الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
- البويرة -

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
Tasdawit Akli Muḥend Ulḥağ - Tubirett -

جامعة البويرة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية

مطبوعة دروس في مقياس: منهجية التدخل النفسي التربوي

موجهة لطلبة السنة الثالثة علم النفس المدرسي

من اعداد الأستاذة ميلودي حسينة

المستوي: ليسانس

تخصص علم النفس المدرسي

السنة الدراسية 2022/2021

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
- البويرة -
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
Tasdawit Akli Muḥend Ulḥag - Tubirett -
Faculté des Sciences Sociales et Humaines

البويرة :2023/03/01

مستخرج من محضر اجتماع المجلس العلمي للكلية

بتاريخ 27/ 02/ 2023

بناءا على تقارير الخبرة الايجابية المتعلقة بالمطبوعة البيداغوجية

الموسومة بعنوان:محاضرات في مقياس :

التدخل النفسي والتربوي والموجهة لطلبة السنة الثالثة علم النفس

المدرسي والمقدمة من طرف للدكتورة:

حسينة ميلودي من قسم علم النفس

صادق المجلس على المطبوعة

سلم هذا الإشهاد للمعنى بالأمر لاستعماله في حدود ما يسمح به القانون.

رئيس المجلس العلمي

برنامج مقياس منهجية التدخل النفسي التربوي

-التعريف بالمقياس وأهدافه

- مقدمة

المحاضرة الأولى: منهجية البحث العلمي التربوي

- خصائص المنهج العلمي
- البحث العلمي والبحث التربوي
- مجالات وميادين البحث التربوي

المحاضرة الثانية: المراحل المنهجية لتحليل الوضعيات التربوية

- تعريف الوضعيات التعليمية
- عناصر ومكونات الوضعيات التعليمية
- كيفية تحضير الوضعيات التعلمية
- الوضعية المشكلة

المحاضرة الثالثة: أخلاقيات البحث العلمي التربوي

المحاضرة الرابعة: القياس والتقويم وبناء مشروع التدخل النفسي التربوي

- القياس والتقويم
- التقويم التربوي
- التقييم التربوي
- الفرق بين التقييم والتقويم

المحاضرة الخامسة: وسائل وأدوات البحث النفسي التربوي

- الملاحظة
- المقابلة
- الاستبيانات
- الاختبارات
- دراسة حالة

المحاضرة السادسة: الدور التربوي للأخصائي النفسي المدرسي داخل المدرسة

المحاضرة السابعة: طرق التدخل النفسي التربوي

- المعالجة التربوية للمشكلات السلوكية
- المعالجة التربوية للمشكلات المعرفية
- نماذج عن الاضطرابات السلوكية الموجودة في المدرسة وطرق تشخيصها

التعريف بالمقياس وأهدافه:

يهدف محتوي هذا المقياس إلى ما يلي

- تمكين الطالب من معرفة آليات البحث العلمي المتخصص وأسسه النظرية واكتساب مهارات وطرق للتعامل مع الوضعيات التربوية.
- اكتساب أهم مفاهيم منهج البحث التربوي بالتفصيل في خطواته وطرقه من خلال بحث ووصف الظواهر التربوية وتفسيرها أو التنبؤ بحدوثها.
- مساعدة الطالب على فهم ووصف الظواهر العلمية المختلفة وضبطها وتفسيرها والتحكم فيها من خلال كل من البحوث الميدانية والنظرية التي يقوم بها في هذا المجال.
- تعريف الطالب بدور الأخصائي النفسي المدرسي والتربوي وطبيعة تدخلاته الميدانية في الوسط المدرسي وطرق متابعته وتقصيه للواقع والحقائق وحل المشكلات.
- تمكين الطالب من معرفة خصوصيات وأساسيات البحث العلمي في المجال النفسي والتربوي.
- تمكين الطالب من التمييز بين أهم الخطوات التي تمر بها عملية البحث العلمي النفسي التربوي.
- تمكين الطالب من تحديد أهم المرتكزات التي تمكنه من اختيار المنهج المناسب لإجراء أي دراسة.
- تمكين الطالب من إتقان الصياغة الإجرائية لتساؤلات وفرضيات البحث وقدرته أن يختار منهج الدراسة المناسب، وكيف يختار أدوات البحث والمعالجة الإحصائية لاختبار فرضيات الدراسة.

- تمكين الطالب من التعرف على مفهوم المتغيرات والتمييز بينها وبين مختلف التصميمات الإجرائية للبحث كالتصميمات الوصفية، التحليلية وحتى التجريبية.
- تعريف الطرق بأهم أدوات وسائل البحث المعتمدة في مجال علم النفس وعلوم التربية.
- تعريف الطالب بأهم طرق التدخل العلاجية والارشادية في الوسط المدرسي.

مقدمة:

إن موضوع دراسة أي علم من العلوم يعتمد على أساليب رصد الظواهر المعنية بهذا العلم، وإذا تتبعنا مراحل تطور تاريخ علم النفس، يمكننا ملاحظة التطور الحاصل في الأفكار والأساليب المنهجية التي اقتضت امتزاج العديد من التخصصات العلمية ومختلف فروع العلوم الأخرى فيما بينها للخروج بعلم جديد. ويعتبر علم النفس أحد تلك العلوم التي تهتم بدراسة سلوك الإنسان ككائن حي وهو علم منضبط بقواعد وأصول، والبحث فيه يسير وفق مناهج بحث تختلف باختلاف طبيعة البحث وأهدافه.

ومن أهم أساسيات البحث في علم النفس الالتزام بمبادئ وقواعد تصل بالباحث إلى الحصول على النتائج التي تخدم أهداف بحثه، ولا يتحقق ذلك إلا إذا تقيد هذا الأخير بمناهج البحث في علم النفس.

والشيء المؤكد أن الكثير من العلماء حاولوا أن يفهموا الظواهر النفسية عبر الزمن، واكتشاف كافة الأسرار المتعلقة بالحياة النفسية والعقلية الخاصة بالفرد، من خلال استخدام مجموعة من المناهج العلمية التي ساعدتهم في الوصول إلى كافة الحقائق العلمية. وعلم النفس لا يعتمد على الملاحظات السطحية فقط فحسب بل إنه يعتمد ويسعى للحصول على الحقائق العقلية المختلفة.

وفي مجال البحث العلمي استخدم الباحثون أساليب وطرق للبحث العلمي وطرق البحث في علم النفس للتعامل مع مختلف المشكلات البحث في ميدان علم النفس، وذلك من خلال اتباع مجموعة من الجهود المنظمة التي تساعد على الوصول بشكل ملائم إلى كافة المعارف والحقائق المختلفة، ويتم ذلك بشكلٍ دقيق ومنظم.

وتعتبر مناهج البحث في علم النفس الأداة الأمثل التي يستخدمها كافة الباحثين ليصلوا إلى حقائق علمية جديدة. كما أن مناهج البحث تعتبر بمثابة مجموعة من الطرق أو الأساليب التي يعمل الباحث على اتخاذها سبيلا لعمله وهي كثيرة ومتنوعة وذلك بسبب التنوع الكبير في الظواهر المدروسة، ومن خلال هذه الطرق يقوم الباحث بجمع المعلومات الخاصة بموضوع بحثه. ويصل إلى حقيقة كافة المجالات العلمية المختلفة من خلال مجموعة من القواعد والقوانين الفريدة المنهجية المتبعة في مسار البحث.

كما أنه يوجد لمناهج البحث العلمي مجموعة كبيرة من الخصائص، وأهم هذه الخصائص الانتظام، بحيث يتم إجراء اختبارات لكافة المتغيرات بطريقة منظمة. وهناك أيضا عنصر الضبط، إذ يتم ضبط كافة المتغيرات من خلال التجربة. ويوجد أيضا التكرار، فيتم إعادة التجربة الخاصة بالبحث أكثر من مرة ونجد في الأخير الدقة للتأكد من صحة كافة النتائج العلمية، والتوصل لكل جديد.

ومن خلال مجموع المحاضرات التي سوف نقدمها في هذه المطبوعة سوف نتناول لمحة عامة عن منهجية البحث العلمي ثم نعرج على المراحل المنهجية لتحليل الوضعيات التربوية، معنى الوضعية التربوية، أشكال الوضعيات التربوية داخل المدرسة، مميزات الوضعية المشكلة لنصل إلى عرض المراحل المنهجية لتحليل الوضعية التربوية. وفي المحاضرة الثانية سنتناول موضوع أخلاقيات البحث العلمي التربوي وهي محاضرة مهمة تساعد الطالب

على معرفة أهم الشروط التي يجب احترامها أثناء اجرائه لأي بحث علمي. أما في المحاضرة الرابعة سنتحدث عن وسائل وأدوات البحث النفسي التربوي لنصل في المحاضرة الخامسة إلى التقييم التشخيصي وبناء مشروع التدخل النفسي بعد ذلك سنتناول موضوع مهم في المحاضرة السادسة وهو الدور التربوي للأخصائي النفسي داخل المدرسة ونتحدث فيها عن طرق التدخل النفسي التربوي من خلال المعالجة التربوية للمشكلات المعرفية والمعالجة التربوية للمشكلات السلوكية

المحاضرة الأولى: منهجية البحث العلمي التربوي

مقدمة:

تعتبر عملية البحث في المجال التربوي خطوة مهمة جدا لأنها تعمل على تغيير بعض المفاهيم وتحويلها وتجديد كثير من النظريات التربوية، كما أنها تساهم في تطوير المناهج وتقنيات البحث اعتمادا على تقنيات جديدة. وقد أصبح للبحوث التربوية مكانة جيدة بين سائر العلوم الأخرى، لأن التربية ظاهرة تتجدد وتتأثر بما يجري في العلوم الأخرى سواء كانت تتعلق بالطبيعة أو بالإنسان. فالباحث الممارس في التربية يبحث في الظواهر التربوية المختلفة ويبين إيجابيها وسلبياتها وعلى أساس المعلومات المتحصل عليها يتخذ القرارات الصحيحة في تلك الوضعيات التربوية. إذن فمنهجية البحث التربوي تمكن الطالب من اكتشاف مواهبه ومؤهلاته في مجال البحث العلمي وتكسبه الثقة بنفسه. وسنتطرق في هذه المحاضرة إلى مفهوم البحث العلمي عامة وأهم أهدافه وخصائصه ثم ننتقل إلى مفهوم البحث العلمي التربوي، أهميته، أهدافه وخطواته.

1-تعريف البحث العلمي:

هو الطريقة العلمية أو المنهج العلمي الذي يتم اتباعه لتحقيق أهداف البحث وحل المشكلات والتحقق من صحة بعض المعارف وإضافة معارف أخرى بعد التحقق من صحتها عن طريق اختبارها بالطريقة العلمية الصحيحة.

ومن أدق التعاريف ما أورده **(عبد الفتاح خضر،2006)** حيث قال "إن البحث العلمي هو عملية فكرية منظمة تتم من أجل تقصي الحقائق الخاصة بمشكلة معينة من خلال اتباع طرق علمية منظمة للوصول إلى حلول ملائمة أو نتائج صالحة للتعميم على المشاكل المماثلة".

ولا يكون البحث العلمي صحيحا وكاملا إلا إذا تحلي بالموضوعية وابتعد عن الذاتية والتحيز وأنجز وفق أسس ومناهج علمية واضحة منطلقا من مشكلة أو إشكال معين أو محدد بدقة، مرورا بمراحل وخطوات منهجية واضحة حتى يصل إلى حل لتلك المشكلة.

ويتكون مصطلح البحث العلمي من كلمتين البحث والعلمي

البحث لغة: هو التنقيب: من قوله تعالى " فبعث الله غرابا يبحث في الأرض" ويأتي بمعني الاجتهاد وبذل الجهد في موضوع ما وجمع المسائل التي تتصل به.

يقصد به أيضا الطلب أو التفتيش أو التقصي عن حقيقة معينة أو أمر ما.

البحث اصطلاحا: هو وسيلة للاستعلام والاستقصاء المنضم الذي يقوم به الباحث بغرض اكتشاف معلومات جديدة أو تطوير أو تصحيح أو تحقيق معلومات موجودة **(خضر،1992)**.

هو وسيلة للدراسة يمكن بواسطتها الوصول لحل مشكلة معينة عن طريق التقصي الدقيق لكل جوانبها

والبحث كما أشارت **(ملحس، 1998)** هو محاولة لاكتشاف المعرفة والتنقيب عنها وتنميتها وفحصها وتحقيقها، من خلال تقصي دقيق ونقد عميق ثم عرضها عرضا مكتملا بذكاء وإدراك.

أما كلمة "العلمي" فهي كلمة تنسب إلى العلم، والعلم معناه المعرفة والدراية وإدراك الحقائق والعلم يعني أيضا الإحاطة والالمام بالحقائق وكل ما يتصل بها.

العلمي نسبة إلى العلم وهو المعرفة المنظمة التي تتصف بالصحة والصدق والثبات **(ملحس، 1998)**.

وبالتالي نستنتج أن البحث العلمي هو مجموعة من الجهود والأعمال المنظمة التي يقوم بها الباحث من خلال استخدام أسلوب علمي منظم بطريقة علمية دقيقة من أجل التحكم الجيد في بيئة البحث واكتشاف أهم ظواهرها وتحديد العلاقات بين هذه الظواهر بطريقة علمية.

وعلى الرغم من تعدد التعاريف الخاصة بالبحث العلمي فإنها تشترك جميعا في النقاط التالية:

- البحث العلمي هو عمل منظم يتبع أسلوبا ومنهجا محددا يعتمد على الطرق العلمية مثل الخبرة والمعرفة وغيرها.
- البحث العلمي يهدف لزيادة الحقائق التي يعرفها الانسان وتوسيع مجال معارفه، وبالتالي يكون أكثر قدرة على التكيف مع بيئته والتحكم فيها.

2-خصائص المنهج العلمي:

أهم خصائص المنهج العلمي أنه يعتمد على إيجاد تفسير علمي وطبيعي لكل الظواهر الطبيعية الملاحظة، وتأكيد أنه كل ظاهرة تحدث في المجتمع لها سبب ويجب البحث فيه. ومن أهم خصائصه أنه يؤكد أن كل مصدر بحث ونتائجه لا يمكن أن تكون صحيحة إلا إذا تم تدعيمها بدليل علمي واضح **(الخطيب، 2010)**.

3-أهمية البحث العلمي:

- يساعد البحث العلمي في تقدم الأمم وتطورها وهو وسيلة للابتكار والإبداع كما أنه الطريق الأنسب لكشف الأخطاء الشائعة في مختلف المجالات، وذلك نتيجة الأبحاث والدراسات المختلفة من خلال اتباع طرق منهجية منظمة.

- البحث العلمي يعد وسيلة من وسائل التعليم الذاتي فمن خلاله يتعرف الطالب على أسلوب البحث وطريقته ويتعلم كيف يصل إلى المعلومات بنفسه وكيف يطبقها في الحياة العملية **(شحاته، 2001)**.

4-البحث العلمي والبحث التربوي:

يتميز منهج البحث العلمي التربوي بالموضوعية والبعد عن التحيز الشخصي من جهة، ومن جهة أخرى يمكن التأكد والتحقق من نتائجه في أي وقت من الأوقات وبمختلف الطرق والأساليب، خاصة إذا كانت الظاهرة المدروسة قابلة للملاحظة.

كما يمكن في الكثير من الأحيان تعميم نتائج البحث العلمي حول موضوع معين والخروج بنتائج وقواعد عامة يستفاد منها في تفسير ظواهر أخرى مشابهة للظاهرة المدروسة. والتعميم في العلوم التجريبية سهل لكنه صعب في العلوم الاجتماعية والإنسانية لأن الكائن البشري يختلف في شخصيته ومميزاته وعواطفه ومدي استجاباته للمثيرات المختلفة هذا ما يشكل صعوبة الحصول على نتائج قابلة للتعميم **(ديوبولد، 1969)**.

4-1 مفهوم البحث العلمي التربوي:

هو دراسة ظاهرة أو مشكلة تربوية بطريقة علمية والتعرف على العوامل التي أدت إلى وقوعها، ثم الخروج بحل أو علاج لتلك المشكلة. فالبحث التربوي هو سلوك منظم يتبعه الفرد، الهدف منه الحصول على حلول لمشكلات بيداغوجية أو تربوية **(مرسي، 1994)**. والباحث في المجال التربوي لابد أن تكون لديه الرغبة والميل والكفاءة والقدرة على التنظيم والتفكير العلمي المنهجي الدقيق.

البحث التربوي هو تقصي دقيق ومنظم وموجه يوضح ويشرح ظاهرة معينة أو يعطي حل لمشكلة محددة بدقة. وتطبق أساليبه وتقنياته وفقا لطبيعة المشكلة والظروف المحيطة بها **(السيد صالح، 1993)**

ويعد القيام ببحث علمي منهجي مهما كان نوعه نظريا أو تطبيقيا من أعلى وأرقي المراحل العلمية، لأنه يأتي بنتائج جديدة أو نتائج مكملة لنتائج دراسات سبقتها، ولأن الأبحاث العلمية تهدف إلى الوصول إلى نتائج علمية جادة ورائدة في كل المجالات حيث تظهر قيمة البحث العلمي عامة والبحث النفسي التربوي خاصة في نوع وكمية البحوث المنجزة ونتائجها المحققة والفائدة التي تعود بها على الفرد والمجتمع. فالبحث العلمي أصبح ميزة واضحة للتطور والازدهار على مستوي مختلف المؤسسات مهما كان نشاطها وتخصصها، حيث كلما زاد عدد البحوث والباحثين في الميدان كلما حققت الأهداف العلمية وساهمت في تطوير المجتمع ورقيه وتقدمه.

فالنسبة للبحث العلمي هو التطبيق المنظم للطريقة العلمية في معالجة المشكلات التي تواجه الأفراد والجماعات في مواقف معينة وفي مناحي حياتهم.

أما البحث التربوي هو التطبيق المنظم للطريقة العلمية في معالجة المشكلات التربوية ويكمن الفرق بينهما في طبيعة المشكلات التي تخضع للبحث ومن الفروق الأخرى الجوهرية التي تميز البحث التربوي نجد:

– صعوبة تفسير السلوك البشري أو التنبؤ به وضبطه إذ يوجد العديد من المتغيرات التي تلعب دورا مباشرا أو غير مباشر في هذا السلوك، مما يجعله في منتهي الصعوبة الوصول إلى النتائج نفسها التي كشفت عنها محاولات البحث السابقة.

– صعوبة ضبط المتغيرات فعملية الضبط إن تحققت قد تجعل الموقف مصطنعا وغير حقيقي وهذا يؤدي إلى نتائج غير قابلة للتطبيق في واقع الحال.

– إن الملاحظة صعبة في التربية بمقابل الملاحظة في العلوم الأخرى، وذلك لذاتية الملاحظ وتحيزه وتأثر سلوك عينة البحث بوجوده.

– دقة أدوات القياس محدودة كما أن صدق الأدوات يكون محدودا كذلك **(نوفل وآخرون،1997).**

4-2 البحوث التربوية حسب أهدافها:

المقصود بها السعي لتأكيد نظريات علمية موجودة من قبل، بحيث يتم الاعتماد عليها كقاعدة نظرية للبحث في دراسات جديدة، وهي تساهم في نمو وتطور المعرفة العلمية، أما الهدف من البحوث التطبيقية هو السعي لحل المشكلات التربوية المختلفة في الميدان من خلال استعمال مجموعة من الأدوات كالاستبيانات، المقابلات التشخيصية، الملاحظة والاختبارات النفسية من أجل الوصول إلى إجابة دقيقة لتساؤلات الدراسة.

4-3 مجالات وميادين البحث التربوي:

يرتكز البحث التربوي على مجموعة من المواضيع الخاصة بميدان التربية وهي:

– البحث في المقررات الدراسية، إعدادها من حيث المحتوى والحجم.

– البحث في طرق وأساليب التدريس والكتب المدرسية وأهم الوسائل التعليمية المستعملة لتسهيل عملية التعلم عند التلاميذ.

– الصحة النفسية للتلميذ والمعلم والتربية الصحية والاجتماعية في المؤسسات التعليمية.

– البحث في المشكلات النفسية عند التلميذ ومعرفة خصائص نموه والفروق الفردية بينهم.

- البحث في طرق التأهيل التربوي للمعلمين، من خلال تقديم أساليب تعليم مختلفة واستراتيجيات ونظم تعليمية تتماشي مع احتياجات التلميذ.
- تشجيع عملية التوجيه والارشاد التربوي في الوسط المدرسي **(عدس، 1997)**.

4-4 أهمية البحث التربوي:

اتسع مجال البحوث التربوية وأصبح يشمل عدد كبير من فروع المعرفة، وذلك لخصوصية وأهمية ميدان التربية والبحوث التربوية الميدانية، أين يجد الباحث نفسه مضطرا ومجبرا لدراسة ظاهرة تربوية معينة والبحث عن مسبباتها وطرق معالجتها من خلال الاستعانة بالأساليب العلمية الدقيقة لتحقيق أهداف البحث. وهكذا يساعدنا البحث التربوي على التوصل إلى فهم وتطوير الظاهرة التربوية، من خلال طرق البحث وإجراءاته، حيث تظهر أهمية البحث التربوي في المساقات الدراسية المختلفة التالية:

- معرفة طرق وفنيات وأدبيات التدريس وأهم مهاراته.
- تكوين المعلمين وتأهيلهم في مجال استعمال المناهج المدرسية.
- المعالجة والتكفل بمختلف المشكلات المدرسية وصعوبات التعلم المختلفة
- توجيه وإرشاد التلاميذ. **(Frédéric Heran 2003)**.

4-5 أهداف البحث التربوي:

البحث التربوي هو وسيلة لاستقصاء حالة معينة أو مجموعة من المعلومات والحقائق، وعليه فهو يهدف إلى مايلي:

- فهم وتفسير الوضعيات التربوية عن طريق الكشف عن أسبابها وكيفية حدوثها (مثل الانقطاع عن الدراسة، الهدر المدرسي) وبالتالي البحث عن حل لتلك المشكلات التعليمية والتربوية من خلال وضع خطة عمل منظمة للحد منها.

- معرفة واقع النظام التربوي وتطويره وتأهيله من خلال تشخيص جوانب الضعف والقوة فيه، واكتشاف حقائق تربوية جديدة.
- وضع برامج علاجية جديدة مبنية على نتائج مسلم بصحتها من طرف باحثين سابقين وبالتالي حل المشكلات التربوية الحالية.
- يسعى البحث التربوي للبحث عن معارف جديدة وحلول واستراتيجيات تساعد في تعميق وزيادة الفهم العلمي لأبعاد وعناصر العملية التعليمية.
- البحث العلمي يختبر المعارف والعلاقات التي يتوصل إليها ولا يعلنها إلا بعد فحصها وتثبيتها والتأكد منها تجريبيا.
- البحث العلمي يشمل جميع ميادين الحياة وجميع مشكلاتها ويستخدم في المجالات المهنية والمعرفية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية على حد سواء **(هندام وعبد الحميد،1985)**.

ونجد في البحث العلمي التربوي جانبين هما البحث العلمي النظري والبحث العلمي التطبيقي.

- البحث العلمي النظري: يهدف إلى إضافة كل ما هو جديد إلى البحوث النظرية السابقة من أجل إثرائها.
- البحث العلمي التطبيقي: يهدف إلى تسخير القاعدة النظرية السابقة، من أجل اكتشاف وابتكار طرق تربوية وتعليمية جديدة تهدف لتحسين الخدمة التربوية.

5-خطوات البحث العلمي: يمر البحث العلمي بخطوات أساسية هي:

1-مقدمة:

تعتبر تهيئة للدخول في المشكلة وتقدير موضوع البحث وأبعاده، وصولا إلى توضيح متغيرات البحث وكذا تحديد أسباب اختيار الموضوع وأهميته وتحديد الجهة المستفيدة منه.

2-اختيار وبناء مشكلة البحث:

يجب على الباحث الإحساس بمشكلة البحث وتحديدها، كما يجب أن يحدد خلفية المشكلة وأصولها النظرية، وأن يتسم عرض المشكلة بالوضوح والدقة والبساطة. فالإحساس بالمشكلة هو بمثابة الهاجس الذي يؤرق الباحث ويدفعه إلى الاستعداد للبحث فيها. غير أن اختيار الموضوع ليس أمرا سهلا، فهو عبارة عن مشكلة تتبادر لذهن الباحث ويرغب في إيجاد حلول لها، ويمكن تدعيمها من خلال القراءات والدراسات السابقة حول الموضوع. وأهم معايير اختيار المشكلة:

- معايير تتعلق بالباحث (ميوله، كفاءاته الشخصية).

- معايير اجتماعية علمية (البحث جديد أم لا)، وقابلية المشكلة للبحث أي أن تكون تعكس أهداف البحث والنتائج المتوقعة. فمشكلة البحث عبارة عن مجموعة من التساؤلات الغامضة التي تدور في ذهن الباحث حول موضوع الدراسة التي اختارها وهي تساؤلات تحتاج إلى تفسير وإيجاد إجابات شافية ووافية لها ومن مصادر الحصول على المشكلة محيط العمل والخبرة العلمية، القراءات الواسعة والناقدة والبحوث السابقة. ليصل الباحث في الأخير للإشارة بوجود مشكلة وصياغة تساؤلات البحث وفرضياته.

