

علم النفس في المجال المدرسي

خدماته على صعيد المتعلّم والمعلّم والادارة المدرسيّة

إعداد الدكتورة
رشا عمر تدمري

مقدمة الكتاب

بعد ظهور علوم التربية أصبحت الحاجة إلى معطيات علم النفس مطلباً ملحاً في المجال المدرسي، فإذا كانت المهمة الأساسية لعلم التربية تكمن في ضمان خط التواصل ومدّ الجسور بين ما هو بيداغوجي وما هو سيكولوجي فإنّ مهمة علم النفس المدرسي تكمن في تعزيز هذا التواصل وذلك من خلال تطبيقه المبادئ والمكتشفات السيكلوجيّة في حقل التربية والتعليم المتمثلة في التعرّف على احتياجات وميول المتعلّم ومواءمة المناهج الدراسية والأسلوب التعليمي مع قدراته، وفي البحث في المشكلات التي قد تعترضه، كل ذلك بهدف تحقيق توازنه وتوافقه مع المجتمع.

ولقد أثرت المؤلفة في هذا الكتاب أن تتناول الموضوعات التالية والتي تأمل أن يفيد منها المعلمون والمتعلمون والمديرون وقد فصلتها على الشكل التالي:

يبدأ هذا الكتاب في فصله الأول بتعريف علم النفس المدرسي وتبيان أهميته وعرض وظائفه المتعددة بشكل عام.

ثم يعرض **الفصل الثاني** نشأة التوجيه والإرشاد المدرسي ومجالات هذا الأخير، مشيراً إلى أهدافه وأهميته ومناهجه وأبرز المشكلات المدرسية التي يتصدّى لها، مع تقديم المؤلفة لبعض المقترحات العملية لعلاجها، ويبيّن هذا الفصل أوجه العلاقة القائمة بين كل من التوجيه والإرشاد من جهة، وبينهما وبين التربية والتعليم من جهة أخرى. كما يعرض لأبرز السمات التي يجب أن يتمتع بها المرشد في المدرسة سواء الشخصية منها، أو المهنية، كما يعرض للقوانين والأخلاقيات المنظمة لهذه المهنة موضحاً طبيعة الأدوار التي يمكنه القيام بها في المدرسة.

أما **الفصل الثالث** فقد خصّصته المؤلفة لتوضيح الخدمات التي يقدمها علم النفس المدرسي للمعلم ليستطيع أن يقوم بالأدوار الجديدة المطلوبة منه مستفيداً من نظريات ومكتشفات علم النفس للقيام بمهمته التربوية التعليمية على أكمل وجه. وينتهي هذا الفصل بتناول مشكلة سوء تكيّف المعلّم واحتراقه النفسي مبيناً

الأعراض الجسدية والانفعالية والاجتماعية المرافقة له، وعارضاً لأبرز الأسباب المؤدية إلى ذلك مركزاً على طرق استفادة المعلم من نظريات علم النفس لتحسين نفسه .

وتُفرد المؤلفة **الفصل الرابع** من هذا الكتاب لتسليط الضوء على خدمات علم النفس المقدمة للإدارة المدرسية ووضعةً بين يدي المديرين نتائج الأبحاث والدراسات الحديثة التي تُساعدهم في توزيع الجدول الأسبوعي المدرسي بشكل يراعي الإيقاعات البيوسيكولوجية Biopsychologique التي تؤهل المتعلم للمشاركة بفاعلية في المدرسة . كما يُبين هذا الفصل للمديرين أوجه الاستفادة من علم النفس المدرسي للقيام أولاً بمهمة إدارة شؤون المتعلمين ورعايتهم، وتنمية الضبط الذاتي لديهم وذلك من خلال عرض بعض الإجراءات التي يمكن اتخاذها للحفاظ على النظام المدرسي . وثانياً يعرض هذا الفصل كيفية الاستفادة من علم النفس المدرسي في مجال رفع الروح المعنوية لجميع العاملين في المدرسة مبيّناً العوامل المساعدة على ذلك والتي تتلخص في الإشراف على أداء المعلمين وتوفير الشعور بالأمن في المدرسة، واعتماد مبدأ التواصل والمناقشة المشتركة بين كل مكونات المؤسسة التربوية قبل اتخاذ أي قرار . وثالثاً ينتهي هذا الفصل بطرح مشكلة الصراع في المدرسة مقدماً بعض المقترحات للتعامل معها ومواجهتها من خلال اختيار الأسلوب الملائم استناداً على الآراء والنظريات المتخصصة في هذا المجال .

وقد خصصت المؤلفة **الفصلين الخامس والسادس** لتوضيح خدمات علم النفس المدرسي على صعيد المتعلم، حيث يتمحور الفصل الخامس حول تحديد وظيفته كمتعلم، وربط المنهاج بحياته الواقعية، وتبيان العوامل المساهمة في اكتسابه للمعرفة، وتلك المؤثرة في انتباهه وتحصيله . كما يوضح هذا الشق من الكتاب معنى الفروق الفردية بين المتعلمين، إن على مستوى نماذجهم أو أسلوب تعلمهم، أو على مستوى ذكاءاتهم مبيّناً كيفية مراعاة هذه الفروق واستثمارها في العملية التعليمية .

أما **الفصل السادس** فيناقش مشكلة سوء التوافق المدرسي وتعرض من خلاله الباحثة لخصائصه ولأبرز العوامل المؤثرة فيه، ولأثره في سلوك المتعلم من جهة، وفي إنجازه المدرسي من جهة ثانية . وأخيراً يناقش هذا الفصل المشكلات المتنوعة الناجمة عن سوء التوافق المدرسي كالمشكلات السلوكية المدرسية، والصفية، والتعليمية، والنفسية .

وتُنتهي المؤلفة كتابها **بالفصل السابع** الذي خصصته أولاً لتقديم بعض

الاقتراحات فيما يتعلّق بالتجهيزات المادية لغرفة النفساني في المدرسة، وثانياً لعرض أبرز الأدوات والتقنيات التي تُفيد في عملية جمع المعلومات ولتشخيص الحالة التي يدرسها، حيث تقترح بعض النماذج لبطاقات الوضع الاقتصادي، والتعليمي/ المهني، والثقافي، والعائلي لأهل المفحوص، وكذلك نموذج لبطاقة تاريخ نمو المتعلّم وبطاقة التاريخ الدراسي من إعدادها. كما تعرض المؤلفة في طيّات هذا الفصل لأبرز اختبارات الذكاء والاختبارات الإسقاطية ومقاييس الشخصية ومقاييس الاستعداد والقدرات والميول المهنية مقدّمةً بعض النماذج عنها. وتختتم المؤلفة هذا الفصل باقتراح نموذج لكتابة تقرير نفسي.

والله من وراء القصد.

طرابلس - لبنان

2013 / 4 / 2

د. رشا عمر تدمري

الفصل الأول

علم النفس في المدرسة خدماته ووظائفه

- تمهيد
- تعريف علم النفس المدرسي
- أهمية علم النفس في المدرسة
- وظائف علم النفس في المدرسة
- خدمات علم النفس في المدرسة
- أ - بالنسبة للمعلم
- ب - بالنسبة للمتعلم
- ت - بالنسبة للبيئة الأسرية / المنزلية
- ث - بالنسبة للهيئة الإدارية
- ج - بالنسبة للبيئة المادية المدرسية

تمهيد

كانت وظيفة المدرسة التقليدية تتمثل في تلقين مجموعة من المعارف والمهارات الأساسية كالكتابة، والقراءة، والحساب. أما وظيفتها المعاصرة كما يراها الفكر التربوي الحديث فيُناط بها دور يتعدى ذلك الدور التقليدي بكثير، والذي يتمثل في الجوانب التالية:

- تدريب المتعلمين على مهارات التفكير العليا.
- الفهم العميق للمحتوى المعرفي للمقررات الدراسية.
- ربط ما يتعلمه المتعلم بحياته اليومية خارج نطاق المدرسة.
- إشراك المتعلم في بناء معرفته، وذلك عن طريق تعزيز روح الحوار والنقاش لديه.
- زيادة ثقة المتعلم بقدرته على الإنجاز والإبداع. (Keith, 1991, 28)
- خلق أنماط جديدة للتفكير، والتجديد، والملاحظة، والاختيار، والاكتشاف لدى المتعلمين.
- المساعدة في عملية التكيف الاجتماعي من خلال مشاركة المتعلم في مجالات التعاون في الدرس، واللعب. (قنبر، 1980، 37)
- وبناءً على هذا التصور لدور المدرسة المعاصرة على الصعيد التعليمي- التربوي، فإنه من الصعوبة بمكان أن تقوم المدرسة بأداء تلك المهام دون أن يسبق ذلك تغير على مستوى المحتوى والممارسة البيداغوجية. فبعد ظهور علوم التربية أصبحت الحاجة إلى معطيات علم النفس مطلباً ملحاً في المجال المدرسي. (Mialaret, 1983, 1 - 2)

ويرى «باين» Bain أن السيكولوجيا تتضمن معطيات يقينية حول الفرد والجماعة يجب على المربي أن يستفيد منها في بناء ديداكتيك علمي. كما أن المهمة الأساسية لعلم التربية تكمن في ضمان خط التواصل ومدّ الجسور بين ما هو سيكولوجي وما هو بيداغوجي، وذلك لأن أقرب العلوم وأكثرها إفادة للبيداغوجيا هي سيكولوجيا الطفل والمراهق. (شهب، 1996، 36)

وتدخل الإعتبارات السيكلولوجية ضمناً وصراحةً في تفسيرات الفعل التربوي المدرسي، وغير المدرسي، وهي ضرورية لتشخيص الحقائق النفسية للحالة واختيار المبادئ. (Debesse, 1974, 98).

تعريف علم النفس المدرسي :

يُعتبر علم النفس المدرسي من الميادين التطبيقية لعلم النفس، فهو يُعنى بمسألة تطبيق المبادئ والمكتشفات السيكلوجية في حقل التربية والتعليم، كما يُعنى بالدراسة السيكلوجية لمشكلات التربية ومعضلاتها على صعيد البيت والمدرسة. (رزوق، 1979 : 218)

يُطبّق علم النفس المدرسي مبادئ علم النفس وقوانينه في ميدان التربية والتعليم لحلّ ما ينتج في هذا الميدان من مشكلات، كما يُطبّق مبادئ عملية التعلم وقوانينها على تدريس المواد المختلفة.

وعلم النفس المدرسي هو وليد التزاوج الحاصل بين علم النفس والتربية، ذلك التزاوج الهادف إلى تحقيق توازن الفرد وتوافقه في المجتمع، الأمر الذي يعني الحفاظ على الصحة العقلية للمتعلم من جهة وإكسابه عادات سلوكية تُترجم فلسفة المجتمع وتطلّعاته وتؤمّن احتياجاته من جهةٍ أخرى. وهو باختصار الإطار المرجعي الذي يُساعد في عمليات تشخيص المشكلات التربوية وفي كيفية التعاطي بشأنها. (شكور، 1995 : 28)

إضافةً إلى ما سبق يمكننا القول بأنّ علم النفس المدرسي بصفته فرعاً من فروع علم النفس العام يوظّف العديد من الفروع في خدمته، كعلم النفس التربوي، علم نفس المتعلّم، علم نفس النمو، علم النفس الفارق، وعلم النفس الاجتماعي بهدف رعاية تلك الثروة البشرية المتمثلة في شخص المتعلّم والتي هي المحرك الأساسي لكل القوى والموارد الأخرى. وتُترجم هذه الرعاية في التعرّف على احتياجاته وميوله ومواءمة المناهج الدراسية والأسلوب التعليمي مع قدراته إضافةً إلى البحث في المشكلات التي قد تعترضه ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة لها. وينطلق علم النفس المدرسي من المشكلات الخاصة بالمتعلّم إلى المشكلات التي تُحيط بكل أطراف وعناصر المجتمع المدرسي من معلّم، ومدير، ورفاق، وكذلك أولياء أمور كونها تؤثر بشكل مباشر في الأداء المدرسي للمتعلم.

أهمية علم النفس في المدرسة :

بعد دخول معطيات علم النفس إلى ميدان التربية، قُلبت المحاور والموازن .
فبينما كان محور التربية قديماً هو المادة وعملية نقل محتواها إلى المتعلّم عن طريق
القسوة والعنف، أصبح محورها اليوم المتعلّم وإخضاع كل تبعات العملية التربوية
من محتوى المادة، والمنهاج، والطريقة إلى إستعداداته، وميوله، وقدراته . وبهذا
وبعد إنتشار المفاهيم الجديدة للتربية لم يعد التركيز على تلقين المعلومات وإنّما
بات التركيز على الخصائص الذاتية والشخصية في هؤلاء المتعلّمين والتي تتم من
خلال :

- أ - معرفة المتعلّمين .
- ب - الإهتمام بالمحيط العائلي .
- ت - مراقبة السلوك .
- ث - تقييم النمو العقلي .
- ج - تقييم الميول والاتجاهات .
- ح - الإهتمام بالمراهقين .
- خ - التوجيه والإرشاد التربوي . (أيوب ، 1994 ، 246)

وفي رأينا أنّ أهمية علم النفس المدرسي تنبثق من أهمية شخص المتعلّم
الذي يُمثّل ثروة حقيقية يجب على الدول اكتشافها ورعايتها وإطلاق طاقاتها
واستثمارها لصالح تقدّمها في العالم . فكلما راعينا حاجات المتعلّم وهيئنا له الجو
المناسب لانفتاح العقل وإبراز مواهبه وأوجدنا حلولاً للمشكلات التي تعترضه كلّما
نجحنا في تحقيق الأهداف التربوية الحقيقية . وعلى العكس كلّما تمّ التركيز على
المادة ومحتواها واعتبرنا أنّ المعلّم هو المصدر الرئيس للمعرفة كلما صَدّرنا إلى
المجتمع أفراداً سلبين اتكاليين غير قادرين على الانخراط والتطوير .

وظائف علم النفس في المدرسة :

من أبرز الوظائف التي يقدّمها علم النفس في المدرسة ما يلي :

- 1 - الرقابة النفسية للمتعلّمين ، حيث أنّ دراسة النمو لكلّ متعلّم ودراسة خصائصه
النفسية والفردية تشكّل الهدف الأوّل لعلم النفس المدرسي ، كون هذا الأخير
قادراً على اختيار وتطبيق طرق استبيان بإمكانها الكشف عن العوامل الفكرية،
والعاطفية، والاجتماعية التي تحدّد السلوك المدرسي .

2 - تكييف المناهج الدراسية، حيث يجب التأكيد على ضرورة تكييف البرامج على الإستعدادات الخاصة بكل عمر.

ونقول في هذا السياق إنه من الضروري الأخذ بعين الاعتبار ما قدّمه علم النفس من معلومات وحقائق حول مراحل النمو لدى الطفل/ المتعلّم وخاصة تلك المتعلقة بالنمو العقلي والعمل على تكييف هذه المناهج وفق قدرات المتعلّم في كل مرحلة عمرية. فقد استفاد القيّمون على بناء المناهج الدراسية كثيراً من النظرية البنائية لـ «بياجيه».

3 - تقديم الإستشارات للهيئة العاملة في المدرسة وإقامة التفاعل وملاءمته بين المدرسة وأولياء الأمور. (هاغين، 2000، 17)

فكما أشرنا سابقاً بأنّ خدمات علم النفس المدرسي تشمل جميع العاملين في المدرسة دون استثناء، فمن الضروري أن يقدّم النفساني استشارات لكل من يحتاج إليها بهدف حلّ المشكلات أو التخفيف من حدّة التوتر لكي يضمن نجاح المؤسسة المدرسية في تأدية دورها التربوي.

فعلى سبيل المثال قد يواجه بعض المعلمين أثناء عملهم مواقف ضاغطة أو مشكلات تجعلهم في حالة عدم استقرار نفسي، خاصة في حال عدم إلمامهم بالطرق والأساليب المُجدية التي تمكّنهم من التعامل الفعّال مع هذه المواقف، فتظهر عليهم عدد من الأعراض أبرزها الإجهاد والاحباط والتفاعل السلبي مع المتعلّمين، مما يؤثر سلباً في مستوى أدائهم، وهنا يبرز دور ووظيفة علم النفس المدرسي في دراسة ومعالجة هذه المشكلة الأمر الذي يعود بالنفع على كلّ من المعلم والمتعلم والعملية التعليمية التعلّمية.

4 - متابعة عمليّات التعلّم ونظريّاته وطرق قياسه وتحديد العوامل المؤثّرة فيه، وانتقال أثر التدريب والإستعداد للتعلّم، وطرق التدريس، وتوجيه المعلم وتنظيم وقت التدريس. (أبو حطب وصادق، 1980).

ويجدر بنا التأكيد على أنّ علم النفس المدرسي يُقدّم نماذج وأنواعاً عدّة حول طرق قياس التعلّم مرتكزاً على المهارات المعرفيّة الأساسيّة التي صنّفها «بلوم» Bloom، كما بيّن أهميّة وفائدة تشخيص المكتسبات السابقة لدى المتعلم وتحديدّها للكشف عن نقاط القوّة ونقاط الضعف لديه، كما بيّن ضرورة تقييم المكتسبات أثناء بنائها وتكوينها بهدف تجنّب العديد من الاضطرابات والمشاكل السلوكيّة والانفعالية والنفسية، فإذا تجاهل المعلم ما

يعرف المتعلّم وما لا يعرف، وبدأ يشرح الدروس معتبراً أنّ كل المتعلّمين قد اكتسبوا ما يخولهم بناء هذا التعلم الجديد، فإنّه بهذا يتسبّب في دفع البعض منهم، ممن يواجهون صعوبة في اكتساب المعلومات السابقة، نحو السلبية والانطواء والخجل وإلى فقدان الدافعية للتعلم كونهم لا يفهمون ولا يستطيعون أن يتابعوا ويكتسبوا المعلومات الجديدة التي تُقدّم إليهم، كما أنّهم في بعض الأحيان قد يلجأون إلى مظاهر العنف والعدوانية وإثارة الشغب إما بهدف لفت النظر إليهم أو بهدف هدر الوقت كونهم لا يجدون أنفسهم قادرين على المشاركة في العملية التعليمية التعليمية الحاصلة.

ونُضيف إلى ما تقدّم أنّ علم النفس المدرسي قد قدّم نظريات هامة في مجال التعلم، من أبرزها النظرية الجشطلطية التي اتّخذت مبادئها كأسس في تعليم القراءة باتباع الطريقة الكلية Méthode Globale - وهي الطريقة المتبعة حالياً في المناهج اللبنانية - بدلاً من الطريقة الجزئية Méthode Syllabique وهي تعتمد مبدأ تعليم الجمل فالكلمات فالحروف وليس العكس، ووجهة نظر هذه النظرية في ذلك هو أنّ الحروف في نظر المتعلّم ليست ذات معنى كالكلمات أو الجمل فكلمة (أب) على سبيل المثال تحمل من المعاني ما لا يحمله الحرفان (أ) و (ب).

كما قدّمت مدارس علم النفس نماذج وطرقاً عديدة للتدريس منها، على سبيل المثال، المبدأ المستمد من المدرسة البنائية والقائل بأنّ التعلم يجب أن يكون شيئاً ونشيطاً، حيث يُشير «بياجيه» إلى أنّ الفائدة الرئيسية لنظرية النمو العقلي في مجال التعليم هي إتاحة الفرصة أمام المتعلّم ليقوم بتعلّم ذاتي، فمن الضروري وضع الطفل في موقف تعليمي حتى يختبر بنفسه ويرى ما يحصل ويستخدم الرموز ويبحث عن إجاباته الخاصة، رابطاً ما يراه في الصف مع ما يجده في مكان آخر. وهذا هو المبدأ الرئيسي الذي بُنيت عليه الأهداف التعليمية في المناهج الدراسية الحالية في لبنان، والتي تُشدّد على ضرورة ربط المعلومات النظرية بحياة المتعلم المعاشة، وتقديم النماذج والأمثلة الحية من واقعه.

ولا ننسى ما توصّلت إليه نظرية التعلم الاجتماعي من ضرورة وأهمية استخدام القصص والروايات والأفلام كوسائل لعرض نماذج فعالة خاصة بعد أن أثبتت نتائج التجارب التي قام بها «باندورا» Bandura أهمية التقليد والمحاكاة في عملية التعلم، كون الملاحظ يستطيع أن يتعلّم الخبرات وأنماط السلوك

المختلفة من خلال ملاحظة أفعال الآخرين ومحاكاتها دون الحاجة إلى المرور بنفس الخبرة .

واستكمالاً لما سبق، يُقدّم علم النفس المدرسي الوظائف التالية :

5 - قياس الذكاء والقدرات العقلية، وسمات الشخصية، والتحصيل وأسس بناء الاختبارات التحصيلية، وشروط الاختبارات النفسية والتربوية، وسنقوم في فصل لاحق من هذا الكتاب بتحديد هذه الاختبارات والوقوف على أهميتها وأنواعها .

6 - اكتشاف المتعلّمين الذين يُعانون من نقص على الصعيد التربوي والعاطفي ومعالجة هذه الحالات بطرق ملائمة .

7 - تحفيز التفاعل الاجتماعي بين المتعلّمين والمعلّمين وبين المتعلّمين أنفسهم . (أبو حطب وصادق، 1980) .

يؤكد علم النفس، في هذا المجال، من خلال النظرية البنائية على أهمية التفاعل بين المتعلّمين من جهة والمعلّمين من جهة ثانية، حيث يُشير بياجيه إلى أنّ النمو العقلي يفترض إضافةً إلى تعاون الأطفال مع الراشدين تعاونهم فيما بينهم أيضاً، فالطفل الذي لا يُسمح له أن يرى نسبة إدراكه يبقى سجين وجهات نظره الأنوية .

8 - تحديد وتشخيص عدم التكيف الحاصل ومعالجته . (Reuchlin, 1971, 63)

فعلم النفس المدرسي يقوم على الافتراض القائل بأنّه كلّما اكتُشفت المشكلة بشكل أسرع سهّلت معالجتها، أو كلّما كانت المعالجة قريبة زمنياً من حدوث المشكلة تكون فرصة نجاح المعالجة أفضل . ويؤكد هذا الافتراض ضرورة وجود خدمات نفسية في المواقف التربوية، حتى يسهل التعرّف على المشكلات قبل أن تتأزّم أو تتعقّد، وبالتالي يصعب معها الحل أو العلاج . (راجع، 1967، 12)

9 - تحليل النشاط، ويُقصد به تحليل نشاط الفرد أو ما يقوم من أعمال عملية هامة لدراسة الأوضاع في جميع مستويات المسؤولية . وتبرز الحاجة في مجال التربية والتعليم لهذا النوع من الدراسة وذلك لجمع المعلومات والبيانات عن عمل ونشاط كل من مدير المدرسة والمعلم وجميع العاملين في هذا المجال للتعرف على واجباتهم ومسؤولياتهم العامة، وعن إعدادهم المهني وخبراتهم ومستواهم الاقتصادي الصحي والاجتماعي وسماتهم الشخصية . وتُساعد

البيانات التي يجمعها النفساني في وصف العمل أو النشاط في الظروف القائمة، بالإضافة إلى التعرف على الكفايات الأدائية والسمات الشخصية والسلوكية التي يتصف بها العاملون في المجال التربوي لكي يقوموا بعملهم بفاعلية وكفاية.

وتُفيد المعرفة التحليلية لمكونات النشاط والعمل في عدة أهداف، فهي تساعد العاملين في المجال التعليمي والتربوي في النواحي التالية:

أ- التعرف على نواحي الضعف في الأعمال أو النشاط الممارس وما به من عدم كفاية.

ب- التعرف على الكفايات عند اختيارها لشغل الوظائف المختلفة في مجال التربية والتعليم.

ت- تحديد جدول الأعمال والأنشطة التي يقوم بها الأفراد وذلك لأن الأعمال تتطلب مستويات مختلفة من الكفاية والمهارة والمسؤولية.

ث- توزيع العاملين في المجال المدرسي على الوظائف والأعمال بما يُحقق أفضل استخدام وإفادة من القوى البشرية المتوفرة. (خفاجة وصابلا، 2002: 161)

ويُضيف «ديبو» إلى ما سبق أنّ من وظائف علم النفس المدرسي دراسة تلك العوامل والمتغيرات التي تساعد على فهم السلوك وضبطه والتنبؤ به، في إطار المواقف التعليمية والتعلمية، حيث أنّه يُساهم في:

1 - تحديد مشكلات الطفل التطورية ذات العلاقة بالسلوك المدرسي، والتوافق، والدافعية.

2 - دراسة خصائص المتعلم وطبيعة الفروق الفردية.

3 - وضع استراتيجيات تخطيط وتنفيذ العملية التعليمية التعلمية.

4 - وضع استراتيجيات تصميم الاختبارات وقياس السلوك. (بلقيس ومرعي، 1983)

أما «أوزبل» Ausubel فيحدّد وظائف علم النفس في حلّ مشكلات التعلّم التالية:

1 - اكتشاف جوانب عملية التعلّم التي تؤثر في اكتساب المعلومات والاحتفاظ بها لمدة طويلة.

2 - تحسين التعلّم بعيد المدى والقدرة على حلّ المشكلات.

3 - اكتشاف الخصائص الشخصية والمعرفية للمتعلّم ذات العلاقة بالتعلّم واكتساب

المعرفة، وكذلك اكتشاف الجوانب الاجتماعية والعلاقات الشخصية المتبادلة في البيئة التعليمية التي تؤثر في نتائج تعلّم المادة الدراسية، واكتشاف عوامل دافعية التعلّم، والطرق النموذجية لاستيعاب هذه المادة.

4 - إكتشاف أكثر الطرق كفاية في تنظيم المواد التعليمية وتقديمها وكيفية توجيه التعلّم واستثارته نحو أهداف محدّدة. (نشواتي، 1985)

ويؤكّد علم النفس التربوي في رأينا على ضرورة توفير ثلاثة شروط أساسية لحدوث عملية التعلّم.

أولها: وجود دافعية عند المتعلّم تدفعه نحو موضوع التعلّم، ولحثّ هذه الدافعية يُطلب من المعلم أن يطرح الموضوع بطريقة مشوّقة تُظهر أهميّة ودرجة الاستفادة منه في الحياة اليومية.

وثانيها: وصول المتعلّم إلى مرحلة النضج أو مستوى النمو اللازم للقيام بأوجه النشاطات التي يتطلّبها الموضوع وهذا ما أكّدت عليه النظرية البنائية التي بيّنت مراحل النمو العقلي ومدى قدرة المتعلّم على الاستيعاب والفهم خلال كل مرحلة.

وثالثها: يرتبط بالممارسة، حيث أنّ التعلّم لا يتم بأفضل نتيجة دون أن يُمارس المتعلّم نشاطاً خاصاً حتى يُحقّق هذا الغرض. ويمكن أن تتمّ الممارسة من خلال تكرار المعلم للشرح، أو من خلال تطبيق المتعلّم بنفسه تمارين متعدّدة تدور حول نفس موضوع التعلّم على شرط أن تكون هذه الممارسة أو هذا التكرار قائماً على التوجيه والإرشاد من قِبَل القائمين على عملية التعليم فيتم تلاشي السلوكيات الخاطئة وإبقاء السلوكيات الصحيحة، كما أنّ الممارسة تلعب دوراً أساسياً في تعزيز سلوك المتعلّم وتثبيته.

خدمات علم النفس في المدرسة :

يُقدّم علم النفس خدمات عديدة تُطال كُلاً من المعلم، المتعلّم، البيئة المنزلية والهيئة الإدارية، نعرضها على النحو التالي:

أ - بالنسبة للمعلّم :

يُعتبر علم النفس المدرسي من المواد الأساسية اللازمة لتدريب المعلمين وتأهيلهم لأنّه يزوّدهم بالأسس والمبادئ النفسية الصادقة التي تتناول طبيعة التعلّم المدرسي، ويمكن تلخيص مهام وخدمات علم النفس المدرسي بالنسبة إلى المعلّم فيما يلي:

1 - استبعاد الآراء التربوية التي تعتمد على ملاحظات غير دقيقة، لا سيما تلك التي تعتمد على الخبرات الشخصية والأحكام الذاتية والفهم العام.

2 - تزويد المعلم بحصيلة من المبادئ الصحيحة التي تفسّر التعلّم المدرسي، والمبادئ التي يوفرها هذا العلم هي نتاج البحث العلمي المنظّم والتي يمكن تطبيقها في معظم المواقف التربوية، حيث أنّ علم النفس المدرسي يساعد المعلم على ترشيد عمله التربوي وجعله أكثر حكمة وكفاية.

3 - تدريب المعلم على التفسير العلمي لمختلف أنماط السلوك التي تصدر عن المتعلّم، وخاصةً إذا استمرّت لفترة من الزمن، وبهذا يستطيع المعلم أن يميّز بين أنماط السلوك التي تُثير الإهتمام والتي لا تُثيره. والمعلم المُدرّب على هذا النوع من التفكير، من خلال دراسته لعلم النفس المدرسي يحاول أن يُجيب على السؤال التالي: ما الذي يُسبّب سلوك المتعلّمين؟ أو ما هي العوامل المسؤولة عن إحداث هذا السلوك؟ وبهذا يتقدّم بخطوات واسعة نحو الفهم الأفضل للعملية التربوية، ولا تكون استجابته لسلوك متعلّميهِ إنفعالية أو دفاعية، خاصة في المواقف التربوية المشكّلة مثل اضطراب النظام داخل غرفة الصف.

فمن خلال خبرتنا العملية في الميدان المدرسي نلاحظ أنه في أحيان كثيرة يواجه المعلم نماذج متعلّمين يتعمّدون إثارة الشغب والفوضى في الصف، والمعلم الذي لا يفهم دوافع سلوكهم هذا قد يعمد إلى عقابهم إما بالتوبيخ أو بالطرد أو باستخدام العقاب الجسدي في أحيان أخرى.

ويلفت علم النفس النظر في هذا الصدد حيث يُشير إلى أنّ بعض المتعلّمين الذين تصدر عنهم هذه السلوكيات هم إما متعلّمون مهمّشون لا يُلحظهم المعلم برعايته واهتمامه، ولا يعمل على إشباع حاجاتهم والتعرّف على ميولهم واستعداداتهم، فيبادرون إلى المشاكسة كمحاولة منهم للفت الانتباه إليهم، وإما أنّهم في مرحلة عمرية معيّنة كالمراهقة، فنجدهم يحاولون التعبير عن استقلاليتهم ويسعون إلى إثبات رجوليتهم أمام رفاقهم الذكور والإناث على حدّ سواء.

4 - مساعدة المعلم على التنبؤ بالسلوك وضبطه، حيث يُساعد علم النفس المدرسي في دراسة العوامل المرتبطة بالنجاح والفشل في التعلّم المدرسي، ومن هذه العوامل طرق التعلّم ووسائله، شخصية المتعلّم ومستوى نضجه، والعوامل الوراثية والظروف الاجتماعية المحيطة، والدافعية، والجو الإنفعالي المصاحب

للتعلّم. خاصة بعدما شهده الوقت الحاضر من ثورة هائلة في نتائج البحوث التي تفيد في تحديد العوامل المؤثرة في التعلّم سواء داخل الصف أو خارجه. (كراجة، 1997)

والدافعية هي قوّة محرّكة، منشّطة، وموجّهة في وقتٍ واحد. ويعتبر موضوع الدوافع من الموضوعات المهمّة في علم النفس بشكل عام وفي علم النفس التربوي بشكل خاص كونه يوثّق الصلة بعملية الإدراك والتذكّر والتخيّل والتفكير والتعلّم.

ولا تقتصر أهمية الدافع على توجيه السلوك فحسب بل هي تلعب دوراً مهماً في ميدان التربية والتعليم حيث تساعد على حفّز دافعية المتعلّمين نحو التعلّم المثمر، فإنّ فهم الدوافع يجعل المعلم أكثر قدرة على تفسير تصرّفات المتعلّم، فعوضاً عن تفسير مشاكل المتعلّمين، على سبيل المثال، واعتبارها سلوكاً قائماً على الرفض وعدم الطاعة يُمكن فهم الدوافع من خلال الوقوف على خلفيات هذا السلوك من حاجة إلى عطف وجذب الانتباه، فهذه المعرفة تُساعد على فهم سلوكهم.

وما دافعية التحصيل إلا الحاجة إلى المعرفة، وهي تختلف من فردٍ لآخر، فإنجاز المهمات الصعبة والوصول إلى المعايير العالية من الإنجاز شيء مهم جداً للبعض، بينما للبعض الآخر يُعتبر النجاح بأية طريقة كافياً. ويلعب المعلم دوراً بارزاً في استثارة الدافعية الخارجيّة وإيجاد الرغبة عند المتعلّمين وحفزهم عليها، فقد يُقبل المتعلّم على التعلّم سعياً وراء إرضائه وكسب حبه أو للحصول على تشجيع مادي أو معنوي منه.

ومن خدمات علم النفس المدرسي بالنسبة للمعلم أيضاً:

5- تعزيز فعالية المعلم في عمله التعليمي، وذلك من خلال تزويده بما يلي:

أ- المعلومات والمعارف الأساسية المتعلقة بنمو شخصية المتعلّم بمختلف أبعادها وبعملية التعلّم الحاصلة عند المتعلّمين وبخصائص الجماعات...

ب- الاتجاهات الانسانية الإيجابية الضرورية للعمل التربوي، وهي اتّجاهات تتمثّل في احترام حقوق الطفل، وتقبّل المتعلّم حتى المتأخّر، والاعتراف بالاتّجاه الديمقراطي في التربية.

ت- مساعدته على امتلاك مهارات التعليم أو استراتيجياته كمهارة تبسيط

المادة لتراعي مستويات تفكير المتعلّمين وقدراتهم في مختلف الأعمار، ومهارة بناء الإتّصال وإدارة التفاعل الصفي في نقل المادة، ومهارة تحديد الأهداف التعليمية، وتشويق المتعلّمين، وجعلهم يهتمّون ببناء معرفتهم ويساهمون فيها، بالإضافة إلى مهارات تنشيط الجماعات واختبار نتائج التعلّم ومردوده وبناء الأحكام الموضوعيّة. (تابت، 1996، 159)

والتفاعل الصفي هو كل ما يصدر عن المعلم والمتعلّم داخل حجرة الدراسة من كلام وأفعال وحركات وإشارات وغيرها بهدف التواصل لتبادل الأفكار والمشاعر. ويعمل التفاعل الصفي على زيادة حيوية المتعلّمين في الموقف التعليمي، ويُساعدهم على اكتساب اتجاهات إيجابيّة تجاه المعلم وبالتالي يؤدي إلى ترغيبهم في المادة الدراسية والرفع من مستوى تحصيلهم.

ويُتفق العديد من الباحثين في هذا المجال على أنّ العامل الأساسي في نجاح المتعلّم في المدرسة - أو فشله - إنما يعود بالدرجة الأولى إلى نوع معاملة المعلم لمتعلّميّه، ومدى تفاعله معهم. (عدس، 2000: 60)

والجدير بالذكر في هذا السياق أنّ عملية التفاعل لا تتم بين طرفي العملية التربوية دون أن يكون هناك اتصال بينهما بوسيلةٍ أو بأخرى، والحقيقة أنه كلما كان الطرفان (المعلم والمتعلّم) قادرين على التخاطب بمختلف الوسائل، كلما اتّسعت دائرة الاتصال بينهما وحدث التفاعل، وتشكّلت العلاقات، أي حصل الاتصال الفاعل والمثمر وتحقّق التواصل.

وتُبيّن التجربة اليوميّة التي طبّقناها فعلياً طوال سنوات التعليم كيف أنّ المشاكل التي تظهر وسط جماعة صفيّة ما، تنتج في أغلبها من عجز أعضاء تلك الجماعة من الاتصال مع بعضهم البعض، فإذا كان كل من الباعث والمستقبل قادرين على تبادل المعلومات بوساطة السلوك الذي يُصدره أحدهما ويتلقّاه الآخر، فما ذلك إلا لأنّ هذا السلوك يحمل دلالة.

أما أنماط سلوك المعلم فتتضح من خلال الطرق التي يتّبعها في شرح المادة وإثارة الأسئلة، وإدارة الحوار والمناقشة داخل الصف، كما تتّضح من خلال الأساليب التي يزاولها في إرشاد المتعلّمين وتزويدهم بالتغذية الراجعة. أما الأنماط السلوكيّة للمتعلم فتظهر في طرق استجابته للنظام وتركيز الانتباه وبذل الجهد والمثابرة، والقيام بالتجارب والممارسات العملية، وأساليب الحوار والمناقشة.

ولما كان تفاعل المتعلّم مع المعلم يتأثر بالحالة الانفعالية والجو النفسي

والاجتماعي السائد في الصف، والمدرسة عموماً، فقد نادى «باستالوتزي» Pestalozzi بأن تكون العلاقة والصلة بين المعلم والمتعلم علاقة أبوة يعمل فيها المعلم على إبداء عطفه وتشجيعه للمتعلمين مع تحريك بواعث النشاط الذاتي لمحبة العمل، والإقدام عليه، أي استثارة الدافعية الذاتية لديهم.

وحسب «غلوفر» و«بروننغ» Glover & Bruning (1990) نجد أنّ علم النفس يساعد المعلم في اكتساب العديد من المهارات الخاصة ليصبح معلماً ممتازاً من خلال تشديده على اهتمامات المعلمين الرئيسية حول: كيف يتعلم المتعلمون؟ وكيف نساعدهم بشكل أفضل على التعلم؟ وكيف نقيم ذلك التعلم؟... (Glover, 1990, 2)

وفي هذا المجال توسّعت، في نهاية القرن العشرين، أبحاث عديدة لدراسة الدماغ وذلك بسبب ظهور التقنيات الحديثة التي أتاحت للعلماء فرص سبر مناطق فيه. فالفرد أثناء معالجته للمعلومات المقدمة له يستخدم طريقة معينة في معالجتها كما أنه يميل إلى استخدام أسلوب معين في طريقة التعلم والتفكير. وقد أثبتت الدراسات أنها مرتبطة بأحد جانبي الدماغ (الأيمن أو الأيسر). (Van Cleef & Schkade, 1989: 39) وكشفت نتائج هذه الأبحاث عن امتلاك الإنسان أسلوبين مختلفين متكاملين في معالجة المعلومات، أحدهما خطي (خطوة إثر خطوة) يُحلّل الأجزاء التي تتشكل منها الأنماط ويتم ذلك في الجانب الأيسر من الدماغ، والأسلوب الآخر مكاني وعلائقي يبحث ويبني الأنماط ويتم ذلك في الجانب الأيمن من الدماغ، وقد حرّك هذا الاكتشاف قدراً لا بأس به من الإثارة بين علماء النفس والمربين وولّد لديهم رغبة في استكشاف التطبيقات الصفية للأبحاث المتعلقة بجانبي الدماغ. (وليامز، 1987: 14)

كما لوحظ من خلال استخدام الرنين المغناطيسي أنّ هناك اختلافاً واضحاً في أداء الجانبين من الدماغ بين الذكور والإناث، حيث ينشط الجانب الأيسر من الدماغ عند الذكور لدى قراءة موضوعات تدلّ على معنى، بينما ينشط الجانبان الأيمن والأيسر عندما تقرأ الإناث الموضوعات نفسها، وهذا يُشير إلى أنّ للجنس أثراً في عمليات التفكير وآليات عمل جانبي الدماغ. (عبيد وعفانة، 2003: 121)

وحين سمع بعض علماء النفس المهتمين بما يتردّد في دوائر علم الأعصاب، وعن إمكانية البحث داخل الدماغ وهو يؤدي وظائفه كقيام الفرد بالرؤية والسمع والشم والذوق واللمس والقراءة وحلّ المسائل، مما يعني القدرة على مشاهدة الآثار التي تدلّ على العملية المعرفية التي تؤدي في الدماغ، إن كان على شكل ألوان أو أضواء أو تدفق سيال الدم، بدأت ثنائية

جديدة بالظهور تحت مسمى «العصبي المعرفي» الأمر الذي شجّع علماء النفس التربويين من أمثال «كين وكين»، و«سيلوستر»، و«سوسا»، و«ولف» على الاستفادة من هذه المعلومات عن الدماغ في تجديد عملية التعليم والتعلم. (السلطي، 2004: 8 - 9)

ويرى «سوسا» بأنّ البحث في علم الأعصاب يجب أن يقود عملية التدريس، ويقول في ذلك: «يحاول المعلمون تغيير الدماغ كل يوم، فكلّما عرفوا أكثر عن كيف يتعلّم الدماغ كلما كانوا أكثر نجاحاً في مهمّتهم التعليمية التعلّمية». (السلطي، 2004: 11)

وتتفق الدراسات النفسية والفيزيولوجية والطبية على أنّ الجانب الأيسر من الدماغ يتضمّن عمليات التحليل المنطقي واللغوي، بينما يتضمّن الجانب الأيمن من الدماغ عمليات التفكير غير اللفظي كمعالجة العمليات ذات العلاقة بالفراغ والذاكرة المكانية. (حمدان، 1985: 75)

ومن المؤكّد في هذا المجال أنّ الدماغ البشري مكوّن من شقّين أو جانبيين، أيمن وأيسر، ولكلّ شقّ مخصصات إدراكية.

جدول رقم (1)

الوظائف المعرفية لجانبي الدماغ: الأيمن والأيسر نقلاً عن تورانس

الجانب الكروي الأيمن للدماغ Right Hemispheric	الجانب الكروي الأيسر للدماغ Left Hemispheric
القراءة للأفكار الرئيسية.	القراءة للتفاصيل.
البحث عن الاختصاصات غير المؤكدة.	البحث عما هو أكيد أو حقيقة.
تذكر الصور والتخيلات، والوجوه.	استرجاع الأسماء والكلمات والتواريخ.
التفكير في الصور والتخيلات، التفكير الحدسي.	التفكير اللفظي، التفكير المنطقي.
التنبؤ عن طريق الحدس.	التوصل لتنبؤات بطريقة منظمة.
التعامل مع عدة أشياء في وقت واحد.	التعامل مع شيء واحد في نفس الوقت.
الاستبصار الفجائي.	الاستنتاج بطريقة استدلالية.
عدم الثبات في التجريب.	الضبط والنظام في التجريب.
الكتابة الخيالية.	الكتابة غير الخيالية.
شرود الذهن أحياناً.	حضور الذهن دائماً.

الجانب الكروي الأيمن للدماغ Right Hemispheric	الجانب الكروي الأيسر للدماغ Left Hemispheric
مشاهدة الشيء ثم محاولة القيام به . تذكر الحقائق المستنتجة مما يدور حوله . الإبداع وتحسين الهوايات . ابتكار الأشياء والأساليب . حب التخمين . تنظيم الأشياء لتوضيح العلاقات بينها . شرح المشاعر عن طريق الشعر والرسم . تذكر الأصوات والنفحات . وضع الخيالات والأفكار . الاستماع للموسيقى أثناء القراءة أو الدراسة . التعلم عن طريق العرض العملي . التعلم التجريبي عن طريق الأداء . الحلم والخيال في التخطيط . حب التعليمات غير المحددة . الاستجابة الموجبة لما هو وجداني . التعلم عن طريق البحث والاكتشاف . تعلم الهندسة . استخدام الترادف والاستعارة في اللغة . تلخيص المعلومات المتعلمة . تفسير لغة الجسم . التقريب والتقدير ، الاستنتاج وبناء النماذج . قول وفعل الأشياء المرحية . تركيب الأفكار ، وضع الافتراضات . الاستنباط السريع . التفكير أثناء الاستلقاء .	سماع الشرح اللفظي وتنظيمه في خطوات . تذكر الأشياء المتعلمة فقط . تجميع الأشياء . تحسين الأشياء والأساليب . الرهان على ما هو مؤكد . تنظيم الأشياء في تسلسل زمني أو زمني ، أو حتمي ، أو حسب الأهمية . شرح المشاعر بلغة مباشرة واضحة . تذكر المعلومات اللفظية . النسخ وإكمال التفاصيل . حب الهدوء أثناء القراءة أو الدراسة . التعلم عن طريق الوصف اللفظي . التعلم عن طريق الاستدلال اللفظي . التخطيط الواقعي . معرفة ما يجب عليه عمله . الاستجابة الإيجابية لما هو منطقي . التعلم عن طريق الفحص والتجريب . تعلم الجبر . استخدام اللغة المباشرة . تنظيم الأشياء المتعلمة . الاعتماد على ما يقوله الآخرون . الدقة في القياس ، الوصف اللفظي للأشياء . عمل الأشياء المنطقية قولاً وفعلاً . تحليل الأفكار ، التحقق . استخدام الشيء المناسب والصحيح . التفكير أثناء الجلوس .

كما حدد براون تلخيصاً لوظائف الجانبين كرويين للدماغ على النحو التالي :

جدول رقم (2)

تلخيصاً للوظائف المعرفية لجانبي الدماغ : الأيمن والأيسر

الجانب الأيمن	الجانب الأيسر
عقلي .	عقلي .
يتذكر الوجوه .	يتذكر الأسماء .
يستجيب للتوجيهات المصورة أو الرمزية .	يستجيب للتوجيهات الكلامية وللشروح .
يجرب بطريقة عشوائية وأقل قيوداً .	يجرب بطريقة نسقية مع التحكم .
أحكامه ذاتية .	أحكامه موضوعية .
منطلق وتلقائي .	مخطط منسق .
يفضل المعلومات غير المؤكدة المراوغة .	يفضل المعلومات الثابتة المؤكدة .
يعتمد على الصور في التفكير وفي التذكر .	يعتمد على اللغة في التفكير وفي التذكر .
قارئ مركب .	قارئ محلل .
يفضل الرسم والتعامل مع الأشياء .	يفضل الكلام والكتابة .
يفضل الأسئلة المفتوحة .	يفضل أسئلة الاختيار من متعدد .
أكثر حرية مع المشاعر .	يتحكم في المشاعر .
يُجيد تفسير لغة الجسم .	لا يُجيد تفسير لغة الجسم .
يستعمل الاستعارة كثيراً .	يستعمل الاستعارة نادراً .
يفضل الحل الحدسي للمشكلات .	يفضل الحل المنطقي للمشكلات .

(براون، 1994م، ص116)

ولتنمية قدرات المتعلم في استخدام دماغه بصورة فعالة وسليمة ينبغي على المعلم أن يكون مدركاً للمتغيرات الصفية التالية :

- 1 - يتحسن الدماغ بجانبه الأيمن والأيسر كلما تعرض المتعلم إلى مواقف وخبرات تعليمية مرتبطة بالبيئة الصفية أو المحيطة بالمتعلم، إذ أن دماغ الإنسان تتغير خلاياه من حين إلى آخر في ضوء ما يتعرض له من ظروف وخبرات .

- 2 - يفقد دماغ المتعلّم المعنى المطلوب إذا كانت الخبرات التي يتعرّض لها من خلال المواقف الصعبة أعلى من مستواه أو أقلّ منه .
 - 3 - يتّصف دماغ المتعلّم بخصائص تتفق مع طبيعته حيث أنّ دماغه لا يستطيع أن يجد علاقات أو روابط معيّنة بين الخبرات السابقة والخبرات اللاحقة إذا لم يكن للخبرات السابقة أسس في بنيته المعرفيّة .
 - 4 - الدماغ في ذاته ينمو ويتطوّر من خلال التفاعل والتعاون مع الآخرين، فالطفل في بداية حياته تنمو قدراته التفكيرية عندما يتفاعل مع البيئة الخارجية بصورة كبيرة، لذا فإنّ المعلم يستطيع أن يهيّء المتعلّم ليتفاعل مع أقرانه في البيئة الصفية ويكتسب منهم أنماطاً ذكائية وعلاقات اجتماعية تسمح بتوسيع سعة الدماغ وتطوّره .
 - 5 - كل متعلّم له صفات دماغية خاصة تختلف من فردٍ إلى آخر، وذلك مثل بصمة إصبع الإبهام . (عفانة والخزندار، 2004 : 121)
- ذوبهذا يتبيّن أنّ التعلّم المستند إلى الدماغ يُسهم بشكل فعّال في تكوين بيئة صفية غير محدودة الإمكانيات، وكذلك في تنشئة جيلٍ قادر على حلّ المشكلات المستقبلية .

ب - بالنسبة للمتعلم :

- يُمكن أن نوجز خدمات علم النفس على هذا الصعيد بما يلي :
- 1 - الإستشارة المستمرة لمختلف مظاهر النمو عنده عقلياً، جسدياً، إنفعالياً، واجتماعياً . . . بحيث يتمّ التنسيق والتوافق بين عمليات النضج المتلاحقة والمناهج الملائمة لكل مستوى من مستويات النضج .
 - 2 - المساهمة في توجيه المتعلّمين آخذين في الاعتبار ميولهم، واستعداداتهم، ورغباتهم من ناحية ومتطلّبات سوق العمل من ناحية ثانية بحيث يتمّ التوفيق بين سوق العرض وسوق الطلب وبالتالي التمكن من استغلال طاقات الفرد وفاعليته، قدر المستطاع .
 - 3 - إكتشاف الأطفال الذين يُعانون من اضطرابات تعلّمية، أو سلوكية، أو انفعالية والعمل على معالجتها .
 - 4 - تحديد وتشخيص عدم التكيف بغية إزالة العوامل المعيقة وخلق المناخات الجيدة والمشجّعة .

- 5 - الإهتمام والعناية بالملف الشخصي للمتعلم الذي يُعتبر أفضل مرجع يُستند إليه في عمليات التوجيه مستقبلاً كما يساعد في تحقيق فهم شامل لشخصية الفرد .
- 6 - إجراء الإختبارات والروائز التي تساعد في عمليات التشخيص العلمي الدقيق الذي يتعد عن كل ذاتية وتأويل .
- 7 - إقامة حلقات ومحاضرات إرشادية وتوجيهية غايتها وقاية الناشئة من بعض أشكال الإنحراف الذي يحتمل إنتشاره بين المتعلمين . (شكور، 1995)

ت - بالنسبة للبيئة الأسرية/ المنزلية :

يُساعد علم النفس المدرسي فيما يلي :

- 1 - التقصي عن معلومات تتعلق بسلوك المتعلمين ونشاطهم وظروف معيشتهم ضمن الأسرة حتى يتمكن الإختصاصي ومن ثمّ المربون من تشكيل صورة واضحة عنهم تساعد في التفاعل معهم .
 - 2 - التقصي عن مدى رضا الأهالي عن طريقة التعليم المتبعة من قبل المعلمين وعن أسلوب تعاملهم معهم بحيث يتم الإبتعاد عن السلبيات والتركيز فقط على الإيجابيات .
 - 3 - التقصي عن كيفية تعامل المتعلمين مع مواد الدراسة في المنزل مما يُعطي فكرة عن مدى استيعابهم لهذه المواد وبالتالي يقدّم فكرة عن مواطن الضعف والصعوبة لديهم .
- وعلى هذا الصعيد نرى أنّه يمكن لعلم النفس المدرسي أن يُقدّم بعض الإرشادات للأهل لمساعدتهم على تهيئة المتعلم وإعداده لنظام الدراسة عبر اعتماد الخطوات التالية :
- * إنشاء نظام يومي باستخدام عادات ثابتة : أي تحديد أوقات للعب، أوقات للدراسة، والنوم . . فإنّ هذه العادات الثابتة تعطيه الثقة والسيطرة لتعزيز تعليمه .
 - * إعداد مكان مناسب في البيت للدراسة وتحضير المهام أو الواجبات المنزلية ومن الأفضل أن يكون هذا المكان هادئاً ومريحاً بدون تلفاز أو راديو .
 - * تطوير وتعزيز المهارات السلوكية : كالانضباط في الوقت، وتحضير المهام، والقدرة على المثابرة، وتحديد الأهداف وتحقيقها .
 - * ممارسة مهمات تُعزّز الإصغاء والتركيز، مع تجاهل معوّقات الانتباه المحيطة .
 - * محاولة لعب لعبة «التغلّب على الوقت» خلال تحضير الواجبات من خلال تقدير

الوقت المطلوب لإنجازها وإضافة المزيد من الوقت إليه ومن ثم إعداد عدّاد الساعة .

* محاولة تشجيع الأبناء على إخبار الأهل ماذا تعلّموا ممّا يُطلعهم على أهمية الواجبات لنجاحهم .

* مدح الأبناء على جهدهم وطريقة تحضيرهم للواجبات وليس على النتيجة النهائية فقط .

* تعويدهم على طلب المساعدة العينية وذلك بعد أن يحاولوا بأنفسهم حلّ المشكلة .

* مساعدتهم على تقسيم واجباتهم المعقّدة والطويلة لمقاطع صغيرة وبسيطة .

ومن خدمات علم النفس لأولياء الأمور أيضاً ما يلي :

4 - إقامة ندوات ومحاضرات دورية تتعلّق بواجبات الأهل ودورهم في الحياة المدرسية لأنّ عمل المدرسة لا يمكن أن يتمّ بمعزلٍ عن الأسرة .

وقد كانت المدرسة سابقاً تعتبر عند العديد من أولياء الأمور هيئة إدارية معزولة عن الوسط الذي يعيش فيه المتعلّم، حيث تقتصر مهمّتها على التعليم فقط، كما أنّ أولياء الأمور كانوا قليلاً ما يقصدون مدارس أطفالهم إلا في حال استدعائهم للضرورة القصوى .

إلا أنّ علم النفس المدرسي دعا إلى تغيير هذه المفاهيم وشجّع على التواصل بين المدرسة والأهل فاستُخدمت أساليب وطرق مختلفة منها :

* المقابلات والاجتماعات : والتي لا تقتصر فقط على مجالس الآباء بل عن طريق عقد المدرسة للقاءات موسّعة بين الآباء والأمهات من خلال اليوم المفتوح الذي يُزيل الكثير من الحواجز بين الطرفين حيث تُتاح الفرصة لجميع الأهالي لمقابلة أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية بالمدرسة في أوقات محدّدة . ومن خلال الاجتماعات يمكن تبادل الخبرات بين الأهل والهيئة التعليمية والإدارية على حدّ سواء، حيث يُمكن للأهالي تقديم خبراتهم في مجال التدريس، أو في مجال التعامل مع المتعلّمين، فلا ريب أنّ توثيق العلاقة بينهم وإشراكهم في العملية التربوية يؤدي إلى تحسين إنجازات المتعلّمين، وإلى توجّه إيجابي للأهالي تجاه المتعلّمين من جهة وتجاه المدرسة من جهةٍ أخرى . وأثناء المقابلات يمكن للأهالي التعرّف على الأساليب التعليمية المطبّقة من قِبَل المعلمين، وبالتالي استخدام أساليب مماثلة لدى مساعدة الأبناء في المنزل مما يزيد من فرص تعميم المتعلّم للمعرفة والمهارات التي تعلّمها في المدرسة وفي البيت، ومن ثم يقوم

بتطبيقها في المجتمعات الأخرى. كما أنّ العمل مع المعلمين يُساعد الأبوين على تغيير سلوكهم حسب ما يتطلب الأمر وتحسين الأساليب التربوية الأسرية عن طريق التعرّف على الأفكار والأنشطة المناسبة لأبنائهم.

* زيارة الأهل للمدرسة: حيث يمكن تحديد بضعة أيام خلال كل عام دراسي يُسمح فيها لأولياء الأمور بزيارة الصفوف لمشاهدة النشاط المدرسي داخل وخارج الصف. وفي أواخر كل عام دراسي يُمكن للمدرسة أن تُقيم أسبوعاً مدرسياً يكون فرصة لجميع أفراد المجتمع المحلي لزيارة المدرسة حيث يطلعوا على العمل المدرسي من خلال عرض صور وأفلام فيديو لمختلف الأنشطة المُقامة خلال العام الدراسي.

* دمج الآباء في العملية التربوية: ويتم ذلك من خلال إقامة المدرسة ورش عمل بمساهمة الآباء المتطوعين لتحسين مهارات المتعلمين في بعض المجالات.

* دفتر المراسلة أو التواصل: وهو وثيقة اتصال هامة بين المدرسة والبيت، يجعل الأهل على دراية ومتابعة مستمرة بما يقوم به المتعلم خلال وجوده في المدرسة سواء ما تعلّق بنتائجه المدرسية أو الملاحظات المسجلة بشأن تحصيله العلمي وسلوكياته.

* المشاركة في الأنشطة والزيارات: ويتم ذلك من خلال تنظيم أنشطة اجتماعية مختلفة كالاحتفالات، المعارض المدرسية، والمباريات الرياضية التي يُشارك فيها المتعلمون والمعلمون إضافةً إلى مشاركة الأهالي في الرحلات الاجتماعية التي تهدف إلى تنمية المجتمع المحلي والتي تحمل طابعاً تطوعياً مثل زرع أشجار، تنظيف شواطئ البحر، أو قد تتمثل في زيارة أسر فقيرة، أو دار مسنين أو دار للأيتام.

5- ومن خدمات علم النفس أيضاً على هذا الصعيد المساعدة في تعزيز التوافق العائلي وبخاصة بين الأبوين لأنّه من شأن المشكلات العائلية أن تنعكس سلباً أو إيجاباً على الأطفال. فإذا كانت علاقة الزوجين تتسم بالصراع وعدم الاستقرار فإنهما سيفشلان في حلّ الصراعات والنزاعات بين أطفالهم وسيكون الصراع والشجار هما المظهران الغالبان على سلوك الأطفال وقد يستمران معهم حتى مرحلة الرشد والكبر، كما قد يبدو على أطفال هذين الزوجين الحزن. (السويداني، 1998: 14)

فالأُسرة بحكم بنيتها ووظائفها تشتمل على شقٍّ من العلاقات التي تقوم بين

أفرادها، وتلعب العلاقات الأسرية دوراً أساسياً في بناء شخصية الطفل / المتعلم .

وتُعدّ العلاقة القائمة بين الأبوين المنطلق الأساسي لعملية التنشئة الاجتماعية، حيث تعكس الجو العاطفي للعائلة الذي يؤثر تأثيراً كبيراً في عملية نمو الأطفال نفسياً ومعرفياً، فيكتسب الطفل أنماطه السلوكية من خلال تمثّل العلاقة السلوكية القائمة بين أبويه .

وتتباين العلاقات في إطار الأسرة الواحدة من حيث درجة الحرية ودرجة الشدّة . ويتمثّل التصلّب التربوي في استخدام الشدّة والعنف في العلاقات الأسرية كالضرب، والشجار، والعقاب الشديد، والاستهتار، وغياب المرونة في إطار التعامل الأسري . أما التسامح فيتمثّل بالمرونة، والحرية، واحترام الآخر، والتكافؤ والعدل والمساواة . ويُطلق على الجانب الأوّل من العلاقات علاقات التسلّط والقوة، وعلى الجانب الآخر العلاقات الديمقراطية .

وتبيّن الدراسات ارتباط الأسلوب الأوّل في التنشئة بظهور سمّتي القلق والعدوان لدى الأبناء . (نعيمه، 2002) . أما الممارسة الديمقراطية التي يتّبعها الأبوان في التنشئة فتُسهم في توفير بيئة نفسية صالحة للاستقرار الانفعالي وفي بناء شخصيات تتسم بقدر عالٍ من الاتزان، والثقة بالنفس، والتعاون الإيجابي مع الآخرين والقدرة على تحمّل المسؤولية وعلى إقامة علاقات ناجحة مع الأقران (محرز، 2002) (عبادة، 2001) .

ولا ننسى أثر التفكك الأسري في ظهور الاضطرابات النفسية لدى الأبناء، فالتوتر والضغط التي يُعاني منها الآباء والأمّهات تنعكس على الأبناء، وقد بيّنت الدراسات أن الأطفال الذين يُعانون من الاكتئاب هم أطفال ينتمون إلى أسر مضطربة، تُعاني من الانفصال الأسري، والعدوان اللفظي أو الجسدي . كما كشفت بعض الدراسات عن وجود علاقة موجبة بين التوتر في العلاقات الوالدية وكُلّ من القلق والاكتئاب، والعدوان، واضطرابات الكلام، والخجل، والتأخّر في النمو، وتكوين مفهوم سلبي عن الذات، وانخفاض مستوى الطموح، وقلة الرغبة في العمل والإنجاز وضعف التحصيل الدراسي . (أحمد، 2001: 232)

كل هذه الحقائق تؤكد على ضرورة توجيه اهتمام علم النفس المدرسي وتحديداً النفسي المدرسي نحو الأسرة للوقوف على طبيعة العلاقات القائمة داخلها، وأسلوب التنشئة المتبع لِمَا لذلك من آثار واضحة في سلوك ونضج الأبناء المتعلّمين، ويكمن دور النفسي المدرسي في توعية الأهل حول الأمور التالية :

- * توفير الجو النفسي - الاجتماعي، وإشباع حاجات الطفل - المتعلّم إلى التقبّل والرعاية والحب والاحترام، مما يُسهّل عملية النمو السويّ للشخصيّة.
 - * الاهتمام بتقوية العلاقة بين الوالدين والطفل - المتعلّم.
 - * العمل على تنمية ثقة الطفل - المتعلّم بنفسه وتشجيعه على تحمّل المسؤولية.
 - * توجيه الأهل نحو الابتعاد عن أساليب التسلّط والقهر والسيطرة مقابل الثبات والاستقرار في معاملة الأبناء.
- وبذلك تتطوّر قدرة الطفل على التواصل الاجتماعي، ويتطوّر نموّه العقلي والفيزيولوجي.

ولا بدّ من التأكيد على أنّ اهتمام علم النفس المدرسي لا ينصبّ على تنظيم عملية التنشئة الأسريّة بهدف الحفاظ على توازن المتعلّم النفسي فقط، بل بهدف تنمية كل طاقاته واستغلالها لأقصى الحدود في تحصيله الدراسي، فمما لا شكّ فيه أن دماغ الطفل يصل إلى ما يُقارب الـ 90% من وزنه في السنة الخامسة من العمر، وإلى 95% من وزنه في العاشرة من العمر، ذلك لأنّ الدماغ في مرحلة الطفولة المبكرة يكون مرناً وحساساً في مدى تأثره بالبيئة أكثر من دماغ الأطفال الأكبر عمراً. (Al Ameen, 2002) الأمر الذي يؤكد على ضرورة الاهتمام بأسلوب التنشئة الأسريّة خاصّة وأنّ نمو الدماغ يترافق مع زيادة في القدرات العقلية.

وقد أكّدت على ذلك العديد من الأبحاث التي تناولت الجهاز العصبي والتي أشارت إلى أنّ:

- * الدماغ في نموّه وتطوّره يكون أكثر حساسيّة من غيره من أعضاء الطفل في مدى تأثره بالبيئة المحيطة.
- * تأثيرات البيئة على نمو دماغ الطفل قويّة وتبقى مستمرة على المدى البعيد.
- * التأثيرات الإيجابية للبيئة لا تقتصر على نمو الدماغ أو عدد الوصلات العصبية في الدماغ فحسب، بل أيضاً على الأسلوب الذي يتمّ فيه ترويض وإغناء هذه الوصلات.
- * الدماغ يتأثر سلباً لدى التعرّض للضغط والتوتر في سنوات الطفولة المبكرة. (1999 Lindsey).

ث - بالنسبة للهيئة الإدارية :

يقوم علم النفس المدرسي بتقديم الخدمات التالية للإدارة المدرسية :

- 1 - المساعدة في تطبيق المبادئ العلميّة كالملاحظة، والاستقراء، والإستنتاج

المعمول بها في مجال علم النفس لتشخيص المشكلات وتحليلها والتعرف على أبعادها والعمل على حلها والتغلب عليها، خاصة في عملية الإشراف التربوي على أداء المعلم.

2 - المساعدة في توجيه الطاقات البشرية والمادية نحو تحقيق الأهداف المنشودة منها، وذلك من خلال الرجوع إلى أساليب التعزيز والدعم.

3 - توضيح أهمية بناء مناخ مدرسي مريح ومحفز، ومدى ارتباط ذلك بطبيعة قيادة الإدارة المدرسية، وطبيعة العلاقات التي تربط بين المعلمين، والجو العام الذي يسيطر على العمل في المدرسة، وطريقتها في حفظ النظام بها، واختبار أنشطة التدريس والتعليم والتعلم، ومدى رضا المعلمين عن عملهم، وقلة التوتر والنزاعات والخلافات بينهم.

4 - المساعدة في توزيع الجدول الأسبوعي المدرسي بحيث يأخذ هذا الجدول في عين الاعتبار توزيع جهد العمل على المعلم، وعدم إرهاقه أو الإثقال عليه، بمعنى أن يركّز عمله في فترة ويخفف عنه في فترة أخرى. كما أنه يساعد في مراعاة الإحتياجات التربوية للمتعلم من خلال توفير تنوع في الأنشطة، فمن المعروف من الدراسات العلمية التي أجريت على معدلات النشاط والتعب أن المتعلم يزداد نشاطه بتقدم اليوم المدرسي، ويبلغ هذا النشاط قمته في منتصف اليوم ثم يأخذ في التناقص تدريجياً، وبالتالي يزداد معدل التعب على معدل النشاط. فقد بينت نتائج دراسات مجموعة من الباحثين أمثال Motagne و Testu و Vander أن التغيرات اليومية والأسبوعية خاصة تلك التي تخص إيقاعات كفايات المتعلم المعرفية والعقلية يكون لها نظام إيقاعي متميز، ومقاربة هذا التنظيم لكل العاملين بالحقل التربوي داخل المجال المدرسي هو أمر ضروري وهام. وإن أشكال التناغم الحاصل بين إيقاعات المتعلم البيولوجية والسيكولوجية Les Rythmes Ultradiens والبرمجة الزمنية للمدرسة وللمقررات الدراسية هو عامل أساسي ومتغير فاعل في اضطراب التواصل التربوي.

فالإيقاعات البيوسيكولوجية Biopsychologique هي التي تؤهل المتعلم إلى المشاركة والفاعلية في المدرسة، خاصة وأن هذا الأخير مزود بنظام إيقاعي بيولوجي وسيكولوجي دائري التوزيع عبره تنتظم مختلف مؤهلاته وكفاياته الذهنية المعرفية وحتى الوجدانية العاطفية التي تفعل السلوك الحركي له. وترتبط هذه الإيقاعات بالساعة البيولوجية التي تقع في جزء من الدماغ في

مجموعة خلايا الهيبوثلاموس Hypothalamus التي تقع فوق منطقة التقاطع البصري، وتستقبل هذه الخلايا إشارات من شبكية العين بطريقة مباشرة وغير مباشرة. وهي مورّدات عصبية تُحدِث التزامن بين معلومات الضوء والظلام الخاصة بهذه الخلايا. وتُعدّ دورة الضوء والظلام هي العامل السائد والمنظّم للإيقاع السيركادي⁽¹⁾ على الرغم من أنّ بعض المؤثرات الاجتماعية تلعب دوراً هاماً في ذلك.

ويوضّح الشكل التالي موقع الساعة البيولوجية:

صورة ص 24

شكل رقم (1)

شكل توضيحي لموقع الساعة البيولوجية لدى الإنسان

ولا تعتمد الساعة البيولوجية على دورة الظلام والضياء المعتادة، فالإيقاعات الجزيئية لنشاط الجينة الساعية فطرية وذاتية التعزيز، وتستديم في غياب الدورات البيئية للنهار والليل. (عبد القوي، 1997: 37)

وهناك ثلاثة أنواع من الإيقاعات البيولوجية، هي:

- الإيقاع اليومي Le rythme Diurne

- الإيقاع السيركادي Le rythme Circadien

(1) حين يتم ذكر الساعة السيركادية يُشار إلى أنها تقيس ما يحدث في الأربع والعشرين ساعة تقريباً. وكلمة (سيركادي) مشتقة من المصطلح اللاتيني Circum، والكلمة في مجملها مكوّنة من مقطعين، الأول Circa وتعني حوالى والثانية Dies وتعني اليوم، وبالتالي فهي تعني ما يحدث خلال ما يقرب من 24 ساعة.

- الإيقاع السنوي Le rythme Circannuel

أما الإيقاع اليومي فيقيس التغيّر والاختلاف الذي يطرأ على أي مؤشر فيزيولوجي خلال الأربع والعشرين ساعة مثل التغيّر في درجة نشاط الجسم، ودرجة حرارته الداخلية، وضربات قلبه، وضغط دمه، وتركيز الهرمونات في الجسد. وتخضع الساعة البيولوجية الداخلية للإيقاع اليومي الاعتيادي للفرد (النهار والليل، اليقظة والنوم).

بينما الإيقاع السيكاردي فله تفسيران: الأول تفسير داخلي وفيه يرى العلماء أنّ هناك بعض الوظائف الموجودة في الكائن الحي تتعرّض لاختلافات دورية ثابتة في بعض المؤثرات الفيزيولوجية، وتتأثر هذه التغيرات بدوران الأرض حول نفسها - دورة اليوم الواحد - وهذا الدوران هو المسؤول عن الإيقاعات اليومية التي تحدث في وظائف الكائن الحي.

أما التفسير الثاني فهو تفسير خارجي يذهب فيه العلماء إلى أبعد من ذلك، إذ أنّه يُشير إلى وجود عوامل خارجية تؤثر في الإيقاعات الحيوية للكائن الحي، وتعمل على فقد استقرار أنظمتها، كما أنها تميل إلى استعادة الاتزان مرة أخرى. ويفترض هذا التأثير وجود علاقة بين وظائف أنظمة الكائن الحي، وبين حركة الفلك والكواكب والنجوم وهذه العلاقة هي التي تؤثر في إيقاعات الوظائف. (القطب، 2000: 25)

أما الإيقاع السنوي فيحدّد إيقاعات سنوية كتلك التي تحدث عند الطيور المهاجرة، حيث نجدها تبدأ رحلة السفر إلى الجنوب في مواعيد شبه ثابتة سنوياً، وبعد وصولها إلى الأرض الجديدة تحدّد لها الساعة السنوية الموعد المناسب للهجرة. ويحدث هذا الإيقاع الفصلي - السنوي - في الإنسان أيضاً، فتحدث تغيّرات في ضغط الدم، ومستوى التستوستيرون Testostérone (هرمون الذكورة) والنشاط الجنسي بشكل عام، ومعدّلات النوم واليقظة. وترجع كل هذه التبدلات إلى التغيّر الحادث في طول الليل والنهار الذي يتغيّر بتغيّر الفصول، حيث يطول الليل في الشتاء وينقص في النهار، كما ترتبط هذه التغيّرات بحدوث مظاهر الإجهاد الجسدي متمثلة في زيادة الإصابة بفيروس الأنفلونزا، وإصابة الجزء العلوي من الجهاز التنفسي.

وبالعودة إلى الإيقاع اليومي يرى العلماء أنّ هناك أوقاتاً محدّدة من اليوم يكون الفرد خلالها في أفضل حالاته، فإذا تحدّثنا مثلاً عن التنظيم الإيقاعي لقدرات المتعلّم المعرفية خلال اليوم خاصة ما يتعلّق بعملية الإنتباه والذاكرة على اعتبار

أن معظم العمليات المعرفية الأخرى تتم بتفاعل مع هاتين العمليتين، فنلاحظ أن التنظيم الإيقاعي لعملية الانتباه يكون خلال الفترة الصباحية⁽¹⁾ خاصة ما بين الساعة 10 - 12 صباحاً، حيث تكون القدرات الذهنية عند المتعلم من انتباه وتركيز وقدرة على المعالجة والاستيعاب في ذروة الإشتغال المعرفي على خلاف الساعة 8 - 10 صباحاً التي يكون فيها الإشتغال الإيقاعي أقل كفاية، وكذلك خلال فترة الظهيرة ما بين 12 - 14.

أما فيما يتعلق بالذاكرة فقد قسّمها العلماء إلى قصيرة المدى وطويلة المدى، ومن خلال الذاكرة قصيرة المدى يستطيع المتعلم إستدعاء الكلمات التي نطق بها أو سمعها من فترة قريبة جداً. (جاسم، 2004: 246).

أما الذاكرة طويلة المدى فمسؤول عنها ذلك القسم من الدماغ الذي يحتفظ بالمعلومات المرسلة إليه من الذاكرة قصيرة المدى إلى مدى الحياة. وهو عبارة عن مكان تجمّع خبرات الفرد التي اختبرها طيلة حياته. ومن أهم وظائفه القيام بتفسير المعلومات وإعطائها معاني، وتنظيمها، وربطها بغيرها، وتحليلها لكي يحتفظ بها الفرد لأطول مدّة ممكنة من الزمن.

