

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد الصديق بن يحي
كلية العلوم الإنسانية الإجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

محاضرات في مقياس: علم النفس المدرسي

مطبوعة بيداغوجية موجهة لطلبة السنة الثانية ليسانس
علم النفس

من إعداد الدكتورة : جردير فيروز

السنة الجامعية

2026- 2025

الصفحة	المحتويات
7	مقدمة
8	المحاضرة 01: نشأة علم النفس المدرسي
14	المحور الأول: موضوع علم النفس المدرسي ومجالاته
14	المحاضرة 02: علم النفس المدرسي ومجالاته
14	1. لماذا علم النفس المدرسي؟
15	2. تعريف علم النفس المدرسي.
16	3. تعريف الأخصائي النفسي المدرسي.
16	4. مجالات علم النفس المدرسي.
18	5. أهداف علم النفس المدرسي.
19	6. علاقة علم النفس المدرسي بالعلوم الأخرى.
20	المحور الثاني: المشكلات المدرسية في مختلف أبعادها
21	المحاضرة 03: المشكلات المدرسية في مختلف أبعادها
21	1. تعريف المشكلة بصفة عامة.
22	2. المؤشرات الدالة على وجود مشكلة.
22	3. أنواع المشكلات التي يتعرض لها التلاميذ.
23	4. خصائص المشكلات التي يتعرض لها التلاميذ.
25	5. بعض المشكلات الشائعة لدى التلاميذ (الطور الابتدائي) وكيفية مواجهتها.
31	6. سبل الرعاية الموجهة للطفل الذي يعاني من مشكلات في الوسط المدرسي.
33	المحور الثالث: نظريات التعلم

33	المحاضرة 04: أولاً: مدخل لعملية التعلم
33	1. تعريف عملية التعلم.
34	2. أهمية عملية التعلم.
34	3. شروط عملية التعلم.
38	ثانياً: نظريات التعلم
38	1. مفهوم النظرية.
38	2. تعريف نظريات التعلم.
39	3. ملاحظات حول نظريات التعلم.
41	المحاضرة 05: نظريات التعلم السلوكية
41	1. التعريف والأنواع.
41	1.2. نظرية الإشرط الكلاسيكي. (إيفيان بافلوف)
42	❖ تعريف نظرية الإشرط الكلاسيكي.
42	❖ تجارب نظرية الإشرط الكلاسيكي.
45	❖ مفاهيم النظرية.
45	❖ مبادئ التعلم الشرطي.
46	❖ تقييم النظرية.
47	❖ تطبيقاتها التربوية في غرفة الصف.
48	1.3. نظرية الإشرط الإجرائي. (بورهوس فريدريك سكينير)
48	❖ تعريف نظرية الإشرط الإجرائي.
48	❖ تجارب نظرية الإشرط الإجرائي.
50	❖ مبادئ التعلم الإجرائي
54	❖ تطبيقاتها التربوية في غرفة الصف.

56	❖ تقييم النظرية.
56	4.1. نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ (إدوارد ثورندايك)
56	❖ تعريف نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ.
57	❖ تجارب ثورندايك
58	❖ قوانين التعلم وفق نظرية ثورندايك
60	❖ التطبيقات التربوية لنظرية التعلم بالمحاولة والخطأ
61	المحاضرة رقم 06: نظريات التعلم المعرفية
61	❖ التعريف والأنواع.
61	2. 1. النظرية الجشطالتيّة
62	❖ مفاهيم أساسية في نظرية الجشطالت.
63	❖ مبادئ التعلم التي تقوم عليها نظرية الجشطالت.
63	❖ قوانين التعلم في نظرية الجشطالت.
64	❖ التطبيقات التربوية لنظرية الجشطالت في التعلم .
65	2.2 . النظرية البنائية المعرفية (بياجيه)
65	❖ نظرية النمو المعرفي عند بياجيه.
65	❖ العوامل المؤثرة في النمو المعرفي.
66	❖ خصائص الطفل المعرفية.
66	❖ قوانين التفكير عند بياجيه
69	❖ مراحل النمو العقلي أو المعرفي عند بياجيه

71	❖ التطبيقات التربوية لنظرية النمو المعرفي لجون بياجيه.
73	المحاضرة رقم 07: النظرية البنائية الإجتماعية (فيجوتسكي)
73	❖ تعريف النظرية البنائية الإجتماعية
73	❖ مبادئ النظرية البنائية الإجتماعية
74	❖ الافتراضات التي تقوم عليها النظرية البنائية الإجتماعية
74	❖ مفهوم التعلم من منظور البنائية الاجتماعية
75	❖ تطبيقات النظرية البنائية الاجتماعية في عملية التعليم والتعلم
75	❖ الانتقادات الموجهة للنظرية البنائية الاجتماعية
76	المحاضرة رقم 08 : نظرية الذكاءات المتعددة (هاورد جاردنر)
76	❖ نشأة نظرية الذكاءات المتعددة
77	❖ تعريف نظرية الذكاءات المتعددة
78	❖ أنواع الذكاءات المتعددة
83	❖ التطبيقات التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة
84	❖ الانتقادات الموجهة لنظرية الذكاءات المتعددة
85	المحور الرابع: صعوبات التعلم
85	المحاضرة رقم 09: صعوبات التعلم
86	❖ ماهية صعوبات التعلم
89	❖ تشخيص صعوبات التعلم.
91	❖ أسباب صعوبات التعلم.

92	❖ خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
94	❖ أنواع صعوبات التعلم.
98	❖ التدخلات العلاجية لصعوبات التعلم.
103	المحور الخامس : ادوار الأخصائي النفسي المدرسي.
103	المحاضرة رقم 10 : ادوار الأخصائي النفسي المدرسي
103	❖ تعريف الأخصائي النفسي المدرسي
104	❖ صفات الأخصائي النفسي المدرسي
105	❖ دور المختص النفسي المدرسي
106	❖ المشكلات التي يتابعها الاخصائي النفسي المدرسي
108	❖ الميثاق الأخلاقي والمهني للإخصائي النفسي المدرسي
110	المحاضرة رقم 11: أساليب الفحص النفسي في الوسط المدرسي
110	❖ تعريف الفحص النفسي
110	❖ أهداف الفحص النفسي في الوسط المدرسي
111	❖ شروط الفحص النفسي في الوسط المدرسي
111	❖ خطوات الفحص النفسي للطفل والمراهق
112	❖ أساليب ووسائل عملية الفحص النفسي في الوسط المدرسي
115	المحاضرة رقم 12: أساليب التكفل النفسي في الوسط المدرسي
115	❖ تعريف التكفل النفسي.
116	❖ أهمية التكفل النفسي في الوسط المدرسي.

117	❖ أهداف التكفل النفسي في الوسط المدرسي.
118	❖ مراحل عملية التكفل النفسي.
119	❖ مجالات التكفل النفسي في الوسط المدرسي.
121	❖ أنواع التكفل النفسي في الوسط المدرسي.
122	❖ استراتيجيات التكفل النفسي في الوسط المدرسي.
123	خاتمة
124	قائمة المراجع
	فهرس الأشكال والجداول
41	❖ الشكل رقم (01) يمثل النظريات الارتباطية للنظرية السلوكية.
42	❖ الشكل رقم (02) يمثل تجربة بافلوف ولواحقها.
49	❖ الشكل رقم (03): يبين إجراءات تجربة الفأر لسكينر.
50	❖ الشكل رقم (04): يمثل إجراءات تجربة الحمامة لسكينر.
57	❖ الشكل رقم (05) يوضح تجربة ثورندايك في الاشرط الوسيلى.
78	❖ مخطط رقم (01) يوضح :الذكاءات المتعددة المقترحة في ضوء نظرية (Gardner) .
90	❖ مخطط رقم (02) يوضح: الخطوات الإجرائية لتشخيص صعوبات التعلم.
52	❖ الجدول رقم (01) : يوضح أنواع و خصائص التعزيز عند سكينر.
98	❖ الجدول رقم (02) :يوضح الأساليب العلاجية للتخلف القرائي حسب الأعراض.

السنة الثانية ليسانس علم النفس

مقدمة:

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

أهداف الدرس: يهدف هذا الدرس إلى تعريف الطالب ب:

- نشأة علم النفس المدرسي.
- أهم المدارس المساهمة في تشكيل 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 المعاصر، لتقدم خدمات نفسية وإرشادية. (فاطمة الزياد، 2017، ص5).

يعد **جوهانز فردريك هريارت (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 هريارت كان كل من هريارت 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. (البكري وعجوز، 2001، ص22).

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. (ابراهيم الخطيب، مروان الشناوي، 2006، ص14).

يعد **ويتمر** من المعالجين النفسيين الأوائل في أمريكا، وكان قد تتلمذ على يد كل من كاتيل و فونت، وبعد حصوله على درجة الدكتوراه قام بإدارة مختبر نفسي بادئا بالعمل الأطفال مع الذين يعانون من صعوبات في التعلم ويعد مختبره أول عيادة متخصصة لإرشاد الأطفال في الولايات المتحدة الأمريكية،

السنة الثانية ليسانس علم النفس

علما بأن جالتون كان أول من أنشأ عيادة نفسية في لندن وكان قد أسسها قبل عشر سنوات من تأسيس ويتمر لعيادته في عام 1886.

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.

1. 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. (سنا محمد، 2010، ص31).

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. (محمد علي كامل، 2003، ص7).

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).

السنة الثانية ليسانس علم النفس

كما أصبح تيرمان من جامعة ستانفورد مهتما كثيرا بأعمال سايمون وبينه 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. (محمد علي كامل، 2003، ص7).

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 الى 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 ايجاد بعض الحلول بطريقة علمية للمشكلات التي يواجهها التلاميذ في المدرسة.
- ✓ تشخيص المشكلات الشخصية والتربوية ووضع البرامج العلاجية لها . (سناء محمد، 2010، ص32).

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

السنة الثانية ليسانس علم النفس

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 . (الرابطة الوطنية لعلم النفس المدرسي)

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، و عضوا 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. (بركات، 2008، ص11)

السنة الثانية ليسانس علم النفس

إضافة إلى 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. (سناء محمد، 2010، ص34).

كما أسهمت العديد من المدارس في تشكيل علم النفس المدرسي من بينها :

❖ المدرسة السلوكية : من أهم علماءها ثورنديك ، و واطسن ، و بافلوف ، تفسر السلوك وفقاً لملاحظة السلوك الظاهري والدراسة الموضوعية لتصرفات الكائن الحي كما تبدو للآخرين، فعلم النفس وفقاً للمدرسة السلوكية هو علم دراسة السلوك، واهتمت بإجراء تجاربها على الحيوان مثل تجارب التعلم والإدراك ، ولقد أسهمت المدرسة السلوكية في تشكيل علم النفس المدرسي عندما فسرت عملية التعلم وبسطتها في أنها مجرد علاقة ارتباطية واقتران بين مثير (مدخلات) (التعلم واستجابة) (مخرجات المتعلم)، وقد تعرضت هذه المدرسة للعديد من الانتقادات من أهمها:

✓ عدم الاعتراف بوجود المتغيرات الوسيطة (التفاعلات النفسية والأحداث التي قد تحدث للتلميذ وتؤثر على استجابته أو سلوكه بين المتغيرات المستقلة التي تمثل (المثيرات) التي يقدمها المعلم للتلاميذ والمتغيرات التابعة التي تمثل الاستجابات أو السلوك التي تمثل عملية التعلم التي يقوم بها التلاميذ ،

✓ كذلك آلية السلوك أو حتمية حدوثه بالربط بين المثيرات والاستجابات باستجابات محددة لا تتغير. (فاطمة الزيات، 2017، ص8).

السنة الثانية ليسانس علم النفس

❖ **علم النفس المعرفي:** بدأت هذه الإسهامات بمدرسة الجشطالت : من أهم علمائها **فرتهايمر ، و كهلر ، و كوفكا** ويفسر السلوك وفقاً لها : على أساس أن السلوك هو وحدة كلية وليس أجزاء منفصلة، وأن أي تغيير في الجزء يتبعه تغيير في الكل ومن هنا لابد للمعلم عند التعامل مع التلميذ أن ينظر إلى شخصيته كوحدة واحدة متضمنة ظروف حياته الأسرية ونشأته الاجتماعية وقدراته العقلية وليس قدراته العقلية والتعليمية و التحصيلية فقط لأن قدرته على التعلم كسلوك هي نتاج العناصر السابقة متجمعة (ظروف حياته الأسرية ونشأته الاجتماعية وقدراته العقلية). (فاطمة الزيات، 2017، ص10).

❖ **علم النفس الاجتماعي:** يعتبر علم النفس الاجتماعي حلقة الوصل بين علم النفس وعلم الاجتماع. فعلم النفس يهتم بدراسة سلوك الأفراد وشخصياتهم، أما علم الاجتماع يهتم بدراسة تصرفات الجماعة أي تأثير الفرد في الجماعة وكذلك تأثير الجماعة في الفرد موضحاً التفاعلات السلوكية بين الأفراد والجماعات ، كالجماعة التي ينتمي إليها التلميذ وتفاعلاتها وتأثيره فيها وتأثيرها عليه (الأسرة، زملاء المدرسة إدارة المدرسة...). ومن هنا نجد أن علم النفس الاجتماعي يعتبر من العلوم الأساسية التي يبنى عليها علم النفس المدرسي ، فعلم النفس المدرسي يهتم بدراسة المشكلات المدرسية كالتأخر الدراسي وعادات الاستذكار واختيار نوع الدراسة وتحليل العلاقات الاجتماعية بين أفراد الأسرة و المدرسة ، والآثار النفسية الناتجة عن هذه العلاقات ومدى انعكاسها على العمل المدرسي: **مثل علاقة المدرس بالتلميذ وعلاقة المدير بالمدرسين** ويمتد هذا أيضاً إلى بحث العلاقة بين **المدرسة والمنزل** ، وكذلك تحليل العوامل الاجتماعية والنفسية التي تؤثر في سير التلميذ بالمدرسة ونجاحه أو فشله في حياته التعليمية، ويقوم بهذه الوظيفة الأخصائي الاجتماعي الذي يدرس الخدمة الاجتماعية وعلم النفس الاجتماعي، فقبل أن يقوم بحل المشكلات الاجتماعية للتلاميذ لابد أن يعرف نفسه ويدرس شخصيته ليتعرف ما بها من قصور، ويُعدل منه ، كما يعمل على تدريب نفسه على الاتزان الانفعالي والخُلقي ودراسة طباع التلاميذ ودوافع سلوكياتهم حتى يستطيع أن يتعمق في بحث مشكلاتهم، ويساعده في أداء هذه الوظيفة الأخصائي النفسي المدرسي. (فاطمة الزيات، 2017، ص11).

السنة الثانية ليسانس علم النفس

المحاضرة رقم 02: علم النفس المدرسي ومجالاته

أهداف الدرس: يهدف هذا الدرس إلى تعريف الطالب ب:

- علم النفس المدرسي.
- الأخصائي النفسي المدرسي .
- مجالات علم النفس المدرسي.
- أهداف علم النفس المدرسي.
- علاقة علم النفس المدرسي بالعلوم الأخرى

لماذا علم النفس المدرسي؟: إذا كان دور النفساني الإكلينيكي هو التكفل بالمشكلات النفسية واضطرابات السلوك والشخصية من أجل 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 أصبح وجود الاخصائي النفساني المدرسي في المؤسسة التعليمية ضرورة ملحة، و لكن حتى يستطيع هذا الأخير ان يفهم جميع جوانب و ابعاد المشكلات التي تظهر في الوسط المدرسي ينبغي ان يتلقى تكويننا مفصلاً 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 تلقّيهم لأية مساعدة من طرف اية جهة داخل المؤسسة او خارجها.

السنة الثانية ليسانس علم النفس

✓ 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.

1. **تعريف علم النفس المدرسي:** يُعتبر علم النفس المدرسي من أهم مجالات علم النفس التطبيقي لترابطه مع مجالات علم النفس الأخرى. فهو يجمع بين مبادئ علم النفس التربوي و علم النفس السريري لفهم الطلاب ذوي صعوبات التعلم وعلاجهم. كما يدعم التطور الفكري للطلاب الموهوبين، ويعزز السلوك الاجتماعي البناء لدى الشباب، ويشجع على تهيئة بيئة تعليمية آمنة وفعالة وداعمة.

يركز علم النفس المدرسي أيضاً على التقييم السلوكي والتربوي، وأساليب التدخل والوقاية، والإرشاد.

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)

بناءً على ما سبق، يمكننا الاستنتاج أن علم النفس المدرسي فرع من فروع علم النفس يُطبّق المبادئ العلمية لعلم النفس على مشاكل الأطفال في المدارس، كما يُركز علم النفس المدرسي على التفاعل بين (المدارس والأسر) المعلمين وأولياء الأمور والأطفال، و يرتبط مصطلح "علم النفس المدرسي" في المقام الأول بالمهنيين العاملين في البيئات الأكاديمية، وقد جاء في كتاب "عالم النفس

السنة الثانية ليسانس علم النفس

المدرسي "المؤلفين وايت وهاريس على أن "علم النفس المدرسي فرع من فروع علم النفس يدرس شخصيات الطلاب أثناء تفاعلهم مع العملية التعليمية." ويؤكد المؤلفان بأن هذا المجال لا يقتصر على عملية التعلم كجزء من العملية التعليمية، بل يشمل أيضًا شخصيات الطلاب كأعضاء في مجتمع المدرسة وأفراد الأسرة والمجتمع.

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).

إن الاخصائي النفسي المدرسي هو شخص مهني متخصص لتقديم خدمات التكفل النفسي للتلاميذ، وذلك بالتعاون مع طاقم المعلمين والإدارة المدرسية من جهة والأولياء من جهة أخرى، وذلك بهدف مساعدة التلاميذ على مواجهة المشكلات التي تعترضهم في مسارهم الدراسي.

4. 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 كالاتي:

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

المتعلم أو المكتسب learned helplessness)، التأخر الدراسي under

achievement

السنة الثانية ليسانس علم النفس

- ❖ 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 مُلائمته 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).

السنة الثانية ليسانس علم النفس

ويمكن تلخيص محاور اهتمام علم النفس المدرسي كالآتي:

✓ يهتم بالمشكلات المدرسية: التي قد ترجع إلى المنزل وعوامل التنشئة الاجتماعية،

✓ يهتم بالمشكلات المدرسية : التي قد ترجع إلى المدرسة بإمكانياتها المادية والبشرية والعلاقات السائدة فيها،

✓ يهتم بالمشكلات المدرسية: التي قد ترجع إلى المتعلم نفسه بظروفه الجسمية والعقلية والانفعالية، وهذا محور اهتمام علم النفس المدرسي.

✓ يهتم بالمشكلات المدرسية : التي قد ترجع إلى الظواهر الاجتماعية التي تطرأ على المجتمع . (فاطمة الزيات، 2017، ص17).

5. 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).

السنة الثانية ليسانس علم النفس

6. 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.

إن 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 الإدارة السلوكية وتطوير المراحل الصفية والمواد التعليمية واعداد البرامج العلاجية اللازمة وتقديم العلاج النفسي عند الضرورة.

إن 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، ص 11).

السنة الثانية ليسانس علم النفس

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 بالمقياس 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 وفسيولوجي، 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 . (سناء محمد سليمان ،2010، ص51).

