الحاجة إلى ذلك، ولا يمكن الفصل بينها عند حل مشكلة ما أو القيام بعمل معين، وهذه الأنواع من الذكاء هي: الذكاء اللغوي؛ الذكاء المنطقي-الرياضي؛ الذكاء المكاني-البصري؛ الذكاء الجسمي-الحركي؛ الذكاء الموسيقي؛ الذكاء الاجتماعي؛ الذكاء الشخصي؛ الذكاء الوجودي؛ الذكاء الطبيعي؛ الذكاء الروحي. (القريطي، 2013: 84)

1-4- أساليب التعرف على الموهوبين والمتفوقين

من الصعب التعرف على حالات الأطفال الموهوبين، فالبعض يمكن التعرف عليهم بسهولة من خلال أدائهم المدرسي، إلا أن بعضهم الآخر يصعب التعرف عليهم بسهولة. لذلك يحتاج المتخصص إلى أدوات وأساليب علمية يعتمد عليها في هذا العمل، نذكر منها: اختبارات الذكاء الفردية، مثل

اختبار ستانفورد- بينيه؛ واختبارات الذكاء الجمعي والتي تطبق بطريقة جماعية وهي تستخدم بكثرة في البحوث التربوية؛ اختبارات التفكير الابتكاري وفي هذا الصدد نجد جيلفورد Gilford الذي قدم العديد من الاختبارات التي تقيس عوامل الطلاقة اللفظية والطلاقة التعبيرية والطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية والحساسية للمشكلات؛ بالإضافة إلى مقاييس التقدير، وهي عبارة عن أدوات تتضمن مجموعة من العبارات تصاغ في صورة إجرائية تعبر عن الخصائص التي تصف الشخص الموهوب وتميزه عن غيره؛ وكذلك تقدير الوالدين والتحصيل الدراسي الذي يسمح لنا بالكشف عن الموهوبين والمتفوقين من خلال النتائج المتحصل عليها.

2- الهروب من المدرسة

عرف محمد (2010) الهروب من المدرسة أنه: "تكرار خروج الطالب أثناء اليوم الدراسي بدون إذن، أو عذر غير مقبول من إدارة المدرسة." كما أشار أحمد (2017: 73) إلى أنه: "تغيب التلميذ في مادة أو مادتين دراسيتين أو أكثر بدون عذر مقبول من المدرسة على أن يكون ذلك مرتين أو أكثر في الأسبوع مع عدم علم الوالدين بالغياب، ويكون ذلك مثبت في سجلات الغياب بالمدرسة."

2-أسباب وعوامل الهروب المدرسي

2-1.العوامل المدرسية: وتتمثل في النظام المدرسي وأثره على التلميذ، فقد يكون النظام صارما يعتمد على العنف والقسوة وتوقيع العقاب كوسيلة علاجية، مما يتسبب عنه الهروب من المدرسة، ويوضح السرطاوي وآخرون (2009) أن أهم أسباب الهروب هو: كراهية التلاميذ للمدرسة، وعدم وجود ما يحفزهم بداخلها مع وجود الأشياء الجذابة خارج المدرسة مثل الفيديو والمجلات، وغياب الرقابة المدرسية.

ويجمل أحمد (2017: 75) العوامل المدرسية في النقاط التالية:

أ. عدم وجود وسائل التشويق في التدريس، والمعاملة السيئة لبعض المدرسين للتلاميذ، والتمييز بين التلاميذ في المعاملة، وعدم احترام التلميذ، علاوة على كثرة المواد الدراسية.

ب. سوء حالة المباني والأثاث المدرسية والأدوات، وقصور الأنشطة المدرسية وانعدامها، وعدم معالجة الهروب بصورة جدية ومنتظمة، وعدم تفعيل دور الأخصائي الاجتماعي وعدم وجود أخصائي نفسي في المدرسة.

ت. الخوف من العقاب البدني وقسوة بعض المعلمين، وتكدس التلاميذ، وكثرة الواجبات المدرسية.

أما عن الجوانب الجمالية الأخرى في المدرسة فيمكن القول أن جل مدارسنا تخلو منها تماما فلا حدائق ولا أشجار ولا مقاعد في الممرات أو الساحات، بل إن بعض المدارس ليس بها ملاعب رياضية مناسبة إذ أن الساحة التي يقام فيها طابور الصباح هي الملعب وهي مكان إقامة الاحتفالات.

2-2.العوامل الأسرية: ترجع إلى الأسرة وإلى الوالدين، حيث إن الهروب المدرسي إحدى المشكلات السلوكية التي ترجع إلى تدنى المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، وفقد الوالدين للخبرة اللازمة لتربية الأبناء، وعدم معرفتهم لخصائص مراحل النمو لدى الأطفال.

ويؤكد سيوكس (Sioux, 2008) على أن عدم متابعة الوالدين للتلميذ، والتعرف على أصدقائه هي السبب الرئيس لهذه المشكلة. ويعتبر أبو حميدان (2001) أن ترك التلميذ دون عناية مباشرة وتوجيه مستمر مع عدم توفير المتابعة أو التعليق المناسب على سلوكه من الوالدين هو السبب.

2-3. عوامل مرتبطة بالتلميذ: يواجه الكثير من التلاميذ صعوبات أسرية ومدرسية ولكنها لا تؤدي دائما إلى هروبهم من المدرسة، فالكثير منهم

يستطيع التعامل والتكيف مع هذه الصعوبات ولذلك فإن الذين يهربون من المدرسية يكون لديهم عوامل مرتبطة بشخصياتهم. ويرى سعفان ومحمود (2002) أن أهم أسباب الهروب المدرسي أن التلميذ لم يتدرب على تحمل المسئولية، وبالتالي لم يأخذ الحياة مأخذ الجد، وقد يكون نمط التلميذ هو اللا مبالي المعزول عن الأسرة أو المتمارض أو المدلل، أو قد يعاني التلميذ من اضطراب فوبيا المدرسة أي الخوف المرضى من المدرسة، ومن عوامل الهروب المدرسي المرتبطة بالتلميذ:

أ- عدم وجود رغبة لدى التلاميذ في الاشتراك في الأنشطة المدرسية المتوفرة مما يسبب مشكلات سلوكية من قبل هؤلاء التلاميذ.

ب- عدم قدرة التلاميذ على متابعة أداء الواجبات المدرسية.

ت- انخفاض تطلعات التلاميذ وفقدان الرغبة لديهم بالنسبة للدراسة، كما أن بعض التلاميذ يجدون صعوبة في التكيف والتوافق الشخصي.

ث- كراهية التلميذ لإحدى المواد لصعوبتها وعدم القدرة على استيعابها.

ج - ضعف المستوى الأكاديمي وعدم تعود بعض التلاميذ على النظام المدرسي. (أحمد، 2017: 76)

2-4. البيئة النفسية والاجتماعية: ونقصد بذلك المناخ الاجتماعي العام ببعديه النفسي والاجتماعي، وأن بعض المدارس تسلب التلاميذ قدراتهم على التفاعل الاجتماعي السليم من خلال أسلوب المنع والعقاب لكل شيء، فلا مزح ولا ضحك ولا مرونة وذلك بحجة حفظ النظام وهيبة المدرسة.

2-5. المنهج المدرسي: والذي يحتاج إلى إعادة نظر، بحيث يتوافق مع مراحل النمو ويتطور ليلبي حاجات التلاميذ، كما يبتعد عن النمطية والتلقين.

2-6. عوامل مرتبطة بالأقران: تزداد أهمية دور الأقران وخاصة في المرحلة المتوسطة حيث يدخل التلميذ في مرحلة المراهقة ويكون شديد التأثر بأقرانه في كل تصرفاتهم، كذلك فإن التلميذ يسعى جاهدا لكي يرضى أصدقائه ويتبع تعليماتهم ولا ينال شخصهم ويثبت ذاته أمامهم، وتتمثل في رفاق السوء الذين يتعرف عليهم ويستهوونه ويجذبونه من الدراسة إلى مجالات اللهو، أو الذهاب إلى السينما أثناء اليوم الدراسي.

ويرى فريدركس واسكلز (2005) Fredricks & Eccless أن "الهروب المدرسي أحد المشكلات السلوكية التي يتعلمها التلاميذ من جماعات الأصدقاء." ويوضح سعفان ومحمود (2002) أن من أهم أسباب الهروب هو خضوع التلاميذ لإغراء زملائه فيفضل دعوة للعب الكرة مرة، أو التجول في الشارع، أو دخول السينما وبتكرار هذه السلوكيات يحدث الهروب المستمر من المدرسة.

3-التأخر الدراسي

3-1-مفهوم التأخر الدراسي: "يعد التلميذ متأخرا دراسيا إذا كانت كمية التحصيل الدراسي أقل لمثل من هم في عمره الزمني، وهذه المشكلة من أهم المشكلات الدراسية شيوعا، وهي مشكلة عجز الطفل عن السير في دراسته بطريقة طبيعية، وينشأ ذلك عادة نتيجة مطالبته بالعمل في مستوى يفوق قدرته وطاقته." بينما عرفه كل من محمدي وبلعادي (2017) أنه: "عجز التلميذ عن تحقيق مستوى دراسي يؤهله للنجاح." كما يمكن

اعتباره حالة تأخر أو تخلف أو نقص أو عدم اكتمال النمو التحصيلي نتيجة لعوامل عقلية أو جسمية أو اجتماعية أو انفعالية، بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي أو المتوسط.

والتخلف الدراسي نوعان، تأخر دراسي عام ويرتبط بالغباء حيث تتراوح نسبة الذكاء بين 70 و85، وتأخر دراسي خاص في مادة بعينها كالحساب مثلاً، ويرتبط بنقص القدرة.

ويكمن علاج التأخر الدراسي في معرفة الأسباب التي أدت إليه، فقد يكون ناتجاً عن ضعف السمع أو البصر لدى الطفل، أو ناتجاً من اعتلال الصحة والضعف العام، وقد يرجع إلى صعوبة المادة الدراسية وانخفاض مستوى ذكاء الطفل، وقد يرجع إلى طريقة التدريس أو سوء العلاقة بين التلميذ والتوتر والصراع والحرمان، وقد يرجع إلى صعوبات منزلية، وعلى ذلك يكون العلاج موجهاً نحو أسباب الضعف لإزالتها.

3-2-أسباب التأخر الدراسي

3-2-1- الأسباب النفسية

. ضعف الميل للمذاكرة. يشعر بعض المراهقين بفتور شديد في الرغبة للمذاكرة، وكسل يقعده عن الاهتمام بمراجعة دروسه، وعن التحضير السابق للدروس، ليتمكن من الاستيعاب الجيد أثناء الشرح والتوضيح، وتثبيت المعلومات وتوكيدها في الذهن.

وهذا الضعف يمكن أن يعالج بتقوية الدافع إلى التعلم، وتحديد أهداف المراهق في حياته المستقبلية ومدى تأثرها بالمستوى التعليمي الذي يرقى إليه. وأن يتبع الأخصائي المدرسي والمرشد النفسي في ذلك أسلوب الترغيب لتحفيز اهتماماته نحو التعلم، وفي حالات الكسل والبلادة الحسية الشديدة يلجأ إلى الترهيب المناسب لتحريك همته، ويجب الاحتراس من المغالاة في المعالجة حتى لا تأتي بنتائج عكسية.

ويلاحظ أن المشكلة تكون أكثر وضوحاً في نهاية المراهقة، لأن المراهق يكون قلقاً لعدم ميله للاستذكار في نهاية مرحلة المراهقة لأن ذلك يتعلق بمستقبله ومصيره. وكذا فإن الدراسة في نهاية المراهقة أحوج ما تكون إلى كثرة الاستذكار لتشعب العلوم وصعوبتها، وعندما يقصر الطالب في ذلك يشعر بقلق وعدم اطمئنان.

. عدم تركيز الانتباه: إن عدم تركيز الانتباه عامل مشترك عند جميع الأفراد في جميع مراحل العمر، وهو لهذا لا يعتبر مرضاً ولا عرضاً مرضياً إلا أن يصير عادة للفرد في كل أحواله، وفي هذه الحالة يحتاج إلى العرض على أخصائي نفساني مدرسي يدرس حالته ويوجهه إلى طرق العلاج وأسباب الوقاية من عودة أعراضها. وعادة ما تكون هذه الحالة ناشئة عن المشكلة السابقة حيث يجد المراهق نفسه أمام كم هائل من المواد المتنوعة والموضوعات المختلفة التي تستوجب الدراسة المتأنية إعداداً واستعداداً للامتحانات، وكيف لهذا المراهق بالدراسة المنظمة وقد أهمل في عملية الاستذكار في بداية السنة الدراسية، وبقدر ما يزداد قلقه بقدر ما يشتت انتباهه بين مادة وأخرى، يعجز عن الإجابة في كل منهما.

وقد أرجع خليل ميخائيل معوض هذه المشكلة إلى أسباب كثيرة منها:

أ . أن الكتب المدرسية والمفاهيم الدراسية ترتبط إلى حد كبير بالامتحانات التقليدية.

ب . يرى التلميذ أن المدرسة والعلوم التي يتعلمها لا تعده الإعداد الصحيح للحياة، حيث أنها لا تضمن له عملاً مناسباً في المستقبل.

ت . قد يتجه التلميذ إلى دراسة لا تتفق مع ميوله واستعداداته وهذا راجع إلى أنه لم يجد مكاناً إلا في هذا النوع من الدراسة، أو لأن أحد أصدقائه أثر عليه.

ث- قد يكره التلميذ مادة معينة لأنها ترتبط بكرهه لمن يدرسها.