ولكل من الذاكرتين وقتٌ للعمل خلال مختلف فترات اليوم، أي أن الإيقاع الزمني لعمل الذاكرة قصيرة المدى ليس هو وقت عمل الذاكرة طويلة المدى نفسها. فالأولى تكون مستويات فاعليتها أكثر كفاية خلال الفترة الصباحية من اليوم، أما الثانية فتكون أكثر حيوية خلال الفترة المسائية من اليوم، وبالتالي فإنّ الأخذ بعين الاعتبار هذا التنظيم الإيقاعي اليومي الذي تنتظم عبره قدرات المتعلم الذهنية والمعرفية التي هي أساس العملية التربوية التعليمية يُعطي نتائج إيجابية على مستوى تحصيله ونجاح المدرسة بالقيام بمهمّتها.

وفي ظل المعلومات السابقة التي تُشير إلى أنّ كثيراً من الوظائف البيولوجية - الحيوية في الجسم لها فترات ذروة وفترات انخفاض فمن الأفضل عدم إدراج

(1) تجدر الإشارة إلى أنّ كلمة الصباح تعني الساعات المبكرة حتى ما قبل الظهر (6 - 11 صباحاً) بينما تعني كلمة المساء فترتي العصر والمساء (4 - 10 مساءً). والمعروف أنّ درجة حرارة الجسم الداخلية، ودرجة الاستثارة، والقوة العضلية، والمرونة المفصلية تبلغ ذروتها في الفترة المسائية (بعد العصر)، أما ضربات القلب وضغط الدم، فتكون في أعلى مستوياتها في الفترة الصباحية المتأخرة وبداية فترة الظهر، وذلك نتيجة لتأثير هرمونات الإجهاد الإبينيفرين Epinephrine، والنورإبينيفرين Norépinéphrine، والكورتيزول Cortisol ou hydro - Cortisone على تلك العوامل. (الهزاع، 2000).

المواد الدراسية الأساسية التي تتطلب الكثير من الانتباه والتركيز، في أول الصباح.
(الزغلول، 2003: 195 - 198)

الأسباب	الأنشطة	الفترة
- تزايد حدة النشاط الشراييني في الصباح بعد الإستيقاظ، - ضعف القدرة على القيام بمجهودات ومهام تتطلب جهداً مرتفعاً. - ضعف مستوى الدافعية والمزاج.	الأنشطة الفنية، التعبير الجسدي	أنشطة بداية الصباح
- تزايد فعالية الجهاز العصبي - وصول حرارة الجسم إلى درجة معتدلة.	الأنشطة التي تتطلب بذل طاقة أكبر حيث يكون المتعلمون أكثر انتباهاً وإدراكاً	أنشطة وسط الصباح

قد يبدو عملياً من الصعب تأمين يومياً في الجدول الأسبوعي وفي فترة الصباح تحديداً مواد خاصة بالأنشطة الفنية أو التعبير الجسدي، إلا أنه من الممكن بعد اطلاع المعلم على هذه الحقائق العلمية أن يقوم بتحضير الدروس بطريقة نشطة تتطلب الحركة وأن يتجنب قدر المستطاع شرح مواضع أو أهداف جديدة في الحصص الأولى من اليوم الدراسي.

أما فيما يتعلق بالتخطيط الأسبوعي لاستعمالات الزمن فقد بينت الدراسات أن الخميس والجمعة هما أحسن أيام الأسبوع ملاءمةً للتعلم الجيد، وفي المقابل فإن الاثنين والسبت صباحاً هما اليومان الأقل فعالية وأداءً، خاصةً يوم الاثنين الذي يتأثر سلباً بظواهر التزامن التي لها علاقة بنهاية الأسبوع. وعلى العكس، فاصل يوم الأربعاء يظهر مؤات، خصوصاً إن اقترن بأنشطة خارج المدرسة.

لذا يكون كل من بداية الأسبوع (يوم الاثنين) ونهايته (السبت) أكثر ملاءمة للقيام بالأنشطة والأعمال الموجهة والتطبيقية التي لها علاقة بالتعلم السابقة، مع مراعاة تقديم مفاهيم جديدة وخاصةً يوم الاثنين. حيث يُفضل برمجة كل الأنشطة

التي تتطلب تحملاً أو جهداً كبيراً للذاكرة وللقدرة العقلية فيما تبقى من الأسبوع، أي الثلاثاء والخميس. ولكي يكون التعلم فعالاً، يجب ربط ودمج البرمجة الأسبوعية بالبرمجة اليومية للمواد الدراسية ومضامينها.

إنّ هذه الأفكار ليست صالحة فقط لتخطيط المواد الدراسية، ولكن أيضاً لتخطيط مضامين كل مادة دراسية خلال الأسبوع.

ومن خدمات علم النفس المدرسي في مجال الإدارة المدرسية أيضاً:

5 - المساعدة في تنظيم الواجبات المنزلية التي يتطلّب من المتعلّم القيام بها، ويتمّ ذلك من خلال تنظيمها بين المعلّمين حتى لا يتعرّض المتعلّم للإرهاق نتيجة كثرتها أو للإهمال نتيجة عدم العناية بها.

فللواجب المنزلي قيمة تربوية كبيرة، يجب ألا يفقدها بسبب سوء التنسيق، كونه يخلق رابطة قويّة بين المنزل والمدرسة ويُحيط الآباء علماً بتقدّم أبنائهم. (William 481: 1971) كما أنّه مفيدٌ لشخصية المتعلّم إذ يعمل على خلق الاتجاهات النفسية السليمة فيعلّمه الاعتماد على النفس، وتحمل المسؤولية، والثقة بالنفس، والاستقلال، والتوجيه الدراسي، واكتساب بعض المهارات الدقيقة مثل تنظيم الوقت والتعود على النظام والنظافة والدقة، ويُساعده على استخدام وقته خارج المدرسة بحكمة. (وزارة التربية والتعليم، 1962: 7)

وليست هناك قاعدة ذهبية عامة تحدّد قدراً للواجب المنزلي، إلا أنّ على المدير توضيح أهميّة القيام بالتنسيق بين المعلم وزملائه من معلّمي الصف، حتى لا تغطي واجبات مادة دراسية على أخرى، أو تتكدّس، وحتى يُترك للمتعلم وقت كافٍ للراحة والنوم وتناول الطعام وممارسة بعض هواياته.

6 - توضيح سيكولوجية القيادة، حيث أنّ القيادة أنواع فمنها التسلّطي، ومنها اللامبالي، ومنها الديمقراطية، ويرتبط النوع الثالث بمبدأ احترام شخصية العاملين في المدرسة، وفسح المجال أمامهم لحرية الاختيار والإقناع والإقتناع. (مرسي، 2001) كما يقوم على مبدأ التفويض الذي يُقصد به تكليف المدير بعضاً من مهامه إلى الآخرين عملاً بمبدأ اللامركزية الإدارية، ووفقاً لهذا المبدأ لا يقوم المدير بمراقبة العاملين، وإنما يعمل على بثّ الحماسة في نفوسهم وتشجيعهم على المبادأة وإبداء الرأي. (العرفي ومهدي، 1996: 78) كما يركز هذا النوع من الإدارة على مبدأ إقرار الفروق الفردية لدى المعلمين والمتعلمين والمحافظة عليها وتشجيعها. (عابدين، 2001: 72).

ج - بالنسبة للبيئة المادية المدرسية :

إنّ خدمات علم النفس المدرسي تمتدّ لتطال الجانب المادي للمدرسة من خلال تقديم الخدمات التالية :

1 - العمل على إيجاد مبنى مدرسي مساعد على التجديد التربوي من حيث حجرات الدراسة، وأماكن النشاط، والمقصف، وعدد الصفوف وحجمها، والتهوئة، والإضاءة، وتوفير التجهيزات المكتبية والمخبرية. (حجّج، 2001، 53).

ومن الضروري الاهتمام بالمباني المدرسية كونها من أهم مرافق المجتمع، إذ تُشكّل مصدراً أساسياً في تعليم الإنسان وتثقيفه ودعم تقدّمه، كما تُشكّل المنافس الأول للمنزل من حيث انتماء المتعلّمين والمعلّمين لها، من خلال قضاء معظم وقتهم فيها، وهي مصدر أساسي لجودة التعليم، فقد أكّد الكثير من الباحثين ومخطّطي التعليم على أهمية الارتقاء بنوعية المباني المدرسية لتأثيرها المباشر في تعليم المتعلّمين وتربيتهم، وفي تطوير قدراتهم على خدمة المجتمع، وهم يرون أنّ المؤسسات التعليمية التي تهتم بتصميم مدارسها، وتنفيذها، وتجهيزاتها بما يتواءم مع احتياجات العصر هي، غالباً، تُنتج مدارس أكثر نجاحاً وجذباً للمتعلّمين، وتُخرّج أجيالاً ذات كفاية عالية في خدمة المجتمع ومواجهة التحديات المعاصرة. أما المؤسسات التي لا تهتم بأي من ذلك، فإنّها تحدّ من قدرات أبنائها وتصنع أجيالاً متدنّية الكفاءة. (Colven, 1991, PSNC, 2000, Nair, 2004).

وقد أشارت الكثير من الدراسات إلى وجود علاقة قوية بين تصميم المبنى المدرسي، وطريقة توزيع الفراغات والألوان والنباتات، ونوع التجهيزات والأثاث من جهة، والتحصيل الدراسي للمتعلم ومزاج المعلم ونفسيّته من جهة أخرى. (Lundquist et al, 2002, Martin, 2002, Shibata & Suzuki, 2002).

2 - المساعدة في تسليط الضوء على أهمية النشاطات اللاصفية في الحياة المدرسية، والنوادي الثقافية، والرياضية، والفنية. فنوادي المدرسة هي البيئة النشطة الحرة والمنظمة داخل المدرسة التي تساهم في ممارسة المتعلّمين لهواياتهم، وفي تعميق معارفهم وصقل مهاراتهم الحياتية، من خلال نشاطات تُستوحى من المواد المنهجية التعليمية موضوعاتها، وتفتح لهم منافذ على أمور الحياة. وتهدف هذه النوادي إلى :

أ - اكتشاف القدرات والمواهب لدى المتعلّمين وتنميتها بما يُحقّق لهم

التوازن النفسي والجسدي والذهني، وبما يُتيح أمامهم مجالات الابتكار والإبداع.

ب - إتاحة فرص التعرّف إلى الذات لدى المتعلّمين والتعبير عنها وتحقيق إمكاناتها مما يُسهم في تكامل شخصيّاتهم.

ت - تعميق معارف المتعلّمين المكتسبة في الحصص الدراسية المنهجية وإغناؤها.

ث - اكتساب المتعلّمين القيم الاجتماعية والسلوك الديمقراطي المتمثّل في التواصل والتعاون ونبذ العنف والمشاركة وقبول الآخرين، وكل ما من شأنه أن يؤهّل المتعلّمين للعيش في مجتمع ديمقراطي سريع التطوّر.

ج - تعزيز روح المبادرة لدى المتعلّمين وتقوية الثقة بالنفس، وتنمية الحسّ بالمسؤوليّة وتسليط الضوء على حقوقهم وواجباتهم تجاه ذواتهم وتجاه الآخرين والمجتمع والوطن.

ح - إكتساب المتعلّمين القدرة على التخطيط، والبرمجة، والتقييم، والتطوير، والتفكير النقدي، وإدارة المعلومات، ومواجهة القضايا وحلّ المشكلات.

خ - العمل على بلورة صورة المواطن الصالح والمنتج في شخصيّة المتعلّم في مرحلة تعليميّة مبكرة.

د - مساعدة المتعلّمين في اختيار مهنة المستقبل بإتاحة فرص التعرّف على مختلف المهن الملائمة لهم في سنّ مبكرة.

ذ - اكتساب المتعلّمين العادات الحسنة والسلوك السليم لاتّخاذ المواقف الآيلة إلى تطوير البيئة وحمايتها. (الضاهر، فروخ، 1998: 32 - 34)

مراجع الفصل الأول

المراجع العربية:

- 1 - أحمد، سمير كامل. (2001): الصحة النفسية للأطفال، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
- 2 - أيوب، محمد. (1994): دور علم النفس في الحياة المدرسية، بيروت: دار الفكر اللبناني.
- 3 - بلقيس، أحمد ومرعي، توفيق. (1983): الميسر في علم النفس التربوي، عمان: دار الفرقان.
- 4 - تابت، جميل وغصين، ريمون ونادر، إبراهيم. (1996): المرشد في مهارات التعليم وتقنياته، بيروت: منشورات الصليب الأحمر اللبناني.
- 5 - حجي، أحمد إسماعيل. (2001): إدارة بيئة التعليم والتعلم، النظرية بين الممارسة والتطبيق داخل الفصل والمدرسة، القاهرة: دار الفكر العربي.
- 6 - أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال. (1980): علم النفس التربوي، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ط 2.
- 7 - حمدان، محمد زيدان. (1985): خرائط وأساليب التعلم، عمان: دار التربية الحديثة.
- 8 - راجح، أحمد عزت. (1967): الأمراض النفسية والعقلية، القاهرة: دار الكتاب العربي للطباعة والنشر.
- 9 - رزوق، أسعد. (1979): موسوعة علم النفس، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط 2.
- 10 - الزغلول، عماد. (2003): نظريات التعلم، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- 11 - السلطي، ناديا سميح. (2004): التعلم المستند إلى الدماغ، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- 12 - السويداني، إخلاص. (1998): العلاج الأسري، بحث غير منشور مقدّم في كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- 13 - شكور، جليل. (1995): علم النفس التربوي، بيروت: عالم الكتب.
- 14 - شهب، حميد. (1996): إيستمولوجية علوم التربية، الواقع والآفاق، الجزائر: منشورات الاختلاف.
- 15 - صابر، فاطمة وخفاجة، ميرفت. (2002): أسس ومبادئ البحث العلمي، الاسكندرية: مكتبة الإشعاع الفنية.
- 16 - الزاهر، حسن وفروخ، صالح. (1998): النشاطات اللاصفية، بيروت: المركز التربوي للبحوث والإنماء، مكتب الإعداد والتدريب.
- 17 - عابدين، محمد. (2001): الإدارة المدرسية الحديثة، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- 18 - عبد القوي، سامي. (1997): علم النفس البيولوجي، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- 19 - عبيد، وليم وعفانة، عزو. (2003): التفكير والمنهاج المدرسي، غزة: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- 20 - عدس، محمد عبد الرحيم. (2000): المعلم الفاعل والتدريس الفعال، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- 21 - عفانة، عزو. (2002): التدريس الاستراتيجي للرياضيات الحديثة، عمان: دار حنين للنشر والتوزيع.
- 22 - عفانة، عزو والخزندار، نائلة. (2004): التدريس الصفّي بالذكاءات المتعدّدة، غزة: آفاق للنشر والتوزيع.
- 23 - قنبر، نبيل وآخرون. (1980): المدرسة والمجتمع، بيروت: المركز التربوي للبحوث والإنماء.
- 24 - كراجه، عبد القادر. (1997): سيكولوجية التعلّم، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- 25 - محرز، نجاح رمضان. (2004): أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بتوافق الطفل الاجتماعي في رياض الأطفال، دمشق، جامعة دمشق، كلية التربية، رسالة دكتوراه غير منشورة.

- 26 - محمد، محمد جاسم. (2004): علم النفس التربوي وتطبيقاته، عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- 27 - مرسى، محمد منير. (2000): الإدارة المدرسية الحديثة، القاهرة: عالم الكتب.
- 28 - نشواتي، عبد المجيد. (1985): علم النفس التربوي، عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع، ط 2.
- 29 - نعيمة، محمد محمد. (2002): النضج الاجتماعي لطفل ما قبل المدرسة الابتدائية، الإسكندرية: دار الثقافة العلمية.
- 30 - هاغين، فرانسوا. (2000): علم النفس المدرسي، عمان: الدار العلمية الدولية.
- 31 - الهزاع، هزاع محمد. (2000): الإيقاع البيولوجي والأداء اليومي، مطوية صادرة عن الاتحاد السعودي للطب الرياضي.
- 32 - وزارة التربية والتعليم. (1962): تقرير عن الواجبات الإضافية ومسؤولية المدرسة إزاءها، القاهرة: مطبعة وزارة التربية والتعليم.
- 33 - وليامز، ليندا فارلي. (تأليف) خبراء معهد التربية التابع للأونروا. (ترجمة). (1987): التعلم من أجل العقل ذي الجانبين، عمان: اليونسكو.
- 34 - يونغ، مايكل. (تأليف) القطب، زياد. (ترجمة): الساعة البيولوجية، مجلة العلوم، العدد السادس، سبتمبر، الكويت، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.

المراجع الأجنبية:

35. Al Ameel, Huda. (2002): The Effect of Different types of Pre - school Curriculum on some of children's Experience and Development in Saudi Arabia, England: Cardiff University.
36. Glover & Bruning. (1990): Educational psychology, principales and applications, USA: Happer Collins
37. Keith, S & Givling, R. (1991): Educational Management and participation, USA: allyn and Baccon.
38. Lindsey, G. (1999): Brain Research and implication, in Educational Research Review, Child hood Education, vol 75, n 2.

39. Lundquist, P. Kjellberg, A and Homlberg, K. (2002): Evaluating effects of the classroom environment, Development of an Instrument for the measurement of self - reported mood among school children, journal of environmental psychology, vol 22, n1 -2.
40. Martin, Sandra. (2002): The Classroom environment and its effects on the practice of teachers, journal of environmental psychology, vol 22, n1.
41. Mialaret, G. (1983): Introduction à la pédagogie, France: PUF.
42. Mialaret, G. Et Debesse, H.(1974): Traité des sciences pédagogiques, sciences psychologique pédagogique, France: PUF.
43. Nair, P. (2004) : Planning Technology Friendly School Buildings , An article available throught: www.desingstare.com/Reaserch/Nair
44. PSNC. (2000): Public School of North California, «Making Current Trends in school Design Feasible» State of Biard Education, Department of Public Instruction Nc.
45. Reuchlin, Maurice. (1971): Traité de psychologie appliquée, Tome I, Paris: PUF.
46. Shibita, S and Suzuki, N. (2002): Effects of the Foliage Plant and Task Performance and Mood, Journal of environmental Psychology, vol 22, N3.
47. Van Kleaf, D and Sckhade, L. (1998): The Brain Hemisphere of Students teachers with selected academic majors, in education and practice, 5, (2).
48. William, D. Hedges. (1971): Home work, The Encyclopedia of Education, vol 4, N.Y: The Macmillan co & The Free Press.

الفصل الثاني

علم النفس ودوره في التوجيه والإرشاد المدرسي

تمهيد

نشأة التوجيه والإرشاد المدرسي

مفهوم الإرشاد

مجالات الإرشاد

أولاً: الإرشاد الاجتماعي

ثانياً: الإرشاد النفسي

ثالثاً: الإرشاد المهني

رابعاً: الإرشاد التربوي

مفهوم التوجيه التربوي

العلاقة بين التوجيه والإرشاد

التوجيه والإرشاد وعلاقتهما بالتربية والتعليم

خدمات التوجيه

صعوبات التوجيه

أهمية التوجيه

أهداف التوجيه

أخلاق مهنة التوجيه والإرشاد

سمات المرشد

أدوار المرشد

مناهج التوجيه والإرشاد

مراحل عملية الإرشاد

تمهيد

يُمثل الإرشاد والتوجيه التربوي أحد المجالات التطبيقية لعلم النفس، وهو يقوم على أسس علمية ويحتاج إلى مهارات وخبرة وتدريب، ويستمد جذوره من تفاعل معارف تنتمي لعدد من المجالات والعلوم تتضمن علم النفس وعلم الاجتماع والتربية والاقتصاد والفلسفة... فكل من هذه العلوم أسهم في نشأة الإرشاد التربوي. (العيسوي، 1990: 345)

ويعتبر التوجيه والإرشاد التربوي من أهم الخدمات الأساسية المقدمة لمتعلمي المدرسة الحديثة، (العزیز وعطوي، د.ت: 11). فهو يهدف إلى مساعدتهم في تحقيق أقصى غايات النمو السوي لمظاهر شخصياتهم كافة، والوصول إلى ما تؤهلهم له إمكاناتهم الشخصية من النمو والتطور لتأمين التوافق الشخصي والاجتماعي، ومن ثم بلوغ مستوى مناسب من الصحة النفسية، مما ينعكس إيجابياً على أدائهم المدرسي، وتمثل هذه النتيجة أبرز مساعي المدرسة من جهة وأبرز الأهداف التربوية من جهة أخرى.

خاصةً وأن أهداف التوجيه المدرسي تنبع من فلسفة التربية وأهدافها من جهة، وتنسجم معها ومع أهداف المدرسة كمؤسسة تربوية من جهة أخرى، ومع حاجات المتعلمين ومتطلبات النمو لديهم، وذلك كله ضمن إطار حاجات المجتمع وفلسفته وأهدافه. (يوسف، 2006: 6)

نشأة التوجيه والإرشاد المدرسي:

إن برنامج التوجيه المنظم حديث النشأة، حيث كانت المجتمعات البدائية تعتمد على الآباء بصورة رئيسية في توجيه أبنائهم، ولكن المفكرين القدامى كانوا يهتمون بهذه المشكلة، فقد أشار «أفلاطون» في جمهوريته إلى أهمية إعداد المواطن إعداداً ملائماً لوظيفته في المستقبل كما ذهب «شيشرون» إلى القول بضرورة أن نقرر أي نوع من الرجال نريد أن نكون، وأي مهنة في الحياة ينبغي أن نمتن. كما نادى «ابن سينا» منذ مئات السنين بالالتفات إلى ما يُسمى اليوم بـ

«السلوك المدخل» للمتعلم، أي استعداده لتعلم موضوع جديد معين، ومراعاة ذلك في تنظيم التعلم الجديد، باعتباره يُعين في التحصيل الأكاديمي الأفضل للمتعلم، وقد نادى «الغزالي» بضرورة أن يعمل المعلم على تشذيب المتعلم من الأشواك، والمعوقات التي قد تعلق به وهو ما يُسمّى اليوم بـ «تعديل السلوك». (الخطيب، 1998: 9) لذا كان يرى أنّ على الموجه أن يعرف قابليات ذلك الصبي وذكائه قبل أن يختار له المهنة.

وفي الوقت الحالي زادت الحاجة إلى التوجيه في المجتمعات المعاصرة نتيجة لزيادة أعداد المهن ومجالات الاختيار، ودرجة التخصص، والسرعة الخيالية للتغيرات التي تطرأ على الناحية التكنولوجية، وكل هذا اقتضى التكيف مما أدى إلى زيادة العبء على الأنظمة الاجتماعية والتربوية.

ولا شك أنّ الفضل الأكبر في الاهتمام بالتوجيه المدرسي يرجع إلى «جون ديوي» Dewey وزملائه (1899)، إذ بفضلهم بدأت المدارس تهتم بالخبرات الخاصة المتصلة بالمشكلات اليومية للطفل، وأصبح الهدف من التعليم هو النمو وليس تدريب الذاكرة أو استظهار المعلومات، كما أصبح الأطفال يُوزعون تبعاً لاستعداداتهم وليس تبعاً لمستويات عامة جامدة.

وفي الفترة نفسها تقريباً، أي في نهاية القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، أيد «ثورنديك» Thorendike آراء «ديوي» من حيث تحوّل الاهتمام إلى نمو الطفل بدلاً من المادة التي يتعلمها.

وفي عام 1905 نشر «ألفرد بينيه» Binet اختباراً للذكاء في باريس، ومكّنت ظروف الحرب العالمية الأولى من دمج تيارين هما التيار التربوي الذي ألحّ على الطبيعة التوضيحية والتعليمية للتوجيه المهني. والتيار الذي سعى إلى جعل الاختبارات النفسية أساساً للتوجيه المهني.

ومما لا شكّ فيه أنّ أزمة العقد الثالث من القرن الماضي والتي كانت مقدّمة للحرب العالمية الثانية قد جاءت لتضيف رافداً جديداً لنشوء التوجيه المهني، فبدأت الأنظار تتجه نحوه كنشاط متميّز يُسهم في وضع العامل المناسب في المكان المناسب في وقتٍ تقدّمت فيه الصناعة وازدهرت وأصبحت بحاجة إلى أيدي عاملة ماهرة ومتخصصة. ونتيجةً لذلك نشأت فيما بعد مؤسسات اهتمّت بالتوجيه المهني وكيفية اختبار المهنة الملائمة للفرد.

وفي أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين حدث أن استرعى انتباه

المعلّمين والعلماء مشكلة التأخر الدراسي بين المتعلّمين، ودفعهم ذلك إلى البحث عن أسباب التأخر، وتوصّلوا إلى أنّها تعود إلى الفروق الفردية بين المتعلّمين، فالمهام المدرسية المختلفة تتطلّب قدرات خاصة قد تتوفّر في البعض ولا تتوافر في البعض الآخر. وكانت هذه من العوامل الباعثة على الاهتمام بمساعدة الفرد على أن يتكيّف مع نفسه ومع البيئة المحيطة به.

ويمكن القول إنّ البدايات الحقيقيّة للاهتمام بالتوجيه المهني، عندما أسّس «فرانك بارسونز» Parsons (1908) في بوسطن مكتب التوجيه المهني، ويُعتبر كتابه «اختيار مهنة» Choosing a Vocation من أهم الكتب التي كُتبت في ميدان التوجيه، وذهب «باترسون» Paterson في تأكيده على هذا الكتاب إلى القول بأنّ على كل متخصص في ميدان التوجيه قراءته من وقتٍ لآخر. ويلخص «بارسونز» أسس التوجيه المهني في مبدئين؛ الأول دراسة الفرد ومعرفة قدراته واستعداداته، والثاني توفير معلومات له عن المهن والحرف المختلفة وما تتطلّب من قدرات واستعدادات.

أما في الدول العربية قد ظهرت حركة التوجيه والإرشاد في أوائل الخمسينات من القرن العشرين تقريباً، وقد بوشر بأعمال التوجيه المدرسي والمهني في حوالى منتصف القرن الماضي، وتعتبر مصر أول دولة عربية اهتمت بإعداد المرشدين التربويين، حيث أدخلت وزارة التربية والتعليم المصرية مجموعة من المعلّمين إلى كلية التربية بجامعة عين شمس للتخصّص في الإرشاد، وتخرّجت عام 1955 دفعة كان عددها 75 خريجاً، وفي سنة 1960 اقترحت الوزارة تعيين مرشد نفسي لكل 300 متعلّم، وفي العام نفسه تقرّر إنشاء مراكز التوجيه والإرشاد في المدارس، وتولّى ذلك اختصاصيّون في الإرشاد النفسي والتوجيه المدرسي وتمّ تنظيم سجل خاص لكل متعلّم. (سليمان، 1986: 7). وفي أوائل الخمسينات بدأ لبنان بإدخال دروس خاصة في التوجيه ضمن الدورات التدريبية المعدّة لأفراد الهيئة التعليميّة في المدارس، كما جرى تأسيس مركز البحوث التربوي في وزارة التربية اللبنانية الذي أعدّ اختبارات تحصيليّة ونفسية استخدمها في أسس الدخول إلى دور المعلّمين والمعلمات وإلى المدارس المهنية.

وفي أوائل الستينات تمّ إدخال مادة التوجيه ضمن منهاج إعداد معلّمي التعليم الثانوي في كلية التربية بالجامعة اللبنانية، ومنذ ذلك الوقت اتجهت بعض المدارس الخاصة باستخدام ذوي التخصّصات الجامعية في التوجيه أو التربية وعلم النفس كمرشدين لها.

مفهوم الإرشاد:

يُعتبر الإرشاد بمختلف أنواعه ومجالاته أحد مهن المساعدة التي وُجدت لخدمة الأفراد إذ لا يخلو أي تعريف لمصطلح الإرشاد من مفهوم المساعدة ضمناً أو ظاهراً، وقد استخدم العديد من الباحثين كلمة المساعدة ليعبروا بها عن الإرشاد أو لتكون أعم وأشمل منه.

وقد تنوّعت وتعدّدت تعريفات هذا المصطلح، فعرفه إيفي Ivey بأنه «عملية مركّزة للاهتمام بمساعدة الأفراد الأسوياء ليحققوا أهدافهم أو يؤدّوا وظائفهم بصورة أكثر فعالية».

كما عرفه آدمز Adams بأنه «علاقة تفاعلية بين فردين، بحيث يحاول أحدهما وهو المرشد مساعدة الآخر كي يفهم نفسه فهماً أفضل بالنسبة لمشكلاته في الحاضر والمستقبل». (زهران، 1987: 47).

ويرى مصطفى بأنه «عبارة عن مجموعة من الخدمات التي تُقدّم للمتعلّم كي يفهم نفسه، وهو عملية ضرورية للمتعلّمين منذ المرحلة الابتدائية وحتى نهاية مرحلة التعليم». (مصطفى، 1989: 5).

ويشير جلانز Glanz أنّ العملية الإرشادية هي عملية تفاعلية تنشأ عن علاقة فردين أحدهما متخصص وهو المرشد والآخر المسترشد، يقوم المرشد من خلال هذه العلاقة بمساعدة المسترشد على مواجهة مشكلة تغيير أو تطوير سلوكه وأساليبه في التعامل مع الظروف التي يواجهها، وتقوم فلسفة العملية الإرشادية على منح المسترشد الفرص لاختبار ذاته وممارسة حرّيته، وتحمل مسؤولية قراراته. والإرشاد ذو طابع شخصي يركّز على سلوك الفرد في الماضي وما يتوقّع أن يكون عليه مستقبلاً. (Woolef, 1987:45).

مجالات الإرشاد:

تتعدّد مجالات الإرشاد التربوي بتعدّد النواحي التي ينظر إليها الموجهون للتوجيه، فالبعض يرى أنّه مجموع الخدمات التي تُقدّم للفرد، وتفهم مشكلاته ليكون أقدر على حلّها بما فيه الخير والمنفعة، ومنهم من حصر مهمّة التوجيه التربوي بالمتعلّمين فقط، ومن هنا كانت عمليات التوجيه منصبّة على تصنيفهم وتحديد احتمالات النجاح عندهم لاختيار نوع الدراسة التي تتناسب وقدراتهم وميولهم. بينما يرى فريق ثالث أنّ التوجيه المهني هو الأساس في عملية التوجيه التربوي وتطبيقه.

ويمكن تحديد هذه المجالات على النحو التالي :

أولاً: الإرشاد الاجتماعي

يهدف هذا المجال إلى مساعدة المتعلّم على تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين ، وتقبّل من يختلف معهم في الرأي وفي الخلفية الاجتماعية . كما يساعد في حلّ مشكلات اجتماعية عديدة تتمثّل في مظاهر الانحراف ، والشذوذ ، والعنف ، والتي بدورها تُقلّل من فاعلية المتعلّم ، كما تحدّد من قدراته ولا تساعد على بناء علاقات ناجحة مع الآخرين . (البشري ، 2004 : 82) .

ثانياً: الإرشاد النفسي

يُقصد به تقديم جميع أنواع الرعاية والخدمات النفسية العلاجية والوقائية والإنمائية للمتعلّمين بهدف معاونتهم على تحقيق صحّة نفسية سليمة ونمو متوازن . وتوجّه الخدمات الإرشادية النفسية إلى الذين يُعانون من عدم التوافق الانفعالي والاجتماعي والنفسي وعدم التوافق الدراسي في جميع المراحل التعليمية . ويُقدّم الإرشاد النفسي الخدمات لبعض الحالات التي تعاني من القلق والخوف ، وحالات التخلف الدراسي وعيوب النطق واضطراب الكلام . (باروخان ، 1991 : 34 - 35) .

ثالثاً: الإرشاد المهني

يُقصد به مساعدة الفرد على أن يختار مهنة تتناسب مع استعداداته وقدراته وميوله على نحو يكفل له النجاح فيها والرضا عنها وعن ذاته وتحقيق المنفعة لنفسه وللمجتمع في وقت واحد ، ويمثّل الإرشاد المهني موقفاً حساساً في إطار علاقة المدرسة بالبيئة الاقتصادية الاجتماعية المحيطة ، ويتبوأ مكاناً مهماً في حياة الفرد المتعلّم ، فهو عون له لرسم الملامح الكبرى لمستقبله المهني بشكل خاص وفي حياته بشكل عام . (غنيم ، 2009 : 7) .

(عويضة ، 1996 : 36) الأمر الذي يضمن لهم تكييفاً مهنيّاً سليماً . (القاسم ،

2001 : 151)

ومن أهم خدمات الإرشاد المهني ، التربية المهنية ، وتحليل العمل ، والاختيار المهني ، واكتشاف عامل العمل . (الزهراني ، 2005 : 61 - 62)

ويُسهم الإرشاد المهني في تحقيق ما يلي لدى المتعلّم :

* مساعدته على التعرّف على ذاته وتكوين صورة واقعية وموضوعية ودقيقة عنها ، وتقبّلها بما فيها من قدرات وميول واتجاهات وقيم .

- مساعدته على التعرف على عالم المهن والبيئات المهنية المختلفة المتوفرة ومتطلبات هذه المهن من تعليم وتدريب، والمهارات التي تتطلبها والفرص المتوفرة فيها.
- مساعدته على اتخاذ قرارات مناسبة تمكنه من اختيار المهنة التي تحقق له توافقاً بين ذاته وعالم العمل بشكلٍ يضمن له الشعور بالرضا.
- مساعدته على تنمية اتجاهات وقيم إيجابية عن عالم المهن.
- إحاطته بمعلومات عن المعاهد والمؤسسات التي تقوم بتقديم التعليم لراغبي الالتحاق بالوظائف المختلفة وشروط الالتحاق ومدة الدراسة.
- المساهمة في رعاية المتفوقين دراسياً وتنظيم البرامج المناسبة له.
- تهيئة الفرص المساعدة في اكتساب الخبرات حول المهن. (أبو سعد والهوري، 2008 : 37 - 38)

وتجدر الإشارة إلى وجود علاقة وطيدة بين مفهوم الإرشاد المهني والإرشاد التربوي، فأَيُّ نظام تربوي متطور عليه أن يسعى إلى تحسين العملية التعليمية ورفع كفاءتها وتطوير مردودها، ومعالجة العقبات التي تواجهها وفق طرق تربوية علمية نفسية حديثة تعتمد على استخدام أساليب القياس والتقييم لرصد وتشخيص الظواهر السلوكية للمتعلّمين، وتنشئ هذه العلاقة من فكرة تربية مؤداها أن لكل متعلّم الحق بأن تكون له فرديته المتميزة، وله الحق في تلقّي ما يتفق مع تلك الفردية وخصائصها من التربية والتعليم. (غنيم، 2009 : 8 - 7).

رابعاً : الإرشاد التربوي

- ويُقصد به مساعدة المتعلّم على مواجهة مشكلاته التعليمية - التربوية والتعرف على أسبابها وإيجاد الحلول الملائمة لها، ومن أبرز المتغيرات التي تستدعي الإرشاد في المجال التربوي :
- فشل المتعلّمين في القدرة على التوافق في البيئة المدرسية.
 - الفترات الانتقالية الحرجة التي يمرّ بها المتعلّمون لدى الانتقال من مرحلة تعليمية لأخرى.
 - وجود صعوبة في المناهج الدراسية أحياناً.
 - سوء علاقة المتعلّم بزملائه وبمعلّميه وبالإدارة المدرسية.
 - ظهور مجموعة من المشكلات التربوية التي قد يُعاني منها المتعلّمون. (حسين، 2004 : 16).

وسنعرض فيما يلي لأكثر المشكلات انتشاراً في المدارس والتي تدخل ضمن نطاق عمل المرشد في المدرسة :

أ - مشكلة التأخر الدراسي :

المتأخرون دراسياً هم المتعلّمون الذين لا يستطيعون أداء العمل المدرسي حتى لو كانوا في صف دون مستوى صفّهم الاعتيادي . (التأخر الدراسي، 2003 : 1) وهم أولئك الذين لم يتمكنوا من استيعاب المناهج الدراسية المقرّرة عليهم في صفّ ما في أثناء الفترة الزمنية المحدّدة لمدة المناهج . (السلطي، 1994 : 10)

ومن العمليات الصعبة التي يواجهها المرشد عملية خلق الدوافع، وخلق النقد للذات لدى المتأخر دراسياً، لذا عليه أن يجعله يُدرك مشكلته ويقوم بتقديم المكافأة له لأي تغيير إيجابي فور حدوثه .

أما في حالة ارتباط التأخر الدراسي بعوامل نفسيّة فيعمل المرشد على تغيير مفهوم الذات لدى المتأخر تحصيلياً، مما يسهم في رفع مستوى الأداء ومستوى التحصيل الدراسي (عبد الله، 2001 : 11 - 12) .

وقد قدّم « براون » Brown برنامجاً علاجياً يُساعد المرشد المدرسي في تحسين التحصيل لدى متعلّمين يُعانون من مشكلة التأخر الدراسي، ويشتمل هذا البرنامج على ثلاثة مداخل رئيسيّة هي :

المدخل الأول : تحسين بيئة المدرسة

حيث لوحظ زيادة العنف والاضطرابات النفسيّة بين المتعلّمين ممّا أثر على انخفاض مستويات التحصيل الدراسي لديهم، وفي هذا المدخل يقدّم البرنامج العلاجي أدواراً يجب على المرشد المدرسي القيام بها بعيداً عن الأدوار التقليديّة الروتينيّة التي يقوم بها ويتمثّل ذلك في النقاط التالية :

- 1 - تقديم برامج داخل المدرسة تساعد على التعلّم الجيّد .
- 2 - الاهتمام بالنمو التربوي والشخصي للمتعلّمين .
- 3 - التعرّف على الظروف والأسباب التي أدّت إلى التأخر الدراسي، لدى بعض المتعلّمين دون الآخرين .
- 4 - إتاحة الفرص لهؤلاء المتعلّمين المتأخّرين دراسياً للمشاركة في الأنشطة المدرسيّة بطريقةٍ تدريجيّة تبدأ بالأنشطة البسيطة .

5 - تطبيق نظام المكافآت حتى يخلق جواً إيجابياً في المدرسة مع مراعاة التنوع في وسائل التقويم التربوي .

المدخل الثاني : التدخل المباشر

يستطيع المرشد المدرسي وضع خطة سريعة للتدخل لمساعدة المتعلمين ذوي التأخر الدراسي على زيادة تحصيلهم الدراسي ، على أن تشمل الخطة ما يلي :

1 - التعرف على المشاكل السلوكية التي تؤثر على التحصيل الدراسي مثل الهروب من المدرسة ، وكثرة الغياب ، والعنف ، والخوف ، والعدوان .

2 - التعرف على المهارات الدراسية اللازمة لكل متعلم على حسب دراسة الحالة كتنظيم الوقت للمراجعة ، والتدريب على مهارات الإجابة على الامتحانات ، ومهارة تحسين الذاكرة .

3 - عقد جلسات إرشاد جماعي مع المتعلمين ذوي التأخر الدراسي ، وعلى أن تتضمن هذه الجلسات النصيح ، والتدريب على المهارات الدراسية ، والمساعدة على مقاومة الضغوط التي تؤثر على انخفاض التحصيل الدراسي ، وتشجيعهم على التركيز في تحقيق الأهداف الدراسية .

المدخل الثالث : مشاركة الوالدين

يتضمن البرنامج العلاجي أدواراً يقوم بها الوالدان ، خاصةً وأنهما يلعبان دوراً هاماً في التحصيل الدراسي لأبنائهم فيسعى المرشد إلى حثهم على ما يلي :

1 - تحسين البيئة المنزلية ، ويشمل ذلك تقليل الخلافات بين الزوجين ، توفير أماكن للاستذكار ، وتوفير الجو الثقافي الذي يساعد على زيادة المعلومات العامة .

2 - عدم ترك السلطة المطلقة للمدرسة ، بل حث الوالدين على المشاركة مع المدرسة .

3 - تشجيع الأبناء على الاستذكار من خلال التعليقات والحوارات الهادئة دون توبيخ أو تقليل من شأن الأبناء . (Brown, 1999) .

ب - مشكلة التسرب المدرسي :

المتسرب هو كل متعلم ترك الدراسة لسبب أو لآخر ، غير الموت ، قبل إتمام المرحلة التعليمية ، أي عدم إكمال الدراسة الابتدائية . ويُعتبر المتعلم متسرباً بغض النظر عن وقت حدوث التسرب (أي خلال أو بين الفصول الدراسية المعتادة) ، أما

المتعلّم الذي يترك المدرسة خلال العام ولكنّه يعود بعد ذلك لا يُعتبر متسرّباً. (2005, Bylsma & Ireland) ويأخذ التسرّب المدرسي أشكالاً متعدّدة منها التسرّب الفكري أو الشرود الذهني من جوّ الحصة، التأخّر الصباحي، والغياب الجزئي أو الكلّي عن المادة الدراسية أو عن المدرسة.

وتتعدد أسباب التسرّب المدرسي، ومن أبرزها عدم شعور المتعلم بجدوى الدراسة مقارنةً بأمور أخرى قد يقوم بها في حياته، وقد يرتبط الأمر بالمرحلة العمرية التي يمرّ بها وبالنماذج المجتمعية من حوله، ومفهومه للنجاح والفشل وتقديره لقيمة الدراسة مقارنةً بالعمل. (Stearns & Glennie, 2006: 32- 33)

وقد يتسرّب المتعلم أيضاً فراراً من الأساليب التدريسية التلقينية المضجرة والقمعية والتسلطية التي تحكم أداء بعض المؤسسات التربوية، والتي تعجز في كثير من الأحوال عن الاستجابة للاحتياجات الحقيقية للمتعلّمين وإقناعهم بجدواها وقيمتها العملية. (اليونسف، 1997: 20)

وهنا يقع على عاتق المرشد دور كبير في فتح ملف خاص لكل متعلّم يتّصف بأي من الصفات والخصائص التي تُشير إلى أنّه عرضة لترك المدرسة مع تدوين وتحديد المشاكل الدراسية والشخصية والاجتماعية التي يُعاني منها، فيُصبح هذا الملف بمثابة المرجع الذي يتم من خلاله متابعة حالته الدراسية وملاحظة التغيّرات السلوكية كما يتم متابعة تلك التغيّرات والتطوّرات مباشرةً مع ولي الأمر من أجل العمل على حل المشاكل التي قد تواجهه وحثّه على البقاء في المدرسة لإتمام تعليمه لما في ذلك من نفع له في حاضره ومستقبله.

ج - مشكلة الخروج عن النظام:

النظام المدرسي هو الوسيلة العملية لتنفيذ السياسة التعليمية، وهدفه تحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية، ويختلف هذا التنظيم من مدرسة لأخرى تبعاً لتقاليد كل واحدة، وتبعاً لنمط الإدارة المدرسية فيها. (مصطفى و ابراهيم، د. ت: 105) وتصدر مشكلات النظام من المتأخرين دراسياً ومن المتفوّقين على حدّ سواء، وقد يترتّب على ذلك فصل المتعلّم وحرمانه من التعليم أو قد يؤدي إلى انحرافه.

ويلعب المرشد التربوي دوراً بارزاً في تحقيق الضبط المدرسي، فموقعه التربوي يؤهّله للعب دور كبير من خلال علاقاته المتميّزة مع جميع أطراف العملية التربوية من إداريين أو معلّمين أو متعلّمين. إضافة إلى قدرته على التواصل مع

أولياء الأمور وإطلاعهم على سلوكيات أبنائهم. كما يظهر دوره من خلال عمليات التوجيه والإرشاد التي يقوم بها لتوعية المتعلمين بخطورة بعض المخالفات وتوجيههم نحو السلوكيات الحسنة وإرشادهم إلى طرق المذاكرة الجيدة، وطرق اختيار الأصدقاء.

وللحد من هذه المشكلة يمكن للمرشد التربوي اعتماد أحد هذين البرنامجين:

الأول هو برنامج التوجيه والإرشاد المدرسي، ويعمل على جانبين:

1 - جانب وقائي: ويتضمن:

- تنفيذ جلسات توجيه جماعي للمتعلمين لتعريفهم بالقوانين والأنظمة العامة في المدرسة وبواجبات كل متعلم تجاه المدرسة، والمهارات الاجتماعية اللازمة التي يحتاجونها في حياتهم اليومية.

- عقد ورشات عمل للمعلمين والمديرين حول كيفية التعامل مع المتعلمين بالطرق الصحيحة البعيدة عن العنف، وحول كيفية التعامل مع مختلف المشاكل السلوكية والانضباطية في المدرسة.

- تزويد المدارس بكل ما يستجد في مجال توجيه وإرشاد المتعلمين، كي تبقى هذه المدارس على اطلاع دائم على الطرق الصحيحة في التعامل معهم.

- تأمين الأجواء المريحة في المدارس، حيث يقوم المرشد المدرسي بدور المنسق من جهة، بين الإدارة والمعلمين والمتعلمين من جهة أخرى كي تكون الأجواء ديمقراطية بعيدة عن التسلط الذي قد يؤدي بدوره إلى العنف في أغلب الأحيان.

2 - جانب علاجي: ويتضمن: (قسطنطين، 2005)

- عقد جلسات إرشاد جماعي للمتعلمين الذين يعانون من مشاكل سلوكية، والذين تعرضوا لممارسات تتسم بالعنف.

- تزويد المدارس بخطوات إجرائية لمواجهة المخالفات التي يقوم بها المتعلمون.

- فتح ملف خاص لكل متعلم يحتوي على معلومات عنه، وعن المخالفات التي يقوم بها، والإجراءات التي تُتخذ حيال ذلك.

والبرنامج الثاني هو برنامج حقوق الإنسان، ويعمل أيضاً على جانبين:

أ - تغيير البيئة الصفية والمدرسية، وذلك من خلال:

- تعزيز أجواء الأمن، والسلامة، والثقة، والاحترام داخل المدرسة.

- تشجيع المتعلمين على المشاركة في الحياة الديمقراطية من خلال الأنشطة الصفية.

- تفعيل التواصل بين المتعلّمين والإدارة من خلال إنشاء صناديق شكاوى واقتراحات، وتشكيل لجان صفيّة متنوّعة يتناقش معها المدير.

ب - تدريب المتعلّمين والمعلّمين من خلال :

- تدريس مواد الإتفاقيّة الدوليّة لحقوق الطفل من ضمن المناهج الدراسيّة (تحديداً اللّغات والإجتماعيّات والدين)، كونها تساعد المتعلّمين على إدراك حقوقهم، ومن ثمّ الدفاع عنها.

- تطوير مهارات المتعلّمين في حلّ نزاعاتهم وخلافاتهم مع الآخرين، باستخدام أساليب اللاعنف.

- تطوير إتجاهات المتعلّمين المتمثلة في التسامح والعفو والثقة والمحبة والاحترام، وتحمل المسؤولية.

- إنشاء برلمانات مدرسيّة تمثّل المتعلمين في كلّ المراحل وكافة الصفوف، توفر لهم منبراً للمشاركة في صنع القرار المدرسيّ، وللتعبير من خلاله عن أنفسهم، ولطرح مشاكلهم، وإيجاد الحلول المناسبة لها.

- تطوير كفايات المعلّمين المرتبطة بتوظيف منحي التواصل اللاعنف مع المتعلّمين.

- تطوير كفايات الهيئة الإداريّة، وبخاصّة في مجال توفير بيئة صفيّة حافزة على تعلّم وتمثّل مفاهيم حقوق الإنسان ومهارات حلّ النزاعات واتّجاهات التسامح. (قسطنطين، 2005)

د - مشكلة سوء التوافق التربوي :

تنتج هذه المشكلة عن العلاقة السيئة بين المتعلّم والمعلّم وبين وزملائه وبين مدرسته، أو بسبب تكرار الرسوب، وكثرة الغياب، والهروب، والفشل. (محمود، 1998 : 61)

ولعلّ أبرز الأسباب الكامنة خلف تفاقم هذه المشكلة إغفال المعلّم الجانب العاطفيّ في علاقته مع متعلّميّه، وعدم إدراكه أنّ العلاقات العاطفيّة المتبادلة بينه وبينهم تساعد على إنشاء نظام للعمل يسمح له بالتأثير التربويّ الإيجابيّ عليهم، ذلك أنّ النشاط التربويّ بين المعلّم والمتعلّمين هو نشاط مشترك، يتوقّف نجاحه على طبيعة تلك العلاقات المتبادلة بين الطرفين. ويقول محمد رمضان في هذا الصّدّد: «إنّ العلاقة التي تتكوّن بين المتعلّم ومعلّمه في داخل الصفّ وخارجه لها أكبر الأثر في تكييف سلوكه، بل وتكييف علاقته المستقبلية بالأفراد المختلفين الذين سيتعامل معهم في المجتمع الخارجيّ». (رمضان، 1984 : 154)

و - مشكلة التفوق :

المتفوقون هم فئة من المتعلمين الذين يتمايزون عن أقرانهم العاديين بقدرات ومهمات عليا، وكذلك في الميول والاتجاهات، ويحصل المتعلم المتفوق - عادةً - على تقدير مرتفع في تحصيله للمواد الدراسية التي يقوم بدراستها، وتزيد علاماته عن 90% من بقية الأقران في المدرسة. (الهدبي، 2009) ويحتاج المتفوقون إلى رعاية خاصة، وخدمات إرشادية متميزة. (حواشين وآخرون، 2002: 532) خاصة أنهم يتميزون باستعداد عقلي يمكنهم في مستقبل حياتهم من الوصول إلى مستويات أداء مرتفعة في مجال معين من المجالات التي يقودها المجتمع إن توفرت لهم الظروف المناسبة. ويحتاج تعليم المتفوقين منهاجاً خاصاً معداً بعناية. (الوقفي، 2004: 150)

وحيث أنّ هذا الأمر ليس باليسير فيمكن تعزيز هذا التفوق من خلال تأمين مناخ تربوي محفّز بأنشطة تربوية متنوعة، ومن أبرز الأنشطة المناسبة للمتعلّمين المتفوقين العروض العملية، والتجارب الميدانية، وطرح التناقضات المعرفية، وعرض أنشطة من خلال برامج متنوعة. (التوجيهي ومنصور، 2000: 217) كما يُمكن تعزيز التفوق باعتماد أساليب وطرائق تعليم تجعل المتعلم يتحوّل إلى مشارك فعّال ينطلق من دافعية داخلية ذاتية، حيث يخلق هذا الأسلوب حالة من الحيوية، واليقظة، وإثارة الانتباه، والاهتمام، وتزايد الثقة بالنفس.

هـ - مشكلة الضعف العقلي :

يُقصد بالضعف عقلياً ذلك المتعلم الذي يكون مستوى الذكاء لديه بين (70 - 85) وهو غالباً ما يوجد مع المتعلمين العاديين في الصف نفسه إلا أنّ رسوبه يتكرّر ويُعاني من ضعف في المواد الدراسية. (زهران، 1998: 378)

ورغم ذلك تتميز هذه الفئة بنمو المهارات الاجتماعية والحركية واللغوية فيكادون لا يُعرفون، ويمكن التعرف على هذا النوع في بداية العام الدراسي حيث نجدهم يتأخّرون تأخراً واضحاً في اكتساب التعليم، وتبوء جميع محاولاتهم التعليمية بالفشل.

ومن خلال مساعدة المرشد يستطيعون تعلّم القراءة والكتابة وكذلك أسس الحساب والرياضيات الأولية، خاصة وأنهم قادرون على التعلّم المهني، ويمكنهم الاستفادة من العلاج التربوي وذلك كون مستوى الذكاء عندهم ليس بشديد

الانخفاض، لذا فإنّ لهم خاصية قابلة للتدريب المهني. (الخليدي ووهبي، 1998 : 130)

مفهوم التوجيه التربوي :

ويقول «ميلنر» Milner إنّ مفهوم التوجيه يُستخدم للدلالة على ما يقدم من نصائح أو معلومات للأفراد أو الجماعات بطريقة مبرمجة تمكّنهم من تحديد أفضل الخيارات. (Spruce، 1987 : 189)

وقد عرّفه الحياتي على أنّه «عملية مساعدة الفرد في فهم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراته، وميوله، وأهدافه ومساعدته في اختيار نوع الدّراسة والمناهج والمواد الدراسية التي تسهم في اكتشاف الإمكانيات التربوية الضرورية للنجاح ومساعدته أخيراً على تشخيص المشكلات التربوية وعلاجها بما يُحقّق توافقه التربوي بصفة عامة». (الحياتي، 1989 : 9)

ويرى بركات أنّ التوجيه التربوي هو «مجموعة الخدمات إلى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه ومشاكله وأن يستغلّ إمكانيّاته الذاتية أي قدراته، ومهاراته، واستعداداته، وميوله، وأن يستغلّ إمكانيات بيئته فيحدّد أهدافاً تتفق وطاقته من ناحية وإمكانيات هذه البيئة من ناحية أخرى». (بركات، د.ت : 9)

العلاقة بين التوجيه والإرشاد :

يُعَدّ الإرشاد محور عملية التوجيه ومحور الخدمات التي تُقدّم للفرد في برنامج التوجيه وهما يلتقيان بالأهداف من حيث تحقيق الذات، وتحقيق التوافق وتسهيل النمو الطبيعي لدى الفرد، واكتساب مهارة النمو الذاتي وتحقيق أكبر قدر ممكن من الصحة النفسية لدى الأفراد. وتقوم كلّ من عمليّتي التوجيه والإرشاد باستغلال خبرات الفرد لتحقيق النمو السليم وحثّه باستمرار لمعرفة ذاته، والعمل على تكوين علاقات سليمة، والعمل على استغلال خبراته لوقايته من الوقوع في الاضطراب النفسي، أو لعلاج ما يُعانيه من مشكلات، أو لاكتساب مهارة جديدة، أو لإحداث تغيير في سلوك خاطئ لديه. (أبو عطية، 1997 : 11 - 12)

هذا من ناحية التشابه، إلا أنّ هاتين العمليتين تختلفان في بعض الخصائص نعرضها في الجدول التالي: (جاسم، 1990)

جدول رقم (4)
أوجه الاختلاف بين التوجيه والإرشاد

الإرشاد	التوجيه
1 - هو العملية الرئيسية في خدمات التوجيه أي أنه جزء من عملية التوجيه.	1 - هو مجموع الخدمات النفسية وأهمها عملية الإرشاد النفسي، أي أنه يتضمن عملية الإرشاد.
2 - هو عملية، أي يتضمن الإرشاد بصورته الإجرائية التطبيقية، ويحتل الجزء العملي في ميدان التوجيه.	2 - ميدان يتضمن الأسس العامة والنظريات الهامة والبرامج وإعداد المسؤولين عن عملية الإرشاد.
3 - يُشير إليه البعض على أنه عملية الإرشاد الفردي التي تتضمن علاقة إرشادية وجهاً لوجه.	3 - يُشير إليه البعض على أنه التوجيه الجماعي، أي أنه لا يقتصر على فرد بل قد يشمل الجماعات أو المجتمع كله.
4 - يلي التوجيه وبعد ختام برنامج التوجيه.	4 - يسبق عملية الإرشاد ويمهّد له.
5 - الإرشاد وسيلة نمائية أو وقائية أو علاجية.	5 - التوجيه وسيلة إعلامية.

التوجيه والإرشاد وعلاقتهما بالتربية والتعليم :

لا يمكن الفصل بين التربية والتعليم والتوجيه، فالتربية تتضمن عناصر كثيرة من التوجيه، والتدريس يتضمن عناصر كثيرة من الإرشاد. (زهران، 1998: 31) والتربية الحديثة تتضمن التوجيه والإرشاد كجزء متكامل لا يتجزأ منها. فعلاقة الإرشاد بالتربية علاقة تكامل حيث أنّ التربية تعتبر عملية الإرشاد جزءاً لا يتجزأ منها، وقد أكد «فوغار» Vaughar أنه لا يمكن التفكير بالتربية بدون الإرشاد فالعلاقة بينهما متبادلة، حيث يتضمن الإرشاد عمليتي التعلم والتعليم في تغيير السلوك، وتعتبر المؤسسات التربوية المجال الحيوي الفعّال للإرشاد. (العزة، 2006: 18)

ويتشابه التوجيه والتربية فيما يلي :

— تماثل الأهداف الرئيسية لكل منهما من حيث إعداد الإنسان الصالح الذي

يقوم بدورٍ فاعلٍ في المجتمع عن طريق الإشراف على نموّه وتحقيق كفايته .

- وجود أراضية مشتركة في مجال خدمات المتعلّمين في الإطار التربوي الذي يركّز أساساً على التوجيه والإرشاد .
- اهتمام كل منهما بإعداد الفرد للحياة بمساعدته في فهم نفسه وتحقيق ذاته وبلورة أهدافه وأسلوب حياته الذي يُحقّق هذه الأهداف .
- اهتمام كلّ منهما بالتعرّف على الفروق الفردية في القدرات والميول وإعداد برامج خاصة لرعايتها، والاهتمام بتحقيق مطالب النمو لشخصية الفرد النامي .
- عمل كل منهما على مساعدة المتعلّمين في رسم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراتهم وميولهم وأهدافهم، وفي اختيار المناهج المناسبة وفي تشخيص وعلاج المشكلات التربوية .

أما عناصر الاختلاف بين التوجيه والتربية فتكمن في أنّ:

- التربية أشمل وأعمّ من التوجيه الذي يُعدّ خدمة جزئية ولكنها مكتملة ومتكاملة معها، أي أنّ التوجيه تربية وتعليم، ولكن بعض عناصر التربية والتعليم ليس توجيهاً .
- الإرشاد النفسي يُعنى بكل فرد من حيث النمو الشخصي، ويحدّد المسترشد كل ما ينبغي أن يعمل حسب اختياره، أما التدريس مثلاً - كجزء من التربية والتعليم - فيعبّر عن إرادة المجتمع في صورة برامج تعليمية منظمّة لتربية جميع المتعلّمين .
- الإرشاد النفسي يهتم بالمتعلّمين جميعاً بما في ذلك المتخلّفين والمتفوّقين أو المعوّقين، أما التدريس فيهتم بالجماعة .
- يبدأ الإرشاد بالعمل مع الفرد، ويتحرّك نحو المواقف الجماعية لتدعيم وتعزيز العمل معه، بينما يبدأ التدريس العمل مع الجماعة مع الاهتمام بالأفراد والعمل مع الجماعة . (زهران، 1988 : 27 - 28)

ومما يؤكّد القرابة بين التوجيه والإرشاد من ناحية التربية والتعليم من ناحية أخرى دور المعلم الذي يتّضح في مجالات عدة، فبالإضافة لدوره التعليمي التربوي، تُعزى إليه مهمة الاهتمام بالمتعلّمين ونمو شخصياتهم والاشتراك مع النفسانيين في دراسة الحالات والاشتراك في البحوث اللازمة لبرامج الإرشاد والتوجيه، وتقديم خدمات التوجيه والإرشاد التربوي، والعمل على تهيئة المناخ الملائم في الصف والمدرسة لمساعدة المتعلّمين لتحقيق النجاح .

خدمات التوجيه :

1 - الخدمات التوجيهية التوافقية :

نشأت الحاجة إليها نظراً لما يحتاج إليه بعض المتعلمين من مساعدة وتوجيه في حلّ مشكلاتهم التي يتعرّضون لها أثناء تواجدهم في الوسط والنظام التربوي الذي يخضعون له .

وفي حالاتٍ كثيرة يمكن للمعلم أن يقوم بهذه المساعدة ولكنها قد تكون على حساب الوقت المخصّص لجميع المتعلمين . (القاضي ، 2002 : 49 - 50) .

2 - الخدمات التوجيهية التوزيعية :

من وظائف التوجيه التربوي الرئيسية مساعدة المتعلمين على توزيع نشاطاتهم بحكمة وروية على المتطلّبات التربوية التي تطبّقها المدرسة ، وتقدّمها خلال العام الدراسي ، فالمشكلة التي تنشأ من ذلك تتمحور حول كيفية مساعدة كل متعلّم في الحصول على المواد التي تناسب حاجته وميوله .

وحتى يكون بالإمكان تقديم الخدمات التوجيهية المناسبة ، فإنّ على الأخصائي أن يعرف كل متعلّم حق المعرفة ، من حيث حياته في البيت ، مستوى الأسرة الاجتماعي والاقتصادي ، كما عليه أن يعرف الإمكانيات المتاحة لكل متعلم على حدة وفق مبدأ الفروق الفردية ، كالإمكانيات الجسميّة والعقليّة والنفسية والاجتماعية .

وتمرّ الخدمات التوزيعية من الناحية التربوية بالمراحل التالية :

أ - اكتشاف الحاجات المختلفة للمتعلّمين من الناحية التربوية والنفسية .

ب - إعلام المتعلّمين بهذه الحاجات وكل العاملين بتدريس وإعداد البرنامج المناسب .

ت - تقديم الخدمات التوجيهية لكل المتعلّمين دون استثناء ، سواء كانوا من الذين يشكون من اضطرابات مختلفة ، وغير مستقرّين نفسياً أو كانوا أسوياء .

والجدير بالذكر أن المتعلم في أي مرحلة من مراحل تعليمه ، بحاجة ملحة لمن يساعده في تخطيط برنامج حياته ، وفي التخطيط للاختصاص الدراسي الذي يحتاجه ويميل إليه . (Daniel, n.d: 13) .

3 - الخدمات التوجيهية التكوينية :

حيث ينبغي أن يعرف الأخصائي المشكلات الشخصية والتطلّعات الفردية للمتعلمين، كما ينبغي أن يعرف قدراتهم بالإضافة إلى الفرص الوظيفية والحياتية التي تنتظرهم، والضغوط التي سيتعرضون لها، لذلك فإنّ الخدمات التوجيهية التكوينية تتمثل في تهيئتهم للمقاومة، وتتمثل في مشاركتهم في العمل على تخطيط سليم وفق تطلّعاتهم وإمكاناتهم حتى يتجنّب المتعلّم الوقوع في حالة من عدم الاستقرار. (القاضي، 2002 : 52).

صعوبات التوجيه :

يواجه النفسي في المدرسة صعوبات متعدّدة أثناء تأديته لعمله الإرشادي، وتختلف هذه الصعوبات باختلاف مصدرها، ومن أبرزها :

- **صعوبات مصدرها النفسي ذاته :** حيث يختلف الأخصائيون النفسيون من حيث سماتهم الشخصية وقدراتهم المهنية، ومستوياتهم، فبعضهم ليس لديهم القدرة على الصبر وتحمل أعباء العمل ومساعدة الآخرين، وبعضهم يتفوق على نفسه ويتجنّب طلب المشورة من ذوي الخبرة أو يتجنّب الاستفادة من خبرات الآخرين.

- **صعوبات مصدرها الإدارة المدرسية :** فبعض المديرين لا يؤمنون بالإرشاد ودوره في مساعدة المتعلمين ويؤمنون بالأساليب التقليدية كالنصح، والوعيد، والعقاب، والتهديد. وقد يفترض بعضهم أنّ عمل النفسي مشابه لعمل السكرتير فيكلّفه بالأعمال الإدارية أو كتابة التعهدات أو الإنذارات.

- **صعوبات مصدرها المتعلّم :** وذلك بسبب عدم وضوح دور النفسي المدرسي في أذهان المتعلمين وعدم تعاونهم معه، واقتناعهم بأنّه من العيب مراجعته واعتبار أن من يزور النفسي هو معاق أو مجنون.

- **صعوبات مصدرها المعلم :** وذلك بسبب عدم فهم المعلمين لطبيعة عمل النفسي في المدرسة وعدم رغبتهم في التعاون معه أو التقليل من أهمية دوره في المدرسة.

- **صعوبات مصدرها الأهل والمجتمع المحلي :** بسبب عدم معرفتهم بطبيعة عمل النفسي في المدرسة وتدني توقعاتهم من الخدمات التي يقدّمها، وعدم اقتناعهم بالعمل الإرشادي، كما قد ترجع صعوبات التوجيه إلى التوقعات

العالية لأولياء الأمور من النفساني المدرسي، أو عدم تعاون بعضهم معه في حلّ قضايا المتعلّمين.

- **صعوبات مصدرها نقص الإمكانيات المدرسية:** فبعض المدارس لا يوجد فيها غرفة للنفساني، أو لا تستطيع توفير ثمن سجلاته الإرشادية أو توفير المراجع له لإعداد بحث أو تصوير أو سحب بعض نشراته أو توفير قاعة خاصة لاستقبال أولياء الأمور. (العزة، 2006: 202 - 203)

- **صعوبات مصدرها التطور العلمي السريع:** فمع حركة التغيّر والتطوّر تواجه النفساني مشكلات وتحديات جديدة، بعضها لم يواجهه من قبل، من هنا كان لازماً عليه أن يتطوّر علماً وسلوكاً ليواكب تطوّر العالم الذي يعيش ويعمل فيه. ولا يقتصر التطوّر على الطريقة والمفاهيم فقط بل يتعدّى ذلك إلى الوسائل التي تستعمل وفي توظيفها ووضعها موضع التطبيق والعمل. (الجن، 1997: 425)

أهمية التوجيه:

تنبع الحاجة إلى التوجيه من مدى الاستفادة منه ومن الحاجات الأساسية للإنسان والتي منها:

- 1 - الحاجات الفيزيولوجية الأولية مثل الجوع والعطش والراحة والنوم والرياضة.
- 2 - الحاجات الاجتماعية النفسية أو الحاجات الثانوية ومنها الانتماء والمنافسة والتقدير التي تتأثر بالخبرة التي يمر بها الإنسان. وتنوّعها واختلافها من شخص لآخر، وتغيّرها من وقتٍ لآخر عند الشخص ذاته، وتأثيرها على السلوك الإنساني، إضافةً إلى صعوبة إدراكها لاختلافها بين طبقات السمات الإنسانية الأخرى. وغموضها وصعوبة لمسها.

وتجدر الإشارة إلى أنّ تقسيم حاجات الإنسان إلى أولية وثانوية ما هو إلا تسهيل لدراسة تلك الحاجات علماً أنّها متداخلة متشابكة، لذا يجب النظر للإنسان على أنّه كل متكامل منظم، وقد أكّد «ماسلو» Maslow على هذه الناحية مشدداً على أنّ تفاعله مع البيئة التي يعيش فيها يتم بصورة تشمل جميع إحساساته، وقدراته، وتفكيره، وحاجاته، أي أنّه يتم بصورة كلية وشاملة، وعلى هذا فقط نظم «ماسلو» الحاجات الأساسية للإنسان بطريقة هرمية، أي أنّ الحاجة لا تُعلن عن نفسها وتظهر للعيان وللإحساس، إلا إذا أُشبعَت الحاجة التي تسبقها في الترتيب، الهرمي المذكور، والشكل التالي يُبيّن هذه الحاجات.

شكل رقم (2)
الحاجات وفق هرم ماسلو

الحاجة إلى إثبات
الذات وتحقيقها

الحاجة إلى الفهم
واكتساب المعلومات وتوظيفها

الحاجة إلى التقدير

الحاجة إلى الانتماء

الحاجة إلى الأمن والسكينة

الحاجات الفيزيولوجية

وتتبع الحاجة إلى تطبيق التوجيه من أنه يطور وينمي عند الفرد إحساسات بالقيم والمثل الدينية والخلقية. (مرسي، 1976 : 34).

أهداف التوجيه :

يسعى التوجيه إلى تحقيق الأهداف التالية :

1 - تحقيق الذات :

أي مساعدة الفرد على أن يكون ما يستطيع أن يكون، سواء أكان فرداً عادياً أو مميزاً أو متأخراً أو متفوقاً دراسياً، جانحاً أو سويّاً من أجل أن يرضى عن ذاته ويتقبلها بشكل صحيح . (الزعبي، 1994 : 34) .

2 - تحقيق التوافق :

ويقصد به تناول السلوك والبيئة الطبيعية والاجتماعية بالتغيير والتعديل، حتى يحدث توازن بين الفرد وبيئته، ويتضمن التوازن إشباع حاجات الفرد ومقابلة متطلبات البيئة، وأهم مجالاته :

أ - تحقيق التوافق الشخصي : أي تحقيق الرضا عن النفس لدى الفرد، والسعي لأن تتسم حياته الشخصية بالخلو من التوترات والصراعات الشخصية التي تقترب بمشاعر الذنب والقلق والضيق . وهو أيضاً تحقيق الشعور بالأمن الشخصي . (المرواني، 2009 : 81)

ب - تحقيق التوافق التربوي : ويتم ذلك من خلال العملية الديناميكية المستمرة التي يقوم بها المتعلم لاستيعاب مواد الدراسة والنجاح فيها وتحقيق التواءم بينه وبين بيئته المدرسية ومكوناتها الأساسية من معلمين، ورفاق، وأنشطة، ومواد الدراسة، والتحصيل الدراسي . (بيكر وسيرك، 2002 : 4)

ت - تحقيق التوافق المهني : ويتضمن الاختيار المناسب للمهنة والاستعداد علمياً وعملياً لها والدخول فيها، والإنجاز والكفاية والشعور بالرضا والنجاح وإشباع الحاجات وتحقيق الطموحات والتوقعات مما ينعكس على إنتاجية الفرد وكفايته وعلاقته بزملائه ورؤسائه ومع بيئة العمل . (كشود، 1995 : 436 - 437)

ث - تحقيق التوافق الاجتماعي : ويتضمن قدرة الفرد على عقد صلات مرضية مع من يعاملهم من الناس، والالتزام بقوانين الجماعة ومعاييرها . (الجماعي، 2007 : 71)

3 - تحقيق الصحة النفسية :

يُشير مفهوم الصحة النفسية إلى النضج الانفعالي والاجتماعي وتوافق الفرد مع نفسه ومع العالم من حوله، والقدرة على تحمّل مسؤوليات الحياة، ومواجهة ما

يُقابله من مشكلات، وتقبله لواقع حياته والشعور بالرضا والسعادة. (المزيني والغلبان، 2003: 149)

وهو هدف عام للإرشاد حيث يرتبط مفهوم الصحة النفسية بمساعدة المتعلم في التعرف على أسباب المشكلات وأعراضها وإزالتها، والسبيل إلى تحقيق الصحة النفسية هو تقبل الذات وتكوين اتجاهات إيجابية نحوها ونحو الآخرين، والثقة بالنفس، والقدرة على تحمّل المسؤولية، والتفاعل الإيجابي مع الآخرين، وتوسيع دائرة الميول والاتجاهات والاهتمامات وتنمية المهارات الاجتماعية وتحقيق الاتزان الانفعالي وإشباع الحاجات النفسية مثل الحاجة إلى الانتماء والتقدير الاجتماعي والتغلب على العقبات التي تعوق إشباعها. (حسين، 2004: 55)

4 - تحسين العملية التربوية :

- يسعى التوجيه إلى تحسين العملية التعليمية والتربوية وذلك من خلال البرامج التي يقدمها للمتعلمين في المدرسة. ويمكن تحقيق هذا الهدف بشكل عام من خلال ما يلي :
- إثارة الدافعية وتشجيع الرغبة في التحصيل واستخدام الثواب والتعزيز وجعل الخبرة التربوية التي يعيشها المتعلم كما ينبغي أن تكون من حيث الفائدة المرجوة.
- الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية وأهمية التعرف على المتفوقين ومساعدتهم على النمو التربوي في ضوء قدراتهم.
- إعطاء كم مناسب من المعلومات الأكاديمية والمهنية والاجتماعية، يفيد في معرفة المتعلم لذاته وفي تحقيق التوافق النفسي والصحة النفسية.
- توجيه المتعلمين إلى طريقة المذاكرة والتحصيل السليم، بأفضل أسلوب ممكن، حتى يحققوا أكبر درجة ممكنة من النجاح. (عوض، 2003: 27 - 28)

5 - حل المشكلات :

ويتم ذلك من خلال مساعدة المتعلم على تخطي مشكلاته بأسلوب سليم ومنظم يستطيع من خلاله أن يتعلم كيف يتغلب على معوقات مستقبلية من خلال تعميم التعليم في حل المشكلات. (الأسدي، 2003: 41)

أخلاق مهنة التوجيه والإرشاد :

يُقصد بأخلاقيات مهنة الإرشاد مجموعة القواعد والمبادئ الأخلاقية التي تحدّد قواعد السلوك المهني السليم، والذي يلتزم به أفراد المهنة، مما يؤدي إلى

زيادة فعاليتها، وترسيخ جذورها في المجتمع والارتقاء بها، بما يكفل لها البقاء والاستمرار لمنتسبيها، والمستفيدين من خدماتها، كل ذلك من خلال إطار دستوري قانوني. (Marimi and Stebnicki, 2009).