السنة الثانية ليسانس علم النفس

المحاضرة رقم 03: المشكلات المدرسية في مختلف أبعادها

أهداف الدرس: يهدف هذا الدرس إلى تعريف الطالب ب:

- المشكلة بصفة عامة،
- المؤشرات الدالة على وجود مشكلة،
- أنواع المشكلات التي يتعرض لها التلاميذ،
- خصائص المشكلات التي يتعرض لها التلاميذ،
- بعض المشكلات الشائعة لدى التلاميذ (الطور الابتدائي) وكيفية مواجهتها،
- سبل الرعاية الموجهة للطفل الذي يعاني من مشكلات في الوسط المدرسي.

تمهيد:

تُعد المدرسة مؤسسة تربوية واجتماعية تهدف إلى تنمية شخصية المتعلم من جميع الجوانب، غير أنها تواجه تحديات عديدة تتمثل في المشكلات المدرسية التي تؤثر في سير العملية التعليمية، حيث تتعدد هذه المشكلات من حيث طبيعتها ومصادرها، فقد تكون سلوكية، نفسية، تحصيلية، اجتماعية، أو تنظيمية، وتتداخل فيما بينها مما يجعل دراستها أمراً ضرورياً لتوفير بيئة تعليمية صحية ومتوازنة.

1. تعريف المشكلة بصفة عامة:

وتعرفها **قطامي يوسف وقطامي نايفة على أنها** "زيادة أو نقصان في المجالات المعرفية والانفعالية والسلوكية بمقارنة هذا النقص أو الزيادة بمستوى مقبول أصلاً" وفي هذا السياق يشير سكينر إلى أن السلوك هو دالة البيئة التي يعيشها الفرد والمشكلات هي حصيلة التفاعل بين الفرد والبيئة والمشكلة تنمو نتيجة التفاعلات الفاشلة بين الأفراد". (**الحريري، رافده وبن رجب، زهرة، 2008 ، ص 13**)

والمشكلة تعبير عن حالة من التردد والريبة تنتاب الفرد، أما من الناحية السيكلوجية فهي تمثل حالة من التوتر وعدم الرضا نتيجة لوجود بعض الصعوبات التي تعيق الوصول إلى الأهداف المنشودة.

ويمر الطفل خلال سنوات دراسته بمشكلات عليه حلها أو التكيف معها، ولا بد له من أساليب ذاتية أو دعم خارجي لمواجهتها، وهو بحاجة إلى مهارات لتجاوز هذه المشاكل مهما كان نوعها

السنة الثانية ليسانس علم النفس

فالطفل يواجه مواقف حرجة في الدراسة وحياته الاجتماعية والانفعالية، قد تدفعه إلى الإخفاق والانتكاس إن لم يحسن التعامل معها أو السيطرة عليها، وهذا بالطبع بمساعدة محيطه الاجتماعي في المدرسة والأسرة.

وتوجد المشكلة عندما لا يكون أمام الشخص أو الأشخاص الذين يتعرضون لها استجابات بديلة وفعالة، تعتبر حلولاً، فالمشكلة تظهر عندما يجد الناس أنفسهم في مواقف ويودون أن يكونوا في غيرها، ولكنهم لا يعرفون كيف يصلون إلى ذلك.

2. 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 هدفاً 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.

3. أنواع المشكلات التي يتعرض لها التلاميذ: تختلف المشكلات فيما بينها اختلافاً كبيراً 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 شيئاً كما تكون هناك إجابات صحيحة محددة للمشكلة، وكذلك أساليب موصوفة للحل.

1.3. 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

السنة الثانية ليسانس علم النفس

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 يشتكي 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).

4. خصائص المشكلات التي يتعرض لها التلاميذ: تتعدد الخصائص التي تنسم بها مشكلات التلاميذ، ومن أهم تلك الخصائص ما يلي:

✓ **التنوع:** تنوع تلك المشكلات حيث يتصل بعضها بالجوانب المتعلقة بالدراسة، بينما بعضها بالجوانب الاقتصادية، أو متعلقة بمظاهر النمو التي يمر بها التلميذ، أو قد تتعلق بالجوانب القيمية والأخلاقية أو العاطفية، مما يستوجب ضرورة تحديد نوعية المشكلة حتى يتم مساعدة التلميذ؛

السنة الثانية ليسانس علم النفس

- ✓ **البساطة والتعقيد :** تتسم بعض المشكلات بالبساطة حيث يمكن مواجهتها والتعامل معها، ومنها المشكلات اليومية أو المواقف الفردية العارضة أو المؤقتة، مثل المشاجرة مع بعض الزملاء أو الغياب الاضطراري عن المدرسة غير متكرر،
- ✓ بينما يتسم بعضها بالتعقيد، مثل المشكلات السلوكية التي تتطلب جهدا ووقتا من المحيطين بالتلميذ، وقد يطول التعامل معها، مما يستوجب تحديد درجة تعقد المشكلة حتى يمكن التعامل معها بفاعلية؛
- ✓ **تعدد أسباب مشكلات التلاميذ،** فقد يرجع بعضها لأسباب ذاتية خاصة بالتلميذ، بينما يرجع بعضها لأسباب خاصة بالمدرسة، أو إلى الظروف الأسرية، في حين قد يرجع بعضها إلى عوامل وأسباب مجتمعية، وقد تتضافر كل تلك الأسباب وتتفاعل لإحداث بعض المشكلات التي يتعرض لها التلميذ ، لذا يجب أن تحدد أسباب المشكلة، ويتم تحديد كيفية تفاعل تلك الأسباب في إحداثها كأساس للتعامل معها؛ تختلف المشكلات التي تواجه التلميذ من تلميذ إلى آخر، من حيث نوعية المشكلة وشدتها، كما أن لكل مشكلة جانبا موضوعيا يتمثل في نظرة المجتمع لتلك المشكلة، وجانبا آخر ذاتيا يمثل شعور التلميذ نفسه إزاء المشكلة التي يتعرض لها، ومهما كانت أهمية الجانب الموضوعي لمشكلة التلميذ؛ فإن الجانب الذاتي المرتبط بالمشاعر الإنسانية هو الذي يجعل من موقف مشكلة ما، أو يجعله لا يمثل مشكلة؛
- ✓ **تعدد أساليب التدخل لمواجهة المشكلة:** ضرورة اختيار أسلوب للتدخل الملائم لمواجهة المشكلة، حيث لا يوجد أسلوب واحد يمكن بمفرده مواجهة كل المشكلات بفاعلية، فمن الضروري اختيار النهج الملائم لطبيعة المشكلة ومسبباتها وتأثيراتها؛
- ✓ **غالبية مشكلات التلاميذ تتطلب تضافر جهود كل العاملين في المؤسسة التعليمية:** على أساس فريق عمل لمواجهة تلك المشكلات، بل قد يتطلب الأمر الاستعانة بمؤسسات المجتمع خارج نطاق المدرسة للمساهمة في مواجهة المشكلات التي يعاني منها التلاميذ واحتوائها كالمساجد والمؤسسات الإعلامية؛
- ✓ **أي مشكلة تواجه التلميذ ماهي إلا محصلة لتراكم مشكلات أخرى:** وبالتالي فإنه يصعب النظر إلى أية مشكلة كموقف مستقل دون أن يؤخذ في الاعتبار المشكلات الفرعية التي مهدت لحدوثها. (مصطفى السروجي، طلعت وآخر، 2009، ص98).

السنة الثانية ليسانس علم النفس

5. 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.

1.5. 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.

2.5. 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 المتدرس 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).

كما تعتبر المشكلات الصحية حالة من الضعف الجسدي المرتبط بحدوث الأمراض المزمنة أو التي يعاني منها التلميذ معظم فترات الدراسة فتحول دون استفادته بطريقة طبيعية من الخبرات

السنة الثانية ليسانس علم النفس

المدرسية، أو تعوق التلميذ عن المشاركة في الأنشطة المختلفة أو في الحياة الاجتماعية بالمدرسة بوجه عام، كما قد تؤدي به إلى حالات القلق النفسي المعوقة له عن النجاح والتفوق الدراسي، مثل: أمراض القلب، والروماتيزم، والسمنة.

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، تساعد على الابتعاد عن كل ما يضر بصحته من عادات سيئة وممارسات تؤثر على نشاطه العام وتحافظ على لياقته البدنية.

3.5. 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، ص 109).

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.

4.5. 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 وتعدد 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، وتبرز عادة في المدارس عدة مشاكل مثل : الإعادة والهدر المدرسي، وبطء التعلم وصعوباته ، التأخر الدراسي ، والغياب بدون عذر، اضطراب العادات الدراسية مثل : الاستذكار وحل الوظائف المنزلية ومن بين هذه المشكلات في هذه المرحلة التعليمية نذكر ما يلي :

السنة الثانية ليسانس علم النفس

- **مشكلات النفور من النشاط الدراسي:** غالبا ما يرجع النفور من العمل والنشاط للدراسي لانشغال الطفل بنشاطات أخرى كممارسة الرياضة أو انتمائه لأحد النوادي، مما يستهلك معظم طاقته الجسمية وبخاصة في غياب تنظيم للوقت للجهد، وتؤثر هذه المشكلة على تقدمه الدراسي، وهي غير مرتبطة ببطء نمو قدراته العقلية، لذا فالطفل المتمدرس في هذه المرحلة بحاجة إلى التوجيه والإرشاد لزيادة انجذابه نحو النشاطات الصفية واللاصفية.
- **مشكلات الانضباط المدرسي:** يهدف الانضباط المدرسي إلى تدعيم العملية التربوية وإزالة العقبات التي تعيق وصولها إلى أهدافها، ولاسيما ما كان منها ناجما عن سوء التكيف لدى بعض الأطفال مع البيئة المدرسية، وتواجه المدارس نوعين من الخروج عن النظام هما :
(عزت عطوي، جودت، 2014، ص127).

أ- النوع الفردي: وهو النوع الشائع، ويمكن التعامل مع كل حالة على حدة ومن أمثلة هذا النوع من المشكلات:

- ❖ **الشغب وتخريب الأثاث المدرسي:** ويتمثل في السلوك العدواني من جانب التلميذ نحو أقرانه مثل تكسير الطاولات والكراسي، والأجهزة، أو تشويه المبنى المدرسي أو الكتابة على جدرانه وتكسير الشبابيك والأبواب.
- ❖ **السرقه:** وقد ترجع إلى رغبة التلميذ في تملك شيء لا يستطيع الحصول عليه أو الانتقام من زميل له.
- ❖ **الهروب من المدرسة ويرجع ذلك لأسباب عديدة،** منها ضعف الرقابة المنزلية، أو تأثير رفقاء السوء، أو الفشل الدراسي المتكرر للتلميذ، ومنها سوء الإدارة المدرسية وضعف خدمات الإرشاد أو عدم مناسبة أنشطتها وبرامجها التربوية لاحتياجات التلاميذ.
- ❖ **الغش في الامتحانات:** ويرجع إلى الاهتمام الكبير الذي يعطى للامتحانات، وما تتسم به من صرامة وقيود، وكذلك غياب أو ضعف التحضير الجيد له من طرف التلميذ.

السنة الثانية ليسانس علم النفس

ب- النوع الجماعي : يؤثر هذا النوع من المشكلات على المؤسسات التعليمية ككل وتهدد كيانها وتواجدها وهذا النوع أكثر خطورة من النوع الأول وفيما يلي بعض المشكلات مثل:

❖ **اهتزاز سلطة المعلمين الرسمية وغير الرسمية:** ويرجع ذلك إلى انخفاض مستوى إعدادهم وتكوينهم وانخفاض مستوى وضعهم المادي والاقتصادي.

❖ **جمود النظم التعليمية:** مثل ضعف العلاقة بين التلميذ والمعلم نتيجة زيادة عدد التلاميذ في القسم، وعدم وجود خدمات إرشادية وتوجيهية في المدرسة، قوانين وإجراءات القبول في المدارس، نظام الامتحانات والتقويم المعتمدة، وما تسببه من قلق لدى التلاميذ وأولياءهم.

❖ **قلة تعاون أولياء الأمور مع المدرسة :** كثير من الأولياء لا يساعد المدرسة ولا يهتم بما يحدث فيها، أو عدم قيامهم بدور يساعد على ضبط أبنائهم أو التساهل في التعامل معهم .

❖ **عدم إشراك التلاميذ في الإدارة المدرسية وتعويدهم على الحياة الديمقراطية:** مما يترتب عليه خروجهم عن النظام المدرسي.

❖ **العدوان:** هو السلوك الذي يؤدي إلى إلحاق الأذى الشخصي بالغير وقد يكون نفسيا على شكل إهانة وتقليل من قيمة الآخرين، أو جسميا ومن أسبابه يمكن أن يرجع لحاجة غير مشبعة أو لإثبات الذات.

❖ **عادات الاستذكار الخاطئة:** تؤدي العادات الخاطئة عادة إلى ضعف التحصيل الدراسي واستيعاب متدني، والقيام بالواجبات بشكل سيئ، نتيجة سوء استخدام الوظائف العقلية في تحصيل المعرفة، حيث تدرس المادة أو النشاط دون تفحص وتحليل، مما ينتج عادة عادات خاطئة وفي الغالب تكون أسبابه نتائج التوقعات العالية للوالدين والجو الدراسي غير المناسب وعدم تحكم التلميذ في المهارات السليمة للاستذكار والمراجعة، وعدم قدرة التلميذ على تنظيم وقته وأدواته. (الفرخ ،كاملة وتيم ، عبد الجابر، 1999، ص93).

وعلى ذلك كان الضروري أن تغير المدارس من أنماط تعاملها مع التلاميذ، من خلال تخريج متعلمين قادرين على الإبداع وتزويده بمهارات وقيم واتجاهات لتنميتهم، ذهنيا وانفعاليا واجتماعيا وصحيا، وربط ما يتعلمونه بواقعهم المعيشي.

السنة الثانية ليسانس علم النفس

5.5. 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 التفكك 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، 1999، 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 وتأتي 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).

السنة الثانية ليسانس علم النفس

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.

6.5. 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" (الطنباري، 2009، ص17).

إن المشاكل النفسية متعددة في هذه المرحلة مثل العزلة والانطواء والقلق والسلوك اللا توافقي والمخاوف المرضية كخوف المدرسة وخوف الامتحان، إلا أنه من أبرز المشاكل النفسية التي يعاني منها الطفل والتي تنعكس سلباً 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 ارتباطاً وثيقاً بالمعاملة الأسرية وداخل الوسط المدرسي، وبرز 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، وسيتربى 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.

السنة الثانية ليسانس علم النفس

لذا فالواجب من الآخرين مساعدته على تخطي جوانب نقصه لتفادي وضع توقعات تتجاوز قدراته، وتشجيعه على المشاركة والاندماج في جماعات وممارسة أنشطة تناسب قدراته وتشجيعه على إبراز جوانب النقص فيه ويجب تشجيع جوانبه الإيجابية وإن أخفق في موقف ما فعليه المحاولة لتحقيق أهدافه، كما أن إشعاره بالحب والتقبل خصوصا من طرف والديه ومدرسيه يعزز ويقوي من اعتبار ذاته (إبراهيم الشيباني بدر ، 2003، ص 127-129).

■ **مشكلة الخجل:** وهو تجنب الطفل التعرض لخبرات اجتماعية ورفض الاختلاط بالأفراد والانطواء 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 وجراتهم وتفادي إحراجهم عند التعبير عن أنفسهم، مع ضرورة مساعدتهم على تأكيد ذاته وتكوين هويتهم المستقلة وزيادة ثقتهم.

6. سبل الرعاية الموجهة للطفل الذي يعاني من مشكلات في الوسط المدرسي: الطفل المتمدرس في مرحلة التعليم الابتدائي مثله مثل باقي التلاميذ في كل المراحل التعليمية فهو بحاجة ماسة إلى رعاية وتكفل حتى يتمكن من مواجهة المشكلات التي يمكن أن تسيطر على نشاطه وسلوكه العام نتيجة الفترة النمائية التي يمر بها، وجملة التغيرات التي تؤثر على مزاجه وعلى علاقاته الاجتماعية، وتلميذ هذه المرحلة يسعى لتحقيق كفايته من العطف والرعاية من جانب الكبار الذين يتعامل معهم خصوصا في الوسط الأسري والمدرسي، وطبيعة المعاملة التي يتلقاها هي التي تشكل شخصيته.

ولقد شهدت المدرسة تغيرا في وظيفتها، فبعد أن كانت مسؤوليتها تقتصر على تقديم المعارف والمعلومات؛ أصبحت الآن ذات وظيفة اجتماعية وعلمية مساهمة لتطورات الحياة الاجتماعية، وتضم المدرسة جماعات من غير متجانسة من مختلف المستويات والاتجاهات يتفاعلون مع بعضهم البعض، وهم من أحوج الفئات للمساعدة الإرشادية نظرا لحساسية المرحلة العمرية، ومن شأن هذه المساعدة والخدمات الإرشادية الموجهة لهم أن تحقق احتياجاتهم وتسمح لهم بالتصدي ومواجهة مشكلاتهم، وتجعل سلوكهم موافقا للمعايير والقيم الاجتماعية، كما أن هذه الخدمات تزود المتعلمين بالخبرات

السنة الثانية ليسانس علم النفس

اللازمة التي تسمح لهم بالتفاعل الإيجابي مع البيئة التي يعيش بها، والتغيرات الحاصلة فيها وإعدادهم لحياتهم الدراسية والمهنية والاجتماعية.

وعليه فالمدرسة مكان يلتقي فيه الأفراد والجماعات من التلاميذ، وهي توفر لهم فرص التفاعل فيما بينهم، فهي عامل هام من عوامل التنشئة الاجتماعية ليس فقط فيما تعلمه للطفل من مواد معرفية، وإنما كذلك عبر الفرص التي تتيحها له للعيش في وسط اجتماعي ضمن فئة سنه، فهي تمنح للطفل فرصة للعيش مع غيره من الأطفال والتعايش وابتكار علاقات اجتماعية فيما بينهم، فضلا عن أنها تقلع بعض الأطفال من وحدتهم وصمتهم وتساعدهم على الاندماج في الحياة الاجتماعية للجماعة، وهي تتوفق في ذلك بقدر إلمامها بالطفل وحاجاته ومشاكله.

ونجاح المدرسة الابتدائية في وظيفتها مقرون بمدى قدرتها على إعداد وتكوين أفراد يتحلون بروح تحمل المسؤولية والقدرة على اتخاذ القرارات بشكل مستقل، وتحقيق هذه الأهداف لن يكون إلا من خلال إشباع الحاجات المختلفة للمتعلمين، فتلاميذ هذه المرحلة في حاجة ماسة إلى من يرشدهم ويوجههم من أجل تخفيف صراعاتهم، وتجاوز مشكلاتهم.

إن تفهم حاجات الأطفال المتدرسين؛ وتحقيق مطالبهم النمائية النفسية، الاجتماعية والصحية، يساعد القائمين على المؤسسات التعليمية على حسن التعامل معهم للتخفيف من متاعبهم وحل مشكلاتهم، ولذا فإنه من الواجب توفير في مرحلة التعليم الابتدائي الرعاية للتلاميذ كافة، وفي جميع المجالات الصحية والبدنية والعقلية والاجتماعية والانفعالية وفق إستراتيجية مدروسة، وأن يقدم لهم كل ما من شأنه مساعدتهم على تجاوز هذه المرحلة الهامة بشكل عادي دون تأثيرات سلبية.