دور الدراسات السابقة والقراءات الاستطلاعية في بناء الإشكالية:

تساعد القراءات الاستطلاعية الباحث في توسيع قاعدة معرفته عن الموضوع الذي يبحث فيه، وتقدم خلفية نظرية دقيقة عنه وعن كيفية تناوله، وبالتالي تساعده في بلورة مشكلة البحث ووضعها في اطارها الصحيح وتحديد أبعادها. فالقراءة الاستطلاعية تقود الباحث إلى اختيار سليم للمشكلة والتأكد من عدم تناولها من طرف باحثين آخرين. ويساعد الاطلاع الواسع على الدراسات السابقة الفرصة للرجوع إلى الأطر النظرية وتجنب الثغرات التي وقع فيها الباحثون قبله واستكمال الجوانب التي وقفت عندها الدراسات السابقة، مما يؤدي لتكامل الدراسات والأبحاث العلمية. وفي النهاية يقوم الباحث ببلورة عنوان البحث بعد التأكد من شموليته لكافة الجوانب الموضوعية والجغرافية والزمنية للبحث، بعدها يقوم الباحث بصياغة الفرضيات.

3-اختيار منهج البحث المناسب:

يرتبط اختيار المنهج بطبيعة الموضوع قيد الدراسة ونوع البيانات وطبيعة مشكلة البحث، هل تحتاج إلى الوصف أم التجريب أو تحليل المضمون. ولا بد من تقديم وصف عام للأسلوب أو المنهج الذي سيعالج به الباحث مشكلة بحثه. وقد يكون الباحث ملزما باستخدام منهجين أو أكثر، لدراسة ظاهرة واحدة. هذا الأمر ينطبق على مجال البحوث في علوم التربية بوجه خاص ومجال العلوم الإنسانية بوجه عام، لأن هذه البحوث تكون لها أبعاد متعددة، نفسية، اجتماعية وتربوية **(لأشوح،2014)**.

4-حدود البحث الزمانية والمكانية:

نقصد به المكان والزمان الذي جرت فيه الدراسة.

5-تحديد عينة أو مجموعة البحث:

يجب أن يحدد الباحث عينة دراسته موضحا أهم خصائصها وشروط اختيارها حسب ما يقتضيه موضوع الدراسة.

6-أدوات جمع البيانات المتعلقة بموضوع البحث:

هي كل الاختبارات التي استعملها الباحث لقياس ودراسة المشكلة، وكل الأساليب الإحصائية التي استعملها في معالجة البيانات والمعطيات التي تحصل عليها، ليصل في الأخير إلى تفسير وتحليل النتائج. ويمكن للباحث أن يستعين في تحليله للبيانات بالأشكال والجداول والرسوم التي تقرب فهم مضمون البحث للقارئ.

خلاصة:

يعتبر البحث العلمي أحد الطرق المهمة للبحث في حقائق الأشياء وكذا معرفة حقائق الكون والإنسان، ويجعل الباحث يعتمد على نفسه في اكتساب المعلومات، ويسمح له بالاطلاع على مختلف المناهج واختيار الأفضل منها ويجعل من الباحث شخصيةً مختلفة من حيث التفكير والسلوك، والانضباط. ولنجاح أسلوب البحث العلمي يجب أن يرتكز على أسس علمية منظمة خاصة إذا كان في المجال التربوي حيث يسعي لعلاج المشاكل التربوية، سواء في الحياة بصفة عامة، أو في مراحل التعليم المختلفة، لاعتماده على التحليل العميق والدراسة الشاملة لتلك الوقائع أو الظواهر.

ويعتمد البحث التربوي على طرق بحث تلائم المشكلات المدروسة بهدف الإجابة عن الأسئلة التي تطرحها تلك المشكلات، واختيار الطريقة المناسبة لحل المشكلة محل الدراسة. هذا ما يجعل البحث التربوي من أهم أنواع البحوث العلمية لاعتماده على طرق منظمة ودقيقة لدراسة مشاكل الفرد المختلفة.

المحاضرة الثانية: المراحل المنهجية لتحليل الوضعيات التعليمية (التربوية)

تمهيد:

تحمل الوضعية التعليمية التعلمية في طياتها مفهومين أساسيين هما الوضعية وفعل التعليم والتعلم. حيث تركز على تلك العلاقة التفاعلية بين كل من المدرس والمتعلم بالاعتماد على مواد وأدوات تساعد المتعلم في الأخير الى بلوغ الاهداف المسطرة. فالوضعية التعلمية هي السياق العام الذي يحدث فيه التعلم، وهي وضعية قد تكون قصدية كما هو قائم في حالات التعلم المنظم في القسم الدراسي، أو تلقائية مثلما يحدث أثناء التعلم باللعب، أو الأنشطة الأخرى المختلفة التي يقوم بها الفرد في حياته اليومية.

الوضعيات التعليمية مجال يسمح للمتعلم أن يتفاعل ويشارك في العملية التعليمية، ويكون قادرًا على توظيف تعلمه في الحياة اليومية. وبالتالي وجب على المعلم كمحور في العملية التعليمية أن يعمل على تفعيل دور الوضعيات التعليمية التعلمية والعمل على تحقيق أهدافها. وفي هذه المحاضرة سنتطرق للعناصر مفهوم الوضعيات التعليمية التربوية، ما هي عناصرها ومكوناتها التعليمية؟ وكيف يمكن التخطيط لها وتدبيرها؟ الخطة المنهجية لبناء وضعية تعليمية تربوية والصعوبات التي تواجه المعلم أثناء بنائها، وفي الأخير تحديد علاقة الوضعيات التعليمية بالجوانب الوجدانية عند المتعلم.

1- تعريف الوضعيات التعليمية:

قبل أن نتطرق للتعريف المفصل للوضعية التعليمية سوف نعطي تعريفا بسيطا للوضعية.

1-1 تعريف الوضعية:

هي صفة لتَمَوْضُعٍ معين، تموضع المعلم والمتعلم لممارسة فعل التعليم والتعلم في المكان المحدد لها، تَعني الوضعياتُ في الغالب الظروفَ والسياقات التي يُجرى فيها النشاط،

أو يَدور فيها الحدث التربوي. أما في مجال التربية تعرف بأنها سياق يحدث فيه التعلم **(شاهين، 2004)**.

ففي معجم أكسفورد الإنجليزي نجد أن الوضعية (Situation) تَعني: مُعظم الظروف والأشياء التي تقع في وقت خاص، وفي مكان خاص، وتقترن الوضعية بدلالة أخرى، وهي السياق، الذي هو عبارة عن وضعية يقع فيها الشيء، ويساعدك بالتالي على فَهمه. هناك تموضعٌ للمُدرس وتموضع للمُتعلم، والتناسقُ بين الوضعيَّتين ضروري ليَحدث التعلم والتعليم، فعدم الانسجام يؤثر سلبًا على العملية التعليمية التعلُّمية. والجديرُ بالذكر أن وضعية التعليم والتعلم تتحقق في سياق معين، هو القسم الدراسي غالبًا، وتتفاعل فيها أطرافٌ مُشاركة، تتكون من المدرس والتلاميذ، وتتكون كل وضعية تعليمية تعلمية من عناصر أساسية **(سيمبسون وآخرون، 1989)**

هي تلك الوضعيات التي يكون فيها المتعلم في علاقة مع المادة الدراسية ومع المدرس بغرض التعلم، يخطط لها انطلاقا من أهداف أو مشكلات وتتضمن مكونات تتفاعل فيما بينها هي المدرس والمتعلمين والمادة والطرائق التعليمية وتقنيات التنشيط والوسائل.

إذن فالوضعية التعليمية هي تلك المشكلات التي تواجه المتعلم وتحثه أو تحفزه للدخول في سيرورة تعلمية النشاط من خلال مجموعة من المعلومات والقواعد والأطر النظرية التي تساعده في الوصول إلى مستوي معرفي وتعليمي جيد ويكمن أن تحدث هذه الوضعيات التعليمية التعلمية في سياق معين هو القسم الدراسي الذي يعتبر مكان للتفاعل بين المعلم والمتعلم والمادة التعليمية.

2-1 فعل التعليم والتعلم:

فعل التعليم والتعلم هو سلوك المدرس داخل القسم وٌيستخدم مفهوم استراتيجية التعليٌم للدلالة على العملٌيات البيداغوجية المخططة التي يقٌوم بها المدرس لجعل المتعلم قادرا على بلوغ الأهداف المنشودة **(شاهين، 2004)**

إذن يقصد بفعل التعليم والتعلم كل العمليات البيداغوجية التي يقوم بها المدرس لتمكين المتعلمين من بلوغ أهداف التعلم المنتظرة أو المتوقعة من الدرس. ويمكن القول أيضا أن فعل التعلٌيم والتعلم هو التفاعل بين السلوكات والأفعال التي يقوم بها المعلم والمتعلم في سياق معين وبمساعدة أدوات ووسائل معينة تساعد المتعلم على تحقيق أهدافه في النهاية.

2-عناصر ومكونات الوضعية التعليمية:

تبني الوضعيات العلمية التعلمية بالاعتماد على خطوات وعمليات وأفعال تم التخطيط لها، من خلال مجموعة من المكونات المتفاعلة فيما بينها وهي كالتالي:

2-1 المَادةُ التعليميةُ (المحتوى): هي المادة الدراسية التي تتكونُ منْ مُحتوى المادة المراد نقلها وتلقينها للتلاميذ.

2-2 أنشطةُ التعليم والتعلم: عن طريقها يتم تقديم محتوى ومَوارد التعلم، وهي مجمل التفاعلات التي تحدث أثناء وضعية التعليم والتعلم، وهي كل الانجازات التي تتم بين أطراف العملية التعليمية.

2-3 المُدرس: يعتبر عُنصرًا فاعلًا في العملية التعليمية التعلُمية لا بديل له، حيث تتمثل مهمته في إنتاج وتصميم وضعيات تعليمية نشيطة وفعالة خاصة بكل مادة. وذلك من أجل تغيير تحفيز المتعلمين واحتضان الشاردين أو غير المتوافقين تعليميا، كم أنه يساعد على التقويم الذاتي للمتعلم.

2-4 المُتعلم: الذي يتَفاعَل مع المادة والمدرس معًا، وكذا مختلِف السياقات والاستراتيجيات التعليمية داخل القسم.

2-5 المعيَّنات والوسائل المساعدة: تشمل المصادر التي تُستخدم للتعلم والأدوات المساعدة له.

2-6 السِّياق: هو سياق عام يحدث فيه التعلم، ويمكن أن يكون تعلم قصدي (تعلم منظم يحدث في المدرسة) أو تعلم تلقائي كذلك الذي يحدث أثناء اللعب أو أنشطة أخري، إذن السياق يقع فيه التفاعل بين الزمان، المكان والوحدة الدراسية.

2-7 استراتيجية التعليم والتعلم: تختلف وتتنوع من مكان إلى أخر حيث يَختار منها المدرس ما يناسب الدَّرس.

2-8 التقويم :يكون في كل مراحل العملية التعليمية التعلمية، بهدف معرفة مدي استجابة التلميذ وتفاعله مع المادة المدرسة، وهو أنواع منها التقويم التشخيصي في بداية الحصة الدراسية، والتقويم المستمر، أو تقويم إجمالي في آخر الحصة، وتقويم على شكل امتحانات، وقد يكون التقويم كتابيًّا أو شفهيًّا (**Perrenoud,1999**).

3-كيفية تحضير وضعيات تعليمية تربوية:

3-1 تخطيط وضعيات التعليم:

كل وضعية تعليمية هي بمثابة تفاعل حقيقي بين المدرس والتلميذ، وذلك من خلال استراتيجيات تعليمية تنظم وضعيات التعلم. حيث تشمل مجموعة من الخطوات والعمليات والأفعال يتم التخطيط لها انطلاقا من أهداف أو حاجات أو مشكلات معينة. فالتخطيط هو تنظيم جملة من العناصر والمكونات وفق نظام معين، وهو كل استراتيجية عامة للتدريس

يعدها المدرس طبقا لبرنامج وحسب وضعية معينة"، وخصائص الأفراد وكذلك الوسائل المتوفرة والشروط الخاصة للتعليم والتعلم" **(النشواتي، 2003)**.

يقول يوسف قطامي في كتابه "سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي" عن التخطيط باعتباره تنظيما: "إن التخطيط عبارة عن خريطة سير يهتدي بها المدرس لتوجيه ممارساته وإجراءاته التدريسية". ويفسر قطامي هذا المعنى قائلا: "إن عملية التخطيط تجعل العملية التعليمية عملية منظمة ومخططة وهادفة، وتوجيه انتباه المتعلمين وحصره في تحقيق الأهداف المتوخاة في مخطط المدرس". وهذا لتحقيق أنواع التحصيل المطلوبة لدى فئة معينة من المتعلمين" **(قطامي،1998)**.

إذن فالتخطيط يبنى على مجموعة من الإجراءات المنهجية التي ترتب وفقها عناصر الدرس ومكوناته لتحقيق نتائج دقيقة. وفيما يلي شرح لكيفية الانتقال من وضعية تعليمية إلى أخرى.

الوضعية الأولى: التلميذ مثلا لا يعرف كيف يقرأ خريطة معينة في البداية.

الوضعية الثانية: يحاول التلميذ استخدام المفتاح لقراءة مكونات الخريطة.

الوضعية الثالثة (وضعية التعليم والتعلم): يقوم المعلم في هذه الوضعية بتقديم مفهوم المفتاح ويشرح مكوناته، ثم يقترح علي التلميذ خريطة معينة ويطلب منه ملاحظة عناصرها، ثم يدعوه إلى الربط بين المفتاح وخصائص الخريطة. هذه المعطيات تعتبر جسر لتحقيق أهداف التعلم مع التلميذ.

4-الصعوبات المنهجية التي تواجه المعلم أثناء تحضير الوضعية التعليمية:

4-1 مشكلة البحث والانتقاء:

المشكل الذي يواجه المعلم أثناء تحضير وضعية تعليمية تعلمية، هو البحث عن المعرفة من مصادرها الأصلية، والبحث عن المعلومات اللازمة من مختلف حقول المعرفة المتوفرة، وفي الأخير انتقاء المعلومات التي تحقق الأهداف التعليمية التربوية.

4-2 مشكلة التنظيم:

نقصد هنا تنظيم البيئة التي سيتعلم فيها التلميذ، بمعني التفاعلات التي تحدث داخل القسم وكيف سيتم تنظيم المادة الدراسية، والأنشطة التعليمية بطريقة تجعل التلميذ يتفاعل مع المادة التعليمية والمعلم في آن واحد.

4-3 مشكلات أخري:

كمشكلة الزمن المحدد لإنجاز الدرس وعدد التلاميذ في القسم والوسائل المستعملة في تقديم الدرس، إذ يمكن أن تُسهل العملية التعليمية أو تعرقلها **(صيني، 1994)**.

5-خصائص ومواصفات الوضعية التعليمية التربوية:

إن التعلم المنهجي يقتضي ترتيب تفاصيل الوضعية التعليمية التعلمية، وعند بناء أية خطة تعليمية يجب أن نطرح على أنفسنا جملة من الأسئلة التي توضح لنا المنهج الذي نستعمله وخطوات تنفيذ هذه الخطة. وبصفة عامة كل وضعية تحدد تقدم التعلم والمدخلات التربوية في ثلاث مراحل هي التحضير للدرس، الإنجاز والإدماج. وكل مرحلة من هذه المراحل تنقسم إلى عناصر بمثابة خطوات تسير وفقها عملية التعلم **(عليان وعنيم، 2000)**. ولنجاح الوضعية التعليمية يجب أن ترتبط بكفاية الدرس وأن تكون دالَّة بالنسبة للمتعلم وتحترم خصائصه النفسية والاجتماعية، كما يجب أن تتمحور حول صعوبة معيَّنة، ويكون

التغلب على ذلك إما بشكل فردي أو جماعي (عمل في مجموعات)، كما يجب أن تحفز التلميذ على استثمار مكتسَباته السابقة وإدماجها في الحصة الحاضرة. بالإضافة إلى ذلك يجب أن تكون وضعية تتضمن مشكلة تثير الحيرة في ذهن المتعلم وتجعله عضوا فاعلًا في حلها.

6-علاقة الوضعيات التعليمية بالجوانب الوجدانية:

تعود القيم الوجدانية المتعلم على السلوك الأخلاقي الحضاري والراقي، ولكنَّ يجب أن يكون تقويم الجوانب الوجدانية بعيدا عن الورق والأسئلة المباشرة أو غير المباشرة التي يطرحها المعلم. بل يمكن أن يكون التقويم على شكل أعمال ونشاطات خيرية، أو تطوعية أو بيئية في فضاء المؤسسة التربوية، أو في المجتمع، ينخرط فيها المتعلمون اختياريا.

لكن في الواقع تكاد الجوانب الوجدانية من شخصية المتعلم غائبةً، وقد يظهر الاهتمام بها في بعض المواد مع بعض المعلمين، لكنها سرعان ما تغيب في موادَ أخرى. وبالمقابل نلاحظ استقالة أسَر كثيرة عن متابعة أبنائها ورعايتهم وجدانيا، بل وتعتبر أسرٌ منها المدرسة مخلصًا لها منهم، مما يدل على عجزهم في التواصل والتفاعل العاطفي والوجداني مع أبنائهم، ويطرح هذا المشكل بحدَّة في العطل المدرسية. لهذا نقول فاستثمار الجانب الوجداني والأخلاقي للتلميذ يسهل في سير العملية التعليمية التعلمية، كون الوضعية التعليمية التربوية هي تفاعل وتعاون بين الأسرة والمدرسة.

7-الوضعية المشكلة:

7-1 تعريفها: هي مجموعة من المعارف تدرج داخل سياق معيّن ومحدد يتم من ورائها دمج المكتسبات لإنجاز عمل ما، ويتم اختيارها من واقع المتعلم اليومي، توضع فيها مشكلات عوائق مؤقتة تتفاوت في تعقيدها وصعوبتها وتتطلب توظيف التعليمات السابقة،

وتختم الوضعية المشكلة بنتاج منتظر من المتعلم يمكن تحديده بدقة: نص إبداعي (قصيدة، قصة ...)، أو نص وظيفي أو تخطيط وغيرها **(قطامي، 2005)**.

7-2 عناصرها: تتكون الوضعية المشكلة من ثلاثة عناصر هي:

السند: وهو مجموعة من العناصر المادية التي يقترحها المعلم، قد تكون نصا، وثيقة، صورة، لوحة. ويحدد السند بالنظر إلي:

السياق: الذي تتحدّد فيه الوضعية.

المعلومات: التي يتفاعل المتعلم معها، قد تكون تامة أو ناقصة، جديدة أو سابقة.

الوظيفة: التي تحدّد الهدف من العمل المنتظر.

المطلوب: وهو توقع العمل المنتظر

التعليمة: وهي مجموع المطالب التي تقدم للمتعلم ويشترط فيها الدقة والوضوح، وتحديد معايير كالجودة، وعدد الأسطر، وبعض المميزات الكتابية كأنماط النصوص وأنواعها، أو بعض المصطلحات المدروسة أو المبادئ اللغوية **(ملحم، 2006)**.

7-3 أهدافها:

تعزز بيداغوجيا حل المشكلات قدرات المتعلم، وتسمح له باكتساب الكفايات الضرورية التي تساعده على التكيّف مع مختلف متغيرات محيطة. ومن أبرز أهداف هذه البيداغوجيا في العملية التعليمية التعلمية ما يأتي

-اكتساب القدرة على الملاحظة والتأمل.

-تنمية القدرة عل تحليل المعطيات وتنظيمها قصد استغلالها.

-التمرّن على اقتراح الحلول وانتقاء أنجعها.

-الوصول بالتلميذ إلى التعلّم الذاتي والنقد الموضوعي واكتساب الثقة في النفس **(الدريج، 1994)**

7-4 خصائصها: يراعي الأستاذ، في الوضعيات التي يقترحها، الخصائص الآتية:

- المتعلم هو الذي ينجز المهمة المقترحة والتي تكون عبارة عن إشكالية لأنه لا يمتلك بعد ما يلزمه لإنجازها، وهنا يستثمر المتعلم كل مكتسباته السابقة ويصوغ أهداف تعلمية جديدة لتحقيقها عبر مراحل الحصة، وتحديد أهم الصعوبات التي واجهها ويسعى لمعالجتها عن طريق القيام نشاطات مختلفة قد تكون: معلومات قبلية أو موارد ومعلومات جمعها في إطار "عمل جماعي – تفاعلي مع زملائه، أو مكتسبات ومعلومات الأستاذ مثل "وثائق، تعليمات، بحث ملخصات الخ. ومن جهة ثانية، يسهر الأستاذ باستمرار على تكييف ممارسته مع ما تقتضيه الوضعيات المقترحة بـ
- تنويع المسارات البيداغوجية من أجل التكفل الأنجح بالصعوبات الفردية ووتيرة العمل الخاصة بكل متعلم.
- الانتباه إلى ردود الفعل في القسم والتعرّف على أسباب التعثر أو عدم الفهم.
- تشجيع مختلف التفاعلات داخل القسم، وتنويع طرق العمل مثل (الفردي، الفوجي، الجماعي) **(عبد الباقي، 2003)**.

7_5 صياغة الوضعية المشكلة: لنجاح صياغة الوضعية المشكلة لابد من مراعاة الجدية والتشويق وإعطاء وضعيات مقتبسة من الحياة اليومية للمتعلم، ومن محيطه الاجتماعي والثقافي على أن تكون ذات دلالة بالنسبة إليه ومناسبة لمستواه العقلي والثقافي، ولسنّه.

7-6 خصائص الوضعية المشكلة:

- تكون مرتبطة بكفاية معيّنة أي ملائمة للكفاية المستهدفة.

- تكون مركبّة، تحتوي معلومات أساسيّة وأخرى ثانوية.
- تدمج مجموعة من الموارد
- ذات دلالة، أي ذات معنى بالنسبة إلى المتعلم، (من واقع المتعلّم مثلا)
- تثير التساؤل لدى المتعلم.
- جديدة بالنسبة إلى المتعلّم، وإلاّ اعتبرت استرجاعاً لما تمّ تعلمه سابقاً.
- وضوح الصياغة، بالنسبة إلى التعليمة خاصّة.
- وجود رهان يبرّر حلّ الوضعية المشكلة، (مثلا: التقليص من استهلاك الماء الصالح للشرب عن طريق إصلاح الصنبور، للحد من التكاليف الباهظة، وحفاظا كذلك على الثروة المائية).
- عرض الوضعية المشكلة بأسلوب سردي قصصي، لتحفيز المتعلم على تقمص دور الشخص الذي يطرح المشكلة.
- ضرورة أن تتضمّن الوضعية المشكلة مجموعة من القيّم، مثل مراعاة مقوّمات شخصيّة مجتمع المتعلّم واحترام المحيط وسلامة الفرد.
- جعل الوضعيّة المشكلة مفتوحة، لتوفير فرص النّقاش والتفاوض وتبادل الرأي بين المتعلّمين.
- من الأفضل أن تعتمد الوضعيّة المشكلة سندات ووثائق حقيقية.
- عدم الإفصاح عن الموارد المقرّر توظيفها في حلّ الوضعيّة المشكلة، كأن يقول المدرس، مثلا، إن الوضعية المشكلة تعالج التناسب وتتطلب عملية ما.
- إسناد أفعال نص الوضعية إلى صيغة المخاطب، مثل: "طَلب إليك فلان أن تساعده على فعل شيء" **(الدريج، 1994)**.

- إدراج معلومات مشوشة لتكتسب الوضعية المشكلة طابعا واقعيًا، كأن تُعرض على المتعلمين سندات أو وثائق تتضمّن معلومات وبيانات يحتاجونها في حل الوضعيّة وأخرى لا يحتاجونها (غير ضرورية وليست لازمة لحل الوضعية).

7-7 فئة الوضعيات:

ويمكن لعدد من الوضعيات أن تشكّل فئة أو عائلة إذا ارتبطت بالكفاية نفسها واستهدفت تعبئة الموارد نفسها، إضافة إلى تكافؤ مستوى التركيب فيها.

ويتجلّى ذلك في نفس العدد من الأسناد، نفس الفترة الزمنية للحل، نفس كيفية الإنجاز (عمل فردي، عمل مجموعات، ...)

وتتمثل المراحل الأساسية للوضعية المشكلة في:

- التخطيط الدقيق للتعليمات الواجب إعطاؤها (تقديمها) للمتعلمين (ظروف العمل، نص الوضعية، المنتوج المنتظر).
- تقدير جيد لعمل المجموعات: (ضبط النشاط الأساسي للوضعية المشكلة).
- تدبير تواصل الأفكار ما بين أفراد المجموعة من جهة وبين مجموعة وأخرى من جهة ثانية، ثم بين المتعلمين والمدرس (ليس على مستوى الحل المراد الوصول إليه فقط، بل كذلك على مستوى سيرورة الإنجاز لدى كل مجموعة).
- تشجيع المتعلمين على التفكير في (تطوير) مكتسباتهم المعرفية والمنهجية (أي على المستوى الميتا معرفي métacognitif).
- تشجيع المتعلمين على (إعادة) الرجوع إلى تركيب مكتسباتهم القبلية، على ضوء ملاحظات المدرس وكذلك مأسسة المعارف، والتي تسمح للمتعلمين بتثبيت (وتحيين)

مكتسباتهم بعلاقة مع التمثيلات التي هي في طور البناء، خلال البحث عن حل للوضعية المشكلة.

