

تمهيد:

يعد ميدان علم النفس المدرسي من الميادين الحديثة ذات الأهمية في حياة الفرد والذي يكشف عن جوانب عديدة من المعارف والسلوكيات التي تقع في نطاق المدرسة ويهتم هذا الميدان بسلوك التلميذ باعتباره موضوع علم النفس الأساسي ومن أهدافه فهم السلوك الإنساني والتنبؤ به وضبطه والتحكم فيه ومن مجالات هذا العلم تدريب المعلمين وتزويدهم بالمبادئ النفسية الصحيحة والتي تشمل جميع جوانب العملية التعليمية حتى يتزود المعلمون بهذه الخبرة والأساليب ويصبح لديهم الإلمام الواسع والإدراك والمرونة في التعامل في مختلف المواقف التربوية ويهتم هذا العلم كذلك بشكل عام بالنمو في كافة ما قد تقدمه المؤسسات التعليمية وما قد تهتم به ومعالجة المشكلات المدرسية التي قد تعترض التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية

ويقوم علم النفس المدرسي على الافتراض القائل بأنه : " كلما اكتشفت المشكلة بشكل أسرع سهلت معالجتها" أو كلما كانت المعالجة قريبة زمنيا من حدوث المشكلة تكون فرصة نجاح المعالجة أفضل، هذا الافتراض يؤكد على ضرورة وجود خدمات نفسية في المواقف التربوية حتى يسهل التعرف على المشكلات قبل أن تزداد تعقيدا، وبالتالي يصعب معها الحل أو العلاج. كل ذلك يؤكد على ضرورة إدراج علم النفس المدرسي كمقياس لطلبة الاختصاصات النفسية والتربوية والتعليمية .

ويعتبر علم النفس المدرسي أحد الفروع التطبيقية لعلم النفس وهو علم التربية الناشط داخل عملية تربوية معينة(الصف، أو المؤسسة المدرسية)، ويرتبط بالفروع الأخرى لعلم النفس، وعلى المختص في علم النفس المدرسي أن يكون على دراية بالفروع الأخرى كعلم النفس التربوي وعلم النفس العيادي وعلم النفس المهني، كما يجب أن يكون ملما بطرق القياس النفسي والتربوي وطرق العلاج والإرشاد النفسي، ومطلعا على خصائص النمو في المراحل المختلفة وكذا المشكلات التي قد يتعرض لها الأطفال والتي لها تأثير على المجال الدراسي.

المحاضرة رقم 01: نشأة علم النفس المدرسي

نشأة علم النفس المدرسي:

إذا تأملنا التطورات الاقتصادية والاجتماعية والتقدم العلمي والتكنولوجي التي يمر به 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.(فاطمة الزيات، 2017، ص5).

يعد جوهانز فردريك هربارت (1841) أول مبشر - بعلم النفس المدرسي أو بالتربية كمجال تطبيقي في علم النفس، عندما حاول قبل ما يزيد عن مائة عام أن يستشف من علم النفس المبادئ التي تبدو ذات قيمة للمدارس في حينه، حيث برزت هذه المبادئ تحت اسم علم النفس التربوي، وفي الوقت الذي برزت فيه نشاطات هربارت كان كل من هريبرت سبنر وتوماس هكسلي وتشارلز اليوت رواد المدرسة العلمية للتدريب الشكلي قد اهتموا بمشكلات الوراثة والبيئة التي وجهت جالتون إلى ارتياد ميدان القياس العقلي، وتبعه جيمس كاتل وألفرد بينه، حيث أسهم هذا الميدان إسهاما بارزا في تحديد معالم علم النفس التربوي الحديث .

وفي عام 1892 أسس ستانلي هال أول مجلة متخصصة لعلم النفس الطفل والتربية، وفي عام 1896 فتح ويتمر في جامعة بنسلفانيا مركزا للمعاينة النفسية موجهة بشكل خاص نحو المشاكل التربوية.

وكانت عيادة ويتمر مركزا لأبحاثه وارتبطت بموضوع التعلم وكان الهدف الرئيسي من إنشاء العيادة لديه يتمثل في تدريب الأخصائيين النفسيين على مساعدة المربين في معالجة مشكلات التعلم لدى الأطفال، ثم عزز هذا التدريب بالعمل المباشر مع الأطفال الذين يترددون على العيادة، وقد حقق ويتمر بهذا العمل هدفين هما: حصول الأخصائيين على التدريب اللازم وحصول الأطفال والأسر على الخدمات النفسية التي يحتاجون إليها.

إضافة الى ذلك، فإن ويتمر يعد الأب المؤسس لعلم النفس المدرسي نظرا لمساهمته المهمة وإنجازاته في هذا العلم التي مازالت مستمرة، ولا يزال القسم السادس عشر من رابطة علم النفس الأمريكية (APA) والمتعلق بعلم النفس المدرسي يقدم جائزة ويتمر في كل عام للمتفوقين في مجال علم النفس المدرسي.

ثم بعد ذلك اتفق كل من جالتون وبينيه في قياس الفروق الفردية بين الأطفال، إذ جاءت أعمالهم متزامنة مع أعمال ويتمر حيث بدأ جالتون في دراسة الفروق الفردية بين الأفراد معتمدا في ذلك على نظريته في الوراثة، فقام بجمع المعلومات عن خصائص الانسان وصفاته بهدف التعرف على أوجه التشابه والاختلاف بين الأفراد، ومن أجل تحقيق هذا الهدف، أعد اختبار الرؤية والسمع، كما قام بمتابعة سجلات الأطفال النظاميين في المدارس من أجل التعرف على سلوكهم في أثناء تطبيق هذا الاختبار، وعلى العموم فقد أشار بعض الكتاب الى أن عمل جالتون يعتبر الأول في مجال علم النفس المدرسي.

وفي عام 1904 قام كل من العالمين الفرنسيين ألفرد بينيه وتوفيل سايمون بوضع اختبار يشمل ثلاثين فقرة، وكان الهدف من اعداد الاختبار هو التعرف على المدى الذي يمكن أن يصل اليه الطلاب في التعلم ، اضافة الى التعرف على الأطفال ضعيفي التعلم، لذا يمكن القول ان الهدف الأساسي من وضع الاختبار يتمثل في قياس العمليات العقلية ومن ثم تصنيف الاطفال الى فئات.

وقد أدخلت على هذا المقياس ثلاث تعديلات خلال الفترة بين 1905-1911 وعندها أصبح مقياسا مشهورا عالميا يستخدم في قياس قدرة الأطفال العقلية (الذكاء).

كما أصبح تيرمان من جامعة ستانفورد مهتما كثيرا بأعمال سايمون وبينيه فقام بتبني اختبار بنيه وقام باستعماله في المدارس الأمريكية وفي عام 1916 أجرى عليه بعض التعديلات وأسماه اختبار ستانفورد بنيه، ويستخدم هذا الاختبار في المدارس على نطاق واسع، لأنه يساعد التربويين على فهم واستعداد الأطفال وقابليتهم للتعلم ، وكان هذا الأسلوب طريقة ناجحة في تشخيص وتصنيف ذوي الاحتياجات الخاصة ومعالجتهم.

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

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

- ✓ تقويم تطور القدرة العقلية والاجتماعية والانفعالية لدى الأطفال وتفسيرها.
- ✓ تقديم المساعدة في تحديد الأطفال المتميزين وتصنيفهم والتعاون مع الأخصائيين الآخرين في وضع برامج تربوية خاصة بهم.
- ✓ تطوير الطرق والأساليب التي تسهل تعلم الطلبة وتكيفهم.
- ✓ تشجيع البحث العلمي ومحاولة إيجاد بعض الحلول بطريقة علمية للمشكلات التي يواجهها التلاميذ في المدرسة.
- ✓ تشخيص المشكلات الشخصية والتربوية ووضع البرامج العلاجية لها .

كما تم تشكيل الرابطة الوطنية لعلم النفس المدرسي (NASP) عام 1969 موقعها حاليا ولاية ماريلاند بالولايات المتحدة الأمريكية وهي جمعية مهنية تمثل حاليا (2024) أكثر من 25000 من علماء النفس المدرسي وطلاب الدراسات العليا والمهنيين ذوي الصلة في جميع أنحاء الولايات المتحدة و 25 دولة إضافية حول العالم باعتبارها أكبر منظمة في العالم لعلماء النفس المدرسي، تعمل NASP على تطوير الممارسات الفعالة لتحسين تعلم الطلاب وسلوكهم وصحتهم العقلية رؤيتها هي أن جميع الأطفال والشباب يزدهرون في المدرسة، في المنزل، وطوال الحياة.

وترى أن علماء النفس المدرسي هم أعضاء مؤهلون بشكل فريد في فرق المدرسة التي تدعم قدرة الطلاب على التعلم وقدرة المعلمين على التدريس إنهم يطبقون الخبرة في مجال الصحة العقلية والتعلم والسلوك لمساعدة الأطفال والشباب على النجاح أكاديميًا واجتماعيًا وسلوكيًا وعاطفيًا يتعاون علماء النفس في المدارس مع العائلات والمعلمين ومديري المدارس وغيرهم من المهنيين لإنشاء بيئات تعليمية آمنة وصحية وداعمة تعمل على تعزيز الروابط بين المنزل والمدرسة والمجتمع .

كما ظهرت العديد من الكتب من بينها كتاب الأخصائي النفسي المدرسي لوايت وهاريس عام 1961 والذي جاء فيه: بأن علم النفس المدرسي هو ذلك الفرع من علم النفس الذي يهتم بشخصية التلميذ خلال تفاعله مع العملية التعليمية. وقد قدم المؤلفان الحجة على أن هذا الميدان لا يقتصر على عملية التعلم بوصفها جزء من العملية التربوية، بل يتضمن أيضا شخصية المتعلم بوصفه عضوا في المجتمع المدرسي، وعضوا في الأسرة، وعضوا في المجتمع.

وفي عام 1963 قدمت سوزان جراي كتابها المشهور الأخصائي النفسي في المدارس والذي قالت فيه أن للأخصائي النفسي المدرسي دورين أساسيين هما حل المشاكل المدرسية من خلال البيانات التي يقوم بجمعها، ونقل المعرفة والمهارات السيكلوجية الى الميدان المدرسي.

كما ظهر في عام 1974 كتاب لـ باردون وبينيت بعنوان علم النفس المدرسي وقد جاء فيه بأن التخصص في علم النفس في الميدان الذي يهتم بكيفية تأثير العملية التعليمية على بوجه عام، وبالتلميذ الذي يتفاعل في مدرسة معينة يطلق عليه علم النفس المدرسي الأطفال و يتضمن هذا التخصص معرفة البحث والنظرية المتعلقة بما يحدث بين الأطفال والآخرين عندما يكونون معا في المدرسة، كما يتناول الفروق بين البيئات المدرسية المختلفة من حيث تأثيرها على التلاميذ.

اضافة الى الكتب ظهرت وتطورت العديد من المجالات التي تنشر مقالات مهمة للباحثين والممارسين لعلم النفس المدرسي، فقد كان دونالد فرجنسون أول محرر لمجلة علم النفس المدرسي التي ظهرت عام 1963.

كما أصدر وليام هنت العدد الأول من مجلة علم النفس في المدارس 1963 وخصصت هذه المجلة منذ بدايتها للآراء والأبحاث و ممارسة علم النفس في المدارس، وفي سنة 1972 بدأت هيئة NASP بالنشر ربع السنوي لمجلة علم النفس المدرسي وتوزيعها على الأعضاء كجزء من الفوائد التي يحصلون عليها من عضويتهم، ولقد كان التأكيد في المقالات بصورة كبيرة على أنشطة التقويم التربوي والنفسي للأطفال الذين يعانون صعوبات التعلم أو مشكلات التكيف في المدارس وكان التقويم يتسم بالشمول والموضوعية والدقة العالية.

المحاضرة رقم 02: علم النفس المدرسي ومجالاته

1. لماذا علم النفس المدرسي؟: إذا كان دور النفساني الإكلينيكي هو التكفل بالمشكلات النفسية واضطرابات السلوك والشخصية من اجل تقديم المساعدة لهذه الحالات، فإن الوسط المدرسي يضم الفئة الأوسع و المجال الأثري من حيث الاضطرابات المختلفة و المشكلات المتعددة بين المتعلمين في جميع المستويات الدراسية، و عليه اصبح وجود الاختصاصي النفساني المدرسي في المؤسسة التعليمية ضرورة ملحة، و لكن حتى يستطيع هذا الاخير ان يفهم جميع جوانب و ابعاد المشكلات التي تظهر في الوسط المدرسي ينبغي ان يتلقى تكويننا مفصلا عن الجوانب التربوية و التعليمية بالإضافة الى التكوين الإكلينيكي و يمكن ان نلخص الإجابة عن السؤال السابق في هذه النقاط التالية:

✓ إن المشكلات التعليمية و كل ما يصاحبها من اضطرابات نفسية و سلوكية و حي اجتماعية، سواء كسبب او كنتيجة ينبغي أن تجد من يتكفل بها داخل المؤسسة التعليمية و فور وقوعها بل و قبل ان تقع.

✓ زيادة عدد تلاميذ المدارس و منه زيادة من هم في وضعيات مشكلة.

✓ عدم وجود أي تكفل بهؤلاء التلاميذ و عدم تلقيهم لأية مساعدة من طرف اية جهة داخل المؤسسة او خارجها.

✓ غياب التنسيق بين وزارة التربية الوطنية و المراكز المتخصصة في التكفل و العلاج النفسي و التربوي، جعل من مشكلات التلاميذ تتزايد بل و تتفاقم بسبب إهمالها و عدم وجود الحلول لها.

2. تعريف علم النفس المدرسي: وفيما يلي لمحة عامة لبعض تعريفات علم النفس المدرسي كما قدمها بعض العلماء والباحثين:

❖ تعريف أحمد زكي صالح (1966): "هو العلم الذي يبحث في مشكلات النمو التربوي كما تمارسه المدرسة من حيث أنها المؤسسة التي اختارها المجتمع للإشراف على تربية الناشئة".

❖ تعريف فؤاد أبو حطب (1980): "هو الدراسة العلمية للسلوك الإنساني الذي يصدر خلال العمليات التربوية".

❖ تعريف عبد المجيد النشواتي (1985): "هو الدراسة العلمية لسلوك المتعلم في الأوضاع التعليمية المختلفة".

❖ تعريف محي الدين توك وآخرون (2002): ذلك الميدان من ميادين علم النفس الذي يهتم بدراسة السلوك الإنساني في المواقف التربوية وخصوصا المدرسة (أمل البكري، نادية عجور، 2011، ص26)

3. تعريف الأخصائي النفسي المدرسي:

هو ذلك الشخص الذي يقوم بالممارسة المباشرة للخدمات النفسية التي تقوم على الخدمات العلاجية النفسية والإرشاد النفسي، وحل المشكلات النفسية للطلاب داخل المدرسة، حيث هناك تغير في النمو النفسي لدى التلاميذ في كل مرحلة من مراحل النمو أين يعانون من مشكلات

نفسية وتغيرات قد تؤدي بهم إلى القلق والاكتئاب، كذلك التلاميذ الذين يعانون من بعض المشكلات العائلية أو بعض المشكلات الذاتية. (غيث، 2000، ص 17).

ويعرف أيضا بأنه ذلك الشخص الفني والمهني المؤهل الذي يمارس عمله في المجال المدرسي هادفا إلى مساعدة التلاميذ من جميع النواحي ليستطيعوا التكيف والتأقلم مع البيئة المدرسية والبيئة المجتمعية المحيطة بهم ومساعدتهم أيضا على قيادة مشروعهم الدراسي والمهني وفق أسس علمية تعتمد على تحليل ميولات واستعدادات التلميذ من جهة ومتطلبات الواقع المدرسي من جهة أخرى. (الطراوني، 2007، ص 14).

مجالات علم النفس المدرسي: وبما أننا نهتم هنا بدراسة أحد فروع علم النفس وهو الفرع المسمى بعلم النفس المدرسي فيجب أن ننوه إلى ميادين دراسته ومجالاته كآلاتي:

❖ التعرف على أساليب تشخيص المشكلات المدرسية للتلاميذ: مثال: (العجز

المتعلم أو المكتسب (learned helplessness)، التأخر الدراسي under achievement

❖ التعرف على أساليب تشخيص المشكلات السلوكية للتلاميذ: مثال: (إدمان

المخدرات (abuse drugs)

❖ التعرف على أساليب تشخيص المشكلات النفسية للتلاميذ: مثال: (كمشكلات

الاغتراب النفسي (loneliness - isolation) .

❖ دراسة المناخ المدرسي : وكيف يؤثر في شخصية المعلم والمتعلم بفئاته

المختلفة (المتفوق، والمتوسط، والضعيف)، مثال: التعرف على ظروف العمل داخل حجرة الدراسة.

❖ دراسة مشكلات المنهج الدراسي : من حيث (الطول - التعقيد - عدم ملاءمته

للإعداد المسبق للتلاميذ) .

❖ التعرف على طبيعة العلاقات الإنسانية في الحياة المدرسية بين أفرادها :مثال (العلاقة الإنسانية بين المعلم وتلاميذه، العلاقة الإنسانية بين المعلمين بعضهم البعض، العلاقة الإنسانية بين المعلمين ومدير المدرسة، آثار هذه العلاقات الإنسانية على مُدخلات العملية التعليمية في المدرسة والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ).

❖ التوجيه التعليمي والمهني لمختلف فروع التعليم وأنواع المدارس : فهناك من التلاميذ من يصلحون للعلوم النظرية ، وهناك من يصلحون للعلوم المهنية ، وهناك أيضاً من يصلحون لمتابعة الدراسات الفنية أي أن التوجيه التعليمي يقوم على أسس ونتائج البحوث النفسية، و مبادئ ونظريات الفروق الفردية.

❖ يهتم علم النفس المدرسي بتنظيم العمل المدرسي مثل: تنظيم مواعيد الاستذكار ومواعيد الاسترخاء، للوصول إلى أفضل النتائج من التلاميذ مع ضمان عدم إرهاقهم وعدم شعورهم بالملل. (فاطمة الزيات، 2017، ص14-16).

4. أهداف علم النفس المدرسي: عندما نتناول هذا العلم بالدراسة، فإنما نفعل ذلك لتحقيق غايات ثلاث:

أ - الفهم والتفسير : وذلك بمعرفة الحقائق الجوهرية في سلوكيات التلاميذ، وتجنب إرجاع المشاكل إلى الأحكام الغيبية والحظ والصدفة هروبا من الواقع والمسؤولية، فلا بد أن تكون الخطوة الأولى هي فهم الظاهرة وتفسيرها.

ب - الضبط والتحكم : يقال في المأثور من الكلام إذا عرفت استطعت أي أننا إذا فهمنا أسباب حصول المشكلة أمكننا تجنبها أو تحويلها، وإذا كانت الظاهرة إيجابية أمكننا التحكم أيضا في وجوب حدوثها عن طريق خلق الظروف الملائمة.

ج - التنبؤ : ويتوقف ذلك على دقة المعرفة وسلامة التفسير، وربما يكون التنبؤ من أهم غايات علم النفس المدرسي، وهنا هو ليس مسألة افتراضية أو احتمالية، فنحن نتوقع حدوث الظاهرة من إدراكنا لتوافر مقدماتها وتهيؤ عواملها، فالمدرس الذي يدرس عوامل النجاح الدراسي وعوامل الفشل يمكنه استنادا إلى ذلك أن يتنبأ بمن يحتمل نجاحه ومن يحتمل فشله. (هوغيت كاغلار، 1997، ص 85).

5. علاقة علم النفس المدرسي بالعلوم الأخرى:

6-1. علم النفس المدرسي وعلاقته بعلم النفس النمو: على الرغم من أن علم النفس المدرسي يركز بشكل أساسي على التعليم وعمليات التعلم داخل البيئة المدرسية، إلا أنه يعتمد بشكل كبير على مبادئ علم النفس النمو، حيث يفهم كيفية تطور الأطفال ونموهم وكيف يؤثر ذلك على عملية التعلم.

يعتمد نجاح التدخلات التربوية والتعليمية التي تطبق في البيئة المدرسية على فهم عمليات التطور النفسي للأفراد والفئات العمرية المختلفة، وهذا يشمل فهم النمو العقلي والاجتماعي والعاطفي. بالإضافة إلى ذلك، يتيح لعلم النفس النمو تقديم إطار فهم أعمق لكيفية تأثير بيئة المدرسة والتعليم على نمو الشخصية والهوية للأفراد على مراحل الحياة المختلفة.

بشكل عام، يمكن القول إن علم النفس المدرسي يستفيد بشكل كبير من المفاهيم والنظريات المطروحة في علم النفس النمو لفهم وتحليل سلوك الطلاب وتطورهم داخل البيئة المدرسية، وبالتالي يعتبر الاثنان مرتبطين بشكل وثيق ويتعاونان في تحسين عملية التعليم والتعلم. (سناء محمد سليمان، 2010، ص 51)

6-2. علم النفس المدرسي وعلاقته بالتربية الخاصة: يعتبر علم النفس المدرسي والتربية الخاصة علوما تطبيقية، إذ يعملان على تطبيق أسس علم النفس والعلاقة القوية بين علم النفس المدرسي والتربية الخاصة تظهر من خلال الخدمات والمعالجات المختلفة التي تقدم إلى الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة.

ان العلاقة بين علم النفس المدرسي والتربية الخاصة لا تشمل علاج الأطفال ذوي المشكلات الخاصة فقط، بل هي أكثر من ذلك فهي تضم الآباء والمدرسين والاستشاريين وتقنيات الادارة السلوكية وتطوير المراحل الصفية والمواد التعليمية واعداد البرامج العلاجية اللازمة وتقديم العلاج النفسي عند الضرورة. ان مهمة علم النفس المدرسي تكمن في مساعدة وتطوير التعليم عند الأطفال والراشدين غير العاديين ذوي الحاجات الخاصة، ومن أجل تحقيق هذا الهدف فإنه لا بد من ضرورة وجود علاقة قوية بين علم النفس المدرسي والتربية الخاصة والمربين، كما أن هذه العلاقة ضرورية لكل من الأخصائيين النفسيين والعاملين في مجال التربية الخاصة. (محمد علي كامل، 2003، ص11).

3-6. علم النفس المدرسي وعلاقته بعلم النفس التربوي:

يعد علم النفس التربوي أحد المقررات الأساسية اللازمة لإعداد الأفراد العاملين في المجال المدرسي ومنهم الأخصائيين النفسيين والعاملين في التوجيه والارشاد النفسي ومجال تعديل السلوك الانساني بصفة عامة، ويهتم علم النفس التربوي بالتعلم واكتساب السلوك والعادات المرغوب بها، والتعلم ونظرياته في تعديل السلوك مثل التعزيز والتعميم والانطفاء، كما يستفيد في عملية تصنيف وتوجيه الأفراد على أساس قدراتهم ورعاية حالات التخلف المدرسي أو الضعف العقلي وكذلك المتفوقين والموهوبين من التلاميذ والطلاب بالمدارس أو الجامعات. (سناء محمد سليمان، 2010، ص51)

4-6. علم النفس المدرسي وعلاقته بعلم النفس الاجتماعي: يستفيد علم النفس المدرسي من علم النفس الاجتماعي الذي يدرس التفاعل الاجتماعي وسيكولوجية الجماعات في كيفية التعامل مع الآخر والجماعة وتحديد معايير السلوك الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية وتحقيق التوافق الاجتماعي وتنمية العناصر القيادية. (سناء محمد سليمان، 2010، ص51)

5-6. علم النفس المدرسي وعلاقته بالقياس النفسي والتربوي: يسهم علم القياس النفسي والتربوي في تزويد علم النفس المدرسي بالطرق التي يمكن أن تستخدم في قياس جوانب الشخصية واختبارات الذكاء والقدرات العقلية والتي تعتمد على التقدير الكمي الدقيق للسمة والقدرة. (سناء محمد سليمان، 2010، ص51)

6-6. علم النفس المدرسي وعلاقته بعلم النفس العيادي: يرتبط علم النفس المدرسي بعلم الطب وخاصة الطب النفسي، حيث توجد أرضية مشتركة بين علماء النفس والطب في مجال الطب النفسي والأمراض النفسية الجسمية، ومعروف أن الانفعالات والضغط النفسية لها رد فعل جسدي وفسولوجي، ويتكامل دور الأخصائي النفسي المدرسي مع أعضاء الفريق من المعالجين النفسيين ويقوم عملهم على التعاون والتفاهم حيث يقدم كل طرف خدماته في حدود تخصصه ويحيل ما ليس من اختصاصه الى زميله الآخر . (سنا محمد سليمان ،2010، ص51).