جـ- قد تكون طريقة التدريس من أسباب عدم ميل التلميذ للمادة.

إن ثمة أسباب أخرى تكمن وراء هذه المشكلة بدليل التفاوت بين نسبة وجودها في المدينة عنها في الريف، وبين الذكور والإناث، وبين المستويات الثقافية والاجتماعية وأيضا الاقتصادية.

هـ- الخوف من الامتحانات: الخوف من الامتحانات في هذه الحالة ناشئ طبيعي من إهمال المراهق وتفريطه في أداء واجباته، والعلاج الحاسم لهذه المشكلة بمواجهتها بالاجتهاد في المذاكرة أملاً في تدارك بعض ما فات.

3-2-2- أسباب أسرية واجتماعية: إن الحياة الاجتماعية وعوامل الرفاهية والشهرة وتحقيق الكفاية المالية تجعل الأسرة ميالة في الغالب إلى دفع أبنائها نحو المجالات التعليمية التي توفر جانباً أكبر من الحاجات النفسية والاجتماعية والمادية، متجاهلة أو متناسية ميل الطفل إلى هذه المجالات أو فتور وضعف ميله إليها، ومتجاهلة أيضاً مدى تناسب قدراته واستعداداته الخاصة مع المجالات التي تميل إليها الأسرة وترغبها. ولهذا حرصت الكثير من الأسر في متابعتها للطفل وملاحقته من حين لآخر، فتلزمه بقضاء غالب أوقاته في الاستذكار للمواد التي تخص المجال الذي ترغبه، وغالباً ما يكون لذلك مردود سلبي على عملية الاستذكار.

3-2-3- أسباب ذاتية: قد يرجع التخلف الدراسي إلى أسباب ذاتية تخص الطفل صاحب المشكلة، وهذه الأسباب يمكن حصرها فيما يلي:

أ . ضعف القدرة العقلية العامة عن التحصيل. اختلفت الناس في فهم العلوم وانقسموا إلى بليد لا يفهم إلا بعد تعب طويل من المعلم، وإلى ذكي يفهم بسرعة.

ب . قلة الخبرة بموضوعات ومجالات الدراسة التي توجه إليها التلميذ، خاصة إذا ما كانت الدراسة تميل إلى الجانب العملي التجريبي.

ت . **ضعف الميل إلى نوع الدراسة**، خاصة إذا كانت لا تتوافق وطبعه وقدراته الذاتية، وفي هذه الحالة يكون توجيه التلميذ إلى الدراسة التي توافق ميوله وتتناسب مع قدراته واستعداداته أفضل سبيل.

3-2-4- أسباب مدرسية: يذهب كثير من علماء التربية وعلم النفس إلى المدرسة بهيئتها التعليمية إلى كونها قد تكون سبباً في التأخر الدراسي، عند عدم تماشي المناهج الدراسية مع حاجات التلميذ وميوله ورغباته وطموحه واستعداداته ومستواه العقلي، واعتماد هذه المناهج وطرق التدريس المتصلة بها على التلقين وحفظ المعلومات.

وقد يكون المدرس الذي يميل إلى الشدة التي تصل إلى درجة القسوة والغلظة أحد الأسباب التي تدفع بالتلميذ إلى الغياب وكراهية بعض المواد. ولقد أشار ابن خلدون في مقدمته إلى أن قسوة المعلم قد تعود بالضرر على المتعلم.

ومشكلة التأخر الدراسي تتصل غالباً بالتخلف العقلي وترتبط به، فتكون النتيجة ظاهرة اجتماعية وإدارية وأكاديمية معاً. فالنعوت التي تستخدم لوصف بعض الحالات مثل: ضعيف العقل، والمعتوه، والأبله، والمغفل، وناقص العقل، والمخبول، والمتأخر عقلياً، إنما هي نعوت تنطوي على تعابير تصف أفراداً أخفقوا في تحقيق أدنى مستويات الكفاءة في تلك الجوانب السلوكية التي تعتبر من صلب وظيفة العقل والذكاء.

وقد يكون التأخر العقلي دائماً أو مؤقتاً، فهو ينجم عن نقص تكويني، أو ينشأ عن سوء تطور معين، أو يتأتى عن حرمان حسي أو حرمان اجتماعي، أو صدمة عارضة، أو اضطراب انفعالي عنيف، أو ظروف صعبة. فهو يصف الوضع الذي يكون عليه الفرد من ناحيتي الوظيفة العقلية والسلوك المتكيف، محدداً بمعايير السلوك والعمر الزمني لمجموعة الأسوياء الذين هم من نفس عمر الفرد المتصف بالضعف العقلي.

مدلولات الضعف العقلي بوجه عام. كثيراً ما يستعمل تعبير الضعف العقلي بمعان تتراوح في مدلولها بين الظواهر النشوئية، والعاهات التكوينية، وعدم الكفاءة الاجتماعية.

وهناك عدة حالات للضعف العقلي، وقد جرت محاولات كثيرة لتصنيفها على أسس متباينة مع مراعاة نشوء تلك الحالات، فهناك أمراض وحالات تنشأ عن عدوى فترة النمو، وهناك ما ينجم عن صدمة، ومنها ما يرد إلى اضطرابات في عمليات الهدم والبناء الجسمية، ومنها سوء التغذية التي تؤثر على النمو. كما أن هناك حالات تكون ناشئة عن ظروف تتصل بما قبل الولادة، وهناك مؤثرات تشنجية من جراء خلل أصاب لحاء الدماغ أيام النمو، وعوامل تؤثر على إحدى الحواس، وهذه العوامل تكون فرادى أو مجتمعة، تؤلف مشكلة اجتماعية لأنها إن أصابت الفرد تجعله متخلفاً عن اللحاق بأقرانه.

وتكاد تنفق الدراسات الخاصة بالتخلف العقلي على أن التمييز ينبغي أن يكون بين: الجوانب العقلية والمزاجية؛ العاهات الفطرية والمكتسبة؛ العاهات العامة والأخرى المحدودة أو الخاصة.

4- الرهاب المدرسي (الفوبيا المدرسية)

يعد رهاب المدرسة أو الفوبيا المدرسية واحداً من أهم الاضطرابات التي يعاني منها 5% من طلاب المدارس، تحديداً في المرحلة الابتدائية والمتوسطة.

ويعرف رهاب المدرسة بأنه خوف شديد وغير طبيعي من الذهاب إلى المدرسة، وهذا الخوف يكون من شيء لا يشكل خطراً على الإنسان السليم.

4-1-أعراض رهاب المدرسة: يبدأ الطفل بالبكاء والرغبة في البقاء في البيت عند اقتراب موعد الذهاب إلى المدرسة، وقد يزداد هذا الوضع لدى دخوله المدرسة أو غرفة الصف ومحاولة الأهل المغادرة، ومن المحتمل أن

يهرب الطفل من المدرسة. كما قد يعاني نوبة من الفزع مصحوبة بفرط التعرق وتسارع نبضات القلب، ودوار ودوخة وغثيان وتقيؤ وإسهال، أو كثرة التبول أو الرعشة. ويمكن ظهور الرهاب أيضاً على شكل أعراض جسدية كالدوار والصداع وألم في البطن، وغيرها. وتتميز هذه الأعراض بأنها تتحسن وتختفي حين يسمح للطفل البقاء في المنزل، والعودة إلى نشاطه السابق. وتعود الأعراض إلى الظهور في صباح اليوم التالي قبل الذهاب إلى المدرسة.

قد يكون شكل رهاب المدرسة أقل حدة، مثل محاولة الطفل تجنب موقف معين مرتبط بالمدرسة، كتجنب الخضوع لاختبار، أو رفضه تغيير ملابسه للذهاب إلى المدرسة، جميعها أشكال مختلفة لمشكلة واحدة هي: رهاب المدرسة، والتي تصنف حالياً كاضطراب القلق وهو مرتبط بمشكلة نفسية تسمى قلق الانفصال عند الأطفال.

4-2-رهاب المدرسة واختلاف المرحلة العمرية: يتساوى معدل إصابة كل من الذكور والإناث في اضطراب رهاب المدرسة، ويزداد عدد التلاميذ الذين يعانون منه في عمر الـ 5-7 سنوات ويشكلون 4.5%، وعمر الـ 11-14 سنة ويشكلون 1.3%. هذه المراحل العمرية يرافقها الدخول للمدرسة، لبداية المرحلة الابتدائية أو الانتقال إلى المرحلة المتوسطة. كل من هذه الأحداث هي أحداث مثيرة لتوتر التلميذ، وتحفز ظهور أعراض رهاب المدرسة.

ويصنف الأخصائيين الرهاب المدرسي حسب المرحلة العمرية إلى:

-**التلاميذ في المرحلة الابتدائية**. يرغبون في البقاء بالقرب من الأبوين وخاصة الأم ويكون ذلك هو المحفز الذي يعزز الرهاب والخوف من الذهاب إلى المدرسة، وكلما كان بقاء الطفل لفترة أطول بعيداً عن المدرسة، زاد التعلق بالأبوين وزادت صعوبة العودة إلى المدرسة.

-**الطلاب الأكبر عمراً**. يكون رهاب المدرسة أكثر بسبب وجود أمر مسيء لهم في المدرسة، مثل التنمر أو تسلط الأقران، أو وجود معلم دكتاتوري، أو خوفه من الرسوب الأكاديمي في المدرسة، وقد يكون أيضاً بسبب عدم وجود أصدقاء له أو يتم إقصاؤه ونبذه.

4-3-العوامل التي تزيد احتمالية حدوث رهاب المدرسة: تتطور مشكلة رهاب المدرسة غالبا بعد بقاء الطفل لفترة في المنزل بعيداً عن المدرسة، مثل عدم الذهاب إلى المدرسة خلال العطلة الصيفية، أو بسبب إجازة مرضية، يترافق رهاب المدرسة حين يظهر بشكل مفاجئ مع حدوث ظرف عائلي حاد مثل طلاق الأبوين، أو وفاة أحد المقربين، أو مرض أحد الأبوين، أو تعرضهم لحادث شديد، وقد يكون بسبب الانتقال إلى مدرسة جديدة.

الأطفال الأكثر احتمالية للإصابة برهاب المدرسة هم الذين تظهر عليهم مجموعة من الصفات تشمل: الخوف من البقاء لوحدهم في الغرفة، والخوف من الأماكن المظلمة؛ التعلق الشديد بالأبوين أو أحدهما، أو بمن يقدم لهم الرعاية؛ القلق الشديد من حصول أي أمر في المنزل أثناء غيابه عن المنزل وهو في المدرسة؛ صعوبة في النوم، مثل القلق، أو الكوابيس المتكررة حول الانفصال عن الأبوين؛ ظهور أعراض مرضية جسدية عند مغادرة المنزل لمكان أخر أيضا غير المدرسة، أو التعلق والبقاء بالقرب من الأبوين في حال الخروج من المنزل.

-**رهاب المدرسة وقلق الانفصال عن الأبوين:** يعد قلق الانفصال أحد الأسباب الرئيسية التي تؤدي إلى خوف الطفل من الذهاب إلى المدرسة وهو خوفه من الانفصال عن البيت بشكل عام، وعن والديه بشكل خاص.

يعد قلق الانفصال مشكلة تصيب الأطفال في سن مبكرة جداً منذ عمر الفطام حتى عمر قبل المدرسة، يظهر الطفل فيها قلقا وتوترا كبيرين من

ابتعاد الأبوين عنه، هذه الصفة تكون صحية في المرحلة العمرية من 8-9 أشهر لأن الطفل في تلك المرحلة يتعرف إلى العالم لأول مرة (قلق الانفصال)، لكن بقاء هذه المشكلة رغم تقدم العمر يرتبط بزيادة احتمالية إصابته بنسبة كبيرة جداً، حيث أن 75% من الأطفال الذين يعانون من رهاب المدرسة كانوا يعانون من قلق الانفصال في مراحلهم العمرية السابقة.

المحور الرابع: الإدارة الصفية ومشكلات التلاميذ المدرسية

المحاضرة التاسعة: مشكلات التلاميذ المدرسية (يتبع)

1-السرقة

السرقة صفة يتعلمها الطفل نتيجة للظروف المحيطة به، فهي مثل الأمانة تكتسب عادة عن طريق الممارسة تحت ظروف معينة أو نتيجة الاقتداء بالآخرين وغالباً ما يتعلم الطفل السرقة في الطفولة، كما أنها تظهر في حياة الطفل أو المراهق إذا ما وقع تحت تأثير الضغوط النفسية واضطر إلى السرقة لإثبات ذاته أو حمايتها.

وتعد السرقة إحدى المشكلات المؤثرة في مرحلة الطفولة والمراهقة، والتي يعاني منها المجتمع بكل مستوياته.

1-1-تعريف السرقة: تعرف السرقة بأنها الاستحواذ على ما يملكه الآخرون دون وجه حق، وهي عادة يكتسبها الأفراد -أي أنها ليست وراثية أو فطرية-، وهي في نفس الوقت ليست حدثا قائما بذاته وإنما سلوك يعبر عن حاجات نفسية معينة. ويمكن فهم هذا السلوك في ضوء دراسة شخصية الطفل ومعرفة الدوافع وراء لجوئه إليه.

1-2-أشكال السرقة

- **سرقة الحرمان:** وتكون عادة نتيجة لحرمان الطفل من أشياء يستمتع بها من هم في مثل عمره من مأكل ومشرب وملبس ومصروفات وأدوات، فيحاول سرقة بعض ما يمتلكوه.