8-مراحل تدبير وتحليل الوضعيات التعليمية:

تدبير الوضعيات التعليمية تجعل التلميذ قادر على بناء معارفه بنفسه، ولتدبير أي وضعية تعليمية يجب المرور ببعض المراحل وهي كالتالي:

المرحلة الأولي: يقرأ ويحلل خلالها التلميذ المسألة المقترحة، ويبدأ في البحث عن حلها من خلال استثمار معلوماته السابقة، ويقوم الأستاذ برصد معلومات ومكتسبات التلميذ والصعوبات التي تواجهه.

المرحلة الثانية: يواجه فيها التلميذ صعوبات في حل المسألة خصوصا إذا كانت الاستراتيجية المستعملة ذات كفاءة عالية (من حيث الوقت، وطرق الحل والوسائل المستعملة). هذه الصعوبات تجعل التلميذ يبحث عن وسائل أخري لحل المشكلة.

المرحلة الثالثة: في هذه المرحلة يتم مناقشة تصورات وأفكار التلميذ مع المعلم وذلك من خلال الحلول التي قدمها في المرحلة السابقةّ، وتوضيح الأشياء الغامضة، وفي الأخير الخروج بصياغات وحلول مناسبة للمسألة.

المرحلة الرابعة: الهدف من هذه المرحلة مساعدة التلميذ على التمرن وجعله يملك الأداة الجيدة ويحسن استعمالها أثناء حل ومعالجة المسائل.

المرحلة الخامسة: هنا يتم عرض ما هو جديد للتلميذ مع الاحتفاظ بالمصطلحات والمعارف السابقة وتنظيم المعارف وهيكلتها وترقية المفهوم المستعمل.

المرحلة السادسة: يقوم التلميذ خلال هذه المرحلة بحل مسائل وتمارين متنوعة أين يستعمل مفاهيم ومصطلحات سابقة، حيث يعمل من خلالها على تطوير معارف ومعلومات جديدة ويدمجها من أجل حل المسائل المقترحة وتطوير مكتسبات جديدة.

المرحلة السابعة: يتم اقتراح مسألة معقدة للحل من طرف التلاميذ يعتمد حلها على معرفة قديمة لكن في سياق جديد، وإذا تحققت هذه الوضعية التعليمية يكون المعلم قد حقق أهداف تعليمة جديدة مع التلميذ

9-المعالجة التربوية:

تعتبر المعالجة من أهم النشاطات البيداغوجية، لا تمارس إلا بتخطيط فعال، ولا تحقق أهدافها إلا إذا تأسست على معطيات بيداغوجية وهي نشاط بعدي يبنى على بيانات ومؤشرات تقويمية بغرض التصدي للصعوبات المسجلة، وإزالة ما يعيق عملية بناء التعليمات أو دمج الموارد. ومن الأنواع الشائعة للمعالجة التربوية نجد:

- المعالجة الفورية إذا ارتبطت بأخطاء تتطلب التدخل السريع.
- المعالجة بواسطة وضعيات بديلة إذا تعلقت بإرساء موارد.
- المعالجة عبر التكليف بأعمال إضافية إذا تعلق الأمر باستخدام مورد أو تدريب على الإدماج. وتتم كذلك بأساليب:

فردية: عندما يرتبط الأمر بأحد المتعلمين.

فوجية: بعد تسجيل البيانات وتصنيفها قصد مواجهتها بما يزيل الصعوبة المشتركة.

جماعية: بالمراجعة أو الإعادة عندما يتعلق الأمر بإخفاق جميع المتعلمين.

9-1 مفهوم المعالجة:

جاء في لسان العرب أن المعالجة والمعالج أي المداوي سواء عالج جريحا أو مريضا. والمعالجة البيداغوجية هي تدارك النقص الملاحظ لدى المتعلمين بعد عمليتي التقييم والتشخيص. وقبل الخوض في شرح وتفسير معنى المعالجة البيداغوجية علينا أن نحدد معنى كلمة بيداغوجيا وعلاقتها بالتربية.

9-2 مفهوم المعالجة البيداغوجية:

هي مجموعة العمليات التي يمكن أن تقلص من الصعوبات التي يواجهها المتعلمين. ومن النقائص التي يعانون منها والتي يمكن أن تؤدي بهم إلى الإخفاق ولا يمكن أن نحقق ذلك إلا بإجراءات مختلفة يتصدرها التدخل البيداغوجي المستمر.

تمارس المعالجة بصفة دائمة عن طريق تصحيحات مدمجة في المسار البيداغوجي حتى لا تتحول النقائص الملاحظة إلى نقائص غير قابلة للعلاج. كما أنها تعد مجموعة الترتيبات التي يعدها المعلم لتسهيل تعلم التلاميذ. والمعالجة تطلب استخدام أدوات للملاحظة والتحليل ذات فعالية أكبر وقابلة للتنفيذ من قبل المدرس الذي ينبغي أن يكونه تكوينا ملائما لطبيعة العمل.

9-3 الفرق بين المعالجة والاستدراك:

لماذا نقول معالجة بدل كلمة استدراك؟ سيميائي مرتبط بمعاني الألفاظ. كلمة استدراك: بمفهومها العام تدل على تأخر ينبغي إزالته، أو إخفاق أولي، أو فشل ينبغي تصحيحه. ويكون ذلك بدرس أو امتحان استدراكي للنقاط الواجب استدراكها. وعليه فان كلمة استدراك تتضمن فكرة التصحيح بعد القيام بعمل "ما". التعليم – التعلم – الاستدراك إذ أن كلمة استدرك تركز على عامل واحد من الوضعية هو التلميذ.

9-4 المعالجة البيداغوجية والصعوبات الدراسية:

توجه المعالجة البيداغوجية للتلاميذ الذين يعانون صعوبات لكننا نفضل عبارة " لم يستطيع المتابعة "عن عبارة تلميذ ضعيف لأنها أكثر موضوعية وأقل إدانة للتلميذ خاصة أنها تشير إلى الصعوبة. وبالفعل فان الصعوبة ملازمة لكل تعلم: كل طفل يمكن أن يجد نفسه في موقف ما ولأسباب مختلفة أمام صعوبة دراسية ومن بين هذه الصعوبات مثلا: يتعلم ببطء أكثر من الآخرين، لا يعرف جداول الضرب والصرف، ينجح في الكتابي لكنه لا يشارك في القسم، غالبا ما يكون غافلا أو لاهيا، يتغيب كثيرا، لا يسلم للمعلم واجباته المنزلية، لا يعرف القراءة بعد، يستغرق وقتا كبيرا في القيام بعمله، يتكلم في القسم، لا يجيب إلا حين نسأله، غير متحمس. وتعد هذه التساؤلات مؤشرات متفاوتة الدلالة يمكن أن تكون مصدرا لفرضيات قابلة للفحص. أثناء حصص المعالجة البيداغوجية يجب البحث عن الأسباب التي تعيق التلميذ عن متابعة دراسة منتظمة.

ومن أهم الأمور التي ينبغي تثبيتها والتأكيد عليها، هو أن المعالجة البيداغوجية ليست تقنية فحسب، بل هي قبل كل شيء ذهنية لدى مجموع معلمي المدرسة، وليس لدى معلم واحد فقط. وبالفعل فإن الصعوبة الدراسية لدى تلميذ واحد يمكن اكتشافها مبكرا، قبل تراكم النقائص واستحالة استدراكها، فيكون التحري والبحث عنها مهمة الجميع من معلمين وأولياء.

إذ يبدأ التحري عن الصعوبة الدراسية وتقييم أهميتها من حيث عدد التلاميذ المعنيين، ومن حيث النقائص الملاحظة في أن واحد، وتحليل الأسباب ومحاولة معالجتها بوسائل ملائمة.

وعلى المعلم أن يسعى جاهدا إلى ضرورة التحضير الجيد بشقيه قريب المدى وبعيد المدى، كما يميز بين التحضير الذهني والكتابي، معتمدا في ذلك على الطرائق النشطة والفعالة،

مع استخدام الوسيلة الخادمة للنشاط وكذا جميع المحفزات موظفا بذلك بيداغوجيا الفارقة والتنويع في الأنشطة ومدى وملاءمتها لمستوى المتعلمين، على أن يكون التقويم مستمرا والمعالجة آنية. دون أن ننسي ضرورة تحكم الأستاذ في المعلومة وفهمها وأخذها من مصادرها وتماشيها ومستوى المتعلمين.

10-الوسائل التعليمية التعلمية

تلعب هذه الوسائل دورا أساسيا في جميع عمليات التعليم والتعلم التي تتم في المؤسسات التعليمية فهي من الأساليب التي تسهل وتعين في سير العملية التعليمية ونجاحها. حيث تساهم الوسائل التعليمية في مجالات التعليم والتعلم فيمايلي:

- تؤدي الى استثارة اهتمام التلميذ وإشباع حاجته للتعلم، وتزيد من خبرته فتجعله أكثر استعدادا للتعلم وإقبالا عليه.
- أثناء عملية التعلم تشترك فيها جميع حواس التلميذ مما يؤدي الى ترسيخ المفاهيم المتعلمة.
- يؤدي تنويع الوسائل التعليمية إلى تكوين وبناء مفاهيم السليمة، وزيادة مشاركة التلميذ الايجابية في اكتساب الخبرة وتنمية قدرته على التأمل ودقة الملاحظة وإتباع التفكير العلمي للوصول إلى حل المشكلات.
- تؤدي الوسائل التعليمية إلى تثبيت الاستجابات الصحيحة وتأكيد التعلم، وتنويع أساليب التعليم لمواجهة الفروق الفردية بين التلاميذ. كما تساعد على تعديل السلوك وتكوين الاتجاهات الجديدة.

10-1 أهمية الوسائل التعليمية التعلمية لعناصر الموقف التعليمي

تكمن أهمية الوسائل التعليمية التعلمية من خلال تأثيرها في العناصر الرئيسة الثلاثة للعملية التعليمية (المعلم، المتعلم والمادة التعليمية) على الشكل الآتي.

أ/ أهميتها بالنسبة للمعلم:

ان استخدام الوسائل التعليمية التعلمية في عملية التعليم تفيد المعلم وتساعده وتحسن أداءه في إدارة الموقف التعليمي وذلك من خلال الآتي:

- رفع درجة كفاية المعلم المهنية واستعداده، وتغير دوره من ناقل للمعلومات وملقن الى دور المخطط والمنفذ والمقوم للتعلم.
- تسمح للمعلم بعرض المادة التعليمية عرضا جيدا وتمكنه من استغلال وقت أكثر بشكل أفضل.
- توفر الوقت والجهد المبذولين من قبل المعلم حيث يمكن استخدام الوسيلة التعليمية مرات عديدة ومن قبل أكثر من معلم وهذا يقلل من التكلفة، الوقت والجهد المبذولين من قبل المعلم في التحضير والإعداد للموقف التعليمي.
- تساعد المعلم في إثارة الدافعية لدى التلاميذ من خلال القيام بالنشاطات التعليمية اكتشاف الحقائق. ويتغلب من خلالها المعلم على حدود الزمان والمكان، خاصة عند عرض بعض الأشرطة والوسائل لظواهر قديمة حيوانات منقرضة , او إحداث وقعت في الماضي او ستقع في المستقبل .

ب/ أهميتها بالنسبة للمتعلم

للوسائل التعليمية التعلمية أهمية بالغة في القسم الدراسي لأنها تعود بالفائدة على المتعلم وتثري تعلمه من خلال الآتي:

- تنمي لدي التلميذ حب الاستطلاع وتحبب له التعلم، وتوسع مجال خبراته.

- تقوي العلاقة بين المتعلم والمعلم، وبين التلاميذ أنفسهم خاصة إذا استخدمها المعلم بطريقة حيدة.
- تزيد من حصيلة التلميذ اللغوية وتشجعه على المشاركة والتفاعل مع المواقف التعليمية المختلفة، وتثير اهتمامه وتشوقه للتعلم خاصة إذا كانت الوسيلة مسلية، مما يزيد من دافعتيه للقيام بنشاطات تعلميه وحل المشكلات والقيام باكتشاف حقائق جديدة.
- تجعل الخبرات أكثر فاعلية وتتيح فرصا للتنويع والتجديد وتساهم في علاج مشكلة الفروق الفردية بين التلاميذ. كما أن الوسائل التعليمية توفر الوقت والجهد على المعلم والمتعلم.

ج / أهميتها بالنسبة للمادة التعليمية

تكمن أهمية استخدام الوسائل التعليمية التعليمة في القسم الدراسي بالنسبة للمادة التعليمية في النقاط الآتية:

- تساعد على توصيل المعلومات والمواقف والاتجاهات والمهارات المتضمنة في المادة التعليمية الى المتعلمين، وتساعد
- هم على إدراك هذه المعلومات إدراكا متقاربا.
- تساعد على إبقاء المعلومات حية وذات صورة واضحة في ذهن المتعلم
- تبسط المعلومات والأفكار وتوضيحها وتساعد التلاميذ على القيام بأداء المهارات كما هو مطلوب منهم.

وبالتالي فان الوسائل التعليمية التعلمية لها دور مهم في عملية التعلم، فمن الممكن أن نشرك أكثر من حاسة من حواس التلميذ لإيصال المعلومات إليه عن طريق الوسيلة التعليمية أو نظام الوسائط المتعددة، فحسب علماء النفس التربوي كلما تم اشراك أكثر من حاسة من حواس التلميذ لدراسة فكرة ما كان ذلك سببا في سرعة التعلم واكتساب الخبرات.

خلاصة:

الوضعيات التعليمية هي تلك الوضعيات التي يوجد فيها المتعلم في علاقة مع المادة الدراسية ومع المدرس، والتي تشمل مجموعة من الخطوات والعمليات والأفعال التي يتم التخطيط لها انطلاقا من أهداف أو حاجات أو مشكلات. لكن كثيرا ما نلاحظ انقطاع تلك الجسور الممتدة بين المدرسة والواقع المعاش، فنجد التلميذ خرج من درس العلوم الطبيعة وفهم معني حماية البيئية، لكنه يُلقي بالنُّفايات والمخلَّفات الغير اللازمة في المدرسة أو في الشارع، وبالتالي يلوِّث البيئة التي يعيش فيها. وهذا يعتبر بمثابة دليل علي أننا فَشِلنا في تعليم وتلقين التلميذ طريقة الانتقال من الجانب النظري وهي الدروس التي تعلمها إلى الجانب التطبيقي بمعني العمل بها في الواقع المعاش يوميا.

المحاضرة الثالثة: أخلاقيات البحث العلمي والأمانة العلمية

مقدمة:

يرتبط تطور المدرسة والجامعة بجودة عمل المدرسين والأساتذة على اختلاف تخصصاتهم، ومدى إخلاصهم والتزامهم بالروح المهنية النزيهة، فنجاح أي إصلاح وأي برنامج تعليمي يتوقف على قدرات المدرس وأخلاقياته المهنية. ورغم التطور التكنولوجي الهائل الذي يشهده التعليم في إدخال تقنيات تعليمية حديثة إلا انه لم يؤثر في مكانة الأستاذ كقطب أساسي في أدوار التعليم، ولم ينقص من قيمة دوره كمسئول عن التبليغ والتثقيف ودوره كمرشد وقدوة للطلبة في الأخلاق والسلوك. لهذا فدوره في العملية التعليمية البيداغوجية ضروري وأساسي في تعليم الطالب أخلاق البحث العلمي النزيه من خلال تعريفه بأخلاقيات المهنة مستقبلا وتوضيح مصطلح الأمانة العلمية كلما سمحت له الفرصة بذلك. والبحث العلمي مصدر لاكتساب العلم والمعرفة ويساعدنا في فهم الظواهر وحل المشكلات المختلفة في مجالات التربية والتعليم وهو يخضع لمعايير أخلاقية وعلمية تضبطه وتوجهه. لذا على الطالب والأستاذ الباحث التحلي بمواصفات أخلاقية تكمل مواصفاته المعرفية.

وفي هذه المحاضرة سنتناول العناصر التالية: تعريف أخلاقيات البحث العلمي، الاعتبارات الأخلاقية للبحث العلمي، شروط البحث العلمي، أهداف إجراء البحوث في الإطار الأخلاقي وأهم قيم أخلاقيات البحث العلمي.

1-تعريف أخلاقيات البحث العلمي:

هي قدرة الفرد على التمسك بجميع المثل والمبادئ الأخلاقية، مع تجنب الغش أو الانتحال أو التزوير للمعلومات وكل ما يسيء للعمل العلمي البحثي **(خضر، 1992)**.

إذن فبناء الأبحاث العلمية عالية الجودة يستلزم أن تكون هناك ثقة بالمضمون البحثي وبالنتائج التي توصل اليها، وهذا يحتاج الى الالتزام الكامل بجميع أخلاقيات البحث العلمي والصفات التي يجب أن يتحلى بها الباحث. مما يوصلنا الى دراسات علمية مهمة، تلعب دور كبير بنشر البيانات والمعلومات والنتائج الموثوقة الدقيقة، التي لها تأثير كبير على تطور العلوم والمجتمعات.

تقتضي أخلاقيات البحث العلمي احترام حقوق الآخرين وآرائهم، سواء كانوا زملاء باحثين أو مشاركين في البحث أو مستهدفين من البحث، ويبني البحث العلمي على قيمتين أخلاقيتين هما " العمل الإيجابي " و" تجنب الضرر"، وهمان الركيزتين الأخلاقيتين خلال عملية البحث العلمي.

2 - الاعتبارات الأخلاقية للبحث العلمي:

2-1 المصداقية:

أن تكون نتائج البحث منقولة بصدق، ويتوخى الباحث الأمانة فيما ينقله، مع تفادي إدخال معلومات غير كاملة بناءً على ما يضنه، أو اعتمادا على نتائج نظريات أو أبحاث أو أشخاص آخرين.

2-2 الخبرة:

أن يكون العمل الذي يقوم به الباحث مناسباً لمستوى خبرته، حيث يحاول فهم الأسس النظرية للبحث بدقة قبل البدء بإجراءاته، مستعينا بأشخاص ذوي خبرة في مجال بحثه.

2-3 السلامة:

عدم التعرّض لخطر جسدي أو أخلاقي أثناء البحث، فيتفادى الباحث إجراء بحثه في بيئات خطرة، بالإضافة إلى سلامة الفئة المستهدفين في البحث.

2-4 الثقة:

يحاول الباحث بناء علاقة ثقة مع العاملين معه، حتى يحصل على تعاون أكبر منهم ونتائج أكثر أدقة.

2-5 الموافقة:

الحصول على موافقة سابقة من فريق العمل خلال فترة البحث، ويجب أن يعلم الأفراد المراد دراستهم أنهم يخضعون لهذه الدراسة.

2-6 الانسحاب:

أفراد الدراسة لديهم الحق في الانسحاب منها لظروف معينة، فهم في الغالب متطوعين ويجب معاملتهم باحترام، ويجب على الباحث أن يتوقع انسحاب بعضهم، لذا من الأحسن أن يكون حجم أفراد العينة كبير.

2-7 التسجيل الصوتي:

لا يجب القيام بتسجيل صوتي أو التقاط صور أو فيديو دون موافقة المستهدفين من البحث.

2-8 الأمل المزيف (الكاذب):

لا يجعل الباحث الفئة المستهدفة من البحث تعتقد بأن ظروفها ستتغير بسبب البحث الذي سيجري، مع عدم إعطاء وعودًا خارج نطاق البحث.

2-9 مراعاة مشاعر الآخرين:

يجب مراعاة مشاعر الفئة المستهدفة من البحث خاصة إذا كانوا مرضى أو أطفال صغار أو مسنين.

2-10سرية المعلومات:

علي الباحث حماية هوية المستهدفين ولا يكشف عنها، من خلال تحويل الأسماء إلى أرقام أو رموز، وإتلاف كل ما يتعلق بهويتهم الحقيقية بعد انتهاء الدراسة **(عبد الرحمن والبدوى،2002)** .

3-شروط البحث العلمي: لي يكون البحث العلمي ناجحاً لا بد من توفر مايلي:

3-1 تقَدِيم شيء جديد:

تناول موضوع جديد لم يسبق دراسته من قبل، إلا إذا كان غيره قد تناولوا جانباً من جوانبه، وهو يختار جانباً أخر مع تغير في أدوات الدراسة والفئة المستهدفة.

3-2 الحيوية والواقعية:

من أهم عوامل نجاح الموضوع أن يكون واقعياً، له صِلة قوية بميل الطالب، وحاجة المجتمع لدراسة هذا الموضوع وكلما اتسعت دائرة الانتفاع به ازدادت أهميته.

3-3 تنوع وكثرة مصادره:

كلما تعددت وتنوعت مصادر البحث برزت أهميتها، فالبحث الفقير بالمادة العلمية والمصادر لن يكون ناجحاً، لذلك يجب على الباحث أن يبحث عن مصادر بحثه، ليعرف هل يستطيع الكتابة فيه أم لا؟

3-4 وضوح المنهج:

من عوامل نجاح البحث وضوح منهجه، وملائمته لطبيعة البحث، مع تنظيم خطته بشكل منطقي.

3-5 تحديد عنوان البحث بدقة:

عنوان البحث يجب أن يعبِّر عن مضمونه (تطابق المحتوي والمضمون مع عنوان البحث) ودقة المعلومات والتأكد من صحتها.

3-6 سلامة الأسلوب ووضوحه وخلوه من الأخطاء النحوية واللغوية (خضر، 1992)

4-أهداف إجراء البحوث في الإطار الأخلاقي:

كلما تقيدت البحوث العلمية بالإطار الأخلاقي كلما ساهمت في التنمية المعرفية والعلمية، كما يجب أن تتفق وسائل البحث العلمي مع مبادئ الأخلاق وألا تتعارض فرضية البحث ومخرجاته، مع الإطار الأخلاقي ومبادئ حماية الإنسان والمجتمع الذي يعيش فيه.

5-أهم قيم أخلاقيات البحث العلمي:

من أهم أخلاقيات البحث العلمي الأمانة العلمية التي نقصد بها أن أكون أميناً أثناء كتابة بحثي أو رسالتي، أو أي نوع من أنواع الكتابة فيما يختص نقل الاقتباسات من الآخرين والمحافظة على تعبهم. وكلما تجاهلنا مصطلح الأمانة العلمية كلما انتشرت ظاهرة السرقة العلمية التي تعتبر جريمة أكاديمية خطيرة، تتنافي مع أخلاقيات البحث العلمي النزيه. والمعروف أن الأمانة العلمية في مجال البحث العلمي يجب أن يتقيد فيها الباحث بالقيم الأخلاقية للبحث العلمي.

والأمانة العلمية هي التزام الأساتذة والطلبة بأخلاقيات البحث العلمي النزيه من خلال مواجهة حالات الغش والانتحال والنقل الغير قانونية وسرقة أبحاث الآخرين، وهو ما يعرف بالانتحال العلمي. ويعرف هذا الأخير على أنه سرقة أفكار أو كتابات باحثين آخرين ونسبتها للذات دون ذكر المصادر، ويظهر على أشكال مختلفة مثل:

1-الاستنساخ: يتم فيه تقديم عملا للآخرين بكامله على أنه عمل شخصي للفرد.

2-النسخ: يتم نسخ أجزاء كبيرة من مصدر محدد دون ذكر المصدر.

3-الاستبدال: نسخ قطعة نصية بعد تغيير بعض الكلمات الرئيسة، مع الحفاظ على المعلومات الأساسية للمصدر وعدم الإشارة إليه.

4-المزج: مزج أجزاء من مصادر عديدة دون ذكرها.

5-التكرار: نسخ من كتابات الفرد السابقة دون ذكرها وتكرارها بنفس الطريقة وفي نفس السياق.

6-المزيج: دمج مقاطع نصية ذكر مصدرها بشكل صحيح مع مقاطع أخرى لم يذكر مصدرها **(عبد الرحمن والبدوى،2002).**

6-أخلاقيات البحث العلمي وتحقيق الأمانة العلمية:

لتحقيق الأمانة العلمية بين الطلاب والباحثين يجب أن يتوفر ما يلي:

- يتحلى الباحث بمواصفات أخلاقية، تكمل المواصفات المعرفية والمنهجية الواجب توفرها في الباحث الحقيقي، مثل الصدق، الأمانة والموضوعية.