المحاضرة رقم 03: المشكلات المدرسية في مختلف أبعادها

1. تعريف المشكلة بصفة عامة: تعرف المشكلة بصفة عامة بأنها "حالة أو موقف غير مرغوب من قبل المجتمع أو نسبة كبيرة منه، لأنه يحول للفرد أو المجتمع دون الإشباع السوي للحاجات أو تحقيق الأهداف التوافقية، أو يفضي إلى الضرر المباشر أو غير المباشر بأحدهما أو كليهما، حاضرا أو مستقبلا"(الدلفي، محسن علي، 2001، ص47).

المؤشرات الدالة على وجود مشكلة: فإذا كان شخص يعاني من مشكلة، فإن هذا يعني وجود العناصر التالية:

- ✓ وجود حالة مبدئية يبدأ منها الفرد؛
 - ✓ وجود وضع أو حالة تمثل هدفا للفرد، يريد الوصول إليه تختلف عن الوضع المبدئي الذي كان فيه؛
 - ✓ الإجراءات اللازمة لتحويل الحالة المبدئية إلى حالة الهدف ليست واضحة لهذا الفرد.
- (محروس الشناوي، محمد، 1996، ص 87)

مثال: إذا حصل تلميذ على نتائج سيئة في الامتحانات، ويريد أن يحسن نتائجه ولا يعرف الطريق إلى ذلك قلنا أنه يعاني من مشكلة.

2. أنواع المشكلات التي يتعرض لها التلاميذ: تختلف المشكلات فيما بينها اختلافا كبيرا وتحدث في صور كثيرة منها:

1.3. المشكلات الواضحة المعالم: وهي المشكلة التي تشتمل على كل المعلومات التي يحتاج إليها الشخص ليقوم بحلها، ولا يحتاج أن يضيف إليها شيئا كما تكون هناك إجابات صحيحة محددة للمشكلة، وكذلك أساليب موصوفة للحل.

2.3. المشكلات غير واضحة المعالم: وهي على عكس الأولى، ليس لها إجابات صحيحة محددة، وهي تعتمد في الحل على المعلومات التي يوفرها الأشخاص الذين يحاولون حلها. وفي المعتاد فإن هذه المشكلات تتطلب من القائمين حلها، وأن يتأملوا ويفكروا فيها مليا قبل محاولة حلها، ومعظم المشكلات التي يواجهها الأفراد هي من هذا النوع الثاني.

وفي بعض الأحيان فإن المشكلة تحدث في موقف لا يشتهي منه، ولكن الآخرين في البيئة المحيطة به يتأثرون بسلوكه أو يحكمون عليه بأنه غير فعال، أو يأتي بسلوك يضر بمصلحته ومصلحة المجتمع الذي يعيش فيه. (محروس الشناوي، محمد، 1996، ص139)

3.3. المشكلات البسيطة والمعقدة: هذا النوع يصنف المشكلات حسب درجة التعقيد، فالمشكلات البسيطة التي يمكن تحديدها وتفهمها بسهولة كإصابة تلميذ بأحد الأمراض، أما المشكلة المعقدة فهي التي لا يمكن تحديدها وتصنيفها بسهولة كالتلميذ الذي يعاني من انخفاض مستوى الدخل؛ فيضطر إلى السرقة، ولا يستطيع تحصيل المادة الدراسية، ففي هذه الحالة المشكلة معقدة ويصعب تشخيصها وتحديدها فهي مرتبطة بجوانب اقتصادية وأسرية ودراسية.

4.3. المشكلات المؤقتة والممتدة: وينظر إلى هذه المشكلات حسب مدة استمرارها فالمشكلات العارضة أو المؤقتة هي التي يتم مواجهتها في فترة بسيطة، يتم خلالها مساعدة التلميذ على تجاوزها كوجود خلاف بين التلميذ وأحد زملائه، أما المشكلات الممتدة فهي تستمر لفترة طويلة وتحتاج إلى كثير من الجهد لتحقيق أهداف مساعدة التلميذ، مثل: الإدمان على المخدرات.

5.3. المشكلات الفردية والجماعية: وهذا التصنيف مرتبط بعدد المتأثرين بالمشكلة، فالمشكلات الفردية هي التي يتأثر بها تلميذ دون بقية التلاميذ الآخرين، كالغياب المتكرر، أما المشكلات الجماعية فهي المشكلة التي يتأثر بها مجموعة من التلاميذ في نفس الفوج التربوي أو في المدرسة كسوء الإدارة المدرسية". (مصطفى السروجي، طلعت وآخر، 2009، ص100).

3. بعض المشكلات الشائعة لدى التلاميذ (الطور الابتدائي) وكيفية مواجهتها: تنتشر مشكلات كثيرة لدى الأطفال المتدرسين، وهي متعددة الأسباب كما أن هذه المشكلات نفسها قد تكون سببا في ظهور مشكلات أخرى مثل مشكلة صحية قد تسهم في ظهور مشكلة دراسية، كما سنشير إلى أهم المشكلات الشائعة لدى التلاميذ في هذه المرحلة.

➤ **المشكلات المادية:** هي المشكلات المتعلقة بانعدام أو قلة دخل الأسرة، وكثرة عدد الأبناء، وسوء التصرف في الدخل وحرمان التلميذ من المصروف أو من تلبية احتياجاته ومطالبه المادية لأي سبب، كلها عوامل تؤثر على انتفاع التلميذ من الإمكانيات والخدمات التربوية التي توفرها المؤسسة التعليمية، كما قد تؤدي إلى انسحابه من فرص الاشتراك في أوجه النشاط المختلفة، كما قد تؤدي أيضا إلى السلوك العدواني على الآخرين وممتلكاتهم كالسرقة مثلا، أو تجعل التلميذ يقوم بأعمال خارج أوقات الدراسة لتلبية احتياجاته أو التوقف النهائي عن الدراسة للبحث عن مدخول يساعد به أهله. (عثمان الصديقي، سلوى وحسن منصور، سمير، 2005، ص 138).

وعليه فالطفل بحاجة إلى التكفل بحاجاته المادية ومستلزماته الدراسية مع ضرورة توفير النقل المدرسي وتحسن الإطعام المدرسي، ويمكن استدراك ذلك أو المساهمة في معالجته ولو جزئيا من خلال عمليات التضامن المدرسي سواء الرسمي من خلال ما تقوم به المؤسسات التربوية والجهات الوصية؛ أو من خلال التضامن فيما بين التلاميذ وأسرهم والشركاء الاجتماعيين والناشطين والجمعيات.

➤ **المشكلات الصحية:** تعتبر المشاكل الصحية أكثر حدة خلال مرحلة الطفولة وترجع المشكلات الصحية في هذا السن إلى التغيرات الجسمية التي تطرأ على الطفل، ونعني بالمشكلات والمشكلات الصحية "المشكلات التي تتعلق بالحالة الصحية للطفل المتمدرس والاضطرابات التي يتعرض لها نتيجة ذلك، كالتعب الشديد والإرهاق الدائم، أو عيوب جسمية كضعف البنية الجسمية أو تشوهات في الجسم وغالبا ما يصاحب هذه المشكلات توتر وقلق واضطراب العلاقة بينه وبين محيطه". (محمد ملحم، سامي، 2007، ص 79).

ولمواجهة المشاكل الصحية ؛ فإن الطفل بحاجة إلى نظام غذائي سليم يوفر له احتياجاته الجسمية وإلى ثقافة غذائية وإلى تقديم النصائح والإرشادات والخدمات الصحية وإلى تربية صحية، تساعده على الابتعاد عن كل ما يضر بصحته من عادات سيئة وممارسات تؤثر على نشاطه العام وتحافظ على لياقته البدنية.

➤ **مشكلات أخلاقية:** يقصد بمشكلة الانحرافات الأخلاقية بالنسبة للتلاميذ "النواحي الأخلاقية التي لا تقبل التغيير مهما تغيرت الظروف والأوضاع، أي أنها تتصف بالشمول مهما اختلفت النظم السياسية والاجتماعية ومهما تباينت أنماط الحياة وتعددت معايير المجتمع وقيمه كالوشاية والكذب وشهادة الزور". (مصطفى السروجي، طلعت وآخر، 2009، ص109).

لذا من الضروري تضافر جهود كل مؤسسات التنشئة الاجتماعية من وسط أسري ومدرسي ومساجد ووسائل الإعلام، لغرس القيم الأخلاقية في الناشئة مع ضرورة تدعيم المناهج بهذه القيم، دون إغفال أسلوب النمذجة في ذلك.

➤ **مشكلات دراسية:** تشير المشكلات الدراسية إلى المشكلات التي تتعلق بعلاقة التلميذ بمدرسيه وزملائه ومدى تكيفه معهم وبالمواد الدراسية، والمشكلات المرتبطة بالتحصيل الدراسي وطرق الاستذكار والامتحانات المدرسية، حيث يفرض الجو المدرسي التعامل مع المدرسين والمنهاج الدراسي، والواجبات المدرسية وأنظمتها التي تحد من حرية الطفل وتتنقص من قيمته وتتعدد المشكلات الدراسية التي يعاني منها التلميذ في هذه المرحلة، وقد تكون المشكلات الدراسية مؤشرا لمشكلات مرتبطة بجوانب أخرى غير دراسية؛ ولكن تظهر في نشاطه الدراسي وفي تدني تحصيله.

➤ **المشكلات الاجتماعية:** مرحلة التعليم الابتدائي فترة مليئة بالمشكلات لأنها فترة تغير في الجماعة فالتحاق الطفل بالمدرسة قد يؤثر على تكيفه النفسي والاجتماعي والدراسي، كما أن للمشاكل الاجتماعية تأثير بالغ على المسار الدراسي للتلميذ مثل التفكير الأسري، أو الخلافات الأسرية إلا أن طبيعة هذه المرحلة النمائية لها خصوصياتها على السلوك الاجتماعي.

كما أن الطفل في هذه المرحلة يتواجد في وسط اجتماعي جديد يحتك من خلاله بأفراد خارج أسرته فيندمج جماعة الرفاق ويضطر إلى تكوين صداقات جديدة بعيدا عن وسطه الأسري، ومن أهم المشكلات الاجتماعية نذكر:

- مشكلات تتعلق بالمكانة الاجتماعية؛
- الإصابة باللعثمة والارتباك عند التحدث؛
- مشكلات تمس المعايير الأخلاقية؛
- مشكلات التفاعل الاجتماعي؛ (العزة، سعيد وجودت، عبد الهادي، 2006، ص113).
- عدم رضا الآباء في بعض الأحيان عن اختيار أبنائهم لأصدقائهم، مما يفسد العلاقات الناشئة، ويفسد الجو الطبيعي والاختيار الحر الذي تقوم عليه، وينتقدون تصرف هؤلاء الأصدقاء؛
- مشكلة العزلة الاجتماعية: وهي إحدى أشكال العلاقات المشوشة نتيجة عدم تفاعل الأطفال مع الآخرين وربما تعود إلى الخجل والعزلة الاجتماعية هي شكل متطرف من الاضطراب في العلاقات ويعتمد الفرد عدم التفاعل الاجتماعي، والعزلة الاجتماعية ترتبط بمشكلات أخرى كسوء تكيف الشخصية العامة والمشكلات الانفعالية والصعوبات الدراسية ومن أهم أسبابها نقص المهارات الاجتماعية والخوف من الآخرين، ويحتاج الفرد إلى التشجيع المشاركة الجماعية وإلى تعلم المهارات الاجتماعية وتأثر هذه المشكلة على تقدم المتعلم دراسيا وتنعكس على استذكارهم للدروس وإهمالهم للنشاطات المدرسية، وعدم التعاون مع زملائه في أي عمل مدرسي . (الفرخ ،كاملة وتيم ، عبد الجابر ، 1999، ص97).

ويحتاج الطفل في هذه الفترة إلى مساعدة في اكتساب مهارات تساعد على تكوين مكانة اجتماعية له بين المجموعة التي يعيش فيها؛ وذلك حتى يعترف به المحيطين من حوله، وتزيد من ثقته بنفسه، وتعليمه الطرق الصحيحة في إقامة العلاقات مع أفراد الأسرة والتفاعل الجيد معها؛ وذلك لتحقيق النمو الاجتماعي السليم.

➤ **المشكلات النفسية:** تعرف المشكلات النفسية بأنها "عجز قدرات الأفراد على التعامل مع مواقف معينة دون مساعدة خارجية؛ نتيجة افتقاد العلاقات السوية بينهم وبين البيئة الأصلية، ووجودهم في بيئة غير صالحة، تساعد على الاستمرار في ارتكاب السلوك غير السوي" (أحمد محي الدين الطنباري، فاطمة ، 2009، ص17).

ومن أبرز المشاكل النفسية التي يعاني منها الطفل والتي تنعكس سلبا على مساره الدراسي نجد:

■ **مشكلة ضعف الثقة بالنفس:** مما يجعله يشك في قدراته مما ينتج عنه رفض القيام بالمهام المطلوبة منه، فالثقة بالنفس جزء أساسي من مطالب النمو النفسي ويرتبط ارتباطا وثيقا بالمعاملة الأسرية وداخل الوسط المدرسي، وبروز ضعف الثقة في هذه المرحلة يضاعف من الشعور بالخجل والخوف، ويؤثر على قدرته على الاعتماد على نفسه والاستقلالية في تلبية حاجاته عادة وينتج عنه فقدان الطمأنينة والأمن النفسي، والتدليل الزائد ومقارنته بالآخرين، وتوقعات الوالدين المرتفعة نحو أبنائهم مع التسلط والعقاب، ومن مظاهره التردد والشعور بالنقص والشك في قدراته وعدم المبادرة وضعف القدرة على تحمل المسؤولية، وسيترتب عن هذه المشكلة خوف دائم من عدم الحصول على درجات جيدة، وقد يشعر أنه لا يستطيع المذاكرة، وأنه مهما بذل من جهد فلن يستطيع التفوق. (إبراهيم الشيباني بدر ، 2003، ص 127-129).

■ **مشكلة الخجل:** وهو تجنب الطفل التعرض لخبرات اجتماعية ورفض الاختلاط بالأفراد والانتواء على النفس، وينتج عنها ضياع حقوقه؛ وعدم الرغبة في مواجهة الآخرين والخوف من نظراتهم، ومن أهم أسباب مشكلة الخجل الحماية الزائدة وفقدان الأمن في البيئة التي يعيشون فيها مما يشعرهم بعدم الطمأنينة.

ويحتاج الطفل لتجاوز هذه المشكلة تشجيعه على القيام بنشاطات اجتماعية والمشاركة فيها وتشجيعه على التصرف الطبيعي، ومدحهم لاعتمادهم على ذواتهم وجرائتهم وتفادي إحراجهم عند التعبير عن أنفسهم، مع ضرورة مساعدتهم على تأكيد ذاته وتكوين هويته المستقلة وزيادة ثقتهم.

المحاضرة رقم 04: نظريات التعلم

1. تعريف عملية التعلم: يصعب إيجاد تعريف واضح أو محدد لعملية التعلم والسبب في ذلك هو عدم إمكانية ملاحظة هذه العملية على نحو مباشر وسنعرض فيما يلي مجموعة من التعريفات:

❖ **التعلم من الناحية التربوية:** هو تمكين المتعلم من النجاح في الحصول على استجابات مناسبة في مواقف تعليمية ملائمة، وما الطرق المناسبة لذلك، وما أهم الوسائط التي تستثير المتعلم وتزيد من فعالية التعلم. (دخل الله، 2014 ، ص 10) .

❖ **يعرف حسب جيتس واندرسون** بأنه عملية تكييف الاستجابات لتناسب المواقف المختلفة (ناصف، 1983، ص 16).

❖ **يعرفه جانبيه (Ganieh):** بأنه تغير ثابت أو دائم نسبيا في سلوك الفرد يحدث نتيجة التعزيز المستمر للممارسة . (عدس، قطامي، 2006 ، ص 10) أي هو تعديل وتغيير للسلوك نتيجة الممارسة على أن يكون ثابتا نسبيا.

❖ **ويعرفه جانبيه** في تعريف آخر بأنه كل تغير في الأداء ناتج عن تأثير البيئة وهذا التأثير في البيئة ينقسم إلى ثلاث أبعاد هي:

-بعد معرفي، كتعلم معلومات وحقائق ومفاهيم.

-بعد حركي كتعلم رياضة أو كتابة

- بعد عاطفي انفعالي كتعلم اتجاهات وميول (الزند، 2018 ، ص 270).

2. أهمية عملية التعلم: تنطلق أهمية التعلم من الاعتبارات الآتية:

1-تحويل الدوافع الفطرية واكتساب الدوافع الاجتماعية.

2-اكتساب القدرة على التفكير السليم المنظم والمبدع.

3-إنه الوسيلة المهمة في اكتساب الشخص لمعارفه ومهاراته عاداته وتحقيق إنسانيته.

4-توجيه الشخص نحو الصحة النفسية وتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي وصولاً إلى الشخصية

الناضجة.

5- إن أهم اتجاه نفسي يمكن اكتسابه كما يرى فيلسوف التربية المعاصر جون ديوي (Dewey) هو الرغبة في متابعة التعلم، وقد حث على ذلك رسول الله (ص) بقوله اطلبوا العلم من المهد إلى اللحد. (الداهري، 2011، ص108).

3. شروط عملية التعلم: يمكن النظر إلى عملية التعلم على أنها ذات صبغة تفاعلية تتطلب التفاعل المشترك بين الفرد والبيئة المحيطة به، فهي عملية معقدة تمتاز بتعدد مجالاتها ومتغيراتها والعوامل المؤثرة فيها:

❖ **النضج :** هو جميع التغيرات الحسية والجسدية والعصبية التي تطرأ على الكائن الحي والمحكومة بالمخطط الجيني الوراثي. يعد هذا العنصر هام لعملية التعلم إذ لا يمكن حدوث بعض أنواع التعلم أو اكتساب بعض الخبرات ما لم يتم اكتمال نضج بعض الأعضاء الجسمية. (الزغول، 2010، ص37) .

❖ **الاستعداد:** هو حالة من التهيؤ النفسي والجسمي بحيث يكون الفرد قادراً على التعلم مهنة أو خبرة ما. ويرتبط الاستعداد بعامل النضج والتدريب، فالنضج يوفر الإمكانيات والقابليات التي من شأنها أن تثير الاستعداد لدى مهارة معينة بحيث يعمل التدريب على تطوير الاستعداد لديهم. (الزغول، 2010، ص37).

❖ **الدافعية:** تسهم الدافعية في حدوث عملية التعلم في كونها تزيد من جهود الفرد ومثابرتة أثناء عملية التعلم، وتعمل على توجيه مثل هذه الجهود نحو مصادر التعلم المناسبة واستخدام الإجراءات والأساليب الملائمة. وتعرف الدافعية على أنها حالة توتر أو نقص داخلي تستثار بفعل عوامل داخلية (كالحاجات والميول والاهتمامات أو عوامل خارجية (كالمثيرات التعزيزية الخارجية : البواعث)، بحيث تعمل على توليد سلوك معين لدى الفرد، وتوجه هذا السلوك وتحافظ على ديمومته واستمراريته حتى يتم خفض الدافع.

التدريب والممارسة: هو عدد المحاولات والزمن الذي يستخدمه الفرد في تعلم مهمة ما وهي تتوقف على طبيعة البيئة التي يعيش فيها الفرد التي تغنيه بالخبرات والمهارات وكذلك على طبيعة التفاعل الذي يحدث مع البيئة من حيث التسامح والتقبل والدعم. (توق وآخرون، 2003، ص 256).

المحاضرة رقم 05: نظريات التعلم السلوكية

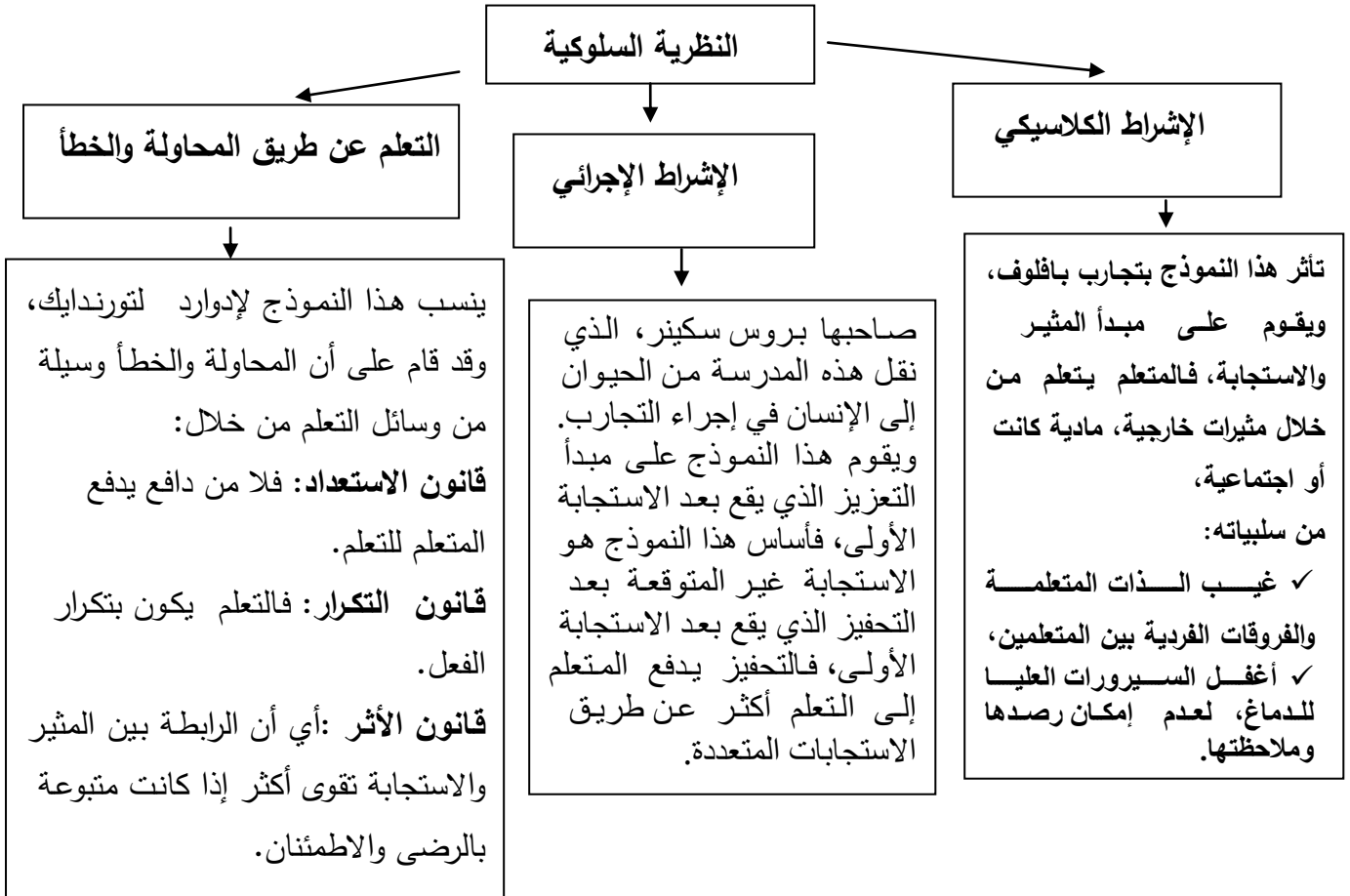
1. مفهوم النظرية: تعددت التعاريف بشأن النظرية واختلفت بحسب تصورات وتوجهات الباحثين، فمنهم من ذهب إلى إعطاء تعريف للنظرية في ضوء مكوناتها؛ كالتعريف الذي ساقه "كير لنجر" (Kerlinger) والذي اعتبر النظرية مجموعة من الأبنية أو المفاهيم المتفاعلة والتعاريف والافتراضات والقضايا التي تمثل وجهة نظر منتظمة : لتفسير ظاهرة ما ، وذلك بإيجاد علاقات بين متغيرات بهدف تفسير الظاهرة والتنبؤ بها" (قطامي، 2013، ص 21).