وقد حدّدت الجمعية الأميركية للإرشاد American Counseling Association 1955 المهمات والوظائف والأخلاقيات التي يجب على الأخصائي أن يتحلّى بها على النحو التالي:

- المحافظة على كرامته وأخلاقيات مهنته، من خلال مراعاة جميع المبادئ الأخلاقية عند استخدام الاختبارات والمقاييس والاستشارة.
- العمل على تطوير الخدمة الإرشادية والنمو المهني من خلال تحسين الأداء في العملية الإرشادية وتوضيح فلسفة تلك الخدمة.
- العمل بأسلوب مهني إختصاصي.
- امتلاك المؤهلات العلمية والمعرفية المختصة، والخبرات والمهارات اللازمة لذلك، والحرص على التزوّد بالمعلومات والدراسات والبحوث في ميدان الإرشاد.
- الالتزام بالأخلاقيات المتعلقة بالعملية الإرشادية مثل المحافظة على سرية العلاقة الإرشادية، وسرية المعلومات الناتجة عنها.
- الالتزام بالأخلاقيات المتعلقة بالقياس والتقويم، والتأكد من صدق الاختبارات المستخدمة وثباتها، والتقيد بشروط إجرائها، وتوخي الدقة والموضوعية عند تفسير نتائجها. (طشوش ومزاهرة، 2012: 586 - 587)

سمات المرشد:

ينتمي العمل الإرشادي إلى مجموعة تخصصات أو مهن تُعرف بالمهّن المساعدة «المعاونة» Helping Profession وتتطلّب هذه المهن من القائم بها أن يضع شخصه داخل هذا العمل وأن يكون مستعداً للعطاء دون ضجر أو يأس، وهو لذلك يحتاج أن تتوفر فيه مجموعة من السمات الشخصية والمهنية التي تجعل من عمله ذا طبيعة فنية خاصة، (الشناوي، 1997: 31). وأبرز هذه الخصائص يتلخّص فيما يلي:

أ- الخصائص الشخصية:

حيث يُشترط في النفساني توفّر صفات نفسية وجسدية أساسية أبرزها:

- الصّحة الجسديّة .
- الاتزان الانفعالي : كونه يُكسب النفساني القدرة على ضبط النفس وإدراك الواقع .
- التنظيم المعرفي : حيث يجب أن يجمع المرشد إلى جانب معارف العلوم المختلفة ذكاء اجتماعياً مناسباً وبعض القدرات الخاصة كالقدرة على التعبير .
- التعاطف والمشاركة الوجدانيّة : فكل مفحوص بحاجة إلى أن يكون مسموعاً ومفهوماً من قِبَل الآخرين .
- الهدوء ورباطة الجأش .
- الاستعداد لمناقشة أي أمر .
- التشجيع : فالنفساني الناجح هو الذي يؤمن بقدرة المفحوص على مساعدة نفسه وقدرته على تحمّل المسؤولية وأنّ دوره معه ينبغي أن يركّز على تشجيعه وتزويده بالدعم والمعونة والمساندة . (Brenner, 1982)

ب - الخصائص المهنية :

- ويُقصد بها القدرة على استخدام وتطوير المعارف النظرية للمهنة في الجانب التطبيقي أو الميداني . وهناك العديد من المهارات والسمات الأساسية التي ينبغي على كل ناشط في مجال الخدمات الإنسانية عموماً وفي المجال النفسي خصوصاً اكتسابها والعمل بموجبها، نلخصها في :
- القدرة على الإصغاء والاستماع الهادف والقدرة على فهم الآخر وإبداء التسامح والتعاطف .
- القدرة على ملاحظة السلوك اللفظي وغير اللفظي وتفسيرهما .
- القدرة على استخدام نظريات الشخصية ومناهج التشخيص .
- القدرة على كسب ثقة المفحوصين .
- القدرة على تكوين علاقة المساندة والمحافظة عليها .
- القدرة على توفير الدعم والمعونة النفسيّة .
- القدرة على إيجاد حلول جديدة ومبتكرة تتفق مع حاجات الفرد والجماعة .
- القدرة على حلّ الخلافات والنزاعات باستخدام أساليب التفاوض والتوسّط وغيرهما من الأساليب المهنية .
- القدرة على توفير خدمات علائقية متبادلة داخل المؤسسة التي يعمل بها .

- القدرة على إجراء الاختبارات والفحوص النفسية واستخراج المعلومات وجمع الحقائق ذات الصلة بالمشكلة والقيام بعملية التقدير وكتابة التقرير. (أبو عباة ونيازي، 2000: 37 - 38)
- القدرة على تجنب الحكم على أفعال المفحوص وأقواله ومشاعره حكماً قطعياً. (يوسف، 2006: 53 - 55)

أدوار المرشد :

يوكل للمرشد القيام بالمهام التالية :

1 - التخطيط للعمل الإداري :

- حيث يقوم المرشد بما يلي :
- التعريف بدوره الإرشادي لكل من المدير، الهيئة التعليمية، المجتمع المحلي، أولياء أمور المتعلمين، والمتعلمين أنفسهم وتكرار ذلك في بداية كل عام دراسي للمعلمين والمتعلمين الجدد.
- إعداد النشرات التي توضح طبيعة عمله، والموضوعات التي تهم المتعلمين.
- الاجتماع مع المعلمين، والمدير والأهالي بعد التنسيق مع المدير.
- التحضير للمنتديات والمحاضرات، التي تتناول موضوعات تهم المتعلمين، وتكون ذات هدف إنمائي أو علاجي.
- وضع خطة تلائم عمله الإرشادي.
- لعب دور المستشار بالقضايا التربوية للهيئة التعليمية، والإدارة المدرسية.
- متابعة حالات الغياب المتكرر والمتأخر، وأي حالات أخرى مُحالة من قبل الإدارة المدرسية، وأولياء الأمور.

2 - التخطيط للعمل الفني :

- ويقوم بذلك من خلال :
- إجراء مقابلات فردية مع المتعلمين، وتقديم استشارات تتعلق بما يواجهون من صعوبات وقضايا تهمهم.
- العمل على رفع التحصيل الدراسي للمتعلمين، من خلال زيادة دافعيتهم للدراسة، وتعريفهم بعادات الدراسة الجيدة، وخفض مستوى القلق والخوف من الامتحان لديهم.

- القيام بالتوجيه الجماعي في الصفوف، حيث يُناقش المرشد مع متعلّمي الصف الواحد موضوعات وقضايا تهمّهم وتزوّدهم بالمعلومات التي لا تتوفّر في المناهج الدراسيّة، الأمر الذي يُسهم في مساعدتهم على حلّ مشاكلهم، وتعديل سلوكيّاتهم واتجاهاتهم.
- القيام بالإرشاد الجمعي، حيث يتمّ النقاش مع مجموعات صغيرة يتراوح عددها من (5 - 7) لمناقشة ما يواجهونه من مشاكل مشتركة، ومساعدتهم من خلال الجلسات على فهم جوانب تلك المشاكل واقتراح الحلول المناسبة لها، إضافة إلى مساعدتهم على تبادل خبراتهم من جهةٍ أخرى، في التعامل مع هذه المشاكل، الأمر الذي يؤدي إلى نمو قدراتهم ومهاراتهم في مواجهة مشكلاتهم المستقبلية وتعديل اتجاهاتهم وأنماط سلوكهم.
- مقابلة أولياء الأمور، وتقديم الاستشارات في القضايا التي تهم أبناءهم.
- القيام بالزيارات المنزلية أحياناً وذلك لأغراض إرشادية تهمّ المتعلّم المُزار.
- مساعدة المتعلّمين للتعرفّ على ميولهم المهنية، وتعريفهم بالمهن المختلفة، ومساعدتهم على اتخاذ القرار بخصوص مهنة المستقبل.
- العمل على وضع برنامج لاستقبال المتعلّمين الجُدد وتهيئتهم للتكيف مع البيئة المدرسيّة الجديدة. (السلامة، 2003 : 40 - 41).

3 - التخطيط من أجل توفير مناخ ملائم للعملية التعليمية التعلمية :

- وتتم هذه المهمة من خلال تنفيذ المهام الفرعية التالية :
- مساعدة المعلمين على تحديد حاجات المتعلّمين في ضوء خصائص نموّهم وخبراتهم.
- المساهمة في إغناء المناهج الدراسيّة وفق حاجات المتعلّمين لمساعدتهم على حلّ مشكلاتهم التحصيليّة والأكاديميّة.
- تحديد معالم عملية التعلّم الذاتي وأبعادها على مستوى التحصيل الدراسي للمتعلّمين وكيفية تنفيذها.

4 - إدارة تنظيم السجلات ذات الصلة بعمله ومهامه :

وذلك من خلال :

- تحديد السجلات والملفات ذات الصلة بعملية الإرشاد (سجل المقابلة، ملف التوجيه الخاص، ملف الإرشاد الجمعي، ملف دراسة الحالة، ملف الخطة السنوية).

- إعداد السجلات التي يحتاج إليها وفق النماذج المتعارف عليها.
- تنظيم عملية توظيف السجلات والملفات في عمله.
- إعداد وتنظيم البطاقات التراكمية وكيفية استخدامها.

5 - تشكيل لجنة التوجيه والإرشاد في المدرسة :

وذلك من خلال :

- التنسيق مع مدير المدرسة من أجل اختيار أعضاء لجنة التوجيه والإرشاد.
- وضع خطة لعمل اللجنة وتوزيع الأدوار على الأعضاء.
- وضع خطة لمتابعة عمل اللجنة.
- عقد اجتماعات عمل دورية ومنتظمة للجنة التوجيه والإرشاد بالمدرسة.

6 - إعداد الخطة العامة والخطة السنوية للعمل الإرشادي :

وذلك من خلال ما يلي :

- تحديد المجالات الرئيسية للعمل الإرشادي في المدرسة.
- تحديد الطرق والوسائل المناسبة لتحقيق الأهداف في كل مجال.
- وضع خطة زمنية لكل نشاط من نشاطات الهدف الواحد.
- تحديد أدوات التقويم المناسبة للتأكد من مدى تحقيق الأهداف المرجوة.
- وضع خطة للاستفادة من التغذية الراجعة.

7 - التخطيط في مجالات النشاطات المدرسية :

ويتم ذلك من خلال :

- تعاون الأخصائي مع رؤساء الأنشطة أو النوادي المدرسية المختلفة (العلمية، الثقافية، الاجتماعية، الصحية) بهدف توظيف هذه الأنشطة كأساليب وقائية وعلاجية وإنمائية للحالات الفردية التي يتعامل معها مما يثري الدور المهم الذي تلعبه النشاطات المدرسية في العملية التربوية.
- إجراء لقاءات فردية وجماعية مع المتعلمين لإبراز أهمية النشاطات المدرسية، وتوظيفها في تنمية ميولهم وقدراتهم في تكوين توجهات مهنية لديهم، مما يمهد لعملية اتخاذ القرار في اختيار مهنة المستقبل.

8 - التخطيط في مجال الخدمات الصحية :

ويتم ذلك عبر :

- ملاحظة المتعلمين والإطّلاع على السجّلات الصحية للتعرف على الذين يُعانون من مشكلات جسمية وصحية كضعف السمع، وضعف البصر، وأمراض القلب، والروماتيزم، ثم التنسيق مع أعضاء الهيئة التعليمية لمراعاة هذه الحالات في توزيع أماكن الجلوس في غرفة الصف وفي ممارسة الأنشطة التي تتطلب بذل جهد بدني كالرياضات الرياضية.

- التنسيق مع لجان الأنشطة الثقافية والعلمية والاجتماعية والصحية في المدرسة لوضع برنامج يتعلق بالتوعية الصحية وإبراز العادات السيئة في الجلوس والتغذية. (عوض، 2004 : 51 - 56).

مناهج التوجيه والإرشاد :

تتنوّع مناهج التوجيه والإرشاد، وعلى المرشد أن يعمل وفق المنهج الأكثر تلاؤماً مع الموضوع الذي هو بصدد دراسته والهدف الذي يسعى للوصول إليه. ونعرض لهذه المناهج فيما يلي :

1 - المنهج الإنمائي :

يهدف هذا المنهج إلى تنمية قدرات المتعلمين العاديين لزيادة كفايتهم في موضوعات عديدة قد تكون تحصيلية أو انفعالية أو اجتماعية. ويركّز المنهج الإنمائي على رعاية وتوجيه النمو السليم، والارتقاء بسلوك المتعلم إلى أقصى درجة ممكنة من النجاح. (عبد الهادي وعزة، 1999 : 22).

ويتحقّق ذلك عن طريق معرفة وفهم وتقبّل الذات وتحديد أهداف سليمة للحياة، ومن خلال رعاية مظاهر نمو الشخصية جسدياً وعقلياً واجتماعياً وانفعالياً. (الزبادي والخطيب، 2000 : 21).

ومن الطبيعي أن يكون دور المعلم هاماً وأساسياً في هذا الصدد، فالتجارب التي يستطيع أن يوفرها للمتعلمين في سياق العملية التعليمية بشكل تلقائي يمكن أن تأتي بأفضل النتائج. ونظراً لأنّ النمو عملية ممتدة فإنّ المعلم يصبح أكثر المحيطين بالمتعلمين قدرة على متابعة وتقييم اتجاهات النمو لديهم بحيث يُدرك في فترة مبكرة ما إذا كان المتعلم يمضي في الاتجاه الطبيعي أم يُعاني من بعض المشكلات والصعوبات مما ييسّر عملية مواجهتها في الوقت المناسب من قِبَل الأخصائي. (حسين، 2004 : 25)

2 - المنهج الوقائي :

يُسمّى أيضاً بمنهج التحصين ضد المشكلات المدرسيّة والتعليميّة والاضطرابات والأمراض النفسيّة والاجتماعيّة، فهو يهتم بالأسياء والأصحاء قبل اهتمامه بالمرضى ليقى من الوقوع في مشكلات من المتوقع أن يقعوا بها، وذلك من خلال تبصيرهم بها، كما يُعلّمهم أفضل الطرق للابتعاد عنها وتلافي حدوثها. (عبد الهادي وعزة، 1999 : 22 - 23)

إضافة إلى ذلك يُقدّم هذا المنهج خدمات تربوية تهتم بتحديد وتشخيص مشكلات التعليم المرتبطة بالمدرسة، وبالمنهج الدراسي، وبنظام الامتحانات، وبالمشكلات السلوكية والاضطرابات الانفعالية، وبالمشكلات الاجتماعية لدى المتعلّمين. (حسين، 2004 : 26)

ويعمل المنهج الوقائي على :

- المحافظة على الصحة النفسيّة للأفراد الأسياء العاديين .
- رعاية النمو النفسي السوي عند الأفراد .
- العمل على تحقيق التوافق الزواجي، والأسري، والتربوي، والاجتماعي، والمهني .
- القيام بالدراسات العلمية التي تسمح بالتعرّف على استعدادات وإمكانات وميول واتجاهات الأفراد العاديين .
- التقويم المستمر لمستوى التوافق والتكيّف عند الأفراد بهدف الكشف المبكر عن أي اضطراب وللعمل على مواجهته قبل أن يصعب التغلب عليه . (البناء، 2004 : 26)
- وللمنهج الوقائي ثلاث مستويات :
- الوقاية من الدرجة الأولى: وتتضمّن منع حدوث المشكلات، ويكون ذلك بإزالة الأسباب حتى لا يقع المحظور .
- الوقاية من الدرجة الثانية: وتتضمّن محاولة الكشف المبكر وتشخيص الاضطرابات في المراحل الأولى بقدر الإمكان والسيطرة عليها ومنع تطوّرها .
- الوقاية من الدرجة الثالثة: وتتضمّن محاولة تقليل أثر إعاقة الاضطرابات على المتعلّم، وتركّز الخطوط العريضة للوقاية من الاضطرابات فيما يلي :
- الإجراءات الوقائية الحيوية: وتتضمّن الصحة العامة .
- الإجراءات الوقائية النفسية: وتتضمّن رعاية النمو النفسي السوي وتنمية المهارات الأساسية للتوافق النفسي والأسري والمهني ومساعدة المتعلم أثناء الفترات الحرجة في حياته وتنشئته الاجتماعية .

- الإجراءات الوقائية الاجتماعية: وتتضمن إجراء الدراسات والبحوث العلمية وعمليات التقويم والمتابعة والتخطيط العلمي لإجراءات الوقاية. (عوض، 2003: 27)

3 - المنهج العلاجي :

ويُمكن المتعلّم من التخلّص من الاضطرابات التي يواجهها حتى يتمكّن من استعادة حالة التوافق النفسي لديه، وقد يحتاج المتعلّم عندها إلى مراجعة مراكز وعيادات نفسية متخصصة في الإرشاد العلاجي، وتجدر الإشارة إلى أنّ هذا المنهج هو أكثر المناهج تكلفة من حيث الوقت والجهد والمال. (سلهب، 2007: 18)

مراحل عملية الإرشاد :

تمرّ عملية الإرشاد بالمراحل التالية :

1 - مرحلة الاستكشاف الأولي :

هي مرحلة التعارف وتكوين الألفة وبناء العلاقة الإرشادية، ويعتمد نجاح الأخصائي في هذه المرحلة على مدى تمتّعه بخصائص المرشد الفاعل.

2 - مرحلة الاستكشاف المعمّق :

يهدف الإرشاد في هذه المرحلة إلى التعرّف على العوامل المرتبطة بالمشكلة ومساعدة المتعلّم لكي يُصبح أكثر وعياً لهذه العوامل. (Patterson and Fisenberg, 1983: 63).

3 - مرحلة اتخاذ إجراءات عملية :

في كثيرٍ من الحالات يؤدّي التحدّث عن المشكلة إلى تفرّغ التوتّر المرتبط بها، وإلى الشعور بالارتياح وبهذا يبدو الإرشاد قد حقّق أهدافه في المرحلة الأولى والثانية وفي حالاتٍ أخرى يكون من الضروري اتخاذ إجراءات عملية، وقد تتضمن هذه الإجراءات تدريب المتعلّم على استخدام أسلوب حل المشكلات أو تدريبه على الاسترخاء لخفض الانفعالات القويّة. ولكن أسباب المشكلة أحياناً قد تقع خارج قدرة المتعلّم على التحكم، كالمشكلات الأسريّة، أو انفصال أبويه، أو موت أحدهم. . وفي حالاتٍ كهذه يعمل المرشد على تدريب المتعلّم على التكيّف مع المشكلة والتعامل معها ضمن الإمكانيات المُتاحة. (شيفر وميلمان، 1996: 585)

4 - التشخيص :

ويُقصد به تحديد طبيعة المشكلة التي يواجهها المتعلّم . (الشناوي، 1996 : 138) وقد تتضمّن هذه المشكلة حالة من الشعور بعدم الارتياح كالقلق أو التوتر أو ضعف الإنتاجيّة في أداء الأدوار الاجتماعيّة، مثال على ذلك المتعلّم الذي يشغل دور المتعلّم ودور الابن أو الابنة والأخ أو الأخت، ويؤدي عدم النجاح في أداء الدور الاجتماعي إلى ضعف في الإنتاجيّة وإلى حالة الشعور بعدم الارتياح، وهكذا فإنّ المتعلّم الذي يواجه مشكلة في هذا الدور يحصل على علامات منخفضة في الدراسة وغالباً ما تتأثّر بذلك علاقاته مع المعلّمين . (الشناوي، 1996 : 167 - 168)

5 - التخطيط للتغيّر السلوكي :

قد يحدث التغيّر السلوكي في المرحلة الأولى أو الثانية نتيجة لخفض القلق أو التوتر كما أشرنا سابقاً . (الخطيب، 1994 : 165) ومن أساليب إحداث التغيّر إتباع أسلوب حلّ المشكلات الذي يتحقّق عبر الخطوات التالية :

- الوعي بوجود المشكلة .
- تحديد المشكلة وتعريفها وجمع البيانات والمعلومات .
- توليد البدائل والحلول المُمكنة .
- موازنة البدائل وتقييمها .
- اتخاذ قرار حول الحل وكيفية تنفيذه . (kahney، 1993 : 20)

مراجع الفصل الثاني

المراجع العربية :

- 1 - أحمد، سهير كامل . (2000): التوجيه والإرشاد النفسي ، الإسكندرية : مركز الإسكندرية للكتاب .
- 2 - الأسدي، سعيد وإبراهيم، مروان . (2003): الإرشاد التربوي، عمان : دار الثقافة .
- 3 - بار، عبد العنان وخان، محمد حمزة . (1991): الممارسات الواقعية والمثالية لعملية التوجيه والإرشاد كما يُدرّسها طلاب المرحلة الثانوية في بعض مدن المملكة العربية السعودية، سلسلة البحوث التربوية والنفسية، العدد (24)، مكة المكرمة، جامعة أم القرى .
- 4 - بركات، أحمد لطفي وزيدان، محمود . (د.ت): التوجيه التربوي والإرشاد النفسي في المدرسة العربية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .
- 5 - البشري، عامر بن شايح . (2004): دور المرشد الطلابي في الحد من العنف المدرسي من وجهة نظر المرشدين الطلابيين تطبيقاً على منطقة عسير التعليمية، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، قسم العلوم الاجتماعية .
- 6 - البناء، أنور حمودة . (2004): الإرشاد النفسي، غزة: مكتبة الجليل .
- 7 - بيكر، روبرت وسيرك، يوهدن . (تأليف) عبد السلام، علي . (ترجمة) . (2002): دليل تطبيق مقياس التوافق مع الحياة الجامعية، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية .
- 8 - التويجري، محمد بن عبد المحسن ومنصور، عبد المجيد سيد أحمد . (2000): الموهوبون آفاق الرعاية والتأهيل بين الواقع العربي والعالم، الرياض: مكتبة العبيكان .

- 9 - جاسم، شاكر. (1990): نظم التوجيه المهني والإرشاد التربوي المقارن، العراق: جامعة البصرة، ط6.
- 10 - جلال، سعد. (1992): التوجيه النفسي والتربوي والمهني مع مقدمة عن التربية للاستثمار، القاهرة: دار الفكر العربي.
- 11 - الجماعي، صلاح الدين. (2007): الاغتراب النفسي والاجتماعي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي، القاهرة: دار الفكر العربي.
- 12 - الحياتي، عاصم محمود ندى. (1989): الإرشاد التربوي النفسي، بغداد: مطبعة التعليم العالي في الموصل.
- 13 - الخطيب، جمال. (1994): تعديل السلوك الإنساني، عمان: د.ن.
- 14 - الخطيب، محمد جواد. (1998): التوجيه والإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق، غزة: د.ن.
- 15 - الخليدي، عبد المجيد ووهبي، كمال. (1997): الأمراض النفسية والعقلية والاضطرابات السلوكية عند الأطفال، بيروت: دار الفكر.
- 16 - رمضان، محمد رفعت وشعلان، محمد سليمان وعلي، خطاب عطية. (1984): أصول التربية وعلم النفس. القاهرة: دار الفكر العربي.
- 17 - الزبادي، أحمد والخطيب، هشام. (2001): مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، عمان: الدار العلمية للنشر والتوزيع.
- 18 - زهران، حامد عبد السلام. (1982): التوجيه والإرشاد النفسي، القاهرة: عالم الكتب.
- 19 - (1998): التوجيه والإرشاد النفسي، القاهرة: عالم الكتب، ط 3.
- 20 - (1987): الإرشاد التربوي في الوطن العربي، مجلة دراسات تربوية، المجلد الثاني، عدد 9 ديسمبر، القاهرة، عالم الكتب.
- 21 - الزهراني، عبد الرحمن علي أحمد. (2005): علاقة اتخاذ القرار التعليمي المهني ببعض المتغيرات الشخصية والاجتماعية لدى الطلاب الملتحقين بكليتي التقنية والمعلمين بالباحة، رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- 22 - أبو سعد، أحمد والهوراري، لمياء. (2008): التوجيه التربوي والمهني، عمان: دار الشروق.

- 23 - السلامة، ناصر. (2004): أداء المرشد التربوي في المدارس الحكومية الثانوية في مدارس محافظة جنين من وجهة نظر كل من الإداريين والمعلمين، رسالة ماجستير فلسطين، جامعة النجاح الوطنية.
- 24 - سلهب، سامي عبد الفتاح. (2007): إدراك طلبة الجامعات الفلسطينية لدور المرشد النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير، غزة، الجامعة الإسلامية، كلية التربية.
- 25 - السليطي، روضة ناصر. (1994): ظاهرة التأخر الدراسي، المملكة العربية السعودية، مجلة آفاق تربوية، العدد الرابع.
- 26 - سليمان، عبد الله. (1986): الإرشاد النفسي تطوّر مفهومه وتميّزه، حوليات كلية الآداب، جامعة النجاح الوطنية.
- 27 - الشناوي، محمد محروس. (1996): العملية الإرشادية والعلاجية، القاهرة: دار غريب.
- 28 - شيفر وميلمان. (تأليف) داوود، نسيمه وحمدى، نزيه. (ترجمة). (1996): مشكلات الأطفال المراهقين وأساليب المساعدة فيها، عمان: منشورات الجامعة الأردنية.
- 29 - طشطوش، رامي ومزاهرة، رانية. (2012): درجة ممارسة المرشدين التربويين لأخلاقيات مهنة الإرشاد من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد العشرون، العدد الثاني.
- 30 - أبو عباة، صالح ونيازي، عبد المجيد. (2000): الإرشاد النفسي والاجتماعي، الرياض: جامعة الإمام محمد مسعود.
- 31 - عبد العزيز، سعيد وعطوي، جودت عزت. (د.ت): التوجيه المدرسي مفاهيمه النظرية أساليبه الفنية، تطبيقاته العلمية، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- 32 - عبد الله، محمد قاسم. (2001): مدخل إلى الصحة النفسية، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- 33 - العزة، سعيد حسني وعبد الهادي، جودت عزت. (1999): نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- 34 - العزة، سعيد حسني. (2006): دليل المرشد التربوي في المدرسة، الأردن - عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- 35 - عوض، أحمد محمد. (2003): اتجاهات مديري المدارس الحكومية

بمحافظة غزة نحو الإرشاد التربوي وعلاقتها بأداء المرشد التربوي، رسالة ماجستير، غزة، الجامعة الإسلامية، كلية التربية.

36 - غنيم، صلاح الدين عبد العزيز. (2009): الإرشاد التربوي والمهني بمدارس التعليم قبل الجامعي في مصر، تصوّر مقترح، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، شعبة بحوث المعلومات التربوية.

37 - أبو عطية، سهام. (1997): مبادئ الإرشاد النفسي، القاهرة: عالم الكتب.

38 - عوض، أحمد محمد. (2003): اتجاهات مديري المدارس الحكومية بمحافظة غزة نحو الإرشاد التربوي وعلاقتها بأداء المرشد التربوي، رسالة ماجستير، غزة، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، قسم علم النفس.

39 - عويضة، كامل محمود محمد. (1996): علم النفس الصناعي، بيروت: دار الكتب العلمية.

40 - العيسوي، عبد الرحمن. (1990): سيكولوجية الطفل المراهق، الكويت: دار الوثائق.

41 - قسطنطين، نبيل. (2005): نحو آلية لإلغاء العقاب المدرسي، ندوة وطنية متخصصة حول العنف على الأطفال في المدارس، بيروت: مشروع منظمة الغوث السويدي، مؤسسة رينيه معوض، المجلس الأعلى للطفولة Access.

42 - كشرود، عمار الطيّب. (1995): علم النفس الصناعي والتنظيمي الحديث، ج1. بنغازي: منشورات جامعة قاريوس.

43 - محمود، لؤي منصور. (2008): استطلاع التسرّب من المدرسة وعلاقته بجنوح الأحداث، جريدة المنارة، العراق.

44 - مرسي، سيد عبد الحميد. (1976): الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني، القاهرة: دار المعرفة.

45 - المزيني، أسامة والغلبان، حسن. (2003): علم نفس النمو والصحة النفسية، غزة: مكتبة آفاق للنشر والتوزيع.

46 - مصطفى، صلاح حامد. (1989): الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، الرياض: دار المريخ.

47 - مصطفى، حسن، إبراهيم، عاشور، محمد. (د.ت.): اتجاهات جديدة في الإدارة المدرسية، القاهرة، مكتبة الأنجلو.

- 48 - يالجن، مقداد والقاضي، يوسف. (1997): علم النفس التربوي في الاسلام، الرياض: عالم الكتب.
- 49 - اليونيسف. (1997): دراسة أولية لواقع الأطفال العاملين في لبنان، بيروت.
- 50 - يوسف، عصام. (2006): التوجيه التربوي والإرشاد النفسي، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- 51 - يوسف، مصطفى القاضي وآخرون. (2002): الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، الرياض: دار المريخ.

المراجع الأجنبية:

- 52 - American Counseling Association. (1995): Code of Ethical Standers of Practice, Alexandria, UA Author.
- 53 - Brenner, D. (1982): The Effective Psychotherapist: Conclusions from practice and research, New York: Pergaman Press.
- 54 - Bylsma & Ireland, L. (2005): Graduation and Dropout statistics for Washington's countries, districts, and schools, Office of Superintendent of Public Instruction.
- 55 - Daniel, Henney. (n.d): Guidance in the modern school, NewYork: Stanford University.
- 56 - Marini, Irmo and Stebnicki, Mark. (2009): The Professional Counselor's Desk Reference, New York: Springer publishing Company.
- 57 - Patterson, LE and Eisnbery. S. (1983): The Counseling Process, Houghton Mifflin Co.
- 58 - Kahney, H. (1993): Problem Solving: Current issues, Philadelphia: Open University Press.
- 59 - Spruce, Derek and others. (1987): Course for Conselors, European home study council.
- 60 - Steams, E & Glennie, E.J. (2006): When and Why Dropouts leave High School, in Youth and Society, 38 (1).
- 61 - Woolef, Ray and others. (1987): Guidance and Couseling, England: Open Press.

المواقع الالكترونية:

- 62 - الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة نجران، (2003): التأخر الدراسي ، شوهده على الموقع : www.jaznedu.gov.sa بتاريخ 2011 /8 /8
- 63 - الهديبي، ياسر حبيب. (2009): الموهبة، منشورة على الموقع : <http://almawheba.hasaedu.gov.sa/23.htm> بتاريخ : 201 /11 /22
- 64 - Brown, D.(1999): Improving Academic Achievement: What School Counselors Can Do, Counseling and Student Services Clearinghouse, University of North Carolina at Greesboro, available at: <http://www.Ed.Gov> seen at: 29/11/2011

الفصل الثالث

علم النفس المدرسي والمعلم

تمهيد

الأدوار الجديدة للمعلم من وجهة نظر علم النفس المدرسي
خصائص المعلم الفعال :

سوء تكيف المعلم أو الاحتراق النفسي :

- تعريفه
- الخصائص الشخصية
- أعراضه
- الخصائص المهنية
- أسبابه

استفادة المعلم من علم النفس لتحسين نفسه
علم النفس وتنمية العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم

تمهيد

إنّ الدور الذي يقوم به المعلم يكاد لا يُضاهيه أي دور لأي مختص أو مهني في أي مجال من مجالات الحياة لأنه يتعامل مع أفراد لهم خصائصهم الفردية التي يتميزون بها في مجالات النمو المختلفة .

لذلك فإنّ اهتمام علم النفس المدرسي بالمعلّم لا يقل أهمية عن الاهتمام بالمتعلّم لأنّه مسؤول عن إعداد وإصلاح الأجيال العديدة التي يتولّى تعليمها وتنشئتها . ووظيفة المدرسة كما هو معروف هي إتاحة الفرص لنمو الإنسان في جميع النواحي : الجسميّة، العقلية، الانفعاليّة . . . نمواً طبيعياً تحت أفضل الظروف الممكنة . غير أنّ عملية النمو التربوي تتأثر بعوامل عديدة كالعائليّة، والمدرسيّة، والاجتماعيّة . . . بالإضافة إلى ذلك فإنّ المجتمع قد ألقى على المدرسة والمعلّم العبء الأكبر لهذا النمو، لذلك على المعلّم أن :

- يعي العوامل التي تؤثر في هذا النمو ومن ثم تكييف مجهوداته وفقاً لهذه العوامل بشكل يتفق مع صالح المجتمع واكتمال نمو شخصية المتعلّم .

- يعمل باستمرار على استثارة النمو التربوي من خلال استثارة مواهب المتعلم واستعداداته لأنه المسؤول عن إدارة هذا النمو وتوجيهه الوجهة التي تتفق مع صالح المجموع أو صالح الفرد .

ومما لا شكّ فيه أن علم النفس المدرسي يمكنه أن يُساعد المعلّم ويقدم له خدمات عديدة، وذلك من خلال تزويده بكل ما يحتاج إليه من اطلاع على الأسس البيولوجيّة فيُعرّفه بالوراثة وعملها وبالمحيط ودوره، وحقائق النمو في مراحلها المختلفة (الطفولة والمراهقة) وهي معلومات ضروريّة للمعلم لكي يفهم عمله ويفهم المتعلّم ويوجّهه الوجهة الصحيحة .

ومن مهام علم النفس المدرسي أيضاً تعريف المعلم واطلاعه على عملية التعلّم وطبيعته وشروطه ونظرياته الحديثة التي من شأنها خلق الجو المناسب الذي يسوده التشويق والتعزيز، كما يزوّده بوسائل القياس والتقويم فيحدّثه عن الذكاء

وطبيعته وروائزه وعن الفروق الفردية ومعناها وكيفية مواجهتها وعن الامتحانات وأحسن أشكالها.

وكذلك من عمل علم النفس المدرسي أن يوضح للمعلم مسألة التكيف والصحة المدرسية فيحدثه عن الحاجات وإرضائها وعما يتفرع عنها من حوافز ودوافع وعن معنى الصحة النفسية ومبادئها.

وأخيراً يُعنى علم النفس المدرسي بتعريف المعلم بسلوكيات الطالب الخاصة فيحدثه عن نموه المهني وعن تكيفه الشخصي والانفعالي. (عقل، 1985: 28 - 29) فإذا كان النمو الشخصي ضرورياً لكل فرد ينتمي لمهنة معينة، فلا شك أنّ أهميته ضرورية أكثر بالنسبة للمعلم، حيث ثبت من خلال الدراسات السلوكية أنّ سلوك المعلم يُمتص من جانب متعلميه. (البيلي، 1997، 128)

الأدوار الجديدة للمعلم من وجهة نظر علم النفس المدرسي :

ويُقصد بها تلك الأدوار التي أظهرتها القاعدة الفكرية للتعليم الأساسي وركّزت عليها بهدف تنفيذها مع الإقتناع بأنها أساسية لكل معلم، وهي على النحو التالي :

1 - الوعي التام بمجموعة الأهداف التي يسعى التعليم لتحقيقها من خلال موقف تعليمي متكامل يحتوي على خطة ومقررات دراسية وطرق تدريس ووسائل تعليمية.

وتُشير الأهداف العامة للمناهج اللبنانية الحالية إلى أنها تتوخى تنمية شخصية اللبناني كفرد وكعضو صالح ومنتج في مجتمع ديمقراطي حرّ وكمواطن مدني ملتزم بالقوانين ومؤمن بمبادئ ومرتكزات الوطن. (المركز التربوي للبحوث والإنمار، 1999).

وبرأينا أنّ العضو الصالح هو ذلك الإنسان الفاعل والمنتج في المجتمع، وتتمركز الإنتاجية أو الفاعلية في أعلى درجة من درجات الصحة النفسية ويُقصد بها قدرة الفرد على تحقيق ذاته واستغلال قدراته لأقصى حدّ ممكن، وأن يكون ما يُريد بالفعل أن يكون.

أما الالتزام بالقوانين، وهو الشقّ الثاني من الأهداف العامة للمناهج اللبنانية الحالية، فيرتبط بالحكم الأخلاقي الذي أخذ الاهتمام بدراسته يتزايد تدريجياً داخل مجالات علم النفس كونه يمكن من إقامة بناء وتصور متكامل

وتحديد الفلسفة العامة لمجتمع ما. (Dukes, 1995: 24) وتتأثر عملية تطوّر الحكم الأخلاقي بشكل كبير بأسلوب التنشئة الاجتماعية التي يتلقاها الفرد من مدرسته، ومجتمعه، وأسرته، فالتنشئة الاجتماعية عملية مستمرة يكتسب من خلالها المتعلّم السلوكيات والمعتقدات، والمعايير. (Shaffer, 1977: 62) ويلعب المنشئون دوراً واضحاً في عملية التنشئة نظراً لما لهؤلاء من قدرة على إشباع حاجات المتعلّم ومساعدته أن يكون عضواً فعالاً في مجتمع له قيمه ومعايير المحددة.

وقد أوضحت نتائج بعض الدراسات وجود ارتباط أو علاقة واضحة بين تطوّر الحكم الأخلاقي لدى المتعلّمين وتطوّر دوافعهم وحاجاتهم، فالدافع إلى الإنجاز على سبيل المثال يرتبط ببعض القيم مثل الإنجاز، والطموح، والتمكّن، والإستقلال، كما ترتبط الحاجة للإنتماء ارتباطاً وثيقاً بالصدقة والأمانة والسلام. (Rokeach, 1973: 210) وفي ضوء هذه النتائج استنتج «ماسلو» Maslow أنّ تطوّر الحاجات والدوافع يترافق مع تطوّر الحكم الأخلاقي، كما يبيّن الشكل التالي:

صورة ص 83

شكل رقم (2)

هرم ماسلو للحاجات

ويرى «ماسلو» أنّ هناك مجموعتين من حاجات التقدير هما:

أ- الرغبة في القوة، والإنجاز، والإستقلال، وأن يكون الشخص موضع ثقة الآخرين.

ب - الرغبة في السمعة، وتقدير الذات، والمركز، والاعتراف، والتقدير من جانب الآخرين.

وتجدر الإشارة هنا أنّ خطوة تحقيق الذات في المدرّج الهرمي إنّما تشير إلى الرغبة في تحقيق إمكانات الشخص الكامنة ويعتمد ذلك على الفهم والمعرفة الواضحة بإمكانات الفرد الذاتية. (تشايلد، 1983: 84) وهذا هو ما يسعى علم النفس المدرسي إلى التأكيد عليه، لذا يجب أن تتركز التربية في مرحلة الطفولة على تنمية الأخلاق ويتم ذلك بالارتكاز على نماذج محسوسة تهدف إلى تقدّم المتعلّمين الأطفال وتتفق مع مستواهم العقليّ. أمّا في مرحلة المراهقة حيث تتسع دائرة معارف المتعلّم فيمكن تنمية هذه القيم من خلال وسائل أكثر تجريباً وعموميّة فالقائمون بعملية التربية ينصحون بتنمية الخصوصية والاستقلال ليتمكّن المراهق من التعبير عن نفسه كمتعلّم له هويته، ويُنادي بضرورة أن يحظى بالتقدير والاعتراف الاجتماعي من قبل الآخرين. كذلك فإنّ التربية تركز على قيمة الإنجاز في إطار التعاون مع الأصدقاء في مرحلة الطفولة، لذا يجب أن تهتم بتنمية قيمة التعاون لدى المتعلّمين وتشجيعهم على الأعمال الجماعيّة، كما يجب أن تعمل على تنمية قيمة الاستقلال والتفرد وخصوصاً في مرحلة المراهقة بما يتفق والتغيرات البيولوجيّة والنفسية المصاحبة لها. (زهران، 1985: 108 - 110) ولتنمية الحكم الأخلاقي من خلال عملية التربية، يجب الحرص على ما يلي:

- حثّ المتعلّم على الانضمام إلى جماعة الرفاق والإيمان بأهميّة العمل الجماعي.
- حثّه على تحمّل المسؤولية.
- الاعتراف بحريته في اختيار أصدقائه.
- الحفاظ على خصوصيّةه.
- اعتماد التنشئة الدينيّة الواعية.
- تقدير عمله وحثّه لتحصيل المعرفة.

وبناءً على ما تقدّم يتبيّن أنّ من أبرز واجبات المعلمين الوعي بالأهداف التربويّة التعليميّة أو على الأقلّ أهداف المرحلة التي يقومون بالتدريس فيها إلى جانب أهداف تخصّصهم وذلك لأنّ الوعي بها يجنبهم مخاطر الخروج عنها ويُساعدهم على الالتزام بمعايير المجتمع، وعلى العمل بروح الفريق المتكامل مما يُعزّز الحصول على تنشئة تربوية سليمة.

وبما أنّ المعايير الأخلاقية تُستمدّ من مصدرين رئيسيين هما القيم الإنسانية المنبثقة من الديانات السماوية كالصدق والأمانة، والوفاء ومن الثقافة السائدة في المجتمع وما يفعله الآخرون، كان هنا دور المدرسة وخصوصاً المعلّم في تركيز الأخلاق في ضمير المتعلّم والسعي الدؤوب إلى تطويرها، (عفيفي، د.ت: 74) ويترتب على ذلك ثلاثة أمور أساسية:

- إدراك كل معلّم الآثار الأخلاقية لأفعاله وأقواله وكل تصرّفاته، وإدراك أن كل عمل أو نشاط في المدرسة له أثر أخلاقي على المتعلّمين وعلى البيئة وربما على المجتمع بأسره.
- إلزام المعلّم لأنّه القدوة الدائمة أمام المتعلّم، ولأنّه نموذج حيّ يتأثرون به مباشرة. (الكيلاني، 1992: 85)

2- ومن الأدوار الجديدة التي يحتاجها المعلم أيضاً من وجهة نظر علم النفس مساعدة المتعلّمين على رؤية العلاقة العضوية بين الأنشطة في البيئة المحلية ومجالات التنمية وذلك من خلال:

- مساعدتهم على الاحتكاك بالبيئة المادية والبشرية المحيطة بهم، والتعرّف على مصادرها الطبيعية والاجتماعية عن طريق الإنفتاح على المؤسسات البيئية.
- توفير الأنشطة المدرسية المستمرة من البيئة التي يعيش فيها المتعلّمون.
- إشراك المعلّم في تخطيط وتنفيذ برامج تنمية المجتمع المحلي وعمل المعسكرات البيئية واستغلال أوقات الفراغ.

وبرأينا يتم ذلك من خلال تنظيم المدرسة الزيارات الاستطلاعية لمتعلّميها للتعرف على المعالم الحضارية الموجودة في بيئتهم، وتنظيم الزيارات الميدانية للمعارض والمتاحف والمكتبة الوطنية الموجودة في البيئة المحلية لتعميق الوعي الحضاري والثقافي لديهم، وكذلك تنظيم زيارات للمؤسسات العلمية والانتاجية والخدمية التي من شأنها أن تؤدي إلى ربط النظرية بالتطبيق. فإنّ قيام المتعلّمين بالرحلات المدرسية وزيارة المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية تحت إشراف المعلّمين لها أثر كبير في توثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع المحلي.

- تسهيل العملية التعليمية حيث لم يعد دور المعلّم صبّ المعرفة في أذهان المتعلّمين، ولكن أصبح دوره مرتبطاً باستعمال ذاته بكفاية من أجل مساعدة المتعلّم وتوجيهه فقط، أي أنّ دوره هو التوعية في النواحي التربوية والنفسية

والمهنيّة بحيث يقوم المعلّم بدور المرشد بدلاً من القيام بدور الملّقن للمعلومات .

- العمل على إكساب المتعلّمين مجموعة من الاتجاهات والقيم التي تهدف التربية لتحقيقها، ومنها احترام العمل اليدوي وإدراك قيمته وعاداته وإبراز أهميّته .
- العمل على إكساب المتعلّمين المهارات المختلفة سواء أكانت اجتماعيّة أو عقلية أو حركيّة . (بيومي ، 1983 : 10)

خصائص المعلم الفعّال :

إنّ الكثير من النمو الشخصي للمعلّم يعتمد على أشياء غير محسوسة ، لا يتعلّمها الفرد بطريقة مباشرة . وقد تعدّدت الدراسات المتعلّقة بالخصائص الشخصية والمهنيّة للمعلّمين ، التي أجريت لبيان تلك الخصائص المرغوب فيها والمعوقات التي يجب عليهم التخلّص منها . ومن أساليب التعرّف على هذه الخصائص سؤال المتعلّمين عن تلك التي يُعجبون بها ، إضافةً إلى تقدير رؤسائهم عنهم سواء أكانوا من هيئة التعليم أو من الموجهين أو مديري المدارس . كما استخدمت بعض الدراسات مقاييس طُبّقت على المعلّم ذاته لقياس خصائصه الشخصية . ويتميّز المعلّم الفعّال بمجموعة من الخصائص الجسميّة ، والعقليّة ، والمزاجيّة ، والاجتماعيّة ، وهي كما يلي : (زايد ، 1986 : 56) .

أولاً : الخصائص الشخصية للمعلم

أ- الإِتْزان الانفعالي :

ويُقصد به البشاشة وانسراح الصدر ، والتفاؤل ، وثبات السّلوك ، والصبر ، والمرونة ، وتقبّل النقد ، وعدم تقلب المعلم من حالةٍ إلى أخرى والحفاظ على مزاج معتدل في أغلب المواقف ، بالإضافة إلى ضبط النفس في المواقف المثيرة والالتسام بالهدوء وعدم الاستثارة وخاصة في تعامله مع المتعلّمين المشاغبيين .

ب - الخصائص الجسميّة والصحيّة :

ويُقصد بها المظهر الشخصي والصحّة الجيّدة ، والصوت والحديث ، فلا شك أنّ إصدار حكم مبدئي على أي فرد ينبني على هيئته الخارجيّة وملامح وجهه وصوته وحركاته ومشيته . وسنتناول ذلك بالتفصيل :

- المظهر الشخصي: قد تكون طريقة اللبس مفروضة أو إختيارية، حيث تفرض بعض المدارس زيّاً موحداً على من يعملون بها، بينما تترك بعض المدارس الأخرى الأمر إختيارياً للمعلّمين. غير أنّه من المهم في كلّ الأحوال أن يكون المعلّم حسنَ الزيّ، نظيفاً منظّماً، ويدخل في حُسن الزيّ إختيار ألوان الثياب. وإضافةً إلى أهميّة الشكل العام للجسم في تحديد مدى قوّة الشخصية أو ضعفها تلعب أيضاً الحركات التعبيرية التي تصدر عن جسم الفرد سواء في مشيته أو جلسته أو حركات يديه دوراً مهماً في التعبير عن تقدير المعلّم لذاته. (العامري، 2002 : 34)

- الصّحة الجيّدة: تُعتبر الصّحة الجيّدة والبُنية الجسميّة السليمة، وسلامة الحواس والخلوّ من العاهات من العوامل المؤثّرة في تقدير المعلّم لذاته وتقدير الغير له، بل وفي شعوره بالأمن وتوافقه الإنفعالي والإجتماعي بوجه عام. وتشمل الصّحة الجسديّة، الخلو من الأمراض، والخلو من العاهات.

- الصوت والحديث: يجب أن يكون صوت المعلّم معتدلاً لا بالأبَح ولا بالأجَش، ولا هو بالعالِي الصارخ ولا الخافت غير المسموع. كما ويجب أن يكون لسانه سهلاً لا لكنة فيه ولا تعقيد خالياً من كلّ عيب في النطق. كما يجب ألا يُرسل المعلّم صوته على وتيرة واحدة طوال مدّة الدرس، لأنّ ذلك يبعث الملل والسأم والخمول. (الشوبكي، 1985 : 77 - 76)

ت - الحيويّة والنشاط :

أي أن يكون المعلم فيّاض النشاط، فالمعلّم الكسول يُهمل عمله ولا يجد من الحيويّة ما يحركه للقيام بواجبه، وينعكس هذا الكسل حُكماً على المتعلّم. (عبد العزيز، 1987 : 160)

ث - القيادة :

أي أن يكون المعلم ذا شخصيّة قويّة، مؤكّداً لذاته، قادراً على مواجهة المواقف المختلفة داخل الصف، وعلى التفاوض مع المتعلّمين والأخذ بزمam المبادرة والمسؤوليّة، فهو الذي يُرشدهم ويُساعدهم على اكتساب المهارات، والمعارف، والإتجاهات، والقيم التي تُمكنهم من التكيف في مجتمعاتهم.

ولقد أورد «بير» Pear (1972) أنّ القائد الحقيقي من المعلّمين هو الذي يتّصف بالخصائص التالية :

- معرفته بالفروق الفردية وتشجيعه للأفكار الجديدة لبعض المتعلمين .
- الرغبة في أن يكون قوة نشطة .
- الاستعداد للتفاوض بنزاهة مع المتعلمين .
- التعرف على بعض الصراعات التي تنشأ بين المعلم ومتعلميه ، وبين متعلم وآخر ومحاولة حلها .

ج - الإجتماعية والتعاون :

فالمعلم الجيد هو الفعّال في الأنشطة الإجتماعية ، والذي يسعد بعلاقاته مع متعلميه . (العبد الله ، 2003 ، 3)

وهو قبل كل شيء شخص متعاطف إلى أبعد حد مع متعلميه ، يتقبلهم كما هم بدلاً من أن يُسقط عليهم مجموعة من أحكام القيم المسبقة . والتقبل هنا هو محاولة المعلم تبصير الناشئ بذاته لا الإذعان للواقع كما هو ، وهذا يتطلب من المعلم قدراً كبيراً من العفوية والثقة بالذات . إضافة إلى ما سبق المعلم الناجح هو شخص متواضع يُنصت لمتعلميه ويعدّل مواقفه ويطوّر معارفه وثقافته (مخول ، 2003 : 443) .

ح - الشجاعة :

ينبغي على المعلم أن يتّصف بالشجاعة الأدبية في قول (لا أعرف) ، فكثيراً ما يُعطي المعلمون إجابات غير دقيقة وربما غير صحيحة لمتعلميهم ، بدلاً من اعترافهم بأنهم لا يعرفون الجواب الصحيح . فيجب على المعلم أن يكون صادقاً وأميناً مع نفسه ومع متعلميه ، ولا يعيبه أبداً أن يقول : «لا أعرف الإجابة ، دعونا نبحث عنها معاً» (الحيلة ومرعي ، 2000 : 431) .

خ - الخصائص العقلية :

- من الخصائص العقلية المطلوبة لنجاح المعلم في مهمته :
- الذكاء : والمقصود به هنا التصرف الحكيم والقدرة على حلّ المشكلات ، خاصة وأنه على صلة دائمة بالمتعلمين ومشكلاتهم فلا بدّ من :
- الإلمام بالمادة التي يُعلّمها وبما يجدّ فيها من نظريات ، ومحاولة مواءمة التطور بشكل يراعي نفسية المتعلمين وعقليّتهم وميولهم واستعداداتهم ومراحل نموّهم .

● الإلمام بقواعد التدريس المناسبة للمتعلم وللمادة، فليست معرفة المعلم بالمادة، وبنفسية المتعلم كافية لنجاحه في مهمته، ولكن لا بد أن يعرف طريقة التطبيق الملائمة.

● الإطلاع والميل لإنماء معارفه. (عبد العزيز، 1987 : 162 - 161)

وتؤثر الخصائص السابقة الذكر في الأسلوب التدريسي للمعلم والذي يمكن تعريفه بأنه «مجموعة من الأنماط الخاصة بالمعلم والمفضلة لديه». (حمادنة، 2012 : 4) حيث يرتبط أسلوب التدريس ارتباطاً وثيقاً بالخصائص الشخصية للمعلم كونه سلوكاً يتّخذه هو نفسه دون الآخرين ويصبح سمة خاصة به فلا يمكن أن يتطابق أسلوب معلم مع معلم آخر أو مع سلوك معلم وآخر، إذ أنهما قد يتشابهان في بعض الأمور لكنهما سيختلفان في أمور أخرى.

وبالتالي فإن طبيعة أسلوب التدريس تظل مرهونة بالمعلم الفرد وبشخصيته وذاتيته وبالتعبيرات اللغوية والحركات الجسمية، وتعبيرات الوجه، والانفعالات، ونغمة الصوت، ومخارج الحروف، والإشارات والإيماءات، والتعبير عن القيم وغيرها، ويُمثل كل ذلك في جوهره الصفات الشخصية الفردية التي يُميّز بها المعلم عن غيره من المعلمين مما يؤثر في توظيفه للاستراتيجيات والأساليب والتقنيات التي تتطلبها التدريس الفعّال وفي المواءمة بين هذه الاستراتيجيات والأساليب والتقنيات وبين أساليب وأنماط التعلم الفردية والجماعية عند المتعلمين.

ثانياً: الخصائص المهنية

ويُقصد بها مهارات التدريس التي يجب أن تتوافر في المعلم حتى يستطيع أن يؤدي عمله على أحسن وجه ويحقق أهدافه التربوية التي ينشدها. فالتدريس يتألف من عمليات أساسية مترابطة بين التخطيط والتنفيذ والتقويم. وتُعدّ عملية التخطيط للدروس خطوة أساسية في سبيل نجاح المعلم، ويخطئ بعض المعلمين حين يستهينون بهذه الخطوة ويستصغرون شأنها معتمدين على غزارة مادتهم وقدم عهدهم بمهنة التدريس، فإهمال الإعداد اليومي للدروس أو العجلة فيه يُعرّض المعلم لمواقف غير مرضية، ويحدّ من تحقيق الأهداف التعليمية.

وتعني عملية التنفيذ قيام المعلم بتطبيق خطة التدريس واقعياً في الحجرة الدراسية من خلال تفاعله وتواصله الإنساني مع متعلميه، وتهيئة بيئة التعلم المادية والاجتماعية لتحقيق الأهداف المرجوة من التدريس، ومن خلال قيامه بإجراءات

تدريسيّة معيّنة. أما عملية التقويم فتعتمد على قيام المعلم بالحكم على مدى نجاح خطة التدريس في تحقيق الأهداف المرجوة من التدريس، ثم إعادة النظر في خطط التدريس وفي طريقة تنفيذه إذا تطلّب الأمر ذلك.

من هنا يتبيّن أن على المعلم المحافظة على نموّه المهني من خلال متابعة تطوّرات الطرق التربويّة التي تميّزه عن غيره في أدائه لمهمّته، والإلمام بالأساليب التربويّة الحديثة، وإعداده الجيّد للدرس والتخطيط له، وأسلوبه في عرض وتنفيذ الدرس، وعلاقته بالمتعلّمين وحل مشاكلهم، ونشاطه المدرسي، وقدرته على الابتكار والتجديد والتجريب، وعلاقته بالرؤساء والزملاء وأولياء الأمور، والتزامه بالمواعيد، وقدرته على التقويم الجيّد.

وعليه يُمكن النظر إلى النمو المهني للمعلّم في كلّ من:

أ - الإلمام بالنواحي الأكاديمية:

حيث يتّفق مجموعة من الباحثين على ضرورة إلمام المعلم بمادة تخصّصه، وحبّه لهذه المادة، مما يجعله يطور نفسه باستمرار فيها، ويلمّ بالحديث والجديد من المعارف والمعلومات المتعلقة بها، حتى لا ينغلق على نفسه بمعلومات قد يكون عفا عليها الزمان.

ب - الإلمام بالنواحي التربويّة:

من الضروري إلمام المعلم بالمجال التربوي في فترة إعداده المهني، ومن الضروري أيضاً الإستمرار في النمو المهني في هذا المجال، وذلك من خلال كثرة الإطلاع على المجالات والكتب والدوريات المتخصّصة، وكل ما هو حديث من المعلومات التربوية التي تساعد على حلّ المشكلات المهنيّة، ممّا يُساعد على تنمية ذاته مهنيّاً، فلا يقف منغلقاً أمام أفكار جامدة، وإنّما يسعى إلى تطوير وتنمية مفاهيمه التربويّة وأفكاره المهنيّة الأمر الذي يجعله قادراً على:

- حتّ الدافعيّة: فاستثارة المتعلّم ليرغب في العلم والمداومة، مهمّة أساسيّة في عمل المعلم، وينصح التربويون المعلم بأن يُثير دافعيّة المتعلّم وأن يرغّبه في التعلّم. (عبد العال، 1985: 162).

- مراعاة الفروق الفرديّة: تسمح قراءات المعلم بإدراك قدرات متعلّميّه المختلفة، وتحديد الفروقات الفرديّة في جماعة الصف، وما تفرضه من تنوّع الأساليب المعتمدة أثناء شرح الدرس. حيث يجب على المعلم أن يُصنّف متعلّميّه إلى حلقات حسب قدراتهم العقليّة، (فتاح، 1980: 41) ويُقدّم للفئات الضعيفة

أنشطة علاجية لمعالجة الثغرات ونقاط الضعف لديهم، ويُقدّم للفئات القوية أنشطة إثرائية. ويُشير مفهوم الإثراء التعليمي إلى تلك الترتيبات التي يتم بمقتضاها تجويد المنهج المُعتاد للمتعلّمين العاديين بطريقة مخطّطة وهادفة، وذلك بإدخال خبرات تعليمية إضافية لجعله أكثر اتساعاً وتنوعاً وتعقيداً، بحيث يصبح أكثر ملاءمة لاستعدادات المتفوّقين وإشباعاً لاحتياجاتهم العقلية والتعليمية. (وهبة، 2007)

وهناك اتجاهان للإثراء التعليمي، أولاً أن يكون المنهج الإضافي امتداداً وتعميقاً في المنهج الأصلي للعاديين، ثانياً أن يكون المنهج الإضافي ليس له علاقة بالمنهج الأصلي. (عبد الغفار، 2003)

وتتميّز استراتيجية الإثراء بأنها تسمح ببقاء المتعلّم المتفوّق وسط أقرانه من العاديين في العمر الزمني نفسه، يمارس حياته الطبيعية بالصف العادي طوال اليوم الدراسي أو معظمه ومع ضمان حصوله على الخبرة التعليمية الموافقة لاستعداداته والمُشبعة لاحتياجاته في الوقت ذاته، ومن ثم فهي لا تتطلّب كلفة عالية إضافية من الناحية الاقتصادية. (القريطي، 2005)

وقد يكون الإثراء على نوعين:

✱ الإثراء الأفقي حيث يتم تزويد المتفوّقين بخبرات تعليمية غنية في موضوعات متنوعة.

✱ الإثراء العمودي حيث يتم تزويد المتفوّقين بخبرات غنية في موضوع واحد فقط من الموضوعات. (الزعبي، 2003)

ومن الناحية التطبيقية، اتخذت استراتيجية الإثراء التعليمي مجموعة من الأشكال والأنشطة يمكن تلخيصها على النحو التالي:

● أن يعمد المعلمون في الصفوف العادية إلى تشجيع الأطفال المتفوقين على التحصيل وذلك من خلال إعطائهم بعض الواجبات الإضافية وإشراكهم في الأنشطة المختلفة.

● أن يعمد المعلمون إلى وضع امتحانات عالية المستوى للمتعلّمين المتفوّقين ومساعدة على تحقيق روح الاستقلالية. (عبيد، 2000)

● أن توفّر لهم برامج القراءة الفردية وتعريفهم بالكتاب الجيد. (صالح، 2006)

- طريقة التدريس: فقد أشار المفكّرون إلى ضرورة التدرّج في التدريس، وعدم

الانتقال من علم إلى علم حتى يتم التأكد من تحقق أهدافه، وعليه أن يبدأ بالتعرف على المكتسبات السابقة لدى المتعلم، ثم ينتقل إلى تصوير المسائل وتوضيحها بالأمثلة. (خفاجي، 1992: 96)

- إدارة الصف: وهي مهارة يجب أن يتمتع بها المعلم حتى يستطيع تحقيق أهدافه في أفضل جو وأن يمنع كل ما يعيق عملية التدريس. (عبد الدائم، 1981: 172).

وتمثل الإدارة الصفية مجموعة من النشاطات التي يسعى المعلم من خلالها إلى خلق وتوفير جو صفّي تسوده العلاقات الاجتماعية الإيجابية بين المعلم ومتعلميه، وبين المتعلمين أنفسهم داخل غرفة الصف. وترجع أهمية الإدارة الصفية في العملية التعليمية كون التعليم الصفّي يركز على التفاعل الإيجابي بين المعلم ومتعلميه، والذي يحصل من خلال نشاطات منظّمة ومحدّدة تتطلّب ظروفًا مناسبة تعمل الإدارة الصفية على تهيتها، كما تؤثر البيئة التي يحدث فيها التعلم على فعالية عملية التعلم نفسها، وعلى الصحة النفسية للتعلمين، فإذا اتسمت البيئة الصفية بتسلّط المعلم، فإنّ هذا قد يؤثر في شخصية للتعلمين من جهة، وفي نوعية تفاعله مع الموقف التعليمي من جهة أخرى.

ومن الطبيعي أن يتعرّض المتعلم داخل غرفة الصف إلى منهاجين: أحدهما أكاديمي والآخر تربوي، فهو يكتسب اتجاهات مثل الانضباط الذاتي، والمحافظة على النظام، وتحمل المسؤولية، والثقة بالنفس، وأساليب العمل التعاوني، وطرق التعاون مع الآخرين، واحترام الآراء والمشاعر للآخرين. وإنّ مثل هذه الاتجاهات يستطيع المتعلم أن يكتسبها إذا ما عاش في أجوائها وأسهم في ممارستها. ويؤدّد علماء النفس على اتّباع الأسلوب الديمقراطي في إدارة الصف الذي يقوم على مبدأ اتخاذ آراء ورغبات المتعلمين معياراً أساسياً عند اختيار أو تطوير أي نشاط، ومراعاة الموضوعية في معالجة مشكلاتهم والتركيز على إنسانية المتعلم والاستجابة لحاجته الفردية، والتحلّي بالاتزان في مواجهة المشاكل الصفية.

- ضبط الصف: حيث يُعتبر موضوع الضبط الصفّي من أهم الموضوعات التربوية، خاصة بعد أن أصبحت المشكلات السلوكية الصفية من أكثر العوائق التي تحول دون تحقيق المدرسة لأهدافها وتعطل سير عملية التعليم والتعلم فيها. وبما أنّ المعلم هو الأكثر تفاعلاً مع القضايا التي تتعلّق بالضبط الصفّي لذلك كان لا بد لعلم النفس المدرسي أن يُحدّد ما للمعلم من مهام ومسؤوليات في إدارته لصفه من جهة وقيادته لمتعلميه من جهة أخرى.

والهدف الأساس من كل ذلك هو الوصول إلى قواعد ومبادئ عامة لتحديد طبيعة العلاقة التي يجب أن تقوم بين المعلم ومتعلّميهِ في المواقف الصفية المختلفة، والتي يمكن بوساطتها ضمان بلوغ فعاليات تعليمية تعلّمية مقبولة، بعيدة عن المشكلات، وعن كل ما من شأنه هدر وقت الحصة الدراسية.

ويشيع في الأوساط التعليمية أنّ العقوبات هي من سمات عملية التعليم، إلا أنّ علم النفس التربوي وضع ضوابط للعقاب حتى لا يُساء استخدامه، فلكي يتعلّم المتعلّمون بحريّة وفاعليّة يُتوقّع أن تُعتمد أساليب تربوية بديلة للعقاب كالأسلوب الوقائي الإرشادي والأسلوب العتابي التوبيخي. وفي الحالة الأولى يركّز المعلم على التخطيط الجيد للتدريس، ويوضّح قوانين الضبط الصفّي وحفظ النظام في بداية العام الدراسي، وقد يلجأ إلى استخدام أسلوب التنبيهات اللفظية البسيطة المتكرّرة من أجل لفت نظر المتعلّم غير المنضبط لموضوع الدرس، أو قد يلجأ إلى مدح المتعلّمين المنضبطين حتى يكونوا قدوة للمشاهدين. أما في الحالة الثانية فيستخدم المعلم العبارات والإشارات مثل التوجّه نحو المتعلّم غير المنضبط أثناء سير الدرس، أو قد يلجأ إلى استخدام الإشارات والتعبيرات غير اللفظية التي تحمل معاني اللوم والعتاب تجاه المشاغب، أو توجيه النظرات نحوه بشكل يدلّ على مراقبة تحرّكاته. (عدس، 1998)

سوء تكيّف المعلم أو الاحتراق النفسي :

انطلاقاً من فلسفة المدرسة الشاملة، لا بدّ أن يكون المعلم قادراً على إحداث تغيير في سلوك المتعلّم، وعلى التعامل مع جميع المتعلّمين بغضّ النظر عن خلفيّاتهم الثقافية، وقدراتهم، وأعرافهم من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية والوصول إلى مخرجات تعليمية يرضى عنها هو والمجتمع الذي أسند إليه هذا الدور. ويتطلّب هذا الأمر أن يتمتّع المعلم بتوازن نفسي ودافعية وحب وأن يشعر بالراحة والرضا أثناء ممارسته لعمله.

إلا أنّ المعلم أثناء أدائه لمهمته التربوية التعليمية قد يتعرّض لمشكلات عديدة تتسبّب، بسوء تكيّفه، وإنهاكه وشعوره بعدم القدرة على العطاء، مما يعيقه عن القيام بدوره داخل المدرسة. ويُعدّ هذا الموضوع على درجة كبيرة من الأهمية، لما له من آثار سلبية على الصحة النفسية للمعلّم والتي قد تنعكس سلباً على المسيرة التعليمية ومستوى أداء المتعلّمين، وعلى مخرجات العملية التعليمية. ويُطلق على زمرة هذه الأعراض مصطلح «الاحتراق النفسي» والذي عرّفه غولد

وروث Gold & Roth بأنه «حالة تتسبب عن شعور الفرد بأن احتياجاته لم تُلبّ، وتوقعاته لم تتحقّق، وتُتّصف بخيبة الأمل، وتُصحب بأعراض جسميّة نفسيّة، تؤدّي إلى تدنيّ مفهوم الذات». (Gold & Roth, 1994:34) كما عرّفه ماسلاش Maslash بأنه «مجموعة من الأعراض تتمثّل في الإجهاد العصبي، واستنفاد الطاقة الانفعاليّة، والتمرد، والإحساس بعدم الرضا عن الإنجاز في المجال المهني، وقد تحدث لدى أيّ من الأفراد الذي يقومون بأعمال تقتضي التعامل مع الآخرين». (Maslash, 198654).

ويمكن إبراز أعراض الاحتراق النفسي من خلال التقسيم التالي:

أولاً: أعراض جسدية

- الإعياء، تغيّر اللون (اصفرار الوجه) وارتجاف اليدين، الأرق، ارتفاع ضغط الدم، كثرة التعرّض للصداع، الإحساس بالإرهاك طوال اليوم.

ثانياً: أعراض انفعالية

- سرعة الاستثارة، والصراخ بصوت عالٍ لا يتناسب مع مخالفة المتعلّم البسيطة.
- القيام بحركات انفعالية هستيريّة أثناء ممارسة القصص الجسدي على المتعلّم.
- انفعال الغضب الشديد.
- عدم تقبّل مزاح المتعلّمين ومداعباتهم له.
- العبوس الدائم.
- استعمال الألفاظ النابية.
- التهيج السريع، والرغبة في الانتقام كإيقاف الدرس وإخراج المخالفين من القاعة.
- الملل، عدم الثقة بالنفس، التوتر، فقدان الحماس، فتور الهمة، الغضب، الاستياء.
- عدم الرغبة في الذهاب للعمل.

ثالثاً: أعراض اجتماعيّة

- اتجاهات سلبية نحو العمل والزملاء.
- الانعزال أو الميل إليه.

- الانسحاب من الجماعة. (البтал، 2000 : 65 - 68)

أسباب الاحتراق النفسي لدى المعلم :

أغلب أسباب الإحتراق النفسي مرتبطة ببيئة العمل، وما تُتيحها من فرص تساعد على تعظيم مستويات الضغوط والاحباط والقهر لفترات طويلة من الزمن، وفي المقابل تكون المكافآت ضئيلة لمواجهة كل هذه الأسباب، ويمكن تلخيص هذه الأسباب في :

- عدم تقدير السلطة التربوية للمعلم، وعدم وضعه في الموقف الذي يتناسب مع ثقافته وعلمه.
 - تدني الأجر المادي، الذي يعجز معه عن مواجهة متطلبات المعيشة الضرورية.
 - منع المعلم من حرية التعبير عن آرائه.
 - الروتين الدراسي وعدم القيام برحلات خلال العام الدراسي للترويح عن النفس.
 - عبء العمل الزائد.
 - نقص المكافآت وغياب الدعم.
 - القوانين المدرسية الجامدة، غير القابلة للتعديل، والمفروضة على المعلم.
- (جمعة، 2006 : 40)

استفادة المعلم من علم النفس لتحسين نفسه :

علم النفس المدرسي، يساعد المعلم في فهم ذاته أكثر، وفي حلّ كثير من المشكلات الشخصية، خاصة وأنّ المعلم أكثر عُرضة من غيره للتوتر والإصابة بالأمراض النفسية نتيجة الجهد المبذول، وإزعاج المتعلمين المستمر له، وهو عندما يقوم مضطراً باعتماد القصاص بنوعيه الجسدي والنفسي، فإنما يعكس ذلك سوء تكيّفه واضطرابه الشخصي. (شحيמי، 268 - 283 : 1994)

وبرأينا يبرز دور علم النفس المدرسي على هذا الصعيد لمساعدة المعلم على التعامل مع الاحتراق النفسي ومحاولة التغلب عليه، باعتماد الاستراتيجيات التالية :

- جعله أكثر فهماً لعمله، ومساعدته على تنمية الأساليب الإيجابية في الاستجابة للضغوط، لأنّ ذلك سيُفيده في التعرّف على أنماط السلوك غير الفعّالة، وبالتالي في محاولة تغييرها.

- حثّه على إعادة تقييمه لقيمه وأهدافه وأولوياته، فالأهداف غير الواقعيّة - المثاليّة - للأداء تُعرّضه للإحباط والارتباك، لذا من الضروري مساعدته على التأكّد من قابليّة تنفيذ أهدافه.
- مساعدته على تقسيم الحياة إلى مجالات: العمل، المنزل، الحياة الاجتماعيّة.
- حثّ الهيئة الإداريّة على إقامة رحلات ترفيهيّة تجمع المعلمين ببعضهم البعض، وخلق مناسبات ضمن المدرسة أو خارجها تهدف إلى التمويه وكسر الروتين اليومي.

علم النفس وتنمية العلاقة التربوية بين المعلّم والمتعلّم:

لا بدّ لأيّ عمل، مهما كان نوعه إذا أُريد له النّجاح أن يقوم على نظام معيّن وعلى أسس سليمة تضمن سير العمل، وتؤدّي به إلى التّقدّم والنّجاح، وذلك بمراعاة كلّ العاملين لأسس هذا النّظام وقواعده، فمراعاته له والحرص عليه شرط أساس في وجود مناخ تربويّ يساعد المعلّم على أداء مهمّته. ويتناول النظام سلوك المتعلّمين داخل الصّف وخارجه، وانتظامهم في دوامهم المدرسيّ، وفي تنظيم العلاقة بينهم وبين المعلّم من جهة، وبينهم وبين المدرسة من جهة أخرى.

ورغم أنّه لم يعد من المقبول إجبار المتعلّمين على احترام النّظام والتقيّد به عن طريق الخوف والتهديد، وإنزال العقاب، إلّا أنّ العديد من المتعلّمين لا يزالون يؤمنون بجدواه في حفظ الانضباط. (عدس، 2000: 82 - 83). فنرى الكثير من المربيّين يتخذون العقاب كوسيلة لضبط السلوك في المدرسة، وهو ما يترتّب عليه كراهيّة المتعلّم لمعلّمه، وشعوره بانعدام الاطمئنان في المدرسة وما فيها، وانتشار أنواع السلوك الشاذّ كالحقد وإثارة الإضطرابات واستعمال العنف، إضافةً إلى ارتكاب المخالفات أو التحريض على ارتكابها، والخروج على طاعة المعلّم ورفض تنفيذ أوامره، وكثرة تعطيل الدّرس بالمقاطعة وإثارة الشّغب أو بالتهريج، كما قد يدفعه إلى الانتقام ممّن أوقعه به ولو بشكل غير مباشر، كأن يهاجم معلّمه ومدرسته هجوماً كلامياً، وأن يعمل على تشويه سمعته وسيرته، أو قد يتعرّض لممتلكاته الشخصيّة أو ممتلكات المدرسة بالأذى والخراب. (صالح، 2008)

وفي هذا المجال يؤكّد علم النفس المدرسي على ضرورة أن يكون المعلّم صديقاً للمتعلّمين، وأنّ تسود بينهما علاقات الودّ والصداقة والثقة، ويشير إلى أن كثيراً ممّا يجب أن يتعلّمه المتعلّمون لا يمكن أن يحدث في جوّ خالٍ من العلاقات الوطيّة البناءة، ولا بدّ أن يحسّ المتعلّم بالصداقة الشخصيّة بينه وبين المعلّم.