فالتلميذ الطفل بحاجة إلى النظام المدرسي المتفهم لحاجاته ومتطلباته النمائية، إذ بوسع المدرسة المتفهمة أن توفر له فرص التدريب على تحمل المسؤولية واتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب، والتخطيط للمستقبل والتعود على إقامة العلاقات الحميمة مع الغير.

المحاضرة رقم 04: مدخل لعملية التعلم

أهداف الدرس: يهدف هذا الدرس إلى تعريف الطالب ب:

- طبيعة عملية التعلم (تعريف، أهمية، الشروط).
- نظريات التعلم.
- ملاحظات حول نظريات التعلم.

تمهيد:

إن التعلم هو عملية أساسية في حياة الإنسان لكسب أساليب السلوك للتعامل مع الآخرين، فهو عملية دائمة ولها صور متعددة وتشمل مواقف مختلفة، فنحن نتعلم كيف نؤدي دورنا في الحياة الاجتماعية ونتعلم البقاء والتكيف ونتعلم الاتجاهات والقيم بل نتعلم كيف نتعلم. وهو مستمر مع استمرار حياة الإنسان ويزوده بعناصر وأساسيات التجديد والتغيير والتطور وهو مصدر الانجازات الثقافية والحضارية عبر العصور والناقل لها من جيل إلى جيل، وهو الذي يضمن التقدم البشري.

أولاً: 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 لتتناسب المواقف المختلفة

(ناصف، 1983 ، ص 16).

❖ **يعرفه جانييه (Ganieh):** بأنه تغير ثابت أو دائم نسبياً في سلوك الفرد يحدث نتيجة التعزيز

المستمر للممارسة . (عدس، قطامي، 2006 ، ص 10) أي هو تعديل وتغيير للسلوك

نتيجة الممارسة على أن يكون ثابتاً نسبياً.

السنة الثانية ليسانس علم النفس

❖ 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).

وعليه يمكن أن نستخلص أن التعلم هو عملية افتراضية مهمة وضرورية في الحياة، وطبيعته حسب المفهوم البسيط تركز على اكتساب المعارف والمهارات ، وهو ما يعكس آراء الفلاسفة في أن الإنسان يولد صفحة بيضاء والمدرس يعمل على ملئها، ففي اعتقاد علماء النفس والتربويين المعاصرين التعلم لا يقتصر على اكتساب المعلومات والمعارف، بل هو عملية تستهدف تغير السلوك في النواحي المعرفية والانفعالية، والحركية، فهو تغير يحدث للكائن الحي وينطوي على اكتساب سلوك أو خبرة جديدة والتخلي عن سلوك ما .أو تعديله للتكيف مع المواقف والمثيرات التي تواجهه (الزغلول، 2012 ، ص 79).

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 انسانيته.

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.

(الزاهري، 2011، ص 108).

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

السنة الثانية ليسانس علم النفس

- بعض أنواع التعلم أو اكتساب بعض الخبرات ما لم يتم اكتمال نضج بعض الأعضاء الجسمية. (الزغول، 2010، ص37) و تتضح علاقة النضج بالتعلم من خلال النقاط الآتية:
- ✓ معدل النضج موحداً برغم الخلافات في ظروف التعلم.
 - ✓ كلما كان الإنسان أكبر نضجاً أحرز مقداراً أكبر من التعلم.
 - ✓ إن المهارات التي تعتمد على أنماط السلوك الناضجة يسهل تعلمها أكثر من غيرها.
 - ✓ أن التدريب الذي يتلقاه الطفل قبل النضج يكون مضرراً ويترك أثراً ضاراً في السلوك إذا صاحبه الفشل لدى الطفل خاصة.

والنضج الطبيعي شكل من النمو يحدث نتيجة للتكوين الوراثي للفرد، أما التعلم كما سبق أن أشرنا، فهو تغير ثابت نسبي في السلوك ينجم عن النشاط الذاتي للفرد ويتطلب ممارسة وتدريباً، لكنه يتوقف إلى حد ما على مستوى النضج الذي بلغه الفرد، فالمشي عند الأطفال نتيجة نضج لا تعلم لأن الطفل يستطيع المشي دون مساعدة وتدريب متى بلغ جهازه العضلي والعصبي درجة من النضج تسمح له بالمشي، وقد دلت التجارب على أن تعلم الكتابة يتطلب مستوى معين من النضج الجسدي، والحركي، ومستوى خاص من النضج العقلي يتيح للطفل أن يفهم معنى ما يكتسب، كما دلت تجارب أخرى على أنه من الخطأ البدء بتعليم الطفل القراءة قبل أن يصل إلى درجة كافية من النضج يتضمن قدراً معيناً من حدة البصر والسمع وعمرًا عقلياً مناسباً لذلك.

واعتماداً على ما سبق ذكره نستنتج أن النضج الطبيعي عملية تلقائية تحددها استعدادات وراثية يشترك فيها جميع الأفراد أما التعلم فهو كل ما يكتسبه الفرد من معارف ومعاني وأفكار واتجاهات وقدرات بهذا المعنى يكون التعلم مرادفاً للاكتساب والتعود بأشمل مفهوم لهما.

على الرغم من أننا استبعدنا من مواقف التعلم، تلك المواقف الناتجة عن النضج، إلا أن النضج شرطاً ضرورياً وليس كافياً لحدوث التعلم، فلا يمكن أن يتعلم الطفل مهارة حركية أو عقلية، إذا لم يصل إلى درجة من النضج تمكنه من التعلم. (توق وآخرون، 2003، ص256).

❖ **الاستعداد:** هو حالة من التهيؤ النفسي والجسمي بحيث يكون الفرد قادراً على التعلم مهنة أو خبرة ما. ويرتبط الاستعداد بعاملتي النضج والتدريب، فالنضج يوفر الإمكانيات والقابليات التي

السنة الثانية ليسانس علم النفس

من شأنها أن تثير الاستعداد لدى مهارة معينة بحيث يعمل التدريب على تطوير الاستعداد لديهم. (الزغلول، 2010، ص37).

ويقصد بالاستعداد العام الذي يحدده جانبيه (Gagne, 1985) الحالة التي يكون فيها المتعلم مستعداً استعداداً عضوياً للنجاح في تأدية المهمات التي يتوقع مصادفتها في المدرسة، ويتحدد هذا الاستعداد بسن القبول في المدرسة العربية، هو سن الست سنوات، حيث أنه في سن الست سنوات يكون الطفل قد نما نمواً كافياً يسمح له باستخدام أصابعه للقيام بعملية إمساك القلم، ثم يكون قد توافرت لديه قدرة التآزر الحسي الحركي التي يتم فيها الربط بين ما يراه وما يقوم بكتابته، بالإضافة إلى توفر قدرة الطفل على البقاء في مكان واحد مدة لا تقل عن أربعين دقيقة للانتظام في الحصة الصفية.

❖ **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.

فالدافعية تسهم في عملية التعلم من حيث:

أ- **توليد السلوك للتعلم.** فالدافعية تستثير السلوك بغية تخفيف التوتر الناتج بفعل وجود دافع أو حاجة لدى الفرد أو هدف يسعى إلى تحقيقه.

ب- **توجيه السلوك نحو مصدر التعلم،** فهي تعمل على توجيه السلوك نحو المعلومات والمصادر المهمة ذات العلاقة والتي من شأنها أن تساعد في تحقيق الأغراض والأهداف وإشباع الدوافع.

ج - **استخدام الإجراءات والوسائل المناسبة لتحقيق التعلم.**

د - **الحفاظ على ديمومة واستمرارية السلوك حتى يحدث التعلم.** (الزغلول، 2010، ص42)

من البديهي أن يتعلم الإنسان إن كانت لديه الرغبة في ذلك، وكانت لديه القدرة على التعلم وأتيحت له الفرصة لذلك، غير أن القدرة والفرصة المتاحة لا تكفيان إن لم يكن لدى المتعلم ما يدفعه إلى التعلم،

السنة الثانية ليسانس علم النفس

فلا تعلم دون وجود دافع، حيث لاحظنا أن كلاب بافلوف وقردة كوهلر وقطط ثورنفايك التي أجريت عليها التجارب بدأت نشاطها التعليمي تحت تأثير دافع الجوع الذي تركها تستجيب وتتعلم، لذلك أصر علماء النفس على أن يقوم كل تعلم على الدوافع الأساسية، حيث تأكد لهم أيضا من التجارب العديدة التي أجروها على الحيوانات أنه كلما كان الدافع قويا كلما ازدادت فعالية التعلم.

أما الدوافع التي تحفز الإنسان على التعلم فهي كثيرة، قد تكون دوافع متعلقة بالمتعلم كـ رغبة الطفل في تعلم القراءة لأنها تشوقه وقد تكون دوافع غير ذاتية لكنها ترتبط بظروف التعلم ارتباطا وثيقا مباشرة كـ رغبة المتعلم في التقدير الاجتماعي أو احترام نفسه أو التعبير عنها، كما قد تكون دوافع خارجة عن موضوع التعلم كـ رغبة المتعلم في التعلم لإرضاء لوالديه أو لمربيه.

وللدافعية وظائف مهمة في التعلم حيث أن لها:

أ- وظيفة تحريك وتنشيط (Activation) السلوك من أجل تحقيق التعلم.

ب- توجيه (orienting) التعلم إلى الوجهة المحددة، وبذلك يكون السلوك التعليمي سلوكا هادفا.

ج- صيانة (Maintaing) استمرارية السلوك من أجل تحقق التعلم المراد تعلمه. (توق وآخرون، 2003، ص 255-256).

❖ 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.

ويعتبر عامل التدريب من أهم وأكثر العوامل أهمية في عملية التعلم إذ أنه يسهم في إثارة الاستعداد الدافعية لدى الأفراد نحو التعلم.

ويعتبر عامل الخبرة والممارسة من العوامل المهمة في تغيير السلوك ويقصد بالخبرة: " الموقف الذي يواجهه المتعلم في مثيرات بيئية يتفاعل معها ويحدث تغير لديه بفعل هذا التفاعل. لذلك تعطي أهمية كبيرة للظروف البيئية حيث إنها تحدد إلى درجة كبيرة نمو وتطور المتعلم وزيادة حصيلته التعليمية وخبراته. (توق وآخرون، 2003، ص 256).

السنة الثانية ليسانس علم النفس

ثانيا: نظريات التعلم

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، ص21).

وتعرف النظرية بشكل عام، على أنها مجموعة من المقولات العامة المترابطة التي تستخدم في تفسير حقائق محدده إما أن تكون نتيجة الملاحظة أو من القياس، وتدعى هذه المقولات العامة عادة: مسلمات النظرية، أو الافتراضات/ فروض النظرية، أو المبادئ والقوانين. ويعتمد استخدام أي من هذه المصطلحات في النظرية على كون هذه المقولات العامة جاءت من استنتاجات منطقية (مثل الافتراضات والمسلمات) وكونها تعميمات تستند إلى نتائج الدراسات العلمية (مثل القوانين والمبادئ العلمية، وبهذا نستنتج أنَّ النظرية تعد محاولة ذهنية يسعى الباحث فيها إلى تنظيم وتنسيق المعرفة للإجابة عن السؤال لماذا؟ كما أنها تنظم وتوضح كيف تبنى القوانين والمبادئ والحقائق في مجال دراسة أو بحث ما (العدوان، داود، 2016، ص 22).

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 بوارد 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

السنة الثانية ليسانس علم النفس

شرح النظريات من خلال التركيز على الخلفية النظرية والقوانين المصاغة في تفسير التعلم فضلا عن تطبيقاتها التربوية في مجال التربية والتعليم (فوطية، 2020، ص10).

3. ملاحظات حول نظريات التعلم:

يؤخذ على علم النفس عموما ونظريات التعلم تحديدا أنها تعتمد إلى درجة كبيرة على نتائج الأبحاث والدراسات على الحيوانات لصياغة المبادئ والقوانين والنماذج حول السلوك الانساني، فالبعض يرى أن الكائن البشري مخلوق مميز يختلف في النوع عن سائر الحيوانات، وبالتالي فإن ما ينطبق على سلوك الحيوانات ربما لا يصلح لتفسير السلوك الانساني. وفي الواقع إن الصورة ليست كذلك ، فهناك العديد من الأبحاث والدراسات التي أجريت على الانسان، بحيث يمكن القول إن ما توصلت إليه نظريات التعلم من مبادئ وقوانين حول السلوك ما هو إلا نتاج العديد من الدراسات التي أجريت على الحيوان والانسان على السواء. وعموما، فإن اجراء الدراسات على الحيوانات يرجع إلى المبررات والاعتبارات التالية:

➤ **صعوبة الضبط التجريبي :** يمكن النظر إلى الانسان على أنه ظاهرة قائمة بحد ذاتها وهي مميزة وفريدة وتمتاز بتعدد عواملها ومتغيراتها لدرجة يصعب معها تحقيق الضبط التجريبي في العديد من المجالات ومن هنا تكمن الحاجة إلى إجراء التجارب على الحيوانات لسهولة تحقيق الضبط التجريبي.

➤ **الاعتبارات الاخلاقية :** الانسان كائن مكرم لا يجوز بأي شكل من الاشكال أن يكون موضع تجارب ولا سيما تلك التي يمكن أن تلحق الأذى الجسدي أو النفسي له؛ فمجرد تعريض الانسان للتجارب فيه امتهان لكرامته وإرادته وإنسانيته.

➤ **خطورة بعض التجارب:** هناك بعض التجارب تشكل خطرا على الانسان ولا سيما تجارب الاستئصال التجريبي التي تقوم على الحاق أذى أو ضرر في الجهاز العصبي أو الدماغ لمعرفة أثر ذلك في السلوك والانشطة الأخرى. كما أن تعريض الانسان إلى الاستثارة الكهربائية أو حقنة بالمواد الكيميائية أو تعريضه للصدمة الكهربائية يعد من التجارب الخطيرة التي لا يجوز أن يكون أفرادها من الناس، الأمر الذي يستلزم أن تجرى مثل هذه التجارب على الحيوانات.

السنة الثانية ليسانس علم النفس

➤ علم النفس ليس العلم الوحيد الذي يستخدم الحيوانات في التجارب العلمية: فهناك علوم الطب وعلوم الدواء والصناعات الغذائية والفسولوجيا والاحياء جميعها تستخدم الحيوانات في التجارب، وفي أغلب الحالات يتم تعميم نتائج مثل هذه التجارب على الانسان.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن هناك العديد من التجارب التي أجريت على السلوك الانساني في مختلف الأوضاع وذلك بعد التأكد من عدم خطورة مثل هذه التجارب على الانسان. كما أن وجود العديد من المتطوعين ليكونوا موضع تجارب ساهم أيضا في تنفيذ العديد من الابحاث والدراسات. ولكن عندما يتطلب الامر استخدام أفراد من الجنس البشري في التجارب، فإن ذلك يستلزم الحصول على الموافقة المسبقة من أفراد الدراسة أو أولياء أمورهم، علما أن الحجم الكبير من الدراسات حول السلوك الانساني بالإمكان اجراؤه مباشرة على الإنسان دون الحاجة إلى استخدام الحيوانات، لأن مثل هذه الدراسات لا تلحق الأذى أو الضرر بهم من جهة، وليس فيها أي امتهان لكرامتهم وإنسانيتهم (الزغول، 2010، ص 45-46).

المحاضرة رقم 05: نظريات التعلم السلوكية

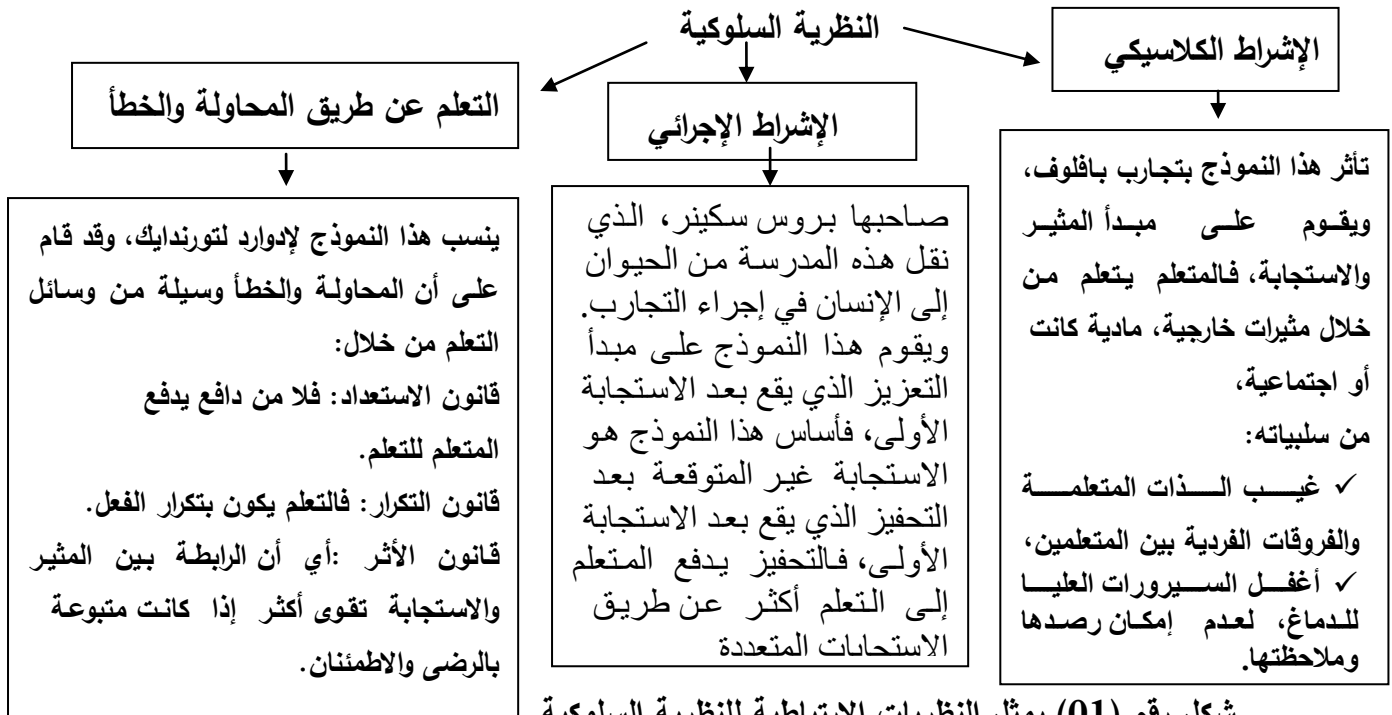
أهداف الدرس: يهدف هذا الدرس إلى تعريف الطالب ب:

- النظرية السلوكية.
- النظريات الارتباطية للنظرية السلوكية (الإشراط الكلاسيكي، الإشراط الإجرائي، التعلم عن طريق المحاولة والخطأ).
- أهم التجارب المعتمدة (الإشراط الكلاسيكي، الإشراط الإجرائي، التعلم عن طريق المحاولة والخطأ).
- مبادئ النظريات الارتباطية للنظرية السلوكية.
- نقاط القوة والضعف لكل نظرية.
- التطبيقات التربوية لكل نظرية.