- التزام الباحث بكل الضوابط المنهجية للبحث العلمي من خلال إسناد المعلومات لأصحابها في الجانب النظري للبحث، وتقديم أدوات جمع البيانات في صورتها الأصلية، وكذا تقديم معلومات ونتائج البحث دون زيادة أو تزييف فيها بما يخدم أغراض الباحث الشخصية **(أحمد كامل،2000).**

خلاصة:

للعمل بأخلاقيات البحث العلمي يجب أن يتحلى الطالب والباحث بالقدرة على الاعتراف بأعمال مؤلفين آخرين، هذا ما يجعله قادرا على تطوير فهمه ومعرفته للموضوع، واستيعاب المادة المقروءة بشكل جيد. وبالتالي تصبح أعماله وأبحاثه لاحقا مرجعاً علمياً لبحوث لاحقة. لذا يجب على الأستاذ أن يكون ملتزماً أخلاقياً لأنه القدوة الدائمة أمام طلابه. وأن يؤدي عمله في كل موقع بأمانة وإخلاص ويكون حريصاً على النمو المعرفي والخلقي لطلابه. كما يجب أن يتأكد الأستاذ من إلمام الطلبة والتزامهم بالقواعد والقيم الأخلاقية في البحث العلمي. وبهذه الطريقة يصل الباحث والطالب إلى احترام المعايير السلوكية والأخلاقية للبحث العلمي، من خلال المحافظة على حقوق المؤلفين وصيانتها. وبعد كل ما ذكرناه نجد أن اتباع الأخلاقيات البحثية هو أمر أساسي بالنسبة لجميع الباحثين والطلاب مع وجوب الالتزام به، لأن الاخلال بهذه الأخلاقيات سيكون له نتائج سلبية على مسار وقيمة البحوث العلمية الأكاديمية.

المحاضرة الرابعة: القياس والتقويم وبناء مشروع التدخل النفسي

مقدمة:

يخلط العديد من الطلبة والباحثين بين مفهومي التقويم والتقييم، نعم هما مختلفان لكنهما وجهان لعملة واحدة خاصة فيما يتعلق بالبحث الاجتماعي وكل ما يخص تقويم البرامج. هذان المصطلحان في اللغة هما التقييم والتقويم فالتقييم هو تحديد القيمة أما التقويم فهو يحمل معني التعديل والتطوير.

أولا: القياس والتقويم:

القياس بمفهومه الواسع يشير الى الجوانب الكمية التي تصف خاصية أو سمة معينة مثل ارتفاع سائل معين أو ضغط غاز أو تحصيل طالب في مادة معينة، كما يشير الى جمع معلومات وترتيبها بطريقة منظمة. وبذلك يتضمن مفهوم القياس من هذا المنظور كلا من عملية جمع المعلومات وتنظيمها، وكذلك نتيجة هذه العملية **(السرطاوى والسرطاوى، 1988)**

كما أن كثيرا من الظواهر السلوكية يصعب قياسها على موازين مدرجة تدريجيا معياريا متفق عليه كما هو الحال مع العلوم الطبيعية؛ إذ أن من الصعب قياس سمات شخصية الفرد، مثل العدوانية أو الانطوائية، أو العاطفة، بنفس القدر من الدقة في قياس درجة حرارة سائل أو شدة تيار كهربائي **(عبد الكريم حبيب، 1996)**.

ولكي نجري عملية التقويم بالطريقة الصحيحة السليمة ينبغي تحديد ما نريد تقييمه وذلك بأن نحدد الأهداف ونحللها، بحيث يمكن من خلالها التعرف على مظاهر السلوك أو التغيرات المطلوب إحداثها في سلوك المتعلمين، وفي ضوء هذا نختار الوسائل والطرق التي تصلح لقياس وتقويم التغيرات، ويهدف التقويم أساساً إلى التشخيص والعلاج معاً، وإلى

الاستفادة من نتائج التقويم في تحسين مختلف عناصر المنهج من معلم ومتعلم ومحتوى وأنشطة مصاحبة ونتائجها وكذلك العوامل المؤثرة في فعاليتها **(عبد الكريم حبيب، 1996)**.

1-1 طبيعة وخصائص القياس التربوي

يختلف القياس باختلاف الظاهرة المقاسة، ففي ميدان الفلك والفيزياء والكيمياء مثلا يكون القياس أدق ما يمكن، ولا نقبل بوجود أخطاء في القياس مهما صغرت، أما إذا انتقلنا إلى ميدان النبات والإحياء فان قياسنا يصبح أقل دقة، لان هناك عوامل كثيرة يصعب التحكم فيها، وتكون نسبة الدقة أكثر مرونة وقابلية للتغير في ميدان العلوم الاجتماعية والسلوكية والتربوية، لذلك تكون المقاييس التربوية أكثر عرضة للخطأ ونكون أكثر تسامحا في قبول هذه الأخطاء.

إن من أهم ما تختلف به العلوم الإنسانية والتربوية عن العلوم الطبيعية هو طبيعة الخصائص والسمات محور الاهتمام في كل منهما. فبينما تكون خصائص الأشياء واضحة محسوسة يمكن قياسها مباشرة في كثير من الأحيان في العلوم الطبيعية، فإننا في العلوم الإنسانية نهتم بقياس خصائص وسمات تشكل مفاهيماً افتراضية مجردة لا يمكن ملاحظتها وقياسها بشكل مباشر كالاتجاهات والميول والتحصيل والدافعية والذكاء وغيرها من السمات المجردة **(بامشموس، وآخرون، 1985)**.

إن الإلمام بطبيعة وخصائص القياس التربوي مهم جدا لغرض تطبيقه بحذر وبغرض اتخاذ قرارات تربوية منطلقة من فهم عميق لتعقد الظاهرة الإنسانية. وفيما يلي شرح سريع لأبرز خصائص القياس التربوي مقارنة بخصائص القياس الطبيعي الفيزيائي:

1-القياس التربوي قياس غير مباشر، فنحن مثلا لا نقيس التحصيل بعينه، وإنما نستدل عليه من أداء التلميذ. فالتحصيل والذكاء والدافعية...الخ كلها ظواهر غير ملموسة ولا يمكن

إدراكها بالحواس مباشرة، كما هو الحال في قياس الوزن والطول مثلا. فالذي نقيسه هو المؤشرات الظاهرية الخارجية للسمة او الخاصية والقابلة للملاحظة والقياس، والتي تدل على درجة وجود مثل هذه السمة من عدمها.

2-القياس التربوي نسبي، أي غير مطلق، فالصفر في المقاييس التربوية والنفسية هو صفر اعتباطي وليس بصفر مطلق حقيقي. فإذا حصل طالب في امتحان مادة ما على علامة صفر، فلا يعني ذلك أنه لا يعرف شيئا في هذه المادة. وإنما لا يعرف شيئا بالنسبة لهذه العينة المختارة من الأسئلة. فليس الصفر هنا مطلق كما هو الحال في العلوم الطبيعية الفيزيقية.

3-أدوات القياس التربوي غير مقننة (غير موحدة) حيث لا يوجد اتفاق على معنى موحد للذكاء أو التحصيل ولا على أدوات وأساليب قياسها. بعكس قياس الخصائص الطبيعية الفيزيائية كالطول او الوزن فان (قواعد التقدير الكمي) محددة وواضحة ومتفق عليها، فكلنا نقيس الطول بأداة قياس معروفة ونقيس الوزن بميزان متفق عليه.

4-نتائج القياس التربوي غير دال بذاته بل لابد أن نفسر النتيجة في ضوء مقارنتها بمعيار أو محك يُكسبها معنىً تُفهم في اطاره. مثلا حصول الطالب على درجة 70 في اختبار ما لا تعني شيئا بحد ذاته ما لم نعرف الدرجة الكلية للاختبار، وما لم نتعرف على متوسط علامات الجماعة (الاقران) التي ينتمي لها هذا الطالب أو المحك أو النسبة المقررة لاجتياز الاختبار مثلا. فالدرجات أو العلامات التي نحصل عليها من المقاييس التربوية هي درجات خام تحتاج إلى تفسير في ضوء معايير ومحاكات معينة حتى تصبح لهذه النتائج دلالة معينة ومعنى محدد.

5-يتسم القياس الطبيعي بالثبات التام، حيث نحصل على نفس النتيجة كل مرة نعيد فيها عملية القياس، بعكس القياس التربوي الذي يتسم بثبات غير تام، وذلك لان مجال التقويم التربوي هو الإنسان بطبيعته المعقدة ومكوناته التي تتأثر بعوامل داخلية وخارجية كثيرة. ذلك أن طبيعة القياس التربوي تنضوي على عزل للخصائص والسمات مع أن مثل هذه السمات والخصائص في الواقع لا توجد بمعزل عن بعضها البعض بل توجد متشابكة ومتداخلة. فالذكاء مثلا يتداخل مع النضج الاجتماعي والتحصيل الدراسي والنضج الجسمي وغير ذلك. وباختصار فان الخصائص والسمات التي تشكل موضوع القياس التربوي ذات طبيعة معقدة وليس من اليسير عزلها أو فصلها أو التعامل مع كل منها كموضوع مستقل قائم بذاته.

6-المقاييس عادة تتعلق بعينة مختارة ممثلة من الشيء للحكم على ذلك الشيء، فأخذ كمية قليلة من دم الإنسان لفحصها كاف جدا للحكم على بقية ما يحتويه جسمه من دم. وكذلك المقاييس التربوية تنطلق من أن عينة من السلوك هي فقط التي يتم قياسها على فرضية أن تمثل الخاصية التي يراد قياسها مجموعها الكلي إلا أن تمثيل العينات في المقاييس التربوية دائما محل شك ونظر بعكس المقاييس الطبيعية.

فأسئلة الاختبارات مثلا ليست إلا عينة صغيرة يفترض أن تكون ممثلة للسلوك المراد قياسه أو فحصه كالتحصيل أو القدرة أو الذكاء. فاختبار في مفردات اللغة الانجليزية الذي يتكون من 20 كلمة مثلا هو عينة من الكلمات التي يفترض أننا من خلالها نحكم أن الفرد أنه يعرف 500 كلمة -مثلاً-وهي التي تم دراستها والتي تمثل محتوى المادة أو المقرر **(بامشموس، وآخرون، 1985)**.

2-1 فوائد القياس والتقويم في التربية:

– تساعد عملية التقويم والقياس المدرس في اتخاذ العديد من القرارات أثناء عملية التعليم والتعلم. ومن هذه القرارات معرفة مدى استعداد الطلبة لتعلم الخبرات التعليمية الجديدة. ثم تحديد نقطة البدء في البرنامج التعليمي، تخمين السرعة التي يمكن أن يتم بها البرنامج التعليمي، كيفية توزيع الطلبة تبعا لاستعداداتهم وقابلياتهم للتعلم، معرفة الطلبة المتفوقين وذوي القدرات العالية، تشخيص الطلبة التي تظهر لديهم مشكلات دراسية اثناء البرنامج ووضع برامج علاجية لهم.

– إن اجراءات التقويم والقياس تساعد التلميذ على تحسين تعلمه وذلك عن طريق توضيح الأهداف التعليمية التي يمكن تحقيقها في نهاية كل حصة دراسية وتزويدهم بتغذية راجعة عن مدى تقدمهم في التعلم.

– تزويد المدرس بتغذية راجعة عن مدى كفاءة المواد الدراسية، واساليب التدريس التي استخدمها والتقنيات التربوية وكل ما له علاقة وتأثير في عملية التعليم والتعلم.

ثانيا التقويم التربوي:

2–1 تعريف التقويم التربوي:

التقويم التربوي في أصله اللغوي هو إزالة الاعوجاج الظاهر في الشيء. ويقول الطبري "أُقوم يعني أُصوب وأُعدل" وهذا التفسير الحرفي الدقيق لأصل كلمة تقويم.

ويعرفه البعض على أنه عملية منظمة تتضمن جمع المعلومات والبيانات ذات العلاقة بالظاهرة المدروسة وتحليلها لتحديد درجة تحقيق الأهداف. ويعرف في قاموس ما يكرو روبرت بأنه حكم يطلق على قيمة خاصة بشيء ما ومن ثم تقدير هذا الشيء وتصحيحه.

تعريف التقويم عند هاملتون: إنه العملية أو العمليات التي يستخدمها لوزن المزايا النسبية لتلك البدائل التربوية التي تعتبر في وقت من الأوقات واقعة في مجال التطبيق.

تعريف مني بحري: التقويم يقصد به قياس مدى صعوبة الإجراءات التي اتبعت لتحديد مدي التقدم الذي أحرزه الطالب نحو تحقيق أهداف تعليمية تربوية معينة **(حدي ومزياني، 2017)**

التقويم هو عملية التخطيط للحصول على معلومات أو بيانات أو حقائق عن موضوع معين (المتعلم مثلا) بطريقة علمية وإصدار حكم عليه بغرض التوصل إلى تقديرات كمية وأدلة كيفية تساهم في اتخاذ القرار الأحسن والتحسين من طبيعة الوضعية الراهنة.

2-3 التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات:

يعتبر التقويم عنصر هام من عناصر العملية التربوية، وقد أصبح ينظر للتقويم في ظل الإصلاح على أنه يشكل الركيزة الأساسية لعملية تحسين نوعية التعليم ومردود المنظومة فهو لا ينحصر في كونه أداة مساعدة على اتخاذ القرار أو وسيلة تيسير وظيفي للأنشطة، بل هو ثقافة يجب اكتسابها، تنميتها والتحكم فيها، ضمن ديناميكية شاملة لإحداث تغيير نوعي.

كما يسعى إلى تطوير فعلي للممارسات القومية السائدة وجعلها منسجمة مع أهداف الإصلاح **(نوفل وآخرون، 1997)**.

والتوجيه الجيد للبيداغوجيا والذي يتميز بالتفاعل القوي بين فعل التعلم والتقويم وعليه يمكن استخلاص وظيفتين أساسيتين للتقويم: هي المساعدة على التعديل والمعالجة واقرار كفاءات التعلم. وخصائص التقويم المبني على الكفاءات يتمثل في العناصر التالية:

- تمييز أداء المتعلم والتركيز على الجودة والإتقان.

- استهداف مستوى الكفاءة ويتدرج تقويم مستوى الكفاءة من المستوى الأدنى إلى الأقصى.

2-4-أنواع التقويم:

التقويم المبدئي: يطلق عليه أيضا التمهيدي أو الاستفتاحي، وهو يتم قبل البدأ في تطبيق البرنامج التعليمي.

التقويم التكويني: أو البنائي ويلعب دورا هاما في العملية التعليمية، لما يوفره من تغذية راجعة لكل من المعلم والمتعلم ويجرى أثناء تطبيق المنهج.

التقويم التشخيصي: يستخدم هذا النوع في تحديد الطلاب الذين يتأثر سلوكهم أو تعلمهم سلبا بعوامل خارجية، ويشمل تحديد العوامل الجسمية والوجدانية والبيئية خارج أقسام الدراسة **(السيد علي،2001، ص372).**

التقويم النهائي: يتم بعد تنفيذ المنهاج، وبعدها يتم اتخاذ قرار بصلاحيته أو عدمها.

التقويم التبعي: يجرى هذا النوع من التقويم عن طريق متابعة المتعلم بعد التخرج، حيث يوفر تغذية راجعة حول أثار المنهج المستقبلية الخاصة بفعالية المتعلم في العمل.

التقويم المؤسسي: هو عملية علاجية لتحديد جوانب القوة والضعف في أداء المؤسسة من أجل تبرير نقاط القوة، وعلاج نقاط الضعف. ونجد أيضا من أنواع التقييم مايلي:

التقويم التربوي: هو عملية شاملة ومستمرة لذلك فهي لا تقتصر على تقويم الطلاب فقط وانما تشمل تقويم المعلم والمنهاج والعملية التربوية كلها. وهناك عدة أساليب للتقويم التربوي للتلاميذ والتي تساعد المعلمين في معرفة مستوي التلاميذ منها:

أ-الامتحانات:

وهي مجموعة من الأسئلة التي يقوم بإعدادها المعلمين أو مجموعة من الأساتذة لنفس المادة، تهدف إلى تقويم أسلوب ومستوى التلاميذ أو الطلاب، والتعرف على مدي فهم المادة الدراسية. وتجري هذه الامتحانات في نهاية كل فترة أو مرحلة دراسية، ويتم إعطاء الطالب نسبة مئوية أو علامة ومن أنواع الامتحانات نجد:

الامتحانات القصيرة: وهي الامتحانات التي يتم عقدها بشكل مفاجئ للطلاب والتلاميذ، وهي تساعد على معرفة مدي وصول التلميذ للمعلومات المدروسة بشكل صحيح. وفي العادة لا يحب التلاميذ هذا النوع من الامتحانات.

الامتحانات الفصلية: وهي عبارة عن امتحانات تعقد كل شهر أو ثلاثة أشهر بمعدل ثلاث مرات في السنة الدراسية وتسمي بالامتحانات الفصلية أو نهاية العام.

ب-الواجبات: هي مجموعة من الأسئلة والتمارين التي يحلها التلميذ إما في البيت أو المدرسة، وهي تسمح بمعرفة مدي فهمه للمادة العلمية، ومدي استيعابه لشرح الدروس من طرف المعلم. بحيث تحدد هذه الواجبات مستوى الطالب أو التلميذ في كل مادة.

ج-المشاركة: وهي عبارة عن تفتيح المعلم للتلميذ من خلال التفاعل بينهما في الحصص الدراسية، وذلك عن طريق الأسئلة المطروحة أثناء الحصة ومدي تفاعله أثناء الدرس، وهي تفيدنا في معرفة مدي استيعاب الطالب للمادة العلمية ومعرفة نقاط الضعف عنده **(السيد علي،2001)**.

تقويم المعلم: يتم تقويم المعلم لأن دوره أساسي في العملية التربوية فيتم تقييم مهارته التربوية والعلمية وتقييم قدرته على الأداء الأكاديمي، ومن حيث كفاءته في التدريس، وهذا كله من خلال وضع برامج تدريبية للمعلم.

تقويم التلاميذ: تقويم التلاميذ له أشكال مختلفة منها تقويم ذاتي أين يقوم التلميذ بتقويم نفسه، ومنها المبدئي الذي يتم من طرف المعلم قبل بدأ العملية التعليمية ليقيس مدى استعداد التلاميذ لاستقبال الدروس الجديدة، والتقويم البنائي الذي يتم من خلال الاختبارات الشهرية.

تقويم المناهج: يكون من خلال تطويرها ومواكبتها لما يحدث في البيئة المحيطة بنا، فلا ينبغي أن نكتفي بالمناهج القديمة ولكن لابد من تنفيذها وتطويرها، فالمجتمع دائم التطور والتغير ولذلك نقوم بعملية التقويم ليس لشخص واحد أو جهة واحدة، وإنما يشارك الجميع من معلمين ومخططين في مناهج التعليم في تقويم العملية التربوية.

2-5 خطوات عملية التقويم:

- إجراء عملية قياس للحصول على بيانات ضرورية.
- تحديد قيمة قياسية تنسب إليها وقيمة الخاصية التي تقيسها "تقييم".
- إصدار حكم من واقع النتائج التي نحصل عليها ويترتب طبعاً على نتيجة الحكم نوع الإجراء الذي يمكن اتخاذه لتصحيح المسار أو تعزيز المواقف حسب النتائج التي تم الحصول عليها.
- تمكين المعلم من الحكم على مدى فعالية مجهوداته ومدى تحقيقه للأهداف التعليمية التعلمية ليحدد معه مواطن ضعفه وقوته.
- تزويد المسؤولين وأصحاب القرار بالمعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات الازمة لتطوير أو تعديل العملية التعليمية.
- تزويد أولياء الأمور بالمعلومات عن مدى تقدم أبنائهم وعن الصعوبات التي يواجهها في التعلم.

- تزويد وتوجيه المتعلمين للتعرف على مستوى تحصيلهم وفعاليتهم وليتعرفوا على مواطن ضعفهم وقوتهم.

6_2 أهمية التقويم:

عملية التقويم هي جزء لا يتجزأ من عملية التعليم، وهي مرتبطة تمام الارتباط بالمنهاج الدراسي وأهدافه التربوية والتعليمية والنفسية والاجتماعية وكفاءة المتعلم.

كما يمكن القول أن التقويم هو تشخيص لعمل التلاميذ وتمييز من الذي أتقن عمله عن غيره، و بدون عملية التقويم تصبح عملية التربية تدور في حلقة مفرغة و يصبح التخطيط التربوي لا معني له **(حدي ومزياني،2017)**.

ثالثا التقييم

3-1 تعريف التقييم: هو اصدار حكم عام في ضوء معايير محددة كأن نقول أن مستوي تلميذ معين ضعيف أو جيد او ممتاز.

حسب **داوني dawni** هو إعطاء قيمة لشي ما وفقا لمستويات وضعت أو حددت مسبقا.

وكرونلد groulond يري أن التقييم عملية منهجية تحدد مدي تحقيق الأهداف التربوية من قبل التلاميذ وهو يتضمن وضعا كميا وكيفيا بالإضافة للحكم على القيمة.

أما ستانليstanly يقول أنه وضعية يلعب فيها الحكم على قيمة الشيء دورا كبيرا كما هو الحال في إعطاء التقديرات للتلاميذ و ترفيعهم **(كوافحة، 2005)**.

التقييم مفهوم مستحدث في اللغة العربية كما يري علماء اللغة، وأصل الكلمة هو التقويم لذلك مفهوم التقييم مستحدث من التقويم لكنه يختلف عنه في المعنى، فالتقويم هو عملية الهدف منها إعطاء قيمة للشيء.

وفي المعجم الوسيط تعني كلمة التقييم بيان قيمة الشيء، ولعلماء التربية رأي آخر حيث يرون أن التقويم عملية أعم من التقييم كما يرون أن التقييم هو عملية تقدير وإعطاء قيمة قد تكون في صورة كمية أو وصفية وذلك بعد القيام بعملية التشخيص.

ويري البعض أن عملية التقييم تعني القيام بإصدار حكم على شيء معين يراد تقييمه ويتم هذا التقييم وفق معايير متفق عليها.

تركز عملية التقييم على النتائج وتقوم بوضع قيمة للنتيجة النهائية هل هي مرتفعة ومنخفضة بناء على الشروط والمعايير المحددة.

3-2 أنواع التقييم:

يتم تقسيم التقييم بأكثر من طريقة، حيث يوجد التقييم الرسمي وغير الرسمي ويوجد التقييم الوظيفي والتربوي

التقييم الرسمي: هو اصدار الحكم على قيمة الأشياء وفق معايير وشروط وقوانين رسمية وهو عملية منظمة تتم بشكل دقيق وواضح.

التقييم الغير الرسمي: هو عملية اصدار حكم على الشيء بشكل عشوائي يخضع للأهواء الشخصية ولا يبني وفق معايير محددة انما يبني على العشوائية وعدم النظام.

3_3 التقييم التربوي: يهدف إلى تقييم أداء الطلاب والعاملين في القطاع التربوي من خلال اصدار أحكام مختلفة حول أدائهم وفق معايير محددة مسبقا وتساعدنا نتائج هذا التقييم في عملية التقويم التربوي.

3-4 التقييم الوظيفي: هو اصدار الحكم على الأداء الوظيفي للعاملين للمساعدة على التعرف على مدي قدرتهم على تحمل المسؤولية الوظيفية، ولكي نقوم بعملية التقييم الوظيفي نستخدم أدوات معينة لقاس قدرة الموقف على القيام بالعمل المقدم له.

وتتمثل أهمية التقييم في مساعدة المشرفين على العملية التربوية والتعليمية على رؤية الميدان الذي يعملون فيه، سوآءا كان هذا الميدان الكتاب المدرسي أو المنهاج أو حتى العلاقات

القائمة بين المؤسسات التربوية والتعليمية. كما أن عرض نتائج التقويم على الشخص الذي يتم تقييمه تمثل له حافزا يجعله يدرك موقعه.

3-5 الفرق بين التقييم والتقويم:

- تهتم عملية التقييم بالنتائج النهائية لأي نشاط أو عملية تقوم بتقييمها فهي تقوم بإصدار الحكم النهائي.
- عملية التقويم عملية مستمرة من البداية حتى النهاية لذلك تهتم بكل عناصر العملية من أدوات ووسائل وغيرها.
- التغذية الراجعة في عملية التقييم تقوم بشكل أساسي على مدي جودة النتائج التي وضعت بناءً على معايير وشروط معينة، أما التغذية الراجعة في عملية التقويم تقوم على الاعتماد بشكل خاص على ما تتم ملاحظته من نقاط القوة والضعف.
- التقييم عملية حكم نهائي على مدي جودة الأشياء وفق المعايير المحددة لذلك.
- أما التقويم فهو عملية تشخيصية علاجية تقوم بالتعرف على مواطن الضعف وتقويتها.
- عملية التقييم تستخدم لوضع تقدير وحكم نهائي لقيمة الشيء المراد تقييمه، أما عملية التقويم تساعد في وضع حلول لعلاج مواطن الضعف وتحسينها.

خلاصة:

إن نجاح أي نظام تعليمي مرهون بقوة ودقة عملية القياس والتقييم والتقويم لهذا النظام، كما أن القياس والتقييم والتقويم جزءٌ لا يتجزأ من عملية التدريس التي تحقق أهداف النظام التعليمي. ومما لا شك فيه أنَّ التقويم التربوي يهدف لقياس المستوى من خلال التقويم القبلي للتلميذ والتقويم التكويني "المستمر" أثناء عملية التدريس وكذلك التقويم البعدي وتسمى بالاختبارات التراكمية أو الجمعية. وتساعد وسائل القياس التي يستخدمها المعلم كالاختبارات على اختلاف أنواعها في اتخاذ قرارات أفضل من خلال خطوات القياس الأساسية.