- **سرقة جذب الانتباه:** يلجأ الطفل لهذا النوع للفت نظر والديه أو الكبار من حوله نتيجة تعرضه للإهمال أو الرفض أو انشغالهم عنه.

- **سرقة التقليد**: يقوم بها الطفل لتقليد رفاقه وخاصة إذا كان يحصل من السرقة على تعزيز يدفعه للاستمرار فيها.

- **السرقة للانتقام**: يلجأ الطفل هنا للسرقة لكراهيته الشديدة ممن يسرق منهم سواء أكانوا كباراً أو أقرانه لكي ينتقم منهم ويصيبهم بالحزن.

- **سرقة إثبات الذات**: يقوم بها الطفل ليثبت لنفسه أو لغيره بأنه الأقوى، خاصة أن رفقاء السوء وبعض الأطفال يشعرون بمتعة في ذلك العمل.

- **سرقة حب التملك**: يلجأ الطفل في هذا النوع إلى السرقة لإشباع حاجته إلى الاستحواذ على ما يرغب تملكه.

- **السرقة كاضطراب نفسي**: قد تكون السرقة عرضاً لاضطراب نفسي يعاني منه الطفل كمن يعاني من مرض ذهاني مثلاً.

1-3- دوافع وأسباب السرقة عند الأطفال

- **حب الاستطلاع والاستكشاف**: سلوك الوالدين، خاصة عندما تكون الأم والأب شديدي الحرص بصورة مبالغ بها في الحفاظ على الأشياء الغالية والرخيصة، حيث يبالغان في اتخاذ الاحتياطات الأمنية للحفاظ على الأشياء بعيداً عن متناول الأطفال، فيندفع الطفل بدافع حب الاستطلاع والاستكشاف لمعرفة ما يقوم الوالدان بإخفائه عنه والعبث به أو سرقته.

- **الجهل بمعنى الملكية وعدم النضج**: حينما يسرق الطفل ممتلكات الآخرين، لا يفعل ذلك بدافع السرقة لذاتها بل لجهله بمعنى الملكية. فهو يعتقد بأن ما يفعله ليس أمراً مشيناً ولا مذموماً وهو أحياناً لا يفرق بين الاستعارة والسرقة، لأن نموه العقلي والاجتماعي لا يمكنه من التمييز بين ماله أو ممتلكاته وما ليس له أو ممتلكات الآخرين، ومثل هذا الطفل لا يمكن اعتباره سارقا.

- **التقليد والمحاكاة**: في بعض الأحيان يلجأ الطفل للسرقة كنوع من التقليد والمحاكاة للوالدين أو أحد أصدقائه، خاصة إذا نشأ في بيئة تمتهن هذا الأمر وتتجرأ عليه.

- **الغيرة والانتقام**: قد يلجأ الطفل للسرقة في بعض الأحيان بدافع الانتقام من والديه لقسوتهما عليه أو لغيرته من المحيطين به، خاصة إذا تمت مقارنته بهم وفضلوا عليه.

- **التفاخر والمباهاة**: بعض الأطفال يعانون من فقرهم فتجده يسرق بعض الحاجات ليتباهى ويتفاخر أمام زملائه بأن أحد والديه قام بشرائها له.

- **الفقر والحرمان وتعويض مشاعر النقص**: قد يقوم الطفل بالسرقة في حالة كانت الأسرة تعاني من الفقر أو البخل، أو لإشباع هواية من هواياته.

- **الخوف من العقاب والتخلص من مأزق**: في بعض الأحيان قد يفقد الطفل لعبه أو أمواله أو أشياء أهله أو الآخرين فيخشى من إخبارهم بفقدانها فيتعرض للعقاب واللوم والتوبيخ، وليتخلص من هذا المأزق يقوم بالسرقة ليخفي خطأ.

- **الاستهزاء والابتزاز**: أحياناً ما يكون الطفل من النوع الذي يسهل استهواؤه فيقع في براثن شخص منحرف يستخدمه كأداة للسرقة تحت تأثير أي خطأ ارتكبه ويمكن أن يهدده به من وقت لآخر.

- **الحرمان العاطفي**: يشعر الطفل أحياناً بأنه مهمل ممن حوله فيحاول من خلال السرقة جذب انتباههم إليه.

- **افتقاره للقيم**: ينشأ الطفل أحياناً دون بناء وترسيخ لقيم مهمة في حياته كالصدق والأمانة والصبر والعدل والحب والتعاون.

- **التعزيز الخاطئ**: قد ينشأ الطفل في بيئة تشجع على السلوكيات الخاطئة بطريقة غير مقصودة، فعندما يسرق الطفل مثلاً يتعجبون من

سرعته وخفة يده أو طريقته الذكية في السرقة دون التنبه إلى خطورة هذا السلوك.

- **التدليل الزائد:** ينشأ الطفل المدلل على مفهوم الأخذ فقط، وأن بإمكانه الحصول على كل ما يريد دون أن يقدم شيئاً مقابل ذلك.

- **التهوين من شأن السرقة:** قد يقوم المحيطين بالطفل بعدم اتخاذ أي إجراء لمعالجة السلوك في بدايته اعتقاداً بأن الأمر لا يستدعي ذلك، اعتقادا منهم أن ما أخذه الطفل يقع في محيط ممتلكات الأسرة.

- **تدني مستوى الذكاء والتكيف الاجتماعي للطفل:** مما يتسبب في إقدامه على سلوكيات كالسرقة مثلاً، دون إدراك لما يمثله هذا السلوك داخل مجتمعه.

- **إهمال المحيطين به لحقوق الآخرين:** الطفل مراقب ذكي ويتقمص في كثير من الأحيان شخصيات وأفكار وأساليب من يحيطون به.

2- الغش في الامتحانات

تخضع الامتحانات إلى نظام يضبطها، يحدد من خلاله مختلف النشاطات المتصلة بها والشروط الواجب احترامها ومراعاتها، وعلى الممتحن أن يقوم بالإجابة على الأسئلة لوحده معتمدا على ما اكتسبه خلال مساره الدراسي. إلا أن التلميذ المتكاسل وغير المستعد للامتحانات يجد نفسه في مشكلة قد تجعله يلجأ إلى التحايل على هذا النظام، فيغش في الامتحانات من أجل الوصول إلى النجاح والحصول على أعلى الشهادات وذلك على حساب الآخرين.

2-1- الغش المدرسي: يعتبر الغش المدرسي مشكلة سلوكية طالت الأطفال حتى في المرحلة الابتدائية، وهو يتم باستعمال طرق متنوعة ومختلفة كأن ينقل التلميذ أو الطالب من زميله أجوبة أسئلة

الامتحان سعيا منه للنجاح والحصول على النتائج الجيدة دون بذل جهد في المذاكرة أو في الدراسة ومن دون استحقاق، مما يؤدي إلى ضعف الثقة بالنفس وزيادة الاعتماد على الحيل ومخالفة اللوائح ونبذ الأخلاق السامية التي تدعو إلى الصدق والنزاهة مع الذات ومع الآخر، والاجتهاد والمثابرة، والأمانة، وغياب قيم تحمل المسؤولية والتواصل العلمي مع المعلم.

"فخطورة الغش في المدارس والكليات تكمن في أن التلميذ فشل في تكوين عادات الاستقامة والأمانة، مما يعني أنه بعد تخرجه والتحاقه بالعمل "العالم الحقيقي" سيمارس الغش بصورة جديدة." (Hinman, 2004)

وسلوك الغش المدرسي "يعتبر من بين الظواهر واسعة الانتشار في مدارسنا بين التلاميذ وحتى بين الطلبة في الجامعات، وأصبح يمارس في كافة المؤسسات التربوية الموجودة في المجتمع كنسق عام، بحيث أصبح التلاميذ يمارسون هذا السلوك بهدف تحصيل نتائج جيدة ودرجات أو معدلات تراكمية." (محمد، 2000)

2-2- أسباب الغش المدرسي: يعتبر الغش مشكلة متعددة الأبعاد حيث يقف وراءها عدد كبير من الأسباب ولا يمكن حصرها في سبب واحد أو في مجموعة واحدة من الأسباب، فالغش في الامتحانات قد يرجع إلى عوامل عقلية معرفية خاصة بالتلميذ، وقد يعود إلى أسباب نفسية أو أخرى تتعلق بالمدرسة أو المدرس أو المادة التي يدرسها أو الامتحان نفسه، كما ترجع في الغالب إلى المحيط الاجتماعي وعلى رأسه الأسرة. وفيما يلي أهم الأسباب والعوامل:

2-2-1- العوامل التربوية (البيداغوجية)

- **نظام الامتحانات**: نظام الامتحانات هو إحدى العوامل المساهمة في تنامي سلوك الغش لدى التلاميذ، بحيث إن صعوبة الامتحانات وعدم وضوحها وكذلك عدم الاستعداد الكافي لها والحرص الكبير على الحصول على نتائج ودرجات جيدة وعالية، وعدم استيعاب المادة الدراسية وكرهها، بالإضافة إلى تهاون المراقب في الحراسة يؤدي حتما إلى ظهور سلوك الغش وتفشيه في الوسط المدرسي، كما أكدت بعض الدراسات لجوء التلاميذ إلى ممارسة الغش بهدف الحصول على نتائج جيدة، وشغل مكانة اجتماعية مناسبة من أجل الحفاظ الكرامة، والحفاظ على معدل تراكمي جيد يتماشى مع متوسط درجات التلاميذ، تدفع أعداد كبيرة منهم إلى ممارسة الغش المدرسي في الاختبارات أو أداء الواجبات (الخليلي، 2005).

الوسط المدرسي في فترة الامتحانات: إن جو التوتر والقلق والانفعال الذي يسود نظام الامتحانات وتغير نظام الدروس العادي، وكذلك سبب اهتمام الإدارة بالتحضير للامتحانات المدرسية، هذا الجو المشحون بهذه المشاكل والصعوبات يدفع التلميذ إلى أن يجعل شغله الشاغل والوحيد هو الحصول على درجات عالية بشتى الوسائل الممكنة، مما يشجع على ممارسة سلوك الغش المدرسي وتفشيه بين التلاميذ في المدارس. (علي، 2011)

- **أسلوب وكفاءة المعلم**: يعتبر المعلم محور العملية التعليمية وكذلك عضو رئيسي فيها، وبإمكانه أن يكون مسؤولا مباشرا أو غير مباشر في دفع التلاميذ إلى ممارسة سلوك الغش في الاختبارات وأداء الواجبات. فعدم تمتعه بالكفاءة اللازمة للتدريس أو عدم كفاءته في نقل المعلومات بشكل واضح ومفهوم يجعل التلميذ لا يستعد الاستعداد الكافي والجيد للامتحانات، يصحبه الشعور بالقلق والخوف والتوتر بحيث عندما يستخدم المعلم الامتحانات كوسيلة للعقاب وإخضاعها لسلطته وإدارته وتعليماته، كل هذه الأمور تدفع التلاميذ إلى ممارسة سلوك الغش كوسيلة للهروب من

العقاب وتخطي الصعوبات وتجاوزتها، بهدف الحصول على نتائج جيدة تتجنب العقاب باستعمال كل التقنيات والطرق الممكنة في ذلك. (ربيع، 2005)

2-2-2- العوامل الاجتماعية والاقتصادية: تساهم الخلفية الاجتماعية للتلميذ في دفع التلميذ إلى ممارسة الغش، كما تلعب الفئات الاجتماعية دورا بارزا في تنامي هذا السلوك بين التلاميذ في المدارس. فالطفل خلال مراحل نموه يمر بعدة مؤسسات تقوم بعملية تنشئته بداية من الأسرة وهي أهمها فهي تستمر معه مدى الحياة ويتدرج من مؤسسة إلى أخرى ويبني من خلال هذه العملية أفكاره وقيمه ونظرته للأمور والتي نجملها في الشخصية.

وتعتبر الأسرة أهم عامل يساهم في تنمية سلوك الغش عن طريق مشاهدة الطلاب أفراد أسرتهم وسماعهم وهم يغشون في أعمالهم أو علاقاتهم فيكتسبون هذا السلوك." (كيفوش، 2018)

إن المشكلات التي يتخبط فيها المتمدرس وتؤثر على نفسيته ومساره الدراسي تشغل اهتمام التربية الحديثة التي تركز على الاهتمام بحاضر التلميذ في ضوء ماضيه من أجل التخطيط لمستقبله، ومن ثم تُعّد المدرسة هي إحدى أهم المؤسسات التربوية التعليمية التي عهد إليها من قبل التربية وثقافة المجتمع دور إكساب النشء ثقافة هذا المجتمع وتطبيع أفراده بما يتماشى مع عادات وتقاليد وأخلاقيات هذا المجتمع التي هي جزء منه.

المحور الخامس:

مهام ودور الأخصائي النفسي المدرسي

المحور الخامس: مهام ودور الأخصائي المدرسي

المحاضرة العاشرة: مهام الأخصائي النفسي المدرسي

تمهيد

علم النفس المدرسي هو تخصص يقوم به أخصائي يعمل في إطار المدرسة، والذي يواجه العديد من المشكلات المدرسية سواء ما تعلق منها بالتلميذ أو المعلم. وتتحدد على أساسها مهامه والأدوار التي يؤديها.

1) مهام الأخصائي النفسي المدرسي

1.1) المهام التشخيصية: وتحتل 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.

2.1) 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 لبطيئ التعلم، وبرامج فنيات التنبيه العقلي لمُضطربي الانتباه مفرطي النشاط، وبرامج قائمة على الذكاءات المُتعددة لخفض الانطوائية ورفع الذكاء الاجتماعي لدى المنطوين وهكذا). وهي الخدمات التي تقدم نتاج التحليل التشخيصي لمُشكلات التلميذ التعليمية.