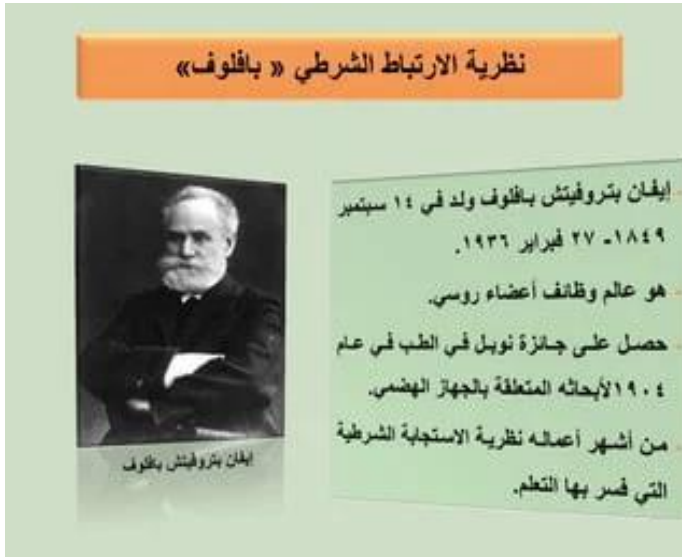
2. تعريف نظريات التعلم :

مجموعة من النظريات التي تم وضعها في بدايات القرن العشرين الميلادي وبقي العمل على تطويرها حتى وقتنا الراهن وأول المدارس التي اهتمت بنظريات التعلم والتعليم كانت المدرسة السلوكية رغم أن بؤادر نظريات مشابهة بدأ العمل بها في المرحلة ما قبل السلوكية، إذ تقدم نظريات التعلم مبادئ أساسية لفهم الميكانيزمات والطرق التي يتعلم بها الأفراد، بناء على مبادئ ميدانية وحتى مختبرية. فعند مقارنة هذه النظريات يتضح جليا أن كل واحدة منها قد تتناسب ووضعية ديداكتيكية محددة أو نوعا معينا من المتعلمين أو بيئة التعلم. ولقد اختلفت وجهات نظر الباحثين على الأقل منذ أن برزت نظريات التعلم إلى الساحة العلمية، ويزداد التباين بينها منذ أن ظهرت التعليمية إلى سطح الدراسات الحديثة، وحينها ظهرت عدد من النظريات تختلف فيما بينها في تفسير الطريقة المثلى لكيفية حصول التعلم عند الإنسان وأفضل الطرق في ذلك ظهرت النظرية السلوكية أول الأمر وتلتها النظرية المعرفية فضلا عن أفكار أخرى ظهرت على ساحة البحث التعليمي خصوصا. وسوف يتضح عند شرح النظريات من خلال التركيز على الخلفية النظرية والقوانين المصاغة في تفسير التعلم فضلا عن تطبيقاتها التربوية في مجال التربية والتعليم (فوطية، 2020، ص 10).

3- أهم نظريات التعلم :

النظرية السلوكية: تشتمل نظريات التعلم السلوكية على فئتين ، تظم الفئة الأولى النظريات الارتباطية التي جاء بها كل من إيفيان بافلوف في الاشرط الكلاسيكي ، وجون واطسون في الارتباط ، وأدون جيثري في الاقتران ، حيث تؤكد هذه النظريات على أن التعلم هو بمثابة تشكيل ارتباطات من خلال الاقتران بين مثيرات بيئية واستجابات سلوكية معينة ، كما أنها تختلف فيما بينها في الكيفية التي تتم وفقها هذه الارتباطات ، أما الفئة الثانية من النظريات السلوكية فتشمل النظريات الوظيفية والتي تضم نظرية التعلم عن طريق المحاولة والخطأ لتورندايك ، ونظرية الحافز لكلارك هيل ، بالإضافة لنظرية التعلم الإجرائي لسكينر ، والتي تركز على الوظائف يؤديها السلوك لا على طبيعة الارتباطات التي تحدث بين المثيرات والاستجابات ، وسوف نوضح ذلك بالمخطط التالي: (الزغول، 2010، ص 44).





1.1.4. نظرية الإشرط الكلاسيكي:

تعرف هذه النظرية بتسميات أخرى مثل نظرية التعلم الاستجابي ، أو الإشرط الانعكاسي ، أو الإشرط البافلوفي ، ويرجع الفضل في ظهور هذه النظرية وبلورة أفكارها ومفاهيمها في التعلم إلى العالم الروسي إيفان بافلوف (1849-1936)، كما كانت هناك إسهامات

للعالم الأمريكي جون واطسون في تطوير مفاهيم هذه النظرية من خلال أفكاره والأبحاث التجريبية التي أجراها على الحيوانات وعلى الأفراد بالولايات المتحدة الأمريكية.

▪ تجارب Pavlov:



المصدر: <https://www.iraqi-res.com/3113>

شكل رقم (01) يمثل تجربة بافلوف ولواحقها

قام بافلوف بإحضار كلب وقام بكشف الغدد اللعابية وتوصيلها بكبسولة حتى تمتلئ بسائل اللعاب لقياسه بعد كل تجربة على الكلب، قام بإدخال الكلب في غرفة ممانعة للصوت حتى لا يتأثر بأي صوت خارجي بخلاف الصوت الذي يجريه بافلوف داخل الغرفة. ثبت الكلب على طاولة قام بافلوف مسبقاً بتدريبه على الوقوف عليها مراراً حتى يضمن وقوف الكلب بثبات أثناء إجراء التجربة، ووجه ضوء على الحائط المقابل للكلب، ولاحظ عدم خروج سائل لعابي، ثم قام بإطفاء النور المسلط على الحائط. قدم الطعام للكلب وهو جائع، وراقب السائل المتجمع في الكبسولة، وحركة الكلب بشكل لا يلفت انتباهه، حتى لا يتشتت، ولاحظ بافلوف بعد ثوان معدودة، خروج السائل اللعابي بغزارة. سجل الملاحظة بأنها استجابة غير شرطية لأنها لا تخضع للتدريب المسبق للكلب، كما أن الطعام يعد مثيراً غير شرطي، وقام بافلوف بعد ذلك بإجراء الجزء الثاني من التجربة لإثبات نظرية بافلوف في علم النفس التربوي، وقيد الكلب ومنع عنه الطعام لفترة. بدأ برن الجرس لمدة 8 ثوان قبل تقديم الطعام للكلب، ثم وضع الطعام في فم الكلب بعد إيقاف الجرس مباشرة، لاحظ بافلوف أنه بعد 30 مرة من تعاقب إصدار الصوت وتقديم مسحوق اللحم بدا الكلب في إفراز كمية كبيرة من اللعاب فور سماعه صوت الجرس فقط بدون تقديم طعام، و يمكن توضيح إجراءات تجارب بافلوف فيما يلي:

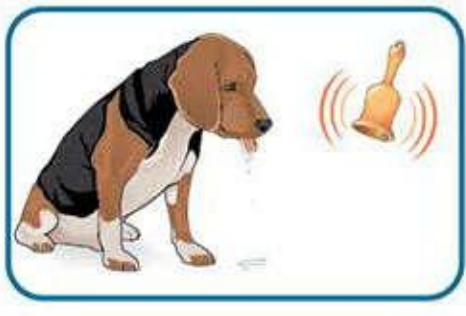
المرحلة الأولى:

	تقديم الطعام (مثير طبيعي) ←--- ←--- سيلان اللعاب (استجابة طبيعية)
---	---

المرحلة الثانية:

	تقديم صوت الجرس (مثير محايد) -----> -----> لم يسل اللعاب (لا توجد استجابة)
---	--

المرحلة الثالثة:

	صوت الجرس (م م) + الطعام (م ط) صوت الجرس (م م) + الطعام (م ط) صوت الجرس (م م) + الطعام (م ط) مع تكرار اقتران صوت الجرس (م م) + الطعام (م ط) م ط (عدة مرات كان هناك سيلان اللعاب (س ط)) حتى أصبح الكلب بمجرد تقديم: صوت الجرس (م ش) -----> سيلان اللعاب (س ش)
	

المرحلة الرابعة:

	توقف سيلان اللعاب انطفاء الاستجابة الشرطية صوت الجرس (م ش) صوت الجرس (م ش) صوت الجرس (م ش) مع تكرار تقديم صوت الجرس بمفرده (م ش) بدأ سيلان اللعاب يتناقص إلى أن توقف ، أي انطفأت الاستجابة الشرطية مع تكرار تقديم صوت الجرس (م ش) بمفرده.
	

■ مفاهيم النظرية:

- **المثير الطبيعي (م ط):** و هو المثير الذي يستدعي استجابة طبيعية دون إي تعلم (الطعام).
- **الاستجابة الطبيعية (س ط):** و هي رد الفعل الذي يصدر بطريقة تلقائية نتيجة التعرض للمثير الطبيعي. (سيلان اللعاب).
- **المثير المحايد (م م):** هو المثير الذي ليس له تأثير على سلوك الفرد و الذي يمكن أن يطور حياله سلوكا وفقا لمبدأ الاقتران.
- **المثير الشرطي (م ش):** و هو المثير الحيادي الذي يتكرر اقترانه بمثير طبيعي لعدد من المرات بحيث يصبح قادرا على استدعاء استجابة غير استجابته الأصلية.
- **الاستجابة الشرطية (س ش):** وهي نفسها الاستجابة الطبيعية التي تصدر لمثيرها الأصلي و لكنها تصدر عند تقديم المثير الشرطي أو هي استجابة متعلمة لمثير لم تكن تربطها به أي علاقة من أي نوع قبل موقف التجريب و هي دليل على حدوث التعلم.
- **التعميم:** و هو إصدار الاستجابة المتعلمة من قبل إزاء مثيرات أخرى مشابهة و تزيد فرصة التعميم بزيادة تشابه المثيرات.
- **التمييز:** إن الكائن الحي بإمكانه أن يستجيب لمثير معين إذا ما حدث تعزيزه و لا يستجيب لمثير آخر مشابه له. (الزغلول، 2010، ص 53-59).

■ مبادئ التعلم الشرطي:

- **الاقتران** : يشير مفهوم الاقتران إلى التزامن أو الربط أو المزوجة بين مثيرين أو حدثين ، أحدهما محايد ليس له اثر في السلوك والآخر طبيعي يحدث سلوكا لا إراديا ، حيث يكتسب المثير المحايد صفة المثير الطبيعي نتيجة لتكرار اقترانه به ويصبح عندها مثيرا شرطيا .
 - **الانطفاء** : و هو توقف الكائن الحي عن إصدار الاستجابة الشرطية نتيجة لتقديم المثير الشرطي دون تقديم المثير الطبيعي فيحدث تضائل تدريجي للاستجابة الشرطية.
 - **الاسترجاع التلقائي**: حين يعود الكائن الحي لإصدار الاستجابة الشرطية بعد الانطفاء بمجرد تقديم المثير الشرطي و لو لمرة واحدة مصاحبا للمثير الطبيعي و لكنها قد تكون ضعيفة.
- (الزغول و الهنداوي، 2014، ص 200-201).

■ تقييم النظرية:

- **من أهم نقاط قوتها**: أنها استخدمت مبادئ الارتباط الشرطي و التعزيز لتعلم سلوكيات جديدة واستبدال السلوكيات الغير مرغوب فيها.
 - **أما نقاط ضعفها فيمكن حصرها فيما يلي**:
- ✓ من خلالها يمكن تفسير مواقف التعلم البسيطة فقط، ولا يمكن تفسير مواقف التعلم المعقدة (طرق حل المشكلات).
 - ✓ إهمالها للعمليات المعرفية التي تتم أثناء تكوين الاشتراط. حيث أرجع بافلوف التعلم الاشرطي إلى عنصري التكرار والاقتران بين المثير الإضافي والطبيعي، وأغفل عنصر الإدراك، فلم يركز على العملية العقلية واعتمد على التعلم عن طريق الربط الفسيولوجي.
 - ✓ لا تسمح بتعلم استجابات جديدة و إنما الكائن الحي يتعلم نفس الاستجابات و لكن المثيرات جديدة ليست مثيراتها الأصلية.
 - ✓ اعتبارها أن السلوك الإنساني عبارة عن ردود أفعال لا إرادية و إهمالها للسلوك الإرادي.
- (الكائن الحي سلبي في عملية التعلم) . (الزغول، 2010، ص 66).

✓ اعتمد بافلوف في نظريته على الحيوانات، ولكن ليس كل التجارب تصلح لتطبيقها على الإنسان.

✓ خصائص التعلم عن طريق الفعل المنعكس الشرطي تمتاز بدرجة عالية من النمطية، و من ثم فهي تختلف عن خصائص التعلم الأخرى الذي ينتقي فيه المتعلم ويختار من بين الطرق العديدة و المتنوعة للتعلم.(ميلاد، 2014، ص 491).

▪ تطبيقاتها التربوية في غرفة الصف:

✓ التعلم الشرطي يصلح لتفسير و علاج الظواهر الانفعالية و الوجدانية (الخوف- القلق...) وذلك من خلال بناء سلسلة من الاستجابات على نحو هرمي ، فعلى سبيل المثال لمحو استجابة الخوف من الكلاب، يمكن أن تكون سلسلة الاستجابات على النحو التالي:

أ - تشجيع الفرد للاستماع إلى أحاديث عن الكلاب، ب - تشجيع الفرد للحديث عن الكلاب أو قراءة مواضيع عن الكلاب، ج - تشجيع الفرد لمشاهدة صور عن الكلاب.

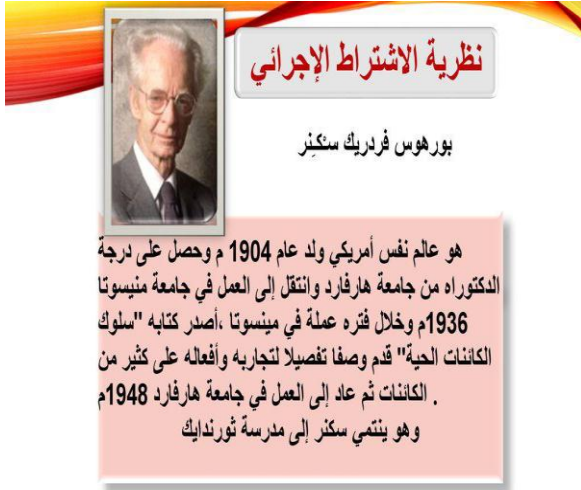
د - تشجيع الفرد على مشاهدة أفلام تلفزيونية عن الكلاب، هـ - تشجيع الفرد للتفاعل مع مجسمات أو نماذج للكلاب، و - تعريض الفرد إلى كلاب حقيقية.

✓ يمكن استخدام مبدأ الإشراف في إكساب الطلاب اتجاه إيجابي نحو المدرسة و زيادة إقبالهم عليها عن طريق استبدال المعلم القاسي بالمعلم الودود والمتفهم لحاجات طلابه و الأنشطة المحببة لهم و المرتبطة بميولهم و رغباتهم.

✓ أن يربط المعلم المواد الدراسية الصعبة بأنشطة فعالة محببة لهم. (سليمان، 2000، ص 123 - 126).

✓ استخدام مبدأ التعزيز في التعلم. فالتعزيز الخارجي يعتبر من المبادئ الأساسية التي يعتمد عليها الان في التعلم ، و خاصة بالنسبة لصغار السن فقد تبين من الدراسة التي قام بها كلا من كنيدي و ولكت (Kennedy and Wilcut1964) و التي تناولت عرض نتائج مجموعة دراسات سابقة استخدمت المدح كمعزز ثانوي ، و اللوم كمثير ثانوي منفرد لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية .

- إن استخدام أسلوب المدح في التعلم كمعزز للاستجابات الصحيحة أدى إلى نتائج ملحوظة في التحصيل الدراسي لدى جميع التلاميذ ما عدا المتخلفين دراسيا.
- ✓ استخدام الاقتران لتشكيل العديد من الأنماط السلوكية المرغوبة (اقتران السلوكيات المرغوبة بمثيرات تعزيزية).
- ✓ تعلم الأسماء والمفردات من خلال إقران الأشياء و أسماءها أو الألفاظ التي تدل عليها مع تعزيز هذه الاستجابات.
- ✓ استخدام مبدأ التعميم و التمييز لإكساب العديد من الحقائق و المفاهيم (الشرقاوي، 2012، ص 46).



4. 1. 2. نظرية الإشرط الإجرائي: يعتبر

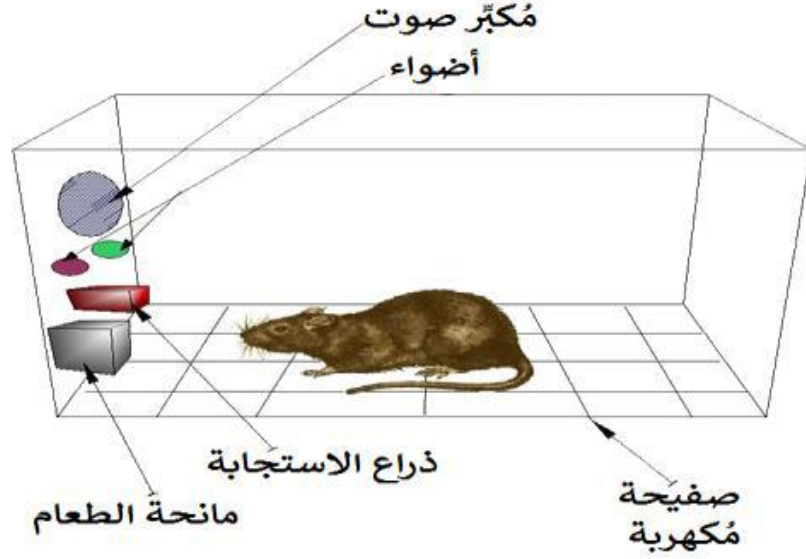
Skinner أحد رواد المدرسة السلوكية الجديدة، الذي اهتم بدراسة السلوك الظاهر الذي يمكن ملاحظته و يرفض بشدة فكرة وجود عوامل عقلية بين المثيرات والاستجابات ، فالسلوك الخاضع للتعلم هو سلوك قابل للملاحظة والقياس و حسب نظريته فان التعلم يحدث عندما تعزز الاستجابة

بمعنى انه إذا تم تدعيم الاستجابة لمثير معين بشكل ما فان هذه الاستجابة ستقوى وتتكرر مرات أخرى في وجود المثير ، كما يرى Skinner أن معظم سلوك الإنسان إجرائي محكوم بنتائجه و ليس استجابيا فقط مستحضرا بمثيرات(قطامي، 2005، ص 124).

✚ تجارب Skinner: لقد أجرى Skinner مئات التجارب استخدم فيها إجراءات متعددة على الفئران والحمائم والحيوانات الأخرى في محاولة منه لتحديد محددات السلوك الإجرائي واثار التعزيز والعقاب في هذا السلوك، وقد عرفت تجاربه باسم صندوق Skinner ويمثل صندوق

Skinner بيئة مغلقة تمكن من ضبط اثر العديد من المتغيرات بغية الكشف عن اثر كل من التعزيز والعقاب في السلوك .

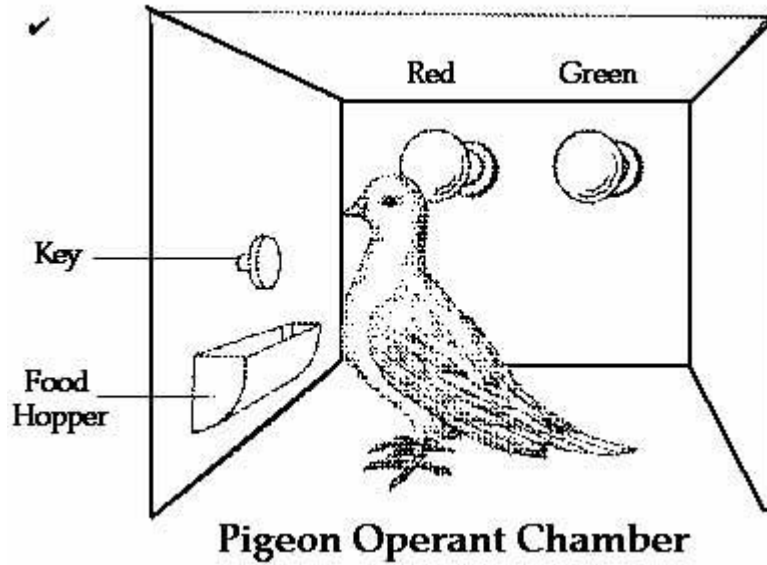
✚ تجربة الفأر :



الشكل رقم (02): يبين إجراءات تجربة الفأر لسكينر

هي إحدى تجاربه المشهورة حيث قام Skinner بوضع صندوق صغير له رافعة في احد جوانبه يمكن لفئران التجارب التي استخدمها من الضغط على الرافعة ، حيث لا يوجد متسع في المكان فيكون كل نشاط الفار بالقرب من الرافعة ، و انتظر Skinner حتى لامس الفار الرافعة فينزل الطعام من أعلى حتى صار في متناول الفار ، و كان كلما ضغط على الرافعة ينزل الطعام فازدادت استجابة ضغطه على الرافعة، فهو تعلم الضغط على الرافعة (استجابة إرادية نتيجة لما يتبعها من طعام (تعزيز). (<https://ar.wikipedia.org/wiki/>)

✚ **تجربة الحمامة:** قام بوضع حمامة داخل الصندوق في حالة جوع شديد فأخذت تتجول للبحث عن الطعام، و أثناء ذلك تقوم بنقر قرص معين، عندها يقوم المجرب بتعزيز السلوك بإسقاط القمح للحمامة، ففي المرة الأولى يكون بنقر قرص عفويا و بالتعزيز يحدث التعلم. وفي إحدى تجاربه الأخرى كان سلوك النقر على القرص يتبع بصدمة كهربائية، وهذا ترتب عنه توقف الحمامة عن النقر على القرص تجنباً للعقاب. فالحمامة في التجربة الأولى احتفظت بسلوك النقر على القرص وكانت تميل إلى تكراره بسبب خبرتها السابقة بنتائج التعزيزية، أما في الحالة الثانية فالحمامة تعلمت سلوكا هروبيا أو تجنبيا تمثل بعدم النقر على القرص تفاديا لتلقي الصدمة الكهربائية (العقاب) (منسي، 2003، ص 90-91).



الشكل رقم (03): يمثل إجراءات تجربة الحمامة لسكينر

✚ **مبادئ النظرية:**

✓ **السلوك عند Skinner نوعان :** سلوك استجابي و هي الأفعال السلوكية المنعكسة اللاإرادية و هي تلقائية طبيعية و هي تعلم سلبي، و سلوك إجرائي و هي كل الأفعال السلوكية الإرادية التي يتوقف تكرارها أو عدمه على النتائج المترتبة عنها و هو تعلم ايجابي ، فنحن محكومون و

مسيرون بنتائج أفعالنا ، فان تلقينا تعزيز نكرر الاستجابة و إن تلقينا عقابا فنتوقف عن الاستجابة في مواقف مماثلة (الزغول، 2012، ص 103-104).

✓ كما يرى Skinner إن عملية الاحتفاظ بسلوك معين وتكراره تتوقف على النتائج المترتبة عليه، وهي ما تعرف بالمثيرات البعدية. وتقع مثل هذه المثيرات في فئتين : فئة المثيرات البعدية التعزيزية التي تعمل على تقوية السلوك وتزيد من احتمالية تكراره؛ وفئة المثيرات البعدية العقابية التي تعمل على إضعاف السلوك وتقليل احتمالية تكراره.

✓ يوجد نوعان من نواتج السلوك ، فنجد أولا التعزيز و هي الإجراءات والمكافآت التي تعمل على تقوية سلوك ما ، و تكون إما ذات منشأ داخلي (إشباع حاجة) أو خارجي (مال) و التعزيز حسب Skinner يسبق السلوك الاستجابي و يعقب السلوك الإجرائي و للتعزيز شروط من أهمها حجم المثير المعزز و مقداره و الوقت الفاصل بين صدور الاستجابة وتقديم المعزز وعدد مرات تكرار المعزز.

✓ يوجد عدة أنواع من التعزيز : الايجابي و هو تعزيز سار يتبع سلوكا مرغوبا فيه (مكافأة مادية أو اجتماعية).

✓ أما التعزيز السلبي و هو إزالة أو سحب شيء غير سار يدفع الفرد للقيام بسلوك غير مرغوب (الإعفاء من رسوم الانخراط في جمعية ما).

✓ كما يوجد التعزيز المستمر و هو مهم في تشكيل سلوك جديد لدى الفرد حيث يقدم التعزيز بشكل مستمر بعد كل ظهور للسلوك المرغوب فيه، حتى يصل إلى المستوى المطلوب مثل: تعزيز الطفل بعد كل مرة يقرأ فيها بشكل صحيح.

✓ بينما التعزيز المتقطع فيتم اللجوء إليه للحفاظ على ديمومة السلوك الذي تم تشكيله لدى الفرد.

✓ التعزيز بالنسبة الثابتة، حيث يتم فيه إعطاء تعزيز بعد عدد ثابت من الاستجابات (مثلا كل 3 استجابات مرغوبة يقدم له التعزيز.