المحاضرة الخامسة: وسائل وأدوات البحث النفسي التربوي

تمهيد:

يحتاج المختص في العلوم الإنسانية والاجتماعية بجميع فروعها إلى أدوات ووسائل لجمع المعلومات والبيانات حول مفحوصه ليتسنى له التكفل به وتقديم العلاج المناسب لاضطرابه. ومن خلال هذه الأدوات يستطيع أن يحدد نوع وشكل البيانات اللازمة لاختبار فروضه واختيار مجموعة من الاختبارات التي تتلاءم مع تحقيق هدفه. وقد يحتاج إلى تعديل بعض أدواته أو يضطر لإعداد أدوات خاصة به تخدم موضوعه. والمعروف أن أي بحث علمي يبدأ بمشكلة يضع لها الباحث فروضا تعتبر حلولا محتملة لها. ونوع المشكلة وطبيعة الفروض هي التي تتحكم في اختيار الأدوات. لذا يجب أن يتوفر لدى الباحث مجموعة من الأدوات التي هي مجموعة من الوسائل والطرق والأساليب والإجراءات المختلفة التي يعتمد عليها في الحصول على المعلومات والبيانات اللازمة لإتمام وإنجاز البحث حول موضوع محدد أو مشكلة معينة. وإذا كانت هذه الأدوات متعددة ومتنوعة فإن طبيعة الموضوع أو المشكلة محل البحث أو الدراسة هي التي تحدد حجم نوعية وطبيعة الأدوات البحثية التي يجب استخدامها في إنجاز وإتمام بحثه وعلى هذا الأساس فما هي الوسائل والأدوات التي يجب استخدامها في انجاز البحث العلمي؟ حيث يستعين هذا الأخير بأدوات بحث مختلفة ومتنوعة مثل الملاحظة والمقابلة والاستبيان ودراسة الحالة.

1-أدوات البحث العلمي: تتعدد أدوات ووسائل البحث العلمي حيث نجد منها:

أولا: الملاحظة:

1-1 تعريفها:

تعد الملاحظة من أقدم وسائل جمع البيانات والمعلومات المتعلقة بمراقبة الظاهرة والسلوك قيد البحث والدراسة وكافة المتغيرات والعلاقات المرتبطة بهذه الظاهرة أو السلوك ومتابعة سيرها واتجاهاتها باتباع أسلوب علمي منظم بهدف تحديد العلاقة بين هذه المتغيرات وتفسيرها والتنبؤ بنتائجها المستقبلية وتوجيهها لخدمة الانسان.

تمتاز الملاحظة بأنها تسمح للباحث بجمع معلوماته من خلال مراقبة الظاهرة في ظروف واقعية، مما يزيد من دقة المعلومات. كما تمنح الباحث قدرة كبيرة على التنبؤ بالنتائج، وتمتاز بإمكانية تطبيقها على عينة صغيرة من عينات البحث أو الدراسة في مواقف مختلفة ومراحل عمرية متباينة. أما بالنسبة لعيوب هذه الأداة أنها تحتاج إلى وقت طويل وجهد كبير، وقد تكون كلفتها عالية كما أنها قد تقود الباحث للتحيز أحيانا في حال تأثره بالظاهرة التي يلاحظها. بالإضافة إلى صعوبة تطبيقها على بعض الأنواع من الظواهر البحثية كالعلاقات الزوجية، ويمكن تقسيم الملاحظة لأنواع مختلفة **(صيني، 1994، ص16)**.

الملاحظة هي وسيلة نعتمد عليها للحصول على معلومات معينة تخدم موضوع البحث، وهي ملاحظة سلوك الفرد موضع الدراسة في مجالات ومواقف معينة من حياته اليومية، وكذا مواقف تفاعله الاجتماعي واحباطاته المختلفة. وقد تكون الملاحظة مقصودة أو غير مقصودة.

1-2-أنواع الملاحظة: اختلف الباحثون في تقسيم أنواع الملاحظة حسب مشاركة ودور الباحث حيث نجد منها:

-الملاحظة المباشرة وغير المباشرة، الملاحظة المحددة وغير المحددة والملاحظة المقصودة وغير المقصودة.

كما نجد الملاحظة حسب من يلاحظهم الباحث الملاحظة الفردية والملاحظة الجماعية. وهناك أنواع الملاحظة حسب درجة الضبط منها الملاحظة البسيطة والملاحظة المنظمة **(صيني، 1994)**. كما نحد أيضا:

-**الملاحظة العارضة:** هي الملاحظة التي نمارسها في حياتنا اليومية، وقد نبني عليها كثيرا من مفاهيمنا وأحكامنا عن الناس والأشياء والظواهر وهي غير مضبوطة وغير دقيقة.

-**الملاحظة البسيطة:** تستخدم في الحالات التي نريد فيها ملاحظة السلوك الطبيعي، وهي غير مضبوطة ويقصد بها وضع فرضية أو فكرة وتعتبر هذه الملاحظة استكشافية.

-**الملاحظة المضبوطة:** هي ملاحظة أكثر دقة للجوانب المختلفة للظاهرة المدروسة من أجل الوصول إلى استنتاجات دقيقة، وهذا النوع من الملاحظة يتطلب وصف وتسجيل ما يجري في ظروف معينة وصفا أو تسجيلا دقيقا ومنظما. ومع ذلك يتوصل الباحث ببعض الأدوات التي تعينه على ذلك مثل استمارة الملاحظة والقوائم والجداول.

-**الملاحظة بالمشاركة:** يضمن هذا النوع وجود مشاركة الشخص الملاحظ في الموقف الملاحظ أي أنه يتحول من مجرد مراقب إلى مشترك في الأمور أو الحوادث التي يقوم بملاحظتها وهذا يتطلب تكوين علاقة بين الملاحظ والمجتمع أو الجماعة التي يقوم بملاحظتها.

- **الملاحظة الجماعية:** تقتضي وجود عدد من الباحثين في مراقبة وملاحظة الظاهرة أو النشاط المراد دراسته، فيسجلون ملاحظاتهم ثم تجمع وتناقش من قبلهم فيما بعد لمعرفة مدى الاتقان أو الاختلاف في ملاحظتهم **(العزاوي، 2008، ص152)**.

1-3 مزايا وعيوب الملاحظة:

المزايا:

- يمكن عن طريقها الحصول على معلومات لا يمكن الحصول عليها بطريقة أخري.
- تعطينا تسجيلا واقعيا للسلوك كما يحدث.
- تتيح الملاحظة دراسة السلوك في المواقف الطبيعية

العيوب:

-الكثير من الأفراد لا يحبون أن يكونوا موضع ملاحظة.

-احتمال حدوث الخطأ في تسجيل الملاحظة وتفسيرها.

-الغموض والإبهام: فقد يفسر القائم بالملاحظة سؤالا أو مصطلحا تفسيرا مختلفا عما يقوم به ملاحظ آخر.

-التحيز الشخصي وتدخل ذاتية الملاحظ مما يؤثر على موضوعية الملاحظ.

-تكون معلومات الملاحظة محددة عن المواقف التي تلاحظ مما يؤثر على تقديراته، بالإضافة إلى نقص تدريب الباحث على اجراء الملاحظة **(الكيلاني والروسان، 2014، ص 63)**.

ثانيا: المقابلة

2-1 تعريف المقابلة:

تعتبر المقابلة إحدى أدوات البحث العلمي، فهي وسيلة لجمع المعلومات من خلال حوار يدور بين الباحث والمبحوث لضمان الحد الأدنى من الاستجابة، ثم يبدأ بطرح الأسئلة المحددة من قبله مسبقا ويسجل إجابات المبحوث على هذه الأسئلة، وبهذا يمكن اعتبار المقابلة بمثابة استبيان شفوي. تمتاز المقابلة بإمكانية استخدامها في الحالات التي يصعب فيها استخدام

الاستبيان، كأن تكون العينة من الأميين أو صغار السن، كما أنها تستوجب معلومات إضافية من المبحوث يصعب تحصيلها باستخدام الاستبيان.

المقابلة تستغرق وقتا طويلا، وعليه يصعب مقابلة عدد كبير من الأفراد كما أنها تتطلب وجود باحثين مدربين جيدا لإجراء المقابلات.

تعد المقابلة من الطرق التي تبني عليها الملاحظة والمقابلة، وهي عبارة عن لقاء بين شخصين أو أكثر وجها لوجه حيث يقوم المفحوص بالإجابة على الأسئلة التي يطرحها عليه الباحث أو القائم بعملية المقابلة. قد تكون الأسئلة الموجهة للمفحوص محددة مسبقا أو أسئلة حرة. وتستخدم للحصول على بيانات عن الناس الذين لا يتحدثون اللغة الأصلية **(البكري، 2011، ص195)**.

وتشمل المقابلات الأنواع التالية: حسب درجة الحرية التي تعطي للمستجيب

المقابلة المفتوحة: فيها يعطي المفحوص كامل الحرية للكلام دون محددات للزمن أو الأسلوب.

المقابلة شبه المفتوحة: هذا النوع يعطي الحرية للباحث بإعادة طرح السؤال بصيغة أخرى والطلب من المفحوص مزيدا من التوضيح. فالمقابلة الحرة أو المفتوحة تترك الحرية للمفحوص لكي يعبر عن مشاعره وانفعالاته وآلامه وأماله. حيث يتميز هذا النوع من المقابلة بالتلقائية والحرية المطلقة، ويكون فيها سير الحوار بين الفرد والأخصائي سيرا طبيعيا، وتسمح بملاحظة تعبيرات الفرد وانفعالاته وعاداته في الكلام وسلوكه **(العسوي، بدون سنة، 80)**.

المقابلة المغلقة: يطرح فيها الباحث الأسئلة ويجيب المبحوث دون إعطائه فرصة للشرح المطول. في هذا النوع من المقابلة يتقيد الباحث بعدد من الأسئلة المكتوبة التي لا يحيد عنها، وهذا النوع من المقابلة لا يتطلب أخصائيا متميزا لجمع المعلومات المطلوبة، بحيث يسهل فيها

جمع المعلومات وتضمن للباحث الحصول على إجابات لأسئلة ذات صلة مباشرة بالموضوع **(عليان وعليم،2000)**.

ونجد أيضا المقابلة الفردية والمقابلة الجماعية:

2-2 خطوات المقابلة: لإجراء المقابلة ينبغي على الباحث اتباع الخطوات الآتية:

الخطوة الأولى: تحديد مشكلة البحث والهدف منها، والإطار النظري لهذا البحث وفرضياته والأسباب التي دعت لاستخدام المقابلة فيه.

الخطوة الثانية: قيام الباحث بترجمة الهدف العام وما يتصل به من مشكلة وفرضيات إلى سلسلة من الأهداف والموضوعات والمجالات المحددة، التي ستكون له إطار يستوحي منه أسئلة المقاربة.

الخطوة الثالثة: تتضمن عمل دليل أو إطار مبدئي يصاغ فيه عدد من الأسئلة يستعين بها الباحث في اجراء المقابلة وتوجيهها، إذ ينبغي أن تسمح صياغة هذا الإطار للباحث بالحصول على البيانات التي تحقق الأهداف وتغطي الموضوعات المحددة التي تعبر عن مشكلة البحث وهدفه العام.

فالملاحظة تمكن الباحث من التعمق في المناقشة والوصول إلى المعلومات في أثناء المقابلة، وتعين الباحث على خلق جو ودي أثناء المقابلة يشجع المبحوث على الإجابة، وتزيد من حماسته للموضوع. وتضمن الاتصال بين الباحث والمبحوث. كما تتيح فرص التدقيق في الإجابات الواردة في المقابلة.

الخطوة الرابعة: هي اجراء دراسة استطلاعية أو تجريبية للمقابلة يليها اجراء المقابلة بالفعل وما يتصل بهذا الاجراء من تسجيلات **(العزاوي، 2008)**.

2-3-أهداف المقابلة

-إقامة العلاقة الارشادية بين المرشد والمسترشد أو الباحث والمبحوث.

-الكشف عن مشاعر واتجاهات المبحوث وفهم طريقة تفكيره.

-مساعدة المبحوث للكشف عن الحلول الممكنة، بحيث تكون مقبولة اجتماعيا ومشبعة للرغبات **(الفرح، 1999، ص 95).**

ثالثا: الاستبيانات:

3-1-تعريف الاستبيان:

هو تلك القائمة من الأسئلة التي يحضرها ويبنيها الباحث بعناية لتعبر عن الموضوع المبحوث، وذلك في إطار الخطة الموضوعة للتقدم إلى المبحوث من أجل الحصول على إجابات تتضمن معلومات وبيانات مطلوبة ومهمة تساعد في فهم وتوضيح الظاهرة المدروسة وتعريفها من جوانبها المختلفة **(بن مرسلي، 2005، 86).**

فالاستبيان هو أداة لجمع المعلومات المتعلقة بموضوع البحث عن طريق استمارة معينة تحتوي على عدد من الأسئلة المرتبة بأسلوب معين لتعبئتها.

3-2-أنواع الاستبيان:

يستطيع الباحث أن يصوغ أسئلة الاستبيان في صورة مفتوحة أو مقيدة أو مغلقة. ويمكن أن تكون لفظية تعتمد على الكلام والإجابة الشفهية أو مكتوبة. وتكون إما مفتوحة يأخذ فيها المفحوص الحرية في الإجابة عن الأسئلة أو مقيدة يلتزم فيها المفحوص بإجابة محددة من بين مجموعة من الاستجابات. حيث يسمح الاستبيان المفتوح للمفحوص بالإجابة الحرة الكاملة في عباراته وأفكاره دون إجبار. فهو يسمح لهم بالتعبير عن دوافعهم واتجاهاتهم. أما المقيدة فتكون على شكل قائمة من الأسئلة والاختيار بين إجابات ثابتة، ولكي يعطي المستجيب اجابته

يجب عليه أن يكتب نعم أو لا أو موافق أو يضع علامة صحيح أو خطأ. أو مصورة تعتمد على الصور حيث تقدم الصور بدلا من العبارات المكتوبة ليختار المبحوث من بينها الإجابات، وقد يمدهم الباحث بتعليمات شفهية بدلا من مكتوبة **(العزاوى، 2008، ص13)**.

فالاستبيان المغلق هو الذي تكون أسئلته على نمط الاختيار المتعدد بحيث يكتب تحت كل سؤال عدد من الإجابات ويكون على المستجيب اختيار أحدهما أو بعضها، ويمتاز هذا النوع من الاستبيان بموضوعيته وارتفاع نسبة الاستجابة له، وذلك لسهولة التعامل مع هذا النوع من الاستبيان من حيث تصنيف وتبويب وتحليل الإجابات.

أما الاستبيان المفتوح يترك للمستجيب الحرية المطلقة في الإجابة على الأسئلة بطريقته الخاصة، لذا يمتاز هذا النوع بأنه لا يقيد المستجيب بالإجابات، مما يجعلها متنوعة تنوعا واسعا. أما بالنسبة لعيوبه فهي أن المستجيب قد يجيب بطريقة مختلفة إذا لم يفهم السؤال، كما أن الباحث يمكن أن يواجه صعوبة في تصنيف الإجابات وتحليليها.

الاستبيان المقيد المفتوح في هذا النوع يحدد الباحث مجموعة من الإجابات فيختار المستجيب الإجابة الملائمة ثم يضيف عليها أي شيء من أرائه وهو يجمع بين الاستبيان المفتوح والمغلق.

3-3-مزايا الاستبيان وعيوبه:

يسمح الاستبيان للمفحوص بالتعبير عنه بحرية دون حرج نتيجة لعدم ذكر الاسم، كما أنه يمكن تطبيقه على عينة كبيرة من الأفراد في وقت واحد، وقلة التكاليف وتوفير الوقت والجهد وسهولة معالجة البيانات بالطرق الإحصائية. أما عن عيوبه فهو يعتمد على القدرة اللفظية للفاحص ولا يصلح إلا للأفراد الذين يتقنون القراءة والكتابة، وهو يفتقد للمرونة الموجودة في المقابلات الشخصية، والتي يتم فيها توضيح الأسئلة. ويتوقف صدى وثبات المعلومات المجموعة من الاستبيانات على سهولة الأسئلة ووضوحها **(البكري، 2011، ص، 214)**.

رابعا: الاختبارات:

4-1 تعريف الاختبارات:

يعرف الاختبار بأنه مجموعة من المثيرات التي قد تكون أسئلة أو صور أو رسومات، يعدها الباحث بهدف قياس سلوك أو ظاهرة بحثية بطريقة كمية أو كيفية. ولنجاح الاختبار لابد من أن يتسم بالموضوعية والصدق والثبات، بحيث يعطي النتائج نفسها إذا ما تم استخدامه أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة ونجد أنواع كثيرة ومختلفة من الاختبارات.

4-2 أنواع الاختبارات:

نجد الكثير من الاختبارات المطبقة في الميدان، وهي تختلف حسب حجم العينة التي تطبق علها وحسب الاضطراب أو المشكلة التي تقيسها ونذكر منها:

-**اختبارات فردية:** تصمم لتقيس سمة ما عند الفرد الواحد.

-**اختبارات جماعية:** تصمم لقياس سمة ما عند جماعة معينة ذات خصائص مشتركة.

-**الاختبارات الشفهية أو اللفظية والاختبارات المكتوبة:** وهي اختبارات تعتمد على إجابات كتابية أو شفهية تعطي لها علامات محددة من أجل معرفة المستوي.

-**اختبارات قياس الاستعداد:** وهي تقيس القدرات والاستعدادات العقلية والمعرفية عند الفرد.

-**الاختبارات التحصيلية:** تستخدم لقياس المعلومات والمهارات المكتسبة، تستعمل كثيرا في المجال الأكاديمي مع التلاميذ والطلبة.

-**اختبارات الميول:** تستخدم لقياس ومعرفة تفضيلات الفرد وميوله ورغباته.

-**اختبارات الشخصية:** تستخدم لقياس رؤية الفرد لنفسه والآخرين، ومدي أهليته لمواجهة مواقف معينة خاصة الضاغطة منها.

-**اختبارات الاتجاهات:** تقيس الميل العام للفرد أو اتجاهاته العامة وتأثير ذلك على سلوكه.

2-طرق اختيار أدوات البحث العلمي:

هناك مجموعة من الأمور يجب أخذها بعين الاعتبار عند اختيار أداة البحث العلمي المناسبة، أهمها مراعاة نقاط القوة والضعف لكل أداة من أدوات البحث العلمي، كما يجب أن تساهم الأداة التي يتم اختيارها في تحقيق أهداف الدراسة. إلى جانب ضرورة مراعاة الجدول الزمني المحدد في الدراسة لجمع البيانات وتحليلها **(عقيل حسين، 1999)**.

خامسا: دراسة حالة:

5-1 تعريف دراسة حالة:

هي الإطار الذي ينظم ويقيم فيه الأخصائي الاكلينيكي كل المعلومات والنتائج التي تحصل عليها حول الفرد قيد الدراسة والبحث، وذلك عن طريق الملاحظة والمقابلة والتاريخ الاجتماعي، لذلك فإن دراسة الحالة التي تدور أساسا حول الكائن الانساني في تفرده تكون الطريقة المفضلة لدي الأخصائي الإكلينيكي.

ففي دراسة الحالة يتم الاتصال بالأفراد الذين يعانون من الاضطرابات السلوكية والانفعالية مباشرة، والحديث معهم ومحاورتهم من أجل الحصول على بعض المعلومات، ويمكن أن يتم ذلك من خلال الاتصال بأولياء الأمور والمعلمين **(الكيلاني والروسان، 2011، ص67)**.

5-2 خطوات دراسة حالة:

تمر دراسة الحالة بالمراحل التالية: تجميع المعلومات المحصلة ودراستها وتنظيمها وتحليلها وتلخيصها. بعد ذلك تبدأ محاولة فهم الظاهرة موضوع الدراسة وتحديد العوامل المسؤولة عنها، ثم توضيح أسباب المشكلة وتشخيصها للوصول إلى العلاج لاحقا **(البكري، 2011، ص205)**.

5-3 مصادر جمع المعلومات في دراسة الحالة:

تختلف المعلومات الواردة في دراسة الحالة باختلاف مصادرها، وتشمل الملاحظة التي تتم بين الفاحص والمفحوص خلال المقابلة والفحص النفسي. حيث يلاحظ الفاحص كل سلوكات المفحوص واستجاباته، كما يجمع عنه أكبر قدر من المعلومات والملاحظات من الأشخاص الأخرين الذين يعرفونه (العائلة، الزملاء، المعلمين...الخ).

بالإضافة إلى كل البيانات الكمية والكيفية المتمثلة في نتائج الفحوص الطبية والعملية، ونتائج الاختبارات السيكولوجية المطبقة عليه، والبيانات الخاصة بتاريخ الحالة وهي مستمدة من السجلات والوثائق والمقابلات. وقد نحصل على الكثير من المعلومات حول المفحوص من أفراد عائلته وزملائه ومعلميه وأطبائه ومن السجلات المدرسية ومذكرات الأم عن طفلها.

وفي كل الحالات فإنه يتعين على الباحث أو المفحوص القائم بدراسة الحالة أن يحدد ما إذا كانت المعلومات حقائق ثابتة لا يرقي إليها الشك أم احتمالات يوجد ما يرجحها **(كامل، 2000، ص174)**.

والمؤكد أن دراسة الحالة تساعد على فهم وتشخيص وعلاج الاضطراب الموجود عند الحالة على أساس علمي دقيق، وتعطي صورة أوضح وأشمل لشخصية المفحوص لأنها تشمل على جميع المعلومات. كما تساعد المفحوص على فهم نفسه بصورة أوضح وأعمق وتساعده على التفريغ والتنفيس الانفعالي **(الفرح، 1999، ص99)**.

خلاصة:

يتضح لنا من خلال المعطيات المقدمة في هذه المحاضرة بأن تقنيات وأدوات البحث العلمي ضرورية لاستكمال الدراسة، كما أن لها دورا بارزا وفعالا في تسهيل عملية البحث. وتنوعها يلعب دورا ها ما في توضيحها. وهذا ما يدل على مدي اتساع موضوعية العلم.

المحاضرة السادسة: دور الأخصائي النفسي المدرسي داخل المؤسسات التربوية

مقدمة:

الأخصائي النفسي في المدرسة هو أحد الأركان الأساسية في متابعة التلاميذ واكتشاف مشكلاتهم والعمل على حلها، كما تقع على عاتقه مسؤولية تقويمهم، ويؤدّي دورَ المرشد في الحالات النفسيّة التي لا تستلزم علاجاً كالانطواء، الخجل، الميول العدوانية، الغياب المتكرّر عن المدرسة، القلق من الامتحان، الغضب، التأخّر الدراسي، الكذب، السرقة، نقص الثقة بالنفس وغيرها. كما يعمل الأخصائي النفسي على متابعة التلاميذ باستمرار ومراقبة سلوكياتهم وملاحظته منذ دخولهم المدرسة في الصباح حتّى نهاية اليوم الدراسي، ويسجّل جميع المشكلات التي تواجه التلاميذ. كما أنه يلاحظ نسبة غيابهم وحضورهم في المدرسة ويرصد كلّ التفاصيل التي تمكّنه من الكشف عن مشكلة أو حلّها أو الوقاية منها.

ويتمتّع الأخصائي النفسي بالقدرة على تحليل مشكلات الأطفال والمراهقين ومعرفة الأسباب الحقيقية وراءها من خلال التواصل مع أولياء التلاميذ. وفي هذه المحاضرة سوف نفصل في أهم مهام الاخصائي النفسي المدرسي.

1-مهام الأخصائي النفسي المدرسي:

- يشخّص الاضطرابات النفسيّة التي يمكن أن يعاني منها التلميذ وهي :الاكتئاب، القلق، وغيرها من المشكلات النفسية. كما يشخّص الأزمات المدرسية والمشكلات السلوكية عند التلاميذ كالعدوانية، الكذب، التسرّب المدرسي ويوجّه الحالات التي تكون بحاجة لعلاج نفسي خارج إطار المدرسة.

- يقدّم الإرشادات والاستشارات النفسية للتلاميذ الذين يحتاجون للدعم النفسي وللمساعدة. كما يقوم باكتشاف المشكلات التي تعوق التلميذ ويدرّبه على حلّها وتجاوزها.

– يقوم بالفحص والإرشاد لتحديد الاضطراب وكيفية التعامل معه، ويطبّق اختبارات الذكاء لتحديد المستوى العقلي للتلاميذ وتقدير قدرة التلميذ التحصيلية.

– يجري مقابلات مع التلاميذ ويقدم لهم خدمات نفسية ويعالج الكثير من السلوكيات غير المقبولة مثل الإهمال الزائد للواجبات المدرسية.

– يعالج مشكلات الغيرة وعدم التكيّف النفسي والانسحاب الاجتماعي وضعف التحصيل العلمي وصعوبات التعليم عند التلاميذ.

– يعالج الكثير من العادات السلوكية الخاطئة وغير المقبولة مثل قضم الأظافر أو مصّها، أو القلق والخوف من الامتحانات.

– يلعب دور الوسيط بين التلميذ الذي يعاني من عدم التكيّف في المدرسة ومدرسته وكذا عائلته.