(زايد، 2004: 104) إضافة إلى دور المعلم في تشجيع المتعلمين للتعلم يُلقى على عاتقه دور إضافي يتمثل في تقديم دعمه له بكل احترام. ويبرز احترام المعلم للمتعلم عندما يُظهر له أنه يحترمه مهما فعل، وعندما يشعره بأن له قيمة حتى عندما يُطلب منه أن يغير تصرفاته، وعندما يجعله يفهم أنه يثق به وبقدرته على التعلم. (Grenoble, 2009) فبيد المعلم أن يحبب المتعلم بالمدرسة أو يجعله يكرهها.

مراجع الفصل الثالث

المراجع العربية:

- 1 - البتال، زيد محمد. (2000): الاحتراق النفسي (ضغوط العمل النفسية) لدى معلّمي ومعلمات التربية الخاصة، ماهيّته، أسبابه، علاجه، الرياض: سلسلة إصدارات أكاديمية التربية الخاصة.
- 2 - بدوي، رمضان مسعد. (2011): المنهج وطرق التدريس، عمّان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- 3 - البيلي، محمد عبيد الله. (1997): علم النفس التربوي وتطبيقاته، الإمارات: مكتبة الفالح.
- 4 - بيومي، محمّد غازي. (1983): الإحتياجات التدريبيّة لمعلّمي التعليم الأساسي أثناء الخدمة في ضوء فلسفته، رسالة ماجستير غير منشورة، الإسكندرية، كلية التربية.
- 5 - تشايلد، ديني (تأليف)، عبد الحليم محمود السيد (ترجمة). (1983): علم النفس والمعلّم، القاهرة: دار الأهرام.
- 6 - جريدة المستقبل (2007). ورشة لوزارة الشؤون عن التسرّب المدرسيّ. الظاهرة إلى تفاقم بسبب الحاجة والرسوب. باب الشؤون الإجتماعية. العدد 2693. الجمعة 3 آب.
- 7 - حمادنة، محمد محمود ساري وعبيدات، خالد حسين محمد. (2012): مفاهيم التدريس في العصر الحديث (طرائق، أساليب، استراتيجيات)، الأردن: عالم الكتب الحديث.
- 8 - الحيلة، محمد ومرعي، توفيق. (2000): المناهج التربويّة الحديثة، عمّان: دار المسيرة.
- 9 - خفاجي، محمّد عبد المنعم. (1992): الأستاذ المعلّم في التربية الإسلامية، مجلّة التربية، العدد 103، قطر، دار التربية.

- 10 - الرّفاعي، نعيم. (1986): الصّحة النفسيّة، دراسات في سيكولوجيّة التكيف، دمشق: د. ن، ط6.
- 11 - رمضان، محمّد رفعت وعلي، خطاب عطية. (1995): أصول التربية وعلم النفس، القاهرة: دار الفكر العربي، ط 2.
- 12 - زايد، نبيل محمّد. (2004). النموّ الشّخصيّ والمهنيّ للمعلّم. القاهرة: مكتبة النهضة المصريّة. ط4.
- 13 - الزعبي، أحمد محمد. (2003): التربية الخاصة للموهوبين والمعوقين وسُبل رعايتهم وإرشادهم، عمان: دار زهران.
- 14 - زهران، حامد. (1985): القيم السائدة والقيم المرغوبة في سلوك الشباب، بحث ميداني في البيئتين المصريّة والسعوديّة، القاهرة: المؤتمر الأول لعلم النفس، الجمعية المصريّة للدراسات النفسيّة.
- 15 - سليم، مريم. (2003): علم نفس التعلّم، بيروت: دار النهضة العربيّة.
- 16 - شحيمي، محمد أيوب. (1994): دور علم النفس في الحياة المدرسيّة، بيروت: دار الفكر اللبناني.
- 17 - شكّور، جليل. (1995): علم النفس التربوي، بيروت: عالم الكتب.
- 18 - الشوبكي، علي. (1985): المدرسة والتربية وإدارة الصفوف، بيروت: منشورات دار مكتبة الحياة.
- 19 - صالح، علي عبد الرحيم. (2008). العقاب المدرسيّ الطريق للهرب من المدرسة، جريدة الحوار المتمدّن، العدد 2148، سوريا.
- 20 - صالح، ماهر. (2006): مهارات الموهوبين ووسائل تنمية قدراتهم الإبداعيّة، د.ب: دار أسامة للنشر ودار المشرق الثقافي.
- 21 - العامري، خالد (ترجمة) وهيز، دينيس (تأليف). (2002): أسس التدريس في المرحلة الابتدائيّة، مصر: دار الفاروق للنشر والتوزيع، ط 2.
- 22 - عبد الدايم، عبد الله. (1981): التربية عبر التاريخ، بيروت: دار العلم للملايين.
- 23 - عبد العزيز، صالح وعبد المجيد، عبد العزيز. (1987): التربية وطرق التدريس، مصر: دار المعارف، ط 10، ج 1.
- 24 - عبد الغفار، أحلام رجب. (2003): الرعاية التربوية للمتفوقين، عمان: دار صفاء.

- 25- عبيد، ماجدة السيد. (2000): تربية الموهوبين والمتفوقين، عمان: دار صفاء.
- 26- عدس، عبد الرحمن. (1998): علم النفس التربوي (نظرة معاصرة)، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- 27- عدس، محمد عبد الرحيم (2000): المعلم الفاعل والتدريس الفعال، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- 28- عطا، إبراهيم محمد. (2003): المعلم، إعداداه وتدريبه ومسؤولياته، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- 29- عفيفي، صديق. (د.ت): أخلاق التعليم بين الطالب والمعلم، مركز طيبة للدراسات التربوية والمشروع القومي للتربية الخلقية.
- 30- القريطي، عبد المطلب أمين. (2005): الموهوبون والمتفوقون وخصائصهم واكتشافهم ورعايتهم، القاهرة: دار الفكر العربي.
- 31- الكيلاني، عرسان. (1992): إتجاهات معاصرة في التربية الأخلاقية، مكة المكرمة: سلسلة بحوث التعليم الاسلامي.
- 32- مخول، مالك. (2003): علم نفس الطفولة والمراهقة، دمشق: منشورات جامعة دمشق، ط 8.
- 33- النظام الداخلي لمدارس رياض الأطفال والتعليم الأساسي الرسمية، مرسوم رقم 4336 تاريخ 26/1/2000، الإسكندرية: دار الوفاء.
- 34- وهبة، محمد مسلم. (2007): الموهوبون والمتفوقون، أساليب اكتشافهم ورعايتهم، خبرات عالمية.
- 35- يوسف، جمعة سيد. (2006): إدارة ضغوط العمل، القاهرة: مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث، كلية الهندسة.

المراجع الأجنبية:

1. Dukes, W.F. (1995): " Psychological Studies of Values", in Psychological Bulletin, Vol. 52, No.1
2. Gold, y. & Roth. R. (1994): Teacher Managing Stress and Preventing Burnout: the Professional Realth solution, London: Flamer press.
3. Krech, D, Crutchfield, R.S & Ballachey, E.L. (1962): Individual in So- ciety New York: Mc Graw Book. Inc.

4. Maslach; C. (1986): Stress, Burnout and work Holism, Issues, Syndromes, and Solution in Psychology, in R. R. kilburg, Washington DC: American Psychological Association
5. Maslow, A. H. (n.d): Motivation and personality, New York: Harper& Hom.
6. Rockeach, M. (1973): "The Nature of Human Values", New York: The Free Press.
7. Shaffer, D.R. (1977): "Social Psychology from A Social - Developmental Prospective", In: C. Hendric (Ed), Perspective on social psychology, New York: John Wiby & Sons

المواقع الالكترونية:

1 - العبد الله، محمد سعيد. (2003): التقويم الذاتي للمعلم، على الموقع الإلكتروني:

www.asharqinstitute.jeeran.com نُظِر بتاريخ: 11 /1 /2007

2 - موقع وزارة التربية الكويتية، على الموقع الإلكتروني:

www.moe.edu.kw/e - t/page8 - 17.html 10/10 /2007 نُظِر بتاريخ:

3 - المركز التربوي للبحوث والإنماء. (1999): المناهج الجديدة لتعليم ما قبل الجامعة، مرسوم رقم 10227، على الرابط التالي: [www.crdp.org/crdp/ Arabic/ar - curriculum/a - curriculum - objectives.asp?objectif](http://www.crdp.org/crdp/Arabic/ar - curriculum/a - curriculum - objectives.asp?objectif) 1 شوهـد بتاريخ 1 /1 /2013

4 - Grenoble, IUFM. La discipline dans la classe, article cité sur le cite: <http://webu - upmf - grenoble/fr. vue> le 12 juillet 2009.

الفصل الرابع

علم النفس وإدارة المؤسسة التربوية

تمهيد

أهمية الإدارة المدرسية

سمات المدير الفعال

أهداف الإدارة المدرسية

علم النفس ومهام الإدارة المدرسية

أولاً: إدارة شؤون المتعلمين

ثانياً: رفع الروح المعنوية للمعلمين

ثالثاً: إدارة الصراع في المدرسة

تمهيد

يتميّز المجتمع الإنساني في الوقت الحاضر بتعدّد وتنوّع مؤسساته التعليميّة التربويّة حيث زاد الاقبال على التعليم وزاد الطلب الاجتماعي عليه، وأصبح المجتمع يسعى لاستثمار التربية في اتجاه تحقيق التنوّع والشمول والتوازن والربط والتكامل بين مجالات التنمية لتحقيق الاستفادة الكاملة من الموارد المتاحة، كما أصبحت النظرة للعملية التربوية على أنها عملية إنتاجية.

ونجم عن تغيّر مفهوم التربية من مجرد تلقين إلى عملية استثمار كبرى عدة نتائج شملت الأهداف التربويّة، والمناهج، والأساليب، والمحتوى. ولعلّ في مقدمة تلك النتائج والمتغيرات وزيادة أعداد المتعلّمين وزيادة مصادر المعرفة، وتركّز التعليم حول المتعلّم واستخدام التقنيات التربوية. وجميع هذه النتائج أسهمت بشكل أو بآخر في بروز دور علم النفس التطبيقي في المدرسة كعلم النفس المهني، والتربوي، والإداري. وسنتناول في الفصل الحالي دور علم النفس الإداري تحديداً في توجيه وإرشاد عمل مدير المؤسسة التربوية. (القاسم، 2001: 21)

أهمية الإدارة المدرسيّة :

تؤدي الإدارة المدرسيّة دوراً بارزاً وأساسياً في العملية التعليميّة، ولها أثرها البالغ في نجاحها أو إخفاقها. وقد أجريت العديد من الدراسات على المدارس التي تتميّز بكفائاتها، وكشفت أنّ من أهم عوامل نجاح المدرسة وجود قيادة قوية بها، وأنّ ارتفاع إنتاجية بعض المدارس عن المدارس الأخرى يعود إلى كفاية العنصر القيادي بها، وبالتالي فإنّ نجاح النظام التعليمي في تحقيق غاياته وأهدافه أو إخفاقه في تحقيقها يتوقّف بالدرجة الأولى على مدى كفاية الإدارة المدرسيّة وقدرة العناصر البشريّة التي تقوم عليها.

ولم يعد مفهوم الإدارة المدرسيّة مقتصرّاً على تسيير الشؤون الإدارية فقط، إنما أصبح يهدف إلى توفير مختلف الظروف والامكانيات للمساعدة على تحقيق

الأهداف المحددة للمرحلة الدراسية، حول تقديم المساعدات التي من شأنها تحسين العملية التعليمية لتحقيق ذلك النمو السليم وتحقيق الأهداف الاجتماعية التي يرضيها المجتمع بما يتطلب تعاوناً وتنسيقاً مثمراً بين كل الأطراف في المدرسة وفي المجتمع. (سمعان ومرسي، 2001: 10).

سمات المدير الفعال :

لتحقيق الأهداف التربوية الاجتماعية أصبحت الإدارة المدرسية تتطلب توافر سمات شخصية وقيادية معينة لدى المدير ليستطيع أن يقوم بما هو موكل إليه، ومن أبرز هذه السمات :

- توفر الصحة الجيدة بجانبها الجسدي والنفسي، إذ أن ذلك يزيد من فرص نجاحه في دور القيادة. وهناك ارتباط وثيق بين الصحة الجسدية والصحة النفسية للفرد، لأن كلا منهما يؤثر على الجانب الآخر ويتأثر به. وتساعد القوة الجسدية الفرد على تحمل ضغط العمل الشديد لفترة طويلة، كما تساعده صحته النفسية على الاحتفاظ بأعصابه سليمة تحت هذا الضغط واحتفاظه بقدرته على التركيز في التفكير وإصدار الأحكام السليمة.
- الاهتمام بالمظهر الشخصي والاعتناء به، كونه عامل هام في التأثير على الآخرين وإعطائهم إنطباعاً طيباً.
- الطلاقة اللفظية والقدرة على التعبير كونها وسيلة هامة في نقل أفكاره إلى الآخرين.
- سرعة البديهة لما تلعبه من دور في حل أو تفادي الوقوع في العديد من المشكلات.
- قوة الشخصية والقدرة على التأثير في المعلمين وجذب ثقتهم فيه.
- القدرة على تكوين علاقات إنسانية نشطة.
- القدرة على الحسم والبت في الأمور والوصول إلى قرارات سليمة وحكيمة.
- القدرة على تحمل المسؤولية والثقة بالنفس والشجاعة.
- القدرة على التأثير في سلوك المعلمين.
- العدل في التصرفات والاخلاص في العمل.
- الإستعداد للبذل والعطاء.
- القدرة على التحليل والتفكير العقلاني. (مرسي، 2001: 113)

ونلاحظ أنّ بعض هذه المهارات فطرية والبعض الآخر يمكن للمدير أن يتدرّب لاكتسابها.

أهداف الإدارة المدرسية :

في ضوء ما سبق يمكن القول إنّ الإدارة المدرسيّة أصبحت تهدف إلى ما يلي :

- توفير الظروف والامكانيات التي تُساعد على نمو المتعلّم بشكلٍ متوازن ومتكامل عقليّاً، جسديّاً، روحياً، اجتماعياً ونفسياً.
- تحقيق الأغراض الاجتماعيّة التي يدين بها المجتمع ويحرص على نشرها من أجل تحقيق التكيف والتوافق الاجتماعي.
- توجيه المتعلّم ومساعدته في اختيار الخبرات التي تُساعد على نموّه الشخصي وتؤدي إلى نفعه.
- المساهمة في حلّ مشكلات المتعلّم وتحقيق أهداف المجتمع. (عابدين، 2001 : 62)

- توفير الجو الملائم لصالح العملية التعليميّة.
- العناية بالعلاقات الانسانيّة الطيّبة بين جميع العاملين في المدرسة لتوفير جوّ داعم للتعليم والتعلّم. (أحمد، 1991 : 27)

علم النفس ومهام الإدارة المدرسية :

يهتم علم النفس بسلوك الفرد والعوامل التي تؤثر فيه، لذلك على الإداري الاستعانة بهذا العلم ليستطيع أن يُحفّز ويشجّع ويتعامل مع أفراد الهيئة الإدارية والهيئة التعليميّة وباقي العاملين في المدرسة، مما يعود بالفائدة على المؤسسة.

وللعملية التعليميّة ثلاثة أركان أساسيّة تتمثّل بالمعلم، والمتعلّم وبالمنهاج غير أنه يمكن اعتبار مدير المدرسة ركناً رابعاً لها، حيث يُعدّ من أهم عناصر المؤسسة التربوية، بل إنه ركيزة العملية التعليميّة وعليه يعتمد النظام التربوي في بلوغ أهدافه، فهو الإداري الأول في المدرسة، يقف على رأس التنظيم فيها، ويتحمّل فيها المسؤوليّة الأولى أمام السلطة التعليميّة والمجتمع، ويرى بعض التربويين أنّ مدير المدرسة هو المسؤول الأول عن نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها وتربية متعلّميها، وهو حلقة الاتصال الثابتة في العلاقات المدرسيّة على

اختلاف أنواعها بين المعلمين، وبين المتعلمين، وبين المعلمين والمتعلمين، وبين الآباء والمعلمين، وبين الموجهين والمعلمين، وهو دائماً المركز الرئيسي للعملية التعليمية. (عابدين، 2001: 89)

وإذا نظرنا إلى هيكل الإدارة في المدرسة على أنه هرم مدرّج له قمة وله قاعدة، فإنّ مدير المدرسة يتربّع على قمة هذا الهرم الإداري والمتردّج في السلطة من أعلى إلى أسفل، وإذا نظرنا إلى إدارة المدرسة على أنها دائرة لها مركز ولها محيط فإنّ مدير المدرسة يُعتبر هو المحور لهذه الدائرة ومركزها فهو يقع في مكان متوسط يُتيح له الرؤية والتوجيه لكل هذه الدائرة من محورها إلى محيطها. (عبود، 1995: 149)

من هنا كان لا بدّ لنا في هذا الكتاب المتواضع من تسليط الضوء على بعض المهمات التي تقع على عاتق مدير المؤسسة التربوية وإبراز رؤية علم النفس وأهميته ودوره في تحقيقها وذلك على النحو التالي:

أولاً: إدارة شؤون المتعلمين

هي مهمة رئيسية يقوم بها المدير لتنمية المتعلمين ورعايتهم، وتشتمل على عدة مهمات فرعية، ما يهّمنا منها رعاية النظام والانضباط المدرسي. والنظام المدرسي هو «الوسيلة العملية لتنفيذ السياسة التعليمية، وهدفه تحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية، ويختلف هذا التنظيم من مدرسة لأخرى تبعاً لتقاليد كل واحدة ونوع الإدارة المدرسية فيها». (مصطفى وعاشور، د.ت: 105).

فمهمة ضبط سلوك المتعلمين لا تقتصر على المعلم وحده بل هي مجهود جماعي يتطلب مشاركة المدير والهيئة الإدارية والنفساني المدرسي، خاصة وأنّ للإدارة المدرسية دور تنفيذي كبير في تحقيق الانضباط، فتواجد المدير ورؤية المتعلمين له في أماكن مختلفة من المدرسة، وإشراكه المعلمين في وضع وتطبيق سياسات التأديب ومساعدته لهم على تحسين إدارتهم للصف والسماح لهم بحضور الدورات التدريبية ذات العلاقة، كل ذلك يُساهم في فعاليته في مسألة الانضباط.

وإنّ أي نظام مدرسي يُراد له النجاح، عليه أن يأخذ بالحسبان، مستوى نضج المتعلمين، وكذلك نوع احتياجاتهم ومتطلباتهم أفراداً أم جماعات، فيتنبّؤ حسب حاجة المتعلم مراعيّاً بيئته، وسنّه، ومرحلة التعليم التي وصل إليها، والأهم يُراعي الحالة النفسية للمتعلم المرتبطة بنموّه.

ولا بد لكل مدرسة من وضع نظام تسيير وفقه، فيضمن حُسْن سيرها، ويرعى

متعلّميها في دروسهم وسلوكهم. والغاية الأولى من النظام تسهيل عمل المعلم وتحسين إنتاج المتعلم، إلا أنه يجب أن يُبنى على أسس متينة من علم النفس، وأن يُطبّق وفقاً لأصول التربية الحديثة. (مخول، 2001: 35)

ويمكن التمييز بين أسلوبين في تحقيق النظام المدرسي:

1 - أسلوب تقليدي تسلّطي: يسعى لتحقيق النظام من خلال الإخضاع والسلطة والإنصياع وإشاعة الخوف والرهبة.

2 - أسلوب حديث تربوي ديمقراطي: يقوم على أساس ما يُعرف بالقيم الديمقراطية. ويعتمد على الإقناع والمشاركة، فالنظام وفقه ليس الغاية بذاته، وإنما هو أداة تسمح للمتعلّمين بأن يبلغوا أهدافهم المدرسيّة في التعلّم والاندماج الاجتماعي، وبأن يُصبحوا أكثر فأكثر مستقلّين ومسؤولين. من هذا المنظور يُعتبر من المهم إشراك المتعلّمين، في مرحلة مُبكرة، في إرساء وتعريف هذه القواعد التي ستُساعدهم على تحديد خط حياتهم ضمن المجموعة إن كان في الصف أو في المدرسة بشكل عام. لذا من الضروري أن تُدخل الإدارة المدرسيّة في صلب هذه الحياة التدرّب على احترام الآخر، والتعاون وممارسة الديمقراطية... وبهذا تُصبح المدرسة مجتمعاً حراً للتعاون. (Raynaud, 1990: 58)

كما يدخل ضمن مهمة إدارة شؤون المتعلّمين إضافة إلى ضبط النظام وإرشاد وتوجيه المتعلّمين ولكي يؤدي مدير المدرسة هذا الدور بنجاح، ينبغي عليه أن يكون ملماً وواعياً بطبيعة التوجيه والإرشاد بشكل عام، ومهام الأخصائي النفسي على وجه الخصوص، باعتباره مرشداً عاماً وقائداً تربوياً، خاصةً وأنه وفق النظام الداخلي للمدارس الحكوميّة اللبنانيّة هو رئيس مجلس النظام والإرشاد.

وفي مجال التوجيه والإرشاد الطلابي، هناك بعض المهام التي يضطلع بها مدير المدرسة، منها:

أ - تهيئة المناخ المناسب والبيئة التربوية التي تتناسب مع ميول المتعلّمين واستعداداتهم واهتماماتهم، وحلّ مشكلاتهم، وتمهيد طريق الانتقال إلى المرحلة التالية بسهولة ويُسر.

ب - توفير الإمكانيات اللازمة لإنجاح عملية التوجيه والإرشاد الطلابي في المدرسة والاستفادة من الكفايات المُتاحة.

ت - دعم وتشجيع النفساني المدرسي، وعدم إلزامه بأعمال إدارية تُعيقه عن القيام بعمله.

ث - رئاسة لجنة التوجيه والإرشاد الطلابي بالمدرسة.

ج - مشاركة النفساني المدرسي في وضع خطة إجرائية لتنفيذ التوجيه والإرشاد الطلابي بالمدرسة.

ح - متابعة خطة توجيه المتعلمين وإرشادهم بالمدرسة، وتقويم عمل النفساني.

خ - المشاركة المباشرة في توجيه المتعلمين وإرشادهم بالمدرسة باعتباره قائداً تربوياً.

د - متابعة وملاحظة الظواهر السلوكية غير المقبولة.

ذ - الاتصال والتنسيق مع إدارة التعليم والجهات المختصة لتأمين الاحتياجات اللازمة لإنجاح برامج التوجيه والإرشاد.

ر - الاتصال بأولياء الأمور للتعاون مع المدرسة في تحقيق احتياجات البرنامج.

ز - حث المعلمين وتشجيعهم على رعاية المتعلمين وحل مشكلاتهم والتعاون مع النفساني المدرسي. (السيد، 1998: 109 - 111)

كما يقع على عاتق المدير مواجهة مشكلات المتعلمين وإيجاد سُبُل للوقاية منها وعلاجها.

ومن أبرز هذه المشكلات التي تواجه الإدارة المدرسية مشكلات التسرب، وإهمال الواجبات المدرسية، وانخفاض المستوى التحصيلي العام للمتعلمين، التدخين، المشاغبة، عدم الالتزام بالنظام داخل المدرسة، التحريض على العبث والفوضى، عدم احترام المعلمين والإداريين، التشويش المقصود في الحصة، وعدم الشعور بالمسؤولية... (الصلاحي، 2008: 48 - 49)

ولمواجهة هذه المشكلات وعدم الإخلال بالنظام نقترح على الإدارة اتخاذ الخطوات الوقائية التالية:

أ - إعلام وإيضاح القواعد المنظمة للسلوك لجميع المتعلمين منذ بداية العام، وخاصة مع بداية كل مرحلة جديدة يلتحق بها المتعلم، مع توضيح ما يترتب من جزاءات عند عدم مراعاتها.

ب - إحترام كيان المتعلمين وتحسس مشكلاتهم وتفهمها واعتماد العدل في المعاملة.

- ت - تنمية الانضباط الذاتي .
- ث - مراعاة خصائص نمو المتعلّمين وخاصة في مرحلة المراهقة .
- ج - الإستعانة بالنفساني المدرسي لحلّ المشكلات السلوكية والنفسية .
- ح - تشكيل لجان طلابية يتم اختيارها بطريقة انتخابية ديمقراطية تعمل على تمثيل المتعلّمين وتكون بمثابة صلة وصل بينهم وبين الهيئة الإدارية .
- خ - وضع صناديق شكاوى في الممرات المؤدية إلى الصفوف للتعرف على مشكلات المتعلّمين المختلفة على أن يقرأ هذه الشكاوى إما المدير إما النفساني المدرسي .
- د - تفعيل الأنشطة المدرسية والأنشطة اللاصفية لما لها من أهمية في إتاحة فرص تعرّف المتعلّمين إلى ذاتهم والتعبير عنها وتحقيق إمكاناتها فتتّكامل بذلك شخصيتهم ، واكسابهم القيم الإجتماعية والسلوك الديمقراطي المتشتمل في التواصل ، التعاون ، نبذ العنف ، المشاركة وقبول الآخرين ، وكل ما من شأنه أن يؤهلهم للعيش في مجتمع ديمقراطي سريع التطور ، إضافة إلى إكسابهم العادات الحسنة والسلوك السليم لاتخاذ المواقف الآيلة إلى تطوير البيئة وحمايتها .
- ذ - إتاحة الفرصة الحقيقية للمتعلّمين للمشاركة الفعّالة في صياغة كل من القوانين والجزاءات .
- وتشكّل الخطوة الأخيرة برنامج ضبط يشتمل على العناصر التالية :
- القوانين ، المبادئ ، إجراءات التدخل ، وعملية تقييم واضحة أو ضمنية ويزود كل عنصر من هذه العناصر المتعلّمين بمعلومات حول كيفية التصرف بمسؤولية وحل المشاكل ، وضبط حياتهم ، والتأثير على عواقب سلوكهم ونوضح ذلك فيما يلي :
- القوانين : تشكّل محوراً مركزياً بالنسبة لجميع برامج الضبط وتكون فعّالة على أفضل درجة عندما تُصاغ بشكل سلوكي (أدائي) وتُكتب بعبارات واضحة محدّدة ليس فيها لبس . فعندما تكون القوانين مبهمة غير واضحة يصعب على المتعلّمين أن يربطوا بين سلوكهم والعواقب المترتبة عليه .
- المبادئ : من المهم التعرّض للمتميّزة منها وفهمها ، فإذا لم تتطوّر القوانين بشكل طبيعي من المبادئ فإنّ المتعلّمين قد يتعلّمون إجراء محدّداً دون أن يروا ويفهموا قيمته . فمثلاً قد يتعلّمون أن يكونوا في مقاعدهم عندما يُقرع الجرس دون أن

يعرفوا أو يفهموا أنّ ذلك جزءاً من موضوع أكبر هو عادات العمل المسؤولة.
(كيريون، د.ت: 20)

وهنا تجدر الإشارة إلى ضرورة صياغة الأمور بشكل إيجابي فبدلاً من استعمال عبارة «ممنوع التكلّم في الصف» يُمكن استعمال عبارة «الصمت ضرورة لإنتاج أفضل»، أو أن تُقام تجربة صغيرة يُقارَن فيها معالجة مسألة ما في جوّ من الفوضى، مع معالجتها في جو هادئ، فيستنتج المتعلّم بنفسه ضرورة الصمت من أجل إنتاج علمي أفضل. وهكذا عندما تُصبح القواعد والضوابط مفسّرة للمتعلّم ومُقنعة له، تتحوّل السلطة من رمزٍ للقمع والتخويف إلى مصدر ثقة. (مكي، 2009)

- إشراك المتعلّمين في وضع القوانين والأنظمة: فكلما كانت مشاركتهم أكبر كلما زاد شعورهم بأنهم جزء من هذه القوانين، وبشكل رئيس فإنهم سيتبعونها إذا كان لهم رأي في وضعها. ويتطلّب هذا الأمر تعاوناً من مجموع المعلّمين بإشراف المدير لإطلاق هذه العملية من جهة، وللموافقة على القوانين الصادرة عن التداولات الجماعية للمتعلّمين من جهةٍ أخرى.
(Rey، 2000: 95 - 96)

ويقترح «جلاسّر» Glasser لمنع مشكلات النظام ما يلي:

- أ - اللقاء الصفّي الاجتماعي لحلّ المشكلة: والغرض منه تشجيع المتعلّمين على حل مشكلات النظام ليس كأفراد ولكن كصف.
- ب - اللقاء المفتوح: ويسمح للمتعلّمين بإثارة أية أسئلة.
- ت - اللقاء التشخيصي: ويهدف إلى مساعدة المتعلّمين على تقديم خبراتهم...

وفي هذا الإطار قدّمت منظّمة الأونروا برنامجين يُعنيان بموضوع العنف والعقوبات المدرسيّة، الأوّل: برنامج التّوجيه والإرشاد المدرسيّ، ويعمل على جانبين:

أ - الجانب الوقائي: ويتضمّن ما يلي:

- تنفيذ جلسات توجيه جماعيّ للمتعلّمين لتعريفهم بالقوانين والأنظمة العامّة في المدرسة وبواجبات كلّ متعلّم تجاه المدرسة، والمهارات الاجتماعية اللازمة التي يحتاجونها في حياتهم اليوميّة.
- عقد ورشات عمل للمعلّمين والمديرين حول كفيّة التّعامل مع المتعلّمين بالطرق

الصحيحة البعيدة عن العنف، وحول كيفية التعامل مع مختلف المشاكل السلوكية والانضباطية في المدرسة.

- تزويد المدارس بكلّ ما يستجدّ في مجال توجيه وإرشاد المتعلّمين، كي تبقى هذه المؤسسات التربوية على إطلاع دائم بالطرق الصحيحة في التعامل مع المتعلّمين.
- تأمين الأجواء المريحة في المدارس، حيث يقوم النفساني المدرسي بدور المنسّق بين الإدارة والمعلّمين، والمعلّمين والمتعلّمين، لتكون الأجواء ديمقراطية بعيدة عن التسلّط الذي قد يؤدّي إلى العنف في أغلب الأحيان.

ب - الجانب العلاجي: ويتضمّن:

- عقد جلسات إرشاد جماعيّ للمتعلّمين الذين يعانون من مشاكل سلوكية، والذين تعرضوا لممارسات تتسم بالعنف.
- تزويد المدارس بخطوات إجرائية لمواجهة المخالفات التي يقوم بها المتعلّمون.
- فتح ملفّ خاص لكلّ متعلّم يحتوي على معلومات عنه، وعن المخالفات التي يقوم بها، والإجراءات التي تُتخذ حيال ذلك.

والثاني هو برنامج حقوق الإنسان، ويعمل على جانبين:

- أ -** تغيير البيئة الصفية والمدرسية، وذلك من خلال:
 - تعزيز أجواء الأمن، والسلامة، والثقة، والاحترام داخل المدرسة.
 - تشجيع المتعلّمين على المشاركة في الحياة الديمقراطية من خلال الأنشطة الصفية.
 - تفعيل التواصل بين المتعلّمين والإدارة من خلال إنشاء صناديق شكاوى واقتراحات، وتشكيل لجان صفية متنوعة يتناقش معها المدير.

ب - تدريب المتعلّمين والمعلّمين من خلال:

- تدريس مواد الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل ضمن المناهج الدراسية (تحديداً ضمن مواد اللغات والاجتماعيات والدين)، والتي تساعد المتعلّمين على إدراك حقوقهم، ومن ثمّ الدفاع عنها.
- تطوير مهارات المتعلّمين في حلّ نزاعاتهم وخلافاتهم مع الآخرين، باستخدام أساليب اللاعنف.
- تطوير اتجاهات المتعلّمين المتمثلة في التسامح والعفو والثقة والمحبة والاحترام، وتحمل المسؤولية.

- إنشاء برلمانات مدرسية تمثل المتعلمين في كل المراحل وكافة الصفوف، وتوفر لهم منبراً للمشاركة في صنع القرار المدرسي، وللتعبير من خلاله عن أنفسهم، ولطرح مشاكلهم، وإيجاد الحلول المناسبة لها.

- تطوير كفايات المعلمين المرتبطة بتوظيف منحنى التواصل اللاعنفي مع المتعلمين.

- تطوير كفايات الهيئة الإدارية، وبخاصة في مجال توفير بيئة صفية حافزة على تعلم وتمثل مفاهيم حقوق الانسان ومهارات حل النزاعات واتجاهات التسامح. (قسطنطين، 2005).

وحيال هذه المشكلة على الإدارة المدرسية اتخاذ عددٍ من الإجراءات لحفظ النظام نعرضها فيما يلي :

1 - إجراءات لمواجهة المشكلات السلوكية :

بعد تحليل الأسباب الكامنة خلف المشكلات السلوكية في المدرسة، يجب أن يعتمد المدير إلى تحديد النواحي التي يمكن أن يتوجه إليها للتحكم بمصدرها. من هنا تأتي أولوية بحث المشكلات المتعلقة بالمدرسة والمعلم والبرنامج التعليمي بالدرجة الأولى والتأكد من حلها قبل التطرق إلى المشكلات الشخصية والعائلية التي يعاني منها المتعلم.

2 - إجراءات لتغيير وضع المدرسة :

قد تلعب الإدارة المدرسية دوراً رئيسياً في مشكلة الانضباط المدرسي، فواقعية الإدارة وتوفيرها مناخاً مدرسياً مناسباً للمتعلمين، يُشعرهم بأن المدرسة هي المكان الذي يستمتعون فيه بحياتهم، وليس فقط في تعلمهم مما يساعد على انضباطهم داخل غرفة الصف وفي المدرسة ككل. والإدارة المدرسية المتعسفة وغير المتسامحة أي غير الواقعية في قوانينها وتعليماتها، كذلك التي لا تسمح للمتعلمين بالكلام في غرفة الصف وفي الممرات وتجبرهم على ارتداء نوع معين من اللباس، والتقيّد بنوع قصّة الشعر، تدفع المتعلمين إلى تحدّي هذه القوانين والتعليمات وعدم الإلتزام بها، فالمتعلم يميل إلى قبول القوانين والتعليمات المعقولة ويرفض غير ذلك.

ومن أبرز الاجراءات التي يمكن أن تقوم بها الإدارة المدرسية في هذا المجال ما يلي :

- تغيير الظروف السائدة في المدرسة والصف.

- تغيير النظرة السائدة في المدرسة تجاه المتعلم والتركيز على أهمية الاحترام ليس

فقط من قِبَل المتعلّم لمعلّميهِ بل أيضاً من قِبَل المعلّمين للمتعلّمين .

- مراجعة المواد والأساليب التعليميّة لتطويعها وملاءمتها لقدرات المتعلّمين وميولهم .

3 - إجراءات لتغيير وضع المتعلّم :

ويتم ذلك من خلال :

- فهم وضع المتعلّم النفسي والعقلي والاجتماعي .

- مساعدة النفساني المدرسي للمدير في تحليل وضع المتعلّمين واقتراح العلاج لمشكلاتهم السلوكيّة والسهر على متابعة تطبيقها .

4 - إجراءات لتغيير محيط المتعلّم الاجتماعي والأسري :

ويمكن تنفيذ هذا الاجراء من خلال :

- إشراك الأهل وتوعيتهم لطبيعة المشكلة التي يُعاني منها ابنهم .

- فهم الظروف العائليّة للمتعلّم وكذلك الظروف الاجتماعيّة التي يعيش فيها .

ويمكن القول إنّ هذه الخطوات هي أسلوب علاجي لمواجهة المشكلات السلوكيّة كونها تعتمد على تشخيص طبيعة المشكلة ومحاولة تحليل أسبابها ومن ثم اختيار الطريقة الملائمة لمعالجة هذه الأسباب . ويرتكز هذا الأسلوب على الفرضيّة القائلة إنّ العقاب لا يشكّل حلاً نهائياً لأي مشكلة بل هو عبارة عن تهديّة آتية لها لا تحمل معها أي ضمانة في إيقاف حدوث التصرف غير المرغوب .

ولتشخيص أسباب المشكلة على المدير والمسؤولين في المدرسة أن يعوا أهميّة هذه الخطوة ويعطوها كلّ اهتمامهم . ومن المهم دراسة حالة كل متعلّم بشكل مستفيض وبناء الأحكام بشأنه استناداً على مراقبات دقيقة لواقع هذا المتعلّم والظروف التي تؤثر عليه . فالإنسان ميّال بصورة تلقائيّة لإصدار الأحكام السريعة على الآخرين بناءً على مظهرهم الخارجي أو على أساس تصرف معيّن . هذه الأحكام المتسرّعة تعزو إلى الفرد مسؤوليّة ما حدث على أساس هذا المظهر وتهاجم شخصيّة وذاته كإنسان عوضاً أن تدرس موضوعيّ الحالة للوصول إلى الأسباب الداخليّة والخارجيّة التي يمكن أن تكون قد أدّت إلى هذا التصرف .

وبناءً على ذلك من المفضّل - من وجهة نظرنا - أن يعتمد المدير والمسؤولون في المدرسة إلى القيام بما يلي لمواجهة حالة معيّنة من حالات الإخلال بالنظام :

- الإطلاع على سجلّ المتعلّم التعليمي .

- الإجتماع مع الأهل عند الحاجة لمعرفة موقفهم من الوضع .
- مراقبة المتعلّم أثناء تفاعله مع المتعلّمين الآخرين ومع المعلمين .
- الإجتماع بالمتعلّم والاستماع لوجهة نظره ومحاولة فهم مشكلاته التي يمكن أن تكون قد أدت إلى الإشكال .
- ويُفضّل أن تتم كل هذه الخطوات وفق توجيهات النفساني المدرسي .

ثانياً: رفع الروح المعنويّة للمعلّمين

تربط العاملين في المؤسسة التربوية أهداف مشتركة، ويتفاعلون مع بعضهم البعض لتحقيق هذه الأهداف، وبذلك هم في أمسّ الحاجة إلى توفير الراحة النفسيّة التي تتوفّر عند تطبيق مبدأ العلاقات الانسانيّة. وقد أكّد كثير من الباحثين إلى أنّ الروح المعنويّة هي الصورة الكليةّ لنوعية العلاقات الانسانيّة السائدة في جو العمل، لذلك فلا يمكن إيجادها عن طريق الأوامر أو التعليمات أو العقوبات. (حلوة، 2007)

وتؤدّي الروح المعنويّة دوراً هاماً في تأثيرها على نوع وكم الأداء. وقد اهتمت الاتجاهات الحديثة في الإدارة بالجوانب النفسيّة للعاملين في مختلف المهن، ويُعدّ ذلك من التحوّلات الأساسيّة في مجال إدارة الأفراد حيث أكّدت الكثير من الدراسات على أنّ الروح المعنوية العالية تُسهم في زيادة الانتاجيّة لأي مؤسسة كانت. (الحربي، 2005: 1)

ويُمكن تعريف الروح المعنويّة بأنّها «اتجاه تحمله الجماعات والأفراد العاملين في منظمة معيّنة ويُساعدهم على العمل معاً كفريق واحد، وبأقلّ ما يمكن من حالات الصراع والنزاع من خلال سعيهم الحثيث نحو تحقيق الأهداف المنشودة». (البليسي، 2003: 50). وقد عرّفها دائرة علم النفس بأنّها اتجاه إيجابي نحو جماعة العمل، ونحو أهدافها، ونحو نمط القيادة وما ينجم عنه من توافر الاستعداد للعمل وارتفاع مستواه. (رسمي، 2004: 57)

العوامل المساعدة على رفع الروح المعنويّة:

هناك عدة عوامل تعمل على رفع الروح المعنويّة للعاملين في المؤسسة التربوية منها:

أ - توفّر الكفاية في إشراف المدير:

فالإشراف يشمل القدرة الفنيّة والأسلوب الإنساني الذي يتجه إليه المدير في

إدارة شؤون المعلمين، فمن الحاجات الأساسية التي تدفع جميع العاملين في المدرسة للعمل بحماس شعورهم بأنهم ينمون في هذا العمل، وأن خبراتهم تزيد فيه، فتوجيه المدير وتزويده لهم بتجاربه هما نوع من التدريب. وأسلوب الاشراف يكون له فاعلية في رفع الروح المعنوية للمعلمين وجميع العاملين.

ويمكن تقسيم أنواع الاشراف التربوي في ضوء الفلسفات التربوية المعاصرة إلى ثلاثة أنواع:

1 - الإشراف التصحيحي: وهذا النوع يتمشى مع إحدى وظائف الإشراف، وهي معالجة الأخطاء في الممارسات التربوية والتعليمية. وبهذا لا يقف المدير عند كشف الأخطاء، بل يتعدى ذلك إلى معالجتها.

2 - الإشراف الوقائي: إذ أنّ المدير من خلال عمله ووظيفته يساعد من يشرف عليهم على التكيف في المواقف العملية، وهو بخبرته يستطيع التنبؤ بما يمكن أن يقابلهم من معوقات، ومن ثم يعاونهم على مواجهتها. (الدويك، 1998: 121 - 193)

3 - الإشراف البنائي والإبداعي: ويحقق هذا النوع وظيفة أخرى للإشراف التربوي وهي وظيفة البناء والإبتكار، إذ أنّ المدير كمشرف تربوي يبتكر أفكاراً جديدة، وطرقاً مستحدثة تسهم في تطوير العملية التربوية وتحسين التعلم والتعليم والمواقف المرتبطة بهما.

إنّ الإشراف التربوي الناجح هو الذي لا يقتصر على نوع أو جانب واحد ممّا سبق، بل إنّ ذلك الإشراف الذي يجمع بينها جميعاً. (الأفندي، 1982: 38 - 42) وبرأينا تكمن أهمية الاشراف التربوي في النقاط التالية:

- التعرف على احتياجات المعلم وتشجيع نموّه المهني ورفع مستواه الشخصي والعملية ممّا يُحقّق رفع مستوى العملية التعليمية والتربوية، وتحقيق أهداف المؤسسة التربوية.

- المساعدة في كسر الجليد بين الإدارة والعاملين في المدرسة.

- قيادة التغيير في المدرسة ككلّ بهدف التطوير والتحسين.

- السماح للمدير بأن يبقى على احتكاك مباشر بميدان عمله أي المؤسسة المدرسية.

- تقويم العملية التربوية.

- المساعدة على وضع خطط علاجية هادفة ومشاريع لتطوير المؤسسة.

ب - توفير الأمن :

الأمن هو من الحاجات النفسية الأساسية وعدم إشباعها يؤدي إلى إحباط الفرد ومن ثم انخفاض معنوياته . ولا يتحقق الاستقرار نفسياً إلا إذا شعر المعلم بانتمائه إلى جماعة وأحسّ بأنه عضو يؤدي وظيفة معيّنة داخلها، وفي هذا المجال فإنّ الإطمئنان والأمان عاملان أساسيان لدى العامل حتى يُحافظ على توازنه النفسي . (عزت ، 1985 : 411)

ويُعدّ إشباع هذه الحاجة من أبرز أهداف العلاقات الانسانية، إضافةً إلى الحاجات المتمثلة في تفاعل الفرد مع البيئة، والتي تشمل الحاجة إلى الانتماء، والتعبير عن الذات، والحاجة إلى التقدير والأمن والحرية.

ت - توفير التوافق بين المعلم وزملائه :

من العوامل التي تزيد من ارتفاع روح الفرد المعنوية شعور المعلم بأنّه هو نفسه مقبول من جماعة رفاق العمل، وأنه قد نجح في تكوين علاقات إيجابية وصدقات ودّية بينه وبينهم، فإنّ مثل هذه العلاقات تجعل جو العمل مستحباً، فيُقبل عليه بروح عالية وهمة كبيرة. (حلوة، 2007 : 32)

ويمكن للمدير أن يلعب دوراً كبيراً في خلق هذا الجو، ونقترح ما يلي لتحقيق ذلك :

- تأسيس لجنة اجتماعية برئاسته تُعنى بالمشاركة في جميع المناسبات الاجتماعية الخاصة بالمعلمين، كمناسبات الزواج، والولادة، والوفاة وغيرها من الواجبات الاجتماعية لِمَا لها من شأن في توطيد الصلة بين المدرسة متمثلة في أعضاء اللجنة والمعلم المعني .

- خلق مناسبات للقاءات خارج إطار المدرسة، كزيارات تبادلية لمنازل المعلمين، أو في غذاء أو إفطار يجمع المعلمين وأُسَرِهِم تحت رعاية المدير، أو القيام برحلات ترفيهية جماعية تضم الهيئة التدريسية وذويها.

كل ذلك من شأنه أن يُساهم في توطيد العلاقة بين أُسَر المعلمين وفي إفساح المجال أمام بناء علاقات ذات طابع عائلي وليس فقط مهني، الأمر الذي يُعزّز الشعور بالانتماء إلى المؤسسة التربوية .

ث - المناقشة المشتركة ومعرفة الأهداف :

يَبْتَ بحث تجريبية كثيرة أنّ الجماعة إذا حدّدت أهدافها عن طريق نوع من

المناقشة الجمعيّة، واتخذت قراراتها بنفسها في المشاكل التي تعترض عملها كان هذا عاملاً صريحاً في رفع الروح المعنويّة. (حمزة و خليل، 1978 : 338)

لذا فإنّ نمط الإدارة الأكثر فعالية هو النمط الديمقراطي الذي يركز على مبدأ احترام شخصيات الأفراد والمشاركة الجماعية في اتخاذ القرار وتنفيذه، فلا تكون مهمة الإدارة - في ضوء هذا المفهوم - حصراً على الإداري الأعلى - أي المدير، بل مهمة مشتركة يُسهم في أدائها جميع العاملين. (العرفي والمهدي، 1996 : 79) ويناظر النمط الديمقراطي نظرية العلاقات الإنسانية التي نادى بها ألتون مايو Elton Mayo.

ويقوم نمط الإدارة الديمقراطية على الأمور التالية:

- الاهتمام بالعلاقات الإنسانيّة داخل العمل، مما يُساعد على رفع الروح المعنويّة.
- تشجيع الأفراد على المشاركة الإيجابية طبقاً لمبدأ الإدارة الجماعيّة.
- الاهتمام بجميع عناصر الإدارة من تخطيط وتنظيم وتوجيه وتقويم.
- الاهتمام بالنمو المهني للمعلّمين.
- مراعاة الفروق الفردية عند توزيع الواجبات والمسؤوليات.
- تأكيد المصلحة العامة على المصلحة الشخصية.
- الاهتمام بمبدأ التفويض في العمل الإداري.
- الاهتمام بتوفير الاتصالات الجيدة داخل المدرسة وتهيئة المناخ المدرسي السليم.
- توثيق العلاقة بين المدرسة والبيئة المحيطة والاهتمام بالعوامل الإنسانيّة. (دياب، 2001 : 304)

ج - الاتصال:

من الصعب أن نجد جانباً من وظيفة المدير لا يتضمّن اتصالات، فقد أشارت العديد من البحوث والدراسات بأنّ الاتصال يستغرق ما بين 75% - 90% من ساعات العمل اليوميّة، لذلك يعتبر بمثابة الدم المتدفّق عبر الشرايين الحياتيّة للمؤسسة. (عياصرن، 2006 : 72). وتحدث مشاكل كثيرة عندما يُساء فهم التوجيهات أو عندما تكون ملاحظات المدير محرّفة. هذه المواقف هي نتيجة للفشل في مكانٍ ما في عملية الاتصال. وبناءً على ذلك فإنّ السؤال الأساسي لا يتعلّق باستخدام المدير للاتصال لأنّ الاتصال جزء طبيعي من الوظائف الإدارية بل يتعلّق بطريقة استخدام المدير للاتصال، هل هي طريقة جيّدة أم سيّئة؟ (Faith، 2002 : 47)

إنَّ جودة نقل المعلومات وإيصال الحقائق إلى الأشخاص المعنيين بأي أمر، بالإضافة إلى حُسْن استغلال الثروة اللغوية والدقة في التعبير تعتبر من أهم العوامل التي تُساهم في نجاح المؤسسة التربوية، ويمكن القول إنَّ هذا النجاح يتوقّف على نوعية المعلومات التي تصل إلى العاملين فيها لاتخاذ القرارات الصائبة، فجودة العمل وسلامة القرار يتوقّفان على قنوات الاتصال التي تُقام بينهم وبين رؤوساهم، فإذا كانت الهياكل متماسكة ويسودها الانسجام فإنَّ دور المدير القائد يسهل لأنّه يمارس سلطاته من خلال الاتصالات التي تُقام بينه وبين العاملين من جهة، وبينه وبين البيئة الخارجيّة من جهة أخرى. فالقيادة في حاجة ماسّة إلى إجراء اتصالات وتشاورات وتبادل الآراء بين الرؤساء والمرؤوسين، وبناءً على المعلومات التي تُنقل وتصل إلى المدير يمكن له أن:

- يُحدّد الأهداف العامة للعمل.
- يُكافئ الأفراد الذين أظهرُوا تفانيهم في العمل.
- يخلق عامل الحوافز وتشجيع العمل الجماعي.
- يوجه المعلمين والعاملين ويمارس سلطاته.
- يتخذ القرارات الهادفة.
- يقوم بتنسيق الجهود.
- يراقب كل العمليات التي يُجرى تنفيذها في المدرسة. (بوحوش، 1985: 97 - 100)

ويمكن للمدير أن يتصل بالمعلم من خلال:

- الاجتماعات: لمناقشة الاقتراحات التي تؤدي إلى ترقية المدرسة والنهوض بها.
- المقابلات الشخصية: وتحصل في العادة وجهاً لوجه، وهذا سرّ أهميّتها وتأثيرها في المشتركين فيها جميعهم، وتتطلّب المقابلة من المدير التمتع بصفات معيّنة مثل أن يكون بشوشاً، ولديه الاستعداد على الإقبال على محدّثه بلباقة واحترام، فيُصغي إليه ويحترم رأيه، ولا يقاطعه أثناء حديثه. (نصر الله، 2001: 256)

وتتعدّد أنواع الاتصالات فهناك معلومات يتم إيصالها من القاعدة إلى القمة عن طريق السُلّم الإداري، ومعلومات تأتي من أعلى إلى أسفل، واتصالات متوازنة كتلك التي تحصل بين المديرين.

وفيما يخص النوع الأول المتمثل في إيصال المعلومات إلى القمة من القاعدة فإنّ جودته تعكس الوضعية الحقيقيّة لأية مدرسة ناجحة، لأن المشكلة الأساسية هي أنّ مختلف المديرين يتجاهلون آراء الفئات العاملة ولا يأخذون بعين الاعتبار وجهات نظرهم. وفيما يخص النوع الثاني من الاتصالات فإنّ أهميته تكمن في كونه يعبر عن المنبع الذي تصدر منه التوجيهات والتعليمات، وهذا معناه أنّ مركز اتخاذ القرارات هو الذي يجسّم السلطة القانونيّة أو الرغبة، ولا بد أن تُعطى له أهمية كبيرة، لأنّ القيادة هي التي تتشاور مع العاملين في المؤسسة حول نوعية المهمات التي يقومون بها، والتغييرات التي يمكن إدخالها على برامج العمل، وطرق العمل التي ينبغي اتباعها عند تطبيق التعليمات الواردة من أعلى، وتقديم الاقتراحات المتعلقة بمعالجة المشاكل التي تبرز من حين لآخر. ولهذا فإنّ القرارات التي يتخذها قائد المدرسة دون أن يأخذ بعين الاعتبار مصالح المعلمين في القاعدة تكون في العادة مقدمة للاضطرابات الاجتماعية. ولا يقل أهمية عن هذين النوعين من الاتصال، النوع الثالث وهو الاتصال الأفقي أو الاتصال بين المؤسسات المدرسيّة، حيث يُساعد في تبادل الخبرات.

وبمقدار تمكّن المدير من مهارات الاتصال، تنعكس النتائج على الأفراد انعكاساً إيجابياً، فتزداد مشاعر الانتماء إلى المجموعة، وتحسّن تبعاً لذلك صور الأداء الفردي والجماعي، جرّاء تنشيط الدافعية وحفز الهمة والشعور بالأمن المدرسي والرضا الوظيفي. (عيسى، 2006: 65)

ولضمان جودة العمل، على المدير أن يعمل على تطوير مهارات الاتصال لديه من خلال التدرّب على أنماطه التالية:

1 - الاتصال اللفظي:

هو الاتصال الذي يتّخذ من الألفاظ والكلمات وسائل لانتقال الرسالة من المرسل إلى المستقبل، وهو نوعان شفوي يتم عن طريق الكلام والحديث بين المرسل والمستقبل، وكتابي يتم عن طريق الكتابة.

2 - التواصل الوجداني والمشاركة الوجدانية:

يُقصد بالتواصل الوجداني اكتساب الميول والاتجاهات والقيم وتقدير جهود الآخرين ويحصل ذلك من خلال التفاعل. ومن وظائف هذا النوع من الاتصال التأثير في سلوك الأفراد. والتواصل حسب المنظور السلوكي يركّز على مفهومي المثير والاستجابة، فيترك التواصل اللفظي أو غير اللفظي في وجدان المتلقّي

تأثيرات شعورية ذات انعكاسات إيجابية مثل التعاون، التماثل، والاندماج. وتتضمن المشاركة الوجدانية التدريب على التلقّي أكثر من التدريب على التوصيل، وتتطلب هذه المشاركة من المدير أن يضع نفسه مكان المتلقّي لكي يتوقع التفسير المحتمل للرسالة، فالمشاركة الوجدانية هي القدرة على أن يضع الشخص نفسه مكان شخص آخر ويفترض أنّ للشخص الآخر وجهات نظر مختلفة. (Hall & Otazo، 1999 : 104)

3 - الاتصال غير اللفظي :

هي الرسائل التي تُرسل بوساطة وضعية الجسم أو تعبيرات الوجه أو حركات العين والرأس. إنّ المعلومات التي يُرسلها المرسل والتي لا علاقة لها بالكلمات أصبحت مجالاً للبحث من قِبَل علماء السلوك. وانصبّ الاهتمام الأساسي على المفاتيح الجسدية من قِبَل المرسل أو المرسل إليه، وتشمل هذه المفاتيح طرق نقل الرسائل غير الكلامية مثل حركة الرأس، الوجه، العين، وضعية الجسم، المسافة، الإيحاءات أو التلميحات، وطبيعة الصوت. (Johns & Lebaron، 2002 : 500 - 501)

وتؤكد الأبحاث على أنّ تعبيرات الوجه والتواصل بالعين وحركتها يُعطي بصورة عامة معلومات عن نوع الإنفعال، بينما الإشارات الجسدية مثل المسافة ووضعية الجسم والإشارات فُشير إلى شدة الانفعال.

إنّ هذه النتائج هامة للمدراء فهي تُشير إلى أنّ الذين يوصلون الرسائل كثيراً ما يُرسلون معلومات أكثر من التي يتم الحصول عليها بالرسائل الكلامية. لذا ولزيادة فعالية الاتصال لا بد أن يكون المدير على دراية بمحتوى الرسائل غير الكلامية تماماً مثل الكلامية.

ويمكن تصنيف هذه المهارة في عدة أصناف هي :

- الاتصال البصري: ويُقصد به تلك النظرة المحفوفة بالانتباه والتي تقول للمرسل أنّ المدير يهتم بك ويُنصت إليك ومتعاطف معك وحرص على مساعدتك.
- لغة الجسد: إنّ وضع الجسد وتوجّهه يمكن أن يشجّع أو يُثبّط التفاعلات «البيشخصية»، فحركة الجسد القليلة إلى الأمام مع الاتصال البصري تُستقبل من قِبَل المعلم أو المتصل بإيجابية، لأنها توصل له رسالة تتضمن اهتمام المدير به.
- المسافة الشخصية: تؤثر المسافة الشخصية، في الاتصال، على العلاقة بين المدير والمعلم، وهناك «منطقة ارتياح» قصوى يمكن الاحتفاظ بها، وهذه

المسافة محكومة إلى حدّ ما بالاعتبارات الثقافية، وعلى المدير أن يكون واعياً بمستوى الارتياح - أو عدمه - الذي يخبره المعلم فيما يتعلّق بالمسافة بينهما، وأن يعمل على توفير هذه المسافة الشخصية المثلى.

- النغمة الصوتية: إنّ نغمة الصوت الدافئة السارة التي تعكس روح الدعابة تدلّ بوضوح على الاهتمام والرغبة في الاستماع إلى المدير، فطبقة الصوت وحجمه ومعدّل الحديث قادرة على أن تنقل الكثير من المشاعر التي يكتنّها المدير للمعلم.

- الإصغاء: هو عامل فعّال يعكس تجاوباً مع الطرف الآخر الذي يتحدث، وينقل الإصغاء الجيّد للمعلم رسالة تفيد في أن ما يقوله موضع اهتمام وتقبّل من المدير. (الكفافي، 1999: 56)

وقد يتمّ الاتصال بين المدير والمعلم تبعاً للاتجاه وفق ما يلي:

- 1 - الاتصال وحيد الاتجاه، اتصال المدير بالمعلّمين.
- 2 - الاتصال ثنائي الاتجاه، استجابة المعلمين لاتصال المدير.
- 3 - الاتصال ثلاثي الاتجاه: اتصال المدير بالمعلّمين، مع إتاحة الفرصة لهم بتبادل الخبرات والآراء ووجهات النظر فيما بينهم.
- 4 - الاتصال متعدّد الاتجاه: تتعدّد فرص الاتصال في هذا النمط من الاتصال بين المدير والمعلّمين، وبين المعلمين بعضهم ببعض، كما تتوافر فيه أفضل الفرص للتفاعل وتبادل الخبرات، مما يُساعد كل معلم على نقل أفكاره وخبراته إلى الآخرين. (قطامي وقطامي، 2001: 353).

قياس الروح المعنويّة:

لا شكّ أنّ قياس الروح المعنويّة من العمليات الصعبة، وذلك نظراً لتنوّع العوامل المكوّنة لها والمؤثّرة فيها، فهي ظاهرة مركّبة ومعقّدة ومتغيّرة، ليست سهلة ولا ثابتة ثباتاً مطلقاً. (بزي، 1998: 50).

ويمكن تلخيص أهم الطرق لقياس الروح المعنويّة في النقاط التالية:

- المقابلة: وتُساعد على معرفة أسباب انخفاض الروح المعنويّة أو ارتفاعها. وعلى النفساني عند اتباع هذا الأسلوب إقناع المستجيب بسريّة المعلومات التي سيُدلي بها، ليضمن بذلك الحصول على معلومات صحيحة.
- الاستمارة: ومن مزاياها حصول المستجيب على الوقت الكافي للإجابة وتقليل درجة

الخوف الناتجة عن إجابته الصحيحة لعدم ذكر اسمه . (عبد الخالق، 1990 : 92)

- الملاحظة: وتحدث أثناء أداء المعلمين لأعمالهم اليومية في المؤسسة التي يعملون فيها، وتتخذ عدّة أشكال فمنها العابرة ومنها ما يجريها المشرفون على العمل، وتدوّن على شكل تقارير كما يمكن أن تحصل عن طريق ملاحظة معدّل النجاح في المدرسة أو عبر الشكاوى المقدّمة من قبل كل من المعلمين والمتعلّمين. (عبدات، 2002 : 29)

ونفترح لرفع الروح المعنوية وتعزيز الرضا عن العمل اعتماد مبدأ التحفيز المعنوي للمعلّمين، على أن يقوم المدير بتعزيز أي سلوك أو أداء ينم عن تقدّم أو تحسّن طفيف يدفع لبذل مجهود كبير في تحسين أدائه في العمل، أو تقديم تعزيز لأي معلم لتعلّمه مهارات جديدة، أو لمساعدته لزميل آخر، أو لمعالجته للمشاكل بطريقة جديدة وأكثر كفاءة فالمبدأ الأساسي يكمن في عدم الانتظار حتى يرى من المعلم تفوّقاً في الأداء، ويمكن اتباع ما يلي:

- تنمية دافعية الهيئة التعليمية للوصول إلى تحقيق الأهداف التربوية من خلال تنمية روح الفريق والتعرّف عليهم بصفاتهم أفراد لهم شخصيات مختلفة ولهم نقاط قوة ونقاط ضعف تتباين فيما بينهم، ولكل منهم أعماله وأهدافه الخاصة وله طريقته وأسلوبه في العمل.

- تفويض السلطة مما يُتيح للمعلم الابتكار وتعزيز الثقة بالنفس مما يؤثر إيجاباً على ارتفاع مستوى الأداء.

- توفير فرص المنافسة البناءة بين المعلمين كأفراد وكمجموعات مما يُشعل روح الحماسة فيهم.

- تقديم الهدايا التذكارية كالدرّوع أو الميداليات، أو تقديم بطاقات شكر، أو إدراج أسماء المعلمين في لوحات الشرف خاصة للذين أبدوا التزاماً وانضباطاً خلال الفصل الدراسي، أو السنة الدراسية.

- إشعال المنافسة بين منسّقي المواد التعليمية ومجموعة المعلمين الذين يكوّنون فريق عمل في مادة ما، وتقديم المعزّزات للفريق الذي يُحرز تقدّماً على مستوى أداء وإنجاز المتعلّمين.

- تكوين لجان بين أعضاء الهيئة التدريسية قد تكون لجاناً اجتماعية، ثقافية، أو فنية... يكون هدفها القيام بنشاطات للمتعلمين ذات طابع فني أو اجتماعي أو ثقافي على أن يُراعى عند تكوين كل لجنة أن تتلاءم مع ميول واتجاهات كل من

المعلمين والمتعلمين، ويقوم المدير في نهاية العام الدراسي بتقديم حوافز معنوية للفريق الذي قدّم أفضل الأنشطة.

وهذان النوعان الأخيران من الحوافز يدخلان ضمن فئة الحوافز الجماعية التي تعمل على إدماج كل معلم في هدف المؤسسة التربوية المشترك بدلاً من أن يركز حول هدفه الفردي، كما أنها تشجّع المعلمين على توعية بعضهم ومساعدة المعلمين الجُدد.

وتجدر الإشارة إلى ضرورة مراعاة الشروط التالية عند اعتماد مبدأ الحوافز:

- أن تتناسب مع مجهودات المعلمين وواقعهم.
- أن ترتبط بأهداف المعلم والإدارة.
- أن يعمل الحافز على ربط المعلم بالتعليم وتجعله يتفاعل معه عن طريق تعيين مفهوم ربط الحافز بالأداء.
- أن يشارك المعلمون في وضع نظام الحوافز وأن يكون معلناً للجميع.
- أن تضمن الإدارة الوفاء بالتزاماتها.

ثالثاً: إدارة الصراع في المدرسة

تلقى ظاهرة النزاع والصراع اهتماماً متزايداً من قِبَل علماء الإدارة والمهتمين بدراسة السلوك الإنساني. (1982, Rahim). فالمدرسة نظام اجتماعي يتفاعل العاملون فيه بصفة دائمة، لتحقيق الأهداف المنشودة، غير أنّ هذا التفاعل قد يؤدي إلى اتفاقهم في بعض المواقف، أو إلى عدم اتفاقهم في مواقف أخرى، وغالباً ما يؤدي هذا التعارض والاختلاف إلى حدوث الصراع والنزاع الذي يُعتبر من المشكلات الرئيسية التي يواجهها المدرء في عملهم اليومي. (اللوزي، 1999)

والنزاع هو عدم اتفاق بين عضوين أو جماعتين أو أكثر داخل المدرسة، ينشأ عن عدم وجود اعتماد متبادل بينهما في أنشطة العمل، أو نتيجة لاختلاف مراكزهما، أو أهدافهما أو قيمهما، أو مدركاتهما. (محمد، 1997: 7)

أما إدارة الصراع فهي العملية التي يتم من خلالها التعامل مع الصراع ومواجهته من خلال اختيار الأسلوب الملائم بعد فهم أسباب الصراع وأبعاده. (المعشر، 2005: 49)

وقد تباينت آراء النظريات المفسرة لظهور الصراع سواء على صعيد الأفراد أو

المؤسسات، فقد اعتبرت النظرية السلوكية بأنه حالة سلبية يجب القضاء عليها، أما النظرية الحديثة فتؤكد على أنّ الصراع أمرٌ إيجابي يجب العمل على تشجيعه داخل المؤسسات على اختلاف أنواعها. (زايد، 1995: 299 - 300)

مراحل الصراع:

يمرّ الصراع سواء على المستوى الفردي أو المدرسي بعدة مراحل، كالتالي:

- 1 - مرحلة الصراع الكامن: هي المرحلة التي يُدرك فيها الأفراد وجود صراع ظاهر وتتمثل في عدم الرضا عن الوضع الراهن، وأحياناً لا تكون سبباً في بدء الصراع. وقد تظهر نتيجة للاعتماد المتبادل في العمل، وتعدّد المهام بالنسبة للفرد الواحد، والاختلاف حول أهداف المدرسة وصعوبات الاتصال.
- 2 - مرحلة إدراك الصراع: في هذه المرحلة تتم بلورة موضوع الصراع من قبل الشخص أو الجماعة وتشخيص الأمور لإدراك السبب الذي أدى إليه، ومن ثم تكوين الموقف والاستجابة له بشكلٍ ما.
- 3 - مرحلة الشعور بالصراع: في هذه المرحلة تعي الأطراف المتصارعة بوجود الصراع وأنهم بحالة من التوتر، والغضب، والانزعاج، إلّا أنّه أحياناً قد لا يشعر أحد الأطراف بهذه الحالة، ويكون الصراع حينها شخصياً يمكن تهدئته وتخفيفه.
- 4 - مرحلة إنهاء الصراع: وتسمّى مرحلة الصراع العلني، وفيها يتحوّل الصراع من الإدراك والشعور إلى واقع، وذلك عندما تصل الأمور إلى ذروتها ويبدأ كل طرف من الأطراف بإظهار صورة مختلفة من السلوك أثناء المناقشة أو أي موقف من مواقف الصراع سلباً أو إيجاباً.
- 5 - مرحلة مخرجات الصراع: وتتصل بظروف ما بعد ظهور الصراع سواء تمّ التعامل معه بالإيجاب أو الكبت. فإذا كانت نتائج إدارة الصراع مُرضية لطرفي النزاع فمن المتوقع أن يسود جو من التعاون يؤدي إلى تحسين أداء الأفراد أو الجماعات، أما إذا انتهت إدارة الصراع إلى حل لا يُرضي الطرفين فسيؤدي ذلك إلى أن يكبت كل طرف شعوره بالصراع. (الشريف وعبد العليم، 2009: 252 - 253)

أشكال الصراع :

يأخذ الصراع أشكالاً عديدة أبرزها :

1 - الصراع على مستوى الفرد (المعلم) : ويحدث عندما يجد الفرد نفسه محل جذب لعوامل عدّة تحتم عليه أن يختار إحداها بحيث أنه لا يمكنه تحقيقها معاً. (القيوتي، 1993 : 202). وقد تحدث تناقضات بين أدوار الفرد أو تناقضات بين أهداف الفرد وأهداف المدرسة مما يؤدي لرد فعل نفسي لديه، غالباً ما يظهر على شكل سلوك عدواني أو على شكل انسحاب أو تكرار المحاولة للوصول إلى الهدف أو البحث عن حل وسط أو بدائل أخرى تعوّض هذا الهدف الأصلي. (الخشالي، 2004 : 6)

2 - الصراع على مستوى الأفراد (المعلمين) : وهو عبارة عن تناقض بين اثنين أو أكثر من أفراد الجماعة الواحدة، وقد يظهر بسبب تفاعل الأفراد مع بعضهم البعض، (الخشالي، 2004 : 5) أو نتيجة لاختلاف حاجاتهم أو اختلاف الأدوار التي يقومون بها، أو نتيجة لاختلاف وجهات النظر أو لاختلاف شخصياتهم واتجاهاتهم ودوافعهم وتنشئتهم الاجتماعية. (فليه وعبد المجيد، 2005 : 132)

3 - الصراع بين الجماعات داخل المدرسة الواحدة : يمثل هذا النوع اختلاف الجماعات مع جماعات أخرى داخل المدرسة، ويأخذ عدة أشكال منها الصراع بين الأقسام المختلفة وبين المستويات الإدارية. وقد ينشأ بسبب الاعتماد المتبادل في العمل بين مجموعتين، تحتاج كل منها الأخرى في الخدمات والمعلومات لإنجاز أدوارها وتحقيق أهدافها، أو بسبب صراع الدور، وهو مجموعة الأنشطة المتكاملة التي يقوم بها المعلم، والذي يحدث نتيجة تناقض متطلبات الدور مع حاجات وقيم واتجاهات الجماعات، أو اختلاف الدور الذي تمارسه الجماعة مع توقعات المستفيدين (المعلمون، الإدارة المدرسية، الزملاء/ المعلمون، المجتمع الخارجي، وأولياء الأمور).

4 - الصراع بين المدارس : ويمثل هذا الشكل اختلاف المنظّمة (المدرسة) مع منظّمات (مدارس) أخرى، وتتشابه أسباب نشوء الصراع بين المنظّمات (المدارس) مع أسباب الصراع بين الجماعات. (العميرة، 2002 : 236 - 240)

آثار الصراع :

كانت النظرة التقليدية لدى الباحثين تشير إلى أنّ الصراع ضارّ بالمؤسسة، وأنّ نتائجه دائماً سلبية، غير أنّ أصحاب المدرسة التفاعلية في الإدارة قد غيروا هذه النظرة إلى ظاهرة الصراع التنظيمي، وعدّوا وجوده في أي مؤسسة أمراً طبيعياً، فهو ذو نتائج إيجابية إذا كان ضمن الحدود الطبيعية، وتكون نتائجه سلبية إذا زاد أو قلّ عن الحدود الطبيعية. ويعتمد كلا النوعين على الطريقة التي يُدير بها مدير المدرسة الصراع. (Robbins, 1997)

إنّ وجود الصراع داخل المؤسسة يُمكن أن يُحدث أثراً إيجابياً أو سلبياً كما أشرنا سابقاً، وتوضح الآثار الإيجابية للصراع بالتالي :

- تحفيز أطراف الصراع على فهم مواقف بعضهم البعض فهماً كاملاً.
- تشجيع البحث عن أفكار ومداخل جديدة وبالتالي المساعدة على التغيير والابتكار.
- تحسين مستوى جودة القرارات التي تتخذها الإدارة.
- قد يؤدي إلى مزيد من الالتزام.
- مساعدة الفرد على فهم ذاته.
- خلق حب الاستطلاع وإثارة الاهتمام ودفع الفرد إلى المزيد من البحث في مسألة الاختلاف. (الفسفوس، 2008)
- إبراز القدرات والاستعدادات الكامنة لدى المدير والإداريين والمعلمين.
- إتاحة الفرصة للنقاش بين المدير والمعلمين الأمر الذي قد يسهم في تسهيل عملية تغيير الوضع لما هو أفضل.
- شحذ همم المعلمين على الإبداع والابتكار والتجديد لإثبات الوجود. (المهدي وهيبة، 2000 : 231)
- العمل على فتح قنوات اتصال جديدة مما يعمّق الثقة ويوفر المعلومات ويُساعد على سهولة إشباعها.
- دعم العلاقات الإنسانية الإيجابية بين المدير والمعلم، وبين المعلمين بعضهم البعض. (العتيبي، 2006 : 30 - 31)

أما الآثار السلبية للصراع فتتمثل في :

- إعاقة الاتصالات بين الأفراد والجماعات والأقسام.