3.1) دراسة المشكلات النفسية: التي يتعرض لها التلاميذ الذين تتم إحالتهم إليه من المعلم أو الأخصائي الاجتماعي أو مدير المدرسة أو أحد الوالدين، إلخ.

وتتنوع المشكلات التي تعوق المسار الطبيعي لعمل المدرسة ولعل أهمها المشكلات السلوكية كالعدوانية، وصعوبات التعلم سواء أكانت خاصة أم عامة. وقد يحول التلميذ للأخصائي النفسي المدرسي بسبب إعاقة مُعينة يعاني منها تتطلب معاملة تربوية خاصة.

كما قد يُحّال إليه التلميذ المتفوق الذي يحتاج إلى خدمة تربوية خاصة في صورة برنامج إثرائي يُلائمه.

غير أنه لا يجب أن يتجاوز الأخصائي النفسي المدرسي حدود تخصصه وإعداده المهني، فإذا كانت الحالة تحتاج إلى خدمة نفسية متخصصة (كالعلاج النفسي) فإنه يتولى إحالتها إلى المتخصص في الميدان. (أبو حطب وصادق، 2000)

ونذكر من المشكلات الشائعة التي قد يعاني منها التلاميذ على سبيل المثال: مشكلات التقصير الدراسي، ومشكلات الاستعدادات والميول والتي تؤثر في نجاحه دراسياً، وضعف الدافعية، وعادات الدراسة الخاطئة، وسوء التكيف مع المناهج والمدرسين، والقلق من الامتحان، وضعف الإنجاز، وصعوبات التعلم، وغيرها من المشكلات التي قد تعود أسبابها إلى عوامل تربوية ونفسية واجتماعية أو اقتصادية أو صحية.

4.1) الخدمات الإرشادية للأخصائي النفسي المدرسي

يقوم الأخصائي النفسي المدرسي بدراسة الحالات وتقديم الاقتراحات الخاصة بتلك الحالات، ويساعد في توجيه الأفراد والعمل علي تكيفهم مع متطلبات الحياة الاجتماعية. كما أن له الدور البارز في المؤسسات التعليمية والجامعية على اختلاف مراحلها في تقديم الإرشاد والتوجيه التربوي والمهني

والنفسي. ويساعد التلاميذ على اختيار الدراسات التي تلائم قدراتهم. ويقوم بدراسة مشاكلهم، ويعتمد في عمله على الاختبارات والمقاييس فهو يؤدي عمليتي التشخيص والتوجيه الإرشادي، وأحياناً يتابع عملية العلاج طبقاً لحجم المؤسسة وعلاجها.

كما يستخدم الأخصائي المدرسي الاختبارات النفسية والعقلية للكشف عن بناء الشخصية وتركيبها وقدراتها وميولها واهتماماتها وقيمها.

ويسعي للحصول على مساعدة التلميذ المريض نفسيا أو سلوكيا في مرحلة التشخيص أو في مرحلة تقديم العلاج اللازم حين تتطلب الحالة بعض أساليب الإرشاد النفسي. (الزيات، 2017)

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

-**الأهداف العامة**: وتتمثل في تحقيق الذات وفهم الذات، وتحقيق إمكانيات وقدرات واستعدادات التلميذ (العميل)، وتحويل التلميذ من النظر إلى خارج نفسه إلى النظر داخل نفسه، ومن الكلام عن العموميات إلى الخصوصيات، ومن كبت المشاعر إلى إخراجها، وتحقيق التوافق النفسي وتحسين السلوك، وتحقيق السعادة والصحة النفسية، والإطلاع على أحدث طرق الإرشاد كفنيات التنبيه العقلي وتمارين الاسترخاء للوصول بالفرد إلى التنبه العقلي والوعي القوي ذي التركيز العملي على الموقف الحاضر بعيدا عن الحكم القيمي أو الخضوع للخبرة السابقة في ردود الأفعال.

-**الأهداف المبدئية**: عملية الإرشاد عملية دينامية تفاعلية، تتغير من خلالها أو أثناءها بعض الأهداف أو تتعدل وتقوم إحداهما على الأخرى، وأن هذه الأهداف المبدئية قابلة للتعديل. قد يعطي الطالب بعض المعلومات الخاطئة للمرشد المعالج ومن خلال عملية الإرشاد والعلاج تتضح الرؤية لدى المرشد المعالج، وقد يقتنع التلميذ (العميل) بهذه العملية العلاجية

عندما يرى أنها تجني ثمارها بالنسبة له فيفاجئ المرشد بمعلومات مفاجئة صحيحة وحقائق مُعدلة، لذلك قد يتم تعديل الأهداف أثناء القيام بالعملية العلاجية. (ملحم، 2001)

5.1) العمل ضمن فريق شرط نجاح الخدمات النفسية والتربوية

لابد من القول بأن الخدمات النفسية والتربوية لا تحقق الأهداف المرجوة منها إلا من خلال التعاون والتنسيق بين الأخصائي النفسي المدرسي والمدرسة والأهل معا. ومساعدة الأهل للأخصائي المدرسي أساسية في فهم مشكلات الأبناء وفي علاجها.

وقد تكون اتجاهات الأهل سلبية نحو عملية الإرشاد وهم يرفضون مناقشة مشكلات أبنائهم و يمتنعون عن المساعدة لاعتقادهم أن مشكلاتهم وأسبابها تخص الأسرة وحدها.. فلا يشاركون المشاركة الفعالة في العملية الإرشادية، رغم أن أبناءهم قد يرون أن الإرشاد باب مفتوح وعليهم أن يدخلوا منه لحل مشكلاتهم والتخفيف من مُعاناتهم... وهكذا يمكن أن تحول الأسرة دون تحقيق ذلك وأن تكون سبباً في عدم استفادة أبنائهم من عملية التوجيه الضرورية لهم. (العيسوي، 2009)

ويقوم الأخصائي النفسي المدرسي بالمُمارسة المباشرة للخدمات النفسية التي تعتمد على تقديم الخدمات العلاجية النفسية والإرشاد النفسي وحل المشكلات النفسية المختلفة للتلاميذ داخل المدرسة، حيث هناك تغير في النمو النفسي لدى التلاميذ في كل مرحلة من مراحل النمو، وفي تلك الفترات يحدث لبعضهم مشكلات نفسية وتغيرات قد تؤدي بهم إلى القلق والاكتئاب.

كذلك هناك بعض التلاميذ الذين يتسمون بالخجل أو الخوف من المواجهة أو من يعانون من الاضطرابات النفسية نتيجة المشكلات العائلية أو بعض المشكلات الذاتية، وهنا يكمن دور الأخصائي النفسي من خلال

تقديم خدمات علاجية وتطبيق أساليب العلاج النفسي ويتم ذلك بطرق متعددة للعلاج الفردي أو العلاج الجماعي، حيث يقود أو يساعد في قيادة مجموعة من الحالات يتم علاجها معا في جلسات جماعية ويتم ذلك من خلال خطة للعلاج يتم وضعها بواسطة الأخصائي النفسي. (العيسوي، 2009)

وعلى الأخصائي المدرسي الاقتناع أولا بأهمية دوره في المجتمع وخطورته أيضاً، وعليه الحرص الدائم على النمو والتطور المهني له بالاطلاع على كل جديد في مجال الخدمة النفسية من أدوات ومقاييس واختبارات وأساليب وبرامج إرشادية.

إن وجود الأخصائي النفسي في المجال المدرسي ضرورة تقتضيها أهمية العناية بالمتمدرس، "حيث يقوم بإجراء مقابلات لتقديم الخدمات النفسية وتعديل السلوك العدواني للتلاميذ، ومُعالجة الكثير من السلوكيات غير المقبولة مثل الإهمال الزائد في المدرسة والواجبات المدرسية وعلاج مشكلات الغيرة بين الزملاء ومشكلات سوء التكيف النفسي والانسحاب وضعف التحصيل وصعوبات التعلم، وكذا علاج الكثير من العادات السلوكية الخاطئة وغير المقبولة مثل: قضم الأظافر ومص الأصابع والتبول اللا إرادي والقلق والخوف من الامتحانات." (قطامي، 1999)

المحور الخامس: مهام ودور الأخصائي النفسي المدرسي

المحاضرة الحادية عشر: دور الأخصائي النفسي المدرسي فى مواجهة المشكلات الخاصة بالتلميذ

تمهيد

في التربية الحديثة يتركز الاهتمام بحاضر التلميذ في ضوء ماضيه من أجل التخطيط لمستقبله، ومن ثم تُعّد المدرسة هي إحدى أهم المؤسسات التربوية التعليمية التي عهد إليها من قبل التربية وثقافة المجتمع دور إكساب النشء ثقافة هذا المجتمع، وتطبيع أفراده بما يتماشى مع عاداته وتقاليده وأخلاقياته التي هي جزء منه.

وبناء على ما سبق أصبحت التربية الحديثة لا تهتم فحسب بإكساب المتعلمين المعارف والعلوم فقط، وإنما أيضا إرشادهم نفسياً ومساعدتهم في مواجهة ما قد يعوق تقدمهم في عمليتي التعليم والتعلم، بل قد يمتد ليشمل كافة جوانب حياتهم المختلفة لإزالة كافة الصعوبات التي تحول دون تحقيق الهدف.

وبذلك نجد أن المدرسة تلعب دوراً إرشادياً وتربوياً بجانب دورها التعليمي بصفتها مؤسسة تربوية تعليمية ويلعب هذا الدور أفراد متخصصين فى هذا المجال كالمعلم والأخصائي النفسي المدرسي وغيرهم من أفراد الإرشاد بالمدرسة، وسنتناول فيما يلي أحد هؤلاء العاملين بمجال الإرشاد بالمدرسة وهو "الأخصائي النفسي المدرسي" ودوره في مواجهة بعض مشكلات المتعلمين في عمليتي التعليم والتعلم.

تعتبر عملية التربية عملية حياة يتعلم فيها الفرد الحياة عن طريق نشاطه وتوجيه من المعلمين والمربين له، وهى تهتم بالتلميذ ككل وبنموه

كوحدة واحدة وبشخصيته من كل جوانبها جسمياً وعقلياً واجتماعياً وانفعالياً في توازن.

وسوف نتعرض في هذا المحور إلى بعض المشكلات التربوية والتعليمية التي تواجه المتعلمين ودور الأخصائي النفسي المدرسي في مواجهتها وحلها.

1- دور الأخصائي النفسي المدرسي في مواجهة مشكلة المتفوقين

تعتبر هذه المشكلة إحدى أهم المشكلات التربوية والتعليمية تلك الفئة المتفوقة عقلياً ودراسياً وأصحاب المواهب الخاصة الذين يتميزون بارتفاع نسبة الذكاء والابتكار، وارتفاع مستوى تحصيلهم، فهم يحتاجون إلى رعاية خاصة بحكم تفوقهم، وقد يُهمَلون فتضيع مواهبهم، وقد يشعر المتفوق بالوحدة والانعزال بما يولد لديه الشعور بالقلق، وقد يظهر حالات الجناح، وقد يلاحظ الصراع بينه ومعلميه. وعلى الرغم من تفوق الطفل عقليا فقد ينقص النضج من مظاهر النمو الأخرى نتيجة لدفعه في اتجاه النمو العقلي ولا تركيز على هذا الجانب على حساب مظاهر النمو الأخرى بما يسبب ضررا أكثر من النفع الذي يجلبه.

ويتمثل دور الأخصائي النفسي في تحديد القدرات والمواهب الخاصة وتيسير الفرص الكافية، وتنويع الخبرات وإتاحة فرصة الابتكار وفتح المجال أمام نمو القدرات والمواهب إلى أقصى درجة ممكنة، ويقترح إعداد برامج خاصة للمتفوقين والموهوبين تتناسب مع نواحي التفوق والموهبة يشارك فيها المتفوقين أنفسهم. وتقدم هذه الخدمة بشكل فردى للطالب للكشف عن قدراته واستعداداته ونواحي قوته وفى وضع خططه واتخاذ قراراته وتيسير الوسائل التي تساعد على تحقيق التوافق (الشناوي، 1996).

2- دور الأخصائي النفسي المدرسي فى مواجهة مشكلة التأخر الدراسي

يتضمن التأخر الدراسي ضعف التحصيل أو انخفاض نسبة التحصيل دون المستوى العادي، وقد يكون تأخرا دراسياً عاماً في كل المواد أو خاصاً في مواد معينة، ويلاحظ أن بعض المتأخرين دراسياً يكونون من المتفوقين عقليا.

ويرتبط بالتأخر الدراسي أعراض مثل نقص الذكاء أو الضعف العقلي، وصعوبة التعلم وتشتت الانتباه، ونقص القدرة على التركيز ، والتوتر والقلق والخمول والبلادة، والشعور بالنقص والغيرة والخجل وغيره من مظاهر الغياب المتكرر أو الهروب من المدرسة.

تشخيص التأخر الدراسي: أهم خطوات تشخيص التأخر الدراسي:

أ)دراسة المشكلة وتاريخها التربوي والعلاقات الشخصية والتاريخ النفسي الطبي.

ب)دراسة الذكاء والقدرات العقلية المختلفة باستخدام الاختبارات المقننة .

ت)دراسة المستوى التحصيلي والاستعدادات والميول باستخدام الاختبارات.

ث)دراسة اتجاهات الطالب نحو المدرسين والمواد الدراسية.

ج)دراسة شخصيه الطالب والعوامل المؤثرة فيه مثل ضعف الثقة في النفس وكراهية المواد الدراسية.