– يراقب البيئة المدرسية ويقترح التغييرات اللازمة لبيئة جيّدة وفعّالة للدراسة والتعلم.

– يساعد المعلمين من خلال إعطائهم المعلومات التي يحتاجون إليها ويوجّههم للتكيّف مع البيئة المدرسية.

– يدرس أسباب الفشل الدراسي عند بعض التلاميذ ويتابعهم.

– يهتمّ بالاضطرابات السلوكية عند التلاميذ المشاغبين الذين يعانون عادة من مشكلات أُسرية حيث يحاول فهمهم واستيعابهم وتوجيههم نحو الطريق الصحيح.

– يساعد الأسرة في تعزيز النظام العلائقي بين الأهل والأولاد لا سيّما في مراحلهم العمرية المختلفة، ويزوّد الأهل بطرق تربوية فعّالة تساعدهم في أداء دورهم **(البكري وعجور، 2011)**.

2-أهمية الأخصائي النفسي في المدرسة:

- يطوّر الأخصائي النفسي الجوَّ المدرسي ويحقّق التنمية المدرسية. فخدمات التوجيه والإرشاد في المدارس، تُعدّ وسيلة فعّالة في التربية اليوم، حيث تتصاعد المشكلات في البيئة المدرسية والعائلية والاجتماعية. علماً أنّ تعرّض التلميذ للضغوط يعيق بطريقة مباشرة أو غير مباشرة تطوّره ونموّه ويحول دون تحقيق توافقه النفسي والاجتماعي والمدرسي. ويؤدّي الأخصائي النفسي في المدرسة، دورَ المرشد مع الحالات ذات الاضطرابات النفسية، ودور الموجّه والمعالج لاضطرابات نفسية أخرى أكثر خطورة، تتطلب معالجة خارج المدرسة.
- يساهم الأخصائي النفسي في تحقيق مناخ تربوي جيّد عن طريق تقديم الإرشاد النفسي للتلاميذ وأسرهم وتفعيل الأنشطة التربوية التي يجب أن تتّسم بالأهداف النفسية والتربوية. كما يهتمّ أيضاً بالمشكلات السلوكية ويحاول تعديلها ما للخروج بشخصيات تتمتع بالسواء والصحة النفسية.
- له دور فعال في نجاح العملية التعليمية وتنظيم أنشطة ترفع معنويات التلاميذ.
- يتابع المشكلات النفسية للطلاب والتغيّرات التي تؤدّي بهم الى القلق والاكتئاب.
- يرصد الطلّاب الذين يعانون من الخجل والخوف من المواجهة أو من الاضطرابات النفسية نتيجة المشكلات العائلية أو الذاتية، ويتدخّل لحلّ هذه الاضطرابات **(سفيان،2004)**.

3-دور الإرشاد النفسي في المؤسسات التربية:

تهتم كثير من مؤسسات التعليم التربوي، بتنمية الجانب المعرفي والعلمي للتلاميذ في العملية التعليمية تدريساً وتقويماً، وتعطي اهتمام بشكل مباشر أو منظم لتنمية المهارات والمكونات المتعلقة بالجوانب الاجتماعية والأخلاقية في شخصية التلاميذ والطلاب، من خلال

خطوات إجرائية منظمة أو عبر برامج تدريبية تجعلهم قادرين على التفاعل بشكل سوي مع بعضهم البعض. وتعد هذه الفكرة جوهر عملية الإرشاد النفسي التي لابد من أن تراعيها المؤسسات التربوية وتجعلها ضمن أولوياتها.

وتعتبر خدمة الإرشاد والتوجيه من الخدمات المدرسية التي يقوم بتنفيذها وتطبيقها المرشد النفسي والتي تهدف إلى تقديم المساعدة للتلاميذ والطلاب، حيث يراعي فيهم ميولاتهم واستعداداتهم وطموحهم في انتقاء نوع الدراسة التي تتناسب وقدراتهم أو إشباع حاجاتهم النفسية والتربوية والاجتماعية والتعليمية. غير أنه لا يقتصر على هذا الجانب فقط بل يشتمل عدة جوانب أخرى كتقديم الحلول للمشاكل التي يعاني منها الفرد ومحاولة تطبيق استراتيجيات فعالة لعلاجها والوقاية منها **(زهران،1980).**

3-1 إجراءات الإرشاد والتوجيه في المدارس:

جاء في لسان العرب لابن منظور أن الإرشاد لغة يعني: رشد يرشد رشيد عكس الغي والضلال، والإرشاد بمعنى الهداية والدلالة، أرشد إرشاد رشده إلى كذا وعليه وله أي هداه **(ابن منظور، د، ت، 47).**

واسترشده: طلب منه الرشد، ويقال استرشده فلان لأمره إذا اهتدى له، وإرشاد الضال أي هدايته للطريق.

ويجب أن نشير إلى أنه يوجد تداخل كبير وواضح بين الإرشاد والتوجيه، لذلك سوف نتكلم أولا عن التوجيه ثم نصل للإرشاد. يعرف مايرز التوجيه على أنه العملية التي تهتم بالتوفيق بين الفرد بما له من خصائص مميزة من ناحية والفرص الدراسية المختلفة والمطالب المتباينة من ناحية أخرى، والتي تهتم أيضا بتوفير المجال الذي يؤدي إلى نمو الفرد وتربيته **(الزغبي، 1994).**

ودائما حسب ميلر دائما التوجيه هو تقديم المساعدة للأفراد لكي يصلوا إلى فهم أنفسهم واختيار الطريق الصحيح والضروري للحياة، وتعديل السلوك لغرض الوصول إلى الأهداف الناضجة والذكية والتي تصحح مجرى الحياة **(Miller , 2003)**.

هذا فيما يخص التوجيه، أما مفهوم الإرشاد فنجد أن رين (1951) Wrenn اعتبر الإرشاد علاقة دينامية وهادفة بين شخصين، تتنوع فيها الأساليب باختلاف طبيعة حاجة الطالب أو التلميذ، ولكن في كل الحالات يكون هناك إسهام متبادل من جانب الطرفين (مرشد ومسترشد)، مع التركيز على فهم الطالب أو المسترشد لذاته **(الزغبي، 1994، 15)**.

أما إيفي (1980) Ivey فيصف الارشاد بأنه عملية مركزة للاهتمام بمساعدة الأفراد الأسوياء ليحققوا أهدافهم أو يؤدوا وظائفهم بصورة أكثر فعالية. في حين يعرفه آدمز (1980) على انه علاقة تفاعلية بين فردين، حيث يحاول أحدهما وهو المرشد مساعدة الأخر الذي هو المسترشد كي يفهم نفسه فهما أفضل بالنسبة لمشكلاته في الحاضر والمستقبل.

ونجد أن الجمعية الأمريكية لعلم النفس (1980) قد أعطت مفهوما شاملا للإرشاد، حيث اعتبرته مجموع الخدمات التي يقدمها اختصاصيون في علم النفس الإرشادي وفق مبادئ وأساليب دراسة السلوك الإنساني خلال مراحل نموه المختلفة، ويقدمون خدمات لهم لتأكيد الجانب الايجابي بشخصية المسترشد واستغلاله لتحقيق التوافق لدى المسترشد. وبهدف اكتساب مهارات جيدة تساعد على تحقيق مطالب النمو والتوافق مع الحياة، واكتساب قدرة اتخاذ القرار، ويقدم الإرشاد لجميع الأفراد في المراحل العمرية المختلفة وفي المجالات المختلفة، الأسرة والمدرسة والعمل.

وبصفة المرشد النفسي هو الشخص القائم على العملية الإرشادية، فيرى حامد عبد السلام زهران أن المرشد هو المسؤول المتخصص في عملية الإرشاد النفسي، يتم إعداده العلمي في

أقسام علم النفس في الجامعات ويتم تدريبه العملي في مراكز الإرشاد والعيادات النفسية، أو مختلف المؤسسات تحت إشراف الأساتذة المتخصصين والخبراء. ويتطلب الإعداد العلمي والعملي اهتماما خاصا، فهو يحتاج إلى دراسة خاصة وتدريب خاص في طرق الإرشاد النفسي ومجالاته المتعددة **(الزعبي، 2001)**.

نستنتج مما سبق أن التوجيه أعم وأشمل من الإرشاد وهو جزء من العملية التربوية، والتوجيه يسبق الإرشاد ويمهد له، وهو عملية عامة تهتم بالنواحي النظرية ووسيلة إعلامية في اغلب الأحيان تشترط توفر الخبرة في الموجه وتعنى بوضع الشخص المناسب في المكان المناسب.

3-2 أهمية الإرشاد في المدرسة:

للإرشاد النفسي أهمية بالغة في حياة التلميذ أو الفرد، وتزداد هذه الأهمية خصوصا إذا كان التلميذ يزاول الدراسة التي يرغب فيها ولكن مستوى قدراته العقلية لا يتكافأ مع هذا النوع من الدراسة، ونتيجة لذلك يحدث له نوع من الفشل الدراسي وعدة مشكلات دراسية وسلوكية أخرى **(السيد صالح، 1993، 52)**.

كما تبرز أهمية الإرشاد في:

- إبراز الميول الفردية والقدرات العقلية والمواهب والاتجاهات للتلاميذ.
- تخليص التلاميذ من الحيرة والتردد في اختيار التخصص وحل المشكلات الدراسية.

3-3 أهداف الإرشاد: يمكن تحديد أهداف عملية الإرشاد في النقاط التالية:

- مساعدة المسترشد على تحقيق ذاته إلى درجة يمكن أن ينظر فيها الشخص إلى نفسه فيشعر بالرضا، ومساعدته على توجيه حياته بذكاء وفق المعايير الاجتماعية.
- تحقيق نوع من التوافق النفسي والتربوي والاجتماعي للفرد.

– تحقيق الصحة النفسية للفرد باعتبار أن الفرد قد يتكيف خارجيا مع مواقف هو يرفضها في الأصل من الداخل.

– تحسين نموذج العملية التربوية عن طريق إثارة الدوافع للتعلم، والاهتمام بالفروق الفردية والاهتمام بمشكلات التلميذ التعليمية، ومحاولة حلها وتوجيه التلاميذ إلى الطرق السليمة في المراجعة **(سفيان، 2004، 198)**.

3-4 مبادئ الإرشاد المدرسي" التربوي": للإرشاد النفسي عدة مبادئ وأسس أهمها:

أ –مبدأ استعداد التلميذ للإرشاد:

لا يمكن القيام بعملية الإرشاد اتجاه تلميذ لا يشعر بحاجة للمساعدة أو خدمة، حيث تنجح مهمة المرشد إذا توفرت النية والاستعداد لدى التلميذ والحاجة للمساعدة. ويمكن جذب اهتمام التلميذ من خلال الطرق التالية:

– **طريقة الدعوة:** يقوم المرشد بدعوة التلاميذ المحتاجين للإرشاد، لكن ليس كل التلاميذ يستجيبوا ويحضروا، فيلجأ المرشد في هذه الحالة إلى الاطلاع على سجلات التلاميذ ليعرف من هو بحاجة للإرشاد.

– **العلاقات الشخصية الطيبة:** لابد للمرشد أن يوطد العلاقة بينه وبين التلميذ حيث يجعله ذلك يطمئن للمرشد، ويفصح عما يدور بداخله بكل حرية.

– **تنمية الرغبة في الإرشاد:** وتتحدد هذه الطريقة من خلال إعطاء مجموعة من الاختبارات مع كل تلميذ ومناقشة نتائجها معه، مما يسمح بتشجيع البعض منهم للعملية الإرشاد، بالإضافة إلى ذلك ضرورة إدماج التلاميذ في مختلف النشاطات التي تنظمها المدرسة لمعرفة نقاط الضعف فيهم ومحاولة مساعدتهم على تخطي هذا الضعف. ضف إلى ذلك ضرورة عقد جلسات مناقشة جماعية حول المشاكل التي يعاني منها التلاميذ العامة والخاصة منها.

- **تهيئة الجو المناسب للمقابلة:** ضرورة تهيئة الجو المناسب لمساعدة التلميذ على الإدلاء بمشاكله، مع الحفاظ على سرية المعلومات التي يجمعها حول التلميذ **(الفرح وجابر، 1999)**.

ب –مبدأ حق التلميذ في اتخاذ قراره: والمراد بهذه الفكرة هو أحقية التلميذ في قبوله أو رفضه لعملية الإرشاد، إذ لا يمكن أن تقوم هذه العملية على الإكراه مع ضرورة احترام رغبة التلميذ وترك الحرية له.

ج –مبدأ تقبل المرشد للتلميذ: أي قبول التلميذ دون أدنى قيد أو شرط، ويشعره بأنه يتقبله لذاته مهما كان سلوكه. وهذا يشعر التلميذ بالطمأنينة وبالتالي الثقة المتبادلة والاحترام.

د –مبدأ اعتبار عملية الإرشاد عملية تعلم: وتكمن أهمية ذلك في تمكين التلميذ من فهم ذاته وبيئته الاجتماعية، ويتعلم بذلك نوع من الاتجاهات والقيم والأنماط السلوكية التي تمكنه من معرفة نواحي القوة والضعف في شخصيته.

و –مبدأ الاهتمام بالتلميذ كعنصر في الجماعة: يهتم الإرشاد التربوي بالتلميذ من جميع نواحيه النفسية والاجتماعية والعقلية ومن حيث هو عضو في جماعات لأنه يقدم خدمات لكل التلاميذ سواء منهم أصحاب المشاكل أو غيرهم، فهو يقدم خدمات على المستوى الوقائي والتشخيصي والعلاجي **(الفرح وجابر، 1999)**.

4-أخلاقيات مهنة التوجيه والإرشاد:

4-1 مميزات المرشد الناجح: يجب أن يتحلى المرشد التربوي بالأخلاق الفاضلة، وأن يكون قدوة حسنة في الصبر والأمانة وتحمل المسؤولية دون ملل أو يأس. ومن جهة أخرى يجب أن يتحلى بالمرونة في التعامل مع حالات التلاميذ، وعدم التقيد بأساليب محددة في فهم مطالبهم وحاجاتهم الإرشادية، إذ يجب أن يتوفر فيه مايلي:

– أن تكون لديه القابلية للعمل في مجال التوجيه والإرشاد كرسالة وليس كوظيفة، بعيداً عن الرغبات والطموحات الشخصية.

– أن يتجنب المرشد إقامة علاقات شخصية مع التلاميذ، وأن تكون طبيعة العلاقة مهنية فقط، لأن المرشد أقرب شخص بالنسبة للتلميذ، ومن المحتمل أن تنشأ علاقة شخصية تؤثر في سير العملية الإرشادية.

– ضرورة الابتعاد عن التعصب تماما والالتزام بأخلاقيات العمل المهني، فالمرشد يواجه مجموعة من التلاميذ هم خليط من أفراد المجتمع.

– ألا يستخدم المرشد أدوات فنية أو أساليب مهنية لا يجيد تطبيقها وتفسير نتائجها، وهنا لا مجال للاجتهاد على حساب الآخرين.

4_2 السرية في العمل: ويقصد بها أن يتقيد المرشد التربوي بالآتي:

– يلتزم بالأمانة على ما يقدم له أو يطلع عليه من أسرار خاصة بالتلميذ وبياناته الشخصية، ومسؤولية تأمينها كي لا يطلع الغير عليها ويصون سريتها.

– يلتزم بعدم نشر المعلومات الخاصة بالحالات التي يقوم بدراستها ومتابعتها.

– عدم الإفصاح عن نتائج دراسة حالة التلميذ والاكتفاء بإعطاء توصيات لمن يهمه أمر التلميذ للتعامل مع حالته.

في حالة طلب معلومات سرية عن حالة التلميذ من قبل الجهات الأمنية أو القضائية، فعلى المرشد الإفصاح عن المعلومات الفردية وبقدر الحاجة فقط، وإشعار التلميذ بذلك. وإذا طلب ولي أمر التلميذ أو مدير المدرسة معلومات سرية عن التلميذ فعلى المرشد تقديم المعلومات الضرورية بعد التأكد من عدم تضرر التلميذ من إفشائها.

4-3 العلم والمعرفة:

لابد أن تتوفر لدى المرشد معلومات وافية عن طبيعة النفس البشرية وسلوكياتهم، ومراحل نموهم والمشكلات التي يواجهونها في حياتهم وأساليب التعامل مع تلك المشكلات، والنظريات التي تفسر السلوك والأسباب المؤدية إلى المشكلات وكذلك معرفة واقع المجتمع والمؤسسة التي يعمل بها.

4-4 الخبرة:

الخبرة هي الجانب الأدائي في عملية الإرشاد، لذا يحتاج المرشد إلى مجموعة من المهارات وفي مقدمتها مهارة تكوين العلاقة الإرشادية الجيدة التي تشتمل على مهارات الملاحظة والإصغاء والتعبير وتكوين الألفة مع المسترشد وتوفير البيئة الإرشادية الآمنة. زد على ذلك مهارة دراسة المشكلة وتشخيصها وإعداد الأهداف واختيار طريقة الإرشاد ثم تقويم العملية الإرشادية وأخيرا إنهاء العلاقة الإرشادية.

4-5 رعاية مصلحة المسترشد:

على المرشد أن يساعد المسترشد للوصول إلى الحل الناجح لتخطي المشكلة وتحسين مشاعره وتبني القيم الايجابية، مع الحرص على حماية مصالح المسترشد وتفادي إلحاق الأذى به. بالإضافة إلى توخي الحذر عند إعداده للتقارير على ما أؤتمن عليه من قبل المسترشد.

4-6 العلاقة الإرشادية:

العلاقة الإرشادية جانب مهم من جوانب العملية الإرشادية فهي علاقة مهنية شخصية وتستوجب الحصول على المعلومات التي تساعد المرشد والمسترشد على فهم هذا الأخير وظروفه وواقعه والمتغيرات التي من حوله، فهذه العلاقة يجب أن تصان وتكون مبنية على الثقة بين الطرفين.

ولكي تبدأ العلاقة بداية سليمة على المرشد أن يدرك دوره ومسؤولياته بالنسبة للمسترشد وبالنسبة للمهنة التي ينتسب إليها، وبذلك على المرشد أن يتقبل المسترشد بغض النظر عن جنسه أو لونه أو غير ذلك من المتغيرات.

4-7 كرامة المهنة:

يجب على المرشدين أن يتجنبوا كل ما من شأنه الإساءة إلى المهنة، وعلى المرشد أن يحرص على عدم القيام بأي عمل من شأنه الإضرار بسمعة المهنة كاستغلال وسائل الإعلام للدعاية لنفسه أو إضافة مؤهلات ليست لديه، أو الخروج بالعلاقة المهنية عن حدودها المتعارف عليها أو عدم صونه لأسرار المسترشدين أو إهماله في حفظ المعلومات الخاصة بهم **(الفرخ وتيم،1999)**.

5-مهام المرشد النفسي:

- وضع خطة برنامج الإرشاد النفسي وإعداده، والربط بين مختلف وجوه البرنامج بشكل يتماشى مع تسلسل الخدمات الإرشادية والمناهج الدراسية. كما يساهم في تطوير برامج الإرشاد والمناهج الدراسية **(القذافي، 1996)**.

- القيام بعمليات التوجيه والإرشاد النفسي من خلال العلاقة الإرشادية القائمة بينه وبين المسترشدين والتي تتمثل في مساعدة الطالب على فهم نفسه كإنسان وتقبلها، مما يؤدي إلى زيادة قدرته على التعبير على نفسه، وتقديم المعلومات الشخصية أو البيئية للطالب حسب طلبه، فيما يتعلق بخططه واختياراته وتنمية قدراته في مواجهة المشاكل والتوصل إلى حلها.

- **تعريف الطلبة بقدراتهم من خلال** اللقاءات مع الطلبة وأولياء أمورهم لدراسة نتائج الاختبارات المتنوعة، من خلال تفسير نتائج الاختبارات التحصيلية. وتنظيم المعلومات المتوفرة عن الطلبة

في سجلات خاصة مع المحافظة على سريتها. والتعرف على الطلبة ذوي القدرات والمواهب والحاجات الخاصة.

وهكذا يستطيع الطالب أن يفهم نفسه وولي الأمر يفهم مستوى ابنه وإمكاناته والفرص المتاحة له بما يؤدي إلى تحقيق النمو الكامل، والارتقاء بمستوى قدرته على توجيه نفسه.

الإحالة من بين مهام المرشد النفسي إحالة المسترشدين من فئة التلاميذ لتلقي الخدمات المناسبة خارج المدرسة، أو من قبل غيره من الأخصائيين في مختلف التخصصات في حالة احتياجهم إلى ذلك، أو في حالة عدم إمكانية التعامل معهم داخل المدرسة، ويتم ذلك عن طريق:

– توعية التلميذ أو ولي أمره بضرورة استشارة بعض الأخصائيين على اختلاف تخصصاتهم، سواء كانت الخدمات المقدمة تشكل جزء من برنامج الإرشاد النفسي أو كانت منفصلة عنه.

– إقامة علاقات عمل مع غيره من العاملين في برنامج التوجيه والإرشاد النفسي.

– التعرف على الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة الذين تتطلب حالتهم إجراء الإحالة.

– متابعة ما توصي به جهات الإحالة لمساعدة الطالب أو ولي أمره على مواجهة المشكلة والتعامل معها بجدية **(القذافي، 1996)**.

توزيع الطلبة وانتقائهم: من مهام المرشد مساعدة التلاميذ على انتقالهم من مدرسة إلى أخرى، ومن المدرسة إلى مجال العمل، ويشمل ذلك تقديم المعلومات اللازمة للتخطيط من أجل الدراسة أو العمل، حيث يقوم المرشد النفسي بما يلي:

- مساعدة التلاميذ وأولياء أمورهم على عمل خطط طويلة المدى لسنوات الدراسة في المتوسط والثانوي.
- مشاركة الإدارة والمدرسين في وضع الخطط المؤدية إلى توزيع التلاميذ المتفوقين وذوي الإعاقات وتقرير المواد الخاصة بالمجموعات.

- عقد الاجتماعات مع المسؤولين وزيارة المؤسسات التعليمية والتدريبية وهيئات العمل التي يمكن أن يلتحق بها الطلبة عند استكمال دراستهم.

مساعدة أولياء الأمور: يتولى المرشد النفسي مسؤولية عقد اللقاءات مع أولياء الأمور بتبصيرهم بما وصل إليه مستوى أبنائهم من خلال:

– التعريف بخدمات التوجيه والإرشاد ومساعدة الأولياء على تفهم مستويات أبنائهم الحقيقية من حيث قدراتهم وميولهم واتجاهاتهم.

– تزويد الأولياء بالمعلومات والحقائق الضرورية حول عملية التدريس، وأهم المواد الدراسة الأكاديمية، والفرص التعليمية والمهنية ومتطلباتها.

– **الاجتماع بأعضاء هيئة التدريس:** تهدف هذه اللقاءات إلى توحيد الجهود وتوجيههما من أجل مقابلة حاجات الطلاب، ويقوم المرشد خلال تلك اللقاءات بالنشاطات التالية:

* إطلاع زملائه على ما لديه من معلومات متوفرة عن مستويات التلاميذ الدراسية ومراحل نموهم، دون الإخلال بمبدأ السرية، عن طريق التفرقة بين المعلومات التي يمكن مشاركة الآخرين في الاطلاع عليها.

* مساعدة زملائه من المدرسين في التعرف على الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة أو المشاكل ممن يتوقع أن تؤثر تلك الحاجات والمشاكل بشكل سلبي على مستوياتهم وأدائهم داخل الفصل.

* المشاركة في الاجتماعات المدرسية التي يمكن من خلالها مناقشة دوره في إطار المؤسسة التعليمية.

* توفير المعلومات والمواد التي تتعلق بسمات المجتمع الطلابي واحتياجاته وسلوكه خارج المدرسة.

الأبحاث: يلعب المرشد دورا قياديا في التعرف على الحاجة إلى البحوث والتعاون مع القائمين بها، ومناقشة نتائجها مع أعضاء هيئة التدريس، وتشمل المجالات التالية:

* متابعة التلاميذ الذين انقطعوا عن الدراسة.

* العلاقة بين القدرات العقلية والتحصيلية من جهة، وبين اختيار المقررات الدراسية وتوزيع التلاميذ على الأقسام الدراسية واختيارات التلاميذ لمجالات الدراسة من جهة أخرى.

* سمات التلاميذ وحاجاتهم التربوية والإرشادية.

* التوجيهات المهنية في المجتمع.

* تقييم برنامج التوجيه والإرشاد بالمدرسة.

العلاقات العامة: يشارك المرشد في مسؤولية تفسير وشرح أهداف الخدمات الإرشادية والتوجيهية لغيره من العاملين بالمدرسة، وللآباء، وللمسؤولين المحليين، فجميع برامج التوجيه والإرشاد لها جوانب تتعلق بالعلاقات العامة، وللمساهمة بدوره في تلك المسؤولية يعمل على:

* المشاركة في برامج الهيئات والجمعيات وجماعات المجتمع.

* إعداد المعلومات والمقالات وتزويد منشورات المدرسة أو المجتمع بها.