السنة الثانية ليسانس علم النفس

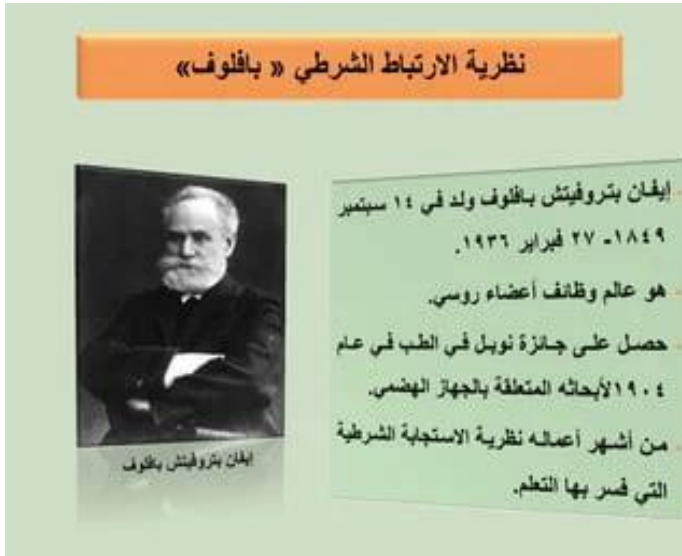
1. النظرية السلوكية:

1.1. التعريف والأنواع: 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 التي يؤديها السلوك لا على طبيعة الارتباطات التي تحدث بين المثيرات والاستجابات ، وسوف نوضح ذلك بالمخطط التالي: (الزغول، 2010، ص 44).



شكل رقم (01) يمثل النظريات الارتباطية للنظرية السلوكية

السنة الثانية ليسانس علم النفس



1.2. 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 إيفيان 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 (02) يمثل تجربة بافلوف ولواحقها

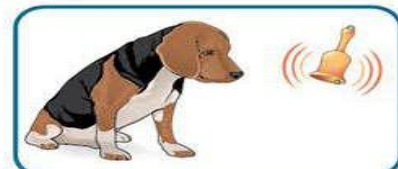
السنة الثانية ليسانس علم النفس

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 مانعة 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 اجراءات تجارب بافلوف فيما يلي:

المرحلة الأولى:

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

المرحلة الثانية:

	تقديم صوت الجرس (مثير محايد) ←--- ←--- لم يسيل اللعاب (لا توجد استجابة)
---	---

السنة الثانية ليسانس علم النفس

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) 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.
--	---

السنة الثانية ليسانس علم النفس

■ 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 ، و تعتمد قوة الاقتران أو الارتباط بين المثيرين على عوامل منها: تسلسل تقديم المثيرات حتى يحدث الاقتران و يكتسب المثير المحايد صفة المثير الطبيعي يجب أن يسبق المثير الطبيعي، و عدد مرات الاقتران تتقوى الاستجابة الشرطية للمثير الشرطي بزيادة عدد مرات اقترانه بالمثير الطبيعي، والفاصل الزمني، ويتم تعلم الاستجابة الشرطية للمثير الشرطي إذا كان

السنة الثانية ليسانس علم النفس

الفاصل الزمني بين تقديم المثير الشرطي والمثير الطبيعي قصيرا جدا حيث لا يتجاوز 30 ثانية فكلما طال الفاصل الزمني بينهما قلت احتمالية حدوث الاقتران وتعلم الاستجابة الشرطية).

- **الانطفاء:** و هو توقف الكائن الحي عن إصدار الاستجابة الشرطية نتيجة لتقديم المثير الشرطي دون تقديم المثير الطبيعي فيحدث تضاول 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 الهداوي، 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.

السنة الثانية ليسانس علم النفس

✓ 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 ايجابي 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 منفر لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية .

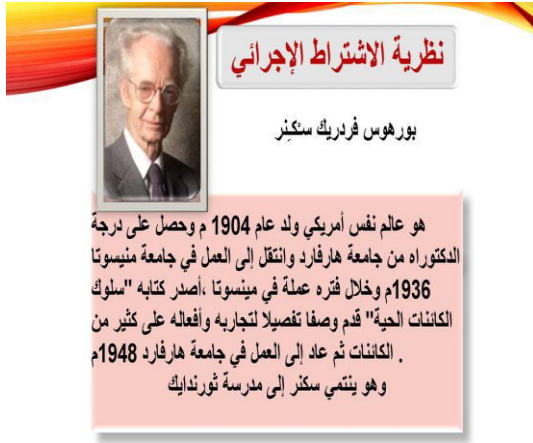
السنة الثانية ليسانس علم النفس

إن استخدام أسلوب المدح في التعلم كمعزز للاستجابات الصحيحة أدى إلى نتائج ملحوظة في التحصيل الدراسي لدى جميع التلاميذ ماعدا 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).



1. 3. 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

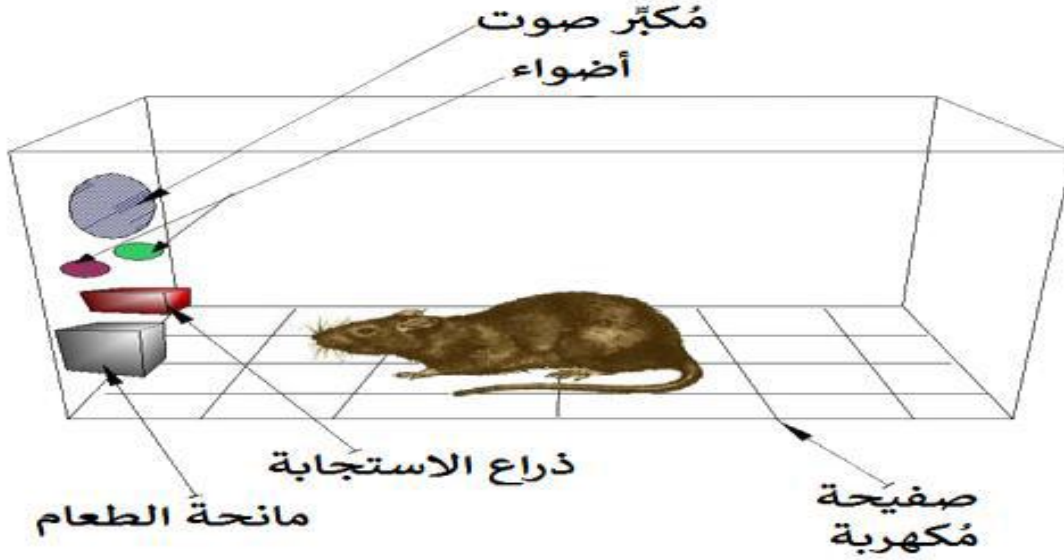
تدعيم الاستجابة لمثير معين بشكل ما فان هذه الاستجابة ستقوى وتكرر مرات أخرى في وجود المثير ، كما يرى Skinner أن معظم سلوك الإنسان إجرائي محكوم بنتائجه و ليس استجابيا فقط مستحضرا بمثيرات(قطامي، 2005، ص 124).

➤ 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 .

السنة الثانية ليسانس علم النفس

➤ تجربة الفأر :



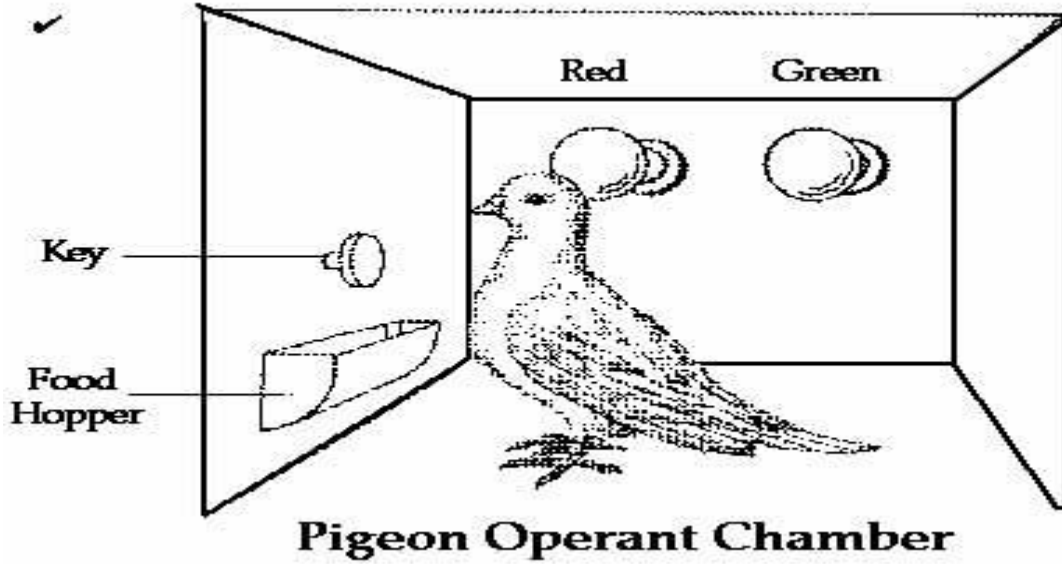
الشكل رقم(03): يبين إجراءات تجربة الفأر لسكينر

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 الفأر بالقرب من الرافعة ، و انتظر Skinner حتى لامس الفأر الرافعة فينزل الطعام من أعلى حتى صار في متناول الفأر ، 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 بنتائجه التعزيزية، أما في

السنة الثانية ليسانس علم النفس

الحالة الثانية فالحمامة تعلمت سلوكا هروبيا أو تجنبيا تمثل بعدم النقر على القرص تقاديا لتلقي الصدمة الكهربائية (العقاب) (منسي، 2003، ص 90-91).



الشكل رقم (04): 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 مسيروون بنتائج أفعالنا ، فان تلقينا تعزيز نكرر الاستجابة و إن تلقينا عقابا فننتوقف 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 بالمشيرات البعدية. وتقع مثل هذه المشيرات في فئتين : فئة المشيرات البعدية التعزيزية التي تعمل على تقوية السلوك وتزيد من احتمالية تكراره؛ وفئة المشيرات 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**

السنة الثانية ليسانس علم النفس

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 : الإيجابي 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 (الإغفاء 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 (الأجور 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). كما وضع جدول للتعزيز يمكن تلخيصه فيما يلي:

السنة الثانية ليسانس علم النفس

جداول التعزيز المتغيرة/ المتقطعة	جداول التعزيز الثابتة/ المستمرة
تعد أكثر فاعلية بعد بناء السلوك	تعد أكثر فاعلية عند بداية السلوك
تحافظ على استمرارية السلوك وتكراره بشكل أكبر	تحافظ على استمرار السلوك وتكراره
تعد أكثر مقاومة للانطفاء	تعد أقل مقاومة لانطفاء
يسهل تقديمها بين الحين والآخر	يصعب تقديمها باستمرار
يبقى الفرد في حالة نشاط دائم بحثا عن المعزز	يخمد سلوك الفرد بعد التعزيز
- تعمل على خفض معدل تكرار السلوك إذا لم يحصل التعزيز نهائيا	-تعمل على ظهور السلوك المرغوب فيه وتكراره عند تعزيزه
-تعد أكثر اقتصادية من حيث كلفتها	-تعد أقل اقتصادية من حيث كلفتها
-تصبح العضوية أكثر نشاطا وحيوية	-تصبح العضوية أقل نشاطا وحيوية

موقع آفاق علمية وتربوية

الجدول رقم (01) : يوضح أنواع و خصائص التعزيز عند سكينر

المصدر <https://al3loom.Com>

- ✓ 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 الإيجابي : 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.

السنة الثانية ليسانس علم النفس

✓ كما يوجد العقاب السلبي: و المتمثل في إزالة معزز أو شيء سار نتيجة القيام بسلوك غير مرغوب فيه كالحرم 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 تطبيقاً 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 فردياً و على شكل مجموعات صغيرة بمراعاة المبادئ الإجرائية التالية:

- إتاحة فرصة تمهيدية للتلاميذ للتكيف نفسياً مع بيئة التعليم.

- المعرفة المبدئية لخبرات التلاميذ السابقة.

- المعاملة الايجابية للتلاميذ خلال التعلم والتعليم .

السنة الثانية ليسانس علم النفس

- 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).

أما أهم تطبيقاتها فيمكن حصرها فيما يلي :

- **تشكيل السلوك:** هو إكساب الفرد سلوكيات و أنماط جديدة مثلا (مهارات القراءة - الكتابة - الحساب)، فالتشكيل يشير إلى إمكانية تعديل سلوك الفرد من خلال تعزيز كل الاستجابات التي تقترب من الاستجابة المراد تعلمها بشكل متعاقب ومتسلسل للمحافظة على استمرار تقدم الأداء وتطوره نحو الأفضل (سليمان، 2000، ص 170).

مثال 1: تعلم مهارة القراءة:

- التعرف على الحروف (يعزز)
- ثم التعرف على الكلمات (تعزز)
- ثم فهم المعنى (يعزز) وصولا إلى إتقان مهارة القراءة.

مثال 2: تعلم مهارة الكتابة:

- الإمساك السليم للقلم (تعزز)
- الخريشة (تعزز)
- رسم خطوط عشوائية (تعزز)
- ثم رسم خطوط مستقيمة (تعزز) وصولا إلى مهارة الكتابة.

مثال 3: تعلم إلقاء التحية على الضيوف في المنزل

- يطل برأسه (تعزز)
- ثم الوقوف بجانب الباب (تعزز)
- ثم الدخول إلى القاعة (تعزز) وصولا إلى إلقاء التحية على الضيوف.

السنة الثانية ليسانس علم النفس

➤ **التعليم المبرمج** : يكاد يكون التعليم المبرمج من أهم التطبيقات التربوية لنظرية الإشراط الإجرائي في مجال عمليات التدريس، وتقوم فكرته على تجزئة المادة التعليمية إلى وحدات جزئية يشكل كل منها إطارا يشتمل على فكرة معينة في الغالب تكون على شكل سؤال .

ويتطلب هذا النوع من التعليم تفاعل المتعلم مع المادة الدراسية مباشرة دون الحاجة إلى تدخل المدرس على نحو مباشر ، بحيث يقتصر دور المدرس على تحديد مصادر التعلم والتوجيه والإشراف فقط، و يتبع تعلم كل خطوة تغذية راجعة للأداء (التعزيز)، و يعد التعلم المبرمج احد أشكال التعلم الذاتي بحيث لا يتطلب وجود معلم بل يتطلب أجهزة حاسوبية.

و من مبادئه تسلسل المادة التعليمية في خطوات متتالية تعمل على استمرار نشاط المتعلم، و تزويده بالتغذية الراجعة في كل خطوة ليعرف نتيجة تعلمه، وتزويده بالتعزيز المناسب بعد كل استجابة ، مع التأكيد على مبدأ التعلم التدريجي من البسيط إلى المركب و من المؤلف إلى غير المؤلف ، مما يبين بأن السلوك المركب هو تكوينات للصيغ البسيطة من السلوك ، و بالتالي فإن تعلمه يتوقف على نتائج التعلم السابقة ، وقد يقع التعليم المبرمج في : **نوعين من البرامج: الخطية والمتشعبة**، ففي البرامج الخطية يتم الانتقال من إطار إلى آخر على نحو متسلسل وفق ترتيب معين، بحيث لا يسمح للمتعلم القفز إلى إطار لاحق ما لم يتم المرور بالإطار السابق له . **أما في البرامج المتشعبة** : فإن هناك نوعا من المرونة من حيث أن الحاسوب يقرر نوع المادة التي سيقدمها للمتعلم بالإضافة إلى إمكانية القفز عن بعض الأفكار إلى أفكار أكثر تعقيدا. هنالك العديد من البرامج التعليمية التي تم تطويرها وفقا لمبادئ التعليم المبرمج وجميعها تقوم على فكرة الأهداف السلوكية وإجراءات التغذية الراجعة للأداء وتمكين المتعلم من تحقيق التعلم الذاتي، حيث يسير فيها حسب سرعته وقدراته الخاصة، الأمر الذي يمكنه من تحقيق التمكن في التعلم (البكري وعجور، 2011، ص 172).

السنة الثانية ليسانس علم النفس

تقييم النظرية:

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

✓ ترجيح مبدأ التعزيز الايجابي على مبدأ العقاب.

✓ إتباعها خطوات محددة في تعديل السلوك و تتمثل في:

- تحديد السلوك المطلوب تعديله.

- تحديد الظروف التي يحدث فيها السلوك المضطرب.

- تحديد العوامل المسؤولة عن استمرار السلوك المضطرب.

- إعداد جدولة لإعادة التعلم.

✓ 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.

4.1. نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ : تنطوي 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

السنة الثانية ليسانس علم النفس

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 (05) يوضح تجربة ثورندايك في الاشرط الوسيلى

حيث لاحظ " ثورندايك " في بداية التجربة أن القط أظهر العديد من المحاولات العشوائية كالمواء والقفز والخربشة 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

السنة الثانية ليسانس علم النفس

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.

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.

السنة الثانية ليسانس علم النفس

- **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 .
- 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).

السنة الثانية ليسانس علم النفس

- **التطبيقات التربوية لنظرية التعلم بالمحاولة والخطأ:** في ضوء قوانين ومبادئ نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ لتورنديك، 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 ضرورية لنجاح التعلم، فالمتعلم يجد التعلم سهلاً أو صعباً بسبب سمة الاستعداد، ولأن الإستعداد 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

أهداف الدرس: يهدف هذا الدرس إلى تعريف الطالب ب:

- النظرية المعرفية.
- أنواع النظريات المعرفية (الجشطالتيّة ، البنائية المعرفية).
- المفاهيم الأساسية لكل نظرية (الجشطالتيّة ، البنائية المعرفية).
- مبادئ وقوانين كل نظرية (الجشطالتيّة ، البنائية المعرفية).
- التطبيقات التربوية لكل نظرية (الجشطالتيّة ، البنائية المعرفية).

2. 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.

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

السنة الثانية ليسانس علم النفس

■ 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 ننتقل في النهاية من الغموض إلى الفهم العميق للأمر.

السنة الثانية ليسانس علم النفس

- ماهي مبادئ التعلم التي تقوم عليها نظرية الجشطالت؟: تقوم نظرية الجشطالت على عدد من مبادئ التعلم والتمثلة 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 البيغائية 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 ومقاربة 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.

السنة الثانية ليسانس علم النفس

■ 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.

السنة الثانية ليسانس علم النفس

2.2. 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

السنة الثانية ليسانس علم النفس

بين النضج والنشاط وما يترتب على ذلك من معلومات يكتسبها الطفل تؤثر تأثيرا حاسما على مراحل النمو المعرفي التي يمر بها.

■ خصائص الطفل المعرفية:

➤ التمرکز 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: يضيفي 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

السنة الثانية ليسانس علم النفس

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 يبتزه في الحديقة رأى فراشة تطير من حوله فقال لأمه انظري هذه عصفور إنه بذلك تمثل الفراشة، أي غير من خصائصها لتتناسب 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 تقول له أمه (هذه فراشة وليست عصفور) يتولد لديه معنى جديد فيقول (ليس كل ما يطير عصفور) أي أنه يبدأ بتغيير المعاني الداخلية لديه لتتناسب مع المثيرات الجديدة التي يتعرض لها ويبدأ بتمييز العصفور من الفراشة من الصقر، وهذه العملية تسمى **المواءمة**.

ثانياً: التوازن: هو عملية تنظيم داخلية ترتبط بمفهوم التكيف عند الفرد، ونعني به العملية التي تحفظ التوازن بين التمثل والمواءمة أثناء تفاعلها معاً.