- ✓ أما التعزيز بالنسبة المتغيرة، فيتم فيه إعطاء التعزيز بعد عدد غير منتظم من الاستجابات.
- ✓ أما التعزيز بالفترة الثابتة: فيكون بإعطاء التعزيز بعد كل فترة زمنية معينة (الأجر في آخر الشهر).
- ✓ أما التعزيز بالفترة المتغيرة : فيكون بإعطاء التعزيز بعد كل فترة زمنية قد تكون طويلة أحيانا و قد تكون قصيرة أحيانا أخرى (حمدان، 1997، ص 64-67).
- ✓ أما النوع الثاني من النواتج نجد العقاب: و هو إجراء غير سار يتبع سلوك ما، بحيث يعمل على إضعاف السلوك و إزالته و للعقاب أشكال منها الإقصاء و إبعاد الفرد عن المعززات أو الأنشطة المعززة بوضعه بعيدا لفترة من الزمن لإزالة السلوك غير المرغوب فيه.
- ✓ بالإضافة إلى التأنيب و الممارسة السلبية: و هي إجراء يتم فيه إلزام الفرد بممارسة السلوك المراد إزالته أو الحد منه إلى أن يصل إلى مرحلة التعب و الإشباع.
- ✓ كما يوجد شكل آخر يتمثل في تكلفة الاستجابة و هو إجراء يفقد فيه الفرد بعض المعززات نتيجة ارتكابه لمخالفة ما مثل : سحب رخصة السياقة ،
- ✓ الإهمال و التجاهل للسلوك غير المرغوب فيه و عدم الاهتمام به و تعزيز السلوك البديل بالمقابل.
- ✓ أما أنواع العقاب فمنها العقاب الايجابي : و هو إتباع السلوك غير المرغوب بإجراء غير سار بغية إضعاف احتمالية تكراره، كما يسمى أيضا بعقاب التقديم ، لأنه يتم فيه تقديم المثير الغير مرغوب فيه كمعاقبة التلميذ بتكليفه بنظافة القسم.
- ✓ كما يوجد العقاب السلبي: و المتمثل في إزالة معزز أو شيء سار نتيجة القيام بسلوك غير مرغوب فيه كالحرمان من الترقية، أو الاستراحة و يسمى كذلك بعقاب الإزالة وهدفه التقليل من احتمالية ظهور السلوك أو تكراره. (البكري و عجور، 2011، ص132).

كما قدم Skinner العديد من المبادئ عند استخدام التعزيز و العقاب و منها:

- ✓ عدم الإكثار من العقاب الايجابي (السب و الضرب لأنه يؤدي إلى مشاكل نفسية وانفعالية.
- ✓ تقديم العقاب أو التعزيز مباشرة بعد السلوك و عدم تأجيله (لأنه يفقداهما القيمة).

✓ يجب إعلام الفرد عن سبب العقاب و التعزيز حتى يمكنه التمييز بين السلوك المرغوب وغير المرغوب.

✓ يجب أن يكون التعزيز أو العقاب بحجم السلوك الممارس. (قطامي، 2005، ص 150-153).

🌈 **التطبيقات التربوية لنظرية سكينر:** لقد كانت نظرية سكينر التعلم الإجرائي من أكثر نظريات التعلم تطبيقا في التربية، حيث تتلخص الطريقة التعليمية باعتبار التعلم الإجرائي كما يلي:

✓ تحديد مهمة التعلم التي يقوم بها التلاميذ من حيث حدودها و المتطلبات النفسية والمادية والتربوية لتعليمها وتحصيلها.

✓ تحويل أنواع التعلم من معارف و قيم و مهارات إلى أهداف سلوكية متدرجة من السهل البسيط إلى الصعب المركب.

✓ تحديد معايير وشروط التحصيل لكل هدف سلوكي.

✓ تحديد أنواع المعززات المناسبة للتلاميذ و مواعيد تقديمها لهم خلال التعلم و التعليم.

✓ تحضير الغرفة الصفية من حيث التنظيم المناسب للتلاميذ خلال التعلم والتعليم واستبعاد كافة العوامل أو المنبهات في البيئة الصفية و التي يمكن أن تشوش تركيز التلاميذ خلال تسلسل استجاباتهم و تعزيزهم.

✓ تنفيذ عمليات التعليم فرديا و على شكل مجموعات صغيرة بمراعاة المبادئ الإجرائية التالية:

- إتاحة فرصة تمهيدية للتلاميذ للتكيف نفسيا مع بيئة التعليم.
- المعرفة المبدئية لخبرات التلاميذ السابقة.
- المعاملة الايجابية للتلاميذ خلال التعلم والتعليم .
- التنويع في المعززات المستخدمة مع التلاميذ.
- التعزيز الفوري للتعلم عند حدوثه من التلاميذ حتى يبعث ذلك على تعلم آخر منهم.
- استعمال الأقران كلما أمكن في عملية التعليم من أنجع التعزيزات عمل الفرد مع من يحب.

- تزويد التلاميذ بتغذية راجعة فورية حول كفاية تحصيلهم لكل سلوك او معلومة او مهارة معززة
ينجزونها (حمدان، 1997، ص 69-70).

تقييم النظرية:

الإيجابيات: لقد ساهمت هذه النظرية ايجابيا في الميدان التربوي و يتضح ذلك في النقاط الآتية:

✓ ترجيح مبدأ التعزيز الايجابي على مبدأ العقاب.

✓ أعطت أهمية لتحليل السلوك المطلوب تعلمه وتعزيز الاستجابات باتجاهه وفق جداول التعزيز كما يمكن إطفاء السلوك و محوه بوقف التعزيز الايجابي.

✓ أسلوب التعليم المبرمج الذي يعرض على المتعلم معلومات و أوامر منفصلة و عليه فهم المعروض الحالي قبل الانتقال إلى المرحلة التالية.

السلبيات: رغم هذه الإسهامات التي قدمتها النظرية إلا انه يعاب عليها ما يلي:

✓ إهمالها للعناصر الذاتية في السلوك بالرغم من تعزيزها للجانب الإرادي في تشكيل السلوك و لكن بشكل محدود.

✓ معظم الدلائل العلمية و التجريبية فيها مبنية على الحيوان أكثر منها على الإنسان فلا يمكن اختزال سلوك الإنسان في مجرد مثير - استجابة.

3.1.4. نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ : تتطوي نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ ضمن النظريات

السلوكية الارتباطية ولا سيما الوظيفية منها ، فبالإضافة إلى كونها ترى بأن التعلم يتم عن طريق تشكيل ارتباطات بين مثيرات واستجابات معينة ، إلا أنها ترى بأن الاستجابة التي تصدر عن الفرد موجهة لكي تؤدي وظيفة بعينها ، ويعتبر إدوارد ثورندايك أول من طور أفكار هذه النظرية في التعلم والتي تركز على مبدأ المحاولة والخطأ في تشكيل الارتباطات بين المثيرات والاستجابات في مختلف المواقف التي يواجهها ويتفاعل معها الفرد ، فيتعلم الاستجابات السلوكية المناسبة لكل موقف من المواقف من خلال المحاولات العديدة ، فيميل إلى تعلم الاستجابات الصحيحة والمناسبة ويقوم باستبعاد تلك المحاولات الخاطئة التي لم تحقق أهدافها .

✚ تجارب ثورندايك: قام " ثورندايك " بالعديد من التجارب على الفئران والقطط ، ومن أشهر تجاربه تلك التي أجراها على قط القفص، فقد وضع قطا مدفوعا بدافع الجوع في قفص به رافعة وهي الوسيلة المؤدية إلى الهدف، حيث يؤدي الضغط عليها إلى فتح القفص والخروج منه، وهو الباعث للقط ليقوم بالمحاولة للوصول إلى الهدف، ووضع خارج القفص سمكة ويؤدي الضغط على الرافعة إلى فتح الباب وخروج القط منه، وبالتالي الحصول على الطعام. فالجوع والطعام شكلا موقفا إشكاليا بالنسبة للقط الذي يفترض منه القيام بسلوك ما للتخلص من هذا الموقف، والشكل التالي يوضح الموقف التجريبي:



شكل رقم (04) يوضح تجربة ثورندايك في الاشرط الوسيلى

حيث لاحظ " ثورندايك " في بداية التجربة أن القط أظهر العديد من المحاولات العشوائية كالمواء والقفز والخريشة والتسلق في محاولة منه للتخلص من المشكل والحصول على الهدف، ومع تكرار المحاولات الخاطئة لاحظ أن عدد المحاولات العشوائية لدى القط بدأت بالتناقص التدريجي بحيث أصبح القط يتخلى تدريجيا عن بعض المحاولات، ومع مرور الوقت تخلى عن جميع المحاولات الخاطئة واحتفظ فقط بالمحاولة الأخيرة، والمتمثلة في الضغط على الرافعة والتي نتج عنها فتح باب القفص والخروج منه وأكل السمكة .وفي ضوء نتائج هذه التجربة استنتج " ثورندايك " أن القط تعلم الاستجابة الصحيحة من خلال المحاولة والخطأ أي؛ أنه تعلم أن يتخلى عن الاستجابات الخاطئة ويحتفظ فقط بالاستجابة المناسبة. (الزغلول، 2006، ص 76).

🚩 قوانين التعلم وفق نظرية ثورندايك:

استطاع " ثورندايك " من خلال تجاربه أن يهتدي إلى عدد من المبادئ التي تحكم التعلم اعتمادا على نتائج الدراسات التجريبية المتعددة التي قام بها على الحيوان، ومن أهم هذه القوانين:

▪ قانون الاستعداد : **Law of Readiness** :

ينص قانون الاستعداد على أن التعلم يصبح ممكنا إذا ما تم إثارة ميل الفعل لدى المتعلم، ويعتقد " ثورندايك " أنه بدون الاستعداد لا يستطيع المتعلم التعلم. (Glory, 2018 ; p 25)

فهو رغبة الفرد في التعلم، والرغبة في الإشباع، هي التي تؤدي إلى تقوية الاستجابة بينما عدم توفر الإستعداد لا يؤدي إلى تقوية الاستجابة، فالاستعداد لإصدار سلوك أو استجابة معينة يتم وفق باعث أو دافع، ومنه فإن قانون الاستعداد يصف الحالات التي تحقق فيها العضوية الإشباع أو الإزعاج، حيث أن الاستجابة التي تقوى هي الاستجابة التي يتم فيها عملية الإشباع لدافع أو رغبة بينما إجبار العضوية على العمل حينما لا يتوفر لديها الإستعداد فإن ذلك يزعجها (قطامي، 2005، ص 72).

▪ قانون التكرار: **Law of exercis** :

يعد التكرار سبيل للحصول على الهدف، ويرتب التكرار بالمحاولة والخطأ التي تقل تدريجيا حين تكون غير مجدية ولا تؤدي إلى الهدف، ويؤدي التكرار إلى الاستجابة الصحيحة التي توصل إلى الهدف.

ويفيد تكرار المحاولة مرة بعد مرة إلى التقليل من الاستجابات أو السلوكيات الخاطئة التي تضعف الوصول إلى الهدف، وزيادة احتمالية ظهور الاستجابة الصحيحة مع أن التكرار في غياب حالة الإشباع سوف لا يؤدي إلى زيادة وتقوية التعلم (قطامي، 2005، ص 71).

ومن هنا فإن مبدأ التكرار لدى " ثورندايك " مهم جدا في اكتساب السلوك وتعلمه وتقادي أو تلافي الكثير من الأخطاء، إذ أن التكرار يؤدي إلى تثبيت السلوكيات الصحيحة لكن يشترط حدوث الإشباع، ذلك أن الاستجابة تتكرر إذا أدت إلى تحقيق الإشباع على عكس الاستجابات الخاطئة التي تنطفئ في غياب الإشباع.

▪ قانون التعزيز : **(Law of Reinforcement)** :

إن الحصول على الهدف بعد المحاولات المتكررة هو بحد ذاته تعزيز، إذ أنه يؤدي إلى الاحتفاظ بالاستجابة الصحيحة التي توصل

إلى الهدف، ويسهم التعزيز في اكتساب الاستجابة الصحيحة وفي تثبيت السلوك، وعلى العكس من ذلك فإن المحاولات المتكررة التي لا تؤدي في النهاية إلى الهدف ولا يعقبها مكافآت ينتج عنها الإنطفاء التدريجي للاستجابة.

▪ **قانون المحاولة والخطأ:** يرى "ثورندايك" أن المحاولة والخطأ آلية رئيسية في التعلم وتكوين الارتباطات، ذلك أن الاستجابة المناسبة التي تؤدي للهدف تتم بعد المحاولات المتكررة حتى وإن كانت خاطئة في موقف التعلم، ويتم التوصل إلى الاستجابة الصحيحة على نحو تجريدي بحيث يتم اكتشافها في ضوء نتائج المحاولات السلوكية التي يتم تنفيذها حيال الموقف .
فالمحاولة والخطأ تؤدي إلى تلافي الاستجابات الخاطئة وتلاشيها تدريجيا والاحتفاظ بالاستجابة الصحيحة.

غير أن تكرار الارتباط لا يكفي وحده لحدوث التعلم، فهناك استجابات كثيرة تتكرر كل يوم ومع ذلك لا نتعلمها، ورأى "ثورندايك" أن تثبيت الاستجابات الصحيحة وتضاؤل الاستجابات الخاطئة يعود إلى عامل آخر هو الأثر (إبراهيم، 2006، ص122).

▪ **قانون الأثر: Law of Effect :** ويعد من أهم قوانين التعلم التي جاء بها ثورندايك ، وينص على أن أي ارتباط بين موقف (مثير - واستجابة) يزداد إذا ما صاحبه حالة إشباع ، ويضعف إذا ما صاحبه أو أعقبته حالة ضيق ، وبعبارة أخرى عندما تتكون رابطة قابلة للتعديل بين مثير واستجابة ، وتكون هذه الرابطة مصحوبة أو متبوعة بحالة من الرضى أو الارتياح فإنها تقوى ، أما إذا كانت هذه الرابطة مصحوبة أو متبوعة بحالة من الضيق أو الانزعاج فإنها تضعف (عبد الهادي، 2000، ص75).

فالارتياح الناتج عن الاستجابة الصحيحة يؤدي إلى احتمال تكرار الفعل أي تكرار الاستجابة، ذلك أنه يقوي ويدعم الروابط العصبية بين المثير والاستجابة، وعدم الارتياح ليس من الضروري أن يضعف هذه الروابط ، فمثلا فعندما يقوم التلميذ بأداء الواجبات المدرسية على النحو المرغوب يقوم المعلم بمكافأته فإن الأثر الناشئ عن هذا الإشباع هو الشعور بالرضا أو السرور، ويصبح هذا الشعور الأخير معززا أو مدعما لتقوية الارتباط بين أداء الواجبات المدرسية وتقدير المعلم له.(الزيات، 2004، ص 192).

🔗 التطبيقات التربوية لنظرية التعلم بالمحاولة والخطأ: في ضوء قوانين ومبادئ نظرية التعلم

بالمحاولة والخطأ لتورندايك، والتي كان لها أثر في مجال التعلم الإنساني، كما كان لها تطبيقاتها في التربية وعلم النفس ونذكر من أهم تلك التطبيقات:

✓ استخدام المحاولة والخطأ في مجال التعلم الصفي وإعطاء فرصة للمتعلم لتكرار محاولاته لاكتساب السلوك الصحيح، ففي المجال التربوي فإن تحقيق هدف التعلم واكتساب مهارات أو معارف مدرسية يعتمد على المحاولات التي يقوم بها المتعلم في الغرفة الصفية، ذلك أن الخطأ في الوصول إلى الهدف للوهلة الأولى لا يسد الباب على محاولات أخرى لتحقيقه وتكرار المحاولات للوصول إلى الحل الصحيح.

✓ الاعتماد على المكافآت والإثابات التي تعقب الاستجابات والاداءات الصحيحة، والتي تترك حالة من الرضا والاستحسان في نفسية المتعلم، وتؤدي إلى اكتساب وتثبيت التعلم والسلوكيات الصحيحة والتخلي عن الخاطئة، إذ أن حصول الهدف يقدم تغذية راجعة لتثبيت السلوك وتقوية الارتباط أي الاحتفاظ بالاستجابات الصحيحة.

✓ الاهتمام باستعدادات التلاميذ للتعلم باعتبارها ضرورة لنجاح التعلم، فالمتعلم يجد التعلم سهلاً أو صعباً بسبب سمة الاستعداد، ولأن الإ استعداد يعتمد على الرغبة الشديدة، وحتى تكون النتائج مثمرة بالنسبة للمعلمين لا بد أن يعتمد على الرغبة الشديدة للتلميذ كالرغبة في النجاح أو القبول الاجتماعي (Samuel, n.d ; p 2).

المحاضرة رقم 06: نظريات التعلم المعرفية

2.4. النظرية المعرفية: تعد النظرية المعرفية من أحدث النظريات السيكلوجية التي حاولت أن تستفيد من التطورات الحديثة في علوم البيداغوجيا والأعصاب والأنثروبولوجيا، فلقد تجاوزت هذه الأخيرة القصور الذي تضمنته كل من السلوكية والبنائية والتحليل النفسي، حيث يرى علماء النفس المعرفيون أن التعلم لا يمكن أن يفسر بشكل مرضي على أساس الارتباط الشرطي بين المنبهات والاستجابات بل يرون أن العقل أداة التعلم الأولى، وعملية الإدراك هي المحور في التعلم، والمتعلم

نظام فعال من الطاقة في البيئة التعليمية عن طريق استخدام عمليات التفكير والتنظيم والإدراك والتبصر في العلاقات بين عناصر الموقف التعليمي.

وتؤكد النظريات المعرفية كذلك دور الأنشطة العقلية التي يقوم بها الأفراد وما يترتب على هذه الأنشطة من معرفة ونواتج تعليمية، إذ ترى أن مخرجات التعلم المعرفية التي يكتسبها الفرد في موقف ما ، تعد أكثر عناصر عملية التعلم أهمية، ولا سيما أن هذه المعرفة هي التي توجه التعلم الجديد لديه وتحدد له الأنماط السلوكية المناسبة.

■ أهم النظريات المعرفية:

🌈 **النظرية الجشطالتية:** هي نظرية ترى أن التعلم يقوم على الانطلاق من الكل إلى الجزء، وذلك من خلال تفكيك المضمون العام للمادة المدروسة إلى أجزاء، ومحاولة فهم كل جزء على حدة في إطار المضمون العام للمادة، ومحاولة الربط بين كل تلك الأجزاء وفهم طبيعة العلاقة بينهم. (Long. J. 2012, p74)

تعد النظرية الجشطالتية أو الإدراكية أحد أبرز نظريات التعلم التي لاقت صدى واسعا، وهي أحد النظريات التي تهتم بالتفكير وحل المشكلات وغيرها من العمليات المعرفية مثل الإدراك والتعلم والتي تقوم في الأساس على مفهومي الاستبصار والفهم.

🌈 مفاهيم أساسية في نظرية الجشطالت:

- **مفهوم الجشطالت (Gestalt):** بالعودة إلى أصل كلمة جشطالت نجد أنها كلمة ألمانية تعني الكل أو الشكل أو الهيئة أو النمط المنظم الذي يتعالى على مجموع الأجزاء على نحو منظم ومتسق ويتسم هذا الترابط بالديناميكية، بحيث أن كل جزء فيه له دوره الخاص ومكانته ووظيفته التي يفرضها عليه الكل.

يعتبر واضعي هذه النظرية أن كل أجزاء النظرية يجب أن تكون مترابطة مع بعضها وببنفس الوقت مرتبطة بالأصل، كما أن نظرية الجشطالت تحتوي على التالي:

- **البنية:** حيث أن البنية في هذه النظرية هي عبارة عن عناصر وأجزاء تتحكم بها قوانين داخلية تكون دائماً مرتبطة بالديناميكية والوظيفية.
- **الاستبصار:** وهو يعني اكتساب المعرفة والفهم، وكذلك وعي كل الترابطات والأبعاد لأجزاء النظرية.
- **التنظيم:** وهو الجزء الذي يحدد السيكولوجيا التعليمية داخل النظرية الجشطالتية ، والتي عن طريقه يتم وضع القاعدة التنظيمية لكل الدراسات والأفكار داخل النظرية، والتي تقوم بالتحكم بالبنية.
- **إعادة التنظيم:** حيث يجب أثناء تطبيق هذه النظرية العمل على إعادة التنظيم، والتي من شأنها أن نتقلنا من الغموض وعدم الفهم، إلى الاستبصار وعملية الفهم الحقيقي لكل الأمور، إذ يعتبر شرط أساسي من أجل التطبيقات التربوية لنظرية الجشطالت.
- **الانتقال:** حيث يجب أن نقوم بتعميم التجربة الناجحة التي نطبقها على أي موضوع معين، وذلك عندما يكون هناك تطابق في البنية واختلاف في الشكل أو المظهر.
- **الدافع الأصلي:** يجب أن يكون التعلم نابع من داخل الشخص وليس بسبب دوافع خارجية.
- **الفهم والتعلم:** يجب في نهاية الأمر أن يحصل الشخص على الفهم التام لكل خفايا الموضوع، حيث ننقل في النهاية من الغموض إلى الفهم العميق للأمر.
- 🌈 **ماهي مبادئ التعلم التي تقوم عليها نظرية الجشطالت؟:** تقوم نظرية الجشطالت على عدد من مبادئ التعلم والمتمثلة فيما يلي:
- ✓ يعتبر الاستبصار من المبادئ الأساسية للنظرية من أجل الحصول على التعلم الحقيقي.
- ✓ لا بد من إعادة هيكلة البنية في نظرية التعلم الجشطالتية حتى نستطيع في النهاية من الحصول على الاستبصار.
- ✓ إن الحصول على التعلم الصحيح يرتبط دائماً بالنتائج.
- ✓ إن من شروط الحصول على التعلم الحقيقي حسب هذه النظرية، هو تمكن الشخص من تطبيق الانتقال وإمكانية تطبيق نفس الإجراءات على أمور متشابهة في البنية الأساسية.

- ✓ أن عملية الحفظ البغائية للأمور وإعادة تطبيقها دون فهم هو تطبيق سلبي للنظرية وعندها التطبيقات التربوية لنظرية الجشطالت ستكون غير مجدية.
- ✓ إن تطبيق عملية الاستبصار والحافز الداخلي للشخص عامل أساسي للتعلم، أما الدوافع الخارجية فهي تُنتج تعلم سلبي.

🌈 **قوانين التعلم في نظرية الجشطالت:** هناك عدد من القوانين الواجب تطبيقها، ومنها:

- **قانون التنظيم:** حيث ينص على أن ترتيب الأشياء أثناء عملية التعليم أفضل بكثير من تركها مبعثرة وهو أحد التطبيقات التربوية لنظرية الجشطالت.
- **قانون الأرضية والشكل:** حيث ينص على أن الشكل الذي يتم التركيز عليه أثناء الشرح يجب أن يوضع له أرضية متناسقة مع الشكل.
- **قانون تقارب الأشياء:** وهو يعني أن العناصر التي تكون متجمعة ومتقاربة فيما بينها تميل دائماً لتكوين مجموعات إدراكية موحدة.
- **قانون الإغلاق:** حيث أن المساحات المغلقة سوف يكتسب منها المتعلم أمراً معرفياً بصور أيسر بكثير من المساحات المفتوحة.
- **قانون المشاركة في الاتجاه:** حيث أن العقل سوف يدرك أن كل العناصر التي لها اتجاه واحد هي سوف تكون استمرار لنفس الشيء، بينما العناصر المختلفة معها بالاتجاه سوف تكون خارج هذا الاستمرار.

🌈 **التطبيقات التربوية لنظرية الجشطالت :**

- هناك العديد من التطبيقات التربوية لنظرية الجشطالت، ومن بين هذه التطبيقات: (فاطمة علي)
- ✓ **يجب على المعلم الذي يريد تطبيق هذه النظرية في التعليم أن يقوم بالتركيز على أن تكون طريقة الحل صحيحة، وليس فقط أن تكون الإجابة صحيحة.**
- ✓ **يجب على الأستاذ أثناء شرح فكره معينة أن يقوم بالتركيز على الفهم والمغزى للفكرة المطروحة، فمثلاً عندما يقوم بطرح معلومة تاريخية فعليه أن يقوم بربطها مع حادثة حصلت**

في هذا العصر، أو أن يربط الحادثة التاريخية مع شخص معين يهم الطالب، وعندها سوف تترسخ الفكرة بصورة جيدة.

- ✓ يجب أن يقوم المعلم بشرح البنية الأساسية للمادة التي يقوم بتدريسها للطلاب.
- ✓ كما يجب أن يوضح الأجزاء الأساسية لهذه المادة المطروحة، ويقوم بمقارنتها مع الجوانب الهامشية وغير الأساسية، كما يستحسن أن يقوم بشرح فكرة الموضوع عن طريق مقارنتها مع مواضيع سبق شرحها بحيث تسهل عملية الإدراك عند الطلاب.
- ✓ يجب على المعلم أن يقوم بتنظيم طريقة التعليم بواسطة أطروحات قابلة للإدراك من قبل الطلاب، حيث على المعلم أن يستخدم خبراته المتراكمة بطريقة تخدم كل عملية تعليم جديدة.
- ✓ يجب على المعلم أن يدرّب الطلاب أن يقوموا بعزل أنفسهم وأفكارهم عن جميع المشوشات الخارجية التي من شأنها أن تؤثر على المشكلات التي يقومون بحلها.
- ✓ يجب على المعلم أن يقوم بتعليم الأطفال الصغار القراءة والكتابة بطريقة التعليم الكلي، أي يعلمهم الكلمات ثم يقوم بتعليمهم الحروف والأصوات، وهي من أهم للتطبيقات التربوية لنظرية الجشطالت.
- ✓ يمكن استخدام هذه النظرية في وسائل التعليم والتعبير الفني، حيث نقوم بتعليم الطالب أن يرسم الهيكل الكلي للصورة، ومن ثم يقوم بتوضيح الأجزاء.