ه)دراسة الصحة العامة للتلميذ وحواسه، مثل السمع والبصر والأمراض الأخرى.

ويمكن تحديد خمسة أهداف لعملية التقييم في مجال صعوبات التعلم، والتأخر الدراسي، وهي:

- **المسح** : وهو الخطوة الأولى في أي عملية تقييم، ويقصد به تحديد الطلبة الذين يشك في مُعاناتهم من صعوبات في التعلم أو التأخر الدراسي .

- **التحديد الدقيق لاحتمالية المُعاناة من صعوبات في التعلم والتأخر الدراسي:** وهنا يتم جمع معلومات للمساعدة في التشخيص الدقيق فيما إذا كان طفلا ما يعاني فعلا من صعوبات في التعلم أم لا.

- **تخطيط البرامج التربوية:** إن القرارات التربوية المتعلقة بنوع برامج التدخل الملائمة للطفل يتم اتخاذها استنادا على البيانات التقييمية التي جمعت في المرحلة السابقة.

- **مُراقبة تقدم الطالب:** إن تحديد مدى تقدم الطالب يقوم على عمليات تقييم دورية، يومية وأسبوعية.

- **تقييم فاعلية برامج التدخل:** لتقييم مدى ملاءمة وفاعلية برامج التدخل المقترحة، تتم عملية تقييم شاملة. وتجرى عملية التقييم هذه عادة على مدى زمني أطول من التقييم في المرحلة السابقة باستخدام بطاقات المُلاحظة للتقويم المرحلي والنهائي. (حمدي ،2004)

علاج التأخر الدراسي

أهم عناصر علاج التأخر الدراسي: "يمر بمراحل و هي التعرف على المشكلة بطريقة موضوعية، وإقامة علاقة علاجية بين التلاميذ والأخصائي النفسي المدرسي هدفه المحافظة على المستوى التحصيلي وتحسينه، والحماية من زيادة التأخر ومحو الأعراض وتحليل وتعديل وعلاج الأسباب، ومن وسائله العلاج النفسي والإرشاد العلاجي والتعلم العلاجي حيث العناية الفردية للطالب المُتأخر دراسيا." (البلبيسي، 2013)

الخدمات التربوية لعلاج حالات التأخر الدراسي

- **في البيت:** وتتمثل في: محاولة تغيير اتجاهات الطفل السالبة نحو الدراسة وتنمية ميوله الدراسية من خلال التشجيع والتعزيز والقدوة الحسنة؛ تعديل مفهوم الطفل لذاته وإكسابه الثقة بنفسه بتكليفه ببعض المهام البسيطة وإشعاره بأنه مسؤول في الأسرة مثل والده وأمه؛ توفير الجو

المناسب للاستذكار من حيث الهدوء و التهوية والإضاءة؛ تحفيزه على تنظيم وقته وحل واجباته في موعدها؛ توجيهه إلى طرق الإجابة على أسئلة الواجبات دون القيام بحلها نيابة عنه.

- **في المدرسة:** الخدمة التي تقدم في هذا المجال هي: إسناد مهمة تدريس المتأخرين دراسيا إلى معلم كفء، ومُراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ عند الشرح وعند التكليف بواجبات دراسية، واهتمام المعلم بالجوانب الاجتماعية والنفسية للتلاميذ، ومُتابعة الحالة الصحية للتلميذ المتأخر دراسيا للتأكد من خلوه من الأمراض، كذلك زيادة الاهتمام بالتلميذ المتأخر دراسياً عند الشرح وتشجيعه على التفاعل في الفصل، بالإضافة إلى تنظيم دروس تقوية لعلاج التأخر الدراسي." (الشريف،2007)

نصائح مهمة من الأخصائي النفسي المدرسي لمعلم المتأخرين دراسيا في التعامل مع المتعلمين

- تقبُّل الطفل كما هو، وعدم انتظار المستحيل منه (التدريب على فنيات التنبيه العقلي).
- جعل التلميذ يشعر بالاهتمام به كإنسان له خصوصيته.
- إعطاؤه الحرية في طرح الأسئلة دون خوف.
- تشجيعه على التحدث عن مشكلته ونقاط ضعفه.
- التخطيط للدروس بعناية للوصول إلى الهدف.
- الانتقال من المادي والمحسوس إلى المجرد والمعنوي.
- التأكد من أن التلميذ قد تعلم ما قدم له.
- ربط الخبرات الجديدة بالقديمة.
- التأكد من أن التلميذ يعرف ما هو مطلوب منه بخصوص الواجب.
- عدم الانخداع بهز التلميذ لرأسه لأنه قد ينم عن الملل وليس الفهم.
- اختيار الاستراتيجيات المناسبة لهؤلاء التلاميذ.

- لكل تلميذ خصائص فردية يختلف بها عن أقرانه لذلك يجب مُراعاة الفروق الفردية.
- التفريق بين ما يقدمه التلميذ في القراءة وما يقدمه في الكتابة.
- تجنب إعطاء التلميذ كلمات كثيرة من الأنماط الهجائية المختلفة ليتعلمها.
- المرونة في إعطاء الدرجة للتلميذ حتى لا تضعف عزيمته.
- الابتعاد عن الكلمات القاسية مثل (غبي - متخلف- كسول) فهي كفيلة بإحباطه.
- التأكد من الكتابة بخط واضح على السبورة أو الكراس.
- التحدث ببطء ووضوح ومواجهة التلميذ ولا مانع من إعادة الشرح.
- التوقف إذا تم الشعور بأن الجو الدراسي بدأ يأخذ جانب الملل.
- إدخال بعض التلميحات البصرية كالصور والرسوم والمُخططات على التعليم.
- التدرج في تعقيد التعليمات المطلوبة من التلميذ.
- التعاون مع معلم الفصل وأعضاء اللجنة الخاصة بصعوبات التعليم.
- محاولة تنمية نقاط القوة لدى التلميذ.
- تعزيز التلميذ وخصوصا الجانب المعنوي.
- التدريب على التعبير الشفوي مع الصغار والكتابي مع الكبار يساعد على القراءة من جهة والتهجئة من جهة أخرى. (الزيات ،2005) (الأحرش ،2008)

الإجراءات والاستراتيجيات المتبعة داخل الفصل: هناك عدد من الإجراءات المختلفة التي يجب أن يتم إتباعها داخل الفصل ومن أهمها:

- تأكد المعلم من انتباه الطفل له قبل أن إعطائه أي معلومات وبعدها يوجه له أسئلة للتأكد من فهمه.

- العمل على تقديم المُساندة المطلوبة لهم، والاعتماد بدرجة أكبر على التكرار في تقديم المعلومات.
- تشجيعهم على الاشتراك في الأنشطة اللا منهجية أو اللا صفية بغرض تنمية الانتماء لديهم.
- التواصل المستمر من الأسرة لمعرفة مهارات طفلهم ومُشكلاته وكيفية مُساعدته على إتمام واجباته.
- تقييم أداء هؤلاء الأطفال ومستوى تحصيلهم وتقدمهم باستخدام اختبارات تحصيلية يقومون بأدائها. (محمد، 2004)

استراتيجيات علاج بعض المشكلات الخاصة بالتأخر الدراسي

أ- بناء وتطوير المهارات الاجتماعية

يجب استخدام استراتيجيات تدريسية مختلفة لإكساب الطلاب مهارات مختلفة ويمكن أن تتمايز على النحو التالي:

(1)دعم صورة الذات والإدراك الايجابي لها.

(2)دعم بناء وتطوير الحساسية الذاتية للآخرين ومُراعاة مشاعرهم.

(3)العمل على إكساب الطلاب المهارات الخاصة بالقراءة والكتابة.

(4)التدريب على مختلف المهارات والاستراتيجيات العمومية.

ب- بناء مفهوم للذات أكثر تماسكا

يجد الطلاب المتأخرون دراسيا أنفسهم أمام دائرة مغلقة من الفشل في التعلم يكون مصحوبا بمشكلات اجتماعية وانفعالية تعتبر نتيجة وسببا في نفس الوقت، ومن الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها لدعم مفهوم الذات، التدريس بفعالية؛ الدعم والتشجيع؛ تحمل الطالب للمسئولية. (عبد الغفار ، 2015)

3-1- دور الأخصائي النفسي المدرسي فى مواجهة المشكلة: يلعب الأخصائي النفسي دوراً هاماً في التشخيص والوقاية والعلاج والتعرف المبكر

على حالات التخلف الدراسي وبطء التعلم وتلافى أسبابه والعمل على علاج الحالة، بحيث يعمل على إرشاد المعلمين لاستخدام طرق مناسبة للتدريس بهدف تحسين مستوى التحصيل الدراسي، وكذلك قد يتطلب الأمر تدخل الأخصائي النفسي لوضع بعض الحالات في فصول خاصة للتقوية والرعاية الخاصة، وكذلك إرشاد الوالدين بخصوص تجنب أسباب التخلف الدراسي لأولادهم وحثهم على التعاون مع المدرسة لعلاج الحالة.

3- دور الأخصائي النفسي المدرسي في مواجهة مشكلة الضعف العقلي

تظهر مشكلة الضعف العقلي بصفة خاصة في المدارس الابتدائية حيث يوجد نسبة من التلاميذ تقل نسبة ذكائهم عن 70 % ويكون تحصيلهم ضعيفاً ويكونون غير متوافقين اجتماعيا وانفعاليا ويضمون الأغبياء والبلهاء، وكثيرا ما يشاهد المعلم أو المرشد حالات الضعف العقلي التي يمكن تمييزها إكلينيكياً مثل حالات المنغولية أو استسقاء الدماغ وغيرها.

تكمن الخدمة التي يقدمها الأخصائي النفسي المدرسي في تشخيص عجز التلاميذ وإرشاد الوالدين، وتقييم التحصيل الأكاديمي للطفل وتقدمه الدراسي، وبحث حالته اجتماعياً. ويتم علاج ما قد يكون لدى الطفل المتعلم من قلق أو عدوانية أو سلوك جانح، ويتم تعديل البيئة وظروفها بما يكفل لدى المتعلم تحقيق أفضل درجة من التوافق، ويقدم الأخصائي النفسي خدمات التوجيه والإرشاد للوالدين لتقبل حقيقة أن طفلهما ضعيف عقليا، ومساعدتهما على تحمل المشكلة والقيام بدورهما تنمويا ووقائيا وعلاجيا.

كما يشمل دور الأخصائي النفسي في المدرسة رعاية الطفل اجتماعيا، ورعاية نموه إلى أقصى درجة ممكنة بحيث يتم التدريب الكافي على السلوك

الاجتماعي السوي، وكذلك يعمل الأخصائي النفسي على تطويع العملية التعليمية بما يناسب حالات التلاميذ لاستغلال القدرة العقلية المتاحة والممكنة أفضل استغلال ممكن." (الشناوي ،1996).

4- دور الأخصائي النفسي المدرسي في مواجهة مشكلة اختيار نوع الدراسة والتخصص

مازال الطلاب يصبون في قالب واحد ويدرسون مناهج ومقررات موضوعة للجميع وقد لا يتناسب مع القدرات والاستعدادات والميول المتفاوتة وهناك بعض الطلاب لا يعرفون لماذا يدرسون، وماذا يدرسون. وهناك من تنقصهم المعلومات الخاصة بأنواع الدراسة المختلفة التي يمكن الالتحاق بها، وهناك من التخصصات ما تحتاج إلى قدرات واستعدادات وميول خاصة ترتبط بها، وعند اختيار تخصص من التخصصات قد تملي ظروف البيئة أو الظروف الاقتصادية أو غيرها اختيار تخصص متطلباته في واد وقدرات الطالب في واد آخر.

هناك أيضاً مشكلة عدم التوازن بين التخصصات وأشد دلالة على ذلك المقارنة بين أعداد الطلاب في الأقسام الأدبية والعلمية أو الكليات النظرية والعملية، كما قد تلعب المكانة الاجتماعية لبعض المهن دوراً هاماً في اختيار التخصصات التي تؤهل لهذه المهن، وقد يتم الاختيار جُزافياً وعلى غير أساس من الاستعداد.

ويكمن عمل الأخصائي النفسي في تقديم الخدمات الجماعية للطلاب في الفترات الانتقالية كطلاب الشهادة المتوسطة الذين سيتوجهون للمرحلة الثانوية وكذلك طلاب المرحلة النهائية من الثانوية العامة المتوجهون إلى مختلف التخصصات الجامعية، حيث تستغل أوجه النشاط الطلابي وتنظيم المحاضرات والمناقشات الجماعية بما ييسر المعلومات الإرشادية للطلاب، ويقوم الأخصائي النفسي بالإشراف على إعداد النشرات والكتيبات

وغيرها بما يوضح السلم التعليمي والمراحل التعليمية المختلفة والمستقبل التربوي.

5- دور الأخصائي النفسي في مواجهة مشكلة سوء التوافق والتسرب المدرسي

من مظاهر سوء التوافق المدرسي هو سوء العلاقة بين الطالب وبين زملائه وأساتذته وتكرار الرسوب وكثرة الغياب والهروب والفشل.

أما التسرب المدرسي فيظهر في ترك الطالب التعليم قبل إكمال المرحلة لظروف اجتماعية طارئة أو اضطرارية كما هو الحال في وفاة والده أو رعاية أسرته، أو في حالة زواج بعض الطالبات. وعادة ما يمهد التسرب إلى التخلف الدراسي.