- تشتيت الانتباه والطاقة عن الأنشطة والجهود الواجب بذلها لتحقيق الأهداف الأساسية للمدرسة.
 - دفع المدير للتحوّل من نمط المشاركة في الإدارة إلى النمط السلطوي.
 - الدفع بأطراف الصراع إلى سلوكيات وتصرفات غير مسؤولة تضر بمصلحة المدرسة.
 - إعاقة العمل التعاوني داخل المدرسة.
 - إحساس المعلمين بالضغط النفسي والقلق والكبت وتدني الشعور بالثقة مما يكون له آثاره السلبية على الصحة النفسية والمعنوية للمعلمين وعلى أداء المدرسة.
- (المهدي وهيبه، 2000: 232)

الأنماط السلوكية للمدراء لإدارة الصراع:

- هناك أربعة أنماط سلوكية للمدراء لإدارة الصراع هي:
- النمط العدواني: يتعامل أصحاب هذا النمط من المدراء مع مواقف الصراع بين المعلمين عن طريق السيطرة، فيعتمدون على أسلوب التخويف والتهديد وإساءة استخدام السلطة.
 - النمط الانهزامي: يتعامل أصحاب هذا النمط من المدراء مع مواقف الصراع باستخدام التفاوض، وإذا لم يستطيعوا تجنّب فأنهم يتعاملون مع مواقفه باستخدام أسلوب التكيف.
 - النمط العدواني السلبي: هذا النمط مزيج من النمطين العدواني والانهزامي ويتعامل أصحابه من المدراء مع مواقف الصراع بين المعلمين عن طريق التجنّب، وإذا لم يستطيعوا تجنّب يلجأون إلى السيطرة.
 - النمط الحازم: يتعامل أصحاب هذا النمط من المدراء مع مواقف الصراع بين المعلمين عن طريق استخدام استراتيجية التكامل. (ويزينكسي، 1999: 47 - 61)

استراتيجيات إدارة الصراع:

- من الأنماط السابقة تنبثق خمس استراتيجيات لإدارة الصراع بين المعلمين على النحو التالي:
- استراتيجية التجنّب: ويُقصد بها إنكار المدير للصراعات الموجودة بين المعلمين.
 - (خبراء مراكز الخبرات المهنية للإدارة بميك، 2000 (أ)، 83) وتبدو مظاهر استخدام المدراء لاستراتيجية التجنّب في إدارة الصراع بتجاهلهم له ولأسبابه، وبمحاولة منع المعلمين من إظهار مشاعر الغضب والاحباط، وتحاشي وجهات

النظر المتعارضة، وإقناعهم بعدم وقوع الصراع بينهم في الأصل. واستخدام هذه الاستراتيجية في إدارة الصراع له نتائج سلبية لأنّ الصراع بين المعلمين إذا لم يتم التدخل فيه من قبل المدير يتحوّل من بسيط إلى صراع حاد له تأثيره السلبي على مستوى المعلمين والمدرسة. (ويزينكسي، 1999: 19)

- استراتيجية القوة: يُقصد بها استخدام المدير لسلطته ونفوذه لإرغام الأطراف المتصارعة على قبول وجهة نظره ومقترحاته التي يطرحها لحل الصراع. (Tjosvold & others، 1992: 69 - 70) وعند استخدام هذه الاستراتيجية يناقش المدير موضوع الصراع في جو يسوده التوتر والقلق بين الأطراف المتصارعة، ويستأثر بالحديث دون أن يترك لهم فرصة التعبير عن وجهة نظرهم، ويستخدم أسلوب التهديد والوعيد لإرغامهم على تقديم تنازلات عن حقوقهم، ويفرض مستويات صارمة على تلك الأطراف المتصارعة مع تجاهل أسباب الصراع. (العميرة، 2002: 247)

واستخدام هذه الاستراتيجية في إدارة الصراع له تأثيراته السلبية، فإنها تحقق أهداف أحد الأطراف المتصارعة على حساب الأخرى مما يُثير مشاعر الإحباط وانخفاض الروح المعنوية، إلا أنه قد يكون مناسباً في حالة الطوارئ عندما تكون السرعة والعمل الحاسم ضرورية في مواقف الصراع (ويزينكسي، 1999: 17 - 18)

- استراتيجية التوافق: يُقصد بها استخدام المدير لأسلوب تهدئة الصراع، والتأكيد على مواضيع الاتفاق بين الأطراف المتصارعة، وتشجيع المعلمين على العمل بعضهم مع بعض بطمأنينة. (الشماع وحمود، 2000: 310). ويمكن استخدام هذه الاستراتيجية عندما يكون الحفاظ على العلاقات بين المعلمين أكثر أهمية من موضوع الصراع. (خبراء مركز الخبرات المهنية للإدارة بميك، 2000 (أ): 43)

- استراتيجية التسوية: يُقصد بها استخدام المدير لأسلوب التفاوض بين الأطراف المتصارعة للحصول على موافقة وإرضاء جزئي لتلك الأطراف حيث يقبل كل منهما التنازل عن بعض حقوقه مقابل الحصول على بعضها. (العميرة، 2000: 247). وتبدو مظاهر استخدام المدراء لاستراتيجية التسوية في إدارة الصراع باللجوء لأسلوب التفاوض وإشعار الأطراف المتصارعة بأنهم جميعاً على حق. (خبراء مركز الخبرات المهنية للإدارة بميك، 2000 (أ): 82)

- استراتيجية التكامل: يُقصد بها إلزام المدير جميع الأطراف المتصارعة بافتراض وجود حل، وبالتالي يجتهدون لهزيمة المشكلة لا لهزيمة أنفسهم للوصول إلى حل يُرضي كلا الطرفين من خلال مراجعة نقاط الاختلاف والاتفاق، والإفادة من

أفكار الطرفين للخروج بحل إبداعي. (العمامرة، 2002: 247)

وتعدّ استراتيجيّة التكامل من أفضل الاستراتيجيات لإدارة الصراع وتمرّ بالخطوات التالية:

- مقدمة الاجتماع: حيث يوضع خطة أساسية يركز عليها الاجتماع تتضمن هيكلًا تنظيميًا لسير الاجتماع مع توضيح الهدف منه بعرض القضية الأساسية للصراع والتي لها تأثيراتها على علاقة العمل.
 - تحديد الأهداف: فالمدير لا يستطيع التوصل لحل لأي صراع إلا إذا كانت لديه المقدرة التامة على تحليلها، ويمكن وصف أهداف الاجتماع بطريقة واضحة وفعّالة من خلال تناول الصراع مباشرة وبصدق، والتصريح بالملاحظات، واعتماد الدقة في تلخيص السلوكيات التي أدت إلى نشوئه.
 - التعبير عن المشاعر وتوضيح أثر الصراع في المعلم والمدرسة.
 - إتاحة الفرصة أمام الأطراف المتصارعة للتعبير عن آرائهم بالانصات الجيد وعدم التشاجر مع الاستجابة اللفظية من خلال إعادة الصياغة.
 - وضع الحلول وتطوير الأفكار لتحقيق الأهداف بتحديد الطرق التي يمكن من خلالها وبالتعاون مع الأطراف المتصارعة تحقيق الأهداف وذلك من خلال طرح الأفكار، وإثارتها بشكل ناجح ومحاولة التوفيق بينها، وتجنّب إصدار حكم على تلك المطروحة إلا بعد أن ينتهي الجميع من التعبير عن أفكاره.
 - تقويم الأفكار والوصول إلى اتفاق يُرضي كلا الطرفين.
 - النهاية: وتتمّ بالتأكيد على الخطوات التي يمكن اتباعها لإنهاء الصراع وبالتأكيد على الخطوات الإجرائية التي يجب الموافقة عليها من جميع الأطراف المتصارعة، مع توضيح الخطوات التي لا بدّ من اتباعها لتنفيذ الحل المقترح.
- يُمثّل أسلوب التكامل الأسلوب الأكثر أهمية في إدارة الصراعات لأنه يحافظ على العلاقات الإنسانية الإيجابية بين الأطراف المتصارعة، ويساهم في التوصل إلى البديل المناسب لحل الصراع بالمشاركة ومن خلال معرفة أسبابه والقضاء عليه. (ويزينسكي، 1999: 21 - 22)

في نهاية هذا الفصل تتبيّن أوجه استفادة المدير من وجود النفساني في المدرسة لتقديم خدماته وإشاداته على صعيد رفع الروح المعنوية في المؤسسة، وتأمين مناخ مدرسي مريح، والعمل على تشجيع العلاقات الإنسانية من خلال اختيار أساليب اتصال وتواصل ناجحة. مع مساعدته على إيجاد حلول للصراعات التي قد تحصل ضمن المؤسسة التربوية.

مراجع الفصل الرابع

المراجع العربية:

- 1 - إبراهيم، فاطمة حميدة. (د.ت): مدخل واستراتيجيات في إدارة الصف، مصر - القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- 2 - أحمد، أحمد إبراهيم. (1991): نحو تطوير الإدارة المدرسية، مصر - الإسكندرية: دار المطبوعات الجديدة، ط 2.
- 3 - الأفندي، محمد حامد. (1981): الإشراف التربوي، مصر - القاهرة: عالم الكتب، ط 3.
- 4 - البليسي، سناء جودت محمد علي. (2003): استراتيجيات إدارة الصراع التي يستخدمها مديرو المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين وإلتزامهم التنظيمي، رسالة دكتوراه غير منشورة، عمان، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، كلية الدراسات العليا.
- 5 - بوحوش، عمار. (1985): الاتجاهات الحديثة في علم الإدارة، الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب.
- 6 - الحربي، محمد عبد الله. (2005): الروح المعنوية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى العاملين بإدارة الدفاع المدني بالرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية الدراسات العليا، قسم العلوم الشرطية.
- 7 - حلوة، محمد فوزي. (2007): العلاقات الإدارية، سلوك ومهارات، الرياض: دار أجنادين.
- 8 - حمزة، مختار و خليل، رسمية. (1978): السلوك الإداري، جدة: دار المجمع العلمي.
- 9 - خبراء مركز الخبرات المهنية للإدارة. (2000 أ): منهج المهارات السلوكية:

مهارات الاتفاق مع الآخرين، القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة، (بميك).

10 - الخشالي، شاكِر. (2004): استراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي وأثرها على إحساس العاملين بفاعلية الإدارة وحدة وإيجابية الصراع، دراسة ميدانية على عينة من الشركات الصناعية في الأردن، المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية، المجلد (7)، العدد (1).

11 - الدويك، تيسير وآخرون. (1998): أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي، الأردن - عمان: دار الفكر.

12 - دياب، اسماعيل محمد. (2001): الإدارة المدرسية، مصر - الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.

13 - رسمي، محمد حسن. (2004): السلوك التنظيمي، مصر - الاسكندرية: دار الوفاء.

14 - زايد، عادل. (1995): استراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي في دولة الامارات العربية المتحدة، مجلة الإدارة العامة، مجلد (34)، عدد (4).

15 - سمعان، هبة ومرسي، محمد منير. (2001): الإدارة المدرسية الحديثة، مصر - القاهرة: عالم الكتب.

16 - السيّد، محمد قاري عادل. (1998): التوجيه والإرشاد الطلابي، المملكة العربية السعودية: دار الطرفين للنشر والتوزيع.

17 - الشريف، عمر وعبد العليم، أسامة. (2009): المداخل الإدارية الحديثة في التعليم، عمان: دار المناهج.

18 - الشماع، خليل محمد حسن وحمود، خضير كاظم. (2000): نظرية المنظمة، عمان: دار المسيرة.

19 - الصلاحي، سعود بن موسى. (2008): درجة تأثير المشكلات المدرسية على أداء مديري مدارس التعليم العام بمحافظة الليث، رسالة ماجستير غير منشورة المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية والتخطيط.

20 - عابدين، محمد. (2001): الإدارة المدرسية الحديثة، الأردن - عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

- 21 - عبدات، روجي مروح. (2002): العلاقة بين السمات الشخصية والروح المعنوية لدى معلّمي مؤسسات التربية الخاصة في الضفة الغربية، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.
- 22 - عبد الخالق، أحمد. (1990): علم النفس المهني، بيروت: الدار الجامعية للطباعة والنشر.
- 23 - عبود، عبد الغني. (1995): إدارة التربية وتطبيقاتها المعاصرة، مصر - القاهرة: دار الفكر.
- 24 - العتيبي، طارق. (2006): الصراعات التنظيمية وأساليب التعامل معها، دراسة مسحية لوجهات نظر ضباط المديرية العامة للجوازات بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.
- 25 - العرفي، عبد الله بالقاسم ومهدي، عباس عبد. (1996): مدخل إلى الإدارة التربوية، ليبيا - بنغازي: جامعة خان يونس.
- 26 - عزت، أحمد. (1985): علم النفس الصناعي، مصر - الاسكندرية: الدار القومية للطباعة والنشر.
- 27 - العمایرة، محمد حسن. (2002): مبادئ الإدارة المدرسية، عمان: دار المسيرة، ط3.
- 28 - عياصرة، علي والفاضل، محمد محمود. (2006): الاتصال الإداري وأساليب القيادة الإدارية في المؤسسات التربوية، الأردن، عمان: دار حامد للنشر والتوزيع.
- 29 - عيسى، إبراهيم محمد. (2006): قياس أبعاد مفهوم الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى الصفوف: التاسع والعاشر والحادي عشر في الأردن، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الرابع، العدد الثاني، دمشق.
- 30 - فليه، فاروق وعبد المجيد، السيد. (2005): السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية، عمان: دار المسيرة.
- 31 - القاسم، بديع محمود مبارك. (2001): علم النفس المهني بين النظرية والتطبيق، الأردن، عمان: مؤسسة الورّاق للنشر والتوزيع.

- 32 - القريوتي، محمد. (1993): السلوك التنظيمي دراسة السلوك الانساني الفردي والجماعي في المنظمات الإدارية، عمان: المكتبة الوطنية.
- 33 - قسطنطين، نبيل. (2005). نحو آليّة لإلغاء العقاب المدرسيّ. ندوة وطنية متخصصة حول العنف على الأطفال في المدارس، مشروع منظّمة الغوث السويديّ، مؤسّسة رينيه معوّض، المجلس الأعلى للطفولة Access، بيروت.
- 34 - قطامي، يوسف، وقطامي، نايفة. (2001): سيكولوجية التدريس، عمان: دار الشروق للنشر.
- 35 - الكفافي، علاء الدين. (1999): الإرشاد والعلاج النفسي والأسري، القاهرة: دار الفكر العربي.
- 36 - اللوزي، موسى. (1999): التطور التنظيمي أساسيات ومفاهيم حديثة، عمان: دار وائل للنشر.
- 37 - مخول، نجيب. (2001): فن التربية والتعليم في المدرسة الحديثة، لبنان - بيروت: المطبعة التعاونية اللبنانية.
- 38 - مرسي، محمد. (2001): الإدارة المدرسيّة الحديثة، مصر - القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- 39 - مصطفى، حسن ابراهيم وعاشور، محمد. (د.ت): إتجاهات جديدة في الإدارة المدرسية، مصر - القاهرة: مكتبة الأنجلو.
- 40 - مصطفى، أحمد سيد. (2000): إدارة السلوك التنظيمي، رؤية معاصرة، بنهي: جامعة بنهي.
- 41 - المعشر، زياد (2005): الصراع التنظيمي دراسة تطبيقية لاتجاهات المرؤوسين نحو أساليب إدارة الصراع في الدوائر الحكومية في محافظات الجنوب بالأردن، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، المجلد 2 العدد (1).
- 42 - مكّي، ملاك. (2009): كي يكون القصاص المدرسي أفضل، بيروت، جريدة الأخبار، عدد الجمعة 21 آب.
- 43 - المهدي، سوزان وهيبه، حسام. (2000): استراتيجية مقترحة لادارة الصراع التنظيمي في المؤسسات التعليمية، مجلة كلية التربية وعلم النفس، جامعة عين شمس، عدد (24) الجزء (4).
- 44 - ندى، يحيى. (1998): مصادر ومستوى الضغط النفسي وعلاقتها بالروح

المعنوية كما يراها معلمو وكالة الغوث في نابلس التعليمية، فلسطين - نابلس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية.

45 - نصر الله، عمر عبد الرحيم. (2001): مبادئ الاتصال التربوي والانساني، عمان: دار وائل للنشر.

46 - ويزينسكي، جيرى. (تأليف) مكتبة جرير (ترجمة). (1999): تسوية الخلافات في العمل، الرياض: مكتبة جرير.

المراجع الأجنبية:

- 1 - Faith, L. Greenstein, S.(2002): Communication Policy and Information Technology : Promises, Problem and Prospects, Ca,bridge: MA, MIT Press.
- 2 - Hall, D.T & Otazo, K.L: (1999). Behind Closed Doors what Really Happens in Executive Coaching, Organizational Dynamics, Winter.
- 3 - Jones, E.S & Lebaron, D.c. (2002): Research on the Relationships between verbal and non - verbal communication, Emerging integrations, in journal of communiaction, N.3.
- 4 - Rahim, M. Afzahur. (2001): Managing Conflict in organizations, westport, Greenxood publishing group, Inc, 3th ed.
- 5 - Raynaud, Philippe et Thibaud, Paul. (1990): La fin de l'école républicaine, Paris : Calman - Levy.
- 6 - Rey, B. (200): Discipline en classe d'autorité de l'enseignant, éléments de réflexions et d'actions, Belgique : de Boeck.
- 7 - Tjosovold, Dand Ding.D (2001): Conflict Management Training in China the value of cooperative Conflict Theory, in journal of teaching in Inth Business, 21 (2).

المواقع الالكترونية

- 1 - موقع عدنان الفسفوس، تاريخ الدخول: 2011 / 9 / 28
<http://ulpit.alwatanvoice.com/articles/2008/06/22/137187.html>

الفصل الخامس

علم النفس المدرسي والمتعلم

تمهيد

علم النفس المدرسي وتحديد وظيفة المتعلم

علم النفس المدرسي وربط المنهاج بالمتعلم

العوامل المسهمة في اكتساب المعرفة

دور علم النفس في كشف العوامل المؤثرة في انتباه المتعلمين

فروق المتعلمين على مستوى النماذج

الفروق في أساليب التعلم

علم النفس المدرسي والفروق الفردية

تمهيد

المتعلّم هو محور العملية التعليمية، ويُعدّ التركيز عليه وعلى احتياجاته أمراً بالغ الأهمية، فهو من توجّه إليه الرسالة التعليمية، لذلك من الضروري تشخيص دوره ودرجة تجاوبه لرؤية مدى تأثير ذلك في مسار هذه العملية. (عليمان، 2004: 113)

ويدعو علم النفس المدرسي المعلم دائماً إلى أن يتذكّر أنّه لا يُعلّم مادة دراسية أو موضوعاً معيّناً، وإنّما يُعلّم متعلّمين، وهذا ما يميل كثيرٌ من المعلمين إلى نسيانه. (Hoppenstedt، 1991) فالمادة الدراسية ما هي إلا وسيلة بينما المتعلّم هو الهدف، فمن هذا المبدأ التربوي والنفسي تنطلق أهمية مراعاة المعلم للفروق الفردية.

علم النفس المدرسي وتحديد وظيفة المتعلّم:

تغيّرت وظيفة المتعلّم من مستهلك إلى مساهم فعّال ونشط، لذلك لا بدّ له أن:

- يضع نفسه في مركز فعل التعليم - التعلّم.
- يُشارك فعلياً في بناء معارفه العلمية والإجرائية.
- ينتقل من نظام استهلاك المعارف إلى نظام إنتاجها لتصبح هذه المعارف ذات معنى ودلالة. (اللقاني، 1989: 11)

علم النفس المدرسي وربط المنهاج بالمتعلّم:

- يرتكز المنهاج على بيداغوجية إكساب المتعلّم وتدريبه على مجموعة من الكفايات المركزية في مقدّماتها:
- المسؤولية الذاتية، بحيث يتّخذ المتعلّم نفسه كمصدر لأفعاله ونتائج هذه الأفعال.
- المبادرة واتّخاذ القرار، بحيث يحدّد المتعلّم بنفسه أهدافه الرئيسية ويختار الخطط اللازمة لبلوغ تلك الأهداف.
- التكيف والتلاؤم، بحيث يتكيّف المتعلّم ويتلاءم مع مستجدّات الواقع الذي يواجهه

عبر توظيف استراتيجيات جديدة للتعلّم والإكتساب . (1992 Le Blanc et al.)

العوامل المُسهِمة في اكتساب المعرفة :

من العوامل المُسهِمة في تشجيع الطفل/ المتعلّم على اكتساب المعرفة توفير الفرص المختلفة لإثراء تجربته الحسية والعاطفية مما يُساعد على تطوير قدراته ومواهبه بدءاً من سنوات الطفولة المبكرة. وتُتّصف برامج الأطفال المشجّعة على اكتساب المعرفة بما يلي :

أ- تناسب ومرونة المنهج والمرن : ويُقصد بذلك ملائمة المنهج لخصائص المرحلة العمرية مع توفير المرونة الكافية لتلبية الاحتياجات الفردية للأطفال. وتُشير «تيجانو» (Tegano, 1991 : 60) أنّ المنهج المرّن هو الذي يكون عبارة عن خطة عمل لتقديم مفاهيم ومعلومات ومهارات يتعلّمها المتعلّم بنفسه من خلال عملية اللعب والاكتشاف بدلاً من أن يُلقّنها تلقيناً. ومن الخصائص المميزة لهذا المنهج الانتظام والثبات في تسلسل فترات البرنامج اليومي مما يُعطي المتعلّمين شعوراً بالراحة والأمان، والتنوّع بأساليب التعليم، وذلك مراعاةً للفروق الفردية على مستوى العمر العقلي والسمات المزاجية والخلفية الثقافية لكل متعلّم.

ب- نمكّن المعلم من مهنته : بحيث يكون قادراً على القيام بدوره كمحفّز للمتعلم في عملية اكتساب المعرفة، وذلك من خلال عمله كمتّخذ قرار فيما يختص بالتخطيط والتحضير لغرض التعليم، وكمُنظّم لعملية التعليم وكمسؤول عن تقديم الملاحظات وتقييم حاجات المتعلّمين، وكمشجع لقدراتهم، ومدبّر لعملية التعلّم بحيث يوفر بيئة تُسهّم في توفير خبرات تعليمية للجميع، وكمُرشد وموجّه من خلال مساعدته لهم بصورة فريدة وجماعية لاكتساب السلوك الاجتماعي والقدرة على التفاعل مع الآخرين والتعامل مع مشاعرهم الذاتية. (الصويغ، 2000)

ج- تناسب البيئة التربوية : بحيث تحتوي على ألعاب وأدوات مناسبة، وأن تكون منظّمة بطريقة تسمح للمتعلم بحرية التحرك والاختبار والبحث والتجريب والاكتشاف بنفسه، مما يُسهّم في تنمية الثقة بالنفس والاعتماد على الذات والقدرة على ضبط النفس والتعلّم الذاتي.

د- توفير فرص اللعب : تُشير الأبحاث إلى وجود علاقة إيجابية بين نوعية اللعب المتّسم بالتلقائية والحرية في البيئة الصفية وبين السلوك الإيجابي الصادر من المتعلّمين في هذه البيئة. وتؤكد «رينولدز» (Reynolds, 2001: 330) على ضرورة أن يعمل المنهج المعتمد على إشباع الحاجة الكلية للمتعلم في

عملية تفاعلية مع البيئة المحيطة ومع الراشدين وأن يُسهم في بناء قدرة المتعلّم العقلية والاجتماعية على التفاعل والتواصل وأن يطور مهارة حل المشكلات.

هـ - المساحة المُتاحة للحرية: والمقصود بها حرية الحركة وحرية التعبير وحرية الاختيار واتخاذ القرار. والمنهج المناسب هو الذي يعمل على تهيئة المتعلّم ليتعلّم مبدأ الاختيار، والتجربة والممارسة، فيبدأ بالاختيار البسيط بين موضوعين أو فكرتين ثم تتسع دائرة الاختيار، ويتعلّم تدريجياً تحمّل مسؤولية اختياره. وتعتبر القدرة على اتخاذ القرار المسؤول هي الأساس والهدف البعيد للتنشئة الهادفة إلى اكتساب المعرفة. (الصويغ، 2000).

و - المساحة المتاحة للتفاعل والتواصل: والمقصود بها التعلّم من خلال التفاعل وليس التلقين، أي تفاعل المتعلّم مع الأدوات والأنشطة المتوفرة ومع المتعلّمين الآخرين، ومع الكبار. ذلك لأن توفير الفرصة للتفاعل والتواصل تشجّع على الاستقلالية وتزيد من الثقة بالنفس.

ز - احترام ذات الطفل: أي الاحترام الهادف إلى تشجيع المتعلّم لتقدير ذاته، فالمنهج المناسب يحترم فردية المتعلّم وإنسانيته مما يُسهم بلا شك في احترام المتعلم لذاته ولقدراته.

دور علم النفس في كشف العوامل المؤثرة في انتباه المتعلّمين :

تتعدّد العوامل التي تؤثر في انتباه المتعلّمين أثناء الحصة الدراسية، ومن أبرزها:

I - عوامل مرتبطة بالمتعلم نفسه :

تتمحور هذه العوامل حول ما يلي :

1 - مستوى القدرة العقلية للمتعلّم: هناك اختلافات واسعة المدى بين المتعلّمين في القدرة العقلية قد لا تناسبها نوعية المادة التعليمية التي يقدمها المعلم، فإذا كان مستوى المادة التعليمية منخفضاً أدى ذلك إلى سأم المتفوّقين وضجرهم، وإذا كان مرتفعاً أدى إلى شرود ذهن المتعلّم المنخفض الذكاء، وفي كلتا الحالتين يكون ذلك مبرراً قوياً ودافعاً حاسماً للتلاميذ في عدم الانتباه، حيث أنّ مستوى القدرة العقلية يؤثر في مدى انتباه المتعلّم في غرفة الصف، فذي القدرة العقلية المرتفعة يكون أكثر انتبهاً وصبراً ومثابرة في إنجاز مهمّات التعلّم، بعكس ذلك نجد أنّ ذي القدرة العقلية المتدنية أقلّ انتبهاً ومثابرة في مواقف التعلّم الصفّي، وغالباً ما يؤدي عجزه عن إتمام المهمّات المطلوبة

للتعلّم إلى تشّت انتباهه وقيامه بنشاطات زائدة لا صلة لها بمهمّات التعلّم .
(الفقي، 1998 : 170) ونضيف إلى ما سبق عامل النضج المدرسي الذي يُقصد به العمر المحدّد لتعليم موضوع معيّن .

2 - العوامل الصحيّة: من أبرز العوامل الصحيّة المعطّلة لانتباه المتعلّم في الصف القصور الجسمي، فضّعف الإبصار وضعف السمع يلعبان دوراً في إحداث مشكلة عدم الإنتباه في الصف، وذلك لأنّ قصور تلك الحواس يؤدي إلى صعوبة متابعة المتعلّم لشرح المعلّم خاصة إذا لم يكن يستخدم الوسائل المُعينة كالنظارة وسماعات الأذن، أضف إلى ذلك الأثر النفسي الذي تُحدثه تلك الإعاقة الجزئيّة عند المتعلّم إذا قارن نفسه بالآخرين .

كما أنّ ضعف البنية الجسميّة وفقر الدم يحول بين المتعلّم والقدرة على الإنتباه والتركيز والمتابعة، كونه يصبح أكثر قابليّة للتعب والإنهاك . (الحمداني، 2004 : 112)

3 - العوامل النفسيّة: قد ترجع عدم قدرة المتعلّم على الإنتباه والتركيز في الصف إلى عوامل نفسيّة أبرزها:

- ضعف الثقة بالنفس .
- تكوين مفهوم سلبي عن الذات .
- سوء تكيّف اجتماعي .
- عدم إتران إنفعالي .
- إنخفاض الدافعيّة للتعلّم والإنجاز . (الباسري، 1994 : 97)

II - عوامل أسريّة:

تؤثّر الأسرة بشكلٍ مباشر في درجة انتباه الأبناء في الصف، ومن أبرز العوامل المؤثرة ما يلي:

- عدم توقّر الجو الأسري الملائم لنمو القابليّات والقدرات، ممّا يؤدي إلى إرباك المتعلّم ويُقلّل من قدرته على المتابعة العلميّة المطلوبة في الصف .
- وجود حالة نزاع مستمر بين الأبوين، أو طلاق وفراق، أو الانفصال عن الأبوين، أو سوء المعاملة من قِبَل الأسرة .
- تزعزع صورة الأب وتعطيل الحاجة إلى الشعور بالحماية والحنان .
- تدني المستوى الثقافي للأهل .

- ترتيب المتعلّم بين إخوته، وجنسه. (الدلائي، 1994 : 12 - 11).

III - عوامل دراسيّة ومدرسيّة :

- تؤثر العوامل اللوجيستيّة والتربوية في انتباه المتعلّمين، ونذكر منها :
 - زيادة عدد أفراد الصف الواحد عن الحدّ المعقول.
 - عدم وجود مقاعد كافية.
 - لون اللوح... أسود، أخضر.
 - الشروط الصحيّة المتوفّرة داخل الغرفة كالتهوئة الجيّدة والإنارة الكافية...
 - عدم كفاية المعلّم وضعف أدائه.
 - شخصيّة المعلّم غير الجذّابة بالنسبة للمتعلّم.
 - ضعف طرائق التدريس.
 - صعوبة المناهج الدراسيّة وعدم ملاءمتها لقدرات المتعلّمين.
 - عدم توقّر الوسائل التربويّة العلميّة المناسبة.
 - ضعف الأنشطة المدرسيّة والترفيهيّة. (المركز التربوي للبحوث والإنماء، 1995 : 88)
 - التعسّف في استخدام المعلّم للإختبارات وتضعيها على المتعلّم.
 - الأساليب الصارمة والنظم القاسية المتّبعة من قبل إدارة المدرسة.
 - اللجوء إلى العقاب غير المدروس.
- عدم الاهتمام بالمبنى المدرسي وبملاءمته للعملية التعليميّة من جهة ولاحتماء الأنشطة التي تمارس فيه من جهة أخرى وأن يكون مصدر نفور للمتعلّم. (مخول، د.ت : 38)

IV - عوامل خارجيّة :

- أبرزها عناصر مفاجئة تُربك العملية التعليمية وتحيدها عن مسارها الصحيح، ومنها :
 - دخول شخص مفاجئ إلى غرفة الصف.
 - مرور أحد من أمام باب الصف أو خلف الشباك.
 - ترك المعلّم لغرفة الصف.
 - سماع صوت غريب من داخل أو خارج الصف.
 - القيام بحركات مثيرة من قبل أحد المتعلّمين.

فروق المتعلمين على مستوى نماذج التعلم:

يختلف المتعلمون كأفراد على مستوى القدرات والميول والاستعدادات، وفي طرق واستراتيجيات اكتساب المعلومات واستيعابها، حيث تغلب عليهم سمة من السمات، تجعل تعلمهم أكثر يسراً وسلاسة، أو العكس؛ على أنه لا بدّ هنا من التمييز بين هذه السمات كمميزات عامة في اكتساب المعارف والخبرات، وبين الأساليب العامة لتعلم الأشخاص كاستراتيجية مبنية على طبيعة التكوين النفسي، وظروف الوسط الاجتماعي والبيئي وما إلى ذلك مما يميّز به بعضهم عن بعض لظروف ولأسباب موضوعية عدة.

ومن النماذج التي أشارت إليها العديد من الدراسات نذكر منها ما يلي:

1 - المتعلمون البصريون: هم أولئك الذين يعتمدون بالدرجة الأولى في تعلمهم على حاسة البصر وما يشاهدونه عياناً. ويستجيب المتعلم ذو النمط البصري بصورة جيّدة إلى الكلمة المكتوبة، الرسوم البيانية، الصور، الأشرطة المصوّرة، الرسومات والصور الجدارية. ويأتي المسموع والملموس في المراتب التالية، وهذا النموذج هو السائد ويشمل نسبة كبيرة من المتعلمين.

2 - المتعلمون السمعيون: هم الذين يكون اعتمادهم كبير على السمع في اكتساب كلّ المعارف المقدّمة لهم، ويستجيب المتعلم ذو النمط السمعي بصورة جيّدة إلى الكلمة المنطوقة، المحاضرات، الأشرطة السمعية، المناقشات، المؤثرات الصوتية، ويشكّل البصر واللمس والحركة مُعينات تأتي في مرتبة تالية من الترتيب من حيث الأهمية، وتشكّل هذه الفئة نسبة أقل من سابقتها من المتعلمين.

3 - المتعلمون اللمسيّون: يعتمدون في اكتساب معارفهم وخبراتهم على اللمس أو التذوّق، أي التعلم عن طريق وضع اليد في العجين كما يقال، وهم يشكّلون بطبيعة الحال قلة من بين المتعلمين عموماً.

4 - المتعلمون الحركيّون: يضيف بعض الدارسين الأشخاص الذين يحصل التعلم لديهم عن طريق الحركة، فتشكّل حركة الجسم جزءاً أساسياً من عملية التعلم عندهم، (غريب، 2001: 197) فمنهم يستجيبون بصورة جيّة للأنشطة التي يصاحبها حركة كالأعمال اليدوية (التجارب، التمرينات الرياضية...) وإعداد التصاميم، والعمل الجماعي، وتمثيل الأدوار.

الفروق في أساليب التعلم :

من المهم أن يتعرّف المعلم على أساليب التعلم الملائمة لطبيعة ميول المتعلمين ، ويمكننا التمييز بين نوعين من الأساليب مما :

- التعلم التحليلي : حيث يحصل التعلم بسهولة عندما تُقدّم المعلومات في خطوات قصيرة ، يتحلّى المتعلم في هذا الأسلوب بالمنطق ويحبّ اتباع التعليمات المحدّدة ، ويميل إلى النقد والاستفسار ويجد حفظ التفاصيل ممتعاً .

- التعلم الكلي : حيث يحصل التعلم بشكل أفضل عندما تُقدّم المعلومات كوحدة واحدة ، ويميل المتعلم في هذا الأسلوب إلى التخيل والمرح ويستجيب للإنفعالات ولا يركّز على الحقائق المنفصلة ويكره حفظ الحثثيات الصغيرة . يستخدم السياق للتعرف إلى المفردات الغريبة .

وتجدر الإشارة إلى أنّه لا يمكن تصنيف المتعلم على أنّه كليّ بحث أو تحليلي بحث . وقد تكون القناة الإدراكية الأقوى لدى المتعلم الكلي أو التحليلي إما البصريّة ، أو السمعية ، أو اللمسية ، أو الحركية . فيكون المتعلم الكلي متعلّماً بصريّاً أو متعلّماً سمعيّاً أو متعلّماً حسيّاً حركيّاً أو مزيجاً . (Cole, 1996: 16 - 17)

علم النفس المدرسي والفروق الفردية :

تكمّن مهمة علم النفس المدرسي في توفير فرص تربوية متساوية لجميع الأفراد من أجل نمو أفضل ، وتمثّل هذه المهمة تحديّاً كبيراً لجميع القيّمين على العملية التربوية ، كون الأطفال / المتعلمين غير متساوين في ذكائهم العام ، ولا في قدراتهم ، (خضر ، 2001 : 12) ولا في حاجاتهم ، فلا شك أنّ كلاًّ منّا يؤمن بحقيقة واقعية هي أنّ المتعلمين لا يتعلّمون بالسرعة نفسها ، ولا بالدرجة نفسها ، والسبب في ذلك يعود إلى الفروق الفردية بينهم ، وللأسف إنّ معظم المدارس ليست مجهزة بشكل يعمل على حلّ مثل هذه المشكلة ، وطرق التدريس التقليدية المتبعة ليست فقط لا تُعالج هذه الظاهرة ، بل تعمل على تكريسها بدون قصد ، فالمتعلّمون يلتحقون بالمدرسة في نفس العمر تقريباً ، وترفّعون صفّاً دراسيّاً كل سنة ، يستخدم متعلّمو الصف الواحد الكتب المقرّرة نفسها ، ويطلب منهم الواجبات المنزلية نفسها ، ويُطبّق عليهم المنهج الدراسي نفسه وأسس النجاح والرسوب نفسها ، ويُتوقّع منهم أن يحقّقوا المستوى التعليمي نفسه والأهداف نفسها ، وهم في حقيقة الأمر غير ذلك تماماً . (هريدي ، 2003 : 58) فليس الجميع سواء في الاستقبال أو التواصل مع ما يقوم به المعلم ، وكثيرة هي الشواهد على هذه الاختلافات . فمن طفل شديد الحركة إلى آخر هادئ ، ومن طفل عدواني إلى آخر

إنطوائي . (ديراني ، 2005 : 12) . وهذا ما يُطلق عليه مصطلح «الفروق الفردية» ، أي تلك الخصائص والصفات (الجسمية والنفسية والعقلية) التي تميّز الفرد عن غيره من الأفراد ، (الفروق بين الأفراد) بالإضافة إلى الفروق في الخصائص التي يمتلكها الفرد من حيث القوة أو الضعف (الفروق داخل الفرد نفسه) (Elias ، 2000 : 19) . وبما أنّ الفروق بين الأفراد في الخصائص الجسمية والعقلية المختلفة هي فروق في الدرجة ، فإنّ مفهوم الفروق الفردية هو مفهوم كمّي وليس مفهوماً نوعياً ، يُشير إلى الاختلاف في الصفة الجسمية أو النفسية أو العقلية لدى الأفراد ، معبرٌ عنها بمدى الانحراف عن المتوسط الحسابي لهذه الصفات بين الأفراد . (الخالدي ، 2003 : 98) وترتبط هذه الفروق بأبعاد أو سمات يمكن تصنيفها في ثلاث مجموعات :

أولاً : مجموعة الصفات الجسمية وتتعلّق بالنمو الجسمي العام والصحة العامة ، ويمكن أن نميّز بين السمات العامة مثل الصحة العامة وبين السمات الخاصة مثل الطول والوزن أو بعض العاهات الجسدية .

ثانياً : مجموعة الصفات التي تتعلّق بالتنظيم النفسي في الشخصية ، أي ما يميّز الفرد في تفاعله مع مواقف الحياة ، والتي تحدّد أهدافه وتميّز سلوكه في تكيفه مع الظروف الإجتماعية . كما يرتبط هذا التنظيم بإدراك الفرد للعالم الخارجي وقدرته على حلّ المشكلات التي تواجهه ، إضافة إلى ارتباطه بدوافعه ، وميوله ، واتّجاهاته ، واستعداداته . (الشيخ ، 1990 : 17 - 16)

ثالثاً : الخصائص العقلية : حيث يُبدي كل متعلّم حسب قدرته سلوكاً معرفياً معيّناً ، وحسب بنيته العقلية ، ومستوى نموّ قدراته المعرفية . (عدس ، 2000 : 16) .

وتجدر هنا الإشارة إلى ما قام به «كوك» Cooke (1976) في محاولةٍ لتفريد التعلّم فقد اقترح مجموعة من الأساليب كوضع بطاقات عمل فردية للمتعلمين ذوي القدرات المختلفة الذين كانوا يدرسون الموضوعات نفسها في مادة التاريخ واشتملت اقتراحاته على الآتي :

- إعداد بطاقة أساسية لكل موضوع رئيسي أو فرعي والطلب من جميع المتعلّمين أن يُتمّوا الأنشطة كلّ حسب سرعته الفردية .
- وضع عدداً من البطاقات الاختيارية تشكّل دليلاً للعمل أكثر تركيزاً وللأنشطة الخاصة وفُسّح المجال أمام المتعلّمين ليختاروا من بينها .
- وضع بطاقات اختيار منفصلة أو بطاقات أساسية تصلح لثلاثة أو أربعة مستويات من مستويات القدرة .

وعلى المعلم أن يُقرّر متى يكون من الضروري أن يعمل المتعلّمون ذوو القدرات المتنوّعة في الموضوع نفسه. (الشاذلي، 2001: 122 - 123)

والجدير بالذكر أنّ موضوع القدرات المعرفيّة هو من المواضيع التي شغلت واستقطبت اهتمام علم النفس قديماً وحديثاً حيث تباينت الآراء حول إذا ما كان موروثاً أو مكتسباً، واختلف العلماء حول ماهية الذكاء، وطبيعة الخصائص المميّزة له، وأنواعه والعوامل المؤثّرة فيه.

وقد كوّن علماء النفس عدّة مفاهيم للذكاء، كلّ حسب نظريته إلى الذكاء فمنهم من ربطه بالتعليم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، ومنهم من ربطه بعملية التفكير وما ينطوي عليها من استدلال استقرائي أو استنباطي، ومنهم من ربطه بالأخلاق الموجبة إذ يرون أنّ أعلى الصفات الخلقيّة ارتباطاً بالذكاء، هي: ضبط النفس، والقدرة على التحمّل مع وجود فروقات فردية.

وفي ضوء هذا المفهوم حُدّدت الأبعاد النفسيّة للذكاء المتمثلة في التعقيد، التجريد، الاقتصاد، التكيف الهادف، القيمة الاجتماعيّة، الابتكار، تركيز الطاقة ومقاومة الاندفاع العاطفي. (السيد، 1994: 182) حيث يُمكن اعتبار أنّ هذه الأبعاد تلخّص كل المفاهيم المختلفة للذكاء، فبصفة عامة الذكاء هو مجموعة من العمليات النفسيّة المنظّمة التي يقوم بها الفرد لتنظيم ذاته وفقاً للظروف الطبيعيّة، وبهذا المعنى يمكن اعتبار الذكاء صفة أساسيّة للاستمرار في الحياة. (السيد، 1994: 188).

وقد أدّى انتشار تطبيق الاختبارات السيكلوجيّة في العديد من المجالات كالـتعليم والعمل والخدمة العسكريّة... إلى ظهور نظريات مختلفة يمكن اختزالها في تصوّرين:

- التصرّور الأوّل يعدّ الذكاء قدرة عامة وشاملة،

- والتصرّور الثاني ينظر إلى الذكاء بوصفه مجموعة من القدرات الخاصة والمستقلّة.

وقد كان وراء كل تصوّور عدد من العلماء الذين مهّدوا له، ثم دافعوا عنه. وأدّى هذا التعدّد في التصرّورات إلى صعوبة إعطاء تعريف شامل وموحد بالنسبة للجميع. (زهران، 1995)

ويُمكن القول إنّ التصرّور الأوّل كلاسيكي، أما الثاني الذي يُمثّله «جاردنر»، فيُنادي بتعدّد الذكاءات واستقلاليّة كل نوع من الأنواع الأخرى سواء من الناحية البيولوجيّة - الفيزيولوجيّة أو من الناحية الوظيفيّة (أمزيان، 2008: 116 - 117)

وقد تمكّنت هذه النظرية بعد استخدام تكنولوجيا تصوير الدماغ من تحديد أنواع متعددة من الذكاء تقع في أجزاء مختلفة من الدماغ، وهي ترى أنّ الذكاء ليس نوعاً واحداً فهناك سبعة أنواع على الأقل تختلف درجاتها من شخص لآخر، وأنّ الذكاء ليس ثابتاً بل يمكن تطوير كل نوع من أنواعه بالاعتماد على طبيعة الشخص، وأنّ القياس التقليدي للذكاء يقوم بتقييم وتقدير مستوى الأفراد في نطاق ضيق.

وهكذا نرى أنّ نظرية الذكاءات المتعددة تؤكّد على أنّ الذكاء قدرة عقلية ذهنية موروثة ولكنها قابلة للنمو والتطور بفعل العوامل البيئية، كما تؤكّد على أنّه يمكن للفرد التحسّن في كل ذكاء من الذكاءات الإنسانية بالرغم من أنّ بعض الناس سوف يتحسنون في مجال ذكاءٍ ما بسرعة أكثر من التحسّن في ذكاءات أخرى.

وتُعَدّ نظرية الذكاءات المتعددة مقاربة رائدة في الكشف عن القدرات العقلية وقياسها لدى الفرد من جهة، ومعرفة الأساليب التي تتمّ بها سيرورات التعلم واكتساب المعرفة من جهةٍ أخرى. فهي مقاربة جديدة للقدرات العقلية، كونها خرجت عن النظرية الكلاسيكية للذكاء القائلة بوجود قدرة عامة تتجسّد في العامل العام للذكاء. (Gardner, 1997)

وتقوم نظرية الذكاءات المتعددة على مجموعة من المبادئ هي كما يلي:

- 1 - الذكاء متعدّد وليس مفرد.
- 2 - يمتلك كل إنسان الذكاءات الثمانية.
- 3 - كل إنسان لديه مركّب من ذكاءات ديناميكية.
- 4 - يستحق كل فرد الفرصة التي تمكّنه من التعرّف على ذكائه المتعددة وتطوير أكبر قدر من قدراته.
- 5 - تختلف الذكاءات في تطوّرها بين الأفراد.
- 6 - يمكن استخدام نوع من هذه الذكاءات لتعزيز نوع ذكاء آخر.
- 7 - قلّما يُنظر إلى الذكاء بشكل مجرّد. (عبد الهادي، 2009: 19)

ويُشير جاردنر أنّ الإنسان يمتلك سبع وحدات متميزة على الأقل من الوظائف العقلية، ويسمّي كل وحدة ذكاء، وهذه الذكاءات هي:

- 1 - الذكاء اللغوي اللفظي Intelligence Linguistique: أي القدرة على الاستخدام العملي للغة والكلمات بكفاية كوسيلة للتعبير والاتصال، ويتضمّن هذا الذكاء

القدرة على معالجة البناء اللغوي، الصوتيات، المعاني. وتُعدّ منطقة بروكا بالجانب الأيسر من الدماغ المسؤولة عن الذكاء اللغوي.

2 - الذكاء المنطقي الرياضي Intelligence Logico - Mathématique : وتتمثل في القدرة على استخدام الأرقام واكتشاف العلاقات بكفاية وكذلك القدرة على التفكير المنطقي الإستنتاجي والقياسي في حل المشكلات. (الأعسر وكفافي، 2000: 1) ويتمركز هذا الذكاء في الجانب الأيمن من الدماغ.

3 - الذكاء المكاني البصري أو الفضائي : Intelligence Visuelle - Spatiale : ويتمثل في القدرة على إدراك العالم البصري والمكاني بدقة، والقدرة على التخيل والرسم، كما يتضمن القدرة على التصور البصري والتمثيل البستاني للأفكار ذات الطبيعة البصرية أو المكانية. ويرتبط هذا النوع ارتباطاً كبيراً بالجانب الأيمن من الدماغ حيث أنّ إصابة المناطق الخلفية منه تؤدي إلى تدهور القدرة على التوجه في المكان.

4 - الذكاء الموسيقي الإيقاعي : Intelligence Rythmique Musicale : ويظهر في القدرة على إدراك الموسيقى، والتحليل الموسيقي، والإنتاج الموسيقي، والتعبير الموسيقي. ويتضمن هذا الذكاء التعرف إلى التغيرات في خطوات الإيقاع وطبيعة الصوت ونماذج التقييم. ويلاحظ جاردنر (1993) أنّ الذكاء الموسيقي يرتبط بالجانب الأيمن من الدماغ حيث أنّ إصابة بعض المناطق الخاصة منه تؤدي إلى فقدان القدرة على التمييز بين الإيقاعات والألحان.

5 - الذكاء الإيحائي الجسمي الحركي : Intelligence kinesthésique : ويتجسّد في القدرة على استخدام الشخص لجسمه للتعبير عن الأفكار والمشاعر، ويتضمن هذا الذكاء مهارات جسمية معيّنة مثل التآزر، التوازن، المهارة، القدرة، والمرونة. ويتركز هذا النوع من الذكاء في القشرة الدماغية الخاصة بالحركة cortex moteur مع غلبة الجانب الأيسر بالنسبة للأفراد الذين يستخدمون اليد اليمنى، وغلبة الجانب الأيمن بالنسبة للأفراد الذين يستخدمون اليد اليسرى. (الخليفة، 2000: 30) فالإصابات التي يمكن أن تلحق بهذه المناطق تؤدي إلى فقدان القدرة على الحركة Apraxie حيث يتعدّد على الفرد القيام بحركات بسيطة كفتح علبة أو تخطّي حاجز.

6 - الذكاء الاجتماعي : Intelligence Interpersonnelle : هو الذكاء الخاص بالتعامل مع الأشخاص، والقدرة على إدراك مشاعر وتفكير الآخرين بسرعة، والحساسية الشديدة لتعبيرات الوجه والإيماءات. ويتمركز هذا النوع من الذكاء في الفصين

الجبهيين، فبمرض بيك Pick(*) الذي يظهر لدى الأفراد في مرحلة الشيخوخة يُهاجم هذه المنطقة بالذات، الأمر الذي ينجّم عنه، كما يُشير جاردنر، (Gardner, 1997) اضطراب واضح في التفاعل والتواصل الاجتماعي.

7 - الذكاء الشخصي: Intelligence Intrapersonnelle: هو الذكاء الخاص بالتعرّف إلى الذات، ومعرفة الشخص لنقاط قوّته وضعفه والحساسيّة للشعور الباطن. (الأعسر وكفاقي، 2000: 2). ويلاحظ جاردنر أنّ هذا النوع من الذكاء يتركز في الفصين الجبهيّ Lobes frontaux وخاصة بالمنطقة السّفلى. (Gardner, 2001). وأضيفت فيما بعد ذكاءات أخرى هي:

8 - الذكاء الطبيعي: Intelligence Naturaliste: وهو الذكاء المرتبط بالبيئة، ويتمثّل في القدرة على التعرّف على الطبيعة وتصنيفها. (Telee, 1999:23).

9 - الذكاء الروحي - الوجودي: Intelligence Spirituelle: أي قدرة الإنسان على الإجابة على الأسئلة المتعلقة بالوجود الإنساني والمعنى العميق للحياة الشخصية والعامة، وقيمة الحياة، ومعنى الموت، والمصير النهائي للعالم المادي والروحي.

10 - الذكاء الأخلاقي: Intelligence Morale: ويظهر في قدرة الإنسان على الالتزام بما يؤمن به من فضائل، وأخلاق، وقيم إجتماعية ودينية، وتمثيل ضبط النفس، والاحترام، والعطف، والتعاون، والمواطنة، والتعاطف، والعدالة، والتسامح، والإتصاف بالمسؤوليّة. (الأعسر وكفاقي، 2000: 20)

ونحن إذ نعرض للذكاءات المتعددة فذلك بهدف أن نوضّح بأنّ المعلمين بحاجة إلى استخدام طرائق تدريس غير تقليدية، ولهذا ظهرت استراتيجيات تعليم حديثة قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة وهي كالتالي:

- الذكاء اللغوي: إستراتيجية العصف الذهني.

- الذكاء المنطقي الرياضي: إستراتيجية التفكير العلمي، وحلّ المشكلات.

- الذكاء المكاني: إستراتيجية التصرّوّر البصري.

(1) بيك هو اضطراب بالمخ يسبّب هبوطاً وتدهوراً بطيئاً في القدرات العقلية، وهو يُتلف بالتدريج خلايا المخ ويفسد وظيفتها، ويسبّب اضطراباً بعمليات الإدراك، مثل الاستنتاج، وحل المشكلات، والذاكرة، ويؤثر هذا المرض في الغالب على قدرة الشخص في استخدام وفهم الكلمات المنطوقة والمكتوبة، وحتى لغة الإشارة، وهو أيضاً يؤثر على الشخصية، والانفعالات، والسلوك الاجتماعي، وعندما يكون الانحدار بالقدرات العقلية شديداً إلى حد التداخل مع قدرة الشخص على تنفيذ النشاطات اليومية فإن ذلك يسمى الخرف.

- الذكاء الجسمي الحركي: طريقة لعب الأدوار.
 - الذكاء الموسيقي: إيقاعات، دقات، أناشيد.
 - الذكاء الاجتماعي: إستراتيجية عمل المجموعات أو الجماعات التعاونية، أو طريقة المشروع.
 - الذكاء الشخصي: فترات تأمل لمدة دقيقة، والعمل الفردي.
- والجدول التالي يوضح كيفية مراعاة الفروق في الذكاءات من خلال التعرّف على ثلاثة أمور: كيف يفكّرون؟ ماذا يحبّون، وإلى ماذا يحتاجون؟

جدول رقم (5)

توضيح كيفية مراعاة الفروق في الذكاءات لدى المتعلّمين

المتعلّمون المتميّزون بـ	يفكّرون	يحبّون	يحتاجون إلى
الذكاء اللغوي	في كلمات	القراءة، والكتابة، وحكاية القصص، واللعب بألعاب الكلمات ... إلخ	كتب، تسجيل شرائط، أدوات كتابة، دفتر يوميات، حوار، مناقشة، جدال أو مناظرة، قصص إلخ
الذكاء المنطقي الرياضي	بالاستدلال	التجريب، وطرح الأسئلة، والوصول إلى حلول للألغاز المنطقية والحساب ... إلخ	أشياء ليكتشفوها وليفكّروا فيها، ومواد يتناولونها بأيديهم ويعالجونها.
الذكاء المكاني	في صورة وأيقونات	التصميم والرسم، والتصوّرات البصرية للأشياء، والرسومات الحرّة .. إلخ	الفن، الليجو LEGOS الفيديو، الأفلام السينمائية، الشرائح، الألعاب الخيالية، المتاهات، الألغاز Puzzles، الكتب المصوّرة، الرحلات إلى متاحف الفن ... إلخ
الذكاء الجسمي الحركي	عن طريق الأحاسيس الجسدية	الرقص، والركض، والقفز، والبناء، واللمس إلخ	لعب دوراً درامياً، حركة، أشياء يبنونها، ألعاب رياضية وجسدية، خبرات لمسية حسية، الاستعانة باليدين للتعلم.

المتعلّمون المتميّزون بـ	يفكّرون	يحبّون	يحتاجون إلى
الذكاء الموسيقي	عن طريق الإيقاع والألحان	الغناء، والتصفير، والدندنه، والتصفيق باليدين والنقر أو الخطب بالقدمين والاستماع إلخ	الغناء طوال الوقت، الذهاب إلى حفلات الموسيقى، غرف موسيقى في البيت والمدرسة .
الذكاء الاجتماعي	بترديد أفكار الآخرين	القيادة، والتنظيم، واستخدام الآخرين، والتوسط، وإقامة الحفلات والمشاركة فيها إلخ	أصدقاء، ألعاب جماعية، حفلات جماعية، التعرّف على أحداث ووقائع في المجتمع المحلي أندية . . . إلخ
الذكاء الشخصي	بتعمّق ما بداخلهم .	وضع أهداف، والتأمل، والحلم، وأن يكونوا هادئين، والتخطيط .	اكتشاف أماكن سرية، وقت ينفردون فيه بأنفسهم، القيام بمشروعات عمل ذاتية، اختيارات . . . إلخ

وانطلاقاً مما سبق يُشير علم النفس المدرسي أنّ المدرسة المثلى هي التي تتبنّى الأسس التالية:

- ليست ميول كل الناس واهتماماتهم متماثلة .
- ليس هناك من أسلوب واحد في التعليم يصلح لكل الناس ، على اختلاف مستوياتهم وبنياتهم .
- ليس في وسع أي إنسان مهما أوتي من قدرات عقلية فائقة أن يتعلّم كل ما هو موجود في ميادين العلم والمعرفة . (عدس ، 1997 : 26)

مراجع الفصل الخامس

المراجع العربية:

- 1 - الأعسر، صفاء، وكفاقي، علاء الدين. (2000): في التربية السيكلوجية، الذكاء الوجداني، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- 2 - أمزيان، محمد. (2008): الذكاء اللغوي وحلّ المشكلات لدى عيّنة من الأطفال المغاربة بالتعليم الابتدائي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (9)، العدد (2)، البحرين، كلية التربية.
- 3 - الباسري، حسين. (1994): سيكلوجية منخفضي الذكاء وأساليب تعليمهم، الأردن: الدار العربية للعلوم.
- 4 - حلاوة، باسمه. (2011): دور الوالدين في تكوين الشخصية الاجتماعية عند الأبناء، دراسة ميدانية في مدينة دمشق، مجلة جامعة دمشق، المجلد 27، العدد الثالث.
- 5 - الحمداني، حامد. (2004): ماذا نقصد بالتأخر الدراسي، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- 6 - الخالدي، أديب. (2003): سيكلوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- 7 - خضر، خالد. (2001): مستوى فاعلية معلّمي المدارس الحكومية للمرحلة الثانوية في محافظة جنين وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطلبة، رسالة ماجستير غير منشورة، نابلس، جامعة النجاح الوطنية.
- 8 - الخليفة، عمر. (2000): هل الطفل «آية» متخلّف، عادي أم موهوب؟، مجلة الطفولة العربية، الجمعية الكويتية لتقدّم الطفولة العربية، العدد (2)، الكويت.
- 9 - الدالاتي، ناهد. (1994): العوامل الاجتماعية المؤثرة في التأخر الدراسي على

صعيد المدرسة والأهل، رسالة دبلوم غير منشورة، الجامعة اللبنانية، معهد العلوم الإجتماعية، الفرع الثالث.

- 10 - ديراني، ليلي. (2005): الفروقات الفردية وتأثيرها على التحصيل التعليمي، المجلة التربوية، المركز التربوي للبحوث والإنماء، العدد (33).
- 11 - زهران، حامد. (1995): علم نفس النمو، القاهرة: عالم الكتب، ط5.
- 12 - السيد، فؤاد البهي. (1994): الذكاء، القاهرة: دار الفكر العربي.
- 13 - الشيخ، سليمان الخضري. (1990): الفروق الفردية في الذكاء، القاهرة: دار الثقافة.
- 14 - عبد الهادي، محمد. (2009): تنمية الذكاءات المتعددة توثيق الاندماج، مجالات، قضايا وحلول، مجلة الباحثة، العين، دار الكتاب الجامعي، العدد (1).
- 15 - الصويغ، سهام. (2000): التدريب أثناء الخدمة وفعاليتها في تطوير أداء معلمة الروضة في مدينة الرياض، دراسة تجريبية، العدد السادس والسبعون، السنة الحادية والعشرون.
- 16 - عدس، محمد عبد الرحمن. (2000): المدرسة وتعليم الفكر، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- 17 - _____، (1997): الذكاء من منظور جديد، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- 18 - عليمان، صالح ناصر. (2004): إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، عمان: دار الثقافي.
- 19 - غريب، عبد الكريم. (2001): الكفايات واستراتيجيات إكتسابها، منشورات عالم التربية.
- 20 - الفقي، عبود. (1998): علم النفس التربوي، القاهرة: دار المعارف.
- 21 - فهم، كلير. (1998): أولادنا والمدرسة، مصر: جهاد للنشر والتوزيع.
- 22 - اللقاني، محمد حسين. (1989): المناهج بين النظرية والتطبيق، القاهرة: عالم الكتب.
- 23 - مخول، نجيب. (د. ت): فن التربية والتعليم في المدرسة الحديثة، بيروت: المطبعة التعاونية اللبنانية.

24 - المركز التربوي للبحوث والإنماء. (1995): التحصيل التعليمي للتلاميذ في الصف الرابع، بيروت.

25 - هريدي، عادل محمد. (2003): الفروق الفردية في الذكاء الوجداني، مجلة دراسات عربية في علم النفس، العدد (2)، المجلد (2).

المراجع الأجنبية:

- 1 - Le Blanc, A et al. (1992): Processus de structuration des projets personnels chez des jeunes en attente d'emploi: in collectif. Fonction des projets dans les structurations personnelles et sociales, Toulouse: ed Universitaires du Sud.
- 2 - Cole, M. (1996): Culture in Mind, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 3 - Dickinsons, D. (1994): Learning Through Many Kinds of Intelligences, New York: Basic Books.
- 4 - Elias, M. (2000): Educating More than the Mind Techniques: Connecting Education and Careers, 75, 8.
- 5 - Gardner, H. (1997): Les formes de l'intelligence, Paris: Editions Odile Jacob.
- 6 - _____(1993) : Creating Minds, New York : Basic Books.
- 7 - _____(2001). An Education for the Future. Paper presented to The Royal Symposium, The Foundation of Sciences and Values, Amsterdam.
- 8 - Teele, Sue. (1999): Rainbows of Intelligence, Exploring how Student Learns : Redlands CA.

الفصل السادس

علم النفس المدرسي وسوء التوافق الدراسي

تمهيد

أبعاد التوافق

1 - التوافق النفسي أو الشخصي

2 - التوافق الاجتماعي

3 - التوافق الدراسي / المدرسي

العوامل المؤثرة في التوافق الدراسي

خصائص التوافق الدراسي

أثر التوافق الدراسي في سلوك المتعلمين وفي الإنجاز المدرسي

علم النفس المدرسي ومشكلات المتعلمين المدرسية:

- تعريف المشكلات السلوكية

- أنواع المشكلات المدرسية

- خصائص ذوي المشكلات المدرسية

تمهيد

يُشير «مورار» و «كلاكهو» Muror & Klucchho إلى أنّ الكائنات الحيّة تميل إلى أن تحتفظ بحالةٍ من الاتزان الداخلي، إلا أنّ الصراع صفة ملازمة لكل سلوك، أي أنّ كل فعل مهما كان مريحاً فإنّه يشمل بعض التضحيات أو الخسارة، فلا يُمكن أن تحدث صورة من صور التوافق (خفض التوتر) إلا ويكون هناك نوع من انعدام التوافق (زيادة التوتر). (أحمد، 1999 : 39)

وبشكل عام يمكن تعريف التوافق بأنّه «الشعور النسبي بالرضا والإشباع الناتج عن الحل الناجح لصراعات الفرد في محاولته للتوفيق بين رغباته وظروفه المحيطة». (عبد اللطيف، 1999 : 82)

ولفهم مفهوم التوافق لا بدّ من إيضاح الفروق بينه وبين التكيف، حيث يرتبط الأوّل بعملية خفض التوتر والتخلّص من القلق، بخلاف الثاني الذي يدلّ على أنواع السلوك التي يبذلها الفرد لمواجهة المواقف المتجدّدة في الحياة. (الطحان، 1990 : 61) وعليه فإنّ مفهوم التوافق أعمّ من التكيف، حيث أنّه عملية متكاملة تنطوي على القدرة على الاشباع المنظم لحاجات الفرد، فهو يتضمّن تفاعلاً متصلاً بين الشخص والبيئة، فكلّ منهما يؤثّر في الآخر ويفرض عليه مطالبه كما يتأثر به. (محمد، 1992 : 406)

أبعاد التوافق :

يُفرّق علماء النفس بين مجالات من التوافق كالتوافق الشخصي، والاجتماعي، والدراسي، والمهني، والزواحي وغيره... وبالرغم من تعدّد هذه المجالات فإنّها لا تخرج عن المجالين الأساسيين مجال التوافق النفسي أو الشخصي ومجال التوافق الاجتماعي أو كليهما كونهما في الأصل مرتبطين. فعلى سبيل المثال إنّ التوافق الدراسي والذي يعني توافق الفرد مع البيئة المدرسيّة لا يخرج في مكوّناته عن أبعاد التوافق النفسي والاجتماعي في هذا المجال. (الحفني، 1992 : 426)

لذا نرى من الضروري استعراض هذين المجالين قبل الدخول في موضوع التوافق الدراسي :

1 - التوافق النفسي أو الشخصي :

يُشير إلى إحساس الفرد بالرضا عن ذاته وخلوّه من الصراعات الداخلية والتوترات الناجمة عن عدم إشباع الدوافع المختلفة، ويشمل ذلك الصراع بين مركّبات الشخصية أي الهُو، والأنا، والأنا الأعلى أو الضمير الذي يُعتبر سلطة داخلية تعمل كرقب لكثير من سلوكيات وتصرفات الفرد في الحياة حتى يُصبح هذا الأخير سعيداً بحياته، راضياً بإمكاناته وقدراته .

2 - التوافق الاجتماعي :

هو شعور الفرد بالسعادة من جرّاء عقد علاقات اجتماعية حميمة مع الآخرين، مبتعداً بها عن السيطرة والتملّك والعدوانية، راضياً عنها دؤوباً في العمل من أجلها. يُضاف إلى ذلك المرونة في تقبّل التغيّرات التي تحدث ومسايرة المعايير الاجتماعية الخاصة بالجماعة التي ينتمي إليها، لذا لا بدّ من المواءمة بين حاجات الفرد وإمكاناته ومتطلّبات البيئة الاجتماعية المختلفة، وبهذا يشعر الفرد بالأمن الاجتماعي، بحيث تتم له معرفة المستويات والمهارات الاجتماعية بما يسمح له إقامة علاقات ودية مع أفراد المجتمع .

3 - التوافق الدراسي / المدرسي :

هو العملية التي يُقيم بموجبها الفرد علاقات جيّدة مع المحيط المدرسي من معلّمين ورفاق، (الصباطي، 1997 : 246) كما يتضمّن الاتجاه نحو المدرسة وتنظيم الوقت وطريقة الاستذكار . (العتيبي، 1992 : 35) وهو ذلك السلوك السويّ للمتعلم في مواجهة المشكلات الناشئة عن إشباع حاجاته النفسية والاجتماعية وتحقيقها من خلال إقامة علاقات اجتماعية بناءة مع رفاقه ومعلّميهِ ومدرسته، ومساهمته الفعّالة في ألوان النشاط المدرسي والاجتماعي والثقافي والرياضي . (الأسمرى، 1997 : 21)

ويتجلّى التوافق الدراسي في العملية الديناميكية المستمرة التي يقوم بها المتعلّم لاستيعاب مواد الدراسة والنجاح فيها . (بيكر وسيرك، 2002 : 4)

وعليه فإنّه يمكن القول بأنّ التوافق الدراسي ما هو إلا المحصلة النهائية للعلاقة الديناميكية البناءة بين المتعلّم من جهة وبين محيطه المدرسي من جهةٍ

أخرى بما يُسهم في تقدّمه ونمائه العلمي والنفسي . وتتمثّل أهم المؤشّرات الجيّدة لتلك العلاقة في رفع التحصيل العلمي ، الرضا والقبول بالمعايير المدرسيّة والانسجام معها ، والقيام بما هو مطلوب على نحوٍ منظم ومنسق . (الشربيني وبلفقيه ، 1998 : 7)

العوامل المؤثرة في التوافق الدراسي :

- يتأثّر التوافق الدراسي بالعديد من العوامل ، من أبرزها :
- التوافق النفسي للفرد وقدرته على الاستقلال النفسي خاصةً في نهاية المراهقة وبداية الرشد مع ازدياد الشعور بالهويّة كفرد له كيانه المستقلّ .
- الظروف الاقتصادية والمعيشيّة والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة ، فكّلما ارتفع المستوى المادي والتعليمي للأسرة كلّما زاد ذلك في توافق المتعلّم وإنجازه التعليمي والعكس صحيح .
- درجة الدافعيّة للتعلّم لذا من الضروري تهيئة الفرص اللازمة للتعلّم والكشف عن قدرات المتعلّمين لمعرفة إمكانات كلّ منهم .
- الموازنة بين ما تُعطيه المدرسة من مقرّرات وواجبات وبين ما يستطيع المتعلّمين القيام به ، أي أن يكون هناك توازن بين قدراتهم والمقرّرات المفروضة عليهم .
- بثّ روح المنافسة بين المتعلّمين بغية الوصول إلى تحصيل المعلومة والاستفادة منها وتحقيق أكبر قدر ممكن من الإنجاز .
- التشجيع على العمل المشترك وتعويد المتعلّمين على حب التعاون والمشاركة الفعّالة فيما بينهم استعداداً لما ينتظرهم من مسؤوليات مستقبلية . (السمري ، 1997 : 23 - 28)

خصائص التوافق الدراسي :

يتميّز المتعلّم المتوافق دراسياً بالخصائص التالية :

- 1 - الرضا عن الذات : ويُقصد بها الثقة بالنفس والرضا عنها واحترام المتعلّم لذاته ولإنجازاته واعتزازه برأيه واقناعه بأن لديه من المقدرة ما يجعله ندّاً للآخرين . (Isaacs, 1982: 5) .
- 2 - النضج الانفعالي والمقدرة على ضبط النفس : أي قدرة الفرد على التحكم

والسيطرة عليها في المواقف الصعبة ومرونة التصرف. (توفيق، 1990: 104) وشرط الاستقلال في التفكير والتوافق توافر قدرة عالية على ضبط النفس والتحكم في الذات. (الخطيب، 2006: 7) وقد تبين أن المتعلمين الذين يُشاركون في النشاط المدرسي يكونون أكثر قدرة على ضبط النفس. (الدخيل، 2002)

3- المهارات الاجتماعية: في ضوء المنظور التربوي المعرفي يُنظر إلى المهارات الاجتماعية على أنها نتاج العمليات المعرفية التي تمثل العلاقة بين الوسيلة والغايات في سياق اجتماعي، سواء أكان لفظياً أم غير لفظي، (شاش، 2002: 109) كما أنها عملية تفاعلية بين الجانب السلوكي والتربوي التعليمي، والجانب المعرفي، والجانب الوجداني الانفعالي، وذلك في محيط التفاعل الاجتماعي. (الخولي وخير الله، 2009: 137). ويرى بعض الباحثين أن المهارات الاجتماعية هي مجموعة من الأنماط السلوكية اللفظية وغير اللفظية التي يستجيب لها الفرد مع غيره من الناس كالرفاق والمعلمين وتعمل كميكانيزم يحدد معدل تأثير الفرد في الآخرين داخل البيئة عن طريق التحرك نحو أو بعيداً عما هو مرغوب في البيئة الاجتماعية، دون أذى أو ضرر للآخرين من حوله. (شاش، 2002: 110)

4- المسؤولية الاجتماعية: للمسؤولية الاجتماعية أثر في التوافق الدراسي، فمعرفة المتعلمين لأدائهم ومسؤوليتهم تؤدي إلى بذل المزيد من الجهد والدافعية نحو موضوع التعلم، وزيادة التحصيل تؤدي إلى فعالية التفاعل وإيجابيته بين متعلمي الصف. (نجاتي، 1989: 257)

5- الاتجاه نحو المعلم والمدرسة: دلت الأبحاث التربوية على أن الاتجاه الإيجابي للمتعلم نحو المدرسة يزيد من تفاعله مع السلوك التعليمي بشكل عام، مما ينعكس إيجاباً على عملية التحصيل والتوافق الدراسي. (عبد اللطيف، 1999) والعلاقة بين المعلم والمتعلم لها دور فعال في عملية التوافق بشكل عام. لذلك من الضروري التركيز على أهمية دور المعلم لرفع أداء المتعلم وتوافقه نحو الجو المدرسي. (حمدان، 1996: 16 - 21)

أثر التوافق الدراسي في سلوك المتعلمين وفي الإنجاز المدرسي :

تُشير الدراسات إلى ارتباط سوء التوافق بانخفاض التحصيل الدراسي، حيث تبين أن زيادة التوافق الشخصي والاجتماعي للمتعلمين يصحبه زيادة في التحصيل الدراسي، كما يرتبط كل التوافق الشخصي والاجتماعي بالرضا عن المدرسة ويُعبّر

سيئو التوافق عن توترهم النفسي بعدة طرق منها استجابات التردد والقلق والأناية والعنف في اللعب، والتمركز حول الذات وفقدان الثقة بالنفس واستخدام الألفاظ النابية في التعامل مع الآخرين. (محمد، 1992 : 406)

علم النفس المدرسي ومشكلات المتعلمين المدرسية :

يواجه المعلمون في المدارس تحديات كبيرة من إنتشار المشكلات السلوكية والتعلمية بين المتعلمين .

وتعتبر هذه المشكلات من أخطر ما يواجه أطراف العملية التربوية من آباء، ومعلمين، ومديرين، ومشرفين تربويين، فالشغب، والسرقه، وإتلاف الممتلكات، والعنف الموجه ضد المعلمين والمتعلمين، وصعوبات القراءة والكتابة هي أمور يمكن أن تهدد العملية التربوية بمجملها. (عويدات، 1997 : 298) والمتعلمون الذين يقومون بسلوك عدواني أو تخريبي يتسببون بحدوث مشاكل إنضباطية في غرفة الصف، كما أنهم يؤثرون سلباً على باقي المتعلمين، وأولئك الذين يعانون من صعوبات تعلمية يؤخرون ويعطلون العملية التعليمية في الصف، ويؤثرون على انتباه باقي المتعلمين، الأمر الذي يستنفذ الكثير من الوقت والجهد من المدير والمعلمين على نحو يجعل اهتمامهم موجهاً لحل المشكلات على حساب الإهتمام بالعملية التعليمية مما قد يؤدي إلى تدني مستوى التحصيل العام، (أبو نمره، 2006 : 168 - 167) وهنا تبرز أهمية وجود الأخصائي النفسي في المدرسة لمعالجة هذه المشكلات والحد منها.