يعتبر النمو العقلي أو المعرفي في نظرية بياجيه عبارة عن سلسلة من عمليات اختلال التوازن واستعادة التوازن في أثناء التعامل مع البيئة، وذلك باستخدام عمليتي التمثل والمواءمة بصورة متكاملة، ويحدث الانتقال من مرحلة نمائية عقلية إلى المرحلة التي تليها بصورة تدريجية نامية، وهكذا فإن الفرد يدرك البيئة من خلال البنى العقلية التي لديه، ويحدث اختلال التوازن عند الفرد عندما لا تسعفه بنائه العقلية بإدراكها بشكل واضح، مما يؤدي إلى عملية المواءمة ويتم ذلك باكتساب وتعلم بنى عقلية أو استراتيجيات جديدة تساعد الكائن على استعادة التوازن ويحتفظ الكائن بهذا التوازن إلى أن يواجه

السنة الثانية ليسانس علم النفس

مواقف جديدة أخرى، فيختل توازنه من جديد ويعمل على استعادته من جديد وهكذا يتعلم ويكتسب، ويرقى من مرحلة نمائية إلى مرحلة نمائية أخرى فعملية التوازن تبدأ ببعض الاضطراب، إذ يشعر الإنسان أن هناك شيء ليس على ما يرام، فإنه يطلق بعض التنظيمات من أجل العمل على تخفيف حدة الاضطراب، سواء بما يتوفر لديه من معلومات (الموامة) أو بتعلم معلومات جديدة (التمثل).

(فاضل، 1991، ص 85).

ثالثاً: 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.

رابعاً: الاحتفاظ: ويعني احتفاظ الشيء ببعض خواصه بالرغم من تغييره 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.

السنة الثانية ليسانس علم النفس

▪ **مراحل النمو العقلي أو المعرفي عند بياجيه : (فهيم، منى، 2001، ص 36) قسم بياجيه**

مراحل النمو المعرفي عند الأطفال إلى أربع مراحل رئيسة من:

أولاً: المرحلة الحسية الحركية: (0-2) وتمتد هذه المرحلة من الولادة وحتى نهاية السنة الثانية تقريباً 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 المثبرات ويكتسب في نهايتها تقريباً فكرة ثبات أو (بقاء) الأشياء إذ لم يعد وجود الأشياء مرتبطاً بإدراكه الحسي لها فالأشياء موجودة ولو لم يدركها حسيًا، 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 قادراً 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 محدوداً 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.

ثانياً: مرحلة ما قبل الإجرائية أو ما قبل العمليات: (فهيم، 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. ويلاحظ 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

السنة الثانية ليسانس علم النفس

المرحلة يزداد النمو اللغوي ويتسع استخدام الرموز اللغوية، ويتمكن الفرد من أن يتمثل الموضوعات عن طريق الخيالات والكلمات. ولا يزال الطفل متمركزاً 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.

ثالثاً: 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، مني، 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 تغيير شكلها (الماء).
 - يفهم مفردات العلاقة (أ أطول من ب).
 - يصنف الموضوعات ويرتبها في سلاسل على أساس معين، (مثلاً 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.

رابعاً: المرحلة المجردة أو الفترة الإجرائية الصورية: (فهمي، مني، 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، ويعزل بناء على فرضيات، ويعزل عناصر المشكلة، ويعالج كل الحلول الممكنة بانتظام، ويصبح مهتماً بالأمور الفرضية والمستقبلية.

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

السنة الثانية ليسانس علم النفس

■ 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 والتقييم.

➤ 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.

السنة الثانية ليسانس علم النفس

➤ 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 التمثلات المعرفية السلبية أو الخاطئة، وهو مدخل هام في علاج الاضطرابات والمشكلات النفسية والسلوكية.

المحاضرة رقم 07: النظرية البنائية الإجتماعية

أهداف الدرس: يهدف هذا الدرس إلى تعريف الطالب ب:

- النظرية البنائية الإجتماعية.
- مبادئ النظرية البنائية الإجتماعية.
- الافتراضات التي تقوم عليها النظرية البنائية الاجتماعية.
- مفهوم التعلم من منظور البنائية الاجتماعية.
- الانتقادات الموجهة للنظرية البنائية الاجتماعية.

السنة الثانية ليسانس علم النفس

3. النظرية البنائية الإجتماعية : وهي نظرية تتحدر 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 عاملاً 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 ثقافياً 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 (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.

السنة الثانية ليسانس علم النفس

- 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 واللدان يتفاعلان مع التعلم منذ الميلاد، ومن خلال هذا التفاعل يتقدم الطفل، مما يسمي بالمستوي الفعلي للنمو إلي ما يسمي 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.

➤ مفهوم التعلم من منظور البنائية الاجتماعية:

يحدث التعلم من منظور البنائية الاجتماعية في سياقات ذات معني، فالنمو المعرفي للمتعلم يتأثر بكل من السياق الثقافي والاجتماعي، واستخدام اللغة كأداة سيكولوجية للحديث والتفكير، فمن خلال التفاعل الاجتماعي مع شخص أكثر خبرة (المعلم - الوالدين - الأصدقاء) يبني المتعلم المعرفة القائمة علي الفهم المشترك بواسطة التواصل اللغوي واستخدام الكتابة. (أميمة محمد عفيفي، 2004، ص4).

السنة الثانية ليسانس علم النفس

و تنقسم الخبرات التعليمية التي يكتسبها المتعلم وفقاً لنظرية فيجوتسكي إلى ثلاثة أنماط :

- **خبرات تاريخية:** وهي المعرفة التي يكتسبها الفرد عبر الأجيال.
- **خبرات اجتماعية:** وهي المعرفة التي يكتسبها الفرد نتيجة اتصاله بالآخرين.
- **خبرات للتكيف:** وهي المعرفة التي يحصل عليها الفرد نتيجة احتكاكه بالبيئة.

➤ **تطبيقات النظرية البنائية الاجتماعية في عملية التعليم والتعلم:**

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 للمتعلم 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.

السنة الثانية ليسانس علم النفس

المحاضرة رقم 08 : نظرية الذكاءات المتعددة

أهداف الدرس: يهدف هذا الدرس إلى تعريف الطالب ب:

- نشأة ومفهوم نظرية الذكاءات المتعددة.
- أنواع الذكاءات المتعددة ومؤشرات كل نوع.
- التطبيقات التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة.
- الانتقادات الموجهة لنظرية الذكاءات المتعددة.

نظرية الذكاءات المتعددة:

نشأتها: في عام 1979 طلبت مؤسسة " فان لير " fan leer من جامعة هارفارد القيام بإنجاز بحث علمي يستهدف تقييم وضعية المعارف العلمية المهمة بالإمكانات الذهنية للإنسان وإبراز مدى تحقيق هذه الإمكانيات و استغلالها ، وفي هذا الإطار بدأ فريق من العاملين المختصين بالجامعة أبحاثه التي استغرقت عدة سنوات ، قصد استطلاع و كشف مدى تحقيق هذه الإمكانيات على أرض الواقع. ولقد تم بالفعل البحث في عدة مجالات معرفية، بتمويل من المؤسسة المذكورة، و هكذا تم البحث في مجال التاريخ الإنساني و الفلسفي و علوم الطبيعية و العلوم الإنسانية. كما نظم هذا الغرض عدة لقاءات علمية على المستوى الدوري تناولت قضايا تتعلق بمفهوم النمو في مختلف الثقافات البشرية.

أما الباحثون الذين ساهموا في هذه الدراسة الهامة ، فإنهم ينتمون إلى تخصصات علمية تنوعت ، فهناك أولا رئيس فريق مشروع البحث وهو جيرالد ليسر وهو مربي و عالم نفس ، ثم هناك بالطبع هوارد جاردنر (Gardner)، و هو أستاذ لعلم النفس التربوي مهتم بدراسة مواهب الأطفال وأسباب غيابها لدى الراشدين الذين حدثت لهم بعض الحوادث التي تسببت في إحداث تلف في الدماغ. و هناك أيضا في البحث فيلسوف استغل في مجال فلسفة التربية و فلسفة العلوم ، إسرائيل شيفلر، ثم هناك روبرت لافين (Ropert la fine)المختص في علم الأنثروبولوجيا الاجتماعية والمعروف بأبحاثه في الصحراء الإفريقية و المكسيك حول الأسرة و طبيعة المساعدة المقدمة للأطفال فيها ونجد

السنة الثانية ليسانس علم النفس

ضمن الفريق العلمي كذلك عالمة الاجتماع ميري وايت (merry whit) المختصة في التربية بالمجتمع الياباني ودراسة الأدوار التربوية للأفراد في العالم الثالث.

إن نظرة سريعة إلى الاختصاصات العلمية لأفراد هذا الفريق الذي تصدى لدراسة إمكانات الذهن البشري، تبين بوضوح اختلاف تخصصاتهم وتوسعها وعمقها، الشيء الذي يعكس طموح المشروع، وكذلك دور كل واحد منهم في إنجاح مشروع البحث والوصول إلى اكتشاف نظرية الذكاءات المتعددة. (طارق عبد الرؤوف عامر ربيع محمد ، 2013، ص 98-99).

➤ **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 الببوية 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 الشيح، 2011، ص 32-33).

الذكاءات المتعددة: هي المهارات العقلية القابلة للتنمية، والتي توصل إليها هاورد 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 عبد الحميد جابر، 2003، ص 35).

ونظرة جاردنر المتعددة في الذكاء توحى أن جميع الأفراد لديهم على الأقل سبع ذكاءات مختلفة تعمل بدرجات متفاوتة، و هذا يعتمد على بروفيلاتهم الشخصية، وقد كتب جاردنر في عام 1979 أن الأفراد يختلفون في بروفيلات الذكاء الخاصة بهم بسبب الوراثة والظروف البيئية، فلا يوجد شخصان لديهم نفس الذكاءات و حتى لو كانوا توأمين، وقد تم تطوير نظرية الذكاءات المتعددة

السنة الثانية ليسانس علم النفس

لتسمح لكل الأفراد أن تساهم في المجتمع من خلال نقاط قوتهم الخاصة و الخصائص المرتبطة بكل واحد من الذكاءات التي حددها جاردنر (الخزندار، 2002، ص8).

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

- ✓ يولد جميع الافراد مزودين بقدر كاف من الذكاء، وكل شخص فريد بذكائه.
- ✓ تعمل الذكاءات في نظام مترابط ومعقد 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 تجعل الافراد متميزين.
- ✓ 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 ، 2006 ، ص2-3).

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



مخطط رقم (01) يمثل: الذكاءات المتعددة المقترحة في ضوء نظرية (Gardner)

السنة الثانية ليسانس علم النفس

❖ **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 ذهنياً.
- ✓ 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.

السنة الثانية ليسانس علم النفس

✓ 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.

السنة الثانية ليسانس علم النفس

✓ 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

يقبل 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.

السنة الثانية ليسانس علم النفس

✓ 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).

السنة الثانية ليسانس علم النفس

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

- ✓ مهارات الإحساس، الأبصار أو الشم أو التذوق أو 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. (رندة 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).

السنة الثانية ليسانس علم النفس

➤ **تهيئة بيئة تعلم محفزة:** يجب أن تكون البيئة الصفية مرنة ومتنوعة لتتاسب جميع أنواع الذكاءات (Saban, 2001, p 112) .

▪ **الانتقادات الموجهة 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 .

ثانياً: الانتقادات التربوية والتطبيقية:

✓ **صعوبة التطبيق في الميدان التربوي:** تنويع 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.

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

السنة الثانية ليسانس علم النفس

المحاضرة رقم 09: صعوبات التعلم

أهداف الدرس: يهدف هذا الدرس إلى:

- التمييز بين مختلف تعاريف صعوبات التعلم .
- القدرة على تشخيص صعوبات التعلم.
- معرفة أسباب صعوبات التعلم.
- التعرف على خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- التمييز بين أنواع صعوبات التعلم.(النمائية والأكاديمية).
- التعرف على أهم التدخلات العلاجية لصعوبات التعلم.

تمهيد:

تصف أدبيات التربية الخاصة صعوبات التعلم (The Learning Disabilitie) بأنها إعاقة خفية محيرة، فالأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبات يمتلكون قدرات تخفي جوانب الضعف في أدائهم. فهم قد يسردون قصصاً رائعة بالرغم من أنهم لا يستطيعون الكتابة ، وهم قد ينجحون في تأدية مهارات معقدة جداً رغم أنهم قد يخفقون في إتباع التعليمات البسيطة ، وهم قد يبدون عاديين تماماً وأذكاء ليس في مظهرهم أي شيء يوحي بأنهم مختلفين عن الأطفال العاديين ، إلا أن هؤلاء يعانون من صعوبات جمة في تعلم بعض المهارات في المدرسة ، فبعضهم لا يستطيع تعلم القراءة ، وبعضهم عاجز عن تعلم الكتابة وبعضهم الآخر يرتكب أخطاء متكررة ويواجه صعوبات حقيقية في تعلم الرياضيات .

ولأن هؤلاء الأطفال ينجحون في تعلم بعض المهارات ويخفقون في تعلم مهارات أخرى، فإن لديهم تبايناً في القدرات التعليمية، وهذا التباين يوجد بين التحصيل والذكاء، ولذلك يشير الأخصائيون إلى أن المشكلة الرئيسية المميزة لصعوبات التعلم هو التفاوت بين الأداء والقابلية. " (الخطيب، 1997: ص71) .

السنة الثانية ليسانس علم النفس

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 عرضاً 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 البطاينة، 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" مفسراً لجوانب صعوبات التعلم قائلاً:

- عدم القدرة على استخدام اللغة وفهمها.

السنة الثانية ليسانس علم النفس

- 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 التبايد 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).

السنة الثانية ليسانس علم النفس

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 مساراً مغايراً نوعاً 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 تشابهاً ظاهرياً من العاديين.
- تماثل صنوف القدرة بين العاديين من الأطفال وذوي الصعوبات التعليمية.
- قصور القدرات التحليلية والتجريدية مقارنة بأقرانهم من نفس الجيل.

السنة الثانية ليسانس علم النفس

وفي الأخير نلاحظ أن هناك تباين في جملة التعاريف شكلا لكنها اتفقت جلها في النقاط التالية:

- ✓ المؤشر الفعلي " لصعوبات التعلم " تدني المستوى التحصيلي بالمقارنة مع أقران نفس الجيل.
- ✓ الصعوبات التعليمية إعاقة للمهارات الأكاديمية الرئيسية والتي تتمثل أساسا في (القراءة، الكتابة).

✓ صعوبات تظهر مع سن التمدرس.

✓ صعوبات التعلم مشكلة خفية صعبة التشخيص.

✓ ضرورة السلامة الجسدية، العقلية، الانفعالية، وانخفاض في مستوى الذكاء المتوسط (فوق المتوسط).

✓ لصعوبات التعلم بالغ الأثر السلبي على المستقبل المدرسي للتلميذ في حالة غياب التدخل المناسب.

و من خلال تلخيص هذه التعاريف نستطيع القول أنه بالإمكان تقسيم ميدان صعوبات التعلم إلى مجالين منفصلين، حيث يسعى الباحثون في المجال الأول للحديث عن مصدر الصعوبات، في حين يسعون في المجال الثاني إلى تصميم مناهج و استراتيجيات تدريس لتمكين ذوي صعوبات التعلم من تعلم المواضيع الأكاديمية.

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)

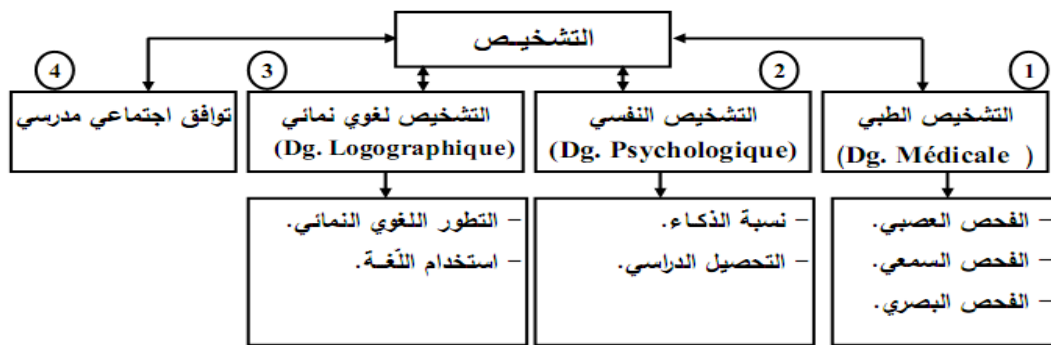
السنة الثانية ليسانس علم النفس

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، ص 204)

2-3- محك التربية الخاصة: يشير إلى أن ذوي صعوبات التعلم لا يمكن تعليمهم بالطرق العادية وبالأاليب والوسائل التي تقدم للأطفال العاديين في المدرسة بل لابد من تعليمهم المهارات الأكاديمية بطرق التربية الخاصة. (نايفة قطامي، 1992، ص 204)

أما عن الخطوات الإجرائية للتشخيص فهي كالتالي:

- إجراء تقويم 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، ص 17-18).
- وعليه يمكن أن نحدد هذه الخطوات في الشكل الآتي:



مخطط رقم (02) يوضح الخطوات الإجرائية لتشخيص صعوبات التعلم

السنة الثانية ليسانس علم النفس

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 الجانبيه 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.

السنة الثانية ليسانس علم النفس

- 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.

3-3-2-3- 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 السواء، إلا أنه لهذه الفئة جملة محددة من الخصائص نعددها فيما يلي:

السنة الثانية ليسانس علم النفس

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، ص 78-80)

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.

السنة الثانية ليسانس علم النفس

- 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، ص 81-82).

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)

السنة الثانية ليسانس علم النفس

■ **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).

155p.1979) ويشير جيرارد 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 يقدرونها 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)،

السنة الثانية ليسانس علم النفس

✓ 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 . فالطالب هنا يقوم بالجمع بطريقة صحيحة ، لكنه يخطئ 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 صنفت 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:

السنة الثانية ليسانس علم النفس

- **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 والتقييم والاستدلال والتفكير الناقد وحل المشكلات واتخاذ القرار.

السنة الثانية ليسانس علم النفس

- اضطرابات اللغة الشفهية: **Oral Language Disorders**: وترجع إلى الصعوبات التي يواجهها الأطفال في فهم اللغة وتكامل اللغة الداخلية والتعبير عن الأفكار لفظياً.
- 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 لزماً 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: شفوية، 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.

السنة الثانية ليسانس علم النفس

- 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 عد أسطر	- استخدام مادة قرائية بين أسطرها مسافات واسعة. - وضع خط تحت السطر أثناء القراءة.
توقف و تردد على فترات أثناء القراءة.	- مساعدة التلميذ على الحد من القلق و الإجهاد. تزويد القاموس اللغوي :التدريب عن طريق البطاقات الخاطفة على رؤية كلمات غير مألوفة.
-القراءة المنقطعة: 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 حافز 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 (02) :يوضح الأساليب العلاجية للتخلف القرائي حسب الأعراض (أحمد ، فهيم محمد،2000، ص 97- 99).

السنة الثانية ليسانس علم النفس

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 (البطانية 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 ما يملأ عليه من الحروف والكلمات والجمل.

✓ استخدام الدلالات اللفظية.

✓ استخدام المسافات في أحجام الحروف ووضعها بالنسبة لسطور الصفحة

(الشرقاوي، 1996 ص 170).

▪ 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، ص 247)

السنة الثانية ليسانس علم النفس

- 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 ، ص 44)
- 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، ص 311-312).