وهنا يعمل الأخصائي النفسي جاهداً على التعرف المبكر على حالات سوء التوافق الدراسي وخاصة على الطلاب الذين يحتمل تسربهم وذلك بالاستعانة بدراسة مستوى تحصيلهم ونشاطهم المدرسي والانتظام والتوافق المدرسي العام ويبذل هؤلاء الجهود الوقائية بالتعاون مع الأسرة ويقدم لهم خدمات الإرشاد العلاجي اللازم وفقاً للحالة.

واستناداً لما سبق نجد أن لدور الإرشاد النفسي المدرسي غاية الأثر والدور المهم الذي يلعبه الأخصائي النفسي المدرسي في التصدي لتلك المشكلات الهدامة التي إذا ما انتشرت وتأصلت في البنيان التعليمي إلا وهدمته وتلاشت معه آمال المجتمع في التقدم والرقي بما أسند للمدرسة من دور إيجابي وفعّال فى تحقيق ذلك المراد.

7- مشكلات تعليمية أخرى

وهى مشكلات تربوية تدخل تحت بعض المجالات الأخرى للإرشاد مثل مشكلات صعوبات التعلم وأمراض الكلام ومشكلات عادات الدراسة

والاستذكار وتنظيم الوقت ومشكلة انخفاض التحصيل ومشكلة قلق الامتحانات (زهران، 1998).

وبعد هذا العرض السريع لبعض المشكلات التربوية التعليمية التي تُعيق المدرسة في القيام بدورها الجوهري والمرجو منها كمؤسسة من أعظم المؤسسات التعليمية في كافة المجتمعات التي تنشد الحضارة والتقدم، ويأتي هنا دور فريق الإرشاد النفسي المدرسي في مُجابهة ومواجهة هذه التحديات والمشكلات ويقتصر هنا الحديث عن دور أحد أهم أعضاء فريق الإرشاد النفسي وهو " الأخصائي النفسي المدرسي".

المحور الخامس: مهام ودور الأخصائي النفسي المدرسي

المحاضرة الثانية عشر: دور الأخصائي النفسي المدرسي

في مواجهة المشكلات الخاصة بالمعلم

تمهيد

تتعدد الظاهرات النفسية في المدرسة ما بين الضغوط المهنية لدى المعلمين والاحتراق النفسي الناجم عنها وسوف نقوم بعرض بعضها:

1- الضغوط المهنية

يتعرض المعلمون في عملهم اليومي لكثير من التوترات والضغوط المهنية نتيجة لتزايد المطالب والواجبات المُلقاة على عاتقهم من ناحية، ولتشابك العلاقات بينهم وبين التلاميذ من ناحية أخرى.

كما أن المعلم يتعامل مع عدد من التلاميذ قد يصل إلى ما بين 40-50 تلميذاً في الفصل الواحد في المدرسة الابتدائية وما يصل إلى نفس العدد تقريبا في المدرسة الثانوية.

ويمكث معهم في الحصة الواحدة ما يقرب من ساعتين إلى ثلاث ساعات في حجرة الدراسة مساحتها محدودة تقرب من ثلاثين إلى أربعين متراً مربعاً وفى هذه المساحة المحدودة يقف المعلم وحده أمام التلاميذ. (الزيات، 2005) فهو يعرف عن مادته الدراسية أكثر مما يعرف عن التلاميذ. وهو الذي يستطيع أن يكون واضحاً في شرحه أو غامضا، وهو من يضع معايير الصواب والخطأ. وعليه أن يُعّلم تلاميذه ويصل بهم إلى المستوى التعليمي المطلوب خلال فترة زمنية محددة ووفق المستويات التي حددها المنهاج المدرسي، والتلاميذ يختلفون في قدراتهم وتحصيلهم.

غير أن "كثرة العوامل المتداخلة في تحقيق ذلك تتضافر لتمثل ضغوطا كبيرة على المعلم. ولذلك يطالب المعلمون بفصول أقل وعدد أصغر من التلاميذ حتى يستطيعوا مُواجهة الموقف التعليمي بنجاح وكفاءة وفاعلية." (مرسي، 2001)

2- الاحتراق المهني

يعد الاحتراق النفسي Psychological burnout من المفاهيم الحديثة نسبيا ويعتبر فرويدنبرجر (1974) Freudenberger أول من استخدمه للإشارة إلى الاستجابات الجسمية والانفعالية لضغوط العمل لدى العاملين في المهن الإنسانية، والذين يرهقون أنفسهم في السعي لتحقيق أهداف صعبة. (عيسو وخرباشي، 2018)

وقد أوضحت ماسلاش (1991) Maslach بأن الاحتراق النفسي يشير "إلى فقدان الاهتمام بالأفراد الموجودين في محيط العمل، حيث يشعر الفرد بالإرهاق والاستنزاف العاطفي اللذين يجعلانه يفقد الإحساس بالإنجاز ويفقد بذلك تعاطفه نحو العاملين. إذ يعد الاحتراق النفسي كخبرة انفعالية فردية سلبية تقود إلى عملية مزمنة يتم تجربتها كاستنزاف الجهد على المستوى البدني والانفعالي والمعرفي. (عيسو وخرباشي، 2018)

وهذا يعنى أن الاحتراق المهني للمعلمين ينتج عن التعرض اليومي المستمر الدائم لحالات من التوتر المهني.

وتشير بعض الدراسات إلى أن الاحتراق المهني هو توتر تراكم باستمرار لفترة طويلة. وتنتشر هذه الظاهرة عند المُعلمين في كثير من الدول المُعاصرة مثل أمريكا وبريطانيا وكندا. كما وأثبتت أن المعلمين ذوي الأداء الجيد يعانون من درجة عالية من التوتر المهني، وهذا راجع إلى أنهم أكثر استعداداً للاعتراف بالشعور بالتوتر على الرغم من أن ذلك قد يكون دليلا منهم على أنه نقطة ضعف فيهم." (مرسي، 2001).

ويشير علي عسكر(2000) إلى تعريف هذه الظاهرة بأنها حالة من الإنهاك أو الاستنزاف البدني والانفعالي نتيجة التعرض المستمر لضغوط عالية.

ويتمثل في مجموعة من المظاهر السلبية منها على سبيل المثال: التعب والإرهاق، والشعور بالعجز وفقدان الاهتمام بالآخرين، والسخرية من الآخرين، والكآبة والشك في قيمة الحياة والعلاقات الاجتماعية، وكذلك السلبية في مفهوم الذات (عيسو وخرباشي، 2018).

2-1-كيفية تفادى الاحتراق النفسي

يمكن تفادى الاحتراق النفسي من خلال إتباع الخطوات التالية:

-إدراك أو تعرف الفرد على الأعراض التي تشير إلى قرب حدوث الاحتراق النفسي.

-تحديد الأسباب من خلال الحكم الذاتي أو من خلال الاعتماد على الاختبارات التي توضح له الأسباب.

-تحديد الأولويات في التعامل مع الأسباب التي حددت في الخطوة السابقة، فمن الناحية العملية يصعب التعامل معها دفعة واحدة.

-تطبيق أساليب وخطوات عملية لمواجهة الضغوط منها:

تكوين صداقات لضمان الحصول على الدعم الاجتماعي، والتدريب على إدارة الوقت، وتنمية هوايات مختلفة، والابتعاد عن جو العمل كلما أمكن ذلك، والاستعانة بالمُختصين.

-تقييم الخطوات العملية التي اتبعها الفرد لمواجهة المشكلة للحكم على مدى فعّاليتها واتخاذ بدائل إذا لزم الأمر. (عسكر، 2000)

2-2-مصادر الاحتراق النفسي للمعلم

- قد ينشأ بسبب تصور المعلم لوجود تهديد لمكانته أو وجوده أو مصالحه فقد يشعر المعلم بأنه غير قادر على الوفاء بالتزامات مهنية هامة أو

القيام بواجبات ضرورية معينة، أو قد يشعر بأن سلطته قد تهددت لأنه فقد السيطرة على الموقف في الفصل.

- وقد يواجه المعلم تحديا من آباء التلاميذ أو قد يجد أثناء تدريسه وشرحه أن جهازا لا يعمل أو أن بعض الوسائل والمواد المطلوبة للدرس غير موجودة أو غير متوفرة.

بالتالي نجد من مصادر الاحتراق النفسي لدى المعلم:

التلاميذ ذوى المستوى المتدني من التحصيل، التلاميذ سيئو السلوك في الفصل، الفوضى وعدم النظام في حجرة الدراسة، ضغوط الوقت والعمل وفقاً للخريطة الزمنية للمنهاج الدراسي واليوم الدراسي، نظام المرتبات والترقيات الأدبية والمادية، التغير السريع في نظام المناهج والمقررات الدراسية والامتحانات، عدم اشتراك المعلمين في اتخاذ القرارات بالمدرسة، الشعور بعدم تقدير المجتمع للمهنة. (عسكر، 2000)

2-3- دور علم النفس المدرسي في مواجهة الاحتراق المهني للمعلم

- جعل مشكلة التوتر عند المعلمين موضوعا للمناقشة على جدول أعمالهم.

- تكوين لجنة أو مجموعة للمساعدة الذاتية تكون مهمتها استقصاء المشكلة ووضع الأساليب الممكنة لحلها.

- تنمية مناخ صحي في المدرسة وتقديم المساعدة والمساندة والمشورة للمعلمين.

- تحديد الأشخاص الذين يمكنهم المساعدة من العاملين في السلطات أو الإدارات التعليمية المحلية وغيرها من السلطات والإدارات المعنية وعمل الاتصالات اللازمة معهم للاستعانة بهم.

- إعداد خطة عمل تنفيذية إجرائية بعد عمل الاستشارات اللازمة مع كل العاملين.

- عمل برامج لتنمية المعلمين وتدريبهم في داخل المدرسة أو خارجها.

- توفير خدمات الاستشارة في المدرسة وإبلاغ العاملين بها وتشجيعهم على الاستفادة منها.

على إدارة المدرسة أن تؤكد للمعلمين أنه لا حرج عليهم في أن يعبروا عما يواجهونه أو يعانونه من إجهاد أو توتر، ويجب عليهم أن يتحدثوا عنه بصراحة ووضوح مع إدارة المدرسة أو زملائهم. (مرسي، 2001)

3- العجز المتعلم

من أدوار الأخصائي النفسي المدرسي توجيه المعلم وإرشاده عن كيفية استخدام حل المشكلات النفسية التي قد تصيب المعلم أو المتعلم، وهي كالتالي:

3-1-مشكلة العجز المتعلم: ويعرف العجز المُتعلم بالعجز المُكتسب أو اليأس المُكتسب. ويدل على الاعتقاد من جانب الفرد يفقد السيطرة على الأحداث من حوله. وينبع هذا الاعتقاد من إدراكه الشخصي بأن النتائج والأحداث التي تحدث له تكون مُنفصلة عن تصرفاته وجهوده، أي يدرك بأنه عاجز عن التأثير فيما يحدث له على مختلف المستويات.

إن إصابة الفرد بالعجز هي تعبير مُباشر عن سلسلة من الأخطاء الاجتماعية في حقه، مما يجعله يتجه لتبني أسلوب العجز المتعلم، فيعتريه التشاؤم ويلازمه فقدان الثقة بالنفس والعجز عن تطوير نفسه بالإمكانات المتوافرة لديه فعلا. في حين أن الفرد الذي يتوقع النتائج الإيجابية فيما يختص بالمسائل الاجتماعية والبيئية فهو يتجه لتبني النظرة الإيجابية في أدائه، والاستبشار بالأحداث السارة في المستقبل، والإحساس بالتفاؤل." (بخارى، 2009)

وتكمن خطورة ظاهرة العجز المتعلم بين المتعلمين في تفشى مظاهر سلوكية سلبية بينهم مثل انخفاض معدل الاستجابة الإرادية والوجهة

المعرفية السلبية وحالة الاكتئاب التي تلازمهم بصورة شبه مستمرة، ومن الناحية الإجرائية تنخفض دافعيتهم للعمل وتتناقص ثقتهم فيما لا يمكنهم عمله. الأمر الذي يترتب عليه إدراك الشخص بعدم جدوى استجاباته السلوكية للمثيرات أو الأحداث التي يتعرضون لها، وهذا بدوره يؤدي إلى فقدان الاهتمام بالعمل، والشعور بالذنب للمشكلات التي تقع في مجاله حتى وإن لم يكن طرفا فيها، وتبني تصورا سلبيا عن نفسه وعن دوره في المنظمة. (الزيات، 2017)

3-2- نتائج ظاهرة العجز المُتعلم: وتبين البحوث بأن النتائج المُترتبة ظاهرة العجز المُتعلم أي الإدراك الشخصي من جانب الفرد بعدم قدرته على التحكم في الأحداث من حوله تؤدى إلى:

-**عجز أو خلل دافعي**: ويتعلق العجز الأول بانخفاض مُعّدل الاستجابات الإرادية.

-**عجز أو خلل معرفي**: ويتعلق بصعوبة التصديق من جانب الفرد بأن الاستجابات المُستقبلية يمكن أن تؤدي إلى نتائج سلبية تؤثر عليه.

-**عجز أو خلل انفعالي**: وهو يشير إلى مشاعر الحزن وفقدان الاهتمام بالأنشطة المهنية والحياتية وبالآخرين سواء في محيط العالم أو خارجه. (الزيات، 2017)

3-3- أسباب العجز المُتعلم

وتنقسم إلى عدة مصادر كالتالي:

أ)- بيئة العمل: وهناك شبه اتفاق بين الباحثين عن تحديد العلاقة بين بيئة العمل والعجز المُتعلم، فمصادر الضغوط المهنية مثل غياب المُشاركة في قرارات العمل، والعمل الوظيفي الزائد، وبيئة العمل المادية غير المريحة، وغموض الدور، و قلة الإثارة، وغيرها من مُتغيرات العمل السلبية، تمثل المرحلة التمهيدية لظهور حالة العجز المُتعلم في مؤسسات العمل.