النظرية البنائية المعرفية :

نظرية النمو المعرفي عند بياجيه (Jean Piaget): ولد بياجيه في عام 1596م في سويسرا، وكتب مقالته الأولى وعمره (13) عام، وحصل على شهادة الدكتوراه في علم الأحياء وعمره (22) عام.

تعتبر نظرية بياجيه أهم نظريات النمو المعرفي بوجه عام ، وقد بدأ منحاه الخاص في الاهتمام بنمو الأطفال أثناء د راسته في معمل الفريد بينه A.Binet ، وهناك وضع أهم مفاتيح دراسة نمو الذكاء الإنساني.

ترى نظرية جان بياجيه في النمو المعرفي أن النمو عملية ارتقائية موصولة من التغيرات التي تكشف عن إمكانات الطفل، وركز جان بياجيه على أهمية إكساب الأطفال الخبرات التعليمية المختلفة التي تساعدهم على اكتساب المفاهيم المختلفة خلال طفولتهم، حيث يرى بياجيه بأن التفكير ينمو لدى الطفل تدريجيا، لذلك ما نراه سهلا لدى الراشد يكون صعبا لدى الطفل كونه يحتاج إلى مقدمات وحقائق أولية تعتبر متطلبا أساسيا للإدراك.

العوامل المؤثرة في النمو المعرفي:

- **النضج البيولوجي** الذي يعد من أهم العوامل التي تؤثر في طريقة فهمنا للعالم من حولنا، وهو تغير جيني موروث ضمن السلسلة النمائية التي يمر بها الكائن الحي، وهذا العامل يرثه الفرد منذ لحظة التكوين، ولا يمكن له أن يغير أو يبدل فيه.
- **التوازن**: يحدث عندما تتفاعل العوامل البيولوجية مع البيئة الفيزيائية. فكلما نمت الفرد جسديا كانت قدرته على الحركة والتفاعل مع المحيط الذي حوله أفضل؛ ومع التجريب والفحص والملاحظة تتطور عملياتنا العقلية، وإن التغيرات الحقيقية في التفكير تحدث من خلال عملية التوازن التي تمثل نزعة الفرد لتحقيق التوازن، والتوازن هو المسؤول عن نمو التفكير وتطور الحصيلة المعرفية، لذلك لا بد من تمتع الطفل بالنشاط والحيوية حتى يكون أقدر على تحقيق عملية الاتزان، ولهذا فإن بياجيه يرى بأن الإنسان السلبي لا يكتسب المعرفة. (أيمن 1997، ص75).
- **الخبرات الاجتماعية**: يؤدي النضج إلى زيادة القدرة على التفاعل مما يؤدي إلى اكتساب الخبرات من الآخرين، والاستفادة من سلوكياتهم، حيث أن الطفل يعمل على تبادل المعلومات مع الراشدين ويحاول أن يوائم سلوكه مع أنشطة الآخرين الذين يحتلون مكانة في حياته حيث إن هذا التفاعل بين النضج والنشاط وما يترتب على ذلك من معلومات يكتسبها الطفل تؤثر تأثيرا حاسما على مراحل النمو المعرفي التي يمر بها.

خصائص الطفل المعرفية:

➤ **التمركز حول الذات**: وهي حالة ذهنية تتسم بعدم القدرة على تمييز الواقع من الخيال، والذات من الموضوع، والانا من الأشياء الموجودة في العالم الخارجي، وأن الطفل ينظر إلى الأمور

والمحيط من خلال عالمه الخاص ومن منظوره الخاص بناء على مخططاته المعرفية وقدراته العقلية.

➤ الإحيائية: يضفي الطفل الحياة والمشاعر على كل الأشياء الجامدة والمتحركة، فالشيء الخارجي يبدو له مزودا بالحياة والشعور. (كعامله مع الدمية على أنها كائن حي).

➤ الاصطناعية: يعتقد الطفل أن الأشياء في الطبيعة من صنع الإنسان لذلك فإنها تتأثر برغباته وأفعاله.

➤ الواقعية: يدرك الطفل الأشياء عن طريق تأثيرها الظاهر أو نتائجها المحسوسة ولا يربطها بأسبابها الحقيقية فهو يكتفي بالفعل المحسوس، ويتقبله بدون البحث عن علته وأسبابه.

(فاروق، 2001، ص36)

🌈 قوانين التفكير عند بياجيه:

أولاً: التكيف: هو نزعة موروثية حيث يميل الكائن الحي إلى مواعمة نفسه مع البيئة التي يعيش فيها، وهذا التكيف مفهوم معروف لدى علماء الأحياء منذ أكثر من مئة عام، ولكن الإسهام الحقيقي لبياجيه يتمثل في وصف التكيف وفي تجزئته إلى: (فاضل، 1991، ص 78)

أ. الاستيعاب

ب. المواءمة

وهما عمليتان ديناميكيتان متفاعلتان للتكيف.

أ. الاستيعاب: عبارة عن الطريقة العقلية التي بواسطتها يقوم الفرد بدمج الأمور الإدراكية الجديدة أو الأحداث المثيرة، في المخططات العقلية الموجودة عنده، أي تحويل الخبرات والأفكار الجديدة إلى شيء يناسب التنظيم المعرفي الذي يمتلكه الفرد ودمجها في هذا التنظيم، فالتمثل بهذا المعنى هو تغيير الواقع الخارجي ليتناسب مع البيئة المعرفية القائمة عند الفرد.

فمثلاً: الأم التي سبق وأن علمت طفلها كلمة عصفور فإنه يقول عصفور عندما يرى العصفور يطير، وفي أحد الأيام وعندما كان يتنزه في الحديقة رأى فراشة تطير من حوله فقال لأمه انظري هذه

عصفور إنه بذلك تمثل الفراشة، أي غير من خصائصها لتناسب الصورة التي توحى له أن كل ما يطير عصفور.

ومثال آخر على ذلك إذا عرض كلب على طفل وقيل له هذا كلب، فإنه يتمثله ويدخله في بنيته المعرفية كمعرفة جديدة، وإذا عرض عليه قط أو أرنب فسيقول عنهما أنهما كلب وذلك لأنه لم يتعلم بعد أن هذا أرنب وهذا قط، فهو يحاول أن يستوعبهما بناء على ما مر عليه من قبل من خبرات والتي تتمثل هنا بتعلم الكلب.

ب. المواءمة: وهي نزعة الكائن إلى تعديل وتغيير في بناء العقلية وأنماطه المعرفية السائدة لكي يتكيف مع مطالب البيئة الخارجية؛ بمعنى أنه يتم تكيف النمط المعرفي الداخلي للفرد ليتلاءم مع عناصر البيئة.

ففي مثال العصفور السابق: عندما نقول له أمه (هذه فراشة وليست عصفور) يتولد لديه معنى جديد فيقول (ليس كل ما يطير عصفور) أي أنه يبدأ بتغيير المعاني الداخلية لديه لتناسب مع المثيرات الجديدة التي يتعرض لها ويبدأ بتمييز العصفور من الفراشة من الصقر، وهذه العملية تسمى المواءمة. ثانيا: التوازن: هو عملية تنظيم داخلية ترتبط بمفهوم التكيف عند الفرد، ونعني به العملية التي تحفظ التوازن بين التمثل والمواءمة أثناء تفاعلها معا.

ثالثا: التنظيم: يرى بياجيه أن الناس يولدون ولديهم النزعة لتنظيم العمليات الفكرية لتصبح بنى وتراكيب معرفية، حيث تلعب هذه البنى والتراكيب دور مهم في فهمنا للعالم الخارجي، وتشير التراكيب المعرفية لدى الطفل إلى القدرات العقلية لديه وتقرر هذه التراكيب ما يمكن استيعابه في زمن محدد، والتراكيب المعرفية تمثل الخبرات التي تم تطويرها من خلال تفاعل الفرد مع البيئة والظروف المحيطة، وتراكيب الفرد تراكمية عبر سنين حياته، وقد تكون هذه التراكيب حسية إذا كانت المرحلة النمائية للفرد تقع ضمن المرحلة الحسية، وتكون رمزية إذا كانت مرحلة الفرد النمائية هي مرحلة التفكير المجرد، والتراكيب العقلية تتغير مع العمر نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة، وكلما نما الفرد كان تفاعله مع البيئة أكثر خصوصية.

رابعا: الاحتفاظ: ويعني احتفاظ الشيء ببعض خواصه بالرغم من تغيره الظاهري أو الشكلي، وقد عبر بياجيه عن ذلك بقوله "تتغير باستمرار وتبقى هي هي" والاحتفاظ هو مفتاح العمليات الحسية، أما أنماط الاحتفاظ فهي: (فاضل، 1991، ص 92).

أ. حفظ العدد: يبقى عدد عناصر المجموعة كما هو حتى لو أعيد ترتيبها (6-7 سنوات).

ب. حفظ المادة: تبقى كمية المياه كما هي حتى لو اختلف شكلها (7-8 سنوات).

ج. حفظ الطول: يبقى مجموع أطوال خط ما ثابتاً حتى لو قطع ورتب كيفما اتفق (7-8 سنوات).

د. حفظ الوزن: يبقى الوزن كما هو حتى لو تغير شكله (9-10 سنوات).

هـ. حفظ الحجم: تبقى كمية سائل ما ثابتة بغض النظر عن الشكل الذي يأخذه السائل (أكثر من 10 سنوات) أي يبقى حجم المادة ثابتاً رغم اختلاف الشكل.

مراحل النمو العقلي أو المعرفي عند بياجيه : (فهيم، منى، 2001، ص 36) قسم بياجيه مراحل النمو المعرفي عند الأطفال إلى أربع مراحل رئيسية من:

أولاً: المرحلة الحسية الحركية: (0-2) وتمتد هذه المرحلة من الولادة وحتى نهاية السنة الثانية تقريبا وتمثل الصورة المبكرة للنشاط العقلي للطفل الرضيع ويحدث التعلم بشكل رئيس في هذه الفترة عبر الإحساسات والمعالجات اليدوية، وهي عبارة عن أفعال انعكاسية فطرية لا إرادية كظاهرة المص، ثم تتحول تدريجياً إلى السلوك الإرادي.

ويغدو الطفل قادراً على التحرك نحو هدف معين والإمساك بالأشياء أو تقليد الأصوات والحركات وذلك من خلال تحسن قدرته على تنسيق حواسه المختلفة حيث يحدث نوع من التآزر البصري السمعي البصري اللمسي؛ إذ يتعلم الطفل تدريجياً الإمساك بالأشياء التي يراها، والنظر إلى مصادر الأصوات التي يسمعها ويغدو في نهاية هذه المرحلة قادراً على انجاز التناسق الحسي الحركي على نحو جيد، الأمر الذي يمكنه من أداء الحركات الجسمية بسهولة ودقة نسبيتين.

ويتعلم الطفل في هذه المرحلة تمييز المثيرات ويكتسب في نهايتها تقريبا فكرة ثبات أو (بقاء) الأشياء إذ لم يعد وجود الأشياء مرتبطاً بإدراكه الحسي لها فالأشياء موجودة ولو لم يدركها حسياً، ويتضح نمو المخطط بقاء الأشياء من خلال بحث الطفل عن الأشياء غير الموجودة في مجاله البصري.

ويبدأ الطفل في نهاية هذه المرحلة اكتساب اللغة ويصبح قادرا على بعض النشاطات أو الأنماط السلوكية التي تمكنه من الوصول إلى بعض الأهداف، مما يشير إلى أنه اكتسب معرفة وجود بعض النظم للبيئة التي يعيش فيها إلا أن تفكيره مازال محدودا على نحو أولي للخبرات الحسية المباشرة، والأفعال الحركية المرتبطة بها، فهو لا يتمثل أهدافه عن طريق تصورات أو تخيلات داخلية، بل عن طريق الأفعال والأنماط السلوكية الظاهرة التي يستطيع أداءها.

ثانيا: مرحلة ما قبل الإجرائية أو ما قبل العمليات: (فهمي، منى، 2001، ص 45) وتمتد من السنة الثانية وحتى السابعة ولها مسميات مختلفة (مرحلة ما قبل المفاهيم ومرحلة التفكير التصوري)، وفيها لا يزال الطفل غير قادر على التحكم في العمليات العقلية واستعمالها بطريقة منظمة وكلية، ولكنه في طريقة إليها. ويُلاحظ أن مفاهيم الطفل تختلف عن مفاهيم الراشد فقد يطلق الطفل كلمة خروف على كل ما يمشي على أربع، ولذلك يسمى بياجيه ذلك (مرحلة ما قبل المفاهيم)، وفي هذه المرحلة يزداد النمو اللغوي ويتسع استخدام الرموز اللغوية، ويتمكن الفرد من أن يتمثل الموضوعات عن طريق الخيالات والكلمات. ولا يزال الطفل متمركزا حول ذاته فيرى العالم من وجهة نظره، ولا يستطيع تصور وجهة نظر الآخرين، ويصنف الموضوعات بناء على بعد واحد، وفي نهاية المرحلة يبدأ باستخدام العدد وينمي مفاهيم الحفظ.

ثالثا: مرحلة العمليات المادية أو الفترة الإجرائية المحسوسة (العينية): وتمتد هذه المرحلة من سبع سنوات وحتى إحدى عشر سنة، حيث يستطيع الطفل في هذه المرحلة ممارسة العمليات التي تدل على حدوث التفكير المنطقي؛ أي القدرة على التفكير المنظم، إلا أنه مرتبط على نحو وثيق بالموضوعات والأفعال المادية والمحسوسة والملموسة.

وأهم ما تتميز به هذه المرحلة: (فهمي، منى، 2001، ص 52)

- الانتقال من اللغة المتمركزة حول الذات إلى لغة ذات الطابع الاجتماعي.
- يحدث التفكير المنطقي عبر استخدام الأشياء والموضوعات المادية الملموسة.
- يتطور مفهوم الاحتفاظ، فالعناصر تحتفظ بخصائصها بالرغم من تغير شكلها (الماء).
- يفهم مفردات العلاقة (أ أطول من ب).

- يصنف الموضوعات ويرتبها في سلاسل على أساس معين، (مثلا من الأقصر إلى الأطول).
 - يتطور مفهوم المقلوبية أو العكسية ويعني القدرة على التمثيل الداخلية لعملية عكسية.
- مثال: نقل الماء من الوعاء (أ) إلى الوعاء (ب) هو نفسه من الوعاء (ب) إلى (أ) دون زيادة أو نقصان.

رابعا: المرحلة المجردة أو الفترة الإجرائية الصورية: (فهمي، منى، 2001، ص 61): تبدأ في سن الثالثة عشرة تقريباً وحتى الرشد، وسميت بمرحلة العمليات الشكلية لأن الطفل قادر على تكوين المفاهيم والنظر للمشكلة من زوايا مختلفة، ومعالجة عدة أشياء في وقت واحد، وفي هذه الفترة يفكر الفرد بطريقة مجردة، ويتابع افتراضات منطقية، ويعمل بناء على فرضيات، ويعزل عناصر المشكلة، ويعالج كل الحلول الممكنة بانتظام، ويصبح مهتمًا بالأمور الفرضية والمستقبلية.

ويرى بياجيه أن العمليات الشكلية تنشأ من خلال التعاون مع الآخرين.

🔗 التطبيقات التربوية لنظرية النمو المعرفي لجون بياجيه:

كان لأصحاب النظرية المعرفية عامة ولبياجيه خاصة الفضل في إرساء العديد من المفاهيم الأساسية الخاصة بالتعلم المعرفي، وفي تنظيم البرامج المدرسية ومواقف التعلم الصفي في ضوء المحددات المعرفية، وأيضاً في تبني ما يسمى بالعلاج المعرفي للمشكلات والاضطرابات النفسية والسلوكية، ويمكن توضيح أهم تلك الإسهامات فيما يلي:

➤ التأسيس للبيداغوجيات الحديثة تراعي شروط التعلم المعرفي كالخبرات والمدرجات والتمثيلات والبنية المعرفية التي تنمو بشكل هرمي تراكمي، وتتضمن معرفة الفرد عن نفسه وعن وعيه بذاته وإمكاناته الشخصية ودوافعه والمعرفية بالمهمة ومعرفة بالاستراتيجية المناسبة لمعالجة المهمة من خلال عمليات التخطيط والمراقبة والتقويم.

➤ فقد أكد بياجيه في تفسيره لعملية التعلم على الخبرات السابقة ، فكل مرحلة نمو تعتمد على المعلومات المكتسبة من المرحلة السابقة، ولا شك أن المعلومات السابقة تشكل عملية تفكير

ولا غنى عنها. (Ahmad & Ayyal, 2013 ; p127).

- أسهمت النظرية المعرفية في تطور البيداغوجيا وبروز بيداغوجيات حديثة في مجال التدريس ارتكزت على مبادئ النظرية المعرفية كبيداغوجيا الخطأ وبيداغوجيا الكفايات.
- أسهمت نظرية "بياجيه" في توجه البيداغوجيا الحديثة نحو تبني منحى التدريس القائم على التعلم الاستراتيجي، وهو التعلم المتمركز حول المتعلم، والذي يعتمد على دور المتعلم في صناعة معارفه الذاتية التي يعتمد فيها على التمثيلات المعرفية وعلى بنيته المعرفية.
- تبني "بياجيه" وجهة نظر بناءة يعتقد بموجبها أن المتعلمين ليسوا سلبيين في معرفتهم ، فهم بحاجة إلى منهج يدعم تطورهم المعرفي من خلال تعلم المفاهيم والخطوات المنطقية، فالتعلم يحدث نتيجة للمشاركة النشطة للمتعلمين، لذا يجب على المعلمين أن يهتموا بهذه المشاركة ويوفروا الظروف المواتية لرعاية تطور ونمو تفكيرهم (Baken Lefa, 2014 ; p 7) .
- صياغة أهداف التعلم في ضوء مهارات التفكير؛ لأن الهدف من التعلم هو تطوير مهارات التفكير، وهو التوجه البيداغوجي الحديث الذي يركز على بناء الكفايات لدى التلميذ.
- تطوير طرائق التعلم والتدريس باستدخال ما يسمى بالتدريس الاستراتيجي المبني على الإستراتيجية المعرفية والميتا معرفية، واستراتيجية حل المشكلات والتعلم الاستكشافي، وهي طرق بديلة في نظر المعرفيين لطريقة الاستظهار، ومستمدة من تصور "بياجيه" للتعلم وطرق بناءه؛ إذ أن هذه الاستراتيجيات التي تعتمد على وضعيات تعليمية/تعليمية تحفز قدراته وذخيرته المعرفية وتؤدي إلى التمثل والمواءمة الصحيحة وإعادة التوازن لمعرفي وتحقيق التكيف. (Saul, 2018 ; p 4) .
- تبني اتجاه حديث في تفسير الاضطرابات النفسية وعلاجها يركز على تعديل الأفكار اللاعقلانية واللامنطقية والتصورات أو التمثيلات المعرفية السلبية أو الخاطئة، وهو مدخل هام في علاج الاضطرابات والمشكلات النفسية والسلوكية.

المحاضرة رقم 07: النظرية البنائية الاجتماعية

4-3- النظرية البنائية الاجتماعية :

وهي نظرية تنحدر من البنائية حيث أنها تشدد على دور الآخر في بناء المعارف لدى الفرد وتؤكد خاصة على الصراع في النمو الفردي والاجتماعي، فهذه النظرية تؤكد على حصول تبادلات مثمرة بين الأفراد بعضهم البعض والتقدم الحاصل على طريق التفاعلات الاجتماعية يتحدد بكفايات الفرد عند الانطلاق، ومن هنا يساعد هذا التفاعل على نمو البنية المعرفية للفرد وتطوره باستمرار و يعتبر العالم الروسي فيجوتسكي أحد رواد "نظرية الثقافة الاجتماعية _ تنمية المنطقة المركزية" ، حيث اعتبر أن النمو الفكري ذو طبيعة اجتماعية وليس بيولوجية فقط، كما يراه بياجيه وأن التعلم يمكن أن يكون عاملا من عوامل النمو الفكري والمعرفة لها صبغة اجتماعية والنشاط الفكري للفرد لا يمكن فصله عن النشاط الفكري للمجموعة التي ينتمي إليها.

ويمكن تعريفها بأنها "نظرية في التعلم واكتساب المعرفة، يقوم فيها المتعلم بإعادة بناء معرفته السابقة داخل إطارها الاجتماعي- وذلك عندما يشعر المتعلم بعدم رضا عن معرفته بمقارنتها بمعارف الآخرين - وبصيغة جديدة لفظية أو مرئية، بحيث يصبح التعلم ذا معنى".

➤ مبادئ نظرية فيجوتسكي:

➤ يُسهم التفاعل الاجتماعي بشكل أساسي في تطوير الإدراك، ويُظهر مدى تطور الطفل ثقافيا مرتين، في البداية على المستوى الاجتماعي ولاحقاً على المستوى الفردي، حيث يظهر أولاً بين الناس وبعد ذلك داخل الطفل.

➤ يعتمد التطوير الإدراكي على منطقة النمو القريبة المركزية (1)(ZPD) فمستوى التطوير يتقدم عندما ينخرط الأطفال في السلوك الاجتماعي. فالتطوير يلزمه تفاعل اجتماعي كامل، ودرجة المهارة التي تُنجز تزداد بتوجيه شخص بالغ، أو تعاون أقران أكثر خبرة، بحيث تتجاوز ما يمكن أن يُنجز بشكل فردي، كما يُساعد في تنقية التفكير أو الأداء لجعله أكثر فعالية. فالوعي لا يوجد في الدماغ بل في الممارسة اليومية.

ويمكن تحديد أهم مبادئ التعلم البنائي الاجتماعي علي النحو التالي:

- 1- تعلم الأفراد كمجموعة يفوق تعلم كل منهم علي حدة، وأن تعاون الأفراد ضمن مجموعة يجعل تعلم المجموعة أكثر مما هو موجود في عقل أي فرد.
 - 2- النمو المعرفي له مدي محدد في كل مرحلة من مراحل العمر.
 - 3- النمو المعرفي الكامل يتطلب تفاعلاً اجتماعياً.
 - 4- يمكن أن يتفاعل الأفراد والمظاهر الأخرى للتعلم في هذين السياقين (تعلم الأفراد كمجموعة يفوق تعلم كل منهم علي حده، وتعاون الأفراد ضمن مجموعة يجعل عملية تعلم المجموعة أكثر مما هو موجود في عقل أي فرد) عبر الوقت ليعزز كل منهما الآخر في علاقة لولبية متبادلة.
- (حنان السلاموني، 2006، ص 188).

✚ الافتراضات التي تقوم عليها البنائية الاجتماعية:

تقوم البنائية الاجتماعية علي عدة افتراضات (ناصر عبد الرزاق محمد 2002، ص194) هي:

الفرض الأول: تعلم بيولوجي: هو جزء من العملية التطورية أو النشئية، وطبقاً لفيجوتسكي التعلم يسبق النضج ، حيث يري أن للفرد مستويين من التطور أو النمو والذان يتفاعلا مع التعلم منذ الميلاد، ومن خلال هذا التفاعل يتقدم الطفل، مما يسمى بالمستوي الفعلي للنمو إلي ما يسمى بالمستوي المحتمل للتطور، وبين هذين المستويين يوجد مستوي النمو الحدي.

الفرض الثاني: تعلم اجتماعي تاريخي: هو يمثل إبداع واستخدام الثقافة المعتمدة علي نظام الرموز، فالتعلم عملية مشاركة اجتماعية ديناميكية تتم في حوار بين المعلم والمتعلم أو مع الأقران أو أصحاب الخبرة ويركز فيها المعلم علي إبراز المهارات والقدرات والاهتمام بالأنشطة، كما أن المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساسي لبناء التعلم ذي المعني.

الفرض الثالث: تعلم إشاري: ويعني الأشياء المتعارف عليها لدي جميع أفراد المجتمع.

الفرض الرابع: تعلم دلالي: ويقصد به ارتقاء الإنسان إلي مستوي مختلف، فالمثير ليس الشيء الوحيد المرتبط بالاستجابة، بل نظام الرموز يصبح جزءاً من الاستجابة، والمعني يشكل وفقاً لمثير محدد للسلوك.