تعريف المشكلات السلوكية :

قبل التطرق إلى مفهوم المشكلات السلوكية لا بدّ من التنويه بوجود رأيين من قبل العلماء فيما يخص مصطلحي مشكلة (Problème) واضطراب (Trouble) حيث يتناول الرأي الأول المصطلحين بمعنى واحد، أي أنّ كليهما يعوق الفرد عن النمو المتكامل، أما الرأي الثاني فيرى أنّ المشكلة مرحلة أولية من الاضطراب، أي أنّ هناك فرقاً في الدرجة بينهما. (سليم، 1996 : 126)

ويمكن تعريف المشكلات السلوكية بأنها مجموعة من الأفعال متكررة الحدوث بشكل يتميز بالشدة، بحيث تتجاوز الحد المقبول للسلوك المتعارف عليه، وتبدو في شكل أعراض قابلة للملاحظة من جانب المحيطين بالمتعلم خلال النشاط اليومي. (السيد، 2001 : 328 - 327)

أنواع المشكلات المدرسية :

تتنوع المشكلات المدرسية وهي على الشكل التالي :

- 1 - المشكلات السلوكية المدرسية : وتظهر في المحيط المدرسي على شكل سوء توافق مدرسي ، واضطرابات الذاكرة أي عدم القدرة على تذكر المعلومات ، اضطرابات اللغة أي عدم تمكن المتعلم من استيعاب المفردات والربط بينها وتأخره عن إتقان مهارة اللغة وفق المحددات العمرية المقررة لمراحل النمو العام ، والإعاقة الحركية ، والتبول اللاإرادي ، وقضم الأظافر ، والنجسية المتضخمة ، وقلة النشاط أو التبدل الانفعالي .
- 2 - المشكلات الصفية السلوكية : كالغياب المتكرر عن المدرسة ، أو التأخر الصباحي عنها ، الغش في الإختبارات وأداء الواجب ، تخريب الأثاث المدرسي ، ضرب الأقران وأخذ ممتلكاتهم عنوة ، السرقة وعدم الأمانة ، والكذب .
- 3 - المشكلات الصفية التعليمية : كضعف الدافعية للدراسة ، العادات الدراسية الخاطئة ، عدم المشاركة الصفية ، ضعف القدرة على اتباع التعليمات ، الرسوب والإعادة .
- 4 - المشكلات الصفية الأكاديمية : مثل عدم إحضار الدفاتر والكتب والأدوات اللازمة ، التأخر في القيام بالواجب المدرسي أو القيام به بشكل غير كامل أو دقيق ، أو عدم القيام به على الإطلاق ، ضعف القدرة على التركيز والمثابرة .
- 5 - المشكلات النفسية للمتعلم : كفرط الحركة وضعف الانتباه ، أحلام اليقظة ، الاتكالية ، القلق ، الخوف ، الاكتئاب ، إيذاء الذات ، والخجل . (المعاينة ، 2005 : 156 - 25)

خصائص ذوي المشكلات :

يتميز ذوو المشكلات ببض الخصائص نذكر منها :

1 - الخصائص المعرفية :

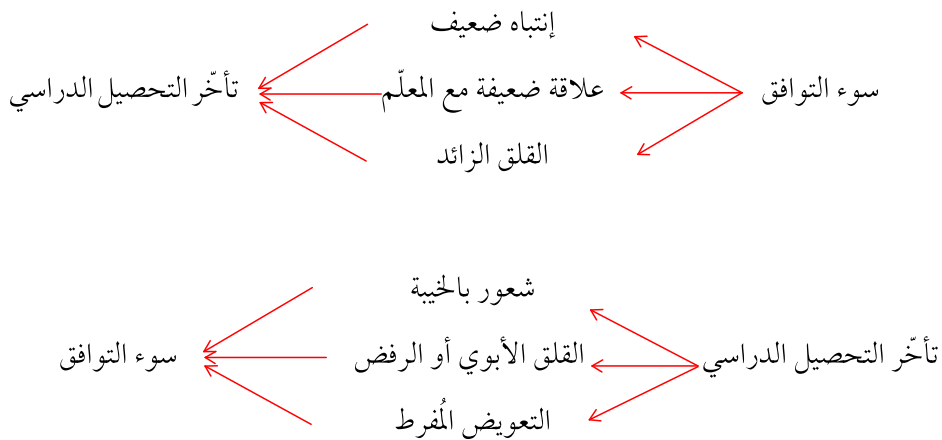
- الذكاء : لا توجد نسبة محددة من الذكاء يندرج تحتها المتعلمون المضطربون ، فاختبارات الذكاء تقيس أداء المتعلم لواجبات معينة ، ومن المحتمل أن يتدخل

السلوك غير الملائم للمتعلم المضطرب سلوكياً في أداء الاختبار، فيؤثر هذا على النتيجة النهائية ويكون السبب في هذه الحالة هو الإضطراب السلوكي وليس انخفاض نسبة الذكاء. (القاسم، 2000: 14)

- الفهم والاستيعاب: بعض المضطربين سلوكياً غير قادرين على فهم المعلومات التي ترد من البيئة، قد يستطيع هؤلاء لفظ الكلمات وسلسلة من الكلمات مكونين جملة لقصة معينة ولكن لديهم فهم قليل لمعنى القصة، وقد يستطيعون حل مسائل حسابية بسيطة باستخدام مهارات حسابية ميكانيكية ولا يستطيعون فهم النتائج، وهم غير قادرين على إعادة نص معين وتفسير القصص والمسائل والاتجاهات، ومع ذلك يستطيعون إعادة المادة وتكرار ما سبق.

- الذاكرة: بعض المضطربين سلوكياً لديهم مهارات ذاكرة ضعيفة فلا يستطيعون تذكر موقع ممتلكاتهم الشخصية مثل الملابس، والأدوات وموقع صفوفهم وكذلك قوانين السلوك. (يحيى، 2003: 93)

- التحصيل الدراسي: ذكر كل من «ميلر» و «ديفز» Miller & Davies (1982) أنّ معظم الدراسات قد أشارت إلى أنّ التحصيل الدراسي للمضطربين سلوكياً يُعدّ منخفضاً إذا ما قورن بالتحصيل الدراسي للأطفال العاديين. فعندما يكون المتعلم لديه مشكلة فإنه غالباً ما يكون منشغلاً عن الدرس، كما أنّه يُقابل في كثير من الأحيان بموقف سلبي من قبل المعلم مما يؤثر بشكل كبير في تحصيله الدراسي. إنّ هذه العلاقة بين المشاكل السلوكية والتحصيل الدراسي جعلت النقاش دائراً في أيهما يسبب الآخر، وقد وضح «ديفي» Davie (1972) ذلك من خلال الشكل الآتي:



- تشتت الانتباه: عدم القدرة على المتابعة وتركيز الانتباه على المهمّات المدرسيّة، ويتضمّن هذا السلوك عدم الاهتمام بالمهمّة، ولا بالتوجيهات المُعطاة من قِبَل المشرف، إنشغال البال، وأحلام اليقظة. (القاسم، 2000: 118)
- مفهوم ذات سيء ومتدنّي: بحيث يكون المتعلّم غير متقبّل لذاته بالمقارنة مع فعالية الذات. ومثل هؤلاء الأفراد تكون لديهم حساسيّة مفرطة ضدّ النقد، ولا تكون لديهم الرغبة في الانخراط في كثير من النشاطات. (يحيى، 2003: 96)

2 - الخصائص الانفعاليّة:

- القلق: أشار «ميشال» Mischel (1971) إلى أنّ الطفل القَلِق يُظهر انفعالات ومشاعر تتمثّل في عدم الراحة الجسميّة، عدم التنظيم في المهارات الإدراكيّة وحلّ المشاكل، التوتر عند الامتحان، وسرعة الغضب، ورفض المناقشة، الخوف، العصبيّة، الحساسيّة، نقص الثقة. (يحيى، 2003: 93)
- مشاكل الدافعيّة: يُقصد بالدافعيّة أن يكون لدى المتعلّم سبب إيجابي لممارسة نشاط معيّن، عدد قليل من المتعلّمين لا يُحَثّون لممارسة النشاطات في المدرسة الابتدائيّة وعندما يكبُر بعضهم يفقد الحماسة للمدرسة والسبب وراء عدم ظهور الدافعيّة لديهم يمكن أن يكون في عدم فهمهم للنشاط أو الخوف من النشاطات الجديدة أو انخفاض مفهوم الذات لديهم نتيجةً لتكرار الفشل، لذا لا بدّ من تقييم مدى ملائمة النشاط للمتعلم ويتضمّن معيار التقييم العمر، الجنس، الإعاقة، الخبرات الماضية. (يحيى، 2003: 101 - 100)
- عدم النضج الاجتماعي: يُقصد به السلوك غير المناسب للمرحلة العمريّة، ويظهر عندما يكون المتعلّمون في وضع غير مألوف أو مضغوط، وتتميّز هذه الخاصيّة بمحدوديّة ميكانيزمات الاستجابة الاجتماعية المتواجدة للإستعمال الفوري، ومن صفات المتعلّمين عن الناضجين اجتماعياً أنّهم يحبّدون التواصل مع الأصغر أو الأكبر منهم سنّاً.
- العلاقات الشخصيّة غير الفعّالة: التأكيد هنا هو على تعامل المتعلّم مع الآخرين، إذ يوصف بأنّه لا يعرف السلوك المطلوب، غير قادر على أداء السلوك المتعارف عليه في المهمّة، غير قادر على استيعاب سلوكيّات الآخرين، ليست لديه خبرات اجتماعيّة خاصة في مواقف محدّدة وغالباً ما يستجيب بشكلٍ مرّضي أو غير مناسب بسبب الخوف والاضطراب وعدم الشعور بالأمان.
- الشكوى من علل نفسيّة - جسديّة: يُشير النفس - جسدي إلى تداخل الجهاز

النفسي والجهاز الجسدي واعتماد كل منهما على الآخر، فالصراعات الداخلية النفسية تظهر على شكل أعراض جسميّة، هذه الأعراض يمكن أن تكون نتيجة اضطراب جسمي إما حقيقي أو وهمي ويتضمّن العلاج بعد ثبوت عدم وجود علل جسديّة حقيقيّة: تزويد الطفل بنشاطات ممتعة ومسليّة وفيها تحدّ جسدي، استخدام نظام تأديبي ثابت غير عقابي، تجاهل الشكوى، وتعزيز الممارسات الإيجابية لديه. (يحيى، 2003: 100 - 97)

3 - الخصائص السلوكية :

- السلوك الهادف إلى جذب الانتباه: هو أي سلوك لفظي أو غير لفظي يستخدمه المتعلّم لجذب انتباه الآخرين، والسلوك عادةً ما يكون غير مناسب للنشاط الذي يكون المتعلّم بصدده، وتتضمّن هذه الأنماط السلوكيّة الصراخ، المرح الصاخب، التهريج، الأخذ بآخر حروف من الكلمة في أي تعامل لفظي، القيام بحركات جسديّة باليدين والرجلين...
- السلوك الفوضوي: يتمثّل في غرفة الصف بالكلام غير الملائم والتصفيق، والضحك، والضرب بالقدم، والغناء، والصغير، وسلوكيات أخرى تُعيق النشاطات القائمة، تتضمّن العجز عن الإشتراك في النشاطات واستخدام الألفاظ المسيئة...
- العدوان الجسدي: ويتمثّل في القيام بسلوكيات جسدية عدائيّة ضدّ الذات والآخرين بهدف إيذائهم، وخلق المخاوف، ويوصف بنشاطات تحطيم الذات مثل الضرب والعضّ، والحَدش، والإلقاء بالنفس على أسطح قاسية...
- العدوان اللفظي: ويوصف بعبارات تحطيم الذات مثل قول «أنا أبله»، أنا لا أساوي شيئاً...» أو التلفّظ بكلام نابي، والهدف من هذا السلوك إلحاق الأذى النفسي بالذات وبالأخر.
- عدم الاستقرار: يعود إلى المزاج المتقلّب المتّصف بالتغيّر السريع من حزن إلى سرور، ومن سلوك عدواني إلى سلوك انسحابي، ومن الهدوء إلى الحركة... ودائماً يكون هذا التقلّب غير مُتنبأ به ويحدث دون وجود سبب ظاهر، ويوصّف هؤلاء بأنهم سريعو التهيّج.
- التنافس الشديد: عبارة عن سلوك لفظي أو غير لفظي، يسعى من خلاله المتعلّم للفوز بالمنافسة، والجديد بالذكر أنّ المنافسة الشديدة تؤثر تأثيراً كبيراً على مفهوم الذات لدى الطفل وبخاصة إذا كانت غير واقعيّة، من أبرز مظاهرها إظهار ردّ فعل عدائي للفشل في نشاط معيّن، الشعور بالإحباط عند التعرّض لنشاط غير

مألوف، الاهتمام الزائد بالقوانين والتعليمات، الإصرار على تغيير القوانين والأنشطة للمصلحة الشخصية، إظهار عدم الاهتمام، وعدم الرغبة في الانخراط في نشاطات جديدة. (يحيى، 2003: 95 - 94)

- النشاط الحركي الزائد: أي زيادة في النشاط عن الحد المطلوب بشكل مستمر فكمية الحركة التي يُصدرها الطفل لا تكون مناسبة لعمره الزمني.

- الاندفاع: هو الاستجابة الفورية لأي مثير، بحيث تظهر على شكل ضعف في التفكير وفي التخطيط، وتكون الاستجابات سريعة وغير ملائمة ومتكررة، كما تكون نتائجها خاطئة.

- قلة النشاط: حيث يتصف المتعلم بالبطء والبلادة وعدم الاهتمام ويبدو نشاطه الحركي غير متكافئ عند الاستجابة للمثيرات، ويرتبط هذا السلوك بمستوى طاقة الفرد أو قابليته للاستجابة بطريقة ملائمة لمتطلبات بيئته، وقد تكون قلة النشاط عرضاً من أعراض القلق، أو الخوف الذي يؤثر في نشاط الفرد.

- السلبية: هي المقاومة المتطرفة والمستمرة للاقتراحات والنصائح والتوجيهات المقدمة من قبل الآخرين، وتتمثل في عدم الرغبة في أي شيء، أو الموافقة على نشاطات قليلة، فنجد الأشخاص السلبيين دائماً يقولون لا، كما تتمثل في الاستمتاع بعدد محدود من النشاطات، السلبيين عادةً هم أشخاص لا يشعرون بالسعادة سواء أكانوا في المدرسة أو مع الأصدقاء. (يحيى، 2003: 97 - 95)

- الانسحاب: هو سلوك يتمثل في أن يكون الفرد بعيداً من الناحية الجسميّة والانفعالية عن الأشخاص والمواقف الاجتماعية، وكثير من المعلمين يصفون الطفل المنسحب بأنه غير قادر على التواصل، خجول، حزين، عادةً ما يفشل في المشاركة في الأنشطة المدرسية وفي تكوين علاقات مع الآخرين، وبصفة عامة يُمكن القول أن المنسحب هو شخص طفولي في سلوكياته وتصرفاته، متردد في تفاعله مع الآخرين، أصدقاؤه قليلون ونادراً ما يلعب مع من هم في مثل سنّه، تنقصه المهارات الاجتماعية اللازمة للاستمتاع بالحياة الاجتماعية، والبعض دائم الشكوى والتمارض للابتعاد عن المشاركة في الأنشطة العامة، قد يلجأ إلى الخيال وأحلام اليقظة، وقد تنمو لديه مخاوف لا أسباب لها، البعض ينكص إلى مراحل مبكرة من النمو ويطلب بمساعدة الآخرين. (القاسم، 2000: 123)

- التكرار: هو النزعة إلى الاستمرار في نشاط معين بعد انتهاء الوقت المناسب لهذا

النشاط، بحيث يجد صعوبة في الانتقال من نشاط إلى آخر وقد تكون هذه المثابرة لفظية أو جسدية.

- التمرّد المستمرّ: وهو عبارة عن نشاط مناقض للقوانين والاتجاهات، فالطفل المتمرّد يوصّف بأنّه دائماً يشترك في نشاطات مناقضة لقوانين والديه ومعلميه واتجاهاتهم.

- السلوك الذي يتأثر بالآخرين: هو سلوك يقوم به الفرد بناءً على طلب الآخرين أو لإرضائهم دون التفكير في عواقب ذلك السلوك، ويوصف هذا الطفل عادةً بأنّه غير قادرٍ على تحمّل المسؤولية أو سهل القيادة أو تابع، لا يشعر بالأمان في بيئته، لذا يختار قائداً ليوّجهه واستخدام القائد عادة ما يكون ذريعة لسلوكه ونشاطه الشخصي.

- الانحراف الجنسي: هو سلوكيات ذات دلالة جنسية غير مقبولة اجتماعياً مما يخلق مشاكل كثيرة ومتنوعة ومن أبرز مظاهره تدليل الأطفال أو الحيوانات، إظهار سلوك غير مناسب لجنس الفرد، التلقّظ بألفاظ أو القيام بإيماءات ذات دلالة جنسية. (يحيى، 2003: 100 - 96)

مراجع الفصل السادس

المراجع العربية:

- 1 - الأسمرى، علي سعد محمد. (1991): العلاقة بين التوافق الدراسي وبعض المتغيرات الاجتماعية والأكاديمية لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى، رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.
- 2 - أبو نمره، محمد خميس. (2006): إدارة الصفوف وتنظيمها، الأردن: دار يافا، ط2.
- 3 - أحمد، سهير كامل. (1999): الصحة النفسية والتوافق، الإسكندرية: مركز الاسكندرية للكتاب.
- 4 - بيكر، روبروت وسيرك، يوهدين. (تأليف) عبد السلام، علي. (ترجمة). (2002): دليل تطبيق مقياس التوافق مع الحياة الجامعية، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- 5 - الحفني، عبد المنعم. (1992): موسوعة الطب النفسي، القاهرة: مكتبة مدبولي، المجلد الأول.
- 6 - حمدان، محمد زياد. (1996): التحصيل الدراسي، مفاهيم مشاكل وحلول، د. ب: دار التربية الحديثة.
- 7 - الخطيب، محمد جواد محمد. (2006): الإرشاد النفسي والصحة النفسية في الاسلام، كلية التربية، فلسطين، غزة: جامعة الأزهر.
- 8 - الخولي، هشام وخير الله، سحر. (2009): التعليم الملطف النظرية والاستراتيجيات، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- 9 - الدخيل، محمد. (2002): النشاط المدرسي ومعوّقاته في منطقة المدينة المنورة التعليمية في نظر مديري المدارس، اللقاء السنوي التاسع للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية المنعقد في رحاب جامعة الملك سعود، الرياض.

- 10 - الصباطي، إبراهيم سالم. (1997): التوافق الدراسي لدى الطلبة والطالبات السعوديين والمصريين، دراسة مقارنة، المجلة التربوية، مجلد (12)، عدد (45).
- 11 - الطحان، محمد خالد. (1990): مبادئ الصحة النفسية، دبي: دار القلم للنشر والتوزيع، ط2.
- 12 - سليم، بسيوني السيد. (1996): مدى المعاناة من المشكلات النفسية لدى أطفال ما قبل المدرسة من الجنسين، دراسات نفسية، تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، رانم، العدد (1)، المجلد (6).
- 13 - السيد، خالد عبد الرزاق. (2001): سيكولوجية الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة، الأزاريطه: مركز الإسكندرية للكتاب.
- 14 - شاش، سهير. (2002): التربية الخاصة للمعاقين عقلياً بين العزل والدمج، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- 15 - الشرييني، زكريا أحمد وبلفقيه، نجيب محفوظ أبو بكر. (1998): مقياس التوافق الدراسي لدى الطلبة بالمرحلة الثانوية بإمارة الفجيرة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- 16 - الظاهر، قحطان أحمد. (2004): تعديل السلوك، عمان: دار وائل. ط2.
- 17 - عبد اللطيف، مدحت عبد الحميد. (1999): الصحة النفسية والتوافق الدراسي، الإسكندرية: دار المعرفة.
- 18 - العتيبي، آمون بنت محمد. (1998): مستويات الضغط النفسي وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بمدينة الخبر، رسالة ماجستير غير منشورة، الدمام، جامعة الملك فيصل.
- 19 - عويدات، عبد الله. (1997): المشكلات السلوكية لدى طلاب الصفوف الثامن والتاسع والعاشر الذكور في الأردن والعوامل المرتبطة بها، بحث في منشور، مجلة دراسات، عدد أيلول.
- 20 - القاسم، جمال مثقال. (2000): الإضطرابات السلوكية، عمان: دار صفاء.
- 21 - محمد، يوسف عبد الفتاح. (1992): دراسة مقارنة في التوافق النفسي لدى الطفل المصري والطفل الإماراتي، سلسلة كتب مجلة شؤون اجتماعية، الجزء الثالث، مصر: الأهرام.

- 22 - المعاينة، عبد العزيز. (2005): مشكلات تربوية معاصرة، عمان: دار الثقافة.
- 23 - نجاتي، محمد عثمان. (1989): الحديث النبوي وعلم النفس، القاهرة: دار الشروق.
- 24 - يحيى، خولة أحمد. (2003): البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة، عمان: دار المسيرة.

المراجع الأجنبية:

- 25 - Isaacs, A.F. (1982): Self Esteem Giftedness Talent Creativity and Suicide, The Creative Child and Adult Quarterly, Vol II.

الفصل السابع

أدوات وتقنيات علم النفس المدرسي والتجهيزات المادية

التجهيزات المادية لغرفة النفساني المدرسي

- 1 - الإضاءة
- 2 - السجّاد
- 3 - الستائر
- 4 - الجدران
- 5 - المعلّقات
- 6 - خزّانة حفظ المستندات
- 7 - الكراسي
- 8 - الهاتف

مناهج وأساليب البحث المتّبعة من قبل النفساني :

- 1 - دراسة الحالة
- 2 - المنهج الوصفي
- 3 - المنهج التجريبي

أدوات وتقنيات النفساني المدرسي :

- I - الوثائق والسجلات المكتوبة
 - II - بطاقة الوضع الاقتصادي لأهل المفحوص
 - III - بطاقة الوضع التعليمي / المهني لأهل المفحوص
 - IV - بطاقة الوضع الثقافي لأهل المفحوص
 - V - بطاقة تاريخ نمو الطفل / المتعلّم
 - VII - بطاقة التاريخ الدراسي
 - VIII - الملف التتبعي أو البورتفوليو Portfolio
 - IX - الملاحظة
 - X - المقابلة
 - XI - الإستمارة
 - XII - اختبارات الذكاء
 - XIII - مقاييس الشخصية
 - XIV - مقاييس الاستعدادات والقدرات
 - XV - مقاييس الاتجاهات والميول المهنية
- شروط تطبيق الاختبارات
- كتابة التقرير النفسي

التجهيزات المادية لغرفة النفساني المدرسي

إنّ كل عنصر من عناصر تأثيث غرفة النفساني المدرسي له دوره وأهميته، مما يُضفي على المكان الجو المهني المطلوب. ويتبين من ذلك ضرورة أن تُفرد غرفة خاصة للنفساني في المبنى المدرسي، حيث لا يجوز جمعه في مكتب واحد مع أحد العاملين في المؤسسة المدرسية وذلك انطلاقاً من مبدأ حساسية دوره والحفاظ على سرية المفحوصين.

ويرتبط تأثيث غرفة النفساني بالمحاور التالية:

1 - الإضاءة:

من الأفضل أن يكون الاعتماد الأساسي في إضاءة المكان على الكهرباء سواء أكان ذلك أثناء النهار أو خلال الفترة المسائية. ولا يُفضّل الاعتماد على ضوء الشمس الذي ينفذ من خلال النوافذ أثناء النهار لإنارة غرفة النفساني، لأنّ الستائر ستكون مُسدلة عليها.

ولا يُنصح بتعليق ثريا تتوسّط سقف الغرفة حتى لا تجذب انتباه المفحوص فيشرد ذهنه عن متابعة ما يدور في المقابلة، وتُفضّل الإضاءة غير المباشرة والتي تصدر عن (الفلورنست) بحيث تكون متوزعة توزيعاً متساوياً على مساحة الغرفة، فيعمّ ذلك الضوء أنحاءها منتشراً فيها بطريقة غير مباشرة.

2 - السجاد:

إنّ أول ما يلفت نظر المفحوص هو أرضية المكان الذي تطأه قدماه لأوّل مرة، وقد تستأثر أرضية الغرفة بنظره أكثر من أي شيء آخر، لأنه تلقائياً قد يتطلّع إلى أعلى حيث يركّز بصره على سقف الغرفة أو يغضّ نظره إلى أسفل فيقع على أرضيتها، وذلك أثناء تعامله مع النفساني كوسيلة هروب من سؤال أو بحث عن إجابة له، لذلك فإنّ وجود سجاد يفرش

الغرفة له أهمية خاصة في احتمال تأثير ذلك على انفعالات المفحوص .
وهنا يجدر التنويه إلى ضرورة التدقيق في اختيار ألوان السجاد،
فَيُفَضَّلُ البُعد عن اختيار الألوان القاتمة أو المثيرة، والتي قد ترمز لأحداث
متعارف أو متفق عليها من قِبَل الجميع، فاللون الأحمر على سبيل المثال
يرمز للدم أو الخطر . . . كما يُفَضَّلُ البُعد عن السجاد ذي الأشكال الهندسية
التي تحتوي على خطوط وزوايا ومنحنيات أو السجاد ذي الرسومات، لأنَّ
ذلك أو بعضاً منه قد يُمثِّل رموزاً معيّنة لأحداثٍ خاصة مترسّبة في اللاشعور
عند المفحوص، فتثير في نفسه ما حاول كبته مما قد يزيد الحالة سوءاً بدلاً
من الإسهام في التحسين، لذلك يُفَضَّلُ أن يكون السجاد ذا ألوان هادئة
فاتحة خالية من أية رسومات، ويُستحسن أن تُختار الألوان التي ترمز للصفاء
والنقاء والحياة مثل اللون الأخضر السادة الذي يرمز للنبات، أو اللون
الأزرق الفاتح الذي يوحي بصفاء السماء ونقاها .

3 - الستائر :

من الأفضل استبعاد الستائر الشفّافة، التي تسمح برؤية كل ما يدور خلفها
خلال النافذة حتى لا تشغل تفكير المفحوص، وكذلك يُستحسن البُعد عن الستائر
ذات الألوان الصاخبة أو الرسومات والأشكال المزخرفة .

4 - الجدران :

يُفَضَّلُ البُعد عن طلاء الجدران بالألوان المثيرة، كما يُستحسن عدم لصق
أوراق جدران ذات تشجير أو رسومات للأسباب نفسها التي ذُكرت سابقاً فيما يتعلق
بالسجاد . ومما لا شك فيه أنَّ طلاء الجدران بالألوان الفاتحة يزيد من إضاءة
المكان، كما أنَّ تناسقها مع السجاد والستائر والأثاث يُضفي رونقاً جذاباً على الجو
المهني العام لغرفة النفساني، الأمر الذي يبعث الراحة في النفس ويهدئ
الانفعالات .

5 - المعلقةات :

إنَّ صورة معيّنة قد تعكس رؤية خاصة تختلف من مفحوص لآخر،
فكلُّ يراها حسب ما هو مترسّب عنده في اللاشعور من نشاط أو أحداث ترمز
لها هذه الصورة، ولعلَّ الاختبارات الإسقاطية للشخصية بصورة عامة

واختبار تفهّم الموضوع (TAT) بصفة خاصة تدعم ما نقصد إليه .

وبناءً عليه فإنّ الصور التي قد تُعلّق على الجدران في غرفة النفساني قد لا تخدم المفحوص، بل ربما تضرّه إذا صادفت وعكست تصوّراً خاصاً مكبوتاً عنده في اللاشعور. فاللوحات التي تمثّل أشخاصاً، رجالاً ونساءً، والصور التي تمثّل مركبات كالقطار والسيارة... قد تتسبّب في طرح يُسيء للمفحوص، لذلك يُفضّل استبدالها بلوحات للشروق أو صورة لأزهار نضرة.

6 - خزانة حفظ المستندات :

يُفضّل أن تكون خزانة حفظ المستندات من الحديد بحيث تحتوي على عددٍ من الأدراج المُحكّمة الغلق بالمفاتيح. يُستخدم قسماً من هذه الخزانة لحفظ المواد والمطبوعات والكتيبات والنشرات التي تتعلّق بالحقل المهني النفسي، مثل اختبارات الذكاء والميول والاتجاهات والاستعدادات والاختبارات الإسقاطيّة والاختبارات النفسيّة الأخرى، ويستخدم القسم الآخر لحفظ ملفات المتعلمين وشرائط التسجيل وكل ما يتعلّق بهم ومجالاتهم وبمقابلاتهم.

تُصنّف هذه المحتويات وفق ترتيبات خاصة حسب رغبة النفساني، وقد يكون أفضلها التصنيف على أساس الحروف الأبجدية حتى يسهل الرجوع إليها وقت الحاجة واختصاراً للوقت وتوفيراً للمجهود.

7 - الكراسي :

عادةً يوجد كرسيان اثنان فقط من الكراسي المتساوية الحجم المريحة المكسوة بالإسفنج والجلد أو المخمل، كل كرسي منهما له ذراعان جانبيان ومسند خلفي عريض ملائم لراحة الظهر. تتميز هذه الكراسي بأنّ أرجلها ثابتة غير متحرّكة، يجلس النفساني على أحدهما بينما يجلس المفحوص على الأخرى، ويُفضّل وضعهما على خلفي زاوية قائمة (90^0) وذلك حتى تُتاح الفرصة للمفحوص أن يواجه النفساني بنظره فيكون بينهما اتصال بصري مباشر عندما يرغب في ذلك.

أما الكراسي المتحرّكة فتُستخدم في المقابلة الإرشادية الجماعية، أي عندما يُقابل النفساني أكثر من مفحوص في وقت واحد في المقابلة الإرشادية الواحدة. ومن الأفضل أن تكون هذه الكراسي متساوية من حيث الحجم ومريحة، ومن

الضروري أن تكون متحرّكة حتى يسهل تحرّك المفحوصين من أماكنهم وتبادل أوضاعهم مع بعض، حسب تعليمات النفساني ووفق متطلّبات استراتيجية المقابلة وأسلوبها المتّبع.

8 - الهاتف :

إنّ وظيفة الهاتف في غرفة النفساني تقتصر على الإرسال فقط، إرسال المكالمات التي يرغب أن يُجريها النفساني لخدمة أغراض خاصة تُسهم في تحقيق الأهداف التي من أجلها تتم المقابلة الإرشادية.

ومن هذه الأغراض :

- الاتصال بوليّ أمر متعلّم أو بأحد أقربائه للاستفسار منه عن أية معلومات قد تُفيد في مساعدته.
- الاتصال بزميل مهني للنفساني، وذلك بهدف الاستفسار منه أو إشراكه معه في بحث تلك الحالة مما يُفيد في مساعدته.
- الاتصال بالهيئات العلاجية والمهنية والاجتماعية لإحالاته إليها إذا تطلّب الأمر ذلك. (عمر، 1987 : 79 - 86)

مناهج وأساليب البحث المتّبعة من قبل النفساني :

1 - دراسة الحالة :

يُعتبر هذا الأسلوب - والبعض يعتبره منهجاً - أسلوباً متميّزاً يقوم على الاهتمام بدراسة الوحدات الاجتماعية، سواء كانت هذه الوحدة فرداً أو صفّاً، أو مؤسسة بهدف جمع البيانات والمعلومات المستفيضة عن الوضع القائم، وتاريخها وخبراتها الماضية، وعلاقاتها مع البيئة ثم تحليل نتائجها. ودراسة الحالة هي الدراسة التي تهتم بحالة فرد أو جماعة أو مؤسسة من أجل جمع معلومات عن ذلك الفرد أو تلك المجموعة بأسلوب معيّن. (Schutt, 1996 : 54)

وتعتبر دراسة الحالة طريقة عيادية استطلاعية في منهجها، تركز على الفرد وتهدف إلى التوصل إلى الفروض، والإحاطة الشاملة المعرفية بتفاصيل الحالة من المنظور الدينامي والترابطي والعلائقي - التاريخي، ويؤكد «روتير» Rotter أن دراسة الحالة هي المجال الذي يُتيح للنفساني جمع أكبر وأدق قدر من المعلومات

حتى يتمكن من إصدار حكم قيّم نحو الحالة، وتتجلى مزايا دراسة الحالة في النقاط الآتية:

- قريبة من الواقع الملموس، وتسمح باتصال عاطفي والربط بين أحداث الماضي والحاضر.
- تصف ظواهر قليلة الظهور.
- تضع فرضيات.
- تتأكد من مدى صحة هذه الفرضيات. (Winfrid, 1993: 38)

ويُحذّر بعض الباحثين من عيوب دراسة الحالة ونقائصها، فهُم يرون أنها بمفردها لا تمدّ بكل ما يريد النفساني من مؤشرات تشخيصية. (ياسين 1987: 351)

ويتبع أسلوب دراسة الحالة الخطوات العلمية التالية:

- تحديد المشكلة أو الحالة أو نوع السلوك المراد دراسته.
- جمع البيانات الضرورية لفهم الحالة وتكوين وجهة نظر فيها.
- تحديد المفاهيم والفروض العلمية.
- تحليل البيانات المُجمّعة.
- استخلاص النتائج ووضع التعميمات.

وتوجد علاقة تكامل بين دراسة الحالة ومناهج البحث الأخرى، فعلى سبيل المثال في معظم البحوث النفسية يُكمّل البحث ودراسة الحالة بعضهما البعض، ويكمن الفرق في أنّ المنهج المسحي يعتبر دراسة كمية، حيث تُجمع البيانات والقياسات لعدد كبير من الأفراد، أما في دراسة الحالة فإنّ النفساني يفحص حالة واحدة أو عدد قليل من الحالات. وتتطلب متابعة تاريخ حياة الأفراد سواء متعلّمين أو معلّمين أو إداريين وعمليات تطوير المؤسسات التربوية مصادر وقواعد البحث الوثائقي أو التاريخي إلى حدّ ما. (خفاجة وصابر، 202: 96 - 99)

2 - المنهج الوصفي:

يُستخدم هذا المنهج في دراسة الأوضاع الراهنة للظواهر من حيث خصائصها، أشكالها، وعلاقاتها والعوامل المؤثرة في ذلك. (عبيدات وآخرون، 1997: 47) حيث يُمكن للنفساني دراسة موضوع غياب الانضباط المدرسي لدى

صف معيّن أو حلقة دراسيّة ما، أو قد يتناول موضوع الترفيه الميسّر وأثره في تحصيل بعض المواد.

ويقوم هذا المنهج على رصد ومتابعة دقيقة لظاهرة أو حَدَث معيّن بطريقة كميّة أو نوعية في فترة زمنية معيّنة أو عدة فترات من أجل التعرّف عليها من حيث المحتوى أو المضمون، والوصول إلى نتائج وتصميمات تساعد في فهم الواقع وتطويره. (دالين، 1985: 313) حيث يمكن للنفساني استخدام هذا المنهج في المدرسة لدراسة ظاهرة الغش في الامتحانات على سبيل المثال، أو ظاهرة التغيب أو التأخر عن الدوام المدرسي لدى فئة عمرية معيّنة أو صف معيّن.

ولا يتمثل المنهج الوصفي فقط في جمع البيانات والمعلومات وتقديم تفسير عميق لها، وسبر أغوارها من أجل استخلاص الحقائق والتعميمات الجديدة التي تُسهم في تراكم وتقدّم المعرفة الإنسانية، بل يتعدّى ذلك إلى الوصول إلى توصيات ومقترحات كحلّ للمشكلات التي تمّ وصفها وتحديدها. (العكش، د.ت: 122)

3 - المنهج التجريبي :

يبدأ البحث التجريبي عندما يشعر النفساني بوجود مشكلة، وتتلخّص مهمّته في أن يُحدّد هذه المشكلة تحديداً جيّداً، ويصوغها بشكل قابل للتحقّق والقياس. ويتطلّب هذا المنهج ضبط العوامل التي يمكن أن تؤثر في الظاهرة موضوع الدراسة أو التحكم فيها بطريقة محدّدة، أي الاحتفاظ بكل العوامل ثابتة ما عدا عامل واحد، ويغيّر النفساني هذا العامل الأخير بطريقة معيّنة، ليحدّد ما إذا كان مؤثراً في الظاهرة أم لا. (دويدار، 1999: 82 - 83)

ويختلف المنهج التجريبي عن غيره من المناهج في خطواته والتي تشمل إلى جانب تعريف وتحديد المشكلة وصياغة الفروض تصميم واختبار التجربة، وهي مجموعة الاجراءات المنظّمة والمقصودة التي سيتدخّل من أجلها النفساني في إعادة تشكيل واقع الحدث أو الظاهرة، وبالتالي الوصول إلى نتائج تُثبت الفروض أو تنفيها. ويتطلّب تصميم التجربة تحديد مكان وزمان إجرائها، وتجهيز واضح لوسائل قياس النتائج واختبار صدقها. ويقوم النفساني بإجراء تجربته على مجموعتين من المتعلّمين إحداها المجموعة التجريبية والأخرى المجموعة الضابطة، شرط أن لا يكون هناك أي فروق بين

خصائص وصفات الأفراد في المجموعتين . كما يمكنه دراسة المجموعة قبل وبعد إجراء التجربة التي صمّمها النفساني لتحديد أثر المتغيّر الذي أضافه، (Green، 1990 : 3 - 4) فعلى سبيل المثال يمكن للنفساني دراسة أثر استخدام التعزيز في دافعية المتعلم أو تحصيله، أو إجراء تجربة حول موضوع عقد السلوك كأسلوب تربوي بديل للعقاب وأثره في الانضباط الصفي .

أدوات وتقنيات النفساني المدرسي :

تتعدّد الأساليب الفنيّة في جمع المعلومات لعملية التوجيه والإرشاد، ويتوقّف اختيار أحد الطرق على مدى مناسبتها لطبيعة الموقف، ونوع المعلومات المطلوب جمعها . فقد يستخدم النفساني طريقة ويستعمل معها وسيلة أخرى لتدعيم آرائه واستنتاجاته . وكلّما تعدّدت هذه الطرق كلما كانت المعلومات أكثر ثباتاً وموضوعيّة .

وفيما يلي شرح لأكثر هذه الوسائل استعمالاً وشيوعاً :

I - الوثائق والسجلات المكتوبة :

سواء كانت سجلات رسميّة أو وثائق شخصيّة وإحصائيّة، فإنّها تفيد الباحث وتُعينه في تسليط الأضواء على الحالة المبحوثة . (محمد، 1988 : 295)

وأبرز السجلات الرسميّة المدرسيّة ما يُعرف بإسم «إضبارة المتعلّم» والتي تضم معلومات موضوعيّة عنه، حيث أنّها تحتوي على معلومات عن :

أ - الوضع العائلي: كالمدخل، المصروف، الأملاك، عدد الأنفس، الوضع الاقتصادي . . .

ب - الوضع الصحي: كفتّة الدم، الأمراض، الوراثة، الحالة العامة للحواس، الأسنان، التلقيح . . .

ت - الوضع التحصيلي: أي الدرجات الحاصل عليها .

ث - الوضع الاجتماعي: كاشتراك المتعلّم في النوادي والجمعيات، وفي النشاطات والرحلات . . . (شحيمة، 1994، 261 - 260)

وفي حال عدم توقّر كل المعلومات في الاضبارة يتوجّب على النفساني أن يحصل عليها من خلال كتابة تاريخ الحالة .

ونفترح البطاقات التالية لجمع البيانات اللازمة لكتابة تقرير الحالة :

II - بطاقة الوضع الاقتصادي لأهل المفحوص :

ويمكن أن تتمحور الأسئلة حول ما يلي :

أولاً : أسئلة حول الدخل

ويمكن أن تتمحور الأسئلة حول ما يلي :

1 - الأفراد المقيمون مع المفحوص :

القيمة التقريبية للمدخل	المهنة	العمر	صلة القرابة	

2 - هل يوجد أي دخل خارجي من إيجارات أو تجارة أو غير ذلك؟

☐ كلا

☐ نعم

3 - هل يتقاضى الطفل مصروفاً؟

☐ كلا

☐ نعم

4 - في حال نعم، حدّد متى يحصل عليه :

☐ شهرياً

☐ أسبوعياً

☐ يومياً

5 - حدّد قيمته التقريبية :

ثانياً : أسئلة حول السكن

1 - المنزل الذي تقطن فيه أسرة المفحوص / المتعلّم :

☐ استثمار

☐ إيجار

☐ ملك

2 - في حال كان ليس ملكاً للأسرة، حدّد قيمة الإيجار أو الاستثمار :

3 - هل انتقلت الأسرة من منزل إلى آخر؟

☐ كلا

☐ نعم

- 4- في حال نعم، أين كان عنوان السكن السابق، وما هي أسباب الانتقال؟
- 5- حدد:

أ- عنوان السكن الحالي (المنطقة/ الشارع/ الحي):

ب- مساحة المنزل:

ت- عدد غرفه:

- 6- هل للمفحوص غرفة خاصة به؟

☐ كلا

☐ نعم

- 7- في حال كلا، من يُشاركه الغرفة؟

ثالثاً: محتويات المنزل

- 1- حدد ما تمتلكه من أدوات في المنزل:

☐ فيديو

☐ تلفزيون ملوّن

☐ مكيف

☐ دش

☐ فرن غاز

☐ غسالة كهربائية أوتوماتيك

☐ مايكروويف

☐ براد

☐ سخان كهربائي للماء

☐ هاتف

☐ مكيف

☐ مدفأة

☐ راديو ستريو

☐ مكنسة كهربائية

☐ انترنت

☐ كمبيوتر

- 2- هل لديك سيارة؟

☐ كلا

☐ نعم

- 3- حدّد كيف تقضي الأسرة برفقة الطفل أوقات الفراغ:

☐ زيارة أصدقاء الطفل

☐ زيارات للأقارب

- ☐ الذهاب إلى المطاعم ☐ زيارة الأماكن المخصصة للأطفال
☐ البقاء في المنزل ☐ التنزه في الأماكن العامة
☐ السفر خارج البلاد ☐ السفر داخل البلاد
☐ السينما ☐ المسرح
☐ البحر ☐ الجبل

III - بطاقة الوضع التعليمي / المهني لأهل المفحوص :

صلة القرابة	الاسم	العمر	المستوى التعليمي	المهنة

ثانياً : أسئلة تتعلق بعمل الأم (في حال كانت الأم تعمل) :

- 1 - حدّد عدد ساعات غياب الأم عن المنزل بسبب العمل :
- 2 - حدّد مكان عمل الأم :
- 3 - حدّد موعد خروج الأم من المنزل للتوجه إلى العمل :
- 4 - حدّد موعد عودة الأم إلى المنزل :
- 5 - هل طبيعة العمل تتطلب منها تحضيراً في المنزل؟

☐ كلا

☐ نعم

- 6 - في حال نعم ، كم يستغرق هذا التحضير المنزلي من الوقت؟

ثالثاً : أسئلة تتعلق بعمل الأب (في حال كان الأب يعمل) :

- 1 - حدّد عدد ساعات غياب الأب عن المنزل بسبب العمل :
- 2 - حدّد مكان عمل الأب :
- 3 - حدّد موعد خروج الأب من المنزل للتوجه إلى العمل :

4 - حدّد موعد عودة الأب إلى المنزل :

5 - هل طبيعة العمل تتطلب منه تحضيراً في المنزل؟

☐ كلا

☐ نعم

6 - في حال نعم، كم يستغرق هذا التحضير المنزلي من الوقت؟

IV - بطاقة الوضع الثقافي لأهل المفحوص :

أولاً: مكتبة المنزل

1 - هل لديكم مكتبة في المنزل :

☐ كلا

☐ نعم

2 - في حال نعم، ما نوع الكتب التي تتضمّنهما؟

☐ سياسية

☐ دينية

☐ أدبية

☐ تاريخية

☐ مجالات

☐ متخصصة في مجال علمي محدّد

غير ذلك حدّد :

3 - حدّد عدداً تقريبياً للكتب التي تتضمّنهما المكتبة :

4 - من الذي يُطالع؟

5 - هل تحرصون على شراء كتب علمية؟

☐ كلا

☐ نعم

6 - هل يتابع أفراد العائلة ما توصّل إليه العلم في مجال اهتماماتكم؟

☐ كلا

☐ نعم

7 - حدّد درجة تشجيع الأسرة للابن على المطالعة :

☐ مرتفعة

☐ مرتفعة جداً

☐ ضعيفة☐ متوسطة☐ ضعيفة جداً

8 - هل ترافقون الابن إلى معارض الكتاب؟

☐ كلا☐ نعم

9 - هل يطرح الأبناء عليكم تساؤلات علمية وثقافية؟

☐ كلا☐ نعم

10 - هل تتقصون معرفة الإجابة على أسئلة طُرحت عليكم من قِبل أبنائكم ولم تعرفونها؟

☐ كلا☐ نعم

ثانياً: مشاهدة التلفاز

1 - حدّد عدد ساعات مشاهدة أفراد الأسرة للتلفاز:

☐ من ساعة إلى ساعتين☐ أقل من ساعة☐ أكثر من أربع ساعات☐ من ساعتين إلى أربع ساعات

2 - ما نوع البرامج المُشاهدة عبر التلفاز:

☐ برامج سياسية☐ برامج ترفيهية☐ برامج فنية - غذائية☐ برامج وثائقية☐ برامج دينية☐ برامج إخبارية

غير ذلك حدّد:

☐ برامج للأطفال

3 - هل يُشاهد الطفل التلفاز معكم؟

☐ كلا☐ نعم

4 - في حال كانت الاجابة كلا، هل يُشاهد التلفاز بمفرده؟

☐ كلا☐ نعم

5 - هل يتم انتقاء ما يُشاهد الابن من برامج في التلفاز؟

☐ كلا

☐ نعم

6 - كم يبلغ عدد الساعات اليومية لمشاهدة الطفل للتلفاز؟

7 - ما هي نوعية البرامج التي يحب أن يتابعها الطفل؟

8 - هل يُستخدم التلفاز كوسيلة عقاب أو ضغط على الطفل؟

☐ كلا

☐ نعم

9 - هل يستخدم الطفل الكمبيوتر في المنزل؟

10 - ما هي أهداف ودواعي استخدامه له :

☐ الدخول على مواقع ترفيهية

☐ اللهو

☐ للاتصال بأصدقاء له

☐ لاتمام دروسه

☐ للبحث عن معلومات غير ذلك، حدّد:

11 - كم يقضي من الوقت أمام شاشة جهاز الكمبيوتر؟

ثالثاً : إسهام الوالدين في تشكيل وبناء المستوى الثقافي للأبناء

1 - قدر مدى مشاركتكم في الفعاليات المدرسية النظامية :

☐ مرتفعة

☐ مرتفعة جداً

☐ غير كافية

☐ متوسطة

☐ غير كافية على الإطلاق

2 - هل تقومون بزيارات دورية إلى المدرسة لمتابعة وضع الابن؟

☐ كلا

☐ نعم

3 - هل تحضرون مجالس أولياء الأمور؟

☐ كلا

☐ نعم

4 - هل تسارعون للقاء الإدارة المدرسية إذا وُجّه إليكم خطاب استدعاء؟

☐ نعم ☐ كلا

5 - هل تحثّون الابن على الاستذكار وحلّ الوظائف؟

☐ نعم ☐ كلا

6 - إلى مدى يتوفّر الجو المناسب للابن للاستذكار؟

☐ كثيراً جداً ☐ كثيراً

☐ بدرجة مقبولة ☐ قليلاً ☐ قليلاً جداً

7 - إلى مدى تسعون لمعرفة الصعوبات أو المشكلات التي تواجه الابن في الدراسة؟

☐ دائماً ☐ أحياناً ☐ نادراً

8 - حدّد درجة مساهمة الأسرة في حل مشكلة الابن الدراسية:

☐ مرتفعة جداً ☐ مرتفعة

☐ متوسطة ☐ ضعيفة

☐ ضعيفة جداً

9 - هل تحثّون الابن على اتقان لغة أجنبية؟

☐ نعم ☐ كلا

10 - هل تسهمون في رسم المجال العلمي للابن؟

☐ نعم ☐ كلا

11 - هل تهتمون بمعرفة المستوى العلمي لأصدقاء الابن؟

☐ نعم ☐ كلا

12 - ما هي ردّة فعلكم إذا حصل وتأخر ابنكم دراسياً؟

13 - إلى أي مدى تؤثّر الابن إذا تأخر دراسياً؟

☐ كثيراً

☐ كثيراً جداً

☐ قليلاً جداً

☐ قليلاً

☐ بدرجة متوسطة

14 - في حال كان الجواب نعم، حدّد طريقة التأنيب المتبعة:

15 - ما هي ردّة فعلكم إذا تفوّق ابنكم دراسياً؟

16 - إلى أي مدى تُكافئ الابن إذا تفوّق دراسياً؟

☐ كثيراً

☐ كثيراً جداً

☐ قليلاً جداً

☐ قليلاً

☐ بدرجة متوسطة

17 - في حال كان الجواب بالإيجاب حدّد أسلوب ونوعية المكافأة المتبعة:

18 - كيف يتم استثمار عطلة نهاية الأسبوع:

V - بطاقة تاريخ نمو الطفل / المتعلّم:

1 - ترتيب الطفل بين إخوته:

2 - أذكر عمر الأم عند حملها به:

3 - تمّ الحمل:

☐ عن غير قصد

☐ عن قصد

4 - ردّة فعل الأبوين تجاه الحمل:

☐ رضى

☐ رفض

☐ لا مبالاة

☐ فرح وسرور

5 - طبيعة الحمل:

☐ تلقّيح

☐ حمل طبيعي

☐ بعد فترة علاج

6 - حالة الأم الصحية أثناء فترة الحمل :

☐ طبيعية ☐ تعرّضت لمشاكل الحمل

غير ذلك حدّد:

7 - هل سبق أن تعرضت الأم لحالات إجهاض حمل؟

☐ نعم ☐ كلا

8 - في حال نعم، أذكر عدد المرات :

9 - هل سبق أن حاولت الأم إسقاط هذا الحمل؟

☐ نعم ☐ كلا

10 - في حال نعم، أذكر عدد المرات :

11 - كيف كانت التغذية في فترة الحمل جيدة؟

☐ جيّدة جداً ☐ جيّدة

☐ لا بأس بها ☐ سيّئة

12 - إذا كانت الإجابة سلبية أرجو تحديد الأسباب :

.....

13 - تناولت الأم كثيراً أثناء الحمل :

☐ الشاي ☐ المشروبات الصودية

☐ الكافيين ☐ الكحول

☐ الدخان ☐ البروتينات

☐ الأطعمة الغنية بالكالسيوم ☐ الأطعمة الغنية بالحديد

غير ذلك، حدّد:

14 - الشخص المسؤول عن متابعة وضع الأم:

- ☐ طبيب مختص ☐ قابلة قانونية

15 - هل حدث أن تدهورت الحالة الصحية للأم أثناء الحمل؟

- ☐ نعم ☐ كلا

16 - في حال نعم أذكر سبب هذا التدهور:

17 - هل حدث أن تدهورت الحالة النفسية للأم أثناء الحمل؟

- ☐ نعم ☐ كلا

18 - في حال نعم أذكر سبب هذا التدهور:

19 - مدة الحمل:

- ☐ 7 أشهر ☐ 9 أشهر

غير ذلك حدّد:

20 - طبيعة الولادة:

- ☐ قيسريّة ☐ طبيعيّة

21 - مكان الولادة:

- ☐ في المنزل ☐ في المستشفى

22 - هل حدثت أي اضطرابات أو مشكلات أثناء الولادة؟

- ☐ نعم ☐ كلا

23 - في حال نعم، حدّد نوع هذه المشكلات:

- ☐ ولادة مبكرة ☐ لف المصران على عنق الطفل

- ☐ طول فترة المخاض ☐ جفاف الماء المحيطة برأس الجنين

غير ذلك حدّد:

24 - هل صرخ الطفل عند الولادة؟

☐ كلا

☐ نعم

25 - هل استخدمت أدوات مساعدة في عملية الولادة؟

☐ كلا

☐ نعم

26 - وزن الطفل عند الولادة:

27 - طول الطفل عند الولادة:

28 - هل عانى المولود في مرحلة ما بعد الولادة مباشرة أيًا من الحالات التالية:

المرض أو الإصابة أو الحالة	نعم	كلا	مدته	هل تم تناول أدوية	نوعها	مدى التأثير
اصفرار						
كان لون بشرته أزرقاً						
التقيؤ المستمر						
الإسهال المزمن						
تشنجات						
تشوهات جسدية						
أمراض أخرى						

29 - هل وُضع الطفل في الحاضنة؟ إذا كانت الإجابة بنعم أذكر الأسباب. ومدة بقاءه فيها.

.....

30 - هل كان الطفل بحاجة إلى نقل دم؟ إذا كانت الإجابة بنعم أذكر الأسباب.

.....

31 - هل عانى الطفل من صعوبات في الأكل أو البلع؟ إذا كانت الإجابة بنعم الرجاء التوضيح:

32 - هل عانى الطفل من مشكلات في النوم؟ إذا كانت الإجابة بنعم الرجاء التوضيح:

33 - نوع الرضاعة التي اتبعت مع الطفل:

☐ رضاعة طبيعية ☐ رضاعة اصطناعية

☐ مزيج من النوعين

34 - هل يمكن وصف الحالة النفسية للأم أثناء إرضاع الطفل؟

35 - حدّد مدة فترة الرضاعة الطبيعيّة:

36 - أذكر سبب التوقّف عن الرضاعة:

38 - حدّد طريقة الفطام:

☐ طريقة فجائية ☐ طريقة متدرّجة

☐ باستخدام وسائل منفرة ☐ غير ذلك حدّد:

39 - هل عانى الطفل من مشكلات أثناء فترة الرضاعة؟

☐ نعم ☐ كلا

40 - في حال نعم ما طبيعة هذه المشكلات؟

41 - في أي عمر تمّ إدخال الأطعمة المكمّلة على النظام الغذائي للطفل؟

42 - حدّد في أي عمر بدأ الطفل بـ:

أ - التسنين:

- ب - الحبو :
- ت - الجلوس :
- ث - الوقوف :
- ج - المشي :
- ح - الكلام :
- خ - تركيب جمل ذات معنى :
- د - لبس الحذاء بمفرده :
- ذ - استخدام الملاعقة :
- ر - فتح الأبواب :

43 - هل عانى الطفل أيًا من الحالات التالية؟

المرض أو الإصابة	نعم	كلا	العمر عند الإصابة	السبب	مدة الإصابة	مدى التأثير
إجراء عمليات جراحية						
تشنجات / صرع						
تشنجات مصحوبة بحرارة						
إلتهابات متكررة في الأذن						
إلتهابات في الحلق						
إلتهابات في الجيوب الأنفية						
ارتفاع ملحوظ في درجة الحرارة						
إصابة في الرأس						
بكاء مستمر أو غير طبيعي						

المرض أو الإصابة	نعم	كلا	العمر عند الإصابة	السبب	مدة الإصابة	مدى التأثير
هدوء مستمر أو غير طبيعي						
جفاف						
حصبة						
جديري						
شلل أطفال						
اضطراب تمثيل غذائي						
أمراض أخرى تذكر						

44 - هل خضع الطفل لاختبارات سمع؟ إذا كانت الإجابة نعم فماذا كانت النتيجة؟

.....

45 - هل خضع الطفل لاختبارات بصر؟ إذا كانت الإجابة نعم فماذا كانت النتيجة؟

.....

46 - هل تلقى التطعيمات الأساسية؟

☐ كلا

☐ نعم

47 - إذا كانت الإجابة كلا فما هي التطعيمات التي لم تكتمل؟

.....

48 - هل عانى الطفل من حساسية تجاه بعض الأطعمة؟

☐ كلا

☐ نعم

50- هل عانى الطفل من أمراض أثناء طفولته المبكرة؟

□ ٥٤

☐ نعم

51- في حال نعم، حدّد نوع المرض:

52۔ هل كان يزور طبيب الأطفال بشكل دوري؟

5

☐ نعم

53- هل تناول الطفل أدوية توقف عن استخدامها في الوقت الحالي؟

□ كل

☐ نعم

إذا كانت الإجابة نعم الرجاء استكمال الجدول التالي:

[illegible]

54 - هل يتناول الطفل في الوقت الحالي أدوية؟

☐ كلا

☐ نعم

إذا كانت الإجابة نعم الرجاء استكمال الجدول التالي :

اسم الدواء	سبب تناوله	الجرعة	المدة منذ البدء	مدى التأثير

55 - في أي عمر بدأ تعليم الطفل ضبط برازه؟

56 - في أي عمر بدأ تعليمه ضبط البول؟

57 - ما هي الطريقة المتبعة لتنظيف الطفل؟

58 - في أي عمر بدأ الطفل ينام دون وضع حفاضة؟

59 - هل عاد وتبول ليلاً بعد فترة؟

☐ كلا

☐ نعم

60 - في حال نعم، في أي عمر حصل هذا الأمر وما هو السبب من وجهة نظركم؟

.....

61 - هل مارس الطفل بعض العادات السلبية كقضم الأظافر أو مص الأصابع؟

☐ كلا

☐ نعم

62 - في حال نعم هل تم التخلص من هذه العادات؟ وكيف؟

.....

63 - هل ترافقت طفولته وإحدى المشكلات التالية؟

- | | |
|--------------------------------------|---------------------------------------|
| ☐ أحلام مزعجة | ☐ تجوال ليلي |
| ☐ شراهة | ☐ تشنجات عصبية |
| ☐ فقدان شهية | ☐ تقيؤ |

- غير ذلك حدّد:

64 - في حال تعرّضه لإحدى هذه المشكلات كيف تمّت معالجتها؟

.....

65 - لأي عمر بقي الطفل ينام في غرفة والديه؟

66 - كيف كانت ردة فعل الطفل لدى نقله إلى غرفة خاصة به؟

67 - حدّد طبيعة نومه بشكل عام:

- | | |
|--------------------------------|--------------------------------|
| ☐ هادئ | ☐ مضطرب |
| ☐ متقطع | ☐ متقلب |

68 - هل من عادات مُتبعة للتحضير للنوم؟

- | | |
|---|--------------------------------------|
| ☐ قراءة قصص | ☐ سماع أغاني |
| ☐ مشاهدة التلفاز | ☐ اللعب بشعره |

- غير ذلك حدّد:

69 - كيف تصف حدة السمع:

- | | |
|------------------------------------|-------------------------------|
| ☐ جيدة جداً | ☐ جيدة |
| ☐ متوسطة | ☐ ضعيف |

70 - كيف تصف حدة البصر:

- | | |
|------------------------------------|-------------------------------|
| ☐ جيدة جداً | ☐ جيدة |
| ☐ متوسطة | ☐ ضعيف |

71 - صف علاقة الطفل مع والديه؟

.....

72 - صف علاقة الطفل مع إخوانه وأخواته؟

.....

73 - صف علاقة الطفل مع أجداده؟

.....

74 - كيف يتصرف الطفل مع المربية (إن وجدت)؟

.....

75 - كيف يتصرف الطفل مع السائق (إن وجد)؟

.....

76 - كيف يتصرف مع غيره من الأطفال؟

.....

77 - كيف يتصرف عند حضور ضيوف إلى المنزل؟

.....

78 - كيف يتصرف مع الغرباء؟

.....

79 - الرجاء ملء الجدولين التاليين:

أشياء يحبها :

أنشطة/ ألعاب	أطعمة/ مشروبات	أماكن	أشخاص	مثيرات حسية

أشياء لا يحبها :

أنشطة/ ألعاب	أطعمة/ مشروبات	أماكن	أشخاص	مثيرات حسية

الحياة الجنسية :

- 1 - متى تُقن أول تعليمات خاصة بالجنس ، وما هي هذه التعليمات؟
- 2 - سنّه عند البلوغ :
- 3 - ما هي المشكلات الجنسية التي ظهرت عنده في هذه السنّ :

- | | |
|--|--|
| ☐ حب الاستعراض | ☐ العادة السرية |
| ☐ استعمال الألفاظ البذيئة | ☐ اللعب الجنسي |

VI - بطاقة الوضع العائلي :

- 1 - هل يوجد لدى الطفل أقرباء بما في ذلك الأخوة والأخوات والوالدين والعمّات والخالات وأولادهم والأجداد ممن لديهم مشكلات صحية أو بدنية أو اجتماعية أو نفسية أو إعاقة أو ما إلى ذلك؟
- ☐ كلا ☐ نعم

2 - إذا كانت الإجابة نعم أرجو تحديد عدد الأقرباء المصابين () ثم ملء الجدول التالي :

نوعية القربة للطفل	المرض أو الاضطراب	نوعية القربة للطفل	المرض أو الاضطراب
	ضمور في العضلات		تشنجات أو نوبات صرع
	تشوهات جسمية		تأخر في التطور الحركي
	اضطراب في الانتباه		إعاقة سمعية
	تأخر في تطور اللغة والتواصل		إعاقة بصرية
	صعوبات في التحصيل الدراسي		صعوبات تعلم
	مشكلات سلوكية		إعاقة عقلية
	مشكلات معرفية		إعاقات نمائية
	مشكلات اجتماعية		تلف دماغي
	مشكلات نفسية		نشاط زائد
			أمراض أخرى (حدّد)

3 - يرجى كتابة تقرير مبسط يشرح وضع الأقارب المصابين أو الذين لديهم مشاكل إن أمكن :

.....

.....

4 - هل يتناول أحد أفراد الأسرة أدوية كعلاج دائم؟ حدّد نوعها؟

5 - هل تعرّض أحد أفراد الأسرة لحادث معين؟

6 - هل هناك من يدخن في المنزل؟

☐ كلا

☐ نعم

7 - في حال نعم، هل الأم مدخنة؟

☐ كلا

☐ نعم

8 - أذكر حوادث الطلاق أو الانفصال التي حدثت في الأسرة مباشرة وعمر المفحوص عند كل منها:

9 - أذكر حوادث الزواج للمرة الثانية التي حدثت في الأسرة مباشرة للمفحوص:

10 - وصف علاقة كل فرد من أفراد الأسرة بالمفحوص:

VII - بطاقة التاريخ الدراسي:

1 - هل التحق الطفل بحضانة قبل الدخول إلى المدرسة؟

☐

كلا

☐

نعم

2 - في حال الإجابة بنعم، كما كان عمره حينها؟

3 - حدّد عمر الطفل عند دخوله المدرسة للمرة الأولى:

4 - في أي صف التحق؟

5 - كيف كانت استجابته للخبرة المدرسيّة الأولى؟

6 - ما هي التحضيرات التي اتبعتها الأسرة لإعداد الطفل لليوم الأول للدراسة؟

7 - هل رسب في صفوف ما؟

☐

كلا

☐

نعم

8 - في حال نعم، في أي صف رسب؟

9 - ما هي أسباب الرسوب؟

10 - هل تمّ نقله من مدرسة إلى أخرى:

☐

كلا

☐

نعم

11 - في حال الإجابة بنعم، ما كان السبب في ذلك؟

12 - حدّد تاريخ دخول الطفل المرحلة الابتدائيّة:

13 - حدّد عمره أثناءها:

- 14 - أذكر أحب المواد إلى قلب الطفل :
- 15 - أذكر المواد التي لا يميل إليها :
- 16 - حدّد أبرز الصعوبات الدراسية التي تواجهه :
- 17 - صف طموح الطفل المستقبلي للدراسة :
- 18 - في أي ساعة عادةً يبدأ بإتمام دروسه ؟
- 19 - وفي أي ساعة عادةً ينتهي من إتمام دروسه ؟
- 20 - هل توجد غرفة مخصصة للطفل ليدرس فيها؟

☐ كلا

☐ نعم

- 21 - صف علاقة الطفل بالمعلمين بشكل عام :
- 22 - هل تُقدّم للطفل أي مساعدة لإتمام واجباته المنزلية؟

☐ كلا

☐ نعم

- 23 - في حال نعم، من يُساعده؟

VIII - الملف التبعي أو البورتفوليو Portfolio :

تُعَدّ ملفات الأعمال - البورتفوليو - إحدى الصيغ الجديدة والتي أصبحت تُستخدم بكثرة في العديد من الدول في الآونة الأخيرة. (بكار والبسام وآل سعود، 2007)

وتركّز هذه الصيغة على عمليات تعلّم مهمة يمكن تنميتها في إطار العمل المدرسي وخارجه، ومتابعة نمو المتعلم عبر الزمن، وتحديد احتياجات تعلّمه، وتحصيله لنطاق واسع من المعارف والمهارات الوظيفية. ويمكن تعريفه بأنه «تجميع مركز وهادف لأعمال المتعلّم يُبيّن جهوده، وتقدّمه، وتحصيله في مجال أو مجالات دراسية معيّنة. على أن يقوم بنفسه بانتقاء محتوى الملف، ويشتمل الملف محكّات الحكم على نوعية الأعمال وأدلة على انعكاسات المتعلّم وتأملاته الذاتية على هذه الأعمال». (علام، 2004 : 188)

وقد أشارت «براندا إنجل» أن هناك خمسة مجالات لتعلم المتعلّمين ويمكن أن ينجزها المتعلّمون في تعلمهم، وبالتالي يمكن أن يتضمنها البورتفوليو هي :

- المهارات (الكتابات اليدوية، حجم الكلمات، الأرقام، الحقائق، وغير

ذلك...) اكتساب المتعلّمين الجيد للمعلومات ونموّها، والمهارات العليا والفهم.

- خصائص أو سمات الشخصية والخصائص العقلية. (عرفان، 2005 : 82)
- ومن أبرز خصائص البورتفوليو أنه :
- حافظة أو سجلّ أو ملف أو حقيبة تضم أفضل الأعمال المختارة.
- أداة لتجميع الخبرات وللتقويم الذاتي.
- يعرض النمو والتطور موثقاً بالأدلة والبراهين.
- يركّز على مجال معيّن أو مجالات مختلفة.
- يعرض جوانب النمو التي تمّ فيها الانجاز.
- يعرض المنجزات الإبداعية والثقافية.
- يُشير إلى المشاركين في تقويم المتعلّم مثل الرفاق، المعلمين، والآباء.
- أداة تُستخدم في قياس أداء المتعلّم.
- مناسب لجميع مراحل التعليم.
- يُمثّل وحدة واحدة متكاملة داخل الملف.
- يمتاز بالشمول لجميع جوانب النمو ومجالاته.
- يُراعي الفروق الفردية بين المتعلّمين.
- يهتم بالقرارات والرؤى الخاصة لذوي العلاقة بالبورتفوليو (المتعلّم، المعلم، أولياء الأمور، الهيئة الاشرافية، النفساني) لاختيار عمل دون آخر. (العيسى، 2002)

ويتبيّن مما سبق أنّ الملف التبعي يوضّح منجزات المتعلم وكفاءته للاستناد إليها من قبل النفساني في اتخاذ القرارات التربوية المختلفة⁽¹⁾.

IX - الملاحظة :

هي الانتباه إلى ظاهرة أو حادثة معيّنة أو قضية معيّنة بشكل منظم عن طريق الحواس بهدف الكشف عن أسبابها حيث يجمع النفساني كل ما يُشاهده أو يسمع عنه. (ملحم، 2000 : 131) كما يُمكن تعريف أسلوب الملاحظة في البحث العلمي

(1) لمزيد من التفاصيل يمكن مراجعة كتابنا طرائق التدريس وأدوات التقويم التربوي، صدر عام 2013 عن المكتبة العصرية، صيدا، بيروت.

بأنه المشاهدة والمراقبة الدقيقة لسلوك أو ظاهرة معينة، وتسجيل الملاحظات أولاً بأول (عطوي، 2007: 120).

وتؤدّي الملاحظة دوراً أساسياً في الحصول على معلومات عن السلوك في المواقف الطبيعية، مثل ذلك سلوك الأطفال أثناء اللعب أو الأكل، أو عن نمط درجة التفاعل الاجتماعي بين المجموعات البشرية المختلفة. وتعتمد طريقة الملاحظة بالدرجة الأولى على قابلية الباحث وقدرته على الصبر والانتظار لفترات طويلة وتسجيل المعلومات والاستفادة منها. (بسيوني، 1976: 115)

وهناك عدد من الإجراءات الضرورية لاستخدام طريقة الملاحظة كأداة لجمع البيانات والمعلومات، وهي:

- تحديد السلوك المرغوب ملاحظته: أي تحديد المعلومات المطلوبة بالضبط وكذلك تجهيز الأدوات اللازمة للتسجيل وتحديد الزمان والمكان الذي تتم فيه الملاحظة، فمثلاً إذا أراد النفساني دراسة التفاعل اللفظي بين المعلم ومتعلميه فإنه يختار غرفة الصف مكاناً للملاحظة ويختار موعد الحصة زماناً لها.
- إعداد دليل الملاحظة: ويُفيد في تحديد عينات السلوك التي تُلاحظ، ويحتوي على معلومات عن الأسرة، والحالة الجسميّة، والصحة العامة، والقدرات العقلية، والتحصيل الدراسي، وسمات الشخصية، ومميزات السلوك الاجتماعي والانحراف النفسي. (عطوي، 2007: 121)
- اختيار عينات سلوكيّة ممثلة للملاحظة: وهنا يجب اختيار عينات متنوّعة ومتعدّدة وشاملة وممثلة لأكبر عدد من مواقف الحياة المختلفة في أوقات مختلفة وفي مناسبات مختلفة وفي مواقف فردية وأخرى جماعية... إلخ حيث تعطي صورة متكاملة وواضحة لسلوك المتعلّم. فمن الملاحظ أنّ هذا الأخير قد يكون خجولاً في موقفٍ ما ورائداً وخطيباً في موقفٍ آخر وهكذا... وهنا يجب مراعاة إنتقاء السلوك ذي الدلالة والذي يؤدي إلى إعطاء صورة أوضح لشخصية المتعلّم.
- إعداد بطاقة الملاحظة: وهي ضرورية ليُسجّل عليها النفساني ملاحظاته، فإذا أراد على سبيل المثال أن يلاحظ تفاعل المتعلّمين مع المعلم فإنه يُعدّ بطاقة ملاحظة تحوي مدة كلام المعلم بالدقائق، والتوجيهات التي يُصدرها المعلم، أنماط المدح والعقوبة... إلخ وبذلك يختصر النفساني وقت التسجيل ليفرّغ نفسه لمتابعة الملاحظة.
- عملية الملاحظة: وتجرى حيث يتم ملاحظة متعلّم واحد في الوقت الواحد، وفي

- حالة ملاحظة سلوك الجماعة يُستحسن استخدام الأفلام والشرائط التسجيلية .
- التأكد من صدق ملاحظته: عن طريق إعادة الملاحظة أكثر من مرة وعلى فترات متباعدة أو إجراء مقارنة مع نفساني آخر في المجال نفسه .
 - تسجيل الملاحظة: ويتم بإحدى طريقتين؛ إما بالتسجيل الزمني للحوادث وترتيبها من زمن وقوعها، وإما بتنظيم المادة الملحوظة في موضوعات أو فئات معينة .
 - التفسير: وتُعدُّ من أهم الخطوات، ويُقصد بها استخلاص النتائج التي تؤكد صدق الفروض التي وضعها أو عدم صدقها. (فهيم، 1975: 345 - 344)

أهمية الملاحظة:

تُعتبر الملاحظة من أفضل وسائل مصادر جمع المعلومات للنفساني الذي يتعامل مع المتعلّمين وخاصة في مجال المدرسة، فهي تُفيد في تقويم نمو المتعلم جسدياً وانفعالياً ومعرفياً، ومعرفة مدى توافقه الاجتماعي وانسجابه مع الأقران واستقراره العاطفي والمزاجي من خلال ملاحظة النفساني له سواء في الصف أو في فناء المدرسة، فهي تلعب دوراً هاماً داخل الصف في تقييم تعليم المتعلّمين، وسواء كانت عملية الإرشاد والتوجيه التي يقوم بها النفساني فردية أو جماعية فإنّها يمكن أن تتم أثناء حل التمارين والتدريبات للتعرف على صعوبات التعلّم وبالتالي فهي تُفيد في التعرف على دافعية المتعلم من خلال أسئلته واستفساراته ومشاركته في المناقشة والحوار، وفي تسجيل ملاحظة السلوك الوقت نفسه الذي يحدث فيه، ومن المفضّل أن يترافق ذلك مع تطبيق اختبار سيكولوجي لرصد التغيّرات الانفعالية للمتعلّم كونه يساعد في الكشف عن الكثير من خصائص شخصية المتعلم. والجدير بالذكر أن النفساني يستطيع أثناء الملاحظة بالمشاركة أن يُلّمّ بعناصر كثيرة عن أسباب التوافق أو عدمه . (أحمد، 1999: 180)

شروط الملاحظة:

- حتى تكون الملاحظة أداة صادقة وموضوعية ويمكن الاعتماد عليها يجب أن يراعي النفساني بعض الأمور التي من أبرزها:
- تكوين فكرة مُسبقة عن السلوك أو الظواهر التي سيقوم بملاحظتها .
- تحديد السلوك أو الظواهر الأساسية التي سيقوم بملاحظتها بدقّة كاملة .