السنة الثانية ليسانس علم النفس

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 يعتمدها 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 فان استخدام التقنية في التعليم و التعلم سواء أكان جماعيا أو فرديا يساعد على تحقيق مفهوم تفريد التعليم وتعزيز التعلم الذاتي واستمراره (الفاعوري، 2010، ص33).

السنة الثانية ليسانس علم النفس

المحاضرة رقم 10 : ادوار الأخصائي النفسي المدرسي

أهداف الدرس: يهدف هذا الدرس إلى:

- التعرف على الأخصائي النفسي المدرسي.
- التعرف على أهم صفات الأخصائي النفسي المدرسي.
- التعرف على مختلف أدوار الأخصائي النفسي المدرسي.
- تعريف الطالب بمختلف المشكلات التي يتابعها الأخصائي النفسي المدرسي.
- تعريف الطالب بالميثاق الأخلاقي والمهني للأخصائي 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 والنفسية للتلاميذ بالمدرسة. (ساعد وبركات، 2014 ، ص47) .

ويعمل الأخصائيين النفسيين في المجال المدرسي مع المعلمين وغيرهم لتعزيز النمو العقلي والاجتماعي والانفعالي للتلاميذ والطلاب، ولتحقيق هذا الهدف قد يشار في تقديم المساعدة على تخطيط البيئة التعليمية، فيقوم مثلا بإعداد البرامج المختلفة لمساعدة التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة العقلية أو الاجتماعية أو الانفعالية الخاصة، وعادة ما يقوم بتقييم مثل هؤلاء الأطفال، ويضع توصياته حول البرامج الخاصة، أو المعالجات اللازمة، كما أنه يقدم المشورة للمدرسين والإداريين حول السياسات التي تتبعها المدرسة وإدارة الصفوف. (إسماعيل ومصطفى، 2011 ، ص06) .

من خلال التعريفات السابقة يمكن القول أن المختص النفسي المدرسي هو شخص مؤهل تأهيلا علميا مخصصا، حاصل على شهادة الليسانس في علم النفس العيادي، معين من قبل وزارة الصحة ليقدم خدمات التدخل و التكفل النفسي بالتلاميذ في وحدات الكشف و المتابعة المتواجدة على مستوى المؤسسات التربوية، حيث يقوم بخلق جسر تواصل بينه وبين الطاقم العامل بالمدرسة من معلمين

السنة الثانية ليسانس علم النفس

وإدارة من جهة وبينه وبين الأولياء من جهة أخرى ، كل ذلك بهدف تقديم خدمات صحية لأبنائهم في حالة تعرضهم لمختلف المشكلات سواءً كانت نفسية أو سلوكية أو مدرسية.

1. صفات الأخصائي النفسي المدرسي: يتحلى المختص النفسي المدرسي بمجموعة من الصفات الشخصية والمهنية التي تمكنه من القيام بمهامه في المؤسسات التربوية وهي:

- ✓ السرية والأمانة في العمل وعدم الإفصاح عن هوية التلاميذ الذين يعانون من مشكلات أو طلبوا الخدمة النفسية لاسيما الارشادية والعلاجية منها.
- ✓ تكوين علاقة مهنية بحثة بين التلميذ والمختص حفاظا على متانة العلاقة الارشادية.
- ✓ اشراك الأولياء في كل ما يخص العملية الارشادية وتبليغ الادارة بذلك حتى لا يحدث سوء فهم في المستقبل.
- ✓ تطبيق الأدوات والاختبارات المناسبة حسب حالة كل تلميذ من أجل السير الحسن للجلسة الارشادية. وهناك مجموعة من الصفات الشخصية تتمثل في:
- ✓ أن يكون ذو مظهر لبق ومعتدل مبتعدا على كل ما يقلل من أهمية الاخصائي النفسي المدرسي ويجرح الصورة المشرفة والنبيلة للمهنة، مما ينعكس على إقبال التلاميذ والاقتداء به.
- ✓ الالتزام بالقيم الاجتماعية والحرص على المصلحة العامة للمدرسة ويكون صاحب المبادرة في كل نشاطات المدرسة ومناسباتها.
- ✓ الابتعاد عن كل أشكال التعصب الديني والقبلي، وتقبل التلاميذ بمعتقداتهم وأراءهم بكل شفافية ومصداقية دون الاعلان أو التلميح له بعدم تقبله سواء لمعتقداته الدينية أو الاجتماعية، لتمكنه من احتواء الطالب بالصورة المناسبة.
- ✓ التعاون مع زملائه في العمل والتشاور المهني والاجتماعي مما يثري العملية الارشادية.
- ✓ أن يكون ملم بأدوات وأساليب وتقنيات الفحص والكشف عن التلاميذ من خلال تعامله المباشر معهم. (بن غزفة، 2011، ص 9).

2. دور المختص النفسي المدرسي:

➤ **الدور التشخيصي:** يعمل الأخصائي النفسي المدرسي على تشخيص المشكلات النفسية التي قد تواجه بعض المتدربين، فيكون لها أثراً سلبياً على التحصيل الدراسي، ويعتمد في ذلك على مجموعة من الأدوات السيكولوجية، يبقى من أهمها المقابلة التي تسمح له بالإحصات 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 لزاماً عليه التدخل في العديد من الحالات الأخرى كالإهمال الزائد للواجبات المدرسية، وضعف التحصيل وصعوبات التعلم ومشكلة الغيرة من الزملاء، إضافة إلى الكثير من العادات الخاطئة مثل التبول اللاإرادي وقضم الأظافر . (كامل، 2003، ص 33).

➤ **التتبع والإرشاد :** حتى إن لم يكن المتدرب يعاني من مشاكل نفسية تعيق عملية التعلم فإنه يحتاج إلى الدعم النفسي، وهنا يتوقف الدور على الأخصائي النفسي المدرسي الذي يساعد المتدرب 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 المتدرب عادة في مثل هذه الأوضاع، كما أنه يعمل على تنظيم برامج تنموية 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 المتدربين 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.

السنة الثانية ليسانس علم النفس

➤ **التدريب:** يعد الأخصائي النفسي من أهم عناصر وحدة التدريب، فيقوم بتدريب المدرسين على مجموعة من الأساليب التعليمية التي بإمكانها أن تساعد في إنجاح عمليتي التعليم والتعلم، من قبيل مدهم بالبدايل 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).

يبقى الأخصائي النفسي المدرسي من أهم المتدخلين في الفعل التربوي، لا سيما أن دوره يعد حاسما في إنجاح فعل التعلم وتوجيهه ومساعدة المتدربين في تجاوز العديد من صعوبات التعلم والمشاكل النفسية.

3. **المشكلات التي يتابعها الاخصائي 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 الاخصائي 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:

3-1- **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:** عند الطفل تكون لديه نقص في النمو وضعف الشخصية، ويعتبر الاخصائيين النفسيين هذه الظاهرة من أخطر أنواع التكيف حيث يلاحظ عليه الصمت والشرود مع كسل وملل وتلعثم في الكلام، أما عند المراهقين فهي أكثر قلقا وتوترا وأقل فهما، ولديهم بعض المخاوف الاجتماعية وسلوكيات وسواسية وأفعال قهرية. (الخالدي وآخرون، 2009، ص 152).

➤ **العنوانية:** سلوك ينتج عنه إيذاء النفس أو الآخرين وتخريب الممتلكات بالإضافة إلى الإيذاء اللفظي للآخرين، ويعتبر العدوان استجابة عامة للإحباط. (عمارة، 2010، ص 119-125).

السنة الثانية ليسانس علم النفس

➤ **ضعف الثقة بالنفس :** تشمل هذه المشكلة الشعور بالنقص وأفكار خاطئة وغير واقعية يكتمها التلميذ في اللاشعور ، فتجعله غير قادر على التكيف.

3-2- 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:** وهو انقطاع التلميذ عن المدرسة في مرحلة معينة، دون أن يكمل دراسته في تلك المرحلة (الخالدي وآخرون، 2009، ص 152).

➤ **التأخر المدرسي:** ويعرف بأنه حالة تأخر أو تخلف أو نقص أو عدم اكتمال النمو التحصيلي، نتيجة عوامل عقلية أو نفسية أو اجتماعية أو انفعالية بحيث تنخفض نسبة التحصيل الدراسي إلى دون المستوى العادي. (صولي، 2014، ص 54).

➤ **صعوبات التعلم:** تعد من أهم الصعوبات التي تعيق عملية التعلم لدى التلاميذ، مما يستوجب على الاختصاصي النفسي المدرسي أن يساعدهم على تطوير مهاراتهم وقدراتهم وشخصياتهم، وإعادة تأهيلهم. (العيسوي، 2006، ص 62).

3-3- المشكلات السلوكية: السلوك الإنساني هو سلوك عرضي وهادف، وكل فرد يشعر بحاجته إلى الانتماء للجماعة، فإنه إذا ما صادف إحباطاً في اشباع حاجته إلى الانتماء للجماعة، فإنه سيشعر بخيبة الأمل وبالذونية وبالتالي فإنه سيلجأ حتماً إلى القيام بسلوكيات غير مقبولة لإشباع تلك الحاجة، ومن بين المشاكل السلوكية في المدرسة نذكر:

➤ **التمرد والعناد :** وهو من النزاعات العدوانية لدى التلاميذ، ويعتبر تصادم بين رغبات وطموحات التلميذ، ورغبات ونواهي الكبار وأوامرهم وهو يعبر عن مخالفة التلميذ لوالديه ومدرسيه ولأوامر المدرسة كنوع من تأكيد الذات ومعارضتهم أو الإصرار على تصرف ما وقد يكون إشارة لمظهر من مظاهر الانحراف النفسي السلوكي للتلميذ. (عبيد، 2008، ص 282)

السنة الثانية ليسانس علم النفس

➤ **الكذب:** يعني قول شيء غير حقيقي، وهو سلوك متعلم وليس صفة فطرية، أو سلوكا موروثا وهو عرض ظاهري لدوافع واضطرابات نفسية ويشير الشربيني لأسباب كذب التلميذ منها التفاخر والهروب من العقاب وتعويض النقص أو الانتقام. (الشربيني، 2000، ص 20).

4. الميثاق الأخلاقي والمهني للإخصائي النفسي المدرسي:

لكل مهنة في المجتمع الإنساني قواعد وأخلاقيات لابد من مراعاتها والالتزام بها من قبل الأفراد المنتسبين لتلك المهنة، لان ذلك يساعدهم على السير قدما نحو تحقيق الأهداف المنشودة بكفاية وفاعلية وتعد أخلاقيات مهنة الاخصائي النفسي من أهم الموجهات المؤثرة في سلوك الإنسان المنتسب اليها لأنها تشكل لديه رقبيا داخليا وتزوده بأطر مرجعية ذاتية يسترشد بها في عمله، ويقوم أداؤه وعلاقاته مع الآخرين تقويما ذاتيا يعينه على اتخاذ القرارات الحكيمة التي يحتاجها ليكون أكثر انسجاما مع ذاته ومع مهنته، ومع الآخرين، وإن الالتزام بتلك الأخلاقيات أمر ضروري وواجب، إذ يتحدد مقدار انتماء الاخصائي لمهنته بموجب درجة التزامه بقواعد تلك المهنة ومراعاتها في جميع الأحوال والمواقف ذلك ان لكل مهنة مجموعة من القواعد تعكس ممارستها وتحدد الشروط العملية لتلك الممارسة والخصائص التي يجب أن يتمتع بها من يريد أن يمتنها ونوع علاقاته مع الجمهور الذي تتوجه اليه أو يستفيد من خدماتها وبدون ذلك الاحترام المزدوج لا يمكن أن تكون هناك ممارسة نفسية بالمعنى الحقيقي للكلمة فمن بين هذه الالتزامات نجد:

➤ **الميثاق الأخلاقي للمؤسسات:** الذي يعتبر بمثابة وثيقة تحدد القيم والمعايير الأخلاقية والسلوكية المهنية المطلوب ان يتبناها العمال، ويعرف بأنه مجموعة التوجيهات الأخلاقية والمعايير المتفق عليها والتي تعكس سلوك العمال داخل المؤسسة، فهي ليست بنود تشريعية وإنما أخلاقية. (نعموني، 2014، ص 16).

السنة الثانية ليسانس علم النفس

- **الالتزامات تجاه الممارسة النفسانية:** وتتمثل في احترام الممارسة النفسية، السر المهني، الحذر من استغلال النفوذ أو السلطة.
- **الالتزامات تجاه الفاحص:** وتتمثل في الحفاظ على توازن المفحوص ومصلحته، الحياد والموضوعية، شمولية النظرة. (حجازي، 1993 ص، 57).
- **كما حددت جمعية علس النفس الأمريكية ستة مبادئ للميثاق الأخلاقي للأخصائي النفسي والمتمثلة في يلي:**
 - ✓ **الكفاءة:** أي قيام الأخصائي بالعمل الذي يستطيع القيام به.
 - ✓ **الاستقامة:** أي ان يكون الأخصائي عادلا وأميناً مع كل من يتعامل معهم.
 - ✓ **المسؤولية العلمية والمهنية:** أي ان يحافظ على المعايير الخاصة بالسلوك المهني.
 - ✓ **الاهتمام برفاهية الآخرين:** أي مساعدتهم على بلوغ أعلى درجات السعادة.
 - ✓ **المسؤولية الاجتماعية:** أي ان يستخدم مهاراته فيما يعود بالخير والفائدة على المجتمع.
 - ✓ **احترام خصوصيات الناس:** أي ان يحترم الأخصائي حقوق الناس وأسرارهم وما يفترض أن يؤتمن عليه. (نعموني، 2014 ، ص 172)

المحاضرة رقم 11: أساليب الفحص النفسي في الوسط المدرسي

أهداف الدرس: يهدف هذا الدرس إلى:

- التعرف على مفهوم الفحص النفسي.
- تعريف الطالب بأهداف الفحص النفسي المدرسي.
- التعرف على شروط الفحص النفسي في الوسط المدرسي.
- تعريف الطالب بخطوات الفحص النفسي في الوسط المدرسي .
- التعرف على أساليب ووسائل عملية الفحص النفسي في الوسط المدرسي.

السنة الثانية ليسانس علم النفس

تمهيد: تُعتبر عملية الفحص في الوسط المدرسي من الممارسات الجوهرية التي تساعد على الكشف المبكر عن صعوبات التعلم، الاضطرابات السلوكية، أو المشكلات الانفعالية والاجتماعية بين التلاميذ، فالفحص المدرسي يقدم معلومات مهمة تمكن المعلمين، الأخصائيين النفسيين، والإدارة من توجيه تدخلات تربوية ونفسية مناسبة، كما يُساعد على متابعة التلاميذ عبر الزمن، لضمان اندماجهم وتحقيقهم للتحصيل المطلوب.

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).

تعريف إجرائي: الفحص هو التقييم العلمي والشامل لحالة متوفرة على جميع المعلومات والبيانات، انطلاقا من الأعراض الكمية والكيفية، بوسائل متعددة من ملاحظة، مقابلة ودراسة حالة، والتقارير الطبية والفحص العصبي، والتقارير المدرسية والمعلومات العلائقية، وهذا من قبل المعالج، وبعد الفحص للحالة المرضية من أهم الخطوات التي يبنى عليها العلاج خاصة أن الأخصائي النفسي هدفه دراسة السلوك لمعرفة ما يرتبط من أنماط السلوك غير السوي والتكفل النفسي الجيد للعميل.

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 وكيا 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).

السنة الثانية ليسانس علم النفس

3. شروط الفحص النفسي في الوسط المدرسي: يعتبر الفحص النفسي القاعدة الأولى التي يبني عليها الأخصائي المدرسي خطه العلاجية، وتتوقف عليه مصداقية النتائج التي يصبو إليها، وحتى يكون الفحص شاملاً ودقيقاً يجب أن يخضع لشروط من بينها: شروط جمع المعلومات واستنتاجها كالمقابلة بأنواعها والتي تركز على الثقة المتبادلة بين المختص والحالة من جهة وعلى تقنيات تكون كفيلة بجلب المعلومات اللازمة للتشخيص والفهم الجيد لها، ويكون الحافز الأساس هو ديناميكية التفاعل بينهما، " فاكشاف محتوى أفكار المريض سيسمح للمختص بالتوجه الجيد في تشخيصه واستخلاصه للنتائج (النايلسي، 1989 ، ص128).

4. 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: ويعد أساس الفحص ، ونستقرئ ونستقصي من خلاله ما يلي:
 - ✓ اضطراب الكلام حدة الصوت، سياق الكلام ، محتوى الكلام ، تشكّل الكلام (التأتأة، الحبسة... الخ.
 - ✓ إدراك المفحوص للزمان والمكان والأطفال دون الحادية عشر الإدراك لديهم لا يكون متكاملًا، ويمكن أن نحدد مدى إدراكهم بسؤال بسيط عن تاريخ اليوم ، العنوان و مكان وجوده.
 - ✓ إدراك المفحوص لجسده و للعالم الخارجي منها الهلوس و تناسق الحركة.

السنة الثانية ليسانس علم النفس

✓ الانتباه.

✓ الذاكرة

✓ اضطراب التفكير ومدى وضوحه عند الطفل ومدى فهمه لأفكار الآخرين ومحتوى كلامه

وتصوره الخيالي. (الخاني، 2006، ص 37).

✓ المزاج سيئ، مكتئب، قلق، عدواني.

✓ اضطرابات النوم.

✓ سلوك الطفل ومستوى فعاليته متوتر، منفتح متكتم خجول و تفاعله مع الوالدين.

✓ الاختبارات والقياسات النفسية: (النايلسي، 1997، ص ص 154 - 155) .

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

للفحص النفساني هما:

1. 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.

2. المعالجة 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) .

كما يستخدم الأخصائي النفساني المدرسي في أثناء القيام بعملية الفحص عدة وسائل وتقنيات

إكلينيكية وتربوية للحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات عن المفحوص وشخصيته بجميع

جوانبها وعن بيئته المدرسية والأسرية بتفاصيلها حتى تتضح له كل أبعاد المشكلة فيستطيع عندئذ

وضع الخطط العلاجية المناسبة، ومن الأدوات والوسائل المستخدمة في عملية الفحص النفسي ما

يلي:

السنة الثانية ليسانس علم النفس

➤ **الملاحظة العلمية المنظمة :** للملاحظة أهمية قصوى سواء كانت بشكل منفرد أو جاءت أثناء إجراء المقابلة أو تطبيق الاختبارات النفسية، هي أداة علمية تسجل لعينات مختلفة من السلوك (إيجابيات، سلبيات، نقاط القوة والضعف) مع التركيز على السلوك المتكرر والثابت نسبياً، حيث يقوم الأخصائي بملاحظة سلوك العميل في مواقف الحياة اليومية ومواقف التفاعل الاجتماعي، إما بشكل مباشر وجهاً 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. وفي أثناء المقابلة يقوم الأخصائي بما يلي:

✓ **دراسة المظهر الخارجي:** شكل الوجه، تعابير وجهه ودلالاتها (حزن، قلق، انزعاج).

✓ **دراسة المزاج :** متفائل، متشائم، متقلب، ثابت.

✓ **مراقبة النشاط العام للمفحوص:** ثابت، نشط، يرتجف، خامل.