ب)- العوامل الشخصية التي تساهم في وصول الفرد لحالة العجز المُتعلم وما يقصد بالعوامل الشخصية هنا هو الاستعداد، أي السمات الشخصية التي يكون جُزءا من شخصية الفرد والتي تحدد بدرجة معينة نوع رد الفعل للأحداث من حوله. (الزيات، 2017)

3-4- دور الأخصائي النفسي المدرسي في التعامل مع الضغوط

هناك عدد من الخطوات يمكن أن يقوم بها الأخصائي النفسي المدرسي من أجل تقليل الآثار السلبية للضغوط على العاملين لأقل درجة ممكنة. وهذه الأساليب هي:

3-4-1- تحليل الوظائف: تهدف هذه العملية إلى معرفة درجة الضغوط في الأعمال المختلفة وبالتالي إسنادها للأفراد المناسبين، ويتطلب الأمر الأخذ بالاعتبار شخصية الفرد التي تشير إلى مزيج من السمات النفسية التي نستخدمها لوصفه. وعادة ما يمتلك الفرد درجات متفاوتة من السمات المختلفة مثل الذكاء، والثقة بالنفس الواقعية، والحساسية، والاعتماد على النفس، وغيرها من السمات التي تميز الفرد عن الآخرين.

وبهذا الصدد برزت محاولات لتحديد السمات المطلوبة للأعمال المختلفة، وهى:

أ-النمط الواقعي: تناسبه المهن الميكانيكية، والمهن الزراعية.

ب-النمط الباحث: تناسبه أعمال مثل علوم الأحياء، الاقتصاد، الرياضيات، الصحافة.

ت-النمط الاجتماعي: وينجح في أعمال مثل الخدمة الاجتماعية والإرشاد.

ث-النمط التقليدي: تناسبه أعمال مثل المحاسبة و الأعمال الكتابية.

ج-النمط المقدام: تناسبه أعمال مثل المحاماة والعلاقات العامة.

هـ-النمط المولع بالفنون: تناسبه الأعمال التالية: الفنون التشكيلية، والتأليف...

3-4-2- تقديم الدعم الاجتماعي: يشير إلى أهمية توفير الفرص للعلاقات الاجتماعية وبث روح التعاون والتأليف بين العاملين، وبالتالي يزيد من استجابات الفرد في العمل لأنه يحقق حاجات مهمة مثل الضمان والقبول والانتماء والمحبة.

3-4-3- تقديم الاستشارة: تتمحور الاستشارة حول النمو المهني وبخاصة في المنظمات كبيرة الحجم مثل المدرسة حيث العلاقات البينشخصية، والمناخ الوظيفي المساهم في وجود شعور بعدم الطمأنينة، أو عدم التأكد من عدالة أساليب التقويم، والفرص المتاحة لتنمية المهارات الوظيفية.

3-4-4- تنمية اتجاهات نفسية ايجابية: يكون الفرد ذي الدرجة العالية من الرضا أكثر استعدادا لقبول المسؤوليات الوظيفية وأكثر استجابة للتغيرات، ويتحقق ذلك من خلال تحقيق الحاجات المادية والنفسية للفرد والتي تتمثل في الراتب المناسب والتقدير، والبيئة الاجتماعية المُساندة، وفرص النمو المهني، والمشاركة في قرارات العمل. (عسكر، 2000)

كما أن من أدوار الأخصائي النفسي المدرسي توجيه المعلم وإرشاده عن كيفية استخدام الثواب والعقاب واستبدال العقاب بوسائل أخرى.

المحور السادس

أساليب الفحص والتكفل في الوسط المدرسي

المحور السادس: أساليب الفحص والتكفل في الوسط المدرسي

المحاضرة الثالثة عشر: أساليب الفحص المستعملة من طرف الأخصائي النفسي المدرسي

تمهيد

يعتمد كل مختص في عمله على أساليب تسهل له عمله وتمكنه من تأديته في أحسن الظروف وبإتقان، كما توصله إلى النتائج المرغوب فيها. والأخصائي النفسي المدرسي كأي أخصائي يحتاج من أجل أداء عمله إلى مجموعة من الأساليب التي تساعده على الوصول إلى حلول للمشكلات التي يسعى إلى علاجها. ويقصد بالأساليب الطرق والأدوات التي يستعملها الأخصائي النفسي المدرسي في عمله.

الأساليب المستعملة من طرف الأخصائي النفسي المدرسي

1- الطرق

1-1- وضع جداول أنفرو Anfroy (جداول الأعمار): تتلخص إحدى المهام ذات الأولوية للأخصائي المدرسي في إقامة جداول للإعداد تبعا لأعمار الأطفال، بالنسبة إلى كل صف من المجموعة المدرسية، ثم إلى المجموعة ككل.

بفضل جداول الأعمار هذه يملك النفساني أنظمة مرجعية ضرورية لتعيين موضع التلميذ والصف والمجموعة، وهو يملك أيضا العناصر الضرورية لدراسة دينامية المدرسة.

1-1-1- على مستوى الصف: تشمل جداول أنفرو المبنية على قاعدة العمر النظري للدراسة (وهي 6 سنوات) خانة تسجل فيها أسماء وتاريخ

ميلاد الأطفال، عمرهم العقلي إن أمكن، ومستوى تحصيلهم الدراسي (والذي يبين المشكلات الحاصلة كالتأخر الدراسي). (كاغلار، 1999)

وتكمن أهمية هذه العملية في التعرف على المستوى العمري للصف، وانسجامه أو تنافره، وضع كل طفل في مجموعة الصف (طبيعي – تقدم – تأخر). وبهذا التدخلات التربوية الممكنة هي متعددة:

أ) على مستوى الصف: تكييف التعليم وتعديل وتيرة العمل حسب مستوى الصف.

ب) على مستوى المساعدة الفردية: سهولة معاينة التلميذ وهو يفقد تكيفه المدرسي، وهكذا يتم التدخل التربوي المناسب في الوقت المناسب.

ت) على مستوى الفريق التربوي: تقوية تماسك الفريق. بحيث يتم التعاون بين النفساني والمعلم لإيجاد الطرق الكفيلة بحل المشاكل التعليمية التي يقع فيها التلميذ.

1-2- الملاحظة المستمرة: تستجيب الملاحظة المستمرة للمهمة الأساسية لعلم النفس المدرسي في مساعدة جميع الأطفال على إتمام دراستهم في أفضل الشروط.وهي تتطلب:

-مراقبة تطورهم النفسي ومردودهم المدرسي في فترات منتظمة. (كاغلار، 1999)

-جمع وتحليل المعلومات ذات الطابع الاجتماعي والطبي والعائلي والتي بإمكانها إثراء فهم الوضع المدرسي للتلميذ.

وهكذا يأخذ كل كشف معناه الكامل بفضل المقارنة الممكنة مع الفحوصات النفسانية السابقة، ويمكن من قياس أفضل لطبيعة وأهمية الصعوبات التي تعترض بعض التلاميذ، ومن التقرير بشأن اختيار الإجراءات التربوية على قواعد متينة، ومن مراقبة أكثر فعالية لآثار الإجراءات المباشرة من أجل إحداث التغيرات الضرورية.

3-1- الفحص النفسي الفردي: تفسر أهمية الفحص النفسي الفردي في الممارسة النفسانية في الحقل التربوي بالأهداف التي يسعى إلى بلوغها، وهي باختصار كما يلي:

-الأهداف قريبة الأمد: وتتمثل في المعرفة الأكثر عمقا سواء للتلميذ الطبيعي أو المشكلة، التشخيص الأكثر دقة والتوجيه وتحديد العلاج.

-الأهداف طويلة الأمد: وتتمثل في العمل التربوي أو العلاجي الأفضل تكيفا وفعالية.

أ) تقدير القدرات العقلية: إنه أساس الفحص النفسي الفردي في علم النفس المدرسي، ولكن تفسير النتائج ودمجها في مجموعة الملاحظات والبيانات المتعلقة بالمحيط العائلي والاجتماعي للتلميذ وتقدير المعطيات المتعلقة بشخصيته وإقامة العلاقة بين هذه المعطيات المختلفة تكشف تطور علم النفس في الحقل التربوي من أجل فهم نفسي للتلميذ.

ب) الكشف باستعمال المعارف المدرسية: يسمح هذا الكشف بتقويم قدرات التلميذ العقلية وذلك من خلال مجموع المعارف التي من المفترض على من هم في سنه اكتسابها. ويسمح هذا الكشف بتقدير مكتسباته والتعرف على فجواته في مختلف المواد الدراسية أو ضمن أحدها كاللغة أو الإملاء ...

2- الأدوات

يعمل الأخصائي المدرسي في إطار خدمة التلميذ المنتظم والمدرسة، لكنه يعمل أيضا على فحص التلاميذ غير المتكيفين بسبب عجز عقلي واضطرابات عاطفية أو علائقية أو متعلقة بالجانب المادي أو الجسدي، والأدوات التي يستعين بها في عمله نجد:

2-1- الروائز

أ) مقاييس الذكاء: الأكثر استعمالا في علم النفس المدرسي هي مقياس بينيه- سيمون المعدل ورائز WISC الذي يعتبر أداة مفيدة جدا للنفسانيين في القطاع المدرسي حيث يسمح بحساب ثلاث نسب للذكاء QI هي: نسبة ذكاء شاملة، كلامية وأدائية. ونسبة الذكاء الحاصلة تدل على مستوى الطفل بين الجماعة (أدنى أو أعلى).

ب) الروائر الأدائية: لا يكفي استعمال مقاييس للذكاء، حيث أن الصفوف تضم أطفالا قادمين من أوساط اجتماعية وثقافية مختلفة وهو ما يؤثر على مستواهم الثقافي وبالتالي اللغة باعتبار مقاييس الذكاء تعتمد على اللغة. (كاغلار، 1999)

ت) مكعبات كوخ Kohs: يمكن الرائز من تقويم الفكر المجرد والتصرفات التحليلية والتنسيق البصري-الحركي والتنظيم المكاني.

ث) الاختبارات الأدائية: كالاختبارات الحركية ومقاييس المستوى في الكتابة مثل مقياس Perron et Coumes، وروائز اللغة الشفهية كرائز اللغة لصادق خليل، واختبارات التنظيم المكاني والزمني مثل محموعة روائز هيد – بياجيه Head – Piaget، واختبارات المعارف المدرسية والتي تعتمد على طرح مجموعة من الأسئلة حول ما جاء في المقرر الدراسي.

ج) الاختبارات الإسقاطية: مثل اختبار رورشاخ الذي يساعد المختص المدرسي في فحص الحالات الخطيرة من سوء التكيف.

هناك أيضا الاختبارات المتعلقة بموضوعات معينة وأشهرها TAT، واختبار الدينامية الشخصية والصور لبيرون R.Perron يهدف إلى تحليل لعبة صور الذات وصور الأهل باعتبارها خلفية لموضعات المبادرة والنجاح. كذلك رائز الإدراك المميز للأطفال CAT وهو من صنع Léopold etSorel Bellak، ورائز القدم السوداء لكورمان.

د) اختبارات الرسم: وأهمها اختبار الشخص لماكوفر Machover الذي يمكن من دراسة تصور الذات، ورائز رسم العائلة لكورمان Corman، يمكن من معرفة كيفية تموضع الطفل داخل الوسط العائلي (مشاعر الرفض، المعارضة...)، النظام الدفاعي المستعمل، نوعية نماذج التماهي.

3- المقابلة

3-1- المقابلة الفردية: وتعتمد الأسلوب التوجيهي أو نصف توجيهي، والمعلومات التي يبحث عنها الأخصائي لفهم أفضل للوضع الحالي للطفل تتمثل في السوابق الولادية والأمراض والنمو والأحداث المدرسية وسيرورتها، والمستوى الاجتماعي والثقافي والاقتصادي للعائلة والعلاقات داخل العائلة...

3-2- المقابلة مع الطفل (الأولية) يسعى الأخصائي من خلالها إلى كسب ثقة الطفل –التلميذ- وذلك من خلال خلق مناخ من الأمان وتبديد الخوف لتمرير الروائز.

3-3- المقابلة المركزة على الطفل: وهذا النوع من المقابلات له أهداف متعددة منها: جمع المعلومات التي يستقيها الأخصائي من الطفل حول تاريخه الشخصي والمدرسي والعلاقات العائلية بهدف مقارنتها بتلك المعلومات التي يعطيها الأهل، أو يعطيها الطفل في المستوى اللاواعي ونستدل عليها من خلال رسومه أو قصصه. هناك أيضا المقابلة التي تهدف إلى معرفة وجهة نظر الطفل حول المشكلة، وهناك المقابلة الهامشية ويمكن أن تطبيق على الطفل المنتظم بهدف معرفة المشاكل اليومية التي يلاقيها الطفل في المدرسة.

3-4- المقابلة بين العائلة والمعلم والنفساني: يتعلق الأمر بالنظام العلاجي الأقصى المستخدم من قبل نفساني التوجيه المنظومي." (كاغلار، 1999)

تطبيقات

1-ارسم خريطة ذهنية توضح مهام الأخصائي النفسي في مدرسة؟

قائمة الببليوغرافيا

1-أبو حطب، فؤاد و صادق، آمال. (2000). **علم النفس التربوي**، ط6، القاهرة: الأنجلو المصرية.