- تحديد الوسيلة المناسبة لتسجيل المشاهدات التي يُلاحظها مسبقاً.
- ث. القيام بالملاحظة بعناية كبيرة لأنّ بعض الأمور قد تبدو بسيطة ولكنّها لها أهميّة كبيرة في مُجريات الظاهرة محل الدراسة. (الصيرفي، 2005: 184)

تسجيل الملاحظة :

- نظراً لأهمية الملاحظة ولكثرة الاعتماد عليها في تفسير السلوك والحكم عليه لا بدّ من توخّي الموضوعيّة، وقد طُوّرت وسائل مقنّنة لتسهيل هذه العملية وإجرائها بشكلٍ مناسب، ونذكر من أهمّها ما يلي:
- قوائم الشطب: هي عبارة عن قائمة مكوّنة من فقرات ذات صلة بالسمة أو الخاصيّة المُقاسة، وكل فقرة تتضمّن سلوكاً بسيطاً يخضع لتقدير ثنائي مثل (نعم/ كلا) أو (أوافق/ أعارض) . . . وقد تكون الفقرات في القائمة مرتّبة منطقياً أو عشوائياً وذلك حسب السمة المقاسة.
- سلالمة أو مقاييس التقدير: حيث تخضع كل فقرة لتدرّج من عدة فئات أو مستويات مثل (دائماً، أحياناً، غالباً، نادراً، مطلقاً) ويوضع تقدير المتعلّم تحت الفئة التي تنطبق عليه.
- السجلات اليومية: وتعدّ مصدراً جاهزاً للمعلومات ومنها على سبيل المثال الإحصاءات المتوافرة عن المتعلّمين في ملفات المدرسة ولا يتعدى دور النفساني هنا نقل المعلومات الجاهزة وإعادة تبويبها بالشكل الذي يُحدّده. (ملحم، 2000: 143)

أنواع الملاحظة :

يُمكن تقسيم الملاحظة إلى أنواع عديدة نذكرها على الشكل التالي :

أولاً: حسب طبيعتها :

- أ - الملاحظة المباشرة: حيث يقوم النفساني بملاحظة سلوك معيّن من خلال الإتصال المباشر بالمتغيّرات التي يتمّ دراستها.
- ب - الملاحظة غير المباشرة: وتتمّ من خلال إطلاع النفساني على السجلات والتقارير والمذكرات التي أعدّت بمعرفة الآخرين.
- ت - الملاحظة البسيطة (غير المحدّدة): حيث تتمّ مشاهدة ظاهرة معيّنة دون أن يكون لدى النفساني إدراك كامل لنوعية السلوك الذي سيخضع للملاحظة.

ثانياً: من حيث الدور الذي يقوم به النفسي :

- أ - ملاحظة بدون مشاركة : ويقتصر فيها دور النفسي على المراقبة فقط لأحداث الظاهرة دون أن يُشارك أفرادها في الدور الذي يقومون به .
- ب - ملاحظة بالمشاركة (المعايشة) : حيث نجد أنّ النفسي يعيش الحدث نفسه ويكون عضواً في الجماعة التي يلاحظها . (الصيرفي ، 2005 : 184 - 183)
- ت - الملاحظة المنظّمة (المحدّدة) : ويخضع هذا النوع لدرجة عالية من الضبط ، لذا يجب مراعاة التنظيم والضبط والابتعاد عن العشوائية والفوضوية ، خاصةً وأنّها تقوم على أساس مشكلة أو سؤال يشغل بال الملاحظ ، فيوجّهه إلى ترتيب خطوات الملاحظة وضبط مجرياتها والإحاطة بنواحيها المختلفة ، كما يجب البعد عن التحيز ، تسجيل الظواهر بأسرع ما يُمكن . (ملحم ، 2000 : 144)

مزايا الملاحظة :

- من أهم مزايا الملاحظة أنها تدرس سلوك المتعلّم بشكل تلقائي دون تحريف ، ويمكن تلخيص حسناتها في ما يلي :
- أ - معلوماتها أعمق ، فالبيانات المجمّعة عن طريقها تتغلغل إلى أعماق وأسباب المشكلة أو الموضوع المُراد بحثه .
- ب - معلوماتها أكثر شموليّة وتفصيلاً ، فالملاحظة مفصّلة ، تؤمّن للنفسي كل المعلومات التي يُريد الحصول عليها ، بل وتؤمّن حتى معلومات إضافية لم يكن يتوقّعها .
- ت - معلوماتها أدقّ ، فيما يحصل عليه النفسي عن طريق الملاحظة هو الأقرب إلى الصحّة .
- ث - تسمح بمعرفة وتسجيل النشاط أو السلوك ساعة حدوثه أي في الوقت نفسه الذي وقع فيه .
- ج - تُفيد في التعرّف على بعض جوانب الحياة الاجتماعية بشكل فعّال وغيرها من الموضوعات التي يُفضّل استخدام الملاحظة في دراستها دون غيرها من أدوات جمع البيانات .
- ح - لا تتطلّب جهوداً تُبذل من قبل المتعلّم أو مجموعة المتعلّمين التي تجري ملاحظتها بالمقارنة مع طرق بديلة .

خ - تمكّن النفساني من جمع حقائق عن السلوك في وقت حدوثه . (رشوان، 2006 : 150)

عيوب الملاحظة :

رغم المزايا العديدة التي تتمتع بها الملاحظة إلا أنها لا تخلو من بعض العيوب منها :

أ - تصنّع الكثير من الناس وإظهار ردود فعل وانطباعات غير حقيقية إلى الشخص القائم بالملاحظة .

ب - تتدخل فيها عوامل خارجية تُعيق أسلوب الملاحظة، مثل الطقس والعوامل الشخصية الطارئة للنفساني نفسه وغير ذلك .

ت - بالنسبة لحياة الناس الخاصة هنالك بعض الحالات الصعبة التي قد لا يُسمح فيها للملاحظة . (بدر، 1975 : 345 - 344)

X - المقابلة :

المقابلة هي استبانة شفوية يقوم من خلالها النفساني بجمع المعلومات بطريقة مباشرة من المفحوص . والفرق بين المقابلة والاستمارة يكمن في أنّ المفحوص هو الذي يكتب الإجابة على الأسئلة، بينما يكتب النفساني بنفسه إجابات المفحوص في المقابلة .

وتُعرّف المقابلة بأنها حوار يدور بين النفساني (المقابل) والشخص الذي تتمّ مقابلته (المستجيب)، يبدأ هذا الحوار بخلق علاقة وئام بينهما، لضمان الحد الأدنى من تعاون المستجيب . ثم يشرح النفساني الغرض من المقابلة، وبعد أن يشعر بأنّ المستجيب على استعداد للتعاون، يبدأ بطرح الأسئلة التي يحددها مسبقاً، ثم يُسجّل الإجابة بكلمات المستجيب . (عودة، 1987، 188)

وتهدف المقابلة بشكل أساسي إلى الحصول على المعلومات التي يريدها النفساني من المتعلّمين ثمّ التّعرف على ملامح أو مشاعر أو تصرّفاتهم في مواقف معينة .

وتبرز أهميّتها في الحالات التالية :

- عندما يكون المفحوصون أطفالاً أو أشخاصاً لا يعرفون القراءة والكتابة .

- عندما يكون المفحوصون من كبار السنّ أو العجزة أو المعاقين أو المرضى .
 - حينما لا يرغب المفحوصون في إعطاء آرائهم ومعلوماتهم كتابة .
 - حينما يتطلّب موضوع الدراسة اطلاع النفساني بنفسه على الظاهرة وعلى مجتمع الدراسة .
 - حينما يتطلّب الحصول على المعلومات وجود علاقات شخصيّة مع المفحوصين .
- (عبيدات، 2003 : 144)

أنواعها :

تُقسم المقابلة إلى عدة أنواع كما يلي :

أولاً: حسب أهدافها

- أ - المقابلة المسحية أو المبدئية : وهي أول لقاء بين النفساني والفرد (المفحوص) ويتم فيها التمهيد للمقابلات اللاحقة، وتحديد المواعيد وكذلك توقّعات الفرد والنفساني حول دور كل منهما، والاتفاق على ما سيتم تقديمه وكيفية العمل في الجلسات اللاحقة . (السفاسفة، 2003 : 91)
- ب - المقابلة التشخيصيّة : يهدف هذا النوع من المقابلات إلى تشخيص مشكلة الفرد، حيث يُخطّط له مسبقاً. وتُصاغ الأسئلة الهادفة للحصول على بعض المعلومات عن ماضيه وحاضره، وخبراته، وطبيعته ومشكلته، وقد يحتاج النفساني لأكثر من جلسة لتحديد المشكلة بالإضافة إلى مقابلة أهل المفحوص والمحيطين به .
- ت - المقابلة العلاجيّة : تهدف إلى تقديم العون لشخص يواجه مشكلة ما . (عبيدات، 2003 : 103) وذلك من خلال مساعدته على فهم ذاته وقدراته وإمكاناته، واستبصار نواحي القوة والضعف في شخصيّته، ويُستخدم هذا النوع من المقابلة في حلّ المشكلات الانفعالية، وكذلك في تعديل وتغيير سلوك الفرد من خلال البرنامج التدريبي الذي أعدّه النفساني بناءً على التشخيص الذي حدّده مسبقاً للحالة . (حسين، 2004 : 184)

ثانياً: حسب عدد من تتمّ مقابلتهم

- أ - المقابلة الفردية : وتُجرى مع فرد واحد لكي يشعر بالراحة في التعبير عن نفسه بطريقة صادقة .

ب - المقابلة الجماعية: وتُجرى مع مجموعة من الأفراد، وقد تكون ذات فائدة أكبر لتوفير مدى واسع من المعلومات ووجهات النظر المتنوعة. (عبد المنعم، 1996: 69)

ثالثاً: من حيث طريقة إجرائها أو تنفيذها

- أ -** المقابلة الشخصية، ويجلس فيها النفسي وجهاً لوجه مع المفحوص.
- ب -** المقابلة التليفونية، ويتم إجرائها عن طريق الاتصال التليفوني.
- ت -** المقابلة التلفزيونية، وتتم باستخدام أجهزة التصوير كالفديو وغيره.
- ث -** المقابلة بوساطة الحاسوب، من خلال البريد الإلكتروني وغيره.

رابعاً: من حيث طبيعة الأسئلة المطروحة

- أ -** المقابلة الحرة أو غير المقتنة، وفيها لا تكون الأسئلة موضوعة مسبقاً، بل يطرح النفسي سؤالاً عاماً حول المشكلة، ومن خلال إجابة المتعلم/ المفحوص يتسلسل في طرح الأسئلة الأخرى. ويستخدم هذا النوع في المقابلات الإستطلاعية، أو عندما يكون النفسي غير ملمّ بالمشكلة أو الظاهرة.
- ب -** المقابلة المقتنة أو المبرمجة، وهي التي تكون أسئلتها محدّدة ومتسلسلة من قبّل النفسي، وبالتالي تُطرح الأسئلة نفسها في كل مقابلة وبالتسلسل ويكون لدى النفسي قائمة بالأسئلة التي سيتمّ طرحها أو مناقشتها. (عبيدات، 2003، 59 - 58)

خامساً: من حيث درجة الحرية التي تُعطى للمستجيب في إجاباته

- أ -** المقابلة المفتوحة: وفيها يُعطى المستجيب الحرية في أن يتكلّم دون محدّدات للزمن.
 - ب -** المقابلة شبه المفتوحة: وهي تُعطى الحرية للمقابل بطرح السؤال بصيغة أخرى، والطلب من المستجيب مزيداً من التوضيح.
 - ت -** المقابلة المغلقة: وهي لا تفسح المجال للشرح المطوّل، بل يُطرح السؤال وتُسجّل الإجابة التي يقرّرها المستجيب. (عودة، 1987، 189)
- ومع تعدد أنواع المقابلة على النفسي مراعاة ما يلي لدى طرحه للأسئلة:
- التدرّج في طرحها بدءاً من العامة والسهلة غير الحساسة.
 - إضفاء جو الألفة والموّدة والطمأنينة عند طرحها.

- استخدام لغة مفهومة ومناسبة للمستجيب .
- تشجيع المستجيب على الإجابة وتعزيزه وشكره .
- عدم مقاطعة المستجيب وعدم طرح أكثر من سؤال في المرة الواحدة .
- كما على النفساني تحاشي الوقوع في بعض الأخطاء من أهمّها:
- إغفال وقائع هامة أو التقليل من أهميتها ويُسمّى هذا خطأ التعرّف .
- حذف بعض الحقائق أو التعبيرات أو الخبرات ويُطلق على هذا الأمر خطأ الحذف .
- المبالغة في تقدير ما يصدر عن الفرد ويُطلق على هذا الأمر خطأ الإضافة .
- عدم تذكّر ما قيل بالضبط وإبدال كلمات المُجيب بكلمات لها مضامين مختلفة ويُطلق على هذا الأمر خطأ الإبدال .
- عدم تذكّر التتابع السليم للوقائع أو العلاقة السليمة بين الحقائق بعضها وبعض ويُطلق على هذا الأمر خطأ التغيير . (جابر ، 1978 : 273 - 272)

مراحل إجراء المقابلة :

تمرّ المقابلة بثلاث مراحل ، كما يلي :

1 - مرحلة الإعداد :

يُحدّد فيها النفساني الخطوط العريضة والرئيسية للمقابلة والهدف منها ، وموضوعاتها ، وكذلك يُحدّد الأسئلة والأدوات اللازمة ، والمكان والزمان ، ويعمل على توفير الأجواء المناسبة لها .

2 - مرحلة البدء والتنفيذ :

تبدأ باستقبال النفساني للفرد والترحيب به وتقبّله دون قيد أو شرط ، مع توفير جو مناسب من الثقة والأمان والسرية التامة ، وتُطرح خلال هذه المرحلة الأسئلة مما يتطلّب من النفساني الإصغاء والاستماع الجيّد للإجابات وتوظيف كافة المهارات اللازمة لذلك . (حسين ، 2004 : 185)

وتجدر الإشارة إلى ضرورة عدم إجهاد المستجيب بالأسئلة الكثيرة وأن يكون وقت المقابلة معقولاً . (عودة ، 1987 : 106)

3 - مرحلة إنهاء المقابلة :

تتضمّن إنهاء المقابلة بشكلٍ تدريجي وغير مفاجئ ، وذلك عندما تكون

المقابلة العلاجية قد حققت الأهداف المرجوة منها، حيث تنتهي بصورة ودية وبأسلوب لبق ومناسب. (حسين، 2004: 185)

مزايا المقابلة :

تتميز المقابلة بما يلي :

- المرونة حيث تسمح بشرح النفساني للفرد الأسئلة بوضوح .
- تناسبها للمتعلّمين الصغار .
- تجمع بين الفاحص والمفحوص مما يُفيد في التعمّق في جمع المعلومات بشكل قريب والكشف عن المشاعر والأحاسيس خاصةً وأنها تسمح بتكوين جوٍّ وديٍّ وهادئٍ بينهما الأمر الذي يُتيح الحصول على معلومات من الفرد دون التأثير بآراء الآخرين. (عبد المنعم، 1996: 76)

عيوب المقابلة :

- يشوب أسلوب المقابلة بعض العيوب، أبرزها :
- اعتمادها على مهارة النفساني بشكلٍ كبير، مما يجعلها أقل فاعلية للقياس والموضوعية .
- عدم صلاحيتها لبعض الفئات الخاصة كالمُتخلّفين عقلياً مثلاً .
- إفساح المجال أمام النفساني للتأثر بآرائه وقيمه واتجاهاته الذاتية عند تقييمه للمقابلة. (السفاسفة، 2003: 92)

XI - الإستمارة :

هي صحيفة تحتوي على عدد من الأسئلة يمكن جدولتها أجوبتها بعد تحويلها إلى أرقام، ويرى البعض أنها مقياس تقرير ذاتي، حيث يقدم المستجيبون إجابات مكتوبة وعادةً ما تكون إجابة الأسئلة عن طريق المقياس المتدرّجة أو الاختيار من عدد من البدائل .

وأهم ما يميّزها أنها أداة أو بطارية - أي مجموعة من الاختبارات - تحتوي على العديد من الأسئلة المُصاغة والمُعَدّة مسبقاً، ذات موضوع واحد أو عدة مواضيع، ويتم الإجابة عليها من قِبَل المستجيب بطريقة ذاتية وبناءً على تعليمات مقدّمة على رأس الاستفتاء. (الحارثي، 1992: 31)

وتتطلب عملية تصميم الإستبانة ووضع أسئلتها الخطوات الرئيسية التالية :

- 1 - تحديد موضوع الدراسة بشكل عام والموضوعات الفرعية المنبثقة عنه، مثل ذلك دراسة الخدمات التي تقدّمها المكتبة في المدرسة، حيث يتمّ تحديدها هذه الخدمات وتقسيمها إلى خدمات الإعارة، الخدمات المرجعية، الخدمات الإعلامية . . .
 - 2 - صياغة مجموعة من الأسئلة حول كلّ موضوع فرعي، بحيث تكون جميعها ضرورية وغير مكرّرة.
 - 3 - إجراء اختبار تجريبي على الاستثمارة عن طريق عرضها على عدد محدّد من أفراد مجتمع الدراسة قبل اعتمادها بشكلها النهائي، والطلب منهم التعليق عليها وبيان الأسئلة الغامضة أو غير المفهومة، ومدى تغطية الإستثمارة لموضوع الدراسة، ويجب كذلك عرضها على عدد من المحكّمين المتخصّصين في مجال البحث العلمي.
 - 4 - تعديل الإستثمارة بناءً على الإقتراحات السابقة وطباعتها بشكلها النهائي، متضمّنة مقدّمة عامة وفقرات الإستثمارة.
 - 5 - توزيع الإستثمارة على عيّنة الدراسة بالطرق المناسبة.
- وعند إعداد أسئلة الاستثمارة يجب مراعاة ما يلي :
- صياغة أسئلة واضحة وبلغة تتناسب مع مستوى المبحوثين.
 - تجنّب استخدام تعابير أو مصطلحات غير مفهومة أو تحتمل أكثر من تفسير، وفي حالة ورودها، يجب على النفساني تعريفها.
 - مراعاة طول السؤال، أي تجنّب الأسئلة الطويلة التي قد تُضللّ المبحوث.
 - في حالة الأسئلة التي تتضمّن الاختيارات أو الإجابات المحتملة، يجب وضع جميع الاحتمالات الممكنة للإجابة وأن يُترك بند مفتوح لاحتمالية وجود خيارات أخرى.
 - وضع الأسئلة بشكل متدرّج، بحيث يُفضّل البدء بالسهلة التي لا تحتاج إلى تفكير من المبحوث، ثمّ التدرّج إلى الأكثر صعوبة، كما يُفضّل البدء بالأسئلة العامة، ثمّ التدرّج إلى تلك الخاصة أو الشخصية.
 - تجنّب الأسئلة التي تتطرّق لأكثر من مشكلة أو موضوع واحد في السؤال نفسه، ومراعاة أن يُعالج كل سؤال مشكلة واحدة أو ظاهرة معينة.

مثال: هل ترتاح لأسلوب شرح الدرس والطرائق والوسائل المستخدمة؟
أوافق () لا أوافق () .

نلاحظ من هذا السؤال تعدد الموضوعات التي يطرحها، حيث قد يرتاح المفحوص لأسلوب الشرح ولكنه لا يرتاح للطريقة أو للوسائل المستخدمة .
كما يُفضّل أن تأتي الأسئلة التي تدور حول موضوع معيّن مع بعضها البعض لتجنّب تشتّت المبحوث .

- إبراز الكلمة التي تُشكّل مفتاح الفقرة (الكلمة المفتاح) بطريقة ما، كوضع خط تحتها أو كتابتها بخط عريض .
- تجنّب الكلمات المرنة المعنى، مثل على الأغلب أو أحياناً . (الرفاعي، د.ت: 186 - 184)

يُمكن استخدام أنواع مختلفة من الأسئلة في الاستمارة، ويعتمد ذلك على طبيعة الدراسة وطبيعة العينة وإمكانات النفساني ومهارته في مناهج البحث، وبشكل عام تقسم الأسئلة على النحو التالي:

1 - الأسئلة المغلقة أو محدّدة الإجابات:

في هذا النوع يُحدّد النفساني الإجابات الممكنة أو المحتملة لكلّ سؤال ويُطلب من المستجيب اختيار أحدها أو أكثر، ومن أبرز أنواعها الأسئلة الثنائية كأسئلة الصواب والخطأ، وأسئلة الاختيار من متعدّدة كتقديم عدّة إجابات محتملة وعلى المُجيب أن يختار واحداً فقط منها، والأسئلة المدرّجة، وهي أسئلة تقدّم عدّة اختيارات أو بدائل ويجب على المستجيب أن يرتّب هذه البدائل وفق تدرّج يحدّده السؤال .

ويمتاز هذا النوع من الأسئلة بالميزات الإيجابية التالية:

- تحديد الإجابات ممّا يُسهّل عملية المقارنة وتصنيف وتبويب وتحليل الإجابات، الأمر الذي يوفّر الوقت والمال على النفساني .
- وضوح المعاني والدلالات وتقليل الحيرة والغموض لدى المستجيب .

2 - الأسئلة المفتوحة أو الحرّة:

يُترك في هذا النوع من الأسئلة للمبحوث حريّة الإجابة عن السؤال المطروح بطريقته، ولغته، وأسلوبه الخاص الذي يراه مناسباً، ويُستخدم هذا النوع عندما لا يكون لدى النفساني معلومات كافية عن موضوع الدراسة ويرغب في الحصول على معلومات موسّعة وتفصيليّة معمّقة حول الظاهرة أو المشكلة .

ويمتاز بأنه لا يُقيّد المبحوث بإجابات محدّدة مسبقاً، بل يُعطيه الحرية في كتابة ما يُريد من المعلومات، إلا أنّه يُعاب عليه ما يلي:

- احتمال إجابة المبحوث على السؤال بطريقة مختلفة إذا لم يفهمه.

- صعوبة تصنيف الإجابات وتحليلها من قِبَل النفساني.

3 - أسئلة النهاية المفتوحة:

هي أسئلة تترك مجالاً للحصول على وصفٍ أو رأي، وهي أكثر فائدة في الحصول على المعلومات ويُمكن استخدامها في حالة صعوبة حصر الإجابات في خيارات محدّدة، كونها تُسهّل على المستجيب التعبير عن نفسه وتوضيح رأيه حول الموضوع، كما تُشعره بأهميّته وبأنّه لم تُفرض عليه إجابات محدّدة.

أما عيوبها، فتتلخص في:

- إحصائية الحصول على إجابات غير مناسبة للسؤال، إذ قد يعتمد بعضهم إلى إعطاء النفساني إنطباعاً جيّداً.

- صعوبة المقارنة بين أفراد العيّنة، لأنّ الإجابات غير محدّدة.

- صعوبة التحليل الإحصائي.

4 - الأسئلة المغلقة المفتوحة:

في مثل هذا النوع من الأسئلة يطرح الباحث في البداية سؤالاً مُغلّقا، أي يحدّد فيه الإجابة المطلوبة ويُقيّد المفحوص باختيار واحدة، ثم يتبعه بسؤال مفتوح يطلب فيه من المبحوث توضيح أسباب اختياره للإجابة المعيّنة، ويمتاز هذا النوع بأنّه يجمع بين إيجابيّات الأسئلة المغلقة والمفتوحة. (عليان، 2000: 96 - 92)

XII - اختبارات الذكاء:

تتنوّع اختبارات الذكاء وتتعدّد، إلا أنّنا سنكتفي بعرض البعض منها، وذلك على النحو التالي:

أ - اختبار كاتل للذكاء غير المتأثر بالثقافة: (Culture Fair Intelligence Test (CFIT)

أعدّه رايمون كاتل Raymond Cattell، (1961) وهو عبارة عن بطارية تتألّف من ثلاثة مقاييس، يُغطّي الأول المرحلة العمرية الممتدة من 4 - 8 سنوات، كما يصلح لضعاف العقول من الراشدين، ويُغطّي الثاني المرحلة

العمرية الممتدة من 8 - 13 سنة، ويصلح للراشدين المتوسطين، أما الثالث فيستخدم مع الأفراد الذين تتجاوز أعمارهم 13 سنة ومع الراشدين المتفوقين. والبطارية معدة لقياس العامل العام أو القدرة العقلية العامة للأفراد من ذوي الانتماءات الثقافية المختلفة.

ولكل من هذه المقاييس الثلاثة صورتان متكافئتان هما الصورة (أ) والصورة (ب)، وغالباً ما يُستخدمان معاً، كما يشتمل كل جزء على أربعة اختيارات، تغطي أربعة أنواع من استنباط العلاقات وهي:

- السلسلات وعدد بنودها 12.
 - التصنيفات وعدد بنودها 14.
 - المصفوفات وعدد بنودها 13.
 - الظروف وعدد بنودها 8 ويتناول هذا الأخير ما يمكن تسميته بالتفكير الاستدلالي.
- (مطانيوس، 2006)

ب - اختبار ذكاء الأطفال لإجلال محمد يسري:

ويقاس القدرة العقلية العامة لدى الأطفال من سن 3 - 9 سنوات أي ما يقابل مرحلة الحضانة والصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية. ويضم الاختبار جزءين، جزءاً مصوراً وجزءاً لفظياً مقسمين على النحو التالي:

- الجزء المصور: يتكوّن من 45 وحدة، يسبقها ثلاثة أمثلة تدريجية (أ، ب، ج)، والوحدة عبارة عن بطاقة بها عدة صور، منها واحدة مختلفة، ويُطلب من الطفل أن يُشير إليها. ويشتمل هذا الجزء على ثلاث مستويات: من 3 - 5، 5 - 7، و 7 - 9 سنوات. ويحتوي الجزء الأول على 15 بطاقة تضم كل واحدة لوحة بها ثلاثة أشكال منها شكلان متماثلان والشكل الثالث مختلف، ويُطلب من الطفل الإشارة إلى الشكل المختلف. والجزء الثاني عبارة عن 15 بطاقة بكل منها أربعة أشكال (أكثر صعوبة)، منها ثلاثة متفقة في الشكل أو الغرض، والرابع مختلف عنها. أما الجزء الثالث فهو عبارة عن 15 بطاقة أيضاً تحتوي كل منها على 5 أشكال، كل شكلين منها متشابهان، والخامس مختلف.

- الجزء اللفظي: يتكوّن من 45 عبارة مقسّمة إلى ثلاث مستويات عمرية، يتضمّن المستوى الأول 15 عبارة متدرّجة من السهل إلى الصعب، وهي للفئة العمرية 3 - 5 سنوات، والمستوى الثاني يحتوي على 15 عبارة للفئة العمرية 5 - 7 سنوات، والمستوى الثالث يحتوي على 15 عبارة للفئة

العمرية 7 - 9 سنوات . ومطلوب في العبارات تكملة الكلمة الناقصة .
وتُشير وازعة الاختبار بأنه يمكن أن يقوم بإجرائه كل من الأخصائيين
النفسيين أو الأخصائيين الاجتماعيين أو المدرسين المدربين على استخدامه .

ولتقدير نسبة الذكاء يُتبع الآتي :

- تُقدّر الدرجة الخام (مجموع الدرجات الصحيحة) التي حصل عليها الطفل في
الاختبار حيث تُحسب درجة واحدة لكل إجابة صحيحة (بجزءه المصوّر
واللفظي) ، ويُستخرج العمر العقلي المقابل للدرجة الخام من جدول معايير
الأعمار العقلية المُرْفَق مع الاختبار ، ويُحسب العمر الزمني للطفل بالشهور ،
وتُحسب نسبة الذكاء بالمعادلة التالية :

$$\text{نسبة الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلي}}{\text{العمر الزمني}} \times 100$$

وفيما يلي نموذجان، الأوّل للجزء المصوّر، والثاني للجزء اللفظي :
(يسري ، 1988)

اختبار ذكاء الأطفال

15

أمثلة :

- (أ) بابا رجل وماما
- (ب) واحد وواحد يُساوي
- (ج) ألبس الساعة في يدي، وألبس الحذاء

المجموعة الأولى

- 1 - اللحمة نأكلها، والشاي
- 2 - الكرة نلعب بها، والبرتقالة
- 3 - نقص القماش بالمقص، ونقطع اللحمة
- 4 - الفيل كبير، والفأر
- 5 - نمشي على رجلينا، ونمسك الأشياء
- 6 - القلم نكتب به، والملعقة
- 7 - نشاهد التلفاز بأعيننا، ونشم الورد
- 8 - السماء زرقاء، واللبن
- 9 - عندما أعطش أشرب، وعندما أجوع
- 10 - العصفور يطير، والسمكة
- 11 - البيوت نسكن فيها، والكتاب
- 12 - العيون نرى بها، والأذن
- 13 - فاطمة بنت، وشادي
- 14 - نشترى الخضار من الخضرجي، ونشترى الدواء من
- 15 - الدراجة لها عجلتان، والسيارة لها

صورة ص 225

ت - اختبار الذكاء المصوّر لأحمد زكي صالح :

وهو اختبار لقياس القدرة العامة للأفراد، يُطبق لمن هم فوق الـ 8 سنوات، ويُعتبر من الاختبارات الجمعية غير اللفظية التي تهدف إلى قياس القدرة على إدراك التشابه والاختلاف بين الموضوعات والأشياء. ويعتمد على نظرية سبيرمان Spearman في الذكاء - أي نظرية العاملين - والتي تقول بأنّ الذكاء قدرة عامة يبدو أثرها في نواحي شتى .

ويتكوّن الاختبار من (60) مجموعة من الصور أو الأشكال، تتكوّن كل مجموعة من (5) صور أو أشكال، ويوجد بكل مجموعة (4) صور متشابهة في صفة واحدة أو أكثر، وشكل واحد فقط هو المختلف عن باقي أشكال المجموعة، وكل ما هو مطلوب من المفحوص أن يتعرّف على الشكل أو الصورة المختلفة عن باقي المجموعة، ويضع علامة (X) داخل المربع الذي يرمز للإجابة الصحيحة في ورقة الإجابة المرفقة مع كراسة الاختبار. ويُحسب لكل سؤال صحيح أجابه المفحوص درجة واحدة، والسؤال الذي لم يُجب عنه يوضع له صفر، ولمعرفة الاجابات الصحيحة يتم الرجوع إلى مفتاح التصحيح الخاص، وتُجمع درجات الأسئلة الصحيحة للمفحوص لمعرفة الدرجة الكلية التي حصل عليها في هذا الاختبار، ثم يتم الرجوع إلى قائمة المعيار الثلاثي للاختبار المرفقة لمعرفة ما يُقابل هذه الدرجة من نسبة ذكاء.

وفيما يلي نموذج من الاختبار: (صالح، 1978)

وتجدر الإشارة إلى أنّ البحث في درجة القدرة العقلية العامة لدى المتعلّمين وتحديد نسبة الذكاء (QI) لم تعد كافية بعد ظهور نظرية هوارد غاردنر Gardner التي أكّدت وجود ثمانية أنواع من الذكاءات على الأقل لدى الفرد، كما أكّدت على عدم وجود فرد غبي. وقد تمّ توضيح هذه النظرية بشكل تفصيلي في سياق الفصل الثالث، إلّا أننا خلال هذا الفصل سنعرض نموذجاً من ضمن نماذج عديدة لقياس الذكاءات المتعدّدة لدى الأفراد هو:

قائمة الذكاءات المتعدّدة تعريب وتقنين السيد أبو هاشم :

وقد أعدّ هذه القائمة «ماكينزي» Mckeinzi (1999) وتتكوّن من (90) عبارة موزّعة على تسعة أنواع من الذكاء، بمعدّل تسع عبارات لكل نوع، موزّعة توزيعاً عشوائياً وجميعها موجبة، وأمام كل عبارة خمس استجابات هي: تنطبق عليّ تماماً، تنطبق عليّ كثيراً، تنطبق عليّ أحياناً، تنطبق عليّ قليلاً، لا تنطبق عليّ على الإطلاق. وتُعطى الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) المقابلة للاستجابات السابقة وقف هذا الترتيب، ويتم التعامل مع درجات كل ذكاء كُبعد مستقل، لأنّه ليس للقائمة درجة كلية.

ويوضح الجدول التالي لتوزيع العبارات في قائمة الذكاءات المتعددة:

جدول رقم (6)
توزيع عبارات مقياس الذكاءات المتعددة

الذكاء	العبارات
اللغوي	1، 10، 19، 28، 37، 46، 55، 64، 73، 82
المنطقي	2، 11، 20، 29، 38، 47، 56، 65، 74، 83
المكاني	3، 12، 21، 30، 39، 48، 57، 66، 75، 84
الجسمي	4، 13، 22، 31، 40، 49، 58، 67، 76، 85
الموسيقي	5، 14، 23، 32، 41، 50، 59، 68، 77، 86
الشخصي	6، 15، 24، 33، 42، 51، 60، 69، 78، 87
الاجتماعي	7، 16، 25، 34، 43، 52، 61، 70، 79، 88
الطبيعي	8، 17، 26، 35، 44، 53، 62، 72، 80، 89
الوجودي	9، 18، 27، 36، 45، 54، 63، 73، 81، 90

وفيما يلي عرض مفردات الاختبار:

قائمة الذكاءات المتعددة

أولاً : البيانات الشخصية

- 1 - الاسم : 2 - الشعبة :
- 3 - التخصص : 4 - العمر () سنة
- 5 - النوع : (ذكر / أنثى)
- 6 - المجموع الكلي في الفصل الدراسي الأول ()

ثانياً : التعليمات :

تتكوّن القائمة من (90) مفردة توضح سلوكك الذي تصف به نفسك أو يوجد ضمن صفاتك أو قد لا يوجد، إقرأ كلاً منها باهتمام وأجب عنها باختيار إجابة واحدة من الإجابات الخمس الموضحة أمام كل مفردة بحيث تعبر الإجابة عن وجهة نظرك وتعكس بدقة وصفك لنفسك، وعندئذ ضع علامة (X) أمام المفردة تحت الإجابة التي تناسبك بدقة، علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبّر عن وجهة نظرك بدقة، كما لا تختار سوى إجابة واحدة فقط لكل مفردة، ولا تترك أية مفردة دون الإجابة عنها، إجابتك ستحاط بالسرية التامة ولن يطلع عليها سوى الباحثين لاستخدامها في البحث العلمي:

م	العبارة	تنطبق عليّ تماماً	تنطبق عليّ كثيراً	تنطبق عليّ أحياناً	تنطبق عليّ قليلاً	لا تنطبق عليّ إطلاقاً
1	أستمتع بقراءة كل أنواع المواد					
2	أحتفظ بأفكاري دقيقة ومرتبة					
3	أستطيع تخيل الكثير من الأفكار في رأسي					
4	أستمتع بالعمل اليدوي في الأنشطة الحرفية مثل النجارة والزخرفة					
5	أعرف النغمات الموسيقية للعديد من المقطوعات الموسيقية					
6	أحافظ على معتقداتي الأخلاقية					
7	أتعلم بشكل أفضل من خلال تفاعلي مع الآخرين					
8	أستمتع بتصنيف الأشياء في مجموعات متجانسة وفقاً لخصائصها المشتركة					
9	مهم لي رؤية دوري في صورة كبيرة وسط الآخرين					
10	أسجل ملاحظات تساعدني على الفهم والتذكر					
11	أفضل التتابع المنطقي أو السير خطوة - خطوة في فهم الأشياء					
12	أستمتع بإعادة ترتيب حجرتي بشكل مستمر					
13	أستمتع بالحركة والنشاط المستمر					
14	أركز في الأصوات الغنائية والألحان الموسيقية					
15	أتعلم بشكل أفضل عندما يكون لدي ارتباط عاطفي بالموضوع					
16	تسم حياتي بالمرح والتفاؤل					
17	اهتم بالقضايا البيئية في الأماكن المختلفة					
18	أستمتع بمناقشة أسئلة حول الحياة					
19	أبادل الرسائل مع أصدقائي من خلال البريد الإلكتروني					

م	العبارة	تنطبق علي تماماً	تنطبق علي كثيراً	تنطبق علي أحياناً	تنطبق علي قليلاً	لا تنطبق علي إطلاقاً
20	أستطيع حل المشكلات الرياضية بسهولة					
21	أستمتع بالفنون الإبداعية لاستخدامها ألواناً متعددة					
22	أستمتع بالألعاب الرياضية في الهواء الطلق					
23	أستطيع أداء بعض الحركات وفق نغمة ما لمقطوعة موسيقية					
24	أحدد هدفي في الحياة وأفكر فيه بانتظام					
25	أستمتع بوجودي ضمن مجموعات دراسية منتجة					
26	أستمتع بالسفر والتجوال وإقامة المخيمات					
27	أقضي أوقاتاً كثيرة أتأمل في الكون					
28	من السهل عليّ توضيح أفكار لي للآخرين					
29	أحب التعامل مع الأشخاص المنظمين والمنطقيين					
30	أتذكر بسهولة الأشياء المنظمة في رسومات وخرائط					
31	استخدم المهارات الجسمية كلغة إشارة للاتصال بالآخرين					
32	اهتم بالعزف على آلة موسيقية					
33	اتجاهاتي لها تأثير على تعلمي في المواقف المختلفة					
34	أستمتع بغرف الدردشة على الانترنت					
35	أستمتع بالعمل في الحداثق					
36	أستمتع بمشاهدة القطع الفنية النادرة					
37	مهم لي أن أشارك في المجالات المختلفة					
38	أستطيع إنجاز كثير من الحسابات بسرعة في رأسي					
39	أستمتع بالفنون والأداءات الحركية المختلفة					
40	أعتقد أن الجسم السليم مهم للعقل السليم					
41	يجذبني الشعر المنتظم في قافية واحدة					

م	العبارة	تنطبق علي تماماً	تنطبق علي كثيراً	تنطبق علي أحياناً	تنطبق علي قليلاً	لا تنطبق علي إطلاقاً
42	أهتم بقضية العدالة الاجتماعية بين الأشخاص					
43	إبداء الرأي والمشاركة السياسية مهمة لي					
44	أحافظ على الحقائق العامة لأنها من حق الجميع					
45	أستمع بتدريبات التأمل والاسترخاء					
46	أستمع بالأغاز الكلمات المتقاطعة الصعبة والمحيرة					
47	أحب الأغاز التي تتطلب التفكير الاستنتاجي					
48	أحاول تنظيم الأشياء في مخططات ورسوم بيانية					
49	تعدّ الفنون والحرف المختلفة تسالي ممتعة لي					
50	أتذكر بسهولة الأشياء الموجودة في قافية موسيقية محددة					
51	عندما أعمل بمفردي أنتج أفضل عن العمل في مجموعة					
52	أستمع بالبرامج الحوارية التلفزيونية والإذاعية					
53	أفضل تنظيم الأشياء في أشكال هرمية عند عرضها					
54	أحب زيارة الأماكن المدهشة في الطبيعة					
55	أستمع بكتابة مذكراتي					
56	عندما أبدأ مهمة أستطيع الإجابة على كل أسئلتها					
57	أستمع بالألعاب ثلاثية الأبعاد					
58	أستمع بالتعبيرات الحركية					
59	أركز في أعمالي أثناء استماعي للراديو والتلفزيون					
60	احتاج إلى معرفة كل شي قبل الموافقة على القيام بعمل ما					
61	أحب العمل في فريق					
62	أحب جميع أنواع الحيوانات					

م	العبارة	تنطبق علي تماماً	تنطبق علي كثيراً	تنطبق علي أحياناً	تنطبق علي قليلاً	لا تنطبق علي إطلاقاً
63	أستمع بالقراءة عن الفلاسفة القدماء والمعاصرين					
64	أستمع بالتلاعب بالألفاظ كما في الجناس اللغوي أو ترتيب الحروف					
65	البناء و التركيب يُساعداني في إنجاز المهام بنجاح					
66	أهتم بصور الأماكن المختلفة وأحتفظ بها					
67	أحب استخدام الأدوات المختلفة في أعمالي					
68	أستمع بالعديد من أنواع الموسيقى					
69	عندما أثق في الآخرين أعطيهم أكبر قدر من مجهودي					
70	أشعر بالارتياح عندما أكون وسط مجموعة من الأشخاص					
71	أستمع باتباع نظام محدد في بيتي					
72	يسهل تعلمي للأشياء الجديدة عندما أفهم قيمتها					
73	أهتم باللغات الأجنبية وأحاول تعلمها					
74	أحب الأعمال على جداول البيانات الحاسوبية وقواعد البيانات					
75	أستطيع تذكر الأشياء في صور عقلية					
76	أعيش أسلوب حياة نشطاً وجاداً					
77	أهتم بالمسرحيات الموسيقية والغنائية أكثر من المسرحيات الأخرى					
78	أحب أن أكون سبباً في مساعدة الآخرين					
79	أحب المشاركة في النوادي والأنشطة الثقافية					
80	أستمع بدراسة علوم الأحياء الأخرى والنبات والحيوان					
81	تعجبني الأشياء الذكية في الحياة أو الكون					
82	أحب المشاركة في الحوارات والمناقشات والخطابة					

م	العبارة	تنطبق علي تماماً	تنطبق علي كثيراً	تنطبق علي أحياناً	تنطبق علي قليلاً	لا تنطبق علي إطلاقاً
83	أعتقد أن كل شيء له تفسير منطقي مقبول					
84	أستمتع بقراءة المخططات والخرائط					
85	أتعلم بشكل أفضل من خلال العمل					
86	أتذكر القصائد الغنائية بسهولة					
87	أقوم بتصحيح مفاهيم خاطئة لدى الآخرين					
88	أهتم بالقضايا الاجتماعية ومسبباتها					
89	أستمتع بقضاء الكثير من الوقت في الهواء الطلق					
90	أهتم بدراسة التاريخ والثقافة القديمة لتكوين رؤية أو منظور في حياتي					

(أبو هاشم، 2007)

XIII - مقاييس الشخصية :

ترجع أهمية دراسة الشخصية إلى أنها موضع اهتمام الكثيرين، وتتناول هذه المقاييس دراسة تركيب الشخصية وأبعادها الأساسية، نموها، تطورها، ومحدداتها الوراثية والبيئية، وطرق قياسها، كل ذلك على أساس نظريات متعددة هدفها جميعاً التنبؤ بما سيكون عليه الفرد في موقف معين حتى يمكن ضبطه والتحكم فيه .
(الطهراوي، 1997 : 9)

وتعرف الشخصية بأنها «المجموع الدينامي المنظم لخصائص الانسان وصفاته المعرفية والانفعالية والجسدية والاجتماعية التي تميزه عن غيره وتحدد درجة تكيفه مع بيئته» . (عبد الله، 2001 : 77)

وتعتبر دراسة الشخصية وقياسها وتقييمها من أبرز مهمات النفساني، ومن الطرق الأساسية لقياسها :

أولاً: قوائم الصفات :

حيث يقدم للمفحوص قائمة من الصفات أو البنود ويطلب منه أن يحدد ما إذا كانت تنطبق عليه أم لا . (عبد الله، 2001 : 99 - 102)

ومن أمثلة هذه الاختبارات :

اختبار مينوسيتا المتعدد الأوجه Inventaire Multiphasique de personnalité
du Minnesota (MMPI):

ويتألف من 566 فقرة تقيس معظم سمات الشخصية وله 11 مفتاحاً لمعرفة النتائج كما يضم أيضاً بروفيل للشخصية وهي بطاقة للتخطيط السيكولوجي، وورقة أخرى تُظهر نتائج الاختبار ويُظهر عشرة أبعاد هي:

- توهم المرض .
- الاكتئاب .
- الهستيريا .
- الذكورة والأنوثة .
- الانحراف السيكوباتي .
- الوسواس القهري الثلاثي .
- الفصام .
- الهوس الخفيف .
- البارانويا .
- الانطواء الاجتماعي . (شعبان وتيم، 1999 : 87)

ثانياً: الاختبارات الموقفية :

وترمي إلى تهيئة مواقف وظروف فعلية وأعمال يؤديها المفحوص فيبرز بالفعل ما لديه من سمات يُراد قياسها، دون أن يعرف المفحوص الغرض من الاختبار . (عيسوي، 2002 : 263)

ثالثاً: الاختبارات الإسقاطية :

يدلّ الاسقاط بالمعنى التحليلي على العملية التي يُخرج فيها الشخص من ذاته بعض الصفات والمشاعر والرغبات، وحتى بعض الموضوعات التي يتنكر لها أو يرفضها في نفسه، وبالتالي يوضعها في الآخر سواء أكان هذا الآخر شخصاً أم شيئاً . (حجازي، 1985 : 70)

أما الاختبارات الإسقاطية فهي عبارة عن موقف مثير على شكل صورة، أو على شكل جملة تتميز بأعلى درجة من الغموض ونقص التكوين، يتعرّض لها المفحوص

فيستجيب استجابة يستطيع من خلالها النفساني اكتشاف جوانب مختلفة من شخصية المفحوص، وتُشير هذه الجوانب إلى أفكاره ودوافعه ومفاهيمه ووجدانه ودفاعاته ورغباته وإحباطاته، وهكذا يُصبح الموقف المثير في الاختبارات الإسقاطية عبارة عن ستار يُسقط عليه المفحوص حياته الداخلية. (أبو حويج وآخرون، 2001: 202)

وقد تنوّعت الاختبارات الإسقاطية مما حدا بالعلماء إلى تصنيفها بطرق مختلفة، وقد وضع كلٌّ من «لندزي» و«فرانك» خمس تصنيفات اختلفت نوعاً ما في التسميات، واتفقت نوعاً ما فيما بينها من حيث المضمون، ويوضّح الجدول التالي كلاً منها في مقابل الآخر: (عبد الخالق، 2007)

جدول رقم (7)

تصنيف الاختبارات الإسقاطية

تصنيف فرانك للطرق الإسقاطية	تصنيف لندزي للطرق الإسقاطية
1 - الطرق التكوينية والتنظيمية.	1 - طرق التداعي
يُطلب فيها من المفحوص نوعاً من التكوين والتنظيم للمادة المعروضة، والتي تكون عادة غامضة أو قريبة من الغموض، مثال على ذلك بقع الحبر لرورشاخ Rorschach test واختبار ساكس لتكملة الجمل.	2 - طرق التكملة
2 - الطرق البنائية أو الإنشائية، وتتطلب من المفحوص بناء مادة متشكّلة ومتكوّنة ذات معنى محدّد وخاص ومتميّز مثل اختبار تكوين القصص المصوّرة لشيدمان.	3 - طرق الاختيار أو الترتيب
3 - الطرق التفسيرية، وتُتيح للمفحوص أن يستجيب للموقف عن طريق القيام بنشاط يُعبّر فيه عن أفكاره ومشاعره ويُفسّر ما يُعرض عليه بشكلٍ شخصي وانفعالي مثل اختبارات تفهّم الموضوع T.A.T.	4 - طرق التكوين

تصنيف لندزي للطرق الإسقاطية	تصنيف فرانك للطرق الإسقاطية
5- الطرق التعبيرية	4- الطرق التفريرية أو التطهيرية، وتُتيح للمفحوص أن يتخلص ويخفف من انفعالاته ويُعبّر عنها مثل طريقة اللعب العلاجي .
	5- الطرق التحريفية، وهي التي تُعطي صورة عن الشخص عن طريق التغير أو التحريف الذي يُحدثه في أساليب أفعاله، مثل استخدام اللغة بشكل خاص أو نغمة صوتية معينة . وهذه الطريقة في قياس الشخصية تقدّم، أكثر من غيرها، صورة كلية عن تكوين الشخصية .

ونذكر من الاختبارات الإسقاطية، ما يلي :

أ - اختبار رورشاخ Rorschach Test :

ويتألف من عدد من البطاقات، تحتوي كل بطاقة منها على شكل من أشكال بقع الحبر تتفاوت فيما بينها من حيث درجة التعقيد، يُطلب من المفحوص أن يذكر ما يرى من خلال كل بطاقة تُعرض عليه . وتُساعد استجابة المفحوص لبقع الحبر في الكشف عن نفسيته بدرجة أكبر من أي استجابة أخرى . (عدس وتوق، 1993 : 319)

ويُقَدّم الاختبار دلالات حول :

- العلاقات المتبادلة للعمليات المختلفة الدينامية التي تدور في العالم الذاتي للفرد .
- العلاقات المتبادلة للفرد مع الآخرين في العالم الخارجي الذي يُحيط به، مثل الكفاية العقلية، طريقة مواجهة المواقف أو المشكلات في الحياة اليومية، الإحساس بالواقع أو القدرة على التكيف .
- دوافع الفرد وحاجاته (قوة الدافع ودرجة تقبلها)، الصراعات المرتبطة بهذه الدوافع .
- الصراعات التي يُعاني منها الفرد، مدى قوة الصراعات وأين تكمن .
- الأوليات الدفاعية المستخدمة في الصراع .

- طبيعة القلق كالخوف من العقاب، أو الشعور بالذنب، أو الحرمان.
- الضبط الإنفعالي في المواقف الحرجة أو في الأوضاع الصعبة.
- ردة فعل الفرد تجاه الإنفعالات، كالعدوان، والغضب، والهروب.
- موقف الذات تجاه النقد والتأمل.
- النضج العاطفي والاتزان الشخصي.
- طموح الفرد وطبيعته: خيالية أم متصلة بالواقع.
- الاهتمامات الجنسية: طبيعية أم مضطربة. (عباس، 2003 : 100)

ب - اختبار تفهّم الموضوع (TAT) Thematic Apperception Test :

وضعه هنري موراي Murray، ويتكوّن من 31 بطاقة طبع على 30 منها صوراً متنوّعة وتُركت البطاقة الأخيرة خالية من الصور، ويُطلب من المفحوص أن يكوّن ويشكّل قصة حول كل منها على حدة، ويوضّح فيها ما يحدث في كل صورة في هذه اللحظة (الحاضر)، والأمور التي أدّت إلى هذه الحالة (الماضي)، وما سوف تكون عليه النتيجة في ختام القصة (المستقبل). ويوجد في الاختبار عشر صور تصلح للذكور وعشرة للإناث وعشرة للجنسين معاً، ويقيس جوانب عديدة مثل القلق، الصراعات الرئيسية كالضغوط البيئية، وتكامل الذات، والمدرّكات. (عبد الله، 2001 : 104 - 105) كما يُساعد هذا الاختبار في الكشف عن الحالة الاكتئابية، والوسواس، والعدوانية، وجنون العظمة، والفصام. (Brelet - Foulard et Chabert، 2003 : 151)

ت - اختبار رسم العائلة The Family Drawing Test :

لواضعه لويس كورمان Corman، وهو اختبار سهل التطبيق، يعتمد فيه النفسي على ورقة بيضاء وقلم رصاص مبري جيداً، بالإضافة إلى الأقلام الملونة إن أراد المفحوص/ المتعلّم ذلك، مع العلم أنّ استعمال המחاة ممنوع. (Widlocher، 2002 : 138). ويُطلب من المفحوص/ المتعلّم رسم عائلة، وعندما ينتهي عليه تبيان كل فرد في الرسم وتعيينه كي تسهل عملية تحليل الرسم، ثم يُطلب منه معاودة رسم عائلة ولكن هذه المرة عائلة خيالية أي العائلة كما يُفضّلها أن تكون، ثم تنعيت أفراد هذه العائلة.

ويقوم النفسي بملاحظة قوة الخط وسمكه وذلك على أثر درجة حدته وسواده، ومدى كِبَر وصِغَر الرسم. (Le Corroller، 2003 : 20) وتُساعد الرسوم

النتيجة في إلقاء الضوء على إدراكات المفحوص / المتعلّم لمجموعته الأسرية، ومفاهيمه عن نفسه وأعضاء أسرته في السياق العائلي، واتجاهاته نحو كل منهم، كما تُقدّم فكرة عن العلاقات السائدة في محيط الأسرة مثلما يُدركها المفحوص / المتعلّم، حيث يكشف هذا الأخير عن ذلك بطريقة لا شعورية من خلال المبالغة والحذف أو الإهمال في رسم الشخصيات، والأحجام النسبية للوالدين والأخوة والأخوات، وأوضاعهم في حيّز ورقة الرسم، وعلاقاتهم المكانية التي تعكس تقاربهم وتماسكهم أو انعزاليتهم وتباعدهم. (القريطي، 1995 : 200)

ث - اختبار القدم السوداء Le Test Patte Noire :

وضع هذا الاختبار لويس كورمن Corman (1974) وتكوّنت صيغته النهائية من سبع عشرة لوحة بمقاس 13 و18 وتدور كلّها حول خنزير أو خروف له قدم سوداء. يبدأ تطبيق الاختبار بلوحة تمهيدية يتم عرضها أولاً على الطفل، وهي لوحة محايدة لا توحى على أية نزوات محدّدة خلافاً للوحات الأخرى، ولا تقوم الشخصيات فيها بأية حركة أو نشاط. (المنلا، 1995 : 43) ثم يتم تقديم اللوحات الأخرى والمنعوتة بلوحة المعلق، القبلة، المعركة، المعزاة، الرحيل، التردّد، الوزة، الألعاب القذرة، الحمل، الرضاعة.

ويكشف هذا الاختبار عن عقدة أوديب، الغيرة الأخويّة، القلق، ومشاعر العدوانية. (Corman، 1974 : 59)

ج - اختبار ساكس لتكملة الجمل الناقصة Les Phrases Incomplètes de Sacks (PIS) :

أعدّه جوزيف ساكس Sacks وليفي Levy وهو من أبرز اختبارات تكملة الجمل الناقصة. يرفض بعض الإكلينيكيين اعتباره اختباراً إسقاطياً رغم أنه فيه جميع مقوّمات الاختبار الإسقاطي فصيغته مبهمّة وغامضة وناقصة التكوين إلى حدّ ما، كما أنّ المفحوص لا يستطيع أن يُدرك بوضوح المغزى الذي يكمن وراء الإجابات.

يهدف هذا الاختبار إلى دراسة مجالات أربعة من مجالات التوافق هي :

- مجال الجنس : ويبحث عن الاتجاهات نحو العلاقة الجنسيّة، وعدد عباراته ثمانية.

- مجال العلاقات الانسانية المتبادلة : ويتضمّن الاتجاهات نحو الأصدقاء والمعارف والاتجاهات نحو زملاء العمل والمدرسة ، ويُقاس كل اتجاه بأربع عبارات .

- مجال الأسرة : ويتضمّن ثلاثة اتجاهات وهي الاتجاه نحو الأم ونحو الأب ثم الاتجاه نحو وحدة الأسرة ، وكل اتجاه يعبر عنه بأربع عبارات .

- مجال خاص بفكرة الفرد عن نفسه ؛ ويتضمّن النواحي التالية : المخاوف ، الشعور بالذنب ، الأهداف ، وفكرة المرء عما لديه من قدرات ، وكل ناحية منها تُقاس بأربع عبارات .

وبهذا يتألف الاختبار من 60 عبارة ناقصة تغطي خمسة عشر اتجاهًا .

(ياسين ، 1986 : 636)

وفيما يلي نموذجاً لبعض العبارات أو الجمل الواردة في الاختبار :

- 1 - أشعر أن والدي قليلاً ما . . .
- 2 - عندما لا تكون الظروف في جانبي
- 3 - كنت أود دائماً أن
- 4 - لو أنني كنت مسؤولاً عن
- 5 - المستقبل يبدو لي . . .
- 6 - الناس الذين هم أعلى مني . . .
- 7 - أنا أعلم أنه من الحماسة ، لكنني أخاف من . . .
- 8 - أشعر أن الصديق الحق . . .
- 9 - عندما كنت طفلاً
- 10 - فكرتي حول المرأة الكاملة . . .
- 11 - فكرتي حول الرجل الكامل . . .
- 12 - عندما أشاهد امرأة ورجلاً معاً . . .
- 13 - أسرتي إذا ما قورنت بمعظم الأسر الأخرى . . .
- 14 - في أعمالي أكون أكثر انسجاماً مع . . .
- 15 - أُمي . . .

XIV - مقاييس الاستعدادات والقدرات :

تهدف اختبارات الاستعداد إلى الكشف عن مهارات أكثر تعميمًا وقابلة للتطبيق على مجموعة واسعة من الأنشطة العقلية والنفس حركية. ويُطلق على الاستعدادات القدرات الكامنة وهي قدرات فطرية تحدّد «كمية» المعلومات والمهارات والاستجابات الأخرى التي يستطيع المتعلّم أن يتعلّمها في المدرسة. (خفاجة وصابر، 1996: 154 - 155) والاستعداد هو قدرة الفرد الكامنة على أن يتعلّم بسرعة وسهولة وعلى أن يصل إلى مستوى عالٍ من المهارة في مجالٍ ما (الحن، 2001: 23) ويمكن الوصول به إلى درجة الكفاية عن طريق التدريب. (هنا، 1959: 95) كما يُعرف بأنه القابلية الفطرية لاكتساب معرفة معيّنة أو مهارة عامة أو خاصة أو نمط من الاستجابات بحيث تمكّن الفرد من الوصول إلى درجة من الكفاية أو المقدرة إذا لقي التمرين الكافي. (زكي، 1988: 25) وهي نقطة البداية في التعلم، وتُشير إلى ما يتوقع تحصيله في موقف جديد. (عبد الباسط، 1998: 380)

ومن الضروري التمييز بين اختبار الاستعداد واختبار التحصيل، فبالإضافة إلى أنّ كلا النوعين له تاريخ يختلف عن الآخر، فإنّ الفرق الرئيسي يكمن في الغرض من الاختبار، فالاختبارات التي صُمّمت وتُستخدم من أجل اختيار أو انتقاء العاملين والمتدربين تُسمّى اختبارات الاستعدادات، أما الاختبارات التي تُستخدم لمعرفة مدى ما تعلّمه المتعلّم فتُسمّى اختبارات التحصيل. ويعتبر اصطلاح «القدرة» أعمّ وأشمل من الإثنين معاً. (شراب، 2007: 88)

وتُعَدّ دراسة القدرات العقلية من أهم موضوعات علم النفس التي تهتمّ الدارسين والعاملين في الحقل التعليمي، حيث تبرز أهميتها في عملية التوجيه التربوي، فالقدرة المكانية المرتفعة، تؤهّل صاحبها لدراسة اللغويات بتمييز، والقدرة الرياضية تؤهّل صاحبها لفهم المسائل الرياضية. (محمود، 1979: 191)

ومن أبرز أنواع القدرات :

1 - القدرة الميكانيكية :

وتتصل اتصالاً مباشراً بالصناعة، (محمود، 1979: 192) وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أنّ أفضل الاختبارات التي تقيس الاستعداد الميكانيكي هي الاختبارات التالية :

أ- اختبارات التصوّر أو التفكير البصري :

ويُقصَد بها القدرة على ترجمة الكلمات المكتوبة والمنطوقة إلى أفلام وصور ملوّنة ، ودعمها أيضاً بالصوت ، فعندما يتكلّم شخص ما فإن كلماته تترجم إلى صور فوراً. (Rieber ، 1995:1044)

وهو من الوسائل الأساسية لتشكيل ومعالجة الصورة العقلية في الحياة العادية. والأشكال البصرية مهمة لتمثيل المعرفة وليس فقط كأدوات إرشادية وتربوية ولكن كسمات ترتبط بالتفكير والتعلم. وتقيس اختبارات التفكير البصري القدرة على إدراك الأشكال المسطّحة، وتقليبها في الذهن، وتصوّر ما ستؤول إليه بعد دورانها.

ب - اختبار العلاقات المكانية أو القدرات المكانية ثلاثية الأبعاد :

عرّف البعض منه القدرة بأنّها إدراك المسافات والأبعاد بدقة، وإدراك الطول والعرض والسمك والارتفاع والعمق والحجم وكذلك إدراك العلاقات بين الأشياء السطحية أو المجسّمات وما بينها من تشابه واختلاف، وهي تتعلّق بمدرّكات حسية واقعية. (ميخائيل ، 1997 : 164) كما عرّفها البعض بأنّها قدرة الفرد لتموضعه وتوجّهه أو تنقله في بيئته، وتنظيم وإدراك الأشياء في العالم الغريب والبعيد، وإمكانية بناء عالم واقعي أو خيالي. (De Lièvre ، 1993 : 61). ويشكّل الإدراك المكاني الركيزة الأساسية من الناحية العملية والعقلية، ويؤلف القاعدة الضرورية لعملية المعرفة، وهو يشترك في جميع العمليات العقلية الأخرى من تصوّر وتخيل وتفكير حيث يمدّها بالمعلومات اللازمة والضرورية. (منصور والأحمد ، 1996 : 13)

ويتضمّن الإدراك المكاني حسب تصنيف «جيلفورد» Guilford العوامل

التالية :

- عامل إدراك الاتجاه المكاني : وهو القدرة على تكوين التنظيمات المدركة للأشكال بالنسبة للشخص الملاحظ، وتبدو أهمية هذا العامل عندما تعرض المشكلات المكانية تحت ظروف تتميز بالسرعة. (خير الله ، 1981 : 407)

- عامل التصوّر البصري المكاني : وهو القدرة على تخيل الحركة والإحلال المكاني للشكل، أي تحديد الشكل أو جزء منه ذهنياً، والتعرّف على

المظهر الجديد أو المكان الجديد للأشياء التي حرّكت أو عدّلت داخل شكل معقّد.

- التصرّو الحركي المكاني: وهو القدرة على تمييز الأشكال اليمينية عن الأشكال اليسارية تبعاً لموضع الجسم. (أبو حطب، 1996: 208)

2 - القدرة اللغوية:

وهي قدرة مكتسبة في جزء منها كونها تعتمد على استخدام اللغة والألفاظ التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بثروة الفرد اللفظية، كما أنّ جزءاً منها كامن لدى الفرد يظهر نتيجة معاشته لجماعته. ويُمكن قياس هذا الاستعداد بالاختبارات الموضوعية. وهي قدرة مركّبة، يمكن تحليلها إلى:

أ - الفهم: أي مدى تمكّن المتعلّم من معرفة الكلمة ومعنى الجملة والربط بين المعاني بشكل منظم ومنطقي متسلسل، والاحتفاظ بهذه المعاني والأفكار وتوظيفها في مختلف المواقف الحياتية اليومية. (حراشة، 2007: 43)

ب - طلاقة الكلمات: وتُشير إلى سرعة التفكير بإعطاء أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تتوافر في بنائها سمات وخصائص معيّنة كأن يطلب النفساني كتابة أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تبدأ بحرف «أ» وتنتهي بحرف «ب»، أو أكبر عدد ممكن من الكلمات المكوّنة من أربعة أحرف وتبدأ بحرف «ه».

ت - الطلاقة الفكرية: وتُشير إلى قدرة المتعلّم على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار التي تتوفّر فيها شروط معيّنة، كأن يطلب النفساني ذكر جميع الاستخدامات الممكنة لورق الجرائد، وإعطاء أكبر عدد ممكن من العناوين للقصة التالية... (إبراهيم، 2002: 24)

ث - الطلاقة الارتباطية: وهي القدرة على سرعة إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تعبّر عن علاقات معيّنة يتطلّبها الاختبار. (مسلم، 1994: 120 - 123)

ج - الطلاقة التعبيرية: وهي القدرة على صياغة أكبر عدد ممكن من الجمل والعبارات التامة، ذات المعنى لتعبّر عن أفكار مختلفة. (حبيب، 2000: 62 - 63) وتظهر هذه القدرة واضحة في اختبارات المعاني اللغوية والأضداد والتكميل والتشبيهات.

ح - الطلاقة اللغوية: وتُشير إلى قدرة المتعلّم على استدعاء أكبر عدد من الأفكار أو العبارات أو الجمل، أو الكلمات استجابة لموقف ما، في أسرع وقت ممكن. (سعادة، 2003: 275)

خ - الطلاقة الشكلية: وهي مقدرة إنتاجية سريعة لعدد من الأمثلة والتوضيحات والتكوينات بناءً على مثيرات شكلية أو وضعيّة معطاة، وتتم من خلال وضع كلمات معيّنة إلى جانب بعضها البعض لتركيب جمل ملائمة لمتطلبات معيّنة. (زمزمي، 2008: 64)

ومن أبرز الاختبارات التي تقيس هذه القدرات، اختبار «الطفل يستعد للقراءة» لمحمد محمود رضوان (1972) وقد تمّ تصميمه لقياس مدى استعداد المتعلّم لتعلّم القراءة من جهة، ولتحديد درجة قوّته أو ضعفه في بعض القدرات الأساسية التي يتطلبها تعلّم القراءة من جهة أخرى. ويحتوي على سبعة أنواع من الاختبارات الفردية والجمعية، هي:

أ - اختبار المفردات: ويحتوي على ثلاثة فروع هي:

- التعرف على الكلمات عن طريق الصور: بحيث يُعرض على المتعلّم مجموعة تضم أربع صور، ويُطلب إليه أن يضع علامة تحت صورة معيّنة كصورة الحروف مثلاً، من بين صور العنزة، الكبش، البقرة، الحروف.

- إدراك الكلمات عن طريق القياس: بحيث يُذكر للمتعلّم الكلمة وقرينتها، ثم تُذكر له كلمة جديدة ويُطلب إليه أن يعرف قرينتها قياساً على الكلمتين المذكورتين له في الاختبار، مثل:

الموزة: صفراء.

التفاحة: ؟

الكلب: ينبح.

الهر: ؟

- إدراك الكلمات عن طريق التضاد: كأن يُذكر للمتعلّم الكلمة وضدّها، ثم تُذكر له كلمة ويُطلب إليه معرفة ضدّها، مثل:

أبيض: أسود

طويل: ؟

ب - اختبار تفهّم معاني الجمل :

يُعرض من خلاله مجموعة من أربع صور يمكن أن يعبر المتعلّم عن كل منها بجملته، ثم يُذكر له إحدى هذه الجمل، ويُطلب إليه تعيين الصورة التي تمثلها، كأن يُطلب إليه أن يضع علامة تحت صورة الصياد من بين صور آكل سمك، وحامل سمك، وواقف على شاطئ بحر.

ج - اختبار الإدراك البصري :

ويقيس مدى قدرة المتعلّم على التمييز بين المؤتلف والمختلف من الأشكال والحروف والكلمات والجمل القصيرة، ويشتمل على فرعين :

- أربعة أشكال بينها ثلاثة متشابهة والرابع يختلف عنها، ويُطلب من المتعلّم تعيينه .
- خمسة أشكال يشابه من بينها اثنان، أحدهما مستطيل ويُطلب من المتعلّم توصيل خط بينه وبين الشكل الذي يُشبهه .

د - اختبار المعلومات :

ويقيس معلومات المتعلّم التي اكتسبها من خلال خبراته السابقة، وتُعرض من خلالها على المتعلّم مجموعة تشتمل على أربع صور، متصل كل منها بخبرة تُشير إلى بعض المعلومات، ثم يُطلب إليه تعيين الصورة التي تتصل بخبرة معيّنة، مثل أن يقول النفساني للمتعلّم «أمامك أربع فواكه، لوّن بقلمك الأحمر الفاكهة التي لونها أحمر»، ويعرض عليه صوراً لبرتقالة، وموزة، وتفاحة، أو أن يقول له «أمامك أربعة أشكال، تعرّف على الشكل الذي يخرج منه الصوص، وضع عليه علامة».

هـ - اختبار السمع :

ويقيس قدرة المتعلّم على تمييز العناصر الصوتية التي تتكوّن منها الكلمات، ويُعرض على المتعلّم مجموعة تشتمل على أربع صور، ثم يتلفظ النفساني بكلمة تشبه في مقطعها الأول أو الأخير كلمة تمثل إحدى الصور، وعلى المتعلّم أن يُعيّن هذه الكلمة، فيعرض عليه مثلاً صور: كلب، بطّة، فيل، صندوق، ثم يتلفظ النفساني بكلمة (قطّة) ليتعرّف المتعلّم على صورة «بطّة» التي تُشبهها في النطق.

و - اختبار النطق :

ويقيس قدرة المتعلّم على النطق الصحيح، وذلك بإلقاء عبارة قصيرة على مسامع المتعلّم، تتضمن أهم ما يتعثّر هذا الأخير في نطقه من أصوات مثل :

السين، الرءاء، القاف والتاء وغير ذلك .

ز - اختبار القدرة على تذكر سلسلة من الأفكار :

ويشتمل هذا الاختبار على بعض الجمل القصيرة والطويلة التي تكون في مجملها قصة، وتُلقى على مسامع المتعلّم، ثم يُطلب منه إعادتها. (أبو معال، 2000 : 160 - 164)

وفيما يلي جدول يُبيّن أمثلة عن الميول والقدرات⁽¹⁾ :

جدول رقم (8)
أمثلة على الميول والقدرات

إصلاح الأشياء الميكانيكية	العمل في مشروع علمي	إعداد المخطوطات أو الرسومات	العمل كمتطوّع في عمل خيري	الإشراف على عمله الخاص	تشغيل معدات المكتب
اختبار مساق ذو علاقة بالأعمال الخشبية	دراسة النجوم من خلال التلسكوب	العمل في فرقة غنائية	مساعدة الآخرين في حل مشكلاتهم	العمل كمسؤول عن الآخرين	العمل مع الأرقام الخاصة بالأعمال
اختبار مساق في الميكانيكا	حل مسألة حسابية	إلتقاط الصور	العمل كمعالج نطق	الإشراف على عمل الغير	اختبار مساق في المحاسبة
العمل خارجاً	العمل في التحاليل الطبية	اختبار مساق في الفن	العمل كممرض	قيادة فريق لتحقيق هدف ما	اختبار مساق رياضيات يتعلق بالتجارة
تشغيل المعدات أو الآلات المتحركة	قراءة الكتب أو المجلات العلمية	التمثيل في مسرحية	تعليم الأطفال	قراءة المجلات أو المقالات الخاصة بالأعمال	العمل في مكتب
بناء الأشياء	القيام بالكثير من التفكير	تصميم الأزياء	تعليم أو تدريب الآخرين	الاجتماع بأشخاص مهمين	كتابة رسالة ذات علاقة بالأعمال

(1) تختلف الميول عن القدرات إلا أنهما مرتبطتان ارتباطاً وثيقاً إذ عادةً ما نستمتع بعمل الأشياء التي لدينا القدرة أيضاً على النجاح بها. وتبيّن الميول مدى استمتاع الفرد في عمل الأشياء، في حين تبين القدرات مدى استطاعة الفرد على القيام بها.