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

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

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

ويعرفها " روتر " (Roter): " بأنها المجال الذي يتيح للأخصائي جمع أكبر قدر من المعلومات حتى يتمكن من إصدار حكم قيمي نحو المريض، وذلك من خلال المناقشة المباشرة من المفحوص، والمتضمنة لطبيعة المشكلة وظروفها، ومشاعر صاحبها واتجاهاته ورغباته والخبرات المؤلمة التي تعرض لها، وتأتي المعلومات من الأسرة ورفاق العمل والأساتذة بالمدرسة، وتساهم أيضاً الاختبارات النفسية إذا ما استخدمت عند الضرورة بغية الكشف عن القدرات العقلية والمهارات والميول المرضية،

السنة الثانية ليسانس علم النفس

ويقدم الطبيب المعالج تفاصيل الحالة الصحية وإصابات الدماغ، ويضيف الأخصائي الاجتماعي معلومات جديدة عن تاريخ الحالة الاجتماعي وظروف العائلة ومستواها الاجتماعي . (الخالدي، 2006، ص 78).

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

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

➤ **الإختبارات والمقاييس:** تطبق الإختبارات والمقاييس لتحديد القيم الكمية التي تقدر بها الصفات وتستخدم في الحكم والمقارنة، كما يمكن تحديد دور الاختبارات النفسية في عملية التشخيص النفسي على النحو التالي:

➤ تقييم قدرات الفرد و إمكانياته من حيث ذكائه العام و قدراته العقلية الخاصة.

➤ كشف الجوانب المختلفة من شخصية الفرد، و مشاعره، و افكاره و رغباته، و اتجاهاته.

➤ تقييم ديناميات السلوك لدى الفرد، و كشف الشعورية أو اللاشعورية التي تحرك هذا السلوك.

➤ تشخيص الاضطراب أو المرض النفسي أو العقلي الذي يعاني منه الفرد (عباس، 1996، ص 18).

➤ **التقرير النفسي:** التقرير النفسي جزء مهم و اساسي في عملية الفحص النفسي، و فيه تتجلى العملية التشخيصية بخطواتها، أي تلك الاجراءات التي قام بها الفاحص بدءا من طرح الأسئلة و انتهاء بالإجابات التشخيصية و اقتراح الاجراءات أو التدخلات. كما يمكن تعريف التقرير النفسي بأنه التوثيق المنهجي لنتائج الفحص النفسي بمجمله، و هو بوصفه كذلك جزء من العملية التشخيصية (رضوان، 2013).

السنة الثانية ليسانس علم النفس

المحاضرة رقم 12: أساليب التكفل النفسي في الوسط المدرسي

أهداف الدرس: يهدف هذا الدرس إلى:

- التعرف على مفهوم التكفل النفسي .
- تعريف الطالب بأهمية التكفل النفسي في الوسط المدرسي .
- التعرف على أهداف التكفل النفسي في الوسط المدرسي.
- تعريف الطالب بمراحل عملية التكفل النفسي في الوسط المدرسي.
- تعريف الطالب بمجالات التكفل النفسي في الوسط المدرسي.
- تعريف الطالب بأنواع التكفل النفسي في الوسط المدرسي.
- التعرف على أهم استراتيجيات التكفل النفسي في الوسط المدرسي.

تمهيد: التلاميذ في المدرسة، مهما كانت أعمارهم مختلفة، يمرون أحياناً بفترات من القلق و التوتر. أحياناً يشعرون بالإحباط، وهذا ما يسبب لهم مشاكل في سلوكهم أو حالتهم النفسية ، لهذا أصبح الاهتمام بصحتهم النفسية ضرورة ملحة، فهؤلاء الأطفال فعلاً محتاجين لدعم نفسي ورعاية مستمرة. سنتناول في هذه المحاضرة ، مصطلح التكفل النفسي وكيفية تطبيقه، بالإضافة إلى بعض الاستراتيجيات التي قد تساعد في عملية 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 تساعد في اكتشاف الإمكانيات التربوية فيما بعد المستوى التعليمي الحاضر ومساعدته في النجاح في برنامجه التربوي والمساعدة في تشخيص وعلاج المشكلات التربوية بما يحقق توافقه التربوي " . (حامد

زهران ، 2003، ص200)

السنة الثانية ليسانس علم النفس

كما تعرف الجمعية الأمريكية للإرشاد النفسي " بأنه الخدمات التي يقدمها المختصون في علم النفس الإرشادي وفق مبادئ وأساليب دراسة السلوك مما يحقق التوافق لدى المسترشد ويكسبه مهارات جديدة تساعد على تحقيق مطالب النمو والتوافق مع الحياة" . (احمد عبد الطيف أبو سعد، 2009، ص 15)

إذا فالتكفل النفسي هو عبارة عن مجموعة خدمات يقدمها الاختصاصيين في علم النفس وفق جملة من المبادئ والأساليب التي من خلالها يتم دراسة سلوك الطالب مما يحقق التوافق لدى العميل حيث يكسبه مهارات جديدة تساعد على تحقيق النمو والتوافق مع الحياة.

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

- ✓ ضرورة إنسانية وأخلاقية.
- ✓ ضرورة اجتماعية تتمثل في صيانة الأسرة وحمايتها وتدعيمها والمحافظة على العلاقات الاجتماعية الايجابية بين الناس وحماية المرضى وأولادهم من خطر التشرد والضياع.
- ✓ دواعي سياسية تتمثل في ضرورة حفاظ المجتمع على الفكر الإيديولوجي المطلوب وتربية أبناء المجتمع والحفاظ على وحدته وتماسكه وبالتالي تحميه من عوامل التمزق والتفكك الاجتماعي والنفسي.
- ✓ ظروف العصر التي تتسم بالقلق والتوتر والصراع واحتدام شدة المنافسة بين أبناء المجتمع.
- ✓ ازدياد معدلات الفقر والغلاء الفاحش والبطالة والجريمة وتغير أنماطها وخاصة جرائم الأقارب والسطو المسلح و الاغتصاب.
- ✓ أهمية العقل في ضبط سلوك الفرد وترشيد وتصويب وتوجيهه . (عبد الرجمان العيسوي، 1997، ص ص 21-23)
- ✓ الوقاية من المشكلات الدراسية والانفعالية والعمل على تحقيق أفضل مستوى من التحصيل الدراسي.
- ✓ القيام بالدور التنموي السليم لتحقيق التوافق والصحة النفسية من خلال تحديد مشكلات التلاميذ ومساعدتهم على حلها.

السنة الثانية ليسانس علم النفس

- ✓ تكوين صورة شاملة عن أوضاع التلاميذ النفسية والاجتماعية والتربوية مما يساعد على متابعتهم ومرافقتهم للنجاح في مسارهم الدراسي والمهني.
- ✓ الوقوف على الحالات المرضية والخاصة من التلاميذ المحتاجين إلى المتابعة والرعاية الخاصة.
- ✓ معرفة التلاميذ المتفوقين دراسيا والعمل على رعايتهم وتشجيعهم وتقديم التحفيز اللازم لهم.
- ✓ اكتشاف التلاميذ المتأخرين دراسيا والعمل على مساعدتهم من أجل تحسين مستواهم الدراسي.
- ✓ توثيق الروابط بين الوسطين المدرسي والأسري من خلال 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 وحصر مشكلاته.
- ✓ مساعدة المتعلمين على التبصر في قدراتهم وفهم إمكانياتهم.
- ✓ إمداد التلاميذ بالمعلومات المتعلقة بالخدمات التي تقدمها البيئة المدرسية.
- ✓ يهدف إلى تكييف النشاط التربوي للتلاميذ مع المتطلبات النفسية والتربية الاجتماعية.
- ✓ يهدف التكفل النفسي إلى الوصول بالتلاميذ إلى بر الأمان من الناحية النفسية والاجتماعية واجتياز مختلف الصعاب التي من شأنها عرقلة مسارهم الدراسي والمهني.
- ✓ تأمين القدر الكافي من المعلومات والمعارف التي يحتاجها التلميذ في التخطيط لمستقبله.

السنة الثانية ليسانس علم النفس

- ✓ مواجهة التحديات الناجمة عن تغيرات الحياة المعاصرة خاصة في المجال التكنولوجي والإعلامي.
- ✓ مساعدة التلاميذ على الاندماج داخل الوسط المدرسي وتعويدهم على مناخ الحياة المدرسية وخاصة التلاميذ الذين يعانون من مشاكل نفسية واجتماعية.
- ✓ يهدف التكفل النفسي إلى الكشف عن حالات التلاميذ الذين يعانون من مشاكل واضطرابات نفسية واجتماعية وتربوية والعمل على معالجتها.
- ✓ رعاية التلاميذ الموهوبين والمتفوقين.
- ✓ مساعدة المعلمين والأساتذة على كيف التعامل مع التلاميذ. (وزارة التربية الوطنية، 2001، ص176).

4. مراحل عملية 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، ويمكن القول كذلك إنه مجموعة الخطوات التي يمكن أن تساعدنا في تحديد خمسة متغيرات في شخصية المفحوص وهي:
- ✓ التعرف على اضطرابات الشخصية في حال وجودها.
 - ✓ تحديد هذه الاضطرابات وتصنيفها ضمن جدول الدلالات المرضية.
 - ✓ تحديد منشأ هذه الاضطرابات.
 - ✓ فهم أبعاد الشخصية ومدى نضجها.
 - ✓ مقارنة التناسب بين الشخصية والعمر الزمني للمفحوص.
- إن الفحص النفسي إذا ما استطاع أن يساعدنا على تحديد هذه المتغيرات فإنه يكون بذلك قد ساعدنا على التشخيص الموضوعي للاضطراب النفسي أو العقلي الذي يعاني منه المفحوص وبهذا نقصد بالفحص النفسي ذلك الفحص المتكامل الذي لا يقتصر على بعد من أبعاد الشخصية مهما بقيت أبعادها.
- ب - التشخيص: كلمة التشخيص جاءت من أصل إغريقي تعني الفهم الكامل وهو يتطلب خطوات معينة تشتمل على:

السنة الثانية ليسانس علم النفس

الملاحظة والوصف، وتحديد الأسباب، والتصنيف والتحليل الدينامي بقصد التوصل إلى افتراض دقيق عن طبيعة وأساس مشكلة المريض، فالتشخيص هو تقويم شخصية العميل وقد ارتته، وإنجازاته، وسماته التي تساعد على فهم مشكلاته (ملبكة، لويس كامل، 1980، ص 44).

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، ص 18)، 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.
- ✓ تحتاج بعض الحالات الخاصة بالتلاميذ إلى استدعاء أوليائهم من أجل تزويدهم بالمعلومات الكافية عن حالة أبنائهم داخل المدرسة.
- ✓ تبصير الأولياء حول المراحل العمرية التي يمر بها أبنائهم والتغيرات المصاحبة لهذه المراحل.
- ✓ زيادة وعي الأسرة حول ضرورة مراعاة الفروق الفردية للأبناء ومراعاة الميول والرغبات الدراسية لأبنائهم.

➤ مجال هيئة التدريس

- ✓ يعمل المرشد على تزويد هيئة التدريس بالوضعيات النفسية والاجتماعية للتلاميذ مما يسهل عليهم التواصل والتعامل مع التلاميذ.
- ✓ يعمل المرشد على الدخول كوسيط بين الأستاذ والتلميذ لتجاوز الخلافات التي قد تحصل بين الطرفين.

السنة الثانية ليسانس علم النفس

➤ مجال التلاميذ :

- ✓ يستقبل المرشد التلاميذ لطرح مشاكلهم ويحاول مساعدتهم.
- ✓ يقف المرشد على الحالات التي تستوجب رعاية نفسية من خلال مشاركته في مجالس الأقسام ويعمل على استدعائها.
- ✓ ينظم المرشد زيارات دورية لأقسام التلاميذ قصد توفير السيولة الإعلامية التي من شأنها القضاء على الشائعات التي قد تشوش على التلاميذ، من خلال الملاحظات التي يقوم بها داخل الساحات يحاول أن يقف على الحالات التي تتطلب ضرورة التكفل النفسي.
- ✓ يقف المرشد على التلاميذ المتأخرين دراسيا من خلال الاطلاع على النتائج الفصلية ويحاول مساعدتهم على تدارك التأخر.
- ✓ يلعب نشاط التوجيه الذي يقوم به المستشار إلى قيادة التلميذ إلى الرضا النفسي من خلال التوجيه الملائم.
- ✓ التكفل بالتلاميذ خلال الامتحانات الفصلية والرسمية وخاصة البكالوريا وشهادة التعليم الأساسي.
- أما الدليل المنهجي للإرشاد المدرسي الذي وضع بين أيدي مستشاري التوجيه ليكون معينا لهم للقيام بمهامهم داخل مؤسسات التعليم الجزائرية، فيحدد مجالات تدخل المرشد النفسي في ما يلي:
- ✓ التكفل بالتلاميذ المتأخرين دراسيا :الذين يتم حصرهم من واقع النتائج المدرسية، ثم تسجيلهم في سجل خاص لمتابعتهم
- ✓ التكفل بالتلاميذ المعيدين :للتكفل بالتلاميذ المعيدين ومكرري الرسوب أهمية كبيرة في إيجاد التوافق الدراسي المطلوب لهم، وذلك عن طريق استدعائهم في بداية السنة لتحسيسهم بأهمية الاستعداد الدراسي المبكر، وكذلك باستدعاء أوليائهم لتذكيرهم بأهمية رعاية أبنائهم المعيدين، مع مناقشة أوضاعهم مع أساتذتهم قصد متابعتهم دراسيا والاهتمام بهم داخل القسم.
- ✓ التكفل بفئة المتفوقين والموهوبين :وهم التلاميذ الذين يحصلون على تقديرات ممتازة في جميع المواد الدراسية، ويحتاجون إلى رعاية خاصة وخدمات إرشادية مميزة، للحفاظ على مستواهم الدراسي وتنمية ملكاتهم، ويكون ذلك بما يلي :

السنة الثانية ليسانس علم النفس

- ✓ حصرهم وتسجيلهم في جزء خاص من سجل المتابعة، التنسيق مع الأساتذة لرعاية هؤلاء التلاميذ وصقل مواهبهم وتنمية قدراتهم، تنويع الخبراء وإثراء التجارب، وإتاحة الفرص لهم قصد المشاركة في نشاطات مختلفة وفقا لميولاتهم ورغباتهم.
- ✓ مرافقة التلاميذ الناجحين في امتحان شهادة البكالوريا: في إطار المرافقة المستمرة للتلاميذ والتكفل بهم، يتم شرح كيفية التسجيل بالجامعة، وكذلك مساعدتهم في ملء بطاقة الرغبات وفق الترتيب المقدم للناجح.
- ✓ مرافقة التلاميذ الراسبين والموجهين إلى التكوين المهني: يسعى مستشار التوجيه المدرسي إلى التكفل بهذه الفئة، من حيث تحقيق المساعدة لهم في مجال الإدماج المهني.
- ✓ مرافقة التلاميذ المقبولين والموجهين إلى التعليم المهني: يسعى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي إلى التكفل بالفئة الراغبة في هذا النوع من التعليم. (وزارة التربية الوطنية، 2015 ، ص13).

6. أنواع التكفل النفسي في الوسط المدرسي: ينقسم التكفل النفسي إلى عدة أنواع:

- **التكفل الطبي :** و هو إعادة الفرد إلى أعلى مستوى ممكن من الناحية البدنية و العقلية؛ و ذلك عن طريق استخدام المهارات الطبية للتقليل من المعاناة أو إزالتها إن أمكن و تتضمن خدمات التكفل الطبي ما يلي:
 - ✓ العمليات الجراحية التي تساعد الفرد في أن يستعيد قدراته الفزيولوجية (الجسدية).
 - ✓ العلاج بالأدوية و العقاقير. و استعمال الأجهزة المساعدة؛ و ذلك للتقليل من أثر الإعاقة مثل السماعات؛ النظارات الطبية.
- **التكفل الاجتماعي والنفسي:** و هو إعادة الفرد إلى أعلى مستوى ممكن من الناحية الإجتماعية و النفسية؛ و ذلك عن طريق استخدام الطرق التالية:
 - ✓ يوجد هناك علاج نفسي ويتم ذلك بالجلسات الإرشادية و النفسية و التي تهدف إلى تقليل المشكلة و محاولة الوصول إلى حل يشارك فيه الفرد بأقصى قدر ممكن
 - ✓ أيضا الإرشاد النفسي و يهدف إلى حل المشاكل الشخصية الأقل حدة
 - ✓ كذلك الإرشاد الأسري و هو الذي يهدف إلى مساعدة الأهل في تربية أبنهم المعاق.

السنة الثانية ليسانس علم النفس

➤ **التكفل الأكاديمي:** و هو تعليم المعاقين أكاديميا حسب قدراتهم و درجة إعاقتهن الجسمية و العقلية و تزويدهم بالمهارات الأكاديمية اللازمة؛ و التي تفيدهم في حياتهم العلمية؛ كإجادة القراءة و الكتابة والحساب أو النشاطات اليومية؛ و ويتم تلقين هذه المهارات في مراكز خاصة بالمعاقين؛ في صفوف خاصة بالمعاقين ضمن الصفوف العادية. (ماجدة السيد عبيد ، 2000، ص 2).

7. استراتيجيات التكفل النفسي في الوسط المدرسي:

" ونعني باستراتيجيات التكفل استخدام جميع الوسائل النفسية لعلاج سوء التكيف وسوء التوافق وعلاج المرض النفسي والعقلي " (نحوي عائشة، 2017، ص 03).

➤ **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).

السنة الثانية ليسانس علم النفس

خاتمة:

في ختام هذا المقياس يتضح أن علم النفس المدرسي يمثل أحد أهم الفروع التطبيقية لعلم النفس، نظراً لدوره المحوري في فهم سلوك المتعلم داخل البيئة التعليمية وتحليل العوامل المؤثرة في تحصيله وتكيفه النفسي والاجتماعي، فالمدرسة لم تعد مجرد مؤسسة لنقل المعارف، بل أصبحت فضاءً تربوياً واجتماعياً متكاملًا يتطلب حضوراً متخصصاً يساهم في تشخيص المشكلات مبكراً، والتدخل لمعالجتها، والوقاية منها قبل تفاقمها.

وقد أبرز هذا المقياس نشأة علم النفس المدرسي وتطوره، وأهدافه الأساسية المتمثلة في الفهم والتفسير والتنبؤ والضبط، إضافة إلى توضيح أدوار الأخصائي النفسي المدرسي ومجالات عمله المتعددة، بدءاً من التقويم النفسي والتربوي، مروراً بالإرشاد والتوجيه، وصولاً إلى تحسين المناخ المدرسي وتعزيز الصحة النفسية للتلاميذ.

كما تبين أن المشكلات المدرسية، سواء كانت دراسية أو سلوكية أو نفسية أو اجتماعية، هي نتاج تفاعل معقد بين عوامل ذاتية وأسرية ومدرسية ومجتمعية، مما يستوجب تضافر الجهود بين مختلف الفاعلين في المؤسسة التعليمية، ومن هنا تتأكد أهمية اعتماد مقاربة شمولية تقوم على التعاون والتنسيق بين الأخصائي النفسي والمعلمين والإدارة وأولياء الأمور.

وعليه، فإن الاستثمار في علم النفس المدرسي هو استثمار في جودة التعليم وفي بناء شخصية متوازنة قادرة على التعلم والتكيف والإبداع، بما يحقق الأهداف التربوية المنشودة ويساهم في إعداد أجيال قادرة على مواجهة تحديات الحياة بثقة وكفاءة.