🌈 تطبيقات النظرية البنائية الاجتماعية في عملية التعليم والتعلم: يوجد العديد من المزايا

لنظرية فيجوتسكي في عمليتي التعليم والتعلم منها:

- ✓ تجعل من المتعلم مركزاً للعملية التعليمية، حيث تقع على مهمة البحث عن المعلومة بنفسه.
- ✓ يتم التعلم من خلال جو ديمقراطي حيث تتاح الفرصة للتفاعل النشط بين الطلاب بعضهم البعض، وبينهم وبين المعلم.
- ✓ أوضحت أهمية أدوار التاريخ والثقافة وأهمية التفاعلات الاجتماعية في النمو المعرفي، حيث أن نمو الفرد جزء من نمو الجماعة.
- ✓ أكدت على أهمية الأدوات النفسية (اللغة، والمفاهيم، والرسم، والحوار الشفهي، والرموز، والأفكار، والمعتقدات)، والأدوات الفنية (الكتب، والحاسبات، والأجهزة، والمقاييس) في عملية التعلم.
- ✓ يُعد مفهوم حيز النمو الممكن إضافة مهمة قدمها فيجوتسكي على المستوي النظري والتطبيقي وبخاصة في مجال التعلم والقياس الديناميكي.
- ✓ يقوم الوسيط (المعلم، والأصدقاء، والوالدين، والأدوات الثقافية، والأنشطة) بدورٍ مهم في عمليتي التعليم والتعلم، حيث يقتصر دور المعلم على تنظيم بيئة التعلم والتوجيه والإرشاد و أحد مصادر المعلومات وليس المصدر الرئيس لها.
- ✓ الربط بين التكنولوجيا والتعلم ، مما يجعل المتعلمين أكثر مساهمة لما يجري في المجتمع من تطوير وتغيير.
- ✓ ينمي التعلم البنائي الاجتماعي الكثير من القيم مثل الثقة بالنفس، واحترام آراء الآخرين، والانتماء، المسؤولية.

يوجد عدد من النماذج والاستراتيجيات التي تعكس أسس نظرية فيجوتسكي الثقافية الاجتماعية، وبنيت على أساس المشاركة الموجهة داخل حيز النمو الممكن، حيث التدريس ضمن سياقات ذات معنى للتعلم من الناحية الشخصية، ومناقشة معاني مشتركة مع المتعلمين الآخرين داخل غرفة الصف ضمن تعاون المجموعات الصغيرة، والتفاوض بين المتعلمين في المعنى المشترك بينهم والمناقشة الصفية، ومنها: (أحمد جابر أحمد، 2003، ص 263):

أ- التدريس التبادلي: Reciprocal Teaching

ب- مشروع مشاركة المتعلمين: The Community of Learners Project

ت- نموذج (التلمذة) المعرفي: Cognitive Apprenticeship Model

ث- نموذج التعلم التوليدي: Generative Learning Model

ج- نموذج التعلم البنائي الاجتماعي: Social Constructivist Learning Model

🚩 الانتقادات الموجهة للنظرية البنائية الاجتماعية: يمكن إيجاز أوجه القصور في البنائية

الاجتماعية فيما يلي (أميمة محمد عفيفي، 2004، ص، 51):

1- أعطي فيجوتسكي اهتماماً قليلاً للإسهامات الفردية رغم أهميتها بالنسبة للفرد.

2- تجاهل فيجوتسكي لعامل العمر، حيث ساوي في المعاملة بين طفل الثانية وطفل الثانية عشرة، وأغفل عامل النضج كمؤثر في ثقافة وتعلم الفرد.

3- قصور نظرية فيجوتسكي في إيضاح المعايير القياسية للنمو، وما الذي يميز النمو عن مجرد التغيير.

4- تجاهل الجوانب الانفعالية للفرد رغم أهميتها في التعلم، واعتبر التعب من التعلم والإحباط والفشل سلسلة من الإهمال.

المحاضرة رقم 08 : نظرية الذكاءات المتعددة

4-4- نظرية الذكاءات المتعددة:

تعريف نظرية الذكاءات المتعددة: يعتبر مفهوم الذكاء من أكثر المفاهيم جدلاً في علم النفس التربوي، فقد ظل لفترات طويلة مرتبطاً بالقدرات العقلية التقليدية كالقدرة اللغوية والمنطقية فقط، غير أن ظهور نظرية الذكاءات المتعددة التي اقترحها هاورد غاردنر عام 1983 أحدث تحولاً جذرياً في هذه النظرة من خلال التأكيد على أن الذكاء متعدد الأبعاد، وأن كل فرد يمتلك مزيجاً فريداً من القدرات العقلية يمكن تنميتها وتطويرها. (Gardner, 1983, p.15)

لقد عرف جاردنر نظرية الذكاءات المتعددة :أنه يتكون من مجموعة من القدرات الاستيعابية الببب نفسية الكامنة لمعالجة المعلومات والتي يمكن تنشيطها في البيئة الثقافية لحل المشكلات وتشكيل أو ابتكار نواتج ذات قيمة من مواقف طبيعية في نطاق ثقافة واحدة على الأقل.(رندة محمود الشبح، 2011، ص32-33).

الذكاءات المتعددة :هي المهارات العقلية القابلة للتنمية ، والتي توصل إليها هوارب جاردنر، والمتمثلة في الذكاء اللغوي ، و الذكاء المنطقي الرياضي ، والذكاء المكاني ، و الذكاء الجسمي الحركي ، الذكاء الموسيقي، والذكاء الاجتماعي ، و الذكاء الشخصي ، و الذكاء الطبيعي. (جابر عبب الحميد جابر، 2003 ، ص 35).

ونظرة جاردنر المتعددة في الذكاء توحى أن جميع الأفراد لايهم على الأقل سبع ذكاءات مختلفة تعمل بدرجات متفاوتة ، و هذا يعتمد على بروفيلاتهم الشخصية ، وقد كتب جاردنر في عام 1979 أن الأفراد يختلفون في بر وفيلات الذكاء الخاصة بيهم بسبب الو ا رثة والظروف البيئية، فلا يوجد شخصان لايهم نفس الذكاءات و حتى لو كانوا توأمين ، وقد تم تطوير نظرية الذكاءات المتعددة لتسمح لكل الأفراد أن تساهم في المجتمع من خلال نقاط قوتهم الخاصة و الخصائص المرتبطة بكل واحد من الذكاءات التي حبدها جاردنر (الخزندار، 2002، ص8).

وقب توصل جاردنر إلى مجموعة من الافتراضات التي شكلت نظريته وهي: (Gardner, 1983, p.15)

- ✓ يولد جميع الافارب مزووبن بقدر كاف من الذكاء، وكل شخص فربب بذكائه.
- ✓ تعمل الذكاءات في نظام مترابط ومعقب ولا يمكن الفصل بين أثرها خلال القيام بالعمليات الذهنية.
- ✓ توجد أنماط الذكاء في مناطق معينة في الدماغ، وتعمل باستقلالية أو مجتمعه حسب الحاجة.
- ✓ الذكاء ليس واحد بل أنواع متعددة ومختلفة.
- ✓ يمتلك الفرد كل الذكاءات وبقدر معين ونسب متفاوتة تبجل الافارب متمايزين.
- ✓ يستطيع كل فرد تطوير ذكائه اذا توفر التعليم والتشجيع المناسبين.

أنواع الذكاءات المتعددة :

لقد أوضح جاردنر في نظريته أن كل فرد يمتلك سبع قدرات عقلية مستقلة نسبيا سبعة أنواع من الذكاءات أضاف إليها ذكاء ثامن في عام (1997) و في عام (1999) أضاف ذكاء تاسع و هو الذكاء العاطفي ، و هذه الذكاءات تتمثل في: (أرمسترنج ، 2005 ، ص2-3).

-الذكاء اللفظي، الذكاء المنطقي الرياضي، الذكاء البصري المكاني، الذكاء الموسيقي ، الذكاء الجسمي الحركي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الشخصي، الذكاء الطبيعي، الذكاء العاطفي.



شكل رقم (05) يمثل: الذكاءات المتعددة المقترحة في ضوء نظرية (Gardner)

❖ **الذكاء اللغوي اللفظي:** هي القدرة على استخدام اللغة سواء كانت اللغة الأم أو اللغات الأخرى للتعبير عما تجول بخاطرك اللغوي و هناك الكثير من الكتاب، و الخطباء المنجدين والمحامين أو الأشخاص الذين يعتبرون اللغة من أهم مقوماتهم ويعكسون هذا النوع من الذكاء. (رندة محمود الشيخ، 2011، ص30)

➤ **مؤشرات الذكاء اللغوي اللفظي:** ومن الممكن التعرف على الذكاء اللغوي لدى تلميذ ما من خلال المؤشرات التالية:

✓ القدرة على الكلام بطريقة سليمة.

- ✓ امتلاك ذخيرة لغوية من الكلمات و المعاني بالمقارنة مع أقرانه.
- ✓ الجرأة او الطلاقة في الحديث.
- ✓ القدرة على وصف المناظر والأحداث بشفافية ودقة.
- ✓ الذاكرة القوية على حفظ الأسماء والأماكن و العناوين.
- ✓ سرد القصص والتمتع بسماعها وقراءة الكتب. (رندة محمود الشيخ، 2011، ص194)
- ❖ **الذكاء المنطقي الرياضي:** وهو القدرة على استخدام الأعداد بكفاءة وتمييز الأنماط العلاقات والقضايا بفاعلية، كما هو الحال عند الإحصائي والمحاسب والعالم المبرمج للكمبيوتر وأستاذ المنطق والطبيب الاقتصادي، أما العمليات المستخدمة في هذا الذكاء فتشمل: التصنيف والاستدلال و التعميم، واختبار الفروض و المعالجات الحسابية (الخالدي حمد بن خالد، 2005، ص162) .

➤ **مؤشرات الذكاء المنطقي الرياضي :**

- ✓ الاهتمام بالألعاب الكمبيوتر الحسابية.
- ✓ حساب المسائل الحسابية ذهنيا.
- ✓ التمتع بحصص الرياضيات.
- ✓ التمتع بالألعاب المركبة التي تحتاج إلى بحث.
- ✓ التمتع بالألعاب التي تحتاج إلى تفكير كالشطرنج والألغاز التي تعتمد على التفكير المنطقي.
- ✓ إدراك عالي للوقت والأسباب والنتائج.
- ✓ ابتكار نماذج لحلول المسائل الرياضية والعلوم.
- ✓ -استخدام التعبيرات الرياضية. (رندة محمود الشيخ، 2011، ص194).

- ❖ **الذكاء المكاني (البصري):** هو القدرة على إدراك العالم البصري المكاني بدقة و التفكير بشكل بصري كما هو الحال عند الصياد و المرشد، ويتضمن هذا الذكاء لحساسية للألوان و الخطوط والأشكال والحيز وانشاء العلاقات بين تلك العناصر كما هو حال عند مهندس الديكور والفنان. (رندة محمود الشيخ، 2011، ص35).

➤ مؤشرات الذكاء المكاني (البصري):

- ✓ رسم أشكال جميلة بالنسبة لعمره.
- ✓ يحب مشاهدة أفلام الكرتون وأفلام الطبيعة.
- ✓ التعبير عن الأحداث المشاعر بواسطة الرسم أفضل من التعبير اللغوي.
- ✓ إظهار القدرة على التخيل ونتاج الصور العقلية و نمذجتها (رندة محمود الشيخ، 2011، ص195).

❖ **الذكاء الجسمي الحركي:** هو الكفاءة في استخدام الفرد لجسمه أو بعض أعضائه للتعبير عن الأفكار المشاعر كما يبدو في أداء الممثل و الرياضي وسهولة استخدام اليدين في تشكيل الأشياء كما يبدو في أداء النحات والجراح والميكانيكي والطبيب و البنائين والرياضيين ويضمن هذا الذكاء مهارات جسمية متينة مثل التوازن والمرونة والسرعة. (رندة محمود الشيخ، 2011، ص35).

➤ مؤشرات الذكاء الجسمي الحركي: ويتميز أصحاب هذا النوع ب:

- ✓ استخدام الجسم للتعبير عن المشاعر و الأفكار.
- ✓ إظهار مهارة في الألعاب الرياضية التي تحتاج إلى السيطرة جسدية، مثل ألعاب الجمباز والمشي على الحبل و غيرها.
- ✓ يحرك أعضاء جسمه بمهارة وبخفة وعلى فترات طويلة.
- ✓ التفكير الجيد أثناء الحركة و اللعب.
- ✓ استخدام يديه و تعابير وجهه وجسمه أثناء الحديث.
- ✓ يتقن العمل اليدوي.
- ✓ يلمس الأشياء لفهم أفضل للمحيط حوله.
- ✓ التوافق العقلي الجسدي العالي. (رندة محمود الشيخ، 2011، ص195).

❖ **الذكاء الموسيقي:** هو القدرة على الإدراك و التحليل الموسيقي مثل الناقد الموسيقي والمؤلف

الموسيقي وكذلك التعبير الموسيقي، كما يتضح في أداء العازف ، ويضمن هذا الذكاء الحساسية للإيقاع و التلحين و الميزان الموسيقي لقطعة موسيقية ما ويرى (جاردنر) أن تركيبة هذا النوع من الذكاءات يتماشى مع الذكاء اللغوي (ثابت، 2001، ص23).

➤ مؤشرات الذكاء الموسيقي يتصف أصحاب هذا الذكاء بالقدرة على ما يلي:

- ✓ الاحساس بجودة النغمات.
- ✓ الحساسية نحو الأنغام و الأصوات الجيدة.
- ✓ انشاء أنغام وإيقاعات موسيقية.
- ✓ فهم البناء الموسيقي.
- ✓ التفكير الجيد عند سماع الموسيقى.
- ✓ يميز الأصوات و النغمات بسهولة.
- ✓ يدندن ويجيد استخدام الآلات الموسيقية بمهارة بالمقارنة مع أقرانه . (رندة محمود الشيخ، 2011، ص196).

❖ **الذكاء الشخصي:** هو معرفة الذات و القدرة على التصرف المتوائم مع هذه المعرفة و يتضمن أن يكون للفرد صورة دقيقة عن نواحي قوته وحدوده و الوعي بمشاعره ودوافعه وحالاته الانفعالية وقد رته على الضبط الذاتي، ويستطيع صاحب هذا الذكاء التعلم من خلال الملاحظة و الاستماع، كما يبدو هذا الذكاء واضحا عند علماء النفس والزعماء و الكتاب و يقل عند الانعزاليين والمرضى النفسيين . (رندة محمود الشيخ، 2011، ص35).

➤ مؤشرات الذكاء الشخصي: ويتصف أصحاب هذا الذكاء بالقدرة على:

- ✓ التأمل بالوحدة لمدة طويلة.
- ✓ المرونة في التعامل مع المشكلات وانشاء حلول بنفسه.
- ✓ فهم الذات ومعرفة نقاط القوة و الضعف الذاتية .
- ✓ الاستقلال الشخصي في الرأي والتفكير.
- ✓ تدوين الملاحظات والمذكرات اليومية.

✓ القدرة على القيام بمشاريع ناجحة بمفرده.

✓ التركيز في العمل.

✓ متحد مع مشاعره الداخلية المتنوعة. (رندة محمود الشيخ، 2011، ص196).

❖ **الذكاء الاجتماعي:** هو القدرة على إدراك حالات ومشاعر الآخرين ودوافعهم ومقاصدهم و

التمييز بينها، ويتضمن الحساسية لتعبيرات الوجه و الصوت و الإيماءات، وكذلك القدرة على

التمييز بين الإيماءات المختلفة و الاستجابة المناسبة، وهو يمكن الشخص من العمل بفاعلية

مع الغير. (رندة محمود الشيخ، 2011، ص35).

➤ **مؤشرات الذكاء الاجتماعي أو الشخصي الخارجي:** ويتصف أصحاب هذا الذكاء بالقدرة على ما يلي:

✓ رؤية الأشياء من خلال وجهة النظر الآخرين.

✓ قضاء الأوقات مع الآخرين وتكوين أصدقاء.

✓ الشعور بالارتياح عند التعامل مع الآخرين.

✓ التفوق في الرياضة الجماعية.

✓ مناقشة المشاكل مع الآخرين بهدف النصح و الارشاد.

✓ قيادة الآخرين بسهولة وحكمة. (رندة محمود الشيخ، 2011، ص196).

❖ **الذكاء الطبيعي:** هو القدرة على التعرف و التمييز و التصنيف للنباتات و الحيوانات و للأشياء

الطبيعية الموجودة في الطبيعة كما هو الحال عند علماء الفلك وعلماء الطبيعة وأخصائي

التغذية ، و الفلاحين ، ويتضمن ذلك ميل الفرد إلى قضاء وقت في ملاحظة الأشياء الطبيعية

و الأصوات التي يحدثها العالم الطبيعي وتصنيفها و إدراك العلاقات بينها. (رندة محمود

الشيخ، 2011، ص35).

➤ **مؤشرات الذكاء الطبيعي:** ويتصف أصحاب هذا الذكاء بالقدرة على ما يلي:

✓ مهارات الإحساس ،الأبصار او الشم او التذوق او اللمس.

✓ تصنيف الأشياء المرتبطة بالعالم أو الواقع الطبيعي.

- ✓ القيام بتنسيق الحقائق خارج المنزل أو أمام البيت.
- ✓ القيام بالرحلات الخارجية لمشاهدة الطبيعة و التنزه في الحقول وبين الأشجار.
- ✓ مراقبة الطيور و النباتات.
- ✓ الاهتمام بمتابعة البرامج التلفزيونية.
- ✓ البراعة في مناقشة الأحوال الجوية والظروف البيئية والطبيعية و المشكلات البيئية. (ردة محمود الشيخ، 2011، ص196).

✚ التطبيقات التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة: بعض التطبيقات التربوية، لنظرية الذكاءات المتعددة:

➤ تصميم الأنشطة الصفية المتنوعة:

- الذكاء اللغوي: أنشطة القراءة، الكتابة، المناظرات.
- الذكاء المنطقي الرياضي: حل المشكلات، التحليل المنطقي، التجارب.
- الذكاء البصري المكاني: استخدام الخرائط الذهنية، الرسومات، الصور.
- الذكاء الجسمي الحركي: تمثيل الأدوار، الأنشطة اليدوية.
- الذكاء الموسيقي: استخدام الأناشيد والإيقاعات التعليمية.
- الذكاء الاجتماعي: العمل الجماعي، المناقشات التعاونية.
- الذكاء الذاتي: التأمل الذاتي، كتابة اليوميات.
- الذكاء الطبيعي: ملاحظة الظواهر البيئية ودراسة الطبيعة (Armstrong, 2017, pp89-91).

➤ تنوع أساليب التقويم: تشمل الاختبارات الكتابية، المشاريع، العروض الشفوية، السجلات

التعليمية، والتقويم الذاتي (Campbell, 2009, p 74) .

➤ تصميم المناهج وفق الذكاءات المتعددة: يقوم المنهج على الدمج بين المعارف النظرية

والتطبيقات العملية (Gardner, 2011, pp 23-24) .

➤ تهيئة بيئة تعلم محفزة: يجب أن تكون البيئة الصفية مرنة ومتنوعة لتناسب جميع أنواع

الذكاءات (Saban, 2001, p 112) .

🌈 الانتقادات الموجّهة إلى نظرية الذكاءات المتعددة: رغم الأثر الكبير الذي أحدثته نظرية

الذكاءات المتعددة في الميدان التربوي والنفسي، فإنها لم تسلم من الانتقادات العلمية

والمنهجية، فقد اعتبر بعض الباحثين أن النظرية تفتقر إلى الأسس التجريبية الدقيقة، بينما

رأى آخرون أنها تمثل إعادة صياغة لمهارات أو مواهب أكثر من كونها ذكاءات مستقلة

بالمعنى العلمي.

أولاً: الانتقادات العلمية والمنهجية:

✓ غياب الأدلة التجريبية الكافية: لم تستند النظرية إلى دراسات تجريبية تثبت وجود أنواع ذكاء

مستقلة فعلياً (Waterhouse, 2006, p. 209) .

✓ صعوبة التحقق التجريبي من الذكاءات: من الصعب وضع أدوات دقيقة لقياس كل نوع من

الذكاءات المقترحة (Klein, 1997, p. 381) .

✓ الخلط بين الذكاء والموهبة أو المهارة: يرى بعض العلماء أن ما وصفه غاردنر بـ "الذكاءات"

ليست إلا مهارات أو مواهب خاصة (Sternberg, 2003, p. 325) .

✓ ضعف التفسير العصبي: الأبحاث اللاحقة لم تؤكد وجود مناطق دماغية منفصلة مسؤولة عن كل

نوع من الذكاء (White, 2008, p. 122) .

ثانياً: الانتقادات التربوية والتطبيقية:

✓ صعوبة التطبيق في الميدان التربوي: تنوع الأنشطة لتغطية جميع الذكاءات أمر صعب في

الممارسات الصفية اليومية (Waterhouse, 2006, p. 214) .

✓ الافتقار إلى أدوات تشخيص دقيقة: تعتمد أدوات القياس على استبيانات غير مقننة، مما يقلل

من دقتها (Morgan, 1996, p. 346) .

✓ احتمال إساءة استخدام النظرية: قد تؤدي المبالغة في الاعتماد عليها إلى التقليل من أهمية

الذكاء العام (Visser et al, 2006, p 506) .

المحاضرة رقم 09: صعوبات التعلم

1- ماهية صعوبات التعلم:

هناك جهود كثيرة بذلت من قبل المختصين ومحاولات عديدة للتوصل إلى تعريف محدد ومقبول لصعوبات التعلم والتي يمكن أن يندرج ضمنها كل تلميذ يعاني من صعوبات في التعلم، وهناك العديد من التعريفات لصعوبات التعلم بعضها جاء من منظور طبي و الآخر منظور تربوي نفسي، وفي ما يلي عرضا لأبرز هذه التعريفات:

1-1- التعريف الطبي:

يشير مصطلح صعوبات التعلم، وفق هذا النموذج إلى الأطفال الأقرب إلى المتوسط أو عند المتوسط، أو فوق المتوسط في الذكاء العام، ممن لديهم صعوبات معينة في التعلم أو في السلوك والتي تشمل صعوبات في الإدراك، والتخيل، واللغة، والذاكرة، والانتباه والوظيفة الحركية، و ترتبط بخلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، حيث ويركز هذا التعريف على الخلل الدماغية كسبب لصعوبات التعلم، فقد بين أورتون، Orton (1976) أنها ناتجة عن فشل في الفص الأيسر من الدماغ المسؤول عن اللغة. (عبد الناصر ذياب الجراح، أسامة محمد البطينة، مأمون محمد غوانمة، 2007، ص 190).

1-2- تعريف كيرك (1963):

صعوبات التعلم هو مفهوم يشير إلى تأخر أو اضطراب أو تخلف في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام، اللغة، الكتابة، والهجاء وإجراء العمليات الحسابية نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ أو اضطراب عاطفي أو مشكلات سلوكية ويستثني من ذلك الأطفال الذين يعانون من مشاكل في التعلم الناجمة عن الإعاقة السمعية أو البصرية أو الحركية أو إعاقات التخلف العقلي أو الاضطراب العاطفي أو الحرمان الثقافي أو الاقتصادي. (عمر محمد خطاب، 2006، ص 72).

1-3- تعريف صموئيل كيرك (1971):

عرف صعوبات التعلم على أنها: "حالة عدم القدرة على اكتساب المهارات الأكاديمية المدرسية لدرجة تسمح له بتقديم خدمات لهذه الفئة". (نايفة قطامي، 1992، ص 202).

كما يضيف " كيرك" مفسرا لجوانب صعوبات التعلم قائلا:

- عدم القدرة على استخدام اللغة وفهمها.
 - عدم القدرة على الإصغاء والتفكير.
 - عدم القدرة على القراءة والكتابة.
 - عدم القدرة على اجراء العمليات الحسابية.
- فقد أكد " كيرك" على ضرورة تقديم خدمات خاصة لهذه الفئة الخاصة حسب الحالات.

1-4- تعريف السيد عبد الحميد سليمان السيد:

يشير مصطلح صعوبات التعلم إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد داخل الفصل الدراسي العادي، ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط باضطراب في العمليات النفسية الأساسية والتي يظهر أثرها من خلال التباعد الواضح بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي لديهم في المهارات الأساسية لفهم واستخدام اللغة المقروءة أو المسموعة والمجالات الأكاديمية الأخرى، وأن هذه الاضطرابات في العمليات النفسية الأساسية، من المحتمل أنها ترجع إلى وجود خلل أو تأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي، ولا ترجع صعوبة تعلم هؤلاء الأطفال إلى إعاقات حسية أو بدنية ولا يعانون من الحرمان البيئي سواء كان ذلك يتمثل في الحرمان الثقافي أو الاقتصادي أو نقص الفرصة للتعليم، كما لا ترجع الصعوبة إلى الاضطرابات النفسية الشديدة. (السيد عبد الحميد سليمان السيد، 2000، ص 156).