العمل منفرداً	استخدام الميكروسكوب	تصميم الأشياء الداخلية	قيادة نقاش	تقديم خطاب	استخدام الحاسوب
رعاية الحيوانات	القيام بالعمليات الحسابية المعقدة	قراءة الروايات، المسرحيات أو القصائد	قيادة فريق رياضي	بيع الأشياء	الاحتفاظ بسجلات دقيقة
نصب خيمة	فهم القوانين الفيزيائية والنظريات	حضور الحفلات الموسيقية، المسرح أو معرض فني	مساعدة الآخرين لحل نزاع	ترويج أو نشر فكرة	الاهتمام بالتفاصيل
حل الألغاز الميكانيكية	تفسير الصفات الطبية	العمل في الحرف التي تتطلب براعة فنية	المشاركة في اجتماع	الحصول على تقدير للروح القيادية	طباعة أو استخدام برنامج معالجة الكلمات
الاهتمام بزراعة الحديقة	التعلم عن موضوع جديد	العمل وفق القواعد الخاصة بالشخص	الاستمتاع في التحدث إلى الآخرين	تحمل الكثير من المسؤوليات	العمل مع الأرقام
قراءة المخططات	استخدام الحاسوب	استخدام المخيلة لعمل شيء مبتكر	العمل مع اليافعين	المشاركة في حملة سياسية	الاهتمام بتنظيم الأمور
ممارسة نوع من الرياضة	إجراء تجربة مخبرية	كتابة القصص والقصائد	التخطيط والإشراف على نشاط	إقناع الآخرين بعمل الأشياء على طريقتك	التقيّد بنظام العمل

الوقوف لفترات طويلة	التفاعل مع الآخرين	حل المسائل الرياضية	التحدث بلباقة	استخدام المكتبة	كتابة الرسائل	تصميم الأشياء	استخدام المحيطة	العمل ضمن فريق	التفكير بنفسك
تصور أشياء بعيدة المدى	التحدث إلى الآخرين	استخدام الآلة الحاسبة	تقبل المسؤولية	حل الكلمات المتقاطعة	الناكد من القوائم	استخدام الأدوات البسيطة	فهم آراء الناس	تحمل منظر الدم	تعلم أشياء جديدة
العمل بطاقة عالية	العمل مع الآخرين	حل الألغاز	تنظيم شؤون الآخرين	قراءة الكتب والأوراق إلخ...	متابعة البريد وتصنيفه	التركيز على العمل	وضع مسودات للخطط أو التصاميم	عمل ما هو متوقع منك	البحث عن طرق لعمل أشياء جديدة
عمل الأشياء بنفسك	الاجتماع بالآخرين	التركيز على العمل	إرضاء الآخرين	التحدث جيداً	استخدام الآلات	فهم الخطوط	المبادرة بأفكار جديدة	إبقاء الأشياء الخصوصية سراً	عمل الأشياء بدقة
حمل الأشياء الثقيلة	مساعدة الآخرين	تذكر الأشياء والمعادلات	فهم مشاعر الغير	فهم واستيعاب ما تمت قراءته بسهولة	تصنيف الرسائل	عمل وتصلح الأشياء	ابتكار أشياء جميلة	العمل تحت الضغط	البحث عن معلومات في المكتبة
العمل خارجاً	المساهمة في حل مشكلات الآخرين	العمل مع الأرقام	الإصغاء إلى الآخرين	كتابة القصص أو المقالات	تبويب الرسائل، الفواتير إلخ...	العمل مع الخشب، الحديد، الأقمشة أو المواد الجلدية	ملاحظة أشياء	مساعدة المرضى أو كبار السن	محاولة إيجاد إجابات غير عادية للمشكلات

XV - مقاييس الاتجاهات والميول المهنية :

يُعتبر «هربرت سبنسر» Spenser من أوائل علماء النفس الذين استخدموا اصطلاح الاتجاهات، فقال إنّ الوصول إلى الأحكام الصحيحة في المسائل الماثرة للجدل يعتمد إلى حدّ كبير على الاتجاه الذهني للفرد الذي يُصغي إلى هذا الجدل، أو يُشارك فيه. وتنصبّ الاتجاهات على شتّى مظاهر الحياة، ويمكن تعريفها بأنها تنظيم من الاعتقادات حول موضوع أو موقف معيّن، والاتجاه ثابت نسبياً، ويجعل الفرد قابلاً لأن يستجيب بطريقة معيّنة، على الرغم من أنه مفهوم ليس له وجود مادي ملحوظ، بل هو مجرد تكوين فرضي يُستدلّ على وجوده من آثاره، وعادةً ما يُعبّر عنه بصورة لفظية، أو من خلال استجابات الفرد على العبارات التي تقيس الاتجاه. (المصري، 2004 : 6)

ولكلّ فرد من الأفراد اتجاهاته الشخصية التي يتمسّك بها. وقد حدّد «كاتز» Katz أربعة وظائف للاتجاه تمثّلت بالوظيفة التوافقية التي يبحث من خلالها على زيادة الإثابة وتقليل العقوبة، والوظيفة الدفاعية للذات والتي تحميه كميكانيزمات دفاع من الآلام الداخلية، والوظيفة التعزيزية التي تُسهم في تكوين صورة مقبولة للذات، وأخيراً الوظيفة المعرفية التي تمدّه بالقيم والمعارف وتمكّنه من تقييمها وإصدار الأحكام عليها. (داود وحسين، 1994 : 21 - 22)

وتجدر الإشارة إلى أنه يوجد لدى الإنسان عدد لا نهائي من الاتجاهات نحو العديد من الموضوعات والأشياء، وما يهتمنا في هذا الصدد هو الاتجاه نحو المهن، فإحدى أدوار النفساني في المدرسة الكشف والتعرّف على اتجاهات وميول المتعلّمين خاصة في المرحلة الثانوية نحو بعض التخصصات والمهن. والميول المهنية كما عرّفها طه وآخرون هي «توجّه الفرد إلى مهنة أو عمل معيّن بحيث يُفضّل العمل فيه عن غيره حتى لو كان مردوده أقلّ لأنه يجد فيه متعة نفسية نتيجة حبّه له». (طه وآخرون، د.ت : 450)

ويعني هذا التعريف أنّ الميول تُشير إلى نطاقٍ من التفضيلات المهنية، وتختلف عن القدرات التي تُشير إلى تمكّن الفرد من أداء مستوى معيّن من مستويات المهارة أو الإنجاز، وهي ليست ثابتة وتتأثر بالتعلّم والخبرة.

وانطلاقاً مما سبق تتوضّح لنا أهمية الكشف عن ميول واتجاهات المتعلّمين، حيث أنّ اختيار الفرد للمهنة وفق قدراته وميوله ورغباته، ووفق اختبارات أعدت لتكشف عن هذه القدرات سيؤدي إلى التكيّف مع المهن التي يختارها مما يُساهم في تحقيق سعادته. وقبل اختيار المهنة هناك عدة عوامل يجب ملاحظتها من قبل

النفساني بهدف الوصول بالفرد/ المتعلّم إلى التكيّف مستقبلاً مع الوظيفة، وهي:

أ - تحديد الأهداف: حيث يختلف الأفراد في تحديد أهداف حياتهم المستقبلية، وترتبط هذه الأهداف في اختيار مهنة المستقبل، فمنهم من يرغب في أن يتبوأ مركزاً اجتماعياً مرموقاً، وآخرون يرغبون في دخلٍ مادي وبالنتيجة الكل يسعى إلى اختيار مهنة تُحقّق له ما يُريد.

ب - معرفة الذات: حيث تعمل معرفة الذات على زيادة الدقة في اختيار الفرد/ المتعلّم لمهنته، وتُعرّف بأنها قدرة الفرد على إجراء تمايزات بين البيئات المهنية المحتملة بناءً على خصائصه الشخصية ومقدار المعلومات التي يدركها عن نفسه، وتؤدي مبالغة الفرد في تقييم نفسه إلى اختيار البيئة المهنية التي تفوق قدراته، كما يؤدي التقييم المتدنيّ للقدرات الذاتية إلى الاختيار الخاطئ.

ت - الميول: يتطلّب التوجيه المهني التعرف الدقيق على ميول الفرد/ المتعلّم وعلى قدراته ومستوى ذكائه، ففي بعض الأحيان يكون لديه الذكاء والقدرات التي تؤهّله للنجاح في مهنة معيّنة، غير أنّه لا يمتلك الميول التي تشدّه إليها.

ث - القدرة العقلية العامة: حيث يكون لمستوى الذكاء العام للفرد والقدرة العقلية الدور الكبير في الاختيار المهني، ولا يمكن أن تتساوى أي مجموعة من الأفراد في هذه القدرات، وبالتالي تختلف فرص النجاح أمامهم.

ج - القدرات الخاصة: تختلف المهنة من حيث ما تتطلب من قدرات خاصة، فهناك مهنة تحتاج إلى قدرات فنية ذات مستوى عالٍ، وأخرى تحتاج إلى مهارة ودقّة يدوية، ويتمتع بعض الأفراد بقدرات وإمكانات تمكّنهم من النجاح في عمل معيّن ولا تكون عاملاً في نجاحهم في غيره. (الزهراني، 2010: 27 - 28)

ح - الشخصية: ويُقصد بها استعداد الشخص للسلوك في المواقف المختلفة، والعلاقة بين سمات الشخصية لدى الفرد/ المتعلّم والمهنة وهي علاقة لا يمكن تجاوزها لأنّ مواصفات الفرد قد تتفق مع متطلّبات مهن معيّنة ولا تتفق مع مهن أخرى. (عبد الهادي والعزة، 1991: 23) وهكذا فكل مهنة تتطلّب قدراً من سمات الشخصية التي بدورها قد تتفاوت من مهنة لأخرى بمعنى أنّ السمات العامة التي تكون مرغوبة في مهنة ما قد لا تكون مرغوبة في مهنة أخرى. (عبد الله، 1996: 160)

خ - البُعد النفسي: كما يتوقّف التكيّف مع المهنة على قدرات واستعدادات جسدية معيّنة كذلك يتوقّف على استعدادات انفعالية ومميزات وسمات خاصة في الشخصية تُساعد الفرد على أن يتفاعل مع الجماعة التي يعمل

معها. (أبو حماد، 2008: 239) وتلعب الانفعالات دوراً هاماً في تشكيل شخصية الفرد وسلوكه، وهي تتألف من جانب شعوري ذاتي، وجانب خارجي ظاهر يتمثل في التعبيرات والحركات التي تبدو على الفرد المنفعل، وكذلك في الاختلالات الوظيفية التي تطرأ على أجهزة الجسد، كاضطرابات التنفس وخفقان القلب. (مغربي، 2008: 11) ولذا قد يرجع عدم تكيف الفرد في مهنته وعدم سعادته ونجاحه فيها لا إلى افتقاره إلى القدرات المهنية الخاصة التي تتطلبها هذه المهنة، ولكن لاضطرابه الانفعالي وعدم اتزان شخصيته وعدم تكيفه مع نفسه، إذ أثبتت بعض البحوث العلمية أنّ النجاح والسعادة في بعض المهن إنما يتوقف على الاستعدادات الانفعالية للفرد ومركزه الاجتماعي بين زملائه، (أبو حمادة، 2008: 240) فالنجاح المهني يتطلب أن يتحلّى الفرد بمجموعة من القدرات الوجدانية تتجلى في قدرته على الوعي بمشاعره وانفعالاته، والتحكّم في نزواته ونزعاته، أي في قدرته على إدارة حياته الوجدانية بذكاء، وقراءته لمشاعر الآخرين، والتفاعل معها بمرونة. (جولمان، 2005: 86)

وهكذا تختلف المهن عن بعضها البعض من حيث ما تتطلبه من سمات شخصية، فالأعمال التي تقتضي الاختلاط بالناس والتعامل معهم تتطلب الصبر وسعة الصدر، والميل إلى التفاهم، وهي أعمال لا يصلح لها المنظوي الذي يُفَضَّل الانسحاب والابتعاد عن الناس كما لا يصلح لها ذوو الميول العدوانية، وأما الأعمال المحفوفة بالمخاطر والشدائد تتطلب قدراً كبيراً من الاتزان الانفعالي والبُعد عن التهور والاندفاع، في حين أن أعمال الإدارة والقيادة والإشراف تتطلب قدراً كافياً من الثقة بالنفس وضبط النفس والشجاعة في اتخاذ القرار والمُبادأة والنضج الانفعالي والمهارة في إقامة علاقات إنسانية طيبة بين الرئيس ومرؤوسيه وبين بعضهم البعض. (عبد الله، 1996: 160) وهنا يبرز دور النفساني في تحديد السمات الشخصية للمتعلم وتوجيهه نحو المهن التي يميل إليها من جهة، والتي تتلاءم مع سماته من جهة أخرى لضمان استمراريته ونجاحه في المهنة التي فضلها.

وهناك بعض المبادئ التي تُساعد الفرد/ المتعلم على اختيار المهنة، كما تُساعد النفساني على إرشاد المتعلمين إلى تخيّر المهن التي يُحتمل أن يُحرزوا فيها أكبر قدر من النجاح، ومن هذه المبادئ أنه من الخطأ الاعتقاد بأن لكل مهنة مطالب ثابتة وجامدة، فالإنسان لديه القدرة على أن يُحدث بعض التعديلات البسيطة في هذه المهنة، خاصّةً وأنّه ليس مهيناً بالطبيعة لمهنة واحدة بعينها دون

غيرها، بل يصلح لأكثر من واحدة، ولكنه يختار أكثرهم جلباً للشعور بالرضا والسعادة، وأقلها في طلب تكيفه لها. (المشعان، 1993: 50)

وتُساعد اختبارات الميول على المواءمة ما بين تطلّعات وأمني الفرد/ المتعلّم المتعلقة بالمهنة من جهة، وعالم العمل من جهةٍ أخرى. وتأخذ اختبارات كشف الميول بعين الاعتبار العوامل البيئية والاقتصادية وأنواع المهن المتوفرة وجنس الفرد ومكانته الاجتماعية والاقتصادية وقدراته الجسميّة والعقلية واهتماماته وميوله ومدى معرفته بمهن معيّنة. إلا أنّ اختبارات الميول وحدها لا تكفي في عملية التوجيه والإرشاد المهني، بل يجب أن يُضاف إليها إلمام النفساني التام بعالم العمل والمهن المختلفة، وما تتطلبه من قدرات واهتمامات، والإلمام بقدرات وامكانات الفرد المتوفرة.

ولدى استخدام اختبارات كشف الميول يجب على النفساني أن يتوخّى الحذر وأن يأخذ بعين الاعتبار القواعد العامة التالية:

- إنّ الأشخاص والمهن في حالة تغيّر مستمر.
- إنّ اختبار الميول يوفّر معلومات عن اهتمامات وميول الفرد، ولكنه لا يوفر معلومات عن قدراته.
- إنّ نتائج اختبارات الميول لا تعكس أداء الفرد/ المتعلّم، فإذا حصل هذا الأخير على علامات متدنيّة في مواضيع معيّنة فهذا يُنبئ بما سوف لا يعمل، بينما حصوله على علامات عالية في مواضيع أخرى لا يعني بالضرورة أنه سيُقبل بالفعل على هذه المواضيع.
- ضرورة تطبيق أكثر من اختبار للحصول على صورة أفضل عن ميول واتجاهات المتعلّم. (سلوى، 2005، 3)

وسنعرض فيما يلي نموذجين من المقاييس المستخدمة في مجال الكشف عن الميول والاتجاهات المهنية:

أولاً: اختبار البحث الموجه ذاتياً Self Directed Search :

وضع هذا الاختبار «جون هولاند» Holland معتمداً فيه على نظرية الشخصية كمثّل على أدوات كشف الميول التي يمكن أن يستخدمها النفساني أثناء عملية التوجيه المهني لمساعدة المتعلّم في التعرّف أكثر على ذاته.

ويتميّز هذا الاختبار بما يلي:

- أ - سهولة التطبيق، وإمكانية استخدامه مع فئات عمرية مختلفة، ولأغراض

مختلفة، كما يمكن إعطاؤه لمجموعات كبيرة في آنٍ واحد، وتتطلب تعبئته ما بين 35 - 45 دقيقة.

ب - النظرية التي يعتمد عليها الاختبار والتي تعدّ من أكثر النظريات هيمنة في حقل التطور المهني، وهي نظرية سهولة الفهم وتعتمد على المبادئ الأساسية التالية:

- إمكانية تصنيف الأفراد إلى ستة أنواع من الشخصيات: الواقعي، الاستقصائي، الفني، الاجتماعي، المقدام، والتقليدي.

- وجود ستة أنواع من بيئات العمل: الواقعية، الاستقصائية، الفنية، الاجتماعية، المقدامة، والتقليدية.

ولتوضيح المبدأ الأول سنعرض لهذه الشخصيات بشكل مفصّل كما سنعرض لأنواع الميول والمهن المرتبطة بكل شخصية:

1 - الشخصية الواقعية: ورمزها (و) تفضّل المهن الواقعية مثل ميكانيكي سيارات، مراقب طيران، مسّاح، فلاح، كهربائي. تتميز هذه الشخصية بأن لديها قدرات ميكانيكية، ولكنها ربما تفتقد إلى المهارات الاجتماعية ويمكن وصفها كالتالي:

ملتزمة بالأعراف	صريحة	صادقة	صعبة المراس
أمنية	متواضعة	مادية	بسيطة
طبيعية	مقتصدة	عملية	دءوبة
			خجولة

2 - الشخصية الاستقصائية: ورمزها (س)، تفضّل المهن الاستقصائية مثل: متخصص في علم الأحياء، والكيمياء، أو الفيزياء، متخصص في علم الانسان، جيولوجي، متخصص تكنولوجيا طبية. وتتميّز هذه الشخصية بأن لديها قدرات في الرياضيات والعلوم، ولكنها غالباً ما تفتقر إلى القدرة القيادية، ويمكن وصفها كالتالي:

تحليلية	حذرة	معقدة	ناقدة
فضولية	مستقلة	عقلانية	منطوية
منهجية	متحفظة	متواضعة	متشائمة
دقيقة			منطقية

3 - الشخصية الفنية : ورمزها (ف)، تفضّل المهن الفنية مثل : ملحن، مدير مسرح، كاتب، مصمّم ديكور، ممثل . وتتميّز هذه الشخصية بالقدرات الفنيّة كالكتابة، الموسيقى، الفن، ولكنها غالباً ما تفتقد إلى المهارات المكتبية، ويمكن وصفها كالتالي :

معقّدة	فوضوية	عاطفية	تعبيرية
مثالية	خيالية	غير عملية	متهوّرة
مستقلّة	مبدعة	استبطانية	لديها حدس
غير ملتزمة بالأعراف			

4 - الشخصية الاجتماعية : ورمزها (ج)، وتفضّل المهن الاجتماعية مثل : معلم، رجل دين، مرشد، طبيب نفسي، أخصائي نطق. وتتميّز هذه الشخصية بأن لديها مهارات ومواهب اجتماعية، ولكنها غالباً ما تفتقر إلى القدرات الميكانيكية والعلمية ويمكن وصفها كالتالي :

مقنّعة	متعاونة	ودية	كريمة
مساعدة	مثالية	طيبة	صبورة
تتحمل المسؤولية	اجتماعية	متفهّمة	عطوفة
لبقة			دافئة

5 - الشخصية المقدامة : ورمزها (م)، تفضّل المهن التي تتميّز بالنشاط والطموح والتحدّي، مثل : مندوب مبيعات، مدير، رجل أعمال، منتج تلفزيوني، مروج للألعاب الرياضية، مسؤول مشتريات. وتتميّز هذه الشخصية بأن لديها قدرات قيادية وخطابية ولكنها غالباً ما تفتقر إلى القدرة العلمية، ويمكن وصفها كالتالي :

متملّكة	مغامرة	متقبّلة	طموحة
مولوعة بلفت الأنظار	مندفعة	متسلّطة	فعّالة
منفتحة	شعبية	متفهّمة	متفائلة
محبة للمتعة			واثقة

6 - الشخصية التقليدية: ورمزها (ت)، وتفضّل المهن التقليدية أو المهن المحافظة مثل: صاحب مكتبة، محلل مالي، موظف بنك، محاسب، مخمّن عقارات، خبير ضرائب. وتتميّز هذه الشخصية بأنّ لديها قدرات حسابية ومكتبية، ولكنها غالباً ما تفتقر إلى المهارات الفنية، ويمكن وصفها كالتالي:

ملتزمة بالأعراف	ملتزمة بالواجب	حذرة	فعّالة
كتومة	مطبعة	منظّمة	مثابرة
عملية	مقتصدة	خيالية	

ويتطلّب تطبيق مقياس «البحث الموجّه ذاتياً» اتباع الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: يبدأ الفرد/ المتعلم بتعبئة كتيب التقييم، والذي يشتمل على أسئلة تتعلّق بالنشاطات التي يميل إليها، والكفايات التي يُتقنها، والمهن التي تُثير اهتمامه، إضافةً إلى التقييم الذاتي للقدرات الشخصية العامة كالقدرة على استخدام الآلات، القدرة العلميّة، القدرة الفنيّة... والتقييم الذاتي للمهارات والقدرات الشخصية الخاصة كالمهارات اليدوية، الحسائية، الموسيقية...

الخطوة الثانية: يقوم النفساني بتنظيم إجابات المتعلم مما ينتج عنه رمز ثلاثي الأحرف يدل على نوع شخصيّة المتعلّم، والذي يكون مزيج من ثلاثة أنواع من الشخصيات. وباستخدام هذا الرمز يستطيع المتعلم بمساعدة النفساني الانتقال إلى الخطوة التالية.

الخطوة الثالثة: تحديد التخصص الدراسي الأكثر ملاءمة مع شخصيّة المتعلم، وهنا يمكن الانتقال إلى كتيب «الباحث عن الفرص التعليمية» الذي يُساعد في استطلاع البرامج والتخصصات الدراسية التي تتلاءم مع الرمز الثلاثي الذي حصل عليه. وفي نفس الوقت يمكن للنفساني أن يُحدد للمتعلّم المهن المناسبة لشخصيته بالاستعانة بكتيب «الباحث عن المهن»، الذي يشتمل على أكثر من 1300 مهنة، مرتّبة حسب الرموز التالية: (و - س - ف - ج - م - ت) والتي تعكس الشخصيات المختلفة ويتم الإطّلاع على المهن التي تشتمل على رمز المتعلّم.

وفيما يلي عرض لأنواع الميول والمهن المرتبطة بكل شخصية من هذه الشخصيات: (Holland, 1994).

جدول رقم (9)
أنواع الميول

التقليدي	المقدام	الاجتماعي	الفني	الاستقصائي	الواقعي	
	إقناع وتوجيه الآخرين	المساعدة، التعليم، الإرشاد، أو خدمة الآخرين	قراءة الكتب، القيان بنشاطات موسيقية أو فنية، الكتابة	استطلاع وفهم الأشياء والأحداث	استخدام الآلات والمعدات والأشياء	يجب النشاطات والمهن التي تنطوي على:
الدقة، جلب المال، الاقتصاد، السلطة في إدارة الأعمال والشؤون الاجتماعية	النجاح المادي والاجتماعي، الإخلاص، المغامرة، المسؤولية	الخدمة الاجتماعية، العدالة، التفهم	الأفكار المبدعة، التعبير الذاتي، الجمال	المعرفة، التعلم، الإنجاز، الاستقلالية	المكافآت المالية للإنجازات، الملموسة، الأمانة، الفطرة السليمة أو الحكم على الأشياء بصورة صائبة	القيم
لديه مهارات تقنية في العمل أو الانتاج أفضل من القدرات الفنية، حي الضمير، عملي	واثق، اجتماعي ولديه مقدرة في مجال البيع والإقناع أكثر من المقدرة العلمية	متعاطف، صبور لديه مهارات اجتماعية أكثر من المقدرة الميكانيكية	خيالي، فكري، لديه مهارات خلاقة أكثر من المهارات المكتتبية	محلل، ذكي، فضولي، لديه مهارات أكاديمية أكثر من المهارات الاجتماعية	عملي، متحفظ ولديه مهارات يدوية وميكانيكية أكثر من المهارات الاجتماعية	يرى ذاته:
حذر، متمسك بالقواعد، منظم	نشط، منفتح على الآخرين، يتميز بالدهاء، طموح	مساعد، مقبول، ودي، صبور	غير عادي، غير منظم، حساس	ذكي، منطوي على الذات، مثقف، مستقل	متواضع، صريح، معتمد على الذات، مثابر	يراه الآخرون:
العمل الذي لا يتضمن تعليمات واضحة	المواضيع الذهبية أو المعقدة	الأعمال الميكانيكية والتقنية	الروتين والقواعد	إقناع الآخرين أو بيعهم الأشياء	التعامل مع الآخرين	يتجنب:

جدول رقم (10)
أنواع المهن

التقليدي	المقدام	الاجتماعي	الفني	الاستقصائي	الواقعي	
المهارات المكتسبة، مهارات الإنجاز وفق معايير محددة	مهارة إقناع الآخرين، أو جعلهم يقومون بعمل الأشياء	القدرات في مجال التعامل مع الآخرين، مهارة التعليم، العلاج أو شفاء الآخرين	المقدرة الإبداعية، التعبير العاطفي	المهارات التحليلية الفنية والعلمية، المهارات الكتابية أو اللفظية	مهارات يدوية وميكانيكية واستخدام الآلات والمعدات والأشياء	يتطلب:
القدرة التنظيمية، الامتثال، التبعية	المبادرة في مواصلة الإنجازات المالية والمادية، السيطرة، الثقة بالذات	التعاطف، الإنسانية، الاجتماعية، النزعة إلى المساعدة	الخيال في الكتابة، الفن أو الموسيقى	تحليل المعلومات لفهم وحل المشكلات	إتباع القواعد والانجازات العملية	يكافئ:
نظرة تقليدية، الاهتمام بالنظام والروتين	ميال إلى السلطة، الإمساك بزمام الأمور وتحمل المسؤولية	الاهتمام بمصالح الآخرين	أفكار أو سلوك غير عادي، القيم الجمالية	التعلم من خلال القراءة، الدراسة أو البحث عن الحقيقة	عملي، منتج، قيم ملموسة، أسلوب المغامرة والمجازفة	يقيم/ الأسلوب الشخصي/ التعبير المسموح به
العمل مع الأشياء، الأرقام، أو الآلات لتلبية معايير محددة.	بيع، قيادة، إقناع الآخرين لتحقيق الأهداف الشخصية أو المؤسساتية	العمل مع الآخرين لمساعدتهم أو لتسهيل أمورهم	العمل المبدع في الموسيقى، الكتابة، الأداء، البحث أو العمل الفكري	العمل التحليلي، الفكري الذي يهدف إلى حل المشكلات أو خلق أو استخدام المعرفة	العمل الجسدي، أو العملي، استخدام الآلات، المعدات أو المواد	تنطوي المهن على:
محاسب، كاتب في قسم تسجيل، سكرتير	محامي، صحفي، مدير شركة	مرشد، معلم، رجل دين	موسيقي، مصمم ديكور، محرر	أخصائي نفسي، عالم أحياء أو كيمياء	نجار، سائق شاحنة، صاحب مزرعة، مهندس	المهن النموذجية

ثانياً: اختبار الميول المهنية لأحمد زكي صالح

يهدف إلى قياس الميول المهنية كما تتمثل في استجابات التفضيل. ودرجات الفرد في الاختبار تدلّ على ما يميل الفرد إلى عمله، ولكن لا تدلّ على ما يُمكنه أدائه فعلاً. ويؤكد مقنّن الاختبار أنّ هذا الأخير يقيس الميول المهنية فحسب، بمعنى أنه يكشف عن المهن التي إن وُجّه إليها الفرد فإنّه قد يُصيب بعض النجاح، إذا اتفقت هذه المهنة مع قدراته، وهذا يعني أنّ هذا الاختبار ليس اختباراً للقدرات. ويتضمّن 168 أسلوباً من أساليب النشاط، وتتكوّن كل مجموعة من ثلاث وحدات، وبذلك يتألف الاختبار من 504 وحدات. وعلى المفحوص أن يختار أكثر أساليب النشاط تفضيلاً، أي يختار في كل مجموعة أسلوبين من النشاط، أحدهما يميل إليه أكثر من الآخرين، والآخر أقلّها ميلاً.

ويقيس هذا الاختبار عشرة ميول رئيسيّة هي:

- 1 - الميل الخَلْوي: حيث يُفضّل صاحب هذا الميل العمل في الخارج أو الهواء الطلق والخلاء أغلب الوقت، ويحب أن يتعامل مع الكائنات الحيّة غير الإنسان كالحيوانات والنبات، فنجد مثلاً يحب صيد الطيور، وتربية الحيوان في الحدائق، والخروج إلى المعسكرات.
- 2 - الميل للعمل الميكانيكي: يُفضّل صاحب هذا الميل العمل في الآلات الميكانيكيّة التي تحتاج إلى عدد وأجهزة وإدراك لطبيعة العلاقات بين هذه الأجهزة والآلات، واستعمال الأدوات في فكّها وإعادة تركيبها.
- 3 - الميل الحسابي: يُفضّل صاحب هذا الميل العمل في الأعداد والأعمال التجارية والشركات.
- 4 - الميل العلمي: يُفضّل صاحب هذا الميل العمل لاكتشاف حقائق عديدة وحل مشكلات ويَسْعَد عند القيام بالتجارب والبحوث، ويجب دراسة الحياة والطبيعة والكيمياء وقراءة ما يتعلّق بالاكشافات العلمية، وزيارة متاحف العلوم ومعاهد الأحياء المائية.
- 5 - الميول الإقناعية: أو الميل للعمل الذي يحتاج إلى متابعة وإقناع، ويُفضّل صاحب هذا الميل العمل مع الناس إذ له القدرة في الحديث والإقناع وتبني المشروعات والأفكار الجديدة وتقديمها للناس، أما الأشياء الجديدة فإنّه يبذل الجهد لبيعها للغير عن طريق الإقناع، ويُقبل على الحوار أو المناظرات وينجح في تنظيم الحفلات، وتوزيع التذاكر، وجمع التبرّعات.
- 6 - الميل للعمل الفني: يُفضّل صاحب هذا الميل العمل الذي يحتاج إلى الإبداع

باليدين والابتكار الفني، بحيث يجذب الانتباه والاعجاب بالرسم والنحت وتصميم الأزياء وتنظيم الحداثق وتنسيق الإضاءة وعمل تصنيفات الشعر المبتكرة، والقيام بعمل الزينات وتجميل المباني.

7 - الميل للعمل الأدبي: صاحب هذا الميل يُفَضِّل القراءة والكتابة ويُجيد التعامل في الحديث أو التعبير وتذكّر الأقوال المأثورة والاستشهاد بها في المواقف المناسبة، ويهوى الشعر وكتابته، ويُقبل على كتابة القصص وتأليف الروايات.

8 - الميل الموسيقي: صاحب هذا الميل يستمتع بسماع الموسيقى أو الغناء أو نغمات الرقص، يُجيد العزف على آلات الطرب، وقد لا يكون لديه مهارة أو قدرة موسيقية.

9 - الميل للخدمات الاجتماعية: يحب صاحب هذا الميل العمل من أجل الغير ومن أجل تحسين أحوال الأفراد الآخرين ممن يعيشون معه وفي بيئته وهو في أساسه ميال لمساعدة الناس.

10 - الميل للكتابة الإدارية: يحب صاحب هذا الميل عمل المكتب الذي يتطلب سرعة ودقة، ويُجيد تتبّع المراسلات وردودها، وتذكّر التفاصيل ومراعاة الترتيب والتنسيق في تنظيم المكاتبات والملفات.

وفيما يلي جدول يُبين تصنيف المهن تبعاً للميول الرئيسية:

جدول رقم (11)

تصنيف المهن وفق الميول

الميل الخلوي	الميل الميكانيكي	الميل الحسابي	الميل العلمي	الميل الاقناعي	الميل الفني	الميل الأدبي	الميل إلى الخدمة الاجتماعية	الميل الكتابي
التخصص في علوم الأحياء	مهندس مدني	محاسب	صيدلي - كيميائي	صحافي	ممثل	ممثل	واعظ ديني	موظف أرشيف
الهندسة الزراعية	مهندس كهرباء	مدرّس رياضيات	طبيب أسنان	مؤلف	مهندس ديكور	مؤلف قصص	معلم	كاتب حسابات
الطب الحيواني	مهندس سفن	مهندس صناعي	مهندس كيميائي	محاسب	مدرّس تربية فنية	مدرّس لغات	أخصائي اجتماعي	سكرتير
مُشاح الأرض	مهندس لاسلكي	إحصائي	مهندس كهرباء	قاضي	مصور		محامي	مرشد نفسي
	مهندس إلكترونيات	مُشاح	طبيب - جراح	معلّم	مصمّم أزياء		أمين مكتبة	مدير مدرسة

الميل الخلوي	الميل الميكانيكي	الميل الحسابي	الميل العلمي	الميل الاقتاعي	الميل الفني	الميل الأدبي	الميل إلى الخدمة الاجتماعية	الميل الكتابي
	مهندس كيميائي صناعية	صرّاف	بيطري	مذيع	الميل الفني		محزّر في جريدة	ممرض
	ميكانيكي	كاتب حسابات	أخصائي علوم اجتماعية	أخصائي علاقات عامة				أخصائي تأهيل
	عامل آلات دقيقة	رسام جداول	أخصائي تغذية	رجل دين				أخصائي توجيه مهني
				مدير مركز تجاري				أخصائي علاقات عامة
				بائع تأمين				
				مندوب بيع				

(صالح، د.ت)

شروط تطبيق الاختبارات :

تجدر الإشارة بعض عرض كل هذه الاختبارات والمقاييس إلى أنه لدى تطبيق النفساني لأي منها عليه مراعاة ما يلي :

- أ - اختيار الاختبارات المناسبة من حيث عمر وجنس المفحوص / المتعلّم .
- ب - العمل على إثارة دافعية المفحوص / المتعلّم للإجابة على الاختبارات ، ولدى تطبيقها جماعياً من الضروري مراعاة أن يكون عدد أفراد المجموعة قليلاً .
- ت - اختيار مكان مريح وإضاءة كافية وتهوئة مناسبة .
- ث - تهيئة مناخ مناسب لإجراء الاختبارات بحيث تكون الحالة النفسية للمفحوص / المتعلّم مناسبة حتى يشعر بالطمأنينة .
- ج - الالتزام بتعليمات الاختبار .
- ح - تصحيح الاختبار في ضوء المعايير الخاصة به .
- خ - اعتماد الأسلوب الموضوعي والعملي لدى تفسير النتائج . (شعبان وتيمّ ،

كتابة التقرير النفسي :

بعد أن جمّع النفساني كل البيانات والمعلومات اللازمة عن المتعلّم، وبعد أن طبّق عليه الاختبارات والروائز المختلفة وقام بتحليلها وتفسيرها، عليه أن يكتب تقريره حول الحالة. ويُعتبر التقرير النفسي المرحلة الأخيرة في التقييم، كونه يتضمّن عرضاً لجهود النفساني في محاولته لتكامل مصادر المعلومات ووضعها بطريقة فنيّة بحيث أنّ جميع المعلومات المقدّمة تُسهم في مساعدة المتعلّم/المفحوص في حلّ مشكلاته واتخاذ قرارات مناسبة.

والسجّل هو عملية فنية لتدوين العمليات المهنية المختلفة لكل حالة في شكل صياغات كتابية أو صوتية أو بيانية مناسبة تحفظ حقائقها من التعرّض للنسيان ويجعل من السهل استرجاعها في أي وقت للاستعانة بها. (زيدان، 1996 : 24)

يُكتب تقرير التقييم بعدة طرق، وما يُحدّد ذلك هو الغرض من الفحص وأسئلة جهة الإحالة ويؤثر على ذلك أسلوب النفساني نفسه. والقاعدة التي تُحدّد المحاور بشكل دقيق هو حكم النفساني من حيث أنّ المعلومات التي يجب تضمينها هي تلك التي تخدم في زيادة فهم الحالة وتُساعد في التوصل لمعرفة وضعه بشكل دقيق، إلا أنّ هناك خطوطاً عامة مشتركة بغض النظر عن الأسلوب المستخدم في كتابة التقرير، يجب مراعاتها، وفيما يلي عرض لنموذج أو لشكل نقترحه لكتابة التقرير :

المحور الأول :

I - البيانات العامة :

- * الاسم :
- * النوع :
- * السن :
- * الصف :
- * رقم الملف (إن وجد) :
- * مصدر الإحالة :
- * محل إقامة المفحوص :
- * الشكوى : (سبب الإحالة أو طبيعة المشكلة)
- * الغرض من إعداد التقرير :
- * اسم الأخصائي النفسي :
- * تاريخ إعداد هذا التقرير :

المحور الثاني :

II - المظهر والسلوك العام :

فعلى التقرير أن يضم وصفاً للمظهر الخارجي للمفحوص / المتعلم من حيث القامة، العاهات - إن وجدت - العادات الحركية، الشعر، الملبس، الأظافر، رائحة الجسم... إضافة إلى وصف عمره الظاهري، وطريقة كلامه، وسلوكه وفقاً للاختبارات (عدواني، تعاون، خجول، متردد...)، مدى انتباهه وتبّعه لما يجري في المقابلة (تشّت الانتباه...)، كما يُسجّل النفساني في تقريره ما لاحظته أثناء إجراء المقابلة معه من طريقة كلام، قوة الصوت، الأعراض الجسمية ذات الدلالة مثل رعشة اليدين وضعف التناسق البصري الحركي والتعب الملحوظ بعد فترة من الاختبار...

III - القدرات العقلية والذكاء :

يُشير النفساني في تقريره إلى نتائج اختبارات القدرات العقلية التي طبّقها على المفحوص / المتعلم، وكذلك إلى درجة الذكاء والعمر العقلي الذي كشفت عنه الاختبارات المتخصصة.

IV - الفحوص الطبية :

وتشمل فحوص السمع والبصر، الدم، البول، الأشعة وتخطيط الدماغ، وغيرها من الفحوصات التي أجريت للمفحوص / المتعلم.

V - الخلفية التاريخية :

أ - بيئة المفحوص / المتعلم : وتشمل البيئة الجغرافية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية، وبخاصة ما يكون قد وقع من تغيير هام فيها مثل الهجرة، الانتقال من منزل إلى آخر...

ب - الوضع العائلي : عمر كل من الوالدين، تعليمهما، الخلفية الاقتصادية والاجتماعية، والسمات المميزة لكل منهما، علاقتهما بالمفحوص / المتعلم وباقي أفراد الأسرة.

ت - التاريخ الشخصي : ظروف الولادة، طريقة الرضاعة، توقيت الفطام والتسنين واستجابته لهما، الاستجابة لمحاولات ضبط الاخراج، بداية المشي والكلام، والمشكلات السلوكية...

ث - التاريخ التعليمي : السن عند الدخول إلى المدرسة، المواد المفضّلة،

مستويات التحصيل - ويُفضّل وضعها في رسم بياني يوضح المستوى على مدى عدة سنوات - الآمال والميول والهوايات والعلاقات مع المدرّسين . . .

ج - التاريخ المهني : الميول والانجازات الدراسية .

ح - النمو الجنسي : الخبرات الجنسيّة، العادة السريّة، اللعب الجنسي، العلاقات مع أفراد الجنس الآخر أو من الجنس نفسه، خبرات البلوغ ذات الطابع الجنسي مثل سن البلوغ أو الدورة الشهرية . . .

خ - التاريخ الطبي للأسرة : الوضع الصحي للعائلة نفسياً وجسدياً، الصحة البدنية للمفحوص / المتعلّم .

VI - المشكلة أو الاضطراب الحالي :

وفي هذه الفقرة يتم تلخيص الأحداث والتطوّرات والمراحل الرئيسيّة التي مرّ بها المفحوص / المتعلّم وتوضيح موقفه الحالي وقت كتابة التقرير . كما تُذكر نتائج كل الاختبارات النفسية الموضوعية والإسقاطيّة التي تمّ تطبيقها عليه .

VII - بيانات إضافية :

وتشمل كل إضافة مكّملة ونافعة .

المحور الثالث :

VIII - الصياغة التشخيصيّة :

يلخّص خلالها النفساني الشخصية بشكل دينامي، وتعدّد أنماط الصياغة التشخيصيّة ونذكر منها :

أ - النمط السردى : وهو يركّز على اللغة اليوميّة والأحداث اليوميّة ويُقدّمها بصورة وصفية، ويُعاب على هذا النوع أنّه غير دقيق .

ب - النمط الإكلينيكي : وهو يركّز على الأبعاد المرصيّة للمفحوص، فيصف الخصائص غير العادية والدفاعية ومظاهر عدم التكيف، وردود فعله نحو المواقف المختلفة .

ت - النمط العلمي : وهو يركّز على مقارنة الأداء مع معايير عادية، ويُكتب بلغة أكاديميّة تقدّم تعريفاً للمفاهيم والنظريات والبيانات التي جُمعت حول المفحوص، وبالتالي يتم عرض نتائج الفحص بطريقة موضوعيّة معتمدة على ما يتوفر من معايير، وغالباً ما يتم التوثيق أو الرجوع للمعايير لبيان المحركات التي يتم الحكم بناءً عليها في وجود اضطراب أو مشكلة لدى المفحوص .

وتجدر الإشارة إلى ضرورة الحذر في اختيار الكلمات أثناء كتابة التقرير، حيث يُفضّل استخدام كلمات ترجيحية أو احتمالية أكثر من تلك التي توحى بالتأكيد المطلق في جميع الأوصاف، فبدلاً من استعمال كلمة «من المؤكد أن...» على سبيل المثال، يمكن استعمال كلمات مثل: «يميل إلى...»، «من المحتمل أن...»، «من المرجح أن...». مع الأخذ بالاعتبار أنّ استخدام بعض التعبيرات الغامضة سيقود لتضليل درجة الأرجحية بوجود اضطراب أو مشكلة، فمثلاً «يفتقد المفحوص/ المتعلّم للمهارات الاجتماعية» هو تعبير غير دقيق حيث أنّ المفحوص/ المتعلّم لا بدّ وأنه يتمتع ببعض المهارات الاجتماعية والتي قد تكون غير كافية، لذا يمكن استخدام تعبير «إنّ مهاراته الاجتماعية أقلّ مما يجب أن تكون عليه لمن هم في سنّه»، كما يُفضّل ترجمة الاضطراب أو المشكلة إلى أفعال سلوكية قابلة للملاحظة والقياس، فمثلاً عوضاً عن القول إنّ المفحوص/ المتعلّم شخص عدواني يمكن توضيح ذلك من خلال إبراز السلوكيات الصادرة عنه والتي تدلّ على العدوانية، مثل: «يضرب رفاقه، يشتم الآخرين باستمرار، يُخرّب الأثاث المدرسي...».

وتربط مرحلة الصياغة التشخيصية بين جميع أجزاء التقرير للتوصّل لدعم افتراض جهة الإحالة أو دحضه، وبناءً على الربط بين الشواهد المستخلصة مما سبق يخلص النفساني إلى بعض المؤشرات التي تفترض وجود اضطراب محدّد من عدمه، أو قصور في وظيفة معرفية أو قدرة عقلية من عدمه. وبالتالي فإنّ جميع الاستنتاجات التي يتم التوصل إليها ستكون مبنية على أكثر من مصدر بعد توحيدها جميعاً لتصبّ في طريق رسم الاستنتاجات حول وضع المفحوص/ المتعلّم.

IX - العلاج :

يعرض النفساني في هذا الجزء من التقرير أنواع العلاج التي سيعتمدها في حال كان علاجاً معرفياً أو سلوكياً... أو غير ذلك ويحدّد أيضاً الأطراف التي ستشاركه في العلاج حيث قد يتطلّب الأمر مساعدة من قبل المعلم، أو الهيئة الإدارية، أو الأسرة، أو مراكز متخصصة.

إضافةً إلى تقديم بعض التوصيات المتعلقة بما يُمكن أن يُقدّم له من خدمات تعليمية أو علاجية أو تأهيلية.

مراجع الفصل السابع

المراجع العربية:

- 1 - إبراهيم، عبد الستار. (2002): الإبداع قضايا وتطبيقاته، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- 2 - أحمد، سهير كامل. (1999): التوجيه والإرشاد النفسي، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- 3 - أمطانيوس، ميخائيل. (2006): القياس النفسي، دمشق: منشورات جامعة دمشق، ج 1.
- 4 - بدر، أحمد. (1975): أصول البحث العلمي ومناهجه، الكويت: وكالة المطبوعات، ط 2.
- 5 - بدوي، أحمد زكي. (1998): معجم مصطلحات التربية والتعليم، القاهرة: دار الفكر العربي.
- 6 - جابر، عبد الحميد جابر وكاظم، خيرى. (1978): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، القاهرة: دار النهضة العربية.
- 7 - جروان، فتحي عبد الرحمن. (2002): الإبداع: مفهومه - معايير - نظرياته - قياسه - تدريبه - مراحل العملية الإبداعية، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- 8 - جولمان، دانيال. (تأليف) و الحناوي، هشام (ترجمة). (2005): ذكاء المشاعر، القاهرة: هلا للنشر والتوزيع.
- 9 - الحارثي، زايد. (1992): بناء الاستفتاء وقياس الاتجاهات، جدة: دار الفنون.
- 10 - حبيب، مجدي عبد الكريم. (2000): التقويم والقياس، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

- 11 - حراحشة، إبراهيم محمد علي . (2007): المهارات القرائية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق، عمان: دار الخزامي للنشر والتوزيع .
- 12 - حسن، أحمد عبد المنعم . (1996): أصول البحث العلمي المنهج العلمي وأساليب كتابة البحوث والرسائل العلمية، القاهرة: المكتبة الأكاديمية ج1.
- 13 - الحسن، هشام . (2001): طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، عمان: الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع .
- 14 - حسين، طه عبد العظيم . (2004): الإرشاد النفسي، النظرية - التطبيق - التكنولوجيا، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع .
- 15 - أبو حطب، فؤاد . (1996): القدرات العقلية، الاسكندرية والقاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ط 5.
- 16 - أبو حماد، ناصر الدين . (2008): الإرشاد النفسي والتوجيه المهني، عمان: عالم الكتب .
- 17 - أبو حويج، مروان والصفدي، عصام . (2001): المدخل إلى الصحة النفسية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- 18 - خفاجة، ميرفت وصابر، فاطمة . (1996): أسس ومبادئ البحث العلمي، الاسكندرية: مكتبة الاشعاع الفنية .
- 19 - خير الله، سيد . (1981): علم النفس التربوي أسسه النظرية والتجريبية، بيروت: دار النهضة العربية .
- 20 - داود، حنا وحسين، تحسين . (1994): علم تغيير الاتجاهات النفسية والاجتماعية، القاهرة: مكتبة الأنجلو .
- 21 - دويدار، عبد الفتاح . (1999): مناهج البحث في علم النفس، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ط 2.
- 22 - رشوان، حسين عبد الحميد . (2006): أصول البحث العلمي، الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة .
- 23 - الرفاعي، أحمد حسين . (2005): مناهج البحث العلمي، عمان: دار وائل للطباعة والنشر .

- 24 - زمزمي، عبد الرحمن بن معتوق. (2008): تقنين اختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكل (ب) على الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة المتوسطة بمنطقة مكة المكرمة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، كلية التربية.
- 25 - الزهراني، سلطان بن عاشور. (2010): التفضيل المهني واتخاذ القرار لدى عينة من طلاب الكليات المهنية بمحافظة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم توجيه تربوي مهني.
- 26 - زيدان، علي حسين. (1996): خدمة الفرد الاتجاه النفسي الاجتماعي، القاهرة: مكتبة التجارة والتعاون للطباعة والنشر.
- 27 - سعادة، جودت أحمد. (2003): تدريس مهارات التفكير، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- 28 - سعيد، فهمي. (1975): طرق البحث، الكويت: وكالة المطبوعات. ط3.
- 29 - السفاسفة، محمد إبراهيم. (2003): أساسيات في الإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- 30 - سلوى، عطية عمر. (2005): دليل الموجه المهني، فلسطين: وزارة العمل الفلسطينية، التعليم والتدريب المهني والتقني، الوكالة الألمانية للتعاون الفني، GTZ.
- 31 - شحيمي، محمد أيوب. (1994): دور علم النفس في الحياة المدرسية، بيروت: دار الفكر اللبناني.
- 32 - شراب، نضال. (2007): دراسة لبعض القدرات العقلية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- 33 - شعبان، كاملة الفرخ وتيم، عبد الجابر. (1998): مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- 34 - صالح، أحمد زكي. (د.ت): اختبار الميول المهنية، كراسة التعليمات، القاهرة: مكتبة النهضة.

- 35 - ____، ____ (1978): اختبار الذكاء المصوّر، كراسة التعليمات، القاهرة: مكتبة النهضة.
- 36 - الصيرفي، محمد عبد الفتّاح. (2005): البحث العلمي الدليل التطبيقي للباحثين، عمّان: دار وائل.
- 37 - طه، فرج عبد القادر وآخرون. (د.ت.): معجم علم النفس والتحليل النفسي، بيروت: دار النهضة العربية.
- 38 - الطهراوي، جميل. (1997): السمات الشخصية للطلبة المتفوّقين والمتأخّرين أكاديمياً في الجامعة الإسلامية بغزة، رسالة ماجستير، غزة، الجامعة الإسلامية، كلية التربية.
- 39 - عباس، فيصل. (2003): قياس الشخصية، دراسة حالات عيادية، بيروت: دار المنهل اللبناني للطباعة والنشر.
- 40 - عبد الباسط، محمد حسن. (1998): أصول البحث الاجتماعي، القاهرة: مكتبة وهبة للطباعة والنشر.
- 41 - عبد الخالق، أحمد. (2007): مقياس الشخصية، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- 42 - عبد الله، مجدي أحمد. (1996): علم النفس الصناعي بين النظرية والتطبيق، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- 43 - عبد الله، محمد. (2001): مدخل إلى الصحة النفسية، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- 44 - عبد المنعم، عبد الله. (1996): التوجيه والإرشاد النفسي والاجتماعي والتربوي، فلسطين، غزة: دار منصور للنشر والتوزيع.
- 45 - عبد الهادي، جودت عزت والعزى، سعيد حسين. (1999): التوجيه المهني ونظرياته، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- 46 - عبيدات، محمد وأبو نصّار، محمد، ومبويضين، عقلة. (1999): منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات، عمّان: دار وائل، ط2.

- 47 - عبيدات، ذوقان. (2003): البحث العلمي، مفهومه، أدواته، أساليبه، عمّان: دار إشراقات للنشر والتوزيع.
- 48 - عرفان، خالد. (2005): التقويم التراكمي الشامل (البرتفوليو) ومعوقات استخدامه في مدارسنا، القاهرة: عالم الكتاب.
- 49 - عطوي، جودت عزت. (2007): أساليب البحث العلمي (مفاهيمه وأدواته وطرقه الإحصائية)، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- 50 - علام، صلاح الدين محمود. (2000): القياس والتقويم التربوي والنفسي أسسه وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة، القاهرة: دار الفكر العربي.
- 51 - —، — (2004): التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية، القاهرة: دار الفكر.
- 52 - عليان، ربحي مصطفى وغنيم، عثمان. (2000): مناهج وأساليب البحث العلمي، النظرية والتطبيق، عمّان: دار صفاء.
- 53 - عمر، ماهر محمود. (1987): المقابلة في الإرشاد والعلاج النفسي، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ط 2.
- 54 - عميرة، إبراهيم بسيوني (ترجمة) ولوفيل، ولوسون، س (تأليف). (1976): حتى نفهم البحث التربوي، القاهرة: دار المعارف.
- 55 - العيسى، أمل. (2002): معايير بناء محتوى ملف (بورتفوليو) الطفل ووجهات نظر معلمات رياض الأطفال حولها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية التربية.
- 56 - غنيم، عثمان وعليان، ربحي مصطفى. (2000): مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق، عمّان: دار صفاء.
- 57 - عودة، أحمد ومالكي، فتحي. (1987): أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية، عمّان: مكتبة المنار.
- 58 - عيسوي، عبد الرحمن وتوق، محيي الدين. (1993): المدخل إلى علم النفس، الأردن: مركز الكتب الأدرني، ط 3.
- 59 - فان دالين، ديوبولد (تأليف) ونوفل، محمد نبيل وآخرون. (ترجمة).

- (1985): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- 60 - القريطي، عبد المطلب. (1995): مدخل إلى سيكولوجية رسوم الأطفال، القاهرة: دار المعارف.
- 61 - قنديلجي، عامر. (1999): البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات، عمان: دار اليازوري.
- 62 - لا بلانش، جان وبونتاليس، ج.ب. (تأليف) حجازي، مصطفى. (ترجمة) (1985): معجم مصطلحات التحليل النفسي، الجزائر: ديوان المطبوعات الجزائرية.
- 63 - المرّ، جورج. (1980): المشاهدة ودراسة الحالة، بيروت: المركز التربوي للبحوث والإنماء.
- 64 - محمد، علي محمد. (1988): علم الاجتماع والمنهج العلمي دراسة طرائق البحث وأساليبه، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- 65 - محمود، إبراهيم. (1979): القدرات العقلية خصائصها وقياسها، مصر: دار المعارف.
- 66 - المشعان، عويد سلطان. (1993): التوجيه المهني، الكويت: مكتبة الفلاح.
- 67 - المصري، رفيق. (2004): اتجاهات طلبة جامعات قطاع غزة نحو العملية السلمية الفلسطينية - الإسرائيلية في ظل انتفاضة الأقصى، جامعة الأقصى، مجلة الأقصى، المجلد (8)، العدد (2).
- 68 - أبو معال، عبد الفتاح. (2000): تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال، عمان: دار الشروق، ط 2.
- 69 - معوّض، خليل ميخائيل. (1994): القدرات العقلية، الاسكندرية: منشورات دار الفكر الجامعي.
- 70 - ملحم، سامي محمد. (2000): القياس والتقويم في التربية، الأردن: دار المسيرة.

- 71 - منصور، علي والأحمد، أمل. (1996): سيكولوجية الإدراك، دمشق: منشورات جامعة دمشق، كلية التربية.
- 72 - المنلا، باسمه. (1995): رائز خروف القدم السوداء، دراسة في سيكولوجية الطفل المحروم من الحب، بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع.
- 73 - نوفل، محمد نبيل (ترجمة) ودالين، فان (تأليف). (1993): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ط10.
- 74 - أبو هاشم، السيد. (2007): البناء العاملي للذكاء في ضوء تصنيف جاردنر وعلاقته بكل من فعالية الذات وحل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد (25)، يناير.
- 75 - هنا، عطية محمود. (1959): التوجيه التربوي والمهني، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

المراجع الأجنبية:

- 76 - Brelet Foulard, Françoise et Chabert, Catherine. (2003): Nouveau manuel du TAT : Approche psychanalytique, Paris : Dunod.
- 77 - Corman, Louis. (1974) : Le Patte - Noire, France : PUF.
- 78 - De Lièvre, Bruno. (1993): La psychomotricité au service de l'Enfant, 2ème édition, France : Belin.
- 79 - Green, Paul. (1990): Research for Marketing Decisions, prentice - Hall, 4th ed.
- 80 - Holland, J.L. (1994): Assessment Booklet: A guide to educational and career planning, PAR Psychological Assessment Ressources, Inc, Florida, Us.
- 81 - Mantz Le Coroller, Janine. (2003): Quand l'enfant de six ans dessine sa famille, Belgium: Edition Mardaga.
- 82 - Pope, M & Winer, C. (2000): Experiential Activities for Teaching Counseling Classes and Facilitating Career Groups, National Career Development Association.
- 83 - Rieber, L.P. (1995): A Historical Review of Visualisation in Human Cognition Educational Technology, in research and development, 43 (1).

- 84 - Schutt, R. (1996): Investigation The Social Work: The Process and Practice of Research, CA: Pine Forge Press.
- 85 - Widlocher, Daniel. (2002): Monographies de psychopathologie, France: PUF.
- 86 - Winfrid, Huber. (1993) : L'Homme psycho - pathologique et la psychologie clinique, France : PUF.

المواقع الالكترونية :

- 1 - بكار، نادية والبسام، منيرة وآل سعود، سارة. (2007): سجل خادم الحرمين الشريفين الملك فهد ابن عبد العزيز من خلال نهضة التعليم، على الموقع: <http://ksu.edu.edu.sa/kfs.website/source//28htm> شوهده بتاريخ 2013/2/4
- 2 - وزارة التربية والتعليم بالقصيم. (2007): كيف تجري دراسة الحالة، على موقع: www.gulfkids.com شوهده بتاريخ 2013/1/21

الفهرس العام

فهرس المحتويات

5	 مقدمة الكتاب
---	--------------------

الفصل الأول

علم النفس في المدرسة : خدماته ووظائفه

11	 تمهيد
12	 تعريف علم النفس المدرسي
13	 أهمية علم النفس في المدرسة
13	 وظائف علم النفس في المدرسة
18	 خدمات علم النفس في المدرسة
18	 أ - بالنسبة للمعلم
26	 ب - بالنسبة للمتعلم
27	 ت - بالنسبة للبيئة الأسرية/ المنزلية
31	 ث - بالنسبة للهيئة الإدارية
38	 ج - بالنسبة للبيئة المادية المدرسية
40	 مراجع الفصل الأول
40	 المراجع العربية
42	 المراجع الأجنبية

الفصل الثاني

علم النفس ودوره في التوجيه والإرشاد المدرسي

47	 تمهيد
----	-------------

47	نشأة التوجيه والإرشاد المدرسي
50	مفهوم الإرشاد
50	مجالات الإرشاد
51	أولاً: الإرشاد الاجتماعي
51	ثانياً: الإرشاد النفسي
51	ثالثاً: الإرشاد المهني
52	رابعاً: الإرشاد التربوي
53	أ - مشكلة التأخر الدراسي
54	ب - مشكلة التسرب المدرسي
55	ج - مشكلة الخروج عن النظام
57	د - مشكلة سوء التوافق التربوي
58	هـ - مشكلة التفوق
58	و - مشكلة الضعف العقلي
59	مفهوم التوجيه التربوي
59	العلاقة بين التوجيه والإرشاد
60	التوجيه والإرشاد وعلاقتهما بالتربية والتعليم
62	خدمات التوجيه
62	1 - الخدمات التوجيهية التوافقية
62	2 - الخدمات التوجيهية التوزيعية
63	3 - الخدمات التوجيهية التكيفية
63	صعوبات التوجيه
64	أهمية التوجيه
66	أهداف التوجيه
66	1 - تحقيق الذات
66	2 - تحقيق التوافق
66	3 - تحقيق الصحة النفسية

67	4 - تحسين العملية التربوية
67	5 - حلّ المشكلات
67	أخلاق مهنة التوجيه والإرشاد
68	سمات المرشد
68	أ - الخصائص الشخصية
69	ب - الخصائص المهنية
70	أدوار المرشد
70	1 - التخطيط للعمل الإداري
70	2 - التخطيط للعمل الفني
71	3 - التخطيط من أجل توفير مناخ ملائم للعملية التعليمية التعلمية
71	4 - إدارة تنظيم السجلات ذات الصلة بعمله ومهامه
72	5 - تشكيل لجنة التوجيه والإرشاد في المدرسة
72	6 - إعداد الخطة العامة والخطة السنوية للعمل الإرشادي
72	7 - التخطيط في مجالات النشاطات المدرسية
73	8 - التخطيط في مجال الخدمات الصحية
73	مناهج التوجيه والإرشاد
73	1 - المنهج الإنمائي
74	2 - المنهج الوقائي
75	3 - المنهج العلاجي
75	مراحل عملية الإرشاد
75	1 - مرحلة الاستكشاف الأولي
75	2 - مرحلة الاستكشاف المعمق
75	3 - مرحلة اتخاذ إجراءات عملية
76	4 - التشخيص
76	5 - التخطيط للتغير السلوكي
77	مراجع الفصل الثاني

77	المراجع العربية
81	المراجع الأجنبية
82	المواقع الالكترونية

الفصل الثالث

علم النفس المدرسي والمعلم

85	تمهيد
86	الأدوار الجديدة للمعلم من وجهة نظر علم النفس المدرسي
90	خصائص المعلم الفعّال
90	أولاً: الخصائص الشخصية للمعلم
90	أ - الإتزان الانفعالي
90	ب - الخصائص الجسميّة والصحيّة
91	ت - الحيويّة والنشاط
91	ث - القيادة
92	ج - الإجتماعيّة والتعاون
92	ح - الشجاعة
92	خ - الخصائص العقلية
93	ثانياً: الخصائص المهنية
97	سوء تكيّف المعلم أو الاحتراق النفسي
98	أعراضه
98	أولاً: أعراض جسدية
98	ثانياً: أعراض انفعالية
98	ثالثاً: أعراض اجتماعية
99	أسباب الاحتراق النفسي لدى المعلم
99	استفادة المعلم من علم النفس لتحسين نفسه
100	علم النفس وتنمية العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم

102	 مراجع الفصل الثالث
102	 المراجع العربية
104	 المراجع الأجنبية
105	 المواقع الالكترونية

الفصل الرابع

علم النفس وإدارة المؤسسة التربوية

109	 تمهيد
109	 أهمية الإدارة المدرسية
110	 سمات المدير الفعال
111	 أهداف الإدارة المدرسية
111	 علم النفس ومهام الإدارة المدرسية
112	 أولاً: إدارة شؤون المتعلمين
120	 ثانياً: رفع الروح المعنوية للمعلمين
120	 العوامل المساعدة على رفع الروح المعنوية
127	 قياس الروح المعنوية
129	 ثالثاً: إدارة الصراع في المدرسة
130	 مراحل الصراع
131	 أشكال الصراع
132	 آثار الصراع
133	 الأنماط السلوكية للمدراء لإدارة الصراع
133	 استراتيجيات إدارة الصراع
136	 مراجع الفصل الرابع
136	 المراجع العربية
140	 المراجع الأجنبية
140	 المواقع الالكترونية

الفصل الخامس

علم النفس المدرسي والمتعلم

143	تمهيد
143	علم النفس المدرسي وتحديد وظيفة المتعلم
143	علم النفس المدرسي وربط المنهاج بالمتعلم
144	العوامل المسهمة في اكتساب المعرفة
145	دور علم النفس في كشف العوامل المؤثرة في انتباه المتعلمين
145	I - عوامل مرتبطة بالمتعلم نفسه
146	II - عوامل أسرية
147	III - عوامل دراسية ومدرسية
147	IV - عوامل خارجية
148	فروق المتعلمين على مستوى نماذج التعلم
149	الفروق في أساليب التعلم
149	علم النفس المدرسي والفروق الفردية
157	مراجع الفصل الخامس
157	المراجع العربية
159	المراجع الأجنبية

الفصل السادس

علم النفس المدرسي وسوء التوافق الدراسي

163	تمهيد
163	أبعاد التوافق
164	1 - التوافق النفسي أو الشخصي
164	2 - التوافق الاجتماعي
164	3 - التوافق الدراسي / المدرسي
165	العوامل المؤثرة في التوافق الدراسي

165	 خصائص التوافق الدّراسي
166	 أثر التوافق الدراسي في سلوك المتعلّمين وفي الإنجاز المدرسي
167	 علم النفس المدرسي ومشكلات المتعلّمين المدرسيّة
167	 تعريف المشكلات السلوكيّة
168	 أنواع المشكلات المدرسيّة
168	 خصائص ذوي المشكلات
168	 1 - الخصائص المعرفيّة
170	 2 - الخصائص الانفعالية
171	 3 - الخصائص السلوكيّة
174	 مراجع الفصل السادس
174	 المراجع العربيّة
176	 المراجع الأجنبيةّة

الفصل السابع

أدوات وتقنيات علم النفس المدرسي والتجهيزات الماديّة

179	 التجهيزات المادية لغرفة النفساني المدرسي
179	 1 - الإضاءة
179	 2 - السجّاد
180	 3 - الستائر
180	 4 - الجدران
180	 5 - المعلّقات
181	 6 - خزانة حفظ المستندات
181	 7 - الكراسي
182	 8 - الهاتف
182	 مناهج وأساليب البحث المتّبعة من قبل النفساني

182	1 - دراسة الحالة
183	2 - المنهج الوصفي
184	3 - المنهج التجريبي
185	أدوات وتقنيات النفساني المدرسي
185	I - الوثائق والسجلات المكتوبة
186	II - بطاقة الوضع الاقتصادي لأهل المفحوص
188	III - بطاقة الوضع التعليمي / المهني لأهل المفحوص
189	IV - بطاقة الوضع الثقافي لأهل المفحوص
193	V - بطاقة تاريخ نمو الطفل / المتعلم
206	VII - بطاقة التاريخ الدراسي
207	VIII - الملف التتبعي أو البورتفوليو Portfolio
208	IX - الملاحظة
210	أهمية الملاحظة
210	شروط الملاحظة
211	تسجيل الملاحظة
211	أنواع الملاحظة
211	أولاً: حسب طبيعتها
212	ثانياً: من حيث الدور الذي يقوم به النفساني
212	مزايا الملاحظة
213	عيوب الملاحظة
213	X - المقابلة
214	أنواعها
214	أولاً: حسب أهدافها
214	ثانياً: حسب عدد من تتم مقابلتهم
215	ثالثاً: من حيث طريقة إجرائها أو تنفيذها
215	رابعاً: من حيث طبيعة الأسئلة المطروحة

215	خامساً: من حيث درجة الحرية التي تُعطى للمستجيب في إجاباته
216	مراحل إجراء المقابلة
216	1 - مرحلة الإعداد
216	2 - مرحلة البدء والتنفيذ
216	3 - مرحلة إنهاء المقابلة
217	مزايا المقابلة
217	عيوب المقابلة
217	XI - الإستمارة
220	XII - اختبارات الذكاء
220	أ - اختبار كاتل للذكاء غير المتأثر بالثقافة
221	ب - اختبار ذكاء الأطفال لإجلال محمد يسري
225	ت - اختبار الذكاء المصوّر لأحمد زكي صالح
225	قائمة الذكاءات المتعددة تعريب وتقنين السيّد أبو هاشم
231	XIII - مقاييس الشخصية
231	أولاً: قوائم الصفات
232	ثانياً: الاختبارات الموقفية
232	ثالثاً: الاختبارات الإسقاطية
235	أ - اختبار رورشاخ
235	ب - اختبار تفهّم الموضوع TAT
235	ت - اختبار رسم العائلة
236	ث - اختبار القدم السوداء
236	ج - اختبار ساكس لتكملة الجمل الناقصة
238	XIV - مقاييس الاستعدادات والقدرات
238	نماذج اختبارات القدرات
239	أ - اختبارات التّصوّر أو التفكير البصري
239	ب - اختبار العلاقات المكانية أو القدرات المكانية ثلاثية الأبعاد

246	XV - مقاييس الاتجاهات والميول المهنية
249	نماذج من مقاييس الاتجاهات والميول المهنية
249	أولاً: اختبار البحث الموجّه ذاتياً
255	ثانياً: اختبار الميول المهنية لأحمد زكي صالح
257	شروط تطبيق الاختبارات
258	كتابة التقرير النفسي
262	مراجع الفصل السابع
262	المراجع العربية
268	المراجع الأجنبية
268	المواقع الالكترونية

السيرة الذاتية

رشا تدمري Rasha Tadmouri

مكان وتاريخ الولادة: القاهرة، 1976

الجنسية: لبنانية ومصرية

عنوان السكن: طرابلس، لبنان، منطقة الضم والفرز.

جوال: 03-298560

بريد إلكتروني: rachatatadmouri@yahoo.com



اللغات المتقنة

اللغة العربية، واللغة الفرنسية، واللغة الإنكليزية قراءةً وكتابةً.

الدراسات

- | | |
|---|-------------|
| دكتوراه في علم النفس التربوي بدرجة جيد جداً، جامعة القديس يوسف، بيروت. | 2010 – 2007 |
| ماجستير في علم النفس التربوي بدرجة جيد جداً، الجامعة اللبنانية، فرع العمادة، بيروت. | 2004 – 2000 |
| دبلوم في علم النفس بدرجة جيد، الجامعة اللبنانية، الفرع الأول، بيروت. | 2000 – 1999 |
| ليسانس في علم النفس بدرجة جيد الجامعة اللبنانية، الفرع الثالث، طرابلس. | 1999 – 1994 |
| بكالوريا، فرع الفلسفة، مدرسة راهبات العائلة المقدسة، طرابلس. | 1994 – 1981 |

الدورات التدريبية

دورات تدريبية متخصصة في تعليم اللغة الفرنسية في المدارس .	2009 – 2000
ورشة تدريب مدرّبين على مفهوم المشاركة لدى الشباب بالتعاون مع مركز الدراسات الإستراتيجية في الشرق الأوسط Cesmo .	2005
دورة لغة فرنسية، المستوى الرابع، المركز الثقافي الفرنسي، طرابلس .	2005
ورشة تدريب عن الصحة العقلية في العالم العربي مع مركز إدراك (مركز الأبحاث وتطوير العلاج التطبيقي) بالتعاون مع قسم الطب النفسي وعلمه في مستشفى القديس جاورجيوس، وكلية الطب في جامعة البلمند، وبالتنسيق مع جامعة هارفرد، ومنظمة الصحة العالمية .	2000

الخبرة المهنية

عضو مشارك ومنفذ في مشروع «تحصين السلم الأهلي والاعتراف بالآخر واختلافه»، مع فريق جمعية WAY التنموية .	2013 – حتى الآن
أستاذ مشرف على رسائل الماجستير في الجامعة اللبنانية كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس .	2013 – حتى الآن
أستاذ محاضر في كليتي التربية والصحة العامة، في جامعة الجنان .	2012 – حتى الآن
مشرف على رسائل الماجستير والدكتوراه في كلية التربية، جامعة الجنان .	2012 – حتى الآن
مدرب في دار المعلمين والمعلمات، فرع طرابلس لأساتذة التعليم الأساسي الناجحين في امتحانات مجلس الخدمة المدنية .	2012 – 2011
رئيس لجنة - بتكليف من وزارة التربية والتعليم - لإعادة هيكلة مناهج ومقررات فرع الخدمة الاجتماعية مستوى الامتياز الفني .	2012 – حتى الآن
عضو في لجنة - بتكليف من وزارة التربية والتعليم - لإعادة هيكلة وبناء مناهج ومقررات اختصاص العلوم التربوية مستوى الإمتياز الفني والإجازة الفنية .	2012 – حتى الآن
أستاذ مادة علم نفس النمو، ومادة التربية الجنسية، وعلم نفس السلوك، لمستوى الإمتياز الفني، (TS) في فرع الخدمة الاجتماعية، في معهد طرابلس الفني .	2011 – حتى الآن

- 2010 - حتى الآن أستاذ محاضر في قسم علم النفس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الجامعة اللبنانية، الفرع الثالث.
- 2010 - حتى الآن عضو في لجنة تحكيم الأبحاث التربوية العلمية لمستوى الإجازة الفنية (LT) في فرع العلوم التربوية، بيروت.
- 2009 - حتى الآن أستاذ محاضر في قسم الإشراف الصحي الاجتماعي، كلية الصحة العامة، الجامعة اللبنانية، الفرع الثالث.
- 2011 - حتى الآن مشرف على أبحاث تخرج طلاب قسم العمل الصحي الاجتماعي، السنة الرابعة، كلية الصحة العامة، الجامعة اللبنانية، الفرع الثالث.
- 2007 - 2010 أستاذ اللغة الفرنسية للحلقة الثانية في مدرسة المربي سميح مولوي الرسمية.
- 2005 - حتى الآن مشرف على البحوث التربوية لمستوى الإجازة الفنية (LT) لفرع العلوم التربوية، في المعهد الفني التربوي الرسمي، طرابلس.
- 2005 - 2007 أستاذ مادة علم النفس لمستوى بكالوريا فنية (BT) لفرع العلوم التمرضية، في معهد طرابلس الفني الرسمي.
- 2008 - حتى الآن أستاذ مادة التقويم التربوي في المدرسة، ومادة إدارة المؤسسات التربوية ومادة أصول ومناهج البحث العلمي لمستوى الإجازة الفنية (LT) لفرع العلوم التربوية في المعهد الفني التربوي، طرابلس.
- 2005 مدرب في دورة تدريبية حول مفهوم المشاركة لدى الشباب، مع مركز الدراسات الإستراتيجية في الشرق الأوسط (Cesmo).
- 2005 عضو مشارك في إعداد كتيب «دليلك إلى الديمقراطية» بالتعاون مع مركز الدراسات الإستراتيجية في الشرق الأوسط (Cesmo).
- 2003 - حتى الآن أستاذ مادة علم النفس ومادة أدب الأطفال لمستوى الإمتياز الفني (TS) لفرع التربية الحضانة والإبتدائية، في معهد طرابلس الفني الرسمي.
- 2003 - 2006 أستاذ مادة اللغة الفرنسية في مدرسة تل الزراعة الرسمية.
- 2000 عضو في فريق الإشراف على مشروع «الصحة العقلية في العالم العربي» مع مركز إدراك (مركز الأبحاث وتطوير العلاج التطبيقي) بالتعاون مع قسم الطب النفسي وعلمه في مستشفى القديس جاورجيوس، وكلية الطب في جامعة البلمند، وبالتنسيق مع جامعة هارفرد، ومنظمة الصحة العالمية.
- 1999 - 2003 أستاذ مادة اللغة الفرنسية في مدرسة مراح السراج الرسمية.
- 1997 - 2000 مرشداً نفسياً متطوعاً في ثانوية روضة الفيحاء، طرابلس.

كتب منشورة

طرائق التعليم وأدوات التقويم التربوي . (2013)، بيروت - صيدا: المكتبة العصرية .

أبحاث قيد الموافقة

العقد التربوي كأسلوب بديل للعقاب ودوره في الحدّ من مشكلات المتعلّمين المدرسيّة وانعكاساته على العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلّم، بحث مشترك مع الدكتور حسن الصديّق، مقدّم إلى المعهد العالي للدكتوراه في الجامعة اللبنانية .

أبحاث منشورة

1 - Les Effets de la Punition Scolaire sur l'étudiant sur le Plan Emotionnel, dans annales de psychologie et des sciences de l'éducation. Dans l'annales de Psychologie, ISSN 1729 - 696 X - Année 2010 - Volume 26.

2 - أثر العقاب المدرسيّ في دافعيّة التلميذ للإنجاز والتّحصيل وفي علاقته بمعلّميّه، مجلة رابطة التربية الحديثة، مجلّة علميّة محكمة، تحت رقم 373 في 17/10 /1976 القاهرة، العدد

3 - Le rôle de l'enseignant dans la formation du jugement moral chez l'apprenant, dans l'annales de psychologie. ISSN 1729 - 696 X - Année 2011 Volume 27.