6-إعداد وتوظيف مستشار التوجيه المدرسي في الجزائر:

قبل التطرق إلى شرح العملية التي يتم بها إعداد وتوظيف مستشار التوجيه المدرسي والمهني، لابد من أن نعطي تعريف لشخص المستشار، إذ يعرف على أنه الشخص الذي يتولى رسميا عملية التوجيه في المؤسسات التعليمية حسب النصوص الرسمية والتنظيمية. ومهامه تؤهله للتدخل في مجالات ذات علاقة بالتوجيه ويمارس نشاطه تحت إشراف مدير المؤسسة ويندرج عمله ضمن نشاطات الفريق التربوي التابع للمؤسسة.

يتم إعداد مستشار التوجيه المدرسي في أقسام علم النفس، ويتم تدريبه بمراكز الإرشاد والمؤسسات الخاصة تحت إشراف أساتذة وخبراء، ويتطلب إعداده العلمي اهتمام خاص ويحتاج لدراسة خاصة، وتدريب خاص حول طرق التوجيه والإرشاد **(زهران، 1980)**.

7-مهام مستشار التوجيه المدرسي:

- يقدم في بداية السنة برنامج النشاطات السنوية اعتمادا على الأسس الرئيسية وهي المتابعة، الإرشاد، الإعلام.

- يكلف بالأعمال المرتبطة بتوجيه التلاميذ وإعلامهم ومتابعة عملهم المدرسي.

- يساهم في تحليل الوسائل التعليمية ويكلف بإجراء الدراسات لتقويم مردودية المنظومة التربوية وتحسينها.

- يمارس مستشار التوجيه نشاطه في المؤسسات التعليمية تحت إشراف مدير المؤسسة بالتعاون مع نائب المدير للدراسات والأساتذة الرئيسيين ومستشار التربية.

- **المهام الخاصة:** وتتمثل في الأتي:

* **في مجال التوجيه:** تتمثل نشاطاته في هذا المجال من خلال القيام بعملية الإرشاد النفسي والتربوي لمساعدة التلاميذ على التكيف. كما يشترك في مجالس الأقسام بصفة استشارية ويقدم المعلومات المستخلصة من خلال المسار المدرسي للتلاميذ بهدف تحسين ظروف عملهم والحد من التسرب المدرسي والمشكلات الدراسية والسلوكية الشائعة داخل المؤسسة التعليمية.

* **في مجال الإعلام:** تتمثل نشاطاته في هذا المجال من خلال:

- ضمان سهولة الإعلام وتنمية الاتصال داخل المؤسسة التعليمية.

- تنشيط حصص إعلامية جماعية وتنظيم لقاءات بالتلاميذ طبقا لرزنامة تعد ن قبل المؤسسة المعنية.

– تنشيط مكتب الإعلام والتوثيق في المؤسسات التعليمية بالاستعانة بالأساتذة والمساعدين التربويين وتزويدهم بالوثائق المختلفة قصد توفير الإعلام الكافي للتلميذ.

8-سياسة التوجيه المدرسي في الجزائر:

تتحدد تدخلات مستشار التوجيه في المؤسسات التربوية الجزائرية على النحو التالي:

8-1 سياسة التوجيه المدرسي في التعليم الابتدائي:

يقوم مستشار التوجيه باكتشاف المتأخرين دراسيا والذين يعانون من صعوبات في التكيف والتأقلم مع الجو المدرسي، والذين لديهم عيوب في النطق والكلام والمتخلفين ذهنيا. كما يشارك في إنشاء الأقسام الخاصة بالتعليم المكيف وهذا بالتنسيق مع الفريق التربوي وسلك التقنيين والمراكز المتخصصة بالأطفال المتخلفين ذهنيا.

8-2 سياسة التوجيه المدرسي في التعليم المتوسط:

إن دور التوجيه في هذه المرحلة يعتمد على عملية إعلام تلاميذ السنة الأولى والسنة الرابعة متوسط وذلك من خلال عدة طرق منها: تنظيم حصص إعلامية جماعية، تنظيم الأسبوع الوطني للإعلام قصد إعلامهم عن هياكل التعليم المتوسط بالنسبة للسنة أولى متوسط، وهياكل التعليم الثانوي والتقني بالنسبة للسنة الرابعة متوسط. كما يعرض التكوينات والتوجيهات والإمكانيات المتاحة وكيفية الالتحاق بها ضمن القطاعات المتخصصة للتكوين.

ويلعب التوجيه دورا هام جدا في السنة الرابعة من التعليم المتوسط. إذ يتطلب من مستشار التوجيه معرفة جيدة لقدرات التلاميذ واهتماماتهم ورغباتهم ونتائجهم الدراسية وذلك بطرق عديدة مثل: بطاقة الرغبات، بطاقة القبول والتوجيه، والبطاقات التركيبية النهائية الخاصة بنتائج التلاميذ في شهادة التعليم الأساسي، بالإضافة إلى ذلك المشاركة في مجالس الأقسام قصد معرفة أراء الأساتذة حول التلاميذ واقتراحاتهم التوجيهية.

8-3 سياسة الدمج المدرسي في التعليم الثانوي:

يتمثل دور مستشار التوجيه المدرسي والمهني في تنظيم حصص إعلامية للسنة أولى ثانوي والسنة الثالثة ثانوي. ويكون محور الإعلام بالنسبة للسنة أولى ثانوي حول فروع التعليم ما بعد الجذور المشتركة في التعليم الثانوي والتكنولوجي والتعليم التقني. ويقوم مستشار التوجيه بالمشاركة في مجلس القبول والتوجيه في أخر السنة الدراسية لذا يجب عليه معرفة التلاميذ معرفة جيدة.

أما بالنسبة لتلاميذ السنة ثالثة ثانوي فإن مستشار التوجيه ينظم حصص إعلامية خاصة بهم وذلك حول إمكانيات التكوين الخاصة بالجامعة أو مراكز التكوين المهني لمن لم يحالفه الحظ في نيل شهادة البكالوريا **(الزغبي، 1994)**.

من خلال ما سبق وضحنا كيف يكون عليه الإرشاد النفسي في المؤسسات التربوية وما يشترط في الشخص القائم على هذه المهنة من أخلاقيات ومبادئ، وما تهدف العملية الإرشادية لتحقيقه للمسترشد بالدرجة الأولى والمجتمع بالدرجة الثانية، فالاهتمام بفكرة الإرشاد النفسي في المؤسسات التربوية الجزائرية تنتظره مراحل طويلة حتى يصل إلى المكان المناسب الذي يحتوي على الامتيازات المادية والمعنوية ومن ثم يؤدي المهام المسطرة له فعلا وبفعالية. إذ لابد من استحداث منصب المرشد النفسي الموكل له حق ممارسة الإرشاد النفسي بالمؤسسات التعليمة أو استحداث منصب الأخصائي النفساني المدرسي وتوكل له مهمة الإرشاد النفسي. وعند الوقوف على المؤسسات التعليمية الجزائرية نلاحظ الغياب الواضح لمستشاري التوجيه فيها، والدور القليل للبعض منهم، وهناك من تنقصه الكفاءة العلمية والتأهيل اللازم، وهناك بعض التلاميذ من لا يعلم بوجود مستشار التوجيه ولا بحقيقة دوره. كل هذا أدى إلى نقص

فادح في الخدمات الإرشادية والتوجيهية والتي أثرت سلبا على اختيارات التلاميذ المتناسبة مع ميولهم وقدراتهم واستعداداتهم.

خاتمة:

يفترض على الباحث العلمي الكفؤ أن يكون لديه قدرة كافية على الاصغاء لآراء الآخرين، وتفهم آرائهم واحترامها حتى لو تعارضت مع آرائه الشخصية. كما يجب أن يتقبل النقد الموجه لآرائه ويكون لديه استعداد لتغيير أو تعديل أفكاره، ويؤمن بأن الحقائق التي نتوصل إليها في البحث العلمي ليست مطلقة ونهائية.

كما يجب أن تكون لديه رغبة لا متناهية في البحث والتفسير للمظاهر والأحداث المحيطة به. ويؤمن بأهمية البحث العلمي ودوره في حل المشكلات التربوية والاقتصادية والصحية. ويجب أن تظهر لمست الباحث من خلال دراسته ويكون مؤثرا في الموضوع ومتأثرا به ولا يجوز أن يكون مقلدا للآخرين.

المحاضرة السابعة: طرق التدخل النفسي التربوي

(المعالجة التربوية للمشكلات السلوكية والمعرفية)

مقدمة:

يركز علم النفس التربوي على ضرورة التغلب على مشكلات الطفل المختلفة خاصة في سن المدرسة، وذلك من خلال تعديل أساليب التعليم والتدريب على العمليات النمائية النفسية من خلال تصميم أنشطة تهدف للتغلب على المشكلات المختلفة التي تواجه التلميذ، مهما كان نوعها إما سلوكية انفعالية أو معرفية نمائية مثل صعوبات التعلم المختلفة.

كما أن أساليب العلاج تتنوع حسب طبيعة المشكلة من أجل بناء شخصية التلاميذ بناءً متكاملا في مختلف جوانب شخصيتهم ومساعدتهم على تنمية قدراتهم وحل مشكلاتهم وتحقيق التكيف والتوافق النفسي. فللأخصائي النفسي المدرسي دور مهم من خلال تقديم خدمات نفسية واجتماعية وتربوية للتلاميذ من أجل حل مشكلاتهم النفسية والسلوكية والمدرسية. لأنها يمكن أن تكون سببا في ظهور صعوبات التعلم والرسوب المدرسي عندهم ويمكن أن تتطور لاضطرابات نفسية خطيرة كالخوف والقلق والاكتئاب. لهذا سنحاول أن نوضح في هذه المحاضرة أهم الاستراتيجيات والطرق المناسبة لتشخيص وعلاج مختلف المشكلات التي يتعرض لها التلاميذ في الوسط المدرسي من خلال تكافل جميع العاملين في الوسط المدرسي من جهة وأولياء الأمور من جهة أخري.

1-التدخل النفسي التربوي في معالجة المشكلات المعرفية:

يرتكز التدخل في هذه الحالة على تنمية وتطوير المهارات والقدرات المعرفية الضعيفة عند التلميذ وذلك من خلال ما يلي:

1-التدريب على المهارات: وهو تدريب قائم على تحليل المهمة وتبسيطها: و يرتكز التدريب هنا على المهارات التي يُظهر فيها التلميذ قصورا أو عجزا، والذي يكون غالبا ناتج عن الحرمان من فرص التعلم الملائمة. وتستند هذه الطريقة علي مبادئ تحليل السلوك وإجراءات تعديله، حيث يتم التركيز فيها على شروط عملية التعليم وعناصرها الأساسية مثل تسلسل المهارات والوسائل التعليمية والتعزيز وضبط المثيرات الأخرى في الموقف التعليمي. وتشمل تحديد السلوك المطلوب تعليمه، تحديد المهمة التعليمة والتدريب المباشر عليها، بالإضافة للتقييم المستمر لمعرفة درجة اتقان الطفل للمهمة.

2-الجمع بين التدريب على العمليات والتدريب على المهارات، بحيث يكون أكثر ملائمة للاحتياجات الفردية عند التلميذ ويساعده على تحسين قدراته المعرفية المختلفة.

2-التدخل النفسي التربوي في المشكلات السلوكية:

يرتكز التدخل النفسي التربوي في هذه الحالة على عملية تقييم الاضطرابات السلوكية وتحديد عدد الأطفال الذين هم بحاجة إلى خدمات متخصصة. وفي حالة الأطفال في سن المدرسة فإن المعلم هو المعنى بعملية الكشف. ويشير مصطلح الكشف إلى التعرف على الأطفال الذين يعانون من صعوبات من أجل إحالتهم لعملية الفحص والتقييم **Bandura, (1969)**.

وحتى تتم عملية الكشف بفاعلية، يجب أن يتعاون الآباء والمعلمين في ملاحظة سلوك الطفل في كل من المدرسة والبيت. هذا ويمكن الاعتماد على أكثر من وسيلة أو أسلوب للكشف عن اضطرابات السلوك ومن أهم تلك الوسائل مايلي:

2-1تقديرات المعلمين:

يعتبر المعلم أكثر الأشخاص أهمية في عملية الكشف عن الأطفال المضطربين سلوكياً في سن المدرسة. وقد أشارت دراسات عديدة إلى أن تقدير المعلم هو من أصدق التقديرات وأكثرها موضوعية. ومع أن المعلمين يعتبرون من أصدق المقدرين إلا أن الدراسات أشارت أيضاً إلى أن المعلمين كمجموعة يمكن أن يكونوا منحازين. وهذا يتضح عند مقارنة الإحالات التي يقوم بها المعلمون، حيث يمكن أن تكون إما مبالغ فيها أو متحفظة إلى حد كبير. فمثلاً يميل المعلم إلى عدم إحالة حالات الانسحاب الاجتماعي والخجل، لأن مثل هذه الحالات لا تسبب إزعاجاً له ولا تؤثر بشكل سلبي على سير العملية التعليمية، بينما يميل المعلم إلى إحالة حالات السلوك الاندفاعي والموجهة نحو الخارج كالإزعاج والفوضى واضطرابات التصرف والحركة الزائدة والعدوان. لأن ذلك يسبب إزعاجاً للمعلم وتأثيراً مباشراً على سير العملية التربوية داخل الفصل. من هنا يجب أن نمد المعلم بقائمة محددة من المشكلات التي يجب أن يلاحظها في القسم بشكل دقيق دون تركه يتوقع ما نريد.

ويطلب من كل معلم كتابة تقرير عام يشرح فيه الأنماط السلوكية التي يتميز بها داخل الفصل وخارجه، بحيث يتضمن أداءه الأكاديمي والمعرفي والحركي، وعلاقته مع زملائه ومدرسيه وأن تُعقد مقارنة بينه وبين زملائه في جميع هذه الأنماط السلوكية.

2-2 تقديرات الوالدين:

يعتبر الوالدين مصدرا مهما للمعلومات حول ما يعانيه الطفل من الاضطرابات السلوكية. حيث يُطلب من أو لياء الأمور كتابة ملاحظاتهم عن سلوك الطفل داخل البيت وفي المحيط الاجتماعي بحيث تتضمن هذه الملاحظات خصائصه السلوكية، وطرق تعامله معهم ومع إخوته ومع أقرانه وأقربائه، وسلوكه في المواقف الاجتماعية والأسرية المختلفة. كما يطلب منهم المقارنة بين النمط السلوكي الذي يتميز به هذا الطفل وما يتميز به إخوته وأقرانه من أنماط سلوكية.

والمعلومات التي يمكن أن تجمع من الوالدين تكون إما من خلال المقابلات أو من خلال قوائم المراجعة والاستبيانات. ومع أن الوالدين مصدر مهم للمعلومات لكن دقة ملاحظة الوالدين للطفل قد نضع أمامها علامات استفهام، حيث تشير الدراسات إلى أنه توجد فروق فيما يتعلق بقوائم المراجعة للأطفال وملاحظات والديهم. وإحدى المشكلات الواضحة في استخدام الملاحظات المباشرة كمحك لتصديق تقديرات الوالدين هي:

- **محدودية ملاحظة السلوك:** ذلك بسبب نسيان الملاحظة وفي بعض الأحيان تكون متابعتهم للسلوك على فترة غير منتظمة.
- كما أن ملاحظة الوالدين يمكن أن تؤثر على السلوك، لكن رغم ذلك يبقي لتقديرات الوالدين دور مهم في عملية الإحالة إلى العيادات النفسية **(فاروق مصطفي وأحمد يحي، 2011)**.

2-3 تقديرات الأخصائيين النفسيين:

الأخصائي النفسي هو الذي يقوم بفحص حالة الطفل وكتابة ملاحظات عنها؛ بالإضافة إلى إجراء الاختبارات اللازمة، وتستخدم هذه الملاحظات عادة في المساعدة على تفسير نتائج الاختبارات التي أجريت على الطفل، وكتابة تقرير عنها. حيث يشتمل هذا التقرير على مشاعر وأحاسيس الطفل أثناء أداء الاختبار، وكيفية إمساكه للقلم وعدد مرات توقفه أثناء أداء الاختبار واستخدام أصابعه في العد في المسائل الحسابية، واستخدامه للكلمات المناسبة للتعبير عن أفكاره ومشاعره، وهل لديه مشكلات سلوكية مثل التململ، الثرثرة، النظر حوله أثناء أداء الاختبار والتحرك من مكانه بكثرة.

2-4 تقديرات الأقران أو الزملاء:

تعتبر تقديرات الأقران أحد الأساليب والوسائل المستخدمة للكشف عن المشكلات الاجتماعية والانفعالية عند الطفل، حيث نجد أن الأطفال في المدرسة على اختلاف أعمارهم لديهم القدرة على التعرف على المشكلات السلوكية لأقرانهم. لكن إذا كان عمر الطفل صغيرا يصعب على زملائه في كثير من الأحيان معرفة أو تحديد السلوك الطبيعي أو المقبول، ولكن يختلف الأمر في حالة الأطفال الأكبر سناً حيث يصبحون أقل تمركزاً حول ذواتهم. وبذلك يستطيعون ملاحظة دلالات أو إشارات السلوك غير العادي عند أقرانهم.

كما يمكن استخدام بعض المقاييس التي تقييم وتقيس العلامات الشخصية والاجتماعية وكذا تساعد على معرفة كيف يدرك الطفل الجماعة التي ينتمي إليها، وهي مفيدة في التشخيص والتقييم إذا ما فسرت بحذر، فإنها يمكن أن تكون ذات فائدة للمعلم في تخطيط طرق التدخل والعلاج.

2-5 التقارير الذاتية:

تعتبر التقارير الذاتية أو تقديرات الذات مصدراً آخر للحكم على توافق الطفل، فمن خلال تقدير الطفل لذاته يمكن أن يساعد ذلك في التعرف على المشكلات التي يعاني منها. وقد أشارت الدراسات إلى أن تقديرات المعلمين للأطفال المضطربين سلوكياً أفضل عندما يكون السلوك المضطرب موجهاً نحو الخارج كالعدوان والتخريب والنشاط الزائدة، ولكن التقدير الذاتي يكون أفضل في حالة الاضطراب الموجه نحو الداخل الذي يتطلب وصف الذات من خلال المشاعر والاتجاهات والأمور الداخلية. وهذه التقديرات مفيدة للأطفال غير المقتنعين بأنفسهم أو الدفاعيين **(سيد سليمان والببلاوي، 2005)**.

يتضح لنا مما سبق، أنه توجد العديد من الطرق المتبعة للكشف عن مختلف المشكلات التربوية، فمنها ما يكون عن طريق الوالدين وأفراد العائلة أو حتى الشخص المضطرب في حد

ذاته. حيث يتم جمع معلومات حول شخصية الطفل والعوامل الأسرية التي تؤثر على سلوكات الطفل داخل القسم الدراسي. كما تلعب العوامل المدرسية هي الأخرى دورا بارزا في ظهور العديد من المشكلات التربوية وذلك في مختلف المراحل التعميمية، عند التلاميذ على اختلاف أعمارهم وجنسهم. لهذا وجب التقليل من هذه العوامل من أجل الوقاية منها وتفادي وقوعها، ومحاولة معالجتها في مرحلة مبكرة حتى لا تتفاقم وتتحول إلى تسرب مدرسي وانقطاع عن الدراسة في سن مبكر، ويجعل هؤلاء التلاميذ من الحالات المنحرفة التي ينتهي بها الحال في الشارع بكل آفاته الاجتماعية.

3-تشخيص الاضطرابات السلوكية في والوسط المدرسي:

هناك نوعان من الاختبارات التي تكشف عن الاضطرابات السلوكية، هما: الاختبارات المباشرة، والاختبارات غير المباشرة ومن الاختبارات أو المقاييس المباشرة مقياس بيركس لتقدير السلوك وأما الاختبارات أو المقاييس غير المباشرة فهي تلك الاختبارات التي تقيس الاضطرابات السلوكية بشكل غير مباشر كالاختبارات الإسقاطية ومنها اختبار تفهم الموضوع للصغار وتفهم الموضوع للكبار الراشدين، واختبار بقع الحبر لـ "رورشاخ" ، واختبار ليديا جاكسون، واختبار تكملة الجملة وغيرها من المقاييس الأخرى وكمثال عن هذه المقاييس نذكر ما يلي:

مقياس بيركس لتقدير السلوك:

صمم " بيركس" هذا المقياس للكشف عن أنماط السلوك المضطرب لدى الأطفال الذين يتم إحالتهم إلى المرشدين النفسيين في المدارس أو العيادات النفسية بسبب إظهارهم لصعوبات سلوكية سواء كان ذلك في المدرسة أم في البيت.

ويعتبر هذا المقياس أداة للتشخيص الفارق يمكن استخدامها مع طلبة المرحلتين الابتدائية والمتوسط الذي يظهرون صعوبات سلوكية؛ إلا أنه لا يعتبر أداة مناسبة لتحقيق أهداف المسح

الأولي في مجتمع الطلبة ذوي الكفاية في أدائهم وتكيفهم المدرسي. وعموما يمكن اعتبار هذا المقياس أداة أولية للتعرف على مشكلات سلوكية محددة أو أنماط من السلوك المشكل ربما يظهرها الطفل، ومحاولة وضع معيار لشدة الأعراض السلوكية غير الملائمة كما يراها المعلمون أو أولياء الأمور، أو أي ملاحظ آخر أتيحت له الفرصة الكافية لملاحظة سلوك الطفل.

ويتكون هذا المقياس من مائة وعشر فقرات موزعة على تسعة عشر مقياساً فرعياً هي : (1) الإفراط في لوم الذات، (2) الإفراط في القلق، (3) الانسحابية الزائدة ، (4) الاعتمادية الزائدة، (5) ضعف قوة الأنا، (6) ضعف القوة الجسمية، (7) ضعف التآزر الحركي، (8) انخفاض القدرة العقلية، (9) الضعف الأكاديمي، (10) ضعف الانتباه، (11) ضعف القدرة على التحكم في (ضبط) النشاط، (12) ضعف الاتصال بالواقع، (13) ضعف الشعور بالهوية، (14) الإفراط في المعاناة، (15) الضعف في ضبط مشاعر الغضب، (16) المبالغة في الشعور بالظلم، (17) العدوانية الزائدة، (18) العناد والمقاومة، (19) ضعف الانصياع (المسايرة) الاجتماعي **(سيسالم، 2006: 67)**. وتستخدم الفقرات في المقاييس الفرعية كمحكات لتقدير ووصف أنماط السلوك التي لا تتكرر بشكل ملحوظ عند الأطفال العاديين

4-نماذج عن الاضطرابات السلوكية المنتشرة في المدارس وطرق تشخيصها:

4-1 السلوك العدواني وأساليب قياسه:

يعتبر السلوك العدواني من الخصائص السلوكية الشائعة لدي الأطفال المتمدرسين، ويصنف هذا السلوك ضمن السلوكيات الموجهة نحو الخارج وضمن اضطرابات التصرف. ويعتبر السلوك العدواني، مهما كان شكله أو نوعه من الخصائص الاجتماعية المميزة للأطفال المضطربين سلوكياً، بل قد يعتبر السلوك العدواني أهم سمة تميز سلوك الأطفال المضطربين

سلوكيا. وتبدو أشكال السلوك العدواني في: العدوان اللفظي، والعدوان المادي، والصراخ في وجه الآخرين، ومناكفة الآخرين، وشد شعر الآخرين، ومعاكسة الآخرين، وسلوك العناد، والنشاط الزائد، وإيذاء الذات وإثارتها ... الخ.

وتعددت وتنوعت التعريفات التي تناولت السلوك العدواني بالتفسير، فإطاره المرجعي متعدد لأنه ينتمي إلى كثير من العلوم كعلم النفس بفرعيه السوي والمرضي، وعلم الفسيولوجيا العصبي، وعلم الاجتماع والأنثروبولوجيا وغيرها من العلوم **(محمد منير،1982)**

فالعدوان حسب أنتوني ستور (1975)" يشبه حقيبة تمزقت أوصالها من كثرة ما تعج به من تفسيرات ومفاهيم مختلفة لهذا اللفظ ". ولقد أطلق باندورا Bandura, A (1978) علي السلوك العدواني وصفا يصوره على أنه " غابة علم المعاني " لكثرة المفاهيم والنظريات التي تناولته. وتعرِّف نجوى شعبان (1987) السلوك العدواني بأنه " سلوك ظاهري علني يمكن ملاحظته وتحديده وقياسه، وهو إما أن يكون سلوكاً بدنياً أو سلوكاً لفظياً مباشراً أو غير مباشر . تتوفر فيه الاستمرارية والتكرار، ويعبر عن انحراف الفرد عن معايير الجماعة؛ مما يترتب عليه إلحاق الأذى والضرر البدني والنفسي والمادي بالآخرين، ويختلف في مسبباته ومظاهره، وحدته من فردٍ لآخر ومن مجتمع لآخر ".

ويعرف كل من جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافي (1988) العدوان تعريفا معجمياً على أنه " سلوك مدفوع بالغضب والكراهية والمنافسة الزائدة، ويتجه إلى الإيذاء والتخريب أو هزيمة الآخرين، وفي بعض الحالات يتجه إلى الذات. وعند فرويد يعتبر الدافع العدواني دافع فطري وغريزي".