قائمة المراجع:

2. أحمد، أحمد جابر (2003): **التعلم البنائي**: أسسه النظرية واستراتيجياته التطبيقية، دار الفكر العربي، القاهرة.
3. أحمد، أحمد عواد (1999): **مدخل تشخيصي لصعوبات التعلم لدى الأطفال** ، مقاييس واختبارات ط01، المكتب العلمي للكمبيوتر، الإسكندرية.
4. أحمد عبد اللطيف، أبو أسعد (2009): **المهارات الإرشادية**، دار المسيرة، عمان.
5. أحمد عبد الله أحمد، فهم مصطفى محمد (2000): **الطفل و مشكلات القراءة**، ط 4، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
6. إبراهيم، بدر الشيباني (2003): **سيكولوجية النمو**، منشورات مركز المخطوطات والتراث والوثائق، الكويت.
7. إبراهيم الخطيب مصطفى الكسواني، مروان أبو حويج محمد الشناوي (2006): **علم النفس المدرسي**، قنديل للنشر والتوزيع، الأردن.
8. إبراهيم، مجدي عزيز (2006): **موسوعة المعارف التربوية**، ط01، عالم الكتب، القاهرة.
9. إبراهيم، محمود عبد الحليم منسي (2003): **التعلم: المفهوم - النماذج - التطبيقات**، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة.
10. إبراهيم وجيه محمود (2006): **التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته**، د ط، دار المعرفة الجامعية.
11. إسماعيل، مستور حماد، ومصطفى، عبد الكريم علي (2011): **التكامل بين دوري الأخصائي الاجتماعي والنفسي في المجال المدرسي**، ورقة عمل منشورة على الموقع:
<https://kenanaonline.com/files/0084/84492/>
12. أرمسترونج ، توماس (2006): **الذكاءات المتعددة في غرف الصف**، ط02، ترجمة دارس الظهران الأهلية ، دار الكتاب التربوي ، السعودية.
13. أسامة محمد البطاينة (2005): **صعوبات التعلم النظرية والممارسة** ، ط01، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
14. أيمن حبيب سعيد (1997): **"دراسة المفاهيم البديلة الموجودة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية عن بعض المفاهيم العلمية"**، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، العدد الثاني، المجلد الحادي عشر.

السنة الثانية ليسانس علم النفس

15. أمين فاروق فهمي (2001): الاتجاه المنظومي في التدريس والتعلم" المؤتمر العربي الأول حول الاتجاه المنظومي في التدريس والتعلم"، مركز تطوير تدريس العلوم؛ جامعة عين شمس.
16. أيوب دخل الله (2014): التعلم ونظرياته، ط01، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر.
17. أنور محمد الشراوي (2012): التعلم - نظريات و تطبيقات، مكتبة الانجلو مصرية.
18. باسمة كيال (1993): سيكولوجية الطفل، عز الدين للطباعة والنشر، بيروت.
19. بركات حمزة حسن (2008): علم النفس المدرسي، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة.
20. بن غزفة شريفة (2011) : واقع الاختصاصي النفسي المدرسي داخل المؤسسات التربوية دراسة ميدانية بولاية سطيف، مجلة دفاتر المخبر، العدد السابع، الصفحات 38-53.
21. توفيق الدين محي ، يوسف قطامي ، عبد الرحمن عدس (2003): أسس علم النفس التربوي، ط03 ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.
22. تيسير مفلح كوافحة (2007): علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.
23. ثابت ، زياد محمد (2001) :نظرية الذكاء المتعدد ، مشكلة التربية ، نشرة دورية تصدر عن دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية ، غزة، فلسطين ،الصفحات 56-88.
24. جابر عبد الحميد جابر(2003):الذكاءات المتعددة و الفهم تنمية وتعميق ، ط01، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
25. جمال الخطيب ، وآخرون (1997): المدخل إلى التربية الخاصة ،ط01، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، العين ، دولة الإمارات العربية المتحدة.
26. حمدي عبد الله عبد العظيم (2012): مهام الاختصاصي النفسي، في مجال الإرشاد الطلابي، سلسلة تنمية مهارات الاختصاصي النفسي المدرسي، ط1 ، مكتبة أولاد الشيخ للتراث.
27. حناشي فضيلة ، محمد بن يحي زكرياء (2010): التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من منظور إصلاحات التربية الجديدة، مجلة الباحث، سند خاص بالتكوين المتخصص، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر.

السنة الثانية ليسانس علم النفس

28. حواشين مفيد ، وحواشين زيدان (2003): خصائص واحتياجات الطفولة المبكرة، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
29. البكري أمل ، نادية عجور (2011) : علم النفس المدرسي، ط01، دار المعتز للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن.
30. الحريري رافدة، بن رجب زهرة (2008): المشكلات النفسية والتربوية للتلاميذ المرحلة الابتدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
31. الحجازي مصطفى (1993): الفحص النفسي - مبادئ الممارسة النفسية- ط3، دار الطليعة، دمشق، سوريا.
32. الخالدي ، حمد بن خالد (2005): استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس العلوم لدى معلم العلوم، المملكة العربية السعودية، مجلة دراسات في المناهج و طرق التدريس، العدد (108)، الجمعية المصرية للمناهج و طرق التدريس، كلية التربية جامعة عين الشمس.
33. الخالدي، محمد أديب (2006): مرجع في علم النفس الإكلينيكي الفحص والعلاج، الطبعة الأولى، دار وائل لنشر، عمان، الأردن.
34. الخالدي عطاء الله، فؤاد العلمي، دلال سعد الدين (2009): الصحة النفسية وعلاقتها بالتكيف والتوافق، ط1، دار الصفاء، عمان، الأردن.
35. الخزندار، نائلة نجيب (2002): واقع الذكاءات المتعددة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بغزة وعلاقته بالتحصيل في الرياضيات وميول الطلبة نحوها و سبل تنميتها، رسالة دكتوراه، البرنامج المشترك بين جامعة الأقصى بغزة و جامعة عين الشمس غزة.
36. رضوان، سامر جميل (2013): التشخيص النفسي، جامعة دمشق، كلية التربية.
37. رندة محمود الشيخ (2011) :الذكاءات المتعددة وأثرها على مستويات التفكير ، ط01، الشركة العربية المتحدة للتسويق و التوريدات ،القاهرة.
38. زهران، حامد عبد السلام (1997) : الصحة النفسية والعلاج النفسي، ط3 ، القاهرة، مصر، عالم الكتب.

السنة الثانية ليسانس علم النفس

39. زهران، حامد عبد السلام(2003): دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي، عالم الكتب ، القاهرة، مصر .
40. زيد سليمان العدوان ، أحمد عيسى داود (2016): النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس، ط01، مركز دبيونو لتعليم التفكير، عمان.
41. الرابطة الوطنية لعلم النفس المدرسي(NASP): -[www.nasponline.org /utility/about-](http://www.nasponline.org/utility/about) .nasp
42. الزيايدي محمود (1969): علم النفس الاكلينيكي، دار الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر .
43. الازيرجاوي، فاضل محسن (1991): أسس علم النفس التربوي، دار الكتب للطباعة والنشر الموصل.
44. الديري عبد الغني(1997): قياس وتحسين الذكاء عند الطفل، ط1، دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان.
45. الشربيني زكريا (2000) : المشكلات النفسية عند الأطفال، دار الفكر العربي، القاهرة ،مصر .
46. الشرقاوي أنور محمد (1996): استبيان العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية ، ط 4، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة، مصر .
47. ساعد، شفيق، وبركات، نوال (2014): دور الأخصائي النفسي في إرشاد التلاميذ ذوي المشكلات السلوكية- دراسة حالة وحدة الكشف والمتابعة أحمد زايد العالية بولاية بسكرة، مخبر المسألة التربوية في الجزائر، جامعة محمد خيضر، بسكرة.
48. سليمان السيد عبد الحميد(2003) : صعوبات التعلم والإدراك البصري التشخيص والعلاج، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر .
49. سليمان السيد عبد الحميد (2000): صعوبات التعلم: تاريخها مفهوما، تشخيصها وعلاجها، ط01، دار الفكر العربي، القاهرة.
50. سليمان سناء محمد (2010): قراءات في علم النفس المدرسي، عالم الكتب، القاهرة.
51. سليمان، علي السيد (2000): نظريات التعلم و تطبيقاتها في التربية الخاصة، دراسة نظرية و تجريبية، ط01، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض.

السنة الثانية ليسانس علم النفس

52. سيد عبد الحميد مرسى (1976): الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني، ط01، المطبعة العربية الحديثة، مكتبة الفاتحي، القاهرة.
53. السلاموني، حنان (2006): التعلم التعاوني: أسسه النظرية وتطبيقاته التربوية، دار الفكر العربي، القاهرة.
54. صالح حسن أحمد، الزاهري (2011): أساسيات علم النفس التربوي ونظريات التعلم، ط01، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
55. صولي إيمان (2014): المناخ المدرسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى عينة من تلاميذ التعليم المتوسط والثانوي، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الصحة النفسية والتكيف المدرسي، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.
56. الصديقي سلوى عثمان، حسن منصور سمير (2005): الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية في المجتمع المدرسي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.
57. الطرواني عبد الله (2007): مبادئ التوجيه والإرشاد التربوي، ط1، دار باقا العلمية عمان.
58. الطنباري فاطمة أحمد محي الدين (2009): فاعلية البرنامج في خدمة الجماعة في التخفيف من حدة المشكلات السلوكية للإناث من أطفال الشوارع، ورقة مقدمة للمؤتمر الدولي الرابع والعشرون للخدمات الاجتماعية، مصر.
59. طارق عبد الرؤوف عامر، ربيع محمد (2013): الذكاءات المتعددة، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع، عمان، الأردن.
60. عباس فيصل (1996): الاختبارات النفسية تقنياتها وإجراءاتها، ط01، دار الفكر العربي، بيروت.
61. عبيد ماجدة (2008): الضغط النفسي ومشكلاته وأثره على الصحة النفسية، دار صفاء للنشر والتوزيع عمان الأردن.
62. عبد الرحمان، عدس؛ يوسف، قطامي (2006): علم النفس التربوي، النظرية والتطبيق الأساسي، ط3، دار الفكر، عمان، الأردن

السنة الثانية ليسانس علم النفس

63. عبد الرحمن، محمد السيد، عبد الله هشام إبراهيم (2003) : دليل عمل الاخصائي النفسي المدرسي، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، وزارة التعليم والتعليم مصر .
64. عبد الرزاق محمد، ناصر (2002): نظريات التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، القاهرة.
65. عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (2003): الصعوبات الخاصة في التعلم: الأسس النظرية والشخصية، دار الوفاء للطباعة والنشر، مصر .
66. عبد الناصر زياب الجراح وآخرون (2007): علم النفس الطفل غير العادي، ط01، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن.
67. عزت عطوي، جودت (2014): الإدارة المدرسية الحديثة: مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية، ط08، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن.
68. عفيفي، أميمة محمد (2004): النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها التربوية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
69. عمايرة محمد حسن (2010): المشكلات الصفية السلوكية التعليمية الأكاديمية، مظاهرها أسبابها وعلاجها، ط3، دار المسيرة، الأردن.
70. عماد عبد الرحيم، الزغول (2006): نظريات التعلم، ط02، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
71. عماد عبد الرحيم، الزغول (2010): نظريات التعلم، ط01، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
72. عماد عبد الرحيم، الزغول (2012): مبادئ علم النفس التربوي، ط02، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.
73. عماد عبد الرحيم الزغول، على فالح الهنداوي (2014): مدخل الى علم النفس، ط08، دار الكتاب الجامعي.
74. عمر محمد خطاب (2006): مقاييس في صعوبات التعلم، ط01، مكتبة العربي للنشر والتوزيع، عمان.

السنة الثانية ليسانس علم النفس

75. غيث فرانسوا (2000): علم النفس المدرسي، ترجمة شاهين لطفي، ط 1، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
76. العزة سعيد، جودت عبد الهادي (1999): نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، ط01، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
77. العيسوي عبد الرحمن (1997): الإرشاد والعلاج النفسي، الدار الجامعية، الإسكندرية، مصر.
78. العيسوي عبد الرحمن (2006): الإرشاد والعلاج النفسي، الدار الجامعية، الإسكندرية، مصر.
79. الفاعوري أيهم علي (2010): دراسة أساليب التفكير السائد لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، ماجستير تربية خاصة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.
80. الفرخ كاملة، تيم عبد الجابر (1999): مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، ط01، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
81. اللبودي منى إبراهيم (2005): صعوبات القراءة والكتابة تشخيصها وعلاجها، ط1، مكتبة زهراء الشرق، مصر.
82. الوقفي راضي (2003): صعوبات التعلم النظري والتطبيق، ط1، منشورات كلية الأميرة ثروت، عمان، الأردن.
83. فاروق فهمي، منى عبد الصبور (2001): المدخل المنظومي في مواجهة التحديات التربوية المعاصرة، القاهرة: دار المعارف.
84. فاطمة، الزيات (2017): علم النفس المدرسي، جامعة دمياط، مصر.
85. فاطمة علي ، التطبيقات التربوية لنظرية الجشطالت
<https://mqaall.com/educational-applications-of-gestalt-theory>
86. فوطية، فتيحة (2020): محاضرات في علم النفس التربوي للسنة الثانية علوم التربية، جامعة خميس مليانة.
87. فيصل عباس، (1994): أضواء على المعالجة النفسية بين النظري والتطبيقي، ط01، دار الفكر للطباعة والنشر، لبنان.
88. فتحي ، مصطفى الزيات (2004): سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، ط04 دار النشر للجامعات.

السنة الثانية ليسانس علم النفس

89. فتحي، مصطفى الزيات (2008): قضايا معاصرة في صعوبات التعلم، ط1، دار النشر للجامعات، مصر.
90. كامل محمد علي (2003): علم النفس المدرسي، مكتبة ابن سينا، القاهرة، مصر.
91. كامل محمد علي (2003): صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة، مركز الإسكندرية، مصر.
92. كامل محمد علي (2003): علم النفس المدرسي، الأخصائي النفسي المدرسي ودوره في تقديم الخدمات النفسية، د ط، مصر، مكتبة ابن سينا للطبع والنشر والتوزيع، القاهرة.
93. ماجدة السيد عبيد (2000): الإعاقة البصرية المبصرون بأذانهم؛ دار الصفاء للنشر و التوزيع؛ ط 1؛ عمان، الأردن.
94. محروس الشناوي، محمد (1996): العملية الإرشادية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع. القاهرة، مصر.
95. محمد احمد الفضل الخاني (2006): المرشد إلى فحص المريض النفسي، ط 1، منشورات الحلبي الحقوقية، لبنان.
96. محمد أحمد النابلسي (1997): أصول الفحص النفسي و مبادئه، ط1، المكتب العلمي للكمبيوتر و النشر و التوزيع الإسكندرية، مصر.
97. محمد أحمد النابلسي (1989): أصول ومبادئ الفحص النفسي، دار حروس برس.
98. محمد زياد حمدان (1997): نظريات التعلم: تطبيقات علم نفس التعلم في التربية، دار التربية الحديثة.
99. مصطفى السروجي طلعت، أبو المعاطي ماهر (2009): ميادين ممارسة الخدمة الاجتماعية، جامعة القدس المفتوحة فلسطين: الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات.
100. مصطفى، ناصف، ترجمة علي حسين حجاج (1983): نظريات التعلم - دراسة مقارنة- صادر عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة، الكويت.
101. محمد ملحم، سامي (2007): مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
102. ملحم سامي ملحم (2002): صعوبات التعلم، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.

السنة الثانية ليسانس علم النفس

103. مليكة، لويس كامل (1980) : علم النفس الإكلينيكي " ج" 1 ، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة.
104. نعموني مراد (2014): مدخل الى علم النفس العمل والتنظيم، ط1، دار جسر للنشر، الجزائر.
105. نحوي عائشة (2017): استراتيجيات التكفل النفسي، مطبوعة محاضرات ، جامعة محمد خيضر بسكرة.
106. نايفة قطامي(1992): أساسيات علم النفس المدرسي، ط 01 ، الشروق، عمان.
107. وزارة التربية الوطنية(2001): مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، مجلة الباحث، النشرة الرسمية للتربية، الجزائر.
108. وزارة التربية الوطنية(2015): الدليل المنهجي للإرشاد المدرسي، الجزائر، المديرية الفرعية للتقويم البيداغوجي والتوجيه.
109. وليد خضر، الزند (2018): علم النفس التربوي نظرياته الحديثة وتطبيقاتها الأكاديمية، ط01، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة والجمهورية اللبنانية.
110. هوغيت كاغلار (1997): علم النفس المدرسي، ترجمة فؤاد شاهين ، عويدات للنشر والطباعة، بيروت، لبنان.
111. يوسف محمود قطامي (2005): نظريات التعلم و التعليم، ط01، دار الفكر للنشر و التوزيع.
112. يوسف محمود قطامي (2013): النظرية المعرفية في التعلم ، ط01، دار المسيرة، عمان.
113. Ahmad Aqeel; Ayyal Awwad (2013): *Piaget's Theory of Learning*; Interdisciplinary Journal of Contemporary. Institute of Interdisciplinary Business Research. Vol 4, NO 9.106-129. <https://journal-archieves27.webs.com/106-129.pdf>
114. Armstrong, T. (2017): *Multiple Intelligences in the Classroom* (4th Ed), Alexandria, VA: ASCD.
115. Baken Lefa. (2014): *the Piaget Theory of Cognitive. Development: Educational Implications* Educational Psychology; Taylor&FranceRoutledge.<http://www.lcwu.edu.pk/ocd/cfiles/Gender%20&%20Development%20Studies/Maj/GDS%20-%20101/CognitiveDevelopmentTheoryGDS1.pdf>

116. Campbell, L (2009) :**Teaching and Learning through Multiple Intelligences**. Boston: Pearson.
117. Charles pierre Botton(1979) : **le développement du langage , Aspects, normaux et pathologique** (2ém édition), Paris, France.
118. Jean Marie Gillig(1998) : **l'aide aux enfants en difficulté à l'école, problématique, démarches** ; D .U.N.O.D, Paris, France.
119. Gardner (1983): **Frames of Mind: A Theory of Multiple Intelligences**, New York, Basic Books.
120. Gardner (2011): **Truth, Beauty, and Goodness Reframed**. New York: Basic Books.
121. Klein, P (1997): **Multiplying the problems of intelligence**, Canadian Journal of Education, 22(4), 377–394.
122. Long. J. (2012): **Psychoanalytical Theory of learning in U.M.Seel** (Ed) Encyclopedia of the scence of learning, Boston. MA. Springer.
123. Saban, A. (2001): **Multiple Intelligences Theory and Educational Practice**. Ankara, Nobel Publishing.
124. Samuel Otten. (n.d).**Running head: Reflections on Thorndike**. pp 1-12. Mathematics Instruction. The Mathematics Educator. Vol. 18, No. 1, 26–30. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ841568.pdf>
125. Saul McLeod (2018): **Jean Piaget's Theory of Cognitive Development**. Simply Psychology. Association, Inc. All rights of reproduction in any form reserved; <https://www.simplypsychology.org/simplypsychology.org-Jean-Piaget.pdf>
126. Sternberg; R.J (2003): **Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized**. Cambridge: Cambridge University Press.
127. Waterhouse, L (2006): **Multiple intelligences, the Mozart effect, and emotional intelligence**, Educational Psychologist, 41(4), 207–225.