2-الأحرش، يوسف أبو القاسم. (2008). **صعوبات التعلم**. ليبيا: دار الكتب الوطنية.

3-أحمد، سهيل كامل. (2000). **التوجيه والإرشاد النفسي**. مصر: الإسكندرية للكتاب.

4-أحمد، شكري والمغيصيب، عبدالعزيز. (1988). **سلوك الغش في الامتحانات وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والنفسية والاجتماعية لدى بعض طلبة التعليم العالي**. قطر: مركز البحوث التربوية بجامعة قطر.

5-أحمد، عبد اللطيف. (2017). **العملية الإرشادية**. الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر.

6-بخاري، نسيمة محمود. (2009). **العجز المُتعلم لدى طالبات جامعة أم القرى**. رسالة ماجستير. كلية التربية بجامعة أم القري.

7-البلبيسي، عبد الحليم عبد الله. (2013). **دليل حصص الإرشاد والتوجيه الجمعي** .عمان .دار جليس الزمان.

8-البيلي، أيمن عبد العزيز. (بت). **معوقات التعليم وكيفية الارتقاء بمستوى التعليم**. www.ahewar.org، اطّلع عليه بتاريخ: 11-4-2019.

9-الجاسر، عفاف. (2008). **برنامج تدريبي في كفايات إدارة الصف لدى معلمات اللغة الإنجليزية حديثات الخبرة التدريسية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض**. ملخص رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الملكة نورة، الرياض. http://www.edu.gov.sa/paper تاريخ التحميل: 14. 10. 2017.

10-الجبوري، ظاهر محسن هاني . (بت). **وظائف النظام التربوي**. www.uobabylon.edu.iq، اطّلع عليه بتاريخ: 11-4-2019.

11-جروان، فتحي. (2009). **الموهبة والتفوق والإبداع**. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

12-الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. (2008). الجريدة الرسمية، **قانون رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008 المتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية على الأحكام خاصة بالأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة**.

13-الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. (2014). **القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 13 مارس 2014 الذي يحدد كيفيات فتح أقسام خاصة للأطفال المعوقين بمؤسسات التربية والتعليم العمومية** التابعة لوزارة التربية الوطنية.

14-الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الجريدة الرسمية. (2008). **قانون رقم 04/08 المؤرخ في 23 جانفي 2008، المتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية**، الباب الأول- الفصل الثاني، المادة 4.

15-الجنابي، صاحب عبد مرزوك. (2008). **كتاب المسئولية الاجتماعية وعلاقتها بفاعلية المرشد التربوي**. الأردن: دار الضياء للنشر والتوزيع، عمان.

16-الحريري، رافدة. (2010). **مهارات الإدارة الصفية**. ط1، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

17-حمدي، نزيه. (2004). **مشكلات الأطفال وطرق علاجها**. السعودية: الشركة العربية المتحدة .

18-الحياني، صبري بردان علي. (2011). **الصحة النفسية والعلاج النفسي الإسلامي**. ط1، عمان، الأردن : دار صفاء للنشر.
19-الخليلي، أمل عبد السلام. (2005). **الطفل ومهارات التفكير**. ط1، عمان: دار صفاء.
20-خطايبه، ماجد وآخرون. (2004). **التفاعل الصفي**. ط1، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
21-ربيع، هادي مشعل. (2008). **علم النفس التربوي**. ط1، عمان: مكتبة المجتمع العربي.
22-الروسان، فاروق. (1996). **أدوات قياس وتشخيص الموهوبين في الأردن**. الورشة الإقليمية حول تعليم الموهوبين والمتفوقين.
23-زحلوق، مها. (1996). التفوق والمتفوقون. اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، **مجلة التربية**، العدد (177)، ص‌ص 93-104.
24-زهران، حامد عبد السلام. (1998). **الصحة النفسية والعلاج النفسي**. القاهرة، مصر: عالم الكتب.
25-الزيات، فاطمة محمود (2007). **علم النفس التجريبي**. (ت‌ط) دمياط: مكتبة نانسي.
26-الزيات، فاطمة محمود. (2005). **فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي المرحلة الابتدائية لتقويم بعض الخصائص المعرفية وغير المعرفية للتلاميذ بطيئي التعلم**. رسالة دكتوراه غير منشورة،كلية التربية بدمياط،جامعة المنصورة.
27- الزهراني، عيدة بنت محمد عطيه والحربي، سليمة عايض حمود والبركاتي، محسنة أحمد فايز والنصاري، تهاني سالم يحيى. (2018). أثر توفير مقومات الإدارة الصفية الجاذبة على التحصيل الدراسي لطالبات المرحلة الثانوية بمحافظة الليث (دراسة تطبيقية على مدارس المرحلة

الثانوية بمحافظة الليث بالمملكة العربية السعودية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، العدد (19)، المجلد (2)، ص‌ص 100- 124. DOI : 10.26389/AJSRP.E030218

28-السرطاوي، عبد العزيز. (2009). دور جمعيات أولياء أمور المعاقين في توفير المعلومات لأسر الأشخاص المعاقين. في: **مؤتمر دور جمعيات أولياء أمور المعاقين في دعم أسرة الشخص المعاق**، الشارقة: جمعية أولياء أمور المعاقين بالإمارات.

29-الشربيني، هانم أبو الخير. (2005). الاتجاه نحو الغش الدراسي وعلاقته بالصلابة النفسية والشعور بالذنب لدى عينة من طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية**، مصر: جامعة المنصورة، مج2 (59)، ص‌ص 346-382.

30-الشرقاوي، أنور محمد. (1990). الأساليب المعرفية ني البحوث العربية: 1- بحوث التخصص والاختيار الدراسي والمهني. **مجلة علم النفس**- العدد السادس عشر- السنة الرابعة- ديسمبر سنة 1990- الهيئة المصرية العامة للكتاب- القاهرة.

31-الشريف، عبد الفتاح عبد المجيد. (2007). **التربية الخاصة في البيت والمدرسة**. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.

32-شعبي، إنعام أحمد عابد (2009). **أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها باتخاذ الأبناء لقراراتهم في المرحلة الثانوية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.

33-الشناوي، محمد محروس. (1996). **العملية الإرشادية والعلاجية**. القاهرة: دار غريب.

34-الشهري، أحمد محمد. (2006). **الخصائص النفسية والاجتماعية للأطفال المتعرضين للإيدز، دراسة مسحية مقارنة**. رسالة ماجستير

غير منشورة، قسم الدراسات الاجتماعية، جامعة الأمير نايف العربية للعلوم الأمنية.

35-العبادي، حميدان محمد. (2005). **استراتيجيات معاصرة في إدارة الصف وتنظيمه**. ط1، الأردن: مكتبة الضامري للنشر والتوزيع، السيب، سلطنة عمان.

36-عبد العظيم، حمدي عبد الله. (2013). **مهام الأخصائي النفساني في المجال التربوي**. طبعة أولى، مصر: مكتبة أولاد الشيخ للتراث، الجيزة.

37-عبد الغفار، أشرف. (2015). **العلاج السلوكي المعرفي لصعوبات التعلم**. القاهرة: دار الأنجلو المصرية.

38-عبد الهادي، نبيل وآخرون. (2003). **التفاعل الصفي**. ط1، عمان: دار قنديل للنشر والتوزيع.

39-العجمي، محمد حسنين. (2008). **استراتيجيات الإدارة الذاتية للمدرسة والصف**. ط1، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

40-عرابجي، إيمان. (بت). **النظام التربوي في الجزائر وإشكالية التربية على القانون الدولي الإنساني**. platform.almanhal.com، اطّلع عليه بتاريخ: 11-4-2019.

41-عسكر، على. (2000). **ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها كالصحة النفسية البدنية في عصر التوتر والقلق**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

42-عطية، محسن علي. (2005). **المرجع في تدريس اللغة العربية**. ط1، القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

43-علي، صبري بردان الحياني. (2011). **الصحة النفسية والعلاج النفسي الإسلامي**. ط1، عمان، الأردن: دار صفاء للنشر.

44-عيسو، عقيلة وخرباشي، نائلة. (2018). الاحتراق النفسي لدى الأم البديلة في مراكز الطفولة المسعفة، (مركز الأبيار انموذجا). **مجلة العلوم النفسية والتربوية**، المجلد (6)، العدد (1)، ص ص 471-493.

45-العيسوي، عبد الرحمن. (2009). **علم النفس المدرسي، علم النفس في خدمة المدرسة**. ط1، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع.

46-غباري، محمد سلامة. (2004). **أدوار الأخصائي الاجتماعي في المجال المدرسي**. مصر: دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة.

47-الغريب، رمزية. (1995). **التعلم**. القاهرة: الأنجلو المصرية.

48-القريطي، عبد المطلب أمين. (2013). **الموهوبون والمتفوقون: خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم**. ط2، مصر: عالم الكتب.

49-قطامي، نايفة. (1999). **علم النفس المدرسي**. ط1، الكويت: دار الشروق للنشر والتوزيع.

50- القمش، مصطفى نوري. (2013). **مقدمة في الموهبة والتفوق العقلي**. ط2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

51-كاغلار، هوغيت. (1999). **علم النفس المدرسي**. ترجمة: فؤاد شاهين، ط2، لبنان: عويدات للنشر والطباعة، بيروت.

52-كامل، محمد علي. (بت). **علم النفس المدرسي**. (بط)، كتاب إلكتروني.

53-الكندري، لطيفة حسين. (2010). ظاهرة الغش في الاختبارات أسبابها وأشكالها من منظور طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت. **مجلة عالم التربية**، العدد 31، السنة 11، القاهرة.

54-كيفوش، ربيع. (2018). توجهات النظام التربوي الجديد. قراءة في نظام الجيل الثاني. **مجلة العلوم الاجتماعية**، المجلد (15)، (العدد 28)، ص ص 33- 46.

55-محمد، الأشهب محمد. (2000). **المدرسة والسلوك الانحرافي**. الطبعة الأولى.

56-محمد، عادل عبد الله. (2004). **الإعاقات العقلية**. القاهرة: دار الرشاد.

57-محمد، ماجد والزيودي، الخوالدة. (2010). **النظام التربوي الأردني في الألفية الثالثة**. books.google.jo، اطّلع عليه بتاريخ: 11-4-2019.

58-محمدي، ليلى وبلعادي، إبراهيم. (2017). التأخر الدراسي واستراتيجية المدرسة الجزائرية في علاجه. **حوليات جامعة قالمة**، العدد 22، ص‌ص 619-639.

59-محمود، جيهان. (2009). الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى طالبات الجامعة. **مجلة جامعة طيبة**، المدينة النورة، السعودية.

60-مرسى، أحمد منير . (2001). **الإدارة المدرسية الحديثة**، القاهرة: عالم الكتب.

61-المسلمي، نجلاء محمد إسماعيل. (2006). **وعي الوالدين بأدوارهما اتجاه الأسرة وعلاقته بالمناخ الأسري**. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم إدارة المنزل والمؤسسات، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة المنوفية.

62-معايطة، عبد العزيز والجغيمان، محمد. (2006). **المشكلات التربوية المعاصرة**. ط1، دار البيضاء: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

63-المعتوق، أحمد محمد. (1996). الحصيلة اللغوية أهميتها، مصادرها ووسائل تنميتها. **سلسلة عالم المعرفة**، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. المعرفة، السعودية: وزارة الثقافة والآداب.

64-المغربي، أحمد. (2007). **إدارة الفصل**. ط1، القاهرة.

65-ملحم، سامي محمد. (2001). **الإرشاد والعلاج النفسي: الأسس النظرية والتطبيقية**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

66-ملحم، سامي محمد. (2007). **المشكلات النفسية عند الأطفال**. (بـط)، عمان: دار الفكر العربي.

67-مرعي، توفيق والعلي، نصر. (1986). **إدارة الصف وتنظيمه**. ط1، سلطنة عمان: دائرة إعداد المعلمين.

http://www.ishraf.gotevot.edu.sa/reading/com_skills.htm 26 -6-2006

68-منسي، عمر حسن. (2000). **إدارة الصفوف**. ط2، الأردن: دار الكندي للنشر والتوزيع، إربد.

69-الهذلي، خليفة عبيش. (2014). **المناخ الأسري وانعكاسه على النضج الاجتماعي للأبناء**. رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية للبنات، جامعة أم القرى، السعودية.

70-وزارة التربية الوطنية، **القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 13 مارس 2014** الذي يحدد كيفيات فتح أقسام خاصة للأطفال المعوقين بمؤسسات التربية والتعليم العمومية التابعة لوزارة التربية الوطنية.

71-وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج. (2011). **مناهج مرحلة التعليم المتوسط**. الجزائر.

72-وزارة التربية الوطنية، **المنشور المشترك المؤرخ في 3 ديسمبر 2014** الموجه للمديرين التنفيذيين بالولايات والمتضمن الإجراءات التي يتعين اتخاذها لتيسير التحاق التلاميذ بالمؤسسات المدرسية وكيفية تكييف النشاطات البيداغوجية مع طبيعة الإعاقات عند هؤلاء التلاميذ.

73_Diekoff. G. M; Labeff, E. E & Clark, R. E. (1996). College cheating: ten years later. *Research in Higher Education*, Vol.37, N.4, PP.487-502.

74_Hinman, L. M. (2004). *How to Fight College Cheating*. In The Washington Post. Friday, September 3, 2004.

http://www.help-curriculum.com/wp-content/uploads/2018/05/4_5877671257201181269.pdf