ويعرفه ستيوارت سوثرلاند .Sutherland, S (1991) علي أنه " محاولة متعمدة لإلحاق الضرر بالآخرين، أو بالذات وهو إما أن يكون فطرياً أو رد فعل للإحباط".

ويعرِّف كل من " عبد الله سليمان ومحمد نبيل " (1994) العدوانية بأنها " سلوك يهدف إلي إيقاع الأذى بالغير، أو الذات أو ما يرمز إليهما ".

مقياس السلوك العدواني:

من إعداد نجوى شعبان (1987) ويعتمد على تقدير المدرسين والزملاء والمدير والعمال والأخوة والوالدين، ويتكون المقياس من أربعة أبعاد هي (السلوك العدواني البدني الواقعي المباشر، والسلوك العدواني البدني الواقعي غير المباشر، والسلوك العدواني اللفظي الواقعي المباشر، والسلوك العدواني اللفظي الواقعي غير المباشر). وتتكون صورة المدرسين من ثلاث وعشرين عبارة وصورة الزملاء من ست وثلاثين عبارة، وصورة الناظر من عشر عبارات، وصورة العمال من عشر عبارات وصورة الأخوة من تسع وأربعين عبارة، وصورة الوالدين من سبع وثلاثين عبارة ، ويلاحظ أن كل صورة تتكون من نفس محتوى العبارات التي تتكون منها الصور الأخرى ولكن الاختلاف في عددها فقط، وقد تم حساب ثبات المفردات باستخدام الاحتمال المنوالي، وكان معامل ثبات كل صورة على الترتيب (0.63، 0.79، 0.88 ، 0.57 ، 0.91 ، 0.90) وتم حساب الصدق باستخدام معامل الارتباط الثنائي الأصيل، وقد تراوحت ما بين 0.56 – 0.87). **(سيد سليمان، 1999).**

كما نجد مقياس أرنولد بُسّ ومارك بيري .Buss, A. & Perry, M (1992) لقياس العدوانية. يعتمد هذا المقياس على التقدير الذاتي، ويتكون من تسع وعشرين عبارة موزعة على أربعة أبعاد هي (العدوان البدني، والعدوان اللفظي، والغضب، والحدة) وعدد عبارات كل بعد على الترتيب (9، 5، 7، 8) وقد تم تطبيق المقياس على عينة من الجنسين ممن تتراوح أعمارهم بين 14 –19 عاماً. وقد تم حساب الصدق باستخدام طريقة الصدق العاملي وقد

وصل 0.87، أما الثبات فقد تم حسابه باستخدام طريقة إعادة الاختبار وقد وصل إلى 0.80، وباستخدام معامل ألفا أيضاً الذي وصل إلى 0.89 **(سيد سليمان والببلاوي،2005)**.

مقياس السلوك العدواني للأطفال الذكور:

من اعداد ضياء عبد الحميد (1976)، يعتمد هذا المقياس على أساس تقدير الزملاء (حيث يطلب من الزملاء قراءة العبارات ثم الرجوع إلى قائمة الفصل وكتابة أسماء الذين تنطبق عليهم العبارة. ويتكون المقياس من أربعة أبعاد هي (العدوان البدني، العدوان اللفظي، العدوان الهادف إلى إتلاف الممتلكات، العدوان غير المصنف) ويبلغ مجموع عبارات المقياس اثنتين وأربعين عبارة وقد تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية حيث بلغت (0.90)، أما الصدق فقد تم الاعتماد على الصدق الذاتي وكان (0.91) وكذلك الصدق التلازمي حيث بلغ (0.76)، ويلاحظ على هذا المقياس أنه يستخدم فقط للتعرف على أسماء التلاميذ ولا يعطي درجة كمية لسلوكهم العدواني.

يعد هذا المقياس من الأدوات العملية التي يمكن استخدامها في مرحلة التعليم المتوسط والثانوي للتعرف على التلاميذ الذين لديهم علامات السلوك العدواني.

ركزنا على عرض مقاييس السلوك العدواني لأنه من أكثر المشكلات السلوكية المنتشرة في الوسط المدرسي، وكلما زاد انتشاره كلم شكلا عائقا أمام سير العملية التعليمية. بحيث تساعد المقاييس السابقة الذكر المعلمين على معرفة التلاميذ الذين لديهم ميول عدوانية. ويكون ذلك من خلال معرفة بعض السمات الأساسية عند هذه الفئة من التلاميذ مثل (المبادرة بالعراك، والوجود الفعلي للتلميذ في كل المشاجرات، أثارة الشغب)، وغيرها من العلامات التي تدل على السلوك العدواني.

كما يمكن في بعض الأحيان أن نجمع العلامات الدالة على السلوك العدواني عند التلميذ من خلال تقديرات زملائه، وذلك بالإجابة على الأسئلة التالية: هل يقوم التلميذ بالاعتداء البدني أو اللفظي، هل يتلف ممتلكات المؤسسة وغيرها من الأسئلة.

4-2 الانسحابية وأساليب قياسها:

يظهر الكثير من الأطفال المضطربين سلوكياً انسحاباً من المواقف الاجتماعية والعزلة والاستغراق في أحلام اليقظة والكسل والخمول. إن مثل هؤلاء الأطفال لا يستجيبون لمبادرات الآخرين ولا ينظرون إلى الأشخاص الذين يتكلمون معهم ولا يكونون صداقات بسبب افتقارهم للمهارات الاجتماعية المناسبة لفعل ذلك. وهم لا يمثلون أي تهديد لغيرهم من الأشخاص.

إن الانسحاب الاجتماعي ظاهره سلوكية معقده ذات جوانب متعددة. وقد تكون هذه الظاهرة دليلاً على عجز في الأداء أو عجز في المهارات ، وفي كلتا الحالتين فهذه الظاهرة يصاحبها فقدان الاهتمام بالأحداث والأشياء والأشخاص الأمر الذي يقود إلى الاكتئاب والخجل والقلق والخوف وغير ذلك من الأنماط السلوكية غير المقبولة.

وحقيقة الأمر أن الانسحاب الاجتماعي هو سلوك يميل فيه الطفل إلى الإحجام عن التفاعل مع الآخرين، وتجنب ذلك في كافة المواقف، مما يؤدى إلى عزلته. وقد تعددت المصطلحات والأوصاف التي استخدمت في أدبيات التربية الخاصة وأدبيات التربية وعلم النفس لوصف سلوك الانسحاب الاجتماعي، فمنها على سبيل المثال العزلة الاجتماعية Social Isolation والانطواء على الذات، والانسحاب الناتج عن القلق.

فالانسحاب الاجتماعي – إذن –بصورة عامة–هو الميل إلى تجنب التفاعل الاجتماعي، إذا حاول الطفل أن يتفاعل مع الآخرين، فإنه يخفق في المشاركة ولاسيما في المواقف الاجتماعية بشكل مناسب، بالإضافة إلى الافتقار إلى التواصل الاجتماعي، ويتراوح هذا السلوك

بين عدم إقامة علاقات اجتماعية، أو بناء صداقة مع الأقران، إلى كراهية الاتصال بالآخرين، والانعزال عن الناس والبيئة المحيطة، وعدم الاكتراث بما يحدث في البيئة المحيطة، وقد يبدأ في سنوات ما قبل المدرسة، ويستمر فترات طويلة، وربما طوال الحياة **(يحي،2000)**.

ومن الجدير بالذكر أن حوالي 10% من أطفال المدرسة الابتدائية لا يتم اختيارهم من قبل أي أحد من زملائهم كأقران يمكن قضاء الوقت معهم؛ وهؤلاء الأطفال قد يتم نبذهم بشكل مقصود من قبل الآخرين أو يتم تجاهلهم. ويحدث هذا الشكل المتطرف من العزلة عندما ينسحب الأطفال على الدوام أو في أغلب الأوقات إلى عالمهم المتخيل الخاص، وهذا النوع من الانسحاب الاجتماعي يتطلب تدخلا متخصصا على الفور **(شيفر وميلمان، 1989)**.

يعرف كل من " ريبر & ريبر" (Reber& Reber, 2001: 689) المنعزل اجتماعياً بأنه ذلك الشخص الذي تكون له علاقات بين شخصية – أي المتبادلة مع شخصيات أخرى – قليلة نسبياً.

ويعرف " كمال سيسالم" (2002: 418) السلوك الانسحابي بأنه أحد المظاهر التي يتميز بها الأطفال الذين يعانون من اضطرابات سلوكية أو انفعالية، وهو السلوك الذي يعبر عن فشل الطفل في التكيف مع الواقع، ومع متطلبات الحياة الاجتماعية، وأن من مظاهر هذا النوع من السلوك : الانطواء على الذات ، وأحلام اليقظة، والقلق الزائد وادعاء المرض ، والخوف، وعدم الرغبة في إقامة علاقات مع الآخرين.

في حين يعرفه " عبد العزيز السرطاوي وآخرون" (2002: 273) بأنه ذلك السلوك الموجه نحو الداخل أو نحو الذات. وأنه يتضمن البعد–من الناحية الجسمية والانفعالية عن الأشخاص والمواقف الاجتماعية، وأن الكثير من الأطفال المضطربين سلوكيا يظهرون انسحابا من المواقف الاجتماعية، والعزلة والاستغراق في أحلام اليقظة، والكسل والخمول. وأن مثل هؤلاء

الأشخاص لا يستجيبون لمبادرات الآخرين، ولا ينظرون إلى الأشخاص الذين يتكلمون معهم، ولا يكونون صداقات بسبب افتقارهم للمهارات الاجتماعية المناسبة لفعل ذلك. وهم لا يمثلون أي تهديد لغيرهم من الأشخاص؛ ذلك أن السلوك الانسحابي هو ما يظهره الأشخاص شديدو الاضطراب وقد يطلق عليه في بعض الكتابات أسم " ذهان الطفولة ".

4-3 اضطرابات سلوكية أخري تظهر في المدرسة:

الكذب: يلجأ الطفل إليه في أحد المواقف عندما يجد أن قوله الصدق قد يضره، أو يسيء إلى أحد أصدقائه مثلاً، وهذا من غير شك سلوك عادي. أما إذا تكرر كذب الطفل واستمر على هذا النحو في مختلف المواقف، فإن سلوكه في هذه الحالة يعتبر أمراً غير عادي، لما لذلك من أثر على العلاقات الاجتماعية التي يقيمها الطفل مع غيره، وعلى مفهوم الطفل عن ذاته واتجاهاته نحو نفسه، وهذا يؤثر على مدي قدرته على التوافق مع نفسه والتوافق مع غيره، وهذا هو الشرط الثاني الذي ينبغي تداركه عندما نعتبر الكذب عرضاً للاضطراب الانفعالي والاجتماعي **(عبد الغفار ومحمود الشيخ،1985)**

السلوك التخريبي وأساليب التدخل المستخدمة من طرف المرشد:

أولا-المواجهة: وينفذ من خلال قيام المرشد وبشكل فوري بوقف سلوك الطالب التخريبي والمتمثل بتكسير ممتلكات وتدميرها بشكل عملي وملموس ومحدد من ناحية، أو على شكل لفظي وتوجيهات واضحة من ناحية أخرى موضحا سبب هذا المنع أو الوقف.

ثانيا: العزل: من خلال قيام المعلم وبمتابعة المرشد التربوي بوضع الطالب الذي يقوم بسلوكات تخريبية داخل المدرسة لبعض دقائق في أماكن عزل مخصصة لذلك وغير معززة له، وتجنب تبادل الحديث معه خلال فترة العزل كعقوبة على ما قام به من سلوكات تخريبية، وبعد انتهاء فترة العزل وهدوئه يتم امتداح هدوئه والثناء عليه.

ثالثا: التصحيح الزائد: ويطبق من خلال الطلب من الطالب القيام بالتعويض عن الضرر الناتج عن سلوكاته التخريبية ويجب أن تنظف آثار الكتابة على الحائط داخل الصف وعليك تنظيف مكان مقعدك وإزالة هذه الفوضى.

رابعا: التفهم: ويكون من خلال محاولة الفهم والاستماع إلى الأسباب التي يذكرها الطالب الدافعة لقيامه بسلوكات تخريبية، وتشجيعه على التعبير عن مشاعره وملاحظة سوابق السلوك التخريبي، وعكس ما تم فهمه من الطالب ومحاولة اتخاذ إجراءات وخطوات معينة تساعد في التغلب على أسباب ودوافع السلوك التخريبي وحل المشكلة.

خامسا: التعبير عن الغضب بشكل مناسب:

من خلال تشجيع الطالب على التفريغ والتنفيس عن الغضب من خلال نشاطات وممارسات معينة مثل لكم وسادة أو الرسم أو ممارسة رياضة معينة مثل المشي أو الركض في الساحة المدرسية او الاشتراك في اللجان والمعسكرات الكشفية.

خلاصة

تعتبر المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي من أكثر العوائق التي يواجهها المعلمون ومختلف أطراف العملية التعليمية مع التلاميذ. ومن المؤكد أن هذه المشكلات تؤثر على عملية تكيف التلميذ وتوافقه مع بيئته المدرسية ومع متطلبات محيطه والاندماج فيه، وينمو نموا متكاملا. ويظهر عند الأطفال في هذه المرحلة مشكلات عديدة سلوكية وانفعالية كالغضب، العناد والسلوك العدواني. لهذا شغلت هذه المشكلات اهتمام الأخصائيين في المجال النفسي والتربوي، لأنها تؤثر على المسار التعليمي للتلميذ سواء في مرحلة ما قبل المدرسة، أو في مرحلة المدرسة الابتدائية أو المتوسط والثانوي. هذا ما يستوجب إجراءات منهجية دقيقة للتدخل والتكفل بهذه المشكلات قبل استفحالها وانتشارها في الأوساط المدرسية على اختلاف مستوياتها.

خلاصة عامة:

البحث التربوي هو مجال للدراسة العلمية المتعلقة بعمليات التدريس والتعلم المختلفة والتفاعلات والسمات البشرية والمؤسسات والمنظمات التي يتم من خلالها تكوين النتائج التعليمية. وتركز البحوث التربوية على معرفة تأثير أنظمة التعليم الرسمي وغير الرسمي على أشكال التعلم الأخرى. بالإضافة إلى أن البحث التربوي يتضمن مجموعة شاملة ومتنوعة من الأساليب الصارمة والمناسبة لجميع الأسئلة التي يطرحها التلاميذ. كما يساهم في معالجة المشكلات التربوية سواء في الحياة بشكل عام أو في المراحل التعليمية المختلفة.

والبحث التربوي هو أحد أنواع البحث العلمي. يعتمد على طريقة منظمة ودقيقة لدراسة المشكلات ذات الصلة. فهو يمكن المعلمين من تحقيق الأهداف التربوية بفضل الأساليب التي يقدمها ويهتم بدراسة بيئة التلميذ ومواءمتها لاحتياجاته ويحاول إيجاد حلول للمشكلات المتعلقة بالبحث التربوي.

وقد تطور البحث التربوي بشكل كبير خلال القرن الماضي. كذلك الأدوات المستخدمة في هذا البحث، وكل ذلك بهدف النهوض بالعلم وتطويره عن طريق عمل منظم يُعالج الإشكاليات المرتبطة بسلوكيات وتوجهات التلاميذ السلبية، ويحاول وضح الحلول النموذجية لها. متبعا في ذلك منهجية عمل واضحة ودقيقة تبدأ بتجديد إشكالية الدراسة وأهدافها وصولا إلى تحديد مجوع الأدوات والوسائل العلمية التي تطبق خلال جمع البيانات.

وتتعدد أدوات الدراسة في البحث العلمي، والهدف الرئيسي استخدام تلك الأدوات في تجميع الكم المناسب من البيانات والمعلومات، من أجل تنفيذ البحث أو الرسالة العلمية، ومن المعروف أن المعلومات هي روح البحث العلمي، ودونها لا يتضح مكنون ومسببات المشكلة العلمية، ويصبح البحث العلمي فقيرًا من جميع الجوانب، وعلى رأس ذلك ظهور النتائج بشكل غير مقنن أو مبرهن. وفي ذات السياق يجب على الباحث أن يختار أداة الدراسة التي تناسب طبيعة البحث العلمي، وتسهل له عملية الحصول على نتائج أكثر دقة.

وفي هذا الإطار خرجت وظيفة المعلم عن دورها التقليدي في التلقين وأصبحت له وظائف جديدة يحتاج أدائها إلى خبرات جديدة في إعداده لكي يتماشى مع التطور التكنولوجي لذلك أصبح يشار إلى المعلم أحيانا على أنه رجل التربية التكنولوجي الذي يستخدم جميع وسائل التقنية لخدمة التربية وأصبح نجاحه يقاس بقدرته على تصميم مجالات التعليم بالاستعانة بجميع وسائل التعليم والتكنولوجيا التي تساعد كل فرد على اكتساب الخبرات التي تؤهله لمواجهة متطلبات العصر وأصبح يشار الى المدرس كذلك على انه المصمم للبيئة التي تحقق التعلم وبذلك يمكن القول بأن معلم القرن الحادي والعشرين يجب ان يكون أكاديمي وتربوي وتكنولوجي متطور. لأن العملية التربوية في المدارس بكل مستوياتها لم تعد كما كانت في العصور الماضية، لأن التطور العلمي والتكنولوجي والانتشار الكبير لتكنولوجيا الاعلام والاتصال الذي حدث خلال مدة زمنية قصيرة ألقى بظلاله الايجابية والسلبية على عملية التعلم في المدرسة، مما أدى إلى ظهور مشكلات تربوية في المدرسة تختلف من حيث الكم والنوع عن المشكلات

التي كانت سائدة في أزمان ماضية وبالتالي فإن البحث عن أساليب يمكن عن طريقها إجراء معالجات تربوية عميقة وشاملة أصبح من ضروريات التربية والتعلم في الوقت الراهن.

قائمة المراجع:

- ابن منظور، (د، ت)، **لسان العرب**، المجلد الثالث، الطبعة الأولى، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.
- أحمد بن مرسلي (2005) **مناهج البحث في علوم الاعلام والاتصال**، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر.
- أحمد زكي صالح (1996)، **علم النفس التربوي**، مكتبة النهضة المصرية، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر.
- أحمد كامل سهير (2000)، **التوجيه والإرشاد النفسي**، مركز الإسكندرية للكتاب، جمهورية مصر العربية.
- أسامة فاروق مصطفي وخولة أحمد يحي، (2011)، **مدخل إلى الاضطرابات السلوكية والانفعالية**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- البكري أمبل وعجوز نادية (2011)، **علم النفس المدرسي**، المعتز للنشر والتوزيع، ط1، عمان
- الخطيب محمود أحمد (2010)، **أصول المنهجية العلمية في بحوث العلوم الإدارية**، سلسلة المعرفة الإدارية، القاهرة.
- الزغبي أحمد محمد (1994)، **الإرشاد النفسي**، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
- الزند وليد خضر وعبيدات هاني، (2010) **المناهج التعليمية: تصميمها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها**، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط 1.
- السيد صالح سعد الدين **(1993) البحث العلمي ومناهجه**، الطبعة الثانية، مكتبة الصحابة للنشر، جدة، السعودية.
- النشواتي عبد المجيد (1998)، **علم النفس التربوي**، مؤسسة الرساة، لبنان.

جامعة أكلي محند أولحاج البويرة كلية العلوم الاجتماعية والانسانية المجلس العلمي

- الفرح كاملة وتيم عبد الجابر، (1999)، **مبادي التوجيه والإرشاد النفسي**، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان.
- القذافي رمضان محمد (1996)، **التوجيه والإرشاد النفسي**، الطبعة الأولى، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر.
- الحربي هيفاء مشعل، النمشي والبسيوني بدوية (2015)، **برمجيات كشف السرقة العلمية**، جامعة طيبة.
- الدريج محمد (1994) **مدخل إلى علم التدريس (تحليل العملية التعليمية)**، دار عالم الكتب الرياض، المملكة العربية السعودية، ط 1.
- السيد على محمد () **اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس**، دار المسيرة للطباعة والنشر، الأردن.
- العزاوي رحيم يونس كرو (2008)، **مقدمة في منهج البحث العلمي**، دار دجلة، ط1 عمان.
- العسوي عبد الرحمان **أصول البحث السيكولوجي**، دار الراتب الجامعية، بيروت.
- النشواتي عبد المجيد، (2003)، **علم النفس التربوي**، دار الفرقان للنشر والتوزيع، الطبعة الرابعة، عمان، الأردن.
- بامشموس، سعيد محمد وآخرون، (1985)، **التقويم التربوي**، الطبعة الثانية، مطابع دار البلاد، جدة، المملكة العربية السعودية.
- خضر عبد الفتاح (1992)، **أزمة البحث العلمي في العالم العربي**، الطبعة الثالثة، الرياض، السعودية.
- ديوبولد فان دالين، (1969)، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرين، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- زهران حامد (1980)، **التوجيه والإرشاد النفسي**، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

جامعة محمد أولحاج البويرة
المجلس العلمي
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

- سفيان نبيل (2004)، **المختصر في الشخصية والإرشاد النفسي، (المفهوم، النظرية، النمو، التوافق، الاضطرابات، الإرشاد والعلاج)**، إيتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- شاهين عماد (2004)، **مبادئ التعليم المدرسي للأهل والمعلمين**، بيروت، دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع.
- شحاته حسن (2001)، **البحوث العلمية والتربوية بين النظرية والتطبيق**، مكتبة الدار العربية
- صيني سعيد إسماعيل (1994)، **قواعد أساسية في البحث العلمي**، مؤسسة الرسالة، ط1، بيروت.
- عبد الباقي أحمد محمد (2003) **المعلم والوسائل التعليمية**، المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية، مصر، ط 1.
- عبد الرحمن عبد الله محمد والبدوي محمد علي (2002)، **مناهج وطرق البحث الاجتماعي**، دار المعرفة الجامعية الاسكندرية، مصر، دط.
- عبد الكريم حبيب مجدي (1996)، **التقويم والقياس في التربية وعلم النفس**، الطبعة الأولى، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.
- عدس عبد الرحمن (1997)، **أساسيات البحث التربوي**، الطبعة الثانية، أربد، دار الفرقان للطباعة والنشر والتوزيع.
- عليان ربحي وعنيم عثمان (2000)، **مناهج وأساليب البحث العلمي (النظرية والتطبيق)**، ط1، عمان، الأردن. دار صفاء للنشر والتوزيع.
- عقيل، حسين عقيل، (1999). **فلسفة مناهج البحث العلمي**، مكتبة مدبولي.
- قطامي يوسف وقطامي نايفة، (2005) **إدارة الصفوف**، طبعة 2 عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- قطامي يوسف (1998)، **سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي**، دار الفجر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن

جامعة أكلي محند أولحاج البويرة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية المجلس العلمي

- ملحس ثريا عبد الفتاح (1998)، **منهج البحوث العلمي**، الطبعة السادسة، بيروت، لبنان.
- ملحم سامي محمد، (2006)، **سيكولوجية التعلم والتعليم، الأسس النظرية والتطبيقية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع الطباعة، عمان، الأردن، ط 2.
- مرسي محمد منير (1994)، **البحث التربوي وكيف نفهمه**، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة
- هندام يحي حامد، عبد الحميد جابر (1985)، **المناهج، أسسها، تخطيطها، تقويمها**، الطبعة السابعة، دار النهضة العربية.
- حدي إسماعيل و مزياني الوناس (2017)، التقويم التربوي، مفهومه وأهميته، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 31، المجلد أ ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر
- لأشوح، زينب (2014)، **طرق وأساليب البحث العلمي وأهم ركائزه**، المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- لندا هارجروف، جيمس بوتيت (1988)، **التقييم في التربية الخاصة " التقويم التربوي"** ترجمة عبد العزيز السرطاوي، وزيدان السرطاوي، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.
- نوفل وآخرون (1997)، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- كوافحة تيسير مفلح، (2005)، **القياس والتقييم واساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة، دار الميسرة للنشر والتوزيع، الأردن.**
- عبد الرحمن سيد سليمان وإيهاب عبد العزيز الببلاوي(2005)، **الآباء والعدوانية**، الرياض، مكتبة الرشد (تحت الطبع).
- عبد الله زيد الكيلاني فاروق فارع الروسان (2014)، **التقويم في التربية الخاصة**، دار الميسرة، الأردن.

- جون سيمبسون وأدموند وينر وجيمس موراي، (1989) **قاموس إكسفورد الإنجليزي**، المملكة المتحدة.

المراجع باللغة الأجنبية:

Bandura A. **Principles of behavior modification.** New York: Holt, Rinehart & Winston, 1969. 677 p. [Stanford University, Stanford. CA.

Buss, A. (1960). **The Psychology of Aggression**. John Wiley and sons, Inc. New York.

Dodge, K. (1980). Social Cognition and Children's aggression behavior, **Journal of Child Development**, Vol. 51. p. 162-170

Frédéric HÉRAN (2003), **La réalisation d'un document scientifique**, mémoire de DEA, thèse, Séminaire méthodologique de l'Ecole doctorale de sciences économiques et sociales. Université de Lille.

Miller, G.A., «**The cognitive revolution: a historical perspective**.», *Trends in Cognitive Sciences, 7(3)*, 2003, p. 141-144