1-5- تعريف الحكومة الفدرالية:

تعني صعوبات التعلم، اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية الداخلة في استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، و التي تتمثل في القدرة المحتملة على الاستماع، و التفكير، و القراءة، و الكتابة، و التهجئة، وإجراء العمليات الحسابية الأساسية ويشمل هذا المصطلح حالات مثل اضطرابات الإدراك، و إصابات الدماغ، و اضطرابات النطق و لا يشمل هذا المصطلح الأطفال الذين يعانون من مشكلات تعلم ناتجة أساسا عن إعاقات بصرية، أو سمعية أو حركية، أو عقلية أو اضطرابات عاطفية أو مشكلات بيئية، أو ثقافية أو اقتصادية. (عبد الناصر ذياب الجراح، أسامة محمد البطاينة، مأمون محمد غوانمة، 2007، ص 190).

1-6- تعريف اللجنة المشتركة لصعوبات التعلم في الولايات المتحدة: (NJCLD):

هو مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الإضرابات، والتي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو القدرات الرياضية. (مجدي عزيز إبراهيم، 2006، ص 21).

1-7- التعريف النفسي التربوي:

الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الأطفال الذين لديهم فروقا تربوية ظاهرة بين إمكاناتهم العقلية و المستوى الفعلي للأداء المرتبط باضطرابات أساسية في عمليات التعلم ، و التي قد تصاحب بخلل في وظيفة الجهاز العصبي المركزي ، و التي لا تعتبر اضطرابات ناجمة عن إعاقة عقلية، أو حرمان تربوي ثقافي أو اضطراب انفعالي شديد أو إعاقة حسية. (عبد الناصر ذياب الجراح، أسامة محمد البطاينة، مأمون محمد غوانمة، 2007، ص 191).

1-8- تعريف "باسمة كيال "

وصفت "باسمة كيال " الطفل ذو صعوبات التعلم: "ببطيء التعلم"

" الطفل بطيء التعلم هو طفل يصل الشبه بينه وبين غيره من الأطفال إلى درجة كبيرة ويحمل في داخل نفسه أو في ذاته أكثر من نوع واحد من أنواع الشخصية، ولديه صنوف القدرة نفسها التي توجد في أي طفل آخر، إلا أنه أقل قدرة على التحليل والتجريد " (باسمة كيال ، 1993، ص 233).

وهنا تجدر الإشارة إلى أن تعريف " باسمة الكيال " كان له مسارا مغايرا نوعا ما لجملة التعاريف السابقة لأنها أعطت لـ "صعوبات التعلم" صبغة القصور العقلي المحض، بل واعتبرته نقطة الانعطاف بين العاديين وذوي الصعوبات التعليمية من نفس الجيل حيث أكدت على :

- صعوبة التشخيص بين العاديين وذوي صعوبات التعلم من نفس الجيل كون هؤلاء أكثر تشابها ظاهريا من العاديين.

- تماثل صنوف القدرة بين العاديين من الأطفال وذوي الصعوبات التعليمية.

- قصور القدرات التحليلية والتجريدية مقارنة بأقرانهم من نفس الجيل.

2- تشخيص صعوبات التعلم:

بالنسبة لمحكات التشخيص ذوي صعوبات التعلم فقد حددها " كيرك" (1984) في ثلاثة محكات أساسية وهي : "محك التباين"، "محك الاستبعاد"، "محك التربية الخاصة"

2-1- محك التباين: ويشير محك التباين بين العديد من السلوكيات النفسية: الانتباه،

التمييز، الذاكرة، إدراك العلاقات كما يشير إلى تباعد وتباين بين القدرة العقلية للفرد (

الذكاء) والتحصيل الأكاديمي.

وأخيرا قد يظهر التباين في جوانب النمو المختلفة كأن ينمو حركيا "في سن مبكرة" فيمشي في السنة الأولى أو أقل بينما يبدأ في نطق اللغة في سن الخامسة (أي يتأخر لديه النمو اللغوي). (نايفة

قطامي، 1992، ص204)

2-2- محك الاستبعاد: يشير إلى عدم احتمال أن تكون صعوبات التعلم راجعة إلى واحدة من

الأسباب التالية: التخلف العقلي، الإعاقة الجسمية، الإعاقة الانفعالية، الحرمان الثقافي. (نايفة

قطامي، 1992، ص204)

2-3- محك التربية الخاصة: يشير إلى أن ذوي صعوبات التعلم لا يمكن تعليمهم بالطرق العادية

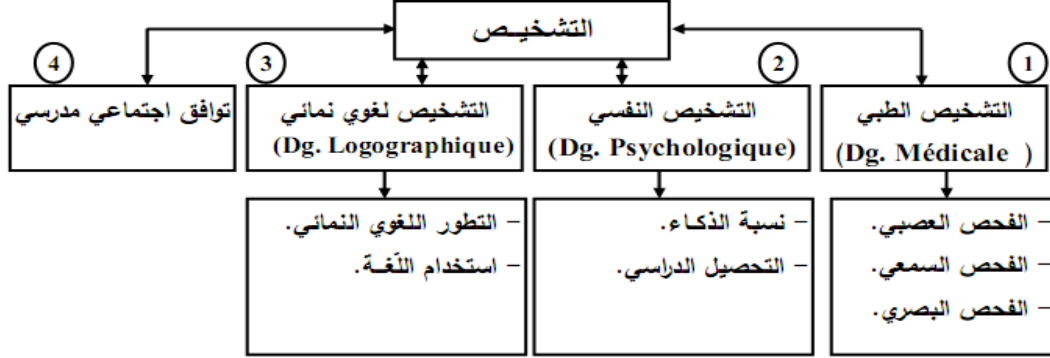
وبالأساليب والوسائل التي تقدم للأطفال العاديين في المدرسة بل لابد من تعليمهم المهارات الأكاديمية

بطرق التربية الخاصة. (نايفة قطامي، 1992، ص204)

أما عن الخطوات الإجرائية للتشخيص فهي كالتالي:

- إجراء تقييم تربوي شامل لتحديد مجالات القصور في موضوعات الدراسة.
- تقرير ما إذا كان الطفل يعاني من أي من الإعاقات: (الحركية ، البصرية، السمعية العقلية، الإضطرابات الانفعالية الشديدة).
- تقرير ما إذا كان الطفل يعاني من مشاكل (اقتصادية، ثقافية، بيئية) ففي حالة وجود مثل هذه الإعاقات أو المشاكل وتقرر بأنها السبب الأساسي لصعوبات التعلم، فإن الطفل يستثنى من اعتباره يعاني من صعوبات في التعلم.
- تقرير ما إذا كان الطفل يحتاج إلى علاج طبي.
- تقرير ما إذا كانت الخبرات التعليمية التي يتعرض لها الطفل مناسبة لعمره وقدراته أم لا.

- تقرير ما إذا كان تحصيل الطفل مناسب مع عمره وقدراته. (أحمد عواد، 1999، ص17-18).
- وعليه يمكن أن نحدد هذه الخطوات في الشكل الآتي:



مخطط رقم (06) يوضح الخطوات الإجرائية لتشخيص صعوبات التعلم

- 3- أسباب صعوبات التعلم: هناك جملة من الأسباب منها ما تكون مسؤولة بطريقة مباشرة في حدوث صعوبات التعلم والأخرى تعتبر ممهدة لها:

3-1- الأسباب المباشرة لحدوث صعوبات التعلم:

- القصور الوظيفي الدماغي.
- المورثات كالعوامل الجينية.
- الأسباب الكيميائية.

3-2- الأسباب الممهدة لصعوبات التعلم:

3-2-1- الأسباب الجسمية والصحية:

- الاختلالات البصرية السمعية.
- الخلط في الجانبية المخية.
- التوجه المكاني.
- سوء التغذية

-
- ضعف الصحة العامة
 - التعرض للإصابات، الإشعاعات، تأثير التدخين، الكحول، المخدرات.
 - 3-2-2- الأسباب النفسية (صعوبات التعلم التطورية):
 - اضطراب الانتباه.
 - الضعف في الإدراك أو التمييز (السمعي، البصري، الحركي).
 - القدرات التفكيرية غير المناسبة.
 - التأخر اللغوي.
 - 3-2-3- الأسباب البيئية:
 - 3-2-3-1- الأسباب الأسرية: وتتضمن:
 - الضغوط الأسرية واتجاهات المربين السلبية.
 - عدم متابعة الآباء للأبناء في المدرسة.
 - سوء معاملة الآباء للأبناء.
 - عدم رعاية الآباء للأبناء.
 - 3-2-3-2- الأسباب المدرسية الخاصة بالميل نحو المادة الدراسية وتشمل :
 - سوء معاملة التلميذ.
 - عدم مراعاة المعلم للفروق الفردية بين التلاميذ.
 - عدم التعاون بين المدرسة والمنزل.
 - طرق التدريس غير المناسبة.
 - عدم جاذبية المادة للدراسة.
 - صعوبة المادة.
 - طول المنهاج الدراسي.
 - عدم الاستفادة من المنهج.
 - نقص الكفاية التدريسية أو النقص في الخبرة التعليمية.

- عدم تشجيع المعلم للتلاميذ.

3-2-3- أسباب خاصة بجماعة الأصدقاء وتتضمن:

- سوء العلاقة بين التلميذ وزملائه.

- عدم رغبة التلميذ في تكوين صداقات مع الزملاء.

- عدم رغبة التلميذ في العمل الجماعي.

- عدم القدرة على التحاور مع الزملاء.

5- خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم: المعلم الفعال هو الذي يستطيع أن يستكشف موطن القوة

والعجز لدى تلاميذه وأن يحدد استراتيجية التدخل للفئات الخاصة " ذوي صعوبات التعلم"

بعرضهم على المختصين والذي يصعب في الغالب تمييزهم عن التلاميذ العاديين لما يغلب عليهم

من مظاهر السوء، إلا أنه لهذه الفئة جملة محددة من الخصائص نعددها فيما يلي:

أ- في المجال المعرفي وتشمل ما يلي:

- الاعتماد على المنبهات البيئية في تفسير إدراكاته.

- الإندفاعية: حيث غالبا ما يتسرع هؤلاء الأطفال في إجاباتهم مما يجعلها خاطئة والذي ينعكس

على الأداء المدرسي بصورة سلبية.

- يواجه صعوبة في مهام الذاكرة.

- صعوبة في الانتباه الانتقائي.

- يعاني من صعوبات في السلوك الاجتماعي الشخصي.

- يواجه صعوبة في اكتساب المفردات الرياضية.

ب- في المجال اللغوي وتشمل على ما يلي:

- صعوبة في فهم اللغة الإستقبالية.

- يواجه صعوبة في فهم الكلمات.

- يواجه مشكلة في التعبير عن الأصوات اللغوية والتي تبرز على صورة، حذف الحرف أو ابدال

الحرف، أو تشويه الحرف.

- عكس الحروف و الكلمات.
- يواجه صعوبة في فهم قواعد اللغة.
- لا يستطيع الإصغاء عند الكتابة.
- يمسك القلم بشدة.
- لا يكتب على السطر.
- يشوه أشكال الحروف والأرقام عند الكتابة.(أسامة محمد البطاينة،2005، ص78-80)

ج- في المجال الاجتماعي وتشمل على ما يلي:

- الانسحاب الاجتماعي.
- العدوانية اتجاه الآخرين لأسباب غير مبررة أو موجهة.
- الاعتماد المتزايد على المعلمين والآباء.
- تشتت الانتباه.
- النشاط المفرط.
- مفهوم متدني عن الذات.

د- في المجال الحركي وتشمل على ما يلي:

- وجود مشكلات في المهارات الكبيرة والتي تعود إلى تأخر في النمو التطوري مثل: الزحف، المشي، الرمي، القفز، أو المشي على خشبة التوازن.
- ضعف المهارات الدقيقة مثل: الرسم، الكتابة، القص.
- عدم وجود مهارات التناسق بين اليد و العين (التآزر الحركي و البصري). (أسامة محمد البطاينة،2005، ص81-82).

5- أنواع صعوبات التعلم:

تتقسم صعوبات التعلم إلى قسمين رئيسيين

1-5- صعوبات التعلم الأكاديمية:

وتتمثل في صعوبات القراءة، (عسر القراءة) وصعوبات الكتابة، (عسر الكتابة) وصعوبة العمليات الحسابية (عسر الحساب) بالإضافة إلى صعوبة التهجئة (التعبير الكتابي).

■ **عسر القراءة:** استخدمت لفظة ديسلكسيا اليونانية الاصل والتي تعنى صعوبة تحليل الكلمة

المكتوبة وصعوبات في المعالجات الفونولوجية، بينما صعوبات القراءة تكون اشمل ولا

تقتصر على الكلمة الواحدة و تتضمن متغيرات اخرى كقراءة العبارات والجمل والفهم وغيرها،

حيث نحكم أن تلميذ يعاني من عسر قراءة إذا ظهرت عليه الأعراض التالية:

- عكس المقاطع والحروف.

- خلط الحروف على محور تناظري باللغة العربية: ح/ج/خ/أو ي/ت أو ف/ق باللغة الفرنسية b/q,

p/q, d/b

- الخلط السماعي لأصوات متقاربة

- استبدال الحروف المتقاربة في الرسم والنطق.

- إسقاط حروف أو مقاطع (Jean-Marie GILLIG.1998. PP57-58)

■ **عسر الكتابة:** الطفل عسير القراءة يظهر أعراض مماثلة على مستوى الكتابة ، نظرا للارتباط

الوثيق بين القراءة و الكتابة ، العناصر التي تكون الكتابة هي إشارات خطية بنيتها مماثلة

للإشارات المنطوقة ، بمعنى أنهما مكونان من تعبير دال و محتوى ، هذان النظامان في التواصل

، اللغة والكتابة تتطابق في محتوى متماثل (Charles pierre Bouton, 1979.p155).

ويشير جيارد 1974 أن صعوبات الكتابة تظهر فيما يلي:

✓ تشوه شكل الأحرف أو تباعد المسافات بين الكلمات،

✓ بالإضافة إلى عدم تناسق حجم الأحرف في الكلمة الواحدة،

✓ تمايل الأسطر المكتوبة،

- ✓ اضطرابات الضغط على القلم أثناء الكتابة.
- ✓ أخطاء التهجي و الإملاء و التراكيب اللغوية،
- ✓ اضطرابات في استخدام علامات الوقف.
- ✓ صعوبات في العمليات المعرفية.
- ✓ عدم الاهتمام بمراجعة و تصحيح الأخطاء من طرف التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة.
- ✓ يميل هؤلاء الأطفال إلى تقدير كتاباتهم على نحو أفضل من التقديرات الحقيقية التي يقدروها لهم المدرسون و الأقارب والآباء. (محمد علي كامل، 2003، ص 52 - 55).
- عسر الحساب: الرياضيات مثل القراءة تتطلب استعدادات جيدة على محور الترميز و فك الترميز، التعرف على الأعداد: تقنيات إجرائية و عقلانية، بنيات ذهنية، و هذا بحسب مستوى النمو الذهني للمتعلم، مرجعيات بياجيه أصبحت منذ ذلك غير قابلة للرجوع.
- مثال العد يسمح بإظهاره عند الطفل، فالطفل الذي يستمر في استعمال أصابعه للعد غير قادر على التمثيل الذهني للعد و لم يستدخل فعل العد. : (Jean- Marie Gillig, 1998 ; P 61)
- حيث نحكم أن تلميذ يعاني من عسر حساب إذا ظهرت عليه الأعراض التالية:
- ✓ صعوبة في الربط بين الرقم ورمزه، فقد تطلب منه أن يكتب الرقم ثلاثة فيكتب (4)،
- ✓ صعوبة في تمييز الأرقام ذات الاتجاهات المتعاكسة مثل (6 . 2)، (7 . 8)، حيث قد يقرأ أو يكتب الرقم (6) عل أنه (2) وبالعكس وهكذا بالنسبة للرقمين 7 و 8 وما شابه.
- ✓ صعوبة في كتابة الأرقام التي تحتاج إلى اتجاه معين، إذ يكتب الرقم (3) مثلاً هكذا (ع) وقد يكتب الرقم (4) هكذا (7) وقد يكتب (9) هكذا (6) .
- ✓ يعكس الأرقام الموجودة في الخانات المختلفة، فالرقم (25) قد يقرأه أو يكتبه (52) وهكذا.
- ✓ صعوبة في إتقان بعض المفاهيم الخاصة بالعمليات الحسابية الأساسية كالجمع، والطرح ، والضرب ، والقسمة، فالطالب هنا قد يكون متمكناً من عملية الجمع أو الضرب البسيط مثلاً ، ولكنه مع ذلك يقع في أخطاء تتعلق ببعض المفاهيم الأخرى المتعلقة بالقيمة المكانية للرقم

(آحاد ،عشرات) مثلاً وما شابه ذلك ، وعلى سبيل المثال فقد قام أحد الطلبة بجمع الأرقام

1+2+2+5 فكان الجواب 10 ولكنه قام بكتابة هذا الرقم بالعكس فكتب 01 . فالتالب هنا

يقوم بالجمع بطريقة صحيحة ، لكنه يخلط بين منزلتي الآحاد و العشرات .

إن صعوبات التعلم الأكاديمية عادة ما تترافق مع صعوبات التعلم النمائية ، و التي تمس بعض

الوظائف المعرفية و التي تعتبر كوسائل تعليمية و هي الانتباه و الإدراك و الذاكرة.

5-2- صعوبات التعلم النمائية : هي الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية والتي تتمثل

في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة، والتي يعتمد عليها التحصيل

الأكاديمي وتشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للمتعلم.(فتحي مصطفى الزيات،

2008، ص 72)

وقد صنفّت الصعوبات النمائية إلى صعوبات أولية (الانتباه - الإدراك - الذاكرة) وصعوبات

ثانوية (التفكير - اللغة الشفوية) وبالنظر المباشر إلى الصعوبات النمائية الأولية نجدها عمليات عقلية

أساسية ومتداخلة، ويؤثر بعضها في البعض الآخر ولهذا سميت صعوبات أولية، فإذا ما أصيب

أحدها باضطراب فإنه يؤثر في القدرة على التحصيل الأكاديمي للطفل وقد سمي التفكير واللغة

بالصعوبات الثانوية لأنهما يتأثران بشكل مباشر بالصعوبات الأولية وفيما يلي توضيح لتلك

الصعوبات:

▪ **الانتباه: Attention :** هو القدرة على اختيار العوامل المناسبة والتي تكون لها صلة وثيقة

بالموضوع من بين مجموعة من المثيرات الهائلة (سمعية أو لمسية أو بصرية أو الإحساس

بالحركة) التي يصادفها الكائن الحي في كل وقت يحاول فيه الطفل الانتباه والاستجابة

لمثيرات كثيرة جدا فإننا نعتبر الطفل مشتتا ويصعب على الأطفال التعلم إذا لم يتمكنوا من

تركيز انتباههم على المهمة التي بين أيديهم.

▪ **الصعوبات الإدراكية : Perceptuel Disabilities:** تتضمن إعاقات في التناسق

البصري- الحركي والتمييز البصري والسمعي واللمسي والعلاقات المكانية وغيرها من العوامل

الإدراكية. (تيسير مفلح كوافحة، 2007، ص 106)

و يقصد باضطرابات الإدراك عدم القدرة على تنظيم و تمييز و تفسير المحسوسات، و تتم العملية الإدراكية في تسلسل منطقي ، و تتجلى هذه الصعوبات في ثلاث مظاهر أساسية هي:

- الفشل المدرسي أو ضعف التحصيل الأكاديمي.

- الصعوبات المهاراتية و الحركية ، و صعوبات التأزر أو الأداء الحركي.

- الفشل في تكامل النظم الإدراكية الحركية .

▪ **الذاكرة: Memory:** وهي القدرة على استدعاء ما تم مشاهدته أو سماعه أو ممارسته أو التدريب عليه، فالأطفال الذين يعانون من مشكلات واضحة في الذاكرة البصرية أو السمعية قد تكون لديهم مشكلة في تعلم القراءة والتهجئة والكتابة وإجراء العمليات الحسابية. كما يقصد باضطرابات الذاكرة عدم قدرة الفرد على الاحتفاظ الثابت بالمعلومات التي تقدم له سواء على المدى القريب أو المدى البعيد، و اضطرابات الذاكرة كما يرى جيرهان و يشان (Gearheant; Weishahn) 1984 ترتبط بالذاكرة قصيرة المدى والذاكرة بعيدة المدى على حد سواء كما تخص أيضا الذاكرة السمعية و البصرية. (عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، 2003، ص98-99).

▪ **اضطرابات التفكير: Thinking Disorders:** تتألف من مشكلات في العمليات العقلية

تتضمن الحكم والمقارنة وإجراء العمليات الحسابية والتحقق والتقويم والاستدلال والتفكير الناقد وحل المشكلات واتخاذ القرار.

▪ **اضطرابات اللغة الشفهية: Oral Language Disorders:** وترجع إلى الصعوبات التي

يواجهها الأطفال في فهم اللغة وتكامل اللغة الداخلية والتعبير عن الأفكار لفظيا.

6- **التدخلات العلاجية لصعوبات التعلم:** إن تباين الأداء الصفي لمجموع التلاميذ في نفس الجيل، قد يلزم الاهتمام الجدي بمجموع التلاميذ من ذوي الصعوبة التعليمية الذي يحتم لزاما تبني أسلوب

علاجي مناسب حسب الحالة باختلاف (الحدة والشدة) ، وفيما يلي محاولة حصر لأهم الأساليب العلاجية.

6- 1- أساليب التدخل العلاجي لصعوبات القراءة: تبرز حجم مشكلة العجز القرائي من خلال مستوياته، و الذي أصبح يجسد هاجساً فعلياً بعث على دراسات مستحدثة للتدخل العلاجي لتحجيم اتساع حدود هذه المشكلة بالنسبة للتلميذ العاجز قرائياً و التي نجسدها كما يلي:

الأعراض	الأساليب العلاجية المقترحة
- التعثر في النطق. - الخلط في النطق - بين الحروف و الأصوات قريبة الشبه	- التدريب على الحديث :قوائم كلمات متشابهة - المعالجة :شفهية، بصرية. - التدريب على التعرف على الحروف: حين رؤيتها و النطق به. - التدريب على تحليل الكلمات.
- القراءة العكسية	- العناية باتجاه العين أثناء القراءة: عن طريق تدريبات تتضمن: تتبع الحروف، الإشارة بالإصبع، وضع خط تحت الحروف أثناء القراءة.
- التكرار	-التدريب على معرفة كلمات جديدة، تشجيع الطفل على التروي و الهدوء و الإبطاء - القراءة الجهرية من التلاميذ في وقت واحد.
- إحلال كلمة مكان أخرى عن طريق التخمين.	- ألعاب بالكلمات يتوافر فيها عنصر التحليل الصوتي -استخدام مادة قرائية أسهل- تزويد التلميذ بقاموس لغوي أكبر عن طريق تعدد الأنشطة.
-إضافة كلمات غير موجودة أو حذف كلمات موجودة.	- التركيز على المعنى. - استخدام البطاقات الخاطفة :التي تحوي جملة ناقصة و أخرى كاملة من أجل الموازنة. القراءة الجماعية مع المدرس.
- إغفال سطر كامل أو عدد أسطر	- استخدام مادة قرائية بين أسطرها مسافات واسعة. - وضع خط تحت السطر أثناء القراءة.
توقف و تردد على فقرات أثناء القراءة.	- مساعدة التلميذ على الحد من القلق و الإجهاد. - تزويد القاموس اللغوي :التدريب عن طريق البطاقات الخاطفة على رؤية كلمات غير مألوفة.
-القراءة المتقطعة: كلمة بعد كلمة:	- استخدام مادة قرائية أسهل. - التخفيف من العناية بالكلمات. - استخدام البطاقات الخاطفة :لرؤية عبارات و جمل تدل على استجابة

التلميذ لها على أنه قد فهم معناها.	
القصور في فهم المراد من المادة القرائية.	- استخدام مادة قرائية أسهل. - التركيز على المعنى : إثارة دافع أو حافظ للقراءة.
صعوبة في تذكر المقروء:	- التدريب على التلخيص. - استخدام مادة قرائية أسهل.
العجز عن القراءة السريعة:	- تدريب على التصفح السريع : للعثور على كلمة معينة في جملة أو على جملة في فقرة أو في صفحة و يكون ذلك شفهيًا.
صعوبة في ملاحظة التفاصيل فيوصف شيء من الأشياء:	- استخدام تدريبات لتكملة الجمل. - وضع خطوط تحت الإجابات الصحيحة - إنشاء أسئلة مستقاة من فقرة تعطى للتلميذ لكي نضمن ألفة أكثر بالكلمات. - استخدام مادة قرائية أسهل.

جدول رقم (01) : يوضح الأساليب العلاجية للتخلف القرائي حسب الأعراض (أحمد ، فهميم محمد، 2000، ص 97- 99).

6-2- أساليب التدخل العلاجي لصعوبات الكتابة: هناك عدة استراتيجيات خاصة بمعالجة صعوبة تعلم الكتابة وأبعادها الثلاث:

1- الكتابة اليدوية (الخط).

2- التهجئة (الرسم الإملائي).

3- التعبير الكتابي (اللبودي، 2005 ص 1).

الاستراتيجيات الحركية البصرية ومنها:

▪ إستراتيجية ما قبل الكتابة وتستلزم:

✓ تدريب التلاميذ على تحريك العضلات والذراعين واليدين.

✓ استخدام الألوان والصلصال.

- ✓ استخدام أماكن مريحة في الكتابة.
- ✓ تدريب التلميذ على مسك القلم (البطائنة وآخرون، 2005، ص 254-250).
- إستراتيجية التحول من الكتابة بطريقة منفصلة إلى الكتابة متصلة وتستلزم:
 - ✓ تدريب التلميذ على إيصال الحرف بالحرف الذي يليه.
 - ✓ كتابة الكلمات من خلال نماذج محددة لذلك مسبقا.
 - ✓ تدريب التلميذ على كتابة مايملى عليه من الحروف والكلمات والجمل.
 - ✓ استخدام الدلالات اللفظية.
- ✓ استخدام المسافات في أحجام الحروف ووضعها بالنسبة لسطور الصفحة (الشرقاوي، 1996، ص170).
- استراتيجيات تحسين الإدراك البصري المكاني: يكون التخفيف من صعوبات تعلم الكتابة، إذا تم علاج مايلي:
 - ✓ تحسين التمييز البصري.
 - ✓ تحسين الذاكرة البصرية للحروف (الديري، 1997، ص 76).
 - ✓ علاج تشكيل الحروف ويتم عن طريق:
 - ✓ النمذجة.
 - ✓ المنبهات الحسية.
 - ✓ التتبع واقتفاء الأثر.
 - ✓ النسخ.
- ✓ الكتابة من الذاكرة (حواشين وحواشين، 2003، ص247)
- إستراتيجية التصور الذهني: تعلم هذه الطريقة التلميذ تدخيل التهجئة الصحيحة للكلمة كوسيلة للتذكر وتستخدم الإجراءات التالية:
 - ✓ يكتب المعلم على السبورة كلمة يستطيع التلميذ قراءتها ولكنه يعجز عن تهجئتها.
 - ✓ يقرأ التلميذ الكلمة بصوت عالي، ويحاول قراءة الكلمة حرف بحرف.
 - ✓ يقوم التلميذ بنسخ الكلمة على ورقة.
 - ✓ يطلب المعلم من التلميذ أن ينظر إلى الكلمة بتمعن ثم يحتفظ بصورتها في ذهنه.

- ✓ يطلب المعلم من التلميذ أن يغلق عينيه ويهجي الكلمة بصوت عالي متصدرا أشكال الحروف في أثناء تهجئته لها .(سلمان السيد،2003،ص 103)
- ✓ ثم يطلب المعلم من التلميذ أن يكتب الكلمة ثم يطابقها مع النموذج للتأكد من صحتها. (الوقفي،2003 ، ص44)

■ إستراتيجية تدريس ومعالجة صعوبة تعلم الكتابة اليدوية (الخط): تشمل إستراتيجية تدريس صعوبة تعلم الكتابة اليدوية والتي يمكن استخدامها في تحسين أداء التلاميذ في الكتابة اليدوية على النحو التالي:

- ✓ تكرار التدريب على الخط اليدوي عدة مرات في الأسبوع.
- ✓ تقديم دروس قصيرة في الخط ضمن دروس الكتابة الإنشائية.
- ✓ يدمج المعلم كتابة الحروف المستهدفة ويصف كيفية رسم الحرف بأن يمرر أصبعه عليه وبعدها يصف التلميذ هذا الرسم، تكرر هذه الخطوة ثلاث مرات ، قد يجد المعلم وصفا لكتابة الحرف فقد يصف حرف النون بأنه صحن وفيه قطرة ماء ساعيا إلى إيجاد روابط للتلميذ مادية بين الحروف وما يماثلها من أشكال وأشياء يعرفها .
- ✓ يتتبع الطفل الحرف ويقوم المعلم والتلميذ بتسميع العملية التلقائية برسم الحرف معا.
- ✓ يكتب المعلم الحرف ويمرر إصبعه عليه، ويناقش العملية لفظيا، بما فيها التصويبات.
- ✓ يكتب المعلم الحرف ويقوم التلميذ بنسخه ويقوم بتصويب نفسه تصويبا ذاتيا، وعلى التلميذ أن يقوم بهذه العملية ثلاث مرات قبل الانتقال للعملية الأخيرة.
- ✓ يحاول التلميذ استدعاء الحرف من الذاكرة ثم كتابته (ملحم،2002،ص311-312).

6-3- أساليب التدخل العلاجي لصعوبات الحساب:

- ✓ تفعيل دور المتطلبات و المهارات السابقة في الرياضيات: تعتمد الرياضيات على الأنشطة العقلية المعرفية التراكمية، ولذا فان للمهارات السابقة ، أهمية بالغة لتدعيم الأنشطة والممارسات اللاحقة التي يتعين مراعاتها والتأكد منها قبل البدء بالتدريس اللاحق.
- ✓ الانتقال التدريجي من المحسوس إلى المجرد: يمكن لمعظم التلاميذ تعلم مفاهيم الرياضيات إذا تم الانتقال بشكل مرن من المحسوس إلى المجرد، ويمكن للمدرس أن يخطط لهذه العمليات عبر ثلاث مراحل:
- المرحلة الحسية: يعتمد المدرس على تحفيز التعلم من خلال المثيرات الحسية المختلفة.

- المرحلة التمثيلية: يمكن استخدام الصور والأشكال الممثلة لأشياء حقيقية أو فعالة.
- المرحلة التجريدية: هنا يعتمد المدرس على الرموز والمفاهيم الرياضية.
- ✓ **النمذجة:** إذ يقوم المدرس ببعض الوظائف التعليمية يعتمد عليها المتعلمون كنماذج في وضعيات مشابهة
- ✓ **انتقال أثر التدريب:** والذي يحدث عندما يتعلم التلاميذ مفاهيم مجردة ومبادئ أو اتجاهات عامة يطبقونها في وضعيات أخرى جديدة لها نفس العناصر أو المكونات التي تتكون منها مواقف التعلم الأصلية السابقة.
- ✓ **طريقة ما وراء المعرفة:** ويتم ذلك من خلال العمل على مساعدة التلاميذ على التفكير في المهمات التي يواجهونها، ثم توظيف استراتيجيات التي من شأنها تطوير عمليات التذكر لديهم
- ✓ **استخدام التقنية:** لكل متعلم أسلوبه في التعلم، لذا فإن استخدام التقنية في التعليم و التعلم سواء أكان جماعيا أو فرديا يساعد على تحقيق مفهوم تفريد التعليم وتعزيز التعلم الذاتي واستمراره (الفاعوري، 2010، ص33).

المحاضرة رقم 10 : ادوار الأخصائي النفسي المدرسي

1. **تعريف الأخصائي النفسي المدرسي:** يقصد بالأخصائي النفسي المدرسي هو " ذلك الشخص الحاصل على مؤهل جامعي في علم النفس من أحد الجامعات الجزائرية والذي يعين من قبل وزارة التربية في وظيفة أخصائي نفسي مدرسي ليقوم بتقديم خدمات التوجيه والإرشاد والنفسي للتلاميذ بالمدرسة. (ساعد وبركات، 2014 ، ص47) .
- أدوار الاخصائي النفسي المدرسي:**
- **الدور التشخيصي:** يعمل الأخصائي النفسي المدرسي على تشخيص المشكلات النفسية التي قد تواجه بعض المتدربين، فيكون لها أثرا سلبيا على التحصيل الدراسي، ويعتمد في ذلك على مجموعة من الأدوات السيكولوجية، يبقى من أهمها المقابلة التي تسمح له بالإنصات للفرد المستهدف وكشف المشاكل النفسية التي يعاني منها ودرجة تأثيرها على الحياة المدرسية للمتعلم . (الزيادي، 1969، ص 13).

➤ **الدور العلاجي:** يتدخل الأخصائي النفسي المدرسي في حالة وجود مشاكل واضطرابات نفسية تستدعي العلاج، أو في حالة ما تظهر مجموعة من السلوكيات التي قد يكون لها أثر بالغ على الفرد أو جماعة الفصل، مثل السلوك العدواني، كما أنه يكون لزاما عليه التدخل في العديد من الحالات الأخرى كالإهمال الزائد للواجبات المدرسية، وضعف التحصيل وصعوبات التعلم ومشكلة الغيرة من الزملاء، إضافة الى الكثير من العادات الخاطئة مثل التبول اللاإرادي وقضم الأظافر. (كامل، 2003، ص 33).

➤ **التتبع والإرشاد :** حتى إن لم يكن المتمدرس يعاني من مشاكل نفسية تعيق عملية التعلم فإنه يحتاج الى الدعم النفسي، وهنا يتوقف الدور على الأخصائي النفسي المدرسي الذي يساعد المتمدرس على تنظيم جهده ووقته، كما أنه يقوي ثقة المتعلم بنفسه، ويرشده نحو الطرق الصحيحة للتعامل مع الإكراهات التي تواجهه في مساره الدراسي، وكيفية التعامل مع الاختبارات من أجل التغلب على الخوف والتوتر الذين يصيبان المتمدرس عادة في مثل هذه الوضعيات، كما أنه يعمل على تنظيم برامج تنمية لرعاية الفئات الخاصة مثل المتفوقين، أو الموهوبين أو ذوي الاحتياجات الخاصة. (عبد الرحمن وعبد الله، 2003، ص 31).

➤ **تنظيم الأنشطة المدرسية:** يساهم الأخصائي النفسي في تهيئة العديد من الأنشطة المدرسية، التي تشكل دافعا تحفيزيا لبدل مجهود أكبر من طرف المتمدرسين وتمكنهم من التغلب على كثير من الصعوبات التعليمية والإكراهات النفسية، ونذكر من بينها: ورشات للرسم الحر أنشطة التعبير عن الذات مثل التمثيل، ورشات الاستذكار الفعال.

➤ **التدريب:** يعد الأخصائي النفسي من أهم عناصر وحدة التدريب، فيقوم بتدريب المدرسين على مجموعة من الأساليب التعليمية التي بإمكانها أن تساعدهم في إنجاح عمليتي التعليم والتعلم، من قبيل مدهم بالبدائل التربوية ومهارات التأديب دون استخدام العنف، كما يعمل على تدريب أولياء الأمور واطلاعهم على أسس التنشئة الاجتماعية وطرق التعامل مع المراهق. (عبد الرحمن وعبد الله، 2003، ص 125-139).

2. المشكلات التي يتابعها الاختصاصي النفسي المدرسي: نظرا للتطور المتسارع الذي عرفه المجتمع والذي أثر مباشرة على المدرسة حيث أصبحنا نلاحظ الانحرافات والمشكلات داخل المؤسسات التربوية، بالإضافة إلى سوء التكيف لدى التلاميذ، مما استدعى ضرورة العناية والاهتمام بهم من الناحية العقلية والنفسية، وهو ما جعل ضرورة الاختصاصي النفسي في المؤسسات التربوية أمثلتها التطورات الأخيرة للانحرافات والمشاكل السلوكية داخل المؤسسات التربوية، فقد تعددت المشكلات النفسية في الوسط المدرسي وأصبحت تشكل عائقا على مسارهم التكيفي السليم مع الأهداف التعليمية والتربوية ومن بين أكثر المشكلات شيوعا هي:

المشكلات النفسية: هي الشعور بالأزمة وعدم التكيف الذي يظهر معه مجموعة من الأعراض المعرفية والعقلية والمزاجية الانفعالية المضطربة التي يعانها الفرد ويحتاج للتغلب عليها إلى مساعد متخصص منها: العزلة والانطواء، العدوانية، ضعف الثقة بالنفس

المشكلات المدرسية : هي مشاكل لا يتمكن التلميذ من مواجهتها والوقوف أمامها وتؤثر على تحصيله الدراسي وعلى حياته بشكل عام وتظهر على شكل صعوبات سلوكية واجتماعية وتحصيلية عند الطلاب وعدم توافق مع الأصدقاء والمحيط المدرسي ومن هذه المشكلات مثلاً الهروب من المدرسة، والتأخر الدراسي والعنف المدرسي والإدمان والسرقة وغيرها ، كما يواجه المتعلم في الصف عدة مشكلات تعليمية فقد يفقد الرغبة في التحصيل الدراسي ويتأخر عن زملائه وقد يؤثر الغياب المتكرر عليه سلباً ومن هذه المشاكل نذكر: التسرب المدرسي، التأخر المدرسي، صعوبات التعلم (العيسوي، 2006، ص 62).

المشكلات السلوكية: السلوك الإنساني هو سلوك عرضي وهادف، وكل فرد يشعر بحاجته إلى الانتماء للجماعة، فإنه إذا ما صادف إحباطا في إشباع حاجته إلى الانتماء للجماعة، فإنه سيشعر بخيبة الأمل وبالذونية وبالتالي فإنه سيلجأ حتما إلى القيام بسلوكيات غير مقبولة لإشباع تلك الحاجة، ومن بين المشاكل السلوكية في المدرسة نذكر: التمرد والغناد ، الكذب.

المحاضرة رقم 11: أساليب الفحص النفسي في الوسط المدرسي

1. تعريف الفحص النفسي: هو تقييم خصائص الفرد من حيث قدراته و سماته، و أعراضه المرضية، و درجة حدتها مبينا الأسباب المباشرة لنشأتها بغية الوقوف على ماهية المشكلات التي يعانيها المريض، و إخضاعه لبرنامج علاجي مناسب لحالته. (أديب محمد الخالدي، 2000، ص 30).

2. أهداف الفحص النفسي المدرسي(العيادي): إن هدف الفحص يتركز بالأساس على تشخيص الاضطراب ووضع خطة علاجية مناسبة ولكن يمكننا الإشارة إلى عدة نقاط من بينها التالي:

- ✓ فهم شخصية المفحوص دينيا مكيًا و وظيفيا.
- ✓ الكشف عن مواطن القوة و الضعف في شخصية المفحوص.
- ✓ تحديد الاضطرابات الشخصية التي تؤثر على توافقه النفسي والاجتماعي.
- ✓ تحديد الاضطرابات الشخصية التي تؤثر على علاقته مع الآخرين.
- ✓ وضع خطة علاجية.
- ✓ إرشاد أو توجيه المفحوص . (الحجازي، 1993، ص 09).

3. خطوات الفحص النفسي للطفل والمراهق: من أهم الخطوات العريضة الأكثر تداولاً للفحص النفسي ما يلي:

- التمهيد للفحص النفسي
- تهيئة الجو و الإطار المادي للفحص: بالترحيب والانتباه والبدء في إنشاء علاقة طيبة مع المفحوص.
- المعلومات الشخصية: الاسم، الجنس، السن المستوى التعليمي.
- سبب أو دواعي الفحص: عادة لا يطلب فحص الطفل ولا يؤتي به للاستشارة إلا عندما يشكل اضطرابه مشكلة للأهل أو المحيط، هنا علينا أن نحدد درجة أو موضوعية الاضطراب. (الحجازي، 1993، ص 15).
- الحوار مع المفحوص

4. أساليب ووسائل عملية الفحص النفسي في الوسط المدرسي: هناك أسلوبان رئيسيان للفحص

النفساني هما:

❖ **الأسلوب التحليلي التبصيري :** وفقا لديناميات المرض النفسي تتوجه إلى استقصاء مكنون اللاشعور والتعرف على الآليات الدفاعية مستخدما التداعي الحر وتفسير الأحلام بناءً على نظرية التحليل النفسي.

❖ **المعاينة السريرية بالأسلوب الوصفي:** تهدف إلى استخراج معاناة الشخص بطرح أسئلة معينة ووصفها في شكل أعراض ثم تشكيلها في متلازمات مرضية وتصنيفات محددة للوصول إلى تشخيص الحالة تمهيدا لمعالجتها، بناءً على المفهوم القائل أن الاضطرابات النفسية تتظاهر بعلامات وأعراض خاصة ولها تطور و مسار معين. (الخاني ، 2006 ، ص 32) .

ومن الأدوات والوسائل المستخدمة في عملية الفحص النفسي ما يلي:

➤ **الملاحظة العلمية المنظمة :** للملاحظة أهمية قصوى سواء كانت بشكل منفرد أو جاءت أثناء إجراء المقابلة أو تطبيق الاختبارات النفسية، هي أداة علمية تسجل لعينات مختلفة من السلوك (إيجابيات، سلبيات، نقاط القوة والضعف) مع التركيز على السلوك المتكرر والثابت نسبيا، حيث يقوم الأخصائي بملاحظة سلوك العميل في مواقف الحياة اليومية ومواقف التفاعل الاجتماعي، إما بشكل مباشر وجها لوجه أو غير المباشر دون اتصال، كأن يلاحظ التلميذ في الساحة أو أثناء اللعب مع زملائه أو أثناء الدراسة يحرص الأخصائي على ضمان " السرية المهنية، الموضوعية والشمولية. (فيصل عباس، 1994، ص 111- 117).

➤ **المقابلة الإكلينيكية:** تعتبر من أهم الأساليب الإكلينيكية التي يستعملها الأخصائيين في علم النفس العيادي خلال دراسة حالة، وهي نوع من المحادثة تتم بين المريض والأخصائي النفساني في موقف مواجهة حسب خطة معينة بهدف الحصول على معلومات عن سلوك العميل لمساعدته على حل المشكلات التي يواجهها والاسهام في تحقيق توافقه الشخصي (فيصل عباس، 1994 ، ص 102). وقد تكون المقابلة مع الأهل والأصدقاء والمعلمين إذا تطلب الأمر ذلك .

➤ دراسة حالة: تعرف دراسة الحالة بأنها " تحليل عميق شامل للحالة التي يقوم الأخصائي

بدراستها، وهي تتضمن تفسيراً لشخصية الفرد وللمشكلة التي يعاني منها.

وتستخدم دراسة الحالة للتشخيص والمساعدة في الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني أو في

العلاج النفسي أو في علاج الأشخاص العاديين بقصد مساعدتهم على النمو إلى أقصى حد ممكن

(سيد عبد الحميد مرسى، 1976، ص ص 101-102)

➤ الإختبارات والمقاييس: تطبق الإختبارات والمقاييس لتحديد القيم الكمية التي تقدر بها الصفات

وتستخدم في الحكم والمقارنة. (عباس، 1996، ص 18).

المحاضرة رقم 12: أساليب التكفل النفسي في الوسط المدرسي

1. تعريف التكفل النفسي:

يعرفه حامد زهران بأنه " العملية التي يتم من خلالها مساعدة الطالب في رسم الخطط التربوية التي

تتلاءم مع قدراته وميوله وأهدافه وأن يختار نوع الدراسة والمناهج المناسبة والمواد الدراسية التي تساعده

في اكتشاف الإمكانيات التربوية فيما بعد المستوى التعليمي الحاضر ومساعدته في النجاح في

برنامج التربية والمساعدة في تشخيص وعلاج المشكلات التربوية بما يحقق توافقه التربوي " . (حامد

زهران ، 2003، ص 200)

2. أهمية التكفل النفسي في الوسط المدرسي: للتكفل النفسي أهمية بالغة تمثلت فيما يلي:

✓ الوقاية من المشكلات الدراسية والانفعالية والعمل على تحقيق أفضل مستوى من التحصيل الدراسي.

✓ الوقوف على الحالات المرضية والخاصة من التلاميذ المحتاجين إلى المتابعة والرعاية الخاصة.

✓ معرفة التلاميذ المتفوقين دراسياً والعمل على رعايتهم وتشجيعهم وتقديم التحفيز اللازم لهم.

✓ اكتشاف التلاميذ المتأخرين دراسياً والعمل على مساعدتهم من أجل تحسين مستواهم

✓ الدراسي.

- ✓ توثيق الروابط بين الوسطين المدرسي والأسري من خلال إطلاع الأولياء على المسار الدراسي والمشكلات التي يواجهها أبنائهم داخل المدرسة وخارجها مما يساعد الأولياء على متابعة أطفالهم ويوفر الجو الأسري المناسب للتلاميذ.
- ✓ تمكين الأساتذة والمعلمين من تكوين خلفيات مناسبة عن أوضاع التلاميذ مما يساعدهم على حسن التواصل مع التلاميذ داخل الفصول بشكل سليم. (حناشي فضيلة ومحمد بن يحي زكرياء، 2010، ص 43).

3. أهداف التكفل النفسي في الوسط المدرسي:

- ✓ الكشف على قدرات التلاميذ وحاجاتهم والتوصل إلى المشكلات التي تعترض نموهم.
- ✓ جمع المعلومات حول مختلف جوانب النمو وحصص مشكلاته.
- ✓ مساعدة المتعلمين على التبصر في قدراتهم وفهم إمكانياتهم.
- ✓ إمداد التلاميذ بالمعلومات المتعلقة بالخدمات التي تقدمها البيئة المدرسية.
- ✓ مساعدة التلاميذ على الاندماج داخل الوسط المدرسي وتعويدهم على مناخ الحياة المدرسية وخاصة التلاميذ الذين يعانون من مشاكل نفسية واجتماعية.
- ✓ مساعدة المعلمين والأساتذة على كيف التعامل مع التلاميذ. (وزارة التربية الوطنية، 2001، ص176).

4. مراحل التكفل النفسي: للتكفل النفسي مراحل أساسية وهي:

- أ -الفحص: ونقصد بالفحص مجموع الخطوات التقنية المؤدية إلى تحديد مدى توازن الشخصية ومدى الخلل الطارئ على هذا التوازن.
- ب - التشخيص: هو تقويم شخصية العميل وقد ارته، وإنجازاته ، وسماته التي تساعد على فهم مشكلاته (ملبكة، لويس كامل، 1980 ، ص44).
- ج -العلاج: يتمثل الهدف النهائي للعلاج النفسي في مساعدة الفرد على التوافق من جديد، لذا ينبغي أن توضع خطة للعلاج وأن تكون هذه الخطة موضع التنفيذ. (زهران، حامد عبد السلام 1997 ، ص18)، أما فيما يتعلق بأنواع العلاج وطرقه فهي متعددة بتعدد المقاربات المفسرة للمرض النفسي

منها التحليل النفسي، والعلاجات ذات المنحى التحليلي، والعلاج المعرفي السلوكي، والعلاج الإنساني، وغيرها.

5. مجالات التكفل النفسي في الوسط المدرسي :

✚ **مجال أسر التلاميذ :**تنظيم أيام إعلامية خاصة بأولياء التلاميذ من أجل إرشادهم إلى الحاجات الضرورية التي يتطلبها أبناءهم وتساعدهم على مواصلة الدراسة على أكمل وجه.

✚ **مجال هيئة التدريس :** يعمل المرشد على تزويد هيئة التدريس بالوضعيات النفسية والاجتماعية للتلاميذ مما يسهل عليهم التواصل والتعامل مع التلاميذ.

✚ **مجال التلاميذ :** يستقبل المرشد التلاميذ لطرح مشاكلهم ويحاول مساعدتهم، كما يقف المرشد على الحالات التي تستوجب رعاية نفسية من خلال مشاركته في مجالس الأقسام ويعمل على استدعائها.

6. استراتيجيات التكفل النفسي في الوسط المدرسي:

➤ **استراتيجية الإحالة :** يستعمل في هذه المرحلة الفحص كالمقابلة الملاحظة الاختبارات، وتتمثل هذه الاستراتيجية في إحالة التلميذ إلى الأخصائي النفسي حيث أكد محمد علي "كامل" "أن إحالة الطالب إلى الأخصائي تتضمن إشارة إلى أن المحيل قد أدرك أن لدى الطالب مشكلة لذلك لابد من إتباع الخطوات التالية المتضمنة في النموذج الشامل لتشخيص وعلاج الحالة (كامل، 2003 ، ص 17 - 29).

➤ **استراتيجية التقدير :** يستعمل في هذه الحالة الفحص كالمقابلة الملاحظة الاختبارات النفسية التشخيص الفارقي والتشخيص. (حامد زهران 1997، ص 159)

➤ **استراتيجية التدخل :** إن التدخل هو مساعدة المريض على التكيف لما حوله أو الوصول به إلى شخصية ناضجة، فإن علاجه كثيرا يتطلب إزالة العوائق التي تعرقل نموه النفسي والانفعالي. ويقوم بعملية التدخل المختص حيث يقيم علاقة وطيدة بينه وبين مريضه وذلك بالاعتماد عليها لإزالة أو تخفيض أمراض سلوكية أو اتجاهات بالتفكير تعبر عن مساعدة

على تطوير وترقية شخصية ايجابية سليمة اجتماعيا (حمدي عبد العظيم، 2012، ص 49).

➤ استراتيجية التقييم : إن التقييم عملية ديناميكية تستهدف مسحا شاملا لحالة معينة بهدف تقييمها والحكم عليها وهو نقطة نهاية في تقييم حالة أو برنامج أو عملية يكون دوريا ومتكررا بهدف تطوير برنامج العلاج وتحسينه نحو الأفضل. (كامل ، 2003، ص 37).